

전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 관한 질적 연구*

A Qualitative Study on the Process of School Counselors' Professional Identity Formation

채 현 순(이리고등학교)**

장 유 진(한양대학교)***

요 약

본 연구는 전문상담교사들의 전문직 정체성 형성 과정과 이 과정에서 주요하게 작용하는 요인들을 탐색하는 데 그 목적을 두었다. 이를 위해 5년 이상의 학교상담 경력과 상담 관련 전문가 자격증을 소지한 전문상담교사 14명을 대상으로 반구조화된 일대일 면접을 실시하였으며, 면접 자료는 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론 방법을 이용하여 분석하였다. 개방코딩 결과, 102개의 개념, 35개의 하위범주 그리고 17개의 범주가 도출되었으며, 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정의 중심 현상은 '전문상담교사로서 나의 존재를 물음'인 것으로 나타났다. 시간의 흐름에 따라 범주들 간의 관련성을 연결시키는 과정 분석 결과, 참여자들은 열정과 무지, 혼돈과 갈등, 의문과 고민, 실천적 고투 그리고 개별적 정체성 구성과 같은 다섯 단계를 거치며 정체성을 형성해 가는 것으로 분석되었다. 선택 코딩 과정을 통해 개념화된 핵심 범주는 '전문성 함양과 직무환경의 다양한 어려움을 극복하며 전문상담교사가 되어감'으로 명명하였다. 본 연구의 결과는 전문상담교사의 전문직 정체성 발달을 촉진시키는 데 도움이 되는 아이디어를 제공하여 현직 및 예비 전문상담교사들을 위한 전문적 역량 증진 프로그램을 개발하는 데 있어 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

주제어 : 전문상담교사, 전문직 정체성, 근거이론, 학교상담

* 이 논문은 채현순(2016)의 박사학위논문을 수정, 보완한 것임

** 제 1저자

*** 교신저자: yoojinjang@hanyang.ac.kr

**** 원고접수(16.10.31). 심사(16.12.05). 수정완료(16.12.17)

I. 서론

학교상담은 일반상담과는 달리 모든 학생을 대상으로 하며, 상담자인 교사가 내담자인 학생과의 인간적인 만남을 통하여 치료적 목적뿐만 아니라 예방적, 발달 촉진적, 종합적, 체계적 성격이 강조되는 일련의 전문적인 교육활동(성혜숙, 김희정, 2012; 한국교육개발원, 2011)이다. 여타 장면에서의 상담과는 차별화된 목표, 대상, 절차 등을 통해 이루어지는 학교상담 고유의 특징으로 인하여 학교상담자의 역할 또한 일반 상담자의 역할과는 구별된다. 구체적으로 말하자면, 학교상담자는 학교 시스템에 대한 이해를 바탕으로 학생의 교육적 성장을 위하여 '예방 중심'의 상담에 초점을 맞추고, 학교 구성원들과의 협력관계를 통해 학교상담의 효율을 높이는 중추적인 역할을 수행한다는 특징이 있다(서지영, 2011 ; 한국교육개발원, 2012). 이러한 학교상담자의 역할을 수행하고 있는 전문상담교사는 2007년에 처음으로 학교 현장에 배치되기 시작(김희대, 2007)하여 현재 약 10년에 가까운 짧은 역사를 가지고 있어 아직은 학교상담의 체계가 안정적으로 자리잡지 못하고 있는 상황(김인규, 조남정, 2010)이다. 또한 학교상담의 발전과 성과가 거의 전적으로 전문상담교사 일인의 전문성에 의존하고 있는 상황(이지원, 오인수, 2016)에서 전문상담교사의 책임은 막중하다 할 수 있다.

전문상담교사의 역할이 학교상담의 질(quality)을 결정하는 핵심적인 요인임에도 불구하고, 실증적 연구결과들은 현장의 전문상담교사들이 겪는 다양한 부정적 경험들을 지속적으로 보고하고 있다. 불안정한 학교상담 체계(한국교육개발원, 2011; 김인규, 2012), 학교상담 및 전문상담교사에 대한 주변의 인식 부족(김지정, 이영순, 2014; 박근영, 2014), 학교상담과 관련된 국가 정책의 잦은 변화(김지연, 김동일, 2015), 이질적인 전문가 집단의 혼재(김인규, 조남정, 2011; 교육과학기술부, 2014) 등과 같은 환경적 요인들로 인해 전문상담교사 집단은 역할 및 정체성의 혼란(김인규, 2009; 이현아, 이기학, 2009)은 물론 스트레스와 소진으로 인한 부적응 상태(박근영, 2014; 한아름, 오인수, 2014)에 놓여 있는 것으로 확인되었다. 결과적으로 일부 학자들(이지희, 김희대, 이상민, 2012; 정환경, 2015)이 전문상담교사가 가져야 할 전문적인 역량의 요소들을 제시하였음에도 불구하고, 현장의 전문상담교사들은 충분히 자신의 전문성을 발휘하지 못하고 있는 것으로 나타났다(이지원, 오인수, 2016).

전문상담교사가 위협적이고 불안정한 학교상담 환경에 대처하여 자신의 전문적 역량과 잠재력을 최대한 실현하기 위해서는 전문직 정체성을 형성하는 것이 중요하다(장유진, 2015). 전문직 정체성에 대한 정의는 여러 학자들(박종우, 1994; 신원식, 이경은, 2005;

Moss, Gibson, & Dollarhide, 2014)에 따라 다소 차이가 있지만, 한 분야의 전문가가 해당 분야에 대한 정서적 동일시 상태에서 타 분야의 전문가와 구별되는 자신의 전문성 및 기타 특성에 대해 갖는 주관적인 인식을 의미한다고 정리할 수 있다. 이러한 전문직 정체성은 어느 시점에서 확립되어 고정되는 것이 아니라 지속적인 성장과 발달을 통해 계속해서 형성되고 진행되는 하나의 과정이며, 전문적인 영역에 국한된 개념으로 보일 수도 있으나 사실상 개인적인 삶에서의 자신의 모습에 대한 인식까지 포함하는 통합된 개념(Moss et al., 2014)으로 이해하는 것이 바람직하다.

전문상담교사의 전문직 정체성은 소진을 완화시키고(김정숙, 유금란, 2010; 이미진, 2012; Moss et al., 2014), 직무 만족도를 향상시키며(민원홍, 이형섭, 김현민, 2010; 오승주, 2013), 이직 의도를 감소시켜(전태준, 2006), 결국은 학교의 발전과 학생들의 성장에 기여하며, 나아가 그 직업의 역할과 발전에 중요한 기틀을 제공한다는 점(Brott & Myers, 1999)에서 매우 중요하다. 따라서 전문상담교사의 전문직 정체성은 스트레스와 소진, 역할의 혼란 등이 줄 수 있는 부정적인 영향을 완충시킬 수 있는 요인으로 간주될 수 있다. 특히, 상담자가 도구가 되는 상담관계 속에서 상담자의 정체성은 상담의 성과를 이끄는 직접적인 동인이 되기 때문에(Blocher, Tennyson & Johnson, 1963) 치료적 도구로서 학교상담을 전적으로 이끌어가는 전문상담교사에게 있어 전문직 정체성의 중요성은 더욱 크다고 볼 수 있다.

이러한 전문직 정체성의 중요성에 비해 전문상담교사의 전문직 정체성과 관련된 선행연구의 수는 매우 제한적이다. 전문직 정체성을 하나의 변인으로 상정한 대부분의 양적 연구들(김정숙, 유금란, 2010; 오승주, 2013; 이미진, 2012; 전태준, 2006)은 주로 전문상담교사들의 소진과 이직 의도를 막고 직업 적응을 촉진시키는 전문직 정체성의 기능을 밝히는 데 초점을 두었다. 최근 들어 수행된 소수의 질적 연구들은 전문상담교사의 현장 경험을 보다 집중적으로 탐색하려는 시도를 하였는데, 구체적으로는 전문상담교사들의 경험이나 인식을 직업 적응이라는 틀로 조명한 연구(김지연, 김동일, 2015; 김지정, 이영순, 2014)와 전문성 발달의 과정을 탐색한 연구(이지원, 오인수, 2016)로 분류할 수 있다. 이러한 질적 연구들은 현장에 있는 전문상담교사들의 생생한 목소리를 통해 그들이 겪는 어려움과 도전들은 물론 그에 대한 인식과 대처방식 등과 관련된 많은 주제들을 도출해냄으로써 그들의 주관적인 경험세계를 심층적으로 분석했다는 데 의의가 있다. 이들 연구에서 전문직 정체성이라는 주제가 부분적으로 드러나긴 했지만, 소진을 일으키는 원인으로서의 정체성 혼란이라는 틀에서 개념화되어졌을 뿐, 유동적이고 역동적이며 끊임없이 변화하는 정체성의 형성 과정을 파악하는 작업은 이루어지지 않았다.

따라서 본 연구에서는 전문상담교사들과의 심층 면접을 통해 그들이 전문직 정체성을

형성해 가는 과정과 그 과정에서 작용하는 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략 등을 탐색하고자 하였다. 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 영향을 미치는 요인들을 밝힌 선행연구가 부재한 점을 고려할 때 관련 주제들을 추출하는 데는 질적 연구방법론이 필요(Creswell et al., 2007)하고, 정체성 형성의 과정이 단순하고 직선적이지 않고 복잡적이고 역동적인 특징이 있음을 감안할 때 질적 연구방법론 중 근거이론(Strauss & Corbin, 1998)이 이러한 특징을 잘 드러낼 수 있는 방법이라고 판단하였다. 본 연구에서 선정한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 전문상담교사들의 전문직 정체성 형성 과정에서 작용하는 요인들은 무엇인가?
연구문제 2. 전문상담교사들은 어떤 과정을 통해 전문직 정체성을 형성해 가는가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정을 탐색하는 본 연구의 특성상 심층 면접의 대상자는 전문상담교사로서의 현장 경험이 풍부하고 주제에 대해 통찰력 있는 안목을 제시할 수 있어야 하므로 전문상담교사 1급 자격증을 소지한 자 중 전문상담교사로 임용된 이후 최소 5년 이상의 경력을 가진 자로 한정하였다. 참여자 모집을 위해 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론 방법에 의거하여 이론을 발전시켜나가는데 적합한 대상자를 목적으로 표집하는 이론적 표본추출방법(theoretical sampling)과 함께 눈덩이 표집(snowball sampling)을 통한 동료지명(peer nomination) 방법을 활용하였다. 또한 학교 유형(공립과 사립), 학교급(중학교, 일반계 고교, 특성화 고교), 시도 지역 교육지원청, Wee 센터 등 다양한 장면에서 참여자를 모집하고자 하였다. 이러한 방법을 통해 최종적으로 14명의 참여자를 확보하였다.

심층 면접에 참여한 14명의 전문상담교사들의 기본 정보를 <표 II-1>에 제시하였다. 연령대별 분포를 살펴보면 30대가 9명, 40대가 4명, 50대가 1명이었고, 전문상담교사로서의 경력은 최소 6년에서 최대 9년으로 나타났다. 최종학력은 학사 졸업자가 3명, 석사과정에 재학 중이거나 석사학위를 소지한 자는 9명, 박사과정 중이거나 박사학위를 소지한 참여자

는 2명이었다. 참여자들은 대부분 전문상담교사 자격증 외에도 국가공인자격증(청소년상담사)이나 민간등록자격증(한국상담학회 발급 전문상담사, 한국상담심리학회 발급 상담심리사)을 소지하고 있었다. 참여자 9명은 학교상담실 근무 외에 순회상담 경험에 있는 것으로 파악되었다. 면접 시점을 기준으로 볼 때, 14명의 참여자 모두 상담 관련 연수 및 수련, 대학원 진학 등을 통해 계속 교육에 참여하고 있었다.

〈표 II-1〉 연구 참여자의 기본 정보

참여자	성별	연령	경력	근무지	상담관련 자격	전공 및 학력
1	여	30대 후반	6년	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급	상담심리 전공 석사학위 소지
2	여	30대 후반	8년 6개월	학교(사립)	전문상담교사 1급	교육학 전공 박사과정 재학
3	여	30대 중반	9년	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급 전문상담사 2급	상담심리 전공 석사학위 소지
4	여	30대 후반	9년	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급 전문상담사 2급 청소년상담사 2급	교육학 전공 석사학위 소지
5	여	40대 초반	9년	학교(공립)	전문상담교사 1급	학사 졸업
6	여	30대 중반	9년	학교(공립)	전문상담교사 1급 전문상담사 2급	상담심리 전공 석사학위 소지
7	여	30대 초반	6년 6개월	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급	학사 졸업
8	여	40대 초반	7년 6개월	학교(사립)	전문상담교사 1급 전문상담사 2급	상담심리 전공 석사학위 소지
9	여	40대 중반	8년	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급	상담심리 전공 석사학위 소지
10	여	50대 초반	9년	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급 전문상담사 1급 청소년상담사 1급	상담심리 전공 석사학위 소지
11	여	40대 초반	9년	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급 전문상담사 2급	상담심리 전공 석사학위 소지
12	여	30대 후반	6년	학교(공립)	전문상담교사 1급 상담심리사 1급	상담심리 전공 박사학위 소지
13	여	30대 중반	8년	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급	학사 졸업
14	여	30대 중반	9년	순회, 학교(공립)	전문상담교사 1급	상담심리 전공 석사과정 재학

2. 자료 수집 및 분석

가. 자료 수집

본 연구에서는 반구조화(semi-structured)된 개별 면접을 통해 자료를 수집하였다. 참여자들에게 공통적으로 주어지는 질문들을 기본으로 하고, 참여자들의 응답내용을 구체화하거나 명료화하기 위해 후속 질문과 세부 질문을 추가하는 방식으로 면접을 진행하였다. ‘전문상담교사로서 선생님의 삶에 대해 말씀해 주시겠어요?’라는 질문이 면접의 도입 질문으로 사용되었다. 참여자들에 대한 1차 개별 면접은 2015년 4월에서 2015년 9월에 걸쳐 이루어졌다. 개별 면접은 평균 1~2시간 정도 진행되었고, 면접 내용은 참여자의 동의 하에 녹음되었으며, 면접 후 전사되었다. 1차 면접의 녹취록 내용 중 명확한 의미 파악이 필요한 부분에 대해 2015년 9월부터 2015년 11월에 걸쳐 2차 추가 면접을 실시하였다. 추가 면접은 이메일 혹은 전화를 통해 이루어졌으며, 면접 내용은 1차 면접 자료와 결합하여 분석에 사용하였다. 최종적인 면접 자료는 개별 참여자들에게 이메일로 전송하여 자신이 응답한 내용과 일치하는지를 확인하고, 수정 혹은 보완할 부분에 대해서는 직접 기재해 줄 것을 부탁하였으며, 비밀 유지가 필요한 부분에 대해서도 직접 표기하여 회신해 주기를 요청하였다.

나. 자료 분석

자료 분석은 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 절차에 준하여 개방 코딩(open coding), 축 코딩(axial coding), 선택 코딩(selective coding)의 순서로 이루어졌다. 분석의 정확성을 위해 모든 분석은 수작업으로(manually) 수행되었다. 개방 코딩 단계에서는 면접 녹취록 내용을 줄 단위로 읽어가면서 개념들을 발견하고 각 개념에 이름을 붙이며 유사한 개념들을 하위범주로 묶은 후 범주화하였다. 축 코딩은 범주 분석과 과정 분석으로 나뉘어져 이루어졌다. 먼저 범주 분석 단계에서는 선택코딩에서 추출된 하위범주와 범주들을 참여자들이 경험한 중심현상, 이 현상과 관련된 여러 조건들, 작용/상호작용, 결과 등으로 구분하여 상호관계를 설정하였다. 관계 설정을 통해 최종적으로는 패러다임 모형(paradigm model)을 생성하였다. 다음으로 과정 분석을 통해 작용/상호작용으로 표현되는 범주와 하위범주들 간의 복잡한 상호관계와 발전 양상을 시간의 흐름에 따라 구체적으로 탐색하고 시각화하였다. 마지막으로 선택 코딩 단계에서는 거의 모든 사례에 공통적으로 자주 등장하며 추출된 모든 범주를 아우를 수 있는 개념인 핵심범주(core category)를 도출하였다.

3. 연구의 진실성 평가

Guba와 Lincoln(1981)이 제시한 질적 연구의 네 가지 평가 기준을 충족시키고자 본 연구에서 사용한 방법을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 신뢰성(credibility)은 연구에서 발견된 것이 사실이나 진실에 가까운 정도를 의미하는데, 이를 위해 연구자는 참여자들의 반응내용을 정확히 확보하기 위해 추가 면접과 수차례에 걸친 멤버 체크(member checking) 과정을 거쳤다. 둘째, 전이가능성(transferability)은 연구 결과가 다른 맥락에 적용될 수 있는 정도를 가리키는 기준인데, 이러한 기준을 충족시키기 위해 본 연구에서는 다양한 학교상담 장면에서 걸쳐 연구 참여자들을 모집, 확보하였다. 셋째, 안정성(dependability)은 연구 결과가 일관성 있고 반복될 수 있는지를 가늠하는 지표인데, 본 연구에서는 자료수집에서 분석에 이르기까지 연구수행의 전 과정에서 상담심리 전공 교수 1인과 전문상담교사 1인의 조언과 자문을 구하였다. 마지막으로 확증성(confirmability)은 연구 결과가 연구자의 편견이나 고정관념에 영향을 받지 않고 얼마나 중립적이나를 판단하는 기준인데, 본 연구에서는 연구자가 연구수행의 모든 절차에서 자신의 주관적인 견해를 자각할 때마다 그 내용을 노트에 기록했으며, 앞서 언급한 상담심리 전공 교수 1인과 전문상담교사 1인에게 이 노트의 내용을 전달하여 분석과정에 미치는 영향이 있는지를 점검해 달라고 요청하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에서 작용하는 요인

가. 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정의 개념 범주화

연구 참여자와의 면접을 통해 얻은 자료를 미세분석(microanalysis)과 질문하기 및 비교하기의 작업을 통해 한 줄 한 줄 반복해서 읽어가며 의미 있는 진술들에 이름을 붙여나갔다. 다음으로는 하나의 개념으로 명명된 개념들을 유사한 현상을 나타내는 것들로 무리지어 범주화시킨 후, 이 범주의 속성과 차원에 따라 계속 범주를 발전시키는 분석과정을 수행하였다. 그 결과 최종적으로 102개의 개념과 35개의 하위범주, 17개의 범주가 도출되었다. 도출된 개념과 범주를 <표 III-1>에 제시하였다.

〈표 III-1〉 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정의 개념 및 범주

개 념	하위범주	범 주	패러다임
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 청소년 문제에 대해 평소에 관심을 가지고 있었음 ▪ 상담 및 심리학 공부의 흥미가 직업으로 이어짐 ▪ 교직을 천직이라 여김 	개인의 경험과 가치로 전문상담교사로 입문함	개인의 경험과 가치에 의한 진로선택	인 과 적 조 건
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 전문성 향상을 위해 공부한 상담기법을 적용 못함 ▪ 실무능력의 부족으로 학생들에게 해가 될까 조심스러움 ▪ 정답 없는 상담에 어떤 문제로 내담자가 찾아올까 두려움 ▪ 상담의 결과를 상담자의 역량 부족으로 귀인함 	전문적 역량의 한계를 고민함	상담에 대한 전문성 부족 자각	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 지지와 격려 위주의 상담이어서 실질적인 도움이 부족하다고 생각함 ▪ 내담자의 변화를 조급하게 원함 ▪ 상담에 대한 주변 기대의 충족에 힘씀 	상담의 본질에서 벗어나는 자신을 발견함		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 관리자에 따라 교사로서의 권리와 상담실 활성화 여부가 결정됨을 느낌 ▪ 근무지에 따라 교사로서의 권리와 요구받는 역할이 다름 ▪ 순회 상담의 한계를 인식함 	근무지에 따른 불안정한 업무환경의 어려움에 봉착함		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 상담내용을 공급해 하며 일지 열람을 요구함 ▪ 상담업무와 운영에 대한 자율성 보장이 안 됨 	직무수행에 있어 자율성과 독립성을 보장받지 못함		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 소수자로서 의견 개진이 제한 받음 ▪ 경직된 공직문화로 인해 적응이 어려움 	소수자로서 소통의 어려움으로 정서적 고립을 경험함		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 상담은 쉬운 거여서 아무나 다 하는 것이라 여김 ▪ 상담의 성과를 인정받지 못함 ▪ 상담자의 자기개발을 위한 지속적인 연수의 필요성을 이해받지 못함 	상담의 특수성과 전문성을 이해받지 못함	상담에 대한 주변의 이해 부족과 편견	맥 락 적 조 건
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ‘착한’ 상담자라는 이미지 굴레에 간힘 ▪ 수업하지 않는 교사는 교사라고 생각하지 않음 ▪ 전문상담교사는 편한 직업이라 생각하여 업무의 보조적 존재로 여김 ▪ 전문상담교사의 명확한 역할을 모름 ▪ 열심히 노력해도 교원평가에서 저평가됨 ▪ 업무와 입장을 대변해주거나 이해해 줄 지지 세력이 없음 	전문상담교사에 대한 편견과 차별에 직면함		

개 념	하위범주	범 주	패러다임
<ul style="list-style-type: none">▪ 학교에서 상담이나 관련 업무를 의논할 사람이 없음▪ 상담 이외의 업무로 본연의 업무를 하지 못하고 업무의 과중함을 느낌▪ 학교마다 상황이 달라서 학교를 옮기면 다시 시작해야 함▪ 인사발령 관련 스트레스를 받음	업무 관련 스트레스에 지속적으로 노출됨	다양하고 반복적인 스트레스의 지속	
<ul style="list-style-type: none">▪ 상담 스트레스가 사생활 영역으로 스며들▪ 학생 문제에 대해 정당하지 않은 책임을 추궁 당함▪ 새로운 교원에게 상담에 대한 인식을 다시 심어주어야 함	상담 담당 교사로서의 고유한 스트레스를 경험함		
<ul style="list-style-type: none">▪ 잦은 정책의 변화로 학교상담 현장이 혼란스러움▪ 안정적이지 않은 정책으로 전문상담교사 개인이 더 힘들▪ 전문상담교사 제도가 계속 유지될 지 불안함	제도 운영의 불안정으로 현장의 혼란스러움을 경험함		
<ul style="list-style-type: none">▪ 아이들에게 도움이 되는 존재인지 고민함▪ 내 자신이 진정한 상담자인지 고민함	존재의 의미를 고민함	전문상담교사로서 나의 존재를 물음	중심현상
<ul style="list-style-type: none">▪ 진로진학상담교사인 것 같이 느껴짐▪ 학교에서는 교사인지 상담자인지 혼란스러움▪ Wee센터에서는 교사인지 교육 행정직원인지 혼돈됨	흔들리는 정체성을 고민함		
<ul style="list-style-type: none">▪ 전문상담교사로서의 소명의식을 버리고 현실에 타협하고 싶은 유혹을 느낌▪ 내 일에 대한 의미와 가치를 스스로에게 질문함	전문상담교사로서 어떻게 살아야 하는지를 고민함		
<ul style="list-style-type: none">▪ 학생들의 긍정적 피드백에 보람을 느낌▪ 학생들과의 만남 속에서 배움이 있고 감사함이 생김▪ 학생들의 변화에 기운을 얻음	학생들을 통해 에너지를 얻음	정서적 지지와 지원을 받음	중재적 조건
<ul style="list-style-type: none">▪ 관리자와 동료교사의 지지를 얻음▪ 동료 전문상담교사들로부터 힘을 얻음	주변인의 지지를 얻음		
<ul style="list-style-type: none">▪ 역할을 충실히 이행해야 한다는 다짐을 하게 됨▪ 학교상담의 선구자라는 소명의식으로 열심히 일함	사명감과 소명의식을 되새김	학교상담에 대한 열정을 품음	
<ul style="list-style-type: none">▪ 학교상담은 예방을 통한 적응과 성장에 초점을 맞춰야 한다는 점을 인식하게 됨▪ 학교상담의 영역은 종합적이고 광범위하다는 점을 깨닫게 됨▪ 학교상담은 상담요소와 교육요소의 균형이 필요하다는 점을 배우게 됨	학교 상담만의 철학을 소유함		
<ul style="list-style-type: none">▪ 전문상담교사의 존재를 아는 사람들이 늘어남▪ 상담 및 전문상담교사의 필요성을 인정하고 상담 본연의 업무를 하도록 해주심	상담과 전문상담교사에 대한 주변의 인식변화를 느낌		

개 념	하위범주	범 주	패러다임		
<ul style="list-style-type: none">▪ 대학원 공부를 통해 전문성 함양 노력을 계속함▪ 특정영역의 전문성 함양을 위해 학회활동과 연수에 참여함▪ 가용한 교육기회를 활용함	계 속 교 육 을 통해 전문성 을 키움	지식과 경험의 통합으로 전문성을 함양함	작 용 / 상 호 작 용 전 략		
<ul style="list-style-type: none">▪ 점진적으로 프로그램 개선 노력을 함▪ 사례 연구모임을 통한 배움을 실제에 적용해 나감▪ 다양한 사례의 상담을 통해 스스로 경험하고 터득해 나감▪ 이론을 실제에 접목시키려는 노력을 함	경험을 성장 의 자양분으 로 삼음				
<ul style="list-style-type: none">▪ 조직 내 동료 교사들로부터 배움▪ 동료 전문상담교사들과의 만남을 통해 배움▪ 외부의 상담 전문가들과의 교류를 통해 배움	동 료 들 로 부 터 배움				
<ul style="list-style-type: none">▪ 적극적 의사표현을 해 나감▪ 열정적으로 배움을 좇음▪ 상담에 대한 이해를 돕는 홍보활동에 힘씀▪ 보편적 학교상담 체계에 관한 의견을 모아 나감	학교상담 체 계를 정립하 고자 노력함	안정된 학교상담 시스템을 만들어 감			
<ul style="list-style-type: none">▪ 동료교사와 좋은 관계 및 협력 체계를 맺기 위해 노력함▪ 학생들과 소통하려고 애를 씀	학교 내 지지 체계 구축을 위해 노력함				
<ul style="list-style-type: none">▪ 1학교 1인 전문상담교사 학교배치에 관한 학교상담관련 법 제정을 요구함▪ 현장의 고충을 알리고 의견수렴의 방안을 찾아 나섬▪ 임용 정원 확보를 위한 정책적인 노력이 필요함을 주장함▪ 권익 보호를 호소함	현장의 소리 를 알리는 노 력을 통해 정 책변화를 요 구함	현장의 요구를 반영한 제반제도 및 정책의 변화를 추구함			
<ul style="list-style-type: none">▪ 학교상담의 특수성을 반영한 교육이 필요함을 인식함▪ 전문상담교사로서의 사명감, 소명의식을 키우는 대학교육이 필요함을 인식함	대학교육이 학 교현장에 기초 하여 이루어져 야 한다는 주 장을 펴				
<ul style="list-style-type: none">▪ 스스로 성찰하며 자기 수퍼비전을 함▪ 주어진 상황 속에서 긍정적인 면을 찾고자 함▪ 개인적인 안녕감을 유지하기 위해 노력함	자기관리를 함	개인적 차원에서의 적응을 모색함			
<ul style="list-style-type: none">▪ 학교 업무와 개인 생활의 조화를 위해 노력함▪ 주변과의 갈등을 최소화하고자 함	주변과 맞추 어 나아감				
<ul style="list-style-type: none">▪ 자기성찰 능력이 생김▪ 자기와 타인에 대한 이해와 수용이 확장됨▪ 내담자를 대하는 태도가 진실해짐	성숙한 인간적 자질을 갖추	학교상담전 문가로서의 정체성이 형성되어감			
<ul style="list-style-type: none">▪ 자기만의 특색 있는 상담기법을 습득함▪ 위기상황에 대한 대처능력이 향상됨▪ 상담자로서의 자신의 전문성에 대해 당당해짐	상 담 자 로 서 의 전문성이 신장됨				
<ul style="list-style-type: none">▪ 학교상담에 대한 자신만의 철학이 확고해짐▪ 적어도 학교 내에서는 내가 상담전문가라는 자부심이 생김▪ 상담활동이 긍정적인 학교문화 조성에 이바지한다는 믿음이 생김	학교상담 전 문가로 성장 해 감				

개 념	하위범주	범 주	패러다임
<ul style="list-style-type: none">▪ 상담이 인간관계 형성에 도움이 됨▪ 상담공부가 학생을 바라보는 관점을 변화시킴▪ 직업을 통한 자기성찰의 기회들에 감사함	내 삶에 도움이 됨	전문상담교 사임에 만족을 느낌	결 과
<ul style="list-style-type: none">▪ 역할에 대한 만족감으로 직업에 대한 확신이 들▪ 지식의 전달자가 아닌 진정한 교육을 하는 느낌이 들어 자부심이 들▪ 학교에서 할 수 있는 의미 있는 일들이 있음에 뿌듯함	역할에 대한 만족감과 자 부심이 들		
<ul style="list-style-type: none">▪ 신체적으로 한계를 느낌▪ 정서적 탈진을 경험하고 견딤	소진을 경험하 지만 안내하려 고 애를 씀	좌절과 소진을 견디고 버텨냄	
<ul style="list-style-type: none">▪ 변하지 않는 상황에 무기력을 느낌▪ 직업에 대한 회의감이 들▪ 그만두지 않고 버텨	좌절과 무기 력 속에서도 일을 놓지 않 고 버티어 냄		

나. 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정의 패러다임 모형

전문상담교사의 전문직 정체성 형성과정에서 나타나는 변화와 전후 맥락을 살펴보기 위하여 근거이론에서 제시하는 패러다임, 즉 인과적 조건, 중심현상, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용, 결과에 따라 개념과 범주를 엮는 축 코딩을 실시하였다. 분석결과, 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정의 중심현상을 '전문상담교사로서 나의 존재를 물음'으로 개념화하였다.

1) 중심현상

중심현상이란 연구주제와 관련하여 거의 모든 사례에 걸쳐 핵심적으로 나타나는 연구 참여자들의 반복적인 행위를 말한다. 본 연구에서는 전문직 정체성과 관련된 전문상담교사의 중심현상을 '전문상담교사로서 나의 존재를 물음'으로 명명하였고, 이를 구성하는 하위 범주는 '존재의 의미를 고민함', '흔들리는 정체성을 고민함', '전문상담교사로서 어떻게 살아야 하는지를 고민함'으로 분석하였다. 참여자들은 근무지에 따라 역할기대 및 수행요구가 달라 근무지를 이동할 때마다 정체성이 흔들리는 것을 경험해야 했으며, 아이들에게 도움이 되는 존재인지, 자신이 진정한 상담자인지를 고민하였다. 이들은 상담자, 교사, 교육행정직원, 진로진학상담교사 등의 다양한 역할을 수행하면서 정체성의 혼란과 함께 소진을 경험하였다. 이러한 어려움 속에서 참여자들은 자신의 인생 목표, 가치, 신념, 존재의 이유

등을 성찰하며, 앞으로 전문상담교사로서 어떤 모습으로 어떻게 살아야 하는지와 같은 본질적인 질문들을 스스로에게 던지고 있었다.

“나는 누구일까? 상담교사는 왜 필요하고 어떤 역할을 해야 하고 학교상담은 대체 무엇이고, 정말 많은 책을 읽고, 많은 논문을 읽고, 많은 세미나를 찾아가고, 공부를 하고, 연구를 했는데……. 내가 과연 아이들에게 도움이 되는 존재인지, 현재 그러는지를 고민하고 또 고민하고…….”(참여자 6, 존재의 의미를 고민함)

“전문상담교사가 어떤 역할을 해야 하지?, 학교상담을 어떻게 만들어가야지?, 이 일의 의미가 뭐지?, 끊임없이 묻고, 또 묻고, 고민을 하는 사람이었기 때문에 더 힘들었던 것 같아요. [중략] 아, 그냥 나 편히 살까?, 그냥 어차피 내가 전문상담교사라는 그런 걸 버리면 그냥 교사라고 생각한다면, 사명감과 소명감만 버린다면, 정말 편하게 살 텐데 라고 생각을 했죠. 솔직히 왜냐하면 주변에 보면 순응하고 사는 사람들이 다 관계가 좋고 항상 그 사람들은 좋은 사람으로 평가를 받는데, 저처럼 업무를 가르려고 하고 뭔가 학교상담 체계를 갖추려고 하면, 그러다 사람들과 업무상에서 갈등에 이르면 나쁜 사람이 되어 버리는 거예요.”(참여자 11, 전문상담교사로서 어떻게 살아야 하는지를 고민함)

2) 인과적 조건

인과적 조건이란 중심현상을 발생시키는 데 영향을 미친 사건이나 변수를 의미한다. 면접 자료의 분석 결과, ‘전문상담교사로서 나의 존재를 물음’라는 중심현상이 생겨난 배경에는 ‘개인의 경험과 가치에 의한 진로선택’, ‘상담에 대한 전문성 부족 자각’, ‘현실적인 직무환경의 어려움 직면’과 같은 요인이 작용한 것으로 나타났다. 참여자들은 학원에서의 아르바이트 경험이 청소년에 대한 관심으로 이어지거나, 천직으로 생각되었던 교직으로 입문하는 방법이었기 때문에, 혹은 사람의 마음을 연구하는 심리학 및 상담에 대한 매력에 이끌려 전문상담교사라는 진로를 선택하게 되었다. 현장에 처음 배치된 그들은 얼마 지나지 않아 자신의 전문성이 부족하다는 점을 실감하게 되었고, 도움을 청하는 학생들에게 조금하게 변화를 기대하거나 주변 사람들의 기대에 맞추어 직무를 수행하는 데 급급한 자신의 모습을 발견하게 되었다. 어디에서 근무하느냐에 따라 관리자가 누구냐에 따라 자신의 권리와 역할이 달라지고, 상담실 운영과 업무에 있어 자율성을 인정받지 못하며, 교사 집단 내의 소수자로서 소외감을 느끼면서 척박한 현실을 뺏속 깊이 체험하게 되었다. 요컨대, 이러한 도전과 어려움들이 결국 전문상담교사로서의 자신의 존재에 대해 근원적이고 본질적인 수준에서 고민하게 하는 계기가 되었다고 할 수 있다.

“사람에 대한 관심이 있으니까 문학도 그렇지만, 다 이렇게 삶에 대한 부분이잖아요. 그러면서 이제 실제적으로 사람들의 아픔과 그런 걸 함께 나누면서 도와줄 수 있는 그런 쪽으로 일을 하고 싶다는 생각이 들어서. 상담이나 뭐 그런 거……. 중간에 전전한 직업이 있기는 하지만 기본적으로는 사람의 삶 자체에 대한 관심이 있었어요.”(참여자 10, 개인의 경험과 가치로 전문상담교사로 입문함)

“너무 두려운 거예요, 애 오는 게, 애가 오면 좋기도 하지만 걱정도 되는 거예요. 제가 배운 지식을 잘 적용을 못 하겠는 거예요. 공부 열심히 해도 이론하고 이게 실제가... 상담 사례별로 잘 적용을 못 하다 보니 자신감도 떨어지고 그랬죠.”(참여자 5, 전문직 역량의 한계를 고민함)

“Wee 센터에서는 사실 실장이 총괄 관리를 맡게 되는 거니까, 관리자로서의 역할을 기대 하는 거죠. 주변의 기대도 그렇고. [중략] 그런데 이제 학교에 오니 진로교사가 된 것 같아요. 제가 있는 학교가 인문계인데...”(참여자 13, 근무지에 따른 불안정한 업무환경의 어려움에 봉착함)

3) 맥락적 조건

맥락적 조건은 중심현상이 일어하는 환경적 조건을 의미한다. 본 연구에서는 ‘상담에 대한 주변의 이해 부족과 편견’, ‘다양하고 반복적인 스트레스의 지속’, ‘불안정한 제도운영으로 인한 혼란’이 이러한 조건으로 범주화되었다. 참여자들은 상담을 누구나 할 수 있는 쉬운 업무로 여기고 전문상담교사는 수업을 하지 않는 교사이므로 관련성이 약한 업무를 처리할 수 있는 잉여 인력으로 간주하는 학교 구성원들의 인식 속에서 자신의 역할도 업무의 성과에 대해서도 정당한 인정을 받지 못하고 있다고 토로하였다. 이러한 주변의 편견이나 차별과는 별개로 특별한 지지체계 없이 과중한 업무에 시달리면서 상담 업무에서 파생되는 고유한 스트레스까지 감내해야 하는 상황은 참여자들을 더욱 힘들게 하였다. 학교 내부적인 상황에서 오는 스트레스 뿐 아니라 학교상담 관련 정책이나 전문상담교사 제도가 예측하기 힘들 정도로 자주 변화하면서 신분 자체에 대한 위협도 느끼는 것으로 보고되었다.

“차라리 집단상담하고 예방교육하고 대안교육, 행사하면 하겠어요. 그런 일 하면 너무 열심히 한다, 성과가 보인다. 근데, 개인상담. 진짜 애쓰고 있거든요. 진짜 진 빠지고 개인상담 1시간 하는 게 너무 힘들 정도인데, 선생님들 너무 모르시는 것 같아요. 눈에 보이는 결과가 없다고. [중략] 이미 예방이 아니라, 이미 피가 철철 나고 있는 상황의 아이들만 만나게 했고요. 그 아이들의 한두 번 만난다고 낫지 않는데, 선생님들은 너랑 아이랑 상담시켜줬더니, 애가 왜 안 변하느냐, 대체 나는 누구인가? 나는 마법사여야 하는가? 그 애들도 살아온 시간만큼의 상처를 치유할 시간이 필요함에도 불구하고 상담 한 네다섯 번 받아서 한순간에 낫는 것은 아니잖아요?”(참여자 6, 상담의 특수성과 전문성을 이해받지 못함)

“전문상담교사는 정말 답이 없고, 내 안의 갈등도 정말 많고, 애들이 상담만 받고 끝나는 건 아닌

것 같아요. 그 여운이 하루 종일..... 이 아이에게 도움을 주고 싶은데, 어떤 것들이 애한테 정말 도움이 될까, 상담을 한 후에도 다음 약속을 잡은 날까지 계속 고민하고 생각하고, 그런 것 같아요. 그런 것들이 상담 받은 아이들 케이스 생각에.....”(참여자 2, 상담 담당 교사로서의 고유한 스트레스를 경험함)

“저는 학교상담이 되게 혼란기라고 생각해요. 전직교사, 비 전직교사, 진로 진학 상담교사, 전문상담교사, 위센터 교사, 위센터의 전문상담사, 학교에 있는 전문상담사, 학교상담의 주축을 이루는 이런, 상담자들이 너무 각양각색이고, 너무 난립해 있어요. [중략] 학교상담 색깔도 너무 다양해졌고.”(참여자 4, 제도 운영의 불안정으로 현장의 혼란스러움을 경험함)

4) 중재적 조건

중재적 조건이란 인과적 조건과 맥락적 조건에 해당하는 여러 요인이 현상에 미치는 영향을 조절하고 변화시키는 데 작용하는 조건을 말한다. 본 연구에서는 ‘정서적 지지와 지원을 받음’, ‘학교상담에 대한 열정을 품음’, ‘상담과 전문상담교사에 대한 주변의 인식 변화를 경험함’이 중재적 조건으로 확인되었다. 먼저, 참여자들은 자신들이 현장에서 여러 가지 스트레스로 난항을 겪고 있을 때 체념하고 포기하는 대신 자신의 정체성에 대해 고민할 수 있었던 것은 주변의 정서적 지지와 지원 덕분이라고 진술하였다. 척박한 여건 속에서 어렵고 힘들었지만 학생들의 작은 변화를 보면서 또한 그들이 전하는 긍정적인 피드백을 들으며 참여자들은 희망을 느낄 수 있었고, 그리 갖지는 않았지만 학교 관리자와 동료 교사들의 지지는 척박한 땅에서 새로운 싹을 틔우는 단비와 같았고, 지칠 때마다 버팀목이 되어준 동료 전문상담교사들은 심리적인 지지를 해주는 모항(母港)이 되어 주었다. 참여자들이 가지고 있는 학교상담에 대한 사명감과 소명의식, 그리고 학교상담에 대한 굳건한 철학적 신념은 학교상담에 대한 열정을 재점화하여 전문상담교사로서의 삶의 방향을 고민하게 해 주는 밑거름이었다. 상담과 전문상담교사에 대한 인식 부족과 유의미한 상호작용을 저해하는 조직의 환경 속에서 참여자들이 개인의 역량을 발휘하기란 쉽지 않았다고 한다. 그럼에도 불구하고 참여자들은 그들이 속한 조직도 참여자들의 능력과 열정, 노력의 정도에 따라 진정한 교육의 장이 될 것이라는 희망을 갖게 되었다. 그것은 상담과 전문상담교사에 대한 주변의 인식 변화를 감지하면서부터였다.

“제가 1년 동안 상담을 한 친구가 있었어요. 근데 그 친구가 우울하고 되게 죽고 싶고 그런 마음이 되게 컸었는데, [중략] 1년간을 그 친구와 계속 상담을 하면서 사실은 제가 해준 부분이라고 생각이 되는 부분이, 1년 간 같이 있어주고, 그 아이가 가지고 있던 장점 쪽으로 보게 하려고 많이 노력을 했던 부분이었어요. 그러고 나서 2년, 3년? 후에 그 친구가 전화가 와서 자기가 ○○대에 합격

을 했다고 얘기를 하면서, 저한테 뭐라고 그랬냐면 선생님, 선생님은 참 좋은 직업을 가지고 계세요. 이렇게 얘기를 해줬었어요. 저는 그걸로 되게 많이 도움을 받았고”(참여자 9, 학생들을 통해 에너지를 얻음)

“학교 안에서의 작은 센터를 운영하고 있다는 생각을 해요. [중략] 학교가 또 다른 상담센터의 역할을 해야 한다고 생각해요. 작은 상담센터. 그래서 개인상담, 집단상담, 예방교육, 대안교육, 상담행정, 심리검사 운영, 그리고 학교에서 원하는 인성교육에 대한 지원 등이 학교 전문상담교사의 고유한 역할이라고 생각해요. 그러면 되게 방대하죠. [중략] 다방면에 팔방미인이 되어야 한다고 생각해요.”(참여자 6, 학교상담만의 철학을 소유함)

“위기의 경우가 있잖아요. 일반 교과 선생님들은 당황하시고 저를 찾아요. 그러면 제가 침착하게 기관에 연계를 하기도 하고, 상태에 대해서 상담도 하고 그런 것들을 봤을 때 ‘놀고만 있다’ 이게 아니고 이게 다르다고 말해주고 있는 것 같아서, [중략] 이제라도 알아주시니 고맙다는 생각을 많이 했어요.”(참여자 2, 상담과 전문상담교사에 대한 주변의 인식 변화를 느낌)

5) 작용/상호작용 전략

작용/상호작용 전략은 중심현상에 대응하는 참여자의 의도적인 행위를 총칭한다. 본 연구의 참여자들이 ‘전문상담교사로서 나의 존재를 물음’이라는 현상을 다루기 위해 사용한 전략은 ‘지식과 경험의 통합으로 전문성을 함양함’, ‘안정된 학교상담 시스템을 만들어 감’, ‘현장의 요구를 반영한 제반 제도 및 정책의 변화를 추구함’, ‘개인적 차원에서의 적응을 모색함’으로 나타났다. 참여자들은 다양한 직무환경의 어려움을 극복하고자 노력하는 동시에 현장 전문가로서의 부족한 역량과 역할수행에 대한 모호함을 전문성 향상을 위한 노력과 경험으로 채워갔다. 전문성 증진을 추구하며 고전분투(孤戰奮鬪)했던 참여자들은 체계적이고 전문적인 교육과 수련을 통해 얻은 지식과 현장 경험을 통해 체득한 노하우를 통합시켜 나갔다.

전문성 함양을 위한 노력과 아울러 참여자들은 학생, 교사, 학부모를 대상으로 상담과 전문상담교사의 역할에 대한 이해를 넓히기 위해 적극적으로 홍보 활동을 펼치고, 동료교사 및 학생들과의 소통을 통해 학교 내 지지체계를 구축함으로써 학교상담 시스템을 안정화시키려는 의지를 드러냈다. 또한 보다 거시적인 차원에서 안정감 있는 학교상담 시스템의 구축을 위한 정책 변화와 현장의 요구가 반영된 전문상담교사 양성 교육과정을 주장하는 목소리를 냈다. 더불어, 개인적인 삶의 영역에서도 성찰과 자기관리를 통해 안정감을 유지하고 일과 개인 생활의 균형을 유지하기 위한 노력도 병행한 것으로 확인되었다.

“상담 관련 연수들 초반에는 정말 많이 다녔었죠. 학교에서 배운 걸로는. 학교에 오니깐 너무 다른 거예요. 이게 이론과는 너무 달라서. [중략] 어디에서 무슨 교육한다 하면은 상담관련 연수들은 돈도 많이 들어가는데, 자비 들어가면서 교육 받고, 상담관련 직무연수 있다 하면은 신청해서 원격 연수가 됐든, 현장연수면 가서 들었던 적도 많이 있고요”(참여자 5, 계속교육을 통해 전문성을 키움)

“학교를 옮길 때마다 모든 것을 다 새로 해야 되고 이런 것들. 이런 업무를 해야 하고 명확하게 기틀이 마련되어 있고, 표준화되어 있으면 참 좋을 것 같다는 생각이 들어요. [중략] 상담교사의 고유한 업무, 관련한 기틀이 마련되어야 하지 않을까 그런 생각이 들고, 여러 선생님들이 모여서 의견도 모으고 있긴 해요.”(참여자 5, 학교상담 체계를 정립하고자 노력함)

“지금 우리가 양성과정이 실습 위주의 과목들이 전혀 없잖아요. [중략] 교생실습제도 잘못되어 있고. 실습제도 안에서 배울 게 없고. 체계적인 재교육도 없어요. 1정 연수 보세요. 1정 연수를 만족하는 사람들이 어디 있어요. [중략] 지원이 전무한 상태에서 너네 뭐하고 있냐. 이건 왜 못하냐. 양성과정부터가 잘못되어 있는 것을. 양성과정 그 교육과정부터 상담 실제적인 걸로 바뀌어 한다고 보고요. [중략] 어찌 보면 대학 교육부터 전문성을 갖추지 않은 상태로 배출이 되니 정체성을 갖추기 위해 노력하는 것이……. 힘이 들죠.”(참여자 12, 대학교육이 학교현장에 기초하여 이루어져야 한다는 주장을 펴)

6) 결과

결과는 중심현상에 대한 대처방식의 결과로 나타나는 참여자들의 경험이나 인식을 말한다. 본 연구에서는 ‘전문상담교사로서 나의 존재를 물음’이라는 중심현상에 대해 참여자들이 다양한 방식으로 대처함으로써 ‘전문상담교사임에 만족을 느낌’, ‘학교상담 전문가로서의 정체성이 형성되어감’, ‘좌절과 소진을 견디고 버텨냄’의 결과가 나타났다. 앞서 언급한 바와 같은 전략들을 활용하여 전문상담교사로서의 자신의 정체성에 대한 해답을 찾고자 노력한 참여자들은 여전히 신체적, 정서적 소진을 경험하고 변화하지 않는 현실에 대해 무력감과 회의감을 느끼지만, 인간적으로나 전문적으로 성장해 가는 자신의 모습을 발견하고 역할 수행에 따르는 보람을 찾으며 서서히 전문상담교사로서의 정체성이 형성되어가고 있음을 느끼면서 이러한 상황을 견뎌내고 있는 것으로 분석되었다. 이러한 참여자들의 반응은 거의 동시적이고 동질적으로 일어난 현상으로 분석되어, 이질적인 반응들을 유형화하는 작업은 적합하지 않은 것으로 결론 내려졌다.

“현재로서는 전문상담교사가 된 것에 대해서는 굉장히 만족하고 있고, 뭔가 가르치는 사람, 그런 느낌보다는, 일반교사는 가르치는 교사지만 저희는 어떤 지식적인 측면뿐만 아니라 모든, 그러니까, 학생의 살아온 과정이나 그 과정을 모두 보니 정말 교육하는 느낌이어서, 지식 전달자가 아닌 광의의 의미인 것 같아서 그런 제 삶에 대해서는 만족한다고 볼 수 있습니다.”(참여자 4, 학교상담 전문

가로 성장해 감)

“외로움도 오고, 혼란스럽고, 우울해지기도 하고, 그래서 전체적으로는 화도 나고 짜증도 많이 올라오고 이게 막 육육 거리는 게 많아요. 목까지 차오르는 느낌? 확 쏟아내지 못하고 또 견디고 돌아가게 되고, 그런 부분들이 있어요.”(참여자 9, 소진을 경험하지만 인내하려고 애를 씀)

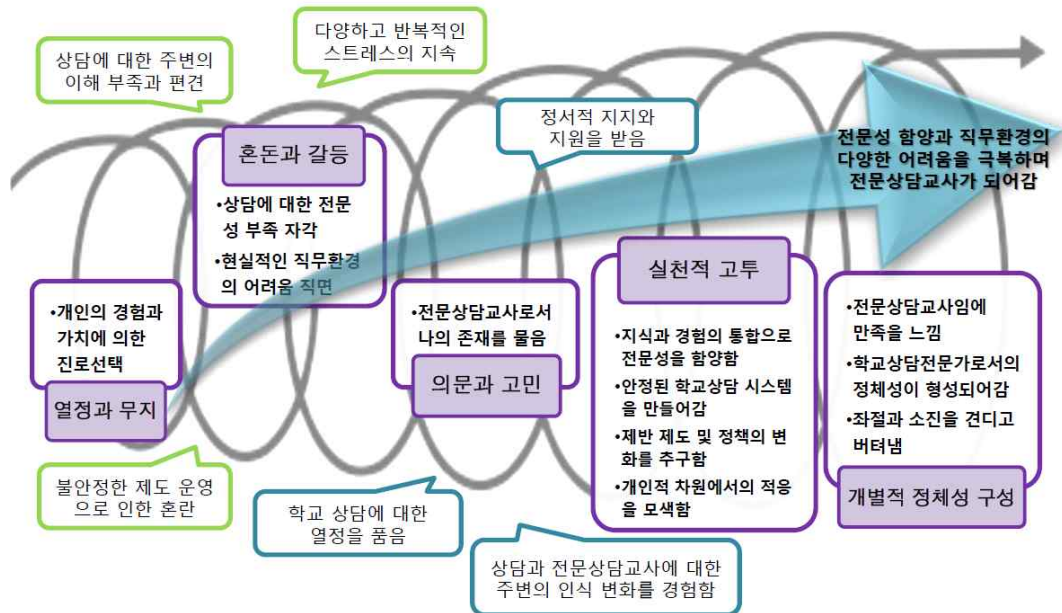
2. 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정

범주들을 시간의 흐름에 따라 연결 짓는 과정 분석(process analysis) 결과, 본 연구의 참여자들은 열정과 무지, 혼돈과 갈등, 의문과 고민, 실천적 고투 그리고 개별적 정체성 구성의 5단계 과정을 거쳐 전문상담교사로서의 정체성을 형성해 가는 것으로 나타났다. 열정과 무지 단계는 참여자들이 청소년 상담을 향한 순수한 열정과 교사로서의 사명의식을 바탕으로 상담을 전담하는 교사라는 정체성을 가지고 학교 현장에 첫 발걸음을 내딛는 시점이라 할 수 있다. 학교 현장에 입문한 참여자들은 예상했던 바와는 전혀 다른 황무지와 같은 학교상담 현장을 접하며 혼돈과 갈등의 단계에 접어드는데, 불안정하고 지지적이지 않은 현장에서 혼자라는 느낌을 받으며 열정과 사명의식으로 시작했던 상담에서조차 전문성이 부족한 자신의 모습을 자각하게 된다. 상담에 대한 학교 구성원들의 몰이해와 편견을 접하고 업무와 관련된 다양한 스트레스를 경험하며 불안정한 제도와 정책으로 인해 상담자, 교사, 교육행정직원, 진로진학상담교사 등의 다양한 역할을 수행하면서 임용 시점에서 가졌던 상담 교사로서의 정체성이 뿌리째 흔들리면서 내적 혼란과 갈등은 더욱 깊어진다. 이러한 혼란과 갈등 속에서 참여자들은 의문과 고민의 단계를 통해 전문상담교사로서의 자신의 존재 의미와 본질이 무엇인지에 대해 다시금 자문하면서 깊은 성찰을 시작한다. 힘겨운 노력 끝에 학생들과 교직원 및 행정가들의 인식 변화를 조금씩 발견하고 정서적으로도 지지를 받기 시작하면서 학교상담에 대한 열정을 새롭게 다져간다.

이렇게 생겨난 희망 덕분에 참여자들은 불안정하고 고된 환경에 적극적이고 다양한 방식으로 대처해 나아가기 시작하는데, 이 국면이 바로 실천적 고투의 단계이다. 이 단계에서 그들은 계속 교육과 주변 전문가들과의 교류를 통해 새로운 배움의 기회를 찾고 이러한 배움을 통해 얻은 지식을 자신이 경험한 것과 통합하여 전문성을 제고하려고 노력한다. 학교상담 체계를 정립하기 위한 활동을 시작하고 척박한 학교상담 환경을 변화시키고자 전문상담교사 관련 제도와 정책, 그리고 교육과정의 변화를 위해 목소리를 높여간다. 개인적인 삶에서도 안정감을 회복하기 위해 자기관리와 안녕을 추구한다. 이처럼 실천적 고투

단계에서 참여자들은 전문성 제고를 통한 개인내적인 변화와 동시에 학교상담 체계와 같은 시스템의 변화를 위해서도 노력하는데, 이는 상담실에서 상담을 하는 교사라는 제한된 자기인식을 넘어서 환경을 적극적으로 조율해가는 적극적인 조정자(coordinator)로서의 역할을 수용함으로써 자신의 전문직 정체성을 확장시켜 가고 있음을 보여준다. 아울러, 일의 영역과 개인적인 삶의 영역 간 균형을 유지하기 위한 노력은 상담 교사로서의 정체성을 자신의 개인적 정체성(personal identity)으로 통합하려는 시도로 해석할 수 있다. 이렇듯 다각적인 차원에서의 대응과 노력을 통해 개별적 정체성 형성 단계에 접어들게 되는데, 이 단계에서 참여자들은 인간적인 자질과 전문적인 자질이 다듬어져 가는 자신을 발견하며 전문상담교사로서의 정체성을 한 개인으로서의 정체성에 통합하게 된다. 이 단계에 이르러서야 비로소 참여자들은 고군분투의 과정을 거쳐 획득한 노하우를 바탕으로 전문성과 현장 적응력을 겸비한 전문상담교사로서의 자신의 모습을 인정하고 수용하게 된다. 이러한 안정된 정체성을 바탕으로 자신이 전문상담교사임에 만족을 느끼게 되고, 무기력과 좌절, 소진은 여전하지만 그래도 버티고 인내할 수 있는 힘을 가지게 된다.

선택코딩 결과, 이러한 전문상담교사들의 전문직 정체성 형성 과정을 통합적으로 설명하는 핵심 범주(core category)는 ‘전문성 함양과 직무환경의 다양한 어려움들을 극복하며 전문상담교사가 되어감’으로 명명되었다. 이러한 명명 속에는 참여자들의 전문상담교사로서의 전문직 정체성이 확립되었다기보다 복잡하고 역동적인 과정을 거치며 끊임없이 지속되고 진화해 나아간다는 의미를 내포하고 있다. 핵심 범주의 속성과 차원은 동기 수준의 높음-낮음, 통찰 수준의 깊음-얕음, 노력 수준의 적극성-소극성, 지원 정도의 충분-부족, 인내 정도의 강함-약함으로 분석되었다. 핵심 범주에 따른 이야기 윤곽 기술과 가설적 관계 진술은 과정 분석의 결과와 유사하였기 때문에 지면의 제한을 고려하여 생략하였다. 핵심 범주와 앞서 언급한 과정 분석의 결과를 통합하여 [그림 III-1]에 제시하였다.



[그림 III-1] 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정

IV. 논 의

본 연구는 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론 방법을 적용하여 전문상담교사들의 전문직 정체성 형성 과정과 이 과정에서 주요하게 작용하는 요인들을 탐색하는 목적으로 수행되었다. 주요한 발견들을 중심으로 몇 가지 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 전문상담교사들의 전문직 정체성 형성 과정에서 가장 반복적으로 드러나는 중심현상은 ‘전문상담교사로서의 나의 존재를 물음’이었다. 본 연구의 참여자들은 학교 현장에서 감당하기 힘들 정도의 혼돈과 갈등을 겪으면서 전문상담교사로서의 자신의 존재 이유와 가치에 대해 자문하며 깊은 성찰을 시작하는 것으로 나타났다. 이는 끊임없는 자기성찰을 상담자의 전문성 발달 과정의 핵심적인 동력으로 파악한 선행연구(이지원과 오인수, 2016; 전정운, 한재희, 2012)의 연구결과와 일치하는데, 전문직 정체성 형성 과정에서도 성찰이 중요한 역할을 한다는 점은 본 연구의 주목할 만한 발견이다. 사실 자기성찰은 상담자의 전문적인 자질의 하나(고윤희, 박성현, 2014; 이미정, 박승민, 2015)로 지목되어 왔던 바, 본 연구의 결과는 전문상담교사 양성 과정에서 이러한 능력을 배양시키려는 노력이 집중적으

로 이루어져야 한다는 점과 전문상담교사의 선발 과정에서도 이러한 덕목이 중요한 평가의 기준이 되어야 한다는 점을 시사해 주고 있다.

둘째, 본 연구에서는 전문상담교사로서의 자신의 존재에 관한 의문과 고민에 대해 참여자들의 대처방식이 개인적인 변화는 물론 보다 거시적인 체계의 변화를 향해 있음을 확인하였다. 참여자들은 개인적인 차원에서 전문성을 증진시키려는 노력과 사생활에서도 안정감을 유지하려는 시도를 함과 동시에 자신이 근무하는 학교의 상담 시스템을 개선하려는 노력과 학교상담 및 전문상담교사와 관련된 제도 및 정책의 변화를 위한 적극적인 움직임도 보였다. 이러한 결과는 전문상담교사들이 현실과 이상의 불일치에 대해 자신의 기대는 물론 환경의 요구도 변화시키려는 태도를 보인다는 김지연과 김동일(2015)의 연구결과와 일맥상통하며, 시스템의 변화를 위한 학교상담자의 역할을 강조하는 최근의 학교상담자 훈련 동향(McMahon, Mason, & Paisley, 2009)과도 일치한다. 반대로 직업 적응의 스트레스로 인해 혼란과 소진을 경험한 전문상담교사들이 자신의 변화를 통해 환경을 조정하려는 노력을 기울인다고 보고한 김지정과 이영순(2014)의 연구와 전문성 신장을 위해 자기주도적인 내적 성장을 추구한다고 보고한 이지원과 오인수(2016)의 보고와는 간극을 보이는 결과이다.

셋째, 중심현상에 대해 참여자들이 다양한 방식으로 대처한 결과는 전문상담교사라는 직업에 대해 만족과 보람을 느끼면서도 여전히 소진의 증상들을 경험하고 있다는 내용이었다. 참여자들의 소진은 불안정하고 열악한 학교상담 환경 하에서 유일한 상담 인력으로 불가피하게 경험하는 스트레스에서 비롯된 것으로 이해할 수 있는데, 면접 내용의 전후 맥락을 살펴보면 안정된 정체성이 이러한 피할 수 없는 소진 상태를 견뎌 내면서 학교 현장에 적응할 수 있도록 해 주는 보호 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 하지만, 심리적인 면역력과 인내력으로는 버티기 힘들 정도의 소진 경험들이 다시 지배적인 상황에 직면하면 이전의 단계로 퇴행할 가능성이 있음을 부인하기는 어려울 것이다. 이는 심리적 만족과 자신감, 안정된 전문성의 획득을 전문상담교사의 적응 과정의 주된 결과로 보고한 선행연구들(김지연, 김동일, 2015; 김지정, 이영순, 2014; 이지원, 오인수, 2016)과는 차이를 보이는 내용이다. 이러한 차이는 참여자 특성의 차이나 연구주체의 차이에서 비롯되었을 것으로 추측된다. 예를 들어, 김지연과 김동일(2015)의 연구는 주변의 전문가 집단에 의해 추천된 15명의 전문상담교사를 대상으로 수행되었는데, 이들의 직업만족도는 평균 75%에 이를 정도로 참여자들 대부분이 직업 적응에 성공한 사례들이었다. 김지정과 이영순(2014)의 연구는 전문상담교사들의 직업 적응에 초점을 두어 진행되었고, 이지원과 오인수(2016)의 연구는 전문성 발달 과정을 조명하는 데 목적을 두고 수행되었다. 이러한 선행연구 결과에 비

추어 볼 때, 본 연구에서 확인된 참여자들의 심리적 만족감과 소진이라는 양가적인 상태는 직업 적응에서의 성공이나 전문성 함양의 결과와 전문직 정체성 형성의 결과는 연관되어 있긴 하지만 반드시 일치하지 않을 수 있음을 보여주는 결과로 해석해 볼 수 있다.

넷째, 전문상담교사의 전문직 정체성은 열정과 무지, 혼돈과 갈등, 의문과 고민, 실천적 고투, 그리고 개별적 정체성 형성의 단계를 거치면서 형성되어 가는 것으로 확인되었다. 이러한 과정을 가장 대표적으로 표현해 주는 핵심범주는 '전문성 함양과 직무환경의 다양한 어려움을 극복하며 전문상담교사가 되어감'으로 명명되었다. 이러한 결과에서 주목할 점은 연구자가 정체성 형성의 최종 단계를 '정체성 확립'이 아니라 '정체성 형성'으로 명명하였고, 핵심범주도 '전문상담교사가 됨'이 아니라 '전문상담교사가 되어감'으로 표현하였다는 점이다. 이는 전문상담교사의 전문직 정체성은 어느 시점에서 확립되는 것이 아니라 계속해서 진행되어가는 연속적이며 발달적인 개념이라는 점을 보여준 참여자들의 반응에 근거한 해석 때문이었다. 하지만, 전문상담교사의 일선 학교 배치가 이루어지기 시작한 지 약 10년밖에 지나지 않은 시점에서 참여자의 회고를 중심으로 이루어진 본 연구의 특성을 감안할 때, 앞서 제시한 정체성 형성의 단계와 핵심범주는 예비적이며 탐색적인 결과이므로 결론적으로 해석해서는 안 될 것이다. 시간의 흐름에 따른 정체성 형성 단계를 확증하기 위해서는 종단설계를 통한 추적 연구가 이루어져야 하는데, 이는 전문상담교사 제도가 안정화되는 시점에서야 가능한 작업일 것이다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구에서 제시한 단계별 특징은 특정한 전문상담교사가 어떤 정체성 형성 단계에 속해 있는지를 평가하고 이에 맞추어 교육과 지원 내용 및 방식이 결정되어야 함을 시사해 준다.

다섯째, 앞서 언급한 5단계 과정을 통해 전문상담교사의 전문직 정체성이 어떻게 변화되어가는지를 확인할 수 있었다. 참여자들은 임용 당시에는 상담을 전담하는 교사로 자신을 인식하면서 자신감 있게 학교 현장에 들어섰지만, 열악하고 불안정한 환경 조건들로 인해 다양하고 이질적인 역할들을 수행하면서 정체성의 혼란을 경험하게 되었다. 이러한 혼란은 깊은 성찰을 이끌게 되었고, 성찰의 결과로 내적으로는 전문성을 제고하고 외적으로는 학교상담 시스템을 변화시키기 위해 노력하면서 일의 영역과 개인적인 삶의 영역의 균형을 유지하기 위해 노력하게 되었다. 이 과정에서 참여자들은 자신을 상담실에서 상담을 하는 교사뿐만 아니라 규정하지 않고 적극적으로 학교상담 체계 및 관련 제도와 정책을 변화시키기 위해 노력하는 조정자의 역할까지 자신의 모습으로 수용함으로써 정체성의 확대를 경험하게 되었다. 또한 학교 업무에만 매몰되지 않고 개인 생활에서의 안정과 만족을 위해 노력하면서 자연스럽게 전문상담교사로서의 정체성을 개인의 정체성에 통합시키게 되었다. 참여자들이 궁극적으로는 통합된 하나의 정체성을 갖게 되었다는 점은 본 연구의 흥미로운 발견

이라고 할 수 있다. 이는 교사와 상담자라는 역할이 서로 갈등의 소지가 많아 통합되기 어려워 전문상담교사 집단은 ‘교직 전문성 추구형’과 ‘상담 전문성 추구형’이라는 두 가지 직업 적응 유형으로 나뉘어진다는 김지연과 김동일(2015)의 주장과는 상이한 결과이다. 오히려 참여자들은 교사로서의 정체성과 상담자로서의 정체성을 통합함과 동시에 전문상담교사로서의 정체성을 개인의 정체성으로 통합하는 것으로 나타났는데, 이는 아동 상담자들이 전문성을 갖추기 위한 지속적인 노력을 통해 하나의 통합된 정체성을 형성해 간다는 강민지(2012)의 연구와 맥을 같이 하고 있다. 자아정체성 연구의 대가로 여겨지는 Erikson(1968)도 정체성 자체가 분리될 수 없는 통합된 속성을 지닌다고 주장한 바, 본 연구의 결과를 이론적으로 지지해 준다.

이상의 논의 내용을 바탕으로 본 연구의 의의를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구를 통해 도출된 패러다임 모형은 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 관한 이론을 정립하는 데 개념적인 틀을 제공해 준 것으로 판단된다. 최종적인 이론의 정립을 위해서는 대단위 표집을 통해 패러다임 모형에 포함된 개념들 간의 관계를 확인하는 양적 연구가 뒤따라야 할 것이다. 둘째, 본 연구는 다른 상담전문가 집단에 비해 비교적 최근에 생겨난 전문상담교사 집단의 전문직 정체성을 탐색한 최초의 실증적 시도라는 점에서 의의를 가진다. 기존의 연구들이 전문상담교사의 전문적 역량, 직무 관련 스트레스와 소진, 직업적응의 과정 등을 조명하였다면, 본 연구는 전문가로서의 내적 정체성 발달 과정을 조명하였다는 점에서 차별적이라 할 수 있다. 셋째, 경력 5년 이상의 전문상담교사들의 생생한 목소리를 바탕으로 한 본 연구의 결과는 예비 전문상담교사들이 현장에 대한 이해를 증진시킴으로써 직업에 대해 보다 잘 준비할 수 있도록 돕고, 학교상담자 교육 및 훈련에 관련된 사람들에게는 정체성 형성을 조력하는 데 필요한 요소들이 무엇인지를 확인시켜 준 것으로 생각된다.

본 연구의 제한점과 추후 연구에 대한 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 전문상담교사들의 근무지와 임용 시기를 구분하지 않고 분석을 진행하였다. 하지만, 전문상담교사의 소속 기관은 물론 Wee Project 실시 이전과 이후로 근무환경이나 조건에서 많은 차이를 보이므로 전문직 정체성 형성에 영향을 주는 요인들도 상이할 가능성이 있다. 후속 연구에서는 이러한 기준으로 집단을 나누어 각 집단에서 도출되는 주제의 공통점과 차이점을 탐색해 볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구의 초점은 전문상담교사들의 전문직 정체성의 형성 과정을 조명하는 데 있었으며, 이러한 정체성의 실체, 즉 정체성의 내용적인 측면에 대한 탐색은 부분적으로만 이루어졌을 뿐 직접적이고 집중적으로 이루어지지 않았다. 다시 말해, 전문직 정체성을 구성하는 구체적인 요인들(예, 역량, 태도, 가치, 신념)이

무엇인지는 향후 연구에서 밝힐 과제로 남아 있다. 셋째, 참여자들은 전문상담교사로서의 정체성이 안정적으로 형성된 이후에도 여전히 소진의 증상들을 경험하는 것으로 나타났는데, 안정된 전문직 정체성과 소진의 관계에 대한 탐색이 이후에도 지속되어야 할 것으로 보인다. 아울러, 직무 수행에서 보람이나 만족감을 느끼면서도 동시에 정서적 고갈을 경험하는 양가적인(ambivalent) 상태가 전문상담교사가 형성하는 전문직 정체성의 요소인지 추가적인 연구를 통해 확인해 볼 필요가 있다. 마지막으로, 참여자들의 회고에 의존하여 정체성 형성 과정을 탐색하고자 한 본 연구의 목표에 부합하여 연구대상들은 모두 '베테랑급' 전문상담교사였다. 주제에 대한 탐색을 시도한 질적 연구라는 본 연구의 특성을 함께 감안한다면, 본 연구의 결과를 모든 전문상담교사 집단으로 일반화하는 것은 무리가 있다. 이는 향후 대단위 표집을 통한 양적 연구를 통해 가능할 것이다.

□ 참 고 문 헌 □

- 강민지(2012). 근거이론에 의한 아동상담자의 전문성 발달 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 고윤희, 박성현(2014). 상담자의 전문성 발달 과정에 대한 연구: 자기성찰 경험을 중심으로. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(4), 805-839.
- 교육과학기술부(2014). 전문상담교사 양성 및 역량개발을 위한 표준 교육과정 개발 연구.
- 김인규(2009). 전문상담교사제도 발전방안 연구. **상담학연구**, 10(1), 517-534.
- 김인규(2012). WEE 프로젝트 인력 구성 현황과 개선방안. **사회과학논총**, 27(2), 87-104.
- 김인규, 조남정(2010). DACUM법을 활용한 전문상담교사의 직무 분석 연구. **한국교원교육연구**, 27(2), 97-115.
- 김인규, 조남정(2011). DACUM법을 활용한 전문상담교사 양성 및 계속 교육과정 개발 연구. **한국교원교육연구**, 28(4), 41-60.
- 김정숙, 유금란(2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 22(1), 53-69.
- 김지연, 김동일(2015). 전문상담교사의 직업 적응 과정 연구. **상담학연구**, 16(1), 73-93.
- 김지정, 이영순(2014). 전문상담교사의 적응과정. **한국심리학회지: 상담과 심리치료**, 26(2), 223-246.
- 김희대(2007). **한국의 전문상담교사제도**. 서울: 서현사.
- 민원홍, 이형섭, 김현민(2010). 보호관찰관의 사회복지전문직 정체성이 직무만족에 미치는 영향에 관한 연구. **보호관찰**, 10(2), 189-225.
- 박근영(2014). 전문상담교사의 소진경험에 대한 개념도 연구. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박종우(1994). **사회사업가의 전문직 정체성 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 서지영(2011). 전문상담교사의 역할 수행에 대한 스트레스가 소진에 미치는 영향 : 자기효능감과 사회적 지지의 조절효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 성혜숙, 김희정(2012). 학교상담 사례 개념화 요소 목록 개발. **교원교육**, 28(4), 101-122.
- 신원식, 이경은(2005). 현장 사회복지사들의 사회복지전문직에 대한 주관적 인식 유형. **사회보장연구**, 21(1), 59-84.
- 오승주(2013). 특수교사의 직업정체성과 심리적, 사회적, 직업적 적응의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미정, 박승민(2015). 상담수련과정에서 상담자의 자기 발달 경험에 관한 현상학적 연구. **상담학연구**, 16(1), 1-29.
- 이미진(2012). 전문상담교사의 전문직 정체성 상담자활동 자기효능감과 소진간의 관계. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지원, 오인수(2016). 전문상담교사의 전문성 발달 경험에 관한 현상학적 연구. **상담학연구**, 17(4), 351-372.
- 이지희, 김희대, 이상민(2012). 전문상담교사의 전문성 증진을 위한 교육요구분석. **상담학연구**, 13(1),

193-214.

이현아, 이기학(2009). 전문상담교사의 직무스트레스 요인과 직무만족도 심리적 소진의 관계. **한국심리학회지: 학교**, 6(1), 83-102.

장유진(2015). 상담의 전문직 정체성에 관한 질적 연구. **학습자중심교과교육연구**, 15(2), 539-568.

전정운, 한재희(2012). 초심 슈퍼바이저의 전문성 발달과정 연구. **상담학연구**, 13(6), 2607-2624.

전태준(2006). **사회체육 지도자의 전문직 정체성이 조직 유효성에 미치는 영향 : 직무만족, 조직몰입, 직무성과와 이직 의도를 중심으로**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.

정환경(2015). **전문상담교사의 역량 척도 개발 및 타당화**. 경성대학교 대학원 박사학위논문.

한국교육개발원(2011). **상담사 자격제도 개선 방안 연구 : 학교상담을 중심으로**. CR2011-36.

한국교육개발원(2012). **위기학생 지원 프로그램(Wee 프로젝트) 활성화 방안 토론회 자료집**. CRM 2012-31-13.

한아름, 오인수(2014). **학교상담자의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 정서지능의 조절효과**. **교원교육**, 30(2), 227-251.

Blocher, D. H., Tennyson, W. W., & Johnson, R. H.(1963). The dilemma of counselor identity. *Journal of Counseling Psychology*, 10(4), 344-349.

Brott, P. E. & Myers, J. E.(1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339-348.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark, V. L. P. & Morales, A.(2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.

Erikson, E. H.(1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton Company.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S.(1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

McMahon, H. G., Mason, E. C. M., & Paisley, P. O.(2009). School counselor educators as educational leaders promoting systemic change. *Professional School Counseling*, 13(2), 116-124.

Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollardhide, C. T.(2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling Development*, 92(1), 3-12.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M.(1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*(2nd ed.). SAGE Publications.

ABSTRACT

A Qualitative Study on the Process of School Counselors' Professional Identity Formation

Chae, Hyeon Soon(Iri High School)

Jang, Yoo Jin(Hanyang University)

The purpose of this study was to explore the process of school counselors' professional identity formation and the major factors operating in this process. Semi-structured individual interviews were conducted with 14 school counselors, who had a minimum of five years of counseling experience in school and also have an advanced-level certification in counseling. The data were analyzed using the Strauss and Corbin(1998) approach to grounded theory. The process of open coding extracted a total of 102 concepts, 35 subcategories, and 17 categories. The core phenomenon experienced by participants was 'questioning one's existence as school counselor'. The process analysis that links the categories with the flow of time revealed the detailed process of the participants' professional identity formation comprising the five stages, including 'enthusiasm and ignorance', 'confusion and conflict', 'doubts and concerns', 'struggles in practice', and 'forming an individual identity'. Through the selective coding process, the core category, which was labeled as 'becoming a professional school counselor by cultivating expertise and overcoming various difficulties in the working environment', was identified. The findings of this study provide insight into how school counselors' professional identity formation would be facilitated and thus will serve as a basis for developing a professional competency enhancement program for pre-service and in-service school counselors.

Key words : school counselors, professional identity, grounded theory, school counseling