

중등학교 장애학생 상담에서 상담자가 경험한 어려움과 도움이 되는 극복방안*

이 주 영 남 지 은[†] 김 원 호
단국대학교 / 부교수 이화여자대학교 / 조교수 단국대학교 / 조교수

본 연구는 중등학교 장애학생을 상담하면서 겪은 상담자들의 어려움과 극복방안에 대해 알아보고자 하였다. 이를 위해 중등학교 장애학생을 상담한 경험이 있는 상담자 12명을 대상으로 일대일 심층면담을 실시하였고, 수집된 자료는 합의적 질적 분석 방법(CQR)을 통해 분석하였다. 자료 분석의 결과, 상담자가 경험한 장애학생 상담의 어려움 영역은 총 9개의 범주와 26개의 하위범주가 도출되었고, 상담자가 경험한 도움이 되는 극복방안 영역은 총 5개의 범주와 21개의 하위범주를 포함하였다. 종합해보면 중등학교 장애학생 상담을 하는 상담자들은 장애학생 상담에 대한 준비 및 훈련 부족과 직무환경의 특성과 문제로 인해 상담 과정 중 여러 어려움들을 겪게 되지만, 상담 현장에서 주어진 장애학생 상담 실무 경험을 피하지 않고 겪어내면서 극복방안들을 고안해내고 실천하고 있는 것으로 나타났다. 본 연구 결과를 바탕으로 다양한 상담현장에서 상담자들이 경험하게 될 장애학생 상담에 관한 다양한 시사점을 제시하였고, 장애학생 상담을 보다 효과적으로 지원할 수 있는 방안에 대해 논의하였다.

주요어 : 장애학생, 장애학생 상담, CQR, 상담자가 경험한 어려움

* 본 연구는 2021년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 인문사회분야 신진연구자지원사업의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2021S1A5A8067452).

† 교신저자 : 남지은 이화여자대학교 03760 서울 서대문구 이화여대길 52 ECC B109

Tel: 02-3277-3340, E-mail: jkarin@ewha.ac.kr



Copyright ©2023, The Korean Counseling Psychological Association

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

최근 사회가 점점 다양화되면서 상담자들은 다양한 사회문화적 배경, 특히 주류에 포함되지 않은 사회적 소수자 집단을 도울 수 있는 전문 지식과 기술을 갖추도록 요구받고 있다(안성희, 2020; 이은진, 2020). 특히, 사회적 소수자 집단 중 장애학생을 대상으로 하는 상담은 여러 측면에서 요구되고 있다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제 2조에 따르면, 특수교육대상자를 위한 상담은 ‘상담지원’이라는 용어로 표현되어 특수교육관련 서비스의 한 영역으로 포함되어 있다. 또한, 동법 제 28조에서는 가족상담, 양육상담, 가족지원 프로그램 운영 등이 ‘가족지원’으로 규정되어 있어 특수교육대상자뿐만 아니라 가족을 위한 상담 혹은 교육의 필요성을 법적으로 뒷받침하고 있다. 게다가 특수교육대상자 수도 증가하고 있다. 2022년 기준 전국 특수교육대상자 수는 103,695명으로(교육부, 2022) 10년 전인 2012년의 85,012명(교육과학기술부, 2012)에서 약 21.9% 증가하여 전체 학령인구가 줄어들고 있는 것과 대비되는 모습을 보인다. 이는 특수교육대상자에 대한 상담이 법률적인 이유로 사회적으로 요구되고 있을 뿐만 아니라 그에 대한 요구가 양적으로 증가할 가능성이 있음을 보여준다.

실제로 장애인 복지 측면에서는 발달재활서비스라는 형태로 발달시기에 있는 장애학생들의 기능향상과 행동발달과 관련된 심리적 측면을 돕는 서비스를 제공하고 있기도 하다. 발달재활서비스는 만 18세 이하 장애아동 중 6개 장애 유형의 아동을 대상으로 언어, 청능, 미술심리, 음악, 놀이심리, 재활심리 등 10개 영역에 소득수준에 따라 바우처 형태로 서비스를 제공하고 있는 복지 사업이다(보건복지부, 2021). 이 서비스 안에 장애학생의 심리적

어려움을 돕는 미술심리, 음악, 놀이심리, 재활심리가 포함되어 있어 장애학생의 심리적 지원이 국가적 차원에서 어느 정도 이루어지고 있다고 판단할 수 있다. 하지만 발달재활서비스는 장애학생들의 기능향상에 초점을 두고 있어 심리 관련 서비스를 주 서비스로 보기는 어렵다. 실제 심리 관련 발달재활서비스들은 2022년 기준, 전체 이용 횟수의 19.3%가 이 서비스에 해당되어 56%에 해당하는 언어 재활서비스에 비하면 적은 비율을 차지하고 있다(김동일 등, 2022). 또한, 이 서비스는 장애학생의 발달을 돕는 복지에 초점을 두고 있으며, 특정 장애유형에 한정되어 있어 이 서비스에 포함되는 심리 관련 서비스 뿐만 아니라 다양한 형태로 장애학생의 적응을 돕는 심리 관련 서비스가 모색될 필요가 있다.

이러한 맥락에서 통합교육이 점차적으로 확대되고 있어 특수교육대상자가 통합교육을 받는 과정에서 경험하는 여러 심리사회적 문제를 해결하는 것에 대한 상담자의 역할이 요구된다. 상당한 경우 장애학생이 학교폭력 피해의 대상이 되고 있으며, 물리적으로는 장애학생과 비장애학생이 같은 공간에서 교육을 받는 형태의 통합은 이루어지고 있으나 또래와 교사와의 적극적 의사소통 속에서 사회적 관계를 형성하는 형태의 통합은 제대로 이루어지지 못하고 있다(서유진, 2011). 이는 장애학생들의 우울이나 불안과 같은 심리·정서적 어려움으로 이어질 수 있다(권효진, 이숙향, 2008; 서유진, 2010). 뿐만 아니라 장애학생들은 통합학급 내에서 자신들의 학습능력에 맞는 교육내용을 제공받지 못하는 경우가 많아 과제 실패를 반복하게 되고 수업참여행동도 감소하는 등 학습 관련 어려움과 그로 인한 심리적 어려움도 경험한다(권효진, 이숙향,

2008; 이지연, 박춘희, 2009). 이에 여러 학자들은 장애학생 상담이 특수교사뿐만 아니라 일반교사, 상담교사가 해야 할 주요한 업무 중 하나가 되어야 함을 강조하고 있다(서유진, 남숙경, 2013; 송현중, 2005; American School Counselor Association, 2010; Leibowitz-Nelson et al., 2020).

장애학생 상담에 대한 상담자 역량을 향상시키기 위해 상담자를 양성하는 대학 및 대학원에서는 특수교육대상자와 같은 특별한 요구를 가진 학령기 아동 및 청소년 대상 상담과 관련된 교육과정(예: 특수아 상담)을 운영하고 있다(조남정 외, 2015). 그러나 이러한 노력에도 불구하고 실제로 현장에서 상담을 하고 있는 상담자들은 장애학생 상담에 막막함과 답답함을 경험하며 비장애학생 상담에 비해 그 역할을 충분히 하지는 못하고 있다(김성희, 신현기, 2017; 김요섭, 2017, 2019; 김한아, 오인수, 2020a; 박성현 외, 2013; 송현중, 2008; Goodman-Scott et al., 2019). 장애학생 상담에 대한 전문상담교사의 인식과 상담 실태에 대해 확인한 박성현 외(2013)의 연구에 따르면, 전문상담교사 대부분은 장애학생을 위한 상담이 중요하다는 인식은 있었으나 실제 상담하는 시간 비율은 비장애학생에 비해 훨씬 적었으며 장애학생의 상담과 지도를 특수교사의 책임으로 여기고 있었다. 지적장애 아동 상담 경험이 있는 상담자를 대상으로 한 김성희, 신현기(2017)의 연구에서도 상담자들은 지적장애아동이 내담자로 배정되면 당혹스러움이나 어려움 등 부정적 감정을 경험하면서 이들과의 상담을 회피하거나 거부하는 경우들이 종종 발생하고 있음을 확인하였다. 또한, 상담자들은 학문적, 이성적으로는 내담자가 ‘장애’를 가지고 있더라도 비장애 내담자와 동일하게

상담이 가능하다고 여기지만(김동일 외, 2002), 실제적, 현실적인 상황에서 막상 자신의 내담자로 장애인이 배정되면, 장애인, 특히 지적장애인을 비장애인과는 근본적으로 다른 존재로 보아 일반적 상담 외에 다른 특수한 처치가 필요하다고 여긴다(정은, 2012). 이는 전문적인 교육을 받은 상담자들도 현실적 상황에서는 장애학생들이 의사소통에 어려움이 있기 때문에 상담이 불가능하다고 인식하는 일반교사(최하영, 서유진, 2012)와 장애학생 상담에 대한 태도가 크게 다르지 않음을 보여준다.

이러한 인식이나 태도는 장애 등으로 인한 특별한 요구가 있는 내담자에 대한 상담 회피나 거부의 행동으로 연결될 수 있다. 김요섭(2017) 연구에 따르면 장애학생 상담과 관련한 주된 문제점은 장애학생의 의사소통/인지능력 부족과 상담교사/상담사의 장애학생 특성에 대한 지식 및 이해 부족 등으로 인식되고 있는 것으로 조사되었다. 이 중 1순위로 꼽힌 장애학생의 능력 부족은 완화될 수 있거나 해결될 수 있는 성격의 문제가 아니며, 그렇다고 해서 장애학생을 상담에서 배제하거나 회피하는 일은 비윤리적이고 비전문적이다. 그러나 상담교사와 상담사들은 별도의 장애학생 전문상담사를 학교에 배치하거나 장애학생 전문 상담기관을 설립하는 방법을 제안할 정도로 장애학생 상담의 어려움을 호소하고 있었다(김요섭, 2017).

국내에서 장애학생관련 상담 연구는 제한적이라고 할 수 있지만(박정은, 2021), 몇몇 장애학생 상담지원 실태 및 인식 연구들을 통해 장애학생을 위한 상담을 활성화시키기 위한 방안들이 탐색되었다(김희은 외, 2019). 이를 통해 장애학생 상담을 진행할 때 고려해야 할 요소들, 상담에서의 어려움과 해결방안 등에

대한 질적 조사들이 이루어졌다. 김한아, 오인수(2020a, 2020b)는 통합환경에 있는 경도장애 학생을 위한 학교상담에서 특수교사, 담임교사, 학교상담자 간의 협력의 중요성을 강조하며 협력의 저해요인과 촉진요인에 대한 각 주체의 인식을 살펴보았다. 구체적으로 통합교육에 대한 인식 부족, 협력에 필요한 신뢰와 소통의 부족 등 6개의 저해요인 군집을 도출해내었고, 협력을 촉진하기 위한 방안을 모색하였다. 김요섭(2017, 2019)는 두 차례의 연구를 통해 각각 상담교사/상담사 그리고 특수교사들을 통해 장애학생 상담 활성화 방안을 조사하였다. 이에 특수교사 및 상담자들은 하나 같이 장애학생 상담의 활성화 방안으로 상담교사/상담사의 장애학생 상담에 대한 인식전환 및 장애학생에 대한 이해와 상담역량 강화를 가장 우선순위로 제안하였다. 송현중(2008)은 장애학생 통합교육을 위해 학교상담자가 준비해야 할 점들로 장애학생의 발견과 의뢰, 장애학생 지도를 위한 목표의 설정, 장애학생을 위한 직접 상담, 장애학생 부모 상담과 교육, 교직원을 위한 자문과 개발 활동 지원, 지역사회와의 이해와 협력 유도과 관련된 내용들을 제시하였다. 송현중과 조성은(2005)은 효과적인 장애학생 상담을 위한 상담자의 태도와 역할을 제시하였다. 이들에 따르면, 상담자는 장애학생에 대한 편견을 갖지 않아야 하며, 동정하거나 연민하는 태도를 지양해야 하고, 지나치게 장애학생을 보호하려고 하지 않음, 장애학생에 대한 자신의 불안과 같은 부정적 정서나 회피하는 태도를 적절하게 다룰 수 있어야 한다고 하였다. 또한, 이들은 상담자의 구체적인 역할로 장애학생을 발견하고 의뢰하기, 교육목표 설정을 돕기, 장애학생을 직접 상담하거나 생활지도하기, 장애학생 부모나

가족을 상담하기, 교직원에게 자문 제공하기 등을 제시하였다. 서유진(2011)은 장애학생 상담에 대한 역할 수행역량을 특수교육과 장애에 대한 이해, 장애학생 상담에 대한 역할 수행가능성, 장애학생 상담에 대한 인식과 태도로 구분하였다. 하지만 이 논의들은 실제 상담자들의 장애학생 상담 경험을 탐구보다는 문헌 연구를 통해 이루어졌고, 국외 사례를 참고했거나 특수교사와 관련된 내용들을 상담자에게 적용한 것이었다. 또한, 미국 등 국외와 우리나라의 장애학생 관련 제도나 정책, 교육적·사회적 환경이 다르고, 이론적 논의와 실제적 측면에 차이가 존재할 수 있으며, 특수교사와 상담자가 담당하는 측면은 다르다.

이에 본 연구에서는 실제 상담자들이 상담 현장에서 장애학생을 만나 상담을 진행하는 과정에서의 경험을 탐구함으로써 예비상담자 및 상담자들의 장애학생 상담 역량 강화를 위해 어떤 교육 내용이나 훈련이 요구되는지 확인하고자 한다. 김성희, 신현기(2017) 연구에서도 장애학생을 상담한 상담자들의 경험을 탐구하기는 했으나 지적장애학생에 대한 상담자의 인식에 초점을 두고 있어 해당 연구를 통해 상담과정에서 구체적으로 어떤 일이 발생하며, 이를 다루기 위해 상담자가 무엇을 하는지에 대한 정보를 확인하는 데는 한계가 있다. 또한, 장애학생의 연령이나 장애학생이 배치된 교육 환경에 따라 장애학생의 심리사회적 요구가 달라질 수 있고 그에 따라 상담에서 상담자에게 요구되는 역할이 달라질 수 있으나 선행 연구에서는 이를 고려하여 연구를 수행하지는 않았다. 따라서 본 연구에서는 장애학생에게 통합교육서비스를 제공하고자는 현 교육 방향과 비장애학생과의 상호작용

이나 통합학급에서 적절한 교육적 지원을 받지 못하는 경우 심리사회적 어려움이 발생할 수 있다는 선행연구를 근거로 통합교육 환경에 배치된 장애학생과의 상담에서의 상담자 경험에 초점을 두고 연구를 수행하였다. 또한, 주로 아동기로 분류되는 초등기와 청소년기로 분류되는 중등기는 서로 다른 발달적 요구가 있으므로 이를 구분하여 특정 시기, 특히 중등기에 있는 장애학생과 상담하는 상담자 경험에 초점을 두고자 하였다.

본 연구에서는 상담자들의 상담 경험, 특히 상담 과정에서 경험하는 어려움과 이를 다루기 위해 무엇을 했는지 상세하게 탐구하고자 하였다. 이에 상담자들의 경험 내용에 대해 보다 깊이 있고 상세한 접근이 가능한 질적 연구가 효과적인 것으로 판단하였다. 특히 합의적 질적연구(Consensual Qualitative Research: CQR; Hill et al., 2005)는 관찰만으로는 이해할 수 없는 사건의 과정을 조사하는 데 특히 유용하다. 상담자들은 상담 실무를 하며 겪는 여러 딜레마 속에서 참조할 수 있는 사건의 틀이 불분명하기 때문에(김옥진 외, 2011) 어려움을 경험하므로 그 과정에서의 사건의 내용을 이해하는데 CQR 방법이 적절할 것으로 판단하였다. CQR 방법은 다른 질적 연구들에 비해 자료분석 과정에 여러 연구자들이 참여하여 구성원의 합의에 따른 빈도 분석을 실시하고 감수자에게 검토받는 과정을 거치므로 연구자들의 편견을 최소화할 수 있는 장점이 있다(Hill et al., 2005). 본 연구에서 소수집단에 해당하는 장애학생과 관련된 주제를 다루고 있는 만큼 연구과정에서 연구자들의 편견과 고정관념이 작동할 수 있음을 인지하고 이를 다룰 수 있는 연구방법을 선정할 필요가 있었다. 또한, CQR 방법은 연구참여자들이 응답한

빈도를 보여주기 때문에 연구참여자들 간 비교를 할 수 있으며(Hill, 2012) 이 과정에서 연구참여자들 경험의 공통성과 독특성을 동시에 살펴볼 수 있어 본 연구의 목적과 취지에 적합한 결과를 도출할 수 있을 것으로 판단하였다. 따라서 본 연구에서는 CQR 방법을 사용하여 중등학교 장애학생 상담 현장에서 상담자가 어떠한 어려움을 경험했는지를 알아보고, 그러한 어려움에 어떠한 극복방안을 실천했는지에 대해 알아보하고자 한다.

이에 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 상담자들은 중등학교 장애학생을 상담하는 과정에서 어떤 어려움을 경험했는가?

둘째, 상담자들은 중등학교 장애학생을 상담하는 과정에서 경험하는 어려움을 극복하기 위해 무엇을 했는가?

방 법

연구 참여자 선정 및 면접 진행

연구를 진행하기에 앞서 책임연구자가 재직하고 있는 E대학의 연구윤리 심사과정을 거쳐 연구진행을 승인받았다(ewha-202107-0001-01). 본 연구의 참여자 선정 조건은 (1) 상담 전공 박사과정 이상이거나 상담 관련 자격증을 2급 이상 보유한 상담자로서 (2) 최근 6개월 내에 중등학교(중학교 & 고등학교) 장애학생을 대상으로 상담을 수행하였으며 (3) 중등학교 장애학생 상담을 사례 당 3회기 이상 진행한 상담자로 한정하였다. 본 연구에서는 상담자의 근무지 유형에 제한을 두지 않고 통합교육을 받고 있는 장애가 있는 중고등학생을 상담하는 경우는 모두 포함시켰다. 연구진의 지인들을

표 1. 연구 참여자의 인구통계학적 특성

참여자 (연령/성별)	최종 학위	전공	상담 경력	장애학생 상담 경험	현 근무지 유형	상담관련 자격
1(41, F)	박사	교육상담	15년	3명, 24회기	고등학교	상담심리사 1급, 청소년상담사 1급, 전문상담교사 1급
2(34, F)	석사	상담심리	11년	4명, 30회기	중학교	전문상담교사 2급, 사회복지사
3(56, F)	박사 수료	상담학	17년	약 30명, 100회기 이상	청소년정신건강의학과	민간자격증(미술치료, 학습치료, 인형치료)
4(25, M)	석사	상담심리	1년	3명, 90회기	중학교	전문상담교사 2급
5(41, F)	석사	상담심리	15년	3명, 15회기	고등학교	전문상담교사 1급, 전문상담교사 2급
6(37, F)	석사	상담심리	11년	8명, 24회기	고등학교	전문상담교사 1급
7(37, F)	석사	상담심리	12년	10명 이상, 100회기 이상	중학교	전문상담교사 1급
8(49, F)	석사	상담심리	5년	약 125명, 1500회기	특수학교	특수교사 자격증, 전문상담교사 1급, 사회복지 3급
9(39, F)	석사	상담 및 심리치료	6년	4명, 50회기	청소년상담 복지센터	상담심리사 2급, 임상심리사 2급, 청소년상담사 2급
10(51, F)	박사 수료	상담학	5년	5명, 100회기	복지관	보호관찰심리상담가
11(41, F)	석사	상담심리	12년	4명, 15회기	중학교	전문상담교사 1급, 청소년상담사 2급
12(45, F)	석사	상담심리	15년	5명, 12회기	중학교	전문상담교사 1급

통해 연구 대상자 모집 문건을 배포하여 참여자 선정 조건에 부합하는 상담자를 추천받았다. 추천받은 상담자에게 우선으로 연락하여 연구의 취지를 설명한 후 참여 동의를 받았고, 최종적으로 상담자 12명이 선정되었다. 연구 참여자들의 연령, 성별, 최종 학위 및 전공, 상담 경력 및 장애학생 상담 경험, 현 근무지 유형 및 상담관련 자격은 표 1에 제시되어 있다. 참여자의 장애학생 상담 경험을 탐색하기 위한 반구조화 면접 질문지(표 2)는 연구자 사

전 회의와 상담자 1명을 대상으로 한 파일럿 면접을 거쳐 작성되었다. 참여자들이 자신의 장애학생 상담 경험에 대해 충분히 생각하고 정리해볼 수 있도록 면접 전 해당 질문지를 이메일을 통해 미리 전달하였다. 면접은 2022년 1월 당시 코로나로 인한 거리두기 4단계 상황을 고려하여 줌으로 진행되었으며, 소요 시간은 개인당 60분~90분이었다. 면접 내용은 모두 동의하에 녹음되었으며, 녹음된 내용은 축어록 형태로 전사되었다.

표 2. 인터뷰 질문

1. 장애학생 상담 전에 장애학생 상담에 대한 교육/훈련 경험은 어떠하였나?
2. 장애학생 상담 전과 후에 장애학생 상담에 대한 인식은 어떠하였나?
3. 장애학생 상담을 하면서 상담 초기, 중기, 종결 시 무엇을 경험하였나? 어려움은 무엇이었으며, 어떻게 극복하였고, 극복하는데 도움이 되었던 것은 무엇인가?

자료 분석

CQR 방법으로 연구 결과를 도출하기 위해 연구진 3인이 분석팀을 이루어 전사된 심층면접 내용을 함께 분석하였다. 연구분석자인 연구진 3인은 교육상담 전공 박사 2명, 고등교육, 성인교육 및 평생교육 전공 박사 1명으로 모두 현재 대학에서 상담학/상담심리 또는 특수교육 전공 교수로 재직 중이며 모두 CQR을 포함한 질적연구를 다수 수행한 경험이 있다. 연구진은 CQR 분석과정에 관한 지침을 숙지한 후, 장애학생 상담에 대한 각자의 사전지식과 태도 등을 함께 점검하면서 분석절차를 진행하였다. 특히 연구진은 모두 장애학생 상담 경험이 있었기 때문에 참여자의 진술을 연구진의 경험에 비추어 추론하지 않고 실제로 표현된 만큼 있는 그대로 이해하려고 노력하였다. 먼저 연구 목적에 따라 장애학생 상담의 어려움과 극복방안을 자료분석의 영역으로 설정하였다. 다음으로, 각 연구자는 무작위로 배정받은 4개의 사례에 대한 축어록을 각자 세세히 검토하여 핵심 개념을 1차 추출 및 코딩하였다. 그런 다음, 나머지 8개 사례 축어록과 그에 대해 다른 연구진이 1차 코딩한 자료를 받아 검토하면서 이견이 있을 경우 메모 기능을 통해 의견을 기록하였다. 이후 연구팀은 면대면, 비대면 모임을 수차례 가지면서 함께 핵심 개념들을 정리하며 영역별 하위범주와 범주를 개발하는 등의 토의 및 합의 과

정을 거쳤다. 그렇게 개발된 영역별 하위범주와 범주 틀을 바탕으로 최종 교차분석을 진행하여 사례들 간 유사성을 확인하였다. Hill 외(2005)의 제안에 따라 빈도 결과를 11명 이상이 공유하였을 시 일반적(90% 이상), 6~10명은 전형적(50~90% 미만), 3~5명은 변동적(20~50% 미만), 2명은 드문(20%미만)으로 분류하였다. 한 사례에서만 나타나는 하위범주의 경우, 예외적인 것으로 보고 범주표에서 제시하지 않았다. 본 연구에서는 CQR 전문가인 상담전공 교수 1인을 감수자로 선정하여 이 모든 분석 결과에 대한 타당성을 검증받았다. 감수자는 상담자가 경험한 어려움의 영역에서 세 개의 하위범주를 새롭게 제안하였고, 상담자가 경험한 극복방안 영역에서 두 개의 하위범주명을 수정 제안하였다. 연구자들은 이를 참고하여 원자료와 비교 검토한 후 하위범주를 생성하고 수정하였고, 이를 반영하여 빈도분석을 추가로 진행하였다.

결 과

영역 1: 상담자가 장애학생 상담에서 경험한 어려움

상담전문가들이 중등학교 장애학생 상담에서 경험하는 어려움을 탐색한 결과 아래와 같이 총 9개의 영역이 도출되었으며 이는 표 3

표 3. 상담자가 장애학생 상담에서 경험한 어려움 영역

범주	하위범주	빈도
장애학생 상담에 대한 오해	장애학생에게 상담이 가능하지 않을 거라 생각함	전형적(6)
	장애학생 상담 역량이 별도로 존재하지 않을 거라 생각함	변동적(4)
	장애학생 상담은 내 일이 아니라고 생각함	변동적(4)
사례개념화 관련 어려움	내담자의 제한된 지적 및 의사소통 능력	일반적(12)
	장애특성에 대한 상담자의 이해 부족	일반적(11)
	내담자의 명확하지 않은 장애 정체성 또는 복합적 어려움	전형적(8)
	장애학생에 대한 상담자의 편견 및 고정관념	전형적(6)
	관련인을 통한 정보수집의 어려움	드문(2)
라포 형성 관련 어려움	관계를 어렵게 하는 장애에 기인한 특성	전형적(9)
	내담자의 비자발성	전형적(6)
상담 구조화 관련 어려움	매일 오는 내담자	변동적(4)
	상담자-내담자 관계를 벗어난 관계를 원함	드문(2)
	성 이슈에 대한 비밀보장 관련 고민	드문(2)
상담 목표 설정 관련 어려움	상담자와 내담자 간의 합의가 어려움	전형적(9)
	의뢰자와 내담자의 목표가 다름	전형적(6)
상담 개입 관련 어려움	장애학생 상담실무 훈련 부족	일반적(12)
	일반적인 상담 과정이 적용되지 않음	일반적(12)
	적절한 개입방법을 찾기 어려움	일반적(12)
상담 종결 관련 어려움	종결 시점을 판단하기 어려움	전형적(8)
	다양한 이유로 조기 종결을 마주함	전형적(6)
	내담자와 종결에 대해 합의하기 어려움	변동적(5)
	다른 자원으로서의 연계가 어려움	변동적(3)
역할 갈등 및 전문성의 한계로 인한 소진	내가 할 수 있는게 없거나 작다고 느껴짐	일반적(12)
	상담자 자신이 하는 행위가 상담인지 돌봄인지 구분하기 어려움	변동적(5)
직무 환경의 구조적 특성 및 문제	장애학생에 대한 지원 부족	전형적(7)
	학교상담의 독특성으로 인한 어려움	전형적(7)

주. 응답빈도 분류기준

총 12명. 11명 이상(일반적), 6명~10명(전형적), 3명~5명(변동적), 2명(드문)

에 정리하였다.

범주 1: 장애학생 상담에 대한 오해

영역 1에는 참여자들이 실제로 상담실에서 장애학생을 만나기 전에 가지고 있었던 장애 학생 상담에 대한 사전 태도와 관련된 범주들이 도출되었다.

장애학생에게 상담이 가능하지 않을 거라 생각함(전형적 6)

참여자들은 특히 원활한 의사소통이 어려운 지적장애나 자폐스펙트럼장애를 가지고 있는 학생들의 경우 과연 이들을 만나는 것이 상담적 효과가 있을까라는 선입견을 경험한 것으로 나타났다. 일부 참여자는 장애학생을 실제로 만나면서도 장애학생 상담 효과성에 대한 고민을 치열하게 하기도 하였다.

“그냥 앉아서 얘기는 할 수 있겠지만 상담이 가능한가. 우리가 얘기하는 상담은 안되지 않나.” (참여자 5)

장애학생 상담 역량이 별도로 존재하지 않을 거라 생각함(변동적 4)

또한 변동적이지만 참여자들은 장애학생 상담에 대한 별도의 훈련이 없이도 똑같이 상담을 하고 잘 해낼거라 생각한 것으로 나타났다. 특히 인지적 기능이 심각하게 저하되어 있지 않은 학생은 비장애 학생들처럼 상담을 하면 될 거라 생각하였고, 언어로 의사소통 하는 것이 어려운 학생의 경우 미술이나 놀이 등 매체를 활용하면 될 거라는 생각을 하였다. 참여자들은 이러한 오해로 인해 준비되지 않은 상태에서 상담을 진행하며 좌절을 경험하였다고 보고하였다.

“솔직히 장애 학생을 경험하기 전에는 장애를 가지고 있다고 해도 제가 가지고 있는 상담 역량이 크게 영향을 안 받을 줄 알았어요. 그냥 다 같은 사람이기 때문에 그냥 똑같이 상담을 할 수 있을 거라고 생각을 했었거든요.” (참여자 2) “도움반 친구는 미술 치료를 하거나 놀이 치료를 하는 식으로 하면 될 줄 알았는데 그것도 잘 진행이 안 되더라고요.” (참여자 5)

장애학생 상담은 내 일이 아니라고 생각함(변동적 4)

한편, 참여자들은 현장에서 장애학생을 직접 만날 일은 없을 거라는 생각이나, 만나더라도 장애학생 상담은 내가 할 수 없는 영역이라고 생각으로 장애학생 상담에 대한 준비가 부족했다고 성찰하기도 하였다. 장애학생 상담 관련 전문성에 대한 한계를 느꼈을 때 선불리 끌고 가지 않는 것이 윤리적인 행동이라 배웠기 때문에 장애학생이 찾아왔을 때 상담을 하는 게 맞는지 고민을 하기도 하였다.

“사실 저는 바로 만날 줄은 몰랐어요.” (참여자 4) “초창기에는 특수학급 선생님이나 부모님이 의뢰하셨을 때 ‘이건 내가 담당하는 영역이 아닌데?’라는 생각이 좀 많았던 것 같아요.” (참여자 6)

범주 2: 사례개념화 관련 어려움

이 영역에서는 참여자들이 장애학생 내담자에 대한 정보를 통합하여 내담자를 깊이 이해하고 상담에서 다룰 문제의 본질과 원인에 대한 가설을 세우는 과정에서 어려움을 증폭시킨 요인들이 도출되었다.

내담자의 제한된 지적 및 의사소통 능력(일반적 12)

일반적으로 장애학생 내담자의 제한된 지적 및 의사소통 능력과 장애학생에 대한 상담자의 이해 부족으로 인해 내담자의 호소문제를 비롯한 전번적인 상황을 이해하기 어려운 것으로 나타났다. 참여자들이 만난 대부분의 장애학생 내담자들은 신체장애를 가지고 있는 학생들을 제외하고는 본인이 가지고 있는 어려움에 대한 표현을 하기 어려워하고, 상담자의 질문을 받아도 경험에 대해 구체적으로 설명하지 못하는 경우가 많았고, 이에 모든 참여자들이 내담자의 상황과 문제를 파악하는데 어려움을 경험하였다.

“가장 큰 게 이제 대화가 원활하지 않은 거. 자기가 있었던 일을 자세하게 이야기해 줘야 되잖아요. 그게 안 되기 때문에.” (참여자 3) “어떤 아이들 같은 경우에는 발음이 정확하지 않아서 말하는 걸 도무지 알아들을 수 없는 아이가 있고, 어휘 선택이나 그러니까 자기가 얘기하고 싶은 걸 잘 명확하게 얘기 못하는 아이들이 있어요.” (참여자 12)

장애특성에 대한 상담자의 이해 부족(일반적 11)

참여자들은 상담 장면에서 장애학생을 만나기 전에는 장애를 가진 사람과 접촉을 한 경험이 전무하였고, 전반적으로 장애학생에 대한 지식이나 교육/훈련이 부족하여 초반에 장애를 가진 내담자를 이해하는데 어려움을 경험하였다.

“제가 상담을 하면서 (지적장애) 친구

들의 특성을 뒤늦게 알았는데요. 한 가지 자기가 하고자 하는 거에 딱 꽂히면 그 거에만 집중하는 특성에 대해서 전혀 이해를 하지 못하고 있었거든요. 그래서 이 친구가 문제 행동을 계속 반복하는 이유에 대해서 저 스스로가 무기력.. ‘내가 역량이 부족해서일까’라고 완전 자책에 빠질 때 그걸 알게 되어서. 정말 ‘장애에 대한 특성과 이해가 없다면 문제가 계속 되돌이표 될 수밖에 없구나’라는 걸 느끼게 되었었고요.” (참여자 2)

내담자의 명확하지 않은 장애 정체성 또는 복합적 어려움(전형적 8)

전형적으로 내담자가 명확하지 않은 장애 정체성이나 복합적인 어려움을 지니고 있어서 내담자에 대한 이해가 어렵기도 했다. 명확하지 않은 장애 정체성이라 함은, 특수교육 대상자이긴 하나 일반학급에 입학된 내담자, 특수교육 대상자는 아니지만 지적 수준이 경계선인 내담자를 포함하여 자신이 장애를 가지고 있는지의 여부가 혼란스러울 수 있는 상태를 의미한다. 이와 더불어, 여러 장애유형을 갖고 있거나 장애와 관련된 특성 외에도 다면적인 어려움을 가지고 있는 내담자들의 경우, 이들을 제대로 이해하고 돕는 과정이 쉽지 않았다고 하였다.

“실제 심층 평가를 넘겨서 보니까 경계선으로 나온거예요. 이 정보를 갖게 된 순간, 그 전에 아이에 대해 갖고 있던 사례개념화랑 많이 달라진거죠.” (참여자 1) “인지적으로 행동적으로 완전히 특수교육 대상자로는 입급이 안되는 경계선 지적 장애 학생이나 아스퍼거 학생들에 대해

서 선생님들도 저도 이해도가 부족해서 한계를 많이 느꼈거든요. 아이들도 본인에 대한 이해나 수용이 많이 안되다 보니까 학교에서 겪는 어려움도 굉장히 크고, 관계 문제, 학교 적응의 문제를 상담실에 어느 정도로 지원해 줄 수 있는지도 많이 어려움이 있어요.” (참여자 11)

장애학생에 대한 상담자의 편견 및 고정관념(전형적 6)

앞서 논의된 장애학생 상담에 대한 오해와 더불어 장애학생이라는 대상에 대한 상담자의 편견과 고정관념이 이해 과정을 방해하기도 하였다. 특히 장애학생의 욕구가 일반 학생들과 다를 것으로 추측하고, 개별 장애학생을 깊이 이해하려고 하기보다 내담자가 진단받은 장애의 특성에 집중하여 내담자를 이해할 때 혼란과 어려움을 겪었다.

“장애학생들은 욕구가 일반 학생들과 다를 것이라는 저 마음대로의 추측성 오해를 했었어요. 예를 들면 교우 관계를 일반 학생들만큼 진하게 원하지 않을 것이다. 감정이 표현이 두리뭉실하거나 아예 안 되는 아이들이 많기 때문에 감정의 강도나 빈도나 감정을 느끼는 질 측면에서 조금 둔하지 않을까. 욕구의 종류도 조금 단편적이진 않을까.” (참여자 7)
“장애학생들을 깊게 만나기 전에는 장애학생이 가진 어떤 진단된 그런 부분들에 대한 이해도가 중요할 거라고 생각했었어요. (그래서 장애학생 내담자가 일반 아동에 비해 더 크게 가지고 있을 답답함과 호소문제를 바라보는데 방해가 되었던 것 같아요.)” (참여자 7)

관련인을 통한 정보수집의 어려움(드문 2)

드물지만 장애학생 당사자를 통해 내담자의 상황을 이해하기 어려운 경우 다른 경로를 통해 정보를 수집해야 하는 경우가 있으나 적절한 정보원이 부족함을 경험하기도 하였다. 구체적으로 의뢰자로부터 정보를 충분히 제공받지 못하거나, 내담자에 대한 주된 정보가 주변사람들로부터 오는 주관적이거나 파편적인 정보였던 경우를 떠올렸다.

“처음에 아버지께서 아이가 그냥 대인기피만 있다고 하셔가지고 만나서 얘기를 해보려고 하는데 전혀 눈을 안 마주치고. (생략) 지금 아이가 중학교 1학년인데 초등학교 때 계셨던 교육복지사님이랑 통화를 했을 때 이 아이가 청소년 조현병인 것 같더라는 얘기를 하신 거예요. 그래서 조현 증상이 있었냐라고 물어보니깐 환청과 환시가 있었다라고 얘기를 교육부장님이 얘기를 해주셨고. 그 다음번에 이제 아버님한테 여쭙보니까 약을 먹고 있다고 하더라고요.” (참여자 4)

범주 3: 라포 형성 관련 어려움

일부 참여자들은 라포 형성에는 별 문제가 없었다고도 말했지만, 참여자들은 대체로 일반 학생들보다 장애학생 내담자와의 라포 형성이 더 오랜 시간이 걸렸고 어려움이 많았다고 하였다.

관계를 어렵게 하는 장애에 기인한 특성(전형적 9)

라포 또는 작업동맹을 형성하는데 어렵게 느껴졌던 장애 학생은 주로 자폐나 발달장애인 경우로 정서적 교감이 어렵거나 사회성이

부족(예: 관계에서 상대에 대해 긍정적인 것보다 부정적인 표현을 더 많이 함)한 상황이었다. 다른 경우에는 내담자가 상담자를 시험하거나, 장애로 인한 행동 특성(예: 산만함, 틱, 상동 행동) 때문에 집중이 어려운 등 상담자를 불편하게 하는 요소를 가지고 있기도 하였다. 또, 과거 경험으로 인해 타인에 대한 불신이 있어 신뢰가 쉽게 무너져 다시 시작해야 하기도 하는 어려움이 있었다.

“아스퍼거 학생은 사실은 좀 라포 형성부터가 좀 어려웠던 것 같아요. 지적 수준은 그래도 꽤 높은 편인데 감정적인 교류가 어려운 아이들이다보니까. 그 친구들을 상담을 할 때 아이와 제가 교감을 하고 있다라는 게 좀 많이 느껴지지 않아서.”(참여자 11) “제가 만났었던 지적장애 친구들은 이미 많은 사람한테 상처를 받고 상담에 의뢰되는 친구들이 많았어서. 기본적으로 사람을 대하고 신뢰관계를 맺는 게 굉장히 어렵더라고요.”(참여자 8)

내담자의 비자발성(전형적 6)

전형적인 장애학생의 상담내방경위는 보호자나 교사에 의한 의뢰를 통한 것으로, 장애학생은 상담을 시작하는 시점에 대체로 상담의 필요성에 대한 자각이 없거나 상담에 대한 부정적인 인식을 가지고 있었고, 참여자들은 이러한 내담자의 비자발성을 라포 형성 관련 어려움으로 지목하였다.

“상담실에 오는 아이들이면 상담을 하고 싶어 하는 마음이 있고 자기 그런 힘든 부분에 대해서 개선하고자 하는 의지

가 있는건데, (장애학생의 경우) 그렇지 않은 친구들이 대다수이기 때문에 상담실에 데리고 오는 것부터가 좀 힘들었던 것 같아요.”(참여자 4) “제가 만났던 친구들은 본인의 의지로 ‘상담을 받고 싶어 내가 너무 힘드니까 상담을 받고 싶어요.’해서 오는 친구들은 없었어요.”(참여자 9)

범주 4: 상담 구조화 관련 어려움

몇몇 참여자들은 장애학생 상담 시 일반적인 상담구조화를 하는 것이 어려웠다고 보고하였다.

매일 오는 내담자(변동적 4)

몇몇 참여자들은 장애학생 상담 시 상담구조화에 포함되는 사항 중 상담 시간과 빈도 등 상담여건에 대한 구조화에 대한 사항이 잘 지켜지지 않아 어려움을 경험하였다. 내담자의 욕구, 교사의 바램, 학교라는 환경이 맞물려 보통의 주1회 50분 상담이 비현실적인 구조가 되었다.

“아이들이 따뜻한 관계를 경험을 하면 너무 좋아해서 너무 자주 찾아와요. 상담을 너무 자주 받고 싶어 하는 거예요. 그래서 그것도 늘 경험하는 어려움 중에 하나예요.”(참여자 12) “매일매일 놀러 오고 싶은 학생도 있었거든요. 선생님들도 (반에서 아이를 계속 데리고 있는 게) 너무 지치니까 상담실에서도 그걸 일부 해줬으면 좋겠다 이런 원트가 있는 경우도 있었거든요.”(참여자 6)

상담자-내담자 관계를 벗어난 관계를 원함

(드문 2)

소수의 참여자들은 상담자 역할, 내담자 역할, 상담자-내담자 관계의 성격 등 상담관계에 대한 장애학생의 잘못된 기대를 수정하는 것이 어려웠다고 하였다.

“처음에 오면 간식을 주고, 게임을 하기도 한다고 했잖아요. 그러니까 아이들이 얘기하다가 말하기 싫은 부분이 생기면 간식 달라고, 게임 하자고 계속 징징거리는 친구들이 있어요.” (참여자 8)

성 이슈에 대한 비밀보장 관련 고민(드문 2)

드문 빈도로 일부 참여자들은 장애학생(특히 여학생)의 성행동 문제와 관련하여 비밀보장에 대한 구조화와 관련된 어려움을 언급을 하였다. 구체적으로 성행동 문제의 맥락에서 장애학생이 인지하지 못하는 불평등한 관계 역동을 감지하여 교육과 안내를 통해 개입을 시도하였지만, 학생의 안위에 대한 염려가 계속되어 비밀보장 원칙을 고수해야 할지 고민이 되었고, 한 참여자는 비밀보장 예외조항에 포함시키게 되었다고 토로하였다.

“특수학생인데 성 문제가 발생한 경우에 부모님께 공개를 해야할까 고민이 되는 이슈가 있어요. 확실히 일반 학생들에 비해 약간 좀 더 많은 거를 얘기하게 되는 부분이 있어요.” (참여자 1) “상담 첫날 (구조화할 때) 예외 조항을 설명하고 사인을 하거든요. 예외 조항으로 자해하는 거, 타해하는 거, 아동가정폭력, 그 다음 성 문제인데, 제가 성문제를 좀 넣었어요. 성 문제는 너의 동의 없이 내가 보호자나 담임 선생님한테 얘기할거다라고

하고 거기에 대해서 제 사인하고 학생도 사인하고.” (참여자 8)

범주 5: 상담 목표 설정 관련 어려움

장애학생 내담자에 대한 이해 부족은 목표 설정의 어려움으로 이어지면서 혼란을 가중시키는 것으로 나타났다. 목표 설정의 어려움은 라포 유지와 작업동맹에도 악영향을 주었다.

상담자와 내담자 간의 합의가 어려움(전형적 9)

참여자들은 전형적으로 내담자의 모호한 호소문제로 인해 내담자와 상담 목표를 적절히 설정 및 합의하는 것이 어려웠던 것으로 나타났다. 또한, 일부 참여자들은 내담자가 보지 못하는 장애에 기인한 특성(예: 맥락/의도 이해 부족, 욕구 조절 어려움)으로 인한 어려움을 인지했을 때 내담자의 합의여부와 무관하게 그것을 목표로 삼는 등 달성하기 힘든 목표를 설정하면서 어려움을 가중시키기도 하였다.

“최근에 만났던 지적장애 친구 같은 경우에는 목표 설정 자체가 아예 안 되는 친구였어서. “뭘 하고 싶니?” 그러면 그냥 학교를 그만두고 싶다는 얘기를 반복적으로 하는데 학교를 그만두는 걸 목표로 잡을 수는 없잖아요. 그러면 “학교를 어떻게 하면 니가 조금 더 편하게 다닐 수 있는지 있을지에 대해서 한번 고민을 해볼까?”라고 얘기를 하면 이제 그 거에 대해서 이제 그 친구는 되게 거부 반응을 많이 보였어요.”(참여자 9) “일반 아동 같은 경우는 주호소 문제를 많이 다루잖아요. 근데 특수아동이기에 때문에

아이가 호소하는 문제를 많이 듣기는 하지만, 이 아이에게 예상되는 어려움이 어떤 건지 충분히 예상할 수가 있잖아요. 그래서 그 부분에 대해서 전반적으로 다 다루주는 게 맞는지 고민이 많이 되는 부분이기도 해요.”(참여자 12)

의뢰자와 내담자의 목표가 다름(전형적 6)

장애학생 상담은 보통 부모나 교사에 의해 의뢰되어지기 때문에 참여자들은 의뢰자의 목표를 고려해야 한다는 부담감이 있었다. 대부분 의뢰자와 내담자의 목표가 불일치하였는데, 이는 목표 설정 자체를 어렵게 만들기도 하고 상담자-내담자 사이의 라포 형성에도 걸림돌이 되기도 하였다.

“아무래도 의뢰되어지기 때문에 그 의뢰를 하신 분의 목표가 있잖아요. 그게 저한테 주입이 되면 저도 모르게 마음이 급해지더라고요. 그러면서 정작 작업 동맹을 형성하는 과정을 제가 놓쳐버리고, 라포를 놓쳐버리고 그냥 막 이렇게 단계를 거쳐서 거쳐서 진행을 하다 보니 아이와의 관계가 다 깨져 있는 그런 경험도 있었어요.”(참여자 2)

범주 6: 상담 개입 관련 어려움

일반적으로 참여자들은 장애학생 내담자를 상담하며 수많은 개입 노력이 좌절되는 경험을 하였다.

장애학생 상담실무 훈련 부족(일반적 12)

참여자들은 모두 상담 수련과정 중 장애학생 상담관련 훈련은 받은 적이 없었거나 이론 위주의 교육뿐이었다고 하였다. 따라서 실제

로 장애학생을 만났을 때 진행방법이나 가능한 개입에 대해 막막함을 느꼈고, 익숙한 일반적인 상담 “틀”에 애써 맞추려 하면서 큰 시행착오를 겪었다. 언어기반 상담을 적용할 수 없는 장애학생 내담자에게 처음으로 자신감이나 확신 없이 매체 활용을 시도해본 참여자들도 있었다.

“(대학원 다닐 때 받았던 교육은) 아스퍼거 같은데? 이런 식으로 짐작할 수 있는 수준이지, 이 친구는 앞으로 내가 어떻게 상담해야지에 대한 도움이 안되었 습니다.”(참여자 5) “저희가 상담자로서 훈련 받을 때, 어떻게 접수면접을 하고, 초기에, 중기에 단계별로 뭘 해야 하는지 나와있는 그런 배움과 달리, 특수아 상담은 정말 몽똥그려서 배웠던 느낌. 이 아이들을 내가 상담사로서 어떻게 상담 해야 될지에 대해서는 사실 없죠.”(참여자 1)

일반적인 상담 과정이 적용되지 않음(일반적 12)

이렇듯 모든 참여자들은 장애학생 상담에서 일반적인 상담 과정을 적용하기 힘든 난관을 마주하였다. 일반적으로 장애학생 상담 시 학생의 집중력이 지속되는 시간이 짧고 구어적 의사소통(발음, 지적수준, 어휘력 등)이 힘들어 대화 자체가 원활하지 않은 점으로 인해 어려움을 경험하였다. 따라서 일반적인 상담과정에 포함되는 경험과 정서 탐색 및 구체화 작업에 진전이 없거나 더딘 상황을 자주 마주하였으며, 장애학생 내담자가 상담자의 말을 잘 이해하고 있는지, 자기 성찰로 인한 통찰이 일어나고 있는지 파악하기 어려웠다고 하였다.

“깊이 있게 뭔가 탐색을 하거나 감정이 교류가 되거나 이런 부분이 없기 때문에 (생략) 질문에 대해서 대답을 할 때 아주 단편적인 대답만 하거나 정서적인 대답이 아예 안 되는 경우도 있고, 그런 경우에는 정서적인 부분을 탐색하지 말고 가야 되나? 아니면 어느 정도? 그냥 이 정도만 탐색이 되면 되는가? 이런 부분이 좀 어렵다고 해야 되나?” (참여자 6)

적절한 개입방법을 찾기 어려움(일반적 12)

모든 참여자들은 개입방법을 선택하는 과정에서 특히 내담자 개인 역량을 키워줄지 자원을 활용할 것인지 선택하는 기로에 설 때가 잦았고, 내담자의 문제 완화 및 해결에 환경의 도움이 필요한 경우 자원 부족으로 협력이 어려운 막막함을 겪었다. 장애학생 내담자의 복합적으로 힘든 상황을 상담을 통해 만족스럽게 해결해줄 수 없다는 무력감을 느끼면서도 여러 시도들을 해내갔고, 반복되는 좌절을 겪었다.

“해결 방법을 학생의 힘을 키우는 데 주력할 것인가 주변 자원을 활용하는 방법을 택할 것인가 이런 고민들” (참여자 12) “상담 장면에서 뭔가 이렇게 쭉그려진 풍선에 바람을 좀 집어넣어도, 애는 상담실 문을 열고 나가는 순간 그냥 자기 환경으로 돌아가야 되는 걸. 그게 되게 제일 안타까워서.” (참여자 9)

범주 7: 상담 종결 관련 어려움

참여자들은 상담 종결과 관련해서 판단 기준을 잡기 애매함, 만족스럽지 못한 조기 종결을 마주함, 내담자와 종결 시점을 합의하

기 어려움 등을 경험하였고, 종결 후 연계를 해야 하는 상황에서 연계의 어려움도 경험하였다.

종결 시점을 판단하기 어려움(전형적 8)

전형적으로 참여자들은 장애학생 상담에서 종결 기준을 정하는 것이 어려웠고, 기준을 세워놓고도 내담자로부터 변화에 대한 피드백을 받는 것이 어려워 종결 신호를 확신하기도 어려움을 경험하였다. 또, 복합적인 어려움을 가지고 있는 내담자가 많아 새로운 호소문제가 등장하여 종결을 어렵게 만들기도 하였다.

“언제 종결을.. 언제 어떤 걸 기준으로 종결을 해야 될지도 사실 좀 불분명하기도 하고 또 그렇게 또 종결을 하다 보니 그 종결한 케이스에 대해서 제가 잘 진행을 했다는 확신도 잘 들기 어렵긴 한 것 같아요 사실.” (참여자 6)

다양한 이유로 조기 종결을 마주함(전형적 6)

장애학생 상담에서 종결은 보통 문제가 다 해결이 되기 전에 현실적 제약에 의한 종결이 많았다. 주로 졸업이나 전학으로 학교를 떠나는 상황이나 보호자 또는 장애학생 거부로 인한 종결이 있었고, 유료상담기관인 경우 경제적인 문제로 인한 종결도 있었다.

“종결은 보통 다 문제가 해결이 되거나 솔직히 해결되서 종결됐다고보다는 아이들이 진학 과정에서 이제 진급을 해서 다른 학교로, 중학교에서 고등학교로 이렇게 옮겨가게 되거나 아니면 아예 전

학을 가거나 이렇게 돼서 종결이 되는 경우가 되게 많아요” (참여자 2) “종결은 사실 거의 이제 더 이상 받을 수가 없어서, 마치 못해서 내담자들이 사실 종결하는 케이스거든요.” (참여자 10)

내담자와 종결에 대해 합의하기 어려움(변동적 5)

계속 상담실에 오고 싶어하는 내담자의 의존성과 조금 더 해결해주고 도와주고 싶은 상담자의 염려되는 마음이 만났을 때, 학교상담 세팅에서는 졸업까지 계속 진행되는 돌봄형 상담으로 이어지기도 하였다. 마치 못해 종결을 하여도 상담자에게는 항상 아쉬움이 남기 마련이었다.

“주 호소 문제가 해결이 됐을 때 우선 종결을 하고, 다음에 또 다른 문제가 발생했을 때 또 찾아오자라고 얘기하는 게 맞는 것 같아서 그렇게 하려고 하는데, 이 종결의 시점은 보통은 내담자랑 상담자가 합의를 해서 정하는데 이 상담자는 종결을 하고 싶지 않거든요. (웃음) 그래서 이쯤이면 어느 정도 돼서 혼자서 해결해도 되는데 이거를 일방적으로 내 의지가 더 강하게 이렇게 해도 되나라는 고민들이 좀 많이 있어요. 아이들은 계속 오고 싶어하기 때문에 선생님하고 떨어지고 싶어하지 않고 어떻게든 한 번이라도 더 오고 싶어하고. 그게 좀 어려움인 것 같아요.” (참여자 12) “종결을 할 때는 항상 아쉬움이 많아요. (생략) 특수 친구들, 경계선 친구들 상담은 그냥 상황이 더 나빠지지 않고, 아이가 학교를 자퇴하지 않고, 학교를 매일 나오는 것. 그 정

도 목표치에 맞춰져 있기 때문에 ‘더 잘 해결됐으면 좋았을 텐데’ 그런 아쉬움이 있는 채로 종결이 됩니다.” (참여자 5)

다른 자원으로의 연계가 어려움(변동적 3)

종결 시점을 잡는게 어렵다고 해서 계속 데리고만 있지는 않았다. 참여자들은 소진이 되거나, 장애학생 내담자에게 더 실질적인 지원을 해줄 수 있는 기관이 있다고 판단이 되면 연계를 하고 종결을 하였다. 그럴 때 마주한 어려움은 연계기관에서 서비스 대상자가 아니라고 거부하는 경우, 중복 수혜 문제로 인해 다른 서비스로 연계가 어려운 경우가 있었다.

“A센터에 연계하려고 해도 ‘학생이 장애가 있습니다’하면 일단 ‘B센터에 문의해보세요’하고 미루시더라고요. 그런 부분에서 어려움이 많이 있었어요.” (참여자 2) “장애학생들은 이미 특수교육 지원센터라는 곳에서 상담을 받는다, ‘이중 혜택을 주는 거다’라고 생각을 하셔서. (생략) 거기도 이제 장애 학생을 전문적으로 상담해 주시는 상담 선생님들이 계신데 다 순회를 다니셔서 이 아이들을 저희가 필요할 때 딱 바로 개입을 한다거나 하는 게 안 되더라고요.” (참여자 2)

범주 8: 역할 갈등 및 전문성의 한계로 인한 소진

참여자들은 장애학생 상담을 진행하면서 앞서 언급된 여러 어려움들을 겪으며 상담자로서의 정체성 혼란 및 역할 갈등을 느꼈고, 전문성의 한계로 인한 소진을 경험하였다.

내가 할 수 있는게 없거나 작다고 느껴짐

(일반적 12)

참여자들은 모두 장애학생 상담에 있어 전문성 및 개입에 대한 확신이 부족하다고 느꼈다. 또, 장애학생으로부터 가시적인 변화를 감지하거나 피드백을 받는 것이 어려운 상황에서 더욱 상담 효과를 의심하게 되면서 소진을 경험하였다.

“내가 지금 잘 방향을 나아가고 있는가? 무언가가 되고 있는가? 이 과정이 아이에게 어느 정도로 도움이 되고 있는가? 이거는 사실 지금도 여전히 계속 제가 점점하고 계속 의문을 던지고 하는 부분인 것 같아요. (생략) 이게 그냥 상담처럼 진행되는 않으니깐 제가 그 부분에 대해서 뭔가 상담의 뭐라고 해야 되지 효능감이라고 표현해야 되나? 어떤 케이스를 진행을 했을 때 그런 거는 높지는 않은 것 같아요. (생략) 아이가 이 방향을 만족하고 있고 도움이 많이 되고 있는지를 확인하는 부분도 어렵기 때문에..” (상담자 6)

상담자 자신이 하는 행위가 상담인지 돌봄인지 구분하기 어려움(변동적 5)

한번 장애학생이 상담에 의뢰되면 학교에서는 아주 장기간 지속되는 경우가 빈번하였고, 그 과정 속에서 참여자들은 장애학생 상담을 하는 자신이 상담자인지 돌봄을 담당하는 사람인지에 대한 혼동을 느끼기도 하였다.

“다른 선생님이나 다른 사람도 할 수 있지 않나? 꼭 상담 교사가 할 수 있는 역할인가?” 이런 생각도 사실 들긴 들어요. 그렇게 돌봄 위주의 상담을 진행을

할 때, 깊이 있는 정서적인 걸 다루는 게 아니고 이제 그런 거를 주로 하게 되니까.” (참여자 6) “내가 하고 있는 게 상담인가 사회복지인가에 대한 고민을 하고. 나는 생활관리사인가 상담사인가.” (참여자 9)

범주 9: 직무 환경의 구조적 특성 및 문제

참여자들은 직무 환경의 구조적 특성이나 장애학생에 대한 지원 부족으로 인해 장애학생 상담에 어려움을 겪기도 하였다.

장애학생에 대한 지원 부족(전형적 7)

참여자들은 내담자 대기가 많은 세팅에서 상담을 하면서 현실적으로 단기 상담을 추구해야 했다. 그런 상황에서 장애학생 상담은 단기로 진행되기 어려워 만족스럽게 끌고 가지 못하는 상황이 많았고, 심지어 학교가 장애학생 상담의 필요성을 무시하거나 장애학생 상담을 상담교사의 주업무로 보지 않아 비장애학생 사례나 위기사례들에 빈번히 우선순위가 밀리기도 하였다. 또, 참여자들은 장애학생 상담사례 진행에 여러 난관을 겪으면서도 슈퍼비전을 받기 어려워 홀로 고군분투해야 했다.

“업무에 경계가 있기 때문에 특수아동 같은 경우에도 특수학급이 있는 경우에는 특수교사가 먼저 개입을 하고, 저희들이 협조하는 관계이지 그 아동에 대해서 저희들이 전문적으로 맡아서 개입을 하지는 않아요.” (참여자 12) “장애 애들에 대해서 슈퍼비전을 받거나 누구한테 할 만한 상담 쪽으로 할 만한 지금 제가 아는 한은 거의 없고요.” (참여자 3)

학교상담의 독특성으로 인한 어려움(전형적 7)

참여자들 중 9명이 학교세팅에서 장애학생 상담을 진행한 전문상담교사였는데, 이들 대부분이 학교상담의 독특성으로 인한 어려움으로 분류될 수 있는 경험들을 추가적으로 언급하였다. 학생 내담자 외에도 학교나 담임교사 등 고려해야 할 사람들이 많아 상담진행에 더 큰 부담감을 느꼈다. 또, 학생이 졸업하기 전까지 학교 공간에서 계속 만날 수밖에 없기 때문에 종결이 쉽지 않거나, 반대로 학생이 학교를 나오지 않으면 상담 또한 진행하기 어렵다는 경우가 있었다.

“학교 안에서 제가 상담을 하고 있고 아이는 호소하지 않는데 부모나 교사가 호소하는 부분이 명확하게 있을 때 그걸 어느 정도는 충족해야 된다는 부담감이 있었던 것 같아요.” (참여자 6)

영역 2: 상담자가 경험한 장애학생 상담에 도움이 되는 극복방안

상담자가 장애학생 상담에서 경험한 어려움 극복방안들은 총 5개의 범주로 정리되었다 (표 4).

범주 1: 장애 관련 전문성 강화 노력을 함

참여자들은 경험과 지식을 쌓아가면서 장애 관련 전문성을 강화시키기 위한 노력을 하였다.

경험을 피하지 않고 시행착오를 겪음(전형적 10)

적극적이고 의도적으로 장애학생 상담 경험

을 쌓아간 참여자도 있었고, 다른 대안이 없는 상황에서 다소 마지못해 장애학생 상담을 해나간 참여자들도 있었지만, 참여자들이 전형적으로 장애학생 상담 전문성을 강화하기 위해 주어진 장애학생 상담 기회를 피하지 않고 시행착오를 겪으며 진행해나갔다.

“오히려 해보면서 두려움이 상쇄되는 것도 있고요. 그러면서 고민이 더 많이 생겨나는 것도 있고. 하다보니까 이게 좀 안 먹히는데? 이게 뭐지? 이러면서. 여러 가지 상황을 고려해보니 또 이런건 이런데? 이러면서. (생략) 그냥 막 했던 것 같아요.” (참여자 1) “사실 상담은 다 케이스 바이 케이스잖아요. 직접 부딪혀야 한다.” (참여자 4) “어디서 배웠던 부분은 아니고 경험을 통해서 자꾸 시행착오를 많이 겪으면서, 그렇게 조금 습득을 해나갔던 것 같습니다.” (참여자 7)

장애학생 상담 관련 배움을 추구함(전형적 8)

참여자들은 장애학생 상담 경험이나 지식이 부족한 상황을 인정하고 관련 자료 및 서적을 찾아 공부하거나 연수에 참여하기도 하였다.

“제가 부족한 부분이 많이 있어서 관련 서적을 주로 찾아보기도 하고, 인터넷으로 아이들에게 지원해 줄 수 있는 프로그램이라든지. 또는 이 아이들에게 실제적으로 더 도움을 줄 수 있는 전문기관도 정보를 구해야지 또 의뢰하는 필요도 있으니까.” (참여자 11)

표 4. 상담자가 경험한 장애학생 상담에 도움이 되는 극복방안

영역	범주	빈도
장애 관련 전문성 강화 노력을 함	경험을 피하지 않고 시행착오를 겪음	전형적(10)
	장애학생 상담 관련 배움을 추구함	전형적(8)
적극적 도움 요청 및 협력을 함	다른 전문가에게 수퍼비전/자문 구함	전형적(10)
	장애학생 부모와 협력함	전형적(10)
	다른 전문가 및 기관과 협력 및 연계함	전형적(9)
상담 과정 중 일반적이지 않은 다른 시도를 함	다른 정보원을 통해 내담자에 대한 정보를 수집함	전형적(8)
	장애특성에 맞는 매체 선정하여 활용함	전형적(8)
	상담자가 적당한 목표를 설정함	전형적(6)
무엇보다 장애학생의 상태와 흐름에 초점 맞춤	내담자의 환경에 개입함	전형적(6)
	내담자 언어/표현 수준에 맞추어 의사소통함	일반적(12)
	장애학생과의 관계에 더욱 힘씀	일반적(12)
	장애특성을 고려해서 내담자 호소문제를 이해함	전형적(9)
	내담자에게 적합한 상담 구조화 제공함	전형적(8)
	장애에 초점을 두지 않고 개별 욕구 파악을 더욱 적극적으로 시도함	전형적(8)
	가시적인 해결과 변화 경험을 더욱 촉진함	전형적(8)
	내담자 수준에 맞춰 종결 절차를 진행함	전형적(6)
상담자 자신을 변화시킴	한계 수용 및 역할범위 설정함	전형적(9)
	상담 성과에 대한 인식 조정함	전형적(9)
	내담자를 긍정적으로 바라보기 시작함	전형적(7)
	소진 상태를 알아차리고 관리함	변동적(5)
	소명과 책임을 다짐함	변동적(3)

주. 응답빈도 분류기준

총 12명. 11명 이상(일반적), 6명~10명(전형적), 3명~5명(변동적), 2명(드문)

범주 2: 적극적 도움 요청 및 협력을 함
 참여자들은 장애학생 상담에서의 어려움을 극복하고자 다른 전문가나 기관, 부모 등 관련인에게 도움을 요청하고 함께 협력하였다.

다른 전문가에게 수퍼비전/자문 구함(전형적 10)
 참여자들은 장애학생 상담 개입과정 중 상담전문가에게 수퍼비전을 받거나 특수학급 교사에게 자문을 받았다. 특수학급 선생님에게

는 특히 아이들을 행동주의적 관점에서 어떻게 효과적으로 다루는지에 대해 배우면서 현실적이고 가시적인 활동, 강화 및 보상, 이완 활동 등이 장애학생 내담자와의 작업에 중요성을 상담실에도 적용하려고 노력하였다.

“저는 상담 진행할 때 주로 특수학급 선생님하고 소통을 되게 많이 하는 편이었던 것 같아요. 상의도 되게 많이 하고.. 저보다 더 전문가라는 생각을 더 많이 갖고 같이 공조해서 진행을 했었던 것 같아요.” (참여자 6) “잘 모르니까 거의 모든 상담, 제가 이제 케이스 시작할 때마다 거의 다 어떻게 상담을 진행할 것인가에 대한 거는 다 이제 제가 수퍼바이저 만나서 얘기하고 어떻게 진행할까요. 항상 다 좀 자문을 얻었던 것 같아요.” (참여자 10)

장애학생 부모와 협력함 (전형적 10)

참여자들은 전형적으로 장애학생 내담자의 이슈들이 개선이 되려면 부모의 참여와 협력이 중요하다고 인식하였고, 부모에게 안내 또는 상담을 제공하기도 하였다. 특히 부모의 장애에 대한 수용정도를 고려하여 안내와 상담을 다르게 접근하였다. 또, 목표 설정 시 부모의 목표와 내담자의 목표 간 조율을 통한 합의를 이끌어내고, 종결 시에도 부모와 별도로 종결 절차를 진행하는 노력을 하였다.

“장애상담을 하더라도 부모 교육이 되게 중요하거든요. 거의 내담자 한 4,5번 하면 한 4회 단위로 부모 상담을 이렇게 다 한 번씩 끼워 넣거든요. 그래서 이제 부모님이 해줘야 할 역할들.” (참여자 10)

“장애학생 어머니들하고 라포형성이 잘만 되면 진짜 너무 시너지가 나는 부분도 있거든요.” (참여자 7)

다른 전문가 및 기관과 협력 및 연계함(전형적 9)

참여자들은 전형적으로 목표설정 및 점검 시 다른 전문가 및 기관과 협력을 하며 진행하였다. 특히 학령기 학생들이기 때문에 학교 환경의 중요성을 고려하여 학교와 협업방안을 함께 모색했다. 어떤 경우, 장애 진단을 제대로 받지 않은 학생을 특수교육지원센터에 문의를 해서 재진단 및 평가를 받게 돕기도 하였다. 참여자들은 종결이나 의뢰 및 연계를 하고나서 장애학생의 진전을 점검하는 것의 중요성 또한 언급하였다.

“한 친구는 학교에서 의뢰가 되면서 어머니 상담이랑, 학교에서 특수반 교사랑 협업을 했고. (생략) 그 학교에서는 되게 감사하게 교장 선생님, 교감 선생님 전체 모여서 솔루션 회의같은 걸 진행하는 경우가 있어요. 제 의견 말씀드리면서 학교에서 아이를 배려해주실 수 있는 부분들에 대한 것을 같이 함께 좀 찾아가는 형태로 진행을 했었어요.” (참여자 9) “협력 체계를 구축해서 해결하는 방법도 있거든요. 이런 것까지 해야 되나라는 고민도 있지만, 협력 체계가 잘 돼서 효과가 좋았던 경험들이 많이 있어요. 특별히 일반 아동과는 다르게 주변 자원을 더 많이 생각하고 프로그램을 계획하는 것들이 더 많이 필요하다고 생각해요.” (참여자 12)

다른 정보원을 통해 내담자에 대한 정보를 수집함(전형적 8)

참여자들은 전형적으로 장애학생 상담과정 중 목표 설정에 필요한 정보나 개입효과에 대한 피드백을 내담자에게 직접 제공받지 못하는 경우가 잦아 다른 정보원을 활용하는 방안을 택했다.

“일반학급에 있을 때와 특수학급에 있을 때 행동이 다른 경우들이 있어요. 이런 건 좀 물어보는 게 좋죠. 소통능력이 제일 중요한 거 같아요.” (참여자 1) “학생이 정서표현을 잘 못해서 (생략) 이런 건 특수학급 선생님하고 상의를 하는 편이에요. 대화를 할 때 이런 부분이 탐색이 잘 안되고, 정서적인 게 잘 안된다고 느꼈는데, 혹시 선생님하고 소통할 때는 그런 부분이 어느 정도까지 된다고 느끼시냐.” (참여자 6)

범주 3: 상담 과정 중 일반적이지 않은 다른 시도를 함

참여자들은 장애학생 상담 시 의사소통의 어려움으로 인한 좌절을 경험하면서 상담자 훈련을 받으며 배웠던 상담의 “틀”을 지키는 것을 점차 내려놓게 되었고, 일반적이지 않은 다른 개입 시도들을 하였다.

장애특성에 맞는 매체 선정하여 활용함(전형적 8)

참여자들은 장애학생들을 만나며 언어기반 상담에 한계를 느낀 후, 내담자와 보다 구체적이고 가시적인 활동을 할 수 있도록 그림 및 감정 카드, 인형치료, 미술 및 음악치료, 역할극, 게임 등의 매체나 도구를 선정하여

활용하였다. 이를 통해 참여자들은 내담자의 관심을 끌어내고 조금 더 깊이 있는 상호작용을 해내갈 수 있었다.

“특수교육에서 얘기하는 구체물이나 가시적인 활동을 통해서 작업을 해나갔어요. 최근에 쓰는 거는 인형 치료. (생략) 인형을 가지고 계속 질문하고 탐색하고 이리다 보면 어떤 사건인지 좀 구체화가 돼요.” (참여자 3)

상담자가 적당한 목표를 설정함(전형적 6)

참여자들은 장애학생 내담자와 합의된 상담 목표를 설정하려고 노력을 하지만, 합의가 어려운 많은 경우에는 교사, 학부모 등 다른 사람들의 의견도 들어보면서 상담자 스스로 적당한 목표를 잡기도 하였다.

“목표가 제대로 정해지지 않거나 아이의 호소 문제가 없거나 그러면 제 나름대로 목표를 정하는 것 같아요.” (참여자 6) “그러니까 상담 목표를 거의 제가 이제 정해서 이렇게 좀 알려준다고 해야 되나. 거의 대부분 이제 그런 식으로 상담 목표를 정해서” (참여자 8) “그냥 제 마음속에 혼자 목표 설정을 했던 건 스스로가 조금 자기 자신에 대한 비난을 그만하는 것들. 그러니까 조금이라도 자기 자신에 대해서 조금 애착을 갖게 하는 거” (참여자 9)

내담자의 환경에 개입함(전형적 6)

참여자들은 내담자의 문제가 환경의 변화로 인해 해결될 수 있는 상황을 마주하기도 하였고, 그런 경우 직접 환경에 변화를 촉구하기

위해 직접 개입하기도 하였다.

“너무 친구를 사귀고 싶은 욕구가 강한데, 어렸을 때부터 관계가 많이 좌절되었고 중학교 되서는 이제 주변에 친구가 아무도 없는 거예요. 아이가 스스로 이 문제를 해결할 수 있도록 능력을 기르기까지 시간이 너무 많이 걸릴 거라는 생각이 들고, 이런 어려움이 조금이라도 나아진다면 다른 부분에 있어서 더 좋아질 텐데라는 생각도 들기 때문에. 어떻게 보면 성공경험을 빨리 경험할 수 있게, 그러니까 담임선생님 통해서 붙여주거나 또래 상담자 친구들 통해서 도움을 주거나 하는 경우들도 있고 그래요.” (참여자 12)

범주 4: 무엇보다 장애학생의 상태와 흐름에 초점 맞춤

참여자들은 일반적인 상담과정에서도 해야 하는 여러 가지 조율을 장애학생 내담자의 상태와 흐름에 맞추어 보다 더 적극적으로 해나가는 노력들도 하였다.

내담자 언어/표현 수준에 맞추어 의사소통함(일반적 12)

일반적으로 참여자들은 언어능력이 제한된 내담자들과 대화를 나눌 때 어려움을 겪었지만, 포기하지 않고 내담자의 수준에 맞추어 소통을 시도하였다. 파악하고자 하는 내용을 바로 들을 수는 없었지만, 천천히 그리고 촘촘히 장애학생 내담자의 속도에 맞추어 상호작용을 하다보면 어느 순간 퍼즐처럼 그림이 맞춰지고, 내담자에 대한 이해가 한층 심화되는 경험을 하였다.

“이게 어떻게 된 상황인지 정확하게 파악을 해야겠다.’ 이 생각보다는 그냥 이제 같이 그냥 그냥 가는 거죠. 두리뭉실한 상태에서 그냥 가다 보면은 대화를 하는 도중에 퍼즐같이 맞춰질 때가 있더라고요.” (참여자 5) “설명을 하거나 얘기를 할 때 언어적, 그 단어의 수준을 거의 한 초등학교 아이와 대화한다는 느낌으로 좀 많이 내렸습니다. 그 다음에 단어를 쓰는 다양성? 그걸 약간 조금 더 정리를 했고 군더더기들을.” (참여자 7)

장애학생과의 관계에 더욱 힘씀(일반적 12)

내담자와의 라포 형성을 통한 작업동맹은 모든 상담에서 중요하지만, 참여자들은 장애학생을 만날 때 장애학생 내담자가 상담 자체를 편안해하고 적극적으로 참여할 수 있도록 다양한 노력을 하였다. 참여자들은 기본적으로 내담자를 진솔하게 만나며 기다려주었고, 내담자에게 흥미를 유발할 만한 활동을 하고, 칭찬과 격려를 적극적으로 전달하였다. 또, 학교세팅에서 상담을 한 참여자들의 경우, 종결 후에도 내담자의 생활을 모니터링 하였다.

“애들이 눈치는 굉장히 빠르더라고요. 이 사람이 나를 좋아하는지 싫어하는지, 나를 거짓으로 대하는지, 진짜 짜증나는데 참고 있는지 다 알고 있더라고요. ‘진짜 나 너 도와주고 싶다’ 이렇게 마음을 먹고 하면 아이들도 아는 것 같은 눈빛을 딱 보내면서 마음을 딱 여는 그 순간이 있거든요. 그 순간이 오더라고요.” (참여자 5) “내가 같은 말을 계속 반복해야 하고 애가 그 말을 알아듣지 못해도 ‘왜 이걸 못 알아들어’하고 답답한 게 아니라

기다려주고. 그 안으로 내 얘기가 좀 들 어갈 때까지 버티는 능력과 노력이 가장 필요하지 않나.” (참여자 9) “다음 학년으 로 진학을 해서도 어떻게 생활하고 지내 는지를 모니터링할 수 있는 게 학교 상 담의 큰 장점이에요.” (참여자 11)

장애특성을 고려해서 내담자 호소문제를 이 해함(전형적 9)

참여자들은 내담자의 장애의 특성과 장애로 인한 심리사회적 영향에 대해 잘 알고 있는 상태에서 내담자의 호소문제를 이해하는 것이 중요하다는 것을 경험하였다.

“상담사로서 장애에 대한 이해가 부족 하면 목표 설정을 할 때 또 개념화할 때 지장이 좀 많이 생기더라고요. 내가 이 장애에 대한 특성을 얼마만큼 이해하느냐에 따라서 제가 제공할 수 있는 서비스라든지 그런 질의차이가 너무 크기 때문에.” (참여자 2) “지적 능력이 낮은 학생들은 현재와 과거를 잘 구별을 못하고 과거의 것도 현재처럼 얘기하는 경우도 있고. 그러니까 말의 뉘앙스도 좀 잘 이해해야 되고, 여러 각도에 의해서 이게 현실, 현재 일어난 일인지 확인할 필요가 좀 있거든요.” (참여자 8)

내담자에게 적합한 상담 구조화 제공함(전형적 8)

상담실에 너무 자주 오고 싶어 하거나 상담 외 다른 욕구를 충족하기 위해 오는 장애학생 내담자들을 위해 참여자들은 전형적으로 각 장애학생 내담자에게 맞는 구조화를 제공하려는 노력을 하였다. 일반적인 상담여건에 대한

구조화를 고집하기보다 좀 더 유연하면서도 부담되지 않는 선을 설정하였고, 장애학생이 상처받지 않게 차분하고 따뜻하게, 구체적이고 가시적이게 구조화를 시키는 전략을 취 했다.

“언제든 찾아오면 선생님이 환영해 줄 수 있지만 선생님 너무 바쁘거나 이럴 때는 네 얘기를 들어주기가 너무 어렵잖 아. 그러니까 선생님하고 약속한 시간에 만 보자. 그러면 선생님이 너한테 충분히 귀 기울여주고 얘기 들어줄 수 있어’ 이 렇게 차분하고 따뜻하게 구조화를 시키는 거를 많이 해요.” (참여자 12) “약간 좀 의식적인 행사? 그런 것들을 하는 거 죠. (동의서에) 사인하고. 제가 그거를 두 장을 써요. 그래서 한 장은 봉투에 이렇게 넣어서 학생한테 이렇게 주거든요.” (참여자 8)

장애에 초점을 두지 않고 개별 욕구 파악을 더욱 적극적으로 시도함(전형적 8)

참여자들은 장애를 넘어서서 학생의 개별 욕구를 파악하려는 노력을 할 때 일반 또래 학생들과 비슷한 관심사, 흥미, 욕구 등을 발견하면서 라포 형성에 도움을 받았고, 호소문 제에 대해서도 보다 공감을 하며 접근할 수 있었다고 보고하였다.

“장애의 종류에 따라 다른 것이 아니고 결국은 이 친구의 개별적 어떤 히스토리나 이 친구가 가지고 있는 욕구 파악을 더욱 더 적극적으로 해줘야 한다면 는 그런 지금 감을 저는 조금 가지고 있 거거든요.” (참여자 7) “그냥 정말 일반 상

담과는 다를 게 없었어요. 누구나 다 그 또래 아이들이 겪을 만한 대인관계라든지 가족 내 상황에서 겪을 수 있는 일들.. (생략) 그래서 상담 중기에는 크게 제가 뭐 어려움을 겪거나 그런 건 없었거든요.” (참여자 2)

가시적인 해결과 변화 경험을 더욱 촉진함 (전형적 8)

내담자와 제한된 의사소통 수준이나 심리적으로 깊이 탐색하고 통찰을 일으키는 식의 상담 방식이 어려운 경우, 내담자의 실제적 현안 해결에 집중하면서 교육적 개입방법 더욱 활용하였다. 참여자들은 장애학생 내담자의 호소문제를 다루기 위한 연습과제를 주기도 했는데, 이 때 학생이 간단하게 해볼 수 있는 것을 반복적으로 훈련시키는 것에 초점을 두었다. 이러한 과제 수준 조정은 내담자뿐만 아니라 상담자에게도 성공경험과 효능감을 증진시키는 중요한 전략이라고 보았다.

“뭔가 심리적이거나 이론적으로 이렇게 깊게 들어간다고보다는 그냥 현상적인 것들만 지금 애 눈앞에 닥친, 애가 지금 힘들어하는 것들을 좀 도와주려고 노력했던 것 같아요. 일단 어려운 거는 안 했고요. 정말 간단한 거. 누구한테 인사 해보기 (생략) 사회기술 훈련도 여러 가지를 할 수는 없었고 많아야 두 가지. 계속 반복해서 했었고.” (참여자 9) “그나마 해결할 수 있는 대안을 제가 조금. 선택지를 줘서 마련을 하는 편인 것 같습니다.” (참여자 7)

내담자 수준에 맞춰 종결 절차를 진행함(전

형적 6)

참여자들은 전형적으로 장애학생 상담 시 흡족한 종결을 하는 경우가 드물었기에 종결 절차에 더욱 신경을 쓰는 것으로 나타났다. 일상에서 잦은 관계 단절이나 거부를 경험한 내담자의 경우, 상담자와의 관계를 끝맺음 하는 것이 또 다른 상처가 되지 않도록 종결 감정을 다뤄주면서 구조화해주고, 종결 후의 상황들을 함께 예상해보면서 대처 방식에 대해 이야기를 나누고, 향상된 부분들을 짚어주면서 새로운 문제 발생 시 다시 상담을 할 수도 있다는 점을 알려주었다. 앞서 언급되었지만 장애학생 학부모와의 협력관계를 미리 구축하여 종결 후 집에서 학생을 도와줄 수 있는 부분들을 안내해주는 것도 중요하게 생각하였다.

“종결을 알리면서 끝나는 것이 아니고, 이후에 대해 약간 그럴 수 있게 안내를 해주는거. 그게 조금 도움을 주는 것 같습니다.” (참여자 7) “학생하고는 저는 좀 간단히 끝내는 편이고. 부모님한테 이제 ‘향후에 어떻게 하셨으면 좋겠다.’ 그런 쪽으로 부모님 상담을 좀 더 많이 하는 편이에요.” (참여자 3) “일반 학생에 비해서 종결 준비 기간을 좀 길게 여유 있게 잡아서 충분히 아이가 마음적으로 준비할 수 있도록 하는 게 필요할 것 같아요.” (참여자 12)

범주 5: 상담자 자신을 변화시킴

앞서 살펴봤듯이 참여자들은 장애학생을 만나기 전에 가지고 있었던 장애학생 상담에 대한 선입견들로 인해 혼란을 겪었으나 경험과 성찰을 통해 그 선입견들을 수정하면서 필요한 역량을 키워나갔다.

한계 수용 및 역할범위 설정함(전형적 9)

참여자들은 전형적으로 상담자로서 자신에 대한 한계와 장애학생 상담의 한계를 수용하면서 적절한 역할범위를 설정해나가며 부담감을 내려놓았다.

“내가 그 부분에 훈련이 부족하다. 훈련이 부족하지만 내가 여기 학교 소속이고, 의뢰는 받았고, 애를 지금 도와줄 사람이 나밖에 없구나. 그러면 내가 할 수 있을 만큼 하자. (생략) 부담이 ‘내가 잘 해야지, 내가 이거를 꼭 해결해 줘야지’ 여기서 부담이 오는데. ‘내가 그냥 최선을 다하자’ 그러면서 이 약간 목표치를 좀 낮추는 거죠. ‘내가 이걸 반드시 해결해야겠다’가 목표가 아니고 ‘여기서 상황이 더 나빠지지 않고 애가 더 불편해지지 않고. 애가 끝까지 졸업까지 가는 것 거기까지를 내 목표로 하자’” (참여자 5)

상담 성과에 대한 인식 조정함(전형적 9)

특히 참여자들은 전형적으로 기존에 가지고 있던 상담의 속도와 성과에 대한 인식을 장애학생 상담에 맞게 조정하면서 장애학생 상담의 보람과 의미를 찾아갔다.

“상담의 흐름대로 흘러가지 않아도 ‘아이가 원하고 조금이라도 정서적인 부분에서 좀 도움을 받는 부분이 있으면 의미가 있다’” (참여자 6) “근데 상담을 하고 나서 저의 변화는 ‘장애 아동에 대해 이해가 있고, 아동에 대해서 수준에 맞춰서 상담을 진행한다면 장애 아이들한테도 도움을 줄 수 있다’ 이게 이제 저의 주된 생각이거든요.” (참여자 12) “그래도

아주 점진적인 변화는 조금씩은 일어나는 것 같아요. 그래서 그것도 이제 하나의 위안이라고 볼 수 있는 거고요.” (참여자 10)

내담자를 긍정적으로 바라보기 시작함(전형적 7)

참여자들은 전형적으로 장애학생 내담자의 장점, 강점에 집중하였고, 내담자를 긍정적으로 바라볼 때 상담관계에 신뢰가 생기는 것을 경험하였다. 내담자의 강점을 상담 장면에서 활용할 때 상담자와 내담자 모두 서로 함께 하는 상담 자체에 대해서 긍정적으로 생각하며 안정감을 느끼는 것을 발견하였다.

“아이들이 더 오히려 순수하게 자기 있는 그대로 숨김없이 다 이렇게 반응하고 다가오는 모습을 보고, 그리고 또 아이들이 되게 힘겨움이 느껴지고 이러면서 제 마음도 열리고 도와줘야겠다라는 마음이 많이 생기면서 이런 어려움들이 좀 자연스럽게 좀 해결이 되었던 것 같아요.” (참여자 12) “저는 되게 예쁘거든요. 특수 학생들을 되게 좋아하거든요. 너무 순수하고 천사 같은 면이 좋아가지고.” (참여자 6)

소진 상태를 알아차리고 관리함(변동적 5)

상담을 통해 일어나는 변화가 더디고 불확실한 상황에서 참여자들은 소진을 경험하였고, 그러한 자신의 상태를 알아차리고 관리하는 것이 중요하다고 생각하였다. 참여자들은 근무환경 밖에서 자신이 좋아하는 활동을 하기도 하고, 학교에서는 주로 특수교사에게 자문을 구하며 서로의 어려움에 공감하며 지지받

는 경험을 통해 소진을 관리하였다.

“번아웃 되고 이러면은 그냥 제 나름대로 그냥 해소하는 방법이 있어요. (그것을 통해) 빨리 그런 감정에서 제가 이제 벗어나려고 되게 노력을 하고.” (참여자 10) “상담자도 사람이기 때문에 (생략) 굉장히 비협조적이고 그러면 마음이 좀 많이 안 좋을 때가 있거든요. 그래서 그 마음을 다스리는 것, 그것도 굉장히 중요한 것 같아요.” (참여자 5)

소명과 책임을 다짐함(변동적 3)

결코 쉽지 않은 장애학생 상담을 포기하지 않고 진행하는 모습 이면에 몇몇 참여자들에게는 소명의식과 책임감이 버팀목이 되어주었다.

“이 아이들이 어디에서도 상담을 제대로 받지 못하고, 돌고 돌다가 결국 저한테 오기도 하거든요.” (참여자 2) “다시 마음을 다잡지요. 왜냐하면 이게 해결책이 없거든요. 그러니까 이 학교 공간 안에서 애를 도와줄 책임자가 딱 저밖에 없거든요. ‘나밖에 없는데 내가 이 일을 놓아버리면 어떡하나’ 해서 다시 마음을 다잡습니다.” (참여자 5)

논 의

본 연구에서는 중등학교 장애학생을 상담한 경험이 있는 상담자 12명을 대상으로 수집한 자료를 CQR을 통해 분석하여 상담자들이 장애학생 상담에서 경험하는 어려움과 이를 극

복하기 위해 어떤 대처를 하는지 확인하고자 하였다. 본 연구의 주요 결과와 시사점은 다음과 같다.

먼저, 중등학교 장애학생을 상담하는 상담자들은 일반적으로 내담자의 제한된 지적 능력 및 의사소통 능력으로 인해 상담에서 어려움을 경험했으며, 장애학생 개개인뿐만 아니라 장애 자체를 이해하는 등 장애가 있는 학생에 대한 이해가 부족한 것이 상담에서 문제가 된다고 여겼다. 또한, 본 연구의 연구참여자들 모두 상담 개입 관련 어려움을 경험했는데, 이들은 장애학생에게 일반적인 상담 과정이 적용되지 않아 어려움을 겪었을 뿐만 아니라, 적절한 개입방법도 찾기 어려웠으며 (N=12), 이를 보완할 수 있는 장애학생 상담 실무 훈련이 부족했다고 보고하였다. 이러한 결과는 본 연구의 연구참여자들이 주로 지적장애나 정서행동장애가 있는 학생과의 상담 경험을 위주로 답한 것과 관련된다. 주로 언어를 매개체로 하는 상담을 훈련받고 진행해왔던 상담자들에게 지적 능력의 부족이나 의사소통에 어려움을 보이는 장애유형에 해당하는 학생들과의 상담은 감당하기 버거운 것으로 여겨지는 듯 했다. 연구참여자 모두 상담 개입 관련해서 어려움을 경험한 것도 결국은 어느 정도 인지적 능력을 전제로 하는 언어를 매개로 하는 상담이 어려워 다른 방법을 찾으려 했으나 관련된 실무 훈련을 받지 않은 상황에서 상담자 개인이 혼자 힘으로 이를 찾기는 어려웠던 것으로 보인다. 김성희, 신현기 (2017)의 연구에서도 연구에 참여한 상담자들은 지적장애 아동과 언어를 매개로 한 상담이 되지 않아 어려움을 경험한 것으로 나타났다. 게다가 언어로 의사소통이 어려우니 미술과 같은 매체를 활용하면 상담이 될거라 생각하

고 미술 매체를 활용했던 상담자들 역시 상담 진행의 어려움을 경험한 것으로 나타났다. 이는 장애에 대한 이해 부족과 관련되는 것으로 보인다. 장애에 대해 이해가 부족하면 이와 관련된 고유한 경험과 문제를 이해하지 못해 내담자를 공감하기 어렵고 부적절한 사례개념화나 목표 설정, 전략 수립으로 연결된다 (Kazukauskas, & Lam, 2010). 본 연구의 연구참여자들 역시 일반적으로 장애가 있는 학생에 대한 이해 부족(N=11)을 어려움으로 보고하였다. 이러한 이해 부족이 개입에서의 어려움으로 이어졌을 가능성이 있다.

다음으로 본 연구의 참여자들은 일반적으로 전문성의 한계를 경험했는데 이들은 장애학생 상담에 있어 자신이 할 수 있는 게 없거나 작다고 느끼고 있었다. 어떤 경우에는 자신이 하는 일이 상담인지 돌봄인지 구분하기 어렵다고 하였다. 이들은 전문성에 있어 한계를 경험하여 장애학생에 대한 개입과 관련된 외부 자원을 활용하고자 하나 장애학생에 대한 지원이 부족하여 이 역시 여의치 않은 경우가 있었다. 게다가 장애학생 혹은 장애학생 상담에 대한 인식을 확인해봤을 때, 장애학생에게 상담이 가능하지 않을 거라 생각했거나 장애학생 상담은 자신의 일이 아니라고 생각하는 경우도 있었다. 이는 장애학생 상담에 대한 상담자들의 어려움을 상담자 개인의 역량 문제에만 맡기게 되면 상황이 악화될 가능성이 높음을 시사한다. 본 연구에 참여한 상담자들은 장애학생 상담 실무훈련 경험은 없으나 특수아 상담에 대한 강의를 들었거나 공부를 한 경험은 있었다. 게다가 최근에는 통합교육지원단에 상담교사를 포함시키거나 특수학교에 전문상담교사를 배치하는 등(교육부, 2018) 제도적으로 상담자에게 장애학생에 대한 심리적

지원을 적극적으로 요구하고 있는 상황이다. 그럼에도 불구하고 장애학생 상담이 가능하지 않을거라고 생각하거나 자신의 일이 아니라는 인식을 갖고 있었다는 것은 현재 상담교육 현장에서 이루어지고 있는 장애학생 상담에 대한 교육 및 훈련이나 제도 혹은 정책적 요구가 몇몇 연구참여자들에게는 충분히 긍정적인 영향을 주지 못했음을 시사한다. 이는 몇몇 선행연구들에서도 언급하고 있다. 박성현 외(2013)의 연구에서 전문상담교사의 장애 상담에 대한 인식을 조사한 결과 장애학생 상담에 대해서도 특수교사가 전담해야 한다고 생각하는 경우가 많았으며, 송현중(2008)의 연구에서도 마찬가지였다. 이러한 인식이 있는 상태로 상담 장면에서 장애학생은 만나게 된다면 상담자로서 자신이 무엇을 해야 하는지 역할 갈등을 경험하거나 자신이 할 수 있는 일이 없다고 여길 가능성이 높다. 이런 상황에서 장애학생 지원 자원까지 부족하게 되면 상담자는 장애학생을 상담하는 것을 꺼리게 될 것이다. 실제 상담교사와 상담사들은 장애학생을 전문적으로 상담해주는 상담사나 기관을 설립하도록 제안하기도 하였다(김요섭, 2017). 이는 장애학생 상담에서의 어려움을 해결함에 있어 상담자 개인의 역량에만 의존하는 것은 한계가 있을 뿐만 아니라 부적절함을 시사한다. 상담자 교육 기관에서 장애학생 상담을 위한 전문적인 교육 및 훈련 과정을 마련하여 상담자들이 현장에 나가기 전부터 장애학생 상담에 대한 바람직한 인식 및 태도를 갖추고 장애학생 상담에 적합한 개입 방법을 습득할 수 있는 기회를 제공해줘야 한다.

셋째, 연구참여자들은 여러 어려움에도 불구하고 자신에게 맡겨진 내담자와의 상담을 효과적으로 진행하기 위해 여러 방향으로 노

력하였다. 이들은 일반적으로 내담자 언어/표현 수준에 맞추어 의사소통을 하였고, 내담자와의 관계를 위해 진솔하게 만나며 기다려주었으며, 경험과 성찰을 통해 자신의 선입견을 수정하는 노력을 기울였다. 장애학생이나 장애학생 상담에 대한 자신의 인식을 수정하거나 내담자에게 조율하기 위한 노력은 김성희, 신현기(2017)의 연구에 참여한 상담자들에게서도 동일하게 드러났다. 이 중 내담자의 언어/표현 수준에 맞추어 의사소통을 하고자 하는 노력은 장애학생 상담에 있어 핵심적인 것이라고 판단된다. 김성희, 신현기(2017) 역시 내담자와 상호작용하기 위해 특정 방법이나 이론의 효과보다 내담자의 특성과 상황에 맞게 개별적으로 접근하는 상담자의 유연성을 강조했다. 이를 위해서는 내담자 개인에 대한 정확한 이해가 선행되어야 하는데 상담자가 갖는 선입견이 이를 방해할 것이므로 결국 내담자에게 맞는 의사소통을 위해 상담자의 선입견을 수정하고 내담자에게 조율해야 할 것이다. 내담자에게 조율하는 것은 모든 상담에서 중요하나 특히 소수집단에 속한 개인을 상담할 때 더 중요하게 작용한다. Neukrug(2011)은 다문화 상담의 상담 모델인 RESPECTFUL 모델과 다문화 상담 역량을 고려하여 다른 문화권에 있는 개인을 상담할 때 상담자가 해야 할 일들을 제시하였다. 그는 의사소통에 어려움이 있는 내담자에게 다양한 대안적 방법을 사용할 뿐만 아니라 내담자들이 자신들의 언어로 말하도록 격려하며, 비언어적 행동에 대한 해석이 정확한지 확인하라고 제안하였다. 이는 상담자와 다른 사회문화적 배경을 가진 내담자와의 상담에서 의사소통에서의 조율이 중요함을 의미한다. 게다가 본 연구참여자들은 종결 절차를 내담자의 수준에 맞춰 진행하

나 내담자에게 적합한 상담구조화를 제공했다고 하였는데, 이는 연구참여자들이 상담자-내담자 간 의사소통과 관련된 것뿐만 아니라 상담과정이나 구조도 내담자에게 맞게 조정하려고 노력했음을 보여준다. 미국 ARCA(American Rehabilitation Counseling Association)가 제시한 장애 관련 상담에서는 상담 과정과 상담 관계에서의 조정방식에 대해 구체적으로 제시하고 있는데, 이는 장애가 있는 내담자와의 작업에서의 조정이 상담 관계뿐만 아니라 상담 구조를 포함한 과정에서의 조정까지 포함됨을 시사한다. 본 연구결과에서는 국내에 구체적인 지침이 없는 상황에서도 연구참여자들이 장애학생과의 상담에서 상담 구조를 포함한 과정까지 조정하고자 하였음을 확인할 수 있었다. 하지만 몇몇 연구참여자들은 기존에 자신이 지켜왔던 상담 구조와 관계를 장애학생에게 맞게 조정하는 것에 대한 불편함을 경험하기도 하였다. 이들은 자신이 시도하는 것이 상담에서 벗어난 행위인 것은 아닌지 염려하였다. 이는 상담자들의 이러한 혼란을 줄이고 장애학생에 대한 전문적 개입을 강화하기 위해 장애학생 상담에 대한 구체적인 지침이 마련될 필요가 있음을 시사한다.

또한, 연구참여자들은 상담에서의 어려움을 다루기 위해 문제 상황을 피하기보다 직면하여 다루고자 하였으며, 장애학생 상담과 관련된 개인의 전문성을 향상시키기 위해 노력했을 뿐만 아니라 주변의 자원을 활용하여 보다 전문적인 도움을 주기 위해 노력하였다. 특히, 부모나 다른 전문가와의 협력을 통해 내담자에게 적절한 개입을 하기 위해 노력하였다. 장애학생뿐만 아니라 비장애학생의 경우도 성인의 보호를 받고 있는 미성년자이기에 보호자인 부모와의 협력은 효율적인 상담 과정

이나 좋은 상담 성과를 위한 필요조건이다 (Pledge, 2004). 게다가 본 연구에 참여한 연구 참여자들은 상담 개입을 위해 필요한 정보를 장애학생 당사자에게 얻기 어려운 상황이었으므로 이를 보완하기 위해 부모와의 협력이 필요하기도 하였다. 뿐만 아니라 연구참여자들은 다른 전문가와도 협력하고 다른 전문기관으로의 연계를 위한 노력도 기울였는데, 이는 자신의 부족한 전문성을 보완하기 위한 수단이자 장애학생들의 어려움을 돕기 위해 이들의 생활 장면에서 함께 하는 사람들의 도움을 구하고자 하는데 목적이 있었다. 하지만 연구 참여자들의 노력에서 불구하고 적절한 전문가와 연계 기관을 찾는 데 어려움을 경험하기도 하였다. 이는 장애학생을 상담함에 있어 상담 영역에서 보다 전문적인 서비스를 제공할 수 있는 지역사회 기반을 마련할 뿐만 아니라 장애학생을 대상으로 하는 상담 외 서비스 제공 기관에 대한 상담자의 접근성을 향상시키는 것도 중요함을 시사한다. 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제 16조 2에서는 장애학생의 보호를 위해 학교폭력 피해를 받는 경우 장애인전문 상담가의 상담이나 장애인전문 치료기관의 요양 조치를 할 수 있는 것으로 되어 있다. 이러한 법률에 따르면 학교에서는 장애학생에게 심리적인 면에 심층적 지원이 필요한 경우에는 다른 기관으로 연계가 가능하다. 본 연구에 참여한 상담자들 역시 법률에 명시된 것을 실현하기 위해 다른 전문기관과 연계를 시도하였으나 그 노력이 성과로 이어지는 경우는 드물었다. 학생이 소속된 지역사회 내에서 해당 서비스를 제공할 수 있는 전문가나 전문기관이 없었기 때문이다. 따라서 이러한 상담자의 노력이 장애학생들에 대한 실질적인 지원으로 이어지기 위해서는 장애인 상담에

대한 전문가를 양성하는 등 법이 제대로 실행될 수 있도록 제도적 지원이 뒷받침 되어야 하겠다.

본 연구는 장애학생 상담에 있어 상담자 경험에 주목하고 상담자들이 장애학생 상담에 있어 무엇을 경험하는지, 보다 구체적으로 어떤 어려움을 경험하고 이를 다루기 위해 무엇을 하는지에 대해 살펴보았다. 이는 현 장애학생 상담의 제한점을 이해하고 보다 나은 상담 서비스를 제공하기 위해 상담자와 상담 교육 기관에서 무엇을 해야하는지에 대한 방안을 마련하는데 기여할 수 있을 것이다. 특히, 장애학생 상담에서 장애학생 자체 혹은 장애학생 상담에 대한 상담자의 인식이 중요하며, 상담 관계, 상담 과정, 상담 구조에 있어서 내담자의 특성에 맞게 조정할 필요가 있음을 확인할 수 있었다. 특수교육에서는 국가에서 제공하는 교육과정도 학생의 수준이나 요구에 따라 교수적 수정을 적용할 수 있다(강경숙, 박미경, 2017). 특수교육대상자들이 장애 등으로 인해 개인차가 크고 독특한 특성을 가지고 있어 이러한 조정은 필수적이다. 하지만 교육과정 편성 및 운영이 특수교사 개인의 능력이거나 교육관 등에 따라 달라질 수 밖에 없는 상황에서 교사 개인의 자의적 해석이나 운영으로 인한 문제도 존재한다(이필상, 2020). 본 연구에서도 연구참여자들은 장애학생의 특성이거나 요구에 따라 상담 관계나 과정, 구조를 조정했으나 이에 대한 지침이 없는 상황이므로 개입을 하면서도 혼란을 경험하고 있음을 확인할 수 있었다. 장애학생 상담 영역에서도 조정과 관련된 지침이 마련되지 않는다면 상담자들이 현장에서 혼란을 경험하거나 자의적 해석으로 인한 문제가 발생할 수 있다.

이러한 내용들을 본 연구를 통해 확인하였

음에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제한점이 있다. 먼저, 본 연구에서는 중등학교 통합 교육 환경에 있는 장애학생 상담에서의 상담자 경험을 초점을 두고 이를 탐구하였으므로 이 결과를 초등학교 통합 교육 환경이나 초중등 특수학교 환경에서의 상담자 경험에 적용하는 데에는 한계가 있을 것이다. 또한 대부분의 연구참여자가 학교 안에서 상담하는 상담교사들이었으나 학교 밖에서 장애학생을 상담하는 상담자도 포함되어 있었다. 상담자가 내담자를 만나는 환경도 상담자 경험에 영향을 줄 수 있기에 학교 안에서 상담교사로 장애학생을 만나는 것과 학교 밖에서 교사가 아닌 상담자로서의 신분으로 장애학생을 만남에 있어 상담자 경험이 달라질 것이다. 하지만 본 연구에서는 이러한 차이를 구분하여 제시하지는 않았다. 따라서 추후 연구에서는 본 연구에서 다루지 않았던 중등학교 통합 교육 환경 외 다른 환경에서 장애학생 상담 경험뿐만 아니라 상담자의 소속이 다른 것에서 기인하는 상담자 경험의 차이를 탐구할 필요가 있겠다. 다음으로 본 연구에서는 상담자만을 연구참여자로 선정하였으므로 장애학생 상담 현상을 한쪽 면에서만 확인할 수 있었다는 한계가 있다. 추후에는 장애학생이나 학부모의 경험을 탐구함으로써 장애학생 상담이라는 현상을 여러 차원에서 탐구할 필요가 있다. 또한, 학교 안에서 이루어지는 상담의 경우, 장애학생 상담이 일반 교사와 특수 교사도 중요한 의뢰자이므로 이들의 입장에서 장애학생 상담을 어떻게 경험하고 있으며, 장애학생 상담에 무엇을 기대하는지 등도 확인할 것을 제안한다.

참고문헌

- 강경숙, 박미경 (2017). 장애학생 교수·학습방법에 대한 특수교사의 인식, 적용 및 지원요구. *특수교육교과교육연구* 10(1), 1-28.
- 교육과학기술부 (2012). 2012년 특수교육통계. 교육과학기술부 국립특수교육원.
- 교육과학기술부 (2012). 학교폭력 실태조사. 서울: 교육과학기술부.
- 교육부 (2018). 장애학생 인권보호 종합대책. 교육부.
- 교육부 (2022). 2022년 특수교육통계. 교육부 국립특수교육원.
- 권효진, 이숙향 (2008). 학교 전문상담교사의 비장애 중학생에 대한 장애이해 교육 프로그램의 효과. *청소년상담연구* 16(2), 33-54.
- 김동일, 김계현, 김병석, 김봉환, 김창대, 김혜숙, 신종호 (2002). 특수아동상담. 서울: 학지사.
- 김동일, 박준영, 이주영, 김민하 (2022). 장애아동 발달재활서비스 제공기관 이용 실태조사 연구. *특수교육저널: 이론과 실천*, 23(2), 177-193.
- 김성희, 신현기 (2017). 지적장애 아동 상담 경험자의 지적장애에 대한 인식 연구. *재활심리연구*, 24(1), 203-219.
- 김옥진, 김형수, 김기민, 장성화 (2011). 상담윤리 결정모델을 통한 상담자 윤리교육의 필요성. *교육실천연구*, 10(1), 141-168.
- 김요섭 (2017). 중등학교 통합교육 상황에서의 장애학생 상담 실태 및 활성화 방안. *통합교육연구*, 12(2), 91-113.
- 김요섭 (2019). 특수교사를 통해 살펴본 장애학생 상담실태 및 활성화 방안. *학습자증*

- 심교과교육연구, 19(22), 443-464.
- 김한아, 오인수 (2020a). 중등학교 통합환경 경도장애학생의 효과적 학교상담을 위한 협력의 촉진요인 탐색. 특수교육, 19(1), 29-59.
- 김한아, 오인수 (2020b). 중등학교 경도장애학생의 효과적 학교상담을 위한 협력의 저해요인에 대한 교사의 인식. 교육혁신연구 30(1), 145-173.
- 김희은, 고혜정, 김동일, 최수미 (2019). 장애학생 상담지원에 대한 연구동향과 지원방안. 아시아교육연구, 20(3), 831-852.
- 박성현, 황순영, 장우영 (2013). 전문상담교사의 장애 상담 지원 실태 및 인식. 정서·행동장애연구 29(4), 341-360.
- 박정은 (2021). 장애인 연구 동향 분석: 국내 상담 및 심리치료 학술지를 중심으로. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료 33(1), 581-606.
- 보건복지부 (2021). 2021년 장애아동 가족지원 사업안내. 세종: 보건복지부.
- 서유진 (2010). 통합교육 환경에서 장애학생 지원을 위한 상담방안 연구: 장애학생 상담연구 분석을 중심으로. 특수교육학연구, 44(4), 133-174.
- 서유진 (2011). 장애학생 상담교과 이수를 통한 예비상담교사들의 장애학생 상담에 대한 역할 수행역량 변화분석. 한국교원교육연구, 28(2), 93-118.
- 서유진, 남숙경 (2013). 장애학생 상담에 대한 초등학교 통합교사의 역할 필요도와 수행역량 인식 수준과 요구도 분석. 특수아동교육연구, 15(3), 183-202.
- 송현중 (2005). 장애학생 통합교육을 위한 학교상담자의 준비-경도장애학생을 중심으로. 상담학연구, 6(3), 933-946.
- 송현중 (2008). 장애학생 통합교육을 위한 상담교사의 준비와 역할수행 실태 분석. 상담학연구, 9(2), 755-769.
- 송현중, 조성은 (2005). 장애학생과 비장애학생 간의 상담에 대한 태도 비교. 특수교육연구, 13(1), 49-66.
- 안성희 (2020). 다문화 사회의 작고도 큰 구성원: 장애나 중증질환을 가지고 있는 사람들을 위한 상담심리학적 개입. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 32(1), 33-49.
- 이은진 (2020). 다문화적 관점에서 바라본 장애와 심리상담. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 32(1), 197-224.
- 이지연, 박춘희 (2009). 통합 환경에서 집단상담 프로그램이 장애학생과 일반고등학생의 친구관계 및 갈등해결전략에 미치는 영향. 아시아교육연구, 10(2), 241-282.
- 이필상 (2020). 2015 개정 특수교육 기본 교육과정 현장 적용성에 관한 특수교사의 인식 연구. 특수교육교과교육연구, 13(4), 25-46.
- 정은 (2012). 인간발달과 장애. 대구: 영남대학교 출판부.
- 조남정, 이미현, 김인규 (2015). 학부 상담학과 교육과정 현황 분석 연구. 상담학연구, 16(4), 301-319.
- 최하영, 서유진 (2012). 특수아상담 수업을 통한 일반교사들의 장애학생 상담에 대한 인식 변화 분석. 특수아동교육연구, 14(4), 207-228.
- American School Counselor Association (ASCA: 2010). The professional school counselor and students with special needs. http://www.schoolcounselor.org/files/PS_SpecialN

- eeds.pdf.
- Goodman-Scott, E., Bobzien, J., & Milsom, A. (2019). Preparing preservice school counselors to serve students with disabilities: A case study. *Professional School Counseling, 22*(1), 1-11.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-205.
- Hill, C. E., (2012). Introduction to consensual qualitative research. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual Qualitative Research: A Practical Resource for Investigating Social Science Phenomena* (pp.3-20). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Kazukauskas, K. A., & Lam, C. S. (2010). Disability and sexuality: Knowledge, attitudes, and level of comfort among certified rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 54*(1), 15-25.
- Leibowitz-Nelson, S. B., Baker, S. B., & Nassar, S. C. (2020). Multicultural and social justice counseling competencies: Institutional interventions for professional school counselors. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 7*(1), 42-54.
- Neukrug, E. S. (2011). *Counseling theory and practice*, 1st Edition. Boston: Cengage Learning.
- Pledge, D. S. (2004). *Counseling adolescents and children: developing your clinical style*. Thomson/Wadsworth.

원 고 접 수 일 : 2023. 04. 18

수정원고접수일 : 2023. 09. 01

게재결정일 : 2023. 10. 04

Counselors' Experiences with Secondary School Students with Disabilities: Challenges and Helpful Strategies

Juyoung Lee	JeeEun Karin Nam	Won Ho Kim
Dankook University, Associate Professor	Ewha Womans University, Assistant Professor	Dankook University, Assistant Professor

This study sought to identify the challenges faced by counselors and the helpful strategies they employ while counseling secondary school students with disabilities. 12 counselors with experience in this context were interviewed, and the collected data was analyzed using the Consensual Qualitative Research (CQR) method. As a result, nine categories and 26 subcategories were derived for the challenges domain, along with five categories and 21 subcategories for the helpful strategies domain. In general, counselors encountered many challenges throughout the counseling process due to a lack of preparation and training for counseling students with disabilities, as well as the characteristics and issues of their work environment. Nevertheless, they developed and implemented strategies to overcome these difficulties by actively engaging in their counseling work with students with disabilities. Counseling implications for students with disabilities, as well as suggestions for improving counseling for students with disabilities are discussed.

Key words : students with disabilities, counseling students with disabilities, CQR, difficulties experienced by counselors