



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사 학위논문

대학상담기관 상담사의 제적위기
학사경고자 상담 경험에 관한 연구

2022년 2월

서울대학교 대학원
교육학과 교육상담 전공
현 은 정

대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 연구

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2021년 12월

서울대학교 대학원
교육학과 교육상담 전공
현 은 정

현은정의 박사 학위논문을 인준함
2022년 2월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구는 개념도 방법을 통해 대학상담기관 상담사들이 경험한 제적위기 학사경고자의 학업 지속을 위한 상담을 어떤 개념과 구조로 인식하는지 파악함으로써 이들의 경험을 이해하기 위해 수행되었다. 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1: 대학상담기관 상담사는 제적위기 학사경고자의 학업 지속을 위한 상담에서 어떤 경험을 하는가?

1-1. 대학상담기관 상담사가 인식하는 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담 경험의 내용은 무엇인가?

1-2. 대학상담기관 상담사는 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담 경험을 어떠한 차원과 군집으로 인식하는가?

1-3. 제적위기 학사경고자의 학업 지속을 위한 상담 경험에 대한 대학상담기관 상담사의 동의 수준(degree of agreement)은 어떠한가?

이러한 연구목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구 절차를 거쳤다.

먼저, 개념도 연구의 첫 단계로 상담사의 제적위기 학사경고자의 학업 지속을 위한 상담경험을 탐색하기 위해 면접에 필요한 초점 질문을 개발하였다. 두 번째 단계에서는 ① 서울 소재 4년제 대학의 상담기관에서 상담사로 근무하며, 제적위기 학사경고자 상담 경험이 있고, ② 상담 관련 석사학위 이상 취득을 했으며, ③ 상담 관련 전문자격 취득하고, ④ 4년 이상의 상담 경력자 12명을

대상으로 개별 면접을 실시하여, 상담경험에 관한 933개의 진술문을 추출하였다. 세 번째 단계에서는 제적위기 학사경고자를 상담한 경험이 있고 질적 연구를 수행한 경험이 있으며, 상담 관련 전문가 자격이 있는 2인과 연구자가 통합진술문으로 통합·편집하였고, 이를 연구참여자를 포함한 10명의 전문가에게 적절성을 평정받아서 최종진술문 90개가 도출이 되었다. 네 번째 단계에서는 개별 면접에 참여한 연구참여자 10명이 최종 진술문의 유사성을 분류하고 동의 수준을 평정하였다. 다섯 번째 단계에서는 유사성 분류와 동의 수준 평정 결과를 바탕으로 다차원척도 분석과 위계적 군집분석을 실시하여 개념도를 도출하였다. 분석 결과, 3개의 차원, 8개 군집으로 구성된 개념도가 도출되었으며, 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 연구참여자들은 제적위기 학사경고자 상담을 1차원(X축)에서는 ‘적극적 개입-어려움 및 한계 인식’ 차원으로, 2차원(Y축)에서는 ‘상담사의 자기인식 초점-내담자 및 환경적 맥락 초점’ 차원으로, 3차원(Z축)에서는 ‘내담자의 학업 위기 초점-내담자의 존재 및 삶 초점’ 차원으로 인식하고 있음이 나타났다.

둘째, 연구참여자는 상담경험을 8개 범주로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 군집 1은 ‘제적위기를 막기 위해 일상생활 및 학업 수행을 적극적으로 관리함’(21문항), 군집 2는 ‘내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함’(5문항), 군집 3은 ‘내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠’(10문항), 군집 4는 ‘상담 지속을 위해 노력함’(5문항), 군집 5는 ‘고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함’(16문항), 군집 6은 ‘내담자에 대한 깊은 연민과 유대감을 경험함’(11문항), 군집 7은 ‘내담자의 문제가 복잡하고 만성적임’(14문항), 군집 8은 ‘내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함’(8문항)으로 명명하였다.

셋째, 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험에 관한 진술문에 대해 동의 수준을 평정한 결과 90개 진술문 전체에 대한 동의 수준 평균은 3.762점이었다. 제적위기 학사경고자 상담경험에서 가장 동의가 된다고 평가된 진술문은 ‘36. 내담자가 자신만의 학업 유지와 졸업에 대한 목표나 의미를 인식할 수 있도록 도왔다 ($M=4.818$)’로 나타났다. 군집별 동의 수준 점수의 순위를 보면, 군집 3 ‘내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둬’($M=4.264$)으로 가장 높았고, 군집 4 ‘상담 지속을 위해 노력함’($M=4.236$)이 뒤를 이었다. 군집 8 ‘내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함’($M=3.523$)은 가장 낮은 평균 점수가 나타났다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 상담사를 대상으로 제적위기 학사경고자 상담 경험을 구체적이고 실제적으로 밝혔다. 최근 학사경고자에 대한 연구가 활발해지고 있음에도 불구하고 제적위기 학사경고자를 만난 상담사들이 상담에서 어떠한 경험을 하는지에 대한 탐색한 연구가 미비한 상황에서 본 연구에서는 상담사의 경험을 심층적으로 살펴보고 이들의 인식의 구조를 확인함으로써 학사경고자 상담에서 주목해야 할 부분들에 대해서 시사점을 제공한다. 특히 본 연구의 내담자는 반복된 실패로 무기력하고 회피적인 모습을 보이며, 상담사는 과하게 걱정하면서 과도하게 개입하다가 좌절과 무기력해짐을 보고하고 있었다. 우리나라에서는 학업 성취가 인생의 성패를 결정하는 중요한 기준으로 작용하고 있는데(박영신, 김의철, 2002), 상담사와 내담자 모두 이러한 맥락 하에서 제적이 되는 경험을 인생의 성패를 결정짓는 위기로 경험하는 것이 나타났다.

둘째, 연구 참여자인 상담전문가는 모두 공신력 있는 상담 관련 학회의 최상위 자격을 소지하고 있어 연구참여자들은 전문가의 지식체계를 가지고 자신의 경험을 풍부하게 기술할 수 있었다. 연

구참여자의 상담 경력과 사례 경험이 다양하게 분포되어 있었는데, 이로 인해 본 연구에서 나타난 제적위기 학사경고자 상담에 대한 상담사의 이해와 행동이 상담사 발달 수준에 따라 다양하게 분포되어 상담 경험에 대한 풍부한 자료를 제공하였다.

셋째, 본 연구는 개념도의 방법을 활용하여, 3차원상에서 상담사의 상담경험에 대한 차원과 군집을 밝힘으로써 구조를 확인할 수 있었다. '적극적 개입'-'어려움 및 한계 인식' 차원과 '상담사의 자기인식 초점'-'내담자 및 환경적 맥락 초점' 차원과 '내담자의 학업 위기 초점'-'내담자의 존재 및 삶 초점' 차원은 기존 상담사 경험 및 위기 상담과 관련된 내용을 반영하고 있으며, 이러한 차원에서 상담사의 경험이 군집으로 분명하게 표현될 수 있었다. 상담사는 반복적인 학업 위기를 경험한 내담자가 자신의 학업유지에 대한 의미를 찾도록 돕는 진술문과 내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둔 군집에 가장 높은 동의 수준을 보였다. 학업 위기라는 문제 상황보다는 내담자의 진정한 자기, 내담자의 삶에 초점을 두었다는 것이다. 이러한 연구 결과는 상담사 교육에 효과적으로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

주요어 : 학사경고, 학사제적, 학업상담, 상담사 경험, 위기상담

학 번 : 2018-36387

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
II. 이론적 배경	8
1. 학사경고자 관련 선행연구	8
1) 학사경고 요인 연구	8
2) 학사경고자 경험 연구	9
2. 위기 상담 관련 선행연구	15
1) 위기의 개념	15
2) 위기상담의 모델과 상담사 특성	17
3) 상담사의 위기 상담 경험	19
III. 연구방법	23
1. 개념도 연구	23
2. 연구 참여자	23
1) 초점질문 개발 과정 참여자	24
2) 아이디어 진술문 생성 과정 참여자	24
3) 진술문 통합·편집 및 적절성 평가 참여자	28
4) 최종 진술문 유사성 분류 및 동의 수준 평가 참여자	28
3. 연구 참여자에 대한 안정성 배려 및 연구윤리 준수	28
4. 연구절차	29
1) 개념도 준비 단계	30
2) 아이디어 산출 단계	34
3) 진술문 구조화 단계	36

4) 개념도 분석	38
5. 연구의 타당도 확보 방안	40
IV. 연구결과	42
1. 제적위기 학사경고자 상담 경험의 내용	42
2. 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 개념도	49
1) 차원	49
2) 군집	61
3) 동의 수준	78
V. 논의	86
1. 제적위기 학사경고자 상담 경험의 내용	87
2. 제적위기 학사경고자 상담 경험의 차원	91
3. 제적위기 학사경고자 상담 경험의 군집	94
4. 제적위기 학사경고자 상담 경험의 동의 수준	101
VI. 결론 및 제언	103
1. 결론	103
2. 연구의 의의	104
3. 연구의 제한점 및 제언	106
참고문헌	108
부 록	118
Abstract	132

표 목 차

<표 1> 진술문 생성과정 참여자 인적사항	26
<표 2> 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험 최종 진술문	43
<표 3> 차원별 스트레스 지수와 설명량(R^2)	50
<표 4> 1차원(X축)의 극단과 중간 지점에 위치한 진술문	54
<표 5> 2차원(Y축)의 극단에 위치한 진술문	56
<표 6> 3차원(Z축)의 극단에 위치한 진술문	59
<표 7> 군집화 일정표(Ward 연결법)	64
<표 8> 제적위기 학사경고자 상담 경험에 대한 군집별 진술문	67
<표 9> 전체 진술문에 대한 연구 참여자 동의 수준(내림차순)	79
<표 10> 군집별 연구 참여자 동의 수준 평균	85

그림 목 차

[그림 1] 연구 절차	30
[그림 2] 질문 목록 개발 과정	32
[그림 3] 차원별 스트레스 플롯	50
[그림 4] 다차원 분석 결과(1차원*2차원)	53
[그림 5] 다차원 분석 결과(2차원*3차원)	53
[그림 6] 다차원 분석 결과(1차원*3차원)	54
[그림 7] 군집분석(Ward) 덴드로그램	63
[그림 8] 제적위기 학사경고자 상담 경험 3차원 개념도1 ...	73
[그림 9] 제적위기 학사경고자 상담 경험 3차원 개념도2 ...	74
[그림 10] 제적위기 학사경고자 상담 경험 2차원 개념도(1차원*2차원)	74
[그림 11] 제적위기 학사경고자 상담 경험 2차원 개념도(2차원*3차원)	75
[그림 12] 제적위기 학사경고자 상담 경험 2차원 개념도(1차원*3차원)	75

보존용 학위논문 정오표

페이지	정정 전	정정 후
p. 56 : 22	'어려움 및 한계 경험' 차원을	'어려움 및 한계 인식' 차원을
p. 67 : 2	군집 6은 '학업 위기를 경험하며 힘들어하는 내담자가 안쓰러움'	군집 6은 '내담자에 대한 깊은 연민과 유대감을 경험함'
p. 70 : 25	<표 8> 군집 6: 학업 위기를 경험하며 힘들어하는 내담자가 안쓰러움	<표 8> 군집 6: 내담자에 대한 깊은 연민과 유대감을 경험함
p. 76 : 16	내담자의 환경적 맥락 초점	내담자 및 환경적 맥락 초점
p. 85 : 17	<표 10> 군집 6. 학업 위기를 경험하며 힘들어하는 내담자가 안쓰러움	<표 10> 군집 6: 내담자에 대한 깊은 연민과 유대감을 경험함
p. 96 : 15	군집 2 '내담자에게 정서적, 실제적인 지지와 돌봄을 제공하고, 격려함'	군집 2 '내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함'
p. 99 : 16	군집 6 '내담자에 대한 깊은 유대감과 연민'	군집 6 '내담자에 대한 깊은 연민과 유대감을 경험함'

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2021년 우리나라의 대학 진학률은 73.7%에 달한다(교육부, 한국교육개발원, 2021). 이는 우리 사회에서 대학에 진학하는 것이 상당히 일반화되어 있다는 것을 의미한다. 고등학교를 졸업하고 대학생이 된다는 것은 자율성과 독립성을 확립하고, 친밀한 관계를 탐색하며, 구체적으로 자신의 정체성을 형성하는 등의 발달과업을 이루는 데에 중요한 의미를 가지고 있다(Brooks & DuBois, 1995). 그러나 많은 학생이 대학 적응에 어려움을 겪기도 한다. 대학생의 학교 부적응을 확인할 수 있는 지표로는 대인관계, 학업중단이나 학업 저성취 관련 각종 기록, 정신건강 지표 등이 있다. 대학 적응의 다양한 지표 중에서 학업 적응은 대학 생활에서의 중요한 과업으로(금명자, 남향자, 2010; 오영재, 2006), 대학 생활의 적응을 예측하는 중요한 지표라 할 수 있다(김명찬, 2013).

이처럼 학업 성취와 대학 적응은 밀접한 관계가 있는데, 학업 실패는 대학 생활 부적응의 원인이 되기도 하며, 대학 적응의 어려움이 학업 성취도 저하의 원인이 되기도 한다(김동일 외, 2009). 대학생의 학교 적응, 학업 적응, 중도 포기에 대한 선행연구에서는 대학입학 이후의 생활은 환경과 개인의 상호 과정으로 이해할 수 있으며, 이 과정에서 학업 부적응적인 행동이 나타난다고 간주한다(Tinto, 1975). 즉, 개인이 대학입학 이전부터 가지고 있던 특성, 예컨대, 태도, 가치관 등이 대학 환경이 가지고 있는 특성, 즉, 대학 특유의 학습 내용, 교수자의 특성, 교수 및 또래와의 상호작용 방식 등과 일치하지 않아, 스트레스를 경험할 때, 학업 몰두 행동이나 대학 적응이 영향을 받는다고 본 것이다(Spady, 1970;

Tinto, 1975).

이러한 학업부적응이 심해지면 학사경고를 받을 수 있다. 학사경고는 대학에서 보편적으로 활용하는 제도로, 학사경고를 받는 학생의 수도 매년 적지 않게 보고된다. 학사경고제도란 현 학기, 혹은 누적 학기에 대학에서 요구하는 최저학점 기준을 충족시키지 못할 경우, 대학 측이 학생에게 일련의 제재를 가하거나, 학습지원을 하는 제도이다(Fletcher & Tokmouline, 2010). 국내 대학의 학사경고제도를 살펴보면 보통 한 학기 학점 평균이 C0 미만일 경우 학생들은 학사경고를 받고, 학사경고를 3회나 4회 이상 받게 되면 제적을 받게 되며, 제적 후 입학했을 때 다시 학사경고를 받으면 퇴학, 제명 등의 처분을 받게 된다(전호정, 2017). 2011년에 서울 소재 25개 대학을 조사한 결과에 따르면 총 25,400여 명이 학사경고 이상의 징계를 받은 것으로 확인되었으며, 이 중 1,300여 명이 제적된 것으로 나타났다(전보라, 강승희, 유소정, 2015).

그동안 우리나라의 대학들은 우수한 학생 선발에는 관심이 많았으나, 학생 선발 후 그 학생들의 학업성취를 위한 지원에 대해서는 상대적으로 소홀히 해 온 편으로, 많은 대학과 학생들은 학사경고를 징벌적인 관점으로 이해하고 있다(강순화, 이은경, 양난미, 2000). 대학의 이러한 징벌적 인식으로 인해 학생들은 자기 자신에 대해 부정적인 감정을 갖기 쉬우며(Hanger, Goldenson, Weinberg, Schmitz-Sciborski, & Monzon, 2011), 이렇게 유발된 지나친 죄책감과 좌절 등 부정적 감정들은 학생의 학업 동기를 높이는 데 도움이 되지 못할 가능성이 커(Peterson & Barrett, 1987; Weiner, 1985), 학업부진을 극복하지 못한 채 학사경고의 누적으로 인해 제적되는 경우가 발생하기도 한다(강순화 외, 2000). 그러나 학업에 있어 심각한 어려움을 겪고 있는 학사경고자에 대한 적절한 지원은 대학의 교육적 책무이며(이주영, 임수진, 좌현숙, 2016), 최근 대학생의 학업성취와 취업이 대학교육의 중요한 성과 지표로 부상함에 따라 학사경고자에 관한 관심과 더불어 이들에 대한 다각적 지원과 요구가 점차 늘어나고 있다(이종연, 김복미, 장은주, 2013).

이러한 요구로 인해 최근 들어 학사경고와 관련된 연구가 활발하게 진행되고 있다. 국내 연구를 검토해보면, 초기에는 설문조사를 통한 학사경고자의 특성이 연구되었으나, 점차 이들의 심리사회적 경험에 대한 탐색한 질적 연구 수행되어 왔다. 이러한 연구에는 학사경고를 받은 경험 연구(장애경, 양지웅, 2013; 조용미, 2020)와 반복적 학사경고의 경험 연구(김복미, 2018; 전호정, 2017; 현채승, 2016)가 있으며, 특히 학사경고의 극복 과정을 탐색한 연구(권해수, 송수진, 2016; 김명찬, 2013; 여미옥, 2020; 이미경, 김희수, 2018; 이현영, 2019; 이현준, 김명찬, 2020; 임수진, 2021; 장애경, 양지웅, 2013; 주영아, 김영혜, 원수경, 2012)가 수행되어 학사경고 극복에 필요한 요인과 개인의 극복 과정을 이해하도록 도와 학사경고자에게 어떤 지원이 필요한지에 대한 시사점을 주었다. 그러나 국내 연구에서 학사경고자를 만나는 상담사들이 상담 과정에서 어떠한 경험을 하는지에 대한 연구는 확인할 수 없었다. 상담이론은 현장의 구체적인 맥락을 고려하지 않기 때문에 상담사가 현장의 문제해결에 필요한 지식을 만들기 위해서는 상담사의 경험이 가치 있는 지식의 원천으로 인식되어야 한다(김진숙, 2005). 또한 상담사가 내담자와의 실제 상담 장면에서 어떤 경험을 하는지에 대한 분명한 이해가 없이는 상담사가 학업 실패를 경험하는 이들에게 효과적인 상담을 제공하고, 학사경고자를 만나는 상담사를 교육하는 데 한계가 생긴다. 이에 본 연구에서는 제적위기 학사경고자의 상담에 필요한 현장 맥락을 고려한 실제적 지식을 구성하기 위해 제적위기 학사경고자를 상담하는 상담사들의 상담 경험을 확인하고자 한다.

대부분의 학사경고 대학생은 학사경고를 반복하지 않고 대학 생활을 마무리하기 때문에 반복적으로 학사경고를 받는 것은 일회적인 학사경고와 구별되는 현상으로 볼 수 있다(현채승, 2016). 반복적인 학사경고자 경험을 살펴보면, 학점을 올리기 위해 노력하지만 좌절하면서 희망을 잃고 무기력해졌고(전호정, 2017), 학사경고를 받는 것에 덤덤해지며 대학과 공부에 의미를 찾지 못하며(김복미, 2018), 자신의 학사위기를 부인하

고 대처하지 못하는 모습(현채승, 2018)이 특징적으로 나타났다. 이렇게 학사경고가 반복되어 제적되는 경우는 대학생이 지금까지 살아오면서 가장 크게 경험하는 실패 경험일 수 있어 그 충격과 좌절감이 매우 크며, 제적 처분의 이유가 ‘학점’이라는 성적 평가 결과이기 때문에 수치심과 죄책감이 커지고, 이로 인해 대인관계를 회피하게 되어 거의 모든 사회 활동도 중단하게 되는 경우도 발생한다(황매향, 2021, p. 399)

우리나라에서는 연령이나 성별과 관계없이 학업에서의 성취가 인생의 성패를 결정하는 매우 중요한 기준으로 작용하고 있다(박영신, 김의철, 2002). 이러한 사회문화적 맥락을 고려했을 때, 반복적인 학사경고의 경험으로 대학에서 제적을 당할 위기에 처한 대학생은 자신의 상황을 위기(crisis)로 경험할 것으로 여겨진다. 위기관 “개인이 자신의 자원과 대처 능력을 넘어서는, 견디기 어려운 어려움으로 상황을 경험하는 것”(James & Gilliland, 2005, p. 3)을 말한다. 선행연구를 살펴보면 우리나라 청소년은 학업 실패를 외상 사건으로 인식하고 있으며(서영석, 조화진, 안하얀, 이정선, 2012), 우리나라와 유사한 경쟁적 교육환경을 가진 일본에서도 학업상의 문제가 트라우마로 보고되고 있다(Taku et al., 2007).

일부 학사경고자들은 이러한 어려움 속에서 자발적으로 도움을 구하기 위해 대학상담기관을 찾아온다. 이외에도 지도교수 면담에서 상담받기를 권유받거나, 대학에서 규정으로 학사경고자들에게 의무적으로 상담을 받도록 했기 때문에 대학상담기관으로 오는 경우도 있다. 서울대학교에서는 일정 횟수 이상의 학사경고를 받으면, 상담을 받고 확인서를 제출하도록 하고 있으며, 광운대학교의 경우 누적 2회 이상 학사경고를 받은 경우 의무적으로 전화상담을 하고 있다. 이렇게 내담자가 상담 기관에 내방하여 상담을 시작하게 되면 상담사는 실패감과 같은 내담자의 심리 정서적인 문제와 해당 학기에 학사경고를 받지 않도록 조력해야 한다는 두 가지의 목표를 동시에 다루어야 한다(황매향, 2021, p. 398).

한편 대학상담기관은 소속 대학에 재학 중인 학생들을 대상으로 문제 해결을 위한 상담, 예방 및 성장을 위한 상담, 위기 개입 상담 등 소속

학생이 도움을 요청하는 다양한 문제와 상황에 대한 상담 서비스를 제공하는 기관이다(임은미, 김인규, 강지현, 김지현, 2020). 상담사의 역할과 역량은 소속된 환경이 어떠한지에 따라 달라질 수밖에 없으며(윤아름, 변시영, 조민경, 이겨라, 2020), 상담사는 소속기관이 부여하는 한계, 자원, 의무 등 구조화된 환경 속에서 상담 활동을 한다. 예를 들어 대학상담기관에서는 다수의 학생에게 상담 서비스를 제공하기 위해 회기 제한을 두고 있고(김정택 외, 2012), 심리적 문제로 어려움을 겪는 학생들을 일차적 생활권 내에서 관리 및 통제하는 역할을 하며(Stone & McMichael, 1996), 대학조직 안에서 타 부서와 협력하면서 업무를 수행해나간다(송연주, 이지영, 김보경, 김미희, 2017). 즉 대학상담기관 상담사는 대학이라는 구조화된 환경 맥락에서 제적위기 학사경고자의 학업 유지를 위해 노력하고 그 과정에서 환경적 한계로 인한 어려움과 대처 경험을 할 것으로 예상된다.

지금까지의 논의에 기초하여 본 연구에서는 개념도 방법을 사용하여 제적위기의 학사경고자를 상담한 대학상담사의 경험을 탐색하고자 한다. 개념도 분석은 현상 이면의 구조를 탐색하고 기술하여(Gol & Cook, 2004), 사람들이 세계를 이해하고 해석하는 데 사용하는 개념들을 알 수 있다(Goodyear, Tracey, Claiborn, Lichtenberg., & Wampold, 2005). 특히 개념도 방법은 참조할 수 있는 자료가 부족하고 이론적 개념이 명확하지 않은 분야를 탐색하는 연구 단계에 적합한데(Paulson, Truscott, & Stuart, 1999), 이는 참여자가 경험하는 현상의 영역, 구성 요소와 잠재적 구조 등을 밝히는 데 유용하기 때문이다(Paulson et al, 1999; Trochim, 1989).

이러한 맥락에서 본 연구에서는 개념도 방법을 통해 대학상담기관 상담사들이 내담자가 당면한 제적위기를 해결하고 학업 유지를 위해 조력한 상담 경험을 어떤 개념과 구조로 인식하는지 파악함으로써 이들의 경험을 이해하고자 한다. 이를 통해 제적위기를 경험하고 있는 내담자를 효과적으로 조력하는 방안과 상담사 교육과정에 있어서 시사점을 파악할

수 있을 것이다.

2. 연구 문제

연구문제 1: 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담 경험은 무엇인가?

1-1. 대학상담기관 상담사가 인식하는 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담 경험의 내용은 무엇인가?

1-2. 대학상담기관 상담사는 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담 경험을 어떠한 차원과 군집으로 인식하는가?

1-3. 제적위기 학사경고자의 학업 지속을 위한 상담 경험에 대한 대학상담기관 상담사의 동의 수준(degree of agreement)은 어떠한가?

II. 이론적 배경

본 연구의 목적은 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담에서 대학상담기관 상담사의 경험을 탐색하는 것이다. 그러나 국내외에서 학사경고자를 상담한 상담사 경험과 관련한 선행연구는 확인할 수 없었다. 그러므로 본 연구에서는 학사경고자의 극복 경험을 중심으로 학사경고자 관련 선행연구를 살펴보고자 한다. 또한 학업성취를 매우 중요시하는 우리나라의 사회문화적 맥락에서 학사경고나 학사제적과 같은 학업 실패는 개인에게 “위기”로 경험될 수 있다. 그러므로 위기이론, 위기상담모델을 살펴보고, 위기 내담자를 상담한 상담사의 경험 연구를 고찰하고자 한다.

1. 학사경고자 관련 선행연구

1) 학사경고 요인 연구

대학생들이 학사경고를 받는데 영향을 미치는 요인을 탐색한 선행연구를 살펴보면 학자마다 다양하게 분류하고 있었는데, 이를 학습 관련 특성, 정서적·행동적 특성, 환경적 특성으로 구분하여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학습 관련 요인에는 기본적 학습 역량이나 사전학습의 부족(전보라 외, 2015; Casey, Cline, Ost., Qureshi, 2015), 학습 동기 부족(강순화 외, 2000; 남영옥, 이대형, 2016; 장애경, 양지웅, 2013; 조경원, 강순화, 이은경, 양난미, 2000; Abelman & Molina, 2001; Tinto, 1993). 시간 관리, 자기관리의 어려움(남영옥, 이대형, 2016; Balduf, 2009; Earl, 1998; Thombs, 1995; Tinto, 1993), 학사 정보 수집 능력(남영옥, 이대형, 2016;

주영아 외, 2012), 학업기술부족(Astin, 1993; Coleman & Freedman, 1996; Thombs, 1995) 등이 주로 나타났다.

둘째, 정서적·행동적 요인에는 우울과 불안(한덕웅, 이경성, 2000), 대학 생활 목표 부재(장애경, 양지웅, 2013), 부정적 사고나 낮은 자존감(이종연 외, 2013; 조경원 외, 2000; 주영아 외, 2012), 도움 요청 및 주변 자원 활용의 어려움(주영아 외, 2012; Sage, 2010), 대인관계의 어려움(양명희, 2014; 주영아 외, 2012), 자기중심적 조망(주영아 외, 2012), 자기조절 능력의 부족(이용진, 양현정, 조성희, 2017; 주영아 외, 2012), 스트레스 취약성(Tovar & Simon, 2006) 등이 나타났다.

셋째, 환경적 요인에는 경제적 어려움(전보라 외, 2015; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Sage, 2010; Tovar & Simon, 2006), 지지기반의 부재(강순화 외, 2000; 장애경, 양지웅, 2013), 대학 환경에의 부적응(주영아 외, 2012), 대학 및 전공에 대한 기대 혹은 흥미 불일치(남영옥, 이대형, 2016; 이지희, 신호정, 2017; 주영아 외, 2012)가 나타났다.

선행연구를 검토해보면 학사경고를 받는 원인에는 이와 같이 개인내적 요인과 환경적 요인 등 다양한 요인이 존재하며 하나의 요인이 아닌 복합적인 이유로 학사경고를 받게 되었다는 것을 알 수 있다(김옥분, 김혜진, 2018; 박알뜨리, 이지연, 이희원, 2020; 신종원, 2018; 이용진 외, 2017; 주영아 외, 2012).

2) 학사경고자 경험 연구

(1) 학사경고 경험 연구

학사경고자의 경험을 탐색한 연구 중에는 학사경고로 인해 학사경고자가 무엇을 경험하는지에 대해 탐색한 선행연구가 있다. 먼저, 장애경과 양지웅(2013)은 학사경고를 받은 직후 학사경고자들이 부모님의 기대에 부응하지 못하고, 장학금을 받지 못해 ‘부모님에 대한 미안함’을 경험하

였고, 현재의 모습에 실망하고 노력하지 않은 자신의 모습을 마주하며 부끄러움을 느끼는 ‘자신에 대한 실망감’을 경험하였다. 또한 조용미(2020)은 보건계열 대학생의 학사경고 경험을 현상학적 방법으로 탐구하였다. 참여자들은 학사경고 후 좌절을 경험했으며, 주눅이 들어 학교생활을 적극적으로 하기 어려웠고, 우울감을 경험하는 ‘못난 나’의 주제가 나타났다. 또한 학교에서 외톨이인 나를 경험했고, 전공공부가 너무 어려워서 노력했으나 성적이 오르지 않은 경험, 주변 친구들이 자신이 학사경고를 받은 것을 아는 것에 대한 창피함과 시험에 대한 압박으로 학사경고가 스트레스의 원천이 된 경험을 보고하였다.

반복적인 학사경고자의 경험과 관련된 질적연구도 진행되었는데, 전호정(2017)은 근거이론 접근방법을 사용하여 상위권 대학에 재학 중인 학생들이 반복적 학사경고 경험의 중심현상으로 자신의 공지를 지키려는 의도를 가지고 현실에서 눈을 감고 회피하는 현상이 나타났다. 특히 반복된 학사경고 이후에 학사경고자는 학점을 올리려 다시 노력해보지만, 선행 전공 지식의 부족과 생활 습관의 문제 등으로 좌절은 쌓여가고, 점점 희망을 잃어가며, 반복된 실패로 무기력해지는 모습이 나타났다.

김복미(2018)는 두 번 이상 학사경고를 받았을 때의 학생들의 심리적 경험을 살펴보았는데, 참여자들은 반복적으로 학사경고를 받는 것에 무덤덤해지고, 대학과 공부에 의미를 찾지 못해, 학교에 가는 것에 귀찮음을 경험하는 것으로 나타났다. 특히 현재의 상태를 보고하면서 점점 자신감을 잃어가면서 악순환의 굴레에 있는데 이러한 굴레를 끊을 방법에 대해 몰랐으며, 주변에서 도움을 받을 곳이 없었고, 희망을 가지지 못하는 상태를 보고하였다.

현채승(2016)은 학사경고를 2회 반복한 대학생을 대상으로 학사경고를 반복하는 과정과 원인, 학사경고 반복 후의 대처 및 학업 지속의 동력을 근거이론 방법으로 분석하여 분석하였다. 연구 결과 학사경고 반복 현상은 성인 이행기 대학생의 발달 전환기적 부적응과 학업적 방황이 복합적으로 발현된 것으로, 특히 반복적으로 학사경고를 받는 중심 현상으로

학사위기를 부인하고 대처하지 못하는 현상이 나타났다.

이와 같은 선행연구를 정리해보면, 대학생이 학사경고를 받았을 때 자신에 대한 ‘실망감’, ‘우울감’, ‘못난 나’가 되는 경험을 하는 것으로 나타났다. 특히 반복적인 학사경고의 경우에는 학업 위기를 ‘부인’하고 ‘회피’하며, 공부에 대한 의미와 잘 할 수 있다는 희망을 잃은 상태를 공통적으로 보고하고 있다.

(2) 학사경고 극복 과정 경험 연구

학사경고자의 경험을 탐색한 선행 연구 중에는 학사경고를 받은 학생들이 학사경고라는 위기경험을 극복한 과정과 학업을 지속한 요인을 심층적으로 탐색한 질적 연구가 있다. 학사경고는 개인에게 고통스러운 위기 사건이자 역경일 수 있는데 이러한 위기를 극복한 경험을 탐색하는 것은 학사경고자를 상담하는 상담사에게 중요한 정보를 제공할 수 있다.

선행연구 중 주요 연구의 내용을 살펴보면 다음과 같다. 주영아 외(2012)는 학사경고를 받은 여대생들의 학업지속요인으로 교수, 부모, 친구, 선후배 등 주변 사람들의 조언과 지지적인 반응을 경험하고, 학사경고를 또 다른 도전과 새로운 전환의 계기로 삼았으며, 자신의 삶에 대한 책임감을 자각한 경험이 나타났다. 또한 학사경고가 연속되면 학업을 중단하게 되는 결과를 예상하고 이를 방지하려고 했으며, 학사정보를 적극 습득으로 지각, 결석, 등의 부정적 행동을 하지 않고 학업 수행과 관련된 행동을 수행하도록 스스로를 이끌었다.

장애경과 양지웅(2013)이 합의적 질적 분석방법(CQR)을 통해 학사경고에 도움이 된 요인을 확인한 결과, 태도 영역에서는 학사경고를 반전의 계기로 받아들이고 동기부여를 위한 목표를 설정하는 것이 나타났으며, 행동 영역에서는 학업목표를 꾸준히 실천하고, 생활관리에 대한 문제점을 파악하고 수정하고자 노력한 경험이 나타났다. 지지 영역에서는 부모, 여자친구, 지도교수, 동료 등 주변 사람들의 지지를 받은 것, 군 생활

경험이 규칙적인 생활 습관과 삶에 대한 책임감을 가지게 된 계기로 보고가 되었다.

서울대학교 학사경고자를 대상으로 한 김명찬(2013)의 연구에서 나타난 학사경고 적응 과정에서는 갈등하고 반성하는 단계를 지나 현실을 직면하고 생각을 바꾸어서 행동의 변화가 나타나는 실천 단계와 대학 학업에 대한 책임을 느끼고 진로에 대해 고민을 하면서 학업에 대한 관점이 안정되어 가는 통합단계가 나타났다. 또한 핵심범주로는 ‘학업과 자신에 대한 관점 전환을 통해 불일치를 줄이고 학업을 수행함’이 나타났다.

이미경와 김희수(2018)는 내러티브 연구를 통해, 학사경고 이후 다시 살아내기의 경험을 탐색하였다. 한 참여자는 지도교수와의 면담, 선배 튜터와 동기그룹이 지속적인 관심과 알아줌을 통해 심리적인 안전기지의 역할을 하면서 삶의 key-person의 의미가 되었다. 이들과의 동행으로 내면의 힘이 생기고 자율적인 에너지가 동기화된 경험을 보고하였다. 또한 다른 참여자는 열심히 사는 튜터를 모델링하고, 학습습관을 고치고 학교에 나가기 위해 노력하였으며, 내러티브 연구에 참여하며 자신이 무엇을 좋아하고 무엇을 하고 싶은지에 대해 생각하며 자신의 존재에 대해 새롭게 깨닫는 경험을 보고하였다.

이현영(2019)의 연구에서는 학사경고를 극복할 의지를 가지는 데 도움이 된 사건이나 특정한 인물을 만나 대학생활적응에 도움을 받은 경험이 탐색되었다. 또한 본인이 처한 상황을 인식하고 노력의 필요성을 깨달았으며, 스스로 꾸준히 노력하고, 교수님의 격려, 지인들의 도움을 받은 것을 학사경고 극복 경험이 나타났다.

이현준과 김명찬(2020)은 부산, 울산 경남 지역에서 학사경고를 받고 이를 극복하게 된 학생의 경험을 현상학적 방법으로 탐색했는데, ‘대학의 서열화’를 받아들이는 것, 무책임한 학업에 대한 대가를 받고, 인식의 전환점을 마주하고, 나만의 목표를 향해 나아감이 도출되었으며, 이러한 학사경고 극복 경험에 대한 현상학적 의미는 ‘타인의 인식에서 벗어나 자신의 삶을 살아가는 나’를 찾아가는 경험으로 나타났다.

여미옥(2020)은 학사경고로 인한 좌절을 극복하는 과정을 근거이론방법을 통해 분석하였다. 결과를 살펴보면 극복과정은 학사경고로 인한 좌절 경험을 반성하고 성찰해서 자신의 문제를 인정하고 스스로에게 맞는 적절한 대처 방법을 마련하며 미래를 긍정적으로 전망하면서 계속적으로 노력하는 ‘벗어나고자 애씀’이 중심현상으로 나타났다. 가족, 친구, 교수 등 일상적인 관계에서 사회적 지지를 얻고, 프로그램, 상담, 학습멘토링 등 전문적인 조력을 받는 경험이 맥락적 조건으로 나타났다. 또한 ‘벗어나고자 애씀’에 대한 경험은 작용/상호작용의 전략적 개입으로 ‘자신을 믿고 새로운 것을 시도하는 나로 살아가기’에 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다.

학사경고 극복요인에 대해 교수와 학생의 인식(임수진, 2021), 남·녀 대학생의 인식(권해수, 송수진, 2016)을 비교하여 살펴본 연구가 있었다. 임수진(2021)의 연구결과를 살펴보면, 교수와 학생 모두 ‘개인-환경 차원’이 나타나 변화에는 개인적인 요인과 환경적 요인이 함께 작용한다는 것이 나타났다. 학생들은 극복요인을 ‘자기이해 및 동기부여’, ‘자기관리 및 실천행동’, ‘환경자극과 지원’, ‘정서적 불편감 및 희망발견’의 5개 군집이 나타났으며, 교수들의 인식도 유사했으나, 학사경고시스템 및 학생케어시스템과 같은 ‘학교시스템’ 군집과 장학금과 학점제한과 같은 ‘현실적 이유’ 군집이 추가적으로 나타났다. 권해수와 송수진(2016)의 연구에서는 남자대학생들은 ‘성취 지향적 가치’, ‘목표의식 및 책임감’, ‘행동 중심의 자기 관리’, ‘현실적 제약 및 자기 비난’, ‘사회적 지지’가 군집으로 나타났으며, 여자대학생들은 ‘사회적지지’, ‘관계 지향적 가치’, ‘수치심’, ‘미래에 대한 불안감’, ‘정서 중심의 자기 관리’가 군집으로 도출되어, 남자 대학생은 성취 지향적인 가치’가, 여자대학생들은 ‘관계 지향적인 가치’가 학사경고극복에 주요 요인인 것으로 나타났다.

이와 같은 선행연구의 결과를 살펴보면, 학사경고자가 인식하는 학사경고 극복에 도움이 되는 요인으로 주변 사람들의 지지, 자신의 현실과 상황을 대면하고 인정하는 것, 스스로 책임지고 애쓰는 태도, 자신의 존

재에 대해 새롭게 깨닫고 고유한 ‘나’로서 자신의 삶을 살아가는 경험이 나타났다. 그러므로 실제 상담 장면에서 상담사가 내담자인 제적위기 학사경고자에게 위와 같은 극복과정을 경험할 수 있도록 촉진시키기 위해 어떠한 노력을 하는지, 그 과정에서 어떤 어려움을 경험하고 대처하고 있는지 경험적 연구를 통해 살펴볼 필요가 있다.

(3) 학사경고 상담 경험 연구

학사경고자의 프로그램 참여 경험 연구는 멘토링 프로그램 참여 경험 연구(김옥분, 김혜진, 2018)와 학습지원 프로그램 참여 경험(이영선, 김옥분, 김희진, 조정원, 김은진, 2020) 등 소수의 연구가 있으나, 여기에서는 학사경고 상담 경험 연구를 살펴보고자 한다. 김복미(2008)는 학사경고를 두 번 이상 받은 학생들은 외로운 자신과 만나게 해 주는 새로운 시각을 가지는 경험으로 상담 경험을 지각하고 있었다. 처음 상담을 받으러 올 때는 의무적으로 상담을 받으며 불만과 불안을 보고하였다. 그러나 상담을 하면서 공감과 위로, 격려를 받았으나 방학 중에 상담이 진행되어 학기가 시작되면 다시 학업을 포기하게 되었다. 이들은 상담을 한번이 아니라 정기적으로 하는 것이 필요하고 상담사의 지속적인 관심으로 자신들을 성장시킬 수 있다는 희망을 보고하며, 지지적 환경의 필요성이 나타났다. 이 연구는 반복적인 학사경고자가 경험한 의무적인 개인 상담의 경험을 탐색했다는 데 의미가 있으나, 단회 상담이기 때문에 상담이 실제 학사경고 경험을 극복하는 과정에 어떠한 영향을 미쳤고, 이러한 과정에서 내담자가 무엇을 경험하는지에 대해 탐색이 어려웠다는 데 한계가 있다.

2. 위기 상담 관련 선행연구

1) 위기의 개념

위기(crisis)는 다양한 방식으로 정의되어 왔다(James, 2008). 체계적인 위기이론을 구성하는데 공헌한 Caplan(1964)의 설명에 의하면, 개인은 심리적 평형상태(equilibrium)를 유지하거나 되돌아가려는 목적을 가지고 항상 사는데, 개인이 삶에서 나타난 어떤 사건(단일 또는 지속적인)을 통해 생긴 심리적 불균형이 발생한 후, 심리적 항상성을 복구하기 위해 노력했음에도 기존 대처 전략으로 해결하기 어려운 상황을 위기로 정의하였다. 이러한 사건은 이러한 정의에서 주목할 점은 발생한 사건 자체가 위기인 것이 아니라 개인의 대처가 실패한 상황이 위기이며, 개인의 심리적 항상성의 수준, 변화에 대해 반응하는 양식, 사건을 지각하는 정도에 개인차가 있기 때문에 위기는 매우 주관적인 경험이라는 것이다(Caplan, 1964). 이와 같이 위기는 일반적으로 1) 선행 사건, 2) 사건에 대한 내담자의 인식, 3) 내담자의 기존 대처 전략의 실패 3가지의 요소로 구성된다(Kanel, 2007; Roberts, 2005). 즉 위기란 “개인이 자신의 자원과 대처 능력을 넘어서는, 견디기 어려운 어려움으로 상황을 경험하는 것”(James & Gilliland, 2005, p. 3)으로 정의할 수 있다. 이러한 위기는 예상치 못한 죽음, 전쟁, 재난, 심각한 질환, 학업 실패, 우울 등을 포함한다(Nickerson & Zhe, 2004; Pagliocca & Nickerson, 2001)

위기의 개념을 명확히 이해하기 위해서는 응급의 개념과 구분하여 이해할 필요가 있다. Callahan(1994)는 응급을 ‘즉각적인 대응을 요구하는 극심한 상황으로 잠재적 자살, 잠재적 폭력, 즉각적인 대응이 필요한 급성 정신증으로 인한 긴박한 상황’으로 정의하였고, 위기를 ‘4~6주 정도 지속되고 기능의 안정적인 상태가 혼란스러워지는 상태’로 정의하였다. 위기 여부를 평가하는 것에서 중요한 것은 개인의 직업적, 사회적, 가정의 영역에서 기능이 손상되었는지 평가하는 것이다(Callahan, 1994).

Caplan(1964)는 주장하는 위기 단계는 4단계로 구분할 수 있다. 1단계에서는 자기 개념을 위협하는 문제나 사건이 생기면 불안감이 커지게 되는데, 이때 개인은 자신의 불안 수준을 낮추기 위해 평소 사용하는 대처 방법을 사용한다. 이러한 방법이 실패하게 되면 2단계로 진행이 되는데 진행하는데, 스트레스가 증가되고 문제를 해결하기 위해 여러 가지 다른 노력을 시도해 본다. 3단계에서는 이러한 노력들을 했음에도 실패를 하면, 긴장과 불안감이 더욱 증가하게 되면서 문제를 재정의하거나 중요하지 않다고 생각하거나 해결할 수 없는 문제로 본다. 또는 해결할 방법을 생각하지 않고, 해결을 포기한 문제라고 생각한다. 이런 방식으로라도 개인의 긴장이 감소되어 심리적 평형상태를 유지할 수 있다. 그러나 3단계에서도 문제가 해결이 되지 않으면 4단계에서는 긴장 수준은 계속 올라가 불안감이 개인을 압도하고, 무력감을 느끼거나 인지적 혼동이 나타나 현실을 제대로 평가하지 못한다.

이와 같은 위기이론을 살펴보면 제적위기 학사경고자가 자신의 학업 위기를 “위기(crisis)”로 경험하고 있다는 것을 알 수 있다. 선행연구에서는 학생들이 학사경고를 받았을 때 “실망감”, “우울감”을 경험했으며, 반복적인 학사경고를 경험했을 때는 공부에 대한 의미를 상실했을 뿐 아니라 학교에 가는 것도 귀찮아했으며(김복미, 2018), 반복된 실패로 무기력해지고(전호정, 2018), 학업 위기를 부인하면서 제대로 대처하지 못하는 현상(현채승, 2016)이 나타났다. 제적위기 학사경고자는 학사경고의 위기를 개인의 대처능력과 자원으로 계속해서 해결하지 못해 무력감을 느끼는 단계로 여겨진다. Callahan(1994)은 위기임을 확인할 수 있는 중요한 기준으로 개인의 직업적, 사회적, 가정의 영역에서 기능이 손상되었는지를 말한다. 제적위기 학사경고자는 학업적 영역에서의 기능이 손상되어 원래의 수준으로 발휘하기 어려운 상황이다. 학업적 기능을 회복해야 학업 위기에서 벗어날 수 있기 때문에 이러한 상황은 상담사의 어려움으로 경험될 수 있다.

2) 위기 상담의 모델과 상담사 특성

이러한 위기를 겪고 있는 내담자를 돕는데 있어 가장 우선적인 목표는 내담자가 이전의 기능 수준을 하도록 돕는 것으로, 창의적으로 문제를 해결하고 적응적으로 대처할 수 있도록 회복시키는 데에 있다 (Sandol, Scott, & Padilla, 2009). 또한 현재의 위기에 뒤이어 나타날 미래의 위기를 더 잘 대처할 수 있는 능력을 길러주고 새로운 도전으로 대처방안을 향상하는 데 있다(Lieberrman, 1973).

Slaikeu(1990)은 위기 상담을 첫 번째 개입인 심리적 응급 처치 (psychological first aid)와 두 번째 개입인 심리치료적 접근인 위기 치료(crisis therapy)의 두 가지 요소로 구성된다고 보았다. 심리적 응급 처치는 내담자를 안정화시키고, 스트레스 증상을 감소하게 하는 것이다. 심리적 응급 처치의 핵심요소는 접촉과 관계 맺기, 안전과 평안함, 진정하기, 정보 수집, 실제적 조력, 사회적 지지와의 연결, 대처기술에 관한 정보, 협력 기관과의 연계가 있다(Gard & Ruzek, 2006).

현재까지 매우 많은 종류의 위기상담 모델이 개발되었는데, 대부분의 위기상담 모델은 단기간 내에 정서적 혼란, 신체적 불편감, 이상 행동 등으로 나타나는 심리적 불균형을 회복시킨다는 점에서 유사성을 지니고 있다. 이러한 위기상담 모델의 예로는 James와 Gilliland(2006)의 6단계 모델, Roberts(2005)의 7단계 모델, Westefeld와 Heckman-Stone(2003)의 10단계 모델(Integrated Problem-Solving Model), 그리고 Kanel(2006)의 ABC 위기개입 모델 등이 있다. 이 중 Roberts 7단계 모델을 살펴보면 1) 위기의 심각성 및 개인의 생물심리사회적 평가, 2) 라포와 즉각적 협력 관계 형성, 3) 문제상황의 다각적 파악, 4) 내담자의 정서와 감정 탐색, 5) 가능한 대안을 탐색, 6) 구체적 행동 계획을 수립, 7) 추후 계획 수립 및 합의로 구성되어 있다.

효과적인 위기상담 모델과 함께 위기상담을 진행하는 상담사의 특성 또한 위기상담의 중요한 치료적 요인이다. Jame(2008)은 위기상담에서

유용한 상담사의 특성으로 다음의 5가지 특징을 소개하였다.

1) 삶의 경험(life experiences): 삶의 경험을 통해 상담사는 정서적으로 성숙하게 된다. 이러한 정서적 성숙은 깊이와 민감성을 가지고 위기 상황의 내담자를 치료하게 한다. 특히 내담자와 비슷한 위기를 경험해온 상담사는 자신의 역전이 이슈에 대해 알아차리고, 조언이나 개인분석 등을 통해 작업할 필요가 있다.

2) 침착함(poise): 위기 내담자를 만날 때는 침착함을 유지하는 것이 중요하다. 상담사의 침착한 태도는 불안정한 상태의 내담자를 진정시킬 수 있다.

3) 창의성과 유연성(creativity and flexibility): 상담사가 창의적이고 유연해야 내담자의 독특한 요구나 역동적으로 변화하는 위기 상황에 효과적으로 대처할 수 있다. 상담사는 특정 접근법을 고수하기보다 위기를 다룰 때는 잠정적인 계획을 세우고, 효과가 없다면 이를 변경할 수 있다는 유연하고 태도로 상담해야 효과적으로 상담을 할 수 있다.

4) 에너지와 회복력(energy and resiliency): 위기 상담에서는 에너지를 가지고 지시적이고 체계적으로 행동을 수행해야 한다. 이를 위해서 상담사는 자기돌봄(self-care)를 통해 위기를 다룰 때 필요한 회복력을 가져야 한다. 상담사의 이러한 안정감은 전염 효과(contagion effect)를 통해 위기에 있는 내담자를 진정시키는 데 유용할 것이다.

5) 빠른 반응(quick reflex): 위기는 계속적으로 발생하고 변화하기 때문에 상담사는 빠르게 반응하고 결정해야 한다.

위기 상담 운영과 관련된 선행연구를 고찰했을 때, 위기 상담 모델은 심리적 불균형을 해소하기 위하여 문제를 파악하고 해결해나가는 단계적 접근을 소개하고 있으나, 상담사는 특정 접근법이나 특정 단계에 얽매이기보다 유연하게 대처할 필요가 있다(James, 2008). 예를 들어 상황위기와 발달위기 두 가지의 요인이 포함된 위기를 경험하거나 자살 충동을 경험하는 경우에는 심리적 과제나 문제해결 활동이 초점이 될 필요가 있다(이소우 외, 1997).

3) 상담사의 위기상담 경험

상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험에 대한 이해를 위해 상담사가 위기 내담자와 상담하면서 경험하는 현상에 대한 국·내외 연구를 몇 가지 소개하고자 한다. 우선 Carrick(2014)은 위기 내담자를 상담한 인간 중심치료사의 경험을 연구하였다. 연구참여자들은 ‘고양된 에너지 수준’, ‘높은 수준의 관여도’, ‘빠른 작업속도’, ‘깊이 있는 관계로 도달하는 속도가 빠름’을 경험했으며, 내담자가 자신의 경험을 상징화하는 것을 돕는 것이 중요하다는 것을 설명했다. 연구는 숙련된 상담사가 대상이었기 때문에, 위기내담자를 상담할 때 어려움을 겪을 수 있는 훈련 단계의 상담사의 경험은 이와 다를 수 있다는 한계가 있으나, 특히 의미형성이 위기 후 성장에 중요하다는 점을 발견한 의의가 있었다.

국내 연구에서는 이동훈과 신지영(2016)은 세월호 재난 위기개입에 참여한 상담사의 상담 경험을 현상학적 방법으로 연구했다. 그 결과 상담사의 혼란, 고통, 두려움과 막막함, 소진된 경험으로 구성된 ‘상담과정에서 경험하는 두려움과 고통스러움’이 도출되었다. 또한 ‘상담과정에 영향을 주었던 외적 요소들’, ‘상담자의 어려움을 버티게 해준 심리적 급유기’라는 주제가 나타났다. ‘1년이 지난 지금도 마음속에 울려 퍼지고 있는 진혼곡’은 1년이 지나도 유가족의 심정으로 슬프고 우울하고, 삶에서 추구해왔던 가치와 의미가 흔들린 경험을 보여준다. 이와 함께 ‘삶에 대한 성찰과 재난위기개입 현장에서의 상담자의 중요성을 경험’한 것이 구성요소로 도출되었다. 연구참여자는 지역사회에서 상담자로 활동하다가 위기개입에 긴급 투입되었기 때문에 더욱 감정 이입이 되고 심적 고통이 컸을 수 있다는 한계가 있으나, 재난 위기개입에 참여한 상담사의 상담 과정을 생생하게 탐색한 연구로서 가치가 있었다.

권경인과 김지영(2019a)은 공공기관이나 사설센터에서 청소년 비자살적 자해 상담에서 상담자가 경험하는 어려움을 현상학적 연구로 탐색했는데, 자해 외에 대처방법 찾기 어려움, 상담자의 역량 부족 및 소진, 부

모 관리에서의 어려움, 자해관리자를 위한 교육 및 지원체계 부족, 비밀 보장 준수에서의 어려움의 5가지 상위범주로 확인되었다. 또한 이에 대한 대처방안은 사례 검토 및 동료 혹은 전문가의 도움, 개입자로서의 역량 강화, 심리적 소진 관리, 비밀보장 갈등상황에서 대처방안의 4가지 상위범주가 나타났다. 많은 상담자들이 비자살적 자해 청소년을 상담하고 있음에도 불구하고, 이를 경험한 상담사에 대한 연구가 미비했던 실정이기 때문에 구체적으로 그들의 어려움과 대처방안을 탐색한 것에 의의가 있다.

권경인과 김지영(2019b)는 청소년 비자살적 자해 위기상담에 참여한 상담사들의 경험을 현상학적 연구방법으로 분석하였다. 연구 결과 청소년 비자살적 자해 위기 상담에 참여한 상담자들은 상담 초기에 충격과 공감의 어려움을 시작으로 상담 과정에서는 신체적 긴장과 고통, 정서적 고통, 두려움과 조급함을 경험하고 있었으며, 상담 장면이 아닌 일상에서도 내담자를 생각하고 있었다. 연구자는 상담사가 내담자의 신체적 고통을 함께 경험하고 일상에서도 내담자를 생각하는 경험을 투사적 동일시의 측면으로 설명하였다. 즉, 비자살적 자해 청소년은 자신의 고통과 불안을 상담사에게 투사함으로써 즉각적인 안도감을 경험할 수 있다. 그러나 참여한 상담사 중 일부는 이러한 불안이 자신의 것이 아니라 내담자의 것임을 깨닫고 내담자가 전달하는 강렬한 불안과 고통에 공명하여 경험함으로써 내담자에 대한 깊은 이해를 한 경험을 보고하였다. 이러한 과정에서 상담사는 비자살적 자해 청소년을 위한 자신만의 상담 방법을 체득해가며 서서히 보람과 성장을 경험해가는 것으로 나타났다.

그다음으로는 특정한 기관에 근무하는 상담사의 경험을 연구한 선행 연구들이 있다. 먼저 위(Wee) 센터에 근무하는 상담사의 위기개입 경험을 탐색한 연구가 있었다(김지연, 이해은, 고흥월, 함은혜, 최지현, 2020). 이 연구는 상담사가 경험한 어려움에 초점을 두었는데, 상담사들은 위기개입 시 위기대응 체계가 미비하여 개입 시 혼란을 경험하였고, 위기개입에 대한 부담으로 인한 긴장감, 판단하고 결정하는 주체가 결국 상담

사 개인이라는 의미로 구성된 ‘위기를 잘 다루지 못할까봐 전전긍긍함’이 나타났다. 또한 책임만 존재하고 권한은 없는데, 상담의 성과를 나타내야 하는 부담감과 위기개입의 결과가 좋지 않을 때는 좌절감을 경험하였으며, 개인적으로 해결할 수 없는 구조적 문제를 마주했다. 연구는 Wee센터에서 위기 개입의 주체가 되는 상담사의 인식을 살펴보았다는데 의미가 있다. 특히 연구에서 나타난 주제는 2차 기관으로서의 Wee센터라는 환경적 맥락이 상담사의 개입 경험에 반영된 것으로 보인다.

마지막으로, 대학상담기관의 상담사들이 자살예방과 자살위기개입에서의 경험을 합의적 질적 분석방법으로 분석한 연구가 있다(김은하, 전소연, 김다예, 도민정, 2015). 연구에서 보고된 결과 중 어려움을 중심으로 살펴보면, 대학의 단기적인 관심, 상담센터의 예산과 전문인력 부족, 상담센터 운영시간의 한계, ‘힘없는’ 상담센터를 포괄하는 ‘대학 및 상담센터 요인: 관심과 지원 부족’이 영역으로 나타났다. 또한 협력기관과 매뉴얼의 부재와 같은 ‘자살위기개입 시스템의 부재’와 상담에 대한 관심부족과 부정적 태도, 사회 전반에 걸친 자살에 대한 안이한 태도를 어려움으로 지각하였다. 상담자 요인도 도출이 되었는데, 부담감과 불안감과 같은 정서적 어려움과 이로 인한 소진과 함께 자살 위기개입과 관련된 체계적 교육이 미흡한 것이 어려움으로 나타났다. 이 연구는 대학상담기관의 맥락에서 위기개입에 대한 어려움이 결과로 도출이 되었으나, 상담과정에서의 어려움이 자세히 탐색되지 않았다는 한계가 있다.

선행연구를 고찰했을 때 위기를 경험하는 내담자와의 상담에서 상담사는 부담감, 두려움, 고통과 같은 부정적인 정서를 경험하는 것으로 나타났다. 특히 권경인, 김지영(2019b)의 연구에서는 내담자의 강렬한 정서와 고통을 상담사가 경험하는 것을 투사적 동일시의 관점에서 설명하며, 이를 알아차리고 공명했을 때 내담자에 대한 깊은 이해를 한 경험이 도출되었다. 즉 제적위기 학사경고자 상담경험에서도 상담사는 내담자의 무력감, 불안, 긴장 등을 경험할 수 있으며, 이것이 내담자의 것임을 알아차릴 때 좀 더 내담자에 대한 이해의 깊이가 깊어질 수 있을 거라 생

각된다. 또한 대학상담기관과 Wee센터의 상담사를 대상으로 한 경험 연구에서는 기관의 특성과 한계와 같은 환경적 맥락이 상담사의 경험에서도 출되었다. 이를 볼 때 대학상담기관 상담사가 제적위기 학사경고자를 상담함에 있어 대학환경이라는 환경적 맥락이 상담과정에 영향을 미칠 것으로 예상된다.

Ⅲ. 연구방법

1. 개념도 연구

본 연구에서는 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 대학상담기관 상담사의 상담 경험을 탐색하고자 한다. 개념도 방법론은 구체적인 현상이면의 구조를 탐색하고 기술하는 절차로서(Kane & Trochim, 2007), 사람들이 세계를 이해하고 해석하는 데 사용하는 개념들을 알기 위한 방법론이다(Goodyear et al, 2005). 특히 개념도 방법은 참조할 수 있는 자료가 부족하고 이론적 개념이 명확하지 않은 분야를 탐색하는 연구 단계에 적합한데(Paulson et al., 1999), 이는 참여자가 경험하는 현상의 영역, 구성 요소와 잠재적 구조 등을 밝히는 데 유용하기 때문이다(Paulson et al, 1999; Trochim, 1989). 개념도 방법론은 질적 방법을 통해 수집한 주관적이고 심층적인 정보를 양적 방법을 통해 분석하여 얻은 결과를 바탕으로 통찰을 제공하는데(민경화, 최윤정, 2007), 자료를 조직화하는 과정에서 연구참여자들이 참여하여 이들의 경험과 인식을 적극적으로 반영할 수 있다. 또한 연구참여자가 인식한 특정한 현상과 경험에 대해 시각적으로 확인할 수 있다는(Kane & Trochim, 2007) 장점을 가지고 있다.

2. 연구 참여자

본 연구에서 참여자는 개념도 연구 방법의 과정에 따라 초점 질문 개발 과정 참여자, 아이디어 진술문 생성 과정 참여자, 진술문 통합 및 편집 과정 참여자, 적절성 평가 참여자, 최종 진술문 유사성 분류 및 동의 수준 평가 참여자로 나뉜다.

1) 초점 질문 개발 과정 참여자

초점 질문을 개발하는 과정에 참여한 사람은 연구자를 제외하고 총 3명이다. 1명은 개념도 연구를 수행한 경험이 있고, 2명은 대학상담기관에서 제적위기 학사경고자를 포함하여 다수의 학사경고자 상담 경험과 다수의 질적 연구 경험이 있다. 이들의 평균 연령은 45세이고, 모두 한국상담심리학회 또는 한국상담학회의 1급 자격증을 소지하고 있는 전문가이다.

2) 아이디어 진술문 생성 과정 참여자

(1) 참여자 선정 기준

본 연구는 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험을 탐색하고자 한다. 개념도 연구에서는 연구의 질문과 연관된 경험과 지식이 있는 사람들을 참여시키는 것이 유용하므로(Kane & Trochim, 2007), 본 연구는 다음과 같은 조건의 상담사들을 대상으로 의도적 표집을 진행하였다. 의도적 표집이란 연구자가 관심을 둔 주제에 대한 통찰과 이해를 줄 수 있는 현장과 개인을 의도적으로 선택하는 것을 의미한다(Merriam, 1998). 의도적 표집을 하기 위해서는 무엇을 또는 누구를 표본으로 추출할 것인지, 어떤 형태로 추출할 것인지, 얼마나 많이 표본으로 추출할 것인지에 대한 결정을 사전에 내려야 한다(Creswell, 2012). 본 연구에서는 참여자 선정을 위해 다음과 같은 준거를 설정하였다.

먼저 연구 참여자에 선정 기준은 Overholser(2010)가 임상 전문성과 관련해 활용한 5가지 기준(학위, 임상 경력, 자격증, 집단에서의 가시성(visibility), 임상 기술)과 상담사의 전문성 발달과정에서 상담 경력이 최소 4년 이상이 되어야 전문가로서의 지식체계와 능력을 갖추기 시작한다

는 연구 결과(주은선, 김주영, 2002)를 참고하여 작성하였다.

① 서울 소재 4년제 대학의 상담기관에서 전일제 혹은 객원 상담사로 근무하며, 제적위기 학사경고자 상담 경험이 있는 자

② 상담 관련 석사학위 이상 취득자

③ 상담 관련 전문자격 취득자

④ 4년 이상의 상담 경력자

① 의 제적위기 학사경고자 상담 사례에 대한 기준은 다음과 같다.

학사경고를 받는 성적 기준과 학사제적의 기준은 각 학교 규정에 따라 차이가 있다. 예를 들어, 서울대학교의 경우 학사과정 학생으로 학사경고를 합계 4회를 받는 경우 학사제적을 받게 되며, 학사지도위원회에서 특별한 사유가 있다고 인정할 경우에는 학사제적을 유보하고 휴학을 권고할 수 있다. 이러한 권고 휴학 후 복학한 학생이 다시 학사경고를 받은 경우에는 학사제적을 확정한다. 성균관대의 경우에는 학사경고를 3회 연속으로 받거나 통산 4회를 받게 되면 학사제적이 되며, 한양대의 경우에는 연속 3회 시 강제 유급을 하고 복학 후에 다시 학사경고를 받으면 학사제적을 받게 된다. 그러므로 본 연구에서 제적위기 학사경고자는 각 학교의 학사규정에 따라 한 번 더 학사경고를 받으면 제적을 받는 학생으로 정의를 내렸다. 서울대학교를 예로 들면 3회 이상의 학사경고자를 제적위기 학사경고자로, 성균관대의 경우 학사경고를 연속 2회를 받거나 통산 3회를 받은 학생이 제적위기 학사경고자가 된다. 또한 제적위기 학사경고자 중에는 재수나 창업과 같이 확고한 진로 목표가 있어, 학업 불성실을 스스로 선택할 수 있는데 이 경우에는 학사경고가 심리적으로 크게 의미가 없을 수 있다(전호정, 2017). 그러므로 이러한 경우를 제외하고 학사경고를 자신의 학습실패로 인식하는 내담자를 상담 사례의 기준으로 한다.

개념도 연구에서는 참여자의 수에 대한 엄격한 기준은 없다. 그러나

선행연구를 살펴보면, Kane과 Trochim(2007)은 10명 이상으로 제안했으며, 최윤정(2019)이 국내 상담심리 분야의 학술지에 게재된 개념도 연구 방법 활용한 67편을 메타 분석한 결과, 참여자는 중위값 11명에서 20명 이내임이 나타났다. 본 연구에서는 이러한 선행연구에 근거하여 개별 면접 대상자의 수를 20명으로 결정하였다.

(2) 참여자 최종 선정

본 연구의 목적과 참여자 선정 기준을 제시하고 참여자를 모집하였다. 연구에 관심을 표명한 19명의 상담사 중 연구 참여자 선정기준에 부합하며, 풍부하게 상담경험을 기술할 수 있는 12명의 상담사를 선정했다. 선정이 되지 못한 경우에는 내담자의 현 상태와 학사경고를 받게 된 이유를 탐색하고, 학내에서 받을 수 있는 도움을 안내하는 단회 상담만 했거나, 2~3회 만에 조기종결해서 풍부하게 경험 기술이 어려운 경우가 있었다. 또한 현재 서울 소재 대학에 근무하고 있으나, 이전 근무지인 지방 소재 대학에서의 제적위기 학사경고자 상담 경험만 있는 경우도 있었고, 소그룹 코칭 프로그램에서 제적위기 학사경고자를 만났던 경우도 있었다. 최종 선정된 진술문 생성 과정 참여자의 인구통계학적 특성과 상담 경력은 <표 1>과 같다.

<표 1> 진술문 생성과정 참여자 인적사항

내용		사례수
성별	남	2명
	여	10명

연령(만)	30세~35세 미만	3명
	35세~40세 미만	4명
	40세~45세 미만	3명
	45세~50세 미만	1명
	50세 이상	1명
학력	석사 졸업	1명
	박사 과정	1명
	박사 수료	5명
	박사 졸업	5명
소지 자격증 (최상위 자격기준, 복수응답)	상담심리사 1급	9명
	전문상담사 1급	4명
	임상심리전문가	2명
상담 경력	6년~9년 미만	5명
	9년~12년 미만	3명
	12년~15년 미만	1명
	15년 이상	3명
대학상담기관 경력	2년~5년 미만	3명
	5년~8년 미만	6명
	8년~11년 미만	1명
	11년~14년 미만	1명
	14년 이상	1명
학사경고자 상담 경험	1~5 사례 미만	6명
	5~10 사례 미만	3명
	10 사례 이상	3명
제적위기 학사경고자 상담 경험	1~3 사례 미만	8명
	3~6 사례 미만	2명
	6 사례 이상	2명

3) 진술문 통합·편집 및 적절성 평가 참여자

개별 면접을 통해 수집된 진술문을 통합하고 편집하기 위해 연구자를 포함하여 총 3명이 진술문 합의팀으로 참여하였다. 진술문 합의팀은 모두 상담전공 박사수료 이상으로 이들은 모두 대학상담기관에서 학사경고자 또는 제적위기 학사경고자를 상담한 경험이 있고, 질적 연구를 수행한 경험이 있다. 이들의 평균 연령은 35.3세였고, 상담 경력은 평균 10년이며, 모두 상담심리사 1급 자격증을 소지하고 있다.

진술문 합의팀 3명에 의해 선정된 99개의 진술문이 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담경험에 적절한지 전문가가 평정하였다. 적절성 평가 참여자는 개별 인터뷰에 참여했던 참여자 6명과 인터뷰에 참여하지 않았으나, 1) 대학상담기관에서 2회 이상 학사경고를 받은 대학생과의 상담 경험이 있고 2) 상담심리사 1급 또는 전문상담사 1급 자격이 있으며, 3) 질적연구를 수행하거나 질적연구방법론을 수강한 경험이 있는 5명을 포함하였다. 참여자의 평균 연령은 39세, 상담경력은 평균 12년이었으며, 학력은 박사수료 5명, 박사졸업 6명이었다.

4) 최종 진술문 유사성 분류 및 동의 수준 평가 참여자

최종 진술문의 유사성 분류 및 동의 수준 평가에는 개별 면접에는 참여했으나 개인 사정으로 인해 참여하기가 어려운 2명을 제외하고, 참여자 12명 중 10명이 참여하였다.

3. 연구 참여자에 대한 안정성 배려 및 연구윤리 준수

본 연구는 연구 참여자의 안전과 연구 윤리 기준을 준수하여 다음과 같이 진행하였다. 먼저, 본 연구는 연구자가 소속된 대학의 생명윤리위원

회로부터 사전 승인(승인 번호2107/002-008)을 받고 연구 윤리 기준을 준수하여 진행하였다.

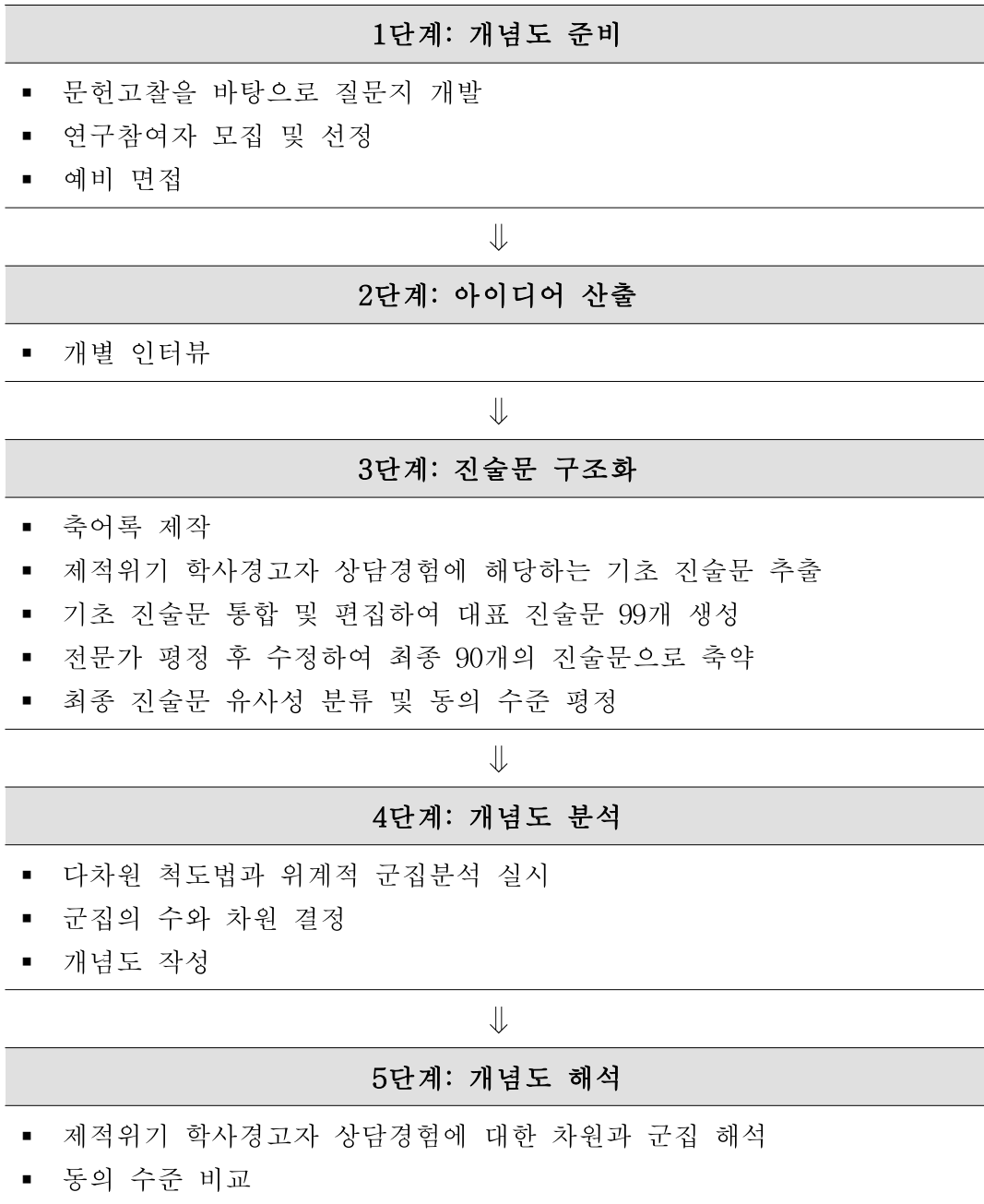
먼저, 참여자 모집 과정에서는 자발적인 참여 의사인지 확인하였다. 또한 참여자가 원하면 언제든지 어떠한 불이익 없이 연구 참여 도중에 그만둘 수 있으며, 참여자가 참여 중지 의사를 밝히고, 수집된 자료의 폐기를 원한다면 즉시 폐기될 수 있다는 내용이 포함된 연구설명문을 메일로 보내고, 연구 과정 전반을 설명한 뒤 동의서를 작성한 참여자들을 대상으로 본 연구를 진행하였다.

자료를 수집하고 관리하는 과정에서는 연구 참여자에 대한 개인정보를 보호하고 수집된 자료의 보안을 유지하기 위해 노력하였다. COVID-19 상황으로 면담이 비대면으로 이루어진 경우 연구 참여자의 동의를 받고 녹화 없이, 녹음으로 진행했다. 또한 연구자가 직접 모든 축어록을 전사하였고, 연구 참여자들로부터 수집한 개인정보는 숫자나 알파벳 등 기호로 표시하였다. 그리고 녹음 파일과 축어록을 비롯한 수집된 연구 자료는 연구자만 접근 가능한 개인용 노트북과 이동용 저장장치에 각각의 기기와 자료에 비밀번호를 설정하여 보관하였다.

마지막으로 개인정보가 식별될 수 있을 만한 정보가 드러나지 않는 범위에서 진술문을 작성하고 참여자에게 검토를 받았다.

4. 연구절차

Kane과 Trochim(2007)은 개념도 연구 과정을 크게 ① 개념도 준비, ② 아이디어 산출, ③ 진술문의 구조화, ④ 개념도 분석, ⑤ 개념도 해석, ⑥ 개념도 활용의 6단계로 구분하였다. 본 연구는 Kane과 Trochim(2007)이 제시한 개념도 연구 과정에 근거하여 [그림 1] 과 같이 연구를 진행하였다.



[그림 1] 연구 절차

1) 개념도 준비 단계

첫 단계는 개념도 연구 준비 단계로 초점 질문을 개발하고, 아이디어

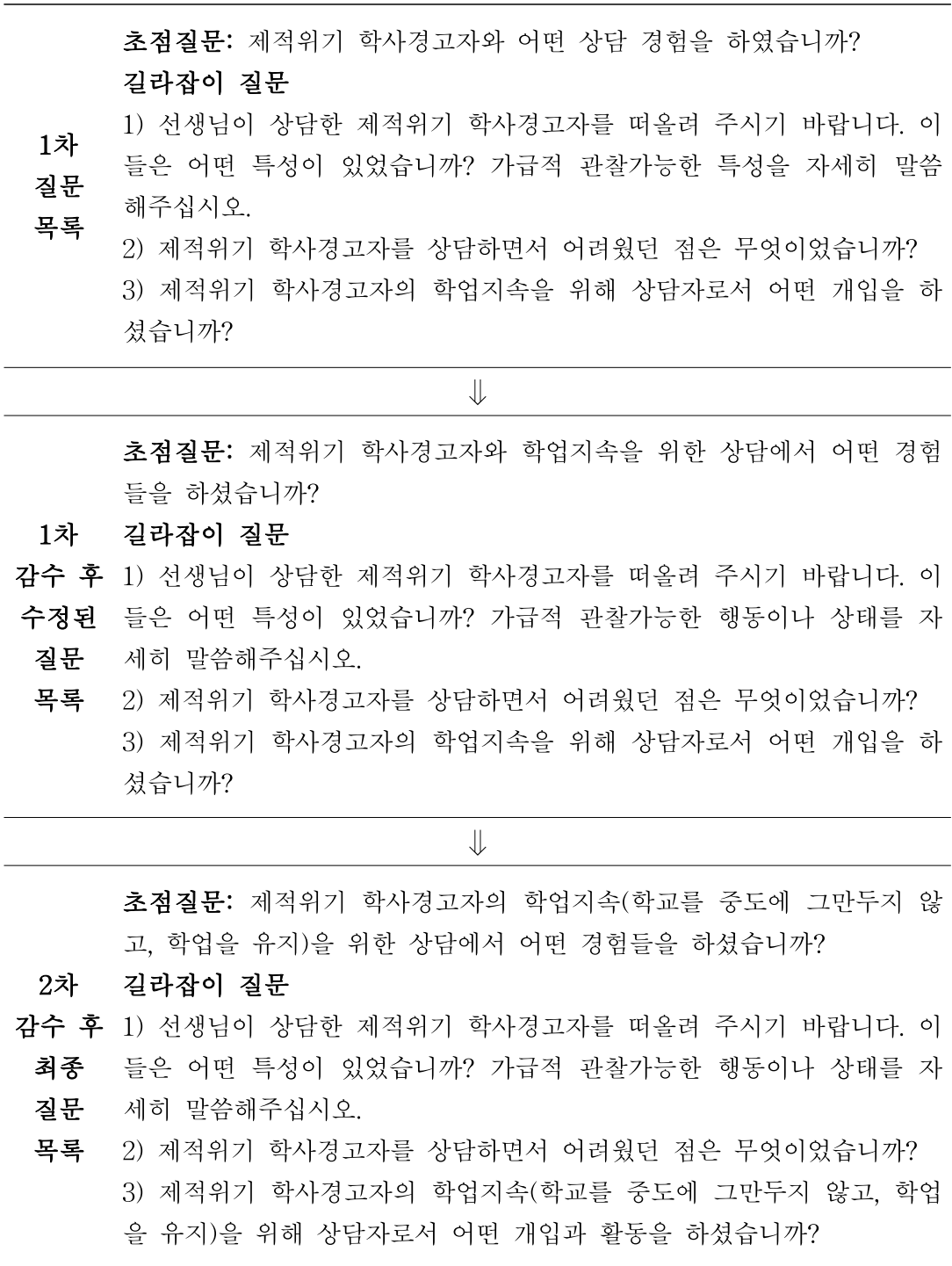
를 산출하기 위해 제적위기 학사경고자 상담 경험이 있는 상담사들을 대상으로 연구 참여자를 모집하고 선정하였다.

(1) 초점 질문 개발

제적위기 학사경고자 상담경험에 대한 진술문을 수집하기 위한 초점 질문을 개발하기 위해 문헌고찰을 했다. 학사경고자를 대상으로 한 상담사 경험 연구가 없기 때문에, 자해위기, 자살위기 등의 위기 내담자, 탈북주민, 성소수자 등 다양한 내담자 군을 대상으로 한 상담사의 상담 경험과 관련된 문헌을 검토하여 1차 질문 목록을 구성하였다. 연구에서는 제적위기 학사경고자를 상담하면서 상담사가 어떻게 개입하고 노력했으며, 그 과정에서 무엇을 인식하고, 느끼는지와 같이 상담사가 상담과정에서 하는 경험을 총체적으로 이해하고자 했다. 그러므로 이러한 상담사의 경험을 포괄적으로 수집하기 위해 초점 질문을 구성하였고, 초점 질문에 잘 반응할 수 있도록 길라잡이 질문을 함께 제시하였다.

연구자가 1차 질문 목록을 구성한 후 상담 경험에 관한 개념도 연구를 수행한 경험이 있는 교수 1인에게 연구 목적에 대해 설명하고, 적절성과 타당성 검토를 위해 은혜경(2010)이 사용한 3가지 기준을 참고하여 1) 상담사들의 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담 경험을 끌어낼 수 있는 정도, 2) 인식을 평가하지 않고 자유롭게 이야기할 수 있는 정도, 3) 질문 내용을 쉽게 이해할 수 있는 정도를 1차로 감수받았다.

1차 감수에서는 초점 질문이 광범위하기 때문에 연구의 목적을 생각했을 때 초점질문에서 학업지속을 위한 상담경험을 명시하는 것이 필요하다는 피드백이 있었다. 이 피드백을 반영한 질문 목록으로 제적위기 학사경고자를 포함한 다수의 학사경고자를 상담한 경험이 있고, 질적연구 수행 경험이 있는 현직 상담사 2인에게 위의 3가지 기준에 대해서 2차 감수를 받았다.



[그림 2] 질문 목록 개발 과정

2차 감수에서는 학업지속이라는 개념이 비록 연구에서는 학업중단과 대비되는 개념으로 사용된다고 하더라도, 실제 현장에서 인터뷰를 수행했을 때는 ‘공부를 잘 할 수 있도록 돕는’ 학습전략과 기술에 대해 초점을 둔 경험이 나타날 수 있기 때문에, 연구 목적을 고려했을 때 학업지속에 대해 부연 설명할 필요가 있다는 피드백이 있었다. 또한 상담 세션에서 내담자를 대상으로 한 개입뿐 아니라 기관에서 근무하는 상담사로서 상담 세션 밖에서 내담자를 위한 활동을 하게 되므로, 활동에 대해 연구 참여자가 경험을 말할 수 있도록 길라잡이 문장을 수정할 필요가 있다는 의견이 있었다. 연구자는 이러한 피드백을 반영하여 수정하였고, 1차 감수를 한 교수 1인과 2차 감수를 한 상담사 2인에게 수정 사항이 잘 반영되었는지 확인하고 최종 질문 목록을 완성하였다. 질문 목록의 개발과정은 [그림 2]와 같다.

(2) 연구 참여자 선정 및 모집

연구 참여자를 모집하기 위해 의도적 표집과 눈덩이 표집 방법을 사용하였다. 연구의 의도와 목적에 맞는 참여자를 표집하는 의도적 표집은 질적 연구방법의 전형적인 표집 방법으로, 개념도 방법을 활용한 연구에서 가장 많이 사용되어 온 방법이다(Donnelly, 2017). 이에 연구자는 서울 소재 4년제 대학의 대학상담기관에 전화 또는 전자메일로 본 연구에 대한 안내를 하고, 연구 참여자 모집 및 추천을 의뢰하였다. 참여자 모집은 서울대학교 생명윤리심의위원회의 연구 승인일인 2021년 7월 12일부터 시작하여 2021년 10월 23일까지 진행하였다. 연구자는 서울 소재 4년제 대학교 대학상담기관 홈페이지에 나와 있는 대표메일, 대표전화 및 상담사 개인 메일로 모집메일을 보내는 방식을 활용하였고, 전국대학교 학생상담센터 협의회, 한국상담학회, 한국상담심리학회에서 서울 소재 4년제 대학교 소속과 메일주소를 공개한 상담사에게 메일을 보냈다. 또한 인터뷰 참여자로 선정된 상담사에게 연구 선정 기준에 해당하는 다른 상

담사를 추천해달라고 요청하였다.

이러한 모집 과정에서 제적위기 내담자가 의무적으로 받아야 하는 상담 횟수가 1회라서 주로 내담자의 상태를 파악하고 정보제공만 하거나, 접수면접 이후 지속적인 상담으로 이어지더라도 조기종결되서 상담 경험을 풍부하게 기술하기 어렵다고 보고한 경우가 있었다. 또한 제적위기 학사경고자가 결국 제적을 당하거나 자퇴를 한 경우 상담사가 상담에서 실패했다고 느끼거나, 제적위기 학사경고자 내담자를 상담할 때마다 상담사로서 효능감을 느끼기보다는 좌절감을 경험하고 있으므로 연구 참여가 어렵다고 밝힌 경우가 있었다.

모집 과정에서 연구 참여를 신청한 경우, 우선 개별 전화 면담을 통해 신청자가 연구 참여자 선정기준에 적합한지, 사례에 대해 기억하여 풍부한 인터뷰가 가능한지 확인하였다. 본 연구 이전에 위의 참여자 중 3명이 예비연구의 일환으로 연구에 참여하였다. 이들 중 1명은 초점질문 개발에 참여하였고, 예비면접 후 연구자의 질문순서에 대해 피드백을 하였다. 이를 반영하여 2명의 참여자에게 추가적으로 예비면접을 실시하고 면접에 대한 전반적 피드백을 본 연구에 반영하였다.

2) 아이디어 산출 단계

연구자는 먼저 인터뷰 참여자에게 연구의 취지와 목적, 인터뷰 방식과 내용에 대해서 설명한 후 궁금한 점과 우려 사항에 대하여 응답하고, 인터뷰 시간과 인터뷰 방법(대면 또는 비대면)을 정했다. 또한 사전에 연구 설명문과 면담 질문지를 보내어 연구에 대한 공식적인 안내와 함께 인터뷰 내용에 대해 생각해볼 수 있게 함으로써 참여자들의 부담감을 덜어주고자 노력하였다.

제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담경험에 대한 아이디어를 산출하기 위해 선정된 상담사 12명과 개별 인터뷰를 실시하였다. 개별면접은 IRB 승인일(2021년 7월 12일)부터 2021년 11월 3일까지 약 4

개월간 진행되었다. COVID 19 상황으로 인해 연구자는 참여자가 비대면을 선호하는지, 대면을 선호하는지를 묻고, 참여자가 편안한 방법으로 참여할 수 있도록 했다. 면접 소요 시간은 연구 참여자에 따라 72분~121분 정도의 시간(평균 88분)이 소요되었다. 면접 내용은 참여자의 동의하에 녹음이 되었으며, 온라인 화상 면담의 경우에는 녹화를 하지 않고, 휴대폰 녹음기와 컴퓨터 내장 녹음기를 사용하였다.

연구자는 본격적인 인터뷰에 앞서 연구의 목적과 방법, 인터뷰 진행 구조(녹음, 필기)에 대해서 설명하고, 참여자에게 질문이 있는지 물어보았다. 연구자는 인터뷰를 진행할 때 참여자들이 최대한 편안함과 안전함을 느낄 수 있도록 분위기를 조성하였다. 연구 참여자가 상담 과정을 떠올리고 자유롭게 이야기할 수 있도록 촉진하는 역할은 질적연구의 자료 수집과정에서 중요한데, 본 연구에서 연구 참여자들은 구체적인 경험을 이야기하면서 때때로 눈물을 보이거나 침묵하기도 하고, 자신의 상담 개입에 대한 회의감과 무력감에 대해서도 솔직하게 보고하였다.

면담은 반구조화 인터뷰로 진행되어 면담 수행 시에 참여자의 반응 또는 연구자의 필요에 따라 세부적인 질문을 첨가하면서 참여자의 답변을 명료화하려고 하였고, 이해한 내용이 맞는지 참여자에게 확인하였다. 인터뷰를 정리할 때는 인터뷰에서 나왔던 이야기를 요약하고 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담경험에서 더 추가적으로 이야기하고 싶은 것이 있는지 질문하였다. 면담에서는 내담자의 문제 또는 상태를 떠올리는 것에서부터 시작했다. 참여자들의 경험은 내담자 특성으로 인한 상담사의 어려움 또는 내담자의 문제를 해결하기 위한 상담사의 개입 및 활동을 진술하고, 그 과정에서 경험하는 어려움과 그 어려움을 해결하기 위한 개입 및 활동과 상담 과정에서 내담자와 상호작용하며 상담사가 경험한 감정, 생각들이 나선형으로 이어지며 하나의 이야기로 나타났다.

Kane과 Trochim(2007)은 개념도 연구의 참여자를 10명 이상을 제안했다. 본 연구에서는 10번째 참여자와 면담을 진행했을 때 이전 참여자

의 면담 내용과 중복된 내용들이 많았으며, 마지막 참여자의 경우 이전 면담 내용과 중복이 되어 새로운 내용이 나오지 않았다. 연구자는 추가적으로 자료 수집을 하더라도 새로운 아이디어가 나올 가능성이 낮다고 판단하여, 더 이상 자료를 수집하지 않았다.

3) 진술문 구조화 단계

(1) 기초 진술문 추출

개별 면담을 마친 후 연구 참여자 12명과의 면담 녹음 내용을 들으며 연구자가 참여자의 언어 그대로 모두 축어록으로 작성하였다. 이때 연구자는 면담에서 나온 개인정보는 알파벳이나 기호로 표기하였으며, 참여자가 인터뷰에서 삭제해달라고 요청한 부분은 축어록에서 삭제하였다.

이후 연구자와 합의팀은 축어록을 읽으면서 기초 진술문을 추출하는 과정을 거쳤다. 기초 진술문을 추출할 때는 참여자의 표현을 최대한 반영하는 것을 원칙(Kane & Trochim, 2007)으로 하였다. 먼저 연구자가 축어록을 한 줄씩 읽으면서 의미 단위별로 기초 진술문을 추출하여 합의팀에 송부하였다. 합의팀 2인은 각자 연구자가 축어록을 읽으면서 연구자가 추출한 의미 단위를 더 세부적으로 나누기도 하고, 통합하기도 하며 새롭게 기초 진술문을 추출하기도 했고, 연구자가 1차로 작성한 기초 진술문의 표현을 수정하기도 하였다. 3인은 모든 기초 진술문에 대한 합의가 이루어질 때까지 논의하고 수정하는 것을 반복하였다.

(2) 진술문 통합 및 편집

진술문을 최종적으로 도출하기 위해 위와 같은 자료 수집 과정을 거쳐 추출한 총 933개의 기초 진술문을 통합 및 편집하는 과정을 진행하였다. 공통된 아이디어를 통합하는 과정에서 진술문의 수를 100개 이하로

축약할 것을 권장한 Kane과 Trochim(2007)의 제안과 개별 면접에 참여한 연구 참여자 10명 중 2명 이상이 공통적으로 제시한 진술문만 목록에 포함시키는 Bedi(2006)의 방식을 참고하였다.

Kane과 Trochim(2007)은 아이디어를 줄이는 방법으로 핵심어, 주제, 개념적 영역에 근거하여 종합, 편집할 수 있다고 하였다. 본 연구에서는 박애실(2020)의 방법을 참고하여 연구자가 우선 상담과정에서의 경험을 개념적으로 유사하다고 생각이 되는 기초 진술문을 하나의 묶음으로 묶는 작업을 진행했다. 예를 들어, ‘상담사는 상황이 너무 힘들지만 졸업을 어떻게든 해보려고 애를 쓰는 내담자에게 안쓰러움을 느꼈다’, ‘상담사는 내담자가 다시 우울해지는 스스로를 붙들어보려고 안간힘을 쓴다고 느꼈다’, ‘내담자는 살고 싶고, 공부하고 싶다는 의지가 있었고, 상담에 오려고 했다’, ‘내담자는 출석은 빠져도 과제와 시험은 챙기려고 했다’, ‘내담자는 게임을 하다가 밤을 새서 학교에 못 가는 자신의 수면 패턴을 고치려고 노력을 많이 했다’, ‘내담자는 자포자기한 상태지만, 대학 졸업을 포기하지 않았다’와 같은 기초진술문은 내담자가 어떻게든 학업 유지를 하려고 노력한다는 인식하는 상담사의 경험이라고 판단하여 하나의 묶음으로 구성하였다.

연구자가 1차로 기초진술문을 하나의 개념적 영역에 근거해 묶는 작업을 마친 뒤, 합의팀 3인이 모든 묶음을 검토하며 기초진술문이 해당 묶음에 적절한지를 평가했다. 이 과정에서 기초진술문이 다른 묶음으로 이동하기도 하고, 하나의 묶음은 분리되거나, 묶음들이 통합되기도 했는데 3명의 합의팀이 모두 합의가 될 때까지 논의하는 과정을 반복하였다. 묶음 작업이 완료된 후, Bedi(2006)의 방식을 참고하여, 연구참여자 2인 미만의 기초진술문만 포함된 묶음은 제거하였다.

이후, 분류된 묶음의 통합진술문을 생성하는 작업을 하였다. 통합진술문 생성은 연구자가 먼저 작성하였고, 이를 합의팀이 여러 번 검토하면서 수정 보완하였다. 이 과정에서 개별 진술문의 내용을 포괄적으로 담을 수 있는 문장으로 바꾸고 각각의 문장을 동일한 관점으로 재구성하였

고, 모든 진술문의 주체가 상담자라는 것을 명료하게 하였다. 이러한 과정을 거쳐 99개의 진술문으로 통합하였다.

99개로 통합한 진술문이 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담경험에 적절한지 전문가가 평정하였다. 이들에게 진술문의 적절성에 대해서 5점 척도로 평정하고, 각 진술문에 대해 ‘의미 전달의 명확성’, ‘진술문 사이 의미 중복’, ‘불필요한 내용’, ‘진술문 통합’, ‘그 밖의 기타 사안’과 관련해 전문가의 의견을 기재해 줄 것을 요청하였다. 합의팀은 전문가의 피드백을 반영하여, 적절하다고 여겨지지 않는 진술문을 수정하거나, 삭제하기도 했으며, 하나의 진술문이 두 개로 나뉘기도 하고, 몇 개의 진술문이 통합되기도 했다. 예를 들어, 예를 들어, ‘내담자의 관계 자원(가족, 친구)과 학내 지원 자원이 부족했다’는 ‘상담 외에 내담자에게 도움을 줄 학내 지원체계가 부족하다고 생각했다’, ‘내담자의 부모가 경제적, 정서적, 상황적 어려움이 심각해서 내담자의 자원으로 활용하기가 어려웠다’의 두 문장으로 전환되었다. 평정 결과 전체 진술문의 평점은 4.711점이었으며, 1개 문항을 제외하고 각 진술문의 평점은 4점 이상이었다. ‘상담사는 내담자에게 도움이 될만한 온갖 것을 알아보고 시도하거나 추가적으로 만나는 등 헌신적으로 상담을 했다’의 진술문은 평점이 3.5점으로 다소 부적절하다는 평가 결과가 나타났다. 구체적인 피드백의 내용을 살펴보면 다른 여러 진술문의 내용을 포괄하는 진술문이라는 의견이 다수 있었다. 합의팀은 이러한 의견을 참고하여 기초 진술문을 다시 읽고, ‘내담자의 생활관리를 위해 주 1회 상담 외에 추가적으로 면담을 하거나 전화 연락을 하였다’로 진술문으로 변경하였다.

4) 개념도 분석

본 연구의 개념도 제작을 위한 분석 과정은 다음과 같이 진행하였다.

첫째, 연구 참여자들이 제적위기 학사경고자 상담 경험과 관련된 진술문들을 유사성에 따라 분류한 자료를 가지고 동일 범주로 묶은 진술문은

0, 다른 범주로 묶은 진술문은 1로 코딩하여 연구 참여자의 수만큼 90×90의 개인별 비유사성 행렬표를 만들었다. 다음으로 10명의 개인별 파일을 합산하여 집단 비유사성 행렬표를 제작하였다. 비유사성 행렬에서는 숫자가 클수록 해당 진술문 짝이 개념적으로 유사하다고 분류한 사람들이 적다는 것을 의미한다.

둘째, 집단 비유사성 행렬표 자료를 가지고 SPSS 25.0 통계 프로그램을 이용하여 ALSCAL 방법으로 다차원분석을 실시하였다. 다차원척도 분석 결과를 바탕으로 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 적절한 차원의 수와 의미를 분석하였다. 본 연구에서는 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험을 잘 나타내는 차원의 개수를 결정하기 위해 2차원과 3차원에서 각각 좌표값을 도출하여 적절한 차원의 수를 결정하였다.

셋째, 다차원척도 분석을 통해 산출된 각 진술문의 차원상 좌표값을 이용하여 위계적 군집분석(hierarchical cluster analysis)을 실시하였다. 위계적 군집분석을 통해 각 진술문들을 유사한 개념의 진술문끼리 모은 군집으로 분류하였다. 먼저, Ward 방법을 사용한 위계적 군집분석을 실시하였는데, Ward 방법은 거리에 기반하여 군집을 분류하기 때문에 개념도 연구에서 자료를 의미 있게 해석하는 데 유용하다(Kane & Trochim, 2007). 또한 군집의 적절성을 확인하기 위해 추가적으로 중심값 연결법과 중위수 연결법에 의한 위계적 군집분석을 실시하여 두 결과를 비교하였다. 본 연구에서는 2차원과 3차원 공간에서 각각 군집을 3가지 방식으로 분류하여 비교하였다. 그 결과 3차원 공간에서 Ward 방법으로 군집을 분석한 결과가 제적위기 학사경고자 상담경험의 현상을 보다 적절하게 반영한다고 합의하였고, 이를 반영하여 개념도를 작성하였다. 3차원 공간에서 개념도를 표현할 때 시각적 왜곡을 최대한 줄이는 방법을 모색했는데, 여러 방식 중 통계 프로그램 R은 데이터 시각화(data visualization)에 우수한 프로그램으로 다양한 시각화 방법을 제공한다. 연구자는 이 중 rgl과 car 패키지를 활용하였다.

5. 연구의 타당도 확보 방안

개념도는 질적 방법을 통해 수집한 자료를 양적 방법을 통해 분석하는 연구방법이다(민경화, 최윤정, 2007). 그러므로 본 연구에서는 질적연구 수행과정에서의 타당도를 고려하고, 군집분석에서의 타당도를 확보하고자 하였다.

질적연구의 다양한 타당도 확보 방안 중 가장 널리 쓰이는 기법인 참여자 확인(memembr checking), 동료검토(peer debriefing), 감사추적(audit trail)의 기법을 적용하였다. 첫째, 참여자 확인은 연구자가 수집한 자료가 참여자의 관점을 제대로 반영하는지를 확인받는 것을 의미한다(Lincoln & Guba, 1985). 본 연구에서는 연구 참여자들에게 전사한 면접 축어록과 이를 요약하여 도출한 기초 진술문의 내용을 확인하고, 참여자의 경험과 달리 도출된 표현이나 내용이 있는지 검토의견을 받았다.

둘째, 동료검토는 동료들이 연구자의 분석과 가정에 도전하여 연구자의 성찰에 도움을 주는 것을 말한다(Lincoln & Guba, 1985). 본 연구에서는 학사경고자 상담과 질적연구에 대한 경험이 있는 상담 관련 학회의 상위 자격증을 가지고 있는 2명의 전문가와 함께 합의팀을 구성하여 자료분석 및 해석 과정에서 반복적으로 논의하고 합의하는 과정을 가짐으로써 자료의 타당성을 확보하기 위해 노력했다. 동료 검토는 다양한 동료들로부터 피드백을 받는 것이 바람직한데(Mexwell, 1996), 자료를 해석함에 있어서 지속적으로 여러 외부 전문가의 자문을 구했다. 연구자는 대학에서 학사경고자 사업을 담당하면서 제적위기 학사경고자를 비롯한 많은 학사경고자를 만난 경험이 있다. 연구자는 제적위기 학사경고자의 제적은 반드시 막아야 하며, 그러기 위해서 상담사는 무기력한 내담자의 수행을 하나하나 챙기는 상담 방식에 익숙해 있었다. 그러나 외부 전문가의 피드백을 통해 이것이 역전이 반응이었음을 인식하게 되었고, 자료 해석에 큰 도움이 되었다.

셋째, 감사추적은 자료수집, 자료분석, 연구결과에 대해 질적방법론과

연구주제 등에 친숙한 외부 전문가의 검토를 받는 것을 말한다(Lincoln & Guba, 1985). 본 연구에서는 초점 질문 개발 단계에서 개념도 연구 경험이 있는 1인, 질적연구 경험이 있으며, 반복적인 학사경고 상담 경험이 풍부한 2인에게 은혜경(2010)이 사용한 3가지 기준을 참고하여 적절성에 대해 검토를 받았으며, 대표 진술문의 적절성에 대해서도 연구 참여자 뿐 아니라 외부 전문가 평정을 받아 진행하였다. 또한 개념도로 나타난 차원과 군집을 해결할 때도 외부 전문가에게 검토를 받아 상담사들의 경험 중 내담자의 학업위기라는 문제보다 삶과 존재에 초점을 둔 경험을 인식하고 해석할 수 있었다.

또한 연구자는 군집분석의 타당도를 확보하기 위해서 거리에 기반해 군집을 분류하는 Ward 연결법 외에 중심 연결법과 중위수 연결법을 함께 실시하여 나타난 여러 군집들의 진술문을 검토한 결과 Ward 연결법의 적절한 것을 확인하고 합의하는 과정을 거쳤다.

IV. 연구결과

1. 제적위기 학사경고자 상담 경험의 내용

본 연구는 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험의 공통개념을 확인하기 위해 상담전문가인 연구참여자 12명을 대상으로 개별 심층 면담을 시행하였다. 녹음된 면담 내용은 축어록으로 전사하였으며, 축어록에서 제적위기 학사경고자 상담 경험에 대한 933개의 기초진술문을 추출하였다. 연구자는 1차로 기초진술문을 개념적 영역에 따라 진술문들을 묶었고, 각 묶음이 적절한지 합의팀이 검토한 후, 각 묶음을 잘 나타낼 수 있는 대표진술문을 논의하여 작성하였다. 이때 2명 미만의 연구 참여자가 제시한 진술문을 제외한 656개의 진술문을 종합, 편집하여 최종 90개의 최종 진술문을 도출하였다.

최종 진술문에 대한 응답 빈도를 산출할 때 연구참여자가 하나의 최종 진술문에 속하는 기초진술문을 여러 개로 진술하였을 때는 하나의 응답으로 처리하였으며, 각각의 최종 진술문에는 2명~10명의 참여자의 진술문이 포함되었다. 가장 높은 빈도를 보였던 진술문은 ‘75. 학업 문제 외에도 정서, 행동, 관계, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많아서 어려웠다’로, 10명의 참여자가 보고하였다. 그다음은 ‘5. 위축된 내담자가 자신에게도 의미 있는 역량과 자원이 있다는 것을 인식할 수 있도록 작은 실천 행동이나 잠재자원(지능, 성격 등)에 대해 피드백하고 격려했다’로 9명이 보고하였고, ‘60. 자신이 학내에서 고립되어 있는 내담자를 돌보는 유일한 사람이라고 생각했다’, ‘57. 상담이나 주변의 도움에도 계획과 과업 수행을 계속 실패하는 내담자를 보며 좌절했다’, ‘53. 상담 기간 내내 내담자가 제적될까 봐 긴장하고 걱정했다’, ‘12. 내담자의 강의계획서와 시간표를 보며 과제, 시험 일정과 수행 여부를 하나

하나 계속 체크했다’는 8명의 참여자가 보고하였다. 7명의 참여자가 보고한 진술문에는 ‘82. 내담자가 어려워하면서도 어떻게든 학업 유지를 해보려고 안간힘을 쓴다고 느꼈다’, ‘63. 내담자가 정서·행동적, 상황적 문제가 해결되지 않은 채 힘들어한 기간이 너무 오래 지속되었다고 생각했다’, ‘44. 상담사로서 느끼는 무기력, 절망 등의 어려움을 해결하기 위해 수퍼비전, 개인 분석, 자문 등을 받으며 극복하려고 노력했다’, ‘10. 먹고, 씻고, 자고, 운동하는 일상생활의 기능과 루틴이 유지되도록 일상을 하나하나 점검했다’가 있었다. 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험에 대한 최종 진술문은 <표 2>와 같다.

<표 2> 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험 최종 진술문

번호	최종 진술문
1.	내담자의 우울이나 불면 등 신경증적 증상이 심각하여 약물치료를 권유하고, 복용 여부를 지속적으로 확인했다
2.	내담자의 학업 수행을 고려했을 때 학기를 지속하면 제적의 위험이 큰 경우 휴학을 권했다
3.	무기력하고 위축된 내담자에게 활력이 될 수 있는 자원을 탐색했다
4.	비자발적인 내담자의 상담 동기를 높이기 위해 내담자의 심리적 원인(우울, 완벽주의 등)이 치료가 되면 학업 수행을 잘 할 수 있을 거라고 설명했다
5.	위축된 내담자가 자신에게도 의미 있는 역량과 자원이 있다는 것을 인식할 수 있도록 작은 실천 행동이나 잠재자원(지능, 성격 등)에 대해 피드백하고 격려했다
6.	내담자가 성취할 수 있는 과업을 탐색하고 수행해보도록 해서 유능감을 경험할 수 있게 도왔다
7.	내담자가 무리하지 않고 현실적으로 수행이 가능한 수준의 학업계획과 목표를 만들도록 도왔다
8.	내담자가 한 학기 내 수강을 유지할 수 있는 수준의 학점과 과목으로 수강 신청하도록 도왔다

번호	최종 진술문
9.	학기 중간에 낮은 성적이 나올 것으로 예상되는 과목을 철회(drop)하도록 했다
10.	먹고, 씻고, 자고, 운동하는 일상생활의 기능과 루틴이 유지되도록 일상을 하나하나 점검했다
11.	내담자가 수업에 나가지 않자 이를 지속적으로 체크하고 그 과정에서의 방해요인을 다루었다
12.	내담자의 강의계획서와 시간표를 보며 과제, 시험 일정과 수행 여부를 하나하나 계속 체크했다
13.	내담자가 학내에서 사회적 관계를 맺도록 적극적으로 격려하고 관계 형성에서의 어려움을 다루었다
14.	내담자가 학사일정을 파악하고 있지 못한 경우 직접 학사일정과 정보를 파악 후 전달했다
15.	무기력한 내담자가 행동을 실천할 수 있도록 제안을 하고, 직접 실천계획표를 짜주며 적극적으로 개입하였다
16.	내담자가 경제적으로 열악한 경우, 받을 수 있는 경제적인 지원이 있는지 알아보고, 정보를 전달했다
17.	내담자가 과제의 일부분(자료 찾기, 자료 읽기 등)을 상담 시간에 바로 하도록 했다
18.	내담자가 어려워하는 과제를 수행할 수 있도록 아이디어 단계부터 하나하나 구체적으로 함께 논의했다
19.	내담자에게 느껴지는 실망, 걱정과 같은 감정이 과하다고 생각될 때 의식적으로 감정과 생각을 객관화하려고 노력했다
20.	아동·청소년과 상담을 한다고 생각하며 하나하나 가르치고 달래주면서 심리적 재양육을 했다
21.	내담자의 내적인 고통과 절망이 심하다는 것을 느끼며 마음이 매우 아팠다
22.	학업과 관계 면에서 잘 해내려고 부단히 애쓰는 내담자의 모습을 보며 안쓰러웠다
23.	지금껏 실패를 경험하지 않았던 내담자가 학업에 어려움을 겪고 실패한 모습을 드러내는 것을 굉장히 고통스러워하는 것에 공감되었다

번호	최종 진술문
24.	내담자가 반복적으로 상담에 no-show 해도 계속 기다리고 연락했다
25.	과업을 잘하지 못했을 때 경험하는 내담자의 무가치감에 대해 다루었다
26.	내담자의 생활 관리를 위해 주 1회 상담 외에 추가적으로 면담을 하거나 전화 연락을 하였다
27.	내담자의 상태가 개선되지 않거나 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속했다
28.	상담 외에 내담자에게 도움을 줄 수 있는 관계나 학내 프로그램이 있는지 탐색하고, 있는 경우 도움받기를 권유했다.
29.	학업에 어려움을 느낄 때 교수님과 면담이나 메일 등으로 대화하는 법을 알려주거나 직접 의뢰했다
30.	내담자의 학사처리나 경제적 지원을 위해 관계자(교수, 관계기관 등)에게 직접 의견을 개진했다
31.	내담자의 진정한 자기(self)에 관심을 갖도록 하고, 경험과 소망 등을 탐색하고 지지했다
32.	내담자가 상담에서 세운 계획에 실패했을 때 내적으로 무엇을 경험하는지 탐색했다
33.	내담자의 과도한 게임, 음주 등 문제 행동을 조절할 수 있도록 점검하고 그 과정에서의 어려움을 다루었다
34.	내담자의 제적과 관련된 불안을 다루었다
35.	상담 과정에서 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력했다
36.	내담자가 자신만의 학업 유지와 졸업에 대한 목표나 의미를 인식할 수 있도록 도왔다
37.	내담자가 상담에 오는 것 자체를 중요한 과업으로 다루었다
38.	내담자에게 미완성 요소로 인식되는 상태(미흡한 과제, 지각 등)에 대해 중도 포기하지 않고, 참여할 수 있도록 독려했다
39.	상담목표의 최우선순위를 학업을 유지해서 졸업하는 것으로 잡았다
40.	심리적인 문제보다는 과업 수행이나 행동 문제를 조절하는 것에 초점을 두었다

번호	최종 진술문
41.	내담자가 학업 수행을 계획대로 못 했을 때 다시 해보자고 격려하고 함께 계획을 수정하는 것을 반복했다
42.	내담자의 컨디션과 상황을 고려하며 정서적이고 실제적인 돌봄을 제공했다
43.	내담자가 잘 될 거라고 믿어주고 격려했다
44.	상담사로서 느끼는 무기력, 절망 등의 어려움을 해결하기 위해 수퍼비전, 개인 분석, 자문 등을 받으며 극복하려고 노력했다
45.	내담자가 상담을 오래 받을 수 있도록 회기연장, 리퍼 제안, 상담 간격 조절 등의 노력을 하면서 만났다
46.	의욕이 없는 내담자를 어떻게든 해보려고 혼자 고군분투하는 느낌이었다
47.	공감보다는 목표지향적이고 문제 해결적인 태도로 상담을 한 것이 아쉬웠다
48.	내담자가 학업 유지하기도 어려운 상황이라 학내 관계 형성을 상담에서 시도할 시기가 아니라고 생각했다
49.	부모나 사회복지사처럼 내담자를 실제적인 면에서 챙기고 도와주는 개입을 하며 역할 갈등이 생겼다
50.	내담자에게 깊은 유대감을 느꼈다
51.	내담자가 학업 유지를 희망하면서 공부는 하지 않는 모습을 볼 때 다급해지고 답답했다
52.	내담자가 학업을 중단하지 않고, 대학 졸업이라는 성취를 이루길 바랐다
53.	상담 기간 내내 내담자가 제적이 될까 봐 긴장하고 걱정했다
54.	제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각했다
55.	내담자가 학업 유지를 못 하게 되는 것이 상담의 실패라고 느껴졌다
56.	상담 종결 이후에 내담자가 앞으로 겪을 어려움이 예상되어 걱정스러웠다
57.	상담이나 주변의 도움에도 계획과 과업 수행을 계속 실패하는 내담자를 보며 좌절했다

번호	최종 진술문
58.	내담자의 학업 유지가 우선이어서 진로 호소문제를 깊게 고민하고 다룰 여유가 없었다
59.	내담자가 마음속에 가지고 있던 감정을 표출시켜서 안정적인 상태로 만들었다
60.	자신이 학내에서 고립되어 있는 내담자를 돌보는 유일한 사람이라고 생각했다
61.	상담 외에 내담자에게 도움을 줄 학내 지원체계가 부족하다고 생각했다
62.	내담자가 경제적으로 어려워서 아르바이트를 하느라 학업에 집중하기가 어려워하는 것을 보며 많이 안타까웠다
63.	내담자가 정서·행동적, 상황적 문제가 해결되지 않은 채 힘들어한 기간이 너무 오래 지속되었다고 생각했다
64.	내담자의 부모가 경제적, 정서적, 상황적 어려움이 심각해서 내담자의 자원으로 활용하기가 어려웠다
65.	내담자가 자신은 노력해도 할 수 없을 거라고 생각하며 위축된 모습이 안타까웠다
66.	내담자가 쉽게 자기를 비난하는 특성을 염두에 두고 상담을 진행했다
67.	내담자가 제적위기임에도 상담에 대한 동기가 없어 상담이 지지부진하다고 느꼈다
68.	내담자가 군 복무나 학사처리 등 중요한 일정을 알아볼 생각을 하지 않거나 음주나 게임만 하는 모습을 보며 내담자에게 제대로 살려고 하는 의지와 희망이 없다는 생각이 들었다
69.	내담자가 학업에 직접적으로 관련된 문제에만 관심이 있어 심리적 문제에 대해 개입을 하기가 어려웠다
70.	내담자의 우울한 상태나 생활패턴에 변화가 없다고 느껴져서 좌절스럽고 무력했다
71.	당장 필요한 행동 수행에 초점을 맞춘 상담 방식이 효과적인 상담인지에 대해 의구심이 들었다
72.	내담자가 상담하며 좋은 성적을 얻고 전반적 상태가 호전되었음에도 다시 안 좋아지는 경우를 경험했다

번호	최종 진술문
73.	상담 초기에 자살 위기 상태를 인식하고 긴장했다
74.	내담자를 인정하거나 수용했지만, 내담자는 이를 받아들이지 못했다
75.	학업 문제 외에도 정서, 행동, 관계, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많아서 어려웠다
76.	내담자가 문제가 발생하면 압도된 채 해결하지 못하거나, 충동적으로 행동해서 더 큰 문제를 만드는 것을 보며 답답함을 느꼈다
77.	내담자가 상담 개입에 방어적인 태도를 보일 때 지친다고 느꼈다
78.	대학상담기관이 제적위기 학사경고 사례의 특수성을 충분히 이해하지 못해 회기연장에 어려움을 겪었다
79.	경제적으로 어려움이 위협요인에 중요한 사항이었으나, 학교에서 받을 수 있는 경제적 지원(장학, 근로 장학, 기숙사 입소)을 찾을 수 없어 한계를 느꼈다
80.	학교의 경쟁적인 분위기가 학업 위기의 어려움을 가중시킨다고 생각했다
81.	전공에서 요구하는 과업의 수준이 내담자가 열심히 해도 따라갈 수 있는 수준이 아니라고 생각했다
82.	내담자가 어려워하면서도 어떻게든 학업 유지를 해보려고 안간힘을 쓴다고 느꼈다
83.	내담자가 성적이 오르거나 졸업을 하자 성취감을 느꼈다
84.	내담자가 자신의 현실적인 과업을 직면하는 게 어려워 중독(게임, 알코올 등)으로 회피한다고 생각했다
85.	내담자가 졸업 이후에 무엇을 해야 할지 막막해하고 두려워한다고 느꼈다
86.	내담자가 학교에 대한 애정과 소속감이 없는 것이 학업 유지하는 데 큰 어려움이라고 생각했다
87.	내담자가 매우 내향적이거나 의사소통 기술이 부족해서 사회적 관계를 형성하고 유지하는 것에 어려움을 겪는다고 생각했다
88.	내담자가 입학부터 학교 적응에 어려움이 있는 것을 알게 되었다
89.	내담자의 자율성 부족이 초기 대학 적응의 주요 위협요인이라고 생각했다
90.	서울에서 지방 출신인 내담자를 도와줄 지지기반을 찾을 수 없었다

2. 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 개념도

1) 차원

(1) 차원의 수

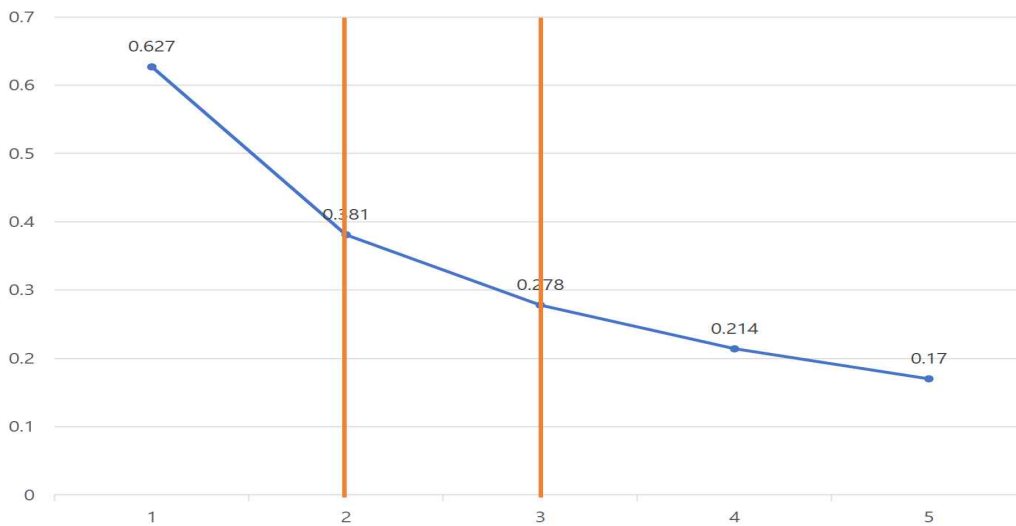
대학상담기관 상담사가 제적위기 학사경고자 상담 경험을 어떤 차원에 따라 인식하는지 확인하기 위해 면접에 참여한 10명의 연구참여자에게 90개의 최종 진술문 카드를 제시하고, 유사하게 인식되는 진술문끼리 묶는 방식으로 유사성 분류를 요청하였다. 연구참여자들은 최종 진술문을 최소 11개에서 최대 23개의 범주로 분류하였다($M=16.000$, $SD=5.000$). 이들이 분류한 유사성 평정 자료를 바탕으로 다차원척도 분석을 하기 위해 비유사성 행렬표를 제작하였다. 비유사성 행렬에서는 숫자가 클수록 해당 진술문 짝이 개념적으로 유사하다고 분류한 사람들이 적다는 것을 의미한다.

다차원척도 분석에서 차원의 수를 결정할 때는 몇 개의 차원으로 공간을 구성해야 정보손실 또는 합치도의 손실이 최소화되고, 자료의 내적 구조에 대한 통찰력이 최대화할 수 있는지를 고려해야 한다(박광배, 2000). 여기에서 합치도란 유사성 자료가 다차원 척도 분석으로 도출된 차원에서의 거리와 얼마나 일치하느냐를 의미한다. 합치도는 스트레스(stress) 지수로 표현되는데, 스트레스 지수가 낮을수록 합치도가 우수하다는 것을 의미한다(박광배, 2000).

본 연구의 다차원척도 분석 결과, <표 3>과 같이 각 차원의 수에 따른 합치도(stress)와 설명량(R^2)이 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 2차원까지 추출했을 때의 합치도는 .381($R^2=.390$)로, 3차원까지 추출했을 때는 .278($R^2=.560$)로, 4차원까지 추출했을 때는 .214($R^2=.680$)로, 5차원까지 추출했을 때는 .170($R^2=.754$)로 나타났다.

<표 3> 차원별 스트레스 지수와 설명량(R^2)

차원의 수	합치도(stress)	설명량(R^2)	R^2 증가량
1	.627	.172	-
2	.381	.390	.218
3	.278	.560	.170
4	.214	.680	.120
5	.170	.754	.074



[그림 3] 차원별 스트레스 플롯

스트레스 플롯은 [그림 3]과 같이 나타났는데, 2차원에서 스트레스 지수가 가장 크게 감소하고 3차원에서도 크게 감소하였으며, 4차원 이상부터는 완만하게 감소하는 것을 확인할 수 있다.

다차원척도 분석 후 차원의 수를 결정하기 위해서는 해석 가능성과 단순성을 고려해야 한다(Gnanadesikan & Wilk, 1969). 다차원척도 분석에서는 차원의 수가 많아질수록 정보의 손실이 적어지고, 스트레스 지수가 감소한다. 그러나 차원의 수가 많을수록 다차원척도 분석의 유용성 또한 감소하기 때문에 낮은 스트레스 지수가 언제나 바람직한 것은 아니

다(박광배, 2000). 즉, 차원의 수가 많을수록 스트레스 지수는 감소하지만 그만큼 해석 가능성과 단순성은 낮아진다(박광배, 2000). 따라서 원자료의 정보를 최대한 반영할 수 있는 낮은 차원의 단순한 공간으로 시각화할 필요가 있다(박광배, 2000).

Trochim(1993)은 38개 개념도 연구를 메타 분석하여 그 결과로 스트레스 지수의 평균값을 .285($SD=.04$), 범위는 .155~.352로 제시하였고, Kane과 Trochim(2007)은 Trochim(1993)의 연구 결과를 토대로 평균에 대한 95% 신뢰구간을 도출하여 .205~.365의 스트레스 지수 범위를 개념도 연구의 스트레스 지수에 대한 가이드라인으로 제시하였다. Rosa와 Kane(2012)이 69개의 개념도 연구를 메타분석한 결과, 평균값 .28($SD=.04$), 범위는 .17~.34로, 평균에 대한 95% 신뢰구간은 .27~.29로 나타났다. 또한 최윤정(2019)은 국내 상담심리 분야에서 67편의 개념도 연구에서 산출된 106개의 개념도를 메타 분석하였고, 그 결과 스트레스 지수의 평균값은 .29($SD=.05$), 범위는 .13~.38로, 평균에 대한 95% 신뢰구간은 .28~.30으로 나타났다. Kruskal(1964)은 스트레스 플롯(stress plot)이 처음 크게 꺾이는 지점(elbow), 즉 차원의 수가 증가하여도 스트레스의 감소가 크지 않은 지점에서 차원의 수를 선택할 것을 제안하였다. 그러나 이 방법은 처음 스트레스가 꺾이는 지점 이후에도 스트레스가 크게 감소하는 경우가 있으며, 자극의 수가 많을 때는 꺾이는 지점이 명확히 드러나지 않는 경우가 많기 때문에, 절대적인 기준으로 활용하기 어렵다(박광배, 2000)

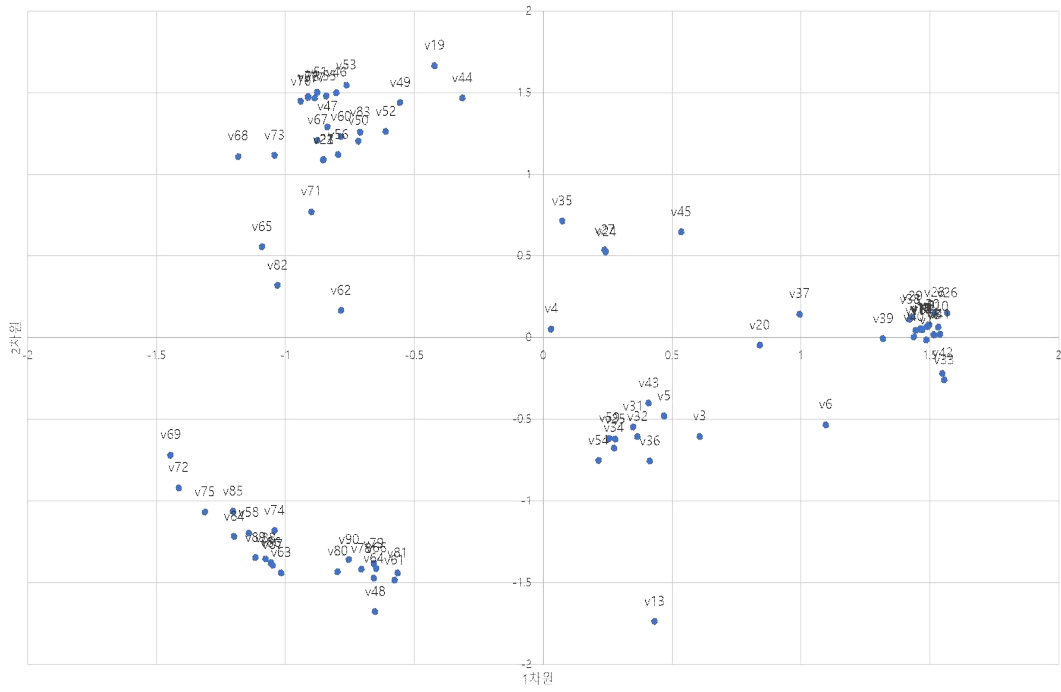
본 연구에서는 차원의 수를 결정하기 위해 합치도와 스트레스 플롯의 결과와 함께 해석가능성과 단순성을 판단기준으로 고려하였다. 다차원척도 분석 결과 차원의 수에 따른 스트레스 지수를 살펴보면, 2차원 해법에서는 .381($R^2=.390$), 3차원 해법에서는 .278($R^2=.560$)로 나타났다. 즉, 2차원의 해법에서는 Kane과 Trochim(2007)이 스트레스 지수의 가이드라인으로 제시한 .205~.365를 상회하였고, 3차원의 해법에서는 Kane과 Trochim(2007)에서 제시한 범위뿐 아니라, Rosa와 Kane(2012), 최윤정

(2019)에서 제시된 평균에 대한 95% 신뢰구간의 범위를 충족하였다.

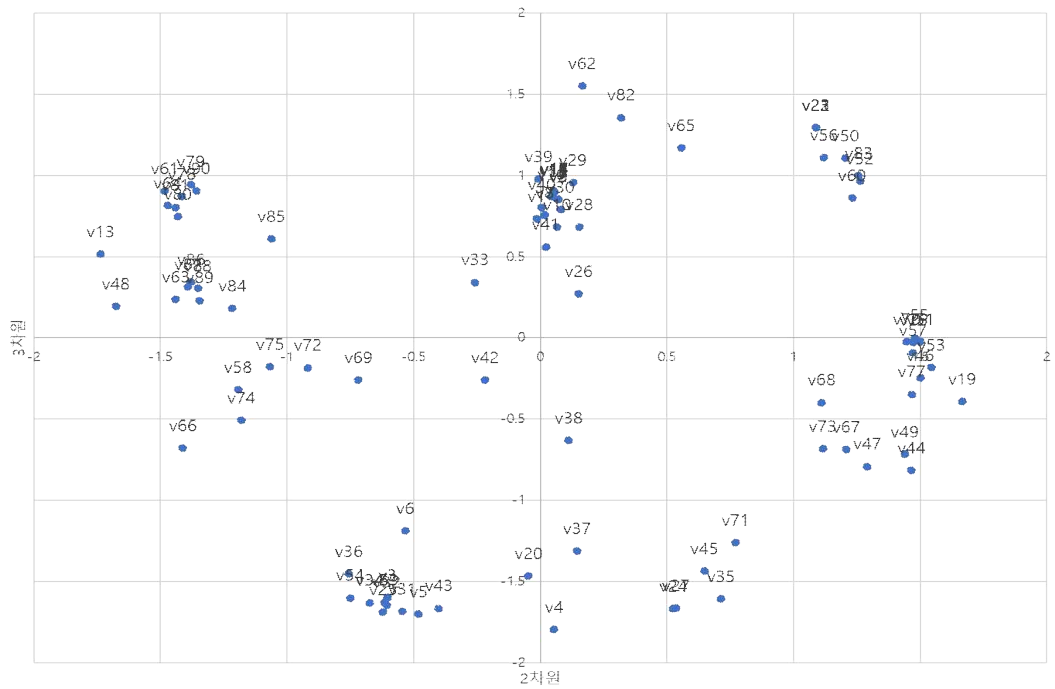
차원의 수가 늘어나면 정보의 손실이 줄어든다는 이점이 있음에도 불구하고, 3차원은 많은 지각적 왜곡이 생기고, 4차원 이상의 공간은 시각화할 수 없으므로(박광배, 2000), 개념도 연구에서는 개념도를 만들기 위해 일반적으로 차원의 수는 2차원으로 강제된다(McLinden, 2017). 그러나 개념도 연구방법이 나타난 이래 컴퓨터 장비와 그래픽 기술에는 많은 발전이 이루어져 왔다. Orsi(2017)는 3D 프린터 등을 비롯하여 3차원을 설명하기 위한 아이디어들을 제안했고, McLinden(2017)은 향후 개념도 연구방법의 발달 방향을 예측하면서 통계 프로그램인 R을 활용하여 3차원 공간에서 개념도를 표현한 것을 시각화하여 보여주었다. 또한 최근 수행된 개념도 연구에서는 자료를 3차원으로 분석하여, 3차원 공간에서 개념도를 시각화하였다(Soellner, Rudinger, & Lenartz, 2017). 그러므로 연구자는 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험을 잘 나타내는 차원의 개수를 결정하기 위해 2차원과 3차원의 공간에서 각각 진술문을 배치하고, 군집을 분류하였다. 합의팀은 3차원의 공간에서 차원과 군집의 의미가 좀 더 분명해지고, 현상을 적절하게 해석한다고 합의하였고, 최종적으로 3차원으로 차원의 수를 결정하였다.

(2) 차원의 해석

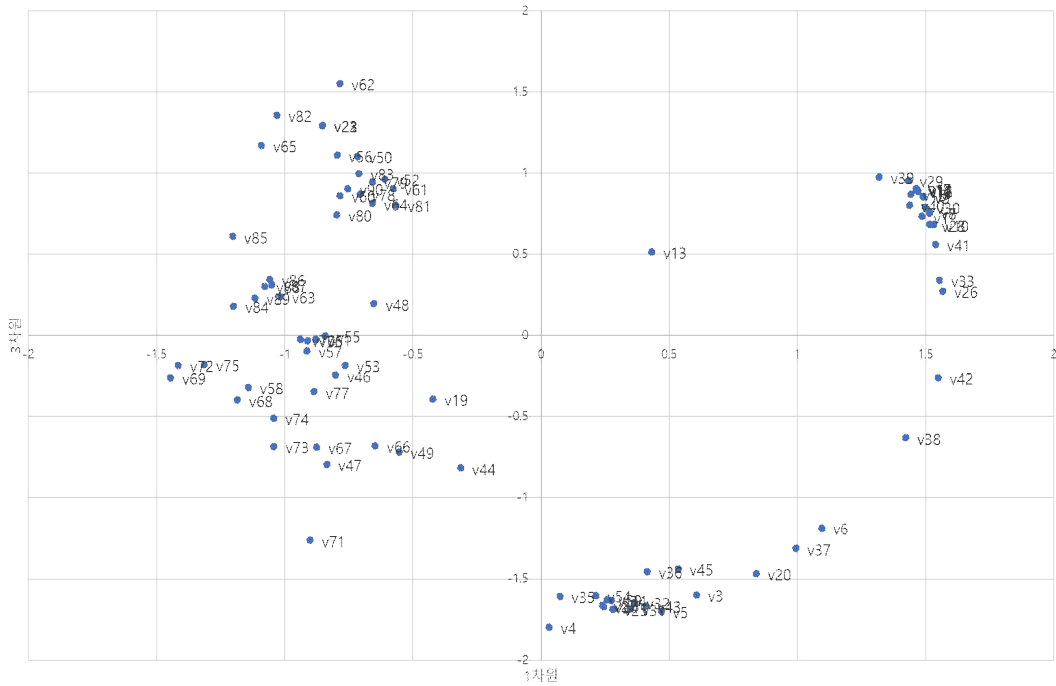
다차원척도 분석을 통해 3차원으로 차원의 수를 결정한 후, 각 차원의 좌표값을 기준으로 진술문의 위치를 2차원 공간에 제시하면 [그림 4], [그림 5], [그림 6]과 같다. 전체 진술문의 좌표값은 <부록 4>에 제시하였다. 개념도에서 서로 가까이 있는 진술문들은 연구참여자들이 유사성이 높다고 인식한 것을 의미하며, 먼 곳에 위치한 진술문들은 유사성이 낮은 것으로 인식한 것을 의미한다(Trochim & McLinden, 2017). 즉, 가까이 있는 점들은 연구참여자들이 빈번하게 같은 범주로 묶었음을 의미한다.



[그림 4] 다차원 분석 결과(1차원*2차원)



[그림 5] 다차원 척도 분석 결과(2차원*3차원)



[그림 6] 다차원 척도 분석 결과(1차원*3차원)

다차원척도 분석을 통해 산출된 1차원(X축)과 2차원(Y축), 3차원(Z축)의 좌표값을 토대로 각 차원의 의미를 구체적으로 살펴보기 위해 각 차원의 양극단에 위치한 진술문의 내용을 중심으로 살펴보았다. 먼저 1차원(X축) 좌표값을 기준으로 양극단과 0점에 가까운 중간 지점에서 절대값이 큰 순서로 정렬한 내용을 살펴보면 <표 4>와 같다.

<표 4> 1차원(X축) 극단과 중간 지점에 위치한 진술문

좌표값	1차원(X축)의 정적 방향 극단에 위치한 진술문
1.567	26. 내담자의 생활 관리를 위해 주 1회 상담 외에 추가적으로 면담을 하거나 전화 연락을 하였다
1.554	33. 내담자의 과도한 게임, 음주 등 문제 행동을 조절할 수 있도록 점검하고 그 과정에서의 어려움을 다루었다
1.549	42. 내담자의 컨디션과 상황을 고려하며 정서적이고 실제적인 돌봄을 제공했다

1.539	41.	내담자가 학업 수행을 계획대로 못 했을 때 다시 해보자고 격려하고 함께 계획을 수정하는 것을 반복했다
1.532	10.	먹고, 씻고, 자고, 운동하는 일상생활의 기능과 루틴이 유지되도록 일상을 하나하나 점검했다
좌표값	1차원(X축)의 중간 지점에 위치한 진술문	
0.244	24.	내담자가 반복적으로 상담에 no-show 해도 계속 기다리고 연락했다
0.238	27.	내담자의 상태가 개선되지 않거나 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속했다
0.214	54.	제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각했다
0.073	35.	상담 과정에서 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력했다
0.032	4.	비자발적인 내담자의 상담 동기를 높이기 위해 내담자의 심리적 원인(우울, 완벽주의 등)이 치료가 되면 학업 수행을 잘 할 수 있을 거라고 설명했다
좌표값	1차원(X축)의 부적 방향 극단에 위치한 진술문	
-1.445	69.	내담자가 학업에 직접적으로 관련된 문제에만 관심이 있어 심리적 문제에 대해 개입을 하기가 어려웠다
-1.415	72.	내담자가 상담을 하며 좋은 성적을 얻고 전반적 상태가 호전되었음에도 다시 안 좋아지는 경우를 경험했다
-1.313	75.	학업 문제 외에도 정서, 행동, 관계, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많아서 어려웠다
-1.203	85.	내담자가 졸업 이후에 무엇을 해야 할지 막막해하고 두려워한다고 느꼈다

1차원(X축) 정적 방향의 극단에 위치한 진술문의 내용을 살펴보면, 내담자의 생활관리를 위해 주 1회 상담 외에 추가적인 면담을 하거나 전화 연락을 하고(진술문 26), 내담자의 문제 행동을 조절할 수 있도록 점검하고 그 과정에서의 어려움을 다루고(진술문 33), 내담자에게 정서적, 실제적인 돌봄을 제공하고(진술문 42), 계획대로 못 하면 함께 계획을 수정하

고 다시 해보자고 격려하고(진술문 41), 일상을 하나하나 점검하는(진술문 10) 진술문들이 있었다.

그리고 1차원(X축) 중간 지점인 0점 부근에는 내담자가 노쇼해도 연락하고 기다리고(진술문 24), 내담자의 상태가 개선되지 않거나 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속하고(진술문 27), 제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각하고(진술문 54), 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력하고(진술문 35), 비자발적인 내담자의 상담 동기를 높이려고 심리적 원인이 해결되면 학업 수행을 잘 할 수 있을 거라고 설명하는(진술문 4) 진술문들이 있었다.

또한 1차원(X축) 부적 방향 끝에는 내담자가 학업에 직접 관련된 문제에만 관심이 있어 심리적 문제에 대해 개입하기 어려웠고(진술문 69), 내담자가 상담하며 성적이 좋아지고 전반적 상태가 호전되었음에도 다시 안 좋아지는 경우가 있었고(진술문 72), 학업 문제 외에도 내담자의 문제가 많아서 어려움을 겪고(진술문 75), 내담자가 졸업 이후에 무엇을 해야 할지 막막해하고 두려워한다고 느끼는(진술문 85) 진술문이 있었다.

정리하면, 1차원(X축)의 정적 방향에는 상담사가 내담자의 문제해결을 위해 적극적인 개입 경험이 나타났으며, 중간지점에서는 내담자의 상담 관계를 형성하고 유지하기 위한 상담사의 신념과 태도와 관련된 경험이, 부적 방향에는 상담사가 상담과정에서 어려움과 한계를 경험하는 내용이 나타났다. 이를 볼 때 1차원(X축)은 상담사가 적극적 개입을 하는 경험인지, 문제해결에서 어려움과 한계를 경험하는지를 나타내는 것으로, 따라서 1차원(X축)은 '적극적 개입'-'어려움 및 한계 경험' 차원을 반영하는 것으로 나타났다.

<표 5> 2차원(Y축)의 극단에 위치한 진술문

좌표값	2차원(Y축)의 정적 방향 극단에 위치한 진술문
1.665	19. 내담자에게 느껴지는 실망, 걱정과 같은 감정이 과하다고 생각될 때 의식적으로 감정과 생각을 객관화하려고 노력했다

1.544	53.	상담 기간 내내 내담자가 제적이 될까 봐 긴장하고 걱정했다
1.501	51.	내담자가 학업 유지를 희망하면서 공부는 하지 않는 모습을 볼 때 다급해지고 답답했다
1.500	46.	의욕이 없는 내담자를 어떻게든 해보려고 혼자 고군분투하는 느낌이였다
1.479	55.	내담자가 학업 유지를 못 하게 되는 것이 상담의 실패라고 느껴졌다
1.473	76.	내담자가 문제가 발생하면 압도된 채 해결하지 못하거나, 충동적으로 행동해서 더 큰 문제를 만드는 것을 보며 답답함을 느꼈다
좌표값		2차원(Y축)의 부적 방향에 위치한 진술문
-1.737	13.	내담자가 학내에서 사회적 관계를 맺도록 적극적으로 격려하고 관계 형성에서의 어려움을 다루었다
-1.676	48.	내담자가 학업 유지하기도 어려운 상황이라 학내 관계 형성을 상담에서 시도할 시기가 아니라고 생각했다
-1.483	61.	상담 외에 내담자에게 도움을 줄 학내 지원체계가 부족하다고 생각했다
-1.472	64.	내담자의 부모가 경제적, 정서적, 상황적 어려움이 심각해서 내담자의 자원으로 활용하기가 어려웠다
-1.441	81.	전공에서 요구하는 과업의 수준이 내담자가 열심히 해도 따라갈 수 있는 수준이 아니라고 생각했다
-1.439	63.	내담자가 정서·행동적, 상황적 문제가 해결되지 않은 채 힘들어한 기간이 너무 오래 지속되었다고 생각했다
-1.431	80.	학교의 경쟁적인 분위기가 학업 위기의 어려움을 가중시킨다고 생각했다
-1.415	78.	대학상담기관이 제적위기 학사경고 사례의 특수성을 충분히 이해하지 못해 회기연장에 어려움을 겪었다

<표 5>에는 2차원(Y축) 양극단의 진술문들이 제시되어 있다. Y축 정적 방향의 진술문의 내용을 살펴보면, 내담자에게 느껴지는 실망, 걱정과 같은 감정이 과하다고 생각될 경우 의식적으로 감정과 생각을 객관화 하려고 노력하고(진술문 19), 상담기간 내내 내담자가 제적이 될까봐 긴장

하고 걱정하고(진술문 53), 내담자가 학업 유지를 희망하면서 공부는 하지 않는 모습을 볼 때 다급해지고 답답해하고(진술문 51), 의욕이 없는 내담자를 어떻게든 해보려고 혼자 고군분투한다고 느끼고(진술문 46), 내담자가 학업 유지를 못하게 되는 것이 상담의 실패라고 느끼고(진술문 55), 내담자가 문제가 발생하면 압도된 채 해결하지 못하거나, 충동적으로 행동해서 더 큰 문제를 만드는 것을 보며 답답함을 느끼는(진술문 76) 진술문들이 위치해 있었다.

그리고 Y축 부정적 방향의 진술문의 내용을 살펴보면, 내담자가 학내에서 사회적 관계를 맺도록 적극적으로 격려하고 관계형성에서의 어려움을 다루고(진술문 13), 내담자가 학업 유지하기도 어려운 상황이라 학내 관계 형성을 상담에서 시도할 시기가 아니라고 생각하고(진술문 48), 상담 외에 내담자에게 도움을 줄 학내 지원체계가 부족하다고 생각하고(진술문 61), 내담자의 부모를 내담자의 자원으로 활용하기가 어렵다고 생각하고(진술문 64), 전공에서 요구하는 과업의 수준이 내담자가 열심히 해도 따라갈 수 있는 수준이 아니라고 생각하고(진술문 81), 내담자의 다양한 문제가 해결되지 않은 채 힘들어한 기간이 너무 오래 지속되었다고 생각하고(진술문 63), 학교의 경쟁적인 분위기가 학업 위기의 어려움을 가중시킨다고 생각하고(진술문 80), 대학상담기관이 제적위기 학사경고 사례의 특수성을 충분히 이해하지 못해 회기연장에 어려움을 겪은(진술문 78) 진술문들이 있었다.

정리하면, Y축의 정적 방향에서는 상담과정에서 경험하는 상담사의 자기인식에 초점을 둔 경험이 나타났으며, Y축 부정적 방향에서는 내담자의 특성, 내담자의 환경적 자원, 상담 환경에 초점을 둔 경험이 나타났다. 즉 Y축은 '상담사의 자기인식 초점'-'내담자 및 환경적 맥락 초점' 차원을 반영하는 것으로 나타났다.

<표 6> 3차원(Z축)의 극단에 위치한 진술문

좌표값	3차원(Z축)의 정적 방향 극단에 위치한 진술문
1.551	62. 내담자가 경제적으로 어려워서 아르바이트를 하느라 학업에 집중하기가 어려워하는 것을 보며 많이 안타까웠다
1.356	82. 내담자가 어려워하면서도 어떻게든 학업 유지를 해보려고 안간힘을 쓴다고 느꼈다
1.295	22. 학업과 관계 면에서 잘 해내려고 부단히 애쓰는 내담자의 모습을 보며 안쓰러웠다
1.295	21. 내담자의 내적인 고통과 절망이 심하다는 것을 느끼며 마음이 매우 아팠다
1.395	23. 지금까지 실패를 경험하지 않았던 내담자가 학업에 어려움을 겪고 실패한 모습을 드러내는 것을 굉장히 고통스러워하는 것에 공감이 되었다
좌표값	3차원(Z축)의 부적 방향 극단에 위치한 진술문
-1.798	4. 비자발적인 내담자의 상담 동기를 높이기 위해 내담자의 심리적 원인(우울, 완벽주의 등)이 치료가 되면 학업 수행을 잘 할 수 있을 거라고 설명했다
-1.701	5. 위축된 내담자가 자신에게도 의미 있는 역량과 자원이 있다는 것을 인식할 수 있도록 작은 실천 행동이나 잠재자원(지능, 성격 등)에 대해 피드백하고 격려했다
-1.689	25. 과업을 잘하지 못했을 때 경험하는 내담자의 무가치감에 대해 다루었다
-1.686	31. 내담자의 진정한 자기(self)에 관심을 갖도록 하고, 경험과 소망 등을 탐색하고 지지했다
-1.667	24. 내담자가 반복적으로 상담에 no-show 해도 계속 기다리고 연락했다
-1.667	43. 내담자가 잘 될 거라고 믿어주고 격려했다
-1.663	27. 내담자의 상태가 개선되지 않거나 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속했다
-1.645	32. 내담자가 상담에서 세운 계획에 실패했을 때 내적으로 무엇을 경험하는지 탐색했다

-1.632	34. 내담자의 제적과 관련된 불안을 다루었다
-1.629	59. 내담자가 마음속에 가지고 있던 감정을 표출시켜서 안정적인 상태로 만들었다
-1.609	35. 상담 과정에서 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력했다
-1.602	54. 제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각했다
-1.600	3. 무기력하고 위축된 내담자에게 활력이 될 수 있는 자원을 탐색했다

<표 6>에는 3차원(Z축)의 양극단 진술문들이 제시되어 있다. 먼저, Z축 정적 방향의 진술문의 내용을 살펴보면, 내담자가 경제적으로 어려워서 아르바이트를 하느라 학업에 집중하기가 어려워하는 것을 보며 안타까움을 느끼고(진술문 62), 내담자가 어려워하면서도 어떻게든 학업 유지를 해보려고 안간힘을 쓴다고 느끼고(진술문 82), 학업과 관계 면에서 잘 해내려고 부단히 애쓰는 내담자의 모습을 보며 안쓰러움을 느끼고(진술문 22), 내담자의 내적인 고통과 절망이 심하다는 것을 느끼며 마음이 아프고(진술문 21), 실패를 경험하지 않았던 내담자가 학업에 어려움을 겪고 실패한 모습을 드러내는 것을 굉장히 고통스러워하는 것에 공감을 하는(진술문 23) 진술문들이 있었다.

또한 Z축 부적 방향에는 비자발적인 내담자의 상담 동기를 높이기 위해 내담자의 심리적 원인(우울, 완벽주의 등)이 치료가 되면 학업수행을 잘 할 수 있을 거라고 설명하고(진술문 4), 위축된 내담자가 자신에게도 의미 있는 역량과 자원이 있다는 것을 인식할 수 있도록 작은 실천 행동이나 잠재자원에 대해 피드백하고 격려하고(진술문 5), 과업을 잘 하지 못했을 때 경험하는 내담자의 무가치감에 대해 다루고(진술문 25), 내담자의 진정한 자기(self)에 관심을 갖도록 하고, 경험과 소망 등을 탐색하고 지지하고(진술문 31), 내담자가 반복적으로 상담에 no-show 해도 계속 기다리고 연락하고(진술문 24), 내담자가 잘 될거라고 믿어주고 격려하는(진술문 43) 진술문들이 위치해 있었다. 또한 내담자의 상태가 개선

되지 않거나 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속하고(진술문 27), 내담자가 상담에서 세운 계획을 실패했을 때 내적으로 무엇을 경험하는지 탐색하고(진술문 32), 내담자의 제적과 관련된 불안을 다루고(진술문 34), 내담자가 마음 속에 가지고 있던 감정을 표출시켜서 안정적인 상태로 만들고(진술문 59), 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력하고(진술문 35), 제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각하고(진술문 54), 무기력하고 위축된 내담자에게 활력이 될 수 있는 자원을 탐색하는(진술문 3) 진술문들이 있었다.

정리하면, Z축의 정적 방향에서는 제적 위기와 관련된 내담자의 어려움과 정서적 고통, 노력에 대한 경험이 나타났고, Z축 부적 방향에서는 내담자의 동기부여, 역량과 자원에 초점을 둔 진술문과 내담자의 심리내적 경험, 감정, 소망을 다루고, 제적위기 자체보다 내담자의 삶을 중요하게 생각한 진술문들이 나타났다. 즉 Z축은 '내담자의 학업 위기 초점'- '내담자의 존재 및 삶 초점' 차원을 반영하는 것으로 나타났다.

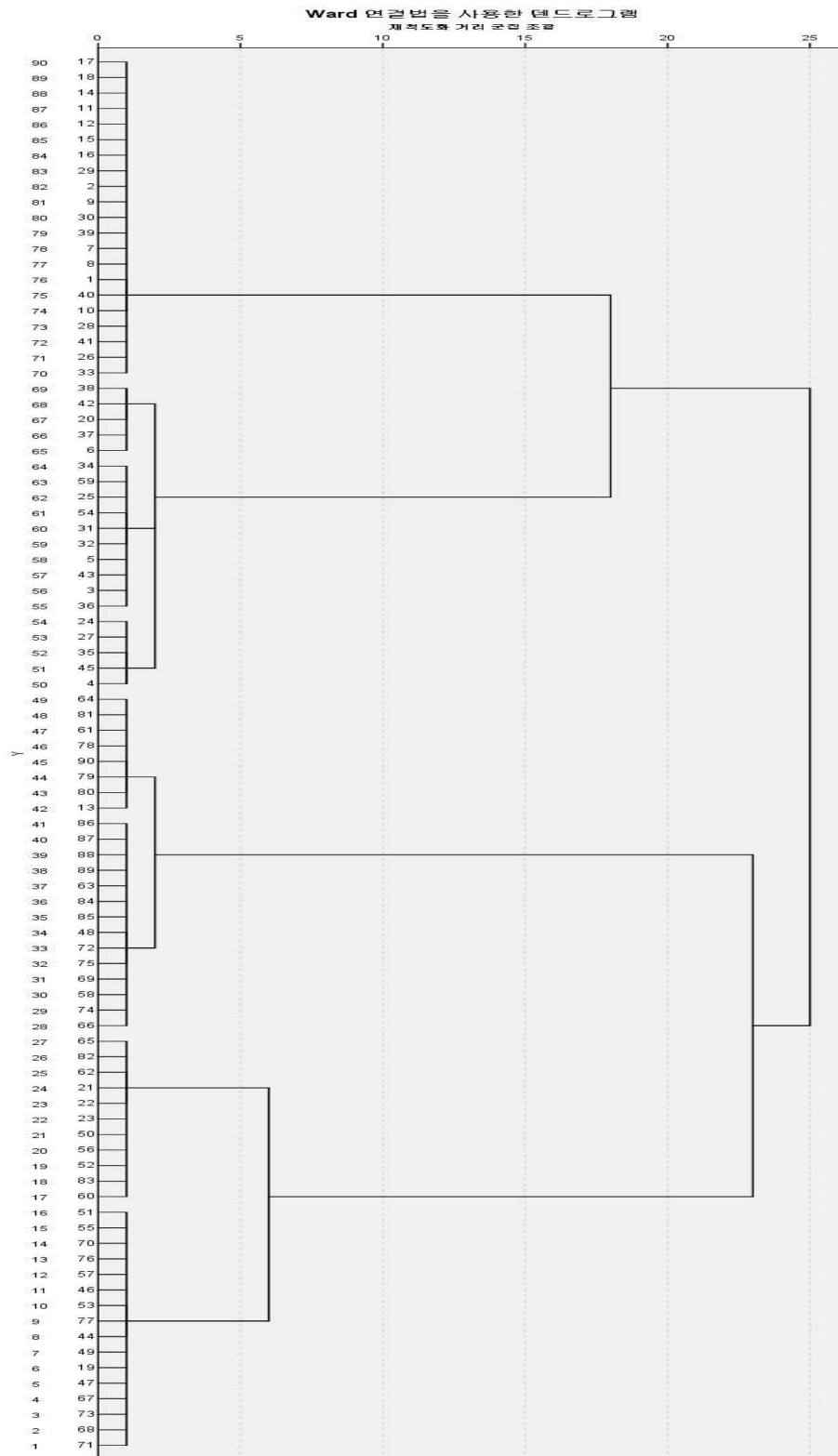
2) 군집

연구참여자들이 제적위기 학사경고자 상담경험에 관한 90개의 진술문을 유사성에 따라 어떻게 분류하는지 알아보기 위해 군집분석을 실시하였다. 먼저, 연구참여자들이 진술문을 유사성에 따라 분류한 결과를 비유사성 행렬로 제작하여 다차원척도 분석을 실시한 후, 그 결과로 도출된 각 진술문의 3차원 좌표값을 이용하여 Ward 연결법으로 위계적 군집분석을 실시하였다. Ward 연결법은 진술문의 거리에 근거한 군집을 나누기 때문에 개념도 연구에 많이 이용된다(Kane & Trochim, 2007).

위계적 군집분석에서는 군집의 수를 결정하는 수학적 방법이나 공식이 있지 않으며, 군집의 수가 명확하게 하나로 나타나지 않는다(Kane & Trochim, 2007). 본 연구에서는 적절한 군집의 수를 결정하기 위해 Kane과 Trochim(2007)의 제안대로 위계적 군집분석에서 도출되는 여러

군집 해법을 검토하였다. 최종 군집의 수를 결정할 때는 참여자들이 분류한 묶음의 수를 고려하였으며(Col & Cook, 2004), 군집 간의 유용한 세부적인 특징들이 보존이 되는지(Kane & Trochim, 2007)와 해석 가능한 진술문으로 묶이는지(Trochim & McLinden, 2017)를 고려하여 결정하였다.

군집의 수를 결정하는 구체적인 과정을 살펴보면, 먼저 본 연구에서는 Ward 연결법으로 위계적 군집분석을 실시한 결과를 검토하였다. Ward 연결법 분석 결과 나타난 [그림 7]의 덴드로그램과 <표 7>의 군집화 일정표를 확인한 결과, 2, 3, 4, 5, 8개의 군집 수가 도출되었다. Kane과 Trochim(2007)의 방식대로 연구자의 판단에 따라 3개 이하의 군집 해법은 검토 대상에서 제외하였다. 둘째, 연구참여자들은 최종 진술문을 최소 11개에서 최대 23개의 범주로 분류하였는데, 이러한 연구참여자들의 유사성 분류 결과를 함께 참고하였다($M=16.000$, $SD=5.000$). 셋째, 각 군집의 진술문이 유사한 진술문으로 나뉘었는지, 군집 간의 진술문이 개념적으로 구분이 되면서 해석이 가능한지를 확인하기 위해 각각 군집 해법에서 나타나는 군집들의 진술문 내용을 검토하였다. 검토 결과, 본 연구에서는 Ward 연결법으로 도출된 8개의 군집이 적절하다고 판단하였다.



[그림 7] 군집분석(Ward) 덴드로그램

<표 7> 군집화 일정표(Ward 연결법)

단계	결합 군집		계수	처음 나타나는 군집의 단계		다음 단계
	군집 1	군집 2		군집 1	군집 2	
1	17	18	.000	0	0	6
2	7	8	.000	0	0	16
3	21	22	.000	0	0	5
4	11	12	.000	0	0	8
5	21	23	.000	3	0	70
6	14	17	.000	0	1	10
7	2	9	.000	0	0	19
8	11	15	.000	4	0	10
9	24	27	.000	0	0	53
10	11	14	.000	8	6	14
11	86	87	.001	0	0	15
12	70	76	.002	0	0	21
13	51	55	.003	0	0	31
14	11	16	.004	10	0	34
15	86	88	.006	11	0	33
16	1	7	.007	0	2	29
17	34	59	.009	0	0	18
18	25	34	.012	0	17	38
19	2	30	.015	7	0	37
20	31	32	.018	0	0	44
21	57	70	.021	0	12	31
22	78	90	.024	0	0	28
23	46	53	.028	0	0	42
24	10	28	.032	0	0	39
25	64	81	.036	0	0	32
26	52	83	.042	0	0	41
27	5	43	.047	0	0	44
28	78	79	.053	22	0	45
29	1	40	.059	16	0	48
30	50	56	.065	0	0	54
31	51	57	.072	13	21	61
32	61	64	.080	0	25	50
33	86	89	.089	15	0	36
34	11	29	.098	14	0	37
35	47	67	.108	0	0	49
36	63	86	.118	0	33	56
37	2	11	.131	19	34	46
38	25	54	.145	18	0	60
39	10	41	.160	24	0	48
40	72	75	.176	0	0	57
41	52	60	.196	26	0	54
42	46	77	.217	23	0	61
43	58	74	.240	0	0	69
44	5	31	.265	27	20	58

45	78	80	.293	28	0	50
46	2	39	.326	37	0	67
47	44	49	.361	0	0	62
48	1	10	.398	29	39	67
49	47	73	.435	35	0	65
50	61	78	.473	32	45	79
51	3	36	.514	0	0	58
52	20	37	.556	0	0	71
53	24	35	.600	9	0	63
54	50	52	.645	30	41	70
55	65	82	.692	0	0	66
56	63	84	.740	36	0	68
57	69	72	.798	0	40	76
58	3	5	.883	51	44	60
59	26	33	.970	0	0	75
60	3	25	1.072	58	38	83
61	46	51	1.179	42	31	81
62	19	44	1.304	0	47	77
63	24	45	1.431	53	0	73
64	38	42	1.562	0	0	78
65	47	68	1.700	49	0	74
66	62	65	1.856	0	55	80
67	1	2	2.013	48	46	75
68	63	85	2.198	56	0	72
69	58	66	2.411	43	0	76
70	21	50	2.627	5	54	80
71	6	20	2.901	0	52	78
72	48	63	3.209	0	68	82
73	4	24	3.531	0	63	83
74	47	71	3.981	65	0	77
75	1	26	4.497	67	59	87
76	58	69	5.122	69	57	82
77	19	47	6.029	62	74	81
78	6	38	7.277	71	64	84
79	13	61	8.533	0	50	85
80	21	62	10.213	70	66	86
81	19	46	11.901	77	61	86
82	48	58	13.692	72	76	85
83	3	4	17.793	60	73	84
84	3	6	22.282	83	78	87
85	13	48	27.349	79	82	88
86	19	21	45.257	81	80	88
87	1	3	106.608	75	84	89
88	13	19	183.607	85	86	89
89	1	13	269.999	87	88	0

군집분석의 결과가 타당한지 확인하기 위해 중심값 연결법과 중위수 연결법으로 위계적 군집분석을 추가적으로 실시하여 Ward 연결법 결과와 비교하면서 군집 내용의 적절성을 확인하였다. 중심값 연결법과 중위수 연결법의 덴드로그램은 <부록 5>에 제시하였다. 군집화 일정표와 덴드로그램을 확인한 결과 중심값 연결법과 중위수 연결법은 모두 5개 군집으로 분류할 수 있었는데, 두 방법 모두 동일한 군집으로 분류되었다. 두 개의 방법 모두 6개 이상의 군집으로 분류할 경우 13번 진술문이 단독 군집으로 분류되었으나, 5개 군집으로 분류할 경우, 환경과 내담자의 특성으로 인한 한계를 나타내는 진술문들과 하나의 군집으로 묶였는데, 연구자는 이러한 분류방식이 더 적절하다고 판단하여 5개 군집으로 결정하였다.

Ward 연결법과 중심값 연결법 및 중위수 연결법의 차이를 살펴보면, 군집 5와 6은 동일하게 나타났고, 군집 2, 3, 4도 군집 2에서 진술문 38번과 42번 진술문을 제외하고 중심값 연결법 및 중위수 연결법에서는 하나의 군집으로 나타났으며, 군집 7과 8이 중심값 연결법 및 중위수 연결법에서는 하나의 군집으로 나타났다. 군집 1 또한 비슷했으나, 중심값 연결법 및 중위수 연결법에서는 ‘38. 내담자에게 미완성 요소로 인식되는 상태(미흡한 과제, 지각 등)에 대해 중도 포기하지 않고, 참여할 수 있도록 독려했다’와 ‘42. 내담자의 컨디션과 상황을 고려하며 정서적이고 실제적인 돌봄을 제공했다’가 군집 1에서 추가적으로 포함되었다. 연구자는 군집의 수와 군집 별 진술문을 검토했을 때, Ward 연결법이 가장 적절하다고 판단하였다.

8개 군집으로 최종 분류된 군집의 이름을 결정하기 위해 연구자는 연구자의 지식과 연구참여자들이 유사성 분류 시 명명한 범주명을 함께 고려하여 각 군집 내 진술문들의 의미를 포괄하고 다른 군집과의 구별될 수 있도록 군집명을 명명하였다. 군집 1은 ‘제적위기를 막기 위해 일상생활 및 학업수행을 적극적으로 관리함’, 군집 2는 ‘내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함’, 군집 3은 ‘내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초

점을 돕’, 군집 4는 ‘상담 지속을 위해 노력함’, 군집 5는 ‘고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함’, 군집 6은 ‘학업 위기를 경험하며 힘들어하는 내담자가 안쓰러움’, 군집 7은 ‘내담자의 문제가 복잡하고 만성적임’, 군집 8은 ‘내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함’으로 명명하였다. 군집별 진술문은 <표 8>과 같다.

<표 8> 제적위기 학사경고자 상담경험에 대한 군집별 진술문

군집 1: 제적위기를 막기 위해 일상생활 및 학업수행을 적극적으로 관리함 (21문항)	
1	내담자의 우울이나 불면 등 신경증적 증상이 심각하여 약물치료를 권유하고, 복용 여부를 지속적으로 확인했다
2	내담자의 학업 수행을 고려했을 때 학기를 지속하면 제적의 위험이 큰 경우 휴학을 권했다
7	내담자가 무리하지 않고 현실적으로 수행이 가능한 수준의 학업계획과 목표를 만들도록 도왔다
8	내담자가 한 학기 내 수강을 유지할 수 있는 수준의 학점과 과목으로 수강 신청하도록 도왔다
9	학기 중간에 낮은 성적이 나올 것으로 예상되는 과목을 철회(drop)하도록 했다
10	먹고, 씻고, 자고, 운동하는 일상생활의 기능과 루틴이 유지되도록 일상을 하나하나 점검했다
11	내담자가 수업에 나가지 않자 이를 지속적으로 체크하고 그 과정에서의 방해요인을 다루었다
12	내담자의 강의계획서와 시간표를 보며 과제, 시험 일정과 수행 여부를 하나하나 계속 체크했다
14	내담자가 학사일정을 파악하고 있지 못한 경우 직접 학사일정과 정보를 파악 후 전달했다
15	무기력한 내담자가 행동을 실천할 수 있도록 제안을 하고, 직접 실천계획표를 짜주며 적극적으로 개입하였다
16	내담자가 경제적으로 열악한 경우, 받을 수 있는 경제적인 지원이 있는지 알아보고, 정보를 전달했다

17	내담자가 과제의 일부분(자료 찾기, 자료 읽기 등)을 상담 시간에 바로 하도록 했다
18	내담자가 어려워하는 과제를 수행할 수 있도록 아이디어 단계부터 하나 하나 구체적으로 함께 논의했다
26	내담자의 생활 관리를 위해 주 1회 상담 외에 추가적으로 면담을 하거나 전화 연락을 하였다
28	상담 외에 내담자에게 도움을 줄 수 있는 관계나 학내 프로그램이 있는지 탐색하고, 있는 경우 도움받기를 권유했다.
29	학업에 어려움을 느낄 때 교수님과 면담이나 메일 등으로 대화하는 법을 알려주거나 직접 의뢰했다
30	내담자의 학사처리나 경제적 지원을 위해 관계자(교수, 관계기관 등)에게 직접 의견을 개진했다
33	내담자의 과도한 게임, 음주 등 문제 행동을 조절할 수 있도록 점검하고 그 과정에서의 어려움을 다루었다
39	상담목표의 최우선순위를 학업을 유지해서 졸업하는 것으로 잡았다
40	심리적인 문제보다는 과업 수행이나 행동 문제를 조절하는 것에 초점을 두었다
41	내담자가 학업 수행을 계획대로 못 했을 때 다시 해보자고 격려하고 함께 계획을 수정하는 것을 반복했다

군집 2: 내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함 (5문항)

6	내담자가 성취할 수 있는 과업을 탐색하고 수행해보도록 해서 유능감을 경험할 수 있게 도왔다
20	아동·청소년과 상담을 한다고 생각하며 하나하나 가르치고 달래주면서 심리적 재양육을 했다
37	내담자가 상담에 오는 것 자체를 중요한 과업으로 다루었다
38	내담자에게 미완성 요소로 인식되는 상태(미흡한 과제, 지각 등)에 대해 중도 포기하지 않고, 참여할 수 있도록 독려했다
42	내담자의 컨디션과 상황을 고려하며 정서적이고 실제적인 돌봄을 제공했다

군집 3: 내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠 (10문항)

3	무기력하고 위축된 내담자에게 활력이 될 수 있는 자원을 탐색했다
---	-------------------------------------

5	위촉된 내담자가 자신에게도 의미 있는 역량과 자원이 있다는 것을 인식할 수 있도록 작은 실천 행동이나 잠재자원(지능, 성격 등)에 대해 피드백하고 격려했다
25	과업을 잘하지 못했을 때 경험하는 내담자의 무가치감에 대해 다루었다
31	내담자의 진정한 자기(self)에 관심을 갖도록 하고, 경험과 소망 등을 탐색하고 지지했다
32	내담자가 상담에서 세운 계획에 실패했을 때 내적으로 무엇을 경험하는지 탐색했다
34	내담자의 제적과 관련된 불안을 다루었다
36	내담자가 자신만의 학업 유지와 졸업에 대한 목표나 의미를 인식할 수 있도록 도왔다
43	내담자가 잘 될 거라고 믿어주고 격려했다
54	제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각했다
59	내담자가 마음속에 가지고 있던 감정을 표출시켜서 안정적인 상태로 만들었다

군집 4: 상담 지속을 위해 노력함 (5문항)

4	비자발적인 내담자의 상담 동기를 높이기 위해 내담자의 심리적 원인(우울, 완벽주의 등)이 치료가 되면 학업 수행을 잘 할 수 있을 거라고 설명했다
24	내담자가 반복적으로 상담에 no-show 해도 계속 기다리고 연락했다
27	내담자의 상태가 개선되지 않거나 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속했다
35	상담 과정에서 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력했다
45	내담자가 상담을 오래 받을 수 있도록 회기연장, 리퍼 제안, 상담 간격 조절 등의 노력을 하면서 만났다

군집 5: 고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함 (16문항)

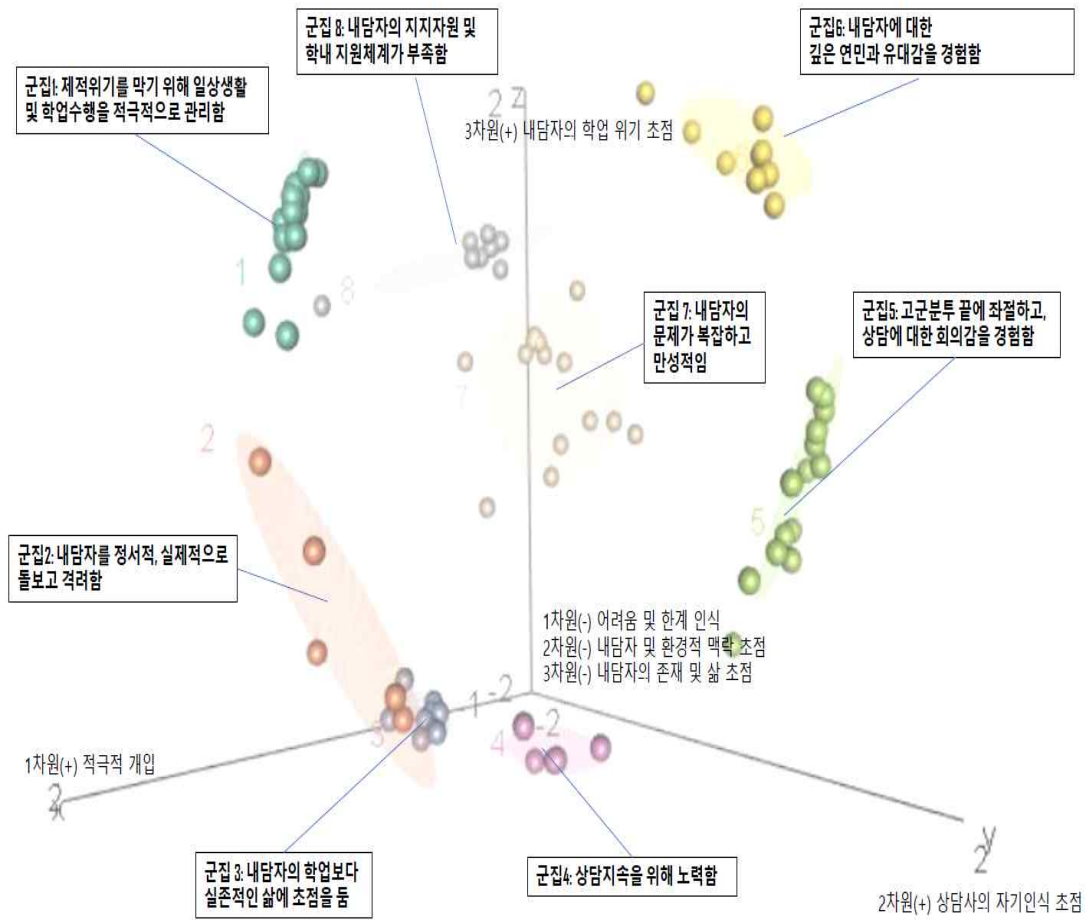
19	내담자에게 느껴지는 실망, 걱정과 같은 감정이 과하다고 생각될 때 의식적으로 감정과 생각을 객관화하려고 노력했다
44	상담사로서 느끼는 무기력, 절망 등의 어려움을 해결하기 위해 수퍼비전, 개인 분석, 자문 등을 받으며 극복하려고 노력했다

46	의욕이 없는 내담자를 어떻게든 해보려고 혼자 고군분투하는 느낌이었다
47	공감보다는 목표지향적이고 문제 해결적인 태도로 상담을 한 것이 아쉬웠다
49	부모나 사회복지사처럼 내담자를 실제적인 면에서 챙기고 도와주는 개입을 하며 역할 갈등이 생겼다
51	내담자가 학업 유지를 희망하면서 공부는 하지 않는 모습을 볼 때 다급해지고 답답했다
53	상담 기간 내내 내담자가 제적이 될까 봐 긴장하고 걱정했다
55	내담자가 학업 유지를 못 하게 되는 것이 상담의 실패라고 느껴졌다
57	상담이나 주변의 도움에도 계획과 과업 수행을 계속 실패하는 내담자를 보며 좌절했다
67	내담자가 제적위기임에도 상담에 대한 동기가 없어 상담이 지지부진하다고 느꼈다
68	내담자가 군 복무나 학사처리 등 중요한 일정을 알아볼 생각을 하지 않거나 음주나 게임만 하는 모습을 보며 내담자에게 제대로 살려고 하는 의지와 희망이 없다는 생각이 들었다
70	내담자의 우울한 상태나 생활패턴에 변화가 없다고 느껴져서 좌절스럽고 무력했다
71	당장 필요한 행동 수행에 초점을 맞춘 상담 방식이 효과적인 상담인지에 대해 의구심이 들었다
73	상담 초기에 자살 위기 상태를 인식하고 긴장했다
76	내담자가 문제가 발생하면 압도된 채 해결하지 못하거나, 충동적으로 행동해서 더 큰 문제를 만드는 것을 보며 답답함을 느꼈다
77	내담자가 상담 개입에 방어적인 태도를 보일 때 지친다고 느꼈다
군집 6: 학업 위기를 경험하며 힘들어하는 내담자가 안쓰러움 (11문항)	
21	내담자의 내적인 고통과 절망이 심하다는 것을 느끼며 마음이 매우 아팠다
22	학업과 관계 면에서 잘 해내려고 부단히 애쓰는 내담자의 모습을 보며 안쓰러웠다
23	지금껏 실패를 경험하지 않았던 내담자가 학업에 어려움을 겪고 실패한 모습을 드러내는 것을 굉장히 고통스러워하는 것에 공감이 되었다
50	내담자에게 깊은 유대감을 느꼈다

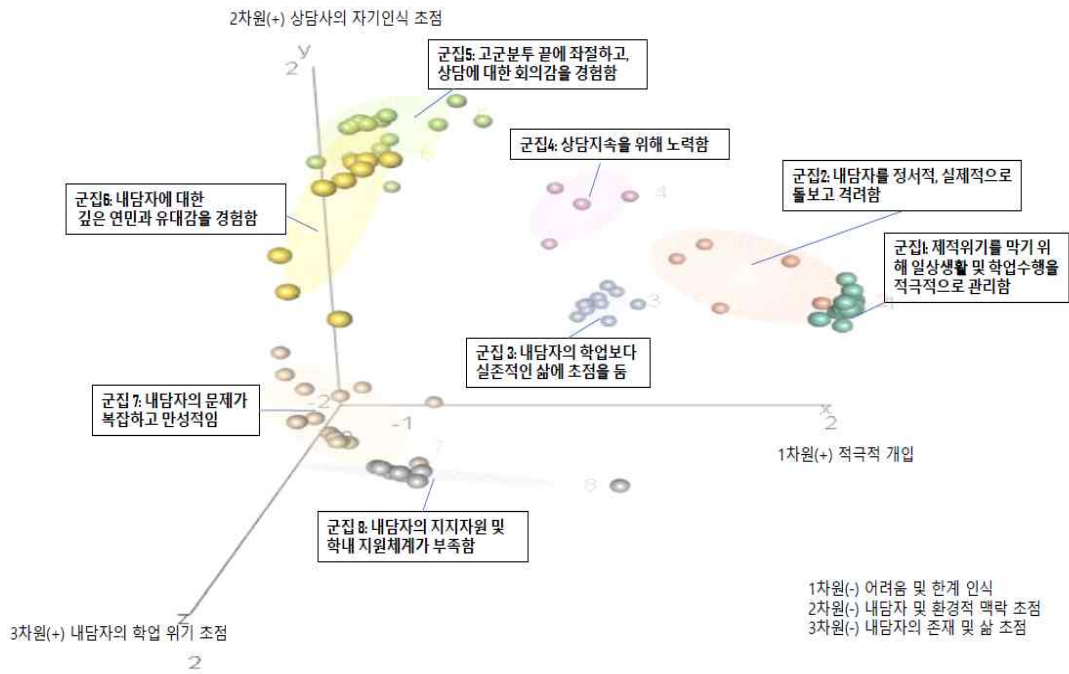
52	내담자가 학업을 중단하지 않고, 대학 졸업이라는 성취를 이루길 바랐다
56	상담 종결 이후에 내담자가 앞으로 겪을 어려움이 예상되어 걱정스러웠다
60	자신이 학내에서 고립되어 있는 내담자를 돌보는 유일한 사람이라고 생각했다
62	내담자가 경제적으로 어려워서 아르바이트를 하느라 학업에 집중하기가 어려워하는 것을 보며 많이 안타까웠다
65	내담자가 자신은 노력해도 할 수 없을 거라고 생각하며 위축된 모습이 안타까웠다
82	내담자가 어려워하면서도 어떻게든 학업 유지를 해보려고 안간힘을 쓴다고 느꼈다
83	내담자가 성적이 오르거나 졸업을 하자 성취감을 느꼈다
군집 7: 내담자의 문제가 복잡하고 만성적임 (14문항)	
48	내담자가 학업 유지하기도 어려운 상황이라 학내 관계 형성을 상담에서 시도할 시기가 아니라고 생각했다
58	내담자의 학업 유지가 우선이어서 진로 호소문제를 깊게 고민하고 다룰 여유가 없었다
63	내담자가 정서·행동적, 상황적 문제가 해결되지 않은 채 힘들어한 기간이 너무 오래 지속되었다고 생각했다
66	내담자가 쉽게 자기를 비난하는 특성을 염두에 두고 상담을 진행했다
69	내담자가 학업에 직접적으로 관련된 문제에만 관심이 있어 심리적 문제에 대해 개입을 하기가 어려웠다
72	내담자가 상담하며 좋은 성적을 얻고 전반적 상태가 호전되었음에도 다시 안 좋아지는 경우를 경험했다
74	내담자를 인정하거나 수용했지만, 내담자는 이를 받아들이지 못했다
75	학업 문제 외에도 정서, 행동, 관계, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많아서 어려웠다
84	내담자가 자신의 현실적인 과업을 직면하는 게 어려워 중독(게임, 알코올 등)으로 회피한다고 생각했다
85	내담자가 졸업 이후에 무엇을 해야 할지 막막해하고 두려워한다고 느꼈다
86	내담자가 학교에 대한 애정과 소속감이 없는 것이 학업 유지하는 데 큰 어려움이라고 생각했다

87	내담자가 매우 내향적이거나 의사소통 기술이 부족해서 사회적 관계를 형성하고 유지하는 것에 어려움을 겪는다고 생각했다
88	내담자가 입학부터 학교 적응에 어려움이 있는 것을 알게 되었다
89	내담자의 자율성 부족이 초기 대학 적응의 주요 위험요인이라고 생각했다
군집 8: 내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함 (8문항)	
13	내담자가 학내에서 사회적 관계를 맺도록 적극적으로 격려하고 관계 형성에서의 어려움을 다루었다
61	상담 외에 내담자에게 도움을 줄 학내 지원체계가 부족하다고 생각했다
64	내담자의 부모가 경제적, 정서적, 상황적 어려움이 심각해서 내담자의 자원으로 활용하기가 어려웠다
78	대학상담기관이 제적위기 학사경고 사례의 특수성을 충분히 이해하지 못해 회기연장에 어려움을 겪었다
79	경제적으로 어려움이 위험요인에 중요한 사항이었으나, 학교에서 받을 수 있는 경제적 지원(장학, 근로 장학, 기숙사 입소)을 찾을 수 없어 한계를 느꼈다
80	학교의 경쟁적인 분위기가 학업 위기의 어려움을 가중시킨다고 생각했다
81	전공에서 요구하는 과업의 수준이 내담자가 열심히 해도 따라갈 수 있는 수준이 아니라고 생각했다
90	서울에서 지방 출신인 내담자를 도와줄 지지기반을 찾을 수 없었다

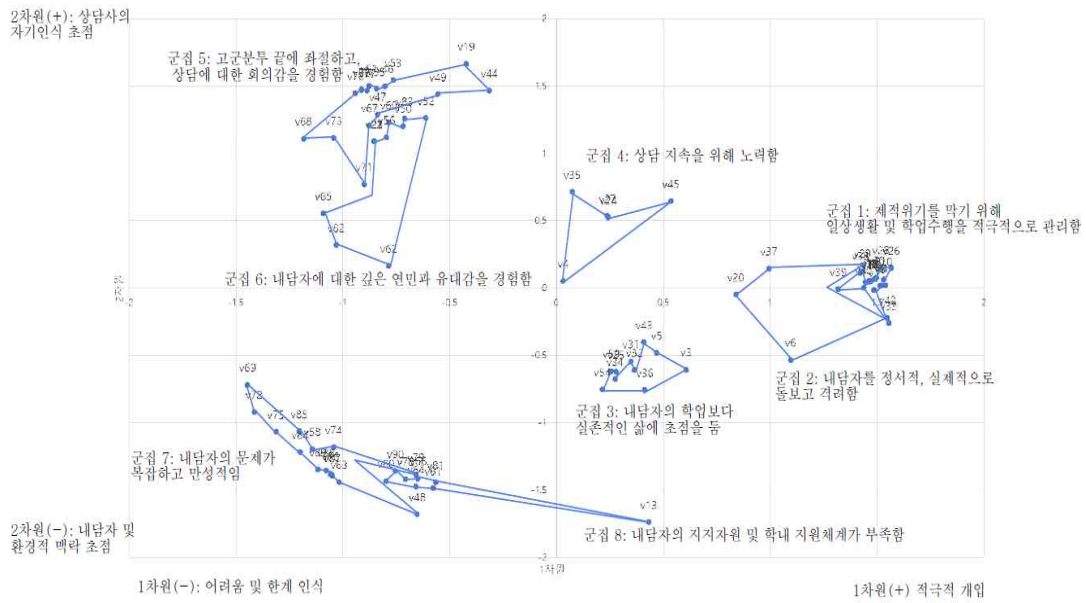
대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험의 군집분석 결과 8개의 군집이 나타났으며, 이들 군집과 차원 간의 관계를 알아보기 위해 3차원상에 분포한 개념도를 [그림 8]과 [그림 9]에, 2차원상에서 분포한 개념도를 [그림 10], [그림 11], [그림 12]에 제시하였다.



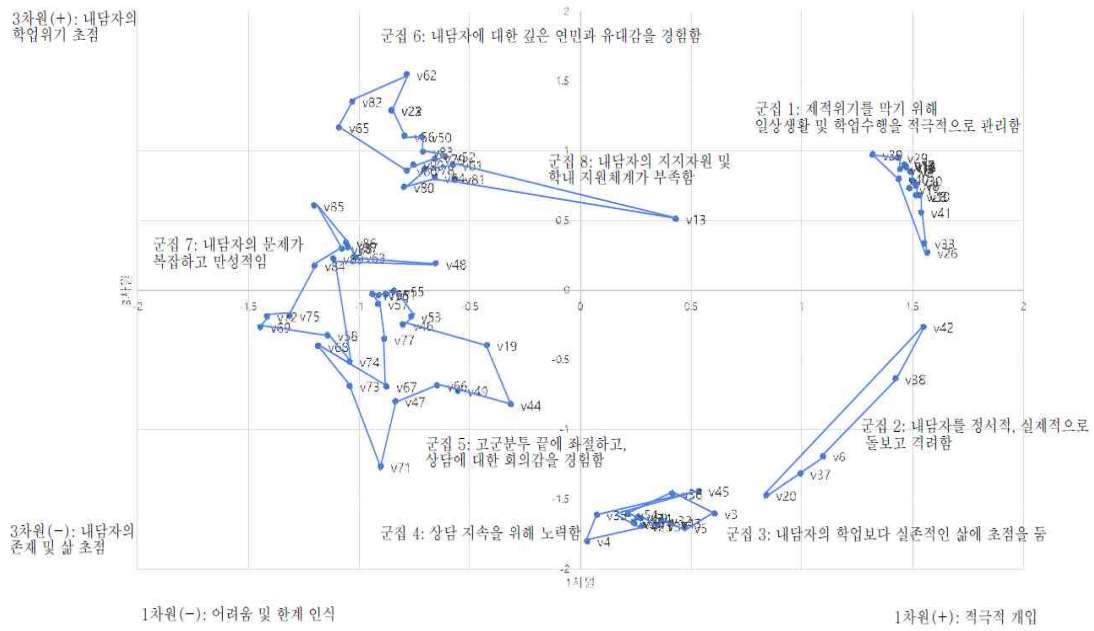
[그림 8] 제적위기 학사경고자 상담경험 3차원 개념도1



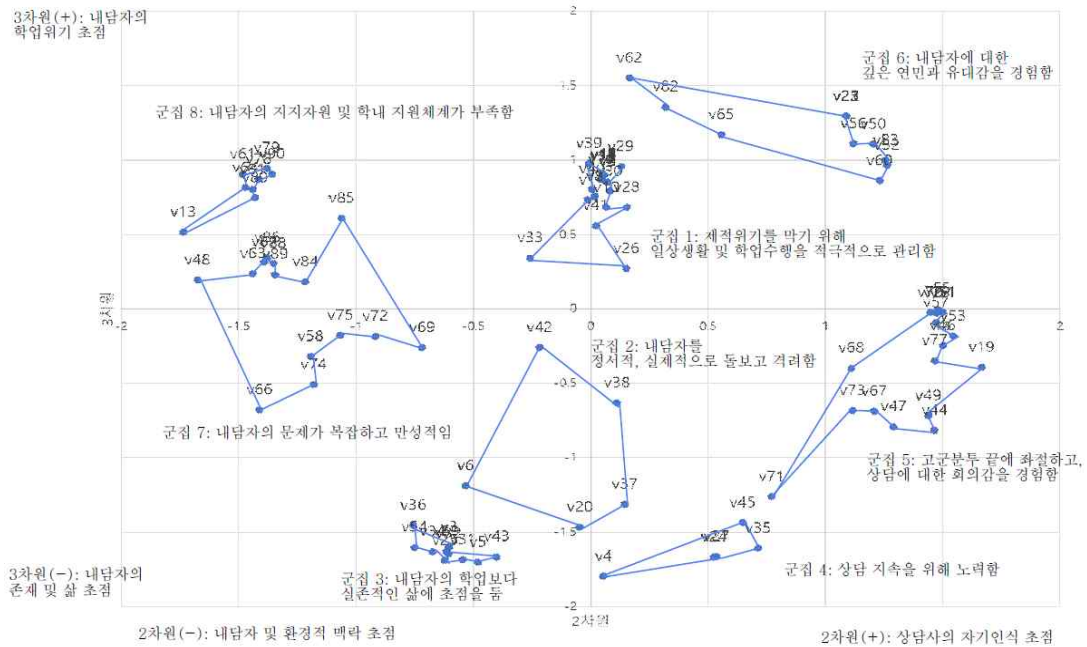
[그림 9] 제적위기 학사경고자 상담 경험 3차원 개념도2



[그림 10] 제적위기 학사경고자 상담 경험 2차원 개념도(1차원*2차원)



[그림 11] 제적위기 학사경고자 상담 경험 2차원 개념도(1차원*3차원)



[그림 12] 제적위기 학사경고자 상담 경험 2차원 개념도(2차원*3차원)

대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 개념도를 보면 3차원의 공간에서 둥글게 구(sphere)를 이루며 분포하였다. 군집과 차원의 관계를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 전반적인 군집의 분포를 살펴보면, ‘적극적 개입-어려움 및 한계 인식’ 차원으로 명명된 1차원(X축)상의 정적 방향에는 제적위기를 막기 위해 학업수행과 일상생활을 적극적으로 관리하는 군집 1과 내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려하는 군집 2가 위치해 있으며, 정적 방향에 있지만 군집 1과 군집 2보다는 좀 더 중간 지점과 가까운 쪽에 내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 두는 군집 3과 상담 지속을 위해 노력하는 상담사의 태도가 나타난 군집 4가 분포되어 있다. 부적인 방향에는 자포자기한 내담자의 모습과 더불어 상담을 해도 내담자가 변화되지 않는 경험이 나타나는 군집 5, 노력하지만 학업 유지에 어려움을 겪는 내담자에 대한 상담사의 정서적 경험이 나타난 군집 6, 내담자의 문제가 복잡하고 만성적인 한계를 경험한 군집 7, 내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족하다는 어려움을 경험한 군집 8이 분포되어 있다.

또한 ‘상담사의 자기인식 초점-내담자의 환경적 맥락 초점’ 차원으로 명명된 2차원(Y축)의 정적 방향에는 상담사가 상담에서 좌절과 회의감을 경험하는 군집 5, 내담자에 대한 안쓰러움과 기대감, 유대감을 깊이 느끼는 군집 6이 있었고, 정적인 방향이지만 중간 지점과 가까이에 내담자와 상담을 오래 유지하기 위해 노력하는 군집 4가 분포되어 있다. 또한 중간 지점에서 정적 방향과 부적 방향에 걸쳐 학업 유지를 위해 적극적으로 관리하는 군집 1과 내담자를 돌보고 격려하는 군집 2가 나타나 있다. 부적인 방향에는 내담자의 자원, 소망, 진정한 자기에 관심을 가지는 군집 3, 내담자의 개인적 어려움과 특히 환경에 적응하기 어려운 개인적 특성을 인식한 군집 7과 내담자의 지지자원과 학교의 분위기, 학내 지원체계의 부족이 나타난 군집 8이 분포되어 있다.

3차원(Z축)은 ‘내담자의 학업위기 초점-내담자의 존재 및 삶 초점’으로 명명되었는데, 정적 방향에는 제적위기를 막기 위한 적극적으로 개입

하는 군집 1, 학업을 수행하기 어려운 내담자의 어려움과 학업유지를 바라는 상담사의 기대가 나타나는 군집 6과 학업위기를 가중시키는 학교의 경쟁적 분위기, 내담자가 따라가기 어려운 전공 과업의 수준, 내담자를 도와줄 지지체계가 없는 군집 8이 분포되어 있다. 중간 지점에서는 정적 방향과 부적 방향에 걸쳐서 다양한 문제가 있으나 학업위기를 우선적으로 다룬 경험과 함께 학업위기의 배경적 원인이 될 수 있는 내담자의 특성이 나타난 군집 7이 분포되어 있다. 부적 방향에는 내담자를 재양육하고 돌보는 군집 2, 제적위기보다 내담자의 삶에 초점을 두고, 학업 외의 자원을 탐색하며, 학업유지의 의미를 찾는 군집 3과 내담자에 대한 상담사의 수용적이고 포기하지 않고 헌신하는 태도가 나타나는 군집 4가 나타났다으며, 부적방향에 있지만 중간지점 근처에서 상담에 대한 좌절과 회의감을 경험하는 군집 5가 분포하고 있다.

둘째, 군집 1은 군집 중에서 가장 많은 21개 진술문으로 구성되어 있고, 군집 3은 비교적 많은 10개의 진술문으로 구성되어 있음에도 개념도 상에서 진술문들의 밀접하게 분포되어 있는 것으로 나타났다. 이를 볼 때 연구참여자가 유사한 의견을 가지고 분류하였음을 알 수 있다.

셋째, 군집 간 거리를 살펴보면, 군집 1 ‘제적위기를 막기 위해 학업수행과 일상생활을 적극적으로 관리함’은 군집 2 ‘내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함’과 거리가 밀접하게 분포되어 있다. 두 군집 모두 X축의 ‘적극적 개입’ 영역에서 정적 극단에 가까웠고, Y축에서는 0점 부근 가까이에서 ‘상담사의 자기인식 초점’ 영역과 ‘내담자 및 환경적 맥락 초점’ 영역에 분포되어 있었다. 두 군집은 Z축에서는 거리가 멀지 않지만 각기 다른 영역에 있었는데, 군집 1은 ‘내담자의 학업 위기 초점’ 영역에 있었으며, 군집 2는 ‘내담자의 존재 및 삶 초점’ 영역에 분포되어 있다.

넷째, 군집 3 ‘내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둬’와 군집 4 ‘상담 지속을 위해 노력함’은 가까운 거리에 위치해 있었다. 두 군집 모두 X축의 ‘적극적 개입’ 영역과 Z축의 ‘내담자의 존재 및 삶 초점’ 영역

에 분포되어 있었으나, Y축에서는 군집 3은 ‘내담자 및 환경적 맥락 초점’ 영역에, 군집 4는 ‘상담사의 자기인식 초점’ 영역에 분포되어 있다. 그러나 Y축에서 두 군집 모두 양극단에 위치해 있지 않고, 비교적 중간 지점에 가깝게 위치해 있다.

다섯째, 군집 7 ‘내담자의 문제가 복잡하고 만성적임’은 군집 8 ‘내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함’과 가까운 거리에 위치해 있다. 두 군집 모두 X축의 ‘어려움 및 한계 인식’ 영역과 Y축의 ‘내담자 및 환경적 맥락 초점’ 영역에 위치해 있다. 그러나 군집 7은 Z축의 0점 부근에서 ‘내담자의 학업 위기 초점’과 ‘내담자의 존재 및 삶 초점’ 영역에 걸쳐서 분포되어 있고, 군집 8은 Z축의 ‘내담자의 학업 위기 초점’ 영역에 분포되어 있다.

3) 동의 수준

본 연구에 참여한 연구참여자들에게 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 90개 진술문을 제시하고, 각 진술문이 자신의 경험에 비추어 얼마나 동의(agreement)가 되는지에 따라 5점 Likert 척도(1점: 전혀 동의하지 않음, 2점: 동의하지 않음, 3점: 약간 동의함, 4점: 동의함, 5점: 매우 동의함)로 동의 수준(degree of agreement)을 평정하도록 요청하였다. 90개 진술문 전체에 대한 동의 수준 평균은 3.762점으로, ‘30. 내담자의 학사처리나 경제적 지원을 위해 관계자(교수, 관계기관 등)에게 직접 의견을 개진했다($M=2.818$)’, ‘55. 내담자가 학업 유지를 못하게 되는 것이 상담의 실패라고 느껴졌다($M=2.909$)’의 2개 진술문을 제외하고 모든 최종 진술문 각각에 대한 동의 수준 평균은 3.000점 이상으로 나타났다. 군집별 진술문에 대한 동의 수준 평균과 표준편차는 <표 8>에 제시되어 있고, 동의 수준이 높은 순으로 전체 진술문을 정리한 것은 <표 9>와 같다.

<표 9> 전체 진술문에 대한 연구 참여자 동의 수준(내림차순)

진술문		<i>M</i>	<i>SD</i>
36	내담자가 자신만의 학업 유지와 졸업에 대한 목표나 의미를 인식할 수 있도록 도왔다	4.818	0.405
35	상담 과정에서 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력했다	4.727	0.905
27	내담자의 상태가 개선되지 않거나 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속했다	4.636	0.809
54	제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각했다	4.636	0.674
21	내담자의 내적인 고통과 절망이 심하다는 것을 느끼며 마음이 매우 아팠다	4.545	0.688
32	내담자가 상담에서 세운 계획에 실패했을 때 내적으로 무엇을 경험하는지 탐색했다	4.545	0.688
44	상담사로서 느끼는 무기력, 절망 등의 어려움을 해결하기 위해 슈퍼비전, 개인 분석, 자문 등을 받으며 극복하려고 노력했다	4.545	0.688
38	내담자에게 미완성 요소로 인식되는 상태(미흡한 과제, 지각 등)에 대해 중도 포기하지 않고, 참여할 수 있도록 독려했다	4.455	0.820
63	내담자가 정서·행동적, 상황적 문제가 해결되지 않은 채 힘들어한 기간이 너무 오래 지속되었다고 생각했다	4.455	0.820
75	학업 문제 외에도 정서, 행동, 관계, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많아서 어려웠다	4.455	0.688
7	내담자가 무리하지 않고 현실적으로 수행이 가능한 수준의 학업계획과 목표를 만들도록 도왔다	4.364	0.809
37	내담자가 상담에 오는 것 자체를 중요한 과업으로 다루었다	4.364	0.809
5	위축된 내담자가 자신에게도 의미 있는 역량과 자원이 있다는 것을 인식할 수 있도록 작은 실천 행동이나 잠재자원(지능, 성격 등)에 대해 피드백하고 격려했다	4.273	0.786
6	내담자가 성취할 수 있는 과업을 탐색하고 수행해보도록 해서 유능감을 경험할 수 있게 도왔다	4.273	0.647
8	내담자가 한 학기 내 수강을 유지할 수 있는 수준의 학점과 과목으로 수강 신청하도록 도왔다	4.273	1.009

25	과업을 잘하지 못했을 때 경험하는 내담자의 무가치감에 대해 다루었다	4.273	0.647
45	내담자가 상담을 오래 받을 수 있도록 회기연장, 리퍼 제안, 상담 간격 조절 등의 노력을 하면서 만났다	4.273	1.104
64	내담자의 부모가 경제적, 정서적, 상황적 어려움이 심각해서 내담자의 자원으로 활용하기가 어려웠다	4.273	1.009
65	내담자가 자신은 노력해도 할 수 없을 거라고 생각하며 위축된 모습이 안타까웠다	4.273	0.467
31	내담자의 진정한 자기(self)에 관심을 갖도록 하고, 경험과 소망 등을 탐색하고 지지했다	4.182	1.079
34	내담자의 제적과 관련된 불안을 다루었다	4.182	0.751
42	내담자의 컨디션과 상황을 고려하며 정서적이고 실제적인 돌봄을 제공했다	4.182	0.982
52	내담자가 학업을 중단하지 않고, 대학 졸업이라는 성취를 이루길 바랐다	4.182	1.079
66	내담자가 쉽게 자기를 비난하는 특성을 염두에 두고 상담을 진행했다	4.182	0.751
72	내담자가 상담하며 좋은 성적을 얻고 전반적 상태가 호전되었음에도 다시 안 좋아지는 경우를 경험했다	4.182	0.603
1	내담자의 우울이나 불면 등 신경증적 증상이 심각하여 약물치료를 권유하고, 복용 여부를 지속적으로 확인했다	4.091	1.044
3	무기력하고 위축된 내담자에게 활력이 될 수 있는 자원을 탐색했다	4.091	0.944
11	내담자가 수업에 나가지 않자 이를 지속적으로 체크하고 그 과정에서의 방해요인을 다루었다	4.091	1.221
22	학업과 관계 면에서 잘 해내려고 부단히 애쓰는 내담자의 모습을 보며 안쓰러웠다	4.091	0.831
28	상담 외에 내담자에게 도움을 줄 수 있는 관계나 학내 프로그램이 있는지 탐색하고, 있는 경우 도움받기를 권유했다.	4.091	1.136
33	내담자의 과도한 게임, 음주 등 문제 행동을 조절할 수 있도록 점검하고 그 과정에서의 어려움을 다루었다	4.091	0.831
43	내담자가 잘 될 거라고 믿어주고 격려했다	4.091	0.831

61	상담 외에 내담자에게 도움을 줄 학내 지원체계가 부족하다고 생각했다	4.091	0.944
70	내담자의 우울한 상태나 생활패턴에 변화가 없다고 느껴져서 좌절스럽고 무력했다	4.091	1.044
10	먹고, 씻고, 자고, 운동하는 일상생활의 기능과 루틴이 유지되도록 일상을 하나하나 점검했다	4.000	1.000
19	내담자에게 느껴지는 실망, 걱정과 같은 감정이 과하다고 생각될 때 의식적으로 감정과 생각을 객관화하려고 노력했다	4.000	1.000
41	내담자가 학업 수행을 계획대로 못 했을 때 다시 해보자고 격려하고 함께 계획을 수정하는 것을 반복했다	4.000	1.183
56	상담 종결 이후에 내담자가 앞으로 겪을 어려움이 예상되어 걱정스러웠다	4.000	1.000
23	지금껏 실패를 경험하지 않았던 내담자가 학업에 어려움을 겪고 실패한 모습을 드러내는 것을 굉장히 고통스러워하는 것에 공감이 되었다	3.909	0.831
46	의욕이 없는 내담자를 어떻게든 해보려고 혼자 고군분투하는 느낌이었다	3.909	1.221
71	당장 필요한 행동 수행에 초점을 맞춘 상담 방식이 효과적인 상담인지에 대해 의구심이 들었다	3.909	0.701
24	내담자가 반복적으로 상담에 no-show 해도 계속 기다리고 연락했다	3.818	1.25
39	상담목표의 최우선순위를 학업을 유지해서 졸업하는 것으로 잡았다	3.818	1.401
84	내담자가 자신의 현실적인 과업을 직면하는 게 어려워 증독(게임, 알코올 등)으로 회피한다고 생각했다	3.818	0.982
88	내담자가 입학부터 학교 적응에 어려움이 있는 것을 알게 되었다	3.818	1.168
4	비자발적인 내담자의 상담 동기를 높이기 위해 내담자의 심리적 원인(우울, 완벽주의 등)이 치료가 되면 학업 수행을 잘 할 수 있을 거라고 설명했다	3.727	0.786
80	학교의 경쟁적인 분위기가 학업 위기의 어려움을 가중시킨다고 생각했다	3.727	0.905

20	아동·청소년과 상담을 한다고 생각하며 하나하나 가르치고 달래주면서 심리적 재양육을 했다	3.636	1.120
50	내담자에게 깊은 유대감을 느꼈다	3.636	1.286
51	내담자가 학업 유지를 희망하면서 공부는 하지 않는 모습을 볼 때 다급해지고 답답했다	3.636	1.433
76	내담자가 문제가 발생하면 압도된 채 해결하지 못하거나, 충동적으로 행동해서 더 큰 문제를 만드는 것을 보며 답답함을 느꼈다	3.636	1.120
85	내담자가 졸업 이후에 무엇을 해야 할지 막막해하고 두려워한다고 느꼈다	3.636	0.674
2	내담자의 학업 수행을 고려했을 때 학기를 지속하면 제적의 위험이 큰 경우 휴학을 권했다	3.545	1.128
13	내담자가 학내에서 사회적 관계를 맺도록 적극적으로 격려하고 관계 형성에서의 어려움을 다루었다	3.545	1.036
29	학업에 어려움을 느낄 때 교수님과 면담이나 메일 등으로 대화하는 법을 알려주거나 직접 의뢰했다	3.545	1.44
59	내담자가 마음속에 가지고 있던 감정을 표출시켜서 안정적인 상태로 만들었다	3.545	0.820
67	내담자가 제적위기임에도 상담에 대한 동기가 없어 상담이 지지부진하다고 느꼈다	3.545	1.128
57	상담이나 주변의 도움에도 계획과 과업 수행을 계속 실패하는 내담자를 보며 좌절했다	3.545	1.036
77	내담자가 상담 개입에 방어적인 태도를 보일 때 지친다고 느꼈다	3.455	1.440
79	경제적으로 어려움이 위험요인에 중요한 사항이었으나, 학교에서 받을 수 있는 경제적 지원(장학, 근로 장학, 기숙사 입소)을 찾을 수 없어 한계를 느꼈다	3.455	1.036
87	내담자가 매우 내향적이거나 의사소통 기술이 부족해서 사회적 관계를 형성하고 유지하는 것에 어려움을 겪는다고 생각했다	3.455	1.293
89	내담자의 자율성 부족이 초기 대학 적응의 주요 위험요인이라고 생각했다	3.455	1.293

12	내담자의 강의계획서와 시간표를 보며 과제, 시험 일정과 수행 여부를 하나하나 계속 체크했다	3.455	1.293
40	심리적인 문제보다는 과업 수행이나 행동 문제를 조절하는 것에 초점을 두었다	3.364	1.690
58	내담자의 학업 유지가 우선이어서 진로 호소문제를 깊게 고민하고 다룰 여유가 없었다	3.364	1.286
60	자신이 학내에서 고립되어 있는 내담자를 돌보는 유일한 사람이라고 생각했다	3.364	1.286
62	내담자가 경제적으로 어려워서 아르바이트를 하느라 학업에 집중하기가 어려워하는 것을 보며 많이 안타까웠다	3.364	1.433
68	내담자가 군 복무나 학사처리 등 중요한 일정을 알아볼 생각을 하지 않거나 음주나 게임만 하는 모습을 보며 내담자에게 제대로 살려고 하는 의지와 희망이 없다는 생각이 들었다	3.364	1.286
82	내담자가 어려워하면서도 어떻게든 학업 유지를 해보려고 안간힘을 쓴다고 느꼈다	3.364	0.809
83	내담자가 성적이 오르거나 졸업을 하자 성취감을 느꼈다	3.364	1.120
47	공감보다는 목표지향적이고 문제 해결적인 태도로 상담을 한 것이 아쉬웠다	3.273	1.348
53	상담 기간 내내 내담자가 제적이 될까 봐 긴장하고 걱정했다	3.273	1.421
74	내담자를 인정하거나 수용했지만, 내담자는 이를 받아들이지 못했다	3.273	1.272
9	학기 중간에 낮은 성적이 나올 것으로 예상되는 과목을 철회(drop)하도록 했다	3.182	1.168
16	내담자가 경제적으로 열악한 경우, 받을 수 있는 경제적인 지원이 있는지 알아보고, 정보를 전달했다	3.182	0.982
86	내담자가 학교에 대한 애정과 소속감이 없는 것이 학업 유지하는 데 큰 어려움이라고 생각했다	3.182	1.328
15	무기력한 내담자가 행동을 실천할 수 있도록 제안을 하고, 직접 실천계획표를 짜주며 적극적으로 개입하였다	3.091	1.044
69	내담자가 학업에 직접적으로 관련된 문제에만 관심이 있어 심리적 문제에 대해 개입을 하기가 어려웠다	3.091	1.300
73	상담 초기에 자살 위기 상태를 인식하고 긴장했다	3.091	1.300

81	전공에서 요구하는 과업의 수준이 내담자가 열심히 해도 따라갈 수 있는 수준이 아니라고 생각했다	3.091	1.136
14	내담자가 학사일정을 파악하고 있지 못한 경우 직접 학사일정과 정보를 파악 후 전달했다	3.000	1.000
17	내담자가 과제의 일부분(자료 찾기, 자료 읽기 등)을 상담 시간에 바로 하도록 했다	3.000	1.265
18	내담자가 어려워하는 과제를 수행할 수 있도록 아이디어 단계부터 하나하나 구체적으로 함께 논의했다	3.000	1.265
26	내담자의 생활 관리를 위해 주 1회 상담 외에 추가적으로 면담을 하거나 전화 연락을 하였다	3.000	1.549
48	내담자가 학업 유지하기도 어려운 상황이라 학내 관계 형성을 상담에서 시도할 시기가 아니라고 생각했다	3.000	1.414
49	부모나 사회복지사처럼 내담자를 실제적인 면에서 챙기고 도와주는 개입을 하며 역할 갈등이 생겼다	3.000	1.732
78	대학상담기관이 제적위기 학사경고 사례의 특수성을 충분히 이해하지 못해 회기연장에 어려움을 겪었다	3.000	1.265
90	서울에서 지방 출신인 내담자를 도와줄 지지기반을 찾을 수 없었다	3.000	1.095
55	내담자가 학업 유지를 못 하게 되는 것이 상담의 실패라고 느껴졌다	2.909	1.221
30	내담자의 학사처리나 경제적 지원을 위해 관계자(교수, 관계기관 등)에게 직접 의견을 개진했다	2.818	1.401

제적위기 학사경고자 상담경험에서 가장 동의가 된다고 평가된 진술 문은 ‘36. 내담자가 자신만의 학업 유지와 졸업에 대한 목표나 의미를 인식할 수 있도록 도왔다($M=4.818$)’, ‘35. 상담 과정에서 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력했다($M=4.727$)’, ‘27. 내담자의 상태가 개선되지 않거나 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속했다($M=4.636$)’, ‘54. 제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각했다($M=4.636$)’, ‘21. 내담자의 내적인 고통과 절망이 심하다는 것을 느끼며 마음이 매우 아팠다($M=4.545$)’, ‘32. 내담자가 상담에서 세운 계획에 실패했을 때 내적으로 무엇을 경험하는지 탐색했다($M=$

4.545)', '44. 상담사로서 느끼는 무기력, 절망 등의 어려움을 해결하기 위해 수퍼비전, 개인 분석, 자문 등을 받으며 극복하려고 노력했다($M=4.545$)'로 나타났다.

Ward의 방법을 통해 확인된 8개의 군집에 대한 동의 수준 평균 결과를 <표 10>에 제시하였다. 군집별 동의 수준 점수의 순위를 보면, 군집 3 '내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠'($M=4.264$)으로 가장 높았고, 군집 4 '상담 지속을 위해 노력함'($M=4.236$)과 군집 2 '내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함'($M=4.182$)이 뒤를 이었다. 군집 8 '내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함'($M=3.523$)은 가장 낮은 평균 점수가 나타났다.

<표 10> 군집별 연구 참여자 동의 수준 평균

군집	<i>M</i>	<i>SD</i>
군집 3. 내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠	4.264	0.820
군집 4. 상담 지속을 위해 노력함	4.236	1.036
군집 2. 내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함	4.182	0.905
군집 6. 학업 위기를 경험하며 힘들어하는 내담자가 안쓰러움	3.843	1.041
군집 7. 내담자의 문제가 복잡하고 만성적임	3.669	1.155
군집 5. 고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함	3.568	1.240
군집 1. 제적위기를 막기 위해 일상생활 및 학업수행을 적극적으로 관리함	3.567	1.252
군집 8. 내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함	3.523	1.144

V. 논의

본 연구는 개념도 방법을 사용하여 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담에서 대학상담기관 상담사들이 어떤 경험을 하는지 탐색하기 위해 수행되었다. 이를 위해 서울 소재 4년제 대학에서 제적위기 학사경고자 상담 경험이 있고, 석사 이상의 학위를 소지하고, 4년 이상의 상담 경력과 상담전문가 자격이 있는 상담사 12명을 대상으로 개별 면접을 실시하였다. 여기에서 제적위기 학사경고자는 학교 규정에 따라 1회 더 학사경고를 받으면 제적이 되는 학사경고자 중 재수 등 확고한 진로 목표가 있어 학업불성실을 스스로 선택한 경우 등을 제외하고 학사경고를 학습실패로 인식하는 학사경고자를 말한다. 연구참여자에게 “제적위기 학사경고자의 학업지속(학교를 중도에 그만두지 않고, 학업을 유지)을 위한 상담에서 어떤 경험들을 하셨습니까?”라는 초점질문을 제시하였고, 참여자의 경험을 편안하게 끌어내기 위해 길라잡이 문장을 함께 제시하였다. 먼저 연구자는 내담자의 행동과 상태를 물었고 상담사는 생생하게 내담자에 대해 회고하면서 자연스럽게 내담자를 돕기 위한 개입과 활동, 내담자에 대한 상담사의 정서적 반응, 상담 과정에서 발생한 어려움, 어려움에 대한 상담사의 반응, 어려움을 해결하기 위한 대처가 나선형으로 이어지는 하나의 이야기로 나타났다. 연구자는 개별 면접을 마친 후 축어록을 풀고 의미 단위별로 기초진술문을 추출하였으며, 통합·편집 과정과 전문가 피드백을 거쳐 90개의 최종진술문을 구성하였다.

이후 면접 참여자 중 10명이 유사성 분류를 한 결과를 바탕으로 다차원척도 분석과 군집분석을 실시하여 상담사가 제적위기 학사경고자의 학업지속을 위한 상담 경험을 어떻게 인식하는지에 대한 개념도가 나타났다. 분석 결과, 연구참여자는 상담 경험을 '적극적 개입'-'어려움 및 한계 인식', '상담사의 자기인식 초점'-'내담자 및 환경적 맥락 초점', '내

담자의 학업 위기 초점'-'내담자의 존재 및 삶 초점'의 3개 차원과 '제적 위기를 막기 위해 일상생활 및 학업수행을 적극적으로 관리함', '내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함', '내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠', '상담 지속을 위해 노력함', '고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함', '내담자에 대한 깊은 연민과 유대감을 경험함', '내담자의 문제가 복잡하고 만성적임', '내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함'의 8개 군집으로 인식하는 것으로 나타났다. 본 장에서는 제적위기 학사경고자 상담경험의 내용과 개념도 상에서 나타난 차원과 군집, 동의 수준(degree of agreement) 평정 결과에 대해 논의하고자 한다.

1. 제적위기 학사경고자 상담 경험의 내용

본 연구에서 제적위기 학사경고자들의 학업지속을 위해 상담한 상담사의 경험을 바탕으로 도출된 90개의 진술문의 내용을 살펴보고자 한다.

90개의 최종진술문 중에서 가장 많은 빈도를 보였던 진술문은 '75. 학업 문제 외에도 정서, 행동, 관계, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많아서 어려웠다'이고, 그다음은 '5. 위축된 내담자가 자신에게도 의미 있는 역량과 자원이 있다는 것을 인식할 수 있도록 작은 실천 행동이나 잠재자원(지능, 성격 등)에 대해 피드백하고 격려했다'로 9명이 응답했다. 8명이 응답한 진술문에는 '60. 자신이 학내에서 고립되어 있는 내담자를 돌보는 유일한 사람이라고 생각했다', '57. 상담이나 주변의 도움에도 계획과 과업 수행을 계속 실패하는 내담자를 보며 좌절했다', '53. 상담 기간 내내 내담자가 제적될까 봐 긴장하고 걱정했다', '12. 내담자의 강의계획서와 시간표를 보며 과제, 시험 일정과 수행 여부를 하나하나 계속 체크했다'이다.

진술문을 통해서 나타난 제적위기 학사경고자 상담 경험의 몇 가지

특징적인 면을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 상담사들은 제적위기 학사경고자들의 문제가 복합적이고 만성적이어서 어렵다고 지각하고 있었다. 구체적인 진술문을 살펴보면 ‘75. 학업 문제 외에도 정서, 행동, 관계, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많아서 어려웠다’, ‘63. 내담자가 정서·행동적, 상황적 문제가 해결되지 않은 채 힘들어한 기간이 너무 오래 지속되었다고 생각했다’가 보고되었다. 이는 학사경고자들이 학습 관련 요인 외에도 개인의 심리적 어려움, 행동적 문제, 부모의 지원 부족, 경제적 어려움 등 다양한 측면 때문에 학사경고를 초래한다는 선행연구(김옥분, 김혜진, 2018; 박알뜨리 외, 2020; 신종원, 2018; 이용진 외, 2017; 주영아 외, 2012)와 맥락을 같이 한다.

둘째, 내담자의 입체적이고 복합적인 문제로 인해 상담사들은 내담자의 내적인 문제뿐 아니라 경제적 어려움, 가족 갈등, 대학생활 부적응 등 상황 변인도 종합적으로 고려했으며 이와 관련된 경험을 보고하였다. ‘13. 내담자가 학내에서 사회적 관계를 맺도록 적극적으로 격려하고 관계 형성에서의 어려움을 다루었다’, ‘79. 경제적으로 어려움이 위험요인에 중요한 사항이었으나, 학교에서 받을 수 있는 경제적 지원(장학, 근로장학, 기숙사 입소)을 찾을 수 없어 한계를 느꼈다’, ‘16. 내담자가 경제적으로 열악한 경우, 받을 수 있는 경제적인 지원이 있는지 알아보고, 정보를 전달했다’, ‘80. 학교의 경쟁적인 분위기가 학업위기의 어려움을 가중시킨다고 생각했다’가 이에 해당한다. 이 과정에서 상담사들은 ‘30. 내담자의 학사처리나 경제적 지원을 위해 관계자(교수, 관계기관 등)에게 직접 의견을 개진했다’와 같이 내담자의 학사처리가 원활하게 진행이 되지 않거나 낮은 학점으로 경제적 지원을 받을 수 없는 시스템적인 문제에 문제 의식을 가지고 내담자에 대한 실천적인 옹호활동을 하기도 했다. 이러한 결과는 학사경고 극복요인에 대해 교수와 학생 모두 개인적 요인과 함께 환경적 요인이 작용한다는 임수진(2021)의 연구와 맥락을 같이 한다.

셋째, 상담사들은 내담자가 학사경고를 더 받으면 제적이 되는 상황에서 학업수행을 구체적이고 적극적으로 돕는 활동들이 나타났다. 제적위

기 학사경고자는 학교를 계속 다니기 위해서 이번 학기 학점을 잘 받아야 한다는 현실적인 압박감이 있다. 상담에서는 내담자가 당면하고 있는 문제나 과제를 해결하는 것을 중요하게 고려하지만 학사경고자 상담은 특히 이러한 현실적인 문제에 우선순위를 둘 수밖에 없다(황매향, 2021). ‘12. 내담자의 강의계획서와 시간표를 보며 과제, 시험 일정과 수행여부를 하나하나 계속 체크했다’, ‘11. 내담자가 수업에 나가지 않자 이를 지속적으로 체크하고 그 과정에서의 방해요인을 다루었다’, ‘17. 내담자가 과제의 일부분(자료 찾기, 자료 읽기 등)을 상담시간에 바로 하도록 했다’, ‘18. 내담자가 어려워하는 과제를 수행할 수 있도록 아이디어 단계부터 하나하나 구체적으로 함께 논의했다’가 이에 해당한다. 이 과정에서 상담사들은 ‘47. 공감보다는 목표지향적이고 문제해결적인 태도로 상담을 한 것이 아쉬웠다’와 같이 한 학기 내에 학사경고를 받지 않도록 내담자가 학업을 수행하는데 초점을 두면서 목표지향적인 상담으로 진행한 것에 대한 갈등이 있었다. 위기상담에서는 내담자가 경험하는 문제를 내담자가 적응적으로 대처할 수 있도록 도와야 하며, 긍정적인 태도와 공감적인 태도를 유지해야 한다(이소우 외, 1997). 그러므로 상담사는 내담자가 자신이 정의한 문제를 스스로 해결하는 과정을 돕되, 수용적이고 공감적인 태도를 상담과정에서 유지해야 한다.

넷째, 상담사들은 상담경험에서 내담자에 대한 부정적인 정서 반응과 상담에 대한 회의감과 좌절감을 보고하였다. ‘51. 내담자가 학업 유지를 희망하면서 공부는 하지 않는 모습을 볼 때 다급해지고 답답했다’, ‘57. 상담이나 주변의 도움에도 계획과 과업 수행을 계속 실패하는 내담자를 보며 좌절했다’, ‘76. 내담자가 문제가 발생하면 압도된 채 해결하지 못하거나, 충동적으로 행동해서 더 큰 문제를 만드는 것을 보며 답답함을 느꼈다’, ‘77. 내담자가 상담 개입에 방어적인 태도를 보일 때 지친다고 느꼈다’가 이와 관련된 진술문들이다. Walsh(2019)는 자해 내담자를 상담하는 상담사들이 흔히 경험하는 부정적인 반응을 소개했는데, 그중에는 내담자에 대한 비하적 판단, 치료에 대한 비관적 태도, 상담사로서 자신

의 유능성에 대한 회의와 의심, 실망, 무기력함 등이 포함되었다. 상담사가 내담자가 학업을 중단하지 않고, 대학 졸업이라는 성취를 이루길 바랐는데(진술문 52) 내담자가 이 기대와는 다른 행동을 보였을 때 상담사는 실망하게 되고, 이러한 부정적인 반응이 나타날 수 있다. 상담사가 상담 과정에서 부정적인 정서경험을 하는 것을 자연스러운 일이나, 내담자에 대한 긍정적인 태도와 치료 효과에 대한 희망을 상담사가 유지하는 것을 상담 성과에서 중요하기 때문에 상담사는 자신의 기대에 대해 인식하고, 역전이 행동으로 이어지지 않도록 관리할 필요가 있다.

넷째, 상담사들은 ‘10. 먹고, 씻고, 자고, 운동하는 일상생활의 기능과 루틴이 유지되도록 일상을 하나하나 점검했다’, ‘12. 내담자의 강의계획서와 시간표를 보며 과제, 시험 일정과 수행 여부를 하나하나 계속 체크했다’, ‘26. 내담자의 생활 관리를 위해 주 1회 상담 외에 추가적으로 면담을 하거나 전화 연락을 하였다’와 같이 일상생활의 루틴을 유지하고, 학교에 출석하는 기본적인 학업수행을 하지 못하는 무기력한 내담자를 적극적으로 돌보는 방식으로 개입한 경험을 보고하였다. 그러나 이런 방식의 상담에 대한 갈등이 나타났는데, 대표적인 진술문은 ‘49. 부모나 사회복지사처럼 내담자를 실제적인 면에서 챙기고 도와주는 개입을 하며 역할 갈등이 생겼다’와 같다. 위기에 있는 내담자들은 위기에 있는 내담자들은 압도되어 있으며, 어찌할 바를 모르고 도움이 필요하다고 느끼고 있음을 드러내는데, 이러한 긴박성, 무력감 때문에 상담사에게 흔히 나타나는 역전이 반응 중에는 전능 통제(omnipotent control), 구원 환상(rescue fantasy)이 있다(Slonim & Hodges, 2000). 제적위기 학사경고자 상담에서는 내담자가 대학 졸업이라는 성취를 이루길 바라고(진술문 52), 학업 유지를 못하면 상담의 실패로 여겨지고(진술문 53), 내담자가 성적이 오르거나 졸업을 하면 성취감을 느끼는(진술문 83) 상담사의 경험과 연관된다고 볼 수 있다.

2. 제적위기 학사경고자 상담경험의 차원

본 연구에서 제적위기 학사경고자 상담경험의 차원은 3개의 차원으로 나타났다. 1차원(X축)은 ‘적극적 개입-어려움 인식’ 차원을, 2차원(Y축)은 ‘상담사의 자기인식 초점-내담자 및 환경적 맥락 초점’ 차원을, 3차원(Z축)은 ‘내담자의 학업 위기 초점-내담자의 존재 및 삶 초점’ 차원을 반영하는 것으로 나타났다.

첫째, 연구참여자들은 1차원에서 제적위기 학사경고자 상담경험을 ‘적극적 개입-어려움 및 한계 인식’ 차원으로 인식하고 있었다. 먼저 1차원(X축) 정적 방향에는 ‘26. 내담자의 생활 관리를 위해 주 1회 상담 외에 추가적으로 면담을 하거나 전화 연락을 하였다’, ‘33. 내담자의 과도한 게임, 음주 등 문제 행동을 조절할 수 있도록 점검하고 그 과정에서의 어려움을 다루었다’, ‘42. 내담자의 컨디션과 상황을 고려하며 정서적이고 실제적인 돌봄을 제공했다’, ‘41. 내담자가 학업 수행을 계획대로 못 했을 때 다시 해보라고 격려하고 함께 계획을 수정하는 것을 반복했다’, ‘10. 먹고, 씻고, 자고, 운동하는 일상생활의 기능과 루틴이 유지되도록 일상을 하나하나 점검했다’와 같은 적극적 개입 경험이 나타났다. 상담사의 제적위기 학사경고자 상담에서 적극적인 개입이 차원으로 나타난 결과는 상담사가 내담자의 상황을 위기로 인식하고, 발생한 문제를 빠르게 다루어 해결하려는 위기 개입(crisis intervention)의 경험을 반영한다고 볼 수 있다. 이는 위기 내담자를 상담한 숙련상담사들이 높은 수준의 관여도를 경험했다는 연구 결과(Carrick, 2014)와도 맥락을 같이 한다.

또한 1차원(X축) 부적 방향에는 ‘69. 내담자가 학업에 직접적으로 관련된 문제에만 관심이 있어 심리적 문제에 대해 개입을 하기가 어려웠다’, ‘72. 내담자가 상담을 하며 좋은 성적을 얻고 전반적 상태가 호전되었음에도 다시 안 좋아지는 경우를 경험했다’, ‘75. 학업 문제 외에도 정서, 행동, 관계, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많

아서 어려웠다'와 같이 상담과정에서 경험하는 어려움 및 한계를 인식하는 내용이 나타났다. 이를 볼 때 '적극적 개입-어려움 및 한계 인식' 차원에는 상담사가 내담자의 문제를 해결하기 위해 매우 적극적으로 노력하고 있으나, 내담자와 문제 상황의 특성으로 인해 상담 과정에서 어려움을 경험하고, 상담 성과의 한계를 경험하는 내용이 포함된다. 이러한 경험의 구조는 상담사의 유능감 상실과 소진을 일으킬 수 있다. '44. 상담사로서 느끼는 무기력, 절망 등의 어려움을 해결하기 위해 수퍼비전, 개인 분석, 자문 등을 받으며 극복하려고 노력했다', '57. 상담이나 주변의 도움에도 계획과 과업 수행을 계속 실패하는 내담자를 보며 좌절했다'는 이를 반영하는 진술문이다. 관련하여 권경인과 김지영(2019a)의 연구에서는 비자살적 자해 청소년을 상담하며 경험하는 상담사의 어려움 중 '상담사의 유능감 상실'과 '홀로 애쓰는 듯해 지침'이 범주로 나타났는데, 본 연구의 결과와 맥락을 같이 한다.

둘째, 제적위기 학사경고자 상담경험은 2차원에서 '상담사의 자기인식 초점-내담자 및 환경적 맥락 초점' 차원으로 나타났다. 먼저 2차원(Y축) 정적 방향에서는 '19. 내담자에게 느껴지는 실망, 걱정과 같은 감정이 과하다고 생각될 때 의식적으로 감정과 생각을 객관화하려고 노력했다', '53. 상담 기간 내내 내담자가 제적이 될까 봐 긴장하고 걱정했다', '51. 내담자가 학업 유지를 희망하면서 공부하는 모습이 볼 때 다급해지고 답답했다'와 같이 상담과정에서 경험하는 상담사의 자기인식에 초점을 둔 경험이 나타났다. 이와 같이 제적위기 학사경고 상담경험에서 상담사가 인식한 자신의 감정과 생각은 '실망', '걱정', '답답함', '긴장'인 것으로 나타났다. 이는 비자살적 자해 위기에 참여한 상담사들이 상담과정에서 신체적 긴장과 고통, 정서적 고통, 두려움과 조급함을 경험하고 있었다는 연구 결과와 유사하다(권경인, 김지영, 2019b). 상담사는 상담과정에서 자신이 내적으로 무엇을 경험하고 있는지에 대한 자기인식을 통해 내담자를 이해하게 된다(홍영식, 한재희, 2012). 상담사가 경험하는 긴장과 걱정은 투사적 동일시의 측면에서 이해할 수 있다. 상담사가 불

안과 긴장을 경험할 때 자신이 직접 내담자의 학업문제를 해결하기 위해 행동할 수 있다. 그러나 이러한 긴장과 불안을 내담자의 것으로 이해하며, 내담자의 고통에 공명하여 경험함으로써 내담자를 심층적으로 이해하고 그들이 이러한 위기 경험을 견딜 수 있도록 도와야 한다.

또한 2차원(Y축) 부정적 방향에서는 ‘13. 내담자가 학내에서 사회적 관계를 맺도록 적극적으로 격려하고 관계 형성에서의 어려움을 다루었다’, ‘61. 상담 외에 내담자에게 도움을 줄 학내 지원체계가 부족하다고 생각했다’, ‘63. 내담자가 정서·행동적, 상황적 문제가 해결되지 않은 채 힘들어한 기간이 너무 오래 지속되었다고 생각했다’, ‘64. 내담자의 부모가 경제적, 정서적, 상황적 어려움이 심각해서 내담자의 자원으로 활용하기가 어려웠다’, ‘80. 학교의 경쟁적인 분위기가 학업 위기의 어려움을 가중시킨다고 생각했다’, ‘78. 대학상담기관이 제적위기 학사경고 사례의 특수성을 충분히 이해하지 못해 회기연장에 어려움을 겪었다’와 같이 내담자의 문제 특성, 내담자의 환경적 자원, 상담 환경에 초점을 둔 경험이 나타났다. 대학에서 학사경고를 받는다는 것은 대학이라는 외적인 요인과 개인의 내적인 요인이 상호작용하여 발생한 결과이다(주영아 외, 2012). 또한 이러한 학사경고 경험을 극복하는데 있어서도 주변 사람들의 지지(이미경, 김희수, 2018; 여미옥, 2020; 이현영, 2019; 주영아 외, 2012; 장애경, 양지웅, 2013)와 학교에서 제공하는 프로그램, 상담과 같은 지원(여미옥, 2020; 임수진, 2021; 현채승, 2016)과 같이 환경적 자원이 도움이 된다. 즉 상담사는 제적위기라는 학업위기 상황에 있는 내담자의 문제와 대안을 다각적으로 탐색하고 실천하는 위기개입적인 상담과정을 반영하는 차원으로 여겨진다.

셋째, 3차원(Z축)에서는 ‘내담자의 학업 위기 초점-내담자의 존재 및 삶 초점’ 차원이 나타났다. 우선, 3차원(Z축)의 정적 방향에서는 ‘62. 내담자가 경제적으로 어려워서 아르바이트를 하느라 학업에 집중하기가 어려워하는 것을 보며 많이 안타까웠다’, ‘82. 내담자가 어려워하면서도 어떻게든 학업 유지를 해보려고 안간힘을 쓴다고 느꼈다’, ‘22. 학업과 관계

면에서 잘 해내려고 부단히 애쓰는 내담자의 모습을 보며 안쓰러웠다'와 같이 학업 위기와 관련된 내담자의 어려움과 정서적 고통, 노력에 대한 상담사의 반응이 나타났다.

반면 Z축 부적 방향에서는 '4. 비자발적인 내담자의 상담 동기를 높이기 위해 내담자의 심리적 원인(우울, 완벽주의 등)이 치료가 되면 학업 수행을 잘 할 수 있을 거라고 설명했다', '5. 위축된 내담자가 자신에게도 의미 있는 역량과 자원이 있다는 것을 인식할 수 있도록 작은 실천 행동이나 잠재자원(지능, 성격 등)에 대해 피드백하고 격려했다', '25. 과업을 잘하지 못했을 때 경험하는 내담자의 무가치감에 대해 다루었다', '31. 내담자의 진정한 자기(self)에 관심을 갖도록 하고, 경험과 소망 등을 탐색하고 지지했다', '35. 상담 과정에서 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력했다', '43. 내담자가 잘 될 거라고 믿어주고 격려했다', '54. 제적위기 자체보다 내담자의 삶을 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각했다'와 같이 '내담자의 동기부여, 역량과 자원에 초점을 둔 진술문과 내담자의 심리내적 경험, 감정, 소망을 다루고, 제적위기 자체보다 내담자의 삶을 중요하게 생각한 진술문들이 나타났다.

3차원의 축은 상담사들이 내담자의 학업 위기 상황에 초점을 둔 내담자의 존재와 삶에 초점을 두고 관련된 경험들이 차원으로 인식된다는 점은 시사하는 바가 크다.

3. 제적위기 학사경고자 상담 경험의 군집

유사성 분류를 한 결과, 연구참여자는 제적위기 학사경고자 상담경험을 8개 군집으로 인식하는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 8개 군집을 '제적위기를 막기 위해 일상생활 및 학업수행을 적극적으로 관리함(군집 1)', '내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려했다(군집 2)', '내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠(군집 3)', '상담 지속을 위해 노력함(군

집 4)', '고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함(군집 5)', '내담자에 대한 깊은 연민과 유대감을 경험함(군집 6)', '내담자의 문제가 복잡하고 만성적임(군집 7)', '내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함(군집 8)'으로 명명하였다. 각 군집에 대한 논의는 다음과 같다.

먼저, 연구참여자는 군집 1 '제적위기를 막기 위해 일상생활 및 학업 수행을 적극적으로 관리함'을 제적위기 학사경고자와의 상담 경험으로 인식하고 있었다. 상담사들은 학업유지와 졸업을 목표로 내담자의 학업과 일상생활 유지를 관리하는 경험이 나타난다. 내담자가 무리하지 않고 현실적으로 수행이 가능한 수준의 학업계획과 목표를 만들도록 도왔고(진술문 7), 내담자가 한 학기 내 수강을 유지할 수 있는 수준의 학점과 과목으로 수강신청하도록 돕는 것(진술문 8)과 같이 내담자가 안전하게 학업을 유지할 수 있는 상황을 만들려고 했다. 또한 내담자가 경제적으로 열악한 경우, 받을 수 있는 경제적인 지원이 있는지 알아보고, 정보를 전달했고(진술문 16), 상담 외에 내담자에게 도움을 줄 수 있는 관계나 학내 프로그램이 있는지 탐색하고, 있는 경우 도움받기를 권유하는 것(진술문 28)과 같이 필요한 정보를 제공했다. 이러한 경험은 위기 상담에서는 상담사가 정보를 제공하고, 문제해결전략을 만들어내는 데 있어 적극적인 역할을 수행한다는 연구와 그 맥락을 같이 한다(Sandoval, 1985).

또한 군집 1에서는 상담사가 매우 적극적으로 개입한 경험이 나타났는데, 강의계획서와 시간표를 보며 과제, 시험 일정과 그 수행 여부를 하나하나 계속 체크했으며(진술문 12), 내담자가 과제를 어려워하면 상담실에서 아이디어 단계부터 하나하나 논의하는(진술문 18) 경험이 나타났다. 이러한 경험은 흔히 학업 상담에서 강조되는 자기주도학습(Self-directed Learning)의 내용과는 차이가 있다. 이는 제적위기 학사경고자 상담이 위기 상담으로, 일반적인 학업 상담과는 성격을 달리하기 때문이다. 위기란 "내담자의 현재 자원과 대처 메카니즘을 넘어서는 건디기 어려운 것으로 사건과 상황을 경험하거나 지각하는 것"(James,

2008, p.3)으로, 모든 위기는 정서적, 행동적, 인지적인 혼란과 기능에 있어서 급격한 변화를 일으킬 가능성이 있다(Collins & Collins, 2005). 그러므로 위기 상담 초반에서는 일시적으로 직접적인 조언, 행동의 활성화, 희망 공급을 위해 상담사에게 내담자가 의존할 수 있다(Sandoval, Scott, & Padilla, 2009). 위기 상황에서 무력감을 경험하는 내담자는 강한 전이 소망으로 대처능력에 있어서 퇴행하며, 강한 의존욕구를 가지는데(Viederman, 1983), 상담사는 이러한 내담자의 상태를 이해해야 하고, 내담자가 스스로 책임지고 해결할 수 있도록 조력해야 한다. 관련하여 학사경고자의 극복 경험을 살펴보면, 학업과 나에 대한 인식을 전환하고(김명찬, 2013; 이현준, 김명찬, 2020; 여미옥, 2020), 스스로를 이끌며, 꾸준히 노력하는 것이 극복 요인으로 나타났다(장애경, 양지웅, 2013; 주영아 외, 2012; 김명찬 2013; 이미경, 김희수, 2018; 이현영, 2019; 여미옥, 2020). 즉 학업 유지에 대한 선택과 책임이 내담자에게 있다는 것을 상담사와 내담자는 인식해야 한다.

군집 2 ‘내담자에게 정서적, 실제적인 지지와 돌봄을 제공하고, 격려함’에서는 제적위기 학사경고자에게 학업위기와 관련된 과업보다는 내담자 존재 자체에 초점을 맞추면서 정서적, 실제적으로 돌보고(진술문 42), 성취할 수 있는 과업을 탐색하고 수행하도록 해서 유능감을 경험할 수 있도록 하는(진술문 6) 경험들이 나타났다. 현재의 위기를 자신의 능력으로는 해결이 어렵다고 느끼는 내담자들은 심리적 불균형 상태(Caplan, 1964)에 있게 되는데 이때 내담자들은 종종 비합리적으로 행동하고, 사회적 관계에서 철수하게 된다(Sandoval, 2014). 내담자에게 상담사가 안심을 시켜주는 부모상이 되어주는 것은, 내담자에게 희망과 보호를 전달해준다(Viederman, 1983). 그러므로 상담사는 지지하고 돌보는 태도를 통해 내담자에게 안전감을 경험하도록 하며, 행동할 수 있도록 격려해야 한다.

군집 3 ‘내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠’에서는 상담사는 학업과 일상생활 관리하고 독려하는 차원에서 벗어나 내담자의 무가치감

(진술문 25), 억눌러 온 감정(진술문 59), 제적과 관련된 불안(진술문 34)과 과업수행 실패 시 내적인 경험을(진술문 32) 심리적으로 다루었다. 현채승(2016)의 연구에서 반복적인 학사경고를 받는 중심 현상으로 학사 위기를 부인하고 대처하지 못하는 것으로 나타났으며, 학사 경고 극복과정 경험을 탐색한 선행연구에서 중요한 요인으로 나타난 것은 현실을 직면하는 것이다(김명찬, 2013; 여미옥, 2020; 이현영, 2019; 이현준, 김명찬, 2020). 내담자의 변화를 이끌어내기 위해서 상담사는 내담자가 원하는 방향과는 다른 방향으로 전개되는 피하고 싶은 현실을 직면하도록 도와야 하며, 이러한 진정성을 경험하는 과정을 통해 내담자는 참자기(real self)에 도달할 수 있다(김창대, 2009). 이를 반영하는 상담사의 경험은 군집 3에서 '31. 내담자의 진정한 자기(self)에 관심을 갖도록 하고, 경험과 소망을 탐색하고 지지했다'의 진술문으로 나타난다.

상담사는 자신의 문제를 인식하고 또한 내담자에게 활력을 줄 수 있는 자원을 탐색하고(진술문 3), 자신의 자원과 역량을 인식하도록 피드백하고(진술문 5), 잘 될 거라고 믿어주고 격려해주었다(진술문 43). 동기 강화상담에서는 로저스의 이론을 받아들여 수용의 태도를 강조하는데, 이는 개인의 가치, 인간으로서의 잠재성을 존중하고, 내담자의 자율성과 자기결정 능력을 지지하며, 내담자의 개인적인 내적세계를 이해하려고 노력하고, 내담자의 강점과 노력을 인정하는 것을 의미한다(Miller & Rollnick, 2015). 본 연구에서 군집 3에서 나타나는 이러한 상담사의 경험은 문제가 아닌 내담자의 존재에 대한 관심과 수용을 나타낸다고 보인다.

또한 상담사는 제적위기보다 내담자의 삶에 잘 살 수 있게 해주는 것이 중요하다고 생각했고(진술문 54), 학업유지와 졸업에 대한 목표나 의미를 인식할 수 있도록 했다(진술문 36). 위기 상담 연구를 살펴보면, Elliott, Watson, Goldman과 Greenberg(2003)는 고통스러운 삶의 위기에 직면한 내담자들은 자신, 타인, 세계에 대한 중심적인 가정이 깨지면서 의미 상실을 겪게 되기 때문에, 내담자들을 위한 의미 형성 작업이 중요

하다고 설명하였다. 또한 Joseph과 Linley(2005)는 내담자의 변화와 고통 감소를 구분하면서 역경을 통한 성장을 위해서는 고통 감소에 관여하기 보다는 경험의 상징, 의미 만들기, 잠재적 위기 후 성장에 관심을 가지는 것이 필요함을 보고하였다. 제적위기 학사경고자들은 학업실패로 인해 처벌적으로 학교에서 제적을 당할 위기에 있게 되었다. 이들은 서울 소재 4년제 대학에 다니면서 학업적 성공이 중요한 한국사회에서 ‘공부를 잘한다’는 인정을 받아왔는데, 이러한 자기개념이 깨지는 위기 경험을 한 것이다. 학사경고자의 극복 경험을 살펴보면 학업과 나에 대한 인식을 전환하는 것이 중요한 극복 요인으로 나타났다(김명찬, 2013; 여미옥, 2020; 이현준, 김명찬, 2020). 그러므로 상담사는 이들이 학업을 유지하는 의미를 만드는 작업이 함께 하는 것이 중요하다. 더 나아가 학업 유지가 절대적인 목표가 되기보다, 내담자의 삶 전반을 고려하고 내담자가 학업을 유지 여부를 선택할 수 있도록 도와야 한다. 실존주의 상담에서는 삶에 대한 의미 추구, 선택과 책임을 강조한다(Heidegger, 1962). 학사경고 극복을 연구한 선행연구에서도 자신의 삶과 학업에 대한 책임감을 가지는 것(김명찬, 2013; 장애경, 양지웅, 2013; 주영아 외, 2012)이 나타났다.

군집 4 ‘상담 지속을 위해 노력함’은 평가적이지 않고 수용적인 태도를 유지하려고 노력하면서(진술문 35), 비자발적인 내담자의 상담동기를 높이려고 하고(진술문 4), 반복적으로 노쇼해도 계속 기다리고 연락하며(진술문 24), 내담자의 상태가 개선되지 않고 오히려 악화되어도 포기하지 않고 상담을 지속하고(진술문 27), 오래 받을 수 있도록 회기 연장 등을 한 경험(진술문 45)이 나타났다. 심리적 불균형 상태에 있는 내담자는 사회적 관계에서 종종 철수하며(Sandoval, 2014), 상담에도 잘 오지 않는다(Rainer & Brown, 2007). 특히 학업위기의 내담자들은 학업위기를 부인하고, 대처하지 않는 양상을 보였다(현채승, 2016). 군집 4는 내담자의 이러한 특성이 반영된 경험이라고 여겨진다.

군집 5 ‘고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함’에서는 의욕없는 내담자와 혼자 고군분투하는 느낌을 경험하고(진술문 46), 상담

기간 내내 내담자가 제적이 될까봐 긴장하고 걱정하며(진술문 53), 내담자의 학업유지를 못하게 되는 것이 상담의 실패라고 인식했다(진술문 55). 또한 상담사는 내담자가 제적위기인데도 상담 동기가 없고(진술문 67), 제대로 살 의지와 희망없이 살고(진술문 68) 있으며, 내담자가 문제 상황에서 제대로 된 대처를 못하는 것을 보며 답답함을 경험했다(진술문 76). 상담사는 이 과정에서 내담자의 변화가 없다고 느껴져서 좌절감과 무력감을 경험하고(진술문 70), 자신의 상담에 대해 회의감(진술문 71)을 경험했으며, 이러한 무기력과 절망 등의 어려움을 해결하기 위해 슈퍼비전 등을 받으며 극복하려고 노력했다(진술문 44). 위기 내담자와 상담을 할 때 두려움, 무력감 등 부정적인 정서적 경험을 하게 된다(권경인, 김지영, 2019b). 상담사가 상담 과정에서 부정적인 정서 경험을 하는 것을 자연스러운 일이나, 내담자에 대한 긍정적인 태도와 치료 효과에 대한 희망을 상담사가 유지하는 것을 상담 성과에서 중요하기 때문에 상담사는 자신의 기대에 대해 인식하고, 역전이 행동으로 이어지지 않도록 관리할 필요가 있다.

군집 6 ‘내담자에 대한 깊은 유대감과 연민’에서 상담사는 내담자의 상황에 깊은 유대감을 느끼고(진술문 50), 내담자의 어려운 환경(진술문 62)과 내적인 고통에 깊이 공감하며(진술문 21), 반복된 실패로 인해 위축된 내담자가 안쓰럽고(진술문 65), 어려운 상황에서도 어떻게든 학업유지하려는 내담자에게 연민의 감정을 느끼고 있었다(진술문 82). 또한 상담사는 내담자가 학업을 중단하지 않고 졸업하기를 바랐고(진술문 52), 내담자가 성적이 오르거나 졸업을 하자 성취감을 느꼈다(진술문 83). 군집 6은 Z축의 ‘내담자의 학업 위기 초점’ 영역에 분포되어 있었다. 즉 상담사는 내담자의 존재와 삶보다는 학업 위기에 초점을 두었을 때, 연민을 경험하는 것으로 나타났다. 자살위기 상담에서 경험하는 초심상담사 경험 연구에서는 ‘연민’이 ‘견디고 애씀’의 원인이 되는 것으로 나타났다(박미수, 유현실, 2019). 즉 이러한 연민이 군집 5인 ‘고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함’의 경험의 원인으로 생각해볼 수 있

다.

군집 7 ‘내담자의 문제가 복잡하고 만성적임’에서는 상담자는 내담자의 학업 문제 외에도 정서, 행동, 경제 등 여러 영역에서 다루어야 할 내담자의 문제가 많아서 어려웠고(진술문 75), 다양한 문제가 만성적이었다고(진술문 63) 지각하고 있었다. 내담자는 상태가 좋아졌다가 다시 안 좋아지기도 했고(진술문 72), 내담자가 학업에만 관심이 있어 심리적 개입을 하기 어려웠고(진술문 69), 학업 문제가 시급해서 학내 관계 형성을 시도하거나(진술문 48), 진로 문제(진술문 58)를 다룰 여유가 없었다. 군집 8 ‘내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함’에서는 내담자의 환경적인 특성으로 인한 한계를 지각하고 있었는데, 인서울 대학을 다니는 내담자 중 지방 출신인 경우에는 서울에서 내담자를 도와줄 지지기반이 없었고(진술문 90), 내담자의 부모가 경제적, 정서적, 상황적인 어려움으로 내담자의 자원이 되기가 어려웠다(진술문 64). 또한 경쟁적인 대학의 분위기(진술문 80), 대학의 지원 체계의 부족(진술문 61), 학사경고자가 받을 수 있는 경제적 지원이 학내에 없다는 한계(진술문 79), 대학상담기관의 체적위기 학사경고자에 대한 이해 부족(진술문 78)으로 상담 개입 과정에서 어려움을 경험했다.

내담자는 개인의 취약성과 환경의 취약성의 상호작용으로 위기를 경험하게 되며, 위기 상황의 내담자는 현재 자원과 대처기제가 상황 혹은 문제에 기능적이지 못하다(Callahan, 1994). 군집 7과 군집 8은 이러한 선행연구와 일맥상통한다. 학업상담에서는 내담자가 호소하는 문제 속에는 여러 문제들이 함께 있는 경우가 대부분이기 때문에, 목표 우선순위를 내담자와 함께 결정해야 하며, 자원연계 필요성과 가능성을 탐색하면서 구조화 작업을 진행해야 하는 것이 강조되고 있다(임은미, 황매향, 박병관, 2014). 그러나 학사경고자는 학교의 징벌적 제도로 경제적인 형편이 학사경고의 원인임에도 적절한 지원을 받지 못할 수 있다. 이 과정에서 대학상담기관 상담사는 문제의식을 가지고 내담자에 대한 옹호활동을 할 필요가 있다. 관련하여 본 연구에서는 ‘30. 내담자의 학사처리나 경제

적 지원을 위해 관계자(교수, 관계기관 등)에게 직접 의견을 개진했다'와 같은 내담자에 대한 실천적인 옹호활동에 대한 경험이 나타났다.

4. 제적위기 학사경고자 상담경험에 대한 동의 수준

본 연구에서는 참여자 10명이 90개의 진술문을 읽고 자신의 경험에 비추어 동의가 되는 정도에 따라 5점 척도로 평정하였다. 90개의 진술문 전체에 대한 동의 수준 평균은 3.762점이었다. 군집별 상대적인 동의 수준을 살펴보면 '군집 3. 내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠'(M=4.264)로 가장 높았고, 군집 4 '상담 지속을 위해 노력함'(M=4.236)과 군집 2 '내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함'(M=4.182)이 뒤를 이었다. 군집 8 '내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함'(M= 3.523)은 가장 낮은 평균 점수가 나타났다.

연구참여자 각자의 상담경험에 비추어 가장 동의가 되는 경험에 대한 군집은 군집 3 '내담자의 학업위기보다 실존적인 삶에 초점을 둠'(M=4.264)이었다. 연구참여자들이 제적위기 상황에서도 내담자의 문제인 학업위기보다 내담자의 존재와 삶, 역량 등에 초점을 둔다는 것은 시사하는 바가 크다. 즉, 내담자가 스스로 자신의 문제를 책임감 있게 해결하도록 돕는 것이 필요하다고 할 수 있다.

두 번째로 동의 수준이 높은 군집은 군집 4 '상담 지속을 위해 노력함'(M=4.236)이다. 반복적으로 학업실패를 경험한 학사경고자들은 회피적이고, 사회관계로부터 철수하고, 고립하는 양상을 보이는데, 연구참여자들이 이러한 내담자의 특성을 공통적으로 경험하는 것으로 보인다.

세 번째로 동의 수준이 높은 군집은 군집 2 '내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함'(M=4.182)이었다. Paulson과 Worth(2002)의 자살시도 내담자를 대상으로 한 연구에서는 자신의 고통을 상담사로부터 공감 받고 타당화받으며, 누군가로부터 연결되고 지지받는 느낌을 받는 것이

내담자 관점에서 가장 중요한 것으로 나타났다.

90개의 진술문 중 가장 동의가 되는 진술문은 ‘36 내담자가 자신만의 학업유지와 졸업에 대한 목표나 의미를 인식할 수 있도록 도왔다($M=4.82$)’이다. 반복적인 학업위기를 경험한 내담자는 공부에 대한 의미와 잘할 수 있다는 희망을 잃은 상태를 보고한다(김복미, 2018; 전호정, 2017). 내담자가 자신의 학업에 대한 의미를 찾고 스스로 책임지는 태도는 학사경고를 극복하는 중요한 요인이다. 이를 통해 내담자는 출석, 과제, 시험과 같은 학습에 능동적으로 참여할 수 있게 된다. 그러나 상담사의 경험 중에는 직접 문제를 해결하는 방식의 과도한 개입방식이 나타났는데, 이러한 경험으로 군집 5인 ‘고군분투 끝에 좌절하고, 상담에 대한 회의감을 경험함’이 나타났다고 볼 수 있다. 이를 고려할 때 상담사가 과도하게 챙기는 방식보다는 스스로 학업 유지와 졸업에 대한 목표나 의미를 인식하도록 돕고, 학업 유지를 선택할지 결정하도록 하며, 스스로 학업 수행을 책임지도록 조력하는 것이 필요하다.

VI. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 개념도 방법을 통해 대학상담기관 상담사들이 경험한 제적 위기 학사경고자의 학업 지속을 위한 상담을 어떤 개념과 구조로 인식하는지 파악함으로써 이들의 경험을 이해하기 위해 수행되었다. 이를 위해 ① 서울 소재 4년제 대학의 상담기관에서 전일제 혹은 객원 상담사로 근무하며, 제적위기 학사경고자 상담 경험이 있고, ② 상담 관련 석사학위 이상 취득을 했으며, ③ 상담 관련 전문자격 취득하고, ④ 4년 이상의 상담 경력자 12명을 대상으로 개별 면접을 실시하였다. 먼저, 초점질문은 ‘제적위기 학사경고자의 학업지속(학교를 중도에 그만두지 않고, 학업을 유지)을 위한 상담에서 어떤 경험을 하셨습니까?’ 이었으며, 이들이 상담 과정에서 어떤 경험을 했는지 탐색하였다. 연구자는 1차로 933개의 기초진술문을 추출하였고, 진술문을 통합, 편집하여 최종 90개의 최종진술문을 도출하였다.

둘째, 상담사의 상담경험에 대한 차원과 군집을 알아보기 위해, 유사성 평정을 실시하여 다차원 척도 분석법과 군집분석을 실시하였으며, 그 결과 3개의 차원과 8개의 군집이 도출되었다. 상담사들은 제적위기 학사경고자 상담을 ‘적극적 개입’-‘어려움 및 한계 인식’ 차원과 ‘상담사의 자기인식 초점’-‘내담자 및 환경적 맥락 초점’ 차원과 ‘내담자의 학업 위기 초점’-‘내담자의 존재 및 삶 초점’ 차원으로 인식하고 있음이 나타났다. 상담사는 상담경험을 8개 범주로 인식하고 있었는데, 군집 1은 ‘제적위기를 막기 위해 일상생활 및 학업수행을 적극적으로 관리함’(21문항), 군집 2은 ‘내담자를 정서적, 실제적으로 돌보고 격려함’(5문항), 군집 3은 ‘내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠’(10문항), 군집 4는 ‘상담 지속을 위해 노력함’(5문항), 군집 5는 ‘고군분투 끝에 좌절하고, 상담

에 대한 회의감을 경험함'(16문항), 군집 6은 '내담자에 대한 깊은 연민과 유대감을 경험함'(11문항), 군집 7은 '내담자의 문제가 복잡하고 만성적임'(14문항), 군집 8은 '내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함'(8문항)으로 명명하였다.

셋째, 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험에 관한 진술문에 대한 동의 수준을 평정한 결과 90개 진술문 전체에 대한 동의 수준 평균은 3.762점으로, '30. 내담자의 학사처리나 경제적 지원을 위해 관계자(교수, 관계기관 등)에게 직접 의견을 개진했다($M=2.818$)', '55. 내담자가 학업유지를 못하게 되는 것이 상담의 실패라고 느껴졌다($M=2.909$)'의 2개 진술문을 제외하고 모든 최종진술문에 대한 동의 수준 평균은 3.000점 이상으로 나타났으며, 전체 평균은 3.76점이었다. 군집별 동의 수준 점수의 순위를 보면, 군집 3 '내담자의 학업보다 실존적인 삶에 초점을 둠'($M=4.264$)으로 가장 높았고, 군집 4 '상담 지속을 위해 노력함'($M=4.236$)이 뒤를 이었다. 군집 8 '내담자의 지지자원 및 학내 지원체계가 부족함'($M= 3.523$)은 가장 낮은 평균 점수가 나타났다.

2. 연구의 의의

본 연구의 주요 의의를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 상담전문가를 대상으로 제적위기 학사경고자 상담 경험을 구체적이고 실제적으로 밝혔다. 최근 학사경고자에 대한 연구가 활발해지고 있음에도 불구하고 제적위기 학사경고자를 만난 상담사들이 상담에서 어떠한 경험을 하는지에 대한 탐색이 전무한 상황에서 본 연구에서는 상담사의 경험을 심층적으로 살펴봄으로써 상담자 교육 및 제적위기 학사경고자 상담에서 주목해야 할 부분들에 대해서 시사점을 제공한다. 특히 본 연구의 내담자는 반복된 실패로 무기력하고 회피적인 모습을 보였다. 이에 대비해 상담사는 과하게 걱정하고, 몰입하는 행동을 하

고, 좌절과 무기력해짐을 보고하고 있었다. 특히 내담자의 학업실패를 상담의 실패로 느끼는 경험을 하기도 하였다. 우리나라에서는 학업 성취가 인생의 성패를 결정하는 중요한 기준으로 작용하고 있는데(박영신, 김의철, 2002), 상담사와 내담자 모두 이러한 맥락 하에서 제적이 되는 경험을 인생의 성패를 결정짓는 위기로 경험하고 있는 것이 나타났다.

둘째, 연구 참여자인 상담전문가는 모두 공신력있는 상담관련 학회의 상위 자격을 소지하고 있어 연구참여자들은 전문가의 지식체계를 가지고 자신의 경험을 풍부하게 기술할 수 있었다. 또한 상담 경력이 6년 11개월에서 18년(평균 10년 10개월)으로 전문성 발달 수준이 다양하게 분포되어 있었다. 또한 제적위기 학사경고자 사례경험이 1사례에서 15사례(평균 3.75사례)로 다양하게 분포되어 있었다. 이로 인해 본 연구에서 나타난 제적위기 학사경고자 상담에 대한 상담사의 이해와 행동이 상담사 발달 수준에 따라 다양하게 분포되어 상담 경험에 대한 풍부한 자료를 제공하였다.

셋째, 본 연구는 개념도의 방법을 활용하여, 3차원상에서 상담사의 상담경험에 대한 차원과 균집을 밝힘으로써 구조를 확인할 수 있었다. 개념도 연구방법이 최초로 만들어진 이후, 기술적인 문제로 개념도를 3차원상에서 표현하기가 어려웠다. 그러나 최근 그래픽 기술의 발달로 인해, 개념도를 3차원상에서 시각된 왜곡을 줄이며 표현할 수 있었고, 정보의 손실을 줄일 수 있었다. 연구에서 나타난 차원인 '적극적 개입'-'어려움 및 한계 인식' 차원과 '상담사의 자기인식 초점'-'내담자 및 환경적 맥락 초점' 차원과 '내담자의 학업 위기 초점'-'내담자의 존재 및 삶 초점' 차원은 기존 상담사 경험 및 위기 상담과 관련된 내용을 반영하고 있으며, 이러한 차원에서 상담사의 경험이 균집으로 보다 더 정교하게 표현될 수 있었다.

3. 연구의 제한점 및 제언

위와 같은 연구의 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제한점을 가지고 있으며, 이를 바탕으로 후속 연구를 위해 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 서울 소재 4년제 대학에서 제적위기 학사경고자를 상담한 12명의 상담사의 경험을 수집하여 분석하였다. 그러므로 연구 결과를 모든 제적위기 학사경고자 상담에 적용하기에는 한계가 있다. 향후 연구에서는 지방대학교에서 근무하는 상담사의 경험을 포함하여 탐색할 필요가 있다.

둘째, 연구에서는 제적위기를 각 학교 교칙에 따라 한 번 더 학사경고를 받으면 제적이 되는 사례로 정의하였는데, 학교마다 제적이 되는 학사경고 횟수에 차이가 있다. 2번을 학사경고 받는 내담자와 5번을 학사경고 받은 내담자의 어려움의 정도는 다를 것으로 예측된다. 그러므로 후속 연구에서는 학사경고 횟수를 고려하여 반복적인 연구가 필요할 것으로 여겨진다.

셋째, 개념도는 연구참여자로부터 수집된 질적인 자료를 구조화된 방식으로 분석하고 양적인 통계방법을 사용하나(민경화, 최윤정, 2007), 상담경험의 맥락을 세부적으로 살려주지 못한다. 특히 본 연구에서 참여자들은 내담자에 대한 인식-상담사의 정서적 반응-상담사의 활동-내담자의 반응-상담사의 정서적 반응/인식-상담사의 활동으로 나선형으로 이어지는 하나의 이야기로 경험을 회고하였으나, 상담사의 인식과 개입의 변화를 개념도 방법에서 나타내는 데는 한계가 있다. 그러므로 이후 연구에서는 현상학 연구나 근거이론을 활용하여 상담사의 경험의 맥락을 탐색할 필요가 있다.

마지막으로, 개념도에서는 군집의 수를 결정하는 방법이 다양하고, 결정하는 수학적 기준이 있는 것이 아니다(Paulson et al., 1999; Kane &

Trochim, 2007; Trochim & McLinden, 2017). 즉 군집의 수와 명칭을 정하는데 있어 연구자의 주관의 개입이 개입하며, 각 군집의 명칭이 모든 진술문을 반영하기에는 어려움이 있었다.

참 고 문 헌

- 강순화, 이은경, 양난미 (2000). 학업우수 및 학업부진 학생의 학업실태 분석을 통한 대학에서의 학업지원방안에 관한 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 12(2), 221-242.
- 교육부, 한국교육개발원 (2021). **교육통계연보 2021**. 서울: 교육부·한국교육개발원
- 권경인, 김지영 (2019a). 청소년 비자살적 자해상담 경험에 대한 현상학 연구: 상담자의 어려움과 대처방안을 중심으로. **청소년상담연구**, 28(1), 269-291.
- 권경인, 김지영 (2019b). 청소년 비자살적 자해 위기상담 경험에 관한 현상학 연구: 상담자 경험을 중심으로. **상담학연구**, 20(3), 369-393.
- 권해수, 송수진 (2016). 남·녀 대학생의 학사경고 극복 경험에 대한 개념도 연구. **청소년시설환경**, 14(3), 63-72.
- 금명자, 남향자 (2010). 전국 대학 신입생의 대학생활 기대 및 정신건강. **인간이해**, 31(1), 105-127.
- 김동일, 오현석, 송영숙, 고은영, 박상민, 정은혜 (2009). 대학 교수가 바라본 고등교육에서의 대학생 핵심역량. **아시아교육연구**, 10(2), 195-214.
- 김명찬 (2013). **학업실패를 경험한 서울대학교 학생의 적응과정 분석**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김복미 (2018). 학사경고자 상담경험에 관한 현상학적 연구. **학습자중심교과교육연구**, 18(1), 469-485.
- 김옥분, 김혜진 (2018). 학사경고자의 대학생활 경험에 관한 현상학적 연구. **예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지**, 8(2), 379-389.
- 김은하, 전소연, 김다예, 도민정 (2015). 대학상담자들의 자살예방과 자살 위기개입 경험 질적 연구. **한국청소년연구**, 26(4), 177-206.
- 김정택, 유영권, 천성문, 조성호, 금명자, 안명희 (2012). 토론회: 대학상담

- 소 운영의 현황과 미래. **인간이해**, 33(2), 1-20.
- 김지연, 이해은, 고흥월, 함은혜, 최지현 (2020). 위(Wee)센터 상담자의 위기개입 경험에 대한 현상학적 연구: 상담자의 어려움을 중심으로. **상담학연구**, 21(1), 23-48.
- 김진숙 (2005). 상담자교육에서 성찰적 실천의 의미와 적용. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 17(4), 813-831.
- 김창대 (2009). 인간변화를 촉진하는 다섯 가지 조건에 관한 가설: 상담 이론의 관점에서. **인간이해**, 30(2), 21-43.
- 남영옥, 이대형 (2016). 학사경고 원인 탐색을 위한 검사도구 개발. **농업교육과 인적자원개발**, 48(3), 131-151.
- 민경화, 최윤정 (2007). 상담학 연구에서 개념도(Concept Mapping) 방법의 적용. **상담학연구**, 8(4), 1291-1307.
- 박광배 (2000). **다차원척도법**. 서울: 교육과학사.
- 박미수, 유현실 (2019). 자살위기 상담에서 초심상담자의 내적 변화과정. **상담학연구**, 20(4), 19-48.
- 박알뜨리, 이지연, 이희원 (2020). 상위권 대학 이공계열 학생들의 학업부진 원인과 대처 방안 탐색: A대학 사례를 중심으로. **공학교육연구**, 23(1), 10-25.
- 박애실 (2020). 자살위기상담에서 숙련상담사가 인식한 치료적인 개입 요인. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박영신, 김의철 (2002). 한국 사회의 교육적 성취: 현상과 심리적 기반. **교육심리연구**, 16(4), 325-351.
- 서영석, 조화진, 안하얀, 이정선 (2012). 청소년들의 외상 사건 경험. **교육심리연구**, 26(3), 787-816.
- 송연주, 이지영, 김보경, 김미희 (2017). 대학상담센터 전임상담원들의 어려움과 자질에 관한 연구. **교육혁신연구**, 27(4), 241-266.
- 신종원 (2018). 포커스 그룹 인터뷰를 통한 학사경고자 경험 분석. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 8(3), 127-134.
- 양명희 (2014). 대학생의 학습문제와 진단. **전국대학교학생생활상담센터**

- 협의회 연차대회, 2014(2), 139-153.
- 여미옥 (2020). 학사경고로 인한 대학생의 좌절 경험 극복과정. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 오영재 (2006). 대학 신입생들의 대학생활경험에 대한 분석 연구. **교육문제연구**, 25, 141-164.
- 윤아름, 변시영, 조민경, 이겨라 (2020). 기관별 상담자 필요 역량에 대한 인식차: 상담자의 현장 경험 탐색을 중심으로. **인간이해**, 41(1), 23-48.
- 은혜경 (2010). 경력단절 기혼여성의 재취업 성공요인 탐색. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이동훈, 신지영 (2016). 세월호 재난 위기개입에 참여한 상담자의 상담 경험에 관한 연구: 현상학적 접근. **상담학연구**, 17(2), 373-398.
- 이미경, 김희수 (2018). 학사경고자로 동료 튜터링을 경험한 대학생들의 삶의 내러티브 탐구: H대학을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 18(8), 593-621.
- 이소우, 김용태, 김진숙, 반신환, 조성호 (1997). **청소년 위기상담**. 서울: 청소년대화의광장.
- 이영선, 김옥분, 김희진, 조정원, 김은진 (2020). 학사경고 대학생의 학습 지원 프로그램 참여경험 탐색. **학교사회복지**, 51, 217-235.
- 이용진, 양현정, 조성희. (2017). 학사경고생의 특성 변인과 교육적 개입 필요성에 대한 탐색. **교육방법연구**, 29(1), 161-184.
- 이종연, 김복미, 장은주 (2013). 학사경고자 대학생을 위한 자기탐색 프로그램 개발. **상담학연구**, 14(1), 359-384.
- 이주영, 임수진, 좌현숙 (2016). 학사경고자들의 학업 경험에 대한 질적 연구. **2016년 한국심리학회 연차학술대회**, 118.
- 이지희, 신호정 (2017). 대학 입학 성적우수 학생들의 학사경고 경험에 대한 연구. **한국웰니스학회지**, 12(1), 183-201.
- 이현영 (2019). **대학생의 학사경고 경험과 극복과정에 관한 질적 연구**. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이현준, 김명찬 (2020). 대학생의 학사경고 극복 경험에 대한 현상학적 연구: 부산, 울산, 경남 지역 사립대학 인문계열 학과 재학생을 중심으로. **열린교육연구**, 28(5), 225-250.
- 임수진 (2021). 지방 대학생의 학사경고 극복요인에 대한 학생과 교수의 개념도 연구. **인문사회** 21, 12(4), 1277-1290.
- 임은미, 김인규, 강지현, 김지현 (2020). 대학생의 개인상담 성과 및 성과 요인에 대한 합의적 질적 연구. **상담학연구**, 21(1), 1-22.
- 임은미, 황매향, 박병관 (2014). **청소년상담사 국가자격연수 교재: 2급 청소년 학업상담**. 서울: 한국청소년상담복지개발원.
- 장애경, 양지웅 (2013). 대학생의 학사경고 경험과 극복과정에 관한 질적 연구. **상담학연구**, 14(2), 995-1013.
- 전보라, 강승희, 윤소정 (2015). 학사경고 경험 대학생의 학업적 특성과 집단학습컨설팅 효과. **학습자중심교과교육연구**, 15(9), 137-160.
- 전호정 (2017). **상위권 대학 학생들의 반복적 학사경고 경험에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 조경원, 강순화, 이은경, 양난미 (2000). 학사경고생의 실태와 학업지원 프로그램 개발을 위한 연구. **학생생활연구(이화여자대학교)**, 34, 51-97.
- 조용미 (2020). 보건계열 대학생들의 학사경고 경험에 관한 연구. **디지털 융복합연구**, 18(6), 323-333.
- 주영아, 김영혜, 원수경 (2012). 학사경고 여대생의 학업성취 실패 및 지속요인에 대한 탐색적 연구: 포커스 그룹 인터뷰를 중심으로. **청소년복지연구**, 14(4), 47-69.
- 주은선, 김주영 (2002). 전문상담자들의 특성과 양성 조건: 상담심리전문가들의 자기보고(self-report) 연구 중심으로. **교육연구**, 10, 141-159.
- 최윤정 (2019). 국내 상담심리 분야의 개념도 연구방법에 대한 메타분석적 개관. **상담학연구**, 20(6), 179-199.
- 한덕웅, 이경성 (2000). 대학에서 성적우수 학생과 학사경고 학생의 특성.

- 학생생활연구(성균관대학교), 12(1), 33-51.
- 현채승 (2016). 대학생의 학사경고 반복 경험에 관한 연구. *한국기독교 상담학회지*, 27(3), 167-192.
- 홍영식, 한재희 (2012). 상담 수퍼비전에서 상담자의 자각이 상담과정에 미치는 영향. *상담학연구*, 13(3), 1387-1406.
- 황매향 (2021). *학업실패 트라우마 상담*. 서울: 학지사.
- 황매향, 장수영, 유성경 (2007). 학업우수 청소년의 자아존중감 및 애착과 학업적 실패내성과의 관계. *교육심리연구*, 21(4), 1029-1046.
- Abelman, R. & Molina, A. (2001). Style and substance revisited: A longitudinal analysis of intrusive intervention. *NACADA Journal*, 21(1&2), 32-39.
- Astin, A. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass .
- Balduf, M. (2009). Underachievement among college students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 274-294.
- Bedi, R. P. (2006). Concept mapping the client's perspective on counseling alliance formation. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 26-35.
- Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Callahan, J. (1994). Defining crisis and emergency. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 15(4), 164-171.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. London: Tavistock.
- Carrick, L. (2014). Person-centred counsellors' experiences of working with clients in crisis: A qualitative interview study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 14(4), 272-280.

- Casey, M., Cline, J., Ost, B., & Qureshi, J. (2015). Academic probation, student performance and strategic behavior. *In annual meeting for the Association for Education Finance and Policy*, Washington, DC.
- Coleman, H. L., & Freedman, A. M. (1996). Effects of a structured group intervention on the achievement of academically at-risk undergraduates. *Journal of College Student Development*, *37*(6), 631-646.
- Collins, B. C., & Collins, T. M. (2005). *Crisis and trauma: Developmental-ecological intervention*. Boston, MA: Lahaska Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Donnelly, J. P. (2017). A systematic review of concept mapping dissertations. *Evaluation and Program Planning*, *60*, 186-193.
- Earl, W. R. (1988). Intrusive advising of freshmen in academic difficulty. *NACADA Journal*, *8*(2), 27-33.
- Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2003). *Learning emotion-focused therapy: The process experiential approach to change*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Fletcher, J., & Tokmouline, M. (2010). *The effects of academic probation on college success: Lending students a hand or kicking them while they are down?*. Unpublished paper, Yale University.
- Gard, B. A., & Ruzek, J. I. (2006). Community mental health response to crisis. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(8), 1029-1041.
- Gnanadesikan, R., & Wilk, M. B. (1969). Data analytic methods in

- multivariate statistical analysis. In P.R. Krishnaiah (Eds.), *Multivariate analysis*, Vol. II. New York, NY: Academic Press.
- Gol, A. R., & Cook, S. W. (2004). Exploring the underlying dimensions of coping: A concept mapping approach. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 155-171.
- Goodyear, R. K., Tracey, T. J. G., Claiborn, C. D., Lichtenberg, J. W., & Wampold, B. E. (2005). Ideographic concept mapping in counseling psychology research: conceptual overview, methodology, and an illustration. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 236-242.
- Hanger, M. A., Goldenson, J., Weinberg, M., Schmitz-Sciborski, A., & Monzon, R. (2011). The bounce back retention program: One-year follow-up study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 13*(2), 205-227.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. (J. Macquarrie & E. S. Robinson, Trans.). New York, NY: Harper & Row. (Original work published 1927).
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007) A close look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics, 18*(3), 454-476.
- James, R. K. (2008). *Crisis intervention strategies* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson.
- James, R. K., & Gilliland, B. E. (2005). *Crisis intervention strategies* (5th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Paulson, B. L., & Worth, M. (2002). Counseling for suicide: Client perspectives. *Journal of Counseling & Development, 80*(1), 86-93.
- Joseph, S., & Linley, P. A. (2005). Positive adjustment to threatening

- events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of General Psychology*, 9(3), 262-280.
- Kane, M. & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kanel, K. (2006). *A guide to crisis intervention*. Belmont, CA: Brooks Cole/Thomson.
- Kruskal, J. B. (1964). Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika*, 29, 1-27.
- Lieberrman, E. (1973). *Beyond grief: Studies in crisis intervention*. New York, NY: Jason Aronson.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McLinden, D (2017). And then the internet happened: Thoughts on the future of concept mapping. *Evaluation and Program Planning*, 60, 293-300.
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mexwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2015). 동기강화상담[Motivational Interviewing: Helping people change(3rd ed.)]. (신성만, 권정옥, 이상훈 역) 서울: 시그마프레스(원전은 2013년에 출판).
- Nickerson, A. & Zhe, E. (2004). Crisis prevention and intervention: A survey of school psychologists. *Psychology in Schools*, 41(7), 777-788.
- Novak, J. (1991). Clarify with concept maps. *The science teacher*, 58(7), 44.
- Orsi, R. (2017). Use of multiple cluster analysis methods to explore

- the validity of a community outcomes concept map. *Evaluation and Program Planning*, 60, 277-283.
- Overholser, J. C. (2010). Clinical expertise: A preliminary attempt to clarify its core elements. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 40(3), 131-139.
- Pagliocca, P. & Nickerson, A. (2001). Legislating school crisis response: Good policy or just good politics? *Law and Policy*, 23(3), 373-407.
- Paulson, B. L., Truscott, K., & Stuart, J. (1999). Client's perceptions of helpful experience in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 46(3), 317-324.
- Peterson, C. & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshman. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 603.
- Rainer, J., & Brown, F. (2007). *Crisis counseling and therapy*. Binghamton, NY: The Haworth Press.
- Roberts, A. R. (2005). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research*(3rd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology: A pooled study analysis. *Evaluation and Program Planning*, 35(2), 236-245.
- Sage, T. L. (2010) *Academic probation: How students navigate and make sense of their experiences*. Unpublished master's dissertation, University of Wisconsin.
- Sandoval, J.(1985) Crisis counseling: Conceptualization and general principles, *School Psychology Review*, 14, 257-265.
- Sandoval, J. (2014). *An introduction to consultee-centered consultation in the schools: A step-by-step guide to the*

- process and skills*. New York, NY: Routledge.
- Sandoval, J., Scott, A. N., Padilla, I. (2009) Crisis counseling: An overview. *Psychology in the Schools*, 46(3). 246-256.
- Slaikeu, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Slonim, R., & Hodges, B. (2000). The use of the psychodynamic life narrative in crisis supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 54(1), 67-74.
- Soellner, R., Rudinger, G., & Lenartz, N. (2017). Concept mapping as an approach for expert-guided model building: The example of health literacy. *Evaluation and Program Planning*, 60, 245-253.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1, 64-85.
- Stone, G. L. & McMichael, J. (1996). Thinking about mental health policy in university and college counseling centers. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10(3), 3-27.
- Taku, K., Calhoun, L. G., Tedeschi, R. G., Gil-Rivas, V., Kilmer, R. P., & Cann, A. (2007). Examining posttraumatic growth among Japanese university students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(4), 353-367.
- Thombs, D. L. (1995). Problem behavior and academic achievement among first-semester college freshmen. *Journal of College Student Development*, 36(3), 280-288.

부 록

- 부록 1. 연구 참여자용 설명서 및 동의서
- 부록 2. 연구 참여자 모집 글
- 부록 3. 면담 질문지
- 부록 4. 다차원분석 결과에 따른 각 진술문의 1차원과 2차원 좌표 값
- 부록 5. 중심 연결법과 중위수 연결법을 사용한 덴드로그램

연구참여자용 설명문

연구 과제명 : 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 연구

연구 책임자명 : 현은정(서울대학교 사범대학 교육학과, 박사과정)

이 연구는 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험에 대한 연구입니다. 귀하는 상담 관련 석사학위 이상을 취득하고, 상담 관련 전문자격이 있으며, 4년 이상의 상담 경력이 있고, 대학상담기관에서 근무하며 제적위기 학사경고자를 대상으로 상담을 한 경험이 있기 때문에 이 연구에 참여하도록 권유 받았습니다. 본 연구에서의 제적위기 학사경고자 사례는 재수, 창업 등 뚜렷한 진로 목표가 있는 경우가 아니라, 학업부적응으로 인해 학사경고를 받고 이를 자신의 학업실패로 여기는 학사경고자 중 각 학교 규정에 따라 학사경고를 1회를 더 받게 되면 제적이 되는 사례를 의미합니다. 이 연구를 수행하는 서울대학교 소속의 현은정 연구원(010-0000-0000)이 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행 될 것이며, 귀하께서는 참여 의사를 결정하기 전에 본 연구가 왜 수행되는지 그리고 연구의 내용이 무엇과 관련 있는지 이해하는 것이 중요합니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여 의사를 밝혀 주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논해 보십시오. 만일 어떠한 질문이 있다면 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다.

1. 이 연구는 왜 실시합니까?

이 연구의 목적은 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험에 대해 탐색하는데 있습니다. 본 연구는 학사경고자를 상담과 관련된 상담자 교육을 위한 기반을 마련하고, 학사경고자의 학업지속을 위해 필요한 지원에 대한 시사점을 탐색하는 데 도움이 될 것입니다.

2. 얼마나 많은 사람이 참여합니까?

이 연구는 상담 관련 석사학위 이상을 취득하고, 상담 관련 전문자격이 있으며,

4년 이상의 상담경력이 있고, 대학상담기관에서 근무하며 제적위기 학사경고자를 대상으로 상담 경험이 있는 최대 20명의 상담사가 참여할 것입니다.

3. 만일 연구에 참여하면 어떤 과정이 진행됩니까?

만일 귀하가 참여 의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다.

- 1) 만일 귀하께서 참여 의사를 밝혀 주시면 연구참여자의 자격 기준과 관련하여 간단한 유선 인터뷰를 실시하여 참여 의사를 확인한 후 연구에 적절하다고 판단될 때 본 연구의 참여자로 상정이 됩니다.
- 2) 개인 면담: 연구 참여에 동의하시면 서울대학교 생명윤리위원회의 연구승인 이후로 최종 연구 기간인 2022년 2월 28일까지 연구자와 만나서 1회당 1~2시간 이 소요되는 개인면담이 2회 정도 실시될 예정이며, 필요시 유선 인터뷰가 1~2회 추가될 수 있습니다. 가능한 조용한 곳을 섭외하여 진행되고, 온라인 면담의 경우는 연구자와 연구참여자 각자 조용한 장소에서 실시간으로 만나게 되며, 모든 면담 내용은 녹음이 됩니다. 대면 면담과 온라인 면담 모두 녹화는 진행되지 않으며, 녹음(녹취)만 합니다.
- 3) 유사성 평정 참여: 본 연구자가 인터뷰의 내용을 문장으로 만든 후, 귀하께서 이를 가지고 유사한 의미끼리 묶는 유사성 평정 참여를 1회 실시하게 됩니다.
- 4) 모든 녹음 자료는 가명으로 정리되어 전사(글로 기록)되고 분석되어 연구자와 지도교수의 협의 하에 연구물로 정리됩니다.
- 5) 녹음 파일은 전사 후 폐기됩니다.

4. 연구 참여 기간은 얼마나 됩니까?

연구의 자료수집 기간은 서울대학교 생명윤리위원회의 연구승인 이후 ~ 2021년 9월 30일로 예정되어 있습니다. 따라서 귀하와의 개인면담과 유사성 평정 참여는 2021년 9월 30일까지 진행될 예정이지만, 연구 진행 상황에 따라 총 연구 기간(~2022년 2월 28일) 이내의 기간 중에 면담이 이루어질 수 있습니다.

5. 참여 도중 그만두어도 됩니까?

예, 귀하는 언제든지 어떠한 불이익 없이 참여 도중에 그만둘 수 있습니다. 만일 귀하가 연구에 참여하는 것을 그만두고 싶다면 담당 연구원이나 연구책임자에게 즉시 말씀해 주십시오. 중도 탈락 시 수집된 자료의 폐기를 원하시면 즉시

폐기됩니다. 그러나 폐기를 원하지 않는다면 중도 탈락 이전 자료는 연구 자료로 사용됩니다. 또한 참여 도중 그만두더라도 연구에 참여한 시간만큼 사례비가 지급될 것입니다.

6. 부작용이나 위험요소는 없습니까?

본 연구는 개인면담을 통해 귀하의 제적위기 학사경고자와의 상담 경험을 이야기하는 방식으로 이루어집니다. 면담 중 그리고 면담 후 관련 기억을 떠올리면 심리적인 불편감을 느끼실 수 있으며 이러한 경험이 일종의 스트레스로 작용할 수도 있습니다. 따라서 부정적 기억이나 정서로 더 이상의 인터뷰 진행이 어려울 시에는 즉시 인터뷰 중단을 요청할 수 있습니다. 그리고 연구 자료 활용에 동의하지 않는 부분에 대해서는 자료수집 및 기록 철회를 언제든지(논문 출판 직전까지 언제든지 가능합니다) 요청하실 수 있습니다.

7. 이 연구에 참여시 참여자에게 이득이 있습니까?

귀하가 이 연구를 참여하는 데 있어서 직접적인 이득은 없습니다. 그러나 귀하가 제공하는 정보는 학사경고자 상담 교육 연구를 위한 기반을 마련하고 학사경고자의 학업지속을 돕는데 필요한 지원에 대한 함의를 제공하는 데 도움이 될 것입니다.

8. 만일 이 연구에 참여하지 않는다면 불이익이 있습니까?

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 자유가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

9. 연구에서 얻은 모든 개인 정보의 비밀은 보장됩니까?

개인정보관리 책임자는 서울대학교의 교육학과 현은정(010-0000-0000)입니다. 본 연구에서 수집되는 개인정보는 성별, 연령, 상담경력, 상담 자격증, 학위 정보이고, 개인식별정보는 연락처 및 이메일 주소입니다. 연락처 및 이메일 주소는 사례비 지급 및 추가 유선 인터뷰 목적으로 수집됩니다. 이러한 개인정보는 연구책임자(현은정)와 지도교수(김동일)에게만 접근이 허락되며, 연구 자료는 연구책임자 개인용 노트북과 개인 이동 저장장치 1개에 자료로 저장한 후 각 기기별 및 문서별 암호를 설정하여 보관될 것입니다. 연구를 마친 후에는 다음의 방법으로 보관 및 폐기될 것입니다.

첫째, 동의서는 관련 법령에 따라 연구책임자의 연구실 내 잠금장치가 있는 캐비닛에 3년을 보관한 후 폐기할 예정입니다.

둘째, 연락처 및 이메일은 자료수집 완료 및 사례 지급 후 즉시 폐기할 예정입니다.

셋째, 녹음된 면담자료는 연구참여자의 신원이 드러나지 않도록 일련번호를 사용하여 전사 자료로 구성한 후 바로 폐기될 예정입니다.

넷째, 개인식별정보 외 전사자료 및 연구 자료의 경우는 서울대학교 연구윤리 지침에 따라 연구책임자의 암호가 걸려있는 컴퓨터에 연구 종료 후 최소 5년 이상 보관될 예정이며, 코딩된 데이터 파일은 영구 보관될 예정입니다.

본 연구자는 이 연구를 통해 얻은 모든 개인정보의 비밀 보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인정보가 학회지나 학회에 공개될 때 귀하의 이름 및 기타 개인정보는 사용되지 않을 것입니다. 그러나 만일 법이 요구하면 귀하의 개인정보는 제공될 수도 있습니다. 또한 모니터 요원, 점검 요원, 생명윤리위원회는 연구참여자의 개인정보에 대한 비밀 보장을 침해하지 않고 관련 규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 실시 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구 결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은, 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있었으며 이를 허용한다는 동의로 간주될 것입니다.

10. 이 연구에 참가하면 사례가 지급됩니까?

귀하의 연구 참여시 감사의 뜻으로 시간당 3만 원의 사례비와 교통비 등의 실비를 받으실 수 있습니다.

11. 연구에 대한 문의는 어떻게 해야 됩니까?

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생길 시 다음 연구 담당자에게 연락하십시오.

이름: 현은정 전화번호: 000-0000-0000

만일 어느 때라도 연구참여자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 다음의 서울대학교 생명윤리위원회에 연락하십시오.

서울대학교 생명윤리위원회 (SNUIRB) 전화번호: 02-880-5153 이메일: irb@snu.ac.kr

동 의 서 (연구참여자 보관용)

연구 과제명 : 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 연구

연구 책임자명 : 현은정(서울대학교 교육학과 박사과정)

1. 나는 이 설명서를 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.
2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.
3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.
4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 생명윤리위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는 데 동의합니다.
5. 나는 담당 연구자나 위임받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우와 법률이 규정한 국가 기관 및 서울대학교 생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 비밀로 유지되는 나의 개인 신상 정보를 확인하는 것에 동의합니다.
6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.
7. 나는 연구를 수행하는 중에 녹음이 진행되는 것에 동의합니다.

동의함 동의하지 않음

_____	_____	_____
연구참여자 성명	서 명	날짜 (년/월/일)
_____	_____	_____
동의받는 연구원 성명	서 명	날짜 (년/월/일)

연구참여자 모집 문건

다음과 같은 연구에 참여하실 분을 모집합니다.

연구 과제명

대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담 경험에 관한 연구

연구 책임자명: 현은정(서울대학교 교육학과 박사과정)

지도교수: 김동일(서울대학교 교육학과)

연구 목적 : 본 연구는 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험을 살펴보고자 합니다. 이를 통해 심각한 학업부적응을 반복적으로 경험하고 있는 학사경고자를 상담하는 상담자를 훈련하는데 필요한 교육내용과 학사경고자의 학업지속을 위해 필요한 지원에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 생각합니다.

참여자 선정조건 : 1) 상담 관련 석사학위 이상을 취득하고, 2) 상담 관련 전문자격이 있으며, 3) 4년 이상의 상담 경력이 있고, 4) 대학상담기관에서 근무하며 제적위기 학사경고자를 대상으로 상담을 한 경험이 있어야 합니다.

참여 내용 : 연구 참여에 동의하시면 서울대학교 생명윤리위원회의 연구 승인 이후로 최종 연구 기간인 2022년 2월 28일까지 연구자와 만나서 1회당 1-2시간이 소요되는 개인면담이 2회 정도 실시될 예정이며, 필요시 유선 인터뷰가 1-2회 추가될 수 있습니다. 인터뷰 내용은

제적위기 학사경고자 상담경험에 대한 내용입니다. 가능한 조용한 곳을 섭외하여 진행되고, 온라인 면담의 경우는 연구자와 연구참여자 각자 조용한 장소에서 실시간으로 만나게 되며, 모든 면담 내용은 녹음이 됩니다. 또한 본 연구자가 인터뷰의 내용을 문장으로 만든 후, 귀하께서 이를 가지고 유사한 의미끼리 묶는 유사성 평정을 1회 실시하게 됩니다.

참여기간 및 장소

1) 기간 : 면담과 유사성 평정참여의 진행기간은 연구승인 이후 2021년 9월 30일로 예정되어 있습니다. 연구진행상황에 따라 총 연구기간(~2022년 2월 28일) 이내의 기간 중에 이루어질 수 있습니다.

2) 장소 : 개인면담이 가능한 조용한 공간에서 진행될 예정

참여 시 사례 : 귀하의 연구 참여시 감사의 뜻으로 시간 당 3만원의 사례비와 교통비 등의 실비를 지급받으실 수 있습니다.

참여 방법 : 참여를 원하시는 경우 성명과 핸드폰 번호를 연구자의 이메일(**@snu.ac.kr)이나 휴대폰 번호(000-0000-0000)로 남겨주시면 연구책임자가 개별적으로 연락드리겠습니다.

본 연구의 내용에 관한 문의는 다음 연구 담당자에게 하십시오.

이름: 현은정 전화번호: 000-0000-0000

면담 질문지

안녕하세요.

이 인터뷰는 대학상담기관 상담사의 제적위기 학사경고자 상담경험에 대해 알아보고자 하는 것입니다.

선생님의 인터뷰 내용은 모두 녹음이 된 후 전사자료(축어록)로 수집될 예정입니다. 수집된 자료는 비밀보장을 위해 무기명으로 작성되고 통계처리가 되어 사용되며, 연구목적에만 국한되어 사용될 것입니다.

선생님의 성의 있는 답변은 학사경고자 지원과 상담자 교육에 있어 많은 시사점을 줄 것으로 생각합니다. 다시 한번 귀중한 시간을 내어 연구에 협조해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 사범대학 대학원 교육학과 교육상담전공

연구책임자: 현은정(***@snu.ac.kr)

지도교수: 김동일(서울대학교 교육학과)

1. 귀하의 성별은? ① 여성 ② 남성
2. 귀하의 연령은? 만_____세
3. 귀하의 최종 학력 및 전공은 무엇입니까?
① 석사졸업 ②박사과정 ③박사수료 ④박사졸업
3-1. 최종학위의 전공: _____
4. 대학상담기관 경력(전일제와 객원 경력 포함)
총 _____년 _____개월

5. 귀하가 소지한 상담 관련 자격증은 무엇입니까? (복수응답 가능)

- ① 상담심리사 1급 ② 상담심리사 2급 ③ 전문상담사 1급
④ 전문상담사 2급 ⑤ 청소년상담사 1급 ⑥ 청소년상담사 2급
⑦ 임상심리사전문가 ⑧ 임상심리사 1급 ⑨ 임상심리사 2급
⑩ 직업상담사 ⑪ 기타()

* 참고 : 상담심리사는 한국상담심리학회, 전문상담사는 한국상담학회 공인자격
증입니다.

6. 상담 경력: 총 _____년 _____개월

7. 학사경고자 상담 경험

총 _____ 사례 총 _____ 회기

8. 제적위기 학사경고자 상담 경험

총 _____ 사례 총 _____ 회기

선생님께서서는 상담 중이거나 종결한 제적위기 학사경고자 사례를 떠올리시며 다음의 질문에 답변해 주시길 바랍니다. 본 연구는 선생님의 제적위기 학사경고자 상담의 전반적인 경험을 듣고자 하는 데 목적이 있습니다. 그러므로 아래의 질문은 참고만 하시고, 인터뷰하실 때는 연구자의 질문에 따라 편안하게 답변해 주시면 됩니다.

[길라잡이 문장]

1. 선생님이 상담한 제적위기 학사경고자를 떠올려 주시기 바랍니다. 이들은 어떤 특성이 있었습니까? 가급적 관찰가능한 행동이나 상태를 자세히 말씀해 주십시오.
2. 제적위기 학사경고자를 상담하면서 어려웠던 점은 무엇이었습니까?
3. 제적위기 학사경고자의 학업지속(학교를 중도에 그만두지 않고, 학업을 유지)을 위해 상담자로서 어떤 개입과 활동을 하셨습니까?

[초점질문]

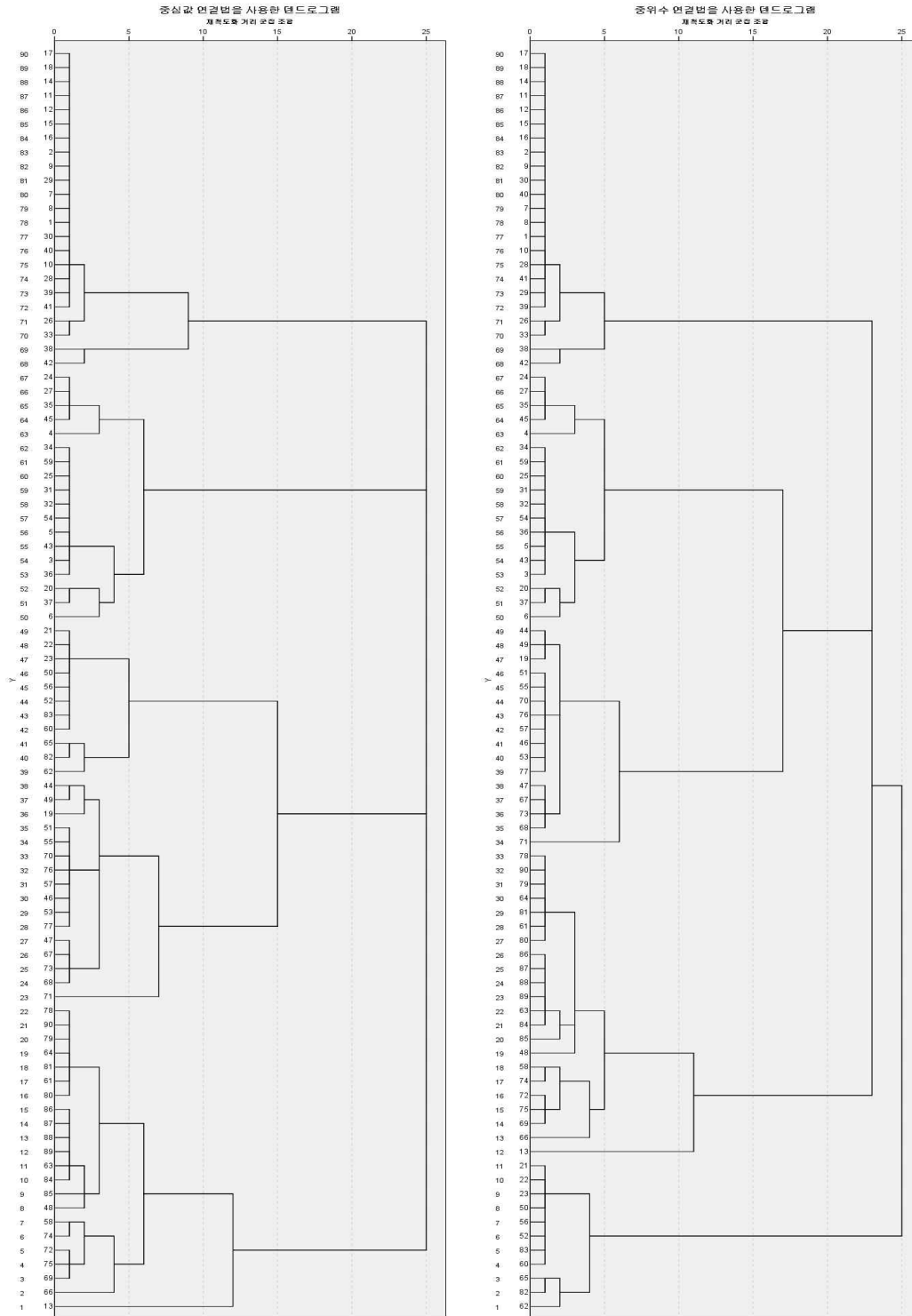
제적위기 학사경고자의 학업지속(학교를 중도에 그만두지 않고, 학업을 유지)을 위한 상담에서 어떤 경험들을 하셨습니까?

<부록 4> 다차원분석 결과에 따른 각 진술문의 좌표값

진술문 번호	1차원 좌표값	2차원 좌표값	3차원 좌표값
1	1.4858	-0.0143	0.7329
2	1.491	0.0699	0.8555
3	0.6065	-0.6034	-1.6004
4	0.0316	0.0548	-1.7979
5	0.4687	-0.4804	-1.7011
6	1.0955	-0.5334	-1.1902
7	1.5154	0.017	0.7543
8	1.5154	0.017	0.7543
9	1.4904	0.0714	0.8518
10	1.5319	0.0665	0.6815
11	1.4693	0.0525	0.8959
12	1.4693	0.0525	0.8958
13	0.4318	-1.7365	0.5132
14	1.4655	0.0545	0.9017
15	1.4699	0.0506	0.8871
16	1.4441	0.044	0.8689
17	1.463	0.0546	0.9034
18	1.463	0.0546	0.9034
19	-0.4219	1.6653	-0.3923
20	0.8392	-0.0462	-1.4683
21	-0.8528	1.0873	1.2949
22	-0.8527	1.0873	1.2949
23	-0.8527	1.0874	1.2948
24	0.2439	0.5246	-1.6697
25	0.2787	-0.6213	-1.6891
26	1.567	0.1517	0.2723
27	0.2382	0.5356	-1.6634
28	1.5175	0.1532	0.682
29	1.4319	0.1282	0.955
30	1.4977	0.0796	0.7901
31	0.3487	-0.5453	-1.6858
32	0.3659	-0.606	-1.6447
33	1.5544	-0.2579	0.3418
34	0.274	-0.6738	-1.6323
35	0.0734	0.7133	-1.6087
36	0.414	-0.7563	-1.4534
37	0.994	0.1449	-1.3128
38	1.4225	0.112	-0.6312
39	1.3187	-0.0068	0.9772
40	1.4368	0.0055	0.8037
41	1.5388	0.0213	0.5595
42	1.5494	-0.2178	-0.2591
43	0.4098	-0.4006	-1.6667
44	-0.3141	1.4652	-0.8179

45	0.5349	0.6474	-1.4381
46	-0.8016	1.4995	-0.2462
47	-0.8362	1.2907	-0.7929
48	-0.6515	-1.6764	0.1944
49	-0.5544	1.4384	-0.7184
50	-0.7171	1.2033	1.1043
51	-0.8769	1.5009	-0.0255
52	-0.6103	1.2613	0.9642
53	-0.7638	1.5438	-0.1835
54	0.2143	-0.7513	-1.6023
55	-0.8414	1.4786	-0.0007
56	-0.7951	1.1194	1.1099
57	-0.9131	1.4709	-0.0942
58	-1.142	-1.1939	-0.3192
59	0.2562	-0.6147	-1.6287
60	-0.7838	1.2305	0.8631
61	-0.5772	-1.4829	0.9046
62	-0.7847	0.1654	1.5512
63	-1.0166	-1.4389	0.2375
64	-0.6575	-1.4719	0.8131
65	-1.09	0.5562	1.1706
66	-0.6469	-1.4115	-0.679
67	-0.875	1.208	-0.6888
68	-1.1839	1.1102	-0.3987
69	-1.4449	-0.7181	-0.26
70	-0.9398	1.447	-0.0257
71	-0.9001	0.7705	-1.2627
72	-1.4146	-0.9183	-0.1847
73	-1.0417	1.1147	-0.683
74	-1.0425	-1.1806	-0.5091
75	-1.3127	-1.0665	-0.1794
76	-0.911	1.4731	-0.0303
77	-0.885	1.4663	-0.3476
78	-0.7057	-1.4154	0.8711
79	-0.6579	-1.3803	0.9452
80	-0.797	-1.4309	0.7447
81	-0.5657	-1.4414	0.8026
82	-1.031	0.3192	1.3557
83	-0.7098	1.2571	0.9969
84	-1.1987	-1.2158	0.1809
85	-1.2034	-1.0615	0.61
86	-1.0569	-1.3786	0.3451
87	-1.0497	-1.3906	0.3124
88	-1.0773	-1.3522	0.3042
89	-1.1162	-1.3451	0.2301
90	-0.7532	-1.3577	0.9055

<부록 5> 중심연결법과 중위수 연결법을 사용한 덴드로그램



Abstract

College counselors' experience of helping students who are at risk of academic dismissal

Hyeon, Eun Jeong

Educational Counseling

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to examine college counselors' experience of helping students who are at risk of academic dismissal, and to find out the common concept and identify the dimensions and clusters of counselor's perception of their experience. The research questions are as follow.

1. What is the perceptions of college counselors regarding the experience of helping students who are at risk of academic dismissal?

1-1. What is the content of the college counselors' experience of helping students who are at risk of academic dismissal?

1-2. Which dimensions and clusters of the experience in helping

students who are at risk of academic dismissal does the counselor perceive?

1-3. How much does the counselor agree to each the experience?

To explore the above research questions, this study was conducted in the following phases. In the initial stage, focus question was developed to explore the counselor's experience of helping students who are at risk of academic dismissal. In the second stage, individual interviews were conducted with 12 college counselors 1) who were full-time or guest counselor at the university in Seoul and have had experience of helping students who are at risk of academic dismissal 2) and with a master's degree or doctoral degree in counseling, 3) and with certificate 4) and have more than 4 years of counseling experience. In the third stage, statements were combined and edited by 3 counseling experts. In the fourth stage, 10 interviewees classified similarities of the final statement lists and rated their degree of agreement. In the fifth stage, statistical analysis was conducted based on the similarity classification and degree of agreement ratings by 10 participants. Multidimensional scaling and hierarchical cluster analysis were conducted to deduce a concept map in this process. As a result, based on the classified statement data given by the 10 research participants, a concept map consisting of 3 dimensions and 8 clusters was identified.

The results of the this study are as follow:

Firstly, Dimension 1(X-axis) was conceptualized as a continuum ranging from 'active intervention' on one end to 'recognition of difficulties and limitations' on the other. Dimension 2(Y-axis) ranged from 'counselor's self-awareness focus' to 'client and environmental factor focus'. Dimension 3(Z-axis) ranged from 'client's academic

crisis focus' to 'client's existence and life focus'.

Secondly, research participants perceived the experience of helping students who were at risk of academic dismissal in 8 clusters. Cluster 1 was named as 'active management of daily life and academic performance to prevent the academic dismissal(21 items)', cluster 2 as 'emotionally and practically take care of and encourage the client(5 items)', cluster 3 as 'focusing on the existential life rather than the client's academic issues(10 items)', and cluster 4 as 'efforts to continue counseling(5 items)', cluster 5 as 'frustrated after struggling and experienced skepticism about counseling(16 items)', cluster 6 as 'experienced deep compassion and bond with the client(11 items)', cluster 7 as 'client's problem was complicated and chronic.(14 items)', cluster 8 as 'lack of support resources and in-school support systems for clients(8 items)

Thirdly, research participants evaluated the degree of agreement of each final statement according to the 5-likert scale, and all statements received the means of 3.762 points. Statement 36 'helped the client recognize his or her goals or meanings for maintaining his or her own academic status and graduation($M=4.818$)' was evaluated as the most agreeable experience. Further examination of relative degree of agreement between clusters revealed that cluster 3 'focusing on existential life rather than the client's academic issues($M=4.264$), followed by cluster 4 'efforts to continue counseling($M=4.236$)'.

This study has some important implications. This study is meaningful in that it examine the counselors' experience of helping students who are at risk of academic dismissal of advocacy. especially, in the context of Korea, where academic achievement is important criterion for determining success or failure in life, both

counselors and clients think of academic dismissal as a crisis.

Second, all of research participants are the counseling experts, who have the highest qualifications of the counseling-related association, so the research participants are able to describe their experiences abundantly with an expert's knowledge. In addition, counseling experience and case experience are distributed in various ways, so counselors' understanding and behavior of counseling are widely distributed according to the level of counselor development.

Third, this study revealed the dimensions and clusters of counselors' experiences. In three-dimensions, the counselor's experience could be expressed more elaborately as clusters. Counselors evaluated the experience of focusing on the client's existential life and real self as the most agreeable experience rather than academic issues and problems.

These research results are expected to be effectively used in counselor education.

keywords : academic warning, academic dismissal, academic counseling, counselor experience, crisis counseling

Student Number : 2018-36387

감사의 글

저의 박사논문을 쓰는 과정은 많은 도움과 격려와 사랑 속에서 한없이 겸손해지는 과정이었다는 생각이 듭니다.

먼저 제 연구에 인터뷰해주신 12분의 선생님들께 깊이 감사드립니다. 선생님들의 내담자에 대한 사랑과 진정성을 느끼며 축어록을 전사하며 몇 번을 울었는지 모릅니다. 어렵고 힘든 경험을 나누어주셔서 감사드립니다.

제 논문을 위해 애써주신 다섯 분의 심사위원 선생님들께 깊이 감사드립니다.

지도교수님이신 김동일 선생님,
선생님의 격려와 믿음이 없었다면 결코 박사논문을 쓸 수 없을 거라는 생각이 듭니다. 선생님의 격려 속에서 매번 길을 발견해나간 거 같습니다. 논문을 쓰는 내내 포기를 마음먹은 것이 여러 차례인데, 그때마다 선생님께서 든든한 버팀목이 되어주셨습니다. 한없이 감사드리고, 진심으로 존경합니다.

김창대 선생님,
학문적인 지식뿐 아니라 진심 어린 태도와 열정에 깊이 배우게 됩니다. 제 논문의 부족함에 졸업의 기쁨은 느껴지지도 않았는데, 선생님께서 도장을 준비해오셔서 정성스럽게 찍어주시고 진심으로 기뻐하심이 전달되었을 때가 제가 졸업에 대한 기쁨을 처음 느낀 순간입니다. 진심으로 감사드립니다.

신윤정 선생님,
제 논문을 진지하게 고민해주시고 지도해주셔서 정말 감사드립니다. 선생님 덕분에 제가 포기하지 않고 마지막까지 논문을 수정할 수 있었습니다.

김명찬 선생님,
늦은 밤까지 열정적으로 지도해주셔서 깊이 감사드립니다. 제가 생각지도 못했던 부분을 짚어주셔서 많은 것을 깨닫게 되었습니다.

이윤희 선생님,
부족한 논문을 같이 고민해주시고, 따뜻하게 응원해주셔서 깊이 감사드립니다.

제 논문에 누구보다도 수고해준 이도형 선생님께 감사드립니다. 처음 주제부터 마지막 완성까지 함께 고민하고 도와주어 감사함을 표현할 길이 없습니다.

저를 가장 많이 응원해준 조수연 선생님께 감사드립니다. 항상 도움 준비가 되어 있다고 하셔서 든든했습니다. 포기하려고 할 때마다 응원해주셔서 제가 버틸 수 있었습니다. 진술문을 하나하나 읽어주시고 급작스러운 자문요청에도 선뜻 도와주셔서 감사드립니다.

저의 하소연을 가장 많이 들어주고 위로해준 이윤경 선생님 감사합니다. 아침이나 밤이나 저의 이야기를 들어주며 함께 울고 웃어주었습니다.

아기를 키우느라 바쁜데도 저의 자료를 읽어주고 많은 피드백을 해준 신은혜 선생님 감사합니다. 저의 다급한 요청에도 성심껏 도와주셔서 얼마나 감사했는지 모릅니다.

박알뜨리 선생님, 조은이 선생님, 성윤희 선생님, 조아라 선생님, 박민지 선생님, 박애실 선생님. 제가 연구가 어려워 불쑥 전화했을 때 선뜻 도와주시고 위로해주셔서 감사드립니다.

졸업을 하면서 박사과정 내내 함께 응원하고 서로 도우며 함께 했던 선배, 동기, 후배 선생님들께 늘 감사했다는 말씀을 드리고 싶습니다. 선생

님들이 없었다면 고비마다 어떻게 견딜 수 있었을지 상상이 되지 않습니다. 여러모로 힘든 시간이었지만 함께 해서 즐거움이 컸습니다.

때마다 저를 선뜻 도와준 연구실 선생님들께도 감사드립니다. 제가 급박했을 때 박준영, 임정은, 송주석, 주소현, 임수영 선생님께서 많이 도와주셔서 제가 어려운 고비를 넘길 수 있었습니다.

늘 기도로 저를 응원해준 김현령 선생님, 진심으로 저를 걱정해준 김현정 선생님 항상 감사합니다.

이 과정을 겪으며 저도 선뜻 도움을 주는 사람이 되자는 다짐을 하게 되었습니다.

그리고 지금은 퇴직하셨지만 김계현 선생님, 항상 깊이 존경하고 감사드립니다. 선생님께 깊이 생각하고 고민하는 방법을 배웠습니다.

부족한 딸을 믿고 응원해주신 어머니, 어머니가 있기에 지금의 제가 있습니다.

물심양면으로 지원해준 동생 덕분에 웃으며 이 과정을 견딜 수 있었습니다.

공부하는 며느리를 따뜻하게 응원해준 시부모님께도 깊이 감사드립니다.

공부하는 엄마를 기다려준 사랑하는 딸 주아와 묵묵히 많은 것을 감당해준 사랑하는 남편에게도 사랑과 감사의 마음을 전합니다.

마지막으로, 이 모든 과정에서 저를 사랑으로 지켜주신 하나님께 감사드립니다.