초등상담연구 제5권 제1호
The Korean Journal of Elementary Counseling
2006. Vol. 5, No. 1, 65~92

초등학교 담임교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행실태와 아동의 기대 분석

서 주 희 · 김 양 현
(서울교육대학교)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 교육계에 가장 큰 이슈로 떠오르고 있는 것은 바로 학교 폭력 문제이다.

또한 과거에는 중·고등학생에게 나타나던 문제들이 초등학생들에게도 일어나고 있으며 이에 현명하게 대처하기 위한 초등학교 상담활동의 필요성은 더욱 더 절실한 상황이다.

현재 상담교사가 배치되어 있지 않은 초등학교에서는 담임교사가 상담자로서의 역할을 수행할 수밖에 없으며, 담임교사의 상담에 대한 관심 여부에 따라 수행의 정도는 현저히 달라지기 마련이다. 즉 상담자 역할을 담당하는 담임교사의 상담자로서의 역할지각에 따라 수행이 달라질 것이며 이러한 역할지각은 아동을 수용하고 공감적으로 이해하며 심리적 조력관계를 이룰 수 있도록 도울 것이다.

따라서 본 연구에서는 초등 상담 활성화의 주체가 되는 초등학교 담임교사의 상담자로서의 역할지각과 수행실태를 살펴보고자 한다. 또한 교사가 상담자로서의 역할을 지각하고 수행함에 있어 내담자인 아동의 기대가 가장 중요한 밑바탕이라고 할 수 있기 때문에 교사의 역할지각 뿐만 아니라 이에 앞서 아동의 기대에 대해서도 조사해 볼 필요가 있다.

교사의 상담자로서의 역할 지각 및 수행에 대해 기존에 많은 연구(이경범, 1989; 권오일, 1994; 김동수, 1994; 하옥희, 2000; 김남섭, 2004; 김영의, 2004)들이 이루어져왔다. 상담자로서의 역할 수행에 대한 가장 최근의 연구인 김남섭(2004)의 연구는 아동이 바

라본 담임교사의 상담자 역할 수행과 아동의 기대를 다룬 것이다. 김영의(2004)의 연구 또한 초등학생과 학부모가 바라본 상담자로서 담임교사에 대한 역할 기대에 대한 것이다. 그러나 적극적인 상담관계를 이루기 위해서는 교사 자신의 상담자로서의 역할 지각이 무엇보다 중요하다고 볼 수 있는 바, 교사 스스로 자신의 역할에 대해 어떻게 지각하고 있으며 현재 어떻게 수행하는지를 조사하는 것이 중요하다고 생각된다. 물론 이경범(1989)과 김동수(1994)가 이에 대해 연구한 바 있으나 최근 상담에 대한 사회 전반적인 관심이 커짐으로 인해 교사의 상담자로서의 역할 지각 및 수행에도 큰 변화가 있을 것으로 기대되어 본 연구를 시작하게 되었다.

교사의 상담자로서의 역할에 대한 서로의 기대와 지각이 다르다면 공동의 목표를 이루기가 어려울 것이다. 즉 상담의 효과도 얻을 수 없을 것이며 서로 간에 갈등을 야기할 것이다. 따라서 교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행과 아동의 기대간의 차이를 분명히 밝힐 필요가 있다고 본다.

또한 기존의 연구(이경범, 1989 ; 김동수, 1994)에서 연구된 결과를 살펴보면 교사의 상담자로서의 역할지각에 비해 수행이 떨어진다는 결과가 많았는데 실제로 수행이 지각에 비해 떨어진다면 그 이유가 무엇인지를 살펴보아 담임교사들로 하여금 상담자의 역할을 수행함에 있어 보다 실질적인 도움을 줄 필요가 있다고 생각된다. 하옥희(2000)의 연구나 권오일(1994), 이경범(1989) 등의 연구에서 보면 상담자의 역할 수행을 저해하는 요인으로 과중한 업무를 지적하고 있으나, 이는 전반적인 상담활동에 있어서의 어려운 점을 살펴본 것이므로 각 상담문제의 특성에 따라 수행의 저해요인도 달라질 수 있을 것으로 보인다. 따라서 각 상담 영역별로 수행을 저해하는 요인이 무엇인지 보다 구체적으로 세분화시켜 조사함으로써 교사들이 실제 상담자 역할을 수행할 때 좀더 실질적인 도움을 줄 것이라 생각된다.

이에 본 연구는 교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행 실태와 아동의 상담에 대한 기대를 조사 분석하고 실제 수행이 떨어지는 원인을 상담영역별로 분석해 봄으로써 교사의 상담활동과 생활지도에 보탬이 되고 바람직한 초등 상담의 방향을 제시하는 기초자료를 수집하는데 그 목적이 있다.

2. 용어의 정의

가. 역할지각

역할지각은 타인이 자기 자신에게 기대하고 있는 행동을 어떻게 지각하느냐 하는 지각의 정도를 말하는데 본 연구에서는 아동들이 상담자로서의 교사 자신에게 기대하는 행동을 교사 스스로 어떻게 지각하고 있는지 스스로의 추측에 의한 판단을 말한다.

나. 역할수행

역할수행은 어떤 역할에 대하여 자신이 직접 실행하고 있는 정도를 말하는데 본 연구에서는 자신이 상담자로서의 역할을 어느 정도로 잘 수행하고 있는지 교사 스스로 판단한 것을 말한다.

다. 역할기대

역할기대는 집단이나 조직 또는 다른 개인이 그에게 어떤 역할을 어떻게 수행해 줄 것을 기대하는 것을 말하는데 본 연구에서는 아동들이 교사에게 상담자로서 어떤 행동을 해 주거나 해 주지 않기를 기대하는 것을 말한다.

3. 연구의 제한점

첫째, 연구의 대상을 서울시의 초등학교 교사와 아동으로 한정하였으므로 연구 결과를 전국적으로 일반화 하는데는 제한이 따른다.

둘째, 본 연구에 사용된 설문지는 이경범(1989), 이학수(2001)와 권기남(2005)의 연구에서 사용된 설문지를 본 연구자가 연구목적에 맞게 수정한 것으로 표준화 된 것이 아니기 때문에 설문지를 일반화하기에는 무리가 있다.

셋째, 측정도구를 설문지에만 의존하였으므로 조사 대상자의 주관적 판단과 실제 객관적 측정 사이에서 차이가 있을 수 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 역할이론

가. 역할의 개념

역할이라는 개념은 사회과학의 문헌 속에서 널리 사용되고 있는 용어임에 불구하고 학자들 간에도 일치된 정의를 내리지 못하고 있다. 즉 사회학자들은 사회체제 안에서

개인이 차지하는 지위를 중심으로 역할을 논하였고, 심리학자들은 자아개념의 형성 발달을 중심으로, 문화인류학자들은 주로 각 성원들의 지위에 주어진 규범성을 띠고 있는 문화 기대를 중심으로 각각 역할을 논하고 있다(박용헌, 1985).

학자들의 여러 정의에서 볼 때 역할은 지위와는 구별되며 상호작용하는 구성원의 기대를 중심으로 상호의존적인 관계에 있는 것으로, 조직 내에서 어떤 지위를 차지한 특정한 개인에게 요구되는 기대이며, 이 기대에 따라서 수행하는 역할 담당자의 행동으로 나타나는 개념으로 볼 수 있다.

나. 역할기대

역할기대란 사회적 위치에 있는 어느 개인에게 요구되는 기대를 말한다. 다시 말해 역할 담당자가 타인과 상호작용할 때, 역할 상대자의 입장에서 역할 담당자가 어떻게 행동해 주었으면 하고 기대하는 것을 말한다. 즉 예를 들면 지역사회, 학부모, 학생 등의 입장에서 교사가 그가 처해 있는 신분에 합당한 직무를 어떻게 수행할 것이라는 기대가 곧 역할기대이다.

여기서 중요한 것은 역할기대가 행위자의 역할 행동에 많은 영향력을 미친다는 것이다. 따라서 한 개인이 그에게 요구되는 역할기대를 인지하지 못할 경우에는 자신의 역할수행 상에 상당한 장애를 가져오게 된다. 다시 말해 역할 담당자가 지위에 걸맞는 역할을 수행하기 위해서는 역할 상대자의 편에서 역할기대를 인식하고 역할 일치의 상황이 되도록 노력하여야 한다(양승훈, 2003).

다. 역할지각

역할기대가 역할행동에 어떻게 영향을 주게 되느냐는 역할 담당자가 역할기대를 어떻게 지각하느냐에 달려있다. 즉 외부의 다양한 기대를 어떻게 받아들이며 어떻게 평가하느냐에 따라 그의 행동은 달라진다. 역할기대를 개인마다 달리 지각하는 이유는 개인의 인성, 동기, 능력, 과거의 경험, 기호, 흥미, 의사소통 등의 요인이 역할지각 과정에 작용하기 때문이라고 하였다(박용헌, 1985).

역할지각이 명확하면 할수록 기대에 따라 행동하려는 동기도 강해지며, 따라서 더욱 역할 행동은 역할기대와 일치될 가능성이 높아질 것이다. 결국 타인 즉 아동의 역할기대와 자신의 역할지각이 일치하는 경우에 교사가 그 역할수행을 더욱 효과적으로 해낼 수 있을 것이다.

라. 역할수행

역할은 기대에 의하여 규정되는데 역할 담당자가 그에게 주어진 역할을 행사하는 것을 역할수행이라 한다. 조직 구성원들은 역할 담당자에게 그 지위에 상응하는 범위에서 자기들의 욕구를 충족시키기 위하여 어떤 행위를 기대하게 되고 역할 담당자는 그 기대에 부응하여 역할을 수행하게 된다고 한다(이용민, 2003).

앞에서도 언급했듯이 역할 담당자가 역할기대를 어떻게 지각했느냐에 따라 역할수행은 달라진다. 역할기대에 대한 지각이 명확하면 할수록 역할기대와 역할수행이 일치할 가능성이 높아진다고 하였다.

2. 교사의 역할

교사의 역할이란 교사라는 지위에 부여되는 기대에 따라 그가 수행하는 행동을 말하는 것으로서 학자마다 이에 대해 여러 가지 견해를 제시하고 있다.

교사의 주임무는 가르치는 일이다. 교과를 중심으로 하는 학습지도는 물론 학생 개개인의 건전한 성장과 발달을 돕기 위한 생활지도의 임무도 지닌다고 볼 수 있다(김종서 외, 1998).

이영덕(1974)은 학생과의 심리적 관계를 중심으로 교사의 심리적 역할로서 상당히 많은 항목을 제안하고 있는데 이를 종합하면 크게 학습조력자로서의 역할, 인생안내자로서의 역할, 모형으로서의 역할로 집약할 수 있다(김종서 외, 1998, 재인용).

Redle과 Wathenberg(1951) 또한 교사의 역할을 학생과의 심리적 관계를 중심으로 제시하였는데 사회 대표자로서의 역할, 판단자로서의 역할, 지식 자원으로서의 역할, 학습 조력자로서의 역할, 심판자로서의 역할, 훈육자로서의 역할, 동일시 대상으로서의 역할, 불안 제거자로서의 역할, 자아 보호자로서의 역할, 집단 지도자로서의 역할, 부모 대행인으로서의 역할, 적대 감정의 표적으로서의 역할, 친구로서의 역할, 애정 상대자로서의 역할의 14가지 항목을 들고 있다(이정행, 1994, 재인용).

이상에서 살펴보면 교사는 교수-학습 활동은 물론 생활지도와 상담활동에도 많은 비중을 두고 역할수행을 해야 함을 보여주고 있다.

3. 학교상담

가. 학교상담의 개념

우리나라에 상담이 도입되고 학교교육과 상담이 접목되는 과정에서 학교 상담에 대한 개념적 정의가 확실하게 규정되지 못하고 있으며, 상담이 미국으로부터 유입되었고, 우리나라의 문화적 풍토 속에서 충분한 검토를 거치지 않은 채 받아들여졌기 때문에

학교 상담을 이야기할 때는 각별한 주의를 요한다. 즉, 생활지도 속에 상담이 유입되었기 때문에 좁은 의미의 상담만 고집해서도 안 되며, 생활지도만 학교상담의 영역으로 인식해서도 안 된다(박경애 외, 1999).

학교상담이 발전하면서 학교상담의 개념 또한 다양한 방식으로 정의되어 왔다.

본 연구에서는 담임교사로서 아동들의 학교생활적응과 발달적 조력을 위해 제공할 수 있는 교육적 서비스라는 측면에서 교사와 아동 사이에서만 이루어지는 학교상담을 다루고, 부모나 교사를 대상으로 한 교육활동에 대한 내용은 보다 전문적인 훈련을 받은 전문상담교사나 학교상담실에서 다루어야할 학교상담 내용으로 보아 여기서는 다루지 않을 것이다.

나. 학교상담의 특징

학교상담은 상담자, 내담자, 상담의 영역 및 상담자의 역할 등 여러 면에서 다른 일반 상담과 구별되는 특징이 있다고 할 수 있다.

첫째, 모든 교사가 상담자 역할을 한다는 것이다(김명훈 역, 1985).

둘째, 모든 학생이 그 대상이 되는 것이다.(김세희, 2001).

셋째, 상담영역 및 내용은 학교 생활의 모든 영역에 걸친 것이다.

넷째, 학교에서 상담을 담당하는 교사의 임무는 학교 이외의 기관에서 상담을 하는 상담가와는 여러 면에서 다르다. 학교상담의 기본 목적이 학생들의 성장과 발달을 촉진한다는 데 있다는 점과 학교라는 교육적 상황에서 그 임무가 수행된다는 점에서 학교상담을 담당하는 교사의 임무는 보다 광범하고 다양하다고 할 것이다(안중섭, 2003).

다섯째, 예방과 조기 발견을 중요시한다. (김계현 외, 2003).

4. 초등학교 상담

가. 초등학교 상담의 목표와 영역

1) 초등학교 상담의 목표

상담에 있어서 목표는 방향을 제시할 뿐만 아니라 그 효과를 평가하는 기초로서 수립되어 왔는데 이러한 목표는 매우 일반적인 것에서 세분화된 것에 이르기까지 다양하다.

여러 학자들의 견해를 종합해 보면 초등학교에서의 상담의 목표는 아동의 자기이해를 돕고 건전한 자아개념의 발달을 도모하며 학습, 대인관계, 정서적 문제 등의 여러 문제를 해결하는데 도움을 주고 더 나아가 이러한 문제들을 해결할 수 있는 능력을 기르는

것이라고 할 수 있다. 아울러 이를 바탕으로 삶의 기본적 과업을 성공적으로 거두게 하고 아동이 자신의 미래에 대해 준비하는 것을 도와주는 데 있다고 할 수 있다.

2) 초등학교 상담의 영역

초등학교 상담의 영역은 위에서 제시한 초등학교에서의 상담의 목표와 관련지어 생각할 수 있다. 그렇게 볼 때 초등학교 상담의 영역은 아동 개개인 생활 전영역을 모두 포함한다고 할 수 있다.

본 연구에서는 기존의 연구(이경범, 1989; 하옥희, 2000; 석종우, 2003; 김남섭, 2004)에서와 마찬가지로 이장호와 장혁표의 분류를 참고하여 실제 현장에서 흔히 당면하는 문제들 위주로 나누었다. 또한 초등학교 상황에서 일반적으로 빈번하지 않은 비행청소년 상담과 장애자 상담의 영역을 제외하고 학습문제 상담, 성격문제 상담, 문제행동 상담, 진로문제 상담, 성문제 상담의 다섯 가지 영역으로 나누었다.

나. 초등학교 담임교사의 상담자로서의 역할 및 자질

현재 초등학교에는 상담교사가 배치되어 있지 않기 때문에 학급 담임교사가 상담자의 역할을 하지 않을 수 없으며 이로 인해 교사와 아동 사이에 이중관계의 가능성이 높아진다. 학습지도자로서의 교사 역할과 상담자로서의 교사 역할에 차이가 있어서 아동에게 혼란을 줄 수 있고, 교사 또한 내담자로서의 아동과 교수-학습 상황에서의 아동과의 관계에서 객관성을 유지하기 어렵기 때문에 상담결과에 부정적인 영향을 끼칠 수도 있다.

또한 아동이 교사와 상담하고 싶어도 자신의 성적 때문에 쉽게 교사에게 접근하지 않을 수도 있고, 교사가 수업에의 부담 때문에 시간에 구속되어 제대로 상담활동을 못하는 등의 문제점도 있다(이학수, 2001).

그러나 반면에 아동들과 잦은 접촉으로 대화가 쉽고 상담에 대한 저항이 적어 상담이 용이하며, 학생과의 접촉도 교과지도를 통해서 자연히 이루어질 수 있는 장점이 있다고 하였다(김명훈 역, 1985).

초등학교 담임교사로서 상담자 역할을 수행하는 데는 장단점이 있지만 우리의 현실이 수업과 상담을 병행해야 하는 상황이라면 거기에 알맞은 교사의 역할지각과 현실적인 노력이 따라야 할 것이다.

상담 전문가는 일정한 자격과 경험을 필요로 한다. 그러나 초등학교 교사는 자격과 관계없이 상담 활동을 해야 할 형편에 있으므로 여기서는 자격과 경험적인 자질을 제외하고 상담자의 능력과 태도에 관한 자질을 생각해 보기로 한다.

여러 학자들의 견해를 종합하여 담임교사가 상담자로서의 역할을 수행하는데 기본이

되는 상담자의 자질에 대해 정리해 보면, 학생들의 문제를 포함하여 학생들의 행동을 이해하고, 그들의 심리적 복지감에 대한 관심 정도, 객관적이고 과학적인 결과를 가지고 도울 수 있도록 학생이해를 위한 심리검사 및 제반 측정 도구에 대한 지식이나 활용 능력, 학생 상담 방법에 대한 인지, 상담시 학생들에 대한 이해와 수용의 태도 등으로 생각해 볼 수 있다.

본 연구에서는 각 문제영역별 상담자의 역할에 더하여 기본적인 상담자의 자질에 대해서도 교사의 지각, 수행과 아동의 기대를 조사해 볼 것이다. 이는 상담자로서의 역할을 수행하는 데 있어 기본이 되는 것이며 필수적인 조건이기 때문이다.

5. 선행연구 고찰

가. 학급 담임교사의 역할과 기대에 관한 연구

조용휘(1990), 이금옥(1999), 박은미(2000), 최미자(2003) 등이 이에 관해 연구하였는데 이상의 연구 결과를 종합해 보면 학교에서의 역할 중 주로 학습지도 영역, 생활지도 영역, 교사의 인성적 자질(교사의 특성)면으로 구분하여 연구하였다. 이들 연구에서 교사의 역할 지각은 대체로 높은 수준으로 나타났으나 학부모의 기대는 이에 비해 상대적으로 낮은 편이며 아동의 기대나 요구에 비해 교사의 역할수행정도가 낮다고 하였다. 대부분의 연구들이 학습지도 못지않게 생활지도가 교사의 중요한 역할임을 보여준다. 또한 이러한 역할을 해나갈 때 가장 기본이 되는 것은 이에 관련된 교사의 자질이다. 따라서 본 연구에서는 상담의 문제별로 담임교사의 상담자로서의 역할영역을 5가지로 나누고 여기에 상담자로서의 자질 영역을 추가하여 총 6개의 영역별로 역할지각 및 수행, 아동의 교사에 대한 역할기대를 살펴보았다.

나. 초등학교 상담실태 및 인식과 상담의 요구를 조사한 연구

임태식(1989), 김세령(1996), 김세희(2001), 이학수(2001), 문윤희(2002) 등이 이에 관해 연구하였으며 이상의 연구들을 종합해 보면 교사는 초등학교에서의 상담활동의 중요성을 인식하고 있고 상담 연수에 대한 요구도 높으나 연수 및 상담에 대한 전문적인 훈련을 받을 기회가 없어 상담의 전문성이 떨어지며 과다한 수업시수와 업무로 상담시간이 부족하고 시설 미비 등의 요인으로 상담이 활성화되고 있지 못한다고 하였다. 이에 대한 대안으로 상담실 설치 및 전문상담교사의 배치, 교사의 연수기회 확대 등을 제시하고 있다.

다. 교사의 상담자로서의 역할과 기대에 관한 연구

이경범(1989), 하옥희(2000), 김남섭(2004), 김영의(2004) 등이 이에 관해 연구하였으며 위의 연구 결과를 종합해 보면 초등학교에서의 상담은 담임교사에 의해 행해지고 있으나, 교사는 상담에 대한 아동과 학부모의 요구를 충족시켜주지 못하고 있다고 하였다. 또한 전문 교육을 받은 교사일수록 상담을 잘 수행하고 있는데, 교사들 대부분은 학교 상담에 대한 전문 연수의 기회를 갖지 못하는 실정이므로 교사의 상담에 대한 전문성을 높이는 것이 무엇보다도 필요함을 시사하고 있다. 또한 다른 아동들이 지켜볼 수 있는 교실에서 상담하기 보다는 상담실을 설치해야함을 제기하고 있다.

본 연구에서는 이경범(1989)의 연구에서 상담자의 역할을 학생들의 문제영역별로 분류한 것과 같이 학습문제, 성격문제, 문제행동, 진로문제, 성문제(교육)로 나누어 교사 스스로의 역할지각과 수행, 아동의 역할기대를 비교 분석하였다. 기존의 연구에서는 상담의 저해요인을 전체로 묶어 질문한데 그쳤으나 본 연구에서는 각 영역별로 그 수행이 떨어지는 원인을 분석해 봄으로써 교사의 상담자 역할수행을 높이는데 보다 실제적인 도움을 주고자 한다.

Ⅲ. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제1. 초등학교 교사와 아동의 상담실태는 어떠한가?

연구문제2. 초등학교 담임교사의 상담자로서의 역할지각과 역할수행실태는 어떠한가?

연구문제3. 초등학교 아동집단의 배경변인(성별, 학년별)에 따라 담임교사에 대한 상담자로서의 역할기대는 어떤 차이가 있는가?

연구문제4. 초등학교 담임교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행과 아동의 담임교사에 대한 상담자로서의 역할기대는 어떤 차이가 있는가?

Ⅳ. 연구 방법 및 절차

1. 연구 대상

본 연구의 모집단은 서울지역 초등학교 교사와 4,5,6학년 아동들이다. 서울시내 11개

지역교육청별로 1개 학교씩 무선 군집표집을 실시하여 11개 초등학교의 교사 229명과 아동 385명을 대상으로 조사 연구하였다.

<표 1> 설문지 배부 및 회수 상황

대상	배부수(부)	회수수(부)	회수율(%)	유효수(부)	유효율(%)
교사	229	205	89.5	198	96.6
아동	385	372	96.6	354	95.2
전체	614	577	94.0	552	95.7

<표 2> 조사대상자의 일반적인 특성

구분		변수	빈도(%)
교사 (198)	성별	남	35(17.7)
		여	163(82.3)
	교직경력	10년 미만	91(46.0)
		10년 이상 20년 미만	44(22.2)
		20년 이상 30년 미만	44(22.2)
		30년 이상	19(9.6)
	상담연수 이수여부	없다	134(67.7)
		60시간 미만	21(10.6)
		60시간 이상	23(11.6)
		전문상담교사 연수	6(3.0)
		상담관련대학원과정	14(7.1)
아동 (354)	성별	남	166(46.9)
		여	188(53.1)
	학년	4학년	97(27.4)
		5학년	138(39.0)
		6학년	119(33.6)

2. 연구 도구

본 연구에서 사용한 설문지는 이경범(1989), 이학수(2001)와 권기남(2005)의 설문 문항을 참고로 하여 연구 목적에 맞게 연구자가 수정 보완하여 문항을 재구성하였다.

실제 역할수행을 저해하는 요인을 알아보기 위해서는 각 문제영역별로 5문항을 본 연구자가 직접 작성하기로 하였다. 이를 위해 먼저 주관식 문항으로 작성한 후 교사 약 50명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 상담 전공 대학원생 20명의 도움을 받아 주관식으로 답한 내용을 분석하여 객관식 답지를 구성하였다.

<표 3> 설문 내용 및 문항 수, 각 영역별 신뢰도

대상	설문항목(내용)		문항수	신뢰도	
교사	기초자료	성별, 경력, 상담연수 이수여부	3		
	상담실태	상담여부, 상담회수, 상담장소, 상담효과평가, 상담저해요인	5		
	상담자로서의 역할지각	학습문제 영역	5	.83	
		성격문제 영역	5	.85	
		문제행동 영역	5	.89	.94
		진로문제 영역	5	.88	
		성문제 영역	5	.93	
	상담자 자질 지각		5	.81	
	상담자로서의 역할 수행	학습문제 영역	5	.79	
		성격문제 영역	5	.79	
		문제행동 영역	5	.83	.92
		진로문제 영역	5	.83	
		성문제 영역	5	.96	
	상담자 자질 수행		5	.81	
	상담자 역할 수행 저해요인		5		
계			73		
아동	기초자료	성별, 학년	2		
	상담실태	고민여부, 고민상담대상, 상담대상 선택이유, 학교상담여부, 상담효과 평가, 상담저해요인	7		
	담임교사에 대한 상담자로서의 역할기대	학습문제	5	.63	
		성격문제	5	.78	
		문제행동	5	.56	.91
		진로문제	5	.82	
		성문제	5	.88	
	담임교사에 대한 상담자 자질 기대		5	.82	
계			39		

3. 연구 절차

본 연구는 2005년 4월 초에 예비설문지를 작성하여 예비조사를 거쳐 문항을 수정한 후 4월 말부터 서울 지역에 소재한 11개의 초등학교 교사와 아동을 대상으로 설문작업이 시작되었다. 5월 중순까지 설문지 회수 후 응답이 누락된 설문지는 제외하고 완전히 응답된 자료만을 coding하여 통계 처리 분석하였다.

4. 자료 처리 및 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS for Windows 10.0을 이용하여 분석되었다. 연구문제들을 규명하기 위해 사용된 통계 방법은 빈도분포와 백분율, χ^2 검증, 일원변량분석(one-way ANOVA), 대응표본 T검정(paired T-test), Scheffe검증 등이었다.

V. 결과 및 해석

1. 초등학교 상담의 실태

가. 초등학교 교사들이 인식한 학교상담실태

<표 4> 교사들이 인식한 학교상담실태 N(%)=198(100%)

문항	항목	빈도(%)
상담활동 여부	• 하고 있다.	154(77.8)
	• 하고 있지 않다.	44(22.2)
상담 회수	• 월 1회 정도	61(38.1)
	• 주 1회 정도	58(36.3)
	• 주 2-3회 정도	22(13.8)
	• 매일	19(11.9)
상담 장소	• 교실	152(95.0)
	• 교무실	1(.6)
	• 학교상담실	0(0)
	• 특별실(빈 교실, 음악실 등)	6(3.8)
	• 기타	1(.6)
상담활동평가	• 아주 잘 이루어지고 있다.	1(4.1)
	• 잘 이루어지고 있다.	57(33.5)
	• 대체로 만족스럽지 못하다.	92(54.1)
	• 아주 만족스럽지 못하다.	14(8.2)
상담활동	• 상담에 대한 기본지식과 기법의 부족	29(16.7)

저해요인	• 수업 시수 및 업무과다로 인한 상담시간의 부족	91(52.3)
	• 학부모와 학생의 상담에 대한 부정적인 인식	7(4.0)
	• 상담에 필요한 기초적 자료나 시설(상담실 등) 미비	5(2.9)
	• 학생수가 너무 많아 관심을 기울일 여력이 없음	42(24.1)
	• 기타	0(0)

나. 아동들이 인식한 상담실태

1) 고민한 경험

<표 5> 아동들의 고민한 경험 정도 N(%)

변인		매우 많이 있다	많이 한 편이다	보통이다	안 한 편이다	전혀 안 했다	전체	χ^2	p
성별	남자	18(10.8)	27(16.3)	75(45.2)	33(19.9)	13(7.8)	166	2.57	.633
	여자	22(11.7)	42(22.3)	78(41.5)	31(16.5)	15(8.0)	188		
학년	4학년	3(3.1)	14(14.4)	47(48.5)	24(24.7)	9(9.3)	97	16.91	.031
	5학년	17(12.3)	30(21.7)	61(44.2)	22(15.9)	8(5.8)	138		
	6학년	20(16.8)	25(21.0)	45(37.8)	18(15.1)	11(9.2)	119		
전체		40(11.3)	69(19.5)	153(43.2)	64(18.1)	28(7.9)	354		

고민 경험에 대한 응답을 살펴보면 전체의 11.3%가 매우 많이 있다고 하였다. 19.5%가 많이 한 편이다, 43.2%가 보통이다, 18.1%가 안 한 편이다, 7.9%가 전혀 안 했다로 응답하였으며 보통이라고 응답한 경우가 가장 많았다.

χ^2검증 결과 성별에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

여학생의 경우 매우 많이 있다와 많이 한 편이다로 응답한 학생이 여학생 전체의 34.0%로 남학생(27.1%)보다 더 많이 고민하고 있다고 보여지나 통계적으로는 유의미한 차이라고 볼 수 없다.

그러나 학년에 따라서는 유의미한 차이가 나타났다(p=.031). 학년과 고민한 경험 간의 응답 결과를 살펴보면, 매우 많이 있다와 많이 한 편이다라고 응답한 경우를 합해서 비교해 볼 때, 4학년은 4학년 전체의 17.5%, 5학년은 5학년 전체의 34.0%, 6학년은 6학년 전체의 37.8%로 학년이 올라갈수록 더 많이 고민하고 있음을 보여주고 있다.

2) 상담 경험

<표 6> 상담 경험 N(%)

변인		있다	없다	전체	χ^2	p
성별	남자	108(65.1)	58(34.9)	166	3.72	.054
	여자	140(74.5)	48(25.5)	188		
학년	4학년	75(77.3)	22(22.7)	97	3.45	.178
	5학년	94(68.1)	44(31.9)	138		
	6학년	79(66.4)	40(33.6)	119		
전체		248(70.1)	106(29.9)	354		

전체의 70.1%가 상담 경험이 있다고 응답하였으며 29.9%의 아동은 상담 경험이 없다고 하였다. 여학생의 경우 전체의 74.5%로 남학생(65.1%)보다 상담경험이 있다는 응답이 더 많았으나, χ^2검증 결과 성별 및 학년에 따라서 통계적으로 유의미한 차이가 난다고 말할 수 없다.

3) 주된 상담 대상

<표 7> 주된 상담 대상 N(%)

변인		부모님	선생님	형제	친구	전문 상담기관	전체	χ^2	p
성별	남자	73(67.6)	5(4.6)	6(5.6)	23(21.3)	1(.9)	108	7.00	.136
	여자	73(51.8)	7(5.0)	9(6.4)	50(35.5)	2(1.4)	141		
학년	4학년	53(69.7)	2(2.6)	3(3.9)	16(21.1)	2(2.6)	76	25.59	.001
	5학년	56(59.6)	7(7.4)	10(10.6)	20(21.3)	1(1.1)	94		
	6학년	37(46.8)	3(3.8)	2(2.5)	37(46.8)	0(0)	79		
전체		146(58.6)	12(4.8)	15(6.0)	73(29.3)	3(1.2)	249		

자신을 고민을 상담해 본 상담 대상자에 대해서는 앞 문항에서 상담 경험이 없다고 응답한 대부분의 아동들은 이 문항에 응답을 하지 않았으므로 이를 제외하고 응답한 아동의 결과만을 분석하였다.

χ^2검증 결과 성별에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 난다고 말할 수 없으나 학년에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(p=.001). 학년이 올라 갈수록 부모님으로 선택한 비율은 낮아지고 친구를 상담 대상자로 선택한 비율이 높아짐을 알 수 있다.

4) 상담 대상을 선택한 이유

<표 8> 상담 대상을 선택한 이유 N(%)

변인		잘 이해해 줄 수 있어서	잘 해결해 줄 수 있어서	부담없이 얘기할 수 있어서	비밀이 보장 되어서	기타	전체	χ^2	p
성별	남자	51(47.2)	18(16.7)	29(26.6)	9(8.3)	1(.9)	108	9.96	.041
	여자	65(46.1)	12(8.5)	58(41.1)	6(4.3)	0(0)	141		
학년	4학년	40(52.6)	12(15.8)	20(26.3)	3(3.9)	1(1.3)	76	9.74	.284
	5학년	37(39.4)	11(11.7)	38(40.4)	8(8.5)	0(0)	94		
	6학년	39(49.4)	7(8.9)	29(36.7)	4(5.1)	0(0)	79		
전체		116(46.6)	30(12.0)	87(34.9)	15(6.0)	1(.4)	249		

χ^2검증 결과 성별에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 (p=.041). 남학생이 여학생에 비해 고민을 잘 이해해 주는 사람을 상담 대상으로 선택하는 경우가 많고, 여학생이 남학생보다 부담 없이 이야기할 수 있는 대상을 상담 대상으로 선택하는 경우가 많음을 알 수 있다. 그러나 학년에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나지 않았다.

5) 담임교사와의 상담 경험

<표 9> 담임교사와의 상담 경험 N(%)

변인		있다	없다	전체	χ^2	p
성별	남자	50(30.1)	116(69.9)	166	3.64	.057
	여자	40(21.3)	148(78.7)	188		
학년	4학년	21(21.6)	76(78.4)	97	1.10	.578
	5학년	36(26.1)	102(73.9)	138		
	6학년	33(27.7)	86(72.3)	119		
전체		90(25.4)	264(74.6)	354		

여학생에 비해 남학생이 담임교사와 상담한 경험이 있다고 응답한 경우가 더 많았으나 χ^2검증 결과 통계적으로는 유의미한 차이가 있다고 나타나지 않았다. 또한 학년에 따라서도 통계적으로 유의미한 차이가 난다고 말할 수 없다.

6) 담임교사와의 상담에 대한 만족도

<표 10> 담임교사와의 상담에 대한 만족도 N(%)

변인		전혀 도움이 되지 않았다	별로 도움이 되지 않았다	보통 보통 이었다	약간 도움이 되었다	많은 도움이 되었다	전체	χ^2	p
성별	남자	3(6.0)	5(10.0)	7(14.0)	18(36.0)	17(34.0)	50	5.11	.277
	여자	0(0)	2(5.0)	8(20.0)	11(27.5)	19(47.5)	40		
학년	4학년	0(0)	1(4.8)	3(14.3)	6(28.6)	11(52.4)	21	4.34	.825
	5학년	1(2.8)	2(5.6)	6(16.7)	13(36.1)	14(38.9)	36		
	6학년	2(6.1)	4(12.1)	6(18.2)	10(30.3)	11(33.3)	33		
전체		3(3.3)	7(7.8)	15(16.7)	29(32.2)	36(40.0)	90		

χ^2검증 결과 성별, 학년에 따라서 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

7) 담임교사와의 상담을 받지 않은 이유

<표 11> 상담을 받지 않은 이유 N(%)

변인		담임 선생님의 시간 부족	부담스럽 고 쑥스러움	도움이 될 것 같지 않아서	의논할 고민이 없음	비밀이 알려질 것 같음	기타	전체	χ^2	p
성별	남자	8(6.9)	33(28.4)	14(12.1)	50(43.1)	8(6.9)	3(2.6)	116	2.58	.764
	여자	11(7.5)	54(36.7)	14(9.5)	58(39.5)	7(4.8)	3(2.0)	147		
학년	4학년	3(3.9)	26(34.2)	8(10.5)	35(46.1)	3(3.9)	1(1.3)	76	9.61	.476
	5학년	11(10.9)	34(33.7)	9(8.9)	39(38.6)	4(4.0)	4(4.0)	101		
	6학년	5(5.8)	27(31.4)	11(12.8)	34(39.5)	8(9.3)	1(1.2)	86		
전체		19(7.2)	87(33.1)	28(10.6)	108(41.1)	15(5.7)	6(2.3)	263		

χ^2검증 결과 성별, 학년에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 난다고 할 수 없다.

2. 초등학교 담임교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행과 실제 수행 저해 요인

가. 각 영역별 담임교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행과 실제 수행 저해 요인에 대한 분석

초등학교 담임교사의 상담자로서의 역할을 상담활동 영역별로 나누어 살펴본 결과 각 영역별로 역할지각은 대체적으로 매우 높은 편이나 이에 비해 수행은 현저하게 떨어진다고 응답하였다. 전체적인 역할지각에 있어서 성별, 상담연수 이수정도에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다고 할 수 없으나 교직경력에 따라서는 유의한 차이가 있었다. 20년 이상 30년 미만의 경력을 가진 교사가 가장 높게 지각하고 있음을 알 수 있었다. 전체적인 역할 수행에 있어서도 교직경력별로 유의한 차이가 있었으며 20년 이상 30년 미만의 경력을 가진 교사의 수행이 가장 잘 이루어지고 있음을 알 수 있었다.

이러한 실제 수행이 떨어지는 원인으로 학습문제 상담 영역에서는 응답자의 52.6%가 수업 시수 및 업무 과다로 인한 상담시간의 부족을 지적하였으며 성격문제 상담 영역에서도 응답자의 34.7%가 수업 시수 및 업무 과다로 인한 상담시간의 부족을 지적하였다. 문제행동 상담 영역에서는 48.1%가 문제행동 상담에 대한 기본 지식과 기법의 부족을 들었으며 진로문제 상담 영역에서는 50.3%가 진로문제 상담에 대한 기본 지식과 기법의 부족을 들었다. 성문제 상담 영역에서는 45.3%가 성문제 상담에 대한 기본 지식과 기법이 부족하기 때문이라고 하였으며 21.1%가 보건 교사가 주로 성교육을 담당하기 때문이라고 하였다. 이는 다른 상담 영역에서는 볼 수 없는 응답이었다.

나. 담임교사의 상담자로서의 전체적인 역할지각 및 수행

<표 12> 담임교사의 상담자로서의 전체적인 역할지각

집단변인		평균	표준편차	사례수	F	p
성별	남자	134.97	13.50	35	3.13	.079
	여자	130.83	12.38	163		
교직 경력별	10년미만	128.89	12.58	91	2.79	.042
	20년미만	133.39	13.13	44		
	30년미만	134.91	11.52	44		
	30년이상	132.37	12.58	19		
상담 연수 이수 정도별	없다	130.57	12.63	134	.86	.488
	60시간미만	132.14	12.54	21		
	60시간이상	135.48	10.04	23		
	전문상담교사	134.33	15.85	6		
	대학원과정	132.57	15.51	14		
전 체		131.56	12.65	198		

담임교사의 상담자로서의 전체적인 역할지각은 교직경력별로 유의미한 차이가 있었다(p=.042). 교직경력 20년 이상 30년 미만의 교사가 가장 높게 지각하고 있다고 나타났으며 10년 미만의 교사가 가장 낮게 지각하고 있다고 응답하였다. 여교사에 비해 남교사가 좀더 높게 지각하고 있다고 응답하였으나, 성별, 상담연수이수정도별로는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나지 않았다.

<표 13> 담임교사의 상담자로서의 역할지각에 대한 교직경력별 집단간의 Scheffe 검증

	10년 미만	20년 미만	30년 미만	30년 이상
10년 미만	-	-4.50	-6.02*	-3.48
20년 미만		-	-1.52	1.02
30년 미만			-	2.54
30년 이상				-

* p < .05

교직경력 10년 미만의 교사집단과 20년 이상 30년 미만의 교사집단 간에 역할지각에 있어서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다(p<.05).

<표 14> 담임교사의 상담자로서의 전체적인 역할수행

집단변인		평균	표준편차	사례수	F	p
성별	남자	101.17	16.43	35	.63	.427
	여자	98.85	15.47	163		
교직경력별	10년미만	95.95	14.82	91	5.10	.002
	20년미만	97.39	12.54	44		
	30년미만	105.66	19.15	44		
	30년이상	104.68	11.25	19		
상담연수이수정도별	없다	97.98	15.40	134	1.60	.176
	60시간미만	100.95	16.94	21		
	60시간이상	103.65	15.07	23		
	전문상담교사	91.67	14.77	6		
	대학원과정	105.07	15.62	14		
전체		99.26	15.62	198		

담임교사의 상담자로서의 전체 역할 수행은 성별, 상담연수이수정도별로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나지 않았으나 교직경력별로는 유의한 차이가 있었다(p=.002). 교직경력 20년 이상 30년 미만의 교사가 가장 높은 수행을 나타내고 있다.

<표 15> 담임교사의 상담자로서의 역할수행에 대한 교직경력별 집단간의 Scheffe 검증

	10년 미만	20년 미만	30년 미만	30년 이상
10년 미만	-	-1.44	-9.71*	-8.74
20년 미만		-	-8.27	-7.30
30년 미만			-	.97
30년 이상				-

* $p < .05$

교직경력 10년 미만의 교사집단과 20년 이상 30년 미만의 교사집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 있다고 나타났다($p<.05$)

<표 16> 담임교사의 상담자로서의 역할지각-역할수행 평균 차이 검증

측정내용	평균	표준편차	사례수	t	p
역할지각	131.56	12.65	198	25.66	.000
역할수행	99.26	15.62	198		

담임교사의 상담자로서의 전체적인 역할지각과 수행 정도 간에는 매우 유의미한 차이가 있었다($p<.001$). 전체적인 역할지각에 비해 실제 역할수행이 현저히 떨어지는 것으로 나타났다.

3. 아동의 교사에 대한 상담자로서의 역할기대

가. 각 영역별 담임교사의 상담자로서의 역할에 대한 아동의 기대분석

상담활동 영역에 따른 초등학교 담임교사의 상담자로서의 역할에 대한 아동의 기대를 성별, 학년별로 그 차이가 있는지 분석해 본 결과, 전체적으로는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 성격문제 상담에서는 학년별로 유의한 차이가 있었으며 성문제 상담에서는 성별, 학년별로 유의한 차이가 있었다. 또 상담자 자질 영역에 있어서도 학년별로 유의한 차이가 있었다. 대체적으로 학년이 올라갈수록 교사에 대한 상담자로서의 역할기대가 낮아짐을 볼 수 있었다. 또 여학생이 남학생에 비해 좀더 높은 기대수준을 보여주었으나 성문제 상담 영역에서만 유의한 차이가 나타났고 다른 영역에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

나. 담임교사의 전체적인 상담자로서의 역할에 대한 아동의 기대

<표 17> 담임교사의 전체적인 상담자로서의 역할에 대한 아동의 기대

집단변인		평균	표준편차	사례수	F	p
성별	남자	113.89	18.98	166	2.52	.119
	여자	116.78	15.28	188		
학년별	4학년	118.06	16.91	97	2.73	.066
	5학년	115.91	17.48	138		
	6학년	112.70	16.70	119		
전	체	115.42	17.15	354		

상담자로서의 담임교사에 대한 아동의 역할기대는 성별, 학년별로 유의미한 차이가 난다고 말할 수 없다.

4. 담임교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행과 아동의 담임교사에 대한 상담자로서의 역할기대의 비교

<표 18>담임교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행과 아동의 역할기대 비교

영역	측정내용	평균	표준편차	사례수	F	p
학습문제 상담	지각	22.58	2.37	198	214.04	.000
	수행	16.32	2.78	198		
	기대	19.51	3.42	354		
성격문제 상담	지각	23.29	2.19	198	161.57	.000
	수행	17.81	3.17	198		
	기대	19.42	3.58	354		
문제행동 상담	지각	22.65	2.48	198	126.07	.000
	수행	17.54	3.37	198		
	기대	20.22	3.46	354		
진로문제 상담	지각	20.42	3.35	198	137.46	.000
	수행	14.80	3.56	198		
	기대	19.33	3.88	354		
성문제 상담	지각	21.04	2.97	198	80.98	.000
	수행	16.56	3.85	198		
	기대	16.94	4.60	354		
상담자 자질	지각	21.58	2.80	198	131.01	.000
	수행	16.24	3.07	198		
	기대	20.00	3.86	354		
전체	지각	131.56	12.65	198	210.31	.000
	수행	99.26	15.62	198		
	기대	115.42	17.15	354		

전체적으로 보면 담임교사의 역할지각의 수준은 아동의 역할기대 수준보다 높으며 교사의 실제 수행은 아동의 역할기대 수준과 교사의 역할지각 수준보다 현저히 떨어진다고 나타났다.

평균치로 단순히 비교해 보면 담임교사는 성격문제 상담영역에서의 역할을 가장 높게 지각하고 있으며 진로문제 상담영역에서의 역할을 가장 낮게 지각하고 있다. 아동은 문제행동 상담 영역에서의 역할을 가장 높게 기대하고 있으며 성문제 상담영역에서의 역할을 가장 낮게 기대하고 있다. 또 교사의 실제 수행에 있어서는 성격문제 상담영역에서의 역할을 가장 잘 수행하고 있다고 하였으며 진로문제 상담영역에서의 역할을 가장 낮게 수행하고 있다고 응답하였다. 교사의 경우 역할지각을 높게 할수록 역할수행도 더 잘 해내는 경향이 있음을 알 수 있다.

Ⅵ. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구에서 얻어진 결과에 대하여 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 대부분의 교사(77.8%)가 상담활동을 하고 있으나, 상담활동에 대한 만족도가 낮았다. 반면, 아동들의 담임교사와의 상담경험은 24.5%만이 있다고 응답하고 있으나 응답자의 72.2%가 상담을 통해 도움을 받았다고 하였다. 이는 담임교사의 상담 대상이 교사들의 필요에 의해 선정된 소수의, 소위 문제 학생을 중심으로 이루어지기 때문이라고 볼 수 있다. 학교상담의 대상은 모든 학생이 그 대상이 되어야 하지만 실제 학교 현장에서는 교사 1인당 학생수가 너무 많은데다 많은 수업시수와 과중한 업무로 인해 교사가 상담할 시간이 턱없이 부족하기 때문에 담임교사와 상담하는 학생은 소수의 문제학생이 될 수밖에 없을 것이다.

둘째, 고민을 한 경험이 있는 아동이 전체의 92.1%에 달하고 상담 경험 또한 전체의 70.1%로 비교적 많은 편이나 담임교사와의 상담 경험은 24.5%로 낮았으며 상담을 받지 않은 가장 큰 이유로 의논할 고민이 없다는 것을 들었다. 이는 고민경험이 아주 많다는 것에 근거해 볼 때 실제로 의논할 고민이 없어서라기 보다는 담임교사와 의논할 고민이 없다는 것으로 달리 해석될 수 있을 것이다. 담임교사와의 상담 경험이 있는 아동들 대부분이 도움을 받았다고 하였으나 주된 상담자로 교사를 선택하는 아동은 불과 4.8% 밖에 없었다. 교사 중심으로 상담을 유도하기 위해서는 교사와 아동간의 친밀감과 공감대를 형성할 수 있는 기회를 마련하고, 상담 프로그램 계발에 대한 적극적인

행·재정적인 지원이 있어야 하며, 학교생활 문제 중심의 상담이 아니라 다양한 측면에서의 상담이 이루어져야 하겠다.

셋째, 대부분의 교사가 교실에서 상담을 하고 있다고 하였다. 권기남(2005)의 연구에서 보면 학교 상담실이 있다는 응답이 40.3%로 많은 수의 학교에서 상담실을 설치한 것으로 나타났고 이영희, 안현미(1997)의 연구에서는 학생들이 원하는 상담 장소로 자기 학급 교실 외에 조용한 별도의 교실(64.7%)을 보다 선호하는 것으로 나타났으며 하옥희(2000)의 연구에서도 다른 아동들이 지켜볼 수 있는 교실에서 상담하기 보다는 상담실을 설치해야 함을 제기하였으나 본 연구의 응답자 중, 학교 상담실에서 상담을 한 교사는 하나도 없는 것으로 나타났다. 이는 학교 상담실이 있어도 교사들이 이용하지 않는 것이라고 해석할 수도 있지만 빈 교실에 명목상 상담실이라고 붙여 놓은 경우일 수도 있다. 전자가 맞다면 교사들로 하여금 다른 아동들이 지켜볼 수 있는 교실에서 상담하기 보다는 상담실에서 편안하고 허용적인 분위기를 조성해서 할 수 있도록 안내해야 할 것이며, 후자가 맞다면 교사와 아동들이 편안하게 상담할 수 있는 실질적인 학교 상담실을 만들어 갈 수 있도록 행·재정적인 지원이 있어야 하겠다.

넷째, 상담활동 영역별 담임교사의 상담자로서의 역할지각 및 수행과 아동의 교사에 대한 역할기대에 있어서 이경범(1989)의 연구와 같이 교사는 아동의 기대보다 더 높게 역할지각을 하고 있으나 역할지각에 비해 현저히 수행이 떨어지며 아동의 기대보다도 더 낮게 수행하고 있다고 나타났다. 이는 역할수행이 역할지각보다 더 높다고 한 이학수(2001)의 연구와는 배치되는 결과이다. 그러나 영역별로 비교해 보면 지각이 높은 영역일수록 수행도 비교적 높게 나타났다. 이는 교사가 어떻게 역할을 지각하느냐에 따라 수행이 달라질 수 있다는 것을 보여준다. 따라서 교사가 상담자로서의 자신의 역할을 정확히 지각할 수 있도록 보다 많은 연수가 있어야 하겠다.

다섯째, 교사의 상담자로서의 역할지각에서 교사는 성격문제 영역과 문제행동영역을 가장 높게 지각하고 있는 것으로 나타나, 학습문제 영역의 역할을 높이 지각한다는 이경범(1989)의 연구와는 다르게 나타났다. 이는 최근 심각해지는 학교 폭력 문제나, 공부보다는 인성교육을 강조하는 사회 분위기를 반영한 것이라 하겠다.

여섯째, 실제 수행이 떨어지는 원인으로 학습문제 영역과 성격문제 영역에서는 수업시수 및 업무 과다로 인한 상담 시간의 부족을 가장 큰 원인으로 지적하였으며 문제행동 상담영역, 진로문제 영역, 성문제 영역에서는 상담에 대한 기본 지식과 기법의 부족을 가장 큰 원인으로 들었다. 이는 이경범(1989), 김동수(1993), 김세희(2001) 등의 연구에서도 수업시수 및 업무 과다로 인한 상담 시간의 부족을 상담을 저해하는 가장 큰 요인으로 들고 있는 것과 일치한다. 이를 해소하기 위해서는 충분한 상담시간 확보를 할 수 있도록 교사의 수업 시수 및 업무 경감이 이루어져야 할 것이며, 교사들에게 전문적인 자질을 갖출 수 있는 상담 연수를 실시하여 학교 상담을 활성화 시켜야 할 것이다.

교육대학원.
김미옥(2002). 초등학교 고학년 학생의 상담 실태 및 요구분석. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
김생균(1997). 교사의 역할기대와 역할수행에 관한 교사·학생의 지각에 관한 연구. 석사학위논문, 한국교원대학교 대학원.
김세령(1996). 초등학교 고학년 학생의 상담실태 및 요구분석. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
김세희(2001). 학교상담에 대한 초등학교 교사의 인식에 관한 연구. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
김수홍(2003). 초등학교 교사의 상담활동 실태분석 및 개선방안. 석사학위논문, 순천대학교 교육대학원.
김영의(2004). 초등학생과 학부모의 상담자로서 담임교사에 대한 역할기대. 석사학위논문, 원광대학교 교육대학원.
김영조(2003). 초등학생의 이해와 지도. **교육마당21(2003. 10)**. 교육인적자원부.
김영태(1999). 교사 지도성의 발달에 관한 논의. **지방교육경영, 4(1)**, 53-78. 한국지방교육경영학회
김종서, 이영덕, 정원식(1998). **최신교육학개론**. 서울 : 교육과학사.
김창걸(1989). **교육행정학 및 교육경영**. 서울 : 형설출판사.
김현래 외(2003). 충청북도내 초등학교 전문상담교사들과 일반교사들의 학교상담 실태·기대요구 및 지각 비교. **교육연구논총, 24(1),** 213-229. 충북대학교 교육생활 연구소.
문윤희(2002). 초등학교 학교상담에 대한 교사와 학부모의 인식 비교. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
박경애 외(1999). **학교상담실태 및 모형개발 연구**. 한국청소년상담원.
박용헌(1985). **학교사회**. 서울 : 배영사.
박은미(2000). 초등학교 담임교사에 대한 학부모의 역할기대와 교사의 역할지각 비교연구. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원.
석종우(2003). 초등학생과 중학생의 교사에 대한 상담자 역할기대. 석사학위논문, 동신대학교 교육대학원.
성태제(2002). **교육연구방법의 이해**. 서울 : 학지사.
신상묵(2004). 초등학교 교사의 상담활동에 관한 연구. 석사학위논문, 대전대학교 교육대학원.
안중섭(2003). 초등전문상담교사 자격 유무에 따른 학교상담활동에 대한 인식 비교. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.

양승훈(2003). 담임교사의 역할수행과 역할기대에 관한 연구. 석사학위논문, 청주대학교 교육대학원.

연문희, 강진령(2002). **학교상담**. 서울 : 양서원.

이경범(1989). 교사의 상담자로서 역할 지각 및 수행과 아동의 상담에 대한 기대. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.

이금옥(1999). 교사의 역할지각과 아동·학부모의 역할기대에 관한 연구. 석사학위논문, 춘천교육대학교 교육대학원.

이영남(2004). 초등학교 교사의 상담활동에 대한 학부모의 기대 및 만족 분석. 석사학위논문, 목포대학교 교육대학원.

이영희, 안현미(1997). 초등학교 상담 활성화를 위한 조사 연구. **학생생활연구, 23(1),** 65-89. 서울교육대학교 학생생활연구소.

이용민(2003). 고교생이 기대하는 상담자로서 학급담임교사 역할에 대한 조사연구. 석사학위논문, 동국대학교 교육대학원.

이장호(1986). **상담심리학 입문**. 서울 : 대왕사.

이정행(1994). **교육학개론**. 서울 : 양서원

이학수(2001). 초등학교의 상담 실태 및 요구에 관한 연구. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.

이학식, 김영(2003). **SPSS 10.0 매뉴얼**. 서울 : 법문사.

임태식(1989). 국민학교 아동, 학부모, 교사들의 학교상담 의식에 관한 연구. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.

장혁표(1996). **생활지도의 이론과 실제**. 서울 : 형설출판사.

정창교(2004). 경상남도 초등학교 상담실태와 상담에 대한 교사의 인식. 석사학위논문, 진주교육대학교 교육대학원.

조용휘(1990). 초등교사의 역할수행에 대한 학생과 교사의 지각차이에 관한 연구. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.

최미자(2003). 학부모가 기대하는 초등교사의 역할과 교사 자신의 역할지각. 석사학위논문, 청주교육대학교 교육대학원.

하옥희(2000). 초등학교 교사의 상담자역할 수행에 관한 분석. 석사학위논문, 영남대학교 교육대학원.

Abstract

Analyses of Elementary School Homeroom Teachers' Role Perception and Performance as Counsellors and Children's Expectation for Teachers' Role as Counsellors.

Seo, Ju-Hee · Kim, Yang-Hyun
(Seoul National University of Education)

The objective of this study is to conduct survey analyses of the role perception and performance of homeroom teachers in elementary schools in Seoul as well as their students' expectations for teachers' role as counsellors. The study also aims to analyze the causes behind the lackluster performance, to provide assistance in teachers' counselling and guidance activities and collect basic data for providing a plausible orientation for elementary school counselling. Research topics for achieving these study objectives are as follows.

First, what is the status quo of counselling between elementary school students and teachers?

Second, what is the role perception of elementary school homeroom teachers as counsellors and their current level of performance?

Third, what are the differences in students' expectations for homeroom teachers' role as counsellors according to students' environmental variables such as gender and grade?

Fourth, what are the discrepancies between the roles perception and performance of elementary school homeroom teachers and role expectation of students for homeroom teachers' role as counsellors?

In order to answer these questions, surveys were conducted for 229 teachers and 385 students in grades 4, 5 and 6 in 11 elementary schools in Seoul, and the results were analyzed. The questionnaires used for this study were modified and supplemented according to the research objectives based on survey questions released by Gyung-Beom Lee(1989), Hak-Soo Lee(2001) and Gi-Nam Gwon(2005). Statistical analyses were performed using the SPSS for Windows 10.0 program.

The results of the study can be summarized as follows.

First, most elementary school homeroom teachers were involved in counselling activities, and about half of them were providing counselling once a month or less. The classroom was the primary location of counselling, and more than half of the surveyed teachers were dissatisfied with their counselling activities. The teachers cited overwhelming teaching hours and excessive work as the factors that made counselling difficult.

Second, it was revealed that most elementary school students have had experiences of anguish and most have had some form of counselling. They mostly sought counselling from their parents and friends, and the reasons behind such choices were that they were very understanding.

Third, most students responded that they have had no experience of receiving counselling from their homeroom teachers. Among those with counselling experience with their homeroom teachers, most said that the counselling was helpful. The most significant reason for not receiving counselling from their homeroom teachers was that the students had no worries to talk about with their teachers.

Fourth, as a result of categorizing the role of elementary school homeroom teachers as counsellors according to the areas of counselling, role perception for each area turned out to be generally high, while performance was substantially lacking.

Fifth, in terms of the causes for the lackluster counselling performance, overwhelming teaching hours and excessive work were indicated for counselling areas of academic and personality issues.

Sixth, the analysis of students' expectations for elementary school homeroom teachers as counsellors for counselling areas according to gender and grade revealed that there was no overall statistical significance.

Seventh, from the general perspective, the level of role perception of the homeroom teachers were higher than the level of students' expectations.

In conclusion, in order to enhance the teacher's role as a counsellor, there has to be a concrete perception of roles as a primary premise, calling for training sessions and programs dedicated to counseling for the teachers to take part in. Moreover, in order to alleviate the most significant causes for undermining teachers' counselling activities - overwhelming teaching hours and excessive work - there must be administrative consideration as well as provisions for effective counselling centers and dedicated school counsellors.