

담임교사가 인식한 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인 탐색*

김 지 연
계명대학교

박 알 뜨 리†
서울대학교

본 연구는 담임교사가 인식한 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인을 탐색적으로 파악하고자 하는 목적으로 이루어졌다. 이를 위해 서울, 경기, 인천, 충청, 대구 등에 근무하는 담임교사 16명을 대상으로 자료를 수집하여 개념도 연구방법을 통해 분석하였다. 1차로 수집된 일대일 면담 자료에 대한 질적분석을 통해 담임교사의 관점에서 학교상담자에게 자문을 받을 때의 장애요인을 설명하는 진술문을 도출하였다. 2차 자료 수집 과정에서는 일대일 면담 또는 우편의 방식으로 진술문에 대한 유사성 분류 및 중요도 평정이 이루어졌다. 2차로 수집된 자료에 대해 다차원분석과 군집분석을 실시하여 개념도를 작성하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 담임교사가 인식한 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인은 최종 51개의 진술문으로 정리되었다. 진술문에 대한 차원분석은 2개의 차원으로 ‘학교상담 특성 - 학교상담자 특성’ 차원과 ‘심리적 장애 - 물리적 장애’ 차원으로 명명되었다. 51개의 진술문에 대해 군집분석을 실시한 결과, 5개의 군집으로 분석되었다. 담임교사가 인식할 때 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인 군집은 ‘담임교사로서의 책임감이 상담자와의 소통을 방해함’, ‘학교상담자에게 받는 자문의 필요성에 대한 인식 부족’, ‘학교상담자에 대한 신뢰 부족’, ‘학교상담자 역할에 대한 인식 및 관련 경험 부족’, 그리고 ‘학교상담 환경으로 인한 학교상담자의 업무 과다’로 정리되었다. 5개의 군집에서 중요도 평정 결과가 가장 높게 나타난 군집은 ‘학교상담자에 대한 신뢰 부족’으로 나타났다.

주요어 : 담임교사, 학교상담자, 학교 자문, 장애요인, 개념도

* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임
(NRF-2017S1A5A8022222).

† 교신저자(Corresponding Author) : 박알뜨리, 서울대학교 교육학과, 서울특별시 관악구 관악로 1
E-mail: egg4@snu.ac.kr

학생들의 정신건강 문제가 심각하다. 2017년 정서행동특성검사에 응한 189만 4723명 가운데 4.36%인 8만 2662명이 ‘관심군’, 0.89%인 1만 6940명이 ‘자살위험’으로 분류되었다(연합뉴스, 2018). 학교폭력의 문제 역시 지속적으로 심각해지고 있는데, 전남 지역에서 보고된 사례만 보더라도 2014년 1059건, 2016년 1209건, 2017년 1447건 등으로 매 해 15% 안팎의 심의 사례가 증가한 것으로 나타났다(뉴스1, 2018). 또한 일선 학교에서 해결하기 어려운 학교상담 사례를 담당하는 Wee센터 상담자들에게 있어서도 위기 상담의 역할 중요도 인식이 높은 것으로 나타난 바 있다(고홍월 외, 2019). 학교에서 다루어야 할 위기 학생, 고위험군 학생이 증가하면서, 학교가 교과교육이나 지식함양이라는 목적과 함께 학생들에 대한 인성교육, 생활지도, 상담, 심리교육에도 초점을 두어야 한다는 목소리도 지속적으로 강조되고 있다.

이렇게 학교폭력 사안이 날로 심각해지고, 생활지도 및 상담의 중요성이 강조되면서, 담임교사 및 교과교사 등 일반교사들이 학생들의 정신건강 문제를 함께 다루어야 할 책무성 역시 증가하고 있다. 교사들의 직무와 관련된 법령을 기준으로 보면, 교사의 역할 영역은 학생 교육 및 관리, 전문성 신장, 복무, 대외관계 등의 4가지로 나눌 수 있다(성태제 외, 2018). 또한 교사들이 실제로 수행하는 과업적 기준으로 나누어보면 교과지도, 교과 외 활동지도, 생활지도, 학급경영 및 학교경영 지원, 학부모 및 대외관계, 전문성 신장(정미경 외, 2010)의 직무로 구분할 수 있다. 이러한 여러 역할 중에 일반교사들이 수행하기 어려워하는 역할에 대한 연구 내용을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 김지연, 이자명(2016)의 연구에서는

교사가 경험하는 심리적 어려움을 학생 상담을 위한 전문성의 부족과 심리적 소진이라는 개인적 차원, 학생지도의 어려움, 학부모와의 관계 문제, 교사의 어려움에 대한 소통이 제한적이라는 관계적 차원, 그리고 교사의 권위, 과도한 업무, 학교 문화와 관련된 사회문화적 차원의 3가지로 도출한 바 있다. 또한 김선경(2011)은 초등학교 담임교사가 지각한 학교상담의 어려움을 살펴본 결과, 학생 상담기법 및 전략 부재, 문제 사례의 진단 및 관리전략 부재, 부모상담 전략 부재, 상담여건 및 교사 권한 미약, 상담효과 불확신, 상담관계 형성의 어려움이라는 6개의 군집을 제시한 바 있다. 이와 관련하여 강진령, 강복란(2005)의 연구에서는 교사들이 전문가의 도움을 필요로 하는 내용 중 가장 높은 요구가 나타난 주제는 ‘ 좋지 않은 습관을 가진 아동의 행동수정’, ‘학급에서 고립된 아동의 지도’ 등인 것으로 나타났다. 이러한 연구 내용을 요약하면, 일반교사들이 상담자로서의 역할에 대해 어려움을 경험하고 있으며 상담을 수행하는 과정에서 자질이 부족하거나 자기 스스로를 부족하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다(김선경, 2011). 또한 구체적인 학생 상담 사례를 진행할 때의 도움을 필요로 하는 등 상담자 역할 수행에 대한 면밀한 조력을 필요로 하는 것으로 보인다.

이와 같이 상담자로서의 역할 수행에 어려움을 느끼는 담임교사를 지원해줄 수 있는 인력 중에서 학교 및 학생에 대한 이해를 바탕으로 하는 현실적인 조력이 가능한 인적자원은 학교상담자일 것이다. 특히, 국내에서 2005년에 시작된 전문상담교사 제도를 통해 배출된 ‘전문상담교사’와 학교 상담의 많은 부분을 감당하고 있는 ‘전문상담사’는 학교상담의 주

요 인력이라 할 수 있다. 따라서 이러한 학교 상담자가 안정적으로 역할을 수행하고 학교 내의 여러 전문가와 협력하는 것은 학교상담을 안정화시키는 가장 중요한 요인이라 할 것이다.

학교상담자의 역할과 관련하여 미국의 ASCA (American School Counselor Association) 국가 모형 체계에서는 전달(delivery) 영역에서 직접 서비스(생활지도 및 상담교육, 학생별 계획, 반응적 서비스)와 간접 서비스(체계지원)를 구분하여 제시하고 있다(이상민, 오인수, 서수현, 2007). 또한 교육과학기술부(2009)에 제시된 매뉴얼에서는 국내 학교상담자의 역할을, 개인상담, 집단상담, 심리평가, 자문, 교육 및 연수, 행정업무의 6가지로 분류하고 있으며, 이지희, 김희대와 이상민(2012)의 연구에서는 개인대상 활동(개인상담, 심리검사), 집단대상활동(집단상담, 집단교육)은 직접서비스로, 컨설팅활동(개인자문, 집단교육 및 연수)과 운영 및 관리 활동을 간접서비스로 구분하고 있다. 국내에서 연구된 전문상담교사의 직무 관련 연구를 분석한 김희정 외(2014)의 연구에서는 선행연구에서 공통적으로 제시한 직무 내용을 개인상담, 집단상담, 교육, 자문, 행정사무, 조정, 지원체제의 순으로 제시한 바 있다. 또한 해당 연구에서는 일반교사, 행정가, 전문상담교사들과의 집단 면담 과정을 거쳐 상담활동, 자문, 교육, 연계 및 조정활동, 기획 및 행정, 학교 현장 실무능력 강화활동의 6가지 직무표준안을 제시하였다. 그리고 학교상담자가 활동하는 장면에 따라 역할을 구분한 내용으로 한국교육개발원에서 발간된 Wee class 운영 매뉴얼에서는 Wee class의 업무 영역을 상담활동(개인상담, 집단상담, 심리검사, 자문), 교육활동(교육 및 연수, 상담행사), 연계(연계협력),

행정업무(상담환경 조성, 연간 계획수립, 사례관리 및 평가, 홍보)로 제시하고 있으며(한국교육개발원, 2012), Wee센터의 역할 안정화 및 평가 체계의 개선을 위한 고흥월 외(2019)의 연구에서는 운영계획, 조직 및 인력관리, 사례관리, 운영 효율성 관리, 상담교육, 상담, 위기지원, 연계·자문, 운영평가의 항목으로 평가지표를 제안하고 있다. 이러한 역할 및 직무에 대한 내용은 학교상담자가 역할을 수행하는 데 일정한 기준이 되며, 이러한 역할 수행을 통해 학교상담의 안정화에 도움을 줄 수 있다.

학교상담자의 다양한 역할 중에서 학교상담자가 일반교사의 생활지도 및 상담에 보다 적극적으로 도움을 줄 수 있는 방안이 바로 자문(consultation)이다. 자문이란 특정한 분야에서 전문가인 자문자와 해당 영역에서의 도움을 구하는 또 다른 전문가(피자문자) 사이에서 이루어지는 상호작용이다(Caplan, 1970). 자문은 자문자나 피자문자에 의해서 시작되고 종결될 수 있는 자발적인 문제해결과정이며 피자문자가 책임을 맡고 있는 내담자와의 관계에서 보다 효과적으로 기능할 수 있는 태도와 기술을 개발시킬 목적으로 시작되는(강진령, 강복란, 2005) 전문적인 관계이다. 이러한 자문에서 목표로 하는 것은 결국, 내담자에 대한 전문적 서비스의 제공과 내담자를 조력하는 피자문자의 능력을 개발하여(연문희, 강진령, 2002) 문제해결 역량을 함양하는 것이다. 즉, 이를 통해 자문을 실시하게 되는 자문자와 자문의 수혜자라는 피자문자가 함께 역량을 강화하고 성장할 수 있는 것이다. 자문이 이루어지는 다양한 장면 중 학교에서 이루어지는 자문은 학교자문(school consultation) 또는 학교기반 자문(school-based consultation)이라 일컬으며 학교상

담 영역에서는 학교상담자를 자문자(consultant), 교사를 피자문자(consultee)로 설정하고 있다.

국내에서 이루어진 자문 관련 연구들은 자문 모형을 국내에 소개하거나(김동일, 이명경, 2008), 국내에 적합한 자문 모형의 개발 노력(강진령, 강복란, 2005), 그리고 교사들을 대상으로 자문에 대한 요구분석(박상민, 김동일, 2011), 자문 모형의 실행을 통한 효과성 검증(이명경, 2006) 등의 주제를 다루었다. 또한 자문 모형이나 필요성에 대한 연구 이외에 협력적 자문기술 향상을 위한 프로그램 개발에 대한 연구(신효선, 2009)와 사회인지이론적 관점에서 학교 자문의 저항 요인을 개관하고 피자문자의 개인적 특성과 학교 시스템, 가족, 자문자, 내담자 등을 포함하는 환경요인, 그리고 상호간의 교호작용을 설명한 연구(이동형, 2011) 등을 통해 자문에 대한 논의를 확장해 나가려는 흐름 역시 나타나고 있다.

자문에 대한 선행연구의 분석 결과, 주요한 특징을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 국내의 상담환경에 적합도가 높을 것이라 평가되는 자문의 모형을 제안한 연구들이 나타났다. 일례로 강진령, 강복란(2005)은 자문의 다양한 모형 중 정신건강자문, 행동주의자문, 아들러자문, 교육/연수자문, 교수자문 등을 학교기반 자문의 유형으로 설명하였다. 그 중에서 정신건강자문과 행동주의자문은 서구의 학교현장에서 가장 보편적으로 활용되는 모델이라 평가받는 모델이다(김동일, 이명경, 2008). 먼저 정신건강자문은 피자문자가 내담자의 문제와 상황을 설명하는 것으로 시작하여 상호 협의 하에 개입 전략을 구상하는 모형이다. 이 모형에서 내담자에 대한 개입의 책임은 피자문자에게 있지만, 문제의 진단 및 개입법의 제안에 따른 책임은 자문자와 피자문자가 공유

한다(김동일, 이명경, 2008). 즉, 정신건강자문에서는 자문자와 피자문자가 내담자에 대한 책임을 공유하며 협력한다. 행동주의 자문에서는 개입 전에 관찰 과정을 통하여 개입 가능한 구체적인 행동 목표를 설정하는 행동주의적 관점에 기초한다(김동일, 이명경, 2008). 이 모델에서는 구조화된 절차와 체계가 중시된다. 행동주의 자문 모델이 지닌 체계성은 학교 현장에 적용되는 데 안정감을 줄 수 있고 이러한 강점으로 인해 비교적 연구가 활발하게 이루어진 것으로 보인다(Butler, T. S. et al., 2002). 이러한 내용들은 국내에 자문 모형을 도입하기 위한 이론적 배경을 제시하고, 학교상담 영역에서 자문의 필요성을 강조하는 기준이 된다는 면에서 의의를 지닌다. 하지만, 국내에 적합한 자문 모형의 개발을 위한 보다 구체적인 자료의 수집과 실증의 과정이 필요한 실정이며, 국내 학교 환경에서 자문에 대한 논의가 더 활발하게 이루어지기 위해서는 자문을 둘러싼 다양한 주체들의 인식을 살펴볼 필요성이 있다.

둘째, 학교상담자의 자문 역할 수행과 관련된 학교 구성원의 인식에 대한 연구 결과를 살펴볼 수 있다. 관련 연구 내용을 살펴보면, 학교상담자가 수행하는 자문 역할을 인식하는 것에서부터 어려움을 경험하거나 자문의 활성화를 이루기 위한 여러 어려움이 있음을 짐작할 수 있다. 예를 들어, 김지연, 김동일(2016)의 연구에서는 학교상담자의 역할에 대한 학교관리자의 인식을 살펴보았는데, 복무의무, 심리평가, 자기개발 및 연구 영역에 대한 기대는 높지만, 자문 영역에 대한 기대는 낮은 것으로 나타났다. 또한 이와 다르게 송수정, 오인수(2016)의 연구에서는 학교 상담을 통한 주요 도움 요소로 ‘자문 및 조언’이 나타나기

도 하였다. 이러한 결과는 학교상담자의 자문자 역할에 대한 기대가 서로 다르게 나타날 수 있음을 반영한 내용이다. 또한 전문상담교사의 전문성 발달에 대한 개관연구를 실시한 정진철, 양난미(2018)의 연구에서는 전문상담교사의 직무에 대한 분석 내용을 제시하며 ‘자문’에 대해 강조하였다. 해당 연구에서는 상담교사가 소속 학교에서 유일한 상담 전문가이며 일반 교사들과의 협업이 많이 필요하기 때문에 다른 기관에서 근무하는 상담자들보다 자문의 필요성이 더 높을 것이라고 언급하였다. 또한 초등학교 교사들이 필요로 하는 구체적인 컨설팅(consultation) 영역에 대한 요구를 살펴본 박상민, 김동일(2011)의 연구에서는 자살, 자해, 충동적인 행동이나 불안해 보이는 행동, 우울 등의 정신적인 영역에 대한 컨설팅 요구가 높았다. 살펴본 바와 같이 학교상담자의 자문 역할 수행에 대해 학교 관리자, 교사, 그리고 자문자 역할을 수행할 학교상담자 등 학교 구성원의 인식이 서로 다를 수 있으며 이러한 인식의 차이는 자문의 역할을 수행하는 맥락에 큰 영향을 미칠 수 있을 것이다.

셋째, 자문 모형을 적용하는 경우 예상되는 어려움을 살펴볼 수 있는 연구이다. 국내 학교 상담 장면에서는 해외의 경우와 비교할 때, 학교상담자의 자문 역할이 아직 활발하게 이루어지지 않고 있으며 직접적으로 자문에의 저항이나 장애요인을 살펴본 연구를 찾기 힘들다. 하지만 일부 관련 연구들을 통해 학교상담자의 자문 역할 수행의 어려움을 예상할 수 있다. 먼저, 학교상담자가 대부분의 경우, 각 학교에 1인이 배치되어 있으며 전문상담교사의 배치 비율이 여전히 높지 않다는 것(국민일보, 2017)은 학교상담자가 질적인 도약을

이루기에 어려움이 있을 것이라는 예견을 가능케 한다. 또한 각 학교에 배치된 학교상담자들은 학생들의 정신건강과 관련된 업무가 지속적으로 증가하는 상황에서 자신의 직무영역을 설정하는 것이 어렵고(이영아, 손은령, 2015) 학교 내에서 “상담”이라는 이름과 연관된 다양한 역할을 요구받게 된다. 이와 관련하여 박진희, 김소아(2018)의 질적 사례연구에서는 제도, 문화적 측면, 업무적인 측면, 관계적인 측면에서 전문상담교사들이 갈등을 경험하고 있는 것으로 분석되었다. 또한 학교상담자의 전문성에 대한 논란이 여전하다(김지연, 김동일, 2015a, 2015b; 김지정, 이영순, 2014)는 것은 자문자로서의 역할 수행에도 어려움이 있을 것이라는 예측을 가능하게 한다.

이러한 자문 관계에서의 어려움은 비단 국내에만 적용되는 사안이 아니라, 자문이 활발하게 이루어지고 연구된 미국의 사례에서도 동일하다. 즉, 자문의 관계에서는 일정한 저항 및 어려움이 존재한다. 학교에서 이루어지는 자문과 관련된 어려움은 자문에 대한 저항(resistance)(이동형, 2011; Butler, Weaver, Doggett, & Watson, 2002; Gonzalez, Nelson, Gutkin, & Shwery, 2004; Randolph, Graun, 1988)과 장애요인(barriers) (Wilczynski, Mandal, & Fusilier, 2000)을 주제로 연구된 바 있다. 그 중에서 Randolph, Graun(1988)의 연구에서는 상담 영역의 자문자가 경험할 수 있는 저항 요인을 제시하였는데, 피자문자가 개인적인 상담을 요청하는 것과(request for personal counseling) 피자문자가 가진 고정관념(stereotyping)을 중요한 내용으로 정리하였다. 또한 Gonzalez, Nelson, Gutkin, & Shwery(2004)의 연구에서는 학교 자문에서 학교 심리학자에 대한 교사들의 저항을 살펴보았는데, 주요 내용으로 분석된 것은

학교 심리학자의 성격특성, 자문에 대한 교장의 지원, 개인적인 교수 효능감, 교사와 학교 심리학자의 유사성, 학급경영 및 훈육의 효율성, 자문을 위한 적절한 시간 활용, 상호 협력의 기회, 교사가 가진 자문에 대한 관점 등이었다. 그리고 행동주의적 자문의 장애요인(barriers)과 연결점(bridges)을 살펴본 Wilczynski, Mandal과 Fusilier(2000)의 연구에서는 National Association of School Psychologist(NASP)의 회원 339명을 대상으로 자문에 대한 인식을 살펴보았다. 연구 참여자들의 대부분은 스스로 자문 서비스를 제공하기 위한 전문성을 갖춘 것으로 보고하였으며 교사들과 관리자로부터 지지를 받고 있다고 응답하였다. 하지만, 시간의 부족, 전통적인 평가의 횡수 등이 자문의 장애요인이 된다고 보고하였다. 이외에도 최근 미국의 경우 학교상담자의 자문 역할을 더욱 확장하여 학교상담자가 2-3년 사이의 초임 교사들을 조력하기 위해 동료교사 및 외부 자원들과의 연결을 돕고, 경험이 많은 동료교사들과 상호작용을 실시할 기회를 마련해주는 등의 다각적 노력 역시 시도되고 있다(Shernoff et al., 2016). 이러한 동료 교사나 선배 교사를 활용하는 네트워크 방식은 학교상담자의 자문에 대한 담임교사나 일반 교사들의 저항을 줄이고 교사들에게 필요한 도움을 줄 수 있는 방안이 될 수 있을 것이라 예상할 수 있다.

살펴본 바와 같이 학교상담자의 자문 역할을 둘러싼 여러 논의들이 이루어져 왔다. 특히 학교 자문이 보다 활성화된 미국의 경우, 학교 자문의 저항 및 어려움에 대해서도 여러 연구를 실시하고 이를 해결하려는 노력이 이루어진 것으로 보인다. 하지만, 국내에서는 학교상담자의 자문에 대한 관심이 아직은 낮은 편이며, 국내 환경에 적합한 자문 모형을 구

안하고 실천해나가기 위한 장기적인 노력이 필요한 실정이다. 이를 위해 우선적으로는 자문 관계를 둘러싼 자문자와 피자문자의 개인적 특성, 그리고 그를 둘러싼 환경에 대한 인식과 상호작용적 측면을 다각적으로 살펴볼 필요성이 있다(이동형, 2011). 그 중에서도 학교상담 장면에서 학교상담자가 자문 역할을 수행하는 데 걸림돌이 무엇인지를 파악하는 것은 학교상담자의 역할 안정화를 넘어서, 학교상담의 목적인 전인적 세계시민으로서의 성장, 예방, 문제해결력의 신장, 미래의 준비(김계현 외, 2009) 등을 구현하기 위한 장기적인 목표 달성을 위해서도 중요한 과정이라 할 수 있다. 또한 학교 자문에서 자문자와 피자문자의 협력적인 관계가 필요한데, 우선적으로는 자문 관계의 시작점이 될 수 있는 피자문자의 인식을 살펴보는 것은 일반교사의 상담자 역할을 강화하고 예방적이고 발달적인 상담을 구현하는 밑거름이 될 것이다.

따라서 본 연구에서는 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인을 담임교사의 관점에서 탐색하려는 목적으로 연구를 실시하였다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 개념도(Concept-mapping)의 연구방법을 활용하였다. 개념도는 연구 주제에 대한 참여자의 인식을 진술문으로 정리하고 각 내용에 대한 연구 참여자의 인식 내용을 체계적으로 보여줄 수 있는 방안으로서 본 연구에 참여한 담임교사들의 인식을 살펴보고 장애요인의 중요성 및 분류 내용을 파악할 수 있는 방법이다. 이러한 연구 결과는 학교상담자와의 자문관계에 대한 피자문자의 인식 내용을 탐색적으로 파악함으로써 자문 활성화를 위한 해결방안을 모색하는 기초자료가 될 것이다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 담임교사가 인식

하는 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인은 무엇인가? 둘째, 담임교사가 자문 관계에서의 장애요인을 인식할 때 사용하는 차원은 무엇인가? 셋째, 담임교사가 인식한 자문 관계에서의 장애요인 내용의 군집 중요도 및 우선 순위는 어떠한가?

방 법

참여자

본 연구에 참여한 담임교사들은 인터뷰 참가 당시 최소 2년 이상의 경력을 가진 초, 중, 고 담임교사 16명이다. 개념도에서 연구 참여자의 수를 결정할 때, 적절한 참여자의 수는 최소 1-2사례(Goodyear et al., 2005)에서 8-40명(민경화, 최윤정, 2007)에 이르는 등으로 다양하다. 따라서 본 연구에서는 이와 같은 문헌 고찰 및 선행연구의 기준을 고려하였으며, 동시에 더 이상 새로운 진술문이 언급되지 않은 자료의 포화(saturate)를 고려하여 최종 참여자의 수를 결정하였다.

연구 참여자의 선정 기준은 첫째, 학교의 현직교사로 근무하고 있는 경우, 둘째, 2년 이상의 담임 경력이 있는 경우, 셋째, 학교상담자들과 학생 상담 사례에 대해 도움을 주고받은/의논한 경험이 있는 경우라는 3가지의 최소 조건을 충족시키는 대상자로 하였다. 인터뷰 당시를 기준으로 연구 참여자의 인적 사항을 간략하게 정리하면 다음과 같다. 소속 학교급은 초등학교(5명), 중학교(7명), 고등학교(4명)이었으며, 성별은 여성(14명), 남성(2명)이었다. 연구에 참여한 교사의 연령은 20대(1명), 30대(7명), 40대(1명), 50대(1명)이었으며, 경력

은 10년 미만(4명), 10년 이상~20년 미만(10명), 20년 이상(1명), 30년 이상(1명)이었다. 인터뷰에 참여한 담임교사가 상호작용했던 학교상담자의 직위는 전문상담교사인 경우가 7사례, 전문상담사인 경우가 9사례였다. 본 연구에 참여한 담임교사가 학교상담자를 만난 기간은 1년 미만(1명), 1년 이상~2년 미만(4명), 2년 이상~3년 미만(4명), 3년 이상~5년 미만(3명), 5년 이상(4명)으로 최소 6개월에서 최대 10년까지의 경험을 가지고 있었다.

전문가 및 참여자 검토

본 연구에서 일대일 면담 및 면담자료의 질적분석, 진술문 확정, 차원 및 범주명 합의 과정에 참여한 연구팀은 다음과 같다. 먼저 연구의 전반적인 계획, 면담 실시 및 분석의 과정은 연구책임자인 현직교수가 주도적으로 진행하였으며 주요 경력은 상담 전공 박사학위, 현직 교사 경험 및 전문상담교사 경험을 지니고 있다. 다수의 질적연구를 수행 및 심사하였다. 면담 실시 및 분석 과정에 참여한 연구자 2는 상담 전공 박사수료자로 학교상담자 경험 및 학교상담에 대한 연구를 수행한 경험이 있다. 분석 과정에서 의미 전달의 명확성, 진술문의 이해도 등에 대해 피드백을 실시한 연구보조원은 심리학과 석사 수료자이다.

연구 계획 및 진행 단계에서 방법론 자문, 면담 질문에 대한 자문 또는 분석 내용에 대한 자문을 실시한 전문가는 총 4명이다. 먼저 연구방법에 대한 자문 및 면담 질문에 대한 자문을 실시한 전문가는 현직 교수이며 개념도 방법을 활용한 연구논문으로 박사학위를 받은 전문가이다. 다수의 질적연구를 실시 및 심사하였다. 면담 질문에 대한 자문 및 도출

된 진술문의 타당성 점검 과정에 참여한 3명의 전문가는 상담 전공 박사학위자이자 현직 교사 교육을 실시하고 있는 1인, 전문상담교사 근무 경험을 지니고 있으며 다수의 자문 경험이 있는 박사수로 1인, 교사양성기관 부설 상담센터의 상담자로 근무하고 있는 박사수로 1인이 참여하였다. 본 연구의 분석 결과에 대해 연구 참여자의 타당도 확인 과정을 진행하였으며, 전체 16명의 참여자 중에서 자발적으로 희망한 3인의 현직교사가 참여하였다.

연구절차

본 연구의 기본 절차는 Kane과 Trochim (2007)의 연구 단계에 기초하였다.

면담질문 개발, 자문

학교상담, 학교상담자 역할, 자문에 대한 문헌 분석을 통해 자문에 관련된 경험(긍정, 부정), 자문을 받는 상황에서의 장애요인, 지원에 대한 내용 등을 묻는 것으로 인터뷰 계획을 작성하였다. 작성된 초안에 대해 상담 전공 박사 2인의 자문을 받아 질문 내용을 수정하였다. 또한 일반교사에게 질문 내용의 의미 전달이 명확한지를 추가로 확인하였다.

연구 과정에서 활용된 면담 질문의 예는 다음과 같다. ‘학교에서 학교상담자로부터 자문을 받은 경험에 대해 이야기해주세요.’, ‘학교상담자로부터 자문을 받는 과정에서 어려움/방해요인은 무엇이었나요?’, ‘학교상담자에 의한 자문이 효과적으로 이루어지기 위해 필요한 지원방안이 있다면 무엇인가요?’

IRB 심의, 연구 참여자 선정, 1차 자료 수집

연구 계획의 확정 후, 연구의 윤리성 확보를 점검받기 위해 책임연구자 소속학교 IRB심의 위원회의 심의를 받았다(IRB. No. 40***-2017**-HR-4*-0*). 연구 참여자의 선정 과정에서는 본 연구의 목적을 달성하는 데 필요한 조건을 설정하여 연구 주제 및 연구 참여자 조건을 홍보하고, 자발적인 참여 신청 또는 추천, 연구 참여자의 재추천의 방식으로 예비 참여자를 확보하였다. 예비 참여자를 대상으로 유선 또는 이메일 등의 방식으로 본 연구 내용을 재설명하였으며, 유선 방식의 사전 면담을 통해 본 연구의 조건에 부합되는지를 고려하여 최종적인 참여자를 선정하였다. 연구 참여자의 조건 중 가장 중요한 요건은 자문 관계에 대한 인식 여부와 학교상담자와 자문 관계를 경험하였는가라는 기준이었다.

연구 참여자에 대한 면담의 과정과 앞서 이루어진 면담 자료에 대한 축어록 작성 및 줄 분석을 함께 실시하며 연구를 진행하였다. 이러한 과정에서 더 이상 새로운 내용이 도출되지 않는 시점에 대한 연구진의 협의 과정을 거쳐, 최종적으로 16명의 담임교사가 면담에 참여하였다. 인터뷰의 진행은 평균 1시간이 소요되었으며, 대부분의 경우에 1대 1면담을 기본으로 진행하였다. 인터뷰 방식으로 14사례는 대면면담으로 진행하였으며 2개의 사례는 유선으로 진행하였다. 면담 장소는 연구 책임자의 연구실, 참여자가 근무하고 있는 학교, 또는 조용한 카페에서 진행하였다. 면담의 진행에서는 연구 책임자가 11사례를 진행하였고, 연구 책임자의 면담 사례에 대한 분석 및 논의를 진행하는 등의 협의 과정을 거친 후, 본 연구과정에 참여했던 연구자 2가 5사례를 진행하였다.

아이디어 진술문 추출, 아이디어 진술문 통합 및 편집

아이디어 진술문 통합과정에서는 면담자료에 대한 축어록을 분석하여 자문 역할 수행의 장애요인에 대한 진술문을 도출하였다. 1차로 정리된 진술문의 수는 92개였다. 진술문의 도출 과정에서는 연구책임자와 연구자 2가 참여자 면담 내용을 줄분석하여 개념을 도출하고 도출된 개념을 진술문으로 만들어가는 협의 과정을 수차례 진행하였다. 연구 보조원으로 참여했던 심리학 석사수료자 1인은 의미 전달의 명확성 등에 대해 피드백을 제공하였다. 이 과정에서 92개의 진술문을 85개로 수정하였으며, 연구진의 재논의를 거쳐 1차로 확정된 진술문은 69개였다.

해당 내용에 대해 상담 전문가 3인의 자문을 받는 과정을 통해 진술문 내용을 수정하였다. 주요 자문의 항목은 진술문의 적절성에 대한 전반적 평정, 의미 전달의 명확성, 진술문 사이의 중복, 추가되어야 할 내용, 연구에 대한 자유 의견 등이었다. 진술문의 전반적 평정은 5점 리커트(1:매우 부적절-5:매우 적절)로 평정하게 하였으며 3인의 자문 결과, 평균 3점 이하의 진술문에 대해서 수정을 적극 검토하였다. 전문가의 자문 의견으로는 중복된 의미를 반영한 진술문의 삭제, 진술문의 의미 명확화(예. ‘우리반 학생들의 문제는 담임교사가 직접 해결해야 한다고 생각되어 자문을 요청하기 어렵다.’의 진술문을 ‘학생들의 문제는 담임교사가 직접 해결해야 한다고 생각하여 자문을 요청하지 않는다.’로 변경), 진술 방식을 바꾸는 등에 대한 의견을 수렴하여 진술문을 재차 수정하였다. 또한 면담에 참여한 교사들 중 진술문 확인 과정을 이해하고 자발적으로 참여 의사를 밝힌 일반교사 3명의

Member check을 통해 연구 자료의 타당도를 확보하고자 노력하였다. 이 과정에서는 자신이 경험한 바를 잘 반영하고 있는지의 일치 정도를 3점 리커트(1:별로 일치하지 않음-3:매우 일치함)로 평정하고 진술문에 대한 수정이나 추가 의견을 기술하도록 요청하였다. 검토 의견 중, 진술문의 삭제 또는 수정 의견을 반영하였으며 예를 들어, ‘학교상담자의 개입이 필요하다고 생각되는 시점에 도움을 받지 못했다.’의 진술문에 대해 ‘도움을 주지 않았다는 것인지 상황이 되지 않았다는 것인지 기술할 필요가 있음’ 등이었다. 이 과정에서 수합된 의견에 대한 연구진의 재협의 과정을 거쳤으며 최종적으로 정리된 진술문은 51개 진술문으로 확정하였다.

2차 자료 수집: 최종 진술문 유사성 분류 및 중요도 평정

개념도 연구의 수행과정에 필요한 2차 자료의 수집을 위해 1차 면담에 참여했던 일반교사 16명에게 연락을 취하여 참여 의사 재확인 및 참여 방식을 논의하였다. 각 참여자의 의사에 따라 직접 대면하거나 우편의 방식으로 2차 자료를 수집하였다. 대면하여 자료를 수집하는 경우, 안내문 정독, 연구자의 설명, 연구 참여, 결과에 대한 의견 수렴의 방식으로 절차를 진행하였으며, 우편 실시의 경우에는 평정 및 분류에 대한 안내문을 우편으로 발송 후, 유선 설명을 실시하는 방식으로 자료를 수집하였다. 중요도의 평정에서는 앞서 개발한 51개의 진술문을 검사지 형식으로 제작하여 5점 리커트(1:전혀 중요하지 않다-5:매우 중요하다)의 방식으로 평정하게 하였으며, 유사성 분류 자료는 가로 10cm, 세로 4cm로 된 두꺼운 카드로 제작하여 분류 작업의 편의성을

도모하였다. 유사성 분류의 과정에서 산출된 묶음자료는 포스트잇에 주요 내용을 기록하고 집게로 묶어 밀봉하도록 하였다.

차원, 군집, 개념도 도출

2차로 수집된 유사성 분류 및 중요도 평정 자료는 유사성 행렬표(GSM: group similarity matrix)로 정리하였으며 이를 다시 비유사성 자료로 정리하여 다차원척도(MDS: Multidimensional Scaling)로 분석하였다. 이러한 통계 분석 과정에서는 SPSS 통계 프로그램을 활용하였다.

또한 다차원 분석 결과에서 도출된 2차원상의 좌표값을 가지고 계층적/위계적 군집분석을 실시하여 좌표값을 그렸으며, 이 때 Ward의 분석방법을 활용하였다. 다음으로 군집의 적절성 및 하위 군집의 재확인을 위해 K-means 방법에 따라 분석을 실시하고 결과를 정리하였다.

결 과

담임교사가 인식하는 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인에 대한 진술문, 인식 차원, 군집의 중요도와 우선순위는 다음과 같다.

진술문

담임교사가 인식하는 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인을 알아보기 위해 담임교사 16명을 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 선행 연구자들은 진술문을 통합할 때 그 수를 적어도 100개 이하로 축약할 것을 권장하는데 (Kane & Trochim, 2007), 본 연구에서는 녹음한 자료의 완전축여록을 분석하여 총 92개의 진

술문을 추출하였고, 이후 연구자 2인이 중복되는 아이디어를 통합하는 과정을 여러 차례에 걸쳐 69개의 진술문으로 정리하였다. 그 다음 최종 진술문의 적절성과 의미 전달의 명확성을 확인하고 진술문들 간의 의미가 중복되는지에 대해 상담 전공 박사수료 이상의 전문가 3인과 연구에 참여한 교사들 가운데 자발적으로 Member check에 참여한 3인에게 자문을 구하였다. 이를 수합하여 담임교사가 인식하는 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인에 관한 진술문은 51개로 확정하였다. 최종적으로 정리된 51개의 진술문 내용은 다음에 제시된 표 2)에서 확인할 수 있다.

인식 차원

인터뷰에 참여한 담임교사들에게 최종 선정된 진술문 51개에 대해 유사성 분류와 중요도 평정을 의뢰한 결과, 각 참여자들은 최소 3개에서 최대 7개의 범주로 유사하다고 분류하였다($M=5.25$, $SD=1.20$). 본 연구에서는 16명의 참여자 평정결과를 각각 51×51 비유사성 행렬의 형태로 만들어 다차원 척도법 가운데 가장 널리 알려진(박광배, 2000) ALSCAL 기법을 사용하여 분석하였다. 차원 수를 결정함에 있어 가장 먼저 고려해야 할 것은 합치도(stress) 값이다. 통제된 연구 환경에서는 보다 엄격한 합치도(stress)값이 요구되지만, 일반적인 환경에서 이루어지는 개념도 연구에서의 적절한 합치도 값의 평균범위는 .205 ~ .365(Kane & Trochim, 2007)로 알려져 있다. 표 1에 제시된

1) 가독성을 위해 최종 개념도에서 1사분면(X축 정적 방향, Y축 정적 방향)에 위치한 군집을 군집1로 정하여 반시계방향(1사분면부터 4사분면까지의 순서)으로 군집 순서를 제시하였다.

표 1. 차원별 스트레스 값 및 설명량

차원의 수	합치도(stress)	설명량(R ²)	설명량 증가
1	0.54	0.28	
2	0.31	0.54	0.25
3	0.22	0.66	0.12
4	0.15	0.79	0.12
5	0.11	0.84	0.06
6	0.09	0.88	0.04

분석 결과를 고려할 때, 본 연구에서는 2차원과 3차원에서의 합치도 값이 이 범위에 해당한다. 또한 Kruskal(1964)은 차원 수를 결정할 때 합치도의 플롯(plot)이 처음으로 가장 크게 꺾이는 지점(elbow), 즉 설명량이 가장 크게 증가하는 지점에서 차원 수를 선택하는 것이 가장 적합하다고 제안하였다. 이러한 기준을 바탕으로 본 연구에서는 합치도 값이 적절한 범

표 2. 담임교사가 인식한 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인 진술문, 군집 및 중요도

번호	진술문	중요도	
		M	SD
군집 1. 담임교사로서의 책임감이 상담자와의 소통을 방해함 (12개 진술문, 중요도 평균=2.70)			
34	담임교사로서 학습의 문제를 직접 파악하고 해결해야 한다고 생각한다.	3.81	1.42
39	담임교사와 학교상담자 사이에서 중요하게 생각하는 대상이 다르다(학습 전체 vs 학생 개인).	3.25	1.31
10	담임교사의 입장에서는, 학생 관련 문제에 대한 깊이 있는 상담보다 문제 해결이 더 우선된다.	3.13	1.41
9	학생들의 문제는 담임교사가 직접 해결해야 한다고 생각하여 자문을 요청하지 않는다.	2.94	0.97
20	학생 상담 사례에 대해 담임교사와 학교상담자의 관점이 다르다고 생각되어 자문을 구하기 어렵다.	2.94	1.33
17	담임교사의 입장에서는 수업이 상담보다 우선된다.	2.86	1.13
33	담임의 관점에서 생각할 때, 학생이 상담을 통해 변화할 것 같지 않다.	2.75	1.25
28	학생 상담의 최종적인 책임은 결국 담임에게 있어서 굳이 학교상담자와 이야기할 필요성을 느끼지 않는다.	2.63	1.25
38	다른 사람들이 내 학습의 학생들에 대해 이야기하는 것 자체가 싫다.	2.25	1.31
50	학생들이 담임교사보다 학교상담자를 더 편하게 생각하여 직접 상담 받고 싶어한다.	2.19	0.96
49	다른 사람들이 교사 자신의 일을 미룬다고 생각할까 봐 걱정되어 자문을 요청하지 않는다.	1.94	0.97
41	담임교사로서 상담 및 자문 받는 과정에 나의 시간과 노력을 투자해야 할지에 대해 확신 및 의지가 부족하다.	1.69	0.86
군집 2. 학교상담자에게 받는 자문의 필요성에 대한 인식 부족 (6개 진술문, 중요도 평균=2.73)			
3	학생 상담 사례에 대해 동료교사(교경력교사, 부장교사 등)와 이야기하는 것이 학생 상담에 더 도움 된다.	3.63	0.94
44	학교상담자가 담임교사에게 학생문제에 대한 책임이 있는 것처럼 이야기하는 경우에 불편하다.	3.44	1.41
37	자문이 주는 이미지 자체가 충고의 느낌이 강하여 편하지 않다.	2.56	1.33
40	학생들의 문제가 어차피 해결되지 않을 거라 생각되어 학교상담자에게 자문까지 받을 필요성을 느끼지 않는다.	2.31	1.23
43	학교상담자가 담임교사를 돕기 위해 필요한 정보를 제공해야 한다고 생각하는데, 반대로 학생에 대한 정보를 요구하는 경우, 불편하다.	2.25	1.35
45	학교상담자가 담임교사보다 상담에서 우월하다고 생각하는 것 같아서 불편하다.	2.19	1.46
군집 3. 학교상담자에 대한 신뢰 부족 (15개 진술문, 중요도 평균=3.16)			
22	학교상담자 특성(전문적 기술, 공감적 태도, 포용력 등)에 따라 편차가 크다.	4.63	0.74

표 2. 학교상담자 자문 역할 수행 장애요인의 진술문, 군집 및 중요도 (계속)

19	심각한 상담 사례의 경우 학교상담자에게 묻는 대신 외부 기관에 의뢰해야 할 것 같다.	3.75	1.43
24	학교상담자의 개인 특성(소극적, 비개방적 성격 등)으로 인해 자문을 구하기 어렵다.	3.69	1.19
26	학교상담자가 담임교사들이 기대하는 것만큼의 역할을 하는 것 같지 않아 인식이 좋지 않다.	3.63	1.15
46	학교상담자가 담임교사에게 자문을 해주기보다는 학생을 직접 상담실로 보내라고 이야기하는 편이다.	3.63	1.05
30	학교상담자가 담임교사의 여건(시간적 여유 등)을 고려하지 않고 자신의 관점에서 자문을 진행한다 (상황하게 설명한다).	3.50	1.33
42	학교상담 장면에서 신뢰할 수 있는 학교상담자를 만난 경험이 없다.	3.00	1.45
31	학생들이 상담을 받는 것에 대해 부정적으로 생각하고 있다.	2.94	1.47
21	학교상담자가 학생들을 다루기 어려워하여 자문을 요청하기 어렵다.	2.88	1.45
27	학교상담자가 학생의 문제를 대수롭지 않게 처리하는 것 같아서 신뢰가 가지 않는다.	2.75	0.97
36	학교상담자가 미리 정해진 역할 이외에 다른 부분에 관심을 두지 않는 것 같다.	2.75	1.27
6	학교상담자에 대해 기대가 높지 않아 자문을 요청하지 않는다.	2.69	1.36
51	학교상담에 대한 기대가 높지 않아 자문을 요청하지 않는다.	2.69	1.32
29	학교상담자가 진정성이 부족한, 형식적인 상담 및 자문을 하는 것 같다.	2.56	1.25
23	학교상담자의 경력이 쌓일수록 상담실의 문턱이 높아지는 것 같아 자문을 구하기 어렵다.	2.31	1.40
군집 4. 학교상담자 역할에 대한 인식 및 관련 경험 부족 (8개 진술문, 중요도 평균=2.42)			
14	학교상담자가 학생들의 학급생활을 잘 알지 못한다고 생각되어 자문을 구하기 어렵다.	3.31	0.98
1	학교상담자와의 소통 경험이 부족하여 편하게 이야기하기 어렵다.	3.00	1.15
8	학교상담자의 자문(consultation) 역할이 무엇인지 잘 모르겠다.	2.69	1.40
16	동료교사들이 학교상담자와 소통하는 것을 본 경험이 없다.	2.56	1.29
5	학교상담자가 하는 일(직무 및 역할 전반)에 대해 잘 모르겠다.	2.38	1.24
7	학교상담자가 비밀보장을 이유로 담임교사가 원하는 수준의 학생 정보를 제공하지 않는다.	2.13	0.99
25	학교상담자와 학생 상담 사례에 대해 이야기해본 경험 자체가 없다.	1.75	1.03
11	학생 문제에 대해 학교상담자와 소통할 수 있다는 생각 자체를 해본 적이 없다.	1.56	0.74
군집 5. 학교상담 환경으로 인한 학교상담자의 업무 과다 (10개 진술문, 중요도 평균=3.06)			
47	학교상담자가 자주 바뀌는 경우, 학생 연계 및 자문이 어렵다.	3.94	1.31
35	학교에 학교 상담자가 1명이어서 필요할 때 도움을 받기 어렵다.	3.75	1.35
15	담임교사로서 너무 바빠서 학교상담자와 상담 사례를 논의할 여유가 없다.	3.38	0.87
18	학생의 문제 행동 자체가 너무 오래되고 심각한 경우가 많아서 상담 및 자문이 어렵다.	3.31	1.48
13	학교 폭력, 위기 사안 등에 대해서 학교상담자가 관여하지 않는 경우, 담임교사가 도움을 요청하기 어렵다.	3.06	1.22
12	학교상담자가 전담하고 있는 학생들(예. 정서행동특성 검사 선별 아동)이 많아서 다른 학생 문제를 추가로 문의하기 어렵다.	3.00	1.37
32	상담실에 방문하는 학생 수가 너무 많아서 자문을 요청하기 어렵다.	3.00	1.37
4	학교상담자의 업무가 많다고 생각되어 자문을 요청하기 어렵다.	2.50	1.20
48	학생 상담 사례에 대한 내용이 불필요하게 많은 곳(학교 관리자, 학생부, 관련 기관 등)에 공유되는 것 같아서 자문받기 불편하다.	2.38	0.97
2	상담실이 담임교사들의 활동 공간과 분리되어 있어서 소통하기 어렵다.	2.31	1.36

위에 있고, 설명량이 가장 크게 증가하는 지점인 2차원을 최종적으로 선택하여 개념도를 살펴보았다.

최종 결정된 2차원에서의 개념도를 시각화하여 나타내면 그림 1과 같다. 아래 그림에서 1차원(X축)과 2차원(Y축)의 좌표값으로 표시되는 각 진술문의 위치는 담임교사 인식의 유사성을 보여주는 것으로, 참여자들이 유사한 의미를 지닌 진술문이라고 인식할수록 더 가까이 위치하게 된다(Kane & Trochim, 2007).

1차원(X축)의 좌표값이 정적 방향으로 극단에 있는 진술문은 17번(좌표값:1.65), 10번(좌표값:1.53), 15번(좌표값:1.47) 진술문으로 피자문자인 담임교사에게는 상담에 대한 우선순위가 수업이나 문제해결보다 낮다는 것을 보여주고 있어, 이를 ‘학교상담 특성’이라고 정리하였다. 또한 1차원의 부적 방향의 극단에 있는 진술문은 29번(좌표값:-1.56), 26번(좌표값:-1.50), 21

번(좌표값:-1.48) 진술문으로 학교상담자에 대한 담임교사의 낮은 만족도를 보여주고 있으며, 이를 ‘학교상담자 특성’으로 명명하였다.

한편, 2차원(Y축)의 좌표값이 정적 방향으로 극단에 있는 진술문은 3번(좌표값:1.43), 40번(좌표값:1.34), 33번(좌표값:1.19) 진술문으로 담임교사가 학교상담자에게 받는 자문의 필요성을 느끼지 못할 뿐만 아니라, 학생의 변화에 대한 기대감도 낮다는 것을 보여주고 있으므로 이를 ‘심리적 장애’로 정리하였다. 그리고 2차원의 부적 방향으로 극단에 있는 진술문은 16번(좌표값:-1.61), 25번(좌표값:-1.45), 1번(좌표값:-1.41) 진술문으로 일반 교사가 학교상담자로부터 자문받는 것 뿐만 아니라 서로 소통해 본 직·간접적 경험이 부족하다는 것을 보여주고 있어, 이를 ‘물리적 장애’로 명명하였다.

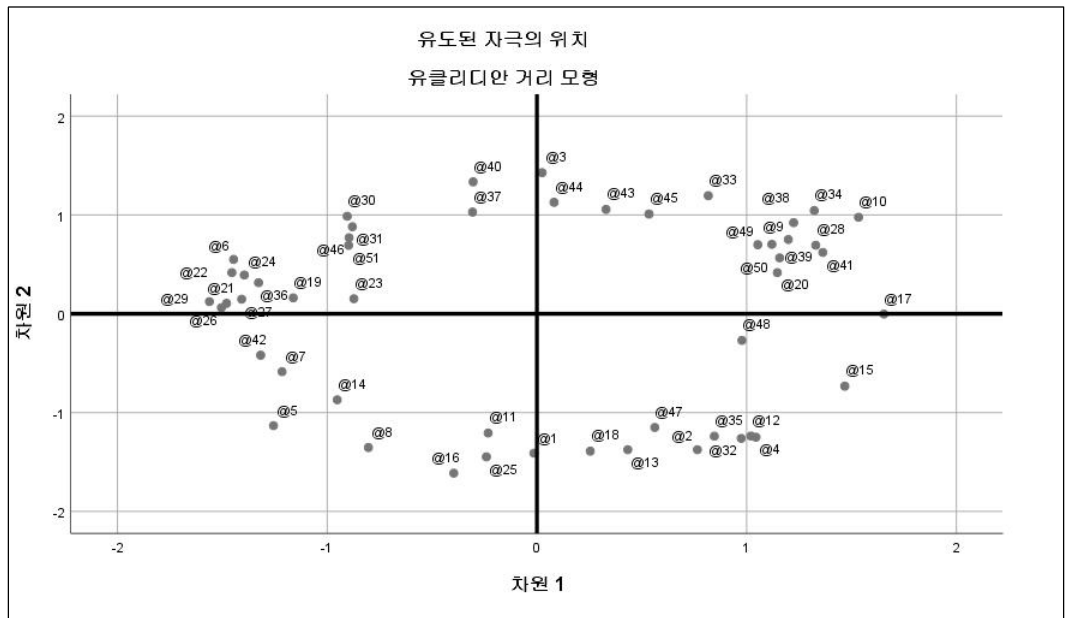


그림 1. 2차원 해법의 공간적 표현

군집의 중요도와 우선순위

담임교사가 인식하는 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인에 관한 진술문 51개가 어떻게 분류될 수 있는지 살펴보기 위해 먼저, 다차원 분석 결과에서 도출된 2차원상의 좌표 값을 가지고 Ward 방법을 활용하여 위계적 군집 분석을 실시하였다. 그 결과로 도출된 덴드로그램을 통해 장애요인이 총 5개의 군집으로 묶인다는 것을 시각적으로 확인하였다. 이 외에도 범주의 수를 확인하기 위해 군집화 일정표상의 계수가 급격하게 증가하는 단계를 살펴보고(허명희, 양경숙, 2011), 다차원척도 결과 지도상에 범주화 되어 있는 정도(홍수미, 김희정, 2017)도 참고하였다. 마지막으로 참여자들이 분류한 평균 범주 수($M=5.25$, $SD=1.20$)를 고려하여 5개의 범주가 가장 적절한 것으로 최종 결정하였다. 이후 각 범주에 해당하는 진술문을 검토하여 해당 군집을 가장 잘 대표할 수 있는 군집명을 도출하고자 연구진의 협의를 진행하였다.

16명의 담임교사가 인식한 학교상담자와의 자문관계에서의 장애요인에 대한 각 진술문 별 중요도 평균과 각 군집별 중요도 평균은 표 2에 제시된 바와 같다. 군집별로 살펴보면 중요도 평균이 3점 이상인 것은 2개 군집이었으며, 중요도 평균이 3점 미만인 군집은 3개였다.

군집 1은 ‘담임교사로서의 책임감이 상담자와의 소통을 방해함’($M=2.70$)으로 총 12개의 진술문이 포함되어 있다. 가장 높은 점수를 획득한 진술문은 “담임교사로서 학급의 문제를 직접 파악하고 해결해야 한다고 생각한다.”(34번)이다. X축의 정적 방향 ‘학교상담 특성’ 차원과 Y축의 정적 방향인 ‘심리적 장애’

차원에 위치해 있다.

군집 2는 ‘학교상담자에게 받는 자문의 필요성에 대한 인식 부족’($M=2.73$)으로 총 6개의 진술문이 포함되어 있다. 가장 높은 점수를 획득한 진술문은 “학생 상담 사례에 대해 동료교사(고경력교사, 부장교사 등)와 이야기 하는 것이 학생 상담에 더 도움된다.”(3번)이다. 개념도 상의 위치는 ‘심리적 장애’ 차원인 Y축의 정적 방향에 위치해 있다.

군집 3은 ‘학교상담자에 대한 신뢰 부족’($M=3.16$)으로 총 15개의 진술문이 포함되어 있다. 이 군집은 5개의 군집 가운데 중요도 평균값이 가장 컸다. 가장 높은 점수를 획득한 진술문은 “학교상담자 특성(전문적 기술, 공감적 태도, 포용력 등)에 따라 편차가 크다.”(22번)였다. 군집 3은 ‘학교상담자 특성’ 차원으로 명명한 X축의 부적 방향에 위치해 있다.

군집 4는 ‘학교상담자 역할에 대한 인식 및 관련 경험 부족’($M=2.42$)으로 총 8개의 진술문이 이에 포함되었다. 대표 진술문은 “학교상담자가 학생들의 학급생활을 잘 알지 못한다고 생각되어 자문을 구하기 어렵다.”(14번)이다. 이는 개념도 상에서 ‘물리적 장애’ 차원에 해당하는 Y축의 부적 방향과 X축의 부적 방향에 위치해 있다.

마지막으로 군집 5는 ‘학교상담 환경으로 인한 학교상담자의 업무 과다’($M=3.06$)이며, 총 10개의 진술문이 포함되어 있다. “학교상담자가 자주 바뀌는 경우, 학생 연계 및 자문이 어렵다”(47번)가 가장 높은 점수를 획득하였다. 개념도 상의 군집 위치를 살펴보면, ‘학교상담 특성’ 차원인 X축의 정적 방향과, ‘물리적 장애’ 차원인 Y축의 부적 방향에 위치해 있다.

담임교사가 인식한 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인에 대한 51개 진술문 가운

데 21개 진술문의 중요도 평균 점수가 3점(보통이다) 이상인 것으로 나타났다. 가장 높은 중요도를 보인 진술문은 “학교상담자 특성(전문적 기술, 공감적 태도, 포용력 등)에 따라 편차가 크다.”(M=4.63)이다. 그 다음으로 “학교상담자가 자주 바뀌는 경우, 학생 연계 및 자문이 어렵다.”가 중요도 점수(M=3.94) 2순위, “담임교사로서 학급의 문제를 직접 파악하고 해결해야 한다고 생각한다.”가 중요도 점수(M=3.81) 3순위로 점수가 높았다. 이외에도 “학교에 학교 상담자가 1명이어서 필요할 때 도움을 받기 어렵다.”(M=3.75), “심각한 상담 사례의 경우 학교상담자에게 묻는 대신 외부 기관에 의뢰해야 할 것 같다.”(M=3.75), “학교상담자의 개인 특성(소극적, 비개방적 성격 등)으로 인해 자문을 구하기 어렵다.”(M=3.69), “학교상담자가 담임교사들이 기대하는 것만큼의 역할을 하는 것 같지 않아 인식이 좋지 않다.”(M=3.63), “학교상담자가 담임교사에게 자문을 해주기보다는 학생을 직접 상담실로 보

내라고 이야기하는 편이다.”(M=3.63), “학교상담자가 담임교사의 여건(시간적 여유 등)을 고려하지 않고 자신의 관점에서 자문을 진행한다(장황하게 설명한다).”(M=3.50) 등이 중요도에서 높은 점수를 보인 것으로 나타났다.

개념도와 군집 분석에서의 결과를 바탕으로 담임교사가 인식한 학교상담자 자문 역할 수행 장애요인의 개념도를 나타내면 그림 2와 같다.

논 의

학교상담 현장에서 담임교사는 학생 상담과 학급 경영에 대한 자문의 필요성을 느끼고 있으며, 이러한 역할을 전문성이 검증된 상담전문인력이 제공해주기를 기대하고 있다(김지연, 이자명, 2016; 신호선, 2009). 그럼에도 불구하고 우리나라 학교 현장에서는 담임교사가 필요로 하는 적절한 자문이 제공되지 못하고 있

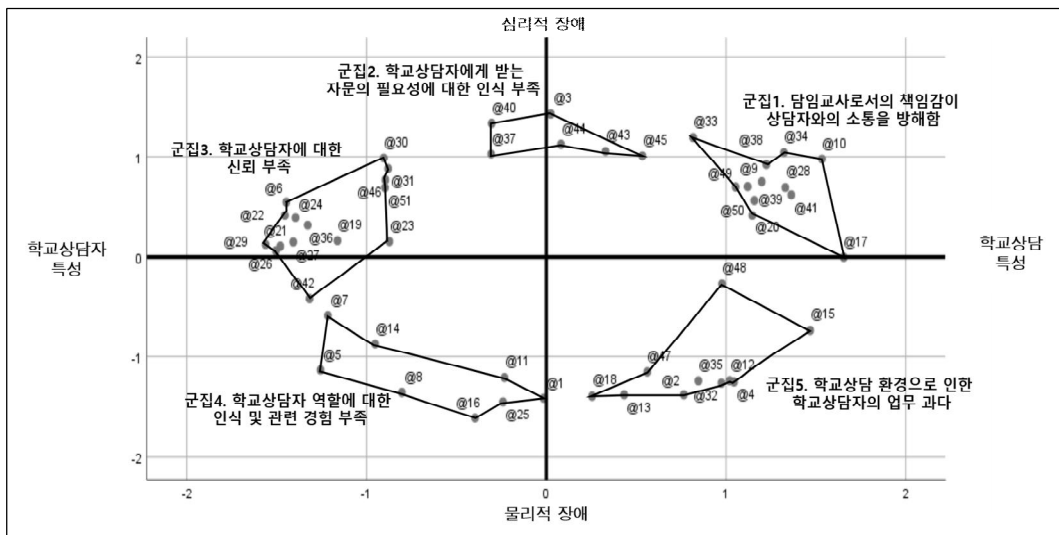


그림 2. 담임교사가 인식한 학교상담자와의 자문 관계에서의 어려움에 대한 개념도

다. 본 연구는 이러한 점에 착안하여 피자문자인 담임교사가 인식하는 자문 관계에서의 장애요인을 탐색하고자 하였다. 이를 위해 담임교사 16명을 대상으로 인터뷰를 실시하여 최종 51개의 진술문을 도출하고, 이를 바탕으로 담임교사가 인식하는 장애요인에 대한 인식 차원과 하위 군집에 대한 개념도를 확인할 수 있었다. 본 연구의 주요 결과를 요약하고 선행 연구와의 비교를 통해 연구의 의의와 시사점을 논의하면 다음과 같다.

먼저, 담임교사의 인식 차원에 대한 내용은 다음과 같다. 담임교사가 인식하는 자문 관계에서의 장애요인은 2차원으로 분류되었다. 첫 번째 차원인 X축은 ‘학교상담 특성’ vs. ‘학교상담자 특성’이며, 두 번째 차원인 Y축은 ‘심리적 장애’ vs. ‘물리적 장애’이다. X축의 정적 방향은 학교상담이 이루어지는 맥락을 고려한 내용으로 학교에서 학생에 대한 상담보다 교과지도나 행정 등 다른 업무의 부담 및 분주함이 크다는 것을 반영하는 내용이다. 이러한 내용은 담임교사는 수업 및 다른 행정업무가 많아서(김진경, 김화영, 2013, 이지원, 손현동, 2015), 학생 상담에 대해서 고민하고 이에 대한 자문을 요청할 심리적, 시간적 여유가 없다(허난설, 2015)는 선행연구의 결과와 같은 맥락이다. 우리나라 학교 현장에서 담임교사에게 부과된 역할이 시간이나 그들의 여력에 비해 과도한 수준이며, 이로 인해 담임교사는 소진을 경험(김은주, 2017; 유정이, 2002; 유정이, 박성호, 유성경, 2003)할 수 있다. 이러한 학교 현실을 감안해 볼 때, 담임교사에 의해 이루어지는 학급 상담이 양적 또는 질적인 차원에서 충분하게 제공되기 어려울 수 있음을 짐작할 수 있다. 물론 학생 상담에 보다 관심이 많은 일부 교사들은 그들의 사적인 시간과

비용을 들여가면서까지 상담 역량 강화를 위해 노력하기도 하지만(김지연, 이자명, 2016), 노력의 양상에는 개인차가 크다. 이러한 상황에서 담임교사가 학생들에 대한 상담자 역할을 수행하며 학생 지도의 전문성을 발휘하기 위해서는 담임교사들을 지원할 전문가의 역할이 더욱 중요해질 수 있다.

X축의 부적 방향은 ‘학교상담자 특성’으로 담임교사가 기대하는 만큼의 역할을 학교상담자가 수행하고 있지 못하다고 인식하고 있어 자문을 요청하는 데 주저하는 것으로 나타났다. 즉, 학교상담자가 가지고 있는 전문성에 대한 신뢰가 부족하여 담임교사가 자문을 요청하지 않는다는 것을 의미한다. 이는 전문상담교사의 역할에 대한 평가가 기대에 미치지 못하다는 선행연구(조윤경, 정지영, 임은미, 2018)의 결과와 같은 맥락이다. 또한, 담임교사가 학부모상담을 수행하는 부분에 있어서도 학교상담자의 도움을 받기를 기대하지만 이 부분 역시 학교상담자를 통해 충족될 수 없다고 언급된 선행연구(조윤경, 정지영, 임은미, 2018)도 이와 관련성이 있다. 즉, 담임교사는 자신들이 기대하는 특정한 역할들을 학교상담자가 수행하는 데 어려움이 있다고 인식하고 있는 것으로 예측할 수 있다.

Y축의 정적 방향은 담임교사의 자문에 대한 ‘심리적 장애’ 요인으로 학교에서 이루어지는 상담에 대한 기대가 낮기 때문에 학교상담자에게 자문을 요청하지 않는 것과 관련이 있었다. 진술문을 살펴보면, 담임교사는 학교상담자보다는 경험이 많은 동료 교사에게 자문을 요청하는 것이 더 도움이 된다고 생각하고 있으며, 상담을 통해 학생들이 변화할 것이라는 기대가 적다고 보고하였다. 이와 관련하여 본 연구 참여자들의 보고에 의하면 학교에서

학생 상담의 어려움이 있는 경우에, 대부분 학교 선배들에게 그들의 어려움을 토로하고 도움을 받고 있는 것으로 나타났다. 하지만, 이 또한 한계가 있는 것으로 인식하고 있으며 보다 전문적인 도움을 줄 수 있는 자문가가 필요하다고 언급하였다. 이러한 인식의 내용을 반영한 연구로 Hamilton-Roberts(2012)의 연구에서는 교사들 스스로가 ‘학교상담에 대한 교사들의 인식개선’이 학교상담의 개선점으로 중요하다고 언급하였는데, 국내에서 역시 학교상담에 대한 교사들의 인식은 점차 변화하고 있지만, 아직 그 인식 수준이 높지는 않은 것으로 보인다(송수정, 오인수, 2016). 교사들이 학교상담자보다는 담임경험이 있는 선배교사에게 자문 받는 것을 더 선호하는 것을 피자문자의 저항 문제와 관련하여 생각해볼 필요가 있다. 이동형(2011)은 학교자문에서의 저항이 담임교사인 피자문자의 개인적 특성뿐만 아니라 둘러싼 환경적(가족, 자문자, 내담자를 포함) 특성들과의 교호작용을 통해 결정된다고 보았다. 그리고 이러한 저항은 자문의 성과를 저해하기도 하지만, 어떤 측면에서는 피자문자와 시스템을 보호하는 역할을 하는 것으로 해석하였으며, 저항행동의 유형을 차단, 정체, 역행, 투사된 위협, 죄책감의 뒷, 전통 등 6가지로 분류하였다. 즉, 학교 현장에서 담임교사가 아닌 전문가에 의해 자문이 이루어질 경우에 저항이 발생하는 것이 어떤 면에서는 적응적인 반응이며, 일어날 수밖에 없는 자연스러운 반응이라 평가할 수도 있겠다. 하지만, 담임교사들의 저항이 어떠한 이유에서 기인한 것이며 어떠한 의사를 표현하는 것인지를 면밀하게 파악하고 담임교사와 학교상담자 사이에 이루어지는 자문 관계에서의 저항행동을 발전적으로 극복하려는 노력은 지속적

으로 이루어질 필요가 있다.

Y축의 부적 방향은 담임교사의 자문에 대한 ‘물리적 장애’를 나타내며, 담임교사가 학교상담자와 소통해본 경험이 없어서 자문 관계로 이어지지 않는 것과 관련이 있다. 담임교사인 연구 참여자들은 학교상담자와 평소에 관계를 맺고 있지 않아서 자문 관계로까지 이어지기 어렵다고 인식하고 있었다. 이는 점점 분주해지는 학교 환경과도 관련이 있을 수 있는데, 학교상담자도 바쁘고, 담임교사 역시 자신의 업무로 바빠서, 서로 교류할 기회가 많지 않다는 측면, 그리고 학교상담자와 담임교사가 한 번도 소통하거나 협력해보지 않은 상황에서 자신의 학생 문제를 논의하는 자문의 과정을 이끌어가기에는 어려움이 많다는 것을 반영한 내용이다. 이를 해결하기 위해서는 담임교사가 학생 상담 사례와 관련하여 도움이 필요할 때 학교 내의 상담자를 떠올릴 수 있고, 쉽게 소통할 수 있는 작은 계기들이 만들어지는 등의 구체적인 홍보 및 협력 노력이 필요하다. 이와 관련하여 이수정, 신효정(2014)은 교사와 학교상담자 간의 수용적 태도를 바탕으로 상호 협력이 필요하며, 이를 뒷받침할 제도가 있어야 한다고 제안하였다. 또한 Y축의 부적인 방향의 내용은 학교상담자가 학교에 한 사람 밖에 없으며, 학교상담자가 자주 교체되는 경우도 많다는 현상과 연결될 수 있다. 이러한 내용은 본 연구의 참여자를 모집하는 과정에서 전문상담교사와 자문 경험이 있는 경우를 찾기가 쉽지 않았으며, 실제 일선 학교에 근무하는 학교상담자 중에 비정규직으로 근무하는 전문상담사가 많은 상황에서 이들의 자문 경험을 논의하기에 어려움이 있었다는 것과 연관된다. 이러한 내용은 학교상담자 또는 담임교사의 인식 개선을 넘어서서

학교상담과 연관된 제도적 개선을 통해 해결해나가야 할 것이다.

이를 정리하면, 담임교사는 심리적으로 상담으로 인해 학생이 변할 것이라는 기대가 낮고, 물리적으로 학교상담자와 소통 경험이 적은 편인데 이러한 심리적, 물리적 어려움이 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인(Y축)으로 나타났다. 또한, 담임교사가 상담에 대한 기대를 가지고 있고, 학교상담자와 소통의 경험이 있더라도 수업과 다른 업무로 인해 상담에 대한 우선순위가 낮다는 학교상담의 맥락적 특성과, 학교상담자의 전문성 및 역량에 대한 인식과 관련된 내용이 다른 한 가지 축(X축)으로 나타났다.

다음으로 각 군집별로 연구 결과와 논의 사항을 정리하면 다음과 같다. 담임교사가 인식하는 자문 관계에서의 장애요인은 ‘담임교사로서의 책임감이 상담자와의 소통을 방해함’, ‘학교상담자에게 받는 자문의 필요성에 대한 인식 부족’, ‘학교상담자에 대한 신뢰 부족’, ‘학교상담자 역할에 대한 인식 및 관련 경험 부족’, ‘학교상담 환경으로 인한 학교상담자의 업무 과다’의 총 5개의 군집으로 분류되었다. 그림 2의 개념도를 살펴보면 각 축에 따라 4사분면으로 구분되고, 장애요인의 내용을 반영한 51개의 진술문들이 5개의 군집으로 묶여 각 사분면에 걸쳐 위치해 있다. 각 군집의 위치, 내용과 그 의미는 다음과 같다.

첫째, 1사분면인 ‘학교상담 특성’ 차원(X축 정적 방향)과 ‘심리적 장애’ 차원(Y축 정적 방향)에는 군집 1인 ‘담임교사로서의 책임감이 상담자와의 소통을 방해함’이 위치해 있다. 이는 학급 문제는 담임이 직접 해결해야 한다는 담임교사의 책임감과 학생에 대한 학교상담자와 담임교사의 시각 차이를 보여주는 진술문

으로 구성된다. 담임교사는 자신의 반에서 일어나는 일들에 대해 스스로 책임져야 한다고 느끼고 있어서 자문을 받는 것 자체가 심리적으로 불편하고, 학급 전체를 경영해야 하는 담임의 경우, 개인적으로 학생을 만나는 학교상담자와 시각이 다를 수밖에 없다고 생각하고 있다. 자살, 자해, 충동적 행동, 불안 행동, 우울 등 학교상담의 사안이 심각해지고, 1인의 담임교사 혼자만의 노력으로 해결해나갈 수 없는 사안이 증가하는 상황에서(박상민, 김동일, 2011) 담임교사가 혼자서 해결해야 한다는 부담감 대신 여러 전문가가 협력하여 학생들을 위해 공동의 노력을 기울여 나갈 수 있다는 인식의 개선이 필요하다.

둘째, 2사분면은 ‘학교상담자 특성’ 차원(X축 부적 방향)과 ‘심리적 장애’ 차원(Y축 정적 방향)이 각 축을 구성하고 있다. 군집 2인 ‘학교상담자에게 받는 자문의 필요성에 대한 인식 부족’은 ‘심리적 장애’ 차원(Y축 정적 방향)에 걸쳐져 있다. 담임교사는 학교상담자보다는 동료 교사에게 자문을 구하는 것이 익숙하고, 자문관계에서 경험하는 불편감으로 인해 학교상담자에게 자문을 요청하지 않으려는 경향이 있는 것으로 보인다. 이는 학교상담자 역할 요구에 대한 선행 연구에서 조정과 자문에 대한 요구가 높았는데(강진령, 손현동, 조은문, 2005), 이와는 상반되는 결과이다. 자문이 학교상담자의 주요 역할 가운데 하나이지만, 여전히 학교상담자에게 받는 자문에 대한 개념이 명확하지 않고, 관련 경험이 부족하며, 동료교사가 아닌 학교상담자에게 자문을 받는 것에 대해 불편함을 느끼고 있는 것으로 보인다. Dougherty(2009)는 학교상담은 특히 교사와 학교상담자의 협력적 관계에 기초해 상담이 이루어져야 한다고 보았는데, 자문의 필요성

을 인식하고, 그 효과를 높이기 위해서는 교사가 느끼는 불편함과 저항감에 대한 보다 상세한 연구를 통해 이를 줄이는 방안을 생각해 보아야 할 것이다. 이와 관련하여 협력적 자문 관계에 대한 연구(신효선, 2009)가 이루어지고 있지만, 이 부분에 대한 추가적인 연구와 현장에 적용하려는 노력이 뒤따라야 할 것이다.

셋째, 군집 3 ‘학교상담자에 대한 신뢰 부족’은 2사분면과 3사분면에 걸쳐져 있다. 담임교사는 학교상담자의 전문적인 역량 차이는 물론이고, 비개방적인 특성으로 인해 자문을 구하기 어렵다고 인식한다. 즉, 자문자에 대한 신뢰가 부족하여 피자문자는 자문을 요청하지 않는 것이다. 이는 전문상담교사가 제공하는 서비스의 불만족 요소 가운데 중요한 부분이 상담교사의 역량부족이라고 밝힌 선행연구(송수정, 오인수, 2016)와 일치하는 결과이다. 학교상담과 관련된 제도 및 정책이 우리나라 학교현장에 도입된 지난 기간 동안, 학교상담자들은 다양한 시행착오를 경험했음을 짐작할 수 있다(김지연, 김동일, 2015a). 또한 “전문상담교사”에 대한 인식과 “전문상담사”에 대한 인식의 차이, 같은 “교사” 집단 내에서도 상대적인 경력의 차이에 대한 인식이 해결되기 위해서는 보다 많은 시간이 필요할 수 있다. 하지만, 앞서 언급한 바와 같이 나와 다른 또한사람의 협력자이자 다른 영역의 전문성을 가진 전문가와의 소통을 통해 학생들의 문제를 함께 해결해간다는 관점의 전환을 통해 학교 상담의 문화를 함께 만들어갈 필요성이 있다.

넷째, 군집4 ‘학교상담자 역할에 대한 인식 및 관련 경험 부족’은 학교상담자 특성 차원(X축 부적방향)과 물리적 장애 차원(Y축 부적

방향)으로 이루어진 3사분면에 위치에 있다. 진술문을 살펴보면, 담임교사는 학교상담자와 소통한 경험이 적고, 학교상담자가 학생들의 학급 생활을 잘 알지 못한다고 생각하고 있으며, 학교상담자의 역할 및 자문에 대한 개념을 가지고 있지 않은 것으로 보인다. 이는 비단 국내의 특성만은 아닌데, 학교상담의 역사가 상대적으로 긴 미국에서도 학교상담자의 역할 혼란을 겪고 있고, 역할에 대한 동의가 이루어지지 않고 있다(Monteiro-Leitner et al., 2006; 김지연, 김동일, 2016). 미국보다 학교상담의 역사가 짧은 국내의 경우, 담임교사에게 학교상담자가 어떠한 역할을 할 수 있는지 알지도 못하고, 친숙하지도 않아서 자문을 구하지 않는 것으로 볼 수 있는데, 우리나라에서도 학교상담자 역할에 대한 적절한 인식과 상담자의 자문 역할에 대한 동의가 필요하다(이규미, 권혜수, 김희대, 2008; 김지연, 김동일, 2016). 또한 이러한 장애요인은 전문상담교사가 모든 학교에 배치되어 있지 않고 학교상담실이 원활하게 기능하지 않는 곳도 여전히 많이 있다는 제도적인 문제와도 연관성이 있다. 이를 해결하기 위해서는 학교 현장의 다양한 교육적 활동을 지원하기 위한 학교상담실의 예방적, 교육적 기능을 강화하고 이를 앞서서 담당할 학교상담자 인력을 보충하는 등의 노력이 함께 이루어져야 할 것이다(김인규, 2012; 배인수, 이운주, 2011).

다섯째, 4사분면은 ‘학교상담 특성’ 차원(X축 정적 방향)과 ‘물리적 장애’ 차원(Y축 부적 방향)으로 이루어졌고, 군집5 ‘학교상담 환경으로 인한 학교상담자의 업무 과다’가 위치해 있다. 학교상담자가 교내 1명 밖에 없어 그들의 업무가 많은데다가 순회 교사가 있는 학교의 경우에는 자주 바뀌어서 담임교사가 적

시에, 안정적으로 학교상담자에게 자문을 구하기 어려운 것으로 나타났다. 이는 전문상담교사 서비스에 대한 불만족 요소 가운데 상담교사 부족을 가장 중요하다고 밝혔던 선행연구와도 같은 맥락이다(송수정, 오인수, 2016; Beesley, 2004; Hamilton-Roberts, 2012).

앞서 살펴본 5가지의 각 군집에 대한 중요도 평정 결과를 살펴보면, 연구에 참여한 담임교사들은 ‘학교상담자에 대한 신뢰 부족’(M=3.16)을 자문 관계에서의 가장 큰 장애요인으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또 ‘학교상담 환경으로 인한 학교상담자의 업무과다’(M=3.06)가 그 다음으로 중요한 장애요인으로 나타났다. 이와 다르게, ‘학교상담자에게 받는 자문의 필요성에 대한 인식 부족’(M=2.73), ‘담임교사로서의 책임감이 상담자와의 소통을 방해함’(M=2.70), ‘학교상담자 역할에 대한 인식 및 관련 경험 부족’(M=2.42)은 상대적으로 덜 중요한 것으로 인식하고 있었다.

담임교사가 인식한 학교상담자와의 자문 관계에서의 장애요인에 대한 중요도 평정 결과가 학교상담에 시사하는 바는 다음과 같다. 먼저, 자문에 대한 학교 현장의 인식 개선이 필요할 것이다. 담임교사도 보다 효과적인 학급 경영을 위해 자문을 받을 수 있으며, 학교상담자가 이 역할을 담당할 수 있다는 학교전반의 인식 개선이 필요하다. 학생 상담 사안의 심각성이 증대되고, 담임교사의 상담자 역할 또한 중요해지는 상황에서 담임교사들이 학교상담자가 가진 전문성을 자신이 갖고 있는 전문성과 함께 활용하여 협력적인 자문을 이루어나려는 노력이 필요할 것으로 보인다. 즉, 담임교사가 먼저 자문을 시작할 수 있도록 학교상담자에 대해 알리고 홍보하는 노력

이 이루어져야 할 것이며, 구체적인 개입 과정에서 학교상담자 역시 담임교사가 가진 전문성을 인정하고 소통하는 대등한 관점에서의 자문 모형이 적용될 수 있을 것이다. 이를 위해 정신건강자문이나 행동주의 자문(김동일, 이명경, 2008)에서와 같은 구체적인 자문의 절차와 체계를 안내하고, 자문의 효과를 경험하는 작은 경험들이 누적되어야 할 것이다. 둘째, 자문을 위한 학교 환경 조성 및 제도적인 뒷받침이 필요할 것이다. 담임교사는 학급경영과 수업 이외의 다양한 행정 업무라는 개인적인 우선순위의 문제와 ‘학교상담자가 혼자서 학교 전체 학생을 대상으로 한 상담과 그에 따른 행정 업무로 인해 서로 교류할 여력이 없을 것이다.’라고 간주해버리는 특성으로 인해 자문을 어렵게 인식하고 있다. 따라서 담임교사가 보다 쉽게 자문을 구할 수 있도록 시간적 여유를 확보하고, 학교상담자의 수를 확대하는 등의 제도적인 지원이 필요하다. 셋째, 학교상담자의 자문에 대한 전문성 향상이 필요하다. 학교상담자가 학생 상담에 대한 전문성 뿐만 아니라 담임교사의 상담자 역할을 지원할 수 있는 자문 역량을 갖추어 나갈 수 있도록 장기적이고 전문적인 훈련 과정이 제공되어야 한다. 특히 학교상담자의 양성 및 선발 과정에서는 학교라는 특수한 환경에 대한 고려를 바탕으로 상담 전문성을 계발해 나갈 수 있는 교육 및 훈련이 필요할 것이다.

본 연구의 한계점과 그에 따른 후속 연구의 제안은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 담임교사가 인식하는 자문에 대한 기초연구로서 학교의 형태(국공립, 사립), 학교급(초·중·고)과 담임교사가 교류한 학교상담자의 직위 유형(전문상담교사와 전문상담사, 순회상담교사) 등이 다양한 담임교사들을 표집하여 탐색적인

결과를 도출하였다. 후속연구를 통해 본 연구 주제를 세분화하여 학교급, 학교상담자 직위 유형에 따른 특징 등을 더 자세히 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 피자문자에 초점을 두고 피자문자가 인식한 장애요인을 살펴본 내용으로서, 자문을 받는 입장에서의 주관적 관점이 주로 반영된 내용이라 할 수 있다. 따라서 본 연구의 결과를 학교상담자의 관점, 학교관리자의 관점 등 다른 주체와의 관점과 견주어 살펴볼 필요성이 있다. 셋째, 본 연구에서는 장애요인에 대한 논의 이외에 구체적인 해결에 대한 인식을 포함하지 못하였다. 추후 연구를 통해 학교상담자와의 자문관계에서 나타나는 저항의 문제를 줄이면서도 담임교사 및 일반교사를 지원하는 방안을 고민해볼 필요가 있다. 예를 들어 미국에서는 학교상담자 이외에도 경력 교사와 퇴임한 교육 전문가 등 학교 내·외부 자원을 활용하여 초임 교사들을 지원하는 방안(Shernoff et al., 2016)도 논의되고 있는데, 이와 관련된 국내의 적용 방안도 함께 고려해보아야 할 것이다. 넷째, 본 연구에서 활용된 개념도의 연구방법에서는 진술문의 분류 과정에서 양적인 분석이 실시되고 이에 따라 연구자가 차원 및 군집의 이름을 명명하는 과정이 이루어졌다. 이 과정에서 연구자의 주관성을 배제하고 연구 참여자의 분류 기준과 다양한 진술문의 내용을 반영하기 위해 노력하였다. 하지만 적절한 차원 및 군집명을 명명하는 데에는 제한점이 있었다. 이를 보완하기 위해, 추후 연구에서는 차원 및 군집의 명명 과정을 보다 객관화하기 위한 연구 방법을 고려하여야 할 것이다.

이와 같은 제한점에도 불구하고 본 연구의 의의는 다음과 같다. 먼저, 본 연구는 학교상담 현장에서 교사와 학교상담자가 협력적인

관계를 형성하는데 선행적으로 해결해야 할 요소들을 피자문자의 입장에서 생생하게 들어 보았다. 즉, 피자문자인 담임교사의 입장에서 인식하는 자문 관계에서의 어려움을 탐색하였다는 데 그 의의가 있다. 담임교사와 학교상담자 간의 자문 모형과 그 효과를 탐색한 연구(강진령, 강복란, 2005; 김동일, 이명경, 2008; 신효선, 2009)가 최근 들어 이루어지고 있으나, 자문이 이루어지기 위해 무엇이 필요하며, 어떠한 요인이 보완되어야 할 것인지에 대한 논의는 아직 미흡한 수준이다. 앞으로 학교상담자의 자문 역할에 대한 연구가 보다 활성화되고, 학교상담자 및 담임교사의 역량이 함께 강화되며 성장해나갈 수 있기를 기대하는 바이다.

참고문헌

- 강진령, 강복란 (2005). 초등학교 상담교사의 교사자문 모형 구안. *상담학연구*, 6(3), 973-988.
- 강진령, 손현동, 조은문 (2005). 중학교 상담교사의 역할에 대한 요구 분석. *청소년상담연구*, 13(2), 61-74.
- 고홍월, 이해은, 함은혜, 김지연, 최지현 (2019). 위(Wec) 센터 운영 효율성 증진을 위한 평가 방안 연구. *서울시교육청교육연구정보원 위탁연구보고서*.
- 교육과학기술부 (2009). *전문상담교사 운영 및 활동 매뉴얼*. 서울: 교육과학기술부.
- 국민일보 (2017. 4. 7). *겉도는 학생 전문상담...교사 1명이 1400명 담당*. <https://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LSD&mid=sec&sid1=102&oid=005&aid=0000982854>

- 김계현, 김동일, 김봉환, 김창대, 김혜숙, 남상인, 천성문 (2009). 학교상담과 생활지도(2판). 서울: 학지사.
- 김동일, 이명경 (2008). 학교상담 컨설팅이론. 서울: 학지사.
- 김선경 (2011). 초등학교 담임교사가 지각한 학교상담의 어려움에 대한 연구. 상담학연구, 12(5), 1473-1488.
- 김선경, 김화영 (2013). 초등학교 담임교사의 상담어려움 척도 개발 및 타당화. 상담학연구, 14(5), 2735-2750.
- 김은주 (2017). 교사소진의 원인과 대안 모색. 교육의 이론과 실천, 22(1), 1-38.
- 김인규 (2012). 학교상담 발전방안 연구. 교육종합연구, 10(3), 235-256.
- 김지연, 김동일 (2015a). 전문상담교사의 직업 적응과정 연구. 상담학연구, 16(1), 73-93.
- 김지연, 김동일 (2015b). 전문상담교사의 직업 적응 유형 탐색. 상담학연구, 16(4), 157-175.
- 김지연, 김동일 (2016). 학교상담자 역할에 대한 학교관리자의 인식. 상담학연구, 17(3), 377-398.
- 김지연, 이자명 (2016). 교사를 위한 심리적 어려움 및 지원에 대한 인식. 학습자중심교과교육연구, 16(7), 235-260.
- 김지정, 이영순 (2014). 전문상담교사의 적응과정. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26(2), 223-244.
- 김희정, 유형근, 정여주, 선혜연 (2014). 전문상담교사 양성 및 역량개발을 위한 표준 교육과정 개발연구. 교육부.
- 뉴스1 (2018. 11. 14). 전남지역 학교폭력위원회 심의 건수 해마다 증가. <http://www.news1.kr/articles/?3476842>
- 민경화, 최윤정 (2007). 상담학 연구에서 개념도 방법의 적용. 상담학연구, 8(4), 1291-1307.
- 박광배 (2000). 다차원척도법. 서울: 교육과학사.
- 박상민, 김동일 (2011). 학교상담 컨설팅이론에 대한 초등교사의 인식 연구: 요구 및 우선순위. 상담학연구, 12(6), 1893-1914.
- 박진희, 김소아 (2018). 학교상담업무에서 발생하는 전문상담교사의 갈등분석 연구. 한국교육, 45(3), 93-119.
- 배인수, 이윤주 (2011). 전문상담교사와 일반상담교사 배치 학교 학생들의 심리적 장애. 상담학연구, 12(6), 2201-2233.
- 성태제, 강대중, 강이철, 광덕주, 김계현, 김천기, 김혜숙, 송해덕, 유재봉, 이윤미, 이윤식, 임웅, 홍후조 (2018). 최신교육학개론(3판). 서울: 학지사.
- 송수정, 오인수 (2016). 고등학교 교사가 인식한 전문상담교사 제공 서비스의 도움요소와 불만족 요소 탐색. 교원교육, 32(2), 111-135.
- 신효선 (2009). 전문상담교사를 위한 협력적 자문기술 향상 프로그램 개발. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.
- 연문희, 강진령 (2002). 학교상담: 21세기 학생 생활지도. 서울: 양서원.
- 연합뉴스 (2018. 10. 5). '정서적 위기' 초중고생 10만명 육박...자살위험군 3년새 2배↑. <https://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LS&mid=sec&sid1=102&oid=001&aid=0010379751>
- 유정이 (2002). 교육환경의 위험요소와 사회적 지지가 초등학교 교사의 심리적 소진에 미치는 영향. 초등교육연구, 15(2), 315-

- 328.
- 유정이, 박성호, 유성경 (2003). 상담자와 초등 교사의 심리적 소진 관련 변인 연구. *청소년상담연구지*, 11(2), 111-120.
- 이규미, 권해수, 김희대 (2008). 문상담교사의 기 정착 과정 분석. *한국심리학회지: 일반*, 27(3), 819-837.
- 이동형 (2011). 학교자문에서의 저항에 대한 사회인지이론적 고찰. *한국심리학회지: 학교*, 8(2), 111-132.
- 이명경 (2006). 주의력결핍 및 과잉행동장애 학생의 문제행동에 대한 학교상담 컨설팅의 효과 검증. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이상민, 오인수, 서수현 (2007). 한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 19(3), 539-567.
- 이수정, 신호정 (2014). 초등학교에서 담임교사와 전문상담교사의 역할과 협력에 대한 교사의 인식. *발달지원연구*, 3(1), 31-49.
- 이영아, 손은령 (2015). 전문상담교사의 학교적응 경험에 대한 내러티브 탐구. *교육문화연구*, 21(6), 141-168.
- 이지원, 손현동 (2015). 상담전공 초등학교 교사가 지각한 학교상담의 어려움 유발요인에 관한 질적연구. *교원교육*, 31(4), 1-26.
- 이지희, 김희대, 이상민 (2012). 전문상담교사의 전문성 증진을 위한 교육요구분석. *상담학연구*, 13(1), 193-214.
- 정미경, 김갑성, 류성창, 김병찬, 박상완, 문찬수 (2010). *교원양성 교육과정 개선 방안 연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 정진철, 양난미 (2018). 전문상담교사의 전문성 발달에 대한 개관연구. *상담학연구*, 19(4), 47-70.
- 조윤경, 정지영, 임은미 (2018). 전문상담교사의 역할에 대한 전라북도 초등학교 담임교사의 기대와 평가. *교원교육연구*, 35(3), 315-337.
- 한국교육개발원 (2012). *Wee 클래스 운영*. 한국교육개발원.
- 허난설 (2015). 근거 이론을 활용한 초등교사 소진 및 대처 과정에 대한 연구. *한국교원교육연구*, 32(4), 73-101.
- 허명희, 양경숙 (2011). *SPSS 다변량자료분석*. 서울: 한나래출판사.
- 홍수미, 김희정 (2017). 내담자가 지각한 상담 성과에 영향을 미치는 내담자 요인에 대한 개념도 연구. *인간이해*, 38(2), 33-54.
- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counsellor effectiveness: Collaborating for student success. *Education*, 25(2), 259-270.
- Butler, T. S., Weaver, A. D., Doggett, R. A., & Watson, T. S. (2002). Countering teacher resistance in behavioral consultation: Recommendations for the school-based consultant. *The Behavior Analyst Today*, 3(3), 282-288.
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York and London: Plenum press.
- Dougherty, A. M. (2009). *Psychological Consultation and Collaboration in School and Community Settings*. Belmont, Calif.: Brooks/Cole.
- Gonzalez, J. E., Nelson J. R., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004). Teacher Resistance to school-based consultation with school psychologists: A survey of teacher perceptions. *Journal of emotional and behavioral disorder*,

- 12(1), 30-37.
- Goodyear, R. K., Tracey, T. J. G., Claiborn, C. D., Lichtenberg, J. W., & Wampold, B. E. (2005). Ideographic concept mapping in counseling psychology research: conceptual overview, methodology, and an illustration, *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 236-242.
- Hamilton-Roberts, A. (2012). Teacher and counsellor perceptions of a school-based counselling service in south wales. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(5), 465-483.
- Kane, M. & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kruskal, J. B. (1964). Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika, 29*(1), 1-27.
- Monteiro-Leitner, J., Asner-Self, K. K., Milde, C., Leitner, D. W., & Skelton, D. (2006). The role of the rural school counselor: Counselor, counselor-in-training, and principal perceptions. *Professional School Counseling, 9*, 248-251.
- Randolph, D. L., Graun, K. (1988). Resistance to consultation: A synthesis for counselor-consultants. *Journal of Counseling and Development, 67*(3), 182-184.
- Shernoff, E. S., Frazier, S. L., Maríñez-Lora, A. M., Lakind, D., Atkins, M. S., Jakobsons, L., Hamre, B. K., Bhaumik, D. K., Parker-Katz, M., Neal, J. W., Smylie, M. A. & Patel, D. A. (2016). Expanding the role of school psychologists to support early career teachers: A mixed-method study. *School Psychology Review, 45*(2), 226-249.
- Wilczynski, S. M., Mandal, R. L., & Fusilier, I. (2000). Bridges and barriers in behavioral consultation. *Psychology in the Schools, 37*(6), 495-504.

원고접수일 : 2019. 03. 11.

수정원고접수일 : 2019. 04. 11.

최종게재결정일 : 2019. 04. 22.

Teacher Perception about Barriers to Consultation with School Counselors

Kim, Ji-Yeon

Keimyung University

Park, Altteuri

Seoul National University

The purpose of this study was to explore how teachers perceive barriers to consultation with school counselors. For this purpose, the opinions of 16 teachers working in Seoul, Gyeonggi, Incheon, Chungcheong, and Daegu were collected through one-on-one interviews and qualitatively analyzed using the concept-mapping method. A second set of data was gathered to classify the similarity and importance of the teachers' statements through one-on-one interviews or the mail. The data was analyzed using multidimensional scaling and hierarchical cluster analyses. The results were as follows. The barriers to the consultation with school counselors as perceived by teachers were represented in 51 statements. Dimensional statement analysis revealed two dimensions: (a) 'School counseling's traits - School counselors' traits' and (b) 'Psychological difficulties - Environmental difficulties'. Hierarchical cluster analysis identified 5 clusters: 'The responsibilities as homeroom teachers interfere with communication with counselors', 'Teachers lack of awareness of their ability to seek consultation with counselors', 'Teachers lack of trust in school counselors', 'Perceptions of the school counselors' role and lack of relevant experience with school counselors prevent teachers from seeking consultation', and 'School counselors are overworked due to the school counseling environment'. The most important cluster was 'Teachers lack of trust in school counselors'.

Key words : teacher, school counselor, school consultation, barriers, concept-mapping