

상담심리학계에서는 전문적 역량을 갖추지 못한 상담사로 인한 피해를 예방하고 개입하기 위해 다양한 노력을 기울여왔다(Elman & Forrest, 2007; Forrest, Elman, Gizara, & Vacha-Hasse, 1999; Jacobs et al., 2011). 예를 들어, 상담수련생에게 전문적 역량 문제가 있다고 판단되면, 슈퍼바이저와 교수진이 기관 차원에서 상담수련생의 상담활동을 제한하는 등 게이트키퍼(gate-keeping) 절차를 진행한다(이소연, 최바울, 이정선, 서영석, 2014; Forrest et al., 1999; Kaslow et al., 2007; Vacha-Hasse, Davenport, & Kerewsky, 2004). 그러나 국내 슈퍼바이저들은 학회를 비롯해서 수련기관 및 상담기관 내에 관련 절차나 지침이 구체적으로 마련되어 있지 않는 등 공식적인 지원체제가 부재하여 수련생의 문제를 다루는 데 어려움을 느끼는 것으로 나타났다(이소연 등, 2014). 수련생인 상담심리사 2급 학회원들 역시 수련생의 역량 문제를 다루는 데 제도적 장치가 미흡하다고 인식하고 있었다(안하얀, 이소연, 서영석, 안수정, 2019). 이처럼 상담수련생의 전문적 역량 문제를 다루기 위한 체계적인 지원이 필요함에도 국내에서는 이와 관련해서 다각적이고 심층적인 논의가 미흡한 실정이다. 본 연구에서는 슈퍼바이저의 관점에서 상담수련생의 역량 문제를 확인한 선행연구(이소연 등, 2014)와 달리, 상담수련생의 관점에서 동료수련생의 역량 문제가 무엇이고, 이러한 문제에 어떻게 대처했으며, 수련생의 문제가 다른 수련생과 조직에 어떤 영향을 미쳤는지를 경험적으로 확인하였다.

수련생을 포함한 상담사에게 역량 문제가 있다는 것은 ‘상담과 관련된 전문적 지식, 기술, 가치, 태도 등이 상담사의 발달단계에서 기대되는 수준에 현저히 미치지 못하거나 유

지할 수 없어서 전문적인 상담활동이 지속적으로 방해받는 상태’를 의미한다(이소연 등, 2014; Jacobs et al., 2011; Shen-Miller et al., 2015). 한편, 역량에 문제가 있는 상담사들은 자신의 문제를 인지하고 평가하는 데 한계가 있다. Johnson, Barnett, Elman, Forrest와 Kaslow (2012)는 심리학자들이 전문가로서 자신의 역량을 평가할 윤리적 책무를 갖고 있음에도 (Roberts, Borden, Christiansen, & Lopez, 2005), 자기평가에는 한계가 있다고 주장하였다. 일반적으로 사람들은 자기역량이 부족함을 인지하지 못할 뿐 아니라, 오히려 자신의 수행능력을 과대평가하는 경향이 있다. 특히, 역량이 부족한 사람일수록 자신의 문제를 발견하고 다루는 것을 힘들어한다(Dunning, Johnson, Ehrlinger, & Kruger, 2003). 따라서 Johnson 등 (2012)은 심리학자 등 전문가집단이 ‘공동체적 돌봄 윤리’에 기초해서 수련생과 동료전문가들의 역량에 대한 책임을 공유하고, 이들의 역량 문제에 개입하는 것이 필요하다고 주장하였다.

이를 반영하듯 많은 연구에서 전문가집단, 즉 슈퍼바이저 및 수련책임자 등이 상담수련생의 역량 문제를 어떻게 정의하고, 무엇을 문제라고 인식하며, 이러한 문제를 어떻게 다루었는지를 살펴보았다(이소연 등, 2014; Elman & Forrest, 2004; Forrest et al., 1999; Gizara & Forrest, 2004). 우선, Gizara와 Forrest(2004)는 수련생의 역량 문제를 슈퍼바이저들이 어떻게 정의하는지 확인했는데, 슈퍼바이저들은 수련생의 손상(impairment)¹⁾, 즉 역량 문제를 ‘내담

1) Forrest 등(1999)이 연구할 당시에는 상담수련생의 ‘전문적 역량 문제’라는 용어 대신 ‘손상’이라는 용어를 사용하였다. 이후 미국 장애인법(Americans With Disabilities: ADA, 2008)에서 정의

자에게 해를 끼치거나 상담사로서 전문성이 결여된 행동이면서 해결되지 않고 반복되는 문제 행동'으로 정의하였다. Forrest 등(1999)은 상담수련생의 손상에 대한 수련책임자들의 경험을 살펴본 연구들(Biaggio, Gasparikova-Krasnec, & Bauer, 1983; Boxley, Drew, & Rangel, 1986; Olkin & Gaughen, 1991; Vacha-Haase, 1995)을 개관했는데, 수련책임자들은 임상 기술 부족, 전반적인 대인관계 문제, 피드백을 거부하는 등 수퍼비전에서의 태도 문제, 성격 장애 등을 수련생들이 보이는 손상, 즉 역량 문제로 인식하였다. 국내 수퍼바이저들을 대상으로 한 이소연 등(2014)의 연구에서도 유사한 결과가 나타났다. 즉, 수퍼바이저들은 수련생이 미처 인식하지 못했거나 충분히 다루지 못한 개인적인 문제가 상담에 영향을 미치거나 전반적인 의사소통 및 대인관계에서 문제를 보일 때, 상담과 수퍼비전 장면에서 비윤리적이고 불성실한 태도를 보일 때, 그리고 전문적 지식과 기술 등 상담의 기본기가 부족한 것을 역량 문제로 인식하였다. 이렇듯 역량에 문제가 있는 상담수련생들이 존재하지만, 이를 인지하고 개입해야 할 수퍼바이저와 상담교육자들은 개인적으로나 제도적으로 이러한 문제를 다룰 만큼 충분히 준비되어 있지 않다고 인식한다(이소연 등, 2014; Gizara & Forrest, 2004). 즉, 수퍼바이저와 상담교육자들은 수련생이 보이는 역량 문제에 익숙하지 않고(Gizara & Forrest, 2004), 자신이 감당해야 할

책임의 한계가 불분명하다고 인식한다(이소연 등, 2014). 또한 교육과정이나 수련기관 내에 수련생의 문제를 다루기 위한 공식적인 절차나 문서화된 지침이 부재하기 때문에(이소연 등, 2014), 수련생의 역량 문제가 초래할 피해를 우려하면서도 이를 다루는 데 어려움을 경험하는 것으로 나타났다(이소연 등, 2014; Elman & Forrest, 2004).

교육과 수련을 책임지고 있는 전문가들이 상담수련생의 역량 문제를 어떻게 지각하고 대처하는지, 그 과정에서 어떤 어려움을 경험하고 무엇을 필요로 하는지를 이해하는 것은, 수련생에 대한 개입과 지원방안을 마련하는데 필요한 작업이다. 그러나 수련생의 전문적 역량 문제를 교육자나 수퍼바이저의 관점으로만 접근할 경우 현상의 중요한 측면을 간과할 수 있다. 예를 들어, 수련생들은 수퍼바이저와 상담교육자들을 평가자로 인식하기 때문에(Skovholt & Rønnestad, 2003), 이들과의 관계에서 자신의 긍정적인 측면을 보여주려고 노력하는 반면 평가에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 문제를 드러내지 않으려는 경향이 있다(Rosenberg, Getzelman, Arcinue, & Oren, 2005). 이는 수련책임자들이 인지하지 못하는 수련생의 문제가 있을 수 있음을 시사한다. 이때, 대학원 교육과정이나 상담수련기관에서 함께 수련을 받는 다른 수련생들(이하 '동료수련생'으로 표기함)의 시각이 도움이 될 수 있는데, 수련생들은 동료수련생의 역량 문제에 대해 수련책임자들과는 다른 시각에서 그들만의 고유한 경험을 제공해줄 수 있다(Shen-Miller et al., 2015). 특성상 상담심리학 전공생들은 대인관계 지향적이고, 교육 및 수련과정에서도 대인관계의 영향 및 상호작용을 중요하게 다루기 때문에, 다른 전공생들에 비해 대인관계의 변

하는 장애(disability)와 연관되어, 손상을 장애로 인식할 수 있고 법적인 문제를 초래할 수 있다는 비판이 제기되었다. 이러한 비판을 반영하고 관련 현상을 포괄할 수 있는 용어로 '전문적 역량 문제'를 사용하게 되었다(이소연 등, 2014; Elman & Forrest, 2007).

화 및 영향에 더 민감하다(Chui, Ziemer, Palma, & Hill, 2014). 이러한 개인적 특성과 전문적 훈련이 결합되어 상담수련생들은 동료수련생의 전문적 역량 문제에 민감하고 신뢰할 만한 의견을 제공할 수 있다. 실제로, 상담수련생들은 사적인 상황에서도 서로 상호작용하기 때문에 다른 수련생들에게 자신의 역량 문제를 자연스럽게 드러낼 수가 있다(Rosenberg et al., 2005; Shen-Miller et al., 2011).

한편, 수련생과 수련책임자들 간에는 역량을 바라보는 시각에서 공통점뿐만 아니라 미묘한 차이점을 발견할 수 있다. 우선, 수련생들은 동료수련생이 보인 임상 기술 부족, 학업 기술 부족, 성격장애 등 정신건강 문제(Oliver, Bernstein, Anderson, Blashfield, & Roberts, 2004; Rosenberg et al., 2005)를 전문적 역량 문제로 인식하고 있었다. 이는 수련책임자들의 인식(이소연 등, 2014; Forrest et al., 1999)과 매우 유사하다. 주목할 점은, 수련생들의 경우 대인관계에서 나타나는 어려움을 역량 문제로 가장 많이 보고한다는 것이다. 예를 들어, 동료수련생이 타인에게 미치는 영향을 인지하지 못하거나 관계에서 타인의 의도를 파악하고 반응하는 능력이 현저히 부족할 때, 수련생들은 이를 전문적 역량 문제로 인식하였다(Rosenberg et al., 2005; Shen-Miller et al., 2011). 이는 수련생의 임상 기술 부족(Forrest et al., 1999)과 심리·정신적인 문제(이소연 등, 2014)를 역량 문제로 가장 많이 보고한 수련책임자들의 경우와는 분명 차이가 있다. 수련책임자들의 경우 미래의 상담사를 훈련시키는 동시에 내담자를 보호해야 할 책무가 있기 때문에, 이러한 목적을 위협하는 수련생의 문제에 가장 많은 관심과 주의를 기울일 수 있다. 반면, 수련생들은 상담사에게 요구되는 인지적 수준

과 정의적 상태에 현저히 미치지 못할 때 이를 역량 문제로 인식하면서도, 관계지향적인 개인적 특성과 대인관계의 영향 및 상호작용을 중시하는 수련과정의 특성이 결합되어 동료수련생의 관계패턴과 영향에 더 민감할 수 있다.

실제로, 수련생들은 근거리에서 서로 상호작용하면서 미묘하고 간접적으로 드러나는 대인관계상의 문제들을 발견하고 이에 상당한 영향을 받는 것으로 나타났다. 예를 들어, 문제가 있는 동료수련생은 다른 수련생들의 학업 수행과 전체 수업 운영을 방해하고, 집단 수퍼비전에서 구성원들의 응집력을 떨어뜨린다(Rosenberg et al., 2005). 이때 수련생들은 문제가 있는 동료수련생과의 관계를 피하거나, 동료수련생이 내담자에게 미칠 위험을 염려하게 된다(Shen-Miller et al., 2011). 이런 상황에서 문제가 있는 동료수련생에 대한 교육자들의 인지와 대처가 부족하다고 인식할 경우, 상담수련생들은 분노와 좌절, 불신을 경험하게 된다(Mearns & Allen, 1991; Rosenberg et al., 2005; Shen-Miller et al., 2011). 이처럼 수련생과 수련책임자들 사이에 동료수련생의 역량 문제를 바라보고 이를 해결하는 데 인식의 차이가 존재한다. 따라서 수련생들의 역량 문제를 이해하고 개입하는 데 수련생과 수련책임자들 두 주체의 관점과 경험을 모두 고려할 필요가 있다.

이렇듯 상담수련생의 전문적 역량 문제에 대한 수련생들의 인식과 기대가 중요함에도 불구하고, 국내에서는 수련생의 입장에서 이러한 문제를 본격적으로 다룬 연구는 수행된 적이 없다. 이미 외국에서 수련생을 대상으로 한 연구들이 진행되었고 연구결과가 국내 수련생들의 경험을 이해하는 데 기초적인 정보

를 제공할 수 있을 것이다. 하지만 교육 및 수련체계가 상이하고 수련책임자들의 인식과 준비도 및 대처가 다를 수 있기 때문에, 외국 수련생을 대상으로 도출한 연구결과를 국내 수련생들에게 적용하는 데는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 수련생들이 같은 수련생의 입장에서 무엇을 전문적 역량 문제로 인식하는지, 그리고 어떤 과정을 거쳐 동료수련생의 역량 문제를 다루었으며, 그 과정에서 어떤 영향을 받고 또 성찰을 경험했는지 실증적으로 확인하고자 하였다. 본 연구에서의 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 상담수련생들이 경험하는 동료수련생의 전문적 역량 문제는 무엇인가? 둘째, 상담수련생은 동료수련생의 전문적 역량 문제에 어떻게 대처하는가? 셋째, 동료수련생의 전문적 역량 문제는 상담수련생 및 수련과정에 어떤 영향을 미치는가?

방 법

구성주의 근거이론

본 연구에서는 구성주의 근거이론(constructivist grounded theory; Charmaz, 2013)을 사용하여 자료를 분석하였다. 구성주의 근거이론은 Strauss와 Glaser의 고전적 객관주의 근거이론과는 달리 구성주의와 주관주의를 근간으로 한 2세대 근거이론으로 분류된다(Morse et al., 2016). 객관주의 근거이론은 외적 실재가 이미 존재하고 연구자가 자료에서 나타나는 개념을 ‘발견’하는 것이라는 전제에서 출발하지만, 구성주의 근거이론은 이 세계에 다양한 실재가 존재하며, 이론이란 연구자와 연구 참여자의 상호

작용을 통해 공동 구성의 산물로 창조된다고 전제한다(Charmaz, 2013). 참여자들의 경험은 단순히 출현하거나 재현되는 것이 아니라 공유된 경험과 관계를 통해 창출되는 또 하나의 해석으로 인정하는 것이다(Charmaz, 2000). 따라서 Charmaz(2000)는 상징적 상호작용론이라는 근거이론의 이론적 전제를 계승하면서도, 자료의 객관성과 엄격한 코딩절차를 강조한 Strauss와 Corbin의 객관주의적 분석기법과 절차를 따르기보다는 상황, 관계, 의사소통 등에 대한 해석적 접근을 강조하였다. 또한 Charmaz는 연구결과가 고정되어 있지 않고 덜 구조화되기 때문에 분석과 해석을 할 때 보다 융통성을 가질 필요가 있다고 주장하였다(Charmaz, 2009). 실제로 구성주의 근거이론을 활용한 다수의 선행연구들에서는 코딩 결과를 표로 제시하거나 패러다임 유형으로 분류하지 않고 핵심 질문과 개념을 중심으로 유연하게 결과를 보고하였다(Arczunski & Morrow, 2017; Goodwin, Kaestle, & Piercy, 2013; Morrissey, Wettersten, & Brionez, 2019; Shen-Miller et al., 2015). 따라서 본 연구에서는 유연성과 반영성을 강조한 Charmaz(2000; 2009; 2013)의 제안에 따라 참여자들의 목소리를 획일적인 틀에 가두지 않으려고 노력하였다.

한편, 상담수련생의 입장에서는 동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 자신의 평가와 대처에 대한 불확실성이 존재하고(Shen-Miller et al., 2015), 동료의 부정적인 측면을 면접 과정에서 언급해야 한다는 부담과 망설임이 존재할 수 있다. 따라서 인터뷰에서 명시적인 언급이 없을 경우 null data로 처리될 확률이 높은 기존의 객관주의적 근거이론 방법론보다는, 참여자의 비언어적 태도, 입장과 관계적 측면, 암묵적 의미, 연구자의 해석과 추론 등

을 강조하는 구성주의적 근거이론²⁾이 본 연구에 적합할 것으로 판단하였다. 특히, 본 연구팀의 연구자 2인은 수련생으로서 실제로 동료 수련생의 역량 문제를 경험한 적이 있으므로, 선입견은 최대한 배제하되 관련 경험과 느낌을 질문지 구성, 면접, 결과 해석 등에 적극 활용함으로써 참여자들의 언어와 의미를 보다 풍성하고 생생하게 포착해낼 수 있을 것으로 기대하였다. 또한 연구자들은 참여자들을 둘러싼 사회적 맥락의 영향력을 중시하는 구성주의 근거이론이 상담수련생들이 경험하는 맥락과 역동을 이해하기에 적합한 접근 방법이라고 판단하였다.

연구 참여자 및 모집 절차

본 연구에서는 상담수련생을 ‘상담전공 석사과정에 재학 중이거나, 석사학위 취득 후 상담심리학회 등 상담 관련 학회에서 인정하는 수련감독자의 감독하에 상담전문가 자격 취득을 준비하는 자’로 정의하였다. 한편, 동료수련생의 역량이 수련생의 일반적인 발달수준에서 현저히 벗어나 있으면서 전문적인 상담활동에 방해가 될 만큼 심각한지를 판단하

려면, 연구 참여자들이 정규 교육과정을 이수하고 일정 정도의 상담경험을 갖추고 있어야 한다고 보았다. 또한 상담사가 갖추어야 할 주요 역량이 무엇이고, 역량 함양을 위한 지속적인 노력이 이루어지지 않을 때 발생할 수 있는 문제들이 무엇인지에 대한 인식이 필요하다고 판단하였다. 따라서 본 연구자들은 상담전공 석사과정에 입학한 후 2년 이상의 상담경력을 갖춘 상담수련생 중 상담윤리 정규 수업이나 관련 워크숍을 수료한 상담사로서, 전문적 수행을 방해할 정도의 역량에 문제가 있는 동료수련생과 함께 교육과정을 이수하거나 상담기관에서 수련을 받은 경험이 있는 수련생들을 참여자로 모집하였다.

참여자를 모집하기 위해 연구자들은 수련생들로 구성된 청소년상담사 2급 SNS 단체대화방과 대학상담기관 인턴상담원 SNS 단체대화방 등에 연구 목적과 취지, 참여 방법 등을 소개한 참여자 공개 모집 문건을 게시하였고, 면접에 참여하기를 원하는 경우 연구자에게 연락할 것을 요청하였다. 또한 연구자들의 지인과 참여자들의 소개나 추천을 받는 눈덩이 표집(snowball sampling)(Gall, Gall, & Borg, 2003)을 활용하였다. 참여자 공개 모집 문건을 통해 연구 참여를 신청하거나 소개를 받은 경우, 연구자들은 유선으로 연락하여 상담경력, 전문적 역량 문제 경험 유무, 윤리교육 이수 여부 등 참여자 선정 기준을 충족하는지 확인하였고, 연구 참여 의사를 재확인하였다. 이후 면접에 참여한 수련생들로부터 다른 참여자를 소개받는 방식으로 참여자를 확보하였다.

이론적 포화 상태에 이르렀다고 판단되어 자료 수집을 중단하기까지 6개월 동안 최종적으로 14명(여성 11명, 남성 3명)의 상담수련생이 심층 면담에 참여하였다. 연구자가 자료

2) Charmaz(2013)는 철저히 자료에 근거하되 연구자의 경험을 바탕으로 한 추론을 강조하면서 만성 질환을 앓고 있는 참여자를 인터뷰하던 과정을 구체적인 예로 제시한다. 참여자는 직접적으로 ‘suffering’이나 ‘moral status’라는 단어를 한 번도 사용한 적이 없지만, 타인의 시선에 대한 이야기 중 머뭇거리거나 고통스러운 표정을 지은 것을 단서로 Charmaz는 ‘suffering as moral status’라는 코드를 생성한다. 이후 새로운 코드와 관련한 새로운 질문을 통해 추가 자료를 수집함으로써 ‘stigma’나 ‘loss of self’와 같은 기존 코드와 구별되는 새 코드의 상대적 유용성을 확인하였다.

수집과 분석을 동시에 진행하면서 다음에 어떤 자료를 수집할 것인지 결정하는 이론적 표본추출 과정에서, 성차가 연구결과에 미치는 영향이 미미하다고 판단되어 참여자의 성비를 고려하지 않고 계속해서 자료를 수집해 나갔다. 또한 SNS 단체대화방에 게시된 참여자 공개 모집 문건을 보고 연구에 참여한 경우는 2명(14%), 눈덩이 표집을 통해 연구에 참여한 경우는 12명(86%)이었으며, 참여 경로가 자료 분석 및 연구결과에 미치는 영향은 미미한 것으로 판단되었다.

연구 참여자들의 평균 연령은 32.53세(범위

= 28-52세)였고, 평균 상담경력은 4년 6개월(범위 = 2-10년)이었다. 14명의 참여자 중 13명은 상담전공 석사학위를 소지하고 있었고, 1명은 상담전공 박사과정에 재학 중이었다. 참여자들은 상담심리사 2급(10명) 자격을 소지하고 있었으며, 청소년상담사 2급(5명), 전문상담사 2급(1명), 코칭상담사(1명), 중독심리사(1명) 등의 자격을 중복해서 소지하고 있었다. 모든 연구 참여자들은 대학원에서 상담윤리 수업을 수강했거나 학회 연수 또는 워크숍을 통해 상담자 윤리교육을 이수한 경험이 있었다. 연구 참여자의 근무기관이나 지역이 최대한 다양하

표 1. 연구 참여자의 인구통계학적 특성

번호	성별	연령대	최종학력	상담경력	근무기관	근무지역	보유 자격증	참여경로
1	여성	30대	석사졸업	6년	대학기관	서울	상담심리사 2급	소개
2	여성	30대	석사졸업	10년	대학기관 사설기관	인천 경기	상담심리사 2급, 청소년상담사 2급	소개
3	여성	30대	석사졸업	2년 6개월	청소년기관	인천 경기	상담심리사 2급, 청소년상담사 2급	소개
4	여성	50대	석사졸업	6년 5개월	사설기관	경북	상담심리사 2급	소개
5	여성	20대	석사졸업	2년 6개월	사설기관	경북	임상심리사 2급, 청소년상담사 2급	소개
6	여성	30대	석사졸업	2년	사설기관	서울	상담심리사 2급, 코칭상담사	소개
7	남성	40대	박사재학	4년 10개월	청소년기관	서울	상담심리사 2급	소개
8	여성	20대	석사졸업	3년 1개월	청소년기관	인천 경기	청소년상담사 2급	소개
9	여성	20대	석사졸업	6년	청소년, 대학, 사설기관	서울	상담심리사 2급	소개
10	여성	40대	석사졸업	4년 6개월	대학기관	서울	상담심리사 2급	공개 모집
11	여성	30대	석사졸업	4년 6개월	대학기관	서울	전문상담사 2급, 청소년상담사 2급	소개
12	여성	20대	석사졸업	4년 10개월	대학기관	서울	상담심리사 2급	소개
13	남성	30대	석사졸업	4년 9개월	청소년기관	서울	상담심리사 2급	소개
14	남성	30대	석사졸업	4년	공공기관	광주	중독심리사	공개 모집

게 분포될 수 있도록 참여자들을 선정하였는데, 참여자들은 대학상담기관, 청소년 상담기관, 사설 상담기관, 공공기관 상담센터에서 근무하거나 근무한 경험이 있었으며, 이들의 근무 지역은 서울 8명, 인천·경기 3명, 경북 2명, 광주 1명이었다. 연구자의 인구통계학적 특성을 표 1에 제시하였다.

질문지

개인정보 질문지

연구 참여자들은 인터뷰를 시작하기 앞서 자신의 성별, 연령, 학력, 상담 관련 보유 자격, 상담경력, 현재 소속된 기관 및 직급, 근무 지역, 상담자 윤리교육 이수 여부 등이 포함된 개인정보 질문지를 작성하였다.

면접 질문지

동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 상담수련생들의 인식과 경험을 탐색하기 위해 연구자들은 다음과 같은 절차로 인터뷰 질문지를 제작하였다. 먼저 상담수련생의 전문적 역량 문제와 관련된 선행연구(이소연 등, 2014; Forrest et al., 1999; Kaslow et al., 2007; Shen-Miller et al., 2015)를 바탕으로 연구문제를 설정하고, 이를 반영한 문항들을 작성하였다. 연구자들은 Charmaz(2013)가 제시한 질문 제작 지침을 참고해서 문항들을 개방 종결형 질문, 세부 질문, 종결 질문의 형식으로 재구성하였다. 이때 참여자들이 자신의 경험을 생생하게 이끌어 낼 수 있도록 개방 종결형 질문을 먼저 제시한 후, 구체적인 경험 과정을 떠올릴 수 있도록 내용, 상황, 대상 등에 따라 세분화하여 추가 질문을 제시하였다. 마지막으로, 참여자가 인터뷰를 통해 알게 되었거나 변화된

점을 확인하는 종결 질문을 제시하였다. 그런 다음, 근거이론을 활용하여 다수의 연구를 수행한 경험이 있고, 다년간 상담수련생들을 감독하고 있는 상담전공 교수 2인에게 인터뷰 질문지가 연구 목적에 부합하는지, 내용 및 구성이 적절한지 등에 대해 검토를 받은 후 이를 반영하여 질문지를 수정하였다. 또한 심층면접을 진행하기 앞서 참여자 조건을 충족하는 상담수련생 2명을 대상으로 예비면접을 실시하여 질문이 용이하게 이해되는지, 면접의 흐름과 진행 과정이 원활한지 등에 대한 피드백을 받아 이를 토대로 최종 질문지를 완성하였다. 최종 확정된 질문지의 문항은 4영역, 13문항으로 구성되었으며, 먼저 전문적 역량 문제에 대한 정의를 간단히 설명하고, 각 문항 아래에는 구체적인 예를 함께 제시하여 참여자들이 자신의 경험을 보다 수월하게 떠올릴 수 있도록 구성하였다. 주요 인터뷰 질문은 표 2와 같다.

자료 수집 및 자료 분석

인터뷰 질문에 대한 참여자의 이해를 돕고 질문에 대해 충분히 숙고할 시간을 제공하기 위해 인터뷰를 실시하기 일주일 전 참여자들에게 인터뷰 질문지를 이메일로 발송하였다. 다만, 참여자가 자신의 주관적 경험을 깊이 탐색하는 것을 방해하지 않도록 구체적인 예시는 제시하지 않았다. 심층 면접은 참여자들과 협의하여 참여자가 근무하는 상담기관이나 근무 지역 인근의 스터디룸 등에서 진행하였다. 진행자는 연구의 목적과 절차, 유의사항, 비밀보장, 연구 참여자의 권리 등을 구두로 설명한 후, 참여자가 연구 참여 동의서에 서명을 하고 인터뷰를 시작하였다. 연구자들은

표 2. 인터뷰 질문 영역 및 내용

영역	인터뷰 질문 내용
인지 및 평가 과정	<p>상담사로서 역량에 문제가 있는 동료수련생을 만났던 경험을 떠올려 말씀해 주시겠습니까?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 당시 전문적 역량 문제가 있는 수련생에게는 어떤 종류의 문제가 있었다고 생각하십니까? • 그 수련생에게 문제가 있다는 선생님의 판단에 대해 어떻게 확신하게 되셨습니까?
반응 및 대처 과정	<p>동료수련생의 전문적 역량 문제에 대해 어떤 반응과 대처를 하셨습니까?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 문제가 있다고 생각되는 수련생을 보고 어떻게 느끼셨습니까? • 동료수련생의 전문적 역량 문제에 대해 실제로 어떻게 대처하셨습니까? (그 이유는 무엇입니까?) • 동료수련생의 역량 문제에 대처하는 데 영향을 준 것이 있다면 무엇입니까? • 선생님께서 특정한 방법으로 대처했을 때, 문제가 있는 수련생은 어떻게 반응했습니까? • 특정한 방법으로 대처하는 것이 더 적절하다고 생각했지만, 실제로는 그렇게 대처하지 못했던 적이 있습니까? (그 이유는 무엇입니까?)
전문적 역량 문제가 미치는 영향	<p>동료수련생의 전문적 역량 문제로 인해 선생님은 어떤 영향을 받으셨습니까?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 동료수련생의 전문적 역량 문제로 인해 선생님의 관계 혹은 집단역동에서 어떠한 변화를 경험했습니까? - 문제가 있는 그 수련생과의 관계 - 다른 동료수련생들과의 관계 - 수련 교육책임자와의 관계 • 동료수련생의 역량 문제가 선생님의 전문적 수행에 미친 영향은 무엇입니까? - 수련생으로서의 수행 - 상담사로서의 수행 • 동료수련생의 역량 문제가 선생님의 개인적 측면에 미친 영향은 무엇입니까? - 심리 정서적 측면 - 진로 및 대인관계 측면
달는 질문	<ul style="list-style-type: none"> • 상담수련생의 전문적 역량 문제를 평가하고 대처하는 데 책임이 있는 주체는 누구라고 생각하십니까? • 만약 선생님께서 당시 역량에 문제가 있는 수련생이라 가정한다면, 누가 어떤 방식으로 대하거나 조치를 취했을 때 가장 도움이 되실 것 같습니까? • 지금까지의 질문과 답변을 통해 선생님의 인식과 생각에 변화가 있으셨다면 무엇인지 말씀해 주시겠습니까?

면접 질문지를 바탕으로 참여자들이 경험한 이야기할 수 있도록 면접을 진행하였다. 특히, 동료수련생의 전문적 역량 문제를 자유롭게 민감할 수 있는 이야기를 토로하는 참여자들

이 심리적 불편감을 경험할 수 있음을 고려하여 초기 신뢰관계 구축에 주의를 기울였다. 또한 면접 과정에서 참여자의 정서적 상태를 점검하여 참여자의 반응에 세심하게 대처하고자 노력하였다. 한 명의 연구 참여자는 면접에 참여하는 도중 전문적 역량 문제를 지닌 동료수련생으로 인해 어려움을 겪었던 당시의 감정이 떠올라 화, 억울함 등의 심리적 어려움을 호소하였다. 연구자들은 참여자에게 그런 감정을 느낄 수 있음을 타당화하는 한편 원한다면 언제든지 면접을 중단하거나 철회할 수 있으며, 상담 또는 교육분석을 통해 미해결된 감정을 다룰 수 있음을 안내하였다. 이 참여자는 잠시 진정하는 시간을 가진 후 자발적으로 면접에 다시 참여하였다. 면접은 보통 90분에서 120분 정도 소요되었고, 면접 내용은 참여자의 동의하에 녹음되었다. 인터뷰를 마치기 앞서 인터뷰 내용에 대한 비밀보장을 재차 약속하였으며, 필요할 경우 추가 인터뷰를 요청할 수 있음을 설명하였다. 면접 내용은 연구자들이 녹취록으로 전사하였으며, 참여자들의 개인정보는 보호를 위해 기호 또는 숫자로 표기하였다.

Charmaz(2013)의 제안에 따라, 연구자들은 초기코딩, 초점코딩, 이론적 코딩에 따라 심층 면접을 통해 수집된 자료를 분석하였다. 초기코딩은 자료가 의미하는 바를 규정하는 과정으로, 연구자들은 각자 축어록을 검토하며 자료를 줄단위로 코딩하여 의미를 요약하고 범주화하였다. 이후 연구자들이 함께 만나 모든 이론적 방향에 개방적인 자세를 유지하면서 능동적으로 정의하고 논의하여 코드에 이름을 부여하였다. 이때 참여자의 관점을 생생하게 보여주는 내생코드를 사용하여 참여자의 관점과 행위의 의미를 보존할 수 있도록 주의를

기울였다. 초점코딩 단계에서는 초기코드에서 가장 의미 있거나 빈번하게 나타난 코드를 선별하여 정렬하고, 자료를 종합, 통합, 조직화하고자 하였다. 기존 근거이론에서 사용된 축코딩이 분석을 명료화하고 확대하는 데 유용하지만 구조적 틀에 지나치게 의존할 때 새로운 결과를 도출해내지 못한다는 Charmaz(2013)의 제언에 따라 연구자들은 초점코딩 단계에서 자료와 자료 간 의미를 보다 유연하게 비교하고, 코드화를 위해 강제된 틀에 자료를 부여하는 것을 피하고자 노력하였다. 이론적 코딩은 초점코딩을 통해 개발한 범주가 서로 연결 가능한 관계를 갖는지 개념화하는 것으로 이 과정을 통해 분석적 이야기가 일관성 있는 이론적 방향을 갖게 해준다. 연구자들은 원자료를 반복적으로 읽으며 초기코딩과 초점코딩, 이론적 코딩의 해석적 순환을 도모하였고, 의미 간 상호연결성을 개념화하였다. 분석이 거듭되면서 자연스럽게 목록이 안정되었고, 연구자 간 지속된 합의과정을 통해 최종 코드를 확정하여 이론적 근거를 완성하였다.

연구의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해, Charmaz(2013)가 제안한 네 가지 평가 기준인 신뢰성(credibility), 독창성(originality), 공명성(resonance), 유용성(usefulness)을 갖추고자 노력하였다. 연구자들은 신뢰성 확보를 위해 분석 결과를 참여자들에게 보내 자신들의 의견이 충실하게 반영되었는지 검토하였다. 연구 참여자들은 연구자들의 분석 및 연구결과가 자신들의 경험을 폭넓게 반영하였음을 확인하였다. 독창성 확보를 위해 연구 참여자들이 동료로서 경험하게 되는 맥락과 다양한 조건들을 새롭게 조명하고자 노력하였으며, 공명성 확보를 위해 동료의 역량 문제를 경험한 적이 있는 수련생 2인에게 도출된 개념과 진술문을

보여준 후 깊이 공감하는 것을 확인하였다. 마지막으로 유용성 확보를 위해 근거이론을 활용하여 다수의 연구를 진행한 경험이 있는 상담전공 교수 1인이 연구자들이 명명한 제목이 원자료의 본질을 충실하게 담아내고 있는지, 의미 간 서로 적절하게 연결되었는지, 모든 중요한 자료가 추출되었는지 등을 검토하였다. 연구자들은 감수자의 피드백을 바탕으로 원자료를 재검토하고 분석 결과를 수정하였다. 예를 들어, 감수자는 “동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 대처” 영역에서 하위범주인 “개인적 가치관”과 “개인적 특성”을 하나의 범주로 통합할 것을 제안했으나, 연구자들이 원자료를 재검토하면서 “개인적 특성”은 참여자 개인의 심리정서적 특성으로 참여자 개인이 지닌 가치관과는 구별된다고 판단하였고 감수자와 이 부분을 다시 논의하여 기존의 분석 결과를 유지하였다. 또한 연구자들이 초기에 명명한 하위범주인 “자신감/확신 부족”은 감수자의 피드백을 반영하여 “역할에 대한 확신 부족”으로 범주명을 최종적으로 수정하였다.

결 과

구성주의 근거이론을 통해 자료를 분석한 결과 총 5개의 영역이 도출되었다. 구체적으로, ‘동료수련생의 전문적 역량 문제 유형’, ‘동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 평가’, ‘동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 대처’, ‘동료수련생의 전문적 역량이 미친 영향’ 등 연구문제와 관련된 4개 영역과, ‘면담을 통한 참여자의 성찰과 변화’ 1개 영역이 도출되었다. 각 영역에 대한 구체적인 내용은 다

음과 같다.

영역 1: 동료수련생의 전문적 역량 문제 유형

영역 1은 참여자들이 수련과정이나 상담기관에서 수련활동 및 상담활동을 하면서 경험한 동료수련생의 전문적 역량 문제를 의미한다. 동료수련생의 전문적 역량 문제 유형은 ‘윤리적인 문제’, ‘개인적인 문제’, ‘지식/기술적인 문제’ 등 3개의 상위범주와 6개의 하위범주로 분류되었다. 표 3에 자료 분석 내용을 제시하였고, 범주별로 결과를 기술하면 다음과 같다.

윤리적인 문제

참여자들은 동료수련생이 비윤리적인 상담활동과 비윤리적인 수련활동을 수행하는 것을 상담수련생으로서 역량 문제라고 보고하였다. 우선 참여자들은 비윤리적인 상담활동과 관련하여, 동료수련생이 구체적인 근거나 체계적인 심리평가 없이 내담자에 대해 진단을 내리거나, 내담자와 전문적인 상담관계를 벗어난 이중관계 혹은 다중관계를 유지하고, 비밀보장 원칙을 위반하는 등 상담전문가 윤리규정을 명백히 위반한 경우를 문제라고 인식하였다. 또한 내담자의 신상정보를 공개하는 수준은 아니지만 내담자를 하나의 사례로 대상화하고 상담내용을 수업이나 사석에서 가볍게 개방하는 경우를 역량 문제라고 인식하였다. 이외에도 참여자들은 동료수련생이 성정체성에 대한 개인적인 가치관을 내담자에게 주입하거나 종교적인 색채를 강하게 드러내는 것을 문제라고 보고하였다.

제가 리퍼를 받아서 상담을 진행했고

표 3. '동료수련생의 전문적 역량 문제 유형' 범주 및 개념

상위범주	하위범주	개념
윤리적인 문제	비윤리적 상담활동	근거 없이 비전문적인 진단을 내림
		이중관계 등 상담관계가 확장됨
		비밀보장 원칙을 위반함
		내담자를 대상화해서 가볍게 이야기함
	비윤리적 수련활동	상담자의 가치관을 강요함
		장기간 수퍼비전을 받지 않음
		자격 취득을 위해 노력하지 않음
		자격 취득을 위해 편법을 사용함
개인적인 문제	개인 내적인 어려움	자격 취득을 주목적으로 상담을 함
		미해결된 개인적인 이슈가 있음
		내담자를 통제하려는 성향이 강함
		상담으로 자기 문제를 해결하려고 함
	사회성 기술 부족	경계선 성향 등 심리정서적 문제가 있음
		대인관계 기술이 일방적이고 부적절함
		상대방의 피드백을 수용하지 않음
		권위자/상사와의 관계에서 갈등이 심함
지식/기술적인 문제	기본기 부족	개인적/집단적 분위기를 부정적으로 만듦
		사례개념화/내담자 이해가 지나치게 피상적임
	부적절한 개입	내담자의 주제가 아닌 상담자의 관심을 다룸
		상담구조를 지키지 않음
		잘못된/부족한 개입을 함
		상담성고가 좋지 않음

그 친구는 초등학교 *학년 남학생이었는데요. 이 친구가 품행문제도 있었고, ADHD도 약간 있었어요. (……) (이전) 선생님이 어머니와 상담할 때 이 친구는 거의 사이코패스다, 이렇게 말씀하신 거예요. (……) 담임 선생님께도 그렇게 얘기를 했더라고요. 그래서 담임 선생님도

이 친구와 따로 수업할 정도로 배척을 해서 어머니가 너무 상처를 받고 전학갈 생각까지 하셨더라고요. 품행문제인지 ADHD인지도 나중에 검사해서 알았어요. 그전에 검사진행 같은 것도 전혀 안 하셨더라고요. (비윤리적 상담활동, 참여자 8)

한편, 참여자들은 동료수련생들이 보고한 비윤리적인 수련활동을 문제라고 보고하였다. 참여자들은 동료수련생이 내담자와 상담을 진행하면서도 장기간 수퍼비전을 받지 않는 등 수련활동에 대한 의지가 없는 경우, 자격 없이 상담활동을 하면서도 자격 취득을 위해 노력하지 않는 경우, 수퍼비전을 받거나 공개사례발표를 하는 상담 회기를 제외하고는 적당히 상담을 진행한다거나 상담을 진행하지 않은 회기를 진행한 것으로 보고하는 등 편법을 사용하는 경우를 문제라고 보고하였다.

수련 절차나 과정을 잘 알고 편법을 알려주는……. 같은 동기에게는 보여주고 싶으셨나 봐요. 공개사례발표 녹음도 한번만 내니까 나머지는 대충해도 된다고 하거나 그런 얘기를 재미있게 했었는데(……) 수퍼바이저 선생님께 한 번 지적 받은 다음에는 갑자기 자기는 원래 이렇게 안 했었는데, 이번에 한 번 어떻게 상황이 이렇게 돼서 그랬다고 말을 바꿔서 얘기하시더라고요. (비윤리적 수련활동, 참여자 10)

개인적인 문제

참여자들은 미해결된 문제 등 개인 내적인 어려움을 갖고 있거나 사회성 기술 부족으로 의사소통 및 대인관계에서 어려움을 보이는 경우를 역량 문제라고 보고하였다. 개인 내적인 어려움과 관련해서, 동료수련생이 미해결된 개인적인 이슈로 상담에서 전이-역전이 문제를 나타내고 부적절하게 개입하는 경우를 문제라고 인식하였다. 또한 동료수련생이 내담자보다 더 많은 주도권을 가지고 내담자를 통제하거나 내담자에게 힘을 행사하는 방식

로 상담을 진행하는 경우를 문제라고 인식하였고, 이러한 동료수련생에게 개인적인 어려움이 있는 것으로 보았다. 한편, 한 참여자는 동료수련생이 상담활동을 통해 자기 문제를 해결하려고 하는 것은 문제일 뿐 아니라 위험하다고 인식하였다. 또한 지나친 경계선 성향 등 상담활동을 방해할 만한 심리정서적인 문제를 나타내는 것을 문제라고 보고하였다.

(상담자에게) 자기 문제가 많이 있어서 그걸 해결하려고 오는 사람 있잖아요. 아예 동기나 이유 같은 게 그러면 좀 위험하지 않을까. 생각해 보니 약간의 차이는 있는 것 같은데 문제가 없는 사람은 없잖아요. (……) 그 문제가 좀 더 있다고 생각을 하면서 내가 상담자로서 누군가를 도와주려는 생각을 해야 하는데, 그게 아니라 아예 목적 자체가 그쪽으로 치우치면 위험한 것 같아요. (개인 내적인 어려움, 참여자 11)

사회성 기술 부족과 관련해서, 참여자들은 동료수련생이 수련과정이나 상담기관에서 다른 구성원들과 지나친 갈등을 유발하는 등 의사소통 및 대인관계와 관련된 사회성 기술이 현저히 부족해서 어려움을 나타내는 경우를 문제라고 인식하였다. 예를 들어, 상호 의사소통이 되지 않고 자기 이야기만 일방적으로 하는 경우, 수퍼바이저를 비롯해서 다른 사람들의 의견이나 피드백을 받아들이지 않고 지나치게 방어적이거나 공격적인 태도로 반응하는 경우, 동기들과는 잘 지내지만 수퍼바이저, 선배 등 권위자나 상사와의 관계에서 갈등이 심한 경우, 개인적인 스트레스를 반복적으로 호소하면서 주변 사람들을 소진시키고 전체적인

분위기를 부정적으로 만드는 경우 등을 문제라고 보고하였다.

수퍼바이저가 피드백을 주거나 할 때 굉장히 방어적이고 그걸 공격으로 받아들여서 굉장히 분위기 자체가 싸해지고 다들 이게 뭐지? 이런 식으로. 피드백을 전혀 받아들이지 않고 계속 재질문을 하거나 오히려 공격적으로 반응하는 거죠. 수퍼바이저가 수퍼바이저에게 왜 그런 식으로 말씀을 하시느냐, 제 내담자는 제가 제일 잘 알고 있다고 말씀하시는 경우도 있어서 개인적인 문제가 있으신 건 아닐까. (사회성 기술 부족, 참여자 3)

지식/기술적인 문제

참여자들은 지식/기술적인 측면에서도 문제를 보고하였는데, 동료수련생이 상담활동에 필수적인 기본기가 현저히 부족하거나 상담에서 지나치게 부적절한 개입을 하는 것을 문제라고 인식하였다. 우선 기본기 부족과 관련해서는 사례개념화 또는 내담자에 대한 이해가 지나치게 피상적이고, 상담자로서 전문적 지식이나 기술이 현저히 부족하거나, 내담자가 말하는 주제를 따라가기보다 상담자 자신의 관심을 다루려는 경우를 문제라고 인식하였다.

축어록에서 매 회기마다 내담자의 주제를 따라가는 것이 아니라 내담자의 말을 다 끊어요. ‘아, 이걸 뒀고 저건 어떠냐’고 물어보거나 내담자가 이걸 얘기하는데 끊고 또 다른 걸 뜯금없이 물어보신다거나……. (기본기 부족, 참여자 10)

부적절한 개입과 관련해서는 동료수련생이

상담실 운영시간 외에 내담자에게 개인적으로 연락하는 등 상담구조를 지키지 않는 경우, 지나치게 요구적인 내담자에게 끌려다니는 등 잘못된 개입을 하는 경우, 개인상담에서 내담자의 조기종결이 반복되거나 집단상담의 참여율이나 지속률이 현저히 감소하는 경우를 문제라고 인식하였다.

올해 그분이 진행하니 유독 참여자가 점점 줄어들고 지속률도 떨어지고. (……) 그런데 그런 부분들이 어떻게 방어가 가능하나면, 원래 중독 쪽은 조기 이탈률이 높기는 해요. 워낙 동기가 없는 분들이 많이 찾아오시기 때문에 끌고 가는 게 어렵거든요. 그러다 보니 그게 내 책임이 아니라 내담자들이 동기가 낮아서 그런 거다, 인식이 낮아서 그런 거다, 이런 식으로 방어를 하는 거죠. (부적절한 개입, 참여자 14)

영역 2: 동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 평가

영역 2는 참여자들이 동료수련생의 역량 문제를 발견하고 어떻게 이를 문제라고 판단하게 되었는지 평가한 방법을 나타낸다. 이 영역에서는 ‘개인적 평가’와 ‘집단에서의 평가’ 등 2개의 상위범주(4개의 하위범주)가 도출되었다. 표 4에 그 결과를 제시하였고, 범주별로 결과를 기술하면 다음과 같다.

개인적 평가

참여자들은 동료수련생의 문제 행동을 직접 관찰하거나, 동료수련생에 대한 내담자들의 부정적인 반응을 목격한 후 동료수련생이 나

표 4. '동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 평가' 범주 및 개념

상위범주	하위범주	개념
개인적 평가	수련생의 문제 행동 관찰	문제 상황이 지속적으로 반복됨
		공개사례발표 자료가 지나치게 미비함
	내담자의 반응 목적	개인적인 인간관으로 평가함
집단에서의 평가	구성원 다수의 문제 인식	동료들의 다수가 동일하게 평가함
	수퍼바이저의 부정적 평가	문제가 공론화되는 것을 보고 확신함
		수퍼바이저가 동일한 문제를 지적함

타내는 행동을 문제라고 판단하였다. 예를 들어, 참여자들은 동료수련생의 부적절한 개입으로 인해 문제 상황이 지속적으로 발생하거나, 공개사례발표나 사례회의를 위한 자료가 지나치게 미비되어 있는 경우를 관찰하고 이를 문제라고 판단하였다.

저도 수퍼비전 받을 때 이런 자료를 준비하잖아요. 그럼 양식이 너무 미비하다든지 내담자 이해가 빠져있다든지, 그냥 내용만 정리해놓은 듯한 기술적인 측면이 너무 부족한 듯한 모습이 보이니까(……) 그리고 사례개념화 자체가 거의 안 되어 있거나 준비가 너무 안 되어 있는 자료를 봤을 때(……) 너무 부족하지 않나 하는 생각을 했던 것 같아요. (수련생의 문제 행동 관찰, 참여자 3)

또한 상담신청을 취소하는 등 내담자의 철회나 부정적인 보고를 통해 동료수련생에게 문제가 있음을 개인적으로 확신하게 되었던 것으로 나타났다.

(내담자에게) 고소당할 수 있다고 얼토

당토않은 안내를 해서 내담자가 오히려 더 겁을 먹고 돌아가는 경우가 있었거든요. 내담자가 다음 날에 와서 상담받고 싶지 않다고, 취소하고 싶다고 얘기를 해서 왜 철회하게 됐는지 물어봤을 때 그 얘기를 듣고……. (내담자의 반응 목적, 참여자 12)

집단에서의 평가

참여자들은 개인적인 평가 이외에도 집단에서의 평가를 통해 동료수련생의 문제를 인식하였다. 즉, 동료수련생의 문제로 인해 수련생 다수가 같은 어려움을 호소하거나, 징계위원회를 열자는 논의가 진행되는 등 문제가 공론화되는 상황을 보고 동료수련생의 역량 문제로 판단하였다.

여러 사람들이 같은 문제를 호소하고 있다는 거죠. 진짜 이상하다, 왜 저런 상황에서 그렇게 하지. 여러 사람들이 같은 어려움을 호소한다는 게 물론 다 같이 이상할 수도 있지만 느껴지는 감정이 비슷하다는 거죠. 무시당한다고 느끼고 듣지 않아도 될 말을 자꾸 듣게 되고 모욕

감을 느끼고 그런 상황이 여러 번 반복 되니까. (구성원 다수의 문제 인식, 참여자 5)

또한 참여자들은 동료수련생의 행동을 수퍼바이저도 동일하게 문제라고 지적할 때 동료수련생이 나타내는 문제를 역량의 문제로 판단하게 되었다.

그분의 수퍼바이저 선생님이 그걸 보면서 좀 답답했다고 하시니까 주수퍼바이저는 아니지만 부수퍼바이저 선생님이 그분 때문에 정말 미치겠다, 정말 얘기를 안 들으신다, 아무리 수퍼비전을 해도 계속해서 본인 하고 싶은 것만 계속하신다, 이런 얘기를 그룹에서 나누게 되었을 때 나만 그렇게 생각하는 건 아니구나 하는 확신을 갖게 된 것 같아요. (수퍼바이저의 부정적 평가, 참여자 10)

영역 3: 동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 대처

영역 3은 참여자인 수련생을 포함해서 참여자가 속한 수련과정 및 기관 구성원들이 전문적 역량 문제를 나타내는 수련생에게 어떻게 대처했고 또 왜 그렇게 대처했는지를 설명해 준다. 연구자들은 이 영역을 ‘동료수련생의 문제에 대한 개인 차원의 대처’와 ‘동료수련생의 문제에 대한 기관 차원의 대처’ 등 2개의 상위범주로 분류하였고, 각각의 상위범주를 2개의 중위범주로 세분하였다. 개인 차원의 대처는 표 5에, 기관 차원의 대처는 표 6에 제시하였다.

개인 차원의 대처

참여자들은 동료수련생의 전문적 역량 문제를 다루기 위해 개인적으로 다양한 개입을 시도한 것으로 나타났다. 예를 들어, 참여자들은 동료수련생이 스스로 문제를 해결할 수 있도록 교육분석 및 상담을 권유하거나, 다른 구성원들과 함께 문제가 있는 동료수련생에게 문제가 무엇이고 이러한 문제가 다른 구성원들에게 어떻게 영향을 미치는지 직접 표현하고, 동료수련생이 업무와 관련해서 거짓말을 해달라는 등 불합리한 요구를 할 때는 이를 확실하게 거부하는 등 동료수련생의 문제를 직접 다루는 방식으로 대처하였다.

(여러 구성원들이) 알고 다 같이 목소리를 내주고 한 목소리로 이렇게 해야 한다, 네가 지금 어떻게 보이는지, 그런 발언들이 어떻게 우리에게 들리는지에 대해서도 같이 얘기를 했어요. (문제를 직접 다룸, 참여자 12)

또한 동료수련생이 문제를 호소하는 경우 이야기를 들어주고 반응해 주거나 필요한 정보를 제공하고, 문제가 있는 수련생을 독려하기 위한 모임을 만들어서 도움을 주려고 하는 등 동료수련생의 문제를 직면하기보다 동료수련생에게 필요하다고 생각되는 도움을 제공하는 등 간접적인 방식으로 대처하기도 하였다.

마음이 잘 맞고 친한 동료들끼리 모임을 만들어서 동료 수퍼비전을 스터디를 하는 것처럼 한 주는 스터디를 하고 한 주는 어려운 사례를 약소하게 자료를 가져와서 얘기를 나누었어요. 그런 경우에는 서로 받아들일 준비가 되어 있고 서

표 5. '동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 개인 차원의 대처' 범주 및 개념

중위범주	하위범주	개념
개인적인 대처 방법	문제를 직접 다룸	교육분석/상담을 권유함
		다른 구성원들과 직접 문제를 표현함
	간접적으로 조력함	불합리한 요구는 직접 거부함
		애기를 들어주고 반응해줌
		챙겨주고 정보를 제공해줌
	양가적으로 대함	함께 독려하는 모임을 만들
	거리를 둠	피상적으로 대하다가 진심을 다하다가를 반복함
		회피하고 일정한 거리를 둠
	별다른 대처를 하지 않음	배제함
		아무것도 하지 않음
개인적인 대처 이유	환경/집단의 특성	목인하고 평소처럼 지내려 함
		근무하는 기관의 성격/분위기에 영향 받음
		수퍼바이저 특성에 영향 받음
	집단구성원과의 관계	수퍼바이저가 없어서 이야기하지 못함
		동료들의 반응에 영향 받음
		주변 분위기와 상관없이 할말을 함
	개인적 가치관	문제 수련생과의 관계를 고려함
		전체 구성원들 간 관계를 고려함
		상급자에게 문제를 보고하기 꺼려짐
	개인적 특성	수련책임자에 대한 기대가 영향을 줌
개인적인 인간관/윤리관이 영향을 줌		
책임감과 연대감으로 돌보기를 원함		
개인적 지위	전이 등 개인적인 심리특성이 촉발됨	
	갈등을 피하려는 개인적 성향이 반영됨	
	주변에 말하는 편이 아니라 혼자 정리함	
역할에 대한 확신 부족	연령 차이로 말하기 어려움	
	직책상 책임감을 느낌	
	적절한 판단인지 확신하지 못해 말하기 어려움	
결과에 대한 두려움	개인특성과 상담역량을 구분하기 어려움	
	문제라고 확신했지만 다 알지 못해 관여하지 않음	
	동료를 지도할 권한이 있는지 혼란스러움	
문제가 있는 수련생 특성	동료에게 공격받을 것 같아 꺼려짐	
	나 혼자만 말하면 내부고발자처럼 느껴짐	
	공론화되면 시끄럽고 복잡해질 것이 예상됨	
수련생의 문제 특성	내가 개입하지 않으면 변화되지 않을 것 같음	
	대화가 전혀 통하지 않음	
	피드백을 수용할 준비가 되어있지 않음	
	변화를 기대하기 어려웠음	
	정년이 보장되어 수련할 필요가 없다고 생각함	
	공개하기 조심스러운 주제였음	

표 6. '동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 기관 차원의 대처' 범주 및 개념

중위범주	하위범주	개념
기관의 인지/대처	문제를 충분히 인지함	상당 부분 인지함
		일부만 인지함
	문제를 충분히 인지 못함	인지하지만 묵인함
		전혀 인지하지 못함
		인지했는지 모름
	문제에 대처함	사례 배정이 되지 않음
		적극적으로 피드백을 줌
		인지했지만 직접적 개입을 유보함
		문제에 대해 명확하게 고지함
		수련생이 수용할 준비가 되었을 때 조언함
기관 대처의 적절성	적절한 대처로 인식함	직접 개입하기보다 당사자들 간에 정리하도록 함
		재발하지 않겠다는 서약을 받음
	부적절한 대처로 인식함	세분화된 매뉴얼을 만들라고 지시함
		문제를 해결하지 않고 방관함
		내부 규정을 지키지 않고 개입함
		문제를 추궁하는 것처럼 확인함
		문제를 지나치게 감싸거나 묵인함
		이미 개입했던 문제를 과도하게 지적함

로 잘 아니까 특히 어려운 부분들에 대해 얘기하고 너 이것 좀 되게 어려웠던 것 같아, 그렇게 얘기할 수 있고 서로 피드백을 잘 주고받을 수 있었어요. (간접적으로 조력함, 참여자 3)

몇몇 참여자들은 문제가 있는 동료수련생을 피상적으로 대하다가 진심으로 대하다가를 반복하는 양가적 태도로 대처하거나, 문제가 있는 수련생을 피하거나 배제하며 거리를 두는 식으로 대처하였다.

피상적으로 대하다가도 ‘아, 이건 아니지, 그래도 진실하게 대해야지’, 그러다가 또 얘기를 하면 받아들일 준비가 안된……. 그땐 또 포기하고 싶지 않더라고요. 동료니까 같이 가야 된다고 생각했거든요. 그래서 약간의 책임감? 같이 가야 한다는 연대감? 그런데 역량의 한계가 와서 힘들었던 것 같아요. (양가적으로 대함, 참여자 11)

사실 동성이어서 편하게 친한 분이라고 생각했었는데, 그런 모습들이 있다는

결 알게 되어서 거리를 두어야 되겠다, 그러면서 불편함을 느끼게 되었어요. (……) 또 한 분은 약간 더 연배가 있으신 분이어서 더 거리를 두게 되었어요. 따로 회식 자리에 있을 때도 크게 말을 하지 않고, 그렇게 거리를 두게 되었어요. (거리를 둬, 참여자 13)

한편, 동료수련생의 문제를 인지하고도 묵인하면서 평소처럼 지내려고 하는 등 대처하지 못한 경우도 있는 것으로 나타났다.

동료라는 차원에서 어떤 피드백을 주고 내가 어떻게 직접 적극적으로 대처하기는 어려웠던 것 같아요. 그래서 (……) 제가 어떤 대처를 하지는 못했어요. (별다른 대처를 하지 않음, 참여자 3)

이렇듯 참여자들은 동료수련생이 보이는 역량 문제에 대해 다양한 방식으로 대처했는데, 이렇게 대처한 이유 또한 매우 다양한 것으로 나타났다(표 5 참조). 우선, 참여자들은 자신이 속한 기관 또는 집단의 성격이나 분위기 등 환경적 맥락에 따라 동료수련생의 역량 문제를 다룬 것으로 나타났다. 예를 들어, 공공기관에 근무하는 참여자는 동료들 간에 서로 충고하기 어려운 사내 문화에 영향을 받았고, 다른 참여자는 동료수련생의 문제에 별다른 대처를 하지 않는 집단의 분위기에 영향을 받은 것으로 나타났다.

저희 분위기 자체가 실장님도 굉장히 수평적인 분위기를 지향하시는 분이었고, 그래서 서로에 대해서 잘못된 걸 잘못됐다고 말하는 게……. 그냥 좋은 게 좋은

거지 그런 분위기라서 굳이 그렇게 말하게 되면 제가 트러블메이커가 될 수 있죠. 선배들도 좋게 좋게 넘어가는데 제가 거기에서 문제 제기를 하게 되면……. (환경/집단의 특성, 참여자 9)

또한 참여자들은 ‘집단구성원과의 관계’를 고려하면서 동료수련생의 역량 문제에 대처한 것으로 나타났다. 즉, 참여자들은 역량에 문제가 있는 수련생이 직장 동료였기 때문에 동료와의 관계를 더 악화시키고 싶지 않다거나, 동료수련생의 행동을 다른 구성원들은 문제라고 인식하지 않는 분위기에서 전체 구성원들과의 관계를 의식해서 동료수련생의 문제를 말하기 어려웠던 것으로 나타났다. 또한 상급자에게 동료수련생의 문제를 보고할 경우 이르는 것처럼 느껴져서 보고하기 꺼려졌다거나, 수련책임자가 알아서 문제를 다룰 것이라는 기대로 수련책임자에게 대처를 맡겼던 것으로 나타났다.

동기 안에 커뮤니티라는 결속력이 있잖아요. 분명 어떤 분은 이게 아닌 것 같은데 하는 생각이 들게 하지만, 여기서 어떤 대처를 하기에는 다른 사람에게 얘기할 수도 없고 개인적으로 찾아가서 이 건 아니지 않냐고 말하기에는 갈등이 더 커지는 것 같기도 하고. 저뿐만이 아니라 같이 답답하다고 하셨던 선생님들도 대처는 다 하지 않으셨던 것 같아요. (집단 구성원과의 관계, 참여자 10)

동료수련생의 역량 문제를 다루는 데는 참여자의 개인적인 가치관이 영향을 주기도 했다. 한 참여자는 각자 성장하는 시기가 다를

수 있다는 관점 등 개인적인 인간관 또는 윤리관을 바탕으로 동료수련생의 문제를 다루었다고 보고하였다.

그분에게 아직 타이밍이 안 되신 거거나 다들 성장하는 과정에 놓인 거니까 그 기회를 기다려주는 것도 맞는 것 같아요. 제 입으로 말해서 되는 부분도 아니고 다 사람마다 상담자로서의 성장 시기가 각각 다르기 때문에 (……) 그냥 ‘아, 그런 과정 속에 있구나’, 이런 정도예요. (개인적 가치, 참여자 7)

또한 심리적 특성, 성격적 특성 등 참여자의 개인적 특성이 동료수련생의 문제를 다루는 데 영향을 미친 것으로 나타났다. 예를 들어, 한 참여자는 동료수련생의 문제 때문에 자신의 힘든 감정이 촉발되었고 이로 인해 평소와는 달리 갈등이 표면화되었다고 보고하였다. 또한 평소에 갈등을 꺼리는 성향이 있는 참여자는 갈등을 피하기 위해 동료수련생의 문제를 모르는 척하고 넘어가거나, 평소 어려운 문제나 고민이 있어도 주변에 이야기하는 편이 아닌 참여자의 경우 혼자 정리하려고 노력한 것으로 나타났다.

저한테 부정적으로 대할 때 제일 견디기 힘든 부분이 있었어요. 제가 개인분석을 받으면서 느꼈던 부분인데, (……) 그 사람의 개인적인 성격 특성이 분노를 참기 어렵게 하는 제 감정을 불러일으켰던 사람인 것 같아요. (……) 그래서 다른 상황이나 다른 기관이었다면 일어나지 않았을 일을 저도 살면서 처음으로 (겪었어요.) 저도 이렇게 처음으로 누군가와 같

등을 표면화시켰던 적이 없었거든요. (개인적 특성, 참여자 5)

참여자들은 동료수련생보다 자신이 나이가 어려서 문제를 말하기 어려웠다거나, 자신이 사례관리 담당자로서 직책상 책임감을 느끼고 동료수련생의 문제를 다루었던 경우 등을 보고하여, 참여자들이 동료수련생의 문제를 다루는 데 직급, 나이 등 개인적인 지위가 영향을 미친 것으로 나타났다.

제가 강하게 말했던 이유는 애정의 문제가 아니라 책임감의 문제였던 것 같아요. 중간관리자로서 책임감의 문제. 저는 그런 책임감이 있는 타입이에요. (……) 그래서 특별한 사안이 아닌데 규칙이 깨지는 걸 별로 좋아하지 않았어요. 그래서 그분한테 그 정도로 이야기를 했던 것 같아요. (개인적 지위, 참여자 1)

몇몇 참여자들은 아직 수련생으로서 자신의 판단이 적절한지 확신하지 못했고, 동료수련생의 문제가 수련생의 개인특성으로 인한 어려움인지 아니면 상담자로서 역량 문제인지 구분하기 어려웠다. 또 다른 참여자는 수련생에게 역량 문제가 있다고 확신했지만 자신이 다 안다고 할 수는 없어서 관여하지 않았다고 보고했고, 또 다른 참여자는 동료수련생을 가르치고 지도할 권한이 자신에게 있는지 혼란스러워서 개입하기 어려웠다고 보고하는 등 수련생으로서 ‘역할에 대한 확신 부족’을 대처 이유로 보고하였다.

이걸 말하는 게 과연 서로 도움이 되고 맞는 걸까? 제가 틀린 걸 수도 있잖아

요. 어쨌든 그런 확신이 없으니까 말하기가 좀 어려웠던 것 같아요. 지나고 나면 좀 판단이 되는데, 그 당시에는 또 경직되고 긴장되니까 더 말하기 어렵지 않았을까 싶었던 것 같아요. (역할에 대한 확신 부족, 참여자 11)

참여자들은 동료수련생의 문제를 말할 경우 문제가 있는 수련생으로부터 공격을 받을 것 같아 말하기 꺼려했다거나, 자신만 문제에 대해 말하게 되면 내부고발자 같은 느낌이 들어 개입하기 어려웠다고 보고하였다. 이 밖에도 동료수련생의 문제가 공론화되면 시끄럽고 복잡해질 것이 예상되어 개입하기 어려웠거나, 자신이 개입하지 않으면 문제되는 상황이 변하지 않을 것이 우려되어 개입하였다고 보고하였는데, 연구자들은 이를 ‘결과에 대한 두려움’으로 분류하였다.

제가 그런 걸 이야기하거나 하지 못할 때 중요한 요인은 이 그룹에서 사이가 안 좋아질까 봐, 이런 우려가 있잖아요. 위에서 먼저 말을 해주고 위에서도 같이 “그래, 이 부분은 좀 이런 게 있는 것 같다”라고 말을 해주면 제가 이 그룹에 남는 데 별로 문제가 없을 것 같은데, 윗사람은 입을 다물고 있고 저 혼자만 이 목소리를 냈을 때 이런 비유가 좀 거창하기는 하지만 내부고발자 같은 느낌이 있잖아요. (결과에 대한 두려움, 참여자 1)

또한 참여자들은 문제가 있는 동료수련생의 개인적 특성이 문제를 다루는 방식에 영향을 미쳤다고 보고하였다. 예를 들어, 참여자들은 동료수련생이 대화가 전혀 통하지 않고 다른

구성원들의 피드백을 수용할 준비가 되어 있지 않거나 동료수련생에게 변화를 기대하기 어려워 개입하기 어려웠던 경험을 보고하였다.

소그룹 수퍼비전 모임에서는 이런저런 이야기를 해보고 싶잖아요. 그런데 (……) 공격적으로 나오고. 아직 받아들일 준비가 안 돼 있었던 것 같아요. (문제가 있는 수련생 특성, 참여자 11)

이외에도 동료수련생이 나타내는 문제의 특성이 참여자들의 대처에 영향을 미쳤는데, 예를 들어 동료수련생의 역량 문제였던 주제(성)가 다른 여성 수련생들의 입장에서는 공개하기 조심스러운 주제였다고 보고하였다.

그 사안 자체가 좀 그랬었고, 오픈해서 말하기 어려운, 여성들 입장에서 좀 오픈하기 어려운 것들이 있었어요. 그래서 사실 분위기 자체는 약간 권위적이고 약간 경직될 수 있었던 분위기는 있었지만, 분위기 때문은 아니었던 것 같아요. (수련생의 문제 특성, 참여자 13)

기관 차원의 대처

참여자들은 수련생의 전문적 역량 문제에 대한 기관 차원의 대처에 관해서도 다양한 내용을 보고하였다. 연구자들은 이러한 내용을 기관 차원의 인지 여부 및 정도, 대처 방법, 대처의 적절성으로 범주화하였다(표 6 참조). 우선, 기관 차원에서 수련생이 가진 역량 문제를 인지한 것에 차이가 있었는데, 수퍼바이저나 기관장이 문제를 상당 부분 구체적으로 인지한 경우, 문제를 일부만 인지하거나, 인지

하고 있지만 목인한 경우, 인지 여부를 확인하기 어려웠던 경우 등 다양한 양상으로 나타났다.

상급자분들이 (동료수련생과) 아무래도 친해서 더 그러셨던 것 같은데, (문제를) 잘 알고 계셨어요. 어떤 것들이 부족하고 어떤 것들을 더 해야 하는지 저희보다 더 많이 알고 계셨던 것 같고, 그래서 더 많이 피드백을 주셨던 것 같아요. (문제를 충분히 인지함, 참여자 3)

센터장님도 알고는 계세요. (……) 대신 그분에게 동정심을 유발하는 과거사가 있거든요. 센터장님이 그런 것들을 아셔서 약간 잔한 마음도 있으니까 말을 잘 못하시는 것 같다는 생각이 들었어요. (문제를 충분히 인지 못함, 참여자 14)

전문적 역량 문제를 가지고 있는 수련생이 있을 때 기관은 몇 가지 방식으로 대처한 것으로 나타났다. 즉, 기관에서는 역량이 현저히 부족하다고 판단되는 수련생에게는 상담사례를 배정하지 않거나, 문제를 다루기 위해 적극적으로 피드백을 제공하고, 슈퍼바이저가 문제를 직접적으로 다루기보다는 수련생이 스스로 해결할 수 있도록 과제를 제시한 것으로 나타났다.

그분은 수련 받으러 들어왔었는데, 수련을 좀 받다가 심리검사 교육도 시키고 다른 교육을 쭉 하고 사례를 배정해 주잖아요. 그런데 사례를 주기 전에 이분은 좀 어려움이 있겠다고 해서 계속 기관에서 선생님에게 사례를 안 줬어요. (……)

그분이 직접 내담자를 만나지는 않았어요. 그래서 내담자한테 그분이 해를 끼칠 기회는 (없었어요). (문제에 대처함, 참여자 4)

한편, 참여자들은 이러한 기관 차원의 인지와 대처 방식이 적절하다고 생각한 경우도 있었지만, 반대로 적절하지 않다고 판단한 경우도 있었다. 우선, 참여자들이 적절하다고 인식한 기관의 대처방식에는 슈퍼바이저가 문제라고 판단되는 것을 수련생에게 명확히 고지한 경우, 어느 정도 시간을 두면서 지켜보다가 수련생이 준비가 되었다고 판단될 때 애정을 가지고 조언한 경우, 기관 차원에서 개입하기 보다는 구성원들이 정리할 수 있게 한 경우, 문제를 재발하지 않겠다는 서약을 받고 실제로 재발하지 않았던 경우, 문제와 관련해서 적절하게 대응할 수 있는 기관 내부의 지침을 만들라고 지시했던 경우 등이 포함된다.

우선 그걸 말하고 보고하는 사람에 대한 보호라든지, 그 내부에서의 처리가 지도교수의 권위를 가지고 분명히 전했다는 것, 그리고 그 이후에 재발하지 않겠다는 서약을 받았고 실제로 재발하지 않은 걸로 (알아요). 제가 알기로는 그렇게 끝났기 때문에 그 당시로서는 잘 되었다는 생각이 들고요. 그 차후의 문제는 이제 그분의 문제이지 않을까 싶었어요. (적절한 대처로 인식함, 참여자 13)

반면, 참여자들은 기관에서 동료수련생의 문제를 인지하고도 방관하거나, 상사의 부적절한 개입으로 오히려 기관의 규정에 대한 신뢰를 잃게 되었던 경우를 부적절한 대처라고

인식하였다. 또한 슈퍼바이저가 참여자에게 추궁하듯 동료수련생의 문제를 확인하려 했던 것, 수련생의 문제를 묵인하고 오히려 감싸고 다독였던 경우, 이미 개입이 끝난 문제를 이후에도 과도하게 지적했던 경우 등을 부적절한 대처라고 인식하였다.

그때 팀장님이 같이 계셨는데 거기에 대한 피드백을 굉장히 의아한 방식으로, “어, 되게 힘들죠?”, 이런 식으로 너무 감싸는 듯한 피드백만 주시고 어려운 부분들은 지적이나 피드백은 잘 해주시지 않더라고요. 그냥 피상적으로 힘들었겠다, 이런 식으로 하셔서 ‘저 팀장님이 예뻐하시나?’ 아니면 ‘그 문제를 크게 생각하지 않으시나?’ 하면서 그 팀장님에 대한 불신이 생겼던 경험이 있었어요. (부적절한 대처로 인식함, 참여자 3)

영역 4: 동료수련생의 전문적 역량 문제가 미친 영향

영역 4는 동료수련생의 전문적 역량 문제가 미친 다양한 영향을 의미한다. 구체적으로, 이 영역은 참여자 개인의 전문적인 상담(수련) 수행에 미친 영향, 참여자 개인의 삶에 미친 영향, 그리고 집단역동에 미친 영향으로 세분된다(표 7 참조). 범주별로 결과를 기술하면 다음과 같다.

참여자의 전문적 수행에 미친 영향

동료수련생의 전문적 역량 문제를 경험하면서, 참여자들은 다양한 측면에서 자신의 수련 활동 및 상담활동이 영향을 받았다고 보고하였다. 우선, 참여자들은 교육 및 수련과정에

대한 불신 또는 수련에 대한 동기가 생기거나 나름의 배움을 얻는 등 수련생으로서 태도에 변화가 있었다고 보고하였다. 구체적으로, 참여자들은 동료수련생의 비윤리적인 문제를 다루지 않은 슈퍼바이저에 대한 신뢰가 깨지면서 슈퍼바이저의 피드백을 받아들이는 데 소극적이 되거나, 불성실한 동료수련생의 문제를 다루지 않은 교수를 지켜보면서 해당 교수 뿐 아니라 학위과정 전반에 대해 불신이 생겼다고 보고하였다.

그런 부분에서 불신이 생긴 슈퍼바이저가 슈퍼비전을 해주시면 덜 귀담아들게 되는 것 같아요. 지금 생각하니 신뢰감이 좀 깨진 것 같아요. 그래서 슈퍼비전 때도 그냥 뭔가 잡고 그걸 내 걸로 하려고 노력하기보다 “아, 네네.”, 이런 정도로 받았던 것 같아요. (불신, 참여자 7)

반면, 참여자 중에는 동료수련생의 문제를 경험하면서 오히려 수련에 대한 동기가 강해졌다고 보고한 경우가 있었다. 즉, 역량이 부족한 동료수련생을 보면서 전문성을 향상시키려는 동기가 커졌고, 동료수련생의 문제와 비슷한 면이 자신에게 있는지 돌아보게 되는 등 동료수련생이 반면교사가 되었다고 보고하였다.

“나도 혹시 저런 부분이 있나?”, 제 축어록을 다시 보게 되고……. 저는 두 명이 같이 (사례) 발표를 하게 되면 제 사례보다 사실 다른 사례를 더 열심히 듣게 되는 것 같아요. 거기서 말씀해 주시는 것들을 저도 반면교사 삼아서 혹시

표 7. '동료수련생의 전문적 역량 문제가 미친 영향' 범주 및 개념

상위범주	중위범주	하위범주	개념	
참여자의 전문적 수행에 미친 영향	수련생으로서의 태도 변화	불신	수퍼비전에 대한 불신이 생김 학위과정 전반에 대한 불신으로 이어짐	
		동기	전문성을 높이려는 동기를 갖게 됨 반면교사가 되었음	
		배움	성실하게 배우는 자세가 중요함을 배움 편법이 장기적으로는 도움이 되지 않음을 배움	
		내담자 이해	비슷한 문제를 가진 내담자를 더 이해하게 됨 내담자를 쉽게 판단하지 않으려 노력하게 됨	
	상담 수행	자기역량 평가	자신의 상담방식에 대해 고민하게 됨 상담사례를 받을 자격이 있는지 점검함	
		상담관계 변화	부정적 심리상태로 내담자를 만나게 됨 내담자와의 관계에서 불안감이 생김	
		심리정서	자신에 대해 더 깊이 성찰하게 됨 심리적 어려움을 다루는 기회가 됨 어려움에 직면해서 해결하는 힘이 생김	
	참여자의 개인적인 삶에 미친 영향	대인관계	내적 갈등	개인적으로 미해결된 문제가 촉발되어 힘들었음 목소리를 내지 못한 것에 대해 자책감이 들었음
			관계 진화적 경험	대인관계에서 신뢰감과 안도감을 느낌 의사소통 방법을 고민하게 됨 타인 수용능력이 향상됨
		진로	특정 관계 지향	힘든 관계를 정리할 수 있는 힘이 생김 다른 개인적인 관계에 더 힘쓰고 싶음
'맞는' 진로로 나아감			수련을 더 하기 위해 인턴과정에 들어감 함께 일할 상담사들에 대한 상이 뚜렷해짐	
기존의 길에서 벗어남			특정 상담사들에 대한 편견이 생김 퇴사에 결정적인 영향을 미침	
문제 수련생과의 관계		소원해짐	사이가 멀어짐 관계를 피하게 됨	
		불신	문제 수련생의 전문성을 신뢰하지 못함 문제 수련생이 진행하는 상담에 대해 의심함	
	거짓 돌봄	칭찬을 해주어야 할 것 같은 압박을 느낌 더 도와주고 챙겨주려고 노력하게 됨		
집단역동에 미친 영향	전체 구성원들의 역동	전체 분위기를 형성함	나머지 구성원들과의 관계는 더 돈독해짐 전체 구성원들과 관계가 피상적으로 바뀜 불성실한 태도가 허용이 됨 집단이 분리됨	
		문제 수련생과의 관계가 악화됨	문제 수련생과 구성원들과의 관계가 악화됨 문제 수련생이 배제되는 분위기가 형성됨	
	상사/수련책임자와의 관계	관계가 향상됨	더욱 신뢰하게 됨 수퍼바이저의 어려움을 이해하게 됨	
		관계가 악화됨	불신이 생김 갈등이 생기거나 관계가 악화됨	

‘나는 저러지 않나? 나는 뭐가 부족하지?’ 하는 생각들을 많이 하게 되는 것 같아요. (동기, 참여자 3)

또한 참여자들은 수련생으로서 성실하게 배우는 자세가 중요하다거나, 당장의 이익을 위해 편법을 사용하지만 장기적으로는 도움이 되지 않고 결국 손해가 된다는 것을 배우는 계기가 되었다고 보고하였다.

모르는 것 같지만 센터 선생님들도 다 알고 계시더라고요. 이게 안 보인다고 생각하고 하나를 얻기 위해 (편법을) 사용하는데, 결국 장기적으로 봤을 때는 도움이 되는 방법이 아니라 손해가 될 수밖에 없었던 것 같아요. 그분이 다른 장점도 많이 갖고 계신 분이어서 편법을 안 쓰고 좀 더 성실하게 갔었다면 더 많은 동기들에게 인정도 받고 그럴 수 있었을 텐데 (……) 그래서 그렇게 하면 안 되겠구나 하는 걸 느낀 것 같아요. (배움, 참여자 10)

동료수련생의 역량 문제는 참여자들이 상담자로서 상담 수행을 할 때에도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 예를 들어, 참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 겪으면서 동료수련생의 문제와 비슷한 문제를 호소하는 내담자를 더 잘 이해하게 되거나, 내담자를 쉽게 판단하는 경향이 있는 동료수련생을 보면서 자신은 그렇게 하지 않으려고 노력하는 등 내담자를 이해하는 데 도움이 되었다고 보고하였다.

동료의 문제로 수퍼비전에서 뭔가를 배우게 됐을 때는 (……) 모델링이 되었

던 것 같아요. 또 수퍼비전 장면이 아니어도 제가 동료에 대해 친하거나 애정도가고 그러면 그 사람은 왜 그럴까 하면서 비슷한 내담자를 만나면서도 이해하는 시간이 더 많아지니까 내담자에게 더 도움이 될 수도 있지 않았을까. (내담자 이해, 참여자 11)

또한 문제가 있는 동료수련생의 상담방식을 보면서 어떤 상담방식을 추구해야 할지 고민하게 되었다거나, 동료수련생이 역량 문제 때문에 상담사례를 배정받지 못하는 상황을 지켜보면서 자신은 상담사례를 진행할 만한 기술이나 자격이 있는지 스스로 점검하게 되는 등 참여자들이 상담사로서 자기역량을 평가하는 데도 영향을 미쳤던 것으로 나타났다.

그분 스타일을 보면서 이런 식의 상담은 ‘내가 추구하는 상담이 아니구나’, 이런 생각이 들었어요. (그런 인식 교육이) 어느 정도 필요하다는 생각은 들지만 ‘그러면 올바른 상담이 되지 않겠구나’ 하는 생각을 되새기게 되죠. 그러면서 상담에 대해서 좀 더 생각을 해보는 계기가 되었던 것 같아요. (자기역량 평가, 참여자 14)

한편, 참여자들은 동료수련생의 역량 문제에 신경을 쓰면서 에너지가 소진된 상태에서 내담자를 만나게 되었고, 내담자와의 관계에서 불미스러운 일을 만들지 않으려고 불안감이 생기는 등 동료수련생의 역량 문제는 참여자들의 상담관계에도 영향을 미친 것으로 나타났다.

동료의 이런 부분에 너무 신경을 써야 하거나 이진 아니잖아 하는 부정적인 경험을 했을 때, 막 정리되지 않은 상태에서 내담자를 허겁지겁 만나고 하다 보면 그게 영향을 미치고는 하죠. 솔직히. (상담관계 변화, 참여자 11)

참여자의 개인적인 삶에 미친 영향

참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 경험하면서 수련생이자 상담자로서의 전문적인 수행뿐 아니라 개인적인 삶에도 영향을 받았다고 보고했다. 연구자들은 이를 ‘심리정서’, ‘대인관계’, ‘진로’로 세분했는데, 참여자들은 각각의 측면에서 긍정적인 영향과 부정적인 영향을 동시에 받은 것으로 나타났다. 우선, 참여자들은 동료수련생의 문제를 통해 자기 자신을 성찰하고 미처 인식하지 못한 자신을 발견하거나, 동료수련생의 문제로 인해 참여자의 개인적인 어려움이 촉발되어 이를 다루는 기회가 되었다고 보고하였다. 또한 참여자들은 이전에는 감당하기 어려웠던 어려움을 직면해서 해결할 힘이 생기는 등 내적 성장을 경험하였다.

고통스럽지만 마음 근육이 더 늘어나고 단단해지는 느낌이 든다거나, 그러면서 힘들어도 더 잘 소화하게 되는 것 같아요. 한번 작은 경험이 시작되니까 점점 더 늘려나가는 재미? 성장과 함께 약간의 성취와 뿌듯함, 보람, 이런 게 있는 것 같아요. (내적 성장, 참여자 11)

반면, 몇몇 참여자들은 동료수련생의 문제를 겪으면서 대인관계와 관련된 자신의 개인적인 문제가 촉발되어 힘들었다거나, 동료수

련생의 문제를 알고도 직접 언급하거나 목소리를 내지 못한 것에 대해 자책감을 느끼는 등 내적인 갈등을 경험한 것으로 나타났다.

계속 불편함이 있는데 그걸 아닌 척하고 있는 게 계속 불편하고 스트레스를 주는 것 같아요. (……) 그렇게 직접적으로 언급하지 못했던 것에 대해서 좀 비겁해 보이기도 해요. 제 목소리를 내지 못했던 것에 대한 약간의 자책감 그런 게 있어요. (내적 갈등, 참여자 13)

동료수련생이 보인 역량 문제는 참여자들의 대인관계에도 영향을 미쳤다. 참여자들은 동료수련생의 문제를 겪으면서 정서적으로 의지하고 전문가로 성장하는 데 함께 노력할 수 있는 동료를 만나게 되는 등 신뢰감과 안도감을 느낄 수 있는 대인관계를 경험하거나, 동료수련생의 의사소통 문제를 통해 내담자 등 타인과 소통하는 방법을 고민하게 되었다. 또한 참여자들은 타인을 선부르게 판단하는 동료수련생의 태도를 경계하게 되었고 타인을 수용하는 능력이 향상되었으며, 평소에 힘들어하던 관계를 정리할 힘이 생겼다.

(구성원들과의) 관계에서나 내담자들에게 판단을 많이 하는 분이었기 때문에 판단하지 않는 게 되게 중요하다는 것을 느끼고 (다른) 관계에 적용하고 싶었어요. (관계 친화적 경험, 참여자 5)

반면, 문제가 있는 동료수련생과의 관계를 개선하려고 노력하기보다 다른 개인적인 관계에 더 힘쓰고 싶어지는 등 특정 관계를 지향하게 되기도 하였다.

한날 연약한 인간일 뿐인데, 게다가 동료와 나쁘면 집에 가서 힘들잖아요. 그러면 굳이 여기에 이렇게 에너지를 쏟을 필요가 있나 싶기도 하고 저도 다른 소중한 관계들이 있고 물리적으로 그런 것도 추구해야 하는데 내가 이렇게 동료까지……. 이럴 때도 있어요. (특정 관계 지향, 참여자 11)

참여자들은 동료수련생의 역량 문제가 참여자 개인의 진로에도 영향을 미쳤다고 보고하였다. 구체적으로, 동료수련생이 역량 문제에도 불구하고 이를 개선하기 위해 노력하지 않는 모습을 지켜보면서 수련에 더 매진하기 위해 인턴과정에 들어가거나, 함께 일할 상담사들에 대해 고민하게 되고 취업할 때 이를 고려하는 등 자신에게 ‘맞는’ 진로가 무엇인지 고민하는 계기가 된 것으로 나타났다. 반면, 몇몇 참여자들은 문제가 있는 수련생과 유사한 성향을 가진 상담사들에 대한 편견을 갖게 되었고, 퇴사하는 데 결정적인 영향을 미치는 등 참여자들이 기존의 길에서 벗어나는 데 동료수련생의 문제가 많은 영향을 미친 것으로 나타났다.

전문적인 수련과 공부를 한 상사의 중요성을 깨달았는데 (……) 지금 제가 있는 세팅들이 다 그런데, 상담 선생님들이 다 일정 수준의 자격을 갖추시고 공부를 열심히 하시는 분들이 있는 곳으로 들어갔어요. (‘맞는’ 진로로 나아감, 참여자 9)

제 개인적으로는 그게 적절하지 못했다고 계속 느꼈던 것 같아요. (동료수련생의 문제가) 정말 맞지 않는다고 생각했

고, 왜 이걸 참아야 하는지 맞지 않다고 생각했어요. (……) 그러면서 계속 힘들어지는 거죠. 그래서 그만두기로 결심도 하게 되고. (기존의 길에서 벗어남, 참여자 5)

집단역동에 미친 영향

동료수련생의 역량 문제는 참여자 개인뿐만 아니라 참여자가 속한 집단의 역동에도 영향을 미쳤다. 연구자들은 이를 참여자와 문제가 있는 동료수련생의 관계, 문제가 있는 수련생을 포함한 전체 구성원들의 역동, 그리고 상사 및 수련책임자와의 관계로 구분하였다. 우선, 참여자들은 역량 문제가 있는 동료수련생과의 관계에서 마찰이 생기거나 관계를 피하게 되었고, 해당 수련생이 진행하는 상담을 의심하는 등 전문성을 불신하게 되었다. 한 참여자는 문제가 있는 동료수련생과의 갈등을 피하기 위해 가능한 칭찬을 해주거나 챙기고 도와야 할 것 같은 압력을 느꼈다고 보고하였다.

그분이 굉장히 뽐족하신 거예요. 본인에 대한 조금의 비판이나 조금의 부정적인 평가에 대해서도 공격하는 스타일을 보이시니까 더 조심하게 되는. (……) 가능한 칭찬해 주면서 가야 한다는 느낌이 들지 조금이라도 이분과 부딪치면 안되겠다는 생각이 들었어요. (거짓 돌봄, 참여자 10)

참여자들은 동료수련생의 역량 문제가 집단 구성원들의 전체 역동에도 영향을 미쳤다고 보고하였다. 우선, 문제가 있는 동료수련생으로 인해 집단의 ‘전체 분위기’가 형성되었는

데, 나머지 구성원들의 관계가 돈독해지거나, 반대로 전체 구성원들의 응집력이 떨어지면서 관계가 피상적으로 바뀌었다. 또한 동료수련생의 불성실한 태도를 다른 구성원들이 묵인하면서 전체적으로 불성실한 태도가 허용되는 분위기가 집단 내에 형성되었으며, 마음이 맞는 사람들끼리 집단이 나뉘는 등 집단의 전체 역동에 영향을 미친 것으로 나타났다. 문제가 있는 동료수련생과 다른 구성원들의 관계 또한 악화되었는데, 문제가 있는 동료수련생을 제외하고 모임을 만드는 등 문제가 있는 수련생이 집단에서 배제되는 분위기가 형성되었다.

그분이 유난히 기억에 남는 건 그게 모두에게 다 ‘아, 이래도 돼’라는 걸 알려 주었기 때문에 사실 더 마음에 남는 것 같아요. ‘이래도 돼, 이럴 수 있는 거야’라고 너무 당연하게 얘기를 했기 때문에……. (전체 분위기를 형성함, 참여자 6)

한편, 참여자들은 동료수련생의 역량 문제가 참여자와 상사 및 수련책임자와의 관계에도 영향을 미쳤다고 보고하였다. 동료수련생의 문제는 참여자와 상사 및 수련책임자와의 관계를 향상시키기도, 악화시키기도 하였다. 우선, 참여자들은 슈퍼바이저가 동료수련생의 문제를 인지하고 동료수련생의 문제를 보고한 참여자를 보호하고 직접 조치를 취하는 상황을 지켜보면서 슈퍼바이저를 더욱 신뢰하게 되었거나, 동료수련생의 문제를 다루는 슈퍼바이저를 보면서 슈퍼바이저의 역할이 갖는 어려움을 이해하게 되었다. 반면, 참여자들은 지도교수가 동료수련생의 문제를 묵인하는 것을 보면서 불신이 생기거나, 동료수련생의 문

제를 부적절하게 다루는 지도교수에게 실망해서 교수진에게 전반적으로 거리를 둔 것으로 나타났다.

지도교수님과의 관계가 좀 애매해졌던 것 같아요. 뭔가 추후에 논문 지도를 받을 때도 더 많이 부딪치게 되었고, 교수님이 요청하시는 것들을 하기가 싫은 게 많았어요. 그래서 그 일이 있고 나서 부딪치는 일들이 많이 생겼던 것 같아요. (관계가 악화됨, 참여자 8)

영역 5: 면담을 통한 참여자의 성찰과 변화

영역 5는 참여자들이 동료수련생의 역량 문제를 연구자들에게 이야기하면서 얻게 된 성찰과 변화를 나타낸다. Charmaz(2013)는 심층면접 과정에서 참여자들이 새롭게 알게 된 것이 있는지 확인할 것을 강조하였다. 이는 면담 주체들이 매 순간 서로에게 영향을 미치고 이를 통해 경험과 인식의 지평이 확장되는 경험을 하게 된다는 구성주의적 관점이 반영된 것이다. 이에 연구자들은 전문적 역량 문제를 가진 동료수련생을 회상하는 과정에서 참여자들이 어떠한 경험을 했는지 확인하였다. 전체적으로, 참여자들은 수련생의 문제에 대처할 책임이 누구에게 있는지, 문제를 해결하기 위해 도움이 되는 것은 무엇인지 등에 대해 깊은 고민을 하게 되었다고 보고하였다. 표 8에 그 결과를 제시하였고, 범주별로 내용을 기술하면 다음과 같다.

수련생의 역량 문제에 대처할 책임 주체에 대한 인식

참여자들은 면담에 참여하면서 수련생의 역

표 8. '면담을 통한 참여자의 성찰과 변화' 범주 및 개념

범주	개념
수련생의 역량 문제에 대처할 책임 주체에 대한 인식	수련책임자에게 가장 큰 책임이 있음
	다른 수련생들에게도 책임이 있음
역량 문제를 경험할 때 도움이 되는 것	수련감독자의 개입
	동료수련생의 조언/지지
	수련생의 자아성찰
	개방적이고 수용적인 집단문화 조성
면담 중 인식/감정의 변화	적극적인 고민과 대처가 미흡했음을 깨달음
	동료수련생의 역할과 중요성에 대해 인식하게 됨
	자신을 돌아보고 새로운 시도를 결심함
	부정적 피드백에 대한 두려움이 촉발되었으나 더욱 노력하기로 다짐함

량을 평가하고 대처하는 책임이 누구에게 있는지 고민하게 되었다고 보고하였고, 연구자들은 이를 '수련생의 역량 문제에 대처할 책임 주체에 대한 인식'으로 분류하였다. 다수의 참여자들은 수련생의 전문적 역량을 평가하고 문제에 대처하는 역할과 책임이 주로 수퍼바이저, 교수, 기관장 등 수련책임자에게 있다는 기존의 인식을 재확인하였다. 참여자들은 수련책임자의 개입이 수련생의 역량을 개선하는데 효과적이었고, 문제가 발생했을 때 수련책임자의 대처가 근본적인 해결방안이란 '입막음 식'이든 수련생들에게 가장 큰 영향을 미쳤다고 보고하였다.

동료들끼리 그런 문제를 제재하는 건 굉장히 한계가 있다는 생각이 들었어요. (……) 개인적인 리스크를 감당하기 어려운 것도 있었고, 그것이 맞는지 확신을 갖기가 어려운 부분도 있었어요. 그랬을 때 최소한의 가이드나 룰 같은 것을 마련하고 지속적으로 안내하는 건 분명히

지도하는 사람들의 역할이라고 생각해요. (수련책임자에게 가장 큰 책임이 있음, 참여자 1)

또한 다수의 참여자들은 특정 수련생이 문제를 보일 때 다른 수련생들도 그 문제로부터 분리될 수 없고, 역량 있는 상담사가 되려는 공동의 목표를 위해 함께 노력하는 동료로서 연대책임을 가져야 한다고 생각하게 되었다. 일부 참여자들은 '수퍼바이저가 알아서 해결해줄 것'으로 기대하거나 '관계에서의 갈등과 불편함' 때문에 동료수련생의 문제를 경험할 당시에는 이를 적극적으로 표현하지 못하였다. 하지만 자신의 경험을 돌아보는 과정에서 '상담수련생이 갖추어야 할 전문적 역량 문제'에 대해 수련생으로서 역할과 책임이 있음을 느끼게 되었다고 보고하였다.

기관장님에게만 책임이 있다고 하기에 현실적으로 불충분하다고 생각되는 부분이 있고요. 실제로 제가 말씀드린 동

료수련생의 경우에도 같은 목소리를 내주는 동료들이 중요했고, (동료에게 의견을 말하고 상사에게 보고를 하는 역할을 했던) 저에게도 책임이 있었다는 생각이 들어요. (다른 수련생들에게도 책임이 있음, 참여자 12).

역량 문제를 경험할 때 도움이 되는 것

동료수련생의 역량 문제를 되돌아보는 과정에서 참여자들은 자신을 포함한 상담수련생들이 경험하는 문제에 어떤 조치가 효과적일지를 고민하게 되었는데, 연구자들은 이를 ‘역량 문제를 경험할 때 도움이 되는 것’으로 분류하였다. 첫째, 다수의 참여자들은 역량 문제에 대해 수련책임자가 직접 피드백을 제공하는 것이 어려움을 극복하는 데 가장 큰 도움이 되었거나 그럴 것으로 기대하였다. 특히, 수련생들과 신뢰관계를 구축한 수련책임자라면 자신의 성향이나 어려움을 잘 이해할 수 있고 어려움이나 문제를 해결하는 데 효과적인 방안을 제시해줄 수 있다는 믿음이 있었다. 이 때문에 수련책임자의 피드백이나 조언을 유연하게 수용하고 감정적으로도 덜 힘들 것으로 생각하였다.

(아무래도 제가 믿고 지속적으로 슈퍼비전을 받았던) 슈퍼바이저는 제가 어떤 성향이고 어떤 어려움을 느끼는지 가장 잘 알고 계시기 때문에 도움이 많이 됐던 것 같아요. (제가 어려움을 겪을 때) 슈퍼바이저가 말씀해주시면 저도 납득이 잘 되고 이해를 바탕으로 해주시니까 많이 수용이 됐던 것 같아요. (수련감독자의 개입, 참여자 3)

둘째, 참여자들은 역량 문제를 경험하는 수련생들이 동료들과의 연대를 통해 문제를 극복해 나가기를 기대하고 있었다. 즉, 참여자들은 문제가 있는 수련생들은 다른 동료들과의 스터디, 동료 슈퍼비전 등에 참여하면서 정서적 지지를 받을 수 있을 뿐 아니라, 전문적으로 함께 성장해가는 경험을 할 수 있을 것으로 기대하였다.

저는 인턴 동료들에게 얘기했어요. (수련)하다가 조금이라도 이상하거나 납득이 안 되는 부분이 있으면 서로 꼭 이야기 하자고. 동료들이 솔직하게 얘기해주는 게 좋은 것 같아요. 왜냐하면 그건 그 사람이 싫어서도 아니고 평가하려는 것도 아니고 (……) 인간적으로는 전문적으로 서로에게 도움이 되려는 거니까. (동료들이) 제일 잘 알 수 있는 부분도 있고요. (동료수련생의 조언/지지, 참여자 11)

셋째, 참여자들은 전문적 역량 문제를 극복하기 위해서는 무엇보다 수련생 스스로가 성찰할 수 있는 기회를 갖는 것이 중요하다고 보고하였다. 주변 사람들과의 대화, 자기분석, 교육분석 등을 통해 수련생들이 끊임없이 자기 자신을 성찰하고 자신의 성향, 욕구, 장단점 등을 이해해가는 과정이 전문적 역량 문제를 정확하게 인식하고 해결해가는 데 도움이 될 것이라고 생각하였다.

전문적 역량 문제를 통해서 제가 느끼게 되는 건 상담전문가로 발전해 나가는 데 상담기술이나 경험도 중요하지만, 마음을 열고 배우려는 자세를 갖는 게 중요한데요. 개인적 이슈가 너무 클 때는

그런 게 가려지는 거죠. 상담자가 성찰하고 끊임없는 자기분석을 통해 가려진 것들을 제거해야만 좋은 상담사로 갈 수 있지 않을까. (수련생의 자아성찰, 참여자 10)

마지막으로, 참여자들은 수련과정에서 경험하는 역량 문제를 극복하기 위해서는 수련생들이 경험하는 어려움을 수련감독자 및 동료들에게 허심탄회하게 털어놓을 수 있는 개방적이고 수용적인 집단문화가 조성되어야 한다고 보고하였다.

상담사들 간 소통이나 개방이 더 유연하게 이루어질 수 있는 환경이 마련될 필요가 있는 것 같아요. 그런 분위기가 되지 않는 것들이 전문적 역량 개발을 저해하는 것이지 않나. (……) 상담사 스스로도 그런 열린 마음이랄까요. 약간의 피드백이나 조언에도 거부하고 방어적인 분들이 있고, 상담은 ‘내’가 하는 건데 네가 나한테 그렇게 말할 자격이 없다고 생각하시는 분들이 많아요. (개방적이고 수용적인 집단문화 조성, 참여자 3)

면담 중 인식/감정의 변화

참여자들은 역량 문제를 지닌 동료수련생과의 경험을 회상하는 과정에서 인식이나 감정이 변화되거나 새롭게 인지하게 된 부분이 있음을 보고하였고, 연구자들은 이를 ‘면담 중 인식/감정의 변화’로 분류하였다. 우선, 참여자들은 동료수련생에게 역량 문제가 있을 때 적극적으로 대처하지도, 문제 해결을 위한 방법을 고민하지도 않았음을 깨닫게 되었다고 보고하였다.

그 문제로 인해 영향도 많이 받고 생각도 많이 했는데 어떻게 했으면 해결되거나 도움되었을 것 같냐는 가정은 생각해보지 못했던 것 같아요. 너무 상황이 바뀌지 않는 것에 생각이 마비되었다고 할까. 저 사람은 당연히 안 바뀌지, 이 구조는 당연히 안 바뀌지 이런 생각 때문에 달라질 수 있을까, 다른 스토리가 될까 하는 생각을 못 해봤는데 오늘 해볼 수 있어서 좋았던 것 같아요. (적극적인 고민과 대처가 미흡했음을 깨달음, 참여자 5)

또한 참여자들은 생각했던 것보다 동료수련생의 역량 문제가 자신에게 많은 영향을 미친 것을 알게 되었고, 동료수련생의 역할과 중요성에 대해 깊은 성찰과 인식을 하게 되었다고 보고하였다.

처음 인터뷰를 할 때는 이 주제가 사람들에게 무척 불편하고 피하고 싶은 주제라고 생각했어요. (……) 그런데 인터뷰를 통해서 동료들이 중요하구나, 서로 피드백을 해줄 필요성도 있겠구나 하는 생각이 들었어요. 동료 간 피드백을 한다는 게 무조건 위협하고 나쁜 게 아니라 부드러운 분위기 속에서 된다면 그 사람에게 필요한 말을 긍정적인 성장을 위해 해줄 방법이 있겠구나. (동료수련생의 역할과 중요성에 대해 인식하게 됨, 참여자 10)

참여자들은 심층 면접 중에 당시에는 미처 인식하지 못했던 자신의 미해결된 문제, 성향, 욕구, 행동방식 등을 성찰하게 되었다고

보고하였다. 그 결과, 참여자들은 새로운 시도나 노력에 대한 결심을 하게 되었다고 보고하였다.

그분에 대해 이렇게 총정리를 해본 적이 없었어요. 그런데 정리하면서 보니 제가 어떻게 행동하는지 다시 알게 된 것 같아요. 사실은 묵인하거나 다른 사람들에게 표현 자체를 잘 하지 않았거든요. ‘아, 내가 이렇게 행동하고 있었구나’, 오늘 새로 알게 된 계기가 된 것 같아요. 이제는 뭔가 다른 액션을 취해봐야겠다는 생각이 들기도 하고요. 복잡하고 어렵지만 뭔가 시도는 해볼 수 있지 않을까. (자신을 돌아보고 새로운 시도를 결심함, 참여자 14)

한편, 역량 문제를 지닌 수련생에 대한 이야기를 나누는 과정에서 자신의 전문적 역량에 대해서도 누군가가 부정적으로 인식할 수 있다는 생각이 들어 불안하고 두려워졌다고 보고한 참여자들이 있었다. 그러나 이러한 부정적인 정서는 오히려 책임감 있는 전문가로 성장하기 위해 노력하겠다는 다짐으로 이어진 것으로 나타났다.

혹시 저도 모르는 문제들로 주변에 피해를 주지는 않을까 불안한 면이 있는 것 같아요. 오늘 말한 사례들처럼 (……) 나도 누군가에게 ‘재 저래서 상담할 수 있을까?’ 하는 부정적인 인식과 피드백을 받을까 봐 두렵고, 그런 제 전문적 능력에 대한 것들이 건드려졌던 것 같아요. (……) 그래도 이런 걸 통해서 나도 책임감 있는 상담사, 슈퍼바이저가 되어야겠

다는 생각을 하게 되었어요. (부정적 피드백에 대한 두려움이 촉발되었으나 더욱 노력하기로 다짐함, 참여자 13)

경험적 구조: 상담수련생이 인식하는 동료수련생의 전문적 역량 문제

지금까지 상담수련생의 관점에서 수련생들의 전문적 역량 문제를 이해하기 위해, 14명의 상담수련생들의 관련 경험들을 살펴보았다. 본 절에서는 연구 참여자들의 경험들을 분석한 결과를 바탕으로 경험적인 구조(empirical framework)를 조직화해서 제시함으로써 관련된 현상에 대한 이론을 도출하고자 한다(Arczynski & Morrow, 2017; Charmaz, 2013). 상담수련생이 인식하는 동료수련생의 전문적 역량 문제에 대한 경험적 구조를 도출하기 위해 범주들 간의 관계를 재구성해서 살펴보면 다음과 같다.

상담수련생들은 역량 있는 상담사가 되기 위해 관련 교육 및 수련과정에 참여하면서 비윤리적인 상담활동이나 수련활동, 개인 내적인 어려움이나 사회성 기술 부족, 상담의 기본기 부족이나 부적절한 개입 등 전문적 역량 문제를 나타내는 동료수련생을 만나게 된다. 수련생들은 동료수련생의 문제 행동을 관찰하거나 동료수련생에 대한 내담자들의 부정적인 반응을 목격하는 등 개인적인 평가를 통해서나, 집단구성원들의 문제 인식이나 슈퍼바이저의 부정적인 평가 등 집단에서의 평가를 통해 동료수련생이 나타내는 특정 행동을 전문적 역량 문제라고 판단하게 된다. 이처럼 수련생들은 동료수련생의 전문적 역량 문제를 접하게 되면 환경이나 집단의 영향, 개인적 가치나 특성, 지위 등을 이유로 직간접적으로 문제를 다루거나 때로는 문제를 발견하고 문

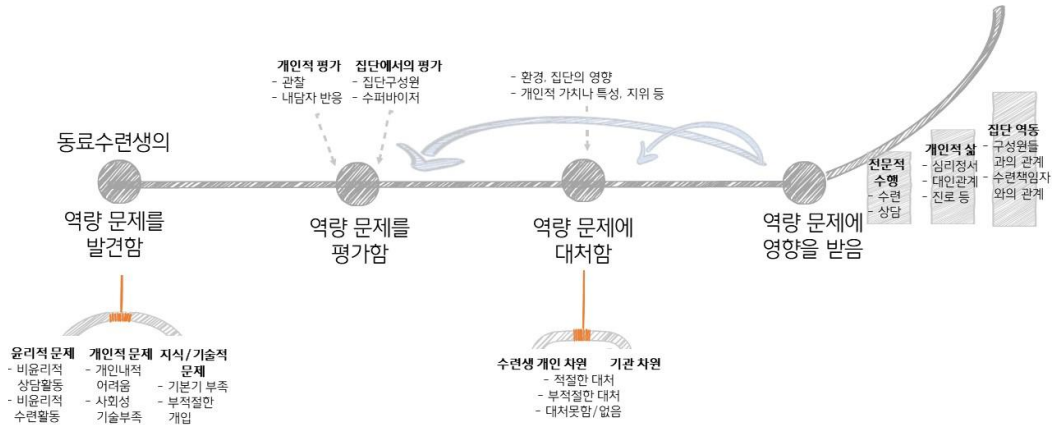


그림 1. '상담수련생이 인식하는 동료수련생의 전문적 역량 문제'의 경험적 구조

주. 일반적으로 각 단계는 순차적으로 진행되지만, 동료수련생의 역량 문제를 경험하면서 수련생이 받는 영향은 역량 문제를 평가하고 대처하는 이전 과정에 다시 영향을 미친다는 점을 화살표로 표시하였다. 동시에 이러한 영향력은 동료수련생의 역량 문제를 경험하는 상담수련생의 전문적 수행을 넘어 개인적 삶과 집단적 역동으로 확산된다는 의미를 사각형의 크기를 달리하여 표시하였다.

제임을 확신함에도 별다른 대처를 하지 못하게 된다. 수련생들은 기관에서도 수련생들이 인식하기에, 때로는 적절한 방식으로 때로는 적절하지 못한 방식으로 동료수련생의 역량 문제를 다루는 것을 경험하게 된다. 특히, 동료수련생의 역량 문제는 다른 수련생들과 수련생들이 속한 집단에 영향을 미치게 되는데, 수련생들은 자신의 상담활동이나 수련활동에서뿐만 아니라 개인적인 심리정서나 대인관계, 진로 등에까지 긍정적으로든 부정적으로든 영향을 받게 된다. 또한 동료수련생의 역량 문제는 문제가 있는 수련생과의 관계뿐만 아니라 전체 구성원들과의 관계, 자신의 수련책임자와의 관계에까지 영향을 미치게 된다. 이처럼 수련생들은 동료수련생의 역량 문제를 경험하면서, 이러한 문제가 동료수련생 개인에 국한되는 것이 아니라 동료수련생이 속한 집단과 기관 전체에 영향을 미칠 수 있음을 알게 된다. 또한 수련생의 역량 문제를 다루는

데 수련생을 지도감독하는 수련책임자가 가장 중요한 책임을 지지만, 다른 수련생들도 동료수련생의 역량 문제와 분리될 수 없기 때문에 다른 수련생들에게도 공동체적인 책임이 있음을 인식하게 된다. 이러한 일련의 과정을 종합하여, 동료수련생의 전문적 역량 문제를 발견하고 평가 및 대처하며, 그로 인해 영향을 받는 상담수련생의 경험적 구조를 그림 1에 제시하였다.

논 의

상담수련생의 전문적 역량 문제는 상담사가 최우선순위로 두어야 하는 내담자의 복지와 직결된다(한국상담심리학회, 2018). 그럼에도 불구하고 지금까지 수련생의 역량 문제를 심층적으로 다룬 국내의 경험적 연구들은 매우 부족하다. 본 연구에서는 수련생들의 관점에

서 동료수련생의 역량 문제의 유형과 그에 대한 대처, 이러한 문제가 미치는 영향을 통합적으로 살펴보았다. 주요 연구결과를 해석하고, 이를 바탕으로 이론 및 상담실제에 대한 시사점을 논하면 다음과 같다.

본 연구에 참여한 상담수련생들은 동료수련생의 역량 문제로 상담활동 및 수련활동과 관련된 ‘윤리적인 문제’, 개인 내적인 어려움 또는 사회성 기술 부족과 같은 ‘개인적인 문제’, 상담 기본기 부족이나 부적절한 개입과 관련된 ‘지식/기술적인 문제’를 보고하였다. 이러한 연구결과는 상담수련생의 역량 문제를 동료수련생의 관점에서 살펴본 해외 선행연구(Rosenberg et al., 2005; Shen-Miller et al., 2015)와 슈퍼바이저의 관점에서 수련생의 역량 문제를 살펴본 국내 선행연구(이소연 등, 2014)와 유사하다. 즉, 국내 상담수련생들의 관점에서 유사한 문제를 수련생의 전문적 역량 문제로 인식하고 있음을 의미한다. 이에 더해, 본 연구에서는 선행연구에서 보고되지 않았던 비윤리적 수련활동이 전문적 역량 문제로 새롭게 제기되었다. 장기간 슈퍼비전을 받지 않거나 자격 취득을 위해 편법을 사용하는 등 수련생의 비윤리적 수련활동은 슈퍼바이저에게 잘 드러나지 않는 문제로, ‘좋은 일’을 하려는 경향이 뚜렷하고 이상적인 기대가 높은 초심상담자들(Stoltenberg, 1981)인 연구 참여자들에게 포착된 것으로 이해할 수 있다. 이는 상담교육자들이 발견하기 어려운 수련생의 역량 문제가 필연적으로 존재할 수밖에 없고, 상담교육자들에게 노출되지 않는 영역들이 물리적·심리적으로 더 근거리에서 상호작용하는 수련생들에 의해 발견될 수 있다는 점(Rosenberg et al., 2005)을 확인시켜주는 결과이다.

또한 심리정서적 문제나 대인관계상의 문제를 가장 많이 보고한 외국의 수련생들과는 달리, 본 연구에 참여한 수련생들은 비윤리적 수련활동을 포함해서 동료수련생의 윤리적인 문제를 더 구체적으로 보고하는 경향이 있었다. 상담심리사나 청소년상담사 2급 등을 소지하고 상담윤리 교육을 이수한 참여자들의 특성을 고려하면, 참여자들은 상담사 윤리규정을 숙지한 상태에서 윤리적인 문제들을 민감하게 발견하고 다룬 것으로 해석할 수 있다. 한편으로는, 객관적으로 옳고 그름이 상대적으로 뚜렷한 윤리적 측면에 비해 수련생 개인의 내적 혹은 관계적 측면에 관해서는 수련생들이 판단하기 어려웠을 가능성도 있다(Johnson et al., 2008). 전문적 영역과 사적 영역 간의 경계를 고민하는 상담사로서(Shen-Miller et al., 2015), 수련생들은 주관적으로 여겨질 수 있는 개인적인 문제보다도 전문적이고 구체적인 윤리적인 문제들을 발견하고 다루는 데 집중했을 것으로 이해된다.

한편, 본 연구에서 새롭게 도출된 결과 중 하나는, 참여자들이 동료수련생의 반응이나 행동을 직접 관찰하거나 내담자의 보고를 통해 동료수련생에게 역량 문제가 있다고 인식했을 뿐 아니라, 다른 수련생들과 슈퍼바이저의 의견을 수렴해서 집단적으로 평가했다는 것이다. 흥미로운 점은, 다른 수련생들이 어떻게 판단하고 평가하는지가 참여자의 확신에 많은 영향을 미쳤다는 것이다. 의사결정을 할 때 개인보다 소속된 집단을 더 많이 의식하는 한국인의 집단지향성(장성숙, 1999)이 동료수련생의 역량 문제를 평가하는 데도 영향을 미친 것으로 이해할 수 있다. 수련생들의 집단지향성은 동료수련생의 문제를 다루는 과정에서 뚜렷하게 나타났다. 예를 들어, 참여자들은 책

임감, 연대감 등 공동체 지향적인 가치관이 문제 대처에 영향을 미쳤다고 보고하였다. 이는 타인에 대해 비난하거나 가볍게 이야기해서는 안 된다 등의 개인적 신념이 동료수련생의 문제를 다루는 데 주된 영향을 미친 것으로 나타난 Shen-Miller 등(2011)의 연구와 차이가 있다. 결국, 동료수련생의 역량 문제를 판단하고 대처하는 과정과 영향을 미치는 구체적인 요인은 상담수련생들이 소속된 사회문화적 가치를 반영하고 있다고 해석할 수 있다.

본 연구를 통해 상담수련생과 기관 차원에서 동료수련생의 역량 문제를 다양하게 대처한 것으로 나타났다. 우선, 참여자들은 개인 차원에서 다양한 방식으로 대처하였는데, 이는 수련생들이 동료수련생의 역량 문제에 적극적으로 대처하지 못한다는 선행연구(Mearns & Allen, 1991; Oliver et al., 2004; Rosenberg et al., 2005; Shen-Miller et al., 2011) 결과와 분명하게 차이가 있다. 예를 들어, Rosenberg 등(2005)의 연구에서 수련생들은 동료수련생의 문제를 접했을 때 수련생들 사이에서 가벼운 이야기 정도로 그치거나 문제가 있는 동료수련생과 거리를 두었고, 더 적극적으로는 동료수련생의 문제에 대해 다른 수련생들과 상의하는 경우가 가장 많은 것으로 나타났다. 본 연구에 참여한 수련생들 역시 문제가 있는 동료수련생과 거리를 두거나 동료수련생의 문제를 직접 다루지 못한 경우가 있었다. 그러나 문제가 있는 동료수련생에게 교육분석과 상담을 권유하거나 다른 구성원들과 문제를 직접 표현하기도 하고, 동료수련생과 함께 수련을 독려하는 모임을 구성하는 등 선행연구에 비해 더 적극적이고 다양한 방식으로 대처하는 것으로 나타났다.

기관 차원에서도 동료수련생의 역량 문제를

다룬 것으로 나타났는데, 수련생의 문제를 충분히 인지하는지 여부와 그 정도에 따라 다양한 양상으로 나타났다. 기관 차원의 대처와 관련해서 주목할 점은, 참여자들은 기관 차원에서 동료수련생의 문제에 직접 또는 과도하게 개입하기보다는 당사자들이나 구성원들 간에 문제를 해결하고 정리할 수 있도록 노력하거나, 구체적인 세부 지침을 마련하고 제공하는 것이 적절한 대처라고 인식하였다. 이는 수련생들이 기관에서 제공하는 지원이나 대처를 일방적이고 수동적으로만 받아들이거나 기관 차원에서 문제를 전적으로 해결해줄기를 기대하기보다는, 수련생 개인을 비롯한 구성원들의 자발적인 대처와 관련 지침을 통한 기관 차원의 공식적인 대처가 상호 보완적으로 이루어지기를 기대하는 것으로 이해할 수 있다.

동료수련생의 전문적 역량 문제는 참여자 개인에게만 국한되지 않고 슈퍼바이저/교육자와의 관계, 수련생 집단 내 역동 등 다양한 측면에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 예를 들어, 참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 적절하게 다루지 않는 슈퍼바이저를 불신하게 되고, 이는 학위과정 전반에 대한 불신으로 이어져 슈퍼비전이나 학업 등 수련활동에 소극적이 되거나 미해결된 정서가 촉발되어 내적 갈등을 경험하였다. 또한 문제가 있는 수련생과의 정서적 소모를 줄이기 위해 집단 활동을 피하거나 관계가 피상적으로 변하고 집단의 응집력이 파괴되는 등 수련생 집단 내 역동에도 부정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 전문적 역량 문제를 가진 수련생이 소속 집단에 미친 영향을 조명한 선행연구(Oliver et al., 2004; Rosenberg et al., 2005) 결과와 유사하다. 일부 참여자들은 공격

적이고 타인의 의견을 수용하지 않는 동료수련생과의 소모적인 갈등을 피하기 위해 거짓된 또는 과도한 칭찬을 해주거나, 동료수련생을 도와주고 챙겨야 한다는 압박감을 경험하는 등 ‘거짓 돌봄’을 보고하였는데, 이는 본 연구에서 드러난 특이한 범주라 할 수 있다. 타인의 필요를 살피고 돌보는 일에 익숙한 수련생 집단에서 역량에 문제가 있는 수련생이 발견되면 초기에는 해당 수련생에게 관심과 돌봄이 제공될 수 있다. 하지만 이러한 돌봄이 지나치게 요구적이고 일방적으로 지속될 때, 다른 수련생들은 심리적 소진을 경험하게 되고 결국 거짓된 돌봄을 제공해야 한다는 부담을 느끼는 것으로 이해할 수 있다.

주목할 점은, 선행연구와 달리 본 연구에서는 동료수련생의 역량 문제가 참여자들의 상담관계에도 영향을 미쳤다는 것이다. 연구 참여자들은 동료수련생의 역량 문제로 인해 불안, 불안, 분노 등을 경험하였고 이는 결국 내담자와의 상담관계에서도 불안을 경험하거나 쉽게 소진되는 등 전문적 상담활동을 수행하는 데 있어서도 문제가 발생했다고 보고하였다. 또한 일부 참여자들은 동료수련생의 역량 문제로 인해 직장에서 퇴사하거나 특정 유형의 상담사들이 있는 기관에 입사하지 않는 등, 계획하거나 예정되었던 진로에서 벗어나게 되었다고 보고하였다. 이는 동료수련생의 전문적 역량 문제가 상당한 파급력을 지니며, 그만큼 신중하고 적극적으로 다루어져야 함을 시사한다.

한편, 동료수련생의 역량 문제가 미치는 부정적인 영향을 주로 보고한 선행연구들과 달리, 본 연구에서는 긍정적인 영향 또한 다양하게 보고되었다. 예를 들어, 동료수련생의 문제를 다루면서 수련 동기가 강해지거나 상담

활동에 대해 진지하게 고민하게 되었고, 내적 성장을 경험하거나 집단응집력 및 수련감독자와의 관계가 향상된 것으로 나타났다. 즉, 참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 내적 성장 또는 관계 친화적 경험의 기회로 활용하고 있었다. 역경을 통해 성장과 발전을 경험하는 사람들은 사회에 대해 긍정적인 태도를 견지하게 되고(Seligman, 2002), 그러한 태도는 ‘관점의 다각화’를 통해 촉진될 수 있다(현경자, 2009). 성장과 발전을 지향하는 상담사들의 성향이 동료수련생의 문제에 대해 깊이 고민하고, 동료 및 슈퍼바이저와 상의하는 다각화 과정을 통해 발전적이고 대안적인 의미를 창출한 것으로 이해할 수 있다.

연구결과의 시사점

연구결과를 바탕으로 이론 및 연구, 상담실제에 대한 시사점을 논하면 다음과 같다. 우선, 본 연구결과는 상담수련생의 전문적 역량 문제에 대한 논의가 보다 활발히 진행될 필요가 있음을 시사한다. 초심상담자의 발달 및 교육과 관련된 국내 연구들은 주로 슈퍼비전 또는 상담 장면에서 경험하는 상담수련생들의 어려움을 주요 주제로 다루어왔다(송수경, 구자경, 2017). 서구에서는 역량 문제로 인해 중도탈락하는 수련생과 이들의 문제 유형에 관한 논의들이 지속적으로 이루어졌던 것에 비해, 국내에서는 상담수련생들이 경험하는 역량 문제를 경험적으로 확인하려는 노력이 상대적으로 미흡하였다. 본 연구 참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 여러 차례 경험하였으며, 역량 문제라고 인식되는 유형이나 그에 대한 대처 또한 다양하게 보고하였다. 더욱이 상담수련생의 전문적 역량 문제가 해당 수련

생 개인의 문제에 국한되지 않고 동료집단 및 동료수련생의 상담 수행에까지 영향을 미치는 것으로 나타나, 수련생들의 역량 문제와 관련된 이론적 기초와 지원체계를 구축하는 작업이 보다 활발하게 이루어져야 할 필요가 있다.

이와 관련해서 본 연구결과는 상담수련생의 문제를 개인적인 차원에서뿐만 아니라 맥락적, 체계적 관점에서 접근해야 함을 시사한다. Forrest, Elman과 Shen-Miller(2008)는 Bronfenbrenner(1995)의 생태학적 모델을 적용해서 상담수련생들의 전문적 역량 문제를 개념화하였는데, 본 연구결과는 이러한 관점과 분류체계가 타당함을 시사한다. 본 연구결과, 수련생 개인의 역량 문제는 개인적 관계인 미시체계(microsystem), 동료수련생·수퍼바이저·기관장 등과의 상호작용이 이루어지는 중간체계(mesosystem), 상담전공 학위과정이나 상담전문가 수련과정 등의 외체계(exosystem) 등과 연결되어 상호영향을 주고받는다라는 점을 확인할 수 있었다. 이는 수련생의 역량 문제가 상담수련생, 수련감독자, 기관 및 제도 등 통합적이고 다차원적인 관점에서 다루어져야 함을 시사한다. 관련해서, Johnson 등(2012)은 역량 있는 공동체 모델(competent community model)을 제안했는데, 개인의 전문적 역량을 발달시키고 유지하는 데 개인이 속한 공동체 구성원들이 참여하고 연대하는 것이 중요하다고 주장하였다. 본 연구에서도 참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 수련감독자 한 사람이 평가하고 책임지는 것은 충분하지 않다고 인식하였다. 더욱이, 참여자들은 동료수련생의 문제로 인해 수련생 집단 전체가 영향을 받는 만큼, 상담공동체의 안정과 성장을 위해 동료로서의 책임과 연대의 중요성을 인식하게 되었다고 보고하였다. ‘성장’, ‘예방’, ‘발달’을 지

향하는 상담(사)의 정체성을 고려했을 때, 본 연구결과는 공동체적 돌봄 윤리를 바탕으로 수련생의 전문적 역량 문제를 체계적인 관점으로 접근하는 것이 필요함을 시사한다.

본 연구결과는 상담수련생들의 심리정서적인 문제와 대인관계 문제를 역량의 주요 차원으로 고려해야 함을 시사한다. 본 연구에서 참여자들은 지지와 나눔이 중요한 자조집단으로서의 역할을 하는 수련생 공동체 안에서 누군가가 치명적인 대인관계 문제를 드러낸다면, 이를 역량 문제로 간주해서 적극적으로 다루어야 한다고 인식하고 있었다. 이러한 연구결과는 심리정서적, 대인관계적 측면이 전문적 역량에 명백히 포함되며 상담수행에 미치는 영향이 크기 때문에 전문적 역량 평가 프로그램의 필수 요소로 다루어져야 한다는 최근의 연구 동향(Rosenberg et al., 2005)과도 맥을 같이 한다. 한국상담심리학회 윤리강령(2018)에 따르면, 특정 상담심리사가 윤리강령을 위반했을 때 상담심리사뿐 아니라 수련과정에 있는 학회원들도 해당 상담심리사에게 직접 문제를 인식시키거나 학회 또는 적절한 전문기관에 문제를 알리는 것을 의무화하고 있다. 즉, 윤리적인 문제를 평가하고 다루는 데 상담수련생들의 책임과 역할을 강조하고 있는데 반해, 대인관계적 역량과 심리정서적 역량 등 포괄적인 의미에서의 역량 문제에 대한 수련생들의 책임과 역할을 명시한 조항은 찾아볼 수 없다. 윤리적인 문제와 관련된 조항이 ‘제재’의 원칙을 바탕으로 고지와 신고의 의무를 표방한다면, 역량 문제와 관련된 조항은 공동체적 돌봄의 철학에 기반해서 수련생 및 전문가공동체에 대한 책임과 구체적인 절차를 명시할 필요가 있다.

윤리강령 내에 수련생의 역할과 책임을 명

시하기 위해서는 수련생들이 그에 부합하는 역량을 갖추었다는 전제가 필요하다. 본 연구를 통해 동료수련생의 역량 문제에 대한 수련생들의 인식과 관점을 확인할 수 있었는데, 참여자들이 인식한 동료수련생의 역량 문제는 수퍼바이저가 보고한 수련생의 역량 문제와 유사하였다(이소연 등, 2014). 또한 본 연구에서는 상담교육자들이 발견하기 어려운 문제 또한 수련생들이 인지할 수 있음(Rosenberg et al., 2005)을 재차 확인할 수 있었다. 특히, 참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 민감하게 인식하고 나름의 해결책을 모색하였으며, 자조모임 또는 사례연구모임을 구성하거나 어려움을 들어주고 독려하는 등 문제를 겪고 있는 동료수련생을 직간접적으로 조력하는 방식으로 공동체적인 돌봄을 자연스럽게 실천하고 있었다. 이는 상담수련생들이 역량 문제를 인지하고 다룰 수 있는 역량을 확보해가고 있으며, 이들의 고유한 견해와 관점, 대처가 수련생들의 문제를 다루는 데 의미 있는 역할을 할 수 있음을 시사한다. 이러한 수련생들의 역량을 바탕으로 동료수련생의 역량 문제에 대한 역할과 책임을 윤리강령에 구체화한다면, 개인과 공동체에 대한 수련생들의 책임의식이 강화될 수 있을 것이다.

한편, 참여자들은 동료수련생의 문제로 인해 부정적인 영향을 받았고, 문제가 적절히 해결되지 않았을 때 기존의 발달 경로에서 벗어나거나 상담 분야의 전문성을 불신하게 되었다고 보고하였다. 이는 동료수련생의 역량 문제와 대처, 그로 인한 영향이 수련생들의 전문적 발달에 중요한 요인이 될 수 있음을 시사한다. 그동안 수련생의 전문적 역량 문제는 ‘상담자 발달단계에서 요구되는 수준에 현저히 미치지 못하는 경우’로 정의되어 왔지만,

상담사 발달모델과 연계되어 논의되지는 않았다. 본 연구결과는 상담수련생들이 경험하는 동료수련생의 역량 문제가 상담사 발달의 주요 요소이고, 따라서 상담사 발달모형에 주요 개념으로 포함되어야 함을 시사한다. Forrest 등(2008)은 Bronfenbrenner(1995)의 생태학적 모델을 적용하여 수련생의 전문적 역량의 문제를 개념화하면서, 시간이 경과함에 따라 전문적 역량이 발달한다는 연대기체계(chronosystem) 관점을 언급했지만, 수련생 개인의 역량 문제가 수련생 집단 전체의 발달과 진로에 미치는 영향에 대해서는 다루지 않았다. 추후에는 수련생들이 경험하는 동료수련생의 역량 문제가 상담사 발달에 미치는 영향을 이론적으로 논의하는 작업이 진행될 필요가 있다.

또한 본 연구결과는 상담교육자들의 게이트키퍼 및 중재 역량이 중요함을 시사한다. 참여자들은 상담교육자들이 역량의 문제가 있는 수련생을 어떻게 대처하는지 주시했으며, 그 대처로 인해 많은 영향을 받는 것으로 나타났다. 참여자들은 역량 문제가 있는 동료수련생 뿐 아니라 이러한 문제에 부적절하게 대처한다고 생각되는 교육자들을 불신하게 되어 수련에 대한 열의가 감소되고 부정적인 정서가 증폭되었다고 보고하였다. Shen-Miller 등(2015)은 수련생의 역량 문제를 다루는 것이 상담교육자의 전문적 역량에 포함되어야 한다고 주장하였다. 그동안 수퍼바이저들은 수련생에게 개입방법과 상담기술을 제시하고 가르치는 것을 주요 역할로 인식하는 경향이 있었다(소수연, 장성숙, 2014; Carroll, 2009). 그러나 본 연구결과는 수련생들의 역량 문제를 평가하고 적극적으로 대처하는 것 또한 교육자들의 주요 역량 중 하나로 강조되어야 함을 시사한다. 수퍼바이저 등 교육자들은 문제가 있는 수련

생을 부정적으로 평가하는 것을 주저하고 자신의 평가와 개입이 수련생에게 미칠 영향을 부담스러워하는 경향이 있다(이소연 등, 2014). 반면, 참여자들은 수련생의 역량에 대한 교육자들의 책임을 강조하였고, 자신에게 역량 문제가 있다고 판단된다면 수련감독자가 솔직하게 자신의 문제를 다루어주는 것이 큰 도움이 될 것이라고 보고하였다. 슈퍼바이저 등 교육자들이 수련생의 문제를 발견했을 때 이를 인정하고, 명확한 지도 계획을 수립해서 진행된다면 문제를 수월하게 해결할 수 있을 것이다(Rosenberg et al., 2005). 이때, 상담교육자는 평가뿐 아니라 옹호(advocacy)의 역할도 수행해야 함을 이해할 필요가 있다(Field, Le Marstre, Boudreau, & Pare, 2006). 즉, 상담교육자는 게이트키퍼를 위해 수련생의 역량을 판단하는 평가적인 역할도 수행하지만, 내담자를 보호하고 해당 수련생의 문제를 개선하며 수련생 집단의 전문성을 향상시키는 양육자(nurturing) 역할도 가지고 있음을 이해할 필요가 있다. 수련생의 역량 문제를 객관적으로 평가하되, 이를 내담자, 수련생, 수련생 집단을 옹호하기 위한 절차로 인식한다면, 수련생을 부정적으로 평가할 때 느끼는 수련감독자의 부담이 감소될 것으로 사료된다.

본 연구결과는 전문적 역량 문제를 가지고 있는 수련생이 있을 때, 상담교육자들이 해당 수련생뿐 아니라 수련생들 간의 관계, 수련생 집단 내 역동 또한 주의 깊게 살펴야 함을 시사한다. 이러한 일환으로 상담수련생의 역량 문제를 다루는 소통의 창구를 다원화할 필요가 있다. 무엇보다 수련생들이 보이는 문제를 공식적으로 다룰 수 있는 소통의 창구가 교육/수련 프로그램에 설치됨으로써, 관련 문제를 논의할 수 있는 문화를 조성하는 것이 필요해

보인다. 다수의 참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 되돌아보면서, 자신과 수련생 공동체에 대해 성찰하고 동료수련생의 문제에 대한 책임의식을 가지고 새로운 대처방안을 고민하게 되었다고 보고하였다. 이처럼 수련생들이 서로의 역량 문제를 논의하고 토론하는 공식적인 과정을 반복하다 보면 그것이 서로에 대한 비판이나 평가보다 서로의 성장을 위한 과정임을 자연스럽게 인식할 수 있고, 보다 개방적이고 수용적인 집단문화가 조성될 수 있다. 주의할 점은, 수련과정에 관련 주제를 다루는 비공식적인 소통의 장이 함께 운영될 필요가 있다. 주변 사람들과 대립과 갈등을 피하기 위해 표현을 아끼는 우리나라의 문화적 특성(서영석, 2003; 최상진, 김기범, 2011)과 슈퍼바이저와 다른 의견이나 부정적 감정에 대해서는 침묵하는 전략을 사용하는 슈퍼바이저의 경향(방기연, 2006)을 고려하면, 수련생들이 동료수련생의 문제에 적극적으로 대처하는 것은 쉽지 않을 수 있다. 본 연구에 참여한 몇몇 수련생들은 슈퍼바이저에게 동료수련생의 문제를 이야기할 경우 동료의 잘못을 상사에게 알리는 ‘내부고발자’나 ‘트러블메이커’로 여겨질 것을 염려하였다. 따라서 전문적 역량 문제를 공식적으로 다루는 창구뿐 아니라, 수련생들이 경험하는 다양한 어려움을 다룰 수 있는 비공식적 면담이나 자조모임, SNS를 활용한 단체연락망 등을 함께 운영하는 섬세한 노력이 필요하다고 판단된다.

마지막으로, 본 연구결과는 학위과정, 수련과정, 학회 등 조직 및 기관 차원에서 전문적 역량 문제에 관한 다양한 교육을 기획하고 제공할 필요가 있음을 시사한다. 우선, 수련생들에게 자기성찰을 촉진하는 심리교육, 예를 들어 명상, 비폭력대화, 마음챙김 등의 기회를

제공할 필요가 있다. 다수의 참여자들은 역량에 문제가 있는 동료수련생이 자신의 문제를 인식하지 못하고, 문제를 타인 또는 외부 특성으로 귀인하는 등 자기성찰 능력이 부족하기 때문에, 해당 수련생의 문제가 개선되지 못할 것으로 예상하였다. 상담자 발달을 위한 핵심적인 요소로 자기성찰의 중요성이 강조되고 있는데(Neufeldt, Karno, & Nelson, 1996; Skovholt & Rønnestad, 1992), 상담자가 상담회기 중 발생하는 주요 현상들을 점검하는 성찰활동도 중요하지만, 자신의 경험에 대한 성찰을 통해 자기 인식과 자기 이해를 증진시키는 것이 우선시될 필요가 있다(Neufeldt et al., 1996). 따라서 수련생들이 자신의 경험, 상황, 문제 등을 지속적으로 점검하고 깊이 성찰할 수 있는 능력을 함양하는 예방적 차원의 교육이 조직과 기관 차원에서 마련될 필요가 있다. 한편, 본 연구에서 참여자들은 공식적이고 구체적인 지침이나 조언을 구할 창구 등 지원체계의 부재로 인해 어려움을 경험한 것으로 나타났다. 일부 참여자들은 동료수련생의 역량 문제를 논의하고 싶어도 기관 내 슈퍼바이저가 부재하거나 기관장이 상담전공이 아닌 경우 문제를 해결하기 어려웠다고 보고하였다. 전문적 역량 문제를 상의하거나 지원받을 체계가 부재한 조직 내에서 수련생들은 자신의 판단을 확신하지 못하거나 의사결정이 적절한지 불안해할 수 있다. 따라서 상담심리학회에서는 관련 위원회에 상담사 전문역량평가 및 지원과 관련된 협의체나 자문위원회를 설치하고, 전문적 역량 문제에 대해 수련생들이 경험하는 어려움의 유형 및 중재방안에 관한 정보를 축적하여 사례집이나 실천 지침의 형태로 제작하여 회원들에게 제공할 수 있을 것이다.

연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 논하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 14명의 상담수련생들이 경험한 동료수련생의 전문적 역량 문제를 생생하게 확인할 수 있었다. 적은 사례 수 등 연구 참여자들의 제한된 인구통계학적 특성을 고려했을 때, 후속 연구에서는 본 연구에서 드러난 결과(문제유형, 대처방식, 영향 등)가 다른 수련생들에게서도 나타나는지를 확인할 필요가 있다. 이때, 직종과 지역에 따라 본 연구에서 나타나지 않은 내용이 존재하는지를 확인해 볼 수 있을 것이다. 본 연구에서는 한국상담심리학회 상담심리사 등 상담 관련 2급 자격을 소지하고 윤리교육을 이수하여 윤리적 민감성을 어느 정도 확보한 참여자들을 대상으로 심층면접을 실시했는데, 수련환경이나 수련 및 근속연수에 따라 역량 문제에 대한 인식과 대처가 다를 수 있다. 본 연구에서도 상담현장에서 근무한 경험이 많거나 직급이 높을수록 수련생의 역량 문제에 대해 더 많은 책임감과 연대의식을 강조한 것으로 나타났다. 따라서 후속 연구에서는 수련환경과 근속연수에 따라 역량 문제에 대한 수련생들의 인식과 대처에 차이가 있는지, 있다면 어떤 점에서 차이가 있는지를 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 참여자들은 동료수련생의 역량 문제에 대한 슈퍼바이저, 기관장 등 상담교육자들의 대처가 참여자들에게 많은 영향을 미쳤다고 보고하였다. 일부 참여자들은 동료수련생의 문제가 지속되고 있음에도 불구하고 상황이 바뀌지 않는 것은 보다 구조적인 차원에서 문제가 있기 때문이라고 인식하였고, 슈퍼바이저, 기관장 등 상담교육자들의 책임을 강조하였다.

수련생의 문제를 평가하고 대처하는 것 또한 상담교육자들이 갖추어야 할 역량의 주요 요소라는 최근의 주장을 고려하면(Furr & Brown-Rice, 2016; Shen-Miller et al., 2015), 후속 연구에서는 수련생들이 보이는 역량 문제에 대해 슈퍼바이저를 포함한 상담교육자들이 어떻게 반응하고 대처하는 것이 '역량 있는'(또는 효과적이지 않고 무능한) 행동으로 인식되는지를 수련생과 교육자들의 관점에서 구체적으로 확인할 필요가 있다.

참고문헌

- 방기연 (2006). 상담심리사의 슈퍼비전 경험에 대한 질적 분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 18(2), 233-254.
- 서영석 (2003). 개인의 문화적 가치가 상담 장면에서의 감정표현 인식에 미치는 영향. *상담학연구*, 4(2), 329-345.
- 소수연, 장성숙 (2014). 숙련된 슈퍼바이저의 슈퍼비전 수행에 관한 질적 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 26(2), 222-253.
- 송수경, 구자경 (2017). 초심상담자에 관한 연구 동향. *상담학연구*, 18(5), 1-19.
- 안하얀, 이소연, 서영석, 안수정 (2019). 한국상담심리학회 현황 및 발전방안에 대한 학회원들의 인식 II: 포커스그룹 인터뷰 및 SWOT 분석 결과. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 31(4), 1407-1439.
- 이소연, 최바울, 이정선, 서영석 (2014). 슈퍼바이저가 경험한 상담수련생의 전문적 역량의 문제. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 26(2), 245-270.
- 장성숙 (1999). 한국적 상담의 필요성: 현실역동 상담. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 11(2), 19-33.
- 최상진, 김기범 (2011). 문화 심리학: 현대 한국인의 심리 분석. 파주: 지식산업사.
- 한국상담심리학회 (2018). 상담심리사 윤리강령. http://krcpa.or.kr/sub01_5.asp?menuCategory=1에서 검색.
- 현경자 (2009). 역경 극복을 돕는 성인 한국인의 긍정성 탐색: 긍정적 태도 척도 개발과 타당화. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 23(2), 13-42.
- Arczynski, A. V., & Morrow, S. L. (2017). The complexities of power in feminist multicultural psychotherapy supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 64(2), 192-205.
- Biaggio, M. K., Gasparikova-Krasnec, M., & Bauer, L. (1983). Evaluation of clinical psychology graduate students: The problem of the unsuitable student. *Professional Practice of Psychology*, 4(1), 9-20.
- Boxley, R., Drew, C. R., & Rangel, D. M. (1986). Clinical trainee impairment in APA approved internship programs. *Clinical Psychologist*, 39(2), 49-52.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher. (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carroll, M. (2009). Supervision: Critical reflection for transformational learning, Part 1. *The Clinical Supervisor*, 28(2), 210-220.

- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. *Handbook of qualitative research*, 2, 509-535.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. *Developing Grounded Theory: The Second Generation*, 127-154.
- Charmaz, K. (2013). 근거이론의 구성: 질적 분석의 실천 지침 (박현선 · 이상균 · 이채원 역). 서울: 학지사. (원전은 2006에 출판).
- Chui, H., Ziemer, K. S., Palma, B., & Hill, C. E. (2014) Peer relationships in counseling psychology training, *Counselling Psychology Quarterly*, 27(2), 127-153.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.
- 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.
- Field, J., Le Maistre, C., Boudreau, S., & Paré, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *Journal of Workplace Learning*, 18(6), 344-354.
- 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.
- Forrest, L., Elman, N. S., & Shen-Miller, D. S. (2008). Psychology trainees with competence problems: From individual to ecological conceptualizations. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(2), 183-192.
- Furr, S., & Brown-Rice, K. (2016). Doctoral Students' Knowledge of Educators' Problems of Professional Competency. *Training and Education in Professional Psychology*, 10(4), 223-230.
- 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 in APA-accredited internship sites. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(2), 131-140.
- Goodwin, A. M., Kaestle, C. E., & Piercy, F. P. (2013). An exploration of feminist family therapists' resistance to and collusion with oppression. *Journal of Feminist Family Therapy*, 25(4), 233-256.
- Jacobs, S. C., Huprich, S. K., Cage, E., Elman, N. S., Forrest, L., Grus, C. L., & Kaslow, N. J. (2011). Trainees with competence problems: Difficult but necessary conversations. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(3), 175-184.
- Johnson, W. B., Elman, N. S., Forrest, L., Robiner, W. N., Rodolfa, E., & Schaffer, J. B. (2008). Addressing professional competence problems in trainees: Some ethical

- considerations. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(6), 589-599.
- Johnson, W. B., Barnett, J. E., Elman, N. S., Forrest, L., & Kaslow, N. J. (2012). The competent community: Toward a vital reformulation of professional ethics. *American Psychologist*, 67(7), 557-569.
- 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.
- Mearns, J., & Allen, G. J. (1991). Graduate students' experiences in dealing with impaired peers, compared with faculty predictions: An exploratory study. *Ethics & Behavior*, 1(3), 191-202.
- Morrissey, L., Wettersten, K. B., & Brionez, J. (2019). Qualitatively Derived Definitions of Emotional Infidelity Among Professional Women in Cross-Gender Relationships. *Psychology of Women Quarterly*, 43(1), 73-87.
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A. E. (2016). *Developing grounded theory: The second generation*. New York; Routledge.
- Neufeldt, S. A., Karno, M. P., & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualizations of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 3-9.
- 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.
- Olkin, R., & Gaughen, S. (1991). Evaluation and dismissal of students in master's level clinical programs: Legal parameters and survey results. *Counselor Education and Supervision*, 30(4), 276-288.
- Roberts, M. C., Borden, K. A., Christiansen, M. D., & Lopez, S. J. (2005). Fostering a culture shift: Assessment of competence in the education and careers of professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 355-361.
- 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), 665-680.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- 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.
- Shen-Miller, D. S., Schwartz-Mette, R., Van Sickle,

- K. S., Jacobs, S. C., Grus, C. L., Hunter, E. A., & Forrest, L. (2015). Professional competence problems in training: A qualitative investigation of trainee perspectives. *Training and Education in Professional Psychology, 9*(2), 161-182.
- Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling & Development, 70*(4), 505-515.
- Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development, 30*(1), 45-58.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 28*(1), 59-65.
- Vacha-Haase, T. (1995). *Impaired graduate students in APA-accredited clinical, counseling, and school psychology programs*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, College Station, Texas.
- Vacha-Haase, T., Davenport, D. S., & Kerewsky, S. D. (2004). Problematic Students: Gatekeeping Practices of Academic Professional Psychology Programs. *Professional Psychology: Research and Practice, 35*(2), 115-122.

원 고 접 수 일 : 2020. 04. 25

수정원고접수일 : 2020. 07. 21

게재결정일 : 2020. 08. 21

Counseling Trainees' Professional Competence Problems as Perceived by Peer Trainees

So Yeon Rhie

Soo Jung An

Young Seok Seo

Yonsei University

Student

Professor

This study explored the professional competence problems of counseling trainees from the perspectives of peer trainees. To this end, 14 counseling trainees with more than two years of counseling experience completed counseling ethics-related education, and experienced peer trainees with professional competence problems were interviewed in-depth. The data were analyzed using constructivist grounded theory. The results indicated that participants experienced ethical, personal, and knowledge/technical problems as a matter of professional competence problems of their peers. The participants coped with such problems at the individual level using strategies such as direct response, indirect assistance, ambivalent attitude, maintaining distance, and not dealing. The participants also reported that the agency recognized and addressed the problems of peers. The problems were found to have affected not only the performance of the trainees, but also the dynamics of the group to which they belonged. Implications for counseling education and future research directions are discussed.

Keywords : Professional Competence Problems, Counseling Trainees, Peer Trainees, Constructivist Grounded Theory