

# 학부생 실습지도 모델 개발에 관한 연구

이시연\*

## 1. 서론

### 1) 문제제기

한국에 전문직으로 사회사업이 도입된 지 50여 년이 지났다. 1950년대 일부 대학들이 사회사업 교육 프로그램을 시작했고, 1) 현장에서는 미국에서 사회사업 석사학위(MSW)를 취득한 몇몇 미국 사회사업가들의 수퍼비전을 받으며, 주로 개별사회사업(Social Casework)과 지역사회개발 분야의 전문적 실천과 현장 실습교육이 이루어졌다. 2)

이러한 실습교육은 오늘에 이르기까지 대학의 사회복지 및 사회사업 교육에서 지속적으로 포함되어왔다. 3) 학교와 실천 현장에서 이루어지고 있는 실습교육의 실태에 대해서

---

\* 대화복지연구소 박사.

- 1) 1947년 이화여대의 기독교사회사업학과를 시작으로 1950년대에 중앙신학교(현 강남대학교), 서울대학교, 그리스도의 교회 신학교(종교사회사업)에 창설되었다. 1960년대에는 중앙대학교와 대구의 한국사회사업대학에, 그리고 원주대학, 성심여자대학, 서울여자대학에 설치되었다(김덕준, 1970).
- 2) 이화여대가 1958년 사회사업학과로 독립한 후 2학점의 케이스워크 실습을 실시한 기록이 남아 있다(최원규, 1998).
- 3) 1965년 제 1 회 한국사회사업 교육연찬회에서 이루어진 교과목 편성 합의에 의하면 표준사회사업전공 과목에 실습이 12학점으로 규정되어 있다(김덕준, 1970). 1977년 정규 4년제 대학의 교과과정에 의하면 8개 대학 모두가 실습은 6학점 이상을 요구하고 있다(남세진, 1979). 1981년 한국사회사업(복지)대학협의회에 속한 12개 회원교의 교과과정에는 다양한 실습관련 과목이 개설되었음을 알 수 있다(신

전국적으로 조사한 결과들은 그리 많은 편은 아니다. 한 연구결과에 의하면 한국사회복지대학협의회(이하 협의회라 한다) 회원교인 전국의 45개 대학들은 복지관, 병원, 일선 행정 기관 등 약 380개소의 복지 기관 또는 관련 기관에서 실습교육을 시키고 있는 것으로 나타났다(한국사회복지대학협의회, 1995).

이들 대학들은 협의회와 교과목 지침에 따라서 구조적인 측면에 있어서는 대부분 비슷한 유형의 실습교육을 실시하고 있다.<sup>4)</sup> 그러나 실습교육의 내용에 있어서는 학교에서 공통적으로 다루어져야 할 부분이 명확히 정의되지 않고 있다. 따라서 실천 현장에서 실습생에게 기본적으로 가르쳐야 할 핵심 내용 및 기술과 그리고 이를 전달하는데 필요한 방법과 기법 즉, 실습지도의 과정 및 단계를 운영하는데 적용할 수 있는 기법과 기술에 대해서도 규정된 모델이 개발되고 있지 못하는 실정이다.

따라서 현재 한국의 실습교육 상황에서 학생들이 기본적으로 습득해야 할 실습 내용 및 기술 그리고 실습지도 과정과 절차를 규명하는 것은 효과적인 사회복지 및 사회사업 교육을 위해서 선행되어야 할 매우 중요한 과제이다. 현재 학부 수준에서의 사회복지와 사회사업교육의 목적은 다양한 사회체계에서 일반적인 실무를 할 수 있도록 교육하는 것으로 규정하고 있다(한국사회복지대학협의회, 2000). 이는 일반주의 실천(*generalist social work*)을 중심으로 한 교육 내용으로 볼 수 있다. 그러므로 실습교육도 이러한 교육 목적에 맞추어 실행되어야 하며, 일반주의 실천에 필요한 핵심적인 내용 및 기술에 근거한 실습지도가 요구되고 있는 상황이다.

특히 실습교육의 중추적인 부분을 담당하고 있는 실천 현장은 예비 사회복지사들인 학생이 전문적인 지식과 경험을 전수하는 장이 된다. 따라서 실천 현장은 사회복지와 사회사업의 전문적 발달을 위한 윤리와 책임 의식을 갖고 지역사회 서비스 차원에서 전문 사회복지사를 양성하는 책임을 학교와 공유하게 된다.<sup>5)</sup> 그러나 실습 목적과 내용, 절차의

섭중, 1982). 여기에는 개별지도실습, 집단지도실습 및 지역사회조직실습, 복지행정실습, 산업복지연습, 현장학습, 프로그램실기, 사회사업실습이 포함되어있다. 이러한 과목은 총 29개가 개설되어 있었고, 대부분의 학교들은 3, 4학년에 걸쳐서 15개 과목은 전공필수로 4개 과목은 전공선택으로 개설하였다. 2000년 현재, 사회복지 현장실습은 사회복지 교과과정에서 필수과목으로 규정되어 있다.

- 4) 학부생에게는 학기 중에는 주당 1일 8시간 실습기관에 출석하여 총 16주 근무하며, 방학 중에는 1일 8시간 매일(월요일~토요일) 연속 3주 이상 실습지 출석 근무(단, 월~금의 근무지는 연속 4주의 실습기관 출석)를 시행하고 있다.
- 5) 사회복지관의 경우, 지역복지봉사에 실습교육을 포함하고 있으며, 2000년 서울시에서 실시한 사회복지관 평가에 의하면 최근 2년 동안 이루어진 실습교육 실적을 평가하는 항목이 포함되어 있다. 여기에서는 실습교육을 담당하는 직원이 선임사회복지사로 부장 또는 과장으로서 전문성이 높고 실습교육의 내용이 충실하고 체계화되어 있는 정도를 상·중·하로 평가하고 있다.

불명확성과 실습지도자의 자질 부족, 학교와 기관과의 관계 결여 등은 실습지도의 문제점으로 지속적으로 지적되고 있다.

그럼에도 불구하고 지금까지의 실습교육에 관한 대부분의 선행연구들을 보면 실습교육의 일반적인 실태 및 구조적인 측면의 문제점들만을 주로 다루고 있다(구종희, 1983; 김광현, 1990; 김연옥·오정수·최해경, 1997; 김종해, 1999; 남세진, 1979; 1985; 노상학, 1994; 문인숙, 1981; 성민선, 1995; 이미라, 1974; 전현숙, 1984). 즉, 최근의 실습교육의 추세인 일반주의 실천가 양성이라는 목적에 근거하여 기본적으로 다루어야 할 구체적인 핵심 내용 및 기술에 대한 연구와 실습지도의 과정 및 단계의 운영에 대한 연구는 활발히 이루어지지 않고 있다. 실습생들이 기본적으로 학습해야 할 핵심적인 내용 및 기술은 실습교육에 있어서는 무엇보다도 중요한 측면이 된다. 이와 아울러 실천 현장의 실습지도자와 학생에게 교수(teaching) 및 학습 목표를 성취하기 위한 구체적인 전략과 단계를 제시하는 것은 학생의 실습 경험에 대한 만족도(Fortune, 1985)와 성공적인 실습 경험(Abramson & Fortune, 1990)에 영향을 미치고 있음을 고려할 때, 실습지도 과정 및 단계의 운영에 대한 세부적인 지침을 제공하는 것은 매우 중요하다.

그러므로 우리 나라 실습교육의 당면 과제를 해결하기 위해서는 앞서 언급한 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술을 규정하는 것과 더불어 실천 현장에서 실습지도의 과정 및 단계를 체계적으로 운영할 수 있도록 상세한 지침을 제시할 것을 필요로 하고 있다. 현재 이러한 방향에서 이루어진 연구에는 대표적인 것으로서 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술을 제시한 Fortune(1994)의 모델과 실습지도의 과정 및 단계의 운영 방법을 제시한 Caspi(1997)의 모델이 일반주의 실천을 중심으로 이루어진 연구로 볼 수 있다. 우리나라의 경우 한국사회사업(복지) 실습교육 지침 및 평가 모형개발에서 제시한 실습지도 모델이 폭넓게 활용되고 있다(남세진·조홍식, 1993). 여기에서는 대학과 실습생, 실습기관의 역할을 정의하고, 실습교육의 진행 방법 및 내용에 대해서 제시하고 있다. 이 연구 결과 개발된 실습평가서는 대학 및 실습기관에서 활용하도록 협의회에서 권고하고 있다. 그러나 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술과 상세한 실습지도의 과정과 단계에 대해서는 명확히 제시되어 있지는 않다. 이로 미루어 볼 때 실천 현장의 실습지도자들이 활용할 수 있는 실습지도 모델의 개발이 시급히 요구되고 있는 실정이다.

## 2) 연구목적 및 연구내용

본 연구의 목적은 실천 현장의 실습지도자가 학부생을 대상으로 활용할 수 있는 실습

지도의 내용 및 기술과 실습지도의 과정 및 단계의 운영 방법을 제시하는 실습지도 모델을 개발하는 것이다. 이에 근거하여 본 연구가 다루고자 하는 연구내용은 다음과 같다.

첫째, 기존의 연구를 근거로 하여 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술과 실습지도의 과정 및 단계의 운영을 제시하는 실습지도 모델의 개념적인 틀을 구성한다.

둘째, 이론을 토대로 구성된 모델을 실천 현장에서 직접 실행하는 과정 (*field trial*) 을 통해서 모델의 현실적인 적용가능성을 탐색한다.

셋째, 현장 적용(*field trials*) 과정에서 모델에 대하여 제시된 피드백을 근거로 하여 모델을 수정, 보완함으로써 실습지도자에게 실천 현장에서 직접 활용할 수 있는 상세한 지침을 제공한다.

## 2. 이론적 고찰

### 1) 실습지도 모델의 유형에 관한 고찰

실습지도에 관한 문헌이나 자료를 보면 실습지도 모델은 매우 다양하다. 여기에서는 본 연구에 적용하는 실습지도의 내용 및 기술에 관련된 모델과 과정 및 단계의 운영 방법을 제시하는 모델에 관한 선행연구를 살펴보고자 한다.

#### (1) 학습의 내용 및 기술의 규명에 관련된 모델

이러한 접근법에서는 학생의 기술 개발에 초점을 둔다. 실습지도에 있어서 학생들에게 다양한 실무능력을 제공하는 모델이 개발되었고, 대부분의 학교에서는 학생들이 실습에서 성취해야 하는 핵심적인 기술과 지식을 제시하고 있다(Gray et al., 1989). 그러나 학습 목표를 어떻게 어느 정도로 규정하는가의 문제는 실습교육 문헌에서 나타나고 있는 논쟁의 근원이 되어왔다(Hamilton & Else, 1983). 그럼에도 불구하고, 유능한 사회복지사가 되기 위해서 습득해야 할 기술과 내용을 강조하는 목표를 정의하는 부분은 전문직의 큰 관심사였고(Bogo, 1983; Pilcher, 1982), 이로 인해 다수의 실무능력 중심 모델(Collins & Bogo, 1986; Larsen, 1980; Pilcher, 1982)과 일반주의 실천에 근거한 핵심적인 내용 및 기술에 관한 모델(Fortune, 1994)이 개발되었다.

국내에서도 실습을 통한 사회사업 실무를 위한 기본적인 기술의 개발을 제시한 연구(조취일, 1983), 실습생을 위한 수퍼비전 내용과 면접 기술을 제시한 연구(박용현,

1988), 그리고 학부 학생들의 실습업무 내용에 대한 분석 결과를 제시한 현장실습 업무 내용에 관한 경험적인 연구(김선희, 1999)가 있다. 또한 개별 학생들에게 적합한 실습교육을 효과적으로 실시하기 위한 학습계약에 관한 연구(조휘일, 1998; 1999)와 학생에 대한 교육적 수퍼비전 모형에 대한 연구(김용일, 1988; 박현옥, 1990)가 있다.

## (2) 실습지도의 과정 및 단계의 운영방법에 관련된 모델

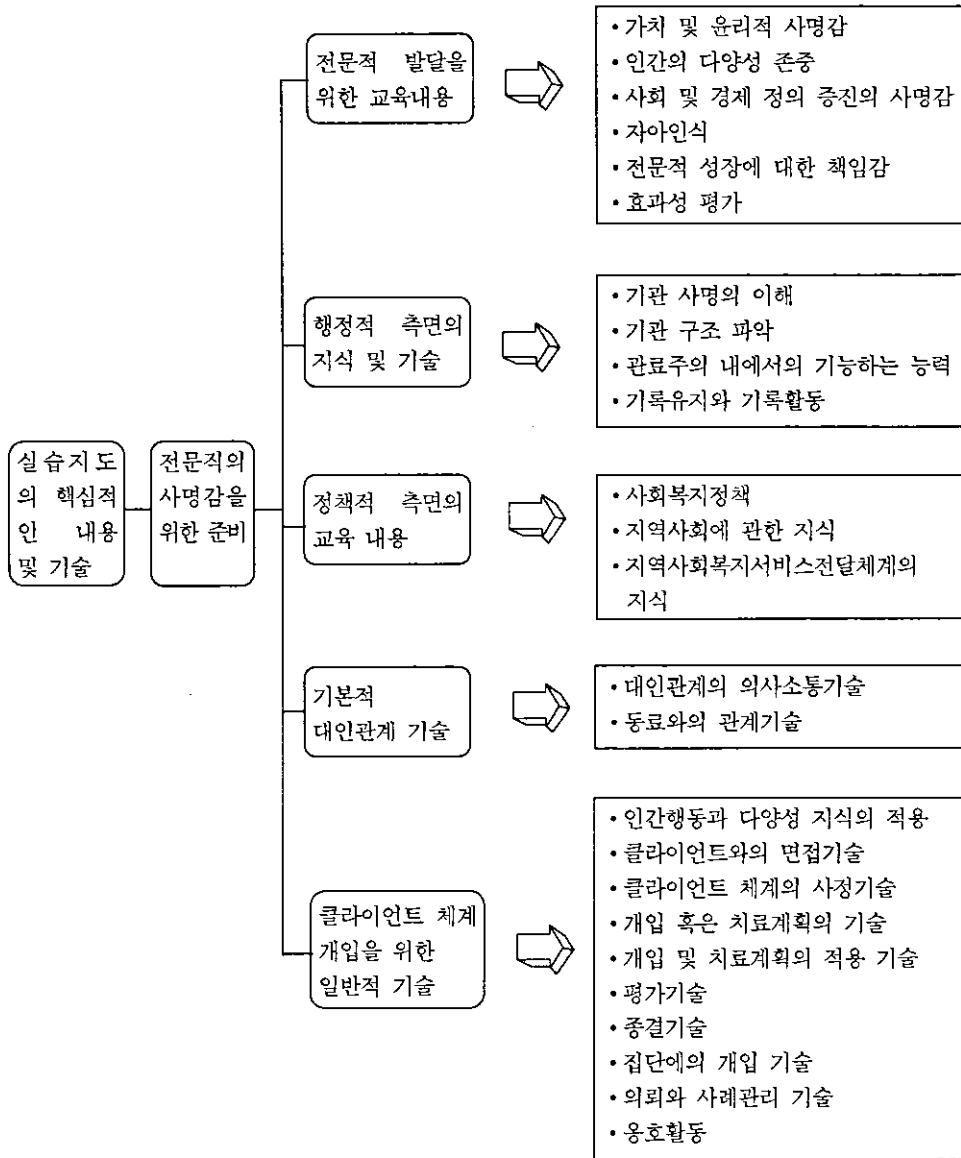
과정 모델은 실습지도자와 학생에게 교수 및 학습 목표를 이루기 위한 전략, 국면, 단계를 제공한다. Larsen & Hepworth(1982)는 “실무능력중심/과제중심”을 활용한 실습지도와 전통적인 실습지도를 비교함으로써 실천 이론을 활용한 모델의 효과성을 입증하였다. Basso(1987), Kaplan(1991; 1988), Parihar(1984), Stuyvesant(1980), Tolson(1987) 등은 과제중심 모델을 적용한 실습지도 접근을 연구하였다. 특히, Basso(1987)는 교육적 수퍼비전 회합(session)에서 교사와 학생의 문제해결 활동에 관해서 문제해결 모델이라는 기본틀을 활용하면서, 직접적인 실천으로는 과제중심 접근을 사용하였다. Caspi(1997)는 임상실천 모델을 실습지도에 적용하여 세부적인 지침을 제공하는 과제중심 실습지도 모델을 개발하였다. 더욱이 이 모델은 모델 개발 연구 방법에 의해서 그 적용가능성이 입증된 유일한 실습지도 모델이라는 것을 강조하였다.

국내에서는 실습교육지침과 평가모형개발이 이루어졌는데(남세진·조홍식, 1993), 여기에서는 경험적인 조사를 통하여 사회사업(복지)실습기관을 활동분야에 따라 분류화 하여 직접적으로 실무에서 활용할 수 있는 실습교육 지침과 평가모형을 제시하였다. 또한 최근에 발표된 종합사회복지관의 실습지도 과정 및 내용에 관한 연구(박미정, 1999)에서는 Pettes(1967)의 실습지도 과정과 Kadushin(1993)의 수퍼비전 유형을 실습지도의 과정과 내용이라는 측면에 비추어 이러한 부분에 대한 실습이 이루어지고 있는 실태를 서울 지역에 위치한 종합사회복지관을 대상으로 조사하였다.

## 2) 실습지도 모델의 구성요소

상술한 바와 같이 본 연구에서는 실습지도의 과정과 단계의 운영방법에 있어서 상세한 지침을 제시하고 여기에서 다루어질 핵심 내용 및 기술을 제시하고자 한다. 따라서 실습지도에서 다루어져야 할 핵심 내용 및 기술을 제시한 Fortune(1994)의 일반주의 실천 모델(〈그림 1〉 참조)과 실습지도의 명확한 단계를 제시한 Caspi(1997)의 과제중심실습지도 모델(〈그림 2〉 참조)을 중심으로 본 연구의 모델을 구성한다.<sup>6)</sup> 이러한 모델의 구성요소는 다음과 같다.

〈그림 1〉 실습지도의 핵심적 내용 및 기술 모델(Fortune, 1994)



6) 현장적용에서 활용된 모델의 초기지침과 피드백을 반영하여 수정된 모델의 지침, 그리고 이에 관련된 각종 양식은 지면의 제약으로 인해서 제시하지 못합니다.

## (1) 실습지도의 내용 및 기술

### ① 전문적 발달을 위한 교육 내용

사회복지전문직의 사명감에 관한 내용이다. 교육 내용에는 사회복지와 사회사업의 가치 및 윤리에 대한 사명감, 인간의 다양성을 존중하고 다양한 배경의 사람들과 일할 수 있는 능력을 기르는 것, 사회적 억압, 차별 그리고 경제적 부정을 극복하려는 책임감과 사명감, 자기에 대한 객관적 지식과 자신의 강점과 약점에 대한 지식인 자아인식, 자신의 전문적 성장에 대해 책임감을 갖는 것, 자기 자신의 활동의 효과성을 평가할 수 있는 능력 등이 포함된다.

### ② 행정적 측면의 지식과 기술 : 조직적 상황

조직적 상황을 이해하고 사회복지사가 조직 내에서 생존하며 효과적인 서비스를 제공하는데 도움이 되는 지식과 기술이다. 기관의 사명을 이해하고, 기관의 구조를 파악하며, 조직 내에서 기능 하는 방법을 학습하고, 기록유지와 기록방법을 학습하는 것이다.

### ③ 정책적 측면의 교육 내용 : 서비스 전달체계의 상황

기관에 직접적인 영향을 주는 국가와 지방의 사회복지정책들에 관한 내용과 기관에 의해 서비스를 받는 지역의 경제적, 정치적, 사회적 그리고 문화적 구조에 대한 지식, 그리고 지역의 사회복지 서비스 연계망인 서비스 전달체계의 지식이 포함된다.

### ④ 기본적 대인관계의 기술

다른 사람들과 협력적으로 일하거나 다른 사람으로부터 협력을 확보하는데 필요한 대인관계적 기술들이다. 여기에는 기본적인 대인관계적 의사소통 기술과 동료와의 관계 기술이 포함된다.

### ⑤ 클라이언트 체계의 개입을 위한 일반적 기술

개인, 가족, 집단을 포함하는 클라이언트 체계에 대한 개입이다. 이러한 광범위한 영역에는 문제해결 과정을 포괄적으로 다루는 기술들이 포함된다. 인간행동과 다양성의 내용에 관한 지식의 적용, 클라이언트와의 면접기술, 클라이언트 체계의 사정 기술, 개입 혹은 치료계획 기술, 개입 및 치료계획의 적용 기술, 평가 기술, 종결 기술, 집단에의 개입 기술, 의뢰와 사례관리 기술, 옹호활동 등이 포함된다.

이러한 실습지도의 내용과 기술을 실습생에 대한 평가와 밀접히 관련된다. 현재 우리나라의 사회복지 및 사회사업 대학과 실천 현장에서는 대부분 남세진·조홍식(1993)이 개발한 실습평가서를 주로 활용하고 있다. 이 평가서는 기본평가서와 전문평가서로 구성되어 있다. 기본평가서는 실습생의 전문적인 자질과 태도, 실무의 수행능력과 책임감, 실습지도자와의 관계, 기관의 이해 및 기관 내의 인간관계를 평가하도록 구성되어 있다. 전문평가서는 학습, 개인과의 직무수행, 집단과의 실무수행, 지역사회와의 직무수행, 기관에 대한 이해, 전문성 개발의 항목으로 평가를 실시하도록 하고 있다. 이러한 측면은 Fortune(1994)이 제시한 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술과 대부분 일치하는 것으로 나타나고 있다. 그러나 전문평가서의 경우 전문사회사업기관이나 사회사업방법론의 전문적인 지도를 받은 실습생에게만 적용됨을 명시하고 있다. 이는 이러한 측면이 실습지도에서 기본적으로 다루어지고 있지 않다는 점을 의미한다.

#### (2) 실습지도의 과정 및 단계: 과제중심 실습지도 모델

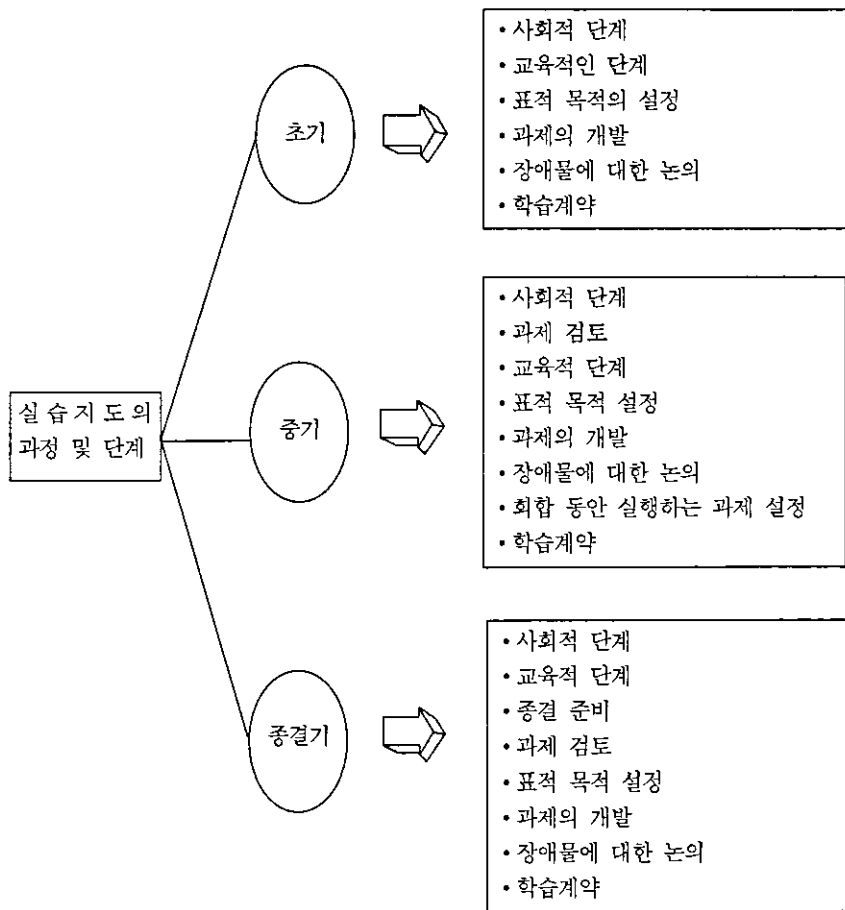
과제중심 실습지도 모델은 실습의 초기, 중기, 종결기에서 각각 세부적인 구조화된 단계를 제시한다. 이 단계는 상술한 세 가지 국면에 있어서 유사한 연속적인 과정으로 이루어져 있고, 각 국면의 특성에 따라서 추가되는 부분이 있다. 초기는 실습지도자와 실습생의 관계 형성에 중점을 둔다. 중기는 지속적인 정서적 지지와 과제의 성공적인 수행 여부에 대한 검토를 실시한다. 종결기는 관계 형성에 중점을 둔 앞의 단계들과 달리 그러한 것을 종결하는 것이 특징이다. 각 단계를 살펴보면 다음과 같다.

##### ① 사회적 단계(Social Stage): 관계 형성 및 지지 단계

실습지도자는 학생의 불안을 감소시키고 안전하고 신뢰 있는 실습지도 관계를 발전시키기 위해서 계약 기술(*social work engagement skill*)을 활용한다. 즉, 환영하기, “신변잡기 이야기”하기, 그리고 학생의 변화(예컨대, 학교 개강, 기록, 실습 배치에 대한 불안)에 대한 검토 등이 포함된다. 종결기에 실습지도자는 실습생에 대한 지속적인 정서적 지지와 더불어 학생들에게 클라이언트와의 회합이 얼마나 남아 있는가, 그리고 실습지도자와 학생이 함께 해야 할 시간이 얼마나 남았는가를 상기시켜야 한다. 실습지도자는 이러한 종결에 대한 감정을 탐색해야 한다.



〈그림 2〉 실습지도의 과정 및 단계(Caspi, 1997)



② 실습지도에 있어서 표적 목적의 설정(Target Goals)

표적 목적은 협동해서 선택한다. 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술(Fortune, 1994)에 근거하여 세 가지 이상의 목적을 설정하고 우선 순위를 매긴다. Fortune(1994)은 모든 사회사업 실천현장에서 학생에게 기본적으로 교육해야 하는 실습 내용을 제시하였다. 실습지도자는 이에 근거하여 학생과 가장 처음 배우고 싶은 것, 이번 실습 기간 동안 이루고 싶은 목적 등에 관한 논의를 통하여 학습계약을 한다.

③ 과제의 개발(Generating Goal Possibilities)

각각의 목적에 따라 세 가지 과제를 선택한다. 과제가 행동중심 용어로 세분화될 수 있어야 하고, 가능하다면 경험적이어야 한다. 실습지도자는 핵심 내용에 근거하여 목적

을 성취하는데 활용할 수 있는 다양한 과제를 제시한다. 또한 학생은 문헌 조사나 생활 경험을 활용할 수 있다. 특히 종결기에 다루어지는 과제는 과거의 성공을 탐색하고, 발전을 명시하고, 강점에 초점을 맞추며, 미래에 대한 계획을 세우고, 생산적인 방법으로 종결할 수 있는 내용을 포함해야 한다.

#### ④ 과제 수행상 나타날 수 있는 장애물에 대한 논의(Potential Obstacles)

과제 수행의 잠재적인 장애물을 토론한다. 학생은 자신이 당황할 수 있는 상황을 예상해본 후에, 장애물을 해결하기 위한 대안들을 생각해야 한다. 학생과 실습지도자는 목적을 이루기 위한 과제들을 고려했던 후, 과제 수행을 방해할 수 있는 장애물들을 확인한다.

#### ⑤ 회합 동안 실행하는 과제 설정(Session Tasks)

회합 동안 실행하는 과제로는 역할극이나 모델링을 활용할 수 있다. 이러한 방법은 장애물을 확인하고 제시하는데 활용될 수 있다. 또한 실제 실천에서 활용하기에 앞서 실습지도 회합 동안 과제를 연습해보는 것은 학생에게 도움이 된다. 역할극이나 복잡한 서류 작성을 하는 것과 같은 회합 과제는 학생이 보다 편안한 느낌으로 외부 과제(실습지도 회합 밖에서 실시하는 과제, 예컨대, 실제 실천에서 이루어지는 과제들)를 수행할 때 도움이 된다.

#### ⑥ 실습지도자와 실습생의 학습계약(Contract)

실습지도자와 학생은 학습계약서를 작성한다. 학생과 실습지도자는 함께 목적을 정의하고, 학생과 실습지도자 모두가 실행해야 할 외부 과제에 대한 상호 이해를 해야한다. 실습지도자는 학생에게 과제 달성을 평가하는 과제평가서를 제공한다.

#### ⑦ 과제 검토(Task Review)

실행한 과제의 달성 정도를 평가한다. 실습지도자는 과제를 충분히 혹은 완전히 실행한 학생들을 축하해 주어야 한다. 만일 과제가 수행되지 않았다면, 혹은 일부 달성했다면, 실습지도자와 학생은 장애물에 대해서 논의하고, 이러한 장애물을 해결하는 방법과 대안이 될 수 있는 과제를 설정한다. 실습지도자는 학생이 작성한 과제평가서의 각 점수에 대해서 함께 논의하면서 진행한다.

### ⑧ 교육적 단계(Educational Stage)

실습 초기에는 기관 및 지역사회에 대한 정보, 클라이언트 집단, 과제물, 비밀보장, 클라이언트와의 관계형성에 관한 교육을 실시한다. 중기에는 실습생-클라이언트 관계와 개입 이론 및 기법이 중점적으로 다루어지며, 종결기에는 종결과 관련된 부분들을 실습생들이 이해하도록 한다.

### ⑨ '종결' 준비(Preparing for 'Endings')

종결기에 다루어지는 부분으로 실습지도자와 학생은 사례에 대해서 논의하고, 종결에 대한 정서적인 반응이 있을 수 있음을 논의한다. 또한 실습지도자는 학생이 제출해야 할 서류작업을 완료할 수 있도록 학생을 격려해야 한다. 이 단계의 마지막에는 최종 평가를 실시한다. 실습지도자와 학생은 달성한 것과 강점을 논의하고, 지속적인 실천을 위한 표적 목적을 선택하는 시간으로서 평가를 활용해야 한다.

## 3. 연구 방법

### 1) 모델개발 연구방법

본 연구 방법의 틀은 실천 모델의 초기 개발에 가장 적합한 방법으로 제시되고 있는 (Rothman & Thomas, 1994) 모델 개발 연구 방법을 활용하여 이루어졌다. 모델 개발은 개입 연구(Intervention Research)의 일환으로서 개발 연구(Developmental Research), 설계 및 개발(Design & Development), 혹은 연구 개발(Research & Development)이라고도 불린다(Thomas, 1990). 모델 개발은 인간서비스의 영역에서 혁신(innovations)의 필요성과 관련되어 분석, 설계, 개발, 그리고 평가를 시도하는 연구이다(Thomas, 1978). 이러한 혁신은 직접 실천(direct practice) 수준에서는 개입과 치료, 광의의 수준에서는 서비스 프로그램과 조직 구조, 그리고 사회사업 및 사회복지의 목표 달성에 대한 기술적인 측면으로 구성된다(Thomas, 1990).

이러한 모델 개발 연구 방법은 Thomas(1978)에 의해서 사회사업 분야에 소개된 이후 지금까지 이에 대한 다양한 논의가 이루어져왔다. 이러한 연구 방법은 사회적 서비스를 필요로 하는 클라이언트에게 개입하기 위한 새롭고 향상된 전략들을 제시할 수 있다는 측면이 강조되었으나(Rothman, 1990) 반면, 이러한 연구 방법론의 실행에 있어서의 문

제점들도 제기되었다. 이는 방법론의 엄격성이 모델 개발에서 간과되고 있으며 (Jenkins, 1990), 장기간의 시간이 소요되고, 실천가들의 측면에서는 이러한 연구 방법을 수행하는데 필요한 기술의 부족이 지적되었다 (Toseland, 1990). 그러나 오늘날 모델 개발 연구 방법에서의 신뢰도와 타당도는 전통적인 실험 설계 방법에서의 그것과는 상이하며 (Rothman, 1990; Thomas, 1990), 이러한 연구 방법은 보다 효과적인 사회사업 개입을 실행하게 한다는 점에 있어서 그 가능성을 인정받고 있다 (Toseland, 1990).

최근에 들어서 모델 개발은 실천적이고 활용 가능한 인간서비스 분야에 대한 연구의 필요성에 의해 주목받게 되었다. 직접 실천의 수준에서 적용되는 기존의 전통적인 연구 방법은 개입의 결과와 그 평가에 초점을 둔 반면에, 모델 개발은 체계적인 형식을 기반으로 한 새로운 실천 모델의 형성에 중심을 둔다. 즉, 연구의 주요한 초점은 개입 모델의 과정을 연구하는 것으로 모델이 어떻게 운용되는가를 조사한다. 그러므로 모델 개발의 궁극적인 목적은 기존의 이론들과 선행 연구를 근거로 하여 실천의 지침을 제공하는 모델을 구성하는 새로운 실천 모델을 개발하는 것이다 (Reid, 1979).

모델 개발의 결과는 실천가들이 쉽게 활용할 수 있는 원칙과 절차들을 제공하는 것으로 (Reid, 1988), 여기에는 세부적이고 잘 구성된 실천 지침이 포함된다. 그러므로 이러한 것은 특정한 대상들과 실천함에 있어서, 명확하고, 단계적인 접근법을 실천가들에게 제공하게 된다.

이러한 모델 개발 연구 방법은 6단계로 구성된다 (Rothman & Thomas, 1994). 이는 (1) 문제 분석 및 조사 계획, (2) 정보 수집과 통합, (3) 설계, (4) 초기 개발과 파일럿 테스트, (5) 평가 및 고급 개발, (6) 보급의 단계이다. 첫 번째 단계에서는 초점이 되는 문제를 정의하고 분석하며, 개발의 초점과 영역을 결정한다. 두 번째 단계는 연구 목적과 관련된 자료의 출처를 설정하고 문헌 조사를 실시하며, 이를 근거로 적절한 모델의 지침을 형성한다. 설계의 단계에서는 모델 개발을 적절하게 수행하기 위한 상황을 결정하게 된다. 네 번째 단계에서는 설계를 통해서 구성된 초기 모델을 실제로 현장에서 실행하는 과정이다. 이러한 현장 적용 (*field trials*) 결과에 근거하여 모델을 수정하고 다듬게 된다. 다섯 번째 단계는 수정된 모델을 현장에서 반복해서 실행한 후 모델을 지속적으로 수정·보완하는 것이며, 마지막 단계에서는 개발된 모델을 실천 현장에 보급하게 된다.

이는 우리 나라에서 활용하기에 매우 적합한 측면을 보여주고 있다. 외국에서 연구되고 개발된 이론이나 모델을 많이 활용하는 한국의 실정에서 볼 때, 실천 현장에서의 적용을 통하여 수정·보완함으로써 우리의 상황에 적합한 모델을 개발하는데 기여할 수 있

을 것으로 생각된다. 본 연구에서도 앞서 제시한 것과 같이 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술에 관련된 모델(Fortune, 1994)과 실습지도의 과정 및 단계를 제시하는 과제중심 실습지도 모델(Caspi, 1997)을 실친 현장에서 적용함으로써 한국적 상황에 적합하도록 수정·보완하고자 하였다.

## 2) 연구 장소 및 대상

본 연구는 의도적인 표본추출(*purposive sampling*)에 근거하여 연구장소 및 대상을 선정하였다. 즉, 체계적인 실습지도 모델의 현실적인 적용가능성을 탐색하는 현장 적용의 목적에 따라서 서울시에 소재한 X종합사회복지관과 Y종합사회복지관 두 곳을 연구 장소로 선정하였다. 이러한 선택의 구체적인 근거는 다음과 같다.

첫째, 사회복지시설 운영 개선방안(1999)에 따르면, 종합사회복지관의 서비스 내용은 재가복지, 가족복지, 지역복지 분야로 구성된다. 즉, 모든 지역주민을 대상으로 지역적 특성 및 욕구를 충족시키는 것을 그 목적으로 함으로써 가족기능강화, 지역사회보호, 지역사회운동에 초점을 두고 있다. 따라서 모든 체계에 대한 개입을 실시하고 있고 이러한 점은 사회사업 및 사회복지의 일반주의 실천을 관찰하고 경험할 수 있는 영역임을 나타내고 있다.

둘째, X 및 Y종합사회복지관은 한국사회복지대학협의회(2000)가 규정한 실습지 선정 기준<sup>7)</sup>과 실습지도자의 자격 기준<sup>8)</sup>을 갖추었기 때문에 본 연구 장소로 선정하였다. X종합사회복지관의 실습지도자 2명의 사회복지 실무경력은 각각 9년, 7년이며 실습지도 경력은 각 6년, 4년이며 직위는 모두 과장이다. Y종합사회복지관의 실습지도자의 사회복지 실무경력 6년이며, 실습지도 경력은 4년이고 직위는 과장이다(〈표 1〉 참조).

실습생은 사회사업(사회복지)을 전공(복수전공 포함)하는 학부재학생으로 교과과정 이수를 위해서 실습과목을 지원한 자로서 선정 과정은 기관의 실습생 모집 절차에 의하여 선발되었고, X종합사회복지관은 10명(여자 8명, 남자 2명), Y종합사회복지관은 8명(여자 7명, 남자 1명)이다. X종합사회복지관은 실습생 전원이 사회사업 혹은 사회복지 전공

7) 실습지는 3년 이상의 실무경험이 있는 사회복지사 1급이 한 명 이상 전임으로 근무하고 있는 사회복지관 및 관련기관(병원, 상담소, 법원, 교정기관, 학교 등)으로써 한국사회복지대학협의회가 인정하는 것을 원칙으로 함.

8) 실습지도자의 자격은 사회복지사 1급 소지자로서 3년 이상 사회복지기관에 근무한 경험이 있는 자 또는 사회복지사 2급 소지자로서 5년 이상 사회복지기관에서 근무한 경험이 자라야 함.

〈표 1〉 실습지도자의 일반적인 특성

기관	실습지도자	성별	연령	교육수준	사회사업 실무경력	실습지도 경력	직위
X	A	여	32	대학원재학	9년	6년	과장
	B	남	32	대졸	7년	4년	
Y	C	여	29	대학원수료	6년	4년	

〈표 2〉 실습생의 일반적인 특성

실습생	성별	연령	학년	전공여부	실습지도자
X-1	여	22	3	사회사업	A
X-2	여	22	3	사회복지	A
X-3	여	22	3	사회복지	A
X-4	남	25	3	사회복지	A
X-5	여	22	3	사회복지	A
X-6	여	22	3	사회복지	A
X-7	여	22	3	사회복지	B
X-8	여	22	3	사회복지	B
X-9	여	26	3	사회복지	B
X-10	남	27	3	사회복지	B
Y-1	여	22	3	사회사업	C
Y-2	여	22	3	사회복지	C
Y-3	여	25	3	사회복지	C
Y-4	여	40	3	사회복지	C
Y-5	여	44	3	사회복지	C
Y-6	여	22	3	아동학(복수전공)	C
Y-7	여	22	3	기독교학(복수전공)	C
Y-8	남	25	3	사회복지	C

자이며, Y종합사회복지관은 2명의 학생이 사회사업을 복수전공으로 하고 있다(〈표 2〉 참조).

### 3) 연구 기간

실습을 실시한 기간은 2000년 6월 26일에서 7월 31일까지였다.<sup>9)</sup> 이 기간에 현장적용

9) Y종합사회복지관 : 6월 26일~7월 21일(총 4주간, 20일, 1일 8시간)

실천을 실행한 것은 방학동안 실시되는 집중식 배치(block placement)를 통해서 실습지도 모델이 실행되는 절차를 집중적으로 연구하기 위해서이다.

#### 4) 자료수집 및 분석방법

실습지도 모델을 개발하기 위한 현장 적용 과정에서는 전과정에 걸쳐서 다양한 자료수집 방법이 활용되었다. 현장적용 기관으로 X 및 Y종합사회복지관을 선정한 후에 기관 측의 허락과 협조를 구하기 위해 각각 수 차례 전화 연락 및 기관 방문을 실시한 기간은 2000년 4월부터 5월까지이다. 이 기간 동안에 X 및 Y종합사회복지관으로 최종 결정되었고, 기관의 홍보자료 등 기본적인 정보를 수집하였다.

본 연구자는 X 및 Y종합사회복지관에서 2000년 6월부터 9월까지의 현장적용 실천의 기간 동안 질적 연구방법을 활용하여 실습지도에 대한 자료와 실습지도자와 실습생에 대한 질적 면접을 실시하였다.

두 기관 모두에서 실습지도 일정을 시작하기에 앞서 본 연구 모델을 진행하기 위해서 실습지도자를 대상으로 사전 교육이 이루어졌다. Y종합사회복지관은 1명의 실습지도자를 대상으로 본 연구자에 의해서 2000년 6월에 3주 동안 총 4회에 걸쳐서 본 연구 모델, 실습지도 및 수퍼비전, 기관 및 지역사회 분석, 문제해결모델과 과제중심 모델에 관한 교육이 실시되었다. X종합사회복지관도 같은 기간 동일한 내용으로 교육이 진행되었다.

실습 기간은 Y종합사회복지관은 2000년 6월 26일부터 7월 21일까지, X종합사회복지관은 7월 3일부터 7월 31일까지였고 이 기간 동안 본 연구자는 두 곳 모두에 출석하면서 실습지도의 진행사항을 관찰하고 점검하였다.

실습생에 대한 질적 면접은 Y종합사회복지관에서는 2000년 7월 18일부터 7월 28일까지 8명의 학생을 대상으로 2~3회의 면접이 실시되었고 1회 면접에서는 2시간 정도가 소요되었다. X종합사회복지관은 7월 24일부터 8월 4일까지 1~3회의 면접이 실시되었고 1회 면접에 소요된 시간은 2시간 정도이다.

실습지도자에 대한 면접은 Y종합사회복지관에서는 2000년 8월 4일부터 8월 8일까지 2회의 면접이 실시되었고, 1회 면접에서는 2~3시간 정도의 시간이 소요되었다. X종합사회복지관은 8월 7일부터 9월 8일까지 2명에 대해서 각 2회의 면접이 이루어졌고 1회 면접에 소요된 시간은 2시간 정도이다. 자료수집의 방법으로는 모델 개발 연구에서 활용되

는 다양한 기법이 활용되었다. 본 연구에서는 실습지도 회합 과정에 대한 관찰과 녹음 자료, 실습지도자의 중요한 사건 보고서,<sup>10)</sup> 실습생에 대한 반구조화된 면접, 실습지도자에 대한 반구조화된 면접, 실습생의 과제에 대한 학습계약과 과제 평가 양식, 실습생의 과정기록, 그리고 기타 관련 문서들을 분석자료로 활용하였다. 또한 이러한 과정에서 심층적인 질적 면접 방법이 활용되었고 면접 장소와 시간은 실습생과 실습지도자의 상황에 맞추어 해당 종합사회복지관에서 이루어졌다.

본 연구에서는 연구 결과와 분석의 일관성을 높이기 위해서 실습이 이루어지는 기간 동안 연구자가 실습 기관에 출석하고, 실습지도자 및 실습생과 장기적인 관계 형성을 기반으로 참여관찰을 시도하였다. 또한 신뢰할만한 결과를 얻을 수 있는 가능성을 높이기 위해서 연구 기간 동안에 실습을 받는 실습생 전원을 대상으로 실습지도가 이루어지는 각 실습생들의 실습지도 회합을 녹음하였고 실습생과 실습지도자 모두에게 심층적인 면접을 실시하였다.

#### 4. 연구 결과

본 연구의 현장적용은 방학중 4주간 실시된 집중식 실습이었기 때문에 실습 초기는 1주째, 실습 중기는 2~3주째, 종결기는 마지막 주로 구분할 수 있다. 이에 따라 주 1회 실시된 실습지도 회합도 첫 번째 회합을 실습의 초기, 두 번째 및 세 번째 회합을 중기, 마지막 회합을 종결기로 나타낼 수 있다.

자료의 분석과 평가는 앞의 이론적 고찰 부분에서 제시한 실습지도 회합의 단계에 따라서 제시하였다. 본 연구에서 실습지도의 과정 및 단계에 적용한 과제중심 실습지도 모델은 각 실습지도 회합의 내용이 유사한 단계로 구성되어 있기 때문이다. 즉, 사회적 단계, 표적 목적의 설정 단계, 과제 개발 단계, 장애물에 대한 논의 단계, 회합 동안 실행하는 과제 단계, 학습계약 단계, 과제 검토 단계, 교육적인 단계, 그리고 종결 준비의 단계 등으로 분류해서 제시한다. 또한 각 단계에서 다루어진 실습지도의 내용 및 기술을 분석한다.

10) 모델 개발 연구 방법의 주요한 경험적인 기법 중의 하나로(Thomas, 1986), 특히 질적인 자료 수집에 적합하다(Flanagan, 1954). 본 연구에서 실습지도자는 모델의 실행에 있어서 중요한 관찰을 할 때면 언제나 중요한 사건 보고서를 작성하였다.



## 1) 진행사항에 의한 분석

### (1) 사회적 단계 : 관계 형성 및 지지 단계

• **실습 초기 :** 실습지도자와 실습생간의 관계형성에 초점이 맞추어졌다. 실습지도자들은 실습생에게 만나서 반갑다는 환영의 인사로 회합을 시작하였다. 이어 실습생의 개인적인 사항을 배려하는 질문을 하였다(예컨대, 학교의 기말고사가 끝난 직후 실습을 하게 되어 힘들지 않는가, 실습 기관에 올 때 힘들지 않는가 등). 또한 실습지도자들은 실습을 시작한 느낌을 실습생에게 질문하였다. 여기에서는 실습생들의 실습 과제에 대한 걱정이나 불안감이 주로 다루어졌다. 실습생들은 대부분 실습계획서에 제시된 내용을 잘 따라갈 수 있을 것인가 그리고 실습 기간 동안 완수해야 하는 과제를 기한 내에 제대로 할 수 있을 것인가에 대해서 걱정하였다. 실습지도자들은 충분히 할 수 있고 어려울 때 도울 것이며 함께 할 것이라고 실습생을 지지하고 격려했다.

주요하게 다루어진 또 다른 측면은 실습지도 회합에 대한 설명이다. 실습생들은 1명을 제외하고는 첫 번째 실습이었고, 일대일 슈퍼비전에 대한 사전 지식이 없었다. 따라서 실습지도자들이 이번 실습 기간 동안 다루어질 실습지도의 특성<sup>11)</sup>과 슈퍼비전의 중요성에 대한 설명이 이루어졌다

• **실습 중기 :** 실습생들이 제시하는 어려움에 초점을 맞추어 정서적인 지지가 이루어졌다. 이 시기에는 실습생들이 클라이언트 체계에 직접 개입하게 되면서 겪는 어려움들과 학습계약서에 제시한 과제를 수행하면서 나타나는 문제점들에 대한 논의가 진행되었다. 실습생들은 클라이언트에게 개별적으로 그리고 집단을 활용하여 개입하면서 계획과 다르게 진행될 경우 불안해하였다. 또한 실습생들은 학습계약서에 제시한 과제를 달성했을 때에는 성취감을 느꼈지만 그렇지 않을 경우에는 자신감을 잃었다는 표현을 하였다. 이와 같은 경우에 실습지도자는 실습생을 격려하고 지지함으로써 다음 단계인 과제검토 단계로 진행해갈 수 있도록 하였다.

• **종결기 :** 실습의 종결기에 다루어야 하는 부분을 중심으로 진행되었다. 이러한 부분은 실습생들이 그 동안 개입했던 클라이언트 체계와 종결하면서 나타나는 감정과 실습의 종결에 이르기까지 과제를 완료하지 못했다는 걱정이 대부분 이었다.

11) 실습지도의 과정 및 단계에 있어서는 과제중심 실습지도 모델을 적용하며, 학습계약의 내용에는 일반 주의 실천에 근거한 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술을 적용한다는 설명.

## (2) 표적 목적의 설정 단계

실습지도자와 실습생은 앞에서 제시한 Fortune(1994)의 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술에 근거하여 표적 목적을 선택하였다. 실습 초기, 중기, 종결기에 따라서 실습지도자와 실습생이 설정한 표적 목적은 <표 3>에 제시하였다. 선택된 표적 목적의 내용에 있어서는 현장적용을 실시한 두 기관(X, Y종합사회복지관)에서의 차이점이 나타나지 않았기 때문에 자료를 기관별로 구분하여 제시하지는 않았다.

- 실습 초기: 실습지도자가 표적 목적을 설정할 때 주도적인 역할을 담당하였다. 실습생 모두는 표적 목적을 설정하는 경험이 처음이었기 때문에 실습지도자는 표적 목적의 예를 제시하였다. 이 시기에는 행정적 측면의 지식과 기술, 정책적 측면의 교육 내용, 기본적 대인관계 기술, 클라이언트 체계 개입을 위한 일반적 기술의 순서대로 표적 목적이 설정되었다.

- 실습 중기: 클라이언트 체계 개입을 위한 일반적 기술이 가장 많이 선택되었다. 이는 실습생들이 클라이언트 체계에 본격적으로 개입하기 시작하였기 때문이다. 다음으로 기본적 대인관계의 기술이 설정되었고 동료와의 관계 기술이 대부분을 차지하였다.

- 종결기: 실습 중기와 마찬가지로 클라이언트 체계 개입을 위한 일반적 기술이 대부분 표적 목적으로 설정되었다. 그러나 클라이언트와의 면접 기술이나 개입 및 치료 계획의 적용 기술을 선택한 실습 중기와는 달리 평가 기술과 종결 기술에 초점이 맞추어졌다.

이상과 같이 두 기관의 실습생 모두 클라이언트 체계의 개입을 위한 일반적 기술을 1순위의 표적 목적으로 가장 많이 선택하였다. 구체적인 내용 및 기술에는 클라이언트와의 면접 기술, 개입 및 치료계획의 적용 기술, 평가 기술, 종결 기술, 집단에의 개입 기술 등이 표적 목적으로 선택되었다. 상술한 바와 같이 실습이 진행되어감에 따라서 초반에는 면접 기술이나 개입 기술을 설정하였고, 종결기에는 평가 및 종결 기술로 변화되었

<표 3> 실습지도자와 실습생이 설정한 표적 목적

표적 목적	초기	중기	종결기
전문적 발달을 위한 교육 내용	-	3	2
행정적 측면의 지식과 기술	21	10	-
정책적 측면의 교육 내용	18	4	-
기본적 대인관계의 기술	12	21	13
클라이언트 체계 개입을 위한 일반적 기술	3	51	36
계(빈도)	54	89	51

다. 2순위로는 기본적 대인관계 기술이 설정되었다. 실습생들의 대부분은 동료와의 관계 기술을 표적 목적으로 선택하였다. 실습생들은 팀을 이루어 집단활동을 진행함으로써 이러한 기술의 습득을 필요로 하였다. 행정적 측면의 지식 및 기술과 정책적 측면의 교육 내용은 실습 초기에 주로 선택되었고 이후 급격히 감소되었다.

주목할만한 점은 전문적 발달을 위한 교육 내용이 표적 목적에서 거의 배제되었다는 부분이다. 실습 초기에는 전혀 고려되지 않았고, 중기와 종결기에 자아인식과 자신에 대한 평가의 내용이 소수 설정되었다.

### (3) 과제 개발의 단계

- 실습 초기 : 표적 목적을 설정하는 앞의 단계와 마찬가지로 과제에 대해 논의할 때 실습지도자가 주도적인 역할을 담당하였다. 실습지도자는 과제의 예를 간략히 제시하였다. 이 시기에 실습생들이 선택한 과제는 주로 이론적인 부분에 관한 것이었다. 실습생들은 대부분 기관과 지역사회를 파악하기 위해서 이에 관련된 강의를 듣고 자료를 찾아서 검토하는 과제를 선택하였다.

- 실습 중기 : 앞서 살펴본 바와 같이 클라이언트 체계 개입을 위한 일반적 기술이 가장 많이 선택되었다. 그러므로 과제는 이에 관한 내용이 대부분을 이루었다. 실습생들은 자신이 담당할 개별 클라이언트 사례와 집단활동 프로그램에 관한 이론에 대해 학습하는 것과 클라이언트 체계에 직접적으로 개입하면서 진행되는 사항을 과제로 설정하였다.

이와 더불어 이 시기에 많은 실습생들이 표적 목적에 동료와의 관계 기술을 설정하였고 이에 따른 과제를 논의하였다. 실습생들은 팀으로 개입한 집단활동 프로그램에서 서로 협력한다는 내용과 다른 실습생들과 정보를 공유하거나 친분의 시간을 갖는 등의 내용을 과제로 설정하였다.

- 종결기 : 표적 목적 설정의 단계와 같이 클라이언트 체계 개입에 대한 평가 및 종결에 초점이 맞추어졌다. 실습생들은 개별적으로 면담을 했던 클라이언트와의 종결과 이에 대한 평가를 과제로 택했다. 또한 집단활동 프로그램에 대한 종결과 평가도 주요 과제로 선택되었다. 실습 전체에 대한 평가와 실습이 종결된 이후의 계획이 과제로 논의되었다.

이상과 같이 시기별로 살펴본 과제는 두 기관의 실습생 모두 실습 초기에는 이론적인 부분에 초점을 맞추었고, 중기에는 클라이언트 체계에 대한 직접적인 개입에 관련되었으며, 종결기에는 평가에 관한 내용이 대부분을 차지하였다.

과제의 대부분은 관련 문헌 탐독이나 강의를 통한 이론적인 학습, 클라이언트 체계 개입의 진행 및 종결, 평가로 이루어져 있다. 이와 같이 표적 목적에 따라서 결정된 과제

에 대해서 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 전문적 발달 측면에서는 소수의 실습생들이 자아인식과 효과성 평가에 대한 표적 목적을 설정하였다. 이전 단계에서도 지적했듯이 이러한 내용은 중요한 부분임에도 불구하고 대부분의 실습생들은 표적 목적에 포함시키지 않았다.

둘째, 행정적 측면의 지식과 기술을 학습하기 위한 과제에는 기관 소개에 대한 강의, 기관분석보고서 작성, 기관에 관련된 자료 검색, 기관의 각종 양식 검토 등이 포함되었다. 실습생들은 기관의 행정적인 측면을 이해하는데 기관분석보고서 작성이 가장 많은 도움이 되었다고 제시하였다. 기관분석보고서는 기관을 폭넓게 분석할 수 있는 Netting et al. (1998)이 제시한 인간복지 서비스 조직의 분석틀을 활용하였다. 이것은 기관의 과업환경, 기관-환경 간 관계의 역동성, 기관의 분석 등 3가지 초점과 각 초점 과제에 따르는 구체적인 17개의 과업으로 구성되어 있다. 두 기관 모두 이러한 분석틀의 작성에 대한 강의를 실시하였다. 실습생들은 강의 내용과 각자 수집한 정보를 바탕으로 이러한 보고서를 작성하여 제출하였다. 실습지도자들은 이러한 분석틀이 각 기관에서 이전에 활용하던 것에 비해서 매우 상세하고 체계적인 분석을 하게 하나 이러한 기관 분석틀을 한국적 상황에 적용함에 있어서의 문제점을 제시하였다. 즉, 실습생들이 이러한 보고서를 작성하는데 필요한 기관에 대한 정보를 그들에게 어느 정도 개방할 것인가에 관한 부분이였다. 특히 재정관리와 책무성 이행 방법, 인사정책과 절차의 부분에 대해서 집중적인 논의가 이루어졌다. 다른 한편으로 어려웠던 점은 기관이나 지역사회에 대해서 충분히 관찰하고 보고서를 작성할 시간적인 여유가 부족하였고, 기존의 자료를 활용하기에도 정보가 부족하다는 점을 제시하였다.

셋째, 정책적 측면의 교육 내용에 관한 과제에는 지역사회에 대한 강의, 지역사회분석 보고서 작성, 지역사회에 대한 자료 검색, 지역사회 관찰 등이 포함되었다. 행정적 측면에 있어서와 같이 실습생들은 지역사회분석을 통해서 지역사회에 대한 폭넓은 인식을 할 수 있었다고 하였다. 지역사회 분석틀은 Netting et al. (1998)이 제시한 것으로 지역사회에 대해 상세한 분석을 할 수 있도록 구성되어 있다. 지역사회 내의 표적 인구집단의 확인, 지역사회 특성의 결정, 그리고 지역사회 구조 확인 등의 초점 과제를 중심으로 구성되었다. 두 기관 모두 지역사회 분석틀에 대한 강의를 실시하였고, 실습생들은 강의 내용과 각자 수집한 정보를 바탕으로 이러한 보고서를 작성하여 제출하였다. 지역주민을 대상으로 욕구조사를 실시하는 것과 같은 직접적인 방법을 경험해 보고 싶다는 의견도 제시되었다. 또한 기관분석과 마찬가지로 지역사회를 충분히 관찰하고 보고서를 작성할 시간적인 여유 부족하였고, 기존의 자료를 활용하기에도 정보가 부족하다는 것이 아래와

같이 문제점으로 제시되었다.

넷째, 기본적 대인관계 기술에 관한 과제에는 팀별 활동, 자기소개 하기 등이 포함되었다. 실습생들은 팀별 활동이 많은 도움이 되었다고 하였다. 두 기관 모두 집단활동프로그램을 팀별로 계획하고 실행하였다. X종합사회복지관의 경우, 실습생들은 재가복지(4명), 청소년복지(4명), 아동복지(2명) 분야로 배치되었고, 이들은 각각 청소년농촌봉사캠프, 결식아동대상집단프로그램, 방과후아동집단프로그램을 함께 계획하고 진행하였다. Y종합사회복지관은 치매노인 사회재활, 학업중단청소년, 여성쉼터가족자녀, 방과후 학교아동 분야에 각각 2명씩 배치되었고, 실습생들은 짝을 이루어 각 대상자들에 대한 집단활동프로그램을 함께 계획하고 실행하였다. 실습생들이 집단으로 프로그램을 계획하고 실행하기 위해서 의견을 나누고 함께 토론하는 과정을 통해서 협력과 갈등을 경험하게 된다는 의견이 제시되었다. 이외에도 실습이 시작될 때 실습생들이 함께 모여 자기소개를 하는 시간이 서로에 대해 이해하고 팀워크를 형성하는데 많은 도움이 되었다는 의견이 나타났다. 실습생들은 자유롭게 자신을 소개하는 시간이 보다 더 주어질 것과 공통의 주제로 토론하는 시간이나 함께 하는 공동 과제의 기회가 보다 더 제공될 것을 제시하였다.

다섯째, 클라이언트 체계개입을 위한 일반적 기술을 학습하기 위한 과제에는 클라이언트와의 개별 면접, 집단활동프로그램 실시, 문제해결모델을 적용한 사례 분석, 클라이언트 체계 개입(개별 및 집단)에 대한 평가서 작성 등이 포함되었다. 여기에서 실습생들이 과제로 가장 많이 선택한 기술은 클라이언트와의 면접기술, 클라이언트 체계의 사정 및 개입계획, 개입, 평가 및 종결 등이었다. 실습생들은 클라이언트를 개별적으로 만나고 집단프로그램을 진행하면서 이러한 과정을 실제로 경험했다. 특히 클라이언트와의 개별 면접을 문제해결모델에 적용하여 사례분석을 실시하였다. 클라이언트와의 면접 기술에 대해서는 강의와 클라이언트체계 개입에서 중점적으로 이루어졌다. 두 기관 모두는 초기 면접(intake)을 위주로 개별면접 방법에 대한 교육을 실시하였다. 이러한 부분에 대해서 실습지도자들은 우선, 면접 기술에 대한 교육은 학교에서 담당해야 하며, 실습생들의 대부분이 클라이언트를 면접해 본 경험이 없으며, 마지막으로 짧은 실습기간 동안 실습생들이 실제로 클라이언트를 개별적으로 면접하여 문제 해결을 하고 종결하는 것은 어렵기 때문이라는 의견을 제시하였다.

실습생들과의 면접 결과, 이와 유사한 응답이 제시되었다. 실습생 1명을 제외하고는 첫 실습이었고, 두 번째 실습을 받는 학생도 이전의 실습기관에서는 실제로 클라이언트 체계에 개입을 할 기회를 갖지 못했다고 하였다. 또한 이들은 클라이언트와의 개별면접

에 대해서 짧은 기간 동안 클라이언트를 사정하는 것도 충분하지 못했다고 하였다. 두 기관의 실습생들 모두 초기면접에 관해 교육을 받은 것은 클라이언트를 개별적으로 만나서 문제를 사정할 때 도움이 되었으나 충분하지 못하다는 점을 지적했고, 보다 더 상세한 면접 기술에 대한 교육의 필요성을 제시하였다.

클라이언트체계의 사정 및 계획은 강의와 클라이언트체계에 대한 실제 개입을 통해서 과제가 수행되었다. 두 기관 모두 개별면접 방법에 대한 강의 이외에 문제해결모델 사례분석에 대한 교육을 실시하였다. 실습생들은 이러한 모델의 내용에 따라서 클라이언트를 사정하고 개입 계획을 세우는 과정을 작성해 보았다. 또한 집단활동프로그램을 계획하는 과정을 통해서도 이러한 부분에 대한 실습지도가 이루어졌다. 실습생들은 문제해결모델 사례분석이 많은 도움이 되었다고 하였다. 문제해결모델은 일반체계론적 시각에 의해서 환경 속의 개인에 초점을 두기 때문에 일반주의 실천에 근거한 실습지도에 있어서 실습생들이 기본적으로 학습해야 하는 내용이기 때문에 주요 과제로 선택되었다. 그러므로 본 연구에서는 실습생들에게 Compton & Galaway(1994)의 문제해결모델을 활용한 사례분석을 과제로 선택하였다. 실습생들은 접촉 단계에 제시된 문제확인 및 정의, 목표확인, 예비적 계약, 탐색과 조사의 영역을 분석하고 계약 단계에 제시된 사정과 평가, 행동계획의 형성을 분석함으로써 클라이언트 체계를 사정하며 개입 계획을 세우는 기술을 습득할 수 있도록 하였다. 두 기관 모두 문제해결모델에 관한 교육을 실시하였고, 실습생들에게 클라이언트체계에 개입할 수 있도록 개별 사례를 제공하였다. 이러한 과제를 실시한 결과, 실습생들은 체계론적인 접근을 통해서 클라이언트를 사정하고 개입해야 함의 중요성을 인식하게 되었다는 점을 가장 도움이 된 부분으로 제시하였다.

클라이언트체계의 개입은 사정 및 계획과 같이 강의와 클라이언트체계에 대한 실제 개입을 통해서 과제가 수행되었다. 본 연구에서는 상술한 바와 같이 개별면접 방법에 대한 교육과 문제해결모델에 대한 교육이 이루어졌고 실습생들을 이러한 집단교육을 통해서 그리고 문제해결모델 사례분석을 작성하면서 이러한 측면의 기술을 학습하였다. 또한 Y종합사회복지관은 실습생들이 개별면접을 할 때 활용할 수 있는 이론으로 과제중심모델에 대한 교육도 병행하였는데, 실습생들은 이러한 이론을 교육받고 실제로 적용해 보는 과정이 클라이언트를 만날 때 도움이 되었음을 언급하였다.

그러나 두 기관의 실습생들은 클라이언트와의 개별면접에 있어서 구체적인 개입을 실시하는 과정까지는 진행하지 못하였다. X종합사회복지관의 경우, 재가복지 분야의 실습생들은 초기면접을 위주로 개별면접을 실시했고, 청소년 및 아동 분야는 집단활동프로그램에 보다 더 비중을 두었기 때문에 실습생들이 지속적으로 개별면담을 실시하기에는 한

계가 있었다. Y종합사회복지관은 실습생들이 자신에게 배정된 클라이언트와의 개별면접이 6회 실시될 계획이었으나 2명은 클라이언트의 중도탈락으로 각각, 2, 3회에서 종결하였다. 다른 4명의 실습생들도 클라이언트에 대한 사정에 3~4회의 면접이 소요되어 개입 과정에 이르자 실습 기간의 종결로 인해서 사례도 종결하게 되었다. 그러나 이러한 클라이언트와의 만남 자체만으로도 도움이 되었고 클라이언트와의 만남을 준비하면서 이에 관련된 여러 측면에서 학습을 하게 되었다는 점을 제시하였다.

이와 달리 집단활동프로그램은 앞서 언급했듯이 실습생들이 클라이언트 모집과 프로그램 계획을 직접 실행하고 적극적으로 집단에 개입하였다. 특히 집단에의 개입을 통해서 집단지도에 필요한 기술을 학습하는 측면이 나타났다.

클라이언트체계의 평가는 클라이언트와의 개별 면접과 집단활동프로그램에 대한 평가서를 통해서 과제가 수행되었다. 집단활동프로그램의 경우, 실습생들은 클라이언트에게 집단활동의 만족도를 질문하는 설문지를 작성하고 개입의 성과를 평가하였다. 그러나 Fortune이 제시한 단일체계설계(*single system design*)의 적용은 현재 우리 나라의 상황에서 실행하기에는 우리가 있는 것으로 나타난다. 본 연구에서 실습지도자들도 실천 현장에서 이러한 조사방법을 활용하지 못하고 있고, 실습생 중 다수가 학교에서 이에 대한 교육을 받지 못한 것으로 밝혀졌기 때문이다.

#### (4) 장애물에 대한 논의 단계

- 실습 초기: 대부분 기관 및 지역사회분석 보고서에 관련된 장애물에 대해서 논의가 이루어졌다. 실습생들은 보고서를 작성하기 위한 자료를 어디에서 어떻게 수집할 수 있는가를 잘 모르겠다는 의견을 제시하였다. 실습지도자와 실습생은 이에 관련된 자료의 출처에 대해서 함께 논의하는 시간을 가졌다. 특히 첫 번째 회합에서는 복수전공을 하고 있는 실습생들이 사회복지 및 사회사업에 관련된 이론적인 지식이 부족하다는 점을 과제 수행에 있어서 장애물로 언급하였다. 실습지도자와 실습생은 이러한 어려움을 해결하기 위한 방법으로 과제를 수행하는데 관련된 문헌을 선정하여 읽기로 결정하였다.

- 실습 중기: 클라이언트 체계에 개입하는데 관련된 과제가 대부분이었다. 따라서 장애물도 이와 관련해서 논의되었다. 실습생들이 주로 제시한 장애물은 클라이언트와 개별 면접을 진행할 때 면접에 관한 이론적 지식이 부족하다는 점을 제시하였다. 또한 과제를 모두 수행하기에 충분한 시간이 없다는 점을 언급하였다. 이러한 논의에 의해서 실습지도자와 실습생은 면접에 관한 문헌을 탐독하고, 과제의 양을 조절하는 대안을 고려하게 되었다.

• **종결기** : 대부분 클라이언트 체계 개입에 관한 평가 및 종결에 관련된 것이었다. 실습생들은 이러한 과제에 대해서는 별다른 장애물을 제기하지 않았다. 단지 집단활동프로그램의 성과를 평가하기 위한 설문지 조사를 실시하는데 시간이 부족하다는 점이 제기되었다.

#### (5) 회합 동안 실행하는 과제의 단계

본 연구에서 이 단계는 하나의 독립된 단계로 구분할 만큼 명확히 진행되지 않았기 때문에 다음과 같이 간략히 논의한다. 실습지도 회합의 녹음자료에 의하면 이러한 측면은 앞에서 설명한 과제 수행시 나타날 수 있는 장애물에 대한 논의를 하는 단계에서 주로 실행되었다. 실습생이 장애물을 생각하지 못할 경우, 실습지도자가 “만일 ... 일이 생긴다면”이라고 질문하거나 실습지도자와 실습생들이 대안에 대해서 자유롭게 의견을 내놓은 과정이 이러한 회합 중의 과제에 포함되는 것으로 볼 수 있다.

선행연구(Caspi, 1997)에 의하면, 회합 중의 과제로서 상술한 것처럼 “만일” 기법 (“what if?” exploration)과 브레인스토밍(brainstorming) 이외에도 과정기록(process recordings) 검토와 역할극(role play) 등이 활용되고 있다. 특히 역할극은 실습생들이 실제로 클라이언트 체계 개입과 같은 실천을 하기에 앞서 연습할 기회를 제공한다는 점에 있어서 그 중요성을 강조하고 있다. 또한 실습생들의 사회사업에 대한 개념(concepts)과 실천 기술(skills)을 평가하는데 있어서 그 유용성을 제시하였다. 그러나 본 연구에서 실습지도자들은 역할극을 활용하지는 않았다. 이 점에 대해서 실습지도자들은 역할극을 실시할 경우 무엇보다도 너무 많은 시간이 소요된다는 점을 지적하였다. 역할극이 자신에게 익숙하지 않다는 점도 이유로 제시되었다.

#### (6) 학습 계약 단계

학습계약은 모든 실습지도 회합에서 마지막 단계가 된다. 이 단계에서 실습지도자와 실습생은 합의한 표적 목적과 과제의 우선 순위를 정하고 서면으로 작성하였다. 두 기관 모두 실습생들은 우선 순위를 정하는 것은 무엇이 중요한가를 알 수 있게 하며, 실습 기간 동안 해야 할 많은 활동을 순서대로 진행할 수 있어서 도움이 된다고 하였다. 또한 서면으로 작성한 부분에 대해서도 대부분의 실습생들이 큰 도움이 되었다는 의견을 제시하였다. 즉, 서면 기록을 함으로써 책임감이 향상되고 실습 기간 동안 자신이 해야 할 일에 대해서 늘 잊지 않게 한다는 점을 언급하였다. 실습지도자와 실습생들은 학습계약서에 대해서는 기존의 양식에 만족스럽다는 긍정적인 반응을 하였다. 단지, 표적 목적이나



과제의 수를 실습생 개인의 상황에 따라서 조절할 수 있도록 기록하는 부분을 추가할 것을 제시하였다.

#### (7) 과제 검토 단계

실습생들은 과제평가서에 과제를 달성한 정도를 4점 척도를 활용하여 스스로 평가를 실시하였다. 과제평가서를 토대로 실습지도자와 실습생은 과제를 수행한 과정을 평가하고 장애물을 규명하였다. 대부분의 실습생들은 3점 이상의 평점을 매겼는데 이는 과제의 대부분을 실행한 것을 의미한다.

#### (8) 교육적인 단계

교육적인 단계는 실습생이 학습해야 할 내용을 교육하는 단계로서 선행 연구(Caspi, 1997)에 의하면 모든 실습지도 회합에서 진행할 것을 제시하고 있다. 실습지도자는 실습생에게 실습의 각 시기(초기, 중기, 종결기)에 필요한 교육을 실시한다. 그러나 본 연구에서는 현장적용 과정에서 활용할 초기 지침을 구성할 때 이러한 단계는 실습지도 회합에 포함시키지 않았다. 실습지도자들과 논의한 결과, 실천 현장의 여건으로 미루어 볼 때 교육의 측면은 전체 실습생들을 대상으로 실시하는 것이 보다 적합한 방법으로 고려되었기 때문이다. 그러나 앞서 제시한 것과 같이 실습생들은 전체를 대상으로 실시한 교육 내용에 대해서 명확히 이해하지 못한 것으로 나타났다. 실습지도자들은 실습지도 회합에서 이러한 내용을 반복해서 실습생에게 설명하게 되었다. 이러한 점은 너무 많은 시간을 소요하게 된다는 문제점으로 지적되었다.

교육 내용을 살펴보면, 실습 초기에는 실습지도, 과제물, 기관 및 지역사회에 관한 설명이 대부분이었다. 중기와 종결기에는 클라이언트 체계 개입과 관련하여 교육이 이루어졌다. 이는 선행 연구(Caspi, 1997)의 결과<sup>12)</sup>와 비교해 볼 때 매우 유사하다는 것을 알 수 있다.

그러나 이러한 단계는 앞 절에서 제시한 실습지도자들의 의견을 종합해 볼 때, 실천 현장의 여건을 고려하여 실습생 전체를 대상으로 강의를 통해 이루어지는 것이 바람직한 것으로 판단된다.

12) 실습 초기에는 기관 및 지역사회에 대한 정보, 클라이언트 집단, 과제물, 비밀보장, 클라이언트와의 관계형성에 관한 교육을 실시한다. 중기에는 실습생-클라이언트 관계와 개입 이론 및 기법이 중점적으로 다루어지며, 종결기에는 종결과 관련된 부분들(예컨대, "종결"에 대한 실습생의 과거 경험, 학교의 수업 내용, 후속 교육 등)을 실습생들이 이해하도록 한다.

### (9) 종결 준비 단계

마지막 회합에서는 종결에 대한 실습생의 감정적인 부분이 다루어져야 하며, 이 과정에서 실습지도자는 종결에 대한 실습생의 소감을 질문하고 실습생이 실습이 종결하기 전에 제출해야 하는 학습과제물들을 점검하며 실습 전체에 대해서 평가를 실시한다. 본 연구에서 이 단계는 실습지도 회합 중 간단히 언급되었다.

두 기관의 실습생들의 의견에 의하면 이러한 과정은 실습이 종결하기 전에 최종적으로 정리해야 할 부분들을 인식하게 해 주고, 평가를 통해서 실습기간 동안 자신이 달성한 측면을 통해 자신감을 갖게 되었다고 하였다. 또한 이러한 과정을 통해서 자신의 적성에 대해서 생각하게 되었다는 의견도 제시되었다.

### 2) 모델 수정에 대한 제언

본 연구 결과를 토대로 사회복지 학부생을 대상으로 하는 실습지도 모델의 수정을 위한 제언은 다음과 같다.

먼저, 실습지도의 내용 및 기술의 부분에서는 실습의 시기 즉, 초기, 중기, 종결기에 다루어야 할 핵심적인 내용 및 기술을 제시할 필요가 있다. 초기에는 행정적 측면과 정책적 측면에 대한 교육이 중점적으로 이루어질 것과 실습생들의 대인관계 기술에 초점을 두는 것이 적합한 것으로 나타났다. 실습 중기와 종결기에는 클라이언트 체계 개입을 위한 일반적 기술에 중점을 두고 특히 종결기에는 종결에 대한 부분을 다루어 주는 것이 바람직하다. 또한 학습계약의 내용을 실습지도자가 미리 개발하여 실습생에게 제시하는 것이 필요하다.

실습지도의 과정 및 단계에 있어서는 지침서의 첫 부분에 구체적인 운영 방법(실습지도 회합의 횟수, 시간, 실습생 인원 등)을 명시할 필요성이 제기되었다. 이러한 구체적인 수정 사항은 모델의 초기 지침에 반영되었고 수정 모델이 만들어졌다.

## 5. 결론 및 제언

본 연구는 실천 현장의 실습지도자가 활용할 수 있는 실습지도의 내용 및 기술과 실습지도의 과정 및 단계의 운영방법을 제시하는 실습지도 모델을 개발하고자 하였다. 따라서 일반주의 실천에 근거한 Fortune(1994)의 실습지도의 내용 및 기술 모델과 실습지도

의 체계적인 과정과 단계의 운영 방법을 제시한 Caspi(1997)의 과제중심 실습지도 모델을 기반으로 우리나라의 상황을 고려하여 실습지도 모델의 초기지침을 구성하였다. 이러한 초기지침을 실천 현장에서 적용한 후에 수정·보완하였다. 이러한 연구 과정에서 제시된 함의를 이론적, 실천적 측면에서 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술에 있어서 실천 현장에서 중점을 두는 부분과 배제되는 부분을 명확히 파악할 수 있었다. 또한 실습의 시기별로 볼 때, 초기 중기, 종결기에 다루어져야 할 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술을 확인할 수 있었다.

둘째, 실습지도의 과정 및 단계의 운영 방법으로 활용된 과제중심 실습지도 모델은 실습생들이 실습에 능동적인 학습자로서 참여하게 하는 데 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 더불어 구조화되고 체계적인 실습지도 과정은 실습생들이 학습 내용을 명확히 인식하는데 도움을 제공한다는 점을 파악할 수 있었다.

셋째, 실습지도의 내용 및 기술과 과정 및 단계에 있어서 상세한 지침을 제공함으로써 실습지도자들이 이 모델을 실천 현장에서 직접 활용할 수 있다. 본 연구에서는 실습지도의 핵심적인 내용 및 기술에 관련된 모델(Fortune, 1994)과 실습지도의 과정 및 단계를 제시하는 과제중심실습지도 모델(Caspi, 1997)을 실천 현장에서 적용함으로써 한국적 상황에 적합하도록 수정·보완을 실시하였다. 특히, 모델 개발 연구 방법을 활용함으로써 외국에서 연구되고 개발된 이론이나 모델을 많이 활용하는 한국의 실정에서 볼 때, 실천 현장에서의 적용을 통하여 수정·보완하여 우리의 상황에 적합한 모델을 개발하는데 기여하였다.

넷째, 본 연구 결과 개발된 실습지도 모델은 학교와 실천 현장간의 연계에 있어서 기반을 제시한 것으로 볼 수 있다. 학교는 전체 실습교육을 교과목으로써 주관하며 실습준비를 한다. 즉, 기관-학교-학생간의 계약을 개발하고 실습지도 지침서를 개발해야 한다. 또한 현장의 실습지도자들을 대상으로 세미나를 실시하고 기관의 건의를 학교의 교과과정에 반영해야 할 책임이 있다(Wilson, 1986). 이러한 점으로 미루어 볼 때, 학교에서 실습지도 모델을 지속적으로 개발하고 워크샵이나 세미나를 통해서 실습지도자들에게 보급함으로써 학교와 실천 현장이 함께 실습지도의 발전을 위해 연계할 수 있는 기회를 제공할 수 있다.

이상의 결과를 토대로 하여 앞으로 이루어질 실습지도 모델 개발과 적용을 위해서 몇 가지 사항을 제언하고자 한다.

첫째, 실습생이 능동적인 학습자로서 실습에 임하게 하는 것은 성공적인 실습 경험에 있어서 매우 중요한 부분이다. 또한 실습지도자는 사회복지전문직의 가치와 윤리, 그리

고 지식과 기술을 바탕으로 체계적인 실습지도의 과정 및 단계를 마련해야 한다. 비체계적인 실습지도는 우리나라 실천 현장의 문제점으로 끊임없이 지적되고 있다. 실습지도자들은 사회복지 및 사회사업의 지식, 기술, 그리고 가치관을 실습생에게 적절히 전달할 수 있는 체계적인 실습지도 과정 및 단계를 마련해야 한다. 이는 각 실천 현장의 특성에 맞게 개발되어야 하며, 실습생을 지도하는 과정을 통해서 지속적으로 수정·보완되어야 한다.

둘째, 교육 기관은 실습에 관련된 교과과정을 개발해야 한다. 현재 협의회에서 제시한 사회복지 교과과정 영역과 교과목에는 Fortune(1994)이 제시한 핵심적인 내용 및 기술이 대부분 반영되어 있다. 그러나 본 연구의 현장 적용 과정에서 실습지도자와 실습생 모두가 문제로 지적한 부분은 실습생들이 학교에서 이러한 부분에 대한 이론적인 지식을 적절히 습득하지 못하고 실습 현장에 배치된다는 점이었다. 이로 미루어 볼 때, 우선적으로 학교에서 특히 학부 과정에서는 사회사업 교육의 기본 핵심 과정들 즉, 실천 윤리와 가치, 인간행동과 사회환경, 실천 방법론, 사회복지 정책 및 행정 등을 전적으로 교육하고 학생들이 이러한 과목을 이수한 후에 실습기관에 배치되도록 해야 한다. 또한 협의회와 학교는 상술한 핵심적인 내용 및 기술에 있어서 학교에서 담당해야 할 부분과 실천 현장에서 담당해야 할 부분에 대해 확인하고, 실천 학문인 사회복지 및 사회사업의 특성에 적절하게 실천과 관련하여 교과과정을 구성해야 한다. 이와 더불어 실습 교육의 기준을 개발해야 한다. 현재 협의회에서 규정하고 있는 사회복지 현장실습 과목의 학점 및 시간은 제시된 교과목 목표를 달성하기에는 매우 부족한 실정이다. 이는 실습지도의 체계가 확립되지 못한 한국의 실정을 고려한다 해도 미국 사회사업교육협의회에서 제시하고 있는 기준과 비교해 볼 때에 매우 미약하다. 본 연구에서 진행한 현장 적용 과정에서도 Fortune(1994)이 제시한 핵심적인 내용 및 기술을 실습지도에서 모두 다루기에는 방학중 실습 기간으로는 부족하다는 의견이 제시되었다. 실질적으로 주 1회, 총 12~14주 동안 실시되는 학기중 실습은 더욱 어려운 상황임을 알 수 있다. 그러므로 협의회는 이러한 현장실습의 기간을 보다 확대해 나가야 할 것이다. 이를 위해서는 체계적인 실습지도 프로그램 개발과 실습지도 지침서 개발이 병행되어야 한다. 또한 실습지도자 대상의 교육이 요구된다. 교육 기관에서는 실습지도자들을 위한 회합과 세미나 등을 마련하여 교과과정에 대한 이해의 폭을 넓히고 이러한 과정에서 실습지도자들이 제시하는 부분을 교육 프로그램에 반영해야 한다. 무엇보다도 실습지도자의 전문성 발달에 자극이 될 수 있는 지식과 지도 기술을 지속적으로 제공하는 것은 실습지도자들의 유대감, 소속감을 갖게 함으로써 사회복지 및 사회사업 교육과정에 참여한다는 감정을 갖게 한다(김선

회·조휘일, 2000). 이러한 부분은 교육기관과 실천 현장 간 상호 연계의 시작이 될 수 있다.

본 연구는 지역사회복지관에서만 현장적용을 실시하였다. 그러나 본 연구에서 제시한 실습지도 모델은 일반주의 실천에 근거한 기본적인 과정이며 이는 전문 실천 분야에서도 적용이 가능하다. 그러므로 다양한 사회복지 실천 현장에서 실습지도 모델을 적용하여 각 현장에 적합하게 수정·보완하는 연구가 이루어져야 할 것이다.

## ■ 참고문헌

- 구종희. 1983. "사회사업교육 이대로 좋은가." 《사회복지》 79호.
- 김광현. 1990. "사회복지실습교육의 실태 및 문제점." 《사회복지》 105호.
- 김덕준. 1970. "1960년대의 사회복지분야의 전문성과 1970년대의 그 전문성의 방향." 《사회복지》 제30호.
- 김선희. 1999. "사회사업 실습교육의 실천업무에 관한 연구."  
 \_\_\_\_\_·조휘일. 2000. 《사회복지실습》. 양서원.
- 김연옥·오정수·최해경. 1997. "사회복지 학사과정의 교육목표와 교과과정의 발전 방향에 관한 연구—교수집단과 실무자집단의 평가를 중심으로." 《한국사회복지학》. 한국사회복지학회. vol. 32.
- 김용일. 1988. "교육적 수퍼비전 모형의 기본구조에 관한 연구." 서울대 박사학위논문.
- 김종해. 1999. "사회복지 실습 교육의 문제점과 개선 방안." 《21세기 사회복지 전문화와 교육방향의 모색》. 1999년 한국사회복지교육협의회 학술세미나 자료집.
- 남세진. 1969. "60년대의 한국 사회사업 교육과 70년대의 전망." 《사회복지》 27호.
- \_\_\_\_\_. 1979. "한국 사회사업 교과과정 개발을 위한 연구." 《사회사업학회지》 창간호.
- \_\_\_\_\_. 1985. "사회사업전문교육에 관한 연구." 《사회복지학회지》 Vol. 7.
- \_\_\_\_\_. 조홍식. 1993. 《실습교육지침과 평가모형개발》. 한국사회사업(복지)대학협의회 연찬회 자료집.
- 노상학. 1994. "사회사업실습교육의 과제."
- 문인숙. 1981. "사회사업 실습교육 제도의 현황분석 및 효과적 운영방안 연구." 《한국문화연구원논총》.
- 박미정. 1999. "지역사회복지관의 실습지도과정 및 내용에 관한 연구." 서울여대 석사학위논문.
- 박용현. 1988. "사회사업학생의 실습에 필요한 수퍼비전의 이해와 실습평가방법 및 면접기술에 대한 소고." 《경기대 한국사회복지논총》.
- 박현옥. 1990. "Morton과 Kurtz의 교육적 수퍼비전 모형에 따른 사회사업 수퍼비전 사례 연구." 이화여대 석사학위논문.

- 성민선. 1995. "우리 나라의 사회복지 실습교육 현황." 《가톨릭대 논문집》.
- 신섭중. 1982. "한국사회사업(복지) 대학 커리큘럼의 개선방향." 《사회복지》 제73호.
- 이미라. 1974. "사회사업학과 실습 실태 및 문제점에 관한 연구." 이화여대 석사학위논문.
- 전현숙. 1984. "1974~1984년간의 사회사업학과 학부 실습교육의 동향과 문제점에 대한 대책." 숭  
전대학 석사학위논문.
- 조휘일. 1983. "사회사업교육에 있어서 전문적인 도움의 기술 개발의 중요성." 《서울여대 논문  
집》. 제12호.
- \_\_\_\_\_. 1998. "실습생을 위한 슈퍼비전과 학습계약." 《서울여자대학교 제4회 실습 지도자 간담회  
자료집》.
- \_\_\_\_\_. 1999. "사회사업실습교육에 있어서 학습계약개념 적용에 관한 연구." 《정진영교수 정년퇴  
임 기념논총》. 서울여대 사회사업학과.
- \_\_\_\_\_. 2000. "사회복지실습교육의 내용 및 지침 개발을 위한 기초조사." 《사회복지》.
- 최원규. 1998. "한국 사회사업의 전문화에 미친 외원단체활동의 영향." 《사회 복지연구》 제11호.
- 한국사회복지대학협의회. 1995. 《한국사회사업(복지) 대학협의회총람》.
- 한국사회복지(사회사업)대학협의회. 1998. 《사회복지학 교과목 지침서》.
- 한국사회복지대학협의회. 2000. 《사회복지학 교과목 지침서》.
- 황진숙. 1977. "사회사업실습경험에 대한 학생의 평가." 이화여대, 석사학위논문.
- Abramson, J. S. & Fortune, A. E. 1990. "Improving Field Instruction: An Evaluation of a  
Seminar for New Field Instructors." *Journal of Social Work Education*, 26(3).
- Basso, R. V. J. 1987. "Teacher and Student Problem-solving Activities in Educational  
Supervisory Sessions." *Journal of Social Work Education*, Fall(3).
- Bogo, M. 1983. "Field Instruction: Negotiating Content and Process." *The Clinical  
Supervisor*, 1(3).
- Caspi, J. 1997. "The Task-Centered Model for Field Instruction." Ph. D. Dissertation, School  
of Social Welfare, State University of New York at Albany.
- Collins, D. & Bogo, M. 1986. "Competency-based Field Instruction: Bridging the Gap  
between Laboratory and Field Learning." *The Clinical Supervisor*, 4(3).
- Compton, B. R. & Galaway, B. 1994. *Social Work Process*. Brooks/Cole.
- Fortune, A. E. 1985. "Planning Duration and Termination of Treatment." *Social Service  
Review*, 59(4).
- \_\_\_\_\_. 1994. "Field Education." In F. G. Reamer(ed.), *The Foundations of Social Work  
Knowledge*. New York: Columbia University Press.
- Gray, S. W., Alperin, D. E., & Wik, R. 1989. "Multidimensional Expectations of Student  
Supervision in Social Work." *The Clinical Supervisor*, 7(1).
- Jenkins, S. 1990. "Developmental Research: Model or Method?" In Videka-Sherman, L. &  
Reid, W. J. (eds.), *Advances in Clinical Social Work Research*. NASW PRESS.
- Kadushin, A. E. 1993. *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.

- Larsen, J. 1980. "Competency-based and Task-centered Practicum Instruction." *Journal of Education for Social Work*, 16(1).
- \_\_\_\_\_ & Hepworth, D. H. 1982. "Enhancing the Effectiveness of Practicum Instruction: An Empirical Study." *Journal of Education for Social Work*, 18(2).
- Netting, F. E., Kettner, P. M. & McMurtry, S. L. 1998. *Social Work Macro Practice*, 2nd Edition. Longman.
- Parihar, B. 1984. *Task-centered Management in Human Services*. IL: Charles C. Thomas.
- Pettes, D. E. 1967. *Supervision In Social Work*. George Allen & Unwin.
- Pilcher, A. J. 1982. "The Development of Field Instruction Objectives." In B. W. Sheafor & L. E. Jenkins(eds.), *Quality Field Instruction in Social Work: Program Development and Maintenance*. New York: Longman.
- Reid, W. J. 1979. "The Model Development Dissertation." *Journal of Social Service Research*, 3.
- \_\_\_\_\_. 1988. "Evaluating an Intervention in Developmental Research." *Journal of Social Service Research*, 11(1).
- Rothman, J. 1990. "Modes of Research for the Development of Interventions." In Videka-Sherman, L. & Reid, W. J. (eds.), *Advances in Clinical Social Work Research*. NASW PRESS.
- \_\_\_\_\_ & Thomas, E. J. (eds.). *Intervention Research : Design & Development for Human Service*. New York: Haworth Press.
- Stuyvesant, R. 1980. "Study of an Integrative Teaching Approach in Social Work Education." *Unpublished Master's Thesis*. University of Utah, Salt Lake City.
- Thomas, E. J. 1978. "Generating Innovation in Social Work: The Paradigm of Developmental Research." *Journal of Social Service Research*, 2.
- \_\_\_\_\_. 1990. "Modes of Practice in Developmental Research." In Videka-Sherman, L. & Reid, W. J. (eds.), *Advances in Clinical Social Work Research*. NASW PRESS.
- \_\_\_\_\_ & Rothman, J. 1994. "An Integrative Perspective on Intervention Research." In J. Rothman & E. J. Thomas(eds.), *Intervention Research: Design & Development for Human Service*. New York: Haworth Press.
- Toseland, R. W. 1990. "The Contribution of Developmental Research." In Videka-Sherman, L. & Reid, W. J. (eds.), *Advances in Clinical Social Work Research*. NASW PRESS.
- Tolson, E. R. 1987. "The Systemic Skill Training Model." *The Clinical Supervisor*, 5(4).