

수퍼바이저가 경험한 상담수련생의 전문적 역량의 문제

이 소 연 최 바 울 이 정 선 서 영 석[†]

연세대학교

본 연구에서는 상담수련생의 전문적 역량의 문제와 관련 현상을 이해하기 위해, 역량에 문제가 있는 수련생들을 접해본 적이 있는 수퍼바이저들의 경험을 살펴보았다. 이를 위해 한국상담심리학회 상담심리전문가 자격증을 소지하고 평균 9년 이상의 수퍼비전 경력을 가진 수퍼바이저 11명을 대상으로 심층면접을 실시하였고, 합의적 질적 방법(CQR)을 사용하여 자료를 분석하였다. 연구 결과, 수퍼바이저들이 경험한 상담수련생의 전문적 역량의 문제는 세 가지 측면(심리적/정신적 측면, 윤리적 측면, 지식적/기술적 측면)으로 구분되었다. 또한 수퍼바이저들은 수련생의 역량을 평가하고 문제를 발견하는 과정에서 수련생이 제출한 축어록이나 학회 윤리규정 등 자료를 활용하거나, 수퍼바이저 자신의 직관 또는 동료 수퍼바이저들의 조언 등을 활용하는 것으로 나타났다. 전문적인 역량에 문제가 있다고 판단되는 수련생에 대해 수퍼바이저들은 주로 교육적 피드백을 제공하거나 상담 및 교육분석을 권유한다고 보고하였다. 마지막으로, 수퍼바이저들은 수련생의 역량을 평가하고 문제를 다루는 과정에서 수퍼바이저 자신의 한계뿐 아니라 지원 체제의 부재로 인해 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 연구결과를 토대로 상담자 교육 및 수퍼비전, 후속연구에 대한 시사점을 논하였다.

주요어 : 상담수련생, 전문적 역량의 문제, 합의적 질적 연구

[†] 교신저자 : 서영석, 연세대학교 교육학부, (120-749) 서울시 서대문구 연세로 50
Tel : 02-2123-6171, E-mail : seox0004@yonsei.ac.kr

‘2011년도 정신질환실태 역학조사’에 따르면, 정신질환을 경험한 성인 중 15.3%가 정신과전문의를 비롯한 정신건강전문가들로부터 상담 및 심리치료를 받은 것으로 나타났는데, 이는 2006년 11.4%에 비해 34.2% 증가한 수치이다(보건복지부, 2012). 그만큼 정신건강서비스에 대한 대중들의 인식과 수요가 증가하고 있음을 의미한다. 이런 현실을 반영하듯, 최근 상담 및 심리치료 분야에서는 학위과정이 신설되거나 각종 상담전문가 수련과정이 활성화 되는 등 상담인력 배출이 급증하고 있고, 상담자의 전문성에 대한 관심 또한 증가하고 있다(이숙영, 김창대, 2002; 이은경, 양난미, 서은경, 2007; 이홍숙, 주수현, 김효정, 2011). 상담자를 양성하는 전문가집단은 기존 상담자들에 대한 자격관련뿐 아니라 새로운 구성원, 즉 수련생의 선발과 이들에 대한 교육 및 훈련을 통해 상담자집단의 전문성을 확보해야 한다(Forrest, Elman, Gizara, & Vacha-Haase, 1999). 장차 전문가로 활동하게 될 상담수련생의 전문적 역량을 강화하기 위한 노력이야말로 상담자집단의 전문성과 대중에 대한 공신력을 보장하기 위한 시발점이라 할 수 있다(이소연, 2011).

이와 관련해서, 수련생이 상담자로서 갖추어야 할 역량이 매우 부족하거나 개선의 여지가 없을 경우 내담자에게 전문적인 도움을 제공하지 못할 뿐 아니라 오히려 해를 끼칠 수 있기 때문에, 수련생을 선발하고 교육하는 과정에서 이 문제를 다루기 위한 노력들이 지속되어 왔다(Elman & Forrest, 2007; Forrest et al., 1999; Rust, Raskin, & Hill, 2013). 미국의 경우, 상담 및 관련 교육과정 인준 협회(Council for Accreditation of Counseling and Related Education Program: CACREP)나 미국심리학회(American

Psychological Association: APA) 등이 인준한 상담자교육프로그램에서는, 교수진을 비롯한 수련책임자들이 수련생의 전문적 역량의 문제를 사전에 파악하고 이에 상응하는 조치를 취함으로써 내담자를 보호하는 게이트키퍼(gate-keeping) 역할을 담당한다(Bodner, 2012; Vacha-Haase, Davenport, & Kerewsky, 2004). 국내에서도 상담전문가 윤리규정을 통해 슈퍼바이저로 하여금 수련생이 상담자로 성장할 수 있도록 도와주는 동시에, 수련생에 대한 지속적인 평가를 통해 상담활동을 수행하는 데 한계가 있는 사람을 가려내도록 책임을 부여하고 있다(한국상담심리학회, 2009). 이처럼 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 다루는 것이 매우 중요함에도 불구하고 이와 관련된 실증적인 연구들이 매우 부족한 실정이다(이소연, 2011). 이에 본 연구에서는 지금까지 국내 상담심리학계에서 다루지 않았던 상담수련생의 전문적 역량의 문제 및 관련 현상을 이해하기 위해, 역량에 문제가 있는 수련생들을 접해본 적이 있는 슈퍼바이저들의 경험을 살펴 보았다.

우선, 본 연구에서 실증적으로 밝히고자 하는 상담수련생의 전문적 역량의 문제가 구체적으로 무엇을 의미하는지 정의할 필요가 있다. 상담심리학계 내에서 상담수련생의 ‘전문적 역량의 문제(professional competence problems)’가 관련 현상을 규정하기 위한 대표적인 용어로 채택되기까지, 손상(impairment), 문제가 있는(problematic), 부적당한(inadequate), 부적절한(unsuitable), 부족한(deficient), 무능력한(incompetent) 등 다양한 용어들이 사용되어 왔다. 이 중 ‘손상’은 1980년대 초반부터 가장 많이 사용된 용어로, 상담수련생의 심리적 고통에서부터 수행능력 저하, 비윤리적 행위 등

에 이르기까지 다양한 문제들을 포함하고 있다(Forrest et al., 1999; Oliver, Bernstein, Anderson, Blashfield, & Roberts, 2004). 특히, Gizara와 Forrest(2004)는 수련생의 손상을 내담자에게 해를 끼치거나 상담자로서 전문성이 결여된 행동, 개선되거나 해결되지 않고 반복해서 나타나는 문제 행동으로 정의하였다. 한편, 미국장애인법(Americans With Disabilities Act: ADA, 1990, 2008)에서는 장애(disability)를 개인의 생활이나 활동을 제약하는 신체적, 정신적 손상이라고 정의하고 있는데, 이와 관련해서 상담수련생에게 손상이라는 용어를 적용할 경우 자칫 장애를 가진 것으로 곱해될 수 있고 이때 법적인 문제가 초래될 수 있다는 지적이 제기되었다(Elman & Forrest, 2007; Falender, Collins, & Shafranske, 2004, 2009; Rosenberg, Getzelman, Arcinue, & Oren, 2005). 이처럼 손상이라는 용어를 사용해서 발생하는 혼란을 줄이고 관련 현상을 충분히 반영하기 위해, Elman과 Forrest(2007)는 ‘전문적 역량의 문제(professional competence problems)’라는 용어를 사용할 것을 제안하였다. 이 용어는 행동주의, 생태주의, 체계적 접근 등 상담심리학의 최신 동향을 반영하고 있고, 수련생의 문제를 행동 및 수행 중심으로 평가하고 사회문화적 맥락을 고려하여 개입을 실행하고 추후 결과를 평가하는 과정까지 포함하고 있다. 또한 이 용어는 미국심리학회에서 강조하는 상담자의 핵심역량, 즉 전문가로서 갖추어야 할 지식이나 기술, 가치, 태도뿐 아니라 상담자 개인과 대인관계를 다루는 능력 등을 토대로 수련생의 발달과정을 기술하고 상담자 발달단계에서 요구되는 핵심역량에 대한 평가 전략을 개발하려는 노력을 반영하고 있다(Elman & Forrest, 2007). 이에 본 연구에서는 기존 학자 및 연구

자들의 정의를 토대로, 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 “전문적인 상담 수행을 지속적으로 방해할 정도의 전문적 지식이나 기술 및 태도의 부족, 상담자 자신 및 내담자와의 상담관계를 적절히 다루지 못할 정도의 인지정서행동상의 능력 부족”으로 개념화하였다.

CACREP와 미국상담자교육및수퍼비전협회(Association for Counselor Education and Supervision: ACES)에서는 윤리규정을 통해 상담자의 역량과 역량의 문제를 평가하는 것이 중요하다고 역설하고 있다. 그러나 실질적으로 활용할 수 있는 체계적이고 종합적인 기준이 부재하고(Forrest et al., 1999), 평가와 관련된 구체적인 기준을 수련생에게 적용하는 일 또한 개별 교육프로그램에 그 책임을 위임하고 있는 실정이다(Hensley, Smith, & Thompson, 2003). Kerl, Garcia, McCullough와 Maxwell(2002)은 수련생의 전문적 역량을 평가하고 전문적 역량의 문제를 다루기 위한 합리적이고 체계적인 평가 기준과 절차를 마련하기 위해 전문상담수행평가(Professional Counseling Performance Evaluation: PCPE)를 제안하였다. PCPE는 상담수련생의 개인특성 및 상담기술, 주 법령과 윤리규정을 동시에 고려한 평가로서, 입학오리엔테이션을 통해 평가절차가 상담대학원 입학생들에게 공지되고, 이론과 실습을 포함한 모든 수업에서 PCPE가 사용되며, PCPE의 기준에 미치지 못하는 수련생은 교수평가위원회(faculty review committee: FRC)의 심사를 받게 된다. FRC의 심사결과에 따라 보수교육을 실시하는 등 수련생들이 전문가로 활동하기 이전에 적절한 도움을 받을 수 있도록 조치를 취하고 있다.

상담수련생에게서 전문적 역량의 문제가 발견되면, 슈퍼바이저를 비롯한 상담자 교육과

정 및 교육기관 차원에서 수련생의 문제를 다루기 위한 전략을 수립하고 개입을 실행하게 된다(Forrest et al., 1999; Kaslow et al., 2007). 대표적인 개입으로는 수련생에게 보수교육(remediation)을 실시하거나 교육과정에서 제적(dismissal)시키는 방법이 있다. Forrest 등(1999)의 연구에 따르면, 보수교육 차원에서 상담수련생의 문제를 다루기 위한 방법으로 상담 및 심리치료가 가장 많이 활용되고, 이외에도 추가의 수퍼비전 요구, 학점 재이수, 추가학점 이수 등이 활용되는 것으로 나타났다. Elman과 Forrest(2004)는 상담 박사과정 수련책임자들을 대상으로 인터뷰를 실시하였는데, 대부분의 수련책임자들이 수련생의 문제를 다루기 위해 심리치료를 추천하지만 이를 필수적으로 요구하지 않는 방관자적인 입장을 견지하는 것으로 나타났다. 전문적 역량의 문제를 보이는 수련생을 제적시키는 것은 최후의 선택이자 최종 개입단계라 할 수 있다(Corey, Corey, & Callanan, 2007; Forrest et al., 1999). 상담수련생을 교육과정에서 제적시킬 경우 수련생이 소송을 제기하는 등 법적인 문제가 초래될 수 있기 때문에(Bernard & Goodyear, 2004) 이를 실행하기에 앞서 공식적인 평가기준 및 절차 등을 마련할 필요가 있다(Kerl et al., 2002; McAdams III, Foster, & Ward, 2007).

본 연구

상담수련생이 지닌 전문적 역량의 문제를 파악하고 이에 개입하는 것이 중요하다는 인식은 상담교육자들 사이에서 꾸준히 증가해 왔다. 그러나 수련생이 지닌 역량의 문제를 경험적으로 살펴보고 이에 대한 구체적인 평가 절차나 개입 전략을 실증적으로 다룬 연구

들은 매우 부족한 실정이다. 해외에서는 상담수련생이 지닌 손상의 유형과 빈도 등을 설문 을 통해 살펴보거나(Huprich & Rudd, 2004), 수퍼바이저들을 심층 면접하여 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 실증적으로 확인한 연구들이 수행되어 왔다(Elman & Forrest, 2004; Gizara & Forrest, 2004). 그러나 국내에서는 상담수련생이 지닌 전문적 역량의 문제에 대한 개념적 논의뿐만 아니라 개입과정에 대한 실증적 연구 또한 거의 수행되고 있지 않은 실정이다. 최근 들어, 이소연(2011)은 우리나라 수퍼바이저들이 인식한 수련생의 역량의 문제와 개입과정을 살펴보았는데, 수퍼바이저의 관점에서 관련 현상을 탐색한 최초의 연구라는 점에서 그 의의가 있다. 그러나 이소연의 연구는 근거이론접근을 사용해서 주로 수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 수퍼바이저의 개입과정에 초점을 두고 있기 때문에, 수퍼바이저가 경험한 수련생의 문제 및 관련 내용을 구체적으로 드러내지 못한 한계를 지니고 있다. 상담수련생의 전문적 역량의 문제가 무엇이고 그 범위와 종류가 어떤 것인지 국내 전문가집단의 합의가 부재한 상황에서, 역량의 문제를 보다 구체적으로 확인하고 분류하는 일은 매우 기본적이고 필수적인 작업이라 사료된다. 더욱이, 수련생이 지닌 역량의 문제를 수퍼바이저가 어떻게 평가하고 다루는지, 그리고 이러한 과정에서 수퍼바이저는 어떤 어려움을 경험하는지를 확인하는 일은, 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 돌보는 우리나라 상담전문가집단의 현주소를 파악하고 진일보한 개입체제를 갖추기 위한 기초를 마련하는 일이라 생각한다.

이에 본 연구에서는 합의적 질적 연구(Consensual Qualitative Research: CQR; Hill, 2012;

Hill, Thompson, & Williams, 1997; Hill et al., 2005) 방법을 사용해서 상담수련생의 역량의 문제 및 이와 관련된 현상들을 심층적으로 살펴보고 그 내용을 위계적인 범주로 유목화하여 구체적으로 드러내고자 하였다. 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 우리나라 슈퍼바이저들이 경험한 상담수련생의 전문적 역량의 문제는 무엇이고, 슈퍼바이저들은 이 문제를 어떻게 다루었는가? 이때 슈퍼바이저들은 어떤 어려움을 경험하고 누구로부터 어떤 도움을 얻었는가?

방 법

면접 참여자

본 연구는 연구주제 및 연구문제 측면에서 이소연(2011)의 연구와 공유하는 부분이 많고, 면접 자료 또한 두 연구에 참여한 연구자들이 공동으로 수집하였다. 결과적으로, 본 연구에서는 이소연(2011)의 연구에서 사용된 10명의 면접 자료를 포함하여 총 11명의 면접 자료를 사용하였다. 11명의 면접 참여자 중 5명은 대학교수, 6명은 대학 상담기관 또는 사설 상담기관의 전임상담원이었다. 참여자들의 상담경력은 10년부터 22년(평균 16년), 슈퍼비전 경력은 4년부터 17년까지 분포하였다(평균 9년). 참여자들의 성별은 남성 3명, 여성 8명이었으며, 연령은 37세에서 52세로 평균 45세였다. 참여자들이 선호하는 상담접근은 정신역동이 7명으로 가장 많았고, 인간중심접근, 통합적 접근이 각각 2명씩이었다.

연구자

총 세 명의 연구자로 연구팀을 구성하였다. 자료 수집 당시 한국상담심리학회 상담심리사 1급 자격증을 소지하고 상담전공 박사과정을 수료한 연구자가 1명, 상담심리사 2급 자격증을 소지하고 상담전공 석사과정을 수료한 연구자가 1명, 상담전공 석사과정에 재학 중인 연구자가 1명으로, 모두 여성이었다. 면접은 연구자 3명 중 최소 2명이 면접에 참여하는 것을 원칙으로 진행하였다.

면접 질문지

슈퍼바이저가 경험한 상담수련생의 전문적 역량의 문제와 관련 현상들을 구체적으로 살펴보기 위해, 다음과 같은 절차로 면접질문지를 제작하였다. 우선, 지도교수 1명과 연구자 3명이 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 정의하고, 이 문제를 다루는 과정을 탐색한 Gizara와 Forrest(2004)의 연구를 토대로 연구문제를 설정하고, 이를 반영한 반구조화된 질문지를 제작하였다. 질문지 내용이 적절한지를 확인하기 위해, 상담수련생의 전문적 역량의 문제와 관련된 현상을 경험한 적이 있는 상담심리전문가 2명에게 예비면접을 실시하고 이들의 피드백을 토대로 질문지를 수정하였다. 최종 확정된 질문지 문항은 여는 말을 포함해서 6영역, 13문항으로 구성되었으며, 참여자의 답변에 따라 문항이 추가될 수 있도록 여지를 두었다. 주요 질문으로는 슈퍼바이저가 경험한 상담수련생의 전문적 역량의 문제, 문제 발견 및 대처 과정, 이 과정에서 경험한 어려움 및 도움 등이 포함되어 있다.

연구절차

면접 참여자 선정

본 연구에서는 한국상담심리학회 상담심리사 1급 자격증을 소지하고, 상담수련생을 지도 감독하면서 수련생의 전문적 역량의 문제를 접한 경험이 있는 슈퍼바이저를 참여자로 선정하였다. 슈퍼바이저가 수련생을 접하는 장면이 매우 다양하기 때문에, 대학 교수, 대학 상담기관 전임상담원, 사설 상담기관 기관장, 사설 상담기관 시간제상담원 등을 가능한 면접대상자에 포함시켰다. 면접 참여자를 모집하기 위해 연구자들의 지인과 참여자들의 추천을 받는 눈덩이 표집(snowball sampling) 방식(Gall, Gall, & Borg, 2003)을 활용하였다. 먼저 연구자들이 주변 상담전문가들로부터 본 연구의 목적에 적합한 참여자를 소개받았고, 이후 면접 참여자들이 적합하다고 판단하는 슈퍼바이저를 1~2명 소개받는 형식을 취하였다. 이러한 방식으로 총 13명이 추천되었는데, 그중 수련생의 전문적 역량의 문제를 다룬 경험이 있다고 보고한 11명의 슈퍼바이저와 면접을 진행하였다.

자료 수집

면접 질문에 대한 참여자의 이해를 돕기 위해 면접질문지를 사전에 이메일로 발송하였다. 심층면접은 참여자와 협의하여 참여자가 근무하는 상담실이나 대학연구실에서 진행하였다. 면접참여자는 연구의 목적과 절차에 대한 설명을 들은 후 연구참여동의서에 서명하였고 개인신상질문지를 작성하였다. 면접은 50분에서 70분 정도 소요되었으며, 면접 내용은 참여자의 동의하에 녹음되었다. 면접이 종료된 후, 참여자에게 면접에 대한 소감을 묻고 필

요할 경우 추가 인터뷰를 요청할 수 있음을 설명하였다. 면접 내용은 연구자 3명이 나누어 녹취록으로 제작하였고, 참여자의 개인 정보는 기호 또는 숫자로 변환하여 기록하였다.

자료 분석

근거이론접근을 사용해서 자료를 분석한 이소연(2011)의 연구와는 달리, 본 연구에서는 합의적 질적 연구(CQR)를 활용해서 자료를 분석하였다(Hill, 2012; Hill et al., 1997; Hill et al., 2005). CQR은 귀납적이면서도 탐색적인 연구 목적에 적합하고, 다수의 연구자가 팀을 이루어 합의를 도출해가는 특징을 지니고 있는데, 비교적 분석 과정 및 절차가 표준화되어 있어서 연구결과가 안정적으로 도출된다는 장점을 지니고 있다(Hill, 2012). 즉, 1명의 연구자가 참여한 이소연(2011)의 연구와는 달리 본 연구에서는 3명의 연구자가 자료 분석에 참여하여 연구자 개인의 편견을 최대한 배제하고 자료 분석의 타당성을 높이고자 하였다.

우선, 연구자들은 면접질문지를 바탕으로 작성한 초기목록(start list)에서 영역 목록(domain list)을 도출하였다. 그다음, 연구자 각자가 하나의 사례를 줄 단위로 분석하여 핵심 개념으로 축약하면 다른 구성원들이 이를 검토하고, 다시 합의과정을 거쳐 최종 핵심개념을 구성하는 방식으로 11개의 사례를 분석하였다. 또한 각자 영역 목록에 기초하여 11개의 사례를 유사한 내용으로 분류하여 영역화한 후 합의과정을 거쳐 최종 영역을 확정하였다. 감수자는 이렇게 생성한 영역과 핵심개념이 적절한지에 대해 피드백을 제공하였으며, 연구자들은 이러한 피드백을 바탕으로 원자료를 재검토한 후 영역과 핵심개념을 수정하였다(Thompson, Vivino, & Hill, 2012). 이후 교차

분석을 실시하여 영역별 핵심개념들을 범주화 하였으며, 영역별로 상위범주와 하위범주를 세분화하여 범주 목록(category list)을 작성하였다. 이렇게 범주화한 결과를 감수자의 감수를 거쳐 수정한 후 각 범주가 전체 사례를 얼마나 대표하는지를 나타내기 위해 각 하위범주에 대한 사례별 빈도수를 확인하였다. 모든 참여자 또는 한 명을 제외한 참가자들이 보고한 범주는 일반적(general), 참여자의 50% 이상이 보고한 범주는 전형적(typical), 50% 미만인 범주는 변동적(variant)으로 분류하였고, 1사례 이하인 범주는 보고에서 제외하였다 (Ladany, Thompson, & Hill, 2012). 교차분석 결과 또한 감수자의 감수과정을 거쳐 수정, 보완되었다.

자료 분석 감수

상담심리사 1급 자격증과 상담심리 박사학위를 소지한 1명의 감수자가 두 차례에 걸쳐 감수를 실시하였다. 감수자는 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 다룬 경험이 있는 슈퍼바이저로서, 본 연구를 위한 감수 이전에 3회 이상 질적 연구를 수행한 경험이 있고, 감수자로서도 2회 이상의 경험을 지니고 있었다. 감수자는 1차로 연구팀이 개발한 영역 및 핵심개념의 적절성을 검토하였고, 2차로 교차분석 결과의 타당성을 검토하여 피드백을 제공하였다. 연구자들은 감수자의 피드백을 바탕으로 원자료를 재검토하고 연구결과를 수정하였다.

결 과

합의적 질적 연구를 통해 자료를 분석한 결

과 총 5개의 영역(domain)이 도출되었고, 각각의 영역은 다음과 같다: ‘수련생의 전문적 역량의 문제’, ‘수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 평가’, ‘수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 개입’, ‘슈퍼바이저가 경험한 어려움’, ‘평가 및 개입 시 얻은 도움.’ 5개 영역은 다시 15개의 상위범주와 44개의 하위범주로 세분화되었다. 각 범주가 전체 사례를 얼마나 대표하는지를 명시하기 위해, 10~11사례에 적용되는 범주는 ‘일반적’, 6~9사례는 ‘전형적’, 2~5사례는 ‘변동적’으로 그 빈도를 표시하였다.

영역 1: 수련생의 전문적 역량의 문제

이 영역은 슈퍼바이저가 경험한 수련생의 전문적 역량의 문제를 나타내는데, 연구팀에서는 ‘심리적/정신적 측면’, ‘윤리적 측면’, ‘지식적/기술적 측면’ 등 3개의 상위범주(9개의 하위범주)로 분류하였다. 표 1에 그 결과를 제시하였고, 범주별로 결과를 기술하면 다음과 같다.

심리적/정신적 측면의 문제

슈퍼바이저들이 보고한 수련생의 자기 문제로 인해 경험하는 어려움, 의사소통 및 대인관계상의 어려움, 경직된 사고, 자기성찰/자기인식 부족, 성격장애, 문제해결 의지 부족 등을 ‘심리적/정신적 측면’의 문제로 분류하였다. 특히, 대부분의 슈퍼바이저들은($N = 10$, 일반적) 수련생이 미처 인식하지 못했거나 충분히 다루지 못한 자기 자신의 문제로 인해 경험하는 어려움을 전문적 역량의 문제로 인식하였다. 구체적으로, 자신의 문제 때문에 내담자의 문제를 공감하지 못하거나, 역전으로 인해 상

표 1. '수련생의 전문적 역량의 문제' 영역 및 범주

| 영역 | 상위범주 | 하위범주 | 핵심개념 | 사례 빈도 | |
|--------------------------|-------------------|--------------------|--|---------------------------------------|--------|
| 수련생의 전문적 역량의 문제 | 심리적/ 정신적 측면 | 자기 문제로 인한 어려움 | 공감하기 어려움 역전으로 인한 상담진행의 어려움 자기치유를 위해 상담을 시작함 | 일반적(10) | |
| | | 의사소통/대인관계상의 어려움 | 수퍼바이저의 피드백을 수용하지 못함 동료 수련생들과의 대인관계에서 문제를 나타냄 | 일반적(10) | |
| | | 경직된 사고 | 특정 종교에 근거해서만 상담을 진행함 수퍼바이저에게 권위적인 태도를 보임 | 전형적(9) | |
| | | 자기성찰/자기인식의 어려움 | 비상당한 반응에 대한 자각이 없음 자기 역량을 넘어서려고 함 | 전형적(8) | |
| | | 성격장애 | 지나치게 부정적인 성격 특성을 보임 | 전형적(6) | |
| | | 문제해결 의지 부족 | 자기 문제를 해결하려는 의지가 없음 | 변동적(3) | |
| | | 윤리적 측면 | 비윤리적 태도 | 이중관계 등 윤리규정을 위반함 윤리규정을 위반할 가능성이 있음 | 전형적(8) |
| | 불성실한 태도 | | 수퍼비전 자료를 너무 불성실하게 준비함 자격증을 따기 위한 사례 회수를 채우기에 급급함 | 전형적(7) | |
| | 지식적/ 기술적 측면 | 상담의 기본기 부족 | 상담기법/상담기술에 대한 이해가 부족함 | 내담자의 문제를 파악하지 못함 | 변동적(5) |
| | | | | | |

담 진행이 어려운 경우, 수련생이 자기 문제를 다루기 위해 상담활동을 하는 경우를 역량의 문제로 인식하였다.

저는 상담에서 가장 중요한 게 공감이 라고 생각하는데, 정말 공감이 안 되는 사람이 있는 것 같아요. 자기 문제 때문에. 자기 문제가 해결이 안 돼서 공감이 안 되고. (공감하기 어려움, 참여자 8)

너무 역전이라든가, 개인적인 감정이 너무 많이 드러나서 내담자에게 초점을

맞추는 것이 아니라 상담자 주도적이면서 역기능적으로 흘러간다는지, <중략> 이런 것을 보면서 잘할 수 있을까, 그런 생각을 했었던 것 같아요. (역전으로 인한 상담진행의 어려움, 참여자 7)

상담을 시작한 것 자체가 자기 문제를 해결하려는 부분이 너무 커요. 상담자가 내담자를 만나 도와주는 입장이 되는데 그러지 못해도 괜찮아야 하는데, 도와주는 입장이 못 되면 상담을 시작한 것 자체가 의미가 없어지는 사람이 있어요.

<중략> 문제는 내담자가 스스로 하지 못하게 만들고, 자꾸 붙잡는단 말이에요. 너무 도와주려고 애쓰다가 도와주지 못하면 존재가 없어지는 것처럼 느껴져서 힘든 사람이 있어요. (자기치유를 위해 상담을 시작함, 참여자 4)

또한 참여자들은 슈퍼바이저와의 의사소통이나 동료 수련생들과의 관계에서 어려움을 보이는 경우를 문제라고 인식하였다(일반적). '의사소통/대인관계상의 어려움' 중 '슈퍼바이저의 피드백을 수용하지 못함'이 포함된 예는 다음과 같다.

실습하고 나서 피드백을 주는데, 전혀 피드백을 받아들이지 않고 나중에 화를 내는 모습을 보면서 '아, 이분은 상담하면 큰일 나겠다'... (참여자 1)

한편, 슈퍼바이저들은 수련생이 특정 종교나 가치관을 토대로 상담을 진행하거나, 슈퍼바이저의 의견을 수용하지 않고 권위적인 태도를 보이는 등 지나치게 경직된 사고를 나타내는 경우, 상담자로서 비상담적인 반응을 자각하지 못하거나 수련생으로서 자신의 역량을 인식하지 못하는 경우, 성격장애 또는 성격장애에 가까운 정도로 지나치게 부정적인 성격 특성을 보이는 경우 전문적인 역량에 문제가 있다고 인식하였다(전형적). 수련생이 자신의 문제를 해결하려는 의지가 부족한 것 또한 문제라고 인식하였는데, 이는 변동적 범주로 분류되었다. 전형적 범주로 분류된 범주들을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

제 개인적인 의도가 아니라고 분명히

설명을 드렸는데도 '늙은 사람한테 뭐하는 거냐', '늙은 사람한테 나이도 젊은 사람이', 이런 식의 아주 권위적인 태도로 나오시는 것을 보고 '아, 아니구나.' (경직된 사고, 참여자 1)

예를 들면, 내가 이렇게 부적절한 반응을 하고, 어떤 준비가 전혀 안 되어 있다는 것 자체가 문제구나, 이런 것을 전혀 인식을 못해요. 이게 문제라고 인식을 하면 개선하려고 노력할 거고, 그러면 분명히 성장할 것 같거든요. 그런데 별로 그것에 대해 문제의식이 없어요. (자기성찰/자기인식의 어려움, 참여자 10)

성격장애 환자면 안 될 것 같아요. 평소에도 성격장애에 가까운 수련생을 보면, 그럭저럭 지내긴 하지만 다른 곳에서도 비슷한 문제가 있는 거예요. 결국 이런 태도를 일터에서도, 내담자에게도 보이는데, 이런 학생들은 동기를 평가에서도 사실 비슷하고 일관되거든요. 결국 자기가 인식을 못하고 변화될 여지가 적고, 이런 부분들이 결국 같이 가지 않나. (성격장애, 참여자 2)

윤리적 측면의 문제

슈퍼바이저들은 수련생이 윤리규정을 위반했거나 그럴 가능성이 있는 경우, 슈퍼비전 자료를 부실하게 준비하거나 상담 자격증을 취득하기 위한 수단으로 수련시간을 채우기에 급급한 경우 상담자로서 역량에 문제가 있다고 인식하였고(전형적), 연구팀은 이를 '윤리적 측면'의 문제로 분류하였다.

제일 먼저 확실한 것은 윤리적인 문제인 것 같아요. 그건 어쩔 수 없지. 그건 성품의 문제가 아니라, 성품이 좋아도 문제를 일으키면 상담자 집단에서 그 사람을 배제시켜야 전체가 살잖아요. (비윤리적 태도, 참여자 4)

자격증을 따는 데 필요해서 온 건지, 사례 횟수를 채우려는 건지, 정말 이 사람이 배울 의사가 있나, 이런 생각이 들더라고요. (불성실한 태도, 참여자 6)

지식적/기술적 측면의 문제

상담 수행과 직접 관련이 있는 문제 또한 상위범주로 도출되었는데, 수련생이 상담기법 및 상담기술에 대한 이해가 지나치게 부족해서 내담자의 문제를 파악하지 못하고 상담 진행에 어려움을 겪는 경우가 이에 해당된다. 본 연구에서는 이를 ‘지식적/기술적 측면’으로 분류하였다(변동적).

상담 훈련을 시키다 보면, 사례개념화 등 내담자에게 일반적으로 통용되는 기법에 대한 이해력이 굉장히 떨어지는 상담자들을 많이 봐요. 그런 상담자에게는 하나하나 가르쳐도 그 상황을 겨우 패스하고 과제를 통과하는지 몰라도 전체적인 종합 능력이나 이해력이 떨어지기 때문에 유사한 장면에서 맥락을 읽지 못해 본인도 괴롭고 흥미를 잃는다든가, 그런 상담자들에게는 문제가 있다고 봐요. (참여자 5)

기본기 있지 않습니까? 공감이니 반영이니 요약이니 명료화니 이런 걸 해줄

때도 내담자의 문제가 들어와야지 이걸 잡고 뭘 할 텐데, 내담자의 말을 따라가지 못하고 내담자의 문제를 파악하지 못하는 사람이 있는 것 같습니다. (참여자 3)

영역 2: 수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 평가

이 영역은 슈퍼바이저들이 상담수련생의 문제를 발견하고 확인할 때 사용하는 방법 및 근거를 포함하고 있다. 자료 분석 결과, ‘자료에 의한 객관적 평가’와 ‘경험에 따른 주관적 평가’ 등 2개의 상위범주(7개의 하위범주)가 도출되었다. 결과를 표 2에 제시하였으며, 구체적인 내용은 다음과 같다.

자료에 의한 객관적 평가

참여자들은 수련생의 전문적 역량의 문제를 평가하기 위해 축어록 등 수련생이 슈퍼비전을 위해 제출한 자료(일반적)나 상담심리사 윤리강령(변동적) 등을 활용한 것으로 나타났다. 특히, 슈퍼바이저들은 주로 축어록을 통해 수련생의 상담 내용뿐만 아니라 상담자의 특성까지도 파악해서 수련생의 문제를 발견할 수 있었다고 보고하였다. 두 범주에 대한 구체적인 예를 제시하면 다음과 같다.

주로 슈퍼비전에서는 (상담자의) 행동을 확인할 방법은 없고 축어록을 보는 거잖아요. 축어록에서 (상담자의) 반응이 적절하지 않다거나, 자기 문제나 자기 초심에서 오는 불안은 늘 있겠지만 그 불안한 행동 때문에 상담 진행이 보통 우리가 기대할 수 있는 것보다 더 나빠지

표 2. '수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 평가' 영역 및 범주

| 영역 | 상위범주 | 하위범주 | 핵심개념 | 사례 빈도 | |
|------------------------|---------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|
| 수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 평가 | 자료에 의한 객관적 평가 | 수퍼비전 자료에 의한 평가 | 축어록의 상담내용을 확인하고 평가함 | 일반적(10) | |
| | | 윤리규정에 근거한 평가 | 윤리규정 등 문서화된 규정으로 평가함 | 변동적(4) | |
| | 경험에 따른 주관적 평가 | 수퍼바이저의 직관에 의한 평가 | 수퍼바이저의 직관적인 판단으로 평가함 | 수퍼바이저의 직관적인 판단으로 평가함 | 전형적(7) |
| | | 수련생의 행동/반응 관찰에 의한 평가 | 수퍼비전 관계에서 드러나는 수련생의 특성을 평가함 | 수퍼비전 관계에서 드러나는 수련생의 특성을 평가함 | 전형적(7) |
| | | 수퍼바이저의 교육 경험에 의한 평가 | 수퍼바이저가 수퍼비전을 받았거나 배웠던 경험에 기초함 | 수퍼바이저가 수퍼비전을 받았거나 배웠던 경험에 기초함 | 전형적(7) |
| | | 동료 수련생의 평가를 참고한 평가 | 동료 수련생들의 공통된 평가를 참고함 | 동료 수련생들의 공통된 평가를 참고함 | 변동적(5) |
| | | 동료 수퍼바이저의 조언을 참고한 평가 | 동료 수퍼바이저에게 자문을 구함 | 동료 수퍼바이저에게 자문을 구함 | 변동적(3) |
| | | | 수련생을 지도하는 다른 수퍼바이저들의 피드백을 참고함 | 수련생을 지도하는 다른 수퍼바이저들의 피드백을 참고함 | |
| | | | | | |

는 경우라면, 우려하게 되는 것 같아요. (수퍼비전 자료에 의한 평가, 참여자 9)

수퍼바이저가 수퍼바이저를 볼 때, 분명히 성격적 특성은 많이 근거가 되는 것 같습니다. 얘기할 때, 설 새 없이 자기 자신을 방어하는 부분들이 있거나 이런 건 분명히 이해가 되는데요. “딱 이게 문제다”라고 할 정도로 선을 긋기 위해서는 보이는 뭔가가 있어야 된다는 거죠. 그야말로 윤리강령이든. 그래야지 깨끗한 것 같아요. (윤리규정에 근거한 평가, 참여자 3)

경험에 따른 주관적 평가

본 연구에 참여한 수퍼바이저들은 자신을 비롯한 동료 수퍼바이저들의 경험과 수련생의 동료들이 경험한 것을 토대로 해당 수련생의 문제를 평가하는 것으로 나타났다. 우선, 참여

자들은 수퍼바이저로서 자신의 직관을 활용해서 평가하거나 수퍼비전 장면에서 드러나는 수련생의 행동이나 반응에 대한 관찰, 그리고 과거 자신이 수련생으로서 교육 및 수퍼비전을 받았던 경험을 토대로 수련생의 문제를 발견하고 확인하였다(전형적). 그 다음으로, 동료 수련생의 평가나 동료 수퍼바이저의 조언을 참고해서 평가하였다(변동적). 이 중 전형적 범주인 ‘수퍼바이저의 직관에 의한 평가’, ‘수련생의 행동/반응 관찰에 의한 평가’, ‘수퍼바이저의 교육 경험에 의한 평가’를 언급한 구체적인 예는 다음과 같다.

상담자들을 교육하다 보면, 상담자들의 능력 수준을 평가하는 데 가장 중요한 지표 중 하나는 역시 직관적인 판단이에요. 왜냐하면 우리가 내담자를 평가할 때는 심리검사 등을 사용하는데, 상담교육 장면에서는 상담자를 교육하기 위해 개

발된 심리검사도 별로 없거니와 활용되기도 어려운 측면이 있어요. (수퍼바이저의 직관에 의한 평가, 참여자 5)

상담은 대화라고 말할 수 있을 정도로 대화가 기본인데 대화가 안돼요. 대화에서 기본이 경청인데, 얘기를 듣지를 않아요. (수퍼비전에) 와서 앉아 있는데 얘기를 듣지를 않고 얘기가 튀겨 나오는 느낌을 강렬하게 느꼈어요. 그 안에 자기 나름의 상담이나 자기 문제라든지 어떤 것들에 사로잡혀 있어서 전혀 대화가 되지 않는 사람을 만난 적이 있어요. (수련생의 행동/반응 관찰에 의한 평가, 참여자 6)

우리가 수련 받을 때 매뉴얼이나 객관적인 근거가 있는 건 아니었지만 <중략> 수퍼바이저를 통해 적절함이나 상식적인 기준에 대해 많이 노출되고 훈련되어 왔다면, 그 수퍼바이저가 가진 것도 보편적인 틀이 있다고 봐야 되지 않나. 수퍼비전뿐만 아니라 사례회의에서도 어떤 사례에 대해 여러 사람들이 얘기하면서 객관적으로 볼 수 있는 것들을 훈련받았기 때문에 명문화된 객관적인 근거가 있는 건 아니지만, 그것들을 다 내면화해서 근거로 삼고 있다는 생각이 들어요. (수퍼바이저의 교육 경험에 의한 평가, 참여자 9)

영역 3: 수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 개입

이 영역은 수퍼바이저가 상담수련생의 전문

적 역량의 문제를 발견했을 때 행한 개입 및 대처를 포함하고 있다. ‘개입 방식’, ‘개입 이유’, ‘수련생의 반응’, ‘수련생의 저항에 따른 후속 조치’ 등 4개의 상위범주와 그에 따른 15개의 하위범주가 도출되었다. 결과를 표 3에 제시하였고, 구체적인 내용은 다음과 같다.

개입 방식

수퍼바이저들은 수련생의 문제를 다루기 위해 매우 다양한 방법을 사용하는 것으로 나타났다. 모든 참여자들이 교육적 피드백을 활용한다고 보고하였다(일반적). 즉, 직면이나 반영 등 교육적 피드백을 통해 수련생이 자신의 문제를 인식하도록 돕거나 수련생에게 부족한 상담기술을 교육하였다. 한편, 대부분의 수퍼바이저들이 수련생의 문제에 실질적으로 개입하지 못한 경우도 있었다(일반적). 상담 및 교육분석을 권유한 경우도 있었고(전형적), 추가적인 수퍼비전 권유, 수련내용 불인정, 다른 진로 권유, 수련책임자 및 수련기관 등에 보고함(변동적) 등이 보고되었다. ‘교육적 피드백’, ‘상담/교육분석 권유’에 대한 구체적인 예를 제시하면 다음과 같다.

수련생의 문제에 대해 조금 빨리 직면을 시키면 수용이 안 되는 경험을 많이 해서 그때는 되도록 수련생이 이야기하는 동기, 감정을 많이 읽어 드리고 반영해 드리려고 했어요. (교육적 피드백, 참여자 1)

본인에게 이런 문제에 대해서는 상담을, 교육분석을 받든지 진짜 다루어 줘야겠다, 직접적인 언급을 하기도 하구요. (상담/교육분석 권유, 참여자 10)

표 3. '수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 개입' 영역 및 범주

| 영역 | 상위범주 | 하위범주 | 핵심개념 | 사례 빈도 | |
|------------------------|-------------------|-----------------|--|--|---------------------------------|
| 수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 개입 | 개입 방식 | 교육적 피드백 | 피드백을 통해 문제를 직면하게 함 피드백을 통해 부족한 기본기를 교육함 | 일반적(11) | |
| | | 개입하기 어려움 | 상담활동을 제재하기 어려움 어떠한 조치를 취하지 못함 | 일반적(10) | |
| | | 상담/교육분석 권유 | 상담 및 교육분석을 통해 문제를 다루라고 함 | 전형적(7) | |
| | | 추가적인 슈퍼비전 권유 | 슈퍼비전 받은 경험이 부족하면 슈퍼비전을 더 받으라고 권함 | 변동적(5) | |
| | | 수련내용 불인정 | 수련 내용으로 즉시 인정해주지 않고 경과를 지켜봄 | 변동적(5) | |
| | | 다른 진로 권유 | 심리학 분야 중 상담 이외의 진로를 권유함 | 변동적(3) | |
| | | 수련책임자/수련기관에 보고함 | 관련 정보를 수련책임자에게 전달함 | 변동적(2) | |
| | | 개입 이유 | 수련생의 성장 가능성 | 수련생이 계속 성장하겠다는 믿음 자신을 돌아보고 성장할 수 있는 기회를 제공함 | 전형적(7) |
| | | | 내담자 보호 | 내담자에게 해를 끼칠까봐 염려함 | 변동적(3) |
| | | | 수련생의 반응 | 저항 | 피드백을 받아들이기 힘들어함 슈퍼비전 받기를 중단함 |
| | 수용 | 대부분 수용함 | | 전형적(7) | |
| | 감정적 반응 | 울거나 화냄 | | 전형적(6) | |
| | 수련생의 저항에 따른 후속 조치 | 설득 | 수용할 때까지 계속해서 설득함 | 변동적(4) | |
| | | 인정 및 수용 | 저항을 인정하고 수용함 | 변동적(4) | |
| | | 후속 조치의 어려움 | 현실적으로 후속 조치하기 어려움 | 변동적(3) | |

개입 이유

슈퍼바이저들은 전문적 역량에 문제가 있는 수련생들 또한 추후 전문상담자로 성장할 가능성이 있다고 판단했기 때문에 수련생의 문제에 개입했다고 보고하였다(전형적). 또한 수련생이 내담자에게 해를 끼치는 것을 우려하여 내담자를 보호하는 차원에서 개입한 것으로

나타났다(변동적). 전형적 범주로 분류된 '수련생의 성장 가능성'과 변동적 범주로 분류된 '내담자 보호'를 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

일부는 아직 성장하는 중이니까. 내담자가 변하는 것처럼 슈퍼바이저도 변하

고, 우리도 다 변하는 맥락에서는 앞으로 성장할 수 있게 슈퍼바이저가 앞을 닦아 주거나 제안하는 걸로 계속 성장해 나가겠지 하는 믿음이 있어요. (수련생의 성장 가능성, 참여자 2)

결국 상담자의 문제가 해결된 만큼 내담자를 만날 수 있잖아요. 접촉이 가능하니까. 자기를 보라고. 자기를 봐야 내담자에게 피해를 최소화할 수 있으니까. 안 그러면 이 사람이 상담자가 되면 어떡하지, 내가 겁이 나더라고. 내담자 보호를 위해서. (내담자 보호, 참여자 8)

수련생의 반응

슈퍼바이저의 평가와 개입에 대해 수련생들은 받아들이기 힘들어하거나 슈퍼비전 받는 것을 중단하는 등 저항하는 경우(전형적), 슈퍼바이저의 개입을 대체로 수용하는 경우(전형적), 울거나 화를 내는 등 감정적으로 반응한 경우(전형적)가 많이 보고되었다. ‘저항’과 ‘수용’이 포함된 예를 순서대로 제시하면 다음과 같다.

결국 슈퍼바이저가 그만하겠다고 해서 중단이라면 중단이고, 그 사람은 마치 상담에서 조기종결된 것 같은, 조기종결이 된 거죠. 계속 대답이 없고 안 듣다가 본인만 그만둔 게 반응이죠. (참여자 6)

앞에서는 대체로 반항했던 사람들이 없는 것 같아요. 그렇게 하겠다, 이렇게 되지. <중략> 수긍했던 것 같은데... (참여자 11)

수련생의 저항에 따른 후속 조치

수련생의 저항에 대해 참여자들은 자신의 평가와 개입을 받아들일 때까지 계속해서 수련생을 설득하거나(변동적), 수련생의 저항을 있는 그대로 인정하고 수용한 것으로 보고하였다(변동적). 또한 슈퍼바이저가 속한 기관 내에 수련생의 문제를 다루기 위한 공식적인 절차가 부재하거나 기관에 소속되지 않고 개인적으로 활동하는 경우, 후속 조치를 취하기가 현실적으로 어려웠다는 보고 또한 있었다(변동적). ‘설득’, ‘인정 및 수용’이 포함된 예를 순서대로 제시하면 다음과 같다.

처음에는 강력한 저항과 설득, 그야말로 진짜 설득이었습니다. <중략> 그래서 후속 조치가 설득에 설득을 해서... (참여자 3)

저항은 그 자체로 중요하고 의미 있는 반응이잖아요. 내담자에게 저항은 자신을 마지막까지 생존하게 하는 최후의 전략이니 인정해 줘야 한다고 배웠는데, 수련생에게도 저항할 때 억압하거나 다른 방식으로 설득하는 것은 바람직하지 않고 그 자체를 인정해 줘요. 내가 직면해서 많이 당황했을 것 같다, 나름대로 많이 생각했던 부분이니까 좀 더 생각해 보자, 이 정도로 물리서도 수련생 입장에서는 새롭죠. (참여자 5)

영역 4: 슈퍼바이저가 경험한 어려움

이 영역은 수련생의 전문적 역량의 문제를 평가하고 개입하는 과정에서 슈퍼바이저들이 경험한 어려움을 나타낸다. ‘개인적인 한계’,

표 4. '슈퍼바이저가 경험한 어려움' 영역 및 범주

| 영역 | 상위범주 | 하위범주 | 핵심개념 | 사례 빈도 |
|----------------|----------|---------------------|----------------------------------|--------|
| 슈퍼바이저가 경험한 어려움 | 개인적인 한계 | 책임의 한계가 불분명함 | 슈퍼바이저가 다 책임지기 어려움 | 전형적(8) |
| | | 실질적 조치를 취하기 어려움 | 상담활동을 제재하기 어려움 개인적으로 제재하기 어려움 | 전형적(7) |
| | | 부정적인 평가에 대한 정서적 부담 | 평가/개입으로 영향을 미치는 것에 대한 부담 | 전형적(6) |
| | | 평가에 대한 확신이 부족함 | 슈퍼비전을 잘하고 있는지 우려함 | 변동적(5) |
| | | 엄격하게 평가/개입하지 못해 후회함 | 피드백을 엄격하게 하지 못해 후회함 | 변동적(5) |
| | 지원 체제 부재 | 수련생의 감정적 반응 때문에 힘들 | 교육적인 피드백을 모욕으로 받아들여 힘들 | 변동적(4) |
| | | 공식적인 체제가 부재함 | 수련생의 문제를 다룰 공식적인 절차가 없음 | 전형적(8) |
| | | 어려움 없음 | 수련생과 내담자를 위해 당연한 일이라 생각함 | 변동적(2) |

‘지원 체제 부재’, ‘어려움 없음’ 등 3개 상위 범주와 8개 하위범주가 도출되었다. 결과를 표 4에 제시하였고, 구체적인 내용은 다음과 같다.

개인적인 한계

참여자들은 슈퍼바이저로서 수련생의 전문적 역량의 문제를 다루면서 여러 가지 어려움을 경험한 것으로 나타났다. 그중 슈퍼바이저로서 책임의 한계가 불분명한 점과 슈퍼바이저 개인이 수련생의 문제를 전적으로 책임지고 다루기 어렵다는 응답이 가장 많았다(전형적). 또한 수련생의 상담활동을 제한하는 등 실질적인 조치를 취하기 어려웠다는 응답과 슈퍼바이저 개인의 주관적 평가와 개입으로 인해 수련생에게 미칠 부정적인 영향이 부담이 되어 힘들었다는 응답 또한 전형적인 범주로 분류되었다. 슈퍼바이저로서 자신의 평가에 대한 확신이 부족했던 경우, 수련생의 문

제를 엄격히 다루지 못해 후회했던 경우, 평가 및 개입에 수련생이 감정적으로 반응해서 힘들었다는 응답 또한 보고되었다(변동적). 이중 ‘책임의 한계가 불분명함’, ‘실질적 조치를 취하기 어려움’, ‘부정적인 평가에 대한 정서적 부담’ 등이 포함된 예를 순서대로 제시하면 다음과 같다.

솔직히 수련생에게 불편하고 문제되는 경우에 제가 할 수 있는 한 다 솔직히 표현하지만, 그 이상은 내 손을 좀 떠날 수도 있는 관계인데 내가 다 해야 하는 걸까, 그럴 수도 없지 않나. (참여자 2)

저 같은 위치에서는 수련과정에서 나타나는 문제를 가지고 제재하기에는, 개인적으로 다 노력을 해봐도 수련생이 받아들이지 않을 경우에는 어떻게 하기가, 실질적인 조치를 취하기가 어려운 것 같

아요. 그래서 수련생의 임상이나 수련활동을 제어하기는 굉장히 어려운 거죠. (참여자 11)

수련생의 선택이자 인생을 내가 평가하고 조치하는 걸로 좌지우지할 수 있다는 것에 대한 부담, 부담감이 제일 크고, 그리고 싶지 않은 마음이 드는 거예요. (참여자 7)

지원 체제 부재

수퍼바이저들은 수련과정 및 수련기관 내에 수련생의 전문적 역량의 문제를 다루기 위한 공식적인 절차나 문서화된 지침 등 수퍼바이저를 지원할 수 있는 체제가 부재해서 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 특히, 참여자들은 수련생의 문제를 다루는 책임을 수퍼바이저 개인에게 일임하기보다는 학회 등 전문가 집단이나 기관에서 주도적으로 개입할 필요가 있다고 보고하였다. ‘공식적인 체제가 부재함’이 포함된 예는 다음과 같다.

대개 공식적인 절차가 없어요. 그게 수퍼바이저를 어렵게 만들고 문제가 되는 것 같아요. <중략> 수련생들이 자기를 제재하지 않을 수퍼바이저에게 가서 사인을 받는다거나 오랫동안 관계하지 않으면서 조금씩 수퍼비전을 받아서 채울 수 있는 걸 아는데, 조치를 취하기가 굉장히 어려워요. 그들이 따르지 않아도 되는 구멍 난 것들이 너무 많고, 그렇게 자격증을 받아서 상담한다고 해도 지금 그걸 걸러낼 수 있는 시스템이 너무 없는 거죠. 조치라는 게 굉장히 미온적이에요. (참여자 11)

어려움 없음

일부 참여자들은 수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 평가와 개입이 결국 수련생과 내담자를 위해 담당해야 할 수퍼바이저의 당연한 업무이기 때문에 특별히 힘들거나 아쉬웠던 경험이 없다고 보고하였다(변동적).

별로 힘들지 않았어요. 그렇게 말하기가 쉽지 않을 수 있는데 요즘 그냥 해요. 공격적으로 이야기하는 건 아니지만 아닌 건 아니라고, 지켜보겠다고, 그냥 내놓고 얘기하는 거죠. 옛날 같으면 못했을 것 같은데 나이가 들었는지 그게 수련생을 위하는 거라 생각되고, 그게 중요한 것 같아요. (참여자 8)

영역 5: 평가 및 개입 시 얻은 도움

이 영역은 수퍼바이저가 수련생의 전문적 역량의 문제를 다루는 과정에서 얻었던 도움 등을 포함하고 있다. ‘도움원’, ‘도움 받은 내용’, ‘도움 받지 않음’ 등 3개의 상위범주와 5개의 하위범주가 도출되었다. 그 결과를 표 5에 제시하였고, 범주별 구체적인 내용은 다음과 같다.

도움원

참여자들은 주로 동료나 선배 수퍼바이저의 자문이 도움이 되었다고 보고하였다(전형적). 몇몇 참여자들은 과거에 수퍼비전을 받은 경험이 도움이 되었다고 응답하였다(변동적). ‘동료 수퍼바이저’와 ‘과거 수퍼비전 받은 경험’이 포함된 사례를 차례로 제시하면 다음과 같다.

표 5. '평가 및 개입 시 얻은 도움' 영역 및 범주

| 영역 | 상위범주 | 하위범주 | 핵심개념 | 사례 빈도 |
|-----------------|----------|------------------------------------|---------------------|--------|
| 평가 및 개입 시 얻은 도움 | 도움원 | 동료 슈퍼바이저 | 동료/선배 슈퍼바이저의 도움을 얻음 | 전형적(8) |
| | | 과거 슈퍼비전 받은 경험 | 과거 슈퍼비전 받은 경험을 모델링함 | 변동적(2) |
| | 도움 받은 내용 | 판단에 확신을 얻음 | 자신의 생각을 지지해 줌 | 변동적(4) |
| | | 정서적 지지를 얻음 | 어려운 상황에서 정서적 지지를 얻음 | 변동적(4) |
| 도움 받지 않음 | 혼자 진행함 | 도움을 청할 사람이 별로 없음 혼자 문제를 다룰 수 있음 | 변동적(4) | |

동료들이 제게 가장 중요한데, 동료들이나 먼저 이 과정을 경험한 선임, 저보다 더 발달한, 경험이 더 풍부한 슈퍼바이저들이요. 어떻게 하는 것이 적절한 태도이고 수준인지 혹은 다른 사람들은 어떻게 하는지, 이런 면에서 지침을 많이 얻어요. 동료들 자문이 저로서는 가장 도움이 많이 되는 것 같아요. (참여자 2)

과거에 적절하게 지도 감독 받은 경험이 현재 제가 그런 역할을 하는 데 굉장한 모델링이 된다고 생각해요. (참여자 5)

도움 받은 내용

참여자들은 동료 슈퍼바이저나 과거 자신이 받은 슈퍼비전을 통해, 수련생의 문제에 대한 자신의 판단을 더욱 확신하게 되거나, 수련생의 문제를 다루면서 어려움을 경험하는 가운데 정서적 지지를 얻는 것으로 나타났다(2개의 하위범주 모두 변동적). '판단에 확신을 얻음'이 포함된 예는 다음과 같다.

이런 점은 내 눈에도 그렇게 보였지만, 다른 선생님 눈에도 그렇게 보였구나, 이러면서 제 판단을 조금 더 신뢰하게 되었죠. (참여자 7)

도움 받지 않음

일부 슈퍼바이저들은 도움을 청할 사람이 없거나 스스로 수련생의 문제를 충분히 다룰 수 있었기 때문에 도움을 구하지 않았다고 응답하였다(변동적). '도움을 청할 사람이 별로 없음'이 포함된 예를 제시하면 다음과 같다.

일단 슈퍼바이저로서 기능을 하거나 훈련가를 하게 될 때가 됐잖아요. 그때는 제가 도움을 청할 사람이 마땅치가 않아요. (참여자 5)

논 의

슈퍼바이저는 상담수련생의 전문적 역량을 평가하고 역량에 문제가 있는 수련생을 발견

해서 상담활동을 제한하는 등 게이트키퍼 역할을 수행한다(Bodner, 2012; Vacha-Hasse et al., 2004). 본 연구에서는 합의적 질적 연구를 사용해서 우리나라 슈퍼바이저들이 경험한 상담수련생의 전문적 역량의 문제 및 관련 내용을 구체적으로 드러내고자 하였다. 본 연구의 의의, 연구결과에 대한 해석 및 연구결과의 시사점을 논하면 다음과 같다.

무엇보다 본 연구는 우리나라 상담수련생들이 지닌 전문적 역량의 문제를 슈퍼바이저의 관점에서 살펴본 최초의 연구 중 하나라는 점에서 의의가 있다. 본 연구에서 자료 분석에 사용한 면접 자료들은 이소연(2011)의 연구와 많은 부분 중첩된다. 그러나 자료 분석 절차 및 방법, 그에 따른 연구결과의 내용은 몇 가지 측면에서 이소연(2011)의 그것과 주요한 차이가 있다. 우선, 이소연(2011)의 연구에서는 근거이론접근을 사용해서 자료를 분석하였고, 주로 슈퍼바이저가 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 발견하고 개입하는 과정 및 절차에 초점을 두고 연구결과를 기술하고 있다. 특히, 인과적 조건, 맥락적 조건, 작용/상호작용 등 범주 간 관계에 비중을 두고 상담수련생의 역량 문제 및 관련 현상을 파악하고 있다. 반면, 본 연구에서는 CQR 방식을 사용하여 수련생의 역량 관련 문제 및 개입의 내용에 초점을 두고 자료를 분석하였다. 이를 통해, 개념 및 하위범주들의 내용과 상대적 빈도를 구체적으로 드러냈을 뿐 아니라 개념 및 범주 간 위계적 관계를 보다 명료히 밝히고 있다. 결국, 이소연(2011)의 연구에서 나타난 최저 단위 개념 및 하위범주와 유사한 것들이 본 연구에서도 나타났지만, 이소연의 연구에서 도출되지 않았던 새로운 개념과 범주 및 영역들이 본 연구에서 도출되었다. 예를 들어, 본 연구에서는

상담수련생의 역량의 문제에 대한 슈퍼바이저의 경험을 5개 주제 영역(domain)으로 범주화하였는데, ‘슈퍼바이저가 경험한 어려움’, ‘평가 및 개입 시 얻은 도움’ 등 새로운 영역들이 도출되었다. 또한 하위범주들을 조직하는 과정에서 새로운 상위범주가 등장하였다. 예를 들어, 이소연(2011)은 연구결과를 논하면서 우리나라 슈퍼바이저들이 인식하는 수련생의 전문적 역량의 문제를 인성적 측면과 기술적 측면으로 이해하고 해석하였는데, 본 연구에서는 ‘심리적/정신적 측면’과 ‘윤리적 측면’, ‘지식적/기술적 측면’으로 역량의 문제를 보다 세분하여 범주화하였다. 또한 상담수련생의 역량의 문제를 발견하는 과정에서 슈퍼바이저가 취하는 개입 및 대처행동을, ‘개입 방식’, ‘개입 이유’, ‘수련생의 반응’, ‘수련생의 저항에 따른 후속 조치’ 등으로 새롭게 유목화하여 제시하였다.

앞서 언급한 것처럼, 본 연구에서는 우리나라 슈퍼바이저들이 경험한 상담수련생의 역량의 문제를 심리적/정신적 측면, 윤리적 측면, 지식적/기술적 측면으로 세분하였다. 윤리적 측면의 문제를 제외한다면, 이는 ‘상담자의 전문적 역량의 문제’에 대한 본 연구의 정의 및 기본 접근과 맥을 같이 하는 것이다. 본 연구에서는 상담자의 전문적 역량의 문제를 ‘상담수행을 직접적으로 방해하는 지식 및 기술 부족뿐 아니라 상담자 개인의 반성적 기술과 대인관계 능력 부족 등 개인의 심리적/정서적 문제’로 정의한 바 있다. 특히, 본 연구에 참여한 슈퍼바이저들은 세 가지 문제 중 심리적/정신적 측면의 문제를 가장 많이 경험한 것으로 보고하였는데, 이는 수련생들의 정신건강, 심리적/정서적 안정 등 심리적 적합성을 강조한 Johnson과 Campbell(2002, 2004)의 주장

과 유사하다. 결국 우리나라 슈퍼바이저들 또한 상담 및 슈퍼비전에 방해가 될 정도로 상담수련생에게 심리적/정신적 문제가 있을 경우 전문적인 역량에도 문제가 있다고 인식함을 의미한다. 한편, 본 연구에서는 이소연(2011)의 연구와 달리 ‘윤리적 측면’의 문제가 새로운 역량의 문제로 범주화되었는데, 이는 심리적 적합성 이외에도 정직과 진실성, 신중함 및 배려 등 상담자의 도덕적 품성을 강조한 Johnson과 Campbell(2002, 2004)의 주장과 유사한 것이다. Johnson과 Campbell(2002)은 심리적 적합성과 도덕적 품성에 서로 중첩되는 부분이 존재하지만, 도덕적 품성은 윤리적 측면 등 대중의 신뢰와 더 관련이 있고, 심리적 적합성은 개인의 정신건강과 더 관련이 있는 것으로 구분하였다.

윤리규정을 참고해서 역량의 문제를 평가한다고 보고한 슈퍼바이저들도 있었지만, 대부분은 수련생이 준비한 축어록이나 슈퍼바이저 개인의 관찰 및 이전 경험, 동료 슈퍼바이저 또는 동료 수련생의 평가 등을 토대로 수련생의 역량을 평가한다고 보고하였다. 상담전문가집단의 윤리규정이 구체적인 예시나 실행세칙을 제시하지 않는다는 점과, 자신 및 타인의 경험과 평가 또한 주관성을 배제할 수 없음을 고려했을 때, 우리나라 슈퍼바이저들은 주로 슈퍼바이저 자신의 직관에 의존해서 수련생의 역량의 문제를 평가하는 것으로 이해할 수 있다. 이러한 평가 방법은 결국 수련생이 지닌 역량의 문제에 대한 슈퍼바이저들의 모호한 인식과도 관련이 있다. 즉, 본 연구에서 슈퍼바이저들은 주로 심리적/정신적 측면의 문제에 집중해서 수련생의 문제를 보고했는데, 전문성(professionalism)과 구체성(specificity)을 요하는 윤리적 측면이나 지식적/

기술적 측면의 문제들을 상대적으로 적게 보고한 것은 그만큼 수련생 역량의 문제에 대한 우리나라 슈퍼바이저들의 인식이 구체적이지 않음을 의미하며, 이는 결국 문제를 평가하는 방식에도 영향을 미쳤을 것으로 추론해 볼 수 있다. 우리나라에서처럼 상담수련생의 전문적 역량을 평가하기 위한 합의된 기준이나 타당화된 도구가 부재한 상황에서는, 이에 대한 슈퍼바이저들의 인식과 평가는 더욱 구체적이지 않을 가능성이 높다.

한편, 슈퍼바이저들은 이렇게 발견된 수련생의 문제를 다루기 위해, 수련생으로 하여금 자신의 문제를 인식하고 성찰할 수 있도록 교육적인 피드백을 제공하거나 상담 및 교육분석을 통해 문제를 다룰 것을 권유하는 것으로 나타났다. 교육분석은 상담자의 전문성 발달을 촉진하기 위해 자발적으로 또는 상황에 따라 의무적으로 수행되는데(유성경, 이문희, 조은향, 2010; Norcross, 2005), 교육분석 시 임상실제를 관찰함으로써 바람직한 상담(자)모델을 학습할 수 있을 뿐 아니라 수련생 자신의 문제를 인식함으로써 정신키능을 개선시킬 수 있다는 점에서 상담자를 위한 효과적인 치료적 개입이라고 볼 수 있다(유성경 등, 2010). 이처럼 우리나라 슈퍼바이저들은 상담실제를 경험하고 상담기술을 습득하는 기술적인 차원에서뿐만 아니라, 수련생의 자기인식 증진 및 자기성찰 향상과 정신건강 회복을 위한 심리적/정신적 차원에서 교육분석을 추천하는 것으로 이해할 수 있다.

슈퍼바이저들은 수련생의 전문적 역량을 평가하고 역량의 문제를 다루는 과정에서 개인적인 한계를 느낄 뿐 아니라 공식적인 지원체제의 부재로 인한 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 즉, 우리나라 슈퍼바이저들은 상

담전문가집단에서 제시하는 수련기준을 토대로 수련생을 교육하고 훈련시키지만, 전문적 역량의 문제에 대한 기준 및 내용, 체계적 개입을 위한 구체적인 절차 및 방법이 부재하기 때문에 실질적인 개입의 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 한국상담심리학회의 경우, 수련생에 대한 지속적인 평가 및 수련생의 한계 발견 등 관련 조항들이 윤리강령에 포함되어 있지만, 수련생의 전문적 역량의 문제를 다루기 위한 공식적인 지침은 마련되어 있지 않은 실정이다(한국상담심리학회, 2009). 이런 상황에서 슈퍼바이저가 소속되어 있는 상담기관에서마저 구체적인 지침이 마련되어 있지 않을 경우, 수련생의 역량을 평가하고 개입하는 일은 결국 슈퍼바이저 개인의 몫이 될 수밖에 없다. 결국 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 평가하고 개입하는 방식, 과정 및 내용은 개별 슈퍼바이저마다 다르고, 수련생을 평가하고 문제에 개입하는 과정에서 정서적인 부담을 느끼는 등 개인적인 한계를 호소할 수밖에 없다(이소연, 2011; Gizara & Forrest, 2004). 많은 수련담당 책임자들이 상담수련생의 문제를 다루기 위해 심리치료를 추천하지만 문서화된 지침이 부재한 상황에서 심리치료를 적극 활용하지 못하는 것(Elman & Forrest, 2004)도 이러한 상황과 맞닿아 있다고 볼 수 있다.

즉, 현재로서는 수련생에게서 역량의 문제가 발견되었을 때, 구속력 있는 상담기관이나 학회 등 상담전문가집단의 제도적 지원을 토대로 체계적인 개입을 수행하기보다는 주로 슈퍼바이저의 개인적 판단에 의지해서 수련생에게 필요하다고 판단되는 것들을 권고하는 것으로 이해할 수 있다. 이런 상황에서는 슈퍼바이저가 담당할 책임의 한계는 불분명해지고, 수련생의 문제에 개입하고 개선을 시도하

는 등 실질적인 영향력을 행사하기란 더더욱 어렵게 된다. 특히, 수련생이 슈퍼바이저의 개입이나 권고를 수용하지 않을 경우 슈퍼바이저가 생각하는 개입의 성과(수련생의 성찰 및 성장, 내담자 보호)를 달성하기가 힘들어질 수밖에 없다(이소연, 2011). 비록 본 연구에 참여한 슈퍼바이저들이 동료 슈퍼바이저로부터의 지지와 자문, 과거 자신의 수련경험을 통해 역량의 문제를 판단하고, 개입 방식 및 절차에 대한 자신의 의사결정을 확신하고 개입을 실행하지만, 동시에 관련 지침 마련과 같은 제도적 차원의 지원이 필요함을 역설한 것도 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 이와 관련해서 Kaslow 등(2007)은 전문적 역량의 문제에 대한 평가 기준 및 개입전략, 내담자 보호 및 정당한 절차 등을 검토한 후, 전문적, 윤리적, 법적 기준을 반영한 지원 체계가 마련되고 적극 활용될 필요가 있다고 주장하였다.

본 연구결과는 상담자의 전문성에 대한 관심이 증가하는 상황에서 상담자 교육 및 훈련과 관련해서 다음과 같은 시사점을 제공한다. 첫째, 상담수련생의 전문적 역량의 문제 중에서도 심리적/정신적 측면의 문제를 집중적으로 다룰 필요가 있다. 상담수련생 개인의 심리적/정신적 측면의 문제는 상담기술 및 지식 부족과 같은 지식적/기술적 측면의 문제와 달리, 단기간에 해결하거나 개선하기가 용이하지 않다. 유성경 등(2010)은 상담자의 전문성 신장을 위한 강력한 수단으로 슈퍼비전과 교육분석을 추천하였는데, 슈퍼바이저는 상담수련생으로 하여금 자신의 문제를 인식하고 다룰 수 있도록 자기 인식을 돕기 위한 교육적 피드백을 제공하거나 보다 치료적인 개입의 일환으로 교육분석을 권장하는 등 상담수련생의 내적 성숙을 위한 조력에 힘쓸 필요가 있

다. 한편, 상담수련생의 심리적/정신적 측면의 문제를 다루기 위한 상담 및 교육분석을 추천할 경우 비밀보장의 원칙을 숙지하고 이중(또는 다중) 관계문제가 발생하지 않도록 적절한 조치를 취할 필요가 있다. 즉, 일반적인 상담 관계에서 요구되는 비밀보장의 의무 및 권리가 이 경우에도 존중되어야 하며(Elman & Forrest, 2004), 수련생과 이중(또는 다중) 관계에 놓여 있지 않은 전문가에게 상담 및 분석을 의뢰하는 것을 원칙으로 해야 할 것이다.

둘째, 본 연구결과는 상담수련생의 역량의 문제에 대한 슈퍼바이저들의 인식과 평가를 구체화하고 일관되고 통일된 개입을 실행하기 위해 공식적인 지침과 절차가 마련될 필요가 있음을 강력히 시사한다. 이와 관련해서, Kerl 등(2002)이 제안한 전문상담수행평가(PCPE)가 하나의 좋은 예가 될 수 있다. PCPE를 실행하는 상담교육프로그램에서는 입학 시 수행평가 안내서를 제공함으로써 상담수련생이 사전에 평가 내용을 인지하게 하고, 미국상담학회 윤리규정을 함께 배부하여 평가기준에 대한 이해를 돕고 있다. 이처럼 교육과정 차원에서 평가기준과 개입 절차 등을 포함한 관련 지침을 마련한 후 신입생 오리엔테이션 등을 통해 전문적 역량의 문제에 대한 평가와 개입 관련 정보들을 수련생에게 사전 고지한다면, 수련생은 이러한 지침을 숙지하고 교육과정 및 훈련에 참여하게 될 것이다. 결국, 슈퍼바이저와 함께 자신의 전문적 역량의 문제를 다룰 때, 상담수련생은 자신에 대한 평가와 개입을 보다 유연하게 받아들일 수 있을 것이다. 슈퍼바이저 또한 수련생의 역량의 문제를 평가하고 개입하기 위한 객관적인 기준과 근거를 구비하게 된다면 평가나 개입에 대한 개인적 차원의 부담과 책임감이 줄어들게 될 것이다.

또한 교육프로그램 차원에서도 상담수련생을 제재하는 등의 극단적인 조치를 취하기에 앞서 상담수련생의 문제를 사전에 파악하고 적절한 개입을 시도할 수 있을 것이다. 현재 한국상담심리학회 상담전문가 윤리강령은 슈퍼바이저의 게이트키퍼 역할을 규정하고는 있지만, 상담수련생의 전문적 역량의 문제를 다루는 것과 관련해서 구체적인 논의가 부족한 실정이다. 따라서 학회 차원에서 상담수련생의 전문적 역량의 문제(내용 및 유형 등)를 공론화하고 이에 대한 윤리적 지침과 실행 절차를 마련한 후 이를 인준된 수련기관 및 슈퍼바이저들에게 공지해서 공식적인 지침으로 활용할 필요가 있다. 또한 학회는 전문적 역량의 문제를 지닌 상담수련생의 수련활동을 평가하고 개입, 제재하는 권한을 수련기관과 슈퍼바이저에게 공식적으로 부여하고, 상담수련생의 전문적 역량의 문제와 이를 다루는 과정을 수련내용에 포함시켜 추후 자격검정 절차에 반영할 필요가 있다.

이와 관련해서, 윤리적 지침 및 실행 절차는 상담자 수련과정과 연계해서 마련될 때 더 큰 효과를 발휘할 것으로 생각된다. 한국상담심리학회 상담심리사 수련과정을 이수하고 있는 수련생들은 자격관리위원회에서 인정하는 전문가의 지도하에 수련과정을 이수한다. 그런데, 현재 수련과정에서는 상담수련생이 여러 슈퍼바이저들에게 단기간 또는 일회 슈퍼비전을 받는 방식으로 자격취득을 위한 최소 수련요건을 갖출 수 있는데, 이런 방식으로는 상담수련생을 지속적으로 교육하고 훈련하기가 어려울 수밖에 없다. 특히, 상담기관이나 슈퍼바이저 입장에서는 상담수련생을 제재하거나 강제하는 권한을 갖기 어렵고, 상담수련생에게서 역량의 문제가 발견된다 하더라도

수퍼바이저가 적극적으로 개입하기 어려울 수 있다. 따라서 상담수련생으로 하여금 인턴 및 레지던트 과정 등 장기간의 체계적인 수련과정을 이수할 것을 요구한다면, 수퍼바이저는 관련 지침을 토대로 수련생의 역량을 지속적으로 평가하고 문제가 발견되었을 경우 이에 체계적으로 개입할 가능성이 높아질 것이다(이소연, 2011). 만일 상담실습 관련 인프라 부족 등으로 인해 수련생들이 지속적이고 장기적인 인턴 및 레지던트 과정을 이수하기가 힘들다면, 동일 수퍼바이저로부터 최소 몇 회 이상 수퍼비전을 받을 것을 자격기준으로 요구한다면 수퍼바이저가 일정 기간 수련생의 역량을 평가하고 문제를 다룰 수 있는 여지가 많아질 것이다.

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언을 논하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 선행연구(Gizara & Forrest, 2004)를 토대로 수퍼바이저의 관점에서 수련생의 전문적 역량의 문제를 살펴보았다. 최근 들어, 상담자의 전문성 발달과 관련해서 상담수련생을 비롯한 초보상담자들이 경험하는 어려움(김길문, 정남운, 2004; 김미지, 2009; 김지연, 한나리, 이동귀, 2009; 이영순, 2010; Hill, Sullivan, Knox, & Schlosser, 2007), 같은 동료의 관점에서 바라본 수련생의 역량의 문제(Shen-Miller et al., 2011) 등 수퍼바이저 이외에 수련생 본인이나 수련생과 관계된 주변 사람들이 인식하는 수련생의 문제를 살펴본 연구들이 수행되어 왔다. 특히, 수련생이 실제 경험하고 지각하는 전문적 역량의 문제를 수련생의 관점에서 탐색할 필요가 있다. 따라서 후속연구에서는 상담수련생이 지각하는 전문적 역량의 문제는 무엇이고, 그러한 인식이 수퍼바이저나 다른 동료 상담자들의 인식과 어떻게 다르고 유사한지를

연구할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 상담수련생의 문제를 발견하고 개입한 수퍼바이저의 경험을 탐색하였는데, 수퍼바이저의 개입 이후 수련생에게서 나타난 구체적인 변화에 대해서는 탐색하지 못하였다. 후속 연구를 통해 수퍼바이저의 개입 이후 나타난 수련생의 변화 및 성장, 더 나아가 변화와 성장으로 이끄는 구체적인 개입의 내용과 방식을 확인할 필요가 있다(이소연, 2011). 이와 관련해서, 본 연구에 참여한 대부분의 수퍼바이저들은 상담수련생의 문제를 다루기 위한 방법으로 교육분석을 추천하였는데, 지금까지 상담수련생의 역량 문제와 관련해서 교육분석의 효과를 구체적으로 검증한 연구는 부재한 실정이다. 따라서 상담수련생의 전문적 역량을 다루는 교육분석의 내용 및 절차를 체계적으로 구성하고, 이러한 교육분석의 효과를 검증하는 실증적인 연구가 수행될 필요가 있다.

참고문헌

- 김길문, 정남운 (2004). 초보 상담자가 상담 회기 내에 경험한 어려움과 대처 과정: 질적 분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 16(1), 1-20.
- 김미지 (2009). 초보상담자가 상담에서 경험하는 어려움: 문항개발. *청소년상담연구*, 17(2), 21-37.
- 김지연, 한나리, 이동귀 (2009). 초심상담자와 상담전문가가 겪는 어려움과 극복방안에 대한 개념도 연구. *상담학연구*, 10(2), 769-792.
- 보건복지부 (2012). 2011년도 정신질환실태 역학조사 보고서.

- 유성경, 이문희, 조은향 (2010). 교육분석가(상담자의 상담자의) 특성과 선택. *상담학연구*, 11(4), 1411-1431.
- 이소연 (2011). 상담수련생의 전문적 역량의 문제에 대한 슈퍼바이저의 인식과 개입과정에 관한 질적 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 이숙영, 김창대 (2002). 상담 전공 대학원 교육 과정 표준화 연구. *교육학연구*, 40(2), 231-250.
- 이영순 (2010). 초보 상담자들의 어려움과 역전이 관리능력 및 상담성과 간의 관계. *상담학연구*, 11(3), 1021-1035.
- 이은경, 양난미, 서은경 (2007). 한국에서의 상담에 대한 질적 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 19(3), 587-607.
- 이홍숙, 주수현, 김효정 (2011). 인턴 상담원의 상담자 발달에서의 결정적 사건 경험. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 23(4), 833-859.
- 한국상담심리학회 (2009). 상담전문가 윤리 강령. http://krcpa.miraeis.com/sub01_5.asp?menuCategory=1
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bodner, K. E. (2012). Ethical principles and standards that inform educational gatekeeping practices in psychology. *Ethics and Behavior*, 22(1), 60-74.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2008). *상담 및 심리치료 윤리[Issues and ethics in the helping professions. (7th Ed.)]*. Belmont: Thompson Brooks/Cole. (서경현, 정성진 역). 서울: 시그마프레스(원전은 2007년).
- Elman, N. S., & Forrest, L. (2004). Psychotherapy in the remediation of psychology trainees: Exploratory interviews with training directors. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(2), 123-130.
- Elman, N. S., & Forrest, L. (2007). From trainee impairment to professional competence problems: Seeking new terminology that facilitates effective action. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 501-509.
- Falender, C. A., Collins, C. J., & Shafranske, E. P. (2004). Use of the term "impairment" in psychology supervision. *APPIC Newsletter*. Retrieved October, 12, 2011, from <http://www.appic.org/NewsOnline/Articles/SuperImpairment12-8-04.html>
- Falender, C. A., Collins, C. J., & Shafranske, E. P. (2009). "Impairment" and performance issues in clinical supervision: After the 2008 ADA amendments act. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 240-249.
- Forrest, L., Elman, N., Gizara, S., & Vacha-Haase, T. (1999). Trainee impairment: A review of identification, remediation, dismissal, and legal issues. *The Counseling Psychologist*, 27(5), 627-686.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gizara, S. S., & Forrest, L. (2004). Supervisors' experiences of trainee impairment and incompetence at APA-accredited internship sites. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(2), 131-140.
- Hensley, L. G., Smith, S. L., & Thompson, R. W. (2003). Assessing competencies of counselors-

- in-training: Complexities in evaluating personal and professional development. *Counselor Education and Supervision*, 42(3), 219-230.
- 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, DC: American Psychological Association.
- 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., Sullivan, C., Knox, S., & Schlosser, L. Z. (2007). Becoming psychotherapists: Experiences of novice trainees in a beginning graduate class. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(4), 434-449.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-572.
- Huprich, S. K., & Rudd, M. D. (2004). A national survey of trainee impairment in clinical, counseling, and school psychology doctoral programs and internships. *Journal of Clinical Psychology*, 60(1), 43-52.
- Johnson, W. B., & Campbell, C. D. (2002). Character and fitness requirements for professional psychologists: Are there any? *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 46-53.
- Johnson, W. B., & Campbell, C. D. (2004). Character and fitness requirements for professional psychologists: Training directors' perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(4), 405-411.
- Kaslow, N. J., Rubin, N. J., Forrest, L., Elman, N. S., Van Horne, B. A., Jacobs, S. C., Huprich, S. K., Benton, S. A., Pantescio, V. F., Dollinger, S. J., Grus, C. L., Behnke, S. H., Shen-Miller, D. S., Shealy, C. N., Mintz, L. B., Schwartz-Mette, R., Van Sickle, K., & Thorn, B. E. (2007). Recognizing, assessing, and intervening with problems of professional competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 479-492.
- Kerl, S. B., Garcia, J. L., McCullough, C. S., & Maxwell, M. E. (2002). Systematic evaluation of professional performance: Legally supported procedure and process. *Counselor Education and Supervision*, 41(4), 321-332.
- Ladany, N., Thompson, B. J., & Hill, C. E. (2012). Cross-analysis. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena* (pp. 117-134). Washington, DC: American Psychological Association.
- McAdams III, C. R., Foster, V. A., & Ward, T. J. (2007). Remediation and dismissal policies in counselor education: Lessons learned from a challenge in federal court. *Counselor Education and Supervision*, 46(3), 212-229.
- Norcross, J. C. (2005). The psychotherapist's own psychotherapy: Educating and developing psychologists. *American Psychologist*, 60(8), 840-850.
- Oliver, M. N. I., Bernstein, J. H., Anderson, K. G., Blashfield, R. K., & Roberts, M. C. (2004). An exploratory examination of student

- attitudes toward “impaired” peers in clinical psychology training programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(2), 141-147.
- Rosenberg, J. I., Getzelman, M. A., Arcinue, F., & Oren, C. Z. (2005). An exploratory look at students’ experiences of problematic peers in academic professional psychology programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(6), 665-673.
- Rust, J. P., Raskin, J. D., & Hill, M. S. (2013). Problems of professional competence among counselor trainees: Programmatic issues and guidelines. *Counselor Education and Supervision*, 52(1), 30-42.
- Shen-Miller, D. S., Grus, C. L., Van Sickle, K. S., Schwartz-Mette, R., Cage, E. A., Elman, N. S., Jacobs, S. C., & Kaslow, N. J. (2011). Trainees’ Experiences with peers having competence problems: A national survey. *Training and education in professional psychology*, 5(2), 112-121.
- Thompson, B. J., Vivino, B. L., & Hill, C. E. (2012). Coding the data: Domains and core ideas. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena* (pp. 103-116). Washington, DC: American Psychological Association.
- Vacha-Haase, T., Davenport, D. S., & Kerewsky, S. D. (2004). Problematic student: Gatekeeping practices of academic professional psychology programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(2), 115-122.
- 원 고 접 수 일 : 2014. 02. 04
수정원고접수일 : 2014. 04. 20
계 재 결 정 일 : 2014. 05. 03

Supervisors' Experiences of Professional Competence Problems in Counselors-in-training

So Yeon Rhie

Baole Choi

Jungsun Lee

Young Seok Seo

Yonsei University

This study qualitatively examined supervisors' experiences of professional competence problems in counselors-in-training. Eleven supervisors were interviewed who had been certified by the Korean Counseling Psychological Association and supervised trainees for nine years on average. Data were analyzed using consensual qualitative research methodology. Results showed that the supervisors perceived trainees' psychological/mental problems, moral character problems, and knowledge/skill deficits as professional competence problems. They identified and evaluated trainees' professional competence problems using objective data (e. g., session transcripts, code of ethics for counselors) and subjective experiences (e. g., supervisor's intuition, peer counselors' advice). The participants also reported that they intervened trainees' problems by way of providing educational feedback or recommending personal psychotherapy. In addition, supervisors reported various difficulties with dealing with trainees' professional competence problems due to personal limitations, absence of support system and specific guidelines for supervisors. Implications for counselor training and education, supervision, and future research are discussed.

Key words : *counselors-in-training, professional competence problems, consensual qualitative research*