

수퍼비전 기대 척도 개발 및 타당화*

이 수 현[†]

김 봉 환

숙명여자대학교

본 연구는 수퍼비전 기대 척도를 개발하고 타당화 하는데 그 목적이 있다. 수퍼바이저 23명(초급 8명, 중급 9명, 고급 6명)을 대상으로 개방형 설문조사와 심층 인터뷰를 실시하였으며 이를 통해 225문항이 추출되었다. 연구자가 가정한 기대구인을 근거로 수퍼바이저의 문항분류작업과 수퍼바이저의 평정작업을 실시한 결과 최종 100문항이 추출되었다. 100문항으로 탐색적 요인분석(N=207)을 실시한 결과, 수퍼비전 기대척도는 전체 8요인, 40문항이 탐색되었으며 각각의 하위요인이 적절한 신뢰도를 지닌 것으로 나타났다. 타당화를 위해서 확인적 요인분석(N=363)을 실시한 결과, 수퍼비전 기대 척도는 유능감 발달 기대 3요인(과정기술발달에 대한 기대, 개입기술발달에 대한 기대, 성과기대), 수퍼바이저 역할 기대 3요인(상담자 역할, 자문가 역할, 평가자 역할), 수퍼비전 관계 기대 2요인(관계적 특성 및 태도에 대한 기대, 전문가적 특성에 대한 기대)의 모형 적합도가 확인되었다. 마지막으로 발달수준에 따른 기대의 차이를 검증하기 위해 다변량 분석을 실시한 결과, 수퍼비전에 대한 기대는 발달수준에 따라 차이가 있음이 확인되었다. 이러한 결과를 바탕으로 상담자 교육 및 수퍼비전, 향후 연구주제에 대한 시사점들을 논의하였다.

주요어 : 수퍼비전에 대한 기대, 유능감 발달 기대, 수퍼바이저 역할 기대, 관계기대

* “이 연구는 이수현의 숙명여자대학교 박사학위 논문 ‘수퍼비전 기대 척도 개발 및 타당화 연구’의 일부를 발췌한 것임”.

† 교신저자 : 이수현, 숙명여자대학교, 서울시 용산구 효창원길 52
Tel : 02-2612-2361, E-mail : lesuhy@hanmail.net.

개인 슈퍼비전은 전문적인 상담자 교육에 핵심적인 요인으로(Loganbill, Hardy & Delworth, 1982) 상담자 기술훈련과 유능감 발달, 상담전문성 평가 및 내담자 보호라는 목적에 초점을 둔다(Hess, 1999). 슈퍼비전의 궁극적인 목적은 보다 유능한 상담자를 양성하는 것으로써 슈퍼비전은 상담자의 개인차를 고려한 훈련 및 학습활동을 제공해야 한다. 상담자의 개인차는 상담자의 개인적 능력, 여러 가지 자질, 그리고 슈퍼비전에 대한 기대를 통해서 알 수 있다(Holloway, 1995).

기대(expectancies)는 행동의 예견된 결과로서 기대에 따라 행동이 달라지며(Mischel, 1990), 행동은 그때그때의 결과보다는 기대나 예견된 결과에 의해서 지속된다(Bandura, 1986). 사회인지적 관점에서는 기대, 수행피드백, 자기효능감 판단 등의 인지적 변인들이 동기의 핵심 성분이라고 본다(민경환, 2002, 재인용). 이 같은 기대의 인지적 특성은 슈퍼비전에 대한 동기와 목적에 영향을 미칠 것이며 긍정적인 결과를 기대할수록 슈퍼바이저는 더 적극적으로 노력할 것이 예상된다. 따라서 슈퍼비전에 대한 슈퍼바이저의 기대를 명료화하는 것은 슈퍼비전 효과를 극대화하고(Loganbill 등, 1982), 전문가로서의 정체성 형성과 역할 발달에 중요하기 때문에(Yogev, 1982) 효과적인 슈퍼비전은 분명하게 정의된 상호 기대의 확인을 특징으로 한다(Leddick & Dye, 1987).

선행연구들은 슈퍼비전에서 슈퍼바이저가 무엇을 기대하는지 알고 이해하는 것의 중요성을 강조했다(Swanson & O'Saben, 1993). 일반적으로 슈퍼바이저들은 슈퍼비전에 대해 기대를 가지고 실습을 시작하며(Delaney & Moore, 1966) 슈퍼비전 과정에 익숙해짐에 따라 그들의 기대는 변화된다(Hansen, 1965). 즉, 수

퍼바이저들은 발달함에 따라 슈퍼비전에 대한 요구, 슈퍼비전 목적, 그리고 슈퍼비전에 대한 기대도 함께 변하기 때문에(Hart, 1982; Loganbill 등, 1982; Powell, 1984; Stoltenberg, 1981) 이러한 변화에 맞게 슈퍼비전 환경이 제공되어야 한다는 것을 강조한다. 왜냐하면 슈퍼바이저의 발달수준에 상응하는 슈퍼비전 환경이 제공되어야 슈퍼비전의 효과성을 높일 수 있기 때문이다(Stoltenberg, 1981). 그러나 현재까지 국내에서 슈퍼비전에 대한 슈퍼바이저의 기대를 조사한 연구는 매우 부족한 상황이다. 그 이유 중 하나는 한국의 슈퍼바이저들을 대상으로 슈퍼비전에 대한 슈퍼바이저의 기대 구인을 밝힌 연구나 기대를 측정할 수 있는 적절한 평가도구가 개발되지 않았기 때문이다.

이에 본 연구는 다음과 같은 연구의 필요성을 바탕으로 슈퍼비전에 대한 기대 척도를 개발하고자 한다. 첫째, 슈퍼비전 이론과 모델들은 슈퍼바이저 입장에서 알맞은 교육환경을 제공하기 위한 수단으로 슈퍼바이저의 기대를 탐색하는데 초점을 맞추었다. 여기서 제기되는 문제는 슈퍼바이저가 좋은 슈퍼비전이라고 생각하는 슈퍼비전 환경과 슈퍼바이저가 지각하는 좋은 슈퍼비전에 대한 기대의 일치성이다. 슈퍼바이저들이 좋은 슈퍼비전이 되기 위해서 중요하다고 믿는 것은 슈퍼비전 만족에 대한 평가, 슈퍼바이저 유능감, 그리고 상담기술의 향상이었지만, 초급 슈퍼바이저(beginning practicum counselor)들은 보다 적절한 관계 속에서 어떻게 상담하는지 가르쳐 주고 슈퍼바이저의 상담기술을 통합시키기 위해 새롭게 학습된 상담기술을 시도하도록 격려할 때 더 좋은 슈퍼비전으로 평가했다(Worthington & Roehlke, 1979). 이는 슈퍼바이저와 슈퍼바이저

가 지각한 슈퍼비전에 대한 기대와 좋은 슈퍼비전에 대한 지각은 차이가 있음을 시사하는 결과이다. 따라서 슈퍼비전을 실제로 받고 있는 슈퍼바이저들을 대상으로 그들의 기대를 탐색하는 것은 매우 중요한 작업이지만 아직까지 경험적 자료가 부족한 상황이다. 이러한 이유로 슈퍼비전을 받고 있는 슈퍼바이저들의 실제적인 기대를 탐색하는 것이 요구된다.

둘째, 기존 척도들은 슈퍼비전에 대한 폭넓은 기대를 측정하는데 한계가 있다. 즉, SRAF(Supervisor Role Analysis Form: Delaney 등, 1966; Gysbers & Johnston, 1965)는 슈퍼바이저에 대한 역할기대를 측정할 목적으로 개발되었으며 TEQ(Training Experience Questionnaire: Friedlander & Snyder, 1983)척도는 성과기대만을 측정한다. 반면, EAS(Expectation about Supervision Scale: Kirchner, 1974)척도는 슈퍼비전의 목표, 슈퍼비전 방법, 슈퍼비전 관계, 그리고 슈퍼비전에서 발생하는 문제 등 슈퍼비전에 대한 전반적인 기대를 문항으로 구성했다. 그러나 60쌍의 문항으로 쌍 비교(pair-comparison)방법을 사용했기 때문에 문항수가 지나치게 많다는 단점이 있다. 따라서 슈퍼비전 구성 요인이라고 할 수 있는 슈퍼바이저, 슈퍼바이저, 슈퍼비전 관계라는 전체적인 맥락에서 슈퍼비전에 대한 전반적인 기대를 측정할 수 있는 측정도구의 개발이 필요하다.

셋째, 지금까지 소개된 슈퍼비전 발달이론과 슈퍼바이저 기대에 관한 연구들은 대부분 서구문화, 특히 미국에서 개발된 이론과 연구 결과들이다. 또한 슈퍼비전 모델, 특히 통합적 발달모델(IDM)은 상담자 성장의 “일반적인”과정을 설명한다. 이러한 모델들은 연속적, 위계적 단계로서 상담자 성장을 설명하고 있는데(Borders & Leddick, 1987) 과연 수련문화가 다

른 한국 상담자들에게도 서구의 발달이론에서 제시하는 것과 같은 양상이 나타날지는 의문이다. 따라서 서구에서 개발된 이론적 관점이나 경험적 연구를 그대로 한국 상황에 적용할 것이 아니라 우리나라 상황에서 다시 탐색적으로 확인하고 검토하는 과정을 거쳐야 할 필요가 있다.

슈퍼비전에서 상담자 발달을 설명하는 다양한 모델이 있지만, 본 연구는 통합적 발달모델, 변별 모델, 체제적 접근, 상담기술훈련 모델을 중심으로 살펴보고자 한다. 통합적 발달모델은 다른 발달모델에 비해 포괄적이고 임상연구결과들의 지지를 많이 받고 있는 모델로써 슈퍼바이저들의 기대와 요구에 맞는 슈퍼비전 환경의 중요성을 강조한다. 슈퍼비전에서 슈퍼바이저의 역할 유연성을 강조하는 변별모델(Discrimination Model)은 슈퍼바이저의 발달수준에 따른 슈퍼바이저 역할 기대를 이해하는데 도움이 된다. 체제적 접근은 슈퍼비전 관계를 토대로 다양한 슈퍼비전 구성요소들이 어떻게 상호작용하고 슈퍼비전에 영향을 미치는지를 설명한다. 따라서 체제적 접근은 슈퍼비전을 구성하는 슈퍼바이저, 슈퍼바이저, 슈퍼비전 관계가 어떻게 상호작용하며 슈퍼바이저의 기대와 어떻게 관련되는지를 이해하는데 도움이 된다. 마지막으로 상담기술훈련모델은 슈퍼바이저들이 습득해야 하는 다양한 의사소통기술에 대한 정보를 제공하고 이러한 기술발달과 유능감 발달과의 관련성을 이해하는데 도움이 된다. 슈퍼비전 이론과 모델들은 슈퍼비전에서 역할과 기대에 대한 일치의 중요성을 확인하고 슈퍼바이저 요구에 대한 슈퍼바이저의 적절한 태도를 촉진하는데 기여했으며(Falender & Shafranske, 2006) 특히 슈퍼바이저의 성장을 촉진하기 위해 적극적인 역할

을 취해야 하는 슈퍼바이저의 책임을 강조한다(Borders 등, 1987).

이상에서 살펴본 슈퍼비전 이론과 모델들이 강조하는 논의의 이면에는 슈퍼바이저들이 슈퍼바이저의 다양한 역할 및 조력활동과 지지적인 슈퍼비전 관계를 기대하며 궁극적으로는 상담자로서의 개인적, 전문적 발달(유능감)에 대한 기대를 가정하고 있다. 따라서 본 연구는 슈퍼비전 기대 구인을 크게 세 가지 차원으로 가정하였다. 표 1에 슈퍼비전 기대 차원과 하위요인을 구성하는데 근거가 된 슈퍼비전 이론들과 선행연구들을 제시하였다.

첫째, 유능감 발달 기대 차원이다. 슈퍼바이저들은 유능감 발달을 통한 전문 상담자로서의 성장을 기대한다. 슈퍼바이저의 슈퍼비전에 대한 기대는 슈퍼비전 목표에 영향을 미치며 이러한 목표들은 슈퍼비전 과정을 통해 슈퍼바이저들이 성취하도록 기대되는 개인적·전문적 발달을 주 내용으로 하고 있다. 또한 상담자 훈련 프로그램의 기본 목표는 능력에 대한 수련생의 자신감을 기르는 것이다(Bernard & Goodyear, 1998). 따라서 모든 슈퍼비전 접근은 유능감 발달을 목적으로 하며(Falender 등, 2006) 슈퍼바이저들은 유능감 발달을 기대하며 기술발달과 긍정적인 성과를 이루기 위한 목적을 가지고 슈퍼비전에 접근한다. 유능감 발달 기대는 이미 CNI 척도에서 기대구인으로 활용된바 있으며(Powell, 1984) TEQ척도에서는 유능감과 관련된 전문적 발달, 개인적 발달을 기대구인으로 사용한 바 있다(Friedlander 등, 1983). 따라서 유능감 발달에 대한 기대는 슈퍼비전에 대한 기대구인으로써 중요한 요인임이 문헌조사를 통해서 확인되었다.

둘째, 슈퍼바이저 역할 기대차원이다. 슈퍼

바이저들은 도움이 필요한 내용에 따라 슈퍼바이저에게 다양한 역할과 개입기술을 기대한다. 유능감 발달에 대한 슈퍼바이저들의 기대를 충족시키기 위해서 슈퍼바이저가 직면해야 할 첫 번째 과업이자 의무는 슈퍼바이저들이 성취하도록 기대되는 구체적인 목표 뿐만 아니라 슈퍼비전 목적에 대해 분명한 그림을 그리는 것이다(Leddick 등, 1987). 슈퍼바이저의 주 역할은 슈퍼바이저가 효과적으로 학습할 수 있도록 돕는 것으로써(Larson, 1998) 이러한 활동은 교사, 자문가, 평가자, 상담자 역할을 통해서 이루어 질 수 있다. 예를 들어 초급 슈퍼바이저는 유능감 발달을 위해 상담기술교육을 중점으로 슈퍼비전이 진행되길 바라기 때문에 슈퍼바이저에게 교사역할을 기대하게 된다(Bernard, 1979). 이 같은 연구 결과는 슈퍼바이저 발달수준에 따라 기술발달에 대한 기대와 슈퍼바이저에 대한 역할기대가 다를 수 있음을 시사한다.

셋째, 슈퍼비전 관계 기대차원이다. 슈퍼비전은 기본적으로 슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 관계를 기반으로 이루어지며 슈퍼바이저들은 다양한 슈퍼비전 활동이 안전하고 지지적인 슈퍼비전 환경 속에서 진행되기를 기대한다. 슈퍼비전에서 슈퍼바이저의 다양한 역할은 다양한 형태의 슈퍼비전 관계를 촉진하게 되고(Hess, 1980) 슈퍼바이저는 슈퍼바이저에게 안전하고 지지적인 슈퍼비전 환경을 제공하는 역할을 한다(Larson, 1998). 특히 슈퍼비전 관계에 영향을 미치는 요인은 슈퍼비전 관계에 대한 기대로써(Borders 등, 1987) 이러한 기대는 슈퍼비전 작업동맹에도 영향을 미친다(Bernard 등, 1998). 이상의 내용을 정리하면, 슈퍼바이저는 유능감 발달을 통해 전문 상담자로서 성장하길 기대하며 이러한 목표를 달성하기 위

표 1. 슈퍼비전 기대차원과 하위요인 구성의 근거가 된 이론들과 선행연구

기대차원	이론적 배경 및 선행연구	가정된 하위요인
유능감 발달 기대 차원	- 상담기술훈련모델 (Rogers, 1957)	• 기초적인 의사소통기술 (주의기울이기, 감정반영, 요약, 해석, 구체정, 즉시성, 직면)
	- 유능감에 기초한 슈퍼비전 접근(Falender 등, 2006)	• 기술적 유능감 • 개인적 인식
	- Bernard(1979)	• 상담과정기술 • 내담자 문제 진단 및 심리치료 계획 • 개인화 기술
	- Campbell(2005)	• 실제와 기술 • 개인적 자기-인식
	- Bandura(1977)	• 성과기대
역할 기대 차원	- 변별모델 (Bernard & Goodyear, 1992)	• 교사 역할 • 상담자 역할 • 자문가 역할
	- SRAF 척도 (Gybers & Johnsotion, 1965)	• 교사 역할 • 평가자 역할 • 자문가 역할
	- Delaney 등, (1966)	• 교사 역할 • 상담자 역할 • 자문가 역할 • 평가자 역할
관계 기대 차원	- 체제접근(Hollway, 1995)	• 관계는 슈퍼바이저 학습과 슈퍼바이저의 교육적 개입을 위한 역동적 요인
	- Lowry, (2001)	• 슈퍼바이저 특성: 기술, 열정, 수용성
	- Heppner & Handley, (1981)	• 슈퍼바이저의 매력, 전문성, 신뢰성
	- Worthen & McNeil, (1996)	• 관계특성: 따뜻함, 존중, 신뢰감
	- Allen, Szollos & Williams, (1986)	• 의사소통
		① 개입기술 발달 기대 ② 과정기술 발달 기대 ③ 자기인식 발달 기대 ④ 성과에 대한 기대 ① 상담자 역할 기대 ② 자문가 역할 기대 ③ 평가자 역할 기대 ④ 교사역할 기대 ① 관계적 특성 및 태도기대 ② 전문가적 특성 기대 ③ 의사소통 기대

해서 슈퍼바이저의 적극적인 조력활동을 기대하고 슈퍼바이저와의 활동은 지지적이고 안전한 관계 속에서 이루어지기를 바란다는 것을 추측할 수 있다.

이상의 이론적 근거를 바탕으로 진행될 본 연구의 목적은 첫째, 한국 슈퍼바이저들의 슈퍼비전 기대 요인을 탐색하고 문항을 개발하며 둘째, 슈퍼비전 기대 척도를 타당화하기 위해 척도의 모형 적합도를 검증하고 발달수준에 따른 기대 차이를 확인하는 것이다.

방 법

연구대상

본 연구에서 자료 수집은 두 차례에 걸쳐서 시행되었는데 예비검사는 전국에 있는 대학 및 청소년 상담 기관에서 최근 3개월 이내에 개인 슈퍼비전을 받은 경험이 있는 슈퍼바이저를 대상으로 설문을 실시하였다. 배부된 280여부의 설문지 중 228부가 수거되었으며 무응답이 많거나 문항 반응이 한 곳에 몰려 있는 설문지는 분석에서 제외하고 최종적으로 207부가 사용되었다. 여성 슈퍼바이저(180명)가 남성 슈퍼바이저(27명)에 비해 6배 정도 많게 표집 되었으며 슈퍼바이저들의 연령은 30대가 가장 많은 것으로 나타났으며 미혼자가 56%로 나타났다. 학력은 석사졸업자가 가장 높은 비율(50%)을 차지했으며 다음으로 석사과정 및 석사 수료자가 많았다. 자격증과 관련하여, 상담심리사 2급(30%), 청소년 상담사 2급(20%), 상담심리사 1급(9.7%) 순으로 자격증을 취득한 상담자가 많았다. 상담경력을 살펴본 결과, 1년 미만이 22%, 1년 이상-3년 미만이 33%, 3

년 이상-5년 미만은 17%, 5년 이상 10년 미만은 28%인 것으로 나타났다. 개인 슈퍼비전 횟수는 50%의 응답자들이 10회 미만이라고 응답했으며 30회 이하가 전체의 73%를 차지하는 것으로 나타났다. 반면 50회 이상의 슈퍼비전을 경험한 슈퍼바이지도 10%정도로 나타났다.

본 검사 표집은 서울, 경기지역에 있는 대학 및 청소년 상담지원센터에서 상담자로 활동하면서 최근 1개월 이내에 개인 슈퍼비전을 받은 경험이 있는 슈퍼바이저를 대상으로 설문지를 의뢰하였으며 198개의 설문지를 배부하였으나 수거된 설문지는 178개였다. 그중 응답이 불성실한 설문지를 제외하고 최종 170개의 설문지가 연구에 사용되었다. 남자 슈퍼바이저와 여자 슈퍼바이저의 비율은 1:7 정도로 여자 슈퍼바이저가 많았으며 20, 30대가 84%를 차지했다. 학력은 석사재학중이거나 석사를 졸업한 상담자가 83%를 차지하였다. 상담자 경험수준을 살펴보면, 현재 자격증 없이 수련중인 슈퍼바이저가 31%로 가장 많았으며 다음으로 상담심리사 2급 자격증을 소지한 슈퍼바이저가 29%를 차지했다. 개인상담 경력은 1년 미만(30%), 1년-3년 미만(40%), 3년 이상 10년 미만(30%)로 나타났으며 평균이 38.8개월(약 3년 2개월), 최소 2달에서 최대 20년 경력으로 나타났다. 상담사례 경험은 50 사례이하가 75%로 나타났으며 평균 58사례, 최소 1사례에서 최대 500사례를 경험한 것으로 나타났다. 개인 슈퍼비전 횟수는 10회 미만이 51%로 절반정도를 차지했으며 다음으로 31-50회 미만이 두 번째로 높은 반응비율(17%)을 나타냈다. 개인 슈퍼비전을 받은 평균 횟수는 20회였으며 최소 1번에서 최대 120번으로 나타났다. 확인적 요인분석을 실시하기 위해 본 조

사에서 수집한 170개의 data와 앞서 예비조사에서 표집된 207명의 자료를 함께 사용하였다. 구조방정식은 점근이론 또는 근사이론을 바탕으로 하기 때문에 표본의 크기가 클수록 좋다. 본 연구의 추정 모수는 90으로 최소 450~900개의 표본이 필요하지만, 현재 상담을 하면서 슈퍼비전을 받고 있는 슈퍼바이저를 표집 하는데 한계가 있어서 예비조사에서 사용했던 data를 분석에 포함시켰다. 그러나 예비조사 표집과 중복되는 14명의 자료를 제외하고 총 363명의 자료를 분석에 사용하였다.

문항 개발 과정 및 연구절차

예비연구는 슈퍼비전 기대를 측정하기 위한 문항 개발을 목적으로 진행되었다. 문헌 연구를 통해 슈퍼비전 기대 척도를 구성할 요인 개념을 정의하고(3차원 11요인) 연구자의 이론적 가정과 실제 슈퍼바이저들의 기대가 일치하는지를 확인하기 위해 현재 슈퍼비전을 받고 있는 슈퍼바이저들(23명)을 대상으로 개방형 질문지를 배부하고 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰에 참여한 슈퍼바이저들은 초급¹⁾ 8명, 중급²⁾ 9명, 고급³⁾ 6명의 슈퍼바이저로 구성되었다. 질문지와 인터뷰를 통해서 추출된 225 문항을 가지고 문항분류작업 및 평정작업이 진행되었다. 규칙적으로 슈퍼비전을 받고 있

는 상담 수련 2년차(레지던트)인 4명의 슈퍼바이저들이 225문항을 조작적 정의에 따라 분류하는 작업을 진행했으며 이 과정에서 총 63개 문항을 삭제(중복문항: 45개, 문항 내용이 구체적이지 않아 분류가 어려운 문항: 18개)했다. 다음으로 조작적 정의에 따른 문항분류가 적절한지를 확인하기 위해 슈퍼바이저 10명(수퍼비전 경력 10년 이상)에게 5점 척도로 평정하도록 하였으며 중앙치 4.5 미만인 35문항을 삭제하였다. 127문항을 가지고 Pilot 연구를 실시(수퍼바이저 10명)했으며 이 과정에서 27개의 중복문항이 삭제되고 3문항이 수정되었다. 추출된 100개의 예비문항(유능감 발달기대 31 문항, 슈퍼바이저 역할 기대 38문항, 관계 기대 31문항)으로 각 요인별로 탐색적 요인분석을 실시한 결과 최종적으로 슈퍼비전 기대 척도는 8요인 40문항인 것으로 확인되었다. 본 조사에서는 슈퍼비전 기대척도 40문항을 가지고 확인적 요인분석을 실시하였으며 상담자 발달수준에 따른 기대 차이를 검증하기 위해 다변량 분석(MANOVA)을 실시하였다.

결 과

탐색적 요인분석

본 연구에서는 슈퍼비전 기대를 구성하는 세 차원이 서로 구분되는 기대이기 때문에 각 차원별로 요인분석을 실시하였다. 모든 요인 분석에서 주축요인추출과 사각회전법을 사용하였으며, 요인구조의 적절성을 결정하기 위해 eigenvalue, scree도표, 설명량 등을 사용하였다. 문항들을 선정함에 있어서는 요인부하량 .60 이상, 요인 간 부하량의 차이 .10 이상을

- 1) 초급: 석사 수료 및 졸업 후 1년 이하의 상담 경험을 가진 슈퍼바이저 또는 인턴수련과정 중인 슈퍼바이저
- 2) 중급: 석사졸업 후 2년 이상 4년 미만의 상담 경험을 가지고 있거나 상담심리사 2급을 취득한 슈퍼바이저 또는 레지던트 과정 중인 슈퍼바이저
- 3) 고급: 상담경력 4년 이상으로 상담심리사 1급 자격증을 취득했거나 08년 취득 예정인 슈퍼바이저.

기준으로 이를 충족하는 문항들을 선정하였다. 단, 이론적 배경을 근거로 중요하다고 판단된 문항은 이 기준을 충족시키지 못해도 문항으로 선정하였다.

우선, 유능감 발달기대 문항에 대한 요인분석을 실시한 결과 세 개의 하위요인이 적절한 것으로 나타났으며 세 요인은 전체변량의 64%를 설명하는 것으로 나타났다(성과기대 44%, 과정기술 11%, 개입기술 8%). 유능감 기

대차원 요인분석 결과를 제시하면 표 2와 같다.

문항 중 “상담회기의 흐름을 잘 유지하고 초점을 맞추는 능력”은 개입기술(-.65)과 성과기대(.56)에서 요인선정 기준인 요인 부하량 .10이상의 차이에 미치지 못한다. 그러나 이와 유사한 문항들이 선행 연구에서 기술발달 능력과 관련된 문항으로 사용되고 있다. 즉, 상담자 활동 자기 효능감 척도(이수현, 서영석,

표 2. 유능감 발달에 대한 기대 문항 요인분석

문항내용	요인		
	1	2	3
1요인: 성과기대(5문항)			
- 전문상담자로서의 성장가능성에 대한 기대감 갖기	.75	-.38	-.43
- 윤리적으로 내담자에게 해를 끼치지 않는 상담자로 성장하기	.75	-.45	-.54
- 전문성과 인격이 균형적으로 발달한 성숙한 상담자 되기	.71	-.37	-.48
- 상담자로서의 정체감을 형성하기	.70	-.39	-.46
- 슈퍼비전에서 배운 것을 상담실제에 활용하기	.65	-.48	-.45
2요인: 과정기술(5문항)			
- 내담자 행동변화를 위한 구체적인 계획	.37	-.84	-.40
- 내담자 문제해결을 위한 적절한 상담목표설정	.44	-.77	-.50
- 내담자 문제를 해결하기 위한 적절한 개입전략	.44	-.76	-.41
- 내담자 문제를 다루는데 있어 우선순위를 정하여 접근하는 방법	.52	-.72	-.45
- 내담자에 대한 사례개념화	.45	-.65	-.43
3요인: 개입기술(4문항)			
- 내담자의 감정에 대한 공감적 기술(감정반영, 명료화)	.52	-.45	-.82
- 내담자의 반응을 자연스럽게 이끌어 낼 수 있는 촉진적인 대화기술(경청, 재진술, 요약)	.49	-.51	-.75
- 내담자의 (깊은)감정을 다루는 방법	.42	-.31	-.66
- 상담회기의 흐름을 잘 유지하고 초점을 맞추는 기술	.56	-.50	-.65
고유치	6.243	1.553	1.148

N=207, Kaiser-Meyer-Olkin index = .90,

김동민, 2007)에서는 “상담이 엉뚱한 방향으로 진행되지 않도록 상담회기의 흐름을 유지하고 초점을 맞춘다”, 상담자 발달수준 척도(심홍섭, 1998)에서는 “내담자 말에서 중요한 주제를 잘 따라 간다”와 같은 유사한 문항들이 회기 관리 자기효능감과 상담대화기술을 측정하는 목적으로 사용되고 있다. 따라서 내담자 말의 중요한 주제를 잘 따라가고 회기의 흐름을 유지하는 상담자 능력은 상담자 발달 및 자기효

능감과 관련된 중요한 문항이다. 이와 같은 선행연구를 근거로 “상담회기의 흐름을 잘 유지하고 초점을 맞추는 능력”을 개입기술을 측정하는 문항으로 선정하였다. 그 결과 유능감 발달 기대 문항은 최종 14문항이 선정되었다.

수퍼바이저 역할 기대 차원을 요인 분석한 결과, 고유값 1.0 이상인 요인이 7개로 추출되었다. 스크리 도표와 설명량, 이론적 해석 가능성을 고려해 3개의 요인을 추출하였고 13문

표 3. 슈퍼바이저 역할기대 문항 요인분석

문항내용	요인		
	1	2	3
1요인: 자문가 역할(4문항)			
- 상담진행시 막히는 부분에 대해 구체적인 피드백을 제공해주기	.81	.35	.48
- 상담이 어렵거나 이끌어가기 힘들 때 그 이유를 구체화하고 명료화하도록 도와주기	.77	.46	.53
- 슈퍼바이저가 상담(방향)에 대한 대안, 해결책을 찾을 수 있도록 촉진적인 역할을 해주기	.74	.38	.48
- 슈퍼바이저가 앞으로 발전시켜야 할 영역에 대한 정보를 제공해주기	.63	.45	.43
2요인: 상담자 역할(5문항)			
- 상담과 슈퍼비전에서 나타나는 슈퍼바이저의 감정을 다뤄주기	.45	.81	.41
- 상담에서 나타나는 슈퍼바이저의 걱정(염려)에 대한 자기탐색을 격려해주기	.42	.76	.39
- 슈퍼바이저의 역전이 문제를 다뤄주기	.41	.69	.40
- 필요한 경우, 슈퍼바이저의 심리적 어려움을 다뤄주기	.34	.68	.35
- 슈퍼바이저가 스스로 깨달을 수 있도록 도와주기	.28	.68	.39
3요인: 평가자 역할(4문항)			
- 상담성공에 대한 객관적인 평가	.59	.45	.78
- 상담이 내담자에게 도움이 되었는지에 대한 판단	.48	.46	.78
- 상담개입 및 상담전략의 적절성에 대한 평가	.46	.31	.66
- 슈퍼바이저의 상담개입에 대한 효과성을 판단해주기	.32	.32	.61
고유치	5.560	1.639	1.141

N=207, Kaiser-Meyer-Olkin index = .88

표 4. 관계기대 문항 요인 분석

문항내용	요인	
	1	2
1요인: 관계적 특성 및 태도(9문항)		
- 슈퍼바이저에게 상담자로서의 인정, 존중 받는 경험	.77	.36
- 슈퍼바이저가 슈퍼바이저의 판단, 느낌, 의도를 존중해주기	.76	.48
- 슈퍼바이저를 배려하는 슈퍼바이저의 말투나 태도	.75	.48
- 슈퍼바이저가 슈퍼바이저의 성장 가능성에 대해 신뢰해주기	.69	.48
- 슈퍼바이저가 슈퍼바이저의 소진 예방에 도움주기	.69	.35
- 슈퍼바이저가 슈퍼바이저의 욕구, 기대, 발달수준에 맞추어 슈퍼비전을 진행하기	.66	.42
- 슈퍼바이저의 생각, 의견을 충분히 들은 후 피드백을 제공해주기	.65	.53
- 슈퍼바이저와의 신뢰로운 관계 형성	.61	.28
- 어떤 사례를 들고 가도 괜찮다는 느낌의 안전감	.59	.29
2요인: 전문가적 특성(4문항)		
- 슈퍼바이저에게 도움이 필요한 부분을 정확히 짚어주는 슈퍼바이저의 노련함	.41	.75
- 사례를 꼼꼼하게 읽고 슈퍼비전을 준비해오는 슈퍼바이저의 성실함	.49	.71
- 슈퍼바이저가 사례를 보는 통찰력이 있어 슈퍼비전을 전문성 있게 운영하기	.35	.69
- 상담에 대한 전문적인 지식과 풍부한 임상경험을 가진 슈퍼바이저	.38	.69
고유치	5.79	1.58

N=207, Kaiser-Meyer-Olkin index = .89.

항이 슈퍼바이저 역할기대 차원을 나타내는 문항으로 선정되었다. 세 요인은 전체변량의 64%를 설명하는 것으로 나타났으며 각 요인별 설명량을 살펴보면, 자문가 역할기대 43%, 상담자 역할기대 13%, 평가자 역할기대 9%인 것으로 나타났다. 그 결과를 표 3에 제시하였다.

마지막으로, 관계기대 차원을 요인 분석한 결과, 고유값(eigenvalue) 1.0 이상인 요인이 6개로 추출되었다. 그러나 스크리(scree)도표와 설명량, 해석가능성을 고려한 결과, 2개의 요인 구조가 적절한 것으로 판단되었으며 최종적인

로 13문항이 추출되었다. 두개의 요인은 전체 변량의 63%를 설명했으며 요인별 설명량을 살펴보면, 관계적 특성 및 태도 44%, 전문가적 특성 12%로 나타났다. 그 결과를 표 4에 제시하였다.

신뢰도 추정치 및 하위 요인 간 상관

요인분석을 통해 확인된 슈퍼비전 기대척도의 각 하위 요인 간 상관계수, 평균값 및 표준편차, 그리고 신뢰도 추정치를 산출하였다. 하위 척도 간 상관은 .28 ~ .60까지 분포하여

표 5. 슈퍼비전 기대척도 하위 척도 간 상관, 평균, 표준편차, 내적 신뢰도

	1	2	3	4	5	6	7	8	전체	M	SD	α
개입기술	1									4.9	0.83	.81
과정기술	.55**	1								4.8	0.79	.86
성 과	.60**	.53**	1							4.8	0.78	.85
자문가역할	.49**	.54**	.52**	1						4.9	0.75	.82
상담자역할	.50**	.32**	.55**	.49**	1					4.6	0.79	.85
평가자역할	.48**	.46**	.47**	.57**	.47**	1				4.7	0.77	.80
관계적 특성 및 태도	.42**	.39**	.54**	.60**	.56**	.46**	1			4.9	0.69	.88
전문가적 특성	.38**	.47**	.33**	.51**	.28**	.39**	.52**	1		5.4	0.60	.80
전체	.74**	.71**	.78**	.79**	.72**	.71**	.81**	.63**	1			.95

** $p < .01$.

요인들이 적절한 관련성을 맺고 있는 것을 확인할 수 있다. 또한, Chronbach's α 는 .80 ~ .88 수준으로 나타났으며 전체 신뢰도는 .95로 적절한 내적 일치도를 지니고 있음을 확인할 수 있다. 이상의 결과는 표 5에 제시하였다.

확인적 요인분석

슈퍼비전 기대 척도의 3가지 기대차원 모형이 표본에 종속된 모형인지, 다른 표본에도 일반화할 수 있는 모형인지를 검증하기 위해서 확인적 요인분석을 실시하였다. 3요인 구조로 나타난 유능감 기대가 적합한 모형인지

를 확인한 결과, $\chi^2=198.632$, $df=74$, $p < .000$ 으로써 χ^2 값은 요인구조의 적합도를 지지하지 않았지만, 권장되는 적합도 지수인 Q= 2.682로써 3 미만으로 나타나 적합도를 충족하였으며 .90 이상을 권장하는 TLI=.919, CFI =.934로써 기준을 만족하는 결과를 보이고 있다. 또한 RMSEA=.068로써 괜찮은 적합도 수준(.08 이하)을 보였다(표 6 참고).

슈퍼바이저 역할기대차원을 확인적 요인 분석한 결과, $\chi^2= 130.055$, $df=62$, $p < .000$ 으로써 χ^2 값은 요인구조의 적합도를 지지하지 않았지만, 권장되는 적합도 지수들은 모두 좋은 적합도 지수를 보이고 있어 3요인(상담자 역할,

표 6. 슈퍼비전 기대 하위 차원 모형 검증(N=363)

	연구모형	χ^2	df	Q (χ^2/df)	TLI	CFI	RMSEA (LO90-HO90)
유능감발달 기대차원	3요인 모형	198.632	74	2.684	.919	.934	.068 (.057-.080)
역할 기대차원	3요인 모형	130.055	62	2.098	.947	.958	.055 (.042-.068)
관계 기대차원	2요인 모형	167.174	64	2.612	.928	.941	.067 (.054-.079)

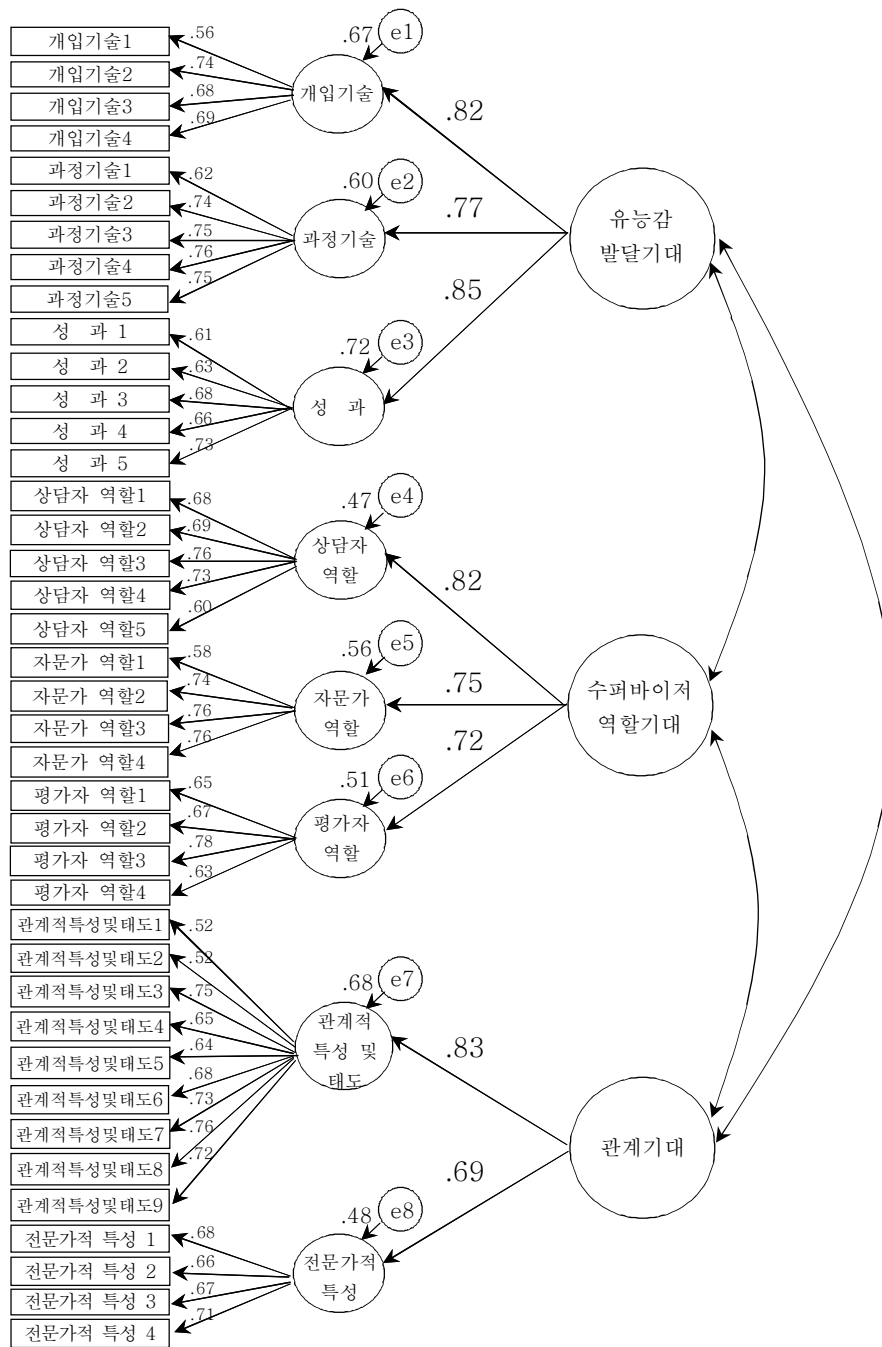


그림 1. 슈퍼비전 기대 전체 모형(3차원 8요인)

표 7. 수퍼비전 기대 척도 전체 모형 검증(N=363)

연구모형	χ^2	df	Q (χ^2/df)	TLI	CFI	RMSEA (LO90-HO90)
3차원 8요인	1399.263	730	1.917	.882	.890	.050 (.046-.054)

자문가 역할, 평가자 역할)이 적합한 모형으로 나타났다.

관계기대 2요인(관계적 특성 및 태도, 전문가적 특성)의 모형 적합도를 분석한 결과, $\chi^2=167.174$, $df=64$, $p<.000$ 으로써 χ^2 값은 요인구조의 적합도를 지지하지 않았지만, 권장되는 적합도 지표들은 좋은 적합도 지수를 보이고 있어 2요인 모형이 적합함을 보여주고 있다.

다음은 2차 요인분석으로 3차원 8요인 전체 모형 적합도를 분석하였다. 모형검증에 대한 적합도 지표들을 산출한 결과, $\chi^2=1399.263$, $df=730$, $p<.000$ 으로써 χ^2 검증은 적합도를 지지하지 않는 것으로 나타났다. 그러나 권장되는 적합도 지표인 Q=1.917로써 3 이하로 나타나 적합도 기준을 충족시켰다. TLI=.882, CFI=.890로써 .90 이상의 기준에 다소 미치지 못한 것으로 나타났지만 RMSEA=.05로써 좋은 적합도 지수를 보이고 있다. TLI와 CFI는 상대적으로 적합도 지표로써 추정방법에 따라 지수가 민감하게 변하며 추정값의 정확도를 알 수 없는 단점이 있는 반면 RMSEA는 모형의 간명성을 고려하고 표본 크기에 영향을 받지 않기 때문에 상대적 적합도 지수의 단점을 보완할 뿐 아니라 신뢰구간의 설정이 가능하다는 장점을 가지고 있다(김대업, 2008; 홍세희, 2000). 따라서 모형적합도 평가 시 CFI 뿐 아니라 RMSEA의 사용을 권장하고 있으며 Browne & Cudeck(1992)에 의하면, RMSEA= .05는 완벽한

적합도는 아니지만 좋은 적합도를 나타내는 값이므로 이 값을 이용해 “좋은 적합도에 대한 가설검증”을 할 수 있다(홍세희 재인용, 2000). 본 연구는 RMSEA의 적합도가 좋은 적합도로 확인되었으며 Q 지표도 기준을 만족하고 TLI와 CFI의 지수가 .90에 근사하기 때문에 모형의 적합도는 수용할만하다는 판단을 내렸다. 자세한 결과는 표 7에 제시하였으며 3차원 8요인 위계모형의 표준화 계수를 제시하면 그림 1과 같다.

발달수준에 따른 수퍼비전 기대 차이 검증

상담자의 자격증 유무에 따라 수퍼비전에 대한 기대에 차이가 있는지를 확인하기 위해, 자격증 유무를 독립변인으로 하고 기대차원별 하위요인들을 종속변인으로 하는 다변량분석(MANOVA)을 실시하였다. 우선 유능감 기대차원의 하위요인들을 종속변인으로 하고 자격증 유무를 독립변인으로 하여 다변량 분석을 실시한 결과, 자격증 유무에 따라 유능감 발달에 대한 기대는 차이가 있는 것으로 나타났다. $F(6, 242) = 3.721$, Wilks's lambda = .838, $p<.001$. 일변량 분석 결과 모든 하위 요인에서 집단 간 차이가 있는 것으로 나타났다. Bonferroni 사후 검증을 실시한 결과, 개입기술에 대한 기대와 성과에 대한 기대에서는 1급과 나머지 집단 간에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며 과정기술 발달에 대한 기대

표 8. 자격증에 따른 수퍼비전에 대한 기대의 차이(N=126)

종속변인	1급 (n = 6)		2급 (n = 58)		자격증 없음 (n = 62)		F(2, 123)	Bonferroni
	M	SD	M	SD	M	SD		
개입기술	3.88	1.23	4.97	0.66	4.88	0.56	7.716**	2급, 없음>1급*
과정기술	4.30	1.20	5.13	0.56	4.86	0.69	5.640**	2급>1급*
성 과	4.10	1.31	4.98	0.62	4.89	0.63	4.724*	2급, 없음>1급*
상담자 역할	4.46	1.03	4.75	0.71	4.70	0.60	0.534	유의하지 않음
자문가 역할	5.07	0.43	5.28	0.50	5.11	0.59	1.518	유의하지 않음
평가자 역할	3.90	1.35	4.94	0.57	4.78	0.71	6.271**	2급, 없음>1급*
관계적 특성 및 태도	4.62	1.19	5.00	0.59	4.97	0.49	1.116	유의하지 않음
전문가적 특성	5.26	0.53	5.63	0.42	5.41	0.44	5.008**	2급>없음*

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

는 2급과 1급간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

다음으로, 수퍼바이저 역할 기대 차원의 하위요인들을 종속변인으로 하고 자격증 유무를 독립변인으로 하여 다변량 분석을 실시한 결과, 자격증 유무에 따라 수퍼바이저 역할에 대한 기대는 차이가 있는 것으로 나타났다. $F(6, 242) = 2.438$, Wilks's lambda = .889, $p < .05$. 일변량 분석 결과 상담자 역할에 대한 기대와 자문가 역할에 대한 기대에서는 집단 간 차이가 나타나지 않았으며, 평가자 역할에서만 차이가 나타났다. 구체적인 차이를 살펴보기 위해 Bonferroni 사후 검증을 실시한 결과, 평가자 역할에서 1급과 나머지 집단 간 기대의 차이를 보였다.

마지막으로 수퍼비전 관계기대 차원의 하위요인들을 종속변인으로 하고 자격증 유무를 독립변인으로 하여 다변량 분석을 실시한 결과, 자격증 유무에 따라 수퍼비전 관계기대는 차이가 있는 것으로 나타났다. $F(4, 244) =$

2.941, Wilks's lambda = .910, $p < .05$. 일변량 분석 결과, 전문가적 특성에서만 집단 간 차이가 나타났다. 사후 검증을 실시한 결과, 2급과 자격증 없는 집단에서 유의한 차이가 나타났다. 그 결과는 표 8에 제시하였다.

논 의

본 연구의 목적은 한국 수퍼바이저들의 수퍼비전에 대한 기대구인을 밝히고 이를 바탕으로 수퍼비전 기대 척도를 개발하고 타당화하는 것이다. 세부적인 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 한국 수퍼바이저들의 수퍼비전 기대 요인은 ① 유능감 발달 기대차원(개입기술 발달에 대한 기대, 과정기술 발달에 대한 기대, 성과에 대한 기대), ② 수퍼바이저 역할 기대차원(자문가 역할, 상담자 역할, 평가자 역할), ③ 수퍼비전 관계 기대차원(관계적 특성 및 태도, 전문가적 특성)으로 확인되었으며

요인간 적절한 신뢰도를 보였다. 둘째, 자격증 유무에 따른 기대의 차이를 검증한 결과, 발달수준에 따른 슈퍼비전에 대한 기대는 차이가 있는 것으로 나타났으며 이 같은 결과는 슈퍼비전에 대한 발달적 접근(Hill, Charles & Reed, 1981; McNeill, Stoltenberg, & Pierce, 1985; Worthington, 1984)을 지지한다.

이러한 연구결과를 바탕으로 논의 및 시사점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 슈퍼바이저의 유능감 발달을 구성하는 요인은 성과기대와 기술발달에 대한 기대로 나타났으며 이중 상담과 슈퍼비전에서의 긍정적인 성과기대 유능감 발달 기대를 가장 많이 설명하는 것으로 나타났다. 성과기대의 내용은 슈퍼비전에서 배운 것을 실제 상담 장면에서 활용하기, 윤리적으로 내담자에게 해를 끼치지 않는 상담자로 성장하기, 전문상담자로서의 성장가능성에 대한 기대감 갖기, 전문성과 인격이 균형적으로 발달한 성숙한 상담자 되기, 상담자로서의 정체감 형성하기와 같이 슈퍼비전의 궁극적인 목적들과 유사하다. 이는 성과기대 문항들이 유능감 발달이라는 슈퍼비전 목적과 잘 부합하는 내용들로 이루어졌음을 보여준다. 슈퍼바이저의 유능감 발달을 위해서는 적절한 기술발달과 함께 긍정적인 성과경험이 필요함을 시사한다.

둘째, 한국 슈퍼바이저들은 슈퍼바이저에게 자문가 역할을 기대하는 것으로 나타났으며 교사역할은 기대요인으로 나타나지 않았다. 이러한 결과는 슈퍼바이저들이 자문가 역할보다는 교사역할을 기대한다는 서구의 선행연구(Ellis & Dell, 1986; Glidden & Tracey, 1992; Goodyear, Abadie & Efros, 1984; Stenack & Dye, 1982)와는 반대의 결과를 보였다. 자문가 역할이 다른 슈퍼바이저 역할들에 비해 개념정의

가 모호하기 때문에 자문가 역할에 대한 기대가 나타나지 않았다는 설명도 있지만(Bernard 등, 1998) 이러한 해석은 본 연구 결과를 설명하는데 한계가 있다. 우선 본 연구에서 교사역할과 자문가 역할에 대한 기대 문항을 내용 분석해보면, 교사역할에 대한 기대 문항은 슈퍼비전에서 일반적으로 다루는 내용인데 반해 자문가 역할에 대한 기대 문항들은 현장 중심적이고 상황-특수적인 내용들로써 상담에서 부딪히는 어려움에 대한 구체적이고 실질적인 도움을 요구하는 내용으로 구성되어 있다. 즉, 슈퍼바이저들이 기초적인 지식 및 기술 교육과 관련된 일반적인 슈퍼비전 내용을 일 방향으로 전달하는 교사역할 보다는 비교적 대등한 입장에서 상담자가 상담에서 경험하는 어려움에 대한 구체적인 해결책과 대안을 찾도록 조력해주는 해결 중심적인 자문가 역할을 기대하는 것이다. 따라서 본 연구에서 교사역할에 대한 기대가 나타나지 않은 것은 자문가 역할에 대한 개념정의의 모호성 보다는 90년대 서구의 상담교육환경보다 현재의 상담교육 환경이 매우 다양해졌기 때문으로 이해할 수 있다. 즉, 상담관련 지식과 정보를 굳이 개인 슈퍼비전이 아니더라도 도움 받을 수 있는 교육적 통로, 즉 대학원 수업이나 peer supervision 또는 상담관련 커뮤니티가 많아졌음이 하나의 이유가 될 수 있을 것이다. 서구의 선행연구와 또 다른 차이점은 평가자 역할에 대한 기대가 확인되었다는 점이다. 즉, 변별 모델에서는 평가자 역할이 포함되지 않았으며(Bernard 등, 1992) 평가자 역할을 교사의 역할에 포함시킨 선행연구(Borders 등, 1987)들과는 분명히 다른 결과이다. 슈퍼바이저들은 슈퍼비전에서 슈퍼바이저 역할이 단순히 지지적인 역할차원을 넘어서 슈퍼바이저의 발달수준과 상담활동

에 대한 점검과 확인을 해주는 전문적인 평가자 역할을 기대하는 것으로 나타났다. 따라서 슈퍼바이저들은 평가자 역할 수행의 중요성을 인식함과 동시에 평가자 역할에 대한 책무성을 재확인할 필요가 있다. 마지막으로 슈퍼바이저들은 자기인식능력 발달을 위해서 슈퍼바이저에게 적극적인 상담자 역할을 기대하는 것으로 나타났다. 그러나 현재까지 슈퍼비전에서 슈퍼바이저의 상담자 역할은 윤리적인 한계가 명확히 규정되어 있지 않기 때문에(김창대, 유성경, 김형수, 최한나, 2006) 슈퍼비전에서 역할기대에 따른 갈등을 야기할 소지가 있다. 따라서 슈퍼바이저들이 바라는 슈퍼바이저의 상담자 역할에 대한 기대와 수준을 파악하고 기대 차이에 대한 조율과정이 필요할 것으로 판단된다.

셋째, 한국 슈퍼바이저들은 슈퍼비전 관계에 대한 기대를 할 때 슈퍼바이저의 관계적 특성 및 태도 뿐 아니라 전문가적 특성을 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 관계적 특성 및 태도는 슈퍼비전 관계에서 정서적 유대감을 통해 나타나는 슈퍼바이저의 지지, 존중, 안전감, 신뢰, 배려, 소진예방, 수평적인 관계 등의 내용을 포함하며 슈퍼바이저의 전문가적 특성은 상담과 슈퍼비전에서 슈퍼바이저의 전문성, 성실성, 노련함 등의 특성을 포함하는 것으로 나타났다. 효과적인 슈퍼비전을 위한 슈퍼바이저 특성은 신뢰성, 성실성, 진실성, 개방성, 인내성, 존중, 공감성, 유연성, 슈퍼바이저의 성장과 복지에 대한 관심, 유머 감각 등이며(Campbell, 2005) 특히 신뢰성, 전문성, 매력과 같은 슈퍼바이저 특성은 슈퍼바이저와의 관계에 중요한 영향을 미친다(Armeniox, 2000). 긍정적인 슈퍼비전을 촉진하기 위한 슈퍼바이저의 특성은 수용적인 경험

을 위한 슈퍼비전 분위기 조성, 슈퍼바이저의 발달수준에 맞는 교육 실시, 건설적인 피드백 제공, 공감적이고 유연한 태도, 오랜 임상경험 등이다(Lowry, 2001). 이러한 연구들은 슈퍼비전에서의 지지와 격려, 정서적인 유대감, 슈퍼바이저의 전문성, 풍부한 임상경험과 같은 슈퍼바이저의 관계적 특성 및 전문가적 특성이 효율적인 슈퍼비전과 관계가 있음을 지지해주는 결과들이다.

넷째, 발달수준에 따른 기대 차이에 대한 분석결과, 슈퍼비전에 대한 기대는 상담심리사 2급 자격을 취득한 슈퍼바이저나 자격증 없는 집단이 1급보다 높은 것으로 나타났다. 반대로 상담경험과 수련경험이 많은 1급 슈퍼바이저들은 2급과 자격증이 없는 슈퍼바이저들에 비해 기대 수준이 전체적으로 낮았다. 이는 슈퍼바이저의 상담 교육, 상담경험, 슈퍼비전 경험이 증가함에 따라 슈퍼비전에 대한 요구가 유의미하게 감소된다(Powell, 1984; Stoltenberg & Delworth, 1987)는 결과와 일치한다. 슈퍼바이저 역할기대에서 발달수준에 따른 기대의 차이가 평가자 역할에서 나타난 결과는 평가의 궁극적인 목적이 자기평가능력의 발달이라는 점에서 볼 때(Campbell, 2005; Holloway, 1995) 1급 슈퍼바이저의 자기 평가의 비중이 커졌기 때문으로 이해된다. 발달수준에 따른 기대의 차이가 평가자 역할에서 나타난 결과는 평가자 역할의 중요성과 함께 몇 가지 생각할 점들을 제시한다. 첫째, 일반적으로 슈퍼비전에서 평가는 슈퍼비전 관계와 작업동맹을 위협하는 어려운 과정으로 간주되어 왔는데 슈퍼바이저에게 평가자 역할에 대한 요구가 높게 나온 것은 평가활동과 슈퍼비전 관계에 대한 새로운 관점을 제시한다. 즉 평가가 효과적으로 이루어지는 슈퍼비전에서 수

퍼비전 관계를 긍정적이고 효과적으로 지각할 수 있다는 것을 시사한다. 효과적인 평가는 더 강력한 작업동맹을 예언한다는 연구결과(Lehrman-Waterman & Ladany, 2001)가 보고된바 있다. 따라서 슈퍼바이저들은 슈퍼비전에서 평가자 역할을 적극적으로 할 필요가 있으며 평가 활동이 효과적이기 위해서 슈퍼바이저들은 평가를 전달하는 태도와 방법에 대해서 많은 고민을 해야 할 것으로 생각된다. 둘째, 평가과정의 객관성과 타당성 확보가 시급하며 평가과정의 매뉴얼화가 요구된다. 평가는 현실적이고 도달 가능하며 분명하게 규정된 기준에 따라 슈퍼바이저의 수행수준을 객관적으로 평가해야 한다(Kadushin, 1992). 현재까지는 슈퍼바이저 마다 각기 다른 방법과 기준으로 평가를 하고 있기 때문에 슈퍼바이저의 개인적, 전문적 성장에 대한 평가의 일관성, 타당성, 객관성 확보에 어려움이 있다. 슈퍼바이저들이 슈퍼비전을 통해서 바라는 것은 전문가로서의 성장과 발달에 대한 객관적이고 타당한 평가라는 것을 슈퍼바이저들은 기억할 필요가 있다. 마지막으로, 슈퍼비전 관계기대 차원에서는 2급 슈퍼바이저가 자격증 없는 슈퍼바이저 보다 슈퍼바이저의 전문가적인 특성에 대한 기대를 더 높게 하는 것으로 나타났다. 즉, 현재 수련활동을 활발히 하고 있는 2급 슈퍼바이저들은 슈퍼비전을 준비하는 슈퍼바이저의 성실성, 노련함, 전문성, 존중이 관계에 더 큰 영향을 미친다고 지각하는 것으로 나타났다. 한국의 경우, 상담관련 대학원의 교육과정과 실무능력 수련과의 연계성이 부족한 편이어서 전공생들이 자격증 취득 기준을 채우기 위해서는 대학원 과정 이외의 실습시간(개인상담, 집단상담, 슈퍼비전)과 교육시간(세미나, 워크숍 등)을 채워야 한다(최해림, 김영혜,

2006). 즉, 학비와 별도로 수련비용을 부담하고 있는 실정이기 때문에 슈퍼바이저들은 슈퍼바이저의 슈퍼비전 준비도와 전문적 태도에 대해 더욱더 민감할 수밖에 없다. 따라서 슈퍼바이저의 전문가적인 특성에 대한 기대가 2급에서 가장 높게 나타난 것은 학비와 수련비를 이중으로 부담해야 하는 슈퍼바이저들의 경제적인 문제와 슈퍼바이저의 전문가적 윤리와 맞물린 매우 현실적인 기대로 이해된다. 이 같은 결과는 한국의 독특한 수련문화의 특성과 슈퍼바이저들의 현실적인 기대가 반영된 결과로 해석된다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구의 의의를 살펴보면 첫째, 한국의 상담 문화에서 슈퍼비전에 대한 기대구인을 탐색하고 척도를 개발한 것에 의의를 둔다. 본 연구는 다양한 슈퍼비전 이론과 모델들을 근거로 유능감 발달 기대차원, 슈퍼바이저 역할 기대차원, 슈퍼비전 관계 기대차원이라는 세 가지 기대 차원을 바탕으로 8개의 구인을 탐색했으며 이러한 구인이 슈퍼바이저들의 슈퍼비전에 대한 기대를 반영하고 있음을 확인할 수 있었다. 둘째, 본 연구는 다양한 발달수준에 있는 슈퍼바이저들의 실제적인 기대를 탐색하려고 시도했다는 점과 기대에 대한 발달적 차이를 확인했다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 한계점과 제한점을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 연구결과 발달수준에 따른 기대의 차이가 발달이론과 부분적으로 일치하지는 않았다. 발달수준에 따른 기대문항들을 추출했으나 연구과정에서 슈퍼바이저들이 공통적으로 중요하다고 생각하는 문항들만 추출됐을 가능성을 배제할 수 없다. 둘째, 본 연구는 설계상 종단연구가 가장 이상적일 수 있다. 즉, 발달에 따른 기대의 변화를 좀 더 정확하게 탐색하기 위해서는 종

단적인 연구의 필요성이 제기된다. 셋째, 수퍼비전에 대한 기대는 단순히 수퍼바이저의 발달적 요구 뿐 아니라 수퍼바이저, 내담자, 또는 수퍼바이저의 심리상태나 성격과도 관련이 있을 수 있다. 따라서 수퍼비전 기대에 영향을 미치는 다양한 변인들에 대한 탐색이 요구된다.

참고문헌

- 김대엽 (2008). 논문작성절차에 따른 구조방정식 모형분석. 서울: 학현사.
- 김창대, 유성경, 김형수, 최한나 (2006). 상담 및 조력전문가를 위한 수퍼비전의 실제. 서울: 시그마프레스.
- 민경환 (2002). 성격심리학. 서울: 법문사.
- 이수현, 서영석, 김동민 (2007). 상담자 활동 자기 효능감 척도 국내 타당화. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(3), 655-673.
- 최해림, 김영혜 (2006). 한국의 상담자 교육과 훈련에 관한 연구 - 상담심리 석·박사 교과과정을 중심으로 -. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 18(4), 713-729.
- 홍세희 (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19(1), 161-177.
- Allen, G. J., Szollos, S. J., & Williams, B. E. (1986). Doctoral students' comparative evaluations of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 91-99.
- Armeniox, L. F. (2000). *Level of supervisee disclosure in the clinical supervision of counselors-in-training*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greenboro.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisory training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of Clinical Supervision*. (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of Clinical Supervision*, (2rd. Ed.). Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D., & Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- Campbell, J. (2005). *Essential of clinical supervision*. John Wiley & Sons, Inc.
- Delaney, D. J., & Moore, J. C. (1966). Student expectations of the role of the practicum supervisor. *Counselor Education and Supervision*, 6, 11-17.
- Ellis, M. V., & Dell, D. M. (1986). Dimensionality of Supervisor Roles: Supervisors' Perceptions of Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 282-291.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2006). *Clinical Supervision: a competency-based approach*, American Psychological Association.
- Friedlander, M. L., & Snyder, J. (1983). Trainee's Expectations for the Supervisory Process:

- Testing a Developmental Model. *Counselor Education and Supervision*, June, 342-349.
- Glidden, C. E., & Tracey, T. J. (1992). A multidimensional scaling analysis of supervisory dimensions and their perceived relevance across trainee experience levels. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 151-157.
- Goodyear, R. K., Abadie, P. D., & Efros, F. (1984). Supervisory theory into practice: Differential perception of supervision by Ekstein, Ellis, Polster, and Rogers. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 228-237.
- Gysbers, N. X., & Johnston, J. A. (1965). Expectation of a practicum supervisor's role. *Counselor Education and Supervision*, 4, 68-74.
- Hansen, J. C. (1965). Trainees' expectation of supervision in the counseling practicum. *Counselor Education and Supervision*, 16, 75-80.
- Hart, G. M. (1982). *The Process of Clinical Supervision*. Baltimore: University Park Press.
- Heppner, P. P., & Handley, P. G. (1981). A Study of the Interpersonal Influence Process in Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 437-444.
- Hess, A. K. (1980). Training models and the nature of psychotherapy supervision. In A. K. Hess(Ed). *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*. New York: Wiley.
- Hess, S. A. (1999). *Interns' critical incidents of nondisclosure and reluctant disclosure in supervision: A qualitative analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.
- Hill, C. E., Charles, D., & Reed, K. G. (1981). A longitudinal analysis of changes in counseling skills during doctoral training in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 428-436.
- Holloway, E. L. (1997). Structures for the analysis and teaching of supervision. In C. E. Watkins, Jr(Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*(pp.249-276). New York: Wiley.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work*(3rd ed). New York: Columbia University Press.
- Kirchner, K. R. (1974). *Expectations about individual supervision*, University of Missouri-Columbia, Doctoral dissertation.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26, 219-273.
- Leddick, G. R., & Dye, H. A. (1987). Effective supervision as portrayed by trainee expectations and preference. *Counselor Education and Supervision*, December, 139-153.
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 168-177.
- Loganbill, C. Hardy. E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The counseling psychologist*, 10, 3-42.
- Lowry, J. L. (2001). Successful supervision: Supervisor and supervisee characteristics. In J. Barnett(Chair), *The Secrets of Successful Supervision*. Symposium conducted at the meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- McNeil, 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.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A review after three decades. In L. A. Pervin(Ed.). *Handbook of personality: Theory and research*(pp.111-134). New York: Guilford.
- Powell, D. J. (1984). *The relationship between counselor trainees' experience level, perceived needs, and expectations about supervision*. The University of Texas at Austin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Stenack, R. J., & Dye, H. A. (1982). Behavioral descriptions of counseling supervision roles. *Counselor Education and Supervision*, 21, 295-304.
- Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The cognitive complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapist*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L., & O'Saben, C. L. (1993). Difference in supervisory needs and expectation by trainee experience, cognitive style, and program membership. *Journal of Counseling and Development*, 71, 457-464.
- Worthen, V., & McNeil, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision event. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 25-34.
- Worthington, E. L. (1984). Empirical investigations of supervision of counselors as they gain experience. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 63-75.
- Worthington, E. L., & Roehlke, H. J. (1979). Effective Supervision as Perceived by Beginning Counselor-in-Training. *Journal of counseling psychology*, 26, 64-73.
- Yogev, S. (1982). An Eclectic Model of Supervision: A Developmental Sequence for Beginning Psychology Student. *Professional psychology*, 13, 236-243.

원 고 접 수 일 : 2009. 3. 13

수정원고접수일 : 2009. 4. 24

게 재 결 정 일 : 2009. 5. 16

Development and Validation of the Expectation about Supervision Scale

Suhyun Lee

Bongwhan Kim

Sookmyung Women's University

The purpose of this study was to develop and validate the supervision expectation scale. 225 items were selected from an open-ended questionnaire and depth interviews. 100 items used exploratory factor analysis($N=207$) and the expectation about supervision scale identified 8 factors and consisted of 40 items. Each factor had verified reliability. Confirmatory factor analysis($N=363$) was carried out to verify the supervision expectation model. Competency expectation(3 factors), supervisor role expectation(3 factors) and supervision relationship expectation(2 factors) have been verified in the fit of the model. Finally, the expectation difference according to the certificate of qualification has been examined with multivariate analysis of variance and the difference in supervision expectation according to the development level has been verified. Implications for future research and supervisee training applications were considered.

Key words : expectation about supervision scale, expectation about competency development, expectation about supervisor role, expectation about supervision relationship