

상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험에 관한 현상학적 연구

송 미 란

인제대학교 상담심리치료학과 박사수료
한국정서변화와성장연구소 연구원

김 영 근[†]

인제대학교 상담심리치료학과 부교수
한국정서변화와성장연구소 소장

본 연구는 상담전공 학부생들이 집단 수퍼비전을 어떻게 경험하는지 알아보고, 그 경험의 의미와 본질은 무엇인지 심층적으로 이해하기 위하여 수행하였다. 이를 위하여 본 연구는 체험을 있는 그대로 이해하는데 효과적인 Giorgi의 현상학적 연구방법을 사용하여 집단 수퍼비전 참여 경험이 있는 상담전공 학부 졸업생 총 10명과 심층 면접을 실시하고 자료를 분석하였다. 분석 결과, 5개의 구성요소와 13개의 하위구성요소, 37개의 의미단위가 도출되었다. 구성 요소는 ‘집단 수퍼비전에 대한 기대와 바람’, ‘집단 수퍼비전에서의 정서 경험’, ‘상담자로서 현실을 알아차림’, ‘이론이 실제에 연결되는 경험’, ‘상담자로서 도약의 발판’으로 나타났다. 상담전공 학부생들은 집단 수퍼비전을 통하여 이론과 실제가 연결되는 경험을 하고, 집단 수퍼비전 경험을 도약의 발판으로 삼아 전문성을 갖춘 상담자로의 성장을 위한 변화를 도모하는 것으로 나타났다. 연구 결과를 바탕으로 집단 수퍼비전 경험에 대한 이해를 확장하고 상담자 교육과 수퍼비전의 실제를 위한 기초 자료 제공에 대한 시사점 및 추후 연구를 위한 제언을 논의하였다.

주요어 : 상담전공 학부생, 집단 수퍼비전, 상담실습, 현상학적 연구

[†] 교신저자 : 김영근, 인제대학교 상담심리치료학과 부교수, 한국정서변화와성장연구소 소장, 경남 김해시
인제로 197, Tel: 055-320-4024, E-mail: ykkim@inje.ac.kr

 Copyright ©2025, The Korean Counseling Psychological Association
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

상담은 내담자의 견디기 힘든 고통이 다를 만한 고통으로 변화되고, 고통으로 인한 부정적인 감정과 생각이 여전히 있더라도 이와 더불어 긍정적인 감정과 생각이 공존할 수 있게 되는 과정이다. 상담자는 인간의 정서적 고통 문제 현장에 가장 집중적으로 노출된 전문가 이므로(유성경, 2018), 상담의 성과에 영향을 미치는 다양한 요인들 중에서 상담자 요인은 매우 중요하다고 할 수 있다(박정민, 유성경, 2007). 상담자 요인은 그 자체로 치료적 도구이며(Corey, 2013), 교육과 훈련을 통하여 충분한 변화 가능성을 가지기 때문에 상담자의 전문성 향상은 상담 성과에서도 중요한 주제이다. 상담자가 어떤 전문적인 자질을 갖추었는지에 따라 동일한 상담기법을 사용하더라도 내담자에게 미치는 영향이 매우 다르게 나타날 수 있기 때문이다(김계현, 1992).

상담자 발달이론에서는 상담자를 개인적, 전문적으로 발달해가는 존재로 보고 있으며, 일반적으로 상담자가 갖추어야 할 자질은 전문적 자질과 인간적 자질로 구분할 수 있다(이장호 외, 2005). 전문적 자질은 상담이라는 전문적 활동을 하는데 필요한 지식과 기술, 기법을 의미하며, 인간적 자질은 상담자로서 갖추어야 할 기본적인 태도나 품성과 같은 성격특성이라고 할 수 있다. 전문성을 갖춘 상담자가 되기 위해서는 전문적 자질과 인간적 자질을 적절히 갖추는 것이 필요하다(배연우, 조성호, 2009). 전문성을 갖춘 상담자란 전문적인 상담교육과 충분한 숙련 기간을 통해 전문가로서의 책임감과 윤리의식을 바탕으로 상담 업무를 성실히 수행하는 사람이라고 할 수 있으며, 상담전문가들은 주로 상담관련 교과과정이 설치된 대학원의 석사과정 이상을 통하여 배출되고 있다(최해림, 김영혜, 2006).

한국의 대학원 석사 교육과정에서는 상담 전문가 양성을 교육 목표로 하고 있다(이숙영, 김창대, 2002). 상담전문가란 상담을 이론과 실무에서 충분히 경험한 후에 그 전문성을 바탕으로 상담자가 지켜야 할 책임과 윤리를 성실하게 지키며 상담업무를 수행하는 사람이다(최현국, 2020). 최아룡(2011)은 국내 187개 상담관련 대학원 석사 교육과정을 American Psychological Association, CACREP(미국상담학회 인증교육위원회), 한국상담심리학회, 한국상담학회, 전문상담교사자격제도, 이숙영과 김창대(2002)의 교과목 분류틀로 분석한 결과, 한국의 APA 기준 대비 교과과정 현황의 범주와 평균 개설 과목수를 살펴보면, 심리학(9.44), 상담(6.46), 학습/연구방법론(2.26), 문화, 평생 실습(1.60), 개인적 다양성(1.13), 기타(1.18), 심리평가(1.09) 순으로 나타났다. 학과 간 교육과정은 일관된 과목 개설 기준이 마련되지 않아, 각 대학마다 개설 과목수와 구성 비율이 현저한 차이를 보였으며, 대부분의 교과목은 이론적 지식 습득에 치중되어 있었다. 상담자 전문성 발달에 직접적인 연관성을 갖는 상담실습교육과 같은 과목은 매우 부족한 것으로 나타나(조윤진 외, 2010; 최아룡, 2011; 최해림, 김영혜, 2006), 상담전공 대학원생들은 상담 실습의 기회와 수퍼비전의 제공이 필요함을 제기하였다(박경애, 방기연, 2007). Skovholt와 Ronnestad(1992)는 상담자의 전문성 교육이 석사과정의 시기에 정식으로 이루어진다고 보았으며, 상담자 발달에 근거한 적절한 상담실습과 수퍼비전이 적절히 제공되는 것은 전문성 발달에 있어서 중요하다(Wiley & Ray, 1986).

상담전공 대학원생들은 교육과정 중, 이론 교육보다는 수퍼비전 등 상담을 실제로 체험하고 피드백을 받은 부분이 상담자로서 자신

의 변화에 도움을 준 중요한 경험이었음을 밝혔다(황채운 외, 2009). 김선혜와 한영주(2019)는 석사과정 중에 집단 수퍼비전 교과목을 수강한 대학원생들이 집단 수퍼비전에서 자신의 사례를 발표하면서 커다란 부담과 좌절감을 느끼고, 자신의 부족한 부분을 보여주는 것 같은 창피함을 느끼기도 하였지만, 자신을 드러내놓고 부딪혀가는 과정에서 자신의 한계를 버티면서 더 나은 상담자가 되기 위한 노력을 계속한 결과, 경험을 쌓아가며 상담자로서 더욱 성장해 나아감을 밝혔다. Linton과 Hedstrom (2006)의 연구에서 석사과정 대학원생들이 집단 수퍼비전에서 도전(risk taking)과 안정감 (safety) 사이에서 갈등을 느끼며 수퍼바이저의 평가에 집중하게 되고, 수련생들 간 경쟁적 구조와 집단 구성원들이 서로에게 느끼는 이질감(difference) 때문에 발생하는 관계에 대한 갈등 등이 주로 나타난다고 보고하였다. 이렇게 석사과정 대학원생들이 상담자로서 전문성이 점차 발전하는 과정에서 체계적인 교육과 수퍼비전이 상담자의 성장을 위해 중요한 요인임을 알 수 있다(Martin et al., 1989).

이와 같이 상담자는 전통적으로 대학원 이상의 학력을 요구하는 것으로 인식되어 왔으나, 상담자의 무분별한 증가로 상담의 전문성에 대한 중요성이 강조되면서 학부 과정에서부터 상담자 양성의 전문화가 시작되어야 한다는 방안이 제시되어 왔다(명대정, 2000). 따라서 학부과정에 상담관련학과를 설치하여 상담의 기반을 마련하고 대국민의 의식전환이 필요하다는 의견이 대두됨에 따라(박성수 외, 1993; 오익수 외, 1994), 2000년대부터 학부과정에서도 상담자 양성이 이루어지기 시작하였다(김인규, 2020). 상담전공 학부생에 대한 전문상담자로서 발달과정을 살펴본 연구에서 상

담학과 학부생의 교육 목표는 전문상담가 양성으로 대학원의 교육목표와 동일한 것으로 나타났다(조남정 외, 2015b). 이러한 목표에 따른 교육과정으로 상담학 기초 과목은 주로 2학년에, 상담이론과 기법과 심리평가 과목은 주로 3학년에, 통계 및 연구 과목은 주로 4학년에, 상담실습 과목은 3학년부터 개설되어 4학년에 대부분 분포되어 교과영역별로 일정한 체계에 따라 학년별로 배치되어 있었다. 그중 상담 실습 관련하여 실습의 기초인 상담이론과 실제에 관한 이론 교과목은 저학년에 개설되었고, 사례연구, 상담실습, 현장실습, 상담 수퍼비전 등 실습과 수퍼비전 관련 교과목은 고학년에 개설되어 상담실습에 적합한 과목이 체계적으로 편성되어 있었다(김인규, 2009; 조남정 외, 2015b).

상담전공 학부과정 교과목 분포에서 상담이론, 정신건강, 매체상담, 상담실습, 심리검사의 교과목은 높은 분포를 나타낸 반면, 수퍼비전, 상담윤리 등의 교과목은 상대적으로 낮은 분포를 보이는 것으로 나타났다(김인규, 조남정, 2016). 상담 실습 및 수퍼비전은 상담교육자 및 상담실무자 53명을 대상으로 한 한국형 상담교육인증체계 개발 연구에서도 가장 필요한 교육과정으로 선정되었다(김인규 외, 2013). 수퍼비전의 경우 대학원과 학부 과정 모두 수업에 대한 불만이 가장 낮은 것으로 나타났으며, 상담자로서 전문성에도 도움이 되는 만큼 수퍼비전 교과목은 학부 교육과정에서도 개설될 필요가 있다(조윤진 외, 2010). 따라서, 학부 교육과정 중에 배운 상담 이론을 실제에 적용하고 이해를 높일 수 있는 수퍼비전의 활성화가 필요하며(윤석주, 2022), 이를 위해 상담전공 학부생들의 수퍼비전 경험에 대하여 살펴볼 필요가 있다.

김계현(1992)은 상담자 교육의 핵심으로 상담자의 전문성을 향상시킬 수 있는 수퍼비전의 중요성을 강조하였다. 수퍼비전은 상담자의 상담 수행을 평가하며 적절한 상담 능력을 습득할 수 있도록 지도 및 감독하고 돋는 상담자 교육방법으로, 상담에 대한 이론적인 지식을 실천적인 경험과 통합시키는 과정이다 (Bernard & Goodyear, 2009). 수퍼비전은 상담에 대하여 배운 이론을 실제의 상담장면에서 활용할 수 있도록 이어주는 역할을 한다(소수연, 장성숙, 2011). 따라서 오랫동안 상담 수련에서 중요한 부분으로 여겨져 왔으며, 상담전문가 양성을 위한 필수적인 관문으로 인식되어 왔다(고홍월 외, 2015). 수퍼비전은 형태에 따라 개인 수퍼비전과 집단 수퍼비전 등으로 나눌 수 있다(김계현, 1992). 상담전공 학부생들을 대상으로 이루어지는 수퍼비전은 교수와 학부생들로 구성되어, 한 명의 수퍼바이저가 여러 명으로 구성된 집단에서 상담자의 전문적인 발달을 촉진하는 집단 수퍼비전의 (Holloway & Johnson, 1985) 형태로 진행되고 있다.

집단 수퍼비전은 상담자들 사이의 대인관계 양식이 드러나므로 자신을 성찰하고 상담자로서의 부족한 부분을 수정할 수 있는 실험장소가 될 수 있다(Riva & Cornish, 1995). 집단 수퍼비전 과정에서 동료 상담자와 함께 피드백을 주고 받으며 상담자들 사이에 안정감과 동질감을 형성하여 상호작용을 돋고, 학습 과정에서 간접적으로 다양한 사례를 보고 풍부한 피드백의 양과 질을 다를 수 있다(Borders, 2012). 집단 수퍼비전은 상담전공 학부생의 상담실무 능력과 연관되며 상담자 훈련의 핵심 부분이라고 할 수 있다. 조남정 외(2015b)는 상담전공 학부생의 전문상담자로의 발달 과정

을 살펴본 연구에서 상담전공 학부생들은 상담을 직접 해보면서 상담에 더욱 관심이 생기고, 이를 의미있는 경험으로 인식하는 것으로 나타났다. 또한, 체계적이고 다양한 상담실습 교육과정을 위한 개선사항으로 수퍼비전의 기회를 늘리고 확대할 필요가 있음을 제기하였다. 따라서, 상담전공 학부생들이 상담실습과 수퍼비전을 모두 경험할 수 있으며, 한 명의 수퍼바이저가 여러 명의 수퍼바이지를 훈련시킬 수 있는 집단 수퍼비전의 형태로 이루어지는 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전에 대한 연구를 통하여 상담전공 학부생들이 집단 수퍼비전에서 어떠한 경험을 하는지 그들의 경험을 깊이있게 살펴볼 필요성이 있다.

최근 수퍼바이저와 수퍼바이저 모두 집단 수퍼비전의 중요성에 대한 인식이 높아지고 있어(Ogren & Sudin, 2009), 집단 수퍼비전에 대한 연구가 조금씩 증가하고 있다(Fleming et al., 2010). 국내에서도 집단 수퍼비전에 대한 연구들이 점점 증가하고 있는데, 주로 집단 수퍼비전 과정에서 상담자 경험 및 수퍼비전 과정을 통한 발달적 변화, 또는 관계적 변화, 집단과정에서 발생하는 현상이나 경험에 관한 연구들이다(고홍월 외, 2015). 교육과정 자격을 제시한 집단 수퍼비전 연구로는 상담전공 대학원 석사과정 현장실습 교과목에서의 집단 수퍼비전 경험(김선헤, 한영주, 2019), 초심상담자의 소집단 수퍼비전 경험(이승은, 정남운, 2003), 집단 수퍼비전에서 수퍼바이저들에게 도움이 되었다고 지각한 수퍼바이저의 개입(이지희, 최한나, 2023), 온라인 소집단 수퍼비전에 대한 수퍼바이지의 인식(이윤정, 최한나, 2024) 등의 연구가 진행되었다.

이들 연구에서 연구참여자들의 경험을 살펴보면, 대학원 석사과정생으로 수퍼비전을 받

은지 1개월 이상 2년 미만의 경우, 집단 앞에서 자신을 드러낼 때 높은 불안을 경험하기 때문에 수퍼비전에서 지지와 격려 등으로 상담자들의 초기불안을 다루어 줄 필요가 있는 것으로 나타났다(김선혜, 한영주, 2019). 대학원 석사 재학 이상, 상담 경력 2년 이하 상담자들은 수퍼비전에서 상담과 관련한 직접적인 도움을 받은 경우를 긍정적으로 인식하였다(이승은, 정남운, 2003). 대학원 석사과정 이상, 상담경력 5년 이상의 중급 상담자들은 상담자의 개별적 특성을 고려해 주고, 역할 연습이나 시연 등을 보여주면서 학습을 촉진시켜주는 수퍼비전을 유익한 경험으로 인식하는 것으로 나타났다(이지희, 최한나, 2023). 대학원 석사과정 이상, 상담관련 자격 보유 상담자들은 온라인 수퍼비전에서 시공간을 초월하여 수퍼비전 경험이 확장되었고 수퍼비전의 지속성, 신속한 위기 개입, 평등한 수퍼비전의 기회 등을 경험하는 것으로 나타났다(이윤정, 최한나, 2024).

이러한 연구들은 그 대상의 대부분이 대학원 석사과정 이상이었고, 대학원 교육과정과 관련된 연구가 대부분이며, 최근 진행되고 있는 질적 연구도 대부분 대학원 석사과정 이상으로 제한되어 있어 상담전공 학부생을 대상으로 한 연구는 거의 없는 실정이다. 상담전공 학부생들이 교육과정 중에 상담 실습을 진행하고 경험한 집단 수퍼비전과 석사과정 이상의 상담자들의 집단 수퍼비전 경험은 차이가 날 수 있다. 그러므로 이러한 연구 결과를 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험이라고 이해하고 활용하기에는 한계점이 있다. 상담자의 경력이 높을수록 상담자의 상태불안은 낮아지고 자기효능감과 상담자가 지각하는 내담자와의 협력관계는 높아지므로 상담에서 당

면하는 과제가 달라지기 때문이다(홍수현, 최해림, 2001). 따라서, 상담전공 학부생의 관점에서 집단 수퍼비전에서 상담자로서 어떤 경험을 하고 어떻게 발달하고 성장하는지 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험의 내용과 구조를 현상학적 연구방법으로 살펴보고자 한다. 본 연구의 목적은 상담전공 학부생들이 교육과정 중에 진행된 집단 수퍼비전에서 어떠한 경험을 하는지 살펴보고 그 의미를 탐색하고자 한다. 이 연구를 통하여 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험에 대해 이해할 뿐만 아니라, 상담학 학부 교육과정에서 수퍼비전 교육 활성화에 대한 교육과정 개발과 상담자 훈련에 중요한 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험과 그 의미는 어떠한가?

둘째, 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험의 본질적 구조는 어떠한가?

방 법

현상학적 연구

현상학적 연구는 말 그대로 ‘현상’에 대한 연구이다. 질적 연구방법의 한 형태로서 현상학적 연구가 관심을 갖는 현상이란 바로 참여자의 경험이다(유기웅 외, 2021). Giorgi(1985)는 후설 현상학의 근본 통찰을 사용한다. ‘사태 자체로’라는 현상학 구호가 말해주듯이, 철학으로서의 후설 현상학은 앞서 주어진 어떤 선입견에도 구속받지 않고 탐구하고자 하는 사

태 자체로 돌아가서 이론을 수립함을 목표로 한다. Giorgi(1985)에 따르면 경험과학으로서의 현상학적 심리학에서 ‘사태 자체’로 돌아간다는 것은 “사람들이 구체적인 실제의 상황에서 다양한 현상을 체험하면서 살아가고 있는 일상적인 세계”로 돌아간다는 것을 의미한다. 그리고 경험과학으로서의 현상학적 심리학의 과제는 사람들이 일상적인 세계에서 살아가면서 겪는 다양한 ‘일상적인 경험’의 본질적 구조를 탐구하는 데 있다(Giorgi, 1985, 이남인, 2018에서 재인용). 또한 인문과학으로서의 심리학적 현상학이 다루어야 할 사태는 ‘의미’이다(이남인, 2018). 수퍼비전 연구에서 Ladany와 Bradley(2017)는 현상학적 연구란 기본적인 것, 즉 특별한 현상에 관심을 가진 개인의 경험 속에 들어있는 의미를 기술하고 이해하는 것이라고 하였다. 현상학적 연구에서는 통상적으로 10명 정도의 연구참여자와 심층 면담을 통하여 연구를 수행하며, 면담 질문이 연구자에 의해서 만들어질 때 탐구될 현상과 직접 연결될 수 있고 ‘가장 의미 있는 경험’이 기술된다고 보았다(Ladany & Bradley, 2017). 이러한 선행연구를 참고하여 연구참여자 10명에 대한 심층면담을 통해 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험에 대한 ‘사태’를 먼저 기술하고 일반적인 구조적 진술을 도출하는 Giorgi(2004)의 분석방법을 채택하였다.

연구참여자

본 연구의 참여자는 상담전공 학부생으로 집단 수퍼비전 참여 경험이 있는 상담학과 졸업생 10명이다. 연구참여자를 선정하기 위하여 의도적 표본추출에 의한 기준(criterion) 표집 방법을 활용하였다. 의도적 표본추출이란 연

구자가 연구에 필요한 현장과 사람들을 선택하는 것을 의미하며 연구문제와 중심 현상에 대해 이해할 수 있는 정보를 목적에 맞게 알려줄 수 있는 연구 방법이다(Creswell & Poth, 2021). 세부적인 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 대학교 학부과정에서 상담을 전공하면서 수퍼비전 과목을 수강하고 집단 수퍼비전에 참여한 경험이 있는 경우이다. 둘째, 집단 수퍼비전 경험에 대한 회상이 가능한 기간을 고려하여 집단 수퍼비전을 받은 지 1년 이내로 한정하였다. 셋째, 본 연구 참여에 동의한 경우이다. 이와 같은 기준으로 2021년 2학기 A 대학교 상담 수퍼비전 및 실습 교과목을 수강한 학부생을 연구참여자로 선정하였다. 연구자가 이들에게 개별적으로 연락하여 연구 참여 의사를 확인하였고, 교과목을 수강했던 학부생 10명 전원이 연구 참여에 동의하였다. 연구참여자 10명 중 6명은 상담대학원생이었고, 2명은 상담대학원 입학 준비 중, 나머지 2명은 무직으로 진로를 고민하고 있었다. 상담의 길로 진로를 확정한 8명 외에, 진로를 고민 중인 2명의 참여자는 연구자가 연구 참여를 제안하였을 때 흔쾌히 응하였으며, 이들이 상담 분야에 대한 진로를 제외시킨 상태가 아니었기 때문에 이들도 연구에 포함하였다. 최종 선정된 참여자는 총 10명으로 여자 9명, 남자 1명이었다. 연구참여자 정보는 표 1에 제시하였다.

자료 수집

본 연구의 자료수집은 2022년 5월부터 6월 까지 이루어졌다. 자료수집 과정에서의 윤리성 확보를 위해 연구 참여자에게 본 연구의 목적과 내용에 대해 상세히 설명하고 면담내

표 1. 연구 참여자 특성

번호	나이	성별	학년	내담자 호소문제 유형	수퍼비전 회기	최종 진행 회기
1	22	여	4학년	대인관계 불안	1~5회기	7회기
2	22	여	4학년	성격 불만	1~3회기	5회기
3	23	여	4학년	수면 장애	1~3회기	5회기
4	22	여	4학년	업무 부담감	1~3회기	5회기
5	25	남	4학년	진로 불안	1~5회기	5회기
6	24	여	4학년	대인관계 기술	1~5회기	5회기
7	22	여	4학년	진로 선택	1~3회기	5회기
8	23	여	4학년	대인관계 우울	1~3회기	5회기
9	23	여	4학년	분노 조절	1~7회기	10회기
10	23	여	4학년	학업 스트레스	1~4회기	8회기

용 녹음 및 비밀보장에 대한 내용과 언제라도 연구 참여를 중단할 수 있음을 안내하고 동의를 구한 뒤 연구를 진행하였다. 면담의 방식은 개별 심층면담으로 연구참여자의 선호에 따라 대면 혹은 비대면 방식으로 진행되었다. 대면 면담의 경우 방음 처리가 된 조용한 상담실에서 실시하였으며, 비대면 면담은 연구자와 연구참여자 모두 독립된 개인 공간에서 면담을 실시하여 면담의 진행 및 면담 내용의 비밀 유지가 이루어질 수 있도록 하였다. 면담은 연구 참여자마다 1회, 약 60분에서 90분

동안 진행되었고 모든 내용은 녹음되었다. 녹음된 내용은 면담 후 수일 내로 연구자가 직접 전사하였으며, 모호하거나 불분명한 내용 등 확인이 필요한 경우 대면 혹은 이메일 등을 이용하여 추가 확인 과정을 거쳤다. 면담 질문지는 선행 연구에 대한 고찰을 바탕으로 연구자가 초안을 작성하고, 상담학부 교수 1명과 상담 전공 박사과정생 1명의 검토를 통해 질문지 내용 및 문구에 대한 자문을 받고 일부 수정을 거쳤다. 공통 면담 질문의 주요 내용은 표 2에 제시하였다. 실제 면담 시에는

표 2. 인터뷰 질문 내용

번호	내용
1	집단 수퍼비전 수업에 참여하신 동기는 무엇인가요?
2	집단 수퍼비전 참여 경험은 어떠했나요?
3	집단 수퍼비전 경험이 어떤 영향을 주었나요?
4	집단 수퍼비전 경험이 주는 의미는 무엇인가요?
5	집단 수퍼비전 경험 이후 변화된 점은 무엇인가요?
6	집단 수퍼비전에서 가장 기억에 남은 일은 무엇인가요?

준비한 반구조화된 질문지 외에도 개별 연구 참여자의 경험에 대한 의미를 반영하면서 풍부한 경험이 나올 수 있도록 면담 내용에 따라 연구자가 추가 질문을 구성하면서 면담을 진행하였다. 현지 자료는 자료 제공에 동의한 연구참여자 4명의 집단 수퍼비전 참여에 관한 경험보고서를 받아 이를 분석에 포함하였다.

자료 분석

본 연구는 상담전공 학부생들이 집단 수퍼비전 참여를 통하여 경험하는 것은 무엇이며 그 경험이 어떠한 의미를 가지는지 심층적으로 탐색하기 위해 현상학적 질적 연구방법을 사용하였다. 자료 분석은 Giorgi(2004)의 4단계 분석 단계를 따랐다. 첫 번째 단계에서는 인터뷰를 진행한 이후 자료 분석을 위하여 녹음 파일을 들으며 전사하여 축어록을 작성하였다. 이후 상담전공 학부생들의 집단 수퍼비전 경험에 대한 느낌을 파악하고 그 의미를 총체적으로 파악하기 위해 자료를 여러번 반복하여 읽었다. 이 단계에서는 전체적인 맥락을 파악하고 모호한 내용은 연구 참여자에게 다시 확인하여 구체화하였다. 두 번째 단계에서는 전사한 자료에 대해 엑셀로 각 참여자마다 줄단위 코딩을 하며 중요한 진술을 의미단위로 구분하여 파악하였다. 이후 참여자마다 의미단위들을 서로 비교하면서 수차례 반복하여 읽고, 필요한 경우 전사본을 다시 읽으면서 동일한 의미를 나타내는 것들을 모아서 37개의 의미단위를 도출하였다. 이 과정에서 연구자는 판단중지 항목을 되새기며 연구자의 선입견과 신념을 보류하거나 배제하면서 상담전공 학부생들의 집단 수퍼비전 경험의 근원적 의미인 경험의 본질을 직관하려고 노력하였다.

이때 생성된 의미 단위들은 간결하고 함축적으로 설명하고자 하였으며, 가급적 연구 참여자가 표현한 내용을 그대로 드러내려고 하였다. 세 번째 단계에서는 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험의 본질이 무엇인지에 초점을 두고, 도출된 의미단위를 비교하고 대조하면서 공통 의미를 도출하였다. 이를 통해 도출된 경험의 의미를 주제에 따라 분류하고 하위주제로 범주화하여 구성요소와 하위구성요소를 도출하였다. 도출된 구성요소와 하위구성요소를 연구자의 언어로 기술하는 과정에서 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험의 본질이 부각될 수 있도록 변환시켰다. 연구자는 분석된 내용의 범주화와 개념화가 체험의 의미와 본질을 잘 담고 있는지 지속적으로 검토해 나갔으며, 이를 통해 분석된 범주와 개념들을 취합하여 표로 작성하였다. 네 번째 단계에서는 심리학적 관점을 가지고 의미 단위 간 연관성을 찾아내어 중심 의미를 학문적 용어로 전환하였고, 학문적 용어가 존재하지 않을 때는 참여자의 진술을 그대로 인용하였다(Giorgi, 2004). 이후 전환된 의미단위에 따라 연구 자료들을 통합하여 제시하였다.

연구의 타당도

본 연구에서 연구자는 연구의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 Guba와 Lincoln(1981)이 제안한 질적 연구의 네 가지 평가 기준인 사실적 가치(truth value), 적용가능성(applicability), 일관성(consistency), 중립성(neutrality)에 입각하여 연구를 진행하고자 노력하였다. 첫째, 사실적 가치는 분석을 통해 도출된 연구 결과가 실제를 얼마나 정확하게 반영하였는가를 의미하는 것이다. 본 연구에서는 인터뷰 자료 이

외에도 연구 참여자들이 집단 수퍼비전에 참여하고 수업 중간 시점에 작성한 경험보고서의 제출에 동의한 4명의 자료를 제공받아 분석자료에 포함하였다. 경험보고서는 상담 수퍼비전 및 실습 교과목의 시작부터 끝까지 참여자들이 수업의 전 과정에 대한 소감문을 A4 1매 분량으로 작성하여 과제로 제출한 것으로, 참여자들이 집단 수퍼비전을 통하여 무엇을 느끼고 경험하였는지 알 수 있었다. 연구자는 2021년 2학기 당시 A대학교 박사과정생으로, 상담 수퍼비전 및 실습 교과목의 수퍼바이저인 지도교수의 제안으로 수업보조로 수업에 참여하였다. 연구자는 상담전공 학부생들이 집단 수퍼비전을 받을 수 있도록 반원 형태로 좌석을 셋팅하고, 상담전공 학부생들이 상담 실습 진행 과정에서 궁금한 사항에 대하여 질의응답을 해주는 등 집단 수퍼비전이 원활하게 진행될 수 있도록 돋는 역할을 하였다. 연구자는 수업에 같이 참여함으로써 집단 수퍼비전 과정을 관찰할 수 있었다. 이렇게 심층 면접을 통한 인터뷰, 수업에 동참하여 참여관찰, 경험보고서라는 문서를 포함한 다수의 자료원을 활용하는 삼각검증(Denzin, 1970)을 실시하였다. 이를 통하여 상담전공 학부생들의 집단 수퍼비전 경험의 본질과 의미를 탐구하기 위한 확실하고 정확한 증거를 확보하고자 하였다. 또한, 연구참여자 5명에게 연구의 분석결과를 보여주고 기술 내용과 결과가 참여자들의 경험과 일치하는지에 대한 정확성 확인을 요청하는 연구 참여자 확인을 실시하였다. 둘째, 적용가능성은 연구 결과가 연구의 분석이 된 상황 외의 다른 상황에도 적용이 가능한가를 뜻하는 것이다. 본 연구에서는 이를 확보하기 위하여 연구 참여자 이외에 상담 전공 학부생으로 집단 수퍼비전 참여 경험이

있는 상담전공 석사 과정생 3명에게 도출된 연구 결과를 보여주고 이를 본인에게도 적용할 수 있는지 확인을 받는 절차(peer debriefing)를 거쳤다. 세째, 일관성이란 연구자에 의해 사용된 ‘분명한 자취’를 다른 연구자가 그대로 따라 연구를 수행했을 때 유사한 결론에 도달할 수 있는가를 의미한다. 이를 위해 본 연구는 연구의 주제 선정, 연구 설계, 자료 수집 및 분석 과정에서 다수의 질적 연구 경험과 질적 연구 지도 경험이 있는 상담심리학 교수 1인에게 지속적으로 검토를 받으며 진행하였다. 또한 자료분석 및 연구결과에 대해 현상학적 연구 경험이 있으며, 다수의 질적 연구를 실시하고 지도한 경험이 있는 상담심리학 교수 1인에게 본 연구의 자료분석에 대한 검증을 받았다. 연구 결과에 이러한 과정을 통하여 수정 및 보완 과정을 거치는 등 객관성과 타당성을 확보하기 위해 노력하였다. 마지막으로 중립성은 연구 과정과 결과에서 편견이 배제되어야 함을 의미하는 것으로, 중립성을 제고하기 위해 연구자는 최대한 판단중지(epoche)의 자세를 유지하기 위한 노력을 견지하며 연구를 수행하였다. 연구자는 판단중지 목록을 작성하여, 연구자가 생각하고 경험했던 상담자로서의 생각에 판단중지를 하고자 하였다. 본 연구를 위한 연구자의 주요한 판단중지의 내용은 다음과 같다. 1) 집단 수퍼비전은 상담전공 학부생들에게 유익한 경험이 될 것이다. 2) 집단 수퍼비전에서 상담전공 학부생은 수용적인 태도를 취할 것이다. 3) 연구자가 집단 수퍼비전 수업보조로 수업에 참여한 바, 이러한 역할이 연구를 수행함에 있어 참여자들에게 선입견을 갖지 않도록 인터뷰와 자료 분석 시 스스로의 경험을 되돌아보고 드러내어 연구에 영향을 미치지 않도록 판단중

지의 자세를 취하고자 노력하였다.

답자로 성장을 위한 변화를 도모함'이라는 하위구성요소가 도출되었다.

결 과

상담전공 학부생들이 경험한 집단 수퍼비전 경험의 본질과 그 속에 담긴 의미를 탐색한 결과, 표 3과 같이 5개의 구성요소, 13개의 하위구성요소, 37개의 의미단위가 도출되었다. 집단 수퍼비전에서 상담전공 학부생들이 경험하고 싶어하는 기대와 바람이 담긴 '집단 수퍼비전에 대한 기대와 바람'이라는 구성요소에는 '수퍼비전을 경험해 보고 싶은 바람이 있음', '상담에 대한 피드백을 받을 수 있음'이라는 하위구성요소가 도출되었다. 집단 수퍼비전 장면에서 경험하는 정서가 담긴 '집단 수퍼비전에서의 정서 경험'이라는 구성요소에는 '집단이라 자기를 드러내기가 두려움', '피드백이 자기에 대한 부정적인 평가로 다가옴', '다른 동기생들과 나를 집단 수퍼비전 내내 비교함'이라는 하위구성요소가 도출되었다. 상담자로서 상담전공 학부생들의 현실에 대한 인식이 담긴 '상담자로서 현실을 알아차림'이라는 구성요소에는 '아는 것과 실제가 다름', '상담자로서 서툴'이라는 하위구성요소가 도출되었다. 이론이 실제에서 연결되는 경험의 의미가 담긴 '이론이 실제에 연결되는 경험'이라는 구성요소에는 '집단 상호작용을 통해 배움을 경험', '이론을 실제에서 생생하게 배움', '상담의 실제가 무엇인지 실마리를 잡음'이라는 하위구성요소가 도출되었다. 집단 수퍼비전 경험을 통하여 상담자로서 변화와 성장을 도모하는 '상담자로서 도약의 발판'이라는 구성요소에는 '상담이라는 진로에 대해 재고해봄', '상담자로서 정체성 발달이 시작됨', '상

집단 수퍼비전에 대한 기대와 바람

수퍼비전을 경험해 보고 싶은 바람이 있음
수퍼비전을 받아볼 수 있는 자리가 거의 없음. 상담을 전공하는 학부생인 참여자들은 수퍼비전을 쉽게 경험해 볼 수 있는 자리가 거의 없었기 때문에 집단 수퍼비전을 상담자로서 상담의 실제를 경험해 볼 수 있는 기회로 여겼다.

집단 수퍼비전 수업에는 상담을 해보고 수퍼비전도 받는 자리가 있잖아요. 학부생 과정에서는 이런 수업이 많이 없다고 선배님께서 추천해 주셨어요. 그동안 이론만 배워봤지, 직접 해보지 않는 이상 어떤게 부족하고 어떤 역량이 있는지 잘 모르니까 한번 경험해 보고 싶었던 부분이 제일 컸던 것 같아요. (참여자 6)

3학년 때 상담실습 수업을 경험해 보니 도움이 많이 된다는 생각이 들었거든요. 학부생 신분으로는 할 수 있는 경험이 아니라는 생각이 들었거든요. 내담자를 만나서 실습을 하고 보고서를 써보고 수퍼비전을 받는 기회가 있을 때 해보는 게 도움이 될 것 같아서 그냥 당연하게 신청을 했던 것 같아요. (참여자 10)

상담의 길이 나에게 맞을지 가늠해 보려고 함. 참여자들은 그동안 이론으로만 배워온 상담이 자신에게 맞는 길인지 의문을 갖고 있었다. 집단 수퍼비전 수업을 통하여 상담의

표 3. 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험의 본질

구성요소	하위구성요소	의미단위
집단 수퍼비전에 대한 기대와 바람	수퍼비전을 경험해 보고 싶은 바람이 있음	수퍼비전을 받아볼 수 있는 자리가 거의 없음
	상담에 대한 피드백을 받을 수 있음	상담의 길이 나에게 맞을지 가늠해 보려고 함 상담에 대한 전문적인 지도를 받고 싶음
	집단이라 자기를 드러내기가 두려움	상담에 대한 제대로 된 평가를 받아보고 싶음 한심한 나가 드러날 것 같음 부족한 상담 과정을 보여주기가 부끄러움
	피드백이 자기에 대한 부정적인 평가로 다가옴	공개적으로 혼나는 자리임 정곡을 찔리며 배움을 경험 기대와 다른 평가에 자책함
집단 수퍼비전에서의 정서 경험	다른 동기생들과 나를 집단 수퍼비전 내내 비교함	동기들과 자신을 비교하게 됨 레벨이 다른 동기생에 캄작 놀림 자존감이 떨어짐 다들 수준이 비슷해서 안도함
	아는 것과 실제가 다름	상담받은 경험대로 상담을 진행함 내담자를 궁금해하지 않음
	상담자로서 현실을 알아차림	상담의 기본부터 서툴 아직은 상담자로서 미흡함
	상담자로서 서툴	상담자로서 현실을 직시하게 됨 다른 상담자의 상담 과정을 들여다 볼 수 있음
집단 상호작용을 통해 배움을 경험	소통의 장에서 다양한 관점을 경험	소통의 장에서 다양한 관점을 경험
	의도했던 것보다 훨씬 많이 배움	의도했던 것보다 훨씬 많이 배움 나만의 틀이 깨짐
	이론을 실제에서 생생하게 배움	몰랐던 부분을 새롭게 알게 됨 타산지석으로 배움을 경험 실제의 상담기법을 자각함
	상담의 실제가 무엇인지 실마리를 잡음	이론이 실제로 손에 잡힐 것 같음 내담자를 이해해야 상담의 방향성을 찾을 수 있음 상담 개입 방식에서 차이가 많이 남 수퍼비전은 성장을 위해 지속되어야 할 과정임
상담이라는 진로에 대해 재고해 봄	위기를 기회로 삼음	위기를 기회로 삼음
	상담 공부에 새롭게 동기 부여가 됨	상담 공부에 새롭게 동기 부여가 됨
	상담의 길로 나아가기로 함	상담의 길로 나아가기로 함
	내담자보다 성숙한 사람이 되어야 함	내담자보다 성숙한 사람이 되어야 함
상담자로서 도약의 발판	나를 드러내기를 두려워하면 성장할 수 없음	나를 드러내기를 두려워하면 성장할 수 없음
	상담자에게 부여된 책임감의 무게를 느낌	상담자에게 부여된 책임감의 무게를 느낌
	전문성 발달을 위한 경험을 쌓기로 함	전문성 발달을 위한 경험을 쌓기로 함
	상담자로 성장을 위해 내담자가 되기로 함	상담자로 성장을 위해 내담자가 되기로 함

실체를 직접 경험해 보고 상담의 길이 자신에게 맞을지 가늠해 보려고 하였다.

3학년이 지나고 혼자 고민을 되게 많이 했던 것 같아요. 이 길이 나한테 맞는 길인지.. 학부생들은 이론 위주로 공부를 하잖아요. 이론은 저한테 좀 어렵게 다가 왔거든요. 공부를 해도 완벽하게 와닿는 것 같지도 않고, 제가 상담을 받아본 경험도 없어서 실습 과목을 들으면 나한테 확신을 줄 수 있지 않을까해서 수업을 듣게 됐어요. (참여자 4)

상담에 대한 피드백을 받을 수 있음

상담에 대한 전문적인 지도를 받고 싶음.
참여자들은 3학년 상담실습 수업에서 상담 실습을 하고 사례에 대한 지도를 받았다. 그때는 수퍼비전이라기보다는 사례에 대한 간단한 지도 수준으로 전문적인 수퍼비전을 받아보고 싶은 아쉬움이 남아 집단 수퍼비전에 참여하였다.

3학년 때했던 수퍼비전은 완전 전문적인 수퍼비전이 아니었어요. 박사 선생님들이 대충 사례를 보고 얘기해 주시는 느낌으로만 해서 뭔가 좀 더 전문적으로 지도를 받았으면 좋겠다는 생각에 수강을 하게 됐어요. (참여자 2)

상담에 대한 제대로된 평가를 받아보고 싶음.
참여자들은 상담을 실제로 해보고 상담자로서 자신은 어떤지 자신의 상담에 대한 제대로 된 평가를 받아보고 배울 수 있는 기회를 찾고 있었다.

실제로 상담을 해보고 싶기도 하고 또 거기에 대한 피드백을 되게 받아보고 싶었어요. 제가 부족한 부분은 뭐가 있고 잘하는 부분은 뭐가 있고 이런 것들을 공개적으로 오픈하면 좀 더 창피한 것도 있으니까 그만큼 배우는 것이 많다고 생각하거든요. 그래서 무조건 해야겠다고 생각을 하고 있었어요. (참여자 5)

집단 수퍼비전에서의 정서 경험

집단이라 자기를 드러내기가 두려움

한심한 나가 드러날 것 같음.
참여자들은 질문에 대답을 제대로 하지 못하고 있는 자신이 한심하게 비춰질 것 같아, 다른 학부생들과 수퍼바이저의 시선을 의식하며 하고 싶은 말을 삼키고 말았다.

제가 계속 수퍼바이저의 질문에 대답을 잘 못하고 있어서 사람들이 ‘나를 어떻게 생각할까?’ ‘나를 되게 한심한 상담자라고 생각하면 어떡하지?’ 이런 생각이 들었어요. 거기다가 자기 개방까지 해야 되니까 못하겠더라고요. 멀쩡한 사람으로 보이고 싶은데 자기 개방을 하면 좀 버겁겠더라고요. (참여자 2)

동기들 앞에서 저의 부족함이 까발려지는 거에 대한 부담감도 있었고, 상담자는 남을 도와주는 역할인데 제 부족함을 알게 되는 게 되게 힘들었던 것 같아요. 내가 자격이 없다고 느껴지는 것 같았어요. (참여자 8)

부족한 상담 과정을 보여주기가 부끄러움. 참여자들은 자신의 상담 과정에 자신이 없었다. 그렇게 부족한 상담을 다른 학부생들 앞에 드러내놓고 평가받는다는 것은 부끄럽고 견디기 힘든 경험이었다.

아무래도 1대 1로 받는 수퍼비전이 아 니다보니까 긴장을 진짜 많이 했거든요. 솔직히 말하면 좀 부끄럽다? 뭔가 좋지 않게 흘러가는 상담 과정을 다른 친구들, 좀 친한 친구도 있고 얼굴만 아는 사람 들도 있는데 이런 부분들을 보여주는 게 좀 부끄럽다는 생각을 많이 했던 것 같아요. (참여자 4)

피드백이 자기에 대한 부정적인 평가로 다 가옴

공개적으로 혼나는 자리임. 참여자들은 집단 수퍼비전을 공개적으로 혼나는 자리로 인식하였다. 상담 경험이 거의 없는 참여자들은 피드백을 지적하는 것으로 받아들이며 혼나는 것 같은 느낌을 경험하였다.

그 자리가 도움을 주긴 하지만 전부 학생들인데 당연히 잘했을 가능성이 없으니까 그냥 계속 혼나야 되는 자리이기도 하니까. 공개적으로 혼자는 자리이다 보니까. (참여자 3)

정곡을 찔리며 배움을 경험. 참여자들은 집단 수퍼비전에서 스스로 부족했다고 생각하고 있었던 부분에 대한 피드백을 받고, 마치 정곡을 찔린 것 같은 기분을 느끼면서 자신의 부족함을 스스로 인식하게 되었다.

제가 상담하면서 늘 불편하게 생각했던 거를 턱탁탁 짚어주시는데 ‘역시 다 보이는구나’ 이런 생각이 들었어요. 그래서 너무 긴장되기도 하고 뭔가 많이 깨지는 느낌이 들었어요. 그 부분을 정확하게 딱 짚어주시니까 내가 이 부분에 대해서는 잘못하고 있는 게 맞구나라고 느꼈던 것 같아요. (참여자 6)

기대와 다른 평가에 자책함. 참여자들은 자신의 상담 능력에 대해 약간의 자신감을 갖고 있었다. 하지만 스스로 잘했다고 생각했던 부분에 대해 수퍼바이저의 기대와 다른 평가에 자책이 심하게 들었다.

저는 상담은 잘 가고 있고, 도중에 역전이가 일어난 줄 알았는데 알고 봤더니 시작부터 잘못됐던 거예요. 그거를 집단 수퍼비전을 받을 때 깨달았어요. 완전 잘못했다는 느낌이 들어서 창피했어요. 스스로 잘하지 못했다는 것 때문에 더 심했죠. ‘내가 이렇게 못한다고?’ 이런 생각이 좀 더 컸던 것 같아요. (참여자 5)

다른 동기생들과 나를 집단 수퍼비전 내내 비교함

동기생들과 자신을 비교하게 됨. 참여자들은 집단이라는 장면에서 자신의 상담 수행에 대한 평가를 받으며 동기생들과 자신을 비교하게 되었다. 동기생에 비해 상대적으로 자신이 부족하다고 느낄 때 그 부족함을 인정하고 받아들이기가 힘들었다.

동기들 앞에서 저의 부족함이 보여지는 거에 대한 부담감도 있었고 어쩔 수

없이 남이랑 비교를 하게 돼 힘들더라고요. 제 부족함을 알게 된다는 것이 되게 힘들었던 것 같아요. 내가 상담자로서 더 자격이 없다고 느껴지는 것 같았어요. 나의 부족함을 인정하고 받아들이는 것에 대한 불안감이 커던 것 같아요. (참여자 8)

다 잘했어요. 빈의자 기법도 잘 들어갔고, 특히 제가 부족하다고 생각하는 정서 반응이 정말 좋았어요. 제가 아는 수준에서 수정할 게 없는데 개는 그걸 한 거니까 정말 많이 앞서 있는 거잖아요. 말이 안되는 거죠. 근데 그게 동기생이다? 나 이도 어리다? 나 열심히 해야겠다. 나 되게 많이 부족하구나. 충격과 감탄.. 그 친구한테 ‘어떻게 그렇게 잘하냐?’ 이런 것도 좀 물어보고, 좀 다르게 보이더라고요. (참여자 5)

레벨이 다른 동기생에 깜짝 놀람. 참여자들은 집단 수퍼비전을 통하여 상담 실력이 월등한 동기생을 보고 깜짝 놀랐다. 자신의 상담에 나름대로 자부심을 갖고 있었던 참여자는 자신보다 실력이 뛰어난 학부생이 많다는 걸 알게 되었다.

제가 되게 부족하고, 나보다 잘하는 사람은 정말 많다. 잘하는 사람과 저와의 차이라고 할까요? 그런 걸 많이 체감했던 것 같아요. 동기생 중에서는 내가 열심히 하니까, ‘당연히 잘 하겠지?’라고 생각했는데, 저랑 레벨이 다른 친구들을 보니까 ‘나는 진짜 아무것도 못하는구나’하면서 좀 겸손해졌죠. (참여자 5)

자존감이 떨어짐. 참여자들은 집단 수퍼비전에서 기대와 다른 피드백을 받을 때 자존감이 떨어지는 경험을 하였다. 스스로 잘했다고 생각했던 부분에 대해 부정적인 피드백을 받으면서 상담이 제대로 이루어지지 않고 있었음을 알게 되었다.

상담하면서 제가 놓친 부분들을 하나 하나 다 짚어주셨거든요. 생각보다 많았고, 스스로 잘했다고 생각했던 부분들까지도 피드백을 받았거든요. 그 부분을 좀 고쳐나가면 되겠다는 생각도 했지만 자존감도 많이 떨어졌던 것 같아요. 진짜 생각했던 대로 상담이 잘 안 이루어지고 있었다는 생각이 들었어요. (참여자 4)

다들 수준이 비슷해서 안도함. 초기에 수퍼비전을 받은 참여자들은 피드백을 받고, 자신이 상담을 해도 될까를 고민할 정도로 자존감이 떨어지는 경험을 하였다. 하지만 이후 집단 수퍼비전이 계속 진행되면서 다른 학부생들도 대부분 비슷하게 칭찬과 보완 사항을 피드백 받는 것을 보고 안도하게 되었다.

수퍼비전을 받고 나서 ‘나 상담해도 될까?’ 이런 생각할 정도로 자존감이 많이 떨어졌는데, 다른 선생님들이 수퍼비전 받는 걸 보니 ‘우리는 초심 상담자라서 다들 이 정도씩 하는구나’하는 생각이 들었어요. 다들 조금씩 혼나기도 하고 칭찬도 받는 걸 보면서 ‘내가 그렇게 나빴던 건 아닌 것 같다’, ‘이 정도면 충분했다’ 이런 자기 위안을 할 수 있었던 것 같아요. 그걸 보면서 자존감이 회복됐어요. (참여자 2)

상담자로서 현실을 알아차림

아는 것과 실제가 다름

상담받은 경험대로 상담을 진행함. 참여자들은 과거 내담자로서 상담받았던 경험에서 느꼈던 대로 상담을 진행하기도 하였다. 내담자로서 긍정적으로 느꼈던 부분을 상담의 실제로 인식하고 내담자에게도 적용하였다.

중학교 3학년 때 위클래스 선생님한테 상담을 처음 받았는데, 그 선생님이 제 편을 많이 들어준다는 느낌을 받았거든요. 제가 의식적으로 ‘상담은 편들어주는 거야’ 이렇게 생각한 적은 없는데 그런 마음이 저도 모르게 있었던 것 같아요. 집단 수퍼비전에서 ‘상담은 편을 들어주는 것이 아니다’라는 말이 저한테는 되게 충격적이었어요. 그 말은 지금까지도 기억이 나요. (참여자 3)

내담자를 궁금해하지 않음. 참여자들은 내담자를 깊이 있게 탐색하고자 하였으나 그렇지 못하다는 피드백을 받게 되었다. 상담자가 내담자를 궁금해하지 않았기에 어떤 부분을 탐색해야 하는지 몰랐으며, 깊이 있는 탐색이 오히려 내담자에게 실례가 될 수 있다고 생각하기도 하였다.

교수님께서 내담자를 탐색할 때, 약간 무릎을 탁 칠 때까지 질문을 해야 되는데 그런 질문이 부족하고, 내담자를 안 궁금해하고, 내 생각대로 해석하고 빨리 마치려는 것 같다는 말씀을 많이 들었거든요. 듣고 보니까 ‘왜 안 궁금해 했지?’라는 생각이 드는 거예요. 왜냐하면 저는

깊은 탐색이 좀 실례가 될까 봐, ‘왜 이렇게 꼬치꼬치 캐묻지?’ 할까 봐 일부러 덮고 했는데.. (참여자 6)

뭔가 내담자가 하는 말의 의미를 파악하지 못했던 게 제일 큰 것 같아요. 결으로만 계속 빙빙 돋다고 해야 되나 그래서 탐색이 이루어지지 못한 채로 상담이 이어진 것 같거든요. 예를 들면 내담자가 악몽에 대한 얘기를 했거든요. 어떻게 보면 교수님께서 악몽은 되게 중요한 부분이라고 하시더라고요. 근데 제가 상담을 이어갈 때는 그냥 ‘내담자가 스트레스를 많이 받았구나. 그래서 악몽을 꿨겠구나’라고 스스로 판단을 해서 그냥 그렇게 넘겨버린 거예요. 그런 중요한 부분들을 놓쳐버린 것들.. (참여자 4)

상담자로서 서툴

상담의 기본부터 서툴. 참여자들은 상담의 기본이라고 할 수 있는 상담의 구조화부터 서툴다고 느꼈다. 초보 상담자로서 상담의 전 과정에 대한 그림을 그려보고, 상담을 구조화하여 진행하는 것조차 쉽지 않은 일이었다.

제가 수퍼비전을 받았을 때 드러났는데, 뭔가 처음에 잡았던 계획이나 상담 목표 이런 게 정리되지 않았다는 느낌이 계속 들었던 것 같아요. 내담자의 이야기에 따라 휘둘렸던 것 같아요. 상담을 계획하고 진행하는 것도 상담자로서 기본적인 자질인데 조금 서툴지 않았나, 서툴었던 상담자였던 것 같아요. (참여자 10)

아직은 상담자로서 미흡함. 참여자들은 수

폐비전에서 상담자로서 미흡한 부분이 많다는 것을 알고 충격을 받았다. 내담자를 깊이 있게 이해한다는 것은 생각보다 쉽지 않은 일이 라는 것을 알게 되었다.

수퍼비전을 받고 ‘내가 생각보다 많이 모자라구나’하는 생각이 들어서 충격이 컸어요. 조금 잘했다고 생각했던 부분들이 다 ‘미흡합니다’로 되니까 속상했어요. 나는 내담자를 많이 이해했다고 생각했는데, 수퍼비전을 받고 보니까 대충 이해했다는 생각이 좀 들더라고요. ‘여기서 더 물어봤으면 어떤 얘기를 했을까요?’했는데 대답을 못 하겠더라고요. 나 제대로 이해한 거 아니구나. 미흡한 상담자라는 걸 그때 깨달았어요. (참여자 2)

상담자로서 현실을 직시하게 됨. 참여자들은 집단 수퍼비전을 통하여 상담자로서 자신의 역량을 현실적으로 직시하게 되었다. 그동안 자신도 모르게 상담에 대한 자신감을 갖고 있었음을 인식하게 되었다.

현실을 직시하게 해준 것 같아요. 너무 이렇게 떠다니는 초심 상담자의 그 자만심 같은 그런 거를 이제 ‘너 이거밖에 안 돼’ 이렇게 좀 현실을 직시할 수 있게 해 준 계기였던 것 같아요. (참여자 5)

이론이 실제에 연결되는 경험

집단 상호작용을 통해 배움을 경험
다른 상담자의 상담과정을 들여다 볼 수 있음. 학부생들은 상담의 실제에 대해 여러 가지로 궁금한 점이 많았으나 이에 대한 정보를

찾기가 힘들었는데, 집단 수퍼비전에서 평소 궁금했던 다른 상담자들의 상담과정을 들여다 볼 수 있었다.

다른 사람의 상담 과정을 볼 수 있다 는 것 자체만으로도 좋았던 것 같아요. 어디 가서 다른 사람이 상담하는 과정은 잘 못 보잖아요. 문서로도, 논문을 찾아봐도, 인터넷을 찾아봐도 없어서 내 상담이 이렇게 흘러가는 게 맞는지 모르겠더라구요. 다른 사람과 나를 비교해 볼 수도 있어서 좋았던 것 같아요. (참여자 4)

저는 제 내담자만 알고 있는데 다 돌아가면서 얘기를 하다 보니까 제가 간접적으로 배우는 거예요. ‘다른 사람들은 어떻게 상담을 했고, 어떤 식으로 풀어나갔고, 다른 내담자들도 어떤 문제가 있어서 왔나?’ 그런 거를 볼 수 있는 게 그 수업의 장점이라고 생각했어요. (참여자 6)

소통의 장에서 다양한 관점을 경험. 참여자들은 집단 수퍼비전에서 다양한 의견을 주고 받으며 소통하였다. 그 과정에서 질문에 대한 의도나 답을 생각해 보면서 다양한 관점을 경험해 볼 수 있었다.

집단 수퍼비전에서 다른 선생님들과 교수님의 질문에 대답하기 위해서 질문의 의도를 생각해 보는 것도 배움의 과정이고 질문 자체가 그 사람만의 시각이잖아요. 저런 시각으로도 볼 수 있구나 싶기도 하고 학부생들과 커뮤니케이션하면서 들었던 것들에서 배울 점이 많았던

것 같아요. (참여자 6)

의도했던 것보다 훨씬 많이 배움. 참여자들은 처음에는 자신의 사례에 대한 수퍼비전을 받아보고 싶어서 집단 수퍼비전에 참여하였으나, 자신의 사례뿐만 아니라 다른 학부생들의 다양한 사례를 한꺼번에 경험함으로써 자신이 의도했던 것보다 훨씬 많이 배울 수 있었다.

제가 원했던 것은 내가 상담한 사례에 대한 수퍼비전을 자세하게 받아보고 싶다는 거였는데, 여러 유형의 사례를 한번에 경험할 수 있었어요. 제 내담자는 진로 문제였는데 가족 관계, 대인관계, 자기 문제 등 여러 가지 유형을 모두 경험할 수 있어서 되게 좋았던 것 같아요. (참여자 7)

저는 상담을 대부분 진로, 학업, 이성 문제, 학교 폭력 이런 것만 생각했어요. 그런데 생각보다 사람들의 삶이 많이 다양하고 겹치는 문제가 없는 거예요. 그런 걸 보면서 사람들의 문제가 다양하다고 느꼈어요. (참여자 6)

나만의 틀이 깨짐. 참여자들은 상담자로서 자신의 부족한 부분을 회피하고 싶었지만, 다른 사람들의 객관적인 평가를 받아보고 싶어서 집단 수퍼비전에 참여하게 되었다. 집단 수퍼비전을 받고 자신만의 틀이 깨지는 경험을 하며 수퍼비전의 가치를 인식하게 되었다.

처음에는 저의 부족한 부분을 좀 회피하고 싶었거든요. 그런데 회피한다고 될

일은 아니니까 ‘그런 걸 좀 연습해 보자, 나의 상담을 누군가는 객관적으로 봐줘야 되지 않을까?’하는 마음으로 수업을 들었어요. 수퍼비전을 받기 전에는 긴장되고 불안했는데 막상 받고 나니까 ‘이래서 수퍼비전을 받아야 되는구나’, 자신만의 틀에 갇혀서 가는 건 너무 위험한 일이고, 수퍼비전은 앞으로도 계속해야 할 일이라는 생각이 들었어요. (참여자 10)

이론을 실제에서 생생하게 배움

몰랐던 부분을 새롭게 알게 됨. 참여자들은 집단 수퍼비전을 통하여 그동안 생각지도 못했던 부분에 대해 새롭게 알게 됨으로써 보완할 수 있는 기회를 갖게 되었다.

상담자로서 진짜 몰랐던 부분에 대해서 새로 알게 돼서 ‘어떻게 보완을 해야 할까?’를 생각하게 됐어요. 제가 너무 상담 목표에 초점이 가 있다는 것이 상담 장면에서 드러나는지 몰랐거든요. 구조화를 할 때 목표를 뚜렷하게 해야된다고 집단 수퍼비전에서 되게 많이 들었거든요. ‘나는 목표를 뚜렷하게 세워야겠다’했는데 그게 상담이 진행될 때까지 영향을 줬나 봐요. 내가 상담 목표를 이루기 위해서만 쫓아가고 있었다는 걸 알게 돼서 ‘이거는 보완해야겠다’ 생각했어요. (참여자 7)

타산지석으로 배움을 경험. 참여자들은 이론으로 배운대로 상담의 실제에서 지켜지지 않았을 때, 어떤 피드백이 주어지는지 지켜보았다. 상담의 실제에서 지금까지 배워온 것이 맞았다는 걸 확인할 수 있었다.

사례 피드백 할 때, 상담 시간이 정해져 있는데 더 초과해서 했고, 감정이 올라와서 같이 울었던 사례가 있었거든요. ‘저렇게 하면 안 된다고 배웠는데’하는 생각이 들었는데, 피드백으로 ‘정해진 건다 지켜야 된다’고 하셔서 이때까지 배워온 게 맞다는 걸 확인할 수 있어서 도움이 되는 시간이었어요. (참여자 7)

실제의 상담기법을 자각함. 참여자들은 집단 수퍼비전에서 그동안 알고 있다고 생각했던 부분에 대한 이해가 부족하였음을 알게 되었다. 상담기법을 적용하는 방법을 구체적으로 배우면서 스스로 잘못 이해하고 있던 부분이 있었음을 깨달을 수 있었다.

어떤 스킬을 가져가는 게 좋은지에 대해서 배울 수 있었어요. 저는 의문을 갖고 있다고 생각했는데 없었던 것도 깨닫게 됐고, ‘침묵이 갑자기 생겼을 때는 이걸 짚어주는 게 좋다’ 그런 거를 보면서 과거에 배웠던 건데 실제로 해보지 못하고 있었던 것들이 생각나서 되게 좋았어요. (참여자 2)

이론이 실제로 손에 잡힐 것 같음. 참여자들은 이전 수퍼비전에서의 부정적인 경험으로 인해 수퍼비전에 대한 기대가 낮은 경우도 있었다. 하지만 자신의 사례에 비추어 마음에 와닿는 수퍼비전을 받고 이론이 실제로 손에 잡힐 것 같은 경험을 하였다.

수퍼비전이 중요하다 하는데 얼마나 중요한지 잘 몰랐거든요. 그 전에 받았던 수퍼비전이 도움이 되지 않았기 때문에..

근데 이번에 받았을 때는 무슨 말씀을 하시는지 마음으로 다 이해가 되더라고요. 실습을 하고 수업을 듣고 수퍼비전을 받으면서 내담자의 주관적 세계는 확실하게 이해가 되고 마음에 많이 와 닿았던 것 같아요. 상담이 뭐고 사람 마음이 뭔지.. 솔직히 이론은 그냥 외우기만 외웠지 하나도 모르는 느낌이면 수퍼비전을 받으면서 뭔가 손에 잡힐 것 같은 그런 느낌을 받았어요. (참여자 3)

**상담의 실제가 무엇인지 실마리를 잡음
내담자를 이해해야 상담의 방향성을 찾을 수 있음.** 참여자들은 수퍼바이저의 열정적인 수퍼비전을 통하여 내담자를 이해할 수 있게 되었고, 상담의 방향성은 내담자 이해로부터 시작된다는 것을 깨닫게 되었다. 내담자 이해를 통하여 교수님에 대한 존경심까지 들었다.

교수님께서 ‘이 친구는 어떤 마음일 것 같냐?’고 물어보셨는데 제가 대답을 잘 못했어요. ‘이 친구는 이해받고 싶은 자기를 가지고 있다’고 하시면서, 그 셀프에 다가가려면 어떻게 해야 하는지 엄청 열정적으로 해주셨거든요. 지금까지 들었던 강의 중에서 가장 유익하고, 교수님께 경외심 같은 것도 들고, ‘저렇게까지 되려면 얼마나 공부해야 될까?’ ‘나도 저렇게 되면 좋겠다’는 생각이 들었어요. 어떤 내담자인지 파악할 수 있어야 되는데 저는 잘 안된 거니까, 그걸 알아야만 상담의 방향성이 정해진다고 저는 느꼈거든요. (참여자 3)

‘이제는 말하고 싶어요’라고 내담자가

했던 말이 상담의 제목이었고, 교수님께서 이게 포커스가 되었으면 더 좋았겠다고 말씀을 하셨는데, ‘나는 왜 그 말을 크게 받아들이지 못하고, 그것에 초점을 맞춰서 깊이 들어가지 못했을까?’에 대한 아쉬움이 되게 많이 남았거든요. ‘상담자가 그렇게 이야기를 한 것이 어떤 의미인지에 대해 탐구해 보는 게 필요하구나’ 이런 걸 많이 배웠던 것 같아요. (참여자 9)

상담 개입 방식에서 차이가 많이남. 참여자들은 상담을 잘한다는 것이 무엇인지 ‘잘하는 상담’의 기준이 궁금하였다. 집단 수퍼비전에서 상담을 잘하는 분들이 중요하게 생각하고 탐색하는 부분이 무엇인지, 어떻게 탐색해야 하는지 엿볼 수 있었다.

상담을 잘하는 분들의 시선을 좀 엿볼 수 있는 시간이었어요. 같은 방향을 보고 있어도 그걸 들어가는 방식에 있어서 차이가 많았던 것 같아요. 저는 되게 투박하게 들어간다면, 교수님의 경우에는 질문이나 반영을 해주는 방식 자체가 다르고, 의미를 담고 있는 말을 보는 눈이 저랑 많이 다르더라고요. (참여자 5)

수퍼비전은 성장을 위해 꾸준히 받아야 하는 과정임. 참여자들은 상담자로서 성장을 위해 수퍼비전을 꾸준히 받는 것이 중요하다는 것을 알게 되었다. 수퍼비전을 통하여 상담자의 전문성을 향상시킬 수 있기 때문이다.

수퍼비전이 되게 중요하다. 내가 상담자로 성장하고 싶으면 진짜 꾸준히 받아

야 하는 과정이고, 나는 지금 약간 맛을 본 거구나. 직업에 대한 프라이드도 좀 생기고, 뭔가 전문성이 있는 세계라는 확신이 들었던 것 같아요. (참여자 3)

저는 친구나 후배에게 이 과목을 권하고 싶을 만큼, 집단 수퍼비전을 꼭 들었으면 좋겠다고 느꼈어요. 상담자로서 수퍼비전을 받을 경우 비용도 드는데, 학부생이라 교수님께서 해주시는 거잖아요. 이론을 4년 내내 배우는 것보다 그 이론을 적용해 보는 기회가 진짜 중요한 것 같아요. 학부생 때 그것을 경험하고, 몰랐던 걸 알아가면서 고칠 수 있는 기회가 제공되는 것 같아서 이 과목을 좀 들었으면 좋겠어요. (참여자 9)

상담자로서 도약의 발판

상담이라는 진로에 대해 재고해 봄 위기를 기회로 삼음. 참여자들은 집단 수퍼비전 수업을 통하여 자신이 상담자로서 나아갈 수 있을지 위기의식을 느끼기도 하였다. 하지만 자신이 진짜 원하는 일이 다른 사람의 치유를 돋는 상담자가 되는 것임을 확인하고 위기를 기회로 삼아 목표를 향해 나아가기로 마음을 다지기도 하였다.

그 상담을 하면서 제가 죄책감도 갖고 자존감도 떨어졌다고 했잖아요. 그런 위기를 좀 기회로 바꾸는 계기였다고 해야 되나.. 그 수업 이후로 ‘진짜 상담의 길이 나한테 맞나?’라는 질문을 던졌을 때 결론은 ‘맞다’였거든요. 상담으로 사람을 치유할 수 있다는 것이 크게 와 닿아서 어

렵더라도 꼭 해보고 싶다. 그래서 더 공부하려는 의지도 생겼던 것 같고, 내가 진짜 하고 싶은 분야가 뭔지, 그 직업을 가지려면 뭘 해야 되는지 이런 걸 하나씩 알아보다 보니까 지금 목표를 정해서 열심히 하고 있어요. (참여자 4)

상담 공부에 새롭게 동기 부여가 됨. 참여자들은 집단 수퍼비전을 통하여 상담의 기본부터 다시 공부하고 싶은 의욕을 갖게 되었다. 집단 수퍼비전에서 상담의 기본부터 체계가 잡히지 않았음을 절실히 느끼고 상담의 기본부터 다시 공부해야겠다는 동기 부여가 되었다.

솔직히 말해서 공감 능력이 좀 부족하지 다른 건 괜찮다고 생각하고 있었어요. 그런데 근본부터 들렸다는 생각이 들어서, 처음 1학년 때 구조화하는 것부터 다시 공부할 수 있게 동기를 부여해 줬죠. 기본기도 없는데 게슈탈트치료, 싸이코드라마 이런 것들을 생각하고 있었는데, 제 실력에 비해서 되게 멀리 가 있었던 거죠. 현실을 보면 내 실력은 완전 초심 상담자니까 ‘기본기부터 제대로 공부해야지’라는 생각을 심어줬어요. (참여자 5)

‘상담이라는 학문은 계속계속 공부를 해야 되는구나’, ‘진짜 내가 상담을 하려면, 내가 정확하게 하나하나 다 알고 있어야 되고, 뭔가 경험도 많이 해야 되겠구나’ 그런 생각이 들었던 것 같아요. (참여자 4)

상담의 길로 나아가기로 함. 참여자들은 상담의 길로 나아가는데 의구심과 불안을 느끼고 있었지만, 집단 수퍼비전을 통하여 자신감을 회복하였다. 집단 수퍼비전에서 상담자로서 자신의 성장 가능성을 확인하게 되었고, 상담자의 길로 나아가는 것에 대한 확신을 갖게 되었다.

처음에는 내가 상담을 하는 것에 대한 의문과 불안이 있었다면 수퍼비전을 받고 나서 좀 더 시원해진 느낌이었던 것 같아요. 4년 동안 배우면서 상담자로 성장하고 싶었는데, 수퍼비전을 받으면서 ‘나 상담자로 가도 괜찮겠다’는 느낌도 조금 받았던 것 같아요. 앞으로 상담자로 성장하기 위해서 어떤 부분을 좀 더 발전시켜야 되는지 알 수 있었어요. (참여자 9)

‘상담자가 되고자 하는 마음은 항상 있었지만, 그 생각에 좀 확신을 줬다’ 그렇게 말할 수 있을 것 같아요. 계속 공부를 해도 뭔가 알들알듯 모호하다고 생각했거든요. 무슨 말인지 잘 모르겠다는 마음이었는데, ‘저 이론을 이런식으로 이용하라는 거구나’하고 처음으로 이해가 됐어요. (참여자 3)

상담자로서 정체성 발달이 시작됨

내담자보다 성숙한 사람이 되어야 함. 참여자들은 상담자로서 내담자를 공감적으로 이해하기 위해서 내담자보다 정서적으로 성숙한 사람이 되고자 하였다. 내담자의 감정을 알기 위해서는 상담자가 내담자보다 성숙한 사람이어야 함을 인식하게 되었다.

지금보다 정서적으로 성숙한 사람이 되어야하지 않을까요? 내담자의 감정을 알기 위해서는 이 감정이 어떤 느낌인지 정확하게 알고, 내담자가 못보는 감정들도 깨우쳐주고 싶은데 저는 아직 그런 게 부족하다 보니까 상담자는 정서적으로 성숙한 사람이어야겠다고 생각을 했어요. 그런 사람이 되고 싶어요.
(참여자 1)

원래 진로가 상담이니까 변화되지는 않았는데 상담자로서 더 성장하고 싶고, 더 좋은 상담자가 되는 걸 진로 목표로 잡을 수 있었던 것도 집단 수퍼비전의 영향인 것 같아요. (참여자 2)

나를 드러내기를 두려워하면 성장할 수 없음. 참여자들은 집단이라는 많은 사람들 앞에서 자신이 드러나는 것을 두려워하기도 하였으나, 두려움을 딛고 나를 드러냄으로써 배울 수 있다는 것을 경험하였다. 나의 부족한 모습을 드러냄으로써 더 배우고 성장할 수 있었다.

수퍼비전에서는 ‘나’가 다 드러나잖아요. 그런걸 두려워하면 안 되겠다는 생각이 들었어요. ‘두려워하는 감정이 무언가를 해결해 줄 수 있을까?’ ‘나만 괴롭게 하는 거지’ 나의 성장에 방해 요소일 뿐이라는 생각이 들어서 두려워할 필요가 없다는 생각을 하게 됐어요. (참여자 10)

상담자에게 부여된 책임감의 무게를 느낌. 참여자들은 상담자는 내담자에 대한 책임감이 부여되는 일이고, 그 책임을 다하기 위해서는

책임감에 따르는 조건을 갖추어야 함을 인식하게 되었다. 집단 수퍼비전을 통하여 상담자가 져야하는 책임감의 무게를 느끼게 되었다.

상담자는 책임감이 많이 부여되는 직업인 것 같아요. 나 혼자만 잘해서 되는 그런 직업이 아니라 내담자와 관계도 잘 형성해야 되잖아요. 그만큼 책임감을 가지기 위해서 책임감에 따르는 조건들이 많은 것 같아요. ‘공부도 계속 해야 되고 나에 대한 확신도 가져야 하고, 그냥 어설프게 상담을 해야겠다는 생각만으로 하는 게 아니라 부가적으로 따라오는 것들을 잘 해내야겠다’ 이런 생각이 들었어요. (참여자 4)

일찍이 그런 책임감에 대한 문제를 느껴 보게 돼서 좋았던 것 같아요. ‘이게 책임감이 정말 무겁구나’ 그런 책임감을 느껴봄으로써 나의 문제에 대해서 아는 거에 대한 중요성도 많이 느낀 것 같아요. 내가 내 문제를 모르고, 내 감정인지 내담자의 감정인지 모르고, 내 문제를 투영하고 그러면 내담자를 치료하게 될 수 없겠구나. 자기 문제를 돌아봐야 된다는 것의 중요성도 느끼게 됐어요. (참여자 8)

상담자로 성장을 위한 변화를 도모함.
전문성 발달을 위한 실제의 경험을 쌓기로 함. 참여자들은 집단 수퍼비전을 통하여 상담자로서 전문성 발달이 중요함을 인식하게 되었다. 이를 위해 보다 전문성을 갖춘 사례들을 찾아서 배우고, 이론과 실제의 연결에 도움이 될 수 있는 공부와 경험을 해보기로 하였다.

제가 상담 사례들을 접해본 게 이 수업이 처음인데 ‘좀 더 전문적인 분들의 예시들을 접해야겠다’ ‘이론적인 부분도 많이 접해야겠고, 기술 같은 것도 좀 많이 연습을 해봐야겠다’ 싶은 거예요. 그래서 머릿속으로만 계속 공감이 중요하고, 탐색이 중요하고 이게 아니고 실제적으로 내가 좀 해봐야겠다. (참여자 4)

집단 수퍼비전이 끝나고 나서 상담 쪽 논문, 교수님께서 추천해주셨던 내담자의 변화에 대한 논문을 공부하게 됐던 것 같아요. 원래는 ‘매개효과’ 이런 거 봤는데, ‘상담에 직접적으로 도움이 될 수 있는 논문들을 보면서 좀 공부해야겠다’ 하고 공부를 시작했던 것 같아요. (참여자 2)

상담자로 성장을 위해 내담자가 되기로 함.
참여자들은 상담자로서 부족한 부분을 보완하기 위해 스스로 상담 훈련의 필요성을 느꼈다. 상담이 어떻게 진행되는지도 모른 채 상담을 진행했음을 느끼고, 상담자가 되기 이전에 내담자가 되어 상담의 전 과정을 경험해 보기로 하였다.

‘훈련이 많이 필요하겠다’ 저는 개인 상담을 받아본 경험이 없거든요. 실제 상담하시는 분들이 어떻게 하는지 내가 좀 봐야겠다는 생각이 들어서 상담을 받아 봐야겠다는 생각을 많이 했던 것 같아요. 상담을 어떻게 진행해야 되는지를 제가 모른다는 느낌이 많이 들었거든요. 전반적으로 어떻게 이끌어 나가야 되고 어떻게 반응을 해줘야 되는지 처음부터 끝까

지 본 적도 없고, 읽은 적도 없고, ‘이게 경험이 좀 부족한가?’ 이런 생각이 들어서 보면 좀 도움이 되지 않을까 해서요.
(참여자 7)

상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험의 일반적 구조

참여자들의 개별적 진술을 토대로 작성한 상황적 구조를 통합하여 본질적이고 공통적이고 핵심적인 내용을 일반화하고 이를 맥락적으로 구조화하면 그림 1과 같다. 상담전공 학부생들은 실제를 경험해 보고 싶은 열망으로 집단 수퍼비전에 참여하여 실제의 세계에 도전하였고, 수퍼바이저를 통하여 이론과 실제의 연결을 경험하고, 이를 도약의 발판으로 삼아 상담자로 성장을 위한 변화를 도모하는 것으로 나타났다.

첫째, 상담전공 학부생들은 이론 위주의 교과목을 배우며, 상담자로서 상담의 실제를 경험해 보고 싶은 열망으로 집단 수퍼비전에 용기를 내어 도전하였다. 그동안 이론으로만 공부해 온 상담이 어렵기도 하고, 상담의 길이 자신에게 맞을지 참여자들은 궁금증을 갖고 있었다. 집단 수퍼비전은 이러한 궁금증을 해소하고, 상담자로서 자신의 역량과 가능성을 가늠해 볼 수 있는 기회로 다가왔다. 직접 상담실습을 하고 수퍼비전을 받을 수 있다는 것은 학부생 신분에서는 경험하기 힘든 절호의 기회였다. 상담실습 경험조차 거의 없는 상담 전공 학부생으로서 실제로 상담을 진행해 보고, 자신의 상담에 대한 전문적인 피드백을 받는다는 것은 부담스러운 일이었지만, 상담의 실제와 전문성을 경험해 보고 싶은 열망 앞에서 문제가 되지 않았다.

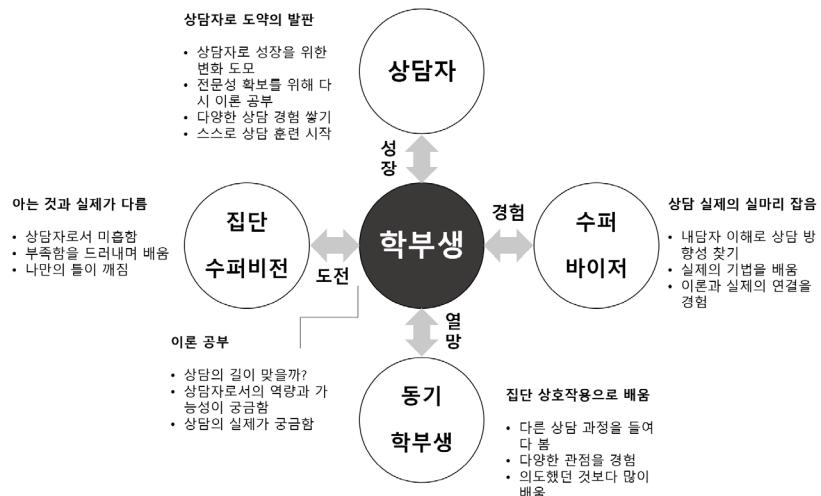


그림 1. 상담전공 학부생의 집단 수퍼비전 경험의 일반적 구조

둘째, 상담전공 학부생은 집단 수퍼비전을 통하여 아는 것과 상담의 실제가 다름을 경험하였다. 상담의 기본이라고 할 수 있는 상담을 구조화하고 계획하여 진행하는 것부터 쉬운 일이 아니었다. 내담자의 언어 중 의미가 담긴 말을 모르고, 알지 못함의 자세를 취하지 못함으로써 깊이 있는 탐색으로 연결되지 않아 내담자 이해가 제대로 이루어지지 않았다. 막연히 자신의 상담 능력에 대한 자부심을 갖고 있었으나 기대와 다른 피드백을 받고 아직은 상담자로서 미흡한 현실을 알아차리게 되었다. 참여자들이 아는 것과 상담의 실제는 다른 것이었다. 다른 학부생들의 다양한 유형의 사례를 간접 경험하고, 집단 상호작용을 하면서 자신만의 틀이 깨지는 경험을 하였다.

셋째, 상담전공 학부생들은 수퍼바이저의 열정적인 수퍼비전을 통하여 상담의 실제에 대한 실마리를 잡고 상담을 잘한다는 것이 무엇인지 조금은 알게 되었다. 상담전공 학부생들은 두려움을 딛고 부족한 자신을 드러내며 배우고 성장할 수 있음을 경험하였다. 내담자

를 이해해야 상담의 방향성을 찾을 수 있다는 것과 실제로 상담기법을 적용하는 구체적인 방법을 배웠다. 이론으로만 배웠다면 이해하거나 기억하기 어려웠을 내용들이 학부생들이 직접 상담한 사례에 비추어 진행된 집단 수퍼비전에서 손에 잡히는 것 같았다. 이론이 상담의 실제에 연결되는 경험이었다. 이러한 살아있는 경험은 수퍼바이저에 대한 존경심과 상담자로서 모델링하고 싶은 마음까지 불러일으켰다.

넷째, 집단 수퍼비전은 상담전공 학부생들에게 상담자로 도약의 발판이 되어, 전문성을 갖춘 상담자로 성장하기 위한 변화를 도모하는 계기가 되었다. 학부생들은 상담자로서 전문적 자질을 갖추기 위해 상담의 기본부터 다시 공부하고, 상담의 과정을 경험해 보고자 상담을 받아보기로 하였으며, 인간적 자질로는 내담자에 대한 책임감을 가지고 인격적으로 성숙한 상담자로 성장하기 위해 스스로 상담 훈련을 시작하기로 하였다.

논 의

본 연구는 상담전공 학부생들이 집단 수퍼비전을 어떻게 경험하며, 그 경험의 의미와 본질은 무엇인지 심층적으로 이해하기 위해 실시하였다. 본 연구는 상담전공 학부생으로 집단 수퍼비전 참여 경험이 있는 상담학과 졸업생 10명을 대상으로 하여, 집단 수퍼비전 경험에 대한 심층 면접을 진행하였다. 수집된 자료를 Giorgi의 현상학적 연구방법에 따라 분석하였으며, 연구결과 5개의 구성요소, 13개의 하위구성요소, 37개의 의미단위가 도출되었다.

이들의 구성요소와 하위구성요소에서 연구 참여자들의 개별적인 내용을 제외하고 공통적이며 핵심적인 내용을 도출하여 일반화를 거쳐 요소들 간의 관계를 맥락적으로 구조화하였다. 첫 번째 단계에서 상담전공 학부생들은 상담의 실제와 전문성을 경험해보고 싶은 열망으로 집단 수퍼비전에 참여하였다. 두 번째 단계에서는 집단 수퍼비전을 통하여 스스로 알고 있던 것과 상담의 실제가 다름을 경험하였다. 세 번째 단계에서는 집단 수퍼비전을 통하여 상담의 실제에 대한 실마리를 잡고 이론과 실제가 연결되는 경험을 하였다. 네 번째 단계에서는 집단 수퍼비전 경험을 도약의 발판으로 삼아 전문성을 갖춘 상담자로의 성장을 도모하는 일반적 구조가 도출되었다.

주요 연구결과를 정리하고 이에 대한 시사점을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 참여자들은 상담자의 길로 나아가도 될지 진로 선택에 대한 고민과 상담의 실제를 경험해 보고 싶은 열망과 기대로 집단 수퍼비전에 참여하였으며, 집단 수퍼비전을 통하여 상담전문가로의 성장 가능성을 확인하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 상담전공 학부생

들은 형이상학적인 상담이론 용어, 상담이론 공부의 어려움, 정해진 답이 없이 진술하는 어려움, 과제의 어려움, 최소한 대학원 석사과정 이상을 공부해야 하는 기나긴 공부과정 등으로 상담공부 자체를 어려워하지만(조남정 외, 2015a), 자신이 설정한 진로와 관련한 과업을 수행할 수 있다는 진로탐색효능감을 높이게 되면 진로결정수준을 향상시킬 수 있다는 연구와(정희진, 송연주, 2023) 맥을 같이한다. 즉, 상담전공 학부생의 진로결정수준을 향상시키기 위해서는 상담자로서 내적 동기를 높이고, 자신의 역량에 대한 의심을 낮출 수 있도록 집단 수퍼비전과 같은 실습 교과목을 체계적으로 제공할 필요가 있다. 본 연구의 참여자들도 집단 수퍼비전을 통하여 4년 동안 해 온 진로에 대한 고민에 마침표를 찍고 상담자의 길로 나아가는데 확신을 얻기도 하였다. 집단 수퍼비전은 상담전공 학부생과 대학원생 모두에서 불만이 가장 낮은 과목으로 나타났다(조윤진 외, 2014). 그만큼 대학원생뿐만 아니라 학부생도 상담을 직접 해보고, 피드백을 받으면서 전문성을 갖춘 상담자로 성장하는데 도움이 될 수 있는 교과목인 것이다. 하지만 본 연구에서 실시된 ‘상담 수퍼비전 및 실습’ 교과목에서는 1학기 동안 상담실습과 수퍼비전을 동시에 진행하여, 상담실습이나 수퍼비전을 거의 경험해 본 적이 없는 학부생들에게 있어서 두 가지 부담이 한꺼번에 주어졌다. 따라서 보다 체계적이고 효율적인 교과목 운영을 위해, 1명의 교수가 상담 수퍼비전 및 실습 교과목을 맡아서, 4학년 1학기에는 상담실습을 진행하고, 그 실습한 부분에 대한 수퍼비전을 4학년 2학기에 받을 수 있도록 ‘상담실습’과 ‘집단 수퍼비전’의 2개 과목으로 나누어, 2학기 동안 연계하여 진행할 필요가

있어 보인다. 이렇게 함으로써 상담전공 학부생들이 느끼는 막중한 부담이 줄어들 수 있고, 상담의 시작부터 종결까지, 전 과정에 대한 수퍼비전을 받을 수 있게 된다. 상담실습 과목 내에서는 실습 단계별로 세분화하여 ‘교육하고 실습하기’를 순환적으로 실시할 수 있으며, 집단 수퍼비전에서는 ‘상담 사례보고서 작성 방법’ 등 교과목 진행 과정상 필요한 부분을 단계별로 상세하게 교육해나갈 수 있으므로, 보다 체계적이고 양질의 교육이 이루어질 것으로 보인다.

둘째, 참여자들은 집단 수퍼비전을 학부생으로서 경험하기 힘든 소중한 기회로 여겼으며, 집단 수퍼비전에서 체계적인 형식과 수준 높은 피드백을 경험함으로써 집단 수퍼비전의 가치를 인식하게 되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 상담전공 학부생들이 집단 수퍼비전 경험을 통하여 얻어지는 실천적 지식으로, 상담장면에서 일어나는 복잡하고 모호한 상황들을 대처해나갈 수 있는 전문성이 발달하고, 이러한 실천적 지식은 경험 자체만을 통해서 얻어지는 것이 아니라, 경험에 대한 자기성찰을 통해 획득될 수 있다는 연구(손은정 외, 2003)와 맥을 같이한다. 상담전공 학부 교과목에서 수퍼비전은 상담실습 교과목 중에서도 매우 낮은 비율을 차지하고 있고, 학부의 상담실습이 현장실습인 경우가 많아 직접적인 상담 지도나 수퍼비전이 이루어지지 못하는 경우가 많은 것으로 보고되었다(유형근, 2006; 조남정 외, 2015a). 상담실습에 대한 아쉬움과 불만이 있는 상황에서(조남정 외, 2015a) 상담 전공 학부생들은 집단 수퍼비전을 예상 밖의 절호의 기회로 여기고 수업에 참여하였으며, 처음 경험하는 집단 수퍼비전에서 다양한 배움을 경험하며, 수퍼비전의 가치를 인식하게

된 것으로 보인다. 참여자들은 집단 수퍼비전에서 체계적이고 전문적인 상담 지도 과정을 경험한 이후, 집단 수퍼비전은 성장을 위해 꾸준히 받아야 하는 과정임을 인식하게 되었다. 이러한 경험을 통하여 집단 수퍼비전을 친구나 후배에게 적극적으로 권유하였으며, 모든 상담전공 학부생들이 수강해야 한다고 주장하기도 하였다. 상담전공 학부생들은 직접 상담을 해본 경험을 대학생활에서 매우 의미있는 경험으로 인식하고, 전문상담자가 되고자 하는 동기를 향상시키는데 중요한 영향을 주고 있으며(김건숙 외, 2013; 조남정 외, 2015a), 학부 교육 과정에서 실습에 대한 수퍼비전이 부족하다고 말하고 있다(조남정 외, 2015b; 조윤진 외, 2010). 따라서 집단 수퍼비전 교과목을 전공 선택이 아니라, 전공 필수로 편성하여 상담전공 학부생 모두가 집단 수퍼비전을 경험할 수 있는 기회를 제공해야 할 필요성이 있어 보인다.

셋째, 참여자들은 집단 수퍼비전에서 자기에 대한 자각이 높아 다양한 정서를 경험하며, 이러한 정서 경험이 자기를 자각하고 보다 더 성장할 수 있는 원동력으로 작용하는 것으로 나타났다. 참여자들은 집단 수퍼비전 내내 동기 학부생과 자신을 비교하며 실력이 월등한 학부생을 보고 놀라워하거나, 자신과 비슷한 수준의 학부생을 보면서 자신의 수준이 보편적이라는 것에 안도하기도 하였다. 그러한 과정에서 집단 수퍼비전에 대한 기대, 부족함을 보여주는 부끄러움, 공개적으로 혼나는 느낌, 한심한 나가 드러날 것 같은 두려움, 진로에 대한 회의감, 상담자로서 의구심 등 다양한 정서를 경험하였다. 이러한 정서는 집단 수퍼비전이 진행될수록 변화되었는데, 상담전공 학부생들은 아직은 배워야 할 부분이 많은 상

담자로서 서툰 학부생으로, 부족한 나를 드러내야만 배울 수 있으며 부족하기 때문에 더 성장할 수 있음을 느끼게 되었다. 이러한 결과는 상담전공 대학원생들이 집단 수퍼비전에서 자신을 드러내고 좌절하는 과정을 순환적으로 경험한 후 자신을 돌아보는 시간을 가진다는 결과(김선혜, 한영주, 2019)와 비슷하지만, 상담전공 대학원생들은 스스로를 돌아보지 못하거나, 자기 성찰에 따른 더 깊은 자기문제에 이르렀을 때 교육분석을 받거나 다른 동료들과의 상호작용 등 외부 지원을 활용하여 전문적인 도움을 받는다는 결과(김선혜, 한영주, 2019)와는 다르다. 즉, 상담전공 학부생은 자기 자각이 높다면, 상담전공 대학원생은 자기 성장을 하며 외부지원을 활용하는 능력이 있는 것으로 보인다. 상담전공 학부생들은 Stoltzenberg와 Delworth(1987)의 통합발달 모형에서 수준과 구조간의 상호관계를 구조의 하위 영역인 ‘자기 자각-타인 자각’으로 봤을 때, 제 1수준으로 1차적인 초점을 자신의 감정과 사고에 두어 불안을 경험하며 내담자와 ‘함께 있는 것’을 어렵게 만드는 단계에 있는 것으로 보인다. 하지만 이러한 불안은 학부생을 더 분발할 수 있도록 작용하여 상담자로의 변화와 성장을 도모할 수 있도록 견인하는 것으로 보인다. 상담전공 학부생의 높은 자기 자각이 상담자로서 성장의 요인으로 작용하기도 하지만 불안 수준이 너무 높기 때문에, 집단 수퍼비전에서는 집단 수퍼비전 과정에 대한 구조화를 명확히하고 발생하는 상황에 따라 지시, 해석, 지지 등을 제공하여(Stoltzenberg & Delworth, 1987) 불안 수준을 낮추는 등 상담전공 학부생의 상담자 발달 단계를 고려한 교육이 필요할 것으로 보인다.

넷째, 참여자들은 집단 수퍼비전에서 ‘상담

자’에 대한 이해가 높아지는 과정을 통하여 상담자로서 정체성이 발달하기 시작하는 것으로 나타났다. 참여자들은 집단 수퍼비전을 통하여 내담자와 상호작용하는 상담관계에서 상담자는 내담자보다 인간적으로 성숙해야 하며, 내담자에 대한 책임감을 가져야 하는 무거운 일이라는 것을 인식하게 되었다. 상담자로서 자신이 서툴다는 것과 상담자로서 전문성을 갖출 필요가 있음을 인식하게 되었다. 따라서 내담자보다 성숙한 인격과 전문성을 갖춘 상담자로 성장하기 위해 상담의 기본 이론부터 다시 공부하고, 상담을 경험하기 위해 상담을 받아 보고, 더 많은 실제의 상담을 경험하기로 하는 등 상담자로서 전문적 자질과 인간적 자질을 갖추기 위해 자발적으로 상담 훈련을 시작하려는 변화와 성장의 과정을 경험하였다. 이는 상담자들이 자신에 대한 이해가 깊어지는 과정을 통하여 알아차림이 향상되며, 자신을 상담의 도구로 인식하게 됨으로써 상담자의 정체성이 점차 분명해지는 변화와 성장의 과정을 경험한다는 연구(이윤정 외, 2023)와 맥을 같이한다. 상담자 전문직 정체성이란 상담자가 자기에 대해 가지는 스스로의 평가와 자긍심이며, 전문적이고 인간적 자질이 직무를 수행하는 과정에서 변화되고 발달하여 형성되는 것(김계현, 1997)으로 상담자 스스로 전문 직업인으로서 갖는 태도와 신념을 의미한다(최윤경, 2003). 이러한 상담자 전문직 정체성의 발달은 ‘연속적이고 평생의 과정’으로 지속적이고 역동적인 과정이다(Smith, 2007). 학부 수업이나 개인상담 등을 통하여 상담을 미리 경험해 보고 상담에 대한 적성과 흥미가 있어, 분명한 동기를 가지고 입학한 상담전공 대학원생(황채운 외, 2009)과 다르게, 상담 전공에 대한 막연한 기대와 동기로 입학하여(나

은주, 김영근, 2019) 진로에 대한 고민을 하며, 일반 대학생과 같이 전공분야 이외의 진로를 선택할 가능성을 열어두고 있다는(조남정 외, 2015a) 상담전공 학부생들에게 집단 수퍼비전은 상담자로 발달 및 성장을 촉진하는 도약의 발판이 되어 상담자로서 정체성이 발달하기 시작하였다는 것이 본 연구 결과를 통하여 확인되었다.

다섯째, 참여자들은 상담을 잘하고 싶다는 열망으로 집단 수퍼비전에 참여하였으며, 실제로 상담을 잘한다는 것이 무엇인지 눈으로 보고 배우며 학습하고 싶어하는 것으로 나타났다. 참여자들은 대부분 상담실습 횟수가 0~1회 수준임에도 불구하고 상담을 잘해야 한다는 부담감을 많이 느끼고 있었다. 개인상담을 받아본 경험이 없거나, 그동안 이론으로 배운 상담이 어렵게 느껴졌던 참여자들은 나름대로 인터넷, 도서나 논문 등을 찾아보았지만 상담 과정이 어떻게 진행되는지 알 수 없었다. 참여자들은 집단 수퍼비전에서 평소 궁금했던 상담의 시작부터 종결에 이르는 상담의 구조와 다른 상담자의 상담 진행 과정을 간접 경험할 수 있었으며, 다양한 호소문제에 대한 개입 방법, 구체적인 상담 기법 등에 대한 궁금증을 해결할 수 있었다. 이는 상담자들은 ‘무엇이 잘하는 상담인지’ 명확히 알기 어렵고 기준이 모호하다고 느낄 때 막연한 불안감을 느끼고 효능감이 낮아지며, 이 기준을 어느 정도 구체화하는 것만으로도 안정감과 자신감을 가지고 상담에 임할 수 있게 된다는 연구(정소담, 김창대, 2024)와 맥을 같이한다. 참여자들은 집단 수퍼비전을 통하여 ‘잘하는 상담’에 대한 기준을 조금이나마 세울 수 있었으며, 상담자로서 훈련의 방향성을 찾을 수 있었다. 그러나 참여자들이 집단 수퍼비전에

서 상담을 잘해야 한다는 부담감이 큰 이유 중 하나로 현재 대학교 교육과정에서 학부생에 대한 세부적인 교육 목표가 제시되지 않은 부분이 영향을 미친 것으로 보인다. 대학원의 교육과정은 일반적 상담능력과 더불어 전문가 자격조건의 인정 또는 취득을 목표로 하고 있지만 학부 교육과정은 상담 능력 습득과 자질 훈련 위주의 직무교육 중심으로 구성되어 있다(김인규, 2009). 대학원생과 달리 학부생 수준에 적합한 자격 취득과 수련과정 목표가 부재하여 이제 상담에 입문하는 학부생 입장에서도 상담을 잘해야만 한다는 막연한 부담감을 갖고 있는 것이다. 따라서 학부생 교육과정에서 상담 진행 수준에 대한 구체적인 교육 목표가 제시될 필요가 있으며, 상담 관련 교과목에서는 이론과 더불어 상담 시연과 역할 연기(roleplaying)를 활성화하는 등 이론과 실제에 대한 교육을 병행하여, 학부생들의 상담 실제에 대한 부담감을 낮추어줄 필요가 있다.

이상의 결론을 통해 살펴본 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 집단 수퍼비전에 있어 석사과정 이상을 대상으로 한 연구가 대부분을 차지하고 있는 가운데 상대적으로 연구가 소홀히 이루어졌던 상담전공 학부생을 대상으로 했다는 점에서 기존 연구들과 차별화된 특성을 지닌다. 둘째, 본 연구를 통해 상담전공 학부 과정에서 집단 수퍼비전에 참여한 상담전공 학부생들의 경험에 대한 이해를 높이고 상담전공 학부생들의 교육과 훈련을 위한 기초자료를 제공하는 의의가 있다. 셋째, 상담전공 학부생들이 집단 수퍼비전을 통하여 학부생에서 상담자로 변화하고 성장을 도모해나가는 과정을 이해하고 집단 수퍼비전에 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점 및 향후 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 1개 대학교의 상담전공 학부생 참여자를 만을 연구 대상으로 하였기 때문에 다양한 대학교 학부생들의 경험을 살펴보지 못하였다. 추후 연구에서는 다양한 표집을 통해 여러 대학교 학부생들을 대상으로 하여 보다 세밀한 집단 수퍼비전 경험을 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 참여자들이 집단 수퍼비전을 수강했던 학기를 마치고 약 6개월이 경과한 후에 인터뷰가 진행되어, 집단 수퍼비전에서 받은 피드백에 대해 참여자들이 상담실습한 자신의 사례에 비추어 구체적인 반응과 내용을 파악하기 어려웠다. 따라서, 후속 연구에서는 참여자들의 구체적이고 생생한 수퍼비전 경험을 다룰 수 있도록 집단 수퍼비전 직후 작성한 성찰일지 등을 활용한 연구가 필요할 것으로 보인다. 셋째, 본 연구 결과를 바탕으로 상담전공 학부생들의 집단 수퍼비전 경험이 대학원 이상으로 올라갈수록 어떻게 변화되어 가는지 종단 연구를 통해 이들의 집단 수퍼비전 경험이 쌓여가고 성장해 나감에 따른 상담자 발달 과정을 깊이 있게 살펴볼 필요가 있다. 넷째, 본 연구의 참여자는 모두 학부 4학년이므로, 다른 학년의 집단 수퍼비전 경험을 살펴본다면 본 연구와 차이가 날 수 있을 것이다. 추후 연구에서는 학부 과정 내 다른 학년의 집단 수퍼비전 경험을 살펴본다면 상담전공 학부생들의 집단 수퍼비전 경험을 좀 더 심층적으로 이해할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 고홍월, 홍지선, 전호정, 조수연 (2015). 집단 수퍼비전의 연구 동향 분석. *상담학연구*, 16(2), 97-119.
- 김건숙, 조남정, 최은미, 하혜숙 (2013). 상담전공 만학도의 학부과정 경험 연구. *상담학연구*, 14(2), 2523-2547.
- 김계현 (1992). *상담교육방법으로서의 개인 수퍼비전 모형에 관한 복수사례연구*. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 4(1), 19-53.
- 김계현 (1997). *상담심리학: 적용영역별 접근*. 학지사.
- 김선혜, 한영주 (2019). 상담 현장실습생들의 집단 수퍼비전 참여경험에 관한 질적연구. *상담학연구*, 20(3), 243-264.
- 김인규 (2009). 학부 상담학과 교육의 현황과 발전방안 연구. *상담학연구*, 10(2), 793-811.
- 김인규 (2020). 상담자 역량발달 학부 교육과정 개발. J 대학교 상담심리학과를 중심으로. *교육종합연구*, 18(4), 1-17.
- 김인규, 이미현, 정보인 (2013). 한국형 상담교육인증체계 개발을 위한 기초연구. *상담학연구*, 14(3), 1569-1585.
- 김인규, 조남정 (2016). 학부 상담교육 인증기준 개발. *상담학연구*, 17(6), 87-104.
- 나은주, 김영근 (2019). 상담전공 학부생의 예비상담자로서의 상담자 전문직 정체성 발달에 대한 질적 연구: 상담실습 경험을 중심으로. *상담학연구*, 20(6), 45-69.
- 명대정 (2000). *상담의 전문직화 방안*. 서울대학교 석사학위논문.
- 박경애, 방기연 (2007). 교육대학원 상담전공 교사들의 경험에 대한 질적 분석. *상담학*

- 연구, 8(3), 1185-1204.
- 박성수, 박재황, 황순길, 오익수 (1993). 청소년 상담정책연구. 청소년대화의광장.
- 박정민, 유성경 (2007). 상담자의 회기 내 자기 자각이 상담과정에 미치는 영향. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(1), 31-53.
- 배연옥, 조성호 (2009). 상담자 발달 과정에 대한 연구: 자기성찰 및 수퍼비전을 중심으로. 학생생활상담, 27, 19-42.
- 소수연, 장성숙 (2011). 효과적인 수퍼비전 요소에 관한 수퍼바이저의 지각 연구. 상담학연구, 12(3), 1051-1067.
- 손은정, 유성경, 심혜원 (2003). 상담자의 자기 성찰(reflection)과 전문성 발달. 상담학연구, 4(3), 367-380.
- 오익수, 이명선, 남상인 (1994). 청소년 상담인력개발 정책연구. 청소년대화의광장.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별 (2021). 질적 연구방법의 이해. 박영스토리.
- 유성경 (2018). 상담 및 심리치료의 핵심원리. 학지사.
- 유형근 (2006). 전문상담교사 양성을 위한 교육실습방안 연구. 학습자중심교과교육연구, 6(2), 215-233.
- 윤석주 (2022). 오프라인대학교와 사이버대학 교의 상담학과 관련 커리큘럼 현황 분석. 산업진흥연구, 7(3), 93-102.
- 이남인 (2018). 현상학과 질적연구. 한길사.
- 이숙영, 김창대 (2002). 상담 전공 대학원 교육 과정 표준화 연구. 교육학연구, 40(2), 231-250.
- 이승은, 정남운 (2003). 초심상담자의 소집단 수퍼비전 경험에 관한 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 15(3), 441-460.
- 이윤정, 권보정, 조은경, 김수임 (2023). 초심상담수련생의 수퍼비전 경험에 대한 현상학적 연구. 아시아교육연구, 24(4), 773-798.
- 이윤정, 최한나 (2024). 온라인 소집단 수퍼비전에 대한 수퍼바이저의 인식: 합의적 질적 연구. 상담학연구: 사례 및 실제, 9(2), 35-63.
- 이장호, 정남운, 조성호 (2005). 상담심리학의 기초. 학지사.
- 이지희, 최한나 (2023). 집단 수퍼비전에서 수퍼바이저가 도움이 되었다고 지각한 수퍼바이저의 개입. 상담학연구, 24(1), 119-148.
- 정소담, 김창대 (2024). 상담사 자기 효능감 변화에 기여하는 수퍼비전 경험에 대한 질적 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 36(4), 1281-1309.
- 정희진, 송연주 (2023). 상담전공 학부생의 진로장벽인식이 진로결정수준에 미치는 영향. 상담심리교육복지, 10(6), 221-235.
- 조남정, 이미현, 김인규 (2015a). 상담전공 학부생의 교육과정 경험 연구. 상담학연구, 16(3), 303-324.
- 조남정, 이미현, 김인규 (2015b). 학부 상담학과 교육과정 현황 분석 연구. 상담학연구, 16(4), 301-319.
- 조윤진, 유성경, 박소현, 윤민지, 장윤진 (2010). 상담 석사 과정에 대한 석사생들의 교육 경험 및 만족도 분석. 인간이해, 31(2), 103-122.
- 조윤진, 이은진, 유성경 (2014). 상담심리치료 수퍼비전에서 수퍼바이저의 부정적인 경험의 변화 과정. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26(4), 841-877.
- 최아룡 (2011). 한국의 상담자 전문교육과정의

- 적합성 연구. 단국대학교 석사학위논문.
- 최윤경 (2003). 한국 상담자의 전문직 정체성과 전문 업무에 관한 연구. 연세대학교 박사학위논문.
- 최해림, 김영혜 (2006). 한국의 상담자 교육과 훈련에 관한 연구-상담심리 석박사 교과 과정을 중심으로. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 18(4), 713-730.
- 최현국 (2020). 상담자 전문성 발달과 상담교육 실태에 관한 고찰. *상담심리교육복지*, 7(2), 199-223.
- 홍수현, 최해림 (2001). 상담초기단계에서 상담자의 자기효능감 및 상태불안이 상담협력 관계에 미치는 영향. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 13(1), 31-49.
- 황채운, 박지아, 강지연, 유성경 (2009). 상담전공 대학원 석사과정 경험에 대한 질적 연구. *상담학연구*, 10(3), 1359-1382.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamental of clinical supervision* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D. (2012). Dyadic, triadic, and group models of peer supervision/consultation: What are their components, and is there evidence of their effectiveness? *Clinical Psychologist*, 16(2), 59-71.
- Corey, G. (2013). *심리상담과 치료의 이론과 실제* (조현준, 조현재, 문지혜, 이근배, 흥영근 역). 센케이지러닝코리아. (원본 출판 2012년).
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *질적연구 방법론 다섯가지접근* (조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 역). 학지사. (원본 출판 2018년).
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Fleming, L. M., Glass, J. A., Fujisaki, S., & Toner, S. L. (2010). Group process and learning: A grounded theory model of group supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 194-203.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2004). *현상학과 심리학 연구* (신경림, 장연집, 박은숙, 김미영, 정승은 역). 현문사. (원본 출판 1985년).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Holloway, E. L., & Johnson, R. (1985). Group supervision: widely practised but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*, 24(4), 332-340.
- Ladany, N., & Bradley, L. (2017). *상담수퍼비전* (유영권, 안유숙, 이정선, 은인애, 류경숙, 최주희 역). 학지사. (원본 출판 2010년).
- Linton, J. M., & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: perceptions of masters-level practicum students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(1), 51-72.
- Martin, J., & Slement, A. G., & Hiebert, B., & Hallberg, E. T., & Cumming, A. L. (1989). Conceptualizations of novice and experienced counselors, *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 393-396.
- Ögren, M. L., & Sundin, E. C. (2009). Group supervision in psychotherapy. Main findings

- from a Swedish research project on psychotherapy supervision in a group format. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 129-139.
- Riva, M. T., & Cornish J. A. (1995). Group supervision practices at psychology predoctoral internship programs: A national survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(5), 523-525.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 505-515.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 377-397.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiley, M. O., & Ray, P. B. (1986). Counseling supervision by developmental level. *Journal of Counseling Psychology*, 3(4), 439-445.

원고 접수일 : 2025. 05. 12

수정원고접수일 : 2025. 06. 23

제재 결정일 : 2025. 07. 31

A Phenomenological Study on Group Supervision Experiences of Undergraduate Counseling Majors

Miran Song¹⁾ Youngkeun Kim²⁾

¹⁾PhD candidate, Department of Counseling and Psychotherapy, Inje University &
Researcher, Korean Institute for Emotional Transformation and Growth

²⁾Associate Professor, Department of Counseling and Psychotherapy, Inje University &
Director, Korean Institute for Emotional Transformation and Growth

This study aimed to explore how undergraduate counseling majors experience group supervision and to gain a deeper understanding of the meaning and essence of these experiences. In-depth interviews were conducted with 10 graduates from a counseling department, and the data were analyzed using Giorgi's phenomenological research method. The study identified five components, 13 sub-components, and 37 semantic units. The five components derived were: expectations and hopes for group supervision; emotional experiences in group supervision; awareness of reality as a counselor; experiences connecting theory to practice; and using group supervision as a springboard for growth as a counselor. Undergraduate counseling majors experienced the integration of theory and practice through group supervision, and utilized this experience as a foundation for professional growth. The implications of these findings are discussed.

Key words : undergraduate counseling majors, group supervision, counseling practice, phenomenological study