

ORIGINAL ARTICLE

연구회 참여 교사가 행위주체성을 성취하는 과정은 어떠한가 : 근거이론적 접근

최지선¹ · 임성만^{2*}

(¹한국교원대학교 석사, ²한국교원대학교 교수)

How Teacher Agency is Achieved through Participation in a Teacher Study Group: A Grounded Theory Approach

Ji-Seon Choe¹ · Sung-Man Lim^{2*}

(¹Korea National University of Education, ²Korea National University of Education)

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of teacher agency achievement among teachers participating in a teacher study group and to examine the impact of participation in the group on this process. Using a grounded theory approach based on the experiences of teachers in the study group, the research investigated the temporal progression of teacher agency achievement and the effects of teacher study group participation on this progression. The results showed that the achievement of teacher agency followed a temporal pattern of "initial phenomenon-phenomenon-result," where strategies shaped by iterational, practical-evaluative, and projective dimensions played an influential role. Initially, the teachers' practices were primarily characterized by formal and teacher-centered approaches with practical limitations. However, these evolved into purpose-driven practices, student-centered learning, and collaborative efforts for educational expansion, ultimately fostering teacher agency in two key areas: promoting the growth of students as global citizens through educational innovation and supporting school improvement and teacher assistance based on collaborative problem-solving. Participation in the teacher study group was found to significantly aid in setting educational goals, stimulating practice changes, developing professional expertise, and securing resources. Additionally, it fostered a collaborative school culture and enabled teachers to expand their roles by serving as mentors, which had a positive impact on the attainment of teacher agency. This study reaffirms the importance of teacher study groups as learning communities and underscores the need for structured support through collaborative communities for teacher empowerment.

Key words : teacher agency, process of teacher agency achievement, teacher study group

I. 서론

교사 연구회는 교사들이 자발적으로 교수 실천을

개선하기 위해 교육학적 탐구에 참여하는 학습 공동체로, 교사의 전문성과 협력적 문화를 지속적으로 발전시키는 중요한 역할을 수행한다(Masuda, 2010). 연구회

Received 11 November, 2024; Revised 3 December, 2024; Accepted 11 December, 2024

*Corresponding author : Sung-Man Lim, Korea National University of Education, 250, Taeseongtabyeon-ro Gangnae-myeon Heungdeok-gu Cheongju-city Chungcheongbuk-do, Korea

E-mail : elekttee@knie.ac.kr

© The Korean Society of Earth Sciences Education. All rights reserved.

This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

는 새로운 지식과 교육적 실천에 필요한 자료를 제공하며, 교사들 간 협력과 상호작용을 통해 전문성을 지속적으로 발전시키는 중요한 장이 된다(김신희와 박종률, 2021; van Sluys, 2007). 교사의 전문성은 협력을 통해 개발될 수 있으며(이성희, 2015), 기존 연구에 따르면 연구회 활동은 교사들의 교수 자기효능감을 높이고(이성희, 2015) 전문성 향상에 만족감을 제공하며(유형철 외, 2019), 협력적 실천과 성찰을 통해 교사의 성장을 촉진하는 것으로 나타났다(유성동과 김도기, 2023). 교사들이 연구회에 참여하는 동기는 자신의 전문성 성장과 변화에 대한 욕구(서경혜, 2009; 윤석주, 2016; 김신희와 박종률, 2021), 공동체를 통한 친밀한 관계 형성(장지은 외, 2014), 폐쇄적 학교 문화와 같은 특정 조직 문화에 대한 반발(박나실 외, 2015) 등으로 나눌 수 있다. 교사들이 전문성 향상과 변화에 대한 욕구를 느끼는 이유는 급변하는 교육 환경과 높은 교육 수준에 대한 요구가 교사 전문성에 대한 기대를 더욱 높이고 있기 때문이다.

오늘날의 교육 현장은 교사들에게 단순한 지식 전달 이상의 역할을 요구하고 있으며, 이는 교사를 수동적인 전달자가 아닌 능동적인 행위주체로 바라보는 관점과 일치한다(Lukacs & Galluzzo, 2014). 교사들은 문제를 능동적으로 해결하고 전문성을 기반으로 변화하는 교육 환경 속에서 교육 혁신을 주도해야 하는 상황에 놓여 있다(유형철 외, 2019). 이러한 맥락에서 주목 받는 것이 바로 교사 행위주체성이다. 교사 행위주체성은 교사가 교육 현장에서 능동적으로 문제를 해결하고, 변화와 혁신을 주도할 수 있는 능력으로 정의될 수 있으며(소경희와 최유리, 2018; 김정윤, 2019; 금선영 외, 2021; Lasky, 2005; Priestley *et al.*, 2015), 교사 전문성의 지속적 개발과 자아실현을 돕는 중요한 역할을 한다(Lipponen & Kumpulainen, 2011; Ketelaar *et al.*, 2012; Priestley *et al.*, 2015).

교사 행위주체성은 교사가 속한 맥락에 따라 형성되고 발현되며, 이를 위해서는 협력적이고 집단적인 학습 공동체가 도움이 될 수 있다(이혜경과 김희백, 2021b; Priestley *et al.*, 2015). 관계적 행위주체성은 협력적 상호작용을 통해 작업 대상을 확장하고 변형하는 능력으로, 동료 교사와의 협력을 통해 다른 사람을 학습 자원으로 활용하고, 이를 효과적으로 조율하는 과정을 포함한다(Edwards, 2005). 집단적 행위주체성은 공동의 관심사를

공유하며 이를 기반으로 집단적 목표를 추구하고 더 넓은 교육적 맥락에 영향을 미치는 능력을 의미하며(Archer, 2000; Ibrahim, 2006), 이는 연구회와 같은 학습 공동체 내에서 형성되는 협력적 문화와 구조적 상호작용을 통해 발현된다. 이러한 맥락에서 연구회는 교사들이 관계적 및 집단적 행위주체성을 성취할 수 있는 기반을 제공하며, 이를 통해 교사들이 변화하는 교육 환경에 능동적으로 대응하고, 협력적 실천을 통해 교육적 혁신을 주도할 수 있음을 보여준다.

최근 연구는 교사들이 직면한 다양한 환경에서의 어려움과 이를 극복하는 과정에서 교사 행위주체성이 어떻게 발현되는지 분석하고(금선영 외, 2021; 이혜경과 김희백, 2021a; 임성은 외, 2021; 염태근, 2022; 박혜연과 김혜진, 2024; 최지선과 임성만, 2024; Gudmundsdottir & Hathaway, 2020; Jenkins, 2020), 교사들이 변화의 주체로서(이혜경과 김희백, 2021b) 학교 혁신에 기여하는 방식을 논의하는 데 중점을 두고 있다(소경희와 최유리, 2018). 이지희와 김현옥(2023)의 연구는 교사 행위주체성이 직무만족도와 직결되는 중요한 변인임을 강조하며, 교사가 교육공동체 내에서 다양한 의사소통을 통해 행위주체성을 발휘할 수 있도록 지원해야 함을 제안하였다.

본 연구는 교사 연구회 참여가 교사의 행위주체성 성취에 미치는 영향을 심층적으로 분석하고자 한다. 연구회 참여를 통해 교사들이 시간의 흐름에 따라 어떻게 행위주체성을 성취하는지를 생태학적 관점(Priestley *et al.*, 2015)에 기반하여 분석하는 것을 목표로 한다. 연구참여자들의 행위주체성 성취는 주관적 경험을 기초로 한 것으로, 근거이론 접근을 통해 그 성취과정을 더 깊이 이해할 수 있다. 이를 통해 다양한 교육적 맥락이 교사들의 행위주체성 성취에 어떤 영향을 미쳤는지를 밝혀내고, 연구회를 포함한 공동체적 학습 환경이 교사의 전문성 개발과 교육 맥락에서의 변화를 촉진하는 방식을 규명하고자 한다.

위에서 논의한 연구의 필요성 및 목적을 바탕으로 연구회 참여가 교사의 행위주체성 성취과정에 미치는 영향을 탐색하여 연구회 참여 교사 행위주체성에 관한 실체적인 이론을 구성하고자 본 연구에서는 연구 문제를 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정은 어떠한가?

둘째, 연구회 참여가 교사 행위주체성 성취과정에 미치는 영향은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 연구 맥락 및 연구참여자

본 연구의 목적은 연구회에 참여한 교사들의 교육 실천 자료를 수집하여 교사 행위주체성 성취과정과 연구회 참여가 교사 행위주체성 성취과정에 미치는 영향을 분석하는 데 있다. 연구자는 이러한 연구 목적에 따라 교육 실천을 수행하는 초등교사들로 구성된 연구회를 선정하여 목적 표집을 실시하였으며, 연구의 목적과 방법을 설명한 후 연구 참여 동의를 얻었다.

Priestley *et al.*(2015)에 따르면 교사 행위주체성은 교사가 속한 맥락에 영향을 받는데, 기후변화 교육은 최근 교육과정 개정(교육부, 2022)과 사회적 요구에 의해 교육 현장에서 중요한 변화를 일으키는 분야 중 하나로 부상하고 있다. 2022 개정 교육과정은 기후변화로 인한 불확실성을 개정의 주요 원인으로 제시하고 있으며(교육부, 2022), 공교육 내에서 기후변화 교육의 필요성이 더욱 강조되고 있다(조은별과 신동훈, 2013).

그러나 2015 교육과정까지는 정규 교과목으로 편성되지 않아(신원섭 외, 2020), 학교 환경에서의 기후변화 교육은 교사의 실천 의지와 교육 수행 능력, 재량에 의해 주로 이루어졌다(조승연과 윤순진, 2022; Plevyak *et al.*, 2001). 이러한 맥락에서, 정책적 요구가 본격화되기 이전부터 자발적으로 기후변화 교육 실천을 위해 공동체를 구성한 교사들의 행위주체성을 탐구하기 위해, 본 연구의 참여자로 기후변화교육교사연구회를 선정하였다.

기후변화교육교사연구회는 2012년 G지역 초등교사들이 기후변화에 대한 관심을 바탕으로 자발적으로 결성한 연구회로, 기후변화 교육의 확산을 목표로 한다. 이 연구회는 해외에서 우수 기후변화 교육 실천 사례를 발표하고, 교육 프로그램 효과에 대한 연구(손준호, 2016)와 초등학생용 교육 프로그램 분석틀 개발(손준호와 김선영, 2023)을 수행하고 있으며, AI 활용, 활동형, 지역사회 기반의 교육 자료를 개발하는 등 다양한 활동을 전개하고 있다. 연구참여자들은 여성 10명, 남성 7명으로 구성되었으며, 교직 경력은 10년에서 25년, 연구회 참여 기간은 2년에서 13년으로 다양하다. 연구참여자의 구체적 특성은 Table 1에 제시하였다.

Table 1. Participants' personal information

이름	성별	교직경력	연구회 소속 기간	최종학력	최종학력 전공
A	여	15년	4년	학사	초등과학교육
B	여	10년	4년	석사	교육행정
C	여	13년	4년	학사	초등과학교육
D	여	15년	13년	학사	초등과학교육
E	여	14년	4년	학사	초등과학교육
F	여	17년	3년	석사재학	지리교육
G	남	20년	12년	석사	독서토론논술
H	남	13년	11년	석사	초등과학교육
I	남	10년	4년	석사재학	기후변화지속가능발전교육
J	여	10년	3년	석사재학	기후변화지속가능발전교육
K	남	19년	10년	석사	초등과학교육
L	남	25년	13년	석사	초등과학교육
M	여	15년	2년	석사	초등과학교육
N	남	12년	4년	학사	초등국어교육
O	여	25년	13년	학사	초등윤리교육
P	남	25년	13년	박사	지구과학교육
Q	여	23년	7년	학사	초등윤리교육

2. 자료 수집

연구자는 교사 행위주체성 성취과정과 연구회 참여의 영향을 분석하기 위해, 연구참여자와의 대면 면담과 더불어 참여자들이 교육 현장에서 활용한 기후변화 교육 자료, 연구회에서 개발한 프로그램 및 발간 자료 등 다양한 자료를 수집하였다. 근거이론 연구에서는 면담이 주요 자료 수집 방식으로 기능하므로(Creswell & Poth, 2021), 연구자는 심층적인 면담이 이루어질 수 있도록 선행 문헌을 검토하여 반구조화된 질문지를 개발하였다. 질문지는 Seidman(2006)의 3단계 면담법을 기반으로 생태학적 관점(Priestley *et al.*, 2015)을 반영하였다. 생태학적 관점에서 반복적 차원은 과거의 사고와 행동 패턴을 선택적으로 재활성화하여 실천 활동에 통합함으로써 정체성과 사회적 관계를 유지하는 과정으로, 교사의 개인적·전문적 경험이 포함됨으로 기후변화 교육과 연구회와 관련된 개인적, 전문적 경험에 대한 질문을 구성하였다. 투영적 차원은 행위자가 미래의 행동 경로를 상상하고 재구성하는 능력을 의미하며, 교사의 교육적 목표와 열망과 연결되기에 이와 관련된 질문을 구성하였다. 실천-평가적 차원은 교사가 직면한 요구와 딜레마에 대응하여 행동 경로를 평가하고 선택하는 능력으로, 이는 문화적, 구조적, 물리

적 요소에 의해 영향을 받기에 이와 관련한 질문을 구성하였다. 과학교육전문가 3인과 박사과정 1인, 석사과정 7인으로 이루어진 정기적인 세미나를 통하여 면담 질문에 대한 전반적인 검토를 받았으며, 과학교육전문가 1인과 면담 질문지의 세부 내용을 검토하고 수정, 보완하여 타당도를 확보하도록 하였다. 3차 면담에서는 1, 2차 면담에서 도출된 내용을 바탕으로 참여자에게 맞춤형 질문을 제시하였다. 세부적인 질문지 내용은 Table 2과 같다. 개별 면담은 2024년 4월에 시작하여 7월까지 진행되었으며, 연구참여자가 편안함을 느낄 수 있는 환경에서 30~70분 내외로 실시되었다. 모든 면담은 녹음 후 전사하여 문서화하였고, 분석에 활용하였다. 질적 연구의 특성상 자료수집과 분석이 동시에 이루어졌으며, 각 면담에서 분석한 내용을 연구참여자에게 확인받아 참여자 검토를 통해 타당성을 확보하였다.

3. 자료 분석

본 연구는 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정과 연구회 참여가 이에 미치는 영향을 질적으로 분석하였다. 연구 방법으로 근거이론 접근을 선택하였으며, 이는 연구참여자의 경험에서 출발해 이론을 생성

Table 2. Interview questions

문항 구분	질문 내용
교육 실천 전반에 관한 질문	<ul style="list-style-type: none"> • 평소 사용하는 교수 방법이나 전략이 있는가? • 교육 실천에서 가장 중요하게 생각하는 것은 무엇인가? • 교육에서 주로 사용하는 자료는 무엇이며, 수업 준비는 어떻게 이루어지는가? • 기후변화 교육은 어떤 형태로 운영하고 있는가? • 연구회 활동 전후로 교육의 양상이 달라졌는가? 달라졌다면 구체적으로 어떻게 달라졌는가?
반복적 차원 (생애사적 이해)	<ul style="list-style-type: none"> • 기후변화에 관심을 가지게 된 계기는 무엇인가? • 연구회에 가입한 계기는 무엇인가? • 기후변화와 관련된 개인적 경험이 있는가? • 교육 실천에 영향을 준 개인적, 전문적 경험이 있는가? • 해당 경험이 교육 실천에 어떤 영향을 주었는가?
실천-평가적 차원 (현재의 상세한 이해)	<ul style="list-style-type: none"> • 사회의 변화 등으로 인해 교사에게 요구하는 것은 무엇이며 나는 어떤 요구를 체감하고 있는가? • 교육과정상 기후변화교육은 어떻게 운영되고 있는가? • 근무하는 학교는 기후변화 교육에 어떤 입장을 취하고 있는가? • 기후변화 교육학습을 위해 동료와 협력하고 있는가? 그렇지 않다면 그 이유는 무엇인가? • 교육을 실천하며 지원받거나 제약이 되는 것들은 무엇이 있는가?
투영적 차원 (의미의 반성)	<ul style="list-style-type: none"> • 교사로서 가지고 있는 목표는 무엇인가? • 그 목표를 이루기 위해 어떤 것을 하고 있는가? • 기후변화 교육에 대해 가지고 있는 목표는 무엇이며 교육을 하는 이유가 무엇인가? • 연구회를 통해 이루고 싶은 목표가 있는가? • 연구회에 교육 측면/ 개인적 측면에서 기대하고 있는 것이 있다면 무엇인가?

하고 발견하는 연구 방법으로, 연구참여자들의 이야기에서 도출된 자료에 기반한다(Corbin & Strauss, 2015).

기존 문헌들(금선영 외, 2021; 이해경과 김희백, 2021; 박혜연과 김혜진, 2024; 최지선과 임성만, 2024; Wei & Chen, 2019; Gudmundsdottir & Hathaway, 2020)에서 교사 행위주체성의 발현 모습과 이에 영향을 준 요인들을 탐색하였으나 본 연구에서는 행위주체성을 성취하는 과정과 교사공동체인 연구회가 이에 미치는 영향을 집중적으로 분석하는 데 중점을 두었다. 면담지를 기반으로 한 연구참여자들의 면담 내용을 분석하여 연구참여자의 교육 실천과 관련된 현상을 분석하고, 이에 영향을 미친 요소들을 분별하였다. 또한 면담을 진행하며 연구참여자들이 실제 수업에서 활용한 기후변화 교육 자료와 운영한 프로젝트 사진 등을 같이 보며 교육의 양상과 교육의 중점에 대한 깊이 있는 이야기를 듣고 동학년 교사들 간의 협력 방식과 프로젝트 실행 과정을 확인하였다. 연구회 개발 자료와 소식지를 포함한 연구회 자료는 연구회의 목표와 구체적인 연구활동내역을 확인하는 분석 자료로 활용하였다.

Strauss & Corbin(1990, 1998), Corbin & Strauss(2015)가 발전시킨 근거이론 분석절차는 개방코딩, 축코딩, 선택코딩의 단계로 진행되며, 패러다임 모형은 중심현상을 둘러싼 범주를 중심 현상의 원인이 되는 ‘인과조건’, 중심 현상에 대한 반응으로 취하는 ‘전략’, 전략에 영향을 미치는 상황적 요인을 ‘맥락 조건’과 ‘중재조건’, 전략들을 활용한 ‘결과’로 규정한다(Creswell & Poth, 2021). 본 연구에서는 교사 행위주체성 발현으로 보이는 실천을 중심 ‘현상’으로 설정하여 현상 이전의 행위를 ‘초기현상’으로 규정하였다. 초기현상에서 현상으로의 변화를 일으킨 원인과 상황적 요인을 생태학적 관점으로 반복적 차원, 실천-평가적 차원, 투영적 차원으로 분리해 ‘조건’으로 통합하였다. 또한 조건들에 의한 ‘전략’을 설정하여 초기현상에서 현상으로 변화를 연결하였다. 결과적으로 전략을 활용하여 교사들이 성취한 행위주체성을 ‘결과’에 서술하였다.

개방코딩 단계에서는 범주를 만들기 위해 자료를 검토하고 지속적으로 비교하여 범주를 나타내는 경우를 찾아 연구에서 탐구하는 과정이나 행동을 특징짓는 주제나 범주로 줄이는 과정이다(Corbin & Strauss, 2015; Creswell & Poth, 2021). 본 연구에서는 면담을 통해 수집한 자료를 중요한 정보들의 범주로 코딩하는

개방코딩을 진행하여 공통적이고 일반적 요소를 추출하여 초기코딩하고, 상위범주로 묶었다. 수집한 자료에서 코딩한 코딩들 중 교사 행위주체성의 성취와 관련된 코딩을 선정 후 범주화하였다.

개방코딩으로 생성한 범주는 패러다임 모형을 활용한 축코딩을 실시하여 교사 행위주체성의 발현으로 보이는 실천을 중심 현상으로 하여 초기현상에서 교사 행위주체성이 드러나는 중심 현상으로의 변화, 성취하게 된 교사 행위주체성을 결과로 나열하여 시간성을 강조하였다. 또한 중심 현상과 전략에 영향을 주는 조건들을 생태학적 모델의 세 가지 차원으로 나누어 반복적 차원, 실천-평가적 차원, 투영적 차원의 요인들에 의해 현상을 이끈 전략의 관계를 나타내어 교사 행위주체성의 성취과정을 설명할 수 있는 범주간 연결고리를 만들었다(Charmaz, 2014).

개방코딩과 축코딩을 통해 확인한 교사 행위주체성 성취과정에 관한 관계를 바탕으로 성취한 교사 행위주체성별 핵심 범주를 연결하는 진술을 생성하는 선택코딩을 진행하여(Corbin & Strauss, 2015) 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정과 연구회가 이에 미친 영향을 도출하였다.

Ⅲ. 연구 결과 및 논의

본 연구에서는 교사들이 교육 실천에서 나타난 현상을 종합하여 초기현상과 변화한 현상으로 구분하여 초기현상에서 현상의 변화를 이끈 전략과 그에 영향을 미친 조건을 반복적 차원, 실천-평가적 차원, 투영적 차원으로 구분하였으며 교사 행위주체성을 성취하는 과정을 모식도로 나타내었다.

1. 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정에 관한 개방 코딩

본 연구에서는 자료를 분석하여 교사의 행위주체성 성취과정에 관련된 92개의 개념, 39개의 하위범주, 11개의 상위범주로 구성하였다. 구성된 주요 개념, 하위범주, 상위범주 목록은 Table 3과 같다.

Table 3. Categorization of data

범주	상위범주	하위범주	주요 개념
초기 현상	형식적 교육 실천	의무적 수업	필요성을 인식하여 교육을 진행하였으나 구체적인 교육 목표를 설정하지 않음 정해진 교육과정, 범교과 시수에 맞춰 형식적인 수업을 진행
		피상적 환경교육	기후변화의 복잡성을 다루기보다는 단순한 환경보호 중심의 교육 기후변화 수업에 대한 교육적 고민 부족으로 인한 표면적 교육 실천
	교사 중심형 실천 수업	단발적 캠페인형 교육	기후변화 수업이 단발적인 캠페인이나 계기 교육 형태로 이루어짐 지속적인 교육보다는 분절적 실천적 활동에 그침
		지시형 교육 방식	학생들에게 지시하거나 '그래야 한다'라는 식의 일방적인 전달 방식 교사가 준비한 자료와 활동을 학생이 그대로 수행하는 방식
	기후변화 교육의 제한적 실천과 협력 부재	한계에 따른 교육 실천 제한	기후변화 교육을 계획하지 못함 기후변화 교육을 의도한 만큼 펼칠 수 없음
		소극적 자료 활용 및 공유	만들어진 교육 자료를 그대로 사용하거나 약간의 수정만 거쳐 활용함 요청받은 경우에만 제작한 자료를 공유하며 자발적으로 교사들에게 자료를 배포하지 않음
		기후변화 교육의 단독 실천	기후변화 교육을 다른 교사들과 협력하지 않고 혼자 실천 동학년 교사들에게 기후변화 교육을 함께하자고 제안하지 않음
		동료 교사에 대한 관심 부족	동료 교사들이 어떤 교육을 실천하는지에 대해 관심을 두지 않음 기후변화에 관심 있는 동료 교사를 찾거나 협력할 기회를 만들지 않음
	반복적 조건	자녀 양육 경험	자녀 양육을 통해 기후변화 교육의 중요성을 절감 기후변화 문제를 교육적 책임으로 인식 자녀 양육 경험을 통해 교육의 목표를 재구성
		과거 교육 경험	자신이 받은 교육이 현재의 삶에 미친 영향을 통해 교사의 영향력 인식 체계적 기후변화 교육의 부재 인식
초기 기후변화 교육 경험		학생의 반응을 통해 교사의 영향력을 체감 기후변화 교육의 부정적 영향을 경험하며 교육 방법 재평가	
연구회 경험		연구회를 통해 기후변화 교육에 대한 지속적 학습 의지 함양 연구회를 통해 기후변화 교육 전문성을 강화	
과거 근무 경험		기후변화 특화 환경에서의 근무 경험 특색 사업 참여를 통한 교육 전문성 강화	
교육의 어려움 경험		교육 자료 부족으로 인한 수업 어려움과 필요성 인식 공유 자료를 활용한 새로운 주제 교육 실천	
연수 경험		연수를 통한 새로운 교육적 관심 확장 사례 중심 연수를 통한 효과적인 학습 경험	
연구회 책임감과 사명감		기후변화 교육 확산에 대한 연구회 회원의 사명감 연구회 경력 축적과 교육 프로그램 개발 책임 의식	
실천 -평가적		기후변화 교육 요구	사회적 기후변화 인식 확산과 교육적 요구 반영
		교육과정 변화	교육과정 내 기후변화 내용 반영과 중요성 확대
	담임 재량권 보장	담임 교사의 교육과정 재구성 자율성 활용	
	교육 지원 자원	교육을 위한 예산과 자원 확보 연구회를 통해 자료와 정보에 접근하여 교육 실천 지원	

범주	상위범주	하위범주	주요 개념
투영적	교육 운영의 어려움		기후변화 교육 반영의 한계
			전담 교사의 교육 시간 부족
			과중한 업무와 추가된 교육으로 인한 시간 부족
	교내 협력과 분위기		교사 개인 업무의 과다로 인해 협력의 장 활성화 저해
			연구회 소속 교사를 통한 긍정적 영향
			교내 협력 및 분위기 조성
	학교 특색		기후변화 교육 실행에서의 동료 교사의 역할
			학교의 환경 및 허용적 분위기
			학교 특색을 활용한 기후변화 교육 활동
	투영적	기후변화 교육의 장기 목표	
			미래 사회에서 기후변화에 대한 올바른 가치관을 형성하도록 교육 방향 설정
			생태 감수성을 통해 기후 위기에 대한 민감성을 기르는 교육
변화를 이끄는 목표			기후 위기에 대응하는 능력 개발을 위한 준비 교육
			변화를 이끄는 주체로 학생을 성장시키기 위한 교육적 비전
연구회의 목표			작은 변화의 축적을 통해 사회적 변화를 이루고자 하는 교육적 사명
			기후변화 교육의 지속적 확산을 위한 노력
투영적	교사로서의 성장 목표		후배 교사 양성
			전문성 있는 교사로서의 발전 의지
		연구와 자기 계발을 통해 교사로서의 역량 강화 의지	
		교사 간 협력과 지원을 통해 성장 추구	
	교육 확산에 대한 열망		기후변화 교육 자료와 프로그램의 실질적 보급
		교육 자료와 콘텐츠의 지속적 개선과 협력적 활용	
		전국적 기후변화 교육 체계 구축	
전략	미래 지구인 육성을 위한 교육 혁신	교육적 책임과 목표 설정	미래 세대에 대한 교육적 책임감 인식
		교사의 영향력과 자원 활용	미래 사회의 주체를 기르는 교육 목표 설정
	협력과 지원으로 문제 해결	기후변화 교육과 학교 진단	교사의 영향력 인식 및 발전을 위한 고민
		자료 제공과 교사 지원	기후변화 교육에 활용 가능한 자원 모색
현상	목적 중심 교육 실천		기후변화 교육 문제 진단
			학교 맥락이 교사와 교육에 주는 영향력 파악
			양질의 자료 제공에 대한 열의
	학생 주도형 맞춤 학습	유의미한 교육 설계	교사 지원을 위한 방안 탐색
		미래 책임 의식 함양을 위한 통합 교육	실천적 접근을 통한 교육 실천
		개인의 문제로 인식시키기 위한 교육 방향 조정	
		기후변화의 원인과 시스템 중심의 이해 제공	
		교육 목표 반영을 위한 교육과정 설계	
		교과와의 연계를 통한 기후변화 통합 교육	
		사회적 책임감과 영향력 인식을 위한 교육	
		학교, 지역사회로의 교육 확산을 위한 학생 활동 구성	
		새로운 교수법과 교육 도구 활용	
		자기 평가와 피드백을 기반으로 수업 방식 조정	
		학생과 교사 간 피드백 반영을 통한 수업 조정 및 개선	

범주	상위범주	하위범주	주요 개념
			외부 교육 프로그램 개선을 위한 현장 피드백 제공 학생 수준에 맞춘 맞춤형 활동 제공
		학생 주체성 강화	학생 주도 동아리 및 프로젝트 활동 운영 기후변화 중심의 진로와 미래 사회 역할 탐색 교육
	자료 공유 및 프로그램 개발	연구회 제작 자료의 협력적 활용과 공유 교사들의 활용성을 고려한 프로그램 개발	
	협력 문화 형성을 통한 교육 확산	교내 협력체 결성	협력 기반의 기후변화 교육 실천 동학년 및 학교 단위 교육 프로젝트 운영 친목 활동을 통한 협력적 문화 조성
		기후변화 교육 멘토	기후변화 인식 확산을 위한 활동 교사 역량 강화를 위한 교육 멘토링 및 연수 교육 기부를 통한 기후변화 교육 확산

가. 초기현상

1) 형식적 교육 실천

연구 참여자들은 의무적 수업과 피상적 환경교육으로 기후변화 교육을 실천했으며, 구체적 교육 목표 없이 교육과정의 시수를 채우기식으로 활용하였다. 기후변화의 복잡성보다는 쓰레기 줍기나 자원 절약 같은 활동과 실천 다짐 위주의 교육이 이루어졌다. 이에 따라 교육이 표면적이고 공포감을 조성했으며, 공감을 불러일으키지 못했다는 반성이 있었다.

2) 교사 중심형 실천 수업

초기의 교육 실천은 단발적 캠페인형 교육과 지시형 교육으로 이루어졌다. 연간 4시간 미만의 범교과 환경교육 시수로 인해 교육이 지구의 날 관련 계기 교육이나 환경 캠페인 활동에 제한되었다. 교육은 단편적이고 이어지지 않는 분절적인 형태로 이루어졌으며, 교사가 계획한 자료를 학생들이 따라오는 단방향 전달 방식에 그쳤다.

3) 기후변화 교육의 제한적 실천과 협력 부재

연구 참여자들은 시수 부족, 과중한 업무, 전담 교사로서의 제약으로 인해 기후변화 교육 실천이 제한적이었다. 특히 교과 전담 교사는 담임 교사보다 시수 운용에 어려움을 겪으며, 계획된 교육을 온전히 실천하지 못했다. 자료 공유는 요청이 있을 때만 이루어졌고, 협력적 자료 공유가 활성화되지 않아 기후변화 교육은 주로 혼자 실천하는 방식으로 이루어졌으며, 동료 교

사와의 협력 기회가 부족했다. 연구 참여자들은 기후변화 교육의 중요성과 협력의 필요성을 인지했으나, 제도적 제약과 교사 간 소통 부족으로 협력적 구조를 형성하지 못했다.

나. 조건 및 전략

1) 반복적 차원

Priestley *et al.* (2015)의 생태학적 행위주체성 모델에서 반복적 차원은 교사의 과거 경험, 신념, 가치관과 같은 내적 자질이 현재와 미래의 행동에 영향을 미치는 요소로 정의된다. 본 연구의 반복적 차원과 이에 따른 전략을 분석한 결과 자녀 양육, 과거의 교육과 근무, 연구회, 연수와 관련한 경험과 연구회 회원으로서의 책임감과 사명감이 현상의 변화에 영향을 미쳤음을 확인하였다.

2) 자녀 양육 경험을 통한 기후변화 교육의 중요성 인식

연구 참여자들은 자녀 양육을 통해 기후변화가 자녀의 미래에 직접적인 영향을 미칠 수 있다는 점을 깨닫고, 기후변화 교육의 필요성을 절실히 느꼈다. 기존의 교사 행위주체성에 관한 연구들(금선영 외, 2021; 이해경과 김희백, 2021; 박혜연과 김혜진, 2024; 최지선과 임성만, 2024)에서는 교사의 자녀 양육 경험이 행위주체성에 영향을 미치는 요소로 주목받지 못했으나, 기후변화와 같이 개인적인 삶에 깊이 연관된 주제에서는 이러한 경험이 중요한 요소로 나타났다. 연구 참여

자들은 자녀의 미래를 위해 더 나은 세상을 만들고자 하는 사명감으로 기후변화 교육에 헌신하게 되었다. 또한 자녀 양육은 교사의 교육 목표와 관점에도 영향을 미쳐, 학생들이 독립적이고 주체적으로 살아가는 존재로 성장하도록 돕는 것이 교사의 역할이라는 인식을 강화했다.

본격적으로 관심을 가지게 된 건 아이를 낳고 양육하면서. 우리 아이에게 조금이라도 덜 아픈, 덜 오염된 지구를 물려줘야 하지 않을까 하는. (교사 E)

3) 과거 교육 경험과 교사 역할의 영향력

연구 참여자들은 학창 시절 받았던 환경교육이 현재까지 삶에 지속적인 영향을 미쳤음을 깨달았다. 과거 교사로부터 배운 환경보호 실천이 내면화되어 현재까지 실천으로 이어지고 있으며, 이러한 경험은 교사로서 학생들에게도 지속적으로 긍정적 영향을 주고자 하는 동기를 강화했다. 연구 참여자들은 과거 자신이 체계적인 환경교육을 받지 못한 경험을 반추하며 논리적이고 체계적인 교육을 제공하려는 의지를 보였다.

초등학교 다닐 때 선생님이 하셨던 말이 지금도 남는 게 있어요. 그 말이 지금의 생활에도 영향을 미친다고 생각을 해서. 구체적인 이야기를 학생들에게 하는 게 이 중에 누군가에게는 남을 수 있으니까

(교사 M 면담)

4) 초기 기후변화 교육 경험의 성찰과 재평가

기후변화 교육을 통해 학생들이 실천으로 연결되는 모습을 보며 참여자들은 교육적 영향력을 체감했다. 학생들이 수업 후 실천한 사례를 공유하거나, 강조한 내용을 따라하며 변화하는 모습을 통해 교육의 힘을 느꼈다.

아이들한테 좀 강조하면 그다음 주에 이제 학교와 가지고 “선생님 저 그거 실천했어요.” 이런 부분들에서 교육이 효과가 있구나 하고 느끼는데. (교사 H 면담)

반면, 초기에는 개인적 실천을 강조하는 방식이 학생들에게 피로감과 무력감을 유발했다는 점을 인식했다. 학생들이 문제의 심각성에 집중하며 두려움을 느끼거나, 자신이 할 수 있는 일이 없다는 무력감을 경험

하는 것을 보며, 교사들은 기후변화 교육의 방식과 접근법을 재평가하게 되었다.

5) 연구회를 통한 전문성 강화와 자부심 고취

연구회 활동을 통해 참여자들은 기후변화 교육과 관련된 학습과 프로그램 개발에 참여하며 전문성을 강화했다. 연구회를 기반으로 협력하며 개발한 프로그램을 학생들에게 적용한 경험은 교사들에게 교육 실천의 의지를 강화하고, 자부심을 느끼게 했다.

자녀 양육, 과거 교육 경험, 초기 교육 실천, 연구회 활동은 교사들에게 기후변화 교육의 중요성을 일깨우고, 체계적이고 효과적인 교육을 제공하려는 동기를 부여했다. 이러한 경험은 교사들에게 미래 세대에 대한 교육적 책임감을 심화시키고, 학생들의 피로감과 무력감을 줄일 수 있는 방식으로 교육을 설계하도록 이끌었다. 이를 통해 기후변화 교육은 단순한 지식 전달을 넘어 사회적 책임을 실현하는 도구로 인식되었다. 행위주체적 교사는 자신의 가치관에 따라 교육을 선택하고 실천하는 존재(Molla & Nolan, 2020)로, 연구 참여자들의 실천은 이들의 행위주체성을 강화한 사례라 할 수 있다.

6) 기후변화 특화 환경에서의 근무 경험을 통한 관심과 전문성 강화

참여자들은 기후변화를 특화한 환경에서의 근무 경험을 통해 기후변화 교육 실천에 자연스럽게 참여하게 되었고, 이를 계기로 전문성이 확장되었다. 학교 맥락은 교사들에게 개인적 관심을 전문성으로 발전시키는 계기가 되었다.

7) 자료 부족과 새로운 주제 경험을 통한 교육적 필요성 인식

참여자들은 자료 부족으로 수업 운영에 어려움을 겪으며, 양질의 자료가 교육 실천에 필수적임을 깨달았다. 특히 자신이 잘 알지 못하는 주제를 가르칠 때 동료 교사의 자료를 활용하며 배우는 경험을 통해, 스스로 자료 제작과 공유에 대한 동기를 가지게 되었다.

관심이 없다 하더라도 그 자료를 통해서 교사도 배울 수 있고 학생들도 재미있는 학습이 될 수 있다고 생

각해요. 그래서 그런 자료를 만들고 싶은 거죠.

(교사 I 면담)

8) 연수를 통한 새로운 교육적 시각과 실천 동기 부여
연수 경험은 교사들에게 새로운 시각을 제공하며 실천 동기를 부여했다. 특히 사례 중심의 연수는 교육 실천을 촉진하고, 새로운 분야에 관심을 가지는 계기가 되었다. 이러한 연수 경험은 기후변화 교육의 확산을 위하여 연수나 교육 나눔을 통해 다른 교사들에게 실천 동기를 부여하고자 하는 의지를 갖게 하였다.

9) 연구회 활동을 통한 책임감과 기후변화 교육 확산의 사명감 강화

연구회 활동을 통해 참여자들은 기후변화 교육 프로그램 개발에 참여하며 전문성을 강화하고, 교육 실천의 의지를 높였다. 또한 교사들에게 협력과 책임감을 심어주며, 기후변화 교육 확산에 대한 사명감을 부여했다.

우리가 기후변화 교육 교사 연구회 회원으로서 학교에 왔으면 선생님들한테 그런 걸 해주면 좋겠다.

(교사 B)

다. 실천-평가적 차원

Priestley 외(2015)의 생태학적 행위주체성 모델에서 실천-평가적 차원은 교사가 현재의 제도적, 환경적 맥락 속에서 교육적 자원과 제약 조건을 평가하고 그에 기반해 행위한다. 본 연구의 실천-평가적 차원과 이에 따른 전략을 분석한 결과 기후변화 교육 요구, 교육과정 변화, 담임 재량권 보장, 교육 지원 자원, 교육 운영의 어려움, 교내 협력과 분위기, 학교 특색이 도출되었다.

1) 사회적 요구를 반영한 기후변화 교육의 필요성 인식
기후변화가 현대 사회의 심각한 문제로 부각되면서, 연구 참여자들은 이를 교육의 필수 주제로 다루어야 한다고 강조했다. 사회적 현상과 연결된 기후변화 문제를 학생들에게 전달하는 것이 교사의 책무라는 인식이 형성되고 있었으며, 공교육에서 기후변화 교육에 대한 요구를 체감하며 학교 현장에서 이를 반영해야 한다는 의견이 제기되었다.

2) 교육과정 변화와 기후변화 교육의 필수적 반영
2022 개정 교육과정은 기후변화를 주요 배경으로 설정하며, 과학과에서 ‘기후변화와 우리 생활’ 단원이 신설되었다(교육부, 2022). 연구 참여자들은 이 같은 변화가 교육 실천의 명확한 지침이 되었음을 언급하며, 교육과정 변화에 따른 교사의 책임을 강조하였다.

3) 담임 교사의 재량권을 활용한 기후변화 교육 실천
담임 교사의 재량권은 기후변화 교육을 창의적으로 실천할 수 있는 기반이 되었다. 연구 참여자들은 학급 내에서 교육과정을 재구성하여 학생들에게 적합한 방식으로 기후변화를 다룰 수 있었다.

내 반 안에서는 제가 재구성을 하면 가르칠 수 있는 부분이잖아요. 훨씬 더 자율적이고 그리고 제가 원하는 것을 할 수가 있고. (교사 D)

4) 예산과 자료 확보를 통한 기후변화 교육 실행
학교 예산과 외부 지원은 교육 실천에 중요한 역할을 했다. 연구 참여자들은 예산을 활용해 학습 활동에 필요한 물품을 확보하였으며 연구회는 기후변화 교육에 필요한 교육 자료와 인적 자원을 제공하였다.

5) 교육 운영의 어려움을 극복하기 위한 시간과 자원의 확보 노력

교과 시수와 업무 과중은 기후변화 교육 실천에 어려움을 주었으나, 연구 참여자들은 다양한 전략을 통해 극복하고자 했다. 정규 수업 외 시간을 활용하거나, 동아리를 운영하며 추가 교육을 실천하기도 했다.

6) 교내 협력과 긍정적 분위기 조성을 통한 협력적 교육 실천

교내 협력과 긍정적 분위기는 기후변화 교육 실천의 중요한 요소였다. 연구 참여자들은 협력적 분위기를 조성하며 동료 교사와의 협력을 통해 기후변화 교육의 효과를 높이고자 했다.

7) 학교 특색과 지역사회를 활용한 기후변화 교육 환경 조성

학교의 특색 사업과 지역사회의 협력은 기후변화

교육 환경 조성에 긍정적인 영향을 미쳤다. 텃밭 조성, 지역사회와의 협력 활동 등은 기후변화 교육의 지속 가능성을 높이는 데 기여했다.

라. 투영적 차원

Priestley 외(2015)의 생태학적 행위주체성 모델에서 교사의 행위주체성은 교사의 장단기적 목표에 의해 영향을 받는다. 본 연구의 투영적 차원과 이에 따른 전략을 분석한 결과 기후변화 교육에 대해 가지고 있는 장기 목표와 연구회, 교사로서의 성장 목표, 변화를 이끌고 교육 확산에 대한 열망에 의해 현상의 변화가 일어났음을 확인하였다.

Biesta 외(2015)의 연구에 따르면, 교사 열망의 대부분은 단기적인 목표에 집중되어 있으며, 주로 즐거운 수업을 제공하고 학생들의 참여와 관심을 유지하는 것에 중점을 두어 교사 행위주체성을 형성하는 것으로 나타났다. 연구 참여자들 역시 일반적인 교육 목표로는 학급 내에서 1년간 즐겁고 행복한 환경을 만들고, 담임 교사의 관심사에 대해 학생들이 함께 관심을 가지며 관련 역량을 키우는 등 주로 단기적인 목표를 세우고 있었다. 그러나 본 연구의 자료 분석 결과, 기후변화 교육과 관련된 목표에서는 장기적 목표를 설정한 교사들의 모습을 발견할 수 있었다.

1) 장기적인 기후변화 교육 목표

연구 참여자들은 학생들에게 단순한 지식 전달을 넘어, 자신의 행동이 환경에 미치는 영향을 고려하며 책임감 있게 행동할 수 있는 사고방식을 심어주는 것을 목표로 하였다. 이를 통해 학생들이 지속 가능한 가치관을 형성하고, 기후 위기 상황에서 적응하고 대처할 수 있는 능력을 기르도록 교육적 기반을 마련하였다. 자연과의 상호작용을 통해 생태 감수성과 관찰력을 키우며, 기후변화 문제에 대한 민감성과 공감 능력을 갖춘 지구 시민으로 성장할 수 있도록 방향성을 제시하였다.

2) 사회적 변화를 이끄는 교육적 비전

연구 참여자들은 또한 변화를 선도하고자 하는 열망을 지니고 있었다. 교사들은 학생들이 미래 사회에서 긍정적인 변화를 일으키는 주체로 성장하기를 바랐으며, 이를 위해 기후변화 교육을 씨앗 삼아 궁극적으로는 사

회적 변화를 촉진하고자 하였다. 이러한 투영적 차원의 조건들은 교사들로 하여금 자신을 변화의 주체로 인식하게 하였으며(Pantić, 2015), 미래 사회의 주체로서 책임감을 길러줄 수 있는 교육 목표를 설정하도록 하였다.

3) 기후변화 교육의 지속적 확산과 세대 간 연결을 목표로 하는 연구회

연구 참여자들이 속한 연구회는 지역사회 내 기후변화 교육 활성화를 목적으로 발족되었으며, 교육의 확산을 지향하고 있었다. 연구회 회장 교사 O는 연구회를 “자발적으로 모여 연구하는 아름다운 사람들의 모임”으로 소개하며 기후변화교육 프로그램에 대한 갈등을 해소하기 위해 꾸준히 노력할 것이라는 의지를 표명하였다. 연구회는 기후변화 교육의 지속적 확산과 더불어 후배 교사 양성을 목표로 하고 있다. 연구 참여자들은 연구회를 통해 세대 간의 교육적 연결을 이어가고, 새로운 교사들이 기후변화 교육에 관심을 갖도록 돕고자 하였다.

4) 전문성과 자기 계발을 통해 교사로서의 성장

연구 참여자들은 스스로에게 부끄럽지 않은 교사가 되고자 하였으며, 연구를 통해 자신의 역량을 키워 동료 교사들에게 도움을 줄 수 있는 역할을 희망하였다. 이러한 목표는 연구 참여자들로 하여금 진단한 교육 문제를 해결하기 위해 교사들에게 실질적인 지원 방안을 탐색하도록 이끌었다. 또한 모든 교사가 기후변화에 대한 경각심을 갖고 열의를 가지지 않더라도, 기후변화 교육을 쉽게 실천할 수 있도록 지원하려는 열망을 보여주었다. 이러한 열망은 양질의 교육 자료와 프로그램을 개발하려는 원동력으로 작용하여 기후변화 교육의 확산을 위한 실천적 기반을 마련하게 하였다.

5) 교육 자료 보급과 체계 구축을 통한 교육 확산의 목표 설정

연구 참여자들은 단기적으로 교육 자료 보급과 콘텐츠 개선을 목표로 하고, 장기적으로 전국적 기후변화 교육 체계를 구축하고자 하였다. 전국적으로 활용할 수 있는 자료를 보급하고 싶다는 면담을 통해 확인할 수 있듯, 연구 참여자들은 기후변화 교육 확산을 위한 장기적 목표를 설정하고 있었다.

마. 현상

1) 목적 중심 교육 실천

‘목적 중심 교육 실천’은 유의미한 교육 설계와 미래 책임의식 함양을 위한 통합 교육으로 구성되었다. 초기에는 기후변화 교육의 중요성을 인식하면서도 일회성 캠페인형 환경 수업으로 그쳤으나, 환경보호 교육에서 벗어나 기후변화가 삶과 밀접하게 연관된 문제임을 인식하도록 초등학생의 지속적인 실천 의지를 기를 수 있는 장기 프로젝트(김순식과 이용섭, 2022)를 통한 실질적 기후변화 교육으로 변화하였다. 또한, 학생들이 단순히 기후 위기 대응을 실천하는 데 그치지 않고 기후변화의 원인을 탐구하며 근본적 이해를 돕는 방식으로 교육이 이루어졌다. 기후변화 교육의 시수 할당이 적어 연구 참여자들은 기후변화를 국어, 수학, 실과 등 여러 교과와 연계하여 교육의 제재로 다루며 통합적 접근을 시도하였다. 이러한 변화는 학생들이 기후변화에 대한 지식을 습득하고 실천력을 키우는 것을 넘어 자신들의 영향력을 인식하고, 행동에 대한 책임을 지는 책임의식을 기르는 데 목표를 두게 했다.

공교육에서의 기후변화 교육은 학생들에게 기후 위기 해결 역량을 개발하는 중요한 수단 중 하나로 간주되며(Stevenson *et al.*, 2017), 연구 참여자들은 기후변화 교육을 진로 탐색과 발명 교육에 반영함으로써 이 목표를 구체화하였다. 진로 탐색 과정에서는 학생들이 기후 위기 대응의 주체로서 자신의 역할을 탐색하도록 유도하였고, 발명 교육에서는 기후 위기 상황에 대응할 수 있는 발명품을 설계하도록 하여, 학생들이 미래 사회에서 기후변화에 대응할 방법을 사고할 수 있는 기회를 제공하였다.

사회에 나가서 어떠한 이제 직업을 이제 갖든지 간에 기후변화를 생각을 해서 직업에 또는 생활에 그것을 적용할 수 있도록 하는 게 중요하다고 생각합니다. 어떠한 직업을 갖든지 간에 환경 쪽으로 조금만 생각을 바꾸어도 크게 달라질 거라고 생각을 하거든요.

(교사 A 면담)

2) 학생 주도형 맞춤형 학습

‘학생 주도형 맞춤형 학습’은 맞춤형 교육 탐색과 수업 혁신, 학생 주체성 강화라는 하위범주로 구성되었다. 연구 참여자들은 연구회에서 개발한 자료와 프로그

램을 활용하여 새로운 교수법과 교육 도구를 도입하고, 이를 수업에 적극적으로 반영하였다. 보드게임, 온책읽기, AI를 접목한 교육 방식을 시도하며, 학생들의 흥미를 끌고 참여를 독려했다. 특히 자신이 연구회에서 직접 개발한 자료와 프로그램을 사용하여 수업을 성공적으로 운영한 경험은 교사들에게 교육에 대한 자신감을 심어주었고, 이는 Soini 외(2015)가 언급한 자신이 수업을 성공적으로 이끌 수 있다는 자신감인 역량(competence)을 이끌게 되었다.

연구 참여자들은 스스로 교육 내용을 돌아보며 자신에게 적합하고, 전문성을 발휘할 수 있는 수업 전략을 개발하였다. 또한 학생 피드백을 반영해 교육 내용의 수준과 방식을 조정함으로써 성찰(Robinson, 2012; Soini *et al.*, 2015; Pantić, 2015)하는 모습을 보였다. 학생의 주도성을 강조하는 교육적 접근 방식을 도입함으로써 학생 동아리 설립 및 운영을 통해 다양한 사고력 발휘와 경험의 기회를 제공하고자 하였다. 학생들에게 점차적으로 주도권을 부여하고 자기주도적 학습을 장려하는 방향을 설정하였다. 학생들이 정보를 단순히 소비하지 않고, 이를 적극 탐색하여 배움을 스스로 끌어내도록 지원하였으며 프로젝트에서 교육 내용과 활동을 학생들이 주도적으로 계획하고 실천하는 기회를 제공하였다.

이와 같은 교육 실천은 단순한 배움을 넘어 학생들이 습득한 지식과 내면화한 경험을 학교와 지역사회에 알리는 교육 확산의 형태로 이어지게 되었다. 이러한 교육적 접근은 학생들이 지역사회에서 더욱 넓은 변화를 이끄는 주체로 성장하도록 장려하며, 기후변화 완화에도 기여할 수 있다는 가능성을 제시하였다(Kenis & Mathijs, 2012).

이 프로젝트에서 가장 중요했던 건 처음에는 먼저 이제 뭔지 알고 배워보고 같이 해보고 그다음에 ‘그럼 너희는 이것을 어떻게 알릴 수 있을까?’, ‘우리 학교 사람한테 어떻게 알리지?’ 그다음에 ‘우리 학교를 벗어나서 지역사회에 알리는 방법 뭐가 있을까?’ 이런 것들을 같이 고민하고 실천하는 거. (교사 C 면담)

3) 협력 문화 형성을 통한 교육 확산

‘협력 문화 형성을 통한 교육 확산’은 자료 공유 및 프로그램 개발, 교내 협력체 결성, 기후변화 교육 멘토

로 구성되었다. 연구 참여자들은 기후변화에 대한 관심이 적은 교사들도 쉽게 교육을 실천할 수 있도록 교육 프로그램을 개발하고, 연구회에서 개발한 교육 자료를 적극적으로 공유하며 교육의 확산을 추구했다.

연구 참여자들은 교육 확산을 위해 교내에 협력체를 결성하여 학급 단위에서 시작해 학년과 학교 단위로 규모를 확대하였다. 동료와 함께 교내 교사 동아리를 결성하고, 공동의 주제를 선정하여 학년 단위로 교육과정을 운영하는 경우가 많음으로(추갑식, 2014) 동학년과 함께 교육과정과 프로젝트를 기획하였다. 동학년 교사들과의 협력적 프로젝트를 진행하며 다양한 수업 아이디어를 공유하고 검증할 기회를 얻었으며, 교육과정 중 발생하는 문제점이나 새로운 아이디어를 발견하는 등 긍정적인 경험을 하였다. 이러한 협력은 교사들의 다양한 강점을 결합해 시너지 효과를 창출하였으며, 이를 통해 수업을 준비한 교사와 학생들 모두 성공적인 프로젝트 수행에 대한 성취감을 얻을 수 있었다.

학년 단위 프로젝트의 성공적 경험은 학교 단위 행사와 축제 기획으로 이어졌고, 기후변화 교육이 지속적이고 깊이 있게 이루어지도록 학교의 교육 주제를 기후변화 관련 내용으로 설정하도록 제안하였으며 교사들 간 친목을 다지고 편안한 분위기에서 교육을 공유할 수 있도록 협력적 환경(Soini *et al.*, 2015)을 구축하여 협력적 학교 문화를 형성하였다. 연구 참여자들은 집단의 힘을 통한 교육의 확산을 믿었으며(Robinson, 2012; Soini *et al.*, 2015), 교내 협력체를 형성하여 동료와 협력하는 과정에서 행위주체성을 발휘(Allen, 2018)하였다.

연구 참여자들은 협력체 결성을 넘어 멘토의 역할을 자처하며 자신의 교육 실천 사례를 공유하는 연수를 운영하거나, 교육의 방향과 방법에 대해 고민하는 교사들을 대상으로 강의를 진행하여 기후변화 교육을 실천할 수 있도록 실질적인 도움을 제공하였다. 교육 방법과 자료를 제공하는 역할을 넘어 교육 기부를 통해 실제 교육이 이루어지는 모습을 보여주며 동료들이 연구 참여자를 보고 학습할 수 있도록(Soini *et al.*, 2015)하여 다른 교사들의 행위주체성의 성취하도록 지원하는 역할을 하고 있음을 확인하였다.

선생님들이 처음에 기후 환경 교육을 해야 되는데 어디서부터 어떻게 시작을 해야 되고 그리고 선생님들도 지식이 많이 없으시잖아요. 어떻게 시작을 해야 되

고 내가 얼마큼 공부를 해야 되고 이런 부분 되게 고민을 많이 하시더라고요. 선생님을 위해서 한번 이제 그 수업을 선생님 제가 해볼 테니까 한번 선생님이 봐주고 이제 하라고 배울 점이 있으면 배우시라고.

(교사 Q 면담)

2. 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정에 관한 이야기 구성

개방코딩 과정으로 발견한 범주들을 연결하여 페르다임 모형을 이용해 연구회 참여 교사들이 행위주체성을 성취하는 과정을 나타내었다. 본연구에서는 ‘교육 혁신을 통해 미래 지구인으로서 학생들의 성장을 이끄는 교사 행위주체성’과 ‘협력을 기반으로 학교 문화 개선 및 교사를 지원하는 문제 해결 교사 행위주체성’의 성취과정을 도출하였다. 축 코딩 방식에 따라 두 가지 사례의 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정을 구조화하여 도식으로 제시하면 Fig. 1, 2와 같다. 이를 바탕으로 기술된 이야기는 다음과 같다.

가. 교육 혁신을 통해 미래 지구인으로서 학생들의 성장을 이끄는 교사 행위주체성 성취과정

Fig. 1은 교육 혁신을 통해 미래 지구인으로서 학생들의 성장을 이끄는 교사 행위주체성이 성취되는 과정을 보여준다.

연구 참여자들은 초기에는 의무적이고 형식적인 환경교육을 수행하며 교사 중심의 수업 방식을 주로 사용하였다. 그러나 연구회 참여는 이들이 교육 목적에 맞는 교육 실천을 이루려는 노력을 촉발하였고, 학생들의 주체성을 강화할 수 있는 다양한 교육 방식을 시도하게 하는 계기가 되었다. 이 과정에서 교사들은 기후변화 교육이 학생들에게 의미 있는 경험이 되도록 쓰레기 줍기와 같은 단편적 실천에서 벗어나, 기후변화의 원인과 시스템을 탐구하고 다양한 교과와 연계된 수업을 기획하였다.

자녀 양육 경험을 포함한 반복적 차원의 요소들로 인하여 연구 참여자들은 과거의 사고와 행동 패턴을 선택적으로 재활성화(Biesta *et al.*, 2015)하며, 교사들을 둘러싼 교육 현장의 새로운 요구에 책임 의식과 사회적 역할을 인식하도록 교육 목표를 재설정하였다. 교사들은 학생 동아리 활동과 수업 개선을 통해 학생

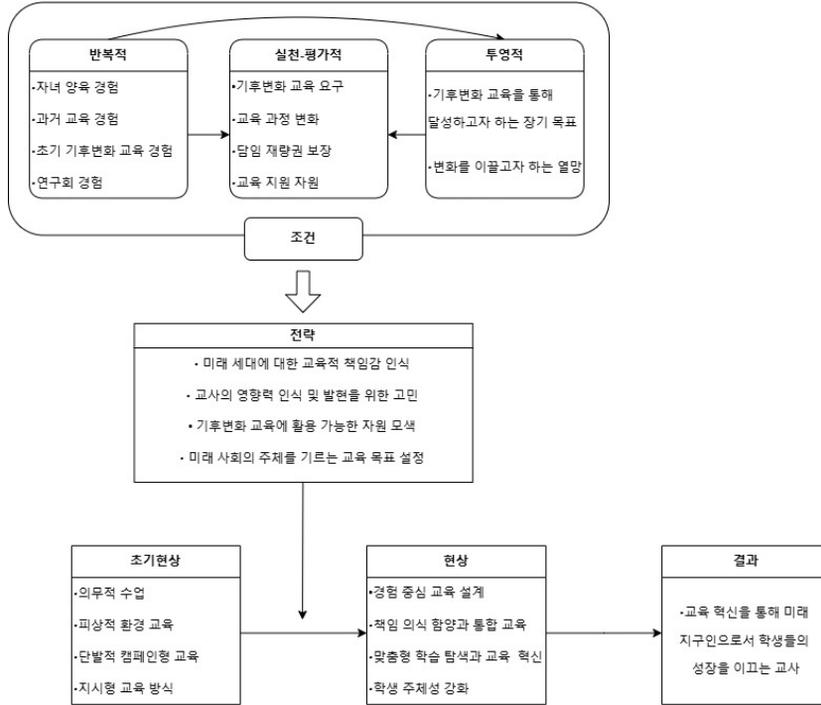


Fig. 1. Process of Teacher Agency Achievement - Case 1

들의 주체성을 기르고 교육 목표에 맞는 교육을 제공하고자 하였으며, 교육이 사회적 변화의 도구가 될 수 있음을 실천적으로 경험하였다. 연구회 참여는 교사들이 자신의 교육적 신념을 재평가하고 미래 사회를 위해 기여하는 교사로서의 역할을 강화하는 토대가 되었다. 이러한 변화는 교사의 과거 경험, 자녀 양육 경험, 학교 환경과의 관계, 교육적 목표 등 다양한 요인이 맞물려 이루어진 결과로, 연구 참여자들은 단순한 지식 전달자를 넘어 교육 혁신을 통해 미래 지구인으로서 학생들의 성장을 이끄는 교사 행위주체성을 성취하게 되었다. 이는 변화하는 교육 환경에서 연구 참여자들이 자신이 놓인 사회 구조와의 관계 속에서 능동적으로 행위하며(Priestley *et al.*, 2015), 교사들이 혁신을 주도하고 있음을 나타낸다(Pyhältöt *et al.*, 2014; Imants & van der Wal, 2020).

나. 협력을 기반으로 학교 문화 개선 및 교사들 지원하는 문제 해결 교사 행위주체성 성취과정

Fig. 2는 협력을 기반으로 학교 문화 개선 및 교사들 지원하는 문제 해결 교사 행위주체성이 성취되는 과정을 보여준다.

연구회에 참여한 교사들은 초기에는 제한적인 기후변화 교육 실천과 협력의 부재 속에서 교육을 실천하였으며 주어진 시수와 자료의 부족, 전담 교사의 시간 제약 등의 문제로 교육 실천에 한계를 느꼈다. 이들은 동료 교사들과 자료를 적극적으로 공유하지 않고, 협력의 필요성을 인식했으나 개인적으로 교육을 진행하는 방식에 머물러 있었다. 그러나 이후 협력적 문화 형성과 교육 확산을 목표로 점차 자신이 위치한 교육 맥락의 변화를 추구하기 시작하였다. 교사들은 연구회 활동을 통해 기후변화 교육 자료와 프로그램을 개발하고 이를 동료 교사들과 공유하는 한편, 교내 협력체 결성에 적극 나서며 학년 단위 또는 학교 단위의 기후변화 교육 프로젝트를 기획하였다.

반복적, 실천-평가적 차원의 조건을 통해 교사들은 기후변화와 관련한 교육 문제를 진단하고 해결 방안을 모색하였다. 연구 참여자가 진단한 교육 문제는 기후변화에 대한 낮은 인식과 관심 부족, 기후변화 교육 자료 및 사례 부족, 기후변화 교육 실천의 어려움, 교사 간 협력 부족이었다. 이들은 양질의 자료를 제작하고 공유하며, 연수와 멘토 활동 등을 통해 교사 지원을 위한 실질적 방안을 탐색하였다. 연구 참여자들이 결성

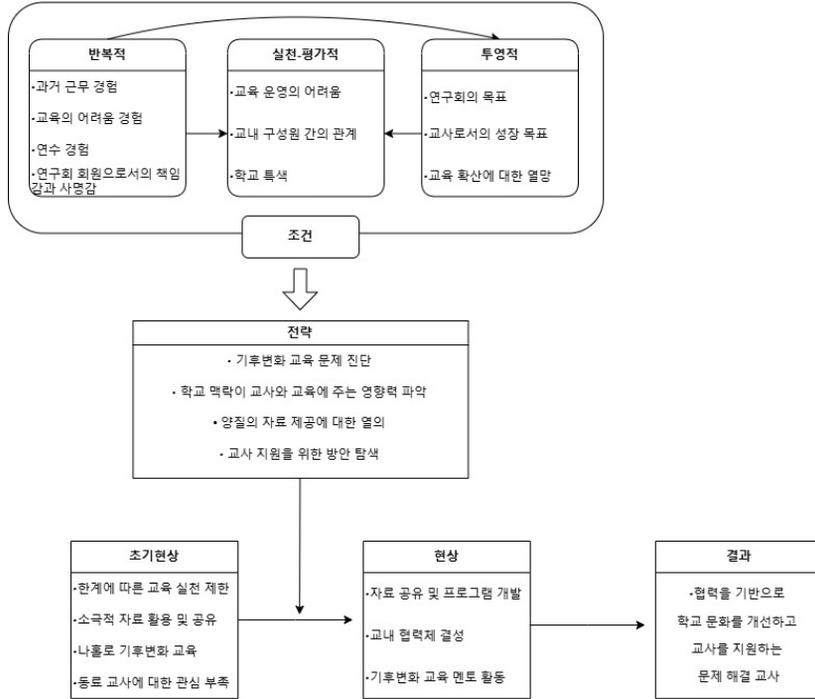


Fig. 2. Process of Teacher Agency Achievement - Case 2

한 협력체 내 상호간의 지원과 관심으로 긍정적인 집단 분위기 속에서 교사 행위주체성이 촉진될 수 있었으며(Soini *et al.*, 2015; Lim & Yun, 2022), 연구 참여자들은 동료 교사들과 협력하는 과정에서 행위주체성을 발휘하여(Allen, 2018) 자신의 교육적 역할을 확장하였다. 교육 문제를 진단하고 이를 해결하기 위한 연구 참여자들의 노력은 교사에게 부여된 개인적 실천 능력을 넘어 맥락과 상호작용하며 적극적으로 개입하는 생태학적 현상으로서의 교사 행위주체성을 성취하는 과정으로 이어졌다(Priestley *et al.*, 2015). 궁극적으로 협력을 기반으로 학교 문화의 개선을 이끌고, 교사를 지원하는 문제 해결형 교사 행위주체성을 성취하게 되었다.

3. 연구회 참여가 교사 행위주체성 성취에 미치는 영향

연구회는 연구 참여자들에게 개인적, 전문적, 협력적 성장을 촉진하며 교사 행위주체성 성취과정에서 핵심적인 동력으로 작용하였다.

연구회는 지식과 경험을 공유하며 교육적 연대와 소속감을 느끼게 하는 협력적 학습의 장이었고, 전문

성을 기르며 교사로서 성장할 수 있는 전문성 향상과 성장의 기회가 되었으며, 교육적 사명감이 강화되고 교육 확산을 위한 협력을 이끌어낸 사명감과 협력의 발현 공간이었다. 이는 Masuda(2010)의 연구와 같이 연구회가 교사들이 의미 있게 여기는 교육 실천에 참여하며 고립을 극복하고 전문가로서의 정체성을 검증하는 장임을 보여준다. 이러한 연구회 참여는 초기현상-현상-결과로 이어지는 교사 행위주체성 성취과정에 다각도로 기여하고 있음을 확인하였다.

가. 연구회의 의미

1) 개인적 성장의 장

연구회는 교사들에게 새로운 교육적 접근법과 전문성을 개발할 수 있는 기회로 작용했다. 교사 H은 기후변화교육연구회를 “꾸준한 성장과 동기 부여를 주는 도전적 존재”로 표현하며, 연구회를 통해 개인적 성장을 이룰 수 있었음을 밝혔다. 연구 참여자들은 연구회에서 얻은 자료와 프로그램을 활용하여 수업을 설계하거나 새로운 아이디어를 확장하면서 개인적인 성장과 만족을 경험하였다. 교사 F는 연구회를 통해 “기후변화 교육에서 배운 방법을 인성 교육이나 다른 주제로

도 확장할 수 있다”며 연구회를 통한 교육의 확장을 언급하였다. 연구회는 연구 참여자들이 자신의 교육적 역량을 개발하고, 수업의 질을 높이며, 교사로서 성장할 수 있는 계기가 되었다. 이를 통해 연구 참여자들은 자신이 개발한 자료와 프로그램을 학생들에게 적용하며 성공적인 교육적 성과를 이루는 기쁨을 누렸다.

2) 협력과 연대의 공간

연구회는 같은 관심사를 가진 동료 교사들과의 협력을 통해 교육적 고립감을 해소하고, 서로의 경험과 지식을 공유하며 성장하는 장으로 작용하였다. 연구 참여자들은 연구회를 “함께 공부하는 친구(교사 C)”, “같이 나아가는 동지(교사 M)”, “기후변화 교육이라는 주제가 유별나지 않고, 자연스럽게 논의할 수 있는 공간(교사 I)”으로 묘사하며, 연구회 내 연대감을 높이 평가하였다. 이혜선과 호규현(2024)의 연구에서 확인한 바와 같이 ‘기후변화에 대하여 다른 사람에게 이야기하지 않는다’에 동의하는 한국 청년들이 많은 가운데 기후변화와 관련된 대화에 있어서 갈등을 느끼던 연구 참여자들에게 대화와 기후변화와 관련된 협력의 경험은 일종의 갈등 해소 역할을 하였다.

3) 교육적 실천의 동력

연구회는 교사들에게 기후변화 교육 실천의 자양분이 되었으며, 이를 통해 교사들은 수업의 질을 높이고 학생들에게 더욱 의미 있는 학습 경험을 제공할 수 있었다. 연구 참여자들은 연구회를 “교사로서의 성장과 지속적인 동력을 제공하는 공간”으로 인식하며, 이를 통해 교육에 대한 책임감을 더욱 강화하였다.

4) 삶의 동반자

연구회는 연구 참여자들에게 “생활의 일부(교사 K)”, “교사로서의 동반자(교사 D)” 등으로 묘사되며, 연구회가 연구 참여자의 교사로서의 삶에 작지 않은 영향력을 끼치고 있음을 알 수 있었다. 특히 교사 L은 연구회를 “숨 쉬듯 자연스러운 활동”으로 표현하며, 이를 통해 연구회가 교사들에게 얼마나 깊이 자리 잡고 있는지를 보여주었다. 연구회는 교사들에게 단순한 활동 이상의 의미를 부여하며, 기후변화 교육의 주체로서 자신을 재정립하는 데 중요한 역할을 하였다.

나. 연구회를 통한 교육 목표 확립

연구 참여자들은 자녀 양육과 같은 개인적 경험과 기후변화 교육에 대한 사회적 요구 등을 바탕으로 교육과 연구의 필요성을 인식하고 연구회에 참여하였다. 연구회 활동을 통하여 기후변화 교육이 필요함을 넘어 교육이 필수로 진행되어야 함을 내면화하고, 학생과 사회변화를 목표로 하는 교육적 지향을 형성하였다. 학생들이 자신의 영향력을 인식하고 행동에 책임감을 가지며 미래 사회의 주체로 성장하도록 돕는 장기적인 교육 목표를 설정하였다. 이는 연구회를 통해 교육을 바라보는 관점이 변화한 결과로 볼 수 있다(유성동과 김도기, 2023). 또한 기후변화 교육과 관련된 문제를 진단하고 연구회와 함께 이를 해결하고자 하는 목표를 설정하며 연구회 참여를 통해 교사의 정체성을 정립하고 이를 바탕으로 행위주체성을 성취하였다(Kayi-Aydar, 2015).

다. 교육 경험 성찰과 실천 변화

연구회에서 이루어진 자료 개발과 교육 나눔, 성과 보고는 교사들이 자신의 교육 방식을 성찰하고 개선하는 데 중요한 동기부여가 되었다. 특히 초기의 단발적인 캠페인형 수업이나 지시형 수업이 학생들에게 충분히 의미 있는 학습 경험을 제공하지 못했음을 인식한 연구 참여자들은 연구회를 통해 깊이 있는 수업을 설계하고자 하였다. 이는 교사들이 전문적 성찰을 통해 자신의 교육 활동을 돌아보고 개선한다는 김진오 외(2024)의 연구와 부합하며, 연구회를 통해 이를 실천으로 옮겼음을 확인할 수 있었다. 연구 참여자들은 연구회를 통해 다양한 자료와 경험을 공유하며 설정된 교육 목표에 적합한 실천적 접근법을 개발하였다. 이를 통해 교과 간 통합형 수업을 기획하고, 학생 주도형 학습 환경을 조성하며 수업 혁신을 이루었다. 연구회 내에서의 상호 나눔과 공유는 교사의 성장을 촉진하며, 새로운 교수 전략을 활용한 수업 개선에 기여하였다(유성동과 김도기, 2023; Masuda, 2010).

라. 전문성 쌓기와 자원 확보

연구회는 기후변화 관련 교육 자료를 체계적으로 정리하고 제공하며 교사들의 전문성 개발을 위한 중요한 자원으로 기능하였다(Masuda, 2010). 성공적인 교사

역할 수행에서 전문성은 중요한 변인(Hakim, 2015)으로 교사들은 연구회 활동을 통해 전문적인 교육 자료에 접근하고 프로그램을 개발하는 데 필요한 기초를 쌓아 수업에서 성공적으로 적용하여 학생들의 긍정적인 반응을 끌어내었다. 또한 연구회 내에서 이루어진 협력적 성찰은 교사들에게 구체적인 피드백을 제공하여 연구 참여자들의 수업 전문성 발달을 이끌었다(신민경과 김희백, 2022). 본인이 개발한 자료를 활용한 성공적인 교육 경험은 지속적인 실천 동력을 제공하였으며, 교사들이 전문성을 기반으로 한 교육적 혁신에 기여하도록 하였다.

마. 학교 문화 개선과 협력적 실천 환경 조성

연구회는 기후변화 교육의 확산을 목표로 조직된 자발적 공동체로, 연구 참여자들은 연구회의 목표를 자신의 목표로 내재화하게 되었다. 연구회 활동을 통해 교육의 확산에 대한 책임감과 사명감이 높아진 교사들은 교사로서의 역할을 새롭게 인식하며, 자신을 기후변화 교육 확산의 주체로 위치시켰다(Pantić, 2015). 연구회에서 협력 경험은 학교 내에서도 동료 교사들과 함께 기후변화 교육을 실행하고, 기후변화 교육에 대한 학교 문화를 개선하는 동력이 되었다. 연구 참여자들은 동학년과 협력하여 교육과정을 재구성하고, 프로젝트를 기획하며 학교 축제나 캠페인 등의 기획에 협력적으로 참여하였다. 이를 통해 연구회는 지속적으로 협력적 교육 실천을 이어가는 기반을 마련하였으며, Toom 외(2015), Lim & Yun(2021)의 연구에서와 같이 동료 교사와의 관계가 교사 행위주체성에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 입증하였다.

바. 교사 지원과 멘토 역할의 기반

연구회는 교사들이 자신의 전문성을 다른 교사들에게 확산하는 멘토 역할을 수행하도록 돕는 중요한 계기가 되었다. 연구 참여자들은 연구회 내에서 열정적으로 활동하는 연구회 동료들의 모습을 보며 그들과 같이 실천하거나 다른 교사들에게 도움이 되고자 하는 의지를 강화하였다. 이는 동료 교사들을 지원하고자 하는 목표를 설정하고, 동료들에게 기후변화 교육 방법과 자료를 제공하며 교육 실천의 어려움을 해소하도록 돕는 행위로 이어졌다. 연구회에서 쌓은 경험은 연

수와 강의 활동으로 이어졌으며, 동료 교사들에게 기후변화 교육에 대한 이해도를 높이고 실천을 지원하는 중요한 역할을 하였다. 이러한 활동은 교사로서의 역할을 확대하고, 다른 교사들에게 행위주체성을 발휘할 수 있는 모델(Soini *et al.*, 2015)로 자리 잡게 하여 교육 확산을 이끄는 중요한 계기로 작용하였다.

IV. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정과 연구회 참여가 이에 미친 영향을 분석하는데 있었으며 연구 결과와 논의를 바탕으로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있었다.

첫째, 본 연구를 통하여 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정을 분석하였다. 교사 행위주체성 성취과정은 초기현상-현상-결과로 이어지는 시간적 흐름에 반복적, 실천-평가적, 투영적 차원의 조건들로 인한 전략이 영향을 미치고 있음을 확인하였다. 초기의 형식적 교육 실천, 교사 중심형 실천 수업, 기후변화 교육의 제한적 실천과 협력 부재는 세 가지 차원의 조건들로 인한 미래 세대에 대한 교육적 책임감 인식, 기후변화 교육 문제 진단 등의 전략을 통해 목적 중심 교육 실천, 학생 주도형 맞춤 학습, 협력 문화 형성을 통한 교육 확산으로 변화되었다. 현상의 변화는 결과적으로 교육 혁신을 통해 미래 지구인으로서 학생들의 성장을 이끄는 교사 행위주체성, 협력을 기반으로 학교 문화를 개선하고 교사를 지원하는 문제 해결 교사 행위주체성의 성취를 이끌었다.

둘째, 연구회 참여는 교사 행위주체성 성취과정에 다각도로 기여하였다. 연구회 참여는 연구를 통한 교육 목표 확립, 교육 경험 성찰과 실천 변화, 전문성 쌓기와 자원 확보, 학교 문화 개선과 협력적 실천 환경 조성, 교사 지원과 멘토 역할의 기반의 방식으로 교사 행위주체성 성취과정에 영향을 미쳤다.

본 연구에서 시도한 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정 분석과 연구회 참여가 이에 미친 영향 분석이 갖는 시사점과 제언은 다음과 같다.

첫째, 교사 행위주체성의 성취과정을 종합적으로 분석할 수 있는 틀을 제공한다. 교사가 변화의 주체로

실천을 이루는 양상을 탐색하는 것뿐 아니라 행위주체성을 성취하며 변화하는 교사의 실천을 파악하고, 변화에 영향을 미치는 요인들과 현상의 변화를 이끈 전략을 종합적으로 분석하는 연구가 되었다.

둘째, 연구회 참여가 교사 행위주체성을 지원하는 효과적인 도구임을 확인하였으며, 이에 대한 후속 연구가 요구된다. 연구회를 포함한 다양한 교사 학습공동체가 교사 행위주체성 성취를 지원하는 방안으로서의 가능성을 탐구하여 공동체 구성이 교사 행위주체성에 미치는 영향을 파악하는 연구가 필요하다.

국문요약

본 연구는 연구회 참여 교사의 행위주체성 성취과정과 연구회 참여가 이에 미치는 영향을 분석하고자 하였다. 이를 위하여 연구회 참여 교사들의 경험을 기반으로 근거이론 접근을 활용해, 시간적 흐름에 따른 교사 행위주체성 성취과정을 분석하고 연구회 참여가 이에 미치는 영향을 파악하는 질적 연구를 진행하였다. 연구 결과 교사들의 행위주체성 성취는 ‘초기현상-현상-결과’의 시간적 변화를 보이며, 반복적, 실천-평가적, 투영적 차원의 조건들로 인한 전략이 이에 영향을 미쳤다. 초기에는 형식적이고 교사 중심의 교육 실천, 제약에 따른 실천 제한이 주를 이루었으나, 목적 중심의 교육 실천과 학생 주도형 학습, 협력 문화 형성을 통한 교육 확산으로 변화하여 교육 혁신을 통해 미래 지구인으로서 학생들의 성장을 이끄는 교사 행위주체성, 협력을 기반으로 학교 문화 개선 및 교사를 지원하는 문제 해결 교사 행위주체성을 성취하였다. 연구회 참여는 교사들의 교육 목표 확립과 실천 변화를 촉진하고, 전문성을 쌓으며 자원을 확보하는 데 기여했다. 또한 협력적 학교 문화를 조성하고, 교사로서의 역할을 확장하는 멘토 역할을 수행하도록 지원하여 교사 행위주체성 성취에 긍정적 영향을 미쳤다. 이를 통해 교사 학습공동체로서 연구회의 중요성을 재확인하였으며, 공동체 구성을 통한 교사 지원이 필요함을 시사하였다.

주제어: 교사 행위주체성, 행위주체성 성취과정, 교사 연구회

References

- 교육부(2022). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1].
- 금선영, 조영환, 허선영, 김명신(2021). 코로나19 팬데믹 시대 원격수업에 나타난 교사 행위자성의 유형과 영향 요인. *교육공학연구*, 37(2), 161-190.
- 김순식, 이용섭(2022). PBL을 적용한 환경글쓰기 수업이 초등학생들의 기후소양 및 환경감수성에 미치는 효과. *대한지구과학교육학회지*, 15(3), 345-353.
- 김신희, 박종률(2021). 학교 밖 교사학습공동체 사례연구: 교육연구회 ‘반걸음’ 사례를 중심으로. *학습자중심 교과교육연구*, 21(15), 617-634.
- 김정윤(2019). 교사 행위주체성에 관한 체계적 문헌 조사와 지원 방안 탐색. *교육문화연구*, 25(5), 105-128.
- 김진오, 이지은, 이지희, 주해리, 김현욱(2024). 초등교사 행위주체성 측정 도구 개발. *교원교육*, 40(1), 115-141.
- 박나실, 장연우, 소경희(2015). 내부로부터의 학교 변화: 학교 안 교사학습공동체의 형성 및 발달에 관한 사례 연구. *교육과정연구*, 33(4), 91-114.
- 박혜연, 김혜진(2024). 지역화학습을 위한 수업설계 및 실행과정에서 발현되는 교사행위주체성 탐구. *사회과교육*, 63(2), 5-30.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. *한국교원교육연구*, 26(2), 243-276.
- 소경희, 최유리(2018). 학교 중심 교육 개혁 맥락에서 교사의 실천 이해: ‘교사 행위주체성’ 개념을 중심으로. *교육과정연구*, 36(1), 91-112.
- 손준호(2016). 초등학생의 기후소양 함양을 위한 프로그램 개발 및 효과: 탐구과정이 강조된 킬링 곡선 (Keeling Curve) 활동을 중심으로. *대한지구과학교육학회지*, 9(3), 292-308.
- 손준호, 김선영(2023). 지역사회 기반 초등학생용 기후변화교육 프로그램 분석틀 개발. *대한지구과학교육학회지*, 16(1), 87-102.
- 신민경, 김희백(2022). 초임 중등 과학교사들의 협력적 성찰을 통한 수업 전문성 발달. *한국과학교육학회지* 42(1), 77-96.
- 신원섭, 전예름, 신동훈(2020). 2015 개정 초·중등 교육과정에서 기후변화교육내용 분석. *에너지기후변화교육*

- 육 10(2), 121-129.
- 염태근(2022). 코로나19 전후 중학교 저경력 교사의 행위 주체성 성취 경험에 관한 내러티브 탐구. *학습자중심교과교육연구*, 22(20), 283-302.
- 유성동, 김도기(2023). 학교 밖 교사학습공동체를 통한 수업 개선 사례 연구: 충남초등영어교육연구회를 중심으로. *교육행정학연구*, 41(3), 317-339.
- 유형철, 박주형, 이상신(2019). 학교 밖 교사의 전문적 학습공동체 운영 사례 연구: 퍼실리테이션 전문적 학습공동체 사례를 중심으로. *교육과학연구*, 50(4), 149-169.
- 윤석주(2016). 혁신학교 교사들의 교육과정 혁신 경험에 대한 질적 탐구: 학년공동교육과정을 중심으로. *초등교육연구*, 29(4), 177-199.
- 이성희(2015). 에너지기후변화 교사연구회의 에너지기후변화교육 교사효능감 분석. *에너지기후변화교육*, 5(1), 45-51.
- 이지희, 김현옥(2023). 초등교사의 행위주체성이 교사 직무만족도에 미치는 영향. *초등교육학연구*, 30(2), 259-284.
- 이혜경, 김희백(2021a). 변화의 주체로서 과학 교사의 행위 주체성 탐색: COVID-19에 따른 원격 수업 실행 사례를 중심으로. *한국과학교육학회지*, 41(3), 237-250.
- 이혜경, 김희백(2021b). 변화의 주체로서 과학 교사의 행위 주체성 탐색: COVID-19에 따른 원격 수업 실행 사례를 중심으로. *한국과학교육학회지*, 41(3), 237-250.
- 이혜선, 호규현(2024). 기후변화를 향한 한국 청년들의 목소리: 기후변화로 인한 감정과 대화 시도를 중심으로. *한국언론학보*, 68(5), 5-45.
- 임성은, 김종욱, 김찬중(2021). 사회적 실천지향 SSI 수업을 시행하면서 직면하는 초등 교사의 어려움 탐색: 구조와 행위주체성 관점에서. *한국과학교육학회지*, 41(2), 115-131.
- 장지은, 성승민, 여상인(2014). 초등과학교사연구회 활동이 교사 전문성에 미치는 영향에 대한 교사의 인식. *과학교육연구지*, 38(3), 585-598.
- 조승연, 윤순진(2022). 초등교사들의 에너지 교육 교수동기에 영향을 주는 요인 분석. *에너지기후변화교육*, 12(3), 227-247.
- 조은별, 신동훈(2013). 2007 개정 교육과정에 의한 초등학교 과학 교과서의 기후변화 관련 내용 및 탐구활동 분석. *에너지기후변화교육*, 3(1), 11-21.
- 최지선, 임성만(2024). 지능형 과학실 구축과정에서의 교사 행위주체성 탐색. *초등교육연구논총*, 40(2), 1-18.
- 추갑식 (2014). 신규초등교사의 교육과정 재구성 경험에 대한 내러티브 탐구. *통합교육과정연구*, 8(2), 70-97.
- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250.
- Arbaugh, F. (2003). Study groups as a form of professional development for secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 139-163.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (Vol. 14). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). 질적 연구방법론. (조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역). 학지사. (Original work published 2018)
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: Teacher agency. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694-739.
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). "We always make it work": Teachers' agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250.
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and

- social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1-12.
- Imants, J., & van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14.
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94-103.
- Kenis, A., & Mathijs, E. (2012). Beyond individual behaviour change: The role of power, knowledge and strategy in tackling climate change. *Environmental Education Research*, 18(1), 45-65.
- Ketelaar, E., Beijgaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310.
- Lim, S., & Yun, S. (2021). Teaching in the Era of COVID-19: From narratives of a 25 years of experienced in-service Korean Elementary School Teacher. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12).
- Lim, S., & Yun, S. (2022). Narratives of three novice in-service science primary school teachers: Their journey of achieving teacher agency and teacher belief. *Journal of Baltic Science Education*, 21(6), 1040-1051.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819.
- Lukacs, K. S., & Galluzzo, G. R. (2014). Beyond empty vessels and bridges: Toward defining teachers as the agents of school change. *Teacher Development*, 18(1), 100-106.
- Masuda, A. M. (2010). The teacher study group as a space for agency in an era of accountability and compliance. *Teacher Development*, 14(4), 467-481.
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15, 303-325.
- Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation. *Curriculum Journal*, 23(2), 231-245.
- Rogers, R., & Wetzel, M. M. (2013). Studying agency in literacy teacher education: A layered approach to positive discourse analysis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(1), 62-92.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*, 21(6), 641-659.
- Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is climate change education? *Curriculum Perspectives*, 37, 67-71.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Newbury Park, CA: sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*.
- Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355.
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623.
- van Sluys, K. (2007). Creating professional communities of practice. *School Talk*, 12(2), 1-5.
- Wei, B., & Chen, N. (2019). Agency at work: Two beginning science teachers' stories in a context of curriculum reform in China. *International Journal of Science Education*, 41(10), 1287-1302.