

초심 슈퍼바이저 교육에 대한 요구도 분석

최 서 윤

최 한 나[†]

숙명여자대학교

본 연구는 초심 슈퍼바이저를 위한 교육내용을 도출하고, 교육요구도를 알아보기 위한 목적으로 수행되었다. 이를 위해 국내·외 출판된 슈퍼바이저 교육에 관한 문헌고찰 및 관련 자료를 통해 교육내용 31개를 추출하였고, 10명의 숙련 슈퍼바이저 전문가 패널의 합의 과정을 도출하기 위해 Lawshe의 내적타당도 공식을 활용하여 항목별 CVR(Content Validity Ratio)을 산출한 후 12개의 교육내용을 최종 선정하였다. 다음으로 교육요구도를 알아보기 위해 90명의 초심 슈퍼바이저들을 대상으로 중요도와 수행도를 평가하여, 교육내용의 우선순위를 확인하였다. 연구 결과, 숙련 슈퍼바이저들은 ‘수퍼비전 관계’, ‘수퍼바이저의 성찰’, ‘수퍼바이저 발달 수준에 따른 교수법’, ‘수퍼비전 윤리 규정 이해’와 ‘수퍼바이저 역할’ 등을 중요한 교육내용으로 보았다. 최종 우선순위 확인 결과, 초심 슈퍼바이저들은 ‘수퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가’, ‘수퍼바이저 역할’과 ‘수퍼비전 윤리 및 법적 이슈에 대한 대처’ 순으로 교육의 필요성을 인식하는 것으로 확인되었다. 마지막으로 주요 결과에 대한 시사점을 논의하고, 연구의 제한점 및 의의와 추후 연구를 위한 제언을 제시하였다.

주요어 : 초심 슈퍼바이저, 슈퍼바이저 교육, Borich 요구도, The Locus for Focus 모델

[†] 교신저자 : 최한나, (04310) 서울특별시 용산구 청파로47길 100 숙명여자대학교
Tel : (02) 2077-7460, E-mail : hanna@sookmyung.ac.kr

최근 상담에 대한 사회적 인식이 변화되면서 상담자들의 전문성은 더욱 강조되고 있으며, 이와 함께 상담자 수련 및 교육을 담당하는 상담 슈퍼바이저의 역할도 중요해졌다. 상담 슈퍼바이저가 되기 위해서는 학회에서 요구하는 상담 수련 시간과 슈퍼비전 횟수 등 자격요건에 따른 과정과 절차를 모두 마쳐야 한다. 지금까지 한국상담심리학회 상담 자격증을 취득한 상담자 수는 총 8천여 명 이상으로, 이 중 1급 슈퍼바이저들은 천 오백여 명에 이르고 있으며, 매년 백여 명에 가까운 상담자들이 슈퍼바이저 자격을 취득하고 있다(한국상담심리학회, 2018). 슈퍼바이저가 되었다는 것은 상담자의 전문성 발달에서 한 단계 더 나아갔음을 뜻한다(Shechter, 1990). 다른 한편으로는 슈퍼바이저의 상담능력 향상과 자기성찰 및 자기인식을 돕기 위한 슈퍼비전을 제공하는 총체적인 감독의 임무를 수행해야 하는 위치에 있다는 것을 의미한다(Holloway, 1995). 슈퍼바이저의 역할을 발휘하기 위해서는 오랜 수련과 상담 경험 및 다각적인 전문가적 시각을 지녀야 하며, 슈퍼바이저가 이와 같은 폭넓은 관점을 지녔을 때 비로소 안정된 슈퍼비전 관계를 형성하게 되어 슈퍼비전 발달 수준을 고려한 슈퍼비전을 제공할 수 있다(Gazzola, Stefano, Audet, & Thériault, 2011; Majcher & Daniluk, 2009).

그러나 상담 경험과 지식만으로는 슈퍼바이저의 다양한 역할 수행을 위한 준비가 충분하지 않기 때문에 전문적인 슈퍼바이저로 성장하기 위해서는 슈퍼바이저만을 위한 체계적인 교육과 훈련 경험이 필요하다. 슈퍼바이저 교육이 상담자 교육과는 달리 구분되어야 하는 이유는 슈퍼바이저의 슈퍼비전 수행이 상담과는 다른 독립적인 전문 영역이기 때문이다.

그동안 상담자의 전문성 증진을 위해 슈퍼비전의 중요성이 강조되어 상담자들의 슈퍼비전 요구와 교육내용에 관한 연구가 많이 이루어져 왔지만, 정작 이들을 수련하는 슈퍼바이저의 교육과 훈련에 관한 연구는 상대적으로 부족하였다. 이러한 시점에서 Watkins(2012)은 슈퍼바이저만을 위한 교육내용과 방법에 대한 고민이 이루어져야 할 때가 왔음을 강조하면서 슈퍼바이저들에게 슈퍼바이저 역할과 기능, 슈퍼비전의 목표, 슈퍼비전에 대한 학습 기회를 제공해야 한다고 하였다. 슈퍼바이저 교육은 슈퍼비전의 역동을 다루는 데 도움을 주며, 초심 슈퍼바이저 뿐만 아니라 숙련 슈퍼바이저의 발달과 역량도 향상시킨다(Borders & Fong, 1994). 슈퍼바이저 교육을 받은 슈퍼바이저들이 슈퍼바이저가 된 후에 슈퍼비전을 제공한 경험을 회고한 연구에 의하면, 이들은 교육 경험이 사례개념화 역량, 전문가 역할, 슈퍼바이저의 반응에 대한 인식, 교수법 활용 능력 등에서 효능감을 느꼈다고 보고하였다(Frick & Glossoff, 2014; Gazzola, Stefano, Thériault, & Audet, 2014; O'Donovan, Clough, & Petch, 2017). 이렇듯 슈퍼바이저를 위한 교육은 효율적인 슈퍼비전 개입기술과 슈퍼비전과의 소통 방법의 학습을 도와 효과적인 슈퍼비전 수행을 촉진한다(Hill, Sullivan, Knox, & Schlosser, 2007).

슈퍼바이저 역할을 잘 수행하고 자신만의 역량을 개발하며 전문성을 유지하기 위해서는 꾸준한 노력이 필요하다. Watkins(1993)에 의하면 슈퍼바이저가 된 직후의 초심 슈퍼바이저들은 역할충격 단계를 경험 수 있다고 하였다. 다음으로는 슈퍼바이저의 역할을 이해하게 되면서 충격에서 벗어나는 과도기를 거쳐 역할이 강화되고, 마지막으로 역할 숙련 단계에

이른다고 하였다. 슈퍼바이저 발달단계 경험은 전문적인 성장을 위한 자신의 노력으로 이루어지며, 역할 수행을 충실하게 하고 있음을 의미한다. 이는 초심 슈퍼바이저가 전문 슈퍼바이저로 발달하기 위해 끊임없는 성찰과 노력이 필요한 이유이기도 하다(Ward & House, 1998; 전정운, 한재희, 2012). 이와 달리 많은 초심 슈퍼바이저들이 역할충격의 단계에서 어려움을 느끼면서 정체되어 전문성 발달로 나아가기까지 힘든 경험을 하기도 한다. 초심 슈퍼바이저는 자신만의 상담 영역을 확장 시키면서, 사례를 보는 깊은 눈을 갖고 전문적인 영역으로 도약하는 발달단계에 있는 자이기도 하다(방기연, 2002; 이홍숙, 최한나, 2013). 이들은 슈퍼바이저 입장에서 교육받을 때와는 전혀 다른 위치에서 슈퍼바이저의 전문성 향상을 돕고 상담과정 전체를 관리 감독하면서, 동시에 자신들의 전문성 발달을 위한 수련을 하게 된다. 이 과정에서 경험하는 역할 수행 어려움과 정체성 혼란이 역할 적응을 더욱 힘들게 할 수 있다. 때문에 성공적인 슈퍼바이저 역할을 해내기 위해서는 슈퍼바이저만을 위한 교육에 참여하는 경험이 필요할 것이다. 슈퍼바이저들을 위한 교육은 슈퍼바이저에서 슈퍼바이저로 되어가는 과도기 시기의 역할 변화에서 느끼는 정체성 혼란과 심리적 어려움을 극복하는 데 도움을 줄 수 있으며, 숙련 슈퍼바이저가 되기 위한 발달과정을 경험하면서 유능감, 자신감 및 전문가로서의 자긍심을 느끼게 할 수 있다(Hess, 1986; 전정운, 한재희, 2012).

국내 초심 슈퍼바이저를 대상으로 한 연구들은 주로 슈퍼바이저 역할의 어려움에 관한 주제로 수행되었다. 예를 들어, 오효정과 최한나(2015) 연구의 초심 슈퍼바이저들은 ‘수퍼바

이지와의 관계’, ‘역할 변화에 따른 어려움’, ‘수퍼비전에서 오는 스트레스’를 어려움으로 꼽았다. 김명화와 홍혜영(2017)은 초심 슈퍼바이저들이 슈퍼바이저의 발달 수준에 따른 피드백 제공을 가장 어려워하는 것으로 나타나, ‘수퍼비전의 방향 제시’, ‘사례 이해 및 접근 능력’, ‘수퍼바이저로서의 성장’을 위해서 초심 슈퍼바이저 교육이 필요하다고 제안하였다. 방기연(2002)의 연구에서 초심 슈퍼바이저들은 슈퍼바이저가 되고 난 후에도 수퍼비전 수행에 자신감이 없어 수퍼비전 의뢰가 들어오면 오히려 수퍼비전을 더 받아야겠다는 생각을 하는 것으로 나타났다. 이들은 슈퍼바이저로서 수퍼비전을 받으면서 ‘사례개념화’, ‘상담과정기술’, ‘상담자의 자기이해’ 부분에서 도움을 받으면서 슈퍼바이저로서 준비가 되지 않았음을 느낀다고 보고하였다(방기연, 2002). 초심 슈퍼바이저들은 자신의 역할에 대한 혼란과 불안으로 인해 수퍼비전 수행에 더욱 집중하고자 하지만 전문성 있게 보여야 한다는 심리적 부담감으로 인하여 기법과 기술에 치중하는 모습을 나타내기도 하였다(이홍숙, 최한나, 2013). 이상의 국내 연구들을 볼 때 초심 슈퍼바이저들은 역할 수행 어려움으로 책임감과 부담감, 낮은 효능감과 불안의 심리적 상태를 공통으로 경험하고 있었다.

반면에 숙련 슈퍼바이저들은 전문 슈퍼바이저가 되기 위한 역량을 강화하고 성장하기 위해서는 자기이해와 인간적 성숙 그리고 상담 및 수퍼비전에 대한 경험이 중요하다고 보았다. 이를 위해서는 끊임없는 자기성찰과 배움이 슈퍼바이저로 성장하기 위한 필수적인 요소라고 여기고 있었다(소수연, 장성숙, 2014). 슈퍼바이저 발달 단계가 높아질수록 자기성찰을 꾸준히 하게 되고, 자기이해 수준이 높아

지면서 전문성을 이루고(손은정, 유성경, 심혜원, 2003), 슈퍼비전 과정 성과와 슈퍼바이저의 성장 및 슈퍼비전 관계에 긍정적인 영향을 준다(Ward & House, 1998). 이는 슈퍼바이저가 되었다고 해서 전문가 수련이 끝난 것이 아니라 전문성을 유지하고 더욱 발달시키기 위한 성찰과 배움이 지속적으로 이루어져야 함을 의미한다. 초심 슈퍼바이저들도 어려움을 해결하기 위해 자기성찰을 하고 지속적인 배움과 주변의 지지를 대처 방안으로 사용하지만, 슈퍼비전 수행 시 기법과 방법을 활용하는 측면에서 숙련 슈퍼바이저들과는 다른 수행의 차이를 보이는 것으로 확인되었다(이홍숙, 최한나, 2013). 따라서 초심 슈퍼바이저의 전문성 발달과 성장을 돕기 위한 교육으로 슈퍼바이저 발달과 경력에 따른 수행 능력의 차이를 확인할 수 있는 내용을 포함하는 것도 중요하다.

외국의 경우에는 우리나라와 달리 상담 슈퍼바이저 교육에 관한 실제적인 연구들이 이루어졌다. 우선, 상담 슈퍼바이저 교육을 위한 대학원 교육과정 기준 마련에 관한 연구가 있었다(Borders et al., 1991). Borders와 동료들(1991)은 ‘슈퍼비전 모델’, ‘상담자 발달’, ‘슈퍼비전 방법과 기술’, ‘슈퍼비전 관계’, ‘슈퍼비전 평가 및 행정’, ‘윤리적·법적인 전문적 문제’ 등의 영역들을 공통적으로 포함시켰다. 또한, ‘슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 역할 인식’, ‘슈퍼비전 목표 설정’, ‘슈퍼바이저의 성장과 변화를 위한 교수법’, ‘슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 발달 단계에 대한 지식 습득’ 등의 중요성도 강조하였다. 이들은 ‘슈퍼바이저 자신에 대한 이해’와 ‘성찰’을 특히 강조하면서 세분화하여 제시하였다. 슈퍼바이저 교육 지침서를 마련한 Neufeldt(1994)는 슈퍼비전 수행을

위한 교육과정 안에 ‘교수법’, ‘상담기법’, ‘전문기술 및 통합기법’ 등을 포함한 다양한 역할수행 방법들을 포함하였다. 이와 같은 노력에도 불구하고 현재 외국에서도 슈퍼바이저 교육과정 개발이나 역할 훈련을 위한 후속 연구가 이어지지 못하고, 상담자 협회 및 상담 관련 학회의 윤리강령 등을 통해서만 슈퍼바이저 역할을 제시해 놓은 제한점이 지적되기도 하였다(O'Donovan et al., 2017). 무엇보다 지금까지 살펴본 외국 연구에서도 슈퍼비전 수행과 관련된 슈퍼바이저 역할을 중요하게 여기고, 슈퍼바이저의 자기이해와 성찰 능력을 강조하고 있음을 알 수 있었다.

이와 같이 국내·외에서 슈퍼바이저 역할 수행의 중요성이 꾸준히 강조되고 교육의 필요성이 반복적으로 제안되었지만, 외국의 시도와는 달리 국내의 체계화된 슈퍼바이저 교육 및 훈련 프로그램 구성은 더욱 부족한 실정이다. 학회에서 요구하는 자격 이수를 위한 교육 안에 일부 포함되어 있기는 하지만 교육의 내용이 달라 슈퍼바이저가 되고 난 후의 수행 역량도 다를 수밖에 없다. 일찍이 이숙영과 김창대(2002)가 우리나라의 상담 교육과정에는 ‘슈퍼비전 교육’과 ‘슈퍼바이저 훈련에 관한 규정 및 교육’이 충분하게 이루어지고 있지 않음을 지적하면서 상담 교육과정의 표준화를 제안한 바 있으나, 이후 이십여 년이 지난 지금까지도 체계적인 교육은 찾아보기 어려우며 ‘슈퍼비전 교육’도 소수의 대학원 과정에서만 이루어지고 있는 것으로 확인되었다(이소연, 최바울, 이정선, 서영석, 2014).

슈퍼바이저의 폭넓은 시각과 통찰은 질 높은 슈퍼비전 제공을 돕고, 슈퍼바이저 전문성 향상을 촉진시켜 좋은 슈퍼비전 관계를 형성할 수 있다(Ladany, Morotta, & Muse-Burke,

2006). 이는 슈퍼바이저 교육 경험을 통하여 이루어질 수 있는 부분으로써 슈퍼바이저를 위한 교육의 체계화가 시급하게 이루어져야 할 목표이다. 따라서 본 연구에서는 슈퍼바이저 교육의 주체자인 초심 슈퍼바이저들의 실제적인 요구가 반영된 교육내용들을 도출하고 교육요구도를 확인하고자 한다. 이를 통해 상담 현장에서 실제적인 경험을 하는 초심 슈퍼바이저들의 현실적인 어려움을 해소하고, 효과적인 역할 수행을 위한 체계적인 방안들을 마련하는 데에 도움이 되고자 한다. 이에 따른 본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 초심 슈퍼바이저를 위한 교육 내용들은 무엇인가?

연구문제 2. 초심 슈퍼바이저가 지각하는 교육내용에 대한 요구도와 우선순위는 어떠한가?

방 법

본 연구의 절차는 문헌 고찰 및 교육내용 도출, 교육내용 내용타당도 확인, 교육요구도 설문 및 자료 분석 등 총 4단계로 구성되었다. 첫 번째, 초심 슈퍼바이저 교육 및 훈련에 관한 문헌 고찰을 통해 교육내용들을 도출하였고, 두 번째로 숙련 슈퍼바이저들이 도출된 교육내용에 관한 내용타당도를 평가하였다. 셋째, 초심 슈퍼바이저들이 교육내용에 관한 중요도와 수행도를 평정하였고, 마지막으로 초심 슈퍼바이저들이 평정한 결과를 통해 교육요구도와 우선순위를 확인하였다.

교육내용에 관한 내용타당도

연구참여자

본 연구의 전문가 패널 선정은 선행연구(Miars et al., 1983; 이홍숙, 최한나, 2013)와 한국상담심리학회 주슈퍼바이저 경력 기준을 참고하여 결정하였고, 전화와 이메일을 통해 연구에 대한 설명과 참여 의사를 확인하였다. 본 연구에 참여한 숙련 슈퍼바이저들은 주슈퍼바이저이면서 상담 경험 최소 10년 이상, 상담자 교육과 슈퍼비전을 지속적으로 병행하고 있거나 대학에서 상담 관련 강의를 하는 교수 또는 강사들이다. 숙련 슈퍼바이저들은 모두 상담심리학회 1급 자격증을 소지하고 그의 청소년상담사, 임상심리전문가, 정신보건 임상심리사 1급, 발달심리사 1급 등 몇 가지 자격증을 소지한 상담자들로 상담과 슈퍼비전을 병행하였다. 이들의 상담경력은 평균 18년, 슈퍼비전 경력은 최소 40회부터 1000회 이상으로 확인되었다. 연구참여자들은 총 10명으로 성별은 남자 1명, 여자 9명이었으며, 연령 분포는 40대 8명, 50대 2명, 학력은 박사 및 박사 수료 7명, 석사 3명의 순으로 나타났고, 이 중 상담 교수가 2명이었다. 소속 기관은 대학교 및 대학상담 3명, 사설상담소 3명, 상담소 운영 3명, 기타 1명이었다.

연구절차 및 자료분석

초심 슈퍼바이저를 위한 교육내용을 구성하기 위해 우선적으로 국·내외 슈퍼바이저 교육 및 훈련에 관한 문헌들을 고찰하였다. 자료 검색을 위해, ‘초심 슈퍼바이저’, ‘슈퍼바이저 훈련’, ‘슈퍼바이저 역량’, ‘슈퍼비전 수행’, ‘supervisor-in-training’, ‘supervision training’, ‘supervisor competence’ 등의 검색어를 조합하여,

학술연구정보서비스(RISS), 국회전자도서관, 학술연구정보서비스(KERIS), Google Scholar 등의 학술정보 검색엔진을 통해 문헌을 수집하였다. 다음으로, 문헌에서 수집된 교육내용들에 대한 내용타당도 산출을 위해 숙련 슈퍼바이저들의 이메일과 연락처, SNS 메시지를 통해 설문지를 발송하였다. 이들은 각 내용이 초심 슈퍼바이저를 위한 교육내용으로 적합한지에 대해 5점 척도로 체크하고, 추가 또는 수정 및 삭제 항목에 대한 이유를 작성하였다. 수집된 자료는 SPSS 23.0 프로그램과 Excel을 이용하여 빈도, 중앙치, 사분편차 및 평균과 표준편차를 산출하였다. Lawshe(1975)가 개발한 내용타당도 공식을 적용하여 교육내용 항목별 CVR(Content Validity Ratio)을 산출하였다. 그에 따르면, 내용타당도는 전문가의 인원수에 따라 적정 비율이 달라지며, 10명의 전문가 평정 시 CVR 최솟값은 0.62로 산출되고, 그 이하의 값은 제거된다. CVR 공식에 의해 산출된 값은 특정 문항의 내용에 대해 '적합' 또는 '매우 적합'하다고 응답한 전문가 패널들의 비율을 나타낸다.

$$CVR = \frac{Ne - N/2}{N/2}$$

Ne : '적절하다'고 응답한 평정자 수

N : 전체 평정자 수

위 공식에 따라 산출된 내용타당도 비율은 +1.0에서부터 -1.0 범위에서, CVR이 양수인 경우 평정자들 절반 이상이 적합하다고 응답하였음을 의미한다. 또한, 음수인 경우 평정자들의 절반 이상이 보통 혹은 적합하지 않다고 응답하였음을 의미한다(오승국, 전주성, 박용

호, 2014).

초심 슈퍼바이저 교육요구도

연구참여자

초심 슈퍼바이저들의 교육요구도를 알아보기 위한 대상자들은 상담심리사 1급 취득자 중 5년 이내의 슈퍼바이저들이었고, 이들은 교육내용에 대한 중요도와 필요도를 각각 5점 척도로 체크하였다. 연구대상자들의 인구통계학적 특성을 확인한 결과, 총 90명 중 여자 84명(93.3%), 남자 6명(6.7%)이었고, 연령대는 40대가 40명(44.4%)으로 가장 많이 차지하였고, 30대 33명(36.7%), 50대 16명(17.8%) 순으로 조사되었다. 이들의 학력은 박사 및 박사과정 46명(51.1%), 석사 35명(38.9%), 대학강사 6명(3.3%), 대학교수 3명(6.7%)으로, 근무지는 대학 학생생활 상담센터 21명(23.3), 사설상담센터와 상담센터운영이 각각 13명씩(14.4%), 대학교 8명(8.9%), 정신건강의학과 6명(6.7%) 및 기타 29명(32.2%)으로 나타났다. 이들의 상담경력은 최소 5년 이상 평균 10.4년이었고, 현재 슈퍼비전을 수행하지 않고 있는 슈퍼바이저는 2명(2.2%), 그 외 88(97.8%)명의 슈퍼바이저들이 수행한 슈퍼비전 횟수는 최소 1회 이상 평균 33.12회로 확인되었다. 이들 중 슈퍼바이저 및 슈퍼비전 교육을 받은 경험이 '있다' 69명(76.7%), '없다' 21명(23.3%)로, 추후 교육 프로그램에 대해서는 참여 의향이 '있다' 86명(95.6%), '없다' 4명(4.4%)이 응답하였다.

연구절차 및 자료분석

초심 슈퍼바이저들의 교육요구도를 알아보기 위해 2018년도 취득자를 기준으로 한국상담심리학회 홈페이지에 공개된 최근 5년 이내

의 상담심리사 1급 소지자들의 메일 주소와 연락처, SNS 메시지를 통해 설문지를 발송하였다. 본 연구의 설문은 2018년 10월 25일 ~ 12월 31일까지 두 달에 걸쳐 진행되었다. 다음으로, 요구도 분석을 위해 *t* 검정을 실시하고, Borich 공식에 따라 우선순위를 결정하였다. 이 요구도 공식은 현재 수행 수준과 필요한 수준간의 차이를 확인하고, 바람직한 수준에 가중치를 부여하여 우선순위를 결정하는 방식으로 순위를 제공해주는 장점이 있다(조대연, 2009; Borich, 1980).

$$Borich\text{계수} = \frac{\sum(RCL - PCL) \times \overline{RCL}}{N}$$

- N: 전체 사례수
- RCL(Required Competence Level)
: 요구되는 역량수준
- PCL(Present Competence Level)
: 현재 역량수준
- \overline{RCL} : 요구되는 역량수준의 평균값

마지막으로, The Locus for Focus 모델을 활용하여 바람직한 수준을 가로축, 현재 수준과 바람직한 수준의 불일치 정도를 세로축으로 하여 사분면을 규정하였다. 즉, 사분면의 가로축은 바람직한 수준인 ‘중요도’, 세로축은 바람직한 수준과 현재 수준의 차이값인 ‘필요도’를 의미한다. 이 모델은 좌표평면의 2개의 축에서 점수를 계산하여 우선순위를 시각적으로 제시할 수 있다는 장점이 있고, 중요 수준에 대한 인식이 높고 불일치가 높은 수준이 1사분면에 속한 항목들이 우선순위가 된다(조대연, 2009; Mink, Scultz, & Mink, 1991). 또한, 시각적으로 최우선 순위가 높은 내용들을 결정

하기는 쉬운 반면, 2순위 내용들을 어떻게 선정할 것인지에 대한 기준이 모호하기 때문에 합리적인 결정을 위해서 두 방법의 장·단점을 고려하여 통합하는 방법으로 우선순위를 결정할 수 있다(조대연, 2009).

2사분면 : HL High Discrepancy Low Importance	1사분면 : HH High Discrepancy High Importance
3사분면 : LL Low Discrepancy Low Importance	4사분면 : LH Low Discrepancy High Importance

그림 1. The Locus for Focus Model (Mink, Scultz, & Mink, 1991)

최종적으로 본 연구에서는 *t*검정을 통한 중요도와 필요도 간 차이를 파악하고, Borich 요구도 공식을 통한 우선순위 상위 항목과 The Locus for Focus 모델의 1사분면(HH 영역) 결과에서 확인된 중복된 교육내용들을 확인하여 우선순위를 결정하였다

결 과

교육내용에 관한 내용타당도

초심 슈퍼바이저 교육내용을 도출하기 위한 문헌 고찰에서 수집된 자료를 검토한 결과, 표 1에서 보는 바와 같이 31개가 확인되었다. 우리나라 연구들과 비교할 때 외국 문헌들에서 추출해 낸 슈퍼바이저 교육내용들은 세분화되어 제시된 경우가 많았다. 예를 들면, Borders 등(1991)의 연구에서는 슈퍼바이저의 전문성 영역으로 자기인식, 자기통찰, 자기성

표 1. 숙련 슈퍼바이저들에 의한 교육내용 내용타당도

영역	교육내용	M	SD	CVR	비고
수퍼비전 개념 및 이해	수퍼비전 개념 및 정의	4.0	0.77	0.4	제거
	수퍼비전 목적 및 중요성	4.0	0.66	0.8	유지
	수퍼비전 이론에 대한 지식	3.9	0.94	0.4	제거
	수퍼비전 관계에 대한 개념 및 이해	4.6	0.49	1.0	유지
	수퍼바이저 역할에 대한 이해	4.0	0.67	0.8	유지
수퍼비전 방법 및 기술	상담 이론에 대한 전반적 지식	3.7	0.78	0.4	제거
	상담 기법에 대한 지식 및 활용방법	3.8	0.60	0.4	제거
	사례개념화에 대한 전반적 지식	4.7	0.64	0.8	유지
	심리검사 및 평가에 관한 지식	4.0	0.89	0.6	수정
	수퍼바이저 발달 수준에 맞는 교수법	4.6	0.66	0.8	유지
수퍼바이저와의 관계형성	수퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가	4.4	0.66	0.8	유지
	수퍼바이저와의 작업동맹 요인	4.2	0.75	0.6	수정
	수퍼바이저의 어려움 상황 지식	4.2	0.75	0.6	수정
	수퍼바이저에 대한 공감 표현	4.3	0.78	0.6	수정
	수퍼바이저와의 의사소통 방법	4.4	0.80	0.6	수정
	수퍼바이저와의 갈등해결 방안	4.3	0.78	0.6	수정
수퍼바이저로서의 전문성	수퍼바이저의 자기 개방적 태도	3.6	0.92	0.0	제거
	자기성찰에 관한 개념	4.6	0.49	1.0	유지
	자기이해에 관한 개념	4.6	0.66	0.8	유지
	자기돌봄에 관한 개념	3.9	0.94	0.4	제거
	자신만의 수퍼비전 영역 개발 방안	3.4	0.66	0.0	제거
수퍼비전 윤리	전문적인 자기개발 및 성장을 위한 방안	4.0	0.89	0.2	제거
	수퍼비전 윤리 규정에 관한 지식	4.6	0.66	0.8	유지
	전문가 윤리 및 사회적 책임감에 관한 지식	4.5	0.87	0.6	수정
	윤리적 딜레마 상황에 관한 지식	4.5	0.81	0.6	수정
수퍼비전 운영	윤리적 / 법적 이슈 대처 방안	4.6	0.66	0.8	유지
	수퍼비전 프로그램 기획 및 운영 방안	3.6	0.66	0.0	제거
	수퍼비전 구조화에 관한 지식	3.9	0.94	0.0	제거
	개인 수퍼비전 수행 및 운영 방안	3.9	0.70	0.2	제거
	집단 수퍼비전 수행 및 운영 방안	3.8	0.75	0.2	제거
	수퍼비전 과정 평가 지식	4.1	0.70	0.6	수정

찰, 자기개발 등으로 분류되어 있었다. 본 연구에서는 숙련 슈퍼바이저들의 의견을 수렴하는 과정에서 상위 영역과 하위 영역의 구분 짓기보다 각 교육내용의 교육적 측면이 중요하다는 제안에 따라 개념이 모호하거나 적합하지 않은 내용은 삭제하고, 중복되는 개념들은 통합 및 수정하였다. 높은 일치도를 보인 교육내용은 유지하고 하위 교육내용들로 최종 목록을 결정하였다. 개방 문항을 통해 추가되어야 하는 교육내용들을 추천받은 결과, 숙련 슈퍼바이저들 중 5명이 자신의 슈퍼비전에 대한 교육 및 지도가 필요함을 강조하였고, 이를 ‘슈퍼비전에 대한 슈퍼비전’으로 교육내용에 추가하였다. 삭제된 내용들은 상담교육 내용과 중복되는 ‘상담 이론에 대한 전반적 지식’, ‘상담기법에 대한 지식 및 활용’과 슈퍼비전 운영에서 ‘프로그램의 기획과 운영 및 구조화’와 관련된 것들이었다. 이외에도 ‘자신만의 슈퍼비전 영역 개발’과 ‘전문적인 자기개발 및 성장’도 전문성 유지의 영역을 대표하지 못한다는 의견이 있어 삭제되었다. 수정된 교육내용으로는 슈퍼바이저의 전문성 하위요인으로 ‘슈퍼바이저의 자기돌봄, 자기이해, 자기성찰’ 등으로, 그 개념이 모호하다는 의견이 과반수를 넘어 ‘슈퍼바이저의 성찰’로 통합하였다. 최종적으로 결정된 교육내용들은 ‘슈퍼비전 이론 및 목적’, ‘슈퍼바이저 역할’, ‘슈퍼비전 관계에 영향을 미치는 요인’, ‘슈퍼비전 과정 평가’, ‘슈퍼비전 교수법 및 효과적인 활용’, ‘슈퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가’, ‘슈퍼바이저와의 작업동맹’, ‘슈퍼바이저의 성찰’, ‘슈퍼비전에 대한 슈퍼비전’, ‘윤리규정에 관한 지식’, ‘슈퍼바이저의 사회적 책임감’과 ‘슈퍼비전 윤리 및 법적 이슈에 대한 대처’ 등 총 12개로 구성되었다.

교육내용에 대한 내용타당도는 Lawshe(1975)가 제안한 전문가 수에 따른 CVR 최솟값을 적용하였고, 10명의 전문가 평정 시 CVR 최솟값은 0.62로 산출되며, 본 연구에서는 CVR 최솟값 0.6을 기준으로 하여 그 이하의 값은 제거하였다. 교육내용의 각 문항에 대한 평균, 표준편차, CVR 값을 도출하여 제시하였고, 그 내용은 표 1과 같다. 교육내용 목록에 대한 CVR과 평균을 살펴보면, 높은 일치도를 보이는 경우 CVR 1.0부터 낮은 경우 0.0에 이르고 있어 숙련 슈퍼바이저들이 중요하게 생각하는 교육내용들이 분명하게 구분되고 있음을 확인할 수 있었다. 이들은 ‘슈퍼비전 관계에 대한 개념 및 이해’와 ‘슈퍼바이저의 성찰’ 내용을 가장 중요하게 평가하고, 높은 일치도를 보이고 있는 것으로 나타났다(M=4.6, CVR=1.0). 다음으로, ‘사례개념화 지식’(M=4.7, CVR=0.8), ‘슈퍼바이저 발달 수준에 따른 교수법’, ‘슈퍼바이저 자기 이해’, ‘슈퍼비전 윤리 규정 이해’, ‘윤리적/법적 이슈들에 대한 대처’(M=4.6, CVR=0.8)가 중요한 것으로 평가되었다. 또한, ‘슈퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가’(M=4.4, CVR=0.8), ‘슈퍼비전 목적 및 중요성’과, ‘슈퍼바이저 역할’(M=4.0, CVR=0.8)도 중요한 교육내용임이 확인되었다.

초심 슈퍼바이저들의 교육내용에 대한 요구도 및 우선순위

초심 슈퍼바이저들의 교육요구도와 우선순위를 결정하기 위해 Borich 계수를 산출하고, The Locis for Focus 모델을 비교하는 방법을 따랐고, 최종적인 결과는 표 2와 같다. 초심 슈퍼바이저들은 12개의 교육내용에 대하여 자신이 현재 어느 정도 수행하고 있는가에 대한

현재 수행도와 중요하다고 생각하는 필요도 차를 구하고, 둘의 차이를 파악하기 위해 *t* 검
수준을 각각 5점 척도로 체크하였다. 현재 수 정을 실시한 후, Borich 요구도에 따라 우선순
준과 필요 수준에 대한 각각의 평균과 표준편 위를 결정한 결과, 필요 수준과 현재 수준 간

표 2. 초심 슈퍼바이저 교육내용에 대한 요구도 및 우선순위

교육내용	최종 우선 순위	필요수준 (중요도)		현재수준 (수행도)		수행도 - 중요도			Borich 요구도 계수	우선 순위	The Locus for Focus
		M	SD	M	SD	M	SD	<i>t</i>			
수퍼비전 이론 및 목적	-	4.52	.62	3.70	.69	.80	.77	9.89***	3.63	7	LL
수퍼바이저 역할	2	4.79	.41	3.79	.79	1.00	.82	11.55***	4.54	3	HH
수퍼비전 관계에 영향을 미치는 요인	7	4.57	.60	3.78	.72	.79	.79	9.52***	3.58	8	LH
수퍼비전 과정 평가	6	4.41	.62	3.47	.81	.94	.95	9.41***	4.29	5	HL
수퍼비전 교수법 및 효과적인 활용	4	4.10	.74	3.21	.92	.89	.97	8.74***	9.08	1	HL
수퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가	1	4.67	.54	3.69	.80	.98	.89	10.46***	4.42	4	HH
수퍼바이저와의 작업동맹	8	4.60	.56	3.86	.66	.74	.73	9.71***	3.38	9	LH
수퍼바이저의 성찰	9	4.77	.48	4.08	.59	.69	.66	9.84***	3.13	11	LH
수퍼비전에 대한 수퍼비전	5	4.22	.80	2.96	1.16	1.27	1.22	9.88***	5.75	2	HL
상담윤리 규정에 관한 지식	10	4.69	.49	3.94	.69	.74	.73	9.71***	3.36	10	LH
수퍼바이저의 사회적 책임감	-	4.50	.63	4.02	.79	.48	.84	5.41***	2.16	12	LL
수퍼비전 윤리 및 법적 이슈에 대한 대처	3	4.67	.50	3.74	.83	.92	.91	9.57***	4.17	6	HH

*** *p* < .001

차이는 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 확인되었다. Borich 요구도는 현재 수준과 필요 수준간의 차이를 확인하고, 중요 수준에 가중치를 부여하여 우선순위를 결정하는 것으로, Borich 요구도 값을 t 검정값과 비교해보면 순위가 일치하지는 않는다. 그 이유는 t 검정이 필요 수준과 현재 수준 간의 차이만 알려주고 있는 것으로, Borich 요구도 값은 필요 수준에 가중치가 부여되어 차이를 산출하기 때문이다(조대연, 2009; Borich, 1980). 따라서, 초심 슈퍼바이저들은 ‘수퍼바이저 역할’($t=11.55$, $p < 0.001$)이 가장 필요하다고 인식하고 있었으나, Borich 요구도 수준에서는 ‘수퍼비전 교수법 및 효과적인 활용’(9.08)의 교육요구도가 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 초심 슈퍼바이저들이 ‘수퍼바이저 역할’이 필요한 교육내

용으로 인식하고 있기는 하지만, 자신들의 현재 수행하고 있는 수준을 고려할 때 ‘수퍼비전 교수법 및 효과적인 활용’에 대한 필요도가 더욱 높은 것으로 해석될 수 있다. Borich 요구도 산출 방식에 따라 상위 5위까지의 교육내용을 살펴보면, ‘수퍼비전에 대한 수퍼비전’(5.75), ‘수퍼비전 관계에 영향을 미치는 요인’(4.54), ‘수퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가’(4.42), ‘수퍼비전 과정 평가’(4.29) 등으로 확인되었다.

다음으로, The Locus for Focus 모델을 활용하여 우선순위를 분석하였다. Borich 요구도가 어느 정도까지 제공하여야 하는가의 교육내용 우선순위는 고려하지 못하는 단점이 있어, 이를 보완하기 위해 The Locus for Focus 모델을 활용하여 분석하였고, 그 결과 그림 2와

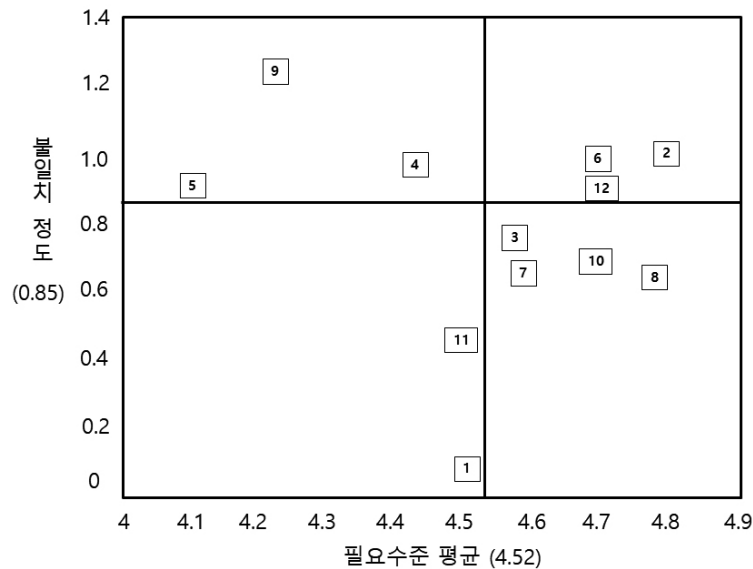


그림 2. 초심 슈퍼바이저들의 교육요구도에 대한 The Locus for Focus 모델

- 1 수퍼비전 이론 및 목적 2 수퍼바이저 역할 3 수퍼비전 관계에 영향을 미치는 요인 4 수퍼비전 과정 평가 5 수퍼비전 교수법 및 효과적인 활용 6 수퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가 7 수퍼바이저와의 작업동맹 8 수퍼바이저의 성찰 9 수퍼비전에 대한 수퍼비전 10 윤리 규정에 관한 지식 11 수퍼바이저의 사회적 책임감 12 수퍼비전 윤리 및 법적 이슈에 대한 대처

같다. 현재 수준과 필요 수준 간 차이를 알려 주는 불일치 수준의 평균은 .85, 필요 수준의 평균은 4.52으로 나타났다. 현재 수준과 필요 수준 간 차이(불일치 수준)가 크고, 필요 수준이 높은 HH분면(1사분면)에 위치한 교육내용의 요구도가 높은 것으로 분석된다(조대연, 2009). 그림에서 확인된 바와 같이, HH분면에 위치한 ‘수퍼바이저 역할’, ‘수퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가’, ‘수퍼비전 윤리 및 법적 이슈에 대한 대처’등 세 개가 가장 높은 교육 요구도를 보이는 것으로 나타났다.

마지막으로 초심 수퍼바이저들의 교육내용에 대한 최종 우선순위를 결정하기 위해 조대연(2009)이 제안한 The Locus for Focus 모델의 HH분면(1사분면)에 속한 교육내용의 개수와 Borich 요구도 값에 의해 내림차순으로 나열된 교육내용을 산출하여 그 결과를 비교하는 방법을 따랐다. 즉, 필요 수준과 현재 수준의 차이가 큰 내용들을 우선적으로 고려하였다. 또한, HL분면과 LH분면에 위치한 교육내용들은 교육에 참여하고자 하는 수요자의 의견을 반영하여 차순위 우선순위로 결정할 수 있다(오승국 외, 2014).

두 가지 방법의 장·단점을 고려하여 도출한 초심 수퍼바이저들의 교육내용에 대한 최종 우선순위는 ‘수퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가’, ‘수퍼바이저 역할’, ‘수퍼비전 윤리 및 법적 이슈에 대한 대처’로 확인되었으며, 이외에도 ‘수퍼비전 교수법 및 효과적인 활용’, ‘수퍼비전에 대한 수퍼비전’ 등의 순으로 교육요구도가 확인되었다.

논 의

본 연구는 초심 수퍼바이저 교육내용을 도출하여 그들의 교육요구도를 알아보기 위한 목적을 갖고 수행되었다. 이를 위해 문헌 고찰에서 일차적으로 도출된 교육내용의 적합도에 대한 숙련 수퍼바이저들의 내용타당도를 살펴보고, 다음으로 수정된 교육내용에 대하여 초심 수퍼바이저들의 교육요구도를 알아보았다. 연구의 결과를 기초로 한 논의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 숙련 수퍼바이저들이 평가한 교육내용들을 살펴보면, ‘수퍼비전 관계’와 ‘수퍼바이저의 성찰’이 가장 높은 일치도를 보이고 있었다($M=4.6$, $CVR=1.00$). 이는 수퍼바이저의 발달 단계가 높아질수록 수퍼바이저와의 수퍼비전 관계를 중요하게 여기고(손은정 외, 2003), 끊임없는 자기성찰을 통해 수퍼바이저의 전문적 역량을 발달시킨다는 선행연구에서도 확인되었다(Ward & House, 1998; 소수연, 장성숙, 2014). 또한, 숙련 수퍼바이저들은 수퍼비전 윤리 영역에서 ‘수퍼비전 윤리 규정 이해’와 ‘윤리적·법적 이슈들에 대한 대처’를 중요한 교육내용으로 꼽았다. 이는 한국상담학회(2016)와 한국상담심리학회(2018)가 최근의 사회적 실정을 고려하여 윤리강령을 개정한 것으로 볼 때, 윤리는 상담자가 가져야 할 근본적인 태도로써 윤리강령을 이해하고 준수하는 것은 전문가의 입장에서 사회적 책임감을 갖는 태도로 보는 것이다. 무엇보다 수퍼바이저가 수퍼바이저에게 상담윤리에 관한 정확한 지식을 전달하고, 상황에 적합한 의사결정을 하도록 돕는 것은 중요한 책무(우홍련, 허난설, 이지향, 장유진, 2015)가 되기 때문에, 초심 수퍼바이저들의 교육내용에 포함되는 것이 필요하다.

둘째, ‘수퍼바이저 기술 요인’ 중 ‘사례개념

화 지식'과 '슈퍼바이저 발달 수준에 대한 교수법'(M=4.6, CVR=0.6)이 중요한 교육내용으로 확인되었다. 이는 슈퍼비전 과정에서 숙련 슈퍼바이저들은 사례에 대한 보다 깊은 이해를 하면서 슈퍼바이저의 발달 수준에 따른 개입을 하고, 다양한 슈퍼비전 기술과 방법을 활용한다는 연구 결과들의 견해와 맥락을 같이 한다(소수연, 장성숙, 2011; Borders et al., 1991; Falender & Shafranske, 2014; Watkins, 1993). 슈퍼바이저의 슈퍼비전 수행 역량은 전문성과 연결되기 때문에, 초심 슈퍼바이저들이 전문성 있는 역할을 하는 데 필수적인 교육내용이 된다. 개방 문항을 통해 확인된 '슈퍼비전에 대한 슈퍼비전' 교육내용은 슈퍼바이저의 슈퍼비전 수행 역량을 향상시키는 방법으로 제안되었다. 1급 자격을 취득한 초심 슈퍼바이저들이 슈퍼비전 의뢰를 받아 수행은 하지만, 슈퍼비전에 대한 확신이 없어 더욱 어려워하고 오히려 슈퍼비전을 거절하게 되는 경우가 있다는 연구(Nelson, Oliver, & Petch, 2006; 방기연, 2002)와 같이 초심 슈퍼바이저를 위한 '슈퍼비전에 대한 슈퍼비전' 교육은 현장에서 실제적으로 필요한 역량이다. 이는 '슈퍼비전에 대한 슈퍼비전'을 받은 경험이 있는 초보 슈퍼바이저들이 어려움을 느끼는 상황에서 적절한 대처방법을 사용한다는 오호정과 최한나(2015)의 연구 결과와도 일치한다. 본 연구의 숙련 슈퍼바이저들은 슈퍼비전 경력이 최소 400회 이상이 되는 자들로 이미 상담자에서 슈퍼바이저로 역할 전환을 경험하였지만, '슈퍼바이저 역할'을 온전히 이해하는 것이 더 나은 역할수행에 중요한 내용임을 강조하고 있었다. 슈퍼바이저의 다양한 역할을 제안한 Bernard와 Goodyear(2004)는 슈퍼바이저는 상담자, 교육자, 그리고 평가자이면서 자문

가의 다양한 역할을 수행해야 한다고 보았다. 이는 슈퍼바이저 교육에 포함되어야 할 중요한 주제로 보다 구체적인 실습 기회를 통한 역할 연습이 필요하다고 본 연구에서도 알 수 있는 결과이다(Watkins, 2012). 이러한 선행연구들과 같은 맥락으로 본 연구의 숙련 슈퍼바이저들도 '슈퍼바이저 역할'이 초심 슈퍼바이저들의 교육내용에 포함되어야 역할 변화에 성공적으로 적응하고, 전문가로서의 역량을 발휘할 수 있는 기회를 갖는 도움이 된다고 보았다.

다음으로, 초심 슈퍼바이저들이 평가한 교육요구도 결과를 알아봄으로써 이들이 원하는 슈퍼바이저 교육내용에 포함되어야 하는 내용을 반영하는 것이 필요하다. 본 연구의 초심 슈퍼바이저들은 '슈퍼바이저 발달 수준 이해 및 평가'를 가장 필요한 첫 번째 교육내용으로 인식하였다. 이러한 결과는 초심 슈퍼바이저들이 슈퍼비전 수행을 매우 중요한 역량으로 여기고 있는 것으로 이해할 수 있다. Borders와 그의 동료들은(1991) 상담 슈퍼바이저를 위한 교육과정에 슈퍼바이저의 발달 단계에 대한 내용이 반드시 포함되어야 한다고 하였다. 즉, 슈퍼바이저가 슈퍼바이저의 발달 수준을 정확하게 이해하고, 슈퍼비전에서 이를 반영하면서 슈퍼바이저의 요구를 수용하는 태도는 전문성 있는 역할수행이자 슈퍼비전 성과와 만족도에 영향을 미치는 요인이 된다(Gazzola et al., 2011; Majcher & Daniluk, 2009). 또한, 슈퍼비전을 수행하는 목적과 목표수립 및 내용 전달에도 중요한 요인이 되기도 한다(Baker, Exum, & Tyler, 2002). 본 연구의 숙련 슈퍼바이저들도 '슈퍼바이저 기술 요인' 영역으로 '슈퍼바이저 발달 수준에 대한 교수법'의 교육이 필요하다는 의견을 보인 바와 같이,

수퍼바이저가 갖추어야 할 중요한 역량에 포함되는 특성이다. 수퍼바이저의 발달과 관련된 교육을 받고자 하는 것은 초심 수퍼바이저들이 숙련 수퍼바이저로 성장해 나가는 과도기 단계에서 자신들에게 주어진 과제를 성공적으로 수행하고자 하는 성장 욕구가 나타난 결과로 볼 수 있다. 수퍼바이저와의 관계 형성에서 수퍼바이저를 온전히 수용하고, 깊은 상호작용을 통해 수퍼비전을 제공하는 것은 수퍼바이저의 발달뿐만 아니라 수퍼바이저에게도 도움이 되는 경험이 된다. 따라서 초심 수퍼바이저 교육내용에 수퍼바이저의 발달 단계를 이해하기 위한 과정을 포함시키는 것이 중요하겠다.

두 번째 초심 수퍼바이저들의 차순위 교육 요구도는 ‘수퍼바이저 역할’로 나타났다. 초심 수퍼바이저들은 상담자에서 수퍼바이저로의 역할 전환 과정에서 불안감과 내적 갈등을 경험하는 역할 충격 발달 단계에 있는 자들이다 (Watkins, 1993). 이들이 역할 변화로 인한 정체성 혼란에서 수퍼바이저의 역량을 충분히 발휘하지 못하게 되는 것은, 오히려 효능감이 떨어지고 역할을 회피하려는 행동을 보인다는 연구들(Bernard & Goodyear, 2004; Goodyear, Lichtenberg, Bang, & Gragg, 2014; Frick & Glossoff, 2014; Hess, 1986; Nelson et al., 2006)에서도 확인할 수 있다. 수퍼바이저가 수퍼바이저의 어려움을 민감하게 알아차리고, 상담과정에서 내담자에 대한 적절한 개입을 하도록 이끌어 주는 역할은 수퍼비전 만족도와 상담 성과에 중요한 영향을 미친다. 수퍼비전 상황에서 일어나는 개인 내적인 문제까지 다루어 주는 역할은 수퍼바이저의 전문적인 발달을 돕지만, 체계적인 교육과 훈련을 경험하지 못한 초심 수퍼바이저들은 이러한 역할수행에

어려움을 보일 수밖에 없다. 수퍼바이저들은 수퍼바이저가 자신들의 어려움을 이해하고 수용해 주는 상담자를 기대하기도 하고, 상담과정의 모호함을 해결할 수 있는 가르침을 주는 교사 또는 자문가를 원하기도 한다. 초심 수퍼바이저들은 수퍼바이저의 입장을 충분히 이해하고 있기 때문에, 잘 해내야 한다는 부담감과 책임감을 큰 어려움으로 느낄 수 있다. 본 연구의 숙련 수퍼바이저들의 견해와 마찬가지로 초심 수퍼바이저들에게 ‘수퍼바이저 역할이란 무엇인가’에 해당하는 기본 교육은 매우 필요하며, 이는 전문성 발달의 중심이 되는 것으로 수퍼바이저로서 정체성을 갖고 성장하기 위해 반복적으로 학습해야 할 교육이다.

세 번째 우선순위로 확인된 교육요구도는 ‘수퍼비전 윤리 및 법적 이슈에 대한 대처’로 나타났다. 최근 들어 사회적 윤리 문제가 중요시되면서 상담 관련 학회들은 윤리강령을 강화하고 있으며(한국상담심리학회, 2018; 한국상담학회, 2016), 상담자들 또한 윤리적 지식을 갖추고 이행하는 것을 당연하게 여기고 있다. 현재 상담관련 학회들은 수퍼비전 윤리에 관한 내용을 자격유지 규정에 포함 시켜 이를 숙지하고 반드시 지킬 것을 명시하고 있다. 그러나 수퍼바이저의 윤리행동 지침이 구체적인 행동적 기술로 제시되어있지 않은 문제점이 있어 초심 수퍼바이저들의 경우 윤리적 책무성을 충분히 숙지하는 데 어려움을 느낄 수 있다는 한계가 지적되기도 하였다(문성원, 2018; 우홍련 외, 2015). 수퍼바이저가 수퍼바이저에게 교육해야 하는 행동 강령들에 대한 구분이 쉽지 않아 윤리규정이 있다는 것을 알고 있지만 이를 활용하기는 어렵다. 예를 들어, 수퍼바이저가 윤리지침을 지키지 않

을수록 슈퍼바이저가 슈퍼비전에 대한 부정적인 인식을 갖게 되어, 작업동맹 형성이 어렵고(Gray, Ladany, Walker, & Ancis, 2001), 슈퍼비전에서의 비개방과 비윤리적 행동에 영향을 줄 수 있다(안하얀, 서영석, 박성화, 이정운, 최유리, 2017). 따라서 슈퍼바이저들은 윤리적 딜레마 상황들을 신속하게 알아채고 대처하기 위한 윤리적 지식을 갖추고 있어야 하며 이에 대한 사회적 책임감을 갖고 조언을 해 줄 수 있어야 한다.

본 연구의 초심 슈퍼바이저들은 윤리 문제에 대한 사회적 흐름을 인식하고 그 중요성에 대한 높은 인지도를 지니고 있었으며, 슈퍼바이저의 사회적 책임감에 대한 의무를 잘 이해하고 있었다. 이들은 단순한 윤리지식의 습득보다는 다양한 윤리적 딜레마 상황에 대한 구체적인 행동 지침과 관련된 교육내용을 절실하게 요구하고 있었다. 슈퍼비전 상황에서 일어날 수 있는 윤리적 문제에 대한 인식 및 적절한 대처를 위한 윤리적 판단 과정의 지식이 필요함도 알 수 있었다. 이를 위해서는 학회 차원의 윤리교육 이수도 중요하지만, 대학원 과정의 필수 교과목 개설과 함께 수련과정에서부터 윤리적 민감성을 향상할 수 있는 체계적인 교육과정이 요구된다.

네 번째로 초심 슈퍼바이저들은 ‘슈퍼비전 교수법 및 효과적인 활용’에 대해서도 높은 교육요구도를 보였다. 슈퍼비전 교수법은 슈퍼비전 과정에서 슈퍼바이저에게 전달하는 여러 가지 방식과 관련되는 것으로, Borders 등(1991)과 Neufeldt(1994)는 모니터, 경청, 요약, 설명, 질문, 정보제공, 비디오 녹화 등을 활용한 교수법을 슈퍼바이저 교육내용에 포함해야 한다고 강조한 연구들과 일치한다. 슈퍼바이저가 적절한 교수법을 활용하는 슈퍼비전을

제공할 때 슈퍼바이저의 상담수행에 도움이 되고, 슈퍼비전 성과와 만족도를 높일 수 있었다(Goodyear et al., 2014; 소수연, 장성숙, 2014; 장세미, 장성숙, 2016). 효과적인 교수법을 통한 전달 과정은 슈퍼바이저가 요구하는 슈퍼비전의 방향과 이론적 지향을 존중하면서 사례에 대한 폭넓은 이해를 도울 수 있다. 숙련된 슈퍼바이저일수록 지지적이고 공감적인 태도로서 상담기법을 활용하고, 상담과정에 초점을 맞추게 되어 슈퍼바이저의 수행불안을 낮춘다는 결과는 앞서 논의된 슈퍼바이저가 갖추어야 할 ‘슈퍼바이저의 발달수준에 대한 이해와 개입방법’ 역량과 밀접한 관련이 있다. 반면에 초심 슈퍼바이저일수록 효과적인 교수법 활용을 어려워하여 다양한 교수법에 관한 교육내용이 필요하며, 이론과 실습을 통한 교육이 함께 이루어져야 할 것이다. 본 연구의 초심 슈퍼바이저들은 슈퍼비전 교수법을 활용하여 슈퍼비전의 질을 높이는 방법에 대한 도움을 받기 원하는 것으로 확인되었으며 이를 세부적인 교육내용 안에 포함할 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구의 숙련 슈퍼바이저와 초심 슈퍼바이저 집단 간 교육내용의 중요도 인식 차이에 관련한 논의가 이루어져야 할 필요가 있다. 숙련 슈퍼바이저들은 ‘슈퍼바이저의 자기성찰 및 이해’를 가장 중요한 교육내용으로 여기고 있었으나, 초심 슈퍼바이저들이 실제로 필요하다고 제안한 교육요구도의 상위 우선순위에는 포함되지 않았다. 이는 슈퍼바이저의 경험과 경력에 따른 인식의 차이에서 나타난 결과로써 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 슈퍼바이저의 발달 단계가 높아질수록 자기성찰을 꾸준히 하고 자기이해 수준이 높아지면서 전문성이 발달하여(손은정 외, 2003), 슈퍼비전 과정과 성과에 긍정적인 영향을 미

친다(Ward & House, 1998). 슈퍼바이저의 성찰을 통한 자기이해는 슈퍼바이저 성장을 돕는 중요한 요인이 된다. 이는 슈퍼바이저가 되었다고 하여 전문가 수련이 끝난 것이 아니라 지속적인 성찰을 통한 성장이 이루어져야 한다는 것을 의미하는 것이다. 초심 슈퍼바이저들의 경우 자신의 역할 혼란과 불안으로 인해 슈퍼비전 수행에만 집중하게 되고, 전문성 있게 보여야 한다는 심리적 부담감으로 기법과 기술에 치중하고 있기 때문에(이홍숙, 최한나, 2013), 자기성찰과 이해보다는 실제적인 행동 기술이 우선적으로 필요하다고 인식하여 중요도 측면에서 차이가 난 것으로 보여진다. 따라서 두 집단의 차이를 반영하여 교육내용이 구성된다면 슈퍼바이저의 발달에 따른 성찰 과정과 변화를 깊이 있게 탐색할 수 있을 뿐만 아니라 전문성 유지를 위한 자기이해 측면에서도 도움이 될 것이다.

본 연구는 초심 슈퍼바이저들을 대상으로 교육내용에 대한 교육요구도를 확인하여 우리나라 초심 슈퍼바이저들을 위한 교육의 시사점을 도출하고자 수행되었다. 본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 초심 슈퍼바이저들이 필요하다고 인식하는 교육요구도를 구체적으로 확인하여 향후 초심 슈퍼바이저들의 교육내용으로 ‘슈퍼바이저 교육 및 훈련 체계’를 정립하기 위한 첫 시도로서 그 의의가 있으며, 숙련 슈퍼바이저들이 슈퍼비전 훈련 시 교육 자료로 참고하여 활용할 수 있다. 둘째, 초심 슈퍼바이저들의 교육요구도 평가 과정은 이들의 현재 수준과 수행 수준을 확인하는 데 도움이 되었다. 이는 추후 초심 슈퍼바이저들이 역할에 대한 자가평가를 하면서 자신에게 부족하거나 필요한 교육 및 훈련에 참여하는 데 지침을 줄 수 있다는 의의가 있

다. 이를 바탕으로 초심 슈퍼바이저 수행의 자가평가 척도 마련의 기초가 될 수 있을 것이다. 셋째, 본 연구에서 확인된 교육내용과 초심 슈퍼바이저들의 교육요구도는 슈퍼바이저가 되기 이전부터 전문가 역할을 학습하기 위한 대학원 교과목 개설 및 학회 차원의 교육과정 개발과 슈퍼바이저 발달 단계에 따른 교육과정의 단계를 마련하는 데에 도움이 될 것이다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 초심 슈퍼바이저들을 대상으로 교육요구도를 알아보고자 하였다. 그러나 더 많은 수의 초심 슈퍼바이저들의 교육에 대한 현실적 요구를 듣는 과정이 부족하였으며, 연구에 참여하지 않은 이들의 교육요구도와 상담 관련 타 학회의 초심 슈퍼바이저들의 생각은 고려되지 못하였다. 이는 본 연구의 의의를 제한하고 있는 것으로 추후 연구를 통해 타 학회의 초심 슈퍼바이저들도 포함하여 다각적인 측면에서 슈퍼바이저 교육내용에 관한 인식을 알아보는 것이 필요할 것이다. 또한, 보다 다양한 현장의 요구를 수용하여 초심 슈퍼바이저의 교육을 체계적으로 표준화하는 연구가 필요하겠다. 둘째, 본 연구의 참여자 중에는 슈퍼바이저 교육을 경험한 이들도 있었으나 이전에 경험한 슈퍼바이저 교육 경험과 그 내용은 자세히 검토하지 못하였다. 교육 경험에 따른 교육요구도와 상담자의 경력 및 발달 단계가 초심 슈퍼바이저들의 역할 수행에 영향을 미칠 수 있기 때문에 충분한 고려가 필요할 것이다. 셋째, 본 연구에서 숙련 슈퍼바이저들의 의견을 수렴하여 교육내용들을 도출하고자 하였으나, 상담 전문가들의 다양한 의견을 수용하는 데에는 부족함이 있었다. 숙련 슈퍼바이저들이 초심 단

계를 지나온 발달과정을 충분히 반영하여 초심 슈퍼바이저들의 어려움을 해결하기 위한 방안들을 체계적으로 도출하는 과정 연구도 필요할 것이다. 끝으로, 본 연구에서 교육내용의 중요성에 대한 두 집단 간의 인식 차이가 있었으나 깊이 있게 다루어지지 못하였다. 슈퍼바이저의 경험과 발달단계에 따른 수행 능력의 차이에 관한 연구는 있었으나 그 주제가 슈퍼비전으로 한정되어 있었다. 때문에 슈퍼바이저의 경력에 따른 교육내용의 중요도 인식이 폭넓게 탐색되는 것이 필요할 것이며, 이를 초심 슈퍼바이저 교육내용의 한 부분으로 포함시켜 숙련 슈퍼바이저로 성장하기 위한 체계적인 교육프로그램 모듈을 구성하는 것이 필요하다. 슈퍼바이저들의 전문직 정체성은 슈퍼바이저 발달과 상담성과에 직접적인 영향을 미치게 되므로, 슈퍼바이저 교육은 상담자 교육과 차별화되는 것이 마땅하다. 상담자 전문성이 더욱 강조되고 주목되는 현 시점에서 초심 슈퍼바이저들의 교육요구도를 확인하였다는 것은 매우 의미 있는 과정이다. 이는 상담의 궁극적인 목표인 내담자 복지 향상과 관련된 것으로, 향후 연구를 통해 초심 단계부터 숙련 단계까지 도움이 되는 슈퍼바이저 교육과정에 관심을 가질 필요가 있겠다.

참고문헌

- 김명화, 홍혜영 (2017). 초심 슈퍼바이저의 슈퍼비전 교육 필요성에 대한 합의적 질적 연구. 한국콘텐츠학회논문지, 17(2), 573-594.
- 문성원 (2018). 상담 윤리와 관련 법규들과의 관계 그리고 앞으로의 과제. 한국심리학회지 : 상담 및 심리치료, 30(4), 1009-1034.
- 방기연 (2002). 상담 슈퍼바이저 교육에 대한 고찰. 연세교육연구, 15(11), 119-131.
- 소수연, 장성숙 (2014). 숙련된 슈퍼바이저의 슈퍼비전 수행에 관한 질적 연구. 한국심리학회지 : 상담 및 심리치료, 26(2), 193-222.
- 소수연, 장성숙 (2011). 효과적인 슈퍼비전 요소에 관한 슈퍼바이저의 지각연구. 상담학연구, 12(3), 1051-1067.
- 손은정, 유성경, 심혜원 (2003). 상담자의 자기 성찰과 전문성 발달. 상담학연구, 4(3), 367-380.
- 안하얀, 서영석, 박성화, 이정운, 최유리 (2017). 슈퍼바이저가 지각한 상담 슈퍼바이저의 윤리지침 이행. 한국심리학회지 : 상담 및 심리치료, 29(4), 915-952.
- 오승국, 전주성, 박용호 (2014). 교육요구 우선 순위 결정을 위하여 설문조사를 이용하는 기존 방법 보완 연구. 教育問題研究, 27(4), 77-98.
- 오효정, 최한나 (2015). 초보 슈퍼바이저가 겪는 어려움과 대처방법. 상담학연구, 16(5), 75-94.
- 우홍련, 허난설, 이지향, 장유진 (2015). 한국상담자들이 경험한 윤리 문제와 대처 방법 및 상담 윤리 교육에 관한 실태 연구. 상담학연구, 16(2), 1-25.
- 이소연, 최바울, 이정선, 서영석 (2014). 슈퍼바이저가 경험한 상담수련생의 전문적 역량 의 문제. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26(2), 245-270.
- 이숙영, 김창대. (2002). 상담 전공 대학원 교육과정 표준화 연구. 教育學研究, 40(2), 231-250.

- 이홍숙, 최한나 (2013). 슈퍼바이저의 슈퍼비전 경력 및 수준에 따른 슈퍼비전 수행과 성과의 차이. *상담학연구*, 14(3), 1679-1698.
- 장세미, 장성숙 (2016). 상담 슈퍼바이저 교육과 훈련 요소 연구: 슈퍼바이저 발달요인과 슈퍼바이저 역량요인 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 16(4), 488-502.
- 전정운, 한재희 (2012). 초심 슈퍼바이저의 전문성 발달과정 연구. *상담학연구*, 13(6), 2670-2624.
- 조대연 (2009). 설문조사를 통한 요구분석에서 우선순위결정 방안 탐색. *教育問題研究*, 35, 165-187.
- 한국상담심리학회 (2018). http://krcpa.or.kr/sub01_5.asp?menuCategory=1 상담심리사 회원 및 윤리강령. 2018년 12월 29일 검색.
- 한국상담학회 (2016). <http://www.counselors.or.kr>. 윤리강령. 2018년 12월 29일 검색.
- Baker, S. B., Exum, H. A., & Tyler, R. E. (2002). The developmental progress of clinical supervisors in training: An investigation of the supervisor complexity model. *Counselor Education & Supervision*, 42, 15-30.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors : rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 31(1), 58-80.
- Borders, L. D., & Fong, M. L. (1994). Cognitions of supervisors-in-training : An exploratory study. *Counselor Education & Supervision*, 33(4), 280-294.
- Borich, G. (1980). A needs assessment model for conducting follow-up studies. *Journal of Teacher Education*, 31(1), 39-42.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2014). 임상 슈퍼비전: 단계별 효과적인 슈퍼비전이란 무엇인가? (유미숙, 전성희, 정윤경 역). 서울: 학지사 (원전은 2004에 출판).
- Frick, M. H., & Glossoff, H., L. (2014). Becoming a supervisor : Qualitive findings on self-efficacy beliefs of doctoral student supervisors-in-training. *The Professional Counselor*, 4(1), 35-48.
- 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(4), 371-383.
- Goodyear, R. K., Lichtenberg, J. W., Bang, K., & Gragg, J. B. (2014). Ten changes psychotherapists typically makes as they mature into the role of supervisor. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1042-1050.
- Gazzola, N., Stefano, J. D., Thériault, A., & Audet, C. (2011). Professional identity among counselling psychology doctoral students: A qualitative investigation. *Counselling Psychology Quarterly*, 24, 257-275.
- Gazzola, N., Stefano, J. D., Thériault, A., & Audet, C. (2014). Positive experiences of doctoral-level supervisors-in-training conducting group-format supervision: a qualitative investigation. *British Journal of Guidance & Counseling*, 42(1), 26-42.
- Hess, A. K. (1986). Growth in supervision: Stage

- of supervisee and supervisor development. *Clinical Supervisor*, 4(1-2), 51-67.
- Hill, C. E., Sullivan, C., Knox, S., & Schlosser, L. Z. (2007). Becoming psychotherapist: experience of novice trainees in a beginning graduate class. *Education Faculty Research and Publications*, 12(1), 1-34.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical Supervision: A system approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ladany, N., Morotta, S., & Muse-Burke, J. L. (2006). Counselor experience related to complexity of case conceptualization and supervision preference. *Counselor Education & Supervision*, 40, 203-219.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Majcher, J., & Daniluk, J. C. (2009). The process of becoming a supervisor for students in doctoral supervision training course. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(2), 63-71.
- Miars, R. D., Tracey, T. J., Ray, P. B., Cornfield, J. L., O'Farrell, M., & Celso, C. J. (1983). Variation in supervision process across trainee experience levels. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 403-412.
- Mink, O. G., Shultz, J. M., & Mink, B. P. (1991). Developing and managing open organizations: A model and method for maximizing organizational potential. Austin, TX: Somerset Consulting Group.
- Neufeldt, S. A. (1994). Use of a manual to train supervisors. *Counselor Education & Supervision*, 33(4), 327-337.
- Nelson, K. W., Oliver, M., & Capps, F. (2006). Becoming a supervisor: Doctoral student perceptions of the training experience. *Counselor Education & Supervision*, 46, 17-31.
- O'Donovan, A. Clough, B., & Petch, J. (2017). Is supervisor training effective? A pilot investigation of clinical supervisor training program. *Australian Psychology*, 52, 149-154.
- Shechter, R. A. (1990). Becoming a supervisor: A phase in professional development. *Psychoanalysis and Psychology*, 8, 23-28.
- Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 23-34.
- Watkins, C. E., Jr. (1993). Development of the psychotherapy supervisor: Concepts, assumptions and hypotheses of the supervisor complexity model. *American Journal of Psychotherapy*, 49, 568-581.
- Watkins, C. E., Jr. (2012). Education psychotherapy supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 66(3), 279-307.

원 고 접 수 일 : 2019. 04. 09

수정원고접수일 : 2019. 06. 05

계 재 결 정 일 : 2019. 08. 13

A needs assessment of supervisors' training for novice supervisors

Suh-Yoon Choi

Hanna Choi

Sookmyung Women's University

The purpose of this study was to identify the needs of novice supervisors and educational factors impacting the effectiveness of supervisor training. To this end, we extracted the contents of supervisor education methods by reviewing relevant publications in Korea and abroad, and gathered input from expert supervisors. The results of the review indicated that key educational content included: the supervision relationship; supervisor's self-reflection; teaching according to the supervisee's development level; understanding of supervision ethics; and the supervisory role. Supervisors identified the need for educational content including: understanding and evaluating the level of supervisory development; the supervisor's role; and coping with supervisory ethics and legal issues. Implications for supervisory education and limitations of the study are presented.

Key words : novice supervisor, supervisor training, Borich needs assessment, The Locus for Focus model