

전문상담교사의 적응과정*

김 지 정

이 영 순†

전북대학교 심리학과

본 연구는 전문상담교사들이 각 현장에 적응하는 과정에서 경험하게 되는 어려움과 전문상담교사로서의 적응 과정을 이해하고자 수행된 질적 연구이다. 이를 위해 본 연구에서는 학교, 지역교육청, wee-center에서 근무하는 전문상담교사 9명을 대상으로 면담한 자료를 Giorgi(1997)의 현상학적 방법으로 분석하였다. 분석 결과 5개의 구성요소와 10개의 하위 구성요소가 도출되었다. 5개의 구성요소는 '시작과 계기', '학교 현장의 경험', '위기', '대처', '결과' 이었다. 전문상담교사들은 설렘과 기대를 가지고 첫 발을 내딛게 된다. 그러나 학교 현장은 전문상담교사의 역할에 대한 인식 부족과 전문상담교사로서 일을 하면서 여러 가지 고충들을 경험하게 되고 그 결과 혼란과 소진으로 위기를 겪게 된다. 이에 대한 여러 가지 대처 방안들을 통해 전문상담교사로 정착하기도 하고 한편으로는 직업인으로 남게 된다. 이러한 기본구조를 통해 전문상담교사들이 근무하는 각 현장에서 적응하게 되며 진정한 전문상담교사로 정착하기 위해서는 직업적 만족이나 행복, 일의 보람을 갖도록 노력해야 할 것이다.

주요어 : 전문상담교사, 적응, 위기, 소진

* 이 연구는 김지정(2013년 8월, 지도교수: 이영순)의 전북대학교 석사학위 논문의 일부를 발췌·수정한 것.

† 교신저자 : 이영순, 전북대학교 심리학과, (561-756) 전북 전주시 덕진구 백제대로 567

Tel : 063-270-2928, E-mail : leeys@jbnu.ac.kr

최근 청소년들의 학교폭력, 비행, 교실 붕괴, 결손가정 자녀의 탈선, 집단 따돌림, 자살, 각종 중독 등 학교장면에서 발생하는 다양한 청소년문제가 사회문제로 대두되고 있다. 이로 인해 교육인적자원부에서는 2005년 9월부터 2013년 3월 현재까지 교육청, Wee(We emotion education)-center, 학교에 전문상담교사를 1200여명 배치하였다. 이렇게 배치된 전문상담교사는 교과를 담당 하면서 상담 업무를 보았던 기존 교사들과 달리, 수업을 하지 않고 학교상담만을 전담으로 하며 교사의 역할과 상담자의 역할을 모두 수행한다. 이처럼 교사나 상담자와 같이 전문직에 종사하는 사람들은 사람들을 대상으로 주로 받기보다는 상대방을 배려하고 이해해야 하는 관계를 형성해야 하므로 심리적으로 소진될 위험이 매우 크다(박성호, 2001).

우리나라의 전문상담교사제도는 1945년 광복 이후 ‘새교육 운동’이라는 아동중심 교육 사상이 미국에서 도입되면서 시작되었다. 그 후 명칭도 교도교사를 시작으로 전담교도교사, 진로상담교사, 전문상담교사로 바뀌어 왔다. 1998년 8월에는 전문상담교사 양성제도에 대한 시행령이 통과되면서 새로운 학교상담교사 양성체계가 마련되었다. 이는 기존에 방학을 이용하여 180시간 내외의 교육을 받았던 교도교사나 진로상담교사와는 달랐다. 교육인적자원부에서는 전문상담교사 양성과정을 통해 일반과목 교직이수 대상자들에게 상담관련 교과목을 이수하도록 하고 상담 실습시간을 부과함으로써 전문성이 높은 상담교사를 양성하여 학교 내 상담을 활성화시키고자 하였다.

전문상담교사 양성과정은 시행 초부터 여러 문제점을 가지고 있었다. 전문상담교사 양성과정 교육 내용의 질이 관리되지 않아 연수를

담당하는 기관의 수준에 따라 연수의 질이 크게 차이가 났다(구본용, 1999; 송재홍, 1999). 연수 내용도 주로 이론에 치우쳤고 지나치게 짧은 연수 기간으로 연수생들이 교육내용을 충분히 소화할 수도 없었으며, 상담 실습시간도 부족하여 실제적인 상담능력의 향상을 꾀하기도 어려웠다(김동일, 신을지, 안현의, 2005). 뿐만 아니라 교육인적자원부에서 발표한 전문상담교사 선발 예정 인원규모를 보고 2006, 2007년 한시적으로 운영되었던 전문상담교사 양성과정에 일반과목교사 지망자들이 대거 들어가게 되면서 상담자의 정체성 문제나 교사임용시험 합격용 상담공부로 비판받게 되었다(김인규, 2009). 또한 교원자격증을 취득한 이후에 학교상담의 활동을 위한 규정이 마련되지 않아 자격증이 단순히 승진을 위한 점수를 얻는데 이용되는 문제점도 발생하였다(이지희, 2010). 이러한 문제점들은 전문상담교사의 정체성 혼란이나 학교현장에서 전문적인 상담 실무능력을 발휘하는 데 어려움을 야기할 수 있다.

전문상담교사 양성과정의 문제점과 함께 상담현장인 학교에서는 다양한 전문상담교사제도의 문제점이 드러났다. 전문상담교사 제도의 문제점을 살펴보면 첫째, 제도적인 부분에서 전문상담교사의 학교 내에서의 역할이나 정체성에 대한 구체적인 규정이 마련되어 있지 않다는 점(손혜진, 2010), 둘째, 환경적인 부분에서 상담교사의 근무 여건이 안정적이지 않고 상담실 및 부대시설이 부족하다는 점(김희대, 2007; 조영희, 허승희, 2007), 셋째, 전문성 부분에서 전문상담교사의 전문성에 대한 동료교사들의 인식과 협조가 부족하다는 점이다. 이러한 문제점들로 인해 전문상담교사들은 더욱 어려움을 겪게 되고, 상담자로서 소

진을 경험하기도 한다. 뿐만 아니라 교육인적 자원부는 학교폭력 및 학생범죄의 예방을 목적으로 전문상담교사를 학교 현장에 배치하였지만 학교 수에 비해 배치된 전문상담교사 인원이 매우 적기 때문에 전문상담교사가 관리해야 하는 학생 수는 많을 수밖에 없다. 더군다나 교육인적자원부가 학교상담제도 활성화 방안으로 2008년부터는 전국적으로 ‘Wee Project’를 실시하여, 이 프로젝트에 전문상담교사를 전폭적으로 기용하였다. 이로 인해 전문상담교사는 단위 학교, 시·도 교육청, Wee-center 등 어디에 소속되어 있느냐에 따라 그 역할의 차이가 현저하게 나타났다. 학교에서 근무하고 있는 경우에는 개인 상담이 주 업무를 이루면서 집단 상담 프로그램을 운영하거나 수업에 들어가거나 학교에서 업무분장 받은 일들을 하고, 지역교육 지원청에 소속되어 있는 순회상담교사의 경우는 순회상담과 행정업무지원을 하게 된다. 지역교육청의 Wee-center에 근무하는 상담교사의 경우는 순회상담과 Wee-center 전문인력 채용과 관련된 업무와 직원관리, 시설 및 물품관리, 행사 진행 관리, 행정 업무를 담당하고 있다.

실제 학교 현장에서는 전문상담교사에 대한 제도적인 업무 매뉴얼이 없고 상담이라는 분야가 넓다 보니 전문상담교사가 필요 이상의 과중한 업무를 부여받게 되어도 어디 가서 하소연 할 곳이 없다. 또한 비담임·비교과 교사로 학교 현장에서 소외감을 느끼며, 상담실이라는 제한된 공간에 있다 보니 대인관계에서 어려움을 느끼기도 한다. 이러한 어려움은 직무스트레스를 유발하고 이로 인해 전문상담교사들은 소진을 경험하게 된다. 실제로 이현아와 이기학(2009)은 전문상담교사의 직무스트레스가 심리적 소진에 유의미한 영향을 준다

고 하였고, Lee 등(2007)의 연구에서도 상담자의 소진이 상담 직무에 따른 스트레스와 관련이 있음을 보고하였다. 따라서 이러한 전문상담교사제도 속에서 개인이 경험하는 어려움을 어떻게 해결하고, 적응해 가며, 정착하는지 체계적으로 알아볼 필요가 있다.

적응을 생태학적 관점에서 살펴보면 환경과 인간을 하나의 총체로 간주하여 유기체를 환경과 분리할 수 없으며, 유기체를 둘러싸고 있는 환경의 복잡한 힘의 관계로 보고 있다(김동배, 권중돈, 1998). 본 연구에서는 적응을 개인과 환경이 상호 간에 영향을 미친다고 가정하여 개인과 환경 사이의 교류의 개념을 강조하고 적응 과정에 관심을 두어 단일한 반응, 행동 또는 경험을 파악하는 것이 아닌 사건의 흐름에 관심을 가지고자 한다(Lazarus, 1963). 어떤 직업에서 맡은 역할에 대한 적응은 그 사람의 전반적인 삶에 영향을 주기 때문에, 전문상담교사들의 적응하는 과정을 살펴보는 것은 앞으로 전문상담교사의 개인적 성장뿐만 아니라 전문상담교사제도가 정착하고 있는 과정에서 유용한 정보를 제공해 줄 수 있을 것으로 보인다.

지금까지 전문상담교사를 대상으로 한 연구들을 살펴보면 소진 관련 변인(공현경, 2008; 김정숙, 2010; 손혜진, 2010; 유성경, 박성호, 2002; 윤아량, 정남운, 2011; 이미진, 2012; 이현아, 이기학, 2009), 역할수행과 직무만족도(박영희, 2010; 이현아, 이기학, 2009; 조영희, 허승희, 2009), 제도 관련 연구(김동일 등, 2005; 김인규, 2009)가 양적으로 이루어졌다. 이러한 양적연구에서는 연구 관련 변인들의 관계에 대한 분석과 그 변인의 매개역할이나 보호요인이 무엇인지 찾는 데 중점을 두어 전문상담교사의 개인적인 변화과정을 밝혀내긴

어려웠다. 이런 맥락 속에서 상담이나 심리학에 대해 알지 못했던 개인이 전문상담교사로서 어떤 경험을 하고 어떤 과정을 통해 전문상담교사로 거듭나는지 그 적응해 가는 과정을 질적으로 연구해 볼 필요가 있다.

전문상담교사제도가 시행된 지 7년이 흐른 지금 전문상담교사가 1200여 명에 이르고 있다. 이들은 각자 위치에서 역할을 해내기 위해 무던히 노력하고 있다. 그러나 전문상담교사가 각 현장에 적응하는 과정에서 많은 심리적·신체적 어려움을 겪고, 어떤 과정을 통해 해결해 가는지에 대한 연구는 부족한 실정이다. 따라서 이들의 개인적인 적응 과정을 연구해 보고자 하였다.

전문상담교사들이 경험하고, 지각하는 적응과정의 실제와 의미를 파악하기 위해서는 이들이 무엇을 경험하고 있는가에 대한 탐색적 연구가 요구된다. 느낌, 사고, 감정과 같이 기존의 연구방법을 통해서 알기 어려운 현상에 대한 세부사항을 알아내거나, 새로운 사실에 대해 이해를 얻기 위해 실제적 분야를 탐색하기 위해서는 질적 연구방법이 적절하다고 본다(Strauss & Corbin, 1998). 또한 다양한 질적 연구방법들 중에서 ‘현상학적 연구방법’은 인간 현상의 본질적인 모습과 의미들을 사회문화적 맥락 속에서 있는 그대로 반영하고 있다. 특히 Giorgi의 현상학적 연구방법은 참여자들로부터 주어진 언어를 있는 그대로 기술하고 이를 학문적 용어로 전환하여 심도 있게 분석함으로써 참여자들의 체험을 일반적 의미구조로 도출해내는 것이다. 이를 통하여 본 연구는 전문상담교사의 적응과정을 이해하고자 하였다.

본 연구는 Giorgi 방법을 활용하여 전문상담교사들이 각 현장에서 적응하는 과정에서 경

험하게 되는 어려움과 전문상담교사로서의 적응과정을 이해하는 실제이론을 제시하고자 한다. 따라서 본 연구는 전문상담교사의 적응과정을 심도 있게 제시함으로써 전문상담교사의 존재를 알리고, 전문상담교사 개개인의 체험을 그들의 언어로 생생하게 드러내는 데 의의가 있다.

이상으로 전문상담교사제도가 시행된 지 여러 해가 지났지만 아직도 정착되지 못하고 있고 또 전문상담교사제도의 여러 가지 문제점들이 드러나 전문상담교사들이 그 역할을 해가는데 어려움을 경험하고 있어 전문상담교사가 역할을 해가는 적응과정을 알아보는 것은 의미가 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 전문상담교사 양성과정 출신 전문상담교사들이 전문상담교사로서의 역할을 해가면서 어떻게 적응해 나가는지를 알아보려고 한다.

방 법

연구 참여자

본 연구의 참여자들은 2006년 2급 전문상담교사 양성과정 일반과정 출신들로 학부 때 상담이나 심리학을 전공하지 않은 비전공자이다. 이들은 양성과정이라는 1년을 통해 상담이나 심리학에 대해 공부하고 중등 임용고시를 통해서 임용된 후 시·도 교육청이나 Wee-center, 학교에서 3년 이상의 경력을 가지고 있다. 연구 참여자는 연구자가 평소에 알고 지내는 전문상담교사들과 1급 전문상담교사 자격연수를 통해 만난 전문상담교사들 중에서 연구의 목적에 부합하는 사람을 선정하고 연구의 목적

표 1. 연구 참여자 특성

	성별	나이	지역	임용시기	소속	학력
참여자 1	여	35세	경남	4기(2007. 9월)	전문계 고	학사
참여자 2	여	36세	부산	4기(2007. 9월)	전문계 고	석사
참여자 3	여	35세	경남	5기(2008. 3월)	지역교육청	학사
참여자 4	여	32세	전북	4기(2007. 9월)	일반계 고	학사
참여자 5	여	38세	서울	4기(2007. 9월)	전문계 고	석사
참여자 6	여	34세	서울	5기(2008. 3월)	중학교	학사
참여자 7	여	34세	전북	6기(2009. 3월)	지역교육청	학사
참여자 8	여	31세	전북	4기(2007. 9월)	전문계 고	학사
참여자 9	여	30세	전북	4기(2007. 9월)	일반계 고	대학원 재학 중

을 설명한 후 연구 동의를 얻었다. 면담에 참여한 사람은 총 11명으로 먼저 9명을 면담하고 나서 추가로 2명을 더 면담하였으나 먼저 면담한 9명의 면담내용에서 더 추가된 사항이 없어 나중에 면담한 2명은 본 연구에서 제외하였다.

참여자 연령은 모두 30대이고 대부분이 30대 초중반을 이룬다. 임용된 시기는 2007년 9월 임용된 참여자가 6명, 2008년 3월에 임용된 참여자가 2명, 2009년 3월에 임용된 참여자가 1명으로 경력이 5년 이상인 경우가 8명이고 3년 이상인 경우가 1명이다. 참여자들의 학부 때 전공을 보면 사범대학 전공으로는 영어교육, 독어교육, 생물교육, 가정교육이 있고 일반대학에서 교직을 이수한 경우로는 일반사회, 섬유미술, 기계, 전자계산, 동물자원이 있다.

연구 절차

본 연구의 자료 수집은 1차로는 2012년도 7월 23일 ~ 2012년 8월 11일로 전문상담교사 1급 자격 직무연수기간에 주로 이루어졌으며,

소요시간은 최소 40분에서 최대 90분정도로 진행되었다. 자료 수집과정에서는 다양한 연구관련 자료를 활용하기 위해 참여자들의 인적 특성, 인상과 느낌, 비언어적 표현과 태도에 관한 관찰 내용을 기록하였다. 또한 2차에서는 10월 4일 ~ 20일까지 e-mail이나 전화 인터뷰를 통해 자료의 정확한 의미 파악을 하였다. 연구자는 본 연구의 참여자들에 대한 의문이 생길 때 마다 수시로 연락을 취해 자료의 충분성을 가지려 하였다.

면담 장소로는 연수원의 기숙사와 휴게실, 찻집을 주로 이용하였으며, 서로의 대화에 집중할 수 있는 곳을 택하여 면담을 진행하였다. 면담내용은 비밀보장이 되며 참여자가 편안한 마음을 가질 수 있도록 노력 하였다. 면담을 마친 후엔 자료의 명확한 의미 파악을 위해 다시 면담하거나, 전화나 e-mail을 할 경우가 있음을 알려주었고 동의를 얻은 후 연락을 취했다.

면담 내용은 참여자의 동의를 얻어 모두 녹음되었고, 면담한 내용을 수차례 반복하여 들으면서 참여자가 표현한 언어를 그대로 필사

하였다.

자료 분석

본 연구에서는 전문상담교사의 적응과정을 분석하기 위해 면담의 녹취자료를 Giorgi의 기술적 현상학적 방법의 4단계에 따라 수행하였다.

1단계에서는 현상학적 환원의 태도 내에서 연구 참여자의 전체적 상황 기술 내용을 반복적으로 읽어 정확한 내용을 확인하고자 하였다.

2단계에서는 전체 진술 내용을 읽으면서 현상 자체에 주의를 기울이고 의미단위를 구분해 가는 작업을 수행하여 9명의 참여자에게서 318개의 의미단위를 도출하였다.

3단계는 의미단위를 학문적 용어로 전환하는 단계로 자유변경법(method of free imaginative variation)을 통해 참여자들의 진술이 심리학적 용어로 전환하였다. 이때 참여자들의 진술이 학문적 용어로 전환되면서 논리적으로 비약하거나 현상의 본질과 벗어나 추상화되는 오류를 범하지 않도록 하고 명백한 심리학적 용어가 떠오르지 않을 때는 가급적 일상에서 상식적으로 충분히 공감할 수 있는 단어와 관용적 표현을 사용하여 참여자들의 적응과정의 본질이 유리되지 않도록 하였다. 2단계에서 도출된 318개의 의미단위 중에서 중복되거나 구조를 형성하는 맥락에서 벗어났다고 판단되는 의미단위들을 제외한 최종 274개의 의미단위가 분석에 사용되었고 그 의미단위는 학문적 용어로 변형되어 참여자 공통의 의미단위로 재통합되면서 다시 37개의 의미단위로 요약되었다.

4단계는 전환된 의미단위를 기초로 하여 경

험의 구조로 통합하는 단계로 본질적 의미로 도출된 구성요소들을 시간적, 인과적, 긍정/부정적 속성들로 나열, 구분, 비교해 보고 구성요소 간의 관계와 공통적 속성들을 재배치하면서 틀을 짜가는 과정을 만들어갔다. 5개의 구성요소는 전문상담교사의 적응과정의 본질이며 각 구성요소 내에는 구성요소의 본질을 형성하는 10개의 하위 구성요소들로 배치하였다. 이러한 구조화단계를 통해 전문상담교사의 적응과정에 대한 본질을 이루고 있는 일반적 구조가 만들어졌다.

본 연구에서는 질적 연구의 방법론적 정확성을 높이기 위해서 Guba와 Lincoln(1985)가 제시한 평가기준 4가지 사실적 가치(truth value), 적용성(applicability), 일관성(consistency), 중립성(neutrality)을 고려하였다(Giorgi, 2004).

첫째, 사실적 가치는 양적 연구의 내적타당도에 해당된다. 이는 참여자의 지각과 경험의 진가를 평가하는 것으로 Giorgi에 의하면 가장 바람직한 타당도 평가는 연구자 자신이 자유변경법을 사용하여 연구결과의 타당성을 지속적으로 점검하는 것이라고 하였다. 따라서 본 연구에서는 연구자 자신이 연구결과에 대한 예외적 사례를 생각하면서 끊임없는 창조적 사고와 질문을 통해 연구의 사실적 가치를 높이려고 하였다. 뿐만 아니라 연구결과를 가지고 연구 참여자들의 원래 진술로 돌아가 그 내용이 일치하는지를 반복적으로 확인하는 작업을 하였으며, 연구 참여자들의 기술을 학문적 용어로 전환하는 과정에서 적절한 학문적 용어로 전환이 되었는가에 대하여 상담심리전문가 1인과 상담심리 박사과정에 있는 3인의 도움을 받아 검토하였다.

둘째, 적용성은 양적 연구의 외적타당도에 해당되는데 이는 연구결과의 일반성을 말한다.

이것은 연구 참여자가 실세계에 대한 경험을 충분히 잘 묘사하고 제시하고 있는가이다. 본 연구에서는 주제에 대한 경험을 충분히 표현할 수 있도록 편안한 분위기를 형성하는데 중점을 두었고 미진한 부분에 대해서는 전화 통화나 e-mail을 통해 보강하였다.

셋째, 일관성은 양적 연구의 신뢰도에 해당된다. 이는 연구 참여자들에게 유사한 맥락의 질문을 반복했을 때 그 연구결과가 일관성이 있는지를 평가하는 것이다. 본 연구에서는 주제에 대해 반복적인 비교방법을 통해 자료의 일관성을 유지하고자 하였다.

넷째, 중립성은 양적연구의 객관성에 해당된다. 이는 연구과정과 결과에 있어서 모든 편견으로부터 벗어나는 것을 의미한다. 따라서 연구자 자신의 사전이해와 가정을 검토하여 연구결과에 그 영향이 미치지 않도록 의식적으로 노력 하였다.

결 과

자료 분석 결과 전문상담교사의 적응과정 구성요소들은 크게 5개의 구성요소와 10개의

표 2. 전문상담교사의 적응과정의 구성요소와 하위 구성요소

구성요소	하위구성요소	의미단위요약
1. 시작과 계기	1) 전문상담교사 양성과정 지원동기	개인적인 어려움을 겪음, 상담 또는 심리학에 관심, 교사가 되기 위한 방법으로 전문상담교사를 선택
	2) 첫 발령에 대한 설렘과 혼란	전문상담교사가 된 것에 높은 기대, 교사가 된 것에 만족, 낮은 상황의 두려움
2. 학교 현장의 경험	1) 전문상담교사의 역할에 대한 인식 부족	동료교사들의 전문상담교사에 대한 거부감, 동료교사들이 전문상담교사의 역할을 모름, 상담에 대한 동료교사의 비협조적 태도와 그 태도로 인한 불편감과 위축감, 자신의 존재에 의문
	2) 전문상담교사로 일하면서 경험하는 고충들	전문상담교사 역할 모호로 불편, 잡무 증가로 업무 과다 경험, 상담 행정 업무의 어려움, 동료교사들과 소통의 어려움으로 인한 외로움, 상담자로서의 전문성에 대한 고충, 교사로서의 고충, 학생과 만남의 어려움
3. 위기	1) 혼란	비전공자로서 갖는 불안감, 열등감, 두려움, 상담교사에 대한 회의, 상담교사로서 정체성의 혼란
	2) 소진	무능력하다고 느낌, 신체적 피로감과 긴장, 비협조적 업무환경으로 스트레스 경험
4. 대처	1) 전문상담교사로서 경험하는 고충들의 대처 방안	학생과 만남을 위한 노력, 동료교사들과 조력관계 형성, 상담교사로서의 정체성 갖기, 끊임없는 연수와 교육
	2) 소진 대처 방안	개인적인 노력, 사회적 지지, 신체적 이완, 소진 해결방법 없음
5. 결과	1) 전문상담교사로 정착	소속감을 느낌, 업무에 익숙해짐, 개인적 성장, 인정받고 하는 일에 만족스러움
	2) 직업인으로 남기	인정받기 위한 노력 포기, 생계수단

하위구성요소가 도출되었다(표 2). 전문상담교사의 적응과정의 핵심적 구성요소들은 참여자들의 구체적인 경험적 진술과 함께 좀 더 자세하게 기술하고, 아울러 이를 통해 각각의 구성요소 내에서 연구 참여자들 간에 나타나는 경험적 차이를 제시해 보고자 한다.

적응과정의 구성요소들

시작과 계기

전문상담교사 양성과정 지원동기. 본 참여자들 모두 중등임용이나 교대편입을 준비하던 중 주변지인이나 가족 등에게 권유를 받아 전문상담교사 양성과정에 지원을 하게 되었다. 지원을 하게 된 동기는 다양하지만 우선, 개인 내면의 어려움을 해결해보고 싶은 마음도 있고, 그 전부터 상담이나 심리학에 관심이 있어서 학부 때부터 수업을 받기도 하고 마지막으로 안정적인 직장을 갖기 위한 하나의 방법으로 선택을 하였다.

“이제 졸업을 하고는 계속 임용준비를 했었어요. 가족들의 기대치가 있고 해서 (울퉁이며) 계속했는데 하기 싫은 마음이 좀 컸죠. 그래서 이제 계속 떨어진 거죠... 그 당시에는 제가 좀 심해가지고 스스로 치유까지는 아니지만 치료나 스스로 내가 왜 이러한 대까지 올라왔나 하는 것에 대한 원인도 알고 싶었고 또 내 개인적인 문제에 대해서도 좀 해결해 보고 싶은 것도 컸었어요.”<참여자 3>

“내 개인적인, 심리적인 부분 때문에 일반전공으로 심리학 수업도 좀 많이 들었던 것이 있어서, 심리학 쪽으로 좀 관

심을 조금은 가지고 있었거든”.<참여자 8>

“내가 만약에 교사가 되면 또 다른 분야에 대한 그런 공부를 하는 것도 괜찮겠다 싶어. 교사가 되기만 한다면”.<참여자 9>

첫 발령에 대한 설렘과 혼란. 양성과정을 끝내고 전문상담교사로 중등 임용고시를 합격하여 첫 발령을 받았을 때는 드디어 교사가 되었다는 것에 대한 만족감과 성취감이 있었다. 또 상담이나 심리학에 대한 공부를 하면서 가졌던 상담교사에 대한 기대나 역할을 학교 현장에서 펼칠 수 있다는 생각에 부풀어 있었다. 그래서 학교 현장에서 학생들에게 뭔가 도움을 많이 줄 수 있을 것 같은 기대와 열심히 해봐야겠다는 다짐에 부풀어 설렘했다. 하지만 낯선 곳에서 혼자 살아가야 한다는 것과 상담이나 심리학을 전공하지 않았고 또 상담실습이 부족하여 전문상담교사로서 역할을 과연 잘 해낼 수 있을까 하는 두려움과 걱정도 있었다.

“전문상담교사 임용합격하고 첫 임용 발령 받았을 때 좋았죠. 일단, 교사가 되었다는거 그게 좋았어요. 뭔가 성취를 했다는 거 내가 흡족해야 할 만큼의 그런 성과? 있어서 좋다.”<참여자 2>

“우선 합격을 해서 뭘 한다는 것은 참 좋은 일인데 그 낯선 도시에서 혼자 살아가야 한다는 것.”<참여자 6>

“첫 발령을 받았을 때 느낌은 저 같은

경우는 제가 원치 않는 곳에 시험을 봤고 발령을 받았기 때문에 역시나 기쁘면서도 이렇게 기쁘지 않았던거 같아요.”
<참여자 7>

“전문상담교사로 시작할 때의 심정은 두려움……. 전공이 아니기 때문에 잘 할 수 있을까?하는 마음이 있어서.”<참여자 5>

학교 현장의 경험

전문상담교사의 역할에 대한 인식 부족.

전문상담교사가 학교에 배치되면서 동료교사들은 학교상담만을 전담으로 하는 전문상담교사에 거부감이 많았다. 그 이유를 살펴보면 수업도 하지 않고 담임업무에서도 제외되고 상담실이라는 단독공간에서 상담만 한다고 하니 편한 직업이라는 생각과 현재 모든 교사들이 상담 및 생활지도를 하고 있는데 굳이 전문상담교사가 학교에 있어야 하나 하는 의문을 들 수 있다. 이러한 것은 동료교사들이 전문상담교사의 역할에 대해 모르기 때문에 상담에 대해 비협조적일 수밖에 없다는 것이다. 이러한 학교 현장에서 상담교사는 불편감과 위축감을 경험하고 자신의 존재에 의문을 품게 되었다.

“첫날 공격이 너무 많이 오는 거예요 어떤 공격 이었냐면 자기들 자체적으로 전문상담교사가 왜 필요가 하나? 그런 얘기가 오고 갔나봐요 우리학교에 필요가 없는데 왜 뽑나? 우리도 상담을 하는데 재는 수업도 안하면서 뭐한다고 왔나. 가르치지도 않으면서 상담교사나 전문상담사지 수업도 안하면서 교사도 아니면서

병원에 있는 의사도 아니면서 근데 왜 전문이나 과연 네가 우리랑 다르게 하는게 뭐냐?”<참여자 1>

“학교에 전문상담교사가 있었던 적이 없었기 때문에 그래서 상담교사라 편하겠다 이런 얘기들을 막 되게 많이 하시고 약간 비교과의 설움이라고 해야 되나 무시 아예 그런 것이 대놓고 있으셨고 상담이라 편하겠다 이런 이야기 정말 많이 들었어요. 진짜 많이 들었어. 상담이라 하는 일이 없다고 생각하시는 거지…….”<참여자 4>

전문상담교사가 학교에 배치된 적이 없어서 전문상담교사의 역할에 대해 알고 있는 사람이 학교에 거의 없다. 그렇다 보니 동료교사들이 전문상담교사가 무엇을 하는 교사인지 몰라 물어볼 때마다 매번 역할에 대해 설명해야만 했었다. 그리고 수업 중에 상담하는 것에 대해 동료교사들의 반대가 심하였다. 그래서 동료교사들이 상담을 교과시간 이외의 시간에 하는 것으로 당연히 생각해서 쉬는 시간, 점심 또는 저녁시간, 청소시간, 야간자율시간을 주로 이용하였다. 현재는 전보다 상담에 대한 인식이 조금은 높아져 나아진 상황이지만 여전히 수업시간에 상담하는 것에 대한 곱지 않은 시선이 많다. 그래서 수업시간에 상담을 하려면 담임교사, 교과교사에게 양해를 구하고 그렇지 못한 경우엔 다른 시간을 이용하는 경우가 많다. 또 양해를 구하더라도 “죄송하다”, “고맙다”, “감사하다” 라는 표현을 함으로써 동료교사들과 동등하지 않은 관계로 느껴져 속상하고 화가 나기도 한다(참여자 4).

“들어가서 하는 일에 대해 진짜 분노했어요. 나중에는 도대체 왜 뽑았을까 라는 생각까지 했어요. 사람이 마음에 안 들어서 나가라고 하나? 라는 생각까지 했어요. 진짜 기분도 나쁘고 이 학교 뭐지? 라는 생각도 많이 들고, (웃음) 이 학교를 나가야 되나? 이런 생각도 많이 들었어요.”<참여자 2>

전문상담교사로 일하면서 경험하는 고충들. 전문상담교사들은 학교에 배치되어 일하면서 여러 가지 어려움을 경험하게 된다. 전문상담교사에 대한 역할 매뉴얼이 명확하지 않아 맡게 되는 업무도 광범위하고 모호하며 그렇다보니 잡무도 증가 하게 되어 업무 폭탄을 맡기도 한다. 많은 업무로 인해 동료교사들과 소통을 할 시간적·심리적 여유도 없고, 상담을 잘하고 있는지 하는 전문성에 대한 의문도 품게 된다. 또 상담자와 교사의 경계를 오가면서 역할을 해나가는데 어려움도 있고, 비교과·비담임 교사이다 보니 상담실에 찾아오거나 의뢰된 학생들을 만나는 것 외에 자연스럽게 학생들과 만나는 것도 어렵다.

“아직 상담이라는 것이 상담교사라는 그 매뉴얼이라고 해야 하나 그게 교과부 자체에서도 정확하고 명확하지 않아서 이게 모호한 거지 그러다보니까 두리뭉실하고 애매모호해 (중략) 잡업무가 나에게 와도 이거에 대한 싫은 소리를 적극적으로 못하겠어 솔직히 그래서 잡업무가 쌓이는 것도.”<참여자 4>

전문상담교사가 상담실이라는 독립된 공간에 있다 보니 전반적으로 동료교사

들과 친해지기 어렵고(참여자 2, 5), 비교과·비담임이다 보니 동료교사들과 소통감을 느끼기도 힘들다(참여자7). 그러다 보니 상담교사가 대인관계를 위해서는 여러 실들을 돌아다녀야 하는데 이렇게 찾아다니는 것을 상담교사가 노력하는 걸로 보기보다 상담교사가 시간이 많은 걸로 오해하는 경우가 있어 조심스럽다(참여자 1, 4).

“처음에는 내가 잘 해보려고 이렇게 먼저 다가가서 얘기하고 그런 것들을 오버한다고 받아들여지는. 어떤 식으로 대인관계를 해야 되는지 그 고민 때문에 힘들었던 거 같아.”<참여자 4>

“학교 내에서 그니까 뭐 잡다한 일들은 저한테 다 와있고 대인관계에 교류가 없다보니깐 저는 저대로 계속 혼자 섬에 있는 느낌 그러면서 느끼는 외로움 이게 정서적인 왕따 이런 게 아닌가 싶고.”<참여자 1>

“상담할 때 이게 산으로 가는지, 강으로 가는지 이제 파악은 되는데…….이제 문제가 뭘지 대충 잡히는데 어떻게 정리를 해야 할지 내 나름대로 어떻게 종결을 시켜야 할지 모르겠어요.”<참여자 2>

“애들하고 부딪히는 부분에서도 상담 전문적인 능력에 대한 한계를 느껴 어떻게 도와줘야 할지를 모를 때 그리고 이런 상황에서 어디까지 개입을 해야 하는지.”<참여자8>

전문상담교사는 교사이면서 상담자이기 때

문에 그 사이를 오가면서 역할을 해내야 하는 게 쉽지가 않다. 교사이다 보니 교사에게 주어지는 업무, 시험 감독이나 등교 지도 등 업무를 진행하는 부분에서 상담자보다는 교사로 서의 모습을 보여야 하는데 학생들은 전문상담교사가 수업을 하지 않기 때문에 교사로 보기 보단 상담사로 생각해서 무시하는 경향이 있다. 그렇다 보니 지도하는 부분에서 어렵고 또 상담교사 자신도 “내가 교사인가? 상담사인가?” 라는 정체성에 혼란이 온다.

“답임을 하지 않기 때문에 아이들과 소통이나 이런 것 들이 조금 더 찾아오는 아이들 이외에 다른 아이들과 조금 소통하기가 훨씬 더 어려웠던 거 같아.”<참여자 4>

위기

혼란. 전문상담교사들은 상담이나 심리학을 전공하지 않았기 때문에 갖는 자신감 부족으로 인한 불안감·열등감·두려움들이 증폭되어 상담교사에 대한 회의나 정체성에 관한 혼란을 갖게 되었다.

“막상 배워보니까 그게 내가 할 수 있는 일일까. 내가 그 아이에게 정말 도움이 될 수 있는 교사가 될 수 있을까. 이 양성과정 그 교육만으로는 내가 전문성을 가질 수 있을까 내가 만날 아이들한테 도움이 되는, 아이들이 필요로 하는 교사가 될 수 있을까에 대한 그런 의문점이 많이 들었어요. 자신이 없었어요. 양성과정 공부만으로는 내가 부족하다 그런 생각을 많이 했거든요.”<참여자 7>

“제가 어려웠던 점은 우선 되게 전문성이 없잖아요. 자신이 없으니까 저는 그게 제일 힘들었던 거 같아요. 우선 전공을 하고 안하고 때문에 그 정체성 그 다음에 자부심? 이런 것들이 우선 기본적으로 다르기 때문에 자신감이 없어서 저는 더 많이 움츠러들었던 거 같아요.”<참여자 5>

전문상담교사제도가 도입된 지 얼마 되지 않았기 때문에 비전공자인 상담교사들 자체도 상담을 하면서 혼란스러운데 상담교사의 역할마저 명확하지 않다보니 교과교사로 돌려야 하나(참여자9) 아님 자신의 능력이 부족한 것인지(참여자4, 8), 적성에 맞지 않은 것인지 회의감을 느끼게 되었다(참여자 1, 4, 7).

“내가 힘들었을 때 한 1년은 어떻게 해보려고 했는데 내가 내 전문성을 끌어올린다고 해서 내 마음속에 채워지지 않는 게 있구나. 알았을 때 그때 되게 힘들었던 거 같아 그때가 위기였고 정말 난 여기에 맞는 애가 아닌가? 나는 전문상담교사로서 나는 능력 부족인가? 나는 이 일을 내가 평생 할 수 있는 직업은 아닌 거 같다 정말 많이 생각해서 그만두고 싶은 생각도 많이 했어 그만두고 싶었고 심각하게 고민한 적도 있고 교과로 돌려나 되나.”<참여자 4>

“한 3년 때까지는 남편한테 나 그만두면 안 되겠냐고 맨날 그랬었어. 정말 힘들었어. 음 그 아이들의 이야기 소리를 듣고 있는 것 자체가 너무 힘들었지. 내가 준비가 안 된 상담자인가 막 이런 생

각도 들고.”<참여자 8>

“몸 피곤한건 둘째 치고 내가 누굴 위해서 이려고 있는가 애는 애대로 원하는 대로 안 되지 학부모가 내말을 수긍하고 해주는 것도 아니지 상담 자체에 대한 회의가 너무 느껴진다고 했거든요 지금 생각을 하면 답답한 게(눈물) 올라오네요.”<참여자 1>

소진. 전문상담교사들은 역할을 해나가면서 경험하게 되는 자신감 부족으로 인한 정체성 혼란이나 상담교사에 대한 회의는 스트레스를 야기하고 이것들은 상담교사의 소진을 유발한다. Lee 등(2007)이 개발한 상담자 소진 척도의 하위요인을 살펴보면 신체적 피로감, 무능감, 비협조적 업무환경, 내담자 가치저하, 사생활악화가 있는데 본 연구에서는 무능력, 신체적 피로, 비협조적 업무환경이 도출되었다. 신체적 피로에서는 상담을 거절하지 못해 개인 상담이 늘어나고 그 결과 신체적 피로가 야기된다고 보고 거절 안 된 항목을 신체적 피로에 포함시켰다.

“너는 도대체 뭘 하고 있고 이런 거에 대한 소리들을 들었을 때 업무적으로 들었을 때지 난 여기에 맞는 애가 아닌가 나는 전문상담교사로서 나는 능력 부족인가.”<참여자 4>

“막상 학교를 가면 제가 아닌 거 같아요. 뭘 해야 되지? 정신없이 내가 뭘 하는 건지도 모르겠고 계속 제자리 걸음인 거 같은 느낌 아무것도 달라진 게 없는 거 같은 느낌 그래서 답답한 내가 누구

를 위하여 이려고 있나 하는 생각이 들어요 학생들도 그대로인거 같고.”<참여자 1>

“너무 바쁘고 너무 힘들었지 나 혼자서 하기엔 너무 벅찬 일이라 집에 오면 맨날 녹초 되고 그것도 힘들고 내가 애들을 개인 상담을 하면 소진되잖아 계속 소진이 되는 게 힘들었던 거 같아 그러면서 계속 애들을 만나야 되니깐.”<참여자 8>

“탁 내신번호가 뜨면 확 심장이 벌렁 벌렁 하는 거예요 조금 비단형여서 제가 되게 움츠려들거든요.”<참여자 3>

학교에 전문상담교사가 없다가 배치가 되었다. 그리고 상담교사가 하는 일의 대부분이 협조를 구하는 일이 많은데 이런 환경이 있었던 적이 없었기 때문에 동료교사들은 불만일 수밖에 없다. 그러나 상담교사 입장에서는 학생들이 행복한 학교를 만들기 위해 도움을 주는데 인색한 주변 환경으로 좌절감과 실망감을 느끼고 스트레스를 받고 있다.

“담임교사 협조 구할 때 잘해주시는 분도 있는 반면에 뒤에서 일을 자꾸 만드니 하는 말들이 자꾸 들리니까.”<참여자 1>

대처

전문상담교사로서 경험하는 고충들 대처 방안. 상담교사로서의 역할을 해나가면서 학교현장에서 경험하는 어려움들에는 상담교사에 대한 인식 부족으로 인한 전문상담교사에

대한 거부감이나 역할을 모르는 것과 동료교사의 비협조적 태도, 그리고 전문상담교사로 일하면서 경험하는 어려움에는 업무과다, 동료교사와 소통의 어려움, 전문성에 대한 고충, 학생과 소통의 고충 등이 있다. 이러한 어려움을 극복하기 위해 본 참여자들은 학생과 만남을 위한 노력으로 상담실 홍보와 학생들에게 먼저 인사하는 행동(참여자4), 동료교사와 조력관계를 형성하고(참여자2, 3, 8, 9), 끊임없는 교육을 통해(참여자4, 5, 8) 정체성을 갖고(참여자1, 2, 4, 8)자 노력하고 있다.

“나한테 주어진 시간은 없었지만 그래서 자기주도 시간 이런 때 들어가서 상담실 홍보를 했지 그게 나는 애들이랑 친해지려면 얼굴을 봐야 되고 그러려면 수업을 해야 한다고 생각했어. 학교에서 자기주도시간을 달라고 하고 들어가서 상담실 홍보를 하고 그런 활동을 했던 거 같아 그리고 또 있다 나는 내가 먼저 애들한테 인사했어. 그때 무조건 내가 먼저 안녕이라고 얘기 했어.”<참여자 4>

전문상담교사들은 주변에 있는 동료교사들에게 어려움이 있을 때 도움을 요청함으로써 조력관계를 형성했다.

“전문상담교사한테 전화를 하거나 아는 교수님한테 전화를 많이 했고 그리고 그 뒤 임신과 관련된 그런 부분들은 보건선생님한테 상의를 하고 경험이 있었던 선생님의 도움을 받아 일처리를 하고 행정적인 부분에서는 나의 상담적인 부분을 어필을 시키면서 안 된다고 울며불며 그렇게 했지.”<참여자 8>

동료교사들이 학교상담에 대한 인식이 없었으나 상담교사가 학교에 배치되면서 학교상담 환경이 어떤 것인지 조금씩 알게 되었다. 그리고 상담교사들도 학교상담환경을 만들기 위해 자신만의 색깔을 만들어 자신이 가장 잘 사용하는 기법이나 이론을 선택해 두고 그것들을 통해 상담문화를 정착시키고자 노력하였다.

“뭔가 너무 휘말리듯 그렇게 하기 싫어서 제 색깔대로 성격대로 제 나름의 상담 그걸 만들고 싶어요. 한 5년 되니까 그렇게 해야 살 것 같더라고요.”<참여자 1>

“일단 상담교사가 처음으로 생겨난 상황 이였고 뭔가를 전혀 없는 무에서 유를 창조하고 뭔가 문화를 정착시켜야 하는 많이 힘들었고 주변사람들한테 상담에 대한 진짜 의미를 그 문화를 만드는 게 많이 힘들었던 거 같아 기존에 선생님들이 가지고 있었던 거.”<참여자 8>

전문상담교사들은 상담이나 심리학 비전공자여서 정체성 부분에서 혼란을 경험하고 또 전문성에 대해 자신감도 없어서 그런 부족한 부분을 채울 수 있는 연수와 교육, 개인 상담이나 집단상담, 슈퍼비전 등을 통해 얻은 것을 바탕으로 여러 가지 어려움에 대처하려고 했다.

“저 같은 경우는 2007년도부터 집단상담이나 개인 상담을 시작했고 한 번도 손을 놓아본 적은 없어요.”<참여자 5>

소진 대처 방안. 위기 상황으로 전문상담 교사들은 소진을 경험하는데 소진을 어떤 방법으로 처리하느냐에 따라 전문상담교사로 정착에 성공하기도 하고 직업인으로 남기도 한다. 여기서 여가시간을 갖거나, 공부 등의 개인적인 노력과 사회적 지지 기반을 마련하고 신체적 이완을 통해 소진에 대처하고자 하였다. 그러나 특별한 소진 처리 방법을 갖고 있는 않는 경우도 있다.

“제 스스로 어차피 다 할 수 없기 때문에 저를 좀 보호하면서 상담을 하려고 하는 거? 적당하게 상담스케줄도 제가 조절하고 그리고 개인상담을 받거나 나의 감정과 생각을 살피고, 반성과 원망보다는 미래의 원동력으로 삼으려고 노력합니다.”<참여자 5>

“소진되었을 때 개인 상담이 힘들만큼 귀에 잘 안 들어오고 할 때는 쉬었지 그냥 개인 상담을 거의 잡지 않고 쉬었던 거 그것 말고는 달리 할 수 있는 게 없었고 교사는 출근을 안 할 수 없으니까.”<참여자 4>

“방학 때 연수 받으면서, 배우면서 소진됐던 게 많이 풀리는 것 같고 역시 사람은 쉬어야 맘 편하게 쉬는 게 제일인 거 같아.”<참여자 8>

개인마다 소진을 처리하는 방법이 있듯이, 소진을 해결하지 못하고 지속적인 소진상황에 노출되어 있는 경우도 있다.

“다른 방안이 현재로선 없어요. 소진되

어도 맡겨오는 학생들을 돌려보내기는 어려워요.”<참여자1>

“소진되는데 학기중에는 충전할 그런 게 없어 내가 주부로서 뭐 어디 나가서 할 수 있는 그런것도 없었고 계속 소진이 되는게 힘들었던거 같아 그러면서 계속 애들을 만나야 되니까.”<참여자 8>

결과

전문상담교사로 정착. 전문상담교사로 정착은 소속감을 느끼고 업무에 익숙해지고 하는 일에 인정받고 만족스러우며 개인적으로 성장을 이루게 되는 경우이다. 상담교사로 정착을 하는 데는 동료교사들과 소속감도 느끼고 좀 더 나은 삶을 위해 꾸준히 공부도 하고 그러면서 동료들에게 인정도 받고, 하는 일에 만족감도 얻게 된다. 뿐만 아니라 개인적 성장도 이루게 되어 전문상담교사로 거듭나게 된다.

“내가 무슨 일을 하는지 알고 그리고 이제 얼마나 힘든 일을 하는지 알고 나서 부터는 태도가 달라졌어.”<참여자 6>

“이제 5년 정도 지나니까 이제는 생활 하기도 괜찮고. 익숙해져서 그러는지 이제는 점점 내말도 들어가지네, 이런 생각?”<참여자 2>

“그동안 제가 수료했던 것들과 그 과정을 통해서 이제는 어느 정도 이제 상담에 대한 느낌도 알겠고 계속 끊임없이 수련을 하고 이런 것들로 인해서 제가 많이 성장을 했잖아요.”<참여자 5>

직업인으로 남기. 상담교사들이 소진을 잘 해결하지 못하면 지속적인 스트레스로 인해 대인관계도 어렵고(참여자9), 전문성에 대한 어려움도 경험(참여자 3, 4)하고 회의감도 느끼게 된다. 그러면서 상담교사로서의 정체성 혼란을 느끼면서 과연 나는 누구인가? 라는 고민에 빠지게 되는데 노력을 해봤지만 결국엔 해결책을 찾지 못해 생계를 유지하기 위하여 보수를 받으며 일을 하는 직업인으로 남기를 선택하는 경우도 있었다.

“처음에는 잘해보려고 도서관가서 공부도 해보고 그걸 해도 뭔가 나아진다는 느낌이 내가 안 드는 거야 그래서 슬럼프에 빠졌지 내가 어떻게 할 수 있는 게 아니다.”<참여자 4>

“개인적인 연수도 다니려고 막 했었는데 어느 정도 하다 보니 이제 좀 뭐지 패턴이 (중략) 열등감 이런 게 있었어요. 비전공자라 어디 가서 말하기도 부끄러운 거예요 전문상담교사 개인적으로 연수받으려고 하는 그런 노력들을 했는데 나를 쪼이게 되는 거죠 나도 개인적인 성향이 왜 이렇게 안 되지? 지치고 힘들어서 그런 마음이 잘 안 나는 거예요.”<참여자 3>

“몇 년간은 받았는데 내가 학교에서 일이 힘들고 어찌면 평계일지도 모르지만 업무도 너무 힘들고 인간관계도 너무 힘들어서 봐 버렸지.”<참여자 9>

“솔직히 있는 그대로 말씀 드리면 아~그냥 직업을 가지고 있고 그에 따른

수입이 나온다. 그 이상은 의미가 없는 거 같아요.”<참여자 1>

적응과정의 경험 구조

전문상담교사의 적응과정을 경험의 구조로 살펴보면 그림 1과 같다. 전문상담교사의 시작과 계기는 개인적인 어려움을 해결하고 싶은 마음과 상담이나 심리학에 관심이 있어서 그리고 교사가 되고 싶은 마음으로 이뤄진다.

학교 현장의 경험은 개인 내적인 것과 개인 외적인 것으로 구분하였는데 개인 내적인 경험은 전문상담교사들이 느끼는 심리적 정서에 초점을 두었다. 개인 내적인 경험으로는 동료 교사들의 상담교사에 대한 거부감으로 당황스럽고, 전문상담교사 자신의 존재에 의문을 갖게 되며, 전문성에 대한 어려움과 자신감 부족을 느끼며, 상담에 대한 동료교사들의 비협조적인 태도로 인해 위축감을 경험하게 된다. 개인 외적인 경험은 전문상담교사의 심리적 정서보다는 주변 환경에 초점을 두었는데 동료교사들의 전문상담교사에 대한 비협조적인 태도, 전문상담교사의 역할 모호로 인한 업무과다, 학생과 만남의 어려움, 행정의 어려움을 들었다.

전문상담교사들은 상담이나 심리학을 학부 때 전공하지 않고 양성과정을 통해서 양성되었기 때문에 자신감이 부족하여 전문상담교사로서 정체성의 혼란을 경험하고 상담에 대한 회의를 느끼며 소진을 경험하게 되는데 이 과정을 위기로 보았다.

위기를 극복하는 방식을 대처라 하였다. 그 내용을 살펴보면 전문상담교사들의 개인적인 노력으로 볼 수 있는데 전문상담교사로서 정체성을 갖기, 동료교사들과 조력 관계를 형성



그림 1. 적응과정의 경험구조

하고 사회적 지지망을 구축하며 끊임없는 연수와 교육을 통한 수련을 들 수 있다.

마지막으로 결과는 전문상담교사들이 학교현장의 어려움을 경험하여 위기를 느끼고 위기를 극복하기 위해 대처방법을 모색하고 그 결과 전문상담교사로 정착하느냐 그렇지 못하고 생계를 유지하기 위해 보수를 받으며 일하는 단순한 직업인으로 남느냐로 나눌 수 있다. 전문상담교사로 정착하는 경우는 소속감을 느끼고 업무에 있어서 익숙해지고, 하는 일에 인정받고 만족하며, 개인적인 성장을 이룬 경우이고 그렇지 못하고 직업인으로 남는 경우는 개인적인 노력을 해봤지만 잘 안되고, 인정받기를 포기하고 생계 수단으로 일을 하는 경우로 볼 수 있다.

논 의

본 연구는 상담이나 심리학을 전공하지 않

은 전문상담교사 양성과정의 일반과정 출신 전문상담교사들이 학교 현장에서 개인이 적응해 가는 과정을 알아봄으로써 참여자들에 대한 심리적·사회적·환경적 어려움을 이해하고 그들 경험의 본질과 일반적 구조를 밝히고자 한다.

전문상담교사의 적응과정 경험은 앞 장의 결과에서 보았듯이 크게 5개의 구성요소와 10개의 하위 구성요소로 도출되었다. 구성요소에 따른 경험의 내용과 그 경험의 본질에 대한 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 전문상담교사의 시작과 계기에서는 개인적인 어려움을 해결하기 위해, 상담이나 심리학에 관심이 있어서, 교사가 되기 위한 방법으로 전문상담교사 양성과정에 지원하였고, 전문상담교사가 된 후 기대와 설렘을 가지고 시작하게 된다는 내용이 도출되었다. 본 참여자들은 2006년도 전문상담교사 양성과정 출신으로 상담이나 심리학에 관심을 가져서 전문상담교사가 된 경우도 있지만 자신의 어

려움을 해결하기 위해서 그리고 교사가 되기 위한 하나의 방법으로 전문상담교사를 선택하였다. 이러한 다양한 동기들은 전문상담교사로서 역할을 해나가는데 여러 가지 영향을 미칠 것으로 짐작된다.

그러나 전문상담교사 양성과정은 연수를 담당하는 기관의 수준에 따라 연수의 질이 크게 차이가 났으며(구본용, 1999; 송재홍, 1999) 연수내용도 이론에 치우치고 짧은 연수기간으로 인해 연수생들이 교육내용을 소화하기에도 어려움이 있었고, 상담 실습시간도 부족하였다(김동일 등, 2005). 이러한 양성과정의 문제점은 이들이 양성과정의 교육만으로 전문성을 갖추기 어렵고 또 전문상담교사로서 역할을 해나가는데 있어 어려움을 경험할 것으로 예상할 수 있다. 그렇기 때문에 전문상담교사를 양성하는 교육기관에서는 교육과정안에 이론뿐만 아니라 상담 실습 시간을 늘리고, 충분한 연수 시간을 배정할 필요성이 있다고 본다.

둘째, 학교 현장에서 경험하게 되는 어려움에는 전문상담교사의 역할에 대한 인식부족으로 인한 전문상담교사에 대한 거부감, 상담교사의 역할을 모르거나, 상담에 대한 비협조적인 태도와 전문상담교사의 역할 모호로 잡무가 증가하여 업무가 많아지거나, 행정적인 부분에서 어려움을 경험하거나, 전문성에 대한 어려움과 교사로서의 어려움, 학생과 만남의 어려움이 도출되었다. 이러한 내용은 선행연구에서 언급했던 전문상담교사에 대한 인식부족과 제도적 기반의 미비와 역할이나 정체성에 대한 규정이 마련되지 않은 것(손혜진, 2010), 상담교사에 대한 담임교사들의 협조나 전문성에 대한 인식 부족과 역할에 부합되지 않는 업무 등(김희대, 2007; 조영희, 허승희, 2007)의 내용과 다르지 않다. 이러한 어려움을

해소하기 위해서 교육청이나 교육인적자원부 차원의 지원이 필요하다. 먼저 행정적 측면에서 보면 학교상담에 대한 전반적인 이해의 폭을 넓힐 수 있는 내용을 담은 연수가 전 교직원과 관리자를 대상으로 이루어지게 되면 학교상담환경이 마련되어 보다 질 높은 학교상담서비스가 제공될 가능성이 있다고 본다. 그리고 상담교사들이 상담행정에서 어려움을 호소하는데 행정요원의 지원이나 상담행정관련 교육 및 연수의 기회가 제공되었으면 한다.

다음으로 대인관계 측면에서는 학교현장에서 상담교사들이 동료교사들과 소통의 어려움을 경험한다는 것이 도출되었다. 이것은 처음 상담교사들이 학교에 배정 받았을 때 동료교사들의 상담에 대한 인식부족으로 인한 상담교사에 대한 거부감을 표현하거나 상담에 비협조적인 태도를 보이면서 상담교사들이 동료교사들과 소통하는 부분에서 어려움을 호소하는 것과 일맥상통한다고 볼 수 있다. 상담교사들은 동료교사들과 대인관계를 잘 맺으면 맺을수록 학생들에게 더 많은 도움을 줄 수 있는 자원이 생기는 것이라고 생각하기 때문에 동료교사들과 좋은 관계를 유지하고자 한다. 다만, 동료교사들이 상담에 대한 인식을 넓히고 전문상담교사의 고유성을 인정해주며, 전문상담교사들도 자신의 역할을 적극적으로 알릴 필요가 있다고 본다.

본 연구에서는 학교현장에서 경험하는 어려움으로 인해 개인이 갖게 되는 정서를 더 포함하고자 노력했다. 그래서 동료교사들이 상담교사에게 갖는 거부감, 상담에 대한 비협조적인 태도로 인한 상담교사가 갖는 불편감이나 위축, 그리고 자신의 존재에 대한 의문과 동료교사와 소통의 어려움으로 인한 외로움 등의 심리적 정서를 표현하였다. 이렇게 학교

현장에서 경험하는 역할의 모호함과 역할과다, 잡무에 대한 부담, 대인관계 요인 등은 직무스트레스의 요인에 포함되고 이러한 스트레스가 직무만족에 부정적인 영향을 미칠 것으로 예상된다. 뿐만 아니라 직무스트레스 요인 중 역할과다는 심리적 소진에 영향을 미칠 것으로 예상된다.

셋째, 전문상담교사로 일하면서 경험하게 되는 고충들로 인해 위기가 찾아오는데 위기에는 혼란과 소진이 도출되었다. 전문상담교사들이 경험하게 되는 어려움들은 비전공자이기 때문에 갖는 자신감 부족으로 불안감이나 열등감, 두려움을 야기하게 되는데 이러한 혼란의 경험이 전문상담교사라는 직업이 과연 자신에게 맞는 일인지 회의감을 갖게 하면서 정체성의 혼란을 겪게 된다. 그 결과 자신이 무능력하다고 느끼고, 신체적 피로감과 긴장, 비협조적인 업무환경을 경험하게 된다.

연문희와 강진령(2002)의 연구와 김정숙과 유금란(2010)의 연구에서는 전문직의 정체성이 소진에 영향을 미친다고 하였고, Lee 등(2007)의 연구에서 소진의 하위요인으로 무능력, 신체적 피로감, 비협조적 업무환경, 내담자 가치저하, 사생활 악화를 들었다(서문희, 2011). 본 연구를 살펴보면 비전공자로서 갖는 전문성에 대한 정체성과 불안, 열등감, 두려움 같은 심리적 정서가 소진을 유발한다고 볼 수 있다. 그리고 본 연구에서는 소진의 하위요인 중에서 무능력, 신체적 피로감, 비협조적 업무환경이 도출되었다. 이러한 정황으로 전문상담교사들이 소진을 경험하고 있다는 것을 예상할 수 있는데 본 연구에서 Giorgi 분류시 내담자 가치저하와 관련된 요인들을 전문성부족으로 인한 어려움과 무능력에 포함하였는데 이것은 전문상담교사들이 비전공자였기 때문에 상담

자 자신의 문제로 보는 경향이 있었다. 그리고 사생활 악화와 관련된 내용들은 신체적 피로와 긴장에 포함하였는데 그 이유는 신체적 피로와 긴장으로 개인적인 생활에서 어려움을 호소하였기 때문이다. 이것은 윤아랑과 정남운(2011)의 연구에서 무력감이나 부정적인 자아개념이 상담자 개인에게 커다란 영향을 미친다는 것과 일치한다.

넷째, 본 연구에서는 전문상담교사들이 경험하는 고충들을 어떤 방법으로 극복했는가를 대처로 보았다. 그 대처 방법으로 학생과의 만남을 위한 개인적인 노력과 동료교사들과의 조력관계 형성, 상담교사로서 정체성과 전문성을 갖기 위해 끊임없이 교육과 연수를 받는 것, 소진을 해결하기 위한 방법으로 개인 상담이나 슈퍼비전, 연수, 교육, 개인적 여가 시간을 갖는 등의 개인적인 노력과 사회적 지지기반 형성, 그리고 신체적 이완을 들 수 있다. 선행연구를 살펴보면 소진을 감소시키는 요인으로 손혜진의 연구(2010)와 유성경과 박성호(2002)의 연구에서는 사회적 지지, 김정숙 연구(2010)에서는 전문직 정체성, 이미진 연구(2012)에서는 자기효능감을 들었다. 본 연구에서도 참여자들이 사회적 지지기반을 형성하고 전문직 정체성을 향상시키기 위해 연수나 교육을 받음으로써 소진을 감소시키고 상담교사로서 역할에 적응하고자 한다고 볼 수 있다. 그러므로 소진을 감소시키기 위해서는 개인 상담이나 슈퍼비전을 받거나 전문성을 증진시키고 정체성을 형성하기 위해 연수나 교육을 받고 동료 및 가족들로부터의 사회적 지지 세력을 만드는 것과 같이 상담교사에 대한 지원이 필요하다고 본다. 그러나 소진을 해결할 뚜렷한 방법을 갖고 있지 않은 경우도 있어 이들이 상담교사로서 역할 해나가는데 있어서

소진에 무감각 해지거나 혹은 혼란, 소진, 대처방법을 찾지 못함의 순환적 고리를 만들어 이 순환 고리를 끊지 못하고 지속적인 적응상의 어려움을 경험할 것으로 예상하고 있다.

다섯째, 대처에 대한 결과로 소속감을 느끼고 업무에서도 익숙해지고 하는 일에 대해 인정받고 만족하며 개인적인 성장을 이룬 경우 전문상담교사로 만족하고 정착해 가고 있다고 볼 수 있다. 그리고 소진의 해결 방법을 찾지 못해 생계를 유지하기 위해 보수를 받으며 일을 하는 직업인으로 남는 경우도 있다. 이것은 소진을 해결하기 위해 노력은 했으나 뭔가 채워지지 않는 것을 알게 되고, 또 지치고 힘들어 연수나 교육을 포기하여 소진이 만성적으로 된 경우라고 할 수 있다. 그 결과 직업적 만족보다는 단순히 돈을 벌고, 수입이 있는 것에 의미를 두며 생계 수단으로서 일을 하는 것으로 드러났다. 이처럼 상담교사로 정착하지 못한 경우를 살펴보면 전문상담교사로서 현장에서 생활을 하면서 직업적 만족이나 행복, 일의 보람보다는 직업인으로, 생계 수단으로 머물러 있는 경우라고 예측할 수 있는데 이런 경우 개인이 소진을 해결할 수 있는 개인적인 방법을 찾도록 도와주거나, 뭔가 노력을 했으나 달라지는 것을 느끼지 못했을 때 거기서 포기하지 않도록 동료나 주변사람들이 지지를 해주고 어떤 도움이 필요한지 그것을 찾아준다면 전문상담교사로 정착하는데 도움이 될 것으로 예상된다.

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 학교상담만 전담으로 하는 전문상담교사가 학교 현장에 배치되어 어떤 경험을 하고 어떤 과정을 통해 전문상담교사로 역할을 해내는지 그 개인의 과정을 보여준 것만으로도 의미가 있다고 할 수 있다. 현재 전문상담

교사가 약 1200여명에 달하고 학교에 배치된 전문상담교사가 전체 학교 수의 10% 임에도 불구하고 아직도 전문상담교사가 어떤 일을 하는 사람인지 모르는 사람이 많기 때문에 이러한 연구가 전문상담교사의 존재와 역할을 알릴 수 있다고 본다.

둘째, 전문상담교사들이 학교 현장에서 적응하는 과정 속에서 경험하게 되는 다양한 것들을 기존 연구결과들과 비교하여 보면 다음과 같다. 역할 모호성이나 업무 과다가 직무스트레스를 유발하고 그 결과 소진을 야기한다는 것과 소진의 하위 요인으로 무기력, 신체적 피로, 비협조적 업무환경이 도출되었고, 소진 유발을 감소시키는 요인으로 사회적 지지와 전문직 정체성을 증진시키는 것이 공통점으로 확인되었다. 본 연구에서는 전문상담교사 개개인들이 학교현장에서 체험한 것들을 구체적인 그들의 언어로 생생하게 드러내어 뒷받침했다는 점에 그 가치가 있다고 하겠다.

셋째, 전문상담교사의 적응과정을 살펴봄으로써 이들이 어떤 과정을 통해 어려움을 극복해 가는지 알 수 있기 때문에 개인에게 필요한 도움이 무엇인지 정보를 제공해 주는 데 의미가 있다. 전문상담교사들이 현장에서 적응하면서 경험하는 어려움들이 다양하여 개인차가 있지만 개인 상담이나 슈퍼비전, 적응 프로그램과 교육, 사회적 지지 기반 마련 등 필요한 도움과 정보를 제공해 줄 수 있다.

본 연구가 가지는 제한점과 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 자료는 2006년도에 한시적으로 운영되었던 전문상담교사 양성과정의 일반과정 출신자를 대상으로 얻어진 것이므로 연구 결과를 보편적 경험으로 일반화하기에는 한계가 있다. 최근 들어 상담이나 심리학을

전공한 전문상담교사들이 임용되고 있기 때문에 이러한 전문상담교사들 대상으로 반복 연구를 해 보는 것도 의미가 있을 것이다.

둘째, 전문상담교사가 어디에 소속되어 근무하는가에 따라 그 역할의 차이가 있다. 학교에 상주해서 근무하는 경우에는 상담을 주 업무로 하고 학교에서 업무분장 받은 업무를 하고, 지역교육 지원청에 소속되어 있는 순회상담교사의 경우는 순회상담을 주 업무로 하고 행정업무지원을 하게 된다. 지역교육청의 Wee-center에 근무하는 상담교사의 경우는 순회상담과 Wee-center 전문인력 채용과 관련된 업무와 직원관리, 시설 및 물품관리, 행사 진행 관리, 행정 업무를 하고 있다. 본 연구는 참여자들의 근무지를 구분하지 않고 연구가 이루어졌으므로 후속 연구에서는 학교, Wee-center, 시·도 교육청에서 근무하는 전문상담교사를 구분하여 적응과정을 연구해 보는 것도 의미가 있을 것이다. 학교에서 근무하는 상담교사들의 어려움에는 전문성과 대인관계 부분이, Wee-center나 시·도 교육청에서 근무하는 전문상담교사들의 경우는 상담 행정과 관리자와의 관계에서의 어려움이 더 많을 것으로 예상된다.

셋째, 본 연구는 전문상담교사의 적응 과정에서 전문상담교사로 정착한 경우와 직업인으로 남게 된 경우로 분류해 봤다. 본 연구에서 분류한 기준은 전문성 면에서는 연수나 교육을 위한 개인적인 노력과 관계성 면에서는 사회적 지지 기반을 통한 소속감의 유·무, 역할적인 면에서는 인정과 만족, 소진 대처 방안 그리고 개인의 성장 유·무로 살펴보았다. 그래서 적응 수준을 보다 더 높이기 위해서는 전문성 증진을 위한 교육이나 연수의 기회를 더욱 확대시키고, 사회적 지지 기반 세력을

더 단단히 만들고, 역할 면에서는 인정받고 만족할 수 있도록 전문상담교사의 역할을 분명히 해주며, 자신만의 소진을 처리할 수 있는 방안을 갖도록 하는 데 중점을 두면 좋을 것으로 생각한다. 뿐만 아니라 적응에 어려움을 겪고 있는 사람들 또한 어떤 부분에서 어려움을 겪고 있는지 파악하여 지원하고, 이들이 가지고 있는 잠재적 역량을 찾아내어 이를 키워갈 수 있는 방법을 모색하는 방향으로 나아가면 좋을 것으로 예상된다.

참고문헌

- 공현경 (2008). 직무 스트레스와 그 선행요인에 관한 연구: 전문상담교사를 중심으로. 숭실대학교 석사학위논문.
- 구본용 (1999). 중등 전문상담교사 양성제도의 문제점과 발전방향. 상담교육연구, 2(1), 19-32.
- 김동배, 권중돈 (1998). 인간행동이론과 사회복지 실천. 서울: 학지사.
- 김동일, 신을진, 안현의 (2005). 전문상담교사 제도의 시행과 개선에 대한 교사의 인식. 열린교육연구, 13(1), 165-182.
- 김인규 (2009). 전문상담교사제도 발전방안 연구. 상담학연구, 10(1), 517-534.
- 김정숙 (2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 역할 연구. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 김정숙, 유금란 (2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 22(1), 53-69.
- 김희대 (2007). 한국의 전문상담교사제도. 경기:

- 서현사.
- 박성호 (2001). 상담의 직무환경의 위험요소와 사회적 지지가 상담자의 심리적 소진에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박영희 (2010). 전문상담교사 직무만족도에 영향 미치는 변인 탐구: 전문상담교사가 지각하는 자율성과 소속 기관장의 리더십 중심으로. 성균관대학교 석사학위논문.
- 서문희 (2011). 전문상담교사의 처우만족과 심리적 안녕감 및 소진의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 손혜진 (2010). 전문상담교사의 직무환경이 위험요소와 심리적 소진 사이에서 나타나는 사회적 지지의 조절효과. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 송재홍 (1999). 초등학교 전문상담교사제도에 관한 고찰. 상담교육연구, 2(1), 33-56.
- 유성경, 박성호 (2002). 상담환경의 위험요소, 지각된 사회적 지지가 상담자의 심리적 소진에 미치는 영향. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 14(2), 289-400.
- 윤아량, 정남운 (2011). 상담자 소진: 개관. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 23(2), 231-256.
- 이미진 (2012). 전문상담교사의 전문직 정체성 상담자활동 자기효능감과 소진 간의 관계. 아주대학교 석사학위논문.
- 이지희 (2010). 전문상담교사의 능력개발을 위한 요구분석. 고려대학교 석사학위논문.
- 이현아, 이기학 (2009). 전문상담교사의 직무스트레스 요인과 직무만족도 심리적소진의 관계. 한국심리학회지: 학교, 6(1), 83-102.
- 조영희, 허승희 (2007). 전문상담교사의 역할수행 및 처우에 대한 만족도. 부산교육학연구, 20(1), 137-152.
- Giorgi, A. (2004). 현상학과 심리학 연구 [Phenomenology and psychology research]. (신경림, 장연집, 박인숙, 김미영, 정승은 역). 서울: 현문사(원전은 1985년에 출판).
- Lazarus, R. S. (1963). *Personality and adjustment*. N. J: Prentice Hall.
- Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., Ogle, N. T., Powell, M. L., Quinn, J. J., Wallace, S. L., & Yu, K. (2007). Development and Initial Psychometrics of the Counsellor Burnout Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40(3), 142-154.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. New York: Sage Publications.

원 고 접 수 일 : 2014. 02. 13
수정원고접수일 : 2014. 04. 16
게 재 결 정 일 : 2014. 04. 23

The Process of Adaptation as the Professional School Counselors

Kim, Ji-Chung

Lee, Young-Soon

Chonbuk National University

This study was qualitative research performed to understand the difficulties which professional counseling teachers have experienced. For this study, nine counseling teachers working at schools, offices of education in-local, and wee-centers were interviewed. Their responses were analyzed by the phenomenology of Giorgi(1997). Five components and ten sub-components were found. Five components were as follows: "starting and motives", "experiences in schools", "crisis", "handling", and "result". Professional counseling teachers started working with lots of expectation and excitement. However, the lack of understanding the roles of counseling teachers at schools forced them to feel difficulties while working and lead them to confusion and burnout. In the middle of dealing with problems, counselors fulfilled their purpose as professional counseling teacher or stay as-being in their offices. Finally, the implications and limitations of this study, and the suggestions for further study are discussed.

Key words : Professional School Counselor, Adaptation, Crisis, Burnout