

사례 분석형 교직 논술 문항에 대한 초등 예비교사의 응답 조직 양상 — 문제점 도출을 요구하는 문항을 중심으로

아하영 부산대학교 국어교육과 박사수료

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 응답 조직 양상 분석
- V. 결론

I. 서론

교직 논술은 초등교사 신규임용시험에서 예비교사의 교직 관련 판단과 서술 수행을 함께 드러내는 문항 형식이다. 이는 교육 상황에 대한 이해, 교육학적 개념의 적용, 그리고 이를 논리적으로 조직하여 서술하는 능력을 함께 요구한다는 점에서, 단순한 지식 확인 과제를 넘어 제시된 교육적 상황을 해석하고 그 맥락에 맞는 판단을 구성하여 언어화하는 수행으로 이해될 필요가 있다(조석훈, 2025). 특히 초등교사 신규임용시험은 예비교사의 교직 수행 가능성을 평가하는 고부담 평가의 성격을 지니므로, 그 평가 맥락과 타당성에 대한 검토가 중요하다(김민조, 2019).

이러한 평가 맥락에서 교직 논술 수행을 이해하기 위해서는 예비교사가 교육학적 지식을 이해하고 있는지와 더불어, 그 지식을 제시문의 상황과 어떻게 연결하여 답안으로 조직하는가를 함께 살필 필요가 있다. 초등 예비교사는 제시문에 포함된 인물, 관계, 발화, 문제 상황의 단서를 읽고, 이를 교육학적 이해와 결합하여 문항이 요구하는 방향으로 답안을 구성해야 한다. 특히 사례 기반의 서·논술형 문항에서는 제시문의 상황과 맥락을 이해하고 해

석하는 능력이 중요하게 작동하며, 이러한 해석은 문제 판단과 근거 기반 서술의 방식으로 답안에 드러난다(신태섭·김안나·임규연 외, 2017). 따라서 교직 논술 답안은 교육학적 지식의 산출물일 뿐 아니라, 제시문 이해와 판단 조직의 양상이 드러나는 응답 텍스트로 볼 수 있다.

기존의 교직 논술 관련 연구는 크게 두 흐름에서 이루어져 왔다. 하나는 임용시험의 평가 맥락에서 교직 논술의 성격과 기능을 검토한 연구들이다. 이들 연구는 초등교사 신규임용시험의 타당성, 교직수행능력 평가, 논리적 체계성, 교사 핵심 역량 평가와 같은 문제를 중심으로, 교직 논술이 예비교사의 교직 관련 역량을 어떠한 방식으로 평가하는지를 논의하였다(김민조, 2019; 신태섭 외, 2017; 임천택, 2020; 조석훈, 2025). 다른 하나는 문항의 내용과 출제 경향을 분석한 연구들이다. 이 흐름의 연구들은 교육학 및 교직 논술 문항에서 교사, 학생, 수업, 교육, 부모, 유아 등 교육 실천과 밀접한 요소들이 반복적으로 등장함을 밝힘으로써, 교직 논술이 실제 교육 장면과 관련된 주제를 중심으로 구성되어 있음을 보여 주었다(권충훈, 2018; 유선영·박선훈·조해연, 2021). 이러한 두 흐름은 교직 논술이 한편으로는 예비교사의 교직 관련 역량을 평가하는 문항 형식이며, 다른 한편으로는 교육 실천과 관련된 상황과 주제를 바탕으로 판단을 요구하는 문항임을 시사한다.

다만 기존 연구는 교직 논술의 평가 요소나 출제 경향 등 문항의 구성과 기능을 밝히는 데 주로 초점을 두어 왔기 때문에, 예비교사의 실제 답안에서 제시문 이해와 문제 판단이 어떠한 방식으로 조직되는지를 세밀하게 설명하는 데에는 한계가 있었다. 따라서 예비교사의 답안을 통해 사례의 구체적 조건이 어떻게 해석되고, 그 해석이 문제 판단과 응답 조직으로 어떻게 연결되는지를 살필 필요가 있다.

이러한 문제의식에 따라, 본 연구는 초등 예비교사가 임용시험과 유사한 조건에서 작성한 교직 논술 답안을 분석 대상으로 삼았다. 이 자료는 시험 현장에서 산출된 답안은 아니지만, 제한 시간과 답안 분량 등 임용시험의 수행 조건을 반영한 상황에서 작성되었다는 점에서 교직 논술 수행 양상을

살피기에 적절한 자료로 볼 수 있다. 특히 본 연구에서 다루는 초등교사 임용시험 기출 문항은 교사의 피드백 사례를 제시하고 그 문제점을 도출하도록 요구한다. 이 문항에서는 제시문에 나타난 피드백의 시기, 방식, 결과 등 사례의 구체적 조건을 근거로 문제 판단을 구성하고, 이를 복수의 문제 항목으로 조직해야 한다. 본 연구에서는 이러한 성격의 문항을 ‘문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 교직 논술 문항’으로 지칭한다.

본 연구의 목적은 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 교직 논술 문항에서 초등 예비교사의 답안에 나타난 제시문 근거와 문제 판단의 연결 방식, 그리고 그 판단이 답안 안에서 조직되는 양상을 밝히는 데 있다. 이를 위해 응답 조직 양상을 제시문 근거의 유지, 문제 항목의 변별, 제시문 밖 판단의 확장이라는 측면에서 검토하고, 사례 분석형 문항 수행에서 요구되는 제시문 기반 판단과 서술 조직의 특성을 설명하고자 한다. 이러한 분석은 교직 논술 수행을 교육학적 개념 이해만으로 설명하기보다, 제시문 해석, 판단 구성, 서술 조직이 결합된 수행으로 이해하는 데 기여할 수 있다. 나아가 예비교사 대상 교직 논술 지도에서 제시문 기반 판단과 서술 조직의 중요성을 논의하는 데 기초 자료를 제공할 수 있다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초등 예비교사의 답안에서는 제시문 근거와 문제 판단의 연결이 어떠한 방식으로 나타나는가.

둘째, 제시문 근거의 유지, 문제 항목의 변별, 제시문 밖 판단의 확장이라는 측면에서 초등 예비교사의 응답 조직 양상은 어떠한 유형으로 구분될 수 있는가.

셋째, 이러한 응답 조직 양상은 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 교직 논술 문항의 수행 특성과 예비교사 논술 지도에 어떠한 시사점을 제공하는가.

II. 이론적 배경

1. 사례 분석형 교직 논술 문항의 특성

교직 논술은 교육적 상황에 대한 이해를 바탕으로 예비교사에게 교육적 판단과 대안의 서술을 요구하는 수행형 평가 과제이다. 임용시험의 성격과 타당도를 다룬 연구, 그리고 교직 논술을 교직수행능력의 관점에서 분석한 연구들은 교직 논술이 단순한 지식 확인을 넘어 예비교사의 교육적 판단과 적용 능력을 평가하려는 성격을 지님을 시사한다(김민조, 2019; 조석훈, 2025). 이러한 점에서 교직 논술은 교육학적 지식을 실제 교육 상황에 비추어 해석하고, 그에 따른 판단과 대안을 언어화하도록 요구하는 과제로 이해할 수 있다.

교직 논술의 이러한 성격은 교사의 전문성을 상황 인식, 해석, 의사결정이 결합된 수행 능력으로 보는 논의와도 연결된다(Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015). 교사의 전문적 시각에 관한 연구에서도 교사는 교육 상황에서 의미 있는 단서에 주목하고, 이를 해석하며, 그에 기초하여 판단을 구성하는 능력을 요구받는다고 설명한다(Gold & Holodynski, 2015; Seidel & Stürmer, 2014). 이러한 논의는 교직 논술에서 제시된 교육 상황이 단순한 배경 정보가 아니라, 응답자가 판단을 구성하는 핵심 조건으로 작용함을 뒷받침한다.

이와 같은 관점은 국내 교직 논술 문항 연구에서 확인되는 내용 구성과도 연결된다. 신태섭 외(2017)는 교육학 논술시험 문항이 다양한 세부 전공 지식과 교사 핵심 역량을 함께 측정하는 방향으로 구성되었다고 보았으며, 권충훈(2018)은 교육학 문제에서 교사, 학생, 수업, 교육과정, 평가 등의 핵심어가 중심적으로 나타남을 보고하였다. 유선영 외(2021) 역시 교직 논술 문항에서 교사, 유아, 부모, 교육과 같은 교육 실천 관련 핵심어가 중심적으로 나타남을 제시하였다. 이들 연구는 교직 논술 문항이 교육 실천의 장면, 행위

자, 관계 등 상황 요소를 중심으로 구성되어 왔으며, 응답자에게 그 안에서의 판단과 서술을 요구해 왔음을 보여 준다는 점에서 사례 분석형 문항의 성격을 이해하는 데 기초를 제공한다.

본 연구에서 사례 분석형 교직 논술 문항은 특정한 교육 상황을 사례 형태로 제시하고, 응답자가 그 사례에 포함된 인물, 행위, 관계, 발화, 상황의 전개 등을 근거로 교육적 판단을 구성하도록 요구하는 문항을 의미한다. 이 유형의 문항에서 제시문은 응답자의 판단을 구성하는 주요 근거로 기능한다. 따라서 응답자는 제시문에 드러난 구체적 조건을 해석하여 무엇을 쟁점으로 볼 것인지, 그리고 어떤 방향으로 판단을 구성할 것인지를 결정해야 한다.

이때 사례 분석형 문항에서 요구되는 판단은 제시문 기반 판단으로 이해할 수 있다. 같은 교육학적 개념을 알고 있더라도 제시문의 조건과 관계를 어떻게 읽느냐에 따라 응답자가 주목하는 쟁점과 판단의 방향은 달라질 수 있다. 따라서 사례 분석형 문항의 수행은 교육학적 개념을 사례에 기계적으로 적용하기보다, 제시문 속 단서를 해석하고 이를 교육적 판단의 근거로 구성하는 과정이라고 할 수 있다.

특히 교육적 행위의 문제점을 도출하도록 요구하는 문항에서는 이러한 특성이 더욱 뚜렷하게 나타난다. 교사의 발화, 피드백, 수업 운영 방식, 학생과의 상호작용 등은 교육학적 개념으로 설명될 수 있다. 그러나 문항이 요구하는 것은 관련 개념의 단순한 진술을 넘어, 해당 행위가 제시된 맥락 안에서 어떤 점에서 문제로 판단될 수 있는지를 파악하고 그 근거를 조직하는 일이다. 따라서 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 문항에서는 제시문 속 행위와 조건을 근거로 문제의 성격을 판단하고, 이를 응답 안에서 구별 가능한 항목으로 구성하는 과정이 중요하다.

2. 응답 조직과 맥락화

교직 논술 답안은 문항에 대한 최종 응답이지만, 그 안에는 응답자가 문

항을 해석하고 판단을 구성한 방식이 함께 드러난다. 특히 사례 분석형 문항의 답안에서는 제시문에 근거한 판단이 선택되고 연결되며, 일정한 순서와 범주에 따라 서술되는 방식이 응답의 중요한 특징이 된다.

서답형 평가와 응답 분석 관련 연구들은 실제 답안을 통해 응답자의 이해와 수행 양상을 살필 수 있음을 보여 준다. 서답형 평가 연구에서는 답안 분석을 통해 응답 유형, 수행 양상, 문항이 요구하는 역량과 실제 수행 사이의 간격을 파악할 수 있다고 보았다(Magliano & Graesser, 2012; Hyytinen, Ursin, Silvennoinen et al., 2021). 국내 연구에서도 김승현·이상일(2015)은 국어과 서답형 문항에 대한 학생 반응을 유형별·성취수준별로 분석하였고, 김선영(2014)은 국어과 서술형 평가 문항에 대한 학생 반응과 오류 유형을 검토하였다. 또한 원보라(2016)는 서답형 문항에서 응답자가 스스로 내용을 생성하고 조직해야 한다는 점에 주목하여 서답형 문항 구조화의 요소를 논의하였다. 이러한 연구들은 답안이 점수화의 대상에 그치지 않고, 응답자가 문항을 이해하고 내용을 조직하는 방식을 보여 주는 분석 자료가 될 수 있음을 시사한다.

본 연구에서 응답 조직은 응답자가 제시문에 포함된 정보와 교육학적 판단을 연결하여 답안의 내용을 구성하는 방식을 의미한다. 구체적으로는 제시문 속 발화, 행위, 관계, 결과 등을 문제 판단의 근거로 삼는 방식과, 문항에서 요구한 판단 내용을 서로 구별하여 제시하는 방식을 포함한다. 따라서 응답 조직은 응답자가 제시문을 어떻게 읽고, 이를 어떤 문제 판단으로 구성하며, 그 판단을 답안 안에서 어떻게 배열하는지를 드러내는 분석 단위로 이해할 수 있다.

한편 응답 조직의 차이를 해석하기 위해서는 답안이 제시문의 구체적 조건과 맺는 관계를 함께 고려할 필요가 있다. 본 연구는 이 관계를 설명하기 위해 맥락화를 작업적 개념으로 사용한다. 여기서 맥락화는 제시문에 나타난 발화, 행위, 관계, 상황 조건, 결과 등이 응답자의 문제 판단과 응답 조직 안에서 근거로 유지되거나 변형되는 방식을 의미한다. 즉, 맥락화는 답안

이 사례의 구체적 조건을 바탕으로 문제 판단을 구성하는지, 그리고 그 판단이 답안 안에서 어떠한 방식으로 조직되는지를 살피기 위한 분석 관점이다.

본 연구에서 이러한 맥락화 개념은 교사의 전문적 시각 연구, 자료 기반 쓰기 연구, 서답형·수행형 응답 분석 연구의 논의를 바탕으로 설정하였다. 교사의 전문적 시각 연구는 교육 상황에서 의미 있는 단서를 주목하고 해석하는 과정을 설명하며, 자료 기반 쓰기 연구는 주어진 정보와 과제 요구를 바탕으로 내용을 선택하고 조직하는 과정을 다룬다. 또한 서답형·수행형 응답 분석 연구는 산출된 답안을 통해 응답자의 이해 양상과 수행 특성을 분석하는 관점을 제공한다. 이러한 논의들은 사례 분석형 교직 논술 답안을 제시문 해석, 문제 판단, 응답 조직이 결합된 수행 텍스트로 분석하는 데 이론적 참조점을 제공한다. 이를 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 본 연구에서의 맥락화 개념 설정을 위한 이론적 바탕

참조 논의	주요 문헌	주요 초점	본 연구의 맥락화 분석에서의 적용
교사의 전문적 시각 연구	Gold & Holodynski (2017); Seidel & Stürmer (2014)	수업 및 교육 상황에서 의미 있는 정보를 선택적으로 주목하고 해석하는 과정	제시문 속 발화, 행위, 관계, 결과를 문제 판단의 단서로 파악하는 관점
자료 기반 쓰기 연구	Scardamalia & Bereiter (1987); Plakans (2010)	주어진 자료와 과제 요구를 바탕으로 내용을 선택하고 조직하여 글을 구성하는 과정	제시문 정보를 교육학적 판단과 연결하고 이를 답안의 항목으로 조직하는 관점
서답형·수행형 응답 분석 연구	Magliano & Graesser (2012); Hyytinen et al. (2021)	산출된 응답과 응답 과정을 통해 이해 양상, 반응 유형, 수행 특성을 분석하는 과정	실제 답안에 드러난 제시문 근거 활용과 문제 판단 조직의 양상을 분석하는 관점

따라서 본 연구에서 맥락화는 답안의 성취 여부를 판정하는 기준이 아니라, 제시문 기반 판단이 응답 조직 안에서 어떻게 유지되고 변형되는지를 설명하기 위한 분석 개념이다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 자료

본 연구는 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 교직 논술 문항에 대한 초등 예비교사의 응답 조직 양상을 살펴보기 위하여, 대학 수업 맥락에서 실제 임용시험 형식을 참조하여 산출된 교직 논술 답안을 분석 대상으로 삼은 질적 내용 분석 연구이다. 연구 참여자는 지방 소재 교육대학교 4학년에 재학 중인 학생 40명으로, 남학생 11명, 여학생 29명이다. 이들은 모두 초등교사 임용후보자 선정경쟁시험을 약 1개월 앞둔 시점에 있었으며, 교직 관련 과목을 이수하였거나 이수 중인 상태에서 교육학적 지식을 임용시험 형식의 논술 과제에 적용해야 하는 상황에 있었다. 따라서 이들이 산출한 답안은 일반적인 수업 과제의 결과물이라기보다, 임용시험 교직 논술의 장르적 요구와 시간 제한을 인식한 상태에서 작성된 수행 답안으로 볼 수 있다.

분석 자료는 연구 참여자 40명이 대학 수업에서 수행한 교직 논술 과제를 통해 작성한 답안 40편이다. 과제는 실제 초등교사 임용시험의 형식을 참조하여 제한 시간 60분, 답안지 2면의 조건에서 실시되었다. 이러한 조건은 예비교사가 임용시험 교직 논술과 유사한 수행 조건을 인식한 상태에서 응답을 조직하도록 하기 위한 것이었다. 참여자에게는 작성한 답안이 연구 자료로 활용될 수 있음을 사전에 안내하고 동의를 얻었으며, 수집된 자료는 개인 식별 정보를 제거한 뒤 익명화하여 분석하였다. 본문에서는 참여자를 S1부터 S40까지로 표기하였다.

2. 분석 방법

본 연구는 2024학년도 초등교사 임용시험 교직 논술 기출 문항 가운데, 교사의 피드백 문제점을 도출하도록 한 사례 분석형 문항을 분석 대상으로

삼았다. 해당 문항의 제시문에는 포트폴리오의 피드백에 대해 동료 교사와 상담하고 싶은 최 교사가 등장한다. 최 교사는 4주간 총 32차시 분량의 통합 단원을 운영하면서 학생들의 결과물을 포트폴리오로 구성하였고, 16차시와 24차시 이후 총 2회에 걸쳐 “참 잘했어요!”, “창의적이에요!”라는 도장으로 피드백을 제공하였으나, 최종 결과물의 질은 개선되지 않았다고 보고한다. 문항은 이러한 사례를 바탕으로 최 교사가 사용한 피드백의 문제점 세 가지를 제시하도록 요구한다.

이 문항을 분석 대상으로 선택한 이유는 다음과 같다. 첫째, 이 문항은 제시문 속 발화, 행위, 결과가 비교적 선명하게 제시되어 있어, 초등 예비교사가 어떤 단서를 근거로 문제를 판단하는지를 살펴보기에 적절하다. 둘째, 문항의 요구가 관련 개념의 설명에 머무르지 않고 사례에 나타난 문제점을 복수로 도출하는 데 있으므로, 제시문 해석과 응답 조직의 관계를 분석하기에 유의미하다. 셋째, 동일한 사례를 바탕으로 서로 구별되는 문제 판단을 구성해야 한다는 점에서, 제시문 조건의 유지와 문제 판단의 분화 양상을 살펴보기에 적합하다. 이러한 점에서 본 문항은 사례 분석형 교직 논술 답안에서 나타나는 제시문 기반 판단과 응답 조직 양상을 분석하기에 적절한 자료를 제공한다.

본 연구는 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 문항에 대해 초등 예비교사가 제시문 근거를 어떻게 활용하고, 이를 어떤 문제 판단으로 조직하는지를 중심으로 응답 조직 양상을 분석하였다. 이를 위해 질적 내용 분석의 방식으로 자료를 검토하고, 응답 조직 양상을 귀납적으로 유형화하였다.

분석은 다음과 같은 절차로 이루어졌다. 첫째, 분석 대상 문항의 제시문과 문항 요구를 검토하여, 답안 작성 과정에서 참조될 수 있는 사례의 주요 조건을 확인하였다. 이 과정에서는 제시문에 나타난 교사의 발화, 피드백 방식, 피드백 제공 시점, 결과의 변화 여부 등을 중심으로, 문제 판단과 연결될 수 있는 사례 단서를 정리하였다. 둘째, 참여자들이 작성한 40편의 답안을 여러 차례 읽으면서, 각 답안이 제시문 속 단서를 문제 판단의 근거로 활용

하는 방식, 그리고 문제 판단을 구분하고 배열하는 방식을 검토하였다. 셋째, 답안들을 상호 대조하면서 답안에 나타난 문제 판단의 내용 요소를 중심으로 예비 범주를 설정하였다. 이후 유형 간 공통점과 차이점을 비교하는 과정에서, 개별 내용 요소보다 제시문 근거의 활용 방식과 문제 판단의 조직 방식이 드러나도록 범주를 재조정하고 최종 유형을 정리하였다.

이때의 분석 범주는 문항의 요구와 제시문 근거 사용 방식에 초점을 두고 답안을 반복적으로 검토하는 과정에서 귀납적으로 도출하였다. 각 범주는 자료에 나타난 응답 조직 방식의 차이를 기술하기 위한 것으로, 초등 예비교사가 사례를 해석하고 문제 판단을 조직하는 방식에서 나타나는 특징을 드러내는 분석 단위로 활용하였다.

구체적으로 본 연구는 응답 조직 양상을 분석할 때 제시문 근거의 유지, 문제 항목의 변별, 제시문 밖 판단의 확장을 주요 분석 초점으로 삼았다. 각 분석 초점의 검토 내용과 유형화에서의 역할은 <표 2>와 같다.

<표 2> 응답 조직 양상 분석의 주요 초점

분석 초점	검토 내용	유형화에서의 역할
제시문 근거의 유지	응답이 제시문 속 발화, 행위, 조건, 결과를 문제 판단의 근거로 삼는가	제시문 안에서 문제 판단이 구성되는 양상을 확인하는 기준
문제 판단의 변별	복수의 문제 판단이 서로 다른 근거와 범주에 따라 구분되어 제시되는가	제시문 안에서 문제 항목이 변별되거나 유사한 판단으로 반복 분절되는 양상을 구분하는 기준
제시문 밖 판단의 확장	판단의 근거가 제시문에 명시된 조건을 넘어 일반적 설명이나 추론으로 이동하는가	판단이 사례 밖으로 확장되는 양상을 확인하는 기준

유형화 과정에서는 동일한 개념이나 표현이 사용되었는지보다, 답안 전체에서 제시문 근거가 활용되는 방식과 문제 판단이 조직되는 방식을 중심으로 검토하였다. 특히 제시문 안의 단서에 근거하되 유사한 문제 판단이 반복적으로 분절되는 경우와, 판단의 근거가 제시문에 명시되지 않은 일반적

설명이나 추론으로 확장되는 경우를 구분하여 검토하였다. 이를 통해 문제 판단이 제시문 안에서 충분히 변별되어 조직되는 양상과, 제시문 밖의 판단으로 확장되는 양상을 구별하고자 하였다.

유형 간 경계가 모호한 사례의 경우에는 개별 표현의 유사성보다 답안 전체에서 제시문 근거가 활용되는 방식과 문제 판단이 조직되는 방식을 중심으로 검토하였다. 하나의 답안 안에 둘 이상의 조직 방식이 함께 나타나는 경우에는 답안 전체에서 더 지배적으로 나타나는 근거 사용 방식과 문제 판단의 구성 방식을 기준으로 분류하였다. 경계 사례는 IV장 분석 결과에서 유형 간 차이를 설명하는 과정에서 함께 제시하였다.

본 연구의 유형은 교직 논술 전반에 일반적으로 적용되는 보편 범주가 아니라, 교사의 피드백 문제점을 도출하도록 한 사례 분석형 문항에서 나타난 응답 조직 양상을 기술하기 위한 분석 범주이다. 따라서 본 연구의 유형화는 특정 문항 수행에서 드러난 제시문 근거 사용 방식과 문제 판단 조직 방식의 차이를 드러내기 위한 절차로 이해할 수 있다.

마지막으로 도출된 범주가 자료의 응답 조직 양상을 타당하게 설명하는지 확인하기 위해, 범주의 설명력과 적용 가능성을 중심으로 분석의 신뢰성을 검토하였다. 이를 위해 서답형 답안 검토 및 논술 지도 경험을 지닌 현직 국어교사 1인과 함께 분석 대상 답안 40편 전체와 1차 분석 결과를 검토하였다. 이 과정에서는 각 범주가 제시문 근거 사용 방식과 문제 판단의 조직 방식에 따라 구분될 수 있는지, 유형별 사례와 경계 사례가 범주의 설명에 적절하게 부합하는지, 범주 간 차이가 응답 조직의 실제 양상을 설명하는 데 타당한지를 중심으로 점검하였다. 특히 문제 항목의 변별이 약한 응답과 제시문 밖 판단으로 확장된 응답의 경계를 검토하여, 범주 적용의 일관성을 높이고자 하였다. 그 결과 일부 사례의 위치를 재조정하고, 범주의 명칭과 설명 문장을 수정하였다.

이러한 절차를 통해 본 연구는 사례 분석형 교직 논술 문항에서 나타나는 응답 조직 양상의 특징을 자료에 근거하여 일관되게 기술하고자 하였다.

따라서 본 연구의 신뢰성 검토는 범주의 설명력과 범주 적용의 타당성을 점검하는 과정으로 이루어졌다.

IV. 응답 조직 양상 분석

1. 응답 조직 양상의 유형

분석 대상 문항은 제시문에 등장하는 최 교사의 피드백 사례를 바탕으로, 그 문제점 세 가지를 도출하도록 요구한다. 이 문항에서 중요한 것은 좋은 피드백의 일반 조건을 나열하는 일이 아니라, 제시문에 제시된 최 교사의 피드백 사례 안에서 어떤 문제가 도출될 수 있는지를 파악하고, 이를 서로 구별되는 문제 항목으로 조직하는 일이다. 특히 제시문에는 4주간 총 32차시 분량의 통합 단원이 운영되었다는 점, 학생들의 결과물이 포트폴리오로 구성되었다는 점, 피드백이 16차시와 24차시 이후 두 차례에 걸쳐 도장 방식으로 제공되었다는 점, 그리고 최종 결과물의 질이 기대만큼 개선되지 않았다는 점이 제시되어 있다. 이러한 정보들은 각각 독립된 정답 요소라기보다, 최 교사의 피드백 방식이 수정·보완을 위한 피드백으로서 어떠한 한계를 지니는지를 판단하게 하는 사례 단서로 기능한다.

초등 예비교사의 실제 답안에서는 이러한 사례 단서가 서로 다른 방식으로 조직되었다. 어떤 답안은 제시문 안의 근거를 유지하면서 문제 항목을 비교적 분명하게 변별하였고, 어떤 답안은 제시문 안의 단서를 활용하였지만 유사한 문제 판단을 반복적으로 분절하였다. 또 다른 답안은 제시문에 명시된 조건을 넘어 일반적 설명이나 추론을 덧붙여 독립된 문제 항목으로 구성하였다. 이에 따라 본 연구에서는 응답 조직 양상을 제시문 안에서 근거를 유지하며 문제 항목을 변별한 응답, 제시문 안에서 유사한 문제 판단을 반복적으로 분절한 응답, 제시문 밖 판단으로 확장한 응답의 세 유형으로 구분하

여 살펴본다.

이러한 유형 구분은 제시문에 포함된 상황 조건이 문제 판단과 응답 조직 안에서 어떻게 유지되거나 변형되는지를 설명하기 위한 분석 범주이다. 이는 제시문 속 발화, 행위, 조건, 결과가 문제 판단과 응답 조직 안에서 근거로 유지되는 방식을 뜻하는 맥락화 개념과 연결된다. 따라서 이하에서는 각 유형의 대표 사례와 경계 사례를 통해, 초등 예비교사가 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 교직 논술 문항에서 제시문 근거를 어떻게 활용하고 문제 항목을 어떻게 조직하는지를 분석한다.

1) 제시문 안에서 근거를 유지하며 문제 항목을 변별한 응답

이 유형의 답안은 좋은 피드백의 일반 원리를 나열하는 데 그치지 않고, 제시문에 나타난 피드백 제공의 횟수와 시기, 피드백 방식, 과정과 결과 사이의 연결 가능성을 서로 다른 문제 항목으로 조직하는 특징을 보인다. 맥락화의 관점에서 보면, 이 유형은 제시문 기반 맥락화가 비교적 안정적으로 유지되어, 사례 단서가 문제 판단의 근거가 되고 문제 항목을 구분하는 기준으로 작용한 경우라고 할 수 있다.

[S20]

“첫째, 과정에 대한 피드백이 이루어지지 않았다. ... 둘째, 피드백 제공 횟수가 적다. ... 셋째, 구체적이지 않은 일반적 피드백을 제공하였다.”

[S20]의 답안은 문제점을 ‘과정에 대한 피드백의 부재’, ‘피드백 횟수의 부족’, ‘구체적이지 않은 일반적 피드백의 제공’으로 나누어 제시한다. 여기서 첫째 항목은 포트폴리오 평가가 학습 과정과 어떻게 연결되는지를, 둘째 항목은 32차시 동안 총 2회라는 제공 횟수를, 셋째 항목은 “참 잘했어요!”, “창의적이에요!”라는 도장 방식의 일반성을 각각 문제화하고 있다. 즉, 제시문에 제시된 서로 다른 정보가 별개의 문제 항목으로 비교적 안정적으로 분

화되어 있다는 점에서, 제시문 안에서 근거를 유지하며 문제 항목을 변별한 사례로 볼 수 있다.

[S21]

“첫째, 피드백 제공의 빈도가 낮다는 점이 있다. … 둘째, 피드백의 내용이 2가지로 제한적이다. … 셋째, 결과물에 대한 피드백만을 제공하였다.”

[S21]의 답안 역시 피드백의 양, 내용의 제한성, 결과물 중심성이라는 세 축으로 문제를 구분하고 있다. 둘째 항목에서 ‘2가지로 제한적’이라는 표현을 사용한 점은 도장 방식의 한계를 지적한 것이고, 셋째 항목은 포트폴리오가 학습 과정과 결과의 축적을 전제로 한다는 점에 기대어 과정 피드백의 부재를 문제화한 것이다. 특히 세 항목이 동일한 근거를 반복하여 나누기보다, 제시문 안의 상이한 문제 축을 분리하고 있다는 점에서 문제 항목 간 변별성이 비교적 분명한 응답으로 볼 수 있다.

[S34]

“첫째, 피드백의 빈도가 낮다. … 둘째, 모든 학생에게 획일적인 피드백을 제공하였다. … 셋째, 결과물에 대해서만 피드백을 제공하였다.”

[S34]의 답안도 피드백의 횟수, 획일성, 결과물 중심성이라는 세 항목을 비교적 명료하게 나누고 있다. 둘째 항목의 ‘획일적 피드백’은 도장 방식의 구체성 부족과 연결되고, 셋째 항목의 ‘결과물에 대해서만’은 과정적 개입의 부재와 연결된다. 즉, 제시문에 포함된 정보들을 서로 다른 문제 항목으로 분화하여 제시하고 있다는 점에서, 제시문 안의 근거를 바탕으로 문제 항목을 변별한 사례로 볼 수 있다.

2) 제시문 안에서 유사한 문제 판단을 반복적으로 분절한 응답

이 유형의 답안은 겉보기에 세 가지 문제점을 제시하고 있으나, 실제로는 하나의 문제 축에 속하는 내용을 의미상 충분히 구분되지 않은 여러 항목으로 나누어 배열하는 특징을 보인다. 예컨대, 피드백의 횟수, 빈도, 주기, 시기처럼 서로 밀접하게 겹치는 요소를 별개의 문제로 제시하거나, 하나의 방식상의 문제를 다시 하위 표현으로 분절함으로써 세 항목을 구성하는 경우가 이에 해당한다. 맥락화의 관점에서 보면, 이 유형은 제시문 기반 맥락화가 유지되지만 항목화 과정에서 약화되어, 사례 단서가 문제 판단의 근거로는 활용되지만 문제 항목을 구분하는 기준으로는 충분히 작용하지 못한 경우라고 할 수 있다.

[S06]

“첫째, 피드백 주기이다. ... 둘째, 피드백의 구체성이다. ... 셋째, 피드백의 횟수이다.”

[S06]의 답안에서 첫째와 셋째 항목은 모두 피드백 제공의 양적 측면과 관련되어 있다. ‘포트폴리오를 시작한 지 2주 만에 첫 피드백을 제공하였다’는 진술은 결국 전체 차시 대비 제공 시점이 늦고 횟수가 적다는 문제와 긴밀하게 겹친다. 즉, ‘주기’와 ‘횟수’를 각각 독립된 문제로 제시하고 있지만, 실제로는 ‘충분히 자주 제공되지 않았다’는 하나의 축을 나누어 쓴 성격이 강하다. 이런 점에서 이 답안은 유사한 문제 축의 반복적 분절을 보여 주는 사례로 볼 수 있다.

[S25]

“첫째, 피드백의 수가 부족하다. ... 셋째, 피드백의 빈도가 적절하지 않다.”

[S25]의 답안도 첫째와 셋째 항목에서 ‘수’와 ‘빈도’를 구분하여 제시하

고 있으나, 두 항목 모두 결국 피드백 제공 횟수의 부족을 다른 표현으로 반복하고 있다. 첫째 항목에서 ‘총 2회’라는 절대적 양을 문제로 삼고, 셋째 항목에서 다시 ‘16차시가 끝나고 한 번, 24차시가 끝나고 한 번’이라는 간격과 빈도를 문제로 삼고 있지만, 두 항목은 문항 요구에 비추어 볼 때 별개의 문제 범주라기보다 동일한 양적 문제를 분절한 경우로 이해된다. 이와 같이 하나의 문제 축을 둘로 나누어 배열하는 방식은 세 항목을 형식적으로 채우는 데에는 유리하지만, 각 항목의 의미 차이를 약화시킨다.

[S33]

“첫째, 피드백을 제공하는 시기가 느리다. ... 둘째, 피드백을 주는 횟수가 적다.
... 셋째, 피드백의 내용이 적고 구체적이지 않다.”

[S33]의 답안에서도 첫째와 둘째 항목은 모두 피드백 제공의 시기와 빈도라는 같은 문제 축을 나누어 제시하고 있다. 물론 ‘언제 처음 제공되었는가’와 ‘얼마나 자주 제공되었는가’는 표현상 구분될 수 있으나, 이 문항에서는 둘 다 결국 과정 중 충분한 피드백이 이루어지지 않았다는 하나의 범주 안에서 읽히는 측면이 크다. 따라서 이 사례 역시 제시문 안의 정보를 활용하고 있으나, 문제 항목 간 의미 변별성이 충분히 확보되지 못한 경우로 볼 수 있다.

다만 이 유형과 앞선 유형 사이의 경계가 항상 선명한 것은 아니다. 예를 들어 ‘확실성’과 ‘구체성 부족’은 답안에 따라 서로 다른 문제 범주로 분리될 수 있지만, 도장 방식 피드백의 한계를 유사한 방향에서 반복적으로 설명한 데 그치는 경우도 있다. 따라서 이 유형을 구분할 때 핵심은 세 항목이 서로 다른 문제 범주를 형성하는가이지, 표현이 서로 다르다는 사실 자체에 있지 않다.

3) 제시문 밖 판단으로 확장한 응답

이 유형의 답안은 제시문에 명시된 조건만으로는 충분히 뒷받침되기 어려운 판단을 일반적 설명이나 추론으로 보충하고, 이를 독립된 문제 항목으로 구성하는 특징을 보인다. 사례 분석형 문항에서는 제시문에 드러난 정보들 사이의 관계를 해석적으로 연결하는 과정이 필요하지만, 이 유형에서는 그 연결이 사례 안의 근거보다 사례 밖 일반론에 더 크게 기대어 이루어진다. 맥락화의 관점에서 보면, 이 유형은 판단의 근거가 제시문 속 조건에서 사례 밖 설명으로 이동하면서 제시문 기반 맥락화가 약화된 경우라고 할 수 있다.

[S36]

“첫째, 통합 단위 계획에서 너무 많은 차시로 구성하여, 효과적인 피드백 제공이 어렵다. ... 둘째, 피드백을 제공하는 횟수가 너무 적다. ... 셋째, 구체적이지 않은 피드백을 제공한다.”

[S36]의 답안의 첫째 항목은 이러한 양상을 전형적으로 보여 준다. 제시문에는 ‘4주간 총 32차시 분량의 통합 단원을 운영하였다’는 정보는 있지만, 그것이 곧바로 ‘차시가 너무 많아서 피드백 제공이 어려웠다’는 원인 판단으로 제시되지는 않는다. 다시 말해, 32차시라는 사실은 제시문에 있지만, 차시수 과다로 인한 피드백 곤란이라는 문제 구성은 답안 작성자가 별도로 보충한 판단이다. 이러한 판단이 일반적으로 가능할 수는 있으나, 제시문 안에서 독립된 문제 항목으로 바로 도출되었다고 보기는 어렵다.

[S37]

“첫째, 피드백의 횟수가 부족하다. ... 둘째, 피드백 내용이 다양하지 않다. ... 셋째, 포트폴리오를 해석하기 어렵다. 매 차시 결과물을 모아 만든 포트폴리오는 내용이 많아 학생에게 제공하는 피드백을 어렵게 할 수 있다.”

[S37]의 답안의 셋째 항목인 ‘포트폴리오를 해석하기 어렵다’ 역시 제시문에 직접 나타난 정보가 아니다. 제시문은 학생 결과물을 포트폴리오로 구성하였다고만 할 뿐, 포트폴리오의 양이 과도하거나 해석이 어려웠다고 말하지는 않는다. 그런데 답안은 포트폴리오의 양이 많아 피드백 자체를 어렵게 했다고 판단하고, 이를 별도의 문제 항목으로 제시하고 있다. 이 역시 사례 안의 정보보다 답안 작성자의 일반적 설명이 더 크게 작동한 경우라고 할 수 있다.

[S39]

“첫째, 피드백의 횟수가 적다는 것이다. … 둘째, 피드백의 내용이 구체적이지 않다는 것이다. … 셋째, 포트폴리오의 분량이 많다는 것이다. 포트폴리오의 분량이 많으면 학생이 학업에 있어 과도한 부담을 느낄 수 있다.”

[S39]의 답안의 셋째 항목도 앞선 사례들과 같은 맥락이다. 제시문에는 포트폴리오의 분량이 과도하다거나, 학생에게 부담이 되었다는 정보가 직접 제시되어 있지 않다. 그럼에도 답안은 ‘매 차시 결과물을 모아 만든 포트폴리오’라는 사실을 근거로, 곧바로 ‘분량이 많다’, ‘학업 부담이 크다’는 판단을 도출한다. 이때 문제는 그러한 판단이 전혀 불가능하다는 데 있지 않다. 핵심은 그러한 판단이 문항이 요구한 문제점 도출의 직접 근거로서 제시문에 의해 충분히 지지되는가에 있다. 그런 점에서 이 사례는 제시문 밖 판단의 보충이 독립된 문제 항목으로 조직된 사례라고 볼 수 있다.

이처럼 해당 유형은 일반적으로 타당할 수 있는 판단이 제시문 근거와 충분히 연결되지 않은 상태에서 독립된 문제 항목으로 조직되는 양상을 보인다. 따라서 이 유형에서 주목할 점은 추론 자체가 아니라, 추론의 결과가 사례 안의 근거와 동일한 수준의 문제 항목으로 제시되었다는 점이다.

한편 이 유형과 관련하여 경계적으로 검토할 수 있는 답안도 2편 확인되었다. 예를 들어 [S35]의 ‘직접적 소통이 이루어지지 않는다’나 [S38]의

‘피드백의 방향이 일방향적이다’와 같은 진술은 제시문에 직접 제시된 정보는 아니지만, 도장 방식의 피드백이나 결과물 중심의 피드백이라는 단서에 기대어 해석적으로 연결된 것으로 볼 여지도 있다. 즉, 이러한 사례는 제시문 밖 판단이 덧붙여졌다는 점에서 해당 유형의 성격을 일부 보이지만, 그 판단이 전적으로 사례 밖 일반론만으로 구성된 것이라기보다 제시문 내 단서를 확장적으로 해석한 결과라는 점에서 대표 사례와는 구별된다. 따라서 본 연구에서는 이를 제시문 밖 판단으로 확장한 응답에 포함하되, 대표 사례와 구별되는 경계 사례로 처리하였다.

이상을 바탕으로, 본 연구에서 확인한 응답 조직 양상의 유형별 특징을 정리하면 <표 3>과 같다. 여기서 유형 ①은 제시문 안에서 근거를 유지하며 문제 항목을 변별한 응답, 유형 ②는 제시문 안에서 유사한 문제 판단을 반복적으로 분절한 응답, 유형 ③은 제시문 밖 판단으로 확장한 응답을 의미한다.

<표 3> 응답 조직 유형별 맥락화 양상

구분	응답 조직 및 맥락화 양상	대표 사례
유형 ①	제시문 기반 맥락화가 비교적 안정적으로 유지되어, 사례 단서가 문제 판단의 근거이자 문제 항목을 구분하는 기준으로 작용함.	S20, S21, S34 등
유형 ②	제시문 기반 맥락화는 유지되지만 항목화 과정에서 약화되어, 사례 단서가 문제 판단의 근거로는 활용되나 문제 항목을 구분하는 기준으로는 충분히 작용하지 못함.	S06, S25, S33 등
유형 ③	판단 근거가 사례 밖의 일반적 설명이나 추론으로 이동하면서 제시문 기반 맥락화가 약화되고, 그 판단이 독립된 문제 항목으로 조직됨.	S36, S37, S39 등

2. 사례 분석형 문항 수행에서 나타난 응답 조직의 특징

앞서 살펴본 응답 조직 양상이 분석 대상 전체에서 어떻게 분포하는지를 정리하면 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 응답 조직 양상의 유형별 분포

구분	답안 수(편)	비율(%)
유형 ①	17	42.5
유형 ②	9	22.5
유형 ③	14	35.0
합계	40	100.0

〈표 4〉에 따르면, 유형 ①은 17편(42.5%)으로 가장 큰 비중을 차지하였으나, 유형 ②가 9편(22.5%), 유형 ③이 14편(35.0%)으로 나타나 다른 응답 조직 양상도 적지 않은 비중을 보였다. 특히 유형 ②와 유형 ③이 전체의 57.5%를 차지한다는 점은, 분석 대상 답안의 상당수가 문제 항목의 변별이나 제시문 근거의 유지 측면에서 서로 다른 조직 양상을 보였음을 의미한다.

이러한 결과는 사례 분석형 교직 논술 문항의 수행이 관련 교육학 개념의 이해만으로 설명되기 어렵다는 점을 보여 준다. 특히 분석 대상 문항에서 초등 예비교사는 피드백의 시기, 횟수, 방식, 결과와 같은 제시문 속 단서를 문제 판단의 근거로 삼아야 하며, 동시에 그 판단을 세 개의 구별 가능한 문제 항목으로 조직해야 한다. 이러한 관점에서 유형 ①은 제시문 근거의 유지와 문제 항목의 변별이라는 문항 수행의 두 조건이 비교적 안정적으로 결합된 응답으로 이해할 수 있다.

반면 유형 ②와 유형 ③은 사례 분석형 문항 수행에서 응답 조직이 달라지는 지점을 보여 준다. 유형 ②는 제시문 안의 단서를 활용한다는 점에서 사례와의 연결을 유지하지만, 유사한 문제 판단을 반복적으로 분절함으로써 세 항목 사이의 의미 차이가 약화된 경우이다. 이는 예비교사가 문항의 ‘세 가지 문제점 제시’라는 구조적 요구에 응답하는 과정에서, 하나의 문제 축을 여러 항목으로 나누어 배열할 수 있음을 보여 준다. 즉, 유형 ②는 사례 이해의 부재라기보다, 사례에서 도출한 판단을 변별된 항목으로 조직

하는 과정에서 맥락화가 항목화의 차원에서 약화된 응답 조직상의 특징으로 볼 수 있다.

유형 ③은 이와 다른 방식의 조직 양상을 보여 준다. 이 유형의 답안은 교육학적으로 타당해 보이는 설명이나 일반적으로 가능한 추론을 포함하고 있으나, 그 판단이 제시문에 의해 충분히 뒷받침되지 않은 상태에서 독립된 문제 항목으로 제시된다. 이는 예비교사가 관련 개념이나 일반 원리를 알고 있더라도, 그 지식이 제시문 속 조건과 긴밀하게 연결되지 않을 경우 사례 분석형 문항의 요구와 관련성이 약화될 수 있음을 보여 준다. 다시 말해, 유형 ③은 지식의 부재라기보다, 일반론을 사례 근거와 조정하는 과정에서 나타난 응답 조직상의 특징으로 이해할 수 있다.

이처럼 본 연구에서 확인된 세 유형은 제시문 속 조건이 문제 판단의 근거로 작용하고 답안 안에서 항목화되는 방식의 차이를 보여 준다. 유형 ①에서는 제시문 기반 맥락화가 비교적 안정적으로 유지되어, 제시문 조건이 변별된 문제 항목으로 조직된다. 유형 ②에서는 제시문과의 연결은 유지되지만, 유사한 문제 판단이 반복적으로 분절되면서 맥락화가 항목화 과정에서 약화된다. 반면 유형 ③에서는 판단의 근거가 제시문 속 조건을 넘어 사례 밖의 일반적 설명이나 추론으로 이동하면서, 맥락화의 기준점이 제시문 내부에서 사례 밖으로 옮겨 간다. 따라서 사례 분석형 교직 논술 수행에서 맥락화는 단순히 제시문을 언급하는 수준이 아니라, 제시문 속 조건을 문제 판단의 근거로 삼고 이를 문항 요구에 맞게 조직하는 과정과 관련된다.

이 점에서 본 연구의 결과는 교직 논술 답안 작성이 교육학적 지식을 활용하여 사례를 해석하고, 문제 판단을 구성하며, 이를 답안의 요구에 맞게 조직하는 언어적·논리적 수행과 밀접하게 관련됨을 보여 준다. 따라서 초등 예비교사 대상 교직 논술 지도에서는 관련 교육학 개념의 이해와 함께, 제시문 속 단서가 문제 판단의 근거로 작용하는 방식, 유사한 문제 판단이 서로 구별되어 항목화되는 방식, 사례 밖 일반론이 제시문 근거와 조정되는 방식을 함께 다룰 필요가 있다.

V. 결론

본 연구는 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 교직 논술 문항에서 초등 예비교사의 응답 조직 양상이 어떻게 나타나는지를 살펴보았다. 이를 위해 2024학년도 초등교사 임용시험 교직 논술 기출 문항 가운데 교사의 피드백 문제점을 도출하도록 한 문항을 대상으로, 교육대학교 4학년 학생 40명이 작성한 답안을 분석하였다.

분석 결과, 초등 예비교사의 응답 조직 양상은 제시문 안에서 근거를 유지하며 문제 항목을 변별한 응답, 제시문 안에서 유사한 문제 판단을 반복적으로 분절한 응답, 제시문 밖 판단으로 확장한 응답으로 구분되었다. 이러한 결과는 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 문항의 수행에서 제시문 근거의 유지와 문제 항목의 변별이 중요한 응답 조직 요소로 작용함을 보여 준다. 또한 맥락화의 관점에서 볼 때, 제시문 속 조건이 문제 판단의 근거로 유지되는 방식뿐 아니라 그 근거가 답안 안에서 어떻게 항목화되는지가 응답 조직 양상을 가르는 주요 지점임을 확인할 수 있었다.

본 연구는 교직 논술 답안의 차이를 제시문 해석, 문제 판단의 구성, 답안 조직의 차원에서 살펴보았다는 점에서 의의를 지닌다. 특히 본 연구는 교직 논술 답안 작성이 교육학적 지식을 활용하여 제시문을 해석하고, 의미 있는 단서를 선별하며, 이를 문제 판단으로 구성한 뒤 문항의 요구에 맞게 서술로 조직하는 수행과 밀접하게 관련됨을 보여 주었다. 이는 교직 논술을 예비교사의 교육학적 이해와 함께, 제시문 읽기, 근거 선택, 판단 구성, 서술 조직이 결합된 언어적·논리적 수행으로 이해할 필요가 있음을 시사한다.

이러한 결과는 초등 예비교사 대상 교직 논술 지도에 시사점을 제공한다. 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 문항에 대한 지도에서는 관련 교육학 개념의 이해와 함께, 제시문 속 단서를 문제 판단의 근거로 삼는 방식, 유사한 문제 판단을 서로 구별하여 항목화하는 방식, 사례 밖 일반론을 제시

문 근거와 조정하는 방식이 함께 다루어질 필요가 있다. 이는 예비교사가 교육학적 개념을 알고 있는 데서 나아가, 제시된 사례의 조건을 근거로 판단을 구성하고 이를 설득력 있는 답안으로 조직하도록 돕는 방향의 지도가 필요함을 의미한다.

또한 본 연구의 결과는 사례 분석형 교직 논술 문항을 검토할 때에도 참고될 수 있다. 문제점 도출을 요구하는 문항에서는 제시문에 포함된 단서가 문제 판단의 근거로 충분히 기능하는지, 복수의 문제 항목이 서로 변별 가능하게 구성되어 있는지를 함께 살필 필요가 있다.

다만 본 연구는 단일한 기출 문항과 40편의 답안을 대상으로 하였으므로, 연구 결과를 사례 분석형 교직 논술 문항 전반으로 일반화하는 데에는 한계가 있다. 또한 본 연구는 산출된 답안을 중심으로 응답 조직 양상을 분석하였기 때문에, 예비교사가 답안을 작성하는 과정에서 어떤 사고 과정을 거쳤는지를 직접 확인하지는 못하였다. 후속 연구에서는 여러 유형의 교직 논술 문항과 보다 폭넓은 답안 자료를 대상으로 응답 조직 양상을 비교하고, 필요에 따라 면담이나 사고 구술 자료를 함께 활용하여 예비교사의 사례 해석과 답안 구성 과정을 보다 입체적으로 살필 필요가 있다.

* 본 논문은 2026.04.02. 투고되었으며, 2026.05.13. 심사가 시작되어 2026.06.09. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권충훈(2018), 「텍스트 마이닝과 언어네트워크 분석을 활용한 중등교사임용 교육학시험 내용 분석」, 『교육혁신연구』 28(3), 1-25.
- 김민조(2019), 「교육평가도구로서 초등교사 신규임용 시험의 성격과 타당도 분석」, 『초등교육연구』 32(1), 37-65.
- 김선영(2014), 「국어과 서술형 평가 문항과 학생 반응 분석 연구」, 인하대학교 석사학위논문.
- 김승현·이상일(2015), 「서답형 문항 분석을 통한 국어과 평가 방안 개선 연구」, 『새국어교육』 105, 29-61.
- 신태섭·김안나·임규연·정제영(2017), 「중등교원임용 교육학 논술시험의 타당성에 대한 탐색적 연구」, 『교과교육학연구』 21(4), 367-382.
- 원보라(2016), 「서답형 문항 구조화를 위한 요소 체계화 연구」, 『한국초등국어교육』 61, 289-319.
- 유선영·박선헤·조해연(2021), 「공립유치원 교사 임용후보자 선정 경쟁시험 교직논술 내용분석: 네트워크 분석을 중심으로」, 『미래유아교육학회지』 28(4), 29-54.
- 임천택(2020), 「교직 논술 평가 요소로서 논리적 체계성에 대한 연구」, 『한국초등교육』 31(4), 375-389.
- 조석훈(2025), 「초등교사 임용시험 과목 중 교직논술 분석: 교직수행능력을 중심으로」, 『한국교육연구』 42(3), 165-194.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. -E. & Shavelson, R. J. (2015), "Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum", *Zeitschrift für Psychologie* 223(1), 3-13.
- Gold, B. & Holodynski, M. (2017), "Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges", *Computers & Education* 107, 13-30.
- Hyttinen, H., Ursin, J., Silvennoinen, K., Kleemola, K., & Toom, A. (2021), "The dynamic relationship between response processes and self-regulation in critical thinking assessments", *Studies in Educational Evaluation* 71, 101090.
- Magliano, J. P. & Graesser, A. C. (2012), "Computer-based assessment of student-constructed responses", *Behavior Research Methods* 44(3), 608-621.
- Plakans, L. (2010), "Independent vs. integrated writing tasks: A comparison of task representation", *TESOL Quarterly* 44(1), 185-194.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987), "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 142-175.
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014), "Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers", *American Educational Research Journal* 51(4), 739-771.

사례 분석형 교직 논술 문항에 대한 초등 예비교사의 응답 조직 양상 — 문제점 도출을 요구하는 문항을 중심으로

아하영

이 연구는 문제점 도출을 요구하는 사례 분석형 교직 논술 문항에서 초등 예비교사의 응답 조직 양상을 분석하는 데 목적이 있다. 교직 논술 답안은 제시문 해석, 문제 판단 구성, 서술 조직이 결합된 수행의 결과로 볼 수 있다. 본 연구는 2024학년도 초등교사 임용시험 교직 논술 기출 문항에 대한 교육대학교 4학년 학생 40명의 답안을 질적 내용 분석하였다. 분석 결과, 응답 조직 양상은 제시문 안에서 근거를 유지하며 문제 항목을 변별한 응답, 제시문 안에서 유사한 문제 판단을 반복적으로 분절한 응답, 제시문 밖 판단으로 확장한 응답의 3가지로 나타났다. 이는 사례 분석형 문항 수행에서 제시문 근거의 활용과 문제 판단의 변별이 중요하며, 교직 논술 지도에서도 제시문 속 단서를 근거로 삼아 판단을 변별된 항목으로 조직하는 연습이 필요함을 시사한다.

핵심어 초등 예비교사, 교직 논술, 사례 분석형 문항, 응답 조직 양상, 맥락화

Elementary Pre-service Teachers' Organization of Responses to Case-Based Teaching Essay Items

— Focusing on Items Requiring Problem Identification

Ah Hayoung

This study examined how elementary pre-service teachers organize responses to case-based teaching essay items that require problem identification. The data comprised 40 responses written by 4th-year students at an education university under conditions similar to those of an elementary teacher employment examination. Qualitative content analysis identified 3 response patterns: differentiating problems based on textual evidence, repeatedly segmenting similar problem judgments, and extending judgments beyond a given text. The findings suggest that performance on case-based essay items is related not only to educational knowledge but also to prompt interpretation, differentiation of problem categories, and evidence-based organization in writing. This study highlights the importance of helping students maintain a contextual understanding and organize judgments structurally when writing teaching essays.

KEYWORDS Case-based item, contextualization, elementary pre-service teacher, response organization pattern, teaching essay.