

수퍼비전 교육내용 요구도와 실태, 만족도 연구 - 숙련과정에 있는 상담자를 중심으로 -

송 은 화[†]

정 남 운

가톨릭대학교

본 연구는 숙련과정에 있는 상담자를 중심으로 수퍼비전 교육내용 요구를 분석하고, 실태를 파악하며, 그에 따른 상담자의 만족도를 살펴보았다. 이를 위하여 자신의 상담사례로 수퍼비전을 받은 경험이 있는 상담자들을 대상으로 수퍼비전 교육내용 설문지를 사용하여 수퍼비전 교육내용 요구도와 실태, 만족도를 측정하고, 상담자 발달수준척도를 사용하여 상담자의 발달수준을 측정하였다. 그 결과, 숙련과정에 있는 상담자들은 사례이해와 알아차리기 영역에 대하여 높은 교육요구를 가지고 있었고, 실제 수퍼비전에서도 사례이해와 알아차리기가 가장 비중있게 다루어졌고, 만족도 역시 사례이해와 알아차리기 영역이 가장 높은 것으로 나타났다. 또한, 상담자의 발달수준과 만족도 사이에 높은 상관성이 나타났고 상담자의 발달수준 하위 영역 사이에 높은 상관성이 나타났다. 이는 상담자의 발달수준이 높아질수록 자신에게 맞는 수퍼비전 환경을 능동적으로 조직하고 참여하여 만족도가 높아지는 것으로 볼 수 있다. 본 연구는 수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도에 관한 경험적 자료를 제공하고, 교육내용을 중심으로 체계적인 수퍼비전 교육의 필요성을 제기하고 이를 상담자 발달연구와 연관지었다는 점에서 그 의의가 있다. 추후 연구를 위한 제언들을 논의하였다.

주요어 : 수퍼비전, 교육내용, 교육요구, 상담자 발달수준, 수퍼비전 만족도

[†] 교신저자 : 서울시 용산구 도원동, 도원삼성 APT 202동 1407호
전화 : 017-230-0637

한국 상담이 당면한 중요한 과제 중 하나는 상담의 전문성 확보이다. 상담이 나름대로 대중화 보편화되고 어느 정도 양적인 팽창을 가져왔지만 상담의 전문성과 질적인 발전은 양적 팽창을 따르지 못하고 있다. 상담의 전문성 확보는 결국 일정한 기준을 갖춘 체계적인 상담자 교육을 거쳐 상담전문가를 양성하는 과정을 통하여 해결해 나갈 수 있다(이재창, 1996).

상담전문가로 성장하기 위해서는 많은 교육과 훈련이 필요하다. 이 중 이론교육, 상담실습, 슈퍼비전은 상담자 교육의 필수 요소로서 제안되고 있으며, 상담자 교육의 통일성 확보 차원에서 슈퍼비전의 중요성은 더욱 강조되고 있다. 김계현(1992)은 상담은 본질적으로 실천 학문이며, 따라서 그 실천은 이론과 연구의 뒷받침이 있어야 전문성이 제고될 수 있으므로, 이론 및 연구와 실습을 연결짓는 교육, 즉 슈퍼비전은 상담자 교육에서 가장 중핵이 되는 부분임에 틀림없다고 말하고 있다.

슈퍼비전에 대한 정의는 학자마다 조금씩 다르지만, 경험이 풍부하고 숙련된 상담자(Supervisor)가 초보 또는 미숙한 상담자(Supervisee)를 상담을 잘 하도록 도와주는 작업(Bartlett, 1983)이라는 점에는 의심할 여지가 없다. 결국 슈퍼비전의 궁극적인 목적은 유능하고 전문적인 상담자의 양성이라고 볼 수 있으며, 상담자의 발달수준에 맞는 차별적인 슈퍼비전의 필요성이 제기된다. 그래서 슈퍼비전에 대한 연구는 상담자 발달이론에 근거하여 발전해 왔다.

상담자 발달이론의 본격적인 시작을 알린 Hogan(1964)은 상담자들은 이론적 접근법과 상관없이 일련의 연속적이고 위계적인 발달 단계를 거치며 성장한다고 가정하였고, 상담자의

동기, 자율성, 자신감에 따라 상담자의 발달 단계를 4수준으로 제시했다. 이후 Stoltenberg(1981)는 Hogan의 이론에 자신과 타인에 대한 이해정도를 추가하여 상담자의 발달수준을 언급했고, Stoltenberg와 Delworth(1987)는 상담자의 심리적 요인과 관련된 부분을 구조(structure)라 명명하고, 구조의 변화가 가져오는 상담자의 행동과 태도를 영역(domain)이라 규정했다. 이 8가지 영역-개입기술능력, 평가기술, 대인평가, 내담자 개념화, 개인차 이해, 이론적 접근, 치료목표와 계획, 전문가 윤리 등이 상담자로서 학습해야 할 교육내용과 관련된 개념으로 발전되어 왔다.

국내에서는 상담자 발달이론과 교육내용을 결합시킨 김계현(1992)의 상담자 교육단계모델의 제안을 시작으로 본격적인 연구가 진행되었다. 심홍섭(1998)은 상담자 교육에서 한국적 문화맥락을 고려하여 한국의 슈퍼바이저들이 상담자의 발달수준을 평가할 때 사용하는 준거개념-상담대화기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도-을 밝혔다. 이것은 상담자 발달수준을 평가하는 준거개념이자 상담자로서 학습해야 할 교육내용이라고 덧붙였다.

국내외의 상담자 발달 이론은 차별적인 슈퍼비전의 필요성이라는 동일한 목적을 공유하지만, 연구 동향에 있어서 중요한 차이가 존재한다. 외국의 상담자 발달이론 연구는 상담자가 경험과 훈련을 쌓아감에 따라 지속적으로 성장하고 발달하며, 그 변화 과정에서의 상담자의 심리내적 속성에 초점을 맞춘 반면, 국내의 상담자 발달 연구는 전문적인 교육내용을 효율적으로 가르치기 위한 교육모델적 관점에 초점이 맞추어져 있다(문수정, 1999).

국내의 상담자 발달이론이 발달 단계에 따

라 나타나는 상담자의 심리내적 특성과 변화를 잘 설명하지 못하고, 또한 그러한 변화에 영향을 미치는 상담자의 개인적 특성에 대하여 관심을 기울이지 못하고 있는 점은 일단 논외로 하고자 한다. 다만, 국내의 상담자 발달이론의 맥락에서 교육모델적 관점에 초점을 맞추어 볼 때, 과연 효과적인 교육이 이루어지기 위해서 교육의 주체라 할 수 있는 상담자의 교육요구가 얼마나 반영되고 있는가, 또한 교육내용이 얼마나 충실하게 다루어지고 있는가 하는 점은 생각해 볼만한 일이다.

최근 미국에서는 슈퍼바이저의 자격증 제도를 정착하기 위한 노력과 함께 정규 교육과정에 슈퍼비전 교육을 포함시켜 나가고 있다. 그러나 현재 국내에서는 슈퍼비전이 정규 교육과정에 포함되지 않으며 체계적인 슈퍼비전 프로그램도 부족하다. 상담자 교육의 구성요소이자, 이론교육과 상담경험을 통합시켜 주는 슈퍼비전의 중요성에도 불구하고 아직 정규교육 체계 안에서 다루어지고 있지 않은 현실의 한계와, 슈퍼바이저의 요구와 관심이 반영되고 토론되는 활발한 상호작용보다 슈퍼바이저 중심의 교육형태로 이루어지는 현재의 슈퍼비전이 상담자로서의 성장과 발달에 관한 욕구를 충분히 채워주고 있지 못하다는 문제의식에서 본 연구는 출발하였다.

그러한 한계에도 불구하고 보다 효율적이고 만족스러운 슈퍼비전이 이루어지기 위한 시도와 노력의 일환으로서, 슈퍼비전 교육의 주체라 할 수 있는 슈퍼바이저(숙련과정에 있는 상담자) 입장에서 슈퍼비전 교육내용 요구를 분석하고, 현재 슈퍼비전에서 그러한 교육내용 요구가 얼마나 반영되고 있는지, 그에 대한 만족도는 어떠한지 살펴보고자 한다.

본 연구에서는 첫째, 숙련과정에 있는 상담

자들을 상담관련 자격증¹⁾ 소지여부에 따라 구분할 때, 집단간 상담자들의 발달수준에는 차이가 있는가? 둘째, 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 슈퍼비전 교육내용 요구도, 실태²⁾, 만족도에 차이가 있는가? 셋째, 슈퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도와 상담자 발달수준 간에 상관이 있는가? 를 연구문제로 삼았다.

방 법

연구대상

본 연구는 상담관련 전공으로 석사과정에 재학 중이거나 졸업 후 각 대학 학생생활연구소나 국가에서 운영하는 공공상담기관, 또는 시설상담기관에서 일하고 있는 상담자 중 면접상담의 경험이 있고 개인이나 그룹에서 자신의 사례로 슈퍼비전을 받은 경험이 있는 상담자를 대상으로 하였다.³⁾ 설문은 2003년 5-6월에 걸쳐 실시하였으며, 총 350부를 배포하여 234부를 회수하였다. 그 중 무성의한 응답 자료와 상담심리전문가가 응답한 자료를 제외한 216부를 최종 분석하였다. 연구에 참여한 사람

- 1) 현재로서는 「상담및심리치료학회」에서 규정한 상담전문가의 자격조건이 이론교육, 상담실습, 슈퍼비전을 통합한 상담자 교육의 유일한 통일 기준으로 보여 진다.
- 2) 본 연구에 사용되는 ‘실태(實態)’는 ‘실제의 형편, 실정(實情)’이라는 사전적 정의를 가지고 있다. ‘실제 슈퍼비전 과정에서 교육내용이 어떻게 다루어지고 있는가’의 의미를 압축적으로 표현하기 어려워서 ‘실제의 형편, 상황’을 의미하는 ‘실태(實態)’라는 단어를 사용하였음을 밝힌다.
- 3) 슈퍼비전은 상담자 교육의 현실 여건을 고려하여 개인 슈퍼비전과 그룹 슈퍼비전을 모두 포함시켰다.

은 총 216명이며, 남자 19명, 여자 197명이다.

측정도구

수퍼비전 교육내용 설문지

수퍼비전 교육내용 설문지는 문수정(1998)이 제작한 수퍼비전 요구분석 질문지를 본 연구의 목적에 맞게 일부 수정하여 사용한 것이다. 문수정(1998)이 제작한 수퍼비전 요구분석 질문지는 5개 하위 영역·총 21개 문항으로 구성된 4점 리커트 척도 형식의 자기보고 질문지이다. 질문지의 5개 하위 영역은 심홍섭(1998)의 상담자발달수준척도(KCLQ)의 하위영역과 동일하며, 의사소통기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획 및 사례관리, 인간적·윤리적 태도로 구성되어 있다. 질문지의 내용타당도는 수퍼바이저 5인의 평정 결과, 각 문항이 수퍼비전의 교육내용으로서 '적합' (4.20-5.00) 하며, 그 문항이 포함되는 하위영역을 반영하고 있는 정도도 '높음'(4.00-5.00)으로 나타났다. 신뢰도는 Cronbach α 를 실시한 결과 중요도의 값이 .84, 숙달도의 값이 .92, 기대수준(동기)의 값이 .88 로 내적 합치도가 양호한 것으로 나타났다.

이에 연구자는 선행연구의 결과를 토대로 수퍼비전 요구분석 질문지는 신뢰할 만한 도구이며, 문수정의 수퍼비전 요구분석 질문지의 항목이 수퍼비전 교육내용의 항목으로 적합하다고 판단하여, 5개 하위영역·21개 문항을 그대로 사용하되 본 연구에 맞게 수퍼비전 교육내용 질문지로 이름을 수정하였다. 그리고 그 질문지를 사용하여 첫째, 수퍼비전에서 어떠한 교육내용이 비중있게 다루어지기를 원하는가(요구도), 둘째, 실제 수퍼비전에서 각 교육내용이 얼마나 비중있게 다루어지고 있는가(실

태), 셋째, 수퍼비전에서 다루어진 교육내용에 대하여 얼마나 만족하는가(만족도)에 대하여 각각 4점 리커트 척도로 응답하게 하였다. 이 질문지의 신뢰도는 Cronbach α 값이 요구도가 .80, 실패가 .87, 만족도가 .91 로 신뢰할만한 것으로 나타났다.

상담자 발달수준 척도

심홍섭(1998)이 제작한 상담자발달수준척도(KCLQ)는 5개 하위영역 총 50문항으로 구성되었다. 심홍섭은 외국에서 선행된 상담자 발달이론의 이론적, 경험적 연구를 통합하고, 상담자 교육은 문화적 맥락과 교육여건을 고려해야 한다고 판단하여 국내 수퍼바이저와의 면접을 통하여 상담자의 발달수준을 측정할 수 있는 준거개념을 질적으로 분석하였다. 이러한 과정을 거쳐서 상담대화기술(10문항), 사례이해(11문항), 알아차리기(9문항), 상담계획(11문항), 인간적·윤리적 태도(9문항)를 하위영역으로 하는 상담자 발달수준 척도가 제작되었다. 이 도구의 하위영역별 Cronbach α 신뢰도 계수는 상담대화기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도 영역 순으로 .83, .84, .86, .85, .78 이었고 발달수준 총점의 신뢰도 계수는 .92 이었다. 또한 상담자 발달수준 척도 하위영역별 Guttman 반분신뢰도 계수는 상담대화기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획, 인간적·윤리적 태도 영역 순으로 .82, .81, .81, .86, .72 이었고 발달수준 총점의 반분신뢰도 계수는 .93 이었다. 이와 같은 선행연구의 결과를 토대로 볼 때, 상담자 발달수준 척도는 신뢰할 만한 도구라고 보인다.

상담자 경력수준 설문지

상담자의 경력수준은 교육경력, 상담경력,

수퍼비전경력 3가지로 구분되었다. 본 연구에서 교육경력은 상담관련 전공의 대학원 석사과정부터 시작하여 정규교육을 받은 학기수로 제한하였다. 상담경력은 개인상담에 한하여 사례수, 총회기, 총상담기간을 기록하게 하였다. 기존 연구에서 상담 경력은 개인상담, 집단상담, 심리검사 등을 포함하여 학기수로 표시하게 하였으나 이보다 사례수와 총회기, 총상담기간을 측정하는 것이 상담 경력을 조사하는데 더 정확하다고 판단하였다. 슈퍼비전 경험 역시 개인수퍼비전과 소집단 수퍼비전으로 구분하였으며, 수퍼비전에서 자신의 사례를 발표한 횟수를 적게 하였다. 기타 개인상담과 집단상담을 받은 경험을 기록하게 했으나 부정확한 응답이 많아서 분석에서 제외하였다. 마지막으로 상담관련 자격증 여부에 대하여 조사하였다.

자료처리

SPSS 10.0을 이용하여 자료를 분석하였다. 우선 숙련과정에 있는 상담자를 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 구분하고, 상담 관련 자격증 소지 여부에 따라 상담자의 발달수준의 차이가 있는지 일원변량분석(ANOVA)과 사후검정으로 Duncan test를 실시하여 알아보았다. 그리고 슈퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도 각각의 평균과 표준편차를 이용해서 비교해보고, 이 결과가 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 차이가 있는지 일원변량분석(ANOVA)과 사후검정으로 Duncan test를 실시했다. 마지막으로 슈퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도와 상담자 발달수준 간에 어떠한 상관성이 나타나는지 살펴보았다.

결 과

본 연구에서 숙련과정에 있는 상담자를 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 구분한 이유는 상담관련 자격증의 소지 여부가 상담자의 경험수준을 보다 객관적으로 판단할 수 있는 자료라고 보았기 때문이다. 따라서 숙련과정에 있는 상담자를 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 구분하고, 구분된 집단이 상담자 발달수준에 있어서 유의한 차이가 있는지를 우선 살펴보았다.

상담관련 자격증 소지 여부에 따른 상담자의 발달수준 비교

본 연구에 참여한 대상자 216 명을 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 구분하면, 상담심리사 집단 83명, 기타자격증 집단⁴⁾ 36명, 자격증없음 집단 97명이다. 상담관련 자격증 소지 여부에 따른 응답자의 분류와 그 특성은 표 1과 같다.

상담관련 자격증 소지 여부에 따라 구분된 세 집단은 상담심리사 집단, 기타자격증 집단, 자격증없음 집단 순으로 상담경험과 슈퍼비전 경험을 더 많이 가지고 있었다. 이 중 상담심리사 집단은 상담경험과 슈퍼비전 경험으로만 보면 「상담및심리치료학회」에서 규정한 수련내용의 기준을 상회하고 있다. 이 세 집단이 상담자 발달수준에서 유의하게 구분되는 집단인지 확인하기 위하여 일원변량분석과 사후검

4) 기타 자격증 집단은 경력수준 질문지에서 확인한 바에 따르면, 상담인집분야의 자격증인 발달심리사, 놀이치료사, 미술치료사, 집단상담사 등의 자격증을 소지하고 상담활동을 하고 있는 사람들을 지칭한다.

표 1. 상담관련 자격증 소지 여부에 따른 응답자의 분류와 그 특성

자격증 구분	인원	성별	연령	상담경험			수퍼비전 경험		
				사례수	총 회기수	총 기간 (개월)	개인 수퍼비전	소집단 수퍼비전	사례 발표
상담 심리사	83	남: 10 여: 73	25~29세: 28 30~39세: 31 40~49세: 17 50세이상: 7	51.42	320.92	40.18	25.51	43.10	8.48
기타 자격증	36	남: 2 여: 34	23~29세: 14 30~39세: 15 40~49세: 7	28.48	214.07	27.70	31.20	18.09	4.24
자격증 없음	97	남: 7 여: 90	23~29세: 53 30~39세: 37 40~49세: 7	10.17	121.31	13.60	15.68	16.33	3.44

표 2. 상담관련 자격증 소지 여부에 따른 상담자의 발달수준 비교

상담자 발달수준 영역	상담관련 자격증	사례수	평균	표준편차	F	사후검증
의사소통기술	①상담심리사	83	2.95	.34	7.94***	①, ② > ③ *
	②기타자격증	36	2.91	.35		
	③자격증없음	97	2.74	.38		
사례이해	①상담심리사	83	2.98	.38	11.55***	①, ② > ③ *
	②기타자격증	36	3.08	.28		
	③자격증없음	97	2.79	.35		
알아차리기	①상담심리사	83	2.92	.36	7.06***	① > ③
	②기타자격증	36	2.87	.45		
	③자격증없음	97	2.71	.38		
상담계획 및 사례관리	①상담심리사	83	2.73	.40	12.36***	①, ② > ③ *
	②기타자격증	36	2.74	.37		
	③자격증없음	97	2.48	.36		
인간적·윤리적 태도	①상담심리사	83	3.21	.36	7.89***	①, ② > ③ *
	②기타자격증	36	3.17	.31		
	③자격증없음	97	2.98	.47		
상담자 발달수준 총점	①상담심리사	83	2.96	.32	12.60***	①, ② > ③ *
	②기타자격증	36	2.95	.29		
	③자격증없음	97	2.75	.31		

*** $p < .001$, * $p < .05$

증으로 Duncan test를 이용하였다. 그 결과는 표 2와 같다.

상담관련 자격증 소지 여부에 따라 구분된 세 집단은 일원변량분석 결과 상담자 발달수준에 있어서 유의한 차이가 있었다. 그러나 사후검증 결과 상담심리사 집단과 기타자격증 집단은 상담자 발달수준에 있어서 유의한 차이가 검증되지 못했다. 따라서 상담심리사 집단과 기타자격증 집단은 비슷한 발달수준을 가지고 있는 집단이며, 두 집단과 자격증없음 집단은 이질적인 집단임을 확인할 수 있다.

상담관련 자격증 소지 여부에 따른 수퍼비전

교육내용 요구도, 실태, 만족도 비교

상담관련 자격증 소지 여부에 따라 수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도에 어떠한 차이가 있는지를 알아보기 위해서, 표 3에 각 집단별 교육내용 요구도, 실태, 만족도 각각의 평균과 표준편차를 제시하였다.

표 3에서 상담심리사 집단, 기타자격증 집단, 자격증없음 집단 간 교육내용 요구도, 실태, 만족도의 평균과 표준편차에는 큰 차이가 없었다. 집단간에 교육내용 영역별로 약간의 순위 차이는 있었지만, 세 집단 공통적으로 사례이해와 알아차리기 영역에서 높은 교육요구를 가지고

표 3. 수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도의 평균과 표준편차

교육내용 영역	상담관련 자격증	사례수	요구도	실태	만족도
의사소통기술	①상담심리사	83	2.73 (0.48)	2.35 (0.56)	2.61 (0.57)
	②기타자격증	36	2.96 (0.60)	2.56 (0.66)	2.88 (0.52)
	③자격증없음	97	2.88 (0.62)	2.42 (0.52)	2.66 (0.47)
사례이해	①상담심리사	83	3.44 (0.46)	3.19 (0.50)	3.15 (0.53)
	②기타자격증	36	3.29 (0.47)	3.13 (0.56)	3.16 (0.51)
	③자격증없음	97	3.38 (0.47)	3.01 (0.53)	3.05 (0.52)
알아차리기	①상담심리사	83	3.38 (0.43)	2.91 (0.56)	3.01 (0.63)
	②기타자격증	36	3.40 (0.48)	3.04 (0.65)	3.11 (0.57)
	③자격증없음	97	3.45 (0.42)	3.01 (0.55)	2.99 (0.53)
상담계획 및 사례관리	①상담심리사	83	3.11 (0.50)	2.56 (0.61)	2.74 (0.58)
	②기타자격증	36	3.20 (0.50)	2.71 (0.72)	2.84 (0.58)
	③자격증없음	97	3.11 (0.52)	2.65 (0.64)	2.74 (0.59)
인간적 · 윤리적 태도	①상담심리사	83	2.91 (0.60)	2.60 (0.72)	2.92 (0.59)
	②기타자격증	36	2.92 (0.58)	2.58 (0.73)	2.99 (0.59)
	③자격증없음	97	2.81 (0.58)	2.54 (0.59)	2.81 (0.56)
전체	①상담심리사	83	3.11 (0.33)	2.72 (0.43)	2.89 (0.45)
	②기타자격증	36	3.15 (0.35)	2.80 (0.49)	3.00 (0.43)
	③자격증없음	97	3.12 (0.34)	2.72 (0.39)	2.85 (0.41)

표 4. 숙련과정에 있는 상담자의 특성

인원	성별	연령	상담경험			수퍼비전 경험		
			사례수	총 회기수	총 기간 (개월)	개인 수퍼비전	소집단 수퍼비전	사례 발표
216	남: 19	23~29세: 95 30~39세: 83 40~49세: 31	29.61	219.15	27.24	22.20	28.33	5.96
	여: 197	50세이상: 7						

표 5. 교육내용 하위 항목 평균과 표준편차, 순위

교육내용 영역		요구도	순위	실태	순위	만족도	순위
의사 소통 기술	내담자의 언어적 메시지 청취능력	2.71(0.72)	19	2.43(0.74)	17	2.71(0.68)	18
	음성언어를 사용하는 기초적인 의사전달 능력	2.74(1.51)	18	2.35(0.78)	19	2.77(0.68)	14
	대화맥락의 영향을 받는 과정적인 기술	3.07(0.74)	12	2.59(0.83)	13	2.71(0.71)	17
	내담자의 비언어 메시지에 대한 감지·이해력	2.98(0.77)	15	2.56(0.85)	15	2.68(0.76)	19
	비음성 언어를 사용하여 의사전달하는 능력	2.69(0.81)	20	2.14(0.86)	21	2.48(0.74)	21
사례 이해	내담자의 호소문제 파악능력	3.59(0.59)	3	3.31(0.63)	2	3.29(0.64)	1
	내담자 문제의 평가	3.62(0.58)	2	3.34(0.67)	1	3.28(0.64)	2
	문제에 대한 이론적·역동적 설명	3.05(0.81)	13	2.65(0.91)	10	2.76(0.84)	16
	내담자의 성격 또는 특성에 관한 평가	3.30(0.68)	7	3.14(0.70)	5	3.12(0.62)	5
알아 차리기	핵심메시지 알아차림	3.67(0.52)	1	3.23(0.73)	3	3.17(0.73)	3
	내담자의 상태 알아차림	3.42(0.62)	4	3.15(0.73)	4	3.16(0.69)	4
	상담자의 자기 알아차림	3.24(0.72)	9	2.64(0.88)	11	2.77(0.78)	13
	상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림	3.37(0.65)	5	2.89(0.80)	6	2.98(0.78)	6
상담 계획 사례 관리	상담구조화 능력	3.12(0.77)	10	2.63(0.76)	12	2.77(0.72)	14
	치료목표의 수립과 처치계획	3.32(0.68)	6	2.87(0.81)	7	2.86(0.74)	10
	처치개입 기술	3.29(0.66)	8	2.70(0.87)	9	2.78(0.79)	12
	사례 관리	2.78(0.79)	16	2.31(0.97)	20	2.62(0.84)	20
인간적 윤리적 태도	내담자와의 관계형성	2.99(0.78)	14	2.75(0.77)	8	2.90(0.68)	8
	내담자에 대한 긍정적인 시각	2.68(0.76)	21	2.54(0.83)	16	2.95(0.74)	7
	상담자 자신에 대한 이해	3.08(0.78)	11	2.59(0.90)	14	2.87(0.77)	9
	상담에 대한 태도 및 신념	2.75(0.73)	17	2.41(0.85)	18	2.81(0.74)	11

있었으며, 실제 수퍼비전 과정에서 사례이해와 알아차리기 영역이 가장 비중있게 다루어지고, 그에 대한 만족도 역시 사례이해와 알아차리기 영역이 가장 높은 것으로 드러났다.

상담관련 자격증 소지 여부가 상담자 발달 수준에 있어서는 유의미한 차이를 보였지만, 본 연구의 주된 목적인 수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도에 있어서는 의미있는 차이를 설명하지 못했다. 따라서, 수퍼비전 교육내용의 하위항목을 자세히 살펴보면 있어서 집단별 구분은 더 이상 무의미하다고 판단됨으로, 세 집단을 통합하여 숙련과정에 있는 상담자 전체를 대상으로 연구결과를 살펴보았다.

표 4는 숙련과정에 있는 상담자 전체의 특성을 다시 정리한 것이고, 표 5는 교육내용 하위 항목에 대한 평균과 표준편차, 순위를 기록한 것이다.

표 5의 결과를 종합해 보면, 숙련과정에 있는 상담자들은 ‘핵심메시지 알아차림’, ‘내담자 문제의 평가’, ‘내담자의 호소문제 파악능력’, ‘내담자의 상태 알아차림’, ‘상담자-내담자의 상호작용 알아차림’ 순서로 높은 교육요구를 가지고 있었다. 실제 수퍼비전 과정에서는 ‘내담자 문제의 평가’, ‘내담자의 호소문제 파악능력’, ‘핵심메시지 알아차림’, ‘내담자의 상태 알아차림’, ‘내담자의 성격 또는 특성에 관한 평가’ 순서대로 비중있게 다루어지고 있었으며, ‘내담자의 호소문제 파악능력’, ‘내담자 문제의 평가’, ‘핵심메시지 알아차림’, ‘내담자의 상태 알아차림’, ‘내담자의 성격 또는 특성에 관한 평가’를 만족스럽게 다루어지고 있는 교육내용으로 응답했다. 숙련과정에 있는 상담자들이 교육요구 우선순위로 꼽은 교육내용은 실제 수퍼비전 과정에서 비중있게 다루어지고 있었으며, 또한 실제 비중있게 다루어지고 있는 교

육내용에 대하여 만족도를 높게 평가했다.

반대로 낮은 교육요구를 드러낸 교육내용은 ‘내담자에 대한 긍정적인 시각’을 제외하면 의사소통기술 영역에 해당되는 ‘비음성 언어를 사용하는 의사전달 능력’, ‘내담자의 언어적 메시지 청취능력’, ‘음성언어를 사용하는 기초적인 의사전달 능력’ 등이었다. 이 교육내용은 실제 수퍼비전 과정에서도 낮은 비중으로 다루어졌고, ‘내담자에 대한 긍정적인 시각’을 제외하면 만족도 역시 낮게 평가되었다.

수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도와 상담자 발달수준간의 상관

수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도를 조사하기 위해 사용한 ‘수퍼비전 교육내용 질문지’와 상담자 발달수준을 측정하기 위해서 사용한 ‘상담자 발달수준척도’의 하위 영역은 동일하게 구성되어 있다. 따라서 각 영역별, 그리고 전체 상관을 검토해 보았다. 그 결과는 표 6과 같다.

표 6을 살펴보면, 교육내용 실태와 교육내용 만족도 사이의 상관이 높고, 상담자 발달수준과 교육내용 만족도 사이에 높은 상관이 나타났다. 교육내용 실태와 교육내용 만족도 사이에는 유의수준 $p < 0.01$ 범위에서 모든 영역에 상관이 나타났다. 전체 상관은 .67이고, 하위 영역인 의사소통기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획 및 사례관리, 인간적·윤리적 태도의 상관은 각각 .55, .68, .63, .63, .62이다. 이는 앞에서 살펴본 수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도 비교 결과에서 어느 정도 예측된 바이다.

상담자 발달수준과 교육내용 만족도의 전체 상관은 .23이었고, 하위 영역인 의사소통기술,

표 6. 슈퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도와 상담자 발달수준간의 상관

변 인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
교육 내용 요구도	1.의사소통기술												
	2.사례이해	.22**											
	3.알아차리기	.34**	.41**										
	4.상담계획및사례관리	.27**	.22**	.25**									
	5.인간적·윤리적태도	.37**	.22**	.42**	.28**								
	6.전체	.69**	.59**	.70**	.61**	.72**							
교육 내용 실태	7.의사소통기술	.35**	-.03	.17*	.23**	.25**	.31**						
	8.사례이해	.08	.29**	.14*	.07	.15*	.21**	.13					
	9.알아차리기	.15*	.04	.33**	.11	.22**	.26**	.41**	.33**				
	10.상담계획및사례관리	.22**	.09	.14*	.29**	.21**	.29**	.38**	.32**	.45**			
	11.인간적·윤리적태도	.20**	.11	.18**	.08	.46**	.33**	.42**	.29**	.60**	.44**		
	12.전체	.28**	.14*	.27**	.22**	.37**	.40**	.65**	.56**	.79**	.75**	.79**	
교육 내용 만족도	13.의사소통기술	.18**	-.07	.15*	.09	.06	.13	.55**	.21**	.32**	.18**	.29**	.43**
	14.사례이해	.02	.22**	.18**	.02	.13	.16*	.07	.68**	.31**	.28**	.33**	.46**
	15.알아차리기	.08	.05	.23**	-.01	.16*	.15*	.26**	.34**	.63**	.28**	.48**	.56**
	16.상담계획및사례관리	.12	.07	.16*	.14*	.15*	.19**	.32**	.36**	.43**	.63**	.38**	.60**
	17.인간적·윤리적태도	.07	.07	.07	.05	.24**	.16*	.31**	.29**	.41**	.27**	.62**	.54**
	18.전체	.12	.09	.21**	.08	.19**	.21**	.39**	.49**	.55**	.43**	.55**	.67**
상담자 발달 수준	19.의사소통기술	.07	-.12	.04	.13	.09	.07	.12	.05	.13*	.05	.07	.12
	20.사례이해	.07	-.12	.03	.12	-.02	.03	.17*	.14*	.23**	.16*	.09	.22**
	21.알아차리기	.01	-.05	-.01	.07	-.01	.01	.10	.14*	.13*	.06	.09	.15*
	22.상담계획및사례관리	.08	-.15*	-.04	.12	.11	.05	.18**	.07	.15*	.20*	.13	.20**
	34.인간적·윤리적태도	.06	-.03	.03	.14*	.05	.08	.13	.07	.06	.06	.02	.09
	24.전체	.07	-.12	.00	.13	.06	.05	.17*	.11	.16*	.13	.10	.19**

표 6. 계 속

변 인	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
교육 내용 요구도	1.의사소통기술											
	2.사례이해											
	3.알아차리기											
	4.상담계획및사례관리											
	5.인간적·윤리적태도											
	6.전체											
교육 내용 실태	7.의사소통기술											
	8.사례이해											
	9.알아차리기											
	10.상담계획및사례관리											
	11.인간적·윤리적태도											
	12.전체											
교육 내용 만족도	13.의사소통기술											
	14.사례이해	.35**										
	15.알아차리기	.52**	.53**									
	16.상담계획및사례관리	.44**	.48**	.53**								
	17.인간적·윤리적태도	.50**	.45**	.63**	.49**							
	18.전체	.72**	.72**	.84**	.77**	.80**						
상담자 발달 수준	19.의사소통기술	.16*	.09	.16*	.10	.16*	.17*					
	20.사례이해	.21**	.18**	.27**	.24**	.21**	.29**	.66**				
	21.알아차리기	.19**	.16*	.22**	.13	.18**	.23**	.75**	.70**			
	22.상담계획및사례관리	.14*	.09	.21**	.23**	.14*	.21**	.71**	.72**	.67**		
	23.인간적·윤리적태도	.07	.04	.08	.02	.07	.07	.54**	.54**	.47**	.52**	
	24.전체	.19**	.14*	.22**	.17**	.18**	.23**	.87**	.85**	.85**	.86**	.74**

사례이해, 알아차리기, 상담계획 및 사례관리, 인간적·윤리적 태도의 상관은 각각 .16, .18, .22, .23, .07 이었다. 이는 상담자의 발달수준이 높을수록 수퍼비전 만족도가 높음을 짐작해 볼 수 있다.

그밖에, 상담자 발달수준 내부에서 하위영역 사이에 높은 상관이 나타났다. 의사소통기술은 사례이해, 알아차리기, 상담계획 및 사례관리, 인간적·윤리적 태도와 각각 .66, .75, .71, .54의 상관을 보였고, 사례이해는 알아차리기, 상담계획 및 사례관리, 인간적·윤리적 태도와 각각 .70, .72, .54의 상관을 나타냈다. 알아차리기는 상담계획 및 사례관리, 인간적·윤리적 태도와 각각 .67, .47의 상관을 보였으며, 상담계획 및 사례관리는 인간적·윤리적 태도와 .52의 상관을 보였다. 이처럼 상담자 발달수준 하위영역 사이의 높은 상관은 상담자의 발달수준이 높아지는데 있어서 각 영역 모두가 서로 영향을 주고받는 변인이라는 것을 짐작하게 한다.

논 의

본 연구는 수퍼비전 교육의 주체라 할 수 있는 수퍼바이저(숙련과정에 있는 상담자) 입장에서 수퍼비전 교육내용 요구를 분석하고, 현재 수퍼비전의 실태와 만족도를 파악해 보고자 하였다. 각 연구 문제에 대한 결과를 요약하고, 연구 의의와 제한점, 후속 연구를 위한 제언을 덧붙이고자 한다.

연구 결과, 수퍼비전을 필요로 하는 숙련과정에 있는 상담자들은 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 발달수준에 차이가 있었다. 일원변량분석 결과 상담심리사 집단, 기타자격증 집단, 자격증없음 집단은 상담자 발달수준 간

유의미한 차이가 존재하였으나, 사후검증 결과 상담심리사 집단과 기타자격증 집단은 그 차이가 구별되지 않았다. 따라서, 상담심리사 집단과 기타자격증 집단은 비슷한 발달수준을 가진 집단으로, 앞의 두 집단과 자격증없음 집단은 이질적인 집단이라 볼 수 있다.

이 결과는 상담관련 자격증 소지 여부가 상담자의 발달수준을 가늠할 수 있는 하나의 기준이 될 수 있음을 시사한다. 또한 「상담및심리치료학회」에서 부여하는 상담심리사 자격증이나 또는 상담인접분야 학회에서 제공하는 기타자격증이 상담자에게 요구되는 경험과 수련의 내용을 규정하는데 있어서 비슷한 기준을 가지고 있음을 짐작하게 한다. 따라서 상담관련 자격증을 취득하기 위해 거치는 수련과정은 상담전문가로 성장해가기 위한 교육과정의 일부이며, 자신의 발달과정을 확인할 수 있는 하나의 지표가 될 수 있다.

한편, 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 구분된 세 집단은 수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도에 있어서는 차이가 없었다. 세 집단은 공통적으로 사례이해와 알아차리기 영역에서 높은 교육요구를 가지고 있었고, 실제 수퍼비전 과정에서 사례이해와 알아차리기 영역이 가장 비중있게 다루어졌으며, 그에 대한 만족도 역시 사례이해와 알아차리기 영역이 가장 높은 것으로 드러났다.

먼저, 집단간에 차이가 드러나지 않은 점에 대해서 숙련과정에 있는 상담자들은 발달수준과 상관없이 수퍼비전에 대한 동일한 교육요구를 가지고 있으며 비슷한 만족도를 경험하고 있다고 가정해 볼 수 있다. 또 하나의 가정은 상담관련 자격증에 따라 구분된 세 집단의 발달수준이 수퍼비전과 관련해 차이를 드러내지 못할 만큼 정확하게 측정되지 못했다고 생

각해 볼 수 있다. 본 연구에서 사용된 상담자 발달수준척도는 상담 경력수준 등과 비교하여 상담자의 발달수준에 차이가 있는지 없는지를 알려줄 뿐, 현재 상담자가 점유하고 있는 발달 수준의 특징을 객관적으로 설명하지 못한다. 즉, 상담자의 발달수준을 평가하는 준거개념으로 사용된 의사소통기술, 사례이해, 알아차리기, 상담계획 및 사례관리, 인간적·윤리적 태도 영역에 있어서 상담자가 각 영역의 어느 지점에 도달했는지를 확인시켜 줄 수 없다. 이는 국내 상담자 발달연구가 이제 시작단계에 불과하며, 앞으로 보다 진전된 연구가 필요하다는 것으로 대신해야 할 것 같다.

또한 집단간에 차이가 드러나지 않은 점은 문수정(1999)의 연구에서 상담자의 경력수준에 따라 교육요구의 우선순위에 큰 차이가 없었던 점과 일치하며, 사례이해와 알아차리기 영역이 높은 교육요구를 드러낸 점은 공통된다. 다만 하위항목의 우선순위에 약간의 차이가 있었다. 문수정의 연구에서 초보, 중간, 숙련 상담자의 교육요구 우선순위에 공통적으로 뽑힌 교육내용은 내담자 문제의 평가, 핵심메시지 알아차림, 상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림, 치료목표의 수립과 처치계획, 처치개입 기술이었다. 본 연구에서 숙련과정에 있는 상담자가 우선적으로 요구한 교육내용은 핵심메시지 알아차림, 내담자 문제의 평가, 내담자의 호소문제 파악능력, 내담자의 상태 알아차림, 상담자-내담자의 상호작용 과정 알아차림이었다. 문수정의 연구에서는 상담계획 및 사례관리 영역이 사례이해나 알아차리기 영역과 비슷한 비중을 가진 교육요구로 나타났다는 점이 본 연구와 다른 결과이다.

본 연구에서 상담계획 및 사례관리와 인간적·윤리적 태도 영역은 교육내용 요구도와

만족도 사이에 순위 차가 크게 드러났다. 먼저, 상담계획 및 사례관리 영역은 요구도의 순위에 비해서 만족도의 순위가 모두 4위 이상 밀려나 있어서, 순위 차로 비교해 보면 슈퍼비전에서 가장 만족스럽지 못하게 다루어지는 교육내용으로 보인다. 상담계획 및 사례관리 영역은 다른 교육내용과 비교하여 구체적이고 직접적인 지도와 조언이 필요한 과제지향적인 교육내용으로서 상담경험이 적은 초보상담자들이 지니는 의존성 때문에 보다 구체적이고 직접적인 지도를 받고 싶은 요구를 반영하는 결과로 보인다.

반면, 인간적·윤리적 태도 영역은 전체적으로 교육요구가 낮는데 비해 만족도는 매우 높게 나타났다. 인간적·윤리적 태도 영역은 교육내용의 측면으로서만이 아니라 상담자로서의 인간적 자질이나 자세, 태도와 많이 관련된 개념으로 상담자로서 성장하고 발달해 가는데 꼭 필요한 과제이다. 그래서 슈퍼비전에서 다루어지는 교육과제로서의 인식은 낮으나, 이것이 슈퍼비전에서 적절하게 다루어지면 상담자로서의 자세와 태도에 영향을 받게 되고, 상담에 대한 안정된 동기를 확보하면서, 상담자로서의 인간적 성숙을 경험하게 되고, 따라서 다른 교육내용에 비해 높은 만족도를 경험하는 것으로 보인다.

또한 본 연구에서는 교육내용의 실태와 만족도 사이에 높은 상관성이 나타났다. 이는 결국 슈퍼비전 과정에서 비중있게 다루어지는 교육내용에 대해서 높은 만족도를 경험한다는 것을 의미한다. 따라서 슈퍼바이저의 이론적 배경이나 슈퍼비전 스타일에 의해서 교육내용이 취사선택되기보다 필수적인 교육내용이 균형있게 다루어져야 할 필요성이 제기된다. 슈퍼비전 교육내용을 일종의 체크리스트로 활용하

여 수퍼비전 과정을 지속적으로 평가한다면 상담자로서 자신의 발달수준을 점검하는 유용한 방법이 될 수 있으리라 본다.

상담자의 발달수준과 교육내용 만족도 사이에도 높은 상관성이 나타났다. 이는 상담자의 발달수준이 높아질수록 수퍼비전에서 다루어지는 교육내용을 풍부하게 이해하게 되고, 수퍼바이저에게 일방적으로 의존하기보다 상담에 대한 안정된 동기와 자신감으로 수퍼비전 환경을 적극적으로 조직하며, 부정적인 수퍼비전 경험으로부터 영향을 덜 받기 때문인 것으로 보인다. 또한 상담자의 발달수준 각 하위영역 사이에 상관성이 모두 높게 나타났다. 이는 각각의 교육내용은 독립적이지만 다른 영역의 발달을 자극하고 촉진하며, 각 영역의 균형있는 발달을 통해서 상담자의 발달수준이 높아져감을 짐작하게 한다.

이상과 같은 결과를 토대로 정리한 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 수퍼비전 교육내용 요구도, 실태, 만족도에 관한 경험적 자료를 제공하였다. 둘째, 상담관련 자격증 소지 여부에 따라 상담자 발달수준의 차이를 알아 보려고 했던 시도는 나름대로 실천적 의의를 지닌다.

끝으로 본 연구가 지닌 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 덧붙이고자 한다. 첫째, 연구에 참여한 사람들에게 동일한 수퍼비전 환경을 제공한 상태에서 진행된 연구가 아니기 때문에 참여자들의 상이한 수퍼비전 경험이 통합되면서 수퍼비전 교육내용의 요구와 실태, 만족도를 살펴보는데 한계가 있었다. 교육내용 요구에 있어서 개인적으로 필요성을 느끼는 교육내용과 일반적으로 강조되는 교육내용의 구별이 명확하지 않았고, 실태와 만족도에 있어서 구체적인 수퍼비전 장면과 수퍼비전 경

험의 총합이 혼재됨으로 그 차이가 명확히 드러나지 않았다. 둘째, 상담자의 발달수준을 측정하는데 있어서 한계가 존재했다. 이는 국내 상담자 발달연구가 아직 시작단계이며 교육단계모델에 초점이 맞추어져 있다는 것과 연관된다. 이후 교육내용에 초점을 맞춘 상담자 발달이론과 더불어 상담자로서의 내적 특성과 개인적 특성이 고려된 상담자 발달연구 또한 필요하리라 본다. 셋째, 수퍼비전 만족도를 조사하는데 있어서 교육내용 이외에 다른 변인들에 대한 적절한 통제가 없었다. 교육내용 이외에 수퍼비전 만족도에 영향을 미칠 수 있는 여러 변인-수퍼바이저의 수퍼비전 스타일, 이론적 접근법, 소집단 수퍼비전의 경우 집단 내 역동 등이 통제되지 않은 상태에서 진행된 탐색적 연구로서 한계가 존재한다. 앞으로, 수퍼비전 만족도에 영향을 미치는 모든 변인 각각에 대한 연구와 더불어, 그러한 변인이 만들어내는 역동까지 고려한 만족도 연구가 진행되어야 할 것이다. 넷째, 연구에 참여한 사람들의 수퍼비전에 대한 통일된 인식 부족 또한 한계로 작용했다. 수퍼비전의 정의, 기능, 수퍼바이저의 역할, 수퍼비전에서 다루어지는 교육내용 등에 대한 오리엔테이션만 제대로 되어 있어도 수퍼비전에서 겪는 많은 시행착오가 줄어들 것이다. 따라서 정규교육 과정에서 수퍼비전이 교과목으로 채택되고 보다 체계적이고 통일적인 수퍼비전 교육이 진행되어야 할 것이다.

참고문헌

김계현 (1992). 상담교육방법으로서의 개인 수퍼비전 모형에 관한 복수사례연구. 한국심

- 리학회지: 상담과 심리치료, 4(1), 19-53.
- 김윤주 (2004). 슈퍼바이저의 과업 및 기능수행과 상담 수련생의 슈퍼비전 만족도 연구. 이화여대 석사논문.
- 김정택, 도상금 (1993). 상담가 교육에 대한 연구: 대학원 석사과정 상담교육의 현황과 전문상담가 양성 인턴쉽을 위한 제언. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 5(1), 13-29.
- 김진숙 (2001). 상담자 발달모형과 청소년상담자 발달연구의 필요성. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 13(3), 19-53.
- 문수정 (2000). 상담수퍼비전 교육내용 요구분석. 서울대학교 석사학위논문.
- 신종임 (2003). 상담경력수준에 따른 개인상담수퍼비전 교육내용 요구, 실제 및 만족도 분석. 경성대학교 석사학위논문.
- 심홍섭 (1997). 상담자 발달수준 평가에 관한 연구. 숙명여자대학교 박사학위 논문.
- 심홍섭 (1999). 상담자 교육과 슈퍼비전. 제12차 학술세미나. 한양대 학생생활상담연구소.
- 왕은자 (2000). 소집단 슈퍼비전 만족도에 영향을 미치는 변인연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 윤희섭 (2001). 슈퍼바이저와 상담수련생의 이론적 경향성과 일치도가 상담수련생의 지각과 만족에 미치는 영향. 계명대학교 석사학위논문.
- 이윤주 (1997). 상담 슈퍼비전의 과정과 성과관의 관계, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤주 (2001). 상담 사례개념화 요소목록 개발 및 슈퍼비전에서 중요하게 지각되는 사례개념화 요소 분석. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 13(1), 79-93.
- 이재창 (1996). 전문상담자 교육과 훈련에 관한 연구. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 8(1), 1-25.
- 전재영 (2001). 상담자의 개념화 발달수준과 사례개념화 간의 관계. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최혜림 (1996). 상담자 교육과 슈퍼비전의 현재. 제12차 학술세미나. 한양대 학생생활 상담연구소
- Acker, M., & Holloway, E. L (1996). *The use of supervision matrix*. An expert from supervision workshop: The matrix model, Oregon Association of Counselor Education and Supervision, Covallis, OR, Feb.
- Bartlett, Willis (1983). A Multidimensional Framework for the Analysis of Supervision of Counseling. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 9-18
- Beier, E. G., & Young, D. M (1980). Supervision in communications analytic therapy. In K. Hess (Ed.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*, N.Y.: John Wiley & Sons.
- Bernard, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 19, 60-68
- Boder, L. D., & Leddick, G. R (1987). *Handbook of Counseling Supervision Association of Counselor Education and Supervision*. A Division of the American Association for Counseling and Development.
- Dies, R. R. (1980). Group psychotherapy: training and supervision. In K. Hess (Ed.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*, NY: John Wiley & Sons.

- Everett, C. A.(1980). Supervision og marriage and family therapy. In K. Hess (Ed.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*, NY: John Wiley & Sons.
- Efatation, James F. Patton, Michael J., Kardash, Carolanne M. (1990). Measuring the Working Alliance in Counselor Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 322-329.
- Erickson, E. H (1963). *Childhood & Society*. New York: Norton.
- Farrell, William (1996). *Training and professional development, Handbook of counseling Psychology*. ed, By RAY Woolfe and Windy Dryden, Sage Publications, London..
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A., & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy Trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 371-383.
- Haley, J. (1976). *Problem-solving therapy*. NY: Harper &Row.
- Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 1, 139-141.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental Models of Supervision: Is It Development? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 209-216
- Ladany, N., & Lehrman-Waterman, D. (2001). Development and validation of the Evaluation Process Within Supervision Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2) 168-177.
- Ladany, N., Constantine, M. G., Miller, K., Erickson, C., & Muse-Burke, J. (2000). Supervisor countertransference: A Qualitative Investigation Into Its Identification and Description. *Journal of Counseling Psychology*. 47, 102-115.
- Ladany, N., Jessica, A., Walker, Deborah S., & Melincoff. (2001). Supervisory Style:Its Relation to Supervisory Working Alliance and Supervisor Self-Disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40(i4), 263-275
- Linehan, M. M. (1980). Supervision of behavior therapy. In K. Hess (Ed.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*. NY: John Wiley & Sons.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3-42.
- Moldasky, S. (1980). Psychoanalytic Psychotherapy Supervision. In K. Hess (Ed.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*. NY: John Wiley & Sons.
- Olk, Mary E.; Friedlander, Myrna L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology*. 39(3), 389-397
- Peake, Thomas H.; Nussbaum, Brian D.; Tindell, Shelby D. (2002). Clinical and counseling supervision references: Trends and needs. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 114-125.
- Rice, L. N. (1980). AClient-centered approach to the supervision of psychotherapy. In K. Hess (Ed.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*, NY: John Wiley & Sons.
- Skovholt, T, M., & Ronnestad M. H. (1992). *The Evolving Professional Self: Stages and Themes in Therapist and Counselor Development*. John Wiley & Sons.

- Stadler, H. A., Willing K. L., Eberhage, M. G., & Warrd W. H. (1988). Impairment: Implications for the Counseling professions. *Journal of Counseling and Development*.. February, 66, 258-60.
- 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 Counselor and Therapist: A Developmental Approach*, Jossey-Bass Publisher.
- Vespia, Kristin M.; Heckman-Stone, CaROLYN; Delworth, Ursula. (2002). Describing and facilitating effective supervision behavior in counseling trainees. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 114- 125.
- Wessler, Richard L., & Ellis, Albert (1983). *Supervision in Rational-Emotive Therapy in Psychotherapy Supervision*, ed. by Hess, 181-191.
- Witkins, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessment: A practical guide*. Thousand Omak: Sage Publications.
- Worthington, E. L. (1987). Changes in Supervision as Counselor and Supervisors Gain Experience: A Review. *Professional Psychology: Research and Pracyice*, 18(3), 189-208
- Yalom, I. D. (1975). *The theory and practice og group psychotherapy*. N. Y: Bassic Books.
- 원 고 접 수 일 : 2005. 2. 28
수정원고접수일 : 2005. 4. 14
게 재 결 정 일 : 2005. 5. 6



A Study of Supervision Educational Contents Needs, Actual Condition and Satisfaction

Eun-Hwa Song

Nam-Woon Chung

Catholic University of Korea

This study was to investigate the supervision educational contents needs, the actual condition, and the satisfaction of supervision for the counsellors who are in the process of training level. The participants were the counsellors who had experienced individual or group supervision of their own counseling cases. This study was to measure the supervision educational contents needs, the actual condition, and the satisfaction of supervision by using questionnaires about supervision contents, and counselor's developmental level by using counsellor development scale. As a result, "case conceptualization" and "awareness" were needed most highly. During the actual supervision, "case conceptualization" and "awareness" were treated most importantly. Moreover they were the most satisfying area. Also there was a high correlation between counsellor's developmental level and the degree of the satisfaction, so was among each subordinate of counselor's developmental level. This means that the higher counselors' developmental level becomes, the more positively they organize the supervision environment to be fit for themselves and participate actively. It made them satisfy with the supervision. This study presented the empirical data on the degree of supervision content need, actual condition, and the degree of the satisfaction proposing the necessity of systematic supervision in terms of the educational contents, which connected to the counsellor development research. Implications for the further studies were suggested.

Key Words : supervision, educational contents, educational needs, counselor's developmental level, satisfaction of supervision