

## 교사들의 교육대학원 상담교육과 관련된 긍정적 경험에 관한 질적 분석\*

이 상 현

이 규 미†

아주대학교 교육대학원

본 연구는 교사들이 교육대학원 상담교육에 진학하는 배경과 이를 통해 얻은 긍정적인 경험에 대한 면담자료를 수집하여 질적 분석을 함으로써 교육대학원 상담교육의 성과와 구체적인 내용을 살펴보고자 하였다. 연구에 참여한 10명의 교사들은 학교현장에서 유능하게 활동하는 상담전공 졸업자들의 모습을 접했고 그들의 권유로, 학생들을 보다 잘 이해하고 지도할 수 있기 위해서, 그리고 상담공부를 하면 상담지식 및 기술이 향상되고 자기성장에 도움이 될 것을 기대하면서 진학했다. 교육대학원 상담교육과 관련된 긍정적인 경험의 전형적인 범주로는 자기변화, 관계변화, 타인으로부터의 긍정적 반응 등을 들었다. 자기변화에는 상담 지식 및 능력의 향상, 자기이해 및 수용, 학생을 보는 시각 및 태도 변화, 자신의 감정 변화, 타인의 이해가 포함되어 있다. 관계변화에는 가족관계, 학급 분위기, 대인관계가 포함되어 있다. 특히 원가족 관계의 미해결감정을 완화 또는 해결한 경험을 한 사례가 9사례로 나타났다. 교사의 긍정적인 변화는 학생, 학부모, 배우자로부터의 긍정적인 피드백을 통해 확인되었고, 구체적으로 주변에서 상담을 의뢰해 오거나 상담결과에 만족하는 반응을 전하는 등 상담 능력을 인정받는 것으로 이어졌다. 교육대학원 상담교육의 중요성과 이에 대한 연구의 중요성에 대해 논의하였다.

주요어 : 교육대학원, 상담교육, 합의에 의한 질적분석, 학교상담, 교사

\* 본 연구는 이상현의 석사학위논문(2010년 8월, 지도교수 이규미)을 바탕으로 작성된 논문임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 이규미, 아주대학교 교육학과, 경기도 수원시 영통구 원천동 산 5번지  
E-mail : kmee@ajou.ac.kr

교사는 교육의 주체로서 학생들에게 다양한 차원에서 영향을 미친다. 우선, 학생들이 지각한 교사의 기대수준은 학생들의 학습동기와 학업성취도에 영향을 미친다(주동욱, 2004; 최시영, 2001; 최미경, 2010). 또한 교사가 학생들의 말을 건성으로 듣거나 듣기 전에 먼저 말하는 등의 의사소통 방식은 학생들 역시 교사의 말을 잘 듣지 않게 한다(Fields & Boesser, 1994; 김정섭 외, 2004에서 재인용). 이뿐 아니라 스트레스가 많은 교사들은 학생의 행동에 대해 잘 참지 못하고(Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2005), 학급을 비효율적으로 관리하며(Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008), 궁극적으로는 학생들과 긍정적인 관계를 맺지 못하며(Yoon, 2002), 이는 학생들의 낮은 학업성취에 영향을 미친다(Baker, 2006). 이처럼 교사는 교과목 지도 뿐 아니라 학생들의 인성 및 행동발달에 중대한 영향을 미치는 위치에 있는 사람들이다. 이에 따라 교사에게 요구되는 많은 다양한 역할에 대해서도 논의되고 있다.

정우현(1983)은 교사의 역할에 대해 교사의 지위에 있는 개인이 그 지위에 부여된 기대에 따라 수행하는 행동이라고 정의했다. 이러한 정의에 의하면 교사에 대해 다양한 역할기대가 있을 수 있으며 상황에 따라, 사회적 관심에 따라 그 기대가 변화할 수 있음을 시사한다. 김정섭 등(2004)은 교사에게 기대되는 다양한 역할에 대해, 교사는 수업에 관한 전문가일 뿐만 아니라 동기유발자, 학급경영자, 학교상담자, 모델로서의 역할을 동시에 수행해야 하고, 교사의 자질에 따라 교육의 질과 성과가 달라지므로 교사의 전문적인 자질과 인성적인 자질 향상이 매우 중요하다고 강조하였다.

최근 사회적 기대의 변화, 교육과정의 변화, 교실상황의 변화는 교사로서 하여금 역할변화를

요구하고 있다. 박미진(2002)은 21세기 지식기반사회에 맞는 교사의 역할변화가 요구되며, 교사는 학습활동의 안내자, 자기주도적 학습을 할 수 있는 인간을 기르는 조력자, 상담전문가, 학생들의 롤 모델, 문제 해결자의 역할을 수행해야한다고 주장하였다. 특히 상담전문가로서의 역할 수행을 강조하였고, 이때 수직적인 계도 중심의 상담이 아닌 수평적인 코칭 중심의 상담자의 역할을 해야 한다고 강조했다. Dockett, Perry 그리고 Whitton(2010)은 1967년부터 2007년까지의 이야기책에 나온 교사의 역할에 대한 흥미로운 조사를 하였다. 조사결과 교사는 학급을 관리하는 사람, 가르치는 사람, 힘을 행사하는 사람의 순으로 묘사되었으며, 교사와 학생의 다양성을 인정해주는 교사, 학습자로서의 교사, 비판적인 사고를 길러줄 수 있는 교사, 갈등을 중재해줄 수 있는 교사의 역할은 빠져있다고 하였다. 또한, 교사-학생간의 긍정적인 관계 맺기가 미래 학교의 성공에 가장 중요한 역할이라고 주장하였다. 이러한 역할론에서 특별히 강조되고 있는 것은 무엇보다 교사들의 생활지도 및 상담에 대한 역할의 중요성이다. 우리나라와 같이 담임교사제도를 시행하고 있는 중국의 학자 Wang(1997)은, 담임교사를 국가의 교육정책, 단위학교의 교육 및 교수 계획을 전달하고, 학교와 가정을 연결하며, 학생의 발달을 돕는 리더, 조직자, 관리자의 역할을 담당하는 교육의 주요인사라고 설명하고 있다. 또한 그는 심리 상담이 담임교사의 중요한 책무로, 도덕 교육, 부진아지도, 학습지도, 인간관계지도, 심리적 문제지도, 신체와 건강문제지도, 그리고 진로지도 등이 그 영역에 속한다고 제시하고 있다. 역시 중국에서 이루어진 다른 경험적 연구(Shi & Leuwerke, 2010)에서도 담임교사는

미국의 학교 상담전문가가 담당하는 역할의 상당부분을 수행하고 있는 것으로 나타났다.

학생들과 긍정적인 관계 맺기를 통해 교육 성과를 높이고, 학생들에게 성숙한 성인으로서의 역할모델이 되고, 그들의 갈등을 중재하거나 고민을 들어주는 역할은 과거부터 교사가 담당해오던 역할의 일부이지만 최근의 사회변화는 이러한 역할이 학교생활의 성패를 좌우할 만큼 중요해지고 있다. 최근 가정기능이 약화되어 학교가 학생들의 심리적 보호체제가 되기를 기대할 뿐 아니라 학교 내에서도 학생들 간 갈등사례가 빈번하게 나타나 교사들이 개입할 수밖에 없는 상황이 전개되곤 하기 때문이다. 학교상황에서 제공할 수 있는 상담의 범위는 제한적이지만, 그럼에도 학교 상담은 학생과 학부모가 가장 편하게 이용할 수 있는 상담방법이다(Pledge, 2004). 전문상담교사가 배치되어 있는 경우라 하더라도 상담 도움이 필요한 학생을 발견하여 일차적인 개입을 하고, 필요한 경우 심층상담으로 연결시켜주는 역할은 모든 교사들이 참여해야 하는 중요한 업무의 하나인 것이다. 교사의 생활지도 역할 및 능력의 부족현상은 초임교사시절부터 학교현장에서 어려움을 겪는 중요한 요인이 된다(김재춘, 박정순, 2010).

교사들은 변화하는 사회에 대처하기 위하여 새로운 지식 및 기술을 습득하고, 적절한 연수를 통하여 변화에 대처할 수 있는 전문성의 향상을 필수로 한다(임문수, 2008). 다양한 재교육 연수중에서도 전공불문하고 관심을 보이는 것이 상담관련 연수로, 한 연구에 참여한 교사들 중 과반수 이상이 모든 교사가 상담연수를 받아야 한다고 응답하고 있다(신상목, 2004). 각 교사들이 담당하는 교과내용 및 교수법에 대해서는 지속적으로 연구 발전시킬

수 있는 역량을 갖추고 있으나 자신의 전공이 아닌 학생지도에 대한 역량은 별도로 개발하지 않으면 안 되는 또 하나의 과제가 되고 있기 때문이다. 학교는 학생들의 잠재력을 개발해 주는 중요한 보호체제 이지만, 동시에 이들의 인성 및 학업발달에 부정적인 영향으로 작용할 수 있는 요인들도 학교 내에서 생성될 수 있기 때문에(Meyers & Swerdik, 2003), 교사는 이러한 문제를 발견하고 다룰 수 있는 자질을 갖추어야 하는 것이다. 유정근(2003)은 학교생활지도의 중심은 학생들을 직접 만나서 가장 많은 시간을 함께 하는 현장인 교실이 되어야 하며, 담임교사의 역할은 잠재적 교육과정의 측면에서 더욱 중요하다고 강조한 바 있다.

현직교사 재교육의 기회는 교육연수원 등에서 실시하는 교원직무연수에 참여하거나 전국의 각 교육대학원에서 석사과정을 이수하는 방법이 대표적이다. 그러나 전문상담연수과정을 개설하고 있는 연수원은 전국적으로 많지 않으며 교육과정 역시 다양하여 표준화된 프로그램 마련이 시급한 실정이다(김영실, 2005). 이러한 상황에서 최근 많은 교사들이 교과목 교수자로서의 전문성 개발 뿐 아니라 학교현장에서 부딪치는 다양한 학생지도 문제의 전문가로서 소양을 갖추기 위해 교육대학원에 진학하고 있다. 전국교육대학원장협의회(2009)에 의하면 전국 135개 교육대학원 중 90개교가 상담관련전공 석사학위과정을 개설하고 있으며, 이중 2개교는 명칭이 다른 2개의 관련 전공을 운영하고 있어서 전국에 92개의 상담관련전공이 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면 상담관련 전공을 개설하고 있는 교육대학원 중 50개교가 상담심리전공, 17개교가 상담교육전공, 5개교가 상담심리교육전공

을 개설하고 있고, 그 외에도 교육상담, 학교 상담, 교육심리 및 상담, 초등교육상담, 초등 상담교육, 아동상담심리, 청소년상담, 청소년 지도 및 상담, 청소년지도 상담교육, 상담, 전문상담, 심리치료상담 등의 다양한 전공명칭이 사용되고 있음을 알 수 있다. 많은 교육대학원의 경우 상담관련전공은 다른 전공에 비해 지원자가 많은 것으로 알려져 있으며 일부 대학원에서는 상담전공에 한해서 부가적인 입시방법을 취하고 있을 정도이다. 그럼에도 타 교과목 전공에 대한 연구들(예, 타 전공 교과 내용, 운영실태 등)은 쉽게 접할 수 있는 데 반해 교육대학원 상담관련 전공과 관련된 연구는 찾아보기 어려운 실정이다.

이러한 가운데 박경애와 방기연(2007)은 교육대학원 상담전공 교사들의 경험에 대해 질적분석을 한 바 있다. 본 연구에서는 주로 이들의 입학동기를 비롯하여 교육대학원 학습과 관련된 경험, 그리고 졸업 후의 변화에 대한 결과가 제시되어 있다. 이 연구에 참여한 교사들은 석사학위 취득자들로 그 결과를 살펴보면, 교사들은 승진점수를 얻기 위해, 학생 및 학부모 상담을 효율적으로 수행할 수 있기를 기대하면서 교육대학원 상담전공 프로그램에 입학했다. 이들의 입학 동기는 학생 및 학부모 상담에 대한 학습 욕구 때문이지만, 상담을 전공함으로써 학생에 대한 이해의 폭은 넓어졌으나 실제 학생상담에는 크게 도움이 되지 않았다고 반응했다. 4·5학기 동안의 상담전공 경험은 이들로 하여금 상담이 매우 전문적인 작업임을 알 수 있게 했으나 그에 비해 자신의 학습이 매우 부족함을 느꼈을 것으로 추정된다. 그러나 이 연구에 참여한 교사들의 교육대학원 경험에 대한 일반적 반응은 ‘좋은 경험’이었고, 졸업 후 ‘자신이 많이 성장했고’,

사람에 대한 ‘이해의 폭이 넓어졌다’고 응답했으며 자신의 긍정적인 경험 때문에 주변교사에게 상담전공을 적극적으로 권했다고 답했다. 이렇게 비교적 단기간의 상담교육경험이 상담자로서의 실무수행에 대한 욕구를 충족시켜주지 못함에도 불구하고 많은 교사들이 상담전공을 지원하는 이유는 무엇이고, 이들이 ‘좋은 경험’으로 체험하는 것은 구체적으로 무엇일까. 이러한 긍정적인 경험은 동료교사들을 통해 교육대학원 진학 결심에 영향을 주고, 교육대학원 상담교육 과정에서의 긍정적인 경험은 교육성과의 중요한 부분이 되고 있는 것으로 가정된다.

본 연구에서는 교사들의 교육대학원 상담교육과 관련된 긍정적인 경험이 무엇인지 구체적으로 살펴보는 데 목적을 둔다. 이러한 긍정적인 경험은 개인적인 것이거나 학교생활에서의 긍정적인 변화를 의미하며, 본인 스스로 지각한 것 뿐 아니라 주변으로부터의 피드백에서 발견한 것 등을 포함한다. 이러한 연구 목적을 위해 교육대학원에 입학한 교사들이 입학과 관련된 배경(동기 및 기대)은 무엇이며, 이후 상담교육을 통해 얻은 ‘긍정적인 경험’에 초점을 두어 살펴보고자 한다. 이러한 시도는 교육대학원 상담관련 교육의 한계와 문제점을 도출하기 이전에 실제적으로 기여할 수 있는 부분에 대한 함의와 앞으로의 교육방향 및 실천에 도움이 될 것으로 보인다. 또한 최근 많은 사람들이 다양한 현장의 상담교육에 몰리는 이유를 설명하는 데도 도움이 될 수 있을 것으로 기대된다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 교사들이 교육대학원 상담관련 전공에 입학하게 된 배경은 무엇인가? 둘째, 교사들의 상담교육과 관련된 긍정적인 경험은 무엇인가?

## 연구방법

### 참여자

본 연구의 참여자들은 경기도 소재 교육대학원에서 상담심리전공 석사과정을 졸업한 교사 4명과 현재 졸업학기(5학기)에 재학 중인 교사 6명 등 총 10명의 교사들(여7명, 남3명)이다. 긍정적인 경험으로 한정된 연구문제의 특성상 참여자 선정에 앞서 직접 면담이나 전화질의를 통해 ‘교육대학원에서 상담심리 전공을 하면서 또는 과정을 마친 후 긍정적인 경험을 했는가’ 라는 질문에 그렇다고 대답하고, 본 연구의 취지에 자신이 적합하다고 동의한 교사들을 참여자로 선정하였다. 학교급 분포는 고등학교 교사 6명, 초등 2명, 중등 2명이었고, 교사경력은 6년에서 27년까지이며 평균 교사 경력은 13년 10개월로 나타났다.

### 자료분석방법 및 연구자

#### 합의에 의한 질적 분석

본 연구는 교사들의 상담교육과 관련된 긍정적 경험을 알아보고자 하는 것으로 이에 대한 선행연구가 거의 없는 가운데 이루어지는 발견적 연구일 뿐 아니라 그들의 경험을 있는

그대로 살펴보고자 하므로 질적연구가 적합한 것으로 판단된다. 본 연구에서는 이들의 경험을 살펴봄과 동시에 그 경험이 포괄적인 것인지 확인하기 위해 합의에 의한 질적 연구방법(Consensual Qualitative Research, CQR. Hill, 2010; Hill, Knox, Thompson, Williams, Hess, & Ladany, 2005; Hill, Thomson, & Williams, 1997)을 적용하였다.

#### 연구자

제1저자는 교육대학원 상담심리석사과정 논문학기로 본 연구를 위해 이전 학기 CQR 합의팀의 경험을 거쳤으며, 제2저자는 상담심리학박사학위소지자로 현재 교육대학원상담심리전공 주임교수로 재직 중이다. 분석과정에서 제1저자는 합의팀의 일원으로, 제2저자는 감수자의 일원으로 분석에 참여했다.

#### 자료수집

자료수집을 위해 교육대학원 상담심리전공과정에서 겪은 교사들의 긍정적 경험에 대한 반구조화된 개방형 면접 질문지를 작성, 활용하였다. 질문내용에는 교육대학원에 진학하여 상담공부를 한 것이 자신에게 긍정적인 경험이 되었는지 확인하는 내용과, 진학배경, 긍정

표 1. 반구조화 질문지 내용

연구문제	질문내용
교사들이 교육대학원 상담관련 전공에 입학하게 된 배경은 무엇인가?	교육대학원에 진학하게 된 배경에 대해 말씀해 주십시오; 계기나 동기, 영향을 준 사람이나 사건, 진학 전 기대사항 등
교사들의 상담교육과 관련된 긍정적인 경험은 무엇인가?	1. 상담 공부와 관련된 긍정적인 경험(개인적인 것, 학교생활 등에서의 변화)이 무엇인지 말씀해 주십시오. 2. 본인이 느낀 것 이외에 주변으로부터 피드백이 있었습니까?

적인 경험 등이 포함되었다(표 1). 참여자들을 직접 만나 연구문제 중심으로, 특히 상담심리 전공으로 인한 긍정적 경험에 관한 면담기회를 가졌다. 면담에 소요된 시간은 30분에서 50분 정도이고 전체 과정을 녹음자료로 남겨 전사했다. 각 인터뷰 내용을 정리하다가 불확실하거나 모호한 내용에 대해서는 전화를 통해 확인하는 과정을 거쳤다. 전사된 자료는 사례 번호와 함께 합의팀에 전달되었다.

#### 자료분석절차

##### 합의팀과 감수팀

합의팀은 제1저자를 포함해서 총 4명으로 구성되었다. 교사 3명이 분석을 위해 초빙되었으며, 이들 중 2명은 CQR 연구경험 또는 합의자 경험을 갖고 있었다. 합의팀은 분석과정에 참여하기 전에 2회기 사전교육을 가졌다. 1회기에서는 CQR의 전반적인 개념과 진행절차를 설명하고, 2회기에서는 CQR 진행과정에 대한 예시와 함께 연습과정을 한번 거치도록 하였다. 본 사전교육은 박사학위논문을 CQR로 작성한 심리학박사가 진행하였다. 1차 합의모임 전, 연구주제에 관한 분석참여자 모두의 선입견을 점검하는 시간을 가졌다. 교사들이 교육대학원 상담심리에 진학하는 동기나 기대, 긍정적 경험 등에 관해 어떤 얘기들을 할지 각자 자신이 가지고 있는 생각들을 나누고, 공통적으로 나온 편견들이 무엇인지 점검하고, 이런 편견이 분석과정이나 결과에 영향을 미치지 않도록 사전점검을 하였다.

제2저자와 사전교육을 담당한 심리학박사 1인 등 2명이 감수자로 분석에 참여했다. 감수팀은 합의팀에서 개발하고 도출한 영역 코딩, 핵심개념 코딩에 대해 검토한 후 수정할 부분

을 점검하여 피드백을 제공하고 이를 다시 합의팀에서 확인하면서 분석이 이루어졌다. 교차 분석 결과에 대해서도 같은 절차의 감수과정을 가졌다.

##### 자료분석과정

자료분석은 영역(domain)구분, 핵심개념(core idea)으로 축약, 교차분석(cross-analysis), 2차례의 감수(auditing)로 진행되었다. 합의자들은 전체 사례 중 3개의 녹취록을 먼저 읽고 자료를 검토한 후 개별적으로 영역구분을 하였다. 이후 전체 합의팀이 각자 분류한 영역에 대해 서로 일치하는 부분과 일치하지 않는 부분들을 검토하면서 영역을 구분했다. 나머지 사례에 대해 개별적으로 영역을 구분한 후 다시 토론을 거쳐 영역을 확정지었다. 그 작업 결과를 감수자에게 보내 1차 감수의견을 받았다. 합의팀이 만나서 감수의견에 따른 토론을 거쳐 영역을 수정하고, 핵심개념에 대한 합의과정을 가졌다. 최종적으로 생성된 핵심개념은 축약자의 추론을 배제하고 전체 맥락에서 참여자의 말에 충실하고자 여러 번 원본을 읽어가며 수정과 합의과정을 거쳤다. 다시 이 작업 결과를 감수자에게 보내 2차 감수를 받았고 감수자로부터 수정 제안된 내용을 중심으로 다시 토론하고 수정하면서 영역과 핵심개념을 확정지었다.

교차분석은 합의에 의해 범주화된 자료들이 전체 사례 중에서 얼마의 빈도로 적용되는지 알아보기 위한 것으로 Hill(2011)에서 제시하고 있는 바와 같이, ‘일반적(general)’은 전체 혹은 하나를 제외한 사례에서 나타나는 경우, 전형적(typical)은 사례수의 절반부터 일반적의 절반점까지, 그리고 최소 2사례부터 절반까지를 변동적(variant)으로 구분하였다. 앞의 책에서

15사례 이상 비교적 참여자 수가 클 때 이례적인 경우를 고려하여 2-3사례에 대해 ‘드문(rare)’의 구분을 사용하도록 하였으나 본 연구는 이에 해당하지 않으므로 제외하였다. 이에 따라 ‘일반적’은 10-9사례, ‘전형적’은 5-8사례, 그리고 ‘변동적’은 2-4사례로 구분하여 결과를 제시하였다.

## 결 과

연구문제에 따라 교사들이 교육대학원 상담 관련 전공에 입학하게 된 배경은 무엇이며, 상담교육과 관련하여 어떤 긍정적인 경험을 하였는지를 중심으로 연구결과를 기술하면 다음과 같다.

### 교육대학원 상담전공 진학배경

분석 결과, 교사들의 진학배경은 진학동기와 기대로 구분해 볼 수 있는데, 진학동기에는 동료교사의 권유(전형적), 학생과의 관계개

선의 필요(전형적), 그리고 상담전공에 대한 관심, 교사로서 상담공부의 필요 느낌, 학위의 필요, 교직생활에 한계 느낌(변동적) 등이 나타났다. 진학 전 전공에 대해 상담지식 및 기술향상(전형적), 자기성장(전형적), 학생과의 관계개선(이상 변동적) 등의 기대를 갖고 있었다고 답했다.

진학 동기로는 동료 교사의 권유가 가장 많았는데, 특히 상담을 전공한 선배, 동료 교사들이 학교에서 모범을 보여 관심을 갖고 있던 중 그들로부터 전공을 소개받고 권유받아 진학하는 경우가 전형적이었다.

“상담을 권해준 선생님이 있었는데 그 선생님이 애들 지도하는 과정에서 보니까 오, 저렇게 할 수도 있구나. 상담을 배우셨는데 학생들에 대해서 굉장히... 내가 생각했을 때는 일단은 잘못하거나 뭐 이런 학생들 있으면 야단부터 치고 나 같으면 막 그럴 거라고 생각했는데 이 선생님 같은 경우는 야단맞을 행동을 한 학생도 그러니까... 싸움이 있었는데 그 학생을 보면서

표 2. 상담심리전공 교사의 교육대학원 진학 배경

영역	범주	응답 빈도
진학동기	동료 교사의 권유	전형적(6)
	학생과의 관계개선의 필요	전형적(6)
	상담전공에 관한 관심	변동적(3)
	교사로서 상담공부의 필요 느낌	변동적(3)
	학위의 필요	변동적(3)
	교직생활에 한계를 느낌	변동적(3)
진학 전 기대	상담 지식 및 기술 향상	전형적(6)
	자기 성장	전형적(5)
	학생과의 관계 개선	변동적(4)

일단은 먼저 애야, 물 한잔 먹고 심호흡 좀 하고 마음 좀 가라앉혀라. 네가 지금 좀 많이 화가 났구나. 이렇게 하시는 걸 보고 좀 놀랐어요., 사실은. 그래서 그거 보면서 저게 가능해? 나 같으면 이놈 새끼가. 이렇게 하면서 벌써 혼을 냈을 텐데 저게 가능해? 이제 그런 좀... 그런 놀라운 경험? 경험이라기보다 그거 보면서 저렇구나 하고 그 선생님 인성을 보면서... 그 선생님이 권해주셨어요.”(참여자 8)

또한 학생과의 관계 개선을 위해 상담을 전 공할 결심을 하게 되는 경우가 전형적이었는데, 학교생활을 하면서 어느 날 학생들과의 거리감이 느껴지고, 특정 사건이 있었는데 학생지도를 잘 못한 것 같아 마음에 걸리는 등의 이유로 자신을 돌아보고 학생상담 방법을 공부하기 위해 진학하게 되었다고 응답했다.

“애들이랑 좋아서 밀접하게 지냈었는데, 어느 순간 정말 이렇게 애들이랑 정말 동떨어진 것 같은 공허함, 공백이 생기면서 굉장히 당황스럽더라고요. 애들이랑 굉장히 가까웠었는데 애들이 싫어지고 애들도 저를 좀 옛날만큼 가까이 하는 것 같지 않고... 아 이거 굉장히 당황스럽고 공허하고 허무하다. 이런 거에 뭐 좀 시작해볼까? 그랬던 것 같아요.”(참여자 2)

“워낙 문제도 많은 아이였고 정말 차라리 자퇴했으면 좋겠다 싶을 정도로 내가 다루기 힘든 아이여서 개가 자퇴한다고 하니깐 오히려 속으론 좋았지만 겉으로는 그냥 그래도 왜 자퇴 하나고 앞으로 좀 더 다녀보지 이 정도로 잡아주긴 했지만 정말

또 속마음 한 편으로는 그래 넌 어차피 학교 다녀봤자 이런 생각이 들어서 그냥 그 자퇴하는 것에 대해서 크게 뭐 고민이나 아니면 그런 거 없이 그냥 자퇴시켜버렸는데 그렇게 얼마 지나고 나니까 자꾸 그 아이가 계속 생각이 나는 거예요..”(참여자 4)

교사들은 전형적으로 대학원에 진학하면서 상담지식 및 기술이 향상될 것이라는 기대와 자기성장에 대한 기대를 갖고 있었다. 즉 전공과정을 통해 상담에 대한 전문지식이나 특수이상담 및 상황에 적절한 기법을 익히고, 다양한 실습의 기회를 경험하여 실제로 학교 상담에서 활용할 수 있기를 기대했다.

“과거에는 내가 막 무섭게 애들을 끌고 가는 스타일이었는데... 그러면 안 되겠다는 생각이 들더라고요. 애들도 좀 이해하고... 좀 다른 방법으로 애들한테 접근해야 되겠다. 뭐 애들이 나한테 와서 속내를 많이 얘기하는데 이것에 대해서 내가 어떻게 해야 하는지... 내가 꼭 해결을 해야 하는지 이런 것에 대한 고민도 좀 있었죠. 애들하고 상담과정에서도.”(참여자 1)

교사들은 대개 교직 5년차가 되면 초임 시절에는 어려웠던 학교생활이나 업무가 익숙해지고 학생들과의 관계 속에서 계속되는 긴장이나 스트레스로 인한 권태감을 느끼게 된다고 하였다. 그리하여 심리적인 소진을 느끼고 학교 밖에서 자신을 채워줄 새로운 변화를 찾게 되는 것이다. 이때 상담을 공부하면 스스로에 대해 더 많이 이해하는 데 도움이 된다는 얘기를 전해 들었고, 상담공부를 통해 자신에게도 인간적인 성장이 일어날 것을 기대

하고 있었다.

“저는 채우는 거 없이 다 퍼주니까 고갈된 것 같아요. 그러니까 정보도 지식도 고갈되고 심리적인 것은 소진되고 뭐 이런 것 때문에 어, 이렇게 지내다간 정말 내가 사실 내가 아무것도 아니겠다. 그래서 좀 발전? 애들한테 조금이라도 좀 괜찮은 것들에 대해서 안내해 줄까. 이걸 차후의 문제고 사실은 제가 좀 답답하고 그냥 좀 지루했던 것 같아요. 직장생활이, 교직생활이 지루해지기 시작했던 것 같아요. 그래서 이제 좀 자기개발을 해보자, 그랬던 거 같아요. 기대했던 마음은... 정말 제가 좀 채우자. 이렇게 약간 고갈됐던 어떤 지식이나 또 어떤 지루했던 교직생활에 대해서 좀 새로운 것들로 좀 채우자.”(참여자 2)

“근데 상담심리를 하면은 자신한테 대개 많은 도움이 된대요. 그런 글이 있었거든요. 대개 나한테 도움이 많이 된다. 나를 알게 되고 나에 대해서...”(참여자 4)

학생들에게 무서운 선생님이로 인식되어 있다가 지시하고 강요하는 지도방식으로 인해 학생들과 친밀감이 없다고 느끼고, 좋은 방향으로의 변화가 필요하다고 생각한 교사들이 학생들을 이해하는데 상담심리 공부가 도움이 될 것이라고 기대했던 것으로 나타났다(학생과의 관계 개선에 대한 기대).

“가장 기대했던 거는 학생들과의 관계 개선, 그래서 이제 좀 더 그 뭐라 그럴까 답임을 하게 되면 그 1년 동안 좋은 싫든 학생들과하고 싫은 얘기도 해야 되고 좋은

얘기도 해야 되는데 특히 이제 싫은 이야기를 해야 될 때 그럴 때 학생들한테 좀 상처 같은 것들 안 주고 좀 긍정적인 방향으로 받아들일 수 있도록 하려고...”(참여자 7)

교육대학원 상담교육과 관련된 긍정적 경험

상담교육과 관련된 긍정적 경험의 영역에는 반응빈도가 많고, 다양한 사례가 포함되어, 많은 범주가 도출되었지만, 감수자의 감수과정과 합의를 통해 공통되는 범주들을 묶어서 4개의 상위범주로 구분하였다. 상위 4개의 범

표 3. 교육대학원 상담교육과 관련된 긍정적 경험의 상위범주 및 하위범주

범주	응답 빈도
1) 자기변화	
상담 지식 및 능력의 향상	전형적(8)
자기 이해 및 수용	전형적(7)
학생을 보는 시각 및 태도 변화	전형적(6)
자신의 감정 변화	전형적(5)
타인의 이해	전형적(5)
자기 개념 및 가치관 변화	변동적(4)
2) 관계변화	
가족 관계	일반적(9)
학급 분위기 개선	전형적(6)
대인 관계	전형적(5)
상담 관계	변동적(3)
3) 타인의 긍정적 반응	
학생 및 타인의 긍정적 피드백	전형적(6)
상담 능력 인정	전형적(5)
4) 학생들에 대한 긍정적 영향	
	전형적(6)

주는 첫째, ‘자기변화’ 둘째, ‘관계의 변화’ 셋째, ‘타인의 긍정적 반응’ 넷째, ‘학생들에 대한 긍정적 영향’이다. 각 상위범주 및 하위범주는 표 3 과 같다.

### 자기변화

자기변화는 자신에 대한 감정, 사고의 변화뿐 아니라 능력향상을 느끼고 스스로 변화했다고 생각하는 경우이다. 자기변화 중에서 상담지식 및 능력의 향상은 8사례(전형적)의 응답빈도를 나타낸 긍정적 경험이다. 교사들은 상담심리전공 과정에서 다양한 지식이나 이론을 익히고 이를 학교현장에서 적절히 활용하고 있거나 노력하게 된 것이 이러한 상담지식 및 능력이 향상된 결과라고 응답했다.

“경청.. 공감적 이해.. 그러니까 아예 안 배웠으면 모를까 배운 터라... 일단 현장에서는 그런 거를 나름 실천을 한다고나 할까요? 100% 실천을 하면 그거는 거짓말이고.. 그래도 아이들을 대할 때.. 조금은 더 아이들 입장에서 이해를 하려고 말을 한마디 해도..”(참여자 10)

자기 이해 및 수용의 범주에는 자신에 대한 자각이 생겼고, 있는 그대로의 자신을 이해하고 수용하게 되었다, 자신에 대한 통찰을 하게 되었다 등의 긍정적인 경험들이 포함되어 있다(7사례, 전형적). 응답자들은 이러한 내적인 변화는 다른 학문을 통해서 경험하기 힘든 의미 있는 것으로 인식하고 있었다.

“예전에는 사실 내가 궁금하지도 않았고 나의 행동이나 이런 것들에 대해서도 나는 그런가보다... 그렇게 봤던 행동들이

이제 공부를 하다보니까 나의 행동, 나의 어떤 성격이나 패턴 이런 것들이 아 내가 자라면서 뭔가 영향이 있었나, 아니면 어떤 상황이 있었나 라고 나에게 대해서도 질문을 해보면서 ...나 스스로를 굉장히 이해해주고 보듬어줄 수 있는 계기가, 그런 생각들을 많이 하게 된 것 같아요.”(참여자 4)

“상담심리를 하면서 상담인 동시에 심리잖아요. 심리여서... 내 감정을 좀 알게 된 계기가 많았어요. 여러 심리학자들의, 뭐 사람의 성격에 대해서 이야기 하고 인간관 이런 걸 이야기 하는 과정 중에서 아, 내가 어떤 감정에서 나는 왜 이런 걸 느끼고 왜 이런 감정들이 자꾸만 일어나지...?”(참여자 8)

학생을 보는 시각 및 태도가 변화 되었다(6 사례, 전형적). 한 응답자는 ‘그냥 멍뚱그려 한 반 아이들’로 인식했던 학생들이 서서히 개별적인 학생으로 보이기 시작했다고 응답했다. 전공 전에는 잘 보이지 않았던 아이들의 특성과 장점을 알게 되니 학생에 대한 이해의 폭도 자연스럽게 넓어지고, 자신의 태도가 변화되면서 학생을 지도하고 상담을 할 때 도움이 된다고 했다.

“제가 상담을 배우고 학교에 가면 애들에 대해서 좀 시각이 달라지는 걸 느낀 건 확실해요. 그러니까 예전에는 그냥 이렇게 문제행동을 보이면 애 자체가 문제아로 보였다면, 좀 문제행동이랑 학생들의 그 어떤 거를 좀 분리하게...아, 개는 좀 그냥 그 행동을 보였을 뿐이지 문제행동은 곧 개가

아니라는 시각을 가지게 됐던 것 같아요.”  
(참여자 2)

“그 중에 하나는 아이들 보는 눈이 좀 달라졌어요. 그 전에는 내가 교사고, 아이들 쪽에서 생각하지 않으려고 했고 좀 어떻게 보면 되게 권위적이었지, 내가 교사이기 때문에 어디서 감히 나한테... 이런 마음이 되게 컸었어요. 그러니까 지금의 아이들이 가진 어떤 시기적인 그런 곤란함, 그런 거라든지 그럴 수밖에 없는...(중략) 그런 어떤 청소년기적인 특징, 또 여러 가지 해야지 되는 그런 어떤 스트레스나 이런 것들에 대한 고민들, 이런 것들 입장에서... 그래서 이제 좀 아이들 편에서 생각해보려고 노력을 하고 그렇게 되니까 애들이 예뻐 보이더라구요.”(참여자 5)

자신의 감정 변화(5사례, 전형적)는 전공공부를 하면서 마음이 편해졌다거나 밝아졌다는 등의 경험을 포함한다. 교사들은 학교에서는 학생들을 가르치는 교사로, 대학원에서는 수업을 듣는 학생으로 여러 가지로 힘든 상황이지만, 공부를 하는 과정 자체를 통해 해방감을 느끼거나 상담공부를 통해 주변을 이해하고 수용하는 감정변화를 겪으면서 이에 만족감을 느끼는 것으로 반응했다.

“저녁때 수업시간이 감정의 해방구였어. 완전히! 그러니까 뭐라 그럴까? 몸은 굉장히 피곤해요. 학교를 가는데 수업을 들을 때는 막 시원하다는 느낌 . 아, 그렇구나. 하여튼, 그런 느낌을 간혹 받았어요. 수업하다가 중간 중간에 아 참 편하다 이런 생각. 그게 뭔지는 모르겠는데 어떤 수업에

서는 여러 번 느꼈던 것 같아요. 아 참 편하다. 아 참 행복하구나. 이런 공부를 해서..이런 생각을 많이 했어요. 중간 중간에.”(참여자 1)

“일단 제가 제일 편해져요. 왜냐면 화가 안 나니까요. 그니까 사람에 대해서 학생들이 안 미워지게 되고 화가 안 나니까 일단 제가 제일 편했고... 그리고 섭섭함들이 많이 줄어들고 진짜 다툼을 안 해서 그랬지만 마음속의 다툼이 많이 사라지게 된 것 같아요. 그래서 괜히 사람 미워했고 이랬던 거에 대해서 아, 그랬구나 미워할 것도 아니었는데..”(참여자 2)

타인이해(5사례, 전형적)는 상담공부를 하면서 타인의 입장에서 생각해보려는 노력을 시작하고, 타인의 마음을 이해하고 수용함으로써 자신도 이해받을 수 있고, 마음이 편해져서 자신에게 도움이 된다는 내용이다.

“사람들을 보는 게 여유로워지죠. 옛날에는 막 이해 못했는데 음~그래, 그럴 수도 있겠구나. 이런 생각을 했던 것 같아요....아, 이 사람이 이런 마음이 있구나. 이 사람도 외롭구나. 이런 생각을 아주 많이 했고, 도움이 많이 됐어요.”(참여자 1)

“상담 장면에서 뿐만 아니라 내가 함께하는 직장에서도 혹은 가족 다른 사람들을 이해하고 수용하는... 그래서 이제 자유로워지죠. 엄청나게 자유로워졌고 특별히 내가 갖고 있던 강요성, 강박성 이런 거는 거의 ...”(참여자 6)

### 관계의 변화

관계변화는 가족관계, 학급 분위기 개선, 대인관계, 상담관계에서의 변화를 의미한다. 이 중에서도 9개 사례가 가족관계에 변화가 있었다(일반적)고 응답했고, 이러한 변화는 특히 원가족 관계에서 두드러진 것으로 나타났다. 참여자들은 부모 및 가족 간 섭섭함과 오해가 줄어들었고 가족이라도 이해하기 어려운 부분들을 이해하게 되는 경험을 보고했다. 몇몇 응답자의 경우 어머니/친정어머니와의 불편했던 심리적 관계를 정리하고 어머니를 더 잘 이해함으로써 자신도 이해받는 경험을 할 수 있었던 가족 간의 변화를 매우 의미 있게 여기고 있었다. 또한 부부간의 관계에서도 서로의 입장을 이해하는 마음이 커지고, 자녀에 대해서는 각 발달시기에 대해 잘 알고 좋은 부모가 되기 위해 노력을 하게 된다고 했다.

“내 가족에 대해서 뭐 자신감이 없거나 배경이 뭐 자신감이 없거나 이럴 때 그냥 감추려고만 하고 아니면 뭐 왜 엄마는 그때 그랬어? 라고 소통해볼 생각이 전혀 없었는데 이제는 우리 엄마 아니면 많은 언니들이 그때 왜 그랬을까 아니면 엄마가 그 때 나한테 왜 그렇게 밖에 할 수 없었을까 그런 서운한 감정들을 엄마를 이해하면서 얘기할 수 있게 되었고. 엄마가 그런 거에 대해서 자세하... 예전에 궁금해 하지도 않았어요. 지금은 오히려 훨씬 더 내가 더 많이 물어보게 되고 이해하게 되고 그럽으로 인해서 오히려 뭔가 벽처럼 느껴졌던 그런 감정들도 많이 소통이 되고 그랬던 것 같아요.”(참여자 4)

“얘기를 하다가 친정엄마와의 관계가

참 많이 좋아졌었는데 친정엄마가 뭐 이렇게... 어린 시절 경험을 돌이켜 보면 엄마랑 약간은 갈등도 있었거든요. 근데 이제 애 낳고 나서 좋아졌지만... 상담을 배우면서 어떤 게 딱 생겼냐하면, 엄마도 사람, 엄마도 상처받기 쉬운 여자. 그래서 이제 뭐 엄마랑 주린 주린 얘기를 하다보니까 엄마의 마음도 아픈 부분이 있더라고요. 예전 같으면 그런 걸 듣고 느끼는 게 어찌 보면 엄마가 나한테 이런 마음의 상처를 얘기하다니 이렇게 생각 때문에 어떻게 반응해야 될지를 몰라 막 이렇게 했을 텐데 상담을 배워서 그런지 모르겠지만 내가 엄마의 마음을 보듬어 주고 있는 거예요. 아 그거는 진짜 내가 이걸 상담을 내가 배웠기 때문에 가능한 일이구나 라는 생각을 했었어요.”(참여자 8)

학급 분위기 개선(6사례, 전형적) 범주는 교사의 성격이 밝아짐으로 인해 학급 분위기가 밝아지거나 학생들을 대하는 태도가 허용적이거나 개방적으로 바뀌어 수업 또는 학급을 운영할 때 보다 좋은 분위기가 이루어졌음을 의미한다. 특히 상담공부를 통해 배운 학생 감정의 이해, 공감, 수용 등을 적극 활용해서 학급분위기가 더 밝아졌다고 응답했다.

“담임 할 때는 그때 제가 중간에 담임을 맡아서 음... 그래서 대개 힘든 상황이... 수업도 많고 방송반도 맡고 담임도 맡고 지각도 애들이 많이 하고 어쨌든 힘든 상황이었었는데... 그냥 항상 좀 밝게 했는데 웃으면서 항상 했는데 그게 나중에 애들은 그냥 그런 게 대개 좋았다고 그냥 항상 밝았던 게 좋았다. 학급운영 할 때는 근데

그게 모르지만 그냥 대개 전염될 수 있는 부분인 거 같아요. 밝은 그런 에너지가...” (참여자 3)

“상담을 통해서 바뀐 가장 결정적인 건 교실 모습이죠. 그건 아이들이 학생들이 무슨 말을 해도 그 학생이 말한 사람의 의도나 동기를, 그 이면을 살펴볼 수 있는 힘, 그건 분명히 상담에서 배운 기술 같아요.”(참여자 6)

대인관계(5사례, 전형적)에서의 긍정적 경험은 교무실 내에서 동료 교사들과 더 자주 어울리게 됐다는 것, 함께 전공 공부를 하는 동기들 간의 활발한 교류를 통해서 다양한 사람을 만나 대인관계의 노하우를 인지하게 되었다는 내용을 포함한다. 이를 통해 학교 밖 인간관계도 더 좋아졌다고 했다.

“나도 모르게 사람들하고 얘기하다보면.. 예전보다는 사람들의 그 마음이 조금 더 빨리 다가.. 만나게 되고. 그렇게 되더라고 요. 누구랑 얘기를 하더라도.. 조금은 빨리 그 사람의 마음과 탁 이렇게 만날 수 있는 변화가 생긴 것 같아요.”(참여자 8)

상담전공자로서 기대되는 학습 효과와 관련된 경험인 상담관계에서의 변화는 3사례에서만 나타났다(변동적). 교사들은 학생들과 상담할 때 어떻게든 해결책을 찾아줘야 한다는 부담감과 함께 지시적인 조언 중심의 상담을 하곤 했는데, 상담전공을 통해 배운 지식으로 조금 더 여유를 가지고 체계적으로 상담을 할 수 있어서 학생과의 상담 관계가 향상됨을 느낀다고 하였다.

“수업시간에 일어나는 여러 일상적인 것들에게서 편안하게 바라볼 수 있었던 거 같아요. 그니깐 전 수업시간에 굉장히 그게 편해졌었고 또 애들과 좀 상담을... 옛날에는 그냥 상담이라고 했지만, 옛날에는 그냥 생활지도였던 것 같아요. 지시적으로 이렇게 하지마, 이렇게 하는 게 어때? 그냥 즉각적으로 제안하고 지시하고 그랬다면 이제 좀 애들의 말을 꾸준히 들어보려고 하는 진짜 그러면서 애들한테 조금 지시적인 사람이 아니라 진짜 상담이라는 걸로 접근하게 된 것 같아요. 그냥 생활지도가 아니라 상담으로 접근하게 된 것 같아요.”(참여자 2)

#### 타인의 긍정적 피드백

타인의 긍정적 피드백에는 학생 및 타인의 긍정적 피드백, 상담 능력 인정 등의 하위범주가 포함된다. 교사들은 상담을 공부하면서 학생, 학부모, 배우자로부터 멋있다, 달라졌다, 표정이 밝아졌다 등의 직접적인 긍정적 피드백을 받았다고 응답했다(학생 및 타인의 긍정적 피드백; 6사례, 전형적).

“상담을 전공한 선생님과 전공을 하지 않은 선생님은 다르시다고. 이렇게 학부모님들이나 주변 선생님들이 말씀 많이 해주시더라고요. 그래서 아, 역시 상담 전공하신 분들은 다르다. 아니면 상담을 전공한 선생님은 믿을 만하다. 이런 얘기를 학부모님들한테 들었어요. 한 몇 분... 그래서 아무래도 배우기 전이랑 후는 좀 다른 것 같아요.”(참여자 8)

“우리 아내가 지금까지 내 인생 살면서

제일 잘한 게 상담 공부라고 했으니깐 도  
움이 됐겠죠?”(참여자 6)

또한 학생, 동료 교사로부터 상담 능력에  
대해 인정받았다고 한다(상담능력인정; 5사례,  
전형적). 이 범주에 포함된 교사는 주로 자신  
에게 상담을 받은 학생이 상담결과에 만족해  
하고 다른 친구의 상담도 부탁해 오거나, 동  
료 교사로부터 소개받은 학생의 변화로 인해  
다시 상담 의뢰를 해오는 경우 등을 소개했다.

“그 담임선생님도 저랑 얘기한 이후에  
그 애가 학교생활이 좀 밝아졌다는 얘기도  
했죠. 올해 같은 경우에 작년 저한테 의뢰  
했던 선생님이 자기 반 애를 한 번 더 얘  
기해줬으면 하는 부탁도 하고. 그게 어떻  
게 보면 제가 상담을 공부하고 상담활동을  
하면서 주변 사람들이 아, 나에 대해서 이  
제 좀 더 다르게 보는 것도... 믿고 그런  
경험이지 않을까.”(참여자 9)

#### 학생들에 대한 긍정적인 영향

참여자들은 자신이 상담을 전공하면서 느낀  
자신감, 공부하는 모습, 변화되는 과정들을 지  
켜본 학생들이 선생님을 닮고 싶다고 말하거  
나 어떤 공부를 하는지 궁금해 하고 상담심리  
전공에 대해서도 호기심을 가지고 물어보는  
경험을 했다고 응답했다.

“작년에 제가 담임을 하면서...(중략)  
어? 선생님도 공부를 하는구나. 예를 들어  
야간자율학습시간... 나도 공부를 하는거야.  
막 외외고, 쓰고 이랬던... 나는 그런 거 생  
각 안하고 같이 공부를 했는데 애들이 와,  
정말 멋있다. 선생님도 공부를 하는구나.

저렇게 힘든데. 이런 아주 긍정적인 것도  
있었고, 상담을 떠나서 그런...”(사례1)

## 논 의

교육대학원 교육과정은 상담자 교육으로 한  
계가 있다는 견해가 있는 데 반해 교사들은  
지속적으로 관심을 갖고 진학하는 추세에 있  
고 전국교육대학원장협의회(2009) 일람을 근거  
로 추산하건데 전국 교육대학원 중 67%가 상  
담교육 프로그램을 개설운영 중에 있다. 본  
연구는 교육대학원 상담전공 교육에 교사들이  
진학하는 배경을 살펴보고, 이를 통해 얻은  
긍정적인 경험에 초점을 맞추어 심층적인 면  
접과 질적분석을 함으로써 교육대학원 상담교  
육의 성과를 재조명하고, 앞으로 상담교육이  
기여할 수 있는 부분과 방향에 대한 시사점을  
도출하는데 목적을 두었다. 그 결과를 ‘전형적  
인’ 수준이상의 범주를 중심으로 논의하면 다  
음과 같다.

교사들은 학교현장에서 유능하게 활동하는  
상담전공 졸업자들의 모습을 접했고 그들의  
권유로, 학생들을 보다 잘 이해하고 지도할  
수 있기 위해서, 그리고 상담공부를 하면 상  
담지식 및 기술이 향상되고 자기성장에 도움  
이 될 것으로 기대하면서 진학했다. 이는 많  
은 상담전공 졸업생들이 모범적인 활동을 하  
고 있고 그들 자신이 다른 교사들에게 같은  
전공을 권유할 만큼 만족했음을 의미한다. 그  
리고 교사들의 진학은 무엇보다 상담지식 및  
기술을 향상시켜 학생지도를 잘 하고자 하는  
것이지만 동시에 자기성장에 도움을 받고자  
함을 알 수 있다. 교사들의 자기성장욕구는  
개인적인 차원을 넘어 교사로서의 업무수행과

관련된 것이다. 이러한 결과 중 일부는 교사들이 상담에 대한 학습욕구와 학생이해 및 관계 맺기에 대한 도움이 필요해서 교육대학원에 진학한다는 박경애 등(2007)의 연구결과와 일치한다.

교육대학원 상담교육에서 긍정적인 경험을 한 것으로 평가한 교사들은 긍정적 경험의 전형적인 범주로 자기변화, 관계변화, 타인으로 부터의 긍정적 반응, 학생들에 대한 긍정적인 영향 등을 들었다. 이를 차례로 살펴보면 첫째, 자기변화에는 상담 지식 및 능력의 향상, 자기이해 및 수용, 학생을 보는 시각 및 태도 변화, 자신의 감정 변화, 타인의 이해가 포함 되어 있다. 교사들은 자신이 공부한 상담기법을 현장에 적용하고 있고 그 성과를 인정받아 주변에서 상담을 의뢰받고 있는 구체적인 예를 소개했다. 이는 상담전공 교사가 비전공교사에 비해 상담활동이 더 활발하고, 상담의 필요성에 대한 인식수준도 더 높다는 연부옥(2002)의 연구결과와 연결된다. 또한 자신에 대한 관심이 증대되고 자신을 있는 그대로 인정, 수용하게 되었는데 이러한 경험을 다른 학문에서는 접할 수 없는 귀한 것이라고 받아들이고 있었다. 또한 학생 개개인에 대해 더 많은 관심을 기울이고 이러한 태도가 학생지도에 도움이 된다고 했다. 이외에도 전공공부를 하면서 마음이 더 편해지고 밝아졌으며 타인의 입장에 대해서도 더 많이 생각하고 타인을 더 많이 이해, 수용하게 되었다는 등의 변화를 소개했다. 교육대학원 교육이 일반대학원 과정에 비해 교육시간이 적고, 대학원을 졸업한 후까지 이어지는 일반적인 상담자 교육수준이나 기대에 비해 미흡한 부분이 있으나 실제로는 소기의 교육효과를 거두고 있고, 그 구체적인 내용이 무엇인지 알 수 있는 결

과이다. 교사는 교육의 주체이고 교사의 구체적인 상담기술 뿐 아니라 인성 및 태도가 중요한 교육효과를 가져온다는 점에서 이러한 경험들은 매우 중요한 것으로 보인다. 둘째, 가족관계, 학급 분위기, 대인관계에 변화를 가져왔다. 특히 9사례가 원가족 관계에서 오랫동안 묵혀왔던 미해결감정을 완화 또는 해결한, 개인적으로 의미 있는 경험을 보고하고 있다. 이러한 변화는 상담교육이 상담자로서의 역량을 키우기 이전에 자신을 탐색하고 긍정적으로 변화시켜나가는 데 크게 도움이 되는 경험임을 시사한다. 교사가 밝아지면서 학생을 대하는 태도에 변화가 생겼고 학급분위기가 좋아졌다. 이외에도 동료, 동기들과의 관계경험도 긍정적인 방향으로 변화되었다. 셋째, 교사의 긍정적인 변화는 학생, 학부모, 배우자로부터의 긍정적인 피드백을 통해 확인되었고, 구체적으로 주변에서 상담을 의뢰해 오거나 상담결과에 만족하는 반응을 전함으로써 상담능력을 인정받는 것으로 이어졌다. 넷째, 교사들이 공부하면서 갖게 되는 자신감, 공부하는 모습, 변화되는 과정 등이 학생들에게 모델링 효과를 가져오는 등 긍정적인 영향을 미치게 되었다.

이러한 결과들은 교육대학원 상담교육이 상담지식 및 기술 향상 외에도 교사자신의 인성 계발 및 성장에 도움이 됨을 나타낸다. 그리고 교사자신의 변화는 학급운영 및 학생지도 면에서 보다 효율적으로 활동하는 배경이 되고 상담역할에서도 긍정적인 평가를 받을 수 있게 작용한 것으로 보인다. 이는 박경애 등(2007)의 연구에서 교사들이 학생에 대한 이해의 폭은 넓어졌으나 상담자로서의 기능에는 크게 도움이 되지 않았다고 보고한 것과는 다소 차이가 있는 결과인데, 본 연구가 긍정적인

경험을 한 교사로 참여자를 한정된 데서 오는 결과일 수 있다. 본 연구 참여자들은 교육대학원에서의 긍정적인 경험의 결과로 많은 성과를 가져왔을 수도 있으나 교육대학원에서의 경험 및 이후 이어진 성공경험이 보다 긍정적인 평가로 이어졌을 수 있다. 본 연구결과는 이러한 제한점을 고려하여 해석할 필요가 있다. 그럼에도 본 연구결과는 중요한 시사점을 제공하고 있다. 즉 성공적인 교육대학원 상담 관련 프로그램은 학교현장 뿐 아니라 교사 자신에게 긍정적인 변화를 가져오고, 교사 개인의 인간적인 성장은 효율적인 학생지도, 학급 운영 등의 교육효과로 이어질 수 있다는 것이다. 그런 면에서 교육대학원 상담프로그램이 교사자신을 포함하여 인간에 대한 이해를 돕고, 교사의 업무상 소진이나 스트레스를 예방하고, 더 나아가 학생지도에 도움이 되는 기회가 되고 있음을 확인할 수 있었다. 앞으로 교사들을 위한 교육대학원 상담교육의 발전을 위해 몇 가지 연구 제안을 하면 다음과 같다.

첫째, 교육대학원 상담프로그램을 전문상담자 교육에서 요구하는 기준에 맞추어 평가하기 보다는 교사들의 현실적 필요에 맞게 발전시켜 나가야 할 것이다. 박성희(2004)는 교사들에게는 상담자의 역할과 학급경영자의 역할을 아우르는 지식이 필요하다고 했고, 초등학교에서의 상담을 예로 들어, 아동의 발달과업과 관련된 내용, 학급경영과 관련된 내용, 학습과 관련된 내용, 상담소도구(의사소통할 수 있는 대화 이외의 방법을 의미함)와 관련된 내용, 교사의 일상적 언행과 관련된 내용, 상담지원체제와 관련된 내용 등이 상담내용이라고 제시한 바 있다. 이러한 내용 중에는 교사들이 기존에 갖고 있는 전문지식과 상담프로그램을 통해 접할 수 있는 전문지식에 의해

다룰 수 있는 내용들이 대부분이다. 일부에선 이들을 기존의 상담전문가와 견주어 동일한 자격을 요구하거나 이에 대한 훈련을 제안하지만 상담분야에서 이들에게 제공할 수 있는 교육내용은 차별화되고 전문화될 필요가 있는 것이다. 교사들의 전문성에 덧붙여 상담교육에서 제공할 수 있는 전문적인 교육내용이 무엇인지 심도 있는 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 전문상담교사 자격취득을 위한 필수 과목 및 선택과목을 중심으로 하는 교육과정에 대해 재고해 보고, 교육대학원에서는 각 과목을 일반교사들의 요구와 필요에 맞게 운영할 필요가 있으며, 이에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다. 현재 교육경력 3년 이상인 교사의 경우 대부분 석사과정과 함께 전문상담교사 1급의 자격취득을 원하고 있어서 교육대학원 교육과정은 대부분 이들 과목 중심으로 편성되어있다. 이러한 과목요건들이 과연 교사들의 상담교육과정으로 적합한 것인지 이들의 사전교육정도나 현실적인 필요라는 측면에서 재고할 필요가 있으며, 과목 운영 시에도 내용적으로 이러한 점들이 반영될 필요가 있는 것으로 보인다. 추후 연구에서는 교사들의 사전교육정도, 현실적 필요, 그리고 학습자로서의 욕구 등을 고려하여 이를 재검토해 보는 것도 의미 있는 작업이 될 것이다.

셋째, 담임교사, 교과목 교사의 상담역할의 중요성을 인식하고 이들의 역할에 맞는 상담활동 및 상담교육에 대한 연구를 전개할 필요가 있다. 교육대학원생 중에는 석사학위를 취득한 후 자국이 되어 전문상담자가 되기 위한 수련 및 학습을 지속하는 사람들도 있으나 대개는 학교현장에서 담임교사나 교과목 교사로서 일차적 상담활동을 하는 데 도움을 받고자

하는 경우가 많다. 최근 전문상담교사가 일부 학교에 배치되어 심층적인 상담을 필요로 하는 사례는 의외할 수 있는 체제가 마련되어 있지만, 여전히 전문상담교사가 배치되지 않은 학교가 많을 뿐 아니라 부적응 학생의 발견과 일차적 상담은 담임교사나 교과목 교사가 담당하기 때문이다. 우리나라와 마찬가지로 담임교사제도를 시행하고 있는 중국에서 이루어진 한 연구(Shi & Leuwerke, 2010)에서 담임교사들은 전문학교상담자의 역할이라고 보는, 예를 들어 정신건강문제와 같은 개인상담 등의 상담활동을 다양하게 수행하고 있었다. 연구자들은 담임교사가 학생들과 빈번하게 상호작용을 갖는 만큼 이를 위한 전문적 훈련의 기회가 확대되어야 한다고 주장했다. 우리나라도 마찬가지로 앞으로 판단된다. 이러한 현장에서의 필요가 교육대학원에서의 진학률을 높이고 있는 것으로 보인다.

넷째, 이렇게 교사들의 상담공부에 대한 욕구가 높아지고 이를 실천하는 경우가 많은 데 반해 상담학습자로서의 교사나 학교상담현장에 대한 국내외 연구는 매우 적은 편이다. 상담교육은 교사들에게 자신을 돌아보고 인간적인 성장을 향해 노력하는 기회가 되는 것으로 보인다. 이에 대한 연구자들의 관심이 학교상담이나 학교상담자 교육, 교육대학원 프로그램의 발전을 위해 필요한 것으로 보인다.

본 연구는 교육대학원 상담교육과 관련해서 긍정적인 경험을 한 것으로 지각하고 있는 교사들을 참여자로, 무엇이 긍정적인 경험으로 이어졌는지, 그리고 그 경험을 증폭시켜 나갈 수 있는 부분이 무엇인지 살펴보고 앞으로 이를 반영하여 교육효과를 증대하는 데 필요한 요소가 무엇인지 살펴본 데 의의가 있다. 그러나 이러한 경험이 단일 교육대학원에서 교

육받은 교사들, 그리고 긍정적인 경험을 한 것으로 지각한 교사들로 한정되어 있음을 고려해서 연구결과를 타당화해야 할 것이다. 본 연구가 교육대학원 상담교육에서 확장, 강조할 부분이 무엇인지 살펴보는 연구였다면 앞으로는 교육대학원 상담교육에 대한 불만족 사례를 중심으로 개선 보완할 부분에 대한 심층적인 연구도 진행할 필요가 있을 것이다. 또한 추후 교육대학원에서의 긍정, 부정적인 경험에 대한 양적 연구를 통해 질적 연구 결과를 확인, 확장해 나갈 필요가 있다. 이러한 결과들은 교사들을 위한 상담 교육 발전에 도움이 되는 값진 자료가 될 것이다.

## 참고문헌

- 김영실 (2005). 교육연수원의 상담연수 교육과정의 표준화 연구. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김재춘, 박정순 (2010). 초등학교 초임교사의 생활지도 경험에 대한 내러티브적 탐구. 한국교원교육연구, 27(1), 96-120.
- 김정섭, 강영심, 강승희, 신경숙, 이영만, 정면화, 황희숙, 허승희 (2004). 교사를 위한 교육심리학. 경기도: 서현사.
- 박경애, 방기연 (2007). 교육대학원 상담전공 교사들의 경험에 대한 질적분석. 상담학연구, 8(3), 1185-1204.
- 박미진 (2002). 21세기 지식기반사회에서의 변화에 대한 교사들의 인식. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박성희 (2004). 초등학교 상담의 나아갈 방향, 한국초등교육학회 학술대회 자료집, 17-40.
- 신상묵 (2004). 초등학교 교사의 상담활동에 관

- 한 연구. 대전대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 연부옥 (2002). 상담전공교사와 비전공교사 간의 초등학교 상담활동 및 인식비교. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유정근 (2003). 학급 담임교사와 상담교사의 상담활동에 관한 중학생의 인식. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임문수 (2008). 중등 수학과 교사 현직연수의 교육과정 관련 연구. 단국대학교 박사학위 논문.
- 전국교육대학원장협의회 (2009). 전국교육대학원일람.
- 정우현 (1983). 현대교사론. 서울: 배영사.
- 주동욱 (2004). 부모와 교사의 기대가 학업성취도에 미치는 영향. 연세대학교 석사학위논문.
- 최미경 (2010). 아동이 지각한 부모 및 교사기대가 아동의 학습동기 및 학업성취도에 미치는 영향. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최시영 (2001). 학생의 교사기대수준이 학업성취도에 미치는 영향에 관한 연구. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school, *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229.
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M.. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior, *Educational Psychology, 28*(6), 693-710.
- Dockett, S., Perry, B., & Whitton, D. (2010). What will my teacher be like? Picture storybooks about starting school, *Australian Journal of Early Childhood, 35*(3), 33-41.
- Hill, C. E. (Ed.) (2011). *Consensual qualitative research: A Practical resource for investigating social phenomena*, Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Counseling Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-205.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A Guide to Conducting Consensual Qualitative Research. *The Counseling Psychologist, 25*(4), 517-572.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors, *Psychology in the School, 42*(1), 79-89.
- Meyers, A. & Swerdlik, M.. (2003). School-based health centers: Opportunities and challenges for school psychologists. *Psychology in Schools, 40*, 253-264.
- Pledge, D. (2004). *Counseling Adolescents and Children: Developing your clinical style*, Belmont, CA: Thomson Learning.
- Shi, Q., & Leuwerke, W. C. (2010). Examination of Chinese homeroom teachers' performance of professional school counselors' activities. *Asia Pacific Education Review, 11*(4), 515-523.
- Wang, G. (1997). The Homeroom teacher's role in psychological counseling at school, *Caring in an Age of Technology*. proceedings of the International Conference on Counseling in the 21st Century (6th, Beijing, China, May

29-30). 7-7.  
Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships; stress, negative affect, and self-efficacy, *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-494.

원 고 접 수 일 : 2011. 10. 05.

수정원고접수일 : 2011. 12. 16.

최종게재결정일 : 2011. 12. 20.

## **School Teachers' Positive Experiences of Counseling Education Program: A Qualitative Study**

**Sang Hyun Lee**

**Kyu Mee Lee**

Ajou University

This study focused on teachers' positive experiences related to counseling education at graduate school of education. Depth interview was performed with ten teachers and the data from interview was analyzed by CQR. Some examples of the positive experiences the teachers had during the counselor education program at the graduate school of education included self-changes, relation-changes, and positive responses from others. Self-changes included counseling knowledge acquisition, self-understanding, self-acceptance, changes of perspective and attitude toward students, changes of their own emotions, and a better understanding of others. Relation-changes included relationship with family, the classroom atmosphere, and interpersonal relationships. In particular, there were nine cases that expressed feeling relief or solving unresolved emotions with their original families. Teachers' positive changes were identified by positive feedback from students, parents, and spouses. The importance of counselor education and studying counselor education at the graduate school of education were discussed.

*Key words* : graduate school of education, counseling education, CQR, school counseling, teachers