

KOREAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY:  
GENERAL

Vol. 43 NO. 4 (Special Issue) 2024. 12.

ISSN 2734-1127(Online)

한국심리학회지  
일반

한국심리학회지  
일반

43권 4호 특별호 (2024년 11월)



KOREAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY: GENERAL

Contents

- An Overview of School-Based Integrated Support Systems for  
Enhancing Student Mental Health:  
Proposing Roles and Directions for Psychologists  
..... Yookyung Eoh · Ryemi Do · Ji Hyeon Kang
- Social-emotional Development and  
Developmental Challenges during Adolescence  
..... Ha Na Yoo
- 20 Years of School Counseling  
and the Wee Project: Issues and Tasks  
..... Jeehyang Woo

Published by  
THE KOREAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

43  
권 4  
호

목 차

- 학생의 마음건강 향상을 위한 학교 기반 통합지원체계 개관:  
심리학자의 역할과 방향 제안  
..... 어유경 · 도레미 · 강지현
- 청소년기 전반적 사회정서 발달과 발달적 위기  
..... 유하나
- 학교상담 20년과 위(Wee)프로젝트: 쟁점과 과제  
..... 우지향

한국심리학회

한  
국  
심  
리  
학  
회

한국심리학회지: 일반

2024년 제43권 제4호 (특별호)

발행처: 한국심리학회 인쇄일: 2024년 11월 25일
발행인: 최훈석(성균관대학교) 발행일: 2024년 11월 25일
주소: (04778) 서울시 성동구 뚝섬로 1길 25 서울숲 한라에코밸리 906호 제작처: 책과공간(02-725-9371)
전화: 02-567-0102 팩스: 02-738-0104
홈페이지: https://www.koreanpsychology.or.kr

편집위원장: 나진경(서강대)
부편집위원장: 권미경(서울여대) 김가원(서울대) 김주은(충남대) 박지선(숙명여대) 서해나(서강대) 신지은(전남대)
장혜인(성균관대) 조승빈(부산대) 차욱균(성신여대) 최지영(인하대) 최해연(충북대) 최혜원(경희대)
편집위원: 배대석(영남대) 박성현(서울불교대학원대) 한영석(호서대) 허태균(고려대) 송현주(연세대) 김채연(고려대)
서경현(삼육대) 조성근(충남대) 한영주(벡쿠버기독교세계관대학원) 강정석(전북대) 남숙경(국민대)
최이문(경찰대) 서보경(울지대) 정은경(강원대) 김수영(이화여대) 신민섭(서울대병원)
편집간사: 이인영(서강대)

'한국심리학회지: 일반'은 한국심리학회에서 발간하는 학술지로서 연 4회(3월 25일, 6월 25일, 9월 25일, 12월 25일) 간행되며, 심리학 분야의 창의적인 이론연구, 논쟁을 정리하는 개관연구, 심리학의 여러 하위분야의 공통적 관심이 될 수 있는 실증연구, 그리고 측정 및 연구방법론의 논문을 게재합니다. '한국심리학회지: 일반'은 무료로 배포합니다.

Vol. 43, No. 4. (Special Issue)

November 25, 2024

Korean Journal of Psychology: General
by The Korean Psychological Association

Korean Journal of Psychology: General, issued four times a year, publishes theoretical papers, empirical research crossing subdisciplines, and measurement and research methodology. Inquiries concerning the subscription for the journal and the submission of manuscripts should be sent by e-mail to the Editor, Korean Journal of Psychology: General, edit@kpsy.or.kr

Editor: Na Jinkyung E-mail: jinkyung@sogang.ac.kr
Associate Editors: Kwon Mee-kyung, Kim Kawon, Kim Jueun, Park Jisun, Suh Hanna, Shin Jieun,
Chang Hyein, Cho Seungbin, Cha ok-kyun, Choi Jiyoung, Choi Haeyeon, Choi Hyewon
Consulting Editors: Bae Daeseok, Park Seonghyeon, Han Yeongseok, Heo Tae-gyun, Song Hyeonju, Kim Chaeyeon
Seo Gyeong-hyeon, Jo Seong-geun, Han Yeoungju, Kang Jeongseok, Nam Suk-gyeong,
Choi Eimun, Seo Bo-gyeong, Jeong Eun-gyeong, Kim Sooyeong, Sin Minseop
Editorial assistant: Lee Inyeong

The Korean Psychological Association

#906, Seoul Forest Halla Eco Valley, 25 Ttukseom-ro 1-gil, Seongdong-gu, Seoul, S. Korea

「한국심리학회지: 일반」 투고논문 작성 안내

- (1) 학회지 게재논문의 성격: 본 지에서는 심리학의 발전에 기여하는 창의적인 이론연구, 논쟁을 정리하는 개관연구, 측정 및 연구방법론 논문, 또는 실증연구를 게재할 수 있다. 실증연구의 경우에는 심리학의 여러 하위분야의 학자들에게 공통적인 관심이 될 수 있는 실증연구들로 게재를 한정한다. 특히, 자기 보고라는 단일 방법에 의한 1회성 설문조사 자료에 기반한 연구(single source, cross-sectional, self-report survey design 연구) 논문은 특별한 경우가 아니라면 심사 대상에서 제외한다. 아울러 다양한 분과학회에 걸쳐 공통 관심사가 되는 주제(예, 학회가 개최하는 학술심포지움의 주제)를 가지고 특집을 꾸밀 수도 있다. 끝으로 해당호에서 논쟁적인(controversial) 글에 대하여 편집위원회 주관하에 논평을 받고 그에 대한 저자의 반론을 실는 것을 시도할 수 있다.
(2) 논문작성의 언어: 한글 논문을 원칙으로 하나 영어 논문도 게재 가능하다.
(3) 논문작성 소프트웨어는 반드시 HWP를 사용한다. 논문작성의 상세 양식은 한국심리학회 저술 <학술논문 작성 및 출판 지침 2판(2012, 박영사)> 과 APA논문 작성 스타일을 따라 작성하며, 2020년 6월부터 투고되는 논문은 참고문헌과 본문 안의 참고문헌 인용 표기를 모두 로마자로 하며 APA 표기법을 따른다.
(4) 모든 연구논문은 150단어(600자) 안팎의 본문앞 초록과 참고문헌뒤 초록, 5개 이내의 주요어를 포함해야 한다. 본문 앞 초록은 본문과 같은 언어를, 참고문헌 뒤 초록은 본문과 다른 언어를 사용한다. 예로서, 본문이 영어논문이면 참고문헌뒤 초록은 한글로 한다. 영문초록은 미국심리학회의 논문 데이터베이스인 'PsycINFO'에 실리므로 미국심리학회(APA) 출판 규정에 맞게 쓰여야 한다.
(5) 논문의 길이는 15-20페이지 이내를 권장한다.
(6) 본문은 휴먼명조체 10호 크기로 하고, 장평 95, 자간 -10, 줄간격 160으로 하여 작성한다. 본 학회지의 한 페이지에는 한글로 약 1,800자, 영문으로 약 3,700자(약 500단어)가 들어감을 고려하여 원고를 작성한다.
(7) 그림이나 표가 있는 경우 HWP file에서 본문과 함께 바로 열릴 수 있는 형식으로 작성한다 그림이나 표는 각 페이지의 상단 또는 하단에 밀착한다. 그림은 흑백으로 작성하여 명료하게 인쇄될 수 있어야 하며, 흐린 선, 가는 점선, 계조 흑백(예를 들어, 회색), 색채 등은 인쇄상의 문제가 있으니 피하기로 한다.
(8) 논문의 접수: 한국심리학회지: ACOMS+ 투고 시스템 (https://acoms.accesson.kr/kpageneral/oprs/main/jmlMain.do)에 회원가입 및 로그인하여 투고한다.
(9) 문의사항 접수: 논문 양식과 관련한 질문이 있을 경우에는 편집위원회 이메일로 연락한다. (E-mail: edit@kpsy.or.kr)

# 한국심리학회지

## 일 반

제 43 권 제 4 호 (특별호)

학생의 마음건강 향상을 위한 학교 기반 통합지원체계 개관: 심리학자의 역할과 방향 제안 어유경 · 도레미 · 강지현 .....	297
청소년기 전반적 사회정서 발달과 발달적 위기 유하나 .....	323
학교상담 20년과 위(Wee)프로젝트: 쟁점과 과제 우지향 .....	347
부록 1. 논문게재 관련서류 .....	i
부록 2. 논문작성양식 .....	iii
부록 3. 임원진 .....	vi

# 한 국 심 리 학 회

## 학생의 마음건강 향상을 위한 학교 기반 통합지원체계 개관: 심리학자의 역할과 방향 제안\*

어 유 경	도 례 미	강 지 현 <sup>†</sup>
서울상담심리대학원대학교	서울대학교병원 의생명연구원	동덕여자대학교 아동학전공

학생의 마음건강 문제는 나날이 악화되고 있고 이런 실정은 학교 현장의 어려움으로 이어지고 있다. 학생 시기의 심리적 문제는 성인기의 정신건강 문제와도 직결된다는 사실을 생각해 볼 때 학생의 마음건강 문제를 간과해서는 안된다. 또한 학교는 학생들이 시간을 가장 많이 보내는 곳이고 교사는 학생들이 신뢰할 수 있는 자원이라는 사실을 생각해 보면 학교와 교사를 통한 개입요소의 적용은 여러 의미에서 효과적이다. 본 논문의 저자들은 지난 3-4년에 걸쳐, 교육행정기관과 협업하여, 학교 장면에서 가장 호소가 많은 학생들의 주의력 및 충동적 행동 문제에 대해 학교와 교사 및 학부모가 유능하게 대처할 수 있도록 관련 집합교육 및 다양한 방식의 컨설팅을 실시하였다. 또한 늘어나는 아동 청소년 자살 및 자해 사안에 대한 학교의 대처 유능성을 높이고 전문상담(교)사의 역량을 강화하며, 안전한 교육환경을 제공하기 위해, ‘찾아가는 전문위원단’ 활동을 통해 위기 학생이 발생한 학교 현장으로 전문가들이 파견되어 다차원적 치료적 개입을 제공하는 한편 반복적 사례관리를 실시하였다. 본고에서는 이러한 사업에 대한 설명과 함께, 심리학자로서 학교 기반 지원 체계와 어떤 협력적-통합적 모델을 구축해 나갈 수 있는지 생각해 보고 추후에 더 많은 심리학자들이 훈련받은 경험과 지식으로 학교현장과 협업할 수 있는 근거가 되고자 하였다.

주요어 : 학교 기반 통합지원체계, 심리학자의 역할, 학생 주의력 문제, 학생 자살 및 자해 문제

\* 본고는 2024년 한국심리학회 특별심포지움Ⅱ에서 발표한 내용을 바탕으로 작성되었음.

† 교신저자: 강지현, 동덕여자대학교, 서울특별시 성북구 화랑로13길 60

Tel: 02-940-4497, E-mail: [counsel4u@dongduk.ac.kr](mailto:counsel4u@dongduk.ac.kr)



Copyright © 2024, The Korean Psychological Association. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial Licenses(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

## 서론

아동기에서 청소년기에 이르기까지의 학생 시기는 개인의 안녕감에 영향을 미칠 수 있는 신체적, 정서적, 사회적 변화가 크게 일어나는 시기이므로 정신건강에 매우 중요한 시기이며 특히 급격한 변화로 인해 심리적 건강 문제에 취약하기 쉽다(Mulaney et al., 2021; Steinberg & Morris, 2001). 이 시기의 심리적 건강 문제는 성인기까지 이어질 수 있어 그 중요성이 더욱 부각되는데, 연구에 따르면 불안, 우울증, 품행 장애와 같은 정신건강 장애는 이 시기에 시작되는 경우가 많으며, 치료하지 않으면 성인기까지 지속되어 개인의 삶의 질에 큰 영향을 미칠 수 있다(Paruk & Karim, 2016).

사회경제적지위, 또래관계, 가족관계와 같은 환경적 요인은 학생의 정신건강을 형성하는데 중요한 역할을 한다. 사회경제적지위가 낮은 학생은 폭력이나 약물 사용과 같은 환경적 스트레스 요인에 더 많이 노출되어 불안과 우울 증상을 악화시키는 경우가 많다(Aneshensel & Sucoff, 1996). 또한 정서적 학대와 열악한 가족관계도 학생의 정신건강 문제를 일으키는 중요한 원인이 된다(Kaiser & Malik, 2015). 또한 학업적 압박과 사회적 기대 역시 학생의 정신건강 문제에 영향을 주는데 학업 성취와 관련된 스트레스는 부모의 높은 기대치와 상호작용하여 청소년으로 하여금 부적절함을 느끼게 하고, 심한 경우 우울증이나 자살 충동과 같은 정신건강 위기를 촉발하게 된다(Sandhu & Rajpal, 2015).

실제로 우리나라 학생의 정신건강은 나날이 악화되고 있는 것으로 보고되고 있는데, 정신건강 문제를 주호소로 정신건강의학과에서 진료를 받은 학생의 수는 지속적으로 증가하고

있다(Park & Heo, 2021). 특히 2000년대 이후 현재에 이르면서, 주의 집중의 어려움과 산만하고 충동적인 행동을 특징으로 하는 주의력 결핍 과잉행동장애(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD)를 보이는 학생들이 점점 증가하고 있는데(Seo et al., 2022), 수업참여, 학업성취, 대인관계 등 학교 적응의 여러 지표에서 보이는 부적응적인 모습과 관련이 있는 것으로 보인다(Lee, 2023). 그런가 하면 학생의 자살 및 자해 행동도 두드러지는 문제로 지적할 수 있는데, 2023년 청소년 통계에 따르면 9세에서 24세에 이르는 학생들의 사망 원인 중 1위는 고의적 자해 및 자살인 것으로 조사되었고 2020년을 기준으로 볼 때, 청소년 자살률은 OECD 국가 평균의 두 배에 달하는 것으로 보고되었으며, 자살과 자해의 연령 또한 점점 낮아지는 것으로 보고되고 있어서 학생의 정신건강 문제가 매우 중대함을 알 수 있다(Korea Foundation for Suicide Prevention, 2023).

학교 장면에서 학생의 정신건강 문제는 개인뿐 아니라 또래, 교사, 학교 전반의 환경에 큰 영향을 미칠 수 있다. 학생의 심리적 문제는 학업 성취도 저하, 결석률 증가 등 자신의 교육에 부정적인 영향을 줌과 동시에 타인의 학습 과정도 방해할 수 있다(Cuijpers et al., 2021). 또한 학생의 심리적 문제로 인해 교사는 교실을 효과적으로 관리하는 데 어려움을 겪을 수 있으며, 이는 교사의 스트레스와 소진으로 이어져 결국 교사 본인의 정신건강 악화는 물론 학생들에게 제공할 수 있는 전반적인 교육과 지원의 질을 떨어뜨릴 수도 있다(Harding et al., 2019). 따라서 학생의 정신건강 문제는 학교 장면의 여러 영역에 부정적인 영향을 줄 수 있다.

한편, 학교와 교사는 청소년의 심리적 문제

에 대한 접근에 중추적인 역할을 하는 것으로 보인다. 학교에서 많은 시간을 보내는 국내의 학생 상황을 고려해 볼 때 학교, 특히 교사는 학생들의 심리적 문제를 알아차리고 지원을 제공할 수 있다(Abdinasir, 2019). 비록 학생의 보호자가 학생의 심리적 문제에 대한 인식이 더딘 경우라도 학교에서 지각된 심리적 문제는 학교에서 다뤄지거나 문제의 심각도에 따라 치료적 장면으로 의뢰될 수 있는데 특히 이는 Wee프로젝트 체계를 통해서 가능하다. Wee프로젝트는 2008년에 시작된 것으로 고위험 위기 학생에 대한 지원 필요성이 증가되면서 더욱 활발해져서 현재 학교 단위로 전문상담(교)사가 배치되어 운영되고 있다(Jeon et al., 2015). 그러나 소수의 전문상담(교)사가 다수의 위기 학생을 모두 전담하기는 사실상 어려우며, 실질적인 교육이나 지원 등이 부족하여 지속적인 교육과 다양한 차원의 지원이 필요한 실정이다.

선행 연구를 살펴 보더라도 학교 기반 개입은 청소년의 정신건강 문제의 해결에 매우 중요하며, 많은 청소년들이 개입을 받을 수 있는 특별한 기회가 될 수 있다. 국외 선행연구에 따르면 인지행동치료(Cognitive Behavior Therapy; CBT)를 통합한 학교 기반 프로그램이 청소년의 우울 증상과 전반적인 심리적 고통을 줄이는 데 상당한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Dray et al., 2017). 더구나 아동·청소년기의 심리적 어려움이 많은 정신건강 장애의 위험요소가 된다는 점을 고려해 보면 학교 기반의 치료적 개입은 매우 중요하다. 특히 학교 커리큘럼에 치료적 프로그램이 통합되고 교사와 학부모가 이런 프로그램에 적극적으로 참여하고 지지할 때 청소년의 정신건강을 개선하는 데 효과적이었다(Feiss et al.,

2019). 예를 들어, 학교 기반 스트레스 관리 개입인 DISCOVER 프로그램은 청소년의 불안과 우울증을 줄이는 데 유망한 결과를 보여주었으며, 이는 이러한 프로그램이 청소년에게 접근하기 쉽고 매력적으로 설계될 때 특히 유익할 수 있음을 나타낸다(Brown et al., 2019).

또한 학교 기반 개입은 증상을 완화하는 것 외에도 회복력과 대처 능력을 증진하여 청소년이 스트레스를 관리하고 정신건강 장애의 발병을 예방하는 데 도움이 된다(e.g., Mcallister et al., 2018; Stephan et al., 2011). 실제 호주 퀸즐랜드에서는 학교 기반 정신건강 프로그램을 실시하여 학교 교사, 간호사, 심리상담사 간의 협력을 통해 학생들의 긍정적인 대처 전략 향상을 검증하였고(Mcallister et al., 2018) 미국 콜로라도, 루이지애나 등 9개의 주에서는 의료 및 심리건강 서비스 제공자들이 학교 기반 건강센터 팀을 이루어 협력을 강화하여 학생들의 적응과 건강을 향상시키려 하였다(Stephan et al., 2011). 이러한 개입은 자원이 제한된 환경에서도 정신건강 문제를 효과적으로 줄일 수 있어 전 세계적으로 청소년 정신건강을 개선하기 위한 공중 보건 전략의 중요한 구성요소가 될 수 있다(Grande et al., 2023). 그러나 이러한 근거기반 개입의 학교장면 적용은 국외 연구 등에서 활발히 보고되고 있을 뿐 국내 사정은 열악한 실정이다.

교사는 청소년의 정신건강 문제를 해결하기 위한 학교 기반 개입을 성공적으로 실행하는 데 중요한 역할을 한다. 교사는 종종 정신건강 지원이 필요한 학생을 효과적으로 식별할 수 있고 구조화된 절차 내에서 학교 기반 정신건강 프로그램의 주요한 제공자 역할을 할 수 있을 것으로 예상된다. 체계적 문헌 고찰에 따르면 학교 기반 개입의 약 40.8%에

서 교사가 정신건강 개입을 제공하는 데 적극적으로 참여했으며, 심지어 이 중 18.4%의 경우에는 교사가 유일한 제공자였다(Franklin et al., 2012). 또한 교사가 제공하는 개입이 학생들의 우울증, 불안, 외상 후 스트레스 장애(post-traumatic stress disorder; PTSD) 증상 감소에 중간 정도의 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 특히 지속적으로 개입을 실시했을 때 더 큰 효과가 있었다(Shelmy et al., 2020). 결론적으로 교사는 학생들과 매일 상호작용을 하기 때문에 정신건강 개입을 효과적으로 제공할 수 있는 최적의 상황에 있고, 교사가 CBT를 비롯한 근거기반 개입에 대한 훈련을 받고 이를 학교 장면에 적용할 수 있다면 청소년의 불안, 우울증 및 기타 정신건강 문제를 크게 줄일 수 있을 것으로 기대된다.

그러나 이러한 개입이 효과적이라면 교사에게 적절한 교육과 지속적인 지원이 필요하다. 치료적 개입이 학교 장면에서 성공적으로 전달되기 위해서는 교사에게 정신건강 개입을 꾸준히 제공하고, 학생의 정신건강 개선 여부를 모니터링하는 데 필요한 기술을 갖춘 양질의 교육 프로그램이 필요할 뿐만 아니라 정신건강을 우선시하는 학교 문화의 조성이 필수적이다. 그리고 이러한 전달 체계에 교육청, 학교 관리자급 등이 적극적으로 참여하여 교사의 역할을 지지하고 필요한 자원을 배분하는 데 앞장서야 하겠다(Gee et al., 2021).

이를 위해서는 교사 및 학교와 심리학자의 협력이 필요하다. 비록 교사가 학생들의 정신건강 문제에 비교적 수월하게 접근할 수 있어 문제의 조기 징후를 파악하고 추가적인 심리적 지원을 위해 학생을 의뢰할 수 있는 좋은 위치에 있고 근거기반 치료적 개입의 일부 요

소를 학교 장면에 적용할 수 있다고는 하지만 이에 대한 전문 지식이 없다면 교사는 적절한 개입을 시행하는 데 어려움을 겪을 수 있기 때문이다. 따라서 교사 및 학교와 심리학자 간의 협력은 학교 환경의 복잡성을 고려하는 동시에 효과적인 정신건강 지원을 제공하는, 보다 생태학적으로 유효한 치료로 이어질 수 있어 중요하다(Conoley & Conoley, 1991). 다시 말해, 교사는 정신건강 서비스와 학생 사이의 간극을 메우는 데 필수적이지만, 개입이 충실하게 전달되고 효과적인지 확인하기 위해서는 심리학자의 반복적인 지원이 필요할 수 있고 이런 협력은 교사를 위한 지속적인 교육을 촉진하여 교사가 더 큰 자신감과 역량으로 정신건강 문제를 처리하는 데 도움이 된다(Gee et al., 2021).

그러나 국내 현실을 살펴보면 그동안의 학교기반의 중재에서는 학생들이 보이는 문제특정적인 근거기반 치료 기법들이 학교 장면을 통해 전달되거나 적절한 교육을 통해 교사들에게 전수되기 보다 단순한 심리교육에 머무르거나 매체를 중심으로 한 프로그램 운영에 그치는 예가 많았던 것으로 보인다(Kim & Cho, 2018). 물론 이러한 프로그램도 광의의 정신건강 증진에는 기여하는 바가 없지는 않겠으나 학생 정신건강에 대한 여러 조사 결과, 코로나19 감염병 유행 이후 학생들의 전반적인 정신건강 실태가 더욱 악화되고 있고(Kim, et al., 2022), 이런 문제로 교사들 또한 어려움에 처해 있다는 현실을 고려해 볼 때, 좀 더 근거에 기반한 치료 기법 전수와 적용 및 꾸준한 모니터링과 피드백 등에 훈련 받은 심리학자들이 투입될 필요가 있겠다.

이에 본 연구자들이 학교 현장과 협업하여 임상심리학적 치료 개념과 기법을 학교 상황

에 맞게 적용하여 교사 및 전문상담(교)사를 교육하고 이에 대한 교사들의 역량 강화를 목표로 하는 사업을 실시하였다. 더불어 위기 학생 및 그 부모 뿐 아니라 교사 및 학급 등을 대상으로 학교 기반 지원 체계 안에서 근거 기반 치료를 제공하는 사업을 실시하였다. 본고에서는 이 사업들을 소개함으로써 좀 더 많은 심리학자들이 학교현장과 협업을 할 수 있는 근거가 되고자 한다.

### 본 론

본격적인 사업을 소개하기 전에 이러한 사업들이 태동할 수 있었던 배경에 대한 설명을 덧붙이고자 한다. 임상심리학자들의 학교현장 공헌과 기여에 대한 관심을 바탕으로 연구진의 일부 인원이 Wee센터에서 근무한 바 있었으며, 학교보건진흥원에서 위탁하여 운영한 2021년 서울시 교육청 학생정신건강시범사업에서 임상심리전문가가 중심이 되어 ADHD 교실 개입 프로그램을 기획한 후 이에 대한

워크숍을 진행하였다. 또한 청소년들의 우울에 대한 개입으로 컴퓨터 기반 인지행동치료를 보급하는 한편 서울특별시 교육청 직원대상 1:1 전문상담 프로그램을 운영하였다. 이런 사업이 사전에 실시된 맥락 하에 서울특별시 동부교육지원청 통합센터와 서울특별시 교육청 민주생활시민과가 협업하여 보다 구체적인 사업을 기획, 발주하였고 그 실행과정에도 서울시교육청과 지원청간 협업이 사업의 실질적 성공을 촉진하였다. 본 논문에서 소개하고 다룰 관련 사업의 대략적인 구조가 그림 1에 제시되어 있다.

산만하고 충동적인 학생들을 위한 학교 상담 프로그램 개발(2021년, 수원시교육지원청)

#### 개관

코로나19 유행 이후 학교 현장은 대면 수업 시, 학생들의 주의집중 문제가 주요 해결 문제로 대두되었다. 이전에도 주의력 및 충동적 행동은 학생들의 흔한 주호소문제 중 하나였으나 코로나19는 그 속도를 가중시켰고

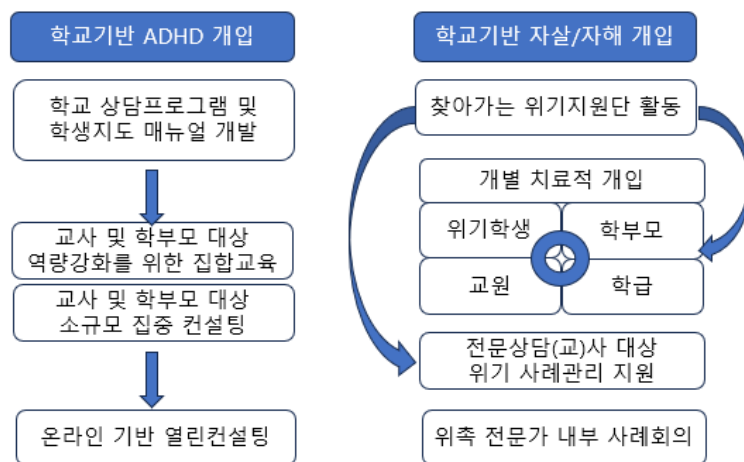


그림 1. 학교 기반 ADHD, 자살/자해 개입 사업의 개요

(McGrath, 2020), 많은 교사들은 학생들을 이해하고 교실을 관리하는 데에 어려움을 호소했다. 전문상담(교)사도 예외는 아니었기 때문에 수원시 교육지원청에서는 전문상담(교)사를 위해 주의력의 어려움이 있는 학생들을 어떻게 도울 수 있는지에 초점을 맞춘 매뉴얼 개발 사업을 제안하였다. 이러한 제안이 가능했던 데에는 수원시 Wee센터의 기관장이 본 연구진인 임상심리전문가가 교사들에게 1년 동안 수퍼비전을 제공했던 사례회의에 참여한 경험이 있었고, 이후 해당 정신건강전문가는 초등 전문상담(교)사, 중고등 전문상담(교)사 각각 20명씩을 대상으로, 4회에 걸쳐 사례회의를 연속성 있게 진행하면서 맺은 지속적 협력관계가 작용했다. 이에 본 연구자들은 학교 기반 프로그램에 대한 국내외 자료를 수집하고 이 중 한국 학교 실정에 적용 가능한 부분을 선정해 연구자들의 임상적 경험을 바탕으로 수정하였다. 수정된 프로그램들은 일차적으로

수원시 Wee센터로 보내 자문을 받았으며 전문상담(교)사들에게 더 잘 이해될 수 있도록 수정을 거쳐 <산만하고 충동적인 학생들을 위한 학교상담 프로그램> 매뉴얼과 워크시트를 출판하게 되었다(그림 2).

### 구체적 사업 내용

이 매뉴얼에서는 산만하고 충동적인 학생이 보이는 증상을 어떻게 이해하면 되는지, 그리고 이런 학생을 상담할 때 지켜야 할 원칙은 어떤 것인지, 부모교육을 실시할 때 어떤 점에 초점을 두어야 하는지, 교실에서는 어떤 개입이 가능한지에 대한 설명과 함께 학생 상담에서 활용할 수 있는 감정조절, 사회성, 주의집중력 향상에 도움이 되는 활동들을 소개했다. 아울러 전체 상담프로그램을 구성하는 방법 및 각 회기를 운영하는 기본 원칙 등을 설명했고, 프로그램의 목표에 따라 소개된 활동을 어떻게 계획하고 구성하면 되는지에 대



그림 2. <산만하고 충동적인 학생들을 위한 학교상담 프로그램> 매뉴얼과 워크시트 표지

한 예시를 소개했다. 특히 부모교육과 학생에게 심리교육을 할 수 있는 자료를 제공하였고, 행동치료의 원칙에 기반한 강화물 활용 방법도 제안하였다. 아울러 이완과 마음챙김을 위한 활동, 학생들의 자기 관찰(self-monitoring)을 위한 활동 등도 추가하여 필요 시에 활용할 수 있도록 하였다.

### 논의

교육지원청 Wee센터의 의뢰로 진행된 매뉴얼 개발은 다소 실험적인 시도였는데 본 매뉴얼은 임상심리학적 치료 현장에서 활용되는, 심리교육 방법, 근거기반 치료 모듈을 활용한 회기 구성, 치료 효과에 대한 평가 및 재발 방지 등을 학교 현장에 맞게 재구성한 내용으로 짜여져 있다. 관찰 전문상담(교)사들에게 배포되어 활용되기를 기대하고 있으며 학교상담 현장에서 전문상담(교)사들의 막막함과 어려움을 해소하고 학생들에게는 실질적인 효과가 있는 상담을 경험하게 하는 데에 기여하게 되기를 희망하였다. 이를 위해 개발된 매뉴얼에 기반하여 전문가의 수퍼비전이 이루어지기도 하였다. 그러나 적용에 대한 피드백을 지속적으로 받기 어려웠던 점과 학교 현장의 어려움을 충분히 소화하기에는 미진함이 있었다는 한계점도 가졌다. 매뉴얼의 내용과 활용에 대한 지속적인 교육 및 컨설팅 또는 수퍼비전이 제공된다면 현장 적용의 가능성이 더 증가되고 매뉴얼의 개선에도 기여할 수 있을 것으로 판단된다.

주의력결핍 과잉행동장애 학생 지도를 위한 매뉴얼 개발 및 역량 강화 집합교육(2022년, 서울특별시교육청)

### 개관

코로나19 유행 이후 학교 현장에서 교사가 감당해야 하는 업무는 과중해진 상황이 되었다. 학교는 학습 위주의 개입에서 상담적 돌봄을 추가로 요구받기도 하는 등, 아동과 교사 모두 학교 현장에서의 어려움이 확대되었다. 한편 교사가 소진되는 가장 강력한 요인이 학생들의 문제행동이라고 보고되고 있는 바(Bertel & Weston, 2010; Brouwers & Tomic, 2000), 학생들의 행동 문제로 인해 학교 장면에서의 어려움이 가중되는 경우가 더 늘어나게 되었다. 그 중에서도 학생들이 보이는 ADHD 및 관련 행동은 교사들이 어려움을 가장 호소하는 학생의 문제였는데, 이런 문제가 있는 학생들은 학교 장면에서도 주어진 과제 수행을 하지 못하고 돌아다니거나 무질서함, 부주의, 수업 중 자리에 앉아 있지 못하거나 뛰어다니는 등의 과도한 행동 등으로 표현되는 과잉행동과 충동성이 지속되기 때문이다(American Psychiatric Association, 2013). 실제 조사 연구에 따르면 교사들은 ADHD 학생의 교육에 대해 큰 스트레스를 보고하고 있었고, 증가하고 있는 유병률을 생각해 볼 때 교사들의 고충 또한 가중되고 있을 것이라고 예상해 볼 수 있겠다(Hwang, 2009). 개인적인 차원에서 살펴 볼 때도, ADHD 학생은 증상으로 인해 학업에 지장을 받고, 주의력과 충동 조절력이 필요한 사회 기술의 습득이 더더 또래 대인관계에서도 문제를 경험하기 쉬우며 연령이 증가하면서 문제의 개선을 위한 노력을 한다고 해도 반복되는 문제행동으로 인해 문제가 심화되는 것으로 보고되고 있다(Choi, 2011; Wehmeier et al., 2010).

이런 현실에서, 정서행동평가는 특별한 도움이 필요한 학생을 선별하기에는 역부족인

경향이 있는데 이는 이 평가가 자기보고식이기 때문이고, 매년 급변하는 학생들의 상황과는 달리 3년에 한번 실시하기 때문인 것으로 판단된다. 이에 교사는 정서행동평가 검사에 더하여 학생의 정서 행동 문제를 객관적으로 평가할 수 있는 기준에 대해 숙지하고 있어야 할 필요가 시사된다. 이를 위해서 교사가 적절하게 사용할 수 있는 평가 및 개입 매뉴얼의 필요성이 제기되었다. 매뉴얼에 들어가야 할 내용으로는 학생의 문제가 전문적 도움이 필요한 정도인지를 확인할 수 있는 심리검사를 교사 수준에서 사용하는 방법, 그 결과에 따라 전문기관이나 Wee클래스에 의뢰하는 방법, 학생의 부모, 특히 비협조적인 부모와 의사소통할 수 있는 절차와 기술, 교실 내에서 교사로서 해당 아동에게 취할 수 있는 개입 중 근거기반 치료 기법을 활용할 수 있는 방법들이 제시될 수 있어야 했다. 특히 교사들이 가장 어려움을 느낀다는 주의력이 부족하고 행동 조절이 어려운 학생들에게 초점을 맞춘 매뉴얼 개발에 착수하게 되었다.

매뉴얼 개발을 위해 ADHD 개입 프로그램 및 학교 개입 관련 연구, 매뉴얼, 학생지도 전략과 관련된 국내외 문헌을 개관하였고 ADHD와 높은 공존률을 보이는 장애에 대해 경험적으로 효과가 입증된 개입방법까지 조사하였다. 또한 임상심리전문가이자 임상 및 연구 현장의 전임 교원, 대학병원 연구원, 교육청 위기학생 관리 자문위원 등의 경험을 갖춘 연구진들의 경험을 정리하였다. 이후, 대학 부설 병원의 소아청소년 정신건강의학과 교수 출신과 지역사회내 상담센터 책임자인 임상심리전문가로부터 매뉴얼의 내용을 자문받았을 뿐만 아니라, 학교 현장에서 꼭 필요하고 적용이 가능한 매뉴얼을 개발하기 위해 학교 현

장 전문가문위원(교사, 장학사 등)을 두어 자문을 받고 매뉴얼 최종판에 반영하였다. 더불어 학교 현장에서 매뉴얼을 원활하게 활용하게 하기 위해 교실 내 교사의 적절한 문제 행동 개입 방법에 대한 역량강화 집합교육을 제공하기로 하였다. 역량강화 집합교육에서는 실제 교육현장에서 발생하고 있는, 특히 교사가 다루기 어려운 사례에 대해 사전 질문을 받고 이를 집합교육 시간에 설명하고 개입 방법에 대한 자문을 제공하는 형식으로 진행되었다. 집합교육에서 빈번히 나온 질문과 일선 학교 교사들의 피드백은 추후 매뉴얼 최종판에 포함되었다. 이후, 연구진은 심화워크숍과 사례회의를 총 3회 실시하였는데 역량강화 집합교육에 참석했던 교사 중 사전 신청을 한 소규모 인원을 대상으로 반복 진행했으며 집합교육에서 다룬 내용을 현장에서 정교하게 적용할 수 있게 하는 데에 목적을 두었다. 반복 시행된 심화워크숍과 사례회의는 서울특별시 교육청과 더불어 서울특별시 동부교육지원청의 협업으로 진행되었다.

### 구체적 사업 내용

**문헌 연구.** 경험적으로 효과가 입증된 국내외 ADHD 대상 연구 및 개입 프로그램을 개관 고찰하였다. 조작적 조건형성과 기능적 행동 분석에 토대를 두어 ADHD의 행동 수정을 목표로 하는 방법을 기본으로 하여 문제 행동의 목록화, 근거기반 선별 도구를 활용하여 문제 행동에 대한 의사결정을 하고 이 결과를 토대로 전문적인 개입이 필요한 경우 의뢰하는 방식이 바람직하고 필요하다는 결론이 도출되었다(Barkley, 1998; Dendy, 2021). 이에 매뉴얼 1장은 ADHD 이해와 선별에 대한 내용으로 구성하기로 하였고 구체적으로 교사들

이 쉽게 사용할 수 있는 척도들을 소개한 후 이 척도들을 정확하고 안전하게 사용하는 방법 및 주의점에 대해 안내하였다.

국외 학교 현장에서 활용되고 있는 매뉴얼 중 교사들을 위한 매뉴얼을 선별하여 분석해 본 결과 학생을 위한 효과적인 개입을 위해서는 학교 내의 교사, 학교상담사 및 학교상담 교사가 면밀한 논의를 통해 아동을 평가하고 그 결과에 따라 원활한 기관 연계가 가능해야 했다(Coghill, 2021). 따라서 매뉴얼의 2장은 연계의 필요성과 연계방법 및 주의점에 대한 내용으로 구성하였다.

또한 국외 매뉴얼에서는 교실 내 개입에 대해 비교적 많은 내용을 비중 있게 다루고 있었다(e.g., Bolger et al, 2018; Coghill, 2021). 이 중 한국의 학교 상황을 고려하여 적용 가능한 내용을 선별하였고 이 중 일부 기법들은 담임 교사가 적용해 볼 수 있도록 수정하여 매뉴얼의 3장으로 구성하였다. 특히 학습지도 영역은 담임교사의 주요 역할이기도 하지만 부주의하고 산만한 아동이 매우 어려워하는 영역이므로 향상을 위해 교사에게 필요한 전략, 적용 방법, 보상의 활용방법 등에 대해 강조하였다. 이뿐만 아니라 교실 상황에서 학생의 문제 행동으로 인해 일어나는 주된 문제인 대인 관계 문제 등도 다루어 부주의하고 충동적인 학생 관리와 지도에 실질적인 도움이 될 수 있도록 하였다.

**역량강화 집합교육.** 담임교사를 대상으로 하는 집합교육을 2시간 동안 비대면으로 실시하였고 200명의 신청을 받았으며 실제 참여자는 176명이었다. 구체적인 강의내용은 ADHD 제대로 이해하기, 교사의 마음 돌보기, 코로나 시대 학습생활지도, ADHD 학생 교실지도 팁

등으로 구성하였으며 미리 신청자들에게 받은 사전질문에 대해 답변하는 시간을 가졌다. 대표적인 사전 질문에는 ADHD 학생인지 교사가 판단할 수 있는 방법, 보호자에게 학생이 ADHD임을 알리는 방법, 학급 내에서 ADHD 학생과 다른 학생들이 잘 어울리도록 하는 방법, 행동조절/감정조절이 되지 않는 학생에게 대처하는 방법 등이 포함되었다. 교육 이후 실시된 만족도 조사 결과 집합교육의 주제가 실무와 관련성이 높았으며 특히 사전 질문을 받고 그것을 교육에서 다루었던 방식이 큰 도움이 되었다는 평가가 있었다. 학교 현장에서는 ADHD 아동에 대한 정확한 이해와 바로 적용할 수 있는 구체적인 지도법을 필요로 하며, 해당 집합교육이 이러한 필요를 상당히 충족시킨 것으로 이해되었다.

**교사 컨설팅.** 서울특별시 교육청과의 협의 하에 서울특별시 동부교육지원청에서 모집 및 진행을 지원하였던 교사 컨설팅은 총 3회에 걸쳐, 교사 10명(담임교사 7명, 전문상담(교)사 3명)을 대상으로 실시되었다. 첫 번째 모임에서는 참가자 소개 및 프로그램 안내, ADHD 학생 변별, 연계 교육 및 관련 논의를, 두 번째 모임에서는 지난 시간에 다룬 ADHD 학생 변별, 연계 방법을 적용해 본 후 경험 나누기, 학생의 학습 및 생활 지도법 교육 및 관련 논의를, 세 번째 모임에서는 지난 시간에 다룬 학생의 학습 및 생활 지도법을 적용한 경험 나누기 및 추가 교육과 관련 논의 후 마무리를 하였다.

전반적으로, 3회의 모임은 각 2주 정도의 간격을 가지고 실시되었으며 각각의 모임이 유기적으로 연결되도록 운영되었다. 지난 시간 모임에서 배운 내용을 적용해 보고, 어려

움을 다음 시간에 다시 논의할 수 있어서 실용적이었고 교사의 역량 강화에 직접적인 도움이 될 수 있었다. 10명이라는 비교적 소규모 인원으로서 운영하면서 참여자 각자의 질문이 충분히 다뤄질 수 있었으며 참여자 간의 활발한 의사소통도 가능하며, 각자의 경험과 노하우를 공유하고 서로 격려하고 지지할 수 있었다. 참여자가 답임교사 및 전문상담(교)사로 나누어져 있었는데, 이로 인해 서로의 다른 입장과 경험을 공유하며 협업을 할 수 있는 지점을 논의할 수 있었다는 의의도 가진다고 판단된다. 또한 참여한 교사들은 이 컨설팅으로 인해 직무 수행 전반과 전문성 신장 및 지도역량 강화에 도움을 받았다고 답했는데 특히 실제 사례와 적용을 기반으로 한 임상심리전문의의 맞춤형 컨설팅이라는 방법이 효과적이었음을 알 수 있었다.

**매뉴얼 검토.** 문헌 연구를 통한 매뉴얼 개발, 집단 집합교육과 컨설팅 등을 통한 질문

과 내용에 대한 피드백 등을 종합하여 매뉴얼을 수정하였고 이를 검토위원들에게 발송하여 자문을 받았다. 검토위원은 교육지원청의 추천을 받은 장학사 및 연구에 지원한 교사, 전문상담사, 보건교사, 특수교사 등 27명으로 이루어져 있었다. 수정된 매뉴얼 내용인 1장 ADHD 이해와 선별, 2장 기관 연계, 3장 교실 내 기법으로 구성되었으며 검토위원은 이를 검토한 후 객관식 및 주관식 질문에 응답하는 방식으로 자문 결과를 제공하였고 이를 매뉴얼에 적용하였다. 최종 완성된 매뉴얼의 표지와 목차가 그림 3에 제시되어 있다.

**매뉴얼 활용 워크숍.** 매뉴얼에 대한 검토위원의 의견을 반영한 최종 매뉴얼의 보급 및 활용을 위해 대·소규모의 워크숍을 실시하였다. 대규모의 워크숍을 위해 답임교사 300명을 모집하였고 비대면 방식으로 실시되었는데 실제 참여자는 205명이었다. 여기서는 매뉴얼의 내용과 특징을 상세히 소개하고 활용



그림 3. 매뉴얼, <교실 속 충동적이고 산만한 아이! 어떻게 다가가야 할까?: ADHD 학생 지도를 위한 교사용 안내서>의 표지 및 목차

하는 방식에 초점을 두어 진행하였으며 참여한 교사들의 사전 질문 및 현장 질문에 답하는 방식으로 진행하였다. 워크숍 종료 후 실시한 만족도 조사 결과, 매뉴얼과 교육의 내용이 실제 교육 현장에서 잘 적용될 가능성이 높음을 예상할 수 있었다. 특히 소규모로 진행된 워크숍에서는 매뉴얼의 내용에 대한 학교 현장 적용력이 우수한 교사들을 발굴할 수 있었고 이들의 학생지도에 대한 노하우 개방이 저경력 교사들에게 큰 도움이 되었다.

### 논의

코로나19 유행 이후, 학교 현장에 미치는 학생 정신건강 문제의 영향에 대한 어려움이 고조되었고 이에 대한 개입에 대한 시의성과 필요성이 상승되었다. 특히 고위험군 학생을 조기에 선별하고 과학적이고 실증적이면서 학교 실정을 고려한 개입에 대한 필요성이 제기되었다. ADHD의 경우, 정신건강전문가를 대상으로 하는 자료와 치료 지침서에 비해 일반 학교 현장에서 활용 가능한 자료는 충분하지 못하다는 현실을 고려해 볼 때 본 매뉴얼은 시의적절하고 실용적이라고 판단된다. 더구나 현직 교사 및 학교 현장에 대해 잘 알고 있는 전문가들의 검토를 통해 ADHD에 대한 이해, 의뢰 과정에서의 학교 및 교사의 실제적이고 효과적인 역할, 교실에서 활용할 수 있는 구체적인 기법 등이 제시되고 있어 활용성이 더욱 높을 것으로 예상된다. 더구나 기존의 교사 교육자료는 자료 제작과 배포에 그치는 경우가 다수였지만 본 매뉴얼은 제작 과정에서 현장의 교사 및 장학사의 의견을 충분히 반영함과 동시에 매뉴얼의 내용을 집합교육, 컨설팅 등에 연동시켰고 이 때의 피드백을 적용하여 매뉴얼을 수정한 후 완성하였다는 데에 의

의가 있다. 특히 초안 검토위원으로 다양한 직역의 교사들이 참여하여 현장에 존재하는 다양한 의견을 반영하고자 하였다. 한편 이후에도 교사를 대상으로 한 지속적이고 연속적인 교육 및 사례회의 또는 컨설팅으로 확대하여 매뉴얼의 실제 활용성을 증가시킨다면 교사 개인의 역량 강화에 더욱 기여할 것으로 기대되었다. 또한 이런 과정에서 교사들의 실제 적용 경험을 반영한 피드백을 고려하여 지속적인 매뉴얼 개정이 필요할 수 있겠다.

주의력결핍과잉행동장애(ADHD) 학생 지도를 위한 교육 및 컨설팅 운영(2023년, 서울특별시교육청)

### 개관

지난 2022년 사업 종료 후 ADHD 학생의 지도에 대해 지속되는 현장의 수요에 맞추어 조금 더 확장되고 발전된 형태의 사업 필요성이 제기되었다. 지난 해 개발된 매뉴얼의 지속적인 확산과 활용을 위해 집합교육을 실시 하되 담임교사, 특수교사, 전문상담(교)사 등을 골고루 대상으로 삼았으며 특히 전문상담(교)사에 대해서는 연속성 있는 컨설팅을 실시하여 학교 기반 Wee센터 운영 및 전문상담(교)사의 역량 강화에 보탬이 되고자 하였다. 또한 대면 컨설팅 뿐 아니라 온라인 기반의 ‘열린 컨설팅’을 기획하여 교사들의 어려움에 대해 정신건강전문가들이 좀 더 신속하고 간편하게 정보를 제공하고 지원할 수 있는 통로도 마련하였다. 학교 및 교사 뿐 아니라 가정과 부모도 ADHD 학생을 지도하는 데 어려움을 호소하고 있다는 지적과 선행연구 결과(e.g., Moon & Choi, 2015) 및 학교에서의 개입이 효과를 거두기 위해서는 가정에서의 이해와 협

조가 필수적이라는 선행연구(e.g., Kendall et al., 2005; Yoon & Yoo, 2015), 그리고 연구자들의 경험에 따라 부모교육 및 컨설팅도 함께 실시하는 것으로 계획하였다. 결론적으로 가정 내에서의 ADHD 학생에 대한 이해 증진 및 갈등 감소는 학생의 증상 조절로 이어지고 이런 변화는 학교 현장의 문제 감소로 연결되며 이러한 문제 감소는 다시 가정에서의 어려움 감소로 이어지는 등 선순환이 가능할 것이 기대되었다.

### 구체적인 사업 내용

**담임교사 및 특수교사 대상 집합교육(총 3차).** ‘담임교사 및 특수교사를 위한 산만하고 충동적인 학생 이해와 지도 원리’라는 주제로 비대면 집합교육이 2-3주 간격을 두고 3회에 걸쳐 연속적으로 실시되었다. 2022년에 개발되어 배포한 매뉴얼의 내용을 바탕으로 1차 집합교육에서는 ADHD 학생의 이해와 선별에 대해, 2차 집합교육에서는 학부모 상담과 치료 연계에 대해, 3차 집합교육에서는 학습 및 생활지도 원리와 기법에 대한 내용을 쉽게 전달하고자 하였다. 또한 실제 교육현장에서 발생하는 다루기 힘든 사례에 대해 사전에 참여 희망자들의 질문을 받았으며 집합교육 시간에는 이에 대하여 설명하고 개입 방법에 대해 구체적으로 자문하는 시간을 가졌다. 끝으로 앤데믹을 맞아 소진된 교사들을 위해 자기돌봄에 대해서도 다루어 교사들이 본인에게 적용할 수 있게 하였다. 특히 본 집합교육에는 전년도(2022년) ADHD 지도 매뉴얼 활용 워크숍에서 발굴된 30년 이상의 경력을 지닌 현직 교사가 강사진에 함께 투입되어 학교 현장에서 사용했던 기법에 대해 구체적으로 공유하는 시간을 가져 참여자들로부터 큰 호응을 얻

었다. 병원과 상담센터에서 시행되는 여러 상담적 개입전략에 대해 전문적 지식을 갖춘 임상가들과 학교현장의 업무 전달 체계와 교실 운영의 세부지침을 잘 알고 있는 교사가 협업할 시 학생들의 마음건강 증진을 위해 어떤 효과를 낼 수 있는지에 대한 모범 사례를 제시한 것으로 사료되며 앞으로도 이러한 협력이 왕성해지기를 기대한다.

1차 집합교육에는 408명, 2차 집합교육에는 401명, 3차 집합교육에는 414명이 참여하였고 사전 질문에서는 여전히 ADHD 특징 및 감별하는 방법, 학부모 상담 방법, 약물치료의 특징과 부작용, 치료 의뢰할 때 주의점, 행동 문제가 두드러질 때 교사의 대처법 등에 대한 내용이 주를 이루었다. 비대면으로 이뤄진 집합교육 중에도 참여자들의 관심과 질문이 상당한 수준이었으며 이를 해소하기 위해 실시간 채팅으로 강사 외에 별도의 연구진이 답변을 하였다. 각자의 교실 안에서의 ADHD 아동 행동 문제에 대한 개입 및 학부모와의 소통과 관련한 질문, ADHD 자체의 이해에 대한 질문이 주를 이루었다. 집합교육 후반부에는 참여자들이 집합교육 내용 중 인상 깊었던 부분을 채팅창에 나누며 마무리하였다. 참여자들은 실제 사례를 접목한 집합교육 내용에 대해 만족한다는 피드백을 제공하거나 같은 집합교육 및 영상 제공 등을 요구하였다. 이러한 요소들을 종합할 때 연속성을 가진, 여러 번의, 실제 현장의 요구에 맞춘 내용으로 기획된, 현직 교사와 함께 진행한 본 사업이 교사들의 요구에 부합하였으며 학생들의 문제행동에 대처하는 교사들의 역량 강화에도 기여했을 것으로 예상된다.

**전문상담(교)사 대상 집합교육(총 2차).** ‘산

만하고 충동적인 학생, 이해에서 상담 적용까지'라는 주제의 집합교육이 전문상담(교)사를 대상으로 비대면으로 실시되었다. 한달 간격으로 총 2회 실시된 본 집합교육에서는 2022년에 개발된 매뉴얼의 적용에 대해 보다 구체적이고 깊이 있게 다루는데 주안점을 두어 매뉴얼의 내용이 학교 상담실에서 바로 적용될 수 있도록 하였다. 1차 집합교육에서는 학생의 이해와 학부모 상담 기법에, 2차 집합교육에서는 치료 기법의 실제 적용에 초점을 두었다.

1차 집합교육은 170명, 2차 집합교육은 192명이 참가하였다. 참가 신청자로부터 받은 사전 질문 또한 실제 사례의 관리 및 치료에 매우 초점이 맞추어진 질문이 대다수였으며 집합교육 중에 나온 질문들도 실제 상담 및 심리치료 사례에 대한 내용, 약물치료 중인 학생의 이해와 담임교사 지원에 대한 내용이 주를 이루었다. 특히 2차 집합교육 때에는 '전문상담(교)사들의 비법공개 시간'을 가지며 실질적으로 사용 가능한 방법에 대해 공유하는 시간을 가졌다. 참여자들은 다양한 기법을 소개 받은 것에 대한 만족감, 이런 형식의 집합교육이 더 지원되기를 바라는 희망 등을 표현하였지만 한편으로는 시간이 부족하였다거나 대면 교육 및 더 심화된 과정을 원한다는 피드백도 주었다. 특히 전문상담(교)사의 경우, 직무 특성을 고려하여 대면 형식을 기반으로 하여 사례를 다룰 수 있는 지원이 필요할 것으로 판단되었다.

**전문상담(교)사 집중 컨설팅(총 4차).** 전문상담(교)사 집합교육에 참석한 전문상담(교)사 중 이후 4회의 컨설팅 참여를 희망하는 교사의 신청을 받은 결과 17명이 모집되었고 총 4

회의 대면 컨설팅을 3주 간격으로 실시하였다. 주의 산만한 학생의 지도 및 연계와 관련된 실제 사례를 함께 나누고 이에 대해 자문하는 시간이었다. 또한 참석한 교사들 간의 상호 피드백과 임상현장의 근거기반 접근이 접목되어 학교별, 개인별 맞춤형 컨설팅이 되고자 하였다.

1차 컨설팅에서는 온라인 집합교육에 대한 피드백으로 시작하여 참여 교사들이 만나고 있는 ADHD 학생들의 상황에 대해 나누었다. 또한 실제 사례에 대해 컨설팅 받고 싶은 내용들을 공유하였고 진행을 주도한 연구원뿐 아니라 참여 전문상담(교)사들까지 자신들의 경험과 팁을 나누며 진행되었다. 2회 이후의 컨설팅에서는 참여 교사들이 이전 컨설팅에서 나누었던 사례에 대한 추후 경과를 다시 공유하였고 새로운 어려움이 있을 경우 이에 대한 논의를 이어 나갔다. 또한 새로운 사례에 컨설팅이 필요할 경우 사례를 다시 나누고 이에 대해 모두 함께 논의하며 해결책을 탐색해 보는 시간을 가졌다. 참여한 교사들은 교사들이 협력하여 함께 논의하는 과정, 연속성을 가지고 여러 번 진행되는 방식에 대한 긍정적인 의견을 피력하는 한편, 짧은 진행 시간에 대한 부정적인 견해도 전달하였다. 종합해 볼 때, 유사한 어려움을 가진 전문상담(교)사들을 대상으로 한 소규모 컨설팅이 연속성을 가지고 실시된 것이 효과적이었다고 판단되며 이런 형태의 지원에 대한 현장 전문상담(교)사들의 요구가 큰 것으로 예상되었다.

**학부모 집합교육(총 2차).** 공문을 통해 모집된 학부모를 대상으로 ADHD의 특성과 개입에 대한 비대면 집합교육을 기획하였다. 총 2차에 걸쳐 진행된 집합교육에서는 ADHD에

대한 정확한 이해를 도모하였고 관련 문제 행동을 보이는 자녀를 가정에서 지도하는 방법에 대한 사전 질문에 대한 답변을 기반으로 해법을 제공하고자 하였다.

1차 집합교육은 426명, 2차 집합교육은 431명을 대상으로 부주의하고 충동적인 자녀의 이해 및 양육원리를 주제로 ADHD 이해, 약물치료, 양육원리에 대해 안내하면서 부모의 자기돌봄에 대해서도 다루었다. 신청자들을 대상으로 사전 질문을 받고 이를 고려하여 집합교육을 진행하였으며 집합교육 중에는 참가자들이 채팅창으로 질문을 할 수 있었고, 함께 참여한 다른 강사가 실시간으로 답변을 하는 식으로 집합교육이 진행되었다. 참여자들은 본 교육이 자녀를 이해하고 새롭게 양육할 수 있는 데 도움이 되었고 부모 돌봄에 대한 내용과 ADHD 치료에 관련된 내용이 유익했다는 피드백을 제공하였다. 하지만 대형 집합교육에 이은 대면 강의나 상담 지원에 대한 요구도 있었으며 실질적인 양육의 예가 심도있게 다루어지면 좋겠다는 의견도 있었다. 본 집합교육이 ADHD 학생을 자녀로 둔 학부모에게 실질적인 도움이 되는 내용으로 구성되었고 만족도 또한 상당히 높았음에도 소규모 또는 개별적 컨설팅의 요구를 확인할 수 있었다.

**학부모 집중 컨설팅(2팀, 각 2회).** 학부모 연수 참석자 중 희망자를 대상으로 모집하여 두 팀, 총 27명(1팀 14명, 2팀 13명)이 참여하였다. 컨설팅은 약 한 달 간격으로 총 2회, 대면으로 실시되었으며, 부모가 호소하는 개별 학생의 문제에 대해 가정에서 적용할 수 있는 맞춤형 개입방법에 대해 자문하였고 해당 가정이 가진 자원을 잘 활용할 수 있는 접근법

을 모색해 보도록 하였다. 또한 부모의 자기돌봄에 대한 요소를 강화하여 효능감을 가지고 자녀를 지도할 수 있도록 했다. 1회에서 다룬 내용을 기반으로 학부모는 과제를 받아 양육 장면에서 적용해 보고 2회에 와서 그 경험을 공유하였다. 참여한 학부모가 서로를 지지하고, 자녀 양육에서 얻게 된 각자의 팁을 공유하기도 하여 긍정적인 상호작용을 경험하는 것으로 보였다. 참여자들의 피드백을 참고한 결과, 부주의하고 산만한 자녀의 양육과 지도에 대한 구체적인 방법에 대한 교육 및 실제 적용 방법에 대한 학부모들의 요구가 높았고 학부모 간의 지지와 협력에 대한 욕구도 상당한 것으로 보였으며 이로 인해 본 컨설팅의 시도가 매우 만족스러운 것으로 나타났을 뿐만 아니라 실제 양육 현장의 효능감 고취에도 이바지했을 것으로 예상된다.

**열린 컨설팅.** 사업 기간 내 상시로 운영되는 온라인 기반 카페를 활용하여 연수에 참석한 교사들을 대상으로 학생 지도 시의 어려움, 매뉴얼 적용 시의 의문점 등에 대한 질문을 받고 연구진들이 답변을 하고자 하였다(그림 4 참조). 이를 통해 학생지도에 대한 교사의 역량과 효능감이 강화되고 연수현장에서 강화된 역량을 지속적으로 활용하고 발전시킬 수 있도록 하여 성공적인 교실 개입이 이루어질 수 있기를 기대하였다.

담임교사, 특수교사, 전문상담(교)사 온라인 연수 및 전문상담(교)사 대상 컨설팅에서 열린 컨설팅을 홍보하여 참여자를 모집하였고 총 244명의 교사들이 가입하였다. 가입한 교사들은 자유롭게 질문을 남길 수 있었고 연구진들이 질문에 대한 답변을 작성하였다. 또한 교육 시 배포한 강의 자료 및 2022년 제작된



그림 4. 열린 컨설팅을 위한 인터넷 카페

<교실 속 충동적이고 산만한 아이! 어떻게 다가가일까?: ADHD 학생 지도를 위한 교사용 안내서> 매뉴얼 자료를 공유하여 언제든 열람 및 활용이 가능하게 하였다.

**논의**

본 사업은 교사와 학부모 각각에 대한 연수와 컨설팅을 구분하여 실시하였고 교사도 직군에 따라 담임교사 및 특수교사와 전문상담(교)사를 구분하여 참여자의 요구를 좀 더 면밀히 반영하고자 하였다. 또한 연수나 컨설팅을 단회가 아닌 연속성을 지닌 형식으로 수차례 지속하여 심화된 내용까지 다루고자 하였고, 실시 시기의 간격을 두어 지난 회차 내용을 적용해 보고 다음 내용으로 넘어가거나 적용 시 생기는 의문점을 연구진에게 질문할 수 있도록 하였다. 또한 교사의 경우 열린컨설팅을 도입하여 지속적으로 피드백을 주고 받을 수 있는 장치도 마련하였다. 이는 이전

에 실시한 단회성 집단 연수 형식의 교육과는 차별화된 본 사업의 주된 특징이라고 할 수 있겠다. 전년도에 개발되어 배포된 매뉴얼이 실제 현장에 적용되기 위해서는 지속적으로 단계적인 교육과 반복된 컨설팅이 주효할 것이라고 판단했고 이러한 적용은 높은 만족도와 역량에 대한 효능감으로 이어진 것으로 보인다.

구체적으로, 교사 대상 연수는 담임교사 및 특수교사와 전문상담(교)사를 구분하여 진행하였고 전문상담(교)사에게는 컨설팅 또한 제공되었다. 연수에서, 담임교사의 경우에는 교실에서 사용할 수 있는 기법 및 학부모 상담 방법을 주로 소개하였고, 전문상담(교)사 대상 교육에서는 아동과의 일대일 상담에서 활용할 수 있는 인지행동치료 기법을 소개하였다. 학교 현장에서 교사에게 주어진 역할에 따라 가능한 개입의 정도가 다르고 요구되는 기술이 다를 수 있기 때문이다. 특히 전문상담(교)사

의 역량 강화와 지속적인 재교육의 효과를 배가하기 위한 컨설팅에 대한 요구를 확인한 바 이후 이러한 형태의 모임을 지속적으로 확대 적용할 필요가 있겠다. 한편, 추후에 담임교사들을 대상으로 한 ADHD를 위한 학습 개입이나 교실관리에 대한 컨설팅이 실시된다면 담임교사 역량 강화에도 크게 도움이 될 것으로 예상된다.

ADHD 자녀를 둔 학부모를 위한 소규모 컨설팅의 만족도 조사 결과가 매우 좋았던 것으로 보이는데, ADHD 자녀를 둔 학부모들이 서로의 노하우를 공유하고 함께 위로하며 소진을 방지하는 데에 큰 도움을 받았기 때문이라고 판단된다. 추후 회기에 대한 부모님들의 요구가 강력하고 배우자들도 자발적으로 참여하는 등 프로그램 참여 만족도가 매우 높았다. 따라서 교육청 내에서 ADHD 자녀를 둔 부모만을 대상으로 한 소규모 컨설팅 프로그램을 추후에도 지속적으로 시행할 것을 제안하였다.

#### 네임클로버를 찾아가는 위기지원단

##### 개관

한국 학생, 특히 청소년기 학생의 자살은 꾸준히 증가하여, 청소년의 인구 10만명당 자살률은 11.7명으로 2017년 7.7명, 2020년 11.1명에 이어 2021년 11.7명으로 지속적으로 증가하고 있다(Korea Foundation for Suicide Prevention, 2023). 청소년들은 하루 중 대부분의 시간을 학교에서 보내고 있고 또래의 관계가 중요해지는 만큼, 청소년의 자살은 교사 및 또래 학생들 등 학교 구성원에게 큰 영향을 미친다(Myung et al., 2018). 학생의 자살시도만으로도 학교와 그 구성원은 큰 혼란과 부정적인 영향을 받게 된다(Seo & Lee, 2022). 구체적으로 그

영향을 살펴보면, 학생 자살 사건이 발생하면 슬픔, 분노, 죄책감 등 전반적인 애도 반응과 더불어 교사의 소진, 급우들의 외상후 스트레스 증상이 증가한다(Andriessen et al., 2017; Balk, 2014).

이에 교육부에서는 Wee센터를 중심으로 위기 사안이 발생하였을 때 조치를 취하고 있으나 자살 및 자해 등 위기 학생의 수가 증가함에 따라 더욱 전문적이고 실효성 있는 개입의 필요성이 대두되고 있다(Kim, et al., 2023). 그러나 실제로 Wee센터에 배치되는 전문상담(교)사들이 대부분 저경력 교사들이며 근거기반의 자살위기개입에 대한 훈련이 부족한 등 상대적으로 위기개입에 대한 전문성이 저하되어 있어서 실제 위기 발생 시 적극적으로 대응하기에 심리적으로, 현실적 한계가 있다는 지적도 있어 왔다(Kim, et al., 2020; Kim, et al., 2023). 따라서 임상 현장에 대한 경험이 풍부하고 근거기반 접근을 사용하여 효과적으로 현장 지원이 가능한 정신건강전문가 집단과 학교 현장의 협업이 필요하다는 생각에 이르게 되었다(Kim et al., 2023). 즉, 전문가 집단에 의한 통합적인 지원을 제공하여 위기 사안이 발생했을 때에도 학교가 신속히 안정화되고, 이 과정에서 전문상담(교)사의 역량도 강화시킬 수 있는 프로그램의 필요성이 대두되었다. 또한 자살위기 개입에서는 학생의 보호자와 학교, 및 유관 기관 등 여러 관련자 간 협업과 소통이 필요하지만 현재 학교 기반 위기개입에서는 상호 간의 대처가 소극적이라는 지적이 있어 이에 대한 보완이 필요해 보였다(Kim, et al., 2020). 이러한 흐름 속에서 서울특별시 동부교육지원청에서는 2022년 3월부터 임상심리전문가 4인으로 구성된 생명존중 전문위원단을 발족시켰고, 이듬해 2023년에는 임

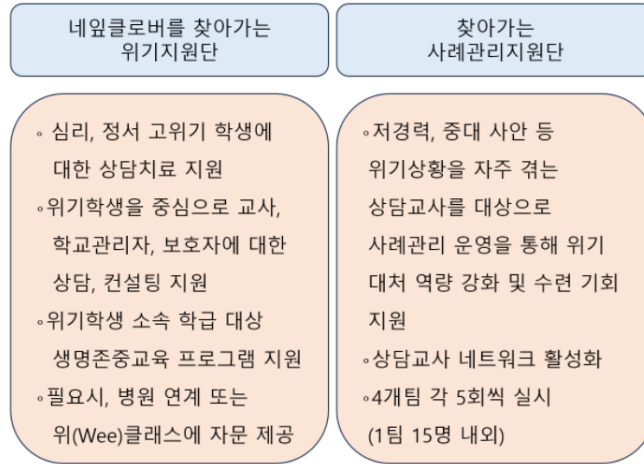


그림 5. 위기지원단과 사례관리지원단의 역할

상심리전문가 5인과 발달심리사 1급에 해당하는 전문가 1인을 그 규모를 확대하였다.

이런 맥락 속에서 서울특별시 교육청에서는 2023년 하반기부터 해당 사업을 시작하였는데 임상심리전문가가 주축을 이루고 그 외 고위기 학생 상담 경험이 풍부한 인접분야 박사급 전문가를 전문위원을 위촉하여 위기 사안 발생 시, 학생, 교원, 보호자 및 학급을 대상으로 근거기반 개입을 제공하도록 하였다. 또한 상담의 질 관리 등 위기지원단 운영 전반에 관한 협의를 위해 정기회의 및 소그룹 단위 회의를 수시로 운영하도록 하였다. 아울러 중대사안이 다수 발생하는 학교의 저경력 전문상담(교)사를 중심으로 고위기 학생 상담 사례관리를 연속적으로 실시하도록 하였다(그림 5 참조).

#### 구체적인 사업 내용

‘네잎클로버를 찾아가는 위기지원단’. 네잎클로버를 찾아가는 위기지원단 사업에서는 학생의 자살시도나 심각한 자해 등 심리, 정서적 고위기 학생이 발견된 학교의 전문상담(교)

사가 지원단의 파견을 신청할 수 있다. 사안의 종류나 여건 등에 따라 위기 학생, 교원, 보호자, 학급 개입을 각각 또는 함께 신청할 수 있고 이 네 대상을 각각의 클로버 잎으로 표현하여 본 사업의 명칭이 ‘네잎클로버’를 찾아가는 위기지원단이 되었다.

먼저 고위기 학생에 대한 지원에서는 심각한 자살시도나 자해, 심한 정도의 우울증을 보이는 등 정신건강 고위기 학생이 발견되면 위기지원단의 전문위원이 파견되어 개인상담을 실시하게 된다. 사안에 따라 5회기 미만의 단기개입, 5~10회기의 중기개입, 10회기 이상의 장기개입을 제공할 수 있고 필요 시에는 이후에 전문기관을 추천하여 연계 치료가 가능하도록 하였다. 교사에 대한 지원에서는 담임교사, 전문상담(교)사, 교과교사, 부장교사, 학교 관리자 등 해당 위기 학생 및 사안과 관련성이 높은 교직원을 대상으로 하며 컨설팅을 제공하거나 필요 시 개인상담을 제공하도록 하였다. 보호자에 대한 지원에서는 위기 학생의 보호자를 대상으로 하여 개인상담을 제공하고 학생의 병·의원 연계 등이 필요한

경우 전문위원의 지원을 통해 보호자에게 설명하고 설득을 하기도 하였다. 마지막으로 해당 위기 학생이 포함된 학급을 대상으로 전문위원이 자살예방교육 및 생명존중교육을 지원하였다. 위기 사안의 특성에 따라 해당 학교에서는 위의 네 가지 지원 중 필요한 지원을 신청할 수 있고, 전문위원은 학교의 신청을 기본으로 하되 본인의 소견에 따라 필요한 지원을 추가하여 제안할 수도 있다.

발족부터 현재까지 임상심리전문가가 단장을 맡고 있고, 2024년에는 총 20여명의 전문위원이 서울특별시 교육청의 위촉을 받아 활동하고 있다. 교육청에서는 각 학교에서 신청이 들어오면 학교의 주소지와 전문위원이 신청한 지역구 고려하여 사례를 배정하고 전문위원은 학교 측과 약속을 잡고 파견을 나가게 된다. 전문위원은 사전평가로 우울척도, 자살사고척도, 자살위험성 평가를 실시하여 학생의 심리적 상태를 스크리닝하고 이 결과와 초기 면담 내용을 바탕으로 개입 방법과 기간을 설계하게 된다. 개입 종료 시에도 사전 평가와 동일한 구성으로 사후평가를 실시하여 학생의 심리적 상태를 확인하게 되며 종료 시에는 개입의 대상이 되었던 학생, 보호자, 교원과 학교 업무 담당자를 대상으로 만족도 조사 또한 실시하게 된다.

**‘찾아가는 사례관리지원단’.** 찾아가는 사례관리지원단 사업에서는 전문상담(교)사가 상담 중인 위기 학생 사례를 전문위원 중 특히 위기 사례 치료와 수퍼비전 경험이 풍부한 박사급 이상의 임상심리전문가 인력으로 구성된 선임위원과 함께 살펴보고, 진행 중인 상담을 보완해 나가며, 전문상담(교)사의 역량을 강화시키는 사업이다. 단회기 지원이 아닌 연속적

인 지원을 통해 개입의 효과를 추적하기 용이하도록 했으며 이를 통해 전문상담(교)사의 효능감도 증진시키는 것이 주된 목적이다. 2024년 현재 총 3개의 팀으로 운영되고 있으며 각 팀은 약 15명으로 구성되어있고 각 팀당 총 5회로 구성하여 운영 중이다. 특별히 전년도 사례관리 모임에 참여했던 전문상담(교)사 중 경험이 풍부한 분들의 자원을 받아 보조강사로 참여하면서 다른 전문상담(교)사들의 사례 운영에 적절히 도움을 줄 수 있도록 하였다. 각 사례관리 팀의 구체적인 운영 방법이나 다루는 내용은 전문위원의 판단에 따라 달라질 수 있으나 전문상담(교)사의 어려움을 파악하고 이에 필요한 이론이나 상담기술을 살펴보고 적용할 수 있도록 도움을 주는 방식을 따르고 있다. 한편 사업 초기에는 계획하지 않았지만 전문상담(교)사들의 필요와 요청에 따라 사례관리에서 다루어진 내용 및 주요 질문을 적절한 편집 후 모아 엮은 ‘도와줘요 학교상담, 질문 답변 사례집’을 출판하였고 이후 전문상담(교)사들에게 배포할 예정이다.

### 논의

본 사업은 학생의 자해나 자살이 학교 안의 큰 어려움으로 대두 되고 있는 시점에, 학교 측의 필요를 전문가가 직접 찾아가서 지원해 준다는 의미가 크다. 이로써, 위기 학생의 일상 회복과 교원 및 학부모의 심리적 안정, 나아가 학교의 전반적 안정성 또한 향상될 것을 기대하고 있다. 전문위원들에게는 자신의 전문적 경험과 지식으로 상담센터나 병원에서 벗어나 학교 현장에 기여할 수 있는 기회가 되었다. 전문가 집단과 학교의 협업 측면에서 매우 이상적인 사업이라고 판단된다.

그러나 사례에 따라서는 학생 및 보호자의

비협조적 태도가 문제가 될 때도 있어 전문위원의 어려움을 가중시켰다. 이는 특히 고위험 청소년 상담 및 심리치료의 특징이기도 하며 동시에 학교 현장에서 교사들이 겪는 고초가 얼마나 큰 지에 대한 증거가 되기도 하여 전문가 집단과의 협업이 더욱 필요하다는 결론에 이르게 된다. 추후에 위기 학생에 대해서는 해당 학생을 담당했던 정신건강전문가의 소견이 구체적으로 제시되어 근거가 된다면 학생 본인이나 보호자의 동의 없이도 적절한 개입을 제공할 수 있는 법적 근거가 마련될 필요가 시사되며 이러한 제도적 구비 하에 학교 내에서의 위기 학생들에 대한 신속하고 효과적인 개입이 이루어질 수 있을 것으로 기대된다.

### 종합 논의 및 결론

본고에서는 심리학자로서 학생의 마음건강 증진을 위한 학교 기반 사업을 어떻게 진행하였는지 몇 개의 사업을 개관하며 설명하였다. 각 사업의 배경과 구체적인 내용, 과정 및 결과 또는 의미 등을 생각해 보고 앞으로 심리학자가 학교 장면 특히 교육행정기관과 어떻게 협업을 해야 궁극적으로 학생 적응과 정신건강 향상에 도움이 될지를 생각해 보는 데에 본고의 목적이 있다. 연구진들은 수년에 걸쳐 학교 현장의 목소리, 특히 교사들의 요구에 귀를 기울여 왔으며 가장 수요가 많은 산만하고 충동적인 문제 행동에 개입하는 것에서부터 자해나 자살행동에 이르기까지의 문제들을 심리학적 시각으로, 근거기반 치료 기법에 근거하여 접근하고자 하였다.

소개된 사업에서는 기존에 주로 실시했던

개입 방식인 집단 연수라는 형식도 사용하긴 하였으나 거기에 머무르지 않고 다양한 시도를 통해 심리학자적 경험과 지식 특히 임상 심리전문가로서 훈련받고 익힌 경험들이 학교 장면에 전달되었으면 하는 바람을 담았고 교육청 및 교육지원청과 협의하여 이러한 바람이 실제 사업에 반영되도록 하였다. 연속적으로 진행되며 심화된 내용 및 실질적인 기법에 까지 초점화된 연수, 단회로 끝나는 것이 아니라 연속성을 지닌 소규모 컨설팅을 반복해서 실시함으로써 교사들의 효능감과 역량을 증대시켰다. 한편 교사에게만 개입을 제공하는 것이 단편적이고 단기적인 변화를 이끌 뿐이라는 점에 착안하여 학부모에게도 같은 형태의 지원을 제공하여 학교, 가정이 균형을 맞추어 학생의 심리적 상태를 정확하게 이해하고 일관된 개입 원리를 바탕으로 지도 및 양육할 수 있는 것이 중요하다고 판단하였다. 또한 정신건강전문가들이 상담실이나 병원 심리실에만 머무르지 않고 학교로 찾아가 위기 학생, 보호자, 교원 및 학급에 적절한 근거기반 치료를 제공하고, 사례관리가 필요한 전문상담(교)사들을 지원하고 적절한 수퍼비전을 제공하여 안전하고 효과 있는 학교상담이 이루어지도록 시도한 찾아가는 지원단 사업을 통해 학계와 학교현장의 선순환, 나아가 학계의 기여를 통해 회복되는 학교를 기대해 볼 수 있겠다.

그러나 현실적으로 안타까움도 많았다. 교실 현장에서는 산만하고 충동적인 학생으로 인해 수업과 교실 관리가 어렵다는 보고가 지속되고 있고 학생들의 자살 및 자해는 증가하고 있다. 위기 학생을 담당하는 교사대상의 연속적인 사례회의는 네잇클로버를 찾아가는 위기지원단 사업을 통해 처음 시도되었을 만

큼 여전히 학교 장면에서는 다학제간 전문인력이 참여하는 사례회의나 지속적인 수퍼비전을 통한 개입의 효과성, 효율성 평가에 대한 인식과 도입이 미흡한 상황이다. 단발성 사업으로는 현장의 개선이 더디므로 학교 현장에 고도화된 정신건강관련 인력을 배치시키고 규칙적이고 정례적인 지원을 통해 이들의 유능성을 향상시킨 후 유지할 수 있도록 하는 정신건강 전문가와 학교 교사의 통합적-협력적 모델을 도입할 필요성이 있다. 다시 말해, 정신건강 전문가의 직접적인 현장 개입 모델과 정신건강 전문가와의 협력을 통해 학교 상황을 잘 알고 이해하며 학교와 협력할 수 있는 현장 전문가를 지속적으로 키워내는 모델이 함께 이루어져야 통합적이고 지속적인 관리가 가능할 것이다(e.g., Khoury et al., 2024).

아울러 심리치료 기법을 학교 현장에 맞춰 더욱 보급해야 하겠고, 이것이 잘 적용되는지에 대한 사후 관리도 꾸준히 이루어져야 하겠다. 구체적으로, 본 사업을 통해 현장의 수요와 관심이 충분히 확인되었고 이를 충족하기 위해 노력했다면 이제는 이러한 개입의 효과를 타당한 방법으로 측정하고 그 결과를 반영하여 이후 개입이 계획되고 전달되는 안정적인 체계가 필요하겠다. 더욱이 심각한 문제를 보이는 학생일 경우 재빨리 개입이 시작되어야 함에도 불구하고 학부모의 협조나 지원을 구하기 어려운 경우도 있었는데, 학부모의 협조나 지원 없이 학교나 심리전문가의 권한만으로는 학생에게 정신건강 서비스를 제공하기 어려운 현실이 개선될 수 있도록 제도적 변화도 필요할 것이다. 이와 같은 제도적 정비와 정책 제안을 위해 관련 학계와 전문가들의 목소리를 모아야 할 때이다.

## 참고문헌

- Abdinasir, K. (2019). *Making the grade: How education shapes young people's mental health*. Centre for Mental health.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC: APA.
- Andriessen, K., Krysinska, K., & Grad, O. T. (Eds.). (2017). *Postvention in action: The international handbook of suicide bereavement support*. Hogrefe Verlag.
- Aneshensel, C., & Sucoff, C. (1996). The neighborhood context of adolescent mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 37(4), 293-310. <https://doi.org/10.2307/2137258>
- Balk, D. E. (2014). *Dealing with dying, death, and grief during adolescence*. Routledge.
- Barkley R. A., Murphy K. R. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*. Guilford Press.
- Bertel, J. M., & Weston, K. J. (2010). Teacher Burnout. In C. S. Clauss-Ehlers (Ed.), *Encyclopedia of cross-cultural school psychology* (pp. 965-966). Springer Science Business Media.
- Bolger, E., Butler, T., Byrne, C., Kelly, A., & Wickham, J. (2018). *Including pupils with ADHD: A practical guide for student teachers on school placement*. Dublin City University.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of a teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brown, J., Blackshaw, E., Ståhl, D., Fennelly, L.,

- McKeague, L., Sclare, I., & Michelson, D. (2019). School-based early intervention for anxiety and depression in older adolescents: A feasibility randomised controlled trial of a self-referral stress management workshop programme (“DISCOVER”). *Journal of Adolescence*, 71, 150-161.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.009>
- Coghill, D. (2021). *ADHD A guide for UK teachers*. Janssen.
- Choi, J. O. (2011). Relationship analysis between ADHD characteristics and social skill levels of elementary students. *The Korean Journal Child Education*, 20(1), 265-278.
- Conoley, J., & Conoley, C. (1991). Collaboration for child adjustment: Issues for school- and clinic-based child psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), 821-829.
- Cuijpers, P., Smit, F., Aalten, P., Batelaan, N., Klein, A., Salemink, E., Spinhoven, P., Struijs, S., Vonk, P., Wiers, R., Wit, L., Gentili, C., Ebert, D., Bruffaerts, R., Kessler, R., & Karyotaki, E. (2021). The associations of common psychological problems with mental disorders among college students. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-9.  
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.573637>
- Dendy, C. Z. (2021). *What Every Teacher Should Know About ADHD? A Poster for School: Explaining ADHD to teachers*. ADDITUDE.
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C., & Wiggers, J. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824.  
<https://doi.org/10.1186/s13643-015-0172-6>
- Feiss, R., Dolinger, S., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J., Thomas, C., & Pangelinan, M. (2019). A systematic review and meta-analysis of school-based stress, anxiety, and depression prevention programs for adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1668-1685.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01085-0>
- Franklin, C., Kim, J., Ryan, T., Kelly, M., & Montgomery, K. (2012). Teacher involvement in school mental health interventions: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 34, 973-982.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.027>
- Gee, B., Wilson, J., Clarke, T., Farthing, S., Carroll, B., Jackson, C., ... & Notley, C. (2021). Delivering mental health support within schools and colleges-a thematic synthesis of barriers and facilitators to implementation of indicated psychological interventions for adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 26(1), 34-46.  
<https://doi.org/10.1111/camh.12381>
- Grande, A. J., Hoffmann, M. S., Evans-Lacko, S., Ziebold, C., de Miranda, C. T., Mcdaid, D., ... & Ribeiro, W. S. (2023). Efficacy of school-based interventions for mental health problems in children and adolescents in low

- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 1012257.  
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1012257>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and well-being? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187.  
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hwang, S. (2009). Regular class teachers' stress on ADHD students of elementary school. *The Journal of Special Children Education*, 11(4), 77-100. <https://10.21075/kacs.2009.11.4.77>
- Jeon, I., Lim, I., Lee, K., & Kim, S. (2015). *Research on establishing job standards and evaluation system to internalise the operation of the Student Counselling Support Centre (Wee Centre)*. Korean Education Development Institute.
- Kaiser, A., & Malik, S. (2015). Emotional maltreatment as predictor of mental health problems among adolescents: Moderating role of optimism. *Journal of Behavioural Sciences*, 25(2), 129-144.
- Kendall, J., Leo, MC., Perrin, N., & Hatton, D.(2005). Service needs of families with children with ADHD. *Journal of Family Nursing*, 11(3), 264-288.  
<https://doi.org/10.1177/1074840705278629>
- Khoury, N. M., Wimbiscus, M. M., & Rivera-Rodriguez, A. (2024, October). *Closing the gap: Clinical perspectives from school-based collaborative care*. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 2024 Annual Meeting, Seattle, U.S.A.
- Kim, K., & Cho, S. (2018). School Based Intervention with Mental Health Problem in the Elementary School : Systematic Review. *International Journal of Contents*, 18(10), 335-347.  
<https://doi.org/10.5392/JKCA.2018.18.10.335>
- Kim, J., Chung, Y., Lee, M., & Shin, J. (2023). A qualitative study on the experience of student intervention in suicide crisis, focusing on Wee Center. *Korean Education Inquiry*, 41(4), 1-28.  
<https://doi.org/10.22327/kei.2023.41.4.001>
- Kim, H., Kim, M., Min, S., & Lee, J. (2022). The association between socioeconomic changes and adolescent mental health after COVID-19 pandemic. *Korean Journal of Psychosomatic Medicine*, 30(1), 16-21.  
<https://doi.org/10.22722/kjpm.2022.30.1.16>
- Kim, J., Lee, H., Go, H., Ham, E., & Choi, J. (2020). A phenomenological study on the crisis intervention experience of Wee Center school counselors: Focusing on the difficulties that counselors experience. *Korean Journal of Counseling*, 21(1), 23-48.  
<https://doi.org/10.15703/kjc.21.1.202002.23>
- Korea Foundation for Suicide Prevention. (2023). 2023 Suicide Prevention White Paper.  
[https://www.kfsp.or.kr/web/board/15/1100/?pME\\_NU\\_NO=249](https://www.kfsp.or.kr/web/board/15/1100/?pME_NU_NO=249)
- Lee, S. H. (2023). Analysis of domestic school-based ADHD research, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 39(3), 1-20.

- <https://doi.org/10.33770/JEBD.39.3.1>
- McCallister, M., Knight, B., Hasking, P., Withyman, C., & Dawkins, J. (2018). Building resilience in regional youth: Impacts of a universal mental health promotion programme. *International Journal of Mental Health Nursing*, 27, 1044-1054.  
<https://doi.org/10.1111/inm.12412>.
- McGrath, J. (2020). ADHD and Covid-19: Current roadblocks and future opportunities. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(3), 204-211.  
<https://doi.org/10.1017/ipm.2020.53>
- Moon, J. M., & Choi, J. O. (2015). Smartphone addiction tendency of elementary school students influencing school adjustment and academic achievement: Mediating effect of ADHD tendency. *The Journal of Special Children Education*, 17(1), 263-292.
- Mulraney, M., Coghill, D., Bishop, C., Mehmed, Y., Sciberras, E., Sawyer, M., ... & Hiscock, H. (2021). A systematic review of the persistence of childhood mental health problems into adulthood. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 129, 182-205.  
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.07.030>
- Myung, S. Y., Lee, D. H., Jeong, B., & Kand, E. J. (2018). Case study on the response process following a traumatic suicide event: A high school teacher experience. *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, 30(1), 23-54.  
<https://10.23844/kjcp.2018.02.30.1.23>
- Park, J., & Heo, M. (2021). <NARS issue analysis> *Mental health status of children and adolescents, support systems and ways to improve*. National Assembly Research Service.
- Paruk, S., & Karim, E. (2016). Update on adolescent mental health. *South African Medical Journal*, 106, 548-550.  
<http://dx.doi.org/10.7196/samj.2016.v106i6.10943>
- Sandhu, P., & Rajpal, B. (2015). Mental health in relation to academic stress among adolescents. *International Journal of Education and Management Studies*, 5(4), 356-359.
- Seo, J., & Lee, D. (2022). A qualitative study for developing a student suicide prevention manual. *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, 34(4), 1039-1067.  
<http://dx.doi.org/10.23844/kjcp.2022.11.34.4.1039>
- Seo, J., Jon, D., Shim, S., Sung, H., Woo, Y., Hong, J., Park, S., Seo, J., & Bahk, W. (2022). Prevalence and comorbidities of attention deficit hyperactivity disorder among adults and children/adolescents in Korea. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 20, 126-134.  
<https://doi.org/10.9758/cpn.2022.20.1.126>.
- Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2020). Meta-analysis and systematic review of teacher-delivered mental health interventions for internalizing disorders in adolescents. *Mental Health and Prevention*, 19, 200182.  
<https://doi.org/10.1016/j.mhp.2020.200182>
- Stephan, S., Mulloy, M., & Brey, L. (2011). Improving collaborative mental health care by school-based primary care and mental health providers. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 3, 70-80.

- <https://doi.org/10.1007/S12310-010-9047-0>.  
Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52(1), 83-110.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Yoon, J. Y., & Yoo, M. S. (2015). A study on mother's experience with parenting of elementary ADHD child. *The Journal of Play Therapy*, 19(3), 19-36.
- Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health*, 46(3), 209-217.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.09.009>
- 1차원고접수 : 2024. 09. 13  
최종게재결정 : 2024. 10. 17

## An Overview of School-Based Integrated Support Systems for Enhancing Student Mental Health: Proposing Roles and Directions for Psychologists

Yookyung Eoh<sup>1)</sup> Ryemi Do<sup>2)</sup> Ji Hyeon Kang<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup>Seoul Graduate School of Counseling Psychology

<sup>2)</sup>Seoul National University Hospital, Biomedical Research Institute

<sup>3)</sup>Dongduk Women's University, Department of Child Development and Education

The mental health of students is deteriorating at an alarming rate, presenting substantial challenges within educational settings. Given the well-documented relationship between student mental health and long-term adult mental health outcomes, it is crucial that these issues not be overlooked. Schools, as the primary settings where students spend most of their time, and teachers, as trusted resources, provide a meaningful and effective context for interventions. Over the past 3-4 years, the authors of this paper have collaborated with educational administrative bodies to provide group training and various consulting methods, enabling schools, teachers, and parents to competently address prevalent issues, such as student attention deficits and impulsive behavior. Furthermore, to enhance schools' capacity to manage the rising incidence of suicide attempts and self-harm, and to strengthen the capabilities of school counselors while ensuring a safe educational environment, a "Visiting Expert Task Force" was deployed to schools experiencing crises, delivering therapeutic interventions on-site. This program dispatches professionals to schools experiencing crises, providing multidimensional therapeutic interventions and ongoing case management to improve school response capabilities, enhance the skills of school counselors, and ensure a safe educational environment. This paper describes these initiatives and considers how psychologists can establish collaborative and integrative school-based support models, with the ultimate goal of equipping more psychologists to collaborate in school settings based on their trained expertise and knowledge.

*Key words* : school-based integrated support systems, role of psychologists, students' attention problems, students' suicidal and self-harm problems

## 청소년기 전반적 사회정서 발달과 발달적 위기

유 하 나<sup>†</sup>

유타대학교 아시아캠퍼스 심리학과

청소년의 심리적, 정서적 어려움을 이해하고 이에 대한 적절한 개입과 예방을 하기 위해서는 청소년기 발달에 대한 이해가 선행되어야 한다. 본 논문에서는 청소년기의 사회·정서적 발달을 개관하고, 청소년기 발달적 특성이 어떻게 사회·정서 문제의 취약성으로 발현될 수 있는지를 살펴본다. 더불어, 구체적인 정서 및 문제 행동을 청소년기의 발달적 특성이라는 맥락에서 이해해 본다. 끝으로, 청소년기의 건강한 사회정서 발달 도모와 문제 예방 및 개입을 위해 심리학계에서 고려해야 할 점이 무엇인지 논의한다.

주요어 : 청소년 발달, 사회정서 발달, 사회정서문제, 위기 청소년

---

<sup>†</sup> 교신저자: 유하나, 유타대학교 아시아캠퍼스, 인천 연구구 송도동, E-mail: hana.yoo@utah.edu



Copyright © 2024, The Korean Psychological Association. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial Licenses(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

청소년기는 생물·심리·사회적 요인의 변화와 재정립을 겪는 시기이다. 이 변화의 시기는 많은 영역에서 발달적 성숙을 이뤄가는 기회이지만, 어떤 청소년들에게는 그 성숙의 과정이 순탄하지 않아 정서 및 행동 문제로 이어지기도 한다. 현재 한국에서는 청소년복지 지원법에 따라 가정과 학교를 포함한 다양한 환경에서 적응상의 문제를 겪는 청소년들을 ‘위기청소년’이라고 규정하고 이들을 위한 제도적인 장치를 마련하고 있다. 서울 시내 청소년 8,517명을 대상으로 한 2021 서울특별시 청소년 위기 실태조사(서울시 청소년 상담복지센터, 2021)에 의하면 약 17%의 청소년(남자 청소년 중 약 15%, 여자 청소년 중 약 18%)이 위기청소년으로 분류되었다. 구체적으로는 초등학교생의 11.5%, 중학생의 14.4%, 고등학교생의 19%가 여러 종류의 위기 경험을 하는 것으로 나타났다. 또한 청소년기는 많은 변화의 시기로, 현재 구체적인 위기 경험을 하고 있지 않더라도 사회·정서상 많은 혼란과 불안감을 느낄 수 있는 시기여서 발달적인 도움이 절실히 필요하다. 어려움에 부딪친, 그리고 어려움에 취약한 청소년들에게 적절한 심리·정서적 지원을 제공하기 위해서는 먼저 청소년기의 사회·정서 발달에 대한 이해가 선행되어야 한다.

### 청소년기 사회·정서 발달 개관

청소년기의 사회·정서 발달을 이해하려면 이 시기의 가장 큰 특징인 ‘변화’를 이해해야 한다. 청소년들은 크게 세 가지 변화를 겪으며 발달한다. 첫 번째는 생물학적 변화이다. 사춘기를 겪으며 이차 성징이 일어나고, 호르

몬의 변화와 함께 이로 인한 신체의 급격한 성장, 생식 기능의 성숙, 뇌 발달 등이 일어난다. 청소년기의 생물학적 변화는 직·간접적으로 사회·정서발달에 영향을 미친다. 두 번째는, 인지적 변화이다. 청소년기에는 아동기에 비해 추상적, 고차원적, 정교한 사고가 가능해진다. 이 시기의 중요한 인지적 특성 중 또 하나는 자기중심성이다. 청소년기의 자기중심성은 타인의 관점 이해에 어려움을 겪는 아동기의 자기중심성과는 달리, 자기 개념이 확장되면서 자신에게 몰두하는 면을 일컫는다(김인경, 윤진, 1995; Goossens et al., 1992). 세 번째 변화는 사회적 변화로, 청소년을 둘러싼 환경의 변화를 일컫는다. 사회적으로 청소년기는 성인기를 준비하는 시기를 일컫는다. 아동기와 비교하여 보다 성숙한 행동이 기대되며 이러한 사회적 기대가 사회·정서 발달에 영향을 미친다. 또한 가정 및 가족의 여러 가지 변화(중년으로서 부모의 어려움, 가정의 지출 증가, 경제적 변화 등)와 또래 관계의 변화(학교급의 변화와 발달 시기 변화로 인한 또래 관계의 재편) 등도 청소년기 사회·정서 발달을 설명하는 요인이다. 시대 특정한 역사적 사건(예, 코로나 팬데믹) 또한 청소년기 사회·정서 발달과 관련이 있다. 청소년기의 사회·정서 발달의 특징은 이와 같은 생물학적·인지적·사회적 변화의 맥락 속에서 이해될 수 있으며, 주요한 발달적 특징은 다음과 같다.

첫째, ‘자기(self)’의 발달이다. 청소년기에는 자기 개념의 변화와 함께 자아존중감의 변화를 겪는다. 생물학적 변화에서 기인한 신체 성장이 이루어지면서 자기 신체 인식 및 자신에 대한 이미지 등이 달라져 자기 개념의 변화가 일어나고, 이는 청소년들의 자아

존중감에 영향을 미치기도 한다(Harter, 2012; Steinberg, 2006). 청소년들을 둘러싼 환경의 변화도 자기 개념과 자아존중감에 영향을 미친다. 또래 관계가 중요해지면서, 또래의 의견에 따라 자기 개념과 존중감이 긍정적 또는 부정적으로 변화하기도 한다(Gruenenfelder-Steiger et al., 2016). 학업과 성취가 중요해지는 학교에서의 사회 비교, 자신이 속한 문화에서 우세한 이상적인 신체상 및 성역할 또한 자기 개념의 발달에 영향을 미친다.

청소년기에는 자아 정체감의 형성도 이뤄지는데(Marcia, 1966), 이것이 가능한 것은 앞서 언급한 생물학적 변화, 자기 개념의 변화, 그리고 인지적 성숙으로 인해 자신에 대한 타인과 사회의 평가나 기대치를 인식하게 되고 나는 누구인가를 고민할 수 있기 때문이다. 또한 인지적 성숙의 영향으로 자신의 결정에 따른 결과에 대해 생각할 수 있는 능력인 미래 지향적 사고(future orientation)가 보다 더 가능해지고, 자신이 수행할 수 있는 다양한 역할들에 대해서 고려해 볼 수 있는 능력이 발달하면서 정체감에 대해 더 고민하게 된다(Seginer, 2003). 사회적인 변화도 정체감 형성에 기여하는데, 예를 들어 자신과 비슷한 관심사와 특성을 가진 패거리 집단(crowd) 등 또래 집단과 어울리면서 자아 정체감을 견고히 세우기도 하고(Cross & Fletcher, 2009; Giletta et al., 2021), 청년기의 자립 기간 등을 결정짓는 사회 구조 또한 정체감 형성에 영향을 미친다(Arnett, 2007).

둘째, 기분의 변동성, 즉 감정 기복 또한 청소년기 사회·정서 발달의 특징 중 하나이다. 청소년기 감정 기복은 하루 중 일어나는 정서 상태의 잦은 변동성과 격렬한 감정으로의 급격한 변화로 특징지어진다. 아동기나 성인기

와 비교해, 청소년기에는 전반적으로 감정 기복이 심한데, 특히 초기 청소년기에 가장 심하고 성인기에 가까워질수록 줄어드는 경향을 보인다. 이러한 패턴은 행복감, 슬픔, 분노 등 전반적 기분에서 공통적으로 보이는 현상으로 알려져 있다(Larson et al., 2002; Maciejewski et al., 2015). 청소년기 감정 기복은 사춘기 시기의 뇌 변화, 호르몬 변동성 등 생물·신경학적인 변화와 관련이 있다(Somerville et al., 2010; Toenders et al., 2024). 또한 이 시기에는 아직 정서조절능력이 발달하는 중이라 감정 기복에 더 취약할 수 있는데, 앞서 언급한 연령에 따른 변화는 정서 조절 능력이 발달해 나감에 따라 감정의 변동성이 점차 줄어드는 것이라 할 수 있겠다(박지선, 2014; Zimmermann & Iwanski, 2014). 더 나아가, 청소년기 감정 기복은 일상에서 경험하는 상황 변화의 영향을 받는다. 특히, 청소년들은 스트레스를 유발하는 부정적인 상황과 마주했을 때, 그 어느 때보다도 더 쉽게 부정적인 감정을 경험한다(Schneiders et al., 2006). 따라서 청소년기에는 정서의 불안정성에 영향을 줄 수 있는 개인적, 환경적 어려움을 극복하고 정서를 조절하는 능력이 중요한 발달 과업이다(전지영, 조성재, 2021).

셋째, 청소년기에는 도덕적인 사고 및 추론 능력이 더 정교해진다(Eisenberg & Morris, 2004; Nucci et al., 2017). 예를 들어, 청소년들은 점점 더 타인의 관점과 안녕감을 중시하는 도덕적 추론을 보이며, 도덕적 상황과 관련된 다양한 관점들을 취합하고 통합할 수 있는 능력을 발달해 나간다. 또한 청소년기에는 도덕적으로 옳은 것이 자기 개념이나 인생의 목표에서 얼마나 중요한가를 의미하는 도덕적 정체감이 형성된다(Hardy & Carlo, 2011). 즉, 자아

정체감의 발달과 동시에 도덕성이 자신의 정체감에서 얼마나 중요한지에 대한 생각을 확립해나간다. 시민적 참여(civic engagement)의 발달도 청소년기의 특징이다. 시민적 참여란 자신이 속한 집단과 사회에 기여하는 여러 활동을 일컫는 것으로(Wray-Lake & Shubert, 2019), 정치 참여, 환경보호 행동, 봉사활동, 사회적 책임감, 시민으로서의 지식 습득 등이 이에 포함된다. 이러한 변화들이 가능한 것은, 도덕성, 시민성, 정치적 신념 등과 같이 추상적이고 복잡한 개념들에 대한 사고가 청소년기에 인지적으로 가능해졌기 때문이다. 또한 부모로부터 정신적 독립을 시도하면서 자신의 가치관과 신념에 대해 사유가 가능하게 되고, 사회 인지의 발달로 타인의 관점과 마음을 더 잘 이해하게 되기 때문이다(Carlo, 2006; Collins & Steinberg, 2008). 사회적으로 청소년들에게 보다 성숙한 의식과 사고가 요구되는 것도 도덕성 및 시민의식 발달에 기여한다.

넷째, 청소년기에는 여러 관계에서의 변화 및 성숙이 일어난다. 먼저, 가족관계에 큰 변화가 일어난다. 청소년기에는 신체적, 인지적으로 성숙해지고 또래와 더욱 많은 시간을 보내게 되는데, 이 과정에서 가족과의 친밀감은 줄어들고, 거리감을 두게 되며, 사생활이 중요해지면서 가족 체계에 큰 변화가 찾아온다. 또한 청소년기는 대부분의 가정에서 부모-자녀 사이의 갈등이 최고조에 달하는 시기이다. 부모-청소년 갈등은 대개 보통 수준의 강도로, 대부분의 가정에서, 자주 일어나는 편이며, 주로 일상적인 사안들(예, 방 청소, 옷차림, 여가 시간, 취침 시간, 통금 시간 등)로 인해 일어난다(박영신, 2016; Smetana et al., 2003; Yau & Smetana, 2003). 이러한 부모-자녀 갈등은 정상

적 발달 과정의 하나로, 자율성 획득과 부모로부터의 독립을 이루려는 시도이다. 인지적 성숙을 이룬 청소년들은 부모의 권위나 말을 평가하기 시작하고, 부모의 통제 아래 있었던 것들을 자신의 통제 아래 두려고 한다. 반면, 자녀의 사회화를 목표로 하는 부모들은 청소년들이 생각하는 것보다 더 많은 사안이 아직 부모의 통제권 아래 있다고 생각한다. 이러한 서로의 관점 차이가 바로 청소년기 부모-자녀 갈등에 깔린 기제이다(박영신, 2016; Smetana & Rote, 2019). 청소년기 부모-자녀 갈등은 가족 내의 권력(즉, 누가 결정권을 가졌는가)이 재분배되는 과정을 상징한다. 자녀가 자라남에 따라 부모들은 점점 더 많은 결정권을 자녀에게 넘겨주고, 이 과정을 통해 청소년기 자녀들은 자율성을 기르게 되고 독립된 성인으로 기능하게 된다(박영신, 김의철 2008). 부모-자녀 갈등은 초기 청소년기에 가장 많이 일어나며, 시간이 갈수록 줄어든다. 이 과정 동안 대부분의 가정은 지지적인 관계를 유지한다(Smetana et al., 2006).

청소년기에 가족과의 친밀감은 줄어드는 반면, 또래 관계는 그 어느 때보다도 중요해진다. 청소년들은 또래의 의견을 매우 중시하고, 또래 사이에서 통용되는 문화에 편입되려고 한다(Giletta et al., 2021). 이러한 특징은 사회적 뇌라고 불리는 일련의 뇌 부분들에 변화가 오면서 생기는 일들로, 청소년들은 사회적 평가에 민감하고 사회적인 단서를 이전보다 더 잘 읽게 된다(Somerville, 2013; van den Bos et al., 2016). 이러한 발달적 특징은 청소년이 보이는 또래 문화에의 동조와 또래 압력에 대한 취약성을 설명한다.

친밀감의 발달 또한 청소년기의 중요한 발달 과업이다. 청소년들은 몇몇 또래와 지속적

이고 상호 호혜적인 관계를 맺으며(즉, 친구 관계를 형성하며) 우정을 쌓고, 이성 교제를 시작하기도 하며 친밀한 관계를 맺는 법을 배워나간다. 이러한 관계 속에서 청소년들은 사적인 이야기들을 공유하고, 갈등 상황에서 서로 타협하고 조정하는 능력을 배우며, 관계 내에서의 희생과 공감함을 배운다. 이는 마음 이론과 타인 조망 수용 능력 향상 등을 포함한 사회인지 발달로 인해 타인에 대한 이해가 증가하기 때문에 가능한 것이다.

다섯째, 청소년들은 위험 행동에 취약하다. 청소년기 위험 행동의 증가는 청소년기의 여러 발달적 변화와 관련이 있다. 우선, 사춘기의 영향을 받아 변연계가 활성화되고, 특히 보상 시스템과 관련이 있는 도파민과 같은 신경전달물질에 변연계가 큰 영향을 받으면서, 청소년기에는 아동기나 성인기 때보다 보상과 자극을 더 많이 추구하게 된다. 반면 충동 억제, 주의력과 감정 통제, 자기 조절을 담당하는 전전두엽은 청소년기에서 성인기로 가는 과정에서 서서히 발달하며, 성인기에 이르러서야 비로소 성숙한다. 이러한 뇌 영역 발달의 시간 차가, 청소년들을 자극에 반응적이고 자기 조절에 서툴게 만들어 다른 어느 시기보다도 위험 행동이나 문제 행동에 취약하게 만드는 것이다(Duckworth & Steinberg, 2015). 또한 또래 관계의 변화도 청소년기 위험 행동의 증가와 관련이 있다. 청소년들은 자연스럽게 또래와 많은 시간을 보내게 되는데, 특히나 또래 동조 성향이 심하고 또래 압력에 약하기에 또래와 함께 있을 때 위험 행동에 가담할 가능성이 더 높아진다(예, Allen et al., 2006).

### 청소년기의 발달적 위기

앞서 언급한 변화를 겪으며 청소년들은 자아 정체감 형성, 정서적 안정 및 자기 조절 능력의 습득, 사회적 관계의 확장, 친밀감의 형성, 자율성의 획득, 성인기 준비(직업 준비 및 시민의식 갖추기)를 사회·정서 영역에서의 발달 과업들로 성취해 나간다. 그러나 사회·정서적 발달 과정은 순탄하지 않은 수 있다. 어떤 청소년들은 학교폭력, 자해/자살, 정신 질환, 인터넷 중독, 약물/도박 문제 등 위기와 어려움을 겪기도 한다(서울시 청소년 상담복지센터, 2021; 한효진, 이정민, 2022). 이는 청소년기 발달 과업을 성취해 나가는 과정의 어려움에서 기인하기도 하며, 반대로 발달 과업 성취를 방해하는 요소로 작용하기도 한다. 따라서 청소년들이 겪는 문제 행동과 적응상의 어려움이 청소년기의 발달적 특징과 어떠한 연관이 있는지를 이해하여야 청소년들을 보다 더 잘 도울 수 있다. 특히, ‘발달 시기적으로’ 이들이 당면한 어려움이 무엇인지 이해해야 한다.

청소년기의 사회·정서적 어려움과 연관되는 청소년기 발달적 특성은 다음과 같다: 1) 청소년기를 둘러싼 광범위한 영역에서의 변화, 2) 아동기 및 성인기와 비교하여 여러 심리적 변인이 증가 혹은 감소하는 발달 시기적 특성, 3) 환경적 요인 4) 개인적 성향에서의 취약성.

#### 청소년기를 둘러싼 광범위한 영역에서의 변화

청소년기는 ‘유동성(flux)’과 ‘재협상(renegotiation)’이라는 두 키워드로 표현될 만큼(Cicchetti & Rogosch, 2002) 청소년 개개인뿐만 아니라 청소년들을 둘러싼 외적인 환경에

서도 변화가 일어나는 시기이다. 앞서 언급하였듯이 청소년기에는 생물학적인 변화와 함께 인지 및 사회정서 등 모든 발달 영역이 재조직화되기 때문에, 필연적으로 불안과 혼동이 동반될 수밖에 없다. 이에 더하여 가족 관계의 재편, 복잡한 또래 관계의 대두, 새로운 역할과 성숙을 기대하는 사회적 상황 및 제도 등 청소년을 둘러싼 환경에 구조적인 변화가 있기에 혼란이 더 생길 수 있다. 따라서 청소년기는 내면적 갈등과 외적인 갈등 모두를 경험하는 시기이며, 이런 위기 특성은 정상 발달 과정의 일부이다. 심리사회적 발달 단계를 제시한 에릭슨도 자아 정체감의 ‘위기’가 청소년들이 꼭 겪어야 할 발달 과정의 일부이며, 이 위기를 겪어야 성인기로 이행할 수 있다고 하였다(Marcia, 1966). 실제로 대부분의 청소년은 이러한 혼란의 시기를 거치다 시간이 지날수록 점점 안정감을 느낀다. 그러나 발달 과정을 이루는 과정 자체가 안정성에서의 이탈을 의미하기에, 추가적인 위험 요인에 노출되거나 지지 체계가 부족할 경우 사회·정서적 어려움을 경험할 가능성이 특히나 높아진다.

#### 아동기 및 성인기와 비교하여 여러 심리적 변인이 증가 혹은 감소하는 발달 시기적 특성

전 세계 여러 발달 심리학 문헌들에서 발견된 흥미로운 발달 현상 중 하나는 청소년기에 많은 심리적 변인이 U 곡선(혹은 거꾸로 된 U 곡선)의 발달 모양을 보인다는 것이다. 다시 말하면, 아동기와 비교하여 초·중기 청소년기에 어떤 심리적 지표 점수가 향상되거나 하락하다가 성인기(혹은 후기 청소년기)에 이르러 다시 이전 수준으로 돌아가는, 다른 시기와는 차별된 특징을 보인다는 것이다. 예를

들어, 앞서 언급했듯이 청소년기는 그 어느 때보다 부모-자녀 간 갈등이 많은 시기이다. 전 세계 연구들에서 아동기에 비해 초기 청소년기에 부모-자녀 갈등이 급격히 증가하고 시간이 지나며 점차 줄어드는 패턴, 즉 거꾸로 된 U자 패턴을 보임이 밝혀졌다(Smetana et al., 2006). 국내에서도 대학생에 비해 고등학생 때 부모-자녀 갈등의 빈도와 강도가 더 높다는 결과가 있다(박영신, 2016). 부모-자녀 관계의 질도 비슷한 패턴(청소년기에 접어들면서 하락했다 점차 상승하는 패턴)을 보이는데, 청소년이 가지고 있는 문제 행동의 여부 및 양상과 상관없이 대부분의 청소년 가정에서 이러한 경향이 보인다는 연구 결과도 있다(Keijsers et al., 2012).

청소년기의 정서적 반응과 관련하여도 비슷한 예를 찾을 수 있다. 청소년들은 누군가가 자기를 관찰하고 평가한다고 생각할 때 아동이나 성인보다 더 높은 수치심을 보고하는 것으로 나타났는데, 청소년기 사회적 뇌 부분의 변화로 사회적인 자극과 평가에 굉장히 예민해지는 특성을 반영한다(Somerville, 2013). 이는 청소년들이 또래들에게 크게 좌우되고 또래의 압력에 취약한 특성과 관련이 있다.

도덕성 발달 궤적에서도 U곡선은 여러 문헌에서 나타난 바 있다(Nucci & Turiel, 2009). 예를 들어, Nucci et al. (2017)은 아동기 및 청소년기의 도덕성 발달 궤적을 살펴보는 연구에서 중기 청소년기에 속한 아이들이 아동이나 후기 청소년보다 도덕 규칙의 당위성을 덜 인정하고 이를 개인적인 선택의 영역으로 여기는 경향(예, “나에게는 누군가를 때릴지 말지 결정할 ‘권리’가 있다”)이 있음을 발견했다. Wray-Lake et al. (2016) 또한 청소년기에는 아동기나 성인기에 비해 사회적 책임 가치(사회

와 속한 집단을 발전시키기 위해 하는 행동이나 가치)를 덜 중요하게 여기는 경향이 있음을 밝혀내었다. 이와 같은 경향성은 자아의 영역을 확장해 나가는 청소년들의 시도로 인한 것이며, 자신이 통제권을 가지고 있는 개인적 영역의 확대에 너무 몰두한 나머지 사회 관습이나 도덕적 가치에도 이를 적용하는 과정에서 일어나는 현상으로 볼 수 있다. 앞서 논의 되었듯이 청소년기 부모-자녀 갈등의 증가도 청소년들이 자신의 결정 영역을 확대해 가는 과정에서 부모와의 주도권 다툼을 벌이며 발현되는데, 이러한 점에서 같은 맥락이라 볼 수 있다.

이렇듯 청소년기는 아동기나 성인기와는 확연히 구분되는 발달적 특징을 가진다. 앞서 언급한 예시들에 의하면 청소년기에는 그 어느 때보다 부모-자녀 관계가 소원해질 수 있어 가족 관계에서 오는 스트레스의 증가, 발달에 필요한 지지 체계의 붕괴, 심리적 위축 등의 위험성이 존재한다. 또래 동조의 증가로 인해 또래와 함께하는 위험 행동이나 비행 행동에의 참여에 취약할 수 있고 위험 행동을 서로 강화할 수 있다는 발달적 어려움을 가지고 있다. 이와 함께 개인적 통제 영역의 확대로 인한 도덕적 가치의 상대화와 집단적 가치에 대한 무관심으로 인해 문제 행동에의 취약성이 더 강화될 수 있다.

#### 환경적 요인

청소년기의 환경적인 위험 요인도 사회·정서 문제와 연관 될 수 있다. 환경적 요인에서 고려해야 할 것은 발달 단계-환경 적합도(stage-environment fit)이다(Eccles et al., 1993). 발달 단계-환경 적합도 이론에 의하면, 특히나

청소년기에는 학교나 사회에서 그 발달적인 필요에 맞는 기회나 자원을 제공하는 것이 중요하고, 발달 단계에 맞는 필요가 잘 채워져야 청소년들이 긍정적인 발달 결과를 얻을 수 있다. 청소년기는 수많은 변화로 혼란스러운 시기이기에 심리적 안정, 따뜻하고 안정된 지지, 자율성과 독립심의 고취가 그 어느 때보다도 필요한 시기인데, 이를 제공해야 할 환경들 또한 큰 개편과 변화를 겪기에 청소년기에 필요한 발달적 필요를 채워주기가 어렵다는 구조적인 문제가 있다.

구체적으로 청소년기의 발달적 어려움과 연관될 수 있는 주요한 환경 요인을 살펴보면 다음과 같다.

양육상의 문제, 방임, 가정의 불화 등 가정의 문제는 모든 발달 시기에서 위험 요인이겠지만, 특히 청소년기에는 청소년들의 변화와 함께 가족 내 역동이 변화하고 가족 구성원들 간의 힘이 재분배되는 과정을 거치기에 가정 문제가 심화될 수 있다. 또한 자녀의 청소년 시기에 부모 세대들도 대개 중년에 접어들어 심리·정서적으로 혼란을 겪거나 많은 지출로 인한 가정의 재정적 어려움으로 그 어느 때보다도 높은 스트레스를 경험할 수 있다(Steinberg, 2006). 이 시기에 일어나는 가족 내 역동의 변화나 청소년 자녀와의 갈등은 부모의 스트레스를 높이고, 부모가 적절한 양육을 제공하지 못하게 만들거나 청소년 자녀와의 주도권 싸움으로 인해 부모를 더 지치게 만들 수 있다(성경미, 2013; 하영희, 2004). 더불어 이 때 적절하지 않은 부모의 양육 행동이나 대처는 부모-자녀 갈등을 심화시키거나 청소년의 문제 행동에 영향을 주기도 한다(예, 박영신, 2016). 따라서 혼란의 시기를 겪는 청소년 자녀에게 부모가 적절한 지지를 제공하지

못할 가능성이 높아진다.

현대의 청소년들은 발달적 필요와 환경 간 부적합성이 점점 높아지는 상황에 놓이고 있다. 건강 및 영양 상태가 좋아지면서 시간이 갈수록 사춘기의 시작이 빨라지고 있는데, 많은 발달 심리학 문헌들에서 이른 사춘기의 시작이 위험 행동, 외현화 문제, 정서 조절 문제, 정신 질환에의 취약성, 학교폭력의 위험성, 성범죄에의 노출 증가 등 여러 부정적인 결과와 연관이 있다고 밝혀졌다(Baams et al., 2015; Dimler & Natsuaki, 2015; Negriff & Susman, 2011). 이와 더불어 신체적인 성숙은 빨라지는 반면 취업, 재정적 독립, 결혼 등 사회적 독립은 늦어지는 시대적 상황은 미래에 대한 고민과 불확실성을 높이고 청소년들의 의사 결정에 더 큰 어려움을 주고 있다(Steinberg et al., 2015).

청소년기를 둘러싼 최소 두 번의 학교급 변화(초등→중등, 중등→고등) 또한 청소년들의 적응을 더욱더 어렵게 만들 수 있다. 우선, 새로운 학교급으로의 진학으로 교육 과정에 변화가 온다. 상급 학교에서는 학업량이 많아지고, 더욱 분화된 교과목을 따라가야 하며, 학업 성취에 대한 부담감이 증가하고, 학업 경쟁이 심화된다(정송 외, 2022). 상급 학교로 진학함에 따라 지켜야 할 규칙들도 늘어난다. 또한 청소년들은 기존의 또래 관계 붕괴와 함께 낯선 곳에서 새로운 또래 관계를 형성해야 하는 과제에 당면하며, 교과목의 분화로 다수의 교사와의 상호작용이 요구되기에 교사와 친밀한 관계를 맺는 것에도 어려움을 겪을 수 있다(김빛나 외, 2022). 더불어 이 시기에는 앞서 언급했듯이 가족 관계가 변하고 서서히 소원해진다. 따라서 청소년들은 여러 대인 관계 상황에서 어려움과 좌절을 겪기 쉽다. 결국,

청소년기에는 더욱 복잡해진 사회적 관계를 마주해야 하는데, 이는 교과 과정과 환경적 변화로 불안한 청소년들에게 적절한 지지 체계가 부족할 것임을 시사한다. 청소년들은 감정 기복이나 정서 조절의 어려움 등 앞서 언급한 청소년기의 특징으로 인해 학교급 변화와 함께 당면한 이 문제들에 유연하고 적절하게 대처하기 어려울 수 있다. 즉, 학교급의 변화는 환경적 변화로 청소년기의 불안정성을 높이고 청소년들을 둘러싼 지지체계를 무너뜨려, 생물학적·정서적·인지적 변화로 그 어느 때보다 안정감, 애정, 지지가 필요한 청소년기에 적합하지 않은 발달적 환경을 형성시킨다. 특히 국내 여러 문헌에서도 사춘기가 시작되는 시기에 벌어지는 초등학교에서 중학교로의 진학으로 인해 많은 청소년들이 사회·정서적으로 어려워함이 밝혀져 있다. 예를 들어, 초등학교에서 중학교로 올라가는 전환기에 학교 적응 수준이 하락했으며(정송 외, 2022), 초중등학교에서 학년이 올라갈수록 문제 행동이 많이 나타났다(이정미, 양명숙, 2006). 또한 초등에서 중학교로 전환하면서 위축감을 겪는 청소년이 많아지며, 청소년들의 정서적 어려움은 더 분화되고, 내재화·외현화 문제의 공존율도 증가하는 것으로 나타났다(김빛나 외, 2022). 실제로 한국 교육 현장을 다룬 김태은 외(2015)의 연구에 의하면 중학교는 초등학교에 비해 학습량이 많고, 교사의 도움이 적으며, 교사-학생 상호작용이 줄어들고, 모둠 활동 보다는 교사 설명이 수업의 중심이 되는 등의 차이가 있었다. 이는 학업 난이도 상승과 학교 내 지지 체계 형성의 어려움이 실제 한국 청소년이 겪고 있는 문제임을 시사한다.

특정한 시대적 사건이 청소년들의 사회·정

서 발달에 영향을 미칠 수도 있다. 대표적인 예로 코로나19 팬데믹 시대 경험이 청소년들의 정신건강에 부정적인 영향을 미쳤다는 결과는 국·내외 여러 연구와 문헌에서 잘 나타난 바 있다(예, 김동현, 서동현, 2024; 김신아, 이자영, 2022; 이광현, 권용재, 2024; 최지욱, 2021; 한국청소년상담복지개발원, 2021; Barendse et al., 2023; Hu & Qian, 2021; Jones et al., 2021; Panchal et al., 2023). 연구가 진행된 장소와 연구 변인에 따라 결과에 차이는 있었지만, 코로나 팬데믹으로 청소년들은 이전보다 높아진 불안, 우울, 스트레스, 자살사고, 품행 문제 등을 경험한 것으로 나타났다. 특히, 팬데믹 이전에 정신 건강 문제에 어려움을 겪고 있었던 청소년들, 사회적 약자 집단, 낮은 경제적 지위를 가진 청소년 등 취약층이 더 큰 영향을 받았으나, 그 뿐 아니라 팬데믹 이전에 정신 건강에 어려움이 없었던 청소년들의 심리적 어려움까지도 증가한 것으로 나타났다(Hu & Qian, 2021). 이는 코로나 팬데믹으로 전염과 건강에 대한 걱정이 높아지고 사회적 거리 두기 등 방역 조치들과 함께 일상생활에서 많은 변화들이 생겼기 때문일 것이다. 구체적으로는 감염병 상황에 대한 불안, 또래 관계 및 학교생활의 제한, 일상 활동의 제한, 미래에 대한 불확실성 등이 청소년들의 정신건강에 위협 요인으로 작용했을 것이다. 실제로, 팬데믹으로 청소년의 신체활동, 또래 활동 등이 감소하고 스마트폰 등 미디어의 사용이 증가하였으며(예, 김성은, 박찬호, 2021), 이에 따라 청소년들이 관계에서의 어려움, 자율성의 감소, 유능감 발휘의 곤란 등을 겪었다는 연구도 있었다(이영애 외, 2023).

청소년이 살고 있는 사회·문화적 환경도 발달적 어려움과 관련이 있다. 예를 들어, 한

국 청소년의 어려움을 이해하기 위해서는 학업 문제의 영향을 살펴보아야 한다. 전 세계 여러 나라와 비교해 한국의 학업 요구도와 부담은 높은 것으로 알려져 있으며, 한국 청소년들은 높은 학업량을 소화하고 학원 등 많은 사교육을 받고 있다. 실제로 한국 청소년들의 학업 관련 불안은 다른 OECD국가의 평균보다 높았다는 결과도 있었다(OECD, 2017). 2020년 청소년 건강행태조사에 의하면 한국 청소년의 가장 큰 스트레스 요인은 성적과 진로에 대한 부담감(54.7%)으로 그 다음으로 높은 응답률을 보인 외모(11.6%), 기타(11.8%), 부모와의 갈등(10.5%)과 수치에서 큰 차이가 있었다(질병관리청, 2020). 학업 스트레스와 부담은 한국 청소년이 학업 소진을 겪을 가능성을 높이고, 행복감을 낮추며, 우울 및 불안 등 정서 문제를 일으키고, 자살 사고를 증가시키는 것이 여러 연구를 통해 발견되었다(예, 김재엽 외, 2015; 신승배, 2015; 신혜진, 유금란, 2014; 원경림, 이희중, 2019; 조혜진 외, 2013; Kim et al., 2024). 따라서 학업 문제가 한국 청소년의 사회·정서적 어려움에 미치는 영향은 문화적 맥락에서 이해되어야 한다.

#### 개인적 성향에서의 취약성

특정한 기질적 특성, 신경·발달적 어려움 등 사회·정서 문제에서의 취약성(vulnerability)을 가진 청소년들은 특히나 이런 변화의 시기에 적응이 더 어려울 수 있다. 우선, 청소년기의 변화가 기존에 가지고 있던 성향을 더 강화해 문제 행동으로 이어질 수 있다. 예를 들어, 감각 추구 성향이 높은 아동들은 청소년기에 이르러 보다 더 높은 위험 행동 추구를 보일 수 있다(Safa et al., 2020). 감정의 불안정성이 높았

던 아동은 청소년기에 여러 스트레스 상황에 놓이면서 감정 변동이 더 심해질 수 있다 (Cicchetti & Rogosch, 2002). 또한 특정한 취약성을 가진 청소년들은 청소년기의 발달 과업을 더 어려워할 수도 있다. 예를 들어, 앞서 학교 전환기, 특히 초등학교에서 중학교로의 전환이 더 큰 적응상 어려움과 관련이 있다고 언급했는데, 특히나 이미 취약성을 가진 상태에서 청소년기에 접어든 경우에는 학교 전환기가 사회·정서상 더 위협할 수 있다. 구체적으로는 정신 건강에 문제가 있는 학생들, 특성적 불안이 높은 학생들, 회피적 기질이 높은 학생들, 특정한 정서 행동 문제(예, 외현화 정서 행동 문제)를 가진 학생들, 학습에 어려움을 가진 학생들 등이 이에 해당한다. 이들은 스트레스에 더 취약하고 더 강하게 반응할 수 있으며, 따라서 새로운 상황에 적응할 수 있는 새로운 기술과 행동을 습득해야 하는 청소년기가 이들에게는 발달적으로 더 어려운 시기일 수 있다(예, 김빛나 외, 2022; Neal et al., 2016).

이러한 개인적 취약성과 더불어 아동기에 역경을 겪었거나 사회적인 지지 체계가 없는 청소년들은 사회·정서 문제에 있어 더욱더 높은 위험성을 가진다(Steinberg et al., 2015).

### 청소년기 사회·정서 문제의 발달적 이해

청소년기에는 다른 발달적 시기와 구별되는 발달 과업과 취약성이 있기 때문에 청소년들의 문제를 이해하는 데에 있어 발달적 접근을 해야 청소년들을 더 잘 도울 수 있다. 본 섹션에서는 구체적인 청소년기 사회정서 문제를

예로 들어, 앞서 논의된 발달적 특성과 위기가 이와 어떠한 연관이 있는지 살펴보고자 한다.

#### 학교폭력

학교폭력은 가해자와 피해자 모두의 사회·정서 발달을 저해하는 문제 행동이다. 교육부(2023)에 따르면 2023년 학교폭력 피해 응답률은 초등학생의 3.9%, 중학생의 1.3%, 고등학생의 0.4%이며, 가해 응답률은 초등학생의 2.2%, 중학생의 0.6%, 고등학생의 0.1%로 전년도 대비 증가한 수치를 보였다. 학교폭력은 학교 적응상의 문제, 자살 사고와 우울, 사회정서 발달에의 어려움 등 청소년기 정신 건강에 큰 영향을 미친다(고경은, 이수림, 2015; 남석인 외, 2014; 서운, 2014). 또한 학교폭력은 청소년들의 친구 관계, 가족 관계, 교사와의 관계에 영향을 미치고 사회관계 속의 지지 체계를 무너뜨린다(박재연, 2017). 소원해진 가족 관계라는 맥락 속에서 자율성 및 정서적 안정을 성취하고 친밀한 관계를 연습하는 것이 청소년기의 발달과업이라는 것을 고려할 때, 그리고 청소년기 사회·정서적 어려움에서 기인한 사회적 관계 맺기 어려움이 결국 부적응 문제로 이어짐을 고려할 때(Meeus, 2016), 청소년기 학교폭력 경험은 장기적으로 큰 영향을 미칠 수 있다.

국내 문헌들을 보면 부모 학대, 방임, 양육 태도, 부모와의 애착 등 가정 및 가족 관련 변인들(예, 박성숙 외, 2015; 이지현, 2016; 조운오, 2013)과 교사의 지지 결여, 학교 유해 환경, 학교 규칙, 예방 교육의 유무 등 학교 관련 변인들(예, 김은숙, 정현희, 2021; 김진숙 등, 2014)이 학교폭력의 위험 요인으로 주로

연구되어 왔다. 이들은 청소년기에만 국한되는 위험 요인이 아니라 전 발달 시기에 걸쳐 학교폭력을 이해하는 데에 중요한 것들로, 올바른 부모 교육과 학교 환경의 구축이 학교폭력 문제의 예방 및 개입에 중요함을 시사한다.

청소년기 학교폭력은 또래 관계가 그 어느 때보다 중요해지는 발달적 특성과 함께 이해되어야 한다. 학교폭력은 또래 관계라는 맥락 안에서 진행된다. 학교폭력의 가해 행동에는 피해자에게 위력을 행사하여 또래 관계에서 자신의 위치를 과시하고 또래의 동경을 받고자 하는 심리적 기제가 깔려있다(Caravita et al., 2009; Volk et al., 2014). 또한 비행 친구 접촉과 또래 동조, 학교폭력에 대한 방관적 또래 문화 등이 학교폭력의 위험 요인으로 밝혀졌다(예, 김은숙, 정현희, 2021; 김진숙 외, 2014, 이지현, 2016). 따라서 또래 관계의 확장은 청소년기의 발달적 과업이자, 동시에 학교폭력 문제의 취약성으로 이해되어야 한다.

청소년기에는 사회 인지의 발달로 타인의 마음과 관점에 대한 이해가 성숙해 가지만, 그와 동시에 개인적 영역의 확대로 도덕 및 관습의 상대화, 집단과 사회의 발전을 위한 관심 등이 떨어지는 시기이다. 즉, 도덕적 사고와 비도덕적 행동(타인에게 해를 가하는 행동) 사이의 관계가 매우 복잡해지는 시기이다. 도덕적 사고에서의 (미)성숙함은 다른 변인의 조절 및 매개 효과를 거쳐 (비)도덕적 행동으로 이어질 수 있다. 예를 들어, 도덕적 추론력이 미성숙한 청소년들은 또래 동조성이 높을 경우 가해 행동에 더 참여하며, 도덕적 추론은 공감을 향상시켜 가해 행동에 참여하지 않게 하는 것으로 나타났다(김보은, 최수미, 2016). 학교폭력 개입 및 예방 프로그램에서 사회인지 능력의 향상이 중요한 요인으로 다

루어지고 있는 바(Bradshaw, 2015), 청소년들의 학교폭력에 대한 판단과 태도, 인권 감수성, 사회·정서적 능력 등이 학교폭력 경험 및 방관 행동과 어떠한 연관이 있는지 향후 더 많은 연구가 수행되어야 효과적인 예방 및 개입 대책을 마련할 수 있겠다.

### 청소년기 정신병리

2021 서울특별시 청소년 위기 실태조사(서울시 청소년 상담복지센터, 2021)에 따르면, 한국 청소년은 자해/자살, 인터넷 중독, 약물/도박 등 정신 건강과 관련된 여러 위기 경험을 하고 있다. 또한 아동기와 비교해 청소년기에 주요 정신 질환의 유병률이 증가하기도 하는데, 구체적으로 주요우울장애 및 양극성 장애는 0.6%(아동기)에서 1.5%(청소년기)로, 파괴적 충동 조절 및 품행장애는 2.5%에서 6.2%로, 물질 사용 장애는 0.1%에서 3.1%로, 섭식 장애는 1.0%에서 2.3%로 증가한 것으로 나타났다. 국외에서도 이러한 정신 질환의 유병률이 청소년기에 이르러 증가하는 것으로 알려져 있다(Steinberg et al., 2015).

청소년기 정신 질환과 발달적 특성 사이의 연관성은 다음과 같다. 첫째, 청소년기의 정서·행동적 취약성이 정신 병리 발달의 위험성을 높인다. 예를 들어, 감정 기복은 청소년기의 정서적 특징 중 하나로, 변동이 심한 정서적 상태를 잘 조절하는 것은 청소년기의 중요한 발달 과업 중 하나이다(박지선, 2014; 전지영, 조성제, 2021). 대부분의 청소년은 감정 기복을 잘 조절하고 안정화된 정서를 확립해 가지지만, 정서적 불안정성과 자기 조절의 어려움 자체가 정신 병리의 위험 요인으로 작용할 수 있다(Meeus, 2016). 많은 연구들에서 청소년

기의 감정 기복이 우울 및 불안 등 내현화 문제뿐 아니라 비행 행동 등의 외현화 문제, 그리고 부정적 사회적 상호작용과 연관이 있음이 밝혀졌다(예, Maciejewski et al., 2014, 2019; Neumann et al., 2011; Silk et al., 2003). 구체적으로 행복, 불안, 슬픔의 변동성이 모두 향후 내재화 문제와 연관이 있다는 것이 밝혀졌는데, 감정 기복은 그것이 긍정적인 감정이든 부정적 감정이든지와 상관없이 정신 병리의 위험요소가 될 수 있음을 시사한다. 다만, 분노의 변동성은 향후 공격행동의 발달을 설명하는데 있어 다른 기분의 변동성보다 큰 역할을 차지하는 것으로 나타났다(Neumann et al., 2011). 또한 청소년기는 앞서 언급했듯이 또래 관계와 이성 교제 중요성의 대두, 부모와의 갈등 등으로 사회적 관계에서 정서적인 능력 사용이 더욱 중요해지고 환경적인 스트레스가 증가할 수 있다. 따라서 감정 기복이라는 특징은 이러한 발달적 어려움에 대한 적절한 대응을 더 어렵게 할 수 있다.

둘째, 청소년기의 정신 병리 증상들은 아동기와는 다른 양상으로 나타날 수 있다(Steinberg et al., 2015). 예를 들어, 아동기 우울에서는 정서적인 어려움이 주요 증상이라면, 인지적으로 보다 성숙해진 청소년기에는 인지적인 증상들(예, 무력감, 부정적 사고 패턴)이 주요 기제로 대두된다.

셋째, 청소년기의 내적·외적 변화라는 발달적 특성은 개별적인 정신 건강 문제의 위험 요인들과 서로 다르게 영향을 맺고 있다. 예를 들어, 섭식 장애의 경우, 청소년기 신체 및 인지 발달로 인한 자기 개념의 변화와 관련이 있다. 청소년들은 아동기보다 자신의 신체상 평가에 더 몰두하는데, 이는 대중 매체에서 그려지는 이상적인 신체상, 주위 사람들의 평

가, 사회문화적 환경(예, 이성 교제에 대한 관심 정도 및 용인 정도)의 영향을 받는다(예, 박윤영, & 이소연, 2019; 이은주, 2009; Gondoli et al., 2011). 또 다른 예로, 청소년기 중독 및 약물/도박 경험은 앞서 언급한 위험 행동 추구의 기제와 밀접한 연관이 있다. 변연계의 활성화로 보상을 추구하는 성향이 강해지고, 자기조절을 담당하는 전전두엽의 발달은 미성숙하여 중독에 취약한 발달적 특성이 있는 것이다. 또한 또래 동조의 증가로 인해 약물/도박 경험이 있는 또래와 이를 용인하는 또래 문화에의 노출은 특히 청소년기에 주목해야 할 위험 요인이다.

#### 청소년 비행

앞서 발달적 특징에 대한 언급에서 청소년들이 왜 위험 행동에 취약한지는 이미 설명된 바 있다. 지난 수십 년간 발달심리학은 청소년기 비행 및 위험 행동의 변화와 궤적을 추적하고 관련 변인을 살펴보면서 청소년기 비행의 위험 및 보호 요인에 관해서 연구해 왔다. Moffitt(1993)은 반사회적 행동을 보이는 아이들의 생애를 추적하여 아동기부터 성인기에 이르기까지 지속적으로 비행 행동을 보이는 생애 지속형 비행집단과 아동기와 성인기에는 비행 행동을 보이지 않았지만 청소년기에 비행 행동이 증가하는 청소년기 제한적 비행 집단을 규명하였는데, 국내외 많은 연구들에서도 비슷한 집단이 도출되었다(예, 정익중, 2009). 생애 지속형 비행 집단은 아동기부터 인지능력, 신경 발달적 요인, 가정환경, 또래 관계 등 전 영역에서 어려움을 겪은 것으로 알려졌으나, 청소년기 제한적 집단은 청소년기 또래 관계, 특히 비행에 가담하는 또래와

의 접촉이 큰 위험 요인으로 밝혀졌다(Moffitt & Caspi, 2001).

청소년들의 비행 행동의 궤적을 추적하는 발달적 접근을 통해 우리는 청소년 비행과 관련된 심리적, 환경적 기제에 대한 정보를 얻을 수 있다. 예를 들어 Keijsers et al. (2012)은 청소년 비행의 발달 궤적과 부모-자녀 관계의 질 사이의 연관성을 연구하였다. 503명의 네덜란드 남학생을 만 7세부터 관찰하여 그들의 비행 행동의 궤적을 도출해 본 결과, Moffitt(1993)의 생애 지속형 집단 및 청소년기 제한적 집단과 각각 비슷한 궤적을 보이는 두 집단과 함께 비행 행동에 가담하지 않는 집단, 아동기에는 비행에 가담했으나 청소년기에는 중단한 집단이 나타났다. 모든 집단에서 청소년기에 부모-자녀 관계가 하락하는 양상을 보였으나, 비행에 가담하지 않는 집단은 그 하락 폭이 적었고 전 연령에 걸쳐 부모-자녀 관계가 가장 좋았다. 즉, 청소년기의 안정적 부모-자녀 관계는 청소년들의 비행 가담을 막는 보호 요인으로 작용할 수 있다. 그 외의 다른 집단은 어느 시기에 비행에 가담했든지 상관없이 청소년기에 들어 부모와의 관계가 하락하는 것으로 나타났는데, 다만 청소년기 제한적 비행 집단은 청소년기에 접어들기 전 부모와의 관계가 매우 양호했던 것으로 나타났다. 따라서 이들 집단에는 비행에 관대한 또래 문화에의 노출, 부모와의 소원한 관계로 인한 지지 체계 붕괴, 부모의 감독 소홀 등이 위험 요인으로 작용했다고 할 수 있다.

## 결론 및 제언

청소년 정신 건강 문제에 대한 개입과 예방

을 위해서는 청소년기의 발달적 특징이 청소년기 사회·정서 문제의 위험 요인과 어떠한 연관성이 있는지 이해해야 한다. 전 영역에 걸쳐 일어나는 청소년기의 변화는 새로운 적용 과제를 제시하고 그동안 적용에 사용되었던 정서·행동적 레퍼토리의 붕괴를 가져온다는 점에서 사회·정서적 취약성으로 작용할 수 있다. 청소년들은 이러한 발달상의 어려움으로 인해 사회·정서적 위기를 경험할 수 있으며, 더불어 이 시기의 위기 경험은 청소년기 발달 과업 수행의 걸림돌이 될 수 있다. 본 논문은 국내외 주요 이론과 연구를 통합하여 이를 정리하였으며, 그 과정을 통해 발달적 관점으로 청소년기를 이해하는 것이 얼마나 중요한지를 밝혀내고자 하였다. 더 나아가 구체적인 사회정서 문제를 예시로 들어, 청소년기 사회정서 발달의 전반적 특성을 청소년기 문제 이해에 어떻게 적용할 수 있는지 보여주었다는 데에 그 의의가 있다.

또한 본 논문은 전반적인 사회정서 발달 특성을 다루는 데에 있어 국내외 이론과 연구를 개관하여 보편적인 청소년기 발달 문제와 시대적, 문화 특정적 문제 이해에 모두 도움이 될 수 있는 틀을 제공하고자 하였다. 이를 통해 청소년의 발달 과정에 대한 이해를 필요로 하는 학계 및 현장에서 폭넓게 사용되고 도움이 될 수 있기를 바란다. 청소년기 발달의 특성을 올바르게 이해하면 청소년기 위기 실태와 관련 요인에 대한 더 정확한 파악과 함께 위기 위험에 놓인 청소년들을 선별 및 진단하는 예방 및 개입 프로그램과 정책 개발에도 큰 도움이 될 것이다. 또한 위기 청소년의 상담 현장에서 개인에 대한 이해를 돕고 향후 발달상의 어려움을 예측하는 데에 유용할 것이다. 이를 위해서는 청소년기를 발달적 관점에

서 이해하는 다양한 연구가 더욱 활발히 이루어져야 하며, 이를 이론적인 틀에서 통합하려는 시도가 필요하다. 또한 연구 결과가 실제 현장에서 가지는 함의에 대한 구체적이고도 실질적인 논의가 이루어져야 할 것이다.

청소년의 사회·정서적 문제의 심도 있는 이해와 적용을 위해 다음을 제안한다.

첫째, 청소년기 발달을 이해하는 데에 있어 정상 발달과 이상 심리의 경계에 대해 고려해야 한다. 부모-자녀 사이의 갈등, 감정 기복, 위험 행동의 증가 등은 청소년기에는 정상 발달에서 관찰할 수 있는 현상이나, 다른 발달 시기에서는 정상 발달의 궤도에서 벗어난 것으로 여겨질 수 있다. 그러나 이러한 청소년기의 특성이 사회·정서 문제의 취약성으로 작용할 수 있는 바, 어느 정도가 임상적으로 정서 및 행동 문제를 예측할 수 있는 경계인지 심도 있는 연구가 필요하겠다. 예를 들어, Maciejewski et al. (2019)는 기분의 변동성이 적응 문제로 이어지는 데에는 개인차가 존재하여 대부분의 청소년들은 기분의 변동성이 안정화되고 정서 행동 문제를 보이지 않았지만, 기분의 변동성이 줄어들지 못하고 이것이 적응상 어려움으로 발전된 청소년 집단이 있음을 발견하였다. 한국 청소년을 대상으로도 청소년기의 발달적 특성과 실제 사회·정서 행동의 연결 고리를 심도 있게 연구해야 하겠다.

둘째, 청소년기 특성에 대한 ‘발달적’ 접근을 통해 위험 요인들이 실제 문제 행동으로 이어지는 발달 경로(pathway)와 발달 궤적(trajecory)에 관한 연구를 진행할 필요가 있으며, 무엇보다도 그 연구 결과들을 청소년 문제 예방 및 개입에 적용하려는 시도가 활발히 이뤄져야 한다. 특히 이때, 변화하는 환경 속에서 청소년기의 특성들이 어떻게 변화하는지

청소년과 환경의 상호작용이 종단적 관점에서 고려되어야 할 것이다. 즉, 아동기의 위험 및 보호 요인이 청소년기 사회·정서 문제와 어떤 관련이 있는지와 더불어 청소년기의 사회·정서 문제가 성인기의 적응에 어떠한 영향을 미치는지 등 다른 발달 시기와의 연관성이 더 명확히 파악되어야 한다. 또한 개인의 정신 병리의 발달에는 서로 다른 원인과 발달적 경로가 작용하기 때문에(Cicchetti & Rogosch, 2002), 청소년기의 전반적 특성과 정신 병리의 다양한 발달 궤적 사이의 관계가 규명되어야 할 것이다.

셋째, 이와 관련하여 관찰 대상 중심적 접근(person-centered approach; Muthén & Muthén, 2000)을 통한 청소년 문제의 이해가 예방과 개입에 큰 도움이 될 것이다. 심리적 기제를 집단 전체 수준에서 분석하는 변인 중심적(variable-centered) 방법론을 통해 집단 전체의 전반적인 패턴에 대해 이해할 수 있지만, 개별 사례들의 차이점과 유사점에 대해서는 정확히 파악하기 어렵다. 관찰 대상 중심적 발달 연구 모형은 여러 층위의 표본을 아우르는 집단 프로파일을 도출하여 발달상 단일 궤적이 아닌 여러 발달 궤적이 존재할 수 있음을 알려준다. 이를 통해 개인차를 집단 수준으로 파악하고, 발달 과정의 복잡성을 이해할 수 있으며, 개인 특성에 맞는 개입과 예방 방법을 고려할 수 있다.

넷째, 청소년이 가진 문제의 원인 파악과 문제 해결에만 관심을 쏟는 것을 넘어 청소년의 잠재력을 끌어내고 성장을 도모하는 긍정적 청소년 발달(Positive youth development) 관점을 더 도모해야 한다. 즉, 청소년들의 강점을 파악하고 성공적인 역량 발휘를 돕는 데에도 힘써야 한다. 앞서 언급했듯이, 청소년기는 성

공적인 사회정서 발달을 위한 지지가 그 어느 때보다도 절실할 수밖에 없는데, 반면 청소년들을 둘러싼 환경은 그에 충분한 지지를 제공하기 어려울 수 있다. 따라서 청소년들의 강점 발휘를 도모할 지지 체계 구축에도 힘을 써야 한다. 연구에 의하면 교사의 지지, 학교 활동, 학교 전환기에 대한 지지 등이 청소년들의 사회정서 역량과 연관이 있음이 밝혀졌다(예, Shubert et al., 2020). 실제로 긍정적 청소년 발달 관점의 중요성과 정책 및 현장에서의 시사점은 꾸준히 논의되어 왔고, 청소년의 인성 교육이나 사회정서역량을 증진하는 여러 프로그램의 개발 및 사용에 적용되어 왔다(예, 김윤경, 2017; 김진호, 2006). 그러나 아직 광범위한 적용이 이루어지고 있지는 않으며, 따라서 앞으로 청소년이 가진 자원과 지지 체계에 대한 보다 더 체계적인 연구 진행과 현장 적용이 필요할 것이다.

마지막으로, 청소년기 사회정서 발달 및 문제와 관련된 연구 결과들이 실제 상황에서 유용하게 사용될 수 있도록 학계와 현장의 긴밀한 협조가 필요하다. 심리학자들은 현장의 어려움을 반영하여 실제 청소년 문제 예방과 개입을 위해 필요한 연구가 무엇인지 현장과 함께 고민해야 할 것이다. 또한 청소년 발달 연구에 대한 접근성을 높이기 위해 현장과의 적극적인 소통을 도모해야 할 것이다. 이 때, 연구 결과들의 실제 현장 적용이 용이하도록 현장의 언어로 소통하려는 노력도 필요할 것이다.

### 참고문헌

고경은, 이수림 (2015). 학교폭력 가해피해 중

북경험 중학생의 특성 및 학교생활적응에 영향을 미치는 요인 연구: 학교폭력 유형별 집단비교를 중심으로. *청소년상담연구*, 23(1), 1-28.

<http://doi.org/10.35151/kyci.2015.23.1.001>

교육부 (2023). 2023년 1차 학교폭력 실태조사. <https://if-blog.tistory.com/14704>

김동현, 서동현 (2024). 코로나 19 상황 속 청소년의 지각된 스트레스와 비자살적 자해의 관계에서 가족관계와 자아존중감의 다중가산조절효과. *청소년학연구*, 31(5), 83-111.

<https://doi.org/10.21509/KJYS.2024.05.31.5.83>

김보은, & 최수미. (2016). 초기청소년의 도덕 추론이 또래가해행동에 미치는 영향: 동조성의 조절효과와 공감의 매개효과. *청소년학연구*, 23(3), 29-52.

<https://doi.org/10.21509/KJYS.2016.03.23.3.29>

김빛나, 장혜인, 박주희 (2022). 초기 청소년기 정서행동문제의 중단적 변화에 따른 잠재 프로파일 분류 및 전이 영향요인 분석. *HER(Human Ecology Research)*, 60(1), 53-68. <http://doi.org/10.6115/fer.2022.004>

김성은, 박찬호 (2021). 2021 한국 아동·청소년패널조사: 데이터분석보고서 - 코로나 19와 청소년 생활·심리변화. 한국청소년정책연구원.

김신아, 이자영 (2022). 청소년의 코로나 19 스트레스에 대한 잠재프로파일 분석. *청소년복지연구*, 24(2), 97-118.

<http://doi.org/10.19034/KAYW.2022.24.2.05>

김윤경 (2017). 사회정서학습(SEL)을 적용한 학교인성교육 정책방향 연구. 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.

김은숙, 정현희 (2021). 초기 청소년의 학교폭

- 력 가해경험 및 피해경험의 변화양상과 예측요인. *청소년학연구*, 28(11), 369-393.  
<http://doi.org/10.21509/KJYS.2021.11.28.11.369>
- 김인경, 윤진 (1995). 청소년기 자아중심성: 이론과 현상의 개관. *한국심리학회지: 일반*, 14(1), 117-136.
- 김재엽, 성신명, 장건호 (2016). 학업 스트레스가 자살생각에 미치는 영향 -가족 지지의 조절효과를 중심으로-. *한국가족복지학*, 51, 187-218.  
<http://doi.org/10.16975/kjfs.2016..51.006>
- 김진숙, 문현주, 신혜숙 (2014). 학교환경요인이 청소년의 학교폭력 가해에 미치는 영향에서 가정폭력 경험의 조절효과. *인간발달연구*, 21(1), 221-241.
- 김진호 (2006). Positive Youth Development의 의미와 정책적 시사점. *미래청소년학회지*, 3(2), 71-88.
- 김태은, 노원경, 안태연, 고정화 (2015). 초·중학교 교수학습 연계 지원 방안. *한국교육과정평가원*.
- 남석인, 남보영, 장은혜 (2014). 학교폭력 피해경험이 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 위축의 매개효과를 중심으로. *청소년복지연구*, 16(4), 57-80.
- 박성숙, 박성옥, 손의성 (2015). 청소년의 가정폭력 경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향-발달자신의 매개효과를 중심으로. *상담학연구*, 16(1), 217-229.  
<http://doi.org/10.15703/kjc.16.1.201502.217>
- 박영신 (2016). 후기 청소년들의 부모-자녀갈등의 특징과 부모양육행동의 관계. *한국심리학회지: 학교*, 13(2), 247-265.  
<http://doi.org/10.16983/kjsp.2016.13.2.247>
- 박영신, 김의철 (2008). 한국 청소년의 삶의 질과 인간관계. *교육심리연구*, 22(4), 801-836.
- 박윤영, 이소연 (2019). 여자 청소년과 여대생의 이상섭식태도에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인에 관한 메타분석. *청소년상담연구*, 27(1), 105-140.  
<http://doi.org/10.35151/kyci.2019.27.1.005>
- 박지선 (2014). 발달적 관점에서 본 아동, 청소년의 정서조절. *한국심리학회지: 건강*, 19(1), 1-21.  
<http://doi.org/10.17315/kjhp.2014.19.1.001>
- 박재연 (2017). 청소년의 학업스트레스, 학교폭력, 주관적 행복감의 관계: 친구, 가족, 교사의 지지의 매개효과를 중심으로. *사회과학연구*, 43(2), 263-289.
- 서울시 청소년 상담복지센터 (2021). 2021 서울특별시 청소년 위기 실태조사.
- 서운 (2014). 학교폭력 피해경험의 지속성 및 노출정도가 청소년의 사회정서발달에 미치는 영향. *청소년학연구*, 21(6), 223-253.
- 성경미 (2013). 청소년 자녀 양육 스트레스 측정도구 개발. *정신간호학회지*, 22(3), 216-229.
- 신승배 (2016). 한국 청소년의 행복감에 영향을 미치는 요인. *인문사회과학연구*, 17(3), 135-184.  
<https://doi.org/10.15818/ihss.2016.17.3.135>
- 신혜진, 유금란 (2014). 중학생의 학업스트레스와 학업소진과의 관계에서 유대감의 매개효과. *청소년학연구*, 21(1), 367-393.
- 원경림, 이희중 (2019). 청소년기 학업스트레스가 자살생각에 끼치는 영향에서 학교유대감, 우울 및 불안의 매개효과: 교사유대감을 중심으로. *청소년학연구*, 26(9), 79-104.  
<http://doi.org/10.21509/KJYS.2019.09.26.9.79>
- 이광현, 권용재 (2024). 코로나 19 전후 중학생

- 들의 정신건강 변화 분석. *한국콘텐츠학회논문지*, 24(1), 760-773.  
<http://doi.org/10.5392/JKCA.2024.24.01.760>
- 이영애, 황옥경, 노은선 (2023). 코로나 19 상황에서 아동·청소년의 일상생활 경험에 대한 질적 내용분석 연구. *청소년학연구*, 30(2), 393-421.  
<http://doi.org/10.21509/KJYS.2023.2.30.02.393>
- 이은주 (2009). 여자청소년의 섭식장애증상과 사회문화적 요인의 관계. *한국청소년연구*, 20(2), 307-326.  
<http://doi.org/10.21509/KJYS.2023.2.30.02.393>
- 이정미, 양명숙 (2006). 청소년 전환기 문제행동: 가정 및 학교환경을 중심으로. *상담학연구*, 7(3), 865-883.
- 이지현 (2016). 청소년의 학교폭력 가해행동에 영향을 미치는 요인-다층모형 분석. *한국아동복지학*, 55, 143-171.
- 전지영, 조성제 (2021). 청소년의 감정조절전략이 정서적 불안정성과 스트레스에 미치는 영향. *한국산학기술학회 논문지*, 22(6), 507-513.  
<https://doi.org/10.5762/KAIS.2021.22.6.507>
- 정송, 우연경, 송주연, 노연경 (2022). 학교급 전환기 학교적응의 유형화 및 종단적 변화 탐색. *한국청소년연구*, 33(2), 183-209.  
<http://doi.org/10.14816/sky.2022.33.2.183>
- 정익중 (2009). 청소년비행 발달궤적의 다양한 유형. *한국청소년연구*, 20(3), 253-380.
- 조윤오 (2013). 성별에 따른 학교폭력 발생실태 및 유발요인 차이 분석. *청소년복지연구*, 15(1), 155-179.
- 조혜진, 이지연, 장진이 (2013). 고등학생의 과중한 학업요구와 학업소진과의 관계에서 학업적 자기효능감과 학업적 실패내성의 매개효과. *상담학연구*, 14(3), 1605-1621.  
<https://doi.org/10.15703/kjc.14.3.201306.1605>
- 질병관리청 (2020). 2020 청소년건강통계.
- 최지욱 (2021). 코로나 19가 성인 및 소아청소년에 미치는 영향과 지원 방안. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, 60(1), 2-10.  
<https://doi.org/10.4306/jknpa.2021.60.1.2>
- 하영희 (2004). 부모-자녀관계와 청소년의 우울 및 문제행동과의 관계. *청소년상담연구*, 12(2), 42-52.
- 한국청소년상담복지개발원 (2021). 포스트 코로나 시대 청소년 정신건강 연구.  
[https://www.kyci.or.kr/fileup/lib\\_pdf/2021-225.pdf](https://www.kyci.or.kr/fileup/lib_pdf/2021-225.pdf)
- 한효진, & 이정민 (2022). 학교폭력 관련 정책에 대한 키워드 네트워크 분석: 위(Wee) 프로젝트 공모전 사례를 중심으로. *교육행정학연구*, 40(5), 29-59.  
<https://doi.org/10.22553/keas.2022.40.5.29>
- Allen, J. P., Porter, M. R., & McFarland, F. C. (2006). Leaders and followers in adolescent close friendships: Susceptibility to peer influence as a predictor of risky behavior, friendship instability, and depression. *Development and Psychopathology*, 18(1), 155-172.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579406060093>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Baams, L., Dubas, J. S., Overbeek, G., & van Aken, M. A. (2015). Transitions in body and behavior: A meta-analytic study on the relationship between pubertal development and

- adolescent sexual behavior. *Journal of Adolescent Health*, 56(6), 586-598.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.11.019>
- Barendse, M. E., Flannery, J., Cavanagh, C., Aristizabal, M., Becker, S. P., Berger, E., ... & Pfeifer, J. H. (2023). Longitudinal change in adolescent depression and anxiety symptoms from before to during the COVID 19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 33(1), 74-91. <https://doi.org/10.1111/jora.12781>
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322.  
<https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically-based morality. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 551-580). Erlbaum.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6.  
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0316>
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2008). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course*, (pp. 551-590). John Wiley and Sons, Inc.
- Cross, J. R., & Fletcher, K. L. (2009). The challenge of adolescent crowd research: Defining the crowd. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 747-764.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9307-6>
- Dimler, L. M., & Natsuaki, M. N. (2015). The effects of pubertal timing on externalizing behaviors in adolescence and early adulthood: A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 45(1), 160-170.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.021>
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32-37.  
<https://doi.org/10.1111/cdep.12107>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.48.2.90>
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2004). Moral cognitions and prosocial responding in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 155-188). Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch6>
- Giletta, M., Choukas-Bradley, S., Maes, M., Linthicum, K. P., Card, N. A., & Prinstein, M. J. (2021). A meta-analysis of longitudinal peer influence effects in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 147(7), 719-747. <https://doi.org/10.1037/bul0000329>

- Gondoli, D. M., Corning, A. F., Salafia, E. H. B., Bucchianeri, M. M., & Fitzsimmons, E. E. (2011). Heterosocial involvement, peer pressure for thinness, and body dissatisfaction among young adolescent girls. *Body Image, 8*(2), 143-148.  
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.12.005>
- Goossens, L., Seiffge-Krenke, I., & Marcoen, A. (1992). The many faces of adolescent egocentrism: Two European replications. *Journal of Adolescent Research, 7*(1), 43-58.  
<https://doi.org/10.1177/074355489271004>
- Gruenenfelder-Steiger, A. E., Harris, M. A., & Fend, H. A. (2016). Subjective and objective peer approval evaluations and self-esteem development: A test of reciprocal, prospective, and long-term effects. *Developmental Psychology, 52*(10), 1563-1577.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000147>
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action?. *Child Development Perspectives, 5*(3), 212-218.  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hu, Y., & Qian, Y. (2021). COVID-19 and adolescent mental health in the United Kingdom. *Journal of Adolescent Health, 69*(1), 26-32.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.04.005>
- Jones, E. A., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on mental health in adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2470.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>
- Keijsers, L., Loeber, R., Branje, S., & Meeus, W. (2012). Parent child relationships of boys in different offending trajectories: A developmental perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(12), 1222-1232.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02585.x>
- Kim, S. Y., Park, Y. S., Joo, H. J., & Park, E. C. (2024). Association between stress types and adolescent suicides: Findings from the Korea Youth Risk Behavior Survey. *Frontiers in psychiatry, 15*, 1321925.  
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1321925>
- Larson, R. W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development, 73*(4), 1151-1165. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>
- Maciejewski, D. F., Keijsers, L., van Lier, P. A., Branje, S. J., Meeus, W. H., & Koot, H. M. (2019). Most fare well-But some do not: Distinct profiles of mood variability development and their association with adjustment during adolescence. *Developmental Psychology, 55*(2), 434-448.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000650>
- Maciejewski, D. F., van Lier, P. A., Branje, S. J., Meeus, W. H., & Koot, H. M. (2015). A 5year longitudinal study on mood variability across adolescence using daily diaries. *Child Development, 86*(6), 1908-1921.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12420>
- Maciejewski, D. F., van Lier, P. A., Neumann,

- A., van der Giessen, D., Branje, S. J., Meeus, W. H., & Koot, H. M. (2014). The development of adolescent generalized anxiety and depressive symptoms in the context of adolescent mood variability and parent-adolescent negative interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 515-526.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9797-x>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.  
<https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52(12), 1969-1993. <https://doi.org/10.1037/dev0000243>
- Moffitt T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.  
<https://doi.org/10.1037//0033-295x.100.4.674>
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13(2), 355-375.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579401002097>
- Muthén, B., & Muthén, L. K. (2000). Integrating person centered and variable centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24(6), 882-891.  
<https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2000.tb02070.x>
- Neal, S., Rice, F., Ng-Knight, T., Riglin, L., & Frederickson, N. (2016). Exploring the longitudinal association between interventions to support the transition to secondary school and child anxiety. *Journal of Adolescence*, 50(1), 31-43.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.003>
- Negriff, S., & Susman, E. J. (2011). Pubertal timing, depression, and externalizing problems: A framework, review, and examination of gender differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 717-746.  
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00708.x>
- Neumann, A., van Lier, P. A., Frijns, T., Meeus, W., & Koot, H. M. (2011). Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 657-669.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-011-9509-3>
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 151-159.  
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x>
- Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. D. (2017). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, 60(6), 279-341.  
<https://doi.org/10.1159/000484067>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*. PISA, OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: Systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(7), 1151-1177. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>
- Safa, A., Valice, S., Fazel Darbandi, A., & Aghajani, M. (2020). Risky behaviors and sensation-seeking in adolescence: A descriptive correlational study. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 43(4), 260-273. <https://doi.org/10.1080/24694193.2019.1628115>
- Schneiders, J., Nicolson, N. A., Berkhof, J., Feron, F. J., van Os, J., & Devries, M. W. (2006). Mood reactivity to daily negative events in early adolescence: Relationship to risk for psychopathology. *Developmental Psychology*, 42(3), 543-554. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.543>
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 2307-0919. <http://doi.org/10.9707/2307-0919.1056>
- Shubert, J., Wray Lake, L., & McKay, B. (2020). Looking ahead and working hard: How school experiences foster adolescents' future orientation and perseverance. *Journal of Research on Adolescence*, 30(4), 989-1007. <https://doi.org/10.1111/jora.12575>
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 255-284. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124>
- Smetana, J. G., Daddis, C., & Chuang, S. S. (2003). "Clean your room!" A longitudinal investigation of adolescent-parent conflict and conflict resolution in middle-class African American families. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 631-650. <https://doi.org/10.1177/0743558403254781>
- Smetana, J. G., & Rote, W. M. (2019). Adolescent-parent relationships: Progress, processes, and prospects. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 41-68. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084903>
- Somerville, L. H. (2013). The teenage brain: Sensitivity to social evaluation. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 121-127. <https://doi.org/10.1177/0963721413476512>
- Somerville, L. H., Jones, R. M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*, 72(1), 124-133. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.07.003>
- Steinberg, L. (2006). *Adolescence* (12th edition). McGraw Hill Education.
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D.

- J., Masten, A. S., & Pine, D. S. (2015). The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Volume two: Developmental neuroscience* (pp. 710-741). John Wiley & Sons, Inc.  
<https://doi.org/10.1002/9780470939390.ch18>
- Toenders, Y. J., van der Crujisen, R., Runze, J., van de Groep, S., Wierenga, L., & Crone, E. A. (2024). Mood variability during adolescent development and its relation to sleep and brain development. *Scientific Reports*, *14*(1), 8537.  
<https://doi.org/10.1038/s41598-024-59227-9>
- van den Bos, E., van Duijvenvoorde, A. C., & Westenberg, P. M. (2016). Effects of adolescent sociocognitive development on the cortisol response to social evaluation. *Developmental Psychology*, *52*(7), 1151-1163.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000133>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, *34*(4), 327-343.  
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Wray-Lake, L., & Shubert, J. (2019). Understanding stability and change in civic engagement across adolescence: A typology approach. *Developmental Psychology*, *55*(10), 2169-2180. <https://doi.org/10.1037/dev0000772>
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K., & Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, *52*(1), 130-142. <https://doi.org/10.1037/dev0000067>
- Yau, J., & Smetana, J. (2003). Adolescent-parent conflict in Hong Kong and Shenzhen: A comparison of youth in two cultural contexts. *International Journal of Behavioral Development*, *27*(3), 201-211.  
<https://doi.org/10.1080/01650250244000209>
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(2), 182-194.  
<https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

1차원고접수 : 2024. 09. 26  
최종게재결정 : 2024. 10. 08

한국심리학회지: 일반  
*Korean Journal of Psychology: General*  
2024, Vol. 43, No. 4, 323-345  
<http://dx.doi.org/10.22257/kjp.2024.11.43.4.323>

## Social-emotional Development and Developmental Challenges during Adolescence

Ha Na Yoo

University of Utah Asia Campus

In order to understand social-emotional challenges during adolescence and provide proper prevention and interventions, an in-depth understanding of adolescent development is needed. This paper summarizes social and emotional development during adolescence, and connects the adolescents' developmental characteristics and their vulnerability to social-emotional problems. In addition, specific emotional and problem behaviors are discussed in the context of the developmental characteristics. Suggestions and considerations for healthy social-emotional development and prevention/interventions are discussed.

*Key words* : Adolescent Development, Social and Emotional Development, Social-emotional Problems, Adolescence in Crisis

## 학교상담 20년과 위(Wee)프로젝트: 쟁점과 과제

우 지 향<sup>†</sup>

중앙대학교 겸임교수, 선사고등학교 전문상담교사

국가시책으로 출발한 ‘위(Wee)프로젝트’는 한국의 학교상담 체제와 불가분의 관계이다. 학생들의 건강한 성장을 위해 심리·정서 발달을 돕는 활동은 학교 교육에서 그 중요도가 커지고 있다. 본고에서는 위(Wee)프로젝트 관련 법령, 정책보고서, 통계, 학술자료 등의 문헌자료를 토대로 학교상담 20년의 현황과 쟁점을 개관하여 살펴보았다. 이를 통해 학생들의 건강한 성장을 돕는 학교상담 체계 구축의 시사점을 제시하였다. 첫째, 학교상담 전담 행정관리 체계 마련이 시급하다. 둘째, 학교상담 표준화 모형에 대한 공론화 필요성을 언급하였고, 이에 대한 대안으로 ‘학교상담 전(全)학교-이원화 모델’을 제안하였다. 셋째 학교상담의 협업과 연계의 집행 전략에 대한 검토가 필요하다. 넷째, 학교상담자의 정체성 확립과 소진에 관한 대응책을 강구해야 한다. 마지막으로 학교상담 프로그램의 기획과 운영에 관한 현장 실험연구의 축적이 절실하다. 본 논의를 통해 한국의 학교상담이 시책(時策)사업으로 출발했던 프로젝트에서 보편적 예방·발달 중심의 한국형 학교상담 제도로 확장할 수 있기를 기대한다.

주요어 : 학교상담, 위(Wee)프로젝트, 위(Wee)클래스, 학교상담 모형, 학교상담자

<sup>†</sup> 교신저자: 우지향, 중앙대학교, 서울특별시 동작구 흑석로 84 (교육학과), E-mail: [dnwlgid@cau.ac.kr](mailto:dnwlgid@cau.ac.kr)



Copyright © 2024, The Korean Psychological Association. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial Licenses(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

## 들어가며

2005년 학교상담 인력이 법률 조문에 근거하여 학교에 최초로 배치되었다. 그 후 20년의 세월이 흘렀다. 본고에서는 학교상담 20년의 역사를 살펴본 후, 학교상담과 Wee프로젝트의 쟁점과 과제에 대해 살펴보려고 한다. 학교상담자가 학교에 배치되고 3년이 지난 2008년에 시작된 위(Wee) 프로젝트 정책은 학교상담의 정책집행단위였다. 학교상담과 함께한 위(Wee)프로젝트는 그동안 양적으로 크게 확대되었으나 그 질적 측면에 대한 평가는 긍정적이지만은 않다. 위(Wee) 프로젝트 정책은 학생의 성장과 발달적 관점에서 출발하여 집행되었다기보다는 ‘학교폭력’이나 ‘정신건강 위기’라는 사회적 이슈에 따라 추진된 이유로, 5개년마다 수립하는 ‘학교폭력예방 및 대책’에 기초해 정책의 큰 흐름이 정해지고 있는 실정이었다(이정민, 2020; 정시영, 2018). 최근에 이르러서는 정서위기 학생 지원정책이라는 상위정책의 하위 집행전략으로 점차 경도되고 있다. 정책 집행과정에서 상담(심리)학계 또는 정신건강학계의 관점이나 전략들이 세밀한 검토나 공론화를 거치지 않은 채 그대로 교육현장에 도입되어 학교상담의 주요 업무 영역에 영향력을 미치고 있다. 이러한 상황은 사회적 이슈에 따른 긴급한 대응이 불가피했다는 점과 이 대응책을 둘러싼 다양한 이해집단의 주도권 갈등과 그 결과가 반영된 것으로 보인다. 한국 교육체계에서 처음 등장한 학교상담이라는 분야는 정체성도 모호하고 법적으로 그 역할에 대해 규정된 바도 없는 상황이어서, 결국 시책이나 하위집행 단위로 역할 할 수밖에 없는 실정이다. 그동안 학교상담과 위프로젝트는 양적 확장의 모습을 보이지만 질적 측면

에서 학교상담의 체제가 발전되었는가에 대한 평가는 교육계나 학계에서 충분히 이루어지지 않고 있다. 이러한 문제의식을 토대로 본고에서는 학교상담 20년의 흐름을 살펴보면서 학교상담의 정체성을 확보하고 그 외연을 확장해 나가는 데 필요한 쟁점과 과제에 대해 논의하고자 한다.

본 연구는 위(Wee)프로젝트 관련 법령, 정책 보고서, 통계, 학술자료 등의 문헌 자료를 통해 1) 전문상담순회교사가 시작된 2005년부터 현재 시점인 2024년까지의 20년의 흐름에 대해 살펴보고 2) Wee프로젝트와 관련된 학교상담의 현황에 대해 파악하여 3) 기존 연구에서 충분히 다루어지지 않은 부분들을 비판적으로 고찰하여 향후 주목해야 할 학교상담의 주요 쟁점과 과제에 대해 논의하였다. 다만, 학교상담을 둘러싼 쟁점이 다각적인 측면이 있기에 정책적인 대안이나 해결책을 제시하는 것까지 본고에서 다루지 못하였으며 이는 추후 관련 기관과 전문가들의 논의를 거쳐 구체화 되기를 기대한다.

## Wee프로젝트의 역사

우리나라에서 학교상담이라는 용어는 1950년대에 도입되었지만, 구체적인 정책 마련과 전문인력 배치는 2000년대에 이르러서야 이루어졌다(표 1). 초·중등학교 학생상담 정책은 교도교사 제도, 교육청 단위의 학생상담 자원 봉사 제도와 전문상담교사 제도를 거쳐 현재의 위(Wee) 프로젝트에 이르렀다(김인규, 2012; 이정민, 2021). 일부 선행연구에서는 전문상담교사 제도와 위(Wee)프로젝트를 구분하기도 하지만, 학생상담의 역사적 맥락에서 이 둘은

표 1. 학교상담과 Wee프로젝트의 역사

시기	내 용
1950년대	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 1952년 미국교육사정단의 활동</li> <li>▶ 1953년 대한교육연합회, 상담과 생활지도이론 연구</li> <li>▶ 1957년 카운슬러 교사제도</li> <li>▶ 1958년 교도교사 제도</li> </ul>
1990년대	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 각 학교에 진로상담부 신설*</li> <li>▶ 교도교사를 진로상담교사로 명칭 변경*</li> <li>▶ 1999년 전문상담교사 명칭 처음 등장</li> </ul> <p>* 진로상담부 신설과 진로상담교사 명칭이 시작된 년도는 불분명함</p>
2000년대	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 2003년 전문상담교사 1급, 2급 구분</li> <li>▶ 2003년 전문상담교사 배치 조문 신설</li> <li>▶ 2005년 전문상담순회교사 배치 시작**</li> <li>▶ 2007년 전문상담교사 학교 배치 시작</li> <li>▶ 2008년 Wee프로젝트 시작</li> </ul> <p>** 2000년부터 전문상담순회교사가 배치되었다는 자료도 있으나 조문에 의해 시행된 것은 2005년임</p>
2010년대~2024년	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 2011년 초등학교에 전문상담교사 배치 시작</li> <li>▶ (일부)지역교육청 중 전문상담전문직 배치</li> <li>▶ 전문상담교사 슈퍼비전, 멘토링제 시행 확대</li> </ul>

불가분의 관계이다(김인규, 2009). 또한, 비교과 전임 상담교사가 제도화된 것이 ‘전문상담교사 제도’이고 범국가적으로 학생상담의 체계를 갖추게 된 계기가 위(Wee) 프로젝트라고 볼 수 있으며, 전문상담교사가 위(Wee) 프로젝트의 주된 정책집행자이므로 두 정책은 같은 맥락에 위치해 있다(이정민, 2021). 2003년 전문상담교사 배치 조문 신설 이후, 2005년에 처음으로 전문상담순회교사제도가 법률에 근거하여 운영되었고, 2007년에는 전국 학교로 확대되었다. 초기에는 실업계 고등학교를 중심으로 배치되었으나, 이후 중학교와 일반고등학교, 2011년부터는 초등학교로 확대되었다(주소현, 김동일, 2024; 한유나, 오인수, 2023).

2010년 이후 위(Wee)프로젝트가 확대 추진되면서 일부 지역교육청에는 학교상담 장학사가 배치되었고, 전문상담 슈퍼비전과 멘토링제가 시행되었다.

위(Wee)프로젝트는 2008년 교육부 시책으로 운영되기 시작했으며, 2018년 이후에는 개별 교육청 산하 교육지원청이 운영을 담당하고 있다. 위(Wee)프로젝트는 심리적 어려움으로 학교 적응이 힘든 학생들을 지원하는 통합지원 서비스로, 학업 중단 위기, 교우 관계 갈등, 학교폭력 피해 등의 어려움을 호소하는 학생들을 돕는 것을 목표로 한다. 3단계의 학생안전망으로 구성되었는데, 위클래스(Wee class)는 학교 내 심리·정신건강 위기 학생들에게 상

담을 제공하는 일종의 ‘상담실’이다. 학교에는 위클래스가, 지역교육지원청에는 위센터(Wee center)가, 시·도교육청에는 위스쿨(Wee school)이 도입됐다. 심리적 위기상황에 놓인 학생들을 지원하기 위해 학교를 비롯한 지역사회가 심리상담을 지원하는 통합지원 서비스인 셈이다. 2023년 기준으로 위클래스(Wee class)는 8,863개, 위센터(Wee center)는 203개소, 위스쿨(Wee school)은 17개교, 가정형 위센터는 19개소, 병원형 위센터는 14개소로 확대되었다.

2005년 학교상담 전문인력이 학교에 처음 배치되었던 초기에는 학생상담 정책이 가정과 학교, 지역사회를 연결하는 연계 체제로 기능하였다. 치료적 개입을 중시하는 일반상담과는 달리, 학교라는 공간에서 교육활동의 일환으로 수행되는 학생상담은 목적과 역할 등의 측면에서 예방·발달·종합적인 특성을 갖는 것으로 이해되었다(손현동, 2007; 김계현 외, 2009). 그러나 2011년 이후 학교폭력과 학생들의 마음건강 문제가 사회적 관심 주제가 되면서 이를 학교현장에서 지원할 수 있는 체계로 긴급하게 전환되었다.

Wee프로젝트는 사회적 이슈와 정치적 요인에 의해 영향을 많이 받았는데, 2011년 이후에는 ‘학교폭력예방 및 대책’ 5개년 계획이 학교상담 정책에 큰 영향을 미쳤다(이정민, 2020; 이정민, 정제영, 2022). 당시 학교폭력 문제에 대한 조기 발견 및 정신건강의학적 해결방안 마련이라는 정책문제가 집중되면서 다양한 대안이 제시되었고, Wee프로젝트가 정신건강 정책의 일환으로 확대하여 실시되었다(민혜영, 강경석, 2015)고 이해하기도 한다.

또한, 2011년 정신과 전문의를 중심으로 Wee프로젝트 운영 기관을 대상으로 한 정책 연구를 통해 학생상담 인력의 전문성 문제와

생물심리사회 모델을 통한 학생상담의 재정립 필요성이 제기되기도 했다(신의진 외, 2011; 이정민, 2021). 이러한 연구의 흐름은 학교상담자의 전문성 부족에 대한 문제제기와 함께 정신보건 모델과 위계적인 운영 시스템 도입이라는 개선안 도출로 이어졌고, 현재까지도 학교상담 관련 정책에 영향을 미치고 있다. 이에 대한 구체적인 평가는 본고의 논의에서 별도로 다루었다.

2020년 이후 학생상담은 교육복지 영역의 협력 요구에 직면해 있으며, 다양한 영역에서 학교상담을 집행 실무단위로 배치하고자 하는 흐름이 있다. 2024년 교육부는 Wee프로젝트의 기능을 확대하고 개편하는 시범사업을 추진 중이며, 사회정서와 마음건강 중심 기능 및 대상 확대, 학교 안팎 통합지원 체계 구축, Wee클래스 및 센터 역량 강화 등을 포함하고 있다(연합뉴스, 2024.07.02.). 이러한 개편과 확대 정책은 학교상담 정책이 정신보건 영역과 교육복지 영역의 하위 실행단위로 편제되어 운영될 것임을 예고하는 것으로 보인다.

## 학교상담의 현황

위(Wee)프로젝트는 국가적인 수준에서 예산을 투자해 학교상담의 체계화를 시도했다는 점뿐만 아니라, 학생의 학교적응력 향상 및 학교상담에 대한 국민의 인식을 제고하였다는 면에서 긍정적인 성과를 거두었다(김인규, 2022). 2008년 위프로젝트가 첫걸음을 디뎠던 시기에 제기되었던 정신건강 전문가와 심리상담 전문가들의 우려 속에서도 학교상담은 20여 년의 시간 속에 양적 확대라는 성과는 이루었다. 다만 그 성과가 분명하게 드러

나지 못하고 있는 점은 상담영역의 질적 성과가 가시성을 가지기 어렵다는 측면을 고려할 수 밖에 없다. 다만 몇몇 교원단체들의 설문조사로 그 성과를 간접적으로나마 확인해 볼 수 있다. 한국교원단체총연합회(교총)는 2013년 전국 초·중·고·대학 교원과 교육전문직 1447명을 대상으로 설문 조사를 실시했는데, 교원들이 생각하는 가장 효과적인 대책 중 두 번째 순위로 위프로젝트(15%)를 꼽았다(매일경제, 2013.2.4.). 또한, 전국교직원노동조합과 교육시민단체 ‘인권친화적 학교+너머 운동본부’가 2013년 4월 현직 교사 1,007명을 대상으로 학교폭력근절종합대책에 대한 온라인 설문조사를 실시한 결과 가·피해 학생에 대한 치유대책인 위(Wee)클래스 설치 및 상담사 배치만 절반이 넘는 교사(65.5%)가 긍정적으로 평가했다(한국일보, 2013.5.14.). 정부시책으로 출발한 위프로젝트는 학교에서의 긍정적 효과가 입증되어 학교상담자를 초등학교 학교급까지 2011년 이후 현재까지 꾸준히 확대 배치하고 있다. 이러한 상황에서 정책 도입 당시 3년 시한이었던 위프로젝트는 계속 명맥을 유지할 수 있었고 코로나 시국 이후에는 온라인 상담시스템과 현장 학교상담을 연계하여 운영하는 업

무까지 무리 없이 진행해 나갔다.

이러한 양적 성과에도 불구하고 2011년 교육개발원에서 학교상담 발전방안으로 제시했던 ‘발전기’와 ‘안정기’(한국교육개발원, 2011a)라는 목표에는 도달하지 못한 것으로 보인다. 이정민(2022)은 학교상담의 정책 흐름을 경로-층화-전환-표류로 설명했는데, 최근 학교상담이 마주한 현실을 적절하게 설명하고 있는 것으로 보인다. 2011년에 제시한 학교상담 발전방향 도식과 2022년의 이정민의 연구에서 제시한 도식을 비교(그림 1)해 보았다. 후자의 연구에서는 학교상담이라는 새로운 정책의 경로가 만들어지는 시기를 거쳐, 위기학생 선별과 예방을 위한 다양한 층화가 이루어졌으나 전환단계에서 다양한 이해집단의 요구와 개입으로 인해 고유의 정체성을 갖추지 못하고 표류하고 있는 것으로 분석하고 있다. 2008년에 출발한 위(Wee)프로젝트는 교육학계나 상담(심리)학계의 전문성 부족과 체계 정비의 미비함이라는 우려에도 불구하고 현재까지 시책으로서의 역할을 담당해 왔지만, 그 과정에서 정체성을 유실한 채 표류하고 있다는 분석은 일면 타당해 보인다.

2011년 학교상담의 발전방안을 제시한 교육

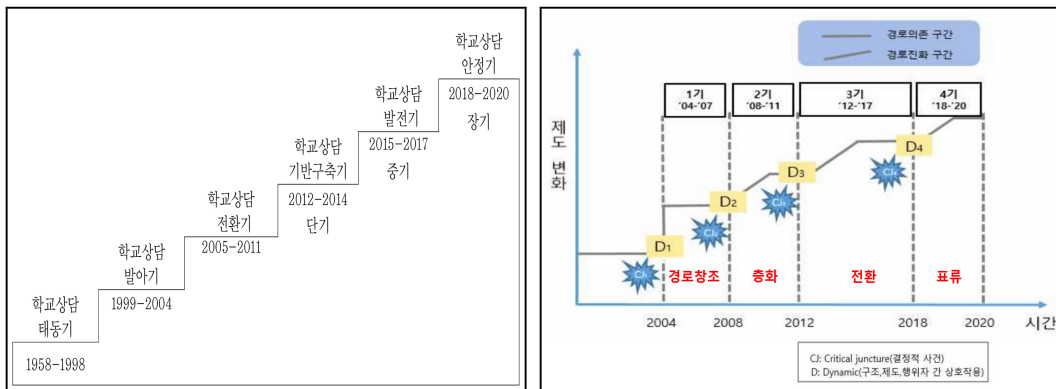


그림 1. 학교상담 발전방향에 대한 교육개발원(2011a)과 이정민(2022)의 연구결과 비교

개발원의 연구보고서에 학교상담의 장기적인 발전방안이 제시한 바 있다. 과연 이 청사진이 어느 정도 구현되었을까? 한두 가지 항목 이외에는 모두 실현되지 못한 미완의 과제들로 남았다. 이 과제들은 학교상담이 출발한 지 20년이 지난 현재 시점에도 의미를 가지는 중요한 쟁점들이다. 당시 여러 가지 제안 사항들이 있었으나 현재 시점에서 유의미한 내용들만 별도로 재구성해 보았다(표 2). Wee 프로젝트를 전담하는 행정체제는 존재하지만 학교상담에 대한 전문성을 가진 인력이 배치되어 있지 않다. 결국 현장의 요구와 어려움을 해소하거나 학교상담의 체계 확장을 도모하는데 한계가 여전히 존재한다. 특히 교육부 내 Wee 프로젝트를 전담하는 부서가 없이 외부의 연구기관에 용역을 주는 형태로 유지되고 있음도 이러한 한계를 지속하게 만드는 주요

한 요인이 되고 있다. 교육(지원)청 내 학교상담 담당 장학사의 배치와 상담교사의 승진 경로 보장 또는 학교상담 수석교사 신설 등은 아직도 요원해 보인다. 특히 진로진학상담교사와의 통합 운영의 경우 학교상담이라는 큰 틀 안에서 논의하고 조정해야 하는 문제임에도 불구하고 개별영역으로 분리되어 있는 점은, 학계나 교육계의 학제 간 통합의 역량이 부족함을 그대로 보여준다. 이러한 한계에도 불구하고 2005년 이후 2024년 현재까지 학교상담이 지원체계의 부실함 속에서도 그 명백을 유지할 수 있었던 것은 정책적 필요와 현장의 긍정적 평가에 기반한다고 볼 수 있다.

한편, 학교 현장과 학계의 전문가 중심으로 ‘학교상담법’ 제정에 관한 논의도 있었다. 의료인에 대해서는 「의료법」, 사서에 대해서는 「도

표 2. Wee프로젝트 발전방안(2011)의 실현 점검

영역	내용	실현 여부 (2024.9.10.기준)
관련법률 정비	학교상담법 제정	×
학교상담 정책	국가적 학교상담 정책 수립과 추진	△
	Wee 프로젝트 전담 행정 체계 구축	×
행정체계 구축	Wee 프로젝트 전문가 자문체계 구축	○
	교육부 내 Wee 프로젝트 전담부서 신설	×
	교육(지원)청 내 Wee 프로젝트 전담기구 신설	×
	학교상담 전문 장학사 제도 신설	△
	상담교사의 승진경로 확보(수석교사 등)	×
	학교 내 Wee 프로젝트 전담부서	×
상담교사 증원	학생규모에 따라 전문상담(교)사추가 배치	×
학교상담 통합	진로진학상담교사와 통합운영	×

교육개발원(2011b)의 보고서 내용을 기초로 재정리

\* ○(실현), △(부분 실현), ×(미실현)

서관법」, 영양사는 「국민영양관리법」에 따라 그 자격·직무·책임 등에 대하여 자세한 규율이 이루어지나, 상담전문가에 대해서는 체계적인 법률적 규율(모법)이 제정되어 있지 않고 있어 그 자격·직무·책임 등에 대해서 모든 사람이 동의할 수 있는 기준이 없는 상황이다(교육과학기술위원회, 2011). 즉, 전문상담교사에 대응되는 상담전문가에 대한 법이 부재한 상황이기 때문에, 학교상담법이 제정되기 전에 상담전문가에 대한 제도적 정비나 선행되는 것이 법률의 체계상 더 바람직하다는 것이다(하규영, 허난설, 이지향, 이상민, 2020). 현재까지 상담전문가에 대한 제도적 정비는 민간의 상담사 자격증을 관리하는 학회와 정신건강 의료계와의 입장 차이로 법률제정 논의가 지연되고 있고, 자연스럽게 학교상담 관련 법률제정 관련 추진도 이루어지지 않고 있다. 교육부 입장에서는 학교폭력 예방과 학생상담 정책효과 사이에 이미 형성된 견고한 인과 고리를 제거하고, 굳이 다양한 이익 집단들 간의 갈등을 조정하면서까지 무리하게 학생상담 입법을 추진할 만한 동기가 없었던 것으로 보인다(이정민, 정제영, 2022). 한편 최근 ‘가칭’마음건강지원 3법’ 제·개정을 정부의 관련 행정기관에서 추진 중인데, 정서·행동 문제로 학습이 어려운 학생 등에 대한 상담·치료 근거를 마련하기 위해 초·중등교육법을 개정하고 ‘학생마음건강지원법’, ‘학생맞춤형 통합지원법’을 제정하려는 움직임이 있다(교육부, 2024). 이러한 법안들은 학교상담과 간접적으로 관련되는 법안으로, 직접적으로 학교상담 체계를 규정하고 지원하는 법안이라고 보기는 다소 어렵다.

## 논 의

위에서 살펴본 학교상담 20년의 역사와 Wee프로젝트의 현황을 토대로 학교상담을 둘러싼 쟁점과 과제에 대해 살펴보고자 한다.

### 학교상담 행정체계

그동안 학교상담에 관한 연구 중 가장 큰 비중을 차지하는 주제가 상담자의 직무 및 역할 갈등이다. 이는 정책이 지향하는 목표와 실제 정책을 집행하는 것에 있어서 간극이 존재함을 방증한다(이정민, 정제영, 2022). 이러한 간극은 학교상담 행정체계의 미비를 의미한다.

한국의 학교상담은 1950년대 전후 미국 교육사정단의 활동에서 시작되었지만, 2008년 Wee프로젝트라는 시책이 도입되면서 인력과 시스템이 비교적 안정적으로 구축될 수 있었다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. Wee프로젝트는 교육부 훈령 제329호 ‘위(Wee) 프로젝트 사업 관리·운영에 관한 규정’에 근거하여 시작되었으며, 초기에는 한국교육개발원의 연구특임센터가 운영하였는데 2024년 1월 한국청소년정책연구원으로 이관되어 연구·지원센터로 명칭이 변경되었다. 또한 4대 비교과 영역이라는 불리는 사서, 영양, 보건, 상담 등의 네 분과 가운데 관련 법령이 없는 영역은 상담이 유일하다. 즉 학교상담법은 물론 상담을 전문적으로 다루는 법규가 없어 현장 담당자의 재량보다는 행정부서의 통제를 받아 좌지우지되고 있어서 체계적 지원과 관리는 유명무실할 수밖에 없다(오효정, 2022).

관련 선행연구에서는 학교상담 담당자들이 고유한 업무 전담팀 또는 시·도 교육청의 상

담 관련 장학사와 교육부의 컨트론타워가 필요하다고 지속적으로 지적해 왔다. 즉, 학교상담지원센터를 설치하여 관리하거나 학교상담의 협조 체계를 강화해야 한다는 것이다(오효정, 2022; 조운경, 정지영, 임은미, 2018). 정책 시행 20여 년이 지난 현재에도 학교상담 관리 체계, 직종 간 직무 명확화, 학교상담 교육 행정직 배치 등의 과제는 여전히 남아있기에 제도 전반에 대한 정비가 필요한 상황이다. 학교상담 체계나 내용에 대한 담론이 현장 중심으로 형성되지 않은 학계의 한계도 존재한다. 따라서, 향후 학교상담의 체계적인 발전을 위해서는 현장 중심의 연구와 정책 개선이 필요하며, 이를 뒷받침할 수 있는 학교상담에 특화된 전문적인 행정관리와 전문인력 체계의 강화가 요구된다.

#### 학교상담 표준화 모형

학교상담이 시작된 지 20년이 지났지만, 국가 단위의 학교상담 표준화 모형에 대한 공론화(이상민, 오인수, 서수현, 2007)는 여전히 담보 상태이다. 각 학교는 개별 상담 인력에 의존하여 학교상담을 운영해 왔으며, 이는 정책 운영의 혼선과 담당자의 부담을 초래했다. 각각의 학교에서 개별 상담인력(전문상담교사, 전문상담사 등)이 개별학교 단위에 적합하거나 적합하다고 권유되는 방식으로 학교상담을 운영해 왔다. 개별성과 특수성이 고려된다는 것은 물론 타당하지만 기본 모형이 부재한 속에 개별성과 특수성이 유일한 학교상담 논거가 되면 정책운영의 혼선과 담당자들의 무한 헌신만 요구되는 현실이 될 수 있다. 결국 학교관리자와 일반 교과교사들의 목소리가 중심이 되고 소수자인 학교상담 담당자들의 업무

의 주체가 될 수 없는 상황에 놓인다. 2009년 출발한 Wee프로젝트는 조기발견과 예방적 개입을 목표로 하였으나, 2011년 이후 고위기 학생 중심으로 운영되면서 본래 목적에서 벗어나고 있다(이정민, 2021; 선미란, 김미희, 이미나, 2019)는 지적이 계속 나오고, 보편적이고 일상적인 상담교육 모형을 도입하여 학습, 진로, 대인관계 등 다양한 프로그램을 활성화해야 한다(이정민, 정제영, 2022)는 주장도 이 같은 맥락에서 도출된 것이다.

해외사례 연구에 의하면 종합적 학교상담모형을 적용한 국가(미국, 대만, 터키, 이스라엘)와 기존의 개인상담 치료모형을 적용한 국가(영국, 일본), 학교상담 관련 제도와 법령이 잘 갖춰지거나 학교상담의 정체성이 분명한 국가 등이 있다(성현모, 이상민, 2017). 독일의 학교 사회복지 모델은 전통적 임상모델, 학교변화 모델, 지역사회-학교 모델, 사회적 상호작용 모델, 학교-지역사회-학생 관계 모델 등 다양한 실천모형을 포함하고 있다(조미숙, 2004). 이러한 모델은 학생들의 문제를 다각적으로 접근하여 해결하고자 하며, 학교와 지역사회의 유기적인 협력을 통해 효과적인 지원체계를 구축하는 것을 목표로 한다. 한국의 학교상담도 이렇게 다양한 모델을 탐색하여 각 학교의 특성에 부합하는 모형을 적용해 볼 수 있을 것이다.

학교상담이 체계와 인력을 갖추었던 2000년대 초기에 학교상담 표준모형과 학교상담 정체성에 관한 공론화가 진행되지 않았다는 점이 현재 학생상담을 둘러싼 다양한 문제를 양산하였다. 따라서 학교상담이 체계와 인력을 갖추어 출발했던 2005년을 시점으로 20년이 지난 현재 한국형 학교상담 표준 모형에 대한 공론화는 시급한 과제라고 볼 수 있다. 많은

선행연구에서 제시한 것처럼 학교상담은 일반 심리 상담과 달리, 발달적 접근과 예방을 중시하며 교육적 성격을 갖는다. 학교상담은 학교라는 공간에서 교육활동을 통해 상담 효과를 높일 수 있는 최적의 장소이다. 일부 위기 학생 중심의 치료적 모형이 아니라 모든 학생 대상의 발달과 적응을 도울 수 있는 예방적이고 종합적인 차원에서 재정비되어야 한다(이정민, 2021). 2011년의 위(Wee)프로젝트 발전방안 보고서에도 학생의 학교부적응 문제를 학교가 어떻게 변해야 하는가라는 큰 틀 안에서 고려하는 것이 바람직하다는 의견이 제시되었다(교육개발원, 2011b). 또한 위프로젝트의 이론적 모형에 대해 발달적 접근과 치료적 접근이라는 두 가지 관점에서 구분하고 있지만 실제로는 치료적 접근에 더 근접해 있는 한계를 지적하기도 했다(교육개발원, 2011b). 실제로 부적응의 징후가 보이는 학생에 대해 병리적인 접근만을 강조하고 있는 것이 과연 학교상담에 적절한가의 문제이다. 당시 이러한 문제점에 대한 후속연구가 제안되었지만, 심층연구로 이어지지 못한 아쉬움을 남겼다.

20년의 학교상담 역사 속에서 다양한 논란과 이슈로 이어졌던 Wee프로젝트는 학교폭력 예방을 위한 시책으로 성과를 거두면서 정서 위기학생 지원에 중점을 두고 있다. 그러나 위기학생 지원은 학교상담의 부분적인 영역이라고 할 수 있다. 학교상담은 전체 학생들의 심리정서적 발달과 성장을 지원하는 일상적 교육활동이 되어야 한다. 그동안 학교상담은 상담(심리)학계나 정신건강학계의 관점에 경도되었는데, 교육적 관점도 함께 고려해야 학교상담의 정체성을 확립해 갈 수 있을 것이다. 학교상담의 정체성이 정립되어야 학교상담에 대한 부정적 편견과 왜곡도 극복이 가능하다.

이를 위해 학교상담의 외연을 확장하여 보편적이고 종합적인 예방·발달 중심의 표준화 모형을 구축하는 것에 대한 현장과 학계의 관심이 필요하다.

### 학교상담 전(全)학교-이원화 모델

2008년 등장한 위(Wee)프로젝트는 행정적 전략모델로 출발한 단기 시책이었지만 이제는 학교상담 고유의 정책과 전략으로 그 외연을 확장하는 것에 대한 관심이 필요하다. 본고에서는 이러한 관점에서 ‘학교상담 전(全)학교-이원화 모델(그림 2)’을 제안한다. 전체 학생을 대상으로 한 전(全)학교 학교상담 모델(오인수, 2010)을 조금 더 구체화한 것으로, 예방 및 발달 지원 경로와 위기 지원 경로를 이원화하여 효율적인 학교상담 체계를 구축하는 것이 이 모델의 특징이다. 최근 교육부가 ‘학생 맞춤형 마음건강 통합지원 방안’ 정책을 발표(교육부, 2024)하였는데, Wee센터 기능을 마음건강 안정망으로 재정비하는 내용이 제시되었다. 이러한 교육부의 최근 정책방향을 고려한다면 본고에서 제시하는 이원화 모델은 더욱 설득력을 가진다. Wee클래스는 예방과 발달에 초점을 둔 상담체계를 운영하고 Wee센터는 학교 내에서 의뢰한 정서위기 학생들에 대한 치료 중심의 상담체계로 운영되는 방식을 염두에 둔 모델이다. 예방 및 발달지원 학교상담은 학교 교육과정과 연계하고, 위기 지원 학교상담은 지역 전문기관과 연계하는 방향으로 설정할 수 있다. 그동안 한국의 학교상담은 위기지원 중심으로 지역 전문기관과 연계하는 것에 초점을 두었다. 따라서 예방 및 발달 지원 상담 정책은 상대적으로 부족했고 현장의 교육과정 연계형 상담교육 활동도 미비했다.

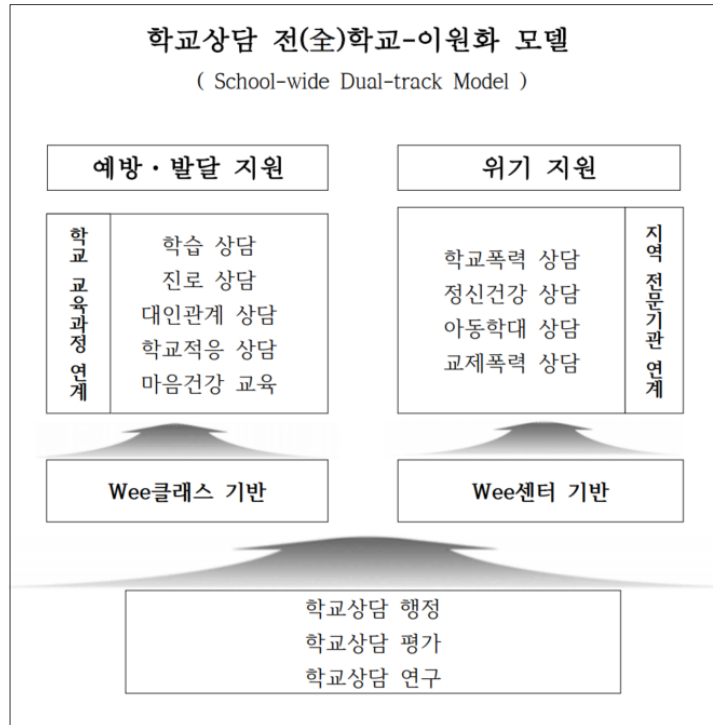


그림 2. 학교상담 전(全)학교-이원화 모델

학교 내에서 예방과 발달을 지원하는 학교상담 체계가 갖추어지기 위해서는 교과-비교과 융합형 상담프로그램이 정책적으로 활성화되어야 한다. 이는 상담 프로그램과 교과교육과정을 유기적으로 통합한 학제 간 교육과정 (interdisciplinary curriculum) 차원이라고 할 수 있다. 예를 들어 국어교과에서 정서표현의 의미에 대해 다루고, 영어교과에서 영미권 문화의 청소년 스트레스에 대해 조사하고, 음악 시간에 정서를 표현하는 작사와 작곡활동을 하면서 심리정서적 스트레스 완화를 목표로 하는 교과-비교과 융합 프로그램을 시도해 볼 수 있다. 이때 학교상담자는 코티칭(co-teaching)의 형식으로 전체 프로그램에 협력할 수 있을 것이다. 이러한 예방 및 발달 지원의 체계가

가지는 장점은 지속적이고 일상적인 상담 교육 활동으로(오인수, 2010) 학교상담의 외연을 확장시킬 수 있다는 점이다. 이는 2022교육과정 총론에서 강조하고 있는 ‘삶과 연계한 수업’을 구현할 수 있는 교육형식이 될 수 있다. 또한 다양한 교과연계형 인성교육의 구현이 가능하다. 다만, 이원화 모델 적용 시 비중의 문제와 인력배치에 대해서는 추후 구체화된 논의가 필요하다. 또한 학교상담행정, 학교상담 평가 및 학교상담 연구가 밀받침되어야 함은 물론이다.

그동안 한국의 초·중등학교 학생상담 정책은 주로 위기학생 중심의 처방적 관점에서 집행되어 왔는데, 개인의 잠재 능력 계발에 초점을 둔 발달적 관점도 포함해야 한다(김미란,

2012; 이정민, 2021). 학교상담은 치료적 개입이 아닌 일상적 교육활동으로 자리매김해야 한다(이정민, 2022)는 최근 선행연구의 제언에 귀를 기울여야 한다. 위기학생 담론과 위기학생에 대한 병리적 관점의 배려가 또 다른 배제의 형식으로 모순을 낳을 수 있다는 점은 여러 연구에서 계속 제시되었다(교육개발원, 2011b; 김미란, 2012). 이러한 우려가 학교상담에 대한 부정적 낙인과 거부감으로 표출되는 것에 대한 대응이 필요하다. 일부 위기학생 대상의 치료적 개입에 치중하는 것이 아니라, 전 학생 대상의 심리·정서적 발달과 성장을 지원하는 일상적인 교육활동을 운영할 수 있도록 학교상담 체계가 그 외연을 확장해 나아가야 할 것이다.

학교상담이 치료적 개입보다는 상담·교육적 개입에 중점을 두기 위해서는 충분한 상담 인력과 체계적인 행정 지원이 필요하다. 한 명의 상담교사가 많은 학생을 담당하는 현실을 개선하기 위해, 학생 인원수에 따른 복수의 상담교사 배치가 필요하다. 학교가 처한 상황에 따라 예방과 발달 중심의 상담교육활동을 전담하는 학교상담자와 위기학생의 발굴과 연계를 담당하는 학교상담자의 역할을 구분하여 운영하는 것도 모색해 볼 수 있다. 또한 학생 수가 많은 학교에서는 학년별로 학교상담자를 별도 채용하여 복수로 운영하거나 상담영역별로 구분하여 운영하는 것도 대안이 될 것이다.

그렇다면 학교상담이 다루어야 하는 영역은 무엇인가? 그간의 학교상담 연구에서 위기지원 상담 영역에 대한 논의는 많았기에 본고에서는 예방과 발달 중심의 상담 영역에 초점을 두어 살펴보고자 한다. 학교라는 교육체제에서 학생들의 잠재력을 계발하고 적응력을 향

상시키기 위해 진로상담, 학습상담, 관계고민상담, 이성문제 상담, 보편적 마음건강 교육 등을 통해 다양한 영역에서 학교상담의 정체성을 확보해 나가야 한다. 본고에서는 학습상담이나 대인관계 상담, 마음건강 교육의 영역은 후속 연구로 남겨두고 진로상담에 대해 조금 더 구체적으로 살펴보고자 한다.

최근 진로진학상담교사로 출발했던 제도가 진로진학전담교사체제로 방향을 선회했다. 진로교육을 담당할 전문 인력에 대한 요구와 필요성이 증대됨에 따라 ‘진로진학상담’이라는 중등교원 자격이 2011년에 신설되었다. 그런데 2017년부터 ‘진로전담교사’라는 명칭으로 바뀌었고, 교육 관련 행정부처 및 학교에서도 ‘진로전담교사’로 호칭하고 있다. 명칭의 변경이 가지는 의미가 있음에도 불구하고 이에 대한 학계의 연구는 아직 없다. 진로영역에서 상담 부문을 특화시켰던 명칭인데 삭제한 배경에는 다양한 요소가 있을 것이다. 이에 대한 논의는 후속 연구에서 진행할 것이지만, 학생 대상의 질 높은 진로상담은 어떻게 운영할 것인가의 질문은 시급히 고려해야 할 정책적 과제라고 할 수 있다. 사실 진로상담의 청소년상담 영역 중 매우 중요한 영역이며 정서적 어려움을 겪는 청소년이 진로 영역에서 희망을 찾았을 때 매우 빠르게 정서적 어려움을 해소하는 사례가 많다. 국내의 진로 성과 연구의 동향을 살펴본 연구(최윤정, 이지은, 2014)에 따르면, 다양한 성과 변인 중 진로자기효능감, 진로정체감 등과 같은 정서·성격적 변인이 약 40% 이상 많이 연구되고 있음에도 불구하고 이를 하나의 종합적인 체계로 이해할 수 있는 도구가 미흡하다고 보고하였다(최윤정, 이지은, 2014). 또 다른 연구(이지은, 이계경, 2015)에서는 진로문제가 심리적 문제와 밀접

한 관련이 있음을 밝혔는데 애착이나 불안, 우울과 같은 심리적 문제가 진로문제와 함께 연구된 비중이 높았음(선혜연 외, 2016)을 알 수 있다. 이러한 맥락에서 살펴보면 학교상담이라는 큰 틀에서 진로상담과 심리·정서상담의 영역은 통합적으로 접근해야 할 필요성이 있고 정책의 방향도 통합적 방향으로 설정되어야 할 것이다.

### 학교상담의 협업과 연계

현재 정부는 의료, 심리상담, 복지 등 개별 서비스 수준에서 나타난 문제점을 정신건강 통합 서비스의 제공으로 해결하는 방향으로 정책을 마련하고 있다(이만우, 2023). 같은 맥락에서 2020년 이후, 학교상담을 둘러싼 정신건강, 학생맞춤통합지원, 정서행동 위기학생지원 등 다양한 영역에서의 협력 요청이 증가하고 있다(정재엽 외 2020; 뉴스시스 2023.12.29.; 매일일보 2023.10.18.). 이에 따라 학교상담의 정체성을 유지하면서도 효과적으로 협력하는 전략이 필요하며, 학교상담의 개념과 내용에 따른 정책 집행 전략이 요구된다. 이미 연계와 협력이 상당히 진행되고 있음에도 불구하고 특정 영역의 행정 집행력을 선점하기 위해 학교상담이 도구화되는 것에 대해 유의해야 한다.

2023년 전문상담사법 법제화 추진 경과에 대한 주제 강연의 한 발표자는 “심리상담은 보건의료와 사회복지의 또 다른 영역으로 존재하고 있다. 하지만 심리상담은 대학이나 대학원에서 마음건강 체계의 한 축으로 확고하게 자리매김하기 보다는 유령처럼 떠도는 양상을 보인다”라며 아쉬움을 토로했다(뉴스엔잡, 2023.12.12.). 현재 학교상담도 마찬가지로 상

황에 직면해 있다.

현재 각 학교에서 「학교보건법」 제2조 및 제7조에 따라 학생 정서·행동특성검사를 실시하고 동법 제11조에 따라 검사결과에 대한 사후관리를 하고 있으나, 정신질환의 예방과 조기발견을 위한 방안은 없는 것으로 보인다(박진우, 허민숙, 2021). 현재 「위(Wee) 프로젝트 사업 관리·운영에 관한 규정」은 전문상담사, 임상심리사, 사회복지사가 학생에 대한 종합적인 진단·상담·치유 프로그램 등의 제공을 수행하도록 하고 있다. 그러나 명확한 직무 구분 없이 각 학교나 교육청의 상황에 따라 학생 정서·행동특성검사 관리를 하고 있어 학교상담자들의 역할 정체성 혼란의 주요 주제가 되기도 한다.

최근 학교보건법 법률 개정을 통해 학생건강검사를 학교가 아닌 국민건강보험공단이 주체가 되어 진행하도록 바꾸려는 움직임이 있다. 교육부와 여성가족부가 각각 관리하고 있는 6세 이상 20세 미만의 아동·청소년 건강검진을 보건복지부와 국민건강보험공단이 주관하고 있는 ‘생애주기별 건강검진 대상’에 포함해 주기적 건강검진 이력 및 정보를 체계적 관리를 받을 수 있도록 하는 ‘국민건강보험법 일부개정법률안’과 ‘학교보건법 일부개정법률안’이 발의되었다(국회 의안정보시스템, 의안번호 2203258). 학생 대상의 정신건강 관련 검사도 이와 같이 국민건강보험공단에서 진행하는 방식으로 개선한다면 효과적인 징후발견과 치료연계가 가능할 것이다. 전문기관의 검사를 거친 후 ‘온국민 마음투자 사업’의 체계를 통해 학생들의 정서적 어려움에 대해 신속하게 지원하는 방식이 더 적절할 것이다. 학교에서 실시하는 학생 정서·행동특성검사의 경우 자기보고식 검사의 한계로 효과적인 검사

결과를 보장받지 못할 뿐 아니라, 선별된 학생들에 대한 낙인 문제도 심각하다. 또한 전문기관 연계 시 치료 효과에 대한 검증이 분명하지 않다는 문제, 전문기관 연계를 거부하는 학부모들에게 정신건강 전문가도 아닌 상담교사들이 안내하거나 권유하는 것은 의료법이나 상담윤리에 저촉된다는 점 등을 고려한다면 다른 방식의 개입이 더 전문적이고 효과적이라고 생각한다. 아동 및 청소년의 정신건강문제는 공중보건 영역의 개입이 필요한 영역(이주용, 이은진, 백형의, 2022)이라는 관점에서 재논의되어야 한다.

또한 학교상담 담당자가 교육과정과 연계하여 상담활동을 운영하려면 교내 다양한 부서와의 소통이 필수적이다. 그러나 현 체제에서는 상담 전문가가 학교 내에서 협력 구조를 조직해 업무를 진행하는 것은 쉽지 않다. 특히 초등학교의 경우, 학교상담 체계가 중등에 비해 현저히 열악하여 학교상담자들의 고충이 크다. 다양한 정신건강, 교육복지 영역의 연계와 협업 사안에 대해 학교상담자 1인이 결정하고 운영하는 상황은 매우 부적절하다. 또한, 학교상담이라는 차별성을 구현하기 위해서는 학교 교육과정에서 이루어지는 다양한 교육활동과의 협업도 매우 중요하다. 이에 대한 운영전략과 구체적인 프로그램이 개인의 역량에 맡겨둘 것이 아니라 정책적 차원에서 모색되어야 한다.

학교상담의 협업과 연계의 운영전략도 결국 학교상담의 정체성에 대한 고민과 맞닿아 있다. 학교상담이 다루는 영역과 운영 주체의 업무 내용에 대한 체계가 있어야 협업과 연계의 전략도 도출될 수 있기 때문이다. 학교상담이 처음 도입되고 10여 년이 지난 시점은 출발점이자 과도기였기에 학교상담자들은 정

책의 변화 흐름에 따라 요구되는 다양한 업무를 수행해 왔다. 그러나 20여 년이 지난 지금, 학교상담에 요구되는 세부 행정 업무는 더욱 많아져, 학교상담자의 정체성 혼란과 업무 과부하로 인한 소진에 직면해 있다(강미경, 이은설, 2024; 박근영, 임은미, 2014; 황지선, 2022). 분명한 학교상담 정체성의 확보와 학교상담 표준모형이 마련되지 않는다면 학교상담 영역은 정책적 필요에 따라 움직이는 시책에 좌지우지되면서 이정민(2022)의 말대로 ‘표류’하게 될 것이다. 학교 상담실과 지역 마음건강 센터(정신건강의학과, 사설 심리상담센터) 간의 연계 시스템을 구축해 위기 학생들을 신속하게 지원할 수 있는 구체적인 방안이나, 상담자들이 교사, 학부모와의 협력 체계를 활성화 하는 협력방안을 강구해야 한다. 최근 정부 정책으로 진행되고 있는 전국민마음투자지원사업과 같은 사업과의 연계 등에 대해서도 구체적인 협력방안이 논의되어야 할 것이다.

### 학교상담자의 정체성과 소진

한국의 학교상담자에 대한 연구는 진로진학 상담교사에 비해 양적으로 많았으나(최정아, 이해은, 2018), 이러한 학계의 성과는 학교상담 체계를 마련하거나 학교상담자의 정체성을 확보하는 현장의 변화를 견인하지 못했다. 이애선과 정여주(2023)의 연구에 따르면, 상담자 정체성에 대한 연구는 2018년 이후 꾸준히 증가하는 추세를 보였다. 우선화 외(2023)의 연구결과에 따르면 전문상담교사와 일반상담자 두 집단에서 전문직 정체성과 심리적 소진이 유의미한 상관관계를 보였으며, 전문상담교사의 전문직 정체성이 일반상담자보다 낮고, 심리적 소진은 더 높게 나타났다.

전문상담교사와 학교상담을 둘러싼 정체성 논란은 사범대 교과교사들의 정체성 논란과도 유사하다. 학교상담 인력은 ‘전문상담교사’라는 이름으로 되어 있지만 교사와 상담사의 중간 지점에서 역할 갈등을 겪고 있다. 전문상담사 또는 심리상담사의 영역과 교사라는 역할의 경계선에서 헤매고 있다. 교원양성기관에서 배출한 교사들도 처음에는 모학문에 근거한 교과내용학에 경도되어 학문의 지식과 내용을 전달하는 것에 급급했다. 그러나 이제 다르다. 모학문의 내용을 어떻게 학교라는 공간에서 학생을 대상으로 교육적인 체계 속에 전달하는가에 초점을 둔다. 즉 교과교육학이라는 영역이 새롭게 주목받고 있고 교원양성기관에서도 그 비중을 확대하고 있다(박상완, 2007; 박수정, 맹재숙, 우현정, 2016; 백종민, 2021; 송진주, Jiao Jian, 나승일, 2023). 전문상담교사도 마찬가지로 맥락 속에 있다. 도입기와 과도기에는 상담(심리)학이라는 학문에 기초하여 업무를 수행하는 방향으로 요구받는 것이 많았으나, 실제 학교현장에서 수행해야 하는 업무는 상담(심리)학의 내용만으로 해결할 수 없는 문제들이 물밀듯이 밀려들었다. 따라서 학교상담자의 역할에 대해 상담(심리)학이라는 학문에 토대하여 학교라는 공간에서 청소년들을 대상으로 어떤 내용으로 접근해야 하는가의 관점에서 논의가 활성화되어야 한다.

학교상담자에 대한 전문성 논란(김인규, 2009; 신의진, 2011)은 정신건강의학과와 심리상담 전문가들의 갈등(의협신문, 2022.5.30.)으로 관심 밖의 이슈가 되었지만, 정체성 확립이라는 측면에서 여전히 중요한 논의 주제이다. 한국의 상담사 자격은 보건복지부와 여성가족부의 감독을 받으며, 이는 상담사법이 제정되더라도 교육부 관할의 ‘교사’자격으로 임

용된 학교상담자들에게는 해당되지 않을 수 있다(하규영, 허난설, 이지향, 이상민, 2020). 대만의 경우, 심리사범이 석사 이상의 학력을 요구하여 전문상담교사는 그 법안에 포함되지 않았고 미국도 2018년 미국상담협회에서 미국 학교상담협회가 분리·독립하였다. 최근 2024년 9월에 발의된 ‘온국민 마음건강을 위한 전문상담서비스법안(국회입법예고, 2024)’에서 제시하는 상담영역에 학교상담은 명시되지 않는 것을 볼 때, 아마 한국도 향후 비슷한 방식으로 분리·독립의 경로를 거칠 것으로 보인다. 따라서 ‘교사’ 자격으로 임용된 학교상담자들의 정체성 확보를 위해서라도 학교상담의 개념과 표준모형, 독자적인 프로그램에 대한 연구가 절실하다.

학교상담은 발달적으로 접근하면서 문제의 예방을 지향하고 교육적인 성격을 지니기 때문에 학교상담자에게는 일반 상담자와는 다른 역할과 능력이 요구된다(강진령, 손현동, 2006). 학교상담은 상담사(치료자)의 역할이 아닌, 상담교육활동으로 자기 독자성과 정체성을 가져야 한다. 2005년 학교상담이 체계와 인력을 갖추고 출발했던 시기부터 현재까지 학교상담자의 정체성은 민간 전문상담자 또는 정신건강 의료인의 전문성을 기준으로 논의되어 왔다. 그러다 보니 학교상담자는 정신건강 의료인 또는 민간 전문상담자의 훈련과정과 비슷한 방식의 수련을 거치지 않아 비전문성이라는 관점이 우세했다. 그런데 정신건강의학과 전공의들은 2023년 이후 (심리)상담사법 제정 움직임에 대해 “정신건강의학과 전공의는 의료법 제77조제1항에 근거한 체계적인 수련 프로그램에 의해 그 전문성이 담보되는데 반해, (심리)상담사는 그 전문성을 담보할 만한 제도나 장치가 마련되어 있지 않다”(뉴스앤잡,

2023.12.12.)라고 주장했다. 이에 대해 상담학계는 “심리상담분야는 국가 체계로 NCS(국가직무능력표준)가 있어서, NCS의 직무능력체계를 통해 의료계와 구별됨을 확인했다”고 반론했다. 학교상담자도 마찬가지로 논리로 학교상담자의 직무영역으로 구별된 직종이라고 할 수 있다. ‘전문상담교사’라는 공식적인 명칭이 부여되는 것처럼 ‘교사’라는 직제 속에 포함되어 있고, 이는 고유의 역할과 정체성이 존재함을 의미한다. 향후 학교상담자의 고유한 정체성에 대한 논의가 진척되어 타 직종의 전문성 기준에 일방적으로 맞추어 ‘전문상담교사의 비전문성’을 왜곡하여 규정하는 일은 줄어들길 바란다.

최근의 연구에 의하면 학교상담자들은 과도한 업무와 역할 갈등으로 인한 소진을 경험한다(강미경, 이은설, 2024; 박근영, 주소현, 김동일, 2024; 임은미, 2014; 한유나, 오인수, 2023; 황지선, 2022). 학계에서 전문상담교사를 대상으로 소진 관련 연구물이 많이 나오고 있지만, 실제 학계의 연구가 상담인력의 소진을 예방하는 행정체계나 시스템 마련으로 이어지지 않고 있는 점은 한계이다. 그동안의 선행연구에서 학교상담자들의 소진의 원인에 대해 학교상담 외 업무 부과와 행정체계의 지원 부재를 공통적으로 지적하고 있다. 상담자 개인의 측면에서는 소진을 예방하기 위해 조직 내 지원과 상담자의 자기 돌봄 전략이 필요하지만, 구조적으로는 학교상담자의 정체성 확립과 직무 만족도를 높이는 직무환경 조성도 중요하다. 학교상담자를 위한 스트레스 관리 프로그램이나 정서적 지원 체계를 강화하고 상담자들 간의 네트워크를 구축하여 서로 간의 경험과 노하우를 공유할 수 있는 프로그램 등을 정책적으로 제공해야 한다. 학교상담자들

의 소진을 줄여야 학생들에게 제공되는 상담 서비스의 질도 향상될 수 있기 때문이다. 학교상담자의 소진이 교과교사들의 소진과 어떻게 같은 맥락에 있고 어떤 점에서 차별성을 가지는가에 대한 탐색도 필요하다.

### 학교상담의 효과성 검증을 위한 현장연구

“답은 늘 현장에 있다”는 말은 자주 사용된다. 정책운영 과정에서 생기는 문제를 해결하기 위해 현장에서 대안을 강구해야 한다는 의미일 것이다. 학생들의 심리·정서적 어려움을 다루는 학교상담도 마찬가지이다. 따라서 학교상담 프로그램의 현장 적용 사례를 관찰하고 그 효과를 분석하는 연구가 많아져야 하고 그 속에서 답을 강구해야 한다. 이를 바탕으로 각 영역 학교상담 전문가의 양성체계 구축에 대해 연구하고, 학교상담 모형과 도구를 개발하며, 학교상담 개입 기법에 대해 논의할 수 있다.

교육과 상담의 접점에 초점을 두고 교육과 상담의 상호성장을 위해 필요한 연구를 전망해 보면 다음과 같다. 상담분야의 강점중심 상담접근은 내담자가 가지고 있는 강점을 찾고 이를 활용하여 취약점과 문제를 극복하거나 자신이 가진 강점과 자원을 확인함으로써 보다 긍정적인 관점으로 자신과 문제를 보도록 돕는 접근에 초점을 두고 있다. 한편 강점 기반 교육은 학습자가 가진 강점과 일맥상통하는 교육방법과 교육자료를 활용하고자 한다는 점에서 약간의 차이가 있다. 그러나 학습자와 내담자가 가진 강점을 활용하여 내담자의 성장과 변화를 더 효율적으로 촉진하고자 한다는 점에서는 같은 맥락이라 할 수 있다. 최근 들어 학습자들이 교과의 경계를 가로지

르며 통합적으로 배울 것을 강조하는 추세 속에서 범교육과정 주제학습, 통합교육과정, 간학문적 학습, 융합교육 등이 관심의 영역이 되었다. 상담 분야의 소재는 본질적으로 통합적이고 융합적이어서 여러 다른 종류의 지식을 통합적으로 다루는데 유연하다(이윤주, 2015). 교육 연구와 상담 연구 모두 현장에 밀착된 방식이 가장 효과적이며, 교육과 상담의 연구는 현장과 연계할 때 가장 효과적이다.

학교상담의 차별성을 부각할 수 있는 현장 연구 성과가 축적될 때 정체성도 확보될 수 있다. 그 사례로 학교부적응 중학생을 위한 학교적응력 향상 집단상담 프로그램 개발(김은옥, 유형근, 신호선, 2008), 초·중 전환기 정서·행동 관심군의 정서능력과 학교적응력 향상을 위한 정서중심 집단상담 프로그램 개발(김경인, 손영미, 2023), 자유학기제에 활용 가능한 학교상담자용 학급단위 집단상담 모형 개발(유은정, 이종연, 2022) 등이 있다. 또한 교과교사와 함께 심리상담 교육활동을 융합수업의 방식으로 진행하거나, 학생강사단이 이끈 생명존중교육 프로그램의 효과성을 질적연구 방법으로 분석한 연구도 있다(우지향, 박승민, 신혜정, 2024). 이러한 연구들은 보편적이고 종합적인 심리교육 활동을 통해 일반 학생들의 건강한 성장과 관계 형성을 촉진하는 성과와 Wee클래스(학교상담실)에 대한 부정적 편견을 해소하는 기회를 마련했다는 점에 그 의미가 있다. 이러한 학교상담 현장 연구물이 많이 축적되어야 학교상담 정체성 확보가 가능하며, 예방과 발달 중심의 학교상담으로의 외연 확장도 기대해 볼 수 있다.

이와 더불어 상담영역의 성과가 가지는 비가시성이라는 한계를 보완하여, Wee프로젝트의 성과나 학교 상담 프로그램의 효과성을 평

가하기 위한 구체적인 연구 방법론이나 프로그램 평가 방안을 모색해야 할 것이다. 또한 교육과정 연계형 상담 프로그램의 세부적인 실행 연구 사례와 이러한 프로그램이 학생들의 정서 발달에 미치는 영향에 대한 연구가 지속적으로 보고되어야 할 것이다.

## 나가는 말

Wee프로젝트는 그동안 학교 현장에서 학교상담을 견인하고 확대했다는 점에서 긍정적인 브랜드 효과를 거두었다. 2009년 시작된 위(Wee)프로젝트에서 위클래스(Wee class)는 조기 발견 및 예방적 개입, 위센터(Wee center)는 진단-상담-치유의 원스톱 서비스, 위스쿨(Wee school)은 장기적으로 치유가 필요한 고위기군 학생대상의 지원으로 설계되었다(선미란, 김미희, 이미나, 2019; 이정민, 2021). 그런데 위클래스가 고위기학생 선별 및 치료 기관 연계 중심으로 운영되면서 본래의 목적에서 이탈하고 있다. 위클래스가 본래의 조기발견 및 예방적 개입 중심의 교육활동을 운영할 수 있도록 체계의 조정과 변화가 필요하다. 최근 마음건강체계에 대한 조정을 위한 논의가 활발한데, 진단과 치유를 위한 위센터의 업무체계 변화에 중심이 두어져 있는 것으로 보인다. 그런데 위센터가 제대로 작동하기 위해서는 학교상담의 본령인 위클래스의 역할과 정체성에 대한 논의도 함께 진행되어야 할 것이다. 이러한 점에서 본고에서 제시한 학교상담 전(全)학교-이원화 모델은 의미가 있다. 예방과 발달 중심의 Wee클래스 상담체계와 위기학생 지원 중심의 Wee센터로 이원화하여 효율적으로 운영하는 방안이 될 수 있다.

프로젝트(project)는 일시적인 문제해결을 위해 임시방편으로 조직한 전략단위이다. 일정한 기간 안에 시급한 목적을 달성하기 위해 수행하는 업무이다. 이제 초기의 프로젝트 과업은 마무리하고 다음 단계로 나아가야 한다. 그동안 우리나라는 ‘학교상담’이라는 용어를 전면에 내세우지 않았다. 학교상담의 외연을 확장하여 진로상담, 학습상담, 대인관계상담, 정서발달상담, 정서위기학생 연계 등을 포괄하는 영역으로 나아가야 한다. 일반학생 대상의 보편적인 상담(교육) 개입 활동을 통해 건강한 정서발달을 돕는 학교상담 본연의 기능에 집중해야 할 것이다.

학교상담은 학교라는 공간에서 공동체의 지원을 통해 정서적 어려움을 겪는 학생의 성장을 도모할 수 있어야 한다. ‘학교’라는 개념은 시·공간적인 의미뿐 아니라 교육과정이라는 체계를 내포하고 있다. 이러한 맥락에서 일반상담과는 차별적인 정체성이 도출될 수 있다. 그동안 학교상담은 부적응 학생들에 대한 위기청소년 담론(김미란, 2012)이나 치료를 위한 임상모델에 경도되어 있었다. 이제 사회문화적 모델에 기반한 학교공동체의 지원과 개입이라는 패러다임이 필요하다. 학교상담이 그 중심에서 역할할 수 있어야 할 것이다. 즉 학교 안의 좋은 대인관계(교우관계, 사제관계, 선후배 관계 등)와 사회적 지지체계(교과수업, 동아리 활동, 다양한 비교과 활동 등)를 통해 학생들의 정서적 어려움을 예방하고 정서발달을 도모할 수 있어야 한다. 일반상담과 차별성을 가진 학교상담의 교육적 개입 방안에 대한 모색은 한국형 학교상담 모형 논의의 출발점이 될 것이다.

본 논의는 학교상담 20년의 역사를 되돌아보면서 현황과 쟁점을 개관하여 살피는 것에

초점을 두었기에 향후 나아갈 방향에 대한 구체적인 대안과 정책을 충분히 제시하지 못한 한계가 있다. 이에 대해서는 향후 학계와 정책기관 및 현장 전문가들이 실효성 있는 대안을 강구하기를 바란다. 또한 그동안의 한국 학교상담이 기여한 학교폭력예방과 학업중단 예방 등의 성과에 대한 다각적인 심층분석이 양적·질적 분석 및 중단 연구방법 등을 통해 수행되어야 할 것이다. 이러한 한계에도 불구하고 본 논의를 통해 한국의 학교상담이 시책(時策)사업으로 출발했던 프로젝트에서 보편적 예방·발달 중심의 한국형 학교상담 제도로 확장해 갈 수 있기를 기대한다.

## 참고문헌

- Baek, J. (2021). A comparative study of educational objectives and curriculum organization of domestic and foreign teachers' colleges: Centering on the Department of Chemistry Education. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(6), 787-798.
- Cho, M. S. (2004). A study on school social work in Germany. *School Social Work*, 7, 25-48.
- Cho, Y. K., Jeong, J. Y., & Lim, E. M. (2018). Elementary school homeroom teachers' role expectations and evaluation of school counselors in Jeonbuk. *Korean Journal of Teacher Education*, 35(3), 315-337.
- Choi, J. A., & Lee, H. E. (2018). An Analysis of Research Trend and Task on Korean School Counseling teachers: Professional Counseling Teacher versus Career Counseling Teacher. *The*

- SNU Journal of Education Research*, 27(1), 71-107.
- Choi, Y. J., & Lee, J. E. (2014). A review of research trends on career intervention outcome studies. *Counseling Research*, 15(1), 321-341. <https://doi.org/10.15703/kjc.15.1.201402.321>
- Doctors News. (2022, May 30). Proposal of the Professional Counseling Act: Concerns about encouraging non-medical professionals' medical practices. *Medical Association News*. <https://www.doctorsnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=144641> (Retrieved August 2, 2024)
- Ha, G., Heo, N., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2020). Exploring the Direction of Legalization of School Counseling in Korea: Focus on the Case of Taiwan. *Korean Journal Of Counseling And Psychotherapy*, 32(2), 997-1017.
- Han, Y. N., & Oh, I. (2023). A study utilizing concept map on burnout experience of low-career elementary school counselors and the factors affecting burnout. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 117-146.
- Hong, J. K. (2010). Introduction to and implications of school psychology service agencies in Germany. *Counseling and Guidance*, (45), 477-487.
- Hwang, J. S. (2022). A study on the job environment risk factors, burnout, and psychological empowerment of professional counselors: Focusing on the moderating effect of psychological empowerment. Department of Counseling Psychology, Graduate School of Education, Korea National University of Education.
- Jeong, J. Y., Kim, K. J., Kim, Y. S., & Choi, W. (2020). Strategies for establishing a student-centered counseling and welfare integrated support system (Policy 2020-12). Suwon: Gyeonggi Provincial Institute for Education.
- Jeong, S. Y. (2018). Changes in the problem definition of school violence prevention policies and the selection of policy instruments (Doctoral dissertation). Korea University.
- Joo, S., & Kim, D. (2024). Barriers to counseling-seeking behavior of elementary school teachers with work stress and burnout. *Korea Journal of Counseling*, 25(1), 69-92. <https://doi.org/10.15703/kjc.25.1.202402.69>
- Kang, I. R., & Son, H. D. (2006). A Pilot Study for the School Counselor Supervision Model. *Korea Journal of Counseling*, 7(1), 131-146.
- Kang, M. G., & Lee, E. S. (2024). The effect of professional school counselors' perception of job environment on burnout and job satisfaction: Examining the mediating role of job crafting. *The Journal of Career Education Research*, 37(1), 163-186. <https://doi.org/10.32341/JCER.2024.3.37.1.163>
- Kim, E., Yu, H., & Shin, H. (2008). Development of a group counseling program to improve school adaptability in middle school maladjusted students. *Korean Journal of Youth Counseling*, 16(2), 55-73. <https://doi.org/10.35151/kyci.2008.16.2.004>
- Kim, G. I., & Sohn, Y. M. (2023). Development of the emotion-focused group counseling program for students with emotional and behavioral problems during the transition

- period between elementary and middle school. *Korean Journal of Counseling*, 24(1), 1-21.  
<https://doi.org/10.15703/kjc.24.1.202302.1>
- Kim, I. G. (2006). A study on the Wee-Project counselors. *Journal of Social Science*, 27(2), 87-104.
- Kim, I. G. (2009). A Study on the Development Plan of the Professional School Counselor System. *Korea Journal of Counseling*, 10(1), 517-534.
- Kim, I. G. (2022). A Study on Counseling Legislation Process. *Korea Journal of Counseling*, 23(3), 1-18.
- Kim, K. H., Kim, D. I., Kim, B. H., Kim, C. D., Kim, H. S., Nam, S. I., & Cheon, S. M. (2009). *School counseling and life guidance* (2nd ed.). Seoul: Hakjisa.
- Kim, M. R. (2012). The analysis on the transition of youth and 'youth at-risk' discourse. *Korean Journal of Sociology of Education*, 22(1), 51-76.  
<https://doi.org/10.32465/ksocio.2012.22.1.003>
- Korean Educational Development Institute. (2011a). The Development Research on the Operational Model of the Wee Project. Research Report CR 2011-32.
- Korean Educational Development Institute. (2011b). Analysis of the Wee Project operation results and development plan establishment. Research Report CR 2011-33.
- Kwon, Y. E. (2013, May 14). [Reluctance to intervene after school violence record in student records]. *hankookilbo*.  
<https://m.hankookilbo.com/News/Read/201305141221794683?did=fa> (Retrieved August 2, 2024)
- Lee, A. S., & Jeong, Y. J. (2023). Trends in research on counselor identity: 2003-2023. Proceedings of the 2023 Korean Counseling Association Conference, 66.
- Lee, J., & Lee, J. K. (2015). The Effect of psychological problems on career issues: A Literature review in Korea. *Korea Journal of Counseling*, 16(5), 171-192.
- Lee, J. M. (2021). Analysis of Path Dependency in Education Policies regarding Psychological and Emotional Support for Students. *Korean Education Inquiry*, 39(3), 27-54.  
<https://doi.org/10.22327/kei.2021.39.3.027>
- Lee, J. M., & Chung, J. Y. (2022). An Analysis of Historical Institutionalism on Student Counseling Policy in Elementary and Secondary Schools between 2004 and 2020. *The Korean Educational Administration Society*, 40(4), 349-376.  
<https://doi.org/10.22553/keas.2022.40.4.349>
- Lee, J. Y., Lee, E. J., & Baik, H. (2022). The comparative analysis of overseas and domestic cases of school-based mental health projects: Focusing on Singapore, the U.S., and Australia. *Journal of Digital Convergence*, 20(5).  
<https://doi.org/10.14400/JDC.2022.20.5.789>
- Lee, M. W. (2023). Supplementary tasks for the implementation of innovative mental health policy measures. Issues and Perspectives, No. 2179. National Assembly Research Service.
- Lee, S. M., Oh, I. S., & Seo, S. H. (2007). Comparison Study of Korean and American School Counseling for Developing a Korean School Counseling Model. *Korean Journal Of Counseling And Psychotherapy*, 19(3), 539-567.

- Lee, Y. J. (2015). Recent trends in counseling research. *Education Review*, 35, 254-271.
- Maeil Ilbo. (2023, October 18). Seoul City Council Youth Mental Health Special Committee holds a discussion on introducing mental health education. Maeil Sinbo.  
<https://www.m-i.kr/news/articleView.html?idxno=1058011> (Retrieved August 2, 2024)
- Min, H. Y., & Kang, K. S. (2015). Analysis of School-based Mental Health Policy Stream based on Kingdon's Policy Stream Model. *Journal of the Korean Society of School Health*, 28(3), 139-149.
- Ministry of Education. (2024). Integrated support plan for student-centered mental health. Ministry of Education materials for the Social Relations Ministers' Meeting.
- National Assembly Legislative Notice. (2024). Professional counseling service bill for the mental health of all people (12 people, including Rep. Lee Gae-ho).  
[https://pal.assembly.go.kr/napal/lgslltpa/lgslltpaOngoing/view.do?lgslltpaId=PRC\\_P2Q4Y0Z8X0Y5W0W9V0D0D1C1C9A3B1](https://pal.assembly.go.kr/napal/lgslltpa/lgslltpaOngoing/view.do?lgslltpaId=PRC_P2Q4Y0Z8X0Y5W0W9V0D0D1C1C9A3B1) (Retrieved October 11th, 2024)
- News & Job. (2023, December 12). The urgency of legislating the Professional Counselors Act: Overcoming the pain of being without a mother! 2023 Human Resources Development Forum in the field of psychological counseling successfully completed. News & Job.  
<https://www.newsjob.com/news/articleView.html?idxno=24400> (Retrieved August 2, 2024)
- Newsis. (2023, December 29). Supporting mental health, academic performance, and financial difficulties all at once: Seoul Education Support Office plans restructuring. Newsis.  
[https://www.newsis.com/view/NISX20231228\\_0002574799](https://www.newsis.com/view/NISX20231228_0002574799) (Retrieved August 2, 2024)
- Oh, H. J. (2022). A study of the implementation of the Wee Project based on Michael Lipsky's street-level bureaucracy model. *The Korean Journal of Counseling*, 23(1), 67-90.  
<https://doi.org/10.15703/kjc.23.1.202202.67>
- Oh, I.S. (2010). School Counselor's Whole-school Approach to School Bullying. *The Korea Journal of Counseling*, 11(1), 303-316.
- Park, G. R., & Choi, J. J. (2021). A meta-analysis of the effectiveness of group counseling programs to improve youth resilience. *Korean Journal of Youth Studies*, 28(2), 379-401.  
<https://doi.org/10.21509/KJYS.2021.02.28.2.379>
- Park, J. W., & Hur, M. S. (2021). The current status of mental health in children and adolescents, support systems, and directions for improvement. Issue Analysis, No. 200. National Assembly Research Service.
- Park, K. Y. (2014). The Study of Concept Mapping about Experience of Burnout of Professional School Counselors. *Secondary education research*, 171-198(28pages).
- Park, S., Maeng, J., & Woo, H. (2016). An analysis on the operation of the teaching profession course in teacher preparation institutions. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 16(8), 1-27. UCI: G704-001586.2016.16.8.035
- Park, S. W. (2007). A study on the curriculum of teacher education programs: Issues and possible directions. *Korean Journal of Teacher*

- Education*, 24(2), 143-173.  
<https://doi.org/10.24211/tjkte.2007.24.2.143>
- Seo, J. W. (2013, February 4). [60% of teachers say “school violence records should be noted in student records”: Survey by KFTA]. Mael Business Newspaper.  
<https://www.mk.co.kr/news/society/5436558> (Retrieved August 2, 2024)
- Seon, M. R., Kim, M. H., & Lee, M. N. (2019). Expertise and job analysis of counselors in school Wee class. *Journal of Art, Humanities, and Social Sciences*, 9(10), 587-596.  
<https://doi.org/10.35873/ajmahs.2019.9.10.050>
- Seong, H. M., & Lee, S. M. (2017). School-based Counseling: An International Comparison. *Korea Journal of Counseling*, 18(5), 263-285.  
<https://doi.org/10.15703/kjc.18.5.201710.263>
- Shin, E. (2011). A policy proposal study for strengthening the capacity of mental health service support in Wee Project operating institutions. Korean Educational Development Institute.
- Sisa Journal. (2017, September 29). The Wee project after 10 years: A long way to go for student counseling. Sisa Journal.  
<https://www.sisajournal.com/news/articleView.html?idxno=171561> (Retrieved August 2, 2024)
- Song, J., Jiao, J., & Na, S. (2023). Analysis of subject education professors and subjects in the department of specialized subject education in colleges of education and non-education colleges. *Journal of Vocational Education Research*, 42(5), 27-47.
- Sun, H. Y., Jeong, S. M., Song, H. K., & Oh, J. H. (2016). An Analysis of Research Trends on Emotional and Personality-related Difficulties in Career Counseling. *human understanding*, 37(2), 5-27.
- The National Assembly Bill Information System, Bill No. 2203258(2024.8.27.). Partial Amendment to the School Health Act.
- Woo, J. H., Park, S. M., & Shin, H. J. (2024). Consensual qualitative study on the experiences of high school students who participated in a student-led life respect education program. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 24(12), 137-155.  
<https://doi.org/10.22251/jlcci.2024.24.12.137>
- Woo, S. H., Oh, Y. R., Yoon, W. J., Kim, J. A., Lee, C. B., & Cho, E. S. (2023). A comparative study on the professional identity and psychological burnout between professional counselors and general counselors. Proceedings of the 2023 Korean Counseling Association Conference, 72.
- Yonhap News. (2024, July 2). Pilot project for integrated management of students' psychological and emotional issues. Yonhap News.  
<https://www.yna.co.kr/view/AKR20240702078700053> (Retrieved August 2, 2024)
- Yoo, E., & Lee, J. (2022). Development of class unit group counseling model applicable to the free-semester program for the school counselor. *School Counseling and Sandplay Therapy*, 4(1), 11-24. <https://doi.org/10.54084/SCS.2022.4.1.11>

1차원고접수 : 2024. 09. 12

2차원고접수 : 2024. 11. 01

최종게재결정 : 2024. 11. 04

## 20 Years of School Counseling and the Wee Project: Issues and Tasks

Jeehyang Woo

Chung-ang University / Adjunct Professor  
Sun-sa High School / School Counseling Teacher

The “Wee Project,” initiated as a national policy, is inseparable from school counseling in South Korea. Activities that support students’ psychological and emotional development are becoming increasingly important in the context of school education. In this paper, we review the current status and issues of 20 years of school counseling based on literature such as laws, policy reports, statistics, and academic materials related to the Wee project. By analyzing the status and issues over the past two decades, this study seeks to provide insights for building a school counseling system that fosters students’ healthy growth. First, there is an urgent need to establish a dedicated administrative management system for school counseling. Second, mentioned the need for public discussion regarding a standardized model for school counseling and proposed the ‘School-wide Dual-track Model’ as an alternative. Third, a review of strategies for implementing collaboration and cooperation within school counseling is required. Fourth, measures must be devised to establish the identity of school counselors and address burnout. Fifth, it is essential to accumulate field-based research on the planning and operation of school counseling programs. Through this discussion, it is hoped that school counseling in Korea can evolve from a policy-driven project into a Korean-style school counseling system focused on universal prevention and developmental approaches.

*Key words* : School Counseling, Wee Project, Wee class, School Counseling Model, School Counselor

# 연구자 윤리 서약 및 저작권 이양에 대한 동의서

## 제1조 저작물의 표시

논문 제목: \_\_\_\_\_

## 제2조 저작재산권의 양도

① 저자(들)는 본 논문에 대한 저작재산권 전부를 한국심리학회에게 양도한다.

## 제3조 저작재산권을 양도한 후의 저자의 권리 행사

- ① 저자(들)는 본 논문의 내용으로 특허권 출원, 실용신안권 출원, 디자인권 설정등록, 상표 설정등록을 할 수 있다. 저자는 이 경우를 제외하고는 본 논문을 상품화하기 위하여 논문에 대한 권리를 영리단체에 양도할 수 없다.
- ② 저자(들)는 교육 또는 개인의 연구 등 개인적인 목적으로 사용하기 위해 논문의 전부 또는 일부를 복제하고 배포할 수 있다.
- ③ 저자(들)는 논문의 전부 또는 일부를 본인의 개인 웹사이트, 저자가 소속된 기관 및 단체의 웹사이트, 연구비를 지원한 단체의 웹사이트에 게재하고 배포할 수 있다.
- ③ 위 사항에 대한 이용은 한국심리학회에서 학술지를 발행한 후에 가능하다.

## 제4조 보증 및 책임

- ① 본 동의서에 서명함으로써 저자는 다음 사항에 보증한 것으로 본다.
  - 1) 저자(들)는 본 논문에 실질적이고 지적인 공헌을 하였으며 논문의 내용에 대하여 공적인 책임을 공유한다.
  - 2) 논문이 기존에 다른 곳에 공표되지 않았으며 본 학술지에만 제출한 것이다.
  - 3) 논문 내용에 타인을 비방하거나 불법적 문장이 없으며, 타인의 권리를 침해하거나, 피해를 입힐 수 있는 내용이 포함되어 있지 않다.
  - 4) 만약 저작권이 있는 타인의 논문에서 발췌된 내용이 포함된 경우, '갑'은 그 권리자에게 허락을 받거나 적절한 인용의 범위 내에서 출처를 표시하고 이용한다.
- ② 본 저작물의 내용이 제3자의 권리를 침해하여 학회 또는 제3자에 대하여 손해를 끼친 경우에는 저자가 그 책임을 진다.

	성명	소속	이메일
제 1 저자			
제 2 저자			
제 3 저자			
제 4 저자			
제 5 저자			

- ※ 논문에 기술된 순서대로 모든 저자의 성명, 소속, 이메일을 기재하여 주십시오.
- ※ 본 위원회에서 수신한 교신저자의 투고 이메일은 모든 저자들이 연구자 윤리서약 및 저작권 이양에 대한 동의서에 서명날인한 것으로 간주합니다.
- ※ 심사료와 게재료에 대한 규정을 모든 저자가 확인해주십시오. [관련규정 아래 붙임]
- ※ 교신저자에게는 다른 공동저자들과 이 저작권 동의서에 기술된 모든 사실을 투고 전에 반드시 알릴 책임이 있습니다.

2024. . .

**한국심리학회 귀하**

# 논문작성 양식

작성양식은 한국심리학회에서 기획하여 출판한 “학술논문 작성 및 출판 지침 2판(2012, 박영사)”에 따른다. 그 출판 지침의 일부를 아래에 소개한다. 영문 작성의 경우 미국심리학회에서 출판한 최근 지침에 따른다.

## 1. 기본 사항

제목 및 초록은 1단 편집, 본문은 2단 편집 (단 간격 5.0mm)

단, 심사용 논문에서의 본문은 1단 편집도 무방하나, 게재 확정 후에는 반드시 2단으로 제출

편집용지: A4

용지 여백: 위쪽 37mm, 아래쪽 38mm

왼쪽 35mm, 오른쪽 35mm

머리말 13mm, 꼬리말 12mm

용지 방향: 좁게

문단모양: 문단 시작은 두 칸(한 글자)만큼 띄고 시작.

줄간격 160%

마침표 다음: 한 칸 띄도록 (두 칸이 아님)

본문, 참고문헌: 휴먼명조, 10호, 보통모양

국문초록, 영문초록: 휴먼명조, 9호, 보통모양

쪽수 표시

## 2. 세부 형식

제목	*휴먼명조, 16호, 진하게, 가운데 [‘제목’ 다음에 두 줄 띄우십시오]
국문초록 시작	*휴먼명조, 9호, 보통모양, 양쪽 혼합, 첫 칸을 띄지 않고 시작 문단모양: 왼쪽 3, 오른쪽 3 [‘국문초록’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
주요어	*맑은고딕, 9호, 보통모양 [‘주요어’ 다음에 두 줄 띄우십시오]
본문 시작	*휴먼명조, 10호, 보통모양, 양쪽 혼합, 문단 첫줄은 두 칸 띄고 시작 여기서부터 2단 시작 (좌우 양단으로 편집함. 단 간격은 5mm)
본문소제목	*맑은고딕, 10호, 진하게, 양쪽 혼합 [‘본문소제목’이 끝나면 한 줄 띄우십시오]

<b>방 법</b>	*휴먼명조, 11호, 진하게, 가운데 [‘ <b>방 법</b> ’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
연구대상, 측정도구, 절차 등	*맑은고딕, 10호, 진하게, 양쪽 혼합, 좌측 첫째 칸에서 시작 [‘연구대상, 측정도구, 절차’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
연구대상, 측정도구, 절차의 내용	*휴먼명조, 10호, 보통모양, 양쪽 혼합, 첫 칸을 띄우고 시작 [‘연구대상, 측정도구, 절차의 내용’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
<b>결 과</b>	*휴먼명조, 11호, 진하게, 가운데 [‘ <b>결 과</b> ’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
결과의 내용	*휴먼명조, 10호, 보통모양, 양쪽 혼합, 첫 칸을 띄우고 시작
표 1. 표 제목	*맑은고딕, 9호, 보통모양, 표 제목은 표의 위쪽 좌측에, 제목이 길어서 두 줄 이상을 차지하는 경우에는 들여쓰기나 내어쓰기를 하지 않고 그대로 표기
그림 1. 그림 제목	*맑은고딕, 9호, 보통모양, 그림 제목은 그림 아래쪽 좌측에
<b>논 의</b>	*휴먼명조, 11호, 진하게, 가운데 [‘ <b>논 의</b> ’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
<b>참고문헌</b>	*휴먼명조, 11호, 진하게, 가운데 [‘ <b>참고문헌</b> ’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
참고문헌의 내용	*휴먼명조, 10호, 보통모양, 양쪽 혼합, 문단 첫 줄부터 여백; 왼쪽 여백 0, 오른쪽 여백 0 첫째줄; 내어쓰기 4 정렬; 양쪽 혼합
<b>[영문초록]</b>	
<b>영문제목</b>	*휴먼명조, 16호, 진하게, 가운데, 페이지를 바꾸어서 시작 [‘ <b>영문제목</b> ’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
영문초록시작	*휴먼명조, 9호, 보통모양, 양쪽 혼합 문단모양: 왼쪽 3, 오른쪽 3 [‘영문초록시작’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
<i>Keywords:</i>	*휴먼명조, 9호, 이탤릭체, 양쪽 혼합, 첫 칸을 띄지 않고 시작 문단모양: 왼쪽 3, 오른쪽 3 [부록이 있을 경우 페이지를 바꾸십시오]
<b>부 록</b>	*휴먼명조, 11호, 진하게, 가운데 [‘ <b>부 록</b> ’ 다음에 한 줄 띄우십시오]
<b>부록의 제목</b>	*휴먼명조, 10호, 진하게, 가운데 (부록이 여러 개인 경우 부록마다 일련번호를 붙임)
부록의 내용	*휴먼명조, 9호, 보통모양, 양쪽 혼합

### 3. ANOVA(Analysis of Variance) 결과에 대한 제시

평이한 다원설계(factorial design)까지는 본문에 풀어쓰고 유의한 경우 유의하지 아니한 경우 모두 F,

$df$ ,  $p$ ,  $MSE$ , 및 효과크기( $\eta^2$ ,  $\omega^2$ ,  $d$ ,  $f$  등)를 제시한다. 그러나 설계가 복잡해질수록(예: 집단내/집단간, 위계적 설계 등) 분석의 전문성을 살리는 차원에서 ANOVA표를 제시한다. 이 때  $MSE$ 를 제외한  $SS$ 와  $MS$ 는 생략하되 효과크기는 반드시 제시한다. ANOVA표의 예시는 아래와 같다.

(ANOVA표의 예시)

변산원	$df$	$F$	$\eta^2$	$p$
<u>집단간</u>				
인지(A)	2	.80	.05	.52
감정(B)	1	5.57*	.14	.03
AxB	2	1.64	.18	.20
집단내 오차(S/AB)	30	(20.05)		
<u>집단내</u>				
시점(C)	4	1.52	.05	.20
CxA	6	2.52*	.22	.03
CxB	3	3.98**	.26	.01
CxAxB	6	0.30	.02	.70
집단내 오차(CxS/AB)	120	(1.40)		

주. 괄호안의 수치는 오차제곱평균( $MSE$ )을 나타냄.

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

#### 4. 편집디자인 적용 후 검토 시 주의사항

저자의 수정사항을 파란색 또는 붉은색 글씨로 표시한다. 단, 파일의 환경이나 서체 등은 그대로 두고 내용 수정만 한다.

#### 5. 저자의 이름과 소속

투고하는 원고에 저자의 인적사항이 포함되지 않도록 주의한다. 투고 시 저자 정보, 사사표기 및 연구지원 정보, 학위논문의 출판에 대한 알림은 저작권 이양 동의서 양식 투고 신청서에 기록하며 투고하는 원고에서 생략한다. 게재 확정 후 편집단계에서 저자 이름과 소속 정보를 원고에 기록한다.

# 한국심리학회 임원진

## 운영위원

회 장	최훈석 (성균관대학교 심리학과)
부 회 장	최기홍 (고려대학교 심리학부)
부 회 장	한영석 (호서대학교 산업심리학과)
총 무 이 사	용정순 (성균관대학교 심리학과)
재 무 이 사	최혜만 (가천대학교 심리학과)
홍 보 이 사	김민정 (아주대학교 교육대학원)
대 외 이 사 1(국내)	서동기 (한림대학교 심리학과)
대 외 이 사 2(국외)	조이수 (성균관대학교 심리학과)
정 보 이 사	박준성 (중앙대학교 심리서비스대학원)
학 외 이 사	윤세리 (법무법인 율촌)

## 상임위원장

편집위원회	나진경 (서강대학교 심리학과)
윤리위원회	조영일 (동국대학교 경찰행정학부)
학술위원회	한영석 (호서대학교 산업심리학과)
심리검사심의회위원회	박준호 (경상국립대학교 심리학과)
학회발전기획위원회	서경현 (삼육대학교 상담심리학과)
자격제도위원회	최윤경 (계명대학교 심리학과)
공공정책위원회	윤상연 (경상국립대학교 심리학과)
심리학회보편집위원회	곽세열 (부산대학교 심리학과)
재난심리위원회	최해연 (충북대학교 심리학과)
심리사법위원회	최기홍 (고려대학교 심리학부)
학문후속세대교류위원회	김현식 (서강대학교 심리학과)
홍보위원회	김민정 (아주대학교 교육대학원)
국제교류위원회	조이수 (성균관대학교 심리학과)

## 임시위원장

자살예방위원회	고선규 (임상심리전문가 그룹 마인드웍스)
심리지원정책위원회	정경미 (연세대학교 심리학과)
청년정책위원회	김향숙 (서울대학교 심리학과)
심리학대중화위원회	박준성 (중앙대학교 심리서비스대학원)
심리학R&D지원위원회	최준식 (고려대학교 심리학부)

## 당연직이사

전임학회장                      최진영 (서울대학교 심리학과)

## 감사

운영감사                      정우현 (충북대학교 심리학과)

재무감사                      원성두 (대구가톨릭대학교 심리학과)

## 분과학회장

제 1 분과 임상심리학회	배대석 (영남대학교의료원 정신건강의학과)
제 2 분과 상담심리학회	박성현 (서울불교대학원대학교)
제 3 분과 산업및조직심리학회	한영석 (호서대학교 심리학과)
제 4 분과 사회및성격심리학회	허태균 (고려대학교 심리학과)
제 5 분과 발달심리학회	송현주 (연세대학교 심리학과)
제 6 분과 인지및생물심리학회	김채연 (고려대학교 심리학과)
제 7 분과 문화및사회문제심리학회	서경현 (삼육대학교 심리학과)
제 8 분과 건강심리학회	조성근 (충남대학교 심리학과)
제 9 분과 여성심리학회	한영주 (벤쿠버기독교세계관대학교)
제 10 분과 소비자·광고심리학회	강정석 (전북대학교 심리학과)
제 11 분과 학교심리학회	남숙경 (국민대학교 상담심리학과)
제 12 분과 법심리학회	최이문 (경찰대학교 행정학과)
제 13 분과 중독심리학회	서보경 (울지대학교 중독재활복지학과)
제 14 분과 코칭심리학회	정은경 (강원대학교 심리학과)
제 15 분과 심리측정평가학회	김수영 (이화여자대학교 심리학과)
제 16 분과 디지털심리학회	신민섭 (서울대병원 소아청소년정신과)