

## 상담자발달모형과 청소년상담자발달연구의 필요성

김진숙<sup>†</sup>

경북대학교

근래 상담자가 대학원과정을 마친 후에도 오랜 시간에 걸쳐 숙련된 전문가가 되어나가는 과정을 발달적 관점에서 설명하고자 하는 노력이 증대되고 있다. 하지만 국내에서는 상담자발달과정에 대한 연구가 미비하다. 본 연구의 목적은 서구에서 제시된 상담자발달모형들을 살펴보고, 이 모형들이 상담자교육과 연구에 기여하는 측면과 제한점을 비판적으로 고찰하며, 이런 고찰을 근거로 국내 청소년상담자 발달 연구의 필요성과 연구를 위한 제안점을 논의하는 것이다. 이 글에서는 발달적 관점의 의미와 필요성이 논의되었고, 주요 상담자발달모형들이 소개되었으며, 이 모형들의 의의와 제한점에 대한 논의가 이루어졌다. 이어서 발달적 관점을 적용한 국내 선행연구들이 검토되었다. 끝으로 국내 청소년상담자들의 현장경험과 발달경로에 대한 탐색과 이해의 필요성을 논의하고, 앞으로의 연구에서 고려해야 할 몇 가지 요인들을 제안하였다.

주요어: 상담자발달, 청소년상담자, 상담자발달모형, 슈퍼비전의 발달모형

한 사람의 유능한 전문상담자가 되려면 어떤 자질과 훈련, 경험, 교육적 환경이 필요한가? 어느 정도의 기간이 소요되는가? 대학원과정의 종료와 함께 한 사람의 숙련된 상담자가 탄생하는가? 상담직 취업 후 실무경력이 쌓이게 되면 전문적 유

능성 향상이 자연히 이루어지는가? 이런 질문들은 상담을 미래의 진로로 선택하고자 하는 예비상담자들뿐만 아니라 상담실무자와 상담자교육을 맡고 있는 이들에게도 중요한 관심사가 아닐 수 없다. 특히 상담에 대한 관심과 활동이 급증하면서 전문

김진숙은 경북대학교 교육학과에 근무하고 있음.

<sup>†</sup> 교신저자 : 김진숙, (702-701) 대구시 북구 산격1동 1370 경북대학교 사범대 교육학과,  
전화 : 053) 950-5813 E-mail : flow@knu.ac.kr

상담자 양성을 위한 체계적 훈련이 더욱 절실히 요구되고 있는 국내 실정을 감안할 때 이런 질문들을 제기하고 연구하는 일은 더욱 시의적절하다고 하겠다(김진숙, 2001).

근래 서구, 특히 미국을 중심으로 상담자가 대학원과정을 마친 후에도 오랜 시간에 걸쳐 전문가로서의 정체감과 유능성을 길러 숙련된 상담자가 되어나가는 과정을 발달적 관점에서 보고 설명하고자 하는 노력이 증대되고 있다(Skovholt, 2000; Wilkins, 1997). 이런 시도의 토대가 되는 기본 전제는 상담자가 전문지식과 기술을 축적해나갈 뿐만 아니라 전문인으로서 정체성이나 성격과의 통합 정도 등에서 일련의 질적으로 다른 단계들을 거치며 발달해나간다는 것이다.

이런 발달적 관점이 서구의 상담자교육과 수퍼비전 연구를 주도하게 된 것은 30 여 년에 불과하다. 상담과 심리치료의 긴 역사에 비추어 볼 때 뒤늦은 감이 없지 않다. 하지만 발달적 패러다임 도입의 비교적 짧은 역사에도 불구하고, 이 패러다임은 다양한 연구분야에 광범하게 영향을 미쳐왔다. 그 예로 관계측면, 수퍼비전에 대한 기대, 수퍼비전의 교육적 측면, 수련생의 발달수준에 따른 교육요구 등에 대한 연구를 들 수 있다(Skovholt & Ronnestad, 1995). 국내에서는 상담자 훈련과 교육 연구에서 발달적 관점이 이제 도입되고 있고, 발달적 관점을 적용한 소수의 연구들이 진행되었다(김계현, 1995; 문수정, 1999; 심홍섭, 1998). 하지만 상담자 발달과정 자체를 주제로 해서 진행된 본격적인 연구는 거의 전무한 실정이다.

최근 대학원에서 상담전공으로 학위를 취득한 이들 가운데 상담수가 취업하는 곳이 청소년상담 분야이다. 청소년문제가 증가하고 심각해짐에 따라, 청소년문제의 해결과 예방을 위한 청소년상담의 필요성이 부각되어왔다(문화관광부, 1999; 문화체육부, 1997). 이에 따라 상담인력과 상담기관

수도 매년 증가하여 그 현황을 보면, 1999년도 청소년관련 상담기관은 총 3,533개소이며 8,482명의 상담인력이 활동하고 있다(황순길, 이창호, 안희정, 조은경, 2000). 국내 청소년상담활동은 시도 및 시군구에서 운영하는 청소년상담실을 비롯하여 학교, 비행청소년 선도 및 보호시설, 복지시설, 산업체, 기타 민간 및 종교단체 등 다양한 곳에서 이루어지고 있다(황순길 등, 2000). 특히, 1991년에 청소년기본법이 제정되어 국가적 차원에서 청소년상담활동을 지원할 수 있는 구체적 방안이 마련됨에 따라, 1993년 문화관광부 산하기관인 청소년대화의광장(현 한국청소년상담원)이 설립되었다. 이 기관과 연계하여 현재까지 전국에 16개 시도 청소년종합상담실과 109개 시군구 단위 청소년상담실이 설치되었다.

청소년상담기관 및 인력의 이런 양적 팽창은 높아지는 청소년상담 수요에 부응하고 청소년상담활동의 저변확대를 가져왔다는 점에서 매우 고무적인 현상이다. 하지만 이런 양적 팽창과 함께 이제 우리가 집중적인 관심을 기울여야 할 부분은 청소년상담실무자들이 상담현장에서 청소년상담자로서의 정체성과 전문성을 길러나갈 수 있는 여건을 마련해주는 일이다. 왜냐하면 이들이 명실공히 청소년상담전문가로 발전해나갈 때 청소년전문상담자 1세대로서 국내 청소년상담의 전문성을 제고하고 후진 전문인력을 양성하는 데 중요한 역할을 수행할 수 있기 때문이다.

이 글의 목적은 두 가지이다. 첫째는 지금까지 서구에서 제시된 상담자발달모형들을 소개하고 발달모형들이 상담자교육과 연구에 기여하는 측면과 제한점을 비판적으로 고찰하는 것이다. 둘째는 이런 고찰을 토대로 국내 청소년상담자발달연구의 필요성과 제안을 제시하는 것이다.

## 발달적 관점의 의미와 필요성

상담자발달이론에서는 상담자의 전문성 수준이 한 인간의 심리발달과 유사하게 일련의 과정을 통해 향상되어가며, 발달단계가 높아감에 따라 상담자경험에도 체계적인 구조적 변화가 이루어진다고 가정한다(Skovholt & Ronnestad, 1995). 따라서 상담자의 전문성 수준이 높아감에 따라 '어떠한' 변화들이 '어떻게' '무엇 때문에' 일어나는가를 기술하고 설명하고자 한다. 이런 발달적 관점은 심리발달이론 가운데 특히 단계이론으로부터 영향을 받았다. 심리발달 단계이론의 기본전제는 개인의 발달이 연속적이 아니라 비연속적으로 이루어지며, 몇 개의 서로 구분되는 단계들을 거치며 진행되는 것이다(양돈규, 1999). 단계이론은 새로운 단계의 시작을 나타내는 분명한 특징들에 주목한다. 이런 발달단계적 관점을 상담자에 적용시킨 것이 상담자발달이론이다. 따라서 상담자발달이론에서는 상담자를 개인적으로, 전문적으로 발달하는 존재로 보고, 상담자가 성장하는 과정에서 보이는 특성들에 따라 발달과정을 몇 개의 서로 구분되는 단계나 수준으로 나누어 기술한다. 상담자발달과정에 대해 지금까지 여러 모형들이 제시되어왔다(Skovholt & Ronnestad, 1995; Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987). 이들 모형들은 구체적인 내용에 있어서는 차이점이 있지만, 상담자를 발달과정 중에 있는 존재로 보고, 발달수준에 따라 특징적 차이가 있다고 가정한다는 점에서는 공통점을 지닌다(심홍섭, 1998).

그렇다면 상담자연구와 훈련에 발달적 관점을 적용하여 발달단계별 특징을 이해하고 규명하는 것이 어떤 의미가 있을까? 우선 상담교육자와 슈퍼바이저 입장에서는 상담자의 발달과정과 단계별 특징을 이해함으로써 수련생이나 상담자의 발달수준에 적합한 교육내용과 환경을 제공하는 데 주도

적인 역할을 할 수 있다(심홍섭, 1998). 더 나아가 상담자양성을 위한 대학원 교과과정의 적합성을 검토하고 효율성을 제고하는 데 유용한 정보를 얻을 수 있다. 상담자 입장에서 본다면, 상담자발달이론은 상담자가 자신의 경험을 거시적 안목과 과정적 관점에서 조망할 수 있는 개념적 틀을 제공한다. 즉, 훈련과정이나 상담실무현장에서 겪게 되는 경험들 가운데 일부는 발달과정상 특정 단계에서 보편적으로 나타나는 현상임을 이해함으로써 자신의 경험에 대해 좀더 현실적이고 객관적인 의미를 부여할 수 있다. 발달적 관점은 상담자 자신이나 훈련과정에 대한 비현실적 기대를 줄이는 데도 도움이 된다. 또한 상담자가 직면하는 어려움 가운데 개인적 특성에 의한 것과 발달단계별 특성에 의한 것을 구별하는 데도 유용한 단서를 제공할 수 있다. 따라서 모든 어려움을 개인의 특성으로나 혹은 상담 자체의 특성으로 귀인하는 오류를 줄이고, 불필요한 자기비난이나 자신감 상실로 인한 심리적 어려움을 예방할 수 있다. 이런 점에서 상담자가 자신의 발달수준을 객관적으로 이해하는 것은 상담자 자신의 정신건강에도 유익하다(심홍섭, 1998). 더 나아가 상담자가 발달과정의 다음 단계에서 부딪힐 수 있는 어려움이나 수행해야 할 과업이 무엇인지 미리 알고, 현재 자신에게 준비되어 있는 부분과 보완해야 할 부분을 분별하여, 다음 단계로의 순조로운 이행에 필요한 심리적, 실제적 준비를 하는 데도 도움이 될 것으로 기대된다.

근래 상담자발달연구에 도입되고 있는 전생애 발달관점은 또 다른 중요한 정보를 제공해준다. 기존의 상담자발달모형은 대학원훈련과정 중에 이루어지는 발달에 치중해왔다(Skovholt & Ronnestad, 1995). 전생애발달적 관점은 대학원과정뿐만 아니라 그 이후 일어나는 발달과정을 포함시켜 수십년간에 걸쳐 진행되는 상담자발달과정을 조명하고자

한다(Skovholt, 2000; Wilkins, 1997). 상담자의 전생애 발달 연구는 상담자 발달이 대학원과정 이수와 함께 끝나는 것이 아니라 상담자가 상담실무를 계속하는 한 지속적으로 진행되는 과정임을 규명함으로써, 대학원과정을 마친 상담실무자들의 발달을 촉진할 수 있는 후속 교육과 지지적 환경 제공의 필요성을 부각시킨다. 전생애 발달적 관점은 또한 상담자의 전문적 수행능력의 발달뿐만 아니라 전문성과 개인적 특성의 통합이라는 주제도 함께 다룬다. 이런 연구에 의하면, 상담자의 전문화 수준이 높아감에 따라 자신의 전문적 자아와 개인적 자아가 점점 더 높은 수준에서 통합된다고 한다 (Goldfried, 2001; Skovholt & Ronnestad, 1995; Wilkins, 1997). 즉, 상담자가 채택하는 이론적 접근과 상담 기법이 상담자의 성격적 특성과 신념 및 가치관과 조화를 이루는 가운데 높은 수준의 효과성과 만족을 가져오게 된다는 것이다. 따라서 상담자는 개인적 삶과 전문가로서의 삶에 괴리가 없는 통합된 상담자로 발달되어 나간다는 것이다. 이런 전생애 발달적 관점과 연구결과는 전문성과 개인적 특성이 조화를 이루는 통합된 상담자에 대한 비전을 제시해준다. 즉, 상담교육자나 수련생, 상담실무자 모두에게 전문인으로서의 삶과 성장 및 개인적 자아로서의 삶과 성장을 서로 별개로 생각하지 않고 통합적으로 생각할 수 있는 안목을 갖게 한다. 아울러 상담자들의 전문적, 개인적 양측면에서의 발달과 통합을 촉진하는 요인들과 이를 저해하는 요인들을 파악하고 적절한 대처방안을 모색하는 데에도 중요한 단서를 제공해줄 것으로 기대된다.

### 상담자 발달 모형의 개관

상담자 발달적 관점은 Fleming(1953)을 필두로 수퍼비전 영역에서 시작되었다. Fleming은 “정신과

훈련에서 수퍼비전의 역할”이라는 제목의 짧은 논문에서 상담자 발달단계와 수퍼비전의 역할을 논의했다. 그녀는 단계나 수준이라는 개념을 직접 사용하지는 않았으나, 상담자의 경험수준에 따라 학습방법이 다르다고 전제하고, 모방(imitative) 학습, 교정(corrective) 학습, 창의적(creative) 학습으로 학습방법을 분류하여 제시하였다. 또한 이러한 다양한 학습방법을 수퍼바이저의 지도방법과 연결시켜 논의하였다. 모방학습은 주로 수퍼바이저를 모방하는 것을 통해 이루어진다. 따라서 이 단계의 수퍼비전은 교육적 요소가 강하며 지침 제시와 시범에 초점이 주어진다. 이 단계 상담자들은 전문가로서 유능감이 결여되어 있어 수퍼바이저의 지지적 태도를 필요로 한다. 교정학습 단계에서는 상담자의 유능감이 높아져가기 때문에 수퍼비전에서 지지보다는 잘못된 부분을 교정하는 데 비중을 두어야 한다. 마지막으로 창의적 학습에서는 상담자가 심리치료의 기본 기술을 숙달했다는 전제하에, 수퍼바이저는 상담자가 창의적 발전을 추구할 수 있는 토양을 마련해주는 데 주력한다. Fleming이 제시한 모형은 상담자 발달에 대한 초기 이론적 모형 가운데 하나로 이후 역동적 정신치료분야에 크게 기여했다(Skovholt & Ronnestad, 1995).

이후 Hogan(1964)은 수퍼비전과정의 개요를 제시한 짧은 논문에서 상담자들은 각자가 선호하는 이론적 접근과는 무관하게 일련의 연속적이고 위계적인 단계를 거치며 성장한다고 가정하고, 발달 과정을 네 가지 수준으로 개념화하였다. 그는 수준이라는 용어를 직접 사용하며 상담자 발달단계에 대한 설명을 처음 시도한 사람이다. 그의 논문은 각 수준별 상담자 특징을 간략히 묘사하고 각 수준에 적합한 수퍼바이저의 개입방법을 제시하여, 수퍼비전의 발달적 모형의 기초가 되었을 뿐만 아니라 이후 상담자 발달 모형 연구에도 크게 영향을 미쳤다. 그의 발달모형에서 제 1 수준 상담자는 심

리적으로 불안정하고 신경증적이며 의존적인 것이 특징이다. 또한 상담자가 되고자 하는 자신의 동기에 대한 통찰이 부족하다. 상담에 대한 동기수준은 상당히 높으나 흔히 한가지 방법에 과도하게 의존한다. 이 단계 상담자는 수퍼바이저를 모방함으로써 학습하기 때문에 효과적인 수퍼비전 전략은 가르치기와 해석, 지지, 알아차리기 훈련 등이다. 제2수준 상담자들은 의존성과 자율성 사이에서 갈등하며 이 두 욕구 사이에서 적절한 균형을 찾아나가는 과정에서 때로는 지나친 자신감을, 때로는 압도당하는 느낌을 번갈아 경험하게 된다. 상담에 대한 동기수준도 기복이 심한 편이다. 이 때문에 Hogan은 이 수준 상담자들이 개인적으로 상담을 받을 것을 권유한다. 이 수준에 적합한 수퍼비전 전략으로는 지지, 예시(exemplification), 양가적 감정이나 태도의 명료화이다. 제3수준 상담자들은 전문가로서 자신감이 높아지고, 수퍼바이저에게 필요한 경우에만 의존한다. 전문가로서 상담에 대한 동기가 이전 단계보다 안정적이고 통찰력도 깊어진다. 수퍼바이저와의 관계는 점차 좀더 동료적 관계의 성격을 띠게 된다. 수퍼바이저는 상담자와 함께 서로의 경험을 나누고 예시를 제공하는 것 이외에도 상담자가 전문가로서 그리고 개인적으로 직면해야 할 부분을 지적하고 함께 논의한다. 제4수준에 이른 상담자들은 한층 높아진 자율성과 통찰, 알아차림, 안정감, 안정된 동기수준을 보이게 된다. 뿐만 아니라 자신의 개인적 문제나 전문가로서의 문제를 직면할 필요성을 깨닫게 된다. 이 수준에서는 다른 전문가에 의한 구조적 수퍼비전의 중요성은 상대적으로 줄어들고, 자문형식의 수퍼비전이 적절하다. 따라서 수퍼바이저와 상담자는 서로 경험을 나누고, 상호간에 직면할 수 있게 된다.

Hogan의 모형은 각 단계별 상담자 특성과 수퍼비전 전략을 간단명료하게 제시했다는 점에서 들

보인다. 하지만 Fleming의 모형과 마찬가지로 너무도 요약된 형태로 제시되어 수퍼비전 전략이나 상담자 성장을 촉진할 수 있는 기제에 대한 구체적인 설명이 빠져있고, 수준들 사이의 전환이 언제 일어나는지에 대한 언급이 없으며, 기존의 발달이론과의 접목을 시도하지 않았다는 것이 단점이다 (Stoltenberg & Delworth, 1987).

Hogan 이후 다음 여러 모형들이 제시되었다. 상담 박사과정 수련생들의 발달을 다룬 Hill, Charles, Reed(1981)의 모형, 비슷한 시기에 Hogan의 모형에 개념체계이론(Conceptual Systems Theory)을 접목시킨 Stoltenberg(1981)의 상담자 복잡성 모형(Counselor Complexity Model), 여덟 가지 수퍼비전 주제를 다룬 Loganbill, Hardy, Delworth(1982)의 3 단계 모형, 1년차 석사과정 수련생들에게 초점을 맞춘 Yogev(1982)의 3 단계 모형, 상담자의 인지적 기능에 초점을 둔 Blocher(1983)의 인지발달적 접근, 단계별로 상담자가 습득해야 할 기술과 수퍼비전 방법에 초점을 둔 Grater의 4 단계 모형(1985), 기존의 상담자발달단계모형들을 통합한 Hess(1987)의 4 단계 모형, 이전의 Stoltenberg(1981)의 모형과 Loganbill 등(1982)의 모형을 통합하고 정교화시킨 Stoltenberg와 Delworth(1987)의 통합적 발달모형, 경험적 연구에 기초한 Skovholt와 Ronnestad(1995)의 8 단계 모형 등이다. 지면 제한으로 이들 모형 가운데 Hill, Charles, Reed(1981), Loganbill, Hardy, Delworth(1982), Blocher(1983), Hess(1987), Skovholt와 Ronnestad(1995)가 제시한 모형에 대해 좀더 자세히 살펴보기로 한다.

먼저 Hill 등(1981)의 모형은 상담 전공 박사과정 학생들의 발달을 4단계로 설명한 것이다. 제1단계는 동정심(Sympathy)으로 내담자에게 동정심을 갖고 지속적으로 긍정적 지지를 제공하는 것이 주 관심사이다. 내담자의 상태가 나아지면 상담자는 자신의 개입이 성공적이었다고 믿는다. 제2단계

는 상담자 입장 채택(Counselor Stance)으로 내담자를 이해하고 상담적으로 개입할 수 있는 방법을 적극적으로 모색한다. 어떤 상담방법을 선택하면 이것을 상담자의 성격적 특성에 맞게 통합하기보다는 그 방법을 기계적으로 숙달하는 데 주력한다. 제 3 단계는 과도기(Transition)이다. 상담경험이 쌓여가면서 내담자와 슈퍼바이저 및 이론에서 많은 정보와 피드백을 얻게 되고, 이를 통해 이전 단계에서 의존했던 특정한 방법이 갖는 한계를 인식하게 된다. 마지막 단계는 통합된 개인적 상담스타일(Integrated Personal Style)이다. 이 단계에서는 다양한 기법들과 이론을 상담자의 개인적 특성에 맞게 통합하고자 하는 시도가 이루어지기 시작한다. 내담자의 피드백도 이전보다 좀더 객관적 관점에서 받아들여지게 된다.

Loganbill 등(1982)이 제시한 모형은 다른 모형들에 비해 훨씬 더 상세하게 기술되어 있다. 이들의 모형은 Erikson과 Mahler(1979: Loganbill et al., 1982에서 재인용), Chickering(1969)의 심리발달이론과 Hogan(1964)의 상담자발달모형을 토대로 한다. 이들은 상담자의 발달단계별 특징을 제시하고, 상담자가 발달과정에서 부딪히게 되는 문제 혹은 주제를 슈퍼비전 쟁점으로 개념화하여 다음 여덟 가지로 나누어 논의하였다. 이 쟁점들은 상담계획을 실행하기 위해 상담기술과 기법들을 숙달하고 활용할 수 있는 능력, 상담자 자기이해와 자신의 정서적 상태를 자각할 수 있는 능력, 주어진 상황에서 스스로 판단하고 주도적으로 행동할 수 있는 자율성, 잘 통합된 이론적 정체감, 내담자들간의 개인차와 다양성을 인식하고 존중하는 능력, 상담 목표를 세우고 상담계획을 설정하는 능력, 상담에 대한 자신의 동기를 깊이 이해하고 유지하는 능력, 마지막으로 전문가로서의 가치관과 윤리이다.

Loganbill 등은 이 여덟 가지 주제의 각 주제별로 상담자가 정체기(Stagnation), 혼란기(Confusion),

통합기(Integration)의 세 단계에 걸쳐 발달한다고 보았다. 아울러 상담자발달은 여덟 가지 주제에서 동시에 이루어지는 것이 아니라 차별적으로 이루어진다고 가정했다. 즉, 상담자마다 주제별로 강점과 취약점을 갖고 있기 때문에, 발달과정의 어떤 시점에서 한 상담자가 몇 가지 주제에서는 제 1 단계에 있고, 다른 몇 가지에서는 제 2 단계, 그 나머지는 제 3 단계에 있을 수 있다는 것이다. 또한 이들은 상담자발달이 전문가로서의 전생애에 걸쳐 지속적으로 이루어지는 과정으로 보았지만, 발달이 단순하게 선형적으로 이루어지는 것이 아니라 순환적 양상을 띤다고 주장하였다. 즉, 상담자가 세 단계를 한번만 거치는 것이 아니라 되풀이해서 거치고, 되풀이할 때마다 어떤 특정 주제를 더 깊은 차원에서, 더 철저하게 다루게 된다는 것이다. Loganbill 등은 주제별로 세 단계의 특징을 상세하게 기술했으나 이 글에서는 지면 제한으로 생략하고, 각 단계의 일반적 특징만을 제시한다. 단계별로 상담자가 세상과 자기 자신, 슈퍼바이저를 보는 관점과 태도 및 각 단계에서의 경험이 상담자발달과정에서 갖는 가치가 논의되어 있다.

제 1 단계인 정체기의 주요 특징은 상담자가 자신의 상담수행에 있어 어떤 어려움이나 미비한 점이 있다는 것 자체를 인식하지 못하거나, 혹은 스스로 그것을 극복하지 못하고 정체되어 있는 상태이다. 세상을 보는 관점은 편협하고 경직되며 사고패턴은 이분법적이다. 문제해결방식도 단선적이어서 창의적 해결을 위한 여지가 없다. 자신을 보는 관점은 다음 들 중 하나로 나타날 수 있다. 하나는 전문적 자아존중감이 낮고, 새로운 학습의 원천은 자신이 아니라 외부라고 생각하고 자신의 역량을 과소평가하는 태도이다. 이와는 대조적으로 자신이 전문가로서 무엇이 부족한지조차 알아차리지 못하고 자신이 잘 하고 있다고 믿는 태도를 보이기도 한다. 슈퍼바이저에 대해서는 모든

것을 알고 해결할 수 있는 전지전능한 존재로 보고 많이 의존하는 태도를 나타내거나, 이와는 달리 자신이 상담을 잘 하고 있다고 믿고 슈퍼비전이 불필요하다고 여길 수도 있다. 상담자들은 오랫동안 이 단계에 머무를 수도 있다. 이 단계는 상담자의 자각능력 부족으로 인해 심각한 감정적 소진이나 갈등을 경험하지 않는다는 점에서 일종의 잠복기 혹은 휴지기로 볼 수 있다. 따라서 상담자가 좀더 갈등적인 다음 단계로의 이행을 준비할 수 있도록 함으로써 상담자의 전체적 성장과정에 기여한다는 점에서 이 시기의 긍정적 가치를 찾을 수 있다.

제2 단계인 혼란기의 주요 특징은 불안정과 혼란, 동요, 갈등이다. 이 단계에서 상담자는 기존의 경직된 신념체계에서 벗어나기 시작하고 자신과 다른 사람들을 대하는 전통적 행동방식을 탈피하는 과정을 거치게 된다. 따라서 혼란과 동요를 경험하면서 나름대로 내적 평형을 찾자 노력하게 된다. 세상을 보는 관점에서는 이전 단계의 흑백논리식 문제해결방식이 지속되나 이제는 이런 방식이 적합하지 않다는 것과 문제상황에 대한 준비된 해결책은 없다는 것을 깨닫는다. 상담자 자신에 대한 태도는 전반적 혼란과 양가감정, 동요가 그 특징이다. 실패감과 무능감 그리고 유능감과 능력에 대한 자신감 사이에서 크게 동요한다. 자신이 특정한 상담기술과 능력을 갖추고 있다는 것을 알고 있지만, 이런 기술과 능력에 대해 다른 사람들이 어떻게 평가하는지, 또한 치료적 맥락에서 얼마나 유용한지에 대한 확신이 부족하다. 여전히 슈퍼바이저에게 의존하지만 슈퍼바이저가 해답을 갖고 있지는 않음을 깨닫게 된다. 이로 인해 한편으로는 슈퍼바이저를 전능한 존재로 보고 해답을 기대하고, 다른 한편으로는 기대하는 해답이 주어지지 않으면 슈퍼바이저를 무능한 존재로 보고 크게 실망하고 분노하는 등의 반응이 번갈아

나타날 수 있다. 슈퍼바이저에 대한 이런 태도 변화는 슈퍼바이저에게도 상당한 불편함을 초래할 수 있다. 따라서 슈퍼바이저는 이 단계 상담자의 이런 발달적 특성을 잘 이해할 필요가 있다. 이 단계의 가치는 상담자가 갖고 있는 기존의 사고방식이나 행동방식이 흔들리기 시작하여 새로운 것으로 대체될 수 있는 여지가 생겨난다는 점이다. 슈퍼바이저는 이 단계 상담자들이 겪는 혼란이 실패의 신호가 아니라 성장의 신호임을 이해할 필요가 있다.

제3 단계인 통합기의 특징은 재구조화와 통합, 새로운 인지적 이해, 융통성이다. 아울러 불안정을 인식하고 수용하는 데서 오는 심리적 안정감과 슈퍼비전의 중요한 쟁점들을 지속적으로 점검하는 태도가 나타난다. 세상에 대해서도 좀더 객관적으로 보고 있는 그대로 받아들이게 된다. 세상의 문제와 갈등이 상담자의 소망대로 근절되는 것은 아님을 알게 되지만, 그럼에도 불구하고 새롭고 창의적인 각도에서 대응하려고 노력한다. 상담자 자신과 자신의 능력에 대해서도 좀더 확고하고 현실적인 견해를 가지고, 자신의 강점과 약점을 모두 수용하게 된다. 따라서 자신의 취약점에 대해서도 놀라거나 죄의식을 갖지 않는다. 외부에서 오는 피드백을 수용하고 지속적인 자기성찰을 통해 성장해나간다. 이제 슈퍼바이저를 전지전능한 존재나 전적으로 무능한 존재가 아니라 강점과 약점을 지닌 한 인간으로 보게 된다. 이와 함께 슈퍼비전에 대해서도 좀더 현실적인 목표를 갖고, 슈퍼비전의 내용과 과정에 대해 좀더 많은 책임을 맡을 수 있게 된다. 이 단계가 갖는 가치는 이 단계의 특징인 안정감이 성장의 중단을 뜻하는 것이 아니라 지속적 성장을 가능하게 하는 융통성과 허용성을 지니고 있다는 데 있다. 이 단계는 가치와 경험들이 계속적으로 평가되고 음미되는 지속적 성장의 단계이다.

Blocher(1983)는 상담자인지발달에 초점을 둔 수퍼비전모형을 제시하였는데, 그의 모형은 학습심리학과 행동변화심리학 및 인지발달이론에 기초를 둔다. 그는 수퍼비전을 상담자와 내담자의 상호작용을 주된 교육적 매체로 삼아 상담자의 인지적 기능 수준의 향상을 꾀하는 교수과정으로 보았다. 또한 그는 수퍼바이저 역할을 일반적이고 포괄적으로 개념화하고 범주화시킨 다른 모형들을 비판하면서, 수퍼비전의 궁극적 목표는 인간의 상호작용에 대한 좀더 복잡하고 포괄적인 개념적 도식을 습득하는 것이라고 주장했다. Blocher에 의하면 수퍼비전의 과정목표는 수퍼바이저와 상담자 간의 관계 및 상호의사소통의 조건이다. 따라서 수퍼비전과정에서 분명하고 진솔한 피드백을 통해 수퍼바이저와 상담자가 상호신뢰와 존중을 전달하고, 쌍방향으로 이루어지고 폭넓은 주제에 대해 논의할 수 있는 의사소통과정과 분위기를 만들어가는 것이 무엇보다 중요하다. Blocher는 또한 수퍼비전의 목적과 목표를 분명히 하고 목표달성을 위한 계약을 지속적으로 재검토하고 재설정해나가는 것이 바람직하다고 주장하였다. 상담실습초기에는 면접기술과 관계형성, 성격의 구성개념 및 자신감과 위로, 진솔성과 같은 주제가 목표 설정에 큰 비중을 차지한다. 실습 후반기에는 수퍼비전에서 좀더 광범위한 주제가 다루어지는데, 그 예로 과정 목표의 설정 및 실행, 전반적 사례관리, 전문가로서의 역할 규정 등이 있다.

Blocher의 모형이 상담자발달이론에 특히 기여한 부분은 상담자를 위한 발달적 학습환경에 대해 기술한 부분이다. 그는 발달적 학습환경을 개인과 환경간의 역동적 상호작용으로 개념화하였고, 도전과 개입, 지지, 구조, 피드백, 개선(Innovations) 및 통합이라는 일곱 가지 기본적 개인-환경 역동을 제시했다. 상담자발달을 촉진할 수 있는 학습환경을 제공하기 위해 수퍼바이저는 상담자를 위한 도

전과 지지가 어느 한쪽으로 치우치지 않고 균형을 이룰 수 있도록 해야 한다(Borders & Leddick, 1987). 균형의 유지는 새로운 요소의 도입이라고 할 수 있는 개선과 기존 접근법으로의 통합에서도 적용되어야 한다. 이때 균형을 이룬다 하는 것은 모든 상담자들에게 일률적으로 적용할 수 있는 어떤 고정된 균형을 말하는 것이 아니다. 균형이란 개별 상담자의 경험수준과 특성을 고려하여 도전과 지지간에, 개선과 통합간에 상대적으로 두는 비중을 달리 하는 것을 말한다.

Hess(1987)는 기존의 주요 발달단계모형들을 검토한 후, 이 모형들의 통합을 모색하여 4단계 발달모형을 제시하였다. 이 4단계는 시작(Inception), 기술향상(Skill Development), 굳히기(Consolidation), 상호성(Mutuality) 단계이다. Hess는 상담자발달이 선형적으로 이루어지는 것이 아니라 나선형으로 이루어진다고 가정한다. 단계별 특징을 살펴보면, 먼저 시작단계에서 상담자는 상담자라는 새로운 역할에 노출되고, 상담을 신비로운 과정으로 보던 기존의 시각에서 벗어나기 시작한다. 또한 상담기술이 무엇인지 깨달아가고, 상담에 필요한 물리적, 심리적 경계선을 설정하고 지켜나가기 시작한다. 기술향상단계에서 상담자는 상담훈련을 통해 배우게 되는 이론적, 경험적 지식을 내담자 욕구에 맞게 적용하는 능력을 길러나간다. 또한 숙련상담자로부터 배우는 수련상담자로서의 역할에 적응해나가고, 어떤 특정한 치료적 접근과 인간의 본질에 대한 철학을 자신의 것으로 받아들이기 시작한다. 굳히기단계의 주된 특징은 이전 단계들에서 습득한 지식의 통합이다. 이 단계 상담자들은 대개 특정한 자질이나 소질로 인정받게 되고, 자신의 전문적 정체감의 일부가 상담기술에 의해 규정된다는 것을 인식한다. 상담기술과 전문적 수행능력이 점차 정교화되고 숙달되고, 상담자 자신의 성격이 전문적 수행능력에 미치는 역할에 대한 깨달음이



생겨난다. 마지막으로 상호성단계에서 상담자는 자율적으로 기능하는 전문가로 성장하며 동료전문가들과 서로 자문을 주고받을 수 있다. 또한 문제에 대한 적합한 해결책을 창의적으로 찾아내는 능력이 길러진다. 이 단계에서 발생할 수 있는 주요 문제로는 상담자탈진(burnout) 현상과 발달정체이다. Hess(1986)는 상담자발달모형에 앞서 슈퍼바이저발달모형을 제시하였는데, 슈퍼바이저도 상담자와 마찬가지로 일련의 발달단계를 거쳐 성장한다고 가정하고, 3 단계로 그 발달과정을 기술하였다.

마지막으로 Skovholt와 Ronnestad(1995)가 제시한 발달모형을 살펴보기로 한다. 기존의 모형들이 대체로 이론적 모형인데 비해, 이들의 모형은 경험적 연구를 토대로 한다. 이들은 100여명의 상담자들을 대상으로 면접을 실시하였고, 그 자료를 토대로 상담자발달과정을 다음 8 단계로 개념화하였다. (1) 인습적 단계(Conventional Stage) (2) 전문적 훈련기로 이행하는 단계(Transition to Professional Training Stage), (3) 대가모방단계(Limitation of Experts Stage), (4) 조건적 자율성단계(Conditional Autonomy Stage), (5) 탐구단계(Exploration Stage), (6) 통합단계(Integration Stage), (7) 개별화단계(Individuation Stage), (8) 개별성보존단계(Integrity Stage)이다. 단계별 특징은 다음 8 개 항목으로 나누어 기술되어 있다. 각 단계에 대한 개념정의 및 소요기간, 그 단계에서 상담자가 수행해야 할 주요과업, 두드러지게 나타나는 정서, 상담자발달에 영향을 미치는 요인들, 상담자가 채택하는 역할과 상담방식, 내담자문제를 이해하고 해결책을 모색하는 데 적용하는 개념체계, 정보를 얻고 새로운 배움을 얻기 위해 주로 사용하는 학습방법, 상담의 효과성을 평가하고 만족을 얻는 방식이다. 각 단계에 대한 자세한 설명은 다른 문헌(김진숙, 2001)에 제시되어 있다.

Skovholt와 Ronnestad의 연구는 경험적 연구에 근

거한 모형이라는 점에서 기존의 이론적 모형들과 구분되며, 기존 연구들의 제한점을 보완하였다는 점에서 특히 주목할 가치가 있다. 우선, 연구자들은 질적 연구방법론을 채택함으로써 자료수집과 분석에 있어서 상담자들의 다양한 경험과 시각을 충분히 반영하고자 했다. 즉, 질적 개별면접을 통해 상담자로서의 성장과 변화에 대해 상담자 개개인이 지각하고 경험한 것을 자신의 말로 충분히 표현하도록 함으로써 상담자들의 고유한 경험에 대한 풍부한 자료를 도출해냈다. 또한 자료에 대한 질적 분석을 통해 상담자 발달과정의 복잡하고 역동적인 측면들을 좀더 세밀하게 기술하고 개념화하고자 했다. 뿐만 아니라, 초보상담자부터 30년 내지 40년의 실무경험을 갖고 있는 최고참 현직 상담자들까지 다양한 경험 수준의 상담자들을 연구에 포함시켜 그 발달과정을 분석함으로써 상담자발달을 학위과정 이후 수십년의 기간으로 확장시켰다. 또한 기존의 발달모형이나 연구와는 달리 상담자발달과정을 개인수퍼비전의 맥락에 국한시키지 않았다. 기존의 모형들은 주로 개인상담이나 수퍼비전과정에서 드러나는 상담자의 발달적 특성과 발달적 차이를 기술하는 데 치중했다. 하지만 Skovholt와 Ronnestad의 연구는 상담자에게 영향을 주는 환경을 수퍼바이저뿐만 아니라 상담이론 및 연구에 대한 학습, 내담자와의 경험, 동료상담자나 숙련상담자들과의 교류, 상담자 개인의 삶의 경험 등으로 확대시켜 상담자발달에 미치는 영향의 원천을 광범하게 분석하였다. 마지막으로 연구자들은 시간의 경과와 함께 이루어지는 상담자발달의 경로뿐만 아니라, 발달이 정체되거나 상담자탈진에 이르는 경로까지 발달모형에 포함시켜 논의하였다(Skovholt, 2000). 이들은 상담자발달이란 상담경력이 쌓여 가면서 자연스럽게 이루어지는 과정이 아니라 발달을 위한 상담자 개개인의 의도적이고 끊임없는 노력을 필요로 하는 과정이며, 환경적

여건과 개인적 특성에 따라 발달이 지속적으로 이루어질 수도 있고, 이와는 달리 발달정체나 상담자탈진으로 이어질 수도 있음을 설명하였다.

### 상담자발달모형의 비판적 고찰

지금까지 몇 가지 대표적 상담자발달모형을 살펴보았는데, 대체로 발달단계별 특징에 대한 기술이 그 핵심 내용을 이루고 있음을 알 수 있다. 상담자의 발달단계별 특징에 대한 이해는 숙련된 상담자가 되어나가는 과정의 본질과 발달적 차이를 이해하고 이를 교육과정에 반영하는 데 유의한 정보를 제공한다. 발달모형에서 가정하는 상담자의 발달적 차이는 경험적 연구에서 비교적 일관되게 검증되어 왔다. 수련생이나 상담자들은 훈련수준이나 상담경험수준에 따라 스스로 지각하거나 혹은 외부관찰자에 의해 평정된 심리적 특성과 기술에서 유의한 차이를 나타냈다(Hill et al., 1981; McNeill et al., 1985; Reising & Daniels, 1983).

하지만 발달모형들이 발달단계별 특징 기술에 치중했다는 점은 발달이론의 구성요건에 비추어볼 때 명백한 제한점으로 지적될 수 있다. 발달심리학에 대한 Baltes 등(1977, p. 4)의 다음 정의는 발달이론의 구성요건을 명료하게 제시한다. 발달심리학의 관심사는 전생애에 걸쳐 일어나는 행동에 있어서 개인내적 변화를 기술하고 설당하며 촉진하는 일이고, 또한 발견된 개인내적 변화에 있어서 개인들간의 차이점과 공통점을 연구하는 것이다. 이 개념 정의에 의하면 발달이론의 첫째 구성요건은 시간의 경과와 함께 나타나는 행동변화와 변화에서의 개인차를 기술할 수 있어야 한다는 것이다(Stoltenberg & Delworth, 1987). 둘째, 발견된 특정 변화들이 왜 관찰된 순서대로 일어나는지를 설명할 수 있어야 한다. 셋째, 관찰된 변화과정을 촉

진하는 기제를 고안해낼 수 있는 개념적 틀을 제시할 수 있어야 한다. 발달이론의 이런 구성요건에 견주어 보면, 기존의 상담자발달모형들은 주로 첫 번째 요건, 즉 시간의 경과에 따른 개인내적 변화와 변화에서의 개인차를 기술하는 데 치중해 있다. 변화과정에 대한 설명이나 변화촉진 기제에 대한 개념적 틀을 제시하는 부분은 상대적으로 미약하다. 이는 아마도 변화와 변화촉진기제에 대한 설명에 비해 변화 자체에 대한 기술이 그 성격상 경험적 연구와 논리적 분석의 대상으로 삼기에 좀더 용이한 주제이기 때문일 것이다(Skovholt & Ronnestad, 1995). 그 결과 대부분의 상담자발달모형은 단계별 특성을 기술하는 수준에 그쳐, 발달이론으로 보기에는 미흡함을 지적할 수 있다.

상담자발달모형의 또 다른 주요 특징은 대부분이 수퍼비전 맥락과 밀접하게 연관되어 논의되어 왔다는 점이다. 고전적 상담자발달모형으로 여겨지는 Hogan(1964)의 연구를 위시하여 수퍼비전의 발달적 모델로 분류되는 많은 연구에서 상담자발달은 수퍼비전 과정 및 방법에 대한 논의의 일부로 다루어져 왔다. 효과적인 수퍼비전을 위해 상담자의 발달수준을 고려해야 한다는 시각에서 나온 상담자발달모형을 수퍼비전의 발달적 모형 혹은 발달적 관점이라 한다(Stoltenberg & Delworth, 1987). 수퍼비전의 발달적 모형들은 상담자의 발달적 차이를 상담자훈련과정에 반영할 수 있도록 구체적인 시사점을 준다는 점에서 상담교육자와 피교육자 모두에게 유의한 정보를 제공한다. 수련자나 상담자의 발달수준에 따라 교육육구와 효율적인 교육방법이 다르다는 것은 상담교육자와 수퍼바이저들의 개인적 경험에서 일관되게 관찰되어 왔고, Worthington(1984)의 연구를 비롯하여 여러 경험적 연구에서도 꾸준히 검증되어 왔다(Hepner & Roehke, 1984). 이 때문에 수퍼비전과정과 방법

연구에서 상담자 발달수준에 초점을 둔 연구들이 집중적으로 이루어져왔다(Stoltenberg & Delworth, 1987; Worthington, 1987). 상담자발달연구가 수퍼비전과 밀접하게 연결되어 이루어지게 된 배경에는 미국의 교육적 환경도 중요하게 작용한 것으로 여겨진다. 미국의 상담자교육과 훈련에서는 개인수퍼비전이 매우 강조되고 실제로 훈련에서 차지하는 비중도 크기 때문이다.

하지만 수퍼비전의 발달적 모형의 단점은 발달단계별 특징에 대한 기술이 포괄적이며 단순할 뿐만 아니라 이론마다 그 내용이 매우 유사하다는 점이다(Worthington, 1987). Worthington(1987)은 상담자발달과 수퍼비전을 연결시킨 16개의 이론적 모형을 검토한 결과 놀라울 정도의 유사성을 발견했다고 보고하였다. 그에 의하면, 그 이유는 발달모형을 제시한 이론가들이 각자 수퍼바이저로서 경험한 부분이 비슷하고, 이들이 사용하는 수퍼비전의 암묵적 이론과 이들이 발달모형을 개발할 때 참고한 초기 이론적 모형이 유사하다는 점을 찾을 수 있다. 문제는 여러 이론들이 기술한 내용들 간의 유사성 그 자체에 있는 것이 아니라, 그 내용들이 단순하고 포괄적이면서 유사하다는 데 있다. 왜냐하면 이런 특성들로 말미암아 기존의 발달모형들이 상담자발달과정에 대한 상식적 차원에서 이해 수준을 크게 넘어서지 못한다는 지적을 피하기 어렵기 때문이다.

이와 관련한 또 다른 한계점은 대다수의 발달모형이 상담자발달과정에서 개인상담과 개인수퍼비전의 맥락에서 나타나는 상담자 특징과 그 변화에 초점이 맞추어져 있다는 점이다. 즉, 상담자의 환경을 구성하는 다양한 맥락들을 포함하지 않고 개인상담과 개인수퍼비전맥락을 중점적으로 다루고 있다는 것이다. 앞서 언급한 대로 이런 초점의 편향성은 개인상담과 개인수퍼비전이 상담자훈련에서 큰 비중을 차지하는 미국의 상담자교육환경

을 반영한다고 볼 수 있다. 하지만 상담자의 환경을 구성하는 다른 측면들, 예컨대 또래집단이나 수퍼바이저 이외 숙련상담자들과의 교류나 대학원의 교육과정, 상담실습현장, 상담자의 근무여건 등이 상담자발달에 미치는 영향에 대한 논의가 크게 미흡하다. 아울러 개인상담의 맥락이 중점적으로 다루어져있다는 점에서도 기존의 발달모형들은 제한적이다. 상담자가 근무하는 기관의 특성이나 여건에 따라 차이는 있지만 상담자는 개인상담이외에도 심리교육, 집단상담, 행정이나 기획, 홍보업무, 프로그램 개발 및 연구 업무 등을 담당할 수 있다. 하지만 기존의 발달모형들에서는 개인상담 이외의 이런 다른 맥락들에서 나타나는 발달적 특성들이 충분히 탐색되고 논의되지 않았다는 점을 지적할 수 있다.

환경의 다양한 측면들과 마찬가지로 상담자마다 다양한 개인적 특성들이 발달에 끼치는 영향 역시 기존의 발달모형연구에서 충분한 관심을 받지 못했다. 상담자발달은 상담자의 성격적 특성, 정서적·지적 능력, 미해결된 개인적 문제, 연령 및 삶의 경험, 전문적, 개인적 대인관계, 이전의 직업 경험 및 훈련, 현재 삶의 여건 등과 무관하게 이루어지지 않는다(Skovholt & Ronnedstad, 1995). 이런 개인적 특성들은 상담자의 발달을 촉진할 수도 있고 혹은 저해하거나 발달정체를 가져오는 데 기여할 수도 있을 것이다.

또한 상담자발달모형들은 발달단계별로 상담자들이 공통적으로 나타내는 특성들을 기술하는 데 치중하여 발달과정상 나타나는 상담자들간의 차이점에 대해서는 거의 다루지 않았다. 상담자들마다 개인적 특성이 다르고, 대학원과정 중이나 그 이후 상담자에게 영향을 미치는 환경적 특성 또한 다르다. 이런 개인적, 환경적 특성들의 차이로 인해 상담자 개인의 발달경로는 발달이론에서 기술하는 것보다 훨씬 더 복잡하고 다양할 수 있다

(Skovholt, 2000).

마지막으로 앞서 지적한 대로 대부분의 상담자 발달에 대한 이론적, 경험적 연구는 석사나 박사 과정에 있는 수련상담자들의 발달과정을 다루었다. 따라서 학위과정의 공식적 훈련을 마친 이후의 발달과정 전반을 기술하고 설명하는 데는 매우 제한적이다. 최근의 연구 결과(Skovholt & Ronnedstad, 1995)가 보여주듯이, 상담자발달은 공식적 교육이 끝난 이후에도 지속되는 매우 복잡하고 역동적인 과정이다. 특히 전문성수준의 향상과 함께 전문적 자아와 개인적 자아의 통합에 이르는 과정은 기존의 이론들이 제안하는 것보다 훨씬 더 복잡하고 어려운 과제들을 포함하고 있을 뿐만 아니라, 훨씬 더 오랜 기간에 걸쳐 이루어진다. 하지만 기존의 모형들은 공식적 교육 이후 진행되는 발달을 아예 간과하거나 불충분하게 다룸으로써 상담자로서의 생애 전반에 걸쳐 이루어지는 발달을 조명하기에 크게 미흡하다는 제한점을 갖고 있다.

### 국내 선행연구

서구에서 상담자발달과정과 발달단계에 따른 교육 및 훈련방법 등에 대한 연구가 활발하게 이루어져온 데 비해, 국내에서는 근래 서구의 이론이 소개되고 있다. 아직 국내 상담자의 발달에 대한 이론적, 경험적 연구는 매우 미비하다. 국내 청소년상담자들의 발달과정에 대한 연구 역시 같은 실정이다. 하지만 최근 상담자 발달수준을 고려한 교육모형에 대한 관심이 높아지면서 이에 대한 소수의 연구들이 수행되어왔다. 김계현(1995)은 Acker와 Holloway(1986: 김계현, 1995에서 재인용)의 모형을 수정하고 결합시켜 상담자교육내용과 발달단계를 포함하는 상담자교육발달단계에 대한 이론적 모형을 제시하였다. 그는 이 모형에서 교육내용을

상담대화기술, 알아차림, 진단 및 처치, 전문성, 평가의 6가지 영역으로 나누었다. 또 상담자 발달단계는 실습준비기, 실습수련기, 자기수련기의 3단계로 구분하였다. 실습수련기는 다시 초급기, 중급기, 고급기로 세분하였다.

심홍섭(1998)은 상담자 발달수준 평가에 관한 연구에서 국내 수퍼바이저들이 상담자의 발달수준을 구분하는 데 사용하는 준거를 밝히고자 하였다. 연구에 참여한 6명의 국내 수퍼바이저들이 사용하는 준거개념은 상담대화기술, 알아차리기, 사례이해, 상담계획, 인간적·윤리적 태도의 다섯 가지 영역으로 분류되었다. 심홍섭은 이 영역들을 개념적 틀로 하여 50 문항의 상담자발달수준척도를 개발하여, 상담자들의 발달적 차이를 확인하고자 하였다. 상담자들은 세 집단으로 분류되었는데, 대학원과정 4학기 이하는 초보상담자, 5~6학기는 중간수준 상담자, 8학기 이상은 숙련상담자집단으로 나뉘었다. 상담자들이 자가평가한 상담자발달수준 총점은 초보상담자와 숙련상담자 집단, 그리고 중간수준상담자와 숙련상담자집단 간에는 유의한 차이를 보였으나, 초보상담자와 중간수준상담자간에는 유의한 차이가 없었다. 그러나 수퍼바이저들이 평가한 상담자발달수준에서는 초보상담자, 중간수준상담자, 숙련상담자 세 집단이 서로 이질적인 것으로 나타났다.

문수정(1999)은 상담경험이 있는 국내 상담자 222명을 대상으로 상담 수퍼비전에 대한 교육요구를 조사하여 상담자의 경력수준에 따른 교육요구를 알아보았다. 분석 결과, 경력수준이 높아짐에 따라 교육요구도가 낮아지는 경향이 나타났다. 하지만 내담자 문제의 평가, 핵심 메시지 알아차림, 상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림, 치료목표의 수립과 처치계획, 처치개입기술과 같은 교육내용영역에 있어서는 경력수준에 상관없이 교육요구가 높게 나타났다. 하지만 대화맥락의 영향을

받는 과정적 기술과 내담자의 호소문제 파악 능력, 내담자 성격 또는 특성에 대한 평가, 내담자의 상태 알아차림, 상담 구조화 능력, 내담자와의 관계 형성 등의 영역에서는 경력수준에 따라 교육요구의 우선순위에서 뚜렷한 차이가 나타나는 경향이 발견되었다.

국내 연구의 동향을 살펴보면, 상담자가 훈련과 경험을 쌓아감에 따라 발달적 차이가 나타난다는 관점 채택에서는 서구와 동일하다. 하지만 연구주체의 초점에서 차이가 나는 것을 확인할 수 있다. 서구, 특히 미국의 경우, 상담자의 심리내적 특성 변화에 비중을 두고, 이런 특성에 적합한 차별화된 슈퍼비전 방식을 제안한다. 국내의 경우는 상담자 발달수준에 따른 심리내적 특성의 변화보다는 전문적 수행능력이나 교육요구의 변화에 초점을 맞추고, 상담자의 발달적 차이를 고려한 교육모형을 제안하는 데 더 큰 비중을 두는 경향이 있다(문수정, 1999).

앞서 살펴본 국내 연구들은 국내 상담자들을 대상으로 하여 상담자 경력수준에 따른 상담기술과 교육요구도의 차이를 밝힘으로써 발달적 관점의 타당성을 뒷받침하고 발달수준 차이를 고려한 상담자교육모형 개발의 필요성을 부각시켰다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 하지만 이 연구들은 상담자발달수준 차이를 슈퍼비전에서 다루는 교육내용과 상담기술로 국한시키고 있어, 이들이외의 다른 개인적 특성들에서 나타나는 발달적 차이를 다루고 있지는 않다. 또한 국내 상담자들의 발달과정이나 발달경로 자체를 이해하는 데 충분한 정보를 제공하지 못한다. 국내 상담자들의 발달수준 차이를 이해하고 규명하기 위해서는 상담자들의 발달과정이나 발달경로 및 발달단계에 따른 다양한 측면에서의 특성들에 대한 본격적인 연구가 우선적으로 이루어질 필요가 있다.

### 청소년상담자발달연구의 필요성과 제언

이미 언급한 대로 국내 청소년상담자 발달과정 에 대해서는 이론적, 경험적 연구가 부재한 실정이다. 앞서 제시한 서구의 상담자발달모형들과 관련 쟁점들에 대한 논의는 국내 청소년상담자발달에 관한 연구와 이론 정립을 위해 중요한 시사점을 제공해 줄 것으로 기대된다. 하지만 이런 서구 이론들을 국내 청소년상담자발달연구에 적용함에 있어서 서구, 특히 미국과 한국의 교육적 환경과 사회문화적 맥락, 제도적 여건의 차이를 충분히 검토하고 반영해야 할 필요가 있다. 이에 국내 청소년상담자 발달연구에서 고려되어야 할 몇 가지 요인들을 고찰해보고자 한다(김진숙, 2001). 고찰에 앞서, 다음 논의에는 경험적 자료뿐만 아니라 필자의 경험이 반영되어 있음을 미리 밝혀두고자 한다. 필자는 지난 수년간 문화관광부 산하 한국청소년상담원에서 근무하였고, 상담원 업무와 관련해서 전국의 시도, 시군구 소재 청소년상담실 위주로 청소년상담실무자들과 밀접하게 교류할 수 있는 기회를 가졌다. 좀더 구체적으로 청소년상담자들을 위한 보수교육, 슈퍼비전, 상담 및 심리교육프로그램 지원, 상담관련 행사성 사업 지원 등을 통해 청소년상담자들의 경험과 근무여건, 보람과 고충, 요구 등에 대해 알게 되었다.

먼저 국내 청소년상담자들에게 영향을 주는 사회환경적, 제도적 여건을 살펴보기로 한다. 서두에서 언급한 대로 청소년문제가 증가하고 심각해짐에 따라 청소년상담기관 및 인력이 양적으로 늘어나고 있으나, 정부기관이나 민간단체에서 제공하는 청소년상담활동이 대부분 고유업무와 관련하여 부분적이고 산발적으로 운영되고 있다(문화체육부, 1997). 특히 상담전문인력 부족, 상담시설 미비, 정부지원 미약 등으로 인해 양질의 상담관련 서비스 제공이 이루어지기가 어려운 실정이다. 이런 실정

은 문화관광부와 시도, 시군의 지방자치단체의 지원으로 운영되는 청소년상담실 또한 예외가 아니다. 특히 시군구 단위 청소년상담실에서는 소수 상담실을 제외하고는 대체로 한 명의 실무자가 행정요원과 함께 상담실 업무를 전담하고 있다(오익수 등, 1998). 청소년상담자 대다수가 전화상담과 개인상담과 같은 전통적 상담업무뿐만 아니라 학교방문상담, 각종 행사성 사업, 상담자워봉사가 교육 및 관리, 행정업무 등 다양한 업무를 소수 인력으로 수행해야 하는 부담을 안고 있다. 또한 현재 지역 청소년상담실은 지방자치단체에서 직영하거나 위탁단체에 위임하여 운영되고 있는데, 전자보다 후자의 형태가 더 보편적이다. 청소년상담실의 최고관리자 대부분은 비상담전공자로서 퇴직공무원이나 위탁단체 임원인 경우가 많고, 상담실 운영정책이나 사업방향에 대한 관점이 상담실무자들과 크게 달라 마찰이 빚어지는 경우가 적지 않게 발생한다.

이런 제도적 문제뿐만 아니라 청소년상담인력의 전문성 확보 또한 시급히 해결되어야 할 문제점으로 제기되어 왔다(오익수, 이명선, 남상인, 1994; 황순길 등, 2000). 1990년대 초에 설치된 상담실의 경우 대졸수준의 인력이 대부분이었고, 이후 설치된 상담실의 경우 상담전공의 석사학위 취득자가 배치되는 추세이다(문화체육부, 1997). 하지만 상담전공 석사학위취득자들 또한 청소년상담실무에 필요한 전문적 훈련이나 실제 경험이 부족한 채 상담현장에 배치되는 실정이다. 현재 국내 대다수 상담관련 대학원과정에서는 청소년상담에 대한 체계적인 훈련이 부재할 뿐만 아니라(황순길 등, 2000), 전반적인 상담교육도 이론교육에 치중하고, 체계적인 상담실무훈련과 수퍼비전이 크게 부족하다(심홍섭, 1998). 이 때문에 대학원 졸업 후 별도의 인턴과정이나 전문적 훈련 없이 곧바로 청소년상담실에 취업하는 상담자의 경우, 상담실의

제반 업무를 효율적으로 수행하기에는 준비도가 크게 떨어질 수밖에 없는 실정이다. 아울러 이들의 전문성 제고를 위해 필요한 훈련이나 지도를 현장에서 제공해줄 수 있는 전문인력이 크게 부족하고 지속적 훈련을 뒷받침해줄 수 있는 제도적 여건 또한 매우 미비하다.

이미 언급한 대로 상담자의 전문적 발달은 대학원과정의 종료와 함께 완성되는 것이 아니라 실무현장에서의 경험을 통해 느린 속도로 불안정하게 이루어지는 과정이며, 상담자의 개인적 특성과 환경적 여건에 따라 전문적 발달이 지속될 수도 있고 정체될 수도 있다(Skovholt, 2000). 이런 관점에서 볼 때 현재 국내 청소년상담자들이 처해있는 환경적 여건은 과연 이들의 전문적 발달을 촉진하기에 충분한가라는 질문은 상담교육자와 연구자, 상담실무자 청소년상담관련 정부부처 모두 진지하게 검토해나가야 할 중요한 문제가 아닐 수 없다.

필자의 견해로는 현재 국내 청소년상담자들은 전문성 발달에 있어 이중적 과제를 갖고 있다. 첫째는 상담실무경험을 쌓아가면서 청소년상담에서의 전문성을 길러나가는 것이고, 둘째는 개인상담 이외의 다른 상담관련업무들을 효과적으로 처리해나가는 기술을 습득하여 상담자로서의 정체감과 업무수행능력을 확장해나가는 일이다. 하지만 청소년상담실의 열악한 실정이 앞으로 개선되지 않는 한, 청소년상담자들은 대학원 졸업 후 상담실무현장에서 전문적 발달을 꾀함에 있어서 출발에서부터 심각하게 불리한 여건에 놓여있다고 보아진다.

그렇다면 국내 청소년상담자의 발달을 어렵게 만드는 요인들은 구체적으로 무엇인가? 우선 상담자들의 준비도 부족을 들 수 있다. 대학원과정의 상담교육내용이 청소년상담현장에서 이들이 수행해야 할 실무에 크게 못미치기 때문이다. 청소년상담자들은 상담이외에도 다양한 업무를 수행해야

한다. 여기에는 행정, 기획, 홍보, 상담관련 프로그램 개발 및 운영, 행사성 사업, 관련기관들과의 관계 형성 및 업무 협조, 인사, 자원봉사자 교육 및 관리 등이 포함된다. 하지만 대학원교과과정은 여전히 이론교육과 성인 대상의 개인상담 접근법 위주로 이루어지고 있다. 대학원과정에서의 상담실습이나 졸업 후 인턴과정도 심리검사 실시와 해석, 대학생 대상의 상담에서 크게 벗어나지 않는다. 그런데 청소년상담실의 주요 내담자는 아동, 청소년 및 학부모이고, 이들은 한가지 상담접근법으로 다루기에는 어려운, 매우 다양한 문제들을 제시한다(김진숙, 강진구, 2000). 따라서 청소년상담자들은 대학원과정의 교육내용과 청소년상담현장에서의 실무간의 심각한 괴리에 부딪히게 된다.

둘째 요인으로는 내담자와 상담문제의 다양성이다. 현재 청소년상담실이 해당 지역주민들이 이용할 수 있는 극소수 상담기관인 경우가 많고, 또한 무료나 저렴한 비용으로 서비스를 제공받을 수 있다는 이점 때문에 청소년과 학부모뿐만 아니라 일반 성인들도 도움을 요청한다. 따라서 청소년상담자들이 대하는 내담자들은 유치원생부터 초중고생, 성인, 중년의 학부모에 이르기까지 그 폭이 매우 넓다. 상담문제 또한 진로문제에서부터 성격문제, 비행, 부부문제, 심각한 정신과적 문제까지 그 유형과 심각성에 있어 매우 다양하다. 뿐만 아니라 청소년내담자들 가운데 상담수가 상담에 대한 동기가 매우 낮고, 고질적이고 심각한 문제행동을 나타내는 경우도 적지 않다. 이런 상황은 아무리 숙련된 상담자라도 대처하기 쉽지 않을 것이다. 청소년상담자들은 상담실무를 수행하면서 대학원의 교과목에서 배우지 못한 다양하고 복잡하고 어려운 문제에 봉착하게 되고, 상담에서 성공을 경험하면서 자신감과 유능감을 길러나가기보다는 실패와 좌절을 경험하게 될 가능성이 높다.

셋째, 한 명의 상담자가 감당해야 하는 업무량

이 많을 뿐만 아니라 성격이 서로 다른 업무와 과제들을 동시에 수행해야 하는 데서 오는 중압감이다. 특히 앞서 언급한 다양한 업무들 가운데 어떤 것들에 대해 상담자 스스로가 준비도나 수행능력이 부족하다고 느끼는 경우, 그 부담감은 가중될 수밖에 없다. 한 명의 상담자가 상담실 업무를 전담해야 하는 시군구 소재 상담실의 경우 이런 문제는 더욱 심각하다. 또한 동시에 다양한 업무를 수행하거나 행사성 사업과 같이 시간과 에너지의 집중적 투자를 요구하는 업무를 수행하다 보면 많은 정신적, 신체적 에너지가 소모되기 때문에 심리상담에 집중하기가 그만큼 어려워진다. 이뿐만 아니라 업무의 다양성은 청소년상담자 정체감 형성에 있어서도 어려운 문제를 야기할 수 있다. 많은 상담자들은 은연중에 상담자 역할은 심리상담을 하는 것이라는 고정관념을 갖고 있다. 이 때문에 인식의 전환이 이루어지지 않는 한, 청소년상담실에서 요구되는 심리상담이외의 다양한 업무에 대해 저항감을 느끼고 심지어 상담자로서의 정체감에 대한 심각한 회의를 느끼기도 한다.

넷째, 환경적 지지체계의 부족이다. 청소년상담자들은 사전 훈련 없이 상담실무를 통해 스스로 효과적인 상담방법을 터득해나 가야 할뿐만 아니라 상담이외에도 복합적인 업무를 처리할 수 있는 능력을 길러나 가야 하는 힘든 과제에 부딪히게 된다. 이 때문에 이들은 보수교육과 수퍼비전과 같은 전문적 도움의 필요성을 절실히 느끼게 된다. 청소년상담자들의 상담실제경험이 전문성 향상으로 이어지기 위해서는 이들이 다양한 상담사례들을 통해 자신감과 실제적 지식을 쌓아갈 수 있도록 고참전문가들의 지지와 안내가 필수적이다. 하지만 대부분 청소년상담실에는 현장에서 상담자들에게 수퍼바이저 역할을 해줄 수 있는 전문인력이 부재하고, 외부 수퍼바이저들의 도움을 받을 수 있는 제도적 여건도 마련되어 있지 않다. 또한 지속적

보수교육이나 수퍼비전의 필요성에 대해 상담실 최고관리자의 이해와 협조를 구하기도 쉽지 않다. 관리자들은 청소년상담자들이 이미 전문가라는 기대를 갖고 있기 때문에 이들이 계속해서 외부에서 보수교육이나 훈련을 받고자 하는 것을 부정적인 시각으로 보거나 노골적으로 비협조적인 태도를 보이기도 한다.

이와 같은 열악한 여건에서는 상담자 개개인의 각별한 의지와 노력 없이는 청소년상담자가 실무 경력을 쌓아나가면서 점차 유능감을 느끼고 그 분야의 전문가로 발전해나가기 힘들 것으로 우려된다. 실제로 필자가 만나본 청소년상담자들, 특히 수년의 경력을 갖춘 이들 가운데 상당수의 상담자들이 근무여건에 대한 강도높은 불만과 누적된 피로감, 상담에 대한 흥미와 자신감 상실 등을 호소했고, 무엇보다 청소년상담자로서의 자신의 미래에 대해 암울한 시각을 갖고 있었다. 청소년상담자들이 상담현장에서 고군분투하면서 전문성 발달을 이루어나가는 대신 발달정체에 머무르거나 정서적 탈진에 빠지게 된다면 이는 상담자의 개인적 손실일 뿐만 아니라 전문성을 갖춘 청소년상담인력의 양성 실패라는 점에서 사회적으로도 큰 손실이 아닐 수 없다. 이런 손실을 막기 위해서라도 국내 청소년상담자들의 상담현장에서의 경험과 이들의 고충과 요구에 대해 앞으로 좀더 많은 학문적 관심을 보여야 할 것이다. 또한 청소년상담자들을 위해 발달촉진적 환경을 제공하고 발달저해적 요소를 감소시켜나갈 수 있도록 제도적 차원의 개선을 위한 실제적 노력이 시급히 이루어져야 할 것이다.

국내 청소년상담자발달 연구에서 고려되어야 할 요인들에 대한 고찰에 이어 청소년상담자발달 연구를 위한 제언으로 이 글을 마치고자 한다. 국내 청소년상담자발달에 대한 이론적, 경험적 연구가 부재한 상황을 감안할 때, 발달과정에 대한 이

해와 발달모형 정립을 위한 기초자료 확보가 우선적으로 요구된다. 구체적으로, 청소년상담자들의 직무와 상담관련 활동, 근무여건, 이들이 대하는 내담자 유형과 상담문제 등을 포함하는 객관적 자료 확보가 필요하다. 이와 함께 청소년상담자들이 자신에게 요구되는 역할과 업무에 대해 어떻게 지각하고 반응하는지, 이들이 현장에서 경험하는 만족과 어려움은 구체적으로 무엇인지, 도전이나 문제에 어떻게 대처해나가는지, 이들이 필요로 하는 외적 지원은 무엇인지 등을 포함하는 주관적 경험에 대한 자료도 필요하다. 이런 기초자료들을 토대로 국내 청소년상담자들의 경험을 세밀하게 이해하고 더 나아가 이들의 발달을 촉진하거나 저해하는 개인적 특성과 환경적 특성 및 발달경로에 대한 탐색적 연구가 이루어질 수 있을 것이다. 현상을 이해할 수 있는 축적된 자료가 부재한 점을 감안할 때 연구방법론 상에서도 양적 연구뿐만 아니라 질적 연구방법을 적용하여 현상을 탐색하고 이해하며 관련 변인들을 발견하는 데 초점을 둘 필요가 있다.

근래 청소년상담뿐만 아니라 상담 전반에 대한 요구와 상담자교육에 대한 수요가 급증하고 있다. 이런 추세를 감안할 때 청소년상담자뿐만 아니라 국내 상담자의 전문적 발달과정에 대한 체계적 연구는 절실히 요구되는 과제이다. 따라서 앞으로 이 분야에 대한 연구에 좀더 많은 관심과 노력을 기울여야 할 것으로 보인다.

## 참고문헌

- 김계현 (1995). 상담심리학: 적용영역별집근. 서울: 학지사.
- 김진숙 (2001). 청소년상담자발달자의 발달과정. 청소년상담자교육론. 서울: 한국청소년상담원



- (출판예정).
- 김진숙, 강진구 (2000). 청소년문제 유형분류체계 개발연구 VII. 서울: 한국청소년상담원.
- 류진혜 (1999). 상담자 교육을 위한 인지기술 훈련 프로그램의 개발. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 문수정 (1999). 상담수퍼비전 교육내용 요구분석: 상담자의 경력수준을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 문화관광부 (1999). 청소년백서. 서울: 문화관광부.
- 문화체육부 (1997). 청소년백서. 서울: 문화체육부.
- 심홍섭 (1998). 상담자 발달수준에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 양돈규 (1999). 인간의 발달. 인간행동과 심리학. 서울: 학지사.
- 오익수, 유성경, 함영훈 (1998). 시·군·구 청소년상담실 활성화 방안연구. 서울: 청소년대화의광장.
- 오익수, 이명선, 남상인 (1994). 청소년상담인력개발 정책연구. 서울: 청소년대화의광장.
- 황순길, 이창호, 안희정, 조은경 (2000). 청소년 상담사 자격검정 실시에 관한 연구. 서울: 한국청소년상담원.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., and Nesselroade, J. R. (1977). *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 27-34.
- Borders, L. D., & Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fleming, J. (1953). The role of supervision in psychiatric training. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 17, 157-159.
- Goldfried, M. R. (2001). Introduction: The evolution of therapists. In M. R. Goldfried (Ed.) *How therapists change: Personal and professional reflections* (pp.3-16). Washington: American Psychological Association.
- Grater, H. A. (1985). Stages in psychotherapy supervision: From therapy skills to skilled therapist. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16, 605-610.
- 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, 76-90.
- Hess, A. K. (1986). Growth in supervision: Stages of supervisee and supervisor development. *The Clinical Supervisor*, 4, 51-67.
- Hess, A. K. (1987). Psychotherapy supervision: Stages, buber and a theory of relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 251-259.
- Hill, C. E., Charles, D., & Reed, K. G. (1981). A longitudinal analysis of counseling skills during doctoral training in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 428-436.
- Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 1, 139-141.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U (1982). Supervision: A Conceptual Model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42.
- McNeill, B. W., Stoltenberg, C. D., & Pierce, R. A. (1985). Supervisees' perceptions of their development: A test of the counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 630-633.

- 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.
- Skovholt, T. M. (2000). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. New York: 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*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wilkins, P. (1997). *Personal and professional development for counselors*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Worthington, E. L., Jr. (1984). An empirical investigation of supervision of counselors as they gain experience. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 63-75
- Worthington, E. L., Jr. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*(3), 189-208.
- Yogev, S. (1982). An eclectic model of supervision: A developmental sequence for beginning psychotherapy students. *Professional Psychology, 13*, 236-243.
- 원고접수일: 2001. 9. 27  
수정원고접수일: 2001. 11. 23  
게재결정일: 2001. 12. 4

## Counselor Developmental Models and a Call for Studies of Korean Youth Counselor Development

Jinsook Kim

Kyungpook National University

Recently increasing efforts have been made to explore and conceptualize from the developmental perspective the process in which counselors come to achieve professional competency over an extended period of time after the completion of graduate-level training. In Korea, however, studies concerning counselor development are lacking. The purpose of this study is twofold. One is to introduce Western counselor developmental models and to critically review their contributions and limitations. The other is to discuss the necessity of developmental studies involving Korean youth counselors and to offer some suggestions for future research endeavors. In this article, the meaning and the implications of the developmental perspective in the area of counselor education and training are discussed. Some major Western counselor developmental models are described and their contributions and limitations are discussed. Also reviewed are a few studies which attempted to investigate developmental differences among Korean counselors. Finally, the necessity of research interest and endeavors to explore and understand the experiences and developmental paths of Korean youth counselors is discussed along with some suggestions for such research endeavors.

*Key Words* : counselor development, Korean youth counselors, a counselor developmental model, a developmental model of supervision