

## 성찰적 수퍼비전 접근에 대한 이론적 고찰

김진숙<sup>†</sup>

경북대학교

성찰적 수퍼비전 접근은 기술 훈련에 중점을 두는 교육적 수퍼비전 모델의 대안으로 조력 전문분야에서 주목받아왔다. 그러나 상담분야에서 이 접근에 대한 논의는 미미하다. 이에 본 연구에서는 상담 및 관련분야의 문헌고찰을 통해 성찰적 수퍼비전 접근의 주요 특징을 도출하고 방법을 논의함으로써 성찰적 상담수퍼비전 모델 구축을 위한 이론적 토대를 제시하고자 했다. 구체적으로, 성찰적 수퍼비전 접근의 인식론적 기초로서 사회구성주의 관점과 수퍼비전의 적용 원리를 살펴보았다. 그리고 성찰능력 함양이 수퍼비전의 주요 목표로 포함되어야 하며 초기 훈련과정의 수퍼비전에서부터 도입해야 할 필요성을 논의했다. 또한 수퍼비전이 성찰학습이 이루어지는 장으로 기능할 수 있도록 수퍼비전 관계와 과정에 초점을 두어야 한다는 점을 밝혔다. 아울러 수퍼바이저 개개인의 특성과 요구에 맞게 수퍼비전 방식을 조율하는 것이 중요하다는 점을 강조했다. 마지막으로 성찰능력 함양을 위한 구조화된 방법으로서 질문하기와 IPR, 일지쓰기를 살펴보았다.

주요어 : 성찰적 수퍼비전, 성찰, 비판적 사고

---

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

수퍼비전은 초보상담자들의 훈련을 위해서 뿐만 아니라 전문가로서의 지속적인 발전을 위해서도 필수적인 학습경험으로 인식되고 있다(Neufeldt, 1999; 손진희, 2004; 유성경 외, 2004). 수퍼비전의 이런 중요성에 대한 인식은 수퍼비전 모델을 정립하고자 하는 시도로 이어졌고, 지금까지 상담이론에 근거한 모델, 수퍼비전 과정에서 수퍼바이저가 수행하는 역할에 초점을 맞춘 사회적 역할 모델, 발달적 모델 등 많은 수퍼비전 모델들이 제시되어왔다(Bernard & Goodyear, 2004). 수퍼비전 모델들은 수퍼비전을 좀더 효과적으로 수행하고 연구하는 데 유익한 정보를 제공했다. 그러나 여전히 남아있는 과제는 아직 수퍼비전 실제와 연구에 적절한 수퍼비전 모델이 없다는 것이다(Kilminster, Jolly & Vleuten, 2002; Ladany, 2004). 적절한 수퍼비전 모델은 수퍼비전에서 이루어지는 학습과정과 전문성이 개발되는 과정을 제대로 설명할 수 있어야 하는데, 아직 이런 모델이 정립되지 않았다는 지적이다(Kilminster et al., 2002).

기존의 수퍼비전 모델 가운데 지난 20여년간 수퍼비전과 상담자교육 분야의 연구와 논의를 주도해온 모델은 발달적 모델이다(Neswald-McCalip, Sather, Strati & Dineen, 2003). 이 모델은 국내에서도 근래 수퍼비전과 상담자교육분야에 가장 큰 영향을 미치고 있다(신종임, 천성문, 이영순, 2004). 이 모델의 기본 가정은 다음 두 가지이다(Chagnon & Russell, 1995, Bernard & Goodyear, 2004 재인용). 첫째는 상담자가 유능성을 획득해나가는 과정에서 질적으로 다른 단계나 수준을 거쳐 간다는 것이다. 둘째 가정은 상담자의 만족도와 성장을 최대화하기 위해서는 상담자 발달수준에 따라 각 수준에 적합하며 다른 수준과는 질적으로

상이한 수퍼비전 환경을 제공해야 한다는 것이다. 이 모델은 발달수준에 따라 상담자의 특성과 요구가 다르므로 수퍼비전 교육내용과 방식을 달리 해야 할 필요성을 부각시키는 데 크게 기여했다. 그러나 발달적 수퍼비전 모델의 근간을 이루는 상담자 발달이론과 연구의 한계점으로 인하여 이 모델 또한 적절한 수퍼비전 모델로서 미흡하다는 비판이 제기되어왔다(Ladany, 2004).

상담자발달연구에 대한 비판은 발달적 모델의 기본 가정과 방법론적 결함 두 가지로 집약된다. 우선 대부분의 상담자발달이론에서 상담자 발달과정을 단일적이거나 단선적으로 개념화하고 있는데, 이렇게 단순화하기에는 상담자발달의 양상이 매우 복잡하다는 것이다(Thompson, 2004). 그리고 발달적 관점의 기본 가정이 느슨하고(Neswald-McCalip et al., 2003), 상담자 발달수준에 대한 명확한 개념 정의가 없으며(최한나, 2005), 발달수준의 조작화도 지나치게 단순화되어 있다(Ladany, Marotta & Muse-Burke, 2001). 또한 집단간 차이가 강조되는 반면에, 동일한 발달단계나 수준으로 범주화된 집단내에서의 차이를 반영하지 못한다는 한계를 지닌다(최한나, 2005). 이밖에도 Worthington(1987)이 지적한 대로 대개의 상담자 발달연구는 발달단계만 제시하고 각 단계들 사이에 전환이 어떻게 일어나는지, 다음 단계로의 진전을 촉진시키려면 수퍼바이저는 어떻게 해야 하는지 등에 대한 연구가 미흡하다는 것이다(송은화, 2003 재인용). 또한 방법론적 측면에서도 구조화된 자기보고 질문지에 과도하게 의존하여(Holloway, 1987), 상담자나 수퍼바이저의 인식이 실제로 상담자 발달수준을 제대로 반영하는지에 대한 의문을 갖게 한다(최한나, 2005). 또한 대다수 연구가 발달연

구에 더 적합한 장기적인 종단적 연구보다 횡단적 연구방법을 적용하여, 시간의 경과에 따라 나타나는 상담자 개개인의 발달에 관한 결론을 도출하기가 어렵다. 또한 연구대상도 수련과정에 있는 석사수준에 국한된 경우가 많아 전생애에 걸쳐 이루어지는 상담자 발달과정을 조명하기에는 한계가 있다.

상담자 발달연구가 갖는 이런 한계점들은 발달이론에 근거한 발달적 수퍼비전 모델의 기본 가정에 대해 좀더 비판적인 시각을 갖게 한다. 이에 여러 연구자들(Holloway, 1987; Ladany, 2004)은 발달적 수퍼비전 모델에서 제안하는 것과 같이 수퍼바이저(수퍼비전을 받는 수련생이나 혹은 숙련된 상담자)의 발달적 단계만을 고려하여 수퍼비전 내용이나 방식을 결정해서는 안된다고 강조한다. Ladany와 Marotta 및 Muse-Burck(2001)는 발달수준에 따라 수련생이 선호하는 수퍼비전 양식에 관한 연구에서 발달수준을 좀더 복잡하게 조작화하였고, 그 결과 수련생들은 발달단계에 상관없이 다양한 양식이 혼합되고 좀더 융통성있는 수퍼비전 접근을 선호하는 것으로 나타났다. 연구자들은 수련생의 발달수준과 수퍼비전 접근간의 관계는 기대된 것보다 훨씬 더 복잡하다고 결론지었다.

기존의 수퍼비전 모델이 지닌 한계점에 대한 인식과 함께 근래 주목받고 있는 모델이 성찰적 수퍼비전 모델 혹은 접근이다(Neufeldt, Karno & Nelson, 1996; Ward & House, 1998). 성찰적 수퍼비전은 상담자의 전문성 발달을 도모하고, 상담자가 상황에 적합한 새로운 방식을 발견하는 능력을 증진하도록 할 수 있다는 점에서 관심을 받아왔다(손은정, 유성경, 심혜원, 2003). 성찰적 수퍼비전 모델을 제시한 Ward와 House(1998)는 발달적 연구를 포함

한 기존의 수퍼비전 연구가 상담자발달과 관련된 요인들을 규명하고 상담자교육에 필요한 요소는 제공하였으나, 상담자가 수퍼비전을 통해 자신의 상담경험을 의미있게 재구조화하고 전문적 성장을 도모하는 과정은 충분히 탐구하지 않았고, 또한 수퍼바이저가 이런 학습과정을 도울 수 있는 방법에 대한 연구도 소홀히 해왔다고 지적했다.

성찰학습이나 성찰이 상담분야에서 주목받게 된 데에는 전문성 연구분야에서 이루어지고 있는 실무경험(experience)과 전문성(expertise)의 관계에 대한 재고찰(Boshuizen, Bromme & Gruber, 2004)과 기존 전문가교육에 대한 비판적 논의(Schon, 1983, 1987)가 크게 영향을 미쳤다. 상담분야의 전문성 발달에서 경험의 역할을 연구한 Strasser과 Gruber(2004)는 상담분야를 구조화되어 있지 않은 영역(ill-structured domain)으로 규정했다. 상담자가 해결해야 하는 과제들은 문제에 대한 명확한 규정이 어렵고, 모든 사람들이 동의할 수 있는 정확한 개입도 없으며, 상담과정의 성과를 평가하는 기준이 존재하지 않는다. Schon(1983)은 이런 특성을 지닌 분야를 불확정한 실천의 영역(an indeterminate zone of practice)으로 명명했다. Strasser과 Gruber(2004)는 이처럼 구조화되어 있지 않은 영역에서는 실무자가 실제 경험만으로 배움을 얻고 전문성을 기르기가 쉽지 않다고 했다. 이런 영역에서는 경험의 누적이 바로 전문성 발달로 이어지지 않는다는 것이다. 이런 맥락에서 현대 전문성 이론가들은 경험을 시간의 경과에 따라 축적되는 양적인 개념으로 보지 않는다. Gruber(1999, Strasser & Gruber, 2004 재인용)는 경험을 지식을 적용하는 의미있는 주관적 학습으로 규정하고, Ericsson과 동료들(1993, Strasser과 Gruber, 2004

재인용)은 적극적이고 탐구하는 태도와 높은 동기수준을 포함하는 숙고하는 실천(*deliberate practice*)의 개념으로 재해석한다. 경험에 대한 이런 현대적 개념에서 핵심적인 요소는 적극적이고 체계적인 성찰이다. Skovholt와 Ronnestad 및 Jennings(1997)는 경험에 대한 지속적이고 전문적인 성찰은 상담자가 자신의 전문활동에서 부딪히는 현상에 대한 포괄적인 이해를 얻고자 하는 탐구로 이루어진다고 본다.

Schon(1983, 1987)은 경험에 대한 성찰을 통해 얻어지는 실제적 지식의 습득이 전문성 발달의 핵심이라고 주장했다. 최근 상담자 발달 연구는 이런 주장을 뒷받침한다. 초심자에서 상담대가로 발달해나가는 과정을 탐구한 연구에서 Skovholt와 Ronnestadt(1995)는 지속적이고 전문적인 성찰이 상담자의 전문성 개발에서 핵심적인 기제로 작용한다는 것을 발견했다. 전문적 성찰을 통해 상담자의 외적인 경험이 음미되고 분석되는 가운데 학습이 이루어지고 이런 학습이 상담자의 내적 변화로 이어진다는 것이다. 그러나 상담자가 성찰하지 못할 때 전문성 발달은 일어나지 않으며 발달정체 상태가 나타난다.

이상의 논의에서 볼 때 상담분야와 같이 구조화되어 있지 않고 불확정한 실천의 영역에서는 전문성 발달을 위해 지속적인 성찰이 필수적임을 알 수 있다. 그러나 문제는 이런 분야에서는 경험을 바탕으로 하여 성찰학습을 시도하는 것 자체가 어렵다는 사실이다. 실제로 실무자들을 대상으로 수행한 몇몇 경험적 연구는 성찰이 전문적인 지도와 환경적 지지 없이는 적용하기가 매우 어렵다고 보고하고 있다(Donaghy & Morss, 2000; Johnson, 2001). Strasser와 Gruber(2004)는 성찰이 어려운 요인으로 상담분야의 다음 다섯 가지 특성을 제시했

다. 첫째, 사례가 복잡하고 또한 매우 특수한 경우가 흔하므로, 비슷한 유형의 사례를 접하기 위해서는 상당한 시간이 소요된다. 둘째, 해결해야 할 과제가 구조화되어 있지 않으며 상담자는 짧은 시간내에 의사결정을 해야 한다. 셋째, 무수한 이론적, 실제적 접근들이 존재한다. 넷째, 정해진 절차에 따라 크게 노력을 기울이지 않고도 다룰 수 있는 요소들이 있다. 다섯째, 상담자가 자신의 수행에 대한 피드백을 받을 기회가 없거나 피드백을 받더라도 지속적이지 않고 극히 선별적이고 제한되어 있다.

Strasser와 Gruber(2004)에 의하면, 상담실제 경험으로부터 배우는 일은 자동적으로 이루어지지 않으며, 전문성 향상을 위한 성찰 또한 쉽게 이루어지는 과정이 아니다. 이는 수련생 뿐만 아니라 숙련자나 슈퍼바이저와 같은 전문가도 마찬가지이다. 따라서 전문적인 성찰을 위해서는 교육과 훈련이 필요하다. 즉, 경험으로부터 배우는 방법은 다른 전략과 마찬가지로 습득해야 할 학습전략으로 보아야 한다는 것이다(Boshuizen, 2003, Strasser & Gruber, 2004 재인용).

교사교육이나 간호학분야와 같은 다른 조력 전문 분야에서는 성찰의 중요성과 성찰 훈련의 필요성을 인정하고, 성찰을 전문가교육과 슈퍼비전에서 필수적인 부분으로 포함시키는 추세이다(Moon, 1999). 아울러 이론적, 경험적 연구와 논의가 활발히 이루어지고 있다. 성찰은 상담분야에서도 적용가능성이 높다(Schon, 1987). 그러나 다른 분야에 비해 상담분야에서 성찰에 대한 연구는 극히 미미한 수준이다(Griffith & Frieden, 2000). 그 주된 이유로 Morrisette(2002)는 성찰의 개념이 조작적으로 정의하기 어렵고 측정하기도 어렵다는 점을

지적했다. 상담연구에서는 여전히 양적 연구 패러다임이 지배적이므로, 명확한 조작적 정의와 측정이 어려운 성찰의 개념이 연구주제로 수용되기 쉽지 않았던 것으로 보인다. 비슷한 맥락에서, 상담과 수퍼비전 영역, 특히 연구분야에서는 전통적으로 엄격한 과학적 절차를 통해 검증 가능한 지식을 중시하고, 상담자와 수퍼바이저의 경험을 통해 획득되고 실제에 유용하게 적용될 수 있는 실제적 지식의 중요성을 간과해 왔다(Holloway, 1994; Peterson, 1995). 이에 이런 실제적 지식을 구축하는 중요한 기제로서 성찰과정 또한 최근까지 중요하게 다루지 않은 것으로 보인다.

상담자교육과 수퍼비전에서 성찰을 다룬 연구로는 Irving과 William(1995), Neufeldt와 Karno 및 Nelson(1996), Ward와 House(1998), Nelson과 Neufeldt(1998), Neufeldt(1999), Gilbert와 Evans(2000), Griffith와 Frieden(2000), Scanlon(2000), Hoshmand(2004) 등의 연구가 있다. 국내에서는 최근 손은정과 동료들(손은정, 2003; 손은정 외, 2003), 김진숙(2005)의 연구가 있다. 이들 연구도 모두 이론적 수준의 논의이고, 성찰에 관한 경험적 연구는 거의 전무한 실정이다.

조력전문분야에서 성찰의 중요성과 성찰교육의 필요성에 착안하여 본 연구에서는 먼저 문헌연구를 통해 성찰적 수퍼비전 모델들을 고찰하여 성찰적 수퍼비전 접근의 주요 특징과 원리를 도출하고 방법을 살펴보고자 한다. 이미 언급한 대로 상담분야에서는 성찰에 대한 논의가 아직 초기단계에 있고 선행연구가 크게 미흡하다. 이 때문에 성찰 연구와 논의가 더 활발한 교사교육과 간호분야의 관련 연구들을 폭넓게 인용하고자 한다. 본 연구의 목적은 상담분야와 관련 분야에서 이루어진 선행연구 고찰을 통해 향후 성찰적 상담수퍼

비전 모델 구축을 위한 이론적 토대를 마련하는 데 있다. 이런 목적에 따라 성찰적 수퍼비전 접근들의 인식론적 기초와 주요 목표, 주요 원리 및 구조화된 방법을 중심으로 이 접근의 주요 특성을 고찰하고자 한다.

### 성찰적 수퍼비전의 인식론적 기초: 사회구성주의적 관점

모든 수퍼비전 모델은 특정한 인식론적 관점에 기초하므로 성찰적 수퍼비전의 내용과 방법을 논의하기에 앞서 이 접근의 인식론적 관점을 살펴볼 필요가 있다. 성찰적 수퍼비전의 인식론적 기초는 구성주의적 관점, 특히 사회구성주의적 관점이다. 상담과 마찬가지로 수퍼비전은 두 사람 이상이 상호작용하면서 사태를 이해하고 어떤 맥락에서 효과적인 행동을 결정하는 정신적 스키마 혹은 지식을 함께 구성해간다는 점에서 사회구성주의 패러다임안에서 기능한다(Steenbarger, 1994, Neufeldt, 1997 재인용).

심리학내에서 성찰의 역할이 강조된 것은 구성주의에 의해서이다(손은정 외, 2003). 대부분의 상담이론은 실증주의 전제, 즉 어떤 현상에 대한 객관적 진리가 존재하며 객관적 관찰을 통해 우리가 이를 발견할 수 있다는 전제를 기반으로 한다(Hansen, 2006). 그러나 구성주의 이론가들은 이런 전제를 받아들이지 않는다. 그 대신, 세상에 대한 모든 지식은 세상이 실제로 어떤지를 우리가 발견한 결과가 아니라 우리 각자가 의미를 부여하고 만들어 내고 언어화하고 창조해나가는 과정의 산물로 본다(Robert, 1993; Hansen, 2006). 따라서 구성주의 관점에서는 상담이론이나 전문가의 지식

이 절대적 진리이거나 타당한 유일한 설명이 아니라, 내담자 문제나 경험을 이해하고 해석하는 하나의 참조틀 혹은 여러 대안적 설명들 가운데 하나로 여겨진다. 따라서 발견될 수 있고 가르쳐질 수 있는 진리에 대한 고정된 모델은 타당하지 않은 것으로 간주되며, 진리가 아니라 사실이 좀더 현실적인 것으로 수용된다(Nelson & Neufeldt, 1998). 지식은 신성하고 불변하는 것이 아니라 잠정적인 것이며 수정될 수 있다는 입장이다.

가치롭게 여기는 지식의 유형에 대해서도 구성주의의 입장은 실증주의와 다르다. 그동안 상담분야, 특히 상담학계를 지배해온 실증주의 전통에서는 엄격한 방법을 통해 획득된 과학적 지식만을 중시하고, 실무자들이 경험을 통해 얻고 상담에서 활용하는 실제적 지식은 탐구할 가치가 있는 지식의 영역으로 인정하지 않았다(Schon, 1983). 예컨대 수퍼비전을 통해 상담자가 임상적 지식, 즉 실제적 지식을 습득하는 과정과 기제는 가장 간과된 연구분야이다(Scanlon, 2000). 그러나 구성주의 이론가들은 실제적 지식을 독자적인 지식의 영역으로 여기고 매우 중요시한다(Prentice, 2000; Schon, 1983). 이들은 상담과 같은 실천학문에서 명제적 지식, 즉 이론과 개념, 원리, 사실, 규칙 등의 이론적 지식이 갖는 한계를 인식하고, 절차적 지식(procedural knowledge) 혹은 방법적 지식, 즉 주어진 상황에서 언제 어떻게 행동하는가를 아는 것의 가치를 강조한다(Nelson & Neufeldt, 1998). 이론적 지식은 필요하지만 실천의 지침으로 충분하지 않다는 것이다. 이런 맥락에서 Polkinghorne(1992, Neufeldt, 1997 재인용)은 실천심리학에서 핵심적인 지식의 유형은 유익한 상담성과를 가져오는 방법에 관한 지식이라고 주장했다. 마찬가지로

명문화된 지식(codified knowledge), 즉 책이나 데이터베이스 형태로 서술되고 저장된 지식과 대비하여, 개인적 지식(personal knowledge), 즉 실제 상황에서 개인이 생각하고 수행하는 데 적용되며 개인의 경험과 성찰을 통해 구성되는 지식의 가치가 인정된다(Williams, 2003). 이론적 지식과 기술적 규칙은 상담자의 개인적 지식에 통합되는 한에서 유용하다(Scanlon, 2000). 따라서 구성주의에서 학습은 이런 개인적 지식이 습득되는 과정을 의미한다.

구성주의에서는 또한 어떤 사람이나 현상에 대해 아는 것만큼 잘 모르는 상태의 가치를 인정한다(Atkinson & Claxton, 2000). 모르는 상태는 새로운 앎이 생겨날 수 있는 여지를 제공한다. 모르는 상태의 가치에 대한 인정은 전문적 지식을 확신하는 태도에 대한 경계와 일맥상통한다. Munhall(1993, O'Callaghan, 2005 재인용)은 실무자의 확신에 찬 앎(confident knowing)에 대한 우려를 표명했는데, 그 이유는 이런 상태는 새로운 앎의 가능성에 달려있기 때문이다. 그는 실무자는 환자와 상황에 대해 선행지식이나 이론에 근거하여 확정적인 결론을 내리지 말고, 고유한 환자와 전개되는 상황에 대해 깨어있고 열려있는 자세를 견지하면서 계속해서 알아나아가야 하며, 이를 위해 어느 정도 모르는 상태(be unknowing)를 유지할 필요가 있다고 역설했다. 비슷한 관점에서 Scanlon(2000)은 상담자의 성찰능력에서 핵심적인 측면은 현상에 대해 분명하게 이론적으로 이해되지 않는 상태를 견뎌내고, 생각할 수 있는 어떤 부분이 떠오를 때까지 모르는 상태(not knowing)를 견뎌내는 능력이라고 했다. Nelson과 Neufeldt(1998)도 상담자가 모르는 것과 씨름하면서 이런 모르는 상태의 모호함을 견뎌내는 능력이 성찰학습에서 중요하다고 강

조했다.

Neufeldt(1997)는 사회구성주의적 관점을 슈퍼비전에 적용시켜 슈퍼비전의 기본 원리를 다음 네 가지로 제시했다. 첫째, 슈퍼비전은 모든 맥락에 따라서 달라진다. 대인간에 이루어지는 모든 사태와 마찬가지로 슈퍼비전 또한 특정 맥락에서 이루어진다. 슈퍼비전 맥락에는 상담에 대한 사회의 전반적인 인식과 여건, 훈련기관이나 상담기관의 특수성, 슈퍼바이저와 슈퍼바이지의 나이, 성별, 경험, 인지적 수준과 같은 개인적 특성과 전문적 경험, 내담자의 문제 등이 포함되며, 이런 맥락이 슈퍼비전의 성격과 상호작용에 영향을 준다. 따라서 슈퍼비전은 보편적인 원리나 방법에 의해 이루어지는 것이 아니라 슈퍼비전이 이루어지는 특정한 맥락에 근거해야 한다. 둘째, 지식은 슈퍼바이저와 함께 구성해나가는 것이다. 슈퍼바이저와 슈퍼바이지는 모든 지식을 갖춘 권위자와 백지상태의 초심자의 관계가 아니라 배우고 가르치는 과정에 함께 하는 협력자로 참여한다. 셋째, 지식은 개인적, 전문적 경험에 근거한다. 슈퍼바이저와 슈퍼바이지는 상담이론과 연구에 대한 지식과 개별적인 상담사례에 근거하여 함께 성찰하면서 실제적 지식을 구축해나간다. 이 과정에서 슈퍼바이저와 슈퍼바이지의 전문적 경험과 개인적 경험은 실제적 지식을 구성하는 중요한 자원이 된다. 넷째, 지식을 판단하는 기준은 실용적인 것이며, 지식의 결과는 임상적 지혜이다. 구성주의 관점에서 가설은 통계적 방법에 의해 검증되는 것이 아니라 실천상황에서 검증된다. 활용될 수 있는 결과를 예측하면 가설은 검증된 것이다. 비슷한 맥락에서 Hansen(2006)은 지식의 타당성을 판단하는 기준은 정확성, 혹은 맞다 틀리다의 기준이 아니라, 그

지식이 현상을 이해하고 문제를 해결하는 데 얼마나 유용하게 적용되는가의 여부라고 했다.

### 슈퍼비전의 주요 목표: 성찰 능력의 함양

구성주의에서 중시하는 실제적 혹은 개인적 지식을 습득하는 핵심기제는 성찰이다. 조력 전문가들이 현장에서 접하는 많은 문제상황들은 다양하고 복잡하며 모호하고 역동적이다. 이 때문에 획일적인 방법이나 절차의 적용만으로는 문제해결이 힘들다(김진숙, 2005). 따라서 조력전문분야에서는 정해진 절차에 따라 단순히 공식적인 규칙을 적용하는 기술자가 아니라(O'Callaghan, 2005), 고유한 사례의 복잡한 문제를 이해하고 개념화하며, 조력과정에서 순간순간 적합한 반응과 개입전략을 고안해내고 개입을 평가할 수 있는 성찰능력을 갖춘 전문가가 요구된다(Schon, 1983).

교사교육이나 간호학분야에서는 이런 성찰의 중요성을 인식하고 성찰능력의 함양을 전문가교육과 슈퍼비전의 주요 목표로 설정하고 있다(Clegg, Tan, & Saedi, 2002; Fowler & Chevannes, 1993; Johns, 2004; Weiss & Weiss, 2001). 상담분야에서도 일부 학자들에 의해 그 중요성이 강조되어 왔다. Peterson(1995)은 성찰하는 실천가를 양성하는 것은 미래의 상담자 교육에서 가장 중요한 부분일 수도 있다고 제안했다. Holloway(1994)는 슈퍼바이지는 슈퍼비전을 통해 상담과정의 정수를 익히고 이를 자신의 상담에서 재연하는데, 이때 슈퍼바이저가 재연하는 것은 슈퍼바이저가 보여준 방법과 관점의 무차별적인 적용이 아니라, 슈퍼바이저가 제시한 전문적 지식에 내포되어 있거나 슈퍼바이저 자신이 상담과정의 특정 시점

에 특정 내담자에 맞게 나름대로 재구성한 원리와 방법의 독특한 적용이라고 언급했다. 따라서 슈퍼바이저의 과제는 슈퍼바이저가 상담 사례에 따라 효과적인 전략을 스스로 고안할 수 있는 참조체계, 혹은 지식기반을 구축하는 능력을 향상시킬 수 있는 성찰학습의 장을 조성하는 것이라고 보았다. 마찬가지로 Griffith와 Friedent(2000)은 복잡한 문제를 이해하고 개념화할 수 있는 능력은 상담자 유능성과 관련되므로, 성찰능력의 함양은 상담자교육과 슈퍼비전의 주요 목표가 되어야 한다고 주장했다.

그러나 다른 분야에 비해 상담수퍼비전분야에서 성찰능력 함양의 필요성에 대한 인식과 수용은 아직 미약한 수준이다. 기존의 수퍼비전 모델, 특히 국내 수퍼비전 연구분야에 크게 영향을 미친 미국의 교육적 모델(Gilbert & Evans, 2000)은 슈퍼바이저에게 검증된 절차를 가르치고 기술적 유능성을 기르는 측면에 치중하고, 성찰능력의 함양은 수퍼비전의 공식적인 목표에 포함시키지 않는다. 이에 비해 성찰적 수퍼비전 접근은 성찰능력을 수퍼비전을 통해 습득해야 할 핵심역량으로 강조한다. 따라서 수퍼비전의 여러 기능 가운데 성찰이 이루어지는 장(Scanlon, 2000)으로서의 기능을 가장 중시한다는 점에서 기존 접근과 다르다.

성찰적 수퍼비전 이론가들은 또한 상담자의 발달적 수준에 상관없이 초기 수련과정부터 성찰훈련을 도입할 필요가 있다고 제안한다(Neufeldt, 1999; Schon, 1987). 근래 수퍼비전 연구분야를 주도하고 있는 발달적 수퍼비전 모델에서는 초보자들에게는 구체적인 정보 제공과 세부적인 기술훈련이 적합하고 성찰적 사고와 같은 고급 능력은 경력자들에게 적합하다고 가정한다. 그러나 교사교육과 간호학분야의 경험적 연구들은 초보자도 적절한 여건

이 주어지면 깊이 성찰할 수 있음을 보여준다(Heath & Freshwater, 2000).

상담자 전문성 연구(Skovholt et al., 1997)에 의하면 초보상담자가 숙련된 상담자가 되는 데는 평균 15년의 기간이 소요된다. Nelson과 Neufeldt(1998)는 이 기간동안 상담자들이 전문성 향상을 위해 실제 경험을 최대한 활용하도록 준비시킬 필요가 있으며, 이를 위해 수퍼비전이 집중적으로 이루어지는 수련과정 초기부터 구체적인 기술훈련과 함께 성찰능력을 기르도록 돕는 것이 중요하다고 주장했다. Ronnestad와 Skovholt(1993)도 슈퍼바이저는 초심자들에게 즉각적인 해답을 주려는 충동을 자제하고, 이들이 새로운 상담경험을 성찰하도록 지지하라고 조언했다. Scanlon(2000)은 집단수퍼비전에서 슈퍼바이저들이 지속적으로 그리고 집단적으로 성찰할 수 있도록 준비시키는 것이 기본훈련의 중추적인 부분으로 도입되어야 한다고 했다. 상담경험의 누적이 자동적으로 전문성 발달로 이어지지 않고, 경험을 통해 배울 수 있는 학습능력은 훈련을 통해 습득되어야 한다는 점에서 성찰능력 초기 훈련 필요성에 대한 이런 주장은 설득력을 갖는다.

### 수퍼비전 관계와 과정 중심

수퍼비전은 슈퍼바이저가 어떤 의도를 갖고 어떤 부분에 치중하는가에 따라 매우 다른 경험이 될 수 있다(Johns, 2001). 성찰능력 함양을 주요 목표로 하는 성찰적 수퍼비전 접근에서는 수퍼비전이 성찰학습의 장으로 기능하도록 수퍼비전 관계와 과정 측면을 중시한다(Gilbert & Evans, 2000). 이런 점에서 교육내용과 결과



에 초점을 두는 수퍼비전 모델과 다르다(Johns, 2001).

수퍼비전 관계의 중요성은 Bordin(1983)과 Holloway(1995)를 위시하여 여러 이론가들에 의해 강조되어 왔다. 그러나 성찰적 수퍼비전 접근에서는 성찰이 이루어질 수 있는 여건을 조성하는 차원에서 수퍼비전 관계에 주목한다. 물론 수퍼비전은 성찰을 위한 유일한 방법은 아니며 다양한 방법 중 하나이다. 그러나 상담자가 혼자 수행하는 성찰과는 달리, 수퍼비전에서 이루어지는 성찰은 외현화된다. 즉, 수퍼바이저와 수퍼바이지, 혹은 집단수퍼비전의 경우 수퍼바이지들 간에 이루어지는 대화를 통해 성찰이 이루어지는 대화적 성찰(dialogical reflection)(Clouder & Sellars, 2004)의 속성을 갖는다. 이런 대화적 성찰은 수퍼비전 관계와 상호작용의 성격과 질에 의해 크게 영향을 받지 않을 수 없다.

성찰적 수퍼비전 접근은 수퍼비전관계의 상호적이고 협력적인 속성을 특히 중요시한다. 구성주의는 지식을 전문가의 전유물로 보지 않는다. 따라서 전문가가 자신의 지식과 결론에 대한 확신을 경계하고 좀더 유보적이고 겸허한 자세를 가져야 한다고 강조한다(Nelson & Neufeldt, 1998). 특히 사회구성주의 관점을 따르는 성찰적 수퍼비전 접근에서는 수퍼바이저가 모든 문제에 대한 답을 알고 있는 전문가 역할에서 탈피하여, 수퍼바이지를 의미있는 해석과 유용한 지식을 함께 구성해나가는 탐구의 동반자(Neswald-McDalip et al., 2003) 혹은 공동의 파트너(Eshel & Koriat, 2001)로 인식하고 존중하는 자세를 요구한다. Gilbert와 Evans(2000)는 수퍼바이저와 수퍼바이지가 서로로부터 배우는 데 열려있는 자세로 참여함으로써 수퍼비전이 공동의 창조물이 되도록 하는 것

이 중요하다고 언급했다.

상호적인 수퍼비전 관계를 위해서는 수퍼바이저 자신이 성찰하는 모습을 보여주는 것이 또한 중요하다(Haboush, 2003; Hoshmand, 2004). Schon(1987)은 수퍼바이지만 아니라 수퍼바이저도 함께 성찰하는 상호적 성찰을 강조했다. 성찰은 획득해야 할 지식이나 기술이 아니라 과정이며 습관이다(손은정 외, 2003). 스스로 성찰하는 자세로 수퍼비전에 참여함으로써(Kilminster et al., 2002) 수퍼바이저는 한편으로는 유능성을, 또 한편으로는 일과 전문성 향상에 대한 성찰 간의 건강한 균형을 보여주는 모델이 될 수 있다. 수퍼바이지는 이런 모델과 동일시하고 내면화함으로써 성찰하는 자세를 습득할 수 있다(Severinsson, 2001).

상담수련생의 성찰을 연구한 Neufeldt와 동료들(1996; Nelson & Neufeldt, 1998)에 의하면, 성찰은 상담자가 상담과정에서 겪는 의심과 주저함, 당혹스러움에서 비롯되며, 상담자가 문제나 딜레마, 즉 혼란이나 부조화에 직면하고 어떤 해결책을 모색하고자 할 때 시작된다고 했다. Nelson과 Neufeldt(1998)는 수퍼비전에서 성찰이 일어날 수 있는 여건으로 다음 두 가지를 제시했다. 첫째, 상담자가 모르는 상태(not knowing)의 모호함을 견뎌낼 능력이 있어야 한다. 둘째 수퍼비전과 같은 학습장면에서 상담자가 여러 가지 아이디어를 펼쳐보고 고심해볼 수 있는 장이 허용되고, 모르는 상태를 경험하는 것이 수용되는 안전함이 주어져야 한다.

Ward와 House(1998)는 성찰은 수퍼비전 관계의 질에 달려있다고 한 Sexton과 Whiston(1994)의 주장을 인용하면서, 성찰의 여건으로서 수퍼비전 관계를 중요시했다. 수퍼비전 관계는 상담장면에서 수퍼바이지에게 혼란을 초

래한 사태와 연관된 슈퍼바이지 자신의 의도와 신념 및 기본 가정을 검토할 수 있는 공간이 된다. 이들은 슈퍼바이지가 겪는 불확실성과 혼란이 좀더 높은 수준의 개념적, 임상적 기술을 습득하는 데 필요한 학습적 부조화(learning dissonance)를 제공한다고 본다. 따라서 슈퍼비전 관계의 핵심은 슈퍼바이지가 상담 장면에서 겪은 부조화경험을 자발적으로 탐구하고 학습상황의 중심, 자신의 의구심의 중심으로 들어가도록 격려하는 맥락을 제공하는 것이다.

이상의 논의를 종합해보면 슈퍼비전에서 성찰이 이루어지기 위해서는 협력적인 관계 형성과 혼란스럽거나 모르는 상태가 존중되는 안전하고 허용적인 분위기 조성이 필수적이다. 하지만 이런 관계의 형성을 가로막는 요소들이 적지 않다. 우선 슈퍼비전은 역할에 따른 힘의 불균형이 존재한다(Holloway & Wolleat, 1994). 또한 슈퍼비전은 슈퍼바이지의 전문적 발달을 도모하는 기능뿐만 아니라 동시에 내담자 권익을 보호하고 상담서비스의 질을 유지하는 전문적 규제 기능을 수행해야 하므로(Clouder & Sellars, 2004), 슈퍼비전 관계에는 평가적 측면이 내재한다. 평가적 요소는 숙련된 상담자들을 위한 자문 성격이 강한 슈퍼비전보다 수련과정에 있는 상담자를 위한 훈련 슈퍼비전에서 더욱 강하게 나타난다(Gilbert & Evans, 2000). 슈퍼비전 관계에 내재하는 이런 힘의 불균형과 평가적 요소는 슈퍼바이지에게 평가에 대한 불안과 두려움을 유발하고 자기 보호적이고 방어적인 태도를 갖게 하여, 상호적이고 안전한 관계 형성에 부정적인 영향을 줄 수 있다. 이밖에도 초보 슈퍼바이저나 충분한 훈련을 받지 못한 슈퍼바이저는 슈퍼바이지의 ‘통찰’이나 기술적인 측면에 치중하여

슈퍼비전 관계의 중요성을 쉽게 간과하는 경향이 있다(Ladany, 2004). 그리고 권위주의적이고 판단적이며 지시적이고 통제적인 슈퍼바이저의 태도도 상호적인 관계 형성을 저해할 것이다(Johns, 2001).

안전하고 허용적이며 협력적인 관계 형성을 저해할 수 있는 요인들에 주목하여 성찰적 슈퍼비전 접근에서는 관계 측면과 함께 슈퍼비전 과정 측면을 중시한다(Gilbert & Evans, 2000). 이때 과정은 의사소통을 포함하여 슈퍼바이저와 슈퍼바이지 사이에 순간순간 이루어지는 상호작용을 뜻한다. 슈퍼비전이 효과적으로 이루어지려면 슈퍼바이저와 슈퍼바이지 모두 과도한 억제나 왜곡 없이 자신을 표현할 수 있는 의사소통 패턴이 구축되어야 한다(Blocher, 1983, Ladany, 2004 재인용). 또한 의사소통이 일방적이 아니라 양방향적이어야 한다. 의심이나 혼란, 부조화와 같은 상태가 성찰의 출발점이 된다는 점을 고려할 때 슈퍼바이지와 슈퍼바이저가 이런 내밀한 경험을 솔직하게 개방할 수 있는 의사소통 패턴을 구축하고 유지하는 일은 대화적 성찰을 위해 필수적인 요건이라 할 수 있다.

그러나 슈퍼비전에서의 비개방(nonself-disclosure)에 대한 연구를 수행한 Ladany(2004)는 실제로 슈퍼바이저와 슈퍼바이지 모두 중요한 내용을 충분히 개방하지 않는다는 것을 발견했다. 다만, 슈퍼바이지가 슈퍼바이저를 개방적이고 협력적으로 지각하는 경우, 민감한 내용을 좀더 많이 개방하는 것으로 나타났다. 국내 연구에서도 슈퍼바이지들이 부정적인 슈퍼비전 경험을 슈퍼바이저에게 직접 보고하지 않는 경향이 있는 것으로 나타났다(강지연, 2005; 손승희, 2005; 이승은과 정남운, 2003). Ladany는 슈퍼바이지가 슈퍼비전에서

말하는 내용보다 말하지 않는 내용이 더 중요할 수 있으므로, 수퍼바이저가 많은 내용을 개방하지 않을 경우 수퍼바이저는 수퍼바이저에게 일어나는 중요한 부분을 놓칠 수 있다고 우려했다. 그는 기존의 수퍼비전 연구가 공개된 과정(overt processes)에 초점을 두어왔다고 지적하면서, 수퍼바이저와 수퍼바이저가 드러내놓고 말하지 않거나 다루지 않는 은밀한 과정(covert processes)에 좀더 주목할 필요가 있다고 제안했다.

Gilbert와 Evans(2000)는 수퍼비전 과정 계약(process contract) 혹은 관계 과정 계약(relational process contract)이라는 개념을 통해 이런 은밀한 과정을 표면화시킬 필요성과 방법을 제시했다. 효과적인 수퍼비전을 위해서는 상담관계와 마찬가지로 수퍼바이저와 수퍼바이저 간에 작업동맹이 유지되어야 한다(Ladany, 2004). 과정 계약은 작업동맹을 저해하는 어떤 문제나 불편함도 표면화하겠다고 동의하는 것이다. 예컨대, 수퍼바이저와 수퍼바이저는 그들 중 어느 한 사람이라도 의사소통이 원활하게 이루어지지 않는다고 느끼면 언제든 내용에 대한 논의를 중단하고 과정을 탐구하겠다고 합의할 수 있다. 과정 계약은 수퍼바이저가 수퍼바이저의 기대에 적합하다고 여기는 어떤 문제만이 아니라, 자신의 진짜 고민을 자유롭게 얘기할 수 있는 신뢰로운 분위기를 조성하여 성찰학습을 이끄는 데 도움이 된다(Gilbert & Evans, 2000).

모든 대인관계와 마찬가지로 수퍼바이저와 수퍼바이저 간에는 부정적인 상호작용이 일어날 소지가 있다. 그런데 좋은 상호작용은 오히려 갈등이 전혀 없는 완벽하게 조율된 상태를 유지하는 능력이 아니라, 상호작용의 오류, 즉 조율되지 못한 부조화의 상태를 신속하게

해소하고 긍정적인 상호작용의 패턴을 회복하여 관계를 복구할 수 있는 능력에 달려있다(Tronick, 1990). Nelson과 Neufeldt(1996)가 인용한 연구결과(Rodes et al., 1994)에 의하면, 성공적인 상담자는 내담자와의 관계에서 부정적인 상호작용이 일어나지 않도록 하는 사람이 아니라, 내담자가 상담에 대한 부정적인 반응을 제기할 수 있는 능력을 길러주고 잘못된 부분을 내담자와 함께 풀어나가는 사람이다. 이와는 대조적으로 상담자가 내담자의 부정적인 반응에 대해 논의할 용의가 없거나 내담자의 부정적인 경험을 알아차리지 못하는 경우, 상담관계가 난관에 처하고 어떤 경우는 조기종결로 끝나기도 했다. 이런 연구결과는 수퍼비전의 과정 차원에 대한 중요한 시사점을 준다. 효과적인 수퍼비전을 위해서는 수퍼비전 관계에서 갈등이나 어려움이 있을 때 상호작용에 주목하고 직접 과정을 탐색하여 작업동맹을 복구하려는 노력이 필요하다(Gilbert & Evans, 2000).

### 수퍼바이저 개개인의 특성과 요구에 따른 개별화된 접근

성찰적 수퍼비전 접근에서는 관계와 과정 측면과 함께 수퍼바이저 개개인의 특성과 요구에 주목한다. 특정 이론이나 수퍼바이저 선호에 따라 사전에 정해진 틀이나 구조를 모든 수퍼바이저에게 획일적으로 적용하기보다 수련생 개개인에 맞게 융통성있게 적용할 필요가 있다고 본다(Fowler & Chevannes, 1998). 사회구성주의 관점에서 볼 때 수퍼비전은 모든 맥락에 따라 달라지며, 수퍼바이저의 나이, 성별, 경험, 인지적 수준과 같은 특성은 수퍼비

전 맥락을 구성하는 중요한 요소이다(Neufeldt, 1997). 성찰적 슈퍼비전 접근은 이런 맥락의 특수성을 고려하지 않는 일률적인 슈퍼비전 방식을 지양한다.

슈퍼비전에서 고려해야 할 슈퍼바이저 특성으로는 발달수준을 포함하여 다양한 요인들이 있다. Ladany(2004)는 슈퍼비전 방식에 대해 슈퍼바이저가 어떻게 반응할지에 영향을 주는 요인들 가운데 슈퍼바이저 요인으로 애매함을 견디는 능력, 개념화 능력, 특정한 내담자들을 상담한 경험과 일반적인 상담경험, 과거에 효과적인 슈퍼비전을 받은 경험을 거론했다. Swanson과 O'Saben(1993, Ladany, 2004)은 슈퍼바이저의 인지적 양식과 요구 및 슈퍼비전에 대한 기대를 고려할 필요가 있다고 했다. Thompson(2004)은 인지수준과 자기효능감 및 상담자 준비도(counselor readiness)를 고려할 필요가 있다고 했다. 이때 상담자 준비도는 불확실성에 대처하는 방식, 과제 난이도의 선택, 모험하기의 정도, 수행수준을 포괄하는 개념이다.

성찰적 슈퍼비전에서 슈퍼바이저가 고려해야 할 또 한가지 중요한 개인차 특성은 성찰 자체에 대한 슈퍼바이저 반응이다. 성찰은 반성적 사고(reflective thinking)와 비판적 탐구(critical inquiry)를 필요로 한다(Donaghy & Morss, 2000). 또한 자기(the self)에 대한 탐구와 숙고를 포함하므로 성찰을 위해서는 슈퍼바이저가 지나치게 방어적이지 않아야 하며 다른 사람과 협력해서 탐구할 용의가 있어야 한다(Fowler & Chevannes, 1998). 그런데 모든 슈퍼바이저에게 이런 능력과 자세를 기대하기는 어렵다. 일부 슈퍼바이저들은 자신과 자신의 경험을 탐구 대상으로 삼는 성찰 자체를 매우 낯설게 여기거나 힘들어하고 심지어 강한 거

부감을 가질 수도 있다. 따라서 슈퍼바이저는 성찰에 대한 슈퍼바이저의 반응과 준비도를 고려하여 성찰을 슈퍼비전에 도입하는 시점과 방법을 결정할 필요가 있다.

이밖에 슈퍼바이저가 고려해야 할 또 한 가지 중요한 측면은 슈퍼바이저 요구는 슈퍼비전 기간동안 고정되어 있는 것이 아니라 변화한다는 점이다. 슈퍼바이저의 요구는 사례 특성과 진행상황에 따라 달라질 수 있다. 이에 슈퍼비전이 전개됨에 따라 드러나게 되는 슈퍼바이저의 요구를 민감하게 알아차리고 이에 따라 슈퍼비전 양식을 조율할 필요가 있다(Neswald-McDalip et al., 2003). 따라서 동일한 슈퍼바이저에 대해서도 한 가지 특정한 슈퍼비전 양식에 의존하는 것보다 필요에 따라 융통성있게 다양한 양식을 적용하는 것이 더 유익할 수 있다(Ladany, 2004).

이상의 논의에서, 성찰적 슈퍼비전 접근에서는 특정한 슈퍼비전 방식을 모든 슈퍼바이저에게 일률적으로 적용하거나, 동일한 슈퍼바이저에 대해서도 처음에 정해진 슈퍼비전의 목표와 방식을 상황의 전개와 상관없이 끝까지 고수하는 것은 지양한다는 것을 알 수 있다. 이보다는 슈퍼비전을 통해 특정 슈퍼바이저에 대해 알아나가면서 그 슈퍼바이저의 특성과 요구에 적합하면서 동시에, 변하는 요구에 맞게 개별화된 방식을 고안하고 조율함으로써 그 슈퍼바이저를 위한 최적의 학습환경을 만들어나가는 것을 중요시한다(Gilbert & Evans, 2000). 이것은 슈퍼바이저에게 요구되는 성찰적 자세라 할 수 있다. 이런 자세는 상담자가 특정 내담자에 대해 알아나가면서 내담자의 고유한 특성과 요구에 맞는 개입방식을 고안해나가는 성찰적 자세와 일맥상통한다고 볼 수 있다.

## 수퍼비전에서 성찰 촉진을 위한 구조화된 방법

상담분야와 같이 구조화되어 있지 않고 불확정한 실천영역에서는 특정한 모든 문제상황에 획일적으로 적용되는 한 가지 “알맞은(right)” 개입이 있는 것이 아니라, 고유하고 특수한 문제상황에 적합한 여러 가지 “효과적인” 개입, “시의적절한” 개입, “창의적인” 개입들이 있다(Gilbert & Evans, 2000). 따라서 상담자에게는 자신이 상담과정에서 적용한 개입이 맞나 틀리나가 아니라, 자신의 개입 의도나 목적에 비추어 그 개입이 얼마나 효과적이었나를 비판적으로 평가할 수 있는 능력이 요구된다. 이런 능력은 비판적 사고능력으로서 상담자가 자신의 임상적 판단의 근거를 명확히 하고 상담과정과 개입의 성과를 비판적으로 평가하여 특수한 상담맥락에 맞는 좀더 효과적인 개입을 탐구하는 사고능력이다. 이런 비판적 사고능력이 상담에 적용된 것이 성찰이다(Griffith & Frieden, 2000). 따라서 성찰은 상담자가 갖고 있는 기존 지식의 전제에 스스로 의문을 제기하도록 하는 비판적 기능을 수행한다. 즉, 뜻밖의 상황을 초래한 자신의 의도와 가정에 대해 비판적으로 검토해보게 되는 것이다. 이 과정에서 상담자는 자신의 행동전략이나 상황에 대한 이해, 문제에 대한 규정 방식을 재구성할 수도 있다(김진숙, 2005). 성찰적 수퍼비전에서는 이런 비판적 사고능력의 함양을 중시하며, 이를 위한 여러 가지 개입 전략과 방법들을 제시해왔다. 지면 제한으로 이 글에서는 질문하기, 상담회기중 상호작용에 대한 회상, 일지쓰기의 구조화된 방법을 중심으로 성찰적 수퍼비전의 방법을 논의하고자 한다.

## 질문하기

비판적 사고함양을 위한 가장 보편적인 방법은 질문의 사용이다(Irving & William, 1995; Maggs & Biley, 2000). Holloway(1994)는 실천의 인식론의 향상을 위해서는 적절한 질문의 사용이 중요하다고 했다. Griffith와 Frieden(2000) 또한 좀더 깊은 수준의 성찰을 자극하는 사례 깊은 질문을 활용하는 것이 비판적 사고를 촉진하는 교수전략의 공통요소라고 지적했다. 이들은 좋은 답을 주는 것보다 좋은 질문을 하는 것이 더 효과적일 수 있다고 언급하면서, 소크라테스식 질문의 사용을 제안했다. 이런 질문들을 통해 수퍼바이저가 상담과정에서 임상적 판단을 내릴 때 의식적으로나 무의식적으로 판단의 근거로 어떤 철학적, 가치판단적 결정을 적용했는지를 탐색하도록 하여 자기주도적 발견을 촉진하고자 한다. 마찬가지로 Neufeldt(1999)도 수퍼바이저는 흔히 상담회기중 자신의 의도를 잘 알아차리지 못하므로, 질문을 통해 수퍼바이저가 언어적 반응이나 행동을 한 이유나 근거를 설명하게 하고, 개입이 기대한 결과를 가져왔는지를 살펴보도록 하는 방법을 제시했다. 관련문헌에는 비판적 혹은 성찰적 사고를 촉진하기 위해 적용할 수 있는 일련의 질문들이 다양하게 제시되어 있는데 그 일부를 소개하면 다음과 같다.

Irving과 William(1995)은 비판적 사고의 함양 기법으로 수퍼바이저에게 상담과정에 대한 일련의 질문을 던짐으로써 개입에 영향을 미친 신념과 가정을 드러내게 하는 ‘추정의 사다리’(a ladder of inference)라는 절차를 소개했다. 이들은 수퍼바이저가 이런 질문들을 숙고하는 과정에서 수퍼바이저 스스로 자신이 믿고 따른다고 말하는 이론(the espoused theory)이 아니

라 슈퍼바이지가 실제 사용하는 이론(a theory-in-use), 즉 상담실제에서 슈퍼바이지의 판단과 행동에 영향을 미치는 개인적 이론이 무엇인지를 드러낼 수 있다고 했다. 이때 가장 주된 질문은 ‘당신은 왜 그렇게 했는가’이다. 이 질문은 일련의 세분화된 질문으로 발전시킬 수 있는데 뒤로 갈수록 좀더 깊은 수준의 질문이 이어진다. 그 개입을 적용했을 때 무엇을 달성하기를 기대했는가? 개입의 기대한 성과에서 당신이 가치롭게 여기는 부분은 무엇인가? 이와 관련한 당신의 가정은 무엇인가? 당신의 신념은 무엇인가? 이런 가정에서 당신이 중요하게 여기는 부분은 무엇인가? 당신의 행동에서 당신의 신념을 어느 정도 인식할 수 있는가?

Gilbert와 Evans(2000)는 슈퍼바이지가 자신이 선택한 개입의 성과를 스스로 평가하는 감수성을 기르도록 할 목적으로 상담회기의 테입을 검토하면서 일련의 질문을 포함한 다음과 같은 방법을 적용할 것을 제안했다:

- 이번 회기 중 당신이 효과적이라고 여기는 한 가지 개입을 선택하여 성과(내담자의 반응)의 관점에서 논의하십시오
- 당신이 내담자를 ‘놓쳤다’고 생각하는 한 가지 개입을 선택하십시오. 이것을 어떻게 평가하는가? 당신은 이런 공감적 실패를 어떻게 복구하였는가 혹은 복구할 수 있겠는가?
- 상담회기 가운데 이 부분에 대해 성찰하는 가운데 어떤 특정한 선택 지점이 떠오르는가?: 여러 선택 지점 가운데 하나에 초점을 두고 이때 당신이 어떤 생각들을 했는지 말해보십시오. 그때 어떤 다른 선택대안들을 고려했는가?: 여러 대안들 가운데 특정한 개입을 선택한 이유는 무엇인가?: 이런 선택이 효과적인 성과를 가져왔다고 생각하는가? 그렇다면 그

이유는 무엇인가? 그렇지 않다면 그 이유는 무엇인가?: 이런 특정한 개입의 선택이 당신의 이론적 입장과 어떤 연관이 있는가?

Gilbert와 Evans(2000)는 이런 질문은 슈퍼바이지로부터 즉각적인 해답을 얻기 위한 것이 아니라 성찰 과정을 돕는 수단임을 강조했다. 특히 슈퍼바이지에게 연구자의 마음가짐, 즉 자신의 수행과 선택한 개입의 효과성과 비효과성에 대한 호기심을 기르게 하여, 선택의 근거를 좀더 명확하게 알도록 하는 것이 주된 목적임을 명확히 했다.

Ward와 House(1998)는 슈퍼바이지가 내담자 역동에 대해 복수의 가설을 설정하고 상담과정과 개입을 스스로 평가할 수 있는 능력을 강조하는 성찰적 대화를 7단계로 제시했다. 각 단계별 과제와 단계별로 적용할 수 있는 질문들은 다음과 같다.

단계 1: 최근의 불확실한 상담경험을 성찰적으로 사고하도록 격려하기

단계 2: 불확실한 경험과 관련된 감정을 점검하도록 격려하기: 상담과정에서 일어난 이런 사태를 떠올리는 동안 어떤 감정이 느껴지는가? 그 느낌이 어떤 것인지 말해보라.

단계 3: 상담자가 자신의 가정에 대해 비판적으로 평가하도록 격려하기: 이런 느낌이 당신에게 의미하는 바는 무엇인가? 떠올린 사태에 대해 당신은 자신에게 어떤 조언을 하고 있는가? 당신과 내담자에게 일어난 일에 대해 어떻게 해석하는가? 어떤 가설을 세울 수 있는가? 이 사태에서 당신의 의도가 무엇이었는지 추측해보라.

단계 4: 새로운 역할의 탐색을 격려하기: 이 경험이 어떻게 달라지기를 (지각과 행동 측면에서) 바라는가? 이 사태와 관련하여 당신이 상담자로서의 역할에 좀더 충실했다면 당신이

어떻게 달라질지 추정해보라.

단계 5: 행동전략에 대해 계획하기: 이런 역할 변화가 일어나지 못하게 가로막고 있는 것(변화의 걸림돌)이 무엇이라고 생각하는가? 이런 변화가 일어난 때도 있는가? 그때는 무엇이 다른가?

단계 6: 실행을 위한 지식과 기술 획득하기: 역할 변화를 위해 무엇을 알거나 성취하거나 극복할 필요가 있을까? 이런 계획을 현재 상담자로서의 당신의 역할과 맥락에 어떻게 통합할 수 있는가?

단계 7: 새로운 역할 시도하기: 상담전문가로서 당신의 역할에 이런 새로운 역할을 성공적으로 통합했다는 것을 어떻게 알 수 있을까? 다른 사람들(내담자, 동료 등)은 어떻게 알 수 있을까?

Johns(1995, O'Callaghan, 2005 재인용)는 간호학분야에서 실무자의 성찰을 촉진하는 질문을 성찰, 결정과 행동에 영향을 미친 내외적 요인, 대안적 전략, 학습의 네 가지 영역으로 나누어 제시하였고, 경험에 대한 당시와 현재의 느낌 및 의미를 묻는 질문을 포함시켰다.

이상의 논의를 종합해볼 때 비판적 혹은 성찰적 사고를 촉진하기 위한 질문의 영역은 크게 다음 세 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 슈퍼바이저가 어떤 개입을 선택한 목적이나 의도를 알아차리게 하거나 선택에 영향을 미친 내적, 외적 요인, 지식의 근원에 대한 탐색이다. 둘째, 개입과 성과의 패턴을 분석(Irving & William, 1995)하는 것이다. 즉, 개입이 슈퍼바이저가 의도하거나 기대한 결과를 가져왔는지를 평가하여 특수한 상담맥락에 맞는 좀더 효과적인 대안적 전략들을 생각해보도록 하는 것이다. 셋째, 상담과정에서의 경험을 되돌아보고 경험에 대한 당시와 현재의 느낌과 생각

을 탐색하고, 경험의 의미를 재해석하여 경험으로부터 얻을 수 있는 지식을 확인하는 것이다.

#### 상담회기 중 상호작용에 대한 회상 (Interpersonal Process Recall: IPR)

상호과정에 대한 회상(Kagan & Kagan, 1991, Griffith & Frieden, 2000 재인용)은 상담회기 동안 일어난 내적 과정, 즉 감정과 태도에 대한 성찰을 촉진하기 위해 실제 상담회기의 녹음테이프를 활용하는 방법이다. IPR의 기본전제는 슈퍼바이저가 자신의 경험에 대한 지식은 갖고 있지만, 이를 의식적으로 점검하거나 처리하지 않을 수 있다는 것이다. IPR은 회미하게 인식된 자료를 발굴함으로써 발견을 위한 촉매 역할을 할 수 있다. 슈퍼바이저가 녹음테이프를 가져와 슈퍼바이저와 함께 듣는데, 테이프의 어떤 부분에서 멈추고 회상할지에 대한 통제권은 전적으로 슈퍼바이저에게 있다. 원하는 지점에서 테이프를 멈춘 다음 슈퍼바이저는 회기중 일어났던 생각이나 감정, 목표, 인상, 갈등, 혼란, 이미지, 내적 대화나 혹은 다른 은밀한 과정을 회상한다. 이런 회상과정은 슈퍼바이저로 하여금 회기중 자신이 부정했거나 무시한 메시지가 무엇인지 인식하게 하고, 내담자와의 상호작용에서 표현하지 않았던 두려움과 자신의 약점이라고 상상한 바를 파악할 수 있도록 돕는다.

회상과정에서 슈퍼바이저는 슈퍼바이저의 성찰을 이끄는 질문자 역할을 수행한다. 이런 과정은 슈퍼바이저가 자기평가에 좀더 능숙해지도록 돕고, 상담의 미묘한 개인내적, 대인간 역동에 대해 좀더 잘 인식할 수 있도록 돕는다. 슈퍼바이저는 해석을 하거나 방향을 제시

하기보다 다음과 같은 탐색적인 질문을 한다. 이 시점에서 당신은 어떻게 느꼈는가? 이런 개입의 목적은 무엇이었는가? 내담자에 대한 당신의 감정은 어떠했는가? 당신 자신에 대한 느낌은 어떠했는가? 이 시점에서 어떤 말을 했으면 하고 바라는가?

### 일지쓰기

일지쓰기는 성찰적 사고를 촉진할 수 있다 (Taggart & Wilson, 2005). 슈퍼비전에서 일지쓰기는 상담경험에 대해 성찰할 수 있는 또 다른 출구를 제공하며 그 기능과 방법은 다음과 같다(Griffith & Friden, 2000). 경험에 대해 쓰는 작업은 슈퍼바이저로 하여금 임상적 판단을 저해할 수 있는 가정과 신념에 대해 비판적으로 생각해보고 좀더 예리한 통찰을 얻을 수 있도록 돕는다. 일지에 대한 슈퍼바이저의 피드백을 통해 슈퍼바이저는 현재의 통찰을 기반으로 하여 생각을 더 발전시키고, 사건과 경험을 단순히 기술하는 수준을 넘어 패턴과 관계에 대한 일관된 이해의 수준으로 나아갈 수 있다. 처음에 슈퍼바이저는 상담장면에서 무슨 일이 일어났는지를 파악하고, 그런 일이 일어난 이유에 대해 가설을 세워본 다음, 이 경험에 대해 상담중 느꼈던 개인적 반응과 상담이 끝난 후 느낀 반응으로 넘어간다. 슈퍼바이저는 글을 쓸 때 좀더 편안하게 힘들었던 감정적 경험을 표현할 수 있을지도 모른다. 마지막으로 회기의 효과성을 평가해볼 수 있다.

### 맺는 말

지금까지 근래 슈퍼비전 접근의 대안으로

주목받기 시작한 성찰적 슈퍼비전 접근에 대한 문헌고찰을 통해 성찰적 슈퍼비전 접근의 인식론적 기초로서 사회구성주의 관점과 슈퍼비전의 적용 원리를 살펴보았다. 그리고 성찰능력 함양을 슈퍼비전의 주요 목표로 포함해야 하며 초기 훈련과정의 슈퍼비전에서부터 도입해야 할 필요성을 논의했다. 또한 슈퍼비전이 성찰학습이 이루어지는 장으로 기능할 수 있도록 슈퍼비전 관계와 과정에 초점을 두어야 한다는 점을 밝혔다. 아울러 슈퍼바이저 개개인의 특성과 요구에 맞게 슈퍼비전 방식을 조율하는 것이 중요하다는 점을 알아보았다. 마지막으로 성찰능력 함양을 위한 구조화된 방법으로서 질문하기와 IPR, 일지쓰기를 살펴보았다.

상담에서 다루어야 할 과제의 복잡성과 불확실성을 고려할 때 상담자들이 이에 대처할 수 있도록 준비시켜야 하며, 성찰능력은 이런 준비작업에서 유용한 자원이 될 것이다. 성찰능력은 우리나라의 특수한 상담현실을 고려할 때 더욱 절실히 요구된다. 우선, 국내의 대학원 정규교육과정이나 단기연수과정에서 소개되는 대부분의 상담이론은 우리나라의 사회문화적 맥락과는 다른 서구에서 도입된 이론이다. 이런 실정을 감안할 때, 서구 이론들의 적용점을 비판적으로 탐구하는 능력을 포함하여 기존의 이론과 경험을 바탕으로 우리의 실천 현장에서 부딪히는 문제해결에 필요한 실제적 지식을 구성해나가는 학습능력은 매우 중요하다(김진숙, 2005). 성찰적 슈퍼비전 접근은 슈퍼바이저가 상담사례의 구체적인 맥락에서 서구 이론과 우리나라 현장의 실제간의 괴리를 발견하고 우리의 사회문화적 맥락에 좀더 적합한 지식과 기술을 습득할 수 있는 학습 기회를 제공할 것이다. 그런데 국내에서는 슈퍼



비전이 초기 수련과정에 주로 실시되고 경력자가 지속적으로 수퍼비전을 받을 수 있는 기회가 매우 제한되어 있다. 이 때문에 수련 초기 수퍼비전에서 성찰능력 함양을 주요 목표로 포함시켜야 할 필요성은 더욱 크다 하겠다. 수퍼비전을 받을 수 있는 기회가 많지 않은 상황에서 스스로 성찰할 수 있는 방법을 터득하는 것은 매우 중요한 교육요소이다(Morrisette, 2002).

그러나 이런 중요성에도 불구하고 우리나라 현장에서 성찰적 수퍼비전 접근의 적용은 난관에 부딪힐 가능성이 적지 않다. 성찰적 수퍼비전 접근은 특정한 상담이론이나 발달이론에 근거한 접근이 아니고, 사회구성주의 관점에 따라 성찰능력의 함양을 주된 목표로 하여 수퍼바이저와 수퍼바이저가 함께 성찰하는 자세로 참여하는 상호적 학습과정이다. 상호적 학습은 사회구성주의에 기반한 학습모델로서, 이 모델에서는 수퍼바이저가 수퍼바이저에게 지식과 기술을 전수하고 일방적으로 가르치는 것이 아니라, 수퍼바이저와 함께 배우려는 자세로 과정에 참여하는 것을 중요시한다(Nelson & Neufeldt, 1998). 하지만 수직적 집단주의가 강한 우리 문화권에서는 수퍼바이저와 같은 권위인물과의 관계는 다분히 위계적이고 수직적인 관계로 치우치기 쉬워 상호적 관계 형성은 수퍼바이저와 수퍼바이저 모두에게 도전적인 과제가 될 수 있다. 또한 수퍼바이저를 위한 훈련 부족의 문제도 또 하나의 중대한 걸림돌이 될 수 있다. 수퍼바이저의 성찰을 안내하기 위해서는 수퍼바이저가 성찰자세와 능력을 갖추는 것이 무엇보다 중요하다(Peterson, 1995). 하지만 국내에서는 수퍼바이저를 위한 이런 훈련이 아직 이루어지지 않고 있다. 이에 수퍼바이저 교육과정에서 성찰 훈련의 도

입이 선결과제라 할 수 있다.

본 연구는 선행연구 고찰을 중심으로 성찰적 수퍼비전 모델 구축을 위한 이론적 토대를 제시하는 데 그 목적을 두고 있다. 이런 연구 목적으로 인해 본 연구의 논의는 이론적 수준에 머무는 한계가 있다. 여기서 이루어진 논의를 토대로 향후 성찰적 상담 수퍼비전 모델 정립을 위한 노력이 요구되며 성찰적 수퍼비전의 성과 연구도 병행되어야 할 것이다. 이런 한계점에도 불구하고 본 연구의 의의는 조력전문분야에서 적용성이 높은 접근으로 크게 주목받아 왔으나 상담분야에서는 논의가 미미한 성찰적 수퍼비전에 관한 선행연구를 고찰하여, 이를 토대로 이 접근의 주요 특징과 방법을 제시했다는 데 있다. 본 연구가 앞으로 성찰적 수퍼비전 접근에 관한 논의와 연구에 대한 관심을 높이고, 더 나아가 성찰적 수퍼비전 모델 구축을 위한 유용한 기초 자료로 활용될 것으로 기대된다.

## 참고문헌

- 강지연 (2005). 수퍼바이저 수치심과 수퍼비전. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김진숙 (2005). 상담자교육에서 성찰적 실천의 의미와 적용. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17(4), 813-831.
- 손승희 (2005). 수퍼비전에서 상담수련생의 비개방 내용, 이유 및 방식에 대한 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17(1), 57-74.
- 손은정 (2003). 반성적 사고와 전문가 교육. 서울교육대학교: 학생생활연구, 28, 31-54.
- 손은정, 유성경, 심혜원 (2003). 상담자의 자기

- 성찰(reflection)과 전문성 발달. *상담학연구*, 4(3), 357-380.
- 손진희 (2004). 슈퍼바이저 행동 분석을 통한 효과적인 슈퍼비전 요소 연구. *상담학연구*, 5(2), 243-261.
- 송은화 (2003). 슈퍼비전 교육내용 요구도와 실태, 만족도 연구: 숙련과정에 있는 상담자를 중심으로. 가톨릭대학교 심리상담대학원 석사학위논문.
- 신종임, 천성문, 이영순 (2004). 상담경력수준에 따른 개인상담 슈퍼비전 교육내용 요구, 실제 및 만족도 분석. *한국동서정신과학회지*, 7(1), 83-101.
- 유성경, 김영빈, 김형수, 민경화, 이일화, 최한나 (2004). 슈퍼비전 회기 평가도구 개발 및 타당화 연구. *상담학연구*, 5(2), 263-275.
- 이승은, 정남운 (2003). 초심상담자의 소집단 슈퍼비전 경험에 관한 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 15(3), 441-460.
- 최한나 (2005). 상담자 발달 연구의 동향과 과제. *상담학연구*, 6(3), 713-727.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*(3rd ed.). Boston: Pearson.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (2004). *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bordin, E. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42.
- Clegg, S., Tan, J., & Saeidi, S. (2002). Reflecting or acting? Reflective practice and continuing professional development in higher education. *Reflective Practice*, 3(1), 131-146.
- Clouder, L., & Sellars, J. (2004). Reflective practice and clinical supervision: An interprofessional perspective. *Journal of Advanced Nursing*, 46(3), 262-269.
- Donaghy, M. E., & Morss, K. (2000). Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practice within the discipline of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 16, 3-14.
- Eshel, Y., & Koriat, A. (2001). The informal curriculum: The latent aspect of psychological training. *School Psychology International*, 22(4), 387-400.
- Fowler, J., & Chevannes, M. (1998). Evaluating the efficacy of reflective practice within the context of clinical supervision. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 379-382.
- Gilbert, M. C., & Evans, K. (2000). *Psychotherapy supervision: An integrative relational approach to psychotherapy supervision*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Griffith, B., A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 82-93.
- Haboush, K. (2003). Group supervision of school psychologist in training. *School Psychology International*, 24(2), 232-255.
- Heath, H., & Freshwater, D. (2000). Clinical supervision as an emancipatory process:

- Avoiding inappropriate intent. *Journal of Advanced Nursing*, 32(5), 1298-1306
- Holloway, E. L. (1987). Developmental model of supervision: Is it supervision? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 209-216.
- Holloway, E. L. (1994). A bridge of knowing: The scholar-practitioner of supervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 7(1), 3-14.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holloway, E. L., & Wolleat, P. L. (1994). Supervision: The pragmatics of empowerment. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(1), 23-43.
- Hosford, R., & Barmann, B. (1983). A social learning approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 51-58.
- Hoshmand, L. T. (2004). The transformative potential of counseling education. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 43(1), 82-90.
- Irving, J. A., & William, D. I. (1995). Critical thinking and reflective practice in counseling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 23(1), 107-114.
- Johns, C. (2001). Depending on the intent and emphasis of the supervisor, clinical supervision can be a different experience. *Journal of Nursing Management*, 9, 139-145.
- Johns, C. (2004). *Becoming a reflective practitioner*(2nd). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Johnson, H. (2001). The PhD student as an adult learner: Using reflective practice to find and speak in her own voice. *Reflective Practice*, 2(1), 53-63.
- Kilminster, S., Jolly, B., & Vleuten, V. D. (2002). A framework for effective training for supervisors. *Medical Teacher*, 24(4), 385-389.
- Ladany, N. (2004). Psychotherapy supervision: What lies beneath. *Psychotherapy Research*, 14(1), 1-19.
- Ladany, N., Marotta, S., & Muse-Burke, J. L. (2001). Counselor experience related to complexity of case conceptualization and supervision preference. *Counselor Education & Supervision*, 40, 203-219.
- Maggs, C. & Biley, A. (2000). Reflections on the role of the nursing development facilitator in clinical supervision and reflective practice. *International Journal of Nursing Practice*, 6, 192-195.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. New York: Routledge Falmer.
- Morrisette, P. J. (2002). *Self-supervision*. New York: Taylor & Francis Group.
- Nelson, M. L., & Neufeldt, S. A. (1996). Building on an empirical foundation: Strategies to enhance good practice. *A Journal of Counseling & Development*, 74(3), 609-615.
- Nelson, M. L., & Neufeldt, S. A. (1998). The pedagogy of counseling: A critical examination. *Counselor Education & Supervision*, 38(2), 70-89.
- Neswald-McCalip, R., Sather, J., Strati, J. V., & Dineen, J. (2003). Exploring the process of creative supervision: Initial findings regarding the regenerative model. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42(2),

- 223-237.
- Neufeldt, S. A. (1997). A social constructivist approach to counseling supervision. In T. L. Sexton & B. L. Briffin, *Constructivist thinking in counseling practice, research, and training*. New York: Teachers College Press.
- Neufeldt, S. A. (1999). *Supervision strategies for the first practicum*(2nd ed.). Alexandria, VA: APA.
- Neufeldt, S. A., Karno, M. P., & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology, 48*(3), 301-109.
- O'Callaghan, N. (2005). The use of expert practice to explore reflection. *Nursing Standard, 19*(39), 41-47.
- Peterson, D. R. (1995). The reflective educator. *American Psychologist, 50*(12), 975-983.
- Prentice, R. (2000). The place of practical knowledge in research in art and design education. *Teaching in Higher Education, 5*(4), 521-534.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development, 71*, 369-405.
- Scanlon, C. (2000). The place of clinical supervision in the training of group-analytic psychotherapists: Towards a group-dynamic model for professional education? *Group Analysis, 33*(2), 193-207.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in profession*. New York: Basic Books.
- Severinsson, E. I. (2001). Confirmation, meaning and self-awareness as core concepts of the nursing supervision model. *Nursing Ethics, 8*(1), 36-44.
- Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. New York: John Wiley.
- Skovholt, T. M., Rønnestad, M. H., & Jennings, L. (1997). Searching for expertise in counseling, psychotherapy, and professional psychology. *Educational Psychological Review, 9*, 169-361.
- Strasser, J., & Gruber, H. (2004). The role of experience in professional training and development of psychological counsellors. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber(eds), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thompson, J. M. (2004). A readiness hierarchy theory of counselor-in-training. *Journal of Instructional Psychology, 31*(2), 135-142.
- Tronick, E. Z. (1990). The development of rapport. *Psychological Inquiry, 1*(4). 322-323.
- Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor*

- Education and Supervision*, 38(1), 11-33.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2(2), 125-154.
- Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace: A case study of new teachers. *Educational Studies*, 29(2/3), 207-219.

원 고 접 수 일 : 2006. 9. 8

수정 원고접수일 : 2006. 11. 7

게 재 결 정 일 : 2006. 11. 11

K C I

## A Theoretical Review of the Reflective Supervision Approach

Jinsook Kim

Kyungpook National University

The reflective supervision approach has received increased attention from helping professionals as an alternative to the educational supervision focusing on skill training. However, scant attention has been given to this topic in the counseling field. Based on an extensive review of the literature in counseling and related fields, this study attempted to identify the characteristics commonly found among the reflective supervision approaches, offering a theoretical foundation to build a model for the reflective counseling supervision. Specifically, this study examined the social constructivist perspective as the epistemological foundation for the reflective supervision. Three propositions are discussed: (a) the improvement of supervisees' ability to reflect should constitute a major goal for supervision and the training for reflection should begin early; (b) the supervision relationship and process need attention to enable supervision to function as a place for reflection; and (c) the individual supervisee's characteristics and needs are important factors in determining desirable supervision styles and methods, which warrant further attention. Discussion is then provided regarding the structured methods including questioning, IPR, and journal writing.

*Key words* : reflective supervision, reflection, critical thinking