

상담전공대학원생을 위한 다문화 상담 교과 과정개발 연구

김 은 하
아주대학교

신 윤 정[†]
서울시립대학교

이 지 연
한국의국어대학교

본 연구에서는 다문화 사회로 진입한 한국 사회의 특징을 고려하여, 한국 내 상담전공 대학원생을 위한 다문화 상담 교과 과정을 개발하였다. 교과 과정은 Tyler(1949) 모델의 4단계 과정을 통해 개발되었다. 먼저, 1단계에서는 상담심리전문가와 상담전공 대학원생을 대상으로 각각 온라인 설문조사와 포커스 그룹 인터뷰를 실시하여 다문화 상담 교육에 대한 요구 분석을 시행하였다. 2단계에서는 미국심리학회에서 인준한 상담심리 및 임상-상담 심리 통합 프로그램의 다문화 상담 교육 현황을 검색하고 분석하였다. 3단계에서는 해석적 내용분석을 통해 1-2단계의 결과들을 분석하고 통합하여 다문화 상담 교과 과정을 개발하였고, 마지막 4단계에서는 3인으로 구성된 전문가의 피드백을 통한 수정과 보완을 거쳐 다문화 상담 교과 과정을 완성하였다. 본 연구에서 개발한 다문화 상담 교과 과정은 상담전공 대학원생의 문화적 유능성(태도/인식, 지식, 개입)을 향상시키는데 그 목표가 있으며, 각 주별로 문화정체성과 편견, 특권, 마이크로어그레션, 문화 간 비교연구, 이민자, 다문화가족, 북한이탈주민, 성적지향, 젠더, 사회경제적 지위, 영성과 종교, 노인, 신체 및 심리장애, 지역 차이 등을 다룰 수 있도록 구성되었다. 논의에서는 본 연구에서 제시된 교육과정의 특징, 한계, 그리고 후속 연구에 대한 제언을 하였다.

주요어 : 다문화 상담, 교과 과정, 문화적 유능성, 편견, 문화적 요소

[†] 교신저자 : 신윤정, 서울시립대학교 교육대학원, 서울시 동대문구 서울시립대로 163, 02504
Tel : 02-6490-5133, E-mail : yshin@uos.ac.kr

최근 한국사회에는 외국인 근로자, 외국인 배우자, 난민신청자, 북한이탈주민, 외국인 유학생 등이 대폭 증가하면서 다양한 종교와 문화가 유입 되었고 앞으로 이 추세는 계속 될 것으로 전망된다(강희원, 2006). 또한 이러한 인구 변화와 함께 장애인, 성소수자, 여성, 노인과 같은 사회적 약자의 복지와 권리에 대한 중요성도 강조되고 있다. 이를 반영하듯, 상담 관련 문헌에서도 다양한 사회적 약자를 대상으로 한 연구, 차별에 대한 연구, 상담과정에서 문화적 요소를 강조한 다문화 상담에 대한 연구(강기정, 이무영, 한재희, 2010; 김형지, 김향숙, 2018; 김희경, 2017; 양미진, 고흥월, 이동훈, 김영화, 2011; 오은경, 최미, 최한나, 2016; 주은선, 이현정, 2010)가 활발하게 이루어지고 있다. 하지만 많은 다문화 기관 종사자들은 다문화 관련 지식이나 역량을 가지고 있지만 상담을 전공하지 않았거나 상담 경력이 많지 않고(황미경, 2012) 반대로 일반 상담자들은 상담을 전공했으나 다문화에 대한 지식이나 역량이 부족하다는 한계가 있다(양미진 등, 2011). 이러한 전문가 인력의 부족으로 다문화 상담이 필요한 많은 내담자들이 양질의 상담서비스를 받지 못하고 있고 효과적인 다문화 상담 개입에 대한 연구도 부족한 실정이다(김현아, 이자영, 2013). 이에, 다문화 상담 교육의 중요성이 제기되고 있는데, 아직까지 다문화 상담 프로그램이 아닌 일반 대학원 과정에서 다문화 상담 교과목을 운영하고 있는 경우는 소수에 불과하며 한국 상황에 맞는 다문화 상담 교과 과정에 대한 논의도 찾아보기 어려운 실정이다.

이러한 한계점을 보완하기 위해, 본 연구에서는 대학원 차원의 다문화 상담 교과 과정을 제안하고자 한다. 상담 관련 대학원 과정에서

다문화 상담 교육이 중요한 이유는, 먼저, 대학원생들이 이러한 교육을 통해 개인 내적 요인이나 가족 요인뿐만 아니라 더 거시적인 차원에서 내담자의 특성(예. 성별, 경제적 수준, 문화적 가치관)을 고려하여 내담자를 통합적으로 이해할 수 있게 되기 때문이다(Lee & Tracey, 2008). 둘째, 상담자가 내담자에게 어떠한 태도를 갖고 있는지에 따라 상담의 효과가 달라지기 때문인데, 예를 들어, 모든 상담자에게 일반화할 수는 없지만 일부 상담자들이 다문화 내담자를 동등하게 보기보다는 동정해야 할 대상으로 보는 것으로 나타났다(김혜진, 김현주, 2017). 다문화 상담 교육은 대학원생들의 사회적 약자 집단에 대한 고정관념, 편견, 역전이를 줄이는데 효과적인 것으로 알려져 있다(Chao, Wei, Good, & Flores, 2011). 셋째, 다문화 교육을 통해 대학원생들의 다문화에 대한 지식과 다문화 상담 개입에 대한 역량이 향상될 수 있기 때문인데(Kim & Lyons, 2011), 이러한 관련 지식과 역량이 없는 상담자는 다문화 상담 시 높은 불안과 무력감을 경험할 수 있고, 이는 궁극적으로 상담자와 내담자 모두에게 부정적인 영향을 미칠 수 있다(김혜진, 김현주, 2017).

다문화 상담 교과 과정에 대해 구체적으로 논의하기 전에 몇 가지 용어를 명확하게 정의할 필요가 있다. 먼저, 다문화의 정의에 대해 살펴보면, 한국에서 ‘다문화’는 주로 다른 국적, 인종을 가진 사람을 지칭할 때 사용하는 반면에 미국에서 ‘다문화’는 훨씬 더 포괄적으로 사용된다(Pedersen, 2001). 즉, 미국에서는 연령, 성적지향, 사회경제적 계층, 종교, 신체 및 심리 장애 등과 관련한 특성도 하나의 문화로 간주되어 ‘다문화’라는 범주에 속한다(Collins & Arthur, 2007). 본 연구에서는 내담자를 통합적

으로 이해하고 상담하기 위해서는 이러한 다양한 문화적 요소를 고려해야 한다는 점을 고려하여, 미국에서 사용되는 포괄적인 다문화 정의를 사용하고자 한다. 또한, 이러한 맥락에서, 본 연구에서는 다문화 상담을 내담자의 다양한 문화적 배경과 상담자-내담자 관계에서 나타나는 문화적 특성의 차이를 고려하는 상담으로 정의하였다(Sue, Arredondo, & McDavis, 1992).

다문화 상담에 관한 연구가 활발히 실시되고 있는 미국의 경우, 다문화 상담 교육에서 가장 강조하고 있는 상담자의 역량은 문화적 유능성으로, 문화적 유능성은 크게 세 가지 요소를 포함한다(Sue et al. 1992; Sue & Sue, 2015). 먼저, 첫 번째 요소인 ‘태도/인식(attitude/awareness)’은 상담자가 자신의 문화적 가치, 편견, 선입견을 인식하여야 함을 의미한다. 둘째, ‘지식(knowledge)’은 상담자가 문화적으로 다양한 내담자의 가치관을 이해 및 비판단적인 태도로 수용해야 하며, 이를 위해 다양한 문화집단이 갖고 있는 역사, 전통, 세계관, 가족체계, 사회, 경제, 정치적 상황, 차별, 경제적 빈곤 등에 대한 지식을 가지고 있어야 함을 의미한다. 셋째, ‘개입(skills)’은 상담자가 내담자의 문화적 가치와 상황에 맞는 적절한 민감한 개입 전략과 기술을 적극적으로 개발하고 사용해야 함을 뜻한다. 예를 들어, 일반적으로 상담자는 내담자 스스로 문제 해결 방안을 찾도록 도와주는 ‘촉진자’의 역할을 하지만 문화적 유능성이 높은 상담자는 적극적으로 문제해결중심적 상담 기법을 선호하는 문화권 내담자를 상담할 때는 이에 맞게 자신의 상담 개입을 수정할 필요가 있다(Ng & James, 2013). 이러한 세 가지 요소의 문화적 유능성을 고려할 때, 다문화 상담 교육의 목

표는 학생들의 다문화와 관련하여 ‘태도/인식’, ‘지식’ 그리고 ‘개입’을 향상시키는데 있다(Sue & Torino, 2005).

미국에서 다문화 상담 교육 모델 및 교과 과정에 대한 논의는 1970년대 후반에 시작되었고 미국심리학회(American Psychology Association; APA)의 다문화 상담 지침서(2017)가 발표된 후 더욱 활발해졌다. 대표적인 다문화 상담 교육 모델로는, Fouad(2006)가 제안한 모델을 꼽을 수 있는데, 이 모델에서 강조하는 효과적인 다문화 교육의 핵심 요소는 대학 기관과 프로그램의 다문화에 대한 헌신, 다양한 문화적 배경을 가진 교수 임용, 다문화 관점을 통한 각 교과목에 대한 평가 등이 있다. 또한 이 모델에 따르면, 학생들은 매주 세미나에 참석하여 다문화 관련 주제에 대해 토론하고 다문화적 배경이 있는 내담자와 실제 상담을 하며 자신의 다문화 역량에 대한 연간 평가서를 제출하고 다문화 역량과 관련하여 수퍼바이저의 평가와 서면 시험을 통과해야 한다. 이 모델은 학생들의 자기성찰과 실습 경험을 강조했다. 이는 점에서 그 의의가 있지만, 구체적으로 어떻게 다문화 상담 교육을 시행하는 것이 바람직한지에 대한 제언을 하지 않았다는 한계점이 있다. 둘째, 또 다른 교육 모델은 Sue 등(1992)이 제안한 다문화 유능성의 세 가지 요소를 강조한 모델로, 다문화 교육에 있어 가장 많이 활용되고 있는 모델이다. 많은 연구자들이 이 모델을 토대로 다문화 교과 과정을 개발하고 양적 혹은 질적 연구를 통해 그 효과성을 검증하였다(Castillo, Brossart, Reyes, Conoley, & Phoummarath, 2007; Chu-Lien Chao, Wei, Good & Flores, 2010; Sammons & Speight, 2007). 하지만 이 연구들도 구체적으로 학생들의 다문화 유능성을 향상시키기 위해 어떤 강

의나 토론이 이루어져야 하는지에 대해서는 언급하지 않고 있다는 유사한 한계점을 지닌다. 셋째, Cornelius-White(2005)의 인간중심 다문화 교육 모델이 있는데, 이 모델에서 강조하는 점은 전통적인 학생과 교사의 관계가 아닌 평등한 학생과 교사의 관계, 학생과 교사 간의 상호작용이 아닌 학생간의 상호작용, 체험적인 활동, 개인적인 경험과 감정의 공유 등이 있다. 이 모델은 기존의 다문화 교과 과정이 다문화 유능성의 세 가지 요소 중 태도/인식보다는 지식을 더 강조하며 토론 과정에서 학생들의 저항이나 방어적인 반응을 유발할 가능성이 있다는 한계점을 보완하기 위해 개발되었다는 점에서 다문화 교육에 기여하였다는 평가를 받는다. 하지만, 여전히 이 모델에서 강조하는 점을 실현하기 위한 구체적인 방안을 제시하지 못해 실제 현장에서 적용하기에는 한계가 있다.

한편, 국내의 다문화 교육에 대한 연구는 대부분 유아나 아동, 중학교 학생 그리고 학교 현장의 교사를 대상으로 한 연구가 주를 이뤄(김정원, 2010; 구정화, 문혜숙, 2011; 박명희, 김경식, 2012), 아직까지 상담전공 대학원생을 대상으로 한 다문화 교과에 대한 연구는 매우 부족한 실정이다. 관련한 국내 연구로 온라인을 기반으로 다문화 상담자 교육을 개발하고 그 효과성을 연구한 김현아와 이지영(2018)의 연구가 있는데, 이 연구에서 개발한 다문화 상담 교육에 포함된 핵심 주제는 인종 정체성, 상담접근, 다문화적 개념, 인종차별, 특정 인종 및 집단 등이 있다. 이 연구는 국내에서 온라인 다문화 상담자 교육을 개발하여 그 효과성을 살펴보았다는데 그 의의가 있지만, 성소수자, 젠더, 장애, 사회경제적 지위와 같은 다양한 문화적 주제를 다루지 않았고,

해외의 선행 연구와 유사하게 구체적으로 다문화 상담 교육에서 다룰 수 있는 이론적 모델, 토론 주제, 체험 활동 등에 대해 소개하지 않았다는 한계점이 있다.

이러한 기존 연구들의 한계점을 보완하기 위해 본 연구에서는 임상 현장의 상담전문가들과 상담전공 대학원생을 대상으로 한 인식조사, 미국의 APA에서 인준받은 상담심리 및 임상-상담심리 통합프로그램의 교과 현황 조사 그리고 APA 다문화 상담 지침을 기반으로 한 학기, 즉 16주에 걸쳐 진행되는 대학원 수준의 다문화 상담 교과 과정을 개발하였다. 아직까지 국내에서 다문화 상담자 훈련 및 교육이 부족하다는 점을 고려할 때, 본 연구의 결과는 다문화 상담 교육의 구체적인 방향성을 제시함과 동시에 관련 논의와 연구를 촉진시킬 것으로 기대된다.

방 법

이 연구에서 개발한 교육과정은 Tyler(1949) 모델을 기초로 4단계에 걸쳐 개발되었다. Tyler 모델을 선택한 이유는 이 모델이 교육개발 모델 중 가장 기초적이면서 널리 활용되고 있는 모델이기 때문이다(이문기, 이동혁, 2017). 각 단계별 연구 방법을 살펴보면 다음과 같다.

1단계 인식조사: 온라인 설문조사와 포커스 그룹 인터뷰

첫 번째 단계인 인식조사의 목적은 Tyler 모델의 첫 번째 단계인 학습자 원천에서 교육의 필요성을 확인하는 것으로, 이를 위해, 본 연구에서는 상담심리전문가와 상담전공 대학원

생을 대상으로 각각 온라인 설문조사와 포커스 그룹 인터뷰를 실시하였다. 즉, 상담심리전문가를 대상으로는 온라인 설문조사를 상담전공 대학원생들의 경우에는 포커스 그룹 인터뷰 형식으로 정보를 얻고자 하였다. 이를 위해, 먼저, 이메일과 눈덩이표집으로 모집한 32명의 한국상담심리학회 상담심리전문가(한국상담심리학회 1급 자격증 소지자)를 대상으로 온라인 설문을 실시하였다. 이들의 인구통계학적 정보를 살펴보면, 성별은 여성 24명, 남성 8명, 석사 21명, 박사 11명이었다. 또한 동일한 방법으로 모집한 8명의 상담전공 대학원생을 대상으로 90분간 포커스 그룹 인터뷰를 실시하였다. 이들은 모두 석사 학위과정에 있는 대학원생으로 여학생 7명과 남학생 1명이었다.

설문지와 포커스 그룹 인터뷰 참여자들은 연구의 내용과 방법에 대해 읽고 자발적으로 연구 참여에 동의한 후 연구에 참여하였고, 연구에 대한 보상은 없었다. 온라인 설문과 포커스 그룹 인터뷰는 다문화 교과의 필요성, 내용, 형식에 대한 질문으로 구성되었는데, 구체적인 질문은 다음과 같다. 상담자 대학원 교육 과정에서 다문화 교과가 필요한가? 필요하다면, 그 이유는 무엇인가? 필요하다면, 다문화 대학원 교과에서 다루어야 할 내용은 무엇인가? 필요하다면, 다문화 대학원 교과의 형식은 어떠한가? 하는가? 온라인 설문은 소요된 시간은 약 10분이었고, 포커스 그룹 인터뷰는 90분간 진행되었다. 포커스 그룹 인터뷰는 녹음 후 전사하였고, 연구자들이 각각 핵심 문장을 도출한 후 연구팀 회의를 통해 중요한 핵심 문장을 선정하였다.

2단계 현황 조사: 외국 교과 현황 분석

2단계는 사회원천에서 다문화교육에 대한 필요성과 현황을 탐색하기 위한 과정으로, 본 연구에서는 이전 연구(예. 이문기, 이동혁, 2017)를 참조하여 사회원천을 미국의 대학원 교육현장으로 규정하고 APA에서 인준한(APA accredited) 상담심리 및 임상-상담심리 통합프로그램의 다문화 상담 교육 현황을 해당 대학의 홈페이지를 통해 검색하고 분석하였다. 구체적으로, 2018년 기준 APA에서 인준한 상담 및 임상심리학 프로그램 중 임상심리학 프로그램을 제외한 80개의 상담심리, 임상-상담심리 통합프로그램에 대한 소개문이나 수업계획서 내에서 다문화를 다루는 프로그램이 있는지를 탐색하고 수업계획서를 검색하여 자세한 교과 내용을 확인하였다. 80개의 프로그램 중 홈페이지뿐만 아니라 다문화 교과목의 수업계획서를 검색할 수 있는 프로그램은 31개였다.

3단계 다문화 상담 교과 과정 개발: 1-2단계 연구 결과 분석 및 종합

이 전 단계는 학습자의 관점에서 교육의 필요성과 요구를 탐색하고(1단계) 사회원천을 확립하기 위한 과정(2단계)이었으며, 이를 통해 얻은 결과들을 근거로 3단계에서는 다문화 상담 교과 과정을 개발하였다. 특히, 다문화 상담 교과 과정은 1-2단계에서 도출된 상담심리전문가의 온라인 설문조사 결과, 대학원생들의 포커스 그룹 인터뷰 조사 결과, 미국의 대학원 교육의 현황분석 결과의 내용분석 결과들이다. 이 모든 자료는 명시적 의미와 암묵적 의미에 대한 분석이 가능할 수 있도록 해석적 내용분석(interpretive content analysis;

Baxter, 1991)을 통해 분석되었다. 이 방법은 자료들 내에서 의미와 내용의 유사성을 기준으로 공통 의미를 추출하여 범주화하는 과정을 포함한다(Baxter, 1991). 이 과정에 참여한 연구자는 총 3명으로 이들은 모두 상담심리학 교수로서 미국과 한국에서 수년간 다문화 상담 교과 과정을 개발하고 강의한 경험이 있다. 연구자들은, 우선적으로, 문화적 유능성의 세 가지 요소인 1) '태도/인식', 2) '지식', 3) '개입' 그리고 증거기반 실습(Evidence-Based Practice, Acculturation, and Cultural Accommodation: EBPP) 모델에서 정의하는 8가지 다문화 능력인 1) 내담자 평가, 체계적인 사례개념화, 상담계획, 2) 임상적 의사결정, 상담진행에 대한 개입과 감독, 3) 전문적인 대인관계 기술, 4) 자기성찰과 상담기법의 습득, 5) 경험적 평가와 연구, 6) 상담에 대한 개인과 문화적 차이의 영향력에 대한 이해, 7) 자원동원성, 8) 합리적인 상담전략(Gielen, Draguns, & Fish, 2008; 김현아, 이자영, 2018에서 재인용) 등을 토대로 다문화 상담 교육과정의 방향, 즉, 교육의 목적, 상담자상을 결정하였고, 2단계에서 확인된 다문화 상담 교과과정의 목표와 세부주제 그리고 각 세부주제에서 다루어야 할 키워드들을 선정한 후, 1단계 결과를 토대로 한국문화 실정에 맞지 않는 세부주제는 삭제하고 한국 문화에 필요한 세부주제는 추가하였다. 이후, 연구자들은 여러 번의 연구팀 회의를 거쳐 다문화 상담 교과과정의 목표, 세부주제, 체험 활동, 토론문제들에 대한 합의를 이루었고, 세부주제의 순서는 미국 다문화 교과목에서 주교재로 가장 많이 사용되고 있는 Counseling the culturally Diverse: Theory and Practice(Sue & Sue, 2015)의 목차를 반영하여 결정하였다.

4단계 교과 과정 평가: 전문가 평가

이 전 단계에서 연구팀이 개발한 다문화 상담 교과 과정에 대해 상담심리전문가 3인으로부터 타당도 검증을 실시하였다. 이를 위해, 먼저 연구자 1인이 평가 준거를 선정하고 그에 기초하여 평가 질문지를 개발하였고 이후 다른 연구자 2인의 의견을 반영하여 평가 질문지를 완성하였다. 평가 질문지는 수업 목표의 적절성, 수업 형식의 적절성, 세부주제의 적절성, 매주 다루는 내용에 대한 적절성, 시간과 체험 활동에 대한 적절성 등에 대한 총 20개의 세부질문으로 구성되었다. 평가 질문지를 통해 다문화 상담 교과 과정을 평가하고 수정 및 보완 사항을 제시한 3명의 상담심리전문가는 상담심리 교수진 2명과 상담심리 박사 1명이었고, 각각의 평가 질문에 대해 1점(전혀 아니다)에서 5점(매우 그렇다)으로 응답하였다. 평정 간 신뢰도를 측정하기 위해 Fless' Kappa 계수를 사용하였다. 또한 3인의 평가자는 수정 및 보완 사항에 대한 피드백도 제시하였다.

결 과

인식조사 결과

먼저, 상담심리전문가들의 온라인 설문지 조사 결과를 살펴보면, 대학원 과정에 다문화 교과가 독립교과로 개설될 필요성에 대해 65.6%가 '매우 필요하다', 28.1%가 '필요하다', 6.3%가 '보통이다'라고 응답하였다. 또한 다문화 교과를 필수교과로 지정할 필요성에 대해 81.9%가 '그렇다', 18.9%가 '아니다'라고 응답

하였다. 이에 반해, 참여자들의 절반 이상인 68.7%가 다문화 교육과 수퍼비전을 받아본 경험이 없는 반면, 31.3%는 이러한 교육이나 수퍼비전을 받아본 경험이 있는 것으로 나타났다. 또한 90.6%가 문화가 자신의 삶에 중요한 영향을 미쳤다고 밝힌 반면 오직 9.4%가 중요한 영향을 미치지 않았다고 응답하였다. 자신의 삶에서 문화가 중요하다고 밝힌 참여자 중 100%는 연령과 국적이 중요한 문화적 요소라고 응답하였고, 79.3%가 성별, 55.2%가 사회경제적 지위, 48.3%가 거주 혹은 출신 지역, 27.5%가 인종, 6.9%가 성적지향이라고 응답하였다(복수 응답 가능). 문화가 정신건강에 미치는 영향에 대해서는 75.0%가 ‘매우 그렇다’, 18.7%가 ‘그렇다’, 6.3%가 ‘보통이다’라고 생각하는 것으로 나타났다. 이는 한국의 상담심리 전문가들이 문화의 중요성과 다문화 교과 개설의 필요성을 인식하고 있음을 시사하는 결

과이다.

다음으로, 다문화 교과 과정의 내용과 형식에 대한 상담전문가들의 답변을 살펴보면, 표 1에 제시한 바와 같이, ‘반드시 필요하다’로 가장 많이 나온 주제는 ‘다문화가족’, ‘젠더’, ‘북한이탈주민’, ‘사회경제적 지위’, ‘성적지향’ 등이 확인되었다. 반대로, ‘다문화 상담의 사례 개념화’, ‘사회정의(social justice) 상담’, ‘인종’의 경우에는 참여자의 절반 이하가 ‘반드시 필요하다’라고 응답한 것으로 나타났다. 또한 형식에 대한 결과로는, 90% 이상의 상담전문가들이 ‘이론과 실제의 통합된 교육’, ‘영화/뉴스 등의 시각자료 활용’, ‘상담 사례 토론’이 ‘반드시 필요하다’라고 응답하였다.

다음으로, 상담전공 대학원생들 대상으로 포커스 그룹 인터뷰를 진행한 결과, 상담전공 대학원생들은 상담자 대학원 교육에 다문화 교과목이 필요하다는 인식에 공감대를 형성하

표 1. 온라인 설문 결과

항목	범주	n	%	범주	n	%
내용	다문화가족	31	96.8	연령, 세대차, 노인	24	75.0
	젠더	30	93.7	이민자	23	71.8
	북한이탈주민	29	90.6	종교	22	68.7
	사회경제적 지위	28	87.5	출신지역	22	68.7
	성적지향	28	87.5	사회적 약자 집단에 대한 편견	21	65.6
	장애인	23	81.8	다문화 상담의 기법	17	53.1
	다문화 상담의 필요성과 의미	26	81.2	다문화 상담의 사례 개념화	14	43.7
	다문화 유능성의 정의	25	78.1	사회정의(social justice) 상담	14	43.7
	문화 차이에 대한 연구	24	75.0	인종	12	37.5
	형식	° 영화/뉴스 등의 시각자료 활용	31	96.8	상담시연/역할연습	22
° 상담 사례 토론		30	93.7	사례개념화	22	68.7
° 이론과 실제의 통합된 교육		29	90.6	독립교과의 강의	21	56.5

주. 복수응답 가능

였다. 대부분의 학생들은 최근 다문화 가정에서 발생한 가정 폭력, 청소년 동성애자에 대한 괴롭힘, 성차별, 외국인 유학생 등을 예로 들면서 상담이나 심리치료에서 내담자의 문화적 요인을 다루는 것 그리고 다문화 상담에 대한 역량을 키우는 것이 중요하다고 말하였다. 다만, 두 학생은 다문화 교육의 필요성에 동의하면서도 다음과 같이 다문화 교육에 대한 의문과 우려를 보이기도 하였다.

“다문화 교육이 필요하다고 생각합니다. 하지만 문화의 정의가 무엇인지... 다문화 관련 교육이나 워크숍을 들어보면 결국 인간중심에서 말하는 내담자를 존중, 수용, 공감하는 자세가 중요한 거 같은데 그럼 굳이 다문화 교육이 필요한가 그런 생각이 들기도 하고...반대로 솔직히 상담자가 어떻게 모든 내담자의 문화적 배경을 전부 다 이해할 수 있을지... 이미 상담자는 성인인데, 그런 편견이나 신념을 과연 얼마나 교육을 통해 바꿀 수 있을지...그런 의문이 듭니다. 그래도 저는 다문화 교육이 중요하다고는 생각

해요. 상담자가 문화적으로 무지하면 내담자에게 상처를 주니까요 다만 그게 얼마나 가능한지 의문이 든다는 거죠.”

“다문화에 대한 사회적 관심이 높아지고 다양한 내담자를 만날 기회가 많으니 이런 수업 되게 되게 필요한 거 같아요. 근데 제가 좀 잘 모르겠는건 다문화를 넓게 정의하는 이유는 알겠는데 그럼 한 수업에서 그걸 다 다룰 수 있을까? 다른 수업에서 이런 이슈를 전혀 다루지 않으면 한 수업으로 가능할까? 전반적으로 대학원에서 계속 배워야 할 것 같은데. 다문화 수업에서 개요와 기초를 다뤄주고 다른 수업에서 주제에 맞게 더 심층적으로 다뤄줄 필요가 있지 않을까요?”

이와 같은 응답은 다문화 교육의 필요성에 동의하지만 좀 더 현실적인 차원에 중점을 둔 의견으로 다문화 교육의 필요성을 부정한 답변이라기보다는 단일교과목으로만 이루어지는 다문화 교육의 효과성에 대한 의문 그리고 다문화 교육이 전체적으로 대학원 과정에서

표 2. 다문화 상담 교과 과정의 필요성에 대한 인터뷰 내용 요약

반응	인터뷰 결과
다문화 교과에 대한 긍정적인 기대	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 다른 문화적 배경을 가진 내담자에게 상처를 주지 않는 방법을 배울 것 같다. ◦ 나도 모르게 내가 가지고 있는 특정 집단에 대한 편견을 인식할 수 있을 것이다. ◦ 다문화 상담에 대한 자신감을 가질 수 있을 것 같다. ◦ 상담자로서뿐만 아니라 한 사람으로서 성장 할 수 있을 것 같다. ◦ 다양한 문화를 수용하는 마음가짐, 태도를 가질 수 있다. ◦ 문화적 요인이 내담자에게 미치는 영향을 이해할 수 있다.
다문화 교과에 대한 의문	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 다문화가 넓은 범위로 정의된다면, 어디까지 수업 시간에 다룰 수 있을지 의문이다. ◦ 다문화 수업 하나 들었다고 다양한 문화에 대해 수용적 태도가 형성될 수 있을지 의문이다.

통합적으로 이루어질 필요가 있음을 의미하는 내용인 것으로 보인다. 이 외에 다른 상담전공 대학원생들의 반응을 요약하면 표 2와 같다. 더불어, 상담전공 대학원생들은 다문화 교과가 독립교과와 필요교과로 개발될 필요성에 동의하면서 아직까지 많은 학생들에게 다문화의 의미가 모호하므로 이에 대한 설명과 다문화 접근에 대한 이론적 배경의 중요성을 강조하였다. 또한 솔직하게 자신들의 의견이나 경험을 공유할 수 있는 수업 분위기가 필요하며 실제적인 사례 토론, 시각적 자료 활용 등 이론과 실제의 통합된 교육의 중요성에 대해 언급하였다.

설문지와 포커스 그룹 인터뷰의 결과를 종합해보면, 참여자들의 다문화 상담 교과의 필요성에 대한 인식은 전반적으로 높으며 대부분 다문화 교과 과정에서 다문화 가족, 젠더, 북한이탈주민, 사회경제적 지위, 성적 지향 등 같은 주제를 다루는 것이 중요하다고 응답하였다. 더불어, 다문화와 관련한 이론뿐만 아니라 실제 사례나 사회 이슈에 대한 토론을 통해 다문화 상담에서 필요한 사례개념화와 개입방법을 배우고 싶은 욕구가 높은 것으로 나타났다. 또한 다문화 상담에서 상담자의 비판견적 능력이 중요하듯이(Nilsson, Schale, & Khamphakdy-Brown, 2011) 다문화 수업에서도 학생들이 자신의 경험과 의견을 자발적으로 나눌 수 있는 수업 분위기가 필요하다고 인식하는 것으로 나타났다.

미국 교과 현황 분석 결과

홈페이지 검색 결과, APA가 인준한 모든 80개의 상담심리 및 임상-상담심리 통합프로그램에 다문화 관련 교과목이 개설되고 있는 것

으로 나타났다. 이는 APA에서 인준을 받기 위해서는 학생들에게 문화가 인간에게 미치는 영향에 대한 정보를 제공해야 한다는 기준을 충족시켜야 한다는 점을 고려할 때 예상된 결과라고 할 수 있다. 80개 프로그램에 개설된 다문화 교과의 형식을 살펴보면, 모든 프로그램에서 다문화 교과목이 단일교과목으로 개설되어 있었다(교과목의 이름은 ‘다문화 상담’, ‘문화적 다양성과 상담’, ‘문화적 다양성과 정책 옹호(advocacy)’, 사회적 및 문화적 다양성 상담’ 등으로 다양하였음). 이 프로그램 중 관련 교과목의 수업계획서를 검색할 수 있는 31개 프로그램의 수업계획서를 분석한 결과, 모든 프로그램에서 다문화 유능성, 유색인종의 정체성 발달, 성소수자, 노인, 장애인, 여성을, 29개 프로그램에서 편견과 특권을, 27개의 프로그램에서 사회경제적 지위, 특히 가난과 빈곤을 세부주제로 포함하고 있었다. 이와 같이 세부주제가 유사한 이유 중 하나는 대부분의 교과목에서 유사한 주교재를 사용하고 있기 때문이었는데, 가장 많이 사용하고 있는 주교재는, 앞서 밝힌 바와 같이, Sue와 Sue(2015)의 *Counseling the culturally Diverse: Theory and Practice*이었고 다음으로는 Atkinson(2003)의 *Counseling American Minorities*이었다. 한 과반수가 넘는 프로그램에서는 다문화 유능성에 대한 논문을 참고문헌(예. Arredondo & Arciniega, 2001; Arredondo et al., 1996)으로 사용하는 것으로 나타났다. 한 가지 주목할 결과는, 대부분의 프로그램에서 여러 소수 인종 집단(예. 흑인, 남미, 아시안, 유대인, 중동)을 구분하여 여러 주에 걸쳐 다루고 있다는 점이었는데, 이는 미국 사회에서 유색인종이 중요한 정치 및 사회적 주제이기 때문인 것으로 보인다. 이러한 외국 교과 현황은 본 연구의 다문화

상담 교과개발의 내용과 형식에 중요한 기초 자료로 활용되었다.

다문화 상담 교과 과정 개발 결과

준비과정인 1-2단계에서 얻어진 정보와 자료를 중심으로 구체적인 다문화 상담 교과과정의 성격과 방향을 결정하였다. 이때, 사용한 연구 방법은 해석적 내용분석기법인데, 구체적인 다문화 상담 교과 과정에 적용된 해석적 내용 분석의 예를 간략히 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 내용분석을 통해 얻어진 자료들을 종합적으로 해석하는 과정에서 다문화 교육은 이론과 실재를 모두 다루는 것이 중요하며 자기성찰 및 자기개발을 위한 수업 분위기가 전제될 필요가 있음을 확인하였다. 대부분의 다문화 상담 교육은 단순히 내담자의 복지만을 위한 것이 아니라 상담자의 삶과 자기 탐색에 초점을 맞추고 있었다. 또한 다문화 상담 교육은 객관적 진리추구의 과정이 아니라 개인의 문화적 가치, 편견, 고정관념 탐색을 강조한다는 점에서 구성주의적, 인본주의적 철학에 기초한 학습자 중심 교육과정임을 알 수 있었다.

다문화 상담 교육 과정의 방향, 즉, 교육의 목적, 상담자상, 상담자 다문화 역량은 문헌분석을 통해 드러난 자료들, 가령, 다문화 교과에 대해 분석한 연구 자료(예. Abreu, Chung, & Atkinson, 2000; Celinska & Swazo, 2016; Pieterse, Evans Risner-Butne, Collins, & Mason, 2008; Sherry, Whilde, & Patton, 2005), APA의 다문화 교육매뉴얼(American Psychological Association, 2017) 그리고 APA 인준 프로그램 내에서 다문화 교과목을 설명하는 홈페이지의 내용을 참조하였다. 이 과정에서 미국의 다문화 교과목

에서 주요하게 다루는 세부주제(문화 유능성, 성적지향, 노인, 장애인, 여성, 편견, 특권, 사회경제적 지위, 영성과 종교)를 포함시켰고, 1단계 현황 조사의 결과를 토대로, 한국 상황에 맞게 소수 인종 집단에 관한 내용은 제외하고 다문화 가정, 북한이탈주민, 지역 차이에 대한 내용을 추가하였다. 구체적으로 수업에서 다룰 내용은 문헌 조사와 미국 다문화 교과목의 수업계획서에서 강조하고 있는 이론적 모델, 개념, 개입 방법 등을 반영하여 구성하였다.

더불어, 다문화 교육 편성 및 운영 기준은 인식조사와 현황조사 등의 모든 자료들에서 직접적으로 제시되거나 간접적으로 유출되었다. 먼저, 중간고사와 기말고사를 제외한 14주(3학점)로 구성한 이유는 미국 사례의 대부분이 이와 같은 대학원 과정의 정식 교과 형식을 갖추고 있었기 때문이다. 또한 APA의 다문화교육매뉴얼, 미국 다문화 교과목(Dickson & Shumway, 2011; Sevig & Eitzkorn, 2001)에서 제안한 바와 같이, 강의, 자기성찰, 상담 관련 사례 분석과 팀별 토론, 체험 활동 등의 형식을 사용하여 수업을 진행하도록 하였다. 다만 각 주마다 다루어야 할 내용이 많다는 점을 고려할 때, 플립러닝과 같은 교수학습방법을 적용한다면 수업시간 내에 더 많은 토론과 체험 활동을 할 수 있을 것으로 사료된다. 구체적으로, 표 1에 제시한 바와 같이, 중간고사와 기말고사 기간을 제외한 14번의 수업 시간에 각각 한 가지의 주제를 다룬다는 가정하에 문화정체성과 편견, 특권, 미묘한 차별(microaggression), 문화간 차이 연구, 이민자, 다문화가족, 북한이탈주민, 성적지향, 젠더, 사회경제적 지위, 종교, 노인, 심리/신체장애, 지역 차이 등을 세부주제로 지정하였다.

표 3. 수업 목표, 형식, 및 내용계획안

수업 목표	<p>본 교과목은 문화적 유능성의 세 가지 요소인 태도/인식, 지식, 개입을 토대로 학생들로 하여금 자신의 다문화 정체성, 편견, 선입견, 특권에 대해 이해하고, 한국 사회에 존재하는 다문화 집단의 역사, 전통, 세계관, 가족체계, 경제 및 정치적 상황, 차별 등에 대한 지식을 높이고, 내담자의 문화적 가치와 상황에 맞는 적절하고 민감한 개입 전략과 기술을 습득하는데 그 목표가 있다.</p>																			
수업 형식	<p>1. 대학원 과정의 16주에 걸친 3시간 수업(중간고사와 기말고사 기간을 제외한 총 42시간)으로서 상담심리 혹은 상담 교육 관련 필수 혹은 선택과목 2. 강의, 문헌 읽기, 그룹 토의, 사례 및 시청각 자료 분석 3. 학생들이 자신의 의견을 솔직하고 편안하게 공유할 수 있도록 하기 위해 소집단(3-4명으로 구성)으로 나누어 그룹 토의를 진행함</p>																			
추구하는 상담자 상	<p>본 교과 과정에서 추구하는 상담자의 모습은 다음과 같다. 4. 자신의 문화적 정체성을 지속적으로 성찰하고 탐색하는 상담자 5. 내담자의 문화적 정체성을 이해하고 존중하는 상담자 6. 심리상담의 심리학적 접근과 다문화 접근을 통합하는 상담자 7. 다문화 및 사회정의를 실현하기 위해 노력하는 상담자 8. 윤리적 차원에서 내담자의 복지와 안녕을 위해 헌신하는 상담자</p>																			
<p>중간고사와 기말고사를 제외한 14번의 수업은 다음과 같은 순서로 진행된다.</p>																				
수업 내용	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 5%;">주</th> <th style="width: 20%;">주제</th> <th style="width: 75%;">세부주제</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td>문화적 정체성과 편견</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • ADDRESSING 체계를 통한 문화적 정체성 탐색 • 외현적 편견, 암묵적 편견, 자동적 편견 • 편견을 줄이는 방법 </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td>특권</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 특권의 정의와 유형(예. 백인 특권) • 한국인으로서의 특권, 이성애자로서의 특권 • 특권 걷기 활동 </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td>마이크로어그레션 (microaggression)</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 마이크로어그레션의 정의와 유형 • 마이크로어그레션과 상담 </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td>문화 간 비교 연구</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Hofstede의 문화 간 차이 5가지 차원 • 수직-수평/집단-개인주의 • 발달심리, 의사소통, 자기개념, 우정/사랑/결혼 관련 문화 간 비교 연구 • 문화충후근 </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td>이민자</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • 문화적응이론과 모델 • 이민자의 심리적 어려움 • 이민자를 위한 상담 및 사회지원 서비스 • 난민(이민자와의 차이점, 난민이 당면하는 어려움) </td> </tr> </tbody> </table>	주	주제	세부주제	1	문화적 정체성과 편견	<ul style="list-style-type: none"> • ADDRESSING 체계를 통한 문화적 정체성 탐색 • 외현적 편견, 암묵적 편견, 자동적 편견 • 편견을 줄이는 방법 	2	특권	<ul style="list-style-type: none"> • 특권의 정의와 유형(예. 백인 특권) • 한국인으로서의 특권, 이성애자로서의 특권 • 특권 걷기 활동 	3	마이크로어그레션 (microaggression)	<ul style="list-style-type: none"> • 마이크로어그레션의 정의와 유형 • 마이크로어그레션과 상담 	4	문화 간 비교 연구	<ul style="list-style-type: none"> • Hofstede의 문화 간 차이 5가지 차원 • 수직-수평/집단-개인주의 • 발달심리, 의사소통, 자기개념, 우정/사랑/결혼 관련 문화 간 비교 연구 • 문화충후근 	5	이민자	<ul style="list-style-type: none"> • 문화적응이론과 모델 • 이민자의 심리적 어려움 • 이민자를 위한 상담 및 사회지원 서비스 • 난민(이민자와의 차이점, 난민이 당면하는 어려움) 	
주	주제	세부주제																		
1	문화적 정체성과 편견	<ul style="list-style-type: none"> • ADDRESSING 체계를 통한 문화적 정체성 탐색 • 외현적 편견, 암묵적 편견, 자동적 편견 • 편견을 줄이는 방법 																		
2	특권	<ul style="list-style-type: none"> • 특권의 정의와 유형(예. 백인 특권) • 한국인으로서의 특권, 이성애자로서의 특권 • 특권 걷기 활동 																		
3	마이크로어그레션 (microaggression)	<ul style="list-style-type: none"> • 마이크로어그레션의 정의와 유형 • 마이크로어그레션과 상담 																		
4	문화 간 비교 연구	<ul style="list-style-type: none"> • Hofstede의 문화 간 차이 5가지 차원 • 수직-수평/집단-개인주의 • 발달심리, 의사소통, 자기개념, 우정/사랑/결혼 관련 문화 간 비교 연구 • 문화충후근 																		
5	이민자	<ul style="list-style-type: none"> • 문화적응이론과 모델 • 이민자의 심리적 어려움 • 이민자를 위한 상담 및 사회지원 서비스 • 난민(이민자와의 차이점, 난민이 당면하는 어려움) 																		

표 3. 수업 목표, 형식, 및 내용계획안

(계속)

주	주제	세부주제	
수업 내용	6	다문화 가족	<ul style="list-style-type: none"> • ‘다문화’ 용어의 정의와 적용 범위 • 다문화 가족의 전반적인 특성과 어려움 • 다문화 가족을 위한 상담 및 사회지원 서비스
	7	북한이탈주민	<ul style="list-style-type: none"> • 북한이탈주민의 전반적인 특성과 어려움 • 북한이탈주민을 위한 상담 및 사회지원 서비스
	8	성적 지향	<ul style="list-style-type: none"> • 성소수자에 대한 편견과 고정관념 • 성소수자 성적 정체성 발달 • 성소수자를 위한 상담 및 정책 옹호(advocacy)
	9	젠더	<ul style="list-style-type: none"> • 젠더 관련 편견과 성역할 태도 • 여성들이 경험하는 어려움 • 남성의 심리적 특성
	10	사회경제적 지위	<ul style="list-style-type: none"> • 사회경제적 지위의 정의 • 계급차별주의 • 부루마블 게임 활동 • 사회경제적 지위, 심리 건강, 상담
	11	영성과 종교	<ul style="list-style-type: none"> • 영성과 종교의 차이점 및 특성 • 영성과 종교, 심리 건강, 상담 • 다양한 종교와 관련한 영적 믿음과 가치체계
	12	노인	<ul style="list-style-type: none"> • 노인들이 경험하는 어려움 • 노인에 대한 편견과 고정관념 • 노화의 의미 탐색 • 노인 상담과 관련하여 유의할 점 • 노년층을 위한 상담 및 정책 옹호(advocacy)
	13	심리 및 신체장애	<ul style="list-style-type: none"> • 심리 및 신체장애에 대한 편견 및 고정관념 • 장애인에 대한 특수교육법과 장애인복지법 • 장애 분류 체계의 유사점과 차이점 • 장애인을 위한 상담 및 정책 옹호(advocacy)
	14	지역 차이	<ul style="list-style-type: none"> • 한국 사회에서 지역 감정의 의미 • 도시 vs. 농촌: 정신건강서비스 및 호소문제 • 지역 차이와 관련한 개인적 경험 탐색 • 타지역에 대한 편견과 고정관념

1주: 문화적 정체성과 편견

다문화 상담 교육에 있어 가장 먼저 다루어야 할 주제 중 하나는 자신의 문화적 정체성과 편견(prejudice) 이해하기로, 이는 다문화 유능성의 첫 번째 요소인 ‘태도/인식(attitude/awareness)’과 관련이 있다(Minami, 2008). 즉, 다문화 관련 지식이나 개입방법을 학습하기 전에 학생들은 자신의 문화적 정체성을 이해하고 자신의 편견을 인식할 필요가 있다는 것이다. 이를 위해, 제 1주차에는 Hays(2016)의 ADDRESSING 체계를 활용할 수 있는데, 이 체계는 상담자가 다루어야 할 문화적 요인들의 앞글자로 구성되어 있다. 여기서 A는 age(나이), D는 developmental and acquired disability(선천적 장애와 후천적 장애), R은 religion and spirituality(종교와 영성), E는 ethnicity and race(민족과 인종), S는 socioeconomic status(사회경제적 지위), S는 sexual orientation(성적지향), I는 indigenous population(토착유산), N은 national origin(출신 국가), G는 gender(성별)를 의미한다. 이번 1주차에는 학생들로 하여금 ADDRESSING 체계를 기준으로 자신의 문화적 정체성을 생각해 보게 하고 각 문화적 요인과 관련한 자신의 경험과 편견에 대해 탐색할 수 있도록 도울 수 있다.

이 과정에서 학생들이 자신의 편견에 대해서도 탐색하는 것이 중요한데, 특히, 외현적 편견(특정 집단이나 대상에 대해 직접적으로 편견어린 말, 행동, 태도를 보이는 것) 뿐만 아니라 암묵적 편견(간접적이고 미묘하게 편견어린 말, 행동, 태도를 보이는 것)과 자동적 편견(암묵적인 편견보다 더 자동적으로 부정적인 정서와 평가(예. 총이라는 자극을 봤을 때 백인 보다는 흑인을 떠올림)를 보이는 것)을 살펴볼 수 있도록 격려할 필요가 있다

(Boysen & Vogel, 2008; Neumann, Hulsbeck, & Seibt, 2004). 구체적으로, 다양한 집단이나 대상(예. 성별, 지역, 사회경제적 계층, 동성애, 이민자, 노인, 장애인, 종교)에 대한 편견을 떠올려 볼 수 있도록 돕는 것이 중요한데, 이때, 학생들이 자신의 편견을 공개적으로 개방하지 않을 가능성이 높으므로 소집단 논의 및 브레인스토밍 방식을 사용하는 것이 좋다. 또한 암묵적 사회인지이론(Greenwald & Banaji, 1995)을 토대로 개발된 암묵적, 자동적 편견을 측정하는 암묵적 연합 검사(Implicit Association Test, IAT; 보다 구체적인 설명은 Lane, Banaji, Nosek, & Greenwald, 2007) 혹은 단축형 암묵적 연합 검사(Brief IAT; Sriram & Greenwald, 2009)을 참조)를 활용하여 학생들이 스스로 자신이 지닌 편견에 대해 살펴볼 수 있도록 격려할 수도 있다.

더불어, 편견을 줄일 수 있는 효과적인 방법으로 알려진 교육/학습, 인지부조화, 접촉가설, 범주화를 기반으로 한 방법을 사용할 수 있다(반드시 수업 시간에 하지 않더라도 개별 혹은 조별 과제로 사용할 수 있음). 먼저, 교육/학습은 특정 집단이나 대상에 대해 객관적인 정보를 제공함으로써 편견을 감소시키는 방법으로, 가령, 동성애에 대한 편견을 줄이기 위해 학생들에게 동성애에 대한 정확한 정보(예. AIDS는 안전하지 않은 성행위 중 감염된 사람의 체액을 통해 다른 사람에게 전염되는 질환이지 동성애자에게만 발생하는 질환이 아님, 동성애는 ‘선택’하는 것이 아님)를 제공하는 것이 중요하다. 둘째, 인지부조화 방법은 학생들로 하여금 편견과 반대되는 행동(예. 다문화 가정의 자녀들에게 학교의 장학금을 두 배로 줘야 하는 이유를 쓰게 하고 이를 공개적으로 읽게 함)을 하게 하면 학생들은 부조

화를 느끼고 이를 해소하기 위해 노력하는 과정에서 편견이 감소된다는 가정을 토대로 한 방법이다(Heitland & Bohner, 2010; Leippe & Eisenstadt, 1994). 셋째, 접촉가설(contact hypothesis)을 적용한 방법도 있는데, 직접(면대면) 접촉이 불가능한 경우에는 간접접촉(예. 확장 접촉, 대리 접촉, 상상접촉 등을 사용할 수 있다. 확장 접촉(extended contact)은 내집단 구성원과 특정 외집단의 구성원이 친밀하고 긍정적인 관계를 맺고 있다는 사실을 알려주는 것(Turner, Hewstone, & Voci, 2007), 대리 접촉(vicarious contact)은 특정 외집단 구성원들과 긍정적인 상호작용을 하고 있는 다른 사람들의 모습을 영화나 다큐멘타리를 통해 보여주는 것(Mazziotta, Mummendey, & Wright, 2011), 상상접촉(imagined contact)은 자신이 외집단의 구성원과 긍정적인 상호작용을 하는 모습을 상상하도록 하는 것을 의미한다(Dovidio, Eller, & Hewstone, 2011). 마지막으로, 범주화 방법은 갈등관계에 있는 집단들을 하나의 상위의 집단으로 다시 묶어 상위집단으로서의 소속감을 공유하도록 하는 방법(예. 지역 간의 편견을 감소시키기 위해 전라도와 경상도를 대한민국으로 묶어 보게 하는 방법), 외집단 구성원을 특정 집단의 구성원이 아닌 개인으로 보게 하는 방법 등이 있다(Gaertner et al., 2000).

2주: 특권

다문화 상담 교육에 있어 편견과 더불어 중요한 또 다른 주제는 특권(privilege)이다. 여기서 특권이란 주류 사회의 구성원이 아무런 대가없이 가진 힘과 권리를 의미하는데, McIntosh(1989)는 “백인 특권: 눈에 보이지 않는 배낭을 내려놓기(White Privilege: Unpacking the invisible Knapsack)”라는 글을 통해 백인은

백인으로 태어난 이유만으로 아무런 대가 없이 얻은 특권(예. “내가 이사를 갔을 때 내 이웃들은 나에게 적어도 중립적이거나 친절할 것이다,” “나는 내 인종 때문에 경찰에게 불공정한 대우를 받지 않을 것이다”)을 내려놓아야 타인종에 대한 편견과 다양성에 대한 개방성을 가지게 된다고 주장하였다. 대부분의 주류 사회 구성원들은 자신이 가진 특권을 인식하거나 인정하는데 어려움을 겪는데, 그 이유는 특권이 아무런 노력 없이 주어지는 힘과 권리이며 자신에게 특권이 있음을 인정하는 것은 분노, 혼란, 죄책감, 무기력 등을 유발하기 때문이다. 특권과 관련한 이러한 부정적 감정들은 오히려 ‘퇴행’, 즉 개인이 가진 특정 집단에 대한 편견을 부인하고 회피하는 결과로 이어지기도 한다(Stewart, Latu, Branscombe, Phillips, & Denney, 2012).

이에 제 2주차에서는 학생들로 하여금 자신이 가진 특권을 인식할 수 있도록 돕는 것이 중요한데, 이 때, 상대적으로, 가시적인 문화 정체성 요인을 토대로 한 특권부터 논의하는 것이 효과적이다. 예를 들어, 신체적으로 건강한 비장애인으로서는 갖는 특권에 대한 논의를 시작으로 대학원 졸업 예정자로서 갖는 특권, 중산층 자녀로서 갖는 특권, 한국 부모의 자녀로서 한국에서 태어나고 자란 한국인으로서 갖는 특권, 이성애자로서 갖는 특권 등에 대해 탐색할 수 있다. 또한 특권을 한국인들 간에 존재하는 자민족중심주의(ethnocentrism)와 연결시켜 이해하도록 격려하고 자신의 특권을 인지함으로써 나타나는 감정(예. 혼란, 죄책감, 무기력) 그리고 상담자가 가지는 특권이 상담 과정에 어떠한 부정적인 영향(예. 동성애 내담자가 경험하는 사회적인 편견에 대해 공감하지 못함, 하류층 자녀가 경험하는 사회적 장

벽에 대해 이해하지 못함)을 미칠 수 있는지에 대해 논의할 필요가 있다. 이 외에도, 최근 상담자의 사회정의 활동, 즉, 내담자의 문제에 기여하는 사회적 상황이나 제도를 변화시키기 위해 정치적, 사회적 활동에 참여할 필요성이 강조되고 있는 만큼(이소연, 서영석, 김재훈, 2018), 학생들로 하여금 자신이 가진 특권을 어떻게 사회정의를 위해 사용할 것인지에 대해 생각해 보도록 격려할 필요가 있다.

또한 이 주에는 Layne와 Chiu(2016)가 개발하고 많은 해외 다문화 교과 수업에서 활용되고 있는 “특권 걷기”(privilege walk)라는 체험 활동을 해 보기를 권유한다. 이 활동은 참여자로 하여금 자신과 다른 참여자가 가지고 있는 특권은 인식하도록 격려하는데 도움이 되는 것으로 보고되었다(Cooper, 2007). 모든 학생들이 일렬로 선 채로 이 활동이 시작되며, 학생들은 지시문을 듣고 한 발 앞으로 나가거나 한 발 뒤로 물러가게 되고, 모든 질문이 끝났을 때 자신이 얼마나 앞에 혹은 얼마나 뒤에 위치하는지 확인함으로써 사회적 특권의 영향력을 이해하게 된다. 지시문의 예로는, “1~ 2년 단위로 집을 옮겨야 한다면 한 발 뒤로”, “4대 보험을 못 받는다면 한 발 뒤로”, “부모님 때문에 친구들에게 놀림을 당했다면 한 발 뒤로”, “결혼 혹은 출산으로 경력이 단절되는 것이 걱정된다 한 발 뒤로”, “공공장소에서 다른 사람의 부정적인 시선을 받지 않고 애인과 스킨쉽 할 수 있다면 한 발 앞으로”, “근처 화장실을 불편함 없이 사용할 수 있다면 한 발 앞으로”, “학벌 때문에 내가 원하는 직장에 지원하지 못한 적이 있다면 한 발 뒤로”. “아직 한 번도 해외여행을 가보지 않았다면 한 발 뒤로” 등이 있다. 이 활동에서 유의해야 할 점은 학생들이 서로의 사생활 비밀을 보장하고 충

분한 디브리핑을 통해 자신이 느낀 감정이나 생각을 표현하는 것이다.

3주

마이크로어그레션(Microaggression). 최근 차별에 대한 민감성이 강조되면서 사회적 약자를 직접적으로 차별하거나 비하하는 표현은 줄어드는 대신(McCabe, 2009) ‘간접적’ 혹은 ‘미묘한’ 현대적 차별이 등장하였다. 이러한 현대적 차별을 반영하는 개념으로 해외에서는 마이크로어그레션(microaggression)이 널리 사용되고 있다, 이는 작은(micro)과 공격(aggression)을 합한 용어로, 일상생활에서 흔히 일어나는 간접적이고 미묘한 차별, 특별히 악의는 없지만 상대방은 불편하게 느낄 수 있는 발언이나 행동을 의미한다(Sue, 2010). 마이크로어그레션의 예로는, 미국에서 태어나고 자란 동양계 미국인에게, “너 동양의 어느 나라에서 왔어?,” 흑인학생에게, “와, 너 정말 조리있게 말 잘한다”, 남성 동성연애자에게 “너 생각보다 훨씬 더 남성스럽다”와 같은 발언이 있다(Sue et al., 2007). 마이크로어그레션의 초기 연구는 주로 유색인종에 대한 간접적이고 미묘한 차별에 초점을 둔 반면 최근에는 여성, 성소수자, 외국인 유학생 등으로 그 대상이 확대되고 있다(김은하, 2018; Houshmand, Spanierman, & Tafarodi, 2014; Nadal et al., 2015; Timmins, Rimes, & Rahman, 2017). 또한 상담관계에서 내담자가 경험하는 마이크로어그레션에 대한 연구(Constantine, 2007; Owen, Tao, & Rodolfa, 2010b; Shelton & Delgado-Romero, 2011b)도 실시되었는데, 특히, 상담자가 내담자의 문화적 배경을 이해하지 못함, 내담자가 경험하는 차별이나 제도적 제약에 대해 탐색하지 않음, 인종, 성별, 성지향성이 내담자에게 중요하지

않다고 생각함 등이 있다. 관련 연구에 따르면, 일상생활에서 발생하는 미묘한 차별은 직접적이고 노골적인 차별보다 오히려 더 자기의 의심, 혼란, 소외감을 초래하며(Sue, Bucceri, Lin, Nadal, & Torino, 2007) 작업동맹과 실제 상담 결과에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Burkard & Know, 2004; Owen, Tao, Leach, & Rodolfa, 2010a).

이에 제 3주차에는 마이크로어그레션의 정의, 유형, 결과 등에 대해 살펴보고, 상담자가 범할 수 있는 간접적이고 미묘한 차별에 대해 논의할 필요가 있다. 아직까지 많은 사람들이 직접적이고 명백한 차별에 대해서만 인식하고 있을 가능성이 높다는 점을 고려할 때, 마이크로어그레션 경험을 측정하는 척도의 문항들을 마이크로어그레션의 예로 제시함으로써 학생들이 마이크로어그레션에 대해 이해할 수 있도록 돕는 것이 중요하다. 마이크로어그레션을 측정하는 척도의 예로는 인종과 관련된 척도인 Racial Microaggression Scale(RMAS; Torres-Harding, Andrade, & Diaz, 2012), Racial and Ethnic Microaggression Scale (REMS; Nadal, 2011), Asian American Racial Microaggression Scale (AARMS; Lin, 2011), 성차별과 관련된 척도인 Gendered Racial Microaggressions Scale(GRMS-BW; Lewis & Neville, 2015), Microaggression against Women Scale in Therapy(MAWST; Owen et al., 2010b), Gendered Microaggression Scale(GMS; Judson, 2014에서 재인용), 일상 속 성차별 경험 척도(김은하, 2018), 직장 내 성차별 경험 척도(김은하, 김지수, 박한솔, 김도연, 김수용, 2017), 동성애자 혹은 양성애자와 관련된 척도인 LGBQ Microaggressions on Campus Scale(Woodford, Chonody, Kulick, Brennan., & Renn., 2015), Sexual Orientation Microaggression

Inventory(Swann., Minsheu, Newcomb, & Mustanski., 2016), Bisexual Microaggression Scale(Fredrick, 2017), LGBT People of Color Microaggression Scale(Blasam, Molina, Beadnell, Simoni, & Walkters, 2011), 한국판 LGB 미묘한 차별 경험 척도(이솔희, 2019) 등이 있다. 또한 상담자가 내담자에게 행하는 마이크로어그레션(예. 상담자가 동성애자인 내담자에게 무조건 coming out을 하라고 혹은 무조건 숨기라고 조언한다면? 여성 내담자가 자신이 경험한 성차별에 대해 이야기 했을 때 상담자가 ‘그냥 농담이었겠지. 너무 예민하게 반응하면 너한테 좋지 않아’라고 말한다면?, 출산을 꺼리는 여성 내담자에게 자녀의 필요성을 강조한다면?) 이 내담자에게 미칠 영향에 대해서도 살펴볼 필요가 있다.

4주

문화 간 비교 연구. 제 4주차의 주제는 문화 간 비교 연구로, 이는 다문화 유능성의 두 번째 요소인 지식(knowledge)과 관련이 있다. 문화 간 비교 연구에서 있어 가장 많이 인용되는 이론적 모델은 Hofstede(1983)가 글로벌 기업인 IBM의 40여개 국가, 10만 명가량의 종업원을 대상으로 한 연구 결과를 종합하여 제안한 문화비교이론이다. 이 이론에 따르면, 문화 간 차이는 5가지 차원으로 설명될 수 있는데, 1) 개인주의(individualism) vs. 집단주의(collectivism), 2) 권력 간 거리(사회의 부와 권력이 불공평하게 배분될 때 이를 얼마나 해당 사회가 수용하는가), 3) 불확실성 회피(해당 사회가 불확실성과 모호성을 얼마나 허용하는가), 4) 남성성(해당 사회가 성취, 도전, 자기주장, 지배, 경쟁 등의 전통적인 남성적 특성을 선호함) vs. 여성성(해당 사회가 관계, 삶의 질,

의사소통, 양보, 배려 등과 같은 전통적인 여성적 특성을 선호함), 5) 장기지향 문화(해당 사회가 인사치레, 전통 존중, 체면 유지, 사회적 책임의 준수와 같은 가치를 강조함) vs. 단기지향 문화(장기적으로 미래에 올 보상이나 결과를 중요하게 생각함)이 있다(유명진, 오정근, 2018). 이러한 5가지 차원과 관련하여, 이 주에는 학생들로 하여금 자신의 문화권은 어디에 속하는지, 반대의 문화권 출신인 내담자와의 상담 시 어떤 장애물과 오해가 생길 수 있는지, 각 문화권의 장점과 단점은 무엇인지 토론해 보도록 격려할 필요가 있다. 더불어, 최근에는 수직/수평의 차원을 개인주의-집단주의에 적용시켜 문화 간 차이를 2(수직/수평)×2(개인/집단) 차원으로 설명하는 연구가 늘고 있기 때문에 이에 대해 다루는 것도 중요한 것으로 보인다(Triandis & Gelfand, 1998)). 관련하여, 한규석과 신수진(1999)의 연구에서 한국인들의 가치가 수직적-집단주의에서 수평적-개인주의로 변화하고 있는 것으로 나타난 바, 이에 대해 학생들과 논의해 보는 것도 좋을 것으로 사료된다.

또한, 발달, 정서, 의사소통, 자기개념, 대인관계 등과 관련한 문화 간 비교 연구에 대해서도 소개할 필요가 있는데, 가령, 발달과 관련하여 문화가 부모의 양육태도, 가족관계, 발달 과제(예. 대학 입시, 결혼, 자녀 출산, 취직)에 미치는 영향, 정서와 관련하여 문화보편주의 이론(예. 슬픔, 놀람, 두려움, 혐오, 행복, 분노와 같은 6가지 기본 감정, 얼굴 표정)과 문화상대주의 이론(예. 문화에 따라 표현이 허용되는 감정이 다르다는 Ekman과 Friesen(1972), Matsumoto와 Hearn(1991)의 연구, 의사소통과 관련한 연구(예. 고맥락 vs. 저맥락), 문화중후군(예. 화병, 타진쿠푸슈), 독립적 vs 상호의존

적 자기개념, 우정/사랑/결혼에 대한 문화 차이 등에 대한 연구를 소개하고 이러한 문화 간 차이가 가지는 상담에 대한 시사점에 대해 논의하는 것이 중요하다. 관련하여 참고할 만한 서적으로는 Matsumoto와 Juang(2013)의 「Culture and Psychology」와 Heine(2016)의 「Cultural Psychology」가 있다.

5주: 이민자

제 5주차부터는 매주 다른 문화 집단에 대해 다루게 되는데, 먼저, 이 주에는 이민자와 관련한 문화적응이론과 모델, 심리적 어려움, 상담 개입 등을 논의한다. 대표적인 문화적응이론으로는 Oberg(1960)의 문화충격(cultural shock)이론, Atkinson, Morten과 Sue(1998)의 소수민족정체감 형성 모델, Berry(2008)의 이차원적 문화 적응 모델을 꼽을 수 있다. 이 중 가장 오래된 이론인 문화충격이론에 따르면, 이민자들은 이주 후 첫 몇 주 동안 호감, 감탄, 열정, 흥분을 느끼는 ‘허니문(honeymoon)’ 단계를 시작으로 현실적인 문제에 직면하면서 좌절, 불안, 분노, 부적절감을 느끼는 위기(crisis) 단계, 이 전 단계의 위기를 해결하고 새로운 문화의 언어, 관습, 가치관 등을 배워가는 ‘회복(recovery)’ 단계, 마지막으로, 새로운 문화를 이해 및 수용하고 기능적으로도 유능해지는 ‘적응(integration)’ 단계 등 네 단계(U-curve)에 걸친 문화적응과정을 경험하게 된다.

또한 Atkinson와 그의 동료들(1998)의 소수민족정체감 형성 모델도 자주 언급되는 문화적응모델이다. 이 모델은 원래 유색인종을 대상으로 개발되었으나 점차 이민자로 확장되어 적용되고 있으며, 5단계로 구성되어 있다. 먼저, 이민자는 이주 후 처음에는 거주국가의 주류문화에 대해 긍정적인 태도를 가지면서

최대한 자신의 모국문화를 거부하고 주류문화를 따르고자 한다(‘순응’ 단계). 하지만, 시간이 지나면서, 편견이나 차별을 경험하고 혼란, 분노 등을 느끼게 되면서(‘부조화’ 단계) 주류문화에 대해 부정적인 인식을 가지게 된다(‘저항과 몰입’ 단계). 이 후 궁극적으로 모국문화와 주류문화에 대해 객관적으로 평가하고 자신의 문화정체성에 대해 성찰하는 시기를 거치고(‘내적 성찰’ 단계) 더 나아가 각 문화의 장·단점을 통합할 수 있게 된다(‘통합적 자각’ 단계).

이 외에, 최근 문헌에서 가장 많이 인용되는 문화적응 모델은 Berry(2008)의 이차원적 문화 적응 모델이다. 이 모델에 따르면, 문화적응은 ‘거주국가의 주류문화를 받아들이느냐/받아들이지 않느냐’와 ‘출신국가의 모국문화 정체성을 유지하느냐/포기하는가’라는 두 가지 차원에 따라 4가지 유형(통합, 동화, 분리, 주변화)으로 나뉜다. 통합(integration) 유형은 주류문화를 받아들이면서 모국문화 정체성을 유지하는 유형, 동화(assimilation) 유형은 주류문화를 받아들이면서 모국문화 정체성은 포기하는 유형, 분리(separation) 유형은 주류문화를 받아들이지 않고 모국문화 정체성만 유지하려는 유형, 주변화(marginalization) 유형은 주류문화를 받아들이지도 않고 모국문화 정체성도 포기하는 유형이다.

이러한 문화적응이론과 모델에 대해 설명한 후 각 단계 혹은 유형의 내담자를 상담할 시, 효과적인 상담 기법에 대해 논의하는 것이 중요하다. 가령, 소수민족정체감 형성 모델을 적용하여 이민자 출신의 내담자가 어느 단계에 속하는지 탐색하고 상담의 단기 목표를 내담자가 다음 단계로 넘어갈 수 있도록 돕는 방법에 대해 토론할 수 있도록 한다. 만약 내담

자가 ‘순응’ 단계에 있는 경우, 문화적 정체성이나 차별과 같은 이슈 보다는 호소 문제를 중심으로 상담을 진행하되, 내담자가 모국문화와 주류문화에 대해 어떻게 생각하는지 주류문화에 ‘순응’하는 과정에서 내·외적 갈등을 경험하지 않는지 탐색할 필요가 있다. ‘부조화’와 ‘저항과 몰입’ 단계의 경우, 어떤 편견이나 차별을 경험하였는지, 이로 인해 어떤 감정을 느꼈는지 그리고 주류문화 구성원인 상담자에게 상담을 받는 것에 대해 어떻게 생각하는지 탐색하는 것이 중요하다.

이 외에도, 난민에 대해서도 다룰 필요가 있는데, 특히, 최근 한국 사회에서도 난민이 중요한 사회적 문제로 제기되고 있다는 점을 고려할 때, 난민과 이민자의 차이점, 난민이 직면하는 특수한 어려움, 난민상담에서 유의할 점 등에 대해 다룰 필요가 있다. 난민은 생존을 위해 모국을 떠난다는 점에서 일반 이민과 다르며, 많은 난민들이 본국에서의 박해 경험으로 야기된 외상 후 스트레스 장애 증상, 우울, 상실감, 외로움(Steel et al., 2009) 그리고 한국 사회에서 불안정한 체류자격과 법적 지위, 차별, 경제적 어려움 등의 문제를 호소하고 있다(난민인권센터, 2010). 아직까지 난민 상담에 대한 국내 연구나 서적은 거의 없는 실정이지만, 난민인권센터(2010)에서 발간한 ‘난민을 위한 심리상담 및 실태조사’ 결과 보고서는 난민을 대상으로 한 실태조사 결과와 난민을 위한 심리 상담에 대한 내용을 포함하고 있다.

6주: 다문화 가족

제 6주차에서는 다문화 가족에 대해 다루는데, 여기서 다문화 가족은 다른 국적, 인종, 문화를 가진 사람들로 구성된 가족을 의미한

다(여성가족부, 2019). 먼저, 현재 국내에서 ‘다문화’라는 용어가 ‘글로벌’이나 ‘국제화’와 다르게 이해되고 지각되는 현상, 다문화 가족에 대한 편견, 차별 그리고 상담자로서 혹은 개인으로서 다문화가족 관련 경험 등을 논의해 보는 것이 중요하다. 일례로, 국내에서 다문화 가족은 주로 중국, 조선족, 캄보디아, 베트남, 필리핀 등 동남 아시아권 배경을 가진 사람들을 지칭하는 단어로 인식되고 있는데(이투데이, 2014), 이는 특정 피부색이나 문화권에 대한 차별적인 태도나 인식이 반영된 현상일 수 있음에 대해 토론해 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 다문화 가족 중 미국, 유럽 출신의 가족들보다 동남아시아 출신 가족들이 차별을 더 많이 경험한다는 점(여성가족부, 2019)을 고려할 때, 학생들로 하여금 한국인으로서, 개인 고유의, 그리고 사회 전반적으로 공유되고 있는 타문화권에 대한 차별적인 인식, 태도, 및 행동들에 대한 탐색하고 토론하도록 격려할 필요가 있다.

또한, 다문화가족지원법 및 여성가족부(2019)에서 실시한 다문화가족실태조사와 같은 기초 자료들을 소개할 필요가 있는데 이는 국내 다문화 가족에 대한 정책적 방향과 실생활에 대한 이해를 높이는데 유용하다. 특히 다문화 가정 자녀들이 경험하는 어려움과 그에 따른 상담 개입 방안에 대해 다룰 필요가 있는데, 가령, 이들 중 일부는 민족 정체성 획득의 어려움(양계민, 조혜영, 2012), 외모차로 인한 이질감(이병철, 송다영, 2011), 이들에 대한 편견과 차별, 언어적 어려움 등으로 인해 학업 중도 탈락 및 다른 문제행동(양계민, 조혜영, 2012)을 보이는 것으로 알려져 있어 이러한 문제를 효과적으로 다루는 방법에 대해 논의하는 것이 중요하다. 또한 다문화 가족 구

성원들이 느끼는 차별과 소외의 경험에 대한 이해도 같이 이루어질 필요가 있는데, 이를 위해 학생들로 하여금 한국사회에서 다문화 가족이라는 이름하에 분리되고 차별받는 상황 그리고 이들의 경험을 상담 장면에서 어떻게 효과적으로 다룰 것인지에 대해 토론하도록 격려할 필요가 있다. 더불어, 언론에서 자주 비치는 다문화 가족의 부정적인 이미지(예. 가정 폭력, 이혼, 학교 중도 탈락)를 과잉 일반화하지 않고 다문화 가족의 강점과 자원에 관해서도 이야기하는 것이 중요하다.

이와 더불어, 국내의 다문화 상담 연구들 및 관련 매뉴얼 및 사회지원 시스템들을 함께 숙지하고 살펴볼 필요가 있다. 가령, 한국적 다문화 상담(한재희, 2014), 다문화청소년상담 매뉴얼(한국청소년상담원, 2011), 다문화 청소년 및 부모 대상 상담프로그램 개발연구(여성가족부, 2015), 번역서인 다문화 상담(하혜숙, 김태호, 김인규, 이호준, 임은미, 2011) 등의 교재와 보고서 및 국내 다문화 상담연구 현황(김춘희, 손은령, 2014)을 비롯한 다문화 가정 대상 다양한 연구 논문들은 국내에서 이루어진 다문화 가족 관련 상담 연구 동향을 이해하는데 도움이 되는 자료들이다. 또한, 다문화가족지원센터, 국제결혼피해상담 및 구조, 다누리 콜센터 운영, 한국가정진흥원(여성가족부, 2019)도 함께 알아두어야 하는 다문화 가족에 대한 사회적 지원시스템들이다.

7주: 북한이탈주민

제 7주차의 세부주제는 북한이탈주민으로, 북한이탈주민이 소수자, 이주민, 동포, 및 한민족 등 다양한 정체성으로 정의될 수 있다는 점을 고려할 때(윤인진, 2019), 이민자/난민 혹은 다문화 가족의 수업 내용과 분리하여 논의

할 필요가 있다. 먼저, 이전 5주차에서 다룬 문화적응이론과 모델을 기존 북한이탈주민에 대한 연구 결과들과 연계하여 논의하면서 학생들로 하여금 북한이탈주민들만의 특수한 상황, 적응의 어려움, 강점, 및 상담 개입 시 고려할 점에 대해 생각해 볼 수 있도록 격려하는 것이 중요하다. 특히, 학생들이 알아야 할 점으로는 북한이탈주민들이 남한으로 넘어오는 과정에서 높은 스트레스를 경험하여 외상 후 스트레스 장애, 우울, 신체화 장애 등에 취약할 뿐만 아니라 새로운 사회에 적응해야 하는 스트레스를 경험한다는 점(조영아, 2009) 그리고 남한 사람들과 다르다는 이질감 및 일상에서의 차별경험 등으로 인해 자신에 대해 부정적인 태도를 보인다는 점이다(권수영, 최정현, 2011).

구체적으로, 이 주에서 다룰 내용으로는, 북한이탈주민의 입국 동향, 사회적응교육 및 정착지원 등의 사회체계적인 지원(통일부, 2019), 탈북관련 요인, 정착관련요인, 우울, 스트레스 등의 사회심리적 문제(송호준, 박지현, 박현정, 2019; 조영아, 전우택, 유정자, 엄진섭, 2005), 남한주민들의 북한이탈주민에 대한 인식(전주람, 신윤정, 2018) 등이 있다. 또한, 팀별 토론을 통해 북한이탈주민을 위한 다양한 상담지원에 대해 분석할 필요가 있는데, 가령, 북한이탈주민들이 남한에 와서 처음으로 상담이라는 용어를 듣고 상담서비스를 받기 때문에 상담 과정에서 어색하고 위축감을 느끼고, 목표 지향적 및 문제 해결 중심적인 상담 접근을 선호한다는 점. 전통적인 심리 상담을 넘어서 다양한 형태의 정신건강 서비스(예. 방문 상담)를 제공할 필요가 있다는 점 그리고 추가적으로 북한이탈주민들에게 도움이 될 수 있는 상담 접근에 대해 논의하는 것이 중요하다

(김성희, 김현아, 2005; 조영아, 2009). 더불어, 북한이탈주민들이 다른 사회소외계층에 비해 상대적으로 다양한 양질의 정부 혜택(주거, 기초생계 및 정착금 지원, 직업훈련 및 교육지원, 보호담당관 및 정착도우미 배치 등의 기본적 지원과 1달여간 집중교육 및 상담서비스)을 받음에도 불구하고, 소득 수준과 교육 수준이 낮아 한국으로의 적응에 어려움을 겪는다는 점도 강조할 필요가 있다(윤인진, 2019; 통일부, 2019). 이 외에도, 북한이탈주민을 대상으로 한 상담 연구인 또래 및 집단상담 프로그램 개발 및 효과성 검증(김희경, 2017; 서미, 양대회, 김혜영, 2017), 북한이탈주민 내담자가 지각하는 상담의 도움 정도에 인식(김윤정, 2018), 제3국출신 북한이탈주민 자녀를 위한 상담 및 교육적 기반 정신건강 프로그램(노은희, 오인수, 2018), 진로상담을 통한 진로정착 과정에 대한 이해(금명자, 김영인, 김지향, 남진애, 서길옥, 2018), 북한출신 정신건강 전문 인력 활용 방안(김병욱, 2011; 황경희, 2018) 등을 개괄하는 것도 학생들에게 도움이 될 것이다.

마지막으로, 학생들로 하여금 더 거시적인 차원에서 북한이탈주민을 위한 심리사회적 개입을 이해하도록 격려할 필요가 있는데, 이를 위해, 통일부 산하 기관인 남북하나재단이 시행하고 있는 다양한 정책 및 지원에 대해 논의할 수 있다. 여기서, 남북하나재단의 최종 목표는 북한이탈주민들의 남한 정착을 돕는 것으로, 크게 기본적 권리와 사회 진출의 공평한 기회제공, 자립능력 함양, 그리고 한국 사회와의 조화로운 통합이 핵심 목표이다(신효숙, 김창환, 왕영민, 2016). 최근 사회학에서 주목받고 있는 탈북민 사회통합모형(윤인진, 2019)과 남북하나재단의 북한이탈주민 정착지

표 모형에서는, 공통적으로, 정착을 물질적 정착과 정신적 통합으로 구분하고 있는데, 이중, 상담자의 주요 역할은 후자인 정신적 통합(공동체 의식, 사회적 참여, 사회적 신뢰 구축)을 향상시키는데 있다(신효숙 등 2016). 이에 학생들이 상담자로서 북한이탈주민들의 정신적 통합을 향상시킬 수 있는 개입방법에 대해 논의하고 좀 더 적극적으로 북한이탈주민들에 대한 사회의 부정적 편견을 줄이는데 기여하도록 격려할 필요가 있다.

8주: 성적 지향

제 8주차의 주제는 성적 지향으로, 이는 성적으로 또는 정서적으로 어떤 성별에 이끌리는지를 지칭하는 개념이다. 먼저, 성적 지향과 관련하여 1) 성적지향과 성적 지향은 서로 다른 독립된 개념이라는 점, 2) 객관적이고 실증적인 수많은 연구를 통해 동성애는 정신질환이 아닌 것으로 분명히 밝혀졌다는 점, 3) 성적지향을 “이성애”와 “동성애”라는 양극단으로 구분하는 관점 뿐 아니라(Butler, 1999), 양성애를 포함한 연속선상에서 바라보는 관점도 있다는 점(Galupo, 2014). 4) 성적지향은 생물학적 요인이 영향을 미치지 때문에 개인의 자유의지로 바꿀 수 있는 의식적인 선택이 아니라는 점(Hamer, Hu, Magnuson, & Pattatucci, 1993), 5) 미국을 포함한 많은 서양국가에서는 전환 치료(심리치료로 성적취향을 바꾸려는 치료)가 불법이라는 점 등을 강조할 필요가 있다. 또한 LGBQ(lesbian, gay, bisexual and queer)들이 경험하는 편견과 차별에 대해 다루는 것도 중요한데, 이 때 내재화된 이성애주의(LGBT가 동성애에 대한 사회적 편견을 내재화하는 것)가 LGBT에 미치는 부정적 영향(예. 낮은 자존감, 대인관계문제, 성적정체성 발달의 저하)

에 대해서도 논의할 필요가 있다(Corrigan & Matthews, 2003; Frost & Meyer, 2009; Rowen & Malcolm, 2002).

또한, LGBQ의 성적 정체성 발달과 집단 내에서의 하위 그룹에 대해 다루는 것이 중요한데, 가령, Cass(1984)는 동성애 정체성 발달이 정체성 혼란-정체성 비교-정체성 관용-정체성 수용-정체성 자긍-정체성 통합의 6단계로 이루어진다고 설명하였다. 하지만 최근에는 LGBQ의 정체성을 이해하기 위해서는 성적 정체성뿐만 아니라 인종 정체성(Morales, 1989; Reynolds & Pope, 1991)과 젠더 정체성(Downing & Roush, 1985)도 함께 고려해야 한다는 다층적 정체성 발달 관점이 주목을 받고 있다. 이에, 학생들로 하여금 LGBQ를 상담할 시 다양한 차원의 정체성을 탐색하는 것이 중요하며 개인정체성뿐만 아니라 집단정체성(성소수자 커뮤니티에 대한 소속감이나 관여 정도)도 함께 고려해야 한다는 점을 강조할 필요가 있다(McCarn & Fassinger, 1996).

또한 학생들은 LGBQ 내담자와 상담할 때 유념해야 할 점에 대해 배울 필요가 있는데, 가령, 내담자가 이성애자 일거라고 간주하지 말 것, 호소문제가 성적 정체성과 관련이 있다고 단정하지 말 것, 아직 성적 정체성 발달 초기단계의 내담자에게 특정한 정체성을 강요하지 말 것, 커밍아웃(coming out)의 결과를 너무 과소평가 하지 말 것, 이성애중심의 단어를 사용하지 말 것 등이 있다(Shelton & Delgado-Romero, 2013; Sue, 2010). 또한 LGBQ 내담자가 coming out에 대해 고민할 경우 상담자가 해야 할 개입(예. 커밍아웃의 긍정적인 측면과 부정적인 측면에 대해 탐색함, 커밍아웃한 상대방의 반응에 대해 어떻게 대처할 것인지 논의함), LGBQ 내담자가 커뮤니티 내에

서 사회적 지지를 받을 수 있도록 돕는 방법 등에 대해 사례를 통해 이야기해 보는 것이 중요하다. 더불어, 실제 혹은 가상의 상담 사례를 주고 팀별로 사례개념화를 하게 한 다음, 내담자의 성적지향이 LGBQ라면 어떻게 다르게 혹은 유사하게 사례개념화를 할 것인지 논의해 보도록 격려할 수 있다.

마지막으로, 학생들로 하여금, LGBQ에 대해 자신이 가진 편견에 대해 탐색하도록 격려할 필요가 있다. 특히 팀별 토론을 통해 자신이 가진 이성애주의적 편견이 LGBQ 내담자와의 상담에 어떠한 부정적 영향을 미칠 수 있는지에 대해 논의하도록 하는 것이 중요하다. 상담자의 편견은 내담자를 대상으로 한 마이크로어그레션으로 나타날 수 있는데, 예를 들어, 내담자의 성적 행동에 대해 지나치게 탐색하는 것, 양성애자 내담자에게 이성애 혹은 동성애 중 하나를 선택하는 것이 좋다고 조언하는 것, 과도하게 내담자의 경험을 ‘이해’한다고 말하는 것, 내담자를 동정하는 것 등이 있다(Sue, 2010). 엘라이(ally)로서 LGBQ집단을 지지하고 아웃리치하는 방법에 대한 논의도 실천적인 상담교육에 있어 중요할 것으로 보인다.

9주: 젠더

제 9주차에서는 젠더에 대해 논의하는데, 다문화 혹은 다양성 차원에서 젠더 역시 중요한 주제라고 할 수 있다. 특히, 세계경제포럼에서 발표하는 성별격차지수(Gender Gap Index)에서 매년 한국이 최하위를 차지한다는 점 그리고 최근 한국 사회의 성별갈등이 심화되고 있다는 점을 고려할 때 젠더에 대해 논의하는 것이 중요하다. 먼저, 학생들로 하여금 자신의 젠더 사회과 과정에 대해 탐색할 수 있는 질

문을 던질 필요가 있다. 그 이유는, 상담자의 젠더 관련 편견이나 성역할태도가 상담과정에 지대한 영향을 미치기 때문이다(Enns, 2000). 질문의 예로는 다음과 같다. “어렸을 때 ‘남자’ 또는 ‘여자’가 무엇을 의미하는지에 대해 부모, 가족, 학교로부터 어떤 이야기를 들었나요?”, “자신의 성별이 자신에게 어떤 심리적인 영향을 미쳤나요?”, “자신의 성정체성과 성별 표현(gender expression)을 형성하는데 영향을 미친 어린 시절의 경험과 기억은 무엇인가요?”, “충분히 남자답거나 여자답지 않다고 여겨지는 행동으로 놀림을 받거나 따돌림 받은 적이 있나요? 그 때 기분은 어땠고 어떻게 반응했나요? 같은 이유로 다른 사람을 놀리거나 괴롭힌 적이 있나요?”, “남자다움 혹은 여자다움이란 무슨 의미인가요?” 더불어, “평소 스스로의 행동을 살펴보았을 때, 동성인 친구와 이성인 친구를 다르게 대하나요?”, “여성 내담자와 남성 내담자를 상담하는데 있어 어떤 점이 다를까요?”, “내담자의 성별에 따라 상담자로서 나는 어떤 다른 행동을 할 수 있을까요?”와 같은 질문을 통해 자신의 젠더 관련 편견이나 성역할 태도가 상담 과정에 미칠 수 있는 영향을 미리 생각해 보게 할 수 있다.

다음으로, 여성 내담자를 상담하는데 있어, 특히 호소 문제를 이해하는데 있어 고려해 할 사회문화적 맥락에 대해서도 강조할 필요가 있다. 가령, 한국 사회에서 여성들이 경험하는 어려움(예. 생리, 임신, 출산, 불임과 유산, 임금이나 처우에서의 불평등, 직업과 가정생활의 병행, 성희롱, 성추행, 데이트 폭력, 몰래카메라)등에 대해 이해하고 어떻게 중립적이면서도 공감하는 자세로 이러한 문제를 바라볼 수 있을지에 대해 생각하고 토론할 필요가 있다. 또한 다른 형태의 억압(예. 이민자, 하류층,

레즈비언, 노인)이 성차별과 어떻게 상호작용하는지(예. 국제결혼여성은 성차별 외에 어떤 다른 차별을 경험할 수 있을까?)도 논의함으로써 학생들이 더 심층적으로 사례 개념화할 수 있도록 돕는 것이 중요하다. 더불어, 남성 내담자들의 고유한 이슈에 대해서도 다룰 필요가 있는데, 예를 들어, 남성은 우울증에 대한 표현에 있어 여성과 다를 수 있다. 남성의 경우 감정을 쉽게 표현하지 못하거나, 사회적으로 스스로를 고립하거나(Hammen & Padesky, 1977), 짜증, 분노, 수동공격적 행동, 알코올과다 사용 (Martin, Neighbors, & Griffith, 2013), 수면 장애를 보일 가능성이 높으며(Mckinney, Ortiz-Young, & Jefferson, 2015), 여성에 비해 더 치명적인 방법으로 자살 시도를 하기 때문에 자살로 사망할 가능성이 높다(Chehil & Kutcher, 2012). 또한, 상담과 같은 전문도움추구에 대해 거부감을 느끼고 상담에서도 중도탈락할 가능성이 높다(Parent., Hammer, Bradstreet, Schwartz, & Jobe, 2018). 따라서 학생들로 하여금 남성 내담자와의 상담 시 유념해야 할 점에 대해 알려주고 감정을 바로 탐색하기 보다는 내담자가 어떠한 방어기제, 스트레스 대처 전략을 사용하여 자신의 감정을 억압해 왔는지 그리고 감정을 탐색하고 표현하는 것에 대해 어떻게 생각하는지를 충분히 탐색할 필요가 있다(Brooks, 2010).

마지막으로, 젠더 이슈와 관련하여 실제 혹은 가상의 사례를 분석해 보는 것이 유용한데, 한 가지 방법으로는, 팀별 토론을 활용하여, 학생들을 두 개의 팀으로 나누고 한 팀은 내담자가 여성일 경우, 또 다른 팀은 남성인 것으로 가정하고 사례개념화를 하게 한 후, 각 조의 사례개념 및 개입방안에 대해 발표하는 방법이 있다. 또한, 더 나아가, 개입방안에 있

어 전통적인 상담자의 역할을 넘어서 교육, 아웃리치 및 사회적 참여를 통해 실질적으로 성차별을 줄일 수 있는 방법에 대해서도 생각해 볼 수 있도록 하는 것이 중요하다.

10주: 사회경제적 지위

제 10주차의 세부 주제는 사회경제적 지위(socioeconomic status: SES)로, 이 또한 개인에게 지대한 영향을 미치는 문화적 요인 중 하나이다. 특히, 최근 계층간 이동성이 상대적으로 어려워지면서 ‘금수저’, ‘흙수저’, ‘수저계급론’, ‘N포 세대’라는 신조어가 유행할 정도로 청년층에서 패배주의나 무기력감이 높아지고 있다는 점을 고려할 때(김은하, 김도연, 김수용, 2016), 사회경제적 지위는 매우 중요한 주제라고 할 수 있다. 아직까지 국내 심리학에서 사회경제적 지위와 관련한 연구는 극히 소수에 불과하며, 더 나아가 사회경제적 지위를 어떻게 정의하고 측정해야 하는지에 대해서도 여전히 논의가 필요한 실정이다(변상우, 2018). 이에, 학생들로 하여금 사회경제적 지위의 정의에 대해 생각해 보도록 하는 것이 중요하다. 예를 들어, 사회경제적 지위를 구성하는 요소(예. 임금, 재산, 학력, 직업)가 무엇인지 그리고 객관적 사회경제적 지위(객관적 지표를 통해 사회계층 구조 내에서 지정되는 개인의 위치)와 주관적 사회경제적 지위(주관적인 자신의 사회계층에 대한 인식)를 구분할 필요가 있다. 또한 사회경제적 지위는 단순히 자신이 얼마나 가지고 있는가가 아니라, 타인과 비교해서 자신이 얼마나 많이 혹은 적게 가지고 있는지와 관련이 있기 때문에(Goodman et al., 2001), 학생들로 하여금 자신의 사회경제적 지위를 평가해보도록 하고, 자신과 같은 사회경제적 지위 그리고 다른 사회경제적 지위를 가

진 사람들과의 상호작용 시 발생할 수 있는 오해나 어려운 점에 대해 탐색하는 것이 중요하다.

또한, 계급차별주의(classism; 사회계층에 대한 개인의 고정관념, 편견, 차별)에 대해 다룰 필요가 있는데, 사회계층과 관련하여 상담심리학 문헌에서 가장 널리 인용되는 이론인 사회계층 세계관 모델(Social Class Worldview Model: SCWM)에 따르면, 계층차별주의는 크게 하향계층차별주의(downward classism; 하류층에 속하는 사람들에 대한 고정관념 및 편견), 상향계층차별주의(upward classism; 상류층에 속하는 사람들에 대한 고정관념 및 편견), 수평적 계층차별주의(lateral classism; 자신이 속한다고 지각하는 사회적 계층에 대한 고정관념 및 편견), 내면화된 계층차별주의(internalized classism; 자신의 사회적 계층을 유지하지 못함과 관련하여 느끼는 불안, 우울, 분노 및 좌절)가 있다(Liu, 2011; Liu, Soleck, Hopps, Dunston, & Pickett, 2004). 이러한 여러 유형의 계층차별주의와 관련하여 학생들은 자신이 속한다고 지각하는 사회적 계층에 대한 고정관념과 차별은 무엇인지, 자신이 가진 계층차별주의적 태도가 상담에 어떠한 영향을 미칠 수 있는지(예. 하류층에 속하는 내담자에 대해 공감을 하는 대신 동정심을 느끼거나 ‘능력주의’를 강조함) 그리고 내담자의 계층차별주의 태도가 자신, 타인, 세상에 대한 태도에 어떠한 영향을 미칠 수 있는지에 대해 논의해 볼 수 있다.

이 때, 특정 사회계층에 대한 고정관념 및 편견이 문화권마다 다를 수 있기 때문에, 한국인들의 계층차별주의 태도를 문항 내에 반영한 대학생용 계층차별주의 태도 척도(신윤정, 김은하, 이은설, 2019)나 해외 유사 척도들(Colbow et al., 2016; Thompson & Subich, 2013)의

내용들을 비교 검토해봄으로써, 내담자와 상담자의 지각된 사회계층 그리고 각자 가지고 있는 계층차별주의가 상담 과정에 미칠 수 있는 영향에 대해 논의해 볼 필요가 있다. 또한 부루마블 보드게임을 활용할 수도 있는데, 의도적으로 학생 절반에게는 아주 많은 돈을, 나머지 절반에는 아주 적은 돈을 제공하여 게임을 하게 한 후, 게임을 하면서 느낀 여러 부정적이거나 예상하지 못한 감정이나 생각에 대해 공유하고, 이를 수업에서 다룬 관련 이론, 실제 상담 경험, 혹은 개인적인 경험과 연결시켜서 살펴볼 수 있다. 사회경제적 지위와 관련하여 더 자세한 내용은 미국심리학회가 사회경제적 계층 관련 Task Force(2007)가 발간한 보고서(Report of the APA task force on socioeconomic status; American Psychological Association, 2017)와 이 주제에 대해 수업시간에 참고해볼만한 다양한 활동, 영상자료, 문헌들 및 웹 사이트 등을 참고해볼 수 있는 APA 페이지(<https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/social-class-curricula>)를 참고해 볼 것을 제안한다.

11주: 영성과 종교

제 11주차에는 영성(spirituality)과 종교(religion)에 대해 다루게 되는데, 영성은 다양한 방식과 개념으로 이해되고 있으나(Frame, 2003; 이문기, 2017), 일반적으로 신이나 절대적인 존재와의 관계(Hart, 1994), 종교적, 정신적, 개인의 한계를 초월하는 차원 혹은 초월에 대한 갈망(Summit Results, 1995), 그리고 삶의 의미, 목적 및 가치를 탐구하는 역동(Clements & Clinebell, 2013) 등을 아우르는 다차원적 개념이다(Richard & Bergin, 2005). 이에 반해, 종교는 이러한 영성이 개인이 속한 특정 문화적 맥락 안에서 실제적으로 실천되는 방식들로

정의될 수 있다(Richards & Bergin, 2005). 영성과 종교가 사회문화적, 맥락 의존적이며, 문화 상대적인 개념임을 고려할 때(Frame, 2003), 학생들로 하여금 내담자가 속한 사회 문화권 내에서의 영성과 종교의 특성, 내담자의 삶에 영성과 종교가 미치는 정도, 그리고 상담자의 영성과 종교에 대한 이해 및 이를 다루는 역량에 대해 생각해 보게 하는 것이 중요하다. 또한 상담자의 종교와 내담자의 종교가 다를 때 유의해야 할 점 및 개념화 과정에서 내담자의 영성적 가치와 관점을 적용하는 방법 등에 대해 다룰 필요가 있다(이문기, 이동혁, 2017). 이 때, 영성과 종교의 발달과 관련한 이론들을 살펴보는 것도 중요한데, 대표 이론으로는 종교적 정서발달(Theory of religious sentiment; Allport, 1950), Fowler의 믿음 발달 이론(Fowler, 1981), Oser(1991)의 종교적 판단 단계(Stages of religious judgment), Genia의 심리역동치료에 기반을 둔 믿음의 발달 단계(Stages of faith; Genia, 1995), 그리고 Washburn(1988)의 초월심리학 및 심리역동이론에 기반한 심리영성발달이론(Theory of psychospiritual development) 등이 있다.

이와 더불어, 서구 사회의 종교(예. 유대교, 개신교, 이슬람교)와 동양 사회의 종교(예. 힌두교, 불교, 유교, 도교, 신토 등)를 아울러 각 문화권마다 존재하는 다양한 종교적 체계들과 영적 믿음 및 전통들에 대해 다루고, 종교와 영적 믿음의 가치체계를 평가하고, 무엇이 건강한 혹은 건강하지 않은 종교 혹은 영성인지에 대해서 살펴볼 필요가 있다(Frame, 2003; Fukuyama & Sevig, 1999). 구체적으로, 내담자의 종교와 영적 믿음 및 가치 체계에 대한 평가는 내담자의 세계관과 소속된 문화적 맥락에 대한 이해, 내담자의 자기 평가, 내담자의 문

제에 대한 진단, 그리고 내담자의 자원으로서의 역할 정도, 그리고 내담자의 믿음체계의 건강성 정도 등을 살펴보기 위함이다. 여기서 평가를 위해 사용될 수 있는 도구들에 대해 소개할 필요가 있는데, 가령, Cloninger, Svrakic 과 Przybeck(1993)이 개발한 기질 및 성격 검사(Temperament and Character Inventory: TCI)를 한국어로 번안 및 타당화하여 국내에서 사용되고 있는 (주마음사랑의 한국판 TCI도 하위 영역인 자기 초월 척도를 통해 자신, 타인, 신, 그리고 우주 만물과의 관계를 바라보는 방식에 대해서 살펴볼 수 있다.

12주: 노인

제 12주차의 주제는 노인으로, 현재 한국 인구의 14.76%가 노인이며 이 비율이 계속 늘어날 것이라는 점을 고려할 때(국가통계포털, 2018), 노인은 중요한 주제 중 하나이다(김문영, 정현희, 2004). 먼저, 노인이 당면한 심리적 문제에 대해 다룰 필요가 있다. 가령, 노인은 주변의 가까운 친구들, 배우자, 가족 등의 죽음으로 인해 지속적으로 상실감을 경험할 뿐만 아니라 신체적 활력, 경제적 자립성, 인지능력의 감소 등 여러 가지 측면에서 상실을 경험하게 된다. 최근 노인에 대한 부정적인 고정관념(예. ‘꼰대’, ‘노인층’, ‘특박’, ‘극보수’)이 확산되면서 노인 차별이 증가하고 있으며 일부 노인들은 심리적·신체적 학대와 방임에 노출되어 있다는 점도 다루어야 한다. 이러한 노인에 대한 부정적인 사회 인식은 노인으로 하여금 낮은 자존감, 무가치감 등을 느끼게 할 수 있기 때문에(Nelson, 2005) 적어도 미래의 상담자인 학생들은 자신이 가진 노인에 대한 편견과 고정관념(예. “노인은 병약하다”, “노인을 대상으로 한 상담은 효과가 제한적이

다”, “노인은 성적인 관심이나 욕구가 없을 것이다”, “노인상담은 재활치료에 불과하다”)을 탐색할 필요가 있다(Weiss, 2005). 또한 학생들이 스스로 자신의 노화에 대해 생각해보고 성공한 노화란 무엇을 의미하는지, 이를 위해 필요한 요소는 무엇인지에 대해 토론할 수 있도록 격려하는 것이 중요하다(홍주연, 김경은, 2013). 이를 위한 한 가지 방법으로는 노인상담을 위한 상담교육에 관한 연구(Zuccherro, Iwasaki, Lewis, Lee, & Robbins, 2014)에서 소개된 이야기 치료 기법을 활용한 활동을 사용하는 것으로, 지금의 나이가 되었을 때 이루고자 했던 것들은 무엇이며, 어떤 나이가 되면 스스로 나이가 들었다고 느끼게 될지, 자신에게 나이가 든다는 것은 어떤 의미인지에 대해 탐색할 수 있다.

둘째, 노인 상담과 관련하여, 노인 상담에서 어려운 점에 대해 다룰 필요가 있는데, 예를 들어, 노인 내담자는 상담에 대한 부정적인 인식이나 낮은 기대를 가지고 있고, 체면을 중시하며, 자신보다 연령이 낮은 상담자를 신뢰하지 않는 경향이 있다(Yesavage & Karasu, 1982). 이로 인해, 상담에서 방어나 저항을 보일 수 있는데, 가령, 자신의 문제나 감정을 드러내는 것을 수치스럽게 여기고, 새로운 삶에 대한 의지나 변화욕구가 약하며, 삶에 의미를 부여하기 보다는 죽음을 생각할 가능성이 높다(Yang, Garis, Jackson, & McClure, 2009). 따라서 학생들로 하여금 노인과의 상담 시 유념해야 할 점에 대해 인식하도록 도울 필요가 있는데, 특히 노인 상담에서 자서전, 생애순례여행, 중요 인물들과의 재회, 가계족보, 사진첩이나 오래된 편지 등과 같은 소중한 물건을 활용하여 내담자가 자신의 생애를 회고하여 심리적 통합감을 느끼도록 격려할 뿐만 아니

라 새로운 삶의 과제, 성장과 자기실현의 기회에 대해서도 이야기할 필요가 있음을 알려주어야 한다(주용국, 2009). 또한 내담자가 자신의 삶의 경험에 대해 말하고 싶어 한다는 점을 고려하여, 적극적인 공감과 경청을 통해 심리적 지지를 제공하고 문제중심적 접근보다는 강점 혹은 해결중심적 접근을 적용하여 내담자의 강점, 독립성, 자기 결정권, 자존감을 높일 수 있는 방법에 대해 탐색하는 것이 중요함을 강조할 필요가 있다(Maderer & Skiba, 2006).

셋째, 노년층을 이해하는 데 효과적인 다문화 교육을 제공하기 위해, 전통적인 학습을 넘어 사회 정의 advocacy 및 예방을 위한 아웃리치 혹은 서비스 학습(service-learning) 방법을 적용할 필요가 있다(Zuccherro et al., 2014). 가령, 학생들로 하여금 실버타운이나 노인복지시설을 방문하여 노인들에게 도움을 제공하게 한 후 기관에서 느낀 점이 무엇인지 그리고 이런 점을 어떻게 상담에서 활용할 것인지에 대해 토론하도록 할 수 있다. 더 나아가, 노인의 다양한 정체성(성적 지향, 종교적 신념, 사회경제적지위) 및 노화 과정, 맥락적 요인들(거주지역) 등을 포괄적으로 고려하여, 개인적 차원, 지역 차원, 사회적 차원에서 노인의 호소 문제를 개념화하고 이를 토대로 상담자로서 할 수 있는 역할을 생각해 보도록 할 수 있다.

13주: 심리 및 신체장애

제 13주차의 주제는 심리 및 신체장애로, 상담자가 가지고 있는 심리 및 신체장애에 대한 편견, 내담자가 가지고 있는 자신의 심리 및 신체장애에 대한 인식이 내담자의 심리적 적응과 상담 과정에 지대한 영향을 미친다는

점을 고려할 때(김동일 등, 2019), 이는 다문화 상담 과목 내에서 다루어야 할 중요한 주제 중 하나이다. 이 주에는, 먼저, 학생들로 하여금, 장애의 유무와 상관없이 인간이 경험하는 감정에 대한 접근은 동일하게 이루어져야 하며, 장애가 심리 상담을 받지 못하는 제약이나 장벽 요인이 아니라, 원활하게 상담을 진행하기 위해 의사소통 자원의 종류 혹은 정도가 다를 뿐이라는 인식 전환을 돕는 것이 중요하다(정은, 2004).

또한, 지금까지 상담심리분야에서는 심리장애를 위주로 교육이 이루어졌다는 점을 고려할 때, 장애인에 대한 특수교육법과 장애인복지법, 장애의 분류 체계의 유사점과 차이점(이소현, 박은혜, 2011) 그리고 장애등급제 폐지와 같은 주요 사회 이슈에 대해(신동빈, 2019) 다룰 필요가 있다. 이 맥락에서, 법이나 제도를 만든 기관의 목적에 따라 장애 분류 방식이 어떻게 다른지 살펴보고, 그로 인해 장애인들이 교육, 취업, 자립을 위해 설계된 시스템을 활용하는데 어떤 어려움을 경험하는지 논의할 필요가 있다. 또한 최근 장애 등급제가 폐지되긴 하였으나, 여전히 장애 등급은 장애인들에게 낙인효과와 차별을 유발하고 있다(신동빈, 2019) 특히, ‘부주의로 인해 장애를 가졌다’ 혹은 ‘부모의 실수로 자녀의 장애가 생겼다’, 외모나 행동만을 보고 모자라거나 지능이 떨어질 거라고 생각하는 등의 장애 전체에 대한 편견과 차별은 장애인들의 일상생활 뿐 아니라 상담 장면에서도 부정적인 결과를 초래할 수 있기 때문에(류승아, 김경미, 2019), 학생들로 하여금 각자 자신이 갖고 있는 심리 및 신체장애에 대한 인식, 고정관념, 사회적 거리감, 및 상호작용 경험에 대해 성찰할 수 있도록 격려하는 것이 중요하겠다.

이와 더불어, 학생들이 내담자의 개별 장애 혹은 상황에 맞는 맞춤형 상담 개입을 계획할 수 있도록 돕기 위해 관련 지식과 기술을 다룰 필요가 있다(김동일 등, 2019). 예를 들어, 사례개념화 과정에서 장애가 선천적인지 혹은 후천적인지, 장애가 육안으로 식별이 가능한지 아닌지, 두 개 이상의 장애가 공존하는 중복 장애인지 아닌지 그리고 현재 일상생활에서 기능의 정도, 자신의 장애를 수용하는 정도, 언어적으로 혹은 비언어적으로 감정이나 생각을 표현할 수 있는 정도, 욕구를 인지하고 표현하는 방식, 자기 관리 능력, 문제행동 발생 여부, 대인관계 능력 등을 모두 고려하는 것이 중요하다는 점을 강조할 필요가 있다. 또한, 각 장애별 및 사례별로 요구되는 임상적 개입의 종류와 방식에 대해 개관하는 것이 중요한데(김동일 등, 2019), 특히, 비언어적으로 표현된 내담자의 욕구, 감정, 생각을 파악하는 능력, 보호자나 관련인과의 면담 방법 다양한 매체(시각적 보조물, 그림, 기호, 도구 등)를 사용한 대체의사소통방법, 긍정적 행동 지원 및 교육·보조공학 활용, 그리고 자립을 위한 전환교육을 위한 상담적 개입방법 등에 대해 다각적으로 다룰 필요가 있다(김동일 등, 2019; 김수연, 이대식, 한선관, 이철현, 김수환, 2010). 마지막으로, 심리 및 신체장애를 가지고 있는 내담자에게 직·간접적으로 영향을 주는 정신건강법률 및 인권보호 관련 제도 등에 대해 살펴보고 앞으로 관련 영역에서 상담심리 전문가로서 갖추어야 할 정체성, 역할 및 전문성 발달 방안에 대해 논의해 볼 필요가 있다.

14주: 지역 차이

제 14주차의 주제는 지역 차이로, 한국 사

회에서 지역 차이는 “우리”와 “남(들)”, 즉 내 집단과 외집단을 구분하는 주요 요인 중 하나였다. 이는 지역주의 혹은 지역감정으로 비화되기도 하는데, 지역감정이란 지역에 기초하여 형성된 다른 지역(인)에 대한 부정적인 편견 또는 지역 연고에 따라 존재하는 집단 적 대감을 의미한다(김진국, 1988). 특히 우리 사회에서 지역감정은 오랜 세월동안 정치적 이유로 더욱 심화되었고, 다양한 형태의 차별로 이어져왔다. 먼저, 이 주에는 우리 사회에서 가장 두드러지게 나타나는 지역 차이로 도시와 농촌, 영남과 호남, 수도권과 비수도권간의 차이에 대해 다룰 필요가 있다. 가령, 박준식과 김영범(2013)의 연구에 따르면, 한국 사람들은 도시와 농촌은 교육 여건 수준과 의료 여건 수준에서 큰 차이가 나고, 영남과 호남은 일자리 수준과 정치적 영향력에서, 수도권과 비수도권은 일자리 수준과 교육 여건 수준에서 차이가 난다고 인식하는 것으로 나타났다.

또한, 도시와 농촌의 경우, 인간관계의 형태에서도 차이가 나타나는데, 도시에 거주하는 사람들은 좀 더 합리적이고 피상적인 관계를 맺는 반면 농촌에 거주하는 사람들은 질적으로 깊이 있는 관계를 맺는 것으로 알려져 있다(Sauer, Shehan, & Boymel, 1976). 이는 실제로 경험 연구를 통해 확인되었는데, 농촌에 거주하는 노인이 도시에 거주하는 노인보다 사회적 지지를 높게 지각하는 것으로 확인되었다(권진희, 윤예소, 김설화, 박정연, 김수민, 2016). 하지만 농촌은 도시에 비해 정신건강 증진 서비스를 제공할 수 있는 인프라가 부족하기 때문에 전문적인 심리치료나 약물치료를 치료를 받기 어려운 실정이다(최선미, 홍준형, 2017). 55세 이상 중고령층의 경우 농촌 거주

집단의 우울증 고위험군 비율과 자살률이 도시 거주 집단에 더 높다는 점을 고려할 때(김동진, 2016), 학생들과 농촌 거주 중고령층을 위한 정신건강서비스에 대해 논의해 볼 필요가 있다. 또한 사람들이 어디에 사는가가 부의 지표로 여겨지면서 같은 도시 안에서도 어느 지역에 사는지에 따라 상대적 박탈감을 느낄 수 있기 때문에 이런 맥락에서 지역 출신이 내담자의 호소문제에 어떤 영향을 미칠 수 있는지에 대해서도 논의할 필요가 있다.

이 외에도, 지역이라는 개념이 단순히 물리적 공간을 의미하는 것이 아니라 그 지역과 연관된 사회경제적자원 및 심리적 소속집단을 규정한다는 점을 강조하고, 지역이 내담자의 성격, 가치관, 정치관에 어떤 영향을 미칠 수 있는지에 대해 다루는 것이 중요하다. 또한 학생들로 하여금 자신의 출신 지역이나 거주 지역에 대해 살펴보고 이러한 특성이 자신에게 어떠한 영향을 미쳐 왔는지 그리고 자신이 가진 타지역에 대한 편견과 선입견은 무엇인지 탐색하도록 할 필요가 있다. 특히, 역사적으로, 한국 사회에서는 영남과 호남 지방간에 혐오와 지역감정이 많았다는 점을 고려하여(이정복, 2015), 이에 대한 논의도 필요할 것으로 보인다. 이 과정에서, 2015년 EBS에서 방영된 다큐멘터리 ‘한국인의 집단심리-우리 We’의 4부 ‘끝나지 않은 전쟁, 한국의 지역감정을 말하다’를 함께 시청하고 소감을 나누는 활동을 해 볼 수 있다.

교과 과정 평가 결과

상담심리전문가 3인의 평가자가 부여한 점수들의 평가자 간 일치도는 Fleiss Kappa(Fleiss, 1971) 점수 $k = .61$ 로서 높은 수준으로 나타

났다. 또한 전체 20개 문항에 부여한 점수들의 평균 점수는 전체 5.00 만점에서 4.20으로 나타나 전문가들의 내용에 대한 평가는 긍정적인임을 확인하였다. 더불어, 3인의 평가자는 주관적 평가도 실시하였는데, 그 결과, 각 수업 시간에 다뤄야 하는 내용이 너무 많다는 점, 좀 더 실제적인 팁을 추가할 필요가 있다는 점, 구체적인 참고문헌을 제공하면 좋을 것 같다는 등의 피드백이 제시되었다.

논 의

본 연구에서는 다문화 상담에 관한 관심과 중요성이 높아지고 있는 시점에서 상담전문가와 상담전공 대학원생을 대상으로 한 인식조사, 미국 대학의 교과 현황, 그리고 관련 문헌을 토대로 상담전공 대학원을 위한 다문화 상담 교과 과정을 개발하였다. 이를 위해, ‘다문화’를 넓은 범위로 정의하였는데, 즉, 성적지향성, 사회경제적 지위, 종교, 심리 및 신체장애 등과 관련한 특성도 하나의 문화로 간주하여 ‘다문화’라는 범주에 속하는 것으로 정의하였다(Collins & Arthur, 2007). 본 연구에 참여한 상담전문가와 상담전공 대학원생들 대다수는 다문화 상담 교과목의 필요성에 동의하면서 다문화에 대한 설명과 이론적 배경의 중요성 그리고 실제적인 사회문제나 사례토론 등 이론과 실제의 통합된 교육을 강조하였다. 이를 반영하여, 본 연구에서는 중간고사와 기말고사 기간을 제외한 14번의 수업에서 다룰 수 있는 14개의 주제를 제안하였고, 각 주제별로 중요한 이론적 모델, 연구, 활동 등을 제안하였다. 다문화의 의미는 문화적 배경에 의해 형성되며 지배적인 문화와 소수문화 사이의

힘의 역학을 나타내는 더 큰 사회의 영향을 받는다(Iwasaki, Barlett, Gottlieb & Hall, 2009). 이에, 본 연구에서는 해외에서 개발된 다문화 교과 과정의 내용을 반영하되, 이를 무조건 수용하지 않고 한국 사회의 특수한 맥락에 걸맞은 내용을 선별 및 추가하여 교과 내용을 개발하였다.

본 연구를 통해 개발된 다문화 상담 교육 과정은 크게 두 가지 영역으로 나뉘는데 먼저, 제 1주차부터 제 4주차까지는 증거기반 실습 모델(EBPP)에서 정의한 8가지 다문화 능력 증가기성찰, 경험적 연구와 평가, 그리고 상담에 대한 개인과 문화적 차이의 영향력에 대한 이해 역량 함양을 통하여 문화적 유능성의 태도/인식 그리고 지식 향상에 주안점을 두었다. 둘째, 제 5주차부터 제 14주차까지는 매주 다른 집단을 주제로 하여 EBPP의 8가지 다문화 능력 중 내담자 평가, 체계적인 사례개념화 및 상담계획, 임상적 의사결정, 상담 합리적인 상담 전략 등을 다루면서 다문화 능력 중 태도/인식, 지식, 개입 향상에 그 목표를 두었다. 이는 상담자의 자기성찰, 사례개념화, 임상적 결정 과정 및 합리적 상담전략을 다루는데 초점을 둔 기존의 다문화 상담 교육 과정과 그 맥을 같이 한다(Dickson & Shumway, 2011; Pieterse et al., 2008; Sevig & Ertzkorn, 2001). 또한 본 연구에서 개발한 다문화 상담교육은 강의 위주의 교육이 아닌 다양한 체험활동과 토론을 활용한다는 점 그리고 상담자로 하여금 전통적인 상담자의 역할을 벗어나 옹호자(advocator)로서 역할도 할 수 있도록 관련 자료와 정보를 제공한다는 점(Abreu et al., 2000; Celinska & Swazo, 2016)에서 선행 다문화 상담 교육 과정과 일맥상통한다. 더불어, 본 연구는 Sue와 Sue(2015)의 Counseling the culturally

Diverse: Theory and Practice의 내용과 비교할 때, 다문화 상담의 목표와 방향성, 상담자의 편견과 고정관념, 문화적 유능성, 마이크로어그레션, 인종/문화적 정체성 발달, 백인으로서의 특권에 대한 내용을 먼저 다루고, 다문화 상담이 필요한 특정 집단(예. 이민자, 난민, 성적 소수자, 노인, 여성, 장애)에 대해 다루고자 한다는 점에서 그 맥을 같이 한다. 하지만, 본 연구에서 제안하는 다문화상담 교과 내용의 구성안은 Sue와 Sue(2015)와 달리 한국의 사회문화적 배경에 맞는 내용(예. 이민자, 난민, 성적 소수자, 노인, 여성, 장애)을 추가했다는 점에서 차이점이 존재한다.

본 연구에서 개발한 다문화 상담 교과 과정은 문화적 유능성의 세 요소(태도/인식, 지식, 개입)를 기본 목표로 설정했다는 점 그리고 세부 주제로 성적 지향, 영성과 종교, 장애인, 노인, 사회경제적 지위 등을 포함시켰다는 점에서 미국의 다문화 상담 교육과정과 유사하다. 특히 미국의 다문화 상담 교육의 주요 콘텐츠를 분석한 Pieterse와 그의 동료들(2008)의 연구 결과와 그 맥을 같이 하는데, 이 연구에 따르면, 미국의 다문화 상담 교과목에서 가장 많이 다루는 주제는 인종(예. 흑인, 라티노, 아시안, 유대인 등; 87%), 다문화 개념(81%), 성 소수자(72%), 다문화 상담 기법과 토속적 치료 방식을 포함한 상담접근(40%), 젠더(37%), 영성과 종교(31%), 백인 특권(30%), 인종차별(26%), 노인(26%), 장애인(29%), 이민자(24%), 사회적 계층(22%) 등이었다. 이 외에도 이론적 모델과 실제의 통합, 자기성찰, 토론, 체험 활동 등을 활용하여 학생들의 학습을 촉진하고자 한다는 점에서 본 연구의 다문화 상담 교과 과정과 미국의 교과 과정은 비슷하다. 하지만 본 연구의 다문화 상담 교과 과정은 미국과는 달리

인종 소수집단을 따로 구분하여 다루는 대신 다문화 가족, 북한이탈주민, 지역 차이 등을 추가하였다는 점에서 한국문화의 특수성을 반영하였다고 볼 수 있다. 또한 본 연구에서는, 인식조사의 결과가 시사하는 바와 같이, 한국 사회에서는 ‘다문화’라는 용어가 국제결혼가정이나 외국인 근로자 정도를 포함하는 협의적 정의에서 인식되고 있고 다문화 교육이 광범위하게 이루어지지 않고 있다는 점을 고려하여, 교과목 초반부에 다문화 관련 개념을 다루고 학생들로 하여금 자기성찰을 통해 자신의 문화정체성, 편견, 특권 등에 대해 탐색하는 기회를 제공하고자 하였다.

본 연구의 다문화 상담 교과 과정을 시행하는 데 있어 유의할 점으로는, 먼저, 상담심리 전공 대학원생을 대상으로 한 포커스 그룹 인터뷰에서 나타난 바와 같이, 단일교과목으로 모든 다문화 주제를 다루는 데는 한계가 있다는 점이다. 이러한 한계점을 극복하기 위해, 우선, 상담심리 대학원의 초기 교육과정 전반에 걸쳐 다문화 호기심 및 감수성을 증진하기 위한 훈련이 포함될 필요가 있다. 다문화 교과목을 개발하고 시행하는 이유는 상담전공 대학원생의 문화적 유능성을 향상시키기 위함이지만, 이 과정에서 우선으로 전제되어야 할 것은 상담자의 다양한 문화적 가치, 규범, 의사소통 등에 대해 ‘열린’ 마음과 호기심이다. 최근에 제시된 몇몇 다문화 교육 모델(Brooks, Kim, Moye, Oglesby, & Hargett, 2015; Kim & Lyons, 2011)에서 다문화 호기심 및 감수성 증진을 모델의 첫 번째 단계로 설정한 것도 이 두 요인이 상담자가 지녀야 할 중요한 능력임을 의미한다. 다문화 호기심 및 감수성 증진시키기 위한 다양한 교육과정이 있겠지만, 실제 또는 가상의 상담 사례 그리고 다문화 관

런 뉴스를 제시한 후 학생들로 하여금 문화가 개인 및 사회에 미치는 영향에 대해 확인하고 분석하게 하는 것도 한 가지 방법일 것이다. 이러한 분석을 통해 문화의 영향력에 대해 조망할 수 있을 뿐만 아니라, 다른 문화에 대한 호기심도 키울 수 있을 것으로 사료된다. 둘째, 다문화라는 주제가 다른 대학원 교과목에서도 논의될 수 있도록 커리큘럼을 짜는 것이 중요한데(Ratts, Singh, Nassar-McMillan, Butler, & McCullough, 2016), 예를 들어, 상담심리 이론 수업에서는 주요 상담심리이론들이 다문화 상담에 적용되는데 있어 어떤 강점과 한계점을 지니는지, 가족 상담의 경우, 문화에 따라 가족 구성, 규범, 분위기가 어떻게 다를 수 있는지에 대해 논의할 수 있다. 또한 Cates와 Schaeffle(2009)이 제안한 바와 같이, 상담 수련 과정이나 슈퍼비전에서도 다문화 이슈에 대한 성찰과 논의가 필요하다. 마지막으로, 다문화 상담 교과 과정을 운영하는 교수자는 토론 과정에서 서로 지켜야 하는 집단 규칙(예. 비밀 보장, 타인의 의견에 대한 존중, 인신공격 금지)에 대해 신중하게 다루고 다양한 의견과 관점이 존중받을 수 있는 수업 분위기를 만들 필요가 있다.

본 연구는 개발한 다문화 교과 과정의 효과성을 경험적으로 검증하지 않았다는 한계점을 지니지만, 국내에서 처음으로 다문화 교과 과정에서 다룰 수 있는 내용을 소개했다는 점에서 그 의의가 있다. 그동안 다문화는 주로 사회학이나 사회복지학에서 다뤄왔기 때문에 상담심리학에서는 상대적으로 낮은 주제이다. 하지만 개인이 사회문화적 구조와 맥락으로부터 지속적으로 영향을 받으며 자신의 주관적 세계를 구성한다는 점을 고려할 때, 다문화는 상담에서 반드시 고려하고 다루어야 할 중요

한 주제이다. 따라서 후속 연구에서는 본 연구에서 제안한 다문화 교과 과정을 더 구체화하고 그 효과성을 사전-사후 검사를 통해 살펴볼 필요가 있겠다. 사전-사후 검사를 위해 한국어로 번역되어 사용된 적이 있는 고정관념척도(Corrigan & Schmidt, 1983), 다문화 상담 자기효능감 척도(Sheu & Lent, 2007), 그리고 개발된 다문화 상담 역량 척도(임은미, 강혜정, 김성현, 구자경, 2018) 등을 활용할 수 있다. 둘째, 본 연구에서 실시한 포커스 그룹 인터뷰는 8명의 상담전공 대학원생을 한 개의 집단으로 구성하여 실시하였기 때문에 세밀하게 이들의 의견을 탐색하지 못했다는 한계가 있다. 또한 온라인 설문 조사의 경우 복수 응답 자료를 분석하였기 때문에 각 세부주제의 상대적 중요성에 대한 인식을 비교할 수 없다는 문제점이 있다. 후속 연구에서는 개인 심층면접과 개방형 질문을 통해 더욱 심층적으로 다문화 상담 교과에 대한 인식조사를 실시할 필요가 있겠다. 셋째, 본 연구는 관련 국내 연구나 교육과정이 초기 단계라는 점을 고려하여 미국의 문헌과 교육과정을 토대로 실시되었다는 점에서 한계가 있다. 예를 들어, 본 연구에서 소개한 체험 활동이나 검사 도구들은 일부를 제외하고는 한국어로 번역 및 타당화되지 않아 사용하기 어렵다는 문제점이 있다. 앞으로 한국의 사회문화적인 맥락과 문화적 가치를 반영한 사례, 체험 활동 및 검사 도구를 개발하고 이를 실증적으로 검증하는 작업이 이루어질 필요가 있다. 또한 다문화 교과 과목의 교육적 효과를 향상시키는 방안으로 다양한 교수학습방법에 대한 후속 연구가 필요할 것으로 보인다. 가령, 후속 연구에서는 학생들로 하여금 교수자가 제공한 다양한 멀티미디어자료를 수업 전에 미리 학습하게 한

후, 수업시간에는 이를 바탕으로 심화학습 및 다양한 활동을 실시하는 플립러닝(flipped learning; Merlin, 2016)과 교과 과정 중 배운 지식을 실제 서비스 제공 환경에 적용해보게 하는 서비스러닝(Service learning; Burnett, Hamel, & Long, 2004) 등의 교수학습 방법을 다문화 교과과목에 도입해 보고 그 효과성을 전통적인 교수학습 방법과 비교해 볼 필요가 있겠다. 마지막으로, 후속 연구에서는, 다문화 관련 주제가 매우 민감하며 강렬한 감정을 유발할 수 있다는 점을 고려하여, 본 연구에서 다루지 못한 시청각 자료에 대한 보완 그리고 온라인을 통한 그룹별 토의나 반성적 성찰과 같은 방안을 추가해 볼 수 있다(김현아, 이자영, 2018).

참고문헌

- 강기정, 이무영, 한재희 (2010). 다문화가족지원 센터 상담체계 활성화를 위한 운영매뉴얼 개발 연구 보고서. 서울: 여성가족부.
- 강휘원 (2006). 다문화 사회에서의 진입장벽과 그 해결에 관한 연구-언어복지 제공을 중심으로. 한국지방자치학회보, 21(3), 161-186.
- 구정화, 문혜숙 (2011). 초등 <슬기로운 생활> 및 3, 4학년 <사회> 교과의 다문화교육 내용 분석. 다문화교육, 2(1), 1-17.
- 국가통계포털 (2018). 고령인구비율. 통계청. http://kosis.kr/visual/eRegionJipyo/themaJipyo/eRegionJipyo_ThemaJipyoView.do?themaId=D_01
- 권수영, 최정현 (2011). 북한이탈주민들의 전문상담사 상담경험에 관한 질적연구. 상담학연구, 12(5), 1683-1702.
- 권진희, 윤예소, 김설화, 박정연, 김수민 (2016). 농촌과 도시노인의 사회적 지지와 우울에 대한 연구. 심리운동연구, 2, 53-62.
- 금명자, 김영인, 김지향, 남진애, 서길옥 (2018). 상담과정분석을 통한 성인초기 북한이탈 남성의 진로정착과정의 이해. 재활심리연구, 25(2), 201-224.
- 김동일, 고은영, 고혜정, 김우리, 박춘성, 손지영, 신재현, 안준모, 이기정, 이재호, 정광조, 지은, 최종근, 홍성두 (2019). 특수교육의 이해. 학지사.
- 김동진 (2016). 농·어촌 정신건강증진 정책 현상과 과제. 보건복지포럼
- 김문영, 정현희 (2004). 인지-행동적 집단상담과 지지적 집단상담이 노인의 우울과 고독감에 미치는 효과 비교. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16(3), 367-382.
- 김병욱 (2011). 북한이탈주민에 의한 북한이탈주민 전문상담연구. 사회과학연구, 19(1), 34-71.
- 김성희, 김현아 (2005). 새터민의 상담에 대한 요구도와 도움 요청 장애요인에 관한 연구. 상담학연구, 6(3), 693-712.
- 김수연, 이대식, 한선관, 이철현, 김수환 (2010). 장애학생의 문제행동 유형 진단 및 행동 지원을 위한 웹 기반 상담시스템 개발연구. 특수교육학연구, 44(4), 399-425.
- 김윤정 (2018). 북한이탈주민 내담자와 남한 상담자가 지각하는 상담의 도움 및 도움이 되지 않은 경험. 고려대학교 석사학위논문.
- 김은하 (2018). 일상 속 성차별 경험 척도 개발 및 타당화. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 24(4), 593-614.
- 김은하, 김도연, 김수용 (2016). 정당한 세상에 대한 믿음이 일반 성인들의 화병 증상에

- 미치는 영향: 분배공정성과 절차공정성을 중심으로. 상담학연구, 17(5), 25-45.
- 김은하, 김지수, 박한솔, 김도연, 김수용 (2017). 직장 내 성차별 경험, 정당한 세상에 대한 믿음, 우울에 대한 연구: 척도 개발 및 매개효과 분석. 한국심리학회지: 여성, 22(4), 643-667.
- 김정원 (2010). 초등 다문화교육의 진단과 방향. 다문화교육 1(1), 135-157.
- 김진국 (1988). 지역감정의 실상과 해소방안. 한국심리학회 학술대회 자료집, 1988(1), 79-101.
- 김춘희, 손은령 (2014). 국내 다문화 상담연구 현황. 상담학연구, 15(6), 2209-2223.
- 김현아, 이자영 (2013). 다문화 상담자 교육 콘텐츠 개발을 위한 기초연구. 한국콘텐츠학회논문지, 13(3), 468-484.
- 김현아, 이자영 (2018). E-Learning을 통한 다문화 상담자 교육이 상담자의 고정관념, 다문화 상담 자기효능감에 미치는 효과. 다문화와 평화, 12(1), 59-79.
- 김형지, 김향숙 (2018). 성적 소수자 지향성과 자살 위험성 간의 관계에 대한 체계적 고찰. 한국심리학회지: 일반, 37(2), 185-220.
- 김혜진, 김현주 (2017). 초보상담자의 중도입국 청소년 상담경험에 대한 현상학적 연구. 청소년학연구, 24(1), 23-58.
- 김희경 (2017). A group counseling program pertaining to trust and intimacy between North Korean defectors and South Koreans. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 29(4), 953-984.
- 난민인권센터 (2010). 난민을 위한 심리상담 및 실태조사 결과보고서.
- 노은희, 오인수 (2018). 제3국 출생 북한이탈주민 자녀를 위한 상담 및 교육적 개입방안: 학교기반 정신건강 프로그램을 중심으로. 통일문제연구, 30(2), 227-264.
- 류승아, 김경미 (2019). The realistic threat and symbolic threat toward people with mental illness: The effect of contact and sense of community. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 25(2), 119-135.
- 박명희, 김경식 (2012). 다문화교육 강좌를 통한 예비교사들의 다문화 역량 변화. 다문화교육연구, 5(1), 155-176.
- 박준식, 김영범 (2013). 지역격차 문제의 인식 지형과 변화의 전망. 지역사회학, 14, 83-103.
- 변상우 (2018). 사회계층에 대한 재조명: 심리학에서 개념화 및 측정을 중심으로. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 24(1), 101-130.
- 서미, 양대회, 김혜영 (2017). 탈북청소년의 학교적응을 위한 또래상담 프로그램 개발. 청소년상담연구, 25(1), 197-223.
- 신동빈 (2019. 08. 06). 31년만의 장애인등급제 폐지 무엇이 달라지나? 중부매일. <http://www.jbnews.com/news/articleView.html?idxno=1256399>
- 신윤정, 김은하, 이은설 (2019). 대학생용 계층차별주의 태도 척도 개발 및 타당화. 한국산학기술학회지, 20(2), 605-621.
- 신효숙, 김창환, 왕영민 (2016). 북한주민, 탈북자, 북한이탈주민-시공간적 경험 공유 집단 분석을 통한 북한이탈주민 속성 재해석. 통일인문학, 67, 41-80.
- 송호준, 박지현, 박현정 (2019). 북한이탈주민의 스트레스 관련 국내 연구 동향 분석. 한국웰니스학회지, 14(2), 85-95.

- 양계민, 조혜영 (2012). 중도입국청소년의 심리·사회적응에 관한 탐색적 연구. *한국청소년학연구*, 19(11), 195-224.
- 양미진, 고흥월, 이동훈, 김영화 (2011). *다문화 청소년 상담 매뉴얼 개발*. 한국청소년상담원.
- 여성가족부 (2015). *다문화청소년 및 부모대상 상담프로그램 개발연구*.
- 여성가족부 (2019). *2018년 전국다문화가족실태조사연구*.
- 오은경, 최 미, 최한나 (2016). 국내 다문화 상담 연구 동향: 학술지 및 학위 논문 분석(1993~2016. 7). *상담학연구*, 17(5), 223-242.
- 유명진, 오정근 (2018). 홉스테드(Hofstede) 문화 차원 모형을 적용한 축제 참가자의 문화 차이 비교분석: 국제문화예술관광축제를 중심으로. *관광레저연구*, 30(1), 21-40.
- 윤인진 (2019). 탈북민의 사회통합 모델과 통합실태. *문화와 정치*, 6(1), 61-92.
- 이문기 (2017). 영성과 종교에 대한 상담심리학자의 인식과 실천: 한국상담심리학회 상담심리전문가를 대상으로. *목회와 상담*, 29, 133-165.
- 이문기, 이동혁 (2017). 상담자 교육을 위한 영성교육과정 개발연구. *상담학연구*, 18(5), 357-380.
- 이병철, 송다영 (2011). 다문화가족 중도입국청소년의 학교생활 적응에 관한 질적 연구. *한국사회복지학*, 63(4), 131-154.
- 이소연, 서영석, 김재훈 (2018). 사회정의에 기초한 진로상담 및 직업상담: 상담자 역할과 상담자 교육에 대한 시사점. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 30(3), 515-540.
- 이소현, 박은혜 (2011). *특수아동교육*. 학지사.
- 이솔희 (2019). *한국판 LGB 미묘한 차별 경험 척도(K-LGB-MA)의 개발 및 타당화*. 아주대학교 석사학위논문.
- 이정복 (2015). 인터넷 매체와 지역 방언. *방언학*, 22, 83-134.
- 임은미, 강혜정, 김성현, 구자경 (2018). 한국 상담자의 다문화 상담역량 척도 개발 및 타당화. *상담학연구*, 19(1), 421-442.
- 이투데이 (2014. 01). 다문화라는 이름의 정책. '다문화가족'표현이 되레 편견만 부추겨. <http://www.etoday.co.kr/news/section/newsview.php?idxno=848377>
- 전주람, 신윤정 (2018). 남한출신 복지관련 종사자는 탈북 동료를 어떻게 바라보는가? *한국사회복지질적연구*, 12(2), 39-67.
- 정은 (2004). 특수아동(장애아동) 상담의 실천적 이해를 위한 방법론적 탐색. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 5(2), 319-340.
- 조영아 (2009). 북한이탈주민의 심리 상담에 대한 욕구도와 전문적 도움 추구 행동. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 21(1), 285-310.
- 조영아, 전우택, 유정자, 엄진섭 (2005). 북한이탈주민의 우울예측요인: 3년 추적 연구. *한국상담심리학회지: 상담 및 심리치료*, 17(2), 467-484.
- 주용국 (2009). '노인다움' 노화 지원을 위한 상담·교육 모형의 개발. *상담학연구*, 10(1), 17-42.
- 주은선, 이현정 (2010). 결혼이주여성 대상 다문화 상담 관련 종사자들의 현장 경험에 대한 질적 연구. *한국심리학회지: 일반*, 29(4), 817-846.
- 최선미, 홍준형 (2017). 도시와 농촌 노인들의 자살 영향요인에 관한 근거이론 연구: 도

- 시와 농촌의 차이에 따른 정책대안 설계. 정부학연구, 23(2), 321-366.
- 통일부 (2019). 2019 통일백서. 통일부.
- 하혜숙, 김태호, 김인규, 이호준, 임은미 역 (2011). 다문화 상담: 이론과 실제. 학지사.
- 한국청소년상담원 (2011). 다문화 청소년 상담 메뉴얼 개발.
- 한규석, 신수진 (1999). 한국인의 선호가치 변화-수직적 집단주의에서 수평적 개인주의로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 13(2), 293-310.
- 한재희 (2014). 한국적 다문화 상담. 학지사.
- 황경희 (2018). 북한이탈주민 정신건강 증진을 위한 제도적 개선방안 연구: 북한출신 정신건강 전문인력 활용을 중심으로. 북한대학원대학교 석사학위논문.
- 황미경 (2012). 다문화가족지원센터 인력의 다문화 역량과 서비스 질에 관한 연구-서울·경기 지역 다문화가족지원센터 중심으로. 다문화교육연구, 5(2), 115-146.
- 홍주연, 김경은 (2013). 상담대학원생의 노인상담의지에 미치는 영향. 상담학연구, 14(2), 1247-1264.
- Abreu, J. M., Chung, R. H. G., & Atkinson, D. R. (2000). Multicultural counseling training: Past, present, and future directions. *The Counseling Psychologist*, 28(5), 641-656.
- Allport, G. W. (1950). *The individual and his religion*. New York: Macmillan.
- American Psychological Association, Task force on socioeconomic status (2007). *Report of the APA task Force on socioeconomic status*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- American Psychological Association (2017). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality*. Retrieved from <http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf>.
- Arredondo, P., & Arciniega, G. M. (2001). Strategies and techniques for counselor training based on multicultural counseling competences. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29(4), 263-273.
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competences. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 24, 42-78.
- Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D. W. (1998). *Counseling American minorities* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Atkinson, D. (2003). *Counseling American minorities* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Berry, J. W. (2008). Globalization and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328-336.
- Blasam, K. F., Molina, Y., Beadnell, B., Simoni, J., & Walters, K. (2011). Measuring multiple minority stress: The LGBT People of Color Microaggression Scale. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(2), 163-174.
- Baxter, L. A., (1991). Content analysis. In B. M., Montgomery, & S. Duck, (Eds.), *Studying Interpersonal Interaction*. The Guilford Press, New York, London, pp. 239-254.
- Boysen, G. A., & Vogel, D. L. (2008). The relationship between level of training, implicit bias, and multicultural competency among counselor trainees. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(2), 103-110.

- Brooks, G. R. (2010). *Beyond the crisis of masculinity: A transtheoretical model for male-friendly therapy*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Brooks, M., Kim, T., Moye, P., Oglesby, S., & Hargett, B. (2015). Multicultural training in CACREP Counselor Education program: A survey. *International Journal of Social Science Studies*, 3, 24-43.
- Burkard, A. W., & Knox, S. (2004). Effect of therapist color-blindness on empathy and attributions in cross-cultural counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 387-397.
- Burnett, J. A., Hamel, D., & Long, L. L. (2004). Service learning in graduate counselor education: Developing multicultural counseling competency. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32, 180-191.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge.
- Cass, V. C. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of sex research*, 20(2), 143-167.
- Castillo, L. G., Brossart, D., Reyes, C. J., Conoley, C. W., & Phoummarath, M. J. (2007). The influence of multicultural training on perceived multicultural counseling competencies and implicit racial prejudice. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35(4), 243-255.
- Cates, J. T., & Schaeffe, S. E. (2009). Infusing multicultural training into practicum. *Journal of Counseling and Research and Practice*, 1(1), 32-41.
- Celinska, D., & Swazo, R. (2016). Multicultural curriculum designs in counselors education programs: Enhancing counselors-in-training openness to diversity. *The Journal of Counselor Preparation Supervision*, 8(3), <http://dx.doi.org/10.7729/83.1124>
- Chao, R. C., Wei, M., Good, G. E., & Flores, L. Y. (2011). Race/ethnicity, color-blind racial attitudes, and multicultural competence: The moderating effects of multicultural counseling training. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 72-82.
- Chehil, S & Kutcher S. (2012). *Suicide risk management: A manual for health professionals* (2nd Ed.). Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Chu-Lien Chao, R., Wei, M., Good, G., & Flores, L. (2010). Race/ethnicity, color-blind racial attitudes, and multicultural counseling competence: The moderating effects of multicultural counseling training. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 72-82.
- Clements, W. M., & Clinebell, H. (2013). *Counseling for spiritually empowered wholeness: A hope-centered approach*. Routledge.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *The development of psychiatry and its complexity*, 50(12), 1-16.
- Colbow, A. J., Cannella, E. C., Vispoel, W., Morris, C. A., Cederberg, C., Conrad, M., Rice, A. J., & Liu, W. M. (2016). Development of the classism attitudinal profile (CAP). *Journal of Counseling Psychology*, 63, 571-585.
- Collins, S., & Arthur, N. (2007). A framework for enhancing multicultural counseling competence. *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy*,

- 41(1), 31-49.
- Constantine, M. G. (2007). Racial microaggressions against African American clients in cross-racial counseling relationships. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 17-31.
- Cooper, J. E. (2007). Strengthening the care for community-based learning in teacher education. *Journal of Teacher Education, 58*(30), 245-255.
- Cornelius-White, J. (2005). Teaching person-centered multicultural counseling: Collaborate endeavors to transcend resistance and increase awareness. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development, 44*, 225-239.
- Corrigan, J. D., & Schmidt, L. D. (1983). Development and validation of revisions in the counselor rating form. *Journal of Counseling Psychology, 30*, 64-75.
- Corrigan, P., & Matthews, A. (2003). Stigma and disclosure: Implications for coming out of the closet. *Journal of mental health, 12*(3), 235-248.
- Dickson, G. L., & Shumway, B. A. (2011). *A framework of multi-faceted approaches to multicultural training*. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vista/vista11/Article_69pdf
- Dovidio, J. F., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended, and other forms of indirect contact. *Group Processes & Intergroup Relations, 14*(2), 147-160.
- Downing, N. E., & Roush, K. L. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist, 13*(4), 695-709.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1972). Hand movements. *Journal of communication, 22*(4), 353-374.
- Enns, C. Z. (2000). Gender issues in counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 601-638). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Fless, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin, 76*(5), 378-382.
- Fouad, N. A. (2006). Multicultural guidelines: Implementation in an urban counseling psychology program. *Professional Psychology, Research, and Practice, 37*, 6-13.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith*. New York: Harper & Row.
- Frame, M. W. (2003). *Integrating religion and spirituality into counseling: A comprehensive approach*. Books/Cole: Cengage Learning.
- Fredrick, E. G. (2017). *Development and validation of the Bisexual Microaggressions Scale*. East Tennessee State University.
- Frost, D. M., & Meyer, I. H. (2009). Internalized homophobia and relationship quality among lesbians, gay men, and bisexuals. *Journal of counseling psychology, 56*(1), 97-109.
- Fukuyama, M. A., & Sevig, T. D. (1999). *Integrating spirituality into multicultural counseling*. Sage Publications, Inc.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Banker, B. S., Houlette, M., Johnson, K. M., & McGlynn, E. A. (2000). Reducing intergroup conflict: From superordinate goal to decategorization

- and mutual differentiation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 98-114.
- Galupo, M. Paz (2014). "Sexual Minority Reflections on the Kinsey Scale and the Klein Sexual Orientation Grid: Conceptualization and Measurement". *Journal of Bisexuality*, 14(3-4): 404-432.
- Genia, V. (1995). *Counseling and psychotherapy of religious clients: A developmental approach*. Westport, CT: Praeger.
- Gielen, U. P., Draguns, J. G., & Fish, J. M. (2008). *Principles of multicultural counseling and therapy*. Routledge.
- Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B., & Colditz, G. A. (2001). Adolescents' perceptions of social status: Development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*, 108(2), 31-38.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27.
- Hamer, D. H., Hu, S., Magnuson, V. L., Hu, N., & Pattatucci, A. M. (1993). A linkage between DNA markers on the X chromosome and male sexual orientation. *Science*, 261(5119), 321-327.
- Hammen, C. L., & Pedesky, C. A. (1977). Sex differences in the expression of depressive synthesis of published research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 21, 46-53.
- Hart, T. N. (1994). *Hidden spring: The spiritual dimension of therapy*. Fortress Press.
- Hays, P. A. (2016) *Addressing Cultural Complexities in Practice: Assessment, Diagnosis, and Therapy* (3rd ed.). Washington D. C: American Psychological Association.
- Heine, S. J. (2016). *Cultural Psychology* (3rd ed). New York, NY: Norton
- Heitland, K., & Bohner, G. (2010). Reducing prejudice via cognitive dissonance: Individual differences in preference for consistency moderate the effects of counter-attitudinal advocacy. *Social Influence*, 5(3), 164-181.
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1-2), 46-74.
- Houshmand, S., Spanierman, L. B., & Tafarodi, R. W. (2014). Excluded and avoided: Racial microaggressions targeting Asian international students in Canada. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(3), 377-388.
- Iwasaki, Y., Bartlett, J. G., Gottlieb, B., & Hall, D. (2009). Leisure-like pursuits as an expression of aboriginal cultural strength and living actions. *Journal of Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 31(2), 158-173.
- Judson, S. S. (2014). *Sexist discrimination and gender microaggressions: An exploration of current conceptualization of women's experiences of sexism*. Unpublished doctoral dissertation. University of Akron.
- Kim, B. S. K., & Lyons, H. Z. (2011). Experiential activities and multicultural counseling competence training. *Journal of Counseling & Development*, 81(4), 400-408.
- Lane, K. A., Banaji, M. R., Nosek, B. A., & Greenwald, A. G. (2007). Understanding and using the implicit association test: IV. *Implicit*

- measures of attitudes*, 59-102.
- Layne, R., & Chiu, R. (2016). *Privilege walk lesson plan. Presentation, School for Conflict Analysis and Resolution*, George Mason University, Fairfax, Virginia. Retrieved from <https://merceru.instructure.com/courses/13670/files/179095>
- Lee, D. L., & Tracey, T. J. (2008). General and multicultural case conceptualization skills: A cross-sectional analysis of psychotherapy trainees. *Psychotherapy*, 45(4), 507-522.
- Leippe, M. R., & Eisenstadt, D. (1994). Generalization of dissonance reduction: Decreasing prejudice through induced compliance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 395-413.
- Lewis, J. A., & Neville, H. A. (2015). Construction and initial validation of the Gendered Racial Microaggression Scale for Black Women. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 289-302.
- Lin, A. (2011). *Development and initial validation of the Asian American Racial Microaggressions Scale (AARMS): Exploring Asian American experience with racial microaggressions*. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University.
- Liu, W. M. (2011). *Social class and classism: in the helping professions: Research, theory, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liu, W. M., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., & Pickett Jr, T. (2004). A new framework to understand social class in counseling: The social class worldview model and modern classism theory. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32(2), 95-122.
- Maderer, P., & Skiba, A. (2006). Integrative geragogy: Part 2: Intervention and legitimizations. *Educational Gerontology*, 32, 147-158.
- Martin, L. A., Neighbors, H. W., & Griffith, D. M. (2013). The Experience of Symptoms of Depression in Men vs Women: Analysis of the National Comorbidity Survey Replication. *JAMA Psychiatry*. 70(10), 1100-1106. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.1985
- Matsumoto, D., & Hearn, V. (1991). *Culture and emotion: Display rule differences between the United States, Poland, and Hungary*. Unpublished manuscript.
- Matsumoto, D., & Juang, L. (2013). *Culture and Psychology* (5th ed). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Mazziotta, A., Mummendey, A., & Wright, S. C. (2011). Vicarious intergroup contact effects: Applying social-cognitive theory to intergroup contact research. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(2), 255-274.
- McCabe, J. (2009). Racial and gender microaggressions on a predominantly-White campus: Experiences of Black, Latina/o and White undergraduates. *Race, Gender & Class*, 133-151.
- McCarn, S. R., & Fassinger, R. E. (1996). Revisioning sexual minority identity formation: A new model of lesbian identity and its implications for counseling and research. *The counseling psychologist*, 24(3), 508-534.
- McIntosh, P. (1989). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Peace and Freedom*, 49(4), 10-12.
- Mckinney, J., Ortiz-Young, D., & Jefferson, F.

- (2015). Gender differences in obstructive sleep apnea and the associated public health burden. *Sleep and Biological Rhythms*, 13, 196-209.
- Merlin, C. (2016). Flipping the Counseling Classroom to Enhance Application-Based Learning Activities. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8(3), <http://dx.doi.org/10.7729/83.1127>
- Minami, M. (2008). Role of attitude in multicultural counselling competency. *World Cultural Psychiatry Research Review*, 4(1), 39-46.
- Morales, E. S. (1989). Ethnic minority families and minority gays and lesbians. *Marriage & Family Review*, 14(3-4), 217-239.
- Nadal, K. L. (2011). The Racial and Ethnic Microaggressions Scale (REMS): Construction, reliability, and validity. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 470-480.
- Nadal, K. L., Davidoff, K. C., Davis, L. S., Wong, Y., Marshall, D., & McKenzie, V. (2015). A qualitative approach to intersectional microaggressions: Understanding influences of race, ethnicity, gender, sexuality, and religion. *Qualitative Psychology*, 2(2), 147-163.
- Nelson, T. D. (2005). Ageism: Prejudice against our feared future self. *Journal of social issues*, 61(2), 207-221.
- Neumann, R., Hülsenbeck, K., & Seibt, B. (2004). Attitudes towards people with AIDS and avoidance behavior: Automatic and reflective bases of behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 543-550.
- Nilsson, J. E., Schale, C. L., & Khamphakdy-Brown, S. (2011). Facilitating trainees' multicultural development and social justice advocacy through a refugee/immigrant mental health program. *Journal of Counseling & Development*, 89, 413-422.
- Ng, C. T. C., & James, S. (2013). "Directive approach" for Chinese clients receiving psychotherapy: Is that really a priority? *Frontiers Psychology*, 49(4), 1-13.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7(4), 177-182.
- Oser, F. K. (1991). The development of religious judgment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 52, 5-25.
- Owen, J. J., Tao, K., Leach, M. M., & Rodolfa, E. (2010a). Clients' perceptions of their psychotherapists' multicultural orientation. *Psychotherapy*, 48(3), 274.
- Owen, J., Tao, K., & Rodolfa, E. (2010b). Microaggressions and women in short-term psychotherapy: Initial evidence. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 923-946.
- Parent, M. C., Hammer, J. H., Bradstreet, T. C., Schwartz, E. N., & Jobe, T. (2018). Men's mental health help-seeking behaviors: An intersectional analysis. *American journal of men's health*, 12(1), 64-73.
- Pedersen, P. B. (2001). Multiculturalism and the paradigm shift in counseling: Controversies and alternative futures. *Canadian Journal of Counseling*, 35(1), 15-25.
- Pieterse, A. L., Evans, S. A., Risner-Butner, A., Collins, N. M., & Mason, L. B. (2008). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: A review of multicultural

- course syllabi. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 93-115.
- Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competence: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44, 28-48.
- Reynolds, A. L., & Pope, R. L. (1991). The complexities of diversity: Exploring multiple oppressions. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 174-180.
- Richards, P. S., & Bergin, A. E. (2005). Religious and spiritual assessment. In A. E. Bergin, *A spiritual strategy for counseling and psychotherapy (2nd Ed)* (pp. 219-249). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rowen, C. J., & Malcolm, J. P. (2002). Correlates of internalized homophobia and homosexual identity formation in a sample of gay men. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 77-92.
- Sammons, C. C., & Speight, S. L. (2007). A qualitative investigation of graduate-student changes associated with multicultural counseling courses. *The Counseling Psychologist*, 36(6), 814-838.
- Sauer, W., Shehan, C., & Boymel, C. (1976). Rural-urban differences in satisfaction among the elder: A Reconsideration. *Rural Sociology*, 41(2), 269-275
- Sevig, T., & Etkorn, J. (2001). Transformative training: A year-long multicultural counseling seminar for graduate students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29(1), 57-72.
- Shelton, K., & Delgado-Romero, E. A. (2011). Sexual orientation and microaggressions: The experience of lesbian, gay, bisexual, and queer clients in psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 58(2), 210-221.
- Shelton, K., & Delgado-Romero, E. A. (2013). Sexual orientation microaggressions: The experience of lesbian, gay, bisexual, and queer clients in psychotherapy. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 1(S), 59-70.
- Sherry, A., Whilde, M. R., & Patton, J. (2005). Gay, lesbian, and bisexual training competences in American Psychological Association accredited graduate programs. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(1), 116-120.
- Sheu, H., & Lent, R. W. (2007). Development and initial validation of the Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale-Racial Diversity Form. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(1), 30-45.
- Sriram, N., & Greenwald, A. G. (2009). The Brief Implicit Association Test. *Experimental Psychology*, 56(4), 283-294.
- Steel, Z., Chey, T., Silove, D., Marnane, C., Bryant, R. A., & Ommeren, M. (2009). Association of torture and other potentially traumatic events with mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and displacement: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 302(5), 537-549.
- Stewart, T. L., Latu, I. M., Branscombe, N. R., Phillips, N. I., & Denney, H. T. (2012). White privilege awareness and efficacy to reduce racial inequality improve White

- Americans' attitudes toward African Americans. *Journal of Social Issues*, 68(1), 11-27.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Sue, D. W., Bucceri, J., Lin, A. L., Nadal, K. L., & Torino, G. C. (2007). Racial microaggressions and the Asian American experience. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 13(1), 72-81.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2015). *Counseling the culturally diverse: Theory and Practice* (7th ed). NJ John Wiley & Sons.
- Sue, D. W., & Torino, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills. In R. T. Carter (Ed.), *Handbook of racial-cultural psychology and counseling, Vol. 2. Training and practice* (pp. 3-18). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. P., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggression in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286.
- Summit Results in Formation of Spirituality Competencies. (1995, December). *Counseling Today*, p.30.
- Swann, G., Minshew, R., Newcomb, M. E., & Mustanski, B. (2016). Validation of the Sexual Orientation Microaggression Inventory in two diverse samples of LGBTQ youth. *Achieves of Sexual Behavior*, 45(6), 1289-1298.
- Thompson, M. N., & Subich, L. M. (2013). Development and exploration of the experience with classism scale. *Journal of Career Assessment*, 21, 139-158.
- Timmins, L., Rimes, K. A., & Rahman, Q. (2017). Minority stressors and psychological distress in transgender individuals. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4(3), 328-340.
- Torres-Harding, S. R., Andrade, A. L., & Diaz, C. E. R. (2012). The Racial Microaggressions Scale (RMAS): A new Scale to measure experiences of racial microaggressions in people of color. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(2), 153-164.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 118.
- Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(3), 369-388.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Washburn, M. (1988). *The ego and the dynamic ground*. Albany: State University of New York Press.
- Weiss, R. S. (2005). *The experience of retirement*. Cornell University Press.

- Woodford, M. R., Chonody, J. M., Kulick, A., Brennan, D. J., & Renn, K. (2015). The LGBQ Microaggressions on Campus Scale: A scale development and validation study. *Journal of Homosexuality*, 62(12), 1660-1687.
- Yang, J. A., Garis, J., Jackson, C., & McClure, R. (2009). Providing psychotherapy to older adults in home: Benefits, challenges, and decision-making guidelines. *Clinical Gerontologist*, 32, 333-346.
- Yesavage, J. A., & Karasu, T. B. (1982). Psychotherapy with elderly patients. *The American Journal of Psychotherapy*, 36(1), 41-55.
- Zuccherro, R. A., Iwasaki, M., Lewis, M. M., Lee, J.-Y., & Robbins, M. (2014). Social Justice Training within Geropsychology: Using non-traditional pedagogies to cultivate a future competent workforce, *The Counseling Psychologist*, 42(7), 946-971.

원 고 접 수 일 : 2019. 08. 21
수정원고접수일 : 2019. 10. 10
계 재 결 정 일 : 2019. 11. 05

Research on the Development of a Multicultural Counseling Course for Graduate Students in Counseling Programs

Eunha Kim
Ajou University

Yun-Jeong Shin
University of Seoul

Ji-yeon Lee
Hankuk University of Foreign Studies

Given that Korea has become a multicultural society, we developed a graduate-level multicultural counseling course curriculum using the Tyler model (1949). First, we conducted a needs assessment through online surveys and focus groups with professional counselors and graduate students in counseling programs. Second, we searched and analyzed multicultural counseling courses in counseling psychology, and combined clinical and counseling psychology programs accredited by the American Psychological Association. Third, we analyzed and integrated the results of stages one and two using interpretive content analysis. Finally, based on feedback from three content experts, we modified and finalized the curriculum. The primary objective of the resulting 14-class course is to enhance students' cultural competence. Sub-topics include cultural identity and biases, privilege, microaggression, cross-cultural studies, immigrants, multicultural families, North Korean defectors, sexual orientation, gender, socioeconomic status, seniors, physical and mental illness, and regional differences. Features, limitations and recommendations for future research are discussed.

Key words : multicultural counseling, curriculum, cultural competence, biases, cultural factors