

전문상담교사의 학교상담자 역할에 대한 기대와 예상의 차이*

금 명 자†

대구대학교

2007년 3월에 임용된 2급 전문상담교사 237명과 전년도에 임용된 1급 전문상담교사 33명 등 270명을 대상으로 기대되거나 예상되는 학교상담자 역할을 확인, 비교하였다. 또한 공교육 근무경력에 따른 학교상담자 역할 기대와 예상이 어떻게 달라지는 지도 확인하였다. 학교상담자 역할 기대는 학교 상담자로서 어떤 활동을 해야 한다고 생각하는 지의 비교적 이상적인 역할을 확인하는 것이라면, 예상은 학교 현장에서 실제 어떤 활동들이 이루어지고 있다고 생각하는지를 확인하는 비교적 현실적인 특성을 반영한다. 결과, 학교상담자에게 기대되는 활동이 실제 학교 현장에서는 이루어지고 있는 예상보다 더 컸으며, 특히 위기상담과 요구조사를 가장 크게 기대하고 있었다. 요인분석 결과 이들이 기대하는 학교상담자 역할 영역은 자문, 조정, 생활지도 및 교육, 집단상담, 개인상담 등 비교적 교과서적 분류였으나, 예상하는 학교상담자 역할 영역은 상담지원 체계 구축, 조정활동, 생활지도 및 교육, 발달촉진상담 그리고 교정상담활동 등으로 분류되었다. 또한 조정 활동이 가장 크게, 생활지도와 교육이 가장 적게 기대되거나 예상되었다. 한편 공교육 근무경력의 유무에 따라, 기대에서는 생활지도와 교육, 집단상담 역할 영역에 차이가 있었으며, 예상에서는 생활지도와 교육에 차이가 있었다. 이들 결과에 대한 논의와 제안이 이루어졌다.

주요어 : 전문상담교사, 학교상담자 역할 유형, 역할 기대, 역할 예상

* 이 논문은 2006년도 대구대학교 신입교수학술연구비 지원에 의한 논문임.

† 교신저자 : 금명자, 대구대학교 경산캠퍼스 심리학과, (712-714) 경상북도 경산시 진량읍 15

Tel : 053) 850-6361, E-mail : mjkeum@daegu.ac.kr

2007년 3월 전문상담교사들이 학교에 들어가서 일을 하기 시작하였다. 1997년 초중등교육법의 개정에 의해 '전문상담교사' 제도가 만들어지고, 실로 10년 만에 일선 학교에 들어가 학생상담만을 하는 명실 공히 전문상담교사의 순수한 역할을 수행할 수 있게 되었다.¹⁾ 많은 연구가 우리나라 상담의 역사가 학교에서 시작되었음을 지적하였고(연문희와 강진령, 2002; 유정이, 1997), 학교에서 상담의 중요성을 강조하였다. 그러나 아직도 학교의 상담교사 역할에 대한 요구분석(강진령, 손현동, 조은문, 2005a, 2005b; 허승희, 박성미, 2004)이 발표되고 있는 것을 보면, 우리나라 중등학교에서의 상담은 이론적 체계화를 요구하고 있다고 하겠다.

본 연구는 2007년 첫 번째로 전문상담교사 2급에 임용된 자들을 대상으로 이들이 자신들의 역할을 무엇으로 지각하고 있는 지 확인하는데 그 목적이 있다. 학교상담에 대한 연구나 교과서(Schmidt, 1999)들은 학교상담교사가 해야 할 서비스를 크게 상담, 자문, 조정, 평가로 나누고 있다. 한편 이러한 역할들은 학교 현장의 특성이나 환경에 따라 그 내용과 비중이 영향을 받을 것이다. 이번에 임용된 전문상담교사들은 학교 현장에서 일한 경험이 있는 자도 있고(일반양성과정) 그렇지 않은 자들(특별양성과정)도 포함되어 있다. 이들이 생각하는 자신의 고유한 역할 지각은 실제 학교에서 이루어지고 있는 현실과 차이가 있을 것이고, 이러한 차이는 이들의 학교 경험의 유무에 따라서도 차이가 있을 것이다. 본 연구

는 임용된 전문상담교사들이 자신들의 고유한 역할을 어떻게 지각하고 있으며, 실제 현장에서 이들 역할들이 어떻게 실현되고 있다고 지각하는지를 확인하여 그 차이점을 살필 것이며, 이러한 차이가 이들의 학교 경험의 유무에 따라 어떻게 달라지는지 확인하고자 한다. 이러한 결과들은 이들을 양성하는 교육기관의 교과과정에 의미 있는 자료로 활용될 것으로 기대된다.

지금까지 중고등학교에서는 상담부 교사나 진로지도부 보직 혹은 학생부 보직 교사가 최소한 일주일에 8-10시간의 일반 교과목을 가르치면서 상담업무를 해왔다. 그러기에 이들의 학교상담에는 다중적 관계, 교사주도적 상담, 시간적 제한 등과 같은 어려움이 있었다(구광현, 이정윤, 이재규, 이병임, 은혁기, 2005). 이상민과 안성희(2003)는 이와 같은 보직수행형 학교상담자는 상담교사로서의 자질 문제뿐 아니라 자신의 역할의 혼돈 다시 말해, 명확하지 않은 학교상담자 역할 정의와 같은 어려움이 있다고 지적하였다. 특히 2급 전문상담교사는 전적으로 학생상담업무만을 하기 때문에 무엇보다 자신이 무엇을 해야만 하는지에 대한 분명한 역할 인식이 더욱 요구된다고 하겠다. 그래서 우리나라의 연구들(강진령 등, 2005 a, b; 이상민과 안성희, 2003; 허승희와 박성미, 2005)이 전문상담교사제도가 시행되기 전부터 이들의 역할을 정리하고 정의하려는 노력을 기울여왔다. 이들 연구들은 학교상담 혹은 학생상담이 일찍부터 발달되어 온 미국에서의 학교상담자의 역할들과는 다른 우리나라의 학교 상황이 고려된 학교상담자 역할의 필요성을 강조하고 있다.

이들의 연구들이 확인하고자 했던 한국에서의 학교상담자 역할 혹은 요구된 역할들을 살

1) 전문상담교사가 학교에서 일하기까지 애써주신 한국심리학회장 이종한 교수, 한국 심리학회 전문상담교사위원장 이기학 교수에게 감사의 마음을 전합니다.

펴보기 전에 먼저 미국에서의 학교상담자 역할들을 살펴본다. Myrick(1997)은 학교상담자의 역할을 개인상담, 소집단상담, 대집단생활지도, 자문, 조정 및 또래상담으로 구분하였다. 앞서서도 언급했지만 상담, 자문, 조정 및 평가로 학교상담자 역할을 구분하였던 Schmidt(1999)는 다시 상담을 개인상담과 집단상담, 학생상담과 부모 및 교사 상담 등 상담 방법과 대상으로 나누었고, 자문은 정보서비스, 교육서비스, 문제해결 서비스 등 자문의 목적으로 분류하였으며, 조정은 자료수집과 공유, 의뢰와 추수 활동, 학교 행사 등으로 구분하였다. 평가는 학생평가와 환경평가로 나누어 학교상담자들의 역할을 정리하고 있다. Gysbers와 Henderson(2001)은 종합적 학교상담 프로그램으로 학교상담 교육과정, 개별계획, 반응적 서비스 및 체제지원 등 네 가지 영역으로 구분하였고 각각의 영역에는 다양한 요소들이 포함되어 13개의 역할들로 구성되어 있다. 예컨대 반응적 서비스에는 개인상담, 소집단상담, 자문, 의뢰가 포함되어 있으며 자문이나 관리활동이 체제지원에 포함된다. 이들의 분류 영역에 있어서 자문은 반응적 서비스이기도 하고 체제지원이기도 하다.

우리나라에서는 이상민과 안성희(2003)가 주당 최소 10시간을 학교상담 업무를 하게 될 경우 담당해야 할 역할로 여덟가지를 제안한 바 있다. 그것들은 개인상담, 소규모 집단상담, 학급단위 상담활동 프로그램, 자문, 또래상담자 프로그램, 교사조력자 프로그램, 상담활동 평가 그리고 프로그램개발 및 행정업무 등이다. 사실 2003년도에는 2급 전문상담교사를 각 학교에 배치하여 상담만을 전담하게 하겠다는 제도 정책이 아직 가시화되기 전이었기에 주당 10 시간 투여하는 시간제한적 학교상담자

역할을 제안할 수 밖에 없었다. 시간적으로 매우 제한적임에도 불구하고 이들 여덟 가지 역할은 매우 포괄적이라고 하겠다. 신현숙, 김인아, 류정희(2004)는 학교상담활동을 직접-간접서비스 차원으로 구분하여 10가지 학생상담 활동 현황을 살펴보았다. 직접서비스 차원에는 부적응학생의 개인상담, 집단상담, 진로정보를 제공하는 집단지도, 심리검사의 실시와 해석이 포함되었고, 간접서비스에는 부모교육, 부모자문, 부모상담, 교사교육, 교사자문이 포함되었다. 그들은 상담업무에 관련한 교사나 무관한 교사 모두 학생개인상담, 진로지도, 부모자문을 많이 한다고 보고하였다. 다시 말해 학생상담이나 부모자문은 상담교사의 고유 역할이기 보다는 학교교사의 역할로 지각하고 있었다. 오히려 상담관련교사는 부적응학생과의 일대일 대면상담, 문제를 보이는 학생을 대상으로 하는 집단상담, 심리검사 실시 및 활용 등 문제 학생이나 부적응학생 대상의 상담활동을 고유의 상담교사의 역할로 인식하고 있었다. 신현숙 등(2004)의 연구는 실제 학교에서 이루어지고 있는 상담활동 현황을 살펴보았다는 의의가 있다.

한국청소년상담원이 시도했던 학교청소년상담사 모형에는 상담활동, 교육활동, 행정/관리 활동 및 기타활동으로 구분하였다(황순길, 류진아, 이경아, 장진이, 정재우, 유형근, 2005). 황순길 등(2005)은 10명의 학교청소년상담사를 전국의 10개 학교에 전임상담요원으로 투입하여 상담활동을 하게 하였고 실제 학교현장에서의 활동시간들을 비교하였다. 활동들은 4개의 대분류에 16개의 소분류로 나뉘어 각각의 활동시간을 누적시켰다. 상담활동에는 개인상담, 집단상담, 심리검사, 사이버상담 및 전화상담이 포함되고, 교육활동에는 학생교육, 교

사교육 및 학부모교육이 포함되었다. 행정활동에는 계획수립, 홍보활동, 평가업무 및 행사 개최가 포함되었고, 기타활동으로는 업무협약, 상담준비, 서류작성 및 교안작성이 포함되었다. 결과, 상담활동은 32%, 교육활동은 16%, 행정 및 관리활동은 41% 그리고 기타활동이 10% 이루어졌다. 이들은 애초에 각각의 역할을 30%씩으로 배정하고 있었는데, 조정 업무가 기대보다 많이 이루어졌고, 교육 부분이 적게 이루어졌다. 이 연구는 상담활동에 포함할 수 있는 평가업무를 행정관리활동에 산입했다는 점과 기타 활동을 2학기부터 조사했다는 점, 자문 활동이 드러나지 않는다는 점 등의 개선해야 할 문제점이 있지만, 학교에서 전임상담활동의 실제적 모습을 확인한 연구로 의미를 갖는다.

강진령 등(2005 a)은 전국의 중학생, 그들의 교사 부모 및 행정가를 대상으로 중학교상담자의 역할을 탐색하였다. 이들은 직접 33개의 문항을 개발하여 7개의 요인을 추출하였다. 제 1요인은 조정, 제2요인은 소집단상담, 제3요인은 대집단생활지도, 제4요인은 학교상담 프로그램, 제5요인은 자문, 제 6요인은 부적응 상담 그리고 제7요인은 개인상담들이었다. 연구자들은 소집단상담, 부적응상담, 개인상담을 학생상담으로 묶어 조정, 학생상담, 대집단생활지도, 학교상담프로그램 및 자문 5개의 역할로 요약하였고, 각 대상별로 각 역할에 대한 구조를 비교 검토하였다. 학생들은 다른 대상들에 비해 모든 역할들에 있어 가장 낮은 기대를 하고 있었다. 학생을 제외한 다른 대상들은 비슷한 역할 기대를 하고 있었으나 조정에 있어서는 교사가 학부모보다는 높은 기대를, 프로그램에 있어서는 행정가들이 교사나 학부모보다는 더 높은 기대를 가지고 있었

다. 5개의 역할들에 있어서는 단연 학생상담에 대한 기대들이 높았고 학생상담에서는 부적응상담에 대한 기대가 높았다. 이러한 결과는 신현숙 등(2004)의 연구결과와도 일치하는 결과이다. 다만 강진령 등(2005a)의 연구는 정작 상담교사들의 기대를 다루지 않아, 정작 학교상담을 수행하는 당사자의 역할 기대와의 차이점이 검토되지 못하였다.

강진령 등(2005 b)의 또 다른 연구는 고등학교생들과 그들의 교사, 학부모, 행정가들을 대상으로 동일한 탐색이 이루어졌다. 탐색 결과, 추출한 요인은 6개 역할로, 중학교 대상 연구와는 차이가 있었다. 6개 역할은 학교상담프로그램 역할, 소집단 상담, 인성·사회성상담, 학업·진로상담, 자문 및 조정이다. 중학교에서는 부적응상담과 일반상담이 나뉘지고 대집단생활지도가 기대된 반면, 고등학교에서는 대집단생활지도영역이 빠져 없어지고 학생상담영역에 있어서 인성·사회성과 학업·진로가 구분되어 역할 영역으로 기대되었다. 중학교와 고등학교의 이러한 차이는 중학교에서는 부적응이 조망의 근거가 된다면 고등학교에서는 진로와 학업이 조망의 근거가 됨을 시사한다. 6개 역할에 있어서는 인성·사회성 상담에 대해 모든 대상들이 가장 큰 역할 기대를 하였으며, 역시 학생들 자신이 모든 영역에서 가장 낮은 기대를 가지고 있었다. 이 연구 역시 상담교사들이 자신의 역할에 대해 갖는 기대를 다루지 않았다.

초등학교 상담교사의 역할모형은 중고등학교에서의 상담교사 역할과는 차이가 있었다. 허승희와 박성미(2004)는 573명의 교사를 대상으로, 이들이 기대하는 초등학교 상담교사 역할을 탐색하였다. 초등학교 상담교사에 대한 역할 기대는 모두 6개 요인으로 나타났다. 첫

번째로 기대된 역할은 ‘학교 및 학급 생활지도를 위한 교육과정 조직과 실행’이었고 두 번째 역할은 ‘생활지도 체제에 대한 지원’, 제 3 역할은 ‘학교상담 관련 행정업무’, 제 4 역할에는 ‘개인 및 집단상담’, 제 5 역할에는 ‘교사 교육 및 부모교육’ 그리고 마지막 역할은 ‘아동이해를 위한 정보제공’ 등이었다. 이렇게 일반교사를 대상으로 기대되는 초등학교 상담교사의 역할들은 학부모, 교사, 학교행정가에게서도 다시 확인되었는데(허승희, 박성미, 2005) 이들에게서도 초등학교 상담교사 역할에 대해 큰 이견이 없었다. 중고등학교(강진령 등 a, b)와 비교해볼 때 초등학교에서는 생활지도를 위한 교육과정의 조직과 실행이 상담 자체보다도 더 우선 기대되는 역할임을 알 수 있으며, 정보제공도 매우 중요한 역할로 나타났다. 또한 초등학교 행정가들은 일반교사들이 상담교사들의 역할들에 대해 낮은 기대를 가지고 있었으나, 각 역할들에 대한 기대 순위는 비슷하였다.

이상의 연구들을 정리하면 학교상담자에 대한 역할은 학년급에 따라 차이가 있으며, 서비스를 받는 대상에 따라 차이가 있음을 알 수 있다. 학교상담교사에게 요구되는 역할은 Schmidt(1999)가 지적했던 것과 같이 상담, 자문, 조정, 교육 및 행정 등이었으나 초등학교에서는 생활지도와 정보제공이 더욱 요구되었고, 중학교에서는 부적응상담이, 고등학교에서는 진로 및 학업상담이 더욱 요구된다고 하겠다. 학생들은 교사나 부모, 행정가들에 비해 낮은 학교 상담에 대한 기대를 가지고 있었으며, 상담교사 역할에 대한 기대에는 학생상담에 대한 기대가 높았으나 실제 행해진 상담활동에서는 행정 및 관리활동이 더 많이 이루어졌다. 이들 연구들은 상담서비스를 받을 사람

들을 대상으로 그들의 상담요구를 중심으로 학교상담자 역할이 탐색되었다는 특징이 있다. 다시 말하면 상담서비스를 제공할 실제 상담교사들은 실제 자신들의 역할에 대해 어떻게 인식하고 있는지는 확인되지 않았음을 의미한다. 물론 상담서비스 요구에 따라 상담자 역할이 달라져야 하겠지만 서비스를 제공하게 될 당사자가 자신들의 역할을 어떻게 정의하고 있는지는 이들 요구들에 대한 부응의 질에 영향을 미칠 것이다. 본 연구는 이러한 점에 근거하여 이루어졌다. 즉 전문상담교사 자신은 자신의 역할을 무엇으로 인식하고 있는나이다. 더불어 본 연구는 전문상담교사 자신이 기대하는 학교상담자 역할 뿐 아니라 학교현장에서 실제 어떤 상담서비스가 얼마나 이루어질 것으로 보는가 하는 것에도 관심을 갖는다. 주연구대상인 2급 전문상담교사들은 전문적 상담만을 목적으로 학교에 진입하는 최초의 요원들이다. 그러기에 이들이 학교현장에서 자신들의 역할을 확인하고 수행하는 데 얼마간은 혼란이 있을 것이다. 그러한 혼란에는 기대했던 자신의 역할과 실제 현장에서의 요구 역할 간에는 어느 정도 차이가 있기 때문이다. 황순길 등(2005)의 연구는 실제 이루어진 역할 유형의 내용과 그 크기가 상정한 모델과 달랐다고 보고하고 있다. 이러한 차이에 대한 이해는 이들이 학교현장에서 경험하게 될 어려움에 대처 방안을 모색하게 할 것이다.

한편 기대(expectation)란 ‘과거의 경험과 현재의 상황에 비추어 어떠한 현상이나 사건 등이 일어날 것을 예견하고 기다리는 행동의 준비상태’(인터넷 포털 사이트 naver의 백과사전 참고)를 의미한다. 상담에서 기대는 상담자나 내담자가 상담 장면에서 그들이 행하는 행동의 주요 결정인자이며, 상담에서 어떻게 행동

해야 하는지에 대해 나름대로 생각을 하고 상담에 접근하게 하는 것(Tinsley & Harris, 1976; 금명자와 이장호, 1990)을 말한다. 이러한 상담에 대한 기대는 문화와 대상에 따라 차이가 있으며, 상담에 영향을 미친다(금명자, 2002; 금명자와 양미진, 2001). 그러나 상담에 대한 기대 연구에서 주의해야 할 것은 연구자들이 기대와 예상 및 선호를 구분하지 않고 혼합해서 사용한다는 것이다(금명자와 이장호, 1990; Duckro, Beal, & Gorge, 1979). 기대는 선호에 가까운 이상적(ideal)인 상태를 말한다면 예상은 보다 현실적(realistic)이다. 다시 말해 기대는 '상담에서 이러한 일이 매우 중요하기 때문에 일어나야 한다'는 가치적 기대를 의미한다면, 예상은 '상담에서 이러한 일이 일어나고 있다'는 실제적 기대를 의미한다. 이러한 가치적 기대와 실제적 예상은 경험에 따라 매우 달라진다(이장호와 금명자, 1991).

본 연구는 실제 전문상담교사들이 가지고 있는 자신들의 역할 기대, 즉 중요하다고 기대되는 역할과 학교현장에서는 실제로 어떻게 실현되는 지를 예상하는 역할을 비교하고자 한다. 지금까지 학교에서 이루어진 상담은 상담훈련을 받은 교과 과목교사에 의해 실시되어 왔기 때문에 전문적 학교상담이 이루어지지 않은 상태에서 최소한의 상담을 실시해왔거나 비교적 생활지도차원에서 실시해왔다고 할 수 있다. 그래서 현재 현장에서 이루어지고 있는 상담은 전형적이거나 이상적인 상태는 아니다. 본 연구는 비교적 이상적인 학교상담자 역할 기대와 실제 현장에서는 어떤 역할들이 이루어지고 있는지의 예상을 비교하여 새로 발령받은 전문상담교사들이 관심을 가지고 집중하거나 보강되어야 할 역할을 찾는 데 활용하고자 한다. 또한 이러한 차이와 특징이

공교육 경험이 있는 사람과 그렇지 않은 사람 사이에 어떻게 다른지도 함께 살펴본다. 학교 경험이 있는 사람은 기대가 조정되었을 것이며, 예상이 보다 현실적일 것이다. 또 학교 경험이 없는 사람의 기대와 예상은 유경험자의 그것과는 차이가 있을 것이다. 이러한 차이는 전문상담교사 2급 양성기관의 교과과정에 다양한 시사점을 제공할 것이다.

방 법

대상

2007년도 3월에 임용된 2급 전문상담교사와 전년도에 임용된 1급 전문상담교사 270명을 대상으로 연구되었다.²⁾ 표 1을 볼 때, 전문상담교사는 여성이 많으며(여성 92%, 남성 8%), 주로 대학을 갓 졸업하고 상담경험이 짧은 것으로 예상되는 30세 이전이 많았다(50%). 공교육현장 근무경력은 유경험자가 약 54%, 무경험자가 47%로 각각 반 정도를 차지하였다.

도구

본 연구에서 사용한 도구는 강진령 등(2005a)이 개발한 '학교상담자 역할 척도로, 33개의 문항으로 구성되어 있으며 9점 리커트척도이다. 그들은 미국과 한국의 상담교사 역할에 대한 문헌연구와 실제 전문가들에 의해 역할 문항을 구성하여 실제 중학교에 근무하는 학교상담자역할연구자들에게 타당도를 확인받는

2) 대구대학교에서 이루어진 임용교사연수회에서 자료가 수집되었으며, 이를 주관하신 배정규교수에게 감사함을 전합니다.

표 1. 대상자의 인구학적 특성

| | 빈도 | 백분율 |
|-------------|-----|--------|
| 성별 | | |
| 남 | 21 | 7.89 |
| 여 | 245 | 92.11 |
| 결측치 | 4 | 0.00 |
| 합계 | 270 | 100.00 |
| 연령 | | |
| 25세~30세 | 134 | 50.00 |
| 31세~35세 | 74 | 27.61 |
| 36세~40세 | 30 | 11.19 |
| 41세~45세 | 16 | 5.97 |
| 46세~50세 | 8 | 2.99 |
| 51세 이상 | 6 | 2.24 |
| 결측치 | 2 | 0.00 |
| 합계 | 270 | 100.00 |
| 전문상담교사 과정유형 | | |
| 1급 | 33 | 12.41 |
| 2급 | 237 | 87.78 |
| 합계 | 270 | 100.00 |
| 공교육 근무경험 | | |
| 있음 | 144 | 53.33 |
| 없음 | 126 | 46.67 |
| 합계 | 270 | 100.00 |

등의 절차를 거쳐 이 도구를 완성한 바 있다. 이들의 연구가 상담서비스를 받을 사람들을 대상으로 이 도구를 실시하여 역할 요구분석을 하였기에, 서비스를 실시할 전문상담교사는 자신들의 역할을 무엇으로 기대하고 있는지를 확인, 비교하기 위해서 본 연구에서도 동일한 도구를 사용하였다. 다만, 본 연구에서는 기대를 확인하는 질문지는 ‘각각의 역할에

대해 중요하다고 생각하는 정도’를, 예상을 확인하는 질문지는 ‘각각의 역할에 대해 학교 현장에서 실제 하게 될 정도’를 표시하게 하였다. 강진령 등(2005a)의 연구에서는 이 척도는 0.92에서 0.96까지의 내적합치도가 나타났으며, 본 연구에서 270명을 대상으로 얻은 내적합치도는 각각 0.95였다.

분석

먼저 이들 각 문항들의 기대치와 예상치를 비교하여 어떤 활동을 특히 기대하고 예상하는 지를 살폈다. 다음은 이들이 기대하고 있는 학교상담자 역할 영역과 예상 역할 영역을 각각 요인분석으로 확인하여 비교하였다. SAS 8.2 version을 사용하여 분석하였다. 요인분석시 시초의 공통분산은 다중상관자승치(SMC)를 이용하였고, 주축분해법(principle axis method)을 사용하여 요인을 추출하였으며, 이론적으로 나타날 요인들에 대해 상관을 가정하지 않았고, 사회과학에서 사용하는 척도 내 요인들 간에 어느 정도 상관은 자연스러운 것이기 때문에, 요인의 단순한 해석을 위해 직각회전(Orthogonal rotation) 방법 중 Varimax 회전방법을 이용하였다. 요인의 수는 eigenvalue 1이상인 요인과 누적분산 퍼센트가 100%까지의 요인수로 정하였다. 실제로 이렇게 추출된 요인들은 해석이 가능한 요인들이었다. 한편 확인된 역할요인에 근거해서 다변량분석과 사후검정용 Scheffe로 이들이 갖는 기대와 예상치를 각각 비교하였으며, 학교경험의 유무에 따른 기대치의 차이와 예상치의 차이는 t 검증하였다.

결 과

문항별 기대와 예상

33개의 학교상담자 역할들에 있어서 위기에 처한 학생을 대상으로 이루어지는 위기상담을 가장 높게 기대하고 있었으며($a=8.10$, $sd=1.21$), 상담활동을 위한 요구조사($a=8.00$, $sd=1.03$)를 그 다음으로 기대하였으며, 상담프로그램과 관련되어 교직원과 협조체제를 유지하고 상담프로그램에 대한 평가와 결과에 대한 기록을 관리 유지하는 역할을 그 다음으로 높게 기대하고 있었다. 역할 예상에 있어서는 상담프로그램에 대한 평가와 결과에 대한 기록을 관리 유지하는 역할을 가장 높게 예상하고 있었으며, 생활지도나 상담활동에 대한 연간계획서 작성, 학교상담관련 활동을 소개하고 홍보하는 활동 순으로 예상하고 있었다. 또한 기대와 역할을 비교해볼 때 전문상담교사들은 자신들이 해야 될 학교상담자활동 기대가 학교 현장에서 실제 이루어질 예상 활동 보다는 큰 것으로 나타났다. 표 2에서 보듯이 전체적으로 기대치가 예상치보다 높았으나 문항 7(문제행동의 교정), 31(상담활동 연간계획서 작성)과 32(프로그램 결과 평가 및 기록 관리)에서는 차이가 없었다.

요인분석으로 살펴본 학교상담자 역할

전문상담교사가 자신들의 역할을 어떻게 구성하고 있는지를 확인하기 위하여 역할 기대와 예상을 요인분석 하였다. 기대의 요인 선정 기준에 대해서는 요인부하량 .30이상을 기준으로 하였으며 예상도 같은 기준으로 선정하였다. 표 3, 4에서처럼 역할 기대와 예상은

표 2. 전문상담교사들의 활동에 대한 기대와 예상

| | 기대 | | t |
|----|------------|------------|----------|
| | 평균(표준편차) | 평균(표준편차) | |
| 1 | 7.77(1.36) | 6.91(1.70) | 8.87*** |
| 2 | 6.92(1.45) | 6.47(1.72) | 3.95** |
| 3 | 7.80(1.20) | 7.14(1.52) | 7.32*** |
| 4 | 7.81(1.12) | 6.86(1.48) | 10.01*** |
| 5 | 6.90(1.42) | 6.20(1.70) | 5.90*** |
| 6 | 7.49(1.30) | 6.85(1.51) | 6.08*** |
| 7 | 7.31(1.43) | 7.30(1.51) | .10 |
| 8 | 8.10(1.21) | 7.40(1.58) | 6.88*** |
| 9 | 7.26(1.33) | 5.90(1.80) | 12.16*** |
| 10 | 7.31(1.26) | 6.12(1.82) | 9.82*** |
| 11 | 7.25(1.31) | 6.44(1.75) | 6.90*** |
| 12 | 6.97(1.46) | 5.63(2.05) | 11.28*** |
| 13 | 7.26(1.23) | 6.09(1.79) | 10.26*** |
| 14 | 7.25(1.19) | 6.26(1.90) | 8.37*** |
| 15 | 7.21(1.26) | 6.40(1.70) | 7.17*** |
| 16 | 6.75(1.47) | 5.78(1.98) | 8.36*** |
| 17 | 7.22(1.28) | 6.45(1.64) | 7.33*** |
| 18 | 6.95(1.53) | 6.46(1.93) | 4.70*** |
| 19 | 7.74(1.25) | 7.38(1.45) | 4.14*** |
| 20 | 7.66(1.20) | 7.26(1.45) | 4.60*** |
| 21 | 7.88(1.09) | 7.17(1.53) | 8.76*** |
| 22 | 7.72(1.11) | 6.93(1.66) | 7.53*** |
| 23 | 7.15(1.43) | 5.75(2.09) | 11.31*** |
| 24 | 6.86(1.52) | 6.11(2.04) | 6.09*** |
| 25 | 6.79(1.59) | 6.15(2.02) | 5.22*** |
| 26 | 6.24(1.61) | 5.75(2.00) | 4.52*** |
| 27 | 6.74(1.55) | 6.24(2.00) | 4.45*** |
| 28 | 7.25(1.39) | 7.06(1.63) | 1.85*** |
| 29 | 7.74(1.22) | 7.11(1.64) | 6.08*** |
| 30 | 8.00(1.03) | 7.37(1.66) | 6.17*** |
| 31 | 7.82(1.11) | 7.80(1.31) | .27 |
| 32 | 7.88(1.07) | 7.92(1.18) | -.49 |
| 33 | 7.82(1.08) | 7.60(1.45) | 2.71** |
| 합계 | 7.36(0.74) | 6.67(1.05) | |

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

표 3. 전문상담교사의 기대 역할 요인분석

| | 요인1 | 요인2 | 요인3 | 요인4 | 요인5 | 공통분산 |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| [요인1. 자문활동] | | | | | | |
| 13 부모교육프로그램진행 | .62 | .22 | .14 | .11 | .10 | .49 |
| 10 학생의 인성, 사회성, 학업, 진로 교사와 상담 | .62 | .17 | .10 | .17 | .28 | .53 |
| 9 학생의 인성, 사회성, 학업, 진로 학부모와 상담 | .59 | .12 | .05 | .13 | .24 | .45 |
| 12 학부모와 교사가 만나 논의할 수 있는 협의회개최 | .58 | .19 | .22 | .08 | .17 | .47 |
| 16 학생을 교내 전문가에게 의뢰 | .57 | .17 | .29 | .12 | .05 | .47 |
| 15 학습,진로에대해 학부모, 교사에게 정보를 제공 | .57 | .23 | .19 | .06 | .14 | .44 |
| 18 학교 내 자원봉사자 조직을 구성. 관리 한다 | .55 | .24 | .27 | .12 | -.10 | .47 |
| 14 신입생, 학부모, 전입생을 위한 학교적응프로그램실시 | .54 | .25 | .19 | .10 | .16 | .43 |
| 11 문제행동학생위해교사자문 | .50 | .17 | .09 | .00 | .26 | .37 |
| 17 학생을 학교 외 전문가에게 의뢰 | .49 | .22 | .13 | .23 | .00 | .38 |
| 19 오래 상담프로그램을 조직하고 지도 감독한다. | .49 | .37 | .19 | .25 | -.06 | .49 |
| [요인2. 조정활동] | | | | | | |
| 32 학교상담프로그램에 대한 평가/결과의 기록을 관리/유지 | .19 | .75 | .08 | .01 | .19 | .64 |
| 31 생활지도/상담활동에 대한 연간계획서 작성 | .20 | .74 | .16 | .02 | .13 | .65 |
| 30 학교 내의 전체적 상담관련 활동 개발위해 요구조사실시 | .22 | .73 | .09 | .15 | .05 | .63 |
| 29 학교특성에 맞는 상담프로그램의 목적/목표를 설정한다. | .06 | .67 | .16 | .17 | .08 | .52 |
| 33 학교상담관련된 활동을 소개/홍보 | .21 | .64 | .04 | .01 | .12 | .48 |
| 21 상담프로그램 관련된 교직원과 협조체제 유지한다 | .35 | .56 | .02 | .16 | .11 | .49 |
| 22 상담프로그램 관련된 외부기관과 지원체제를 개발/유지 | .38 | .56 | .07 | .21 | .04 | .51 |
| 20 심리검사를 계획,실시,해석하고 기록을 관리/유지한다. | .33 | .50 | .08 | .13 | .20 | .44 |
| 28 상담관련 수업/재량활동/특별활동/자치활동에 참여 | .16 | .46 | .34 | .07 | .13 | .38 |
| [요인3. 생활지도 및 교육] | | | | | | |
| 26 학업발달위한 대집단 생활지도를 계획/실시한다 | .20 | .07 | .84 | .17 | .07 | .79 |
| 27 진로발달을 위한 대집단 생활지도를 계획/실시한다 | .20 | .09 | .76 | .07 | -.02 | .64 |
| 25 인성/사회성발달 위한 대집단 생활지도를 계획/실시한다. | .23 | .10 | .71 | .06 | .14 | .60 |
| 24 부적응 예방프로그램을 전교생 대상으로 실시한다. | .21 | .30 | .58 | .10 | .05 | .49 |
| 23 학생상담 교육과정개발. 재구성한다. | .28 | .34 | .35 | .01 | .34 | .44 |
| [요인4. 소집단상담 활동] | | | | | | |
| 5 학업증진 위한 소집단상담실시 | .15 | .15 | .14 | .71 | .06 | .57 |
| 6 진로탐색 및 발달을 위한 소집단상담실시 | .17 | .06 | .09 | .64 | .07 | .46 |
| 4 인성, 사회성 개발, 발달 위해 소집단상담실시 | .21 | .15 | .03 | .51 | .31 | .43 |
| [요인5. 개인상담 활동] | | | | | | |
| 1 인성 및 사회성개발,발달 위해 개인상담실시 | .02 | .13 | .01 | .23 | .59 | .43 |
| 2 학업증진 위해 개인상담실시 | .05 | .17 | .14 | .44 | .51 | .52 |
| 3 진로탐색 및 발달을 위한 개인상담실시 | .18 | .17 | .12 | .41 | .50 | .50 |
| 8 위기 처한 학생 위한 위기상담실시 | .32 | .12 | -.07 | -.07 | .47 | .36 |
| 7 문제행동교정하기 위한상담실시 | .28 | .10 | .19 | .01 | .44 | .33 |
| 고유치 | 4.70 | 4.60 | 3.10 | 2.05 | 2.04 | 16.37 |
| 설명분산(%) | 28.71 | 27.74 | 18.94 | 12.52 | 12.46 | |
| 누적설명분산(%) | 28.71 | 56.45 | 75.39 | 87.91 | 100.0 | |

표 4. 전문상담교사의 예상 역할 요인분석

| | 요인1 | 요인2 | 요인3 | 요인4 | 요인5 | 공동분산 |
|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| [요인1. 상담지원 체계 구축] | | | | | | |
| 16 학생을 교내 전문가에게 의뢰 | .64 | .01 | .27 | .17 | .20 | .56 |
| 18 학교 내 자원봉사자 조직을 구성·관리한다 | .63 | .13 | .16 | .14 | -.01 | .47 |
| 12 학부모와 교사가 만나 논의할 수 있는 협의회개최 | .62 | .03 | .33 | .19 | .39 | .69 |
| 22 상담프로그램 관련된 외부기관과 지원체제를 개발/유지 | .62 | .35 | .20 | .09 | .10 | .58 |
| 17 학생을 학교 외 전문가에게 의뢰 | .61 | .16 | .11 | .09 | .08 | .43 |
| 21 상담프로그램 관련된 교직원과 협조체제 유지한다. | .58 | .37 | .18 | .13 | .09 | .54 |
| 13 부모교육프로그램진행 | .57 | .15 | .35 | .12 | .31 | .59 |
| 9 학생의인성, 사회성, 학업, 진로 학부모와 상담 | .53 | .08 | .15 | .23 | .52 | .65 |
| 15 학습,진로에 대해 학부모, 교사에게 정보를 제공 | .52 | .23 | .28 | .15 | .23 | .48 |
| 14 신입생,학부모,전입생을 위한 학교적응프로그램실시 | .51 | .27 | .17 | .27 | .20 | .49 |
| 23 학생상담 교육과정 개발, 재구성한다. | .43 | .16 | .41 | .17 | .26 | .49 |
| 19 또래 상담프로그램을 조직하고 지도감독한다. | .33 | .31 | .18 | .27 | .00 | .32 |
| [요인2. 조정활동] | | | | | | |
| 31 생활지도/상담활동에 대한 연간계획서 작성 | .09 | .76 | .12 | .06 | .10 | .63 |
| 32 학교상담프로그램에 대한 평가/결과의 기록을 관리/유지 | .04 | .75 | .03 | .10 | .24 | .65 |
| 33 학교상담 관련된 활동을 소개/홍보 | .17 | .70 | .07 | .07 | .18 | .57 |
| 29 학교특성에 맞는 상담프로그램의 목적/목표를 설정한다. | .34 | .64 | .16 | .18 | -.03 | .59 |
| 30 학교 내의 전체적 상담관련 활동 개발위해 요구조사실시 | .41 | .51 | .22 | .14 | .04 | .51 |
| 28 상담관련 수업/재량활동/특별활동/자치활동에 참여 | .09 | .49 | .31 | .20 | .07 | .40 |
| 20 심리검사를 계획, 실시, 해석하고 기록을 관리/유지한다. | .33 | .46 | .05 | .28 | .10 | .41 |
| [요인3. 생활지도 및 교육] | | | | | | |
| 26 학업발달위한 대집단 생활지도를 계획/실시한다. | .27 | .11 | .83 | .15 | .06 | .81 |
| 25 인성/사회성발달 위한 대집단 생활지도를 계획/실시한다. | .32 | .16 | .75 | .17 | .18 | .77 |
| 27 진로발달을 위한 대집단 생활지도를 계획/실시한다. | .27 | .26 | .74 | .12 | .08 | .73 |
| 24 부적응 예방프로그램을 전교생 대상으로 실시한다. | .31 | .16 | .61 | .14 | .19 | .57 |
| [요인4. 발달촉진상담활동] | | | | | | |
| 3 진로탐색 및 발달을 위한 개인상담실시 | .15 | .21 | .07 | .74 | .17 | .65 |
| 2 학업증진 위해 개인상담실시 | .07 | .05 | .19 | .74 | .15 | .62 |
| 1 인성 및 사회성개발, 발달 위해 개인상담실시 | .10 | .08 | -.03 | .65 | .30 | .54 |
| 4 인성, 사회성 개발, 발달 위해 소집단상담실시 | .30 | .18 | .10 | .61 | .18 | .56 |
| 5 학업증진 위한 소집단상담실시 | .25 | .12 | .41 | .60 | -.10 | .64 |
| 6 진로탐색 및 발달을 위한 소집단상담실시 | .25 | .27 | .30 | .53 | -.11 | .53 |
| [요인5. 교정상담활동] | | | | | | |
| 11 문제행동학생위해교사자문 | .39 | .08 | .30 | .02 | .62 | .64 |
| 10 학생의인성, 사회성, 학업, 진로 교사와 상담 | .51 | .11 | .25 | .17 | .59 | .73 |
| 8 위기치환학생위한 위기상담실시 | .12 | .13 | -.02 | .10 | .53 | .33 |
| 7 문제행동교정하기 위한상담실시 | -.02 | .25 | .13 | .22 | .47 | .33 |
| 고유치 | 5.30 | 3.81 | 3.67 | 3.37 | 2.43 | 18.59 |
| 설명분산(%) | 28.50 | 20.49 | 19.90 | 18.12 | 13.07 | |
| 누적설명분산(%) | 28.50 | 48.99 | 68.89 | 87.01 | 100.0 | |

각각 5개씩의 요인이 나타났다. 먼저 전문상담교사들은 자신들의 역할, 즉 비교적 이상적인 역할로 다섯 가지의 역할들을 기대하고 있었다. 요인 1에는 교사와의 상담과 정보제공, 부모와의 상담과 정보제공과 같은 활동이 포함되어 '자문 활동'으로 명명하였다. 요인 2에는 기록과 유지, 계획서 작성, 협조체제 유지 등 문서관리와 행정활동이 포함되어 '조정 활동'으로 명명하였다. 요인 3은 전교생을 대상으로 하는 다양한 대상과 다양한 목적의 생활지도와 교육 활동이 포함되어 '생활지도 및 교육 활동'으로 명명하였다. 요인 4와 요인 5는 매우 동질적인 문항들이 각각의 요인에 포함되어 있음을 알 수 있는데, 요인 4는 '소집단상담 활동', 요인 5는 '개인상담 활동'으로 각각 명명하였다. 이들 다섯 가지 역할은 비교적 교과서의 분류와 유사하다.

그러나 전문상담교사들이 실제 학교현장에서 이루어지고 있다고 예상하는 역할은 기대와 차이가 있었다. 요인 1의 문항내용들을 검토해볼 때, 협조체제의 구성(12, 16, 17, 18, 19, 21, 22)과 자문(9, 15)등이 포함되어 '상담지원 체제 구축 활동'으로 명명하였다. 요인 2는 계획서 작성과 기록물들의 관리 등이 포함되어 '조정 활동'으로 명명하였다. 요인 3은 전교생을 대상으로 하는 생활지도 활동들이 포함되

어 '생활지도 및 교육 활동'으로 명명하였다. 요인4는 진로, 학업, 인성, 사회성 등의 발달과업을 촉진시킬 수 있는 개인 및 집단 상담들이 포함되어 있어 '발달 촉진 상담활동'으로 명명하였다. 마지막으로 요인 5는 문제 학생, 위기 학생을 대상으로 하는 교정상담 문항들이 포함되어 있어서 '교정 상담활동'으로 명명하였다.

예상된 전문상담교사 역할에서는 자문보다는 보다 적극적인 상담지원체제구축이 역할로 나타났으며, 상담의 목적에 따른 역할이 나타났다. 다시 말해 상담에 있어서 발달을 촉진하기 위한 상담과 위기나 적응의 문제를 가지 학생을 대상으로 하는 교정상담 등 상담 목적으로 분리된 역할을 예상을 하고 있었다.

표 5를 통해 전문상담교사가 각각의 역할 영역에 대해 어느 정도 기대하고 있는 지를 확인할 수 있다. 전문상담교사들은 조정활동을 가장 높게 기대하고 생활지도 및 교육 활동을 가장 낮게 기대하고 있었다. 각각의 역할들에 대한 기대치의 차이를 확인하기 위해 one-way ANOVA 검증과 사후 scheffe 검증 결과(표 6), 조정활동이 제일 중요하게 기대되는 역할이었고, 그 뒤로 개인상담, 소집단상담, 자문 그리고 생활지도 및 교육 역할 기대가 순서적으로 높게 기대되었다.

표 5. 전문상담교사의 학교상담자 기대역할요인별 기대치

| 요인 | 문항수 | 신뢰도(α) | 평균 | 표준편차 |
|--------------|-----|-----------------|-------------------|------|
| 요인1. 자문활동 | 11 | .88 | 7.20 ^b | .92 |
| 요인2. 조정활동 | 9 | .89 | 7.76 ^c | .85 |
| 요인3. 생활지도 활동 | 5 | .85 | 6.76 ^c | 1.22 |
| 요인4. 집단상담 | 3 | .74 | 7.41 ^b | 1.05 |
| 요인5. 개인상담 | 5 | .73 | 7.58 ^b | .93 |

표 6. 전문상담교사의 학교상담자 기대역할요인별 기대치의 차이검증

| 변량원 | 자유도 | 자승합 | 평균자승합 | F | 유의수준 |
|----------|------|---------|-------|-------|--------|
| 기대요인 | 4 | 296.34 | 74.08 | 80.84 | <.0001 |
| 피험자(id) | 269 | 1500.32 | 5.57 | . | . |
| 기대요인× id | 1074 | 984.25 | 0.91 | . | . |
| 전체 | 1347 | 2781.41 | | | |

a > b > c

표 7. 전문상담교사의 학교상담자 예상역할요인별 예상치

| 변량원 | 자유도 | 자승합 | 평균자승합 | F | 유의수준 |
|---------|------|---------|-------|-------|--------|
| 예상요인 | 4 | 160.31 | 40.07 | 71.22 | <.0001 |
| 피험자(id) | 269 | 739.53 | 2.74 | . | . |
| 예상요인×id | 1076 | 605.56 | 0.56 | . | . |
| 전체 | 1349 | 1505.41 | | | |

표 8. 전문상담교사의 학교상담자 예상역할요인별 예상치의 차이검증

| 요인 | 문항수 | 신뢰도(α) | 평균 | 표준편차 |
|-----------------|-----|-----------------|-------|------|
| 요인1. 상담지원 체계 구축 | 12 | .91 | 6.35d | 1.29 |
| 요인2. 조정활동 | 7 | .87 | 7.45a | 1.11 |
| 요인3. 생활지도 | 4 | .91 | 6.07e | 1.79 |
| 요인4. 발달촉진상담 | 6 | .86 | 6.74c | 1.24 |
| 요인5. 교정상담 | 4 | .75 | 6.82b | 1.27 |

a > b > c > d > e

한편 전문상담교사들은 학교 현장에서는 조정 활동이 가장 많이 이루어질 것으로 예상하고 있었으며, 생활지도 및 교육 활동을 가장 낮게 예상하고 있었다(표 7). 역시 이들의 차별성을 확인하기 위해 one-way ANOVA와 사후scheffe 검증 결과(표 8), 조정 활동을 가장 크게 예상하였고, 상담지원체계구축, 발달촉진상담, 교정상담이 그 다음이었고 생활지도 및

교육을 가장 낮게 예상하고 있었다.

공교육 근무 경력에 따른 학교상담자 역할 기대와 예상

전문상담교사들의 공교육 현장 근무 경력의 유무에 따라 각각 기대하고 예상하고 있는 자신들의 역할을 확인하였다. 먼저 33개의 문항

들에 대해 공교육근무 경력 유무에 따라 기대치와 예상치가 어떻게 다른지 확인하였고, 요인분석에 의해 나타난 기대역할요인들과 예상역할 요인들에 대해서 전문상담교사들이 지각하고 있는 기대치와 예상치를 비교하였다. 표 9를 볼 때, 문항번호 4(인성 및 사회성 개발과 발달을 위해 소집단 상담의 실시), 19(또래상담 프로그램 조직 및 지도), 21(학교상담프로그램 관련 교직원과의 협조체제 유지), 22(학교 상담프로그램 관련 외부기관과의 협조체제 유지), 25(인성, 사회성 발달 위한 대집단 생활지도 실시), 26(학업 발달 위한 대집단 생활지도 실시), 27(진로발달 위한 대집단 생활지도 실시)번 문항에서 학교 근무경력이 있는 전문상담교사가 경력이 없는 전문상담교사에 비해 더 높은 역할 기대를 하고 있음을 알 수 있다. 이미 나타난 기대 역할 영역별로 살펴볼 때는 ‘생활지도 및 교육’과 ‘집단상담’ 역할 영역에서 공교육 근무경력이 있는 전문상담교사가 없는 전문상담교사에 비해 더 큰 기대를 하고 있는 것으로 나타났다.

예상하는 역할에서는 문항번호 17(학생을 학교 외 전문가에게 의뢰), 19(또래상담 프로그램 조직 및 지도), 26(학업 발달 위한 대집단 생활지도 실시), 27(진로발달 위한 대집단 생활지도 실시)번 문항에서 학교 근무경력이 있는 전문상담교사가 없는 전문상담교사에 비해 더 높은 역할 예상을 하고 있었다. 이를 다시 역할 영역별로 살펴보면, 학교 근무경력이 있는 전문상담교사가 경력이 없는 전문상담교사에 비해 ‘생활지도 및 교육’ 역할을 더 크게 예상하고 있었다(표 11).

표 9. 공교육 근무 유무에 따른 전문상담교사의 역할기대와 예상

| 변수 | 예상 | | 기대 | |
|----|-------|---------|-------|---------|
| | t | 유의도 | t | 유의도 |
| 1 | -1.16 | .24 | -1.38 | .16 |
| 2 | -.81 | .41 | -.09 | .92 |
| 3 | .73 | .46 | .10 | .92 |
| 4 | 2.19 | .02* | .43 | .66 |
| 5 | 1.50 | .13 | 1.31 | .19 |
| 6 | 1.06 | .29 | 1.07 | .28 |
| 7 | .18 | .85 | .22 | .82 |
| 8 | -.94 | .34 | -1.36 | .17 |
| 9 | .60 | .54 | -.18 | .85 |
| 10 | 1.36 | .17 | .39 | .69 |
| 11 | 1.40 | .16 | .19 | .84 |
| 12 | 1.73 | .08 | .79 | .43 |
| 13 | 1.23 | .22 | 1.64 | .10 |
| 14 | -.43 | .66 | .01 | .99 |
| 15 | .25 | .80 | .09 | .92 |
| 16 | .87 | .38 | 1.56 | .12 |
| 17 | .14 | .89 | 2.14 | .03* |
| 18 | .71 | .47 | 1.07 | .28 |
| 19 | 3.08 | .001*** | 3.74 | .001*** |
| 20 | .51 | .61 | .14 | .88 |
| 21 | 2.06 | .04* | 1.23 | .21 |
| 22 | 1.97 | .04* | 1.67 | .09 |
| 23 | .94 | .35 | -.49 | .62 |
| 24 | .58 | .56 | .71 | .47 |
| 25 | 2.38 | .01** | 1.22 | .22 |
| 26 | 2.15 | .03* | 2.33 | .02* |
| 27 | 2.35 | .01** | 2.50 | .01** |
| 28 | 1.56 | .12 | .74 | .46 |
| 29 | 1.11 | .26 | .44 | .66 |
| 30 | .99 | .32 | .56 | .57 |
| 31 | 1.21 | .22 | .70 | .48 |
| 32 | 1.01 | .31 | -.30 | .76 |
| 33 | .28 | .77 | .28 | .78 |

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

표 10. 공교육근무 경력 유무에 따른 전문상담교사 역할 유형 기대

| | 기대 | | | | |
|-----------|------|------|------|------|-------|
| | 경험유무 | | | | |
| | 유 | | 무 | | t |
| 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 | | |
| 자문활동 | 7.28 | .86 | 7.11 | .97 | 1.46 |
| 조정활동 | 7.84 | .79 | 7.67 | .90 | 1.64 |
| 생활지도 및 교육 | 6.91 | 1.16 | 6.59 | 1.27 | 2.16* |
| 소집단상담 | 7.52 | 1.05 | 7.27 | 1.04 | 1.97* |
| 개인상담 | 7.55 | 0.93 | 7.62 | .93 | -.62 |

표 11. 공교육근무 경력 유무에 따른 전문상담교사 역할 유형 예상

| | 예상 | | | | |
|-----------|-----------|------|------|------|-------|
| | 공교육 경력 유무 | | | | |
| | 유 | | 무 | | t |
| 평균 | 표준편차 | 평균 | 표준편차 | | |
| 상담지원체계 구축 | 6.46 | 1.22 | 6.24 | 1.35 | 1.41 |
| 조정활동 | 7.49 | 1.03 | 7.41 | 1.19 | .53 |
| 생활지도 및 교육 | 6.26 | 1.74 | 5.85 | 1.83 | 1.90* |
| 발달촉진상담 | 6.76 | 1.18 | 6.72 | 1.30 | .30 |
| 교정상담 | 6.81 | 1.28 | 6.84 | 1.27 | -.17 |

논 의

전문상담교사들이 실제로 학교 현장에 들어가서 오로지 전문적 상담만을 하는 원년에 있어서 이들이 자신들의 역할을 무엇으로 기대하는지 그리고 현장에서는 어떤 것으로 예상하고 있는지를 확인한다는 것은 늦은 감이 없지 않다. 기대와 예상을 나누어 확인하고 이들 간의 차이를 본 이유는 많은 연구들이 ‘기대’라는 개념을 가지고 역할을 연구하지만

실제 기대에는 비교적 이상적인 기대와 그러한 이상적 기대와는 달리 현실에서 어떻게 이루어질 것인지를 예상하는 기대가 섞여있기 때문에 이를 구분하여 연구해야 하며, 이들 간의 차이는 마치 이상과 현실의 차이로서 갈등의 소지가 있기 때문이다.

연구 결과 2007년에 임용된 전문상담교사들은 학교 현장에서 실제 이루어질 자신들의 역할보다는 더 큰 기대를 하고 있었다. 이는 매우 당연해 보이는 데, 이상이 현실보다는

높기 때문일 수도 있겠으나, 그 만큼 자신들의 역할을 중요하게 인식하고 있음을 의미한다고 하겠다. 그러나 실제 자신들이 하게 될 역할이 기대보다 낮을 것이라는 예상은 이들의 현실감을 반영한다고 하겠다. 이는 33개의 학교상담자 역할 중 어느 활동을 가장 높게 기대하거나 예상하는 지를 확인하면 보다 뚜렷해진다. 가장 높게 기대되는 역할은 위기상담을 하게 될 것과 상담활동 요구조사 활동이었으나 예상에서는 상담 프로그램 평가 및 결과 관리와 유지, 상담활동에 대한 연간 계획서 작성이 높았다. 전문상담교사들은 학교 현장에서는 상담 전문적 역할보다는 교직원으로서의 역할이 요구될 것으로 예상한다고 하겠다.

한편 요인분석으로 이들이 기대하거나 예상하고 있는 역할 영역들을 살펴보았다. 전문상담교사들이 기대하는 자신들의 역할 영역들은 자문, 조정, 생활지도 및 교육, 소집단 상담, 개인상담으로 나타났다. 이러한 분류는 비교적 교과서적 분류(Myrick, 1997; Schmidt, 1999; Gysbers & Henderson, 2001)와 유사하며, 학교 현장에서 이러한 분류로 활동이 이루어지고 문서가 관리되고 있음을 시사한다. 특히 교사와의 상담, 학부모와의 상담, 정보 제공, 자문 등의 자문 활동에 집중된 역할이 분류되었고, 아주 분명하게 소집단상담과 개인상담이 구분되었다. 한편 위기상담이든 교정상담 혹은 발달상담이든 상담의 목적에 상관없이 ‘개인상담’영역으로 분류하였다는 것은 이들이 내담자의 요구와 그에 따른 질적 접근방법의 차이에 주목하지 않았다는 것으로서, 학교상담자 수련기관에서 관심을 가지고 보아야 할 것이다. 실제 전문 상담자를 교육하는 대학에서는 위기상담, 교정상담, 혹은 발달촉진상담 등 내

담자의 요구나 상담목적에 따른 차별적 상담 방법을 미처 다루지 못하고 있는 실정이기 때문이다. 강진령 등(2005b)에서는 학생을 교내 전문가나 외부전문가에게 의뢰하는 것이 ‘조정’역할에 분류되었지만 본 연구에서는 자문으로 분류되었다. 이는 일반인들은 전문가의 의뢰가 행정활동으로 보지만 전문상담교사와 같은 전문가는 전문적 활동인 자문으로 본다 고 하겠다.

기대된 다섯 가지 역할 영역 중에서는 조정이 가장 크게 기대되었고, 개인상담, 소집단상담, 자문 그리고 생활지도와 교육이 순서대로 기대되었는바, 이들 순서는 황순길 등(2005)의 보고와도 일치하는 것으로, 상담 활동 자체보다는 상담활동을 지원하는 활동에 더 많은 시간과 관심이 주어짐을 의미한다고 하겠다.

학교 현장에서 이루어지고 있을 것으로 예상된 역할들은 비교적 구체적이며 상담전문성이 반영된다. 예상된 역할 영역에 상담지원체계 구축, 조정, 생활지도와 교육, 발달촉진상담과 교정상담 등이 나타났기 때문이다. 이러한 결과는 2006년 국가청소년위원회에서 청소년을 위한 사회안전망을 구축하면서(구본용, 금명자, 김동일, 김동민, 안현의, 주영아, 한동우, 2005), 기존의 청소년상담센터를 상담지원센터로 명칭을 개칭하고 지원체계를 강화하는 작업이 미친 영향으로도 보인다. 한편 신현숙 등(2004)과 강진령 등(2005a)에서 지적한 것처럼 일반적 상담이나 자문은 일반교사에게도 동일하게 요구되고 있는 바, 전문상담교사에게는 실제로 위기나 부적응학생을 위한 개인상담과 같은 전문성을 더욱 확연하게 요구하고 있음을 스스로 지각한다고 하겠다. 이는 학생들이나 학부모 혹은 교사에게 의해 기대되거나 요구되는 역할(Schmidt, 1999; 강진령 등,

2005a; 황순길 등, 2005)과 비교해볼 때 조정활동에 포함될 수 있는 상담지원체계구축이 따로 분리되었다는 점과 상담의 목적과 내용에 따라 발달촉진상담과 교정상담으로 역할 영역을 분리하여 예상하고 있다는 점으로도 확인된다. 역할 영역별로는 기대와 마찬가지로 조정이 가장 크게 예상되었고 교정상담, 발달촉진 상담과 상담지원체계 구축이 그 다음이었고, 생활지도 및 교육이 가장 낮게 예상되었다. 본 연구에서 드러난 이러한 차이는 통계적 차이로, 실제적 차이인지는 앞으로 수행될 연구들에 의해 확인할 수 있을 것이다.

이렇게 확인한 전문상담교사들의 자신의 역할에 대한 기대와 예상을 이들의 서비스를 기다리고 있는 학생, 학부모, 교사, 행정가들의 기대와는 차이가 있었다. 중학교상담교사에 대한 상담서비스요구에서 나타난 역할요인들은 학생상담, 자문, 조정, 대집단생활지도, 학교상담 프로그램 관련 활동들로서, 서비스를 제공할 전문상담교사는 개인상담과 집단상담을 구분하였고, 생활지도와 프로그램을 따로 구분하지 않은 점에서 차이가 있었다. 또한 고등학교 상담교사 요구 역할은 학교상담 프로그램, 소집단상담, 인성사회성상담, 학업진로상담, 자문, 조정들로서 상담의 목적을 구분하여 역할을 구분하였던 예상역할과는 유사하였고, 소집단상담이 따로 분리되었다는 점은 차이가 있었다. 요인내의 문항을 검토해볼 때, 전문상담교사들은 서비스 받은 사람들이 따로 분류한 상담 프로그램 목표설정, 요구조사, 프로그램의 연간계획, 평가, 홍보 등을 따로 프로그램 활동으로 분류하기 보다는 행정, 조정 활동으로 분류하고 있음을 알 수 있다. 다시 말해 서비스를 제공하는 전문상담교사는 프로그램 실시는 상담서비스로, 프로그램 준비는

조정으로 분류한다. 앞서서도 언급했지만 학생을 외부전문가나 교내 전문가에게 의뢰하는 활동을 전문가인 전문상담교사는 자문활동으로, 서비스를 받는 일반인은 조정활동으로 분류하고 있었다. 이처럼 서비스를 받는 사람과 실시하는 사람들 간에 역할의 내용이 다르게 구조화되어 있음을 알 수 있다.

공교육 근무경력에 따른 차이에서는 생활지도 및 교육에서 확인한 차이가 있었다. 기대나 예상에서 공히 나타난 차이로서, 학교에서 근무한 경험이 있는 전문상담교사들은 대집단으로 진행되는 생활지도 활동이 더 활발하게 이루어질 것으로 기대하고 예상하고 있었다. 이에 학업발달을 위한 생활지도, 진로발달을 위한 생활지도, 인성/사회성 발달을 위한 생활지도 등 전교생을 대상으로 하는 활동들이 포함된다. 이 역시 전문상담교사를 양성하는 대학의 교과과정에 이 점을 반영되어야 할 것이다. 또 공교육 근무경력이 있는 자와 없는 자들이 보이는 차별적 기대 역할들에는 또래상담 프로그램 조직 및 지도, 학교상담프로그램 관련 교직원과의 협조체제 유지, 학교상담프로그램 관련 외부기관과의 협조체제 유지와 같은 상담지원체계구축과 인성, 사회성 발달 위한 대집단 생활지도 실시, 학업 발달 위한 대집단 생활지도 실시, 진로발달 위한 대집단 생활지도 실시와 같은 생활지도 영역의 내용들이 포함되어 있다. 비록 기대역할에서는 상담지원체계구축과 같은 영역은 따로 분리되지 않았지만 공교육 근무경력이 있는 자들은 이들 영역에 대한 요구를 벌써 중요한 요인으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 본 연구에서는 공교육 경험의 정도를 있느냐 없느냐를 구분하였지만 공교육근무연한에 따라 이러한 차이가 어떻게 나타나는지를 확인하는

연구가 요구된다.

이상의 결과와 논의를 정리해 볼 때 다음의 몇 가지로 전문상담교사들이 겪을 수 있는 문제를 예상할 수 있다. 첫째는 전문상담교사들은 자신들이 학교 현장에서 해야 할 역할들에 대해 이상과 현실의 괴리를 경험할 것으로 예상된다. 이는 이들이 자신들의 역할에 대해 비교적 교과서적으로 인식하되 현실은 보다 구체적이고 전문성을 요구할 것을 예상하기 때문이다. 둘째, 이들은 학교 현장에서 상담 활동을 대한 연간계획성 작성이라든가, 기록의 관리, 홍보 활동, 요구조사 등과 같은 조정 업무가 무엇보다 요구되고 있음을 기대하고 예상하고 있었다. 이러한 활동영역은 대학을 갓 졸업하여 임용된 전문상담교사들에게는 긴장되는 영역이다. 전문상담교사가 수강해야 할 과목이나 임용고시에는 이와 관련한 조정 행정업무가 상대적으로 약하기 때문이다. 셋째는 학교 내, 외의 인사와 상담지원체계구축과 같은 노련한 활동이라든지 위기상담, 교정상담의 요구는 신임 전문상담교사들에게 매우 도전적 영역이 될 것이다. 이 역시 교과서나 이론적 학습으로는 습득되기 어려운 영역이기 때문이다.

본 연구를 통하여 새로 임용된 전문상담자가 겪을 수 있는 세 가지 예상된 문제를 볼 때, 전문상담자를 양성하는 대학에서는 다음과 같은 교과과정이 보완되어야 할 것을 제안한다. 첫째는 계획서 작성, 문서나 기록 관리, 홍보활동, 요구조사 등 행정과 조정활동에 대한 실습이 보완되어야 하며, 둘째는 상담지원체계 구축을 위하여 학생들에게 사회지원체계 등의 연계망 조망을 강조해야 할 것이며, 셋째는 위기상담, 교정상담, 학업상담, 진로상담, 발달상담 등 보다 세분화된 전문적 상담 방법

들에 대한 학습이 이루어져야 할 것이다. 마지막으로 이미 임용된 2007년 신임 전문상담교사를 위해서는 일정지역의 대학교수들이 이들의 활동에 전문적 지원 자원이 되어야 할 것을 강조한다.

본 연구는 국내에서 학교상담자에 대한 역할 기대를 다루었으며, 특히 처음 실시되는 전문상담교사들이 가지고 있는 역할을 확인했다는 의미를 가지고 있다. 학교상담에 있어서 발전된 미국에서는 우리와 어떻게 다른지 비교 검토되는 연구는 우리의 독특성을 더 잘 보여줄 것으로 기대된다. 이러한 외국 경우와의 비교연구 수행이 요구된다. 또한 이들 전문상담교사들이 실제 학교현장에서 일정기간 동안 학교상담자 역할을 수행한 후에 자신들의 역할 기대를 어떻게 조정하는 지를 확인하는 연구도 필요할 것이다.

참고문헌

- 강진령, 손현동, 조은문 (2005a). 고등학교 상담교사의 역할에 대한 요구 분석. 상담학연구, 6(4), 1351-1368.
- 강진령, 손현동, 조은문 (2005b). 중학교 상담교사의 역할에 대한 요구 분석. 청소년상담연구, 13(2), 61-74.
- 구광현, 이정운, 이재규, 이병임, 은혁기 (2005). 학교상담의 이론과 실제, 학지사.
- 구본용, 금명자, 김동일, 김동민, 안현의, 주영아, 한동우 (2005). 위기(가능)청소년 지원 모델 개발 연구, 청소년위원회.
- 금명자 (2002). 중년 교사의 문화적 특성과 상담에 대한 기대. 한국심리학회 연차학술 발표대회 논문집, pp. 617-627. 10월 19일.

- 금명자, 양미진 (2001). 청소년과 부모의 내외 통제성에 따른 상담에 대한 기대 차이. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 13(3), 75-94.
- 금명자, 이장호 (1990). 상담자에 대한 내담자의 기대. 한국심리학회: 상담과 심리치료, 3(1), 23-43.
- 신현숙, 김인아, 류정희 (2004). 중·고등학교 교사가 지각한 학교상담 실태와 학교심리학 서비스의 필요성. 한국심리학회지: 학교, 1(1), 53-77.
- 연문희, 강진령 (2002). 21세기의 학교상담과 생활지도. 서울: 양서원.
- 유정이 (1997). 한국 학교상담 형성과정 연구: 1945-1960년대 중등학교 상담을 중심으로. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이상민, 안성희 (2003). 학교상담자 무엇을 해야 하는가?. 상담학연구, 4(2), 281-293.
- 이장호, 금명자 (1991). 우리나라 대학생의 상담에 대한 기대. 학생연구, 26(1), 1-18.
- 허승희, 박성미 (2004). 초등학교 상담교사의 역할 모형 구안. 상담학연구, 5(4), 1203-1215.
- 허승희, 박성미 (2005). 초등학교 상담교사의 역할과 기능에 대한 학부모, 교사 및 학교 행정가의 요구분석, 초등교육연구, 18(1), 19-38
- 황순길, 류진아, 이경아, 장진이, 정재우, 유형근 (2005). 학교 청소년 상담사 학교상담 활동모형 연구. 서울: 한국청소년상담원.
- Duckro, P., Beal, D., & Gorge, C. (1979). Research on the effects of disconfirmed client role expectations in psychotherapy: A critical review. *Psychological Bulletin*, 86, 260-275.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling program: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4(1), 246-256.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental Guidance and counseling: A practical approach*(3rd. ed.). Minneapolis: Educational Media.
- Schmidt, J. J. (2000). 학교상담. (노안영 역). 서울: 학지사. (원문은 1999년 발행)
- Tinsley, H. E. A., & Harris, D. J. (1976). Client expectations for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 173-177.
- 원 고 접 수 일 : 2007. 6. 14
수정원고접수일 : 2007. 9. 15
게 재 결 정 일 : 2007. 11. 6

Differences Between Expected and Anticipated Roles of the School Counselors

Myoung Ja Keum

Daegu University

The purpose of this study was to identify and compare the expectations about and anticipation of the roles of school counselors who were placed in secondary schools in 2007. The level of expected school counselor roles was higher than anticipated roles. A factor analysis of the expected school counselor roles identified 5 factors: Consultation, coordination, guidance and education for large groups, small group counseling and personal counseling, which were more typical as the roles of school counselor. Anticipated school counselor roles also were divided into factors: Establishment of the support networking system for counseling, coordination, guidance and education for large groups, counseling for development tasks, and counseling for risks and corrections. Discussions focused on the difficulty or distress of beginning school counselors that developed from the differences between expectations and anticipations.

Key words : School counselor roles, expectation, and anticipation; school career.