

한국 상담자들이 경험한 윤리 문제와 대처 방법 및 상담 윤리 교육에 관한 실태 연구

우 흥 련	허 난 설 [†]	이 지 향	장 유 진
University of Louisville	서울교육대학교	Korean American Women In Need	원광대학교

본 연구의 목적은 현재 한국 상담자들이 경험하는 윤리 문제와 대처 방법 및 상담 윤리 교육의 실태를 탐색하는 데 있었다. 이를 위해 한국 상담자들이 겪고 있는 윤리 문제 및 갈등 경험, 윤리 문제 및 갈등 경험 시 사용했던 대처방법, 상담자 윤리강령 인식 및 활용 및 상담윤리 교육에 관한 설문을 실시하였다. 총 132명의 상담관련 학과 대학원생들과 현직 전문상담자들이 설문에 참여하였다. 결과 분석으로는 전체 집단에 대한 기술 통계와 교육 배경 집단별 (석사학위 중, 석사 학위 취득, 박사 학위 중, 박사학위 취득), 자격증 수준 집단별 (자격증을 소유하지 않은 집단, 전문상담사/상담심리사/청소년상담사 2급 및 기타 상담 관련 자격증 소지자, 전문상담사/상담심리사/청소년상담사 1급 소지자 집단) 응답 차이 분석이 이루어졌다. 분석 결과 한국 상담자들은 3가지 영역: 상담자의 역량 및 전문성, 집단상담, 슈퍼비전 영역에서 상대적으로 더 많은 문제 및 갈등을 경험하는 것으로 나타났다. 윤리 문제 경험 시 대처 방법으로는 과거 경험했던 방법과 앞으로의 선택에 관한 문항 모두에서 슈퍼바이저나 동료상담자와 상의하는 방법의 응답 비율이 가장 높았다. 상담자 윤리 강령에 관해서는 약 94%의 상담자들이 윤리강령을 인식하고 있으나, 활용에 있어서는 가끔이나 자주 사용하는 응답자를 합하여도 그 비율이 65.3%에 그쳤다. 상담 윤리 교수-학습 방법으로는 상담, 슈퍼비전, 동료상담자와의 토론 등 경험적 학습의 형태를 통해 배웠다는 응답이 각기 80%넘게 선택되어 가장 많이 경험된 방법이었고, 방법별 만족도 측면에서는 시나리오나 실제 사례를 활용한 사례 토론이 가장 높은 것으로 나타났다. 상담 윤리 교육 형태로는 교과목 주제 중 하나로 다루어졌다는 응답이 51.5%, 슈퍼비전 중 슈퍼바이저를 통해서 학습한 경우가 45.5%로 가장 많이 경험한 형태였고, 앞으로 이루어져야할 상담 윤리 교육 형태에 대한 질문에는 정규과목으로 상담윤리 과목을 수강하는 것과 강의 주제 중 하나로 학습하는 것이 가장 많이 선택되었다. 마지막으로 한국 상담 윤리 교육에 대한 시사점을 제언하고 본 연구의 제한점 및 후속 연구에 대한 제언점을 기술하였다.

주요어 : 상담 윤리, 윤리 문제, 윤리 갈등, 대처방법, 윤리 교육

[†] 교신저자(Corresponding Author): 허난설 / 서울교육대학교 교육전문대학원 / 서울특별시 서초구 중앙로 96
Tel: 070-4530-6840 / E-mail: nanseolheo@gmail.com

서론

상담윤리란 “무엇이 적절하고 효과적인 상담인지에 대해서 상담 분야가 정의하고 합의한 공통의 규칙, 강령”으로 (Cottone & Tarvydas, 2007, p. 500) 전문상담자의 책임과 의무에 대한 가이드라인을 제시한다. 상담자들의 상담 윤리 실천은 상담자의 전문적인 역할 수행에 필요한 요소일 뿐 아니라, 내담자의 심리적 안녕과 복지를 증진시킬 수 있는 방법이라 하겠다. 상담이라는 학문의 성격을 생각해 볼 때, 상담자는 일반인들이 타인을 대할 때 요구되는 윤리적 행동수준 그 이상의 윤리적 책무성이 내담자와의 관계에서 요구되기 때문에(Kitchener, 1984), 상담윤리는 전문상담자 정체성의 핵심이며 상담자가 하는 모든 일의 바탕이 되어야 한다(Hill, 2004; Pack-Brown, Thomas, & Seymour, 2008). 상담 윤리 문제 또는 갈등은 “의사결정이 요구되는 상황에서 두 가지 상충되는 가치 사이에서 발생하는 혼돈에 의해 야기되는 상황”(Akfert, 2012, p.1806)으로 정의된다. 국내 여러 상담 학/협회와 상담사 자격증 관련기관은 각자의 윤리강령을 제시하고 있으며, 상담자 윤리강령은 공통적으로 상담자가 윤리 문제를 직면했을 때, 전문가로서 자신의 행동을 자각하고 이에 대한 책임을 저야한다고 명확하게 밝히고 있다(Welfel, 2009). 그러나 상담과정에서 생겨나는 역동이나 상황들이 상담자에게 늘 단순하고 쉽게 해석되지만은 않는다. 상담은 옳고 그름을 명확하게 구분하기 힘든 상황이나, 또 윤리강령을 명확하게 적용하기 어려운 상황들을 포함하기 때문에 상담자들은 종종 윤리 갈등을 경험한다(Ergene, 2004).

국외 선행연구를 살펴보면 지금까지 다양한 상담 장면 및 집단을 대상으로(예, 다문화 상담에서의 윤리 갈등(Sadeghi, Fischer, & House, 2003), 재활

상담분야에 종사하는 상담자들이 경험하는 윤리 갈등(Tarvydas & Barros-Bailey, 2010), 학교상담자들이 경험하는 윤리 문제(Bodenhorn, 2006) 연구가 이루어져 왔다. 예를 들어, Tarvydas와 Barros-Bailey(2010)가 재활상담자 자격관리 위원회의에 등록된 미국과 캐나다 지역의 상담자 240명을 대상으로 한 연구에 따르면, 참가자들이 과거에 경험했거나 앞으로 경험할 것으로 예상하는 윤리 문제에는 상담관계(56.5%), 비밀 보장(16.8%), 사적인 관계(7%) 등이 있었다.

국내 선행연구 중에서도 최해림(2002)에 의해 다양한 분야의 상담가들이 경험한 윤리 문제에 대한 실태 조사가 실시된 바 있다. 최해림(2002)에 따르면 상담심리사 수준 이상의 상담자 205명 가운데 윤리적 갈등을 직접 경험한 적이 있다고 보고한 사람이 119명(58%)이었고, 윤리 문제를 보고 받거나 목격한 경험이 있다고 응답한 상담자도 101명(49.3%)이나 되었다. 좀 더 구체적으로, 응답자들이 “상담을 하면서 경험한 윤리적 갈등이나 문제가 무엇이었나?”라는 질문에 비밀보장(37.6%, 가족에게 알려야 할지에 대한 의무감과 비밀보장 사이의 갈등, 기관의 요구와 상담비밀 보장 간의 갈등, 내담자가 심각한 법 위반을 했을 때 등), 성적인 관계(5.36%, 내담자와 불륜관계, 성적 접촉 등), 상담자 자격(9.27%, 상담자가 감당할 수 있는 내담자인가, 충분한 수퍼비전을 받지 않은 채로 상담이 진행될 때 무책임하다는 생각 등), 가치관 갈등(11.22%, 기관의 목적과 불일치, 종교적 차이로 인해 겪는 시각 차, 낙태, 이혼 문제 개입 시 등), 사적인 관계(5.36%, 상담관계와 사적인 사제 관계의 갈등 등), 상담료(2.93%) 등의 윤리 문제를 경험하였다고 응답하였다.

이처럼 현재 국내 상담 현장에서 일하는 상담자 중 많은 수가 내담자와의 관계에서 발생하는 윤리 문제에 직·간접적으로 노출되어 있다. 그러

나 국내에서 이루어진 상담윤리 문제 및 갈등에 대한 실태 연구는 최해림(2002)의 연구 이외에는 소수를 대상으로 하는 질적 연구(예, 수퍼비전에서의 윤리적 문제들(방기연, 2011))이거나, 상담 윤리에 대한 개념적 연구(예, 집단상담에서의 상담 윤리강령(방기연, 2004), 학교 상담자 윤리 연구(강진령, 2011)), 또는 윤리 교육과 윤리 의식 실태에 대한 연구(예: 강진령 외, 2007a; 강진령 외 2003; 손현동 외, 2008) 등)가 주를 이루어, 윤리 경험 실태 연구가 더 필요한 실정이다. 더욱이 최해림(2002)의 연구는 발표된 지 10년이 넘어가고 있으므로, 그동안 한국 상담학의 발전을 고려하여 다양한 분야에서 활동하고 있는 현직 상담자들이 어떤 윤리 문제들을 얼마나 경험하고 있으며, 직면한 윤리 문제를 어떻게 해결하는지, 또 10년 전과 어떤 차이가 있는지 등 상담윤리 문제 및 갈등에 대한 실태 연구를 업데이트 할 필요가 있다. 또한, 상담자의 교육배경이나 수준에 따라 윤리 문제를 인식하고 의사결정을 하는 데 정도의 차이를 고려해 볼 때(예, 학위과정 중에 있는 상담 전공 학생들의 상담윤리 문제 인식(Henderson & Malone, 2012), 상담자의 성별, 나이, 인종, 전공 분야와 교육 수준에 따른 윤리 문제 인식(Neukrug & Milliken, 2011)), 상담자의 전공 분야와 상담 영역 뿐 아니라 상담자의 교육수준에 따른 윤리 문제 인식과 경험에 대한 이해도 필요하다.

상담자가 윤리적 책무성을 가지고(Kitchener, 1984), 윤리 문제 발생 시 합리적인 의사결정을 내릴 수 있기 위해서는 상담 윤리에 대한 이해와 지식이 있어야 한다(ACA, 2014). 상담 윤리 교육은 상담자 훈련의 한 요소로서 여러 학자들의 관심을 받아왔다. Kitchener(1986)는 상담자 교육 프로그램에서 윤리 교육이 상담자의 윤리적 민감성 증진, 윤리적 의사결정 향상, 윤리적 책임감 증진, 그리고 모호성에 대한 인내를 높여주는 역할을

한다고 보았다. 즉, 윤리교육은 훈련 중에 있는 상담자들이 앞으로 직면할 수 있는 윤리적 갈등을 알아차릴 수 있도록 준비시켜주며, 복잡한 윤리문제를 합리적으로 분석·해결할 수 있게 도와 주고, 내담자에 대한 책임을 다할 수 있도록 도와 준다(Hill, 2004; Kitchener, 1986). 나아가 상담자 훈련과정에 있는 학생들에게 윤리 관련 문제들을 배우고, 윤리적 추론 능력을 키우며, 의사결정 시 요구되는 기술을 배워 유능한 상담자로 성장할 수 있는 기회를 제공한다(Downs, 2003; Hill, 2004). 실제 윤리교육의 이점들을 보여주는 외국 문헌들을 살펴보면 상담 교육 프로그램을 통해 상담자들은 상담자 훈련과정 중 상담윤리 교육을 통해서 윤리적 갈등을 바로 인식하고(Dinger, 1997), 자신있게 윤리 문제들을 다룰 수 있게 되었으며 갈등 상황에서 적절한 의사결정을 내릴 수 있게 되었다고 하였다(Dufrene & Glosf, 2004; Hill, 2004).

상담 윤리 교육의 중요성이 일찍부터 강조되면서 많은 학자들이 다양한 상담 프로그램을 대상으로 윤리 교육과 관련된 연구를 진행하였고 상담윤리 교육에 많은 시사점을 제공해주고 있다. Hill(2004)은 미국 상담관련 학위과정의 교육과정 표준을 제정하는 기관(Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs: CACREP) 인증을 받은 상담자 교육 프로그램들의 교수들을 인터뷰하여 프로그램이 제공하는 상담 윤리 교육의 형태와 구조에 대해 발표한 바 있다. 그 결과에 따르면 윤리 교육은 크게 두 가지 형태 즉, 교육과정 상 독립된 과목으로 또는 여러 과목에 걸쳐 상담 윤리 관련 주제들을 다루는 것으로 이루어지는 것으로 나타났다. 또한, 수업에서 사용된 구체적인 교수법들로는 강의, 토론, 역할극 등이 있었고, 교수자료로는 상담 학회의 윤리 강령, 일반 서적, 저널에 출판된 논문이나 비디오 등이 있었다. 이 외에도 다양한 상담 분야에

서 윤리 교육과 관련된 연구들이 진행되었다(예: 석사과정 학생들의 윤리적 접근(Ong, 2005), 상담자 교육과정에 상담 윤리 강령의 적용(Shaw & Tarvydas, 2001), 상담 윤리 과목 교수자료 연구(Rollins & Rubin, 1993) 등). 이 연구들은 공통적으로 상담자가 현장에서 모호하고 복잡한 정보를 접했을 때 어떻게 질 높은 윤리적 의사결정을 내릴 수 있는지를 배우는데 교육과정상의 윤리 교육이 아주 중요한 역할을 한다고 시사한다.

잘 짜인 상담 윤리 교육과정은 상담자가 윤리 문제를 유능하게 다룰 수 있는 능력을 개발시켜주는 것으로 상담자 훈련과정에서 매우 중요한 요소이다(Kitchener, 1986). 그러나 국내 문헌을 분석한 결과, 상담자들이 받는 윤리 교육의 형태나 구조에 대한 연구에는 관심이 미미했음을 알 수 있었다. 최해립과 김영혜(2006)가 2000년에서 2005년 사이에 한국에서 석, 박사 학위를 취득한 70명을 대상으로 이들이 이수한 대학원 교과목 분류와 목록에 대한 연구에서 상담윤리 과목은 다섯 가지 과목 중(예, 상담전공 과목, 상담관련 과목, 연구방법론 과목, 실습훈련, 기타 인문사회계열 과목) 어느 범주에도 포함되어있지 않았다. 또한 윤리교육 실태를 조사한 연구로는 최근 학교상담자를 대상으로 한 연구(강진령 외, 2007b)만이 존재하는 실정으로, 대학에 개설되어 있는 다양한 상담 전공의 교육과정에서 상담윤리 교육이 어떻게 이루어지는지, 교육에 사용되는 교수법은 어떤 것이 있는지, 또 상담자들이 어떤 교육을 필요로 하는지에 대해 보다 적극적으로 탐색해야할 필요성이 있다. 나아가 강진령 외(2007b)의 연구 결과에 따르면 283명의 응답자 중 지금까지 상담윤리 교육을 이수하지 않았다고 보고한 참여자가 무려 133명(50.2%)이나 되었고, 상담윤리를 하나의 교과목으로 수강했다고 보고한 응답자는 12명(9.2%)에 불과했다. 또한 학회 또는 연수를 통해 상담윤

리를 교육받았다고 보고한 응답자도 단 38명(29%)에 불과했다. 이 연구결과는 상담자가 전문가로서 지속적인 성장을 도모할 수 있고, 또한 윤리 교육의 양적·질적 향상을 위해서, 정규 교과과정 안에서 상담윤리 교육에 대한 관심이 높아져야 함을 시사한다. 상담자의 상담윤리 교육 경험에 대한 탐색과 아울러, 윤리적·전문적인 상담을 진행하기 위해 상담자 스스로가 얼마나 잘 준비되어 있다고 생각하는지 살펴보는 일은 내담자의 복지를 보장하고, 상담이 더욱 전문성을 갖춘 학문분야로 성장해 가는데 밑거름이 될 것이다.

연구 목적

내담자의 권리 및 복지에 직접적인 영향을 미치는 상담윤리는 상담자가 전문적인 역할을 수행하는데 있어 매우 중요한 요소이다. 국내외 상담윤리와 관련된 선행연구들은 상담자의 윤리 실천의 중요성을 부각시키고 윤리와 관련된 몇 가지 문제들을 이해하는데 기여하였다. 특히 국내 연구들은 상담자들의 윤리 실천 및 상담 교육의 개선 방향을 탐색하기 위해서 보다 종합적인 실태 조사가 이루어질 필요가 있다는 점을 시사하고 있다. 그러나 앞에서 살펴 본 바와 같이, 기존의 상담윤리 관련 선행연구는 다양한 분야에 종사하는 상담자들이 경험하는 윤리 문제의 종류와 이들이 받은 상담 윤리 교육의 형태 등의 탐색에 많은 관심을 기울이지 못하였다. 따라서 본 연구에서는 석박사 과정의 상담 훈련생 및 현직 상담자들을 대상으로 이들이 경험했던 상담 윤리 문제 및 갈등의 유형과 빈도, 윤리 문제 및 갈등 경험 시 대처 방법, 그리고 이들이 받은 상담윤리 교육의 실태와 앞으로의 교육 요구를 알아보 고자 하였다.

방 법 (14.4%), 여성은 113명(85.6%) 이었고, 평균 연령은 35.2세($SD=7.009$)로 25세부터 58세까지 다양한 연령대의 상담자들이 설문에 참여하였다. 기타 연구 대상의 분포는 표 1과 같다.

연구대상 본 연구에는 총 132명의 상담 관련 학과 석사 및 박사 학위 과정에 재학 중에 학생들과 상담분야 학과 교수 및 상담센터에서 종사하고 있는 전문상담자들이 참여하였다. 참여자 중 남성은 19명

설문지 개발 및 자료 수집 설문지 개발은 2011년 4월부터 12월까지 당시

표 1. 연구 대상의 분포

교육 배경		소속 기관 위치		
석사과정생	36(27.3%)	서울지역	84(63.6%)	
석사학위 취득자	47(35.6%)	경기지역	25(18.9%)	
박사과정생	19(14.4%)	그 외 지역	23(17.4%)	
박사학위 취득자	30(22.7%)			
자격증 보유 현황		자격증 보유 종류		
없음	47(35.6%)	전문상담사 1급	3(2.3%)	
1개	44(33.3%)	전문상담사 2급	6(4.6%)	
2개	29(22%)	상담심리사 1급	33(25.0%)	
3개	10(7.6%)	상담심리사 2급	전문상담교사 1급	3(2.3%)
4개	2(1.5%)		전문상담교사 2급	10(7.6%)
소속 기관 내 직위		소속 기관 종류		
전임상담자	52(39.4%),	대학교	51(38.6%)	
파트타임 비전임상담자	28(21.2%),	정부 산하 청소년 상담센터	31(23.5%)	
인턴상담자	14(10.6%)	개인 사설 상담센터	17(12.9%)	
실습 상담자	12(9.1%)	초중등학교 상담실	8(6.1%)	
기타	23(17.4%)	기타	25(18.9%)	
	(주관식 입력 응답: 상담소장, 상담과 교수, 사무직, 연구원 등)		(주관식 입력 응답: 대안학교 상담실, 청소년 문화의 집, 건강 가정 지원센터, 개인연구실, 교육청 소속 WEE센터, 교사로서 초등학교 재직 등)	

상담 관련 학과 교수 1명, 박사과정에 재학 중인 3명의 본 논문 저자들이 연구 목적 및 범위에 대한 토론을 통해 1차 설문지를 개발하였다. 1차 설문 개발 과정은 3명의 팀원이 우선 총 5회 이상의 만남을 통해 설문지를 개발하였다. 이후 동료 검증의 일환으로 1명의 팀원이 3명의 팀원이 개발한 질문지를 검토하고 수정 방향을 제기하는 방식으로 총 30건이 넘는 이메일 교환을 통해 문항 수정과 재개발이 이루어졌다. 1차 설문지 개발 이후 연구팀원이 아니면서 상담센터를 운영하고 있는 박사학위 전공자에게 자문을 받았다. 이후 상담관련 석사학위 취득자 2명의 파일럿 테스트를 통해 설문지를 추가 수정하였다.

이 때 토론과 합의를 통한 연구팀의 문항 개발 원칙은 다음과 같았다. 첫째, 동료 상담자가 상담자 윤리를 위반하는 것을 목격하는 등의 간접적 경험은 질문의 범위에서 제외하였다. 이는 문항이 포함하는 범위가 지나치게 커질 우려와 윤리적 문제 및 갈등 실태가 과장되게 보고될 가능성을 제한하고, 참가자가 명확하게 응답할 수 있는 경험으로 연구의 초점을 한정시키기 위해서이다. 둘째, 문항이 다루는 윤리 문제 및 갈등의 범위는 한국상담심리학회, 한국상담학회, 한국임상심리학회, 한국학교상담학회의 윤리 강령들을 참고하여 결정하였다. 또한, 용어가 주는 혼란을 방지하기 위하여 문제 및 갈등 영역에 대한 용어 역시 학회 윤리 강령을 참고하여 서술하였다. 셋째, 윤리 문제 및 갈등 경험에 관한 문항들은 명백히 비윤리적인 문제에만 국한하지 않고, 상담자나 연구자의 관점 및 상황에 따라 그 문제의 윤리성이 숙고되어야 할 문항들도 포함하였다(예: 집단 상담 구성원들이 겪을 수 있는 위험 요소에 대해 설명하지 않는 문제, 수퍼바이지(훈련생)로서 수퍼비전 준비를 하지 않는 문제 등).

설문 문항은 인적 사항을 제외하고 총 45문항

으로 상담윤리 문제들에 대해 자기보고식으로 응답하였고, 완성된 온라인 설문지의 영역, 문항 내용, 응답 형태 및 문항 수는 표 2와 같다. 설문 조사 기간은 2012년 1월부터 8월까지로 대학교 상담 관련학과나 정부산하 청소년 상담실, 개인 사설 상담실 등 총 14개의 기관의 동의를 받아 소속 상담원들의 이메일로 전달되었다. 이 때 기관이 대학인 경우 실습 학기가 지난 석사 과정생 이상에게 설문 메일을 보내줄 것을 요청하였다. 온라인 설문 첫 페이지에 본 연구의 목적 및 연구 참여자의 권리를 명시하였고 설문 참여자가 연구 참여에 동의하는 경우에만 설문에 참여할 수 있도록 구성하였다. 상담 윤리 갈등 경험 문항 중 집단 리더로서의 경험이 없거나, 수퍼바이지 또는 수퍼바이저로서의 경험이 없는 일부 참가자들이 ‘해당 없음’에 응답을 하거나 문항을 건너뛰도록 하여, 이들을 제외하고 분석이 이루어졌다. 2013년 5월~2014년 12월에 걸쳐 설문 분석 및 논의에 대한 방향에 대해 팀 내 토론을 지속하는 과정을 통해 연구가 완성되었다.

분석방법

수집된 자료는 SPSS 18.0을 사용하여 분석되었다. 먼저 기술 통계 및 빈도 분석을 통해 각 문항에 대한 응답 결과를 분석하였다. 이후 교육 배경 변인별 4개의 집단(석사학위 과정 중, 석사학위 취득, 박사과정 중, 박사학위 취득)과 자격증 변인별 3개의 집단(자격증을 소유하지 않은 집단, 전문상담사/상담심리사/청소년상담사 2급 및 기타 상담 관련 자격증 소지자, 전문상담사/상담심리사/청소년상담사 1급 소지자 집단)으로 집단을 구분하였다. 자격증별 집단의 이름은 결과 서술의 간결함을 위하여 차례대로 자격증 無소유 집단, Level 2 집단, Level 1집단이라고 통칭하였다. 집단

표 2. 설문지 영역별 내용 및 문항수

영역	영역별 문항 내용	응답 형태	문항수
상담 윤리 갈등 경험	다중관계		6
	사전 동의 및 비밀 보장	5점 리커트 척도 (전혀 없음, 한두번 있음, 가끔 있음, 자주 있음, 늘 있음, 관 련경험 없는 경우 해당사항 없음 선택가능)	5
	역량 및 전문적 책임		5
	집단 상담		3
	상담 연구		6
	심리 검사		4
	수퍼 비전		7
상담 윤리 갈등시 대처방법	문제를 경험한 당시의 문제 해결 방안과 앞으로 선택할 문제 해결 방안		하위 옵션 중 선택, 복수응답 가능(하위 옵션 내용은 연구 결과 참조)
윤리강령 인식 및 활용	윤리 강령 인식 여부	예/아니오 응답	1
	윤리 강령 활용 정도	4점 리커트 척도 (전혀 참조 하지 않음, 거의 참조하지 않음, 가끔 참조함, 자주 참조함)	1
	윤리 강령을 활용하지 않는 이유	하위 옵션 중 선택 (하위 옵션 내용은 연구 결과 참조), 기타 응답으로 주관식 입력 가능	1
상담 윤리 교육 경험	지금까지 받았던 상담윤리 교육에 대한 전반적 만족도	5점 리커트 척도 (전혀 만족하지 않음, 대체로 만족하지 않음, 반반, 대체로 만족함, 매우 만족함)	1
	지금까지 받았던 상담윤리 교육의 교수-학습 방법 및 방법별 만족도(강의, 시나리오나 실제 사례를 활용한 사례 토론, 윤리 관련 자기 성찰 보고서, 리포트 등 윤리 관련 과제물, 수퍼 비전을 통한 학습, 상담을 통한 경험적 학습, 동료 상담자와의 토론, 개인적 필요나 관심에 의한 학습)	경험한 모든 방법에 복수응답 가능, 교수-학습 방법별 만족 도는 전반적 만족도와 같은 5 점 리커트 척도.	1
	지금까지 받았던 상담윤리 교육의 형태	하위 옵션 중 선택, 복수응답	1
	앞으로 상담 윤리 교육이 어떤 형태로 더 많이 이루어져야 하는가에 대한 의견	가능(하위 옵션 내용은 연구 결과 참조)	1
총 문항수			45

별 응답 차이 분석은 일원분산 분석 또는 교차 분석을 통해 분석하였다.

응답 형태가 리커트 척도인 경우 응답 내용의 속성을 고려하여 상담 윤리 문제 및 갈등 경험 영역 5점 척도는 0부터 4까지, 상담 윤리 강령 활용의 4점 리커트 척도는 0부터 4까지, 상담 윤리 교수-학습 방법별 효과성 영역의 5점 리커트 척도는 1부터 5의 값으로 각기 치환되었다. 집단별 차이를 분석하기 위해서 일원분산분석을 쓰되 등분산 가정 위반이 발견되어 일반적 F값 대신 Welch's F 값 분석을 사용하였다. 사후검증 또한 등분산을 가정하지 않는 Games-Howell 분석을 통해 사후 분석 유의도를 조정하였다. 응답이 명목 척도에 해당하는 경우 집단별 차이를 분석하기 위하여 교차 분석을 실시하였으나, 특정 문항의 응답 패턴이 교차분석의 기본 가정을 위반한 경우에는 정확검정(Freeman-Halton's extension of the Fishers' Exact test)을 사용하였다. 교차 분석의 사후 분석은 잔차 분석을 통해 이루어졌는데 교정 잔차의 절대값이 2.0 이 넘는 경우에는 해당 셀이 전체 분석 값에 유의한 기여를 하고 있다고 보았다.

결 과

상담 윤리 문제 및 갈등 경험 빈도

설문 참가자들의 항목별 상담윤리 문제 및 갈등 경험 빈도는 표 3과 같다. 상담 윤리의 문제는 한두 번의 경험도 중요한 의미를 지닐 수 있기 때문에, 빈도 분석 결과 중 전혀 없음의 비율과 평균값, 중앙값, 분산 수치를 고려하여 그 결과를 해석하였다.

전체 문항 중 경험이 전혀 없음이 95%이상이

고 분산도 0.25 이하인, 다시 말해 경험빈도나 위반 빈도가 낮은 문항으로는, 3. 상담료 이외의 금전적, 물질적 거래 금지, 4. 내담자로부터 개인 사업에 도움을 받거나 개인사에 내담자 동원 금지, 5. 상담 중 또는 종결한지 2년 이내의 내담자와 성적 관계 금지, 22. 하나의 연구를 다른 학회지 중복 투고 금지 등의 문항으로 나타났다. 다음으로 전혀 없음이 80%이상으로 상대적으로 경험빈도나 위반 빈도가 낮은 윤리 사항은, 6. 상담 시간 이외에 상담실 밖 사적 관계 금지(성적 관계 제외), 11. 내담자 동의 없이 내담자의 인적사항을 다른 기관에 제공하지 않는 것, 15. 내담자에게 상담료 및 지불 방법을 정확히 안내하는 것, 17. 연구 동의서 없이 연구를 진행하지 않는 것, 19. 연구 참여자의 정보를 유출하지 않는 것, 20. 연구 자료나 분석 결과를 조작하지 않는 것, 32. 수퍼바이저에게 상담 내용 중 일부를 숨기지 않는 것, 36. 수퍼바이저로서 수퍼비전을 잘 준비하는 것 등의 문항으로 나타났다. 이처럼 경험빈도나 위반 빈도가 낮은 문항은 대체로 다중 관계 영역과 상담 연구 영역의 윤리 조항인 것으로 나타났다.

이에 반해 중앙값이 1을 기록하고, 전혀 없음이 50% 이하로 나타나 응답자의 절반 이상이 한두 번 이상을 경험해본 문항은 11문항으로 모두 상담자의 역량 및 전문적 책임, 집단 상담과 수퍼비전 관련 하위 문항으로 나타났다. 특히 집단 상담 영역의 3문항들은 분산 수치 역시 전체 문항 중 가장 커 상담 윤리 조항에 대한 해석이나 의견이 가장 다양할 가능성이 높이는 것으로 나타났다. 역량 및 전문적 책임 영역에서 빈도수가 높은 3문항은 상담자의 역량 및 연수에 관한 2문항과 상담 기록을 하는 가에 대한 조항이었고, 수퍼비전 영역 내 빈도수가 높았던 4문항은 모두 수퍼바이저(훈련생)으로서 지켜야 할 조항이었다.

표 3. 상담윤리 문제 및 갈등 경험 빈도

영역	문항 내용	문항별 응답(%)					N	Me-dian	M	SD
		전혀 없음	한두번	가끔	자주	늘				
다중 관계	1. 가까운 친구나 친인척 상담	55.3	28.8	14.4	1.5	0	132	0	0.62	0.79
	2. 직장동료, 지도학생, 수퍼바이저 상담	69.7	15.9	10.6	0.8	3	132	0	0.52	0.94
	3. 상담료 이외의 금전적, 물질적 거래	95.5	4.5	0	0	0	132	0	0.05	0.21
	4. 내담자로부터 개인 사업에 도움을 받거나 개인사에 내담자 동원	96.2	3.8	0	0	0	132	0	0.04	0.19
	5. 상담 중 또는 종결한지 2년 이내의 내담 자와 성적 관계	100	0	0	0	0	132	0	0	0
	6. 상담시간 이외 상담실 밖에서 사적 관계 (성적인 관계 제외) 유지	86.4	10.6	3.0	0	0	132	0	0.17	0.45
사전 동의 및	7. 상담회기 녹음 및 기록에 관한 사전 동의 를 구하지 않음	79.5	18.2	0.8	1.5	0	132	0	0.24	0.54
	9. 상담 내용, 기록, 심리검사자료, 녹음 및 녹화자료를 내담자 동의 없이 다른 기관/ 사람에게 제공	54.5	42.4	3.0	0	0	132	0	0.48	0.56
	10. 상담내용, 기록, 심리검사자료, 녹음및녹 화자료를 타인이 열람 가능 한곳에 둠	51.5	35.6	9.8	3	0	132	0	0.64	0.78
비밀 보장	11. 내담자의 동의 없이 내담자의 신상 및 인적사항을 다른 기관/사람에게 제공	84.8	13.6	1.5	0	0	132	0	0.17	0.41
	12. 다른 상담자의 내담자에 대한 신상 및 인적사항, 상담기록 열람(집단 수퍼비전 내 열람은 제외)	78.8	16.7	3.8	0.8	0	132	0	0.27	0.56
역량	8. 상담 회기에 관한 기록을 전혀 하지 않음	35.6	36.4	25	3	0	132	1	0.95	0.85
	13. 훈련받지 않았거나 자신 없는 영역의 문 제를 상담	22.7	39.4	29.5	8.3	0	132	1	1.23	0.9
전문적 책임	14. 내담자와 상의하지 않은 상태에서 상담 자 개인사정으로 종결	60.6	34.1	5.3	0	0	132	0	0.45	0.6
	15. 내담자에게 상담료 및 지불 방법에 대해 정확히 안내하지 않음	90.9	6.8	2.3	0	0	132	0	0.11	0.38
	16. 역량 개발을 위한 연수나 교육 등한시	31.1	40.2	27.3	1.5	0	132	1	0.99	0.81
집단 상담	27. 집단상담 비밀보장 한계에 대한 불명확 한 안내	47.0	9.1	15.2	13.6	15.2	66	1	1.41	1.55
	28. 집단 구성 전 pre-screening을 위한 사전준 비 모임을 갖지 않음	41.0	22.9	24.1	12	0	83	1	1.07	1.07
	29. 집단 구성원들이 겪을 수 있는 위험 요 소에 대해 설명하지 않음	49.4	25.3	9.6	12	3.6	83	1	0.95	1.19

(계속)

영역	문항 내용	문항별 응답(%)					N	Me-dian	M	SD
		전혀 없음	한두번	가끔	자주	늘				
상담 연구	17. 연구 동의서 없이 연구 진행	87.1	9.8	2.3	0.8	0	132	0	0.17	0.48
	18. 연구 목적이나 연구 참여시 이득이나 위 협에 대해 설명하지 않고 연구 진행	79.5	18.9	0.8	0.8	0	132	0	0.23	0.49
	19. 연구 참여자 정보 유출	81.9	17.4	0.8	0	0	132	0	0.19	0.41
	20. 연구 자료나 분석 결과 조작	81.8	18.2	0	0	0	132	0	0.18	0.39
	21. 다른 사람의 연구나 아이디어 표절 및 적절한 인용 표기 없이 내 연구에 사용	79.5	16.7	3	0.8	0	132	0	0.25	0.54
	22. 하나의 연구를 다른 학회지에 중복 투고	97.0	3	0	0	0	132	0	0.03	0.17
심리 검사	23. 심리검사를 적법한 절차 없이 복사하여 상담이나 연구에 사용	68.2	24.2	7.6	0	0	132	0	0.39	0.63
	24. 훈련 받지 않은 심리검사를 실시 또는 해석	62.1	31.8	6.1	0	0	132	0	0.44	0.61
	25. 심리검사 결과를 검사 응답자 동의 없이 유출	78.8	18.9	2.3	0	0	132	0	0.23	0.48
	26. 다른 연구자가 개발한 척도나 질문지를 적절한 인용이나 개발자의 승인 없이 내 연구에 사용	77.3	19.7	3.0	0	0	132	0	0.26	0.5
수퍼 비전	30. 내담자의 동의 없이 그 사례에 대한 수 퍼비전 받음	29.8	39.5	20.2	10.5	0	114	1	1.11	0.96
	31. 내담자의 인적 정보를 수퍼바이저에게 제공	49.1	38.6	9.6	2.6	0	114	1	0.66	0.76
	32. 수퍼바이저에게 상담내용 중 일부를 의 도적으로 숨김	80.7	15.8	3.5	0	0	114	0	0.23	0.5
	33. 수퍼바이저가 제시한 권고나 조언을 따 르지 않음	62.3	31.6	4.4	1.8	0	114	0	0.47	0.74
	34. 수퍼바이저(훈련생)로서 수퍼비전 준비를 하지 않음	39.5	45.6	14.9	0	0	47	1	0.75	0.7
	35. 실습이나 인턴기간 동안 수퍼비전을 전 혀 받지 않음	35.9	26.2	34.0	3.9	0	103	1	1.06	0.93
36. 수퍼바이저로서 수퍼비전 준비를 하지 않음	83.9	16.1	0	0	0	31	1	0.16	0.37	

다음으로, 교육 배경 집단별 상담 윤리 문제 및 갈등 경험 빈도 차이를 분석한 결과, 총 16개의 문항에서 유의한 차이가 나타났다(표 4). 이 중 13문항에서는 사후 분석에서도 집단간 유의한 차

이가 발생하였고, 나머지 3문항은 전체 분산분석 결과는 유의하였으나 사후 검증 유의도를 조정하면서 유의한 차이가 있는 쌍이 산출되지 않았다.

교육 배경 집단별 분석 결과, 전반적으로 상담

표 4. 교육수준별 윤리문제 및 갈등 경험 빈도 차이

윤리문제 및 갈등 하위 영역	문항 번호 ^a	N	교육배경 변인별 집단 M(SD)				F	p	사후 검증
			석사과정 (집단1) N=36	석사학위 취득 (집단2) N=47	박사과정 (집단3) N=19	박사학위 취득 (집단4) N=30			
다중관계	2	132	.19(.58)	.25(.53)	.84(.83)	1.10(1.42)	6.13	.001**	1<3 & 1,2<4
사전동의 및 비밀유지	7	132	.03(.17)	.30(.69)	.37(.50)	.33(.55)	6.85	.001**	1<3,4
	12	132	.39(.80)	.17(.38)	.58(.61)	.07(.25)	5.22	.003**	4<3
상담자의 역량 및 전문적 책임	8	132	.67(.89)	1.26(.77)	.95(.78)	.83(.87)	3.71	.016*	1<2
	13	132	.86(.87)	1.47(.86)	1.37(.83)	1.23(.94)	3.48	.021*	1<2
	14	132	.14(.42)	.45(.58)	.32(.48)	.90(.61)	11.26	<.001***	1<2 & 1,3,2<4
	16	132	.47(.65)	1.13(.77)	1.21(.86)	1.27(.74)	9.44	<.001***	1<2,3,4
상담연구	19	132	.14(.42)	.09(.28)	.42(.51)	.27(.45)	3.23	.029*	N/A
	20	132	.03(.17)	.30(.46)	.16(.38)	.20(.41)	5.63	.002**	1<2
심리검사	23	132	.11(.40)	.43(.68)	.47(.51)	.63(.72)	5.97	.001**	1<4
	26	132	.08(.37)	.26(.44)	.42(.69)	.37(.56)	2.90	.043*	N/A
수퍼비전	30	114	N=30 .73(.91)	N=39 1.13(.89)	N=16 1.63(.81)	N=29 1.21(1.05)	3.87	.014*	1<3
	31	114	N=30 .47(.63)	N=39 .49(.60)	N=16 .88(.62)	N=29 .97(1.02)	3.12	.034*	N/A
	33	103	N=23 .10(.31)	N=39 .56(.97)	N=16 .81(.40)	N=25 .55(.74)	14.56	<.001***	1<4,2,3
	34	47	N=2 .50(.73)	N=8 1.00(.65)	N=11 .81(.67)	N=26 .66(.67)	3.22	.030*	1<2
	35	103	N=23 .65(.93)	N=39 1.15(.87)	N=16 .75(.77)	N=25 1.48(.92)	4.08	.012*	1<4

^a문항내용은 표 1 참고

경험이 상대적으로 더 많을 고학위 집단일수록 상담 문제 경험 빈도가 상대적으로 더 높은 것으로 나타났다. 그 중에서도 특징적 패턴이 있는 결과들은 다음과 같다. 첫째, 석사 과정 중 집단에

비해 다른 모든 집단이 계속하여 높게 나온 문항은, 7. 상담 회기 녹음 및 기록에 관한 사전 동의를 구하지 않은 적이 있다, 16. 역량 개발을 위한 연수나 교육을 등한시 한 적이 있다는 문항, 33. 슈퍼바이저가 제시한 권고나 조언을 따르지 않은 적이 있다는 문항들이었다. 둘째, 석사 과정 중에서는 경험 빈도가 낮고, 석사 학위 취득 후 집단에서 가장 높았다가, 박사 과정이나 박사 취득 후 집단에서 유의하게 경험이 감소하는 문항으로는,

8. 상담 회기에 관한 기록을 전혀 하지 않은 적이 있다, 13. 훈련 받지 않았거나 자신 없는 영역의 문제를 상담한 적이 있다, 20. 연구 자료나 분석 결과를 조작한 적이 있다는 문항과, 34. 슈퍼바이저(훈련생)으로서 슈퍼비전을 준비하지 않은 적이 있다는 문항 등이 있었다.

다음으로 자격증 수준별 윤리 문제 및 갈등 경험 빈도 차이를 분석한 결과 총 13개의 문항에서 유의한 차이가 나타났다(표 5). 이 중 11문항에서

표 5. 자격증 수준별 윤리문제 및 갈등 경험 빈도 차이

윤리문제 및 갈등 하위 영역	문항 번호 ^a	N	교육배경 변인별 집단 M(SD)			F	p	사후 검증
			자격증 無소유 집단(집단 1) N=47	Level 2 집단, (집단 2) N=48	Level 1집단 (집단 3) N=37			
다중관계	2	132	.21(.55)	.48(.97)	.95(1.1)	6.972	.002*	1<3
사전동의 및 비밀유지	7	132	.09(.28)	.29(.68)	.38(.55)	5.457	.006	1<3
	11	132	.02(.15)	.33(.56)	.14(.35)	8.110	.001	1<2
상담자의 역량 및 전문적 책임	14	132	.19(.45)	.44(.58)	.78(.63)	11.882	<.001	1<2<3
	15	132	.02(.15)	.15(.46)	.19(.46)	3.533	.035	N/A
16	132	.79(.75)	1.0(.83)	1.24(.80)	3.560	.033	1<3	
상담연구	19	132	.15(.42)	.10(.31)	.35(.49)	3.661	.030	2<3
심리검사	23	132	.21(.55)	.48(.62)	.51(.69)	3.441	.037	N/A
	25	132	.06(.25)	.35(.53)	.30(.57)	7.546	.001	1<2
집단상담	28	83	N=17 .47(.80)	N=32 1.16(1.1)	N=34 1.29(1.1)	5.269	.009	1<2<3
	30	114	N=42 .88(.94)	N=36 1.06(.92)	N=36 1.44(.94)	3.551	.034	1<3
슈퍼비전	31	114	N=42 .55(.59)	N=36 .42(.61)	N=36 1.03(.94)	5.401	.007	1,2<3
	33	114	N=42 .24(.43)	N=36 .64(.99)	N=36 .58(.69)	4.931	.010	1<3

^a문항내용은 표 1 참고

는 사후 검증에서도 유의한 쌍이 발견되었고, 나머지 2문항은 전체 분산분석 결과는 유의하였으나 사후 검증 유의도를 조정하면서 사후 분석에서 유의한 차이가 있는 쌍이 산출되지 않았다.

자격증 집단별 분석 결과 역시 전반적으로 높은 자격증 집단일수록 상담 문제 경험 빈도가 상대적으로 더 많은 것으로 나타났다. 그 중 특징적인 패턴이 있는 결과들은 첫째, 자격증 無소유 집단에 비해 Level 2 집단과 Level 1 집단으로 갈수록 유의하게 경험이 증가하는 문항은, 14. 내담자와 상의하지 않은 상태에서 상담자 개인사정으로 종결한 적이 있다는 문항과, 28. 집단 구성 전 pre-screening을 위한 사전준비 모임을 갖지 않은 적이 있다는 문항이었다. 둘째, Level 1 집단이 자격증 無소유 집단과 Level 2 집단 모두 보다 유의하게 많이 경험되는 문항은, 31. 내담자의 인적 정보를 슈퍼바이저에게 제공한 적이 있다는 문항이었다.

상담윤리 문제 및 갈등 경험 시 대처방법

상담윤리 문제 및 갈등 경험 시 대처방법에 관한 문항은, 과거에 윤리문제 경험 시 시도해 본 방법과 앞으로 윤리문제 직면 시 선택할 방법에 대한 2문항으로 구성되었고, 중복 응답이 가능한 하위 옵션별 빈도 분석을 실시하였다(표 6). 분석

결과 과거 선택한 방법으로는 동료와 상의 했다는 방법이 70%이상으로 가장 많았고, 소속학회 윤리 강령 및 문헌을 참조했다는 응답은 18.9%, 소속학회 윤리 위원회에 도움을 요청했다는 응답은 0.8%에 그쳤다. 이에 반해 앞으로 선택할 대처 방법에 대한 문항에서는 소속학회 윤리 강령 및 문헌을 참조하겠다는 응답이 53.8%이고, 소속학회 윤리 위원회에 도움을 요청하겠다는 응답이 37.9%로 크게 증가되어 나타났다. 다음으로 과거 선택한 대처 방식에 대해 교육 배경 집단별 응답차이 분석을 실시하였으나 유의한 차이가 나타나지 않았다. 자격증 집단별 응답 차이 분석 결과 역시 과거 선택한 대처 방식에 대해서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이에 반해 앞으로의 선택할 대처방법에 대해서는 교육 배경 집단별, 자격증 집단별 유의한 응답차이가 나타났다(표 7).

표 7에서 나타났듯이 앞으로의 윤리 갈등 대처 방법의 선택은 교육 집단별로 2가지 방법에서 유의한 차이가 나타났다. 첫째, 슈퍼바이저와의 상의에 대한 옵션은 석사학위 취득 집단이 95.7%(교정잔차=2.1)의 설문 참여자가 선호한 반면, 박사학위 취득 집단은 유의하게 적은 76.7%(교정잔차=-2.1)가 선호하는 것으로 나타났다. 둘째로 소속 학회 윤리위원회의 도움을 요청하는 방법은 박사학위 취득 집단은 63.3%(교정잔차=3.3)가 선

표 6. 상담 윤리문제 및 갈등 경험 시 대처 방법

문항	하위 옵션	N	윤리 문제				소속학회 윤리강령 및 문헌 참조		소속학회 윤리 위원회에 도움 요청	
			고민해 본 적이 없음	아무런 시도도 하지 않음	개인적 고찰을 통한 해결	수퍼바이저와 상의	동료와 상의	윤리강령 및 문헌 참조	소속학회 윤리 위원회에 도움 요청	
과거 선택한 방법		132	10.6%	3.8%	12.1%	72.7%	81.1%	18.9%	0.8%	
앞으로 선택할 방법		132	N/A	0%	8.3%	87.9%	82.6%	53.8%	37.9	

표 7. 집단별 앞으로 선택할 윤리 갈등 대처 방법 차이

집단 분류	N	앞으로 선택할 대처 방법에 대한 교육 배경 집단별 응답% (교정잔차)					
		개인적 고찰을 통한 해결	수퍼바이저와 상의	동료와 상의	소속학회 윤리강령 및 문헌 참조	소속학회 윤리 위원회에 도움 요청	
교육 수준별	석사과정생	36	16.7%(2.1)	91.7%(8)	72.2%(-1.9)	38.9%(-2.1)	22.2%(-2.3)
	석사학위 취득	47	6.4%(-.6)	95.7%(2.1)	87.2%(1.0)	59.6%(1.0)	42.6%(.8)
	박사과정생	19	5.3%(-.5)	78.9%(-1.3)	78.9%(-.5)	47.4%(-.6)	15.8%(-2.1)
	박사학위 취득	30	3.3%(-1.1)	76.7%(-2.1)	90.0%(1.2)	66.7%(1.6)	63.3%(3.3)
	χ^2		3.283	8.024	4.501	6.102	16.154
	<i>p</i>		.271	.036*	.210	.106	.001**
자격증 수준별	자격증 無소유	47	10.6%(.7)	89.4%(4)	80.9%(-.4)	38.3%(-2.7)	27.7%(-1.8)
	Level 2 집단	48	10.4%(.7)	100%(3.2)	81.3%(-.3)	54.2%(1)	33.3%(-.8)
	Level 1 집단	37	2.7%(-1.5)	70.3%(-3.9)	86.5%(.7)	73.0%(2.8)	56.8%(2.8)
		χ^2		2.135	17.488	.549	10.019
	<i>p</i>		.357	<.001***	.808	.007**	.018*

호한 반면, 석사과정 중 집단은 22.2%(교정잔차=-2.3), 박사과정 중 집단은 15.8%(교정잔차=-2.1)만이 이 방법을 선호하였다. 응답 패턴을 보다 자세히 살펴보면 교육 배경이 증가할수록 동료와 상의하겠다는 응답이 증가하고, 수퍼바이저와 상의하겠다는 응답과 개인적 고찰을 통한 해결 응답 비율은 감소하였다. 한편, 자격증 수준 집단별 결과에서는 앞으로의 대처 방법 선택 중 3가지 방법에서 유의한 차이가 나타났다. 먼저, 수퍼바이저와 상의하겠다는 응답이 Level 2 집단에서는 상대적으로 많이 선택된 반면(100%, 교정잔차=3.2), Level 1 집단에서는 상대적으로 적게 선택되었다(70.3%, 교정잔차=-3.9). 소속 학회 윤리 강령 및 문헌을 참조하겠다는 응답은 자격증 無소유 집단에서 상대적으로 적게 선택된 반면(38.3%, 교정 잔차=-2.7), Level 1 집단에서는 상대적으로 더 많이 선택되었다(73.0%, 교정잔차=2.8). 마지막

으로, 소속학회 윤리 위원회에 도움을 청하겠다는 응답은 Level 1 집단에서 상대적으로 더 많이 선택되었다(56.8%, 교정잔차=2.8). 응답 패턴을 보다 자세히 살펴보면 자격증 수준이 증가할수록 소속 학회 윤리 강령 및 문헌을 참조하겠다는 응답과 소속학회 윤리 위원회에 도움을 청하겠다는 응답이 증가하는 경향이 나타났다.

상담자 윤리강령 인식 및 활용

상담자 윤리강령 인식 및 활용 영역은 윤리강령에 대해 알고 있는지를 묻는 윤리강령 인식 정도, 평소에 얼마나 윤리강령을 참조하는지를 묻는 윤리강령 활용 정도, 참조하지 않는다면 그 이유에 관한 총 3문항이 설문에 포함되었다. 먼저, 윤리강령을 인식하고 있는가라는 질문에는 예/아니오로 응답할 수 있었는데 윤리 강령 영역 문답

전체를 건너 뛴 2명을 제외한 전체 응답자(전체 N=130)중 124명(93.9%)이 상담자 윤리강령을 알고 있다고 응답하였고, 단 6명(4.5%)만이 모른다고 응답하였다. 윤리 강령 인식도에 대한 교육 변인별, 자격증별 집단 차이를 분석하였으나, 두 가지 분석 모두에서 윤리 강령 인식도에 대한 집단 차이는 나타나지 않았다.

상담자 윤리 강령을 얼마나 참조하는지에 관한 활용도 관련 질문에는 7.6%(n=10)가 ‘전혀 참조하지 않는다’라고 응답했고, 24.2%(n=32)가 ‘거의 참조하지 않는다’, 53.8%(n=71)가 ‘가끔 참조한다’, 11.5%(n=15)가 ‘자주 참조한다’라고 응답했다. 이를 평균으로 산출한 수치는 1.75(SD=.82)로 거의 참조하지 않는다(1)와 가끔 참조한다(2)의 사이 값이 산출되었다. 이후 윤리 강령 활용도에 대한 교육 변인별, 자격증별 집단 차이를 분석한 결과 두 가지 모두에서 유의한 차이가 나타났다(표 8).

집단별 윤리 강령 활용도 차이 분석 결과 교육 변인별, 자격증별 집단 차이 모두에서 유의한 차

이가 나타났다. 결과 패턴 역시 비슷하게 나타났는데, 학위 수준이 높아지고, 자격증 수준이 높아질수록 윤리 강령 활용도가 유의하게 증가하는 경향이 나타났다.

마지막으로 윤리강령을 참조하지 않는 이유에 관한 질문에는 ‘상담 윤리강령과 기관의 가치 또는 정책 사이에 갈등이 있어서’라는 응답이 33.3%(n=44)로 가장 많이 나타났고, ‘상담 윤리강령에 대해서 잘 알고 있다고 생각해서’와 ‘윤리강령을 실제 문제에 적용하기 어려워서’라는 응답이 각각 19.7%(n=26)로 다음으로 많이 나타났다. 그 뒤로 ‘상담 윤리강령을 참조해야 한다는 인식 및 교육 부족으로’는 12.9%(n=17), ‘수퍼바이저의 도움이 더 커서’는 1.5%(n=2)로 나타났고, 기타를 선택한 참가자가 11.4%(n=15)로 나타났다. 윤리 강령을 참조하지 않는 이유에 대한 교육 변인별, 자격증별 집단 차이를 분석하였으나, 두 가지 분석 모두에서 집단 차이는 나타나지 않았다.

표 8. 집단별 상담자 윤리 강령 활용도 응답 차이

전체		집단별 응답				F	p	사후 분석		
N	130	교육변인별 집단	석사 과정생 (집단1)	석사 학위취득 (집단2)	박사 과정생 (집단3)	박사 학위취득 (집단4)	11.625	<.001***	1,2,3<4	
			N	34	47	19				30
			M	1.68	1.60	1.42				2.27
			(SD)	(.98)	(.68)	(.98)				(.45)
M	1.75	자격증별 집단	자격증 無소유 (집단1)	Level 2 (집단2)	Level 1 (집단3)		11.571	<.001***	1<2<3	
			(SD)	(.82)						
			N	45	48	37				
			M	1.69(.79)	1.48(.92)	2.16(.50)				
		(SD)								

상담윤리 교육 경험

상담윤리 교육 경험은 설문 참여자들이 받았던 상담윤리 교육에 대한 전반적 만족도, 각 교수 방법별 효과성, 지금까지 받았던 상담 윤리 교육의 형태(복수응답 가능), 앞으로의 상담윤리 교육이 어떤 형태로 더 많이 이루어져야 하는가(복수응답 가능)에 대한 참가자의 의견을 묻는 총 4문항이 포함되었다. 먼저, 지금까지 받았던 상담 윤리 교육에 대한 전반적 만족도의 경우 130명의 연구 참여자들이 5점 리커트 척도 [전혀 만족하지 않음(1), 대체로 만족하지 않음(2), 반반(3), 대체로 만족함(4), 매우 만족함(5)]로 응답할 수 있게 하였다. 분석 결과 전반적 만족도의 평균은 2.89($SD=1.051$)이고, 교육배경별, 자격증별 집단간 차이 분석 모두 유의한 차이는 없었다.

상담윤리 교수-학습 방법에 관한 문항은 8가지 교수-학습 방법을 제시하고 경험한 교수-학습 방법에 대해 모두 체크하고 이에 대한 만족도를 5 점 리커트 척도로 보고하도록 하였다. 분석 결과는 표 9와 같다.

분석 결과 가장 많이 경험한 교수-학습 방법은

동료 상담자와의 토론(85%)이었고, 상담을 통한 경험적 학습(81%)과 수퍼비전을 통한 학습(81%)은 동일하였고, 그 다음은 차례대로 강의(77%), 개인적 필요나 관심에 의한 자율적 학습(75%), 시나리오나 실제사례를 활용한 사례토론(64%), 윤리 관련 과제물(39%), 윤리관련 자기성찰보고서(32%)로 나타났다. 각 교수-학습 방법별 만족도가 높은 순서를 살펴보면 시나리오나 실제사례를 활용한 사례토론($M=4.00, SD=.90$)과 수퍼비전을 통한 학습($M=4.00, SD=.714$)이 가장 만족도가 높게 평가되었다. 그 뒤로 상담을 통한 경험적 학습($M=3.86, SD=.770$), 동료 상담자와의 토론($M=3.79, SD=.753$), 개인적 필요나 관심에 의한 자율적 학습($M=3.59, SD=.948$), 강의($M=3.55, SD=.900$), 윤리 관련 자기성찰보고서($M=3.07, SD=.997$), 윤리 관련 과제물($M=2.82, SD=.793$) 순으로 만족도가 높았다. 각 교수-학습 방법별 만족도에 대한 교육배경 집단별 차이를 분석한 결과 강의와 동료 상담자와의 토론에서 전체 만족도에 유의한 차이가 있었으나, 사후 분석에서 유의도 조정 후에는 유의한 차이를 내는 쌍이 발견되지 않았다. 자격증 집단별 교수-학습 방법별 만족도 차이도 분석하

표 9. 상담 윤리 교수-학습 방법 경험과 만족도

문항 내용 (Total N=130)	상담 윤리 교수-학습 방법*								
	강의	상담을 통한 경험적 학습	수퍼비전을 통한 학습	동료 상담자와의 토론	개인적 필요에 의한 자율적 학습	시나리오 및 사례 활용 토론	윤리 관련 과제물	윤리 관련 자기성찰 보고서	
교수-학습 방법별 경험 빈도	%	77%	81%	81%	85%	75%	64%	39%	32%
방법별 만족도	M	3.55	3.86	4.00	3.79	3.59	4.00	2.82	3.07
	SD	.900	.770	.714	.753	.948	.677	.793	.997

*기타 응답은 표에서 제외

였으나 유의한 차이를 나타내는 방법이 없었다. 다음으로 상담윤리 교육의 형태에 대한 과거 응답자들이 받았던 교육 형태에 대한 빈도 분석 및 집단별 차이 분석 결과는 표 10과 같다.

표 10에 나타난 윤리 교육 형태 이외에 기타를 선택한 응답자도 35명(26.5%)이나 보고되었는데, 주관식 응답을 살펴보면 ‘상담자 자격시험 준비 등을 통해 학습’ 또는 ‘상담윤리에 대해 교육받은 적이 없음’으로 나타났다. 지금까지 받았던 상담 윤리 교육 형태에 대해서는 집단별 차이를 분석한 결과 교육 배경 집단별 차이가 나타나지 않았으나, 자격증 집단별 차이는 유의한 차이가 나타났다. 자격증 집단별로 윤리 교육을 받은 형태에서 빈도수가 나타나는 항목은 1가지였는데, 세미나 및 워크샵 형태는 Level 1 집단이 상대적으로 더 많이 받은 반면(51.4%, 교정잔차=2.2), 자격증 無소유 집단은 상대적으로 덜 받은 것으로 나타났다(21.3%, 교정잔차=-2.7).

마지막으로 앞으로의 상담윤리 교육이 어떠한

형태를 통해서 더 많이 이루어져야 하는지(복수응답 가능)에 대한 응답을 분석한 결과는 표 11과 같다. 전체 설문 참여자들 중 87명(65.9%)이 ‘학위 과정 중 정규 과목으로 상담윤리 관련 과목을 수강’을, 83명(62.9%)이 ‘상담이론 혹은 실습과목 중 강의주제의 하나로 다루는 것’을 선택하였다. ‘수퍼비전 중 수퍼바이저를 통해 학습’과 ‘학회 혹은 근무(수련) 기관 주최 세미나 혹은 워크샵을 통해서 학습’하여야 한다고 응답한 설문 참여자도 각각 63명(47.7%)으로 나타났다. 마지막으로 ‘동료 상담자들과의 토론을 통한 학습’과 ‘교재, 논문, 웹사이트, 윤리관련 뉴스레터 등을 통한 자율적 학습’은 각각 28명(21.2%), 27명(20.5%)으로 상대적으로 적은 수의 참가자들이 선택하였다.

앞으로의 상담윤리 교육 형태에 대한 질문에는 교육 배경 집단별 차이가 표 11과 같이 나타났다. 먼저 응답 패턴을 살펴보면 석사과정생, 석사학위 취득, 박사과정생 집단에서는 정규과목 수강과 강의 주제 중 하나로 교육 받는 것이 첫 번째 또는

표 10. 지금까지 받은 상담 윤리 교육 형태

전체	N	상담 윤리 교육 형태*					
		정규과목으로 수강	강의 주제 중 하나로	수퍼비전을 통한 학습	세미나 및 워크샵	동료상담자와 토론	자율적 학습
지금까지 받은 형태	132	13.6%	51.5%	45.5%	36.4%	35.5%	34.8%
자격증 집단별 차이 % (교정잔차)							
자격증 無소유	47	10.6% (-.7)	55.3% (.7)	40.4% (-.9)	21.3% (-2.7)	34.0% (-.3)	29.8% (-.9)
Level 2 집단	48	20.8% (1.8)	47.9% (-.6)	43.8% (-.3)	39.6% (.6)	35.4% (0)	31.3% (-.7)
Level 1 집단	37	8.1% (-1.2)	51.4% (.0)	54.1% (1.2)	51.4% (2.2)	37.8% (.3)	45.9% (1.7)
χ^2		3.430	.522	1.639	8.430	.131	2.811
<i>p</i>		.177	.798	.447	.015*	.947	.267

표 11. 앞으로 바람직한 상담 윤리 교육 형태에 대한 의견

전체	N	상담 윤리 교육 형태*					
		정규과목으로 수강	강의 주제 중 하나로	수퍼비전을 통한 학습	세미나 및 워크샵	동료상담자와 토론	자율적 학습
앞으로의 윤리 교육 형태 의견	132	65.9%	62.9%	47.7%	47.7%	21.2%	20.5%
앞으로의 윤리 교육 형태 의견에 대한 교육배경 집단별 응답 차이 %(교정잔차)							
석사과정생	36	55.6 (-1.5)	66.7 (.6)	30.6 (-2.4)	50.0 (.3)	25.0 (.7)	27.8 (1.3)
석사학위 취득	47	72.3 (1.2)	68.1 (.9)	57.4 (1.7)	46.8 (-.2)	29.8 (1.8)	21.3 (.2)
박사과정생	19	73.7 (.8)	57.9 (-.5)	31.6 (-1.5)	15.8 (-3.0)	0 (-2.4)	10.5 (-1.2)
박사학위 취득	30	63.3 (-.3)	53.3 (-1.2)	63.3 (1.9)	66.7 (2.4)	16.7 (-.7)	16.7 (-.6)
χ^2		3.111	2.176	10.841	12.434	8.873	2.419
<i>p</i>		.384	.543	.012*	.006**	.028*	.489

두 번째로 가장 많이 선택된 방법이었다. 수퍼비전이나 세미나 및 워크샵등이 세 번째 또는 네 번째 많이 선택된 방법이었으며, 동료상담자와의 토론 또는 자율 학습은 가장 적게 선택된 방법이었다. 이에 반해 박사학위 취득 집단은 세미나 및 워크샵이 가장 많이 선택된 방법이었으며, 수퍼비전을 통한 학습과 정규과목으로 수강하는 것이 동률로 두 번째로 선택되었으며, 강의 주제 중 하나가 네 번째, 동료 상담자와의 토론과 자율 학습은 동률로 다섯째로 많이 선택되었다. 이에 더하여 응답별 교육배경 집단에 대한 교차 분석을 실시한 결과, 석사학위 과정 중 집단은 다른 집단에 비해 ‘수퍼비전을 통한 학습’을 상대적으로 덜 선택한 것에 비해(교정 잔차=-2.4), 박사학위 취득 집단은 좀 더 선택한 것(교정 잔차=1.9)으로 나타났다. ‘학회나 근무 기관 주최 세미나와 워크샵을 통한 윤리 교육’은 박사과정 중 집단이 상대적으로 덜 선택한 것에 비해(교정 잔차 -3.0), 박사학위 취득 집단은 더 선택한 것으로 나타났다(교정 잔차 2.4). 또한 ‘동료 상담자와의 토론’의 경우

박사과정 중 집단이 다른 집단들 보다 덜 선택한 것으로 나타났다(교정잔차 -2.4). 앞으로의 상담윤리 교육 형태에 대한 응답에 자격증 집단별 차이는 나타나지 않았다.

논 의

본 연구의 목적은 현재 다양한 장면에서 상담 서비스를 제공하고 있는 상담자들이 경험한 상담 윤리 문제 및 갈등의 유형과 빈도, 대처방법, 윤리강령 인식 및 활용 정도, 상담윤리 교육의 실태를 탐색하고, 교육수준별 그 차이가 있는지 알아보는 것이었다. 이를 위하여 총 46문항으로 구성된 질문지를 개발하여, 총 132명의 상담관련 학과 석·박사 학위과정의 재학생들과 다양한 현장에서 상담서비스를 제공하고 있는 현직 전문상담자들에게 온라인 설문을 실시하였다.

먼저, 윤리적 문제나 갈등 경험 영역 분석 결과를 보면, ‘다중관계’와 ‘사전동의 및 비밀보장’

및 ‘상담연구’ 영역에 대한 윤리 사항들은 상대적으로 잘 지켜지고 있는 것으로 나타났다. 특히 상담 외적인 관계를 통해 내담자들을 성적 혹은 경제적으로 이용하는 경우는 거의 없는 것으로 나타났다는데, 이는 위반 시 뒤따르는 법적 제재나 처벌의 심각성과 관련된 것으로 보인다. 최해림(2002)의 연구에서 5.36%의 설문 참여자들이 내담자와 성적 관계나 접촉을 경험한 적이 있다고 응답한 데 반해, 본 연구에서는 이러한 경험을 한 참여자가 단 한 명도 없었다는 점은 특이할 만하다. 최해림(2002)의 연구에서는 현장 설문과 우편 설문이 혼합된 형태로 자료가 수집된 데 반해, 본 연구는 익명성이 보다 보장되는 온라인 설문을 통해 자료가 수집되었다는 점을 고려하면 이러한 빈도의 차이는 실질적인 윤리 실태의 변화 가능성을 보여주는 것으로 추정된다. 또한 본 연구의 참여자들은 사전동의 절차를 충실히 따르며 내담자의 상담 사실과 상담 내용에 관해 철저히 비밀을 보장하는 원칙도 비교적 잘 준수되고 있는 것으로 확인되었다. 연구 수행 시 참여자의 자율적 결정을 존중하고 그들의 개인정보를 보호하며, 연구자로서의 진실성(integrity)을 고수하는 노력 역시 매우 잘 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

반면, 설문 응답자들은 ‘다중관계’, ‘사전동의 및 비밀보장’ 혹은 ‘상담연구’ 영역에 비해 ‘역량 및 전문적 책임’과 ‘집단상담’ 및 ‘수퍼비전’ 영역에서 윤리적 문제나 갈등을 더 많이 경험하고 있었다. 구체적으로는 자신의 역량 범위 내에서 상담행위를 하고 역량 개발을 위해 계속교육에 참여하는 노력이 잘 지켜지지 않는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 92명의 미국 공립학교 학교상담자들을 대상으로 한 Bodenhorn(2006)의 연구결과와 대비되는데, 이 연구에서 미국의 학교상담자들은 자신의 역량 범위 내에서 상담을 하는 것에 대한 문제는 윤리적인 딜레마를 거의 경험하

지 않는 것으로 나타났다. 역량과 관련된 윤리사항은 역량을 판단하는 기준 자체가 매우 주관적이므로 역량 범위 내에서 상담을 했는지의 여부를 객관적으로 판단하는 것은 불가능하나, 많은 한국 상담자들이 본인이 자신이 없는 종류의 내담자나 호소문제에 대해 상담을 진행한 경험이 있는 것은 분명한 듯하다. 또한 이 문제는 본인의 의사와는 상관없이 배정된 사례를 맡아야 하는 상황적 압력(예, 소속기관의 정책이나 수퍼바이저의 원칙)이 존재한다면 쉽게 위반될 수 있는 사항이라고 볼 수 있는데, 이러한 환경적 영향이 문화간 차이를 설명하는 주요한 요인인지는 향후 검토해 볼 필요가 있을 것이다.

설문 참여자들의 50% 이상이 집단상담에서의 비밀보장의 한계나 위험요소에 대해 참여자들에게 사전에 충분한 설명을 하지 않은 경험이 있다고 보고한 점은 매우 주목할 만한 결과인데, 이러한 현상의 원인이 무엇인지에 대한 단서를 강진령 등(2007)의 연구결과에서 찾을 수 있다. 학교상담자의 윤리 인지 실태를 조사한 강진령 등(2007)의 연구에서 50% 이상의 상담자들이 집단상담에서의 비밀보장의 한계에 대해 참여자들을 사전 교육하는 것이 상담자의 윤리임을 모르고 있는 것으로 밝혀졌다. 설문 응답자들은 집단상담과 함께 수퍼비전 관련 윤리에서도 취약점을 드러냈는데, 특히 수퍼바이저(supervisee)로서 수퍼비전 상황에서 지켜야 할 윤리사항들을 소홀히 하는 경향이 있는 것으로 나타났다. 설문 참여자들의 70% 이상이 내담자의 동의 없이 해당 사례에 대한 수퍼비전을 받은 적이 있다고 응답한 점은 매우 심각한 수준의 실태라 판단되는 바, 그 원인에 대한 파악과 후속 조치가 반드시 필요할 것으로 보인다. 그 밖에도 수퍼바이저가 제시한 권고나 조언을 의도적으로 따르지 않은 경험을 가진 참여자들도 약 38% 정도 되는 것으로 나타났는데, 230

명의 미국 슈퍼바이저를 대상으로 한 Worthington, Tan & Poulin(2002)의 연구에서 약 48%의 참여자들이 동일한 경험을 보고한 것에 비하면 다소 낮은 수치이다.

교육수준 집단별 차이를 분석한 결과, 전반적으로 교육수준이 높아질수록 윤리적 문제를 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 비록, 그 원인을 상담 경험의 증가에 따른 것으로 추정하더라도, 녹음과 기록에 관한 사전 동의를 구하지 않거나, 상담 기록을 하지 않거나, 훈련받지 않았거나 자신이 없는 영역의 문제를 상담 하거나, 내담자와 상의 없이 개인적인 사정으로 종결하는 등의 행위는 내담자의 권리와 복지에 대한 전문가로서의 기본적인 책임을 다하지 않는 모습으로 볼 수 있는데, 이러한 현상이 교육수준이 높은 집단에서 더 빈번히 관찰된다는 점은 주목할 만하다. 이러한 현상은 슈퍼비전 맥락에서도 동일하게 나타나는 것으로 확인되었는데, 내담자의 동의 없이 슈퍼비전을 받거나, 슈퍼바이저의 권고나 조언을 따르지 않거나, 슈퍼비전 준비를 충실히 하지 않는 등의 문제도 교육수준이 높은 집단에서 더 흔히 행해지고 있었다. 한 가지 뚜렷한 양상은 석사과정 에 있는 상담자들이 다른 집단에 비해 앞서 언급한 윤리적 문제를 덜 경험하였다는 점인데, 이는 ‘옳은 일(what's right)’을 하려는 경향이 뚜렷하고 슈퍼바이저에 대한 의존적인 태도가 강한 초보 상담자의 특성(Stoltenberg, 1981)과 관련된 것으로 해석해 볼 수 있다. 이러한 양상은 자격증 집단별 차이 분석 결과에서도 비슷하게 나타났는데, 1급 이상의 자격증 집단이 2급 수준의 자격증 집단이나 자격증이 없는 집단에 비해 내담자의 인적 정보를 슈퍼바이저에게 제공한 경험이 유의하게 많은 것으로 확인되었다. 교육 수준이나 자격증 수준은 결국 상담경험에 비례하므로 본 연구의 이러한 결과들은 상담경험이 많아질수록 윤리

적 민감성이 다소 떨어지는 경향을 보여주고 있는 것으로 해석할 수 있다. 그렇다면 이러한 경향이 상담경험이 증가함에 따라 윤리적 위반 경험도 자연스럽게 증가하기 때문에 나타난 것인지, 그렇지 않으면 다른 원인(예, 소속 기관의 관행, 지나친 업무량으로 인한 윤리적 책무성의 소홀, 윤리적 문제에 대한 둔감화) 때문인지는 관련 선행연구가 없으므로 후속 연구를 통해 파악해 볼 필요가 있다.

다음으로 상담 윤리 문제 및 갈등 경험 시 대처 방법에 대한 분석 결과를 살펴보면 70%이상의 응답자들이 동료 상담자나 슈퍼바이저와 상의해 보았다고 응답하였고, 앞으로 윤리 문제 및 갈등 직면 시 어떤 대처 방법을 사용할 것이냐는 질문에 대해서도 같은 방법을 사용할 것이라는 응답이 가장 높은 비율로 나타났다. 동료 상담자와의 토론이나 슈퍼비전이 상담 윤리를 학습하는 계기가 되었으며 만족 수준도 가장 높았다는 참여자들의 보고를 고려하면, 동료 상담자와 슈퍼바이저를 윤리 자문가로 활용하는 경향은 실제로 그렇게 하였을 때 상담 윤리에 대해 배우게 되었고 그 결과 윤리적인 이슈를 성공적으로 처리할 수 있었기 때문에 더욱 강화되고 있는 것으로 보인다. 반면, 윤리적 문제나 갈등을 해결하기 위해 소속 학회의 윤리 위원회에 도움을 요청해보았다는 응답은 단 1명에게서 나왔으며, 앞으로는 그렇게 할 의향이 있다는 응답은 37.9%로 나타나 과거의 선택과 향후 계획에 뚜렷한 차이를 보였다. 이러한 차이는 설문 이전에 학회의 윤리위원회의 존재를 몰랐던 참여자들이 상당수 있었기 때문인 것으로 추측되는 바, 향후 적극적으로 홍보하고 활성화한다면 학회의 윤리위원회가 상담자들이 윤리적인 이슈를 해결하는 공식적인 통로로 기능할 수 있을 것이라 판단된다. 이러한 가능성은 미국상담학회의 윤리위원회의 예를 보면 보다

자명해지는데, 미국상담학회의 최근 보고서(ACA, 2013)에 따르면 2012년 7월부터 2013년 6월까지 윤리위원회가 실시한 자문이 6,231건에 이르는 등 위원회의 자문 활동이 활발하고 그 자료가 체계적으로 분석되어 상담자들의 연수 자료로 적극 활용되고 있다고 한다.

상담 윤리 강령 인식 및 활용에 대한 분석 결과를 살펴보면 응답자 대부분(93.9%)이 상담자 윤리강령을 알고 있다고 응답한 반면, 활용도에 있어서는 자주 참조하는 집단과 가끔 참조하는 집단을 모두 합쳐도 65.3%인 것으로 나타났다. 윤리강령을 참조하지 않는 이유 중 가장 높은 응답 비율을 보인 것은 상담 윤리강령과 기관의 가치 또는 정책 사이에 갈등이 있어서라는 응답이었는데, 이는 아직까지 상담분야 전반에 걸쳐 상담자가 반드시 지켜야 할 윤리 사항에 대한 합의가 이루어지지 않았음을 보여준다. 이러한 결과는 학교상담학회 윤리강령과 학교상담 현장의 실정 간의 간극을 학교상담자들의 목소리를 통해 보여준 최선 등(2012)의 연구 결과와 맥을 같이 한다. 상담 윤리에 관한 학회와 현장 사이의 소통 과정에서 양자의 노력이 동시에 필요하므로, 학회에서는 윤리강령의 문화적, 현실적 적합성을 재검토하고 현장에서는 윤리적 책무성에 대한 인식 제고를 피해야 할 것으로 보인다.

상담 윤리 교육과 관련하여서는 경험한 교수-학습 방법 중 가장 높은 비율을 보인 것은 상담, 슈퍼비전, 동료 상담자와의 토론을 통해서였는데, 이는 상담 윤리 문제의 본질이 가치 판단과 관련되어 있고 이는 현장 사례 속에서 가장 빈번하게 학습할 수 있기 때문인 것으로 추정된다. 한편, 만족도가 가장 높았던 교수-학습 방법은 시나리오나 사례 토론을 통한 방법으로 나타나, 추후 상담 교육자들이 이러한 방법을 보다 적극적으로 활용해야함을 시사한다. 다음으로 상담 윤리 교육

형태를 살펴보면, 교과목의 강의 주제 중 하나로 다루어지거나(51.5%), 세미나나 워크샵(47.7%) 혹은 슈퍼비전 중 슈퍼바이저(45.5%)를 통해 학습되는 것으로 나타났으며, 학위과정 중 정규과목으로 상담윤리 과목을 수강했다는 응답자의 비율은 13.6%에 불과했다. 설문 참여자들의 구성이 매우 이질적이어서 선행연구의 결과와 직접 비교하기는 어렵지만, 이러한 양상은 최해림(2002)과 강진령 등(2007)의 보고와 유사하다. 최해림(2002)은 일정 자격 이상을 갖춘 200여명의 상담자들을 대상으로 한 연구에서 설문 응답자의 6.3%만이 독립된 교과로 상담윤리를 수강하였으며 42.9%가 교과목의 강의 주제 중 하나로 상담윤리를 배운 경험이 있음을 확인하였고, 강진령 등(2007)은 130여명의 학교상담자들을 대상으로 한 연구에서 참여자의 9.2%가 독립된 상담윤리 교과를 수강하였고 61.8%가 교과목 중 하나의 주제로 상담윤리를 배웠음을 보고하였다. 표면적인 수치만으로 볼 때 최해림(2002)의 보고 이후 상담윤리를 독립적인 교과목으로 수강하는 비율이 서서히 증가하고 있는 것으로 추측되긴 하지만, Bodenhorn(2006)이 미국 학교상담자들의 58%가 독립 교과로서 상담윤리를 수강하였다고 보고한 점과 독립된 교과목을 통한 상담 윤리 교육의 중요성(최원호, 2000)을 감안할 때 여전히 낮은 비율인 것은 분명하다. 본 연구에서도 참여자들의 65.9%가 정규과목으로 상담윤리를 수강해야 한다고 생각하고 있음에도 불구하고 실제로는 13.6%만이 그런 형태의 수강을 한 것으로 나타나 상담자들의 요구와 현실의 간극은 여전히 큰 것으로 나타났다.

본 연구의 제한점과 이를 바탕으로 향후 연구의 방향을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 상담 장면과 전문성 발달수준 측면에서 다양한 참여자들이 표본이 구성되었으나 표본의 크기가 비교적 작은 편이어서 본 연구결과를 전체 상담자 집단

의 경험으로 일반화하는 데는 분명 한계가 있다. 특히, 교육수준 집단별, 자격증 집단별 차이에 관한 분석결과는 집단별 사례수가 지나치게 적어 통계적인 보정을 거치긴 하였으나, 확실적인 양상 이라기보다 대체적인 경향으로 이해하는 것이 바람직할 것으로 보인다. 따라서 대단위 표집을 통한 향후 연구에서 본 연구의 결과가 반복되는지를 확인해 보아야 할 것이다. 상담자들을 대상으로 한 방대한 자료수집이 용이하지 않은 점을 고려한다면, 단일한 표집기준(예, 상담 장면)을 적용하여 동질적인 집단(예, 대학상담센터에 근무하는 상담자들)을 대상으로 자료를 수집하는 것도 특정 상담자 집단이 경험하는 상담윤리 관련 경험과 인식을 알아보는 데 있어 실행 가능한 연구방법이 될 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서는 상담자들의 윤리 문제 및 갈등 경험과 윤리 교육의 실태를 제시하고 있으나 그러한 실태가 나타나는 이유에 대한 탐색은 이루어지지 못했다. 예를 들어, 설문 참여자의 2/3 이상이 자신이 훈련받지 않았거나 자신 없는 영역의 문제를 상담한 경험이 있다고 보고하였는데, 그 이유는 이러한 상담행위가 비윤리적이라는 인식이 없어서일 수도 있고, 소속된 기관의 방침이나 압력에 따른 결과일 수도 있으며, 상담자로서의 성장을 위한 노력의 반영일 수도 있을 것이다. 또한 윤리 문제나 갈등에 직면했을 때 대부분의 설문 참여자들이 소속 학회의 윤리위원회에 도움을 요청하지 않는 것으로 나타났는데, 이는 앞서 언급한 바와 같이 현재의 윤리 위원회의 역할이 자문보다는 윤리 위반에 대한 판단으로 인식되어서 일수도 있고, 윤리위원회의 존재 자체를 몰라서일 수도 있으며, 절차의 번거로움이나 개인적인 정보 노출을 꺼려서 일 수도 있다. 개방형 질문지나 인터뷰 등을 활용한 질적 연구법이 본 연구에서 나타난 윤리문제 경험 및 윤리교육 실태의

구체적인 양상을 보여줄 수 있을 것으로 기대된다.

마지막으로, 본 연구에서는 상담자의 전문성 발달 지표로서의 교육수준에 따라 경험하는 윤리 문제의 형태와 빈도는 물론 대처방식, 윤리강령 활용 빈도, 선행 윤리교육의 형태 등이 다를 것이라 가정하여 교육수준 집단별 차이를 분석하였다. 하지만 보다 타당한 전문성 발달 지표 산정을 위해서는 교육수준과 함께 상담자의 전문성 발달에 영향을 미치는 핵심적인 요인으로 알려진 ‘상담 경험’을 고려할 필요가 있다. 수량화된 교육수준과 상담 경험을 종합적으로 고려하여 전문성 발달지수를 산출한 후 전문성 발달수준에 따른 윤리 문제의 경험과 인식의 차이를 검토한다면, 상담자 교육과 수퍼비전을 위한 보다 유용한 정보를 얻을 수 있을 것이다

참고문헌

- 강진령 (2013). 학교상담전문가 윤리. 학교상담전문가 자격연수, 2, 12-24.
- 강진령, 유형근 (2003). 학교상담에서의 비성적 이중관계 문제와 그 대응 방안에 관한 연구. 상담학연구, 4(4), 831-843.
- 강진령, 이종연, 손현동 (2007a). 학교상담자들이 직면하는 윤리적 갈등과 대처방법 분석. 청소년상담연구, 15(1), 17-27.
- 강진령, 이종연, 유형근, 손현동 (2007b). 학교상담자 윤리 교육 및 인지 실태 분석. 상담학연구, 8(2), 751-768.
- 방기연 (2004). 집단상담에서의 상담 윤리강령. 미래교육연구, 17(1), 99-111.
- 방기연 (2011). 상담 수퍼비전에서 제기되는 윤리적 문제들. 가족과 상담, 2(1), 1-16.

- 손현동, 진명식, 유형근 (2008). 학교상담: 학교상담자의 전문성 수준에 따른 윤리적 갈등상황에 대한 개념화 차이 분석. *상담학연구*, 9(4), 1801-1817.
- 최 선, 고유림, 박정은, 신예지, 강민철 (2012). 학교상담자 윤리강령에 대한 고찰: 학교상담학회 윤리강령 개정에 대한 제언을 중심으로. *상담학연구*, 13(2), 505-524.
- 최원호 (2000). 상담윤리 교육에 관한 교육방안 연구. *교수논문집*, 4, 368-390.
- 최해림 (2002). 한국 상담자의 상담윤리에 대한 기초 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 14(4), 805-828.
- 최해림, 김영혜 (2006). 한국의 상담자 교육과 훈련에 관한 연구-상담심리 석, 학사 교과과정을 중심으로. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 18(4), 713-729.
- Akfert, S. K. (2012). Ethical dilemmas experienced by psychological counsellors working at different institutions and their attitudes and behaviors as a response to these dilemmas. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1806-1812.
- American Counseling Association (2014). *ACA Code of Ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American Counseling Association (2013). *ACA ethics committee summary FY2013*. From http://www.counseling.org/docs/ethics/complaints_fy13_i.pdf?sfvrsn=2.
- Association for Specialists in Group Work (2007). Association for specialists in group work best practice guidelines 2007 Revisions. *The Journal for Specialist in Group Work*, 33(2), 111-117.
- Bodenhorn, N. (2006). Exploratory study of common and challenging ethical dilemmas experienced by professional school counselors. *Professional School Counseling*, 10, 195-202.
- Cottone, R. R., & Tarvydas, V. M. (2007). *Counseling ethics and decision making* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Dinger, T. J. (1997). *The relationship between two ethical decision-making models and counselor trainees' responses to an ethical discrimination task and their perceptions of ethical therapeutic behavior* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University, Lubbock, Texas.
- Downs, L. (2003). A preliminary survey of relationships between counselor educators' ethics education and ensuing pedagogy and responses to attractions with counseling students. *Counseling and Values*, 48, 2-13.
- Dufrene, R. L., & Glossoff, H. L. (2004). The ethical decision-making scale-revised. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37, 2-14.
- Ergene, T. (2004). Psikolojik danışmada etik ikilemler: Etikkarar verme süreci. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(15), 49-55.
- Henderson, K. L., & Malone, S. L. (2012). Ethical fairy tales: Using fairy tales as illustrative ethical dilemmas with counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(1), 65-82.
- Herlihy, B., & Dufrene, R. L. (2011). Current and emerging ethical issues in counseling: A delphi study of expert opinions. *Counseling and Values*, 56(1-2), 10-24.
- Hill, A. L. (2004). Ethics education: Recommendations for an evolving discipline. *Counseling and Values*, 48(3), 183-203.
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. *The Counseling*

- Psychologist*, 12(3-4), 43-55.
- 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.
- Neukrug, E., Milliken, T., & Walden, S. (2011). Ethical complaints made against credentialed counselors; An updated survey of state licensing boards. *Counselor Education and Supervision*, 41, 57-70.
- Ong, L. Z. (2005). *Ethical orientation and personality type of students in rehabilitation counseling and services*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Wisconsin-Madison, WI.
- Pack-Brown, S. P., Thomas, T. L., & Seymour, J. M. (2008). Infusing professional ethics into counselor education programs: A multicultural/social justice perspective. *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 296-302.
- Rollins, C. W., Rubin, S. E., & Fischer, J. M. (1993). An assessment of ethics instructional materials for pre-service rehabilitation education programs. *Rehabilitation Education*, 7(1), 17-25.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30, 5-44.
- Sadeghi, M., Fischer, J. M., & House, S. G. (2003). Ethical dilemmas in multicultural counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(3), 179-191.
- Shaw, L. R., & Tarvydas, V. M. (2001). Ethical practice and rehabilitation counselor education. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 32(4), 10-19.
- Stadler, H., & Paul, R. D. (1986). Counselor educators' preparation in ethics. *Journal of Counseling and Development*, 64, 328-330.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W. (2009). *IDM: Supervision an integrative developmental model for supervising counselors and therapists*. New York: Taylor & Francis.
- Tarvydas, V., & Barros-Bailey, M. (2010). Ethical dilemmas of rehabilitation counselors: Results of an international qualitative study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 53(4), 204-212.
- Welfel, E. R. (2009). *Ethics in counseling and psychotherapy: Standards, research, and emerging issues* (4th ed.). Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole Publishing Company.
- Wilson, C. A., Rubin, S. E., & Millard, R. P. (1991). Preparing rehabilitation counselors to deal with ethical dilemmas. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 22(1), 30-33.
- Worthington, R. L., Tan, J. A., & Poulin, K. (2002). Ethically questionable behaviors among supervisees: An exploratory investigation. *Ethics and Behavior*, 12, 323-351.
- 원고 접수일 : 2015. 02. 15.
수정원고 접수일 : 2015. 04. 07.
게재 결정일 : 2015. 04. 13.

Current Status of Korean Counselors' Experience of Ethical Issues and Ethics Education

Hongryun Woo¹⁾

Nanseol Heo²⁾

Jee-Hyang Lee³⁾

Yoo-Jin Jang⁴⁾

¹⁾University of Louisville

²⁾Seoul National University of Education

³⁾Korean American Women In Need

⁴⁾WonKwang University

The purpose of this study was to explore Korean professional counselors' and counseling students' experience of ethical dilemma/problems in counseling practice and their experience in relation to ethics education. A total of 132 counseling students and counseling practitioners participated in this study. In addition to the descriptive analysis, the differences in response were examined by the educational status (i.e., master's level counselors-in-training, post-master's, doctoral level trainees, and post-doctors) as well as by the license/certification status (non-license holders, 2nd level professional counselors/ counseling psychologists/ youth counselors /other counseling related license holders, and 1st level professional counselors/ counseling psychologists / youth counselors). Results showed that participants experienced ethical problems and conflicts the most frequently in following areas: professional competence and responsibilities, group counseling and supervision. Regarding coping strategies preferred to deal with those ethical problems, supervision and peer consultation were most frequently reported strategies that were also preferred strategies in case of ethical problems in the future. About 94% of the participants reported that they were aware of the professional ethical codes; however, only 65.3% participants reported that they have referred to the codes often or occasionally when facing ethical issues. In terms of the educational methods through which the participants learned counseling ethics, over 80% mentioned supervision and discussions with peer counselors while they were most satisfied with the use of case scenarios and discussions using client cases in learning counseling ethics. Regarding the forms of the counseling ethics education participants received, discussing/learning counseling ethics as a topic in their coursework (51.5%) or in supervision (45.5%) was the most frequently reported forms. Meanwhile, participants recommended stand-alone counseling ethics course(s) and discussing counseling ethics as a topic in their coursework in future counseling ethics education. Implications for the Korean counseling ethics education are provided.

Key words : counseling ethical problems, counseling ethical conflicts, coping strategies for the ethical problems, counseling ethical codes, counseling ethics education