

복잡한 현대사회로의 급속한 변화에 의해 많은 학생들이 다양한 심리적 위험요인에 노출되고 있고 학교적응에 어려움을 호소하고 있는 실정이다. 연간 중·고등학생의 16.2%가 학교폭력의 피해를 당하고, 15.1%가 가해학생으로 학교폭력에 가담하는 등(청소년폭력예방재단, 삼성중공업, 2008) 학교 폭력문제가 점점 만연해 가고 있으며, 학교 부적응 상태에 있는 학생이 2006년 한 해 동안 70,796명 학교를 중도에 그만 두고 있다(한국교육개발원, 2007). 이처럼 학교가 위태롭게 해체되는 과정에서도 우리나라 교육 현실은 여전히 학업과 입시위주의 교육으로 흘러감에 따라 인지적, 정의적, 행동적 요소를 조화롭게 다루고 있지 못하고 있는 실정이다(심미향, 2004).

학교는 문제해결뿐만 아니라 학생들의 문제를 조기에 발견하고 예방하기 위한 최적의 장소이다(Conyne, 2004). 이곳에서 학생들과 가장 접촉이 쉽고 많은 시간을 보내는 사람은 학교에 근무하는 교사이다. 그러나 일반교사들의 학교상담은 다중 관계, 교사 주도적 상담, 시간적 제한 등과 같은 한계를 갖고 있다(구광현, 이정운, 이재규, 이병임, 은혁기, 2005). 이를 해결하기 위해 2004년 ‘초중등 교육법’과 ‘학교 폭력 예방 및 대책에 관한 법률’의 개정을 통해 학생들의 심리적 문제를 전문적으로 전담하는 전문상담교사제도가 도입되어 2005년도부터 전문상담교사가 전국 시·도 교육청과 공·사립 중·고등학교에 배치되어 학교장면에서 상담 활동을 하고 있다(이규미, 권해수, 김희대, 2008). 그러나 전문상담교사제도가 도입 된지 몇 년의 시간이 흘렀지만, 이 제도가 초기 정책의 목표에 부합하여 잘 실행되고 있는지 불투명한 상황이다. 이와 같은 전문상담교사제도 정착의 혼란 과정 중에서도 꾸준히

학계에서는 제도의 안정적 정착의 제반을 마련하기 위하여 전문상담교사를 대상으로 하는 학교상담 연구가 진행되어 왔다. 하지만, 기존의 많은 선행연구들은 전문상담교사만을 초점으로 연구가 진행되었으며, 그들의 직무스트레스, 심리적 소진, 직무 수행도, 직무만족도 등(이현아, 2009; 김신애, 2009; 홍현경, 2009)에 대한 연구가 주를 이루어 왔다. 즉, 학교상담의 ‘제공자’ 측면에 초점이 맞춰진 연구가 대다수였고, 학교상담 서비스를 직접 받고 있는 ‘수요자’인 학생에 관한 연구는 거의 없었다. 학교상담의 효과성을 높이기 위해서는 학교상담 서비스의 수요자(학생)와 매개자(일반교사), 제공자(전문상담교사) 사이에 존재하는 서비스 연결의 불일치 현상 즉, 서비스 갭(Service Gap)을 최소화해야 한다(Steffl & Proserpi, 1985; 이규미, 2009 재인용). ‘서비스 갭’이란 부적응 문제를 가지고 있으면서도 여러 가지 이유로 적절하고 합당한 상담 서비스를 받지 못하게 되는 서비스 요구 - 서비스 제공 사이의 불일치 현상을 의미한다(Steffl & Proserpi, 1985). 따라서 학생들이 요구하고 있는 학교상담 서비스를 파악하기 위해서는 그들이 실제 학교상담 시스템을 통해 어떤 부분은 도움 받고 있으며, 불만족한 경험을 하고 있는지 탐색하여, 도움 받고 있는 부분은 더욱 강화, 발전시키고 불만족한 부분은 개선을 통해 보완해 나가야 할 것이다.

실제 국외에서는 학교상담의 직접적 수요자인 학생 내담자의 현장 경험을 담은 질적 연구가 꾸준히 진행되고 있다. 학교상담 서비스를 이용하면서 도움 받은 요소에 대해 청소년을 대상으로 면접을 한 Fox와 Butler(2007)의 연구에서는 ‘본인 문제에 대한 전문적 조언’, ‘철저한 비밀보장을 통한 신뢰형성’, ‘다른 기

관과의 연계' 등이 제시되었다. 또한, 학교상담 서비스의 문제점으로 인식한 부분은 '학교 부적응이라는 낙인효과', '충분한 비밀보장의 부족', '비자발적 상담의 실시' 등이었다. 또한 Le Surf와 Lynch(1999)의 연구에서는 '학교상담자와의 긍정적 질적 관계', '익명성', '문제가 생겼을 때 즉각적으로 찾아갈 수 있는 접근성' 등이 도움 되는 점이라고 하였으며, '상담실 홍보 부족', '낮선 사람에게 본인의 개인적 어려움과 속마음을 노출할 때의 불안감', '상담실의 위치' 등이 개선되어야 한다고 제시하고 있다. 전문상담교사의 활성화를 높이고 좀 더 적극적인 학교상담이 이루어지도록 하기 위해서는 우선 학생들이 바라는 형태의 학교상담 서비스가 어떠한지 파악하여야 한다(진해영, 2007). 하지만 아직 국내에서는 전문상담교사에게 학교상담 서비스를 받은 학생 내담자의 경험을 탐색하는 기존 분석틀이나 참조할 만한 자료가 부족하다. 학교상담에 대한 학생들의 단편적 인식, 상담교사 역할에 대한 요구분석 등 설문지를 통해 양적측정으로 얻은 일률적이고 일반적인 정보는 어느 정도 정립이 되어 있다. 그러나 실제 학교상담에 대해 학생 내담자의 경험을 반영한 탐색적 연구가 부족하여 학생 내담자가 학교상담의 어떤 점이 도움이 되었고 불만족스러운지 파악하고 의미를 부여하는지에 대한 구체적이고 실제적인 자료가 부족한 현실이다. 내담자가 가진 문제 증상의 감소와 같은 상담 성과는 내담자의 주관적 판단이나 선택이 매개되어 있어 이에 따라 상담효과가 크게 달라진다는 주장이 대두되면서 내담자의 주관적 경험과 상담에 대한 인식은 점차 연구 자료로서 그 중요성을 확보하기 시작하였다(Paulson, Truscott, & Stuart, 1999; Heppner, Rosenberg, & Hedgespeth, 1992;

Martin & Stelmaczonek, 1988; Caskey, Barker, & Elliott, 1984). 따라서 본 연구는 실제 학교 현장에서 전문상담교사의 도움을 받아 학교상담 서비스(개인상담, 집단상담, 심리검사, 자문 등)를 경험한 학생 내담자를 대상으로 개념도 방법론(Concept Mapping)을 사용하여 학생 내담자의 입장에서 지각하고 있는 구체적인 학교상담 경험을 확보하여, 이러한 경험 연구가 학교상담의 성공과 효과에 기여할 수 있을 것으로 기대한다. 또한 전문상담교사의 추측과 실제 중학생 내담자 경험의 차이를 연구해 봄으로써 지각의 차이를 줄이고 개선해 나갈 수 있도록 학교상담 분야가 나아가야 할 방향에 제안을 할 수 있을 것이다. 이는 전문상담교사(학교상담자) 양성과 교육 장면에서도 유용하게 활용될 수 있으며, 학교 장면에서 학생 내담자의 인식 개념을 학교상담 실무에 직접 활용할 수 있는 자료를 제공함으로써 이를 통해 독자적인 학교상담 영역을 발전시켜 나갈 수 있을 것이다.

연구방법

연구대상

본 연구에서는 중학생 내담자가 지각하는 학교상담의 도움요소와 불만족요소를 탐색하기 위해 서울·경기 소재에 있는 중학교 4개교를 방문하여 학생의 자발적인 상담 신청에 의해 전문상담교사를 5회 이상 만나 학교 상담 서비스(개인상담, 집단상담, 심리검사 및 자문 등)를 경험한 21명의 학생 내담자(남자 중학생 내담자: 9명, 여자 중학생 내담자: 12명)를 대상으로 3-4명씩 집단을 구성하여 면접을 실시

하였다. 이들의 연령은 최소 13세에서 15세이며, 평균 14.04세(SD=.80)였다. 또한 중학생 내담자가 지각하는 학교상담의 도움요소, 불만족 요소와 전문상담교사가 추측한 내용과 어떤 유사점과 차이점이 있는지 알아보기 위하여 서울·경기 소재에 있는 중학교에서 전문상담교사로 재직할 경력 2년 이상인 학교상담가(여자 전문상담교사: 9명, 남자 전문상담교사: 1명)를 대상으로 개인 면접 및 전화 면접이 실시되었다.

연구절차

연구절차는 Kane과 Trochim(2006)에 의해서 제시된 개념도 실행과정에 따라서 총 6단계로 이루어졌다. 첫 번째 단계는 개념도 준비단계로, 초점세우기, 진행 조정자 선택, 참여자 선택 등이 주요 과제였다. 중학생 내담자에게는 “전문상담교사로부터 받은 학교상담 서비스의 어떤 점이 도움이 되었습니까?”, “전문상담교사로부터 받은 학교상담 서비스의 어떤 점이 불만족스러웠습니까?” 와 같이 중학생 내담자가 직접 지각하는 학교상담 서비스의 도움요소와 불만족요소를 질문하였다. 더불어 전문상담교사에게 선정된 초점 질문은 “중학생 내담자는 전문상담교사로부터 받은 학교상담 서비스의 어떤 점이 도움이 되었다고 생각할까요?”와 “중학생 내담자는 전문상담교사로부터 받은 학교상담 서비스의 어떤 점이 불만족스러웠다고 생각할까요?” 와 같이 전문상담교사가 중학생 내담자의 입장이 되어 추측하는 학교상담 서비스의 도움, 불만족 요소를 질문하였다. 두 번째 단계인 아이디어 생성단계는 참여자들이 초점질문에 대해 다양하고 폭넓은 아이디어를 공유하는 단계였다. 본 연구에서

는 중학생 내담자들을 3-4명씩 그룹화 하여 약 1시간 동안 집단 면접을 실시하였으며, 또한 전문상담교사를 대상으로 개인면접과 전화면접을 통해 약 40분 동안 면접을 실시하고 면접 과정의 녹음에 대한 사전 동의를 구하였다. 면접을 마친 후, 연구자는 면접 내용을 Giorgi(1985)의 질적 분석의 4단계를 바탕으로 50-100개 전후로 핵심문장을 정리하였다. 세 번째 단계는 진술문의 구조화단계로, 연구 참여자들은 진술문에 대한 분류(sorting)작업과 등급매기기(rating)과정을 통해 진술문을 구조화하였다. 분류작업에서 각 개별 참여자들은 최종적으로 구성된 진술문들을 서로 비슷한 것들로 묶는 작업을 하고, 각 진술문에 대해 평정하는 작업을 요청하였다. 분류 시 두개의 문장 이상이 하나의 범주를 이루어야 하며, 전체 범주는 2개 이상이어야 한다(Paulson & Worth, 2002; Paulson, Truscott, & Stuart, 1999)는 제약 조건을 적용하였다. 등급매기기 과정에서 각 개별 참여자들은 최종적으로 구성된 진술문에 대해 리커트 척도를 통해 ‘매우 중요하다’에서 ‘전혀 중요하지 않다’의 순으로 점수를 부과하여 평정하였다. 이것은 나중에 각 진술문과 군집 간에 어느 개념이 더 중요한지 우선순위를 결정하는 근거가 되었다. 네 번째 단계는 개념도 분석단계로서 각 개별 참여자들이 구조화한 아이디어를 쉽게 해독할 수 있도록 개념지도를 그리는 과정이다. 이때 SPSS 15.0을 이용해 다차원척도법(MDS: Multi-dimensional analysis)과 위계적 군집 분석(Hierarchical cluster analysis)을 실시하여 각 개별 정보들을 통합하고 분류하여 개념도를 만들었다. 이때 유사성이 높은 핵심문장들은 서로 가깝게 위치하게 되고, 유사성이 작은 문장들끼리는 멀리 위치한다(Kane & Trochim, 2006).

그 후, MDS에 의해서 산출된 각 점들의 X, Y 조정값(coordinate values)을 사용하여, 각 진술문들이 어떤 군집에 속하게 되는지 보다 세분화된 분류를 실시하였다. 다섯 번째 단계에서 연구자는 개념지도를 보면서 이를 어떻게 해석하고 개념들을 구조화 할지에 대한 해석과정을 거쳤다. 이때 우선 참여자들에게 공통적으로 잠재되어 있는 경험의 주요 축들을 파악하는 것이 중요하며, 그런 뒤 각 범주의 위치와 근접성을 근거로 경험의 다양한 인지적 특성을 알아낼 수 있었다(Kunkel & Newsom, 1996). 마지막으로 MDS에 의해서 점으로 표시된 핵심문장들 중 군집분석결과 같은 군집으로 묶인 문장(점)들을 선으로 연결하여 개념도를 완성하고 이 개념도를 수행한 목적과 과제에 맞게 어떻게 활용할 것인지 결정하였다.

결 과

중학생이 지각한 학교상담의 도움요소 핵심문장들은 한 군집 당 최소 10개에서 최대 27개(M=19, SD=2.5)로 4개의 군집으로 이루어졌으며, 중학생이 지각한 학교상담의 불만족요소 핵심문장은 한 군집 당 최소 9개에서 최대 16개(M=11.7, SD=2.98)로 이루어진 4개의 군집으로 분류하였다. 전문상담교사가 추측하는 중학생 내담자의 학교상담 도움요소 핵심문장들은 한 군집 당 최소 10개에서 최대 31개(M=20.5, SD=10.08)로 이루어진 4개의 군집으로, 전문상담교사가 추측하는 중학생 내담자의 학교상담 불만족요소 핵심문장들은 한 군집 당 최소 7개에서 최대 13개(M=9.8, SD= 2.28)로 이루어진 5개의 군집으로 분류하였다. 본 연구에서 2차원 해법의 스트레스 값(stress value)은 중

학생 내담자가 지각한 학교상담의 도움요소의 경우 .360이었고, 중학생 내담자가 지각한 학교상담의 불만족요소의 경우 .341이었고, 전문상담교사가 추측한 중학생 내담자의 학교상담 도움요소의 경우 .345였으며, 전문상담교사가 추측한 중학생 내담자의 학교상담 불만족요소의 경우 .313으로 나타났다. 이는 개념도를 위한 MDS 분석에 적합한 스트레스 값의 평균 범위인 .205에서 .365를 충분히 충족시키는 것으로 볼 수 있다(최윤정 & 김계현, 2007; Gol & Cook, 2004; Kane & Trochim, 2006).

중학생 내담자가 지각한 학교상담의 도움요소 개념도

중학생 내담자가 지각한 학교상담의 도움요소에 대한 개념도는 총 4개의 군집으로 이루어져 있으며 각 군집은 ‘군집1: 전문적 지원’, ‘군집2: 정서적 지지(비밀보장, 편애안함)’, ‘군집3: 상담실 활성화로 인한 정서적 안정’, ‘군집4: 학교상담프로그램(미시적)의 수혜’로 명명되었다. 개념도(그림 1)를 전체적으로 살펴보면, 군집 1과 군집 2를 중심으로 하는 위쪽과 군집 3과 군집 4를 중심으로 하는 아래쪽으로 구분됨을 볼 수 있다. 이 중 위쪽은 ‘전문상담교사는 내 고민에 대해 전문적인 도움과 조언을 해주었다.’ 등 주로 전문상담교사가 직접적인 개입을 통해 도움이 된 요소이며, 아래쪽은 ‘편하게 있을 수 있는 학교상담실 공간이 생겨났다.’와 같이 전문상담교사가 학교에 상주하게 되면서 학교상담실이 활성화되고 상담 프로그램이 진행되는 등 간접적인 도움요소의 내용을 담고 있다. 또한 군집 1과 군집 4를 중심으로 하는 우측 좌표와 군집 2와 군집 3을 중심으로 하는 좌측좌표로 나누어 볼 수

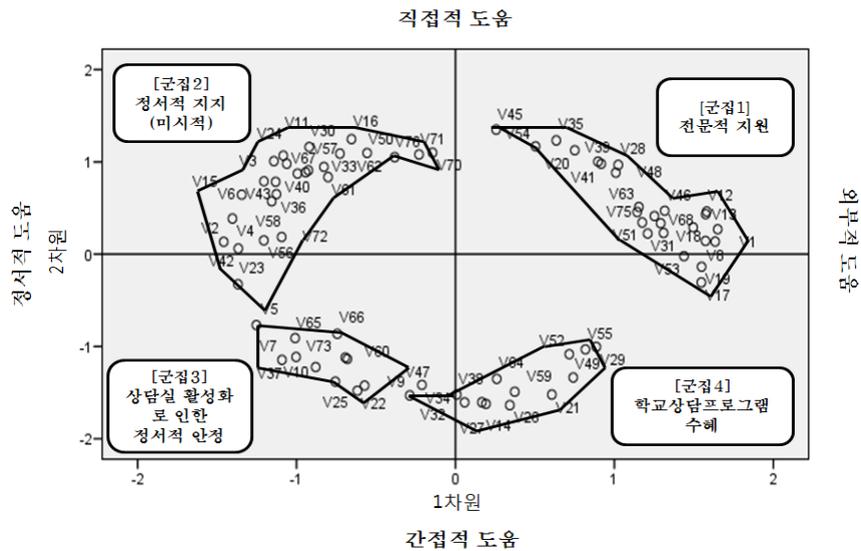


그림 1. 중학생 내담자가 지각한 학교상담의 도움요소 개념도

표 1. 중학생 내담자가 지각한 학교상담의 도움요소 군집과 핵심문장

번호	문 장	중요도	평균
군집 1. 전문적 지원 (25문장)			
1	전문상담교사는 진로에 대한 정보를 제공해 줬다.	4.21	3.64
8	전문기관(신경정신과, 위센터, 정신보건센터 등)과 연계해서 도움을 받았다.	3.37	
12	비용 없이 상담을 받을 수 있었다.	4.21	
13	비용 없이 심리검사를 받아볼 수 있었다.	3.89	
17	전문상담교사에게 학교 폭력 예방 교육을 받았다.	3.32	
18	전문상담교사에게 성폭력 예방 교육을 받았다.	3.00	
19	전문상담교사에게 대인관계 증진 교육을 받았다.	3.63	
20	전문상담교사는 심리검사를 통해 나의 성격을 객관적으로 알려 주셨다.	3.79	
28	전문상담교사는 심리검사라는 객관적인 결과로 믿을만한 자료와 정보를 제공해 주셨다.	3.89	
31	내가 가진 고민에 대한 관련 자료와 정보를 주시면서 같이 해결해 나갔다.	3.95	
35	학교에서 친구 또는 교사 등과 갈등이 생길 때 해결책을 제시해 줬다.	4.16	
39	전문상담교사는 문제를 어떻게 풀어 나가야 할지 전문적인 대처방법을 제시해주었다.	3.84	
41	전문상담교사는 내 고민에 대해 전문적인 도움과 조언을 해주셨다.	4.42	
44	심리적으로 심각한 문제를 전문기관(신경정신과, 위센터, 정신보건센터 등)에서 치료받을 때 비용을 지원 받았다.	3.42	
45	전문상담교사가 학급 학생들과 함께 연계되어 즉각적으로 문제를 해결해 주었다.	3.63	

46	전문상담교사가 담임교사와 함께 연계하여 즉각적으로 문제를 해결해 주었다.	2.84
48	전문상담교사는 내 문제에 관련하여 전문적인 지식을 제공해주었다.	3.68
51	혼자 고민하는 것 보다 문제의 빠른 해결에 도움이 되었다.	4.26
53	전문상담교사에게 학습 능력 향상 교육을 받았다.	2.68
54	학교를 직접 돌아다니시면서 학생들을 직접 만나 문제 해결에 도움을 주셨다.	2.58
63	문제가 생겼을 때 전문상담교사가 담임선생님께 내 상황을 잘 설명해주셔서 학급 내에서 이해 받을 수 있었다.	4.00
68	전문상담교사는 친구 문제가 있을 때 어떻게 대처해야 하는지 알려 주었다.	3.68
69	전문상담교사는 전문가로서 실력이 뛰어났다.	4.16
74	담임선생님이 전문상담교사를 통해 내 문제점을 듣고, 자문 받았다.	3.89
75	부모님이 전문상담교사를 통해 내 문제점을 듣고, 자문 받았다.	2.68

군집 2. 정서적지지: 미시적 (27문장)

2	전문상담교사는 내 이야기를 진지하게 잘 들어 줬다.	4.74	4.37
3	전문상담교사는 내가 하는 이야기를 비판하지 않았다.	4.42	
4	전문상담교사에게 내 고민을 시원하게 털어놓을 수 있었다.	4.68	
5	그냥 이야기를 들어줄 상대가 있다는 것으로도 마음의 안정에 도움이 됐다.	4.05	
6	전문상담교사는 사소한 문제에도 귀 기울여 주셨다.	4.74	
11	문제가 있으면 언제든지 들어 주고 도움을 주는 전문상담교사가 있다는 자체가 편안하다.	4.37	
15	전문상담교사는 있는 그대로의 나를 이해해 주셨다.	4.16	
16	전문상담교사는 중학교 3년 내내 계속적으로 꾸준히 내 문제를 상담해 주셨다.	3.63	
23	전문상담교사와 학교상담실이 낯설지 않고 익숙해서 쉽게 내 비밀을 털어 놓을 수 있었다.	4.42	
24	담임선생님과 다르게 확실한 비밀보장이 된다.	4.79	
30	전문상담교사는 학생을 차별대우하지 않으신다.	4.74	
33	내 억울함과 불안감을 잘 들어 주시고, 정서적으로 지지해 주셨다.	4.37	
36	전문상담교사는 나에게 개인적인 관심을 가져주셨다.	4.32	
40	전문상담교사는 내가 하는 말을 편견 없이 믿어주셨다.	4.16	
42	부모님, 친구, 담임교사 등 어느 누구에게도 하지 못했던 내 고민을 이야기 할 수 있었다.	4.47	
43	전문상담교사는 담임교사와 다르게 나에게 집중적으로 관심을 가져줬다.	4.37	
50	전학생으로서 낯선 학교에 잘 적응할 수 있도록 도와주셨다.	3.68	
56	담임선생님들은 직설적이고 단도직입적 이어서 귀조하는 듯한 기분이 들지만, 전문상담교사는 내 마음을 다 알아주는 듯한 기분이 들게 해주었다.	4.32	
57	전문상담교사는 편애를 안 하셨다.	4.11	
58	전문상담교사는 문제 있는 학생을 편견 없이 상담해주셨다.	4.53	
61	담임선생님과 다르게 상담선생님한테 말하면 아무한테 이야기 안 해주셔서 좋다.	4.74	
62	전문상담교사는 학생을 동등하게 대해주신다.	4.84	

한국심리학회지: 학교

67	전문상담교사에게 내 비밀을 이야기 할 수 있었다.	4.58	
70	전문상담교사는 내 스스로도 잘 모르는 내 문제와 마음을 알게 도와줬다.	4.00	
71	혼란과 방황을 하고 있는 나를 심리적으로 지지해 주셨다.	4.53	
72	선생님이 원하는 대답이 아닌, 내가 하고 싶은 내 고민이야기를 자유롭게 할 수 있었다.	4.47	
76	전문상담교사는 학년이 바뀌어도 꾸준히 지속적으로 상담을 해주셨다.	3.79	
군집 3. 상담실 활성화로 인한 정서적 안정(10문장)			
7	편안하게 있을 수 있는 학교상담실 공간이 생겨났다.	4.05	4.16
10	문제가 있으면 언제든지 방문할 수 있는 상담실이 있다는 것이 심리적으로 안정되었다.	4.16	
22	직접 외부의 전문기관을 찾아가거나, 전화나, 메일로 상담하는 등 시간이 걸리지 않고 상담교사를 즉각적으로 찾아갈 수 있었다.	4.37	
25	쉬는 시간마다 상담실을 찾아갈 수 있어 마음이 편했다.	4.00	
37	학교상담실은 학교 안에서 교실과 교무실외에 언제나 찾을 수 있는 편안한 곳이다.	4.32	
47	점심시간마다 상담실을 찾아갈 수 있어 마음이 편했다.	3.95	
60	학교에서 심리적 문제가 생겼을 때 바로 학교상담실에 방문 할 수 있었다.	4.00	
65	심리적으로 불편한 학생들을 전담으로 한 전문상담교사가 있다는 게 마음이 안정되었다.	4.11	
66	학교상담실에 오면 먹을 것을 잘 주시는 등 따뜻하게 응대해 주셨다.	4.21	
73	내 고민을 말할 수 있는 상담실이라는 공간이 있다는 자체가 좋았다.	4.47	
군집 4. 학교상담 프로그램 수혜(14문장)			
9	집단 상담을 통해 나에 대해 알아 갈 수 있었다.	4.21	3.60
14	집단 상담을 통해 다른 사람의 입장을 고려하게 되었다.	3.84	
21	집단 상담을 통해 다른 사람에 대한 이해가 증진되었다.	3.63	
26	또래상담자의 도움을 받아 친구들에게 쉽게 다가갈 수 있었다.	3.37	
27	또래상담자의 도움을 받아 학교상담실을 이용할 수 있게 되었다.	3.11	
29	진로에 대한 뚜렷한 목표가 없었는데, 집단 상담을 통해 내가 어느 분야에 흥미가 있는지 알게 되었다.	3.68	
32	집단 상담을 통해 내 문제를 같은 또래(친구)들과 나누면서 공감 받을 수 있었다.	3.00	
34	집단 상담을 통해 나만 이런 문제를 가지고 있는 게 아니라는 것을 깨달았다.	4.16	
38	다른 어려운 친구가 있으면 학교상담실을 소개해주거나 연계해 줄 수 있었다.	4.26	
49	집단 상담을 통해 내 문제를 같은 또래(친구)들과 이야기 할 수 있었다.	3.26	
52	전문상담교사는 집단 상담을 통해 대인관계에 문제 있는 학생이 집단원들과 관계하는 모습을 직접 보고 개입했다.	3.16	
55	또래상담자 학생들을 통해 학급 안에서의 문제를 해결할 수 있었다.	3.00	
59	집단 상담을 통해 또래(친구)들과 좋은 관계를 형성할 수 있었다.	3.68	
64	또래 상담과 집단 상담의 참여를 통해 지지받을 수 있는 친구가 생겼다.	4.05	

있는데, 오른쪽의 군집은 ‘전문상담교사에게 학교폭력예방교육을 받았다.’와 같이 학교상담 서비스의 외적인 도움요소에 대한 내용을 담고 있으며, 오른쪽 군집은 ‘혼란과 방향을 하고 있는 나를 심리적으로 지지해 주셨다.’와 같이 중학생 내담자가 심리적이고 내적인 도움요소에 대한 내용을 담고 있다. 따라서 중학생 내담자들은 학교상담의 도움요소를 전문적 정보제공이나 연계, 자문, 집단 상담프로그램 운영 등을 통한 외적 도움요소와 ‘편안하고 안정적이다.’와 같이 심리적이고 내적인 안정감을 제공해 주는 내적 도움요소로 나누어 인식하고 있음을 알 수 있다.

중학생 내담자가 평정한 군집별 중요도를 살펴보면 가장 중요하게 생각하는 것은 군집 2의 ‘정서적 지지(미시적)($M=4.37$)’이었고 다음으로 군집 3의 ‘상담실 활성화로 인한 정서적 안정($M=4.16$)’이었다. 이것은 중학생 내담자가 무엇보다 심리적이고 내적인 경험에 대한 도움요소를 중요시한다고 암시할 수 있는데 즉, 개념도 좌표 상 왼쪽 측면인 내적 도움요소를 더 중요하게 인식하고 있음을 나타낸다. 반면 군집 1의 ‘전문적 지원($M=3.64$)’과 군집 4의 ‘학교상담프로그램(집단상담, 또래상담) 수혜($M=3.60$)’와 같은 외적 도움요소는 내적 도움의 충족 이후 문제 해결 차원에서 전문상담교사 외에 외부 기관이나 담임교사, 학부모를 통해서 일정 부분 해결 될 수 있는 가능성이 있기 때문에 상대적으로 중요도가 낮게 평정된 것으로 보인다.

중학생 내담자가 지각한 학교상담의 불만족요소 개념도

중학생 내담자가 지각한 학교상담의 불만족

요소에 대한 개념도는 총 4개의 군집으로 이루어져 있으며 각 군집은 ‘군집1: 상담실 이용 시 문제’, ‘군집2: 학교상담의 편견’, ‘군집3: 비밀보장의 한계와 비자발성’, ‘군집4: 상담실의 물리적 문제 및 비활성화’로 명명되었다.

중학생 내담자가 평정한 학교상담의 불만족 경험을 군집별로 중요도를 살펴보면 군집 3의 ‘비밀보장의 한계와 비자발성($M=2.80$)’이 가장 높게 나타났다. 다음으로 높은 평정은 군집 4의 ‘상담실의 물리적 문제 및 비활성화($M=2.71$)’로 상담실이 상담하기 위해 적합한 환경을 갖추지 못한 불만족감과 홍보부족, 다양한 상담 매체 활용의 부족 등의 내용을 포함하고 있다. 다음으로 군집 2의 ‘학교상담의 편견($M=2.55$)’은 학교에서 상담을 받는 것에 대해 또래 친구들, 담임교사, 더 나아가 상담을 받고 있는 전문상담교사에게조차도 자신에 대한 편견이나 낙인을 할까봐 이에 대한 불만족스러운 경험을 나타내는 군집이었다. 마지막으로 군집 1의 ‘상담실 이용 시 문제($M=2.49$)’는 전문상담교사가 학교에 단 한 명으로 학생들이 원하는 만큼 충분한 상담이 이뤄지지 않아 생기는 불만족과 상담 중 외부적 요인으로 인해 상담이 중단되는 경우와 같이 학교상담을 이용하는데 경험하는 불만족이 군집으로 묶여있다.

개념도(그림 2)를 전체적으로 살펴보면, 개념도가 군집 2와, 군집 3이 중심인 왼쪽 좌표와 군집 1과, 군집 4가 중심인 오른쪽 좌표로 나누어짐을 알 수 있다. 이는 왼쪽 좌표에 포함된 핵심 문장인 ‘내 안 좋은 이야기를 전문상담교사가 들으면 나를 나쁘게 생각할까봐 두렵다.’와 같이 학교상담 과정 중에서 전문상담교사나 담임교사 등을 대상으로 느껴지는 심리적이고 내적인 불만족을 표현인 반면, 군

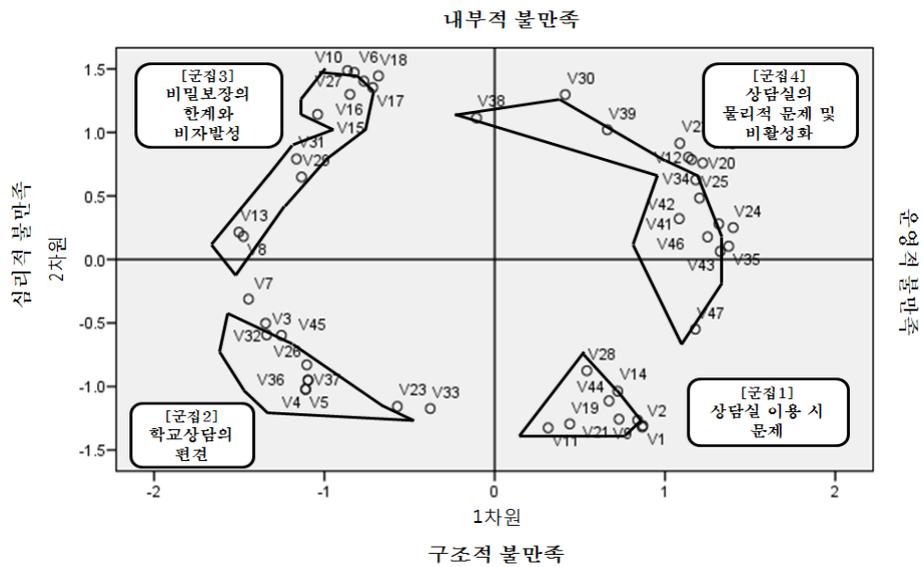


그림 2. 중학생 내담자가 지각한 학교상담의 불만족요소 개념도

표 2. 중학생 내담자가 지각한 학교상담의 불만족요소 군집과 핵심문장

번호	문 장	중요도	평균
군집 1. 상담실 이용시 문제 (9문장)			
1	전문상담교사가 다른 행정업무 때문에 바빠서 상담을 꾸준히 못해주셨다.	2.89	2.49
2	전문상담교사에게 상담을 받고 싶어도, 상담의 예약이 다 차서 상담을 받지 못해서 불편했다.	3.26	
9	반드시 예약을 하고 상담을 받아야 하기 때문에 급하게 상담 받고 싶을 때 받을 수 없었다.	2.42	
11	상담을 하는데 자주 다른 교사나 다른 학생이 방문하여 상담이 중지 되었다.	2.47	
14	상담중인데 상담실에 출입하는 사람이 있어서 신경 쓰였다.	2.11	
19	상담을 하다가 다른 학생이 상담실에 찾아와 상담이 끊겼다.	1.84	
21	전문상담교사가 한명이라, 다른 학생을 상담중이면 상담을 받을 수 없었다.	2.32	
28	문제의 근본적인 해결 이전에 문제 학생이 무조건 상담실에만(쉬는 시간, 점심시간 내내) 있는 건 문제해결에 도움이 되지 않는다.	2.05	
44	학생들은 많은데 선생님은 1명이라 상담을 못 받는 경우가 생긴다.	3.05	
군집 2. 학교상담의 편견 (11문장)			
3	상담실에서의 내 모습과 교실에서의 내 모습이 다르다는 것을 전문상담교사는 잘 모른다.	2.32	2.55
4	다른 학생들이 상담실에 가는 학생은 문제가 있는 학생이라고 생각하는 편견이 두렵다.	2.42	
5	담임교사가 상담실에 가는 학생은 문제가 있는 학생이라고 생각하는 편견이 두렵다.	3.00	
7	전문상담교사가 내 이야기를 이해하기보다 나를 판단하는 듯 한 기분이 들었다.	2.26	
23	교무실을 통해서 상담실을 가야할 때 다른 사람(교사, 학생)의 이목이 부담되었다.	2.89	
26	다른 학생들이 전문상담교사와 학교상담실에 대해 편견을 가지고 있어 불편했다.	2.05	

32	나의 안 좋은 이야기를 전문상담교사가 들으면 나를 나쁘게 생각할까봐 두렵다.	2.74	
33	용기를 내서 상담실에 찾아갔는데, 전문상담교사가 상담실에 계시지 않고, 교무실에 계셔서 선생님을 뵈러 가는데 불편했다.	3.21	
36	상담실에 오면 다른 교사가 내가 만족스럽지 않은 학교생활을 하고 있다는 생각을 할 수 있다는 두려움이 생긴다.	2.21	
37	상담실에 와있으면 문제 있는 학생으로 낙인찍히는 기분이 싫다.	2.32	
45	상담을 여러 번 하면 전문상담교사가 나를 어떻게 생각할까 또는 나에 대한 선입견이 생길까봐 무섭다.	2.68	
<hr/>			
군집 3. 비밀보장의 한계와 비자발성(11문장)			
6	원하지 않지만 비자발적으로 상담을 해야 하는 경우가 있었다.	3.95	2.80
8	전문상담교사는 내가 말하고 싶지 않은 깊숙한 비밀을 알려달라고 하였다	2.74	
10	상담을 받고 싶지 않을 때 계속 상담을 하자고 해서 자발성이 떨어졌다.	2.58	
13	선생님이 상담시간외에도 자꾸 잔소리 또는 충고를 하셨다.	2.26	
15	내가 털어놓은 비밀을 부모님께 말하자고 설득하셨다.	3.37	
16	비밀보장이 잘 되지 않을까봐 두렵다.	2.74	
17	아무도 안 들었으면 좋겠는데 알게 모르게 비밀이 누출되는 게 생각보다 신경이 많이 쓰였다.	2.16	
18	전문상담교사는 상담했던 내용을 다른 친구들이 상담실에 있을 때 이야기 하였다.	2.00	
27	담임교사 추천으로 원치 않게 상담실을 찾게 될 때 마음이 불편했다.	2.53	
29	전문가와와의 상담이 좋은 건지 잘 모르고 확신이 서지 않았다.	3.58	
31	상담실에서 내가 하는 비밀이야기를 다른 사람이 들을 것 같아 불편하다.	2.95	
<hr/>			
군집 4. 상담실의 물리적 문제 및 비활성화 (16문장)			
12	방음시설이 잘 되어 있지 않아 상담실 밖에서 상담내용이 들렸다.	2.68	2.71
20	상담할 수 있는 여건(방음벽, 냉방 등) 이 잘 갖춰져 있지 않았다.	2.63	
22	상담실이 상담만 하는 독자적인 공간으로 인식 되지 않았다.	2.84	
24	상담실의 위치가 너무 공개적이다.	2.68	
25	전문상담교사의 존재를 다른 학생들은 잘 모른다.	2.37	
30	학생들이 학교상담실에 대해 너무 잘 모른다.	2.37	
34	학교상담실이 상담목적 이외에 학생체벌 장소나, 교사들의 휴식처 등으로 사용되었다.	2.89	
35	채팅상담, 이메일상담, 전화 상담이 이루어지지 않았다.	3.16	
38	상담실이 교무실 옆에 있어서 고민 상담을 하는데 불편했다.	2.47	
39	학생들 사이에서 학교상담실이 잘 알려지지 않았고 활성화가 되지 않았다.	2.47	
40	상담을 하기 위한 물리적인 시설과 공간이 부족하고 상담실 분위기가 어수선하다.	2.79	
41	상담실에 있는 자료(영상자료, 책) 등이 너무 오래되었거나, 진부한 내용이 많다.	2.58	
42	방음시설이 잘 되어 있지 않다.	3.37	
43	친구문제, 진로문제 등에 관한 관련된 자료가 상담실에 많이 구비되어 있지 않다.	2.53	
46	상담실 공간이 너무 작다.	2.68	
47	학교상담실에서 하는 대면 상담 말고, 사이버 상담, 이메일 상담은 활성화가 안 되어 있다.	2.89	

집 1과 군집 4를 중심으로 한 오른쪽 좌표는 ‘상담실의 위치가 너무 공개적이다.’와 같이 상담실 운영에 대한 외부적 불만족적인 내용을 담고 있다. 또한 좌표를 상·하로 나뉘보면 군집 3과 4로 이루어진 좌표 위쪽은 ‘전문상담교사는 내가 말하고 싶지 않은 깊숙한 비밀을 알려 달라고 하였다.’와 같이 학생 내담자가 학교상담 서비스를 받으면서 경험하는 내부적이고 개인적인 불만족을 표현하였다. 그러나 하측 좌표에 속한 군집 2와 군집 1에서는 ‘전문상담교사가 한명이라, 다른 학생을 상담중이면 상담을 받을 수 없었다.’와 같이 학교상담 서비스의 구조적이고 거시적인 측면에서 불만족을 언급하고 있다.

전문상담교사가 추측한 중학생 내담자의 학교상담 도움요소 개념도

전문상담교사가 추측한 중학생 내담자의 학교상담 도움요소에 대한 개념도는 총 4개의 군집으로 이루어져 있으며 각 군집은 ‘군집1: 정서적 지지(거시적)’, ‘군집2: 학교상담실의 활성화’, ‘군집3: 정보 제공 및 문제해결 개입’, ‘군집4: 다양한 외부적 자원 활용’으로 명명되었다.

전문상담교사가 추측한 중학생 내담자의 학교상담 도움요소를 군집별로 중요도를 살펴보면 군집 1의 ‘정서적 지지(거시적)(M=4.67)’가 가장 높게 평정되었다. 다음은 군집 2인 ‘학교상담실의 활성화(M=4.54)’ 이었는데, 전문상담교사가 학교에 상주 하게 되면서 그동안 유명무실한 학교상담실이 실질적으로 활성화되었고, 학교상담실이 학생들의 안전지대로 활용되어 학생들에게 심리적 보호공간으로 자리매김 함으로써 도움을 제공해 주었다. 다음 군

집 3은 ‘정보 제공 및 문제해결 개입(M=4.36)’이었다. 이는 전문상담교사가 중학생 내담자에게 심리검사 해석과 상담을 통해 필요한 주관적, 객관적 정보를 제공해 주고, 학교폭력, 따돌림, 담임교사와의 갈등 등 여러 가지 문제에 대한 해결을 도왔다는 내용을 담고 있다. 그 다음 거의 비슷한 평점으로 보고된 군집 4는 ‘다양한 외부적 자원 활용(M=4.34)’이었다. 중학생 내담자를 가장 가까이에서 도와줄 수 있는 외부적 자원으로써 담임교사, 학부모를 활용하기 위해 그들에게 학생의 문제적 상황을 알리고, 도움이 되는 방법을 자문하며, 더 나아가 외부기관과의 연계를 통해 학생의 문제를 다각도로 해결할 수 있도록 도움을 준다는 측면에서 군집을 이루었다.

개념도(그림 3)를 전체적으로 살펴보면, 군집 2와 4가 좌표 아래쪽을 중심으로 위치하는데, 여기에 포함 되는 핵심문장은 ‘필요할 때 언제든지 상담실에 찾아 올 수 있었다.’ 등이 있다. 이는 전문상담교사를 통해 상담실 공간이 존재하게 되었고, 또한 학생 주변의 다양한 외부적 자원(담임교사, 학부모 등)을 활용하는 등 학생들에게 환경적 여건과 자원이 갖춰짐으로서 도움을 경험한다는 것을 보여준다. 또한 군집 1과 3은 위쪽에 분리되어 각각 왼쪽과 오른쪽에 위치하는데 포함되는 핵심 문장은 ‘전문상담교사를 만나는 것 자체가 위안이 된다.’ 등이었다. 이를 통해 군집 1과 3은 위쪽에 위치함으로써 둘 다 정서적 지지와 정보제공 및 문제해결의 개입 등 전문상담교사가 직접적으로 개입하여 중학생 내담자에게 개인적인 도움을 준다는 것을 보여준다. 또한 중학생 내담자에게 개인적이고 직접적인 도움을 주는 측면은 세부적으로 심리적, 정서적 측면에 도움을 주는 좌표 우측 부분과 전문적

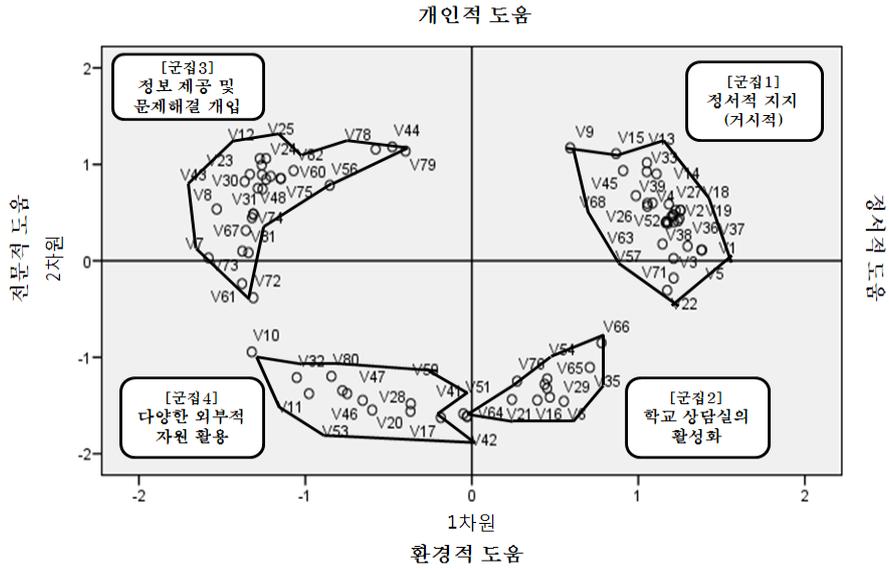


그림 3. 전문상담교사가 인식한 중학생 내담자의 학교상담 도움요소 개념도

표 3. 전문상담교사가 인식한 중학생 내담자의 학교상담 도움요소 군집과 핵심문장

번호	문 장	중요도	평균
군집 1. 정서적지지: 거시적 (31문장)			
1	담임선생님은 전혀 모르는 새로운 사실을 전문상담교사에게 이야기 할 수 있었다.	4.71	4.67
2	학교에서 진실하게 소통할 수 있는 유일한 어른이었다(보통 어른들은 야단치고 교도한다).	4.71	
3	학교상담실은 학생이 학교에서 유일 하게 어른과 소통할 수 있는 공간이 되었다.	4.43	
4	전문상담교사는 학생의 이야기를 있는 그대로 들어 주는 어른이었다.	4.57	
5	친구한테도 이야기 할 수 없는 비밀을 상담 받을 수 있었다.	4.86	
9	전문상담교사는 학생 자신에 대하여 알 수 있는 기회를 주었다.	4.71	
13	전문상담교사는 충고가 아닌 위안과 정서적 지지를 해주었다.	4.86	
14	학생의 이야기를 진지하게 귀 기울여 들어 주었다.	5.00	
15	귀찮아하지 않고 학생의 이야기를 끝까지 들었다.	5.00	
18	전문상담교사를 만나는 것 자체가 위안이 되었다.	4.57	
19	학생의 마음을 알아주는 사람이 학교에 존재 한다.	4.71	
22	상담실에서는 본인이 원하는 이야기를 맘껏 할 수 있고 이를 잘 경청해주는 전문상담교사가 있었다.	4.86	
26	학생의 화나 분노를 있는 그대로 받아들여 주었다.	4.43	
27	학생의 부당함, 억울함을 있는 그대로 받아들여 주었다.	4.43	
33	평가 없이 학생들의 이야기를 있는 그대로 들어 주었다.	4.71	

한국심리학회지: 학교

34	학생들이 성적에 관계없는 이야기를 할 수 있다.	4.29	
36	전문상담교사는 성적이나 평가에 관계없이 학생을 이해했다.	4.71	
37	비밀스러운 이야기(성문제, 가족 문제)를 편안하게 할 수 있었다.	4.71	
38	학생들의 답답함을 있는 그대로 전문상담교사에게 이야기 하고 나면 후련하였다.	4.71	
39	전문상담교사는 상담시간 만큼은 온전히 1명의 학생만을 위해 집중하였다.	4.71	
40	전문상담교사는 학생을 평가하고 훈계 하는 게 아니라 이해해 주었다.	4.86	
45	전문상담교사는 비밀보장에 대한 한계를 학생에게 동의를 받아 마음이 안정되었다.	4.57	
52	전문상담교사는 일반적인 교육이 아니라 상호작용하는 이해를 바탕으로 상담을 진행했다.	4.71	
55	전문상담교사는 교내에 상주하기 때문에 낯설지 않아서 학생들이 편안하게 이야기 할 수 있었다.	4.71	
57	전문상담교사에게 학생들은 눈치 볼 필요 없이 하고 싶은 이야기를 맘껏 할 수 있었다.	4.57	
58	전문상담교사는 신뢰 롭다.	4.71	
62	전문상담교사는 학생의 어려움을 공감해주었다.	4.71	
63	전문상담교사는 학생의 문제를 이해해 주었다.	4.57	
68	학생이 상담실을 찾고, 전문상담교사를 만나면서 심리적으로 안정되었다.	4.57	
71	담임교사나 생활지도부 교사한테 이야기 할 수 없는 부분을 이야기 할 수 있었다.	4.57	
77	학생은 본인의 속마음을 전문상담교사에게 이중관계에 상관없이 편안하게 표현할 수 있었다.	4.71	
<hr/>			
군집 2. 학교상담실의 활성화 (10문장)			
6	필요할 때 언제든지 상담실에 찾아 올 수 있었다.	4.71	4.54
16	전문상담교사로 인해 학교상담실이 활성화 되었다.	4.86	
21	학생들은 학교상담실을 학생들의 안전지대로 느꼈다.	4.43	
29	학급에서 가까우므로 문제가 있을 때 바로바로 내려올 수 있었다.	4.29	
35	본인이 원하면 자발적으로 언제든지 학교상담실에 찾아 올 수 있었다.	4.43	
54	오갈 때 없는 학생들 (왕따, 학교폭력 피해자 학생 등)이 방문할 곳이 생겼다.	4.71	
64	학생들은 자신의 솔직한 감정을 표현할 수 있는 공간이 생겼다.	4.86	
65	학교에서 위협이나 폭력의 위협에서 벗어나 안전하게 지낼 수 있는 공간을 제공해 주었다.	4.29	
66	학생들이 학교 밖으로 배회하지 않고 지도 받고 이해 받을 수 있는 공간이 생겼다.	4.29	
76	기존의 부정적이고 어둡던 상담실에 대한 인식을 변화 시켰다.	4.57	
<hr/>			
군집 3. 정보제공 및 문제해결 개입 (27문장)			
7	학생 문제에 필요한 구체적인 자료를 제공해 주었다.	4.57	4.36
8	학생 문제에 필요한 구체적인 자료 검색법을 알려주었다.	4.43	
12	자살, 폭력, 따돌림 예방 등의 교육을 실시했다.	4.00	
23	전문상담교사는 친구와 싸웠을 때 해결 방법을 제안해 주었다.	3.86	
24	전문상담교사는 대인관계 기술을 향상시켜 주었다.	4.57	
25	전문상담교사는 담임교사와의 갈등에 대처하는 법을 알려주었다.	4.29	
30	전문상담교사와 대인관계를 연습할 수 있었다.	4.57	
31	학생이 필요로 하는 문제점을 그때 그때 다뤄 주었다.	4.43	

43	진로에 대한 정보를 얻을 수 있었다.	4.57	
44	전문상담교사가 객관적인 시각으로 학생의 문제를 찾아주었다.	4.57	
48	학생의 문제를 좀 더 명확하고 구체화 시켜 주었다.	4.57	
49	위기적인 상황에 있는 학생은 학교상담을 통해 즉각적인 개입을 해주었다.	4.57	
56	학교 부적응 학생들이 학교에 소속감을 느끼도록 학교 행사에 참여시켰다.	4.14	
59	전문상담교사는 학생들 간의 갈등을 중재해 주었다.	4.33	
60	전문상담교사는 캠페인 활동을 통해 학생들의 인식에 긍정적인 영향을 주었다.	3.57	
61	전문상담교사는 학교생활 적응을 위해 필요한 경제적 지원(장학금 등) 정보를 알려 주었다.	3.71	
67	학생이 의뢰하는 문제 해결에 전문적인 도움이 되었다.	4.57	
69	학생들은 전문상담교사를 통해 학교 폭력 문제 해결 방법을 알게 되었다.	4.29	
70	학생들은 전문상담교사를 통해 따돌림 문제 해결 방법을 알게 되었다.	4.29	
72	전문상담교사는 학교생활 적응을 위해 필요한 경제적 지원(장학금 등)을 해줬다.	3.43	
73	다양한 심리검사를 통해 학생들에게 객관적인 정보를 제공하였다.	4.43	
74	대인관계 문제점을 발견하고 이를 해결하는데 도움이 되었다.	4.71	
75	학생들의 성격, 심리적 문제에 대한 관련 검사 실시 및 해석을 진행하였다.	4.86	
78	전문상담교사가 학생들이 가진 문제를 예방적 차원에서 접근하였다.	4.71	
79	아이들이 모르는 자신에 대한 문제를 인식 할 수 있도록 하였다.	4.57	
81	위기 개입을 적절한 상황에 실시 할 수 있었다.	4.43	
82	맞춤형 심리검사를 통해 진로 상담을 실시 할 수 있었다.	4.71	
<hr/>			
군집 4. 다양한 외부적 자원 활용(14문장)			
10	학부모에게 학생의 심리적 상황에 대한 정보를 제공했다.	4.43	4.34
11	집단 상담을 하면서 친구들(또래)의 생각을 알아볼 수 있도록 도왔다.	4.14	
17	담임교사가 학생의 문제를 잘 이해할 수 있도록 심리적 상태를 알려주었다.	4.86	
20	전문상담교사로서 한계가 있는 학생은 외부기관으로 의뢰를 통해 처리해 줌으로서 좀 더 전문성 있게 학생에게 다가갔다.	4.43	
28	학생과 부모와의 갈등에서 전문상담교사가 개입하여 문제를 해결 하였다.	3.43	
32	집단 상담을 통해 바람직한 롤 모델(role model)을 만들 수 있었다.	4.14	
41	학생의 문제가 더욱 심각해 지지 않도록 외부적 지원(정신과, Wee 센터 등)을 활용하였다.	4.86	
42	학생의 문제를 담임교사, 학부모에게 연계하여 학급과 가정에서도 보살핌 받을 수 있도록 도왔다.	4.43	
46	학부모가 학생의 문제로 학교에 찾아왔을 때 전문상담교사가 관계를 조정해 주었다.	4.14	
47	전문상담교사는 문제가 심각한 학생을 외부 기관(정신과, 청소년 상담원)에 연계해 주었다.	4.57	
50	전문상담교사는 학생의 문제를 객관적이고 전문적으로 학부모에게 자문하였다.	4.29	
51	전문상담교사는 학생의 문제를 객관적이고 전문적으로 담임교사에게 자문하였다.	4.43	
53	정신보건센터에게 연계하여 문제가 심각한 학생은 1:1 방문상담을 유도하였다.	4.43	
80	외부 전문기관에 빠른 의뢰를 통해 학생의 심리적 문제를 받 빠르게 해결 할 수 있었다.	4.29	

인 정보제공이나 문제해결에 도움을 주는 좌표 좌측 부분으로 나뉜다.

전문상담교사가 추측한 중학생 내담자의 학교상담 불만족요소 개념도

전문상담교사가 추측한 중학생 내담자의 학교상담 불만족요소에 대한 개념도는 총 5개의 군집으로 이루어져 있으며 각 군집은 ‘군집1: 학교상담 성과의 한계’, ‘군집2: 학교상담실 위치 및 환경 문제’, ‘군집3: 비밀보장의 한계’, ‘군집4: 학교상담 운영 시 문제’, ‘군집5: 학교상담의 편견’으로 명명되었다. 전문상담교사가 평정한 중학생 내담자의 학교상담 불만족요소의 중요도는 군집별로 다르게 나타났다. 군집 5인 ‘학교상담의 편견(M=3.98)’이 가장 중요한 불만족요소로 평정되었으며, 이는 전문상담교사가 추측하기에 아직까지 많은 학생내담자들이 학교상담실을 이용하거나 상담 받는 것에

대한 주변의 시선을 가장 불만족한 경험으로 지각하리라 예측한 것으로 나타난다. 다음으로는 비슷한 평점을 받은 군집 2인 ‘학교상담실 위치 및 환경 문제(M=3.97)’이다. 이는 학교상담실이 교무실과 인접하게 위치해 있어서 학생들의 자유로운 상담실 방문을 제한하고, 그 밖의 물리적인 불편함에서 오는 불만족을 경험할 것이라고 추측한 부분이다. 다음으로 군집 3인 ‘비밀보장의 한계(M=3.87)’로 학교의 실제적 상황 상 담임교사 또는 교과교사와 연결되어 있는 학생의 문제를 모두 비밀로 하기 어렵고, 또한 미성년자인 학생의 보호자(부모)가 비밀 정보를 요청하는 경우 알려 줄 수밖에 없는 상황을 학생들이 불만족스럽게 느낄 수 있다고 인식한 부분이다. 군집 1인 ‘학교상담 성과의 한계(M=3.85)’에서는 학교상담을 통해 학생의 모든 문제가 해결될 수 있을 것이라는 학생의 기대와 현실적인 차이를 중학생 내담자가 불만족할 것이라고 인식하고 있다.

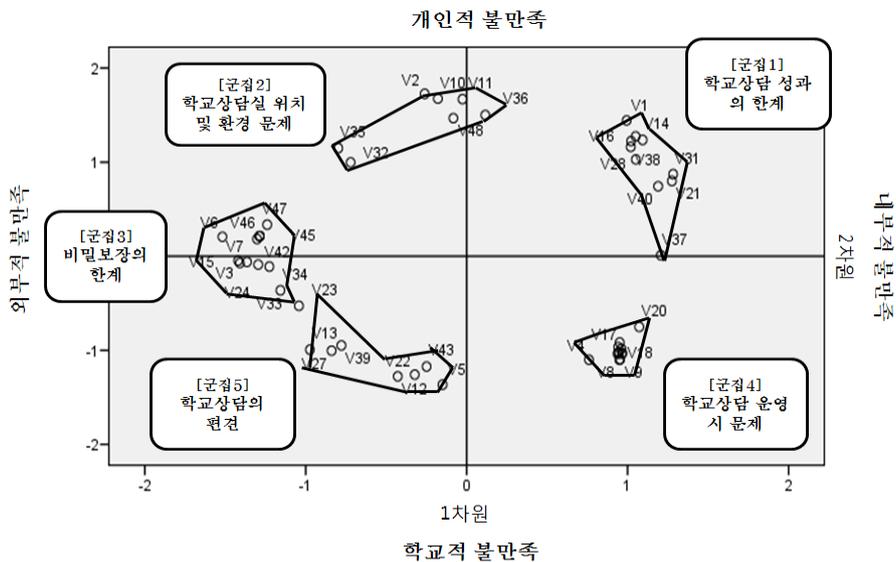


그림 4. 전문상담교사가 인식한 중학생 내담자의 학교상담 불만족요소 개념도

표 4. 전문상담교사가 인식한 중학생 내담자의 학교상담 불만족요소 군집과 핵심문장

번호	문 장	중요도	평균
군집 1. 학교상담 성과의 한계 (9문장)			
1	학생 문제에 대해서 공감해 주고 지지해 주기보다 해결책을 제시해 주려고 하였다.	3.43	3.85
14	학생이 원하는 상담 기대치와 전문상담교사가 실제로 진행하는 상담이 차이가 있었다.	3.86	
16	학생이 원하는 것만큼 무조건적으로 호응을 안 해 주었다.	3.57	
21	상담을 받는다고 명확한 해결책이 제시되지 않는 부분도 있었다.(가정환경문제 등).	4.14	
28	전문상담교사의 전문가적인 능력이 좀 더 필요했다.	4.29	
31	학교상담을 통해 해결할 수 있는 문제는 한계가 있었다.	4.14	
38	전문상담교사가 상담을 지속적으로 끌고 가려고만 하였다.	3.71	
40	상담을 한다고 모든 문제가 해결되지 않았다.	3.71	
41	학교 상담에 대한 학생의 기대와 실제 현실의 괴리가 컸다.	3.86	
군집 2. 학교상담실 위치 및 환경문제 (7문장)			
2	상담실의 위치가 교무실 바로 옆이라 오기가 꺼려졌다.	3.86	3.97
10	교무실을 통해 상담실을 방문해야 했다.	3.43	
11	학교상담실 이라는 공간이 상담실 이외에 다른 용도로 많이 쓰였다.	3.71	
32	상담실 밖에서 안이 보이도록 구조가 되어 있다.	3.43	
35	비밀보장을 안전하게 해 주지 못하는 상담실 환경 구조 (방음벽 미설치, 냉난방 시설 등)	4.71	
36	개인 상담실이 완전히 분리되어 있지 않았다(칸막이 사용).	4.71	
48	전문상담교사가 교무실 안에 상주하는 경우, 상담 신청을 하러 들어오는 과정에서 옆에 누군가(다른 교사, 혹은 학생, 친구들) 있으면 위축이 된다.	4.00	
군집 3. 비밀보장의 한계 (11문장)			
3	상담내용에 대한 비밀보장이 잘 이루어지지 않는다.	4.00	3.87
6	전문상담교사가 학생의 비밀을 학부모에게 이야기 하지 않을까 두렵다.	4.00	
7	전문상담교사는 담임교사한테 불가피하게 학생의 비밀을 말할 때가 있었다.	4.29	
15	담임교사한테 알려야 하는 책임 때문에 완벽한 비밀보장이 이뤄질 수 없었다.	3.86	
24	자발적으로 온 학생들은 비밀이 거의 보장이 되지만, 담임교사에게 의뢰가 되어 온 학생은 모든 비밀보장이 이뤄질 수 없었다.	4.00	
33	담임교사와 연계되다 보니 내담자의 비밀보장에 철저히 이루어 지지 않았다.	3.86	
42	전문상담교사도 학교 내에 있는 다른 일반교사와 같을 것이라는 생각으로 쉽게 속마음을 이야기하기 힘들었다.	4.14	
45	전문상담교사와 상담을 한 후 상담내용이 상담일지로 남는다.	3.71	
46	상담 일지 작성을 통해 비밀 이야기가 노출될까봐 두려웠다.	3.43	
47	학생들 자신의 속마음에 대한 이야기가 기록에 남거나 녹취되는 것이 불편했다.	3.57	
49	전문상담교사가 학부모의 요청으로 불가피하게 학생의 비밀을 지키지 못할 때가 있었다.	3.71	

군집 4. 학교상담 운영 시 문제 (13문장)		
4	학교상담에 대해 잘 알려지지 않았다.	3.57 3.68
8	학생이 선택할 수 있는 상담 시간이 자유롭지 않았다.	4.00
9	전문상담교사는 다른 행정적인 업무 때문에 바빠서 상담을 진행할 수 없었다.	3.86
17	학생이 원하는 시간에 상담 예약이 잘 안 되었다.	3.43
18	방과 후에 보통 많은 상담이 이루어졌다.	3.14
19	다른 상담의 예약으로 인해 본인이 원할 때 상담을 받을 수 없었다.	3.29
20	상담을 받으러 상담실에 갔는데 문이 잠겨 있을 때가 있었다.	3.71
25	상담 신청자가 많아서 상담을 받기 위해 오랜 기간 기다려야 했다.	3.86
26	학생이 원할 때 원하는 만큼 상담을 받을 수 없었다.	3.57
29	학교에서 상담대상자가 너무 많아서 추수 상담이 힘들었다.	4.14
30	상담 예약 후에 갑자기 상담 시간이 변경되는 경우가 있었다.	3.43
37	학생은 상담 받고 싶지 않지만 담임교사에게 상담을 권유받은 경우 비자발적으로 상담을 받아야 했다.	4.14
44	집단 상담이 너무 대단위로 이루어져서 개개인 적인 관심을 받지 못했다.	3.71
군집 5. 학교상담의 편견 (9문장)		
5	담임교사는 문제가 있는 학생들을 전문상담교사에게 맡기려고 하지 않았다.	3.71 3.98
12	상담실에 가는 아이들은 문제가 있는 학생이라는 선입견이 존재했다.	4.14
13	상담실은 문제 있는 학생만 찾아가는 곳 이라는 편견이 들었다.	4.14
22	일부 담임교사 등 일반교사들은 상담에 대한 인식이 없어서 상담 받는 학생에게 편견을 가졌다.	4.14
23	일부 담임교사 등 일반교사들은 상담은 학생의 비밀 정보를 알아내는 수단이라는 잘못된 생각을 가졌다.	4.57
27	친구들이 상담실에 간다는 것을 알면 편견을 가질까봐 두려웠다.	3.71
34	상담실을 출입할 때 다른 학생들의 시선이 부담스러웠다.	3.57
39	학교 내에서 상담실을 출입한다는 것은 문제가 있어서 간다는 편견이 두려웠다.	3.86
43	일반 교사들 사이에서 상담 받는 학생이라는 선입견이 두려웠다.	4.00

마지막으로 군집 4인 ‘학교상담 운영 시 문제 (M= 3.68)’로 상담실 홍보부족이나 상담 예약 시스템의 문제 등 전문상담교사가 학교상담을 운영해 나가면서 나타나는 문제점들에 대해 학생들의 인식을 예측한 부분이다. 다음으로 개념도(그림 4)를 전체적으로 살펴보면 원형의 둘레 속에 각 범주들이 골고루 자리 잡고 있어 차원의 구분이 없이 비교적 독립적으로 위

치해 있다는 것을 알 수 있다. 하지만 좌표를 상·하, 좌·우로 살펴보면, 우선 상측 좌표에 위치한 군집 1과 군집 2는 ‘학교상담에 대한 학생의 기대와 실제 현실의 괴리가 컸다.’ 등과 같이 학생의 불만족요소를 학생 개인적인 측면에서 살펴보았다면 하측 좌표에 위치한 군집 4와 5는 ‘학교에서 상담 대상자가 너무 많아서 추수 상담이 힘들었다.’와 같이 학교적

인 측면에서 상담실 운영 시 문제점이 나타나거나 학교 전체에 퍼져있는 상담에 대한 부정적인 인식이 불만족으로 나타남을 알 수 있었다.

논 의

본 연구는 중학교 현장에서 전문상담교사로부터 제공받은 학교상담 서비스의 도움요소와 불만족요소를 중학생 내담자의 인식을 중심으로 탐색 연구하고, 더 나아가 중학생 내담자의 인식을 전문상담교사가 어떻게 추측하고 있는지 비교해 보고자 하였다.

우선 중학생 내담자가 지각한 학교상담 서비스의 도움요소를 살펴보면 첫째, 중학생 내담자는 ‘정서적 지지(미시적)’를 가장 중요한 도움요소로 보고하였다. 즉, 내담자의 이야기를 진지하게 잘 경청해 주고, 관심을 가져주며, 편견 없이 믿어주고, 있는 그대로의 내담자를 이해해 주는 상담자의 태도나 정서적 요소를 통해 내담자는 심리적 안정감과 정서적 지지를 제공받았고, 이러한 측면은 문제해결을 위한 정보제공이나 외부와의 연계 등과 같은 다른 전문적 도움경험보다 중요하게 지각하고 있는 것으로 나타났다. 이 결과는 청소년 내담자는 상담자의 개입 전반에 대해 민감하며, 특히 상담자의 태도나 느낌, 정서적 지지를 중시한다는 정찬석(2005)의 설명과 일치한다. 둘째, 중학생 내담자는 전문상담교사로부터 제공받은 학교상담 서비스의 전문적 도움요소를 한 군집으로서 포괄적으로 인식하였다. 실제로 전문상담교사는 정보제공, 심리검사 실시, 전문기관과의 연계, 해결책 제시, 자문, 조정, 교육, 의뢰 등과 같은 다양한 전문

적 역할을 수행하고 이를 통해 중학생 내담자를 돕고 있다. 따라서 본 연구자는 중학생 내담자들이 전문상담교사로부터 받은 도움경험을 좀 더 세분화하여 분류하고 지각하리라 예상하였다. 하지만, 실제 연구 결과 중학생 내담자는 다양한 전문적 도움 요소를 다소 모호하게 포괄적으로 묶어서 광의적으로 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 광의적인 인식은 중학생 내담자가 학교상담 서비스를 활용하는데 있어서 막연하고 구체적이지 못한 도움을 바랄 수 있음을 시사한다. 즉, 전문상담교사가 제공할 수 있는 전문적 도움을 세분화된 영역으로 구분하는 능력이 부족하여, 상담교사가 제공하는 모든 서비스를 전문적 도움으로 막연하게 받아들임으로써 서비스의 능동적 수혜자가 아닌 수동적인 수혜자가 될 수 있음을 암시한다. 따라서 학교 장면에서는 중학생 내담자가 폭넓고 세분화된 전문적 상담서비스를 주체적으로 사용할 수 있도록 꾸준히 학교상담에 대한 교육과 홍보를 할 필요가 있음을 시사한다.

다음으로 중학생 내담자가 지각한 학교상담 서비스의 불만족 요소에 대해 살펴보면 첫째, 중학생 내담자가 인식한 학교상담의 불만족요소 중 가장 높은 중요도를 가진 군집은 ‘비밀보장의 한계와 비 자발성’ 이었다. 이는 중학생 내담자가 다른 무엇보다도 상담 시 본인의 심리적 문제에 대한 비밀이 안전하게 보장되는지 확신이 서지 않고 외부로 유출될까봐 두려움으로서 나타나는 불만족경험이다. 이는 기존의 Le Surf 와 Lynch(1999)가 진행한 연구에서도 지지되고 있는데, 본 연구에서는 비밀보장의 한계에 대한 좀 더 주관적이고 구체적인 학생들의 인식을 알아 볼 수 있었다. 일반 상담과는 다르게 학교상담은 일대일의 개인

상담이 철저하게 지켜지기 어려우며, 학교라는 곳은 많은 학생들과 교사들이 함께 있는 공간으로 비밀보장에 취약한 환경적 여건을 갖추고 있다. 또한 상담실에 찾아온 학생은 학생이 속한 학급의 담임교사와 유기적으로 연결이 되어 있어 전면적인 비밀 보장이 쉽지 않다. 따라서 전문상담교사는 학생과 담임교사 사이에서, 또한 학생과 학부모 사이에서 비밀보장에 대한 적절한 중재를 통해 학생의 불만족요소를 줄여 줄 수 있는 방안을 강구해야 할 것이다. 둘째, 학생들이 학교상담실을 이용하는데 있어서 주변의 시선과 편견으로 불만족을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 아직까지 우리나라 학교상담은 문제 해결 중심인 반응적 서비스를 중심으로 이루어지고 있어 학교상담실은 문제가 있는 학생이 가는 곳이라는 인식이 팽배하다. 이에 자신에 대한 탐색이나 발전을 위해 상담실을 찾아가는 학생들은 이러한 부정적 선입견으로 상담실을 찾거나 전문상담교사와 상담하는 것을 망설이는 것으로 나타났다. 따라서 학교상담이 일부 소수의 어려움을 겪는 학생들만을 대상으로 운영되기보다, 학교 전체 학생들의 발달상, 정서상 올바른 교육을 위해 통합적이고 종합적으로 접근하여 학생들과 일부 교사들이 가지고 있는 학교상담의 부정적인 인식을 개선해야 할 것이다. 더 나아가 학교상담의 긍정적인 측면을 부각시키고, 문제 있는 학생만 상담실에 온다는 기존의 선입견을 변화시킬 수 있도록 학생과 일반 교사들을 교육 시킬 필요가 있다. 이를 위해 학교생활에 잘 적응하고 있는 학생들(학급임원, 학생회 학생들 등)이 더욱 발전하고 성장할 수 있도록 돕는 프로그램을 마련하여 다양한 학생들이 상담실을 사용할 수 있도록 개선해야 할 것이다. 셋째로,

학교상담실을 이용하면서 나타나는 일반적인 문제들이 불만족요소로 제시되었다. 무엇보다도 학교에 전문상담교사가 한 명밖에 상주하지 않아 많은 학생들이 보다 많은 서비스를 받지 못해 불만족경험을 하고 있는 것으로 나타났다. 학교 내 대다수 학생들의 문제를 전문상담교사 혼자서 다루다 보니 권한의 한계와 제한된 시간 때문에 학생들과 지속적인 상담 활동을 전개하는데 현실적인 어려움이 있다(연문희, 강진령, 2002). 따라서 이와 같은 불만족을 개선하기 위해서는 전문상담교사가 보다 다양한 외부적 자원을 활용할 필요가 있다. 즉, 전문상담교사의 역할을 분배 할 수 있는 상담 자원 봉사 제도를 도입하거나, 전문상담 인턴 교사, 또는 전문상담교사 양성과정 중에 있는 대학생 혹은 대학원생들이 수련을 통해 배우는 장소로서 학교 현장에 투입될 수 있을 것이다. 더 나아가 전문상담교사가 주기적으로 일반 교사들을 대상으로 상담의 이론과 실제 등의 강연을 열어, 일반 교사들도 학생상담의 일정 부분 참여할 수 있도록 도움으로서 학생들에게 보다 많은 상담을 할 수 있는 주변 자원을 마련해 줄 수 있을 것이다.

다음으로 학교상담 서비스의 도움요소에 대해 중학생 내담자의 지각 내용과 전문상담교사의 추측 내용의 유사점과 차이점을 살펴보면, 첫째, 학교상담 서비스의 도움요소에 대해서 중학생 내담자와 전문상담교사 모두 '정서적 도움'을 가장 중요한 도움경험으로 보고하였다. 이는 중학생 내담자가 여러 상담 개입 중에서도 전문상담교사의 공감적 이해와 긍정적 존중과 같은 태도와 자질에 가장 도움을 받는다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 아울러 서비스를 제공하는 전문상담교사 역시 이런 경향을 중시하고 있다는 것은 긍정적인

결과로서 상담자와 내담자의 관점이 다소 일치하고 있다는 것을 나타낸다. 기존 Heppner 등(1992)의 연구에서 살펴보면 상담자들은 일반적으로 내담자들보다 구체적인 기법이나 문제 해결적 개입을 더 중시한다는 결과를 보이는데 본 연구에 참여한 전문상담교사는 중학생 내담자가 인식하는 것과 비슷하게 정서적 측면을 중요하게 인식하고 있었다. 그러나 그 구체적 내용에 있어서는 질적인 차이가 있었다. 중학생 내담자는 정서적 지지 중에서도 전문상담교사가 학생들을 차별대우 하지 않고 공정하게 대하는 태도, 철저한 비밀보장으로 정서적 도움을 받는다는 구체적 내용을 포함하고 있었지만, 전문상담교사는 이 부분을 세세하고 미시적으로 추측하지는 못했다. 내담자의 경험에 대한 상담자의 지각이 기본적 수준에서만 일치하며 세부적인 면에서는 불일치하거나 간과하는 부분이 많다는 주장은 Caskey 등(1984)의 기존 연구 결과와 일치하는 결과이기도 하다. 반면, 전문상담교사는 중학생 내담자가 지각하는 ‘정서적 도움’에 대해 그들의 직무특성을 반영한 거시적이고 구조적인 내용을 포함하고 있었다. 예를 들어, ‘학생은 본인의 속마음을 전문상담교사에게 이중관계에 상관없이 편안하게 표현할 수 있었다.’, ‘전문상담교사는 상담시간 만큼은 온전히 1명의 학생만을 위해 집중하였다.’ 와 같이 상담을 전담으로 하는 교사가 있어서 이중관계를 배제할 수 있었고, 전문상담교사가 있음으로 인해서 지속적인 개인 상담을 통해 집중적인 관심과 이해를 받을 수 있다는 내용을 담고 있어 전문상담교사의 업무 특성을 구조적으로 반영한 정서적 도움이라고 볼 수 있다. 이와 같이 중학생 내담자와 전문상담교사가 모두 가장 중요한 도움요소를 ‘정서적 도움’ 이라고 인식하

더라고 그 안에 포함되는 내용은 미시적-거시적(구조적)으로 다를 수 있기 때문에 전문상담교사는 구체적이고 세세하게 어떤 부분에서 중학생 내담자가 정서적 도움을 받는다고 인식하는지 좀 더 많은 관심을 가질 필요가 있으며, 또한 학생들은 전문상담교사의 구조적 역할과 직무를 통해 얻고 있는 정서적 도움경험을 인지하지 못하므로, 전문상담교사가 역할과 학교상담 구조에 대한 설명과 교육을 통해 더욱 더 많은 정서적 도움을 경험하도록 돕는 것이 필요하겠다. 둘째, 중학생 내담자와 전문상담교사 모두 전문상담교사의 배치로 인해 학교상담실이 존재하게 되고 활성화되었음을 도움요소로 인식하였다. 하지만 포함하고 있는 핵심문장의 내용이 달랐는데, 전문상담교사가 제시한 문장은 ‘학생들은 자신의 솔직한 감정을 표현할 수 있는 공간이 생겼다.’와 같이 객관화된 의미와 사실을 담고 있는 문장으로 도움요소를 예측하였다면, 중학생 내담자가 제시한 문장은 ‘마음이 편안하다.’, ‘상담실이라는 공간이 있다는 자체가 좋다.’ 등 중학생 내담자가 주관적으로 느끼는 구체적인 경험을 강조하는 내용이 더 많다는 것을 볼 수 있다. 따라서 전문상담교사는 학교상담실의 공간을 운영하고 학생들에게 홍보하는데 있어서 학교상담실의 객관적인 장점이나 전문적인 프로그램 등을 제시하여 운영함과 더불어, 무엇보다 학교상담실이라는 공간이 학생들에게 있어서 따듯하고 언제든지 수용적이고 이해받을 수 있는 공감적인 장소로 인식시킴으로써 학생들이 상담실에 대한 느낌과 감정이 긍정적일 수 있도록 노력하는 것이 필요하겠다.

마지막으로 학교상담 서비스의 불만족요소에 대해 중학생 내담자의 지각내용과 전문상

담교사의 추측 내용의 유사점과 차이점을 살펴보면, 첫째, 중학생 내담자와 전문상담교사의 추측 모두 ‘학교상담에 대한 편견’을 불만족 경험으로 보고하였다. 이때 전문상담교사는 학교상담 서비스를 이용하는 중학생들이 또래 친구들, 담임교사, 교과 교사의 시선과 선입견이 불편할 것이라고 추측하였다. 실제 중학생 내담자들도 이와 비슷하게 학교상담에 대한 부정적 인식을 불만족스러워 했는데 그 범위가 더욱 확장적이었다. 즉, 학생 주변의 또래 친구들이나 담임교사, 교과교사들의 부정적 시각뿐만 아니라 학교상담 서비스를 받고 있는 전문상담교사의 인식이 불편하다고 경험한 것이다. 예를 들면 ‘내 안 좋은 이야기를 전문상담교사가 들으면 나를 나쁘게 생각할 까봐 두렵다.’ ‘전문상담교사가 내 이야기를 이해하기보다 나를 판단하는 듯한 기분이 들었다.’ 와 같이 상담을 받고 있는 상담자에게도 상담을 받으면서 부정적인 인식을 주는 건 아닐까 하는 경험을 하는 것으로 나타났다. 따라서 전문상담교사는 학생의 문제를 다루기 위해 무엇보다 충분한 라포 형성을 중요시하고, 학생들과 신뢰를 기반으로 한 관계를 형성하여 학생들이 상담을 받고 있는 전문상담교사에게 만큼은 온전히 믿고 의지하여 자신의 심리적 어려움을 털어놓을 있도록 하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 둘째, 전문상담교사들은 ‘학교상담 성과의 한계’를 중학생 내담자가 인식하는 불만족요소로 추측하였다. 이는 ‘상담을 한다고 모든 문제가 해결되지 않았다.’, ‘학교상담에 대한 기대와 현실의 괴리가 컸다.’ 와 같이 내담자가 상담을 하게 되면 모든 문제가 해결된다고 기대하지만 실제로 그렇지 못한 부분에 대해 불만족 할 것이라는 부분을 보고한 것이다. 하지만 이는 실제로

중학생 내담자가 인식하는 불만족요소에는 포함되지 않았다. 기존 연구에서 일반적으로 상담자들은 내담자들보다 문제해결 차원을 더 중시한다는 결과를 보이는 것(Hepner, et al., 1992; Llewelyn, 1988)으로 나타났는데, 이는 본 연구의 결과를 지지해 주고 있다. 이는 전문상담교사가 학생들의 문제를 전문적으로 해결해 줘야 하고 그렇지 않으면 학생들이 불만족할 것이라는 부담감이 반영된 부분이라고 할 수 있다. 셋째, 중학생 내담자가 인식한 학교상담의 불만족요소에는 전문상담교사가 인식한 군집의 내용과 다르게 비밀 보장과 함께 내담자의 비자발적 상담의 참여에 대한 불만족 내용이 포함되어 있었다. 비자발성에 대한 부분은 전문상담교사의 추측에는 나타나지 않은 내용으로 전문상담교사는 이 부분을 간과할 수 있음을 나타낸다. 따라서 전문상담교사는 비자발적으로 상담에 참여하게 되거나 다른 교사의 강요로 상담에 임하는 학생들의 불만을 헤아리고, 그들의 저항과 비 자발성을 생산적으로 다루어 주어서 상담이 내적 동기화 되도록 노력하는 것이 필요하겠다(Rogers, 1942).

본 연구가 갖는 학교상담에서의 함의는 다음과 같다. 첫째, 기존의 연구들은 학교상담의 제공자인 전문상담교사를 대상으로 연구를 대부분 진행해 왔지만, 본 연구는 전문상담교사에게 학교상담 서비스를 받고 있는 학생들의 인식에 대해 최초로 탐색적 연구를 실시하였다. 또한 일반 청소년 상담과는 다소 다른 학교상담 현장에서 발현되는 특정 상담 경험 양상을 보여주는 탐색 지향적 연구였다는 점에서 의의가 있다고 하겠다. 둘째, 본 연구는 개념도 방법론을 사용함으로써 선행연구가 부족하여 잘 밝혀지지 않은 한국 학교상담 분야에

대한 내담자의 인식을 구체적 탐색에 기반을 두어 제공하였다. 개념도와 같은 탐색적 연구 방법은 연구 대상자가 연구의 자료를 제공할 뿐만 아니라 자료를 자신이 인식하는 방식대로 분류하게 함으로써, 연구자에 의해 설문지 방식으로 제시되는 방식에 비해 연구자의 편견이 감소된다(Trochim, 2006). 또한 개념도 연구 방법은 연구 대상자의 주관적 경험을 탐색하는 목적에 부합하는 접근방법으로 상담학의 주요 주제인 현상학적, 구성주의적 주제에 접근하는 것을 가능하게 해준다는 점에서 유용하다(민경화, 최윤정 2007). 기존 연구들은 실제 학교상담을 받아본 학생들이 도움을 받았다면 어떤 부분이 구체적으로 도움을 받았고, 어떤 부분이 불만족스러웠는지에 대한 답을 명확하게 제시하지 못하고 있지만, 본 연구에서는 수치적 자료가 제공할 수 없는 다각도의 해석을 제공해 주었다는 점이 의의라고 할 수 있겠다. 셋째, 본 연구는 전문상담교사로부터 제공받은 학교상담 서비스의 도움요소와 불만족요소를 중학생 내담자의 인식뿐만 아니라, 전문상담교사는 중학생 내담자가 어떻게 경험할지를 인식하고 추측하는지에 대해 입체적인 연구를 하여 인식의 차이를 구체적으로 발견하였다. 서로 다르게 인식하는 부분에 대해서는 보완점과 개선점을 제시함으로써 그 인식 간격을 줄여 나갈 수 있도록 도왔다. 실제로 상담에서의 기대 차이는 그 차이를 감소시키거나 다루어 줌으로써 차이가 주는 부정적인 효과를 예방할 수 있다(금명자, 2002). 따라서 상담자가 내담자의 경험을 올바르게 인식하고 내담자의 경험에 근접하여 체계화 하는지는 상담의 효과와 관계가 있기 때문에 본 연구에서 실시한 상호 관련된 탐색적 연구는 의의가 있다고 할 수 있다.

끝으로 본 연구의 한계점 및 후속 연구를 위한 제언을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 표본이 서울·경기 지역의 중학생 내담자와 전문상담교사를 대상으로 연구를 하였다는 점에서, 또한 전문상담교사의 표본이 여자 전문상담교사 9명, 남자 전문상담교사 1명으로 성별의 비율이 맞지 않고 한쪽으로 치우쳐진 점, 중학생 내담자의 연구 참여 인원은 21명, 전문상담교사의 연구 참여 인원은 10명으로 인식과 추측에 대한 응답자의 인원 수 차이 등 표본의 대표성에 관한 문제를 제기할 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 보다 다양한 지역과 고른 성비, 균일한 연구 참여자의 수가 표본으로 할당되어 연구가 진행되게 개선되어야 할 것이다. 둘째, 본 연구에서 중학생 내담자를 대상으로 집단 면접을, 중학교 전문상담교사를 대상으로는 개별 면접과 개별 전화 인터뷰를 실시하였다. 중학생 내담자를 개인이 아닌 집단 면접을 선택하여 실시한 이유는 학생들의 한계적 응답 내용 때문이었다. 본 연구를 실시하기 위해 몇몇 학생들을 대상으로 예비 면접을 개인적으로 실시해 본 결과 중학생들의 도움경험에 대한 응답 내용이 한정적이고 다소 모호하였다. 본 연구에서 제시한 연구 질문이 개방형 질문이기 때문에 중학생들의 언어적 표현력과 인지적 수준으로 인해 한정적인 답변이 나올 수밖에 없었다. 이에 본 연구에서는 중학생 내담자를 집단으로 함께 면접함으로써 내담자들끼리 서로 응답한 내용이 바탕이 되어 좀 더 원활하게 구체적이고, 다양한 답변을 이끌어 낼 수 있었다. 이는 연구의 수행 상 편의를 반영한 것이긴 하지만 이러한 차이가 연구의 응답에 영향을 주었으리라 예상해 볼 수 있다. 즉, 외향적인 중학생 내담자와 함께 집단 면접을 실시했던 내향적

인 중학생 내담자는 개별면접이 이루어졌으면 수월하게 잘 응답할 수 있었던 부분도 함구하였을 가능성이 있으며, 개별면접이 이루어진 전문상담교사의 경우 혼자 응답 내용을 다 채워야 한다는 압박감에 중요하게 생각하지 않은 부분도 나열식으로 응답했을 수 있는 가능성을 배제할 수는 없다. 따라서 후속 연구에서는 연구 대상별로 동일한 면접방식을 채택하여 연구를 진행할 필요가 있다. 셋째, 개념도 연구를 위해 연구 대상자가 응답한 내용을 축어록을 풀어 이를 핵심 문장으로 추출하는 과정에서 연구대상자들이 직접 관여하지 않는 대신 연구자가 내용을 듣고 핵심 문장을 추출함으로써 개념도 분석 결과에서 같은 군집 내에 있는 핵심문장 중에 다른 군집에 포함되어야 할 의미가 다른 문장도 함께 묶였을 가능성이 있다는 제한점을 가진다. 이러한 연구결과는 일반적으로 개념도 연구 과정에서 일어날 수 있는 제한점으로(Kane & Trochim, 2006; 최윤정 & 김계현, 2007) 추후 연구에서는 보완해야 할 부분이다. 마지막으로 본 연구에서는 중학생 내담자가 인식하는 학교상담 서비스의 도움요소와 불만족요소에 대한 조사 뿐 아니라, 전문상담교사를 대상으로 중학생 내담자가 인식하는 요소를 추측하는 조사를 추가적으로 실시하였다. 이는 본 연구의 개념도가 연구대상의 주관적인 '경험'을 그들의 조망에서 조사하는 것이기 때문에, 전문상담교사의 입장에서 실시된 경우는 자신들의 직접적인 경험이라기보다는 학생들의 도움경험에 대한 '추측'을 하는 입장이라서 이 부분에서 다소 한계점이 있을 수 있음을 보여준다.

참고문헌

- 구광현, 이정윤, 이재규, 이병임, 은혁기 (2005). 학교상담의 이론과 실제, 학지사.
- 금명자 (2002). 청소년 내담자와 상담자의 상담에 대한 기대 차이 및 문화적 특성과의 관계. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 14(3), 529-546
- 김신애 (2009). 전문상담교사 직무의 수행 빈도, 중요도, 곤란도 분석. 서울대 대학원 석사 학위논문.
- 민경화, 최윤정 (2007). 상담학 연구에서 개념도(Concept Mapping)방법의 적용. 상담학연구, 8(4), 1291-1307.
- 박정희 (2008). 전문상담교사제도의 역사적 발달과정. 한국상담학회 추계 특별 심포지움: 기초강연 II 원고.
- 심미향 (2004). 학교 인성 교육의 의미와 실천에 대한 고찰. 연세대 정경대학원 석사학위논문.
- 연문희, 강진령 (2002). 학교상담: 21세기의 학생생활지도. 양서원.
- 이규미, 권해수, 김희대 (2008). 전문상담교사의 초기 정착 과정 분석. 한국심리학회지: 일반, 27(3), 819-837.
- 이규미 (2009). 학교상담의 중요성과 활성화 방안. 학교상담 법제화를 위한 토론회 2009.8.27 발제 I 원고.
- 이현아, 이기학 (2009). 전문상담교사의 직무스트레스요인과 직무만족도, 심리적 소진의 관계. 한국심리학회지: 학교, 6(1), 83-102.
- 정찬석 (2005). 청소년 내담자가 지각한 상담의 도움 측면 탐색 연구. 연세대학교 심리학과 대학원 박사 학위 논문.
- 진혜영 (2007). 중등학교 학생들의 상담인식에

- 기초한 학교상담 활성화 방안: 전문상담교사 양성과 관련하여, 숙명여대 교육대학원 석사학위논문.
- 청소년폭력예방재단, 삼성중공업 (2008). 2007 학교 폭력 실태 조사 보고서, 서울: 청소년폭력예방재단.
- 최윤정, 김계현 (2007). 고향력 기혼여성의 진로단절 위기 경험에 대한 개념도(Concept Map) 연구: 진로지속 여성과 중단 여성의 비교. *상담학 연구*, 8(3), 1031-1045
- 한국교육개발원 (2007). 2008 교육통계연보.
- 한재갑 (2009). 학교상담 법제화에 관한 토론, 학교상담 법제화를 위한 토론회, 2009.8.27 패널토론 V.원고.
- 홍현경 (2009). 직무스트레스와 그 선행요인에 관한 연구: 전문상담교사를 중심으로, 숭실대 대학원 석사학위 논문.
- Caskey, N. H., Barker, C., & Elliott, R. (1984). Dual perspectives: clients' and therapists' perceptions of therapist responses. *British Journal of Clinical Psychology*, 23, 281-290.
- Claire L. Fox, Ian Butler (2007) 'If you don't want to tell anyone else you can tell her': young people's views on school counseling, *British Journal of Guidance & Counseling*, 35(1), 97-115.
- Conyne, R. K. (2004). Preventive Counseling: *Helping people to become empowered in systems and settings*. New York: Brunner-Routledge.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi. (Ed.), *Phenomenology and psychological research*, 12-28, Pittsburg, PA: Duquesne University Press.
- Gol, A.R, & Cook, S.W. (2004). Exploring the underlying demensions of coping: A concept mapping approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 155-171
- Heppner, P.P., Rogenberg, J. I., & Hedgespeth, J. (1992). Three methods in measuring the therapeutic process: clients' and counselors' constructions of the therapeutic process versus actual therapeutic events, *Journal of counseling Psychology*, 39(1), 20-31.
- Kane, WMK Trochim (2006). *Concept mapping for planning and evaluation*. Sage.
- Llewelyn, S.P. (1988) Psychological therapy as viewed by clients and therapists. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 223-237
- MA Kunkel, S. Newsom. (1996). Presenting Problems for Mental Health Services: A Concept Map, *Journal of Mental Health Counseling*, 18(1), 53-63.
- Martin, J. (1992). Cognitive-mediational research on counseling & Psychotherapy. In S. G. Toukmanian & D.L. Rennie(Eds.), *Psychotherapy process research: paradigmatic and narrative approaches*, 108-133, C.A.: Sage.
- Martin, J., & Stelmaczonek, K. (1988). Participants' identification and recall of important events in counseling, *Journal of Counseling Psychology*, 35, 385-390.
- Paulson, B. L., Truscott, D., & Stuart, J. (1999). Client's perception of helpful experiences in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 317-324.
- Paulson, B. L., & Worth, M. (2002). Counseling for suicide: Client perspectives. *Journal of Counseling and Development*, 80, 86-93.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

- Steffl, M. E., & Prospero, D. C. (1985). Barriers to mental health service utilization. *Community Mental Health Journal, 21*(3), 167-178.
- Surf, A.L. & Lynch, G. (1999). Exploring young people's perceptions relevant to counselling a qualitative study, *British journal of guidance & Counseling, 27*(2), 231-243.
- Trochim, W. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and program planning, 12*, 1-16.

원 고 접 수 일 : 2010. 04. 29.

수정원고접수일 : 2010. 07. 24.

최종게재결정일 : 2010. 08. 04.

Concept Map of Helpful and Dissatisfied Aspect in School Counseling - The comparison between middle school student clients' perception and school counselor conjectures -

Hyun Ah Lee

Ki Hak Lee

Yonsei University

This study explored the helpful aspect and dissatisfied aspect in school counseling perceived by the middle school student client' and compared these with the school counselor's conjectures using the concept-mapping method. A total of 21 middle school student clients and 10 school counselors were interviewed on the helpful and dissatisfied aspects of ongoing school counseling service (5-15 session). The key sentences from the interviews were extracted, sorted and rated by themselves. Multidimensional Scaling and Hierarchical Cluster Analysis method were used in order to identify dimensions and clusters of their experiences. The cognitive characteristics of middle school student clients' and school counselors' perceptions were explored, and their similarities and differences were discussed. This study is meaningful as it explores the helpful aspect and dissatisfied aspect of school counseling through the middle school student client's point of view. The helpful aspect will enhance the impact of school counseling by strengthening the level of services to be provided, and the dissatisfied aspect analysis will highlight the area of reforms and improvements in order to establish a strong base on school counseling. In addition, the suggestions on methods to practice the result of school counseling were discussed, and the limitations of this study and implications for future study were suggested.

Key words : school counseling, school counselors, helpful and aspects in school counseling, dissatisfied aspects in school counseling