

## 전문상담교사의 집단 수퍼비전 경험에 관한 연구: 근거이론 방법으로\*

정진철\*

경상국립대학교 심리학과 / 강사

양난미

경상국립대학교 심리학과 / 교수

본 연구는 전문상담교사가 집단 수퍼비전을 어떻게 경험하고 있는지 경험의 구성요소를 발견하고, 발견된 경험의 구성요소들이 어떠한 구조를 가지는지 밝힘으로써 전문상담교사의 집단 수퍼비전 경험을 심층적으로 이해하는 데 목적이 있었다. 이를 위해 집단 수퍼비전 참여 경험이 있는 현직 전문상담교사 9명과 면담을 통해 자료를 수집하였고, Strauss와 Corbin이 제시한 근거이론 자료 분석 절차에 따라 자료를 분석하였다. 연구 결과 전문상담교사의 집단 수퍼비전 경험과 관련된 117개의 개념과 43개의 하위범주, 17개의 범주가 발견되었으며, 패러다임 모형을 구성함으로써 발견된 범주 간의 관계를 파악할 수 있었다. 연구 결과를 통해 전문상담교사 집단 수퍼비전이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 전체적인 구조를 파악할 수 있었으며, 집단 수퍼비전이 전문상담교사에게 있어서도 중요한 전문성 발달의 방법임을 확인할 수 있었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 전문상담교사 집단 수퍼비전에 관한 시사점과 이후의 연구 과제에 대해 논하였다.

주요어 : 전문상담교사, 집단 수퍼비전, 근거이론, 개방코딩, 패러다임 모형

\* 본 연구는 정진철(2020)의 경상국립대학교 박사학위논문 ‘전문상담교사의 수퍼비전 경험에 관한 연구: 근거이론 방법으로’중 일부를 발췌, 수정한 내용임.

† 교신저자 : 정진철, 경상국립대학교 심리학과 강사, 경상남도 진주시 진주대로501

Tel: 055-772-1260, E-mail: hiddenhide@naver.com

전문상담교사는 2005년부터 중, 고등학교에 배치되기 시작한 교사로, 일반 교사와 달리 수업을 하지 않고 상담과 생활지도 업무만을 수행하는 이들이다(정진철, 양난미, 2018). 전문상담교사 제도의 시행은 2000년대 이후 사회적 문제로 떠오른 학교폭력과 각종 청소년 문제에 대응하기 위해 시작되었다(김운중, 2005). 학교라는 사회 기반 시설에 상담을 전담하는 인력이 배치되게 된 것은 상담의 효과와 가치가 공적으로 인정받았음을 의미하는 것으로 해석될 수 있다(정진철, 양난미, 2018).

전문상담교사 제도는 학교와 사회가 당면하고 있던 문제를 해결하기 위해 선택된 대안 중 하나였다. 따라서 전문상담교사는 이들의 배치 배경이 된 문제들을 다룰 수 있는 전문적인 능력을 가지고 있을 것을 기대 받는다. 교육의 질은 교사에 의해 영향을 받으며, 상담의 질은 상담자에 의해 영향을 받는다. 마찬가지로 학교상담의 질은 학교상담을 담당하고 있는 전문상담교사에 의해 큰 영향을 받게 된다(김지연, 김동일, 2015). 따라서 전문상담교사의 전문성은 학교상담에 있어 중요한 요소라고 할 수 있다.

상담자가 좋은 상담을 하기 위해서는 상담과 관련된 이론적 지식을 갖추어야 하고, 습득된 이론적 지식을 상담에서 활용할 수 있어야 한다. 이에 따라 상담자 전문성 발달을 위한 세 가지 교육으로 상담이론 교육과 상담실습, 슈퍼비전이 강조되어 왔다(송은화, 정남운, 2005). 상담이론 교육은 상담과 관련된 이론적 지식을 습득하는 것을 말하며, 상담실습은 상담자가 실제 상담을 수행하는 경험을 쌓는 것을 말한다. 그리고 슈퍼비전(supervision)은 상담경력이 많은 선배 상담자로부터 경력이 적은 후배 상담자가 상담 수행에 대한 지

도와 감독을 받는 것을 뜻한다(김계현, 1992; Bernard & Goodyear, 2013; Holloway & Neufeldt, 1995). 상담자 전문성 발달을 위해 상담이론 교육과 실습만으로 충분하다고 생각될 수 있다. 하지만 상담 전문가 또는 선배 상담자로부터의 지도와 감독인 슈퍼비전이 수반되지 않은 상담자 교육은 상담이론에 대한 상담자의 주관적 이해와 비체계적 개입으로 이어짐으로써 실질적인 전문성 발달로 이어지지 않을 수 있다. 따라서 슈퍼비전은 상담자 교육에 있어서 이론적 지식과 실제 수행을 연결해주는 것으로 상담자 전문성 발달에 가장 중요하고, 필수적인 요소로 인식되어 오고 있다(심홍섭, 1998; 윤성근 등, 2018; 최해림, 1998; Borders, 1991; Kern, 1996).

전문상담교사는 그 이름에서 알 수 있듯이 상담자이면서 교사이기 때문에 일반 상담자와 다른 고유성을 가진다(손현동, 2007). 일반상담자는 연령을 비롯하여 다양한 대상의 내담자에게 상담을 제공하지만 전문상담교사는 학교라는 환경 안에서 학생과 학부모, 교직원을 대상으로 상담 및 심리교육적 서비스를 제공하는 차이가 있다. 또한 일반상담자가 내담자 호소문제 해결에 초점을 두는 반면 전문상담교사는 내담자 호소문제의 해결과 함께 학교에서 추구하는 교육적 목표 달성을 위해 상담을 활용한다는 점에서 일반 상담자와 차이가 있다(정진철, 양난미, 2018). 하지만 이러한 차이가 있음에도 전문상담교사도 “상담”을 가장 중요한 업무로 하고 있으며, 전문상담교사에게 기대되는 가장 중요한 역할이 상담 수행이라는 점에서(금명자, 2007) 상담 수행 능력이 전문상담교사에게 가장 중요한 능력임을 알 수 있다. 그리고 상담 수행과 관련된 전문성 발달에 중요한 역할을 하는 슈퍼비전이 전문

상담교사에게도 필요함을 알 수 있다.

전문상담교사 제도가 도입된 이후부터 최근까지 전문상담교사 전문성과 관련된 문제가 제기되어 왔으며(남순임, 유형근, 2016; 이상민, 오인수, 서수현, 2007; 이지희, 김희대, 이상민, 2012, 정옥신, 2019), 전문상담교사 전문성 부족의 여러 원인 중 상담실습과 수퍼비전의 부족이 주요한 원인으로 지적되고 있다(김인규, 조남정, 2011; 남순임, 유형근, 2016; 유형근, 2006). 이에 따라 전문상담교사 수퍼비전과 관련된 연구가 수행되어 왔으며(강진령, 2009; 남순임, 유형근, 2016; 손현동, 2007; 이지원, 오인수, 2016; 허난설, 2016), 전문상담교사에게 적합한 수퍼비전 모형을 제시하기 위한 연구도 수행되었다(남순임, 2016; 손현동, 2007; 허난설, 2016). 손현동(2007)은 학교상담 수퍼비전에 대한 실태조사 후 문헌연구를 통해 전문상담교사 수퍼비전 모형을 제안하였으며, 남순임(2016)은 포커스그룹 인터뷰와 델파이 조사를 통해 전문상담교사 수퍼비전 모형을 제안하였고, 허난설(2016)은 문헌연구를 통해 전문상담교사 수퍼비전 모형을 제안하였다. 선행연구들은 전문상담교사에게 적합한 수퍼비전 모형을 제안하고자 하였다는 점에서 의의가 있다. 하지만 선행연구들은 전문상담교사들이 수퍼비전을 통해 무엇을 경험하고, 그 경험들이 상담자로서의 전문성 발달에 어떤 영향을 미치는지 밝히지 못하였다는 한계점을 가진다.

전문상담교사 수퍼비전의 중요성을 제기하고 이들에게 적합한 수퍼비전 모형을 제안하기 위해서는 전문상담교사들이 수퍼비전을 통해 실제로 경험하는 것이 무엇인지, 그리고 그러한 경험은 전문성 발달과 어떻게 연결되는지, 또 이러한 경험이 전문성 발달로 이어

지도록 영향을 미치는 것은 무엇인지 파악할 필요가 있다. 하지만 선행연구들은 전문상담교사의 수퍼비전 경험 자체에 관심을 두지 않음으로써 수퍼비전이라는 경험이 전문상담교사에게 어떤 영향을 미치는지에 대한 심층적인 이해를 제공하지 못하였다. 일반 상담자의 수퍼비전 경험에 대한 선행연구가(김선혜, 한영주, 2019) 있기는 하지만, 전문상담교사는 일반 상담자와 구별되는 고유한 특징을 지니기 때문에 일반 상담자의 수퍼비전 경험이 전문상담교사와 동일하지 않을 수 있다. 이에 본 연구는 선행연구의 한계를 보완하고자 전문상담교사 수퍼비전 경험 자체에 관심을 가지고 전문상담교사 수퍼비전이 어떻게 일어나며, 그 안에서는 무엇이 이루어지는지를 밝히고자 한다.

손현동(2007)은 전문상담교사의 수퍼비전 실태조사를 수행하였다. 이 조사에서 나타난 전문상담교사 수퍼비전 참여율은 42.6%로 전문상담교사 중 절반 이상이 수퍼비전 참여 경험이 없는 것으로 나타났다. 하지만 이 조사는 다른 상담자의 수퍼비전을 참관하거나 전문가의 지도 없이 이루어진 동료 수퍼비전도 모두 수퍼비전 참여 경험에 포함한 것이었다. 따라서 수퍼바이저 자격을 지닌 상담 전문가로부터 자신이 수행한 상담 사례에 대한 지도를 받는 전통적인 의미의 수퍼비전 참여 경험은 이보다 더 낮을 것으로 예상할 수 있다. 전문상담교사 수퍼비전 참여가 낮은 것은 전문상담교사 양성과정과 관련이 있을 수 있다.

전문상담교사 양성은 현재 상담 관련 학부나 교육대학원의 교직과정을 통해 이루어지고 있으며, 교직이수 과정에 상담실습이나 수퍼비전은 포함되지 않고 있다(김동일, 신을진, 안현의, 2005; 정진철, 양난미, 2018). 이는 일

반 상담자들이 석사 이상의 학력을 가지며, 상담 전문학회의 자격증 취득을 위해 필수적으로 슈퍼비전 경험을 쌓는 것과 대조적이다. 전문상담교사는 슈퍼비전을 경험하지 못하고 현직에서 상담을 수행하게 됨으로써 슈퍼비전이라는 개념을 인식하지 못하게 되고, 이로 인해 슈퍼비전이 필요한 상황에서도 슈퍼비전을 받지 못하게 될 수 있다. 일부 전문상담교사는 슈퍼비전의 필요성을 인식하였어도 슈퍼비전 경험이 없기 때문에 어떻게 슈퍼비전을 받아야 하는지 몰라 슈퍼비전에 참여하지 못하게 될 수도 있다. 슈퍼비전 경험이 있는 일반 상담자도 자격증 취득 후 슈퍼비전 참여가 낮아질 수 있음을 고려할 때 전문상담교사의 슈퍼비전 참여는 일반 상담자보다 더 낮을 것으로 예상되며, 이는 본 연구수행에 어려움이 될 것으로 예상된다.

전문상담교사의 슈퍼비전 참여가 낮을 것으로 예상되기는 하지만, 교육부 산하의 Wee프로젝트 특임센터가 온라인 집단 슈퍼비전 사업을 운영한 적이 있으며, 지역에 따라 교육지원청을 중심으로 공개사례 형식의 집단 슈퍼비전이 이루어지는 곳이 있다. 따라서 전문상담교사의 집단 슈퍼비전 참여는 개인 슈퍼비전보다는 높을 것으로 예상할 수 있다. 집단 슈퍼비전은 슈퍼바이저 한 명과 다수의 슈퍼바이저가 참여하는 1:다수 형태의 슈퍼비전으로, 슈퍼바이저 한 명과 슈퍼바이저 한 명의 1:1 관계에서 이루어지는 개인 슈퍼비전과는 구별되는 형태이다. 집단 슈퍼비전은 개인 슈퍼비전과는 다른 슈퍼비전 경험을 제공하는 것으로 알려져 있다(Enyedy, Arcinue, Puri, Carter & Goodyear, 2009; Linton & Hedstrom, 2006). 따라서 본 연구는 전문상담교사의 집단 슈퍼비전 경험과 개인 슈퍼비전 경험을 구별

하여 전문상담교사의 집단 슈퍼비전 참여 경험을 심층적으로 파악하고자 한다. 전문상담교사의 집단 슈퍼비전 참여 경험을 연구의 주제로 함으로써 전문상담교사가 상대적으로 더 접근하기 쉬운 슈퍼비전 경험을 분석함으로써 전문상담교사 슈퍼비전에 대한 더 현실적인 시사점을 제공 할 수 있을 것이라 기대되며, 연구 수행 면에서도 참여자 수집에 이점이 있을 것이라 예상되기 때문이다.

본 연구는 전문상담교사 집단 슈퍼비전 경험의 심층적인 이해라는 연구 목적의 달성을 위해 질적 연구의 한 방법인 근거이론 방법으로 연구를 수행하고자 한다. 근거이론은 Glaser와 Strauss(1967)에 의해 개발된 연구 방법으로 특정한 현상과 관련된 참여자로부터 수집된 자료를 체계적인 방법으로 분석함으로써 현상과 관련된 참여자의 경험이 시간의 변화에 따라 어떤 과정으로 일어나는지, 그리고 무엇이 그러한 과정에 영향을 미치는지 설명할 수 있는 이론을 생성할 수 있도록 해주는 연구방법이다(Strauss & Corbin, 1998). 근거이론은 현상과 관련된 개념들 사이의 관계에 대한 이해가 부족하거나, 현상과 관련된 변인과 그렇지 않은 변인 사이의 구분이 구체화 되어 있지 않을 때 이에 대한 적절한 설명을 제공해 줄 수 있다는 장점이 있다(Strauss & Corbin, 1998).

본 연구는 근거이론을 통해 전문상담교사의 집단 슈퍼비전 경험을 심층적으로 분석함으로써 전문상담교사의 집단 슈퍼비전 경험을 설명하는 이론을 도출할 수 있을 것이다. 그리고 이를 통해 전문상담교사 집단 슈퍼비전 경험의 구조와 과정을 파악하고, 전문상담교사 집단 슈퍼비전 과정에 대한 심층적인 이해를 제공할 수 있을 것이라 기대된다. 그리고 이러한 이해는 슈퍼비전이 전문상담교사에게 더

효과적으로 이루어지기 위해 무엇이 필요한지에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

질적 연구의 수행을 위한 본 연구의 질문은 다음과 같다.

가. 전문상담교사 집단 수퍼비전 경험은 어떻게 구성되는가?

나. 전문상담교사 집단 수퍼비전 경험의 구조는 어떠한가?

## 방 법

### 근거이론

전문상담교사의 수퍼비전에 대한 연구는 아직 연구물이 많지 않은 상황이며, 기존에 수행된 양적 연구를 통해 수퍼비전과 관련된 일부 변인의 관련성을 밝혔을 뿐 전문상담교사의 수퍼비전 경험의 구조와 과정은 밝히지 못하고 있다. 많은 연구가 수행되지 않은 분야의 기초지식을 형성하거나 특정한 현상과 관련된 개인들의 심층적인 경험의 속성을 밝히기 위해서는 양적 연구보다 질적 연구가 더 적합하다(Strauss & Corbin, 1998). 또한 기존에 수행된 연구들이 수퍼비전과 관련된 전문상담교사의 경험을 심층적으로 밝히지 못하고 있기 때문에 본 연구에서는 질적 연구를 통해 전문상담교사의 수퍼비전 경험을 연구하고자 하였다.

본 연구는 다양한 질적 연구 방법 중 근거이론을 주요한 연구방법으로 선택하였다. 근거이론은 다른 질적 연구방법과 마찬가지로 사람들의 주관적인 경험 영역을 탐색하는 연구방법이다. 하지만 다른 질적 연구방법과 달리 특정한 현상을 설명할 수 있는 추상적

이고 분석적인 구조의 이론을 생성하거나 이를 발견하는 것에 목적을 두는 연구방법이다(Cresswell, 2005). 전문상담교사 수퍼비전 경험을 근거이론을 통해 분석함으로써 이들의 수퍼비전 경험이 어떻게 구성되어 있는지 파악할 수 있고, 이를 통해 전문상담교사 수퍼비전 경험과 관련된 요인이 무엇인지 알 수 있을 것으로 기대하였다. 그리고 전문상담교사 수퍼비전이 어떠한 과정을 통해 일어나는지 밝힘으로써 수퍼비전이라는 경험이 전문상담교사에게 어떻게 작용하는지 알 수 있을 것이며, 이러한 발견을 통해 전문상담교사 수퍼비전에 대한 새로운 함의를 찾아낼 것이라고 기대되었기 때문에 본 연구는 근거이론을 주요한 연구 방법으로 선택하였다.

### 참여자 선정 및 자료 수집

#### 참여자 선정 조건

본 연구의 참여자는 세 가지 기준에 의해 모집되었다. 첫 번째 기준은 전문상담교사로 임용 후 만 3년 이상의 경력이 지난 전문상담교사 중에서 연구 참여자를 선정하는 것이었다. 새로운 직업을 가지게 된 사람은 해당 직업과 관련된 전문성 발달이 곧바로 나타나는 것이 아니며, 직업에 적응하기 위한 시기를 거친 뒤 전문성 발달이 안정적으로 나타난다고 한다(김지연, 2014). 수퍼비전이 상담자로서 전문성 발달을 위해 참여하게 되는 것이라는 점을 생각할 때 교직에 들어선 직후의 전문상담교사는 전문성 발달을 위한 수퍼비전에 참여할 가능성이 낮을 것으로 추측할 수 있었다. 따라서 전문상담교사 수퍼비전 경험을 연구하기 위해서는 전문상담교사 임용 후 일정 기간의 근무경력을 가진 이들을 대상으로 할 필요

가 있다고 판단하였다. 하지만 전문상담교사가 임용 후 어느 정도의 경력을 가진 시점에 직업 적응이 이루어지고 전문성 발달을 위한 노력을 안정적으로 하게 되는지에 대한 기준이 명확하지 않았다. 이에 따라 선행연구를 참고하여 전문상담교사의 직업 적응이 이루어진 시점에 대한 기준을 찾고자 하였다.

전문상담교사는 상담자로서의 특성과 상담자로서의 특성을 모두 가지므로(정진철, 양난미, 2018) 상담자로서의 직업 적응과 교사로서의 직업 적응을 모두 고려하여야 할 것으로 생각하였다. 전문상담교사의 직업 적응과정에 관한 연구를 수행한 김지연(2014)은 임용 후만 2년 이상의 기간이 지난 전문상담교사를 연구 대상으로 함으로써 임용 후 2년 정도의 경력을 가진 전문상담교사들이 직업 적응에 도달한 것으로 보았고, 일반상담자를 대상으로 수행된 대부분의 국내 연구가 2~3년 정도의 경력을 가진 일반 상담자를 초심상담자로 보았다(송수경, 구자경, 2017). 그리고 일반 교사의 경우도 임용 후 3년 이내의 경력을 가진 경우 “신규교사”로 보며, 이 시기에 있는 교사들의 주요한 과업을 교직에 대한 적응으로 보고 있었다(손현동, 2007). 전문상담교사와 일반상담자, 교사에 대한 선행연구에서 나타난 직업에 진입한 초심자로서의 기준을 고려할 때 3년 이상 경력을 가진 전문상담교사는 직업 적응을 이루고 안정적으로 전문성 발달을 할 수 있는 시기에 진입한 것으로 볼 수 있을 것이라고 판단하였다. 이에 따라 연구 참여자 선정의 첫 번째 기준을 전문상담교사 임용 후만 3년 이상 경력자로 결정하였다.

참여자 선정의 두 번째 기준은 임용 후 최소 3회 이상의 집단 슈퍼비전 경험이 있는 전문상담교사이어야 한다는 것이었다. 본 연구

의 목적은 전문상담교사의 슈퍼비전 경험을 파악하고 이를 통해 전문상담교사 슈퍼비전 경험에 대한 근거이론을 형성하는 것이기 때문에 연구 참여자는 슈퍼비전을 통해 전문성 발달을 경험한 전문상담교사이어야 한다. 하지만 어느 정도의 슈퍼비전 경험이 의미 있는 전문성 발달을 이끄는지에 대한 기준 역시 명확하지 않았다. 상담 관련 전문학회에서 발급하는 자격 중에는 슈퍼비전 경험이 자격취득의 기준이 되는 곳이 있었다. 자격취득의 기준은 해당 자격을 가질 만큼의 전문성을 갖추기 위한 기준이라는 의미를 가지기 때문에 상담관련 학회의 자격증 취득 기준이 슈퍼비전을 통해 전문성 발달을 경험하기 위한 기준이 될 수 있을 것으로 판단하였다. 이에 따라 상담분야 주요 두 학회인 한국 상담심리학회와 한국상담학회의 2급 자격증 기준을 확인하였다. 한국상담심리학회는 개인상담 슈퍼비전에 대한 기준을 10회(공개사례 포함)로 제시하고 있었고, 한국상담학회는 자신이 수행한 개인상담에 대해 7시간 이상의 개인상담 슈퍼비전을 받는 것을 기준으로 하고 있었다.

상담분야의 주요 두 학회의 자격증 취득 기준을 통해 대략 7~10회 정도의 개인상담 슈퍼비전 경험이 전문성 발달을 경험하기 위한 기준이 될 것으로 추측할 수 있었다. 연구 참여자 선정기준을 7회 이상의 개인상담 슈퍼비전 경험이 있는 전문상담교사로 임시로 설정한 뒤 경력 5년 이상의 현직 전문상담교사 4인에게 이에 대한 자문을 구하였다. 자문을 구한 전문상담교사 4인은 5년 이상의 경력을 가진 이들로, 교육지원청의 Wee 센터에 근무한 경험이 있어 전문상담교사 실태에 대해 잘 알고 있는 이들이었다. 이들 중 2인은 전문상담교사 임용 후 개인상담 슈퍼비전 경험이 있

었다. 자문 결과 전문상담교사는 수퍼비전 대한 동기가 낮고, 대부분의 경우 연 1회 정도 있는 교육지원청 주관의 수퍼비전에 어쩔 수 없이 참여하는 실정이기 때문에 7회 이상 개인상담 수퍼비전 참여 경험이 있는 참여자의 모집이 어려울 것이라는 피드백을 받았다. 이러한 피드백을 바탕으로 연구자문단과 논의 후 선정 기준을 완화하여 5회 이상 개인상담 수퍼비전 경험이 있는 전문상담교사를 참여자로 선정하기로 결정하였다.

연구 참여자 선정기준을 낮추어 5회 이상의 개인상담 수퍼비전 경험으로 설정하였지만 연구를 수행하는 과정에서 참여자 모집에 어려움이 있었다. 전문상담교사 온라인 커뮤니티에 참여자 모집 공고를 올리고, 전문상담교사를 대상으로 하는 대규모 연수에서 연구자가 참여자 모집 홍보를 하고, 상담업무 담당 장학사에게 참여자 모집을 문의하기도 하였지만, 연구가 수행될 수 있을 만큼의 참여자가 모집되지 않았다. 참여자 모집과 관련된 어려움을 해결하기 다시 본 연구의 자문단에 자문을 구하였다.

연구 자문단에서는 참여자 선정기준을 수퍼비전 참여 경험 5회에서 3회로 낮춤으로써 참여자 모집을 용이하게 하는 대신 수퍼비전 참여 환경을 구체적으로 설정함으로써 수퍼비전 경험이 동질한 참여자를 확보할 것을 제안받았다. 이러한 제안을 수용하여 “자신이 수행한 상담 사례로 상담 전문가에게 1시간 이상의 집단 수퍼비전으로 지도를 3회 이상 받은 전문상담교사”를 두 번째 선정조건으로 하였다. 연구 참여자의 수퍼비전 경험에서 개인 수퍼비전 경험을 제외하고 집단 수퍼비전만을 포함하기로 한 것은 개인 수퍼비전 경험과 집단 수퍼비전 경험 사이에 차이가 있을 수 있다는

선행연구 결과(Enyedy et al, 2003; Linton & Hedstrom, 2006)에 따라 수퍼비전 유형을 제한하는 것이 더 동질적인 참여자 수퍼비전 경험 확보에 도움이 될 것이라고 여겨졌기 때문이다. 또한 연구수행 과정에서 전문상담교사 중 근무 기관과 대학원을 통해 집단 수퍼비전 참여 경험을 가지는 이들이 있음을 알게 되어 참여자 모집에 더 용이할 것으로 판단하였기 때문이다.

참여자 선정의 세 번째 기준은 위의 두 기준을 만족하는 전문상담교사 중 교과교사로 임용된 뒤 전직을 통해 전문상담교사가 된 이들은 연구 참여 대상에서 제외하는 것이었다. 전문상담교사 제도 도입 초기에 단기간에 다수의 전문상담교사를 확보하기 위해 다양한 경로로 전문상담교사를 양성되었다. 교과교사로 임용되어 근무하던 이들 중 희망을 받아 일정한 연수를 거친 뒤 전문상담교사로 전직한 이들도 있었고, 교과교사 자격을 가지고 임용시험을 준비하던 이들이나 상담관련 학과 졸업생 중 교사 자격이 없는 이들이 교육대학원의 단기 양성과정을 통해 전문상담교사 자격을 취득하기도 하였으며, 4년제 대학의 상담관련학과에서 교직이수 과정을 통해 전문상담교사 자격을 취득한 이들도 있었다. 전문상담교사가 어떤 양성과정을 거쳤는지는 그들이 교직과 상담자로서의 역할을 어떻게 바라보는데 대한 철학과 관점에 영향을 미치며(이지원, 오인수, 2016), 전문상담교사로서 업무를 수행하는 태도와 전문성 발달의 추구에 있어 차이를 유발 할 수 있다(김인규, 2009). 따라서 전문상담교사가 그들이 가지는 상담자로서의 측면에서 어떤 발달 배경을 가지는지에 따라 수퍼비전에 대한 태도가 달라질 수 있다.

전문상담교사 제도 도입 초기에 다양한 양

성과정이 있었고, 현재에도 다양한 경로로 전문상담교사가 양성되고 있기 때문에 전문상담교사 집단은 이질적인 특징을 지닌다. 하지만, 임용고시를 통해 전문상담교사가 된 이들은 “전문상담교사”라는 직업을 목표로 장시간의 준비를 거쳐 임용이 되며, 교직을 “전문상담교사”로 시작하였다는 공통점을 가진다. 반면 교과교사에서 전직을 통해 전문상담교사가 된 이들은 교과교사로서 교직을 시작하였기 때문에 다른 전문상담교사에 비해 교사로서의 정체감을 더 강할 수 있다(김인규, 2009). 수퍼비전은 전문상담교사의 전문성 발달 중 상담자로서의 역할 수행과 관련이 있기 때문에 교사로서의 정체감이 강한 이들에게는 그 영향이 제한적일 수 있다. 교과교사에서 전직한 이들 또한 현직에 있는 전문상담교사이며, 이들의 전문성 발달 역시 중요한 연구의 주제일 수 있지만, 전문상담교사 수퍼비전에 대한 경험적 연구가 많지 않은 상황에서 수퍼비전의 영향을 명확히 하기 위해 본 연구에서는 기존 교과교사에서 전문상담교사로 전직한 이들은 연구 참여 대상에서 제외하는 것으로 연구 대상을 설정하였다.

#### 자료 수집 및 참여자 특성

연구 설계 단계에서 수립된 참여자 조건에 부합하는 참여자를 모집하기 위해 임의 표집과 눈덩이 표집을 실시하였다. 전문상담교사 온라인 커뮤니티에 참여자 모집 게시물을 게시하였으며, 전문상담교사 대상 대면 연수에 참여하여 시간을 할애 받아 연구 취지와 참여자 선정기준을 안내하고 참여자를 모집하였다. 또한 연구자 거주 지역의 전문상담교사 명단과 연락처를 확보하여 100여 명의 전문상담교사에게 메일과 문자 메시지로 연구 참여 의사

를 물었다. 이를 통해 참여자 조건에 부합하는 이들을 1차적으로 모집하였으며, 연구에 참여한 전문상담교사에게 참여자 추천을 부탁하여 참여자를 추가로 모집하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 9명의 연구 참여자를 모집하였다.

각 참여자별로 면담을 하고 가능한 빠르게 면담 자료를 전사하여 개방코딩을 실시하였으며, 분석된 내용을 바탕으로 이후의 면담 방향과 질문을 수정하며 자료를 수집하였다. 8번째 참여자 면담에서 더 이상 새로운 개념이 나타나지 않음을 확인하였으며, 추가로 수행된 9번째 참여자 면담에서도 더 이상 새로운 개념이 나타나지 않아 자료가 이론적으로 포화된 것으로 판단하고, 연구 자문단의 자문을 통해 참여자 모집을 중단하였다.

연구 자료의 수집은 2019년 11월부터 2019년 12월 사이에 이루어졌으며, 모든 자료는 연구자와 참여자 사이의 면담을 통해 수집되었다. 첫 번째 면담은 모든 참여자와 대면 면담을 통해 이루어졌고 60-90분 정도의 시간이 소요되었다. 첫 번째 면담 후 자료를 분석하는 과정에서 추가 질문이 필요하거나 의미의 구체화가 필요한 경우에는 전화 면담을 하였다.

본 연구의 참여자 특성은 표 1에 제시하였다. 참여자 정보는 공개를 허락받은 범위에서만 제시하였다. 본 연구의 전체 참여자 수는 9명이었으며, 이 중 남성이 3명, 여성이 6명이었다. 연령은 20대 1명, 30대 7명, 40대 1명 이었고, 최종학력은 학사 4명, 석사 5명이었다. 참여자들의 교직 경력은 만 5년에서 만 13년 사이였고, 교직 경력 평균은 8.4년이였다. 참여자의 근무기관은 중학교 7명, 고등학교 1명, Wee센터 1명이었으며, 임용 후 집단 수퍼비전



표 1. 참여자 특성 요약표

참여자	성별	연령	최종학력	교직 경력	상담관련 자격	근무기관	임용 후 집단 수퍼비전 참여 경험
1	여	40대	석사	13	1개	중학교	10회 이상, 20회 미만
2	여	30대	석사	13	1개	중학교	10회 이상, 20회 미만
3	남	30대	석사	8	-	중학교	5회 이상, 10회 미만
4	남	30대	학사	8	1개	중학교	3회 이상, 5회 미만
5	남	30대	학사	5	-	중학교	3회 이상, 5회 미만
6	여	30대	학사	5	1개	중학교	3회 이상, 5회 미만
7	여	20대	학사	5	2개	중학교	3회 이상, 5회 미만
8	여	30대	석사	13	1개	고등학교	5회 이상, 10회 미만
9	여	30대	석사	6	2개	Wee센터	5회 이상, 10회 미만

주. 참여자 정보 보호를 위해 상기 표의 참여자 코드와 자료 분석 결과의 참여자 코드가 다르게 부여 됨.

참여 경험은 3~4회 4명, 5~9회 3명, 10~20회 2명이었다. 참여자들이 전문상담교사 자격 외의 자격증을 소지한 개수는 평균 1개였다.

#### 자료 분석

수집된 자료는 근거이론 자료 분석 방법에 따라 “개방코딩-축코딩-선택코딩”의 세 단계를 거쳐 이루어졌다. 개방코딩 단계에서 수집된 면담 자료를 전사하여 연구자가 이를 읽으며 자료로부터 의미 있는 개념을 도출하는 것으로부터 분석을 시작하였다. 자료로부터 의미 있는 내용을 도출하기 위해 줄단위 분석을 실시하였으며, 도출된 개념을 다시 검토하여 유사한 개념을 묶어 범주로 발전시켰다. 그리고 각 범주는 그 특성이 표현될 수 있도록 속성과 차원을 정의하였다. 축코딩 단계에서는 개방코딩을 통해 형성된 범주들을 비교하고 연결해 나감으로써 전문상담교사 수퍼비전 경험의 중심현상을 발견하고, 이와 관련된 다양한

조건과 전략, 결과를 형성하였다. 또한 Strauss와 Corbin(1998)이 제안한 패러다임 모형의 6가지 개념적 틀에 따라 범주들을 재배치함으로써 각 범주 간의 관계를 더 포괄적으로 이해할 수 있도록 하였다. 마지막 선택코딩 단계에서는 축 코딩까지의 과정을 통해 도출된 범주들 중 근거이론의 중심이 되는 핵심현상을 선택하고, 이를 중심으로 범주 간의 관계를 통합하고 정교화시켰다. 연구수행을 위해 수집된 자료는 근거이론 분석 방법에 따라 선택코딩까지 모든 분석이 이루어졌지만, 본 연구물의 목적은 전문상담교사 수퍼비전 경험이 어떻게 구성되어 있는지와 각 구성요소는 어떠한 구조를 가지고 서로 영향을 주고받는지를 밝히는 것에 목적을 두었기 때문에 개방코딩과 축코딩의 패러다임 모형까지만 제시되었다.

### 연구자 준비도 및 윤리적 고려

질적 연구 수행에서는 연구자 자신이 연구 수행의 중요한 도구가 되기 때문에 연구 주제와 관련된 연구자 자신의 개인적 특성을 파악하고, 개인의 가치와 신념이 연구에 어떤 영향을 미칠 수 있는지 파악하는 것이 중요하다. 이를 위해 상담자 및 연구자로서 연구자의 발달력을 고찰하고, 연구자의 개인적 요인이 연구의 수행과 분석에 미칠 수 있는 영향을 파악하고자 하였으며, 연구 자문단으로부터 연구수행의 전반에 대한 자문을 지속적으로 받았다. 또한 연구의 설계 단계에서부터 연구물이 최종 완성되는 단계에 이르기까지 연구수행과 관련된 연구자의 생각과 변화를 기록하는 연구일지를 작성함으로써 연구자 변인이 연구에 미치는 영향을 파악하고자 하였다.

연구자 개인에 대한 고찰 외에도 근거이론 연구수행을 위한 연구자의 준비도 이루어졌다. 연구자는 대학원에서 질적 연구 방법과 관련된 강의를 수강하였으며, 연구를 설계하는 과정에서 국내에 출판된 8권의 근거이론 관련 서적을 학습하였고, 근거이론으로 수행된 약 20편의 연구물을 리뷰 하였다. 또한 질적 연구를 전문적으로 수행하는 연구소에서 개최하는 근거이론 워크숍에 참석하여 28시간의 근거이론 강의를 수강하였으며, 연구수행에 대한 자문을 받았다.

연구의 전체 과정은 연구윤리를 준수하고자 하였으며, 이를 위해 상담 및 심리학 전공 교수 6인에게 연구 계획서를 평가 받았으며, 연구자문단을 구성하여 연구 설계 초기부터 윤리적 문제와 관련된 자문을 받았다. 또한 연구 자료 수집에 앞서 소속 대학의 생명윤리심의위원회(IRB)로 부터 연구 수행의 윤리적 사

항에 대한 승인을 받았다(GIRB-A19-Y-0037).

### 연구 결과의 평가

본 연구는 연구 결과의 평가를 위해 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 질적 연구의 네 가지 평가 기준인 신뢰성(credibility), 전이가능성(transferability), 의존성(dependability), 확증성(confirmability)을 최대한 확보하고자 노력하였다. 양적 연구의 내적 타당도에 해당하는 신뢰성을 확보하기 위해 사후 결과 검토에 동의한 참여자 6명에게 연구 결과를 검토하고 피드백을 제공해 주도록 부탁하였다. 피드백을 제공한 참여자들은 연구 결과가 자신의 수퍼비전 경험과 대체로 일치하며, 자신들의 수퍼비전 경험이 본 연구에서 도출된 이론을 통해 설명되고 있다고 응답하였다.

양적 연구의 외적 타당도에 해당하는 전이가능성을 확보하기 위해 본 연구의 참여자 조건을 만족하지만, 본 연구의 자료 수집에 참여하지 않은 전문상담교사 2명에게 연구 결과를 검토하고, 피드백을 줄 것을 부탁하였다. 피드백을 받은 결과 연구 결과가 연구에 참여하지 않은 전문상담교사의 수퍼비전 경험과도 일치함을 확인할 수 있었다.

의존성은 양적 연구의 신뢰도에 해당하는 개념으로, 연구자의 분석과정을 다른 연구자가 수행하였을 때 유사한 결과에 도달할 수 있는지를 의미한다. 본 연구에서는 근거이론 연구 방법을 교육받은 상담심리 전공 박사 1인과 상담심리 전공 석사 과정생 1인이 본 연구의 자료를 분석하고 연구자의 분석 내용과 비교하고 차이점에 대해 검토하는 과정을 거침으로써 의존성을 확보하고자 하였다.

확증성은 연구 중립성에 대한 개념으로 양

적 연구의 객관성에 해당한다. 확증성 확보를 위해서는 연구수행 과정 전체에서 연구자의 편견이 영향을 미치지 않도록 하여야 한다. 본 연구는 연구자의 편견이 연구에 영향을 미치지 않기 위해 연구의 설계 단계에서 연구자가 가진 연구 주제와 관련된 생각과 경험을 점검하고 이를 기록함으로써 연구자 개인의 편견이 무엇인지 파악하고 이러한 편견들이 연구에 영향을 미치지 않도록 노력하였다. 또한 상담 전공 심리학 교수 1인과 전문상담교사 수퍼비전 경험이 있는 박사학위자 1인, 상담심리 박사수료생 2인으로 구성된 연구 자문단을 꾸려 매주 1회의 정기적 모임을 가지며 연구수행에 대한 피드백을 지속적으로 받았다.

## 결 과

### 전문상담교사 집단 수퍼비전 경험 내용에 대한 개방코딩

참여자로부터 얻어진 면담자료를 분석하여 의미 있는 내용을 발견하여 명명함으로써 개념(concept)을 형성하였고, 형성된 개념 중 그 의미가 유사하거나 관련이 있는 것을 동일한 하위 범주(subcategory)로 묶고, 이를 다시 더 상위 개념인 범주(category)를 형성하였다. 이를 통해 117개의 개념과 43개의 하위범주, 17개의 범주가 도출되었다. 개방코딩에서 도출된 개념과 하위범주, 범주를 Strauss와 Corbin(1998)이 제안한 패러다임 모형에 따라 정리하여 표 2

표 2. 인과적 조건 개방코딩 표

패러다임	범주	하위범주	개념
인과적 조건	수퍼비전을 받아야 하는 필요성이 생김	근무기관에 의해 수퍼비전을 받아야 하는 상황에 처함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 근무기관 평가에 수퍼비전이 반영되어 수퍼비전이 필요해짐</li> <li>· 근무기관이 업무방침으로 수퍼비전 받게 함</li> </ul>
		수퍼비전을 받아야 하는 개인적인 필요성이 생김	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자격증 취득을 위해 수퍼비전이 필요해짐</li> <li>· 학위과정과 수퍼비전이 연계됨</li> </ul>
	상담을 할 줄 모르는 상태에서 전문상담교사로 배치됨	상담을 해본적 없이 전문상담교사가 됨	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 이론 공부만으로 전문상담교사가 됨</li> <li>· 상담을 해보지 않고 전문상담교사가 됨</li> </ul>
		교사가 되기 위한 쉬운 방법으로 전문상담교사를 선택함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담을 전공하지 않고 전문상담교사 교직이수를 받음</li> <li>· 교사가 되기 위해 전문상담교사를 택함</li> </ul>
	수퍼비전에 대한 기대를 가짐	상담 지식과 기술이 더 나아지기를 바램	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 구체적이고 세세한 상담 기술을 배우게 되기를 기대함</li> <li>· 자신에게 맞는 이론을 찾아 더 잘 적용 할 수 있게 되기를 기대함</li> </ul>
		상담 수행에 대한 지도와 정서적 지지를 받을 수 있기를 기대함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담을 제대로 하고 있는지 알려주고 바로 잡아 주기를 바램</li> <li>· 교사와 상담자 역할 사이에서 겪는 혼란감에 대한 도움 받기를 기대함</li> <li>· 수퍼바이저로부터 동병상련의 공감 받기를 바램</li> </ul>

부터 표 7까지 제시하였다.

### 인과적 조건

인과적 조건(casual condition)은 어떤 현상이 일어나거나 발생하도록 이끄는 일이나 사건을 말하며, ‘무엇이 그 현상을 발생하게 하였는가?’에 대한 답을 알려 주는 부분이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 ‘무엇이 전문상담교사로 하여금 수퍼비전을 받도록 만들었는가?’에 대한 답이라고 할 수 있다. 외부적인 이유로 수퍼비전을 받아야만 하는 상황에 처하게 되는 것, 전문상담교사로서 상담업무를 수행하여야 하지만 이를 수행할 만큼의 충분한 전문성을 갖추지 못한 것, 전문성 발달의 방법으로써 수퍼비전에 대한 개인적인 기대를 가지게 되는 것이 수퍼비전 참여라는 행동을 유발하는 것으로 나타났다.

**수퍼비전을 받아야 할 필요성이 생긴.** 참여자들이 수퍼비전을 받게 되는 주요한 이유는 수퍼비전이 자신들에게 필요한 조건이나 상황이 발생하였기 때문이었다. 참여자들은 자신의 근무기관 평가에 좋은 점수를 얻기 위해 수퍼비전에 참여하게 되거나 근무기관의 업무 방침에 수퍼비전이 있었기 때문에 수퍼비전을 받게 되는 것과 같이 근무기관의 필요에 의해 수퍼비전을 받게 되기도 하였고, 자격증 취득이나 학위과정으로 인해 수퍼비전을 받게 되기도 하였다. 근무기관에 의해 수퍼비전을 받게 되는 경우와 개인적 필요로 인해 수퍼비전을 받게 되는 경우 모두 수퍼비전이 다른 목적을 위한 수단으로 사용되는 측면이 있었다.

센터 평가는 교육청에 아무 영향이 없

는데, 시도교육청 평가래요. 그래서 도교육청에서 꼭 받아야 된다고 하고 (중략) 점수 딸 수 있는 건 따는 거고, 수퍼비전 같은 경우에는 어떻게든 하기만 하면 되는 거니까. (참여자 G)

**상담을 할 줄 모르는 상태에서 전문상담교사로 배치 됨.** 참여자들은 직업으로서 교사를 목표로 하던 중 상대적으로 임용이 쉽다고 생각된 전문상담교사를 선택하였거나 임용 전 상담을 실제로 해 본 경험이 없었기 때문에 상담을 할 줄 모르는 상태에서 전문상담교사로 임용되어 배치되는 것이 수퍼비전을 받게 되는 다른 한 가지 이유가 되는 것으로 나타났다.

저희는 교직이수를 해서 사실은 교대 편입을 준비했거든요. 첫해에 교대 편입을 하고 안 되면, 그 당시에 5월에 양성과정이 있다는 정보는 있어가지고 이게 안 되면 이거를, 뭔지 사실 잘 모르는데, 상담교사가 뭔지 모르는데 (중략) 교대가 안 되면서 이제 바로 양성과정 공부 했었거든요. (참여자 C)

**수퍼비전에 대한 기대를 가짐.** 참여자들이 수퍼비전에 대한 개인적인 기대를 가지게 되는 것도 수퍼비전을 받는 행동이 나타나는 원인으로 작용하는 것으로 나타났다. 참여자들은 구체적인 상담 기술을 배우거나 자신에게 더 적합한 이론을 찾아 활용할 수 있게 되기를 바라기도 하였고, 자신이 상담을 제대로 하고 있는지 누군가 알려주고, 바로 잡아 주기를 바라기도 하였다. 그리고 교사와 상담자 역할 사이에서 겪는 혼란감에 대한 전문가의

도움을 바라거나 상담을 하며 겪는 어려움에 대한 공감과 지지를 슈퍼바이저로부터 받기를 바라기도 하였다.

제가 잡은 목표가 이 학생에게 진짜 필요한 게 맞을까? (중략) 이 친구 가진 어려움이 제가 파악한 게 맞는지. 네, 내가 맞는지 확인을 좀 받고 싶었다고 해야 되나요? (참여자 1)

### 중심현상

중심현상은 ‘지금 여기에서 참여자들이 무엇을 경험하고 있는가?’를 나타내어 주는 것이다. 본 연구에서는 ‘전문상담교사가 집단 슈퍼

비전을 어떻게 경험하고 있는가?’에 대한 답이라고 할 수 있다. 연구에 참여한 전문상담교사는 슈퍼비전이 상담 수행과 전문성 발달에 도움은 되지만 힘들고 어려운 것으로 경험하고 있었다. 따라서 중심현상은 ‘도움은 되지만 힘들고 어려운 슈퍼비전 경험’이라고 할 수 있었다.

**도움은 되지만 힘들고 어려운 슈퍼비전 경험.** 참여자들에게 집단 슈퍼비전을 받는 경험은 상담 수행에 도움을 받을 수는 있지만 힘들고 어려운 과정으로 인식되고 있었다. 이들은 개인에 따라 집단 슈퍼비전을 편안하고 긍정적인 것으로 경험하기도 하였고, 집단 수

표 3. 중심현상 개방코딩 표

패러다임	범주	하위범주	개념
중심현상	도움은 되지만 힘들고 어려운 집단 슈퍼비전 경험	편안하고 긍정적인 것으로 집단 슈퍼비전을 경험함	· 혼나거나 깨지지 않고 슈퍼비전에서 편안함 느낌 · 감당할 수 있는 수준의 피드백 받음
		집단 슈퍼비전을 통해 상담 수행에 도움 받음	· 실행해 볼 수 있는 구체적인 대안을 제공 받음 · 상담의 전체적인 과정과 틀을 볼 수 있게 해줌
		슈퍼바이저에게 지지와 인정을 받아 힘이 남	· 상담을 하며 지치고 힘들 때 지지와 격려 받음 · 내가 한 상담이 칭찬 받아 뿌듯함 느낌
		집단 슈퍼비전 받는 것이 편치 않음	· 내 상담을 다른 사람에게 보여주는 것이 부담스러움 · 나의 부족함이 드러나는 것이 싫음 · 잘못이 드러나고 지적 받는 것이 두려움 · 내가 처한 상담 환경을 이해 받지 못할 것이라고 생각함
중심현상	집단 슈퍼비전 경험	집단 슈퍼비전으로 인해 부정적 정서가 유발됨	· 자신감이 낮아지고 스스로 부족하다고 느끼게 됨 · 감정적으로 소모되고 침울해짐 · 슈퍼비전에서 쓴 소리 듣고 깨짐
		기대했던 도움을 얻지 못함	· 슈퍼바이저가 늘 도움이 되지는 않음 · 슈퍼비전에서 기대만큼의 도움을 받지 못함 · 슈퍼비전 내용이 상담 수행으로 이어지지 못함 · 조건을 채우기 위해 슈퍼비전이 형식적으로 이루어짐 · 전문성 발달을 위해 슈퍼비전 외에도 개인적 노력이 필요하다는 것을 알게 됨

퍼비전을 통해 상담 수행에 대한 도움을 받고, 슈퍼바이저의 지지와 인정을 통해 힘을 얻게 되기도 하였다. 하지만 집단 슈퍼비전을 받는 것이 불편하고 힘든 경험으로 인식되기도 하였고, 집단 슈퍼비전을 통해 부정적인 정서를 느끼거나 슈퍼비전에 대해 가졌던 기대만큼의 도움을 얻지 못하게 되기도 하였다.

내가 부족한 게 드러날 것 같은 그런 것. 그런 게 있으면 안 되겠지만, 부족하다는 것, 능력적인 면에서 직면해야 하는 부분이 있을 수 있으니까. 심리적 고통이 예상되니까 그런 게 있죠. (참여자 F)

일단 슈퍼비전은 힘들다. 슈퍼비전을 큰마음을 먹고 해야 한다는 이런 걸 알게 되었죠 (참여자 E)

#### 맥락적 조건

맥락적 조건은 중심현상에 영향을 미치게 되는 특별한 현상이나 조건이 나타나게 하는 구체적인 상황을 의미한다. 그리고 맥락적 조건은 작용/상호작용 전략에 영향을 미치게 된다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서 나타난 중심현상과 작용/상호작용 전략에 영향을 미치는 맥락적 조건은 전문상담교사로 임용되어 근무기관에 배치된 이후 전문성 부족으로 인해 업무 수행에 어려움을 겪게 되는 것, 집단 슈퍼비전을 받는 중에 슈퍼바이저에 의해 슈퍼비전 경험이 달라지는 것을 경험하는 것, 그리고 근무기관에 따라서 슈퍼비전이 다른 영향을 받게 되는 것이었다. 이에 따라 ‘전문성 부족으로 상담을 하는데 어려움 겪음’과 ‘슈퍼바이저에 의해 슈퍼비전이 좌우됨’, ‘근무기관에 따라 슈퍼비전이 영향 받음’이 맥락

적 조건에 포함되었다.

**전문성 부족으로 상담을 하는데 어려움 겪음.** 참여자들은 전문상담교사로 근무하며 업무를 수행할 수 있을 만큼의 충분한 전문성을 갖추지 못해 이로 인한 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 이들은 상담업무 수행과 관련된 전문성 수준과 무관하게 상담업무를 수행하여야만 하는 상황에 처하게 되기도 하였고, 자신의 전문성 부족으로 인해 제대로 상담을 하지 못하는 것으로 인한 어려움을 겪기도 하였다. 또한 전문성 부족으로 인한 막막함과 불안을 경험하기도 하였고, 교사로서의 역할과 상담자로서의 역할 사이에서 역할 갈등을 경험하게 되기도 하였다.

아이에 대해서도 제가 놓친 게 있는지, 파악을 잘하고 있는지, 검사 결과나 이런 게 다 모호했어요. 잘 된 건지 모르는 (참여자 D)

**슈퍼바이저에 의해 슈퍼비전이 좌우됨.** 참여자들은 집단 슈퍼비전 경험이 슈퍼바이저에 큰 영향을 받고 좌우되는 경험을 하였던 것으로 나타났다. 이들은 슈퍼바이저에 따라 슈퍼비전 경험 자체가 크게 달라지는 것을 경험하게 되기도 하였고, 슈퍼바이저로 인해 슈퍼비전이 촉진 되거나 오히려 슈퍼비전 자체에 대한 거부감을 가지게 되는 경험을 하게 되기도 하는 것으로 나타났다.

OO대학에서 누가 오셔서 한 번 하기도 했는데, 그때는 또 조금 더 느낌이 달랐던. 그러니까 슈퍼바이저마다 느낌이 다른 것 같아요. (참여자 C)

표 4. 맥락적 조건 개방코딩 표

패러다임	범주	하위범주	개념
전문성 부족으로 상담을 하는데 어려움 겪음		전문성 수준과 무관하게 상담업무 수행하여야 함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 전문성이 부족해도 상담을 해야만 함</li> <li>· 나도 상담에 자신이 없는데 다른 교사에게 자문을 해주어야 함</li> </ul>
		전문성 부족으로 제대로 상담하지 못함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 책에서 배운대로만 상담함</li> <li>· 이론과 멀어지고 현장에서 얻은 경험에 기대 상담함</li> <li>· 스스로를 전문가에 속하지 못하는 미흡한 존재라고 여김</li> <li>· 충실히 일하지 못해 학생에게 미안해 짐</li> </ul>
		전문성 부족으로 인해 막막함과 불안 겪음	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담이 막막해지고 무기력해짐</li> <li>· 제대로 상담하고 있는지에 대한 불확신감 느낌</li> <li>· 상담능력 부족으로 무시당할 것 같은 불안을 경험함</li> </ul>
		교사와 상담자 역할 사이에서 역할 갈등 겪음	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사와 상담자 역할 사이의 균형을 잡기 어려움</li> <li>· 상담 외의 교육적 측면을 고려하는 것이 어려움</li> </ul>
맥락적 조건	수퍼바이저에 의해 슈퍼비전이 좌우됨	수퍼바이저에 따른 슈퍼비전 차이 경험함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수퍼바이저에 따라 슈퍼비전이 달라짐</li> <li>· 수퍼바이저에 따라 도움을 받는 수준이 달라짐</li> </ul>
		수퍼바이저로 인해 슈퍼비전이 촉진됨	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수퍼바이저가 슈퍼비전을 시작하도록 이끌어 줌</li> <li>· 수퍼바이저의 꼼꼼한 태도가 슈퍼비전을 더 받고 싶게 만듦</li> <li>· 수퍼바이저로 인해 동료 간 피드백이 활성화됨</li> </ul>
		수퍼바이저로 인해 슈퍼비전에 대한 거부감 생김	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수퍼바이저의 불성실한 태도가 슈퍼비전을 지루하고 피하고 싶게 함</li> <li>· 수퍼바이저의 학생에 대한 비판적 태도가 슈퍼비전에 대한 거부감 가지게 함</li> <li>· 정서적지지 없이 전문적 지식만 전달하려는 수퍼바이저 태도에 거부감 느낌</li> </ul>
		근무기관의 환경이 슈퍼비전을 촉진함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 슈퍼비전 자료 준비에 적합한 세팅된 상담이 가능한 근무기관 특성이 있음</li> <li>· 수퍼바이저 섭외와 비용을 근무기관이 대신해줌</li> <li>· 함께 슈퍼비전 받는 동료의 존재가 슈퍼비전을 지속할 수 있게 함</li> <li>· 슈퍼비전 자료 양식을 간소화시켜 자료준비의 부담을 줄여줌</li> </ul>
근무기관에 따라 슈퍼비전이 영향 받음		근무기관 환경이 슈퍼비전을 저해함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 슈퍼비전을 받는 것과 관련된 이익과 불이익이 없음</li> <li>· 슈퍼비전에 대한 동기가 유발되지 않음</li> <li>· 규칙적인 상담이 어려운 근무기관 특성으로 슈퍼비전 준비가 어려움</li> <li>· 행정업무 과다로 상담을 하기 힘든 직책을 맡음</li> <li>· 학교상담의 녹음과 슈퍼비전 자료 준비가 어려움</li> <li>· 상담이 어렵지만, 슈퍼비전 받기도 어려운 사례가 있음</li> </ul>

**근무기관에 따라 수퍼비전이 영향 받음.** 참여자들의 수퍼비전 경험은 그들이 근무하는 기관의 특성에 따라 영향을 받는 것으로 나타났다. 근무기관이 수퍼바이저 섭외와 수퍼비전 비용을 대신해 줌으로써 수퍼비전에 더 쉽게 접근할 수 있도록 해주기도 하였고, 함께 수퍼비전을 받는 동료의 존재가 수퍼비전을 꾸준히 받을 수 있도록 촉진하기도 하였다. 반면 근무기관의 환경에 의해 수퍼비전이 저해되는 경우도 있었다. 수퍼비전을 받는 것 자체가 전문상담교사 개인에게 어떠한 혜택과 불이익이 존재하지 않는 것과 상담 외의 다른 업무로 인해 상담업무에 집중하기 힘든 것, 근무기관에서 수행하는 상담이 일반적인 상담과 달라 수퍼비전 자료를 작성하기 어려운 것 등은 수퍼비전을 받는 행동을 저해하는 것으로 나타났다.

센터에서 받게 된 이유도 센터가 어쨌든 수퍼비전 받기 용이한 것도 좀- 학교랑 다른 게 있기는 해요, 사실은. 왜냐하면, 센터는 조금 세팅된 상담 할 수 있거든요. 학생이랑 구조화도 잘 할 수 있고, 예를 들어 10회기 만날 거다. 매주 1회만 만날 수 있고 그렇게 약간, 진짜 우리가 학생을 만나면서도 일반상담 같이 좀 세팅된 상담이 가능하다면- (참여자 G)

### 중재적 조건

중재적 조건은 작용/상호작용을 일어나도록 촉진하거나 방해하는 것을 말한다. 본 연구에서 참여자들은 전문상담교사로서 성장을 하고 싶은 욕구가 있었기 때문에 집단 수퍼비전을 받으며 어려움을 겪지만 더 노력하게 되는 것으로 나타났다. 또한 전문성 발달의 필요성을

인식하고 집단 수퍼비전 외의 다른 전문성 발달 방법도 시도하고 있었기 때문에 집단 수퍼비전에도 더 쉽게 접근하고 노력하게 되는 경향이 있었다. 그리고 집단 수퍼비전을 받는 과정에서 겪는 어려움도 이들이 집단 수퍼비전을 받는 과정에서 취하는 행동과 태도에 영향을 미쳤다. 본 연구의 중재적 조건에는 ‘전문상담교사로서 성장하고 싶음’과 ‘전문성 발달의 필요성 인식하고 관련된 행동 취함’, ‘수퍼비전을 받는 과정에서 어려움 겪음’이 포함되었다.

**전문상담교사로서 성장하고 싶음.** 참여자들은 전문상담교사로 일하며 자신의 일을 잘 수행해 나갈 수 있는 전문가로 성장하고자 하는 욕구를 가지고 있었다. 이들이 가지는 전문가로의 성장 욕구는 이들이 집단 수퍼비전을 받기 위해 하는 행동과 집단 수퍼비전 내용에 대한 대처 행동에 영향을 미쳤다. 구체적으로 참여자들은 상담을 더 잘하게 되어 상담을 하며 겪는 막막함에서 벗어나고자 하였으며, 전문상담교사로서 자신에게 주어지는 역할과 업무를 잘 수행하게 되는 것, 자신이 수행하는 상담에 대한 확신을 가지기를 원했다.

내가 잘 할 수 있는지, 내 능력이 어떤지에 대해서, 그런 거에 대해서 조금 더 확신이나 도움을 얻고 싶었던 것도 큰 것 같아요. (참여자 D)

**전문성 발달의 필요성 인식하고 관련된 행동 취함.** 참여자들이 스스로 전문성 발달의 필요성을 인식하고 이를 위한 행동을 취하는 것도 집단 수퍼비전을 받기 위한 행동과 집단 수퍼비전 내용에 대한 이들의 대응 방식에 영



향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로 전문성 발달의 필요성을 인식하는 정도와 상담 전문성 발달을 위해 개인적 노력을 해온 것이 집단 슈퍼비전에 대한 반응과 대응 방식에 영향을 미쳤다.

학교 상담에 굉장히 다양한 선생님들이 있다가 보니까. 굉장히- 상담이라고는 하지만 그 모양이 너무 다양하고 어수선하거나, 안 좋게 이야기를 하면 진짜 상담이 아닌 상담을 할 수도 있겠구나 라는 생각이 들기도 하죠. (참여자 A)

**슈퍼비전을 받는 과정에서 어려움 겪음.**  
참여자들이 집단 슈퍼비전 과정에서 겪게 되는 어려움도 이들이 집단 슈퍼비전을 받는 것과 집단 슈퍼비전 내용에 대해 반응하는 방식에 영향을 미쳤다. 구체적으로 슈퍼비전에 대한 지식과 정보가 부족하여 슈퍼비전을 받고자 마음을 먹는 경우에도 실제 슈퍼비전을 받기까지 어려움이 있었고, 슈퍼비전을 받고자 하였을 때 시간이나 비용과 같은 개인적 자원을 투자하는 것에 어려움을 겪게 되는 경우 또는 업무로 인해 너무 지쳐 있어 슈퍼비전을 받을 심리적 여력이 없는 경우가 있었다. 그

표 5. 중재적 조건 개방코딩 표

패러다임	범주	하위범주	개념
중재적 조건	전문상담교사로서 성장하고 싶음	상담을 잘하게 되고 싶음	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담을 잘하고, 더 잘 돕고 싶음</li> <li>· 어떻게 상담을 해야 하는지 배우고 싶음</li> <li>· 상담을 하며 겪는 막막함을 해결하고 싶음</li> </ul>
		제대로 일하고 싶음	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 전문상담교사로서의 역할을 충실히 수행하고 싶음</li> <li>· 윤리적으로 어긋나지 않게 일하고 싶음</li> </ul>
		자기 상담에 대한 확신을 가지고 싶음	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담을 잘하고 있는지 확인하고 싶음</li> <li>· 상담전문성에 대한 확신을 가지고 싶음</li> </ul>
	전문성 발달의 필요성 인식하고 관련된 행동 취함	전문성 발달의 필요성을 인식함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 제대로 상담하기 위해서 전문성 발달이 필요하다고 생각함</li> <li>· 주변 분위기가 전문성 발달의 필요성을 느끼게 함</li> </ul>
		상담 전문성 발달을 위한 노력을 함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담을 더 배우기 위해 대학원에 진학함</li> <li>· 상담 연수에 참석하거나 홀로 공부함</li> </ul>
		슈퍼비전에 대한 지식과 정보가 부족함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 슈퍼비전의 개념 자체를 알지 못함</li> <li>· 슈퍼비전을 받는 방법을 알지 못함</li> </ul>
	슈퍼비전을 받는 과정에서 어려움 겪음	슈퍼비전을 위한 개인적 자원 투자가 어려움	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 슈퍼비전을 위한 비용 지출이 부담됨</li> <li>· 슈퍼비전 자료 준비와 슈퍼비전을 받는 시간을 내기 어려움</li> <li>· 슈퍼비전을 받을 만큼의 심리적 여력이 없음</li> </ul>
		슈퍼바이저 섭외와 선택의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 거주/근무 지역에 슈퍼바이저가 없음</li> <li>· 학교상담을 잘 아는 슈퍼바이저 찾기가 어려움</li> <li>· 지도교수의 눈치로 원하는 슈퍼바이저를 선택하지 못함</li> </ul>

리고 슈퍼바이저에 대한 지식과 정보 부족 외에 슈퍼바이저 섭외와 선택에 있어 어려움을 겪게 되기도 하였다.

준비하는데 뭔가 많이 필요해서 힘들다고 해야 하나? 자료 준비하는 게 일하면서 하기에는 부담스러웠던 것 같아요. (중략) 시간을 내는 문제라든지. (참여자 E)

### 작용/상호작용 전략

작용/상호작용 전략은 중심현상에서 일어나는 일들이나 사건에 대처하기 위해 참여자들이 취하는 행동을 말한다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서 참여자들은 집단 슈퍼비전을 받기 위해 자신의 근무기관에 집단 슈퍼비전 환경을 조성하거나 집단 슈퍼비전을 위한 자료 준비를 함으로써 자신이 집단 슈퍼비전을 받을 수 있는 조건을 갖추는 행동을 하는 것으로 나타났다. 그리고 집단 슈퍼비전에서 다양한 피드백을 받을 수 있도록 환경을 조성하였고, 집단 슈퍼비전이 자신의 전문성 발달의 기회가 될 수 있도록 배우고자 하는 자세를 취하였다. 또한 집단 슈퍼비전 이후에는 더 나은 상담을 하기 위해 집단 슈퍼비전에서 배운 것을 실제 상담에서 적용하고자 하는 노력을 하기도 하였다. 이러한 내용을 반영하여 본 연구의 작용/상호작용 전략에는 ‘슈퍼비전을 받을 수 있는 조건을 갖추’, ‘다양한 피드백을 받을 수 있는 환경을 만들’, ‘슈퍼비전이 성장의 기회가 되도록 배우는 자세 취함’, ‘더 나은 상담을 하기 위해 배운 것을 활용함’이 포함되었다.

**슈퍼비전을 받을 수 있는 조건을 갖추.** 참여자들은 집단 슈퍼비전을 받기 위해 자신이

속한 주변 환경을 조정하여 슈퍼비전이 가능하거나 슈퍼비전을 받기 유리한 환경을 만드는 행동을 하였다. 자신이 근무하는 기관에서 집단 슈퍼비전을 받을 수 있는 체계가 없는 경우 스스로 나서서 집단 슈퍼비전을 받을 수 있도록 행정적 체계를 만들기도 하였고, 집단 슈퍼비전을 받을 수 있도록 성실한 슈퍼비전 자료를 만들기 위해 노력하기도 하였다.

제가 처음 배치되고는 슈퍼비전을 받을 수 있는 그런 게 없었어요. 그래서 제가 만들었죠. 저도 약간 슈퍼비전을 해야겠다는 생각으로, 내가 만들었던 것 같아요. (참여자 E)

### 다양한 피드백을 받을 수 있는 환경을 만들.

참여자들은 자신들이 받게 되는 집단 슈퍼비전에서 다양한 피드백과 도움을 얻기 위해 슈퍼비전 환경을 조성하고자 하는 노력을 하기도 하였다. 이들은 폭넓은 피드백과 도움을 얻기 위해 다양한 슈퍼바이저로부터 집단 슈퍼비전을 받고자 노력하였다. 또한 집단 슈퍼비전에 참여함으로써 슈퍼바이저 외의 동료 전문상담교사의 피드백을 받고자 하기도 하였다.

저희 센터에 상담전공 교수님, 임상 교수님, 전문의 선생님 이렇게 세 분을 임상, 상담, 의료 자문으로 자문위원단을 협약을 맺고 그 분들을 이제 그걸 해가지고 슈퍼비전 진행하고 했어요. (참여자 D)

**슈퍼비전이 성장의 기회가 되도록 배우는 자세 취함.** 참여자들은 집단 슈퍼비전을 통해 전문상담교사로서의 능력을 키우고, 전문

성을 향상시키기 위한 적극적인 배움의 자세를 취하기도 하였다. 이들은 집단 슈퍼비전을 받을 수 있는 기회가 생길 때 스스로 먼저 나서서 집단 슈퍼비전을 받기도 하였고, 집단 슈퍼비전을 통해 자신의 사례를 점검하고자 하였으며, 집단 슈퍼비전에서 배운 내용을 적극적으로 수용하고 이를 배우고자 하기도 하였다. 또한 집단 슈퍼비전이 자신에게 도움이 되도록 하기 위해 자신의 사례 중 어려움을 겪는 사례를 골라 집단 슈퍼비전을 받고자 하였으며, 슈퍼바이저의 조언을 일방적으로 받아들이기보다 슈퍼바이저와 상호작용하며 자신이 수행할 수 있는 대안을 찾고자 하였다.

피드백을 듣고 이거는 아니다 싶은 이

런 거를 이야기 하실 때는 이거는 조금 이런 부분 때문에 불가능할 것 같다. 말씀씀을 드렸었고, 그러면 슈퍼바이저가 그러냐고 하면서 다른 대안을 이야기하면서 같이 찾고 그렇게 했어요. (참여자 G)

**더 나은 상담을 하기 위해 배운 것을 활용함.** 참여자들은 집단 슈퍼비전을 통해 상담에 대해 알지 못했던 것을 알게 되는 것에서 더 나아가 집단 슈퍼비전에서 배운 것을 실제 상담에서 활용하고자 하는 노력도 하였다. 이를 위해 집단 슈퍼비전에서 배운 것을 상담에 직접 적용해 보기도 하였고, 집단 슈퍼비전에서 지적 받은 것을 다시 실수하지 않기 위해 더 신경 써서 상담을 하기도 하였다.

표 6. 작용/상호작용 전략 개방코딩 표

패러다임	범주	하위범주	개념
	수퍼비전을 받을 수 있는 조건을 갖춤	근무기관에 수퍼비전을 받을 수 있는 체계를 만들	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wee센터에 수퍼비전을 받을 수 있는 체계를 구축함</li> <li>• 수퍼비전 관련 예산을 확보함</li> </ul>
		수퍼비전을 위한 자료 준비에 신경 씀	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 꼼꼼한 자료 준비로 더 나은 수퍼비전을 받고자 함</li> <li>• 수퍼비전을 위해 사례개념화와 축어록을 준비함</li> </ul>
	다양한 피드백을 받을 수 있는 환경을 만들	다양한 슈퍼바이저로부터 배우고자 함	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 여러 명의 슈퍼바이저에게 수퍼비전 받고자 함</li> <li>• 슈퍼바이저 섭외 방법을 다양화함</li> </ul>
		다양한 피드백을 받을 수 있는 수퍼비전 환경을 조성함	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 집단 수퍼비전 참여로 다양한 피드백 받음</li> <li>• 수퍼비전에서 새로운 관점을 제시 받고자 함</li> </ul>
작용/상호작용 전략	수퍼비전이 성장의 기회가 되도록 배움의 자세 취함	수퍼비전 경험에서 배우기 위한 자세 취함	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 먼저 나서서 수퍼비전 받음</li> <li>• 수퍼비전을 사례를 점검하는 기회로 활용함</li> <li>• 수퍼비전 내용을 수용하여 배우고자 함</li> <li>• 시간이 부족할 만큼 열심히 참여함</li> </ul>
		수퍼비전에서 직접적인 도움을 받을 수 있도록 행동함	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 더 많은 도움을 받기 위해 어려운 사례를 골라 수퍼비전 받음</li> <li>• 더 나은 대안을 찾기 위해 슈퍼바이저와 상호작용함</li> </ul>
	더 나은 상담을 하기 위해 배운 것을 활용함	수퍼비전에서 배운 것을 적용해 봄	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 빠뜨리거나 지나친 것을 다시 챙겨서 함</li> <li>• 수퍼비전에서 배운 것을 상담에서 적용해 봄</li> </ul>
		수퍼비전을 위해 더 신경 써서 상담함	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 지적 받지 않기 위해 더 신경 써서 상담함</li> <li>• 수퍼비전에서 배운 상담의 형식을 유지하려고 함</li> </ul>

일단은 상담을 하면서 계속 한 가지씩은 해 보려고 했던 것 같아요. 슈퍼비전에서 배운 걸 그래도 활용하려고 했어요. 아무래도 그렇죠. (참여자 A)

### 결과

결과는 중심현상에 대처하기 위해 사용된 작용/상호작용 전략에 따라 나타나게 되는 현상을 말한다. 본 연구에서 참여자들은 집단 슈퍼비전을 경험한 결과로 전문상담교사로서의 전문성 발달과 더 나은 상태로의 변화를 경험하는 것으로 나타났다. 집단 슈퍼비전을 통한 변화는 전문성이 발달하는 것 외에 전문성 발달을 위해 더 적극적인 활동을 하게 되는 것으로 나타나기도 하였다. 하지만 이러한 긍정적 변화는 모든 참여자에게서 나타나는 것은 아니었으며, 참여자 중 일부는 집단 슈퍼비전 경험 후 슈퍼비전에 대한 부정적 인식을 가지게 되고, 슈퍼비전을 더 이상 받지 않게 되기도 하였다. 이러한 내용은 ‘전문상담교사로서 성장을 경험함’, ‘슈퍼비전 참여와 전문성 발달에 대한 자극을 받음’, ‘슈퍼비전에 대한 부정적 인식이 생기고, 슈퍼비전을 멈추게 됨’이라는 범주로 도출되었다.

**전문상담교사로서 성장을 경험함.** 참여자들은 집단 슈퍼비전을 받음으로써 전문상담교사로서의 전문성이 발달하고, 이를 통해 성장을 경험하게 되기도 하였다. 구체적으로 상담에 대한 자신감과 확신을 가질 수 있게 되고, 스스로 자신의 발전을 느낄 수 있게 되기도 하며, 상담자와 교사의 역할 사이에서 균형을 잡을 수 있게 되기도 하였고, 상담자로서 가져야 할 태도에 대해서 배우게 되기도 하였다. 또한 상담자로서의 자신을 수용할 수 있게 되

기도 하였다. 또한 상담에 대한 이론적 지식이 아닌 실제 상담을 수행하는 지식이 늘어나는 경험을 하기도 하였고, 기존에 알고 있던 이론적 지식이 상담 실제와 접목되는 경험을 하기도 하였다. 그리고 그 외에도 상담을 어떻게 해야 할지 방향을 잡는 것과 사례개념화를 더 체계적으로 할 수 있게 되는 것, 상담을 할 때 내담자를 보는 시야가 넓어지는 것, 심리검사를 더 잘 활용할 수 있게 되는 것과 같은 변화도 경험하는 것으로 나타났다.

내가 학교 선생님이로 그냥 지도만 하는 사람인지, 상담교사인데 상담자로 어떻게 해야 하는지에 대해서도요. 그런데 교수님이 그런 부분에 대해서도 많이 인식을 시켜 주셨던 것 같아요. 뭔가 상담자에 대한 인식 이런 걸 넓혀 주셨다고 해야 되나? 상담교사는 교육자로서의 역할을 해야 한다는 것에 대해서도 알려 주시고, 상담교사가 학교에서 어떻게 교육자 역할을 해야 하는지 할 수 있는지 이런 것에 대해서도 알려주셔서 도움을 많이 받았던 것 같아요. (참여자 H)

**슈퍼비전 참여와 전문성 발달에 대한 자극을 받음.** 참여자들은 집단 슈퍼비전에 참여함으로써 슈퍼비전 참여와 전문성 발달을 위한 활동에 대한 자극을 받고, 동기가 높아지는 경험을 하기도 하였다. 슈퍼비전에 대한 필요성을 더 크게 느끼고, 더 적극적인 자세를 취하게 되기도 하였으며, 슈퍼비전 외의 다른 전문성 발달에 도전하기도 하였다. 그리고 집단 슈퍼비전 이후 전문성 발달의 목적이 자격증 취득과 같은 개인적 이익을 얻는 것에서 학생을 더 잘 돕기 위한 것으로 변화하는

경우도 있었다.

그런 기회에 대한 적극성. 네, 그러니까 그거를 사실 다들 기피하는 자리거든요. 슈퍼바이저로 한다는 것 자체를. 그런데 그거에 대해서 조금 더 적극적으로 나서게 되고, 그냥 목표는 뭐 1년에 1회라도, 최소 1회라도 이제 상담을 슈퍼비전 받는 게 조금 목표가 되는 것 같아요. (참여자 A)

**수퍼비전에 대한 부정적 인식이 생기고, 수퍼비전을 멈추게 됨.** 집단 수퍼비전을 받은 모든 전문상담교사가 긍정적 경험을 하고, 이러한 결과로 성장을 이루는 것은 아니었다. 참여자 중 일부는 집단 수퍼비전 이후 수퍼비전에 대한 부정적 인식을 가지게 되고, 이로 인해 수퍼비전을 더 이상 받지 않게 되기도 하였다. 집단 수퍼비전 이후 수퍼비전의 효과와 필요성에 대해 오히려 의구심을 가지게 되기도 하였고, 이로 인해 수퍼비전 외의 다른

표 7. 결과 개방코딩 표

패러다임	범주	하위범주	개념
결과	전문상담교사로서 성장을 경험함	자신의 전문성 발달을 인식함	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담에 대한 자신감과 자신의 상담에 대한 확신이 생김</li> <li>· 스스로 발전했다고 느끼게 됨</li> <li>· 전문상담교사로서의 중심이 생기고 역할갈등에서 균형을 잡을 수 있게 됨</li> <li>· 상담자로서 자신을 더 잘 알고 수용하게 됨</li> <li>· 상담자로서 가져야 할 태도를 배움</li> </ul>
		상담을 하는 능력이 향상됨	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 상담을 할 수 있는 실질적인 지식이 늘어남</li> <li>· 이론적인 지식이 상담 실제와 접목됨</li> <li>· 상담의 방향을 잡을 수 있게 됨</li> <li>· 사례개념화를 활용하여 더 체계적으로 상담할 수 있게 됨</li> <li>· 상담에서 시야가 넓어지고, 내담자를 더 깊이 있게 볼 수 있게 됨</li> <li>· 심리검사를 상담에서 활용할 수 있게 됨</li> </ul>
	수퍼비전 참여와 전문성 발달에 대한 자극을 받음	수퍼비전의 필요성을 더 느끼고, 적극적인 자세를 취하게 됨 전문성 발달에 대한 자극을 받음	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수퍼비전 기회가 생기면 더 적극적으로 나서게 됨</li> <li>· 수퍼비전이 꼭 필요하고, 더 자주 이루어져야 한다고 생각하게 됨</li> <li>· 전문성을 더 발달시키고 싶어짐</li> <li>· 개인적 이익을 얻는 것에서 학생을 잘 돕는 것으로 수퍼비전 목적이 변화함</li> </ul>
수퍼비전에 대한 부정적 인식이 생기고, 수퍼비전을 멈추게 됨	수퍼비전의 효과와 필요성에 대한 의구심이 생김 수퍼비전을 멈추고 수퍼비전의 대안을 찾게 됨	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수퍼비전에 대한 의구심과 회의감이 생김</li> <li>· 상담이론과 수퍼비전이 현실과 맞지 않다고 생각하게 됨</li> <li>· 수퍼비전에서 학생을 치료의 대상으로 보는 것에 대한 거부감 생김</li> <li>· 수퍼비전을 더 이상 받지 않게 됨</li> <li>· 수퍼비전의 대안을 찾게 됨</li> </ul>	

대안을 찾게 되기도 하였다.

학교 현장에 있어 보면 애가 정말 어떤지 우리도 잘 모르고, 어쩌면 부모도 잘 모르는데, 아이들을 우리가 종이로 적어서 사례를 분석을 받았을 때 이게 과연 참 위험하지 않나? 라는 생각도 들고, 슈퍼비전도 내가 충분히 봐 오고 했던 아이를 사례를 냈을 때 정말 한 번도 보

지 못한 교수님이 이 애를 종이에 있는 그 사실로 접근을 하게 되면 정말 조금 오류를 범할 수도 있겠다는 생각이 들고 (참여자 C)

전문상담교사 집단 슈퍼비전 경험에 관한 패러다임 모형

패러다임 모형은 Strauss가 제시한 근거이론

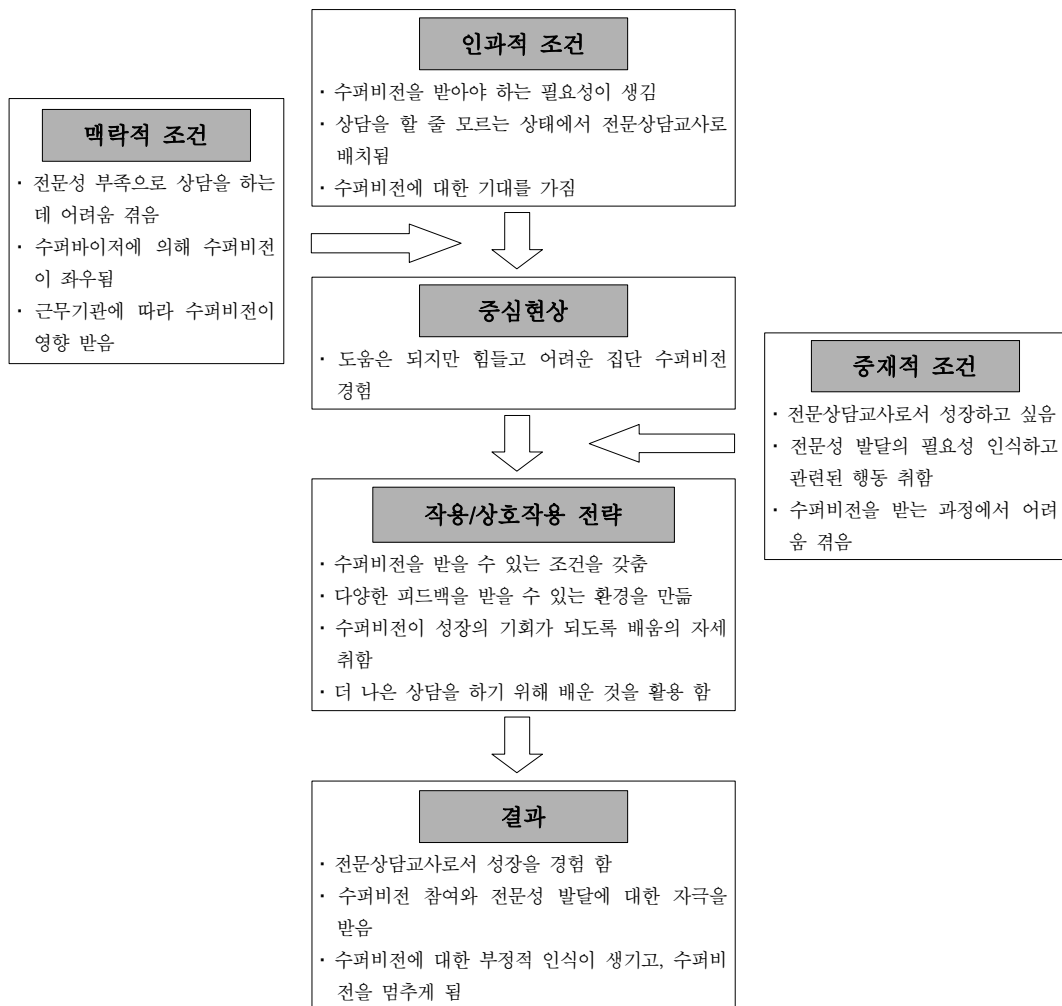


그림 1. 전문상담교사 슈퍼비전 경험에 관한 패러다임 모형

연구의 한 방법으로, 개방코딩에서 도출된 범주의 의미와 관계를 밝히 뒤 연구에서 다루고자 하는 중심현상과 여기에 영향을 미치는 조건과 현상들을 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과로 추출하고, 이러한 조건들 사이의 관계를 체계화하는 것을 말한다(Strauss & Corbin, 1998). 패러다임 모형을 통해 근거이론 연구에서 도출된 범주들이 서로 어떤 관계를 맺고 있는지 명확히 알 수 있다. 본 연구에서 도출된 전문상담교사 집단 수퍼비전 경험에 관한 패러다임 모형은 그림 1에 제시하였다.

#### 인과적 조건

인과적 조건은 중심현상이 발생하도록 이끄는 일이나 사건으로 구성된다. 본 연구에서 ‘수퍼비전을 받아야 하는 필요성이 생김’, ‘상담을 할 줄 모르는 상태에서 전문상담교사로 배치됨’, ‘수퍼비전에 대한 기대를 가짐’이 인과적 조건으로 설정되었다. 인과적 조건의 속성과 차원은 표 8에 제시하였다.

표 8. 인과적 조건의 범주, 속성, 차원 표

패러다임	범주	속성	차원
인과적 조건	수퍼비전을 받아야 하는 필요성이 생김	필요소개 정도	내적 - 외적 약함 - 강함
	상담을 할 줄 모르는 상태에서 전문상담교사로 배치됨	전문성 수준	낮음 - 높음
	수퍼비전에 대한 기대를 가짐	기대 수준	낮음 - 높음

표 9. 중심현상의 범주, 속성, 차원 표

패러다임	범주	속성	차원
중심 현상	도움은 되지만 힘들고	도움 수준	낮음 - 높음
	어려운 집단 수퍼비전 경험	어려움 수준	낮음 - 높음

#### 중심현상

중심현상은 참여자들이 무엇을 경험하는 지를 나타낸다. 본 연구에서 참여자들은 수퍼비전이 상담 수행과 전문성 발달에 도움은 되지만 힘들고 어려운 것으로 경험하고 있었다. 이에 따라 중심현상은 ‘도움은 되지만 힘들고 어려운 수퍼비전 경험’으로 설정되었다. 중심현상의 속성과 차원은 표 9에 제시하였다.

#### 맥락적 조건

맥락적 조건은 중심현상에 영향을 미치게 되는 특별한 현상이나 조건이 나타나게 하는 것을 말하며, 맥락적 조건은 다시 작용/상호작용 전략에도 영향을 미치게 된다. 본 연구에서는 ‘전문성 부족으로 상담을 하는데 어려움 겪음’과 ‘수퍼바이저에 의해 수퍼비전이 좌우됨’, ‘근무기관에 따라 수퍼비전이 영향 받음’이 맥락적 조건에 포함되었으며, 맥락적 조건에 포함된 각 범주의 속성과 차원은 표 10에 제시되었다.

표 10. 맥락적 조건의 범주, 속성, 차원 표

패러다임	범주	속성	차원
맥락적 조건	전문성 부족으로 상담을 하는데 어려움 겪음	어려움 정도	약함 - 강함
	수퍼바이저에 의해 수퍼비전이 좌우됨	정도	약함 - 강함
	근무기관에 따라 수퍼비전이 영향 받음	방향 정도	부정적 - 긍정적 약함 - 강함

**중재적 조건**

중재적 조건은 작용/상호작용이 일어나도록 촉진하거나 방해하는 것을 말한다. 본 연구에서는 ‘전문상담교사로서 성장하고 싶음’과 ‘전문성 발달의 필요성 인식하고 관련된 행동 취함’, ‘수퍼비전을 받는 과정에서 어려움 겪음’이 중재적 조건에 포함되었다. 중재적 조건에 포함된 각 범주의 속성과 차원은 표 11에 제시되었다.

**작용/상호작용 전략**

작용/상호작용 전략은 중심현상에서 일어나는 일들이나 사건에 대처하기 위해 참여자가 의도적으로 사용하는 행동 전략을 말한다. 본 연구에서 나타난 작용/상호작용 전략에는 ‘수퍼비전을 받을 수 있는 조건을 갖춤’, ‘다양한 피드백을 받을 수 있는 환경을 만듦’, ‘수퍼비전이 성장의 기회가 되도록 배움의 자세 취함’, ‘더 나은 상담을 하기 위해 배운 것을 활용함’이 있었다. 작용/상호작용 전략에 포함된 각 범주의 속성과 차원은 표 12에 제시되었다.

표 11. 중재적 조건의 범주, 속성, 차원 표

패러다임	범주	속성	차원
중재적 조건	전문상담교사로서 성장하고 싶음	성장 욕구	약함 - 강함
	전문성 발달의 필요성 인식하고 관련된 행동 취함	필요성 인식 참여 수준	약함 - 강함 소극적 - 적극적
	수퍼비전을 받는 과정에서 어려움 겪음	어려움 정도	약함 - 강함

표 12. 작용/상호작용 전략의 범주, 속성, 차원 표

패러다임	범주	속성	차원
작용/상호 작용 전략	수퍼비전을 받을 수 있는 조건을 갖춤	행동 수준	소극적 - 적극적
	다양한 피드백을 받을 수 있는 환경을 만듦	행동 수준	소극적 - 적극적
	수퍼비전이 성장의 기회가 되도록 배움의 자세 취함	행동 수준	소극적 - 적극적
	더 나은 상담을 하기 위해 배운 것을 활용함	행동 수준	소극적 - 적극적



표 13. 결과의 범주, 속성, 차원 표

패러다임	범주	속성	차원
결과	전문상담교사로서 성장을 경험함	성장 정도	낮음 - 높음
	수퍼비전 참여와 전문성 발달에 대한 자극을 받음	동기 수준	약함 - 강함
	수퍼비전에 대한 부정적 인식이 생기고, 수퍼비전을 멈추게 됨	부정적 인식 정도	약함 - 강함

### 결과

결과는 중심현상에 대처하기 위해 사용된 작용/상호작용 전략에 따라 나타나게 되는 새로운 현상이나 이로 인한 결과를 말한다. 본 연구의 결과는 ‘전문상담교사로서 성장을 경험함’, ‘수퍼비전 참여와 전문성 발달에 대한 자극을 받음’, ‘수퍼비전에 대한 부정적 인식이 생기고, 수퍼비전을 멈추게 됨’이 포함되었다. 결과에 포함된 각 범주의 속성과 차원은 표 13에 제시되었다.

### 논 의

본 연구는 전문상담교사의 집단 수퍼비전 경험이 어떻게 구성되며, 각 구성 요소들은 어떠한 구조를 가지고 서로 영향을 주고받는지 파악하는 데 목적이 있었다. 이에 따라 전문상담교사 9명을 대상으로 집단 수퍼비전 경험과 관련된 면담을 하였고, 이를 통해 수집된 자료를 근거이론 자료 분석 절차에 따라 분석하였다. 개방코딩 과정에서 117개의 개념과 43개의 하위범주, 17개의 범주가 생성되었으며, 개방코딩 과정에서 생성된 범주를 축코딩 과정에서 Strauss와 Corbin(1998)이 제안한 패러다임 모형에 배치함으로써 각 범주 사이

의 관계와 전문상담교사 집단 수퍼비전 경험의 전체적인 구조를 파악할 수 있었다.

본 연구에서 나타난 전문상담교사 집단 수퍼비전 경험의 중심현상은 “도움은 되지만 힘들고 어려운 수퍼비전 경험”이었다. 연구에 참여한 전문상담교사에게 있어 집단 수퍼비전은 상담에 대한 도움과 지지를 받을 수 있는 좋은 경험이기도 하였지만, 집단 수퍼비전을 받는 것으로 인해 불편감과 부정적 정서를 경험하게 되기도 하였다. 따라서 전문상담교사의 집단 수퍼비전은 그들에게 도움을 제공해 주지만, 참여하기에는 힘들고 어려운 것이었다.

본 연구에서 전문상담교사들이 집단 수퍼비전을 받게 되는 것에는 개인적인 원인과 외부적인 원인이 모두 작용하는 것으로 나타났다. 집단 수퍼비전 참여의 개인적인 원인으로서는 상담능력 부족으로 인한 상담수행의 어려움과 학위과정이나 자격증 취득과 같은 개인적인 수퍼비전의 필요성이 있었고, 외부적 원인은 근무기관이 업무 방침이나 사업으로 의무적으로 수퍼비전을 받도록 하는 것이 있었다. 그리고 이러한 개인 내적, 외부적 원인들은 전문상담교사로 하여금 집단 수퍼비전에 대한 기대를 가지게 하였고, 이것이 다시 집단 수퍼비전을 받게 하는 원인으로 작용하였다. 이러한 전문상담교사 집단 수퍼비전의 인과적

조건들은 맥락적 조건을 통해 전문상담교사 집단 수퍼비전 경험의 중심현상에 영향을 미쳤다. 전문상담교사 집단 수퍼비전은 전문성 부족으로 인한 상담 수행의 어려움과 수퍼바이저에 의해 수퍼비전이 크게 영향을 받고 좌우되게 되는 것, 전문상담교사가 근무하는 기관의 특성에 따라 영향을 받았다.

도움은 되지만 힘들고 어려운 것으로 집단 수퍼비전을 경험하는 전문상담교사들은 작용/상호작용 전략을 통해 집단 수퍼비전 경험의 과정에서 수퍼비전 상황이나 맥락과 영향을 주고받았다. 전문상담교사들은 집단 수퍼비전을 받을 수 있는 체계를 구축하거나 집단 수퍼비전을 위한 자료 준비를 하였고, 집단 수퍼비전에서 다양한 도움을 얻기 위해 다양한 수퍼바이저를 찾아가는 것과 같은 노력을 하기도 하였다. 또한 집단 수퍼비전이 자신의 상담 전문성 발달에 도움이 되도록 하기 위해 도움을 많이 받을 수 있는 사례를 찾아 집단 수퍼비전에 제시하였고, 자신에게 적합한 대안을 찾기 위해 수퍼바이저와 의견을 주고받으며 상호작용 하기도 하였다. 그리고 집단 수퍼비전에서 배운 것이 자신의 전문성 발달로 이어지도록 하기 위해 상담에서 활용하기 위한 시도를 하기도 하였다.

집단 수퍼비전과 관련하여 취하게 되는 전문상담교사의 작용/상호작용 전략은 중재적 조건에 의해 영향을 받았다. 전문상담교사로서 성장하고 싶은 욕구를 가지는 것과 전문성 발달의 필요성을 인식하고 수퍼비전 이전에 전문성 발달과 관련된 행동을 한 경우 작용/상호작용 전략을 더 적극적으로 취하는 경향이 있었다. 전문상담교사 중 일부는 수퍼비전에 대한 지식과 정보의 부족, 수퍼비전을 위한 개인적 자원 투자의 어려움, 수퍼바이저

섭외와 선택에 대한 어려움 등을 겪기도 하였는데, 이러한 어려움은 전문상담교사의 집단 수퍼비전 참여와 집단 수퍼비전에서 작용/상호작용 전략의 사용을 낮추었다.

집단 수퍼비전의 결과로 전문상담교사들은 전문성 발달과 성장을 경험하는 것으로 나타났다. 하지만 전문상담교사에 따라 집단 수퍼비전 후 수퍼비전에 대한 태도는 달랐다. 전문상담교사 중 일부는 집단 수퍼비전의 결과로 수퍼비전에 대한 긍정적 태도를 가지게 되고, 수퍼비전과 전문성 발달에 대한 동기가 증가하였다. 하지만 전문상담교사 중 일부는 집단 수퍼비전의 결과로 전문성 발달에 대한 동기는 증가하였지만, 수퍼비전에 대해서는 부정적 태도를 가지게 되고 수퍼비전을 더 이상 받지 않게 되었다. 집단 수퍼비전 결과의 이러한 차이는 작용/상호작용 전략의 영향을 받았다. 집단 수퍼비전 과정에서 전문상담교사가 적극적인 자세를 취하고, 더 많은 노력을 할수록 수퍼비전에 대해 긍정적 태도를 취하는 것으로 나타났다.

본 연구의 의의와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 결과를 통해 집단 수퍼비전이 전문상담교사에게 있어서도 중요한 전문성 발달의 방법임을 확인할 수 있었다. 또한 집단 수퍼비전에 대한 전문상담교사의 경험을 바탕으로 집단 수퍼비전을 통해 전문상담교사가 무엇을 얻고 있는지 구체적으로 알 수 있었다. 이러한 결과는 전문상담교사 수퍼비전 선행연구가(남순임, 2016; 손현동, 2007; 허난설, 2016) 전문상담교사가 수퍼비전이라는 경험 안에서 무엇을 경험하고, 어떤 변화를 겪는지 제시하지 않은 것과 구별되는 부분이다. 본 연구에서 생성된 패러다임 모형의 결과에서 “전문상담교사로서 성장을 경험함” 범주가

도출됨으로써 집단 수퍼비전을 통해 전문상담교사는 성장을 경험한다는 것을 알 수 있었다. 전문상담교사들이 경험하는 성장은 이에 포함된 하위 범주인 “상담을 하는 능력이 향상됨”과 “자신의 전문성 발달을 인식함”을 통해 상담 수행 능력의 향상과 자기 인식 및 직업 정체성의 발달인 것을 알 수 있었다.

우선 “상담을 하는 능력이 향상됨”의 내용을 살펴보면 전문상담교사들은 집단 수퍼비전을 경험함으로써 실제 상담 수행과 관련된 대한 지식과 상담을 할 수 있는 더 나은 능력을 얻게 되는 것으로 나타나고 있었다. 또한 집단 수퍼비전을 받음으로써 기존에 알고 있던 상담에 대한 이론적 지식과 실제 상담 수행이 접목되는 경험을 하고 있었다. 상담자에게 수퍼비전이 강조되어 온 이유 중 하나는 수퍼비전이 상담자의 이론적 지식과 실제 수행을 통합시키기 때문이다(Bernard & Goodyear, 2009). 상담은 실천적 성격의 학문이기 때문에 이론적 지식은 반드시 실제 수행과 관련되어야 하며, 상담수행과 연결되지 않은 이론적 지식은 의미를 가지기 어렵다. 전문상담교사 전문성 발달을 주제로 수행된 개관 연구에서도(정진철, 양난미, 2018) 지식습득 위주로 이루어지고 있는 전문상담교사 양성과정과 임용 후 연수가 전문상담교사 전문성 부족의 원인 중 하나로 지적되었다. 수퍼비전을 통해 이론적 지식이 상담 수행과 연결된다는 본 연구의 결과는 전문상담교사 전문성 부족의 문제 해결에 수퍼비전이 중요한 해결책이 될 수 있음을 시사하는 것이라고 할 수 있다.

다음으로 “자신의 전문성 발달을 인식함” 하위 범주의 내용을 살펴보면, 전문상담교사들은 집단 수퍼비전을 통해 자신에 대한 이해가 발달하고, 전문상담교사로서 자기중심이

생기며, 이를 바탕으로 전문상담교사라는 안정적인 정체감이 형성하게 되는 것으로 나타나고 있다. 수퍼비전의 성과로 상담기술의 향상이 주로 언급되지만, 수퍼비전은 상담자들이 가져야 하는 직업 정체성 발달에도 중요한 역할을 하는 것으로 알려져 있다(김경실, 1999, 김계현, 1992). 선행연구에서 전문상담교사들은 교사로서의 역할과 상담자로서의 역할을 요구 받음으로써 역할 갈등을 경험하는 것으로 나타났다(연문희, 강진령, 2002; 윤철수, 안정선, 2010). 일반 상담자와 달리 전문상담교사는 교사로서의 역할과 상담자로서의 역할을 모두 요구 받기 때문에 더 큰 직업 정체성 문제를 겪을 수 있다. 그리고 직업 정체성 혼란은 소진으로 이어져 전문상담교사가 자신의 역할을 충분히 수행하지 못하게 할 수 있기 때문에 예방되어야 한다. 본 연구에서 집단 수퍼비전이 전문상담교사의 직업 정체성 발달을 촉진하는 것으로 나타난 점에서 직업 정체성 혼란을 겪고 있을 수 있는 전문상담교사에게 수퍼비전을 제공하는 것이 효과적인 것으로 추측할 수 있다. 그리고 집단 수퍼비전이 전문상담교사의 상담 수행 능력뿐 아니라 직업 정체성 발달에도 영향을 미친다는 점에서 수퍼비전이 전문상담교사 전체에게 보편적으로 제공되어야 할 필요성을 확인할 수 있다.

둘째, 본 연구가 전문상담교사의 집단 수퍼비전 경험을 질적 연구 방법으로 수행함으로써 전문상담교사의 집단 수퍼비전 경험과 일반상담자의 수퍼비전 경험을 비교할 수 있는 기반을 제공할 수 있게 되었다. 이를 통해 전문상담교사와 일반상담자 수퍼비전 경험의 차이를 파악할 수 있게 되었으며, 전문상담교사에게 더 적합한 수퍼비전 방법을 탐색할 수 있게 되었다. 본 연구의 결과를 바탕으로 전

문상담교사와 일반상담자의 슈퍼비전 경험을 비교하고 이를 통한 시사점을 논하면 다음과 같다. 우선 일반 상담자와 전문상담교사는 슈퍼비전 동기에서 차이가 있는 것으로 보인다. 선행연구에서 일반상담자는 자격증 취득(방기연, 2006)과 개인적 전문성 발달(김도연, 2017; 방기연, 2006; 홍지영, 하정, 2009)이 주요한 슈퍼비전 동기였다. 본 연구에서 전문상담교사는 자격증 취득과 전문성 발달과 같은 개인적 이유에 의해 슈퍼비전에 참여하게 되는 경우도 있었지만, 근무기관의 업무 방침에 의해서 또는 학위과정의 슈퍼비전 참여 요구와 같은 외부적 요인에 의해 슈퍼비전에 참여하게 되기도 하였다. 본 연구의 참여자에게 자신의 슈퍼비전 참여에 더 큰 영향을 미친 요인을 평가하게 하였을 때 9명의 참여자 중 7명의 참여자가 외부적 요인이 슈퍼비전 참여에 더 큰 영향을 미친 것으로 응답하였다. 따라서 전문상담교사의 슈퍼비전 참여가 외적 동기의 영향을 더 많이 받을 것으로 추측할 수 있었다. 전문상담교사의 슈퍼비전이 외적동기로부터 더 큰 영향을 받기 때문에 이들의 슈퍼비전 참여 태도가 수동적일 수 있으며, 슈퍼비전에서 배운 것을 실제 상담에 적용하고자 하는 노력도 소극적이게 나타날 수 있다. 따라서 전문상담교사에게 슈퍼비전을 제공하는 슈퍼바이저는 슈퍼비전에 대한 이들의 동기를 점검하여 이들의 내적 동기가 자극될 수 있도록 하여야 하며, 슈퍼비전에서 배운 것을 실제 상담에서 적용할 수 있도록 동기화 시킬 필요가 있을 것이다.

전문상담교사와 일반상담자 사이에는 슈퍼바이저 선택 기준에 있어 차이가 있을 가능성도 시사되었다. 선행연구에서 개인 슈퍼비전에 참여한 일반상담자는 이론적 지향의 일치

성을 슈퍼바이저 선택의 중요 기준으로 삼는 경향이 있었다(김도연, 2017; 방기연, 2006). 하지만 본 연구에서는 전문상담교사들은 학교상담을 잘 아는 슈퍼바이저를 찾고자 하는 것으로 나타났다. 전문상담교사들이 슈퍼바이저 선택에 있어 학교상담에 대한 이해를 고려하는 것은 전문상담교사들이 슈퍼비전을 통해 이론에 대한 깊은 이해와 이에 대한 활용을 배우기보다 학교 현장에서 겪는 어려움에 대한 직접적인 도움을 구하려 하기 때문일 수 있다. 그리고 전문상담교사들이 학교상담을 일반상담과 다른 것으로 지각하고 있기 때문에 학교상담을 더 잘 아는 슈퍼바이저가 필요하다고 여기는 것일 수도 있다. 따라서 전문상담교사에게 슈퍼비전을 제공하는 슈퍼바이저는 전문상담교사가 처한 학교상담의 특성과 상황을 파악하고, 전문상담교사에게 직접적인 도움이 될 수 있는 피드백을 제공하고자 노력할 필요가 있다. 전문상담교사가 슈퍼바이저 선택에 있어 슈퍼바이저의 학교상담에 대한 이해를 고려한다는 점에서 이상과 같은 시사점을 추측할 수는 있지만, 본 연구가 선행연구와 달리 집단 슈퍼비전 참여 경험에 관한 연구이며, 참여자 중 슈퍼비전 관련 업무를 담당할 경험에 있는 참여자에게서만 슈퍼바이저 선택과 관련된 내용이 나타나고 있어 선행연구와의 비교 및 일반화에 제한이 있을 수 있다. 따라서 전문상담교사와 일반상담자가 슈퍼바이저 선택에 있어 차이가 있는지 명확히 하기 위해 개인 슈퍼비전 경험이 있는 전문상담교사를 대상으로 한 연구가 수행될 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 수행된 개방코딩 결과를 통해 전문상담교사가 슈퍼비전을 통해 무엇을 경험하고 있는지 알 수 있었으며, 패러

다임 모형을 통해 이러한 경험들이 어떠한 구조로 구성되는지를 알 수 있었다. 그리고 이를 통해 전문상담교사의 수퍼비전 참여가 활성화되기 위해 무엇이 필요한지 알 수 있었다. 전문상담교사 수퍼비전 경험의 패러다임 모형에서 인과적 조건에는 “수퍼비전을 받아야 하는 필요성이 생김”과 “수퍼비전에 대한 기대를 가짐”이 포함되어 있다. 이 두 범주를 통해 전문상담교사 수퍼비전이 활성화 되기 위해서는 전문상담교사에게 수퍼비전에 대한 필요성이 생겨야 하며, 수퍼비전을 통해 더 나은 상태가 될 수 있다는 기대를 가질 수 있도록 할 수 있어야 함을 알 수 있다.

본 연구에서 전문상담교사의 수퍼비전에 대한 개인적 필요는 학위 취득과 자격증 취득을 위해 수퍼비전이 필요하기 때문이었다. 전문상담교사의 경우 임용 후 학위나 자격증을 취득하는 것이 근무 성적 평정이나 호봉에 아무런 영향을 미치지 않기 때문에 대부분의 전문상담교사가 본 연구의 참여자와 같이 임용 후 자발적으로 학위과정에 진학하거나 자격증 취득을 시도하기를 기대하기는 어렵다. 따라서 전문상담교사 수퍼비전 참여를 유발하기 위해서는 수퍼비전 참여를 유발할 수 있는 환경의 조성이 필요해 보인다. 본 연구에 참여한 전문상담교사들은 근무기관 평가 항목에 수퍼비전이 포함되거나 수퍼비전 참여가 근무기관의 업무방침에 포함됨으로써 전문상담교사의 수퍼비전 참여가 이루어지는 환경이 조성되게 되었다. 이처럼 전문상담교사의 근무환경이 수퍼비전을 받드시 필요하게 함으로써 전문상담교사 수퍼비전이 더 활성화되도록 할 수 있을 것으로 기대된다. 연구에 참여한 전문상담교사의 진술에 따르면 근무기관에 의해 수퍼비전을 받게 되는 전문상담교사들은 대부분

교육지원청의 Wee센터 소속으로 학교에 배치된 전문상담교사는 수퍼비전을 받도록 하는 제도적 장치가 없었다. 교과교사의 경우 “장학”이라는 이름으로 선배교사나 학교 관리자로부터 수업 능력 향상을 위한 조언을 정기적으로 받게 하고 있다. 전문상담교사의 경우 수퍼비전을 장학과 동일하게 취급하여 전문상담교사들이 정기적으로 수퍼비전을 받을 수 있도록 하는 제도적 장치의 마련이 필요해 보인다. 또한 수퍼비전 참여와 같은 전문성 발달 노력이 근무 성적 평가에 반영될 수 있도록 함으로써 전문상담교사의 수퍼비전 참여에 대한 동기를 유발 할 수 있을 것으로 보인다.

전문상담교사들이 수퍼비전을 받아야만 하는 환경을 조성하는 것은 전문상담교사 수퍼비전 참여를 확대하기에는 효율적일 수 있다. 하지만 외적 동기에 의해 이루어진 수퍼비전은 전문상담교사의 실제 상담 수행의 향상으로 이어지지 않을 수 있다. 따라서 수퍼비전이 자발적으로 이루어지고, 수퍼비전 결과가 실제 상담 수행과 이어지도록 하기 위해서는 전문상담교사들이 수퍼비전에 대한 내적 동기를 가질 수 있도록 하는 장치의 마련이 필요하다. 내적 동기는 어떤 행동을 하는 행위 자체에서 개인이 만족감을 느끼고 이를 지속하게 되는 동기이다. 대표적인 내적 동기로 개인의 성장 욕구를 들 수 있다. 본 연구에서 ‘전문상담교사로서 성장하고 싶은 정도’는 전문상담교사의 집단수퍼비전 참여 경험에 중재적 조건으로 작용하여 집단수퍼비전 참여 경험을 촉진하는 것으로 나타났다. 이는 전문성 발달과 성장에 대한 기대가 전문상담교사 수퍼비전에 있어 중요함을 의미하는 것으로 해석 될 수 있다. 따라서 전문상담교사의 성장 욕구가 자극되도록 하기 위해서는 수퍼비전이

자신들의 성장에 필요한 것이라는 것을 인식할 수 있어야 하며, 슈퍼비전을 통한 전문성 발달과 성장을 경험할 수 있어야 한다. 이를 위해 우선 전문상담교사들이 슈퍼비전이 무엇이며, 이것이 왜 필요한지를 인식할 수 있도록 할 필요가 있다. 전문상담교사의 전문성 부족을 언급한 연구(김인규, 조남정, 2011; 남순임, 유형근, 2016; 유형근, 2006)에서는 전문상담교사 양성과정과 임용과정에서 슈퍼비전과 실습이 포함되지 않기 때문에 전문상담교사는 슈퍼비전의 필요성에 대한 인식이 낮고, 슈퍼비전 참여가 낮아짐을 지적하였다. 본 연구에서도 패러다임 모형의 중재적 조건에서 슈퍼비전에 대한 개념 자체를 몰랐던 것과 슈퍼비전을 받는 방법을 알지 못하였던 것이 전문상담교사들이 슈퍼비전을 받기 어렵게 만드는 것으로 나타났다. 따라서 전문상담교사의 슈퍼비전 참여를 활성화시키기 위해서는 슈퍼비전의 개념과 참여 방법을 알릴 필요가 있다. 이를 위해 전문상담교사 양성과정에서 슈퍼비전의 개념과 방법이 다루어져야 하며, 임용시험에서도 슈퍼비전의 개념과 필요성에 대해서 다루어져야 한다. 또한 전문상담교사로 임용된 뒤에는 연수를 통해 슈퍼비전 기회를 제공하거나 슈퍼비전을 받을 수 있는 방법과 관련 정보가 제공될 필요가 있다.

전문상담교사들이 슈퍼비전의 필요성에 대해 인식하게 하는 것은 중요하지만, 이것만으로는 슈퍼비전에 대한 내적 동기 유발이 부족할 수 있다. 따라서 슈퍼비전에 대한 전문상담교사의 내적 동기를 유발하기 위해서는 슈퍼비전과 전문성 발달이 개인적 성장과 이어지도록 하는 방법이 강구되어야 한다. 이에 대한 대안으로 전문상담교사 중 일정 수준 이상의 경력과 자격을 갖춘 이들이 슈퍼바이저

로서 다른 전문상담교사에게 슈퍼비전을 제공하는 역할을 하게 하는 것을 고려해 볼 수 있다. 전문상담교사가 다른 전문상담교사에게 슈퍼비전을 제공하게 함으로써 앞서 언급되었던 학교상담을 잘 아는 슈퍼바이저를 선호하는 전문상담교사의 요구도 해결할 수 있을 것이며, 이를 통해 전문상담교사의 슈퍼비전 만족도 높일 수 있을 것이다. 현재 전문상담교사는 특수교사로 분류되고 있어 승진의 기회가 없어 제도적으로 직업 안에서 성장의 동기가 제한되어 있다. 슈퍼바이저 역할을 하는 전문상담교사가 수석교사나 장학사가 되어 슈퍼비전을 제공하게 할 수 있다면 전문상담교사의 성장 욕구를 더 자극할 수 있을 것이다. 그리고 전문상담교사들이 슈퍼비전을 통해 상담 수행에 도움을 받는 경험을 할 수 있어야 할 것이다. 이를 위해 교육부나 교육청에서 전문상담교사를 대상으로 슈퍼비전을 제공할 때에는 전문상담교사에게 적합한 슈퍼바이저가 선정될 수 있도록 하여야 하며, 전문상담교사에게 슈퍼비전을 제공하는 슈퍼바이저는 전문상담교사들이 처한 상황을 파악하고, 이들에게 적합하고 수행할 수 있는 대안을 제시할 수 있도록 하여야 할 것이다.

본 연구의 한계점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 질적연구의 한 방법인 근거이론을 통해 전문상담교사 집단 슈퍼비전 경험에 영향을 미치는 변인과 각 변인의 영향을 밝히고자 하였다. 본 연구를 무엇이 전문상담교사 집단 슈퍼비전 경험에 영향을 미치는지 파악할 수 있었다. 하지만 본 연구는 참여자와의 면담 자료만을 기초로 하였기 때문에 동일한 현상에 대해 여러 변인이 영향을 미칠 경우 어떤 변인이 더 큰 영향을 미치는 변인지와 관련된 변인 간 효과의

크기 차이를 확인할 수 없었다. 후속 연구에서는 전문상담교사 수퍼비전 경험에 영향을 미치는 변인을 중심으로 양적 연구를 수행함으로써 어떤 변인의 더 중요한 영향을 미치는지 밝힐 필요가 있을 것이다. 둘째, 본 연구는 설계 단계에서는 수퍼비전 7회 이상 참여 경험이 있는 전문상담교사를 대상으로 수행하는 것을 목표로 하였다. 하지만 연구 참여자 모집의 어려움으로 인해 2차례의 참여자 선정 조건 수정을 통해 최종적으로 집단 수퍼비전 3회 이상 참여 경험이 있는 전문상담교사를 연구 대상으로 선정하였다. 참여자 선정 조건의 변화로 인한 연구 결과의 타당성 문제를 최소화하기 위해 전문상담교사 실상에 대해 잘 알고 있는 현직 전문상담교사와 연구자문단의 자문을 거쳐 참여자 선정 조건을 수정하였다. 하지만 참여자 선정 조건의 변화로 인한 제한점이 있을 수 있다. 특히 본 연구가 집단 수퍼비전 3회 이상 참여 경험이 있는 이들을 연구 대상으로 함으로써 수퍼비전 경험이 풍부하지 않은 참여자로부터 자료가 수집되었을 가능성이 있다. 그리고 이로 인해 전문상담교사의 집단 수퍼비전 경험 중 다루어지지 못한 부분이 있을 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 참여자 선정 기준을 더 높이거나 개인 수퍼비전 참여 경험이 있는 전문상담교사도 연구 대상으로 포함함으로써 연구의 타당성을 높일 필요가 있다. 셋째, 본 연구의 결과를 통해 수퍼비전이 전문상담교사에게도 필요한 전문성 발달의 방법임을 주장하였다. 하지만 이는 연구자의 주관과 편향이 개입된 결과일 수 있다. 연구자는 상담 전공자로서 수련 경험을 통해 수퍼비전이 중요하는 선입견을 이미 가지고 연구에 임했을 수 있고, 이로 인해 결과의 해석이 영향을 받았을 수 있다.

따라서 수퍼비전이 전문상담교사에게 중요한 전문성 발달 방법임을 확인하기 위해서는 수퍼비전과 다른 전문성 발달 방법의 효과를 비교하는 연구가 추가로 수행될 필요가 있다.

## 참고문헌

- 강진령 (2009). 한국의 전문상담교사를 위한 종합적 수련감독 모형 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 9(1), 131-148.
- 금명자 (2007). 전문상담교사의 학교상담자 역할에 대한 기대와 예상의 차이. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 19(4), 843-861.
- 김경실 (1999). 효과적인 슈퍼비전. *인간이해*, 20호.
- 김계현 (1992). 상담교육방법으로서의 개인 수퍼비전 모델에 관한 복수 사례연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 4(1), 19-53.
- 김도연 (2017). 상담자의 개인 상담수퍼비전 참여 경험연구. *평택대학교, 박사학위논문*.
- 김동일, 신을진, 안현의 (2005). 전문상담교사 제도의시행과 개선에 대한 교사의 인식. *열린교육연구*, 13(1), 165-182.
- 김선혜, 한영주 (2019). 상담 현장실습생들의 집단 수퍼비전 참여 경험에 대한 질적 연구. *상담학연구*, 20(3), 243-264.
- 김운중 (2005). 정책해설-전문상담 순회교사 선발. *교육마당*, 21(5월), 60-62.
- 김인규 (2009). 전문상담교사제도 발전방안 연구. *상담학연구*, 10(1), 517-534.
- 김인규, 조남정 (2011). DACUM법을 활용한 전문상담교사 양성 및 계속교육과정 개발연구. *한국교원교육연구*, 28(4), 41-60.
- 김지연 (2014). 전문상담교사의 직업적응과정

- 연구. 서울대학교, 박사학위논문.
- 김지연, 김동일 (2015). 전문상담교사의 직업 적응과정 연구. *상담학연구*, 16(1), 73-93.
- 남순임 (2016) 전문상담교사의 발달단계에 따른 슈퍼비전 모형 개발. 한국교원대학교, 박사학위논문.
- 남순임, 유형근 (2016). 전문상담교사의 발달단계에 따른 슈퍼비전 모형 개발. *상담학연구*, 17(4), 1-20.
- 방기연 (2006). 상담심리사의 슈퍼비전 경험에 대한 질적 분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 18(2), 233-254.
- 손현동 (2007). 학교상담 슈퍼비전 모형 개발. 한국교원대학교, 박사학위논문.
- 송수경, 구자경 (2017). 초심상담자에 관한 연구 동향. *상담학연구*, 18(5), 1-19.
- 송은화, 정남운(2005). 슈퍼비전 교육내용 요구도와 실태, 만족도 연구 - 숙련과정에 있는 상담자를 중심으로 -. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 17(2), 317-334.
- 심홍섭. (1998). 상담자 발달수준 평가에 관한 연구. 숙명여자대학교, 박사학위논문.
- 연문희, 강진령 (2002). 학교상담: 21세기의 학생생활지도. 서울: 양서원.
- 유형근 (2006). 전문상담교사 양성을 위한 교육실습방안 연구. *학습자중심교과교육연구*, 6(2), 215-233.
- 윤성근, 유주희, 이승은, 이지영, 장현진, 허다연, 홍예주, 장수정 (2018). 슈퍼바이저의 경력에 따른 초심 상담자의 슈퍼비전 경험: 개념도 연구법을 활용하여. *인간이해*, 39(2), 189-216.
- 윤철수, 안정선 (2010). 학생복지 관련 전문가들의 역할, 정체성 비교 연구. *청소년학연구*, 17(2), 333-361.
- 이상민, 오인수, 서수현 (2007). 한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 19(3), 539-567.
- 이지원, 오인수 (2016). 전문상담교사의 전문성 발달 경험에 대한 현상학적 연구. *상담학연구*, 17(4), 351-372.
- 이지희, 김희대, 이상민 (2012). 전문상담교사의 전문성 증진을 위한 교육요구분석. *상담학연구*, 13(1), 193-214.
- 정옥신 (2019). 상담과정 기반의 학교상담자 셀프 슈퍼비전 모형 개발. 충북대학교, 박사학위논문.
- 정진철, 양난미 (2018). 전문상담교사의 전문성 발달에 대한 개관 연구. *상담학연구*, 19(4), 47-70.
- 최해림. (1998). 상담자 교육과 슈퍼비전의 협조 체제. *대학생활연구*, 16(1), 63-87.
- 허난설 (2016). 학교상담자 발달 단계별 슈퍼비전에 대한 탐색적 연구. *상담학연구*, 17(6), 417-436.
- 홍지영, 하정 (2009). 집단 슈퍼비전에서 슈퍼바이저로서의 경험. *상담학연구*, 10(3), 1427-1451.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2013). *상담 슈퍼비전의 기초*. 제3판 (유영권, 방기연 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 2004에 출판)
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision*. MA: Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69, 248-252.
- Cresswell, J. W. (2005). *질적 연구방법론* (조홍



- 식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역). 서울: 학지사. (원전은 1998에 출판)
- Enyedy, K. C., Arcinue, G., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzelman, M. A. (2003). Hindering phenomenon in group supervision: implications for practice. *professional Psychology: Research and Practice*, 34(3), 312-317.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Holloway, E., & Neufeldt, S. (1995). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 63(2), 207-213.
- Kern, C. (1996). Counseling supervision for school counselors professional and personal growth. *TCA-Journal*, 24(2), 1-8.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Linton, J. M., & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group process in group supervision: Perceptions of masters-level practicum students. *Journal of Specialists in Group Work*, 31(1), 51-72.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). 근거이론의 단계 (신경림 역). 서울: 현문사 (원전은 1998에 출판).

원 고 접 수 일 : 2021. 02. 24  
수정원고접수일 : 2021. 07. 07  
계 재 결 정 일 : 2021. 11. 11

## **A Qualitative Study of Professional School Counselors’ Group Supervision Experiences Using a Grounded Theory-Based Approach**

**Jin Chul Choung**

**NanMee Yang**

Department of Psychology, Gyeongsang National University

Lecturer

Professor

The purpose of this study is to gain a thorough understanding of the professional school counselors’ group supervision experiences by identifying the components of the experience and revealing the structure of the discovered components of the experience. For this, nine professional school counselors were interviewed and their data were analyzed using Strauss & Corbin’s grounded theory approach. As a result, 117 concepts, 43 subcategories, and 17 categories were extracted. A paradigm model was used to discover the relationships between categories. As a result of the findings, the overall structure of professional school counselors’ group supervision has been revealed. This study also confirmed that group supervision is an important method of professional development for professional school counselors. On the basis of these findings, implications and future research directions were proposed.

*Key words* : counseling teacher, group supervision, grounded theory, open coding, paradigm model