

상담과정 기반의 학교상담자 셀프 슈퍼비전 모형 개발*

정 옥 신[†]

송절중학교

본 연구의 목적은 상담과정 기반의 셀프 슈퍼비전 모형을 개발하고 학교상담자 발달단계에 따라 구분되는 셀프 슈퍼비전 구성 내용을 구체화하는 것이다. 이를 위해 문헌연구와 학교상담실무자 FGI 및 상담심리 전문가 심층면담을 바탕으로 셀프 슈퍼비전의 목적, 구성요소 및 상담과정별 세부내용을 도출하여 예비 모형을 구안하고, 4명의 전문가 1차 평가, 30명의 학교상담실무자 2차 평가, 5명의 전문가 3차 평가를 통해 최종 모형을 도출하였으며 학교상담자 발달단계별 셀프 슈퍼비전 구성내용을 제시하였다. 그 결과 셀프 슈퍼비전의 목적은 4가지로 도출되었다. 구성요소는 ‘핵심과업’과 ‘자기성찰’ 2가지로 나타났으며 상담초기, 중기, 종결기의 각 단계마다 ‘핵심과업’은 학교상담자가 점검해야 할 목록으로 제시하였고 ‘자기성찰’은 질문으로 제시하였다. 상담과정 기반의 셀프 슈퍼비전 최종 모형은 총 43가지의 세부내용으로 구성되었다. 학교상담자 발달단계에 따라 형성기에 해당하는 초심자일수록 상담언어기술을 훈련하는 내용으로 나타났고 성장기와 숙련기일수록 상담의 방향성과 사례개념화를 훈련하는 차별화된 ‘핵심과업’ 내용이 도출되었다. 그리고 ‘자기성찰’은 발달단계와 관련 없이 모든 발달단계에서 중요하게 도출되었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 논의와 제언 및 한계점을 제시하였다.

주요어 : 셀프 슈퍼비전, 학교상담자, 상담과정, 학교상담자 발달단계

* 본 연구는 정옥신(2018)의 충북대학교 박사학위논문 ‘상담과정 기반의 학교상담자 셀프 슈퍼비전 모형 개발’을 일부 발췌, 수정한 것임.

† 교신저자 : 정옥신, 송절중학교, 청주시 흥덕구 송절로 81

Tel: 070-4044-4885, E-mail: spakle23@naver.com

학교상담은 학생들의 성장과 학교생활 적응에 도움이 되는 예방적, 종합적, 발달적, 체계적인 서비스 활동으로 그 대상과 목적, 체제, 내용, 방법 및 외부와의 관계 등에서 일반상담과는 차별화되어 있다. 이러한 학교상담의 특수성에 따라 학교상담자는 보다 체계적인 상담활동을 수행하고 문제 예방에 초점을 두며 개인 상담과 집단상담 및 생활지도, 자문, 체제 지원 등 종합적인 역할을 수행한다. 이와 함께 과거와 달리 점점 심각해지는 학교폭력, 우울, 자살, 도박, 중독 등 아동·청소년 문제 해결과 예방 및 대처에 대한 요구가 증가함에 따라 학교상담자의 역할은 중요하게 대두되고 있다. 학교상담자의 역할이 중요해질수록 강조되는 것은 상담자의 책무성과 투명성 및 전문성이라고 할 수 있다.

그동안 학교상담자의 역량강화와 전문성을 지원하기 위한 노력의 일환으로 전문상담교사 자문단 발족, 온라인 슈퍼비전 진행 등의 제도적인 조치가 있었음에도 불구하고 학교상담자의 상담 전문성을 높이기 위한 교육이나 훈련이 미흡하다는 지적이 있어 왔다. 이에 최근 들어, 학교상담자의 전문성과 역량을 강화시키기 위한 방안을 탐색하려는 연구들이 여러 측면에서 수행되었다(강진령, 2009; 강진령, 손현동, 2006; 남순임, 유형근, 2016; 손현동, 2007; 허난설, 2016). 학교상담자의 상담전문성과 역량을 향상시키기 위한 다양한 방법 중 가장 효과적인 것으로 꼽히는 한 가지는 숙련된 전문가에게 슈퍼비전을 받는 것으로 간주되고 있다. 상담 슈퍼비전(supervision)이란 보다 숙련된 상담심리 전문가가 초보상담자나 경험이 짧은 상담자에게 다양한 방법을 통해 상담을 배우도록 조력하는 과정으로 정의되며(Bernard & Goodyear, 2004), 상담자의 성장

과 발전을 촉진하고 자율성을 갖도록 도와준다(권경인, 2010). 이러한 이유에서 학회나 학계에서도 상담전문가 자격심사 수련 내용으로 교육연수, 사례발표 참석, 상담자 및 내담자 경험보다 슈퍼비전을 가장 중요한 수련 조건으로 제시하고 있다(한국상담심리학회, 2014; 한국상담학회, 2017).

슈퍼비전이 학교상담자의 역량과 전문성을 향상시키는 가장 핵심적인 요소가 됨에도 불구하고 학교상담 제도가 정착된 지 60여년이 되는 미국조차도 다른 상담자들과 비교해서 학교상담자들이 가장 적은 슈퍼비전을 받으며(Borders & Usher, 1992), 충분한 슈퍼비전을 받지 못한 채 학교현장에 투입되어 상담 업무를 진행하고 있다는 지적이 계속되고 있다(McCarthy, Kulakowski & Kenfield, 1994). 또한 우리나라의 경우 학교상담자의 임상 슈퍼비전에 대한 필요성과 요구가 부각되고 있음에도 학교상담자가 학교장이나 교내 행정가에 의한 행정적 슈퍼비전만 받는 경우가 많고(손현동, 2007; 최해림, 1999) 학교상담자로 임용된 이후 체계적인 계속교육과정의 부재로 학교상담자들은 전문적인 상담활동을 효과적으로 수행하는데 많은 어려움을 겪고 있다(남순임, 유형근, 2016). 이러한 이유로 여러 연구자들(강진령, 손현동, 2006; 남순임, 유형근, 2016; 손현동, 2007; 허난설, 2016)은 학교상담자를 위한 슈퍼비전 모형을 개발하여 제시하고 있다.

대부분의 학교상담 슈퍼비전 모형들은 상담자 발달모형에 근거하여 학교상담자의 발달단계를 구분하면서(강진령, 손현동, 2006; 남순임, 유형근, 2016; 손현동, 2007; 허난설, 2016) 학교 조직과 학생을 둘러싼 체계적 접근을 강조하고(Simon, Cruise, Huber, Swerdlik & Newman, 2014) 학교상담자의 전반적인 업무에 대한 다

양한 슈퍼비전 영역을 나타내는 특징을 보이고 있다. 이러한 연구들은 상담자 발달단계에 따른 차별화된 슈퍼비전의 내용과 방법을 제시해주고 있다. 그러나 학교상담자 직무 전반에 대한 슈퍼비전을 포괄적으로 다루고 있어 학교상담자의 주 업무인 상담활동 영역의 구체화된 상담과정별 슈퍼비전 내용은 제시하지 못하고 있다. 이러한 한계와 더불어 우리나라는 아직 학교상담자 슈퍼비전의 활성화를 위한 제도적 장치가 마련되어 있지 않아 전문가 슈퍼바이저(supervisor)로부터 지속적이고 체계적인 지도를 받는 것은 쉽지 않다. 이러한 맥락에서 남순임과 유형근(2016)은 슈퍼비전의 제도적 장치를 강조하고 각 지역단위 동료 슈퍼바이저 양성 교육시스템 마련에 대해 제안하면서 슈퍼비전의 활성화 방안을 모색하고자 하였다.

최근 슈퍼비전의 활성화를 돕고 슈퍼비전을 보다 효과적으로 촉진하며 상담자의 전문성을 강화시키고 미래의 상담자 자립적 기능을 준비하도록 돕는 수단의 하나로 주목받고 있는 것은 셀프 슈퍼비전이라 할 수 있다(김광은, 2017; Morrisette, 2012). 1970년대 후반에 유럽과 북아메리카에서 등장한 셀프 슈퍼비전(self-supervision)은 자기관리, 자기통제, 자기분석, 자기 모니터링, 자기평가 프로그램과 유사하며(Meyer, 1978), 상담자들이 자기성찰, 자기인식 및 자기발달을 평가하기 위한 적극적인 자기 통제 역할을 포함하는 과정으로 정의된다(Morrisette, 2012). 그러기에 여러 연구자들은(Dinnin & Ellis, 2003; Lowe, 2000; Morrisette, 1999) 셀프 슈퍼비전 기술 습득이 상담자의 전문성을 유지하고 내담자의 복지를 보호할 수 있는 하나의 방법이라고 주장하고 있다. 상담자가 자신의 전문성을 향상시키려는 노력

의 일환으로 상담 활동을 일상적으로 모니터링 하는 것이 요구되지만 많은 상담자들은 이것을 실천하지 못하는 것으로 지적된다(McCarthy et al, 1994).

학교상담자가 숙련된 상담 전문가로부터 슈퍼비전을 받으려면 먼저 자신이 상담한 과정과 내용을 탐색하고 분석하게 된다. 이 과정에서 자신과 내담자에 대한 충분한 분석이 이루어지지 않으면 상담자는 자신과 내담자 사이에서 일어나는 현상을 이해하지 못하고 슈퍼바이저의 지도만을 전적으로 신뢰하는 수동적인 경향을 보이게 된다(Loganbill, Hardy & Delworth, 1982). 그리고 슈퍼비전 과정에서 슈퍼바이저의 피드백 방식이나 태도가 비난이나 잘못을 지적하는 형태로 나타나거나, 슈퍼바이저의 상담이론과 관점을 고려하지 않고 슈퍼바이저 자신의 상담이론과 가치관을 일방적으로 강요할 때, 슈퍼바이저의 자기개방은 감소하게 된다(지승희, 주영아, 김영혜, 2014). 이러한 슈퍼바이저의 비개방은 내담자 보호의 기회를 방해하게 되고 슈퍼비전의 질도 감소시켜 효율적인 상담에 부정적 영향을 미칠 뿐 아니라 유능한 상담자로서의 성장도 지체된다(윤소영, 2006; Ladany, 2002). 따라서 학교상담자가 전문가 슈퍼비전을 보다 적극적이고 능동적으로 수용하고 분별하기 위해서는 먼저 자신의 상담 과정을 면밀히 분석하고 검토하는 체계적인 사고와 성찰 과정이 우선되어야 한다. 이러한 측면에서 상담자의 자기 분석이나 성찰을 도울 수 있는 효율적인 방법 중의 하나가 셀프 슈퍼비전이다.

셀프 슈퍼비전과 관련하여 이루어진 많은 연구들은 셀프 슈퍼비전이라는 용어를 상담자 자기성찰(김한별, 정여주, 2016; 안미순, 정민선, 2017; 정희선, 김지현, 2017; 황주연, 정남

운, 2010; 허재경, 김지현, 2009; Brandon & Amy, 2011; Dogan et al, 2016; Rosin, 2015), 자기자각(Pompeo & Levitt, 2014; Topuz & Arasan, 2014)이라는 용어와 함께 상담 장면에서 상담자의 인지적 과정으로서의 자기대화(김현령, 김창대, 2013; 심혜숙, 이현진, 2003; 유성경, 심혜원, 2005; 채민정, 김창대, 김수임, 2008; 홍영식, 한재희, 2012), 자기분석(임은희, 2016) 자기평가(박성주, 박재황, 2004; 손진희, 유성경, 2004) 등의 용어로 혼용하고 있음을 알 수 있다. 그리고 셀프 수퍼비전이라는 용어를 직접 사용하고 있는 연구는 셀프 수퍼비전 효과연구(Dennin & Ellis, 2003), 가족치료적 입장에서 셀프 수퍼비전에 대한 수퍼비전(Lowe, 2000), 자신의 전문성 개발에 대한 셀프 수퍼비전(Chalkidou & Brdley, 2013), 사회구성주의 입장에서의 셀프 수퍼비전(Monk & Sinclair, 2002; Simon, 2010), 상담자 자기자각과 셀프 수퍼비전(Luis & Colwick, 2011), 학교상담자 자기 수퍼비전(김광은, 2017), 사례개념화로서의 셀프 수퍼비전(이윤주, 2017; 황임란, 2017), 셀프 수퍼비전에 대한 포괄적인 연구(Morrisette, 2012) 등으로 다양하게 이루어지고 있다. 이러한 연구들은 셀프 수퍼비전의 여러 측면과 단계 및 내용을 제시하고 상담자가 자신의 상담을 객관적으로 평가하도록 도와주고 있다. 그러나 일련의 과정으로 진행되는 상담 전체 과정을 충분히 고려한 셀프 수퍼비전에 대해서는 명확하게 설명하지 못하고 있다. 일반적으로 상담은 초기와 중기 및 종결기 단계로 이루어지는 과정이 있으며(Welfel & Patterson, 2009) 각각의 단계에서 달성해야 하는 중심과업이 있으므로 상담과정을 기반으로 한, 학교상담자에게 특성화된 셀프 수퍼비전 내용이 제시될 필요가 있다.

기존의 셀프 수퍼비전 모형 가운데, 상담자의 자기사정, 자기실행, 자기평가 순환과정이 계속적으로 일어나는 셀프 수퍼비전 3단계 모형을 제안한 Yager와 Park(1986)는 이 모형이 상담자의 기술 발달과 소진을 예방하는 데 유용하다고 주장하고 있다. Kahn(1976)은 자기탐색, 자기평가, 자기중재, 자기관리의 4가지 구성요소를 포함하는 행동적 수퍼비전을 제시하였으며 Lowe(2000)는 목표설정과 우선순위 정하기, 평가하기, 자원 확인하기, 수퍼바이저 관점에서 말하기, 상담준비하기, 성찰하기의 6단계 셀프 수퍼비전을 설명하고 있다. 또한 Morrisette(2012)은 상담자의 개인내적 측면, 대인관계적 측면, 임상적 측면이라는 3가지 측면에서 각각의 목표와 이론적 근거 및 실천전략을 기술하는 모형을 제시하면서 상담자의 자기성찰과 자기평가를 포괄한 복합적인 적용 방안을 설명하고 있다. 그러나 상담의 각 과정마다 수행가능한 셀프 수퍼비전 내용에 대해서는 명확하게 제시하지 못하고 있으며 학교상담의 상황적 특수성을 반영하지 못하는 부분이 있어 학교상담자가 적용하기에는 다소 무리가 있다.

학교상담자 자기 수퍼비전을 언급한 김광은(2017)은 모든 수퍼비전의 기본 과정으로 셀프 수퍼비전이 필요하고 시작과 마무리가 셀프 수퍼비전을 통해 이루어지며 셀프 수퍼비전이 수퍼비전에서 가장 기초가 되는 영역임을 지적해주고 있다. 그리고 상담자가 자기오류에 빠지지 않도록 보완하기 위해 동료 수퍼비전 및 전문가 수퍼비전과 함께 병행하여야 함을 강조하고 있다. 김광은의 연구는 셀프 수퍼비전에서 상담자의 자기탐색, 자기분석, 자기평가, 자기통찰의 4가지 구성요소를 제시하고 있어 본 연구에 시사하는 바가 크다고 할 수

있다. 그러나 상담 전체 과정에 따른 셀프 슈퍼비전의 구체적인 내용은 제시하지 못하고 있다. 사례개념화를 셀프 슈퍼비전으로 제시한 이윤주(2017)는 자신만의 사례개념화를 위한 셀프 슈퍼비전 사례보고서 작성 요령을 설명하며 상담자마다 개념화하는 요소목록이 다를 수 있고 상담자 자신에게 편안한 개념화 요소를 입체적이고 역동적으로 통합해야 함을 강조하고 있다. 황임란(2017)도 사례개념화를 의미하는 셀프 슈퍼비전에 대해 제시하며 학교상담자가 성장모형의 이론을 근거로 개념화할 것을 제시하고 있다. 이와 같은 맥락에서 Todd(1997b)도 셀프 슈퍼비전의 지침으로 상담자가 자신의 임상적 개입을 안내하는 이론적 틀을 확인하는 것과 임상적 개입이 설정된 치료 목표와 어떻게 관련되는지 지속적으로 설명해야 함을 주장하였다. 이렇듯 이윤주(2017)와 황임란(2017) 및 Todd(1997b)의 연구는 셀프 슈퍼비전이 사례개념화로서 사례를 이해하기 위한 슈퍼비전이 되어야 함을 제시해준다고 볼 수 있다.

그러나 이러한 연구들은 상담 장면에서 내담자와 상담자 관계의 역동적인 현상을 이해하기 위해 상담자 자신의 행동, 정서, 사고 등을 점검하는 상담자 자기성찰(Neufeldt, 2004)에 대한 내용은 간과하는 경향이 있다. Skovholt와 Jennings(2004)는 상담자의 전인적 발달을 위해 개인적 자기와 전문적 자기의 발달이 통합되어야 함을 주장한 바 있고, 정희선과 김지현(2017) 및 황주연과 정남운(2010)도 상담자의 개인적 측면과 전문적 측면의 상호연관성 차원에서 자각, 탐색, 분석, 이해 및 변화가 상담자의 자기성찰 과정이자 구성요소라고 제시하고 있다. 즉 상담자 자기성찰은 셀프 슈퍼비전의 특징을 적절하게 나타내는 핵심적인

측면이라고 볼 수 있다. 그러나 상담자의 자기성찰 관련 연구들은 사례개념화를 간과하는 경향이 있어 효과적인 셀프 슈퍼비전이 이루어지기 위해서는 사례개념화 측면과 자기성찰 측면을 모두 고려하여 수행할 필요가 있다. 따라서 선행된 셀프 슈퍼비전 연구들의 한계점을 보완하고 학교상담이라는 특수성을 감안하여 상담과정을 충분히 고려한 차별화된 셀프 슈퍼비전의 목적과 구성요소 및 세부내용이 제시될 필요가 있다.

한편, 학교상담자 발달단계를 고려한 슈퍼비전 관련 연구 중 남순임과 유형근(2016), Glatthorn(1997)의 연구는 상담자 발달수준이 높을수록 셀프 슈퍼비전의 비중이 높아져 숙련된 상담자일수록 셀프 슈퍼비전이 적절하다고 제시해주고 있다. Stolenberg와 McNeill 그리고 Delworth(1998)도 성찰과 같은 고급 능력훈련은 숙련자에게 적합하다는 논의가 제기되었다. 그러나 셀프 슈퍼비전의 포괄적 견해를 제시한 Morrissette(2012)은 셀프 슈퍼비전이 상담자 자신의 상담경력과 상관없이 어떠한 상담자라도 일상적인 상담 실제에서 접근가능한 자기발견의 과정이라고 보고 있으며 Nelson과 Neufeldt(1998)도 초심상담자가 숙련된 상담자로 성장하는 기간 동안 전문성 향상을 위해 실제 경험을 최대한 활용할 수 있도록 초급수련 과정부터 성찰훈련을 도입할 필요성을 강조하고 있다. 이러한 상이한 연구결과를 고려할 때, 학교상담자 발달 단계별로 형성기 학교상담자, 성장기 학교상담자, 숙련기 학교상담자(남순임, 유형근, 2016; 허난설, 2016)에 따라 차별화되는 셀프 슈퍼비전 구성내용은 어떠한지 살펴보고 확인할 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 학교상담자를 위한 셀프 슈퍼비전 구성내용에 적용될 수 있는 견해

(김광은, 2017; 남순임, 유형근, 2016; 정희선, 김지현, 2017; 황임란, 2017; 황주연, 정남운, 2010; Lowe, 2000; Morrissette, 2012; Neufeldt, 2017)에 대한 다각적인 탐색을 바탕으로 상담 과정 기반의 학교상담자 셀프 슈퍼비전 모형을 개발하고자 한다. 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 상담과정 기반의 학교상담자 셀프 슈퍼비전 모형은 어떻게 구안되는가? 둘째, 구안된 상담과정 기반의 학교상담자 셀프 슈퍼비전 모형은 타당한가?

방 법

연구 절차

슈퍼비전 모형을 개발한 선행연구들(남순임, 유형근, 2016; 손현동, 2007; 엄경남, 2015)의 연구 절차는 문헌연구를 기초로 하여 FGI나 심층면담을 통해 모형을 구안한 후, 설문조사나 전문가 검토 혹은 델파이조사 방식으로 모형을 타당화 하였다. 본 연구에서는 문헌 연구 분석, 학교상담 실무자 FGI(Focus Group Interview), 전문가 심층 면담을 통하여 예비 모형의 시안을 구안하였다. 그리고 구안된 모형의 타당화를 위해 전문가의 의견을 바탕으로 모형의 장점 및 가치를 판단하는 전문성중심 평가모형과 이용자 측면에서 모형의 유용성을 평가하는 이용자중심 평가모형을 활용하였다(김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나, 2011). 이러한 평가절차를 통해 상담분야의 전문적인 식견과 이용자 입장을 중시하여 모형의 활용 효과를 증대하고자 하였다.

첫 번째 단계인 예비모형 구안에서는 문헌 연구를 통하여 셀프 슈퍼비전의 정의와 단계,

구성요소, 내용을 이론적으로 도출하고, 학교 상담 실무자의 FGI로 셀프 슈퍼비전의 목적, 필요성, 내용에 대한 논의와 기초조사를 실시하였다. 그리고 전문가 심층면담으로 셀프 슈퍼비전의 목적, 필요성을 구체화하고 구성요소와 세부내용 및 실행지침을 도출하여 예비 모형을 구안하였다. 두 번째 단계인 모형 평가 및 타당화 단계에서는 전문가 1차 평가로 모형의 타당성을 평가하여 예비 모형을 수정·보완하였다. 수정된 모형은 학교상담 실무자 2차 평가를 통하여 모형의 적용가능성에 대해 평가하고 이를 바탕으로 수정·보완하였다. 그리고 수정된 모형은 다시 전문가 3차 평가를 토대로 모형의 적절성을 평가하였다. 그리고 전문가 평가에서는 전문가 3차 평가자에게 학교상담자 발달단계에 따른 셀프 슈퍼비전 내용을 선택하게 하여 그 구성내용을 분석하였다. 세 번째 단계인 최종 모형 확정에서는 최종적인 상담과정 기반의 학교상담자 셀프 슈퍼비전 모형을 도출하였고 학교상담자 발달단계에 따른 상담과정 기반의 셀프 슈퍼비전 구성내용을 구체적으로 제시하였다. 이를 그림으로 도식화하면 그림 1과 같다.

연구 대상

본 연구의 포커스그룹 인터뷰(FGI) 참여자는 Wee클래스와 Wee센터에서 근무해 본 경험이 있어 학교상담의 특징과 학교상담자의 역할에 대한 충분한 이해를 가지고 있는 전문상담교사와 전문상담사로 근무경력 3년 이상, 석사 과정 이상, 슈퍼비전 받은 경험이 10회 이상인 대상자 6인으로 선정하였다. 이들은 모두 여성이며, 연령대는 30대부터 50대로 구성되었다. 전문가 심층 면담의 참여자는 학교상담자

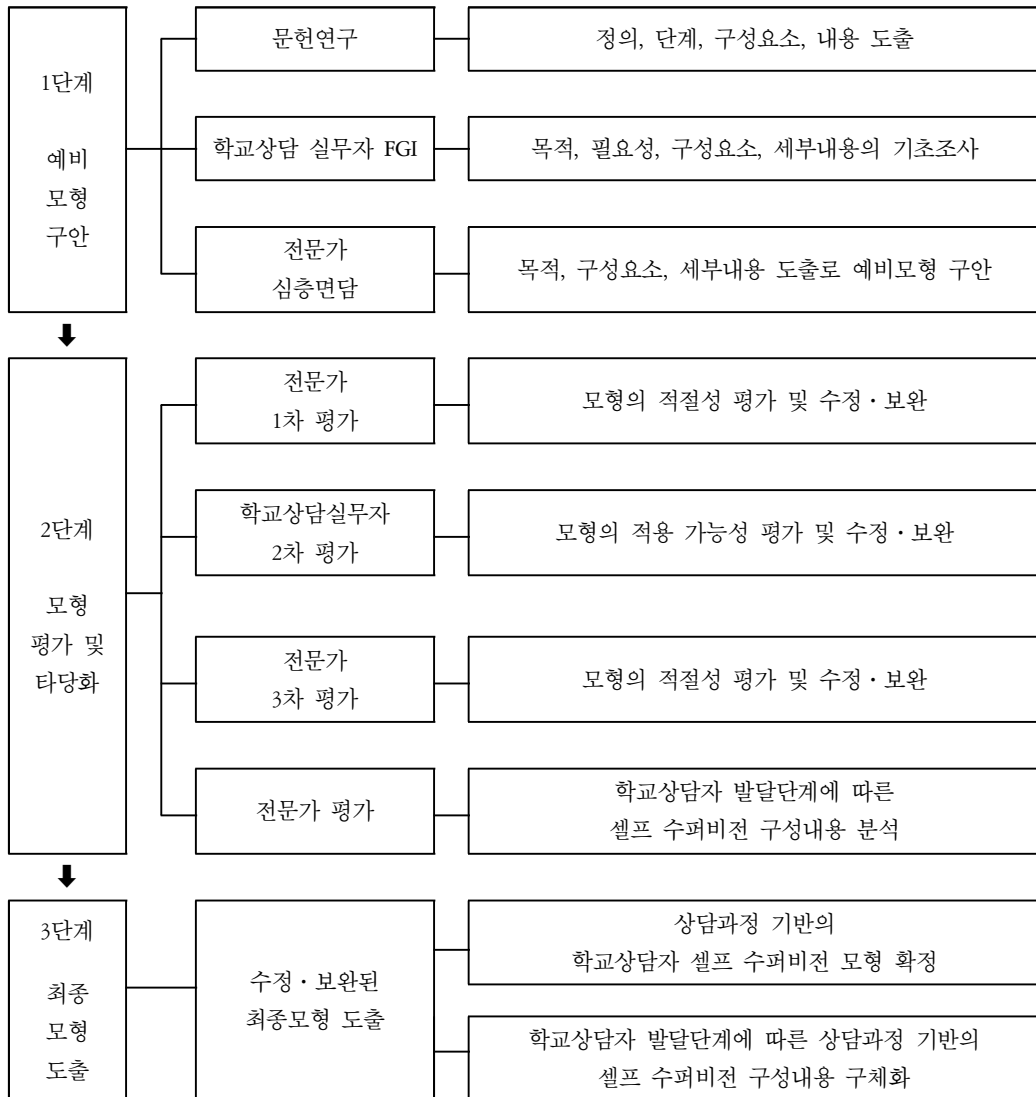


그림 1. 연구절차

를 대상으로 슈퍼비전을 실시하고 있는 4인의 슈퍼바이저(supervisor)로 한국상담심리학회, 한국상담학회의 상담심리 1급 전문가 혹은 수련감독으로 선정하였다. 2단계의 모형평가 단계에서 전문가 1차 평가에서는 상담심리사 1급이나 전문상담사 1급을 소지한 전문가 4명을 평가자로 선정하였으며 학교상담 실무자 2차

평가 대상자는 1년 이상의 학교상담 경력을 지닌 학교상담자 30명을 대상으로 구안된 모형을 평가하였다. 전문가 3차 평가 대상자는 상담전공 교수 4명과 학교상담자 슈퍼비전 모형을 개발한 박사 1명 총 5명의 전문가에게 구안된 예비 모형의 목적, 구성요소, 세부내용에 대한 적절성을 평가하였다. 이들 중 3명의

표 1. 연구대상자의 인적사항 (N=54)

구분	인원수	전문성
포커스그룹 인터뷰	6	학교상담경력 4년~13년
전문가 심층면담	4	상담심리사1급 혹은 수련감독
전문가 1차 평가	4	상담심리사1급 혹은 수련감독
실무자 2차 평가	30	학교상담경력 1년~13년
전문가 3차 평가	5	상담심리사1급 혹은 수련감독, 박사
전문가 평가	5	상담심리사1급 혹은 수련감독, 박사

전문가는 1차 평가자로 참여한 대상자였고 2명의 전문가는 학교상담 전공자로서 참여 동의를 구하여 연구 대상자로 선정하였다. 전문가 평가 대상자는 전문가 3차 평가자와 동일하게 선정하였다.

자료 수집 및 분석

본 연구의 학교상담 실무자 FGI 참여 대상자들에게는 사전에 안내를 한 후, 참여 동의를 받았고 셀프 수퍼비전에 대한 선행 연구자료와 FGI 초점 질문을 이메일로 제공하였으며, 그에 대한 자신의 의견을 정리하여 제출하게 하였다. FGI는 2018년 1월 27일 S중학교 Wee클래스에서 진행되었으며, 사회는 연구자가 직접 담당하고 참여자들의 토론 과정에는 직접적인 개입을 자제하면서 초점 질문에 적합한 내용이 논의되도록 토의를 이끌어 참여자들의 생각이 충분히 표현되도록 촉진하는 역할을 수행하였다. 상담심리 전문가 심층면담 참여자들에게는 먼저 연구에 대한 안내와 참여 동의를 구하고 전문가 일정에 맞추어 2018년 1월 28일부터 2018년 2월 21일까지 심층면담이 이루어졌으며 90분에서 120분 소요되었다. 평가단계에서 전문가 1차 평가에서는

문헌연구와 FGI 및 심층면담을 통해 구안된 셀프 수퍼비전의 목적, 구성요소, 세부내용에 대한 적절성을 평가하였고 추가 의견이나 수정란에 직접 서술식으로 기록하게 하였다. 이후 기록된 내용들을 연구자가 제대로 이해하였는지 전문가에게 전화나 이메일로 재확인하여 분석과 검토를 거쳐 본 모형의 수정·보완에 반영하였다. 학교상담 실무자 2차 평가에서는 전문가 1차 평가에서 수정·보완된 내용의 적용가능성에 대해 평가하였고 추가 의견이나 수정란에 실무자들의 의견을 직접 서술하게 하였으며 학교상담 현장의 적용 가능성에 대한 합의가 이루어졌다. 전문가 3차 평가에서는 2차 평가에서 수정·보완된 모형의 적절성에 대해 4점 리커트 척도로 평정하게 하였다. 그리고 전문가 평가에서는 학교상담자 발달단계에 따라 가장 적합한 셀프 수퍼비전 내용을 선택하도록 하여 이를 빈도분석하였다.

전문가 1차 평가를 통해 수집된 문항에 대해서는 타당도와 신뢰도를 확보하기 위한 내용타당도 지수(content validity index: CVI)와 평가자간 일치도 지수(inter-rater agreement: IRA)를 사용하여 분석하였다. 일반적으로 CVI와 IRA는 내용 타당화 분석방법으로서 전문가의

건설적인 피드백을 고려하여 내용의 객관성을 높이는 것이다(Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee, & Rauch, 2003). 본 연구에서는 셀프 수퍼비전 모형의 세부내용에 대한 내적타당도와 평가자간 일치도를 평가하기 위해 CVI와 IRA를 산출하였다. CVI는 각 항목에 대해 타당하다고 평가한 전문가의 비율을 의미하며 일반적으로 0.8 이상이면 타당하다고 해석된다. CVI는 긍정적으로 평가한 전문가의 수를 전체 전문가의 수로 나누어 산출된다. 4점 리커트 척도로 구성된 타당화 항목에 전문가의 평정 값이 3점, 4점인 경우 긍정 평가로 간주하여 1점으로 처리된다. 반면 전문가 평정 값이 1점, 2점인 경우는 부정 응답으로 간주하고 0점으로 처리되어 분석된다. IRA는 여러 전문가 평가의 신뢰도를 나타내는 지수로서, 평가자 간 동일하게 평가한 항목의 수를 전체 항목의 수로 나눈 값을 의미한다. 예를 들어, 전체 10개 문항 중 전문가들 모두 일관되게 응답한 문항이 5문항이라면, IRA 값은 '5문항/10문항=0.50'으로 구할 수 있다. IRA 값이 0이면 평가자 간의 의견이 완전히 불일치하는 것이고, IRA 값이 1이면 평가자 간의 의견이 완전히 일치한다고 판단할 수 있다. IRA 신뢰도 지수는 일반적으로 그 값이 0.8 이상이면 전문가들의 평가를 어느 정도 신뢰할 수 있다고 해석할 수 있다 (Rubio et al., 2003). 전문가 1차 평가 결과를 반영하여 모형의 세부 내용을 삭제한 경우는 통계적 기준에 미달한 경우와 통계적 기준에 부합하더라도 다수의 대상자가 합리적인 이유로 부적절하다고 지적된 경우이다. 또한 통계적 기준에 부합되지 않더라도 이론적 근거가 충분한 경우는 2차와 3차 설문에서 반영하였다.

결 과

본 연구의 결과는 상담과정 기반의 학교상담자 셀프 수퍼비전의 목적, 구성요소 및 세부내용과 학교상담자 발달단계에 따른 셀프 수퍼비전 구성내용으로 제시하였다. 학교상담자를 위한 셀프 수퍼비전의 목적과 구성요소 및 상담과정별 세부내용을 구체적으로 제시한 결과는 표 2와 같다.

셀프 수퍼비전의 목적은 '상담 전문성과 상담 서비스의 질적인 향상', '상담자 자기각성과 자기성찰 및 자기돌봄 증진', '이론을 현장에 적용하는 이론의 내면화 훈련 과정', '전문가 수퍼비전에 대한 수용과 분별 및 능동적인 태도 형성'의 4가지로 도출되었고 구성요소는 '핵심과업'과 '자기성찰'의 2가지 요소로 도출되었다. '핵심과업'은 상담초기에 수행하게 되는 사례개념화와 상담중기에 진행되는 상담개입, 상담 종결기의 마무리 과업 등 전반적인 상담과정에 따른 학교상담자의 행동지침으로 목록화 하였고, '자기성찰'은 상담자의 개인적 자기와 전문적 자기에 대한 자기탐색과 자기평가 및 자기통찰을 촉진하는 질문으로 구성하였다. 상담초기는 12가지의 핵심과업 목록과 5가지의 자기성찰 질문으로 도출되었다. 상담초기의 셀프 수퍼비전 내용들은 상담시작을 원활하게 하도록 상담자 스스로를 준비시키고 내담자 이해에 중점을 둔 내용으로 구성되었다. 상담중기는 11가지의 핵심과업 목록과 4가지의 자기성찰 질문으로 도출되었고 실질적인 상담개입에 대한 자기평가를 통해 스스로를 수정하고 조절하며 훈련하는 내용으로 이루어졌다. 상담중기는 초기와 비교할 때, 직접적인 상담개입과 처치에 대한 활발한 자기평가가 이루어지는 단계이다. 상담 종결기는 7

표 2. 상담과정 기반의 학교상담자 셀프 슈퍼비전 모형

영역		평균	CVI	IRA
목적	상담 전문성과 상담 서비스의 질적인 향상	3.80	1.0	1.0
	상담자 자기각성과 자기성찰 및 자기돌봄 증진	3.80	1.0	
	이론을 현장에 적용하는 이론의 내면화 훈련 과정	3.00	1.0	
	전문가 슈퍼비전에 대한 수용과 분별 및 능동적인 태도 형성	3.50	1.0	
구성요소	핵심 과업 사례개념화, 상담개입, 상담종결 전체 과정에 대한 전문성 향상을 위한 상담자 행동지침	3.60	1.0	1.0
	자기 성찰 상담자 개인적 자기, 전문적 자기에 대한 자기탐색과 자기평가 및 자기통찰	3.60	1.0	
상담초기	상담구조화하기	3.50	1.0	0.8
	내담자 특성별로 차별화된 관계 맺기	3.50	1.0	
	라포형성과 정보탐색의 균형 맞추기	3.20	0.9	
	주호소문제 구체화하기	3.50	1.0	0.8
	사례개념화 이해하기	3.25	0.9	
	상담목표와 전략 설정하기	3.25	1.0	
	심리평가(행동관찰, 심리검사, 접수면접)로 내담학생의 문제와 정서 역동 파악하기	3.00	1.0	
	내담학생의 부적응적 사고·감정·행동 패턴과 주호소문제 및 부모와 또래환경의 상호작용을 통합적으로 분석하는 사례개념화를 연습하고 이론으로 설명해보기	3.20	1.0	
	학교상담이 가능한 범위로 초점화하고 심각성에 따라 의뢰하거나 집단상담 계획하기	3.20	1.0	
	교사와 학부모에게 사례 안내와 협조 요청하기	3.40	1.0	0.8
	내담자 이해가 충분하지 않을 경우, 유사한 주호소문제를 지닌 사례 연구논문 탐독하기	3.00	1.0	
	언어 반응패턴 평가하고 수정한 후 상담기술(공감, 재진술, 개방형질문, 감정반영) 연습하기	3.20	1.0	
	면담과 심리평가의 어떤 부분이 상담자의 감정과 관심을 불러일으키는가?	3.20	1.0	
자기성찰	상담자는 내담자의 어떤 문제를 상담 장면에서 다룰 수 있는가?	3.20	0.8	0.8
	내담자는 상담자를 신뢰할만하다고 여기는가?	3.00	1.0	
	내담자와 상호작용에서 상담자가 좋아하거나 싫어하는 것은 무엇인가?	3.40	1.0	
	상담자에게 윤리적으로 문제가 되거나 어려운 것은 무엇인가?	3.50	1.0	

표 2. 상담과정 기반의 학교상담자 셀프 수퍼비전 모형 (계속)

영역		평균	CVI	IRA
상 담 중 기	이론에 근거하여 개입하기	3.25	1.0	0.9
	초기 사례개념화와 상담내용 통합하기	3.25	1.0	
	초기에 설정된 상담목표와 전략이 적용되었는지 파악하고 개입의 적절성을 평가하여 적절한 대안이나 방법 점검하기	3.40	1.0	
	추가되거나 수정되어야 할 목표 점검하기	3.20	1.0	
	내담자의 변화내용 예측하고 상담중기의 예상 장애물 예측하기	3.00	1.0	
	내담학생의 저항과 의존성의 마음 읽어주기	3.20	1.0	
	교사 및 학부모와 체계적으로 협력하기	3.40	1.0	
	상담내용의 의미를 파악하고 명료화하기	3.25	1.0	
	상담자 축어록 분석하기(상담자의 언어반응 의도와 뒤따라오는 내담자 반응의 적절성 분석하기)	3.20	0.8	
	상담자의 수정될 언어, 비언어 반응패턴을 평가하고 적절한 상담기술(핵심감정 공감, 사고패턴 반영, 해석, 직면) 연습하기	3.00	1.0	
자 기 성 찰	내담자의 상담평가 확인하기	3.20	1.0	0.8
	내담자 핵심문제에 집중하는가?	3.00	0.8	
	내담자와 상호작용에서 상담자의 감정은 무엇인가?	3.50	1.0	
	내담자와의 상호작용에서 상담자의 감정을 자각하고 원인을 파악한 후 어떠한 대안을 설정할 수 있는가?	3.00	1.0	
중 결 기	상담자의 반응은 내담자 주변 사람들의 반응과 유사한 관계패턴을 반복하는가?	4.00	1.0	0.9
	호소문제 해결정도 파악하기	4.00	1.0	
	종결예고가 이루어졌는지 점검하기	3.20	1.0	
	내담자 미해결 문제의 대안설정과 해소방법 모색하기	3.00	1.0	
	상담목표 달성과 성과에 대해 내담자와 공유하고 평가하기	3.00	1.0	
	학부모 및 교사의 상담평가 나누기	3.20	1.0	
	종결감정 나누고 이별불안 읽어주기	3.20	1.0	
종결시기와 추수상담 논의하기	3.00	0.8		
자 기 성 찰	이번 상담은 나에게 어떤 의미가 있었는가?	3.20	1.0	1.0
	자신을 지지하고 돌보기 위해 무엇을 할 수 있는가?	3.20	1.0	
	이번 상담경험과 상담자 개인의 과거경험은 어떠한 연관성이 있는가?	3.20	1.0	

가지의 핵심과업 목록과 3가지의 자기성찰 질문으로 도출되었고 내담 학생의 문제를 해결하고 상담 전체과정을 평가하며 상담자를 돌보는 내용으로 구성되었다. 상담 종결기는 상담자와 내담학생, 학부모, 교사의 전반적인 상담 평가를 포함하는 것으로 나타났다.

학교상담자 발달단계에 따라 적절한 셀프 슈퍼비전의 구성내용을 살펴보면 다음과 같다. 남순임, 유형근(2016)과 허난설(2016)은 학교상담자의 상담경력과 학력수준 및 슈퍼비전을 받은 경험에 따라 학교상담자 발달단계를 3단계로 구분하였는데 본 연구에서는 남순임, 유형근(2016)의 연구결과를 바탕으로 단계를 분류하였다. 연구절차 2단계의 전문가 평가에서 학교상담자 발달단계별로 적합한 셀프 슈퍼비전 항목에 3명 이상의 전문가가 중복 체크한 빈도를 분석하여 다음의 결과를 도출하였다. 초심 학교상담자에 해당하는 형성기 학교상담자는 실무경력 3년 이하, 석사 2학기 이하, 5회 이하의 슈퍼비전 경험의 상담자로서 이들에게 적합한 내용으로는 상담초기에는 6가지의 핵심과업과 5가지의 자기성찰, 상담중기는 2가지의 핵심과업과 1가지의 자기성찰, 종결기는 7가지의 핵심과업과 2가지의 자기성찰로 나타났다. 그 외의 슈퍼비전 내용들은 반드시 전문가 슈퍼비전을 병행하는 것이 적절하다는 것을 알 수 있다. 형성기 학교상담자는 상담의 시작과 마무리를 잘 할 수 있도록 상담의 준비와 기본사항을 익히며 상담의 언어기술을 습득하는 훈련과 자기성찰에 집중된 것으로 나타났다. 성장기 학교상담자는 7회 이상의 슈퍼비전 경험자로서 이들에게 적합한 셀프 슈퍼비전 내용으로 상담초기에는 9가지의 핵심과업과 3가지의 자기성찰, 상담중기는 11가지의 핵심과업과 4가지의 자기성찰, 종결기는

2가지의 핵심과업과 3가지의 자기성찰로 나타났다. 이들에게는 사례개념화 훈련과 연습 및 상담기술 훈련, 학교상담 범위로 초점화 하는 것과 상담의뢰나 연계상황 파악, 교사·학부모와 체계적으로 협력하기로 나타났다. 숙련기 학교상담자는 15회 이상의 슈퍼비전 경험자로서 이들에게 적합한 셀프 슈퍼비전 내용으로 상담초기에는 3가지의 핵심과업과 3가지의 자기성찰, 상담중기는 3가지의 핵심과업과 2가지의 자기성찰, 종결기는 1가지의 핵심과업과 2가지의 자기성찰로 구성되었다. 이들에게는 사례개념화와 이론으로 상담의 방향성을 잡는 훈련과 자기성찰에 집중된 것으로 나타났다.

논 의

본 연구는 학교상담자의 상담 전문성을 향상시키기 위한 상담과정 기반의 셀프 슈퍼비전 모형을 개발하고 학교상담자 발달단계별로 셀프 슈퍼비전 구성내용을 제시함으로써 학교상담 서비스의 질을 높이는데 기여하고자 하는 목적을 지닌다. 이에 상담과정별 셀프 슈퍼비전 세부 내용과 학교상담자 발달단계별 셀프 슈퍼비전 구성 내용을 도출하였다. 주요한 결과를 중심으로 논의하고 제언하면 다음과 같다.

첫째, 학교상담자 셀프 슈퍼비전의 목적은 ‘상담 전문성과 상담 서비스의 질적인 향상’, ‘상담자 자기각성과 자기성찰 및 자기돌봄 증진’, ‘이론을 현장에 적용하는 내면화 훈련 과정’, ‘전문가 슈퍼비전에 대한 수용과 분별 및 능동적인 태도 형성’의 4가지로 도출되었다. ‘상담 전문성과 상담 서비스의 질적인 향상’은

표 3. 학교상담자 발달단계에 따른 셀프 슈퍼비전 구성 내용

영역	셀프 슈퍼비전 세부 내용	형성기	성장기	숙련기
핵심과업	상담구조화하기	✓		
	내담자 특성별로 차별화된 관계 맺기	✓	✓	
	라포형성과 정보탐색의 균형 맞추기	✓	✓	
	주호소문제 구체화하기	✓		
	사례개념화 이해하기	✓	✓	✓
	상담목표와 전략 설정하기		✓	✓
	심리평가(행동관찰, 심리검사, 접수면접)로 내담학생의 문제와 정서 역동 파악하기		✓	
	내담학생의 부적응적 사고·감정·행동 패턴과 주호소문제 및 부모와 또래환경의 상호작용을 통합적으로 분석하는 사례개념화를 연습하고 이론으로 설명해보기			✓
	학교상담이 가능한 범위로 초점화하고 심각성에 따라 의뢰하거나 집단상담 계획하기			✓
	교사와 학부모에게 사례 안내와 협조 요청하기	✓	✓	
상담초기	내담자 이해가 충분하지 않을 경우, 유사한 주호소문제를 지닌 사례연구논문 탐독하기		✓	✓
	언어 반응패턴 평가하고 수정한 후 상담기술(공감, 재진술, 개방형 질문, 감정반영) 연습하기	✓		
	면담과 심리평가의 어떤 부분이 상담자의 감정과 관심을 불러일으키는가?	✓	✓	✓
	상담자는 내담자의 어떤 문제를 상담 장면에서 다룰 수 있는가?		✓	✓
	내담자는 상담자를 신뢰할만하다고 여기는가?	✓		
자기성찰	내담자와 상호작용에서 상담자가 좋아하거나 싫어하는 것은 무엇인가?	✓	✓	✓
	상담자에게 윤리적으로 문제가 되거나 어려운 것은 무엇인가?	✓		
	이론에 근거한 개입을 적용하기		✓	✓
	초기 사례개념화와 상담내용 통합하기		✓	✓
	초기에 설정된 상담목표와 전략이 적용되었는지 파악하고 개입의 적절성을 평가하여 적절한 대안이나 방법 점검하기		✓	✓
상담중기	추가되거나 수정되어야 할 목표 점검하기		✓	
	내담자의 변화내용 예측하고 상담중기의 예상 장애물 예측하기		✓	

표 3. 학교상담자 발달단계에 따른 셀프 슈퍼비전 구성 내용 (계속)

영역	셀프 슈퍼비전 세부 내용	형성기	성장기	숙련기
상담 중 기	내담학생의 저항과 의존성의 마음 읽어주기		✓	
	교사 및 학부모와 체계적으로 협력하기		✓	
	상담내용의 의미를 파악하고 명료화하기		✓	
	상담자 축어록 분석하기(상담자의 언어반응 의도와 뒤따라오는 내담자 반응의 적절성 분석하기)		✓	
	상담자의 수정될 언어, 비언어 반응패턴을 평가하고 적절한 상담 기술(핵심감정 공감, 사고패턴 반영, 해석, 직면) 연습하기	✓	✓	
	내담자의 상담평가 확인하기	✓	✓	
	내담자 핵심문제에 집중하는가?	✓	✓	
	내담자와 상호작용에서 상담자의 감정은 무엇인가?		✓	✓
	내담자와의 상호작용에서 상담자의 감정을 자각하고 원인을 파악한 후 어떠한 대안을 설정할 수 있는가?		✓	✓
	상담자의 반응은 내담자 주변 사람들의 반응과 유사한 관계패턴을 반복하는가?			✓
종 결 기	호소문제 해결정도 파악하기	✓	✓	
	종결예고가 이루어졌는지 점검하기	✓		
	내담자 미해결 문제의 대안설정과 해소방법 모색하기	✓	✓	✓
	상담목표 달성과 성과에 대해 내담자와 공유하고 평가하기	✓		
	학부모 및 교사의 상담평가 나누기	✓		
	종결감정 나누고 이별불안 읽어주기	✓		
	종결 시기와 추수상담 논의하기	✓		
	이번 상담은 나에게 어떤 의미가 있었는가?	✓	✓	✓
	자신을 지지하고 돌보기 위해 무엇을 할 수 있는가?	✓	✓	✓
	이번 상담경험은 상담자 개인의 과거경험과 어떠한 연관성이 있는가?			✓

수련생의 전문적 기능을 효과적으로 향상시키는 전문가 슈퍼비전의 목표와 일치하는 결과라고 볼 수 있다(Holloway, 1992). ‘상담자 자기각성과 자기성찰 및 자기돌봄’은 상담자의 소진을 예방하는 측면과 관련된 것으로 나타났다. 이는 Morrissette(2012)이 지적한 바와 같이

상담자들이 셀프 슈퍼비전을 통해 자신의 신체적·정서적·행동적·영적 안녕을 평가하면서 자신을 발견하게 되고 이를 통해 자신을 돌보고 보호할 수 있음을 알 수 있다. ‘이론을 현장에 적용하는 내면화 훈련 과정’은 학교상담자가 이론을 상담현장에 적용하고 시행착오

를 겪으며 자신의 것으로 내면화하는 과정을 의미한다. 이는 사례개념화 훈련과 같은 과정으로서 지속적이고 반복적인 훈련과정이 필요함을 알 수 있다(이명우, 2017; Sperry & Sperry, 2014). ‘전문가 슈퍼비전에 대한 수용과 분별 및 능동적인 태도 형성’은 셀프 슈퍼비전이 전문가 슈퍼비전을 병행해야 한다는 김광은(2017)의 연구와 일맥상통한다. 이는 전문가 슈퍼비전을 받는 학교상담자가 셀프 슈퍼비전 과정을 충분히 수행할 때 전문가의 지도를 보다 적극적으로 수용할 수 있고 발생 가능한 전문가의 실수로부터 상담자 자신을 보호해 줄 수 있다는 것을 알 수 있다. 또한 학교상담자가 수련과정을 거치며 자신의 사례를 철저히 셀프 슈퍼비전 할수록 상담 전문성이 효율적으로 향상될 수 있음을 시사해주고 있어 셀프 슈퍼비전의 중요한 목적으로 추출되었다고 볼 수 있다.

둘째, 학교상담자 셀프 슈퍼비전의 구성요소는 ‘핵심과업’과 ‘자기성찰’의 2가지 구성요소로 도출되었다. 이는 셀프 슈퍼비전의 선행 연구 동향에서 크게 두 주류로 연구되어 온 사례개념화 영역(이명우, 2017; 이운주, 2017; 황임란, 2017)과 자기성찰 영역(김한별, 정여주, 2016; 안미순, 정민선, 2017; 정희선, 김지현, 2017; 허재경, 김지현, 2009; 황주연, 정남운, 2010)이 본 연구의 구성요소에도 반영된 것으로 보인다. ‘사례개념화’ 영역은 ‘핵심과업’의 사례분석 내용을 내포하는 항목과 유사하고, ‘자기성찰’ 영역은 본 모형의 성찰적 질문과 일치한다고 볼 수 있다. 기존 셀프 슈퍼비전 모형(Kahn, 1976; Yager & Park, 1986)에서는 ‘자기탐색’, ‘자기분석’, ‘자기성찰’이 서로 구분되어 제시된 반면 본 연구에서는 ‘자기성찰’이라는 상위개념 속에 자기탐색과 자기분석의

세부 내용이 하위개념으로 포함되어 나타났다. 자기성찰은 상담자 자신의 본래 모습을 숨기지 않고 내담자와 진솔한 관계성을 추구하여 상담과정에 영향을 미치는 요소로서(한재희, 남지연, 2017) 상담 대가들도 자기 자각적이며 자신의 특성을 지속적으로 개발해 나간다(조경숙, 서윤경, 유춘화, 이보배, 김예정, 2017). 결국, 자기성찰이 자기탐색과 자기분석의 개념을 포괄하여 전문성을 향상시키는 핵심적인 개념임을 알 수 있다.

셋째, 상담과정별 셀프 슈퍼비전 내용을 살펴보면 ‘상담초기’의 ‘핵심과업’ 세부내용은 상담에서 가장 기본적으로 숙지해야 하는 항목들이 포함되었다. 이러한 기본사항 외에 ‘통합적인 사례개념화 연습하기’가 제시되었는데 이는 최영희, 김영희, 심희옥, 심미경(2016)이 지적했듯이 개인특성과 환경특성의 통합적인 상호작용 분석이 아동·청소년 학생상담에서 중요함을 알 수 있다. ‘학교상담이 가능한 범위로 초점화하고 심각성에 따라 의뢰하거나 집단상담 계획하기’는 학교상담의 특성을 나타내주는 것으로 남순임과 유형근(2016)의 연구와 일치하였다. 이는 학교상담에서 위기학생을 선별하여 전문기관에 의뢰하거나 연계하는 것이 중요함을 보여주는 것이라 할 수 있다. 그리고 집단상담 계획은 학교현장에서 또래로 구성된 집단상담 진행이 수월한 학교상담의 장점을 보여주는 것이라 할 수 있다. ‘교사와 학부모에게 사례 안내와 협조 요청하기’는 학교상담이기에 가능한 체계적이고 종합적인 접근임을 보여주는 것으로서 상담자뿐만 아니라 교사와 학부모 및 또래상담자가 함께 내담 학생을 돕는 네트워크가 형성될 수 있는 학교상담의 특성임을 알 수 있다. ‘유사한 주호소문제를 지닌 사례 연구논문 탐독하기’는

셀프 수퍼비전에서 수행할 수 있는 특징이라 할 수 있다. 학교상담자가 내담 학생에 대한 이해가 충분하지 않을 때 사례연구 탐독을 통해 내담자 이해와 목표설정 및 상담개입을 간접적으로 학습할 수 있어 셀프 수퍼비전의 효과적인 지식습득 방법이라 할 수 있다. ‘자기성찰’의 세부내용은 상담자의 내면탐색과 윤리적인 측면 및 상담자의 상담능력 수준에서 내담자의 어떤 문제를 다룰 수 있을 것인지 고려하는 내용으로 구성되었다. 즉 ‘핵심과업’이 내담자를 이해하는 사례개념화라면 ‘자기성찰’은 상담자 자기이해로서 자신의 전문성에 따라 상담 활동이 가능한 내담자 문제는 무엇인지 식별하게 돕는 것으로 판단된다. ‘상담중기’의 ‘핵심과업’은 상담개입에 대한 평가로 ‘개입의 적절성을 평가하여 적절한 대안이나 방법 점검하기’를 하고 ‘내담 학생의 저항과 의존성의 마음 읽어주기’로 상담중기에서 발생할 수 있는 학생의 저항에 대처하는 내용으로 구성되었다. ‘자기성찰’로서 ‘내담자와의 상호작용에서 상담자의 감정을 자각하고 그 원인을 파악한 후 어떠한 대안을 설정할 수 있는가?’는 상담자가 중기에 내담 학생을 상담할 뿐만 아니라 자신의 감정을 알아차리고 대처하도록 돕는 문항으로 볼 수 있다. 이는 Copeland와 Birmingham, de la Cruz 그리고 Lewin(1993)이 지적한 바와 같이 자기성찰이 단순히 어떤 일이 일어났는가에 대한 사고가 아니라 결과적으로 발생하는 사고와 행위 모두를 포함하는 내용과 일치한다. ‘종결기’의 ‘핵심과업’ 구성 내용은 일반상담과 유사하게 나타났다. ‘상담성과에 대해 내담자와 공유하고 평가하기’는 강진구(2015)가 언급한 바와 같이 내담 학생이 자신에게 의미가 있었던 경험을 상기시키고 학생의 성장과 변화를 평가

하도록 돕는 것과 맥을 같이 한다.

넷째, 본 연구는 학교상담자 발달단계에 따라 구별되는 셀프 수퍼비전 구성내용을 제시함으로써 학교상담자의 발달수준에 따라 고려할 수 있는 내용들을 구분하였다. 전문가들의 의견을 토대로 상담과정 기반의 학교상담자 셀프 수퍼비전 세부내용을 분석한 결과, 선행연구(김민정, 조화진, 2015; 남순임, 유형근, 2016; 이미선, 권경인, 2009; 정문주, 조한익, 2016; 허난설, 2016)와 마찬가지로 상담자의 발달단계에 따라 수준별 교육이 다르듯이 셀프 수퍼비전의 핵심과업이 발달단계에 따라 차별화됨을 알 수 있었다. 초심 학교상담자인 형성기 학교상담자에게는 초기 상담과정에서 상담의 시작을 돕는 활동을 중심으로 상담의 기초적인 지식을 습득하고 상담 언어반응 기술을 훈련하는 핵심과업들로 구성되었다. 중기 과정에서는 자신의 능력 수준에 따라 내담 학생의 변화를 이끄는 난이도를 조절해야 하고 종결 단계에서는 종결 역할을 훈련하는 것이 중요하다고 제기되었다. 전문가들은 초심 상담자가 상담의 전체 과정을 이해하기보다 기법이나 역할 습득에 치중하는 것이 바람직하다고 제시하였다. 수퍼비전 모형개발을 연구한 남순임, 유형근(2016)과 허난설(2016)에 의하면, 초심 상담자에게 가장 중요한 전문가 수퍼비전 내용으로서 사례개념화 능력과 치료 계획 수립, 학교상담자의 역할과 학교상담 이해, 윤리적·법적 고려사항 등을 강조하였다. 그리고 임고운(2008)은 초심 상담자는 역전을 자각하게 돕는 교육이 필요하다고 하였다. 이러한 내용은 전문가가 초심 상담자에게 지도하고 교육하는 내용으로서 초심 학교상담자가 셀프 수퍼비전 하는 내용과는 차이가 있음을 알 수 있다. 이는 김광은(2017)이 지적한대

로 초심 학교상담자일수록 전문가 수퍼비전을 병행해야 함을 알 수 있는 대목이다. 또한 본 셀프 수퍼비전 모형의 목적으로 제시되었던 ‘전문가 수퍼비전에 대한 수용과 분별 및 능동적인 태도 형성’이 초심 학교상담자에게 필요한 목적임을 알 수 있다. 성장기 학교상담자는 각 상담과정별로 가장 많은 셀프 수퍼비전 구성내용이 제시되었다. 형성기 학교상담자에게 필요한 셀프 수퍼비전 내용과 중복되는 항목도 있지만 대체로 초기 상담 과정에서는 상담의 전체적인 방향 설정과 사례개념화에 대한 능력을 향상시키도록 훈련하는 항목으로 나타났다. 중기 과정에서는 상담의 전체 과정을 이해하고 내담 학생의 저항을 다루는 것과 상담기술 훈련이 중요하다고 제시되었고 종결기에는 종결 절차를 효과적으로 수행하는 절차에 익숙해져야 함이 제기되었다. 허난설(2016)은 전문가 수퍼바이저가 성장기 상담자의 지식적 측면뿐만 아니라 정서적인 도움을 주고 학교상담자가 겪는 실제 문제에 대한 경험 공유를 제안하였다. 그리고 임고운(2008)에 의하면, 성장기 이상의 상담자는 역전이를 활용할 수 있는 방법에 대한 교육이 필요하다고 하였다. 성장기 학교상담자 단계는 상담 현장에서 다양한 업무와 함께 상담전문성을 향상시키기 위해 고군분투하는 시기이다. 이 시기는 사례개념화를 연습하고 훈련하며 내담자를 이해하는 안목을 키우고 전문가 수퍼비전으로 확인받으며 역량을 강화하면서 소진되지 않도록 자신을 돌보는 자기성찰이 병행되어야 함을 알 수 있다. 숙련기 학교상담자에게는 각 상담과정별로 가장 적은 셀프 수퍼비전 핵심 과업 내용으로 나타났다. 전체적인 상담의 방향성을 숙지하고, 통합하며, 내담자를 이해하고, 상담자 자신을 성찰하는 내용으로 제시되

었다. 이는 학교상담자로서 정체성이 확립되어 학교상담을 바라보는 통합적 관점이 발달하는 단계로 이해한 김지정, 이영순(2014)과 이지원, 오인수(2016) 및 허난설(2016)의 연구와 일치하는 결과이다. 그리고 숙련기 학교상담자일수록 셀프 수퍼비전의 비중이 높고 자신만의 고유한 상담영역을 개발하고 상담자 자기성찰과 관련된다고 제시한 남순임과 유형근(2016)의 연구와는 부분적으로 일치하였다. 즉 숙련기일수록 자신만의 상담영역을 개발하고 통합하려는 측면은 일치하지만 자기성찰에 대한 측면은 일치되지 않았다. 본 연구에서는 숙련기 학교상담자뿐만 아니라 초심기와 성장기 모두 자기성찰이 중요한 셀프 수퍼비전의 내용으로 제시되었다. 본 연구에서 제시된 셀프 수퍼비전의 핵심과업은 상담자 발달단계별로 차이가 나타난다는 선행연구 결과(김민정, 조화진, 2015; 남순임, 유형근, 2016; 이미선, 권경인, 2009; 정문주, 조한익, 2016; 허난설, 2016)와 일치하였으나, 자기성찰은 발달단계와 관련 없이 수련과정의 초심 상담자부터 성찰 훈련을 해야 한다는 Strasser와 Gruber(2004)의 연구와 일치하였다. 이는 상담지식이나 언어 반응 기술 및 사례개념화의 핵심과업의 수준은 상담자 발달단계별로 차이가 나타났으나 자기성찰 영역은 상담자 발달단계와 상관없이 모두 중요하고 필요한 항목으로 나타났다. 이는 형성기인 초심 학교상담자가 내담 학생에게서 얻은 정보를 선택하고 조직하는 통합적인 방법을 스스로 터득하기 어렵기 때문에 전문가 수퍼비전을 병행하며 훈련해야 하고, 자기성찰 영역은 초심 학교상담자부터 자신의 상담 작업을 정기적으로 검토하는 것이 상담자 발달에 매우 중요하다는 Neufeldt(2017)의 견해를 뒷받침해주는 결과이다.

본 연구는 셀프 수퍼비전 관련 연구의 범위를 확장시켰고 학교상담자의 성장과 전문성 발달에 기여할 수 있다는 점에서 큰 의의를 갖는다. 이러한 의의에도 본 연구가 갖는 한계점과 향후 셀프 수퍼비전 관련 후속 연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 초심 학교상담자의 경우 전문가의 지도 가이드라인 없이 셀프 수퍼비전만을 수행하는 것은 자기고립에 빠지는 위험성이 있으므로 전문가 수퍼비전이 반드시 병행되어야 한다. 그럼에도 불구하고 전문가 수퍼비전과 셀프 수퍼비전의 경계와 각각의 구체적이고 세분화된 안내지침을 제시하지 못한 한계점이 있다. 둘째, 본 연구의 전문가 심층면담과 모형 평가에 참여하였던 연구 대상자들은 모두 학교상담자를 대상으로 수퍼비전하며 학교상담의 특수성을 숙지하고 셀프 수퍼비전에 대한 견해를 갖춘 학회 소속 전문가였다. 그러나 다수의 학교상담 전문가들의 의견을 수렴하지 못했으므로 후속 연구에서는 다수의 전문가들과 셀프 수퍼비전 구성내용을 논의하고 예방교육이나 자문 및 조정 등을 고려하여 더 향상된 모형으로 발전시킬 필요가 있다. 셋째, 셀프 수퍼비전이 상담 현장에서 적극적으로 활용되기 위해서는 효과성 연구가 수행되어야 할 것이다. 셀프 수퍼비전을 수행한 상담자 집단과 전문가 수퍼비전을 실시한 상담자 집단, 셀프 수퍼비전과 전문가 수퍼비전을 병행한 상담자 집단 각각의 상담자 만족, 상담자 불안, 내담자 만족을 비교분석하여 그 효과성을 연구한다면 셀프 수퍼비전의 성과를 분석할 수 있을 것이며 셀프 수퍼비전이 상담 전문성을 향상시키는 효과적인 방법임을 증명해 줄 것으로 보인다. 넷째, 본 연구에서 제시한 학교상담자 발달단계별 셀프 수퍼비전 구성내용은 전문가 3차 평가에 참여하였던 소수

의 전문가 의견만을 반영하여 구체화하였기 때문에 보다 심도 있는 학교상담자 발달단계를 고려하지 못한 한계점이 있다. 이에 향후 연구에서는 학교상담자 발달 단계에 따라 제시될 수 있는 셀프 수퍼비전의 목적이나 방향성 및 내용을 보다 구체적으로 세분화하여 제시될 필요가 있다.

참고문헌

- 강진구 (2015). 단기상담의 통합적 접근. 한국상담심리학회 하계연수회 자료집. 7월 24일. 서울: 고려대학교. 미간행.
- 강진령 (2009). 한국의 전문상담교사를 위한 종합적 수련감독 모형 탐색. 학습자중심교과교육연구, 9(1), 1-18.
- 강진령, 손현동 (2006). 상담교사 수퍼비전 모형 기초 연구. 상담학연구, 7(1), 131-146.
- 권경인 (2010). 집단상담 수퍼비전 사례기록 모형 개발. 상담학연구, 11(1), 153-169.
- 김광은 (2017). 자기/동료 수퍼비전. 충청북도 교육청 2017 전문상담(교)사 역량강화 직무연수 자료집. 12월 18일. 청주: 교원대학교. 미간행.
- 김민정, 조화진 (2015). 교육수준, 실무, 수퍼비전 경험과 교육 분석 경험에 따른 상담자 발달수준 비교연구. 상담학연구, 16(3), 67-84.
- 김지정, 이영순 (2014). 전문상담교사의 적응과정. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26(2), 223-246.
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나 (2011). 상담 및 심리교육 프로그램 개발과 평가. 서울: 학지사.

- 김한별, 정여주 (2016). 상담자 몰입과 공감, 내담자 몰입과 자기성찰 간의 구조모형 분석. *상담학연구*, 17(4), 37-49.
- 김현령, 김창대 (2013). 집단상담자 경력에 따른 자기대화 차이분석: 집단원의 대화독점 문제 상황을 중심으로. *상담학연구*, 14(4), 2125-2141.
- 남순임, 유형근 (2016). 전문상담교사의 발달단계에 따른 슈퍼비전 모형개발. *상담학연구*, 17(4), 1-20.
- 박성주, 박재황 (2004). 자기성장 집단상담 진행단계에 따른 수료자집단과 미수료자집단간의 비교분석 - 집단응집력, 상담회기평가, 상담자평가를 중심으로 -. *상담학연구*, 5(2), 367-382.
- 손진희, 유성경 (2004). 내담자의 자기은폐 수준에 따른 상담회기, 작업동맹 평가 및 상담자-내담자의 언어적 상호작용 분석: 초심 상담자를 대상으로. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 16(3), 327-345.
- 손현동 (2007). 학교상담 슈퍼비전 모형 개발. *한국교원대학교 박사학위논문*.
- 심혜숙, 이현진 (2003). 사이버상담에서 상담자의 경력에 따른 자기대화 및 가설형성 차이 분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 15(1), 1-14.
- 안미순, 정민선 (2017). 상담자의 영성과 상담성과 간의 관계에서 자기성찰과 자기효능감의 매개효과. *한국기독교상담학회지*, 28(2), 119-146.
- 엄경남 (2015). 교육복지 현장 사회복지 슈퍼비전 모형 개발. *서울여자대학교 박사학위논문*.
- 유성경, 심혜원 (2005). 상담자 전문성 발달 수준에 따른 자기 대화 내용의 차이분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 17(4), 789-812.
- 윤소영 (2006). 놀이치료자의 평가에 대한 두려움과 슈퍼비전에서의 개방. *숙명여자대학교 석사학위논문*.
- 이명우 (2017). 사례개념화의 실제. *서울: 학지사*.
- 이미선, 권경인 (2009). 집단상담자 경력에 따른 집단상담 슈퍼비전 교육내용 요구 분석. *상담학연구*, 10(2), 911-931.
- 이윤주 (2017). 상담 전문성의 핵심, 상담 사례개념화의 실제. *한국상담학회 교육연수위원회 2017년 하계 상담학 연수회 자료*, 5-19.
- 이지원, 오인수 (2016). 전문상담교사의 전문성 발달 경험에 관한 현상학적 연구. *상담학연구*, 17(4), 351-372.
- 임고운 (2008). 상담자 발달수준 및 역전이 활용에 따른 상담성과. *서울여자대학교 박사학위논문*.
- 임은희 (2016). 상담자의 교육분석의 효과가 상담자 자기효능감에 미치는 영향: 공감과 상태불안의 매개효과. *광운대학교 석사학위논문*.
- 정문주, 조한익 (2016). 상담자 발달과 관련 요인에 대한 국내 연구동향 및 상관관계 메타분석. *상담학연구*, 17(6), 141-164.
- 정희선, 김지현 (2017). 상담자 자기성찰 척도 개발 및 타당화. *상담학연구*, 18(1), 87-109.
- 조경숙, 서윤경, 유춘화, 이보배, 김예정 (2017). 상담자의 상담과정 내 스트레스의 회복경험에 대한 질적 연구. *인문사회*, 21, 8(2), 365-386.
- 지승희, 주영아, 김영혜 (2014). 슈퍼비전 경험

- 과 되고 싶은 슈퍼바이저 상에 관한 탐색적 연구. *상담학연구*, 15(5), 1671-1693.
- 채민정, 김창대, 김수임 (2008). 내담자의 회기 불참에 대한 상담자 자기대화 분석: 상담자 발달수준에 따른 차이를 중심으로. *상담학연구*, 9(4), 1449-1474.
- 최영희, 김영희, 심희옥, 심미경 (2016). 아동상담의 이론과 실제. 서울: 창지사.
- 최해림 (1999). 상담자 교육과 슈퍼비전의 현재. *대학생활연구*, 17(1), 1-18.
- 한국상담심리학회 (2014). 한국상담심리학회 회칙 내 상담심리사 자격규정, 검정규칙 및 시행세칙. www.krcca.or.kr
- 한국상담학회 (2017). 한국상담학회 정관 및 규정, 사단법인 한국상담학회 전문상담사 자격규정. www.counselors.or.kr
- 한재희, 남지연 (2017). 실존주의상담의 철학적 가치관이 상담자의 자기인식 및 상담과정에 미치는 영향. *인간이해*, 38(1), 47-66.
- 허난설 (2016). 학교상담자 발달 단계별 슈퍼비전에 대한 탐색적 연구. *상담학연구*, 17(6), 417-436.
- 허재경, 김지현 (2009). 성찰 중심 슈퍼비전을 통한 상담자 발달의 변화과정 탐색연구. *상담학연구*, 10(2), 719-740.
- 홍영식, 한재희 (2012). 상담 슈퍼비전에서 상담자의 자각이 상담과정에 미치는 영향. *상담학연구*, 13(3), 1387-1406.
- 황임란 (2017). 사례개념화. 충청북도청주교육지원청 2017 특별교육 다양화를 위한 청주 Wee클래스 전문상담인력 하반기 연수 자료집. 12월 19일. 청주: 청주교육지원청 대회의실. 미간행.
- 황주연, 정남운 (2010). 상담자 자기성찰 (Self-Reflection)에 대한 고찰. *한국심리학회지: 일반*, 29(2), 241-263.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*(3rd ed.). Boston: Pearson.
- Borders, L. D., & Usher. C. (1992). Post-degree supervision: Existing and preferred practices. *Journal of Counseling and Development*, 70, 594-599.
- Brandon, H., & Amy, M. (2011). Academic writing: Reflections from successful counselor educators. *Journal of Humanistic Counseling*, 50(1), 56-69.
- Chalkidou, T., & Brdley, M. (2013). Self-supervision, planning, and evaluation. *Parks & Recreation*, 33-35.
- Copeland, W., Birmingham, C., De La Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9, 347-359.
- Dennin, M. K., & Ellis, M. V. (2003). Effects of a method of self-supervision for counselor trainees. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 69-83.
- Dogan, C., Panayiotis, G., David, A. C., Rebeca, M. A., Zac, E., & Shrikanth, N. S. (2016). "It sounds like..": A natural language processing approach to detecting counselor reflections in motivational interviewing. *Journal of Counseling Psychology*, 63(3), 343-350.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision* (2nd ed). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Holloway, E. L. (1992). Supervision: A way of teaching and learning. In S. D. Brown., & R. W. Lent (Eds.). *Handbook of counseling psychology*

- (2nd ed., pp 177-214). New York: John Wiley.
- Kahn, W. (1976). Self-management: Learning to be our own counselor. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 176-180.
- Ladany, N. (2002). Psychotherapy supervision; How dressed is the emperor. *Psychotherapy Bulletin*, 37, 14-18.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42.
- Lowe, R. (2000). Supervising self-supervision: Constructive inquiry and embedded narratives in case consultation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 26(4), 511-521.
- Luis, V. H., & Colwick, W. M. (2011). Managing worldview influences: Self-awareness and self-supervision in a cross-cultural therapeutic relationship. *Journal of Family Psychotherapy*, 22(2), 97-113.
- McCarthy, P., Kulakowski, D., & Kenfield, J. A. (1994). Clinical supervision practices of licensed psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25, 177-181.
- Meyer, R. (1978). Using self-supervision to maintain counseling skills: A review. *Personnel and Guidance Journal*, 57, 95-98.
- Monk, G., & Sinclair, S. L. (2002). Toward discursive presence: Advancing social constructionist approach to self-supervision. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 109-128.
- Morrisette, P. (1999). Family therapist self-supervision: Preliminary guidelines. *The Clinical Supervisor*, 18, 165-183.
- Morrisette, P. (2012). 셀프 슈퍼비전 (이명우, 장석진, 이정화, 조민아, 김경집, 최창조, 양승민 역). 서울: 학지사. (원전은 2001에 출판).
- Nelson, M. L., & Neufeldt, S. A. (1998). The pedagogy of counseling: A critical examination. *Counselor Education & Supervision*, 38(2), 70-89.
- Neufeldt, S. A. (2004). Critical factors in supervision: The patient, the therapist, and the supervisor, In D. P. Charman (Eds.). *Core process in brief psychodynamic psychotherapy. Advancing effective practice* (pp. 325-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Neufeldt, S. A. (2017). 상담심리치료 슈퍼비전 (강진령 역). 서울: 학지사. (원전은 2007에 출판).
- Pompeo, A. M., & Levitt, D. H. (2014). A path of counselor self-awareness. *Counseling and Values*, 59, 80-94.
- Rosin, J. (2015). The necessity of counselor individuation for fostering reflective practice. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 88-95.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Simon, D. J., Cruise, T. K., Huber, B. J., Swerdlik, M. E., & Newman, D. S. (2014). Supervision in school psychology: The developmental/ ecological/ problem-solving model. *Psychology in The School*, 51(6), 636-646.

- Simon, G. (2010). Self-supervision, surveillance and transgression. *Journal of Family Therapy*, 32(3), 308-325.
- Skovholt, T. M., & Jennings, L. (2004). *Master therapists..* New York, NY: Person Education, Inc.
- Sperry, L., & Sperry, J. (2014). 상담실무자를 위한 사례개념화 이해와 실제 (이명우 역). 서울: 학지사. (원전은 2012에 출판).
- Stolenberg, C. D., McNeill, B. W., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model for supervision counselors and therapists.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Strasser, J., & Gruber, H. (2004). The role of experience in professional training and development of psychological counsellors. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber(eds), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert.* Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Todd, T. (1997b). Self-supervision as a universal supervisory goal. In T. C. Todd & C. L. Storm (Eds.), *The complete systemic supervisor: Context, philosophy and pragmatics*(pp. 17-25). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Topuz, C., & Arasan, Z. (2014). Self-awareness group counseling model for prospective counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 638-642.
- Welfel, E. R., & Patterson, L. E. (2009). 상담과정의 통합적 모델: 다이론적 통합적 접근 (한재희 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 2009에 출판).
- Yager, G., & Park, W. (1986). Counselor self-supervision. *Journal of Counseling and Human Service Professions*, 1, 6-17.

원 고 접 수 일 : 2018. 08. 08
수정원고접수일 : 2018. 09. 12
게 재 결 정 일 : 2018. 10. 23

Development of Self-Supervision Model for School Counselors Based on the Counseling Process

Ok-Shin Jeong

Song-Jeol Middle School

The purpose of this study was to develop a self-supervision model based on the counseling process and to specify the components of self-supervision which were important given the experience level of the school counselor. Based on a literature review, an in-depth interview was arranged with counselor experts and Focus Group Interview with school counselor. The final model was derived from three evaluation steps. The purpose of self-supervision was defined in 4 ways. The main components were core task and self-reflection. Core tasks were presented as a list to be checked by the school counselor according to developmental level(early, middle, and final). Beginner counselors are trained in counseling language skill. In the growing and the skilled period, core tasks were adjusted to emphasize counseling direction and case conceptualization. The self-reflection component was presented as a questionnaire. Self-reflection was important at all levels regardless of experience level.

Key words : *Self-supervision, school counselor, counseling process, counselor development level*