한국청소년연구
Studies on Korean Youth
2017. Vol. 28. No. 3 pp. 147~178.
ISSN 1225-6366(Print) / 2288-8799(Online)
http://dx.doi.org/10.14816/sky.2017.28.3.147

중학생 대상 학교 학업상담 프로그램 개발 및 효과*

김 수 란**

초 록

본 연구의 주된 목적은 중학생들이 호소하는 학업문제를 해소해 원만한 학업발달을 돕기 위한 학교 학업상담 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하는 것이다. 이를 위해서 우선, 문헌연구 및 학교상담 수요자(학생, 학부모, 교사)의 요구조사를 통해 학교 학업상담 프로그램 개발 및 내용구성을 하였다. 그 결과, 우리나라 교육목표에 부합하고, 체계적이고 예방적인 소규모 집단상담 프로그램이 개발되었다. 그리고 본 연구에서 개발된 학교 학업상담이 효과적인지 검증하기 위해 17명의 실험집단에게 집단상담을 약 3개월 동안 15회기(1회기는 학부모 대상 상담)를 진행한 후 같은 기간 어떠한 집단상담에도 참여하지 않은 통제집단과의 비교를 통해 그 효과를 분석하였다. 효과성 검증을 위해 학습동기 및 전략(ALSA) 검사, 심리적안녕감(K-WBSA) 검사를 사용하였으며, 집단 간 효과 차이를 확인하기 위해 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. 그 결과, 학업상담에 참여한 학생들이 참여하지 않은 학생들보다 학습동기 및 전략과 심리적안녕감에 있어서 유의한 효과가 나타났다. 이밖에도 집단상담 경험보고서를 통해 주제분석(thematic analysis)을 실시해 참여 학생들의 반응을 유목화하여 상담 이후에 나타난 의식 및 태도 변화를 분석하였으며 이것으로 본 학교 학업상담의 효과를 질적으로도 확인할 수 있었다. 이러한 연구결과 토대로 학교 학업상담이 활발하게 이루어져 지나친 학업부담으로 인해 많은 청소년들의 심리적안녕감이 위협 받고 있는 상황에서 학업에 대한 인식이 바뀌어 건강한 학업발달에 기여하기를 기대해본다.

주제어: 학교상담, 학업상담, 중학생, 학업발달

* 이 논문은 2015년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2015S1A5A8014117).
** 우석대학교 교육대학원, enring@daum.net

Ⅰ. 서 론

2016 아동・청소년 인권실태조사에 따르면(김영지, 유설희, 2016), 우리나라 청소년 4명 중 1명 이상(28.6%)이 죽고 싶다는 생각을 했으며, 그러한 이유로 40.7%가 학교 성적을 꼽았다. 이것은 학업에 대한 부담으로 인해 많은 청소년들의 심리적안녕감이 위협을 받고 있다는 것을 뜻한다.

특히 초기 청소년기에 속하는 중학생들은 신체적 변화가 매우 빠르며(Pruitt, 2000), 자아탐색이나 지적 팽창 등의 급격한 내적 변화를 경험하는 시기(Akos, 2005)로 학업 및 진로문제와 같은 부적응 문제가 나타날 가능성이 높아(Larson, Richards, Moneta, Holmbeck & Duckett, 1996) 원활한 학업발달을 돕기 위한 조력이 요구된다. 미국학교상담자협회(ASCA: American School Counselor Association)에 따르면, 청소년기의 건강한 학업발달은 자신의 학업과 진로를 연결 짓고, 성공적인 학교생활에 영향을 미치기 때문에 중요하다(ASCA, 2012). 또한 연문희와 강진령(2002)도 학교에서의 상담이 학습과정을 저해하는 학생들의 학업적・사회적・정서적 문제해결을 도와 개개인의 잠재력을 개발할 수 있어야 한다고 하면서 학교상담의 중요한 영역으로 학업발달영역을 제시하고 있다. 이러한 중요성을 인식해 학교 장면에서 다양한 학업상담 프로그램이 실시되었고, 그 결과 학습습관 개선, 학교생활적응 및 학업성취에 효과가 있다고 알려져 왔다(부경란, 2007; Barna & Brott, 2013; Rose & Steen, 2014). 그리고 지금까지 학교에서 진행된 학업상담과 관련된 선행연구는 대체로 다음과 같은 특징을 보인다.

첫째, 주로 학생들의 학습동기(김택호, 배숙경, 2013; 조은문, 이종연, 2012; Nichols & Utesch, 1998) 및 학습전략(강보은, 김정섭, 2012; Montague, Krawec, Enders & Dietz, 2014; Solis et al., 2012), 자기조절 혹은 자기주도학습(윤채영, 이종화, 김정섭, 2011; 조한익, 권혜연, 2011; Hacker et al., 2015) 등 개별적으로 진행된 학습 프로그램의 효과성을 보고하는 연구는 많지만, 학교라는 장소의 특성을 반영하여 학업상담을 체계적으로 구안한 연구는 부족하다. 이에 강진령과 강은주(2009), 유형근(2002), ASCA(2012), Sink(2011)는 학교에서의 상담은 일회적이고 단편적인 영역만 다루기보다는 종합적이고 체계적이어야 할 것을 강조하였다. 또한 학교상담은 학교에서 이루어지는 특수성 때문에 교육과정상에 명시가 되지는 않아도 교육적 의도와 목표를 가

지고 운영이 되어야 한다. 따라서 학교라는 공간 안에서 내실 있는 학업상담이 이루어지기 위해서는 교육목표를 검토하고, 교과교사 및 학교 행정가, 학부모의 요구사항 등을 반영하여 상담내용을 구안할 필요가 있다.

둘째, 그동안의 학업상담은 주로 학습부진이나 학습장애 학생들을 위한 치료 목적으로 진행되었다(김택호, 배숙경, 2013; 이경희, 한미정, 김민정, 최병순, 2014; Montagu et al., 2014; Solis et al., 2012). 하지만 학교에는 학습부진이나 학습장애를 겪고 있지 않은 학생들이 대부분이기 때문에 학교상담은 치료 목적이기보다는 예방적이고 발달적이어야 한다(유형근, 2002). 실제로 평범한 학생들 역시 여러 학업문제를 호소하고 있고, 이러한 문제들은 스트레스(Goodman, Miller & West-Olatunji, 2012)나 우울(Herman, Lambert, Reinke & Ialongo, 2008) 등 부정적인 정서경험을 유발하기도 하며, 학교생활에 있어서 부적응할 확률이 높다(황매향, 2009). 따라서 학교에서의 학업상담은 학습부진이나 학습장애를 겪고 있는 대상뿐 아니라 평범하고 다양한 학생들을 포함하여 모든 학생들을 대상으로 예방적 차원에서 이루어져야 할 것이다.

셋째, 지금까지의 학교상담은 학생을 대상으로 하는 상담(권영배, 이종연, 2011; 조한익, 권혜연, 2011)과 학부모를 대상으로 하는 상담(강진령, 강은주, 2009; 권순영, 유형근, 2007)이 개별적으로 이루어졌다. 하지만 학교상담이 보다 효과적으로 이루어지려면 학생이나 학부모, 어느 한 집단의 변화만으로는 어렵다. 따라서 학생 상담이 진행되는 동안에 학부모 상담도 함께 이루어지는 것이 필요하다. 특히 학생들은 부모와의 역기능적 의사소통으로 인하여 학업스트레스가 심하다고 보고하고 있으며(오정희, 선혜연, 2013; 이은희, 서미정, 최태산, 2000; 이지현, 이정윤, 2009), 학교상담에서 학생을 효과적으로 조력하기 위해서는 학부모의 협력이 요구된다(강진령, 강은주, 2009; Schmidt, 2013).

넷째, 학업상담이 학급단위 프로그램으로 많이 운영되다 보니 효과성에 있어서 양적인 평가가 주로 이루어졌다(권영배, 이종연, 2011; 부경란, 2007). 물론 학교상담은 많은 학생을 대상으로 하는 학급단위로 운영되어야 한다는 의견이 있는 것이 사실이다(이상민, 안성희, 2003; 유형근, 2002; Myrick, 2003; Neil & Christensen, 2009). 하지만 최근에는 학교상담에서 보다 능동적이고 적극적인 참여가 가능한 소집단 상담의 이점이 부각되고 있다(Smith, Davis & Bhomik, 2010; Rose & Steen, 2014). 이처럼 학교에서 소규모 집단상담이 운영되면, 학급단위 상담에서는 제한이 있는 개개인에

대한 상담일지 작성이 가능하고, 상담의 효과에 대한 양적인 평가뿐 아니라 인식 및 태도 변화에 대한 질적인 평가 또한 가능하다.

한편, 학생들의 건강한 학업발달에 있어서 중요하게 언급되는 변인으로 학습동기 및 학습전략, 그리고 심리적안녕감이 있다. 사실 학업에 있어서 동기라는 것은 학습을 위한 출발점(Ormrod, 2008)이라는 점에서 가장 선행되어야 하는 요소임을 알 수 있다. 따라서 학생들의 학습동기를 향상시키기 위한 노력이 필요하다. 하지만 단지 동기가 높다고 해서 효과적인 학습으로 귀결되는 것은 아니며 학습전략 또한 개선이 수반되어야 한다(Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013). 그리고 무엇보다도 학교에서의 대부분은 학업활동이 주를 이루기 때문에 학생들의 학업스트레스를 긍정적으로 대처해야 '해야만 하는' 공부가 아니라 '즐거운' 공부를 할 수 있을 것이다. 이처럼 학업에 대한 인식이 긍정적으로 바뀌면 자연스럽게 학생들의 심리적 안녕감 또한 향상 될 것이다. 그리고 학생들의 심리적안녕감이 증진되면, 학업문제로 인한 자살충동(서한나, 2011)이나 우울과 불안(노충래, 김설희, 2012)과 같은 심리적 부적응 역시 감소 할 것 이다. 따라서 학교 학업상담 프로그램을 구성하고자 할 때에는 학습동기 향상 및 효과적인 학습전략과 더불어 학업과 관련된 스트레스를 다루는 방법 등 심리적안녕감을 증진시킬 수 있도록 구안해야 할 것이다.

이상과 같은 필요성에 의해 본 연구는 우리나라 청소년들의 심리적안녕감에 부정적인 영향을 미치는 학업문제를 해결해 원만한 학업발달을 돕기 위한 학교 학업상담 프로그램을 개발하고, 그 효과를 분석하고자 한다. 이를 위해 학교상담 수요자(학생, 학부모, 교사)의 요구조사를 통해 집단상담 프로그램을 구성하고자 하며, 실제로 소규모 집단상담을 실시해 학습동기 및 전략, 심리적안녕감에 효과가 있는지 양적 및 질적으로 검증하고자 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해 본 연구에서 다루고자 하는 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 학교 학업상담 프로그램의 구성은 어떠한가? 둘째, 학교 학업상담 프로그램의 효과는 어떠한가?

Ⅱ. 학교 학업상담 프로그램 개발

1. 개발 동향

미국의 학교상담에 중추적인 역할을 하고 있는 표준 학교상담 모형에 따르면(ASCA, 2012), 학교상담 교육과정 영역을 크게 인성·사회성발달, 진로발달, 학업발달로 나누어 세부 목표 및 내용을 제시하고 있다. 이중에서 학업발달 영역에서는 효과적인 학습전략 등을 비롯하여 학습과 학교에 대해 긍정적인 태도를 갖는 것을 목표로 하는 세부내용을 제시 하였다. 그리고 학교 장면에서 실제로 학생들의 원활한 학업발달을 위한 상담 프로그램을 실시하고 그 결과, 학습동기 향상 및 학업성취에 효과가 있음이 보고되었다(Barna & Brott, 2013; Rose & Steen, 2014).

우리나라의 경우, 학습동기(김택호, 배숙경, 2013; 조은문, 이종연, 2012)나 학습전략(강보은, 김정섭, 2012), 자기주도학습(조한익, 권해연, 2011)과 같은 개별적으로 진행된 학습 프로그램은 많지만, 학교상담 모형 안에서 학생들을 학업발달을 위한 상담 프로그램은 부족한 실정이다. 그럼에도 불구하고 지금까지 개발된 학교 학업상담 프로그램을 제시하면 다음과 같다. 먼저, 서울대학교 교육연구소가 교육인적자원부(現 교육부)의 지원을 받아 초·중등학생들의 학업문제 해소를 위한 학교 학습상담 매뉴얼을 개발하였다(문용린, 2007). 세부적으로 살펴보면, 동기 및 집중력 높이기, 암기전략, 읽기전략, 노트필기전략, 자원관리전략, 시험치기전략 등의 총 8회기의 세부 프로그램이 포함 되었다. 또한 부경란(2007)은 중학생의 성공적인 학업발달을 도와 효과적인 교육과정을 달성하는 것을 목표로 학습습관 형성하기, 학습태도 기르기, 시간관리 잘하기, 수험전략과 집중력 기르기, 효과적인 학습법, 학교에서 성취효과 높이기 등 총 7회기의 학급단위 프로그램을 제시하였다. 종합적인 학교상담 프로그램을 개발한 신봉호(2010)는 학업발달 영역에 학업에 대한 계획 세우기, 공부 및 학습기술 향상하기 등의 2개 항목을 포함하였다. 이밖에도 초등학생의 학업발달을 위한 학업상담 프로그램을 개발한 권영배와 이종연(2011)은 학생 및 교사를 대상으로 요구조사를 실시하여 학업동기와 학업기술 향상을 위한 12개 요소를 추출해 프로그램을 구성하였다.

이상을 종합해 보면, 효과적인 학교상담을 위해 공통적으로 학습동기 및 학습전략,

학습습관 형성 등과 같은 내용이 포함되는 것을 알 수 있다. 그러나 이러한 연구들은 다음과 같은 특징이 있다. 우선, 효과적인 학교상담을 위해서는 학부모의 협력이 요구(강진령, 강은주, 2009; Schmidt, 2013)됨에도 불구하고 학생만을 대상으로 하는 프로그램으로 구성되었고, 또한 학급단위 프로그램으로 개발되어(권영배, 이종연, 2011; 부경란, 2007) 개개인의 능동적인 참여에 제한이 있을 수밖에 없다.

2. 개발 방향

본 연구는 이상과 같은 개발 동향을 분석하여 우리나라 중학생들을 위한 학교 학업상담 프로그램을 개발하는 데 있어 다음과 같은 방향을 설정하였다.

첫째, 2015 개정교육과정(교육부, 2015)에서 제시된 교육목표인 '미래사회를 이끌어 갈 창의적이고 능동적 인재 양성'을 효과적으로 돕기 위해 우리나라 중학생들이 호소하는 학업문제를 해소해 건강한 학업발달에 기여할 수 있도록 보다 종합적이고 체계적으로 프로그램을 구안하고자 하였다. 따라서 기존의 연구들에서 공통적으로 제시되었던 학습동기 부족이나 전략 부족 등의 학업문제를 다루는 것 외에도 스스로 변화가 능한 개인 내·외적 요인을 포괄해 다루고자 하였다. 또한 단순히 학업기술만 다루는 것이 아니라 매회기마다 자신의 잠재력이나 강점을 인식하도록 하여 우리나라 교육과정에 명시된 교육목표인 스스로의 삶에서 보다 창의적이고 능동적으로 대처하는 데 기여하고자 하였다. 더 나아가 교육적 의도를 충분히 반영하기 위해 학생, 학부모, 교사의 요구조사를 통해 호소문제의 우선순위를 파악하여 상담을 계획하고 진행할 수 있도록 하였다.

둘째, 학교상담은 예방적이고 발달적이어야 한다는 의견(유형근, 2002)에 따라 학교 학업상담의 대상을 학습부진이나 학습장애를 겪고 있는 특정 대상으로 국한시키지 않고, 모든 학생을 대상으로 하여 치료 목적이 아닌 예방적 성격을 지닌 학교상담을 구축하였다. 이를 위해 학업성취에 있어서 제한을 두지 않고 참여하기를 희망하는 학생이라면 누구나 참여할 수 있도록 하였다.

셋째, 학교 학업상담의 효과를 극대화하기 위하여 학부모의 협력이 요구되므로(강진령, 강은주, 2009; Schmidt, 2013), 학생의 학업문제에 밀접하게 관련이 있다고 알

려진 학부모를 대상으로 하는 상담회기 역시 포함시키고자 하였다. 특히 많은 학생들이 부모의 의사소통 방식에 따른 스트레스가 심한 것으로 나타나(오정희, 선혜연, 2013; 이은희 외, 2000; 이지현, 이정윤, 2009), 이 부분에 관한 내용으로 학부모 대상 집단상담이 진행될 수 있도록 했다.

넷째, 본 학업상담은 학습동기 및 전략 향상뿐만 아니라 학생들의 심리적안녕감을 증진시키는 데에도 중점을 두었기 때문에 자신에 대한 이해뿐만 아니라 타인에 대한 관심과 격려를 통해 삶에 대해 긍정적 태도를 형성하고자 하였다. 따라서 소규모 집단상담을 실시하고자 했으며, 집단구성원 간에 활발한 상호작용 및 긍정적인 격려를 교류할 수 있는 분위기를 조성하도록 했다.

2. 학교 학업상담 프로그램 개발

본 학교 학업상담 프로그램 구안을 위해 박인우(1995)가 제안한 '조사, 분석, 설계, 구안, 실시, 평가'의 집단상담 프로그램 개발 절차를 따랐다. 첫째, 조사 단계에서는 개발 동향을 분석하는 것 외에 학생들이 호소하는 학업문제를 규명하기 위해 김수란(2015)이 타당화한 중학생 대상 학업문제 조사도구를 활용하여 서울·경기·충청 지역에 재학 중인 290명의 중학생, 250명의 학부모, 85명의 교사를 대상으로 학업문제에 대한 조사를 실시하였다. 총 34문항(기초학습기능 6문항, 학습전략 3문항, 학습동기 4문항, 시험스트레스 3문항, 학업자아개념 3문항, 학습습관 6문항, 공부환경조성 2문항, 가정환경 3문항, 학급환경 4문항)으로 구성된 이 도구의 각 문항은 중요도에 따라 가장 낮은 수준 1부터 가장 높은 수준 5까지 평정하고, 같은 문항에 대해 실제 학교에서 실행하고 있는 정도에 따라 가장 낮은 수준 1부터 가장 높은 수준 5까지 평정하도록 5점 Likert 척도로 구성되었다. 이 연구에서 나타난 Cronbach α 계수는 .573~.860이다. 한편, 본 연구는 요구조사를 실시한 후 프로그램 내용 및 회기 수 결정을 위해 Borich(1980)가 제안한 공식을 통해 요구도를 산출하였다. 이 방법은 '바람직한 수준(what should be)'과 '현재 상태(what is)' 간의 차이를 밝혀 우선순위를 판단하는 방법으로 요구도 산출을 위한 공식은 다음과 같다.

$$요구도 = \frac{\Sigma(필요수준 - 현재수준)}{전체사례수} \times 필요수준의\ 평균$$

표 1에 제시된 요구조사 결과를 살펴보면, 학습습관에 대한 요구가 가장 높아 효율적으로 시간을 배분해서 계획적으로 학습을 하는 것과 공부습관을 형성하고 싶어 하는 것을 알 수 있다. 다음으로 시험에 대한 불안이나 스트레스와 관련된 시험스트레스에 대한 요구가 높았고, 공부를 왜 해야 하는지와 관련된 학습동기, 다양한 공부방법에 대한 학습전략, 주의집중력이나 기억력과 관련된 기초학습기능, 자신에게 적절한 공부환경을 조성하는 문제, 부모와의 역기능적 관계와 관련된 가정환경, 교사의 편애 등이 포함된 학급환경 순으로 나타났다.

표 1
요구조사 결과

요인		중요도		실행도		요구도	순위
		M	*SD*	*M*	*SD*		
인지적 측면	기초학습기능	3.13	.82	2.84	.75	.90	5
	학습전략	3.27	.87	2.92	.80	1.14	4
정의적 측면	학습동기	3.37	.78	2.97	.75	1.34	3
	시험스트레스	3.40	.86	2.96	.77	1.47	2
	학업자아개념	3.08	.82	2.85	.76	.70	7
행동적 측면	학습습관	3.45	.79	2.97	.80	1.62	1
	공부환경조성	3.02	.95	2.76	.82	.76	6
환경적 측면	가정환경	2.87	.99	2.70	.79	.50	8
	학급환경	2.38	.86	2.60	.80	-.52	9

둘째, 분석 단계에서는 본 학교 학업상담의 목표를 구체화하고 개발 동향 및 요구분석 결과를 바탕으로 한 내용구성 요소를 추출하였다. 그 결과, 학업상담의 목표는 학업문제 해소를 통한 건강한 학업발달로 설정하였다. 또한 요구분석 결과에서 나타난 사항을 토대로 요구도가 높은 상위 5순위(학습습관, 시험스트레스, 학습동기, 학습전략, 기초학습기능)에 보고된 요인은 2회기씩 구성하였고, 6순위와 7순위인 학업자아

개념과 공부환경조성은 1회기로 하였다. 또한 8순위인 가정환경과 관련된 문제는 학생이 아니라 학부모를 대상으로 효과적인 의사소통 방법에 대한 내용으로 구성하였다. 그러나 9순위인 학급환경의 경우 중요도에 비해 실행도가 높게 나타나 최종 학교 학업상담에는 포함시키지 않았다. 이렇게 구성된 상담회기는 현재 중학교에 재직 중인 전문상담교사 2인의 검토에 의해 수정 및 보완을 하였고(동기의 종류 등 이론적인 설명 축소, 마지막 회기에 스스로의 변화 및 다짐에 대한 내용 추가), 경기도의 한 중학교에서 예비 집단상담을 진행해 학습동기(인생설계와 관련된 부분이 피상적으로 진행되어 목표에 대한 경매 활동으로 변경)와 공부환경조성(다양한 공부환경 존재로 공부환경 그리기에 대한 활동에서 선호하는 환경 선택하는 내용으로 변경)중 세부내용을 수정하여 최종적으로 상담회기 및 내용을 확정하였다. 이 과정에서 학부모의 요구를 반영해 학부모 대상 상담을 2회기에서 1회기로 조정하였다. 셋째, 설계 단계에서 구체적인 상담진행 방법을 설계 하였다. 즉, 1회기를 45분으로 구성하여 중학교 수업 시간과 동일하게 하였고, 집단상담 내용을 PPT와 동영상, 다양한 워크시트를 활용해 상담에 적극적으로 참여할 수 있도록 하였다. 넷째, 구안 단계에서는 분석 단계에서 나타난 상담에서 다룰 요소를 바탕으로 상담회기별 활동내용과 워크시트, 지침서를 제작해 현재 중학교에 재직 중인 전문상담교사 2명의 검토를 받아 수정 및 보완을 해서 표 2와 같은 회기별 내용을 확정하였다. 다섯째, 실시 단계에서는 중학생과 그들의 학부모에게 1교시 시작 전과 방과후 시간에 학업 집단상담을 실시하였다. 본 학교 학업상담은 총 15회기(학생대상 14회기, 학부모대상 1회기)로, 학생대상 상담은 중학교 수업시간과 동일한 매회기 45분씩, 학부모대상 상담은 90분씩 진행하였다. 마지막 평가 단계에서 통제집단과 비교해서 상담 전·후 효과를 평가하였다.

표 2

학교 학업상담 상담 회기 및 내용

상담 회기		주요내용	세부내용	관련 학업문제
1	들어가기	학업상담 참여 동기형성을 위해 상담내용에 대한 소개, 집단소개 및 집단규칙 선정	1. 진행자 소개 및 상담내용 소개 2. 자기소개 3. 집단상담 규칙정하기	-
2	스스로 공부해야 하는 이유	왜 스스로 공부를 해야 하는지를 역할극을 통해 이해	1. 역할극 - 쌍문동 친구들 2. 스스로 공부해야 하는 이유	학습동기

상담 회기		주요내용	세부내용	관련 학업문제
3	내 삶의 목표	행복한 삶을 살기 위해 목표가 갖는 의미를 알고 목표를 설정	1. 꿈이 있는 사람과 없는 사람 2. 경매 활동	
4	스스로 공부하기	시간에 대한 소중함을 알고 자신이 해야 할 일을 하고 있을 때 경험한 긍정적 정서 이해	1. 나의 시간 활용 2. 해야 할 일을 하고 있을 때	학습습관
5	나의 하루 계획	우선순위와 구체성을 반영하고 실천 가능한 시간계획 세우기	1. 시간계획 세우는 방법 2. 나의 하루 계획하기	
6	주의집중력 키우기	잠재하고 있는 주의집중력을 깨닫고 주의집중력 향상을 위한 다양한 방법 이해	1. 내 안에 잠재되어 있는 주의집중력 깨닫기 2. 집중방해요인 찾기 3. 주의집중력 키우기	기초학습기능
7	기억력 향상시키기	효과적인 기억력 향상 방법 이해 및 습관화	1. 무엇이 더 기억이 잘 되는가? 2. 효과적인 암기전략	
8	나에게 맞는 공부환경	자신이 선호하는 공부환경을 파악해 적합한 공부환경 조성	1. 선호하는 공부환경 2. 나에게 맞는 공부환경	공부환경 조성
9	효과적인 의사소통방법 (학부모대상)	자녀와 효과적으로 의사소통하는 방법에 대한 이해	1. 효과적 의사소통의 중요성 2. 효과적인 의사소통 방법 3. 효과적인 양육태도	가정환경
10	요약하기	학습에 있어서 필수적인 요약하는 방법 습득	1. 요약의 중요성 2. 핵심어로 요약하기 3. 중심문장으로 요약하기 4 일반화된 단어로 요약하기	학습전략
11	효과적으로 노트필기하기	수업 중 효과적으로 노트필기 하는 방법에 대한 이해	1. 노트필기의 중요성 2. 나만의 노트필기 노하우 3. 노트필기 방법 4. 과목별 노트정리	
12	시험 스트레스 대처 I	스트레스에 대한 이해 및 스트레스 대처 방법 습득	1. 스트레스에 대한 이해 2. 스트레스 대처 방법	시험 스트레스
13	시험 스트레스 대처 II	시험 준비 전략을 통한 시험 스트레스 극복 방안	1. 자신없는과목 시험전략 수정하기 2. 시험준비 전략 세우기 3. 시험계획 세우기	
14	못하는 과목에서 자신감 회복하기	학습영역에 있어서 스스로의 강점과 약점을 이해하여 약점 극복 방안 탐색	1. 내가 잘하는 과목과 못하는 과목 2. 못하는 과목을 잘한다면?	학업 자아개념
15	마무리하기	집단상담을 통해 새롭게 경험한 것들을 정리해 학업에 대해 긍정적 태도 형성	1. 한 뼘 더 성장한 나 2. 너는 잘할 수 있어! 3. 소감 나누기	-

Ⅲ. 학교 학업상담 프로그램 효과

1. 연구 방법

1) 연구대상

본 연구는 경기도에 위치한 중학교에 협조를 얻어 참여를 희망한 17명의 학생을 실험집단으로 선정(소규모 집단상담을 위해 8명과 9명으로 상담 희망 학생을 무작위 배정하여 두 집단으로 운영)하여 15회기의 학교 학업상담을 진행하였고, 통제집단은 같은 기간 어떠한 집단상담에도 참여하지 않은 20명의 학생들로 구성되었다. 이밖에도 학교상담의 취지에 맞게 학업성취에 있어서 제한을 두지 않고 학업 집단상담에 참여를 희망하는 학생들을 대상으로 실험집단을 구성하였다. 따라서 표 3에서 확인할 수 있듯이, 본 학업상담은 학업성취에 있어서 부진한 학생, 평균적인 학생, 우수한 학생이 두루 참여 하였다. 상담의 진행은 해당 중학교에 재직 중인 경력 5년 이상인 전문상담교사가 하였고, 원활한 진행을 위해 지도안의 검토 및 수정작업을 함께 하였다.

표 3

연구대상 (단위: 명(%))

구분		실험집단	통제집단	합계
성별	남학생	4(23.5)	4(20.0)	8(21.6)
	여학생	13(76.5)	16(80.0)	29(78.4)
소계		17(100.0)	20(100.0)	37(100.0)
학년	1학년	7(41.2)	6(30.0)	13(35.1)
	2학년	7(41.2)	7(35.0)	14(37.8)
	3학년	3(17.6)	7(35.0)	10(27.0)
소계		17(100.0)	20(100.)	37(100.0)
학업 성취	59점 이하	4(23.5)	2(10.0)	6(16.2)
	60~69점	2(11.8)	6(30.0)	8(21.6)
	70~79점	5(29.4)	4(20.0)	9(24.3)
	80~89점	3(17.6)	5(25.0)	8(21.6)
	90점 이상	3(17.6)	3(15.0)	6(16.2)
소계		17(100.0)	20(100.0)	37(100.0)

한편, 두 집단이 동질집단인지 확인할 필요가 있어 상담을 진행하기 전에 동질성 검증을 실시하였다. 표 4에 나타난 바와 같이 학업성취도, 학습동기 및 전략, 심리적 안녕감에 있어서 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 실험집단과 통제집단은 동질집단임을 알 수 있다.

표 4

실험집단과 통제집단의 동질성 검증

구분			*M(SD)*	*t*	*p*
학업성취도		실험집단(n=20)	2.94(1.43)	.244	.809
		통제집단(n=17)	3.05(1.28)		
학습동기 및 전략	학습동기	실험집단(n=20)	22.35(3.39)	.250	.804
		통제집단(n=17)	22.70(4.80)		
	자아효능감	실험집단(n=19)	33.76(4.13)	-1.311	.198
		통제집단(n=17)	31.84(4.61)		
	인지·초인지 전략	실험집단(n=20)	47.12(5.23)	-.368	.715
		통제집단(n=17)	46.35(7.11)		
	자원관리 전략	실험집단(n=20)	23.41(2.76)	1.608	.117
		통제집단(n=17)	25.2(3.97)		
학습동기 및 전략 전체		실험집단(n=19)	126.65(9.32)	.030	.976
		통제집단(n=17)	126.79(17.11)		
심리적 안녕감	정서적 안녕감	실험집단(n=20)	13.29(2.64)	-.407	.686
		통제집단(n=17)	12.85(3.77)		
	사회적 안녕감	실험집단(n=20)	18.47(5.20)	-.831	.412
		통제집단(n=17)	17.00(5.50)		
	심리적 안녕감	실험집단(n=20)	16.25(3.91)	.109	.914
		통제집단(n=16)	16.40(4.23)		
심리적안녕감 전체		실험집단(n=20)	48.37(11.39)	-.578	.567
		통제집단(n=16)	46.25(10.59)		

2) 연구절차 및 설계

학교 학업상담의 효과성 검증을 위해 학기 초에 학업상담의 목적 등을 설명한 후 집단상담 참여에 희망한 학생들과 학부모의 동의를 얻어 실험집단을 구성하였다. 상담은 1교시 수업 전과 방과후 시간에 약 3개월 동안 15회기(1주에 1회기, 1회기는 학부모 대상 상담)가 위(wee) 클래스에서 전문상담교사에 의해 실시되었다. 연구설계는 표 5처럼 사전-사후 검사 통제집단설계(pretest-posttest control group design) 모형으로 두 집단 간의 동질성 검증을 위해 상담 시작 전에 사전검사를 실시하였고, 상담이 마무리 된 시점에 사후검사를 실시하였다.

표 5
사전-사후검사 설계모형

구분	사전검사	처치	사후검사
실험집단	O_1	X	O_3
통제집단	O_2		O_4

O_1, O_2, O_4: 학습동기 및 전략, 심리적안녕감 척도
O_3: 학습동기 및 전략, 심리적안녕감 척도, 집단상담 참여 경험보고서
X: 학교 학업상담

3) 평가도구

(1) 학습동기 및 전략

학업상담에 참여한 학생들의 학습동기 및 전략에 있어서 효과가 있는지 측정하기 위해 김동일, 김향숙, 홍성두(2005)가 타당화한 청소년 학습전략 검사(ALSA)를 사용하였다. 이 검사는 총 48문항으로 4가지 하위요인으로 구성되었으며, 4점 Likert 척도로 점수가 높을수록 학습동기 및 전략 수준이 높음을 뜻한다. 이 연구에서 측정된 Cronbach α 계수는 학습동기 .784(사전 .735), 자아효능감 .843(사전 .759), 인지·초인지전략 .846(사전 .751), 자원관리전략 .646(사전 .619)로 나타났다.

(2) 심리적안녕감

심리적안녕감은 Keyes(2006)의 안녕감 척도를 이현주, 이미나, 최인수(2008)가 우리나라 청소년들의 상황에 맞게 번안 및 타당화한 한국 청소년 안녕감 척도(K-WBSA)를 사용하였다. 이 검사는 청소년들이 지각하는 삶의 질을 측정하기 위한 12문항으로 구성되었으며, 응답방식은 '지난 한 달 동안 ( )을/를 얼마나 자주 느꼈는지'에 대해 6점 Likert 척도로 응답하며, 점수가 높을수록 자신의 삶에 대해 긍정적이고 행복하게 지각하고 있는 것을 의미한다. 이 연구에서 측정된 Cronbach α계수는 정서적안녕감 .874(사전 .917), 사회적안녕감 .701(사전 .827), 심리적안녕감 .555(사전 .742)로 나타났다.

(3) 경험보고서

집단상담의 모든 회기가 끝난 후 실험집단의 학생들에게 "집단상담 참여를 통해 성장한 자신의 긍정적인 모습(변화된 모습, 새롭게 알게 된 것 등)" 에 대해 자유롭게 기술할 수 있도록 하였다. 이에 대한 실험집단의 반응은 본 연구에서 진행한 학업상담의 효과성을 분석하는데 있어서 유용한 질적 자료가 되었다.

4) 자료분석

학교 학업상담의 효과를 분석하기 위해 우선, 실험집단과 통제집단 간의 동질성은 두 독립표본 *t*검증을 통해 확인하였다. 또한 학업상담의 효과성 검증을 위해 각 변인들의 사전점수를 공변인으로 하여 사후점수들에 대해 공분산분석(Analysis of Covariance: ANCOVA)을 실시하였다. 이상의 결과는 PASW Statistics 18.0으로 분석하였다. 이밖에도 양적 결과를 보완하고자 집단상담 참여 경험보고서를 통해 상담 참여자의 반응을 분석하였다. 그에 대한 분석은 Braun과 Clarke(2006)이 제안한 주제분석(thematic analysis)을 활용하였다. 주제분석은 자료 속에 나타난 패턴을 확인하고 분석하기 위한 방법으로 심리학에서 널리 사용되며(Braun & Clarke, 2006: 77), 자료와 친숙해지기, 코드 생성, 관련성 맺기, 이름 부여하기 등의 단계를 거친다. 본 연구에서는 집단상담의 리더였던 전문상담교사과의 협의를 통해 반응내용에 대한 주제분석을 실시한 후, 주제 패턴별로 유목화한 뒤 빈도분석을 실시했다.

2. 연구 결과

1) 학교 학업상담 공분산분석 결과

본 연구에서 실시한 학교 학업상담이 효과가 알아보기 위해 우선, 집단 간 기술통계치를 분석하였다. 표 6에서 확인할 수 있듯이 학습동기 및 전략과 심리적안녕감에 있어서 통제집단은 사전과 사후, 교정사후 점수에 있어서 거의 차이가 없었지만, 실험집단은 심리적안녕감의 하위 요인 중 정서적 안녕감을 제외하고는 사전점수에 비해 사후 및 교정사후의 평균값이 높게 나타났다.

표 6
집단 간 기술통계치

구분			사전 *M(SD)*	사후 *M(SD)*	교정사후 *M(SE)*
학습동기 및 전략	학습동기	실험	22.35(3.39)	25.24(4.44)	25.31(.93)
		통제	22.70(4.80)	22.00(3.82)	21.94(.86)
	자아 효능감	실험	33.76(4.13)	36.35(5.55)	35.84(1.09)
		통제	31.84(4.61)	31.89(4.21)	32.36(1.03)
	인지·초인지 전략	실험	47.12(5.23)	50.82(6.65)	50.61(1.59)
		통제	46.35(7.11)	46.60(7.65)	46.78(1.47)
	자원관리전략	실험	23.41(2.76)	24.71(3.37)	25.08(.76)
		통제	25.2(3.97)	24.20(3.27)	23.89(.70)
학습동기 및 전략 전체		실험	126.65(9.32)	137.12(16.08)	137.15(3.26)
		통제	126.79(17.11)	123.95(13.09)	123.92(3.08)
심리적 안녕감	정서적 안녕감	실험	13.29(2.64)	13.29(2.69)	13.21(.62)
		통제	12.85(3.77)	12.45(2.85)	12.52(.57)
	사회적 안녕감	실험	18.47(5.20)	20.35(4.73)	20.17(.98)
		통제	17.00(5.50)	17.45(3.60)	17.61(.90)
	심리적 안녕감	실험	16.25(3.91)	17.25(3.21)	17.28(.73)
		통제	16.40(4.23)	14.65(3.30)	14.62(.65)
심리적안녕감 전체		실험	48.37(11.39)	51.00(9.74)	50.71(1.96)
		통제	46.25(10.59)	44.55(6.65)	44.78(1.75)

한편, 표 7은 두 집단의 사후검사 점수의 차이가 통계적으로 유의한지 검증하기 위해 각 변인들마다 사전점수를 공변인으로 통제하여 공분산분석을 실시한 결과이다. 표 7을 보면, 학업상담에 참여한 실험집단의 경우, 통제집단에 비해 학습동기 및 전략에 있어서 통계적으로 유의한 차이(F=8.70, p<.01)가 나타났다. 이러한 차이는 학습동기(F=6.99, p<.05)와 자아효능감(F=5.30, p<.05)에서 두드러졌다.

표 7

학습동기 및 전략의 공분산분석 결과

구분	분산원	*SS*	*df*	*MS*	*F*
학습동기	공변인	87.71	1	87.71	5.90*
	집단	103.904	1	103.904	6.99*
	오차	505.348	34	14.863	
	합계	689.24	36		
자아효능감	공변인	169.24	1	169.24	8.67**
	집단	103.51	1	103.51	5.30*
	오차	644.43	33	19.53	
	합계	992.00	35		
인지·초인지전략	공변인	361.68	1	361.68	8.42**
	집단	134.49	1	134.49	3.13
	오차	1459.59	34	42.929	
	합계	1985.189	36		
자원관리전략	공변인	61.72	1	61.72	6.50*
	집단	12.17	1	12.17	1.28
	오차	323.01	34	9.50	
	합계	387.08	36		
학습동기 및 전략 전체	공변인	1264.74	1	1264.74	7.00*
	집단	1570.94	1	1570.94	8.70**
	오차	5959.97	33	180.60	
	합계	8781.00	35		

**p<.01, *p<.05

이밖에도 표 8은 심리적안녕감에 대한 공분산분석 결과를 제시한 것이다. 표 8에서 확인할 수 있듯이, 학업상담에 참여한 실험집단의 경우, 통제집단에 비해 심리적안녕감에 있어서 통계적으로 유의한 차이(F=5.06, p<.05)가 나타났다. 이러한 차이는 심리적안녕감의 하위변인 중 심리적안녕감(F=7.35, p<.05)을 측정하는 문항에서 두드러졌다.

이러한 결과는 사전검사 점수를 통제한 상태에서 두 집단 간의 사후검사 점수 차이가 통계적으로 유의미하다는 것을 제시해 본 연구에서 실시한 학교 학업상담은 중학생들의 학습동기 및 전략과 심리적안녕감에 효과가 있음을 뜻한다.

표 8

심리적안녕감의 공분산분석 결과

구분	분산원	*SS*	*df*	*MS*	*F*
정서적안녕감	공변인	51.21	1	51.21	7.94**
	집단	4.25	1	4.25	.66
	오차	219.27	34	6.45	
	합계	277.03	36		
사회적안녕감	공변인	54.39	1	54.39	3.36
	집단	59.12	1	59.12	3.65
	오차	550.44	34	16.19	
	합계	682.27	36		
심리적안녕감	공변인	80.22	1	80.22	9.41**
	집단	62.70	1	62.70	7.35*
	오차	281.33	33	8.52	
	합계	421.64	35		
심리적안녕감 전체	공변인	247.22	1	247.22	4.05
	집단	309.21	1	309.21	5.06*
	오차	2015.73	33	61.08	
	합계	2632.75	35		

**p<.01, *p<.05

2) 학교 학업상담 참여자들의 반응 분석

학업상담에 참여한 학생들의 경험보고서에 나타난 반응을 분석한 결과를 표 9에 제시한 바와 같이 첫째, 23.6%의 학생들이 학습하는 방법 및 습관, 태도에 대한 지식을 알게 되었다고 하였다. 많은 학생들은 그동안 해야만 해서 공부를 했었는데 학업상담을 통해 인지학습전략과 같은 효율적인 공부방법에 대해 알았고, 시간의 소중함이나 공부환경조성, 스트레스 대처 방법에 대해 알게 된 계기가 되었다는 것을 알 수 있었다. 둘째, 16.0%의 학생들은 스스로의 학습습관을 개선시킬 것이라는 의지를 밝혔다.

표 9

학교 학업상담 참여 학생들의 반응

범주	내용 요약	빈도(%)
학습하는 방법 및 습관, 태도에 대한 지식	• 어렵기만 했던 요약하는 방법을 알게 되어 유익했음 • 평소에 자신 없고 못했던 과목의 공부방법을 찾는 계기 • 암기에 취약했는데 다양한 암기방법이 새로웠음 • 나에게 맞는 공부방법을 찾음/과목별 효과적인 공부방법에 대해 알게 됨 • 공부를 어떻게 하는지에 대해 진지하게 생각하고 고민해 볼 수 있는 기회 • 공부에 도움이 되는 환경이나 스트레스를 조절하는 방법에 대해 배우는 계기 • 시간의 소중함에 대해 알게 됨	23.6
학습습관 개선에 대한 의지	• 하루계획을 세우고, 실천해가면서 공부할 것임 • 다음 시험 전까지 싫어하는 과목에 대해 생각할 시간을 갖고자 함 • 앞으로 더 끈기 있게 공부를 할 것임 • 공부가 어렵고 힘들어질 때 여기에서 배운 것을 실천할 것임 • 집중력 있는 학습을 위해 음악 듣는 것을 자제할 것임 • 곧 있을 시험에 부담이 크지만 내 미래 및 목표를 위해 최선을 다할 것임 • 참여하면서 알게 된 내용을 열심히 실천하고 싶음 • 시험 요점정리 노트정리를 잘해서 활용을 잘 할 것임 • 오답노트를 통해 같은 문제를 틀리지 않도록 할 것임 • 스트레스가 심해질 때마다 상담에서 다뤘던 방법을 쓸 것임 • 시험 대비를 철저히 한 뒤 시험을 볼 것임	16.0
긍정적 태도 형성	• '할 수 있다'는 마음으로 공부해야겠다고 마음먹음 • 지금 당장 달라진 점이 없더라도 앞으로 조금씩 바뀔 것이라 기대 • 세상을 좀 더 긍정적으로 바라보게 되었음 • 같은 상황에서도 긍정적 반응을 하는 멋진 사람이 되고 싶음	15.1

범주	내용 요약	빈도(%)
	• 내 꿈을 향해 잘 할 수 있을 것 같은 자신감 형성 • 내 공부가 즐거워짐/친숙해짐 • 구체적인 계획에 따른 공부가 더 알차고 의미가 있다는 것을 알게 됨	
공부 및 성적에 대한 기대 및 자신감 획득	• 상담을 하기 전보다 성적이 오르지 않을까 기대됨 • 상담에 참여했던 경험을 토대로 좋은 성적에 대한 기대를 함 • 고등학교 공부에도 도움이 될 것 같음 • 집단상담에서 알게 된 내용을 토대로 공부를 잘 하고 싶음 • 집단상담 중에 시험공부도 같이 했는데 공부가 더 잘 되었음 • 시험보기 전, 시험 볼 때, 시험 본 후에 대비를 잘해서 시험을 잘 볼 것 같음	12.3
그동안의 공부방법이나 학습습관에 대한 반성	• 그동안 잘못된 방법으로 공부를 했었다는 것을 깨달음 • 그동안은 내가 무엇을 해야 할지 몰랐었는데 더 이상은 그러지 않아도 될 것 같음 • 그동안 왜 성적이 오르지 않았는지에 대한 답을 알게 됨 • 나의 공부집중에 방해하는 요소를 알 수 있었음 • 내 스트레스 근원에 대해 알 수 있었음 • 그동안 어떻게 시간을 낭비해왔는지 알 수 있었음 • 열심히 공부한 것에 비해 시험만 보면 왜 아는 것도 틀렸는지 알게 됨	12.3
학습방법 및 태도 개선	• 공부할 때 계획을 세우게 되었음 • 집단상담 덕분에 모둠 활동을 잘 할 수 있게 됨 • 요약하는 방법을 알게 되어 요약을 잘하게 되었음 • 시간을 낭비하지 않을 수 있어서 좋았음 • 심했던 스트레스가 좀 줄었음	7.5
학교 상담에 대한 참여의지 고양	• 상담실에 와서 상담을 자주 해야 된다고 생각 • 기회가 된다면 이런 집단상담에 또 참여하고 싶음 • 다음에 이런 상담이 또 있다면 더 열심히 참여해야겠다고 생각 • 좋은 경험이었기에 다른 친구들도 이것을 배웠으면 좋겠음	5.7
스트레스에 대한 긍정적 측면 발견	• 적절한 스트레스는 오히려 필요하다는 것을 알았음 • 항상 공부와 시험에 대한 스트레스가 높았는데, 스트레스를 중간 정도로 만들어 아는 문제는 맞을 수 있도록 하고, 똑같은 문제는 틀리지 않을 수 있도록 할 것임	3.8
공부를 해야 하는 이유 깨달음	• 공부하는 게 정말 싫었는데 그 의미에 대해 알게 된 계기 • 공부를 왜 해야 하는지에 대해 진지하게 생각하고 고민해 볼 수 있는 시간이었음	1.9
기타	• 시험에 대한 불안감 감소 • 꿈이 없어 방황하고 있는 내게 목표를 정하게 해준 계기	1.9

특히 많은 학생들이 시간계획 세우기나 다양한 학습전략을 앞으로도 실천할 것이라고 다짐을 했다. 스스로의 약속이나 의지가 행동 개선을 이끈다는 점을 감안할 때 상담에 참여했던 경험은 앞으로의 학습태도나 행동에 긍정적인 효과를 줄 것이다. 셋째, 참여 학생의 15.1%는 공부와 삶에 대해 긍정적인 태도를 형성했음을 알 수 있다. 이 상담에 참여했던 학생들은 싫었던 공부가 즐거워지고 친숙해짐을 느꼈으며, 부정적 사고 대신 같은 상황이라도 긍정적으로 바라보게 되었다고 하였다. 넷째, 12.3%의 학생들은 공부 및 성적에 대한 기대 및 자신감을 획득했음을 알 수 있다. 실제로 몇몇 학생들은 곧 있을 학교 시험공부가 더 잘 되는 것 같다고 하였고, 이렇게 노력을 하므로 성적이 오르지는 않을까 기대가 된다고 하였다. 다섯째, 참여 학생의 12.3%는 이 시간을 통해 그동안의 공부방법이나 학습습관에 대한 반성을 하는 계기가 되었다고 응답하였다. 즉, 그동안 자신의 공부방법, 집중방해 요소, 스트레스의 근원 등을 깨달을 수 있게 되어 스스로에 대해 이해할 수 있는 시간이었음을 알 수 있다. 여섯째, 참여 학생의 7.5%는 상담을 하는 중에 계획을 세우게 되었다거나 심했던 스트레스가 완화되었다며 자신의 학습방법과 태도가 개선이 되었다고 응답하였다. 일곱째, 5.7%의 학생들은 이번 상담에 참여한 결과, 앞으로도 학교상담실에 자주 와서 상담을 하고 싶다고 하였고, 더 많은 친구들도 이 내용을 공유했으면 좋겠다는 의사를 밝혀 학교상담 참여의지가 고양되었음을 알 수 있다. 여덟째, 3.8%의 학생들은 스트레스가 꼭 나쁜 것만은 아니고 중간 정도의 스트레스는 오히려 수행을 증진시킨다는 것을 알게 된 계기가 되었다고 응답하였고, 아홉째, 1.9%의 학생들은 공부를 왜 해야 하는지 그 이유에 대해 진지하게 생각할 수 있는 계기가 되었다고 하였다. 마지막으로 몇몇의 학생들은 시험불안을 감소할 수 있었고, 목표를 정하게 해준 시간이었다고 응답하였다.

표 9는 이상과 같은 학교 학업상담 참여 학생들의 반응을 빈도를 분석해 제시한 것이다.

Ⅳ. 논 의

본 연구는 중학생들의 건강한 학업발달을 위해 학교 학업상담 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 연구문제 별로 도출된 결과들에 대해 논의 하면 다음과 같다.

1. 학교 학업상담 프로그램 개발

첫 번째 연구에서는 우리나라 학교현장에 적합하며 체계적이고 예방적인 학교 학업상담 프로그램을 구축하고자 하였다. 본 연구에서 구안한 학교 학업상담의 프로그램은 첫째, 기존에 개발된 학업상담 프로그램에 비해 보다 종합적이고 체계적이다. 이를 위해 우리나라의 교육과정에 명시되어 있는 교육목표를 검토하고, 개발 동향 분석을 비롯하여 학교상담 수요자인 학생, 학부모 그리고 교사를 대상으로 학업관련 호소문제를 조사해 Borich(1980)의 요구도를 산출하였다. 그 결과, 중요도에 비해 실행도가 높은 학급환경에 관한 문제를 제외하고, 총 여덟 개의 학업에 대한 호소문제가 도출되어 이것에 따른 상담목표 및 계획을 수립하였다. 이것은 학교상담은 특정 영역을 단편적으로 다루는 것이 아니라 교육적 의도와 목표에 부합하고, 종합적이고 체계적이어야 한다(강진령 외, 2009; 유형근, 2002; ASCA, 2012)는 학교상담의 특수성을 고려했다고 할 수 있다.

둘째, 학습부진이나 학습장애가 있는 특정 대상만이 아니라 모든 학생들을 대상으로 예방적 접근이 가능하도록 하였다. 물론 선행연구(Mega, Ronconi & De Beni, 2014)에서 학업성적이 부진한 학생들이 비효율적인 방법으로 학습을 하고, 학습동기도 낮고, 공부하는 습관 역시 부족한 것으로 제시해 이들에게 더욱 학업상담이 요구됨을 시사했다. 그러나 학업 스트레스의 경우는 오히려 상위권 학생들이 높은 경우도 많고(김수란, 2015; 이명숙, 1995), 학습동기 수준에 있어서도 학업성취에 따라 차이가 없다는 연구도 있어(김수란, 2015), 공부를 잘한다고 해서 학업문제가 없다고 단언할 수 없다. 따라서 본 학업상담 프로그램을 토대로 모든 학생들을 대상으로 그들의 학업문제를 진단하여 그에 적절한 상담을 진행해야 할 것이다.

셋째, 보다 효과적인 상담을 위해 학부모 상담도 상담 회기에 포함 시켰다. 학교상

담의 경우, 학생만을 대상으로 상담을 실시하여, 학생 스스로 변화 하고자 하는 의지를 형성 했음에도 불구하고 가정에서 가장 밀접한 상호작용 상대인 부모의 지지가 없다면 상담의 효과는 지속되기 힘들다. 이에 강진령, 강은주(2009)와 Schmidt(2013)도 학교상담에서 상담이 효과적이려면 학부모 역시 함께 참여해야 함을 시사했다.

넷째, 상담의 효과를 극대화하고 현장 활용성을 높이기 위해 소규모 집단상담이 가능하도록 구성하였다. 물론, 요즘에는 학교상담을 더 많은 학생들이 참여할 수 있도록 학급단위 운영을 강조(이상민, 안성희, 2003; 유형근, 2002; Myrick, 2003; Neil & Christensen, 2009)하고 있기 때문에 전문상담교사가 각 학급을 순회하며 이 연구에서 제시한 15회기로 구성된 학업상담을 모두 진행할 수 있다. 하지만 학업상담의 목표가 단지 학습기술만 교육하는 것이 아니라 자신의 학습태도 반성 및 학습개선에 대한 의지를 집단원끼리 공유하고 격려하는 과정에서 자신감과 긍정적 정서를 함양하려면 소규모 집단상담이 보다 적절하다(Smith et al., 2010; Rose & Steen, 2014). 그리고 현재 학교에서는 상담과목이 수업시수에 포함되어 있지 않기 때문에 학급단위 집단상담을 진행하기가 현실적으로 용이하지 않다. 따라서 본 학업상담 모형은 현재 학교 실정에 맞게 모든 학생을 대상으로 학업문제를 진단하게 한 뒤, 상담 희망 학생을 대상으로 집단을 꾸려 1교시 수업 전이나 방과후 특정 시간을 상담에 참여할 수 있도록 활용할 수 있다.

2. 학교 학업상담의 효과

학교 학업상담의 효과를 분석하기 위해 약 3개월 동안 15회기(1회기는 학부모 대상 상담)의 집단상담을 진행한 후, 사전-사후 검사 통제집단설계에 의해 공분산분석을 실시해 효과성 검증을 하였고, 집단상담 참여 학생들의 경험보고서를 통해 반응을 유목화하여 분석하였다. 그 결과, 첫째, 학교 학업상담은 학습동기 및 전략 향상에 효과적인 것으로 나타났다(F≒8.70, p<.01). 특히 학습동기(F≒6.99, p<.05) 향상에 가장 효과적인 것으로 나타나 본 학업상담을 통해 공부를 하고자 하는 의지가 향상되었다는 것을 알 수 있다. 이와 같은 결과는 학생들의 반응분석에서도 나타났는데, 16.0%의 학생들이 지금까지의 마음가짐이나 태도를 개선해 실천하고자 하는 의지를 피력하였다.

또한 1.9%의 학생들은 공부하는 것이 정말 싫고 왜 해야 하는지 몰랐는데 그것을 알게 된 계기가 되었다고 하였다. 이밖에도 자아효능감(F=5.30, p<.05) 역시 유의한 효과가 나타나 학습에 대한 자신감과 기대가 향상되었다는 것을 알 수 있다. 일찍이 Bandura(1986)는 자아효능감은 곧, 그만큼 노력을 하게 하는 원동력이 된다고 보고하여, 이 상담에 참여했던 학생들의 학습태도 개선을 기대 할 수 있다. 또한 12.3%의 학생들이 이 상담에 참여한 후 앞으로 공부 및 성적에 대한 기대감과 자신감이 생겼다고 응답해 통계적 결과와 일치하는 반응을 보였다. 하지만 인지·초인지전략과 자원관리전략 향상에는 유의한 효과가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 학습에 대한 의지나 기대감은 상담을 통해 충분히 마음가짐이 달라졌지만, 다양한 전략은 실제 학습에 적용해야 하는데 그러한 부분은 행동적으로 아직 습관화가 덜 되었다는 것을 뜻한다. 그러나 참여 학생들 중 23.6%가 예전에는 몰랐던 다양한 학습방법 및 습관, 태도에 대한 지식을 알게 되었다고 응답해 상담 기간 동안 충분히 내용이 인지되었다는 것을 알 수 있다. 물론 알고 있다는 것이 모르는 것보다 더 개선 될 확률이 높지만, 상담교사와 담임교사, 그리고 학부모가 협력하여 알고 있는 것을 실천하여 다양한 전략들에 대한 향상도 이끌어야 할 것으로 보인다.

둘째, 학교 학업상담은 학생들의 심리적안녕감에 유의한 효과가 있음이 나타났다(F=5.06, p<.05). 이 연구에서 개발한 학업상담은 학습동기 및 전략의 향상뿐 아니라 학업에 대한 긍정적 관점을 향상시켜 심리적안녕감을 증진시킬 수 있도록 구안 하고자 하였다는 점에서 프로그램의 개발 방향에 부합하는 결과라고 할 수 있다. 이러한 결과는 반응 분석에서도 확인할 수 있는데 15.1%의 학생들이 상담에 참여하면서 학습과 삶에 대해 보다 긍정적인 시각과 태도를 형성하게 되었다고 응답하였다. 심리적안녕감은 풍요롭고 건강하게 인생을 영위하게 하는 데 가장 중요한 요소라고 할 수 있는데 학업을 주제로 다룬 상담을 통해 심리적안녕감이 증진되었다는 것은 앞으로의 학교생활에 긍정적 효과를 줄 것이라 예상할 수 있다. 또한 중학교시기에 심리적안녕감이 향상되면, 상급학교에서 직면하게 될 입시부담 및 진로/취업부담에 스스로 극복할 수 있는 내적인 힘이 강화될 가능성도 높다. 실제로 3.8%의 학생들은 프로그램에 참여한 후, 스트레스 조차도 긍정적인 측면이 있다는 것을 알게 되어 적절한 수준으로 조절하고자 함을 밝히기도 하였다.

이처럼 지금까지 살펴 본 학교 학업상담 프로그램 개발 및 효과에 대한 의의를 이

론적, 방법론적, 실제적 측면에서 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 이론적 측면에서 본 연구는 그동안 국내에서 미진했던 표준적인 학교상담 모형 중 학업영역을 구축함에 있어서 실증적인 기초자료를 제공할 수 있다. 특히 상담 구성에 있어서 학생뿐 아니라 학부모를 포함하고, 학습부진이나 학습장애 학생뿐 아니라 학교에서 대다수를 차지하는 평범한 학생들까지 상담대상으로 확장시키고자 한 것은 종합적이고 예방적인 학교상담 모형을 개발하는데 있어서 유용한 기초자료가 될 것이다. 둘째, 방법론적 측면에서 본 연구는 상담의 효과를 입증하는데 있어서 양적 및 질적평가를 모두 실시하여 그 효과를 보다 면밀하게 검증했다는 것이다. 즉, 상담경험보고서를 통해 질적 평가를 한 것은 양적평가에서 다루지 못한 생생한 경험들을 탐색하게 하였다. 마지막으로 본 연구에서 개발한 학교 학업상담 프로그램은 여러 학업문제를 호소하는 우리나라 청소년들의 심리적안녕감을 증진시켜 원활한 학업발달을 돕는 상담을 진행하는데 있어서 실질적 자료로 활용될 수 있다. 또한 그동안 담당 업무에 있어서 불분명했던 전문상담교사 및 전문상담사 같은 학교상담자의 역할과 전문성을 확립하는데 있어서 실제적으로 도움이 될 것이다.

그러나 이와 같은 연구의 의의가 있음에도 본 연구는 몇 가지 제한점을 지닌다. 첫째, 본 연구에서는 보다 종합적인 학업상담 프로그램 구안을 위해 학생과 학부모, 교사의 요구를 파악하고, 상담내용에 있어서 학습동기나 습관과 같은 내적인 요인뿐 아니라 가정환경이나 공부환경 등 외적인 요소를 포함시켰다. 그러나 실제 실행하는 데에 있어서 학부모의 참여가 적극적으로 이루어지지 않았다. 상담 수요조사를 하는 과정에서 많은 학부모들이 학업상담의 중요성 인식과 참여의사를 밝혔음에도 다수의 회기보다는 1회기를 선호하였고, 일정 확정 등에 대한 어려움이 많았다. 따라서 추후에는 자녀들의 긍정적 변화를 위해서는 학부모의 관심과 참여에 대한 중요성을 명확히 홍보할 필요가 있고, 학기 중에 정기적인 부모교육 형태를 통해서라도 관심을 가지고 참여할 수 있도록 해야 할 것이다. 또한 학생들은 자신들을 가르치는 교사의 태도에 의해 학습동기에 직접적인 영향을 받는다는 선행연구(Martin, 2008; Turner, Christensen, Kackar-Cam, Trucano & Fulmer, 2014; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser, 2008)가 있음에도 불구하고, 요구조사 결과 음값의 요구도가 산출되어 본 학교 학업상담 모형에서는 제외되었다는 것이다. 하지만 학부모 못지않게 교사 역시 학생과 밀접한 관련이 있으므로 상담 모형에는 제외되었어도 자문 및 연수 등을 통해 관련 정

보를 제공해야 할 것이다. 이처럼 학생뿐 아니라 학부모와 교사의 참여가 적극적으로 이루어질 때 비로소 보다 완성된 형태의 종합적인 학교 학업상담 모형을 구축할 수 있을 것이다. 둘째, 실험설계의 내적타당도 확보를 위해 집단을 무선으로 배치하고, 상담자 효과를 배제하기 위해 동일한 상담자가 각 집단을 운영하였음에도 불구하고 각 집단의 역동이 서로 다르게 나타날 가능성을 배제할 수 없다. 셋째, 사후검사를 상담 직후에 실시했기 때문에 장기적인 지속 효과는 파악할 수 없었다. 하지만 학교 상담은 학생들을 지속적으로 관찰할 수 있다는 이점이 있다. 특히 학업상담에 참여했던 학생들을 대상으로 추수상담을 통해 주의 깊은 관심과 학습전략의 습관화 등에 대한 지속적 관리가 필요할 것이다.

참고문헌

강보은, 김정섭 (2012). 학습전략 프로그램이 중학생의 자기조절학습과 시간 관리에 미치는 효과. **사고개발, 8**(2), 1-21.

강진령, 강은주 (2009). 부모자녀관계중심 학부모상담모형 구안. **교육과학연구, 40**(1), 117-140.

교육부 (2015). **2015 개정 교육과정 안내.** 보도자료(9월 23일).

권순영, 유형근 (2007). 초등학생 학습기술 향상을 위한 학부모교육프로그램 개발 및 효과검증. **상담학연구, 8**(2), 737-750.

권영배, 이종연 (2011). 초등학생의 학업발달을 위한 학급단위 학업상담 프로그램 개발. **상담학연구, 12**(6), 2177-2199.

김동일, 김향숙, 홍성두 (2005). 청소년 학습전략 검사 타당화 연구. **아시아교육연구, 6**(2), 95-115.

김수란 (2015). 중학생 대상 학업조력활동을 위한 요구분석. **교육심리연구, 29**(4), 795-816.

김영지, 유설희 (2016). **한국 아동 청소년 인권실태 연구** VI: **2016 아동 청소년 인권실태조사 통계**(연구보고 16-R11-2). 세종: 한국청소년정책연구원.

김택호, 배숙경 (2013). 초등학교 학습부진 학생을 위한 게임놀이 학업동기 집단상담 프로그램의 효과. **초등상담연구, 12**(1), 149-168.

노충래, 김설희(2012). 중학생의 학업스트레스와 학업성적이 심리적안녕감에 미치는 영향-자아존중감과 우울불안에 대한 개인요인 및 사회적 지지요인의 매개효과를 중심으로. **한국아동복지학, 39,** 39-68.

문용린(2007). **학교학습 상담매뉴얼.** 서울: 서울대학교 교육연구소.

박인우 (1995). 효율적 집단상담 프로그램 개발을 위한 체계적 모형. **계명대학교 학생생활연구소, 20,** 19-40.

부경란 (2007). **중학생 학급단위 학업발달 향상 프로그램이 학습습관 및 학업성적에 미치는 효과.** 숙명여자대학교 일반대학원 석사학위 청구논문.

서한나 (2011). 초기 청소년기의 자살생각에 관한 종단 연구. **한국심리학회지: 일반, 30**(3), 629-646.

신봉호 (2010). **중학교 학교상담 프로그램 개발 및 효과.** 순천대학교 일반대학원 박사 학위 청구논문.

연문희, 강진령 (2002). **학교상담: 21세기의 학생생활지도.** 서울: 양서원.

오정희, 선혜연 (2013). 초등학생과 중학생의 학업스트레스 관련 변인 연구: 성별 및 학교급, 지각된 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감 중심으로. **상담학연구,** 14(3), 1981-1994.

유형근 (2002). 종합적인 학교상담 체제 구안에 관한 연구. **청소년상담연구,** 10(1), 55-70.

윤채영, 이종화, 김정섭 (2011). 자기조절학습프로그램이 중학교 신입생의 학교생활적응에 미치는 효과. **사고개발,** 7(2), 19-36.

이경희, 한미정, 김민정, 최병순 (2014). 학습전략을 활용한 프로그램이 중학교 과학 학습 부진아의 학습전략 및 학업성취도에 미치는 효과에 대한 사례 연구. **과학교육연구지,** 38(3), 509-524.

이명숙 (1995). **청소년의 공부 스트레스 대처 방식.** 서울: 한국청소년개발원.

이상민, 안성희 (2003). 학교상담자 무엇을 해야 하는가? **상담학연구,** 4(2), 281-293.

이은희, 서미정, 최태산 (2000). 남녀 청소년들의 우울에 미치는 학교스트레스, 자아존중감, 부모-자녀 의사소통 및 부모의 내재적 지원의 효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료,** 12(2), 69-84.

이지현, 이정윤 (2009). 청소년의 학업스트레스와 자살생각의 관계: 부모 및 또래와의 관계와 인지왜곡의 매개효과. **상담학연구,** 10(2), 1113-1126.

이현주, 이미나, 최인수 (2008). 한국 청소년 안녕감 척도(K-WBSA)의 타당화 및 삶의 질 분석. **교육심리연구,** 22(1), 301-315.

조은문, 이종연 (2012). 학습무동기신념이 높은 중학생을 위한 동기조절 프로그램 개발과 효과. **한국심리학회지: 학교,** 9(1), 85-110.

조한익, 권혜연 (2011). 중학생을 위한 웹기반 학습상담 프로그램의 개발 및 효과 연구. **상담학연구,** 12(5), 1857-1871.

황매향 (2009). 학업문제 유형분류의 탐색. **상담학연구,** 10(1), 561-581.

Akos, P. (2005). The unique nature of middle school counseling. *Professional School Counseling, 9*(2), 95-103.

ASCA (2012). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* New Jersey: Prentice-Hall.

Barna, J. S., & Brott, P. E. (2013). Making the grade: The importance of academic enablers in the elementary school counseling program. *Professional School Counseling, 17*(1), 97-110.

Borich, G. D. (1980). A needs assessment model for conducting follow-up studies. *Journal of Teacher Education, 31*(3), 39-42.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4-58.

Goodman, R. D., Miller, M. D., & West-Olatunji, C. A. (2012). Traumatic stress, socioeconomic status, and academic achievement among primary school students. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 4*(3), 252-259.

Hacker, D. J., Dole, J. A., Ferguson, M., Adamson, S., Roundy, L., & Scarpulla, L. (2015). The short-term and maintenance effects of self-regulated strategy development in writing for middle school students. *Reading & Writing Quarterly, 31*(4), 351-372.

Herman, K. C., Lambert, S. F., Reinke, W. M., & Ialongo, N. S. (2008). Low academic competence in first grade as a risk factor for depressive cognitions and symptoms in middle school. *Journal of Counseling Psychology, 55*(3), 400-410.

Keyes, C. L. (2006). The subjective well-being of America's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent & Family Health, 4*(1), 3-11.

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 239-269.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 121-131.

Montague, M., Krawec, J., Enders, C., & Dietz, S. (2014). The effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle-school students of varying ability. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 469-481.

Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. MN: Educational Media Corporation.

Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review, 29*(3), 208-215.

Nichols, J. D., & Utesch, W. E. (1998). An alternative learning program: Effects on student motivation and self-esteem. *The Journal of Educational Research, 91*(5), 272-278.

Ormrod, J. E. (2008). *Human learning*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Pruitt, D. (2000). *Your adolescent: Emotional, behavioral, and cognitive development from early adolescence through the teen years*. Washington, DC: American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.

Rose, J., & Steen, S. (2014). The achieving success everyday group counseling model: Fostering resiliency in middle school students. *Professional School Counseling, 18*(1), 28-37.

Schmidt, J. J. (2013). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students*. New Jersey: Pearson Higher Ed.

Sink, C. (2011). Editorial introduction: School-wide responsive services and the value of collaboration. *Professional School Counseling, 14*(3), ii-iv.

Smith, L., Davis, K., & Bhowmik, M. (2010). Youth participatory action research

groups as school counseling interventions. *Professional School Counseling, 14*(2), 174-182.

Solis, M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B., & Leroux, A. (2012). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities, 45*(4), 327-340.

Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Trucano, M., & Fulmer, S. M. (2014). Enhancing students' engagement report of a 3-Year intervention with middle school teachers. *American Educational Research Journal, 51*(6), 1195-1226.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67-77.

ABSTRACT

The development and effectiveness of a school academic counseling program for middle school students

Kim, Suran*

The purpose of this study was to develop a school academic counseling program and verify its effectiveness by applying it to small group counseling sessions. In order to achieve our objectives, firstly, a school academic counseling program was developed based on our literature research and a needs analysis of the user of school counseling program (students, parents, teachers). As a result, a program was developed and was made available at the school in Korea used for the purpose of the current study, to target all students systematically as a preventative counseling model. Secondly, group counseling was carried out over the course of 3 months (15 sessions, 1 of the sessions was for parents) by applying a school academic counseling program in order to verify its effect. To test the effects of small group counseling, this study used ALSA and K-WBSA, and analyzed the differences between groups through ANCOVA. As a result, significant differences in the learning motivation/strategies and psychological well-being of students have been confirmed, depending upon their attendance of a school academic counseling program. In addition, the reflections of students upon joining this counseling program were categorized through a report on their experiences. Those who attended the academic counseling program showed higher levels of maturity and better attitudes towards academic life. This serves as

* Woosuk University

important evidence of the empirical quality of our results. Based on these results, it is hoped that academic counseling programs such as the one used in this study are used more actively in schools.

Key Words: school counseling, academic counseling, middle school students, academic development

투고일: 2017. 6. 7, 심사일: 2017. 7. 28, 심사완료일: 2017. 8. 10