

AASL(2007)과 ACRL(2015) 정보리터러시 기준에 내재된 정의적 성향 분석

The Analysis of Affective Dispositions in AASL(2007) and ACRL(2015) Information Literacy Standards

최재황(Jae-Hwang Choi)*

〈목 차〉

I. 서론	1. AASL(2007)
II. 이론적 배경 및 선행 연구	2. ACRL(2015)
1. 정의적 성향	IV. AASL(2007)과 ACRL(2015) 정보 리터러시 기준에 내재된 정의적 성향 의 교육을 위한 제언
2. 문헌정보학에서의 정의적 성향	V. 결론
III. AASL(2007)과 ACRL(2015) 정보 리터러시 기준에서의 정의적 성향	

초 록

본 연구의 목적은 AASL의 '21세기 학습자 기준(2007)'과 ACRL의 '고등교육에서의 정보리터러시 프레임워크(2015)'에서 제시된 정의적 성향(情意的 性向)의 파악을 통해 정보리터러시 교육에서의 시사점을 모색해보는데 있다. AASL(2007)에서는 총 18개, ACRL(2015)에서는 총 38개의 정의적 성향이 제시되고 있다. 본 연구에서는 정의적 성향의 교육을 위한 제언으로 정의적 목표의 계열화 방안과 평가 수단이 논의되었다. 분석된 AASL(2007)과 ACRL(2015) 기준에서의 정의적 성향들은 초·중고 및 대학생들의 정의적 능력 향상을 위한 초석이 될 것으로 기대된다.

키워드: 정보리터러시 기준, 정보리터러시 교육, 정의적 성향, AASL, ACRL

ABSTRACT

The research objectives of this study are twofold: to analyze affective dispositions in both 'Standards for the 21st-Century Learner(AASL, 2007)' and 'Framework for Information Literacy for Higher Education(ACRL, 2015)'; and to look for implications from the two documents in information literacy instruction(IL). A total of 18 and 38 affective dispositions were found in AASL(2007) and ACRL(2015) documents respectively. This study mainly discusses sequencing affective objectives and assessment techniques for the ILI. The affective dispositions found from the two documents will be a cornerstone of ILI in K-20.

Keywords: Information Literacy Standards, Information Literacy Instruction, Affective Dispositions, AASL, ACRL

* 경북대학교 문헌정보학과 교수(choi@knu.ac.kr)

•논문접수: 2016년 8월 19일 •최초심사: 2016년 8월 30일 •게재확정: 2016년 9월 22일

•한국도서관정보학회지 47(3), 115-137, 2016. [http://dx.doi.org/10.16981/kliss.47.201609.115]

I. 서론

인간은 다양한 특성을 갖는데 이러한 특성들은 일반적으로 인지적(認知的), 심동적(心動的), 정의적(情意的) 특성으로 구분된다. 인지적 특성은 사고방식을 나타내는 특성, 심동적 특성은 행동방식을 나타내는 특성, 그리고 정의적 특성은 전형적인 감정의 방식을 나타내는 특성을 말한다. 인간의 정의적 특성은 인지적 특성에 대비되는 것으로 개인이 갖고 있는 전형적인 정서나 감정의 표현방식을 나타내는 특성이다. 정의적 특성은 가치관이나 신념, 태도 등과 같은 행동 특성이 강조되며 내면화(internalization)의 정도에 따라 분류되기도 한다.

문헌정보학에서 정의적 성향(affective dispositions)에 대한 연구는 도서관 및 연구과정과 관련된 주제에서 오랜 기간 주목을 받아왔던 분야이다. 정의적 영역은 교육과정에서 학생들의 동기화, 학습 과정 참여, 자아실현 및 발견의 경험, 도서관에서의 감정 등의 측면에서 중요한 의미를 갖는다(Vidmar 1998, 80). 문헌정보학에서 정의적 영역은 “개인의 태도, 감정, 관심, 동기화, 자기 효능감, 가치”로 간단히 정의되기도 한다(Schroeder and Cahoy 2010, 129). 정의적 성향은 일반적으로 사고의 습관(habits of mind), 태도를 말하며 배울 수 있는(able) 학습자를 실제로 배우는(do) 학습자로 전환시켜 주는 역할을 하기도 한다(AASL 2009, 14).

미국 사서교사협회(AASL: American Association of School Librarians, 이하 AASL)는 2007년 초·중·고 학생들(K-12)을 대상으로 ‘21세기 학습자 기준(Standards for the 21st-Century Learner, 이하 ‘AASL(2007) 학습자 기준’)'을, 그리고 미국 대학 및 연구도서관협회(ACRL: Association of College and Research Libraries, 이하 ACRL)는 2015년 대학생들을 위해 ‘고등교육에서의 정보리터러시 프레임워크(Framework for Information Literacy for Higher Education, 이하 ‘ACRL(2015) 프레임워크’)'을 발표하였다. 이 두 문서의 공통된 특징은 정보리터러시 교육에서의 정의적 성향을 포함하고 있다는 점이다.

본 연구의 목적은 AASL(2007) 학습자 기준과 ACRL(2015) 프레임워크에서 제시된 정의적 성향을 살펴보고, 이를 통해 정보리터러시 교육에서의 시사점을 모색해보는데 있다. 본 연구를 위해 교육학 및 문헌정보학 분야의 정의적 성향에 대한 다방면의 연구가 검토되었고, AASL(2007) 학습자 기준과 ACRL(2015) 프레임워크에 내재된 정의적 성향이 분석되었다. 본 연구에서 파악된 정보리터러시 기준에서의 정의적 성향은 향후 정보리터러시 교육의 목표 설정 및 정의적 능력의 향상을 위한 초석이 될 것으로 기대된다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행 연구

1. 정의적 성향

정의(情意)는 정서나 감정을 말하며, 정의적 특성은 인지적 특성에 대비되는 특성으로 인간 행동의 사회·정서적인 측면을 포괄하는 개념이라 할 수 있다. 정의적 특성을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 정의적 특성은 일차적으로 개인의 정서나 감정을 포함하는 특성이다. 이러한 점에서 정의적 특성은 인지적 특성이나 심동적 특성과 본질적으로 구분되는 개념이다. 둘째, 정의적 특성이란 ‘전형적(typical)’ 감정이나 정서를 의미한다. 즉, 정의는 개인의 감정이나 정서 중에서 상당한 정도로 일관성이 있고 안정된 특성을 지칭한다. 따라서 순간적인 감정이나 정서는 정의에 포함되지 않는다. 셋째, 정의는 구체적인 대상, 활동, 장면, 아이디어, 경험, 사람 등에 관련된다. 넷째, 정의는 특정 대상에 대한 접근-회피성향을 나타낸다. 다섯째, 정의적 특성은 종류에 따라 감정 혹은 정서의 강도나 세기가 다르다. 또한 같은 감정이라고 하더라도 사람에 따라 강도가 다르다(권대훈 2006, 419-426).

정의적 특성은 가치관이나 신념, 태도 등과 같은 행동 특성이 강조되며 내면화의 정도에 따라 위계적으로 분류된다. 즉, 학생들은 단순히 감정을 느끼는 것에서, 확신 또는 태도를 형성하는 단계로, 그리고 궁극적으로는 본인의 개인적 가치에 긍정적 태도를 통합하는 쪽으로 발전하게 된다. Krathwohl 등은 교육목표분류학에서 정의적 영역의 행동을 내면화의 원칙(principles of internalization)에 따라 수용, 반응, 가치화, 조직화, 인성화의 5가지 행동으로 구분한다(Krathwohl and Bloom, 1969, 35). <표 1>은 내면화의 원칙에 기초한 정의적 영역의 분류(Affective Domain Taxonomy)를 보여주며, 이에 대한 간단한 예는 <표 2>와 같다.

- 수용(receiving): 어떤 자극이나 현상을 기꺼이 수용하고, 그에 대해 주의를 기울이는 것과 같은 민감성
- 반응(responding): 어떤 자극 또는 활동에 적극적으로 참여하고, 자발적으로 반응하며, 그러한 참여와 반응에서 만족감을 얻는 행동으로 흥미에 해당되는 행동
- 가치화(valuing): 특정 대상, 활동, 행동에 의의와 가치를 부여하고, 그 결과 그에 대해 일관성 있는 행동을 나타내는 것
- 조직화(organization): 하나 이상의 가치가 존재하는 상황에서 서로 다른 가치를 조직하고, 상호관계를 파악하며, 우선순위를 부여하는 것

4 한국도서관정보학회지(제47권 제3호)

- 인성화(characterization by a value): 가치관이 인격의 일부로 확고하게 내면화되어 행동 및 생활의 기준이 되고, 지속적이고 일관성이 있는 행동을 나타내는 것이며, 행동을 예측할 수 있는 정도

<표 1> 내면화의 원칙에 기초한 정의적 영역의 분류(Krathwohl and Bloom, 1969, 35)

정의적 영역	정의적 영역의 분류
1.0 수용	1.1 인지(awareness) 1.2 수용 의지(willingness to receive) 1.3 통제적 또는 선택적 주의 집중(controlled or selected attention)
2.0 반응	2.1 묵종적 반응(acquiescence in responding) 2.2 자진(自進) 반응(willingness to respond) 2.3 반응에서의 만족(satisfaction in respond)
3.0 가치화	3.1 가치의 수용(acceptance of a value) 3.2 가치의 선호(preference for a value) 3.3 가치의 확신(commitment, conviction)
4.0 조직화	4.1 가치의 개념화(conceptualization of a value) 4.2 가치 체계의 조직(organization of a value system)
5.0 인성화	5.1 일반화된 행동 태세(generalized set) 5.2 인성화(characterization)

<표 2> 정의적 영역의 간단한 행동 예[예 1(김이영 등 2007, 582-583), 예 2(신종호 등 2006, 617)]

	예 1	예 2
수용	나는 음악회의 연주를 듣기는 하겠지만, 그것을 좋아할 것이라는 약속은 하지 않는다.	과학 수업에 관심을 보인다.
반응	음악회가 끝난 후에 박수를 치거나 거기서 들은 음악을 다음 날 혼자서 흥얼거린다.	과학 수업에서 자발적인 응답과 질문을 한다.
가치화	영화를 보러가는 대신 음악회에 가기로 결정한다.	과학관련 TV 프로그램을 시청한다.
조직화	정기적으로 계속해서 음악회에 참석하려는 태도를 보이기 시작한다.	상위 난이도의 과학과목을 수강한다.
인성화	음악을 사랑한다는 사실을 공개적으로 분명하게 그리고 일관성 있게 드러낸다.	자신의 진로로 과학의 한 분야를 선택한다.

미국철학회에서는 비판적 사고에 대한 합의된 정의(definition)의 필요성을 인지하고 비판적 사고의 선도적 연구자 46명을 위촉하여 비판적 사고에 관한 합의된 보고서를 제출하도록 요청하였다. 여기에 참가한 학자는 철학자를 중심으로 교육학자, 심리학자, 과학자 등이었다. 이들 전문가들이 1988년부터 1990년까지 2년에 걸친 공동논의 결과 나온 것이 델피 보고서

(Delphi Report)이며, 이 보고서에서는 비판적 사고의 정의적 성향(affective dispositions of critical thinking)을 19가지로 제시하고 있다. 이중 8가지는 정보리터러시 교육에서의 정의적 성향과 관련이 있으며, 이는 다음과 같다(Facione 1990, 13; Schroeder & Cahoy 2010, 137-138).

- 광범위한 쟁점들에 대한 호기심(inquisitiveness)
- 잘 알고자하며, 아는 것을 계속 유지하고자 하는 관심(concern)
- 비판적 사고의 활용기회를 포착하는 민첩성(alertness)
- 추론 탐구 과정의 신뢰(trust)
- 대안 및 견해 제시의 유연성(flexibility)
- 견해의 재고 및 수정에 대한 의지(willingness)
- 관련 정보 탐색의 부지런함(diligence)
- 난관에 부딪혔을 때의 인내(persistence)

Stirling McDowell 재단에서는 학생들의 사고의 습관(habits of mind)을 개선하기 위한 『Project Q. E.』를 2000-2001에 걸쳐 진행한바 있다. 이 프로젝트의 보고서에서는 사고의 습관 8가지를 제시하고 있는데, 여기에서 제시된 사고의 습관 8가지는 학생들의 성공적인 학업을 위해 필수적인 것들이다(Stirling McDowell Foundation 2001, 11).

- 인내력(persistence)
- 충동 조절(managing impulsivity)
- 타인의 의견 경청(listening to others)
- 사고의 유연성(flexibility in thinking)
- 정확도와 정밀도 점검(checking for accuracy and precision)
- 감탄, 호기심, 문제해결의 즐거움(wonderment, inquisitiveness, curiosity, and the enjoyment of problem solving)
- 위험 부담의 책임(responsible risk taking)
- 독자적 사고(thinking interdependently)

Barell은 그의 저서 ‘사려 깊음의 교육(Teaching for Thoughtfulness)’에서 사려 깊은 사람들의 특성을 제시하고 있다. Barell이 제시한 이 특성들은 확신, 인내, 타인의 주장에 대한 열린 자세, 호기심, 문제 해결에 있어서의 타인과의 협력 등을 포함하는데(Barell 1995, 47)

이는 AASL(2007) 학습자 기준에서 제시하는 정의적 성향과 매우 유사하다.

Conley는 대학교 1학년 학생의 학습을 위한 본질적인 지식과 기술을 제시하고 있는데, 이 연구에서는 사고의 습관(habits of mind)을 특별히 강조하고 있으며, 사고의 습관은 대학에서의 성공적인 학업을 위한 필수 요인이라 주장한다. 이 연구에서 Conley가 제시한 능력들은 AASL(2007) 학습자 기준에서 제시하고 있는 사고 능력 및 정의적 성향의 요인들과 일치하는 부분이 많다. Conley가 제시한 능력들은 비판적 사고, 분석적 사고, 문제 해결, 호기심 많은 성격, 좌절 및 잘못 처리된 문제에 대한 해결 능력, 추론 및 결과 도출 능력, 그리고 학습에 도움을 주는 기술의 활용 등을 포함한다(Conley 2005, 173). 그 외 정의적 영역과 특성에 대한 연구는 다방면에 걸쳐 그 수를 헤아릴 수 없을 정도로 많지만, 그 내용은 유사한 측면이 있다.

2. 문헌정보학에서의 정의적 성향

문헌정보학 분야에서 정의적 성향에 가장 많은 관심과 업적을 남긴 사람은 Carol Kuhlthau이다(Schroeder and Cahoy 2010, 131). Kuhlthau 연구의 주요 발견은 이용자들이 도서관에서의 조사과정 동안 다양한 감정들을 경험한다는 것이며, 따라서 학생들의 감정이 도서관 이용교육에서 반드시 고려되어야 한다는 것이다. 1985년 “도서관 조사과정에서의 감정(Feelings in the Library Research Process)”이라는 논문에서 Kuhlthau는 다음과 같은 연구 결과를 보여주고 있다(Kuhlthau 1985, 23; Schroeder and Cahoy 2010, 132).

“도서관 내 자료의 조사과정에서 대부분의 사람들은 공통적인 감정을 경험한다. 불확실성, 확신, 관심, 걱정, 우려, 조급함, 호기심, 만족, 그리고 기타 다양한 감정들이 도서관에서 조사과정 동안 학생들이 느끼는 감정이며, 결과에 많은 영향을 미친다. 그러나 도서관 이용 교육에서 학생들의 감정은 거의 고려되고 있지 않다.”

Kuhlthau는 “구성(construction)의 과정을 거치는 동안 정의적 경험은 사고 및 행동 수행의 지시에 중요한 역할을 담당한다(Kuhlthau 2004, 14)”고 주장하며 교육학의 구성주의 이론(constructivist theory)에 입각한 정보탐색 과정(ISP: Information Search Process, 이하 ISP) 모델을 제시하였다. Kuhlthau의 ISP 모델은 정보를 찾는 고등학생들의 공통된 경험을 바탕으로 하고 있다. 이 모델은 6단계로 구분되며 각 단계에서 공통적으로 발생하는 학생들의 감정(정의적 측면: affective or feelings), 사고(인지적 측면: cognitive or thoughts), 활동(행동적 측면: physical or actions)의 변화도 함께 주목하고 있다.

ISP 모델은 ①과제 개시(initiation)를 필두로 ②주제 선정(selection), ③주제 탐색

(exploration), ④포커스 형성(formulation), ⑤정보 수집(collection), ⑥제시(presentation)의 6단계로 구성되며, 이 과정에서 정보이용의 감정(정의적 측면), 사고(인지적 측면), 활동(행동적 측면)이 끊임없이 상호작용하고 있음을 강조한다. 이용자들은 특히 과제 수행의 초기 과정에서 불확실성, 혼란, 좌절, 의심 등 정의적 측면의 경험을 하게 되는데, 이는 정보탐색과정 자체의 불확실성이 미래에 대한 불안감을 증가시키는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 정의적 감정들은 애매모호하고 분명치 않은 인지적 측면과 연결되어 있으며, 이용자의 인지적 측면이 집중 분야에 포커스를 형성하고 관심이 증가할수록 정의적 측면은 다시 명료(분명)해지고, 자신감(방향감)을 갖게 되며, 최종결과물은 만족(또는 실망)이라는 결과를 얻게 된다는 것이다(Kuhlthau 2004, 82). Kuhlthau의 ISP 모델은 경험적 효과검증을 거친 모델이라 할 수 있다.

Mellon은 ‘도서관 불안(library anxiety)’ 이론을 처음 주장한 사람이다. 문헌정보학 용어 사전에서 도서관 불안은 “도서관에서 필요한 정보를 찾아야 하는 상황에 직면했을 때 경험이 부족한 이용자가 느끼는 혼돈, 두려움, 좌절”로 정의된다(Reitz 2004, 405).

Mellon은 대학 강사 20명의 협조를 얻어 그들이 가르치는 작문 과목에서 학생들이 리포트를 쓰는 과정을 일기형식으로 기술하도록 하여 2년 동안 6,000명의 학생들로부터 자료를 수집한 뒤 근거이론(grounded theory)을 통해 정량적 분석을 실시하였다. 그 결과 75~85%의 학생들이 도서관을 이용하는 데 있어 두려움, 압도되는 느낌, 헤매는 느낌, 무력감, 혼란을 경험한다는 것을 밝혀냈고, 수학과목에 대한 불안, 시험에 대한 불안과의 유사성을 들어 ‘도서관 불안’이라는 이론을 발표하였다. Mellon이 도서관 불안의 원인으로 제시한 4가지는 다음과 같다(Mellon, 1986).

- 도서관의 규모에 대한 위압감
- 자료가 어디에 있는지를 알지 못함
- 무엇을 해야 할지를 알지 못함
- 조사의 과정을 어디서 시작해야 할지를 알지 못함

Mellon의 연구에 이어서 Bostick은 도서관 불안의 수량적 측정을 위해 ‘도서관 불안 척도(LAS: Library Anxiety Scale, 이하 LAS)’를 개발하기도 하였다(Bostick 1992). LAS는 전문가 집단의 조언, 사전조사 등의 과정을 거쳐 5개 범주에 43개 문항으로 이루어진 질문지로 도서관 불안을 정량화 하였다. 5개 범주와 범주별 문항 수는 다음과 같다.

- ① 도서관 직원으로 인한 장벽(barriers with staff): 사서들과의 의사소통 및 접근, 도움에서의 어려움, 사서들의 시간부족에서 오는 장애요인들을 측정(15문항)

8 한국도서관정보학회지(제47권 제3호)

- ② 정의적 장벽(affective barriers): 이용자가 도서관에 대해 느끼는 감정, 즐거움, 도서관의 중요성을 측정(12문항)
- ③ 도서관의 안락함(comfort with the library): 물리적 공간으로서 도서관의 쾌적함, 안정성, 편의성을 측정(8문항)
- ④ 도서관에 대한 지식(knowledge of the library): 도서관에 대해서 아는 지식의 정도와 많은 지식에서 오는 도서관의 익숙함, 편안함을 측정(5문항)
- ⑤ 기계적인 장벽(mechanical barriers): 도서관에 설치된 기기의 사용법 숙지, 그리고 기기의 사용에서 나타나는 불안감을 측정(3문항)

1998년 AASL과 미국교육공학회(AECT: Association for Educational Communications and Technology, 이하 AECT)는 미국도서관협회가 1988년에 발표한 ‘정보의 힘: 학교도서관 매체 프로그램을 위한 지침(Information Power: Guidelines for School Library Media Programs)’의 내용을 개정하여 ‘학생의 학습활동을 위한 정보리터러시 기준(Information Literacy Standards for Student Learning)’을 발표하였다. 이 문서는 1998년에 동시 발간된 ‘정보의 힘: 학습을 위한 동반자관계 구축(Information Power: Building Partnerships for Learning)’의 제2장 내용과 동일하며, 이 기준의 재개정 판이 본 연구의 분석 대상이 되는 AASL(2007) 학습자 기준이다.

AASL과 AECT의 1998년 기준에서는 지식정보사회에서 학생들이 기본적으로 갖추어야 할 능력이자 모든 교과학습에 필요한 기본 능력으로서 정보리터러시의 기준을 제시하고 있다. 편의상 ‘K-12 기준’이라 칭하기도 하는데, 여기서 K-12는 유치원에서부터 고등학교까지의 교육기간을 의미한다. AASL과 AECT의 ‘K-12 기준’은 3개의 범주, 즉 정보리터러시, 독자적 학습, 사회적 책임으로 구성되어 있다. 각 범주는 다시 3개의 대 기준(합이 9개)으로 구성되는데, 본 연구에서 정의적 성향으로 주목한 부분은 독자적 학습에 포함되어 있는 3개의 대 기준이다. 독자적 학습의 범주에는 자기 스스로 지식을 갱신하고, 자기 스스로 동기화하며, 자기 스스로 평가하는 능력을 포함하고 있다(AASL and AECT 1998).

Ⅲ. AASL(2007)과 ACRL(2015) 정보리터러시 기준에서의 정의적 성향

1. AASL(2007)

AASL(2007) 학습자 기준은 8쪽(표지포함)에 불과한 소책자이며 학교도서관이 추구하는 교육적 이념과 미래지향적인 학교도서관의 운영 방향을 제시하고 있다. AASL(2007) 학습자

기준의 서문에서는 정보리터러시의 정의에 대해 다음과 같이 기술하고 있다(AASL 2007, 3).

“정보리터러시의 정의는 자원과 기술의 변화에 따라 보다 복잡해지고 있다. 정보리터러시는 참고정보원의 이용에 대한 간단한 정의에서 정보를 찾는 방법으로 발전되고 있으며, 21세기의 중요한 기술인 디지털, 시각, 문자, 기술 리터러시 등의 다양한 리터러시들을 정보리터러시의 개념에 포함하고 있다.”

AASL(2007) 기준은 크게 4개 범주의 학습 기준(learning standards)으로 구성된다. 각 각의 학습 기준은 다시 4개의 요소(능력, 정의적 성향(dispositions), 책임감, 자기평가 전략)로 구분되며, 이 4개의 각 요소 아래에는 또 다시 3~9개의 지표가 제시된다. 본 연구에서는 4개 범주의 학습 기준 아래에서 제시하고 있는 4개의 요소 중 정의적 성향의 내용에 주목하고 있다. 4개 범주의 학습 기준은 다음과 같다.

[기준 1] 탐구하고, 비판적으로 사고하며, 지식을 습득한다.

[기준 2] 결론을 이끌어내고, 정보에 근거한 결정을 하고, 새로운 상황에 지식을 적용하고, 새로운 지식을 창출한다.

[기준 3] 지식을 공유하여 윤리적·생산적으로 민주사회의 일원으로 참여한다.

[기준 4] 개인적, 심미적 성장을 추구한다.

AASL(2007) 학습자 기준에서는 위 4개의 범주에서 총 18개의 정의적 성향을 제시하고 있으며, 이 기준에서 정의적 성향은 “사고와 지적 행위를 주도하는 지속적인 믿음과 태도”로 정의된다(AASL 2007, 8).

[기준 1]의 학습 기준에서는 총 7개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 의문을 제기하고 단편적인 사실의 수집을 뛰어넘어 해답을 탐구하는 진취적이고 행동 참여의 모습을 보여준다(진취성).
- ② 정보원과 정보의 선택을 독립적으로 수행하는 확신과 자기 주도의 모습을 보여준다(확신과 자기 주도).
- ③ 다양한 정보원과 포맷을 활용하는 창의성을 보여준다(창의성).
- ④ 모든 정보의 타당성과 정확성에 의문을 제시하는 비판적인 자세를 유지한다(모든 정보에 비판적인 자세 유지).
- ⑤ 목적의 달성을 위해 탐구의 쟁점, 질문, 정보원, 전략 등에 변화를 주는 융통성을 보여준다(변화에 대한 융통성).
- ⑥ 정보 검색의 난관을 극복하는 정서적 탄력성을 보여준다(정서적 탄력성).

- ⑦ 보다 폭 넓은 관점을 얻기 위해 지속적으로 정보를 찾는 인내력을 보여준다(인내력).

[기준 2]의 학습 기준에서는 총 4개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 개별 정보원의 정보 전략에 변화를 주는, 그리고 명확한 결론에 도달할 수 없을 때 추가적인 정보원을 탐색하는 융통성을 보여준다(융통성).
- ② 결론의 형성과 근거에 대한 증명을 위해 확산적 사고와 수렴적 사고를 동시에 활용한다(확산적 사고와 수렴적 사고).
- ③ 증거의 패턴이 결정과 결론으로 이어진다는 것을 보여줌으로써 결론 도출에 비판적인 자세를 견지한다(비판적 자세).
- ④ 학습의 결과물을 보여주는 산출물을 완성함으로써 개인의 생산성을 보여준다(개인의 생산성).

[기준 3]의 학습 기준에서는 총 3개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 공식 및 비공식 상황에서 타인에게 본인의 생각을 전달하는 리더십과 자신감을 보여준다(리더십과 자신감).
- ② 학습 상황에서 다른 사람들과 능동적으로 참여하고, 그룹 토론에서 질문과 생각을 제시하는 사회적 책임감을 보여준다(사회적 책임감).
- ③ 다른 사람들과 생산적으로 함께 일하는 팀워크를 보여준다(팀워크).

[기준 4]의 학습 기준에서는 총 4개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 다양한 정보원을 통해 흥미를 추구하는 호기심을 보여준다(호기심).
- ② 질문과 관심에 답하기 위해 스스로 정보를 찾고, 다양한 정보의 포맷과 장르에 접해 보고자하며, 학문적 필요성을 뛰어넘는 의지 표출의 동기화를 보여준다(동기화).
- ③ 다양한 견해를 고려하고, 뒷받침 되는 증거가 변할 때 의견과 결론을 수정하며, 학문 또는 개인적 경험을 통하여 접한 새로운 생각에 대한 정보를 찾을 수 있도록 열린 자세를 취한다(열린 자세).
- ④ 여가를 위해 독서를 하고, 다양한 문학 장르에 관심을 보이는 문학에 대한 감상의 태도를 보여준다(문학에 대한 감상).

AASL(2007)에서는 총 18개의 정의적 성향을 제시하기 위해 총 6개의 관찰 가능한 동사(observable verbs)들을 사용하고 있다. 6개의 동사는 보여준다(demonstrate, 8회), 보여준다(display, 4회), 보여준다(show, 2회), 유지한다(maintain, 2회), 활용한다(use, 1회), 도입한다(employ, 1회)이다. 이 동사들은 선행연구에서 살펴본 Krathwohl 등의 내면화 원

칙에 기초한 정의적 영역의 위계적 동사와는 차이가 있다. 관찰 가능한 동사는 정보리터러시의 정의적 특성을 위한 교육의 목표 기술 시 활용될 수 있다.

2. ACRL(2015)

ACRL은 2000년에 ‘고등교육에서의 정보리터러시 역량 기준(Information Literacy Competency Standards for Higher Education)’을 발표했고, 이어 작년(2015년)에는 이를 대체하는 ‘고등교육에서의 정보리터러시 프레임워크’를 발표하였다. 이 프레임워크는 총 6개의 프레임(frames)으로 구성된다.

- 정보의 권위 형성과 상황 의존성(Authority is Constructed and Contextual)
- 과정을 통한 정보의 생산(Information Creation as a Process)
- 정보의 가치 속성(Information has Value)
- 탐구를 통한 연구(Research as Inquiry)
- 대화를 통한 학술연구(Scholarship as Conversation)
- 전략을 통한 검색(Searching as Strategic Exploration)

ACRL(2015) 프레임워크에서 정보리터러시는 “정보의 반성적 발견, 정보가 어떻게 생산되고 정보에 어떻게 가치가 부여되는지에 대한 이해, 그리고 학습 공동체 내에서 새로운 지식을 생산할 때 요구되는 정보의 이용과 윤리적인 참여를 포함하는 통합된 능력들의 집합체”로 정의된다. 여기에는 세 가지의 개념이 포함되는데, 이는 정보의 반성적 발견, 정보가 어떻게 생산되고, 정보에 어떻게 가치가 부여되는지에 대한 이해, 그리고 학습 공동체 내에서 새로운 지식을 생산할 때 요구되는 정보의 이용과 윤리적인 참여이다(최재황 2016, 173).

ACRL(2015) 프레임워크에서 6개의 프레임들은 내용의 우선순위와 관계없이 프레임 제목의 알파벳순으로 제시된다. 이는 기관 간 다양하게 나타날 수 있는 교과과정에 혼돈을 주지 않기 위함이다. 6개의 각 프레임은 정보리터러시의 중심 개념, 지적능력 사례, 정의적 성향 사례(dispositions)로 구성된다. 정보리터러시의 중심 개념은 정보리터러시의 교육을 위한 핵심 개념들(core ideas)을 의미하고, 지적능력 사례는 핵심 개념의 완전한 이해가 새로운 상황과 지식의 생산에 어떻게 인지적으로 적용되는지를 보여주는 사례를 말하며, 정의적 성향 사례는 학습의 정서, 태도, 가치의 영역을 나타낸다(ACRL 2015). 본 연구에서 분석한 부분은 정의적 성향 사례이며, ACRL(2015)의 6개 프레임에서 총 38개의 정의적 성향 사례를 제시하고 있다. ACRL(2015) 프레임워크에서 정의적 성향은 Gavriel Salomon(1994)의 정의를 차용하여 다음과 같이 정의하고 있다.

“정의적 성향은 특별한 방식의 행동 또는 사고의 경향이다. 보다 구체적으로, 정의적 성향은 선호하는 것, 태도, 의도의 집합이며, 특별한 방식으로 선호하는 것을 실현시킬 수 있는 능력의 집합이다.”

ACRL(2015) 프레임워크에서 제시되고 있는 정의적 성향은 2000년에 발표되었던 기준에는 포함되지 않았던 내용이다. 2012년에 2000년 기준의 검토를 맡았던 ACRL의 특별팀은 권고안에 두 가지의 내용을 포함시켰는데 그 중 하나는 “인지에만 중점을 두어서는 안 되고, 정의적, 감성적 학습 결과들도 포함”시키는 것이었고, 다른 하나는 “AASL이 2007년에 발표한 21세기 학습자 기준과 연속성”을 가지는 것이었다(ACRL 2012; 최재황 2015, 8). ACRL(2015) 프레임워크 내의 정의적 성향은 ACRL의 2012년 권고안과 AASL(2007)의 학습자 기준으로부터 영향을 받은 결과이다(Farmer 2014, 1).

ACRL(2015) 프레임워크의 ‘정보의 권위 형성과 상황 의존성’ 프레임에서는 총 5개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 다양하고 때로는 상충되는 관점에 직면했을 때 개방적 사고방식을 발전시키고 유지한다(개방적 사고).
- ② 권위는 예기치 않은 방식으로 주어지거나 드러날 수 있다는 것을 알고, 권위 있는 정보원을 스스로 찾을 수 있도록 동기를 부여한다(동기화).
- ③ 회의적인 자세와 더불어 정보 자체가 갖는 편향성과 세계관에 대한 자아인지를 통해 콘텐츠 평가의 중요성을 감지한다(콘텐츠 평가의 중요성).
- ④ 권위 부여에 대한 전통적 관념에 의문을 제기하고, 다양한 관점과 세계관의 가치를 인정한다(다양한 관점과 세계관).
- ⑤ 위의 태도와 행동을 유지하기 위해서는 빈번한 자기평가가 필요하다는 것을 인식한다(빈번한 자기평가).

ACRL(2015) 프레임워크의 ‘과정을 통한 정보의 생산’ 프레임에서는 총 6개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 기본적인 정보생성의 과정에서 나타나는 정보 생산물의 특성들을 파악하고자 하는 습성을 갖는다(정보 생산물의 특성을 파악하고자 하는 습성).
- ② 정보의 요구와 적절한 정보 생산물을 연결시키는 과정에 가치를 부여한다(정보생산물에 가치 부여).
- ③ 정보의 생산은 광범위한 정보의 포맷과 전달방식의 습득을 통해 처음 시작된다는 것을 이해한다(정보의 포맷과 전달방식의 이해).

- ④ 진화하는 정보의 포맷과 전달방식의 환경에서 정보 생산의 잠재적 가치와 관련되는 불확실성을 받아들인다(불확실성의 수용).
- ⑤ 다양한 정보 포맷의 정보 생산 과정은 동일하다는 생각을 버린다(정보생산 과정의 이해).
- ⑥ 서로 다른 목적을 가진 서로 다른 정보의 배포 방식이 정보의 이용 시 존재한다는 것을 이해한다(정보의 배포 방식 이해).

ACRL(2015) 프레임워크의 '정보의 가치 속성' 프레임에서는 총 4개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 타인의 독창적 사고를 존중한다(타인의 독창적 사고 존중).
- ② 지식의 생산에 필요한 기술, 시간, 그리고 노력에 가치를 부여한다(지식의 생산에 가치 부여).
- ③ 정보 시장(information marketplace)에서 본인을 단지 정보의 소비자가 아닌 기여자로 간주한다(정보의 소비자가 아닌 기여자로 인정).
- ④ 본인이 가지고 있는 정보의 특권을 되돌아보는 습성을 지닌다(본인이 가지는 정보의 특권).

ACRL(2015) 프레임워크의 '탐구를 통한 연구' 프레임에서는 총 9개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 연구를 개방형 탐구와 정보활동으로 간주한다(개방형 탐구).
- ② 단순하게 보이는 질문일지라도 연구에서는 중요하며 좌절을 가져다줄 수 있다는 점을 인정한다(좌절 인정).
- ③ 연구의 질문을 발전시키고 새로운 조사 방법을 학습하는 지적 호기심에 가치를 부여한다(지적 호기심).
- ④ 개방적 사고와 비판적 자세를 유지한다(개방적 사고와 비판적 자세).
- ⑤ 인내심, 적응력, 그리고 유연성에 가치를 부여하고, 불확실성이 연구 과정에 유익하다는 것을 인지한다(인내심·적응력·유연성).
- ⑥ 정보의 수집과 평가의 과정에서 다양한 관점을 모색한다(다양한 관점 모색).
- ⑦ 필요시 적절한 도움을 모색한다(적절한 도움 모색).
- ⑧ 정보의 수집 및 활용 시 윤리적, 법적 지침을 준수한다(윤리적·법적 지침 준수).
- ⑨ 지적인 겸손함(즉, 본인의 지적 또는 경험상의 한계를 인정하는 것)을 보여준다(지적인 겸손함).

ACRL(2015) 프레임워크의 ‘대화를 통한 학술연구’ 프레임에서는 총 8개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 종료된 학술적 대화가 아닌 계속 진행 중인 학술적 대화에 참여하고 있음을 인지한다(학술적 대화에 참여).
- ② 해당 연구 분야에서 일어나고 있는 학술적 대화에 관심을 갖는다(학술적 대화에 관심).
- ③ 학술연구(scholarship)에서 본인을 단지 정보의 소비자가 아닌 기여자로 간주한다(정보의 소비자가 아닌 기여자로 인정).
- ④ 학술적 대화는 다양한 경로를 통해 일어나고 있다는 것을 인지한다(학술적 대화의 경로 인지).
- ⑤ 포괄적인 맥락에서 학술적 대화를 보다 더 잘 이해할 때까지 특정 학술 정보의 가치에 대한 판단을 유보한다(포괄적 맥락에서의 학술적 대화).
- ⑥ 참여 채널을 통해 학술적 대화에 참여할 때 부수되는 책임감을 이해한다(책임감).
- ⑦ 생산된 콘텐츠를 가치 있게 여기고, 타인에 의한 생산물을 평가한다(생산된 콘텐츠의 가치 인정과 평가).
- ⑧ 기존의 시스템들은 권위에 특권을 부여하고 있으며, 해당 학문에 대한 언어 및 과정에 익숙하지 못함은 참여와 활동의 능력을 방해한다는 것을 인지한다(학술연구 참여 시의 장벽 이해).

ACRL(2015) 프레임워크의 ‘전략을 통한 검색’ 프레임에서는 총 6개의 정의적 성향이 제시되고 있다.

- ① 정신적 유연성과 창의성을 보여준다(정신적 유연성과 창의성).
- ② 탐색의 처음 시도가 항상 적절한 탐색 결과를 가져오는 것은 아니라는 것을 이해한다(처음 탐색 결과의 불완전성 인정).
- ③ 정보원은 콘텐츠와 포맷 측면에서 상당히 다양하며, 정보원은 정보 요구와 검색의 성격에 따라 다양한 연관성과 가치를 가진다는 것을 이해한다(콘텐츠 및 정보 포맷의 다양성과 상황성 이해).
- ④ 정보 전문가(예를 들면 사서, 연구자, 해당분야 전문가 등)의 도움을 모색한다(정보전문가의 도움 모색).
- ⑤ 정보 수집에 있어 브라우징(browsing)과 우연의 발견 방법(serendipitous methods)의 가치를 인정한다(브라우징과 우연의 발견 방법 인정).
- ⑥ 검색에서의 난관(search challenges)을 극복하고, 과업의 완수를 위해 충분한 정보의 수집 여부를 인지한다(검색에서의 난관 극복).

ACRL(2015) 프레임워크에서는 총 38개의 정의적 성향을 제시하기 위해 총 22개의 관찰 가능한 동사(observable verbs)들을 사용하고 있다. AASL의 경우, 18개의 정의적 성향을 위해 총 6개의 동사가 사용된 것에 비하면 ACRL(2015) 프레임워크에서는 보다 많은 동사를 사용하고 있음을 알 수 있다. 정의적 성향을 설명하기 위해 처음 쓰인 동사를 기준으로 22개의 동사 중 가장 많이 쓰인 동사는 가치 있게 여긴다(value)로 총 5회 사용되었다. 그 뒤를 이어, 인지한다(recognize)와 모색한다(seek)가 각각 4회, 이해한다(understand)가 3회, 받아들인다(accept), 경향을 갖는다(be inclined to), 발전시킨다(develop), 간주한다(see)가 각각 2회, 그리고 의식한다(be conscious), 인정한다(appreciate), 동기화한다(motivate), 의문을 갖는다(question), 반대한다(resist), 존중한다(respect), 간주한다(consider), 유지한다(maintain), 준수한다(follow), 보여준다(demonstrate), 유보한다(suspend), 보여준다(exhibit), 이해한다(realize), 극복한다(persist)가 각각 1회씩 사용되었다. 22개 동사 간 위계적 관계는 AASL(2007) 학습자 기준에서와 같이 찾아보기 어려웠다.

AASL(2007) 학습자 기준과 ACRL(2015) 프레임워크에서 제시된 정의적 성향을 다시 정리하면 <표 3>, <표 4>와 같다.

<표 3> AASL(2007)에서 제시된 정의적 성향

[기준 1]	진취성, 확산과 자기 주도, 창의성, 비판적 자세, 변화에 대한 용통성, 정서적 탄력성, 인내력 (총 7개)
[기준 2]	용통성, 확산적 사고와 수렴적 사고, 비판적 자세, 개인의 생산성 (총 4개)
[기준 3]	리더십과 자신감, 사회적 책임감, 팀워크 (총 3개)
[기준 4]	호기심, 동기화, 열린 자세, 문학에 대한 감상 (총 4개)

<표 4> ACRL(2015) 프레임워크에서 제시된 정의적 성향

‘권위’ 프레임	개방적 사고, 동기화, 콘텐츠 평가의 중요성, 다양한 관점과 세계관, 빈번한 자기평가 (총 5개)
‘과정’ 프레임	정보 생산물의 특성을 파악하고자 하는 습성, 정보 생산물에 가치 부여, 정보의 포맷과 전달방식의 이해, 불확실성의 수용, 정보생산 과정의 이해, 정보의 배포 방식 이해 (총 6개)
‘가치’ 프레임	타인의 독창적 사고 존중, 지식의 생산에 가치 부여, (정보시장에서) 본인을 정보의 소비자가 아닌 기여자로 인정, 정보의 특권 인지 (총 4개)
‘탐구’ 프레임	개방형 탐구, 좌절 인정, 지적 호기심, 개방적 사고와 비판적 자세, 인내심·적응력·유연성, 다양한 관점 모색, 적절한 도움 모색, 윤리적·법적 지침 준수, 지적인 겸손함 (총 9개)
‘대화’ 프레임	학술적 대화에 참여, 학술적 대화에 관심, (학술연구에서) 본인을 정보의 소비자가 아닌 기여자로 인정, 학술적 대화의 경로 인지, 포괄적 맥락에서의 학술적 대화, 책임감, 생산된 콘텐츠의 가치 인정과 평가, 학술연구 참여 시의 장벽 이해 (총 8개)
‘전략’ 프레임	정신적 유연성과 창의성, 처음 탐색 결과의 불완전성 인정, 콘텐츠 및 정보 포맷의 다양성과 상황성 이해, 정보전문가의 도움 모색, 브라우징과 우연의 발견 방법 인정, 검색에서의 난관 극복 (총 6개)

AASL(2007) 학습자 기준이 발표되고 나서 2년 후인 2009년 AASL은 ‘21세기 학습자 기준을 위한 활동(Standards for the 21st-Century Learner in Action)’을 출판하였다. 이 단행본은 각각의 정의적 성향에 대한 모범 행위들(sample behaviors)을 제시하고 있는데 그 행위들은 4개 범주의 학습 기준에 걸쳐 총 45개에 이른다. 예를 들어, AASL(2007) 학습자 기준의 [기준 1] 정의적 성향에 대한 지표 “의문을 제기하고 단편적인 사실의 수집을 뛰어넘어 해답을 탐구하는 진취적이고 행동 참여의 모습을 보여 준다”에서는 총 5개의 모범 행위를 제시하고 있는데, 이들은 정보리터러시 교과과정의 정의적 능력 향상을 위한 목표설정에 바로 활용될 수 있다. 5개 모범 행위의 예는 다음과 같다.

- 탐구의 본질적 또는 지배적 질문과 관련된 질문들을 개발한다.
- 보다 큰 주제 또는 본질적 배경 지식을 얻기 위한 주제를 탐구하는 질문들을 개발한다.
- “내가 아는 것을 나는 어떻게 알 수 있는가?”에 중점을 둔 질문들을 개발한다.
- 생각과 사건과의 관계를 연결시키는데 필요한 질문들을 개발한다.
- 이전의 생각에 이의를 제기하는 질문들을 개발한다.

한편, ACRL(2015) 프레임워크는 서술적(descriptive)이고 개념적(conceptual)이며, 유연한(flexible) 특징을 갖는다. 즉, ACRL(2015) 프레임워크는 구체적으로 나열되는 기준, 학습 성과, 명시적 능력들의 집합이 아닌 실행 시 유연하게 적용될 수 있는 상호 연결된 핵심 개념의 범주에 그 기반을 두고 있다. ACRL(2015) 프레임워크의 핵심은 정보, 조사, 학문에 대한 많은 개념과 사고를 하나의 일관성 있는 전체로 묶는 개념적인 이해에 있다(ACRL 2015; 최재황 2016). 따라서 파악된 정의적 성향 하나 하나에 중점을 두고 목표를 설정하기 보다는 여러 개의 정의적 개념을 묶어 다양한 수준의 학습 프로그램과 연계될 필요가 있다.

IV. AASL(2007)과 ACRL(2015) 정보리터러시 기준에 내재된 정의적 성향의 교육을 위한 제언

정의적 성향은 학습을 통하여 개선될 수 있다. AASL(2007) 학습자 기준은 이에 대해 “정의적 성향은 과제와 학습 환경의 변화를 통해 변화될 수 있고 이로 인해 인내, 유연성, 확산적 사고, 기타 학습 행동의 변화가 기대된다. 평가는 학습 과정동안 학생들이 기대할 수 있는 행동을 잘 따라 했는지를 기록 또는 증명하는 문서화(documentation)를 통해 가능”하다며 학습효과의 가능성과 평가의 중요성을 강조하고 있다(AASL 2009, 14).

정의적 성향은 학습을 통하여 개선될 수 있지만 분명하고 명확하게 하루아침에 교육이 되는 것은 아니다. 교육자는 정의적 성향의 교육을 위해 학습 목표를 설정하고 학습 경험을 구조화하여 학생들이 정의적 성향의 행위들을 훈련받을 수 있도록 도와주어야 한다. 목표로 삼은 태도와 행위를 강화하는 일련의 반복적인 경험을 통해, 학생들은 본인만이 가지는 사고의 습관으로서 정의적 성향을 배워나갈 수 있다. 예를 들어, 자기 확신과 자기 주도하는 직접적으로 교육될 수는 없겠지만, 학생들이 스스로 결정할 기회를 자주 갖게 되고 교육자는 그때마다 잘못된 결정을 수정해 줄 수 있다면 학생들은 다음 단계에서 자기 확신과 자기 주도의 태도를 발전시켜 나갈 수 있다(Stripling 2008, 48).

켄트 주립대학교(Kent State University)의 교육공학 교수인 Martin은 정의적 영역의 교수설계를 위한 체제적 모델(systems model)을 간단한 체크리스트(checklist)의 형식으로 제시하고 있다. 이 체크리스트는 <표 5>와 같이 크게 다섯 단계의 범주, 즉 ①요구 분석, ②행동 목표, ③정의적 목표의 계열화, ④교수 절차의 선정, ⑤평가로 구분된다(Martin 1989, 14-15).

<표 5> 정의적 영역의 교수설계를 위한 체크리스트(Martin 1989, 14-15)

주요 단계	세부 단계
1. 요구 분석 (needs assessment)	A. 학습자 분석(learner analysis)
	B. 공동체 분석(community analysis)
	C. 콘텐츠 분석(content analysis)
2. 행동 목표 (behavioral objectives)	A. 행동 요소(behavior component)
	B. 조건 진술(conditions statement)
	C. 기준 진술(standards statement)
3. 정의적 목표의 계열화 (sequencing affective objectives)	A. 동일한 범주 내에 있는 정의적 개념의 계열화
	B. 전체 정의적 개념 범주의 계열화
	C. A와 B의 통합
4. 교수 절차의 선정 (selecting instructional procedures)	A. 학습의 외부 조건(external conditions of learning)
	B. 수업을 위한 미디어의 이용 환경(instructional media and the events of instruction)
5. 평가(evaluation)	A. 방법(methods)
	B. 원칙(principles)

정의적 성향의 구분 또는 계열화와 관련하여 Martin의 체크리스트에서 주목해야 할 범주는 세 번째의 ‘정의적 목표의 계열화’이다. Martin에 의하면 정의적 목표의 계열화는 크게 세 단계로 나누어진다.

첫 번째 단계는 ‘동일한 범주 내에 있는 정의적 개념의 계열화(objectives within the

same affective construct)’이다. 교육의 한 단위가 하나 이상의 정의적 교육 목표를 갖는다면, 이들을 계열화시킬 필요가 있다. 정의적 목표들을 계열화 시키는 방법 중의 하나가 바로 동일한 정의적 개념의 범주(예를 들면, 태도와 관련된 모든 목표들, 또는 자기개발과 관련된 모든 목표들, 또는 감정과 관련된 모든 목표들) 내에서 목표들을 내면화의 원칙(principle of internalization)에 따라 순위화하는 것이다. 예를 들어, 태도와 관련된 목표들을 수용(receiving)의 목표, 반응(responding)의 목표, 그 다음에 가치화(valuing)의 목표, 그리고 계속하여 가장 높은 수준의 목표에 도달할 때까지 정의적 목표들을 계속 기술하는 것이다. Krathwohl 등은 앞에서 살펴본 바와 같이 수용, 반응, 가치화, 조직화, 인성화에 이르는 다섯 단계의 내면화를 제시한 바 있다(Krathwohl et.al 1964, 35). 단계가 올라갈수록 보다 내면화된 것으로 간주된다. 수용의 내면화 단계는 저학년, 인성화의 내면화 단계는 고학년의 수업 목표에 적용시킬 수 있다(Cahoy & Schroeder 2012, 80).

두 번째 단계는 교육의 한 단위 내에서 하나 이상의 정의적 개념 범주가 있을 경우 이들을 계열화하는 경우이다. 즉, ‘전체 정의적 개념 범주의 계열화(objectives across affective constructs)’ 단계이다. 예를 들면, 태도의 목표, 동기화의 목표, 자기 개발의 목표 등 정의적 개념의 범주가 교육의 한 단위 내에 모두 포함되는 경우, 이들을 순위화하는 단계이다. Martin과 Briggs는 자기 개발의 목표를 최상위에, 동기화의 목표를 그 다음에, 그리고 태도의 목표를 그 다음의 순위에 계열화 시키고 있다. 세 번째 단계는 첫 번째 단계와 두 번째 단계를 통합하는 단계(objectives within and across affective constructs)이다(Martin 1989, 10-11).

정보리터러시의 교육에서 정의적 목표의 설정과 더불어 중요한 영역이 바로 정의적 성향의 평가이다. 정보리터러시 교육의 평가 유형은 학자마다 다양하게 나타난다. Grassian과 Kaplowitz는 정보리터러시 교육의 평가 유형으로 공식 평가와 비공식 평가, 형성 평가와 총괄 평가, 직접 평가와 간접 평가, 질적 평가와 양적 평가, 통제와 연계성(control & relevance), 타당도·신뢰도·실용도, 상대비교 평가와 절대기준 평가, 참 평가(authentic assessment), 루브릭(Rubrics) 등 다양하게 제시하고 있으며(Grassian과 Kaplowitz 2009, 210-211), IFLA는 체크리스트, 루브릭, 세미나, 포트폴리오, 보고서 작성, 전통적 시험 등을 정보리터러시 교육의 평가 유형으로 추천하고 있다(IFLA 2006, 45-46). 이처럼 다양한 정보리터러시 교육의 평가 유형에서 정보리터러시의 기준을 통한 교육의 평가 유형으로 가장 많이 선호되었던 것이 형성 평가와 루브릭이다.

형성 평가는 수업이 한창 진행되고 있는 과정에서 이루어지는 평가이며, 교육행위가 계획한 대로 진행되고 있는지를 확인하는 행위이다. 즉, 이 평가 방법은 학습 및 교수가 진행되고 있는 도중에 학습의 진전 상황에 관한 정보를 수집·분석하여 그 수업 및 학습을 개선하기 위

해 실시하는 평가이다. ACRL(2015) 프레임워크는 형성평가를 강조한다. 형성 평가는 교수-학습 과정 중에 가르치고 배우는 내용을 학습자들이 얼마나 잘 이해하고 있는지를 수시로 점검하고, 학습자들의 수업능력, 태도, 학습방법 등을 확인함으로써 교육과정을 개선할 수 있다. 이 평가방법은 학생들이 능동적으로 참여하도록 하고, 학습 목표를 공유하여 본인의 학습이 어떻게 진행되고 있는지를 알게 하며, 앞으로 어떤 단계가 필요하고 어떻게 단계들을 수행해야 할지를 돕는다. 형성 평가는 ACRL(2015) 프레임워크의 목표와 그 맥을 같이 한다고 볼 수 있다(Stull et.al. 2011; Anderson 2015).

루브릭(Rubrics)은 학습자가 할 수 있도록 기대되는 것을 정의하는 서술적인 측정방법이며, 어떤 수행의 판단 준거뿐만 아니라 그 수행에 대한 질의 범위 또는 수준도 포함한다. 루브릭은 정교하게 구조화된 평가(precisely structured assessment) (IFLA 2005, 45)로 우리 말의 '채점 기준'과 의미상으로 유사하다. 몬태나 대학교(University of Montana) 도서관은 본교 대학생들을 대상으로 ACRL(2015) 프레임워크의 정의적 성향에 대한 루브릭의 예를 제시하고 있다(University of Montana 2016).

V. 결론

일반적으로 교육 목표의 개발은 인간 행위의 전통적인 3개 영역이 포함되는데 이는 감정과 태도의 정의적 영역, 계획, 추론, 결정의 인지적 영역, 그리고 행위의 감각운동 영역이다. 정의적 영역은 학생들의 동기화, 학습 과정에서의 몰두, 자아실현 및 발견의 경험, 도서관 환경에서의 감정 등을 발전시킬 수 있다는 측면에서 수업 과정의 중요한 측면이 되고 있다(Nahl-Jakobovits & Jakobovits 1993, 74-75). 정의적 영역에 포함될 수 있는 개념은 다양하며, 이러한 개념들은 사실상 명백한 구분이 어려울 정도로 상호간에 밀접한 관계를 갖는다.

정의적 능력을 교육에 통합시키기 위한 전략들은 다방면의 많은 연구자들에 의해 제시되고 있다. 이들 중 몇 가지만 소개하면 자유 수업, 자기 주도 학습, 긴장을 푼 상태에서 연습하기, 학생들이 성공적으로 과업을 완수할 수 있도록 돕기, 실제의 도덕 및 윤리적 딜레마에 직면하기, 학생들에게 자유로운 선택의 기회 주기, 사회적인 상호작용 제공하기, 경쟁보다는 협력의 학습 환경 강조하기, 심상(mental imagery) 활용하기, 경험을 통해 학습하기, 소규모 그룹으로 활동하기, 학생과 사서간 개별적 상호작용 강화하기 등이다(Allender, 1982; Martin 1989, 13; Cahoy 2004, 27).

정의적 능력을 교육에 통합시키기 위해서는 정의적 영역의 교육 목표를 설정하는 것이 중요하다. 그러나 정의적 영역의 교육 목표 설정은 개념화(conceptualize), 명시화(specify),

조작화(operationalize), 측정화(measure)가 어렵기 때문에 교육 목표의 설정은 쉬운 일이 아니다(Martin & Briggs 1986, 9). 많은 교육자들은 정의적 영역을 수업에서 자주 다루지 못하는데 그 이유 또한 정의적 교육 목표가 장기적이고 비실체적이며, 단기간 내에 평가가 어렵기 때문이다. 많은 교육자들은 태도를 바꾸기 위해 활용되는 시행착오적 학습방법에 익숙하지 않으며, 일부 교육자는 가치와 태도에 대한 토론을 도덕성의 주입으로 간주하기도 한다(Martin & Briggs 1986, 15).

AASL(2007)의 학습자 기준에 이어 2015년 정의적 성향을 반영하는 ACRL의 정보리터러시 기준의 개정은 정보리터러시 교육에서 정의적 성향의 교육이 이제 선택이 아닌 필수가 되었음을 암시한다. 그러나 정보리터러시 교육에서 정의적 성향의 중요도에 비해 우리나라에서는 그 해법과 응용에 대한 연구가 미흡했던 것도 사실이다. 본 연구에서는 AASL(2007) 학습자 기준과 ACRL(2015) 프레임워크를 통해 정보리터러시 교육을 위한 정의적 성향의 개념과 내용을 도출해 보았지만, 본 연구는 Martin과 Biggs가 제시하는 ‘정의적 목표의 계열화’ 단계까지는 도달하지 못하고 있으며, 루브릭의 다양한 실제 예도 제시하지 못하고 있다. 본 연구에서 도출된 정보리터러시 교육의 정의적 성향들을 바탕으로 정의적 성향의 목표들을 내면화의 원칙에 따라 재구성하고, 계열화시키는 세부 연구가 시도될 필요가 있다. 아울러 이들의 능력을 평가하는 루브릭의 개발 또한 후속 연구로 진행될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 권대훈. 2006. 『교육심리학의 이론과 실제』. 학지사.
- 김아영, 백화정, 정명숙 옮김. 2007. 『교육심리학』. 제10판. 박학사.
- 신중호, 김동민, 김정섭 등 공역. 2006. 『교육심리학: 교육실제를 보는 창』. 학지사.
- 최재황. 2016. ACRL 정보리터러시 ‘프레임워크(2015)’의 중심 개념 고찰. 『한국문헌정보학회지』, 50(3): 171-191.
- 최재황. 2015. 영국 SCONUL의 정보리터러시 기준 분석. 『한국문헌정보학회지』, 49(2): 5-26.
- AASL. 2007. 『Standards for the 21st-Century Learner』.
<http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_Learning_Standards_2007.pdf> [cited 2016. 5. 15]
- AASL. 2009. 『Standards for the 21st-Century Learner in Action』. eBook edition.
<http://www.bcps.org/offices/lis/ebooks/Standards%20In%20Action_9780838986424.pdf> [cited 2016. 5. 18]

- AASL and AECT. 1998. 『Information Literacy Standards for Student Learning』.
 <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf> [cited 2016. 5. 20]
- ACRL. 2015. *Framework for Information Literacy for Higher Education*.
 <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>> [cited 2016. 4. 18]
- ACRL. 2012. *Task Force Recommendations*.
 <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf>
 [cited 2016. 1. 7]
- Allender, J. S. 1982. Affective Education. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research (5th ed.)*. New York: The Free Press.
- Anderson, Melissa J. 2015. “Rethinking Assessment: Information Literacy Instruction and the ACRL Framework.” *iSchool Student Research Journal*, 5(2): Article 3.
 <<http://scholarworks.sjsu.edu/slissrj/vol5/iss2/3/>> [cited 2016. 5. 30]
- Barell, John. 1995. *Teaching for Thoughtfulness*. Longman.
- Bostick, Sharon. L. 1992. *The Development and Validation of the Library Anxiety Scale*.
 Doctoral dissertation of Wayne State University.
- Cahoy, Ellysa Stern and Robert Schroeder. 2012. “Embedding Affective Learning Outcomes in Library Instruction.” *Communications in Information Literacy*, 6(1): 73–90.
- Cahoy, Ellysa Stern. 2004. “Put Some Feeling into It!: Integrating Affective Competencies into K–20 Information Literacy Standards.” *Knowledge Quest*, 32(4): 25–28.
- Conley, David T. 2005. *College Knowledge: What it Really Takes for Students to Succeed and What We Can Do to Get Them Ready*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Facione, Peter A. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction—Executive Summary*. Millbrae, CA: California Academic Press.
 <https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf> [cited 2016. 6. 18]
- Farmer, Lesley. 2014. “How AASL Learning Standards Inform ACRL's Information Literacy Framework.” IFLA 2014 Lyon.
 <<http://library.ifla.org/831/1/072-farmer-en.pdf>> [cited 2016. 7. 10.]

- Grassian, Esther S. and John R. Kaplowitz. 2009. *Information Literacy Instruction*. 2nd Edition. New York: Neal-Schuman Publishers, Inc.
- IFLA. 2006. *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*.
<<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>> [cited 2016. 7. 10.]
- Krathwohl, David R. and Benjamin S. Bloom. 1969. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Krathwohl, David R., Benjamin S. Bloom, and Betram B. Masia. 1964. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Kuhlthau, Carol Collier. 2004. *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Westport, CT: Libraries Unlimited, Inc.
- Kuhlthau, Carol Collier. 1985. Feelings in the Library Research Process. *Arkansas Libraries*, 42(2): 23-26.
- Martin, Barbara L. 1989. A Checklist for Designing Instruction in the Affective Domain. *Educational Technology*, 29(8): 7-15.
- Martin, Barbara L. and Leslie J. Briggs. 1986. *The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and Research*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Mellon, C. A. 1986. Library Anxiety: A Grounded Theory and Its Development. *College and Research Libraries*, 47(2): 160-165.
- Nahl-Jakobovits, Diane and Leon A. Jakobovits. 1993. Bibliographic Instructional Design for Information Literacy: Integrating Affective and Cognitive Objectives. *Research Strategies*, 11(2): 73-88.
- Reitz, John M. 2004. *Dictionary for Library and Information Science*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Salomon, Gavriel. 1994. *To Be or Not to Be (Mindful)*. Paper presented at the American Educational Research Association Meetings, New Orleans, LA.
- Schroeder, Robert and Ellysa Stern Cahoy. 2010. Valuing Information Literacy: Affective Learning and the ACRL Standards. *portal: Libraries and the Academy*, 10(2): 127-146.

- Stirling McDowell Foundation. 2001. *Project Q. E.: Encouraging Habits of Mind – Phase I*. Appendix 1: 11–12.
<http://www.mcdowellfoundation.ca/main_mcdowell/projects/research_rep/64_project_qe.pdf> [cited 2016. 7. 18]
- Stripling, Barbara. 2008. Dispositions: Getting Beyond ‘Whatever’. *School Library Media Activities Monthly*, 25(2): 47–50.
- Stull, Judith. C., Susan J. Varnum, Joseph Ducette, John Schiller, and Matthew Bernacki. 2011. The Many Faces of Formative Assessment. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1): 30–39.
<<http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE851.pdf>> [cited 2016. 7. 11]
- University of Montana. 2016. *Library Information Literacy Curriculum*. Mansfield Library. <<http://www.lib.umt.edu/library-information-literacy-curriculum>> [cited 2016. 8. 16]

국한문 참고문헌의 영문 표기

(English translation / Romanization of reference originally written in Korean)

- Kwon, Dae Hoon. 2006. *Theory and Practice of Educational Psychology*. Seoul: Hakjisa.
- Kim, Ah Young, Hwa Jung Back, and Myung Sook Jung. 2007. *Educational Psychology*. 10th Edition. Seoul: Bakhaksa.
- Shin, Jong Ho, Dong Min Kim, Jung Sup Kim et al. 2006. *Educational Psychology*. Seoul: Hakjisa.
- Choi, Jae-Hwang. 2016. “Considering Core Ideas of ACRL Information Literacy ‘Framework(2015).’” *Journal of the Korean Society for Library and Information Science*, 50(3): 171–191.
- Choi, Jae-Hwang. 2015. “Analysis of British SCONUL’s Information Literacy Standards.” *Journal of the Korean Society for Library and Information Science*, 49(2): 5–26.

