

《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술 방식 분석*

김 영 심**

— < 次 例 > —

- I. 서론
- II. 이론적 배경과 연구 방법
- III. 결과 및 논의
- IV. 결론

I. 서론

교육에서 학습목표는 중요한 역할을 한다. 학습목표는 교수·학습의 결과로 학생들이 지녀야 할 지식이나 능력, 혹은 태도를 진술한 것을 말한다. 교육과정의 성취기준은 교육 내용으로 제시되고, 성취기준은 교재나 교과서의 학습목표로 상세화되어 제시된다. 교사는 학습목표를 토대로 수업을 설계하고, 학습자들에게 가르쳐야 할 내용과 활동을 구안하고, 학생들을 평가한다. 학생은 학습목표를 보고 학습할 내용을 예측할 수 있으며, 수업에 흥미를 유지하게 된다. 또

* 이 논문은 2016년 2월 22일 광주교육대학교에서 개최된 한글학회 광주·전남지회 동계 학술발표대회에서 발표한 내용을 수정·보완한 것임.

** 전남대학교

한 평가자는 학습목표를 준거로 평가 문항을 개발한다. 이와 같이 학습목표는 교사나 학생, 평가자에게 중요한 역할을 하고 있다.

학습목표가 수업의 지침이나 평가의 준거로서 중요한 역할을 적절하게 수행하기 위해서는 가급적 명확하게 진술되는 것이 바람직하다. 이에 대해 이종승(1990)은 학습목표를 상세화하여 진술하면, 교사는 가르쳐야 할 내용과 행동을 분명히 파악함으로써 수업을 체계적으로 조직하고 전개할 수 있으며, 학생은 무엇을 어떻게 공부해야 할 것인지 보다 상세하게 알 수 있게 됨으로써 효과적인 학습활동을 할 수 있다고 하였다. 또한 가르치고 배운 내용을 정확히 알아볼 수 있는 검사 문항을 작성할 수 있으므로 학습평가의 타당도나 신뢰도가 향상된다고 한 바 있다. 이러한 점에서 볼 때, 교수·학습이 성공적으로 이루어지기 위해서는 학습목표에서 구현하고 있는 학습의 도달점이 교사와 학습자들이 이해하는데 도움이 될 수 있도록 구체적이고 명료하게 진술되는 것이 중요하다.

학습목표 진술의 상세화 이론은 Tyler(1949)로부터 시작되어 Bloom(1956), Mager(1969) 등에 의해 발전되었다. Bloom은 학습목표의 진술 내용을 세분화하여 체계적으로 분류하는 교육목표분류학을 제시하였다. 그 동안 Bloom의 교육목표분류학을 바탕으로 여러 교과에서 교재(교과서)의 학습목표를 분석하는 연구가 시도되었다. 그 중 언어 교과와 관련된 연구로는 국어과(김현정, 2010 ; 김명옥·강현석, 2012 ; 서영진, 2013a), 영어과(강소연, 2002), 중국어과(한상미, 2009) 등이 있었고, 최근 한국어 교육 분야에서는 김영심(2016)의 연구가 있었다.

이러한 연구들은 학습목표가 어떠한 지식의 유형과 인지 과정 차원을 포함하고 있는지 진술 내용을 분석한 것이다. 그러나 학습목표가 제 역할을 적절하게 수행하기 위해서는 학습목표의 내용적 측면

뿐만 아니라 형식적 측면도 명료하게 진술되어야 한다. 학습목표 진술의 형식적 측면에 접근하여 교재나 성취기준을 분석한 연구로는 국어과(유상중, 2006 ; 서영진, 2013b) 등이 있다. 학습목표의 진술 내용에 관한 연구에 비해 진술 방식에 대한 연구는 매우 적다. 본 연구에서는 그 동안 소홀히 취급되어 왔던 학습목표 진술의 형식적인 측면을 ‘진술 방식’으로 정의하고 한국어 교재를 대상으로 분석해 보고자 한다.

모든 교과와 마찬가지로 한국어 교육의 교수·학습 상황에서도 학습목표의 중요성은 예외적일 수 없다. 그럼에도 불구하고 한국어 교재를 대상으로 하여 학습목표의 진술 방식의 적절성에 대해 체계적으로 고찰한 연구는 찾아보기가 어렵다. 따라서 본고에서는 연구의 범위를 《표준 한국어》 교재로 제한하여 학습목표 진술 방식의 적절성을 점검하고자 한다.¹⁾

《표준 한국어》 교재는 교육부에서 2012년에 고시한 한국어 교육 과정에 따라 2013년 국립국어원에서 발행한 교재로, 초·중·고등학교에서 한국어 과목에 사용하기 위해 개발되었다. 한국어 과목은 다문화 배경의 학습자들이 한국어로 의사소통할 수 있는 능력을 기르고 이를 바탕으로 여러 교과의 학습을 수행할 수 있는 역량을 기르며으로써 장차 한국 사회의 일원으로서 주체적인 삶을 영위하는 데 필요한 소양을 갖추게 하는 것을 목표로 하고 있다(교육과학기술부, 2012: 1). 이 교재는 한국어 교육 과정에 따라 국책 연구 기관에서 개발된 교재(교과서)로 현 단계에서 한국어 교재의 학습목표 진술 방식의 수준을 알아보기에 적절한 대상이라고 할 수 있다.

1) 이 문제는 학습목표의 형식적 측면에 대한 고찰이다. 학습목표가 성취기준을 제대로 구현하였는지 점검하기 위해서는 내용적 측면의 접근도 중요하다. 이에 대해서는 절고(2016)에서 다룬 바 있다.

이 연구는 한국어 교재의 중요한 요소라고 할 수 있는 학습목표의 진술 방식의 실태와 문제점을 확인하고, 개선 방향을 제시함으로써 향후 한국어 교재 개발에 대한 시사점을 제공한다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있다.

II. 이론적 배경과 연구 방법

1. 학습목표의 진술 방식

학습목표 진술 방식에 관한 이론은 Tyler(1949), Mayer(1962: 1969), Gagné & Briggs(1979), Gronlund(1973) 등에 의해 제시되었다. 이러한 이론들은 학습목표를 상세화하여 진술하는 방식에 대한 논의로 학습목표 진술 시 명확하고 행동적 용어를 진술해야 함을 공통적으로 제시하고 있다. 학습목표 진술의 상세화 이론은 많은 비판을 받아왔지만 여전히 교과 교육 분야에서 이들의 이론에 근거하여 학습목표가 진술되고 있다. 본 연구에서 분석하고자 하는 《표준 한국어》 교재도 크게 보면 Tyler(1949)와 Mager(1962)의 이론에 기반하고 있었다. 따라서 본고에서는 학습목표의 상세화하여 진술하는 방식을 논의한 Tyler(1949), Mager(1962: 1969)의 이론을 간략히 살펴보고자 한다.²⁾

2) Tyler(1949), Mager(1969)의 이론은 이종승(1990: 46-51), 권낙원 외(2011: 173-176), 박승배(2001: 118-122) 등을 참고하여 정리하였다.

1) Tyler의 학습목표 진술 방식

학습목표의 세분화 및 진술 작업은 Tyler(1949)로부터 시작되었다. Tyler의 이론을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학습목표는 내용과 행동 두 가지 요소가 포함되도록 진술되어야 한다. 내용만으로 학습목표를 진술하면 그러한 내용으로 학생들이 무엇을 해야 하는지를 나타내지 못한다. 또한 행동만으로 학습목표를 진술하면, 그러한 행동이 어떤 내용이나 생활면에 통용되는 것인가를 나타내지 못한다. 따라서 학습목표는 학생에게 길러져야 할 행동의 종류와 그러한 행동이 작용되는 내용 영역의 두 측면을 함께 표시하는 것이 가장 유용한 형식이다.

둘째, 학습목표는 학습자의 차원에서 진술되어야 한다. 즉, 학습목표는 교사가 수행해야 할 일을 나타내는 교사의 활동을 진술하는 것이 아니라 학습자에게 길러져야 할 행동이 진술되어야 한다.

셋째, 학습목표 속에는 반드시 학습내용 또는 학습 자료와 함께 도착점 행동이 명시되어야 한다. 교과에서 다룰 내용으로 기술하는 방식이나 일반적인 행동형으로만 진술되는 방식은 학습자가 어떻게 학습해야 하는가, 또는 구체적으로 어떤 학습 내용을 계획해야 하는가에 대한 정보가 불분명해진다.

이상과 같이 Tyler는 바람직하고 실현성 있는 학습목표가 되기 위해서는 그 목표의 진술이 교사의 행동이 아니라 학습자의 행동으로 진술되어야 하며, 학생에게 길러져야 할 행동의 종류와 그러한 행동이 작용되는 내용 영역의 두 측면을 함께 표시하는 것이 가장 유용한 형식이라고 하였다. Tyler의 학습목표 진술 방식을 예로 들면 다음과 같다.

<표 1> Tyler의 학습목표 진술 방법³⁾

내용	행동
훈민정음이 만들어진 까닭을	설명할 수 있다.
내 취미를	소개할 수 있다.

2) Mager의 학습목표 진술 방식

Mager(1962)는 Tyler의 학습목표 진술 방법을 보다 구체화하였다. Mager에 의하면 학습목표는 그 목표의 도달 여부가 관찰될 수 있는 행위 동사를 사용하여 진술되어야 하며, 이때 행위 동사는 ‘잘못 해석될 여지가 없는’ 구체적으로 명시할 수 있는 ‘행동 용어’⁴⁾를 사용하여 진술해야 한다고 하였다. Mager가 제시한 ‘행동 용어’의 예를 제시하면 다음과 같다.

<표 2> Mager가 제시한 행동 용어의 예(박승배, 2001:120)

잘못 해석될 여지가 ‘있는’ 용어	잘못 해석될 여지가 ‘없는’ 용어
안다, 이해한다, 감상한다, 파악한다, 즐긴다, 믿는다, 믿음을 가진다.	쓴다, 암송한다, 확인한다, 구별한다, 푼다, 열거한다, 비교한다, 대조한다.

Mager에 의하면, ‘잘못 해석될 여지가 있는’ 행동 용어, 즉 ‘안다, 이해한다, 파악한다’ 등은 여러 가지 의미로 해석될 수 있는 용어이기 때문에 목표 진술에 적절하지 않으며, 반면에 ‘잘못 해석될 여지

3) 권낙원 외(2011: 173)을 참조하여 재구성하였다.

4) 학습목표 진술에서 학습의 결과로 획득되기를 의도하는 변화된 행동은 ‘동사’로 제시된다. 논저에 따라 ‘서술어, 행동 용어, 행위 동사’ 등으로 사용되고 있다. 본고에서는 Mager에서 사용하고 있는 ‘행위 동사’, ‘행동 용어’를 사용하고자 한다.

가 없는 행동 용어'를 사용하여 진술해야 유용한 목표가 된다. 또한, 유용한 학습목표에는 다음과 같은 세 가지 요소가 동시에 포함되어야 한다.

첫째, 학습자가 목표에 도달한 증거로 받아들일 수 있는 '중착 행동'을 구체적인 행위 동사로 표현해야 한다.

둘째, 어떤 상황에서 그와 같은 행동이 나타나기를 기대하는가에 대한 '중착 행동이 나타나는 상황이나 조건'을 제시한다.

셋째, 그 중착 행동이 성공적인 것인지 아닌지를 평가할 수 있는 수락 기준 또는 준거가 명시되어야 한다.

이와 같은 세 가지 요소를 포함시켜 학습목표를 진술하면 가르치고 배워야 할 내용과 행동이 명확해지고 누구나 동일한 의미로 이해할 수 있어서 학습지도나 학습의 성과를 평가하는데 용이하다는 것이다. Mager가 제시한 학습목표의 진술 방식의 예를 들면 다음과 같다.

<표 3> Mager의 학습목표 진술 방법(권낙원 외, 2011: 174)

조건	준거	중착행동
역사적 사건의 원인에 관계된 목록을 주었을 때	적어도 5개 이상	경제에 영향을 미친 요인을 지적할 수 있다.
10개의 1차방정식 문제를 주었을 때	40분 이내에 모든 문제를	풀 수 있다.

이상으로 학습목표를 상세화하여 진술하는 방식에 대한 두 이론가의 견해를 살펴보았다. 본고에서는 학습목표를 상세화하는 진술 방식에 초점을 두고 앞에서 살펴본 이론을 종합하여 한국어 교육에 적용할 수 있도록 다음과 같이 학습목표 진술 방식의 원리를 도출하였다.⁵⁾

첫째, 학습목표는 학습으로 변화된 학습자의 행동, 즉 학습의 결과로 획득할 수 있는 최종 도달점을 진술해야 한다. 이 원리는 학습목표가 학습의 내용이나 과정 및 활동 등과 구별되어야 한다는 것을 말한다. 학습목표 중에는 학습의 결과로 학생들이 지녀야 할 최종적 도달점이 아니라 학습활동이나 학습의 과정적 측면을 진술하고 있는 경우가 있다. 이는 부적절한 진술이다.

둘째, 학습목표는 학습 내용과 기대되는 학생의 행동 수준이 함께 진술되어야 한다. Tyler는 이를 내용과 행동의 결합으로 설명했다. 내용은 주로 명사(구)로 진술되고 행동은 동사(구)로 진술된다. 내용과 행동의 결합은 원칙적으로 하나의 학습목표에는 한 번 등장하는 것이 좋다. 둘 이상 등장하는 것은 둘 이상의 학습목표를 병합했을 가능성이 높다. 그 내용이 가치 있다고 하더라도 학습량을 증가시키거나 어느 하나가 교수·학습 과정에서 무시될 수 있어서 권장되지 않는다.

셋째, 학습목표는 교사의 활동이 아니라 학습자의 행동으로 진술되어야 한다. 대부분의 학습목표는 주어가 생략된 상태로 진술되고 있다. 그러나 분명한 것은 학습목표는 학습자를 주어로 전제하고 진술되어야 한다는 점이다.

끝으로, 학습목표는 성공적으로 수업을 마친 학습자들이 보여 주어야 할 관찰될 수 있는 행위 동사로 명시되어야 한다. 행위 동사는 누구에게나 명확하게 의사소통이 될 수 있도록 가능하면 구체적 ‘행

5) Gagné & Briggs(1979)의 이론은 5가지 요소(행동, 대상, 상황, 도구 및 제약, 능력)를 수업목표의 진술요소로 제시하고 있다. Gronlund(1973)의 이론은 학습목표를 일반적 목표와 구체적 목표로 구분하여 진술해야 한다는 것이다. 그의 이론은 한국어 교재에 적용해 볼 때, 일반적 목표는 단원 목표에 구체적 목표는 차시 목표에 해당한다. 따라서 본 연구는 《표준 한국어》 교재의 ‘단원 목표’를 분석 대상으로 삼았기 때문에 이 두 이론은 학습목표 진술 원리에는 크게 반영되지 않았다.

동 용어'로 진술되어야 한다.

본고에서는 위에서 도출한 학습목표 진술 방식에 대한 원리를 근거로 하여 《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술 방식이 적절하게 제시되어 있는지 살펴보려고 한다.

2. 연구 방법

1) 연구 대상

이 연구에서는 국립국어원에서 발간된 《표준 한국어》 교재를 분석 대상으로 하였다. 《표준 한국어》 교재는 2012년 교육부가 고시한 한국어 교육과정에 근거하여 국책 연구기관인 국립국어원에서 발행한 교재로 2013년에 초·중·고 학교급별로 각 2권씩 총 6권이 개발되었다. 교재의 개발 현황을 제시하면 다음과 같다(민병곤, 2014: 40).

<표 4> 《초·중등 학생을 위한 표준 한국어》 교재의 현황

대상	교재 명	단원	한국어 수준
초등	초등학생을 위한 표준 한국어 1	18	<초급> 1·2 단계
	초등학생을 위한 표준 한국어 2	18	<중급> 3·4 단계
중등	중학생을 위한 표준한국어 1	16	<초급> 1·2 단계
	중학생을 위한 표준 한국어 2	16	<중급> 3·4 단계
고등	고등학생을 위한 표준 한국어1	16	<초급> 1·2 단계
	고등학생을 위한 표준 한국어 2	16	<중급> 3·4 단계

교재는 단원별로 학습목표가 제시되어 있으며, 교재의 각 단원은

‘도입, 본문, 어휘, 문법, 활동, 문화’ 등의 학습활동으로 구성되어 있다. 제2외국어 학습(KSL)이라는 교재의 특성상 의사소통 기능을 위주로 하여 학교급별로 단원 구성이 거의 고정되어 있고 내용을 조금씩 달리하고 있다. 본고에서는 초·중·고 《표준 한국어》 교재의 단원별 학습목표를 분석 대상으로 삼았다. 분석 대상이 되는 학습목표의 수는 모두 156개이다.

<표 5> 단원별 학습목표 분석 대상

단위(N)

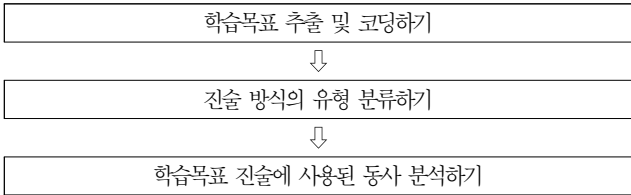
교재 명	권	단원	학습목표	합계
초등학생을 위한 표준 한국어	1	18	36	73
	2	18	37	
중학생을 위한 표준 한국어	1	16	16	33
	2	16	17	
고등학생을 위한 표준 한국어	1	16	22	50
	2	16	28	
합계		100	156	156

위의 표에서 단원의 수와 학습목표의 수가 다르게 나타난 이유는 한 단원에 두 개 이상의 학습목표가 제시된 경우가 있기 때문이다. 특히 초등 교재는 한 단원에 2개 이상의 학습목표가 제시된 경우가 많았다. 학습목표는 초등학생 교재 71개, 중학생 교재 33개, 고등학생 교재에서 50개를 추출하여 모두 156개의 학습목표를 본고의 분석 대상으로 삼았다.

2) 분석 절차

연구자가 분석 대상에서 학습목표를 추출하고, 의사소통을 원활

하게 하기 위해 학습목표에 번호를 붙여서 코딩하였다.⁶⁾ 추출한 학습목표는 진술 방식에 따라 유형별로 분류하는 방법과 학습목표 진술에 사용한 동사를 분석하는 방법으로 진행하였다. 분석 절차를 제시하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 학습목표 진술 방식의 분석 절차

(1) 학습목표 진술 방식의 유형 분류

먼저, 학습목표의 진술 방식에 따라 기본형과 변칙형으로 분류하였다. 기본형은 학습목표의 진술 방식이 ‘내용+행동’의 두 가지 요소를 포함한 단문으로 되어 있으면서 그 진술 내용이 비교적 명확하게 제시되어 있는 문장이다. 그리고 기본형을 벗어나는 것은 변칙형으로 정하였다. 또한 변칙형은 진술 방식에 따라 다시 ‘병렬형, 과정형, 내용 모호형’ 등으로 구분하였다. 학습목표 진술 방식의 유형 분류의 기준과 특징을 부연 설명하면 다음과 같다.

첫째, 기본형은 ‘내용+행동’을 포함한 문장이 단문으로 진술되어 있고, 내용이 대체로 명확하게 제시되어 있어서 학습목표를 해석하는 데 오류가 발생하지 않는 경우이다. 예를 들면, ‘중-1-08 장소 및 위치를 설명할 수 있다’에서 내용은 ‘장소 및 위치’, 행동은 ‘설명할

6) 예를 들어, ‘중-01-8’은 ‘중학생을 위한 표준 한국어 1’의 8단원을 제시한 것이다.

수 있다'이다. 이와 같이 한 단원의 학습목표가 '내용+행동'을 포함한 문장으로 진술되어 있으면서 진술 내용이 명확하게 제시된 경우를 기본형으로 정하였다. 특히 기본형은 Tyler 이론에 가장 부합하는 유형이라고 할 수 있다.

둘째, 병렬형은 진술 내용이 명확하여 해석에 어려움은 없으나, 두 개 이상의 이어지는 문장으로 진술된 방식이다. 예를 들어, '중-1-04 인사를 하고 자기소개를 할 수 있다'로 진술된 학습목표는 '인사를 할 수 있다', '자기소개를 할 수 있다'와 같이 두 개의 '내용+행동'이 관찰된다. 그런데 인사하기와 자기소개 하기는 타인과 관계를 형성하는 가장 기초적인 담화 수행 능력이다. 한국어 교육에서 각각을 독립된 언어 수행으로 보고, 학습할 가치를 지니고 있다. 이와 같이 '내용+행동'의 진술이 두 문장 이상 이어진 문장으로 진술된 경우를 병렬형으로 보았다.⁷⁾

셋째, 과정형은 앞에서 설명한 병렬형과 같이 이어진 문장으로 진술되어 있으나, 앞문장이 뒷문장의 과정이나 수단, 전제를 진술하고 있는 방식이다. 예를 들어, '중-1-05 사물의 이름을 알고 사물의 유무를 표현할 수 있다'의 학습목표에서 '사물의 이름을 알고'는 '사물의 유무를 표현할 수 있다'의 하위 과정으로 최종 도달점이 아니다. 학습목표는 최종적 도달점을 진술해야 한다는 이론에 비추어 볼 때 이러한 진술은 잉여적(剩餘的) 표현이다.

끝으로, 내용(명사)이 모호하게 진술된 경우이다. '중-2-12 특징을

7) '읽고 쓸 수 있다', '묻고 대답할 수 있다'는 기본형으로 보았다. 한국어 교재의 1단원에서 3단원 혹은 5단원까지는 자모 학습이 이루어지고 있다. 여기에서 '읽다'와 '쓰다'는 읽고 이해하는 능력이나 쓰고 표현하는 능력을 의도하고 있지 않다. 따라서 단순히 자모를 읽고 쓰는 능력을 기르는 것을 의도하고 있기 때문에 '읽고 쓰다'를 하나의 최종 도달점 행위동사로 보았다. 그러나 '초-2-15 전래동화를 읽을 수 있다'의 경우는 '읽다'를 행위 동사로 추출하였다.

설명할 수 있다'의 학습목표에서 내용에 해당하는 '특징'은 무엇에 대한 특징인지 의미가 한정되어 있지 않아서 정확하게 이해하기 어렵다. 내용이 모호하게 진술될 경우 교사나 학습자는 무엇을 가르치고 배워야 하는지 분명하게 파악하기 어렵게 되는데 이러한 경우를 '내용 모호형'으로 정하였다. 지금까지 살펴본 진술 방식의 유형을 정리하면 다음과 같다.

<표 6> 진술 방식의 유형 구분과 특징

유형		특징
기본형		'내용+행동'을 포함한 문장이 단문으로 되어있고 내용(명사)의 의미가 명확하게 진술
번 칙 형	병렬형	'내용+행동'이 두 개 이상의 이어진 문장으로 진술
	과정형	'내용+행동'이 두 개 이상의 이어진 문장으로 진술. 앞문장은 뒷문장의 과정이나 수단, 전제를 진술하고 있어서 최종 도달점을 표현하는 것이 아님.
	내용 모호형	내용(명사)이 모호하게 진술

(2) 학습목표 진술에 사용된 동사 분석

다음은, 학습목표의 진술에 사용된 동사를 분석하였다. 학습목표에 사용된 동사는 그 목표의 도달 여부가 관찰될 수 있는 행위 동사를 사용하여 진술되어야 한다. 학습목표 진술에 사용된 동사의 적절성을 살펴보기 위해 동사(행동)를 분석하였다. 단원 학습목표 진술에 사용되고 있는 동사만을 추출하여, '어간+~다'형을 표준 형태로 사용하였다. 이어진 문장으로 진술된 학습목표는 병렬형으로 진술된 경우에만 제시된 모든 동사를 분석 대상으로 하였다.⁸⁾

8) 앞의 진술 방식 유형 가운데 '병렬형'에서는 두 개의 이상의 동사(행동)를 추출하였

예를 들어, ‘컴퓨터에 대해서 이해하고 인터넷을 사용할 수 있다.’의 경우 ‘이해하고, 사용할 수 있다’에서 2개의 동사를 추출하여 각각 ‘이해하다, 사용하다’를 표준 형태로 삼았다. 동사의 종류는 한번 이상 사용된 모든 동사를 추출하였다. 단위 학습목표에서 추출된 동사의 개수와 종류의 수는 다음과 같다.⁹⁾

<표 7> 학습목표 진술에 사용된 동사의 개수 단위(N)

	초등학생		중학생		고등학생		합계
	1권	2권	1권	2권	1권	2권	
학습목표	36	37	16	17	22	28	156
동사	36	38	18	21	23	30	166
동사 종류	14	21	13	11	13	13	38

위의 표에서 보듯이 학습목표의 수는 모두 156개, 학습목표 진술에 사용된 동사는 모두 166개, 동사의 종류는 38개이다. 학습목표가 ‘내용+행동’으로 진술된다는 점에서 ‘행동’은 ‘동사’에 해당되고, 이는 곧 학습 결과 의도하고 있는 학습자의 변화를 의미하기 때문에 동사의 개수는 중요한 의미를 가진다. 사용된 동사의 수에 비해 동사의 종류가 적게 추출된 것은 학습목표 진술에 동사가 중복적으로 사용되고 있음을 말해 준다. 특히, 고등학생 교재 2권에서는 전체 동사 30개 가운데 ‘말하다’가 15번 사용되고 있었다.

고, ‘과정형’에서는 최종도달점을 의도하고 있는 동사만을 추출하였다.

9) ‘읽고 쓸 수 있다’, ‘묻고 대답할 수 있다’는 ‘읽고 쓰다’, ‘묻고 답하다’를 각각 하나의 동사로 추출하였다. 각주 7번 참조

Ⅲ. 결과 및 논의

1. 분석 결과

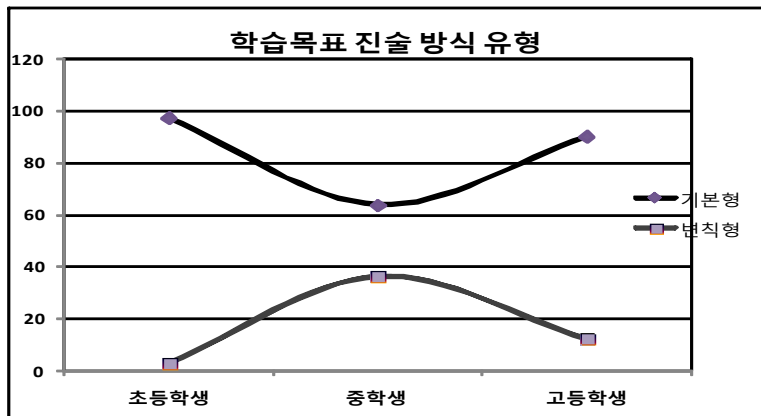
1) 학습목표 진술 방식의 유형

《표준 한국어》 교재의 학습목표의 진술 방식을 유형별로 분류하여 분석한 결과는 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 학습목표 진술 방식 유형의 분석 결과 빈도(%)

학교 급	기본형	변칙형				합계
		병렬형	과정형	내용 모호형	소계	
초등	71(97.2)	1(1.4)	1(1.4)	0(0.0)	2(2.8)	73(100)
중등	21(63.6)	6(18.2)	4(12.1)	2(6.1)	12(36.4)	33(100)
고등	45(90.0)	3(6.0)	1(2.0)	1(2.0)	5(10.0)	50(100)
합계	137(87.8)	10(6.4)	6(3.8)	3(1.9)	19(12.2)	156(100)

전체적으로 기본형은 88%, 변칙형은 12%이다. 학교급별로 볼 때, 초등학생 교재는 기본형이 97%로 학습목표 진술 방식이 대부분 ‘내용+행동’을 한 문장으로 간단하게 제시하고 있었다. 이에 비해 중학생 교재는 기본형이 64%로 감소하고 변칙형이 36%로 급격하게 증가하고 있어서, 학습목표 진술 방식에 문제점이 발견되었다. 고등학생 교재는 다시 기본형이 90%로 증가하고 변칙형이 10%로 감소하였다. 이러한 변동 경향을 그림으로 제시하면 다음 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 학습목표 진술 방식의 유형 분석 결과

이러한 결과는 《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술에 일관성이 없고, 특히 중학생 교재는 학습목표 진술에 대한 성찰이 부족했음을 시사한다.

변칙형의 하위 유형의 분석 결과는 병렬형이 많았다. 초등학생 교재에서는 대부분이 기본형으로 제시되어 있는 학습목표가 중학생 교재에서는 병렬형으로 진술되어 있는 경우가 많았다. 이러한 현상은 한 기관에서 발행한 교재임에도 불구하고 일관성에 문제점이 있음을 말해 주고 있다. 학습목표 진술 방식의 상쇄화 측면에서 볼 때, 중학생 교재에 제시되어 있는 병렬형도 초등학생 교재처럼 기본형으로 나누어 간단하고 명확하게 제시하는 것이 바람직하다. 예를 들어 초등학생 교재에는 ‘초-2-01 친구에게 전화를 걸 수 있다’, ‘문자 메시지를 보낼 수 있다’와 같이 두 개의 기본형으로 제시되어 있다. 반면에 중학생 교재에서는 ‘중-1-13 메모하면서 전화하고 문자 메시지를 보낼 수 있다.’와 같이 병렬형으로 진술되어 있다.

이와 같이 학습목표가 병렬형으로 진술되는 경우, 학습 과정에서

어느 하나가 소홀히 다뤄지거나 무시될 수 있기 때문에 바람직한 진술 방식이라고 할 수 없다. 학습의 가치가 있다면 학습에서 의도하고 있는 바가 무엇인지를 명확하게 전달하기 위해서는 기본형으로 분리하여 진술하거나 두(세) 요소를 상위 수준으로 통합하여 하나의 기본형으로 진술하는 것이 적절하다.¹⁰⁾

변칙형의 하위 유형인 과정형도 중학생 교재에 제시되고 있었다. 과정형은 행동(동사)이 최종 목표의 도달점을 나타내야 한다는 이론에 비추어 볼 때, 학습목표에 도달하기 위한 과정이나 수단, 전제를 진술한 앞문장을 생략하고 최종 목표만 진술하는 것이 학습목표를 더 명료하게 제시할 수 있다. 예를 들어 연구자가 과정형으로 분류한 학습목표인 ‘중-1-06 위치를 표현하고 길을 묻고 답할 수 있다.’의 학습목표는 고등학생 교재와 초등학생 교재에는 ‘고-1-06 장소나 위치를 묻고 대답할 수 있다.’, ‘초-1-06 위치를 묻고 대답할 수 있다.’와 같이 최종 도달점만을 진술하고 있다. 이와 같이 기본형의 문장으로 최종 도달점을 진술한 학습목표는 중학생 교재에 진술되어 있는 과정형의 진술보다 학습목표가 명확하여 이해하는데 더 용이하다.

끝으로, 내용 모호형은 초등학생 교재에는 전혀 제시되어 있지 않았고, 중학생과 고등학생 교재에 한 두 개가 제시되어 있었다. 이에 속하는 학습목표로는 내용(명사)의 진술이 명확하지 않은 경우이다. ‘중-2-12 특징을 설명할 수 있다’에서 내용에 해당하는 ‘특징’의 의미가 명확하지 않다. 이 단원에서 ‘특징’과 관련된 학습은 <문법 1>에서 제시하고 있는 ‘~인 편이다’의 문법 표현에 대한 이해를 의도하고 있다. ‘~인 편이다’를 활용하여 ‘한국의 날씨와 음식의 특징을

10) 예를 들면, ‘전화 내용을 메모할 수 있다.’와 같이 진술될 수 있다.

이야기하기, 친구나 가족을 소개하기' 등이 학습활동으로 제시되어 있다. 이 학습목표는 문법 표현에 대한 이해를 학습목표로 진술하고 있는 경우인데, 학습목표가 어떤 사물이나 사람의 특징에 대한 지식을 학습하도록 의도하고 있다고 잘못 해석될 여지가 있다. 이렇게 진술된 경우 교사와 학습자가 내용에서 지시하고 있는 것을 정확하게 알 수 없어서 혼란을 겪을 수 있다. 따라서 내용을 명확하게 한정하여 제시할 필요가 있다. 이 외에도 대부분의 학습목표가 인지적 영역을 진술하고 있는 반면에 정의적 영역의 학습목표가 진술된 경우도 있었다. '중-2-04 교칙을 알고 지킬 수 있다'는 학습목표가 정의적 영역을 진술하고 있었다.

이상과 같이 단위 학습목표의 진술 방식을 유형별로 구분하여 분석한 결과, 초등학생과 고등학생 교재의 학습목표는 '내용+행동'을 한 문장으로 진술하는 방식이 대부분을 차지하고 있어서 대체로 학습목표를 명확하게 제시하고 있다고 볼 수 있었다. 반면에 중학생 교재에서는 변칙형이 36% 이상의 비율을 나타내고 있어서 문제점으로 지적될 수 있다. 학습목표는 학습자나 교사의 이해를 도울 수 있도록 간단하고 명확하게 진술되어야 한다.

2) 학습목표 진술에 사용된 동사 분석

다음으로 학습목표 진술에 사용된 동사(행동 용어)를 분석해 본 결과를 살펴보고자 한다. 학습목표 진술에서 행동에 해당하는 동사는 학습자가 학습의 결과로 획득하기를 의도하고 있는 변화를 나타낸다. 따라서 동사의 개수와 종류는 학습목표가 학습 내용을 얼마나 세부적으로 나누어 구체적으로 진술하고 있는지 알게 해 준다는 점에서 중요한 의미를 가진다. 《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술

에 사용된 동사를 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 9> 학습목표 진술에 사용된 동사 분석 결과¹⁾ 빈도(%)

동사 \ 학교 급	초등	중등	고등	합계
말하다	19(25.7)	7(17.9)	23(43.4)	49(29.5)
이야기하다	8(10.8)	6(15.4)	3 (5.7)	17(10.2)
읽고 쓰다	7 (9.5)	3 (7.7)	3 (5.7)	13 (7.8)
표현하다	1 (1.4)	3 (7.7)	6(11.3)	10 (6.0)
소개하다	5 (6.8)	2 (5.1)	2 (3.8)	9 (5.4)
묻고 답하다	4 (5.4)	3 (7.7)	1 (1.9)	8 (4.8)
설명하다	4 (5.4)	2 (5.1)	1 (1.9)	7 (4.2)
기타	26(35.1)	13(33.3)	14(26.4)	53(31.9)
합계	74(100)	39(100)	53(100)	166(100)

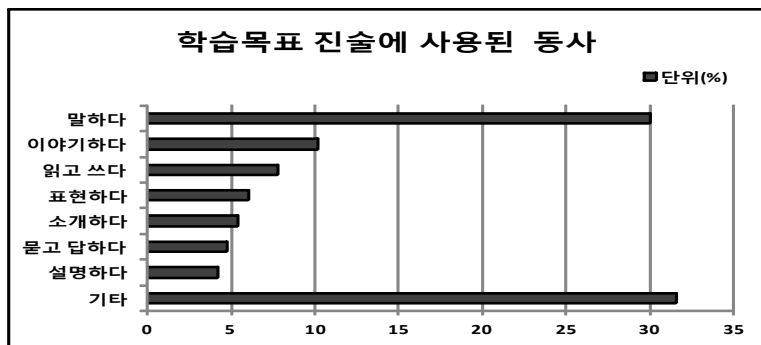
위의 표에서 보듯이 사용된 동사 166개 가운데 학습목표 진술에 사용된 행위 동사는 ‘말하다’가 49회(29.5%)로 가장 많이 나타나고 있다. 이어서 ‘이야기하다’가 17회(10.2%), ‘읽고 쓰다’가 13회(7.8%), ‘표현하다’가 10회(6.0%), ‘소개하다’가 9회(5.4%), ‘묻고 답하다’가 8회(4.8%), ‘설명하다’가 7회(4.2%) 사용되었다. 이외에 기타로 분류한 동사로는 ‘말음하다’가 5회(3.0%), ‘이해하다, 사용하다’가 각각 4회(2.4%) 등으로 모두 38종의 동사가 사용되었다. 38종의 동사 가운데 사용빈도 상위 7종의 비율 합계가 68%이고, 13종의 동사는 1회씩만 사용되었고, 12종의 동사는 2회씩 사용되었다.

학교급별로 살펴보면, 《표준 한국어》의 모든 교재에서 ‘말하다’

11) 학습목표 진술에 사용된 행위 동사의 비율이 높은 순서에 따라 7가지의 동사만 제시하고, 그 외의 동사들은 기타로 분류하였다. 기타로 분류된 동사들은 대부분이 《표준 한국어》 교재에서 4회 이하로 사용된 동사들이다.

의 비율이 가장 높게 나타났으며, 특히 고등학생 교재에서는 ‘말하다’가 43%를 차지하고 있다. 초등학교 교재는 1단원부터 5단원까지 자모 학습을 학습목표로 제시하고 있어서 ‘읽고 쓰다’와 ‘발음하다’의 사용 비율이 높게 나타났다. 학교급이 올라갈수록 ‘이야기하다’의 비율이 낮아지는 반면에 ‘표현하다’의 비율이 증가하고 있다.

전체적으로 《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술에 사용된 동사의 빈도를 그림으로 제시하면 다음과 같다.



[그림 3] 학습목표 진술에 사용된 동사 분석 결과

위의 결과는 유상중(2006)에서 국어과 학습목표 진술에 사용된 동사를 분석한 결과와 다른 결과를 보여주고 있다. 유상중(2006)에서는 구체적인 확인이나 측정이 불가능한 형태의 암시성이 강한 암시적 동사, 즉 ‘파악하다, 이해하다, 감상하다, 안다, 평가하다, 생각하다’ 등으로 진술된 학습목표가 40%의 비율을 차지하고 있었다. 이런 결과는 최종적으로 학습자들의 학습목표 도달 여부를 구체적으로 측정하고 확인하기 어려운 동사로 진술되어 있어서 문제점으로 지적되고 있었다. 이에 비해 《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술

에 사용된 동사는 ‘말하다, 이야기하다, 읽고 쓰다, 표현하다, 소개하다’ 등 비교적 구체적인 동사로 제시되어 있어서 바람직한 진술 방식이라고 할 수 있다. 이러한 현상은 한국어 교육의 성격을 반영한 결과로 해석할 수 있다. 즉 한국어 교육의 목표는 학습한 결과를 이해하고 아는 단계에서 머무르지 않고 학습으로 획득한 결과를 구체적인 의사소통 상황에서 적용하는 것을 의도하고 있기 때문이다. 또한 각 교재의 1권은 1단원에서 3단원, 초등학생 교재는 5단원까지 자모 학습을 목표로 하고 있어서 ‘읽고 쓰다, 발음하다’와 같은 동사가 높은 비율을 차지하고 있는 점도 《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술에 사용되고 있는 동사의 특징이라고 할 수 있다.

2. 종합 및 논의

지금까지 학습목표 진술 방식을 유형별로 분류한 결과와 학습목표 진술에 사용된 동사를 분석한 결과를 살펴보았다.

학습목표 진술 방식을 유형에 따라 분석한 결과에 따르면, 《표준 한국어》 교재는 대부분 Tyler의 이론에 따른 학습목표 진술 방식임을 알 수 있다. 즉 학습의 결과로 획득될 수 있는 최종 도달점인 학습목표를 ‘내용+행동’의 형식으로 진술하고 있었다. 특히, 초등학생 교재의 학습목표는 97%, 고등학생 교재는 90%가 기본형으로 진술되어 있었다. 이와 같이 간단한 문장으로 명확하게 학습목표를 진술하는 방식은 교사나 학습자, 평가 문항 개발자들이 학습목표를 해석하는데 오류를 줄일 수 있다는 점에서 바람직한 현상이다.

이에 반해서, 중학생 교재의 학습목표 진술 방식의 유형은 기본형이 64%, 변칙형이 36%로 나타났다. 동일한 기관에서 발행된 초등교재나 고등학생 교재에 비해 변칙형의 비율이 높게 제시되어 있어

서 학습목표 진술 방식에 일관성이 결여되어 있음을 알 수 있다. 또한 중학생 교재에 변칙형이 많이 제시되어 있는 것은 학습목표 진술 방식의 문제점으로 지적될 수 있다. 학습목표가 변칙형의 진술 방식으로 제시될 경우, 교사나 학생이 학습 내용 해석에 오류를 범할 수 있다.

이러한 점을 토대로, 한국어 교재의 학습목표 진술 방식의 유형에 따른 분류 결과에 대한 개선 방향은 다음과 같이 설정할 수 있다.

첫째, 병렬형은 학습목표를 두 개 혹은 그 이상으로 나누어 제시하는 것이 바람직하다. 학습목표의 상세화 측면에서 볼 때, 두 개의 학습목표를 이어진 문장으로 제시하는 것보다 각각을 기본형으로 나누어 간단하고 명료하게 제시하는 것이 학습목표 해석에 도움을 줄 수 있다.

둘째, 과정형은 최종 도달점을 중심으로 행동 동사를 진술하는 것이 좋다. 학습 과정을 학습목표로 제시할 경우 혼란을 가져올 수 있기 때문에 과정적 요소를 제외하고 최종적으로 의도하고 있는 행동으로 진술하는 것이 보다 명확한 진술 방식이다.

끝으로, 내용 모호형은 한국어 교육의 성격이나 학습 내용, 학습 활동을 통해서 최종적으로 의도하고 있는 목표가 무엇인지를 고려하여 내용을 명확하게 제시하여 학습목표의 해석에 오류가 없도록 해야 한다.

다음은 학습목표 진술에 사용된 동사 분석 결과에 대한 논의이다. 《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술에 사용된 동사는 대체로 구체적인 행위 동사로 나타났다. 이러한 결과는 학습의 결과로 획득한 학습자의 행위가 ‘잘못 해석될 여지가 없는’, 구체적으로 명시할 수 있는 ‘행동 용어’를 사용하여 진술해야 한다는 Mager의 이론에 비추어 볼 때, 바람직한 진술 방식이라고 할 수 있다. 그러나 학습목표

진술에 사용된 동사 38종 가운데에는 ‘잘못 해석될 여지가 있는’ 동사로 진술된 학습목표가 있었다. 즉 ‘이해하다, 안다’ 등의 인지 동사로 진술된 학습목표는 그 비율이 낮게 나타나고 있지만, 구체적이고 명시적인 행위 동사로 진술될 수 있도록 개선되어야 한다.

예를 들어 ‘초-2-17 고장의 자연과 우리의 생활의 관계를 알 수 있다’에 사용된 동사 ‘안다’는 ‘여러 가지로 해석될 수 있는 용어’로 목표 진술에 적절하지 않다. 이 학습목표는 ‘고장의 자연과 우리의 생활의 관계를 열거할 수 있다.’와 같이 구체적인 행위 동사를 사용하여 진술하는 것이 바람직하다. 이와 같이 학습의 결과로 획득되기를 의도하고 있는 학습자의 행동 변화는 관찰 가능한 구체적이고 명시적인 동사로 진술되어야 하며, 이러한 경향은 앞으로도 한국어 교재의 학습목표 진술방식으로 정착되어야 한다. 학습목표의 올바른 진술 방식은 결국 한국어 교재를 통해서 한국어 교육의 질을 향상시키는 하나의 방안이 될 수 있을 것이다.

한국어 학습이 궁극적으로 학습자들의 한국어 사용 능력을 신장시키는 구체적인 과정이라는 점에서 실제 수업의 지표가 되는 학습목표는 교사나 학습자, 평가 문항 개발자들이 해석하는데 어려움이 없도록 제시되어야 한다. 따라서 학습목표는 간단한 문장으로 명확하고 구체적으로 진술되어야 한다. 또한 학습목표가 학습의 결과로 획득하는 최종 도달점을 제시한다는 점에서 학습자의 행동 변화를 구체적으로 확인하고 측정할 수 있도록 상세화하여 진술되어야 한다. 이러한 논의를 참고하여 《표준 한국어》 교재의 학습목표의 진술 방식이 개선된다면 한국어 교육의 질이 향상될 것으로 보인다.

IV. 결론

학습목표는 학습활동을 안내하고 학습 성과를 평가하는 기준을 제시하는 중요한 역할을 한다. 이러한 역할을 제대로 수행하기 위해서는 학습목표가 명확하게 진술될 필요가 있다. 학습목표가 의미하는 바가 명확하지 않을 경우 학습자나 교사, 평가 문항 개발자들이 해석하는 데 오류를 범할 수 있다. 따라서 학습목표는 학습자나 교사의 이해를 도울 수 있도록 간단하고 명확하게 진술되는 것이 중요하다. 본고에서는 학습목표 진술의 상세화 측면에서 《표준 한국어》 교재의 학습목표가 적절하게 구현되어 있는지 알아보기 위해 단일 학습목표를 분석하였다.

Tyler와 Mager의 이론을 토대로, 《표준 한국어》 교재 6권에 제시되어 있는 학습목표 진술 방식을 유형별로 구분하고 학습목표 진술에 사용된 동사(행위 동사)를 분석해 보았다. 분석 결과를 토대로 연구 문제와 관련하여 아래와 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 《표준 한국어》 교재는 학습목표 진술에서 일관성을 높여야 한다.

둘째, 《표준 한국어》 중학생 교재에 다수 등장하는 병렬형, 과정형, 내용 모호형과 같은 변칙형은 기본형으로 바꾸어 진술해야 한다.

끝으로, 《표준 한국어》 교재의 학습목표는 해석의 모호성과 중의성이 없도록 구체적인 행위 동사로 진술해야 한다.

《표준 한국어》는 국책기관에서 많은 예산을 들여 발행한 교재로 여타의 한국어 교재에 비해 학습목표 진술 방식이 더 양호할 수 있다. 그러나 본고에서 살펴본 바로는 《표준 한국어》 교재에서도 학습목표 진술 방식의 측면에서 개선할 점이 다수 관찰되었다. 앞으

로 한국어 교재를 개발할 때에는 학습목표의 진술 방식을 일관성 있고, 이론에 맞게 진술할 필요가 있다.

본고에서는 학습목표 진술 방식의 유형과 진술에 사용된 동사를 분석하는 연구로 《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술 방식의 형식적인 측면에 한정하였다. 앞으로 여타의 한국어 교재의 학습목표의 내용적 측면에 대한 연구, 교육과정의 성취기준이나 차시 학습목표와의 연계성에 대한 연구 등이 진행될 필요가 있다.*

참고 문헌

- 강소연(2001). 「중학영어와 고등영어 교과서 활동의 학습자 인지작용 유형 비교: 제7차 교육과정 김인정 1학년 교과서를 중심으로」, 연세대학교 석사학위논문.
- 교육과학기술부(2012), 『한국어 교육과정』, 교육과학기술부.
- 권낙원·민용성·한희정·최화숙·이재철(2011), 『교육과정』, 동문사.
- 김영심(2016), 「표준 한국어 교재의 학습목표에 대한 고찰: ‘중학생을 위한 표준 한국어’를 중심으로」, 『학습자중심교과교육연구』 6-1, 학습자중심교과교육학회, pp. 323-341.
- 김형정(2010). 『Bloom의 신 교육목표분류학에 기초한 고등학교 국어과 단원 목표 분석』, 경북대학교 석사학위논문.
- 민병곤(2014), 「다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교재의 특징」, 『국어교육』 144, 국어교육학회, pp. 37-60.
- 박석준(2012), 「다문화 가정 학생을 위한 한국어 표준 교재 개발 - 중고등 과정을 중심으로」, 『국제한국어교육학회 추계학술발표논문집』 2012-0,

* 이 논문은 2016. 5. 15. 투고되었으며, 2016. 5. 24. 심사가 시작되어 2016. 6. 3. 심사가 완료되었고, 2016. 6. 9. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

국제한국어교육학회, pp.383-409.

박석준 외(2012), 『중학생을 위한 표준 한국어 1, 2』, 국립국어원.

박석준 외(2012), 『고등학생을 위한 표준 한국어1, 2』, 국립국어원.

박승배(2001), 『교육과정학의 이해: 역사적 접근』, 양서원.

서영진(2013a), 「국어 교과서의 학습 목표 분석: Bloom의 신교육목표분류학을 바탕으로」, 『국어교육』 140, 한국어교육학회, pp.379-408.

서영진(2013b), 「국어과 교육과정 내용 성취기준 진술 방식에 대한 비판적 고찰」, 『국어교육학연구』 46, 한국어교육학회, pp.415-450.

원진숙 외(2012), 『초등학생을 위한 표준 한국어1, 2』, 국립국어원.

원진숙·김희동(2015), 「학령기 다문화 배경 학습자 대상 KSL 교육 연구 동향 분석: 주요 학술지 게재 논문을 중심으로」, 『새국어교육』 105, 한국국어교육학회, pp.349-372.

유상중(2006), 『국어과 학습목표 설정 및 진술에 관한 연구』, 경남대학교 석사 학위논문.

이중승(1990), 「教育目標의 分類體系와 陳述方式」, 『교육발전논총』 11-1, 충남대학교 교육연구소, pp.33-53.

이현숙·강현석(2013), 「Bloom의 신 교육목표분류학에 기초한 국어과 교육과정 성취 기준 분석」, 『학습자중심교과교육연구』 13-4, 학습자중심교과교육연구, pp.305-325.

태진순·윤은정·박윤배(2015), 「한국, 미국, 싱가포르 물리 교과서의 학습목표에 사용된 서술어 비교」, 『한국과학교육학회지』 35-3, 한국과학교육학회, pp.375-382.

한상미(2009), 「고등학교 중국어 학습목표 진술에 관한 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Frost, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R.(1956), *Taxonomy of Education Objectives: Handbook 1 Cognitive Domain*, New York: David Mckay.

Mager, R. F.(1962), *Preparing Instructional Objectives*, Palo Alto, Calif: Fearson, 정우현 역(1972), 『학습지도를 위한 행동적 수업목표의 설정』, 교육

과학사.

Tyler, R.(1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago Press, 이해명 역(1987), 『교육과정과 학습지도의 기본원리』, 교육과학사.

■ 국문초록

《표준 한국어》 교재의 학습목표 진술 방식 분석

김영심

교재에서 학습목표는 수업, 학습, 평가 등에서 교사와 학생에게 중요한 역할을 한다. 본 연구에서는 《표준 한국어》 교재의 학습목표가 적절하게 진술되어 있는지 진술 방식을 살펴보았다. 이를 위해 학습목표 진술에 대한 이론을 검토하고, 학습목표 진술의 원리를 도출하였다. 분석 방법은 학습목표를 진술 방식에 따라 유형별로 분류하고, 학습목표 진술에 사용된 동사를 분석하였다. 분석 결과, 《표준 한국어》 교재의 학습목표는 진술 유형에서 대체로 기본형으로 진술되어 있어서 바람직한 경향을 보였다. 그러나 중학생 교재에서는 병렬형, 과정형, 내용 모호형과 같은 변칙형이 많이 나타나고 있어서 진술 방식에 일관성이 낮았다. 학습목표 진술에 사용된 동사를 분석한 결과는 전반적으로 구체적인 행동 동사로 진술되어 있어서 이론과 부합하였다. 그러나 일부 학습목표 진술에서 사용되고 있는 동사는 보다 구체적인 행동 동사로 진술될 필요가 있다.

[주제어] 《표준 한국어》 교재, 한국어 교육, 학습목표, 진술 방식, 행동 동사

■ Abstract

Statement of Learning Objectives in Standard KSL Textbooks

Kim, Young-Sim

Learning objectives (hereafter LB) of textbooks play an important role in instruction, learning, and assessments. This paper analyzed the statements of LB in Standard Korean Textbooks. After reviewing the theory of R. Tyler and R. F. Mager on statements of LB, we proposed the principles of LB statements. We classified the patterns of LB statements and analyzed the verbs in them. The results revealed that the patterns of most LB statements in Standard Korean Textbooks were of the basic type. However, there were many variations found in the patterns in middle school textbooks. Most verbs in the LB statements were concrete action verbs. This was in concurrence with the theory. However, a few verbs were not concrete. These verbs needed revising to form more concrete action verbs.

[Key words] Standard Korean Textbooks, KSL(Korean as a Second Language), learning objectives, patterns of statements, action verb