

상담의 전문직 정체성에 대한 대학 교원의 인식*

조민경** · 장유진***

2020. 01. 30.(접수)/2020. 02. 22.(1심통과)/2020. 03. 02.(최종통과)

〈요약〉

본 연구에서는 상담의 전문직 정체성에 대한 상담 전공 대학 교원들의 인식을 탐색하였다. 이를 위해 상담 전공 박사학위와 상담 관련 전문가 자격증을 소지하면서 최소 5년 이상의 교육 경력이 있는 8명의 중견급 대학 교원들을 대상으로 일대일 인터뷰를 진행하였고, 합의적 질적 연구 방법을 사용하여 자료를 분석하였다. 연구결과, 참여자들은 인접 조력분야와 구별되는 상담의 전문성은 인간에 대한 다각적 이해 및 통합 능력, 내담자와의 신뢰로운 협력관계 형성 능력, 상담과정에 대한 임상적 이해력 및 수행력에 있다고 믿고 있었다. 또한 그들은 상담이 치료나 성장을 필요로 하는 모든 대상에게 효과적일 수 있으며, 특히 예방과 성장 중심의 개입이 필요한 아동 및 청소년에게 가장 적합한 전문적 서비스일 수 있음을 강조하였다. 참여자들은 상담의 전문성을 제고하기 위해서는 상담자 훈련 과정에서 이론적 지식과 실무 역량을 강화하고 상담 윤리 역량을 강화하는 것이 필요하다고 보았다. 본 연구의 결과는 상담자 교육 모델의 기초 자료로 사용될 수 있으며, 정체성 혼란을 겪는 상담 수련생들에게 가이드를 제공해 줄 것으로 기대된다. 나아가, 상담의 전문직 정체성 관련 연구가 아직 초기 단계에 있는 실정을 감안할 때, 본 연구가 대규모의 상담자 표본을 대상으로 한 향후의 실증 연구를 촉진할 것으로 예상된다.

주제어: 상담, 대학 교원, 전문직 정체성, 합의적 질적 연구

I. 서론

상담과 심리치료에 대한 사회적 관심 및 요구의 증가로 인해 국내의 상담분야는 현재 폭발적인

* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2017S1A5A2A01026794).

** 한양대학교 책임연구원(제1저자)

*** 한양대학교 부교수(교신저자): yoojinjang@hanyang.ac.kr

양적 성장세를 보이고 있다. 국내 대학과 대학원은 상담 관련 전공을 신설하여 많은 상담 전공자를 양성하고 있으며, 관련 국가자격증 취득자가 증가하고 있을 뿐 아니라 민간자격증의 신규 등록 건수도 증가하고 있다(김인규, 2018). 이에 따라 상담을 전공하고 관련 자격증을 취득한 상담자들은 학교, 청소년상담센터를 포함한 각종 공공기관, 일반기업, 사설 상담소 등 다양한 분야에서 자리를 잡고 있다. 하지만 상담현장에 배치된 일선 상담자들은 자신이 수행해야하는 역할 갈등을 겪는 등 전문가로서의 정체성에 대한 혼란을 경험하고 있는 것으로 보인다. 가령, 대학상담자의 경우 상담전문가로서 수행해야하는 상담업무 외에도 대학 직원으로서 수행해야 하는 각종 행정 및 운영업무를 요구받음으로써 역할 정체성의 혼란을 경험하고 있으며, 특히 대학 조직의 상담에 대한 이해 부족으로 상담자의 윤리에 어긋나는 부적절한 업무 지시가 내려질 경우 관리자와 갈등을 겪기도 한다(이은경, 2011). 이에 대해 최혜윤(2015)은 대학상담자들이 조직의 요구를 적절히 수용하고 효율적인 운영을 이루면서 동시에 상담 전문가로서의 가치와 윤리를 실현하기 위해서는 자신의 전문직 정체성을 명확히 하는 것이 필요하다고 보았다. 기업상담자 역시 기본적인 상담 활동 외에도 조직문화 개선과 같은 다양한 역할을 요구받고 있으며(김영진, 2015), 상담자 훈련 과정에서 기업상담에 대해 충분한 사전 지도를 받지 못한 상태에서 일을 시작함으로써 겪게 되는 시행착오로 인해 상담자로서 전문직 정체성의 혼란을 겪는 것으로 보고되고 있다(김효정, 2017; 남현주, 2014; 심윤정, 2012). 그 외 학교에서 근무하는 전문상담교사의 경우 상담자이면서 동시에 교사로서의 역할 사이에서의 갈등을 경험하고 있다(김지정, 이영순, 2014; 서지영, 김희정, 2011; 이지원, 오인수, 2016; 한아름, 오인수, 2014).

이처럼 상담 장면에 따라 그 내용에는 차이가 있지만 상담자들은 공통적으로 자신의 역할이나 직무와 관련한 정체성 갈등을 경험하고 있어 이들이 보다 명확한 전문직 정체성을 확립할 수 있도록 조력할 필요성이 제기된다. 실제로 상담자로서 명확한 전문직 정체성을 갖는 것은 상담자가 제공하는 상담 서비스의 내용을 규명하고, 인접분야 정신건강 전문가들과의 차이점을 구별하게 하며, 이를 통해 상담 성과를 높이는데 기여(Blocher, Tennyson, & Johnson, 1963; Remley & Herlihy, 2014)할 뿐 아니라, 상담자의 소진 관리 그리고 상담윤리에도 긍정적 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(김정숙, 유금란, 2010; 채현순, 장유진, 2016; Brott & Myers, 1999; Ponton & Duba, 2009). 또한 전문직 정체성이 확고한 상담자일수록 높은 심리적 안녕감을 보이며(김민규, 2015), 무엇보다 전문직 정체성의 획득은 다양한 조직에 속해 있는 상담전문가들의 직업적응과 상담성과에 결정적인 영향을 미친다는 점(김지연, 2014; 김효정, 2017; 노미화, 최연실, 2018; 이현주, 2012; 채현순, 장유진, 2016)에서 최근 급격한 양적 성장을 이룬 국내 상담이 지향해야 할 공통적인 전문직 정체성이 무엇인지를 탐색하는 것은 매우 중요한 과제일 것이다.

‘상담자의 전문직 정체성’은 상담자란 무엇이며, 어떠한 전문적 역할을 하는가에 대해 상담자 자신이 가지고 있는 개념적 틀(Brott & Myers, 1999)로서, 상담은 무엇이며 어떠한 전문성을 지니는지에 대해 해당분야 구성원들이 합의한 개념인 ‘상담의 전문직 정체성’과는 구별된다. 따라서 그동안의 관

련 연구들은 크게 상담자 개인의 전문직 정체성 발달에 초점을 맞추어 진행된 연구들(Auxier, Hughes, & Kline, 2003; Gibson, Dollard, & Moss, 2010)과 상담의 전문직 정체성에 대한 연구들(Kaplan, Tarvydas, & Gladding, 2014; McLaughlin & Boettcher, 2009; Puglia, 2008)로 연구의 초점이 나뉘는 경향을 보인다. 상담자의 전문직 정체성과 상담의 전문직 정체성은 구별되는 개념이지만 동시에 서로 밀접하게 영향을 미치고 있어 구성원들이 공통적으로 인식하고 있는 상담의 전문직 정체성은 결국 상담자 개인에게 내재화되어 개인의 전문직 정체성 형성에 영향을 준다(Lile, 2017). 오래전부터 이 주제에 관심을 가진 미국의 경우, 상담의 전문직 정체성에 대한 개념과 구성요소의 합의점을 찾는데 초점을 두어 상담자 개인의 전문직 정체성 발달을 위한 노력을 지속해오고 있다(Feit & Lloyd, 1990; Gray, 2001; Myers, 2004; Myers & Sweeney, 2004; Puglia, 2008; Spurill & Benshoff, 1996; Van Hesteren & Ivey, 1990; Zimpfer, Mohdzain, West, & Bubbenzer, 1992). 국내 학자들 역시 상담의 전문직 정체성의 중요성을 인식하고 관련 연구들을 진행해 왔지만 대부분 상담자들이 현재 수행하고 있는 역할이나 직무를 분석하는 데 초점을 두었다는 점에서 한계가 있다. 관련 선행연구들을 구체적으로 살펴보면 학교상담자의 역할과 직무에 대해 분석을 진행한 연구(강진령, 손현동, 조은문, 2005; 김광수, 2016; 김영달, 2016; 김지연, 김동일, 2016; 이상민, 안성희, 2003; 이종현, 2005; 조윤경, 정지영, 임은미, 2018; 황순길, 류지아, 장진이, 정재우, 유형근, 2005)가 대부분을 차지하였으며, 그 밖에도 기독교상담자의 역할(김희선, 2018), 평생학습 조력자로서 상담자의 역할(송재홍, 2016), 청소년상담자의 역할(이규미, 2001), 성폭력 상담자의 역할(이명신, 심홍수, 2017)을 탐색하는 등 상담자의 활동 배경에 따른 구체적인 역할과 직무를 규명하거나 근무 기관에 대한 구별 없이 포괄적인 한국 상담전문가의 직무 영역을 검토한 연구가 이루어졌다. 하지만 앞서 고찰한 선행연구의 내용을 보면 상담자들이 가지고 있는 전문직 정체성에 대한 주관적 인식과 실제로 그들이 수행하고 있는 역할과 직무 간에는 상당한 간극이 있는 것으로 추론되는 바, 역할과 직무가 곧 상담자들의 전문직 정체성을 대변한다고 보기는 어렵다.

최근 들어 전문직 정체성에 대한 상담자들의 주관적 인식을 탐색한 소수의 질적 연구들이 문헌에 나타나기 시작했는데, 이러한 연구들은 대부분 특정한 집단 내 상담자들의 개별적 전문직 정체성의 발달과정을 조명하는 데 초점을 맞추어왔다. 예를 들어, 학교 전문상담교사들의 전문직 정체성 발달과정을 조사한 연구들(김지연, 김동일, 2015; 김지정, 이영순, 2014; 이지원, 오인수, 2016; 채현순, 장유진, 2016; 최임순, 2017)이 수적으로 가장 많았으며, 자아초월상담 전공자 집단(김은주, 2014), 여성상담자 집단(허재경, 신영주, 2015), 가족상담자 집단(노미화, 최연실, 2018)을 대상으로 한 연구도 각각 수행되었다. 하지만 상담 내 특정 분야(specializations)를 중심으로 한 전문직 정체성을 강조하다보면 상담분야 전체가 공유하는 정체성이 더욱 모호해지게 되고(Gale & Austin, 2003), 그 결과 대중이나 인접분야의 전문가들의 시각에서는 상담이 더욱 모호한 분야로 인식될 수 있다(McLaughlin & Boettcher, 2009; Mellin, Hunter, & Nichols, 2011). 따라서 상담분야 구성원들이 합의하고 공유할 수

있는 전문직 정체성에 대한 개념적 논의와 실증적 노력이 지속되어야 한다(Kaplan & Gladding, 2011). 이러한 측면에서 다양한 상담 장면의 숙련급 상담자 12명을 대상으로 그들의 전문직 정체성에 대한 인식을 탐색한 장유진(2015)의 연구는 상담의 전문직 정체성을 구성하는 내용적 요소를 탐색한 첫 번째 실증적 시도라는 점에서 의의를 갖는다. 하지만, 현장의 숙련급 상담자들만을 대상으로 하였고 도출된 주제들 역시 특정한 측면(예, 상담의 주요 대상)에서는 다소 상충된 측면이 있어 결과의 전이 가능성(transferability)은 제한적이라 볼 수 있다. 이는 상담분야에 속해 있는 다양한 구성원들을 대상으로 상담의 전문직 정체성에 대한 인식을 지속적으로 탐색할 필요가 있음을 보여준다.

상담의 전문직 정체성에 대한 공통된 인식의 필요성은 많은 학자들(Gale & Austin, 2003; Kaplan & Gladding, 2011; McLaughlin & Boettcher, 2009; Myers, Sweeney, & White, 2002)이 강조해 왔으며, 최근에는 특히 차세대 상담 전문 인력을 양성하는 대학 교원들이 공통적으로 인식하고 있는 상담의 정체성이 주목받고 있다(Calley & Hawley, 2008; Healey & Hays, 2011; Woo, Storlie, & Baltrinic, 2016). 상담자 교육에 관여하고 있는 대학 교원들이 인식하는 상담의 전문직 정체성을 이해하는 것은 매우 중요하다. 상담 전공 대학 교원들은 교육과정을 마련하고 관련 교육 자료를 선택하고 교육 자료를 제공하는 등 미래의 상담자를 훈련하고 양성하는 핵심적인 기능을 수행하고 있다(Calley & Hawley, 2008; Ritchie, 1990). 따라서 이들이 가진 전문직 정체성에 대한 인식과 믿음은 학생들의 전문직 정체성 형성에 절대적인 영향력을 행사하게 된다(Woo et al., 2016). 상담에 입문하는 학생들의 경우 대부분 대학 강의나 실습 또는 학술모임 등과 같이 전공 교원들과의 교류를 통해 전문상담자로서의 역할과 기능에 대한 사회화 과정을 거치게 되므로(Austin, 2002; Black, Suarez, & Medina, 2004; Borden, 2007), 다른 전문가 집단에 비해 대학 교원들이 학생들에게 미치는 영향은 막대하다고 볼 수 있다. 더구나 국내의 경우 대다수 대학들이 학부나 대학원에 상담 전공 과정을 운영(김인규, 2018)하고 있으며 이에 따라 상담 전공 교원 수도 급격히 증가하고 있는 추세에 있어, 전문직 정체성에 대한 이들의 인식을 탐색하는 것은 시의적절한 시도라 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 대학의 중견급 상담 전공 교원들을 대상으로 심층 인터뷰를 통해 상담의 전문직 정체성에 대한 그들의 인식을 조명하고자 한다. 이를 위해 설정한 연구문제는 ‘상담 전공 대학 교원들이 인식하는 상담의 전문직 정체성은 무엇인가?’이며, 보다 구체적으로는 상담의 정의, 상담자의 역할, 다른 인접 조력분야(helping professions)와 차별되는 상담 고유의 지식과 기술, 상담 영역 및 대상, 상담전문가 훈련과정에서 강조되어야 할 요소를 확인하는 것에 목적을 두었다. 지금까지의 국내 연구들에서 상담의 전문직 정체성을 구성하는 구체적인 요소에 대한 내용적 탐색이 충분히 이루어지지 않았다는 점을 고려하여, 관련 내용을 도출하기에 유용하다고 판단되는 합의적 질적 연구(Consensual Qualitative Research: 이하 CQR) 방법(Hill, Thompson, & Williams, 1997)을 사용하여 연구를 진행하였다. 본 연구의 결과는 보다 광범위한 조사연구의 기초 자료를 제공함으로써 상담의 전문직 정체성에 관한 후속 연구와 담론을 활성화하는데 기여할 것으로 기대된다.

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

연구 참여자로는 상담의 전문직 정체성에 대해 풍부하고 깊이 있는 인식을 제시해 줄 수 있다고 판단되는 중견급 상담 전공 대학 교원을 선정하고자 하였으며, 이를 위해 (a) 4년제 대학의 상담 전공 학부나 대학원 소속의 전임교원으로 전임 최초 임용일로부터 5년 이상 재직 중인 자, (b) 교육상담, 상담심리와 같은 상담 전공으로 박사학위를 취득한 자, (c) 한국상담심리학회 상담심리전문가 1급이면서 수퍼바이저 자격을 가지고 있거나, 한국상담학회 수련감독전문상담사 자격을 가지고 있거나, 혹은 이에 준하는 해외 전문가 자격을 보유하고 있는 자라는 3가지 선발기준을 모두 충족시키는 자를 모집하였다. 모집 절차는 우선 한국연구재단의 연구자 정보, 한국상담심리학회와 한국상담학회의 웹사이트에 공시된 자격증 보유자 정보 등을 활용하여 인터뷰 대상자 선정 기준을 충족시키는 상담 전공 대학 교원 명단을 확보한 후 성별, 연령, 소속기관의 유형(국공립, 사립)의 균형을 고려하여 10명을 선정하였으며, 이 중 참여에 동의한 8명을 최종 인터뷰 대상으로 하였다. <표 1>에 제시된 바와 같이,

<표 1> 인터뷰에 참여한 상담 전공 대학 교원의 특징

| 번호 | 성별 | 연령 | 소속 대학 유형 / 지역 | 근무 연수 | 자 격 증 | 상담 경력 | 수퍼비전 경력 |
|----|----|--------|------------------|-----------|--|----------|------------|
| 1 | 여 | 30대 후반 | 사립 / 수도권 | 5년 | 미국심리학회 Licensed Psychologist | 10년 | 3년 |
| 2 | 여 | 40대 중반 | 국공립 / 수도권 | 10년 | 한국상담심리학회 상담심리사 1급 | 15년 | 10년 |
| 3 | 여 | 40대 초반 | 사립 / 수도권 | 8년 | 한국상담심리학회 상담심리사 1급 | 14년 | 6년 |
| 4 | 여 | 40대 중반 | 국공립 / 호남·제주권 | 5년 6개월 | 한국상담심리학회 상담심리사 1급 | 15년 | 6년 |
| 5 | 여 | 40대 중반 | 사립 / 수도권 | 9년 | 한국상담심리학회 상담심리사 1급 | 22년 | 13년 |
| 6 | 여 | 40대 중반 | 사립 / 수도권 | 5년 6개월 | 한국상담심리학회 상담심리사 1급 | 18년 | 5년 |
| 7 | 남 | 40대 후반 | 사립 / 수도권 | 9년 | 한국상담심리학회 상담심리사 1급, 한국상담학회 전문상담사 1급 | 20년 | 8년 |
| 8 | 남 | 50대 초반 | 사립 / 수도권 | 15년 | 한국상담심리학회 상담심리사 1급 | 25년 | 15년 |

참여자의 성별은 여성이 6명, 남성이 2명이며, 연령은 30대 후반에서 50대 초반에 걸쳐져 있다. 상담 전공 대학 교원으로 임용된 이후의 근무연수는 최소 5년에서 최대 15년까지의 범위를 보였으며, 직급 별로 보면 조교수 1명, 부교수 6명, 교수 1명의 분포를 보였다. 미국심리학회의 Licensed Psychologist 자격증을 소지한 1명을 제외한 7명의 참여자들은 모두 한국상담심리학회에서 부여하는 상담심리사 1급 자격증을 소지하고 있었으며, 참여자 중 1명은 한국상담학회의 1급 전문상담사 자격증도 동시에 보유하고 있었다. 상담경력 면에서는 14년~25년의 범위를 보였으며, 수퍼비전 경력은 3년에서 15년의 범위에 걸쳐 나타났다. 상담 경력은 상담한 회기 수나 내담자 수와 같은 경력의 강도(intensity)가 아니라 실습 및 인턴 기간을 포함하여 상담 분야에 입문한 시기인 대학원 석사과정 이후에 이루어진 모든 상담 활동의 기간을 묻는 질문에 대한 응답 내용이다.

2. 연구팀과 감수팀

연구팀은 CQR 경험이 풍부한 상담 전공 교수 1인과 CQR 분석 경험이 있으며 상담 및 수퍼비전 실무 경력이 많은 상담 전공 박사 1인으로 구성되었다. 감수팀은 CQR 분석 경험이 많은 상담 전공 박사 2인으로 구성되었다. 연구팀은 인터뷰 질문지 작성 및 인터뷰 실시, 자료분석을 담당하였으며, 감수팀은 자료분석 결과 및 해석의 적절성을 검토하여 연구팀에게 피드백을 해 주는 역할을 담당하였다. 본 연구에서는 Hill 등(2005)의 제안에 따라 연구결과의 신뢰성과 타당성을 확보하고자 하였다. 우선, ‘삼각검증(triangulation)’은 다양한 원천(sources)으로부터 정보를 수집하여 질적 연구결과의 타당성을 확보하는 전략(Patton, 1999)인데, 본 연구에서 사용한 CQR은 다수의 관점(multiple perspectives)을 바탕으로 하는 팀 기반의 질적 연구법으로, 2인 이상의 연구자의 관점이 결과 분석과 해석에 개입되는 과정을 의미하는 ‘연구자 삼각검증(investigator triangulation)’의 측면에서 장점을 가지고 있다. 본 연구에서는 인터뷰 질문지 구성부터 자료 수집 및 분석 결과를 도출하기까지의 전 과정에 걸쳐 연구팀과 감수팀 내 그리고 팀 간 반복적 논의 및 합의 과정을 거침으로써 삼각검증의 원리를 충실히 따르고자 하였다. 다음으로 ‘안정성(dependability)’은 연구 결과가 일관성 있고 반복될 수 있는지를 가늠하는 지표(Guba & Lincoln, 1981)인데, 본 연구에서는 Hill 등(1997)이 제안한 바에 따라 교차분석 과정에서 무작위로 2개의 사례를 제외시킨 후 추가된 2개의 사례가 교차분석의 결과에 영향을 주는지를 점검하였다. 안정성 점검 결과, 추가된 사례로 인한 새로운 범주의 발생이나 두드러진 빈도의 변화는 나타나지 않았다. 마지막으로 ‘확증성(confirmability)’은 연구 결과가 연구자의 편견이나 고정 관념에 영향을 받지 않고 얼마나 독립적인지를 판단하는 기준(Guba & Lincoln, 1981)인데, 연구팀에 속한 연구자 2인은 인터뷰 실시 전 각자가 가지고 있는 연구주제에 대한 선입견이나 편견, 연구결과에 대한 기대 등을 충분히 논의함으로써 연구자의 주관성이 자료 분석과 해석에 미치는 영향을 최소화하고자 노력하였다.

3. 자료수집 방법과 절차

인터뷰 질문지는 상담의 전문직 정체성에 관한 문헌들의 고찰과 연구자들의 전문적 경험을 바탕으로 연구팀이 작성하였다. 최초 질문지는 감수팀의 검토를 받아 수정, 보완되었으며 1회의 예비 인터뷰와 분석 과정을 거친 후 7개의 최종 문항을 확정하였다. 최종 인터뷰 질문지는 <표 2>에 제시된 바와 같이 개방형 질문들로 구성되었다. 인터뷰 참여자 선정과 인터뷰는 본 연구계획에 대한 기관생명윤리위원회(IRB)의 승인을 받은 후 진행되었다. 인터뷰를 진행하기 전 참여자들에게 질문지를 발송하여 질문에 대해 미리 생각해 볼 수 있게 하였으며, 실제 인터뷰에서는 대화의 흐름을 최대한 자연스럽게 하기 위하여 참여자들의 반응에 따라 질문 순서를 조금씩 달리 하였다. 참여자의 반응을 구체화, 명료화하기 위한 추가 질문은 인터뷰를 담당한 연구자에 의해 즉시적으로 결정되었다. 인터뷰는 연구자 1인이 참여자 8명 각각에 대해 전화 혹은 면대면의 형식으로 진행하였으며, 평균 소요시간은 1시간 20분 정도였다. 인터뷰 내용은 녹음하고 전사하여 분석에 활용하였다.

<표 2> 인터뷰 질문 내용

| 순번 | 내 용 |
|-----|--|
| (1) | 상담이 무엇이라 생각하십니까? |
| (2) | 상담전문가의 역할은 무엇이라 생각하십니까? |
| (3) | 인접분야 전문가들과 비교해 상담전문가가 가지는 차별적이고 고유한 지식과 기술은 무엇이라고 생각하십니까? |
| (4) | 인접분야 전문가들과 비교해 상담전문가가 보다 전문성을 발휘할 수 있는 상담대상이나 영역이 무엇이라 생각하십니까? |
| (5) | 상담전문가의 전문성을 제고하기 위해 예비 상담자 교육에서 중점을 두어야 할 역량은 무엇입니까? |
| (6) | 상담전문가의 전문성을 제고하기 위해 예비 상담자 교육에서 비중을 두어야 할 내용은 어떤 것입니까? |
| (7) | 상담의 전문직 정체성에 관해 추가적으로 이야기하고 싶은 부분이 있으면 말씀해 주십시오. |

4. 자료분석 방법과 절차

본 연구에서는 Hill, Thompson과 Williams(1997)가 개발한 합의적 질적 연구방법(CQR)을 사용하여 인터뷰 내용을 분석하였다. CQR은 여러 명의 평정자로 구성된 연구팀이 반복적 합의과정을 통해 결과를 도출하고, 감수팀에 의해 검토되며, 검토된 결과를 연구팀과 감수팀이 다시 합의하는 과정을 거치면서 연구자의 주관을 최대한 배제하고 객관성 확보를 할 수 있다는 장점이 있다(Hill et al., 1997).

자료 분석은 영역코딩(coding of domains), 중심개념 구성(developing core ideas), 교차분석(cross-analysis)

의 단계로 진행되었다. 영역코딩 단계에서는 전사된 녹취록을 2명의 연구자가 개별적으로 읽고 각자 영역을 분류한 후 합의 과정을 거쳐 최종 영역을 도출하였다. 중심개념 구성 단계에서는 연구자들이 독립적으로 각 영역의 내용을 요약하여 중심개념을 구성한 후 연구자 간 합의와 토론을 통해 최종 중심개념을 구성하였다. 이후 감수팀에서 도출된 영역과 중심개념이 원자료를 적절하게 반영하고 있는지를 검토하였으며, 감수팀 내 논의를 거쳐 합의된 내용을 연구팀에게 전달하였다. 감수팀은 주로 영역 간 구별이 모호하다는 점을 지적하였는데, 특히 중심개념들 간 유사성이 높은 ‘상담의 정의’ 영역과 ‘상담자의 역할’ 영역의 구별 기준을 명확히 할 것을 제안하였다. 이에 대해 연구팀 내에서는 두 영역을 하나의 영역으로 통합할 수 있다는 의견과 두 영역의 내용은 구별된다는 의견이 상충되었는데, 이를 해결하기 위해 해당되는 인터뷰 녹취록을 재검토하면서 참여자의 어조와 응답 내용의 전후 맥락을 확인하며 상호 논의하는 시간을 가졌다. 그 결과, 두 영역이 상당 부분 중복되는 것은 분명하지만, 정의 영역에 나타나지 않은 ‘안전한 피난처 제공자’와 ‘적극적 예방의 역할’이라는 범주가 역할 영역에 등장하며 특히 후자의 경우는 내담자의 문제에 영향을 주는 사회적 이슈에 개입하는 상담자의 태도를 강조하였다는 점에서 영역을 구별하는 것이 적절하다는 결론에 이르렀다.

다음 단계인 교차분석에서는 영역과 중심내용을 범주화하고 범주별 사례 빈도를 표시하였다. Hill 등(2005)의 기준에 따라 범주가 7~8개 사례에서 나타날 경우 ‘일반적’, 절반 이상인 4~6개 사례에서 나타날 경우 ‘전형적’, 2~3개 사례에서 나타날 경우 ‘변동적’으로 분류하였으며, 1개 사례에만 해당되는 범주는 예외적인 것으로 간주하여 결과에서 제외하였다. 교차분석 결과에 대해서도 감수팀의 검토가 이루어졌으며 감수팀의 피드백을 반영하여 최종 결과를 도출하였다. 가령, 감수팀은 일부 범주들(‘내담자와 전문성을 갖춘 상담자 간의 협력과정’, ‘성장이 필요한 모든 영역’, ‘사회적으로 일반적 기능이 가능한 내담자’, ‘윤리적 딜레마 해결’ 등)의 이름을 수정할 것을 제안하였으며, ‘호소문제 해결을 위한 조력과정’은 ‘문제 해결 및 전인적 성장 촉진 과정’과 유사하다는 의견을 제시하였다. 연구팀은 호소문제 해결을 위한 조력 과정’의 범주를 삭제하는 등 감수팀의 의견이 대부분 타당하다고 판단하여 이를 수용하여 범주명을 수정하였다.

Ⅲ. 연구결과

합의적 질적 연구(CQR) 방법으로 분석한 결과, 최종적으로 5개의 영역이 도출되었으며, 19개의 범주로 세분화 되었다. 5개의 영역은 ‘상담의 정의’, ‘상담자의 역할’, ‘상담의 차별화된 전문 지식과 기술’, ‘상담의 고유 영역 혹은 대상’, ‘전문성 제고를 위해 상담자 훈련 과정에서 강화되어야 할 요소’이며 영역별 범주 내용 및 사례 빈도는 다음과 같다.

1. 상담의 정의(영역 1)

상담의 정의 영역은 ‘상담은 무엇인가?’에 대한 참여자들의 인식에 대한 내용으로 <표 3>과 같이 3개의 범주가 도출되었다.

<표 3> ‘상담의 정의’ 영역의 범주와 사례 빈도

| 범주 | 빈도 |
|-------------------------------------|--------|
| 내담자와 상담자 간의 협력 과정 | 전형적(6) |
| 문제 해결 및 전인적(holistic) 성장 촉진 과정 | 전형적(6) |
| 내적 자원 자각 및 임파워먼트(empowerment) 촉진 과정 | 전형적(4) |

1) 내담자와 상담자 간의 협력 과정

대부분의 참여자들은 내담자와 전문성을 갖춘 상담자가 서로 간의 신뢰로운 동맹관계에 바탕을 두고 문제를 해결하고 성장해나가는 협력적인 과정 자체가 상담이라고 인식하고 있었다. 참여자들은 인접분야의 다른 전문적 서비스와는 달리 상담자와 내담자 간의 상호작용, 즉 즉시적인(immediate) 상담관계가 협력 과정의 핵심이라는 점을 언급하였다. 즉, 동맹관계의 질은 내담자의 성장을 촉진시키기 위해 매우 중요한 요소이며, 이에 상담자는 내담자와 신뢰로운 관계를 형성할 수 있어야 한다고 인식하고 있었다.

저는 상담과정의 핵심은 관계라고 생각을 합니다. 개인의 성장이나 문제해결을 위해서 상담자와 내담자 간의 관계를 통해 도움을 주는 과정... 상담은 관계를 통해서 이루어지는 거니까요. (중략) 상담전문가처럼 이렇게 관계형성을 통해서 내담자의 문제를 해결한다고 보는 분들은 많지 않을 거 같아요. 상담은 정말 관계를 통해, 관계라는 거는 상담의 과정을 통해 변화시키는 거거든요. 너와 나의 관계로서 문제를 해결해나가는 과정에 이를 수 있는 거죠. (중략) 여타 다른 접근보다는 이런 상담심리 쪽이 훨씬 더 그런 인간관계를 통한 문제해결에 훨씬 더 강조점을 둘 거 같아요. (참여자 5)

2) 문제 해결 및 전인적(holistic) 성장 촉진 과정

참여자들은 상담은 내담자가 표면적으로 드러내는 증상과 호소 문제를 해결하는 과정이며, 이를 바탕으로 자신의 잠재력이나 자원을 충분히 실현하여 성장하도록 촉진하는 과정이라 설명하였다. 다시 말해 당면 문제의 해결을 넘어 전인적 성장을 도모하는 것이 상담 과정이라는 것이다. 이러한 인

식은 대부분의 참여자에게서 나타났으며 요소적인 존재가 아닌 통합적인 존재로서의 인간이 자아를 실현해 감으로써 행복해지고 보다 만족스러운 삶을 살 수 있다는 논리로 정리된다.

그 사람의 전반적인 것, 통합적인 것을 바라보고 그 문제는 개인이 가지고 있는 현재 특성이라 볼 수 있을 것 같고요. 어쨌든 그 개인의 모든 것들을 같이 바라보면서 그 사람이 현재 가지고 있는 문제 혹은 과거에 어려웠던 점들, 또 앞으로 그럴 수 있는 점들, 이런 것들을 상담을 통해서 어떤 방법이든 찾아내어 그 사람이 사람으로서 성장해나가는 과정을 도와주는 거라 생각합니다. (참여자 3)

3) 내적 자원 자각 및 임파워먼트(empowerment) 촉진 과정

일부 참여자들은 내담자가 자신의 내적 자원을 자각하고 이를 통해 당면 문제를 자신의 힘으로 해결할 수 있도록 도움을 주는 과정이 상담이라고 응답하였다. 이들은 상담자가 내담자의 경험과 가치를 있는 그대로 존중해 줌으로써 내담자 스스로 자기존재의 가치와 자원을 자각하는 것이 가능하다고 설명하였다.

상담이란 어려움을 현재 가지고 있든 혹은 가지고 있지 않든지 간에 그 개인이 지금 스스로 인지하지 못하고 있는 역량, 혹은 그런 내적인 resource를 최대한 끌어낼 수 있도록 도와줌으로 인해서 그 사람이 자기 스스로 문제해결을 할 수 있도록 도와주는 그런 협력적인 그 과정 자체를 상담이라고 이야기 했는데... (참여자 1)

자기 삶에 중요한 건 상담실 안에서 어떤 내담자가 경험하는 긍정적인 경험만 중요한 게 아니라 결국은 실생활에서 자기 삶의 주인으로 살아가야 되는 것이기 때문에 그렇다면 empower를 시켜야 되는 부분, 그게 되게 중요한데, 그 과정에서 내담자 자기가 가고 싶은 결이 있다고 생각하고요. 그 결대로 가기 위해서도 어떤 기본적으로 새롭게 가고 싶은 방향에 대한 실천방향도 내담자가 그걸 generate해야 한다고 봐요. (참여자 8)

2. 상담자의 역할(영역 2)

두 번째 영역은 상담전문가의 역할에 대한 참여자들의 인식에 대한 내용으로 <표 4>와 같이 4개의 범주가 도출되었다.

〈표 4〉 ‘상담자의 역할’ 영역의 범주와 사례 빈도

| 범주 | 빈도 |
|--------------------------------|--------|
| 내담자의 내적 자원을 이끌어내는 촉진자 | 전형적(6) |
| 당면 문제(호소 증상) 해결을 바탕으로 한 성장 조력자 | 전형적(5) |
| 안전한 피난처(safe haven) 제공자 | 전형적(5) |
| 적극적 예방의 역할 | 변동적(3) |

1) 내담자의 내적 자원을 이끌어내는 촉진자

대부분의 참여자들은 내담자가 알고 있거나 혹은 모르고 있는 자신의 내적 자원을 자각하고 발휘할 수 있도록 조력하는 것이 상담자의 역할이라 인식하고 있었다. 이는 앞서 상담의 정의에 대한 참여자들의 인식 중 상담을 내담자의 ‘내적 자원 자각 및 임파워먼트 촉진 과정’으로 응답한 내용과 같은 맥락으로, 당면한 문제 해결에 있어 내담자가 자신의 내적 자원을 바탕으로 주체적으로 해결해 나아갈 수 있도록 촉진하는 것을 상담자의 역할로 꼽았다.

‘내가 전문가고, 내 말을 따라라’가 아니라 자연스럽게 그게 되게끔 도와주고 스스로 내 안의 임파워팅(empowering)을 할 수 있는 힘이 나한테 있다는 것을 나에게 힘을 주어 주는, 그리고 자연스럽게 도와주는, 그게 내담자한테는 좋은 상담자인거 같아요. (참여자 2)

2) 당면 문제(호소 증상) 해결을 바탕으로 한 성장 조력자

대부분의 참여자들은 내담자가 자신의 당면 문제(호소 증상)를 해결하고 이를 바탕으로 더욱 성장해 나갈 수 있도록 조력하는 것이 상담자의 역할이라고 응답하였다. 앞서 상담의 과정을 ‘문제 해결 및 전인적 성장 촉진 과정’으로 설명한 것과 같이 상담은 단순히 당면 문제를 해결하는 것을 넘어서 전반적인 개인의 성장을 촉진하는 과정이며 상담자는 궁극적으로 개인의 성장을 도모하는 역할을 한다고 이해할 수 있겠다.

상담전문가의 역할은 문제를 해결하게 하고 내담자가 가지고 있지만 알지 못하는 가치를 깨닫고 더 잘 살도록 도와주는 것이죠. 현실적인 문제해결에 더해서 당장의 문제가 없어도 개인적인 성장을 도와주는 과정, 그걸 도와주는 것이 상담전문가의 역할이라 생각해요. 개인의 성장이나 문제해결을 위해서 조력하는 것... (참여자 5)

3) 안전한 피난처(safe haven) 제공자

참여자들은 상담을 통해 내담자가 자신의 경험과 가치를 있는 그대로 자각하고 존중할 수 있도록 상담자는 내담자를 가치 판단 없이 인정하고 지지함으로써 내담자의 모습을 있는 그대로 드러낼 수 있도록 안전한 피난처(safe haven)를 제공하는 역할을 해야 한다고 응답하였다. 상담자의 역할에 대한 이러한 인식은 전형적인 수준에서 나타났다.

그렇게 신뢰할 수 있는 협력 관계.. 당연히 신뢰하고 이 사람은 내가 무슨 말을 해도 괜찮다는 확신이 있어야지 또 그렇게 솔직하게 자기 얘기를 할 수 있으니까, 그런 관계적인 측면 자체.. 그게 safe haven이든 어쨌든지 간에 뭔가 좀 안전한 관계로서의 그런 베이스가 되어줄 수 있는 그런 거... (참여자 1)

상담전문가는 내담자와 그런 안정적인 관계, 내담자가 이전에는 한 번도 맺지 못했던 관계를 내담자랑 새롭게 맺음으로써 내담자가 자기의 가치를 좀 더 발견하고, 또 상담자 맺은 관계를 대인관계에 적용도 하고 자기문제에 도움을 줄 수 있는 과정을 돕는 게 전문가의 역할 중 하나겠죠. (중략) 대부분의 내담자들은 신뢰로운 관계 또는 안전한 관계를 맺어본 적이 드문 내담자들일 거예요. (참여자 5)

4) 적극적 예방의 역할

비록 변동적인 수준으로 분석되었지만 몇몇의 참여자들은 심리적 문제가 발생하기 전에 그것을 예방하기 위해 적극적으로 노력하는 것을 상담자 역할의 하나로 인식하고 있었다. 예방의 역할에는 사회정의를 실현하기 위한 노력이라는 거시적인 관점이 포함되는데, 참여자들은 내담자의 건강한 성장을 저해하는 사회환경적 위험요인을 변화시키고 안전한 사회 환경을 조성하기 위해 적극적으로 노력하는 것이 상담자의 역할이라고 보고 있었다. 또한 이는 다른 인접분야 전문가들에 비해 상담자에게 더 강조되는 역할이라고 언급하였다.

문제 자체를 교정하는 역할도 있지만 새롭게 예방하는 역할들이 훨씬 더 중요하죠. 취약하게 될 수 있는 부분을 미리 사전에 예방할 수 있도록 하는 역할, 교육적 역할도 필요하고요. 또 우리 사회가 보다 사람답게 사는 세상이 되기 위해서 보다 공정한 사회가 되고 보다 사회 정의가 더 실현되는 그런 사회를 위해서 상담자가 조금 더 적극적인 역할을 해야 된다고 봅니다. 소수자나 사회 약자들이 사회에서 생활할 수 있는 부분을 조금 더 안전하게, 그 안에서 자기의 꿈을 실현할 수 있는

사회를 만들기 위해서, 필요하다면 그 약자들을 대변하는 역할도 해야 될 것이고요. 또 우리가 사회의 어떤 정신건강분야의 여러 가지 정책결정을 해야 될 때도 사회가 보다 바람직한 방향으로 갈 수 있도록 관여를 해야 한다고 생각합니다. (참여자 8)

3. 상담의 차별화된 전문 지식과 기술(영역 3)

세 번째 영역에서는 인접분야와 차별화되는 상담의 고유한 전문 지식과 기술을 확인하였으며, 이에 대한 참여자들의 응답은 <표 5>와 같이 4개의 범주로 도출되었다.

<표 5> '상담의 차별화된 전문 지식과 기술' 영역의 범주와 사례 빈도

| 범주 | 빈도 |
|--------------------------|--------|
| 인간에 대한 다각적 이해 및 통합 능력 | 전형적(5) |
| 내담자와 신뢰로운 협력관계 형성 능력 | 전형적(5) |
| 상담과정에 대한 임상적 이해력 및 수행력 | 전형적(4) |
| 상담 도구로서 상담자 자신에 대한 깊은 이해 | 변동적(2) |

1) 인간에 대한 다각적 이해 및 통합 능력

참여자들은 상담자는 내담자의 인지·정서·행동적 특성과 발달배경 등 다양한 정보를 다각적으로 이해하고 이를 바탕으로 현재의 증상과 원인 및 성장가능성을 통합적으로 이해할 수 있는 전문가라는 점에서 인접분야의 다른 전문가들과의 차별점이 있다고 말하였다. 이러한 인식은 전형적인 수준에서 나타났으며 상담 고유의 지식과 기술이 증상의 제거나 완화보다는 인간적, 인격적 성장에 보다 초점을 두고 있다고 보는 관점이었다.

상담전문가들이 가지고 있는 능력 중 하나가 통합하는 능력, 상담심리전문가는 검사를 하지만 거기에 플러스 내담자를 실제로 면담하고서 그리고 상담을 몇 회기 진행하고서 내담자를 전체적으로 통합할 수 있는 눈이 있다고 생각하거든요. 그래서 검사만으로는 설명할 수 없는 것을 볼 수 있고 인간의 심오한 총체적 모습을 다 이해할 수 있거든요. (참여자 5)

인간에 대해 다각적인 관점에서 이해를 잘 하면 결국 인간을 조금 더 통합적으로 바라보게 되고 내담자에게 적절한, 그 사람에 맞춘 이해를 할 수 있고... (참여자 6)

2) 내담자와 신뢰로운 협력관계 형성 능력

절반의 참여자들은 상담자가 내담자와 신뢰로운 관계를 형성할 수 있다는 점을 상담의 독특한 전문성으로 인식하고 있었다. 이는 앞서 영역 1에서 대부분의 참여자들이 상담을 내담자와 상담자간의 협력 과정으로 인식한 것과 같은 맥락으로, 참여자들은 신뢰롭고 탄탄한 협력 관계가 바탕이 되어야 상담 과정이 원활히 진행 될 수 있는 만큼 관계형성이 중요하며 관계형성 능력은 인접한 다른 전문분야 전문가보다 상담전문가에게 더욱 강조되어 요구되는 역량이라고 설명하였다.

다른 분야보다는 내담자와 상담자의 관계가, 좀 더 특별한 거 같아요. 흔히 이야기해서 라포(rapport)라고 하지만, 그 둘 간의 관계를, 굉장히 특별하고 신뢰로운 관계를 형성할 수 있는 그런 것들이 (다른 인접 분야들과는) 좀 차별화 된 것이 아닌가라고 생각을 하고, 그런 능력을 갖추고 있어야 될 것 같아요. (참여자 4)

3) 상담과정에 대한 임상적 이해력 및 수행력

참여자들은 상담자는 상담과정에 대한 이론적 이해에 더하여 임상적 훈련을 통해 실제 상담 과정을 수행 할 수 있는 능력을 갖추고 있다고 보고 있으며, 상담자가 수행하는 상담의 과정은 다른 인접 분야의 전문적 수행에서는 볼 수 없는 독특한 측면을 가지고 있는 것으로 인식하고 있었다. 가령, 상담의 과정은 초기-중기-종결기라는 3단계의 흐름을 가지며 각 단계에서 이루어지는 치료적 작업의 내용과 상담자가 수행해야하는 과업은 내담자의 특성에 따라 달라지며 내담자에게 치료적 개입을 할 시점, 방식 등을 분별하는 능력이 상담 수행능력이라고 보고 있었다.

상담의 과정이 상담을 하는 전문가들한테는 가장 중요한 부분인데, 사회복지나 임상이나 정신의 학자들을 상담의 과정에 대해서는 배우지 않잖아요. 그런데 상담의 과정에 대해서 이론적으로도 배우고 실제적 적용도 학습을 하고 수련을 하는 게 사실 가장 큰 차이고 그것이 전문성이지 않나... 라는 생각이 들어요. 예를 들면 상담을 할 때 우리가 초기부터 내담자를 직면시키거나 그런 것들은 할 수 없잖아요? (중략) 내담자를 변화시키기 위해서 초기 단계에서는 그런 것들을 잘 아껴두었다가 내담자 스스로 준비가 되었을 때, 내담자에게 개입해서 변화를 유도할 수 있는 것들을 분별하는 그런 능력이 다른 분야 전문가들 보다 더 있지 않을까? 상담은 이론만이 아니라 적용적인 학문의 측면이 크잖아요. 그러니까 일단 그게 수행되어야 하는 건데, 상담이 그 수행을 어떻게 할 것인가를 터득하고 알게 되는 게 상담의 과정을 아는 거라서 그게 가장 전문적인 부분의 하나라고 생각해요. (참여자 6)

4) 상담 도구로서 상담자 자신에 대한 깊은 이해

2명의 참여자는 상담 도구로서의 상담자를 언급하였다. 내담자의 정서를 포함한 인지·행동적 특성을 예민하게 파악하고 적절하게 반응하기 위해서는 일종의 치료적 도구로서의 상담자 자신을 충분히 성찰하는 것이 필수적이며, 이는 인접 분야 전문가들과의 차별점이라고 인식하고 있었다.

상담은 사람이 도구잖아요. 그러니까 내 도구를 잘 갖고 닦는 게 굉장히 중요한데, 어떻게 보면 철학을 배우는 거잖아요? 상담이론이라는 것은 전 철학이라 생각하거든요. 사람에 대해 어떤 믿음을 갖고 대하느냐, 그게 잘 내재화가 되고 소화가 되어야 그게 내담자와의 관계 안에서 잘 나올 수 있는데, 그걸 할 수 있게끔 도와주는 과정이 상담전문가가 가질 수 있는 차별성이라 생각이 들어요. (참여자 2)

4. 상담의 고유 영역 혹은 대상(영역 4)

네 번째 영역은 인접분야와 차별화되는 상담의 전문 영역과 대상에 대한 인식을 분석한 것으로, 결과는 <표 6>에 제시된 바와 같다.

<표 6> '상담의 고유 영역 혹은 대상' 영역의 범주와 사례 빈도

| 범주 | 빈도 |
|-----------------------------|--------|
| 성장이 필요한 전반적 영역(대상과 영역이 포괄적) | 전형적(6) |
| 병리증상을 보이는 내담자 | 전형적(5) |
| 비교적 덜 병리적인 내담자 | 전형적(4) |
| 발달 과정에 있는 아동과 청소년 | 전형적(4) |

1) 성장이 필요한 전반적 영역(대상과 영역이 포괄적)

대부분의 참여자들은 상담은 대상과 영역이 포괄적이며 다양한 영역 주제를 두루 다룰 수 있다고 인식하고 있었다. 또한 자신에 대한 이해와 성장을 요하는 누구나 상담의 수혜자가 될 수 있다고 생각하고 있었다.

상담전문가는 거의 모든 대상을 커버할 수 있다고 생각해요. 그런 게 조금 차별적인 게 아닌가요. 다른 영역은 뭔가 부족한 것을 메우는 역할을 하거나, 물론 상담도 그렇지만, 비교적 상담은 조금 더 성장에 가까운 작업을 하는... (참여자 4)

2) 병리증상을 보이는 내담자

참여자들은 정신장애로 진단 받은 병리증상을 보이는 내담자의 경우 약물치료가 필요하지만, 상담을 통한 개입이 동시에 진행 되는 것이 효과적이기 때문에 이들 역시 상담의 주된 대상으로 인식하고 있었다. 이는 전형적인 수준으로 분석되었다.

상담 과정 및 성과 연구결과들을 보면, '약물 치료만 했을 때는 효과적이지 않고 약물치료와 상담이 병행되었을 때만 가장 효과적이다'라는 연구결과들이 일관성 있게 나오고 있기 때문에 굉장히 병리적인 사람이라 하더라도 자기가 어느 정도 최소한의 기능을 하기 까지는 약물의 도움이 필요하더라도, 그러면 그 기능을 하게 되었을 때 다시 원래 가지고 있는 문제로 돌아가지 않고 변화를 추구하기 위해서는 상담이 절대적으로 필요하죠. (참여자 1)

3) 비교적 덜 병리적인 내담자

참여자들은 앞서 병리증상을 보이는 내담자도 상담 대상자로 인식하고 있었지만 더불어 병리증상을 보이지 않는 내담자 또한 상담 대상자로 인식하고 있었는데, 이는 첫 번째 범주인 '성장이 필요한 전반적 영역(대상과 영역이 포괄적)'과 맥락을 같이 하는 분석 결과로 볼 수 있다. 그들은 사회적으로 일반적인 기능이 가능하며 약물치료가 필요 없는 내담자의 경우에도 성격적으로 미성숙한 부분을 성장시키고 당면 문제를 보다 기능적으로 해결하도록 조력할 필요가 있다면, 이는 상담자가 해야 할 역할이라고 생각하였다.

문제나 증상이 심각하지 않지만 삶의 시행착오적인 문제, 어려움을 가지고 있는 사람을 대상으로 할 때는 상담에서 훨씬 더 전문성과 효과성을 거둘 수 있다고 생각해요. 왜냐하면 상담은 기본적으로 임파워먼트(empowerment)잖아요. 힘을 주고 잘 할 수 있는 거를 조금 더 잘 할 수 있도록 도와주고, 병리적인 특성을 부각시키는 것이 아니니까. (참여자 5)

4) 발달 과정에 있는 아동과 청소년

참여자들은 아직 발달 과정에 있는 아동과 청소년이 주로 생활하는 환경인 학교를 상담의 중요한 영역으로 인식하고 있었다. 아동과 청소년은 성장 가능한 자원이 많으며 발달과정에서 다양한 시행착오를 겪고 있고 미래를 준비하는 시점에 있어 이들의 건강한 성장과 발달을 돕는 데 상담이 결정적인 도움을 줄 수 있다고 설명하였다.

학교라는 셋팅(setting) 안에서 상담자가 굉장히 잘 기능할 수 있다고 생각해요. 왜냐하면 발달적인 것들이 굉장히 고려되어야 되는 그런 시기이고 그리고 사실 예방적인 접근들도 매우 중요한 곳이고 그리고 당연히 진로라는 것은 학생의 어떤 문제를 가지고 오든지 간에 연결되는 주제이고, 그리고 그 학생의 큰 그림, 애가 지금 단순히 문제행동을 보여서 왔지만 그래도 애는 어떤 애지? 애는 어떤 강점을 가지고 있지? 애는 지금 어떠한 것을 하고 싶어 하지? 그런 전체적인 맥락에서 좀 봐주는 것이 필요한 게, 아무래도 학교 셋팅이 아닌가... (참여자 1)

5. 전문성 제고를 위해 상담자 훈련 과정에서 강화되어야 할 요소(영역 5)

다섯번째 영역은 상담의 전문성 제고를 위해 상담자 훈련 과정에서 강화되어야 할 요소에 대한 인식을 분석한 것으로 <표 7>과 같이 4개의 범주로 도출되었다.

<표 7> '전문성 제고를 위해 상담자 훈련 과정에서 강화되어야 할 요소' 영역의 범주와 사례 빈도

| 범주 | 빈도 |
|-------------------------|--------|
| 이론적 지식과 실무 역량 강화 | 전형적(5) |
| 상담 윤리 역량 강화 | 전형적(5) |
| 수퍼비전의 질 강화 | 변동적(3) |
| 상담자 교육과정의 표준화 및 자격의 제도화 | 변동적(3) |

1) 이론적 지식과 실무 역량 강화

대부분의 참여자들은 전문성 제고를 위해서는 상담자 교육과정에서 상담이론에 대한 이해와 함께 이론적 지식을 실제에 적용할 수 있도록 상담과정에 대한 실천 훈련이 필수적으로 이루어져야한다고 인식하고 있었다. 참여자들은 이론적 지식을 실제에 적용할 수 있는 역량의 중요성을 강조함과 동시에 그럼에도 불구하고 현재 국내의 상담자 교육과정에서 실무 역량 훈련이 소홀하게 이루어지고 있다는 점을 지적하였다.

갖춰야 될 지식이나 훈련을 통한 기술을 습득해야 한다고 생각해요. 여러 가지 이론도 배우면서 실습도 해봐야 하는 거죠. 이론과 실습이 두 개 다 동시에 충분히 이뤄져야 된다고 생각하죠. 훈련 과정에서 연습할 필요가 있는데 그게 꼭 구체적으로 어떤 이론에 근거해서 할 수도 있지만, 결국 그 사람이 현장에서 자기 나름의 방법을 가지고 상담을 할 것 아니에요. 그걸 미리 연습해 볼 수 있는 실습시간이 필요한 것 같아요. 실제 내담자를 만나기 전에 훈련이 필요한 거죠. (참여자 4)

하나의 이론들 마다 깊이 있게 계속 실무적으로 들어갈 수 있는 슈퍼비전도 받고 그렇게 할 수 있는 과목을 계속 개설해서 (모든 이론을 실제적으로) 다 경험해보고, '아, 이 사람한테는 이런 접근이 맞구나' (중략) 최소 수련 요건이 있다든지 practicum(실습) 수업을 의무적으로 듣게 하든지 그런게 없다면, 제가 practice(실무) 중심의 수업을 많이 개설해놓아도 학생들이 안 들어요. 학생들이 상담교사 임용 시험 과목과 연관되어 있는 과목 중심으로 들으려하니... 실무적인 트레이닝 없이 상담사가 되는 게 저는 불안하게 느껴져요. (중략) 실무적 트레이닝을 required(의무화)하지 않고 보냈을 때 나중에 후폭풍이... (참여자 1)

2) 상담 윤리 역량 강화

상담 과정에서 직면할 수 있는 다양한 윤리적 딜레마를 해결할 수 있는 역량을 향상시키는 것 또한 상담전문성 제고를 위해 필수적인 부분이라는 인식도 전형적인 수준으로 나타났다. 참여자들은 상담 과정의 특성상 다양한 윤리적 문제에 직면할 수 있는 여지가 많다는 점을 언급하면서 상담자의 윤리적 민감성은 상담의 과정 및 결과에 영향을 미친다는 점을 강조하였다. 더불어, 그들은 윤리 교육의 중요성에도 불구하고 현재 대학원 교육과정에서는 윤리 교과목이 개설되어 있지 않거나, 선택 과목으로 개설된 경우 학생들이 수강신청을 하지 않는 경우가 많다는 점을 지적하였다.

윤리상담이라고 해야 하나? 이런 수업을 저는 (미국에서) 대학원 1학기 때부터 들었거든요. 근데 한국에는 거의 없는 거 같아요. 그래서 제가 OO대학교에 있을 때 만들어보자 했었는데, 저도 사실 가르칠 자신이 없는 거예요. 이게 한국의 상황을 잘 모르겠고 법적인 부분도 잘 모르겠고, 이 수업을 해주실 분을 못 찾겠더라고요. 그래서 수업시간 중간에 간간히 다루지만 그래도 여전히 부족한... (참여자 3)

상담자 교육에서 빼놓을 수 없는 게 상담윤리 교육인거 같아요. 그래서 같이 병행하면 좋겠는데 윤리 교과목은 따로 마련해 놓아도 학생들이 비중을 낮게 뒤서 그런지 별로 인기가 없더라고요. 그렇지만 필수교과목으로 포함되어야 한다고 생각해요. (참여자 5)

3) 슈퍼비전의 질 강화

몇몇의 참여자들은 상담의 질 향상을 위한 슈퍼비전의 중요성을 언급하였으며 현재 교과목으로 혹은 교과목이 아닌 방식으로 이루어지고 있는 슈퍼비전의 질을 강화함으로써 상담자들이 자신의 전문성을 향상시킬 수 있는 현실적 기회를 늘려나갈 필요가 있다고 응답하였다. 참여자들은 국내에서는 슈퍼비전이 교과목으로 개설되거나 혹은 실습 과정에서 이루어지고는 있지만, 그 과정에서 다양

한 슈퍼바이저에게 슈퍼비전을 받을 수 있는 현실적 기회가 부족하며, 특히 대부분의 슈퍼비전 진행 방식은 토론을 통해 적절한 상담 방향을 논의해 가기 보다는 대부분 슈퍼바이저의 일방적 의견 전달과 평가로 이루어지는 것은 문제가 있다고 지적하였다. 이러한 일방적 방식은 상담자의 전문성 강화를 위한 효과적인 방식이 될 수 없다는 것이 참여자들의 관점이었다.

제가 트레이닝 받을 때 개인 슈퍼바이저 따로 있고, 집단에 대한 슈퍼바이저 따로 있고, 다문화에 대한 슈퍼바이저 따로 있고, 슈퍼비전에 대한 슈퍼바이저 따로 있고, 그래서 굉장히 많은 사람들에게 슈퍼비전을 받으며 다양한 역할과 그 안에서 이론이 어떤 식으로 접목되는지를 볼 수 있는 기회가 있고 관찰하고 볼 기회가 있었는데, 국내에서 이루어지는 슈퍼비전은 남이 하거나 본인보다 더 경력이 있는 상담자가 상담을 어떻게 하는지를 볼 기회는 없고, 일방적으로 그러면 된다, 안 된다, 뭐가 문제다, 이렇게 진행되는 경우가 대부분이거든요. 그래서 그걸 쌍방으로 보면서 배울 수 있는 기회가 있으면 좋겠어요. (참여자 2)

4) 상담자 교육과정의 표준화 및 자격의 제도화

일부 참여자들은 상담자 교육과정의 표준화와 제도화가 필요하다고 믿고 있었다. 이들은 현재 대부분 대학원 수준에서 이루어지고 있는 상담자 교육과정은 대학에 따라, 전공 개설 학과에 따라 지나치게 이질적이어서 적절한 수준의 전문성 훈련이 이루어졌는지를 판단할 수 있는 기준이 사실상 부재하다고 지적하였다. 그들은 해외의 경우처럼 상담자 교육 프로그램에 대한 인증(accreditation) 제도가 설립되어야 하며, 이러한 제도에 따라 핵심적으로 개발되어야 할 역량(competency)이 명시되고 각 역량을 담보할 수 있는 인정 교과목 리스트가 제시되며, 양질의 교육이 이루어지기 위해서는 교육 환경(예, 교원의 수, 시설)에 대한 기준도 마련되어야 한다는 의견을 제시하였다. 더불어 표준화된 교육과정을 바탕으로 상담 자격을 부여하는 기준을 공인화하고 법적인 제도를 마련함으로써 상담 자격증의 공신력을 확보하는 것이 필요하다고 인식하고 있었다.

각 학교가 프로그램마다 제공하는 트레이닝이 너무 다르잖아요? 그 최소한 상담심리 석사나 박사, 이렇게 박사학위나 석사학위가 있으면 이 정도 practicum은 다 했었고 이 정도 슈퍼비전은 다 받았고... 그런 게 좀 있으면 좋겠어요. (참여자 1)

대학원 프로그램이 좀 더 제도화되고 그렇게 돼야, 우리가 그렇게 프로그램이 제도화가 돼야 또 자격증도 그만큼 인정 받을 수 있는 그런 공신력 있는 자격증이 나올 테고, 그래야 우리가 상담자로서 정체성이 확실히 잡힐 수 있을 것 같아요. (참여자 3)

IV. 논의

본 연구에서는 상담 전공 대학 교원들을 대상으로 상담의 전문직 정체성에 대한 그들의 인식을 확인하였다. 이를 위하여 대학의 중견급 교원 8명을 대상으로 개별 인터뷰를 통해 자료를 수집하였으며, 합의적 질적 연구(CQR) 방법으로 자료를 분석한 결과, 5개의 영역과 19개의 범주가 도출되었다. 주요 결과를 중심으로 논의를 진행하면 다음과 같다.

상담의 정의 영역에서 참여자들은 상담은 내담자와 상담자가 공동의 목표를 가지고 협력해 나아가는 과정으로, 이 과정에서 집중적이고 역동적인 상호작용이 일어난다고 인식하였다. 협력을 중심으로 한 상호작용을 강조한 참여자들의 응답에는 수많은 실증 연구를 통해 범이론적인(pan-theoretical) 치료 요인으로 확인된 상담관계(Norcross, 2002)와 이러한 상담관계를 대표하는 작업동맹(working alliance)에 대한 상담분야의 오랜 관심이 반영되어 있다. 특히 상담자와 내담자가 정서적 유대를 바탕으로 상담목표와 이러한 목표를 달성하기 위한 과업에 대해 합의하며 상호 협력해 가는 것으로 정의되는 작업동맹(Bordin, 1979)은 상담의 효과성과 성과에 기여하는 핵심 변인으로 주목 받아 왔다(김은하, 박승민, 2011; 이정숙, 금명자, 2019). 또한 상담의 목표는 표면적으로 드러난 문제 해결에 한정되기 보다는 궁극적으로 내담자의 전인적 성장을 촉진하고 내담자가 자신의 삶에서 임파워먼트(empowerment)를 갖게 하는 것에 있다고 보는 관점이 전형적이었다. 이러한 연구 결과는 국내외에 출간되어 활용되고 있는 상담 전공 서적들(천성문, 이영순, 박명숙, 이동훈, 함경애, 2015; Corey, 2015)에서 제시한 상담의 개념과 동일하며, 장유진(2015)의 연구에서 확인된 전문상담자들의 관점과도 일치한다. 따라서 상담의 정의에 관해서는 상담분야의 대다수 구성원들이 매우 공통적인 관점을 가지고 있는 것으로 해석된다.

상담자의 역할 영역에서도 이와 같은 상담에 대한 관점에 부합하는 내용이 언급되었는데, 상담 과정에서 상담자는 내담자의 성장을 조력하고 촉진하는 협력자의 역할을 수행한다는 참여자들의 인식이 두드러졌다. ‘성장을 조력하고 촉진하는 협력자’라는 표현에는 문제 해결의 주체는 내담자라는 의미가 내포되어 있는데, 이는 문제 해결에 있어 상담자가 주도적인 역할을 해야 한다는 입장과 내담자의 문제 해결을 측면에서 지원하는 역할을 해야 한다는 입장이 동시에 나타난 장유진(2015)의 연구결과와 비교해 볼 때 눈여겨 볼만한 결과이다. 이러한 차이는 인터뷰 참여자들의 특성과 관련된 것으로 보이는데, 본 연구에 참여한 대학 교원들의 경우 표면적 문제 해결에서 그치기보다는 비교적 오랜 기간이 소요될지라도 동일한 문제로 다시 어려움을 경험하지 않도록 내담자의 궁극적인 내적 성장을 도모하는 것에 무게를 두고 있다. 반면, 장유진(2015)의 연구에 참여한 현장의 상담자들은 궁극적인 내적 성장도 중요하지만 내담자가 당면하고 있는 문제를 신속하게 해결하는 데 우선순위를 두었을 가능성이 있다. 이 외에도 대부분의 참여자들은 내담자가 자신의 경험과 가치를 있는 그대로 드러낼 수 있도록 상담자가 안전한 피난처로서의 역할을 해 주어야 한다고 진술하였는데, 장유진(2015)의 연

구에서 전문상담자들 역시 상담자가 내담자의 인식과 경험을 공감해 주고, 인정하고 타당화해 주며, 내담자의 존재를 온전히 수용해 주면서 함께 있어주는 것이 상담자의 가장 중요한 역할이라고 인식하고 있어 현장의 전문상담자와 대학 교원 간의 인식이 일치하고 있음을 확인할 수 있다.

상담자의 역할 영역의 마지막 범주로 드러난 ‘적극적 예방의 역할’은 본 연구에서 추가로 발견된 내용으로, 참여자들은 이러한 상담자의 역할에 사회정의 실현을 위한 역할도 포함된다고 주장하였다. 이는 상담자 훈련 모델이 ‘과학자-실무자 모델(scientist-practitioner model)’에서 ‘과학자-실무자-옹호자 모델(scientist-practitioner-advocate model)’로 확장되고 있는 최신의 동향(Mallinckrodt, Miles, & Levy, 2014; Ratts & Greenleaf, 2018)이 반영된 것으로 해석할 수 있다. 상담자의 옹호자 역할이란 내담자의 개인내적 혹은 대인관계 문제를 다루는 것을 넘어 내담자의 기능이나 발달을 방해하는 사회적, 환경적, 체제적 문제를 탐색하여 이를 변화시키는 적극적인 역할을 수행하는 것(Beer, Spanierman, Greene, & Todd, 2012; Fouad, Gerstein, & Toporek, 2006; Goodman et al., 2004)을 말한다. 이러한 참여자들의 목소리는 사회경제적 지위에 따른 불평등과 실업과 같은 사회문제가 개인의 심리적 어려움을 가중시키고 있는 현 상황에서 상담자 역시 심리내적 요인에만 초점을 두는 전통적인 패러다임에서 벗어나 보다 거시적인 사회문제의 해결에 동참해야 한다는 학자들의 최근 주장(이소연, 서영석, 김재훈, 2018; 임은미, 2015; 최가희, 2018)과 궤를 같이 한다.

상담의 차별화된 전문 지식 및 기술과 관련하여 본 연구에 참여한 대학 교원들은 상담자는 인간 개인의 특성을 부분적으로 파악하기 보다는 다각적이고 통합적인 관점에서 이해할 수 있어야 하며, 이 역량에 기반을 두어 내담자의 성장을 조력할 수 있어야 한다는 점을 강조하였다. 이는 맥락이나 상황에 따라 모순적이거나 불가해한 특성을 보이는 복잡한 인간 존재를 특정한 문제나 증상으로 진단하거나 단일한 이론적 관점에서 재단하지 않고 다학문적인 관점에서 통합적으로 이해하려는 노력을 기울여야 한다는 아이디어였다. 이와 더불어, 상담의 정의 영역에서 상담자와 내담자 간의 협력을 언급한 교원들은 이와 일관되게 신뢰로운 협력관계 형성 능력이라는 측면에서 상담자가 인접분야 전문가들에 비해 전문성의 우위를 점해야 한다고 주장하였다. 이를 치료적 도구로서의 상담자 자신에 대한 깊은 이해가 상담 고유의 전문성일 수 있다는 참여자들의 응답과 연결하면, 한 인간으로서의 자신의 모습에 대한 이해와 수용이 선행되어야 내담자 역시 온전하게 이해하고 수용하며 진정성 있게 내담자와 상호작용할 수 있게 되어 결국 상담관계 자체가 내담자에게 교정적 치유 경험을 제공하는 환경으로 작용(Teyber & Teyber, 2016) 할 수 있다는 의견으로 정리할 수 있다. 이처럼 참여자들은 내담자와의 관계 자체를 치료적으로 활용하는 것을 상담 고유의 특성으로 믿고 있었다.

본 연구에 참여한 대학 교원들이 지목한 또 다른 차별적인 상담자의 전문성은 상담과정에 대한 임상적 이해력 및 수행력이었는데, 상담자는 실습 및 인턴 경험을 바탕으로 초기-중기-종결기로 이루어지는 일련의 상담과정에서 어떤 일이 일어나며 각 단계에서 어떤 과업이나 역할을 수행해야 하는지를 인지적으로 이해하고 실천적으로 적용할 수 있는 능력을 갖추고 있다는 내용이었다. 인터뷰 내

용의 전후 맥락을 고려해 보면, 상담자는 점진적으로 일어나는 내담자의 변화 과정을 촉진하고 이에 맞추어 적절한 개입을 할 수 있는 역량을 갖추어야 한다는 의견으로 정리해 볼 수 있다. 실제 사회복지전문가, 임상심리전문가, 정신의학과와 같은 인접분야 전문가들도 상담서비스를 제공하고 있는 현실을 감안하면, 이상에서 기술된 전문적 지식과 기술을 상담자만이 가진 차별적 역량이라고 결론짓기보다는 상담이 전문직으로서의 정체성을 확립하고 경쟁력을 갖추기 위해 인접분야에 비해 보다 중점을 두어야 할 역량으로 이해하는 것이 타당할 것으로 보인다.

본 연구를 통해 도출된 네 번째 영역은 다른 인접분야의 전문가들에 비해 상담자가 보다 전문성을 발휘할 수 있는 영역 및 대상에 관한 것으로, 결과적으로 상담은 성장을 필요로 하는 모든 대상이 수혜자가 될 수 있으며 따라서 삶의 전반적 영역이 모두 상담의 영역이 될 수 있다는 교원들의 인식이 지배적이었다. 이는 비교적 덜 병리적인 내담자군을 상담 대상으로 인정함과 동시에 과거에는 상담 대상으로 간주하지 않았던 병리적 내담자군(Gale & Austin, 2003)까지 포함하여 상담의 대상을 확장하여 이해하는 참여자들의 인식을 보여주는 결과이다. 장유진(2015)의 연구에서도 변동적인 수준의 빈도이긴 했지만 이와 유사한 전문상담자들의 인식을 보여주었다. 이러한 인식은 약물치료는 증상을 완화시킬 수는 있지만 궁극적인 문제 해결이나 원인을 치료하지는 못하고 대상자의 심리적 성장을 도모할 수는 없다는 점에 한계가 있으며 이러한 한계점은 상담을 통해 보완할 수 있다는 관점(권석만, 2017)에서 볼 때 타당하다. 실제로 많은 연구자들(윤상영, 한재희, 2012; 이명선, 정우정, 황은미, 2016; Butler & Beck, 2000; Majewicz-Hefley & Carson, 2007; Rehm, Wagner, & Ivens, 2001)이 약물치료와 상담이 병행될 경우 더 좋은 치료 효과를 보인다는 점을 강조하고 있어 본 연구결과를 뒷받침해 주고 있다. 하지만, 상담자들이 과연 심각한 정신병리를 보이는 내담자를 대상으로 효과적으로 상담할 수 있는 역량을 갖추고 있는지에 관해서는 회의적인 시각(장유진, 2015; Gale & Austin, 2003)도 있어 후속 연구를 통한 추가적인 논의가 필요한 것으로 보인다. 또한, 본 연구에 참여한 대학 교원들은 아직 성장기에 있어 변화 가능성이 높은 아동과 청소년을 상담의 전문성이 분명히 발휘될 수 있는 대상으로 지목하였다. 아동 및 청소년 상담의 목표가 주로 발달 과업의 해결, 잠재 가능성의 실현, 건강한 사회 적응(박성수, 김혜숙, 이숙영, 김창대, 유성경, 1997)이라는 점을 고려할 때 예방과 성장을 목표로 한 상담적 개입이 보다 전문성을 발휘할 수 있는 대상으로 아동과 청소년이 지목되는 것(장유진, 2015)은 자연스러운 결과로 이해된다.

전문성 제고를 위해 상담자 훈련 과정에서 강화되어야 할 요소와 관련된 참여자들의 반응에서는 기존 연구에서 확인되지 않은 새로운 주제가 도출되기보다는 현재 제대로 이루어지고 있지 않은 부분에 대한 비판적인 목소리가 두드러졌다. 이론적 지식과 실무 역량을 균형적으로 함양하는 것은 사실상 상담자 훈련의 근간을 이루는 원칙(Gladding, 2005)인데, 본 연구에 참여한 대학 교원들은 실무 역량을 개발하기 위한 훈련이 충분히 이루어지고 있지 못하다는 데 의견을 함께 하였다. 참여자들이 지적한 바와 같이, 미국의 경우 '상담 및 관련 교육 프로그램 인증 위원회(CACREP)'의 기준에 따라

대학원 교육과정에 상담 실습 과정이 필수로 포함(김인규, 최현아, 2017)되어 있는데 반해, 국내의 경우 그렇지 않아 대학원생들은 상담 수련 기관을 개인적으로 찾아 실습을 병행하고 있는 실정이다. 이는 자격증을 발급하고 있는 국내 관련학회들이 상담실습 시간이나 수퍼비전 경험의 횟수를 상향 조정하는 등(한국상담심리학회, 2018; 한국상담학회, 2018) 자격 요건을 강화하고 있는 추세를 감안하면 시급히 해결되어야 문제인 것으로 보인다. 더불어, 참여자들은 상담과정에서 직면할 수 있는 윤리적 이슈나 갈등을 분석하고 해결할 수 있는 상담 윤리 역량의 중요성도 강조했는데, 이는 상담자 교육과정에서 윤리 교육의 중요성을 주장한 연구자들(우홍련, 허난설, 이지향, 장유진, 2015; Hill, 2004; Kitchener, 1986; Shaw & Tarvydas, 2001)의 시각과 일치한다. 이러한 공통된 인식에도 불구하고 실제 국내 대학원에서는 상담 윤리를 교과목으로 채택하고 있는 경우가 거의 없고, 학회 차원에서 이루어지고 있는 윤리 교육 역시 일회성으로 형식적인 수준에 그치고 있는 실정이다. 참여자들은 대학원에 상담 윤리 과목을 개설하더라도 전문성 있는 강사가 부족하고 학생들의 관심도 낮아 폐강되는 경우가 많으면서 상담 수련생의 윤리적 민감성을 증진시킬 수 있는 집중적인 훈련의 기회가 절실히 필요하다는 의견을 개진하였다.

앞서 기술한 상담 실습 기회의 부족과 윤리 교육의 부재 문제는 본 연구의 참여자들이 주장한 ‘상담자 교육과정의 표준화 및 자격의 제도화’를 통해 그 해결의 실마리가 제시된 것으로 해석할 수 있다. 현재 국내에는 표준화된 상담 교육과정이 없어 교육기관에 따라 그 형식과 내용이 각기 다르게 운영되고 있고 이에 대한 공식적인 검증도 이루어지지 않고 있으며(김인규, 조남정, 2016; 김인규, 최현아, 2017), 상담 관련 자격증의 남발로 수천 개의 민간자격증이 등록되어 있으나 자격증 발급 기준에 대한 체계적인 관리는 이루어지지 않고 있어(김동일, 김인규, 서영석, 2017; 김창대, 이은경, 김인규, 2013) 상담에 대한 대중의 신뢰와 상담의 전문성이 심각하게 위협받고 있는 상황이다. 따라서 참여자들이 주장한 교육과정의 표준화와 자격의 제도화는 국내에서 상담분야가 정체성을 확립하기 위해 필수적으로 달성해야 할 과업(Puglia, 2008)으로 볼 수 있다. 이와 더불어, 본 연구의 참여자들은 상담 수퍼비전이 상담 수련생의 전문성 향상에 매우 핵심적인 과정임에도 불구하고 현재 행해지고 있는 수퍼비전은 위계적인 관계를 바탕으로 일방적, 지시적, 비판적 방식으로 진행되고 있다는 점에서 그 효과성에 의문을 제기하였다. 실제로 실증 연구에서도 수퍼바이저들은 이러한 방식의 수퍼비전에 대한 부정적인 인식과 거부감(조운진, 이은진, 유성경, 2014; 홍영식, 한재희, 2012)을 보이며 이러한 부정적인 반응으로 인해 수퍼바이저가 전하는 피드백에 대한 수용도 역시 떨어지는 것으로 보고(이두희, 장유진, 2019)되고 있어, 수퍼비전의 질 강화를 위한 노력이 필요한 시점임은 분명해 보인다.

상담의 전문직 정체성에 대한 상담 전공 대학 교원들의 인식을 탐색한 본 연구의 의의를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 결과는 상담자 교육 모델의 기초 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다. 지금까지 표준화된 상담자 교육과정을 개발해야 한다는 주장이 끊임없이 제기되어 왔으나(문수정, 김계현, 2000; 명대정, 2000; 박애선, 황미구, 2008; 이숙영, 김창대, 2002; 최해림, 김영혜, 2006),

구체적으로 어떤 요소들이 이러한 교육과정에 포함되어야 하는지에 대해서는 뚜렷한 지침을 제시하지 못했다. 본 연구에서는 상담 전공 대학 교원들의 관점에서 상담자들이 조력분야에서 경쟁력을 갖추기 위해 습득해야 할 전문적 지식과 기술이 무엇인지 확인하고 현재 국내에서 이루어지고 있는 상담자 교육의 문제점을 제시함으로써 향후 상담자 교육에서 집중적으로 보완되어야 할 점이 무엇인지를 보여주었다. 둘째, 본 연구는 현장의 상담전문가들을 대상으로 상담의 전문직 정체성에 대한 인식을 탐색한 장유진(2015)의 연구를 대학 교원을 대상으로 확장하였다는 데 의의를 둘 수 있으며, 이 연구결과와 함께 본 연구에서 도출된 영역과 범주는 이후 상담의 전문직 정체성을 평가하기 위한 측정도구 개발의 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 측정도구가 개발되면 향후 상담 수련생을 포함해 상담분야의 다양한 구성원들을 대상으로 한 대단위의 양적 연구가 가능할 것이며, 이를 통해 상담분야가 공유하는 전문직 정체성에 대한 보다 확증적인 결론을 도출할 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 성별, 연령, 소속기관의 유형 등의 균형을 고려하여 참여자들을 선정함으로써 연구결과의 전이가능성을 높이고자 노력하였다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서 고려하지 못한 변인 혹은 차원에 따라서도 전문직 정체성에 대한 인식이 달라질 수 있어 본 연구결과를 해석함에 있어 주의가 필요하다. 예를 들어, 상담의 전문직 정체성에 대한 인식은 교원 자신의 전문직 정체성에 의해 영향을 받을 가능성이 크다. 이를테면, 교원 자신이 연구자로서의 정체성이 강하나, 상담자로서의 정체성이 강하나, 교육자로서의 정체성이 강하나에 따라서도 전문직 정체성에 대한 인식이 이질적일 수 있다. 아울러, 본 연구의 참여자들은 주로 5~15년의 경력을 가진 교원이었는데, 경력 초기 단계의 교원과 경력 후기 단계의 교원의 전문직 정체성에 대한 인식은 다를 수 있을 것이다. 따라서 향후 연구에서는 본 연구에서 고려하지 않은 변인이나 차원을 기준으로 참여자의 동질성을 확보한 후, 본 연구에서 드러난 주제의 구조 및 내용과 비교하여 어떤 차이를 보이는지 확인해 볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구의 대상자로 대학 상담 전공 교원들을 선정한 이유는 이들이 예비 상담자들에게 미치고 있는 영향력(상담의 전문직 정체성에 대한 오리엔테이션, 명시적·암묵적 교육과정, 역할 모델 등)을 고려하였기 때문이다. 하지만 본 연구결과만으로는 이들의 전문직 정체성에 대한 인식이 실제 교육 과정에서 어떻게 발현되고 있는지는 확인하기 어렵다. 따라서 향후 연구에서는 이들의 인식이 실제 상담자 교육과 수련 과정에서 어떻게 나타나고 있는지를 확인하고 이에 대한 평가와 개선방향에 대한 시사점을 도출할 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 질적 연구로 결과의 일반화를 목적으로 수행되지 않았기 때문에 본 연구에서 드러난 주제의 구조와 내용은 예비적이고 탐색적인 결과로 이해되어야 할 것이다. 본 연구의 결과는 상담자를 교육하는 위치에 있는 교원들의 인식을 조명한 것이므로 향후 상담분야의 다양한 구성원들을 대상으로 대단위 표집의 양적 연구가 이루어진다면 상담의 전문직 정체성에 대한 공동의 인식이 보다 명료하게 드러날 것이다. 넷째, 전문적 지식과 기술은 유사분야 간 공유되는 부분도 있고 특정 전문직이 고유하게 보유하고 있는 부분도 있다는 점(Bronstein, 2003)을 고려하면, 본 연구에서 참여자들

이 상담 고유의 전문적 지식과 기술이라고 언급한 내용 중 일부는 사실상 인접분야 전문가들도 보유하고 있을 가능성이 높다. 따라서 향후 연구에서는 상담분야 고유의 전문성과 인접분야와 공유하는 전문성이 구별되어 탐색되어야 할 것으로 보인다. 아울러, 참여자들이 제시한 전문적 지식과 기술에는 상담자가 이미 충분히 갖추고 있다고 믿는 부분과 향후 보강되어야 한다고 보는 부분이 섞여 있다고 보는 것이 타당하다. 따라서 이러한 두 부분을 구별하여 탐색하는 연구가 수행된다면 상담의 전문직 정체성 확립에 보탬이 되는 시사점을 줄 것으로 보인다.

참고문헌

- 강진령, 손현동, 조은문 (2005). 중학교 상담교사의 역할에 대한 요구 분석. **청소년상담연구**, 13(2), 61-74.
- 권석만 (2017). **현대 심리치료와 상담이론**. 서울: 학지사.
- 김광수 (2016). 인성교육 실현을 위한 학교상담의 역할과 과제. **초등상담연구**, 15, 579-601.
- 김동일, 김인규, 서영석 (2017). **청소년상담사자격제도 개선 연구**. 부산: 한국청소년상담복지개발원.
- 김민규 (2015). 고용센터 직업상담사의 업무환경이 심리적 안녕감에 미치는 영향: 전문직 정체성의 매개효과. **HRD 연구**, 17(3), 23-45.
- 김영달 (2016). 초등학교 전문상담교사의 역할과 상담모델. **상담과 지도**, 51, 275-294.
- 김영진 (2015). **기업상담자가 인식한 수퍼비전 요구에 대한 개념도**. 석사학위논문. 한국상담대학원대학교.
- 김은주 (2014). 자아초월상담 전공자의 정체성 탐색 경험 연구. **상담학연구**, 15(3), 1319-1341.
- 김은하, 박승민 (2011). 작업동맹(working alliance)에 관한 국내 연구의 동향. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 23(1), 1-25.
- 김인규 (2018). 국내 상담자의 현황과 발전방향. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 30(3), 475-493.
- 김인규, 조남정 (2016). 학부 상담교육 인증기준 개발. **상담학연구**, 17(6), 87-104.
- 김인규, 최현아 (2017). 한국형 상담교육인증체제 구축방안 연구. **상담학연구**, 18(3), 43-57.
- 김정숙, 유금란 (2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진과의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 22(1), 53-69.
- 김지연 (2014). **전문상담교사의 직업 적응과정 연구**. 박사학위논문. 서울대학교.
- 김지연, 김동일 (2015). 전문상담교사의 직업 적응 유형 탐색. **상담학연구**, 16(4), 157-175.
- 김지연, 김동일 (2016). 학교상담자 역할에 대한 학교관리자의 인식. **상담학연구**, 17(3), 377-398.
- 김지정, 이영순 (2014). 전문상담교사의 적응과정. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(2), 223-244.
- 김창대, 이은경, 김인규 (2013). **청소년상담사자격검정제도 개선 연구**. 부산: 한국청소년상담복지개발원.
- 김효정 (2017). **숙련기업상담자의 직업적응 과정**. 박사학위논문. 숙명여자대학교.
- 김희선 (2018). 한국사회의 불안과 분노와 기독교(목회)상담가의 역할. **신학과 실천**, 59, 407-437.
- 남현주 (2014). **기업상담자 역량모형 개발**. 박사학위논문. 부산대학교.
- 노미화, 최연실 (2018). 가족상담사의 전문직 정체성에 대한 질적 연구: 구성요소를 중심으로. **한국가정관리학회지**, 36(3), 45-61.
- 명대정 (2000). **상담의 전문직화 방안: 주요전문직(변호사, 의사, 공인회계사)의 선행분석을 기초로**. 석사학위논문. 서울대학교.

- 문수정, 김계현 (2000). 상담수퍼비전 교육내용 요구분석-상담자의 경력수준을 중심으로. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 12(1), 1-18.
- 박성수, 김혜숙, 이숙영, 김창대, 유성경 (1997). **청소년상담원리**. 서울: 한국청소년상담원.
- 박애선, 황미구 (2008). 한국 상담의 정체성 확립을 위한 발전과제. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 20(4), 903-929.
- 서지영, 김희정 (2011). 전문상담교사의 역할 수행 스트레스가 소진에 미치는 영향. **교원교육**, 27(3), 227-250.
- 송재홍 (2016). 평생학습사회에서 학습 조력자로서 상담자의 역할과 과제. **평생학습사회**, 12(2), 25-47.
- 심윤정 (2012). 기업상담자의 기업 내 적응 경험에 대한 내러티브 탐구: 대기업 내 여성 상담자를 중심으로. **상담학연구**, 13(4), 1819-1843.
- 우홍련, 허난설, 이지향, 장유진 (2015). 한국 상담자들이 경험한 윤리 문제와 대처 방법 및 상담 윤리 교육에 관한 실태 연구. **상담학연구**, 16(2), 1-25.
- 윤상영, 한재희 (2012). 대학생의 우울극복 과정분석. **인간이해**, 33(1), 21-33.
- 이규미, 오익수, 김진숙, 장재홍 (2001). **청소년상담자 교육론**. 서울: 한국청소년상담원.
- 이두희, 장유진 (2019). 수퍼바이저 피드백에 대한 상담 수련생의 인식과 경험. **상담학연구**, 20(3), 217-242.
- 이명신, 정우정, 황은미 (2016). 우울증 경험 자료에 대한 텍스트 분석을 통해 살펴본 저소득층 여성의 우울증 회복 과정. **텍스트언어학**, 40, 199-223.
- 이명신, 심홍수 (2017). 성폭력 상담자와 경찰관의 역할 인식과 연계 경험에 대한 비교 분석: 심층면접 결과를 중심으로. **여성학연구**, 27(3), 187-230.
- 이상민, 안성희 (2003). 학교상담자 무엇을 해야 하는가? **상담학연구**, 4(2), 281-293.
- 이소연, 서영석, 김재훈 (2018). 사회정의에 기초한 진로상담 및 직업상담: 상담자의 역할과 상담자 교육에 대한 시사점. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 30(3), 515-540.
- 이숙영, 김창대 (2002). 상담 전공 교육과정 표준화 연구. **교육학연구**, 40(2), 231-250.
- 이은경 (2011). **대학상담자의 직무분석 및 직무만족도**. 전국대학(교)학생생활연구소협의회 하계연차대회 자료집, 제주.
- 이정숙, 금명자 (2019). 상담 작업동맹의 이론적 이해 및 연구동향. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 31(2), 345-371.
- 이종현 (2005). **학교상담교사의 직무 및 역할 분석**. 박사학위논문. 한국교원대학교.
- 이지원, 오인수 (2016). 전문상담교사이 전문성 발달 경험에 관한 현상학적 연구. **상담학연구**, 17(4), 351-372.

- 이현주 (2012). **사회복지사는 어떻게 전문직 정체성을 찾아가는가?** 박사학위논문. 중앙대학교.
- 임은미 (2015). 학교장면에서의 옹호상담 방안 탐색. **교육학연구**, 53(3), 119-140.
- 장유진 (2015). 상담의 전문직 정체성에 관한 질적 연구. **학습자중심교과교육연구**, 15, 539-568.
- 조운경, 정지영, 임은미 (2018). 전문상담교사의 역할에 대한 전라북도 초등학교 담임교사의 기대와 평가. **한국교원교육연구**, 35(3), 315-337.
- 조운진, 이은진, 유성경 (2014). 상담심리치료 슈퍼비전에서 슈퍼바이저의 부정적인 경험의 변화 과정. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(4), 841-877.
- 채현순, 장유진 (2016). 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 관한 질적 연구. **한국교원교육연구**, 33(4), 167-192.
- 천성문, 이영순, 박명숙, 이동훈, 함경애 (2015). **상담심리학의 이론과 실제** (3판). 서울: 학지사
- 최가희 (2018). 사회정의와 상담심리의 역할. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 30(2), 249-271.
- 최임순 (2017). **중학교 전문상담교사의 직업정체성 형성 과정에 관한 현상학적 연구**. 박사학위논문. 이화여자대학교.
- 최해림, 김영혜 (2006). 한국 상담자 교육과 훈련에 관한 연구: 상담심리 석·박사 교과과정을 중심으로. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 18(4), 713-729.
- 최혜윤 (2015). **대학상담센터 상담자의 심리적소진과 회복 경험에 대한 질적 연구**. 박사학위논문. 건국대학교.
- 한국상담심리학회[웹사이트] (2018. 5. 1.). **상담심리사 수련과정 시행세칙**. URL: http://www.krcpa.or.kr/sub01_4.asp?menuCategory=1
- 한국상담학회[웹사이트] (2018. 1. 1.). **전문상담사 수련과정 시행세칙**. URL: <http://www.counselors.or.kr/>
- 한아름, 오인수 (2014). 학교 상담자의 직무스트레스와 심리적 소진의 관계에서 정서지능의 조절효과. **교원교육**, 30(2), 227-251.
- 허재경, 신영주 (2015). 여성상담자의 상담자 전문직 정체성 발달경험에 관한 연구. **한국심리학회지: 여성**, 20(4), 615-639.
- 홍영식, 한재희 (2012). 상담 슈퍼비전에서 상담자의 자각이 상담과정에 미치는 영향. **상담학연구**, 13(3), 1387-1406.
- 황순길, 류진아, 장진이, 정재우, 유형근 (2005). **학교청소년상담사의 학교상담 활동모형 연구: 청소년 상담연구 114**. 서울: 한국청소년상담원.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73, 94-122.
- Auxier, C. R., Hughes, F. R., & Kline, W. B. (2003). Identity development in counselors-in-training.

- Counselor Education and Supervision*, 43, 25-38.
- Beer, A. M., Spanierman, L. B., Greene, J. C., & Todd, N. R. (2012). Counseling psychology trainees' perceptions of training and commitments to social justice. *Journal of Counseling Psychology*, 59(1), 120-133.
- Black, L. L., Suarez, E. C., & Medina, S. (2004). Helping students help themselves: Strategies for successful mentoring relationships. *Counseling Education and Supervision*, 44, 44-55.
- Blocher, D. H., Tennyson, W. W., & Johnson, R. H. (1963). The dilemma of counselor identity. *Journal of Counseling Psychology*, 10(4), 344-349.
- Borden, V. H. (2007). The role of professional associations in the formation of professional identity. In R. Barnett, & R. DiNapoli (Eds.), *Changing identities in higher education* (pp. 137-149). London, England: Routledge.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306.
- Brott, P. E., & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counseling identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2, 339-348.
- Butler, A. C., & Beck, J. S. (2000). Cognitive therapy outcomes: A review of meta-analysis. *Journal of the Norwegian Psychological Association*, 37, 1-9.
- Calley, N. G., & Hawley, L. D. (2008). The professional identity of counselor educators. *The Clinical Supervisor*, 27, 3-16.
- Corey, G. (2015). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (10th ed.). Boston, MA: Cengage.
- Feit, S., & Lloyd, P. (1990). A profession in search of professionals. *Counselor Education and Supervision*, 29, 16-19.
- Fouad, N. A., Gerstein, L. H., & Toporek, R. L. (2006). Social justice and counseling psychology in context. In R. L. Toporek, L. Gerstein, N. A. Fouad, G. S. Roysircar, & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, & action* (pp. 1-16). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gale, A. U., & Austin, D. B. (2003). Professionalisms' challenges to counselors' collective identity. *Journal of Counseling and Development*, 81, 3-10.
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50,

2-79.

- Gladding, S. T. (2005). *Counseling theories: Essential concept and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist, 32*(6), 793-837.
- Gray, N. (2001). *The relationship of supervisor traits to the professional development and satisfaction with the supervisor of post-master's degree counselors seeking state licensure*. Unpublished doctoral dissertation. University of New Orleans.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Healey, A. C., & Hays, D. G. (2011). Defining counseling professional identity from a gendered perspective: Role conflict and development. *Professional Issues in Counseling, 11*(2), 9-23.
- Hill, A. L. (2004). Ethics education: Recommendations for an evolving discipline. *Counseling and Values, 48*(3), 183-203.
- Hill, C. B., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-205.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist, 25*, 517-572.
- Kaplan, D. M., & Gladding, S. T. (2011). A vision for the future of counseling: The 20/20 Principles for unifying and strengthening the profession. *Journal of Counseling and Development, 89*, 367-372.
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling and Development, 92*, 366-372.
- Kitchener, K. S. (1986). Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis. *Journal of Counseling and Development, 64*(5), 306-310.
- Lile, J. J. (2017). Forming a professional counselor identity: The impact of identity processing style. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision, 9*(2), 13.
- Majewicz-Hefley, A., & Carson, J. S. (2007). A meta-analysis of combined treatments for children diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorder, 10*(3), 239-250.
- Mallinckrodt, B., Miles, J. R., & Levy, J. J. (2014). The scientist-practitioner-advocate model:

- Addressing contemporary training needs for social justice advocacy. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(4), 303-311.
- McLaughlin, J. E., & Boettcher, K. (2009). Counselor identity: Conformity or distinction? *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development*, 48, 132-143.
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling and Development*, 89(2), 140-147.
- Myers, C. B. (2004). *And how do you feel about that?: Counseling and emotion work in a university setting*. Unpublished doctoral dissertation. Oklahoma State University.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for counseling and counselors: A professional imperative. *Journal of Counseling and Development*, 80, 394-402.
- Myers, J., & Sweeney, T. (2004). Advocacy for the counseling profession: Results of a national survey. *Journal of Counseling and Development*, 62, 466-471.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189-1208.
- Ponton, R. F., & Duba, J. D. (2009). The ACA code of ethics: Articulating counseling's professional covenant. *Journal of Counseling and Development*, 87, 117-121.
- Puglia, B. (2008). *The professional identity of counseling students in master's level CACREP-accredited programs*. Unpublished doctoral dissertation. Old Dominion University.
- Ratts, M. J., & Greenleaf, A. T. (2018). Counselor-advocate-scholar model: Changing the dominant discourse in counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 46(2), 78-96.
- Rehm, L. P., Wagner, A. L., & Ivens, C. (2001). Mood Disorders: Unipolar and Bipolar. In P. B. Sutkerd, & H. E. Adams (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (pp. 277-308). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Remley, T. P., & Herlihy, B. (2014). *Ethical, legal, and professional issues in counseling* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ritchie, M. H. (1990). Counseling is not a profession-yet. *Counselor Education and Supervision*, 29, 220-227.
- Shaw, L. R., & Tarvydas, V. M. (2001). Ethical practice and rehabilitation counselor education. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 32(4), 10-19.
- Spurill, D. A., & Benshoff, J. M. (1996). The future is now: Promoting professionalism among counselors in training. *Journal of Counseling and Development*, 74, 468-470.

- Teyber, E., & Teyber, F. (2016). *Interpersonal process in therapy: An integrative model*. Boston: Cengage Learning.
- Van Hesteren, F., & Ivey, A. (1990). Counseling and development: Toward a new identity for a profession in transition. *Journal of Counseling and Development, 68*, 524-528.
- Woo, H., Storlie, C. A., & Baltrinic, E. R. (2016). Perceptions of professional identity development from counselor educators in leadership positions. *Counselor Education and Supervision, 55*, 278-293.
- Zimpfer, D., Mohdzain, A., West, J., & Bubenzer, D. (1992). Professional identification of counselor preparation programs. *Counselor Education and Supervision, 32*, 92-107.

Abstract

Perceptions of University Professors Regarding the Professional Identity of Counseling

Jo, Min Kyung (Research Fellow, Hanyang University)

Jang, Yoojin (Associate Professor, Hanyang University)

This study qualitatively examined perceptions of university professors in counseling programs on the professional identity of counseling. Eight professors, who held a doctoral degree and an advanced-level certification in counseling and also had a minimum of five years of teaching experience, were individually interviewed and data were analyzed using the consensual qualitative research method. Participants believed that expertise in counseling, distinct from adjacent helping professions, includes the ability to view a human being from diverse and integrated viewpoints, the ability to form a reliable cooperative relationship with a client, and clinical knowledge and skills to perform counseling. They also claimed that professional counseling could work for all those who need either recovery or mental growth and be most beneficial for children and adolescents requiring a preventive and developmental approach. The participants suggested counselor training strengthen trainees' theoretical understanding and practical skills and ethical sensitivity to enhance the professionalism of counseling. Findings from this study could serve as a basis for establishing a counselor education model and provide a guide for counselors-in-training who struggle with identity confusion. Furthermore, given that research on the professional identity of counseling is still in its infancy, this study might stimulate future empirical studies with a larger and more representative counselor sample.

Key words : Counseling, University professors, Professional identity, Consensual qualitative research

