

상담자 발달수준 평가에 관한 연구

심 홍 섭

이 영 희

한국심리상담연구소

숙명여대 교육학과

상담자 교육에는 이론교육, 상담실습, 수퍼비전이 필수적이다. 대부분의 교육이 피교육자의 발달수준을 고려하듯 상담자 교육도 상담자의 발달수준에 맞게 이루어지는 것이 효율적이다. 따라서 상담자 발달수준을 평가하는 일은 상담자 교육에 선행되어야 할 작업이라 할 수 있다. 이 연구는 이같은 문제의식에 근거하여 한국의 수퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가하는 데 사용하는 준거개념을 밝혀내고 한국 상담자들의 발달수준을 평가할 수 있는 척도를 고안하는데 목적을 두었다. 그 결과 한국 수퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가하는데 사용하는 준거개념은 상담대화기술, 알아차리기, 사례이해, 상담계획, 인간적·윤리적 태도의 다섯 가지 영역인 것으로 나타났다. 상담자 발달수준 총점과 다섯가지 하위영역 각각에 있어서 초보 상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 세 집단간 어떠한 차이가 있는지를 밝혀보았다. 상담자들이 자가평가한 상담자 발달수준 총점은 초보 상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간 유의한 차이를 보였다. 그러나 수퍼바이저들이 평가한 상담자 발달수준은 초보 상담자, 중간수준 상담자, 숙련 상담자 세 집단이 이질적인 것으로 나타났다. 상담자의 이론교육, 상담경험, 수퍼비전 경험 중 이론교육이 상담자 발달수준과 가장 낮은 상관을 보였다. 이상의 내용을 근거로 상담자 교육에서 고려되어야 할 문제에 관한 논의가 이루어졌다.

상담자 교육에는 이론교육과 실습, 그리고 수퍼비전이 필수적이다. 외국의 대학과 국내 대학의 상담자 교육과정을 분석한 박재황, 남상인, 김창대, 김택호(1993), 김정택과 도상금(1993)의 연구에 의하면 외국 대학의 상담자 교육과정은 이론중심의 교과뿐만 아니라

실습 및 경험중심의 교과목들도 많이 개설되어 있다. 이에 비하면 국내의 상담자 교육과정은 이론중심의 지식적 이해를 돕는 교과목이 주로 개설되어 있으며 실습과정은 공식적으로 포함되지 않아 수퍼비전 경험이 상당히 제한되어 있다. 따라서 상담실습을 거의 받지

많은 상담자들은 대학원을 졸업하고 현장에 배치되어도 다양한 문제를 상담하기 어렵다. 상담자 자질이 상담활동의 질적 수준을 결정한다는 것을 감안하면 이러한 국내의 상담자 교육과정에는 변화가 필요하다.

상담실습과 수퍼비전은 보통 개인적으로 이루어진다. 그러므로 실습지도는 상담자의 개인차이, 즉 발달수준을 고려하여 이루어진다. 상담자 실습이나 수퍼비전에 관련된 연구들을 검토해 보면 상담자 실습 지도내용과, 실습 지도방법에 대한 연구들 중 상당수가 상담자 발달수준과 관련된 연구들이다. 그 이유는 상담자 발달수준에 따라 수퍼비전 내용과 방법이 달라야 실습지도가 효과적이라는 가정 때문이었다. 이 가정을 택하고 있는 이론들을 상담자 발달이론이라고 한다.

상담자 발달이론에서는 상담자를 개인적, 전문적으로 발달해 가고 있는 존재로 보고, 상담자가 성장하는 과정에서 보이는 특징들에 따라 상담자의 발달과정을 몇 단계나 수준으로 나눈다. 이런 관점은 1953년 Fleming을 필두로 수퍼비전 영역에서 시작되었다(Loganbill 등 1982; Skovholt와 Rønnestad, 1992). 이 분야의 창시자라 할 수 있는 Fleming은 단계(stage)나 수준(level)이라는 용어를 사용하지 않았다. 그러나, Fleming은 상담자가 경험수준에 따라 모방학습, 교정학습, 창의적인 학습을 한다고 보았고, 상담자의 학습방법을 수퍼바이저의 지도방법과 연관시켜 제안했다는 점에서 고전적 상담자 발달이론(Skovholt and Rønnestad, 1992)이라고 볼 수 있다.

그러나 엄밀한 의미에서 수준(level)이라는 용어를 사용하며 상담자의 발달단계에 대한 설

명을 처음 시도한 사람은 Hogan이었다.

1964년 발표된 Hogan의 상담자 발달단계에 관한 짧은 논문은 수퍼비전 영역에 많은 자극을 주었고, 이후에 제시된 여러 가지 수퍼비전의 발달적 모델에 기초가 되었다. 그래서 Hogan 논문이 택하고 있는 가정 — 상담자들은 상담자의 이론적 접근법에 무관하게 일련의 연속적이고 위계적인 단계를 거치며 성장한다는 것을 지지하며 상담자를 발달적으로 보는 이론적인 모형들이 꾸준히 발표되어 왔다. Hogan 이후 제시한 상담자 발달이론모형을 — 열거해보면 다음과 같다.: Hill, Charles, Read(1981)의 상담학생모형, Stoltenberg (1981)의 상담자 복잡모형(Counselor Complexity Model), Loganbill, Hardy와 Delworth(1982)의 모형, Yogev(1982)의 모형, Blocher(1983)의 인지발달적 접근, Grater(1985)의 모형, Hess(1987)의 모형, Stoltenberg와 Delworth(1987)의 통합발달 모형: IDM (Integrated-developmental model), Skovholt와 Rønnestad(1992)의 모형, 그리고 한국 수퍼바이저로서는 유일하게 상담자 교육모형을 제시한 김계현(1992a, 1992b)의 모형이 있다.

상담자 발달이론에서 진술하는 발달단계의 특징을 이해하는 것은 다음과 같은 의미가 있다. 상담자를 교육하는 수퍼바이저 입장에서는 상담자의 발달수준을 알게 됨으로써, 어떤 내용에 초점을 두고 어떻게 수퍼비전 하는 것이 효율적일지를 판단하는 데 도움이 된다. 예를 들어 Loganbill 등(1982)이 제시하는 상담자 발달 단계에는 정체기, 혼돈기, 통합기의 세 단계가 있다. 그의 모형에서 혼돈기 단계에 있는 상담자의 일반적인 특징은 불안정, 동요, 갈등으로 묘사된다. Stoltenberg(1981)도 상담자가

발달하는 과정 중 자신감 정도에 기복이 나타나는 것은 일반적인 현상이라고 묘사하였다. Loganbill 모형의 혼돈기 단계에 있거나 Stoltenberg 모형에서 자신감의 기복을 겪는 상담자를 지도할 때, 슈퍼바이저가 상담기술 습득이나 내담자 진단 등에 초점을 두기보다 혼란과 갈등을 겪으며 자신감을 상실하고 있는 상담자를 안심시키는데 초점을 두면 효율적(Costa, 1994; Liddle, 1986)이라고 한다. 그러나 슈퍼바이저가 상담자 발달수준에 대한 이해가 없다면 이는 어려울 것이다. 이렇듯 슈퍼바이저가 상담자 발달수준을 이해하면 상담자 발달수준에 적합한 교육환경을 제공하는 데 주도적인 역할을 할 수 있게 된다. 이 점 때문에 슈퍼비전에서 상담자 발달수준에 초점을 두는 연구들이 나오게 된 것이다.

상담자 입장에서는 자신의 발달수준을 알게 되면, 발달수준에 비추어 현재 자신에게 준비되어 있는 부분과 앞으로 더 보완되어야 할 부분들을 분별할 수 있게 된다. 따라서 상담자로서 지속적인 교육을 받아야 하는 입장에서 볼 때, 그 시점에 초점을 두어 학습할 내용이 무엇인지 알게 된다. 또한 상담자로서 직면하고 있는 어려움 중 개인 특성적인 것과 발달적으로 겪고 있는 것을 구별하게 됨으로써 자신을 이해하고 수용하기 용이해진다. 예를 들면 초보상담자는 내담자가 가지고 오는 새로운 문제들로 도전 받을 때, 상담자로서의 자신감을 상실하기 쉽다. 이때 상담자 자신이 겪는 어려움이 상담자 발달과정에서 겪는 보편적인 문제라는 점을 알게 되면 불필요한 자신감 상실로 인한 심리적 어려움을 줄일 수 있을 것이다. 이러한 점에서 상담자가 자신의 발달수준을 이해하는 것은 상담자의 정신건강

에도 유익하다. 그러므로 상담자 발달수준에 대한 이해는 훈련 중에 있는 상담자나 상담자를 교육시키는 사람들과 슈퍼바이저 모두에게 필요하다.

상담자 발달수준은 학자들에 따라 다양한 개념에 초점을 두어 구분되어졌다. 상담자 발달이론의 선구자였던 Hogan은 상담자의 의존심-자율성, 동기, 자신감을 준거로 발달수준을 구별하였고(Skovholt & Rønnestad, 1992), Loganbill 등(1982)은 세상을 대하는 태도, 자신을 대하는 태도, 슈퍼바이저를 대하는 태도를 준거로 해 상담자 발달수준을 구별했다. 또 Stoltenberg와 Delworth(1987)은 자각(awareness)수준, 상담에 대한 동기, 슈퍼바이저에의 의존 등을 준거로 상담자 발달수준을 평가한다. Wiley와 Ray(1986)는 Stoltenberg(1981)의 상담자 복합모형에 기초해 슈퍼비전수준 척도(Supervision Level Scale: SLS)를 개발하였고, McNeill, Stoltenberg와 Romans(1992)은 Stoltenberg(1987)의 상담자 통합모형에 기초하여 상담자 발달수준 척도(Supervision Level Questionnaire: SLQ)를 개발하였다. 이렇듯 외국의 상담자 발달이론에 대한 문헌들을 검토해 보면 상담자 발달수준에 관심을 가지고, 상담자 발달수준을 평가하려는 연구들이 꾸준히 진행되어 왔음을 알 수 있다.

외국의 상담자 발달수준 평가와 관련된 경험적, 실제적 연구결과들을 검토하다 보면, 이들을 국내 상담자 교육에 그대로 적용시킬 수 있을 지에 대한 의문이 제기된다. 이러한 의문의 배경은 상담실습과 슈퍼비전을 필수적으로 요구하는 외국 상담자 교육과정과 한국 상담자 교육과정이 다르기 때문이다. 즉, 외국의 상담자 교육과정에는 상담실습과 슈퍼비

전이 필수적으로 동반되지만 한국에서는 상담자 교육과정 중 상담실습이나 슈퍼비전을 받을 수 있는 기회가 상당히 제한되어 있다. 이 같이 문화 간 상담자 교육과정에 차이가 있다면 상담자의 발달수준을 구분하는 준거들도 달라질 것이라고 가정해 볼 수 있다. 실제로 Loganbill 등(1982)은 상담자 발달수준을 구분하는데 자율성, 자각수준, 동기의 세 가지 준거개념을 사용했는데, 여기서 자율성이란 슈퍼바이저에 대한 의존감을 의미한다. Stoltenberg와 Delworth(1987)도 세상을 보는 관점, 자신을 보는 관점, 슈퍼바이저를 보는 관점의 세 가지 준거개념을 사용하여 상담자 발달수준을 설명하였는데, 여기서 슈퍼바이저를 보는 관점은 슈퍼비전 관계에서 경험할 수 있는 것이었다. 그러므로 외국의 상담자 발달이론에서 상담자 발달단계를 평가하는데 사용한 준거개념 중에는 슈퍼비전 관계에서 드러날 수 있는 상담자 모습들이 주요내용으로 포함되어 있다. 따라서 외국의 상담자 발달이론에서 상담자 발달수준을 구분하는 준거로 사용한 개념을 국내 상담자 발달수준을 구분하는데 그대로 적용하기에는 한계가 있다고 볼 수 있다.

한국에서도 상담자 교육에 관심이 모아지면서 상담자 발달이론과 관련된 연구들이 나오기 시작하였다. 상담자 발달이론과 관련된 국내의 연구들로는 김계현(1992a, 1992b), 최해림(1990, 1995), 심홍섭(1996), 박재황 등(1996)의 연구들을 수 있다. 이 중 최해림, 심홍섭, 박재황 등의 연구는 외국의 상담자 발달이론을 소개하는 이론연구였다. 김계현의 연구는 자신의 상담자 발달이론 모형을 제시하고, 이 모형에 의하여 상담자들을 슈퍼비전한 사례를 분석한 경험적 연구다. 이와 같이 상담자 발달이론과

관련된 국내의 연구들도 주로 외국의 상담자 발달이론을 소개하는 문헌연구가 대부분이었다. 한국의 상담학도 상담자 교육이나 상담자 발달과 관련된 경험적, 실험적 연구가 필요한 시점이다.

본 연구의 목적은 다음 네 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 한국의 슈퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가할 때 사용하는 준거개념을 밝혀 보는 일이다.

둘째, 한국 상담자들에게 적합하며, 상담자 발달수준을 객관적으로 평가할 수 있는 척도를 개발하는 것이다.

셋째, 상담자로서 성장하는 과정 중 받았던 교육적인 경험들 즉 이론교육, 상담경험, 슈퍼비전경험 각각과 상담자 발달수준은 어떠한 상관성이 있는지 밝혀 보는 일이다.

넷째, 상담자 발달수준은 상담자 경험수준에 따라 어떠한 차이가 있는지를 밝혀 보는 일이다.

연구문제 및 연구방법

본 연구는 상담자 발달수준을 구분하는데 사용하는 준거개념을 밝혀 내고, 한국 상담자들의 발달적 차이를 측정하는 상담자 발달수준 척도를 제작하고자 구상되었다. 이 연구에서 제기된 연구문제별로 연구에 참여한 연구대상, 도구 및 연구방법은 다음과 같다.

1. [연구문제 1] 한국의 슈퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가하는 데 사용하는 준거개념은 무엇인가? 그 준거개념은 선행의 이론적, 경험적 연구에서 사용한 준거개념과 어떠한 차이를 보일 것인가?

1. 연구대상

[연구문제 1]은 슈퍼비전 경험이 5년 이상 되고, 상담경험이 10년 이상 되는 슈퍼바이저 6인을 대상으로 구조화된 면접법을 실시하였다. 면접 대상자는 다음과 같은 기준을 고려하여 선정하였다. (가) 상담이나 임상 전공으로 박사학위를 소지하고, 상담전문가나 임상전문가 자격증을 소지한 사람. (나) 최소 5년 이상의 슈퍼비전 경험이 있으며, 현재에도 슈퍼비전을 하고 있는 사람. (다) 최소한 10년 이상의 상담경험이 있으며, 현재에도 상담을 하고 있는 사람. (라) 초보상담자 수준에서부터 숙련된 상담자수준까지 다양한 상담자들을 슈퍼비전 했던 경험이 있는 사람.

위의 조건 모두를 충족시키는 사람 중 남 3명, 여 3명을 선정하되, 이들 6인이 상담하는 주요접근법들이 특정한 한 가지 상담이론 접근법으로 치우치지 않도록 하였다. 이들 개인에 대한 인적사항은 표 1과 같다.

2. 자료수집

[연구문제 1]은 슈퍼바이저를 대상으로 구조화된 면접(structured interview)을 하였다. 면접법을 채택한 이유는 다음과 같다. 이 연구는 우리 나라의 상담자들에게 사용할 수 있는 상담자 발달수준 척도를 제작하는 것이 목적이었다. 그런데 우리 나라 슈퍼바이저들이 상담자 발달수준을 보는 준거개념은 선행된 외국의 상담자 발달수준 척도에서 사용된 준거개념과 다를 수 있으리라 예상이 되었다. 한국의 상담자를 근거로 한 기존의 경험적 연구가 부족한 실정에서 상담자의 발달수준을 평가하는 준거개념을 추출하기 위해서는 면접내용을 질적 분석하는 것이 합리적인 것이라고 보았다.

면접시 질문내용은 초보 상담자들의 특징, 숙련된 상담자들의 특징, 이들을 구분하는 대표적인 개념들을 조사하는 것으로 구성되어 있다. 면접은 연구자가 직접하였으며, 평균 50분이 소요되었다.

<표 1> 상담자 발달수준 준거개념 조사 면접에 참여한 슈퍼바이저 인적사항

성	나이	상담경험		상담이론지향	개인슈퍼비전 연수	집단슈퍼비전 연수
		연수	사례수			
A 남	58	21	1,000	현상학적 접근	7	11
B 남	56	30	1,500	동양적 접근	20	20
C 여	51	21	1,400	절충적 (인본+역동)	3	6
D 여	54	20	1,000	정신역동+ 인지행동	8	8
E 여	49	20	1,500	인지상담	12	12
F 남	44	17	500	인지행동+ 문제해결	10	10

3. 자료처리

면접내용은 다음과 같은 방법으로 분석하였다. 먼저, 면접내용을 축어록으로 풀어 초보 상담자와 숙련 상담자 특징을 묘사한 부분을 발췌하였다. 발췌된 부분 중 한 문장에 상담자 모습이나 특징이 한 가지씩 담기도록 문장을 정리하였다.

다음 단계에서는 위의 각 내용을 상담기술적 측면에 속하는 것과 상담자의 심리적 속성을 묘사하는 것으로 구분하여 반응빈도수를 산출하였다. 그 결과 초보 상담자의 특징 105개 가운데 15개(14.1%), 숙련된 상담자와 특징 112개 가운데 22개(19.6%)가 상담자 심리적 속성을 반영하는 내용이었다. 이 결과는 면접 대상 수퍼바이저들은 상담자 심리적 속성보다 상담 기술적 측면에 초점을 두어 상담자 발달 수준을 구별하는 것으로 볼 수 있다.

세 번째 단계에서는 이들의 구체적인 의미를 살펴보는 과정이었다. 먼저 상담자 심리적 속성을 묘사하는 문장들의 의미를 분석하였다. 분석 결과 인간에 대한 태도, 자신감, 수용성, 솔직성, 인내심 등과 관련된 내용이 주를 이루었다. 이는 대체로 상담자의 인간적 자질(이장호, 1987; 정원식과 박성수, 1984; George & Cristiani, 1981)이나 로저스의 상담자 태도와 관련된 내용이라고 볼 수 있었다. 따라서 본 연구에서는 이 영역을 상담자의 인간적·윤리적 태도라 명명하였다.

네 번째 단계에서는 상담기술에 초점을 둔 내용을 분류하였다. 각 문장들을 김계현모형에서 제시된 상담자 교육내용, 즉 상담대화 기술, 알아차리기, 진단·처치, 평가의 영역으로 구분하였다. 그 결과 진단·처치와 관련된 문장은 사례이해와 상담계획에 동일한 정도의

분산을 이루고 있는 반면 평가와 관련해서는 별 관심을 보이지 않는 것으로 나타났다. 실제 상담에서는 내담자 이해를 근거로 상담목표를 수립하고 개입기술을 사용한다. 그러므로 상담자에게 사례이해는 상담목표나 치료계획보다 시기적으로 먼저 학습되어야 한다. 김계현도 이 점을 인정하고 있지만 사례이해가 상담목표와 직결된다고 보았기 때문에 그는 사례이해를 진단·처치 영역에 포함시켰었다. 그러나 본 연구에서 수행한 수퍼바이저 면담결과, 우리 나라 수퍼바이저들은 사례이해와 상담계획에 동일한 정도의 비중을 두는 것으로 나타났고, 연구자는 상담자 발달수준에 따라 사례이해와 상담계획이 학습되어야 할 시점이 다르다고 보았기 때문에 사례이해와 상담계획(상담목표·전략·방법)을 분리하였다. 한편, 평가 영역에 해당하는 문장은 면접내용의 4%가 안되는 것이라 본 연구에서는 이 영역을 제외하였다. 본 연구에서는 [연구문제 1]의 결과를 개념적 틀로 하고, 면접내용을 기초로 하여 상담자 발달수준 척도(부록 1 참조)를 제작하였다.

2. [연구문제 2] 상담자들이 자가평가한 상담자의 발달수준은 상담자의 교육수준, 상담 경험수준, 수퍼비전 경험수준과 어떠한 상관을 보일 것인가?

1. 연구대상

[연구문제 2]의 참여자는 전국의 대학원에서 상담전공으로 3학기 이상을 수료하고, 현재 각 대학의 학생생활 상담연구소나 국가에서 운영하는 공공상담기관(청소년 대화의 광장, 각 道단위의 청소년 상담실, 서울시 산하의 청소년 상

답실)에서 상담하고 있는 사람들을 대상으로 하였다. 연구 참여자들은 남 15명, 여 92명, 총 107명으로 교육수준은 석사 이상 평균 6.1학기, 상담경험은 평균 7.7학기에 해당하였다.

2. 도구 및 통계적 분석방법

상담자 발달수준을 측정하기 위해서는 본 연구에서 제작한 상담자 발달수준 척도를 사용하였고, 상담자의 교육수준, 상담경험수준, 슈퍼비전 경험수준 등을 조사하기 위하여서는 연구자가 제작한 질문지를 사용하였다. 통계적 분석방법은 Pearson의 상관계수를 산출하였다.

3. [연구문제 3] 상담자들이 자가평가한 상담자의 발달수준은 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 집단간 어떠한 차이를 보일 것인가?

1. 연구대상

[연구문제 3]은 [연구문제 2]의 연구대상이었던 상담자 107명의 상담자 경험수준 누적 분포표에서 하위에서부터 25%에 해당하는 사람 26명, 40~60%에 속하는 사람 22명, 75% 이상에 속하는 사람 26명, 총 74명을 대상으로 하였다. 이들의 교육수준, 상담경험 수준, 슈퍼비전 경험수준을 표 2에 제시하였다.

2. 도구 및 통계적 분석방법

초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자의 발달수준을 측정하기 위하여 본 연구에서 제작한 상담자 발달수준 척도를 사용하였다. [연구문제 3]의 통계적 분석방법은 ANOVA, Scheffé-test를 사용하였다.

4. [연구문제 4] 슈퍼바이저들이 평가한 상담자의 발달수준은 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 집단간 어떠한 차이를 보일 것인가?

[연구문제 4]는 슈퍼바이저들이 상담사례를 보고 사례를 제시한 상담자의 발달수준을 평가하는 것이다.

1. 연구대상

[연구문제 4]는 슈퍼바이저 59명을 피험자로 하였다. 피험자 59명은 남 20명, 여 39명이었고, 연령별로는 30대가 23명, 40대가 23명, 50대가 13명에 해당하였다. 이들의 평균 교육수준은 8.8학기, 평균 상담경력은 17.6학기, 슈퍼비전 계획은 3.4학기였으며, 이들이 사용하는 상담접근법은 절충적 접근 22명, 역동적 접근 17명, 인본적 접근 15명, 인지행동적 접근 7명, 문제해결 7명, 가족중심 3명 등 다양한 것으로 나타났다. 여기서 슈퍼바이

<표 2> 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자의 상담경험수준

(단위: 학기수)

	N	교육수준	상담경험	슈퍼비전경험	상담자 경험수준
초보상담자	26	4 이하	3 이하	0	9.2 이하
중간수준상담자	22	5~6	5~8	1~2	12.4~17.2
숙련상담자	26	8 이상	10 이상	3 이상	21.0 이상

저의 이론적 접근은 슈퍼바이저가 상담할 때의 이론적 접근을 말하는데, 한 슈퍼바이저가 한가지 이상씩 체크하여 총 사례의 합이 59개가 넘었다.

2. 도구 및 통계적 분석방법

초보수준, 중간수준, 숙련수준 상담자가 상담한 사례 중 발달수준이 다른 상담자의 사례 2개씩을 무선 할당하고, 이 사례를 상담한 상담자의 발달수준을 측정하기 위하여 본 연구에서 제작한 상담자 발달수준 척도를 사용하였다. 따라서 연구에 옹한 대상들은 상담자 경험을 알 수 없는 상담사례 2개를 읽고, 각 사례를 상담한 상담자의 발달수준을 평가하였다. 통계적 분석방법은 ANOVA, Scheffé test를 하였다.

3. 상담사례

상담사례는 다음과 같은 방법으로 선정하였다. 매주 슈퍼비전을 실시하고 있는 상담 및 심리치료학회의 3개 분과위원회에서 1996년도와 1997년도에 발표된 사례 93개를 수합하였다. 이 중 상담이 6회기 이상 진전되고, 적어도 한 회기가 상담추여록으로 되어 있는 사례로 제한하였는데, 이는 모두 64개가 되었다. 이를 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자가 상담한 사례로 분류하여 세 집단에서 각각 무선표집으로 두 사례씩 선정하였다.

4. 상담자

[연구문제 4]에 사용된 사례를 상담한 상담자 경험수준은 초보상담자가 각각 6.1, 7.1학기, 중간수준 상담자 16.0, 17.0학기, 숙련

상담자는 각각 29.0, 28.6학기에 해당되어 표 2에 제시한 초보 상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자의 범위에 해당하였다.

5. 내담자

[연구문제 4]에 사용된 사례의 내담자들은 모두 대학생들로 자발적으로 상담을 신청하였으며, 이들이 상담 받은 장소는 각 대학교 학생생활 상담연구소라는 점에서 동질적인 요소를 갖추고 있다. 내담자 A, B는 초보상담자가, 내담자 C, D는 중간수준 상담자가, 내담자 E, F는 숙련상담자가 상담하였다.

연구결과

1. 한국의 슈퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가하는 데 사용하는 준거개념들.

면접내용 분석결과는 다음과 같다

첫째, 한국 슈퍼바이저들이 상담자의 발달수준을 평가하는데 사용하는 준거개념들은 상담대화 기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 외국의 상담자 발달이론에서 사용하는 준거개념이 동기, 자율성, 자신감, 자각, 상담자 인지구조와 같은 상담자의 심리적 특성에 초점을 두었던 것과 특징적인 차이점이다. 한국의 슈퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가하는데 사용하는 것으로 나타난 준거개념들은 김계현이 제시한 상담자 발달단계에 따른 교육내용과 유사하였다.

둘째, 한국 슈퍼바이저들이 상담자의 발달수준을 평가하는데 사용한 준거개념 중, 상담자 심리적 특성을 묘사하는 내용들은 상담자의

솔직성, 수용성, 자신감, 인간적 자질 — 사람에 대한 애정, 긍정적인 인간관 — 과 윤리적인 태도가 반영된 내용이었다. 이는 외국의 선행 연구에서 상담자의 발달수준을 평가하는데 사용한 심리적 특성인 동기, 자신감, 인지구조, 윤리적인 태도, 의존감 등과는 다른 의미를 갖는다. 한국 슈퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가하는데 사용한 상담자의 심리적 특성은 Rogers(1951)가 묘사한 촉진적인 관계형성에 필요한 조건과 정원식과 박성수(1984), George와 Cristiani(1981)가 주장하는 상담자의 인간적 자질면이 반영된 내용으로 볼 수 있다.

셋째, 상담기술적 측면과 관련된 내용으로는 상담대화 기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획 등을 포함하고 있어 상담자로서 학습해야 할 교육내용에 해당하는 개념이었다.

본 연구에서는 위의 결과에 따라 다섯 가지 개념, 즉 상담대화기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 상담자의 인간적·윤리적 태도를 하위 영역으로 선택하여 상담자 발달수준 척도의 개념적 틀로 삼았다.

본 연구에서 제작한 상담자 발달수준척도의 97개 예비문항은 본 연구자가 도구제작의 개

념적 틀을 마련하기 위한 면접내용 분석에서 80개, Lanning(1986)이 제작한 SERF-R (Supervisor Emphasis Rating Form Revised)에서 17문항을 채택하였다. 그러나 이들 최초 문항은 다음과 같은 단계를 거치며 수정 보완되었다.

첫 번째 수정단계는 면접에 응했던 슈퍼바이저 3명과 면접대상에 포함되지 않았지만, 그들과 동일한 기준을 가진 슈퍼바이저 2명, 총 5명이 문항내용을 검토하였다. 이들에게 상담자 발달수준 5개 하위영역에 대한 설명문을 보고 각 문항들이 해당하는 하위영역을 체크하게 한 결과 평정자 5인 중 3인 이상이 같은 하위영역으로 평정한 문항만 채택하였다.

두 번째 단계는 슈퍼바이저 30명을 대상으로 각 문항이 상담자 발달수준 준거개념을 반영하고 있는 정도와 발달수준 구별에 적합한 정도를 각각 5점척도로 평정하게 한 결과 준거개념을 반영하는 점수평균 3.0 이하, 표준편차 1.00 이상인 문항, 발달수준 구별에 적합한 정도를 나타내는 점수평균 3.0 이하, 표준편차 1.00 이상인 문항들은 제외시켰다.

세 번째 수정단계는 현직 상담자 107명을 대상으로 상담자로서 자신의 모습과 같다고

〈표 3〉 상담자 발달수준 척도의 Cronbach α 와 반분신뢰도 계수

	Cronbach α	반분신뢰도
상담대화기술	.83	.82
사례이해	.84	.81
알아차리기	.86	.81
상담계획	.85	.86
인간적·윤리적 태도	.78	.72
Total	.92	.93

(표 4) 문항별 준거개념의 반영도(평균)

문항	준거개념	문항	준거개념	문항	준거개념	문항	준거개념	문항	준거개념
1	3.66	11	3.30	21	3.80	31	3.57	41	3.33
2	3.53	12	3.50	22	3.67	32	3.70	42	3.53
3	3.73	13	3.63	23	3.67	33	3.20	43	3.73
4	3.67	14	3.57	24	3.27	34	3.73	44	3.53
5	3.47	15	3.60	25	3.23	35	3.60	45	3.67
6	3.70	16	3.43	26	3.47	36	3.43	46	3.60
7	3.37	17	3.57	27	3.63	37	3.47	47	3.53
8	3.80	18	3.73	28	3.33	38	3.30	48	3.27
9	3.63	19	3.23	29	3.53	39	3.70	49	3.50
10	3.47	20	3.67	30	3.37	40	3.40	50	3.57

(표 5) 문항별 상담자 발달수준 측정 적합도(평균)

문항	발달수준	문항	발달수준	문항	발달수준	문항	발달수준	문항	발달수준
1	3.50	11	3.33	21	3.63	31	3.53	41	3.27
2	3.40	12	3.70	22	3.73	32	3.63	42	3.60
3	3.57	13	3.43	23	3.63	33	3.27	43	3.73
4	3.53	14	3.60	24	3.27	34	3.40	44	3.43
5	3.67	15	3.43	25	3.13	35	3.63	45	3.53
6	3.50	16	3.50	26	3.43	36	3.63	46	3.57
7	3.80	17	3.33	27	3.53	37	3.23	47	3.43
8	3.47	18	3.60	28	3.40	38	3.37	48	3.53
9	3.70	19	3.27	29	3.43	39	3.60	49	3.47
10	3.50	20	3.23	30	3.20	40	3.27	50	3.67

지각하는 정도를 4점척도로 평가하게 하여 나온 문항간의 상관관계를 검토하여 이루어졌다. 이들의 응답에서 문항간 상관이 .60 이상인 문항을 제외하였다.

네 번째 수정단계는 연구자에 의해 이루어졌다. 문항배제기준은 상담사례를 보며 평가하기 어려운 문항들로 국한시켰다.

위와 같은 절차에 의하여 최종적으로 결정된 상담자 발달수준척도는 5개 하위영역, 50개 문항으로 구성되었다. 각 하위영역별로는 상담

대화 기술이 10문항, 사례이해 11문항, 알아차리기 9문항, 상담계획 11문항, 인간적·윤리적 태도 9문항이다.

전국에서 표집한 상담자 107명이 상담자 자신의 발달수준을 자가평가하게 하여 Cronbach α 와 Guttman의 반분신뢰도 계수를 산출하였다. 상위영역별 Cronbach α 신뢰도 계수는 상담대화 기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도영역 순으로 .83, .84, .86, .85, .78이었고 발달수준 총점의 신

뢰도 계수는 .92였다. 상담자 발달수준 척도 하위영역별 Guttman 반분신뢰도 계수는 같은 순으로 .82, .81, .81, .86, .72이었고 발달수준 총점의 반분신뢰도 계수는 .93이었다(표 3 참조). 이는 McNeill 등(1992)이 제작한 상담자 발달수준 척도의 하위영역별 신뢰도 계수가 .83, .74, .64였고 Wiley와 Ray(1986)가 제작한 슈퍼비전수준 척도(SLS)의 상담자 발달수준 척도(P-Scale) 신뢰도 계수가 .71~.89이었던 것에 비하면 본 연구에서 제작한 척도의 신뢰도 계수는 높은 편이다. 따라서 본 연구에서 제작한 척도는 상담자 발달수준을 보는데 대단히 신뢰할 만하다고 하겠다.

상담자 발달수준 척도의 내용타당도는 슈퍼바이저 30명에게 상담자 발달수준 척도를 제시하고, 각 문항이 상담자 발달수준 측정 문항으로서 적절한 정도와, 발달수준 개념의 하위영역을 반영하고 있는 정도 각각을 5점척도로 평정하게 하였다. 이때 응답자들이 발달수준 개념의 하위영역에 대한 이해를 동질적으로 하기 위하여 하위영역별 개념에 대한 설명문을 상담자 발달수준 척도와 함께 우송하였

다. 내용타당도를 평정한 슈퍼바이저 30명은, 남 9명, 여 21명이었으며, 평균 상담경력 16.9학기, 평균 슈퍼비전 경험 3.3학기로 나타났다.

각 문항별 준거개념의 반영도를 표 4에, 각 문항별 발달수준 평가적합도를 표 5에 제시하였다.

상담교육을 받은 학기수, 상담한 학기수, 개인 슈퍼비전 받은 학기수, 그리고 상담자 경험수준 각각과 상담자 발달수준 점수간의 상관계수를 산출하였다. 여기서 상담자 경험수준은 상담자로서 교육받은 학기수, 상담한 학기수, 개인 슈퍼비전 받은 학기수, 그리고 집단 슈퍼비전시 사례발표한 횟수/10을 합한 것을 말한다. 그 결과는 표 6과 같다.

표 6에서 보면 상담자 교육수준은 상담자들이 자기평가한 상담자 발달수준의 알아차리기 영역에서 유의한 상관을 보였다($p<.05$). 그러나 상담자 교육수준은 상담대화 기술, 사례이해, 상담계획, 인간적·윤리적 태도영역과 유의한 상관을 나타내지 않았다. 또 상담자 교육수준과 상담자 발달수준 총점과도 유의한

〈표 6〉 상담자의 교육수준, 상담경력 수준, 슈퍼비전 경험수준과 상담자가 자기평가한 발달수준과의 상관계수

	교육수준	상담경력	슈퍼비전 경험	상담자 경험수준
상담대화기술	.16	.40**	.28**	.41**
사례이해	.16	.38**	.31**	.41**
알아차리기	.20*	.46**	.35**	.49**
상담계획	.17	.44**	.27**	.45**
인간적·윤리적 태도	.13	.29**	.21*	.29**
발달수준 총점	.19	.45**	.33**	.48**

* $p<.05$, ** $p<.01$

상관을 나타내지 않았다.

상담자 상담경험 수준은 상담자가 상담한 학기수를 말하는데, 이는 상담자들이 자가평가한 상담자 발달수준의 다섯 개 하위영역, 즉 상담대화 기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도 5개 영역 모두에서 유의한 상관($p < .01$)을 나타냈다. 또 상담경험 수준은 상담자 발달수준 총점과도 유의한 상관($p < .01$)을 보였다. 이 결과는 상담경험수준이 높을수록 상담자 발달수준도 높으며, 결과적으로 상담경험이 상담자 발달수준 향상에 기여하는 것으로 해석할 수 있다.

상담자 수퍼비전 경험수준은 상담자가 개인 수퍼비전을 받은 학기수를 말하는데, 이는 상담자들이 자가평가한 상담자 발달수준의 다섯 개 하위영역, 즉 상담대화 기술($p < .01$), 사례이해($p < .01$), 알아차리기($p < .01$), 상담계획($p < .01$), 인간적·윤리적 태도($p < .05$) 5개영역 모두에서 유의한 상관을 나타냈다. 또 수퍼비전 경험수준은 상담자 발달수준 총점과도 유의한 상관($p < .01$)을 보였다. 이 결과가 의미하는 것은 상담경험과 마찬가지로 수퍼비전 경험수준이 높을수록 상담자 발달수준이 높은 것으로 볼 수 있다. 그리고 이는 수퍼비전 경험도 상담

자 발달수준 향상에 기여하는 것으로 해석할 수 있다.

상담자의 교육수준, 상담경험수준, 수퍼비전 경험수준과 상담자 발달수준과의 상관관계를 비교해 볼 때, 상담경험수준이 상담자 발달수준과 가장 높은 상관관계를 나타냈다. 상담자의 교육수준, 상담경험수준, 수퍼비전 경험수준과 상담자 발달수준 간의 상관관계를 비교한 Wiley와 Ray(1986)의 연구결과는 수퍼비전 경험이 상담자 발달수준과 가장 높은 상관을 보이는 것으로 나타났었다. 외국처럼 상담자 교육과정에서 수퍼비전을 필수적으로 요구하는 문화에서는 수퍼비전 경험이 상담자 발달수준과 밀접한 관련이 있지만, 한국처럼 수퍼비전이 일반화되어 있지 않은 현실에서는 수퍼비전을 경험한 사람 수가 제한되어 있고, 수퍼비전을 받은 학기 수도 많지 않아서, 수퍼비전이 상담자 발달수준을 설명하는 힘이 상담경험보다 적은 것으로 해석할 수 있다.

3. 상담자들이 자가평가한 상담자의 발달수준

상담자들이 자가평가한 상담자 발달수준 총점은 숙련상담자($M=145.84, SD=14.71$), 중간수준 상담자($M=135.19, SD=14.86$),

<표 7> 상담자가 자가평가한 상담자 경험수준별 상담자 발달수준 총점의 일원변량분석

상담자경험수준	N	M(SD)	df	SS	MS	F	사후검증 ($p < .05$)
①초보	26	126.05(12.39)					
집단간 ②중간	22	135.19(14.86)	2	5098.03	2549.01	13.036***	①=②<③
③숙련	26	145.84(14.71)					
집단내			71	13883.17	195.54		
TOTAL			73	18981.20			

*** $p < .001$

초보상담자(M=126.05, SD=12.39) 순으로 높은 평균을 나타냈다(표 7 참조). 세 집단간 차이를 Scheffé 검증한 결과, 초보상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간에는 유의한 차이(p<.05)가 있었다. 그러나 초보상담자와 중간수준 상담자 두 집단간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

상담자가 자가평가한 상담대화 기술 영역에서는, 숙련 상담자(M=29.55, SD=3.22), 중간수준 상담자(M=27.04, SD=3.28), 초보상담자(M=25.78, SD=3.02) 순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé 검증결과, 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 초보상담자와 숙련상담자 집단간에는 통계적으로 유의한 차이(p<.05)가 있었다. 그러나 초보상담자와 중간수준 상담자 두 집단간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

상담자가 자가평가한 사례이해 점수는 숙련상담자(M=32.72, SD=3.85), 중간수준 상담자(M=30.82, SD=3.96), 초보상담자(M=28.21, SD=3.04) 순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé 검증(p<.05) 결과 초보상담자와 숙련상담자 집단간에는 통계적으로 유의한 차이

(p<.05)를 나타냈다. 그러나 초보상담자와 중간수준 상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

상담자가 자가평가한 알아차리기 점수는 숙련상담자(M=26.50, SD=3.33), 중간수준 상담자(M=24.55, SD=2.95), 초보상담자(M=22.36, SD=2.78) 순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé 검증(p<.05) 결과, 초보상담자와 숙련상담자 집단간에는 통계적으로 유의한 차이 (p<.05)를 보였다. 그러나 초보상담자와 중간수준 상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

상담자가 자가평가한 상담계획점수는 숙련상담자(M=29.71, SD=3.80), 중간수준 상담자(M=27.16, SD=4.05), 초보상담자(M=25.06, SD=3.57) 순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé 검증(p<.05) 결과 초보상담자와 숙련상담자 집단간에만 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 즉, 초보상담자와 중간수준 상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

상담자가 자가평가한 인간적·윤리적 태도 점수는 숙련상담자(M=27.67, SD=2.97), 중

<표 8> 슈퍼바이저가 평가한 상담자 경험수준별 발달수준 총점의 일원변량분석

상담자 경험수준	N	M(SD)	df	SS	MS	F	사후검증 (p<.05)	
①초보	40	100.75(20.35)						
집단간	②중간	37	123.53(24.79)	2	41033.05	20516.52	44.187***	①<②<③
	③숙련	41	145.77(19.44)					
집단내			115	53396.37	464.32			
TOTAL			117	94429.42				

*** p < .001

간수준 상담자(M=25.61, SD=2.98), 초보 상담자(M=24.63, SD=3.42) 순서로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé검증($p < .05$) 결과 초보상담자와 숙련상담자 두 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 그러나 초보상담자와 중간수준 상담자집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

4. 슈퍼바이저들이 평가한 상담자의 발달수준

Stoltenberg 등(1987)은 상담자 발달수준을 평가하는 방법으로 다음의 다섯 가지 방법을 제안한다. 이 다섯 가지 평가방법에는 슈퍼바이저 인상에 의한 평가, 상담자 행동관찰에 근거한 평가, 상담자의 자기평가, 상담자에 대한 내담자 평가, 상담사례에 근거한 평가 등이 해당된다. Stoltenberg 등(1987)은 위의 다섯 가지 방법 중 상담사례를 근거로 상담자의 성취수준을 측정하는 방법을 중요하게 보았다. 이는 상담사례가 상담자 발달수준을 보는 여러가지 중요한 요소들을 잘 드러내고 있기 때문이다.

슈퍼바이저가 평가한 상담자 발달수준 총점은 숙련상담자(M=145.77, SD=19.44), 중간수준 상담자(M=123.53, SD=24.79), 초보상담자(M=100.75, SD=20.35) 순으로 높은 평균을 나타냈다(표 8 참조). 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 세 집단간 차이를 Scheffé 검증하였다. 그 결과 초보상담자와 중간수준 상담자 집단, 초보상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간에는 통계적으로 유의한 차이($p < .05$)를 보였다. 따라서 이들 세 집단은 상담자 발달수준 총점에서 상호 이질적인 집

단임이 밝혀졌다.

슈퍼바이저가 평가한 상담대화 기술점수는 숙련상담자(M=30.98, SD=4.09), 중간수준 상담자(M=26.51, SD=5.12), 초보상담자(M=21.42, SD=4.67) 순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé검증($p < .05$) 결과 초보상담자와 중간수준 상담자집단, 초보상담자와 숙련상담자집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자집단간 각각 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 즉, 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 세 집단은 상담대화 기술영역에서 서로 이질적임이 증명되었다.

슈퍼바이저가 평가한 사례이해점수는 숙련상담자(M=31.94, SD=4.92), 중간수준 상담자(M=27.00, SD=5.61), 초보상담자(M=21.46, SD=4.93)순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé검증($p < .05$) 결과 초보상담자와 중간수준 상담자 집단, 초보상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 즉, 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 세 집단은 사례이해 영역에서 서로 이질적인 집단임이 밝혀졌다.

슈퍼바이저가 평가한 알아차리기 점수는 숙련상담자(M=25.80, SD=4.13), 중간수준 상담자(M=21.41, SD=5.16), 초보상담자(M=17.49, SD=4.18) 순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé검증($p < .05$) 결과 초보상담자와 중간수준 상담자 집단, 초보상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 즉, 상담자 발달수준의 알아차리기 영역에서 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 세 집단은 서로 이질적임이 증명되었다.

수퍼바이저가 평가한 상담계획 점수는 숙련 상담자(M=30.70, SD=5.43), 중간수준 상담자(M=24.24, SD=6.89), 초보상담자(M=19.16, SD=4.97)순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé 검증($p<.05$) 결과 초보상담자와 중간수준 상담자 집단, 초보상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단간에는 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 그러므로 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자, 이들 세 집단은 상담계획 점수에 있어서 상호이질적임이 증명되었다.

수퍼바이저가 평가한 인간적·윤리적 태도 영역 점수는 숙련상담자(M=26.35, SD=3.21), 중간수준 상담자(M=24.38, SD=4.13), 초보상담자(M=21.21, SD=3.97) 순으로 높은 평균을 나타냈다. Scheffé 검증($p<.05$) 결과, 초보상담자와 중간수준 상담자 집단, 그리고 초보 상담자와 숙련상담자 집단은 인간적·윤리적 태도영역에서 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 그러나 중간수준 상담자와 숙련 상담자 집단간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

연구결과에 대한 논의

상담자 발달이론은 다양한 접근으로 상담하는 상담자들을 포괄적으로 지도할 수 있는 장점 때문에 많은 관심이 주어져 왔다. 상담자 발달이론에서는 상담자를 개인적·전문적으로 발달해 가는 존재로 보고, 상담자가 성장해 가는 과정에서 보이는 특징들에 따라 상담자의 발달단계를 구분한다. 그리고 상담자 발달 단계에서 보이는 특징에 적합하게 교육내용과 교육방법이 제공되어질 때 상담자 교육이 효

과적이라고 가정한다. 상담자 발달이론에 기초를 둔 많은 경험적 연구결과들(Baker, Daniel, & Greely, 1990; Borders, 1990; Borders, Rainey, Crutchfield, and Martin, 1996; Georgiana, 1996; Tracy, Ellickson, and Sherry, 1989; Wiley & Ray 1986; Worthington & Roehlke, 1979)이 이 가정을 증명해 왔다. 이런 사실에 비추어 보면 상담자 교육에서 상담자의 발달수준을 평가하는 일은 기본적인 작업이다.

문화에 따라 내담자의 인지구조, 가치성향(이영희, 박외숙, 고향자, 1995), 정서(이동식, 1989) 등이 다르고, 상담에 대한 기대(신혜경, 1990)나 치료적인 관계(Joo Eunsun, 1996)가 다르기 때문에 상담자 교육도 문화적 차이를 고려해야 한다(김계현 1993; 이장호와 김정희, 1989). 즉 상담자교육도 문화에 따라 차이가 있는 내담자 변인, 상담자 변인, 상담자-내담자 관계에 대한 기초적인 자료들과 교육여건 등을 고려해야 한다. 본 연구는 상담자 발달이론을 한국에 적용하는데 한국 상담자에 대한 기본 정보에 기초해야 한다는 점에 관심을 가지고 시도하게 되었다.

한국 수퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가하는데 사용하는 상담자의 심리적 속성과 관련된 개념은 외국의 상담자 발달이론에서 사용하였던 준거개념들과 다음과 같은 차이를 보였다. 외국의 연구들은 상담자 발달수준을 평가하는데 상담자 윤리적 태도나 행동, 자신감, 수퍼바이저에 대한 의존, 상담자가 되려는 동기나 상담공부에 대한 동기, 상담자 인지구조 등과 관련된 개념을 사용한다. 그러나 한국의 수퍼바이저들이 사용했던 준거개념은 상담자의 자신감을 포함하여 솔직성, 수용성,

인간에 대한 애정, 윤리적 태도나 행동 등이 반영된 내용이었다. 이는 Rogers가 말하는 내담자 변화를 위한 촉진적인 관계형성에 필요한 조건과 상담자의 인간적 자질 등을 나타내는 내용들이었다. 이는 한국 슈퍼바이저들이 상담자의 인간적 자질 면을 강조하고 있는 것이라고 해석할 수 있다. 본 연구에서는 이를 통계적으로 검증하지 않았지만 상담자 발달수준을 평가하는데 사용하는 준거개념에 두 문항간 차이가 있는 것으로 추정해 볼 수 있다. 추후연구에서 이에 대한 검증이 과학적인 방법으로 분석되어야 할 것이다.

그동안 상담자 교육에서 상담실습이나 슈퍼비전시 어떠한 내용에 초점을 두어야 할 것인지를 경험적·실증적으로 조사한 국내연구는 없었다. 본 연구에서 밝혀진 상담자 발달수준의 준거개념들은 상담실습과 슈퍼비전시 비중을 두어 지도해야 할 교육내용들에 대한 가이드 라인을 제시해 주는 것이라고 볼 수 있다. 이는 특히 초보 슈퍼바이저들에게 유용한 정보가 될 것이라고 생각한다.

지금까지 상담자의 발달수준과 상담자 경험수준과의 관계에 대한 연구들은 일관성 있는 결과를 나타내지 않았다. Stoltenberg 등(1986)은 상담자들이 자가평가한 상담자 발달수준과 상담경험 수준, 슈퍼비전 경험수준은 정적인 상관이 있음을 나타내어 본 연구와 일치하는 결과를 보였다. Wiley와 Ray(1986)는 상담자의 발달수준과 슈퍼비전 경험수준간에는 유의한 상관이 있지만, 슈퍼비전을 받지 않고 혼자 상담을 진행한 상담경험 수준과는 상관이 없다는 결과를 보였었다. 본 연구의 결과는 슈퍼비전 경험수준과 상담경험 수준 둘 다 상담자 발달수준과 정적인 상관을 나타냈다.

특히 상담경험 수준과 상담자 발달수준간의 상관관계는 슈퍼비전 경험수준과 상담자 발달수준간의 상관관계보다 더 높은 것으로 나타나 Wiley와 Ray 결과와 다른 것이었다. 추후 국내 연구에서도 슈퍼비전을 받은 상담경험과 상담자 발달수준, 슈퍼비전을 받지 않은 상담경험과 상담자 발달수준간의 관계가 비교 연구되어야 한다고 본다.

상담자의 발달수준과 상담자의 교육수준, 상담경험 수준, 슈퍼비전 경험수준간의 상관관계수를 비교하여 볼 때 상담자 이론교육과 상담자 발달수준간의 상관계수는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 여기서 국내의 상담자 교육 과정에 상담실습이 공식화되어 있지 않은 점을 상기할 필요가 있다. 즉, 이론교육, 실습, 슈퍼비전이 조화롭게 제공되는 것이 바람직한 상담자 교육과정이란 점과 상담자 발달에 상담경험과 슈퍼비전경험이 기여한다는 본 연구 결과를 감안한다면, 앞으로 한국의 상담자 교육과정은 지식을 전달하는 이론중심 교육에서 탈피하여 실습을 필수적으로 부과하고 슈퍼비전이 동반되어야 할 것이다. 아울러 상담자를 교육하는 방법도 강의중심에서 벗어나 역할실습, 모의상담, 관찰학습 같은 방법을 도입하는 것이 바람직하리라 본다.

상담자들이 자가평가한 상담자 발달수준은 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 세 집단간에 유의한 차이를 나타냈다. 이를 자세히 살펴보면 초보상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단은 서로 이질적인 집단이었다. 그러나 초보상담자와 중간수준 상담자집단은 동질적이었다. 즉 상담자 자가평가 방법을 사용하였을 때, 초보상담자와 중간수준 상담자 집단은 예상했던 방

향으로의 차이는 있으나 통계적으로 유의하지 않았다. 이러한 결과는 McNeill, Stoltenberg와 Romans(1992), Wiley와 Ray(1986), 그리고 Krause와 Allen(1988) 등의 경험적 연구결과와도 일치한다. 문화를 초월하여 나타나는 이러한 현상은 Loganbill의 상담자 발달이론에서 설명하는 중간수준 상담자 특징에서 비롯되는 것으로 유추해 볼 수 있다. 즉 중간수준 상담자들은 갈등, 혼돈, 자신감 상실, 위축감을 느끼기 때문에 자존감이 약화되어 상담자로서 자신을 낮게 평가할 소지가 있기 때문이다. 따라서 자가평가 방법으로 상담자 발달수준을 측정할 때 초보상담자와 중간수준 상담자 집단간에는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않을 수 있을 것이다. 두 집단의 심리적 특성이 반영된 평정태도가 초보 상담자와 중간수준 상담자 집단간에 차이가 없는 결과를 초래하였을 가능성을 배제할 수 없다. 그래서 Chagnon과 Russel(1995)도 중간수준 상담자를 대표하는 상담자의 발달수준을 평가하기 어렵다고 하였다.

수퍼바이저들이 상담사례를 보고 평가한 상담자 발달수준은 초보 상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 세 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다. 이러한 경향성은 상담자 발달수준 총점뿐만 아니라 발달수준의 다섯개 하위영역, 즉 상담대화 기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도 모든 영역에서 일관된 결과를 나타냈다. 이 결과는 본 연구에서 제작한 상담자 발달수준 척도가 수퍼바이저들이 상담사례를 보고 상담자의 발달수준을 평가할 때 유용함을 말해 준다.

McNeill 등(1992)도 상담자가 자가평가하는 상담자 발달수준척도(SLQ-R)를 개발하여

경험적 연구를 했을 때, 상담자들이 자가평가한 상담자의 발달수준은 수퍼바이저가 평가한 발달수준보다 높은 경향($p<.05$)을 보인다고 했다. 그런 점에서 Stoltenberg와 Delworth(1987)가 수퍼바이저들이 상담사례를 보고 상담자 발달수준을 평가하는 것이 의미있다고 주장한 것은 일리가 있다. 왜냐하면 상담샘플은 실제 상담기술을 반영하며, 다양한 영역에서의 상담자 성취수준을 질적으로 측정할 수 있는 자료가 되기 때문이다. 본 연구에서도 McNeill 등(1992)과 Stoltenberg와 Delworth(1987)가 주장한 것처럼, 상담자 자가평가 방법으로 상담자 발달수준을 측정했을 때보다 수퍼바이저가 상담사례를 보고 상담자 발달수준을 평가하는 방법에서 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 집단간 유의한 차이를 나타냈다.

상담자 발달이론에서 상담자 발달수준 평가에 관심을 갖는 것은 상담자 교육의 효율성 때문이다. 즉, 상담자 발달수준에 따라 적합한 교육내용을 제공해 주고, 발달수준에 따른 교육방법을 적용할 때 상담자교육이 효율적이라는 점을 상기할 필요가 있다. 본 연구에서는 상담자 발달수준의 준거개념을 밝혀 냈고, 한국의 상담자들이 발달적 차이가 있다는 것을 증명하였지만 발달수준에 적합한 교육내용이 무엇인지를 규명하지는 못하였다. 추후 상담자 발달단계와 교육내용을 연관시킨 연구들이 진행되어야 하리라고 본다.

본 연구의 결과는 현재와 같이 상담자수준을 고려하지 않고, 세분화된 교육프로그램이 없는 실정에서 다음과 같은 점을 시사해 준다. 초보상담자들에게는 상담자로서의 자질향상과 상담기술향상에 주력하도록 하는 교육과정이 필요할 것이지만, 숙련상담자들에게는 이점뿐

만 아니라 후배상담자들을 지도하는데 필요한 교육과정이 마련되어야 한다. 이미 외국의 경우 상담자 교육 프로그램에 슈퍼바이저를 위한 교육과정이 개설되어 있어서, 박사과정 학생의 1/3 이상이 슈퍼비전과 관련된 훈련을 받고 있는 것(Borders & Leddick, 1988)으로 나타나 있다. 외국은 상담자훈련에서와 마찬가지로 슈퍼바이저를 위한 훈련에서도 실습이 요구되며 슈퍼바이저 자격증제도가 정착되어 가고 있는 실정이다. 이제, 한국도 슈퍼바이저 자격증제도를 도입하는 시점이다. 그러므로 숙련상담자들이 후배상담자를 전문적인 상담자로 양성할 수 있도록 슈퍼바이저를 위한 교육과정을 개설하는 것은 한국실정에서 시급히 요청되는 과제라 본다

이 연구의 의의는 다음과 같다. 이 연구의 목적은 한국의 상담자 발달수준을 평가하는데 사용하는 준거개념을 밝혀 내고, 한국의 상담자들에게 적합하며 상담자 발달수준을 객관적으로 평가할 수 있는 도구를 개발하는 것이었다. 따라서 한국의 슈퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가할 때 사용하는 준거개념을 밝혀 내었고, 이를 개념적 틀로 하여 상담자의 발달수준을 구별할 수 있는 상담자 발달수준 척도를 제작하였다는 데에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다. 또 연구를 통하여 국내 상담자의 발달수준 차이를 파악하고, 상담자가 되는 과정에서 겪었던 교육적인 경험들, 즉 교육수준, 상담경험, 슈퍼비전과 발달수준 간의 관계에 대한 기초자료를 제공하였다는 점에서도 연구의 의의를 찾을 수 있다. 이 연구에서 제작된 척도는 앞으로 상담자 발달수준 평가나 상담자 교육의 효율성을 측정하는데에 활용될 수 있을 것이다. 이 연구에서 제작된

도구의 타당도를 검증하는데 사용된 상담사례는 상담심리학회 분과위원회에서 실시하는 집단수퍼비전이나 사례발표회에 제시된 사례들 중 무선표집된 것이었다. 따라서 상담자들은 자신의 사례가 이 연구에 활용되어질 가능성을 전혀 모른 채 개방된 사례들이었다는 점에서 외적 타당성을 인정할 수 있을 것이다.

끝으로 이 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점들을 가지고 있다. 첫째, 인간발달에 대한 연구는 종단적인 연구방법과 횡단적인 연구방법이 있는데 본 연구에서는 횡단적인 연구방법을 사용하였다. 따라서 본 연구의 결과는 추후 종단적인 연구방법으로 검증되어질 필요가 있다. 둘째, 한국 슈퍼바이저들이 상담자 발달수준을 평가하는 데 사용하는 준거개념을 조사하기 위하여 여섯 명의 슈퍼바이저를 대상으로 면접법을 실시하였는데, 면접 대상자 수가 적어 제한된 결과가 나왔을 가능성이 있다. 또 면접내용을 질적으로 분석하는 과정에서 연구자의 주관성이 개입할 소지가 있었음을 밝혀둔다. 셋째, 구인 타당도를 조사하는 과정에서 슈퍼바이저의 수가 제한되어 있어 표집크기가 작았다. 즉 통계적 힘이 약할 수 있는 단점을 지니고 있다. 좀더 상담자 수가 많다면 발달수준 질문지의 준거개념을 요인분석 같은 통계적인 방법으로 시도해 볼 만하다.

참고문헌

- 김계현(1992a). 상담교육방법으로서의 개인수퍼비전, 한국의 사람들 恨, 그리고 상담. 김인자 교수 회갑기념 논문집, 119-180. 한국심리상담연구소.

- 김계현(1992b). 상담교육방법으로서의 개인 수퍼비전 모형에 관한 복수사례연구. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 4(1), 19-53. 서울: 한국심리학회.
- 김계현(1994). 바람직한 전문상담의 모형. 대학생활연구, 12, 109-124. 서울: 한양대학교 학생생활연구소.
- 김정택, 도상금(1993). 상담가 교육에 대한 연구: 대학원 석사과정 상담교육의 현황과 전문상담가 양성 인턴십을 위한 제언. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 5(1), 13-29. 서울: 한국심리학회.
- 박재황, 김계현, 노안영, 김진숙(1996). 청소년 상담 수퍼비전. 서울: 청소년 대화의 광장.
- 박재황, 남상인, 김창대, 김택호(1993). 청소년 상담 교육과정 개발 연구·청소년대화의 광장.
- 신혜경(1990). 상담자와 내담자의 사회문화적 배경에 따른 문제귀인양식과 상담효율성 평정에 관한 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 심홍섭(1991). 상담자의 교육분석. 인간이해, 12, 59-63. 서울: 서강대 학생생활상담연구소.
- 심홍섭(1996). 상담수퍼비전에 대한 소고. 인간이해, 17, 1-14. 서강대 학생생활상담연구소.
- 유범희, 정도연, 조두영(1993). 지도감독자의 입장에서 본 정신치료 개인지도감독. 신경정신의학, 32(5), 839-848.
- 윤호균(1983). 삶, 상담, 상담자. 서울: 문지사.
- 이동식(1989). 한국인의 주체성과 道. 서울: 일지사.
- 이영희(1982). 문화와 상담: 문화지향적 상담을 위한 시론 숙명여자대학교논문집, 23, 119-144. 서울: 숙명여자대학교.
- 이영희, 박외숙, 고향자(1995). 한국대학생의 가치성향과 상담효과. 서울: 집문당.
- 이운주(1997). 상담수퍼비전의 과정과 성과간의 관계. 서울대학교 석사논문.
- 이장호, 김정희(1989). 동양적 상담지도이론모형의 탐색. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 2(1), 5-15. 서울: 한국심리학회.
- 이재창(1994). 전문상담자 양성을 위한 교육, 제도활용의 문제점. 대학생활 연구 12, 33- 65, 서울: 한양대학교 학생생활연구소.
- 이재창(1996). 전문상담자 교육과 훈련에 관한 연구. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 8(1), 1-25. 서울: 한국심리학회.
- 이형득(1994). 전문적 상담과 발전과제. 대학생활연구, 12, 13-28. 서울: 한양대학교 학생생활연구소.
- 이혜성(1989). 완전한 카운슬러. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 장성숙(1991). 정신치료자의 특성과 정신치료자의 발달. 정신치료, 5(12), 14-19. 서울: 한국정신치료학회.
- 정창용(1983). 치료자의 문제가 정신치료과정에 미치는 영향. 신경정신의학 부록, 22(4), 48-51. 서울: 한국신경정신의학회.
- 정원식, 박성수(1984). 카운슬링의 원리. 서울: 교육과학사.
- 최해림(1990). 수퍼비전의 발달적 연구. 인간이해, 11, 75-83, 서강대 학생생활상담연구소.
- 최해림(1995). 상담에서 개인 Supervision의 모델과 진행과정. 인간이해, 16, 21-41. 서울: 서강대학교 학생생활상담연구소.
- 최해림, 장성숙(1993). 집단정신치료의 이론과 실제. 서울: 하나의학사.(Yalom, I. D. 원저).
- Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greely, A. T.(1990). Systematic training of graduate level counselors: Narrative and metaanalytical reviews of three major programs. The Counseling Psychologist, 18, 355-421.
- Barlett, W. E.(1983). A Multidimensional Framework for the Analysis of Supervision of Counseling. The Counseling Psychologist,

- 11, 9-17.
- Benshoff J. M., & Thomas W. P.(1992). A new look at the counselor evaluation rating scale. *Counselor Education and Supervision* 32, 12-32.
- Bernard, J. M.(1979). Supervisory Training: A Discrimination Model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68
- Borders, L. D.(1989). A Pragmatic Agenda for Developmental Supervision Research. *Counselor Education and Supervision*, 29, 16-24.
- Bordres, L. D.(1990). Developmental Changes During Supervisees' First Practicum. *The Clinical Supervisor*, 8, 157-167.
- Borders, L. D., Cashwell C. S., & Rotter J. C.(1995). Supervision of counselor licensure applications: A comparative study. *Counselor Education and Supervision*, 35, 54-69.
- Borders, L. D., & Leddick, G. R.(1987). *Handbook of Counseling Supervision*. Association for Counselor Education and Supervision. A Division of the American Association for Counseling and Development.
- Borders, L. D., & Leddick, G. R.(1988). A Nationwide Survey of Supervision Training *Counselor Education and Supervision*, 27, 271-283.
- Carey J. C., Williams K. S., & Wells M. (1988). Relationships between dimensions of supervisor's influence and counselor trainees' performance. *Counselor Education and Supervision*, 28, 130-139.
- Chagnon J., & Russel R. K.(1995). Assesment of Supervisee Developmental Level & Supervision Environment Across Supervisor Experience. *Journal of Counseling and Development*, 73, 553-558.
- Comeron, A. S., Galassi, J. P., Birk, T. M., & Waggner, N. M.(1989). Trends in counseling psychology training programs survey, 1975-1987. *The counseling psychologist*, 17, 301-313.
- Cormier, S. L.(1990). Systematic Training of Graduate Level Counselors. *The Counseling Psychologist* 18, 446-454
- Costa(1994). Reducing anxiety in live supervision. *Counselor Education and Supervision*, 34, 30-40.
- Efstation, J. F., Patton M. J., & Kardash, C. M.(1990). Measuring the Working Alliance in Counselor Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 322-329.
- Ellis, M. V.(1991). Critical Incidents in Clinical Supervision and in Supervisory Supervision: Assessing Supervisory Issues. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 342-349.
- Ellis, M. V., & Dell, D. M.(1986). Dimensionality of Supervisor Roles: Supervisors' Perceptions of Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 282-291.
- Ellis, M. V., & Ladany N.(1995). Research on supervisee and client Variables from 1981 to 1995: A critical review. Paper presented at the August 1995 meeting of the American Psychological Association, New York.
- Ellis, M. V., Ladany, N., Kregel, M., & Schult, D.(1996). Clinical Supervision Research From 1981 to 1993: Methodological Critique. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 35-50.

- Friedlander, M. L., Siegel, S. M., & Brenock, K.(1989). Parallel Processes in Counseling & Supervision: A Case Study. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 149-157.
- Friedlander, M. L., & Ward, L. G.(1984). Development and Validation of the Supervisory Styles inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 541-557.
- George, R. L., & Cristiani, T. S.(1981). Theory, Methods, and Processes of Counseling and Psychotherapy. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Georgiana, S. T.(1996). Supervisee development during the practicum year. *Counselor Education and Supervision*, 35, 287-294.
- Glidden, C. E., & Tracy, T. J.(1992). A Multidimensional scaling Analysis of supervisory dimensions and their perceived relevance across trainee experience levels. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 151-157.
- Hepner, P. P., Kivlighan, D. M., & Wampold, B. E.(1992). Research Design in Counseling. Brooks/Cole Publishing Company.
- Hillerbrand, E.(1989). Cognitive Difference Between Experts and Novices : Implications for group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 67, 293-296.
- Holloway, L. L., & Roehlke, H. J.(1987). Internship: The applied training of a Counseling Psychologist. *The Counseling Psychologist*, 15, 205-260.
- Joo Eunsun(1996). The Psychotherapeutic Relationship in Korea : Cross-National and Cultural Comparison. Unpublished doctoral Dissertation, The University of Chicago.
- Kauderer, S., & Herron, W. G.(1990). The Supervisory relationship in psychotherapy overtime. *Psychological Reports*, 67, 471-480.
- Krause, A. A., & Allen, G. J.(1988). Perceptions of Counselor Supervision An Examination of Stoltenberg's Model From the Perspectives of Supervisor and Supervisee. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 77-80.
- Ladany, N., & Friedlander, M. L.(1995). The relationship between the Supervisory working alliance and trainee's experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education and Supervision*, 34, 220-231.
- Laloitis, D. A., and Grayson, J. H. (1985). Psychologist Heal The self What is Available for the Impaired Psychologist?. *American Psychologist*, January, 84-96.
- Lanning, W. L.(1986). Development of the supervisor emphasis rating form, *Counselor Education and Supervision*, 25, 191-196
- Lanning, W. L., & Freeman, B.(1994). The supervisor emphasis rating form revised. *Counselor Education and Supervision*, 33, 294-304.
- Lanning, W. L., Whiston, S., & Carey J. C.(1994). Factor structure of the supervisor emphasis rating forms, *Counselor Education and Supervision* 34, 41-51
- Leddick, G. R., & Bernard, J. M.(1980). The History of Supervision: A Critical Review. *Counselor Education and Supervision*, 19, 186-196

- Leddick, G. R., & Dye, H. A.(1987). Effective supervision as portrayed by trainee expectations and preferences. *Counselor Education and Supervision*, 27, 139-154.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A Conceptual Model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3-42.
- Mallinckrodt, B., & Nelson, M. L.(1991). Counselor Training Level & the Formation of the Psychotherapeutic Working Alliance. *Journal of Cognitive Psychology*, 38, 133-138.
- McNeill, B. W., & Pierce R. A.(1985) Supervisees' Perceptions of Their Development : A Test of Counselor Complexity Model. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 630-633.
- McNeill, B. W., Stoltenberg, C. D., & Romans, J. S. C.(1992). The Integrated Developmental of Supervision : Scale Development and Validation Procedures. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 504-508.
- Miars, R. D., Tracy, T. J., Ray P. R., & Gelso C. J.(1983). Variation in Supervision Process across Trainee Experience Levels. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 403-412.
- Morran, D. K., Kurpius, D. J., Brack, C. J., & Brack, G.(1995). A cognitive skills model for counselor training and supervision. *Journal of Counseling and Development*, 73, 384-389.
- Murdock, N. L.(1991). Case conceptualization. Applying theory to individuals. *Counselor Education and Supervision*, 30, 335-365.
- Neufeldt, S. A., Beutler, L. E., & Banchemo, R.(1995). Research on Supervisor Variables in Psychotherapy Supervision. Paper presented at the August meeting of the American Psychological Association, New York.
- Olk, M., & Friedlander, M. L.(1992). Trainees' Experiences of Role Conflict and Role Ambiguity in the Supervisory Relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 389-397.
- Rabinowith, F. E., Heppner, P. P., and Roehlke, H. J.(1986). Descriptive Study of Process and Outcome Variables of Supervision Over Time. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 292-300.
- Reising, G. N., & Daniels, M. H.(1983). A Study of Hogan's Model of Counselor Development and Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 235-244.
- Richardson, M. S., & Massey, T. J. (1986). Counseling psychology training: data and perception. *The Counseling Psychologist*, 14, 313-318.
- Skovholt, T. M., & McCarthy, P. R. (1988). Critical Incidents: Catalysts for Counselor Development. *Journal of Counseling and Development*, 67, 69-72.
- Skovholt, T. M., & Rønnestad M. H. (1992). The Evolving Professional Self: Stages and Themes in Therapist and Counselor Development. John Wiley & Sons.
- Stoltenberg, C. D.(1981). Approaching Supervision from a Developmental Perspective: The Counselor Complexity Model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.

- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising Counselors and Therapists: A Developmental Approach*. Jossey-Bass Publishers.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Crethar H. C.(1995). Persuasion and Developmental in Counselor Supervision. *The Counseling Psychologist*, 23, 633-648.
- Stoltenberg, C. D., Solomon, C. D., & Ogden, L.(1986). Comparing Supervisee and Supervisor initial Perceptions of Supervision: Do They agree? *The Clinical Supervisor*, 4, 53-61.
- Sumerel M. B., & Borders L. D.(1990). Addressing personal issues in supervision: Impact of counselor's experience level on various aspects of the supervisory relationship. *Counselor Education and Supervision*, 35, 269-286.
- Tracey, T. J., Ellickson, J. L., & Sherry P.(1989). Reactance in Relation to Different Supervisory Environments and Counselor Development. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 336-344.
- Tracey, T. J., & Sherry, P.(1993). Complementary interaction over time in successful and less successful supervision. *Professional Psychology : Research and Practice*, 24, 304-311
- Usher C. H., & Borders L. D.(1993). Practicing Counselors' Preference for Supervisory Style and Supervisory Emphasis. *Counselor Education and Supervision*, 33, 66-79.
- White P. E., and Franzoni J. B.(1987). A multidimensional analysis of the mental health of graduate counselors in training. *Counselor Education and Supervision*, 29, 258-267.
- Wiley M. O., & Ray P. B.(1986). Counseling Supervision by Developmental Level. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 439-445.
- Worthington, E. C.(1984) Empirical Investigation of Supervision of Counselors as They Gain Experience. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 63-75.
- Worthington, E. L., and Roehlke, H. J. (1979). Effective Supervision as Perceived by Beginning Counselor in Training. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 64-73.

**<부록 1> 상담자 발달수준척도(Korean Co-
-unselor Level Questionnaire : KCLQ)**

1. 내담자 말의 내용을 정확히 반영한다.
2. 내담자 행동변화를 위하여 특정한 계획을 세운다.
3. 내담자에게 평가적이거나 판단적이지 않은 태도를 유지한다.
4. 내담자의 대인관계 양상을 이해한다.
5. 내담자의 감정을 잘 포착한다.
6. 내담자가 표현하는 말의 의도를 안다.
7. 내담자의 핵심문제를 잘 파악한다.
8. 내담자와 상담관계가 잘 형성되어 있다.
9. 내담자의 내적 상황을 잘 감지한다.
10. 내담자에 대한 이해가 분명하다.
11. 내담자를 자신있게 대한다.
12. 내담자 말에서 중요한 주제를 잘 따라간다.
13. 내담자 변화를 잘 알아차린다
14. 내담자가 상담에서 원하는 것이 무엇인지를 잘 안다.
15. 내담자의 증상을 잘 파악한다.
16. 적절한 시기에 개입한다.
17. 내담자를 쉽게 포기하지 않는다.
18. 내담자에게서 나온 자료를 종합하여 내담자를 이해한다.
19. 상담자가 내담자에게 미치는 영향을 안다.
20. 상담자 말의 의도가 분명하게 표현된다.
21. 내담자에게 진실하고 솔직하다
22. 내담자가 자기를 탐색할 수 있게 대화를 이끈다.
23. 내담자 증상이 어떻게 형성되고 유지되어왔는지 안다.
24. 상담을 짜임새있게 이끈다.
25. 대화의 맥락이 자연스럽다
26. 바람직한 내담자의 행동을 강화해 준다
27. 내담자를 보는 시각에 긍정적인 면이 있다.
28. 내담자가 얘기하는 것의 이면이 드러날 수 있도록 묻는다.
29. 공감표현을 잘 한다.
30. 상담목표와 일치하는 기법과 그렇지 않은 기법을 분별해서 사용한다.
31. 내담자 문제를 다루는데 우선 순위를 정하여 접근한다.
32. 상담목적을 분명히 잡고 상담을 이끌고 간다.
33. 지금-여기서의 내담자 감정에 대한 언급을 잘 한다
34. 내담자와 상담목표를 합의한다.
35. 내담자 대화에서 드러난 것 이면을 본다.
36. 내담자를 한 인간으로 좋아한다.
37. 내담자 이야기를 잘 들어준다.
38. 내담자의 사회적 지지체제를 본다
39. 내담자 문제에 가려진 내담자의 성장가능성을 본다.
40. 문제해결의 대안이 적절하거나 다양하다.
41. 내담자에 대한 평가(assessment)가 폭넓다.
42. 내담자 말의 모호한 부분이 구체적으로 드러나게 묻는다.
43. 상담상황에서 자신이 하고 있는 것을 잘 본다.
44. 내담자의 진술을 간결하고 명료하게 요약한다.

- 45. 중요한 치료기법들을 제대로 사용한다.
- 46. 내담자 변화를 내담자가 인지하게 한다.
- 47. 내담자가 상담자에게 주는 피드백을 자연스럽게 받아들인다.

- 48. 내담자 순간순간의 마음을 잘 잡는다.
- 49. 내담자가 현 시점에서 상담하게 된 동기를 안다.
- 50. 내담자의 장점과 약점을 있는 그대로 본다.

Assessment of the Developmental Levels of Korean Counselors

Heung-Sup Shim

Young-Hee Lee

Korea Counselling Center

Sook-Myung Women's University

As increasing number of people seek counseling for help in this troubled world of crisis, many graduate students are attracted to counseling profession. It is well recognized that professional counselors should be qualified and equipped with both theory and practice. Most counselor educators agree that counseling supervision is an essential part of counselor education and training. Studies on counseling supervision suggest that the content and method of supervision must address the changing characteristics and needs of trainees, which differ across the developmental levels of trainees.

The present study was an attempt to measure the developmental levels of Korean counselors by developing the Korean Counselor Level Questionnaire(KCLQ). For the purpose of this dissertation, the following research problems were investigated.

[Problem 1] What constructs are used to assess the developmental level of counselors by Korean supervisors ?

[Problem 2] Does the counselors' perception of their developmental level correlate to the training levels: the length of educational experience, counseling experience, & supervision experience?

[Problem 3] Does the counselors' perception of their own developmental level differ between the beginning, intermediate and advanced counselors?

[Problem 4] Does the supervisors' assessment on counselors' level for differ between the beginning, intermediate, and advanced counselors?

To investigate [Problem 1], six supervisors were interviewed who have at least fifteen years of counseling and five years of supervision experiences. The contents of interviews were analyzed qualitatively, and the items of the KCLQ were developed based on the results.

KCLQ was sent out to 107 counselors to investigate [Problem 2], and [Problem 3]. To investigate [Problem 4], 59 supervisors were chosen and respond to the KCLQ and two vignettes. The vignettes were randomly sampled from those presented by beginning, intermediate, advanced counselors. They consisted of the abstracts of five sessions and one session of full transcription. Statistical techniques of ANOVA (analysis of variance), Scheffé-test for multiple comparison, F-test, and simple regression were utilized to examine the research problems.

The results were as follows:

[Problem 1]. Five domains were used by the Korean supervisors to assess counselors' developmental levels: Counseling skills & techniques, case conceptualization, emotional awareness, strategy (treatment planning, goal setting, interventions), humanistic and ethical attitudes.

[Problem 2]. No significant correlation was found between the length of educational experience and the developmental level of counselors; however, the length of counseling experience highly correlates to the developmental level of counselors. Furthermore, the length of supervision experience and the developmental level of counselors are highly correlated.

[Problem 3]. The beginning, intermediate and advanced counselors perceived their own developmental level differently.

[Problem 4]. Supervisors assessed the counseling session of the beginning, intermediate and advanced counselors in accordance with the developmental level of the counselors.

These results indicate that the developmental levels of counselors reflect their counseling experience level, and also suggest that the curriculum of counselor educa-

tion emphasize on both clinical experience and supervision in a good graduate program. And the program of counselor education and training has to be organized according to counselors' developmental levels. The KCLQ developed for this study was useful in assessing counselors' developmental levels.