

대학생 온라인 학습 능력 향상을 위한 동기강화 채팅상담 개발 연구*

이 도 진 오 상 은 이 선 민 김 주 은[†]
 충남대학교 심리학과
석사학위 석사과정 석사과정 조교수

코로나19로 인해 온라인 수업이 보편화되며 많은 학생들이 학업의 어려움과 학습동기의 저하를 경험하고 있다. 따라서 본 연구에서는 대학생들의 온라인 수업의 학습동기와 학업적 정서조절능력을 향상시키기 위한 동기강화 채팅상담을 개발하였다. 내담자의 학습동기와 학업적 정서조절, 온라인 학습을 측정 후 개인의 수준에 따라 개별화된 프로그램을 3회기에 걸쳐 제공하였다. 총 참여자는 온라인 수업에 경험이 있는 대학생 64명(평균연령=23.23세, SD=1.98)으로 온라인 동기강화상담 집단에 32명, 무처치 통제집단에 32명이 참여하였다. 이원반복측정분산분석 결과 온라인 동기강화상담 참여자들의 학습동기와 학업적 정서조절능력, 온라인 학습능력이 유의미하게 증가한 반면, 통제집단 참여자들은 변화가 없었다. 하위영역을 살펴보았을 때, 상담참여자들의 내적조절, 확인된 조절, 외적조절이 증가하였고, 학업적 정서조절의 모든 하위영역에서 유의미한 향상이 나타났다. 상담집단에서 온라인 학습 능력 요인 중 온라인 학습의 수업만족도, 인지적 과제해결, 자기주도적 학습, 모바일기기 자기효능감 또한 증진되었다. 그러나 온라인 학습능력 요소 중 협력학습, 교수와의 상호작용, 소속감에는 변화가 없었고 그 이유를 본문에서 자세히 논의하였다. 본 연구는 동기강화상담을 채팅의 형식으로 제공하여 온라인 학습능력 향상을 보여준 최초의 연구로, 이와 같은 단기 채팅 상담이 온라인 학습의 어려움을 겪는 대학생들에게서 유익할 수 있음을 시사한다.

주요어 : 온라인수업, 학습동기, 채팅상담, 동기강화상담, 대학생

* 본 논문은 2021학년도 충남대학교 학술연구비 지원에 의하여 이루어진 것임.

본 논문은 이도진의 2022년도 석사학위논문에서 발췌 정리한 것임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 김주은, 충남대학교 심리학과, 대전 유성구 유성구 대학로 99

Tel: 042-823-9448, E-mail: jueunkim@cnu.ac.kr

Copyright ©2022, Korean Association of School Psychology

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://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.

코로나-19사태 이후 교육부는 ‘학사운영 관련 등교 원격수업 기준 등 학교밀집도 시행방안’을 발표하였고 단계별 기준에 따라 온라인 학습과 대면 학습을 혼용할 것을 권고하였다(교육부, 2020). 2021년도에는 거리두기 단계 악화로 인하여 대학에서는 온라인 수업이 주로 시행되었다. 코로나-19사태로 전면 온라인 수업을 진행한 이후 대학생의 학습만족도가 평균보다 낮았고(이용산, 신동광, 2020), 학습 동기 저하, 학습과정 통제 불능, 그리고 스트레스 등을 호소하고 있다(문화진, 2021). 대규모 대학생 연구(약 1500명)에서 원격수업으로 전환된 이후 우울, 불안, 스트레스에 대한 부적응적 대처 행동(예: 과도한 소셜미디어 사용, 불규칙한 수면)이 유의미하게 증가한 것으로 나타났다(Aucejo et al., 2020). 그러나 코로나-19로 인한 온라인 학습 상황에서도 학습동기가 높은 학생인 경우에는 온라인 교육 효과, 온라인 수업만족도 수준이 높은 것으로 나타나 개인의 학습동기가 온라인 학습능력을 향상시키는데 주요한 변인임을 알 수 있다(김미은 등, 2020).

학습동기란 학습 행동을 선택하고 지속할 수 있도록 하는 힘 또는 경향성으로(Brophy, 2004), 학습목표를 달성하기 어려운 상황이라도 끈기 있게 지속하려는 에너지의 근원이다(Bandura, 1986). 자기결정성이론(Self-Determination Theory)에 따르면 동기는 부여되는 가치에 따라 여러 형태로 구분할 수 있고, 가치들이 내면화되고 통합된 정도에 따라 연속선상에서 존재한다(김아영, 2010; Ryan & Deci, 2002). 해당 가치가 내면화되고 통합될수록 내적조절에 가까우며 가치유형에 따라 학습에 각각 다른 영향을 미친다. 학습동기를 타당화한 연구에 따르면 학습동기는 네 가지

유형으로 나누어지며 동기가 내부적인 힘에 의해서 조절되는 부분이 클수록 내적조절, 그 다음으로는 확인된 조절, 부과된 조절, 외적 조절 순으로 갈수록 외부적인 동기에 의해 학습하는 것을 의미한다(김아영, 오순애, 2001; 박병기 등, 2005).

이 중 *내적 조절*이 학습에 가장 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. *내적 조절*이란 완전한 자유의지와 자기결정성에 따라 행동하는 유형으로 외부에 의한 보상, 제약, 압력이 없어도 내적 즐거움에서 기인한 만족감을 느끼는 상태이다. *내적 조절*이 높으면 학습에 대해 흥미, 호기심, 자신감, 기대감, 집중력이 상승하게 된다(유경호, 2004). 또한, 학습과정에서 능동적인 대처방법을 사용하게 되어(김아영, 2010) 학업적 성취로 이어지고 이러한 성취는 내재적 동기가 다시 상승할 수 있는 발판이 된다(Taylor et al., 2014). 대학생의 내적조절 수준이 높을수록 학습몰입(조수연, 구분용, 2018), 학업성취도(한순미, 2004) 및 전공만족도가 높게 나타났고 대학생회에 적응을 잘하는 것으로 나타났다(박우정, 최바울, 2020). *내적조절* 다음으로 내재적 동기에 가까운 동기는 *확인된 조절*이다. *확인된 조절*은 학습목표가 가치가 있다고 판단하며, 공부의 가치를 인정하고 수용한 상태를 의미한다. 그러나 공부를 기쁨이나 자기만족을 위하기보다 어떤 목표를 달성하기 위한 전제조건으로 생각하고 행동하기 때문에 완전히 내재화 된 상태는 아니다(김아영, 오순애, 2001). *부과된 조절*은 내재적 동기보다는 외재적 동기에 더 가까운 동기로 자신이나 타인의 인정, 비판 또는 자신의 죄의식이나 수치심으로 동기부여가 되는 상태를 말한다. 외부로부터 본인에게 요구되는 가치를 선택하지만 진정으로 학습의 가치

를 수용하는 상태는 아니기 때문에, 실패가 예상되는 결과는 회피하는 방식으로 행동할 수 있다. 가장 외재적으로 동기부여 된 상태는 *외적조절*로 행동의 원인이 용돈, 마감 등과 같은 외부 보상이나 처벌에 있다(김아영, 오순애, 2001). *외적조절*로 동기부여 되는 경우, 보상이나 처벌이 없다면 학업을 지속하거나 달성하는데 큰 어려움을 겪게 된다.

내적조절 및 *확인된 조절*과 같은 내적동기가 유발되기 위해서 유능성, 자율성, 관계성이 증진되어야 하는데(Deci & Ryan, 2012), 동기강화상담이 이들의 증진을 이끌어 낼 수 있다(이규미, 2010). 동기강화상담이란 동기를 잃은 것처럼 보이는 내담자라고 하더라도 내부에 숨어 있는 동기가 존재한다고 간주하고, 상담자가 그러한 동기를 찾아내주고 반영하는 과정을 제공함으로써 내담자가 스스로 자신의 동기를 찾아가도록 하는 상담이다(Miller & Rollnick, 2012; Vansteenkiste & Sheldon, 2006). 일반적으로 동기강화상담자는 미세기술인 열린 질문하기, 인정하기, 반영하기, 요약하기(open question, affirming, reflection, summarizing; OARS)를 사용하여 내담자에게 공감을 표현하면서 관계성을 증진한다(Miller & Rollnick, 2012). 또한 내담자의 유능성을 강조하여 성공경험의 확장을 이끌어 내며, 학습을 하는 목적과 방법에 있어 선택의 자율성을 지속적으로 강조하는 동기강화 대화기법을 사용할 수 있다.

동기강화상담이 학습동기 증진에 효과가 있음을 보고한 연구들은 다음과 같다. 업슬기(2018)는 대학생들을 대상으로 변화단계를 파악하고 변화의 중요성을 점수로 부여하여 목표에 초점을 맞췄고 계획을 지키지 못했을 경우 더욱 현실적인 계획을 세울 수 있는 동기강화

상담을 실시하여, 학업지연행동을 감소시키고 자기통제력을 상승시켰다. 서미란(2010)은 고등학생을 대상으로 내담자들의 가치와 강점에 초점을 맞추어 목표를 형성하고 실행을 격려하는 동기강화상담을 실시하였을 때, 학습동기가 유의미하게 향상된 것을 보고하였다. 또한, 이하림과 신성만(2016)은 동기강화상담과 인지행동치료를 혼합하여, 공부를 포기할 때와 포기하지 않을 때의 단기적이고 장기적인 이득과 손실을 비교하는 상담을 실시하여 대학생들의 자기결정성 학습동기, 학업생활 변화 준비도 향상에 대한 효과를 입증하였다.

그러나 현재까지 온라인학습으로 인한 학습 동기저하에 대해서 내담자 수준별 동기강화상담을 실시하거나, 채팅상담의 형식으로 개입한 연구는 존재하지 않는다. 중독이나 폭력피해자 동기강화상담을 개인피드백(personalized feedback)과 개인특성별 차별화된 프로그램(individualized program)으로 진행했을 때 일반적인 상담보다 효과가 높은 것으로 나타났다(Lila et al., 2018; Steinberg et al., 2004). 학업에서도 개인마다 다른 수준의 동기를 가지고 있기 때문에 내담자의 동기 수준에 맞는 개별 동기강화상담 프로그램을 제공하면 더욱 효과적일 가능성이 있다. 또한 이런 개인화된 프로그램을 채팅상담의 방식으로 제공할 경우 접근성, 편리성이 증가되고, 비용 절감, 대면상담에서의 불편감이 감소되는 장점이 있다. 대학교 재학생 609명을 대상으로 한 연구에 따르면 남녀 학생 모두 ‘편한 상담 받고 싶은 경로’로 ‘SNS(카톡, 문자 등)’를 38.9%로 가장 선호하는 것으로 나타나기도 했다(안지영, 연지영, 2021). 청소년 정신건강지원서비스(Dowling & Rickwood, 2015) 및 학습증진 및 불안감소 프로그램(Rassau & Lucius, 2003) 등 여러 분야에

서 채팅상담이 효과적이라고 보고되고 있다. 여자 대학생에게 채팅상담을 실시한 결과(하문선, 2017) 상담 자체에 대한 인식의 변화, 공감적 이해, 문제 관련 정보 획득 등에서 긍정적인 경험을 한 것으로 알려졌다.

마지막으로, 선행연구에서 더 나아가, 동기강화상담을 학습현장에 적용할 때 학업적 정서조절에 관한 부분을 포함할 필요가 있다. 우리나라 학생들은 학업에 대한 압박감으로 인해 불쾌정서 수준이 높고(김은진, 양명희, 2011), 다른 나라의 학생들보다 학습에 대한 자아효능감, 흥미와 즐거움이 상대적으로 낮게 나타나고 있다(이미경 등, 2007). 정서조절을 통해 긍정적인 감정을 경험할 경우, 학습을 즐겁게 느끼고 자발적으로 노력할 수 있는 힘이 생길 수 있다. 이는 자기조절력, 학습동기, 학습전략 수준의 향상, 그리고 학업적 성취로 이어질 가능성이 높다(양명희, 김은진, 2010; Mega et al., 2014). 동기강화상담은 내담자의 정서를 고려하며 감정조절 대책 전략 수립, 정서의 수준 파악, 저항과 함께 구르기와 같은 전략을 사용하여 감정 또한 동기와 함께 다룰 수 있다.

이에 본 연구에서는 대학생을 대상으로 내담자 수준별 학습동기 개인상담을 채팅으로 실시하였다. 학습동기가 낮은 내담자는 전반적 동기수준이 떨어져있을 가능성이 높으므로, 탈락률이 적고 최소한의 시간 안에서 효율성이 높은 상담을 진행하는 것이 효과적일 수 있다. 669개의 연구를 포함한 메타연구에서는 성인의 상담 중도 탈락률을 19.7%(Swift & Greenberg, 2012)로 보고 하고 있으며 상담이 길어질수록 상담 탈락률이 높아진다. 동기강화상담은 단회적 개입이나 단기적인 개입으로도 충분히 효과가 있다고 알려져 있다

(DiClemente et al., 2017). 특히 학습과 관련된 동기강화상담에서도 3회기 이하로 진행했음에도 효과적인 사례가 있다(Strait et al., 2012; Terry et al., 2014). 특별히 대상이 일정변화가 많은 대학생인 점, 동기가 낮은 점 때문에 탈락률이 더 높을 수 있으므로, 학기 중에 간단히 참여할 수 있고 단기간에 효과를 높일 수 있는 프로그램의 개발이 필요하다. 그러므로 본 연구에서는 학습동기, 학업적 정서조절, 온라인 학습동기의 세 가지의 요소를 최소한 한 회기당 한 요소씩 집중적으로 다룰 수 있도록 프로그램을 3회기로 구성하였다. 본 연구의 가설은 다음과 같다.

가설 1. 학습동기강화상담을 실시한 집단(상담집단)에서 통제집단보다 내담자들의 학습동기의 내적동기(내적조절, 확인된 조절)가 유의하게 증가할 것이다.

가설 2. 학습동기강화상담을 실시한 집단(상담집단)에서 통제집단보다 학업적 정서조절능력이 유의하게 증진될 것이다.

가설 3. 학습동기강화상담을 실시한 집단(상담집단)에서 통제집단보다 온라인 학습능력이 유의하게 증진될 것이다.

방 법

프로그램 개발과 내용

단기 학습동기강화 채팅상담 프로그램 개발은 김창대 등(2011)이 제안한 프로그램 개발 모형에 근거하여 총 4단계를 통해 이루어졌다. 이 프로그램 개발모형은 1단계에서 요구분석 및 프로그램 목표수립, 2단계에서는 이론적 검토를 통해 프로그램의 구성, 3단계에서는

예비연구 및 프로그램을 수정, 4단계에서는 프로그램 실시 후 평가 및 수정하는 과정이 포함된다.

앞서 언급한 4단계 모형에 따라 본 연구진은 1단계에서는 다음과 같이 진행되었다. 먼저 본 프로그램은 단기간에 코로나 시대에 저하된 학습동기를 향상시키고 학습정서조절을 향상시키는 것을 목적으로 기획되었다. 이러한 목적을 위한 하위목표를 수립하기 위해 코로나 이후에 상담을 받고 싶은 자가 어떤 매체로 받고 싶은지, 학습 관련해서 어떤 부분을 도움 받고 싶은지에 관하여 전반적인 대학생을 대상으로 요구 조사한 결과, 선호하는 매체로는 채팅이 가장 많았고(안지영, 연지영, 2021), 학습동기(문화진, 2021)와 학습정서조절(Aucejo et al., 2020), 온라인 학습(이용산, 신동광, 2020) 상담과 관련한 프로그램이 필요하다는 결론을 도출하였다. 프로그램 내용을 구성하기 위해 동기강화와 관련하여 현재까지 진행된 대학생 학업 향상 효과성 연구(김은진, 2021; 박지윤, 2017; 이종연 등, 2013; 이하림, 신성만, 2016)와 동기강화상담 개입에 대한 문헌(Miller & Rollnick, 2012, Rosengren, 2009/2012)을 참고하였다. 또한 학습정서조절 효과성 연구(김정화, 강명희, 2011; 정상목, 송기상, 2007; 최정임, 최정숙, 2012)와 관련된 문헌(Greenberger & Padesky, 2016/2018)을 참고하여 프로그램 내용을 구성하였다. 이 프로그램의 목적과 요구조사의 결과에 기초하여, 프로그램의 목표를 세 가지로 수립하였고 그 목표는 다음과 같다. 첫째는 학습동기가 저하된 대학생들을 돕기 위해 동기강화상담을 통한 학습 동기 향상하는 것, 둘째는 학습 시 부정적인 정서를 다루는 방법을 학습하여 학습정서조절 능력의 증진시키는 것, 셋째는 온라인 상황에

서의 학습 문제점 파악하고 스스로 해결력 기르는 것이다.

2단계에서는 프로그램의 목표를 달성하기 위한 프로그램의 내용을 선정하기 위해 선행 연구를 탐구하고 문헌연구, 창의적인 고안을 통해 프로그램의 활동요소를 수집 및 개발하였다. 또한 각 회기에 적합한 활동 내용을 선정하기 위해 회기 준거에 따라 활동 프로그램을 수정하고 보완하였다. 단기간 진행을 위해 프로그램은 총 3회기로 구성했으며 한 회기마다 50분간 진행되었다. 국제 동기강화상담 지도자 자격이 있고 상담 및 임상 전문가인 교수 1인과 동기강화상담 관련 교육을 1년 이상 수료한 석사 3인이 상담 대본을 제작하고 롤플레이팅 하여 예상되는 답변을 설정하였으며 위의 교수 1인은 본 프로그램의 과정과 대본이 연구목적과 일치하는지, 내담자가 잘 이해할지에 대해 내용타당도 검증을 진행하였다.

동기강화상담의 이론에 따르면 동기의 각 단계에 따라 접근 수준이 달라지며 관계형성하기, 초점맞추기, 유발하기, 계획하기를 중심으로 이루어진다(Miller & Rollnick, 2012). ‘관계형성하기’는 치료를 시작할 때 가장 먼저 필요한 부분으로 치료적 관계를 형성하는 것을 최우선으로 하는데 상호 신뢰하고 존중하는 관계, 치료 목표에 대한 합의, 목표를 달성하기 위한 과제의 협상과 협력으로 구성된다(Bordin, 1979). ‘초점맞추기’ 단계에서는 동기가 아직 확실하게 형성되지 않은 상태에서 동기를 변화의 대화 과정 속에서 특정한 방향을 설정하고 그것을 유지해가는 과정을 뜻한다. 개인이 움직이는 방향을 보다 명료히 하고 그 방향으로 나아갈 수 있도록 돕는 것이다. ‘유발하기’ 단계에서는 내담자 스스로 동기를 이끌어낼 수 있도록 돕는데, 내담자 스스로가

변화에 대한 이유를 말할 수 있도록 한다. ‘계획하기’ 단계에서는 현재 상태에서 변화하고 싶은 것과 변화하고 싶지 않은 양가감정이 존재하며 변화하고 싶은 쪽으로 조금 더 기울어져있는 상태이다. 이러한 상태에서는 어떻게 변화할 것인가에 대해서 이야기를 하며 상담사는 스스로 의사결정을 할 수 있도록 자율성을 촉진하며 내담자가 변화에 대한 계획을 세울 수 있도록 돕는다.

따라서 이론에 근거하여 동기의 정도에 따라 수준을 내담자의 동기수준, 정서조절수준에 따라 차별화하여 접근하기로 결정하였다. 1회기는 내담자의 수준과 관계없이 공통으로 진행하였고, 2회기와 3회기에서는 내담자들의 동기수준과 정서조절 수준을 각각 저, 중, 고로 분류하여, 수준별로 내용을 다르게 상담을 진행하였다. 동기와 정서에 관한 이전 연구에서 평균을 중심으로 -1 표준편차 아래는 저수준, -1 표준편차와 1 표준편차 사이는 중수준, 1 표준편차를 초과하면 고수준으로 분류한 것을 참고하였다(김혜수 등, 2007; 박상규, 이병하, 2004; 조용래, 2007; 황승현 등, 2018). 2회기에서는 이전 연구에서 학업적 자기조절

척도를 사용하여 대학생의 동기수준의 평균을 0.15로, 표준편차를 4.37로 보고한 것을 참고하여, 저(-4.22 미만), 중(-4.22이상 4.52이하), 고(4.52 초과) 수준으로 내담자를 분류하였다(유지원, 2011). 3회기에서는 이전연구에서 대학생의 학업적 정서조절척도 평균을 77.95로, 표준편차를 13.95로 보고한 것을 참고 하여, 저(64 미만), 중(64이상 91.9 이하), 고(91.9 초과) 수준으로 내담자를 분류하고(유지현, 2012) 수준별 상담을 진행하였다.

1회기에서는 프로그램에 대한 소개 및 안내를 진행하고 온라인 학습수준과 동기, 정서 설문 결과의 개인 피드백을 제공하고, 온라인 학습을 증진할 수 있는 학습정보를 구성하였다. 설문의 결과를 바탕으로 동기 수준, 정서조절, 온라인 학습에 각각의 항목과 하위항목을 설명하고 개인의 현재 수준을 시각적으로 반영한 결과와 간단한 해석을 제공할 수 있도록 구성하였다(그림 1). 이후, 내담자의 현재 상태를 설문의 결과가 잘 반영하고 있는지 OARS 동기강화 대화기법을 통해서 스스로를 파악하도록 구성하였다. 다음으로 온라인 학습 개입을 위해 내담자가 정보를 제공받고 싶

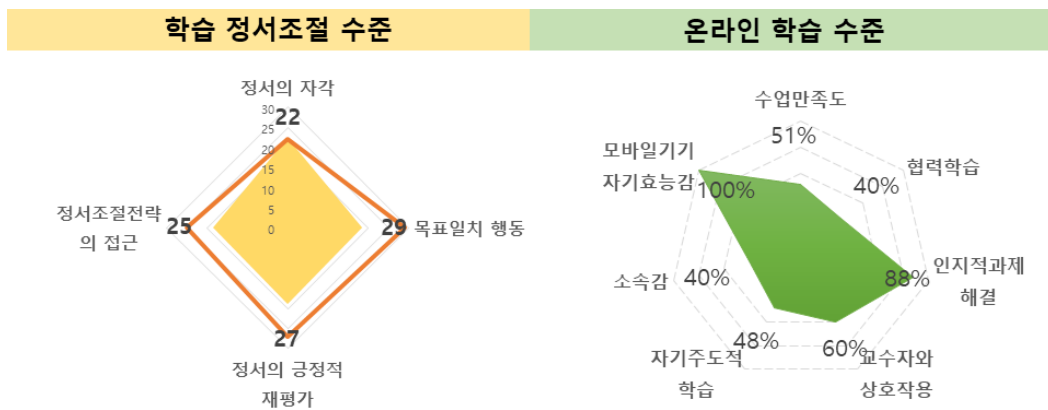


그림 1. 설문 결과 피드백의 예시

은 유형(예. 수업만족도, 협력학습, 인지적 과제해결, 교수자와 상호작용, 자기주도적학습, 소속감, 모바일기기 자기효능감) 중 한 가지 영역을 선택하여 문제해결에 대한 아이디어를 제공하였다. 예를 들어, 자기주도학습 영역의 경우, 공부한 시간이 공유되는 스터디 어플 사용하기, 가상현실 플랫폼에서 친구들과 시간을 정하여 만나서 공부하기, 공부하고 소셜미디어에 시간 인증하기 등과 같은 정보를 공유하였다. 이러한 아이디어들을 제공하는 과정에서 동기강화상담의 유발하기-제공하기-유발하기(Elicit - Provide - Elicit; EPE)기법을 사용하였다. 이 기법은 정보를 제공하는 과정에서 내담자가 더 알고 싶은 영역에 대해 선택할 수 있게 하고 이에 대한 내담자가 이미 알고 있는 부분에 대해서 말할 수 있는 기회를 제공하였다. 그 후에 상담사는 해결아이디어를 제공하고 그 아이디어가 내담자의 현재 상황에 맞는지, 맞지 않다면 어떻게 수정하여 적용할 수 있을지 묻는 질문을 통해 내담자가 정보를 제공받을 때에도 능동적인 입장이 될 수 있도록 하였다.

2회기는 내담자의 동기수준에 따라 저, 중, 고 수준으로 나뉘어서 개입하도록 주로 학습동기에 대한 내담자의 상황 탐색과 동기를 증진할 수 있는 활동으로 구성하였다. 학습동기 '저' 수준에 있는 내담자의 경우에는, 외재적인 학습동기가 높고 내재적인 학습동기가 낮은 상태로 학습에 대한 구체적인 목표가 정립되지 않은 상태이기 때문에 개입 시 내담자의 가치를 탐색하고 그 가치가 학습과 연결될 수 있을 가능성에 초점을 맞추었다. '중' 수준인 경우 외재적동기와 내재적 동기가 비슷한 상태로, 내재적 동기를 상대적으로 더욱 상승시키기 위해, 5년 후의 자신의 모습을 상상하여

현재의 학습목표와 연결시키고 학업을 포기하지 않았을 때의 결과를 구체화하는 것에 초점을 맞추었다. '고' 수준의 경우 내재적 동기가 높기 때문에 이미 스스로 동기부여 하는 방법을 알고 있을 가능성이 높다. 그러므로 자신의 장점과 과거 성취경험을 상기시켜서 현재 문제 상황에 성취했을 때의 방법을 더욱 적극적으로 활용할 수 있도록, 개입 시 내담자의 자원을 인정하고 강화하는 것에 초점을 맞출 수 있도록 구성하였다.

3회기에서는 내담자가 학습할 때 정서조절을 해왔던 방식을 탐색하고 학습정서조절을 증진할 수 있는 개입을 진행하였다. 학업정서조절 '저' 수준에 있는 내담자의 경우에는 학업을 할 때 자신의 감정을 인식하는 것과 각 감정의 이유를 잘 모르는 상태일 수 있으므로 개입 시 내담자가 학습할 때 경험하는 감정을 인식하는 것에 초점을 맞추었다. '중' 수준의 경우 감정을 인식하는 능력은 있으나 감정에 대한 부적응적 대처 경향(예. 부정적인 감정의 축적으로 인한 학습회피)을 가지고 있는 가능성이 높기 때문에 개입 시 감정을 좀 더 심층적으로 이해하고, 보다 적응적인 전략을 사용할 수 있는 방법을 논의하는 것을 목표로 하였다. 학업정서조절 '고' 수준의 내담자의 경우에는 감정을 인식할 수 있고 정서조절능력을 어느 정도 가지고 있을 가능성이 높다. 따라서 과거에 문제가 되는 학습상황에서 자신의 정서조절 능력을 어떻게 발휘했는지를 상기시키고 현재 문제가 되는 상황에 자신의 능력을 어떻게 활용할 것인지에 대해 초점을 맞추어 구성하였다.

프로그램의 회기별 내용을 구성한 후 자문단(동기강화상담 전문가 교수 1인, 석사 과정 상담수련생 3인)을 구성하여 모든 회기를 직

접 실시해보며 상담자들이 채팅상담의 매체에 대해 익숙해지는 계기를 가지고 교수 1인이 이론적 구성이 타당한지, 프로그램의 목적이 잘 이행되고 있는지에 대해 평가를 받아 프로그램을 수정 및 보완하였다. 전반적으로 내담자들이 쉽게 이해할 수 있도록 결과와 프로그

표 1. 회기별 주요 진행 개요

회기	수준	주제	내용	동기강화상담 기술
1	저	내담자의 학습 상태 정보 제공 및 파악	<ul style="list-style-type: none"> • 학습동기, 학업적 정서조절능력, 온라인 학습에 대한 개념 설명 및 시각적 피드백 • 온라인 학습(수업만족도, 협력학습, 인지적 과제해결, 교수자와 상호작용, 자기주도적학습, 소속감, 모바일기기 자기효능감) 중 선택한 영역의 문제해결 방법 정보제공 	<ul style="list-style-type: none"> • OARS 대화기술 • 유발하기-제공하기-유발하기 정보제공 기술
		가치와 현재 학습상태의 불협화음 인식하여 동기강화	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 동기 수준 파악(인식 전 - 인식 - 준비 - 실행 - 유지)* • 삶의 가치 선택하기(가치목록제공) 및 현재 가치가 이루어진 정도 파악(0-10점 척도) • 삶의 가치를 이루기 위해 과거의 노력에 대한 인정 및 학업과 연결 	<ul style="list-style-type: none"> • OARS 대화기술 • 가치탐색 및 강점 인정하기 • 성공경험 회상하기, 변화 필요한 행동의 장단점 비교하기, 변화 동기 반영하기
2	중	미래목표와 현재 상태의 불협화음 인식하여 동기강화	<ul style="list-style-type: none"> • 5년 후 자신의 모습 상기 및 학업과 목표 연결 • 최근 학습 시 포기 경험을 상기하고, 포기했을 때와 포기하지 않았을 때의 5년 후 결과를 비교 	<ul style="list-style-type: none"> • 불협화음 인식하기
		강점과 과거의 성취경험을 바탕으로 동기강화	<ul style="list-style-type: none"> • 과거성취경험을 통해 자신의 강점 상기(강점목록제공) • 강점을 현재 어려움에 적용할 수 있는 방법 논의 	<ul style="list-style-type: none"> • - 자신의 가치/목표와 현재 행동의 차이 인식하기
3	저	학습 시 감정을 알아차리고 정서조절 방법 제공	<ul style="list-style-type: none"> • 학업 지속 저해의 감정 알아차리기(감정의 강도를 0-10 사이로 나타내기, 감정과 관련된 신체반응 알아차리기)‡ • 감정이 학습에 끼친 영향 이해하기 • 정서조절 방법 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • OARS 대화기술
		학습 시 감정과 숨겨진 사고 인식 및 정서조절 방법 찾기	<ul style="list-style-type: none"> • 사고와 감정의 연관성을 생각하고 부정적인 감정에 대한 사고 알아차리기 • 자신에게 맞는 부정적인 감정을 다루는 방법 찾기 	<ul style="list-style-type: none"> • 감정 명료화하기, 내담자의 부적절감 타당화하기, 변화 동기 반영하기
	고	강점과 과거의 성취경험을 바탕으로 정서조절 방법 찾기	<ul style="list-style-type: none"> • 학업 지속 저해 시 과거 성공적으로 감정조절을 했던 경험 상기하기 • 과거의 경험을 어떻게 현재의 어려움에 적용하는 방법 찾기 	<ul style="list-style-type: none"> • 양가감정 반영하기

† 2회기 저, 중, 고 수준 공통 활동, ‡ 3회기 저, 중, 고 수준 공통 활동

램 내용을 시각화하였으며 상담 대본을 수정 및 보완하였다. 이를 통해 회기별 내용 구성 및 이론적 근거를 정리하면 표 1과 같다.

3단계에서는 예비연구를 진행하고 평가하기 위해 2명의 심리학과 학부 재학생에게 연구를 소개한 후 프로그램에 대해 설명하고 내담자 입장의 의견을 받아 상담의 어투나 설명하는 방식과 관련하여 상담 대본을 수정하였다.

마지막으로 4단계에서 실제 학습동기향상을 호소하는 학생들을 대상으로 상담을 진행하기 위해 심리학과 이외의 학과에서 3명의 대학생을 추가로 모집하여 본 프로그램의 목표와 연구에 대하여 설명한 후, 실제 상담과 동일하게 모의 예비 상담을 실행하고 면담을 통해 전반적인 진행 과정과 프로그램의 세부적인 구성에 대한 의견을 듣고 상담내용을 수정하였다. 예비연구에서 내담자들의 의견을 수렴하여 내담자의 대화 속도에 맞추어 채팅을 보낼 수 있도록 전반적으로 문구를 수정하였고 각 개입의 단계에서 설명이나 예시를 추가하여 대화 내용을 명료하고 알아듣기 쉽게 수정하였다. 마지막 프로그램 내용과 대본은 자문단(동기강화상담 전문가 교수 1인)이 최종적으로 검토한 후 타당하다고 판단하였다.

대상

재학 및 휴학 대학생 중 현재 대학 온라인 수업뿐만 아니라 진로나 자격시험에 관련한 온라인 수업을 듣고 있는 대학생을 편의표집으로 모집하였다. 휴학대학생도 포함시킨 이유는 대학수업이 온라인 수업으로 바뀐 것과 더불어 많은 진로 및 취업에 대한 강의(예: 공무원 인터넷 강의)들이 온라인으로 진행되고 있고, 이러한 과정에서 대학생들이 온라인 수

업에 집중하기 어려울 수 있기 때문이다. 대학교 온라인 커뮤니티, 연구실 홈페이지, 각 대학 실물 게시판, 수업시간 홍보를 통해서 모집하였으며 참여자의 대학 소속을 분석해보았을 때 총 19개 대학의 학생들이 연구에 참여하였다. 상담집단은 학습동기를 향상하고 싶은 자를 대상으로 모집하였으며 무처치집단을 통제집단으로 설정하고 상담집단 모집 공고를 게재하지 않은 게시판을 사용하여 모집하였다. 모집 방법은 온라인학습 상황에서 학습동기 향상을 희망하는 대학생을 대상으로 연구의 목적과 소요시간(3주간 주당 1회 50분씩)을 포함하는 연구자모집 공고문을 게시하였다. 공고문을 읽고 프로그램에 참여를 희망하는 자는 온라인 플랫폼(카*오 채널)의 채팅을 통해 프로그램의 주제, 대상, 일정 및 참여 방법, 비밀보장 등을 다시 설명한 후 최종 참여의사를 묻고 사전 설문조사를 진행하였다. 이 과정에서 온라인 수업을 듣지 않고 있거나, 3회기 모든 회기에 참여가 불가능하거나, 연구취지에 동의하지 않는 자는 참여자 목록에서 제외하였다. 사전 설문조사에서 인구통계학적 정보와 변인들의 정보를 수집하고 프로그램 참여 가능한 일정을 모두 선택하게 하여 가능한 상담사에게 배정했다. 3주의 상담기간 이후에 동일한 문항을 사용하여 사후 설문을 진행했으며 상담집단과 통제집단에서 사전설문과 사후설문은 같은 시기에 진행되었다.

무처치 통제집단은 동기강화 채팅상담에 참여하지 않고 사전, 사후 질문을 상담집단과 비슷한 시기에 작성할 수 있는 대상을 모집하였다. 연구참여자의 크기는 G*power 3.1.9.6 프로그램을 이용하여 유의수준 .05, 검정력 .95, 동기강화상담의 학습동기에 대한 이전 연구의

효과크기 0.72(이하림, 신성만, 2016) 기준으로 산출한 결과, 필요한 최소 표본 수는 32명 이상으로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 상담집단에 36명, 통제집단에 35명의 대상자가 모집되었으며, 상담집단의 중도탈락은 4명, 통제집단의 중도탈락은 2명이었다. 이상치를 탐색하기 위해 상자그림(Box-plot)을 검사한 결과 통제집단에서 중간 50% 범위를 세 배 이상 초과한 극단치 1명을 추가로 제거하여 총 7명이 분석에서 제외되었다. 따라서 총 참여자들은 64명으로 상담집단 32명, 통제집단 32명이 분석에 사용되었다. 성별은 남성 21명(32.8%), 여성 41명(64.1%), 성별 명시 안 함이 2명(3.1%)이었고 연령 범위는 20-29세, 평균 연령은 23.23세(SD=1.98)이었다.

연구 절차

본 연구의 전체적인 절차는 다음과 같다. 상담집단에게는 3주 동안 1주일에 한 번씩 50분간 온라인 플랫폼(카*오 채널)을 통해 상담을 실시하였으며, 참여자가 설정한 별명을 활용하여 익명성을 보장하여 진행되었다. 상담집단 참여자들은 연구에 참여하기 전에 상담을 진행할 채팅채널을 추가하였고, 연구진은 채팅방으로 연구에 대한 소개와 비밀보장원칙 및 보안에 대하여 설명한 후 동의한 참여자들에게 사전설문을 진행하였다. 내담자는 초기 설문 시 1주일에 50분씩 3주 동안 상담이 가능한 시간을 적어내고 3주간 해당 시간에 가능한 상담자와 연결되었다. 상담 전날 날짜 및 시간이 공지되어 있는 예약문자를 전송하여 내담자가 상담 시간을 인지한 후 방해받지 않는 편안한 장소에서 상담을 진행할 수 있도록 안내하였다.

본 프로그램을 진행한 상담자는 총 4명으로 프로그램을 구성하고 롤플레이를 진행한 교수 1인과 석사과정 상담수련생 3인이 참여하였다. 석사과정 상담수련생 3인은 모두 1년 이상 동기강화상담에 대한 교육을 받았으며 동기강화상담을 10회 이상 진행한 경력이 있다. 교수와 석사과정 상담수련생의 상담질의 차이를 최소화하고자 채팅상담의 장점을 활용하여 상담의 진행과 예상 답변에 대한 대본을 작성하여 대부분의 상담과정에서 모든 상담사가 동일한 매뉴얼로 진행하였다. 또한 상담의 특성상 대본대로 진행될 수 있지 않은 점을 고려하여 돌발적인 상황에 대한 시나리오를 추가로 구성하고 동기강화식 반응을 설정하였다. 교수 1인은 석사과정 상담수련생 3인에게 상담 전 과정에 걸친 지속적인 수퍼비전을 실시하였고 1주일에 한 번 상담과정을 공유하는 시간을 가졌다. 상담 이후에도 교수와 석사상담사의 상담의 충실도(Fidelity)와 내용을 비교하여 매뉴얼과 크게 벗어나지 않게 진행된 것을 확인하였다.

상담이 완료된 3주 후, 사후설문지를 진행하였으며 통제집단도 상담집단과 동일한 시기에 사전, 사후 설문을 진행하였다.

측정도구

학습동기

학습동기 수준을 측정하기 위해 Ryan과 Connell(1989)이 개발한 학업적 자기조절 질문지(Self-Regulation Questionnaire-Academic)를 기초로 유지원(2011)이 대학생용으로 수정한 척도를 사용하였다. 총 22문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 7점 척도로 측정한다(‘전혀 그렇지 않다’: 1점부터 ‘매우 그렇다’: 7점). 하위유

형은 총 4개로 *내적조절* 6문항(예: 토론/발표에 참여하는 것이 재미있기 때문에 자발적으로 참여한다), *확인된 조절* 6문항(예: 과제를 하는 것이 내게 중요하기 때문에 스스로 한다), *부과된 조절* 5문항(예: 과제를 안 하면 내 자신에게 부끄러울까봐 과제를 한다), *외적조절* 5문항(예: 과제를 안 하면 감점되니까 마지 못해한다)으로 이루어져 있다.

본 연구에서는 4가지 하위요인과 더불어 내적동기의 점수화를 위해 상대적 자율성 지수(Relative Autonomy Index; RAI)를 사용하였다. 상대적 자율성 지수는 동기유형이 자기결정성 관점에서 연속적으로 이어지기 때문에 동기유형에 따라 가중치를 두어 점수화를 하는 방법이다(Ryan & Connell, 1989). 외적조절 $\times(-2)$ + 부과된 조절 $\times(-1)$ + 확인된 조절 $\times(+1)$ + 내적조절 $\times(+2)$ 로 계산된다. 유지원(2011)의 연구에서 신뢰도(Cronbach' α)는 .77이고 본 연구에서 신뢰도는 .71였다.

학업적 정서조절

본 연구에서는 학업적 정서조절을 측정하기 위해 유지현(2012)이 개발한 학업적 정서조절 척도를 사용하였다. 학업적 정서조절 척도는 총 24문항으로 각 문항은 5점 척도('전혀 그렇지 않다': 1점부터 '매우 그렇다': 5점)로 측정하였다. 하위유형은 총 4개로 각 하위유형 당 6문항이 있으며, 하위유형은 *정서의 자각*(예: 공부하다가 지루해질 때, 왜 이런 감정을 느끼는지 알고 있다), *목표일치 행동*(예: 시험 후 좌절감을 느끼더라도, 빨리 잊고 내일 볼 시험공부에 집중한다), *정서의 긍정적 재평가*(예: 공부하다 지루함을 느낄 때, 공부를 끝내고 만족해하는 내 모습을 상상한다), *정서조절전략의 접근*(예: 공부하다 지루함을 느끼더라도,

활력을 찾는 방법을 알고 있다)으로 이루어져 있다. 본 연구에서는 하위유형과 전체 항목의 합을 분석하였으며, 합이 높을수록 학업적 정서조절능력이 높은 것을 의미한다. 원 논문(유지현, 2012)의 신뢰도(Cronbach' α)는 .86이고 본 연구에서 신뢰도는 .88였다.

온라인 학습

온라인 학습을 측정하기 위해 이정주(2016)의 이러닝 환경에서의 학습참여 척도 29문항과 남민우(2010)가 개발한 척도의 하위요인인 '모바일 러닝 자아 효능감' 4문항을 추가하였다. 이정주(2016)의 '이러닝 환경에서의 학습참여 척도'는 수업만족도, 이러닝 학습 적응력, 과제 해결력을 전반적으로 평가하기 때문에 온라인 학습을 평가하기 위한 척도로 적절하다. 최근 코로나 사태에서 이러닝 환경에서 기기를 다루는 능력 또한 중요하기 때문에(문화진, 2021) 남민우(2010)가 개발한 척도의 하위요인인 '모바일 러닝 자아효능감' 4문항을 추가하여 척도를 구성하였다. 총 문항은 33문항으로 각 문항은 5점 척도('매우 그렇지 않다': 1점부터 '매우 그렇다': 5점)로 측정하였다. 하위유형은 총 7개로 *수업만족도*, *협력학습*, *인지적 과제해결*, *교수와의 상호작용*, *자기주도학습*, *소속감*, *모바일 러닝 자아효능감*을 포함한다. *수업만족도*는 학습자가 수강하는 수업의 방식이나 내용에 만족하는 정도를 의미하며 7문항(예: 온라인 수업은 나에게 수업에 대한 흥미를 자극한다)으로 이루어져 있고, *협력학습*은 동료들과 학습 과제나 프로젝트를 협력적으로 수행하는 정도를 측정하는 것으로 7문항(예: 나는 다른 학생들과 수업 내용에 대해 함께 공부한다), *인지적 과제 해결*은 온라인 학습 매체를 통해 지식을 이해, 분

석, 활용하는 방법에 대한 익숙도를 측정하는 것으로 5문항(예: 나는 온라인 수업에서 배운 지식으로부터 새로운 해석이나 생각을 도출할 수 있다)으로 이루어져 있다. 교수자와 상호작용은 교수자, 튜터, 관리자 등과 관계를 형성하고 지속적으로 소통하는 정도를 측정하는 것으로 2문항(예: 나는 학습 관련 도움을 받기 위해 개별적으로 교수와 소통한다), 자기주도 학습은 수업 시간 외 학습 등 학습에 대한 능동적인 태도를 의미하며 5문항(예: 나는 온라인 수업 후 과제 이외의 관련 내용을 스스로 더 공부한다)으로 이루어져 있다. 소속감은 온라인으로 함께 학습하는 사람들의 단체에 느끼는 소속감의 정도를 측정하며 3문항(예: 나는 온라인 수업을 함께 수강하는 사람들과 주기적으로 소통한다), 모바일 러닝 자아 효능감은 모바일 기기를 사용할 때 가지는 자신감의 정도를 측정하며 4문항(예: 컴퓨터와 모바일 기기를 상호 보완적으로 이용하여 학습하는데 자신감이 있다)으로 이루어져 있다. 이정주(2016)의 연구에서 이러닝 환경에서의 학습참여 척도의 신뢰도(Cronbach' α)는 0.92였고 본 연구에서 신뢰도는 .87이었다. 남민우(2010)의 연구에서 모바일 러닝 자아 효능감의 신뢰도는 0.91이었으며 본 연구에서 신뢰도는 .94였다. 본 논문에서 전체 온라인 학습 척도에 대한 총 신뢰도는 .88였다.

충실도(Fidelity) 검증

Moyers 등(2016)이 제시한 MI 기술 차트 4(The motivational interviewing treatment integrity code 4; MITI4)를 사용하여 상담의 충실도를 객관적으로 평가하였다. 충실도에 대한 지침서에 따르면 충실도 검사로 총 상담 회기의

20% 이상이 평가되어야 한다고 제시되고 있고(Perepletchikova et al., 2011), 다양한 연구에서 이 기준에 따라 충실도 검사가 실행되고 있다(Moyers et al., 2016; Grayson-Sneed & Smith, 2018; Schmidt et al., 2019). 따라서 본 연구에서 총 96회기 중 21회기(21.88%)의 상담을 무작위로 추출하여 충실도 검사를 실시하였다.

자료 분석

수집된 자료는 SPSS 26.0을 사용하여 분석하였다. 먼저, 집단에 따른 참여자간의 특성 차이를 검증하기 위해 독립표본 t검증(independent sample t-test)을 수행했다. 상담의 충실도를 알아보기 위해 급내상관계수(Intraclass Correlations Coefficient; ICC) 분석을 실시하였고 나쁨 0.00-0.39, 보통 0.40-0.59, 좋음 0.60-0.74, 아주 좋음 0.75-1.00에 따라 해석 기준을 설정하였다(Cicchetti, 1981). 이후, 학습동기강화상담의 효과를 검증하기 위해 집단간(상담집단, 통제집단)과 시간(사전, 사후)으로 나누어 이원반복측정 분산분석(two-way repeated measures ANOVA)를 실시했다. 상호작용 효과가 유의하게 나타난 경우 주효과(simple main effect)분석을 실시하였다. 효과크기 분석은 부분에타제곱(η_p^2)을 사용했으며 작은 효과크기는 .02, 중간정도 효과크기는 .06, 큰 효과크기는 .14 기준에 따라 해석하였다(Cohen, 1988). 마지막으로 상담집단의 하위요인에 대한 효과를 알아보기 위해 대응표본 t검증을 실시하였다.

결 과

인구통계학 정보 및 집단 간 동질성 검증

집단 간 동질성 검증을 위해 성별, 학년, 학적(재학, 휴학, 수료 및 졸업)은 카이제곱 검증을 실시하였고 연령, 학점, 학습동기, 학업적 정서조절, 온라인 학습에 대해서는 독립표본 t 검증을 실시하였다(표 2). 분석 결과, 상담집단과 통제집단 간 성별, 연령, 학점, 학년, 학적을 비롯하여 학습동기의 모든 세부항목(외적, 부과된, 확인된, 내적 조절 수준), 온라인 학습의 모든 세부항목(수업만족도, 협력학습, 인지적 과제 해결, 교수자와 상호작용, 자기 주도학습, 소속감, 모바일 러닝 자아효능감)에서 유의미한 차이가 없었다($\chi^2=0.27-0.84$, $p=0.07-0.70$; $t=-1.32-0.00$, $p=0.25-1.00$). 학업적 정서조절에서 정서의 자각, 목표일치행동, 정서조절전략 수준에 있어서도 상담집단과 통제집단의 차이가 없었으나($t=-1.32-1.15$, $p=0.14-0.25$), 정서의 긍정적 재평가에서는 상담집단이 통제집단보다 유의미하게 낮았다($t=2.05$, $p<.05$).

충실도(Fidelity) 검사

MITI4를 활용하여 21개의 상담을 충실도를 검사한 결과 총 급내 상관계수의 평균측도(ICC)는 0.82(95% 신뢰구간 0.44-0.94)로 나타났고 각 상담간의 충실도가 매우 좋은 수준으로 유지되었던 것으로 판단되었다.

학습동기(상대적 자율성)에 대한 상담의 효과

학습동기(상대적 자율성)에 대해 집단과 시간에 대한 이원반복측정분산분석을 실시하였으며 평균과 표준편차와 이원반복측정분산분

석의 결과는 표 3에 제시하였다. 분석 결과, 집단과 시간의 상호작용 효과가 유의하였으며 큰 효과크기로 나타났다($F=16.08$, $p<.001$, $\eta_p^2=0.21$). 학습동기에 대한 집단의 주효과가 유의하게 나타나지 않았지만($F=1.01$, $p=.32$, $\eta_p^2=0.02$), 측정시기의 주효과가 유의하였으며 중간정도의 효과크기로 나타났다($F=7.12$, $p<.05$, $\eta_p^2=0.10$). 상호작용 효과의 사후 검증을 하기 위해 t검증을 실시한 결과, 학습동기는 동기강화상담을 한 집단에서만 사전에 비해 사후에 유의하게 증가하였고($t=3.72$, $p<.01$), 통제집단에서는 사전-사후 유의미한 변화가 없었다($t=-2.56$, $p=.14$). 또한, 사후점수에서 동기강화상담집단의 학습동기가 통제집단보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($t=2.16$, $p<.05$). 상호작용 효과의 그래프는 그림 2에 제시하였다. 이러한 결과는 동기강화채팅상담 프로그램이 내적인 학습동기를 향상하는데 효과가 있음을 의미한다.

학습동기의 하위요인 변화를 분석하기 위해 대응표본 t검증을 실시한 결과, 내적동기에 해당되는 내적조절($t=3.47$, $p<.001$)과 확인된 조절($t=4.97$, $p<.001$)이 동기강화채팅상담 이후 유의미하게 증가하였다. 외적동기에 해당되는 외적조절은 동기강화채팅 상담이후 유의미하게 감소하였으며($t=-2.29$, $p<.05$) 부과된 조절은 η_p^2 유의미한 변화가 없었다($t=0.62$, $p=.54$).

학업적 정서조절에 대한 상담의 효과

학업적 정서조절에 대한 이원반복측정분산 분석의 결과는 표 3에 제시하였다. 분석 결과 집단과 시간의 상호작용 효과가 유의하였으며 큰 효과크기가 나타났다($F=35.41$, $p<.001$, η_p^2

표 2. 인구통계학적 정보 및 사전 측정치 독립표본 t검정

	전체(<i>n</i> =64) <i>M</i> (<i>SD</i>) or %	상담집단(<i>n</i> =32) <i>M</i> (<i>SD</i>) or %	통제집단(<i>n</i> =32) <i>M</i> (<i>SD</i>) or %	<i>t</i> / χ^2
성별(%)				
남성/여성/명시안함	32.8/64.1/3.1	21.9/71.9/6.3	43.8/56.3	$\chi^2=4.94$
연령(20-29)	23.23(1.98)	23.09(2.08)	23.38(1.99)	<i>t</i> =-.57
학점(0-4.5)	3.58(0.55)	3.56(0.54)	3.60(0.58)	<i>t</i> =-.41
학년(%)				
1학년/2학년/3학년/4학년/5학년 이상	26.6/6.3	18.8/6.3	34.4/6.3	$\chi^2=2.08$
학적(%)				
재학/휴학/수료(졸업)	75/14.1/10.9	81.3/9.4/9.3	68.8/18.8/12.5	$\chi^2=5.13$
학습동기				
상대적 자율성지수(-75 to 60)	7.19(28.53)	6.69(32.89)	7.69(23.92)	<i>t</i> =-0.14
외적 조절(5-25)	22.83(5.95)	22.94(6.80)	22.72(5.06)	<i>t</i> =0.15
부과된 조절(5-25)	17.86(6.32)	17.44(6.71)	18.28(5.98)	<i>t</i> =-0.53
확인된 조절(6-30)	26.08(6.14)	25.44(6.18)	26.72(6.12)	<i>t</i> =-0.83
내적 조절(6-30)	22.31(6.72)	22.28(7.56)	22.34(5.89)	<i>t</i> =-0.04
학업적 정서조절(24-120)				
정서의 자각(6-30)	22.48(4.47)	21.75(5.57)	23.22(2.89)	<i>t</i> =-1.32
목표일치 행동(6-30)	18.25(5.23)	17.50(5.55)	19.00(4.86)	<i>t</i> =-1.15
정서의 긍정적 재평가(6-30)	17.28(4.93)	16.03(4.44)	18.53(5.15)	<i>t</i> =-2.08*
정서조절전략의 접근(6-30)	17.41(5.26)	16.44(4.48)	18.38(5.85)	<i>t</i> =-1.49
온라인 학습(34-165)				
수업만족도(7-35)	17.44(4.46)	17.44(4.29)	17.44(4.70)	<i>t</i> =0.00
협력학습(7-35)	20.44(6.72)	19.91(8.13)	20.97(5.01)	<i>t</i> =-0.63
인지적 과제해결(5-25)	15.69(3.85)	15.91(4.66)	15.47(2.90)	<i>t</i> =0.45
교수자와 상호작용(2-10)	5.38(2.18)	5.47(2.38)	5.28(1.99)	<i>t</i> =0.34
자기주도적학습(5-25)	13.45(3.27)	13.75(3.48)	13.16(3.06)	<i>t</i> =0.72
소속감(3-15)	7.11(2.77)	7.09(3.26)	7.13(2.23)	<i>t</i> =-0.04
모바일기기 자기효능감(4-20)	15.22(3.71)	15.66(4.04)	14.78(3.35)	<i>t</i> =0.94

* *p*<.05

표 3. 상담 전 후의 평균과 표준편차 및 이원반복측정 분산분석 결과

	상담집단		통제집단		시간 F (η_p^2)	집단 F (η_p^2)	시간×집단 F (η_p^2)
	개입 전	개입 후	개입 전	개입 후			
	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$			
학습동기 (상대적자율성지수)	6.69 (32.89)	19.44 (28.12)	7.69 (23.92)	5.13 (24.71)	7.12* (0.10)	1.01 (0.02)	16.08*** (0.21)
학업적 정서조절	71.72 (13.52)	87.16 (13.10)	79.13 (14.29)	80.05 (14.55)	50.62*** (0.45)	0.01 (0.00)	35.41*** (0.36)
온라인 학습	95.22 (19.47)	105.16 (19.81)	94.22 (11.60)	95.31 (11.60)	2.04 (0.03)	16.35*** (0.21)	10.51** (0.15)

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

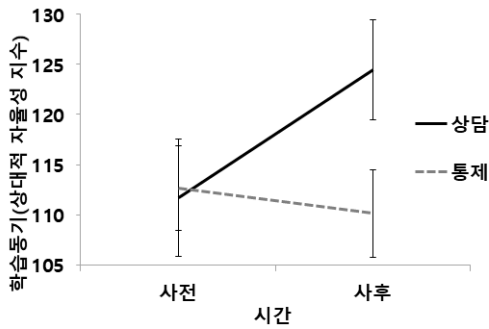


그림 2. 집단과 시간에 대한 학습동기(상대적 자율성)에 대한 효과

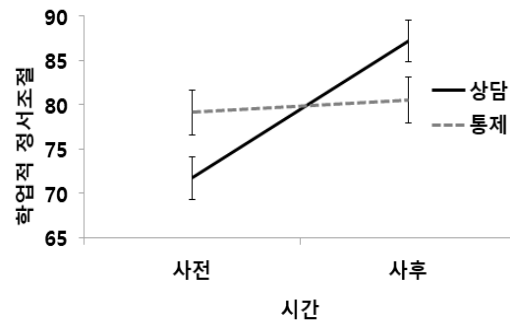


그림 3. 집단과 시간에 대한 학업적 정서조절의 효과

=0.36). 학업적 정서조절은 집단의 주효과가 유의하게 나타나지 않았지만($F=0.01$, $p=.91$, $\eta_p^2=0.00$) 측정시기의 주효과가 유의하였으며 큰 효과크기가 나타났다($F=50.62$, $p<.001$, $\eta_p^2=0.45$). 상호작용 효과의 사후 검증을 하기 위해 t 검증을 실시한 결과, 학업적 정서조절은 동기강화상담을 한 집단에서만 사전에 비해 사후에 유의하게 증가하였고($t=5.72$, $p<.001$), 통제집단에서는 사전-사후 유의미한 변화가 없었다($t=1.38$, $p=.26$). 또한 사후점수에서

동기강화상담집단의 학업적 정서조절이 통제집단보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($t=2.13$, $p<.05$). 상호작용 효과의 그래프는 그림 3에 제시하였다. 이러한 결과는 동기강화상담 프로그램이 학업적 정서조절을 능력을 향상하는데 효과가 있음을 의미한다.

학업적 정서조절의 하위요인 변화를 분석하기 위해 대응표본 t 검증을 실시한 결과, 정서의 자각($t=2.13$, $p<.05$), 목표일치 행동($t=3.58$, $p<.001$), 정서의 긍정적 재평가($t=5.27$, $p<.001$), 정서조절 전략의 접근($t=7.26$, $p<.001$) 모두 동

기강화채팅 상담이후 유의미하게 증가하였다.

온라인 학습에 대한 상담의 효과

온라인 학습에 이원반복측정분산분석 결과는 표 3에 제시하였다. 분석 결과 집단과 시간의 상호작용 효과도 유의하였으며 큰 효과크기가 나타났다($F=10.51, p<.01, \eta_p^2=0.15$). 집단의 주효과가 유의하게 나타나지 않았지만 ($F=2.04, p=.16, \eta_p^2=0.03$) 측정시기의 주효과가 유의하였으며 큰 효과크기가 나타났다 ($F=16.35, p<.001, \eta_p^2=0.21$). 상호작용 효과의 사후 검증을 하기 위해 t검증을 실시한 결과, 온라인 학습능력은 동기강화상담을 한 집단에서만 사전에 비해 사후에 유의하게 증가하였고($t=4.48, p<.001$), 통제집단에서는 사전-사후 유의미한 변화가 없었다($t=1.09, p=0.50$). 또한 사후점수에서 동기강화상담집단의 온라인 학습능력이 통제집단보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($t=2.43, p<.05$). 상호작용 효과의 그래프는 그림 4에 제시하였다. 이러한 결과는 동기강화상담 프로그램이 온라인 학습을 향상하는데 효과가 있음을 의미한다.

온라인 학습능력의 하위요인 변화를 분석하기 위해 대응표본 t검증을 실시한 결과, 수업

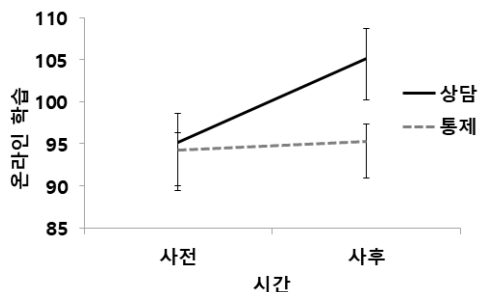


그림 4. 집단과 시간에 대한 온라인 학습의 효과

만족도($t=4.71, p<.001$), 인지적 과제 해결($t=3.29, p<.001$), 자기주도적 학습($t=3.52, p<.001$), 모바일 기기 자기효능감($t=3.00, p<.01$)은 동기강화채팅상담 이후 유의미하게 증가하였다. 그러나, 협력학습($t=1.57, p=.13$), 교수자와 상호작용($t=5.47, p=.28$), 소속감($t=1.30, p=.20$)은 사전과 사후 점수에 유의한 차이가 없었다.

논 의

본 연구에서는 코로나-19 사태로 장기화된 온라인 수업으로 인해 저하되는 대학생의 학습동기를 향상할 수 있는 학습동기강화 채팅 상담프로그램을 개발하였다. 접근성과 익명성이 높은 온라인 채팅 플랫폼을 활용하여, 1회기에 설문결과 피드백 및 온라인 학습 향상을 위한 정보제공, 2회기에 학습동기증진, 3회기에 학업적 정서조절 프로그램으로 구성하여 진행하였다. 그 결과 동기강화상담집단에서 통제집단에 비해 부과된 조절, 협력학습, 교수와의 상호작용, 소속감을 제외한 자율성 학습 동기, 학업적 정서조절, 온라인 학습척도의 모든 하위항목이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 본 연구의 결과와 프로그램 효과에 대한 세부적 논의는 다음과 같다.

첫째, 동기강화 채팅상담 개입 이후, 상담집단의 자율적 학습동기는 상담 전보다 상담 후에 증가하였고, 이는 통제집단에 비해 유의미하게 높았다. 가장 외부적으로 동기부여 되는 외적조절이 유의하게 감소했고 가장 내부적으로 동기가 부여되는 내적조절과 확인된 조절이 유의하게 증가하였다. 이는 상담을 받기 전보다 상담을 받은 후에 학습동기가 더 내적

으로 부여되었다는 것을 의미한다. 내재적인 동기는 자신의 가치와 그 가치와 차이가 있는 현재의 행동이 더 이상 양립할 수 없다는 것을 스스로 인식할 때 발생한다(Markland et al., 2005; Miller, 1994). 본 상담에서 스스로가 중요하게 생각하는 가치를 구체화하고, 그 가치와 학습을 미루거나 회피하는 현재 행동과의 불일치함을 지각하게 함으로써 내담자의 내재적 동기가 유발되었을 것으로 해석된다. 즉, 자신의 가치나 목표를 구체화하고 현재의 학업이 추구하는 가치와 어떻게 연결되어 있는지를 작업하면서, 학업을 지속하는 이유가 내담자가 외부의 압박보다는 스스로의 목표를 달성하는 과정에서 필요한 부분으로 받아들였을 가능성이 높다. 또한 동기강화상담에서는 내담자의 변화단계를 파악하고 그 단계에 적합한 개입을 권하는데(Miller & Rollnick, 2004), 본 연구에서 내담자의 학습동기 수준과 정서 조절 수준을 먼저 파악하고 수준별 개입을 한 것이 상담의 효과성을 향상시켰을 수 있다.

학습동기의 하위항목 중 부과된 조절은 동기강화채팅상담 집단에서 사전 사후에 유의한 차이가 없었다. 부과된 조절은 완전한 외재적 동기인 외적조절보다 자율성을 포함하지만, 죄책감 및 자기 비난을 피하거나 타인의 인정을 추구하기 위해 학습하는 상태를 의미한다. 동양의 학업상황에서는 학습의 동기가 흔히 부모나 주변 환경으로부터 기인하며 특히 한국의 경우 부모의 압력이 스스로의 죄책감으로 이어지는 경우가 빈번하다(김아영, 2008; 박영신 등, 2004). 상담 후에 부과된 조절의 변화가 없었던 것은 학업의 압박이 강한 한국 문화의 특성상 부과된 조절이 높고 변화하기 어렵기 때문일 수 있다. 즉, 문화적으로 학업이 부진할 때 죄책감을 느끼는 것이 변하지

않는 특성으로 자리 잡았을 가능성도 있다(최창석, 조한익, 2011).

둘째, 동기강화 채팅상담 개입 이후, 상담집단의 학업적 정서조절은 상담 전보다 상담 후에 증가하였고 이는 통제집단에 비해 유의미하게 높았다. 하위요인인 정서의 자각, 정서적 반응들을 처리하여 목표상황에 일치시키는 목표일치행동, 정서의 긍정적 재평가, 정서조절 전략에서 모두 유의한 향상을 보였다. 이러한 결과는 학교장면에서 동기강화상담을 실시하였을 때 정서적 기능이 향상되는 결과를 보인 선행연구와 일치하며(Terry et al., 2021), 동기강화상담이 정서관리에 효과적이라는 이전 연구와 그 맥을 같이 한다(Lundahl, et al., 2010). 구체적으로, 3회기에서 학업을 수행할 때 정서 조절이 어려웠던 경험과 그 정서의 강도에 대해서 다른 점이 정서 자각능력과 정서조절 능력향상에 도움이 된 것으로 보인다. 또한, 사고와 감정의 연관성을 살피고 자신의 부정적 감정을 다루는 방법을 찾는 과정이 정서의 긍정적 재평가와 목표일치행동에 영향을 미친 것으로 보인다.

셋째, 동기강화 채팅상담 이후, 온라인 학습 능력의 하위요인 중 수업만족도, 인지적 과제 해결, 자기주도적 학습, 모바일 기기 자기 효능감이 상담 후에 유의미하게 증가하였다. 자신의 온라인 학습의 영역을 세분화하여 시각화, 수치화하여 피드백을 받는 과정이, 온라인 학습에서의 막연한 어려움이 어떤 부분에서 비롯된 것인지를 파악하는데 도움이 되었을 수 있다. 이러한 결과는 음주 또는 자살 위험군을 대상으로 개인화된 시각적 피드백을 전달하면서 동기강화상담을 제공했던 연구들(Buckner & Schmidt, 2009; Mastroleo et al., 2010)의 효과성과 일맥상통한다. 또한, 상담자가 온

라인 학습 증진을 할 수 있는 방법정보들을 내담자에게 제공할 때에도 유발하기-제공하기-유발하기(EPE)기법을 적용하여 내담자의 생각을 이끌어낸 것이 내담자가 능동적으로 해결책을 찾는 데 도움이 된 것으로 보인다.

온라인 학습의 하위척도 중 협력학습, 교수자와 상호작용, 소속감에 대한 영역은 사전과 사후에서 차이가 없었는데 해당 항목들은 개인이 노력할 수 있는 요소와 외부적인 대인관계의 요소가 함께 작용하기 때문인 것으로 해석된다. 본 연구는 개인상담으로 진행되었기 때문에 집단상담에서 다양하게 대인관계적인 상황을 경험하거나 대리학습하지 못했기 때문에 해당 영역들이 유의하게 향상하지 않았을 수 있다. 이전 연구에서 집단상담으로 진행된 학습동기강화상담도 효과가 있었다는 것을 고려할 때(엄슬기, 2018; 이하림, 신성만, 2016), 학습상황에서의 대인관계적 요소 증진에 개인 또는 집단 방식 중 어떤 방식이 더 효과적인지 추가적인 연구가 필요할 수 있다.

이러한 동기강화상담을 학업에 적용하려는 시도는 계속되어왔으며 학교 기반의 11개의 동기강화상담 연구를 포함한 메타분석 연구에서 성적, 행동, 학교 관련 동기가 증가했다는 결론을 얻었다(Snape & Atkinson, 2016). 최근에 대안학생을 대상으로 8회기 진행한 동기강화상담은 외적동기를 증가시켰으며(Gutierrez et al., 2018) 중고등학생을 대상으로 동기강화상담의 개인상담과 단체상담을 모두 진행했을 때 학업 동기, 수학 성적이 증가하였다(Terry et al., 2021). 지금까지의 연구가 중고등학생의 학업동기를 중점적으로 연구되었으며 회기가 오래 지속되었다는 점으로 보았을 때 본 프로그램은 대학생들을 대상으로 짧은 회기를 시도했음에도 그 효과가 나타났다는 것은 그 의의

가 있다. 이전 연구에서도 보여주었듯이 학습동기강화상담에 있어서는 내담자와 합의된 목표를 설정하고 양가감정에 대해 다루는 것이 중요하다. 본 연구는 그러한 부분이 2회기에서 잘 진행되었기 때문에 비교적 짧은 회기이나 그 효과성이 드러난 것으로 보인다.

본 연구의 한계점 및 추후 연구방향에 대한 제안은 다음과 같다. 첫째, 단기상담의 특성상 연구참여자들은 같은 설문지를 3주 간격으로 진행했기 때문에 설문에 대한 반복적인 경험으로 인해 연습효과가 나타나 효과성이 실제에 비해 크게 측정되었을 가능성이 있다. 둘째, 본 연구에서는 통제집단과 상담집단을 구분하여 모집하였는데 이는 무처치 통제집단을 상담집단과 동일한 공고로 모집할 시에 통제집단이 연구자가 기대하는 결과에 대해 알고 보고하는 ‘사회적 바람직성 편향’이 있을 수 있다고 판단했기 때문이다. 그러나 이 과정에서 상담집단과 통제집단의 표집편향이 있을 가능성이 있으므로 본 연구진들은 모든 세부항목에 대해 상담집단과 통제집단의 기준선 동질성 검사를 시행하였다. 상담집단과 통제집단에서 모든 인구통계학적 정보(성별, 연령, 학점, 학년, 학적포함), 상대적자율성, 온라인 학습의 모든 세부항목에서 차이가 없었으나, 학업적 정서조절의 세부항목인 ‘정서의 긍정적 재평가’ 항목에서는 상담집단이 통제집단보다 낮았다. 이는 상담을 신청한 사람들은 학습동기가 통제집단과 비슷한 수준으로 낮다고 하더라도 그에 대한 긍정적 재평가가 이루어지지 않아 불편감을 크게 느끼고 고통감이 상대적으로 높아 상담을 자발적으로 신청한 것으로 해석된다. 이런 상담집단과 통제집단의 차이점이 결과에도 영향을 주었을 가능성이 있으므로, 추후 연구에서 통제집단을 대기

집단으로 설정하거나 또는 동기강화채팅상담이 아닌 일반상담개입으로 설정하여 상담집단과 동일한 공고를 통해 모집 후 무선배정하여 연구하는 것이 필요해 보인다. 셋째, 본 프로그램의 학습동기 향상이 어떻게 학습의 결과로 이어지는지 추후 연구가 필요하다. 프로그램의 효과성이 정확한 결과로 드러나는지 확인하기 위해 청소년을 대상으로 동기강화상담으로 학업성적이 실제로 변화되었는지 연구(Terry et al., 2021)가 존재하며, 자기조절능력이 긍정, 부정 정서를 매개로 하여 인지적 자기조절의 학습전략 향상에 미치는 영향을 이중매개 모형으로 보고한 연구(김현진, 김현진, 2011)가 존재한다. 본 연구는 상담 사전, 사후로 변인들을 2개의 시점으로 측정하며 매개연구를 하기에는 무리가 있다고 판단하였으나 앞으로 중단 연구에서는 학습동기 자기조절이 학업적 정서조절 능력, 온라인 학습을 매개변수를 거쳐서 실제 학습능력의 상승으로 이어지는지를 확인할 필요가 있다. 마지막으로, 본 연구에서는 64명의 제한된 표본을 사용하였으며 추적연구를 실시하지 못하였다. 앞으로 온라인 학습 상황의 전반적인 대학생들에게 학습동기를 향상시킬 수 있는 더욱 효과적이고 정밀한 프로그램을 개발하기 위해서 추후연구에서는 더 많은 표본을 사용하여 효과성이 동일하게 나타나는지 검증하고, 추적연구를 통해 동기강화의 정도가 얼마나 유지되는지 측정하는 것이 필요하다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 비대면 단기 채팅상담으로 코로나-19로 인해 저하된 대학생들의 학습동기를 향상시킬 수 있는 가능성을 보여주었다. 사회의 급격한 변화로 인해 코로나-19 종결 이후에도 온라인 학습 환경은 지속될 수 있다. 이러한 이러닝 환

경에 노출된 대학생들의 학업능력을 보조할 수 있는 본 연구와 같은 상담프로그램의 개발이 앞으로 더욱 요구된다.

참고문헌

교육부 (2020). 2020학년도 2학기 학사운영 관련 등교 원격수업 기준 등 학교밀집도 시행 방안.

김미은, 김민정, 오예인, 정수연 (2020). 코로나 19(COVID-19)로 인한 온라인 강의 대체가 간호대학생의 학습동기, 교수와 학생의 상호작용 및 온라인 수업만족도에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 20, 519-541.

김아영 (2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 14(1), 111-134.

김아영 (2010). 자기결정성이론과 현장 적용 연구. *교육심리연구*, 24(3), 583-609.

김아영, 오순애 (2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. *교육심리연구*, 15(4), 97-119.

김은진 (2021). 학업 저성취 대학생을 위한 학업 향상 지원 프로그램의 효과성 연구. *이화대학교 대학원 박사학위논문*.

김은진, 양명희 (2011). 우리나라 학생들이 경험하는 학업상황의 정서 연구. *교육심리연구*, 25(3), 501-521.

김정화, 강명희 (2011). 이러닝 환경에서 학습 촉진을 위한 개인화된 e-튜터 설계 및 개발에 관한 연구. *컴퓨터교육학회 논문지*, 14(1), 91-109.

김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나 (2011).

- 상담 및 심리교육 프로그램 개발과 평가. 서울: 학지사.
- 김현진, 김현진 (2011). 한국 대학생들의 자기 조절동기, 학업정서 및 인지적 자기조절 학습전략 사용 간의 경로 탐색 연구. *교육심리연구*, 25(3), 693-716.
- 김혜수, 배성만, 현명호 (2007). 휴대전화 중독 경향성 청소년의 심리, 사회환경적 특성. *한국심리학회지: 건강*, 12(2), 383-393.
- 남민우 (2010). 대학생 모바일 러닝 사용의도와 관련요인 구조방정식 모델. *건국대학교 대학원 박사학위논문*.
- 문화진 (2021). 코로나-19로 인한 비대면 대학 생활에서 나타나는 대학생들의 스트레스 경험에 대한 현상학적 연구. *학습자중심교과교육연구*, 21, 233-247.
- 박병기, 이종욱, 홍승표 (2005). 자기결정성 이론이 제안한 학습동기 분류형태의 재구성. *교육심리연구*, 19(3), 699-717.
- 박상규, 이병하 (2004). 빈곤층의 심리적 특성에 관한 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 16(4), 813-824.
- 박영신, 김의철, 정갑순 (2004). 한국 청소년의 부모자녀 관계와 성취에 대한 종단연구: 자기효능감과 성취동기를 중심으로. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 10(3), 37-59.
- 박우정, 최바울 (2020). 대학생의 전공선택동기에 따른 중도탈락의도, 전공만족도, 대학 생활적응, 학업성취도 차이. *청소년학연구*, 27(7), 183-209.
- 박지운 (2017). 대학생의 셀프리더십의 학습만족 예측: 긍정심리자본과 학습몰입의 매개효과를 중심으로. *이화여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 서미란 (2010). 학습동기 향상 프로그램이 고등학생의 학습동기 향상에 미치는 효과. *경북대학교 대학원 석사학위논문*.
- 안지영, 연지영 (2021). 대학 내 학생상담센터에 대한 학생들의 인식 및 요구. *인문사회* 21, 12(4), 295-305.
- 양명희, 김은진 (2010). 정서조절이 학습전략에 미치는 영향. *교육심리연구*, 24(2), 449-467.
- 엄슬기 (2018). 동기강화 집단상담프로그램이 학업 지연행동 대학생의 사회부과 완벽주의, 자기구실 만들기 및 자기통제력에 미치는 효과. *경성대학교 대학원 석사학위 논문*.
- 유경호 (2004). ARCS 모델기반 자기조정학습 수업전략이 학습동기, 자기효능감, 학업성취에 미치는 영향. *고려대학교 대학원 박사학위 논문*.
- 유지원 (2011). 학습자의 몰입에 영향을 주는 동기 요인, 심리적 중재 요인, 사회적 요인 간의 구조적 관계 규명. *이화여자대학교 대학원 박사학위논문*.
- 유지현 (2012). 학업적 정서조절 척도개발 및 학업적 정서조절, 학습전략, 학업적 자기효능감과 학업성취의 관계 모형. *숙명여자대학교 대학원 박사학위논문*.
- 이규미 (2010). 상담장면에서의 변화동기. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 22(2), 245-264.
- 이미경, 손원숙, 노언경 (2007). PISA 2006 결과분석 연구: 과학적 소양, 읽기 소양, 수학적 소양 수준 및 배경 변인 분석(연구보고 RRE 2007-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이용상, 신동광 (2020). 코로나 19 로 인한 언택트 시대의 온라인 교육 실태 연구. *교육*

- 과정평가연구, 23(4), 39-57.
- 이정주 (2016). 이러닝 환경에서의 학습참여 척도 개발. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이종연, 김복미, 장은주 (2013). 학사경고자 대학생을 위한 자기탐색(Exploring Myself) 프로그램 개발. 상담학 연구, 14(1), 359-384.
- 이하림, 신성만 (2016). 대학생 학사경고자를 위한 동기강화 인지행동 집단상담 프로그램 개발 및 효과 검증. 상담학연구: 사례 및 실제, 1(1), 57-82.
- 정상목, 송기상 (2007). 이러닝 환경에서 몰입 학습 증진을 위한 대화 기반 피드백 시스템의 개발. 한국콘텐츠학회논문지, 7(2), 150-160.
- 조수연, 구분용 (2018). 자기결정성 동기와 일상적 창의성의 관계에서 마음챙김과 학습 몰입이 미치는 영향. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 30(4), 1155-1174
- 조용래 (2007). 정서조절곤란의 평가. 한국임상심리학회, 26(4), 1015-1038.
- 최정임, 최정숙 (2012). 이러닝 환경에서 학습 계획 및 시간관리 전략이 대학생의 자기조절학습능력과 학업성취도에 미치는 효과. 교육과학연구, 43(4), 221-244.
- 최창석, 조한익. (2011). 청소년의 수치심경향성, 죄책감경향성과 부모양육태도, 자기결정성, 학교생활적응의 관계. 청소년학연구, 18(4), 29-48.
- 하문선 (2017). 여자 대학생의 사이버상담 경험에 대한 포커스 그룹 인터뷰(FGI) 분석: 채팅상담을 중심으로. 인간이해, 38(1), 117-150.
- 한순미 (2004). 학습동기 변인들과 인지전략 및 학업성취간의 관계. 교육심리연구, 18(1), 329-350.
- 황승현, 김영숙, 박상혁, 송용관 (2018). 엘리트 운동선수들의 불안, 자신감, 동기 심리평가 기준 개발: 규준 집단과 표준화. 한국체육측정평가학회지, 20(1), 79-90.
- Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191, 104271.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognition theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. NY: Routledge.
- Buckner, J. D., & Schmidt, N. B. (2009). A randomized pilot study of motivation enhancement therapy to increase utilization of cognitive-behavioral therapy for social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 47(8), 710-715.
- Cicchetti, D. V., & Sparrow, S. A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: Applications to assessment of adaptive behavior. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(2), 127-137.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van

- Lange, A. W., Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Sage Publications Ltd.
- DiClemente, C. C., Corno, C. M., Graydon, M. M., Wiprovnick, A. E., & Knoblach, D. J. (2017). Motivational interviewing, enhancement, and brief interventions over the last decade: A review of reviews of efficacy and effectiveness. *Psychology of Addictive Behaviors, 31*(8), 862.
- Dowling, M., & Rickwood, D. (2015). A naturalistic study of the effects of synchronous online chat counselling on young people's psychological distress, life satisfaction and hope. *Counselling and Psychotherapy Research, 15*(4), 274-283.
- Grayson-Sneed, K. A., & Smith, R. C. (2018). A research coding method to evaluate a smoking cessation model for training residents-A preliminary report. *Patient Education and Counseling, 101*(3), 541-545.
- Greenberger, D., Padesky C. A. (2018). *Mind over mood. 기분 다스리기*. 권정혜 (역). 서울: 학지사. (원서출판 2016).
- Gutierrez, D., Foxx, S. P., & Kondili, E. (2018). Investigating the effectiveness of a motivational interviewing group on academic motivation. *Journal of School Counseling, 16*(14).
- Lila, M., Gracia, E., & Catalá-Miñana, A. (2018). Individualized motivational plans in batterer intervention programs: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 86*(4), 309-320.
- Lundahl, B. W., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D., Burke, B. L. (2010). A Meta-Analysis of motivational interviewing: Twenty-five years of empirical studies. *Research on Social Work Practice, 20*(2), 137-160.
- Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(6), 811-831.
- Mastroleo, N. R., Turrise, R., Carney, J. V., Ray, A. E., & Larimer, M. E. (2010). Examination of posttraining supervision of peer counselors in a motivational enhancement intervention to reduce drinking in a sample of heavy-drinking college students. *Journal of Substance Abuse Treatment, 39*(3), 289-297.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 121-131.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2004). Talking oneself into change: Motivational interviewing, stages of change, and therapeutic process. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 18*(4), 299-308.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd edition). Guilford Press.
- Miller, W. R., (1994). Motivational interviewing: III. On the ethics of motivational intervention. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 22*, 111-123.
- Moyers, T. B., Rowell, L. N., Manuel, J. K., Ernst, D., & Houck, J. M. (2016). The motivational interviewing treatment integrity code (MITI 4): rationale, preliminary reliability and validity. *Journal of Substance Abuse*

- Treatment*, 65, 36-42.
- Perepletchikova, F. (2011). On the topic of treatment integrity. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(2), 148-153.
- Rassau, A., & Arco, L. (2003). Effects of chat-based on-line cognitive behavior therapy on study related behavior and anxiety. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 31(3), 377-381.
- Rosengren, D. B. (2012). *Building motivational interviewing skills: a practitioner workbook*. 동기 강화상담 기술훈련 실무자 워크북. 신성만, 김성재, 이동귀 (역). 서울: 박학사. (원서 출판 2009).
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.
- Schmidt, L. K., Andersen, K., Nielsen, A. S., & Moyers, T. B. (2019). Lessons learned from measuring fidelity with the motivational interviewing treatment integrity code (MITI 4). *Journal of Substance Abuse Treatment*, 97, 59-67.
- Snape, L., & Atkinson, C. (2016). The evidence for student-focused motivational interviewing in educational settings: A review of the literature. *Advances in School Mental Health Promotion*, 9(2), 119-139.
- Steinberg, M. L., Ziedonis, D. M., Krejci, J. A., & Brandon, T. H. (2004). Motivational Interviewing With personalized feedback: A brief intervention for motivating smokers with schizophrenia to seek treatment for tobacco dependence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(4), 723-728.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.4.723>
- Strait, G. G., Smith, B. H., McQuillin, S., Terry, J., Swan, S., & Malone, P. S. (2012). A randomized trial of Motivational Interviewing to improve middle school students' academic performance. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 1032-1039.
- Swift, J. K., & Greenberg, R. P. (2012). Premature discontinuation in adult psychotherapy: a meta-analysis. *Journal of consulting and clinical psychology*, 80(4), 547.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Terry, J., Strait, G., McQuillin, S., & Smith, B. H. (2014). Dosage effects of motivational interviewing on middle-school students' academic performance: Randomized evaluation of one versus two sessions. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(1), 62-74.
- Terry, J. D., Weist, M. D., Strait, G. G., & Miller, M. (2021). Motivational Interviewing to promote the effectiveness of selective

한국심리학회지: 학교

- prevention: An integrated school-based approach. *Prevention Science*, 22(6), 799-810.
- Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. M. (2006). There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*, 45(1), 63-82.

원 고 접 수 일 : 2022. 07. 04.

수정원고접수일 : 2022. 09. 14.

최종게재결정일 : 2022. 09. 16.

Development of Motivational Interviewing Online Chat Counseling to Enhance e-learning Competency among College Students

Dojin Lee

Sangeun Oh

Sunmin Lee

Jueun Kim

Chungnam National University

Master's degree

Master's course

Master's course

Assistant Professor

As universities offered online classes to students during Covid-19 pandemic, many college students experienced decreased academic motivation. In this study, we developed motivational interviewing online chat counseling(MIOCC) to improve college students' academic motivation and their ability to regulate emotions while learning online. We provided three personalized MIOCC sessions according to the students' motivation and emotion regulation levels. A total of 64 college e-learners participated in the study(mean age=23.23, SD=1.98), 32 MIOCC group and 32 of no-treatment control group. The results showed that MIOCC significantly improved the e-learners' academic motivation, emotion regulation, and online learning abilities, while the control group did not demonstrate significant changes in these areas. Regarding more specific domains, the counseling group reported increases in their internalized academic motivation, all domains of emotional regulation, and in several domains of e-learning competencies. Our study suggests that MIOCC may be beneficial for college students experiencing difficulties in e-learning circumstances.

Key words : E-learning, academic motivation, online chat counseling, motivational interviewing, college students