

## 과학영재학생들이 지각하는 학교상담 실태분석

이 영 주

KAIST

류 지 영

KAIST

채 유 정

KAIST

본 연구에서는 과학영재학교 학생들이 지각하는 학교상담 실태를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 과학영재학교 학생 311명을 대상으로 상담 실태에 대한 설문조사를 실시하였고, 상담 실태에 대한 학년별, 성별 차이를 분석하였다. 그 결과, 영재학생들의 연간 상담빈도는 1~3회라 답한 비율이 가장 높았으며, 평균 상담 시간은 30분~1시간 미만이라 응답한 비율이 가장 높았다. 상담동기에 있어서 학년별로 유의한 차이가 있었다. 1학년의 경우, 학생들의 자발적 판단에 의한 상담이 높은 반면, 학년이 높아질수록 학생 자신보다는 교사의 요청에 의한 상담이 높아지는 것으로 나타났다. 영재학생들의 주요 상담 내용에 있어서는 학년별로 유의한 차이를 보였는데, 1학년의 경우 학업성적에 대한 상담이 가장 많았고, 학년이 높아질수록 학업성적에 대한 상담보다는 진로문제에 관한 상담이 많아지는 것으로 나타났다. 학생들이 지각하는 상담 후 문제 해결 정도에 대한 인식은 ‘보통이다’는 응답이 가장 높았다. 희망 상담 프로그램에 있어서는 진로와 관련한 상담프로그램에 대한 요구가 가장 높았다. 성별에 따른 학교상담 만족도에서는 진로관련 프로그램에서는 남학생의 만족도가 더 높은 것으로 나타났다. 학년별 학교상담 만족도에서는 상담관련 프로그램에 대한 만족도가 1학년이 2, 3학년보다 높은 것으로 나타났다. 본 연구 결과를 바탕으로 다음과 같이 제언하였다. 첫째, 학교상담의 효과를 높이기 위해서는 과학영재학생들의 자발적 참여를 높이고, 상담 교사와의 신뢰적 관계 구축이 이루어져야 한다. 나아가 과학영재학생들이 흥미와 적성에 맞게 진로선택이 이루어질 수 있도록 프로그램이 제공되어야 하며, 특히 여학생들이 이공계 분야의 진로 탐색과 비전을 가질 수 있도록 상담 서비스가 필요하다.

주제어: 과학영재, 상담, 상담만족도

### I. 서 론

21세기는 지식기반 사회로 지식과 창의력이 새로운 가치 창출과 국가 경쟁력의 원동력이 되는 사회이다. 더욱이, 국제 사회에서 한 국가의 경쟁력은 첨단 과학기술을 혁신적으

로 창출하는 창의적 과학 기술 인재의 역량에 의해 좌우된다. 이에 우리나라에서는 개인적, 교육적, 국가적 차원에서 과학분야의 핵심 인재를 육성하고자 2003년부터 한국과학영재학교를 지정·운영하고 있다. 우리나라 영재학교의 역사가 길지 않으나 현재 영재학교가 4개로 확대·운영되고 있으며, 앞으로도 2~3개 정도 더 추가 지정될 예정이다. 이처럼 과학영재교육이 양적으로 확대되고 있는 현 시점에서 영재의 학업성취와 관련된 관심과 연구는 많이 이루어지고 있지만, 영재교육의 주체자이자 수요자인 영재 학생들의 심리적·정서적 특성, 심리적 위기 극복과 성숙을 도와줄 수 있는 학교상담 실태에 대한 관심은 비교적 낮은 편이다. 최근의 선행 연구들에 의하면 과학영재들의 경우 사회·정서적 어려움으로 인해 또래와의 상호작용이나 의사소통에 어려움을 느끼며, 자아존중감이나 스트레스 처리 능력이 부족한 것으로 나타났다(류은주, 김정은, 백성혜, 2011; 최미향, 전영석, 2010). 자아존중감이나 의사소통, 또래와의 부적응 등은 과학영재들에게 있어 성공적인 사회인으로 성장하는 데 장애요인으로 작용할 수 있음을 고려할 때, 최근 영재들의 인지적 특성과 더불어 심리·정서적 특성에 대한 관심이 높아지고 있는 것은 바람직한 현상이라 볼 수 있다(황희숙, 강승희, 황순영, 2010).

Terman은 IQ 140 이상인 영재의 아동을 대상으로 30년간 추적 연구를 통해 영재들의 경우 정서적인 문제의 발생빈도가 낮으며, 신체적, 심리적, 사회적 측면에서 매우 우수하다고 주장하였다(Burks, Jensen, & Terman, 1930; Terman, 1925; Terman & Oden, 1947 & 1959). Terman의 연구 결과를 바탕으로 일부 교육자나 심리전문가들이 영재학생들은 학교에서 잘 적응하기 때문에 상담이나 심리적 서비스 지원이 필요하지 않다고 주장하였다(Davis, Rimm, Siegle, 2011). 그러나 이 연구는 영재로 판별되어 특별 영재교육 프로그램을 받고 있는 학생을 대상으로 하였기 때문에, 영재프로그램에서 제공하는 교육프로그램, 영재에 대한 사회적 지지와 교사의 지원으로 인해 정서적 취약성이 드러나지 않았을 가능성이 높다는 비판을 받고 있다(Webb, 1993). Hollingworth(1942)에 의하면, 영재의 경우 지적, 정서적, 신체적 발달 간의 불균형으로 인해 많은 어려움에 직면하게 되며, 영재적 특성으로 인한 교육적 요구가 충족되지 않을 경우 영재들은 학교생활에서 많은 문제를 나타낸다고 주장하였다. 선행연구들에 의하면, 많은 영재들이 완벽주의, 사회적 관계의 어려움, 또래로부터의 따돌림, 불안 및 우울, 비난 수용에 대한 어려움, 지나친 경쟁심, 다양한 흥미 영역으로 인한 진로선택의 어려움, 민감성, 학업성취에 대한 기대와 열망 등과 같은 어려움을 겪고 있다(Delisle, 1992; Landrum, 1987; Niehart, 2002; Silverman, 1983, 2002; Silverman, 1993; VanTassel-Baska, 1998). 즉, 영재들은 영재적 특성으로 인해 여러 가지 문제들을 가지고 있으며, 이를 위한 특별한 서비스가 필요하다고 볼 수 있다. 이에 최근 외국의 많은 영재학자들은 영재들의 전인적 발달을 위해 영재교육 프로그램에 필수적으로 상담을 포함하여야 한다고 주장하고 있으며, 영재들에게 요구되는 상담 프로그램 설계 및 수행, 효과 등에 대한 연구들을 수행하고 있다(Bireley & Genshaft, 1991; Colangelo, 2003; Delisle, 1992; Gallagher, 1990, 1991; Landrum, 1987; Mahoney, 2006; Meckstroth, 2006; Neihart, 2006; Perrone, 1997; Robinson, 2006; Silverman, 1997; Webb,

Meckstroth, & Tolan, 2005).

청소년기에 해당하는 중, 고등학생들은 신체와 정신적·심리적 측면의 비동시적 성장으로 인해 불안정한 상태에 빠지기 쉬우며, 부모나 교사의 간섭과 규제에서 벗어나 대인관계에 관심을 가져 동성친구뿐만 아니라 이성교제에 대해서도 관심이 높아지고, 자신의 미래와 진로, 직업을 준비하는 시기로 어느 시기보다 많은 문제와 직면하게 된다(Papalia & Olds, 1992). 특히, 과학영재학교 학생들은 중요한 청소년기에 또래 영재들과 함께 기숙사 생활을 하며 거의 대부분의 시간을 학교에서 보내고 있으며, 더 많은 경쟁과 성취를 부모, 학교, 사회로부터 요구받고 있다. 또한, 급격한 사회, 문화, 의식, 입시제도 등의 변화와 이에 따른 심리적 갈등으로 인해 상담을 필요로 하는 학생의 수는 점점 증가하고 있다. 과학영재학생들은 대부분의 시간을 학교에서 보내는 만큼 학교는 학생의 지적 발달을 위한 교과지도도 활동과 정서적 발달을 강조하는 생활지도 활동이 함께 이루어지는 곳이어야 한다. 즉, 학생들은 학교생활 속에서 다양한 문제들을 경험하는 만큼 학생들이 겪고 있는 수많은 문제들을 예방하고 해결하기 위해서는 문제의 장인 학교에서 이루어지는 것이 가장 이상적이다. 즉, 학생들이 발달과정에 발생할 수 있는 부적응을 예방하고 문제가 발생하더라도 이를 최소화할 수 있는 학교 상담이 절실하게 요청된다. 이러한 이유로 인해 해외의 여러 선진 국가들은 아동과 청소년이 겪고 있는 학업, 진로, 정서, 행동문제를 조기에 발견하고 개입하여 건강한 삶을 영위할 수 있도록 학교 내에서 상담 및 심리학적 서비스를 제공하고 있다(Fagan & Wise, 2000). 이에 국내에서도 전문상담교사 양성제도를 통해 2005년부터 초·중·고등학교 학교 현장에 전문상담교사를 배치하여(연문화, 강진령, 2006) 학교 내에서 학생들의 성장 발달을 돕고, 학생들이 스스로 문제에 대처할 수 있도록 학교상담 프로그램을 제공하는 것을 제도화하였으나, 실제적인 상담활동은 잘 이루어지지 않고 있다. 오히려 많은 경우 담임교사가 학생의 생활지도, 학업, 정서, 진로 등 다양한 문제에 대해 상담을 하고 있는 실정이다(신현숙, 김인아, 류정희, 2004).

고등학교급 학교상담 실태에 관한 선행 연구결과에 의하면(김건관, 2002), 고등학교에 상담실이 있는 경우가 58.2%이지만 상담실 설치 유무를 알지 못하는 학생비율이 29.4%로 나타났다. 또 다른 연구에서는 학교에 상담실이 설치되어 있지만 교무실에서 가장 많이 상담이 이루어진다고 하였다(서병주, 2006). 상담 유형에 있어서는 교사의 호출에 의한 상담이 주를 이루고 있었으며, 자진해서 상담을 한 경우는 전혀 없다고 응답한 고등학교 학생이 전체 응답자의 약 90%로 나타나기도 하였다(김건관, 2002). 고등학생들의 경우, 성적 및 학업문제와 진학 및 진로문제 관련 상담주제 빈도가 가장 높은 것으로 나타났다(민들레, 2008; 서병주, 2006). 그리고 학교 상담에 효과에 대해서도 ‘큰 도움이 되지 않는다’와 ‘약간’ 도움이 된다는 인식이 가장 많은 것으로 나타났다(민들레, 2008; 서병주, 2006). 상담 프로그램 요구도에 있어서 유아 영재들은 재능개발 교육에 대한 상담요구도가 가장 높았으며, 아동들은 교육적 배치와 더불어 학교에서의 지루함에 대한 상담 요구가 높은 것으로 나타났다(Yoo & Moon, 2006; Kelly, 1994; Silverman, 1993). 반면, 청소년의 경우, 일반학생과 영재학생 모두 학습과 진로에 관한 상담프로그램의 요구도가 가장 높은 것으로

로 나타났다(노향옥, 2004; Yoo & Moon, 2006; Kelly, 1994; Silverman, 1993).

전문교사 양성제도 이후 학교상담 실태에 대한 연구와 관심은 높아지고 있지만 대부분의 연구가 일반학교에서의 학교상담 실태에 대한 연구들이다. 영재학생들의 경우, 영재적 특성으로 인해 상담의 필요성이 높으며, 영재들을 위한 인성 및 정서발달을 지원해 줄 수 있는 상담 프로그램의 개발이 필요하다는 인식은 높아지고 있다. 국내에서는 영재들을 위한 상담 서비스 제공의 필요성에 대한 연구(유형근, 2009; 윤여홍, 1996, 2000; 정순이, 2010)는 일부 이루어졌지만 과학영재학교에서의 학교상담 실태에 대한 연구는 미흡한 실정이다. 이에 본 연구는 과학영재학생들의 정서적 발달 및 상담적 요구를 제공해 줄 수 있는 학교상담 시스템이나 프로그램이 운영되고 있는 과학영재학교의 학생들을 대상으로 영재학생들이 지각하는 학교상담 실태 및 학교상담 만족도를 살펴보고 이를 통해 영재학교에서의 학교 상담이 보다 효율적으로 이루어질 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

학생들이 지각하는 학교상담 실태를 살펴보기 위해 영재학교에 재학 중인 전체 452명의 학생을 대상으로 설문조사를 실시하여 총 397명이 응답하였다. 그러나 본 연구에서는 설문 문항에서 한 문항이라도 응답하지 않은 학생을 제외한 총 311명을 최종 연구대상자로 선정하였다. 본 연구 참여대상자를 학년별로 살펴보면 1학년이 108명, 2학년이 104명, 3학년에 99명이며, 성별로는 남학생이 265명이며, 여학생이 35명이었다.

<표 1> 연구참여자

학년	성별		전체(%)
	남(%)	여(%)	
1학년	85 (78.7)	23 (21.3)	108 (34.8)
2학년	89 (85.6)	15 (14.4)	104 (33.4)
3학년	91 (91.9)	8 (8.1)	99 (31.8)
합계	265 (85.2)	46 (14.8)	311 (100.0)

### 2. 설문조사

영재 학생들이 지각하는 학교상담 실태를 살펴보기 위해 고혜경(2006), 김태명(2004), 민들레(2008), 한미경(2003)의 선행 연구를 참고하여 본 연구의 목적에 맞도록 설문지를 수정·보완하여 사용하였다. 설문지는 학생의 기본적인 정보(5문항), 상담 실태(9개 문항) 및 상담프로그램 만족도(2개 문항)에 관한 총 16개 문항으로 구성하였다. 학생의 기본적인 정보를 묻는 문항은 개방형으로 응답하도록 하였다. 그리고 상담 실태에 대한 문항은 5~10개의 보기를 제시하여 선택하도록 하되, 학생들이 선택한 응답에 대한 의견을 개방형

으로 기술하도록 하였다. 상담프로그램 만족도에 대한 문항은 5점 Likert 척도에 응답하도록 구성하였다.

### 3. 연구 절차

2011년 11월, 과학영재학교에 재학 중인 학생 452명을 대상으로 학생지원부의 협조를 통해 설문조사를 실시한 후 그 결과를 분석하였다. 본 설문지는 기숙사 입실 시 배포하고, 2주 후 기숙사 퇴실 시 수거하였다. 수집된 자료는 SPSS WIN 15.0을 사용하여 분석하였다. 과학영재들의 상담 실태를 살펴보기 위해 기술분석 및 교차분석을 실시하였으며, 성별 및 학년에 따른 상담 만족도를 살펴보기 위해 각각 t-test와 ANOVA를 실시하였다.

## III. 연구 결과

### 1. 상담 실태

<표 2>에 제시된 바와 같이 영재학교 학생들의 상담빈도를 살펴본 결과, 연간 1~3회 정도 이용한다는 학생이 전체 응답자의 56.3%로 가장 높았으며, 다음으로 상담실을 전혀 이용하지 않는다(15.1%)는 응답이 높았다. 학년별로 상담빈도에 있어 통계적으로 유의한 차이는 없었지만, 학년이 높아질수록 상담이 “전혀 없었다”는 빈도가 높아지는 것으로 나타났다. 상담을 하지 않는 이유에 대해 학생들은 직접 상담실에 찾아가 상담을 요청하기가 어렵다고 느낀다는 의견이 있었다.

<표 2> 상담빈도

년간 상담 빈도	1학년	2학년	3학년	합계(%)
	N(%)	N(%)	N(%)	
전혀없음	11 (10.2)	15 (14.4)	21 (21.2)	47 (15.1)
1~3회	70 (64.8)	54 (51.9)	51 (51.5)	175 (56.3)
4~6회	18 (16.7)	18 (17.3)	13 (13.1)	49 (15.8)
7~9회	3 (2.8)	5 (4.8)	3 (3.0)	11 (3.5)
10회 이상	6 (5.6)	12 (11.5)	11 (11.1)	29 (9.3)
합계	108 (100)	104 (100)	99 (100)	311 (100)

$\chi^2=10.255, df=8$

학생들의 평균 상담시간을 살펴보면 30분에서 1시간미만이 54.7%로 가장 많았다. 학년별로 평균상담 시간에 있어서 유의한 차이는 없지만, 3학년의 경우 1, 2학년에 비해 1시간 이상 상담을 하는 비율은 훨씬 높은 것으로 나타났다(<표 3> 참조).

<표 3> 평균 상담시간

평균 상담시간	1학년	2학년	3학년	합계(%)
	N(%)	N(%)	N(%)	
30분 미만	36 (33.3)	35 (33.7)	39 (39.4)	110 (35.3)
30분~1시간 미만	63 (58.3)	61 (58.7)	46 (46.5)	170 (54.7)
1시간 이상	9 (8.3)	8 (7.7)	14 (14.1)	31 (10.0)
합계	108 (100)	104 (100)	99 (100)	311 (100)

$\chi^2=5.013, df=4$

<표 4>에 제시된 바와 같이 학생들의 상담동기를 살펴본 결과, 학년별로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $\chi^2=18.600, df=4, p<.01$ ). 1학년의 경우 학생 스스로의 요청에 의한 상담 비율이 63.0%로 높은 반면, 학년이 올라갈수록 학생 본인의 요청에 의한 상담보다는 상담 교사의 요청에 의한 상담비율이 점차 높아지는 경향이 있는 것으로 나타났다.

<표 4> 상담동기

상담동기	1학년	2학년	3학년	합계(%)
	N(%)	N(%)	N(%)	
학생 자신	68 (63.0)	42 (40.4)	35 (35.4)	145 (46.7)
상담 교사의 요청	31 (28.7)	46 (44.2)	50 (50.5)	127 (40.8)
기타(친구, 교사, 부모 등)	9 (8.3)	16 (15.4)	14 (14.1)	39 (12.5)
합계	108 (100)	104 (100)	99 (100)	311 (100)

$\chi^2=18.600^{**}, df=4$

\*\* $p<.01$

영재학생들의 주요 상담내용을 살펴보면, 학업성적에 대한 상담(37.0%)과 진로문제(26.7%)에 대한 상담 빈도가 가장 높은 것으로 나타났다(<표 5> 참조). 학년별로 상담내용에 있어 통계적으로 유의한 차이가 있었다( $\chi^2=16.797, df=8, p<.05$ ). 1학년은 주로 학업

<표 5> 상담내용

주요상담내용	1학년	2학년	3학년	합계(%)
	N(%)	N(%)	N(%)	
학업성적	54 (50.0)	36 (34.6)	25 (25.3)	115 (37.0)
대인관계	10 (9.3)	14 (13.5)	18 (18.2)	42 (13.5)
진로문제	20 (18.5)	32 (30.8)	31 (31.3)	83 (26.7)
개인문제	11 (10.2)	8 (7.7)	10 (10.1)	29 (9.3)
기타	13 (12.0)	14 (13.5)	15 (15.2)	42 (13.5)
합계	108 (100)	104 (100)	99 (100)	311 (100)

$\chi^2=16.797^*, df=8$

\* $p<.05$

성적에 대한 상담이 높고, 3학년은 진로에 대한 문제가 높은 것으로 나타났다. 학년이 높아질수록 학업성적에 대한 상담비율은 줄고, 진로와 대인관계에 대한 상담비율이 높아지는 특징을 보였다. 다시 말해, 영재학생들은 학교에 입학한 후에는 학교성적 및 적응에 대한 고민이 더욱 많으나 학년이 높아질수록 진로 및 진학문제에 대한 고민이 높아짐으로 인해 주요 상담내용이 학년에 따라 차이가 있는 것으로 보인다. 그러나 이성문제, 대인관계, 가정문제, 학교 폭력, 교사와의 갈등 등에 대한 문제로 상담을 받은 적은 없는 것으로 나타났다.

<표 6> 상담 후 문제해결 정도

상담 후 문제해결 정도	1학년	2학년	3학년	합계(%)
	N(%)	N(%)	N(%)	
전혀 그렇지 않다	5 (5.2)	8 (9.0)	1 (1.3)	14 (5.3)
그렇지 않다	11 (11.3)	10 (11.2)	12 (15.4)	33 (12.5)
보통	43 (44.3)	44 (49.4)	35 (44.9)	122 (46.2)
그렇다	31 (32.0)	24 (27.0)	22 (28.2)	77 (29.2)
매우 그렇다	7 (7.2)	3 (3.4)	8 (10.3)	18 (6.8)
합계	97 (100)	89 (100)	78 (100)	264 (100)

$\chi^2=9.063, df=8$

상담 후 문제해결정도에 대한 학생 인식을 살펴보기 위해 설문 문항 중 상담빈도가 전혀 없다는 학생들의 응답결과를 제외한 264명의 응답 결과를 분석하였다. <표 6>에 제시되어 있는 바와 같이 1학년의 경우 97명, 2학년 89명, 3학년 78명의 응답을 분석한 결과, 학년별로 상담 후 문제해결정도에 대한 인식에서는 차이가 없었으며, 전체적으로 ‘보통이다’는 응답이 46.2%로 가장 높은 것으로 나타났다. 상담 교사와의 상담에 있어 비밀보장이 되지 않아 학생들의 고민이나 상담을 진정으로 털어놓지 못한다는 의견에 비추어 보아 본인이 진정으로 고민하는 내용에 대한 상담을 받지 못하기 때문에 상담 후 문제해결정도에 대한 인식은 낮은 것이라 생각해 볼 수 있다.

## 2. 상담요구

학생들의 상담요구를 살펴보기 위해 적정상담빈도와 원하는 상담 프로그램에 대한 인식을 살펴본 결과가 <표 7>과 <표 8>에 제시되어 있다. 먼저, 학생들이 인식하는 적정 상담 빈도는 학년별로 유의한 차이가 없었으며, 특정 문제시에만 상담을 하는 것이 적당하다는 의견이 41.8%로 가장 높았고, 다음으로 학기당 1~2회 정도 정기적으로 상담을 하는 것이 좋다는 의견이 27.7%였다. 상담이 전혀 필요하지 않다는 의견도 8.7%로, 학년이 높아질수록 상담이 필요하지 않다는 의견이 높아지는 것으로 나타났다. 상담이 필요하지 않다는 이유에 대해, 상담 후 문제가 해결되지 않고 도움이 되지 않아 시간 낭비라는 의견이 있었다. 그러나 일부 학생들은 학생이 요청하지 않아도 정기적으로 상담을 하는 것이 좋다는 의견을 보이기도 하였다.

<표 7> 적정 상담빈도

상담 빈도	1학년	2학년	3학년	합계(%)
	N(%)	N(%)	N(%)	
필요하지 않다	5 (4.6)	10 (9.6)	12 (12.1)	27 (8.7)
특정 문제시에만 상담	53 (49.1)	36 (34.6)	41 (41.4)	130 (41.8)
학기당 1~2회 정기적	22 (20.4)	38 (36.5)	26 (26.3)	86 (27.7)
필요에 따라 자주	28 (25.9)	20 (19.2)	20 (20.2)	68 (21.8)
합계	108 (100)	104 (100)	99 (100)	311 (100)

$\chi^2=12.531, df=6$

학생들이 희망하는 상담프로그램은 진로 및 진학에 관한 프로그램이 50.8%로 가장 많았으며, 다음으로 학습향상(20.3%), 친구관계 개선(18.0%) 순으로 나타났다. 특히, 1학년은 2, 3학년에 비해 학습향상과 관련된 상담 프로그램에 대한 요구가 높으며, 2, 3학년은 직업적성과 관련된 프로그램의 요구도가 더 높은 것으로 나타났다.

<표 8> 희망 상담프로그램

희망 상담프로그램	1학년	2학년	3학년	합계(%)
	N(%)	N(%)	N(%)	
진로 및 진학	48 (44.4)	62 (59.7)	48 (48.5)	158 (50.8)
친구관계 개선	18 (16.7)	17 (16.3)	21 (21.2)	56 (18.0)
학습향상	30 (27.8)	13 (12.5)	20 (20.2)	63 (20.3)
가족문제 해결	4 (3.7)	2 (1.9)	5 (5.1)	11 (3.5)
기타	8 (7.4)	10 (9.6)	5 (5.1)	23 (7.4)
합계	108 (100)	104 (100)	99 (100)	311 (100)

$\chi^2=12.029, df=8$

### 3. 상담 만족도

영재학교의 경우 상담교사가 교사, 학부모, 혹은 학생 자발적으로 상담을 신청한 학생을 위해 개인 상담을 제공하고 있으며, 성격 및 인지 능력에 대한 심리검사 실시와 더불어 학습능력 향상 및 학교 적응, 대인관계 능력 향상 등을 위한 집단 상담을 실시하고 있다. 그리고 진로지도와 관련하여 진학상담, 졸업생 진로 특강, 입시 설명회, 국내외 대학 지학지원 관련 정보 제공 등의 프로그램을 제공하고 있다. 학교에서 제공하고 있는 상담 및 진로 프로그램에 대한 학생들의 만족도를 살펴보기 위해 5점 Likert 척도에 응답하도록 하였다. 성별과 학년별로 상담프로그램 만족도를 비교 분석한 결과가 <표 9>과 <표 10>에 제시되어 있다. 먼저, 성별에 따라 프로그램의 만족도를 살펴본 결과, 상담 프로그램에 대한 만족도에서는 통계적으로 유의한 차이는 없었지만, 진로관련 프로그램에 대해서는 여학생이 남학생에 비해 통계적으로 유의할 정도로 만족도가 낮은 것으로 나타났다 ( $t=2.527, p<.05$ ).

&lt;표 9&gt; 성별 프로그램 만족도 비교

	성별	N	Mean	SD	t
상담 프로그램	남	265	3.48	.941	1.204
	여	46	3.30	.985	
진로 프로그램	남	265	3.17	.946	2.527*
	여	46	2.80	.778	

\* $p < .05$ 

학년별 프로그램 만족도를 살펴보면, 전체적으로는 상담 프로그램에 대한 만족도가 진로 프로그램에 대한 만족도보다 높은 것으로 나타났다. 이에 대해 영재학생들은 입시철에는 진학관련 상담을 요구하는 학생들이 많아 필요한 때 적절한 진학 상담을 받지 못하는 경우가 많고, 진로 및 진학 관련 정보가 제한적이고 공개적으로 제공되지 않음으로 인해 필요한 때 관련 정보를 이용하는 데 어려움이 있다는 의견을 보였다. 학년별 만족도 차이를 살펴보면, 1학년은 상담 프로그램에 대한 만족도가 가장 높고 3학년은 진로 프로그램에 대한 만족도가 타 학년에 비해 높은 것으로 나타났다. 또한, 1학년은 2, 3학년보다 상담프로그램에 대한 만족도는 높은 것으로 나타났지만( $F=4.543, p<.01$ ), 진로 프로그램에 있어서는 학년별로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다( $F=1.299, p>.01$ ).

&lt;표 10&gt; 학년별 프로그램 만족도 비교

	학년별	N	Mean	SD	F	사후분석
상담 프로그램	1학년	108	3.64	.812	4.543**	1>2, 3학년
	2학년	104	3.25	.965		
	3학년	99	3.46	1.033		
	전체	311	3.45	.949		
진로 프로그램	1학년	108	3.03	.874	1.299	
	2학년	104	3.08	.966		
	3학년	99	3.25	.951		
	전체	311	3.12	.932		

\*\* $p < .01$ 

#### IV. 결론 및 제언

본 연구에서는 과학영재학교 학생 311명을 대상으로 학생들이 지각하는 상담 실태와 상담 프로그램 만족도를 조사하고, 성별과 학년에 따라 차이가 있는지를 비교해 보았다.

영재학생들의 상담빈도에 있어 연간 1~3회(56.3%) 정도 상담실을 이용한다는 빈도가 가장 높게 나타났다. 이는 일반계 고등학교의 경우(민들레, 2008) 연간 상담빈도가 “전혀 없다”로 응답한 빈도가 93.9%로 가장 높았던 점과 비교해 볼 때, 영재학생들의 경우 일반 학생에 비해 상담실 이용 빈도가 높은 것임을 알 수 있다. 영재학생들의 학년이 높아질수

록 상담실 이용 빈도가 전혀 없거나, 10회 이상 자주 이용하는 학생들의 빈도가 높아지는 것으로 나타났다. 상담동기에 있어서는 학생들의 자발적 판단에 의한 상담(46.7%)이 가장 많이 이루어진다고 응답하여, 선생님의 요구에 의한 상담이 가장 높다는 일반학생들과의 상담동기와는 차이점을 보였다(민들레, 2008; 서병주, 2006). 이는 영재학교의 경우 일반 학교와 달리 학년별 전담 상담교사가 배치되어 있어 연간 1회 이상 전 학생을 대상으로 개별 상담을 제공하고 있기 때문에, 상담빈도가 높을 뿐만 아니라 상담실 이용에 있어서도 학생들의 부담감이 적어 일반학교 학생들 보다는 자발적 이용이 높은 것이라 해석할 수 있을 것이다.

학년별로 상담동기를 비교한 결과 유의한 차이가 있었다( $\chi^2=18.600$ ,  $df=4$ ,  $p<.01$ ). 1학년의 경우, 학생들의 자발적 판단에 의한 상담이 높은 반면 학년이 높아질수록 학생 자신 보다는 교사의 요청에 의한 상담이 높았으며, 평균 상담 시간은 주로 30분~1시간 미만인 것으로 나타났다. 학생들이 지각하는 상담 후 문제 해결정도에 있어서는 ‘보통’이다(46.2%)라는 응답이 가장 높았다. 또한, 학생들이 희망하는 적정 상담 빈도에 있어서는 특정 문제시에만 상담을 희망한다는 경우가 41.8%로 가장 높게 나타났다. 이러한 결과를 볼 때, 학생들이 학교상담의 효과에 대해 긍정적으로 인식하지 않고 있다고 볼 수 있다. 그 원인 중 하나로, 학생들이 응답한 상담실의 비밀보장 문제를 들 수 있을 것이다. 즉, 상담 교사와의 상담 내용에 대한 비밀보장에 대한 신뢰성의 부재로 학생들이 진정으로 원하는 상담내용이 아닌 다른 주제에 대한 상담이 이루어진다고 생각해 볼 수 있다, 이로 인해 학생들이 가지는 문제에 대한 해결이 근본적으로 이루어지지 않으므로 학생들은 상담효과에 대해 긍정적으로 인식하지 않을 가능성이 있다(이광형 외, 2011). 따라서 학생들이 본인의 어려움을 믿고 말할 수 있는 신뢰체계 구축이 일차적으로 필요하며, 시스템 상에서 비밀보장이 이루어지고 있다는 것을 적극 홍보함으로써 학생들이 상담 후 상담내용이 알려진다는 것에 대한 불안감을 경험하지 않도록 해야 할 것이다. 둘째, 비자발적인 상담이 원인일 수 있다. 본 연구 결과, 학년이 높아질수록 교사의 호출에 의한 상담이 높아지는 경향을 보인다. 자발적 동기에 의한 상담이 아닌 내담자의 경우, 상담활동에 대해 반항과 저항을 보일 수 있으므로 상담효과가 낮을 수 있으므로(Doyle, 1992; Ritchie, 1986), 상담의 효과를 높이기 위해서는 학생의 자발적 동기에 의한 상담이 이루어질 수 있도록 유도해야 할 것이다(Janis, 1993). 셋째, 학생의 특성을 고려한 상담목표 설정 및 상담방법 활용, 긍정적 문제해결 경험 등의 부재가 원인일 수 있다. 학생들은 학교생활에서 직면하는 다양한 문제에 대해 학생들이 상담을 통해 도움을 받고자 했던 문제들이 해결되는 경험을 하게 되면서 자기에 대해 보다 폭넓은 이해를 하게 된다(이장호, 정남운, 조성호, 1999). 그러므로 학교상담자는 학생들과의 상호 합의하에 상담목표와 상담방법을 설정하고 내담자가 원했던 변화가 일어날 때 상담이 종결될 수 있도록 상담 후의 주기적인 분석으로 학생들의 문제해결을 지속적으로 도와야 할 것이다.

영재학생들의 주요 상담내용은 일반 고등학생들과 마찬가지로 학업성적과 진로문제에 관한 주제가 가장 높은 빈도를 보였다(민들레, 2008; 서병주, 2006). 이는 영재 여부와 관

계없이 경쟁위주의 입시교육으로 인해 오늘날 고등학생들이 안고 있는 가장 절실한 문제가 진학 및 진로임을 나타내는 것이라 볼 수 있다. 또한 우리나라 고등학생들의 상당수가 전공 및 학과 선택을 고등학교 때 결정하기 때문에 주요 상담내용이 학업성적 및 진로문제로 나타난 것일 수도 있다. 학생들이 희망하는 상담 프로그램에 있어서는 학년에 따른 차이 없이 진로와 관련한 상담프로그램(50.8%)에 대한 요구가 가장 높았고 다음으로 학습향상과 관련 상담 요구가 높은 것으로 나타났다. 영재학생들은 입시철에는 진학관련 상담 수요 급증으로 원하는 진학 상담을 받지 못하는 경우가 많고, 진학, 진로관련 정보의 제한성으로 인해 정보이용에 한계가 있다는 의견을 보였다. 학생들은 현재 가장 고민이 되는 부분이 진로인 만큼 적성 및 진로관련 심리검사와 더불어 진학과 관련한 보다 최신의 풍부한 정보를 바탕으로 진로지도를 받기 원하고 있다. 이를 위해 상담교사가 진로 및 적성관련 심리검사 서비스를 제공하고, 진학 및 진로담당자는 학생들이 필요한 때 언제든지 이용할 수 있도록 최신의 풍부한 진학 및 진로 관련 정보를 학교 도서관에 비치하거나 관련정보를 홈페이지에 탑재하여 관련 정보이용에 도움을 주어야 할 것이다. 또한, 학생들이 필요한 때 진로 및 진학 상담이 이루어질 수 있도록 인원 충원이나 업무 분담도 고려해 볼 수 있을 것이다.

진로관련 상담지도에 대한 만족도 분석결과, 성별에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $t=2.527, p<.05$ ). 여학생들이 남학생들보다 진로관련 상담지도에 대한 만족도가 낮은 것으로 나타났다. 영재학교에 재학 중인 여학생의 비율은 전체 학생의 11%로 매우 낮은 비율이다(정현철 외, 2011). 영재 여학생이 남학생들보다 수학적 자아개념이 낮고 수학이나 과학이 남성적인 영역이라는 고정관념이 높으며, 수학 및 과학과 관련하여서는 부모가 제공해 주는 사회적 환경이 여학생보다는 남학생에게 더 지지적이고 우호적인 사회적 현실을 고려해 볼 때, 영재 여학생들의 진로 및 진학에 대한 고민이 더 많을 수 있다(정경아, 최윤정, 윤초희, 이미순, 2006; Davis, Rimm, & Siegle, 2011). 또한, 영재학교 내에서 여학생들은 남학생에 비해 소수자로서 제한된 동성 친구로 인한 인간관계에 대한 외로움과 스트레스, 남학생 위주의 학교 문화, 주요 의사결정에서의 참여 한계 등과 같은 여러 가지 어려움을 경험하고 있으며(정경아 외, 2006), 진로선택에 있어서 이공계 직업 진출 희망률이 남학생에 비해 낮으며, 전공 선택에 어려움을 겪으며, 자신의 흥미와 맞지 않는 직업을 선택하여 자신의 잠재력을 발휘하지 못하는 경우가 많다는 연구결과들이 존재한다(Post-Krammer & Perrone, 1983; Leung, 1998). 그러므로 영재여학생들이 경험하는 심리적, 정서적, 사회적 갈등을 효과적으로 극복하도록 도와주고 진로 탐색을 통해 미래의 진로에 대한 비전을 가질 수 있도록 도와주는 특화된 심리 및 진로 상담 서비스가 필요할 것이다. 또한, 여성으로서 과학, 공학 분야에서 성공적으로 일하고 있는 여성 역할모델(role-model)을 만날 기회를 자주 제공하여, 여학생들이 더욱 친취적으로 진로를 고민하고 결정할 수 있도록 지원해주어야 할 것이다(Davis, Rimm, & Siegle, 2011).

학년별로 상담 만족도를 살펴본 결과 진로관련 상담프로그램에 대한 만족도에서는 유의한 차이가 없지만 상담 프로그램에 있어서는 1학년이 2, 3학년보다 만족도가 높은 것으로

로 나타났다( $F=4.543, p<.01$ ). 이는 입학 이전, 과학 분야로 진로를 결정하고 과학영재학교에 진학하여 신입생 당시에는 진로에 대한 고민이 상대적으로 적으나, 학년이 올라갈수록 진학관련 고민이 커지는 것으로 해석할 수 있다. 과학영재의 경우 뛰어난 인지적 능력과 성취로 영재학교에 입학한 만큼 부모님과 가족, 선생님들의 높은 기대와 더불어 여러 분야에서 보이는 다재다능한 능력으로 인해 적성이나 진로에 대한 고민이 더욱 높을 수 있다. 따라서 일반 청소년들과 다른 지적, 인성적, 환경적 특성들을 고려하여 영재들의 특성과 요구에 맞는 다양하고 전문적인 진로 및 진학 지도가 이루어져야 할 것이다. 또한, 다양한 전공분야를 탐색해 볼 수 있는 직업박람회 등을 활발히 개최하여 학생들이 진로선택에 앞서 본인의 흥미와 적성을 고려할 수 있도록 해야 할 것이다.

영재학교 학생들은 영재이기 이전에 자라나는 청소년이며, 건강한 사회성과 정서 발달을 위한 중요한 시기에 있다. 이공계 분야의 국가 인재를 육성한다는 취지에 따라 설립된 과학영재학교 학생들의 진로는 개인뿐만 아니라 국가차원에서 중요한 문제이다. 그러므로 영재학생의 특성에 따라 심리적·정서적 지원과 더불어 학생들이 필요로 하는 영역에서의 다양한 상담 프로그램의 개발이 이루어져야 한다. 전문상담교사 1~2인이 학생들이 학교생활에서 직면하는 다양한 문제들에 관한 모든 분야에서 전문적인 심리학적 서비스를 제공하는 어렵다. 다양한 연령의 다양한 특성과 능력을 가진 학생들이 요구하는 심리학적 서비스를 학교 장면에서 제공하기 위해서는 학교 내에서는 교사, 상담교사, 학교행정이 사이에 긴밀한 협조체제가 형성되어야 하고, 학교 밖에서는 학부모, 지역사회 인사, 외부의 전문가와 협조체제가 형성되어 협동적으로 이루어져야 할 것이다.

본 연구에 참여한 학교의 경우 전문상담교사와 더불어 진로지도담당 교사가 배치되어 있는 학교이지만, 대부분의 영재학교들의 경우 교사가 학생의 상담 및 진로지도를 담당하고 있는 경우가 많고 전일제 전문상담교사가 배치되지 않은 학교도 있다. 그러므로 본 연구의 결과가 모든 영재학교들의 학교상담 실태를 반영한다고 볼 수는 없다는 한계점을 지닌다. 또한, 본 연구의 내용은 학생들만을 대상으로 상담 실태 및 상담 프로그램 만족도에 대한 인식을 살펴보았기 때문에 이 학교에서 제공되는 상담시스템이나 프로그램 운영에 대한 정보를 제공하는 데 한계가 있다. 따라서 후속 연구로는 학교에서 운영되는 상담 프로그램 현황과 더불어 학생 및 교사를 대상으로 상담 실태에 대한 인식 연구도 이루어져야 할 것이다. 나아가 과학영재학교라는 특수성을 고려한 상담 시스템 개발 및 프로그램 운영을 위해 일반학교와 영재학교 학생들을 대상으로 학교상담 실태 및 상담 프로그램 요구도를 비교·분석해 보는 연구가 추가적으로 이루어져야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 고혜경 (2006). **중·고등학교 학교상담 운영실태 및 개선방안에 관한연구: 익산시를 중심으로**. 석사학위논문. 원광대학교.
- 김건관 (2002). 교사기대 형성과 변화가 학업성취에 미치는 영향. **중등교육연구**, 54(2), 99-121.

- 김태명 (2004). 대구·경북지역 고등학교의 상담활동 실태와 활성화 방안. 석사학위논문. 경북대학교.
- 노향옥 (2004). 일반계 고등학교 1학년 학교 상담 프로그램 개발. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 류은주, 김정은, 백성혜 (2011). 사회·정서적 어려움을 겪고 있는 과학영재에 대한 고찰. **영재교육연구**, 21(3), 659-682.
- 민들레 (2008). 고등학교의 상담실태와 상담요구분석에 관한 연구-인천지역 일반계 고등학교를 중심으로. 석사학위논문. 성균관 대학교.
- 서병주 (2006). 일반계 고등학교에서의 학교 상담의 실태 및 인식연구. 석사학위논문. 인제대학교.
- 신현숙, 김인아, 류정희 (2004). 중·고등학교 교사가 지각한 학교상담 실태와 학교 심리학 서비스의 필요성. **한국심리학회지: 학교**, 1(1), 53-77.
- 연문희, 강진령 (2006). 학교상담: 21세기의 학생생활지도. 파주: 양서원.
- 유형근 (2009). 미성취 영재의 상담요구와 전문상담교사의 역할. **초등교육연구**, 22(1), 113-139.
- 윤여홍 (1996). 영재아동의 정서적 특성에 관한 임상연구: 정신건강을 위한 지도. **영재교육연구**, 6, 53-71.
- 윤여홍 (2000). 영재의 심리적 특성과 정서발달을 위한 상담. **한국심리학회 일반**, 19(1), 79-101.
- 이광형, 정현철, 이영주, 채유정, 김환남 (2011). KSA 학생지도 실태 및 인식조사. 대전: KAIST 과학영재교육연구원.
- 이장호, 정남윤, 조성호 (1999). 상담심리학의 기초. 서울: 학지사.
- 정경아, 최윤정, 윤초희, 이미순 (2006). 영재교육 성별 실태 및 영재 여학생 육성방안. 서울: 한국여성개발원.
- 정순이 (2010). 영재상담모형 개발. 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 정현철, 김환남, 이영주, 채유정, 이범진 (2011). 영재학교 현황 및 제도개선 방안 연구 (RR2011-15). 대전: KAIST 과학영재교육연구원.
- 최미향, 전영석 (2010). 초등과학영재 특성 도출을 위한 탐구활동에서의 담화분석. **영재교육연구**, 20(1), 369-388.
- 한미경 (2003). 부산광역시 고등학교의 학교상담실태와 요구분석. 석사학위논문. 경성대학교.
- 황희숙, 강승희, 황순영 (2010). 과학영재의 진로선택 어려움에 관한 질적연구. **특수아동교육연구**, 12(3), 351-368.
- Bireley, M., & Genshaft, J. (1991). Adolescence and giftedness: A look at the issues. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 95-123). New York: Teachers College Press.
- Burks, B. S., Jensen, D. W., & Terman, L. M. (1930). Genetic studies of genius: Vol. 3. *The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children*. Stanford, CA:

- Stanford University Press.
- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education (3rd ed.)* (pp. 373-387). Boston: Allyn & Bacon.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented (6th ed.)*. New York: Pearson.
- Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. New York: Longman.
- Doyle, R. E. (1992). *Essential skills and strategies in the helping process*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2000). *School Psychology: Past, present, and future (2nd ed.)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gallagher, J. J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211.
- Gallagher, J. J. (1991). Educational reform, values, and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 35, 12-19.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development*. New York: World Books.
- Janis, I. L. (1993). The role of social support in adherence to stressful decision. *American Psychologist*, 38, 143-160.
- Kelly, K. R. (1994). Career planning and counseling for highly able students. In J. B. Hansen and S. M. Hoover (Eds.), *Talent development theories and practice* (pp. 281-296). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Landrum, M. S. (1987). Guidelines for implementing a guidance/counseling program for gifted and talented students. *Roeper Review*, 10, 103-107.
- Leung, S. A. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counseling Psychology Quarterly*, 11(3), 325-335.
- Mahoney, A. (2006). Effective counseling qualities. *Gifted Education Communicator*, 37(1), 41.
- Meckstroth, E. (2006). Nurturing social relationships. *Gifted Education Communicator*, 37(1), 18-23.
- Miller, J. V. (1981). Overview of career education for gifted and talented. *Journal of Career Education*, 7, 430-436.
- Neihart, M. (2002) Gifted children and depression. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 93-102). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28(4), 196-202.

- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1992). *Human development (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Perrone, P. (2007). Gifted individuals' career development. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Perrone, P. A., & Van Den Heuvel, D. H. (1981). Career development of the gifted: Horizons unlimited. *Journal of Career Education, 7*, 299-304.
- Ritchie, M. H. (1986). Counseling the involuntary client. *Journal of Counseling and Development, 64*, 245-251.
- Post-Krammer, P., & Perrone, P. (1983). Career perception of talented individuals: A follow-up study. *Vocational Guidance Quarterly, 31*, 203-211.
- Robinson, N. M. (2006). Counseling issues for gifted students. *Gifted Education Communicator, 37*(1), 9-10.
- Silverman, L. K. (1983). Issues in affective development of the gifted. In J. Van Tassel-Baska (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (pp. 2-10). Reston, VA: Council for exceptional children.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, Co: Love.
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education (2nd ed)* (pp. 382-397). Boston: Allyn & Bacon.
- Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius: Vol. 1. *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). Genetic studies of genius: Vol. 4. *The gifted child grows up*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). Genetic studies of genius: Vol. 5. *The gifted group at midlife: Thirty-five years' follow-up of a superior group*. Stanford, CA: Stanford University press.
- VanTassel-Baska, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted & talented learners* (pp. 489-510). Denver, CO: Love Publishing.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Hellen, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of giftedness and Talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.
- Webb, J. T., Mckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (2005). *Guiding the gifted child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university based counseling center. *Gifted Child Quarterly, 50*(1), 52-61.

= Abstract =

## A Study on the Realities of and Needs of School Counseling Services for Science Gifted High School

Young Ju Lee

*KAIST*

Jiyoung Ryu

*KAIST*

Yoojung Chae

*KAIST*

The realistic counseling services of the science gifted high schools have been investigated in order to figure out the degree of student's satisfaction. For this purposes, questionnaires regarding the current status of school counseling were administered to 311 science gifted high school students. Data were analysed according to sex and grade level. The research results are as follows. First, gifted students received counseling 1~3times per year and for 30~60 minutes each time. Second, there were significant differences in the motivation of counseling among different grade level students; 1st grade students were counseled more voluntarily than the 2nd and 3rd grade students. Third, there were significant differences in the counseling issues among different grade level students. First grade students were mainly counseled with the issues of school achievement, but 2nd and 3rd grade students were counseled regarding career planning issues. Fourth, in terms of the effects of school counseling, most students perceived "average". Fifth, Students had high counseling needs for career planning. Finally, there were significant differences in the satisfaction of career counseling programs between boys and girls. as well as among different grade levels.

Based on the results, students' voluntary involvement and confidence are needed to facilitate school counseling activity. Also, various career counseling programs, especially for the gifted girls, are needed.

**Key Words:** Gifted students, School Counseling, Counseling satisfaction

1차 원고접수: 2012년 5월 18일
수정원고접수: 2012년 6월 20일
최종게재결정: 2012년 6월 22일