학습자중심교과교육연구 http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2019.19.7.489
Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction
2019. 제19권 제7호, pp. 489-518.

상담 수퍼비전 대가들의 전문성 발달 과정*

장유진(한양대학교)**

<국문초록>

본 연구에서는 상담 수퍼비전 대가들의 전문성 발달 과정을 탐색하였다. 이를 위해 2016년 11월에서 2017년 2월에 걸쳐 동료들에 의해 수퍼비전 대가로 지명된 8명의 수퍼바이저들을 대상으로 반구조화된, 일대일 인터뷰를 진행하였고, 합의적 질적 연구 방법을 사용하여 자료를 분석하였다. 자료분석 결과, 거의 모든 참여자들은 공식적인 수퍼비전 훈련이 아니라 선배나 스승의 수퍼비전을 참관하거나 자신의 수퍼비전 경험을 통해 수퍼바이저로서의 전문적인 지식과 기술을 획득해 온 것으로 나타났다. 수퍼비전 대가들의 전문적 성장은 내담자 중심에서 내담자와 수퍼바이지를 통합하여 바라보는 관점으로, 과업 중심에서 수퍼비전 회기 내에서의 직접적인 체험 중심으로, 뛰어난 수퍼바이저의 수퍼비전 행위를 모방하는 단계에서 스스로 자신만의 고유한 스타일을 찾아가는 단계로 변화하면서 일어난 것으로 확인되었다. 이러한 성장 과정에서 수퍼바이지와의 관계의 중요성에 대한 자각, 상담과 수퍼비전에 대한 대가들로부터의 지속적인 학습, 상담 경험의 확장을 통한 상담자로서의 역량 강화가 주요하게 기여한 것으로 나타났다. 연구결과를 토대로 수퍼바이저 교육과 향후 연구에 대한 시사점을 논의하였다.

★ 주제어: 상담 수퍼비전, 수퍼비전 대가, 수퍼바이저, 합의적 질적 연구, 전문성 발달

Ⅰ. 서 론

상담 수퍼비전(counseling supervision)은 "선배 상담자가 후배 상담자에게 제공하는 일종의 평가적인 개입으로 후배 상담자의 전문적 기능(professional function)을 향상시키고 상담자가 내담자에게 제공하는 상담 서비스의 질(quality)을 관리하며 상담분야의 문지기(gatekeeper) 역할을 수행하기 위한 목적으로 비교적 오랜 기간을 통

* 이 논문은 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2016S1A5A8019593)
** 교신저자: 한양대학교 상담심리대학원 부교수 (E-mail: yoojinjang@hanyang.ac.kr)

해 수행하는 활동"(Bernard, & Goodyear, 2009, p. 7)을 의미한다. 이러한 수퍼비전은 상담자의 전문성 발달에 필수적이고 핵심적인 요인으로 간주되어 왔으며(Holloway, 1995), 이러한 중요성에 대한 인식을 바탕으로 전문상담자의 자격을 취득하기 위해서는 필수적으로 일정 시간 이상의 수퍼비전을 받도록 규정하고 있다. 특히 상담에 대한 사회적 수요가 급격히 늘어나고 이에 부응하여 상담 서비스를 제공하는 상담자의 수 역시 기하급수적으로 증가하고 있는 국내 상황에서 상담자의 공적 책무성이 점점 강조되어 가고 있으며, 이에 따라 대중에게 제공되는 상담 서비스의 질 관리를 위해 수퍼비전의 중요성 또한 더욱 강조되고 있다(Seo, Kim, & Kim, 2007).

예전에는 유능한 상담자가 곧 유능한 수퍼바이저가 된다는 가정(assumption)이 지배적이었으나(Borders, 1992), 최근 들어서는 상담자의 전문성과 수퍼바이저의 전문성은 엄격히 구별되어야 한다는 주장이 설득력을 얻고 있다(Pelling, 2008). 수퍼바이저(supervisor)는 수퍼바이지(supervisee)와의 수퍼비전 관계 뿐 아니라 상담자인 수퍼바이지가 내담자와 맺고 있는 상담관계에 대한 인식도 명확히 해야 하고, 수퍼바이지의 사례개념화 능력이나 상담기술의 향상 뿐 아니라 그것이 내담자에게 주는 영향까지도 고려해야 하기에 고도의 인지적 기술과 윤리적 민감성을 지니고 있어야 한다(Bernard, & Goodyear, 2009). 또한 무엇보다 수퍼바이지의 상담수행을 평가하고 관리하는 역할을 담당하고 있어 상담 분야의 전문성을 지켜내야 하는 책임도 부여되고 있다. 따라서 많은 학자들은 수퍼바이저가 갖추어야 할 역량은 상담자가 갖추어야 할 역량과 분명한 차이를 보이며, 상담자의 정체성에서 수퍼바이저의 정체성으로 전환하기 위해서는 질적으로 획기적인 변화가 요구된다고 주장하고 있다(Campbell, 2007). 이러한 주장은 수퍼바이저로서의 역량이 수퍼비전 경력보다는 수퍼비전 영역에 대한 특화된 훈련을 통해 제고될 수 있다는 실증적 증거(Baker 등, 2002; Vidlak, 2002)로 인해 더욱 지지되어 왔으며, 결과적으로 미국의 상담관련 교육프로그램 인증협회(Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, 2011)는 박사과정 교육과정에 수퍼비전 이론과 실제를 다루는 과목을 포함시킬 것을 요구하게 되었고, 미국상담학회(American Counseling Association)와 상담자 교육 및 수퍼비전 학회(Association for Counselor Education and Supervision)도 윤리규정에서 수퍼바이저로 활동하기 위해서는 반드시 별도의 수퍼비전 훈련을 받아야 함을 명시하게 되었다.

상담자와 구별되는 수퍼바이저의 역량과 그 역량을 증진시키기 위한 독립된 훈련이 중요하다는 점에 대해 합의가 형성되면서 수퍼바이저가 어떤 단계를 거쳐 초보 수준에서 숙달 수준으로 발달해 가는지에 대한 관심이 높아지게 되었다. 그 결과로 수많은 수퍼바이저 발달 모델들(예, Alonso, 1983; Hess, 1986; Rodenhauser, 1994; Stoltenberg, & Delworth, 1987; Watkins, 1990)이 제안되어 왔으나, 이러한 모델들에 대한 실증적인 검증 작업은 최근까지도 이루어지지 않고 있다(Bernard, & Goodyear,

www.kci.go.kr

2009). 수퍼바이저 발달에 관한 최근 10여년의 연구들을 고찰하면서 Watkins(2012)는 수퍼바이저 발달을 검토한 연구가 극히 부진한 현상에 대해 시간에 따른 변화와 성장의 의미를 내포하는 '발달'의 개념을 수퍼비전 연구에 적용하기 위해서는 상당한 기간에 걸친 종단 연구가 필요한데 이러한 연구는 실행가능성이 낮다는 점과 초보 수퍼바이저에 비해 숙련급 수퍼바이저가 연구대상으로서 접근하기 어려운 점이 주된 원인이라고 지적하였다.

Majcher와 Daniluk(2009)은 수퍼바이저 발달에 관한 실증 연구가 여전히 초기 단계에 머물러 있어 현 단계에서는 양적 연구보다는 질적 연구를 통해 관련 지식 기반을 다지는 것이 필요하다고 주장하였다. 더구나, 수퍼바이저 발달을 측정할 수 있는 신뢰롭고 타당한 도구가 부재(Bernard, & Goodyear, 2009)하다는 점 역시 질적 연구의 실행 가능성과 유용성을 지지하고 있다고 언급하였다. 실제로 Watkins에 의해 분석된 18개의 논문들 대다수가 'Psychotherapy Supervisor Development Scale(Watkins 등, 1995)'이라는 도구를 사용하였는데, 연구에서 밝혀진 요인구조가 불안정하고 비일관적이며(Barnes, & Moon, 2006), 반응범위의 제한성(range restrictions)과 사회적 바람직성 효과 등의 문제로 그 사용이 매우 제한적인 것으로 확인되고 있다.

미국에 비해 수퍼비전 연구가 절대적인 수에서나 연구주제의 다양성 측면에서 매우 미흡하지만 국내에서도 최근 들어 소수의 연구자들(전정운, 한재희, 2012; Bang & Park, 2009)이 상담 수퍼바이저의 전문성 발달에 관심을 기울이기 시작하였다. 미국과는 상담과 수퍼비전의 실제 측면에서 차이가 있는 한국의 수퍼비전 맥락(Son, Ellis, & Yoo, 2013)에서 수퍼바이저들의 경험을 질적으로 탐색한 시도 자체는 매우 의미가 있었으나, 한국형 수퍼바이저 발달 모델 구축을 위한 기초 지식을 제공하기에는 연구문제의 범위나 표본의 선정 측면에서 한계를 지니고 있다. 이홍숙과 최한나(2013)는 초심 수퍼바이저 7명과 숙련 수퍼바이저 8명을 대상으로 수퍼바이저의 경력에 따라 실제 수퍼비전에서 사용하는 과업과 기능, 수퍼바이저 발달수준과 수행수준, 그리고 수퍼바이지가 지각한 수퍼비전 만족도와 회기평가 결과가 달라지는지를 검토하였다. 이 연구는 수퍼바이저의 경력 수준에 따라 수퍼비전 개입 방식과 성과가 달라짐을 보여주었다는 데 의의를 둘 수 있으나, 양적인 분석방법에 의존하여 수퍼바이저 전문성 발달의 과정을 내용적으로 탐색하지는 못하였다. 전정운과 한재희(2012)는 상담경력 평균 7.5년, 수퍼비전 경력 평균 2.8년의 초보 수퍼바이저 9명을 대상으로 한 심층면담을 통해 수퍼바이저 역할 경험의 구조와 과정을 근거이론을 이용하여 분석하였다. 분석결과를 토대로 그들은 초심 수퍼바이저가 환경적인 요구와 내적인 요구에 부응하여 어떻게 수퍼바이저로서의 전문성과 정체성을 발달시켜 나아가는지를 제시하였다. 수퍼바이저의 전문성 발달이라는 기존 문헌의 사각지점을 연구주제로 하여 초심 수퍼바이저의 성장 과정을 깊이 있고 풍부하게 기술하였다는 점에서 의의를

갖고 있지만, 상담 경력과 수퍼비전 경력 측면에서 발달적으로 초보 수준에 머물러 있는 수퍼바이저들을 대상으로 한 자료 수집을 통해 전문성 발달의 전체적인 윤곽을 그리는 데는 분명한 한계를 지니고 있었다. Bang과 Park(2009)은 근거이론을 이용하여 상담 경력 12~26년, 수퍼비전 경력 6~17년에 이르는 11명의 숙련급 수퍼바이저를 대상으로 그들이 주로 하는 수퍼비전 활동의 종류, 수퍼비전 방법과 구조, 수퍼비전 경험을 통해 얻어진 전문적 성과, 수퍼비전 전문성 발달을 위한 노력 등을 탐색하였다. 이 연구는 수퍼바이저로서의 성장 과정에 초점을 두었다기보다 그들의 전반적인 수퍼비전 활동을 조사하는데 목적을 둠으로써 수퍼바이저의 전문적 특성과 발달 과정을 깊이 있게 담아내지는 못하였다. 숙련급 수퍼바이저를 대상으로 한 또다른 연구로는 상담경력 15~35년, 수퍼비전 경력 8~20년을 지닌 10명의 수퍼바이저를 대상으로 한 소수연과 장성숙(2014)의 연구를 들 수 있다. 이 연구는 최근의 수퍼비전 수행 경험을 토대로 수퍼비전 수행 과정과 요소를 파악하는 데 초점을 두어 진행되었으며, 수퍼바이저의 전문적 역량이 무엇인지와 그러한 역량을 강화하기 위해 필요한 것이 무엇인지에 대해 참여자들의 응답을 유도하였으나, 수퍼바이저로서의 전문성 획득 과정을 탐색하지는 않았다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 상담자와는 구별되는 고도의 전문적 역량을 요구하는 수퍼바이저가 어떤 과정을 통해 성장하고 전문성을 발달시켜 가는지를 탐색한 선행연구가 부재한 것은 연구대상에의 접근이 용이하지 않고(Watkins, 2012), 신뢰롭고 타당한 측정도구가 존재하지 않으며(Bernard, & Goodyear, 2009), 획득된 전문성의 특성에만 치중하여 전문성의 축적 과정을 조명하지 못한 점 등과 관련된 것으로 보인다. 높은 수준의 전문성을 획득한 수퍼바이저를 대상으로 그들의 성장 궤적을 분석하는 작업은 수퍼바이저 발달 과정과 그 과정에서 작용하는 발달 촉진 및 저해 요인 등을 조명하여 수퍼바이저 훈련과 교육의 기초 지식을 제공해 줄 수 있다는 점에서 가치 있고 유용할 것이다. Majcher와 Daniluk(2009)의 주장에 따라 종단 연구가 현실적으로 어려운 상황에서 수퍼바이저의 전문성 발달 과정을 조명하는 시도는 질적 연구방법에 의해 효과적으로 이루어질 수 있을 것으로 생각된다.

이에 본 연구에서는 수퍼바이저 발달의 최고단계에 도달한 수퍼바이저 대가들(master supervisors)과의 심층 인터뷰를 통해 그들의 전문성 발달 과정을 탐색하고자 하였다. 구체적으로는 수퍼바이저 대가들의 수퍼비전 훈련 경험, 성장 과정, 성장 계기 혹은 전환점, 전문성 개발 전략 등을 조명해 보고자 하였다. 수퍼바이저의 전문성 발달과정을 검토하기 위해 본 연구에서 '대가'급 수퍼바이저를 연구대상으로 선정한 것은 상담자의 전문성 발달과정을 검토한 연구들(권경인, 김창대, 2007; Jennings, & Skovholt, 1999)에서 대가급 전문가들은 최고수준의 전문성을 보유함과 동시에 관련분야에서 높은 인지도와 명성 역시 얻고 있기 때문에 전생애적인 전문성 발달 궤적을 조명하는데 매우 유용한 표본으로 인식되어 왔기 때문이다. 본 연구에서 선정한

www.kci.go.kr

연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 상담 수퍼비전 대가들은 어떤 방법을 통해 전문성을 획득하게 되었는가?

연구문제 2. 상담 수퍼비전 대가들이 전문성 발달 과정에서 경험한 변화는 무엇인가?

연구문제 3. 상담 수퍼비전 대가들이 전문성 발달 과정에서 경험한 변화에 기여한 요인은 무엇인가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 참여자

수퍼바이저 대가들을 선정하기 위해 본 연구에서는 다음의 3가지 선발기준을 적용하였다; (a) 한국상담심리학회 수퍼바이저 자격(상담심리전문가 1급에 해당)을 소지한 자, (b) 상기한 자격 획득 이후 최소 10년 이상 상담 수퍼바이저로 활동한 경력이 있는 자, (c) 한국상담심리학회 내에서 수퍼바이저로서 높은 인지도와 명성을 가진 자. (a)와 (b)의 기준은 학회 홈페이지에 공시된 자격증 보유자 명단을 통해 충족여부를 확인했으며, (c)의 기준을 충족시키는 대상자를 선정하기 위해 눈덩이 표집(snowball sampling)을 통한 동료지명(peer nomination) 방식을 사용하였다. 이러한 표집 방식은 상담자의 전문성 발달을 탐색한 선행연구들(권경인, 김창대, 2007; Jennings, & Skovholt, 1999)에서 활용된 방식으로, 탁월한 상담자를 확인하는 데 있어 동료 상담자 이상으로 좋은 정보원은 없다는 논리에서 정당화된 방식이다. 이를 위해 우선적으로 한국상담심리학회의 임원진과 이사진 중 5명을 1차 주요 정보 제공자로 하여 이들 중 2명 이상에게서 지명을 받은 4명의 인터뷰 참여자들을 2차 주요 정보 제공자로 하여 국내 상담 수퍼바이저 중 최고의 전문가라고 생각하는 8명을 지명하도록 요청하였다. 최종적으로 가장 많은 횟수의 지명을 받은 8명을 본 연구를 위한 인터뷰 대상자로 선정하여 섭외하였다.

<표 1>에 제시된 바와 같이, 8명의 인터뷰 참여자 중 4명은 여성, 4명이 남성이었다. 연령은 50대 초반에서 60대 초반에 걸쳐져 있었는데, 50대 중반이 주를 이루었다. 참여자 모두 상담 전공 박사학위를 보유하고 있었고 한국상담심리학회에서 발급하는 상담심리사 1급(수퍼바이저 자격)을 소지하고 있었다. 참여자 4명은 한국상담학회에서 발급하는 수련감독급 전문상담사 자격증도 함께 소지하고 있었다. 상담 경력 면에서는 최소 23년에서 최대 36년까지의 범위를 보였으며(평균 28.38년), 수퍼비전 경력 면에서는 최소 17년에서 최대 27년까지의 범위를 보였다(평균 21.13년). 주로 사용하는 상담 접근법으로는 참여자 3명이 대상관계이론을 지목하였는데 이들은 이와 함께 다른 접근법을 혼용하고 있다고 보고하였다. 인간중심상담과 해결중심상담을 언급한 참여자 1인 외에는 2명이 절충적 접근, 2명이 정신역동적 접근을 취한다고 진술하였다. 정신역동적 상담 접근을 사용한다고 보고한 참여자 2명은 동일한 접근법을 수퍼비전에서도 사용한다고 보고하였다. 3명의 참여자 역시 수퍼비전에서 상담 접근과 동일한 이론적 접근을 취한다고 하였는데 이들 중 1명은 인지행동적 접근을 추가하여 사용하는 것으로 확인되었다. 그 외에는 통합적 접근 2명, 정신분석적 접근 1명으로 요약할 수 있다.

<표 1> 연구 참여자의 특성

참여자	성별	연령	상담 경력	수퍼비전 경험	상담에서의 이론적 접근	수퍼비전에서의 이론적 접근
1	남성	50대 중반	30	22	대상관계, 가족치료	정신역동
2	여성	50대 중반	27	24	인간중심, 해결중심	인간중심, 해결중심, 인지행동
3	남성	50대 중반	28	20	정신역동	정신역동
4	여성	50대 후반	28	21	대상관계, 게슈탈트	통합적
5	남성	50대 초반	23	17	절충적	절충적
6	여성	60대 초반	36	27	절충적	통합적
7	여성	50대 중반	25	18	정신역동	정신역동
8	남성	50대 중반	30	20	대상관계, 인지행동	대상관계, 인지행동

2. 연구팀과 감수팀

연구팀은 본 연구자와 합의적 질적 연구(Consensual Qualitative Research, 이하 CQR) 분석 경험과 상담 및 수퍼비전 실무 경력이 본 연구자에 준하는 상담 전공 교수 1인으로 구성되었고, 감수팀은 CQR 분석 경험이 풍부한 상담심리 전공 박사로 한국상담심리학회의 상담심리사 1급(수퍼바이저 자격) 소지자 2인으로 구성되었다. 연구팀은 인터뷰 질문지 작성 및 인터뷰 실시, 자료 분석 등을 담당하였고, 감수팀은 인터뷰 질문지와 자료 분석 결과의 적절성을 검토하여 연구팀에게 피드백을 제공하는 역할을 담당하였다. 인터뷰 진행방식의 일관성을 유지하기 위해 모든 인터뷰는 본 연구자가 전담하였다.

이와 같이 본 연구에서는 팀 기반으로 이루어지는 CQR의 강점을 활용하여 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 질적 연구의 신뢰성과 타당성의 기준을 충족시키고자 하였다. 인터뷰 질문지 구성 단계에서부터 자료 분석과 해석 과정에 이르기까지

www.kci.go.kr

연구의 모든 단계에서 각 팀 내는 물론 팀 간 반복적인 논의 및 합의 과정을 거침으로써 삼각검증(triangulation)과 안정성(dependability)을 확보하고자 하였다. 또한 연구자의 주관성이 자료 분석과 해석에 미치는 영향을 최소화함으로써 확증성(confirmability)을 담보하기 위해 연구팀의 연구자 2인은 본격적인 자료 분석이 이루어지기 전에 각자가 가지고 있는 연구주제에 대한 선입견이나 편견, 연구결과에 대한 기대 등에 관해 약 2시간 동안 논의하였다.

3. 자료수집 방법과 절차

인터뷰 질문지는 수퍼바이저의 전문성 발달에 관한 국내외 문헌들(예, 전정운, 한재희, 2012; Bang, & Park, 2009; Stoltenberg, & Delworth, 1987)과 상담 대가들의 전문성 발달에 관한 국내외 문헌들(권경인, 김창대, 2007; Jennings, & Skovholt, 1999)에 대한 고찰과 연구자들의 전문적 경험을 토대로 연구팀에 의해 구성되었다. 구성된 질문지는 감수팀에게 보내져 피드백을 받았다. 감수팀은 수퍼바이저로서의 발달 단계를 묻는 질문에 대해 참여자가 자신의 경험이 아니라 이론적인 수준에서 응답할 가능성이 크다고 지적하였는데, 연구팀에서는 이러한 지적을 수용하여 '성장 과정'을 묻는 질문으로 수정하였다.

감수 후에는 한국상담심리학회의 수퍼바이저 자격을 보유한 상담심리사 1급 소지자(상담 경력 약 20년, 수퍼비전 경력 약 15년) 1인을 대상으로 약 1시간에 걸쳐 예비 인터뷰를 실시하였다. 예비 인터뷰 참여자는 수퍼바이저로서의 성장을 가져온 결정적인 경험이나 계기가 뚜렷하지 않을 가능성이 크다는 점을 지적하였는데, 연구팀에서는 이 질문이 본 연구의 핵심 주제를 반영한 것이라 판단하여 질문은 유지하되 단일한 결정적 계기를 묻는 대신 보다 일반적인 수준의 경험을 묻는 표현으로 수정하는 것으로 결론을 내렸다. 예비조사 결과를 바탕으로 수정, 보완한 후 최종 질문지가 완성되어 본 인터뷰에 사용되었다.

눈덩이 표집을 통한 동료지명 방식으로 선정된 8명의 인터뷰 대상자에게 이메일을 통해 연구의 목적과 절차에 대해 설명하고 인터뷰 참가 동의를 요청하였다. 인터뷰는 2016년 11월에서 2017년 2월에 걸쳐 이루어졌으며, 개별 참여자가 원하는 시간과 장소에 맞추어 면대면 혹은 전화를 통해 평균 1시간 동안 진행되었다. 인터뷰 질문은 크게 2개 섹션으로 구분되었는데, 첫번째 섹션은 참여자들의 전문적인 배경 정보를 수집하기 위한 것으로 나이, 성별, 자격사항, 상담 경력, 수퍼비전 경력 등에 관한 문항이 포함되었다. 두번째 섹션은 연구문제와 관련된 내용으로 (a) 수퍼비전 활동의 의미, (b) 수퍼비전 훈련 경험, (c) 수퍼바이저로서의 성장 과정, (d) 수퍼바이저로서 성장의 전환점이 된 계기 혹은 경험, (e) 전문성 개발을 위한 노력, (f) 개선 혹은 성장이 필요한 영역 등에 관한 질문으로 구성되었다. 후속 질문과 세부 질문은 인터뷰

실시자인 본 연구자의 재량에 따라 결정되었으며, 인터뷰가 끝나는 시점에서 질문 받지 않은 내용 중 참여자가 자신의 견해를 덧붙일 수 있는 기회가 제공되었다. 인터뷰 내용은 음성녹음기를 통해 녹음되었으며, 각 녹음파일에 사례번호가 부여된 후, 결과 분석을 위해 녹취록이 작성되었다.

4. 자료분석 방법과 절차

본 연구에서는 상담 수퍼바이저 대가들의 전문성 발달과정을 분석하기 위해 CQR을 사용하였다. CQR은 반구조화된(semi-structured) 인터뷰로 참가자들의 반응을 유도하고, 자료분석 및 해석 과정에서 여러 사람의 관점을 반영하며, 연구자들 간의 합의(consensus)를 중시하는 팀 기반(team-based) 분석 기법이다(Hill 등, 2005). 또한 연구팀의 분석 결과를 독립적으로 점검하는 감수자(auditor)를 두어 자료분석 및 해석 과정의 객관성을 확보하려는 시도를 한 것이 주된 특징이라 할 수 있다(Hill, Thompson, & Williams, 1997,).

CQR 방식의 자료분석은 크게 (a) 영역 부호화, (b) 핵심개념 구성, (c) 교차분석 등의 3단계로 이루어졌다(Hill 등, 1997). 첫째, 영역(domains)이란 "인터뷰 내용에 나타난 주요 주제"(Hill 등, 1997, p. 543)를 의미한다. 영역 부호화(coding of domains) 단계에서는 인터뷰 질문지의 내용을 토대로 영역의 초기 목록을 구성한 후 연구팀에 속한 2명의 연구자들이 각자 독립적으로 인터뷰 사례의 정독을 통해 이 목록을 수정한 후, 논의 및 합의 과정을 통해 최종 영역을 생성하였다. 둘째, 핵심개념(core ideas)은 "인터뷰 내용을 명료하게 요약한 것"(Hill 등, 1997, p. 546)을 의미한다. 핵심개념 구성(developing core ideas) 단계에서는 연구자 2명이 각각 영역별로 모든 사례를 정리하고 각 영역의 내용에 대한 요약 반응을 작성한 후, 논의 및 합의 과정을 거쳐 최종 핵심개념을 구성하였다. 다음으로 감수팀에서는 영역과 핵심개념이 원자료를 적절하게 반영하고 있는지를 검토하여 연구팀에 피드백을 제공하였고, 이를 바탕으로 연구팀에서는 수정을 거친 후 최종 영역과 핵심개념을 확정하였다. 셋째, 교차분석(cross-analysis)이란 "사례들 간의 유사한 핵심개념을 범주화하여, 범주에 이름을 붙이고, 각 범주가 사례에서 나타나는 빈도를 표시하는 과정"(Hill 등, 1997, p. 549)을 말한다. Hill 등(1997)의 권유에 따라 도출된 범주가 거의 모든 사례(7~8개)에 나타날 경우는 "일반적(general)", 반 이상의 사례(4~6개)에 나타나는 경우는 "전형적(typical)", 반 이하의 사례(1~3개)에서 나타나는 경우는 "변동적(variant)" 범주로 분류하였다. 최종적으로 교차분석 결과는 감수팀에게 보내져 검토되었으며, 감수팀 내의 합의된 피드백을 바탕으로 연구팀에 의해 최종 수정 작업이 이루어졌다.

www.kci.go.kr

Ⅲ. 연구 결과

본 연구에 참여한 8명의 수퍼비전 대가들과의 인터뷰 내용 분석 결과, 총 9개의 영역과 30개의 범주가 도출되었다. 각 영역별로 나타난 범주의 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1. 수퍼비전 활동의 의미

수퍼비전 활동에 두는 개인적인 의미를 묻는 질문에 대한 참여자들의 반응에서 (a) 교육자로서의 정체감, (b) 상담자로서의 정체감, (c) 내담자의 변화 촉진과 같은 3가지 범주가 도출되었다. <표 2>에 그 결과를 제시하였다.

<표 2> 수퍼비전 활동의 의미

범주	핵심개념	빈도
교육자로서의 정체감	• 수퍼바이지의 전문적 성장을 촉진시킴 • 수퍼바이지의 수행을 평가함 • 상담과 교육 기능을 동시에 수행함	전형적(5)
상담자로서의 정체감	• 상담자로서의 정체감을 확인함 • 상담사례를 간접적으로 경험함	전형적(5)
내담자의 변화 촉진	• 수퍼바이지의 성장을 통해 내담자의 변화를 촉진시킴 • 내담자의 변화를 도모함으로써 사회에 기여함	전형적(4)

다수의 참여자들은 수퍼바이지의 상담자로서의 성장을 촉진하고 상담자로서의 수행을 평가하여 피드백을 제공하는 데 수퍼비전의 의미가 있다고 진술하면서 이러한 역할을 수행하는 것이 교육자로서의 정체감을 확인해 준다고 하였다. 또한 상담에 영향을 미치는 수퍼바이지의 개인적인 이슈에 대해서는 윤리적인 경계를 넘지 않는 한도 내에서 일시적으로 상담자로서의 역할을 수행하면서도 동시에 수퍼바이지의 상담 수행에 대해서는 교육자로서의 역할을 수행할 수 있다는 점에서 수퍼비전 활동이 가치 있고 의미 있다고 말하였다.

5명의 참여자들은 수퍼비전을 통해 다양한 상담사례를 접할 수 있고 상담자의 입장에서 내담자와 내담자의 문제에 어떻게 접근할 지를 고민할 수 있기 때문에 상담자로서의 정체성을 유지할 수 있다고 보고하였다. 또한 상담자의 성장과 내담자의 변화에 기여하고 있음을 발견하면서 느끼는 개인적인 보람도 수퍼비전 활동의 매력이라고 진술하였다.

절반의 참여자들은 수퍼비전의 궁극적인 목표에 해당되는 내담자의 변화를 촉진하는 데 기여한다는 점에서 수퍼비전 활동의 의미를 발견한다고 하였다. 구체적으로는

수퍼바이지의 성장이 결국 내담자의 문제해결이나 성장으로 이어질 수 있다는 점과 내담자의 변화는 결국 일반 대중의 정신건강 증진에 기여한다는 점을 강조하였다. 이들은 수퍼비전이 교육자 혹은 상담자로서의 정체감을 확인시켜 준다는 점에서 개인적으로도 보람된 일이지만 수퍼비전이 본질적으로는 내담자의 문제해결이나 성장에 기여해야 한다고 주장하였다.

"상담자의 자기 이해, 자기통찰능력 저는 이제 정신분석이나 대상관계 쪽이니까 역전이 전이 뭐 parallelism 이런 병행적 재현을 할 수 있도록 하는 자기를 만들려면 자기가 투명해야 되니까 자기를 통찰하고 또 어느 정도 성찰하는 기회가 되는 게 상담도 되고 교육도 되고 이 두 가지가 같이 되니까 저한테는 훨씬 더 효과적이고 좋더라고요." (참여자 1, 교육자로서의 정체감)

"제가 이제 대화로 접할 수 있는 사례가 제한이 되다 보니까 슈퍼비전을 하면 발표하는 사람의 사례를 간접적으로 제가 대할 수 있으니까 또 상담자, 상담 교육자로서 상담자 교육하는 사람으로서 이렇게 폭넓은 사례를 접하고 한국 내담자들이 혹은 연령대별로 같은 연령이라도 아, 이런 유형의 문제를 문제가 있구나 하는 것을 정보 차원에서도 저한테 참 저한테 의미가 있다고 생각하고 있습니다." (참여자 4, 상담자로서의 정체감)

"슈퍼비전을 받는 그 상담자들에게는 그 사례의 진행경과에 대한 피드백의 가능성이 있기 때문에 그런 부분에 있어서 접근을 어떻게 해서 더 내담자에게 도움이 되었다, 좋아졌다, 그런 피드백을 받을 기회들이 좀 있기 때문에 그런 부분도 좀 보람되고, 한편으로는 실제적인 도움을 서로 논의를 통해 주고 받았다 라는 그것도 의미가 있고..." (참여자 2, 내담자의 변화 촉진)

2. 수퍼비전 훈련 경험

상담 수퍼비전 대가로 지명된 참여자들에게 수퍼비전 훈련을 받은 경험이 있었는지, 또한 경험이 있었다면 어떤 유형의 경험이었는지를 물었을 때, 그들의 반응은 (a) 공식적인 교육 없었음, (b) 수퍼비전 참관 경험, (c) 수퍼비전 받은 경험, (d) 공식 교과목 이수라는 범주로 분류되었다. 그 결과는 <표 3>과 같다.

참여자 1명을 제외하고는 모두 수퍼비전에 관한 공식적인 교육이나 훈련을 받지 않은 것으로 나타났다. 이는 참여자들이 수퍼바이저로 활동하기 전에는 대학원 과정이나 상담 관련 학회에서 수퍼비전 관련 교육 기회가 제공되지 않았기 때문인 것으로 확인되었다. 공식적인 수퍼비전 훈련을 받은 참여자의 경우, 박사학위 과정 중 수퍼비전 과목을 수강하여 이론 학습과 실습 경험을 병행하였다고 응답하면서 수퍼비전 이론과 실제와 관련된 지식과 기술이 상담과는 분명히 구별된 것이라고 강조하였다. 수퍼비전 참관 경험은 공개 사례발표와 같은 집단 수퍼비전의 참여자로 참관하였거나 수퍼비전 자체를 공개적으로 시연하는 모임의 참여자로 참관한 경우였다. 참여

www.kci.go.kr

자 전원이 상담 수련 기간 동안 수퍼비전을 받았을 것으로 가정할 수 있지만, 이를 직접적으로 언급한 사례는 전형적인 수준의 빈도로 나타났다.

<표 3> 수퍼비전 훈련 경험

범주	핵심개념	빈도
공식적인 교육 없었음	• 수퍼비전에 대한 별도의 공식적인 교육을 받지 않음	일반적(7)
수퍼비전 참관 경험	• 선배나 스승이 하는 수퍼비전을 참관함	전형적(6)
수퍼비전 받은 경험	• 수퍼바이지(상담자)로서 수퍼비전을 받음	전형적(6)
공식 교과목 이수	• 대학원 재학 중 수퍼비전 교과목을 이수함	변동적(1)

"좋은 수퍼바이저가 오셨을 때 그 선생님은 어떻게 수퍼바이지와 관계를 맺으시며 또 어떻게 본인의 수퍼비전 내용을 전달하는가? 또 어떻게 사례 개념화를 하는가? 또 뭐 그런 내용적인 것부터 그런 과정적인 것 이런 것들을 그냥 보고 배우는 것이었던 것 같아요. 내가 받았던 슈퍼비전에 대한 경험 뭐 이런 것들.. [중략] 어떤 체계화된 학습을 한 적이 없으니까 어, 선생님 되게 좋은 수퍼바이저네요, 놀라고 감탄하고 그러면서 배웠던 거니까..." (참여자 5, 수퍼비전 참관 경험)

"우리 (대학원) 다닐 때 같은 경우는 국가과정으로 수퍼비전 과목이 있었던 건 아니고 학회에서 연수를 한 두 번 하는 것들이 있었는데, 그거보다 저는 이제 개인적으로 전문가를 취득한 후에도 제가 이제 수퍼비전을 계속해서 받아보는 그런 경험을 했어요. 그래서 그런 것들이 제가 수퍼비전 하는데 영향을 줬었던 거 같고..." (참여자 7, 수퍼비전 받은 경험)

3. 수퍼바이저로의 성장 과정

수퍼바이저로서의 성장 과정에 대한 참여자들의 응답 내용에서는 (a) 내담자 중심 → 내담자와 상담자 통합, (b) 과업 중심 → 체험 중심, (c) 모방 → 자율과 같은 3가지 범주가 등장하였다. 그 결과는 <표 4>에 제시된 바와 같다.

수퍼바이저의 성장 과정은 수퍼바이저로서의 역할이나 기능, 수행 방식에서의 질적인 변화를 수반하는 것으로 나타났다. 우선, 6명의 참여자들은 수퍼바이저로서의 경험이 충분치 않았던 초기에는 주로 수퍼바이지가 제시하는 상담사례 중 내담자 및 내담자의 문제에 대한 이해에 초점을 두었던 반면, 경험이 누적되면서 점차 내담자와 동시에 상담자의 발달 단계와 개인적 특성 및 이슈를 고려하여 수퍼비전을 진행하는 방향으로 변화하게 되었다고 회고하였다. 보다 구체적으로는 수퍼바이저로서의 경력 초기에는 수퍼비전 준비와 실행 과정에서 내담자의 특성과 내담자의 문제를 상담자

인 수퍼바이지가 제대로 이해했는지, 사례개념화를 바탕으로 상담목표와 전략을 적절하게 수립하였는지, 또한 수립된 목표와 전략에 맞추어 반응하고 개입하였는지에 초점을 두었다면, 시간이 흐르면서 이러한 부분에 덧붙여 수퍼바이지가 왜 그렇게 하게 되었는지와 어디까지 할 수 있는지를 수퍼바이지의 인간적, 전문적 특성을 고려하여 파악하고 그에 맞추어 수퍼비전을 진행하게 되었다는 의미였다.

<표 4> 수퍼바이저로서의 성장 과정

범주	핵심개념	빈도
내담자 중심 → 내담자와 상담자 통합	• 내담자와 상담자를 동시에 고려하는 방향으로 변화함 • 수퍼바이지(상담자)의 발달단계에 맞추어 개입을 하는 방향으로 변화함	전형적(6)
과업 중심 → 체험 중심	• 일방적 전달에서 상호작용하는 방식으로 변화함 • 과업 지시 방식에서 시연이나 역할연기를 통해 직접 체험하도록 유도하는 방식으로 변화함	전형적(6)
모방 → 자율	• 역할모델(예, 수퍼바이저 대가)에 대한 모방에서 자신의 스타일을 찾아가는 단계로 옮겨감	변동적(3)

또한 초기에는 자신이 사례에 대해 이해하고 생각하는 바를 일방적으로 수퍼바이지에게 전달하는 방식으로 수퍼비전을 진행하였다면, 현재는 자신의 피드백에 대한 수퍼바이지의 반응을 점검하거나 수퍼비전 장면에서 일어나는 상호작용을 즉시적으로 활용하여 수퍼바이지에게 피드백을 제공하는 등 수퍼비전 관계의 역동 및 수퍼바이지와의 상호작용을 중시하는 방식으로 전환하게 되었다는 내용도 전형적인 수준으로 보고되었다. 한 참여자는 수퍼비전 장면에서 즉시적으로 일어나고 관찰되어지는 수퍼비전 관계의 역동을 '평형 과정(parallel process)'으로 설명하였는데, 이는 상담 체계와 수퍼비전 체계에 동시에 관련되어 있는 수퍼바이지가 자신과 내담자의 관계 양상을 수퍼비전 내에서 되풀이하거나 자신과 수퍼바이저의 관계 양상을 상담 내에서 되풀이하는 방식으로 나타날 수 있다는 점을 상기시켜 주었다. 아울러, 내담자에 대한 개입 방식에 있어서도 어떻게 해야 한다는 점을 지시하는 방식에서 수퍼비전 회기 내에서 시연이나 역할연기를 통해서 수퍼바이지가 대안적인 개입방법이나 반응을 보다 생생하게 체험하고 연습할 수 있도록 도와주는 방식으로 바뀌게 되었다고 말하였다. 변동적인 수준으로 나타난 반응으로는 수퍼비전 대가들, 선배 수퍼바이저들, 자신의 이전 수퍼바이저들의 행위나 태도, 기술 등을 모방하는 데 노력을 기울였던 초기 단계에 비해 점차 자신만의 고유한 특성과 강점을 살리는 방향으로 변화하게 되었다는 내용이었다.

"내가 무슨 말을 해줘야 되지? 이거 뭐 어떻게 하라고 그래야 되지? 주로 이 사례에 몰두해

www.kci.go.kr

서 이 사례를 어떻게 이끌고 가야 되나, 내가 마치 상담자처럼 덤비는 슈퍼비전을 하는 거죠. 그니까 어떻게 해야 된다 라는 게 굉장히 중요한 슈퍼비전의 이슈인 거예요. [중략] 그 다음 단계로 지나가게 되면, 그런 내가 뭘 하는 단계는 아닌 것 같아요. 좀 이제 맥락을 봐서 이 사람이 이 사람을 어떻게 다루고 있고, 나와 이 사람과 관계에서 내가 어떻게 격려해야 이 사람이 이 상담을 잘할 수 있고, 이런 거죠. [중략] 이 사례만 가지고 치고받고 하는 그런 단계는 좀 벗어나서, 사례개념화하고 이런 얘기는 하지만, 기본적으로 내가 이 상담을 할 사람은 아니니까, 단순히 이 사람의 사례를 어떻게 해왔고, 어떻게 이끌고 싶은 건지, 어떠한 한계가 너한테 있어서 뭐가 안 되는 건지 이런 거예요. 진짜 이 사람을 통해서 사례를 보는 것으로 바뀌는 거죠." (참여자 2, 내담자 중심 → 내담자와 상담자 통합)

"이제 슈퍼비전 경험이 축적되면서 한국 상담자들에게 공통적으로 아, 이게 어 취약한 부분들이 뭐다 라는 걸 제가 알게 되면서 제 슈퍼비전 방식도 달라진 것 같습니다. 이제 제가 그렇게 포맷으로 바꾼 이유는 이제 직접 보여주는 것이 어떻게 하면 가장 좋은 방식 될 수 있겠다. 공감을 어떻게 해라. 라고 제가 이론적으로 설명하기보다 이렇게 공감을 하는 거고, 탐색은 이렇게 하는 거고, 해석은 이렇게 하는 거고 내담자의 저항은 이렇게 하는 거고 실수를 하면 실수를 하는 거고, 시연을 하는 만큼 질의응답 시간을 똑같이 합니다. 어떤 질문이든 다 받습니다. 그래서 그게 이제 체험을, 체험을 강조를 하는 거죠." (참여자 4, 과업 중심 → 체험 중심)

"처음에는 좀 내 상담 경험을 반영하는 단계? 수퍼바이지로서의 경험을 반영하는 단계, 내가 만났던 수퍼바이저에 대한 모델링 단계, 결국 이걸 이름을 딱 붙인다면 내 상담과 슈퍼비전과 내가 경험한 수퍼바이저 등 내 경험을 기반으로 한 슈퍼비전을 한 거죠." (참여자 6, 모방 → 자율)

4. 성장 계기 혹은 전환점

본 연구의 참여자들은 수퍼바이저로서 질적인 수준의 성장을 이루게 된 계기나 전환점에 대해 (a) 수퍼바이지와의 관계의 중요성에 대한 깨달음, (b) 대가들로부터의 지속적인 학습, (c) 상담경험의 확장을 통한 상담자로서의 성장, (d) 체험 제공의 중요성에 대한 깨달음과 같은 4개 범주로 응답하였다. 결과를 <표 5>에 제시하였다.

수퍼바이지와의 관계의 중요성을 언급한 절반의 참여자들은 상담사례에 대한 본인의 이해가 절대적이거나 완벽하다고 여기지 않고 수퍼바이지와 협력하여 '그림'을 완성하는 태도가 필요함을 깨닫게 되었다고 진술하였다. 또한 피드백을 수퍼바이지가 보다 잘 수용할 수 있도록 수퍼바이지의 준비도나 발달 수준에 맞추어 제시하는 것이 중요하며, 수퍼바이지와의 즉시적인 관계를 활용해 전하고자 하는 메시지를 수퍼바이지 스스로 수퍼비전 회기 내에서 깨달을 수 있도록 돕는 것이 효과적이라는 점을 깨닫게 되면서 한층 성장한 것 같다고 회고하였다.

<표 5> 성장 계기 혹은 전환점

범주	핵심개념	빈도
수퍼바이지와의 관계의 중요성에 대한 깨달음	• 내담자의 변화를 위해 수퍼바이지와 협력함 • 상담사례에서 수퍼바이지로 초점을 옮겨감 • 수퍼비전 관계의 역동을 활용함 • 수퍼바이저가 수용할 수 있는 방식으로 피드백을 전달함	전형적(4)
대가들로부터의 지속적인 학습	• 다양한 대가들에게 수퍼비전을 받는 경험을 통해 배움 • 상담 대가들, 종교인, 철학자 등 다양한 스승을 만나 깨달음을 얻음	변동적(3)
상담경험의 확장을 통한 상담자로서의 성장	• 상담자로서 내담자와 해야 할 일이 무엇인지를 보다 명확하게 이해하게 됨 • 상담 경험을 확장시키는 데 전념하기로 결심함	변동적(2)
체험 제공의 중요성에 대한 깨달음	• 역할연기와 시연을 통해 수퍼바이지에게 배울 수 있는 기회를 주는 것이 중요함을 알게 됨	변동적(1)

대가들로부터의 지속적인 배움을 통해 자연스럽게 성장하게 된 것 같다고 보고한 3명의 참여자들은 이러한 학습 과정을 통해 점진적으로 수퍼바이저로서의 기능이 숙달되어져 간 것 같다고 진술하였다. 이 중 2명은 대가들의 수퍼비전 수행을 관찰하면서 배운 점이 많았다고 말한 데 반해 다른 1명은 상담 대가들은 물론 종교 지도자나 철학자와의 만남을 통해 새로운 깨달음을 얻으면서 상담자로서의 전문성이 향상되었다고 말하였다. 2명의 참여자들은 다양한 상담사례를 경험하면서 상담자로서 성장하게 되었고 그 결과 수퍼비전도 보다 성공적으로 수행하게 된 것 같다고 회고하였는데, 이 중 1명은 상담경험을 확장하려는 자신의 결심이 의미 있는 성장점이 되었다고 보았고 다른 1명은 상담을 통해 내담자의 변화를 도모하기 위해 구체적으로 해야 할 상담자의 역할이나 과업이 무엇인지를 분명히 알게 된 것이 전환점이 되었다고 진술하였다.

1명의 참여자는 유일하게 수퍼바이지에게 상담자로서의 대안적인 반응을 설명하기보다는 상담자가 그렇게 반응한 의도가 무엇인지를 묻고 그 의도를 효과적으로 실현하기 위해 할 수 있는 대안 반응을 시연을 통해 보여줌으로써 수퍼바이지에게 실제적이고 구체적인 관찰과 체험의 기회를 제공하는 것이 필요하다는 점을 깨닫게 되었고 결과적으로 그러한 방향 전환은 수퍼바이저로서의 자신의 성장에 중요한 계기가 되었다고 진술하였다.

"예상치 못하게 같이 힘이 합쳐져서 이 사례를 통해서 제가 슈퍼비전을 하고서도 어떻게 이런 통찰이 나왔지? 라는 것을 제가 적어놓을 때가 있어요. 제가 준비한 것만이 아니라 저는 이제 반은 비우고 슈퍼비전에 들어가요. [중략] 이 내담자의 문제에 대해서도 사례개념화를 어느

www.kci.go.kr

정도 제가 하고 가지만, 저는 픽스(fix)해 가지고 가지 않아요. 왜냐면 그걸 강요할 수 있기 때문에 그게 진리인 것처럼 상담자 훈련생에게 하면은 꼭두각시밖에 안 되기 때문에 어느 정도 한 50~60%라고 생각하고, 그 다음에 남은... 미켈란젤로가 그랬다고 그러지 않습니까. 제자들 수련할 때 자기가 어느 정도 그림 그리고, 그다음에 나머지 30%로는 흰 곳에 놓고 제자들에게 붓 주고 그리라고 그렇게 한 것처럼 한 60%로?" (참여자 1, 수퍼바이지와의 관계의 중요성에 대한 깨달음)

"아 현란한 상담 수퍼바이저의 이야기가 수퍼바이지한테는 오히려 수퍼바이지의 만족과는 상관없구나. 그것은 수퍼바이저의 만족과 상관이 있는 거지. 자기만족이죠, 그러면서 수퍼비전 관계가 중요하구나 라는 것을 그때 알았던 것 같아요. [중략] 그다음부터는 우선은 수퍼바이지의 리드를 좀 주목하기 시작했던 것 같아요. 이 사람이 얼마나 준비되어 있고, 이 슈퍼비전에서 뭘 원하고, 뭐 이런 것에 조금 더 관심을 가졌던 것 같고..." (참여자 5, 수퍼바이지와의 관계의 중요성에 대한 깨달음)

"우리가 대한민국에서 최고의 수퍼바이저들을 모시고 공부를 했었기 때문에 기본적으로 그 사람들이 접근하는 방법이나 이런 부분들이 조금 다르지만 깊이 있고, 또 관점적으로 긍정적인 그런 부분들을 많이 보고 있는 그런 양반들을 모시고 공부했기 때문에 좀 균형이 잘 잡힌 것 같아요. 그게 나에게 뭘 줬는지 정확히 설명할 수는 없지만, 기본적으로 내담자를 깊이 있게 다루는 상담자들이 하는 슈퍼비전을 보고 있었기 때문에 그 부분이 좀 내게 도움이 되었던 것 같아요." (참여자 2, 대가들로부터의 지속적인 학습)

"옛날에는 그 내담자들 이해, 그러니까 어떻게 해야 한다는 쪽보다. 내담자가 과거 경험이 이 사람에게 어떤 영향을 미친 것 같다. 라는 그런 얘기를 많이 했던 것 같아요. [중략] 그렇게 하고 나니 뭔가 계속 허전하고.. 그래서 저는 내적 역동에 대한 설명을 잘 안 하는 경우가 많아서, 그래서 이전에는 저도 스킵(skip)을 했어요. 뭔가 자꾸 뭔가 아쉬우니까, 중간에 들어가야 되는 게 뭐지 이렇게 생각하게 되는 게 계기라는 거죠. [중략] 내담자가 제 앞에 있음에도 불구하고 좋아지지 않는 거는 내가 그 사람한테 주어야 할 것을 안 줘서 그렇다고 생각을 하는 거예요. 그렇게 하고 나니까 제가 할 일이 생기더라고요." (참여자 8, 상담경험의 확장을 통한 상담자로서의 성장)

5. 전문성 개발 노력

본 연구의 참여자들은 자신들이 수퍼비전 대가로 지명된 데 대해 과분한 평가라고 하면서 아직도 개선해야 할 부분이 많다는 공통된 반응을 보였다. 수퍼바이저로서 한 단계 더 성장하기 위한 노력의 방법에 관해서는 3가지 범주가 도출되었다; (a) 동료 전문가들과의 교류, (b) 독서, (c) 휴식을 통한 성찰. 구체적인 결과는 <표 6>에 제시된 바와 같다.

비슷한 수준의 수퍼비전 경력을 가진 동료 전문가들과 함께 사례를 논의하는 것이

자신의 수퍼비전을 성찰하고 보다 효과적인 방법을 강구하는 데 도움이 된다는 의견이 전형적인 수준으로 분석되었다. 그리고 전공서적이나 전공서적 이외의 독서 역시 수퍼비전 역량을 증진시키는 데 도움이 된다는 시각도 동일한 수준의 빈도를 보였다. 참여자 1명은 바쁜 일정으로 인해 소진되는 것은 수퍼바이저로서의 역할과 기능을 수행하는 데 방해 요인이 되므로 상담이나 수퍼비전이라는 전문적 활동의 맥락에서 벗어나 여행이나 산책과 같은 휴식을 통해 성찰의 시간을 가지는 것이 재충전에 도움이 된다고 하였다.

<표 6> 전문성 개발 노력

범주	핵심개념	빈도
동료 전문가들과의 교류	• 동료 전문가들과 수퍼비전 사례에 대해 논의함	전형적(4)
독서	• 상담과 수퍼비전에 관한 전공서적을 공부함 • 상담 이외 분야의 책들을 읽음	전형적(4)
휴식을 통한 성찰	• 여행이나 산책 등 휴식의 시간을 통해 성찰함	변동적(2)

"내가 이렇게 주는 슈퍼비전 말고 같이 공유하는 슈퍼비전 그룹이 있었으면 좋겠어요. 그러니까 막 보통은 1급을 받으러 오잖아요. 제가 그룹 슈퍼비전을 할 때 가면 어떤 때는. 내가 얘기할 테니까 그 다음에 여러분은 부연 설명해 보세요. 이럴 때도 많아요. 내가 얘기하고 이제 여러분들이 질문할 거 해라, 내지는 그리고 여러분들도 느낀 거 얘기하라고 하면 그 때 촉진이 돼요. 근데 좀 뭐 저하고 동년배는 많지 않으니까 힘들었죠. 이렇게 같이.. 같이 사례를.. 그 고급자들, 1급 경험자들이 같이 앉아서 사례에 대해서 서로 얘기하면서 발전해 나가는 그런 그룹이 있었으면 참 좋겠어요. 왜 우리가 1급만 따면 그 다음부터 문을 닫아..." (참여자 6, 동료 수퍼바이저들과의 교류)

"결국은 가장 빠른 건 책인 것 같아요. 왜냐면 가장 지침이 되어주니까 그니까 봤던 책이라도 다시 꺼내서 다시 그 부분을 내가 이해하고 있는 게 맞는지를 점검해보고, 사실은 그게 제일 좋은 거는 슈퍼비전을 받는 것이기는 한데, 혹은 동료 수퍼바이저와 디스커션(discussion)하면서 유지를 하는 건데 그것도 뭐 쉽지는 않은 일이니까.. 우선은 텍스트에 의존을 해가지고 확인하는 것 같아요. 자신이 없을 때..." (참여자 5, 독서)

"개인적으로 여행을 좋아하니까. 방학 때도 자꾸 해외에 나가는 이유가 한 번 갔다 오면 그 속에서 뭔가 모르는 새로운 객관적으로 내 생활들을 점검하게 되더라고요. 그러면 그 다음 학기가 생기 있게 진행되고 그래서 여행 좋아하고 산책을 좀 합니다 혼자..." (참여자 3, 휴식을 통한 성찰)

www.kci.go.kr

6. 개선 혹은 성장 영역

참여자들은 자신들이 수퍼바이저로서 개선하거나 보다 성장해야 하는 부분에 대해 (a) 수퍼비전 수행 능력 향상, (b) 사례개념화 능력 향상, (c) 정신병리 내담자에 대한 상담 역량 증진, (d) 단호한 태도와 같이 4가지 범주로 언급하였다. 상세한 분석 결과를 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 개선 혹은 성장 영역

범주	핵심개념	빈도
수퍼비전 수행 능력 향상	• 수퍼비전 회기를 보다 효과적으로 구조화해야 함 • 피드백 전달 방식을 바꿀 필요가 있음 • 수퍼바이지의 발달적 요구와 준비도를 고려하여 수퍼비전을 진행해야 함	변동적(3)
사례개념화 능력 향상	• 내담자의 핵심문제 및 역동에 대한 통찰 능력을 보다 향상시킬 필요가 있음	변동적(2)
정신병리 내담자에 대한 상담 역량 증진	• 정신장애나 정신병리를 보이는 내담자들과 상담하는 데 필요한 지식과 기술을 좀더 획득해야 함	변동적(1)
단호한 태도	• 수퍼바이지에게 비판적 피드백을 솔직하고 명료하게 전달할 수 있는 태도가 요구됨	변동적(1)

수퍼비전 수행 능력을 향상시켜야 한다고 진술한 참여자들은 3명이었는데, 수퍼비전 진행방식이나 피드백 전달 방식을 보다 효과적으로 하기 위해 고민하고 있다는 내용과 자신이 상담사례에 대해 파악한 내용을 모두 전달하기보다는 수퍼바이지가 수용하고 소화할 수 있는 수준에 맞추어 제시하는 것이 필요하다는 내용이었다. 1명의 참여자는 수퍼바이저이기 이전에 상담자로서 자신이 심각한 수준의 정신병리를 가진 내담자와 상담해 본 경험이나 이들의 문제를 효과적으로 다룰 수 있는 기술이 아직은 부족한 것 같다며 이에 대한 공부가 더 필요하다는 의견을 피력하였다. 또다른 참여자는 성격적으로 단호한 면이 부족하여 수퍼바이지의 강점에 대해서는 잘 표현하지만 약점이나 보완점에 대해서는 명료하게 전하지 못하는 경향이 있다며 평가자로서의 수퍼바이저 역할에 대한 개선이 필요함을 느낀다고 고백하였다.

"저의 이제 과제이기도 한데, 열악한 조건에서 상담을 공부하는 분들을 많이 만나고 또 대학에서 학생들을 지도하는 입장에서 어떻게 더 잘 교육하고 슈퍼비전을 할 수 있을까 그 저는 이제 나름 최선을 다해서 하고 있지만, 더 효율적으로 할 수 있는 방법을 아직은 제가 공부해야 될게 더 많다고 생각을 합니다. [중략] 특히 그 조금은 회기를 조금은 단축을 시키면서 효율적으로 상담하는 걸 제가 더 많이 학습이 되어야지 슈퍼비전을 할 때도 더 도움이 되지 않을까..." (참여자 4, 수퍼비전 수행 능력 향상)

"이 사례 전체 다를 한 눈에 좀 팍 잡혔으면 좋겠는데 이게 쉽지가 않은 거예요. 사례를 딱 보면은 이제 애가 문제의 뿌리가 되는 핵심이 있잖아요. 그게 선명하게 좀 들어왔으면 좋겠고, 그게 가족관계 속에서 어떻게 형성되어서 나타나는지 현재는 지금 관계 속에서 왜 이렇게 문제가 되는지 한 눈에 전체적인 맥락 속에서 확 들어왔으면 좋겠는데 이거 찾기가 참 쉽지가 않은 거예요. 어떤 때는 그러니까 내 나름대로 찾았다 하면서 슈퍼비전 할 때 이야기 들어보면 자꾸 엇나갈 때가 있고 그러니까 아쉬움이 크지요. 그러니까 아, 이게 전체적인 맥락 파악하기가 쉽지 않구나. 그래서 그 역동이라 하는 것도 결국 그거지만 그게 좀 능수능란한 수퍼바이저가 됐으면 하는 게 제 큰 마음이죠." (참여자 3, 사례개념화 능력 향상)

워낙 어려운 내담자들이 많잖아요. 어려운 내담자들이 많고, 특히 이제 소위 초기 장애라고 하는 조금 더 병리적으로 깊은 그니까 신경증적인 갈등보다 더 심각한.. 사실은 이러한 사례들이 상담자들이 많이 고전하는 사례들인데, 그렇기 때문에 슈퍼비전에서도 도움이 많이 필요한 사례들인데 그에 대한 조금 더 전문적인 눈, 이론, 일단은 뭐 그런 구체적인 상담자의 개입의 어떤 지침, 그다음 그야말로 시범을 보여줄 수 있을 만큼 채워야 되는 어떤 능력 이런 것들.. (참여자 6, 정신병리 내담자에 대한 상담 역량 증진)

Ⅳ. 결론 및 제언

본 연구에서는 수퍼비전 대가들의 전문성 발달 과정을 집중적으로 탐색하고자 하였다. 대가로 지명된 8명의 상담 수퍼바이저를 대상으로 진행된 인터뷰 내용에 대한 CQR 분석 결과를 논의하면 다음과 같다.

우선, 대가로 지명된 수퍼바이저 8명은 50대 중반~60대 초반의 연령대, 17~27년의 수퍼비전 경력, 23~36년의 상담 경력을 보였다. 대가급(master) 혹은 숙련급(expert) 수퍼바이저를 대상으로 한 국내외 연구가 드물어 다양한 각도에서 비교는 어렵지만, 숙련급 수퍼바이저들을 대상으로 이루어진 국내 연구들(소수연, 장성숙, 2014; 이홍숙, 최한나, 2013; Bang, & Park, 2009)의 참여자들과 비교해 볼 때 평균 연령, 상담 및 수퍼비전 경력 등에서 훨씬 더 높은 수준임을 알 수 있다. 동료지명 방식에 의해 '매우 유능한(highly competent)' 수퍼바이저로 선정된 12명의 전문가들을 대상으로 한 Nelson 등(2008)의 연구에서는 이들의 상담 경력은 보고하지 않았으나 수퍼바이저 경력이 7~30년에 걸쳐 나타났는데, 12명 중 10년 이하의 수퍼비전 경력을 가진 참여자는 단 2명이었고 10명은 모두 15년 이상의 수퍼비전 경력을 보였다. 따라서 본 연구에서 동료에 의해 지명된 수퍼바이저들과 거의 유사한 수준의 수퍼비전 경력을 보이고 있다. 수퍼바이저로서 활동한 경력이 수퍼바이저 역량에 영향을 미치는 주된 요인(Williams, 2010)임을 감안하면 본 연구 참여자들이 '대가'로 지명된 것이 전문적

www.kci.go.kr

인 경력 측면에서는 타당함을 보여준다.

본 연구에 참여한 수퍼비전 대가들은 상담자로서의 수퍼바이지의 성장과 이를 통한 내담자의 변화 촉진이라는 점에서 수퍼비전 활동의 의미를 발견하는 것으로 확인되었는데, 이는 수퍼비전 활동의 본질적인 목적(Benard, & Goodyear, 2011)에 부합하는 것이다. 특히, 교육자로서의 정체감을 가지고 수퍼비전 활동에 임한다는 전형적인 반응은 선행연구들(소수연, 장성숙, 2014; 손진희, 2004; Bang, & Park, 2009; Carroll, 1996; Welfare, & Borders, 2010)의 보고와 일치하는 것으로, 본 연구의 참여자들은 사례개념화(case conceptualization)나 과정 기술(process skills)과 같은 상담기술을 가르치거나 수퍼바이지가 상담자로서 갖는 강점과 개선이 필요한 영역 등에 대해 평가적인 의견을 제시하거나 상담과정에 영향을 주는 개인적인 이슈를 자각하도록 도와주는 등 다양한 교육 기능을 수행하는 것으로 확인되었다. 아울러, 참여자 대부분은 수퍼바이저 정체성과 함께 상담자로서의 정체성을 유지하고 있었으며 수퍼비전을 통해 다양한 상담사례를 간접적으로 접함으로써 상담자로서의 정체성과 전문적인 역량이 강화된다고 보고하였다. 이는 수퍼비전 활동이 수퍼바이저에게 자신의 사례개념화 기술의 타당성을 점검하고 이론적인 측면에서 내담자에 대한 이해를 증진시키는데 도움을 준다는 선행연구의 결과(Bang, & Park, 2009)와 일치한다.

본 연구에 참여한 8명의 수퍼비전 대가들 중 1명을 제외하고는 모두 공식적인 수퍼비전 훈련 경험이 없는 것으로 파악되었다. 이러한 현상은 국내 수퍼바이저들을 대상으로 한 선행연구들(방기연, 2006; 소수연, 장성숙, 2014; 손진희, 2004; 최해림, 김영혜, 1999; Bang, & Park, 2009)에서도 보고되어 온 바, 본 연구의 참여자들 역시 선배나 스승의 수퍼비전을 참관하거나 자신의 수퍼비전 경험을 통해 보다 효과적인 수퍼비전 방식이나 수퍼바이저의 역할과 기능에 대해 배우게 된 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 본 연구의 참여자 대부분이 수퍼비전에 특화된 수퍼비전 접근(예, 수퍼비전에 대한 발달 모델)이 아니라 상담 이론에 기반을 둔 수퍼비전 접근을 취하는 것(표 1 참조)과 관련된 것(Ladany & Bradley, 2011)으로 해석될 수 있는데, Veilleux 등(2014)은 상담 이론 중심 수퍼비전 모델을 사용하는 수퍼바이저의 경우 상담에 있어 동일한 이론적 접근을 취하는 선배 혹은 스승으로부터 도제식 교육(apprenticeship)을 통해 관련 지식과 기술을 전수받는 경향이 있다고 설명하였다. 이는 또한 이들이 자신의 수퍼바이지들에게도 도제식 방식을 사용하여 상담 지식과 기술을 가르칠 가능성이 높음을 함의한다. 사실 공식적인 수퍼바이저 훈련을 제도화하고 있는 미국의 경우, 상담 이론에 기반을 둔 수퍼비전 모델보다는 수퍼바이지의 발달 단계와 수퍼바이저의 과업에 초점을 둔 수퍼비전에 특화된 수퍼비전 모델이 훨씬 더 광범위하게 활용되고 있다(Bernard & Goodyear, 2009). 따라서 우리나라의 경우에도 수퍼바이저 교육을 공식화하면서 이러한 교육을 통해 수퍼비전 고유의 모델들을 적극적으로 소개하여 보급할 필요가 있을 것으로 보인다.

수퍼바이저의 상담자로서의 전문성이 수퍼바이저로서의 전문성의 일부이긴 하지만 수퍼비전은 상담과는 차별적인 고유한 지식과 기술을 요하는 전문 활동(Bernard, & Goodyear, 2009; Campbell, 2010)이므로 공식적인 수퍼바이저 훈련을 통해 수퍼바이저를 양성해야 한다는 주장은 오래전부터 있어 왔다. 하지만, 아직까지도 국내에서는 대학원 과정에 수퍼비전 교과목을 개설하는 대학의 수가 드물고 학회에서는 상담전문가 자격을 소지한 후 일정 기간이 지나면 별도의 검증 절차 없이 수퍼바이저 자격을 부여하고 있는 상황이다. 체면(face saving) 문화로 인해 자신의 수퍼비전 수행에 대해 동료나 수퍼바이지로부터 피드백을 받기 어렵고 체계적인 수퍼비전 수행 평가체제가 갖추어져 있지 않은 국내 상담 분야의 현실(방기연, 2006; 소수연, 장성숙, 2014; 지승희 등, 2014; Bang, & Park, 2009)을 감안하면 수퍼비전에 대한 공식 교육체계를 마련하는 것이 시급한 것으로 보인다.

수퍼바이저로서의 전문성 발달과 관련해서는 수퍼바이저로서의 성장 과정에서 어떤 중대한 변화가 일어났는지와 이러한 변화의 주된 모멘텀(momentum)으로 작용한 요인이 무엇인지에 관한 내용으로 나뉘어 분석되었다. 성장 과정에서 일어난 변화와 관련하여 대부분의 참여자들에게서 공통적으로 언급된 주제는 3가지로 요약될 수 있다. 첫째, 인지적 측면에서 내담자의 특성과 문제 및 관련 요인들과 같이 내담자에 초점을 두어 상담사례에 접근하는 방식에서 그러한 내담자를 상담하는 수퍼바이지의 특성을 함께 고려하는 방향으로의 변화이다. 내담자의 특성과 문제에 주의를 기울이는 특성은 Hess(1986)가 제시한 수퍼바이저 3단계 발달 단계 중 내담자에만 초점을 두는 초보 단계(beginning stage)와 수퍼바이지를 고려하지 않는 일방적인 개입을 특징으로 하는 탐색 단계(exploration stage)에서의 수퍼바이저 특성을 혼합하여 보이는 양상이며, 수퍼바이지를 함께 고려하는 인지적 특성은 수퍼바이지가 수퍼비전을 통해 배우고자 하는 학습 어젠다(agenda)나 수퍼바이지와의 관계를 중요시하게 되는 수퍼아비저 정체성의 확립(confirmation of supervisor identity) 단계에 상응한다고 볼 수 있다. 이러한 변화는 수퍼비전의 목표와 관련되어 있는데, 주목해야 할 점은 수퍼비전 대가들의 인지 변화가 단순히 내담자 초점에서 수퍼바이지 초점으로 이동한 것이 아니라 2가지 목표를 동시에 고려하는 방향으로 변화했다는 점이다. 이는 수퍼비전 과정이 수퍼바이저가 맥락적인 요인에 따라 내담자의 안녕에 초점을 둘 지 혹은 수퍼바이지의 자각과 성장에 초점을 둘 지를 결정해야 하는 변증법적인 긴장(dialectical tension) 속에 이루어진다는 Veilleux 등(2014)의 주장을 뒷받침하는 결과로, 본 연구의 참여자들이 역동적인 수퍼비전 과정에 대한 자각을 바탕으로 수퍼바이저의 역할과 기능을 수행하고 있음을 보여준다.

둘째, 수퍼비전 수행 측면에서는 수퍼바이지가 했어야 했거나, 해야 하는 과업들을 일방적으로 전달하거나 가르치는 방법에서 수퍼비전 회기 내에서 수퍼바이지가 대안적인 개입이나 반응을 역할연기나 수퍼바이저의 시연을 통해 직접 관찰하고 연습할

www.kci.go.kr

수 있도록 하는 방법으로의 전환이다. 이는 수퍼바이저로서의 경험이 축적됨에 따라 상담자로서 자신이 수퍼바이지보다 우위의 전문성을 가지고 있다는 점을 확인하는 데 에너지를 소진하는 초보 단계(novice stage)에서 점점 수퍼바이지의 요구나 발달 단계에 대한 관심으로 옮겨간다고 주장한 Alonso(1983)의 주장과 일맥상통하는 결과이다. 아울러, 경직되어 보일 정도로 구조화된 수퍼비전을 제공하면서 일방적인 가르침에 몰두하는 단계에서 수퍼비전 관계를 활용하는 단계로의 변화에 주목한 Hess(1986)의 수퍼바이저 발달 모형과도 유사한 내용이다. 또한 경직된 방식으로 자신의 이론적 정향과 기법을 수퍼바이지에게 따르도록 지시하는 방식은 Stoltenberg 등(1998)이 통합발달모형(Integrated Developmental Model)에서 제시한 수준 1의 수퍼바이저의 특성과 흡사하다. 이렇듯, 수퍼비전 관계의 중요성을 인식하는 것이 수퍼바이저로서의 질적인 성장에 있어 핵심적인 요인으로 확인된 점은 수퍼바이저 발달 단계를 제시한 여러 학자들의 견해와 공통적이지만, 수퍼비전 대가들이 수퍼바이저로서의 경력이 쌓이면서 수퍼비전 회기 내에서의 즉시적인 체험이나 경험적 학습을 강조한다는 점은 본 연구의 고유한 발견이라 할 수 있다. 사실상 시연이나 역할연기와 같은 체험적인 방법을 통해 특정한 상담 기술을 가르치기 위해서는 수퍼바이저 자신이 그 기술을 완벽하게 구사할 수 있어야 하는데, 이는 '대가(master)'라 불리는 전문가들의 핵심적인 특성(Orlinsky, 1999)이기도 하다. 따라서 본 연구의 참여자 대부분은 이러한 대가의 조건에 준하는 특성을 보이고 있다고 추론할 수 있다.

셋째, 수퍼바이저로서의 성장에서 가장 주요하게 영향을 미친 자신의 스승이나 대가들의 수퍼비전 수행 방식을 모방하는 단계에서 자신의 특성이나 스타일에 맞는 수퍼비전 수행 방식을 발견하거나 개발하여 보다 자율적으로 기능하는 단계로의 이동이다. 이는 모방의 단계에서 자율성 획득의 단계로의 전환을 수퍼바이저 발달 과정의 중요한 측면으로 강조한 Rodenhauser(1994)와 Stoltenberg 등(1998)의 주장과도 합치되는 결과이다. 또한 모방을 중심으로 하는 수퍼바이저 경력 초기의 특성은 초심 수퍼바이저들이 자신의 역할 모델인 선배 수퍼바이저를 닮고자 하는 경향이 매우 높음을 보고한 전정운과 한재희(2012)의 연구결과와도 맥을 같이 한다. 상담 대가들의 성장 과정 역시 대가들을 모방하는 단계에서 자율성을 획득하는 단계로 점차 이동하게 된다는 점(Jennings, & Skovholt, 1999)을 고려할 때, 이러한 결과는 수퍼바이저로서의 성장 과정에서 모방이 필수적으로 거쳐야 하는 초기의 발달 과업임을 시사해준다. 따라서 수퍼바이저 자격을 획득하기 위한 필수 요건의 하나로 수퍼비전 참관이나 수퍼비전에 대한 수퍼비전(Newman, 2013) 경험을 포함시킬 필요가 있음을 알 수 있다.

앞서 기술한 바와 같은 수퍼바이저로서의 질적인 성장을 이루는 과정에서 대가 수퍼바이저들에게는 경험의 축적을 통한 학습과 통찰이 촉진 요인으로 작용했던 것으로 파악되었다. 이러한 학습과 통찰은 주로 수퍼바이저의 역할이나 기능, 과업의 측면에서 일어난 경우와 상담자로서의 성장에서 얻어진 경우로 분류된다. 전자의 경우

는 상담사례에 대해 미리 파악한 내용을 수퍼바이지에게 전달하고 가르치기보다 피드백을 수용하고 상담을 이끌어가는 주체인 수퍼바이지과 상호작용하면서 사례에 대한 자신의 관점을 정교화하거나 수정하고, 수퍼바이지의 반응을 이끌어 냄으로써 피드백에 대한 수용이 가능한지를 가늠하고, 그렇지 않다고 판단되면 수퍼바이지가 소화할 수 있는 수준으로 피드백을 조절해 가는 방법을 배우게 되었다는 점이다. 이러한 과정에서 피드백의 수용 가능성과 학습의 전이 가능성을 높이기 위해서는 신뢰롭고 안정적이며 지지적인 수퍼비전 관계를 유지하는 것이 중요하며, 이 관계를 적극적으로 활용하여 수퍼바이지의 통찰과 변화를 유도하는 것도 하나의 지혜임을 깨닫게 되었다는 것이 참여자들의 고백이었다. 사실상 수퍼비전 관계가 수퍼비전 과정과 성과에 중대한 영향을 미친다는 점은 수많은 선행연구들(예, 두경희 등, 2008, 소수연, 장성숙, 2011; 소수연, 장성숙, 2014; 손은정 등, 2006; Bernard, & Goodyear, 2009; Holloway, 1995; Ladany, Friedlander, & Nelson, 2005)에서 반복적으로 확인되어 왔다. 하지만, 선행연구들이 주로 수퍼바이저가 수퍼바이지에게 보이는 따뜻함, 수용, 존중, 이해, 신뢰로움 등과 같은 대인관계적 요소를 강조(소수연, 장성숙, 2014; 최한나, 김창대, 2008)하였다면, 본 연구에서 수퍼비전 대가들은 수퍼바이지가 자신과 내담자의 관계 역동을 이해하거나, 자신의 개인적인 이슈를 직면하고 통찰을 얻거나, 수퍼바이지의 기술이나 행동을 체험적으로 학습할 수 있도록 수퍼비전 관계를 의도적으로 활용하는 것으로 나타난 점이 주목할 만하다. 이러한 결과는 본 연구에 참여한 수퍼비전 대가들이 상담 관계와 수퍼비전 관계가 '평형 과정(parallel process, Bernard & Goodyear, 2009)'이라는 점을 활용하여 수퍼비전 활동을 수행한다는 점을 보여준다. 평형 과정이라는 개념의 핵심은 상담과 수퍼비전 관계에 동시에 관여하는 수퍼바이지(상담자)가 한 관계에서 보이는 행동 패턴을 다른 관계에서도 동일하게 보이게 된다는 점(Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001)이다. 따라서 수퍼바이저는 수퍼바이지가 내담자와 상호작용하는 방식을 수퍼비전에서 자신과 상호작용하는 수퍼바이지의 모습을 통해 추론할 수 있게 되고 이를 바탕으로 즉시적인 피드백을 제공함으로써 수퍼바이지의 통찰을 유도할 수 있으며, 반대로 수퍼바이지를 대하는 태도나 행동이 수퍼바이지가 내담자를 대하는 태도나 행동으로 전이될 수 있기 때문에 수퍼바이저는 수퍼바이지를 늘 공감적이고 수용적인 태도로 대함으로써 내담자와의 상호작용 방법에 대한 간접적인 모델링 효과를 유도할 수 있다.

또다른 학습과 통찰은 지속적인 상담 경험과 자신의 상담사례에 대한 스승이나 대가들의 수퍼비전을 통해 상담자로서 성장하면서 일어나는 것으로 파악되었다. 예를 들어, 한 명의 참여자는 상담자로서 내담자 문제의 원인 파악에 집중하던 과정에서 느꼈던 막막함에서 벗어나 내담자의 내적 역동을 파악함으로써 상담자가 구체적으로 해야 할 과업이 무엇인지를 깨닫게 된 경험이 자신의 수퍼비전 수행에도 영향을 주어 중요한 전환점이 되었다고 진술하였다. 상담자의 전문적인 상담행위를 크게 개념

www.kci.go.kr

화(conceptualization)와 개입(intervention)으로 나누어 본다면(Prieto & Scheel, 2002), 이는 참여자가 자신의 상담경험에 대한 성찰을 통해 개입과 관련된 통찰을 획득함으로써 상담자로서 한 단계 더 성장하게 되었고 이러한 성장이 수퍼바이저로서의 성장으로 이어졌다는 점을 보여준다. 이 경험을 언급한 참여자가 상담과 수퍼비전에서 공통적인 이론적 입장(대상관계, 인지행동)을 취한다는 점을 고려해 볼 때, 상담 이론을 기반으로 수퍼비전을 수행하는 경우 상담자로서의 질적인 성장이 수퍼바이저로서의 질적인 성장으로 전이된다는 점을 알 수 있다.

수퍼바이저들은 스스로 대가라고 지명되었다는 사실을 겸연쩍게 받아들이면서 아직도 부족함을 느끼고 더 배우고 성장해야 한다고 느끼고 있었다. 이러한 노력의 방법으로 동료 전문가들과 수퍼비전 사례에 대해 함께 고민하고 논의하는 방식과 궁금하거나 배우고 싶은 부분에 대해 책을 찾아 공부하는 방식이 동일한 빈도로 언급되었는데, 인터뷰 전후 내용을 살펴보면 전자가 정말 필요하지만 현실적으로 쉽지 않은 방식이라 후자를 차선책으로 선택하고 있음을 알 수 있다. 동료 수퍼비전과 같은 형태로 수퍼비전 수행에 대한 피드백이 필요하다는 주장은 숙련급 수퍼바이저들을 대상으로 한 선행연구(소수연, 장성숙, 2014; Bang, & Park, 2009)에서도 확인된 바 있지만, 현실은 여전히 개선되지 않고 있는 것으로 보인다. 수퍼비전 수행에 대해 객관적인 평가를 받을 기회가 부재한 상황에서 대다수의 수퍼바이저들은 독서나 세미나 참여 등과 같은 자기개발 활동을 성장의 방법으로 채택(Bang, & Park, 2009)하고 있다는 점은 본 연구에서도 반복해서 확인되고 있다. 수퍼비전에 대한 수퍼비전(supervision of supervision)은 수퍼바이저 훈련에서 필수적인 과정(Newman, 2013; Watkins, 2012)임을 고려할 때, 경력 초기에는 선배나 스승을 통해, 경력 후기에는 동료를 통해 자신의 수퍼비전 수행에 대한 피드백을 얻는 것이 전문성 발달에 필수적인 요소임을 알 수 있다. 따라서 전문적 역량을 보유한 수퍼바이저를 양성하기 위해서는 숙련급 수퍼바이저의 수행을 관찰할 수 있는 기회를 제공해 주고, 수퍼바이저 자격을 보유하고 있는 전문가들을 위해서는 동료 전문가들과 함께 다양한 수퍼비전 사례를 공유하고 함께 논의할 수 있는 장을 마련해 줄 필요가 있을 것으로 보인다.

수퍼바이저로서 향후 개선하기를 원하는 영역에 대해서는 수퍼바이저로서의 전문성과 상담자로서의 전문성과 관련된 내용이 구분되어 언급되었다. 수퍼바이저로서는 여전히 수퍼바이지의 발달수준에 맞추어 제한된 시간 내에 효율적으로 사례지도를 수행하는 방법에 대해 고민하고 있었는데, 전술한 바와 같이 수퍼바이저로서 성장하는 과정에서 동일한 문제 의식을 가지고 있었다는 점을 감안하면 이러한 노력이 전 생애에 걸쳐 이루어지는 지속적인 과정임을 알 수 있다. 한 명의 참여자는 수퍼바이지의 강점과 자원을 칭찬해 주고 격려해 주는 것에는 능숙하지만 단호한 태도로 수퍼바이지의 약점이나 문제점을 직면시키는 것은 여전히 어렵다고 고백하였는데, 수퍼바이저들이 전문적 역량이 부족한 수퍼바이지에게 직접적인 피드백을 전하는 데 어

려움을 겪는다는 점은 선행연구들(Bang, & Park, 2009)에서도 보고된 바 있다. 이는 수퍼바이저(Elman, & Forrest, 2007; Hoffman 등, 2005; O'Donovan 등, 2011)가 상담 분야의 입문자들을 대상으로 객관적인 평가에 근거하여 문지기 역할(gatekeeping)을 수행해야 한다는 점(Bernard, & Goodyear, 2009)을 고려할 때, 수퍼바이지의 수행에 대한 수퍼바이저의 평가 기능이 더욱 강조될 필요가 있음을 보여주는 결과이다.

본 연구의 의의를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 결과는 수퍼바이저 전문성 발달에 관한 실증 연구가 부족한 상황에서 수퍼바이저가 어떤 성장 과정을 거쳐 전문성을 획득하게 되는지에 관한 기초 자료를 제공해 줌으로써 한국형 수퍼바이저 발달 모델의 토대가 될 것으로 보인다. 구체적으로는 본 연구에서 확인된 결과는 수퍼바이저 발달단계에 대한 범주(categories)나 코딩 체계(coding systems)를 만드는 내용적 토대로 사용될 수 있어 수퍼바이저의 발달수준을 평가하는 측정도구의 개발을 위한 기초 자료로 활용될 수 있다. 둘째, 그동안 국내에서도 개념적이고 이론적인 수준에서 제안된 국외의 수퍼바이저 발달 모델들에 근거하여 수퍼바이저 훈련의 방향이 모색되어 오긴 했으나, 외국과 국내의 문화적 차이와 상담 및 수퍼비전 관행의 차이가 뚜렷하고 실증적 증거가 부재하여 그러한 모델들의 타당성은 확보되지 못하였다. 따라서 높은 수준의 전문성과 통합된 정체성을 보유한 국내 수퍼바이저 대가들의 증언은 국내 수퍼바이저 교육의 목표와 방향, 내용에 대한 직접적인 시사점을 제공해 준 것으로 판단된다. 셋째, 본 연구를 통해 밝혀진 수퍼바이저 대가들의 성장 과정은 상담 전문가에서 수퍼비전 전문가로의 정체성 전환을 모색하고 준비하는 예비 수퍼바이저들에게 실질적인 역량 개발의 방향과 자기평가의 지침을 제공해 줄 것으로 기대된다. 특히, 본 연구의 결과는 수퍼바이저로서의 전문성을 획득하기 위한 구체적인 전략들에 관한 정보를 담고 있어, 예비 수퍼바이저들이 자신의 전문성 발달 과정을 평가하고 예측하여 현재 수준에서 자신이 더 향상시켜야 할 지식과 기술이 무엇인지를 가늠할 수 있게 도와줄 것이다.

본 연구의 제한점을 바탕으로 향후 연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 동료 지명 방식을 통해 수퍼비전 대가를 선정하였으나 사실상 수퍼비전 대가에 대한 정의(definition)가 모호하다는 비판으로부터 자유로울 수 없다. '대가(master)'라는 호칭을 사용하기 위해서는 전문적인 지식과 기술을 완벽하게 가르칠 수 있어야 하고, 수퍼비전 실제에서 완벽한 수준의 지식과 기술을 발휘할 수 있어야 한다는 두 가지 조건을 충족시켜야 한다(Orlinsky, 1999). 그런데 학회 임원들의 추천에 의해 이러한 조건의 충족 여부를 판단하는 것은 한계가 있으므로 향후 연구에서는 보다 객관적이고 다각적인 측면에서의 선정 기준이 적용되어야 할 것이다. 또한 초급 및 중급 수준의 수퍼바이저와 같은 비교 집단을 통해 본 연구에서 드러난 수퍼비전 대가들의 특성이나 관점이 그들만이 지니고 있는 고유한 것인지를 확인할 필요가 있다. 둘째, 도출된 범주와 주제 각각이 8명의 참여자들에게서 얼마나 공통적으로

www.kci.go.kr

나타나는지가 상이했기 때문에 어떤 특성이 수퍼비전 대가들이 공유하는 특성인지, 어떤 특성이 개별적인 특성인지 정확히 가늠하는 것은 불가능해 보인다. 또한 동일한 범주와 주제를 언급한 참여자들도 그 범주와 주제의 정도(extent)나 빈도(frequency) 면에서 차이가 있을 수 있을 것이므로 향후 연구에서는 이를 수량화할 수 있는 척도를 사용하여 본 연구에서 얻어진 결과를 보다 정교하게 검토해 볼 필요가 있다. 셋째, 본 연구의 질문 중 초심 수퍼바이저 시절의 특성이나 성장 과정에 관련된 질문에 대해서는 참여자들이 모두 회고에 의존하여 보고했으므로, 기억의 불완전성과 왜곡 가능성으로 인해 자료의 정확성에 한계가 있을 수밖에 없다. 보다 장기적인 종단 설계를 통해 수퍼바이저의 성장 궤적을 추적 조사할 수 있다면 수퍼바이저의 전문성 발달 과정이 보다 체계적으로 조명될 수 있을 것으로 보인다. 마지막으로, 본 연구에서 사용된 CQR은 상담 수퍼비전 대가들의 전문성 발달 과정에서 드러난 공통된 주제를 도출하는 데는 유용하지만 대가 개개인의 고유하고 특징적인 성장 궤적을 조명하는 데는 상당한 제한이 따른다. 따라서 수퍼비전 대가 개인의 성장 과정을 개별적인 주제와 내러티브를 통해 그려내기 위해서는 이에 적합한 질적 연구방법(예, 내러티브 탐구, 사례연구 방법)을 사용하는 것이 유용할 것이다.

참고문헌

권경인, 김창대 (2007). 한국 집단상담 대가의 특성 분석. **상담학연구, 8**(3), 979-1010.

두경희, 김계현, 김동민 (2008). 수퍼비전 성과 연구의 동향과 과제. **상담학연구, 9**(3), 1007-1021.

방기연 (2006). 상담심리사의 수퍼비전 경험에 대한 질적 분석. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 18**(2), 233-254.

소수연, 장성숙 (2011). 효과적인 수퍼비전 요소에 관한 수퍼바이저의 지각 연구. **상담학연구, 12**(3), 1051-1067.

소수연, 장성숙 (2014). 숙련된 수퍼바이저의 수퍼비전 수행에 관한 질적 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26**(2), 193-222.

손은정, 유성경, 강지연, 임영선 (2006). 수퍼비전 작업 동맹과 상담자 경력 수준이 역할 어려움과 수퍼비전 만족도에 미치는 영향. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 18**(4), 695-711.

손진희 (2004). 수퍼바이저 행동 분석을 통한 효과적인 수퍼비전 요소 연구. **상담학연구, 5**(2), 243-261.

이홍숙, 최한나 (2013). 수퍼바이저의 수퍼비전 경력 수준에 따른 수퍼비전 수행과 성과의 차이. **상담학연구, 14**(3), 1679-1698.

장세미, 장성숙 (2016). 상담 수퍼바이저 교육과 훈련 요소 연구. **한국콘텐츠학회논문지, 16**(4), 488-502.

전정운, 한재희 (2012). 초심 수퍼바이저의 전문성 발달과정 연구. **상담학연구, 13**(6), 2607-2624.

지승희, 주영아, 김영혜 (2014). 수퍼비전 경험과 되고 싶은 수퍼바이저 상에 관한 탐색적 연구. **상담학연구, 15**(5), 1671-1693.

최한나, 김창대 (2008). 좋은 수퍼비전 관계에 대한 수퍼바이지의 인식 차원. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 20**(1), 1-21.

최해림, 김영혜 (2006). 한국의 상담자 교육과 훈련에 관한 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 18**(4), 713-729.

Alonso, A. (1983). A developmental theory of psychodynamic supervision. *The Clinical Supervisor, 1*(1), 23-36.

Baker, S. B., Exum, H. A., & Tyler, R. E. (2002). The developmental process of clinical supervisors in training: An investigation of the supervisor complexity model. *Counselor Education and Supervision, 42,* 15-30

Bang, K., & Park, J. (2009). Korean supervisors' experiences in clinical

www.kci.go.kr

supervision. *The Counseling Psychologist, 37,* 1042-1075.

Barnes, K. L., & Moon, S. M. (2006). Factor structure of the Psychotherapy Supervisor Development Scale, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39*(3), 130-140.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Borders, L. D. (1992). Learning to think like a supervisor. *The Clinical Supervision, 10*(2), 135-148.

Campbell, C. D. (2007). Integrating christianity across the supervisory process. *Journal of Psychology & Christianity, 26*(4), 321-327.

Carroll, M. (1995). *Counseling supervision: Theory, skills and practice.* London: Cassell.

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.

Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach.* Guilford Press.

Hess, A. K. (1986). Growth in supervision: Stages of supervisee and supervisor development. *The Clinical Supervisor, 4*(1), 51-67.

Hill, C. B., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52,* 196-205.

Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist, 25,* 517-572.

Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E., & Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 3-13.

Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Jennings, L., & Skovholt, T. M. (1999). The cognitive, emotional, and relational characteristics of master therapists. *Journal of Counseling Psychology, 46,* 3-11.

Ladany, N., & Bradley, L. J. (Eds.). (2011). *Counselor supervision* (4th ed.). Routledge.

Ladany, N., Friedlander, M. L., & Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach.* Washington, DC: American Psychological Association.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: CA. Sage Publications.

Majcher, J., & Daniluk, J. C. (2009). The process of becoming a supervisor for students in a doctoral supervision training course. *Training and Education in Professional Psychology, 3,* 63-71.

Nelson, M. L., Gizara, S., Hope, A. C., Phelps, R., Steward, R., & Weitzman, L. (2006). A feminist multicultural perspective on supervision. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 34,* 105-115.

O'Donovan, A., Halford, W. K., & Walters, B. (2011). Towards best practice supervision of clinical psychology trainees. *Australian Psychologist, 46,* 101-112.

Orlinsky, D. E. (1999). The Master therapist: Ideal character or clinical fiction? Comments and questions on Jennings and Skovholt's "The cognitive, emotional, and relational characteristics of master therapists". *Journal of Counseling Psychology, 46*(1), 12-15.

Pelling, N. (2008). The relationship of supervisory experience, counseling experience, and training in supervision to supervisory identity development. *International Journal for the Advancement of Counselling, 30*(4), 235.

Prieto, L. R., & Scheel, K. R. (2002). Using case documentation to strengthen counselor trainees' case conceptualization skills. *Journal of Counseling and Development, 80,* 11 - 22.

Rodenhauser, P. (1994). Toward a multidimensional model for psychotherapy supervision based on developmental stages. *Journal of Psychotherapy Practice and Research, 3,* 1-15.

Russell, R. K,. & Petrie, T. (1994). Issues in training effective supervisors. *Applied and Preventive Psychology, 3,* 27-42.

Seo, Y. S., Kim, D. M., & Kim, D. (2007). Current status and prospects of Korean counseling psychology: research, clinical training and job placement. *Applied Psychology: An International Review, 56,* 107-118.

Son, E., Ellis, M. V., & Yoo, S. K. (2013). Clinical supervision in South Korea and the United States: A comparative descriptive study. *The Counseling Psychologist, 41*(1), 48 - 65.

Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists.*

www.kci.go.kr

San Francisco: Jossey-Bass.

Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists.* San Francisco: Jossey-Bass.

Veilleux, J. C., Sandeen, E., & Levensky, E. (2014). Dialectical tensions supervisor attitudes and contextual influences in psychotherapy supervision. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 44,* 31-41.

Vidlak, N. W. (2002). *Identifying important factors in supervisor development: An examination of supervisor experience, training, and attributes.* Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 63(6-B), 3029.

Watkins, C. E. Jr. (1990). Development of the psychotherapy supervisor. *Psychotherapy, 27,* 553-560.

Watkins, C. E. Jr., Schneider, L. J., Hayes, J., & Nieberding, B. (1995). Measuring psychotherapy supervisor development. *The Clinical Supervisor, 13*(1), 77-90.

Watkins, C. E., Jr. (2012). Development of the psychotherapy supervisor: Review of and reflections on 30 years of theory and research. *American Journal of Psychotherapy, 66*(1), 45-83.

Welfare, L. E., & Borders, L. D. (2010). Counselor cognitions: General and domain-specific complexity. *Counselor Education and Supervision, 49*(3), 162-178.

Williams, S. L. (2010). *Counselor supervisor development and self-efficacy: Factors influencing clinical supervisor competence.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Wyoming, Laramie, Wyoming.

논문 접수: 2019년 3월 14일
논문 심사: 2019년 3월 23일
게재 승인: 2019년 4월 5일

<ABSTRACT>

The Professional Development Process of Master Counseling Supervisors

Jang, Yoojin(Hanyang University)

This study qualitatively examined the process of professional development among master counseling supervisors. From November 2016 to February 2017, semi-structured, face-to-face interviews were conducted with eight counseling supervisors who were nominated as a master supervisor by their professional colleagues and data were analyzed using the consensual qualitative research method. Most participants acquired professional knowledge and skills in supervision by observing senior supervisors' performance or by gaining experience as supervisor, rather than taking a formal supervisor training. Transition from novice supervisor to expert supervisor occurred through changes from being client-focused to focusing on both supervisee and client, from delivering tasks to the supervisee to helping her learn from immediate experience in supervision sessions, and from imitating their role model in supervisory behaviors to keeping her own style. Recognition of the importance of the relationship with a supervisee, continuous learning about counseling and supervision from masters, and commitment to clinical experience served as leverage for growing as a supervisor. Based on the findings of this study, implications for supervisor training and future research are discussed.

★ **Key words: counseling supervision, master supervisor, supervisor, Consensual Qualitative Research, professional development**

www.kci.go.kr