Experiences of Novice Trainees in a Child-Centered Counseling Education and Training Program

Tae Eun Kim

Department of Child Studies and Education, Hanyang Cyber University, Seoul, Korea

초심수련생의 아동중심상담 수련 프로그램 참여 경험에 관한 연구

김태은

한양사이버대학교 아동학과

Objective: This study investigated the experiences of trainees in their first Child-Centered Counseling Education and Training Program.

Methods: Five novice trainees participated in 10 sessions Child-Centered Counseling Education and Training Program. Qualitative data were collected via group interviews and reports about the trainees' experiences. The data were analyzed using the Giorgi's descriptive phenomenological method.

Results: Eight components were derived from the data: improvement of knowledge and ability to use techniques, self-awareness and introspection, frustration and self-doubt, practicing counseling in daily life, experiencing the effectiveness of counseling, realizing one's potential, inspiration of passion, and concretization and implementation. The trainees' growth stemmed from the improvement of knowledge and the ability to use techniques, and all components were intertwined.

Conclusion: The novice trainees experienced significant growth using this program.

Keywords: novice trainee, experiences in a counseling training program, development of novice trainee

서론

아동상담자는 아동 및 부모를 대상으로 심리평가를 통해 아동의 심리 및 발달 문제를 파악하고 아동상담 서비스를 제공하는 사람이다. 또한 부모-자녀 관계를 개선하고 아동의 행동적 문제 해결을 위해 부모교육 및 상담을 제공하는 역할을 수행한다(Korean Association of Child studies, 2017). 정의를 통해 알 수 있듯이 아동상담자는 아동, 상담, 문제행동 등에 관한 깊은 지식과 전문 기술, 온정적 성품을 갖추어야 한다. 따라서 아동상담자에게는 대학원, 학회, 사설 연구소 등에서 실시하는 수

련 프로그램 참여 경험이 필수적으로 요구된다.

아동상담 수련 프로그램에는 일반적으로 교육, 기술훈련, 교육분석, 임상실습이 포함된다. 교육은 아동 및 아동상담 관련 지식을 습득하는 과정을 말한다. 한국아동학회 아동상담사 1급 수련과정을 예로 들면 아동상담, 부모상담, 심리평가 등 9개 영역에 대해 총 50시간의 교육을 실시한다. 또한 학교에서 아동상담, 아동정신건강 등 7개 과목을 이수해야만 한다. 기술훈련은 내담아동과의 상호작용, 상담기법 활용 연습을 말한다. 즉, 교육을 통해 학습한 이론적 지식을 내담아동과의 관계에서 구현하는 방법을 연습하는 과정이다. 교육분석은 수련생

Corresponding Author: Tae Eun Kim, Department of Child Studies and Education, Hanyang Cyber University, 220, Wangsimri-ro, Seongdong-gu, Seoul, Korea
E-mail: taeunkim@hycu.ac.kr

©The Korean Association of Child Studies
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.

의 자기이해를 돕는 과정이다. 아동상담자가 자신을 이해하지 못할 경우 내담아동 및 부모와의 관계에서 역전이를 일으킬 수 있는데, 교육분석은 이를 예방하기 위한 것으로 전문가에게 자기분석, 상담을 받는 것을 말한다. 임상실습은 학습한 지식과 훈련을 통합해 내담아동을 직접 상담 해 보는 것으로 수련의 마지막 단계에서 슈퍼바이저의 지도 하에 실시된다. 임상실습은 실무감각을 익히고 교육과 훈련 정도, 아동상담자로서의 발달수준, 자질과 적성을 총체적으로 평가해보는 기회가 되기 때문에 매우 중요하고 의미 있는 과정이다. 임상실습을 마친 수련생은 또 다른 수련 프로그램에 참여하거나 능력, 자질에 대한 수련 지도자의 평가를 거쳐 초심상담자로 현장에 데뷔한다. 그리고 초심상담자는 재교육과 훈련을 반복하며 숙련상담자로 성장해 간다.

이처럼 상담자의 성장과 발달은 수련을 통해 달성된다. Kang과 Yon (2005)의 연구에서는 수련을 통해 수련생의 자기효능감이 향상되고 상태불안이 유의하게 감소한 것으로 나타났다. Arthur와 Achenbach (2002)는 수련을 통해 다른 사람들과 어떻게 관계를 맺는지에 관한 인식 같은 인지적 수준과 감정, 가치 같은 정서적 수준이 향상된다고 하였다. Skovholt와 Ronnestad (1992)에 따르면 발달수준이 높은 상담자는 신체, 정서, 지식, 영적인 면과 관련된 개인적 발달을 성취할 뿐 아니라 전문적인 지식을 갖추고 상담기술을 구현하는 전문가적 발달을 달성한 사람을 말한다. 즉, 수련은 수련생의 상담에 대한 지식과 기술을 향상시킬 뿐 아니라 유연성과 자신감, 인지 및 정서 발달을 촉진해 전문적 발달과 개인적 발달의 통합을 이룬 상담자 양성에 기여한다고 볼 수 있다.

그간 많은 연구자들이 수련생의 수련 경험에 주목해 왔고 이 연구를 통해 수련생의 성장에 기여하는 요인들이 발견되었다. M.-C. Lee와 Park (2015)은 5-10년 간 수련을 거친 상담자 9명을 인터뷰하여 경험을 조사하였다. 수련생은 상담입문 동기를 바탕으로 성찰적 자기를 발달시키고 관계적 연결을 회복하며 자기분화를 이뤄내고 마침내 상담 전문가로 성장하는 것으로 나타났다. 연구자들은 수련을 통해 개인적 발달과 전문가적 발달을 이루고 두 영역이 통합되며 전인적인 발달이 성취된다고 하였다. Jin (2011)은 10년 이상 경력의 아동상담자 3명을 인터뷰하여 아동상담자가 되어가는 과정을 살펴보았다. 참여자들은 아동상담에 관심을 가지게 되었고 개인분석, 슈퍼비전 등을 거쳤다. 동료들로부터 힘을 받았고 내담아동과 부모를 만나며 깨달음을 얻었다. 능력을 의심하고 흔들리기도 했지만 자신을 다스리며 숙련상담자로 성장했다. 이 연구들은 수련 경험, 상담자의 발달과정, 발달 기제를 드러냈다는 의미

가 있다. 하지만 경력 5년 이상인 수련생과 숙련상담자를 대상으로 했기 때문에 첫 수련 경험 즉, 초심수련생의 수련 경험에 대한 이해를 제공하지는 못했다.

초심수련생의 수련 프로그램 참여 경험을 이해하는 것은 매우 중요하다. 이들은 불안정하고 의존적이며 극도로 불안해한다. 또한 이들은 전문성이 부족하고 자신의 세계관이 협소하다는 사실을 깨닫지 못한 상태이다(Grater, 1985; Hogan, 1964; Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982). 따라서 첫 수련은 당혹스럽고 좌절적일 수 있는데, 첫 수련 경험은 다음 수련의 토대가 되는 만큼(Hill, Sullivan, Knox, & Schlosser, 2007) 초심수련생의 수련 경험에 관심을 가질 필요가 있다. Anderson, Sylvan와 Sheets (2014)는 연구자가 12주 간 운영한 프로그램에 참여했던 석사과정생들에게 그룹 인터뷰를 실시하였다. 그 결과 정서적 경험, 개인적 성장, 그룹 멤버들과의 관계 역동, 전문성의 성장이라는 네 가지 주제가 나타났다. 정서적 경험은 긍정적 정서와 부정적 정서로 구성되었고 개인적 성장은 자기성찰과 내적변화로 구성되었다. 그룹원과의 관계 역동은 응집력 경험, 대인관계에서의 어려움, 영향력의 인식으로 구성되었으며 전문성의 성장은 전문성의 발달, 역할 협상, 다양성 이슈 탐색으로 구성되었다. 연구자들은 이 경험이 초심수련생의 개인적 성장과 전문성 발달을 의미한다고 하였다. Hill 등 (2007)은 16회기 수련 프로그램에 참여한 초심수련생 5명의 경험을 살펴보았다. 참여자들은 자기비판, 내담자에 대한 반응, 상담 기술 학습과 활용, 상담 회기 관리 경험을 하였고 이는 도전이라는 상위개념으로 범주화되었다. 그리고 상담 기술 활용, 상담자로서 자신에 대한 긍정적 감정, 내담자와 연결될 수 있다는 것을 경험하였고 이는 소득이란 상위범주로 묶여졌다. 슈퍼비전을 활용하는 수련생, 유용한 슈퍼바이저의 활동, 슈퍼비전에 대한 긍정적 느낌, 슈퍼비전에 대한 중립적 감정이나 부정적 감정을 경험하였고 이는 슈퍼비전이라는 상위개념으로 범주화되었다. 마지막으로 참여자들은 인식 향상을 경험한 것으로 나타났으며 여기에는 세션 중 활동, 세션 밖에서의 활동이 해당되었다. 연구자들은 첫 수련 경험이 상담자가 되어가는 경험에 통찰을 제공했고 상담자로서 자신을 효과적으로 사용하게 했다고 평가했다. Roh와 Yoo (2016)는 초심수련생 9명을 대상으로 대학원에 개설 된 놀이치료 임상실습 수업 참여 경험을 알아보았다. 연구자들은 참여자의 경험을 실습 과정에 관한 경험, 부모상담에 관한 경험, 실습 이후의 경험으로 나누어 제시하였다. 이 중 실습 과정에 관한 경험을 보면, 수련생들은 실습 전 복잡한 감정을 느꼈고 임상실습을 위해 연습하고 준비하였다. 실습 초반에는 성공 혹은 실패의 감

정을 느꼈으며 이론과 실전의 차이를 체감했다. 실습 후반에는 마음을 내려놓고 편안하게 상담에 임하게 되었고 놀이치료의 의미를 알아차렸으며 실습 종결에 아쉬움, 미련, 기쁨을 느꼈다. 이처럼 초심수련생은 수련 프로그램을 통해 지식과 기술을 획득하고 깨달음과 통찰을 얻지만 부정적인 감정 등 어려움도 겪는 것으로 나타났다. 그러나 이 연구들을 통해서서는 경험들 간의 관계를 파악하기 어렵다. 또한 아동상담 초심수련생의 수련 경험에 관한 연구는 극히 드물고(Cheong & Jo, 2016) 소수의 관련 연구(Roh & Yoo, 2016)에서는 교육과 훈련이 제외된 임상실습 프로그램 참여 경험만을 다루고 있다. 따라서 교육, 훈련, 임상실습을 포괄하는 수련 프로그램에 대한 아동상담 초심수련생의 경험 연구, 경험 간 관계를 살핀 연구의 필요성이 제기된다.

이에 본 연구에서는 교육, 기술훈련 및 임상실습에 중점을 둔 아동중심상담 수련 프로그램을 개발하고 초심수련생에게 실시한 후 참여 경험을 알아보고자 한다. 프로그램의 이론적 기초로 아동중심이론을 선택한 이유는 상담자들이 가장 많이 학습하며 우리나라 및 해외의 상담자들이 가장 선호하는 이론으로 현장에서 널리 활용되기 때문이다(Cook, Biyanova, & Coyne, 2009; Y. S. Lee, 2004). 또한 관찰, 역할극을 활용한 모의상담, 모의상담에 대한 피드백, 임상실습, 임상실습에 대한 지도감독을 제공하는 모형이 효과적이므로(Carkhuff, 2000; Kang & Yon, 2005) 이 절차와 방법을 따라 프로그램을 구성할 것이다. 그리고 본 수련 프로그램 참여자 즉, 초심수련생들의 경험을 분석하여 경험의 의미, 경험들 간의 관계를 제시할 것이다. 이는 수련 지도자의 초심수련생 교육·훈련에 참고자료가 되고 초심수련생을 위한 프로그램을 발전시키는데 기초자료가 될 것으로 기대한다. 연구문제는 다음과 같다.

연구문제

초심수련생의 아동중심상담 수련 프로그램 참여 경험의 의미는 무엇이고 경험들 간의 관계는 어떠한가?

연구방법

연구 참여자

발달, 문제행동, 아동상담, 놀이치료 등의 수업을 이수한 A 대학교 아동학과생과 A 대학원 아동·가족 전공 석사과정생을 대상으로 수련 프로그램 참여자를 모집하였다. 학부생 2명과 대

학원생 3명이 프로그램에 참여하였고 이들에게 수련 프로그램 참여 경험에 관한 인터뷰를 실시하였다. 참여자들은 모두 여성이었고 훈련 및 임상경험이 없는 초심수련생이었다. 참여자 1은 38세, 대학 4학년이었고 참여자 2는 47세, 대학 4학년이면서 어린이집 원장으로 근무하고 있었다. 참여자 3은 35세로 대학원 1학기이면서 프리랜서로 일하고 있었으며 참여자 4는 43세, 대학원 4학기에 재학 중이었다. 참여자 5는 35세, 대학원 4학기였고 회사원으로 재직 중이었다. 참여자 5를 제외하고 모두 기혼이었고 두 자녀를 양육하고 있었다.

아동중심상담 수련 프로그램

본 프로그램의 목적은 아동중심상담에 대한 지식과 기술 증진으로 교육, 훈련, 임상실습으로 구성되었다. 교육은 프로그램 지도자의 강의, 훈련 및 임상실습에 대한 지도감독과 해설 형태로 제공되었다. 훈련은 아동중심상담 체험과 역할극을 활용한 모의상담, 다른 수련생의 훈련 및 임상실습 관찰로 실시되었고 임상실습에서는 내담아동을 대상으로 한 상담이 실시됐다. 프로그램은 2016년 4월 5일부터 6월 14일까지 주 1-2회, 총 10회 실시되었다. 놀이설비가 갖춰진 A 대학 아동가족상담 실습실에서 매회 2시간 30분~4시간 씩 진행되었다. 아동중심이론의 개념, 기법 교육 및 복습(1회기), 아동중심상담 체험(2회기), 역할극을 활용한 모의상담 및 모의상담 관찰(3-5회기), 임상실습 및 다른 수련생의 상담 장면 관찰(6-10회기)로 구성되었다.

1회기에서는 아동중심이론을 교육하였다. 2회기에서는 프로그램 지도자가 상담자 역할을, 참여자들은 내담자 역할을 맡아 아동중심상담을 직접 체험할 수 있게 하였다. 3-5회기에서 참여자들은 2인 1조로 내담아동과 상담자 역할을 맡아 모의상담을 실시했다. 실습팀이 모의상담을 하는 동안 관찰팀은 실습팀의 모의상담을 관찰카메라로 지켜보았다. 프로그램 지도자는 관찰팀에게 상담자 역할을 맡은 수련생이 사용하는 개입의 적절성 등을 설명하며 교육하였다. 6-10회기에는 임상실습을 하였고 다른 수련생의 실습장면을 모두 관찰하였다. 참여자들은 초심수련생이었기 때문에 심각한 정서·행동문제가 없는 5-7세 아동들을 내담자로 선정하였다. 내담아동 5명을 수련생 5명에게 1:1로 배정하였고 수련생은 자신의 내담아동을 주 1회, 40분씩, 총 5회 상담하였다. 프로그램 지도자는 수련생들과 임상실습 장면을 관찰카메라로 지켜보면서 교육적 해설을 제공했고 모든 상담사례에 지도감독을 제공하였다.

자료수집

프로그램에 참여했던 수련생 5명을 참여자로 하여 2016년 6월 20일, A 대학교 실습실에서 집단 인터뷰를 하였다. ‘프로그램 동안 무엇을 경험했습니까?’, ‘프로그램 참여 중 달라진 점은 무엇입니까?’같은 개방적 질문을 하였고 참여자의 반응을 보면서 세부적인 질문(예; 생각이 바뀌었다고 했는데 구체적으로 어떤 것이 바뀌었나요?)을 하였다. 더 이상 새로운 답변이 나오지 않을 때까지 2시간 30분 간 인터뷰를 진행하였고 참여자들의 동의를 받아 인터뷰 내용을 모두 녹음하였다. 연구자는 녹음 내용을 반복해 듣는 동안 추가 질문들이 생겼고 참여자들에게 추가 질문을 이메일로 보내 답변 레포트를 제출해 줄 것을 요청하였다.

자료분석

경험의 의미를 탐색하고 구조를 도출하기 위해 Giorgi (1991)의 현상학적 연구 방법을 사용하였다. Giorgi의 자료분석은 전체를 인식하기, 의미단위로 구분하기, 중심의미를 학문적 용어로 전환하기, 전환된 의미단위를 구조로 통합하기 절차로 진행된다. 자료 분석을 위해 먼저 인터뷰 녹음 파일을 전사하였고 전사기록을 반복해 읽었다. 그리고 참여자들의 진술에서 동일한 심리적 의미를 갖는 단위들을 모아 의미단위를 도출하였다. 의미단위 간의 관계를 파악하고 동일한 단위를 모으면서 중심의미를 학문적 용어나 참여자의 용어로 표현 하였다. 전환된 의미단위를 구조로 통합하기 단계에서는 범주화한 의미들을 전사자료와 비교하면서 하위구성요소를 도출하였다. 이 작업을 통해 하위구성요소들을 8개의 구성요소로 범주화하였고 경험의 구조를 도출하였다.

연구의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 Guba와 Lincoln (1981)이 제시한 사실적 가치, 적용성, 일관성, 중립성 기준을 따랐다. 사실적 가치를 지키기 위해 연구 참여자들에게 연구 결과를 설명하고 확인을 받았다. 적용성을 확보하기 위해서는 수련을 지속적으로 받아온 아동상담자에게 연구결과를 설명하고 본인에게 적용가능한지를 확인하였다. 연구의 일관성을 위해서는 질적연구 경험이 풍부한 상담전공 박사에게 검증을 받았으며 이 과정에서 하위구성요소의 명칭을 수정하였다. 본 연구자는 대학원과 학회에서 질적연구 강의를 수강하였고 질적연구를 수 회 수행한 경험이 있다. 대학원과 학회, 정부기관, 사설연구소에서 수련을 받고 상담 자격증을 취득했으며 정신과병원, 대학 부설 상담센터에서 10년 이상 아동상담을 해 왔다. 대학에서 상담 교과와 수련을 지도하면서 초심수련생의 경

험에 관심을 갖게 되었다. 중립성 확보를 위해 본 연구자는 이러한 선경험을 자각하고 선가정과 편견을 검토, 중지시키고자 노력하였다. 또한 인터뷰 녹음 자료, 참여자가 이메일로 제출한 레포트로 자료수집원을 다원화하였다.

연구결과

참여자들의 경험을 분석한 결과, 14개의 하위구성요소가 드러났고 하위구성요소들은 8개의 구성요소로 범주화 되었다. 8개의 구성요소는 지식과 기술 향상, 자기인식과 성찰, 좌절과 의심, 일상에서의 실천, 상담성과 체험, 가능성 인식, 의욕고취, 계획의 구체화와 실천이었다. 지식과 기술 향상에 관한 하위구성요소는 내담아동을 이해함, 상담자의 태도와 역할을 알게 됨, 아동중심이론에 대한 이해와 기법 활용 능력이 향상됨, 아동과 상담에 대한 이해가 깊어짐이었다. 자기인식과 성찰로 범주화된 하위구성요소는 나의 내면과 특성을 이해함, 관계에 대한 나의 영향력을 인식함이었다. 좌절과 의심으로 범주화된 하위구성요소는 아동상담자 역할에 어려움을 느낌과 내 역량에 대한 걱정이었다. 일상에서의 실천에 해당된 하위구성요소는 언어, 행동을 바꿈과 아동중심상담을 일상에서 시도해 봄이었고 상담성과 체험의 하위구성요소는 내담아동의 변화를 경험함, 일상에서 변화를 경험함이었다. 가능성 인식으로 범주화된 하위구성요소는 아동상담자로서 나의 가능성을 확신함이었으며 의욕고취는 아동상담에 대한 의욕이 증가함이었다. 계획의 구체화와 실천의 하위요소는 아동상담자가 되기 위한 계획을 구체화하고 실천함이었다.

지식과 기술 향상

참여자들은 프로그램에 참여하면서 아동, 상담자, 아동중심이론 및 아동상담에 대한 이해의 폭을 넓혔다. 내담아동의 요구와 심리를 이해하였고 상담자의 태도와 역할을 알게 되었다. 아동중심이론에 대한 이해와 아동중심상담 기법 활용 능력이 향상되었으며 아동상담을 더 깊이 이해하게 되었다. 참여자들의 진술로 볼 때 교육, 훈련, 임상실습이 지식과 기술 향상에 관여한 것으로 나타났다.

내담아동을 이해함

참여자들은 내담아동의 상담자에 대한 요구, 아동이 상담을

통해 자신을 드러내는 방식을 이해하였다. 참여자들은 교육, 모의상담을 통한 훈련 중 내담자 역할에 감정을 이입하면서 내담아동을 이해할 수 있었다고 했다.

“아동중심이론을 배울 때 아이들이 어떤지를 알았고… 내담자가 되어 보니까 감정 이입이 되고 감정표출도 되더라고요. 자연스럽게 내 요구가 나오고. 날 내버려 뒀으면 좋겠다, 선생님(상담자)이 나를 이렇게 해 줬으면 좋겠다 이런 게 생겼어요.” <참여자 4>

“(모의상담에서) 어떻게 아이 연기를 해야 되나 걱정했었는데 제 얘기가 나왔어요. 어렸을 때 저, 성격 같은 것들이… 애들(내담아동)도 이렇게 해서 자신을 드러내겠구나.” <참여자 3>

참여자들은 다른 수련생의 임상실습 장면을 관찰하면서 프로그램 지도자가 제공한 교육적 해설을 통해 내담아동을 이해하였다. 내담아동에 대한 이해가 깊어짐에 따라 해설 없이도 내담아동의 요구와 행동 이유를 알아차리기도 하였다.

“다른 분들 상담하는 걸 보면서 교수님(프로그램 지도자)이 지금 내담 아이가 이런 마음일 거다 코멘트를 해주시니까 아이가 원하는 게 보였어요. 왜 그렇게 하는지 알 수 있었고, 나중에는 아이가 왜 그러는지도 좀 보였고.” <참여자 2>

상담자의 태도와 역할을 알게 됨

참여자들은 상담자의 태도와 역할을 이해하였다. 상담자는 전능한 존재가 아니며 전능할 필요도 없다는 사실 등을 깨달음으로써 상담자에 대한 이해를 확장했다. 상담자는 내담아동에게 개입하지 말고 기다려야 한다는 점 등을 알게 되었을 뿐 아니라 아동 행동의 의미까지도 이해하는 모습을 보였다. 이는 모의상담을 활용한 훈련, 임상실습 과정에서 나타났다. 한편, 다른 수련생의 임상실습을 관찰하는 과정에서 참여자는 상담자로서 어떤 언어를 사용해야 하는지 이해하였고 자신의 언어는 어떤지 되돌아보기도 하였다.

“상담자는 전능해야 된다고 생각했었는데. 역할극이니까 마음 편하게 이렇게 저렇게 해 볼 수 있었고. 상담자가 전능해야 되는 게 아니다…” <참여자 2>

“상담자는 기다려 줘야겠더라고요. 상담을 해 보니까 아이가 아무것도 안하고 있는 게 사실은 뭘 하는 거더라고요.” <참여자 1>

“모니터로 안 쪽 (모의상담) 상황을 보니까 우리가 이렇게 많은 평가적 언어를 썼나? 상담자가 저렇게 평가를 잘 하면 안 되는데… 나는 더 한 거 아니야?” <참여자 5>

아동중심이론에 대한 이해와 기법 활용 능력이 향상됨

아동중심이론에 대한 이해가 향상되고 아동중심상담 기법 활용 능력이 증진되었다. 아동을 신뢰해야 한다는 것, 탐색 중일 때는 시간을 주어야 한다는 것, 아동과 함께 머물러야 한다는 것 같은 아동중심이론의 핵심 개념들을 임상실습을 통해 이해했다. 아동이 자신만의 방식을 찾아가는 모습을 지켜본 것이 이해를 도왔다고 하였다.

“아동중심이론에서는 아동을 믿으라고 하는데 사실 잘 안 되잖아요. 근데 아이가 능력이 있다는 확신이 들었어요. 자신만의 방식을 찾아가는 걸 보고.” <참여자 3>

“이론에서는 뭐가 이렇다, 이렇게 해라 하는데 머리로 는 이해가 되지만 확 오지 않는 게 있었어요. 예를 들면… 아이가 탐색 중이면 그냥 두라고 하는 거요. 옆에 있어 주라는 것도. 이번에 그걸 느꼈어요. 함께 있는 게 이런 거구나.” <참여자 4>

한 참여자는 다른 수련생이 아동을 공감하는 것을 보며 진심이 묻어나는 공감이 무엇인지를 알게 되었다고 했다. 자신도 임상실습에서 그리고 일상에서 진정한 공감을 실천하려 노력했고 진심으로 기법을 사용하는 것이 어려움을 체험하였다. 이처럼 참여자들은 모의상담 및 임상실습 장면을 관찰하면서 아동중심상담의 기법들을 더 깊이 이해할 수 있었다고 했다.

“아동중심에서 ‘그랬구나’라는 말을 하잖아요. 다른 분 (수련생)이 이 말을 하는데 가슴에서 우러나오는 게 보이는 거예요. 진짜 공감이 이런 거구나! 저도 상담할 때 나 원아들을 대할 때 아이의 입장이 되어 보려고 많이 애를 썼고… 진심으로 한다는 게 참 어려워요.” <참여자 2>

참여자들은 프로그램 지도자가 임상실습 장면을 관찰하며 기법을 해설해 준 것도 도움이 됐다고 했다. 기법 사용 방법, 기법을 사용할 적절한 시기를 이해하는데 도움이 되었다는 참여자들의 진술이 있었다.

“교수님(프로그램 지도자)이 설명해 주신 게 좋았어요. 이 상황에선 침묵하는 게 더 나은데 그런 설명들… 기법 쓸 때도 그러려고 했고 조금씩 나아졌던 것 같아요.” <참여자 5>

아동과 상담에 대한 이해가 깊어짐

참여자들은 수련 프로그램에 참여하면서 아동과 상담을 더 깊이 이해하였다. 프로그램 참여 후 서적 내용이나 학회의 상담 사례발표가 더 잘 이해되었다고 하였다. 어렵פות이 알고는 있었지만 충분히 이해하지 못했던 개념들을 알게 되었고 학회 강연의 핵심을 파악하게 되었다고 한 경우도 있었다. 아동상담을 더 깊이 이해하게 되었다는 것은 아동, 상담에 대한 참여자들의 언급에서도 드러났다. 프로그램 초기 교과서적 정의를 인용하는데 그쳤던 것과 달리 프로그램 종결 후 실시된 인터뷰에서는 자신의 체험을 반영한 경험적 정의를 수립하고 있었다.

“공감해라, 수용해라. 뭘지는 아는데 사실 잘 안 와 닿았어요… 이번에 학회를 가니까 이젠 정말 이해가 되는 거예요. 전에는 ‘뭘지?’ 했던 것들이 이해가 됐어요… 학회에서 뭘 중점적으로 봐야 할지, 뭘 해야 할지 알 수 있었어요.” <참여자 4>

“상담이 내담자가 주체가 되게 해 주는 거더라고요. 애들이 스스로 찾고 알고 싶어 한다는 게 보였고. 기다림, 지켜봐 주는 것이 효과적이었어요.” <참여자 2>

“아이는 놀랍다, 놀라운 존재다… 상담은 특별한 시간이예요. 근데 아동에게만 특별한 게 아니예요. 상담자에게도 특별한 시간이라고요. 근데 상담이 특별한 시간이 되려면 제가 마음을 잘 준비해야 되더라고요.” <참여자 5>

참여자들은 수련 프로그램 참여 후 임상실습의 중요성도 깨달았다. 수련 프로그램으로 자신이 성장했고 치유 받았다고 하였으며 반추 기회를 가졌다고 했다.

“한 단계 발전하는 계기가 되었어요… 실습이 이렇게 중요하구나. 앞으로 실습을 더 해야 되는구나.” <참여자 3>

“실습을 한 것과 안 한 것은 완전히 달라요. 실습을 해야 상담을 조금이라도 안다고 할 수 있을 거 같아요. 그리고… 나를 힐링한 시간. 나를 돌아보고 치료한. 후배들도 꼭 실습을 했으면 좋겠어요.” <참여자 2>

자기인식과 성찰

참여자들은 본 프로그램에 참여하면서 자기인식과 성찰을 경험하였다. 자기인식과 성찰은 자신의 내면과 특성을 이해하고 대인관계에 대한 나의 영향력을 인식함으로써 나타났다.

나의 내면과 특성을 이해함

참여자들은 수련 프로그램에 참여하는 동안 자신을 돌아보며 감정과 특성을 이해하였다. 자신이 1차적인 감정만을 느끼고 인식한다는 것을 알았고 감정표현이 부족하다는 것을 깨달았다. 감정기복, 감정 변화가 나타나는 상황적 특성을 알아차렸고 자신을 바꾸고 싶다는 욕구를 드러내기도 하였다. 참여자들은 자신을 이해하게 됨에 따라 놀라거나 감탄하기도 하였다. 감정과 아동중심이론에 관한 교육이 자기인식과 성찰을 자극한 것으로 나타나 지식과 기술향상이 자기인식과 성찰에 영향을 미친 것을 알 수 있었다.

“첫 날 교수님(프로그램 지도자)이 다양한 감정용어를 보여줬어요. 감정을 나타내는 말이 이렇게 많은데 내가 이 중에 쓰고 있는 건 별로 없구나… 내가 감정표현을 얼마나 안 하고 있었기에 감정용어가 이렇게 낯선가. 놀랐어요.” <참여자 4>

“그 때(프로그램 1회기) 제 감정을 돌아봤어요. 감정기복을 고치고 싶어졌어요. ‘아! 내가 여기서 이러는구나’ 하는 것을 알게 됐고.” <참여자 1>

관계에 대한 나의 영향력을 인식함

참여자들은 자신과 가족원과의 관계, 내담아동과의 관계에 대한 자신의 영향력을 알아차렸다. 일부 참여자는 관계에 대한 자신의 영향력을 알아차림에 따라 관계에 관한 지식이 심화되기도 하여 자기인식과 성찰은 지식과 기술 향상에도 영향을 미

치는 것을 알 수 있었다. 또한 그동안 해 왔던 것과는 다른 의사소통 방식을 시도해 변화를 경험하기도 하였다. 내담아동과의 관계에서는 자신의 말과 행동에 따라 아동의 반응이 달라지는 것을 경험하면서 상담의 기본 지식을 이해하기도 하였다.

“내가 얘기를 하면 남편이 모르는 거예요. 이거(수련 프로그램) 하는 동안 왜 이럴까 생각이 계속 났어요. 나 도 여기에 기여하고 있나? 맞구나. 그래서 제가 먼저 표현을 해 봤어요. 하니까 달라지더라고요… 내가 관계를 바꿨구나.” <참여자 2>

“내가 내담자를 바꾼다는 걸 알았어요. 이렇게 하면 아이는 이렇게 반응하고. 내가 또 이렇게 하면 아이의 반응이 달라지고… 조심해야겠더라고요.” <참여자 3>

좌절과 의심

참여자들은 아동상담자 역할을 수행하는 것에 어려움을 느꼈고 자신의 역량과 능력을 걱정하고 의심 하였다. 모든 참여자들이 공통적으로 아동상담자 역할이 어렵다고 하였고 참여자 중 일부는 앞으로 일어날지 모를 일에 대한 걱정을 드러냈다.

아동상담자 역할에 어려움을 느낌

참여자들은 상담자 역할이 어렵다는 것을 체험했다. 모의상담을 통한 훈련, 임상실습 중 모든 참여자들이 수차례 어려움을 겪었고 당황하기도 하였다. 알고 있는 지식과 다르게 행동하는 자신에게 실망했고 내담아동에게 미안함을 느꼈다. 상담이 끝난 뒤에는 후회와 자책을 했다고 하였다.

“상담자 역할을 하는데 말이 책 읽는 것처럼 나오는 거예요. ‘뭐 뭐 했구나.’ 하는데 말투가 이거 뭐지? 다들 그러셨겠지만 부자연스럽고 이상했어요.” <참여자 5>

“공룡 사건이 있었잖아요. 아이(내담아동)가 놀 때 ‘싸우고 있구나.’ 했는데 ‘노는 건데요.’라고 했던. 굉장히 당황했었어요. 방해해서 미안했고.” <참여자 2>

“(내담아동의) 놀이에 개입하지 말아야 되는데 자꾸 개입하고. 사회적 틀에 맞춰 놀게 한 것 같고. 자책이라고 해야 하나. 그런 걸 느꼈어요.” <참여자 4>

“내가 왜 그런 말을 했지? 머릿속으로 계속 생각하면서 재연해 보고 후회하고. 또 생각하고.” <참여자 1>

내 역량에 대한 걱정

참여자들은 역량이 부족함을 깨닫고 걱정과 불안을 느끼게 되었다고 했다. 또한 본 프로그램에서 자신의 수행에는 대체로 만족했지만 좋은 상담자가 되지 못할 것 같다는 불안감을 호소하기도 했다. 여러 참여자들이 자신의 역량에 대한 걱정으로 공부에 매진하였다. 즉, 좌절과 의심은 부정적 감정으로 참여자들을 힘들게 했지만 지식과 기술향상에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

“자신감, 자만심? 시작 전엔 착각에 빠졌었죠. 근데 할수록 너무 부족한 거예요. 나중엔 패닉이 왔었어요.” <참여자 4>

“이번에 나쁘지는 않았던 것 같아요. 하지만 심각한 문제가 있는 아이들을 상담할 수 있을까? 정말 치료가 필요한 애들은 어떻게 못 할 것 같은 거죠.” <참여자 3>

“다른 아이들을 상담해도 대처가 될까? 할 수 있을까? 안 될 것 같은 거예요… 걱정 때문에 공부를 했어요.” <참여자 5>

“실수를 할까봐 걱정을 많이 했고. (실습) 전 날에는 적어 놔던 것을 다시 읽어봤어요.” <참여자 1>

일상에서의 실천

참여자들은 자신의 언어표현, 행동을 바꾸었고 아동중심상담을 자신과 주변인들에 적용해 보았다. 일상에서의 실천은 수련 프로그램에서 권고한 사항이 아니었음에도 불구하고 여러 참여자가 자신에 대해 변화를 시도했으며 모든 참여자들이 일상에서 상담을 실천했다.

언어, 행동을 바꿈

참여자들은 자신의 말과 행동을 변화시켰다. 요구, 감정, 생각을 더 많이 표현하려 했고 내면에서 동한 욕구를 충족하고자 개인상담을 받기 시작하는 등 그간의 언어와 행동 패턴을 바

꾸려 시도하였다. 이러한 변화는 자기인식과 성찰에 따른 것으로 보였다.

“이렇다는 걸 알았으니 실천을 하자. 혼자만 생각하지 않고 표현을 했어요.” <참여자 2>

“감정표현이 부족했다는 걸 알고 나니까 이대로는 안 되겠는 거예요. 이젠 내 요구도 하고 표현을 더 해요.” <참여자 4>

“(감정기록을 이해하면서) 내면을 정비하고 싶어져서 개인상담을 시작했어요.” <참여자 1>

아동중심상담을 일상에서 시도해 봄

참여자들은 상담을 일상에서 실천해야겠다는 생각이 들었다고 하였다. 자녀, 남편, 직장 내 유아들에게 아동중심상담을 적용하였고 아동중심적 태도로 상호작용했다고 했다. 트래킹, 반영 기법을 활용하였고 자기노출, 수용 등 아동중심 태도를 실천한 것으로 나타나 일상에서의 실천은 상담 기술 향상에도 영향을 미친 것으로 보였다.

“(아동중심상담기법을) 써야겠다는 생각이 들었어요. 딸에게 써 봤죠. 평소에는 열심히, 제가 엄마 역할을 맡아서 놀아줬었는데. 조용히 트래킹하고 반영만 해 봤어요. 아이(자녀)가 심심해 할 거라고 생각했는데 더 잘 노는 거예요.” <참여자 4>

“저희 애(자녀)가 짜증이 많았는데요. 감정을 표현하면서 수용해 줬어요.” <참여자 1>

상담성과 체험

참여자들은 수련 중 아동중심상담의 성과를 경험했다고 하였다. 자신의 내담아동이 변했다고 느꼈으며 일상에서 지속적으로 아동중심상담을 실천한 결과 자녀, 남편, 직장 내 유아 그리고 자신이 변했고 주변인과의 관계가 달라졌다고 하였다.

내담아동의 변화를 경험함

참여자들은 내담아동의 변화를 경험하였다. 내담아동이 의

해지고 차분해 지는 것을 보았고 내담아동이 달라졌다는 부모의 보고를 통해 상담의 성과를 확인했다. 참여자들은 생각보다 빠른 변화에 놀라고 기뻐했으며 변화를 신기해하였다.

“5회 밖에 안 되는 시간이었지만 시간이 지나면서 (내담아동) 의젓해지고 차분해 지는 게 보였어요. 엄청 뿌듯하고 신기했어요.” <참여자 5>

“3회기 끝나고 였나? □□이(내담아동) 엄마가 아이가 많이 달라졌다고 하시는 거예요. 그런 애길 하셔서 놀랐어요. 너무 빨리 변했고... 저도 아이가 달라지는 걸 느꼈고.” <참여자 3>

일상에서 변화를 경험함

일상에서 아동중심상담을 실천하기 시작한 후 자녀, 남편, 직장의 유아들이 변했다고 하였다. 종종 짜증으로 의사를 표현하던 자녀가 말로 감정을 표현하게 되었고 아동상담 실천 후 자녀에게 칭찬을 받기도 하였다. 어린이집의 원아에게 아동중심상담기법을 적용했던 한 참여자는 쉽게 진정되지 않았던 유아가 아동중심적 태도를 활용한 후 전보다 쉽게 진정되는 모습을 보였다고 했다.

“아이(자녀)가 ‘속상해서 눈물이 날 것 같다, 엄마가 그렇게 하지 않았으면 좋겠다’ 이렇게 말로 표현을 하더라고요. 아이가 확 바뀌었어요. 양육이 쉬워졌고 (자녀와의) 관계가 편안해 졌어요.” <참여자 1>

“며칠 전에 딸이 저한테 상장을 만들어 줬어요. ‘엄마가 화 내지 않고’ 이런 내용의 상장이었어요.” <참여자 4>

“짜증 많이 내고 한 번 울면 오래 우는 아이(어린이집 원아)가 있어요. 이번에 올 때는 상담할 때처럼 대했거든요. 그러니까 10분? 10분 만에 진정이 되었어요.” <참여자 2>

자신의 언어와 행동을 바꾸어 본 결과, 참여자들은 부정적인 감정이 감소하고 감정이 풀리는 것을 경험했다. 자신의 경험을 통해 아동에게도 표현 기회가 필요하다는 것도 알게 되었다고 했다.

“표현을 하니까 부정적인 감정은 줄고... 아이들한테도 표현을 많이 할 기회를 주는 게 맞구나.” <참여자 4>

“저를 바꾸니까 한결 편안해 진 것 같아요. 생각이나 감정이 나올 때 누르는 편이었는데 억누르지 않으니까 뭔가 좀 풀리더라고요.” <참여자 3>

가능성 인식

참여자들은 자신에게 아동상담자로서의 가능성과 능력이 있다는 사실을 깨달았다. 이는 내담아동과의 관계 변화 체험, 내담아동에 대한 마음가짐의 변화 경험, 내담아동을 돕고 있고 또 더 도울 수 있다는 믿음에서 시작됐다.

아동상담자로서 나의 가능성을 확인함

임상실습이 진행됨에 따라 참여자들은 내담아동과의 관계가 변하는 것을 경험하였고 아동에 대한 관심과 호기심, 애정이 증가하는 것을 경험하였다. 그리고 상담회기를 연장한다면 자신이 내담아동에게 더 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 확신을 가졌고 상담이 진전되고 있다는 것을 느꼈다고 하였다.

“아이(내담아동)와 거리가 줄어드는 걸 느꼈어요. 어느 날 아이가 저한테 요구를 했는데 그 느낌이 너무 좋은 거예요. 내 자녀도 버거웠는데 다른 아이에게 관심이 가더라고요. 어느 순간 아이의 마음을 진짜로 알고 싶다는 생각이 들었어요... 내가 열정이 있다는 걸 느꼈고, 처음엔 5회 실습이 많다고 생각했어요. 근데 이제 시작이더라고요. 몇 번만 더 (상담을) 하면 애가 더 좀 될 것 같은데 끝나서 아쉽죠.” <참여자 1>

“내담자를 통해 나를 체크해 봤어요. 이렇게 상호작용 하니까 아이가 달라지는구나, 상담이 정말 되고 있구나. 내가 애한테 도움이 될 수 있겠다...” <참여자 3>

의욕고취

참여자들은 상담에 대한 의욕이 높아졌다고 했다. 임상실습과 일상에서 상담성고를 체험한 후 참여자들은 아동상담에 대한 열정이 더욱 높아졌다고 했다.

아동상담에 대한 의욕이 증가함

참여자들의 아동상담에 대한 의욕이 증가하였다. 모든 참여자들이 아동상담을 더 배우고 싶어졌다고 하였고 일부는 더 많은 내담아동들을 상담해 보고 싶어졌다고 했다. 아동상담자가 되고자 했던 바람이 더 강해졌다는 경우도 있었고 나아가 아동상담 분야로의 이직을 적극 고려하게 되었다는 참여자도 있었다.

“상담을 하는데 이게 되니까. 아이들을 더 만나고 싶다는 생각이 들어요. 다음 내담아동에게는 더 잘 대처하고 싶고, 상담도 더 길게 해 보고 싶고, 더 배우고 싶고. 다른 아이를 만나보고 싶어요... 공부를 더 해야 되겠다.” <참여자 5>

“제 2의 인생을 이걸(아동상담)로 해야겠다는 확신이 들었어요. 내가 상담자가 되길 정말로 원하는구나. 내 상담실을 오픈할 수 있게 해야 되겠다.” <참여자 3>

계획의 구체화와 실천

참여자들은 아동상담자가 되기 위한 계획을 구체화하고 실천하기 시작했다. 이들은 자신의 현실을 고려해 계획을 세웠고 가능한 것부터 실천에 옮기고 있었다.

아동상담자가 되기 위한 계획을 구체화하고 실천함

참여자들은 아동상담자가 되기 위한 계획을 구체화하고 실천하는 모습을 보였다. 대학원 진학을 계획한 경우도 있었고 학술대회 및 상담사례회의에 자발적으로 참여하기도 하였다. 일부는 아동상담자가 되기 위한 준비작업으로 교육분석을 받기 시작하였다. 또한 아동상담 관련 자격 취득 준비를 시작한 경우도 있었다.

“이번 교육이 진로 결정에 큰 영향을 미쳤어요. 내가 여가(아동상담)에 관심 이상의 뭐가 있다는 걸 알았어요. 대학원 진학을 생각하고 있어요.” <참여자 1>

“제 자신이 단단해져야 이 일을 할 수 있겠더라고요. 아이(내담아동)를 받아 내려면. 그래서 개인분석을 받기

“시작했어요.” <참여자 5>

“전 이걸(아동상담) 해야 되겠는 거죠. 너무 하고 싶고, 할 수 있을 것 같고... 일단 지금 딸 수 있는 자격증을 알아봐서 시험 준비를 하고 있어요.” <참여자 3>

각 경험이 교육, 훈련, 임상실습 중 어떤 단계에서 나타났는지, 각 경험 이전과 이후에는 어떤 경험이 발생했는지, 각 경험은 다른 경험과 어떤 영향을 주고받는지 분석해 경험들 간의 관계 즉, 일반적 구조를 도출하였고 이를 Figure 1에 제시하였다. 분석 결과 참여자들의 경험은 지식과 기술이 향상되는 것으로부터 시작되었다. 지식과 기술의 향상은 자기인식과 성찰, 좌절과 의심, 일상에서의 실천과 영향을 주고받는 것으로 나타났다. 자기인식과 성찰은 일상에서의 실천에 영향을 미쳤고 일상에서의 실천, 지식과 기술의 향상은 상담성과 체험에 영향을 미쳤다. 상담성과 체험은 가능성 인식, 의욕 고취에 영향을 미쳤으며 이는 계획의 구체화와 실천에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

논의 및 결론

본 연구에서는 아동상담 수련생의 첫 번째 수련 참여 경험을 알아보았다. 이를 위해 아동중심상담 수련 프로그램을 개발하

고 프로그램 참여자 5명에게 그룹 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰를 분석해 8개의 경험 요소와 각 요소들 간의 관계를 발견하였다. 먼저, 경험의 의미에 대해 논의하면 다음과 같다.

참여자들은 지식과 기술 향상을 경험하였다. 아동상담자에게는 전문적 자질이 요구된다. 전문적 자질은 교육을 통해 상담이론, 발달, 상담과정과 기법, 심리평가, 임상경험에 관한 정확한 지식을 확보함으로써 충족되며 이는 상담자의 윤리지침에 해당된다(American Counseling Association, 2014; Moon et al., 2014). 즉, 참여자들은 수련을 통해 전문적 자질을 획득하였을 뿐 아니라 아동상담자의 윤리적 책무 완수에도 한 걸음 다가섰다고 볼 수 있다. 본 프로그램에서는 아동중심상담에 관한 지식과 기술 향상을 위해 선행연구(Carkhuff, 2000; Kang & Yon, 2005)를 참고해 관찰, 역할극을 활용한 모의상담, 모의상담과 임상실습에 대한 설명과 해석을 수련 도구로 활용하였다. 참여자의 지식과 기술이 향상되었다는 사실은 이러한 수련 수단이 효과적이라는 선행연구의 주장을 지지한다고 볼 수 있다.

참여자들은 자기인식과 성찰의 기회를 가졌다. 자기인식과 성찰은 자신의 내면과 특성을 이해하고 관계에 대한 자신의 영향력을 인식하는 형태로 나타났다. 자신을 인식하고 대인관계를 경험하는 것은 상담자의 전인적 발달에 기여하며 자기인식과 성찰은 상담자가 사회적, 실존적 개인으로 성장하는 추진력으로 작용한다(M.-C. Lee & Park, 2015; Skovholt & Ronnestad, 1992). 한편 Nalavany, Ryan, Gomory와 Lacasse (2005)는 ‘좋은’ 놀이치료자의 특성 중 하나로 인격적 성숙을

Figure 1. Structure of the trainees' experiences.

제시하였다. 인격적 성숙, 전인적 발달에 자기인식과 성찰이 요구됨을 고려하면, 참여자들의 자기인식과 성찰 경험은 이들이 ‘좋은’ 아동상담자에 한 발짝 다가섰음을 의미한다.

참여자들은 좌절과 의심을 경험하였다. 아동상담자 역할에 어려움을 느꼈고 상담자로서의 역량을 걱정하고 의심하였다. 수련생들은 수련과정에서 흔히 부정적인 경험을 한다. Anderson 등(2014), Hill 등(2007)의 연구에서도 초심수련생들이 자신의 유능성에 대한 의심으로 불안, 짜증, 부적절감을 경험하는 것으로 나타났다. 능력에 대한 좌절과 의심은 부정적 정서를 야기한다는 점에서 수련생에게 아프고 힘든 경험이다. 하지만 역량 부족을 인식하고 걱정하는 것은 상담 전문가로 성장해 가는 과정의 일부이다(M.-C. Lee & Park, 2015). 본 연구에서도 이러한 사실이 확인되었다. 참여자들은 내담아동에 대한 ‘미안함’, ‘후회’, ‘패닉’을 겪으며 자신을 의심하고 좌절했지만 의심과 좌절은 참여자들을 ‘다시 읽고 공부’하게 만들었다. 이렇게 볼 때 좌절과 의심은 지식 추구의 동기이자 전문 자질 향상의 동력이라고 볼 수 있다.

참여자들은 자신의 언어와 행동을 바꾸고 아동중심상담을 주변인에게 적용하면서 일상에서 상담을 실천하였다. 이 경험은 지도자의 권고 사항이 아니었다는 점, 본 연구 참여자들이 초심수련생이었다는 점에서 자발적인 경험의 확장이자 도전적인 실험이라 볼 수 있다. M.-C. Lee와 Park (2015)은 이러한 자발적 실천이 연결 회복 경험이며 상담 전문가로 발달해 가는 과정이라고 하였다. 즉, 도전적이고 실험적인 일상에서의 실천은 이들이 아동상담자가 되어감을 의미한다 하겠다.

참여자들은 임상실습 그리고 일상에서 상담성고를 체험하였다. 임상실습에서 내담아동의 변화를 목격하는 것은 수련생에게 의미가 크다. 상담자는 내담아동의 주호소 문제가 개선될 때 자신을 ‘좋은’ 상담자로 지각한다(Park & Ro, 2015). 즉, 본 연구 참여자들은 상담성고를 경험함으로써 자신에 대해 긍정적 이미지를 갖게 되었다. 초심수련생이 상담의 성과를 체험했다는 사실은 상담 수련과정 지도자들에게 시사하는 바가 크다. 초심자들은 상담 경험이 부족하기 때문에 임상실습에 어려움을 겪는다. 이에 수련 지도자들은 초심수련생에게 임상실습 기회를 제공하는데 조심스러운 것이 사실이다. 그러나 초심수련생이 임상실습에서 상담성고를 경험했다는 사실은 초심자들에게도 내담아동을 상담할 수 있는 잠재력과 역량이 있음을 의미한다. 또한 초심상담자는 상담에 대한 열정과 동기가 있고 이론적 지식, 기본적인 상담기술도 순조롭게 습득한다는 강점이 있으므로(Grater, 1985; Hogan, 1964; Kim & Chung, 2004) 충분한 슈퍼비전, 교육적 지도를 병행하며 보

다 적극적으로 임상실습 기회를 제공하는 것을 고려해 봐야 할 것이다. 또한 참여자들은 일상에서 상담을 실천한 후, 자신이 변하는 것을 경험하였다. Anderson 등(2014)은 수련과정에서 경험되는 초심수련생 자신의 변화를 진정한 치료적 경험의 절정이라고 하였다. 본 연구의 한 참여자가 수련과정을 ‘나를 힐링한 시간’이라고 명명한 것과 연결해 보면 초심수련생에게 상담 수련은 교육의 기회이자 회복의 시간, 진정한 상담의 의미를 깨닫는 계기가 됨을 알 수 있다.

참여자들은 아동상담자로서의 가능성도 확인했다. 역량에 대한 의심과 좌절, 그에 따른 부정적 정서를 겪었지만 이를 극복하고 아동상담자로서의 가능성을 발견하였다. 초심수련생들은 수련과정을 통해 자신이 상담자가 되어 가고 있다는 사실을 깨달으면서 성취감과 자긍심을 느낀다(Anderson et al., 2014; Hill et al., 2007). 그리고 자신을 기특하다고 느끼고 성장 가능성을 인식할 때 학습에 열의를 갖고 더 큰 목표를 세우게 된다(Roh & Yoo, 2016). 즉, 아동상담자로서의 가능성을 인식한 것은 초심수련생에게 도약의 기반이 될 것이다.

참여자들은 수련과정을 통해 아동상담에 대한 의욕이 고취되었다. 모든 참여자들이 아동상담을 더 배우길 원했고 상담자가 되고 싶다는 강한 욕구를 표현했다. 아동상담자에게 학습, 공부는 매우 중요하다. 숙련상담자들을 대상으로 한 연구(Jin, 2011)에서 한 참여자는 아동상담자가 되기 위해 ‘미친 듯이’ 공부했다는 말로 수련과정을 담아냈다. 또 다른 참여자는 ‘다시 그렇게 하라고 하면 못할 정도’로 아동상담자가 되기 위해 공부했다고 하였다. 이렇듯 숙련된 아동상담자가 되기 위해서는 공부에 매진해야 하는데, 이를 위해서는 아동상담자가 되고 싶다는 강렬한 바람이 뒷받침 되어야 한다. 본 연구 참여자들의 의욕 향상과 아동상담에 대한 강한 바람은 이들을 아동상담자로 성장케 하는 밑거름이 될 것이다.

참여자들은 아동상담자가 되기 위한 계획을 구체화하고 실천하였다. 대학원 진학을 결정하고 학술대회 참석, 교육분석 및 자격 취득 준비를 시작하는 등 각자의 상황에 맞게 다음 수련과정을 준비하였다. 즉, 구체화와 실천은 새로운 수련의 시작, 다음 단계로의 이행, 발전을 뜻한다고 볼 수 있다. 한편 기술 향상, 부정적 정서, 유능성 인식, 자기인식 등 본 연구와 유사한 결과를 보인 Hill 등(2007)의 연구에서는 계획의 구체화와 실천 경험이 나타나지 않았다. 이는 참여자의 연령차이 때문으로 보인다. 선행연구 참여자들은 대다수가 20대, 본 연구 참여자들은 30~40대였는데 수련 시작 시 연령은 수련생의 발달 속도에 결정적 영향을 미친다(Skovholt & Ronnestad, 1992). 수련생의 연령이 높을수록 빠르게 발달하는데 계획의 구체화

와 실천의 본질이 다음 단계로의 이행, 발전임을 고려하면 본 연구 참여자들은 20대 초심수련생들에 비해 좀 더 빠르게 발달하는 경향이 있는 것으로 보인다.

프로그램 진행 과정을 고려해 도출한 경험의 구조를 살펴보면, 경험들은 수련과정 전체에 걸쳐 발생했으며 각 경험들은 서로 영향을 주고받는 것을 알 수 있다. 지식과 기술의 향상으로 참여자들의 자기인식과 성찰이 발생했고 인식, 성찰이 이뤄짐에 따라 아동과 상담에 대한 지식, 기술은 더욱 향상되었다. 지식과 기술이 향상되고 자기인식과 성찰이 발생하자 참여자들은 일상에서 아동중심상담을 자발적으로 실천하게 되었고 일상에서의 실천으로 지식과 기술이 더욱 향상되었다. 지식과 기술이 향상됨에 따라 참여자들은 역량 부족을 절감하며 좌절하였고 자신을 의심하였다. 그러나 좌절과 의심에 매몰되지 않고 더 공부하였으며 결과적으로 지식과 기술이 향상되었다. 참여자들은 일상에서 그리고 임상실습에서 상담을 실천한 후 주변인과 자신, 내담아동의 변화 즉, 상담성과를 체험했다. 이를 통해 아동상담자로서 자신의 가능성을 인식하였고 상담에 대한 의욕이 높아졌다. 이러한 과정을 겪은 결과, 참여자들은 아동상담자가 되기 위한 구체적인 계획을 수립하고 실천하게 되었다. 경험의 구조에서 주목 할 만 한 점은 경험이 지식과 기술 향상으로부터 시작되고 이는 자기인식과 성찰, 좌절과 의심, 일상에서의 실천과 상호작용한다는 점이다. 달리 말하면 지식과 기술의 향상은 자기인식과 성찰, 좌절과 의심, 일상에서의 실천 경험을 야기했고 이 경험들은 다시 지식과 기술 향상에 기여했다. 이는 지식과 기술 향상이 중요한 경험이며 초심수련생 대상 프로그램의 초기에는 지식, 기술 획득 및 향상에 초점을 두는 것이 효과적임을 의미한다. 한편, 지식과 기술의 향상은 참여자들의 전문적 자기(self)가 발달하였음을 의미하며 자기인식과 성찰은 정서적, 영적인 면의 성장 즉, 개인적 자기가 발달했음을 의미한다(Skovholt & Ronnestad, 1992). 이는 프로그램을 통해 초심수련생이 개인적·전문적 발달을 이룬 것으로 나타난 선행연구(Anderson et al., 2014; Hill et al., 2007)의 결과를 지지한다. 그러나 최상의 발달은 긴 시간에 걸쳐 천천히, 불규칙적으로 일어나므로(Skovholt & Ronnestad, 1992) 숙련상담자가 되기 위해 참여자들은 앞으로도 수련을 반복해 가야 할 것이다. 또한 경험의 구조는 프로그램 중 발생한 여러 경험들이 유기적으로 얹혀 서로 영향을 미친 결과 계획의 구체화와 실천 즉, 다음 단계로의 이행, 발전이라는 결실에 도달했음을 보여준다. 이는 프로그램에서의 모든 경험이 초심수련생의 발달과 성장, 도약에 기여함을 의미한다.

본 연구의 의의와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 그간 잘 알

려져 있지 않았던 아동상담 초심수련생들의 수련 경험과 그 의미를 기술했다는 의의가 있다. 수련과정에서는 지식과 기술 향상, 자기인식과 성찰, 일상에서의 실천, 상담성과 체험, 가능성 인식과 의욕고취, 계획의 구체화와 실천 같은 긍정적 경험이 나타났고 좌절과 의심이라는 부정적 경험도 발생하였다. 다소 차이는 있었지만 모든 경험들은 초심수련생이 발전, 성장, 도약함을 보여주었다. 본 연구에서 드러난 경험들의 의미는 수련 지도자들이 초심수련생을 이해하고 지도하는데 도움이 될 것으로 기대한다. 둘째, 초심수련생의 수련 경험 간 관계를 밝힌 연구를 찾아보기 어려운 상황에서 경험의 구조를 밝혔다라는 의의가 있다. 경험들 간의 관계는, 지식과 기술 향상이 중요하고 경험들이 유기적으로 영향을 미치며 수련생의 성장을 이끈다는 것을 보여주었다. 또한 좌절과 의심이라는 부정적 경험은 지식과 기술 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것도 보여주었다. 이처럼 부정적 경험은 긍정적 경험에 기여하고(Anderson et al., 2014) 수련과정에서의 모든 경험이 발달에 영향을 미치는 만큼 수련 지도자는 초심수련생이 부정적 경험에 압도되지 않도록 격려하고 모든 경험을 충분히 누릴 수 있게 도와야 할 것이다. 셋째, 아동상담 초심수련생을 위한 수련 모델을 제시했다는 의의가 있다. 특히 임상실습 기회가 제한적인 초심수련생에게 임상 기회를 제공함으로써 이들의 잠재력과 역량을 확인하였고 계획의 구체화와 실천을 경험할 수 있게 했다.

마지막으로 연구의 제한점을 밝히고 후속연구를 위해 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 아동중심상담 수련 프로그램에 참여한 초심수련생 5명을 대상으로 하였다. 따라서 본 연구로 다른 상담모델 수련생의 경험을 이해하기는 어렵다. 또한 소수의 참여자를 대상으로 하였기 때문에 결과 일반화에도 제약이 있다. 이에 다른 이론에 기초한 프로그램 참여자의 경험 연구, 다수를 대상으로 한 연구가 실시되길 기대한다. 둘째, 30-40대의 초심수련생만을 대상으로 연구를 수행하였다. 20대부터 아동상담 수련을 시작하는 초심자가 많고 경험은 연령에 따라 차이가 있으므로 다양한 연령대의 참여자를 대상으로 한 후속연구가 실시되기를 기대한다. 셋째, 본 연구에서는 참여자의 보고로 초심수련생의 경험을 알아보았다. 수련 지도자를 통해 초심수련생의 경험을 알아보는 연구가 실시된다면 이들의 경험을 보다 객관적으로, 자세히 이해할 수 있을 것으로 기대한다. 넷째, 본 프로그램에서는 초심수련생의 역량을 고려해 심각한 문제가 없는 아동을 내담자로 하였다. 그러나 문제를 가진 내담자를 실습 대상으로 한 연구(Hill et al., 2007)에서는 초심수련생이 내담자 관련 어려움을 겪었다.

이처럼 경험은 임상실습 내담자의 특성에 따라 달라질 수 있으므로 프로그램 구성 요소, 특성에 따른 경험 차를 분석하는 연구도 필요할 것으로 본다. 다섯째, 본 연구에서는 프로그램 지도자가 참여자들을 인터뷰하였다. 역할중첩으로 인해 참여자들은 경험을 진술하는데 한계가 있었을 수 있다. 이에 프로그램 지도자와 인터뷰어를 달리한 연구가 실시되길 기대한다. 여섯째, 본 연구 참여자들은 수련 후 아동상담에 대한 동기가 강화되었지만 반대로 수련 후 상담자의 길을 포기하는 수련생도 있다. 하지만 수련 포기 수련생에 관한 연구는 찾아볼 수 없어(Cheong & Jo, 2016) 후속연구가 요구된다. 탈락 수련생에 관한 연구로 초심수련생의 어려움, 수련 포기에 영향을 미치는 요인을 이해할 수 있을 것으로 기대한다.

Conflict of Interest

No potential conflict of interest relevant to this article was reported.

References

In English

- American Counseling Association. (2014). *2014 ACA Code of ethics* [Web page]. Retrieved from <https://www.counseling.org/>
- Anderson, M. L., Sylvan, A. L., & Sheets, R. L. (2014). Experiential group training: An exploration of student perceptions. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS Online*, 2014. 1-22. Retrieved from <https://www.counseling.org/>
- Arthur, N., & Achenbach, K. (2002). Developing multicultural counseling competencies through experiential learning. *Counselor Education and Supervision*, 42(1), 2-14. doi:10.1002/j.1556-6978.2002.tb01299.x
- Carkhuff, R. R. (2000). *The art of helping in 21st century VIII*. Amherst, MA: HRD Press.
- Cook, J. M., Biyanova, T., & Coyne, J. C. (2009). Influential psychotherapy figures, authors, and books: An internet survey of over 2,000 psychotherapists. *Psychotherapy*, 46(1), 42-51. doi:10.1037/a0015152
- Giorgi, A. (1991). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Grater, H. A. (1985). Stages in psychotherapy supervision: From therapy skills to skilled therapist. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(5), 605-610. doi:10.1037//0735-

7028.16.5.605

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Hill, C. E., Sullivan, C., Knox, S., & Schlosser, L. Z. (2007). Becoming psychotherapists: Experiences of novice trainees in a beginning graduate class. *Psychotherapy*, 44(4), 434-449. doi:10.1037/0033-3204.44.4.434
- Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1(3), 139-141. doi:10.1037/h0088589
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42. doi:10.1177/0011000082101002
- Nalavany, B. A., Ryan, S. D., Gomory, T., & Lacasse, J. R. (2005). Mapping the characteristics of a 'good' play therapist. *International Journal of Play Therapy*, 14(1), 27-50. doi:10.1037/h0088895
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 505-515. doi:10.1002/j.1556-6676.1992.tb01646.x

In Korean

- Cheong, M.-J., & Jo, H. (2016). The research trend and correlation meta analysis on the counselor development and related factors. *Korean Journal of Counseling*, 17(6), 141-164.
- Jin, H. S. (2011). A phenomenological study on the experience of becoming a counselor for children. *Korean Journal of Play Therapy*, 14(2), 13-35.
- Kang, J., & Yon, M. H. (2005). A study of the development of the brief therapy training programs and its effects. *The Korea Journal of Counseling*, 6(2), 339-357.
- Kim, G.-M., & Chung, N.-W. (2004). Novice therapists' difficulty experienced in counseling session and coping process: A qualitative analysis. *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, 16(1), 1-20. Retrieved from <http://www.dbpia.co.kr/Article/NODE06369438>
- Korean Association of Child studies. (2017). *Eligibility rules of child counselor* [Web page]. Retrieved from <http://www.childkorea.or.kr/>
- Lee, M.-C., & Park S.-M. (2015). A Phenomenological study on self-development experiences of counselors during counseling training. *Korea Journal of Counseling*, 16(1), 1-29. doi:10.15703/kjc.16.1.201502.1
- Lee, Y. S. (2004). *A study on child, adolescent, and adult counselors' traits*. (Master's thesis). Retrieved from <http://www.riss.kr/link?id=T10210956>
- Moon, H. J., Kim, J. M., Kim, T. E., Yang, S. E., Lee, J. S., & Lee, H. S. (2014). *Child Counseling*. Seoul: Changjisa.

- Park, H., & Ro, B. (2015). Content analysis of positive therapist's characteristics as perceived by play therapists. *Korean Journal of Play Therapy, 18*(1), 21-37. doi:10.17641/kapt.18.1.2
- Roh, E., & Yoo, M. (2016). An exploratory study on the experience of the practical training of preliminary play therapists: Based on the focus group interview. *Korean Journal of Play Therapy, 19*(4), 363-379. doi:10.17641/kapt.19.4.5

ORCID

Tae Eun Kim <http://orcid.org/0000-0001-7220-2523>

Received August 31, 2017

Revision received October 12, 2017

Accepted October 20, 2017