

教員的 下級職員の 俟望の 基本 構造に 關한 研究

金 隆 一*

I. 問題提起와 研究目的

하나의 사회제도로서의 사회복지는 인간 서어비스 전문직(Human Service Profession)들에 의해 운영되고 있는데 이 전문직들 중에서 사회사업은 이 제도의 중추적 전문직이라고 할 수 있으나¹⁾(Romanynshyn 1971), 우리나라에서는 사회사업 실무자나 학생들을 위한 기관 수퍼비전 제도의 부재나 체계화 내지 내실화의 미흡으로 사회사업가들의 전문적 취약성 문제가 거론된다(남세진1984 ; 김용일1986 ; 이정호1987 ; 성규탁 1987).

사회사업은 공식훈련기간 중에는 물론, 직원으로 채용된 뒤에도 계속해서 수퍼비전을 실시하는 소수의 인간 서어비스 전문직들 중의 하나로서 수퍼비전의 역사는 거의 사회사업 그 자체의 역사만큼이나 오래되었으며 사회사업에서의 수퍼비전의 중요성은 그동안 일어난 수퍼비전의 형태와 초점의 변화에도 불구하고 계속되고 있다(Hart1982 ; Waldfogel 1983).

사회사업 수퍼비전은 위계관계에서 장기적으로 이루어지는 것으로서 행정(Administration), 교육(Education), 지지(Support), 평가(Evaluation)기능들을 수행하는 것으로 설명되고 있는데 이들 중에서 수퍼비전의 중심기능으로 부각되어 온 것은 행정과 교육의 2가지 이며, 지지기능은 이 2가지 중심 기능 수행의 밑거름이 되는 것으로 그리고 평가기능은 모든 기능들을 수행하는 중에서 이루어지는 것이지만 공식적으로는 행정기능에 속하는 것으로 본다(Miller1977 ; Pettes1979 ;

* 聖心女子大學 社會事業學科 教授

사회사업 슈퍼비전은 궁극적으로 전문적 사회화의 한 과정 또는 방법으로 볼 수 있는데 전문적 사회화는 전문성 향상으로 귀결되는 전문직의 속성들을 내면화시키는 것으로서 특히 교육기능 중심의 교육적 슈퍼비전의 핵심목표와 내용이 된다(Frances1972 : Barker1987 ; 김용일1987).

슈퍼비전의 지지기능은 슈퍼바이저와 슈퍼바이지 사이에 발전되는 정서적 관계 (Relationship)와 관련이 있는데 이 관계는 슈퍼비전(Supervisory)관계라고 부르는 전문적 관계로서 슈퍼비전의 목적과 기능을 성취시키는 기본적인 재료와 기반이 되며 특히, 효과적인 교육적 슈퍼비전의 가장 중요한 부분으로 간주되어 왔다(Morris1968 : Pettes1979 ; Hart1982).

이와 같이 교육기능 중심의 교육적 슈퍼비전은 특히 전문적 사회화에 역점을 둠으로써 행정기능 중심의 행정적 슈퍼비전에 비해 사회사업의 전문성 제고수단으로서 비교 우위성을 갖고 있으나(Pettes1979 ; Kadushin1981), 우리나라의 사회복지 기관 슈퍼바이저들이 이용할 수 있는 교육적 슈퍼비전 모형의 기본 구조가 제시되어 있지 않다.

우리나라의 사회사업 슈퍼비전에 관한 기존의 연구들은 대부분이 석사학위 논문들로서 주로 학생들의 실습 실태를 전반적으로 다루고 있는 것이 대부분이며 교육적 슈퍼비전에만 초점을 맞춘 심층적인 연구가 없다.

본 연구는 첫째, 사회사업 인력의 전문성 제고를 위해 슈퍼바이저가 활용할 수 있는 교육적 슈퍼비전 모형의 기본 구조를 이론적으로 모색한 다음 둘째, 우리나라에서는 아직 본격적인 교육적 슈퍼비전이 이루어지고 있지 않기 때문에 교육적 슈퍼비전과 관련되는 변인으로서의 전문적 사회화(Professional Socialization)와 슈퍼비전 관계를 경험적으로 조사하여 교육적 슈퍼비전 모형의 기본구조에 대하여 갖는 의미를 탐색하는 것을 목적으로 삼는다.

II. 教育的 슈퍼비전의 位相

교육적 슈퍼비전이 사회사업 슈퍼비전에서 차지하는 중요한 위치와 의미를 고찰함으로써 교육적 슈퍼비전이 갖는 우리나라 사회사업 인력의 전문성 제고 수

사회사업 슈퍼비전 문헌들을 살펴보면, 슈퍼비전의 중요성 특히 교육적 슈퍼비전의 중요성에 관한 직접적이고 구체적인 언급이 희소한 것이 특징이다. 그럼에도 불구하고 교육적 슈퍼비전이 갖는 전문성 채고 수단으로서의 비교 우위성을 다음과 같은 차원에서 발견할 수 있다.

1. 사회사업 슈퍼비전의 기능

Kadushin(1985)은 슈퍼비전의 기능을 행정, 교육, 지지의 3가지로 범주화 해서 설명하고 있는데 이 3가지 기능중심의 슈퍼비전 유형들을 목표, 내용, 장애물, 관심영역, 사회사업가의 모델로 나누어 다시 정리해 보면 다음의 <표1>과 같이 요약될 수 있다.

수퍼비전의 3가지 기능들의 비교

<표1>

	행정적 슈퍼비전	교육적 슈퍼비전	지지적 슈퍼비전
목 표	작업배경 제공	업무 능력 개선	업무 만족감 지원
내 용	조직의 구조와 사회사업가의 업무를 도움 기관자원에서의 접근법을 제공	업무에 필요한 지식과 기술을 제공	효과적으로 업무를 수, 행할 수 있게끔 심리적이고 대인관계적인 자원을 제공
장애물	조직의 장애물	무지의 장애물	정서의 장애물
관심영역	효율적인 조직에 사회사업가를 연결시켜 사회사업가가 조직의 구조와 자원을 효율적으로 이용할 수 있게끔 하는데 관심	지식과 기술의 향상을 통해 사회사업가의 효율성을 증대시키는 데 관심	업무수행을 방해하는 스트레스를 감소시키고 사기를 증진시켜 사회사업가의 효율성을 증대시키는 데 관심
사회사업가 모델	효율적으로 과제를 수행하는 사회사업가	자질있고 능력있는 사회사업가	동정적이고 이해심 많은 사회사업가

이와 같이 Kadushin(1985)은 슈퍼비전의 3가지 기능들을 대등한 위치에 있는 별개의 기능들로 보고 있는데(Austin1981도 같은 입장임) 비해 Miller(1987)는 슈퍼비전을 행정과 교육기능으로만 나누면서 지지기능에 대해서는 언급하고 있지 않지만 슈퍼비전 관계가 배우고 일하는 데 있어서 핵심적으로 중요하다고 지적했다.

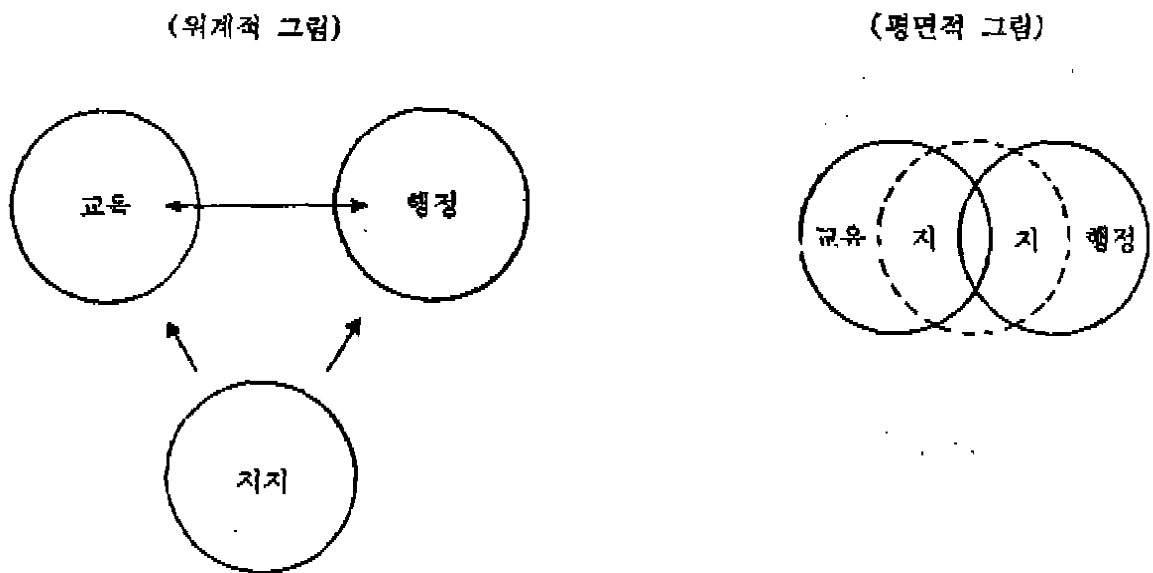
Barker(1987)는 슈퍼비전을 사회기관들에서 사회사업가들의 기술을 더욱 발전시키고 세련시키도록 돕기위해 그리고 클라이언트들에 대해 질적으로 보장된

Pettes(1979)와 Young(1967)도 슈퍼비전의 목적이 주로 행정과 교육기능을 통해 달성되는 데, 이들과 연관되는 기능으로서 돕는 기능, 능력부여기능 또는 지지적 기능으로 불려지는 기능이 추가된다고 언급하고 있다. Hart(1982)는 지지적 기능이 행정이나 교육기능을 가장 효과적으로 수행하기 위해 필요하기는 하지만 충분하지는 않은 기반으로 간주해야 한다고 말했다.

이렇게 본다면, 사회사업 슈퍼비전의 중심기능이 교육과 행정의 2가지 표면에 부상하게 되며, 지지기능은 교육과 행정기능 수행을 위한 보조기반이나 수단으로 이면에 침잠하게 된다.

앞에서 Miller등의 논의한 3가지 슈퍼비전 기능들 간의 위치와 관련을 그림으로 그려보면 <도1>과 같다.

<도1> 슈퍼비전기능들간의 위치와 관련



본 연구에서는 교육적 슈퍼비전과 행정적 슈퍼비전이 사회사업 슈퍼비전의 2가지 중추적인 기능으로 보는 관점을 택할 것인데 그 까닭은 지지적 슈퍼비전이 2가지 중추적 슈퍼비전 기능의 밑거름 내지 기반이 된다는 견해가 논리적으로나 현실적으로 보다 설득력이 있기 때문이다.

Hart(1982)는 임상적(교육적) 슈퍼비전과 행정적(관리적) 슈퍼비전의 차이는 슈퍼비전 회합(session)의 목적과 내용에 근거를 두고 있어서, 이에 따라 행정적

임상적 슈퍼비전은 대인관계에서 효과적인 임상가로서의 슈퍼바이저의 전문적 성장에 목표를 둔다고 언급했다.

Barker에게 보낸 개인적 서신에서 Carol H. Meyer는 교육적 슈퍼비전은 전문적 관심사에 지향되어 있고 구체적인 사례들에 연관되어 있는데 비해 행정적 슈퍼비전은 기관정책과 대중책임에 지향되어 있는 것이 차이점이라고 지적했는데(Barker 1987), 행정적 슈퍼비전과 교육적 슈퍼비전은 그 목적과 기능 및 내용에 있어서 분명히 차이가 있기는 하지만 완전히 배타적인 것은 아니어서 상호보완 관계에 있다고 할 수 있다.(Kadushin 1985).

이와같은 보완관계에도 불구하고 교육적 슈퍼비전은 행정적 슈퍼비전에 비해 전문적 관심사에 더욱 지향되어 있어서 대인관계 전문가로서의 사회사업가가 효과적인 업무수행을 하는데 필요한 지식과 기술을 제공하는 데 초점을 두고 있음을 발견할 수 있다. 그러므로 교육적 슈퍼비전은 전문직으로서의 사회사업이 발전, 유지되기 위한 하나의 중요한 수단으로서의 사회사업 슈퍼비전에서 중요한 위치와 의미를 차지하고 있다.

2. 사회사업 슈퍼비전의 역사

오늘날 우리가 알고 있는 슈퍼비전은 그 근원이 19세기의 자선조직협회(COS) 운동에 있으며, 슈퍼바이저의 선조는 자선조직협회의 유급요원(Paid agent)이었고 슈퍼바이저의 선조는 자선조직협회의 방문자(Visitor)였다(Kadushin 1985). 이때의 사회사업 슈퍼비전은 모든 자선 및 교정기관들을 감독하고 운영상 보다 효율적이고 경제적인 수 있는 변화를 권고하는 광범한 시설적 과정으로 정의된다(Trattner 1974).

1900년대 초기에 들어 와서 개인 직원 슈퍼비전의 개념이 정의되었다(Munson 1979). 그래서 Miller(1987)는 사회사업 서서비스가 확장되고 관료제적으로 조직화되면서, 그리고 개별사회사업이 과학적이고 치료적인 용어들로 개념화되기 시작하면서 개별화된 개인지도 접근방법이 슈퍼비전에 나타났다고 쓰고 있다.

1920년대에 들어 와서 정신분석심리학이 클라이언트에게 제공되는 실제적 서서비스에 영향을 줌으로써 슈퍼비전의 오리엔테이션에 영향을 주었다(Kadushin

수퍼비전 관계가 배우고 일하는 데 있어서 더욱 중요하다는 것이 가정됨으로써 준치료 기능 또한 관계속에 통합되었다(Towle 1954 ; Hamilton 1955). 타인을 이해하고 돕기위한 자기인식(Self-awareness)과 자기지식(Self-knowledge)의 중요성이 강조되었다(Robinson 1949 ; Munson 1983).

1950년대에 들어 와서 사회사업의 공식적 전문화가 이루어짐으로써 수퍼비전은 과거의 정신분석적 개인성장모델의 것보다 더욱 광범한 초점을 가지고 새로운 관심의 대상이 되었다. 교육이 수퍼바이저의 첫째 역할이었고 나중에 행정과 돕는 기능이 추가되었다(Munson 1979).

지난 몇 십 년 사이에 새로운 주제와 관심사가 수퍼비전 문헌들에 나타나기 시작했는데 이는 실천기관들의 변화, 전문교육의 발전, 되살아난 사회과학 지식과 이론에 대한 관심을 반영한다(Miller 1987).

수퍼비전의 행정과 교육성분들 간의 균형은 지난 80년 간에 대단히 다양했다. 1920년대와 1930년대에는 교육적 수퍼비전이 우세했었으나 보다 최근에는 특히 1950년대와 1960년대의 대규모 공공복지 프로그램의 계속적 발전과 다양화 그리고 1970년대의 책임(Accountability)에 대한 관심증가에 힘입어 수퍼비전의 행정 측면이 부각되고 있다(Kadushin 1985).

이상에서 개관한 사회사업 수퍼비전의 역사적 발달과정을 통해 사회사업의 전문화 초기에는 교육적 수퍼비전이 강조되었음을 알 수 있다. 본 연구자는 우리나라의 사회사업이 이제 전문화 초기에 진입해 있으므로 전문성 제고 노력이 강조되어야 한다고 본 연구의 문제제기에서 이미 역설한 바 있다. 실제로 우리나라의 사회사업은 행정적 수퍼비전의 영역인 책임을 강조할 정도로 아직 사회적 재가나 사회적 자원제공을 받지 못하고 있는 형편이다. 따라서 우선은 사회사업 전문성을 향상시켜 전문직의 정체를 확립함으로써 사회적 인정을 받을 필요가 있다. 이와 같은 필요성에 부응하는 수단은 교육적 수퍼비전이다.

결국, 역사적 관점에서 보았을 때에도 교육적 수퍼비전은 우선적인 중요성을 차지하게 되는데 그 까닭은 교육적 수퍼비전이 일반적으로 사회사업 전문화 초기에 부각되며 우리나라의 사회사업 전문화가 아직 초기단계에 있다는 사실 때문이다.

사회사업 전문직의 본질적인 측면에서 비교적 구체적으로 수퍼비전의 중요성을 갈파하고 있는 Kadushin(1985)은 수퍼비전의 중요성을 1) 사회사업 전문직의 독특성 2) 서비스전달유형의 특성 3) 관심을 두는 문제 4) 서비스 대상으로서의 클라이언트 5) 사회사업가의 특성의 5가지 요인을 통해 13가지 항목으로 풀이하고 있는데 이 항목들 중에서 관심을 둘 곳은 교육적 수퍼비전의 중요성을 다룬 부분일 것이다.

Gambrill과 Stein(1983)은 Kadushin이 제시한 13가지 항목들 중에서 서어비스가 관료구조내에 위치한다거나 기관이 자원을 소유하지 못하고 있다거나, 정책에 기관 외부집단이 영향을 준다거나, 클라이언트가 사회사업가에게 가져오는 문제와 요구되는 결정이 어렵다거나, 여성 사회사업가들의 점유율이 높은 것과 같은 항목들은 변화대책이 없지만, 제공되는 서어비스와 성취된 진전을 보다 정확하게 측정할 수 있게 해주는 목적과 목표 및 진전지표는 물론 사정과 개입절차들이 분명하게 기술될 수 없다거나 유용한 절차에 대한 획득가능한 자식이 이용될 수 없는 것과 같은 항목들에 대해서는 무엇인가 할 수 있는 일이 있을 것이라고 지적함으로써 지식과 기술측면, 즉 전문적 능력에 대한 사회사업 전문직의 노력 필요성을 강조하고 있다.

이와 같은 Gambrill과 Stein의 언급은 사회사업 전문직이 극복해야 할 문제들 중에서 교육적 수퍼비전이 담당해야 할 전문성 부분의 문제 극복가능성이 다른 수퍼비전 유형들에 비해 상대적으로 많다는 것을 지적함으로써 교육적 수퍼비전은 노력하에 따라서 그 실시효과가 현실적으로 클 수 있다는 사실을 암시하고 있다. 이렇게 본다면, 교육적 수퍼비전은 전문성 결여문제 극복의 가능성과 효과성 때문에 사회사업 수퍼비전에서 중요한 위치와 의미를 차지하게 된다.

4. 학생 수퍼비전(실습)의 기능 우선순위

사회사업 학생 수퍼비전이 사회사업 전문가가 되는 중요한 수단임을 강조하는 연구들이 있다.

Frances(1977)는 전문적 사회화에 관한 연구들을 고찰한 다음, 학생의 신분과 전문 사회사업가의 신분 사이의 간격을 연결시키는 실마리가 실습이나 인턴단계로 불려지는 현장경험에서 발견되는 데 이 경험은 전문교육에 있어서 필수적인 기

결론을 내렸다. 그러나 이와 같은 교육적 수퍼비전의 중요성을 직접적으로 설명해 주지는 못하고 있다.

Waldfoegel(1983)은 학생 수퍼비전과 직원 수퍼비전의 기본적인 차이가 학생 수퍼비전이 수퍼바이저와 기관간의 계약으로써 학교에서 학생을 기관에 배치하는데 비해, 직원 수퍼비전은 기관과 직원간의 계약이라는 점을 지적했다. Pettes(1979)는 학생 수퍼비전이 기관과 학교 모두에 이중 책임을 져야 하기때문에 더욱 복잡하며 학생 수퍼비전은 교육적 기능에, 직원 수퍼비전은 행정적 기능에 더욱 우선순위를 둔다고 언급했다. Kadushin(1981)도 수퍼비전의 교육적 성분이 전문적 사회사업 교육의 현장실습과목에서 최대의 우선순위를 부여받고 있다고 말했다. 더 나아가서 Miller(1977)는 사회사업 학사학위에 대한 재가와 지지 및 학사학위 소지자의 일선 실무자로서의 채용이 증가함으로써 가르침과 배움의 기능을 새롭게 강조하게 되었다고 말했다.

위의 언급들을 종합해 보면, 학생 수퍼비전에서는 전문적 사회화를 통해 전문적 능력을 증진 시키는 것을 그 단기적 목표로 삼고 있는 교육적 수퍼비전(Kadushin 1985)이 우선순위를 차지한다는 사실과 더 나아가서 예비성, 미숙성, 초보성등의 속성을 갖고 있는 학생은 물론 학생 속성을 대부분 또는 부분적으로 갖고 있는 비전공이나 전공 사회사업 실무자들에 대해서도 교육적 수퍼비전이 우선적으로 실시되어야 한다는 사실을 시사하고 있다.

지금까지 교육적 수퍼비전이 수퍼비전에서 어떠한 위치와 의미를 차지하는가를 수퍼비전의 기능과 역사 그리고 전문적의 성격과 학생실습의 기능 우선순위의 관점에서 고찰함으로써 교육적 수퍼비전의 본질적, 현실적 중요성을 찾아 보았다. 탐색 결과는 교육적 수퍼비전이 그 본질적 맥락에 있어서나 우리나라의 현실에 비추어서 중요하고 우선적인 위치와 의미를 갖고 있다는 사실을 발견 할 수 있었다.

III. 教育的 수퍼비전 模型의 基本構造

Hart(1982)는 모형(model)이란 수퍼바이저의 행동면에서 성취되어야 할 목표는 물론 이 목표를 성취시키려고 노력하는 수퍼바이저의 행동도 포함하는 기본구조

있다. 그러나 본 연구에서는 앞의 목차나 연구내용에서 암시된 바와 같이 기본구조를 모형보다 큰 개념으로 보아서 기본구조를 슈퍼바이저의 행동면에서 성취되어야 할 목표들에 따라 정립된 여러가지 모형들은 물론, 이 모형들을 사용하는 슈퍼바이저의 실천행동도 포함하는 포괄적인 기본틀로 정의한다.

1. 目標의 內容 設定

교육적 슈퍼비전의 목표를 비교적 구체적으로 제시하고 있는 사람이 Hart(1982)인데 그는 슈퍼비전의 교육기능이 갖고 있는 4가지 목표로,

- 첫째, 특정기관과 분야의 전문가들에 의해 사용되는 접근법에 관한 적절한 지식,
- 둘째, 공식훈련 기간에 습득하는 기초적인 임상 지식과 기술,
- 셋째, 클라이언트 행동의 개념화(Conceptualization),
- 넷째, 자기인식(Self-awareness)을 들고 있다.

교육적 슈퍼비전의 내용에 관하여 창의적으로 설명하고 있는 Kadushin(1985)은 Perlman(1947)의 4P's에다 P (Personnel)를 하나 더 추가해서 사회사업을 위한 중추적 상황은 기능 수행에 문제(Problem)가 있는 클라이언트(개인, 가족, 집단, 지역사회 People)가 사회사업가(Personnel)에 의해 도움(Process)을 받기 위해 기관(Place)에 오거나 의뢰되는 것이라고 하면서, 모든 사회기관의 슈퍼바이저들은 이 5가지 내용영역(5P's)들의 각각에 대한 것들을 가르칠 것이라고 간명하게 언급하고 있다.

위에서 Hart가 제시하고 있는 4가지 슈퍼비전의 목표들은 결국 Kadushin이 설명하고 있는 5가지 교육적 슈퍼비전의 내용으로 구체화되어 변환될 수 있다. 그러나 Hart의 4가지 목표와 Kadushin의 5가지 내용을 내리시켜 보면, 대강은 상응하는 목표-내용의 쌍을 보여 주고 있지만 정확하게 맞아 떨어지지 않는다는

Hart의 첫번째 목표인 전문적 역할에 관한 지식은 그 내용면에서 볼 때, 전문적 사회화 즉, 전문직의 속성들을 내면화시키는 목표를 말하고 있는 것으로 볼 수 있는데, Kadushin은 이에 대한 직접적인 슈퍼비전 내용을 언급하고 있지는 않다. 그러나 Kadushin(1985)이 제시하고 있는 7가지 평가내용 영역들에서는 이러한 내용이 "전문적으로 관련되어 있는 속성과 태도"라는 항목으로 제시되어 있다.

따라서 이 내용을 Kadushin의 5P중 어디에 포함시켜야 할 것인가가 과제가 되는데 전문가로서 적절한 태도와 행동을 가르친다는 점에서 과정(Process)에 포함시키는 것이 가장 무난할 것으로 생각된다.

두번째 목표인 임상적 지식과 기술은 Kadushin의 방법과 기술 즉, 과정(Process) 내용과 정확하게 연관된다고 할 수 있다.

Hart의 세번째 목표인 사례의 개념화가 Kadushin의 클라이언트(People) 내용과 연결된다는 것은 쉽게 알 수 있다. 그러나 Kadushin의 문제(Problem) 내용과 연결된다는 점에 있어서는 다소의 설명이 필요할 것이다. 클라이언트의 문제가 그의 고유한 지각과 반응의 산물이기는 하지만 그 배경에는 대부분 C.W.Mills(1859)가 말하는 공공의 쟁점(Public issues) 즉, 사회문제라는 구조적 차원의 부정적 배경이 있다. 따라서 Hart의 사례개념화 목표가 보다 체계적이고 완전한 것이 되기 위해서는 Kadushin의 클라이언트 내용과 문제 내용을 반영하는 것이 되어야 한다.

Hart의 네번째 목표인 자기인식은 Kadushin이 사회사업가(Personnel)에 해당되는 내용에서 자기인식을 강조하고 있기 때문에 이 둘을 연결지음에는 이의가 있을 수 없다.

이상의 대비에서 한가지 빠져있는 것이 Kadushin의 사회사업기관 (Place)내용인데, Hart의 목표들중에는 Kadushin의 기관 내용에 관한 언급이 전혀 없는 것으로 보인다. 사회사업가는 세련되고 완벽한 조직인(Rothman 1974)으로 불려질 정도로 기관을 통해서 클라이언트에게 도움을 주는 운명이기 때문에 기관의 위치와 의미에 대한 지식은 필수적이다.

이 연구에서는 Hart의 4가지 목표에다 Kadushin의 기관 내용에 해당하는 목표를 추가시키기로 했다. 그래서 이미 Hart가 제시한 4가지 교육적 수퍼비전의 목표들에다 Hart의 “클라이언트의 개념화”라는 용어에 근거해서 사회사업 “기관의 개념화”라는 목표를 추가시켰다. 이 목표는 Barker(1987)가 말하고 있는 기관정책과 절차, 지역사회에서의 위치와 연결 및 가용자원에 관한 지식을 추구하는 것으로서 Kadushin의 기관(Place) 내용에 연결된다.

지금까지 논의된 목표와 내용을 대비시켜 <표2>를 만들었다.

목 표 (Hart)	내 용 (Kadushin)
전문적 역할 지식	과정(Process)
임상지식과 기술	
사례 개념화	블라이언트(People)
	문제(Problem)

위에 설정된 교육적 수퍼비전의 목표들은 교육적 수퍼비전 모형의 종류들을 결정해 주는 중요한 요인들이다. 그러나 이 목표들 모두가 똑같이 모형들을 구분짓는 결정요인으로 작용하는 것이 아니다. 다시 말하면, 위의 교육적 수퍼비전의 목표들 중에서 어떤 모형에도 적용될 수 있는 일반적 목표들이 있을 수 있다는 것이다.

이와 같은 목표들로서 전문적 역할에 관한 지식과 기관 개념화를 들 수 있다. 전문적 역할 지식이 전술한대로 전문직의 속성들을 내면화시키는 것이라면, 이 목표는 어떤 모형에서도 가장 궁극적이며 기본적인 목표가 됨으로써 모든 모형들에서 필연적으로 달성되어야 하는 것이 된다.

또한 기관에 관한 지식도 사회사업 전문직의 역사적, 현실적 조직 연계성때문에 어떤 모형에서도 필수적으로 달성해야 할 기본목표가 된다. 따라서 이상의 2가지 목표가 모든 모형들에서 기본전제로 삼는 일반적인 목표라는 점에서 모형을 구별짓는 구체적 기준의 의미는 미약하다고 할 수 있다.

2. 模型 構築

최근에 이르기까지 수퍼비전 모형은 간과되어 왔다. 일부 저자들은 목표만을 설명했고 다른 저자들은 과정만을 설명 했으나 모형구축을 위해 이 두 개념을 결합한 사람이 없었다. 수퍼비전의 과정은 전형적으로 교훈적(Didactic) 또는 경험적(Experiential)으로 설명되어 왔다(Boyd 1978 ; Hart 1982) Kadushin(1985)은 이 두가지 과정을 경험적-실존적 수퍼바이지 중심의(Experiential-Existential Supervisor-Entered) 오리엔테이션과 교훈적 과정중심(Didactic-Task-Centered)의 오리엔테이션으로 명명했다.

Kadushin(1985)은 사회사업, 정신의학, 교육학 분야의 조사들을 소개하면서 양자를 통합하는 방향 즉, 기술적인 절충주의 접근법이 바람직한 것임을 암시한

dushin 1985)을 살펴보면, 목표와 과정이 통합된 교육적 슈퍼비전은 3가지 모형들이 직접 또는 간접적으로 제시되고 있다.

Hart(1982)는 기술개발(Skill Development)모형, 개인성장(Personal Growth) 모형, 통합(Integration)모형을 제시하고 있으며, Kurpius & Baker(1978)와 Boyd(1978)는 교수(Teaching)모형, 치료(Therapeutic)모형, 협의(Consultative)모형을 제시하고 있는데 이들이 사용하는 명칭은 다르지만 Hart와 같은 내용의 분류와 설명을 하고 있다.

그러나 Kurpius등과 Boyd의 모형들에서 사용되는 용어들은 애매모호한 경우가 많기 때문에 본 연구에서는 Hart의 명칭을 따라 교육적 슈퍼비전의 기본 모형을 기술개발 모형, 개인성장 모형, 통합 모형의 3가지로 분류하여 논의하기로 하겠다.

Hart(1982)는 슈퍼비전에 관한 연구자료들을 검토한 후에 교육적 슈퍼비전 모형들의 기초를 형성하며, 과정을 구별시켜 줄 수 있는 3가지 차원(Dimension)을 다음과 같이 설명했다.

첫째 차원은 슈퍼바이저와 슈퍼바이저간의 기능적(functional)관계인데 이것이 관계의 정서성을 말하는 것은 아니다. 이 관계의 기능은 슈퍼비전의 목표를 달성하기 위해 슈퍼바이저와 슈퍼바이저가 어떻게 행동하는가를 말한다. 기능적 관계에 관한 연구들에서 가) 교사와 학생(Teacher-Student)관계, 나) 치료자와 환자(Therapist-Patient)관계, 다) 협력(Collaborative)관계라는 3가지 유형의 기능적 관계가 도출된다.

둘째 차원은 슈퍼바이저와 슈퍼바이저간의 관계에 있어서의 위계(hierarchy)로서 이것은 슈퍼바이저가 슈퍼바이저에 대하여 차지하는 슈퍼바이저의 보다 높은 위치를 말한다. 이러한 위계는 슈퍼바이저에게 영향을 주기 위해 사용하는 슈퍼바이저의 권력의 유형과 양에 의해 결정되는데, 위계거리는 슈퍼비전 회합(session) 중에 슈퍼바이저의 특성과 행동에 대해 슈퍼바이저가 어떻게 지각하느냐에 따라 좌우된다. 슈퍼바이저가 더욱 능력이 많다고 지각하는 슈퍼바이저의 슈퍼바이저와의 위계거리는 더욱 멀다.

셋째 차원은 슈퍼비전 회합(session)의 초점이다. 이것은 슈퍼바이저가 토의의 중심으로 삼는 사람이나 사람들을 말하는 것으로서 슈퍼바이저와 논의하는 내용에

용하는 슈퍼바이저의 기법적이고 개념적인 기술에 초점을 들 때에는 가) 클라이언트(환자) 중심 슈퍼비전 유형(클라이언트의 역할과 슈퍼바이저의 기술)이며, 자기자신과 자기발전에 대해 슈퍼바이저가 갖고있는 일반적인 관심사들을 더욱 개인적으로 탐색하는데 초점을 둔 경우에는 나) 슈퍼바이저 중심 슈퍼비전 유형(슈퍼바이저의 일반적인 태도와 감정)이고, 마지막으로 슈퍼바이저와 클라이언트와의 관계에 초점을 둔 경우에는 다) 과정중심 슈퍼비전 유형(슈퍼바이저에 대한 클라이언트의 전이)이 된다.

이상에서 언급한 Hart의 3가지 차원(관계, 위계, 초점)과 기법, 그리고 1절에서 상술한 목표이외에, 각 모형의 효율성과 효과성을 측정하는 평가 또는 모형들을 비교, 고찰함에 있어 빼어 놓을 수 없는 고찰기준으로 생각된다. 이러한 관계, 위계, 초점, 기법, 목표, 평가라는 6가지 차원중에서 기법은 그 성격이 매우 복잡·다양하고 모형이해에 필수적인 것은 아니라고 보았기 때문에 이에대한 설명은 생략하기로 했다. 그러나 기법도 목표달성을 위한 실천 차원에서는 중요한 요소이기 때문에 뒤의 <표3>에서 기법의 명칭들만을 중요한 순서대로 열거하기로 한다.

1. 技術開發 模型

기술개발 모형의 목표는 본장의 1절에서 설정된 5가지 목표들 중에서 슈퍼바이저가 클라이언트를 계속적으로 이해하는 가) '사례개념화'와 슈퍼바이저가 클라이언트와의 관계에서 전문적 기술을 증진시키는 나) '기술습득'의 2가지로 요약된다.

슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 관계는 교사와 학생간의 관계라고 설명되는 데 슈퍼바이저는 슈퍼바이저가 소유하고 있지 않은 지식과 기술을 갖고 있기때문에 슈퍼바이저의 업무에 대하여 질문하고 슈퍼바이저에 요구를 할 수 있다. 반면에, 슈퍼바이저는 자기업무에 대한 분석과 평가 그리고 실시되어야 할 기법에 대한 제언을 슈퍼바이저에게 요청한다.

위계차원에 있어서는 슈퍼바이저와 슈퍼바이저간의 거리가 다른 모형들에서 보다 상대적으로 멀다고 할 수 있는데 슈퍼바이저의 전문적(Expert) 권한(French & Raven 1960)이 학습과정에서 슈퍼바이저에게 영향을 주기 때문이다.

퍼바이지가 클라이언트를 이해하고 적절한 기법을 통해 이 이해를 효과적으로 적용하도록 돕는 것이다.

기술개발모형을 평가해 보면, 1) 초급수준의 슈퍼바이저에게 적용하기 적합하며, 나) 제한된 시간내에 최소한의 능력을 길러줄 수 있다는 특성을 갖고 있다 (Ivey 1978). 3가지 슈퍼비전 모형들 중에서 기술개발 모형이 이해하고 적용하기에 가장 쉬운 모형인데, 그 까닭은 그것의 특징들이 상당히 객관적으로 규명되고, 설명되기 때문이다.(Hart 1982).

2. 個人成長 模型

개인성장 모형은 고도의 효과적인 대인관계 기능을 개발하는 슈퍼바이지가 이전에 배운 기술을 더욱 훌륭하게 사용할 수 있을 것이며, 클라이언트와의 관계에서 더욱 효과적일 것이라는 전제에 근거를 두고 있다. 긍정적인 슈퍼바이저-슈퍼바이저 관계는 교육적 슈퍼비전의 모든 모형에서 중요한 차원이기는 하지만 개인성장 모형에서의 슈퍼비전은 지지적 관계 이상의 것이다(Nash 1975 ; Kadushin 1985). 실제로 슈퍼바이저의 개인성장을 원하는 슈퍼바이저는 상호작용의 기초를 형성하는 지지적 관계를 초월하는 개인성장 모형의 목표들을 알아야 한다.

개인성장 모형의 목표는 본장의 1절에서 언급된 목표들 중에서 자기 인식을 그것의 목표로 삼고 있는데, 이 목표는 현재 슈퍼바이저에 의해 인식되지 않고 있는 대인관계 행동유형에 대한 지식을 슈퍼바이저가 획득하는 가) '통찰력 개발' 과 대인관계 상황들에서 경험되는 것으로서의 슈퍼바이저 내부의 정서적 반응을 슈퍼바이저가 아는 것으로 정의되는 나) '감정적 민감성' 개발의 2가지로 나누어진다.

이 모형에서의 기능적 관계는 상담자와 클라이언트의 관계에 해당된다고 할 수 있는데, 이것은 돕는자(helper)와 도움을 받는자(helpee)의 관계이다.

이 모형에서 슈퍼바이저와 슈퍼바이저간의 위계거리는 적당하지만, 참여자의 행동에 따라서 달라질 수는 있다. 여기에서 슈퍼바이저가 사용하는 권한은 전문적 (Expert) 권한과 관계적(Referent) 권한(French & Raven 1960)이 상호 결합된 것이라고 할 수 있다.

회합의 초점은 슈퍼바이저의 친구나 친척 또는 기타 아는 사람들과의 대인관계에 있다. 이와 같은 초점은 기술개발 모형에서 처럼 특정 클라이언트에 대해 사용되는 기술이나 후술할 통합모형에서 처럼 클라이언트와의 특수한 전문적 관계에 두어 지지 않는다.

개인성장 모형을 평가해 보면, 가) 대개 어느정도의 기술개발이 이루어져 있는 중급수준의 슈퍼바이저에게 적용되며, 나) 슈퍼비전 기간이 비교적 충분 할때 사용될 수 있다는 특성이 있다.

3. 統合模型

이 모형이 슈퍼비전 문헌들에서 구체화되기 시작한것은 최근의 일이다(Hart 1982). 이 모형의 목표가 기술개발 모형과 개인성장 모형의 목표들과 다르기는 하지만 보완적인 요소도 갖고 있음이 분명하다. 모형의 이름이 시사하는 바와 같이, 이 모형은 슈퍼바이저의 기존지식 기반에 구축되어 있음으로써 슈퍼바이저가 그의 활동에서 최대로 효과적이 되도록 돕는 잠재력을 갖고 있다.

통합모형의 목표는 슈퍼바이저의 기존기술과 사례개념화를 기존의 민감성과 통찰력 수준과 통합하는 것이다. 그래서 슈퍼바이저의 모든 자원들을 특정사례에 집중시킴으로써 사회사업가가 지식, 기술, 개인적 속성들이 그의 클라이언트에게 미치는 영향을 이해한다.

이 모형에서 이상적인 사회사업가는 자발성과 일관성을 가지고 클라이언트와 관계할 수 있으며 전문적 관계에서의 행동동기에 대해 잘 알고 있는 사람이다.

슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 기능적인 관계는 동료(Peer) 또는 협력자의 관계이다. 양자는 모두 슈퍼바이저와 클라이언트의 상호작용 그리고 슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 상호작용분석에 적용되는 지식과 기술을 갖고 있는 것으로 간주된다. 슈퍼바이저와 슈퍼바이저는 함께 정보를 공유하고, 가설을 세우며, 슈퍼바이저와 클라이언트의 행동을 평가한다.

위계거리는 가까운데 그 까닭은 슈퍼바이저가 숙련성이나 조직상의 직위의 차이들을 강조하지 않기 때문이다. 이 경우에 슈퍼바이저가 사용하는 권한은 관계적(Referent)권한(French & Raven 1960)이라고 할 수 있다.

난위에 있다. 회합의 2차적 초점은 슈퍼바이저와 슈퍼바이저의 상호작용에 두고 있는데 상호작용이 슈퍼바이저-클라이언트 간에 영향을 줌과 동시에 영향을 받기 때문이다. 이 2가지 상호작용의 상호영향을 평행(parallel)과정 또는 반영(reflection)과정이라고 부른다(Kahn 1979 ; Kadushin 1985).

통합 모형을 평가해 보면, 가) 경험이 있는(experienced) 기관의 임상가들에게 적용가능성이 있으며 기술 그리고 통찰력과 감정적 민감성 수준에 대하여 어느 정도의 자신이 있는 고급학년의 학생들이 선호할 수 있다는 것과 나) 효과달성을 위한 슈퍼비전기간에 융통성이 있다는 특성이 있다.

지금까지 5가지 고찰기준을 중심으로 교육적 슈퍼비전의 3가지 모형을 구축해 보았다. 5가지 고찰기준의 내용들과 전술한 바 있는 설명 생략의 기법명칭들을 3가지모형들과 연결시켜 표로 만들어 보면 다음과 같다.

교육적 슈퍼비전의 3가지 모형들의 비교

〈표3〉

	기술개발모형	개인성장모형	통합모형
목 표	<ul style="list-style-type: none"> · 사례개념화 · 개념기술 획득 	<ul style="list-style-type: none"> · 통찰력개발 · 감정민감성개발 	<ul style="list-style-type: none"> · 기존의 개발기술을 기존의 성장개인과 통합하여 독립성촉진
기 법	<ul style="list-style-type: none"> · 기록보고 · 역할연기(Role-playing) · 참석(Sitting-in) · 관찰 · 녹음과 녹화 · 코우칭(Coaching) · 공동개입(Co-therapy) · 집단 · 동료 	<ul style="list-style-type: none"> · 기록보고 · 역할연기 · 집단 · 동료 · 관찰 · 참석 · 녹음과 녹화 · 공동개입 	<ul style="list-style-type: none"> · 기록보고 · 역할연기 · 참석 · 관찰 · 공동개입 · 녹음과 녹화 · 집단 · 동료
기능적관계	· 교사-학생	· 상담자-클라이언트	· 협력
위계거리	· 멀 음	· 보 통	· 가 까 움
특 점	· 슈퍼바이저가 가지고 있는 사례에 대한 기술과 이해	· 슈퍼바이저의 자아 통찰과 감정적인 민감성	· 슈퍼바이저와 클라이언트의 상호작용에서 나타난 슈퍼바이저의 기술과 개인적 인식의 통합
평 가	<ul style="list-style-type: none"> · 훈련과 경험의 초급자 · 단기적 효율가능 	<ul style="list-style-type: none"> · 훈련과 경험의 중급자에 적용 · 장기적 효과가능 	<ul style="list-style-type: none"> · 훈련과 경험의 고급자에 적용 · 기간의 융통성

1) 發展段階와 課業

교육적 슈퍼비전의 발전단계에 관해서 다양한 이론들이 전개되고 있는데, 주요 학자로서 Flemming(1953), Hogan(1964), Ard(1973), Gaoni&Neumann(1974) 등을 들 수 있다. 이들의 단계론 내용들은 요약해서 종합적으로 정리해 보면 <표4>와 같다.

교육적 슈퍼비전의 발전단계

<표3>

	Flemming		Hogan		Ard		Gaoni&Neumann	
	수퍼바이저	수퍼바이저	수퍼바이저	수퍼바이저	수퍼바이저	수퍼바이저	수퍼바이저	수퍼바이저
수 퍼 비 전 발 전 발 계	① 모방적단계	① 직접지시단계	① 초언어필요한 모방단계	① 수업제동단계		① 수퍼바이저의 개입업무 시작 전에 오리엔테이션을 주는 단계(preceptorship)	① 선생-학생 단계	
	② 교정적단계	② 교정적관류 단계	② 의존-자율 갈등단계	② 지지제공, 양자감정, 명확화, 모범을 보이는 단계		② 수퍼바이저가 해야 할 일과 일하는 방법에 대해 구체적인 지시를 하는 단계(apprenticeship)	② 전습단계	
	③ 창조적학습 단계	③ 익은자나협력자 단계	③ 자기통찰과 동기명확화단계	③ 보다 개인적이고 감정적인 모범을 보이고 전문적인 해결 제공단계		③ 수퍼바이저의 임무들 베풀고 자기 검토 과정을 돕는 단계(mentorship)	③ 치료인격으로 발전단계	
			④ 협력적이고 동료적인 단계	④ 특정 클라이언트에 대해 의존하면서 고도의 개인적인 방법으로 해결하고 분담하는 단계		④ 수퍼바이저의 능력을 믿고 더 이상의 자신감을 주입시키는 단계 (Sponsorship)	④ 동등자로서 상호의존관계	
					⑤ 공식적 슈퍼비전이 끝난 다음에 관계를 맺는 단계 (peership)			

수행하며 이 과업이 성취되면 다음 단계로 나아간다. 슈퍼비전 과정은 다음과 같은 발전과업들을 수행함으로써 효과적으로 이루어질 수가 있다(Hart 1982) : ① 수용적 분위기 수립, ② 목표 확인, ③ 슈퍼바이저 평가, ④ 하위목표 설정, ⑤ 슈퍼비전의 기법 시행, ⑥ 슈퍼바이저의 진전 평가.

많은 슈퍼바이저들이 일반적인 개술개발 목표에서 출발하여 개인성장으로 갔다가 통합으로 끝내고 있기는 하지만 일부 슈퍼바이저들은 다른 순서의 단계를 밟는다. 슈퍼비전 단계의 수와 순서에 관계없이 6가지 발전과업 모두는 발전과정의 각 단계에 적용된다는 것을 분명히 해야한다. 6개의 과업들을 슈퍼비전의 각 단계에 적용시킴으로써 전체과정은 제멋대로이거나 신비한 것이 아니라 질서있고 조사 가능한 것으로 개념화될 수 있다.

발전과업들은 슈퍼바이저의 지침노릇을 함으로써 슈퍼바이저가 효과적인 학습을 할 수 있게 한다. 이 지침을 따를 때 슈퍼바이저와 슈퍼바이저는 분명한 방향을 갖게 됨으로써 우선적인 학습목표에 집중할 수 있다. 슈퍼비전을 일련의 발전과업으로 그리고 각 과업은 그 앞단계의 과업을 성공적으로 완료함으로써 가능하다는 것으로 개념화함으로써 슈퍼비전 과정은 더욱 가르칠 수 있고 배울 수 있는 실체가 된다.

2) 模型 樣式 時間適用의 選擇

슈퍼바이저가 어떤 모형을 선택할 때에는 ① 슈퍼바이저 특성, ② 슈퍼바이저 특성 그리고 슈퍼비전이 실시되는 ③ 배경특성 이라는 3개의 상호의존적인 변인들에 의해 영향과 제한을 받게 된다(Hart 1982). 따라서 슈퍼바이저와 슈퍼바이저 및 배경특성들을 평가해야 할 필요가 있다. 그러나 슈퍼바이저, 슈퍼바이저, 배경 특성들은 항상 변화될 가능성이 높기 때문에 특정 모형의 선택은 영구적이라기 보다는 일시적인 것이며, 그래서 앞의 3가지 요소에 대한 평가는 반복해서 이루어져야 한다.

모형의 선택에 영향을 미치는 슈퍼바이저의 특성으로 가) 슈퍼바이저가 특정 모형과 가장 친숙하다는 것(슈퍼바이저의 훈련과 경험)과 나) 특정모형이 다른 모형들에 비해 슈퍼바이저에게 덜 불안울 줄 수 있다는 것 (슈퍼바이저의 대인관계 스타일) 그리고 다) 슈퍼바이저가 개입이론과 일치하는 것으로 생각되는 모형을

다음으로 슈퍼바이지에 관련된 특성을 알아 보면 가) 학습내용에 대한 기대 나) 기술습득수준과 개인적 성장의 수준 다) 이전의 슈퍼비전 훈련과 경험 등이다.

슈퍼비전이 실시되는 배경-임상업무를 수행하는 장(setting)으로서 사회사업 직원의 경우에는 고용기관, 학생의 경우에는 실습기관을 말한다-의 특성은 사회 과학자들과 Williamson(1961)과 같이 사회사업 학자들에 의해 강조되어 왔지만 다른 특성들에 비해 상대적으로 간과되어 왔다. 이와같이 배경특성으로는 가) 조직의 운영절차 나) 행정가의 기대 다) 프로그램이나 기관의 훈련이론 라) 슈퍼바이저의 슈퍼비전시간 마) 슈퍼바이저의 클라이언트 수와 유형을 들 수 있다.

교육적 슈퍼비전의 3가지 모형은 개인(Individual), 집단(Group), 동료(Peer) 양식을 통해 적용될 수 있을 것이다. 각 양식은 특정모형을 사용할 때 나타나는 강점과 약점이 있다.

양식사용의 첫번째 원칙은 덜 복잡한 수준에서 출발하여 점진적으로 더욱 복잡한 수준으로 나아가야 한다는 것으로서 슈퍼바이저는 개인 슈퍼비전으로 시작해서 나중에 집단, 동료 슈퍼비전을 추가시켜야 한다는 것이다.

두번째 원칙은 슈퍼바이저에게 과도한 업무량을 주어서는 안된다는 것이다. 양이 질을 결정하는 사회에서는 슈퍼바이저가 종종 슈퍼바이저의 최대 학습을 성취하기 위해 3가지 모형 모두를 조합해서 사용한다.

마지막 원칙은 양식들을 교환적으로 사용하기 보다는 선택적으로 사용하는 것이다. 불행하게도 양식들은 전적으로 교환가능한 것이 아니다. 따라서 행정적 효율성과같은 이유때문에 서로가 대체되어 사용되어서는 안된다.

모형과 양식의 시간적 적용은 앞서 말한대로 클라이언트와 일하는 중에(live), 일이 끝난 직후에(immediate), 일이 끝난 후 나중에(지연되어)(delayed) 일어날 수 있다.

이상과 같은 시간적용의 3가지 선택에 당면하여 슈퍼바이저는 각각의 시간적용에 가장 적합한 모형과 양식의 조합을 선택해야 한다. 개인슈퍼비전과 기술개발모형(특히 사례개념화가 아닌 기술습득 목표)의 조합은 생슈퍼비전에서 가장 효과가

개인성장모형은 지연형태에 적용될 때 가장 성공적인 것이며, 그 다음으로 직후형, 생형의 순서로 성공가능성이 높을 것이다. 개인수퍼비전과 통합모형의 조합은 지연수퍼비전을 통해 적용될 때 가장 생산적일 것이며 생수퍼비전을 통해서는 가장 효과가 적을 것이다.

모형과 양식 및 시간적용의 조합들은 대단히 복잡해질 수 있어서 수퍼바이저의 결정과정을 까다롭게 한다.

IV. 專門的 社會化와 수퍼비전 關係

1. 理論的 背景

1) 전문적 사회화

구조적(Structural) 연구들을 고찰해 보면, 사회사업을 전문적으로 규정하고 있다(Meyer & Siegel 1977; Friedlander & Apte 1980). 이를 전제로 전문적 사회화는 체계적 이론, 윤리강령, 사회적 제가, 전문적 권위, 전문적 문화를 내면화시키는 과정 및 방법이다(Greenwood 1957; Frances 1977).

전문적 사회화는 교육적 수퍼비전의 궁극적 목적으로서 기술개발 모형에 보다 많이 연관된다.

2) 수퍼비전 관계

수퍼비전 관계는 크게 기능적 관계와 정서적 관계로 구분되는데 주로 정서적 관계가 돕는 관계를 말함으로써 수퍼비전 관계의 공통기반이 된다(Smalley 1970, Perlman 1979; Brill 1985). 정서적 관계는 공감적 이해, 존중수준, 존중의 무조건성, 일치성의 차원들로 구성된다(Rogers 1957; Barrett-Lennard 1959; Morris 1968). 이 관계는 교육적 수퍼비전 목표달성의 기반이 되지만 특히, 개인성장 모형과 보다 많이 연관된다.

2. 經驗조사

1) 조사방법

① Likert형 수퍼비전 관계척도(64문항, Morris 1968; 정방장 1986)와 전문적

② 1986년 여름방학과 1987년 겨울방학중 실습생 대상으로 실습초와 말에 실시.

③ 18개 기관 76개의 질문지를 빈도와 백분율, T-test, F-test, Pearsonvr, Regression을 사용하여 SPSS 처리.

2) 결과

실습초기와 말기의 사회화 점수 간에는 차이가 없었으며 실습초와 말의 전문적 사회화 점수의 차이와 수퍼비전 관계 점수와도 상관관계가 없었다. 이는 실습에 의해 전문적 사회화가 변화되지 않았으며 수퍼비전 관계도 전문적 사회화와 관련이 없음을 의미한다. 그러나 실습초의 전문적 사회화, 수퍼비전 관계, 실습말의 전문적 사회화점수 간에는 상관관계가 나타났다. 이는 실습초의 전문적 사회화가 잘 되어 있을수록 실습중에 실습지도자와의 관계가 좋으며 실습말에는 높은 사회화 점수를 유지했음을 의미한다.

참고로, 전문적 사회화의 평균점수를 보면 7점 척도에서 실습초기에 5.30점이었고 실습말기에 5.29점이었으며 수퍼비전 관계의 평균점수도 7점 척도에 4.90점이어서 모두가 높은 점수를 보여주고 있고 전문적 사회화 점수와 수퍼비전 관계 점수에서 유의미한 차이를 나타내는 배경변인들을 보면 다음과 같다.

유의미한 배경변인 : 실습초의 전문적 사회화점수 : 성(남,여)

실습말의 전문적 사회화점수 : 학력(학부,대학원), 지도방식(정기적, 비정기적) 지도도구(기록, 구두, 관찰), 평가합의(완전합의, 절충합의, 무합의)

실습초와 말의 전문적사회화 점수차이 : 학력, 지도방식(정기적, 비정기적) 지도도구(기록, 구두, 관찰), 평가합의(안절합의, 절충합의, 무합의)

수퍼비전 관계점수 : 실습중점(이론교육, 기관업무수행), 지도도구, 권위근거(직위, 전문지식, 평가자 인격), 행정적 장애.

V. 結 論

사회사업 인력의 전문성 향상이 절실히 요청되고 있는 우리나라의 현실에서 행정, 교육, 지지의 3가지 수행기능에 근거를 두고 분류된 수퍼비전 유형들 중에서 교육기능을 강조하는 교육적 수퍼비전은 전문성 제고 수단으로서의 위치와 의미를 상대적으로 가장 뚜렷하게 보유하고 있기 때문에 사회복지 기관의 일선 사회사업가나 사회사업 실습생들에게 우선적으로 실시되어야 한다.

이와 같은 교육적 수퍼비전 실시의 필요성은 효과적이고 효율적인 수퍼비전 제공지침으로서의 교육적 수퍼비전 모형의 기본구조 즉, 교육적 수퍼비전의 구체적 목표들을 차이있게 반영하는 모형들과 이들 모형의 실천내용으로 구성되는 기본구조가 기관 수퍼바이저에게 제공되는 것이 바람직함을 시사한다.

본 연구에서 이론적으로 구축된 교육적 수퍼비전의 3가지 모형은 사례 개념화와 개입기술 획득을 목표로 삼는 기술개발 모형과 통찰력과 감정적 민감성 개발을 목표로 삼는 개인성장 모형 및 앞의 2가지 모형들의 목표들을 통합하는 것을 목표로 삼는 통합 모형으로 분류된다.

모형을 선택해서 수퍼비전을 실시하는 실천측면에서 수퍼바이저, 수퍼바이지, 기관배경의 요인들을 고려하는 선택, 수퍼비전 발전단계에 따르는 발전과업 수행, 개인과 집단 및 동료 형태의 수퍼비전 양식 그리고 생과 직후 및 지연 형태의 시간적용의 선택과 조합에 관한 사항들이 복합적으로 검토되어야 한다.

우리나라의 현실에서는 비교적 단기간에 초급수준의 수퍼바이지에게 효과를 볼 수 있는 기술개발 모형에서 출발해서 개인성장 모형으로 나아 가는것이, 그리고 전통적인 개인형태를 기본으로 하여 집단형태를 추가시킨 수퍼비전 양식을 가지고 지연형태의 수퍼비전을 제공함이 바람직할 것으로 판단된다.

전문적 사회화와 수퍼비전 관계 변인들을 사회사업기관의 실습생들을 대상으로 조사한 결과에 따르면, 학생 수퍼비전이 전문성 제고에 기여하지 못하고 있으며 수퍼비전 관계도 전문성 제고의 밑거름이 되지 못하고 있었다.

이 결과의 함축의미는, 현재의 실습이 기술개발 모형과 간접적으로 연결되는 전문적 사회화라는 궁극적 목적과 개인성장 모형과 간접적으로 연결되는 수퍼비전

이것은 김용일의 연구들(1986 : 1987)의 결과와 일치하는 것이다.

따라서 앞으로 기관의 수퍼비전 제도를 학생은 물론, 직원들을 위해서도 수립함으로써 사회사업인력의 전문성 제고 수단으로서의 수퍼비전에 대한 관심과 노력을 집중시켜야 하며 수퍼바이저는 본 연구에서 제시된 것과 같은 체계적이고 구체적인 교육적 수퍼비전 모형의 기본구조를 지침으로 삼아 책임있는 수퍼비전을 제공해야 할 것이다.

후속연구를 위해 다음과 같이 제언을 할 수 있다.

첫째, 사회사업이 정신의학이나 임상심리 분야보다 교육적(임상적) 수퍼비전 연구와 실제에 있어서 약한면이 있는데 좀 더 사회사업 현실에 적합한 교육적 수퍼비전 모형의 기본구조 구축노력이 이론적, 경험적으로 시도되어야겠다.

둘째, 인접학문 분야에서 원용한 조사도구와 같은 것들을 좀 더 갈고 닦아서 사회사업 고유의 것으로 만들기 위해 이론적, 경험적 노력을 경주할 필요가 있다.

셋째, 구체적인 측면에서 실험적 조사가 실시될 필요가 있다. 즉, 이 연구에서 제시된 3가지 모형중 1가지를 선정하여 그 효과와 효용을 현장상황에서 구체적으로 측정해 보는 것이다. 문제는 조사 현실성(reality)이 부재하거나 부족하다는 점인데 조작을 해서라도 심층적인 실험적 조사가 필요하다.

김용일, "한국 사회사업학과 학생들의 기관실습에 관한 연구- 실습지도자와 실습생간의 관계차원을 중심으로", 성심여자대학 논문집 제18집, 1986.

김용일, "사회사업학과 학생들의 기관실습이 전문적 사회화에 미치는 영향", 사회과학연구 제3집, 성심여대 인간 및 사회복지연구소, 1987.

남세진, "사회사업교육의 문제점과 개선방향", 제2회 전국사회사업가대회보고서, 1984.

성규탁, "병원의료사회사업에 대한 환자, 의사, 운영자 및 사회사업가의 태도 견해 조사", 아산, 1987, 여름호.

이정호, "사회복지종사자의 실태와 전문화 방안", 사회복지 92호, 한국사회복지협의회, 1987, 봄호.

정방자, "정신 역동적 상담과정에서 상담자와 내담자의 언어반응 변화 분석", 서울대 대학원 박사학위논문, 1986.

Ard, B. N. "Providing Clinical Supervision for Marriage Counselors : A Model for Supervisor and Supervisee." Family Coordinator 1973(22).

Austin, M. Supervisory Management for the Human Services, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1981.

- Barrett-Lennard, G.T. "Significant Aspects of a Helping Relationship." *Canada's Mental Health Supplement* 1965(47).
- Boyd, J. D. "The Behavioral Approach to Counselor Supervision," J.D. Boyd(ed.) *Counselor Supervision : Approaches, Preparation, Practices*, Muncie, Ind. : Accelerated Development, 1978.
- Brill, N. I. *Working With People : The Helping Process* (3rd ed.), New York : Longman, 1985.
- Flemming, J. "The Role of Supervision in Psychiatric Training." *Bulletin of the Meningen Clinic* 1953(17).
- Frances, O. H. *The Impact of the Field Work Placement on the Professional Attitudes of Baccalaureate Degree Social Work Students*, unpublished doctoral dissertation, Univ. of Denver, 1977.
- French, J. R. P. & B. Raven "The Bases of Social Power," D. Cartwright & A. Zander(eds) *Group Dynamics*, Evanston, Ill. : Row & Peterson, 1960.
- Friedlander, W. A. & R. Z. Apte. *Introduction to Social Welfare* (4th ed.), Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1980.
- Gambrill, E. & T. J. Stein, *Supervision*. Beverly Hills, Calif. : Sage Publication, 1983.
- Gaoni, B. & M. Neumann "Supervision form the Point of View of the Supervisee." *American Journal of Psychotherapy* 1974(24).
- Greenwood, E. "Attributes of a Profession," *Social Work* 1957(2).
- Greenwood, E. "Attributes of a Profession Revisited," N. Gilbert & H. Specht *The Emergence of Social Welfare and Social Work* (2nd ed.), Itasca, Ill. : F. E. Peacock, 1981.
- Hart, G.M. *The Process of Clinical Supervision*. Baltimore : Univ. Park Press, 1982.
- Hamilton, G. "Teaching Psychiatric Social Work." Paper presented at the meetning of the IAAPSW, N.J., Atlantic City, 1955 May.
- Hogan, R.A. "Issues and Approaches in Supervision." *Psychotherapy : Theory, Research and Practice* 1963(1).
- Ivey, A.E. *Microcounseling : Innovations in Interviewing Training* (2nd ed.), Spring field, Ill. : Charles C. Thomas, 1978.
- Kadushin, A. "Professional Development : Supervision, Training, and Education." N. Gilbert & H. Specht(eds.) *Handbook of Social Services*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 1981.
- Kadushin, A. *Supervision in Social Work* (2nd ed), New York : Columbia Univ. Press, 1985.
- Kahn, E. "The Parallel Process in Social Work Treatment and Supervision." *Social Casework* 1979 (60).

- Westport, Conn. : Greenwood Press, 1977.
- Meyer H. J. & S. Siegel "Profession of Social Work : Contemporary Characteristics," *Encyclopedia of Social Work* Washington D.C. : NASW, 1977
- Miller, C. W. "The Sociological Imagination, New York : Oxford Univ. Press, 1959.
- Miller, C. D. "Supervision in Social Work," *Encyclopedia of Social Work*, Washington D.C. : NASW, 1987.
- Morris, K. A Study of Selected Field Instructor-Student Relationship, unpublished doctoral dissertation, Univ. of Minnesota, 1968.
- Munson, C. E. (ed.) *Social Work Supervision : Classic Statements and Critical Issues*, New York : Free Press, 1979.
- Munson, C. E. *An Introduction to Clinical Social Work Supervision*, New York : Haworth Press, 1983.
- Nash, V. C. *The Clinical Supervision of Psychotherapy*, unpublished doctoral dissertation, Yale Univ., 1975.
- Perlman, H. H. *Relationship : The Heart of Helping People*, Chicago : Univ. of Chicago Press, 1979.
- Pettes, D. E. *Staff and Student Supervision*, London : George Allen & Unwin, 1979.
- Robinson, V. *A Changing Terminology in Social Casework*, Philadelphia : Univ. of Penn. Press, 1949.
- Rogers, C. R. "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change," *Journal of Consulting Psychology* 1957(27).
- Romanyshyn, J. M. *Social Welfare : Charity to Justice*, New York : Random House, 1971.
- Rothman, J. *Planning and Organizing for Social Change : Action Principles from Social Science Research*, New York : Columbia Univ. Press, 1974.
- Smalley, R. E. "The Functional Approach to Casework Practice," R. W. Roberts & R. H. Nee (eds.) *Theories of Social Casework*, Chicago : Univ. of Chicago Press, 1970.
- Towle, C. *The Learner in Education for the Profession*, Chicago : Univ. of Chicago Press, 1954
- Trattner, W. I. *From Poor Law to Welfare State*, New York : Free Press, 1974.
- Waldfoegel, D. "Supervision of Students and Practitioners," A. Rosenblatt & D. Waldfoegel (eds.) *Handbook of Clinical Work*, San Francisco : Jossey-Bass, 1983.

Young,P. *The Student and Supervision in Social Work Education*, London : Routledge & Kegan Paul, 1967.