

Feasibility Test of a Checklist for Cooling-off Counseling for Students Considering School Dropout: Based on the Experience of Cooling-off Counseling and the Institutional Types

Jung, Sun-Young¹⁾ (Dorim High School)

< ABSTRACT >

The purpose of this study was to confirm the reliability and feasibility of a checklist for cooling-off counseling for students considering school dropout. The checklist based on the study of Jung (2018) consists of 17 questions of six factors. In this study, the detailed questions were finalized through a review by three Delphi experts to verify the validity of this checklist, and the research questions were set around to look into how different they are according to the experience of school dropout counseling and their respective institutional types in a survey study of 309 school counselors nationwide. The results of the study are as follows: First, through the analysis of Delphi experts, the checklist for cooling-off counseling was developed into 17 questions with 6 factors such as problem identification, support exploration, alternatives search, target setting, execution & evaluation, and link & harvest. Second, the school counselor's questionnaire on the checklist confirmed that the 17 questions were well described verifying the reliability and feasibility of the tool. Third, the checklist was found to be more relevant by a significant margin when the experience of cooling-off counseling was compared. Fourth, the checklist were found to be more suitable for cooling-off counseling in middle school, high school, and education bureaus than in elementary school, and were most likely to be generalized especially in high school.

Key Words: school dropout cooling-off counseling checklist, school counselor, cooling-off counseling experience, dropout

1) Corresponding Author: JUNG Sun-Young, Dorim High School / E-mail: missk88@ice.go.kr

청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트의 타당성 검증: 학교상담사의 학업중단 숙려상담 경험과 초·중·고·교육청 등 소속 기관을 중심으로

정선영¹⁾ (도림고등학교)

< 요약 >

본 연구는 학업중단 숙려상담 체크리스트의 신뢰도와 타당도를 살펴보기 위한 것이다. 체크리스트는 정선영(2018)의 학업중단 숙려상담 모델의 6개 요소 17개 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 이 체크리스트의 타당성 검증을 위해 우선 델파이 전문가 3인의 검토를 통해 세부 문항을 확정하고, 그리고 전국 학교상담사 309명 대상 조사연구에서는 학업중단 숙려상담의 경험 유무와 소속 기관을 중심으로 연구문제를 설정하고 변별타당도를 검증하였다. 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트는 문제정의, 지지하기, 대안탐색, 목표세우기, 실행 및 평가 각각 하위 3문항씩, 연계 및 추수 하위 2문항으로 총 17문항으로 개발되었다. 둘째, 체크리스트에 대한 학교상담사의 설문에서는 적합성을 판별하는 기준치를 넘어 6요인 17문항이 잘 설명되고 있는 것으로 분석되었고 도구의 신뢰도, 타당도가 확보되었다. 셋째, 학업중단 숙려상담 경험이 있는 경우 체크리스트가 유의한 차이로 더 타당하였다. 넷째, 고등학교에서 일반화의 가능성이 가장 높은 것으로 드러났다.

주요어: 학업중단 숙려상담 체크리스트, 학교상담사, 상담 경험, 학업중단

1) 교신저자: 정선영, (21646) 인천시 남동구 도림동 비류대로 762-10, 도림고등학교 / E-mail: missk88@ice.go.kr
논문투고: 2019. 6. 11 / 심사일자: 2019. 6. 15 / 게재확정일자: 2019. 6. 21

I. 서 론

청소년들의 학업중단 문제가 최근 더욱 심각해지고 있다. 2014년 학업중단숙려제가 시행된 이래 전년 대비 유사한 수준을 유지하다가, 2016년 이후 학업중단자 수가 다시 증가하고 있다. 2018년 교육부 통계에 따르면 초·중·고등학교의 학업중단자 수는 전년도 대비 2,394명이 증가한 50,057명으로 집계되었다. 이는 현재 전체 학생수 570여만 명의 8.3%에 해당하는 수치다. 2010년부터 2017년까지 학업중단 누적자 수는 공식집계만 476,406명에 달한다(교육통계서비스, 2018; 교육부, 2018a).

전체 학업중단 사례에서 가장 큰 비중을 차지하는 시기는 고등학교다. 초등학교와 중학교 각기 0.6%와 0.7%인데 비해 고등학교는 두 배나 되는 1.5%에 이른다(국가통계포털, 2018; 교육부, 2018b). 이렇게 고등학교 때 학업중단이 많이 발생하는 이유는 학업부담이 가중되고 대학입시에 대한 부담도 커지기 때문이다. 치열한 대학입시 경쟁과 스펙 관리 압박, 비교과 활동에 대한 부담 등으로 학업을 포기하는 학생들이 많아지는 것이 고등학교의 현실이다(김유림, 2016, pp. 46-47). 의무교육인 초·중학교와 달리 고등학생의 경우 자의적으로 학업중단이 가능한 것도 중요한 요인이다.

학업중단숙려제가 도입되면서 학교상담에서 학업중단 숙려상담이 차지하는 비중이 커졌다. 대부분의 학교에서 1주에서 최대 7주간의 숙려기간 동안 Wee클래스의 상담은 학업지속 설득과 진로선택에 대한 조력의 역할을 하고 있으며 이를 통해 학업을 지속하는데 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다(박혜숙, 이금희, 강영심, 2017).

학업중단 문제를 해결하기 위해서 무엇보다 학교의 역할과 책임에 대한 논의가 강조되어 온 만큼, 학교상담을 통해 문제를 해결하려는 노력이 활발하다. 상담내용 또한 단순히 학업중단에만 머무는 것이 아니라 인간존중과 발달적 위기를 포함한 삶에 대한 전체적 조망 속에서 이루어지고 있다. 이는 상담을 통해 학업중단을 철회시키는 것도 중요하지만, 이 과정에서 내담자로 하여금 어떤 삶을 살아야 할지에 대한 고민의 조력자로서의 상담사 역할이 높아졌다는 것을 의미한다(박영의, 2013; Egan, 2013). 학업중단 위기는 단순히 청소년 개인의 문제가 아니라, 학교가 사회적 안전망의 기초단위로서 역할을 강조하는 것으로 파악할 수 있다(이주연, 정제영, 2015).

학업중단 숙려상담은 다른 상담과 구분되는 몇가지 독특한 특성을 갖는다. 시작부터 상담 주제가 정해져 있으며 상담 회기가 짧은 것이 일반적이다(오민숙, 이은하, 2016). 숙려기간이 최대 7주라서 주 1회 상담을 참작하면 공식적으로 상담할 기회는 많아야 7회기다. 짧은 기간 동안 학업의 중단과 지속이라는 당면한 과제를 해결하는데 몰두해야 하기 때문에 대단히

신속하고 집중적으로 진행되어야 하는 이유가 여기에 있다. 따라서 상담사들은 내담자가 학업중단의 이유를 충분히 숙고할 수 있게 돕고, 자신이 처한 문제를 보다 정확하게 이해하는데 초점을 맞추는 데 주력하고 있다(구본용, 2012; 윤소민, 2014). 정확한 정보를 바탕으로 내담자 자신에 대한 이해를 통해 개인의 성장과 변화를 끌어내야 하기 때문이다(Egan, 2013). 효과적인 상담을 위한 상담사의 역량과 구조화된 상담이 필요한 이유이기도 하다(조수연, 양미진, 2013).

그러나 지금까지 학업중단에 대한 연구는 학업중단 요인(양지원, 2015; 정선영, 최성우, 2016), 정책(심현, 이병환, 서동기, 2015), 프로그램(차명호, 2014) 등으로 다양하게 진행된 것에 비해, 실질적인 상담과정의 체계화와 구조화 노력은 부족했다는 평가가 일반적이다(유정이, 이아라, 두경희, 2014). 특히 학업중단 숙려상담을 체계적으로 수행하는 데 도움이 되는 체크리스트를 마련하고 그 타당성을 확인하는 작업이 충분히 이루어지지 않았다. 체크리스트는 상담과정의 체계적인 진행을 위한 것이다. 체크리스트를 통해 학업중단 상담이 이루어지는 과정을 제시함으로써 내담자에게 불이익이 발생하지 않으며 보다 효과적인 숙려상담이 이루어지도록 해야 한다. 즉, 숙려상담을 실행하는 과정에서 실질적, 잠재적으로 발생할 수 있는 문제점들을 상담자 스스로 점검할 수 있도록 체크리스트의 타당성을 확인하는 것이 중요하다는 것이다. 타당성 검증은 현장의 관계자에게 어느 정도 이해가 가능한 용어로 구체화되었는지(Witt et al., 1984), 현실을 무시하지 않았는지(Witt & Elliott, 1985)에 대한 평가를 의미한다. 상담 체크리스트의 적용 가능성을 보다 효과적으로 평가하기 위해 실천가가 현장에 바로 적용할 수도 있지만, 일반적으로 이론적인 과정을 통해 개발한 후 현장에서의 수정과정이 대개 필수적으로 동반된다. 이론을 현실에 비추어 구체화하고 점검하는데 이론과의 차이가 있음을 인정하고 현장에서의 올바른 적용을 위해서 타당성 검증이 요구되기 때문이다.

본 연구의 목표는 이러한 관점에서 학업중단 숙려상담을 위한 체크리스트를 개발하고 타당성을 검증하고자 한다. 분석대상은 정선영(2018)의 학업중단 숙려상담 모델에서 제시된 체크리스트다. 이 체크리스트는 △문제정의, △지지하기, △대안탐색, △목표세우기, △실행 및 평가, △연계 및 추수 등 6개 요소에 대한 하위문항인 17개 항목으로 구성되어 있다. 이 체크리스트가 학교 현장에서 상담사들의 숙려상담 경험 유무와 변별되는지, 그리고 초·중·고·교육청의 어느 소속기관에 더 변별되는지를 중심으로 타당성을 확인하고자 한다.

상담 경험이 중요한 까닭은 상담 도구로서의 체크리스트가 실제 대상을 향해 적용되고 상담사의 자질과 역할의 변화로 이어지기 위해서는 숙려상담 경험의 맥락에서 논의될 필요가 있기 때문이다. 숙려상담 경험은 체크리스트의 현장적용 가능성을 가늠하는 척도일 뿐 아니라, 상담사들이 갖는 경험과 학교환경 또한 상담에 있어 중요한 요인이 된다(김지연, 김동

일, 2015; 김지정, 이영순, 2014). 나아가 실천적 지식은 개인적 경험이 자신의 일과 역할에 대한 이해에 어떠한 영향을 미치는가를 알게 할 수 있을 것이다.

본격적으로 학습을 위한 기초 훈련을 하는 초등학교, 사춘기로 대표되는 발달의 변화가 큰 중학교, 진로와 입시에 대한 스트레스로 불안이 높은 고등학교 시기는 상급 학교로 진학하는 전환기에 해당한다. 각 시기별로 학업중단위기의 양상에 따라 내담자에게 미치는 영향도 다르게 나타날 것이므로 초·중·고등학교 시기에 따라 상담의 양상은 변화되어야 할 것이다. 숙려상담이 이루어지는 각 학교의 Wee클래스와 교육청의 Wee센터를 중심으로 어느 소속 기관에 학업중단 숙려상담 체크리스트를 적용하는 데 적합한지 파악할 필요가 있을 것으로 본다.

이에 본 연구는 상담 경험과 소속기관별 차이 분석을 통해 학업중단 숙려상담의 타당성을 검증해 보고자 하였다. 본 연구결과를 토대로 상담 경험을 근거 한 학업중단위기에 대한 이해를 돕고 상담 효과를 증진하며, 소속기관별 차별화된 상담 방법을 모색함으로써 원활한 상담이 이루어지기 위한 구체적인 방안을 모색하는 데 의의가 있다.

본 연구의 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트의 학업중단 숙려상담 경험에 따른 변별타당도는 어떠한가?

연구문제 2. 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트의 소속 기관에 따른 변별타당도는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 선행연구 검토

우리나라에서 개발된 학교상담모델로는 황임란(2001)의 창의적 문제해결이론을 중심으로 한 단기학생상담모델을 기점으로, 초등학생을 위한 해결중심 단기상담모델(임승자, 2005), 단기학교 개인상담모델(박순득, 2007), 상담에 기초한 학교 단회 개인상담 모형 개발과 효과(채승희, 2010), 고등학교 교사-학생 간 갈등 중재를 위한 상담모델(하기철, 2010), 등교 거부 학생을 위한 학교상담전문가용 단기개입 모델(류남애, 2014) 등이 있다. 이 연구들은 창의적 문제해결이론, 갈등중재이론, 해결중심 단기상담이론, Egan의 상담모델 등을 차용하여 상담 모델 개발의 토대로 사용하였다.

위에 언급된 학교상담 모델들은 단계마다 학교 특성을 반영하여 세부적으로 구성되어 있고, 창의적 사고의 활용으로 문제해결력을 높이려 하였다. 더불어 갈등상황에서 문제를 해결하기 위하여 상담사가 갈등 당사자들의 중재를 돕는 과정을 개발했다는 특성을 갖는다. 반면 생소한 기법의 적용은 상담사의 활용 가능 여부에 따라 좌우될 가능성이 크다는 것과 내담자 또한 창의적 사고를 수반한 경우에 문제해결이 가능함으로써 내담자에 대한 접근이 어려운 것으로 나타났다. 그리고 문제를 해결하기 위한 구체적인 단계에서의 세부내용이 보완되지 않아 체크리스트로서의 불확실한 것이 단점으로 작용한다. 전반적으로 볼 때 기존 연구들은 학교 현장의 여러 상황에서 상담이 가능하지만 숙려상담에 초점을 맞춘 연구는 아니었다. 구체적인 단계의 세부 내용과 구조화되지 않은 질문으로 불확실성이 높고, 상담 전후의 기법이 상이하여 초보 상담가와 청소년을 대상으로 한 접근을 어렵게 할 수도 있으며, 복잡한 단계를 충분한 시간 동안 다룰 수 없는 한계가 있다. 문제해결을 위한 상담은 일반적으로 위험에 놓인 학생들을 상담한 결과 효과적인 치료방법으로서의 가능성을 시사한다 (Newsome, 2005). 이에 따라 문제해결에 이르도록 하는 상담기법적 접근이 용이하고 내담자의 상황에 따라 유연하게 적용할 수 있도록 학업중단숙려에 초점을 맞춘 상담 체크리스트가 필요하다.

2. 정선영의 학업중단 숙려상담 모델

앞에서 언급한 것처럼 현재 국내에서 숙려상담을 위한 체크리스트는 찾아보기 어렵다. 상담을 효과적으로 진행하면서 학업중단 위기에 있는 청소년을 위한 적절한 개입 방안을 모색하는 학업중단 숙려상담 모델 연구 또한 미미한 수준이다. 체크리스트 개발 논의에 있어 2018년 개발된 정선영의 학업중단 숙려상담 모델의 요소들을 활용하고자 하는 이유도 여기에 있다. 이 모델은 해결중심상담과 위기상담, Egan의 상담 모델을 배경으로 하여 개발된 것으로 4단계와 6요소로 구성되었다. 내담자를 보는 관점은 해결중심 단기상담 모델과 Gilliland의 위기개입모델, 그리고 Egan의 상담 모델이 서로 유사하다. 기본적으로 문제해결의 측면에서 내담자를 바라본다는 점이다. 즉 내담자를 자신의 자원과 능력으로 문제를 해결할 수 있는 개인으로 보고, 대화와 질문이란 상담 기법을 통해 내담자 내면에서의 변화를 유도함으로써 현재 당면한 문제의 해결책을 모색한다(해결중심치료학회, 2016; Egan, 2013; James & Gilliland, 2012; Sklare, 2005).

모델 개발 과정은 선행연구와 기존의 이론을 분석하여 초안을 구안하였고 연구자가 구안한 초안을 전문가 2명의 검수를 받아 수정하였다. 이후 모델을 확정하기 위해 20명의 델파이 전문가 조사를 두 차례에 걸쳐 진행하여 모델의 내적 타당도를 검증하였다. 1차 조사에

서 초안의 6단계 구성에서 최소값의 준거점을 충족하지 못한 문항은 삭제하고 보완작업을 반복한 후 모델을 수정함으로써 4단계로 축소하였다. 2차 델파이 조사에서는 응답자의 CVR 값이 .9~1.0으로 기각값인 .42를 상회하면서 수정된 모델의 내적타당도가 높게 평가되었다. 이에 따라 델파이 분석 결과에 따라 최종 4단계 6요소의 상담 모델이 개발되었다. 1단계는 경청(Listen) 단계로 문제를 정의하고, 지지를 보내주는 것이 핵심인 과정이다. 2단계는 탐색(Explore) 과정으로서 대안을 탐색하고 그에 대한 목표를 세우는 것이 필요한 단계이며, 그 다음 3단계 활동(Activate) 단계에서는 실행과 평가를 통한 구체적인 활동으로 진행된다. 마지막 4단계는 추수(Follow) 단계로 필요한 서비스를 연계하고 이후 과정을 추수하는 과정이다.

본 연구의 체크리스트 타당성 검증에 사용할 것은 각 단계별로 설정된 6요소다. 각 요소를 구체적으로 살펴보면, 1요소인 ‘문제정의’는 학업중단과 관련된 갈등을 털어놓고 중단하려는 사유를 생각하도록 하는 과정이다. 이는 확실하게 드러난 주제를 다루는 것이 효과적인 상담을 위해 필요하며, 학생이 겪고 있는 어려움에 대해 구체적으로 도움을 제공하는 것에 초점을 두었다. 2요소인 ‘지지하기’는 숙려상담의 대상이 된 학생에 대해 여러 사람이 도우려 하고 관심을 갖는 등의 사실 확인을 통해 긍정적인 변화를 일으키는 과정이다. 또한 청소년은 주변의 관계도 중요하므로 내담자에게 일어나는 일에 주의를 기울일 필요가 있다. 학업중단숙려에 참여한 학생의 안전관리 과정을 신설한 것이 이를 뒷받침한다(서울시교육청, 2016). 3요소인 ‘대안 탐색’은 내담자의 생활에서 대안을 모색하여 성취 가능한 것을 스스로 찾아내도록 돕는 과정으로 내담자 스스로 대안을 다각적으로 모색할 수 있도록 정보와 질문 등을 제공하고 있다. 4요소인 ‘목표 세우기’는 직면한 문제를 해결하기 위한 자세하고도 현실적인 목표를 정립하는 단계이다. 긍정적인 결과를 최대화할 수 있는 선택 능력도 문제해결능력에 포함된다(Heppner & Peterson, 1982)고 한 만큼 이 과정은 봉착한 문제를 검토하고 미래 계획을 세우거나 진지하게 자신의 진로 선택을 점검할 수 있도록 조력하는 과정으로서 의미를 갖는다. 성취동기가 진로태도에 영향을 미치는 것같이 진로 점검을 통해 막연한 것에서 구체적인 생각에 이르게 돕는 것은 매우 중요하다(박문예, 이영, 2016). 5요소인 ‘실행 및 평가’는 계획한 행동을 실행하고 문제를 대처하는 정도를 내담자 스스로가 숫자로 평가하며, 학업을 중단하려는 것과 대안을 실천하는데 있어 자기 통제와 조절 능력을 확인하는 과정이다. 평가는 상담의 시작과 현재를 비교 측정할 수 있는 기준을 제공해 줄 수 있다. 마지막 6요소인 ‘연계 및 추수’는 학업중단을 선택한 경우와 복귀하는 경우를 구분하는데 숙려기간이 종료된 후에 복귀한 대상의 학교적응을 지원하고, 학업중단을 결정한 대상에게는 학교 밖 청소년 지원센터 등의 관련 기관으로 연계하는 과정이다. 이 과정은 학업을 중단하더라도 추후 복학을 하게 될 경우 학교 적응을 돕는데 유리하게 작용할 뿐 아니라 학

교 밖 청소년을 관리하기 위한 방안이기도 하다.

3. 학업중단 숙려상담 체크리스트 초안

두 차례 델파이 조사를 거쳐 대부분의 전문가 집단이 모델에 대한 타당도가 높다고 평가하였다. 이것은 6요소에 해당하는 하위 문항이 숙려상담에 적합한 내용으로서 각 단계의 목적을 이루는데 필요한 체계적인 과정으로 이루어졌음을 의미하는 것으로 해석된다. 그러므로 본 연구는 모델의 6요소의 하위문항인 17문항을 체크리스트 초안으로 삼아 <표 1>과 같이 구성하였다.

<표 1> 체크리스트 초안

단계	6요인	문항	문항 내용
문제 정의		1	학업중단숙려와 관련된 고민을 충분히 털어놓도록 돕기는 하였는가?
		2	학업중단의 이유를 구체적으로 생각하기는 하였는가?
		3	학업중단이 자신의 진로와 삶에 미치는 영향 다루기는 하였는가?
경청	지지하기	1	숙려기간 동안 안전하게 지내는지 관심을 갖고 내담자의 환경과 상황을 구체적으로 묻기는 하였는가?
		2	상담자와 교사, 친구들이 등교하길 바라고 있음을 알리고 지지하기는 하였는가?
		3	학업중단에 대한 내담자의 심리적 고통을 있는 그대로 수용과 공감하기는 하였는가?
탐색	대안 탐색	1	내담자의 생활에서 현실적이고 성취 가능한 것을 탐색하기는 하였는가?
		2	학업중단 이후 실제적인 대안의 탐색과 선택 돕기는 하였는가?
		3	사회적 현실과 진로에 대한 분명한 사고를 촉진하기는 하였는가?
목표 세우기		1	문제해결접근을 위해 할 수 있는 자세하고 현실적인 목표를 세우도록 돕기는 하였는가?
		2	내담자와 협력하여 문제해결을 위한 계획 세우기는 하였는가?
		3	문제해결에 접근할 지속 가능한 목표를 선택하도록 돕기는 하였는가?
활동	실행 및 평가	1	계획된 행동을 수행할 수 있는 방법을 묻고 돕기는 하였는가?
		2	척도질문기법으로 문제에 대처하는 내담자의 정도를 평가하기는 하였는가?
		3	실행 후 일어날 미래를 상상하고 나누기는 하였는가?
추수	연계 및 추수	1	학업중단의 경우와 아닌 경우로 나눠 필요한 서비스를 연계하기는 하였는가?
		2	추수 상담하기는 하였는가?

이 체크리스트 초안은 몇 가지 측면에서 특성을 갖는다. 첫째는 학업중단 숙려상담 모델 개발의 배경이 된 세 가지 이론에 대한 문헌고찰을 통해 기틀이 마련되었다는 것이다. 둘째, 문제해결에 접근하는 단기상담 측면에서 해결에 초점을 두고 구조화된 질문과 지식 등을 활용하였다는 것이다. 셋째, 이론과 실천적 측면에서 두 번의 설문을 통해 체크리스트 초안이 구성되었다는 점에서 객관성을 어느 정도 확보했다는 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

가. 체크리스트 초안 검토자

먼저 학업중단 숙려상담 체크리스트 초안을 검토하기 위해 델파이 조사 전문가 3명이 참여하여 척도 질문 4문항과 주관식의 심층질문 문항 등 총 5문항에 응답했다. 전문가 집단은 상담학 전공 교수, 상담 관련 교수, 교육심리 전공 교수로 3인 모두 20년 경력 이상 대학에서 상담 관련 강의를 하는 교수이다. 전문가 중 2인은 정선영(2018)의 학업중단 숙려상담 모델 개발에 델파이 전문가로 참여한 경험이 있고, 나머지 1인은 이번 연구를 위해 참여하였다.

나. 학교상담사

학업중단 숙려상담 경험과 소속기관별로 타당성 검증을 위해 전국의 상담사 309명이 참여하였다. 이들은 체크리스트의 17문항에 대한 질문과 더불어 ‘체크리스트의 구성요소가 대상의 특성을 고려한 정도’와 ‘청소년의 학업중단 숙려상담에 도움이 되는 정도’에 대한 추가 질문 2문항 등 총 19문항에 응답하였다.

조사 대상의 표집 지역은 인구통계학적 특성을 고려하여 수도권, 충청권, 경상권, 호남권, 강원권, 제주도 지역으로 설정하고 전국의 초·중·고등학교와 교육청에 소속된 총 350명의 상담사가 검사에 응했다. 연구의 목적과 내용에 대한 설명을 첨부하여 우편으로 발송한 후 2017년 8월 9일에 배포를 시작하여 10월 1일까지 회수된 검사지를 기준으로 불성실한 응답지 41부를 제외하고 최종 309부를 결과분석 자료로 활용하였다. 지역별 참여자로는 대구, 부산, 울산, 경남, 경북 등 경상권(37%)이 가장 많았다. 그다음으로 수도권(27%_서울, 경기, 인천), 충청권(18%_대전, 세종, 충남, 충북), 호남권(10%_광주, 전남, 전북), 강원권(7%_춘천, 원

주, 강릉, 동해, 속초), 제주(1%) 순이었다. 응답자의 95%가 여성이었으며, 나이는 46세~55세가 53%(164명)로 가장 많았고, 최종학력은 석사가 65%(202명)로 다수를 차지하였다. 학교 상담사의 80%(248명)가 학업중단 숙려상담을 경험했으며 반면 학업중단 숙려상담을 경험하지 않은 상담사도 20%(59명)에 달하는 것으로 나타났다. 복수자격으로는 전문상담교사가 약 27%(128명), 청소년 상담사가 약 25%(119명) 순으로 나타났다. <표 2>는 연구참여자를 학업중단 숙려상담 경험별, 소속기관별 구분하여 나타낸 것이다.

<표 2> 학업중단 숙려상담 경험별, 소속기관별 연구참여자 (N=309)

구분	중학교	고등학교	교육청	초등학교	계
학업중단 숙려상담 경험집단	101	81	52	14	248
학업중단 숙려상담 비경험 집단.	13	3	11	32	59 (결측 2)
합계	114	85	64	46	309

2. 연구도구

가. 체크리스트 초안 검토 설문지

체크리스트 초안 검토를 위한 전문가 집단 3인에게 제공된 조사 문항은 정현미(2007), 최정임(2007)의 연구를 참고하여 작성되었다. Likert 문항은 ‘매우 적절’(4점), ‘적절’(3점), ‘부적절’(2점), ‘아주 부적절’(1점)로 4점 척도 평가로 이루어졌다. 적절과 부적절의 명확성을 확보하기 위해 4점 척도를 사용하였고 델파이 분석에는 SPSS 25.0을 활용하여 문항별 CVR값을 산출하고 내용타당도를 확보하였다. CVR값은 0과 1사이에 위치하며 최소값 이상이 되었을 때 문항에 대한 내용타당도가 있는 것으로 판단된다. 응답자 수에 따른 내용타당도 비율의 최소값은 10명 미만으로 .62, 이상인 문항만 내용타당도를 확보한 문항으로 보았다(Lawshe, 1975). 체크리스트 초안 검토 설문지는 <표 3>과 같다.

<표 3> 체크리스트 초안 검토 설문지

문항	내용
4점 척도 리커트 문항	모델의 6요인 17개 문항을 그대로 체크리스트로 사용하는 것은 적절하다. [전문가의견]
	2. 각 요인의 하위 문항은 상담 활동을 구체적으로 안내한다. [전문가의견]
	3. 상담 과정이 한눈에 쉽게 파악되도록 표현되었다. [전문가의견]
	4. 체크리스트는 실제 상담 상황에서 유용하게 활용될 수 있다. [전문가의견]
주관식 문항	5. 체크리스트에 대한 개선이 필요합니까? 예/아니오 예라고 응답한 경우, 개선이 필요한 사항은 무엇입니까? [전문가의견]

나. 학교상담사 체크리스트 설문지

체크리스트 초안 검토를 통해 확정된 체크리스트를 기반으로 설문조사를 실시하였다. 설문 문항은 체크리스트 17개 문항과, ‘체크리스트의 문항이 학업중단숙려 대상의 특성을 고려하여 어떠한지’와 ‘청소년의 학업중단 숙려상담에 도움이 되는 정도’를 평가하는 Likert 문항은 ‘매우 그렇다’(5점), ‘그렇다’(4점), ‘보통이다’(3점), ‘그렇지 않다’(2점), ‘전혀 그렇지 않다’(1점)로 5점 척도로 구분해 제시했다. SPSS 25.0을 활용하여 기술통계를 구하였다. 각 소속기관에 따라 해당하는 내용에 대해 질문하였고, 공통적으로 학교상담사들에게 제공된 체크리스트 설문지는 <표 4>와 같다.

<표 4> 소속기관별 체크리스트 공통 설문지

6요인	문항수	체크리스트 문항
체크리스트 전체	A	체크리스트 문항이 학업중단숙려 대상의 특성이 잘 반영되었다. [의견]
	B	체크리스트 문항이 학업중단 숙려상담에 도움이 된다. [의견]
문제 정의	1	학업중단숙려와 관련된 고민을 충분히 털어놓도록 돕는다
	2	학업중단의 이유를 구체적으로 생각하게 돕는다.
	3	학업중단이 자신의 진로와 삶에 미치는 영향을 다룬다.
지지하기	1	숙려기간동안 안전하게 지내는지 관심 갖고 내담자의 환경과 상황을 구체적으로 파악한다.
	2	상담자와 교사, 친구들이 등교하길 바라고 있음을 알려주고 지지한다.
	3	학업중단에 대한 내담자의 심리적 고통을 있는 그대로 받아들이고 공감한다.

대안 탐색	1	내담자의 생활에서 현실적이고 성취 가능한 것을 탐색하도록 돕는다.
	2	학업중단 이후 실제적인 대안의 탐색과 선택을 돕는다.
	3	사회적 현실과 진로에 대한 분명한 사고를 촉진하도록 돕는다.
목표 세우기	1	문제해결접근을 위해 할 수 있는 자세하고 현실적인 목표를 세우도록 돕는다.
	2	내담자와 협력하여 문제해결을 위한 계획 세우기를 돕는다.
	3	문제해결에 접근할 지속 가능한 목표를 선택하도록 돕는다.
실행 및 평가	1	계획된 행동을 수행할 수 있는 방법을 묻고 돕는다.
	2	척도질문기법으로 문제에 대처하는 내담자의 정도를 평가하도록 돕는다.
	3	실행 후 일어날 미래를 상상하도록 돕고 이야기를 나눈다.
연계 및 추수	1	학업중단의 경우와 아닌 경우로 나눠 필요한 서비스를 연계한다.
	2	추수 상담을 한다.

3. 자료분석

본 연구의 자료 분석에는 SPSS 25.0와 AMOS 21.0이 사용되었다. 먼저 평균, 표준편차, CVR값, 두 독립표본 *t*검정과 효과크기(Cohen's *d*), 일원배치분산분석 등의 기술통계와 신뢰도, 타당도를 검증하였다. 첫째로 학업중단 숙려상담의 경험 유무 두 집단의 차이를 확인하고자 독립표본 *t*검정과 효과크기(Cohen's *d*)를 산출하였다. 효과크기는 두 집단 간의 평균차이를 검증하는 것으로 효과크기가 .20 이하일 경우 비교적 낮은 수준의 효과크기가 있으며 .50 정도는 중간 수준의 효과크기가 있는 것으로 보고 .80 이상인 경우는 큰 수준의 효과크기를 나타내는 것으로 본다(김계현, 2000). 둘째로 소속 기관별 차이를 검증하기 위해 네 집단의 일원배치분산분석과 사후검정인 Scheffe 검정으로 어느 대비에 차이가 있는가를 조사하였다. 일원배치분산분석은 세 집단 이상의 평균을 비교하는 분석방법으로서 분산의 원인이 어디에 있는가를 파악하는 통계 방법이다. 집단에 처지를 가했을 때 효과가 있다면 집단 간 차이가 발생하고, 그렇지 않다면 집단 간 차이가 없는 것으로 *F*통계값이 크면 집단 간 차이가 있음을 의미한다(성태제, 2014). 사후비교분석은 구체적으로 어떤 집단 간의 차이에 기인하는지를 분석하는 것으로 사후검정의 주된 방법인 Scheffe를 이용하였다.

IV. 연구결과

1. 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트 내용타당도와 신뢰도 결과

가. 체크리스트 초안 검토

3명의 델파이 전문가에게 의뢰한 설문 문항별 응답결과를 살펴보면 리커트 4점 척도의 4가지 질문문항에 모두 긍정적이었다. ‘모델의 6요인을 그대로 체크리스트로 사용할 수 있다’, ‘각 단계의 하위 요인은 상담 활동을 구체적으로 안내한다’, ‘상담 과정이 한눈에 쉽게 파악되도록 표현되었다’, ‘체크리스트는 실제 상담 상황에서 유용하게 활용될 수 있다’에 CVR값이 모두 1.0으로 긍정적인 반응을 보였다.

주관식 문항인 ‘체크리스트에서 개선이 필요한 사항이 있는가’에 대해서는 6요인에 관해 상담을 모두 진행하기에 상황이 안 되는 대상자와 상담을 진행하는 상담사의 수준 차이를 어떻게 고려할 것인지에 대한 의견과 상담 활동을 원활히 측정하기 위한 체크리스트가 필요하다면 질문문항보다 평서문의 문장형태가 적합할 수 있다는 의견을 주었다. 그러므로 문장을 평서문 형태인 ‘답는다’로 수정하였다. 전문가 분석을 통해 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트는 총 6요인 17문항으로 구성되었고 △문제정의, △지지하기, △대안탐색, △목표세우기, △실행 및 평가 요소의 하위문항은 각각 3문항씩이며, △연계 및 추수는 총 2문항으로 확정되었다. 확정된 17문항으로 학교상담사를 대상으로 한 설문을 작성하였다. <표 5>는 CVR값 분석결과다.

<표 5> 체크리스트 초안의 CVR값 분석

문항	3점 이상 응답수	전체 응답 수	3점 이상 응답율	M	CVR
모델의 6요인을 그대로 체크리스트로 사용할 수 있다	3	3	100	3.3	1.0
각 요인의 하위문항은 상담활동을 구체적으로 안내한다.	3	3	100	3.7	1.0
상담 과정이 한눈에 쉽게 파악되도록 표현되었다.	3	3	100	3.0	1.0
체크리스트는 실제 상담 상황에서 유용하게 활용될 수 있다.	3	3	100	3.7	1.0

나. 학교상담사의 체크리스트 A, B문항 분석

학교상담사 309명을 대상으로 두 가지 질문, '체크리스트의 구성요소가 대상의 특성을 고려하여 어떠한지'와 '청소년의 학업중단 숙려상담에 도움이 되는 정도'를 Likert 5점 척도로 응답한 결과로 <표 6>과 같다.

<표 6> 학교 상담사의 체크리스트 A, B 문항 분석

문항	4점 이상 응답수	전체 응답 수	4점 이상 응답율	평균	CVR
A. 구성요소가 대상의 특성을 고려한 정도	238	308	.77	3.89	.55
B. 청소년의 학업중단 숙려상담에 도움 정도	263	308	.85	4.03	.71

CVR값이 .42보다 높은 .55와 .71로서 타당하다는 결과가 나타남으로써 현장에 있는 상담사들에게도 체크리스트 전체에 대한 내용타당도를 확보한 것으로 판단할 수 있다.

다. 체크리스트 문항 신뢰도

델파이 조사를 통해 체크리스트 6요인 17문항을 확정된 후 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트 검사가 측정하고자 하는 내용을 일관성 있게 측정하는지와 검사의 정확성을 판단하기 위하여 Cronbach α 값을 확인하였다. Cronbach α 계수는 어떤 개념을 측정하기 위해 여러 개의 항목을 사용할 때 검사도구의 신뢰도를 저해하는 항목을 찾아 삭제하며 내적일관성을 높이는데 활용된다. Cronbach α 계수는 0과 1사이로 표시되며, 값이 1에 가까울수록 신뢰도가 높다고 평가된다. 경험적으로 α 계수가 .60보다 높게 나오면 검사 문항들이 서로 동일한 개념을 측정하데 무리가 없는 것으로 판단한다(권세혁, 2004). <표 7>은 학업중단 숙려상담 체크리스트 요인의 신뢰도이다. 5점 Likert 척도로 평가하도록 이루어졌다.

<표 7> 학업중단 숙려상담 체크리스트 요인의 신뢰도

요인	문제정의	지지하기	대안탐색	목표세우기	실행 및 평가	연계 및 추수
문항수	3	3	3	3	3	2
신뢰도(α)	.885	.885	.942	.942	.862	.854

문제정의 요인에 3문항에 대한 전체 신뢰도계수는 .885로 산출되었다. 항목이 삭제된 경우 Cronbach α 는 .852~.866으로 문제정의 요인 전체 신뢰도 보다 Cronbach α 값 .885보다 낮은 값을 보였고, 지지하기 요인 3문항에 대한 전체 신뢰도계수도 .885로서 항목이 삭제된 경우 Cronbach α .863에서 .883으로 Cronbach α 값 .885 보다 낮은 값을 보임으로써 문항 변별력은 이상이 없는 것으로 볼 수 있다.

대안탐색 요인 3문항은 항목이 삭제된 경우 Cronbach α 값은 .927에서 .933으로 Cronbach α 값 .942보다 낮은 값을 보였으며, 목표세우기 3문항에서는 항목이 삭제된 경우 Cronbach α 값은 .930에서 .932로 Cronbach α 값 .942보다 낮은 값을 보임으로써 내적일관성에 기여하는 것으로 판단된다.

실행 및 평가 요인 3 문항에 대한 항목이 삭제된 경우 Cronbach α 값은 .805에서 .807으로 Cronbach α 값 .862보다 높게 나온 값이 없었고, 연계 및 추수 요인 2 문항에 대해서 문항 설명력을 보여주는 제곱다중상관계수는 .556이며 Cronbach α 계수는 .854 으로 나타났다. 얻어진 결과로 볼 때 문항의 분포가 합당하며 변별력이 있는 것으로 확인되었다.

2. 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트 타당도 결과

가. 준거 타당도

확정된 청소년의 숙려상담 체크리스트 문항간 상관성을 알아보기 위해 <표 8>과 같이 Pearson 상관관계를 측정하였다. 검정결과 항목들이 상관관계를 이루고 있어 적용에 문제가 없는 것으로 나타났다.

<표 8> 전체 응답 문항 간 Pearson 상관관계 분석

	문제정의1	문제정의2	문제정의3	지지하기1	지지하기2	지지하기3
문제정의1	1					
문제정의2	.680**	1				
문제정의3	.582**	.657**	1			
지지하기1	.607**	.619**	.536**	1		
지지하기2	.458**	.504**	.501**	.477**	1	
지지하기3	.570**	.617**	.517**	.642**	.494**	1
	대안탐색1	대안탐색2	대안탐색3	목표세우기 1	목표세우기 2	목표세우기 3
대안탐색1	1					
대안탐색2	.811**	1				
대안탐색3	.792**	.847**	1			

목표세우기1	.686**	.704**	.688**	1		
목표세우기2	.648**	.703**	.640**	.821**	1	
목표세우기3	.635**	.689**	.666**	.805**	.828**	1
	실행및평가 1	실행및평가 2	실행및평가 3	연계및추수 1	연계및추수 2	
실행및평가1	1					
실행및평가2	.677**	1				
실행및평가3	.677**	.674**	1			
연계및추수1				1		
연계및추수2				.745**	1	

** $p < .01$

문제정의 요인의 3개 하위문항에 대해 .582~.680 범위로, 지지하기 요인의 3개 하위문항에 대해서 .494~.642 범위로 상당히 높은 상관성을 보이는 것으로 나타났다. 대안탐색 요인의 3개 하위문항에 대해 .792~.847 범위로, 목표세우기 요인의 상관관계는 3개 하위문항에 대해서 .805~.828 범위로 상당히 높은 상관성이 있는 것으로 나타났다. 실행 및 평가 요인의 상관관계 범위는 3개 하위문항에 대해서는 .674~.677까지 범위로 상당히 높은 상관성을 나타냈다. 연계 및 추수 요인의 상관관계 범위는 2개 하위문항에 대해 .745로 상당히 높은 상관성을 보이는 것으로 나타났다. 따라서 문항 간 상관이 밀접하며 높은 수준의 양의 상관관계가 있으며 적절하다는 것이 확인되었으며, 동일한 구인을 측정하기 위한 문항으로 타당함을 알 수 있었다.

나. 확인적 요인분석

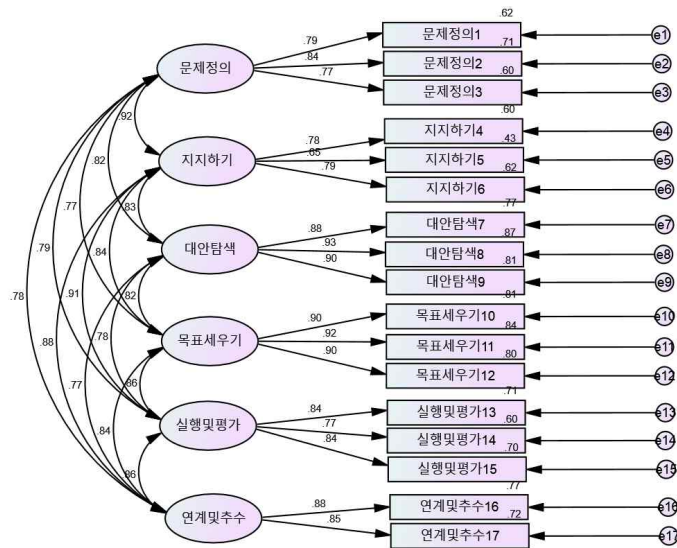
17개 항목으로 구성된 요인들이 구조적으로 적합한지를 분석한 결과 요인구조는 적합한 것으로 평가할 수 있었다. 본 연구에서는 절대적합지수인 RMSEA와 증분적합지수 NFI, RFI, IFI, TLI, CFI의 측정함으로써 비교가 가능하다(Chemers, Hu, & Garcia, 2001). 측정결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트의 적합도 지수

	χ^2	자유도	P	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
체크리스트	216.818	104	0	.953	.931	.975	.963	.975	.059

요인분석 적합도는 216.818로 자유도 104에서 유의하게 나타났다. 표준적합지수 NFI는 .953으로서 일반적으로 .90 이상이면 수용할 만하다고 본다. 상대적합지수 RFI는 .931, 증분

적합지수 IFI는 .975로 나타났으며, TLI가 .963으로 권장 수용기준인 .90 이상으로서 좋은 적합이라고 볼 수 있다(배병렬, 2009). 비교적합지수 CFI 역시 .975로 나타남으로써 모두 기준치 .90을 웃도는 것으로 나타나 전반적으로 높은 적합도를 갖는 것으로 볼 수 있다. 절대적합지수 RMSEA는 .08보다 낮게 나타남으로써 수용할 수 있는 것으로 간주된다. 따라서 17개 문항으로 구성된 6요인은 적합하다고 볼 수 있다(Kline, 2015). 요인분석 모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 확인적 요인분석

다. 각 문항의 신뢰도, 타당도 평가

측정모델에서 관측변수인 측정문항이 잠재변수인 요인을 제대로 반영하는지 여부는 신뢰성과 타당성으로 확인할 수 있다. 이를 검증하기 위한 비표준화계수의 임계율인 CR과 AVE를 확인하였다. 측정문항의 신뢰성과 타당성 검증 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 체크리스트 측정문항의 신뢰성과 타당성 분석 결과

경로	비표준화계수	표준 오차	C.R.	표준화 계수	오차 분산	SMC
문제정의1	1			.788	.16	.621
문제정의2	1.187	.075	15.839***	.843	.15	.711
문제정의3	1.142	.08	14.296***	.774	.228	.599
지지하기1	1			.776	.176	.602
지지하기2	0.977	.082	11.869***	.654	.341	.428

지지하기3	1.122	.076	14.781***	.787	.207	.619
대안탐색1	1			.876	.123	.767
대안탐색2	1.083	.044	24.538***	.934	.069	.872
대안탐색3	1.072	.047	22.857***	.902	.107	.814
목표 세우기1	1			.897	.094	.805
목표 세우기2	1.053	.042	25.301***	.919	.079	.845
목표 세우기3	1.01	.042	23.888***	.897	.096	.805
실행 및 평가1	1			.845	.147	.714
실행 및 평가2	0.912	.058	15.833***	.774	.204	.599
실행 및 평가3	1.013	.057	17.871***	.839	.158	.704
연계 및 추수1	1			.878	.129	.771
연계 및 추수2	0.934	.05	18.704***	.849	.148	.721

*** $p < .001$

신뢰도, 타당도를 검증하기 위한 최소한의 기준으로, 모든 변수의 비표준화계수는 .001 유의수준에서 유의하게 나타났다. 모든 관측변수의 표준화계수는 .654에서 .934로 권장수치인 .70에 근접하거나 상회하는 값으로 나타났다.

수렴타당도와 판별타당도를 입증하기 위한 개념 신뢰성(CR)과 분산추출지수(AVE)값은 <표 11>과 같다.

<표 11> 개념 신뢰성(CR)과 분산추출지수(AVE)

	문제 정의	지지하기	대안 탐색	목표 세우기	실행 및 평가	연계 및 추수
문제정의	1.00					
지지하기	.570	1.00				
대안탐색	.549	.496	1.00			
목표세우기	.448	.517	.587	1.00		
실행 및 평가	.446	.584	.479	.584	1.00	
연계 및 추수	.446	.514	.480	.567	.542	1.00
C.R.	.915	.872	.961	.965	.922	.915
AVE	.782	.695	.891	.901	.798	.843

비표준화계수의 임계율인 개념 신뢰성 C.R.은 .872에서 .965로 기준치인 .7보다 높은 모두 .8 이상으로 나타났고, 평균분산추출지수 AVE는 .695에서 .901범위로 Fornell과 Larcker (1981), Chin(1998) 등이 주장하는 기준치인 .5 이상을 모두 상회하는 것으로 나타났다. 따라서 모든 측정문항에 대해서 신뢰도와 타당도는 입증되었다고 볼 수 있다.

3. 청소년 학업중단 숙려상담 체크리스트 변별타당도

가. 학업중단 숙려상담 경험에 따른 차이 분석

학업중단 숙려상담 경험자와 비경험자 집단 간 검사총점에 대한 평균이 전반적으로 유의 수준 범위로 나타남으로써 숙려상담 경험 여부에 따라 학업중단 숙려상담 체크리스트에 대한 인식 수준에 유의한 차이가 있는 것으로 분석되었다. Cohen d값에서도 *t*값이 유의한 차이가 있는 같은 문항에서 중간 크기 이상의 효과가 있는 것으로 나타났다. <표 12>는 학업중단 숙려상담 경험 유무 집단의 두 독립표본 *t*검정을 시행한 결과이다.

<표 12> 학업중단 숙려상담 경험 유무에 따른 두 독립표본 *t*검정 결과

숙려상담 경험여부	n	M	SD	<i>t</i>	Cohen d
문제정의1	유	247	4.01	2.77**	.41
	무	59	3.72		
문제정의2	유	248	4.02	1.92	.28
	무	59	3.84		
문제정의3	유	246	3.95	2.34*	.35
	무	59	3.69		
지지하기1	유	248	4.11	3.54***	.50
	무	59	3.78		
지지하기2	유	248	3.97	0.95	.14
	무	59	3.86		
지지하기3	유	247	4.13	3.63***	.61
	무	59	3.69		
대안탐색1	유	248	4.07	3.00**	.43
	무	59	3.76		
대안탐색2	유	248	4.05	3.55***	.53
	무	59	3.67		
대안탐색3	유	248	4.02	3.36***	.49
	무	59	3.66		
목표 세우기1	유	248	4.12	4.44***	.71
	무	59	3.64		
목표 세우기2	유	248	4.12	3.86***	.58
	무	59	3.72		
목표 세우기3	유	248	4.08	4.44***	.65
	무	59	3.64		
실행 및 평가1	유	248	3.97	3.89***	.61
	무	59	3.55		
실행 및 평가2	유	248	3.95	2.28*	.37
	무	59	3.69		

실행 및 평가3	유	248	4.02	.72	1.99*	.30
	무	59	3.81	.75		
연계 및 추수1	유	248	4.11	.71	3.03**	.50
	무	59	3.74	.86		
연계 및 추수2	유	248	4.13	.72	1.74	.26
	무	59	3.94	.75		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

학업중단 숙려상담 경험이 있는 집단에서 문제정의1, 3, 지지하기1, 3에서 차이가 유의했다. 문제정의1이 학업중단숙려 대상이 처한 문제를 직접적으로 다루는 것이 적절함을 인식하는 것으로 사료된다. 문제정의3은 학업중단이 청소년의 삶에 미치는 영향이 큰 것을 민감하게 인식하는 것으로 해석된다. 지지하기1은 숙려상담에서 안전을 확인하는 것으로 학업중단 숙려상담의 최근에 추가된 내용이다. 지지하기3은 학업중단숙려를 하는 내담자에게 공감과 지지의 측면이 강조되는 것으로 이해할 수 있다. 비난이나 편견 없이 그대로 인정받고 이해받는 경험은 큰 위로가 되었다는 결과와 같은 맥락이다(박혜숙 외, 2017).

반면에 문제정의2, 지지하기2에서는 차이가 유의하지 않았다. 주변 사람들에게 영향을 받는 청소년의 경우 관심을 보여주는 것이 매우 의미 있는 일이며 지지하는 말을 구체적으로 들려주는 것은 상담의 기본 범위에 속하는 것으로 해석된다.

대안탐색1, 2, 3, 목표 세우기1, 2, 3 모두에서 숙려상담 경험이 있는 집단이 없는 집단에 비해서 더 높은 유의수준을 보였다. 사회적 현실과 진로에 대한 사고를 촉진하는 내용으로써 학업중단시 가장 우려되는 것이 진로라는 현실을 드러낸 것으로 해석할 수 있다. 또한, 현실적이고, 지속가능하며 내담자와 협력하여 문제해결을 위한 계획세우기가 숙려상담에서 사용하기에 적합하다고 판단할 수 있다.

실행 및 평가1, 2, 3의 모든 문항에서 숙려상담 경험이 있는 집단이 없는 집단에 비해 더 높은 유의수준을 보였다. 세 개의 문항은 이 단계에서 다뤄져야 하는 내용으로 적절하다고 인식하는 것으로 해석된다. 연계 및 추수1에서는 유의하게 나타나지만, 연계 및 추수2에서는 차이가 없었다. 연계 및 추수1이 유의한 것은 학교상담의 다른 모델에 비해 결과에 따라 연계하는 기관이 다르다는 것을 반영한 결과로 해석된다. 학업을 중단한 경우와 아닌 경우에 따라 제공하는 정보와 연계기관의 차이가 있다는 것을 경험을 통해 이해하는 것으로 보인다. 반면에 연계 및 추수2에서는 차이가 없었다. 이는 추수상담은 모든 상담단계에 포함되는 일반적 수준임을 인식하는 것으로 해석할 수 있다.

나. 소속 기관에 따른 차이 분석

소속 기관에 따른 변별타당도를 확인하고자 일원배치 분산분석을 수행하였다. 초등학교,

중학교, 고등학교, 교육청의 4가지 소속 기관에 따른 분석 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 요인별 소속 기관간 일원배치 분산분석

		n	M	SD	F	p	사후검정
문제정의 지지하기 요인	중학교 a	111	3.91	.52	19.801	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.26	.55			
	교육청 c	63	4.08	.48			
	초등학교 d	46	3.54	.55			
대안탐색 목표세우기 요인	중학교 a	114	3.97	.58	17.772	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.24	.60			
	교육청 c	64	4.14	.53			
	초등학교 d	46	3.48	.66			
실행평가 요인	중학교 a	114	3.92	.55	19.831	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.19	.61			
	교육청 c	64	4.01	.58			
	초등학교 d	46	3.37	.64			
연계추수 요인	중학교 a	114	4.04	.68	13.352	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.31	.61			
	교육청 c	64	4.16	.56			
	초등학교 d	46	3.57	.76			

△문제정의, △지지하기, △대안탐색, △목표세우기, △실행 및 평가, △추수 및 연계에서 소속 기관간 차이가 나타났다. 어떠한 소속기관에서 차이가 있는지 scheffe 검정을 시행한 결과 모든 요인에서 중학교, 고등학교, 교육청 Wee 센터가 초등학교보다 더 높은 유의수준을 보였다. 각 요인별 소속 기관에 차이가 있는지 일원배치분산분석을 시행한 결과는 <표 14>와 같다.

<표 14> 문제정의, 지지하기 요인의 소속 기관간 일원배치 분산분석

구분		n	M	SD	F	p	사후검정
문제정의1	중학교 a	114	3.86	.62	10.215	.000	b,c>d
	고등학교 b	85	4.21	.62			
	교육청 c	64	4.16	.57			
	초등학교 d	46	3.70	.70			
문제정의2	중학교 a	113	3.88	.66	14.652	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.27	.68			
	교육청 c	64	4.05	.65			
	초등학교 d	46	3.48	.75			
문제정의3	중학교 a	113	3.77	.72	14.907	.000	b,c>d
	고등학교 b	85	4.24	.70			
	교육청 c	63	4.03	.65			
	초등학교 d	46	3.43	.78			

지지하기1	중학교 a	114	3.97	.66	11.309	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.29	.59			
	교육청 c	64	4.16	.60			
	초등학교 d	46	3.65	.71			
지지하기2	중학교 a	114	3.98	.74	10.943	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.22	.68			
	교육청 c	64	3.89	.76			
	초등학교 d	46	3.46	.81			
지지하기3	중학교 a	113	3.99	.75	12.824	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.32	.58			
	교육청 c	64	4.14	.61			
	초등학교 d	46	3.54	.86			

문제정의1, 2, 3, 지지하기1, 2, 3 문항에서 모두 유의하게 나타났다. 또한 어떤 집단간 차이가 있는지 사후검정으로 scheffe 검정을 시행한 결과 문제정의1, 3은 고등학교에서, 지지하기1, 2, 3에서는 중학교, 고등학교, 교육청이 초등학교보다 더 높은 수준에서 유의함을 보였다.

대안탐색 3개 문항, 목표세우기 3개 문항에서 소속 기관간 어떠한 차이가 있는지 일원배치 분산분석을 시행한 결과 <표 15>와 같다.

<표 15> 대안탐색, 목표세우기 요인의 문항간 일원배치 분산분석

	구분	n	M	SD	F	p	사후검정
대안탐색1	중학교 a	114	3.95	.714	11.767	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.25	.634			
	교육청 c	64	4.17	.606			
	초등학교 d	46	3.54	.836			
대안탐색2	중학교 a	114	3.92	.706	15.699	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.28	.648			
	교육청 c	64	4.08	.674			
	초등학교 d	46	3.43	.750			
대안탐색3	중학교 a	114	3.86	.751	17.169	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.25	.653			
	교육청 c	64	4.16	.597			
	초등학교 d	46	3.39	.802			
목표 세우기1	중학교 a	114	4.04	.630	13.990	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.22	.643			
	교육청 c	64	4.14	.663			
	초등학교 d	46	3.48	.722			

목표 세우기2	중학교 a	114	4.04	.683	12.197	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.25	.688			
	교육청 c	64	4.16	.570			
	초등학교 d	46	3.52	.781			
목표 세우기3	중학교 a	114	3.98	.678	10.777	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.19	.699			
	교육청 c	64	4.13	.577			
	초등학교 d	46	3.52	.722			

대안탐색1, 2, 3, 목표세우기1, 2, 3에서 소속 기관에 따른 차이는 유의하다고 나타났다. 어떤 집단간 차이가 있는지 사후검정으로 scheffe 검정을 시행한 결과 대안 탐색1, 2, 3, 목표 세우기1, 2, 3에서 모두 중학교, 고등학교, 교육청Wee 센터가 초등학교보다 더 높은 점수를 보였다. 이는 우리나라의 진로지도가 현실에서 초등학교에 언급하기엔 너무 이르다고 판단한 것으로 해석할 수 있다. 실행 및 평가, 연계 및 추수 문항에서 소속 기관별 어떠한 차이가 있는지 일원배치 분산분석을 시행한 결과는 <표 16>과 같다.

<표 16> 실행 및 평가, 연계 및 추수 요인의 문항간 일원배치 분산분석

	활동단계	n	M	SD	F	p	사후검정
실행 및 평가1	중학교 a	114	3.86	.650	17.988	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.18	.658			
	교육청 c	64	4.02	.654			
	초등학교 d	46	3.30	.726			
실행 및 평가2	중학교 a	114	3.92	.626	16.653	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.15	.699			
	교육청 c	64	3.97	.642			
	초등학교 d	46	3.30	.726			
실행 및 평가3	중학교 a	114	3.96	.728	11.172	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.24	.630			
	교육청 c	64	4.03	.689			
	초등학교 d	46	3.50	.753			
연계 및 추수1	중학교 a	114	4.00	.716	12.832	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.32	.658			
	교육청 c	64	4.13	.655			
	초등학교 d	46	3.52	.863			
연계 및 추수2	중학교 a	114	4.09	.747	10.299	.000	a,b,c>d
	고등학교 b	85	4.29	.614			
	교육청 c	64	4.20	.622			
	초등학교 d	46	3.61	.802			

실행 및 평가 1, 2, 3에서 소속 기관 간 차이는 유의하다고 나타났다. 어떤 집단 간에 차이

가 있는지 사후검정으로 scheffe 검정을 시행한 결과 실행 및 평가 1, 2, 3 에서 모두에서 중학교, 고등학교, 교육청이 초등학교보다 더 높은 점수를 보였다. 이 또한 실행 및 평가에서 다뤄질 내용으로 인식하는 것으로 해석이 가능하다. 연계 및 추수1, 2에서 차이가 유의하다고 나타났다.

모든 학교 간 차이분석에서 초등학교와 다른 소속기관 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 초등학교는 다른 소속기관에 비해 타당하지 않는 것으로 해석된다.

V. 논의 및 제언

본 연구의 목적은 학업중단 숙려상담의 체크리스트가 학교상담사의 학업중단 숙려상담 경험과 소속 기관에서 변별되는지를 중심으로 타당성을 검증하는 것이다. 이 연구는 정선영 (2018)이 개발한 학업중단 숙려상담 모델을 바탕으로 3명의 델파이 전문가 조사를 통해 6개 요소 17개 문항으로 이루어진 체크리스트의 내용타당도를 확보하였고, 309명의 상담사가 참여한 설문조사에서 신뢰도와 타당도를 확보하였다.

학업중단 숙려상담 경험 여부와 소속 기관에 따른 변별타당도에 대한 연구결과에 따라 논의하면 다음과 같다.

첫째, 현장에 있는 상담사들의 상담 경험은 학업중단 숙려상담 체크리스트에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다는 점이다. 상담사의 경험은 숙려상담에 대한 기대에 영향을 미치게 되고, 그 결과 상담 행동에 영향을 주는 것으로 해석된다. 이는 숙려상담 경험이 있는 집단에서 체크리스트가 더 유의한 것으로 분석되며, 상담시 숙려상담의 특성을 알고 다루는 것이 중요하다는 것을 의미한다. 이들은 학교라는 현장에서 숙려상담을 위기로 인식하며 특성을 경험적으로 잘 파악하고 있음을 시사한다.

둘째, 경험 결과 학업중단이라는 확실한 상담주제가 정해져 있기 때문에 초기부터 학업중단이라는 주제에 직접 초점을 맞추는 것이 효과적이라는 점이다. 문제정의 영역의 점수가 높은 것은 숙려상담에서 만큼은 내담자가 처한 문제를 초기에 드러내는 것을 우선순위로 여기기 때문으로 해석된다. 숙려상담의 경우 라포 형성 시간이 적은 것을 염려할 수도 있으나 상담사와 학생이 학교라는 같은 공간에 머무르는 이유로 인해 신속하게 라포를 형성하는데 유리하게 작용하는 것으로 분석된다.

셋째, 학업중단 숙려상담에서는 학교부적응 학생이나 학업중단 위기 학생들이 자신의 문제에 스스로 접근할 수 있도록 돕는 역할을 하고 있는 점이다. 누적된 상담 경험을 통해 일반적으로 학업을 중단하려는 학생의 경우 현실성이 부족하고 청소년의 특성상 자기중심성

으로 인해 학교를 그만두어도 일이 잘 될 것이란 그들의 생각을 안다. 그러므로 현실성과 성취가능성에 대해 탐색해 보는 대안탐색은 학업중단 숙려상담에서도 매우 중요한 과정임을 알 수 있다. 내담자에게 질문하지 않는다면 어떤 변화도 발견하기 어려우므로 의미 있는 작은 변화를 탐색하고자 시도하는 것이 중요하다. 조력의 역할이 강조되는 것은 학업중단 숙려상담의 목표가 학업중단의 결정을 철회하는 것에만 국한되지 않고 학생의 삶을 격려하고 돕는 데 있기 때문인 것으로 분석된다. 목표 세우기는 대안탐색과 연결되는 것으로 학업중단과 관련해 현실적인 탐색을 목표로 세우고 이를 실행하기 위한 바탕으로서 중요하다고 생각하는 것으로 해석된다.

넷째, 연계 및 추수를 통해 적합한 프로그램을 지원하려는 움직임이 활발하다는 점이다. 학업중단 숙려 상담에서 연계 및 추수 요소의 점수가 높은 것은 위기의 원인에 따라 다른 기관으로 연계하는 것의 중요성을 경험을 통해 인식하고 있으며 본 연구가 학교 밖 기관으로까지 연계하는 것이 포함되어 있기 때문으로 파악할 수 있다.

다섯째, 학업중단 숙려상담의 특성을 이해한 상태에서의 상담 경험이 체크리스트를 활용하는데 밀접한 관련이 있다는 점이다. 이러한 결과는 t 값에서 뿐만 아니라 Cohen d 값에서도 .406~.714 범위를 보이며 숙려상담 경험의 유무 간에 중간수준의 효과 크기가 나타난 것으로 확인할 수 있다. 학업중단 숙려상담은 학교에 다니지 않는다는 것에 이해를 받기 어려운 사회적 환경에서 그들의 고통을 수용해 준다는 측면에서 다시 회복할 힘을 갖게 될 것으로 기대한다.

이처럼 학업중단 숙려상담 경험 유무에 따라 유의한 결과가 나타난 것은 학업중단 숙려상담의 경험은 매우 중요하며, 학업중단 숙려상담의 뚜렷한 특성을 확인하는데 필수 요소가 된다는 것이다.

여섯째, 초·중·고·교육청 4개 소속 기관에 대한 f 검증에서 차이가 유의한 것으로 나타났다. 학업중단 숙려상담 체크리스트가 초등학교를 제외한 중학교와 고등학교, 교육청에서 숙려상담 운용에 적합한 지수를 보였다. 초등학교가 학업중단숙려의 원인과 진로 탐색이라는 측면에서 중·고등학교와 다른 환경인 점을 반영한 결과이다. 왜냐하면 초등학교에서는 학업중단숙려 대상자가 적으며, 학업중단의 원인이 유학이나 이민이 주된 것으로서, 학교부적응이 주된 원인으로 작용하는 고등학교와는 다르기 때문이다. 학업중단은 삶에 미치는 영향이 크고 미래 진로와도 민감하게 연관된다. 그러므로 고등학생의 성취동기와 진로에 관한 연구 결과(박문예 외, 2016)에서 보듯이 막연한 대학진학보다 진로를 우선으로 자신의 미래를 준비하는 것에 대한 구체적인 진로지도가 더욱 필요함을 시사한다.

일곱째, 특히 고등학교에서의 일반화할 가능성이 높다는 점이다. 소속 기관에서 고등학교 상담사는 학업중단 숙려상담에 많이 노출되어 있으며 학교 현장에서 상담 경험이 높은 집단

이다. 이는 고등학교에서 학업중단이 가장 많이 일어나고 있다는 교육부 조사 결과와 같은 맥락이다. 학업중단의 기로에서 느끼는 내담자의 불안 심리를 그들의 입장에서 공감과 이해의 기법으로 잘 다루고 있는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 본 연구의 체크리스트가 현장에 적용하는데 적합하다고 평가하는 것이며, 학업중단 숙려상담 체크리스트가 고등학교의 학업중단 숙려상담에서 가장 적합하다는 사실을 보여주는 것으로 해석할 수 있다. 학업중단 숙려상담은 고등학교에서 가장 많이 이루어지기도 하지만 특별히 고등학교에서 사용하기에 가장 타당한 체크리스트라는 의미로 판단할 수 있다.

이러한 발견에도 불구하고 본 연구는 체크리스트에 대한 실험연구로 진행되지 못했다는 한계를 갖고 있다. 추후 학업중단숙려 대상에 대한 실험연구를 통해 보다 구체적인 효과를 확인하고 공유하는 것이 필요하다.

이상의 결론으로 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 초·중·고·교육청에 소속된 총 350명의 상담사가 검사에 응했으며, 응답자의 95%가 여성이었다는 것에서 보면 현재 학교 상담사의 성별에서 압도적으로 여성이 많다는 것을 알 수 있다. 앞으로 남성의 진입을 확대하고, 공감 능력이 많은 상담사를 양성할 필요가 있다.

둘째, 학업중단 숙려상담 체크리스트는 초등학교 운용에는 적합한 지수를 보이지 않았다. 그러므로 초등학생을 대상으로 그 특성을 반영한 체크리스트를 만들어 그에 대한 타당도와 신뢰도를 검증하는 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구에서 학교상담사의 80%가 학업중단 숙려상담을 경험했고, 20%는 경험하지 않은 것으로 나타났다. 기본적으로 학업중단 숙려상담 체크리스트는 학업중단 숙려상담을 담당하는 학교상담사를 대상으로 한 것이다. 그러나 모든 초·중·고등학교에 학교상담사가 배치되지 못한 상태이며, 갈수록 학교에서는 학업중단이 늘고 있다. 따라서 일선교사들도 학업중단 숙려상담을 시행할 수 있도록 하는 학업중단 숙려상담 체크리스트를 통한 학업중단 숙려상담 교육이 필요하다.

넷째, 학교 내의 교사, 보건교사, 학교상담사들의 협력 프로그램을 개발하여 학생들에게 적용할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육통계서비스(2018). **OECD 교육지표**. <http://kess.kedi.re.kr> (2019.4.10. 검색).
- 교육부(2018a). **기본교육통계 결과 발표**.
<https://kess.kedi.re.kr/post/6670508?itemCode=04> (2019.4.2. 검색).
- 교육부(2018b). **숙려제 참여하고도 학교 떠나는 학생 연 8천명... 매년 늘어**. <http://www.geojetimes.co.kr/news/quickViewArticleView.html?idxno=107169> (2019.4.2. 검색).
- 구본용(2012). 학업중단청소년 유형별 상담 매뉴얼 개발. **청소년상담연구**, 167. 한국청소년상담복지개발원.
- 권세혁(2004). **설문조사분석 SAS SPSS 활용**. 경기: 자유아카데미.
- 국가통계포털(2018). **학업중단시기 실태조사**. http://kosis.kr/statHtml/zitatHtml.do?orgId=154&tblId=DT_MOGE_3020300577&vw_cd=MT_ZTITLE&list_id=D2_15413_03_B&seqNo=&lang_mode=k&language=kor&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=MT_ZTITLE (2019.4.2. 검색).
- 김계현(2000). **상담심리학연구, 주제론과 방법론**. 서울: 학지사.
- 김유림(2016). “중간고사 망쳤어요. 유학 갈래요” **주간동아**. 2016.5.30.
- 김지연, 김동일(2015). 전문상담교사의 직업 적응 과정 연구. **상담학연구**, 16(1), 73-93.
- 김지정, 이영순(2014). 전문상담교사의 적응과정. **한국심리학회지: 상담과 심리치료**, 26(2), 223-246.
- 류남애(2014). **등교거부 학생을 위한 학교상담자용 단기개입모델의 개발 및 적용**. 박사학위논문, 부산대학교.
- 박문예, 이영(2016). 고등학생의 성취동기가 직업가치 추구 및 진로태도에 미치는 영향, 학업적 자기효능감, 사회적지원 인식의 매개효과를 중심으로. **교육치료연구**, 8(3), 385-402.
- 박순득(2007). **단기학교 개인상담 모델 개발과 적용**. 박사학위논문, 경성대학교.
- 박영의(2013). 학업중단숙려제 상담의 실제. **한국심리학회 학술대회 자료집**.
- 박혜숙, 이금희, 강영심(2017). 위 클래스 학업중단숙려 프로그램에 참여한 인문계 여고생의 학업지속 경험. **교육치료연구**, 9(1), 175-205.
- 배병렬(2009). **Amos 17.0 구조방정식모델링 원리와 실제**. 서울: 청람.
- 서울시교육청(2016). **학업중단숙려제 운영절차**. http://www.sen.go.kr/view/jsp/search/search_attach.jsp?searchBean.searchKey=3&q=%C7%D0%BE%F7%C1%DF%B4%DC%BC%F7%B7%C1&searchBean.searchVal=&x=0&y=0&w=NEW_ALL_SIM&date_period=all (2017.9.22. 검색).
- 성태제(2014). **SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석**. 서울: 학지사.
- 심현, 이병환, 서동기(2015). 학업중단숙려제 운영을 위한 고등학생 학교부적응 행동 요인분석. **교육문화연구**, 21(2), 57-78.

- 양지원(2015). **학교부적응 청소년에 대한 해결중심적 집단미술치료 프로그램의 효과성에 관한 연구**. 박사학위논문, 경기대학교.
- 오민숙, 이은하(2016). 학업중단 숙려제 상담에 대한 고찰. **사회복지경영연구**, 3(1), 73-90.
- 유정미, 이아라, 두경희(2014). 상담기록의 필수 목록 개발을 위한상담전문가의 인식에 대한 델파이 연구. **상담학연구**, 15(5), 1695-1715.
- 윤소민(2014). 부적응 학생의 학업중단예방 및 학교적응을 위한 상담. **상담과지도**, 49, 197-227.
- 이주연, 정제영(2015). 학업중단에 영향을 미치는 보호요인과 위험요인 간의 힘겨루기에 대한 질적연구. **교육학연구**, 53(3), 89-118.
- 임승자(2005). **초등학생을 위한 해결중심 단기상담 모형의 개발과 효과**. 박사학위논문, 원광대학교.
- 정선영, 최성우(2016). 일반계 남자고등학생의 학업중단숙려에 이르는 학교생활요인 탐구. **학교사회복지**, 35(3), 21-51.
- 정선영(2018). 델파이 조사를 활용한 학업중단 숙려상담 모델 개발. **한국청소년복지학회**, 20(1), 1-33.
- 정현미(2007). 문제중심학습 설계모형 및 체크리스트 개발. **교육정보미디어연구**, 15(1), 155-185.
- 조수연, 양미진(2013). 청소년상담사의 역량모형 개발을 위한 델파이 연구. **청소년상담연구**, 21(2), 59-75.
- 차명호(2014). **학교밖 청소년의 심리적 특성과 상담모델 개발 연구**. 서울시교육청 정책연구.
- 채승희(2010). **한 상담에 기초한 학교 단회 개인상담 모델 개발과 효과**. 박사학위논문, 원광대학교.
- 최정임(2007). 대학수업에서의 문제중심학습 적용 사례연구: 성찰일기를 통한 효과성 분석을 중심으로. **한국교육공학회**, 23(2), 35-65.
- 하기철(2010). **고등학교 교사-학생 간 갈등 중재를 위한 상담 모델 개발**. 박사학위논문, 경남대학교.
- 해결중심치료학회(2016). 개인 내담자와의 상담을 위한 해결중심단기치료 매뉴얼 (제2버전). **해결중심치료학회지**, 3(1), 1-34.
- 황임란(2001). **단기학생상담 모델 개발**. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach for structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Methodology for business and management. Modern methods for business research* (pp. 295-336). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Egan, G. (2013). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Hepner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. (4th ed.). New York: Guilford Press.
- James, R., & Gilliland, B. (2012). *Crisis intervention strategies*. Ontario: Nelson Education.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools*, 27(2), 83-90.
- Sklare, G. B. (2005). *Brief counseling that works: A solution focused approach for school counselors and administrators* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Witt J., & Elliott, S. (1985). Acceptability of classroom intervention strategies. In T. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* 4, 251-288. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Witt, J. C., Moe, G., Gutkin, T. B., & Andrews, L.(1984). The effect of saying the same thing in different ways: The problem of language and jargon in school-based consultation. *Journal of School Psychology*, 22(4), 361-367.

