



문화교류와 다문화교육(구 문화교류연구)  
제9권 제3호

ISSN : 2287-2825(Print)

## 학습상담사의 기초학습부진 학생 지원경험에 관한 사례 연구

최원희, 김기화

To cite this article : 최원희, 김기화 (2020) 학습상담사의 기초학습부진 학생 지원경험에 관한 사례 연구, 문화교류와 다문화교육(구 문화교류연구), 9:3, 49-75

① earticle에서 제공하는 모든 저작물의 저작권은 원저작자에게 있으며, 학술교육원은 각 저작물의 내용을 보증하거나 책임을 지지 않습니다.

② earticle에서 제공하는 콘텐츠를 무단 복제, 전송, 배포, 기타 저작권법에 위반되는 방법으로 이용할 경우, 관련 법령에 따라 민, 형사상의 책임을 질 수 있습니다.

[www.earticle.net](http://www.earticle.net)

# 학습상담사의 기초학습부진 학생 지원경험에 관한 사례 연구

최원희\* · 김기화\*\*

## 국문초록

우리사회는 현재 인구 수가 급감하고 있어 개인의 역량을 발휘할 수 있도록 지원하는 사회적 역할이 강조된다. 최근 기초학습부진 학생이 증가하고 있어 사회적 관심이 모아지고 있다. 이에 본 연구에서는 학교 밖 지원체계인 S학습종합클리닉 센터에서 기초학습부진 학생을 지원하고 있는 학습상담사의 지원 경험을 질적 연구방법을 통해 심층적으로 탐색하였다. 자료수집을 위해 S학습종합클리닉 센터에서 학습상담 역할을 수행하고 있는 학습상담사 7명을 심층인터뷰 하였다. 연구결과 첫째, 학습상담은 기초학습 부진의 개인적 요인과 학습에 영향을 미칠 수 있는 환경까지 광범위한 개입이 이루어지고 있다. 둘째, 비교적 단기간 이루어지는 학습상담이 효과적으로 이루어지기 위해서는 학습상담사-담임교사-학부모가 협력적인 관계를 유지하고 학습지원자로서 역할을 공유하며, 지속적인 사례관리가 요구된다. 한편 학습상담사는 학습지원 과정에서 소진을 경험하게 되는데 낮은 처우 및 봉사직 신분인 사회적 요인과 내담자의 학습무기력이 지속되고 변화가 이루어지지 않는 정서적 소진으로 나타났다. 학습상담사가 학습상담 시 소진을 적절하게 처리할 수 있도록 즉각적이고 전문적인 슈퍼비전 체계 마련이 필요하다.

**주제어** 기초학습부진 학생, 학습상담사, 학습종합클리닉 센터, 학습상담, 질적 연구

\* 주저자, 인하대학교 다문화교육학과 박사과정

\*\* 교신저자, 인하대학교 아동심리학과 강사

## I. 서론

우리사회는 결혼과 가족에 대한 가치관의 변화와 사회적 요인으로 초저출산 현상을 보이고 있다. 이러한 저출산 양상은 앞으로 더욱 가속화 될 전망이다. 이에 학생 인구수가 급감하고 있어 개인의 역량을 발휘할 수 있도록 지원하는 사회적 역할이 강조된다. 하지만 최근 기초학력 미달 학생의 비율이 증가(2016년도 기준, 초등학교 0.7%, 중학교 3.6%, 고등학교 4.5%)하고 있는 데 이들을 지원할 수 있는 교육체계나 프로그램은 부족하다. 기초학력이란 「초·중등교육법」 제2조에 따라 학생이 학교 교육과정을 통하여 갖추어야 하는 최소한의 성취기준을 충족하는 학력을 말한다(국회의안정보시스템, 2020). 반면, 최근 한국교육과정평가원 연구보고서(2019)에서는 4차 산업혁명 시대에 필요한 사회적·인지적·정서적 영역의 확장된 기초학력 개념 정립을 통해 공교육 내 기초학력 보장 범위 확대를 강조하고 있다. 기초학력부진은 국가수준 학업성취도 평가에 의한 기준(기초학력미달, 기초학력, 보통학력, 우수학력)으로서 객관적인 데이터에 근거한 학습부진 개념이라 할 수 있다. 본 연구에서는 기초학력부진, 기초학력미달, 기초학습부진 등 다양한 용어를 통일하여 기초학습부진 학생으로 한다.

현재 기초학습부진 학생에 대한 증가로 사회적 관심이 모아지고 있고, 이를 지원하기 위한 국가의 적극적인 정책 마련과 법 제정이 이루어지고 있는 시점이다. 기초학력 지원과 관련해 초·중등교육법 28조에 학습부진아 등에 대한 교육이 명시(법제처, 2020)되어 있지만 법적 근거가 충분하지 않다. 이에 교육부와 정부는 ‘기초학력보장법’ 제정을 추진하고 있다. 본 법안에서는 학습지원 학생을 조기에 발견하고 종합적 진단을 통해 개인의 특성에 맞는 맞춤형 지원을 담고 있어, 기초학력미달 학생에 대한 체계적이고 안정적인 지원의 근거를 마련할 수 있으리라 사료된다. 나아가 기초학력 보장에 대한 국가의 책무성을 담보할 수 있어 공정한 교육적 출발선을 형성하는데 기여할 수 있는 중요한 의미가 된다.

지금까지 기초학습부진 학생에 대한 지원은 크게 학교 내 지원과 학교 밖 지원으로 이원화되어 이루어지고 있다. 학교 내에서는 기초학습부진 예방을 위해 기초학력 진단-보장 시스템이나 기초학력 향상 지원 사이트(Ku-Cu, 꾸꾸)를 활용하고 있으며, 교원 역량강화를 위해 시·도에서는 ‘두드림 학교 담당교원 연수’가 이루어지고 있다. 기초학습부진 학생들에 대한 학교 내 지원은 주로 교사들이 담당하고 있는데 교육과정에서 보이는 학습 결손에 대해 즉각적으로 개입할 수 있다는 장점이 있다. 하지만 교사 혼자 역할을 담당하기는 역부족이며 특수교사나 상담교사와 같은 보조 인력의 보충이 필요

한 실정이다.

한편, 학교 밖 지원의 대표적인 지원기관으로 각 시·도에 학습종합클리닉 센터가 있으며, 학습코칭, 심리 상담, 지역사회의 필요한 자원 연계 등을 지원하고 있다. 기초학습부진은 단순히 학업 동기나 능력의 문제이기보다 여러 가지 요인이 원인으로 작용한다. 학생의 개인적 특성으로는 심리·정서적 불안, 누적된 학습결손, 학습장애 등이며, 그 밖으로 가정 환경적 요인이나 교수·학습적 요인 등이 있다. 그동안 학교현장에서 기초학습부진 학생들에 대한 개입은 교사가 맡아 해 왔으나 기초학습부진의 원인이 복잡적이거나 특수 분야인 경우 현실적으로 문제를 해결하기는 어려운 실정이다. 특히, 우울, 난독증, ADHD(주의력결핍 과잉행동장애)와 같은 정신건강 문제에 대해서는 더욱 전문적인 개입이 필요하다. 이에 기초학습부진 학생들에 대한 지원은 전문성이 담보되어야 한다는 의견이 제기되어 2011년 ‘서울, 대전, 대구, 경북, 전남’의 5개 교육청에서 학습종합클리닉 센터가 설치되어 시작하였다. 이후 학습종합클리닉 센터는 2018년 전국에 118개소가 운영되고 있으며, 교원·상담·치료 등 전문가격을 갖춘 학습상담사가 기초학습부진 학생들이 있는 학교로 찾아가 맞춤 지원을 하고 있다. 기초학습부진 학생들에 대한 개입은 실질적으로 학교 안과 밖의 지원이 상호 보완되었을 때 효과를 극대화 할 수 있다. 학교 안에서는 즉각적이고 민감한 지원이 이루어지고, 학교 밖에서는 학교 내 지원을 보완할 수 있는 전문성과 지역사회와 연계한 환경체계까지 확장된 지원이 요구된다.

학습상담은 학습과 상담이라는 말의 합성어이다. 학습(learning)은 다양한 견해가 있지만 여기서는 학교교육에서 요구하는 교과 내용을 배우고 익히는 과정의 활동이다. 상담(counseling)의 개념을 이장호(1995: 3)는 “도움을 필요로 하는 사람(내담자)이, 전문적 훈련을 받는 사람(상담자)과의 대면관계에서 생활과제의 해결과 사고·행동 및 감정 측면의 인간적 성장을 위해 노력하는 학습과정이다.”라고 정의하였다. 따라서 학습상담은 학습을 진행하는 학생이 호소하는 학습문제를 해결하기 위해 전문적인 도움을 제공하는 활동이며(김동원, 2008), 새로운 지식을 습득하고 활용하여 지식을 생산하는 과정에서 겪게 되는 어려움을 도와주는 것이다(황매향, 2008). 이와 같이 학습상담은 학업과 관련한 문제를 전문적으로 다루고 있다. 상담 장면에서 문제란 학습자가 원하는 것이 있는데 이런 것이 실제로 실현되지 않아 힘들고 고통스러운 상태를 말한다. 즉, 자신이 원하는 것과 현실의 격차를 줄여나가는 것이다(이재규 외, 2013). 학습상담은 기초학습부진 학생에게 정서적·심리적 안정을 갖도록 돕고, 학업 스트레스를 낮추는 것을 조력하며, 학습동기를 자극하여 학업문제를 해결하는 데서 출발한다.

학습종합클리닉 센터의 학습상담사 역할은 학업조력과 함께 학업을 방해하는 근본적인 원인을 찾고 해결하는 것이다. 기초학습부진 학생의 학업수준 향상에 앞서 학습동기를 부여하는 것이 중요한데 가정의 적극적인 도움이 필요하다. 학습부진이 학생의 개인적 특성에서 비롯된 것이 아니라 가정환경이 영향을 미치는 경우가 많아 환경에 대한 개입도 요구된다. 사회·경제적 지위가 상대적으로 낮은 계층의 학부모들은 자녀의 학업을 효과적으로 지원하지 못하고 자녀의 교육활동에 능동적으로 개입하지 못하기 때문이다 (정영아·유준호, 2019; Lareau, 2003). 이에 학습상담사는 학습자의 개인적, 환경적 특성을 평가하고 적합한 의사결정을 하는데 도움을 주는 등 학습과 관련된 광범위한 활동을 수행한다.

지금까지 살펴본 바와 같이 기초학습부진 학생들의 학교 밖 지원에 있어 학습종합클리닉 센터가 중요한 역할을 수행하고 있다. 하지만 학습종합클리닉 센터에 종사하는 학습상담사의 기초학습부진 학생 상담경험이나 직무분석과 같은 선행연구는 미흡한 실정이다. 학습종합클리닉 센터에 종사하는 학습상담사를 대상으로 서민영·이충효·황근순(2018)은 비정규직 고용환경에서 학습상담사들의 직업 정체성과 열악한 고용환경에 대해 탐색하였으며, 유아름(2016)은 전문성 인식과 스트레스가 소진에 미치는 영향에 대해 밝혔다. 두 선행연구는 학습상담사가 인식하고 있는 직업 정체성이나 전문성에 초점을 두었다는데 의미가 있다. 한편, 김현아(2018)는 학습상담 모델 발굴을 위한 학습상담 개입경험에 대한 패러다임 모형을 구축하여, 개입과정에 대한 이해를 제공하였다. 하지만 학습종합클리닉 센터 학습상담자들의 직무를 총체적으로 분석하지 못한 한계점이 있다.

기초학습부진 학생에 대한 관련법과 지원정책이 마련되고 있는 시점에서 학교 밖 지원의 중심축인 학습종합클리닉 센터에서 학습상담이 어떻게 이루어지고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 본 연구에서는 기초학습부진 학생들을 지원하는 학교 밖 지원 시스템인 S학습종합클리닉 센터에 종사하고 있는 학습상담사들의 직무경험을 탐색하고자 한다. 학습상담사는 일선 학교를 찾아가 기초학습부진 학생들에게 직접적인 학습지원자로서의 역할을 수행한다. 이에 그들의 직무경험을 통해 파악된 지원과정은 학습상담에 대한 실질적인 이해를 돕고, 향후 기초학습부진 학생들을 지원하는 정책 마련 시 기초자료로 활용될 수 있다.

## II. 연구방법

본 연구에서는 S학습종합클리닉 센터에서 기초학습부진 학생을 지원하고 있는 학습상담사들의 경험을 탐색하기 위해 해석주의적 질적 연구방법을 활용하였다. 해석주의적(interpretive) 인식론은 그 삶을 실제로 살아가는 사람들의 시각으로부터 '살아 있는 경험(lived experiences)'에 관한 이해를 받음과 동시에 어떤 의미를 도출하기 위해(Padgett, 1998) 그들의 경험이 사용된다. 특히, 사례 연구는 여러 사례의 자료를 심층적이고 상세하게 수집하여 주제에 대해 경험을 분석하고 실제로 깊이 있게 사례를 이해하여 맥락을 파악할 수 있다(Creswell, 2005). 사례는 구분되는 경계를 지닌 단위체를 의미하며, 무엇을 연구할지에 대한 선택으로 본다(Stake, 1995). 연구참여자의 영역이나 범위를 정하는데 사례라는 용어를 사용하는 것이 합당하다는 의미이다. 본 연구참여자의 범위는 S학습종합클리닉 센터의 학습상담사로 한정하여 하나의 단위체로 볼 수 있다.

### 1. 연구참여자

본 연구의 참여자는 S학습종합클리닉 센터에서 기초학습부진 학생을 지원하고 있는 학습상담사 7명이다. 연구참여자 준거 기준은 학습상담 직무경험을 충분히 제공할 수 있도록 학습상담 경력 3년 이상으로 정하였다. 본 연구의 참여자들은 모두 S학습종합클리닉 센터에서 종사하는 학습상담사로서 역할 인식의 유사성이 높다. 학교로 파견되어 기초학습부진 학생들과 밀접한 상호작용을 통해 학습상담 지원을 직접 제공하는 당사자들이다. 이들은 학습상담의 현장성을 전달하는 데 적합하며, 학습상담 전문가로서 보고한 역할 인식과 경험은 기초학습부진 학생을 위한 정책 수립 시 반영되어야 할 기초자료를 제공할 것이다. 연구참여자의 특성을 살펴보면, 모두 여성으로 연령은 40대 2명, 50대 5명이다. 학력은 대학교 졸업 3명, 대학원 졸업 3명(석사 2명, 박사 1명), 대학원 박사과정 1명이다. S학습종합클리닉 센터의 학습상담 경력은 3년 이상이 1명, 5년 이상이 5명, 7년 이상이 1명으로 직무경험을 제공하기에 충분하다. 연구참여자 모두 교육 및 상담과 관련된 전문자격을 갖추고 있다. 구체적인 연구참여자의 특성은 <표 1>에 제시된 바와 같다.

〈표 1〉 연구참여자의 특성

No.	성별	나이	학습상담 경력	학력	전공
1	여	43	7년	석사	사회복지
2	여	45	5년	박사과정	특수교육
3	여	52	5년	박사	상담
4	여	51	5년	학사	교육
5	여	56	5년	학사	영문학/청소년교육
6	여	56	3년	학사	아동
7	여	52	5년	석사	아동·가족/특수교육

## 2. 자료수집 및 분석방법

본 연구에서는 자료수집을 위해 학습상담 경험에 대해 심층적인 초점집단인터뷰(FGI: Focus Group Interview) 및 개별심층면담을(In-depth interview) 실시하였다. 인터뷰는 2019년 4월부터 7월까지 이루어졌으며, 면접 장소는 연구참여자가 원하는 장소로 스터디 룸이나 참여자의 편의를 위해 집 근처 카페에서 이루어졌다. 자료수집 방법으로 집단면접과 개별심층면접이 혼용된 이유는 FGI 시 개인사정으로 참여할 수 없는 경우가 발생했기 때문이다. 질적 연구에서는 연구참여자의 권리(참여의사, 방법, 범위 등)를 보장하는 것이 중요하며, 다양한 자료수집 방법을 혼용해서 사용하는 것이 가능하다. FGI는 2시간 30분 정도, 개별 심층면접은 1시간 30분 정도 소요되었다. 면접이 이루어지기 전 가벼운 업무 이야기로 라포를 형성한 후 본격적으로 자료수집을 하였다. 면접이 이루어지기 전에 연구참여자의 권리확보를 위해 자발적 동의에 의해 자료수집이 진행되는 것과 대담이 어려운 질문에 대해서는 대답하지 않거나 중간에 면접을 중단할 권리를 고지하였다. 또 면접은 녹음될 것과 분석 이후 폐기처리 할 것, 수집된 자료는 연구 이외의 목적으로 사용하지 않을 것, 익명으로 처리될 것을 설명하였다. 면접은 반 구조화된 질문으로 연구참여자들이 자유롭게 개방적으로 경험을 이야기할 수 있도록 하였다. 질문은 연구 주제와 관련된 가벼운 질문부터 시작하여 구체적인 내용이나 부가설명이 필요한 경우 즉석에서 추가질문들이 만들어졌다. 집단면접 시에는 다른 참여자들의 의견을 듣고 자신의 경험을 다시 탐색하는 모습을 보여 집단의 역동이 자료수집에 긍정적인 영향을 미쳤다.

본 연구에서 활용한 질문지의 주요 내용은 다음과 같다. ① 학습상담사의 역할은 무엇이라고 생각하는가? ② 기초학습부진의 원인이 무엇이라고 생각하는가? ③ 학습상담을 지원하면서 어려운 점은 무엇인가? ④ 학습상담 지원 시 교사와 학부모와의 관계는 어떠한가? ⑤ 기초학습부진 학생을 지원하기 위해 어떤 것이 개선되어야 하는가? 이다. 질문은 주요 질문을 한 후 연구참여자의 반응에 따라 4~5개의 부가질문을 사용하였다. 연구자는 면담이 종료된 후 바로 면담 과정에서 느낀 참여자의 반응과 면접 분위기, 특성 등 현장일지를 기록하여 자료분석 시 참고자료로 활용하였다.

수집한 자료들은 분석하기 좋은 자료로 텍스트화 하였다. 텍스트화된 자료를 반복해서 정독하며 연구참여자들의 경험의 의미를 파악하고 개괄적 구조 등을 분석하였다. 자료분석은 연구문제를 해결하기 위해 반복적 비교분석법을 활용하였다. 자료는 공통성과 관계성 혹은 유사성이 의미있는 구절을 구성하여 범주화하고 범주화한 것을 원자료와 비교하면서 수정과정을 반복하여 진행하였다. Glesne(2017)은 하나 이상의 체제에서 자료를 분석하는 것은 새로운 문제를 제시하고 확장시키며 단일한 분석적 틀과 해석의 불완전함을 해소한다고 강조한다. 본 연구에서는 자료를 분석 과정에서 핵심 개념(단어, 구), 소주제, 중심 주제를 도출하면서 연구자 간의 의견 일치를 확인하였다. 이러한 과정을 통하여 각 핵심 개념(단어, 구), 소주제, 중심 주제에 대하여 각 자료의 이슈와 의미가 분명한지, 다른 의미가 도출되진 않는지 등 연구자들과 토론 및 선행연구 탐색 등 다양한 방식을 사용하여 자료를 탐색하였다. 또한, 자료분석 과정에서는 연구자가 이해하고 해석한 내용이 연구참여자의 의미와 부합되는지에 대해 검토하는 과정이 진행되었으며, 연구의 타당도를 확보하기 위해 질적 연구 전문가들에게 분석내용을 검증받았다.

### Ⅲ. 연구결과

연구결과 학습상담사는 학습지원의 주요 역할을 수행하기 위해 상담, 학습, 환경에 이르기까지 복합적인 개입활동을 이루고 있다. 이는 학습을 방해하는 요인이 개인적 차원과 가족, 자원에 이르기까지 복합적으로 나타나고 있기 때문이다. 한편, 학습상담사는 기초학습부진 학생을 지원하는 과정에서 사회적 차원과 정서적 차원에서 소진을 경험하는 것으로 나타났다.



## 1. 학습상담사의 지원 영역 및 역할

### 1) 상담

#### (1) 진단과 사정을 통한 개입

학습상담 과정에서 효율적인 접근을 위해 개입 초기에 학습문제의 요인을 정확하게 규명하는 것이 중요하다. 그 이유는 학습부진 요인이 다양하고 복합적인 특성을 보이고 있기 때문이다. 또 구조적으로는 학습상담 개입 기간이 한 학기로 비교적 단기간으로 제한적이기 때문이다. 이에 학습상담사들은 정확한 학습부진 요인을 진단하는 것이 초기 개입에 있어 중요하다는 것을 강조하였다. 연구결과 학습상담사들은 개입 초기 라포형성 기간 동안 상호작용을 통해 학습자의 언어적, 비언어적 행동을 면밀하게 관찰하고 있었으며, 상담목표를 설정하기에 앞서 상담초기에 담임교사로부터 받은 학업성적, 사회성 검사, 주의력 검사, 반항성 검사와 같은 객관적 자료와, 학교생활 및 또래 관계와 같은 정보들을 종합적으로 분석하고, 정서행동검사 및 학습유형검사 등의 심리검사를 통해 진단과 사정을 이루어 나가고 있었다.

사회성 검사, 의뢰 사유, 반항성 검사, 생활태도, 비언어적 태도, 심리검사 등을 종합하여 원인을 찾고 무엇이 가장 시급한지 파악해서 우선적으로 해결해야 할 것을 찾아요. (중략) 아픈 언니가 있는 초 6 아이는 모든 걸 귀찮아하고 수업시간에 늘 엎드려 자며 우울 점수가 높았어요. (중략) 우울·불안정서부터 개입하여 아이는 표정이 밝아지면서 먼저 교사에게 말을 걸기도 하고 또래와 섞이려고 노력하는 모습을 보였다는 거예요. (연구참여자 #1)

아이와 라포형성을 하고, 정서행동검사, 학습유형검사, 주의집중, 자아존중감, 우울, 불안, 분노 등, 정서적인 부분과 3R's(읽기, 쓰기, 셈하기), 국어, 수학 등의 학습적인 부분, 환경적인 부분을 탐색해요. 가장 먼저 개입해야 할 부분을 찾아요. (연구참여자 #4)

학습상담사가 일선 학교로 찾아가 지원하고 있는 학생들은 주로 기초학력 진단 검사에서 기초학력 미달 등급에 포함되어 있다. 이에 학습자가 자발적으로 자신의 문제를 해결하기 위해 학습상담사를 찾아오는 경우는 거의 없다. 대부분 담임교사로부터 의뢰된 학생들로 자신의 문제에 대한 인식이 미흡하고 학습상담에 대한 동기나 의지가 부족하다. 이러한 학생들은 평소 수업시간에는 엎드려 자는 등 학습과정에 참여하지 못하고 배제되

어 있다. 심리적으로 느끼는 무망감은 학습에 참여하지 않는 원인으로 작용하며, 학습과정에서의 배제는 낮은 학업성취의 결과로 이어진다. 또 다시 낮은 학업성취는 무망감을 강화시켜 학업 자체를 포기하는 악순환을 이루는 것으로 해석된다. 본 연구결과에서도 이러한 현상이 학습상담 초기 지원과정에서 나타나고 있다. 학습상담사들은 이러한 학습부진의 악순환을 순기능으로 전환시키기 위해 무엇보다 학습을 방해하는 요인이 무엇인지 명확하게 규명하고 실천전략을 세우고 있었다. 상담 중기와 후기에 추가적으로 전문적인 진단이 필요하다고 판단되는 경우에는 전문치료 진단기관에 의뢰하기도 한다.

처음 상담을 시작했을 때 저와 눈 맞춤을 안 하거나 어두운 얼굴의 아이들이 많아요. 아이가 현재 무엇을 가장 힘들어하고 어려워하는지를 찾는 게 상담 초기에는 중요하기 때문에 비언어적인 부분까지 세심하게 관찰을 해요. 예를 들어 상담 초기에는 잘 드러나지 않지만 회기가 지날수록 낮은 지능이 의심되는 아이들이 있어요. 일상적인 대화는 잘하는데 보통 다른 아이들은 쉽게 이해하는 검사 문항이나 질문을 잘 이해하지 못하는 경우가 빈번해요. 이 아이들은 이런 상황에서 자주 눈치를 보거나 회피하려는 모습이 있어요. (중략) 부진의 원인이 낮은 지능에서 비롯된다고 추정되기 때문에 아이가 학습 진도 따라가는 것이 어렵고 또래관계에서도 소외될 가능성이 있으니 세심한 배려와 개입이 필요하고 이후 학부모 동의를 거쳐 심층진단기관에 의뢰하기도 해요. (연구참여자 #2)

중 3 아이는 조모가 한글을 모르고 약간 치매도 있으며 욕도 많이 하셨어요. 아이는 지능검사에서 63점, 경도정신지체로 나왔어요. 아이는 유치원도 못 다녔고 밥을 제 때에 챙겨주는 사람이 없는 상황이었어요. (중략) 조모는 손주 둘을 데리고 큰 아빠네 집으로 얼마 전에 들어간 거예요. 열악한 환경에 있는 아이를 지지해 줄 수 사람은 아무도 없었어요. 지지체계를 구축하는 것이 급선무였어요. (연구참여자 #7)

## (2) 심리 · 정서적 지원

학습상담사들이 만나는 학생들은 학습문제 이전에 부모이혼, 가정폭력, 방임과 같은 문제 상황에 놓여있다. 이러한 부정적인 양육환경의 노출은 학습 환경의 취약으로 이어질 뿐만 아니라 부적응 행동으로 이어지기도 한다. 본 연구참여자 학습상담사들이 만나는 학습자 중에는 이미 가정문제가 외현화 되어 나타나고 있었다. 학습상담이 학업능력 향상이라는 명시적인 목표를 두고 있지만 궁극적으로는 학습자가 스스로 문제를 해결하고 사회구성원으로서의 역할을 수행할 수 있도록 하는 것이다. 따라서 학습지원보다 학습자가 심리 · 정서적 안정을 이루도록 지원하는 것이 선행될 필요가 있다. 학습상담사들은 학습상담 과정에서 학습을 방해하는 근본적인 요인을 탐색하고 지원함으로써 학습부

진으로 초래될 수 있는 문제들을 예방할 수 있다는 신념을 보였다. 실제 학습상담에서는 학습자의 심리적 상태를 먼저 이해하고 정서적 지지를 제공하고 있었으며, 학습자는 상담과정을 안전지대로 느끼게 되어 자신의 어려움을 심층적으로 드러내고 감정을 정확히 나가고 있었다.

우울하고 무기력한 중 2 아이였어요. 누구로부터 존중, 지지를 받거나 그런 경험이 부족한 아이였어요. ‘나도 누군가가 지지해 주는 사람이 있구나.’ 그런 경험을 최소한 해주고 싶었어요. 저녁에 잠은 잘 자는 지, 밥은 먹었는지, 친구와 잘 지내는 지를 체크를 해요. 담임교사와도 매 회기마다 소통을 하고 상담을 해요. 예를 들면 아이가 자살 생각을 했었는데 담임교사는 아이의 일기장을 보여주면서 이 아이가 학습상담을 하면서 ‘나도 상담사가 되어서 다른 사람을 도와주어야겠다.’ 이런 마음을 가졌다는 거예요. 담임교사가 고마웠어요. (연구참여자 #6)

중 3 여학생이 어릴 때 아빠의 폭력으로 부모가 이혼을 했어요. 아빠는 엄마가 임신하고 있는 테도 배를 걷어차기도 했어요. 엄마는 도저히 견딜 수 없어서 이혼하셨고, 혼자 살기 힘들어서 엄마는 자기보다 돈이 있는 남자랑 동거로 아이를 양육하고 또 헤어지고 또 다른 남자를 찾고 (중략) 다섯 번째 새 아빠와 동거하고 새 아빠의 자녀도 있어요. 여학생은 자살시도도 했고 오빠, 엄마, 새 아빠와 맨 날 피 터지는 사이에서 자랐고, 일탈과 비행행동, 밤새 술을 마시고 학교에 안 와요. ‘출석일수 채워서 졸업하기’가 상담목표였어요. 아이의 아픔을 공감하고 무조건적으로 있는 그대로 수용해 주어요. 아이가 평평 울기도 했어요. (중략) 아이는 출석일수 채워 졸업을 했어요. (연구참여자 #7)

## 2) 학습지원

### (1) 학습동기 부여

기초학습부진 학생들은 낮은 자신감과 무기력한 모습을 보이며, 의욕이 거의 없는 특성이 있다(권석만, 2013). 대부분 실패경험을 많이 한 학습자는 자신이 노력해도 좌절하게 되는 결과로 인해 무력감이 학습되었기 때문이다. 본 연구결과에서도 학교생활 전반에서 나타나는 무기력은 학습수행에서도 소극적이거나 학습자체를 시도하지 않고 있었다. 연구참여자들은 학습에 대한 흥미를 잃은 학습자에게 학습상담 초기부터 교과과정을 진행하기보다 학습형태가 아닌 ‘놀이학습’ 형태로 접근하여 학습에 대한 흥미와 동기를 촉진하고 있었다. 또한 학습상담사는 학생이 학습에 대한 흥미와 관심을 갖게 하고 포기하지 않으면 학습을 수행할 수 있다는 자신감을 고취시키고 있다. 이러한 개인적 학습지

원은 1명의 교사와 다수의 학생들이 상호작용하는 일반적인 교육환경에서는 실천되기 어렵다. 하지만 학습상담사와 학습자 간의 1:1 지원은 학습자의 특성에 적합한 학습동기를 부여할 수 있는 기회로 작용된다.

결과적으로 학습상담사들은 학습자의 학습동기를 높이기 위하여 자신의 전문성을 활용하여 다각적인 방법을 활용하고 있었다. 학습상담사들의 이러한 지원으로 학습의 의미를 찾게 된 학습자는 수업에 관심을 보이거나 참여하는 것과 같은 긍정적인 태도로 나타나고 있었다.

중 2 여학생은 말이 없고 바로 책상에 엎드려요. 인사를 해도 묵묵부답이었어요. A4용지에 만화와 말풍선을 만들어요. '선생님도 말하기 싫은 날이 있는데 너도 그런 날이구나!'면서 쓱~ 내밀어요. 그래도 아이는 아무 반응이 없었어요. 다시 또 만화와 말풍선을 만들어요. '어젯밤에 잠은 잘 잤니? 궁금해!'라고 쓱~ 내밀어요. 그렇게 라포형성을 해 나가요. 아이는 자신을 공감해 주고 수용해 주는 느낌이 들면 마음을 열어요. 뭔가 기존에 시도하지 않으려고 했던 것들을 시도하고 플래너로 계획도 세우며 수업시간에 '선생님과 눈 마주치기', '수업시간에 한 단어라도 기억해 오기' (중략) 아이가 동기화 되었어요. (연구참여자 #2)

중 1인데 약간 어려워요. 체구도 작고 초등 4-5학년으로 보이는 그런 느낌이에요. 코난 만화를 좋아하고 앞으로의 꿈이 탐정이었어요. 정말 코난 같은(웃음)... 어린 게 상상이 되죠? 가정은 정상적이기는 한데 부모가 맞벌이를 해서 돌봄을 못 받았어요. 근데 아이도 막 빠른 편이 아니어서 글 읽기를 시켜봤더니 유창하게 읽기가 안 되는 거예요. 띄엄띄엄 거리는 거죠. 말도 잘 못하고 말더듬기까지 했어요. 좋아하는 코난으로 읽기를 했어요. 꿈을 가지도록 하면 공부를 해야 하는 동기가 생겨요. 양천 도서관에 가서 책 표지라도 구경하고 오라고 했더니 마음에 드는 책을 골라오기까지 했어요. 명탐정이 되기 위해 노력해요. (연구참여자 #7)

## (2) 학습능력 향상

학습상담은 단순히 교과내용을 가르치는 것을 넘어 학습자에게 맞는 학습방법이 무엇인지 함께 찾아보고 상호작용하면서 함께 문제를 해결해 나가는 것이다. 개별 학생의 수준과 능력에 적합한 학습계획과 목표수립은 학업성취로 나타나고 있었다. 학습상담사들은 학습상담이 본격적으로 진행되면서 학생들의 학습행동이 증가되도록 구체적인 목표를 세우고 학습플랜을 통해 실천하도록 조력하고 있었다. 또한, 학습상담사들은 학습자들이 작은 성공을 경험하도록 지원하고 있었다. 성공경험이 축적되면 자아효능감이 높아지며(황매향, 2008), 자신이 무엇인가를 할 수 있다는 자아효능감이 높아지면 학습자는

능동적으로 행동하게 된다. 학습상담사들이 제공한 성취 경험은 학습과정에서 능동적인 태도를 보이기도 하고 결과적으로 학업성취로 이어지고 있었다.

저 같은 경우에는 국어를 좀 많이 보거든요. 아이가 이해력이 부족한 아이인데 글을 읽고 대화를 하고 이야기를 해 주면서 뭐랄까? 상황이나 간접체험을 통해 말이 내포하고 있는 숨은 의미를 깨닫도록 해요. 그리고 아이에게 맞는 학습전략도 알려주어요. 아이는 자기도 할 수 있다는 자신감이 생겼고, 사후검사 시에 유의미하게 향상되는 걸 발견해요. (연구참여자 #3)

초기 상담할 때까지만 해도 담임교사가 지나가면서 ‘재 좀 보세요.’라고 하셨는데 정말 매일 옆드려 있다고 했거든요. 아이는 자기가 무조건 못한다고 생각했어요. 아이와 수학 중에서도 세부 분야 별로 목표를 정하고 플래너를 작성해 조금씩 해 나갔어요. 수학의 기본 개념에 충실할 수 있도록 하고, 아이가 풀 수 있도록 기다려주며 집에서 동영상을 찾아 듣도록 안내했어요. 그런데 어느 순간에 수학시간에 맨 앞자리로 스스로 자리를 옮겼다는 거예요. 그러더니 수업시간에 안 잔다고 해요. 그게 약간 믿기지 않았어요. 공부를 포기했었던 아이였는데 저와 학습상담을 하면서 행동이 달라지니까 저는 되게 짜릿했어요. 상담이 힘들어도 짜릿한 그런 것 때문에 다시 힘을 내는 그런 일인 것 같아서 학습상담을 떠날 수가 없는 거죠(웃음). (연구참여자 #6)

한편, 학습상담사들은 학생들의 학습능력을 향상시키기 위해 다양한 학습전략을 사용하고 있었다. 예를 들어 한글학습을 지원하는 과정에서는 학습자의 일상적인 언어에서 힌트를 찾아 놓치지 않고 구어를 글로 써보게 제안하기도 하면서 점차 어휘가 확장되어 나가고 있었다. 대화는 맥락과 상황을 가지고 있기 때문에 그 상황과 맥락에 맞는 어휘를 찾는 사고훈련을 촉진한다. 학습자가 자연스럽게 대화를 했지만 학습상담사가 그 맥락 속에서 나온 어휘를 선택했기 때문에 의식적인 작업이 사고를 구성하게 된다. 상황과 맥락에 맞는 이야기는 경험을 만들어 내기 때문에 학습자 자신의 것이 되고 학습전이가 일어난다. 자신의 이야기 속에서 찾아 재조명되는 글자는 책이나 간판 등 다른 곳에서 발견되면 친숙하게 되고 그 어휘가 가진 뉘앙스까지 알게 되면서 언어를 습득하게 된다.

아이를 만나면 포기하지 않게 하는 마음, 학습활동이 나랑 무관하다고 생각하고 자포자기했던 그런 마음을 공부를 좀 하면 되나? 그냥 좀 해 볼까? 학습이 아니더라도 뭔가 내가 잘 할 수 있는 거, 내가 할 수 있는 것이 있을까? 라고 아이와 대화를 해요. 초등 3학년인데 아이가 한글 미 해득이었어요. 아이와 이야기를 하면서 아이가 ‘희망’이라는 말을 하더라구요. 그래서 ‘희망’ 한 번 써 볼까? 이렇게 말 속에 어떤 핵심어가 나오면 히, 흐, 허 이런 식으로 하면서 그것과 학습과 연관시켜서 한글을 써볼

까? 이거 한번 써 볼까? 이렇게 간헐적으로 했거든요. 희망, 사랑, 연습 하고... 노래 부르면서 해 볼까? 흐, 이 이렇게 만나면 뭐가 될까요? 이렇게 하면 아이도 따라하고 '희'를 알게 되고 동화책 속에서 '희'자로 시작하는 말 찾기도 하고 하면서 한글을 익혔어요. (연구참여자 #5)

### (3) 강점발견과 반영

학습상담사들이 만나는 학생들은 경험에 의해 변화가 용이한 가소성(plasticity)을 가지는 발달시기이다. 학습상담사의 요구에 대한 학습자의 반응이 조화로운 맥락일 때 상호작용은 순환적 기능(circular function)을 생성한다(김춘경·이수연·최용용, 2014). 학습상담사들은 상담이 긍정적으로 기능하게 하기 위해 학습자가 잘 하는 것, 좋아하는 것, 하고 싶은 것 등을 중점적으로 탐색하여 활용하고 있었다. 학습자의 행동이면에 기대하는 것과 흥미를 느끼는 것이 무엇인지 게임을 통해 찾아내고 있었는데 의도적으로 학습자가 적절하게 이길 수 있도록 해주고 있었다. 학습자는 학습상담사와의 상호작용에서 자신이 잘 할 수 있는 것을 발견하고, 자신의 강점을 충분히 발휘할 수 있는 경험을 하게 된다. 뿐만 아니라 학습상담은 타인과 상호작용하는 방법과 규칙을 지키는 것과 같은 사회화의 과정을 수행하고 있는 것으로 해석된다. 학습자가 게임 도중에 규칙을 잘 지키는지, 상호작용은 잘 하는지 등을 세밀하게 관찰하여 피드백을 제공함으로써 학습자는 자신의 행동을 적절하게 수정하기 때문이다. 나아가 삶의 주체로서 자신의 삶과 관련된 의사결정을 하도록 돕고 있다. 학습상담 과정에서 발견한 강점은 학습상황에서만뿐만 아니라 또래로부터의 인정을 받아 내고 학교생활에서 또 다른 성취로 발전되고 있다.

상담초기에 A4용지 1장에 오른쪽 손바닥을 대고 따라 그리기를 하고 난 후, 엄지손가락에는 자신이 잘 하는 것, 검지손가락에는 자신이 좋아하는 것, 가운데 손가락에는 자신이 하고 싶은 것 등을 10손가락에 표시하도록 해요. 그리고 숨은그림찾기를 통해 주의집중력을 보고 할리할릭 보드게임을 통해 순발력 혹은 시야가 넓다든지 게임에 규칙을 잘 지킨다든지 등 게임하면서 관찰을 해요. 저는 게임에서 과 반 정도는 먼저 저 주어요. 상담사의 요구에 '하는 척만 하는 행동', '잘 모르겠어요.'라고 저항하는지 등 아이가 보이는 반응에 따라 강점을 찾아요. 아이가 이길 수밖에 없는 게임을 해서 자신감을 되찾도록 해 주어요. (연구참여자 #3)

중학교 2학년 남학생이었는데 수업시간에는 무기력하고 옆드려 자는데 수업시간이 끝나면 활발한 아이였어요. 어머니는 아이가 어렸을 때 아이를 끼고 가르쳤다고 했고 어머니가 할 수 있는 것은 다 해 보셨다고 했어요. 1:1로 만나면 잠 잘 수 없으니가 게임을 하면서 이야기를 스스럼없이 잘 했어요. 카드를 연결하면서 이야기를 만

들어 내는 게임을 했는데 기발한 생각으로 이야기를 만드는 거예요. 너는 재미있는 이야기를 잘 해서 친구들한테 인기가 많겠구나! 잘하는 것을 찾아서 ... 이런 것으로도 칭찬을 받을 수 있겠구나! 라는 것을 느끼게 해요. 수업시간에 잠을 덜 자기도 하고 (중략) 친구들한테 추천을 받아서 회장이 되었어요. (연구참여자 #6)

#### (4) 교사, 학부모와의 협력

학습상담은 학습자와의 라포 형성뿐만 아니라 학부모와도 라포 형성이 강조된다(황매향, 2008). 상담목표를 달성하기 위해 학습자들이 가정에서도 지지를 받을 수 있는 환경 구축이 중요하기 때문이다. 발달단계에서 학습자를 둘러싸고 있는 미시체계의 지지는 부적응 행동을 감소시키고 자신의 잠재능력을 계발하는데 영향을 미친다. 무엇보다 기초학습부진 학생들은 자신을 둘러싸고 있는 체계 내에서의 지지와 칭찬을 받을 수 있는 환경이 요구된다. 그러나 이들의 환경은 가정해체, 빈곤, 부모의 몰이해 등으로 정서적으로 자녀를 지지해 줄 수 있는 여유가 없는 경우가 많다. 학습상담사들은 자신이 지원하고 있는 학습자의 가정에 접촉하여 학습상담 과정을 공유하고 있었는데, 주 양육자와 대면상담, 전화상담, SNS를 통한 상담 등을 병행하고 있었다. 특히, 가정에서 방임되거나 학교에서 소외를 경험한 학습자에게는 매 회기 상담과정에서 칭찬거리를 찾아 주 양육자에게 전화나 문자로 전달하고 있었다. 기초학습부진 학생들은 칭찬을 받아 본 경험이 별로 없기 때문에 주 양육자의 정서적 지지와 칭찬에 상시적으로 노출될 필요가 있다. 성장과정에서 중요한 환경체계인 가정에서 받는 긍정적 피드백은 자신이 중요한 존재임을 깨닫고 자존감을 회복할 수 있게 된다. 학습지원 과정에서 이런 환경변화는 학습효과로 나타났고 있었다.

부모가 이혼한 초 3인데 글자를 못 읽었어요. 할머니는 치매이고 할아버지는 일가시어, 아이는 어떤 케어도 제대로 받지 못했어요. 아이는 '전 이미 못하는 아이인데 필요' 이런 식이었어요. (중략) 할아버지와 대면상담, 전화, 문자 상담을 했어요. '할아버지, 00이가 자기 이름이 들어간 글자를 동화책에서 찾았어요. 칭찬해 주세요.' 등의 문자를 드리면 고맙다는 답장이 와요. 어떨 때는 할아버지가 치매 할머니를 때리기도 하여 할머니가 아이를 데리고 집을 나가버려요. 그럴 때는 난감해요. (중략) '할아버지, 내일 상담이 있어요. 00이가 결석을 하지 않도록 도와주세요.'라고 부탁을 하면 감사하다고 답장이 오고 아이가 학교에 와요. 아이는 차차 결석이 줄었고 한글을 익혔으며 할아버지의 지지도 받게 되었어요. 담임교사도 고마워하셨어요. 한글익히기 끝타임을 놓치지 않아 얼마나 다행인지 몰라요. (연구참여자 #5)

한편, 학습상담사들은 교사와 학부모 간에 협력관계가 형성되도록 매개자 역할을 수행하고 있었다. 학습상담의 효과성을 극대화하기 위해서는 학습상담사-담임교사-학부모가 상호 유기적인 관계를 형성하고 협력을 이루어야 한다. 하지만 학습상담 지원과정에서 학부모-담임교사 간의 비협력적인 관계가 발견되기도 하는데, 결국 중간체계 간의 부적절한 상호작용은 학습개선을 방해하기도 한다. 본 연구결과 학생이 ADHD 증상을 보였으나 학부모가 인정하지 않음으로 담임교사와 학부모 사이에서 민감한 일이 발생되었고, 갈등까지 겪고 있었다. 이와 같이 ADHD와 같은 정신적 문제가 의심될 경우 전문기관 의뢰를 통해 정확한 진단이 필요하나 학부모들이 동의해 주지 않는 경우가 빈번하게 발생한다고 토로하였다. 학습상담사(#1)는 담임교사에게는 학생에 대한 지지와 관심을 유지하도록 하고, 학부모에게는 전문적인 진단을 통해 자녀의 상태를 인정하게 하였다. 학습상담사(#4)는 틱이 있는 학생과 어머니가 갈등이 있을 경우, 틱 있는 아이에게 대응하는 방법을 어머니한테 안내하여 부모와 자녀관계가 좋아지도록 돕기도 했다. 결과적으로 학습상담사는 학습자에게 직접적인 지원과 함께 미시체계의 변화까지 이루어 나가고 있었다.

담임교사는 아이가 ADHD 의심으로 약을 먹었으면 좋겠다고 했어요. 어머니는 선생님이 정신과 의사도 아니면서 함부로 진단을 해서 약을 먹으라고 한다며 반발이 심했어요. 어머니는 아이가 약을 먹으면 기운이 다운되고 침을 흘린다고 과도하게 불안해하고 두려워했어요. 저는 어머니의 불안한 마음과 두려운 마음을 공감해 주고 수용하면서 조기에방의 중요성과 방치했을 경우 발전될 수 있는 ‘폼행장애’에 대해서도 이야기 나누었어요. 어머니가 이해를 하셨고, 아이는 처방을 받으며 치료를 했어요. 아이는 오답 수가 줄면서 100점을 받기 시작한 거예요. 아이가 산만 할 때는 친구를 자꾸 건드려서 사회성이 안 좋았는데 이제 집중을 잘 하니까 또래들이 칭찬해 주면서 심지어 그 아이가 반장까지 되었어요. (연구참여자 #1)

초 4 아이가 눈깜빡거림 틱이 있었어요. 어머니는 온통 그것에 집중이 되는 거죠. 아이는 의식하지 않고 나타나는데 어머니는 가정에서 봤을 때 못 견디시는 거구... 하지 말라고 한다던지 관심을 보이면 그 행동이 더 강화가 되니까 어머니가 아이의 틱 행동이 눈에 거슬리면 뭔가 음식이나 다른 것으로 활동을 전환해서 틱을 강화시키지 않을 수 있는 방법을 안내해요. 아이와 어머니가 사이가 좋아지도록 도와요. (연구참여자 #4)

### 3) 유관기관의 자원연계

학습상담사들은 학습지원 과정에서 자신의 전문성을 충분히 발휘하여 역할을 수행하



고 있다. 하지만 자신이 보유하고 있는 전문성 밖의 개입이 필요하다고 판단되면 외부 자원을 활용하고 있다. 구체적으로 학습자가 임상적인 전문적 치료가 필요한 경우 전문기관에 의뢰하기도 하고 복지 차원에서 필요할 자원이 발견되면 지역사회 복지기관에 대한 정보를 제공하거나 자원을 연계하고 있었다. 학습상담이 학습지원뿐만 아니라 심리·정서적 지원, 환경체계 변화, 자원연계 및 확보와 같은 넓은 차원에서 이루어지고 있다.

부모님의 가정불화가 심했고, 몸집이 큰 친구였지만 귀여웠어요. '나한테 도움을 주는구나!', '바라봐 주는 사람이 있구나!'는 생각이 들도록 손편지를 써 주곤 했어요. '선생님이 안 계셨으면 죽을 수도 있었어요.' 이렇게 하던 아이가 요리사의 꿈을 꾸게 되었어요. 요리 센터를 연결해서 프랑스 요리를 경험하게 해 주었어요. 어느 날 아이가 문 앞에서 저를 기다리고 있는 거예요. 선생님이 올 때까지 보고 간다고... 자기가 만든 것을 주려고요. 내가 가지고 있는 정보로도 그 아이한테 이렇게 큰 변화를 줄 수 있구나. 너무 감동스러웠고 놀라웠어요. 어떤 기관에 이야기를 했더니 그 기관에서 후원해 주기로 했어요. (연구참여자 #1)

반면, 학습상담사들이 다른 서비스를 받을 수 있는 기관을 연계 할 때 제한을 받고 있었다. 먼저 S학습종합클리닉 센터에서는 심리적으로 어려움이 있는 학생들에게 지정된 전문기관에서 심층치료를 받을 수 있도록 지원하고 있으나 학습자의 집과 연계기관과의 거리가 멀어 학생 혼자 갈 수 없을 경우이다. 심층치료 기간 동안 초등학교 저학년은 교육청에서 동행지원 서비스를 제공하고 있지만 초등 고학년의 동행지원 서비스는 최초 1회만 가능하고 그 이후로는 동행지원이 안 되고 있다. 학습자 동행은 보호자가 동행하는 것이 원칙이지만 맞벌이 가정이거나 주 양육자가 조부모인 경우에는 현실적으로 동행이 어려운 경우가 있다. 특히 ADHD를 진단받은 초등학교 고학년은 보호자 동행 없이 혼자 대중교통을 이용하여 치료를 받으러 가는 것이 불가능하다. 다음으로 치료기관 연계에 대한 보호자의 심한 거부감이 있을 경우이다. 학습상담사들은 장애가 의심되어 심층적인 치료가 요구되는 학생에게 치료기관을 연계하지만 학부모가 강력하게 거부할 경우 다른 대안 없이 포기하는 경우가 있었다. 자녀의 문제가 의료적 진단으로 공식화 될 경우 주변에 알려지는 것을 꺼리는 심리적 기제가 작용하고 있다. 하지만 이는 치료의 적기를 놓치게 되어 증상이 심화되거나 늦은 개입으로 치료를 장기화하고 발달에 부정적인 결과를 초래할 수도 있다.

중1 남학생은 장애가 의심되는 아이였어요. 부모가 자신의 아들이 장애가 있다는 것을 알고 있었지만 학교에 알리지 않았고, 학교에서 아는 것도 원하지 않았으며 감

추어진 원인들이 보일까봐, 낙인이 찍힐까봐 부모는 심층 진단이나 치료를 거부했어  
요. 부모와 상담에서 부모가 알고 있다고 하시면서 치료를 거부하시니까 방법이 없었  
어요. 부모는 아이의 상태에 대해 이야기조차 꺼내는 것을 부담스러워 하시니 치료를  
받으라고 강력하게 요구하기가 힘들었어요. (연구참여자 #2)

초등학교 저학년 같은 경우에는 학습상담사가 동행하여 아이와 함께 치료기관에  
갈 수 있도록 지원이 되는데 초등학교 고학년 여학생인 경우 은평구에서 성동구까지  
혼자 치료받으러 갈 수 없잖아요. 지속적으로 누군가 동행을 해서 그 아이를 지원해  
야 하는데 계속해서 치료기관에 동행할 자원이 없는 거예요. 부모는 이혼해 아빠는  
지방에 계시고 할머니가 아이를 양육하고 있는데 기본적인 식사 정도만 아이에게 해  
주는 것이지 할머니가 그 먼 곳까지 치료지원을 다닐 수가 없는 상황이거든요. 그런  
데 아이는 ADHD(주의산만 집중력) 문제여서 혼자 가는 게 가능하지 않은 케이스라  
안타까웠어요. (연구참여자 #4)

## 2. 학습상담사의 소진요인

### 1) 정서적 차원: 학습자와의 역전이

학습상담사들은 학생이 장기간 동안 무기력하고 의욕이 없으며 변화가 일어나지 않을  
때 역전이를 경험하는 것으로 나타났다. 학습상담사의 역전이는 학습자와의 상담을 방해  
함으로 객관적으로 다룰 수 있어야 한다(노안영, 2005). 즉, 학습상담사의 역전이는 자신  
의 소진뿐만 아니라 학습자에게도 부정적인 결과를 초래하기 때문에 감정적 소진을 느끼  
거나 역전이가 나타날 때는 슈퍼비전을 자유롭게 받을 수 있어야 한다. 그렇게 함으로써  
학습상담사는 역전이를 훈습하여 상담과정에 에너지로 활용할 수 있어야 한다. S학습중  
합클리닉 센터에서는 학습상담사들이 슈퍼비전을 받을 수 있는 시스템이 마련되어 있  
으나 행정 절차의 불편함과 슈퍼바이저의 잦은 교체로 인해 실제 슈퍼비전은 잘 이루어지  
지 않고 있었다. 또한, 슈퍼비전을 받으려면 육하원칙에 맞게 사례를 작성해서 서면으로  
신청하는 과정은 번거로움으로 작용하고 있다. 학습상담사들은 학습상담 과정에 대해 상  
담일지 작성 등 행정서류 작업으로 상당 시간을 보낸다고 토로하였다. 기본적으로 작성  
해야 하는 서류작성으로 많은 시간을 할애해야 하는 학습상담사들에게 슈퍼비전의 행정  
적 절차는 또 다른 부담으로 작용한다. 행정적 절차가 필요한 공식적인 슈퍼비전 대신 친  
한 동료에게 피드백을 받는 것과 같은 비공식적 방식을 선택하고 있었다.

학습문제뿐만 아니라 생활의 모든 부분에서 무기력하고 의욕이 없는 아이가 무기력에 계속 져어 있다고 해야 하나? 거기에서 벗어나지 못하는 아이였는데 이때 제가 역량이 부족해서 그런 거 같이 느껴져요. 저도 똑같이 무기력해지는 느낌이에요. (중략) 신입연수 시, 센터에 연구원들한테 도움을 받을 수 있다고 듣기는 했는데, 연구원들이 매년 교체되고, 육하원칙에 맞게 서면 제출하여 사례발표자로 뽑혀야 하는데 그렇게 하기는 제가 너무 힘들어요. 상담 후에는 학부모, 교사한테 전화 혹은 문자 보내고, 상담일지 쓰는 것 등 행정서류만 해도 벽차요. 그냥 동료한테 힘든 것을 털어놓는 정도예요. (연구참여자 #4)

## 2) 사회적 차원

### (1) 불안정한 신분

본 연구참여자 학습상담사들은 스스로의 역할에 대해 학습상담과 관련해 전문직을 수행하고 있다고 인식하고 있었다. 하지만 실질적인 처우에 있어서 불안정하고 열악한 상황이라고 토로하였다. 학습상담사들의 신분은 위촉봉사직으로, 학습상담 경력도 인정되지 않고 있다. 학습상담사들은 전문직을 수행한다는 인식과 현실적으로 낮은 처우와 불안정한 신분의 괴리감은 역할수행에서 나타나고 있다. 연구참여자들은 학습상담을 하면서 전문성을 함양하고 임상경력이 쌓여가면서 학습상담의 노하우가 축적됨에도 불구하고 그에 상응하는 보상은 받지 못하고 있었다. 실제로 경력이 7년 된 학습상담사와 신입 학습상담사는 같은 상담료를 받고 있으며, 같은 처우가 불합리하다는 것을 피력하였다.

저는 기본적으로 우리의 신분이 불안정한 것이 가장 문제라고 생각해요. ‘학습상담’이라는 일에 대한 만족도는 높는데 센터에서는 ‘위촉봉사직’이라고 계속 강조하고 경력도 인정되지 않은 채 일을 하니깐 매년 불안하고 교통비, 매 회기 자료 준비 등에 들어가는 비용은 모두 우리 몫인데 상담료는 그대로고, 그래서 주변에 정말 괜찮은 상담사 선생님들이 많이들 그만 두셨어요. 동료들이 계속 떠나는 것을 보면 씁쓸하면서도 나는 어떻게 할까라는 생각이 들 때가 많아요. (연구참여자 #2)

지금 5년째 학습상담을 하고 있는데 객관적으로 인정해 주지 않아요. 청소년상담사 1급을 보려고 해도 경력 인정이 안 되어요. 제가 하는 일이 굉장히 고무적인 일이고 보람 있는 일이라고 생각하지만 혼자만의 만족이예요. ‘위촉봉사직’은 경력도 인정 안 되고 그렇다고 자원봉사센터의 봉사시간으로 인정도 안 되어요. 내가 헛수고만 하고 있는 게 아닌가?, 내가 바보인가? 나는 직업인(전문직)으로 여기 들어왔는데 봉사직을 원한 건 아니었는데.. 직업란을 쓸 때, ‘뭐라고 쓰지?’, ‘나의 직업은 뭐지?’ 정체성이 흔들려요. 나도 떳떳하고 당당한 직업인이 되고 싶어요. (연구참여자 #5)

## (2) 학교의 인식 부족

학습자를 적절하게 돕는데 S학습종합클리닉 센터에서 제공하는 기본 프로그램만으로 부족한 경우가 많다. 학습상담사들은 학생의 개별적인 상황에 필요한 적절한 자료들을 직접 찾아 만들어 사용하고 있다. 대부분 학습상담에 필요한 자료는 미리 준비해 가지만 학교에서 자료를 보완할 상황이 발생하기도 하는데 이때 무엇보다 학교의 협조가 필요하다. 하지만 일부 학교에서의 비협조적인 태도로 원활한 학습준비에 불편함을 겪고 있다. 뿐만 아니라 학습상담이 이루어지는 공간이 마련되지 않아 개방된 방송실에서 상담이 진행되기도 한다. 상담실이 확보되지 않은 문제뿐만 아니라 교사들 간의 소통 부재로 학습상담사들이 일찍 학교에 도착하더라도 문이 잠겨있어 불편함을 경험하고 있다. 학습상담이 이루어지는 공간은 학교로 학습상담이 원활하게 이루어질 수 있도록 물리적 공간 확보나 학습자료 준비 시 기자재 제공과 같은 배려가 필요하다. 학교차원에서는 학습상담에 대한 이해를 모든 교사들에게 제공하여 학교와 S학습종합클리닉 센터가 함께 기초학습부진 학생 지원의 주체가 되어야 한다.

학교에 상담할 장소가 없다며 방송실에서 상담을 한 적이 있어요. 협의회 때 방송실에서 상담할 경우의 문제에 대해 이야기하고 상담 중에는 절대 어떠한 사람도 출입하면 안 된다고 그렇게 이야기했는데.. 심리적으로 매우 위축된 아이였는데. 방송실에서 상담을 하다 보니 교사와 학생들이 불쑥불쑥 들어오거나 아예 어떤 교사는 업무를 봐야 한다며 부스에 들어가서 자기 일하면서 상담하는 걸 쪽 지켜보고 나중에 나가면서 아이에게 그러면 안 된다고 훈계하는 경우도 있었어요. 그럴 땐 정말 상담이 뚝뚝 끊기고 아이도 저도 계속 눈치를 봐야하니까... 화도 나고 아이한테 미안하기도 하고... 교사나 학교가 학습상담에 대해 어떻게 인식하고 있는 건지.. 많이 씁쓸하죠. (연구참여자 #2)

조금 힘들었던 것은 저희가 교재와 아이 상황에 맞춰서 인쇄물을 출력하여 가지고 가요. 어떨 땐 학교에서 출력해야 할 때가 있어요. 그럴 때 선생님들이 대게 불편해하시는 것 같아요. 눈치가 많이 보여요. 그리고 학교에 일찍 갔을 경우에 어디에서 기다리고 있어야 될지 몰라 어정쩡하게 서 있을 때가 있어요. 시스템적인 것이 구축되지 않아서 나 이게 뭐지? 이런 생각이 들 때도 있죠.. 분명 센터에서 학교에 공문을 보냈을 텐데.. 그것을 공유하시는 분이 계시고 그냥 몇몇 선생님들한테 이거 교육청 지원이래.. 이런 식으로 주변 분들한테만 나누고 들어오는 경우도 있는 것 같아요. (연구참여자 #3)

## IV. 결론 및 논의

본 연구에서는 기초학습부진 학생들을 지원하고 있는 학습상담사의 경험을 분석함으로써 기초학습부진 학생 지원과정의 실질적인 이해를 제공하고자 하였다. 학습상담은 학업에 어려움을 겪고 있는 기초학습부진 학생을 위해 정서적 안정을 제공하고, 학습동기를 자극하며, 학업 스트레스를 줄이는 것을 도와주고 학생들의 학업문제를 해결하는데서 시작한다(김수현, 2017). 이렇게 학습상담은 내담자의 정서와 학업에 초점이 맞추어져 있으며, 궁극적으로 학업향상을 위해 개입이 이루어진다. 하지만 실제로 기초학습부진 학생을 지원하는 과정에서 학습상담사는 ‘상담’, ‘학습지원’, ‘자원연계’를 수행하고 있어 광범위한 개입이 이루어지고 있다.

학습상담 초기 기초학습부진 학생은 학습된 무기력, 낮은 통제력, 과도한 불안, 우울, 낮은 자기효능감, 누적된 학습결손, 부모의 지원부족 등의 모습을 보인다(이대식·황매향, 2014). 학습의 실패는 학습자에게 지속적인 실패 경험으로 좌절감을 일으키게 하고 학교생활에 부정적 태도를 형성시키며, 학교생활에서 보람을 찾기보다 패배감과 무력감을 느끼게 한다(박성혁·이지혜, 2008). 학습상담사는 학습과정에서 소극적이거나 학습 자체를 시도하지 않는 기초학습부진 학생에게 학습동기를 부여하기 위해 맞춤형 지원을 한다. 이때 학습상담은 부족한 학습문제를 해결하기보다 학생의 긍정적인 부분과 성공경험을 바탕으로 한 강점관점으로 이루어진다. 이는 비현실적인 목표로 지속적인 실패의 고리를 끊고 구체적이고 실현 가능한 목표를 성취하기 위해서이다. 학습상담에서 기초학습부진 학생이 경험한 작은 성공은 학습과정에서 능동적인 태도와 자신감으로 연결되어 결과적으로 학업성취로 이어진다. 학습자는 학습상담 과정에서 성공 경험을 많이 할수록 자신도 무엇인가를 할 수 있다는 자기효능감에 긍정적인 영향을 미치고 결과적으로 학습 과정에 참여하여 성적향상을 이루게 된다. 자기조절학습이란 학습할 때 학습자의 책임감을 강조하며, 인지적으로나 동기, 행동인 측면에서 학습에 적극적으로 참여하는 과정이다(권은경, 2018). 본 연구결과에서 기초학습부진 학생들의 학습태도 변화는 이들의 자기조절학습 능력이 증가하고 있다는 것으로 해석할 수 있다.

기초학습부진 학생을 지원하는데 있어 교사와 학부모의 협력이 수반되었을 때 학생의 변화는 더 빨리 나타난다. 학습상담의 대상은 학생 개인으로 한정하는 것보다 학습자와 학부모를 포괄하는 경우가 많은데(이명경, 2018), 그 이유는 학습상담 지원은 학습상담사에 의해서 단기간 동안 이루어지지만 지속적으로 학생을 지원할 수 있는 가정과 학교에서의 역할이 중요하기 때문이다. 이에 학습상담사는 학생뿐만 아니라 교사와 학부모

상담을 함께 진행하며, 학생에 대한 정보를 함께 공유하고 협력해 나가려고 노력한다. 담임교사는 기초학습부진 학생의 학습과 관련한 정보 및 학교생활 전반에 대해 가장 잘 이해하고 있어 주요 정보제공자이며 공동의 학습조력자가 된다. 또한, 학습과정에서 학생의 변화를 가장 민감하게 파악할 수 있으며, 담임교사로부터 제공된 정보는 기초학습부진 문제를 진단하고 사정하는데 활용된다.

학부모는 기초학습부진 학생이 학습을 잘 이루어 나갈 수 있도록 심리정서적인 지원과 적절한 학습 환경을 조성해 줄 수 있는 핵심 지원자이다. 하지만 학습상담사들이 만난 기초학습부진 학생들은 대부분 학습문제와 부모이혼, 가정폭력, 방임, 소외, 학대 등이 중첩해 있는 특성이 있다. 학습상담사들이 지원하는 기초학습부진 학생들은 대부분 사회적 지위나 경제적으로 낮은 계층의 특성이 있는데, 부모들은 생계유지를 위해 일을 해야 하거나 가정불화로 자녀를 돌볼 여력이 안 되는 상황이다. 자녀학습 지원에 있어 취약한 특성이 있는 부모를 학습지원자의 역할을 인식시키는 것은 쉬운 일이 아니다.

한편, 기초학습부진 학생 중에 전문적인 치료가 이루어져야 하는 사례가 발견되어 학부모에게 기관을 연계하지만 법적 보호자인 학부모가 치료기관의 이용을 거부하기도 한다. 학습상담사는 학부모가 자녀의 발달을 위해 적절한 의사결정을 하도록 돕고 있지만 실패할 때는 적기에 필요한 치료를 놓치기도 한다. 이에 기초학습부진 학생들의 학습지원 과정에서 학부모를 적극 참여시키는 방안 마련이 필요하다. 학부모 상담을 의무화하는 것을 기초로 하고 상담 횟수나 참여 빈도를 구체적으로 명시하고, 학부모가 학교에 올 수 있는 여건이 안 될 경우 찾아가는 학부모 상담과 같은 적극적인 방법이 대안이 될 수 있다. 학습지원은 학습부진 학생의 학업결손 보완의 협의적 개념이 아닌, 발달권을 보장하는 측면에서 학생 최우선의 원칙이 적용될 수 있도록 부모 참여가 제도적으로 강화될 필요성이 있다. 중요한 것은 담임교사와 학부모 각자의 역할도 중요하지만 학습상담사·교사·학부모가 상호 협력적인 관계를 유지하는 것이다. 기초학습부진 학생에 대한 학습 정보를 공유하고 함께 학습지원자로서 지지와 학습 환경을 지원하는 것이다.

학습상담사는 지원과정에서 발견되는 문제들을 해결하기 위해 자신의 전문성을 발휘하고, 필요한 자원을 연계한다. 하지만 S학습종합클리닉 센터와의 협약 기관이 한정되어 있어 필요한 서비스를 이용하지 못하는 경우가 발생할 수 있다. 전문기관의 자원이 필요한 경우 임상치료센터의 거리가 너무 멀어 사실상 치료를 받는데 제한이 있다. 특히 치료가 지연되어 발달에 영향을 미치지 않도록 심층치료 기관과의 협력을 확대할 필요가 있다. 학교 내에서 기초학습부진 학생 지원의 복잡성과 어려움(이대식·임건순, 2019)이 있는 만큼 지역사회 자원 활용이 용이할 수 있는 체계 마련이 필요하다.

학습상담사는 학습상담 지원에 필요한 학교의 지원 부족에 대한 어려움을 토로하고 있다. 학습상담이 이루어지는 물리적 공간 확보나 학습자료 준비 과정에서 학교의 기자재 활용 시 불편함이 나타났다. 무엇보다 학습상담실은 학습자에게 편안하고 안정된 공간이어야 하는데 다른 사람들이 출입하는 방송실에서 학습상담이 이루어지기도 한다. 또한, 교사가 미리 문을 열어 두지 않을 경우 학습자를 맞이할 준비를 하지 못한 채 학습상담이 이루어지는 일이 빈번하게 일어난다. 일부 학교에 대한 사례이나 기초학습부진 학생 지원에 있어 학교가 인식을 함께하고 협력하도록 개선되어야 할 것이다.

학습상담사는 기초학습부진 학생 상담 과정에서 소진을 경험하는데 사회적 차원과 정서적 차원으로 나타났다. 학습상담사가 겪는 사회적 차원에서의 소진은 전문성과 관련되어 있다. 학습상담사는 학습상담 직무를 수행하는데 있어 전문성을 발휘하고 있으며, 학습상담사를 전문직으로 인식하고 있다. 하지만 열악한 처우로 인해 전문직에 대한 회의적인 생각을 갖고 있다. 현재 학습상담사는 위촉봉사직으로 학습상담 경력이 인정되고 있지 않다. 이와 같은 결과는 서민영·이충효·황근순(2018)의 연구에서도 잘 드러나고 있다. 학습상담사들은 2012년 S학습종합클리닉 센터가 신설될 당시의 상담료를 8년이 지난 2020년에도 동일하게 지급받고 있다. 또한 경력이 없는 신입 학습상담사와 오랜 경력을 보유한 학습상담사의 상담료가 동일하게 지급되고 있어 학습상담의 경력이 축적됨에도 불구하고 그에 상응하는 보상을 받지 못하고 있다. 기초학습부진 학생들을 상담하고 있는 학습상담사들의 낮은 처우를 개선하고 복리후생에 대한 보상이 적절할 때 학습상담의 질이 담보될 것이다.

한편, 학습상담사는 정서적 차원에서 자신이 만나는 학생이 긍정적 변화가 일어나지 않는다고 느낄 때는 무기력해지거나 학습자와의 관계에서 부정적인 역전이를 경험하고 있다. 학습상담에서 이루어지는 과정은 상담사의 월등한 인내심이 요구되고(신경진, 2013), 상담사는 학습자에 대한 애정과 타인을 도우려는 욕구로 학생의 고통에 영향을 깊이 받을 수 있는 취약한 위치에 있다(Jeanne, 2014). 그러므로 학습상담사의 정서적 소진을 객관적으로 다루기 위해서는 즉각적이고 전문적인 슈퍼비전이 제공되어야 한다. 하지만 학습상담 과정의 소진을 동료 학습상담사의 비공식적인 슈퍼비전을 통해 해결하고 있다. 그 이유는 자신을 담당하고 있는 S학습종합클리닉 센터의 연구원들의 잦은 교체로 직접적인 도움을 받을 수 없다는 것과 학습상담 후에 상담일지 등의 행정적인 서류를 만드는데 상당시간을 보내기 때문에 슈퍼비전 과정이 번거롭기 때문이다. 학습상담사의 역전이는 소진뿐만 아니라 지원을 받는 학습자에게도 부정적인 영향을 미치기 때문에 정서적 소진이 나타날 때 자유롭게 슈퍼비전을 받을 수 있는 시스템이 구축되어야 할 것

이다.

기초학습부진 학생들은 대부분이 상담실에 직접 찾아와서 자신의 문제를 털어놓고 해결하는 경우는 거의 없다. 그렇지만 학습상담사와 긍정적 상호작용 활동을 통해 자율성을 회복하고 자신의 유능성을 발견하게 되면 자신이 어려움을 극복하기 위해 도움 받을 곳을 찾게 된다. 이때 학습뿐만 아니라 문제해결을 위해 필요한 상담이나 자원을 쉽게 이용할 수 있도록 지속적인 사례관리가 이루어져야 한다. 이렇게 지속적인 사례관리가 되려면 학생과 라포형성이 충분히 된 학습상담사가 상시적으로 개입할 수 있는 곳, 즉 학교 내에서 상주하고 있어야 가능할 것이다. 실제로 학습상담 과정에서 학습에 흥미가 생기거나 수업에 참여하는 것과 같은 긍정적인 변화를 보이지만 언제든지 환경적인 요인에 의해 다시 문제행동이 발생할 수 있다. 환경적인 위험요인은 문제행동과 정적 상관관계(김현욱·김정민, 2015; 이정미·양명숙, 2006)에 있기 때문에 지속적인 학습지원과 환경개입이 이루어져야 함을 시사한다.

본 연구는 교육적 차원에서 기초학력 미달에 관한 사회적 관심 집중과 지원정책 마련을 위한 관련법 제정이 이루어지고 지고 있는 시점에서 기초학습부진 학생 지원체계의 한 축인 학습상담 과정을 면밀히 탐색함으로써 실질적인 정보를 제공하였다는데 의의를 가진다. 하지만 학습상담 과정의 주체인 기초학습부진 학생 당사자의 경험을 함께 탐색하지 못한 제한점이 있다. 이에 당사자인 기초학습부진 학생을 대상으로 학습상담이 어떤 의미이며, 무엇을 통해 어떻게 변화되어 가는지 과정에 대한 면밀한 탐색은 후속연구로 제안하는 바이다.



## 참고문헌

- 국회의안정보시스템(2020). 기초학력 보장법안, 2100678호.
- 권석만(2013). 현대이상심리학. 서울: 학지사.
- 권은경(2018). 학습부진학생의 자기조절학습요인이 학습동기에 미치는 영향. 디지털융복합연구, 16(3), 113-119.
- 김동원(2008). 중학생을 위한 학습상담프로그램의 개발과 효과: 학업스트레스와 학업동기를 중심으로. 전북대학교 박사학위논문.
- 김수현(2017). 학습상담이 학습부진아의 성적 향상 및 자아개념에 미치는 영향. 대진대학교 석사학위논문.
- 김춘경·이수연·최용용(2014). 청소년상담. 서울: 학지사.
- 김현아(2018). 학습상담 개입경험에 관한 질적연구-학습종합클리닉센터 학습상담사를 중심으로. 중앙대학교 석사학위논문.
- 김현옥·김정민(2015). 청소년이 지각한 교우관계와 부모의 양육태도가 정신건강 및 비행행동에 미치는 영향: 초중고등학생에 따른 조절효과 분석. 정서·행동장애연구, 31(1), 291-310.
- 노안영(2005). 상담심리학의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 박성혁·이지혜(2008). 학습 부진아의 교육받을 권리 보장: 기초학력 책임지도제를 중심으로. 시민교육연구, 40(1), 29-46.
- 법제처(2020). <https://www.moleg.go.kr/index.es?sid=a1> 2020. 3. 18. 인출.
- 서민영·이충효·황근순(2018). 비정규직 고용환경에서 학습상담사들의 경험에 대한 합의적 질적 연구(CQR). 학교심리와 학습컨설팅, 5(1), 35-60.
- 신경진(2013). 상담의 과정과 대화기법. 서울: 학지사.
- 유아름(2016). 학습코칭사의 전문성 인식이 직무스트레스와 소진에 미치는 영향. 광주교육대학교 석사학위논문.
- 이대식·임건순(2019). 학습부진학생 지원 체제에 대한 경기 지역 초등교사들의 의견. 교육문화연구, 25(1), 449-470.
- 이대식·황매향(2014). 학습부진 학생의 이해와 지도. 과주: 교육과학사.
- 이명경(2018). 4차 산업혁명과 학습상담. 상담과지도, 53, 45-55.
- 이장호(1995). 상담심리학 제3판. 서울: 박영사.
- 이재규·김중운·김현진·박혜숙·백미숙·송재홍 외(2013). 학습상담. 서울: 학지사.
- 이정미·양명숙(2006). 청소년 전환기 문제행동: 가정 및 학교환경을 중심으로. 상담학연구, 7(3), 855-883.

- 정연아·유준호(2019). 부모의 교육열 유형에 따른 아동의 자아 존중감, 행복감, 학업수행능력, 교사-아동관계의 차이에 관한 분석. *학습자중심교과교육연구*, 19(20), 1297-1317.
- 한국교육과정평가원(2019). <http://www.kice.re.kr/main.do?s=kice> 2020. 3. 18. 인출.
- 황매향(2008). *학업상담*. 서울: 학지사.
- Creswell, J. W. (2005). *질적 연구방법론: 다섯 가지 전통*. 조흥식 외 공역. 서울: 학지사.
- Glesne, C. (2017). *질적 연구자 되기*. 안혜준 역. 아카데미프레스.
- Jeanne Albronda Heaton (2014). *상담 및 심리치료의 기본기법*. 김창대 역. 서울: 학지사.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative methods in social work research: Challenges and rewards*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

〈ABSTRACT〉

**A Case Study on the Learning Counselor's Experience of  
Supporting Students with Poor Basic Learning:  
Based on the S Learning Center**

Wonhee Choi · Gihwa Kim

In our society, the number of populations is decreasing rapidly, the social responsibility of supporting all individuals to demonstrate their abilities to the fullest is being emphasized. The recent increase in the number of students lacking basic learning skills is being acknowledged across society. In this context, using qualitative research methods, this study thoroughly examines the experiences of educational counselors working at the S Learning Clinic Center, a support system that is run outside the school curriculum to help students who face learning difficulties. In-depth interviews were conducted with seven learning counselors who are currently supporting students at the learning center. The findings indicate that, first, the extent of intervention by learning counselors is significant enough to affect the students' personal and learning environments. Second, to enhance the effects of learning counseling, which is a relatively short-term process, a cooperative relationship among the learning counselors, school teachers, and parents is required. Moreover, there should be regular case management of students receiving help at the center. On the other hand, learning counselors experience exhaustion in the course of learning support, which is a social exhaustion, low treatment and service status, and emotional exhaustion in which the client's learning disabilities continue and change does not occur. A professional supervision system for learning counselors to deal with their mental exhaustion is urgently required.

**Key words**

Students with Poor Basic Learning, Learning Counselors, Learning Centers, Learning Support, Qualitative Research

논문 투고일	2020. 06. 10
논문 심사일	2020. 07. 10
게재 확정일	2020. 07. 17

---

**최원희** 인천시 미추홀구 인하로 100, 인하대학교 서호관 221호  
vacant05@hanmail.net

**김기화** 인천시 미추홀구 인하로 100, 인하대학교 아동심리학과(9호관 411호)  
k-hwaa@hanmail.net