

상담수퍼비전 교육내용 요구분석

- 상담자의 경력수준을 중심으로 -

문수정 김계현

서울대학교 교육학과

본 연구의 목적은 상담 수퍼비전을 하나의 교수활동으로 보고 상담자들의 경력수준에 따라 교육요구의 경향성을 분석하고자 한 것이다. 본 연구에서 교육요구는 중요도, 숙달도, 그리고 교육받 고자 하는 동기라는 세 개의 구성요소로 정의되었다(교육요구 = 중요도 × 동기 × 역산한 숙달 도). 이를 위해 본 연구에서는 상담 관련 대학원 이상의 교육을 받은 222명의 상담자들에게 수퍼 비전에서 다루어지는 21개의 교육내용으로 구성된 질문지를 실시하였다. 연구대상이 된 상담자들 의 경력수준은 대학원 또는 상담 경력이 3학기 이하로 정의된 "초보상담자"에서부터 8학기 이상의 대학원 교육과 5년 이상의 상담 경력을 갖춘 "숙련상담자"로 구분되었다. 조사 결과, 상담자들의 교육요구는 경력수준에 상관없이 '내담자 문제의 평가', '핵심메시지 알아차림', '상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림', '치료목표의 수립과 처치계획', '처치개입 기술'에서 대체로 높은 경향이 발견되었다. 반면, 경력수준에 상관없이 '내담자의 언어적 메시지 청취능력', '음성 언어를 사용하여 기초적인 의사전달을 하는 능력', '상담자가 비음성 언어를 사용하여 의사전달을 하는 능력', '내담 자에 대한 긍정적인 시각', '상담에 대한 태도 및 신념'에 있어서는 상대적으로 교육요구가 낮은 경 향이 있었다. 그러나 초보, 중간수준, 숙련상담자 집단간에 교육요구의 우선순위가 비교적 뚜렷하 게 차이가 나는 내용들도 있었다. 숙련상담자들의 교육요구는 '내담자의 성격 또는 특성에 관한 평 가', '내담자의 상태 알아차림', '내담자와의 관계형성'에서 초보나 중간수준보다 대체로 높은 경향 이 있었다. 한편, '대화맥락의 영향을 받는 과정적인 기술', '내담자의 호소문제 파악 능력', '상담구 조화 능력'에서는 숙련상담자들의 교육요구가 그보다 낮은 경력수준의 상담자들에 비해 상대적으 로 낮은 경향이 있었다.

상담 수퍼비전은 학자들에 따라 기본적인 상 수행의 감독(Kaslow, 1977), 또는 보다 집중적 담기술의 훈련(Egan, 1975; Ivey, 1971), 기법 인 임상적 치료과정(Kell & Mueller, 1972;

Ekstein & Wallerstein, 1972)으로 다양하게 정의되어 왔다. 학자들에 따라 강조의 초점이 조금씩 다르긴 하지만, 상담 수퍼비전에 대한 정의는 대체로 훈련과 지지, 그리고 감독에 초점이 맞추어 지는 것 같다(Conner, 1994). 그리고 그 궁극적인 목적은 보다 유능한 상담자를 양성하고자 함일 것이다. 이렇듯 상담 수퍼비전도 하나의 교육 형태인 만큼, 그 효과성 문제가 매우 중요하게 다루어져 왔다.

효과적으로 가르치기 위한 한가지 접근으로 상담자의 수준(level)¹⁾을 고려해야 한다는 논의가 있다. 이러한 논의는 상담자가 상담경험과 훈련을 쌓아감에 따라 전문적·인간적으로 향상해 나감을 가정한다. 그리고 수퍼비전은 상담자의 수준에 따라 최적의 학습환경(교육내용과 방법을 포함해서)을 제공해야 가장 효과적이라는 것이다. 이와 같은 관점은 주로 상담자 발달이론 또는 수퍼비전 발달이론이라는 이름으로 활발하게 연구되어 왔다.

외국, 주로 미국에서 연구된 상담자 발달이론에 따르면, 상담자는 기법을 축적해 나가는 것뿐만 아니라 전문인으로서의 정체성, 자율성, 자신과 타인에 대한 이해 정도 등에서 질적으로 다른 단계들을 차례로 거치며 발달해 나간다고 한다. 따라서 상담자 발달이론에서는 상담자가 성장하는 과정에서 보이는 특징들에 따라 발달 과정을 몇 단계나 수준으로 나누고, 그 특성에 적합한 수퍼비전 환경(supervision environment)을 제시하고 있다. 이와 같이 '몇 개의 구별되는 단

계들을 차례로 거치며 향상한다'는 아이디어는 심리발달이론(Erikson, 1963; Mahler, 1979)에 토대를 둔 것이다. 이러한 가정에 토대를 두고 다양한 모델들이 제시되었지만, 상담자 발달이론은 상담자의 발달에 관해 질적으로 구분되는 단계들을 가정하고, 각 발달단계에 적합한 수퍼비전 환경을 제시하고 있다는 점에서 대체로 일치한다(Worthington, 1987; Chagnon & Russell, 1995).

한편 국내에서도 동일한 문제 의식, 즉 상담자의 수준을 고려해서 차별적인 수퍼비전을 실시하기 위한 연구들이 있었다. 대표적으로 김계현(1992)의 상담자 교육단계모델과 심홍섭(1998)의 상담자 발달수준 평가에 관한 연구가 그것이다. 김계현은 상담자 교육단계모델에서 상담자의 수준을 실습준비기, 실습수련기(초급기, 중급기, 고급기), 자기수련기로 구분하고, 각 단계 상담자들의 특징과 이에 적합한 교육내용과 방법을 경험적인 자료를 들어 제시하였다.

그 후, 심홍섭(1998)은 한국 상담자의 발달수준²⁾을 평가할 수 있는 도구를 제작하였다. 그는 이 연구를 통해 한국 수퍼바이저들이 상담자의 발달수준을 평가하는 데 사용하는 준거개념이 외국의 상담자 발달이론이나 경험적 연구에서 사용되는 준거개념과 어떠한 차이를 보이는지를 밝혀 보려고 하였다. 그 결과, 한국의 수퍼바이저들이 상담자의 발달수준을 구분하는 준거개념은 대체로 상담대화기술, 알아차리기, 사례 이해, 상담계획, 인간적·윤리적 태도임을 발견

1) 상담자의 수준(level)이라는 용어는 이론에 따라 발달수준 혹은 능력수준 등의 다소 다른 의미로 사용되고 있다. 본 연구에서는 상담자가 교육과 실무경력을 쌓아가는 과정에서 '전문적·인간적으로 향상되어 있는 정도'라는 포괄적인 의미로 이 용어를 사용하고자 한다.

2) 심홍섭(1998)은 그의 연구에서, 상담자의 성장과정을 연속선상에서 볼 때, 상담자가 점유하고 있는 특정한 위치를 상담자 발달수준이라고 보았다.

하였다. 이러한 결과는 상담자의 수준에 따라 차별적인 슈퍼비전을 적용하려는 동일한 목적에서 출발했다 하더라도, 외국의 연구 동향과 국내의 연구 동향에 중요한 차이가 있음을 시사한다. 즉 외국의 상담자 발달 연구는 개념수준(Stoltenberg, 1981)이나 정체성(Mahler, 1979)과 같은 구념들을 상담자 교육에 적용시키고, 발달의 질적인 변화와 위계를 주장하였다는 점에서 심리발달이론에 토대를 두고 있다. 반면 국내의 연구 동향은 수준에 따른 상담자의 특성을 상담대화기술, 알아차리기, 사례이해와 같은 교육내용으로 제한하고 있다. 다시 말해서 외국의 상담자 발달모델이 상담자가 경험과 훈련을 쌓아감에 따라 변화하는 특성을 주로 심리내적 속성으로 설명하고, 이에 적합한 슈퍼비전 환경을 제안한 것이라면, 국내의 연구 동향은 전문적인 교육내용을 보다 효율적으로 가르치기 위한 교육모델을 만들고 수련생의 상담 능력수준을 평가하는 일종의 교수개발 연구로 볼 수 있는 것이다.

지금까지 살펴본 연구들의 공통된 취지는 궁극적으로 상담자의 수준에 맞는 교육내용과 방법을 적용함으로써 교육의 효율성을 꾀하고자 함일 것이다. 그러나 이와 같은 취지로 국내에서 이루어진 슈퍼비전 연구들은 주로 교육자, 즉 슈퍼바이저의 입장에서 시행된 것들이었다. 예컨대, 상담자의 수준에 따라 교육모델을 구성한 김계현(1992)의 연구는 서울대학교에서 상담 및 임상심리학을 전공하고 있는 다섯 명의 수련생들과의 슈퍼비전을 슈퍼바이저 입장에서 관찰·분석한 결과이다. 그러나 상담 슈퍼비전

이 보다 효과적으로 이루어지기 위해서는 교육의 주체라고 할 수 있는 수련생의 교육요구³⁾가 적극적으로 반영될 필요가 있다고 본다. 왜냐하면 수련생이 상담자로서 경험과 훈련을 쌓아감에 따라 부딪히게 되는 보다 절실한 교육요구가 슈퍼비전의 교육과정에 반영된다면 학습 동기를 높이는 데 도움이 될 것이기 때문이다. 그리고 만일 이러한 교육요구가 수련생의 수준에 따라 차이가 있다면 수준에 따른 차별적인 슈퍼비전 교육모델 또는 프로그램 개발에 반영되어야 할 것이다. 그럼으로써 슈퍼비전이라는 제한된 자원을 보다 효과적으로 활용하는 데 도움이 될 것이다.

이에 본 연구에서는 지금까지 국내에서 이루어진 슈퍼비전 교수개발 연구에 뒤이어 슈퍼비전 내용에 대한 교육요구의 경향성을 상담자의 경력수준에 따라 비교하고자 한다. 특별히 경력수준에 따라 교육요구를 비교하는 이유는 경력수준이 상담자의 상담능력 수준을 구분하는 기준으로 가장 객관적인 자료라고 보여지기 때문이다.

교수개발이 크게 분석 및 설계, 개발, 평가의 세 하위영역으로 범주화된다고 본다면 교육 요구분석은 분석 및 설계에 해당하는 활동이라고 할 수 있다. 지금까지 교수설계와 관련하여 제시된 많은 모델들은 거의 대부분 요구분석이라는 과정을 그 모델의 어느 부분에서든지 포함하고 있다. 이들은 한결같이 요구분석이라는 활동의 결과가 후속되는 혹은 관련있는 교수설계의 다른 과정에 의미있게 영향을 미치고, 또 영향을 주어야 바람직한 것으로 진술하고 있다(이

3) 교육 요구(educational needs)라 함은 교육을 통해 해결될 수 있는, 교육 대상자들에게 반드시 필요한 것을 의미하는 것으로 원함(wants)과 구분된다. 본 연구에서는 어떤 교육내용이 중요하지만 숙달도는 낮고, 교육내용으로써 다루고자 하는 동기가 높은 정도를 교육요구로 정의하였다.

재경, 1997). 상담 슈퍼비전도 하나의 교수활동이라는 관점에서 볼 때, 상담자의 교육요구를 파악해 보는 것은 체계적인 교수설계를 위해 선행되어야 할 중요한 과정이라고 생각한다.

지금까지의 논의를 바탕으로 본 연구의 목적을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 상담 슈퍼비전 내용에 대한 교육요구의 우선순위를 산출함으로써 상담자들의 경력수준에 따른 교육요구의 경향성을 파악한다.

둘째, 슈퍼비전 내용에 대한 교육요구의 우선순위를 상담자들의 경력수준간에 비교함으로써, 차별적인 슈퍼비전 교육모델 또는 프로그램의 필요성을 검토한다.

방 법

1. 대 상

본 연구는 전국의 대학원에서 상담관련 전공으로 재학중이며 상담경험이 있는 수련생이나 졸업생, 또는 상담관련 대학원을 졸업하고 현재 각 대학의 학생생활연구소나 사설상담실, 또는 국가에서 운영하는 공공상담기관에서 근무하고 있는 상담자들을 대상으로 하였다. 따라서 상담 전공 대학원생이라 할 지라도 상담경험이 없거나, 전임 상담자로 근무하고 있더라도 상담관련

정규 교육을 받지 않은 상담자들은 연구대상에서 제외되었다. 연구 참여자들은 남 46명, 여 175명(무응답 1명)으로 총 222명이었으며 교육수준은 대학원 이상 평균 5.35학기, 상담경험은 6.28학기에 해당하였다. 자료수집이 이루어진 기관과 회수율은 표 1과 같다.

2. 조사도구

1) 상담자 경력수준 조사

상담자의 경력수준은 교육경력, 상담경력, 슈퍼비전 받은 경력이라는 세 원천에서 조사되었다. 첫째, 교육경력은 상담관련 정규 교육을 받은 학기수(석사과정부터), 집단상담, 상담관련 워크샵, 기타로 나누어서 조사하였다. 그러나 집단상담이나 워크샵 참여 시간 등은 기준이 애매모호하고 부정확한 응답이 많다는 판단하에 분석에서 제외하였다. 따라서 본 연구에서 교육경력은 상담관련 정규교육을 받은 학기수로 제한하였다. 둘째, 상담경력은 개인상담, 집단상담, 심리검사 등을 모두 포함하여 학기수로 표시하게 하였다. 셋째, 슈퍼비전 받은 경력은 개인 슈퍼비전과 집단 슈퍼비전을 모두 포함하며, 집단 슈퍼비전시 발표한 횟수를 15로 나누어 학기수로 산출하였다. 발표횟수를 15로 나눈 이유는 한 학기 수업을 3시간 기준 15번으로 간주했기

표 1. 요구조사 기관과 회수율

조사 기관	배 부	회 수	회수율
국가 기관(서·도청소년상담실 등)	127	79	62.2%
대학 학생생활연구소	110	78	70.9%
사설 상담소	48	26	54.1%
기타(상담수련사 하계수련회 등)	80	57	71.2%
계	365	240	65.8%

때문이다. 즉, 집단수퍼비전시 1회 발표를 1/15 학기의 가중치로 할당한 것이다.

2) 상담자 발달 수준 척도

본 연구의 목적은 상담자의 경력수준에 따라 슈퍼비전 내용에 대한 교육요구를 조사·분석하는 것이다. 교육요구를 상담자의 경력수준에 따라 분석하는 이유는 수준별 슈퍼비전 모델이나 프로그램을 만드는 데 참고하기 위함이다. 그러나 상담자의 경력수준이 반드시 능력수준을 반영한다고 볼 수 없으며, 경력수준을 어떤 기준으로 구분해야 능력수준에서 뚜렷하게 구분될 지 분명하지 않다. 따라서 본 연구에서는 상담자의 수준을 보다 합리적으로 구분하기 위한 장치로서 상담자의 경력수준 조사와 함께 상담자 발달수준척도(심홍섭, 1998)를 실시하였다.

상담자 발달수준척도(Korean Counselor Level Questionnaire : KCLQ)는 5개 하위영역의 총 50문항으로 구성되었다. 각 하위영역은 상담대화기술이 10문항, 사례이해 11문항, 알아차리기 9문항, 상담계획 11문항, 인간적·윤리적 태도 9문항으로 되어있다. 이 도구의 하위영역별 Cronbach α 신뢰도 계수는 상담대화기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도 영역 순으로 .83, .84, .85, .78이었고 발달수준 총점의 신뢰도 계수는 .92였다. 또한 상담자 발달수준 척도. 하위영역별 Guttman 반분신뢰도 계수는 상담대화기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도 영역 순으로 .82, .81, .81, .86, .72이었고 발달수준 총점의 반분신뢰도 계수는 .93이었다.

3) 슈퍼비전 요구분석 질문지

(1) 질문지의 구성

수퍼비전 요구분석 질문지는 연구자가 본 연구를 위해 제작한 것으로서 리커트 형식의 자기보고 질문지이다. 요구분석에서 분석의 방법은 요구를 어떻게 정의하는가 그리고 어떤 목적으로 분석을 시행하는가와 밀접하게 관련되어 있다(Myers & Koenigs, 1979). 본 연구에서 교육요구는 '원하는 것(wants)'의 개념이 아니라 가장 '필요로 하는 것(needs)'을 의미한다. 이는 우리가 무엇을 '원한다'고 했을 때 그 이유는 다양하기 때문인데, 이를테면 그 기능을 잘 수행하지 못해서 그에 대한 교육을 원할 수도 있고, 또는 어느 정도는 수행하지만, 너무나 중요하기 때문에 더 많은 교육을 필요로 할 수도 있으며, 한편 수행수준이 떨어지고, 중요해서 배우고자 하는 열의도 높지만, 특정한 교육방법(여기서는 수퍼비전)이 이 내용을 가르치는데 적합하지 않을 수도 있는 것이다. 따라서 교육학에서는 '원하는 것'에 대한 이와 같은 개념상의 혼돈을 피하고, 제한된 교육자원을 가장 효과적으로 사용하기 위해 교육으로 해결될 수 있는 '가장 필요한 것'을 찾으려는 노력을 지속해 왔는데, 이를 교육요구분석이라 한다.

본 연구에서는 교육요구분석의 다양한 분석틀 가운데서 Misanchuk(1982)와 Scissions (1982)의 틀을 따랐다. Misanchuk(1982)와 Scissions (1982)는 교육 요구분석에서 파악해야 할 세 가지 요소를 과업수행에 대한 개인의 능력, 이 과업을 수행하는 데 특정 기술이나 능력이 관련되는 정도, 교육을 받으려는 개인의 열의 또는 동기라고 하였다. 즉, 어떤 수행을 위해 이 능력이 필요하지만 현재 수행수준은 낮고, 교육으로 해결하려는 동기가 높을 수록 실제 요구(real needs)가 높다고 가정한 것이다(Nowack, 1991).

본 질문지의 세 가지 구성요소인 중요도와 숙달도 그리고 수퍼비전 동기는 Misanchuk와

Scissions의 요구분석 틀을 따르되, 상담 슈퍼비전의 상황에 맞게 다시 조작적으로 정의된 것이다. 즉, Misanchuk와 Scissions가 과업에 대한 관련성(relevance)이라 명명한 것은 '어떤 상담사례를 성공적으로 이끌기 위해 이 능력이 필요한 정도'를 의미하는 '중요도'로 정의되었다. '숙달도'는 Misanchuk와 Scissions의 분석틀에서 '과업수행에 대한 개인의 능력(competency)'을 의미하며, '수퍼비전 동기'는 교육을 받으려는 동기(motivation) 혹은 열의(desire)에 해당되는 것이다. 이는 다시 '귀하만을 위한 수퍼비전 커리큘럼을 계획한다고 가정할 때, 우선적으로 다루어지기를 원하는 정도'로 정의되었다.

이와 같이 4점 리커트트의 질문지로 만든 이유는 5점척이나 7점척일 경우 4점 이상의 극단으로 집중되는 현상을 막기 위함이었다. 본 요구분석 질문지를 구성하는 21개 교육내용은 사실 대부분의 상담 실제에서 매우 중요하며, 배우고자 하는 수련생들의 동기도 높은 편이기 때문에, 7점 척이라 할 지라도 4점을 0으로 간주했을 경우 결국 선택의 폭은 5점-7점으로 제한되었던 것이다. 또한 응답자들의 임의적인 판단을 통제하기 위해 '중요도', '숙달도', '수퍼비전 동기'라는 세 구성요소의 각 척도점수마다 정의를 제시하였다.

(2) 질문지의 내용

수퍼비전 요구분석 질문지의 내용은 5개 하위영역의 총 21개 문항으로 구성되었다. 본 질문지를 구성하는 5개의 하위영역, 즉 의사소통 기술, 사례이해, 상담계획 및 사례관리, 인간적·윤리적 태도는 심홍섭(1998)의 상담자발달수준척도(KCLQ)의 하위영역을 따랐다. 그리고 이 하위영역에 속하는 21개 항목의 구분과 이에 대한 정의는 김계현(1992)의 상담자 교육단계모

델에서 제시하는 교육내용을 기본으로 하되, 상담자발달수준척도에서 평가하는 능력이 가급적 포함되도록 구성하였다.

이와 같은 과정을 거쳐 교육내용의 초안을 만든 후에 5명의 수퍼바이저들로부터의 검토를 거쳐 최종적으로 교육내용의 항목이 결정되고 이에 대한 정의가 완성되었다.

(3) 질문지의 타당도와 신뢰도

수퍼비전 요구분석 질문지의 내용타당도를 알아보기 위하여 수퍼바이저 5인에게 각 문항(상담능력)이 수퍼비전의 교육내용으로서 적합한 정도와, 그 문항이 포함되는 하위영역을 반영하고 있는 정도, 그리고 각 문항을 설명하는 내용의 적절성을 5점 척도로 평정하게 하였다. 각 문항에 대한 응답은 '매우 부적합' 또는 '매우 낮음'에서 '매우 적합' 또는 '매우 높음'까지 5점 척도로 되어 있다. 그 결과, 21개의 상담능력은 수퍼비전의 교육내용으로 "적합"(4.20-5.00)하며, 각 하위 영역을 반영하는 정도도 "높음"(4.00-5.00)을 알 수 있었다.

또한 수퍼비전 교육요구 질문지의 신뢰도를 산출하기 위해 Cronbach α 를 실시하였다. 그 결과 수퍼비전 교육내용 21개 문항에 대해 중요도의 α 값이 .8394, 숙달도의 α 값이 .9217, 그리고 기대수준의 α 값이 .8573으로 내적 합치도가 양호한 것으로 나타났다.

3. 자료 처리

자료처리는 통계패키지 SPSS/PC+를 사용하여 분석하였다. 상담자의 경력수준과 발달수준 척도 점수를 비교하기 위해서는 일원변량분석(ANOVA)과 사후검정으로 Duncan test를 실시하였다. 각 경력수준에 따라 중요도, 숙달도, 기

대수준, 그리고 교육요구의 순위를 알아보기 위해서는 단일 표본 검증(one sample test)을 통해 평균의 서열을 구하였다.

결 과

본 연구는 슈퍼비전 내용에 대한 교육요구의 경향성을 상담자들의 경력수준에 따라 비교하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 먼저 경력수준에 따른 집단 구분의 타당성을 상담자발달수준척도(심홍섭, 1998)에 의해 검토하였다.

1. 상담자의 경력수준과 자가평가한 상담자 발달수준

본 연구에서 초보상담자는 상담관련 교육을

받은 학기수가 3학기 이하이거나 상담경력이 3학기 이하이거나 슈퍼비전을 받은 학기수가 1학기 이하인 상담자로 정의되었다. 숙련상담자는 상담관련 교육을 받은 학기수가 8학기 이상 이면서 상담경력이 10학기 이상이고 슈퍼비전을 받은 학기수가 4학기 이상인 상담자로 정의 되었다. 그리고 이와 같이 정의된 초보상담자와 숙련상담자를 제외한 나머지를 중간수준 상담자로 정의하였다. 이 정의에 따르면, 총 222명의 조사대상자들 중 초보상담자는 123명(55.4%), 중간수준 상담자는 71명(32.0%), 숙련상담자는 28명(12.6%)이었다.

이와 같이 경력수준에 따라 구분된 세 집단(초보, 중간수준, 숙련)이 상담능력의 수준에서 유의하게 구분되는 집단임을 검토하기 위해 상담자가 자가평가한 상담자발달수준과 비교해

표 2. 상담자 경력수준에 따른 자가평가한 상담자 발달수준 점수의 일원변량분석(7점척)

상담능력 영역	경력수준	사례수	평균	표준편차	F	사후검증
상담대화기술	① 초보	123	4.3146	.9618	27.854***	①<②<③
	② 중간	71	4.9380	.9283		
	③ 숙련	28	5.6286	.5773		
사례이해	① 초보	123	4.2579	1.0140	18.483***	①<②<③
	② 중간	71	4.8553	.9072		
	③ 숙련	28	5.3182	.7404		
알아차리기	① 초보	123	4.1883	.9860	29.775***	①<②<③
	② 중간	71	4.9640	.7271		
	③ 숙련	28	5.3651	.7589		
상담계획 및 사례관리	① 초보	123	3.9224	.9444	29.752***	①<②<③
	② 중간	71	4.6607	.7672		
	③ 숙련	28	5.0942	.7066		
인간적·윤리적 태도	① 초보	123	4.8257	1.0224	8.485***	①<②=③
	② 중간	71	5.3208	.7909		
	③ 숙련	28	5.4841	1.2626		

*** p<.001

보았다. 사용된 분석방법은 일원변량분석과 Duncan test이다.

본 연구에서 상담자의 경력수준에 따라 조작적으로 구분한 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 집단은 상담자발달수준척도를 구성하는 5개의 하위영역에서 숙련상담자, 중간수준 상담자, 초보상담자 순으로 높은 평균을 나타내었다. 단, 인간적·윤리적 태도 영역에서는 중간수준 상담자와 숙련상담자 집단이 유의하게 구분되지 않았다.

이 결과를 통해, 본 연구에서 경력수준에 의해 구분한 초보상담자, 중간수준 상담자, 숙련상담자 집단은 이들이 자가평가한 상담능력 수준에서도 대체로 유의한 차이가 나는 이질적인 집단임을 확인할 수 있다.

2. 상담자의 경력수준에 따른 수퍼비전 내용에 대한 교육요구 비교

본 연구의 목적은 수퍼비전 교육요구에 대한 경향성을 상담자의 경력수준에 따라 비교하는 것이다. 따라서 연구결과를 해석하는데 있어서도 각 영역의 모든 하위 내용들에 대해 해석을 하기 보다는 세 집단간에 교육요구의 우선순위가 대체로 비슷하거나 비교적 차이가 나는 것과 같이 '특징'⁴⁾이 나타나는 내용들을 중심으로 해석하였다. 먼저 상담자들의 경력수준에 따른 영역별 하위 내용들의 교육요구 우선순위 전체를 제시하면 표 3 과 같다.

표3 을 보면 상당히 많은 내용들에서 상담자의 경력수준에 따라 교육요구의 우선순위가 뚜

렷한 차이를 나타내지 않음을 알 수 있다. 이 결과를 좀 더 구체적으로 이해하기 위해 상담자의 경력수준에 따라 교육요구의 우선순위가 공통적으로 높거나 낮은 내용, 그리고 경력수준에 따라 비교적 뚜렷한 차이가 나타나는 내용을 구분해서 살펴보겠다(표 4).

먼저 세 집단에서 공통적으로 교육요구의 우선순위가 높은 내용들 즉, 각 경력수준에서 교육요구의 우선순위가 상위 7위에 속하는 내용들을 살펴보겠다. 여기에는 '내담자 문제의 평가', '핵심메시지 알아차림', '상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림', '치료목표의 수립과 처치계획', '처치개입 기술'이라는 다섯 개의 교육내용이 포함되었다. 이 다섯 개의 교육내용은 상담자의 경력수준에 상관없이 대체로 교육요구가 높은 내용이라고 할 수 있을 것이다. 이와 같이 교육요구의 우선순위가 산출된 이유는 상담자들이 직접 평정한 '중요도'와 '숙달도', 그리고 '동기'라는 세 구성요소의 서열관계를 살펴봄으로써 추측해 볼 수 있다. 다음은 세 집단에서 공통적으로 교육요구가 높게 나타난 다섯 개의 교육내용에서 상담자들이 평정한 중요도, 숙달도, 동기의 평균에 대한 서열을 비교하였다.

위 다섯 개의 교육내용에서 세 집단이 공통적으로 교육요구가 높게 나타났다고 하더라도 그 이유는 교육내용에 따라 차이가 있는 것으로 보인다. 즉, 핵심메시지 알아차림과 치료목표의 수립과 처치계획은 상담자들이 이 내용들을 성공적인 상담을 위해 매우 중요하다고 지각하며, 수퍼비전에서 다루고자 하는 동기도 매우 높기 때문에 교육요구가 높게 나온 것으로 추측된다.

4) 본 연구결과의 해석에서 연구자는 어느 한 집단이 다른 한 개 이상의 집단과 교육요구의 우선순위가 6-7개 이상의 차이가 나는 경우에 한해서 유의미한 우선순위의 차이가 있는 것으로 간주하고 논의하였다.

표 3. 경력수준에 따른 영역별 하위 내용들에 대한 교육요구 우선순위⁵⁾

영역	수퍼비전 교육내용	초보 (순위)	중간 (순위)	숙련 (순위)
의사 소통 기술	내담자의 언어적 메시지 청취능력	18	17	19
	음성언어를 사용하는 기초적인 의사전달 능력	19	21	21
	대화 맥락의 영향을 받는 과정적인 기술	9	7	16
	내담자의 비언어적 메시지에 대한 감지, 이해력	10	10	9
	비음성 언어를 사용하는 의사전달 능력	20	16	18
사례 이해	내담자의 호소문제 파악 능력	4	5	12
	내담자 문제의 평가	6	4	3
	문제에 대한 이론적·역동적 설명	15	14	13
	내담자의 성격 또는 특성에 관한 평가	12	9	6
알아 차리기	핵심메시지 알아차림	2	2	1
	내담자의 상태 알아차림	8	12	5
	상담자의 자기 알아차림	13	11	8
	상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림	5	6	7
상담계획 및 사례관리	상담구조화 능력	11	13	17
	치료목표의 수립과 처치계획	1	1	4
	처치개입 기술	3	3	2
	사례 관리	16	15	14
인간적 윤리적 태도	내담자와의 관계형성	14	19	11
	내담자에 대한 긍정적인 시각	21	18	15
	상담자 자신에 대한 이해	7	8	10
	상담에 대한 태도 및 신념	17	20	20

그러나 처치개입 기술은 중요도가 높게 평정되었다기보다는 세 집단 모두에서 숙달도가 가장 낮게 지각되었기 때문에 교육요구가 높아진 것 같다. 한편, 내담자 문제의 평가와 상담자-내담자 상호작용 과정 알아차림은 중요도나 숙달도에 비해 수퍼비전에서 다루고자 하는 동기가 높은 경향이 있다.

다음은 세 집단 모두에서 공통적으로 교육요

구가 낮게 나타난 교육내용들을 살펴보겠다(표 5).

상담자의 경력수준에 상관없이 교육요구가 대체로 낮게 나타난 교육내용들은 의사소통기술과 인간적 윤리적 태도 영역에 편중되어 있는 것으로 나타났다. 여기에는 '내담자의 언어적 메시지 청취능력', '음성 언어를 사용하여 기초적인 의사전달을 하는 능력', '상담자가 비음성 언어를 사용하여 의사전달하는 능력', '내담자에

5) 교육요구 우선순위 = 중요도 × 역산한 숙달도 × 수퍼비전 동기

표 4. 초보, 중간, 숙련상담자 집단에서 교육요구의 우선순위가 높은 교육내용

교육내용	교육요구 및 구성요소	초보 (평균)	중간수준 (평균)	숙련 (평균)
내담자 문제의 평가	중요도	11위(3.35)	7위(3.45)	6위(3.57)
	숙달도	13위(2.44)	15위(2.69)	18위(2.96)
	수퍼비전 동기	5위(3.28)	4위(3.34)	3위(3.39)
	교육요구	6위(28.42)	4위(26.47)	3위(24.75)
핵심메시지 알아차림	중요도	3위(3.66)	2위(3.75)	3위(3.82)
	숙달도	15위(2.39)	14위(2.70)	12위(3.11)
	수퍼비전 동기	1위(3.50)	2위(3.54)	2위(3.43)
	교육요구	2위(33.43)	2위(30.85)	1위(25.17)
상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림	중요도	9위(3.37)	12위(3.34)	16위(3.29)
	숙달도	16위(2.39)	13위(2.72)	10위(3.18)
	수퍼비전 동기	6위(3.24)	7위(3.21)	6위(3.29)
	교육요구	5위(28.76)	6위(24.50)	7위(20.07)
치료목표의 수립과 처치계획	중요도	5위(3.50)	3위(3.58)	8위(3.50)
	숙달도	20위(2.15)	18위(2.54)	13위(3.11)
	수퍼비전 동기	2위(3.50)	1위(3.66)	1위(3.57)
	교육요구	1위(34.78)	1위(32.16)	4위(23.71)
처치개입 기술	중요도	14위(3.24)	13위(3.27)	14위(3.29)
	숙달도	21위(2.04)	21위(2.39)	21위(2.71)
	수퍼비전 동기	4위(3.33)	3위(3.44)	4위(3.32)
	교육요구	3위(32.10)	3위(29.80)	2위(24.96)

대한 긍정적인 시각, '상담에 대한 태도 및 신념'의 다섯 개 교육내용이 포함되었다. 이 내용들에 대한 중요도와 숙달도, 수퍼비전 동기의 서열관계를 살펴보면, 교육요구가 낮게 나타난 이유를 짐작해 볼 수 있다. 그 결과, 두드러진 특징으로 상담자들은 경력수준에 상관없이 이 교육내용들을 수퍼비전에서 다루고자 하는 동

기가 상대적으로 낮은 경향이 있었다. 그러나 상담자들이 지각하는 중요도나 숙달도의 경향성은 교육내용에 따라 좀 차이가 있었다. 즉, '내담자의 언어적 메시지 청취능력'과 '내담자에 대한 긍정적인 시각'에서 교육요구가 낮게 나타난 이유는 이를 다른 내용들에 비해 덜 중요하게 지각해서라기보다는 상대적으로 숙달도가

표 5. 초보, 중간, 숙련상담자 집단에서 교육요구의 우선순위가 낮은 교육내용

교육내용	교육요구 및 구성요소	초보 (평균)	중간수준 (평균)	숙련 (평균)
내담자의 언어적 메시지 청취능력	중요도	8위(3.41)	5위(3.52)	4위(3.48)
	숙달도	3위(2.79)	4위(3.11)	2위(3.46)
	수퍼비전 동기	19위(2.65)	20위(2.59)	20위(2.43)
	교육요구	18위(20.94)	17위(17.61)	19위(14.07)
음성 언어를 사용하여 기초적인 의사전달을 하는 능력	중요도	17위(3.08)	17위(3.08)	13위(3.32)
	숙달도	6위(2.63)	3위(3.13)	5위(3.36)
	수퍼비전 동기	18위(2.67)	21위(2.56)	21위(2.36)
	교육요구	19위(19.74)	21위(15.39)	21위(13.39)
상담자가 비음성 언어를 사용하여 의사전달하는 능력	중요도	19위(2.98)	19위(2.96)	20위(2.79)
	숙달도	10위(2.51)	16위(2.66)	19위(2.93)
	수퍼비전 동기	21위(2.54)	19위(2.62)	19위(2.46)
	교육요구	20위(19.23)	16위(17.97)	18위(14.46)
내담자에 대한 긍정적인 시각	중요도	7위(3.42)	8위(3.45)	5위(3.57)
	숙달도	1위(3.00)	2위(2.54)	4위(3.43)
	수퍼비전 동기	16위(2.74)	18위(3.14)	16위(2.68)
	교육요구	21위(18.81)	18위(2.63)	15위(15.67)
상담에 대한 태도 및 신념	중요도	6위(3.42)	15위(3.23)	17위(3.25)
	숙달도	4위(2.70)	5위(3.08)	3위(2.43)
	수퍼비전 동기	17위(2.69)	17위(2.69)	18위(2.57)
	교육요구	17위(21.45)	20위(16.47)	20위(13.85)

높은 경향이 있었다. 반면 '음성 언어를 사용하여 기초적인 의사전달을 하는 능력'과, '상담자가 비음성 언어를 사용하여 의사전달하는 능력', 그리고, '상담에 대한 태도 및 신념'은 다른 내용들에 비해 중요도를 낮게 평정한 경향이 있었다.

지금까지는 교육요구의 우선순위가 상담자의 경력수준에 상관없이 유사한 교육내용을 중심으로 살펴보았다. 다음은 상담자의 경력수준에 따라 비교적 우선순위의 차이가 뚜렷한 교육내용을 검토해 보고자 한다(표 6).

표 6. 상담자의 경력수준에 따라 교육요구 우선순위의 차이가 뚜렷한 교육내용⁶⁾

교육내용	교육요구 및 구성요소	초보 (평균)	중간수준 (평균)	숙련 (평균)
대화맥락의 영향을 받는 과정적인 기술	중요도	18위(3.02)	18위(3.08)	19위(2.93)
	숙달도	18위(2.20)	17위(2.59)	14위(3.11)
	수퍼비전 동기	9위(3.07)	9위(3.17)	14위(2.82)
	교육요구	9위(25.67)	7위(24.07)	16위(15.10)
내담자의 호소문제 파악능력	중요도	1위(3.77)	1위(3.75)	2위(3.89)
	숙달도	7위(2.63)	6위(2.97)	1위(3.46)
	수퍼비전 동기	3위(3.35)	5위(3.27)	9위(3.04)
	교육요구	4위(30.33)	5위(25.30)	12위(18.32)
내담자의 성격 또는 특성에 관한 평가	중요도	15위(3.22)	16위(3.17)	12위(3.36)
	숙달도	9위(2.57)	12위(2.73)	11위(3.18)
	수퍼비전 동기	10위(3.00)	8위(3.18)	5위(3.32)
	교육요구	12위(24.00)	9위(23.15)	6위(20.35)
내담자의 상태 알아차림	중요도	10위(3.37)	10위(3.41)	7위(3.57)
	숙달도	11위(2.51)	9위(2.89)	16위(3.07)
	수퍼비전 동기	8위(3.07)	11위(3.11)	8위(3.04)
	교육요구	8위(25.87)	12위(22.64)	5위(20.64)
상담구조화 능력	중요도	16위(3.10)	14위(3.27)	15위(3.29)
	숙달도	14위(2.41)	11위(2.80)	7위(3.32)
	수퍼비전 동기	12위(2.97)	13위(3.01)	17위(2.57)
	교육요구	11위(24.59)	13위(22.25)	17위(14.71)
내담자와의 관계형성	중요도	2위(3.76)	4위(3.58)	1위(3.96)
	숙달도	2위(2.96)	1위(3.34)	6위(3.36)
	수퍼비전 동기	14위(2.95)	15위(2.75)	13위(2.86)
	교육요구	14위(22.76)	19위(16.77)	11위(18.60)

6) 어느 한 집단이 다른 수준의 집단에 비해 교육요구의 우선순위가 6-7개 이상의 차이가 나는 경우를 논의함.

첫째, 의사소통기술영역에서 ‘대화맥락의 영향을 받는 과정적인 기술’은 숙련상담자 집단이 초보나 중간수준 상담자 집단에 비해 현저하게 교육요구의 우선순위가 낮았다. 그 이유는 이 내용에 있어서 숙련상담자 집단의 숙달도 서열이 초보나 중간수준에 비해 다소 높은 반면 슈퍼비전 동기는 낮기 때문인 것으로 보인다. 이를 통계적으로 검증하기 위해 실시한 일원변량분석에서, 초보보다는 중간수준이 중간수준보다는 숙련상담자 집단이 이 내용에 대한 숙달도를 유의하게 높게 지각하고 있음이 나타났다($p < .05$).

둘째, 사례이해 영역에서 ‘내담자의 호소문제 파악능력’은 초보나 중간수준에 비해 숙련상담자 집단의 교육요구 우선순위가 상당히 낮은 편이었다. 그 이유는 숙련상담자 집단에서 이 내용에 대한 숙달도를 좀더 높게 지각하고, 슈퍼비전 동기는 상대적으로 낮게 지각했기 때문인 것으로 보인다. 또한 ‘내담자의 성격 또는 특성에 관한 평가’에서는 숙련상담자 집단의 교육요구 우선순위가 초보나 중간수준보다 높은 경향이 있었다. 그 이유는 슈퍼비전 동기에 있어서 숙련상담자 집단이 초보나 중간수준에 비해 이 내용을 다른 내용들보다 높게 평정했기 때문인 것으로 보인다. 일원변량분석과 사후검증 결과는 숙련상담자 집단이 초보상담자 집단보다 ‘내담자의 성격 또는 특성에 관한 평가’의 슈퍼비전 동기를 유의하게 높게 평정했음을 보여주었다($p < .05$).

셋째, 알아차리기 영역을 살펴보면, ‘내담자의 상태 알아차림’에서 숙련상담자 집단의 교육요구 우선순위는 중간수준보다 상당히 높은 편이었다. 그 이유는 숙련상담자 집단이 이 내용에 대한 숙달도를 다른 내용들에 비해 상대적으로 낮게 지각하고 있기 때문인 것으로 보인다.

넷째, 상담계획 및 사례관리 영역에서 ‘상담 구조화 능력’은 숙련상담자 집단은 초보상담자 집단보다 교육요구의 우선순위가 현저하게 낮은 경향이 있었는데, 그 이유는 숙련상담자 집단이 이 내용에 있어서 숙달도를 다른 내용들에 비해 높게 지각했기 때문인 것으로 보인다.

끝으로, 상담자의 인간적 윤리적 태도 영역에서 세 집단간에 우선순위의 차이가 뚜렷한 내용으로는 ‘내담자와의 관계형성’이 있었다. 이 내용에서 숙련상담자 집단은 중간수준보다 상당히 교육요구의 우선순위가 높은 편이었다. 그 이유는 숙련상담자 집단이 이 내용에 있어서 초보나 중간수준에 비해 중요도를 높게 지각하기 때문인 것으로 보인다.

논 의

본 연구의 목적은 슈퍼비전 교육내용에 대한 국내 상담자들의 교육요구의 경향성을 파악하고, 이를 상담자의 경력수준에 따라 비교하고자 한 것이다. 이는 궁극적으로 슈퍼비전 교육 모델을 구성하고 프로그램을 개발할 때, 피교육자의 교육요구를 반영하고 상담자의 수준에 따라 슈퍼비전 교육내용을 차별적으로 구성할 필요가 있는지를 검토하고자 한 것이다.

연구 결과, 상당히 많은 내용들에서 경력수준에 상관없이 대체로 비슷한 교육요구의 분포가 발견되었는데, 이는 슈퍼비전 교육요구에 대한 국내 상담자들의 일반적인 특성으로 보여진다. 즉, 각 경력수준에서 공통적으로 ‘내담자 문제의 평가’, ‘핵심메시지 알아차림’, ‘상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림’, ‘치료목표의 수립과 처치계획’, ‘처치개입 기술’은 교육요구의 우선순위가 높은 경향이 있었다. 그러나 ‘내담자의 언어적 메시지 청취능력’, ‘음성 언어를

사용하여 기초적인 의사전달을 하는 능력', '상담자가 비음성 언어를 사용하여 의사전달하는 능력', '내담자에 대한 긍정적인 시각', '상담에 대한 태도 및 신념'은 세 집단에서 공통적으로 교육요구의 우선순위가 낮은 편이었다. 한 편, 대화맥락의 영향을 받는 과정적인 기술, 내담자의 호소문제 파악 능력, 내담자의 성격 또는 특성에 관한 평가, 내담자의 상태 알아차림, 상담구조화 능력, 내담자와의 관계형성 등에서는 초보, 중간수준, 숙련 세 집단간에 교육요구의 우선순위 차이가 비교적 뚜렷이 나타났다.

이 결과는 수퍼비전 교육내용을 구성하거나 프로그램을 개발할 때, 피교육자인 수련생의 교육요구로서 참고될 수 있을 것이다. 특히 경력수준에 상관없이 공통적으로 교육요구가 높은 내용들에 대해서는 모든 수준의 상담자들의 수퍼비전에서 강조될 필요가 있되, 수준에 따라 더 다양하고 심화된 프로그램이 요구됨을 시사한다. 이 내용들에 대해 공통적으로 교육요구가 높다는 현상은 상담자를 실제로 교육하며 지속적으로 교육방법을 고안해야 하는 수퍼바이저들에게 중요한 시사점을 제공하리라 생각한다.

한편, 경력수준간에 우선순위의 차이가 뚜렷하게 나타나는 교육내용들에 대해서는 상담자의 수준에 따라 차별적으로 적용될 가능성이 검토될 필요가 있다. 주요한 특징으로 첫째, '대화맥락의 영향을 받는 과정적인 기술'과 '내담자의 호소문제 파악능력'은 숙련보다는 초보와 중간수준 상담자들을 위한 수퍼비전의 교육내용으로 더 강조될 필요가 있을 것이다.

둘째, '내담자의 성격과 특성에 관한 평가'는 초보보다는 중간수준 이상의 상담자들을 위한 수퍼비전에서 더 요구가 높은 것으로 보인다. 이 결과는 김계현(1992)이 제안한 상담자 교육

단계모델과도 일치하는 부분이다. 즉, 그의 모델에서 '내담자의 성격 및 특성의 진단'은 초보보다는 중·고급기의 교육내용으로 제안되고 있다.

셋째, '상담구조화 능력'에서 숙련상담자 집단은 초보상담자 집단보다 교육요구의 우선순위가 현저하게 낮은 편이었는데, 그 이유는 초보나 중간수준보다 숙련상담자 집단이 이 내용의 숙달도를 다른 능력들에 비해 높게 지각했기 때문인 것으로 보인다. 이 결과는 '상담구조화 능력'이 다른 능력들에 비해 교육과 실무경험의 효과가 뚜렷하게 나타나는 내용임을 보여주는 것 같다.

넷째, '내담자의 상태 알아차림'은 숙련상담자 집단의 교육요구 우선순위가 초보나 중간수준보다 상당히 높은 편이었다. 그 이유는 초보나 중간수준보다 숙련상담자들이 다른 내용들에 비해 이 내용의 숙달도를 낮게 평정했기 때문인 것으로 보인다. '내담자의 상태 알아차림'은 내담자의 감정상태, 생각, 의도, 변화 등을 알아차리는 능력으로 정의되었다. 이 능력은 이해, 공감, 반영의 기초가 되는 능력으로서 상담자 교육단계모델에서는 주로 초·중급기에 강조되도록 되어있다. 상담자 교육단계모델과는 달리 본 연구의 결과에서 초보나 중간수준 상담자들보다 숙련상담자들이 이 능력을 다른 능력들보다 상대적으로 덜 숙달되어 있다고 지각하는 이유를 알아내기 위해서는 추후의 질적 분석이 필요할 것이다.

다섯째, '내담자와의 관계형성'은 세 집단에서 공통적으로 중요도와 숙달도는 높게 지각했지만 상대적으로 수퍼비전에서 배우고자 하는 동기는 낮은 것이 특징적이었다. 이 내용에서 숙련상담자 집단의 교육요구 우선순위가 더 높게 나타난 것은 특히 '중요도'에서 다른 집단보

다 유의하게($p < .05$) 더 높게 지각했기 때문인 것으로 보인다. 이 내용이 숙련상담자 슈퍼비전에서 더 중점적으로 다루어져야 한다는 결론을 내리기보다는 이 현상을 더 구체적으로 이해하기 위한 노력이 필요할 것 같다.

지금까지 정리한 본 연구의 결과는 슈퍼비전 실제에 어떤 그대로 적용되어야 함을 의미하지는 않는다. 특히 상대적으로 교육요구가 낮게 나타난 내용들이라 할지라도 슈퍼비전에서 소홀히 다루어져서는 안될 것이다. 어차피 사람을 다루는 상담이라는 작업은 매우 유기적으로 관련된 종합적인 능력이 요구되기 때문에, 모든 수준에서 모든 내용을 다 배워야 하고, 슈퍼비전이라는 교육방법은 사례 또는 상담자 개인에 따라 강조되는 내용이 달라지며 어느 한 내용에 치우쳐져서도 안되기 때문이다. 그럼에도 불구하고 교육내용들간에 상대적인 우선순위를 조사하고 상담자의 수준에 따라 차이가 있는지를 검토해 보는 것은 슈퍼비전이라는 제한된 자원을 좀더 효율적으로 활용하기 위한 중요한 과정이라 생각된다.

어떤 측면에서는 본 연구에서 초점을 두어 기술한 교육요구 우선순위 자체보다도 중요도, 숙달도, 동기와 같은 교육요구 구성요소간의 서열차이가 교육내용에 대한 상담자들의 주관적인 지각을 엿볼 수 있는 단서로서 더 실제적인 시사점을 제공할 수 있다. 즉, 특별히 중요도가 높게 나타난 교육내용, 또는 경력수준이 높아져도 상대적으로 숙달도가 낮게 지각되는 교육내용, 또는 아무리 중요해도 슈퍼비전에서 배우고자 하는 동기가 낮은 교육내용과 같은 정보들이 슈퍼비전 실재를 위한 연구에 더 많은 기여를 할런지도 모른다. 예컨대, 본 연구에서 상담자들은 경력수준에 상관없이 성공적인 상담을 위해 상담자의 인간적·윤리적 태도에

관한 자질을 매우 중요하게 여기는 것으로 나타났다. 반면 공통적으로 모든 교육내용 중에서 문제에 대한 이론적 역동적 설명을 가장 중요하지 않게 여기며, 처치개입 기술에서 숙달도가 가장 낮았다. 이 자료들을 바탕으로 슈퍼바이저나 수련생들을 직접 인터뷰하는 것과 같은 질적 분석이 이루어진다면 상담 교육내용에 대한 국내 상담자들의 인식을 보다 심도 깊게 파악할 수 있을 것이다.

끝으로 본 연구가 지닌 제한점과 제언을 덧붙이고자 한다. 첫째, 본 연구에서 채택한 요구분석 방법은 리커트 형식의 질문지를 사용해서 산출된 서열자료를 토대로 한 것이었다. 그러나 리커트 질문지의 속성상 평균치간에 편차가 크지 않았기 때문에, 산출된 서열의 유의미성을 확신하기 어려웠다. 따라서 본 연구에서는 연구결과를 분석할 때, 순위 하나하나에 의미를 부여하기 보다는 상위 7위와 하위 7위로 묶어서 비교하거나, 교육요구의 우선순위가 6-7이상 차이가 나는 경우에만 유의미한 집단차로 간주하고 논의함으로써 이 제한점을 보완하려고 시도하였다. 그러나 이 기준은 어디까지나 연구자가 임의적으로 정한 기준이기 때문에, 객관적이지 못한 한계를 가진다. 이와 같이 양적 통계 방법에 의존한 서열자료를 보완할 수 있는 질적 연구가 후속될 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 상담자를 양성하는 다양한 교육 형태들 중에서 특히 슈퍼비전에 대한 교육요구만을 분석한 것이었다. 앞으로의 연구에서 강의, 워크샵, 교육분석 등과 같이 다양한 형태의 상담 교육방법들을 포함한, 보다 세분화된 요구분석이 시행된다면 국내 상담자들의 교육요구가 보다 종합적이고 구체적으로 파악될 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구를 위해 실시한 요구분석은 개

인 또는 집단 수퍼비전을 구분하지 않은 상태에서 실시되었다. 그 이유는 현재 국내에서 시행되고 있는 상담 수퍼비전이 아직 그 형태를 구분할 만큼 분화되고 보편화되어 있지 않다고 판단했기 때문이었다. 그러나 상담자의 요구를 보다 정확하게 파악하기 위해서는 수퍼비전의 형태를 구분해서 분석할 필요가 있다고 본다.

참고문헌

- 김계현(1992). 상담교육방법으로서의 개인수퍼비전 모델에 관한 복수사례연구. *한국심리학회지 : 상담과 심리치료*, 4, 19-53.
- 김계현(1995). *상담심리학*. 서울: 학지사
- 김정일(1997). 성인교육 및 사회프로그램에서의 요구분석모델과 우선순위 결정의 양적 접근. *평생교육연구*, 3(1), 33-59.
- 방기연(1996). 상담전문지도에 대한 상담자의 요구분석. 연세대학교 석사학위 논문.
- 심홍섭(1998). 상담자 발달수준 척도 개발 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 이재경(1997). 기업교육 요구분석과 교수 외적인 상황요인에 관한 논의. *교육공학연구*, 13(1), 81-97.
- Acker, M., & Holloway, E. L.(1986). *The use of supervision matrix*. An expert from supervision workshop: The matrix model, Oregon Association of Counselor Education and Supervision, Covallis, OR, Feb.
- Bernard, J.M.(1979). Supervisory training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.
- Border, 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.
- Brian W. McNeill, C. D. Stoltenberg and R. A. Pierce(1986). Supervisees' perception of their development: A test of the counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 630-633
- Burton, J., & Merrill, P. F.(1991). Needs assessment : Goals, needs and priorities. In L. J. Briggs, K. L. Gustafson, & M. N. Tillman(Eds.), *Instructional design*. Englewood Cliffs, NJ. : Educational Technology Publication, 18-43.
- Chagnon J., & Russell(1995). Assessment of Supervisee Developmental Level & Supervision Environment Across Supervisor Experience. *Journal of Counseling and Development*, 73, 553-558.
- Heppner, P.P., & Roehlke, H.J.(1984). Differences Among Supervisees at Different Levels of Training: Implications for a Developmental Model of Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31(1), 79-90.
- Hess, A.K.(Ed.)(1980). *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Hogan, R.A.(1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, research, and practice*, 1, 139-141.
- Holloway, E.L.(1987). Developmental Models of Supervision: Is it Development?

- Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 209-216.
- Hunt, D.E.(1971). *Matching models in education: The coordination of teaching methods with student characteristics*. Toronto: Ontario Institutes for studies in Education.
- Kaufman, R., & Valentine, G.(1989, Nov/Dec.). Relating needs assessment and needs analysis. *Performance & Instruction*, 10-14.
- Lanning, W.L.(1986). Development of the supervisor emphasis rating form. *Counselor Education and Supervision*, 25, 191-196.
- Leary Wiley, M.O. & Ray, P.B.(1986). Counseling Supervision by Developmental Level. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 439-445.
- Littrell, J. M., Lee-Borden, N., & Lorenz, J.(1979). Theory and application: A developmental framework for counseling supervision. *Counselor Education and Supervision*, 19, 129-136.
- Mckillip, J.(1987). *Need analysis: Tool for the human services and education*. London: Sage Publications.
- McNeill, B.W., Stoltenberg, C.D., & Pierce, R.A.(1986). Supervisees' Perception of Their Development: A Test of the Counselor Complexity Model. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 630-633.
- 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.
- Nowack, K. M.(1991, Apr). A True Training Needs Analysis. *Training & Development*, 69-73.
- Stoltenberg, C.D., Delworth, U.(1988). Developmental Models of Supervision: It Is Development-Response to Holloway. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19(2), 134-137.
- Stoltenberg, C.D., McNeil, B.W., & Crethar, H.C.(1994). Changes in Supervision as Counselor and Therapists Gain Experience: A Review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25(4), 416-449.
- Stoltenberg, C.D., Pierce, R.A., & McNeil, B.W.(1987). Effect of Experience on Trainees' Need. *The Clinical Supervisor*, 5, 23-32.

Educational Need Assessment of Counseling Trainees in Supervision

Su-Jung Moon Kay-Hyon Kim

Seoul National University

The purpose of this study is to analyze the counselors' educational needs in terms of their experience level. In this study, educational need was defined with three factors : importance, performance level and motivation to be trained (Educational need = Importance \times Motivation \times Reversed Performance level). For this purpose, We gave a questionnaire of twenty-one items to 222 counselors who received counselor education on graduate level. Their clinical experiences and educational levels range from "novice", less than one-and-half years of graduate training or clinical experience, to "advanced", more than four years of graduate training and five years of clinical experience. The results of need analysis showed that their educational needs were high in "the assessments of clients problems", "the awareness of core messages", "the process awareness", "the techniques in the making of treatment objectives, the treatment planning, and the treatment intervention " regardless of their experience level. But the counselors' educational needs were relatively low in "the listening ability of clients' linguistic message", "the ability to transfer basic intentions with verbal language", "counselors' ability to communicate with nonverbal language", "the positive view on clients", "the general attitude and faith in counseling". However, there were some differences in terms of counselors' experience levels. The advanced counselors' needs were relatively high than the lower experience level's in "the assessment of clients' personality and characteristics", "the awareness to recognize clients' condition", and "the making of counselor-client relationship". On the other hand, the advanced counselors' needs were relatively low than the lower experience level's in "the process skills influenced by dialog context", "the ability to recognize clients' problems", and "counseling structuring".