

가족-학교 협력에 기초한 자문모델의 이해와 활용

이 동 형[†]

신라대학교 교육학과

자문은 심리학을 포함한 정신건강 관련 분야의 전문가가 제공하는 중요한 서비스 중 하나다. 외국을 중심으로 최근 자문에 대한 관심과 활용이 증가하고 있고 전문가 양성과정에도 이러한 추세가 반영되고 있지만, 학교에서 혹은 학교와 연계하여 심리서비스를 제공하는 국내의 전문가들이 활용 가능한 구체적인 자문모델에 대한 체계적 소개와 활용방안에 대한 모색은 부족하였다. 본 연구는 가족과 학교 간의 협력을 통해 아동·청소년의 의뢰문제를 효과적으로 해결할 뿐 아니라 피자문자의 역량강화를 통한 예방적인 목표를 지향하는 연합행동자문 (conjoint behavioral consultation)의 다양한 특성을 이론과 실제의 측면에서 체계적으로 개관한다. 구체적으로는, 심리서비스의 맥락에서 간접서비스로서 자문의 기본 개념을 소개하고, 연합행동자문의 이론적 기반, 최근의 발달 및 자문과정을 개관하여 연합행동자문의 도식적 모델을 도출하며, 연합행동자문의 효과에 대한 대표적인 실증 연구들을 개관한다. 마지막으로 국내외의 상황에서 연합행동자문의 활용 근거와 국내 활용을 위한 당면과제를 제시하고 논의한다.

주요어 : 연합행동자문, 학교자문, 가족-학교 협력, 자문모델

[†] 교신저자: 이동형, 신라대학교 사범대학 교육학과, (617-736) 부산시 사상구 신라대학길 100
Tel: 051-999-5305, E-mail: dlee@silla.ac.kr

심리자문(psychological consultation)은 심리평거나 심리치료 혹은 상담 등의 직접서비스에 비해 심리전문가들 사이에서 분명히 관심을 덜 받아온 전문적 서비스 활동으로 볼 수 있다. 그러나 지난 20여 년 동안 미국 등 북미 국가들을 중심으로 심리자문의 중요성에 대한 인식은 꾸준히 증가하는 추세에 있으며, 이는 전통적인 진단·평가 및 직접개입 중심의 심리학적 실무에서 생태학적-시스템적 문제해결 중심 패러다임으로의 전환에 따른 것으로 평가되고 있다(Kratochwill & Stoiber, 2000). 특히 학교심리학의 경우, 연구, 훈련 및 실무 영역에 있어서 자문은 점차로 핵심적인 서비스 활동으로 정착되고 있을 뿐 아니라 학교현장의 심리전문가들 사이에서 매우 선호되는 활동으로 지목되고 있다(Gutkin & Curtis, 2009). 최근의 연구 활동만 보아도, PsychINFO를 통해 ‘consultation’이라는 주제로 검색하는 경우 2000년 이후에 발행된 연구물 수만 7000여 편에 달한다. 또한 최근 조사에 따르면(Erchul & Sheridan, 2008), 미국의 경우 학교심리학, 상담심리학, 지역사회심리학 뿐 아니라 특수교육과 학교상담 분야의 많은 대학원 양성 프로그램에서는 자문에 대한 다양한 수준의 전문적 훈련을 제공하고 있으며, 자문은 이들 전문 분야의 실무자들이 일상적으로 제공하는 주요 서비스 중 하나로 보고되고 있다.

국내의 경우, 최근 자문(consultation)의 기본 개념이 교육심리학(윤초희, 2009), 교육행정(진동섭 등, 2009), 학교상담(김동일, 이명경, 2008) 분야에서 ‘학습컨설팅’, ‘학교컨설팅’, ‘학교상담 컨설팅’ 등의 다양한 용어를 통해 소개되었으며, 교사자문모델 개발에 대한 이론적 연구(강진령, 강복란, 2005) 또한 등장하고 있다. 한편 학교심리학 분야에서도 자문에 대

한 개략적인 논의(신현숙, 2004; 이동형, 2009)가 있었지만, 학교에서 혹은 학교와 연계하여 주로 아동·청소년과 그들의 교사, 가족(주로 부모)에게 직·간접적으로 서비스를 제공하는 심리전문가들을 위한 구체적인 자문모델에 대한 체계적인 소개는 아직 없었으며, 자문에 대한 실증연구 또한 교사들의 인식(신현숙, 김인아, 류정희, 2004)이나 요구(강진령, 강복란, 2005; 진동섭 등, 2009)에 초점을 둔 소수의 연구들 외에는 드문 실정이다. 따라서 본 연구는 외국에서 활용되고 있는 대표적인 학교기반(school-based)의 자문모델 중 하나로서, 비교적 짧은 역사에도 불구하고 이론적, 실증적 기반이 견실할 뿐 아니라 아동·청소년의 의뢰문제와 관련하여 그들의 가족-학교 간의 동반자적 협력관계를 조성함으로써 개입의 효과를 높이는 독특한 장점을 갖춘 연합행동자문(conjoint behavioral consultation: Sheridan, Clarke, & Burt, 2008)을 소개하고, 국내의 학교현장에서 혹은 학교와 연계하여 이 모델의 활용가능성을 고찰하고자 한다. 이러한 연구 목적을 위해서 간접서비스로서 자문의 기본 개념을 간단히 소개하고, 연합행동자문의 이론적 배경과 최근의 발달을 개관할 것이다. 또한 연합행동자문 실제 과정에 대한 이해를 돕기 위해 연합행동자문의 일반적 목표, 자문 참여자들의 주요 역할과 책임을 기술하고, 자문관계의 특징과 연합행동자문의 구체적인 단계를 고찰할 것이다. 이러한 개관을 토대로 연합행동자문의 개념 및 과정 모델을 도식화하여 제시할 것이며, 연합행동자문의 효과에 대한 대표적인 실증연구 또한 개관할 것이다. 마지막으로 연합행동자문의 국내 활용 가능성을 모색하는 가운데, 이 모델의 활용 근거와 활용을 위한 도전 및 당면과제를 논의할 것이다.

간접서비스로서의 자문의 개념

자문에 대한 관심이 증가하고 있지만, 자문이라는 용어가 일상생활 뿐 아니라 다른 전문분야(예를 들면, 법학, 회계학, 경영학 등)의 다양한 맥락에서도 사용되고 있는 바, 심리서비스로서 자문에 대한 구체적인 의미는 다른 맥락에서 사용되는 것과 적지 않은 차이가 있을 수밖에 없다. 또한 심리학이나 다른 정신건강 관련 분야에서 자문에 대한 이론적 접근(대표적으로, 정신건강자문, 행동자문, 조직자문)이 다양하며, 이론에 따라 강조점 또한 차이가 있기 때문에, 보편적으로 수용되는 자문에 대한 정의를 제시하기는 것은 쉽지 않은 일이다. Gutkin과 Curtis(2009)는 심리서비스의 맥락에서 자문을 정의하는 가장 핵심적 요소는 ‘간접서비스’ 개념에 있다고 하였다. 즉, 전통적으로 심리전문가가 흔히 제공하는 서비스(예, 심리평가, 상담, 심리치료 등)를 내담자와의 직접적인 접촉을 통해서 내담자의 심리적 문제를 이해하고 해결하도록 돕는다는 측면에서 ‘직접서비스’로 분류한다면, 자문은 자문자가 내담자와 직접적으로 접촉하기 보다는 한 명 이상의 피자문자와 상호작용을 통해서 내담자를 간접적으로 조력한다는 측면에서 ‘간접서비스’로 볼 수 있다는 것이다. 보다 구체적인 정의를 살펴보면, Medway(1979)는 자문을 “정신건강전문가(자문자, consultant)와, 다른 사람(내담자, client)을 심리적으로 조력하는 책임을 맡은 사람(피자문자, consultees) 간의 협력적인 문제해결 과정”(p.276)이라고 간단히 정의하였다. 한편 Medway의 고전적 정의와 유사하지만, 자문의 핵심요소를 보다 구체화하고 학교장면에 초점을 맞추어, Erchul과 Martens(2010)는 학교자문(school consultation)을 다음과 같이

정의하였다:

학교자문은 전문가(자문자)가 교사(피자문자)의 협조를 통해 한 명 이상의 학생(내담자)의 학습과 적응을 향상시키기 위해 심리 및 교육 서비스를 제공하는 과정이다. 면대면 상호작용 동안에 자문자는 체계적인 문제해결, 사회적 영향력 및 전문적 지원을 통하여 피자문자를 조력하며, 피자문자는 효과적인 학교기반의 개입을 선정하고 실행함으로써 내담자(들)를 조력한다. 모든 경우에 학교자문의 기능은 문제교정(remedial)이며, 잠재적으로는 예방이다(p.12-13).

Medway(1979) 정의와 Erchul과 Martens(2010)의 정의는 자문이 그 구조상 자문자-피자문자-내담자의 삼원적(triadic) 관계를 특징으로 하는 간접서비스인 것과 이러한 자문관계의 성질(즉, 협력적, 협조적 관계)을 규정하고 있지만, 후자의 정의는 학교기반의 자문에 초점을 두어 자문서비스의 본질(즉, 심리 및 교육서비스)과 자문과정의 핵심과제(즉, 문제해결, 사회적 영향력 행사 및 전문적 지원)를 구체화하였으며, 자문의 일차적 목적인 문제해결(혹은 문제교정)에 더하여 이차적인 예방적 목적(피자문자의 역량증진을 통한 미래의 문제 예방) 또한 명시하고 있다는 점에서 진일보한 것이라 평가할 수 있다.

연합행동자문의 개념과 이론적 기반

가족과 학교는 아동·청소년의 학습 및 적응에 지대한 영향을 미치는 주요 사회적 맥락이

다. 가족과 학교 각 시스템의 지원이 아동·청소년의 발달에 중요한 만큼, 이러한 시스템들 간의 긍정적 협력관계 또한 아동·청소년의 다양한 심리적, 교육적 요구를 효과적으로 만족시키는데 필수적이다. 이미 많은 실증연구들이 가족-학교 간의 긴밀한 협력관계가 아동·청소년의 적응을 효과적으로 돕고, 학교에서 그들의 성공 가능성을 높인다는 것을 보여주었으며(Christensen & Sheridan, 2001), 부모의 적극적 관심과 참여는 아동·청소년의 성취뿐 아니라 가정과 학교 모두에서 보다 적은 혼란문제와 관련됨을 보여주었다(Christensen, 1995). 유사하게, 행동개입 프로그램이 교실환경이나 가정환경 어느 하나에만 초점을 맞출 때 보다는 부모와 학교가 공동의 관심사를 통해 상호작용하는 가운데 실행될 때 그 효과성이 높은 것으로 알려져 있다(Clark & Fiedler, 2003).

가족과 학교시스템 간의 긍정적 협력 노력이 아동·청소년의 발달과 적응에 중요한 반면, 전통적으로 학교기반의 자문모델은 교사를 피자문자로 하는 교사 자문모델에만 초점을 맞추어왔을 뿐, 부모 자문을 위한 모델이나 가족과 학교시스템을 동시에 참여시켜 협력적으로 아동·청소년의 문제를 해결하고 의사결정을 돕는 모델의 개발은 매우 부진하였다. 연합행동자문은 이러한 측면에서 매우 독보적인 자문모델로서 최근 많은 관심을 받고 있다(Sheridan et al., 2008; Wilkinson, 2006).

연합행동자문은 학교심리학자인 Susan Sheridan 등(Sheridan, 1997; Sheridan et al., 2008; Sheridan, Kratochwill, & Bergan, 1996)에 의해 개발되었고 이론과 실제 모두에서 현재 계속 진보하고 있는 자문모델이다. Sheridan(1997)은 연합행동자문을 “아동·청소년의 학업적, 사회적

혹은 행동적 요구(needs)를 다루기 위해, 자문자의 조력 가운데 그 아동·청소년에 대해 일부 책임을 맡고 있는 부모와 교사가 연합하여 함께 노력하는 구조화된, 간접적 형태의 서비스”(p.121)로 정의하고 있다. 이론적 측면에서 연합행동자문은, 학교기반의 자문모델로서 가장 폭넓게 활용되고 있는 행동자문(behavioral consultation)과 생태학적 시스템 이론에 그 뿌리를 두고 있다. 다음은 연합행동자문의 이러한 이론적 기반을 차례로 고찰하고, 최근의 이론적 발전(Sheridan et al., 2008)을 소개함으로써 연합행동자문에 대한 이해를 도모하고자 한다.

행동자문 기반

연합행동자문은 자문에 대한 행동주의적 접근, 즉 행동자문에 기반을 두고 있다. Erchul과 Martens(2010)는, 행동자문의 기원을 Tharp와 Wetzel(1969)이 행동수정의 원리를 학교 및 급속형 치료센터에서 적용하기 위해 아동·청소년과 일상적으로 상호작용하는 부모와 교사를 아동·청소년의 실생활 속에서 행동변화의 ‘중재자’로 활용하는 포괄적인 개입방법을 제시한 것에서 찾고 있다. 그 후, 학교심리학자 John R. Bergan(1977)이 D’Zurilla와 Goldfried(1971)의 체계적 문제해결모델을 통합하여 이론적으로 정교화시킨 것이 행동자문이다. 이 모델은 응용행동분석의 전략과 기법들이 구조화된 문제해결모델과 결합된 것으로, 개입 계획을 개발하고 개입의 성과를 평가하기 위해 응용행동분석적 방법을 따르는 특징이 있다. 한편 행동자문이 이론적으로 진보하면서 근래에는 생태학적 관점을 흡수하여 생태행동자문(ecobehavioral consultation; Gutkin & Curtis, 2009)

이라는 용어가 사용되기도 하며, 또한 문제해결 모델에 기반을 두어 체계적인 문제해결 과정을 강조하므로, 문제해결자문(problem-solving consultation) 혹은 해결중심자문(solution-focused consultation)으로 언급되기도 한다(Kratochwill, Elliott, & Soiber, 2002).

행동자문은 현재 개발된 학교기반의 자문모델 중 실무자와 연구자들 사이에서 가장 폭넓은 인기를 누리고 있는 자문모델이며, 그 이유는 아마도 자문모델로서 면접의 목표가 명료하고 구체적인 면접기법과 프로토콜을 갖추고 있으며, 체계적이고 명시적인 문제해결 과정을 따른다는 점, 그리고 개입방법에 있어서 그 효과가 실증적으로 검증된 응용행동분석적 접근을 활용한다는 점 등의 고유의 강점들 때문일 것이다(Erchul & Martens, 2010). 연합행동자문은 행동자문의 이러한 일반적인 강점을 그대로 수용한다는 측면에서 행동자문의 확장 형태로 볼 수 있다. 그러나 다음 절에서 보듯이 연합행동자문은 아동·청소년 발달과 요구의 이해와 개입을 위해 보다 포괄적인 접근을 시도하고 있다.

생태학적 시스템 이론 기반

잘 알려진 Bronfenbrenner(1992)의 이론에 따르면, 아동·청소년은 생태학적 환경 내에서 네 개의 상호관련된 시스템(미세시스템, 중간시스템, 외부시스템, 거대시스템)의 맥락 내에서 발달한다. 따라서 아동·청소년의 ‘문제’는 개인의 내부에만 존재한다거나 그의 환경에만 존재하는 것으로 볼 수 없으며, 아동·청소년과 그가 한 부분을 차지하는 시스템들, 그리고 이러한 시스템적 요소들 간의 상호작용의 결과로 이해한다. 이러한 시스템들은 서로 연

결되어 있으므로, 한 시스템의 변화는 다른 시스템에 영향을 미치며, 아동·청소년의 발달과 적응에 중대한 영향을 미친다.

연합행동자문은 이러한 생태학적 시스템 이론의 관점을 수용하여, 문제를 미시적으로 분석하는 전통적인 행동자문의 접근과는 달리, 문제가 발생하는 보다 광범위한 맥락을 고려한다. 즉 연합행동자문은 아동·청소년의 주요 환경들 뿐 아니라 이들 간의 상호관계와 연계성, 특히 가족-학교 중간시스템이 아동·청소년의 발달에 미치는 영향을 강조하며 주로 이러한 중간시스템 수준에서 자문을 통해 문제를 분석하고 개입하는데 중점을 둔다(Sheridan et al., 1996). 연합행동자문은 아동·청소년의 발달과 적응에 있어서 중요한 두 시스템(즉, 가족과 학교)과 이들의 상호작용 시스템(중간시스템)에 초점을 두지만, 보다 종합적이고 일관된 개입을 위해서 가족과 학교 이상의 많은 다른 지원 시스템들(예를 들면, 확대가족, 또래집단, 이웃, 상담자 등 아동·청소년과 일상적으로 의미 있게 상호작용하는 추가적인 지원 시스템들)의 영향 또한 중요하고 고려의 대상이 된다(Sheridan, 1997). 이와 같이 여러 지원시스템을 포괄하는 시스템적 조망은 연합행동자문의 과정에서 문제를 분석하고 구체적인 개입 계획과 전략을 수립하는데 핵심적인 이론적 틀이 된다.

동반자관계 중심 접근

연합행동자문에서 최근 강조되고 있는 이론적 조망은 Sheridan 등(Garbacz et al., 2008; Sheridan et al., 2008)이 ‘동반자관계중심 접근(partnership-centered approach)’이라 부르는 것이다. 이러한 접근은 가족중심 접근(family

-centered approach)에 그 뿌리를 두고 있다. 가족중심 접근은 가족을 대상으로 심리서비스를 제공하는 많은 실무자들에 의해 옹호되어 왔다(McWilliam, Snyder, Harbin, Porter, & Munn, 2000). Dunst와 Trivette(1987)는 가족중심적 서비스의 원칙을 제시하면서, 가족개입에 있어서 전문가가 보는 가족의 요구보다는 가족 스스로 규정하는 요구(needs)가 우선시되어야 하고, 가족의 기능적 향상을 위해 가족이 현재 가지고 있는 강점과 역량들을 최대한 동원하고 활용하여야 하며, 전문가의 조력은 가족이 새로운 기술과 능력을 개발하고 사회적 지원의 원천이 될 수 있는 사회적 네트워크를 극대화하는 데에 집중해야 한다고 강조하였다.

이러한 가족중심적 서비스의 기본 입장을 연합행동자문에 적용하여, Sheridan과 동료들(Sheridan et al., 2008; Sheridan, Warnes, Cowan, Schemme, & Clarke, 2004)은 연합행동자문이 동반자관계에 중점을 두어야 한다고 강조하고 있다. 이 접근에 따르면 자문을 통한 개입의 성과를 극대화하기 위해서는 가족과 학교 시스템 간의 ‘협력’과 ‘동반자관계’가 필수조건이다. 이러한 동반자관계는 어느 한 참여자가 단독적으로 아동·청소년 내부나 어느 시스템의 문제, 결함 혹은 그에 대한 해결책을 확인하는 것에 반대한다. 즉, 단순히 전문가로부터 서비스를 받는 것 보다는 자문의 참여자 모두가 내담자의 요구를 확인하는데 공동으로 노력하고, 사회적 지원과 동반자관계를 수립하며, 새로운 기술과 역량을 습득하는데 상호협력할 때 개입의 성과가 극대화될 수 있다는 것이다. 또한 연합행동자문 과정에서 이러한 접근을 지향할 때, 공유된 책임의식, 피자문자의 역량강화(empowerment), 부모-교사 간의 의사소통이 촉진될 것으로 가정한다. 이러한 최

근의 이론적 진보에 발맞추어, Sheridan 등(2004)은 연합행동자문을 문제해결이나 결함의 교정에만 초점을 맞추지 않고 개인과 시스템 내의 강점과 역량 증진을 도모하는 가족-학교 간의 협력 모델로 재개념화하고 있다. 다음은 이상의 이론적 기반을 갖춘 연합행동자문의 실제 과정을 개관하고자 한다.

연합행동자문의 과정

연합행동자문은 실제로 어떠한 과정을 통해서 진행되는가? 자문과정에 대한 이해를 돕기 위해, 연합행동자문의 일반적인 목표, 자문 참여자의 주요 역할과 책임 및 자문관계의 특성을 고찰하고, 이어서 연합행동자문의 구체적인 단계를 살펴볼 것이다.

일반적 목표

Sheridan 등(2008)에 따르면, 연합행동자문의 일반적인 목표는 세 가지다. 첫째, 부모 및 교사가 공동으로 참여하는 연합적, 교차-시스템적 문제해결 과정을 통해 아동·청소년의 학업적, 사회정서적, 행동적 기능을 개선하는 것이다. 둘째, 발달적, 문화적으로 민감한 방식으로 부모의 신념과 역할을 고려하고 부모에게 의미있는 참여 기회를 부여함으로써 부모 참여를 도모하는 것이다. 셋째로, 아동·청소년의 학습과 발달을 위해 단기 및 장기적으로 가족-학교 시스템 간의 동반자관계를 발전시키고 강화하는 것이다. 이러한 세 가지 목표 중 첫 번째 것은 앞서 제시한 학교자문의 두 가지 일반적 목적 중 문제교정적 목적과 일치하는 것으로 이해할 수 있으며, 나머지 목표

는 예방적 목적의 맥락에서 이해될 수 있을 것이다. 그러나 연합행동자문에서는 문제해결의 ‘성과’ 뿐 아니라 자문을 통한 ‘관계’의 변화, 즉 자문을 통해 형성되고 강화되는 가족-학교 시스템 간의 협력적 동반자 관계 자체를 자문의 목표로 보고 있다는 점은, 학교자문의 전통적인 목적에 비해 그 범위가 보다 확장된 것으로 이해할 수 있을 것이다.

자문 참여자의 주요 역할과 책임

연합행동자문에서 자문 참여자들 간의 효과적인 의사소통과 동반자관계는 성공적인 자문을 위한 필수 요건으로 간주되며(Sheridan & Cowan, 2004), 자문자와 피자문자는 이러한 관계 속에서 각자의 역할 및 책임을 맡게 된다. 연합행동자문에서 자문 참여자들의 역할과 책임은 Gutkin과 Curtis(2009)가 구분한 ‘내용전문성(content expertise)’ 및 ‘과정전문성(process expertise)’의 측면에서 고찰하는 것이 유용하다. 이러한 구분에 따르면, 자문자는 자신의 내용전문성과 과정전문성을 통해 자문과정에 기여하는 반면, 피자문자의 역할과 책임은 주로 내용전문성에 기초하는 것으로 이해할 수 있다. 이를 좀 더 구체적으로 살펴보면, 연합행동자문에서 자문자는 부모와 교사가 제시하는 내담자의 심리적, 교육적 호소문제들과 이들이 아동·청소년의 기능과 적응에 미치는 영향 등에 대해 자신이 가진 전문지식(‘내용전문성’)을 피자문자와 공유하고, 이러한 전문지식을 토대로 실행가능한 개입안들을 확인하고 제안하는 일차적 책임을 맡게 된다. 동시에, 자문자는 자문과정을 통해 문제해결의 전 과정을 구조화하고 안내하는 역할을 해야 한다(‘과정전문성’). 이러한 과정에서 자문자는 공식적

수단(예를 들면, 자료와 정보제공, 개입에 필요한 피드백, 모델링, 훈련 제공 등)과 비공식적 수단(예를 들면, 전화, 방문 등)을 동원하여 피자문자를 지원하고 조력해야 하며, 자문자로서 적절한 대인영향력을 행사해야 한다. 자문자의 이러한 역할은, Erchul과 Martens (2010)가 자문과정의 3대 핵심과제로 지목한 ‘문제해결’, ‘피자문자 지원과 역량개발’ 및 ‘사회적 영향력 행사’와 일치하는 것으로 이해할 수 있다.

한편, 연합행동자문에서 피자문자는 일차적으로 자문관계를 개시하고 토론의 내용을 제공하는 역할을 한다. 피자문자인 교사와 부모는 의뢰문제에 대하여 그들 각각이 갖추고 있는 내용전문성을 자문 동안에 투입할 책임이 있다. 가령, 피자문자가 교사인 경우, 교사는 학생에 대한 의뢰문제를 자세히 기술하고, 학생의 학급을 포함한 학교환경 내에서 학생의 적응과 기능에 대한 정보를 나머지 자문 참여자들과 공유하는 역할을 한다. 또한 자문의 진행에 따라 필요한 추가 자료를 수집하고, 학교현장에서 현실성 있는 개입계획을 개발하는데 필요한 아이디어를 제공하고 개입을 실행하며, 개입의 효과를 확인하기 위한 자료를 수집하는 책임도 맡는다. 피자문자로서 참여하는 아동·청소년의 부모 또한 의뢰문제와 관련하여 아동·청소년에 대한 발달사적 정보와 가정과 다른 환경에서의 아동·청소년의 일상적 행동이나 기능에 대한 사회환경적 정보(즉, 부모의 내용전문성)를 제공하는 역할을 한다. 자문자 및 교사와 마찬가지로, 부모는 자문의 구체적인 목표를 결정하는 과정에 공동으로 참여하며, 아동·청소년의 실생활 환경(주로 가정)으로부터 필요한 자료를 수집하여 다른 참여자들과 공유하는 가운데 가정

서 실행할 수 있는 개입안을 개발하기 위해 다른 참여자와 협력하고, 자문과정을 통해서 산출된 개입안을 가정에서 실행하고 평가를 위한 자료를 수집한다.

자문관계의 특성

많은 연구자들(Conoley & Conoley, 1992; Erchul & Martins, 2010; Gutkin & Curtis, 2009; Sheridan & Cowan, 2004)이 학교자문에서 보편적인 자문관계의 특성을 기술한 바 있다. 그러나 이러한 특성들이 모두 연합행동자문의 맥락에서 논의된 것은 아니므로, 일반적으로 언급되는 자문관계의 핵심 특성들을 연합행동자문에 비추어 고찰해 보는 것이 연합행동자문의 과정을 이해하는데 중요할 것으로 보인다.

첫째, 많은 연구자들이 자문자-피자문자의 관계는 일반적으로 지위 면에서 수평적인, 상호의존적, 비위계적 협력관계로 규정한다. 이러한 관계는 자문 관련 문헌에서 간단히 ‘협력적(collaborative) 관계’라는 용어로 자주 표현되어왔다(Conoley & Conoley, 1992; Gutkin & Curtis, 2009). 그러나 여기서 ‘협력적 관계’의 의미를 명료화할 필요가 있다. 즉 자문관계에서 협력적 관계는 자문자와 피자문자가 반드시 대등한 지위로 문제해결 과정에 동등한 정도로 기여한다는 뜻은 아닐 수 있다는 점이다. Witt(1990)는 자문자-피자문자 관계의 본질을 나타내는데 흔히 사용되는 형용사인 ‘collaborative’가 실증적으로 검증되지 않은 ‘신화’라고 언급한 바 있다. 실제로, 자문과정 동안의 대인의사소통을 탐색한 연구들(Erchul & Chewning, 1990; Erchul et al., 2009)은 자문의 문제해결 면접 동안에 자문자는 종종 설득적

인 의사소통자 역할을 하면서, 의사소통을 주도하고 피자문자는 이러한 주도에 따르는 관계가 전형적이라는 점을 보여주었다. 이러한 실증적 연구들을 토대로, Erchul 등(Erchul & Martins, 2010; Zins & Erchul, 2002)은 효과적인 자문관계는 자문자와 피자문자 간의 상호존중과 신뢰의 동반자관계를 토대로, 피자문자는 자문자가 안내하는 구조화된 문제해결의 과정을 따라 적극적으로 참여하고, 자문자는 이 관계를 주도하는 가운데 피자문자에게 다양한 대인영향력을 행사하는 관계이며, 따라서 ‘협력적’ 관계 보다는 ‘협조적(cooperative)’ 관계가 자문자-피자문자 관계의 본질을 보다 잘 대표한다고 주장하였다. 그러나 이러한 주장은 주로 교사 자문의 맥락에서 제기된 것으로, 연합행동자문의 경우 자문자-피자문자의 관계가 적어도 주도성 측면에서 다소 다른 패턴을 보일 수 있음을 시사하는 연구 결과들(Erchul et al., 1999; Grissom, Erchul, & Sheridan, 2003)이 제시된 바 있다. 가령, 연합행동자문 면접 동안의 언어적 의사소통패턴을 분석한 Erchul 등(1999)은 면접 동안에 자문자가 보인 주도성 수준이 교사의 그것과 유사한 수준이었고, 교사만 참여한 행동자문의 수준과 비교할 때, 자문자의 주도성 수준이 보다 낮아지는 양상을 보고하였다. Grissom 등(2003)은 이러한 결과를 교사만 참여하는 행동자문과 비교하여, 연합행동자문에서는 자문자와 교사(피자문자) 간에 보다 대등한 사회적 영향이 두드러진다는 주장을 제기하였다. 따라서 현재로서는 연합행동자문에서 자문자-교사 관계를 정확히 결정하는 요인들에 대한 후속 연구가 필요할 것으로 보인다. 마찬가지로, 연합행동자문에서 자문자와 부모 간의 관계도 교사의 참여로 인해 그 패턴이 유의하게 바뀌는지 대인과정

대한 연구들도 필요할 것이다. 한편, 피자문자로서 부모와 교사의 관계는 각자의(아동·청소년에 대한) 독특한 전문지식, 가치, 목표를 공유하며 문제해결 과정의 동반자로서 문제해결을 위해 공동으로 노력하는, 대등한 협력적 관계로 이해하는 것이 연합행동자문의 정의에 부합된다.

둘째, 자문관계는 기본적으로 자발성에 기초한 관계이며, 따라서 피자문자는 자문자의 제안을 거절할 권한을 갖는다는 점을 여러 연구자들이 강조하고 있다(Conoley & Conoley, 1992; Gutkin & Curtis, 2009; Sheridan & Cowan, 2004). 실제로 자문은 피자문자 측에서 요청될 수도 있고 자문자 쪽에서 피자문자인 부모나 교사에게 먼저 접근할 수도 있지만, 어느 경우든 강요나 압력에 의해서 형성되는 자문관계는 효과적인 조력관계로 이어질 수 없다는 점에 많은 이론가들이 동의하고 있다.

셋째, 연합행동자문에서 자문관계는 피자문자인 부모나 교사의 개인적인 문제(예, 정서적 문제) 보다는 내담자 중심의 문제(즉, 업무관련 문제)에 초점을 맞춘다. 물론 연합행동자문의 전 과정을 통해 자문자는 피자문자를 지원하고 피자문자의 역량강화를 돕지만, 자문은 일차적으로 내담자를 조력하는 맥락에서 형성되는 관계다. 이러한 측면에서 개인적 문제에 초점을 맞추는 상담이나 상담자의 역량개발에 초점을 두는 위계적 관계인 슈퍼비전과 뚜렷한 차이를 보인다.

넷째, 연합행동자문에서 자문관계는 모든 피자문자의 적극적인 참여를 전제로 한다. 이것은 가족-학교 간의 협력에 기초한 모델로서 연합행동자문이 특히 강조하는 점으로 Sheridan과 Cowan(2004)은 이러한 피자문자의 적극적 참여는 제기된 문제들을 확인하고, 분

석하고 해결하는 과정에서 피자문자의 관여도와 소유의식을 증가시킨다고 하였다. 한편 관련 실증연구 또한 피자문자가 문제해결 과정에 적극적으로 참여할수록 이후에 실제로 개입을 실행할 가능성이 높다는 사실을 보여준다(Reinking, Livesay, & Kohl, 1978).

마지막으로, 자문관계는 비밀보장의 관계를 전제한다. 일반적으로 상담관계에서의 비밀보장의 원칙과 한계가 자문관계에도 그대로 적용되지만, 연합행동자문에서의 비밀보장의 문제는 상담에서의 그것에 비해, 그리고 교사만을 대상으로 하는 자문에 비해 보다 복잡하고 미묘한 측면이 내재될 가능성이 크다. 따라서 자문을 시작하는 시점에서 참여자 모두가 비밀보장의 원칙과 한계 등에 대하여 명확히 이해하고 자문관계에 들어가는 것이 최선이다(Jacob-Timm와 Hartshorne, 1998).

연합행동자문의 구체적 단계

이상 살펴 본 바와 같은 자문참여자들의 주요 역할과 책임 및 자문관계를 기초로 하여, 연합행동자문은 자문자와 피자문자 간의 공식적 면접 뿐 아니라 비공식적 접촉과 지원을 통해 이루어지는 네 단계의 구체적인 협력적 문제해결 단계를 따라 진행된다. 이들 단계는 표 1에 요약하여 제시한 바와 같이, 1) 연합적 요구확인, 2) 연합적 요구분석, 3) 계획실행, 4) 연합적 계획평가로 구성된다(Sheridan et al., 2008). 표 1은 문제해결 단계에 관한 대표적인 행동자문 문헌(Bergan & Kratochwill, 1990; Martens & Erchul, 2010)과 연합행동자문에 대한 Sheridan 등(2004)의 논의를 토대로 하고, 최근의 개정 내용(Sheridan et al., 2008)을 반영하여 재구성한 것으로, 각 단계별로 구체적인

표 1. 연합행동자문의 단계별 핵심목표와 지원과제

자문단계	핵심 목표	자문자의 지원 과제
연합적 요구확인	<ul style="list-style-type: none"> 가정과 학교에서 아동·청소년에 대한 우려들과 아동·청소년의 현저한 요구들을 확인한다. 아동·청소년이 가지고 있는 요구들의 우선순위를 정한다. 아동·청소년의 요구를 관찰가능한 객관적, 행동적 용어로 정의한다. 표적행동의 빈도, 강도 및 지속시간을 추정한다. 표적행동을 유지하는 환경요인들(선행자극, 연쇄적 패턴, 결과)을 잠정적으로 확인한다. 행동적인 변화 목표를 잠정적으로 확인한다. 가정과 학교에서, ‘누가’, ‘무엇을’, ‘어떻게’를 구체화한 기저선 자료 수집 절차를 개발한다. 다음 면접의 일정을 잡는다. 	<ul style="list-style-type: none"> 구체적인 환경적 요인들과 목표를 확인하는데 있어서 공동 책임의식을 고무한다. 모든 참여자의 역량증진을 위해 아동·청소년, 가족 및 학교의 강점과 역량을 확인한다. 피자문자와 긴밀한 접촉을 유지하는 가운데 부모 및 교사의 자료 수집을 조력하고, 그들의 질문에 응답하며, 가족과 학교 간의 작업관계를 촉진한다.
연합적 요구분석	<ul style="list-style-type: none"> 기저선 자료를 토대로 행동의 기능평가를 실행하여, 표적행동에 영향을 미치는 배경요인(setting events), 생태학적 조건들 및 교차-장면적(cross-setting) 요인들을 확인하고 분석한다. 표적행동에 기여하는 환경적 요인들에 대한 가설과 행동에 대한 기능적 가설을 도출한다. 기저선 자료의 적절성과 충분성에 대하여 평가하고 합의한다. 변화시킬 환경적 요인들을 구체화하여 가정과 학교장면에 걸쳐서 아동·청소년의 요구를 다루기 위한 공동의 개입계획을 개발한다. 자료수집 절차에 합의한다. 다음 면접의 일정을 잡는다. 	<ul style="list-style-type: none"> 면접의 초점은 평가 결과를 개입에 연계시킬 수 있는 환경적 요인들(아동·청소년 내부 요인들이 아닌)에 맞추어져야 한다. 표적행동의 발생 및 유지에 관여하는 교차-환경적 요인들을 확인하려는 노력이 이루어져야 한다. 개입계획 개발에 있어서, 해결중심적 접근과 강점에 기반을 둔 접근을 취하도록 고무한다.
계획실행	<ul style="list-style-type: none"> 부모 및 교사가 개입계획을 정확히 이해하고 있는지, 계획을 효과적으로 실행하기 위해 필요한 기술을 가지고 있는지를 결정한다. 부모와 교사가 각각 가정과 학교에서 개입계획을 실행한다. 부모 및 교사에게 필요한 조력, 훈련 및 강화를 제공한다. 자료수집과 개입이 계획된 대로 진행되는지 모니터링한다. 개입계획을 변경하거나 수정할 필요가 있는지 결정한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 계속하여 필요한 지원과 조력을 제공하고 개입 노력을 강화하기 위해 가족 및 학교와 긴밀한 접촉(전화, 이메일, 방문 등을 통해)을 유지하는 것이 중요하다. 교차-시스템적 일관성과 처치충실성을 높이기 위해 다양한 지원(예, 수행 피드백, 시연, 모델링, 서면화된 개입 계획 제공, 피자문자의 자기모니터링 등)을 제공한다.
연합적 계획평가	<ul style="list-style-type: none"> 자문의 목표가 달성되었는지 결정한다. 수집된 행동적 자료를 토대로 가정과 학교에서 개입계획의 전반적 효과를 평가한다. 자료를 토대로 앞으로 취할 조치를 결정한다(예, 개입계획의 지속, 종료, 유지와 후속관리를 위한 절차 수립 등) 필요한 경우, 문제해결 과정을 반복하기 위한 추가면접 일정을 잡는다. 긍정적인 성과와 부모-교사 관계의 유지를 위한 체계적인 피자문자 및 내담자 추후관리 방법을 설정한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 긍정적인 성과가 유지되지 않는다면, 추가적인 요구분석, 개입계획 개발 혹은 피자문자 훈련을 고려한다. 미래의 동반자관계와 문제해결을 촉진하기 위해, 부모와 교사가 지속적으로 개방적인 의사소통을 유지하도록 고무한다(예, 가정-학교 간 메모교환, 규칙적인 전화 통화나 회의 등).

목표와 자문자 지원 과제로 나누어 요약 제시하고 있다.

표 1에 제시된 자문단계는 D'Zurilla와 Goldfried(1971)의 체계적 문제해결모델에 기반을 두고 있는 것으로 행동자문에서 보편적으로 사용하는 문제해결 과정과 매우 흡사하다. 그러나 Sheridan 등(2008)은 최근 동반자관계 중심 접근의 이론적 관점을 통합하면서 각 단계별 핵심과제를 보다 정교화 하여 제시하고 있으며, 각 단계의 명칭도 이러한 이론적 진보를 반영하고 있다.

요약:

연합행동자문의 개념 및 과정 모델

이상으로 살펴본 연합행동자문 이론적 개념과 실제 과정을 도식화하여 나타낸 것이 그림 1이다. 그림 1은 간접서비스로서 연합행동자문의 구조적 특징, 이론적 기반, 자문관계의 특성 및 자문의 과정을 보여주고 있다. 개념적으로, 연합행동자문은 생태학적 시스템 이론의 관점에 근거하여 아동·청소년의 발달과 적응에 핵심적인 역할을 하는 주요 시스템(즉 가족 및 학교)의 영향과 이들 시스템의 상호작용(즉, 중간시스템)을 강조한다. 심리전문가(자문자)의 조력 가운데, 연합행동자문을 통해 가족과 학교 시스템 내에서 아동·청소년과 일상적으로 상호작용하는 부모 및 교사는 아동·청소년의 문제나 요구와 관련하여 각자 가지고 있는 고유한 정보와 지식을 자문관계 속으로 가져와 공유하게 된다. 이러한 과정을 통해, 아동·청소년의 요구 혹은 문제에 영향을 미치는 다양한 시스템적, 맥락적 요인들(예를 들면, 부모와 교사의 견해, 지각,

가치관, 신념 등에 있어서의 공통점과 차이, 각 시스템의 강점과 기존 역량)의 확인과 평가가 가능하게 되고, 이러한 협력 과정을 통해 아동·청소년의 요구 혹은 문제를 해결하는 구체적인 공동의 목표가 설정되고 서로 다른 시스템에서 일관되게 개입할 수 있는 아동·청소년중심적인 개입안이 개발되고 실행된다. 그림 1의 상호중첩되는 세 원과 그 내부의 항목들은 이러한 시스템들(주로는 학교와 가족시스템이지만, 그 외의 지원 시스템의 영향도 부모나 교사의 공동참여 가운데 확인되고 논의될 수 있다) 간의 공유된 요구확인, 요구분석, 개입실행 및 평가로 구성되는 자문 과정을 나타낸다. 자문관계에서 자문자는 내용 및 과정 전문가로서 자문의 전 과정을 안내하고 문제해결과 가족-학교 시스템 간의 협력을 촉진하는 간접서비스 제공자의 역할을 한다. 연합행동자문은 또한 동반자관계 중심 접근을 지향하여 가족과 학교 두 시스템 간의 지속적 협력의 토대를 놓고 이러한 관계를 강화함으로써, 단기적인 문제해결 뿐 아니라 미래의 협력 가능성을 도모하고자 한다. 부모-교사-자문자 간의 이러한 동반자관계는 그림 1에 양방향적 화살표를 통해서 표현되었다. 그림 1에서 실선으로 나타낸 관계는 부모-교사 간의 상호보완적, 수평적, 대칭적, 비위계적 동반자관계를 의미하며, 이러한 관계는 '협력적(collaborative) 동반자관계'로 개념화할 수 있을 것이다. 한편, 자문자-피자문자의 관계 또한 이러한 동반자 관계의 맥락에서 역시 협력적 관계로 이해할 수 있겠으나, 대인영향력의 대칭성 측면에서 자문자의 주도성이 피자문자의 그것에 비해 두드러진다는 일부 연구결과들을 반영하여 '협력적 혹은 협조적(cooperative) 동반자관계'로 표현하였다(그림 1에서 파선으

연합행동자문의 개입 효과

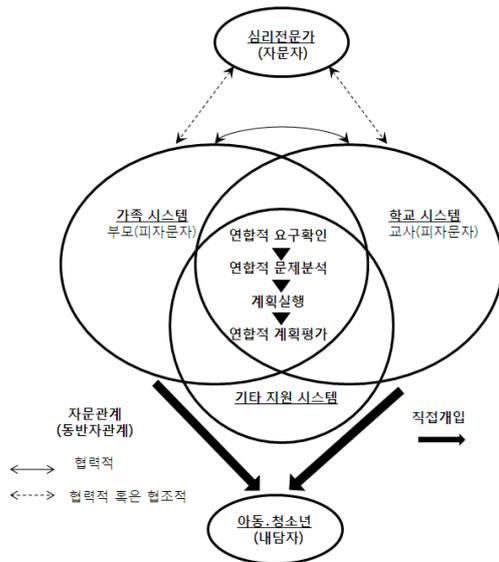


그림 1. 연합행동자문의 개념 및 과정 모델*
 (* 주: Sheridan, 1997과 Wilkinson, 2006을 참조하여 재구성함)

로 표현되어 있음).

한편 절차적인 측면에서, 연합행동자문은 문제해결모델에 기반을 둔 일반적인 행동자문의 장점을 심분 활용한다. 즉, 아동·청소년의 내부 요인에 초점을 맞추기 보다는 관찰가능한 행동에 초점을 두어, 응용행동분석의 원리와 조작적으로 정의된 체계적 문제해결 과정을 따라, 부모-학교 간의 협력과 동반자관계 맥락에서 아동·청소년의 요구를 확인하고 구체적으로 문제를 분석하며, 개입계획을 세우고 개입효과를 평가하는 순서로 이행된다. 요컨대, 연합행동자문은 생태학적 시스템 이론의 개념적 장점과 실증적으로 타당화된, 구조화된 절차를 결합하여 가족-학교 간의 협력적 동반자 관계를 지향하는 간접서비스 모델로서 이론적 기반을 갖추고 있다고 할 수 있다.

연합행동자문은 현재 어느 정도의 실증적 기반을 갖추고 있는가? 이 자문모델이 1990년대 중반에 처음 등장한 이후, 개입의 효과, 자문과정 및 사회적 타당도에 대한 연구들이 꾸준히 발표되었다. 연합행동자문의 다양한 측면들에 대한 실증연구들은 Sheridan 등(2008)의 최근 개관논문을 참조할 수 있으므로, 이 절에서는 연합행동자문이 내담자의 행동변화에 미치는 효과에 국한하여 대표적인 실증연구들만을 소개하고자 한다.

Guli(2005)는 미국심리학회 제16분과의 ‘증거에 기초한 학교심리학적 개입에 대한 특별 위원회’의 지침(Kratochwill & Stoiber, 2002)에 따라 부모자문의 효과를 검증한 18편의 단일-사례 연구들을 비교 평가하였다. 이 연구에 포함된 다양한 형태의 부모자문은 중간이나 큰 수준의 처치효과를 나타냄으로서 부모자문을 통한 간접개입이 다양한 학교-관련 행동 및 정서 문제들에 대한 효과적인 개입 양식임이 시사되었다. 이 연구의 주요 결과는 효과의 유의성 뿐 아니라 임상적 유의성 면에서 가장 높은 평가를 받은 대부분의 사례들은 연합행동자문에 의하여 개입이 이루어졌다는 점이었다. Guli(2005)는 이 연구에 포함된 18편의 연구들이 대부분 백인 아동들을 대상으로 한 연구였고, 집단간 설계를 사용한 연구들이 없었다는 한계점을 지적하였지만, 동시에 부모자문 모델로서 연합행동자문이 ‘지침’에 비추어 ‘유망한’ 모델이라고 결론지었다.

Sheridan, Eagle, Cowan과 Mickelson(2001)은 약 4년에 걸쳐 57명의 아동·청소년, 53명의 부모, 56명의 교사, 30명의 학교심리학자가 참여한 연합행동자문 사례들의 효과에 대한 결과

를 보고하였다. 이 연구에서 내담자들은 행동 장애, 학습장애, ADHD, 불안장애 등 다양한 장애를 이미 가지고 있거나 이러한 장애의 가능성이 있는 학생들이었으며, 모든 사례에서 자문자, 일반교사 혹은 특수교사, 그리고 부모가 공동으로 참여하는 연합행동자문 서비스가 제공되었다. 연합행동자문이 직접관찰에 의해 측정된 행동 변화에 미치는 효과의 크기를 산출한 결과, 평균 효과의 크기는 1.10(SD=1.07)이었다(95% 신뢰구간은 .83에서 1.36). 한편 가정과 학교에서의 행동변화(직접관찰에 의한 행동 측정치)에 대한 효과를 나누어서 보았을 때, 평균 효과의 크기가 각각 1.08(SD=.82)과 1.11(SD=1.24)이었다. 이러한 결과는 매우 고무적인 것이지만, 표준편차가 큰 특성을 고려하건대 연합행동자문이 다양한 문제를 가진 다양한 내담자들에게 동일한 정도로 효과적인 것은 아님을 시사하는 결과로 해석할 수 있다. 동일한 연구에서 연합행동자문의 효과를 예측하는 변인들을 찾고자 중다회귀분석을 실시하였는데, 내담자의 연령과 증상이 학교장면에서의 연합행동자문에 따른 행동변화를 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 즉, 내담자의 연령이 높은 집단(11세 이상)에서는 증상이 비교적 덜 심각할수록 효과의 크기가 큰 경향이 있었으며, 내담자의 연령이 낮으면서(5-7세) 비교적 심각한 증상을 보이는 내담자 하위집단은 그 외의 모든 하위집단에 비해 가장 큰 효과의 크기를 보였다. 한편, 연합행동자문에 따른 가정에서의 행동변화에 대한 효과의 크기는 내담자의 연령, 증상의 심각도, 사례의 복잡성에 의해 예측되지 않는 것으로 나타났다.

보다 큰 규모의 Sheridan, Eagle과 Doll(2006)의 연구에서는 연합행동자문의 효과를 검증하

는데 있어서 ‘다양성’의 문제를 직접적으로 고려하였다. 이 연구에서는 인종, 사회경제적 지위, 가족구성, 어머니의 교육수준, 가정에서 사용하는 언어의 측면에서 한 가지 이상의 지표에서 다양성을 보이는 53명을 포함한 총 125명의 내담자들을 대상으로, 연합행동자문이 192 가지의 서로 다른 표적행동의 변화에 미치는 효과를 연구하였다. 결과에 따르면, 연합행동자문은 내담자에 해당되는 다양성 지표의 수와 상관없이 비교적 일관되게 큰 효과의 크기를 보였으며(다양성 지표의 수가 0인 경우 1.35, 1인 경우 1.21, 2이상인 경우 1.51), 이러한 결과는 연합행동자문이 이 연구에 포함된 지표에서 다양성을 보이는 내담자들에게도 일관되게 효과적인 가능성을 시사하는 것으로 이해할 수 있다.

이상 개관한 대표적인 연구들과 Sheridan 등(2008)이 개관한 다수의 단일 피험자 혹은 소수 피험자 연구들은 매우 일관되게 연합행동자문이 다양한 문제를 가진 내담자의 행동변화 측면에서 효과적인 간접서비스 모델임을 지지한다. 그러나 Sheridan 등(2008)이 그들의 최근 개관연구에서 지적하였듯이, 이 모델의 효과를 증재하거나 조절하는 변인들에 대한 연구나 연합행동자문이 피자문자의 행동변화, 기술향상, 및 심리적 변인에 미치는 효과에 대한 연구, 더 나아가 이 모델이 추구하는 시스템 간의 협력증진이나 다른 예방적 측면에 대한 연구 등은 부족한 실정에 있다. 또한 긍정적인 효과를 보고한 연구들 중 연구설계면에서 무선택당에 의한 통제/실험집단 연구들이 부족한 것도 중요한 연구과제로 남아있다.

활용을 위한 논의

다음은 이상의 개관을 토대로 연합행동자문이 학교와 연계하거나 학교에 기반을 두고 심리서비스를 제공하는 국내의 심리전문가들에 의해 어떻게 활용될 수 있을지 논의하고자 한다. 이러한 목적을 위해 연합행동자문 모델의 활용 근거를 이론적 및 실제적 측면에서 고찰하고, 이어서 국내에서 연합행동자문의 활용을 위한 당면과제와 도전을 차례로 논의할 것이다.

활용의 근거

연합행동자문 활용의 가장 중요한 근거는 학교, 임상, 상담 심리학을 포함한 아동·청소년 정신건강 분야에서 서비스의 효율성과 효과성을 제고하기 위한 개입 모델로서의 가능성에서 찾을 수 있을 것이다. 본 연구자의 실무경험에 비추어 보건대, 아동·청소년 내담자를 대상으로 학교에 기반을 두거나 학교와 연계하여 주로 직접서비스를 제공하는 심리전문가들은 내담자의 문제에 개입할 때 두 가지 보편적인 난관에 부딪히는 듯하다. 첫째는 날로 심각해지고 다양화되어가는 학령기 아동·청소년의 정신건강 요구에 부응하기 위해 직접서비스를 제공할 전문인력이 결코 충분하지 않다는 현실적 장벽이고, 둘째는 직접적 개입이 아동·청소년에게 긍정적인 변화를 초래한다 하더라도, 어떻게 이러한 효과를 유지하고 내담자의 실생활 장면에서 일반화하도록 도울 수 있겠는가의 문제에 직면해야 하는 전문적 도전이다. 두 말할 나위도 없이 가장 비생산적인(그러나 결코 드물지 않은) 사례는 아동·청소년의 긍정적 변화가 가정이나 학교 등 아

동·청소년의 실제 환경으로 부터의 충분한 지원과 협조의 부족으로 인해 무효화되는 경우이다. 사실, 이러한 난관들은 오래전부터 여러 심리학자들에 의해 거론되어왔다. Hobbs(1963)는 지역사회 정신건강의 관점에서 “50분간의 치료자-내담자 관계에 기반을 둔 전문가들은 내담자로부터 빌린 시간에 그들의 생계를 걸고 있다”(p.3)고 비판하면서, 전통적인 의학모델에 기초한 심리서비스만으로는(설사 적절한 수준의 전문 인력이 갖추어진다고 하더라도) 만연해있는 정신건강의 문제를 다루는 데에 분명한 한계가 있음을 지적하였다. 의심할 여지없이 이러한 상황을 더 복잡하게 만드는 요인은 진정으로 전문가의 도움이 필요한 많은 잠재적인 내담자들이 도움을 청하지 않는다는 사실이다(Hersch, 1968). 이러한 논점과 일치하게, Miller(1969)는 *American Psychologist*에서 인간의 복지를 증진하는 수단으로서의 심리학은 심리학적 기법들을 비심리학자들에게 “나눠주어야 한다(giving psychology away)”고 역설한 바 있으며, Zins와 Erchul(2002)은 자문이 이러한 아이디어를 실현하는 유용한 수단이며, “모든 다른 심리서비스를 제공하고 조직화하는 토대 혹은 전반적 틀”(p.626)이 될 수 있다고 보았다. 유사하게, Gutkin과 Conoley(1990)도 학교심리학자들이 아동·청소년에게 서비스를 제공하기 위해서는, 그들의 관심과 전문성을 최우선적으로 성인들에게 집중해야 한다고 주장하면서, 이것이 ‘학교심리학의 패러독스(paradox of school psychology)’라고 하였다. 즉, 아동·청소년에 대한 서비스의 효율성과 효과성 제고는 아동·청소년의 삶에 중요한 영향을 미치는 성인들의 행동에 영향을 미치는 심리학자의 능력에 달려있다는 지적이며, 이는 논리적으로 간접서비스의 중요성을 역설하는

것이다. 앞서 살펴본 바와 같이 연합행동자문은 학교를 기반으로 하거나 학교와 연계하여 아동·청소년의 정신건강 문제를 다루는 심리전문가들에게 이론적으로 건설하고, 절차적으로 구체적이고 명료한 간접서비스 모델을 제시한다. 부모와 교사를 개입의 주체로 활용하고 이들의 역량강화를 도모함으로써 직접서비스를 위한 인력부족의 문제를 잠재적으로 경감시킬 가능성이 있으며, 아동·청소년의 실생활 현장에서 개입함으로써 일반화의 문제 또한 부분적으로 개선할 잠재력이 있다. 앞서 연합행동자문의 효과를 개관하면서 인용한 연구들을 포함하여, 그 외의 다른 연구들(Cowen et al., 1975; Hobbs, 1966)은 부모와 교사 등 아동·청소년의 적응과 발달에 영향을 미치는 주요 성인들을 적절히 지원하여 실생활 환경에서 아동·청소년의 행동을 의미 있게 변화시킬 수 있음을 보여준다. 또한 주로 교사 대상의 학교자문의 효과를 검증한 주요 메타분석 연구들(Medway & Updike, 1985; Busse, Kratochwill, & Elliott, 1995)도 자문이 내담자의 행동변화면에서 효과적인 서비스임을 일관되게 지지한다. 연합행동자문은 아동·청소년의 의뢰문제에 대해서 매우 시스템적으로 접근할 수 있는 개입모델을 제시하므로, 이상적으로는 Zins와 Erchul(2002)이 개념화하였듯이, 모든 심리서비스를 조직화하고 총괄하는 서비스로 활용될 수 있을 것이고, 문제해결을 위한 단독 서비스로서, 혹은 직접개입의 역할을 주로 담당하는 실무자들에게는 그러한 서비스와 연계하여 제공하는 추가적인 지원 서비스로 활용이 가능할 것으로 보인다.

연합행동자문 활용의 다른 중요한 근거는 이 모델이 아동·청소년의 삶에 중요한 영향을 미치는 교사와 부모를 위한 지원체계이며

더 나아가 이들 간의 협력을 도모한다는 측면에서 찾을 수 있다. 대부분의 학교현장의 교사들은 학생들이 교육현장으로 가져오는 다양한 정신건강 요구에 효과적으로 대처하기 위한 충분한 훈련과 지원을 받고 있지 못하다. 사범대학이나 교육대학의 커리큘럼이 이러한 문제를 다루기에 적절한 수준의 훈련을 제공하지 못하며, 교사연수 등의 재교육 과정 등을 통해서도 교사 자신이 다루고 있는 특정 학생의 문제를 실제로 해결하는데 필요한 개별화된 지원을 기대하기는 어려운 것이 현실이다. 유사하게, 부모의 입장에서도 다수의 부모를 대상으로 실시하는 부모훈련 프로그램 등을 통해서 받을 수 있는 지원은 그 구체성 면에서 제한될 수밖에 없다. 이러한 맥락에서 교사는 전형적으로 문제를 아동·청소년 내부 요인이나 가족적 요인 탓으로 귀인하게 되고, 외부 전문가를 통해서 학생이 심리평가나 개인상담 등의 직접서비스를 받도록 돕거나 그러한 서비스를 받도록 아동·청소년이나 부모를 설득하는 정도의 역할을 할 뿐, 학교현장에서, 그리고 부모와 연계하여 체계적이고 효과적인 개입 노력을 기울이지 못하는 경우가 허다하다. 부모 또한 교사나 학교가 자녀의 문제에 대해서 무책임 혹은 무관심하다고 느끼기 십상이며, 심지어는 아예 학교의 교육적 노력을 불신하여 학교와의 의사소통을 꺼리거나 거부하기도 한다. 의심할여지 없이, 이러한 패턴은 결국 학생에 대한 체계적인 개입을 방해하거나 지연시키는 결과를 초래한다. 가족-학교 협력에 기초한 모델로서 연합행동자문은 이러한 측면에서 독특한 역할을 할 수 있을 것으로 보인다. 연합행동자문의 협력 과정을 통해서 부모 및 교사 각자의 지식과 관점이 투입되고 각자의 적극적인 참여가 요구되면서,

자문과정은 문제해결 뿐 아니라 부모나 교사
에 대한 보다 구체적이고 실질적인 지원의 채
널이 될 수 있다. 또한 부모나 교사 보다는
아동·청소년의 요구에 초점을 맞추고, 자문
자가 안내하는 문제해결 과정에 부모 및 교사
가 공동참여하는 가운데, 동반자관계가 형성
되고 자연스럽게 가족·학교 간의 협력의 기반
이 마련되거나 강화될 가능성이 커진다. 특히,
이러한 협력 모델은 학교와 가족 시스템 내
에서 공통적으로 드러나는 문제들을 확인하고,
이들 문제에 체계적, 조직적, 협력적으로 개입
하는 유용한 틀이 될 수 있을 것이다.

마지막으로 학교기반의 자문모델로서 연합
행동자문은 역동적으로 변화하는 학교현장의
실제적 요구에 잘 부합되는 서비스 모델로서
활용가능성을 가지고 있다. 미국이든 한국이
든 오늘날의 학교는 많은 도전에 직면해 있다.
정신건강문제만 보더라도 학교폭력, 학교부적
응, 우울, 불안, 자살, 가출, 만성적 행동 및
훈육문제 등 학교시스템이 다루어야 하는 학
생들의 정신건강 문제는 그 범위와 심각성 면
에서 교육기관으로서의 학교의 사명을 위협하
고 있다. 단적인 지표로, 미국의 경우 18세 이
하 아동·청소년의 약 12~22%가 정서적, 행
동적 문제를 포함하여 정신건강 문제로 관련
서비스를 필요로 한다고 보고된 바 있으며
(Center for Mental Health in Schools at UCLA,
2008), 국내의 경우도 2009년 교육과학기술부
가 시행한 대규모 선별검사 결과에 따르면,
초중고생의 대략 17%가 정신건강 문제로 정
밀진단이 필요한 것으로 나타났다(동아일보,
2009, 10, 19). 핵심 사안과 구체적인 당면과제
는 국가에 따라 차이가 있겠지만, 그 수, 다양
성, 심각성 및 복잡성 면에서 날로 증가하고
있는 학생들의 요구와 학교교육의 책무성 증

가는 한국과 미국 학교시스템이 대처해야 하
는 중대한 변화의 요구임에 틀림이 없다. 따
라서 학교기반의 심리서비스도 이러한 맥락에
서 재조명되어야 하며, 이러한 서비스를 제공
하는 전문가의 역할 또한 재검토되어야 함은
두말할 나위가 없다 하겠다. 미국의 경우를
보면, 공립학교 내에서 아동·청소년이 가지
는 다양한 교육적 요구에 대한 인식이 꾸준히
증가되어왔고 관련 특수교육법 등이 제정되고
개정되는 과정을 거치면서 장애학생들 뿐 아
니라 위기학생들의 행동문제를 예방하고 개입
하는 구체적인 방안들이 꾸준히 연구 및 적용
되고 있다.

미국의 경우 그러한 방안들 중 대표적인 것
이 교육부 산하에 ‘기술지원센터’를 두어 주정
부와 산하 학교들을 체계적으로 원조하는 가
운데 실행하고 있는 긍정적 행동지원(positive
behavior support)¹⁾이다. 이러한 접근은 기본적
으로 학교기반의 서비스가 기존의 사후반응
적(reactive) 개입방식에서 벗어나 조기개입과
예방을 강조하는 사전예방적(proactive) 방식으
로 변화할 것을 요구하고 있다. 한편, Merrell,
Ervin과 Gimpel(2006)은 변화해가는 학교시스템
의 요구와 새로운 도전들에 대처하기 위한 21
세기 학교심리학자의 역할 변화를 논하면서,
전통적인 의뢰-진단-배치 중심의 실무자 역할
에서 자료주도적 문제해결자(data-driven problem
solver)로 이행할 것을 강조하였다. 이것은 물론
미국의 상황이지만, 국내의 학교 현장에도 중
요한 시사점을 가진다. 만연해있는 학생들의
정신건강 문제 외에도 장애인 등에 대한 특수

1) 긍정적 행동지원이란 학교현장에서 사회적으로
중요한 행동의 변화를 위해 긍정적인 행동개입
방법들과 체계들을 적용하는 것을 지칭하는 일
반적인 용어다(Sugai et al., 2000).

교육법의 제정에 따른 개별화교육 문제, 통합 교육 실현, 체벌에 의지하지 않는 대안적인 훈육방법 및 행동지원 방안의 모색 등은 국내의 학교시스템이 직면한 주요 과제들의 극히 일부에 불과하다. 임용 인원이 소수에 불과하지만 일부 학교나 교육청에 전문상담교사 배치되었고, 위클래스, 위센터 등을 통하여 전문 혹은 준전문 인력이 학교현장에서 정신건강 서비스를 제공하는 국내의 상황에서 미국의 이러한 최근 변화는 눈여겨 볼만하다. 예방과 조기개입에 대한 강조 뿐 아니라 구체적인 긍정적 행동 개입방법의 채택, 자료주도적 문제 해결자로서의 학교기반 심리전문가의 새로운 역할 규정 등은 모두 연합행동자문의 이론적, 개념적 배경과 정확히 일치하는 것으로, 이는 연합행동자문이 변화하는 학교시스템의 요구에 대응하는데 필요한 간접서비스 모델로 활용될 수 있는 중요한 근거를 제시한다고 볼 수 있을 것이다.

활용을 위한 당면 과제와 도전

연합행동자문의 활용 근거를 이론적 측면에서 옹호할 수 있다 하더라도, 실제적 측면에서 직면해야 하는 도전과 해결과제 또한 짚어 볼 필요가 있다. 연합행동자문의 활용을 위해 중요한 당면 과제 중 하나는 이 모델의 사회적, 교차문화적 타당성을 확보하는 문제라고 볼 수 있을 것이다. 미국, 영국, 그리스, 터키, 남아프리카 등을 포함한 8개국 교사들 대상의 한 연구 결과에 의하면 학교자문 서비스는 수혜자 입장에서 교사들에 의해 전반적으로 선호되는 심리서비스 활동인 것으로 나타났으며 (Farrell et al., 2005), 미국의 학교심리학자들 대상의 연구(Sheridan & Steck, 1995)나 부모와 교

사 대상의 연구(Freer & Watson, 1999) 모두 가설적인 문제 상황에서 연합행동자문이 일관되게 높은 수용도를 보이는 것으로 나타났다. 특히 연합행동자문은 부모나 교사만 단독으로 참여하는 자문서비스에 비해 부모 및 교사에 의해 보다 선호되는 서비스로 평가되었으며, 이러한 긍정적인 수용도는 실제 자문과정에 참여한 교사와 부모들을 대상으로 한 연합행동자문의 성과 연구들(Sheridan et al., 2001)에서도 반복적으로 확인되었다. 그러나 이러한 결과를 토대로 연합행동자문이 국내의 교사와 부모에게 그대로 적용될 수 있을지는 실증적으로 연구되지 않았다. 다만, 초등학교 교사 대상의 자문에 대한 요구조사(강진령, 강복란, 2005)에 따르면, 교사들은 학생의 발달과 이해, 문제예방 및 생활지도 영역에서 가장 많이 전문가의 도움을 필요로 하는 것으로 나타났으나, 구체적인 자문모델에 대한 수용도를 알아본 연구 결과는 아직 보고되지 않았다. 이와 같이 국내의 연구기반이 취약한 상황에서, 연합행동자문의 다양한 측면에 대한 타당화 작업이 필요하다. 가령, 상담에 대한 편견이나 부모의 자녀교육에 대한 높은 열의 등은 연합행동자문 과정에 부모의 참여를 촉진할 수 있는 요인으로 작용할 가능성도 있지만, 자녀의 문제를 자신의 잘못이나 탓으로 돌리고 가족 외부에 공개하기를 꺼려하는 문화적 태도는 협력적 문제해결 과정에 장애물로 작용할 가능성도 있다. 자문과정에서 자문 참여자들의 대인영향력 또한 우리문화에서 검증되고 재고되어야 할 과제다. 즉, 최적의 자문 성과를 위해서, 자문 참여자들 간의 관계는 대인영향의 방향과 힘이 비교적 균등한 대칭적 동반자관계(즉, 협력적 관계)이어야 하는가, 아니면 자문자가 '전문가'로서 보다 주도적인 역할을 맡

는 비대칭적 동반자관계(즉, 협조적 관계)이어야 하는가? 전문가에 대한 존경과 교원의 사회적 지위가 비교적 높은 우리나라에서는 교사-자문자의 관계는 협력적 관계를 유지하되, 부모-자문자 및 부모-교사의 관계는 협조적 관계일 때 최적의 자문이 이루어질 가능성도 있다. 물론 이러한 가설이 국내의 실증연구를 통해서 확인된다면, 대인간의 수평적 관계를 강조하는 서구 문화권에서 수행된 연구결과들에 기초한 그림 1의 모델은 부분적으로 수정되어야 한다. 마찬가지로, 자문의 절차 면에서도 교차문화적 검증이 필요하다. 연합행동자문의 잘 구조화된 문제해결 과정과 이 과정에서 구체적으로 사용되는 다양한 행동적 기법들이 학교현장의 교사나 부모들에게 얼마나 용이하게 수용될 수 있을 것인가의 문제도 고려해 볼 수 있다. 학교 현장에서 행동적 기법들이 흔히 활용되는 미국의 실정과 달리 이러한 기법들이 지나치게 인위적이고, 기계적인 느낌을 주어 처치수용도나 처치충실성을 낮추는 요인으로 작용하지는 않을 것인가? 이러한 모든 가설들은 의심할 여지없이 연합행동자문의 다양한 측면에 대한 국내의 실증연구를 통하여 탐색되어야 하며, 아직 그 범위와 내용이 명확하지는 않지만 문화적 조정(adaptation) 과정이 이 모델의 적용을 위해 필수적임을 시사한다.

둘째로, 연합행동자문이 국내의 심리전문가들 사이에서 활용되기 위해서는 심리전문가의 자문역량 확보, 즉 자문의 기술에 대한 훈련이 필수적이다. 이미 언급한 외국의 자문훈련에 대한 실태와 간접서비스의 중요성, 그리고 변화하는 학교 시스템의 요구에 대처하기 위해 심리전문가의 역할 변화의 필요성에 비추어 본다면, 국내에도 자문 서비스를 위한 체

계적인 훈련이 학교기반의 심리전문가 양성과정에 포함되어야 한다. 이러한 측면에서 최근 한국심리학회 산하 학교심리학회의 학교심리전문가 자격검정에 “학교자문”이 필수과목으로 포함된 것은 고무적인 일이라 할 수 있다. Zins와 Erchul(2002)은 효과적인 자문자로서 필요한 핵심 역량을 제시한 바 있는데, 여기에는 일반적인 심리학적 원리에 대한 지식, 교육시스템에 대한 이해, 대인영향력에 대한 이해, 효과적인 의사소통 기술, 개입기법에 대한 지식, 생태학적-시스템적 문제 이해, 문화적 인식과 민감성 등이 포함되어있다. 이러한 핵심 역량들은 다양한 측면의 지식과 기술을 반영하지만, 이 중 많은 부분은 심리전문가가 일상적으로 제공하는 다른 서비스(가령, 심리평가, 상담 등)에서 요구되는 임상적 기술들과 중첩되기도 한다. 따라서 국내의 실정에서 자문에 대한 훈련은 기존의 자문 관련과목(예, 행동수정 혹은 응용행동분석, 상담기법, 심리평가 등)을 통해 자문과의 연계성이 다루어지고, 구체적인 자문모델이나 절차에 대한 훈련은 별도의 대학원 과정 교과목이나 전문가 연수과정을 통해서 보완되는 형태로 시작하는 것이 바람직할 것으로 보인다.

마지막으로, 학교기반의 자문모델로서 연합행동자문이 활용되기 위해서는 국내 교육시스템 내 구성원들의 인식변화와 학교차원의 행정적, 제도적 협조가 중요하다. 개별학생에 대한 지도는 담임교사가 전담해야 한다는 폐쇄적인 태도나, 학생의 문제를 학생의 내부적인 문제나 가족적 문제로만 인식하여 부모에게 책임을 전가하거나 외부의 전문가가 전담해야 하는 문제로 치부하는 태도는 모두 연합행동자문의 활용에 주요 장애물이 될 수 있다. 물론 이론상으로 보면 연합행동자문은 이러한

태도를 변화시키는데 기여할 수 있지만, 학교 시스템 내의 협력적, 개방적 분위기 형성은 일차적으로 학교시스템의 행정적 지원과 제도적 혁신 없이는 근본적으로 쉽지 않은 일이다. 국외의 실증연구(Gutkin, Clark, & Ajchenbaum, 1985)에서도 폐쇄적인 학교의 분위기, 비체계적인 학교 구조, 낮은 행정적 지원 등은 교사들이 보고한 학교자문의 주요 저해 요인으로 나타났으며, 연합행동자문에 대한 미국 학교심리학자들의 수용도 또한 행정적 지원 부족과 같은 시스템적 요인들에 의해 영향을 받는 것으로 나타났다(Sheridan & Steck, 1995). 교사와 학부모를 대상으로 자문 서비스에 대한 이해를 돕는 교육 프로그램을 실시하고, 교사들이 실제로 자문에 참여하는 경우에 그들의 전문성 개발 노력에 대하여 인센티브를 부여하는 방안, 학교차원의 학생지원팀을 구성하여 그러한 팀의 일부 활동으로 자문을 권장하는 방안 등은 문제해결을 위한 협력을 도모하고 자문의 활용을 촉진하기 위해 학교행정자가 고려해 볼 만한 지원방안이 될 수 있을 것이다.

‘한 아이를 기르기 위해서는 마을 전체가 필요하다’는 고대 아프리카의 속담이 있다. 이는 개별 아동·청소년이 가지고 있는 독특한 교육적, 심리적 요구에 초점을 맞추어, 학교시스템 내에서 혹은 학교시스템과 연계하여, 부모는 물론이고 교사 이외의 다양한 전문가들이 각자의 전문성을 투입하여 적극적으로 협력하는 분위기를 형성하는 것이 얼마나 중요한지를 표현하는 고대인들의 지혜가 담긴 말이다. 이러한 시스템적 변화 속에서 심리전문가의 자문 활동은 아동·청소년의 삶에 있어서 중요한 긍정적 변화를 이끌어 내는 유용한 수단이 될 수 있을 것이다.

결론

이상의 개관을 종합해 보건대, 연합행동자문은 아동·청소년의 의뢰문제와 관련하여 자문자가 변화의 촉진자 역할을 맡는 가운데, 교사 및 부모가 개입의 주체가 되어 가족과 학교 두 시스템이 동반자로서 협력하여 아동·청소년의 의뢰문제를 해결하고, 각 시스템의 지원역량을 강화하며, 잠재적으로 미래의 보다 심각한 정신건강 문제를 예방할 수 있는 개념적, 이론적으로 매우 건실하고, 절차적으로 매우 구체적인 장점을 갖춘 간접서비스 모델이라고 결론 내릴 수 있다. 또한 비교적 짧은 역사에도 불구하고, 그 동안의 연구 성과들은 연합행동자문이 적어도 내담자에 미치는 긍정적 효과와 참여자들의 높은 수용도 면에서 실증적 기반을 잘 갖추고 있는 유망한 모델임을 지지한다. 무엇보다도 연합행동자문은 변화하는 학교시스템의 요구와 전문적 심리학의 여러 분야를 포함한 정신건강 서비스 분야가 직면하고 있는 새로운 도전들에 부합되는 서비스 모델로 활용 잠재력이 크다 하겠다. 그러나 국내에서 이러한 활용을 위해서는 임상적 적용과 실증연구를 통해 이 모델에 대한 교차문화적 타당성을 확보하는 일과 아울러 심리전문가의 자문역량 확보 및 자문의 분위기가 형성될 수 있는 학교시스템의 지원이 중요한 당면 과제로 남아있다.

참고문헌

- 강진령, 강복란 (2005). 초등학교 상담교사의 교사자문 모형 구안. *상담학 연구*, 6, 973-988.

- 김동일, 이명경 (2008). 학교상담 컨설팅이론. 서울: 학지사.
- 동아일보 (2009, 10, 19). 초중고생 17% 정신건강 정밀검진 필요. <http://news.donga.com>에서 2011, 2, 1 인출.
- 신현숙 (2004). 학교장면에서 자문의 모형과 실제. 한국심리학회 연차학술발표대회 논문집, 391-392.
- 신현숙, 김인아, 류정희 (2004). 중·고등학교 교사가 지각한 학교상담 실태와 학교심리학 서비스의 필요성. 한국심리학회지: 학교, 1, 53-77.
- 윤초희 (2009). 학습컨설팅의 모형과 현장 적용 가능성 고찰. 학교심리와 학습컨설팅, 1, 1-18.
- 이동형 (2009). 학교장면에서 성공적인 개입을 위한 열쇠: 자문을 통한 협력. 한국심리학회 추계 세미나 자료집, 11월 28일. 서울: 이화여대.
- 진동섭, 김정현, 신철균, 이해나, 이주희, 민윤경 (2009). 학교컨설팅에 대한 초등 예비교사의 인식 연구. 초등교육연구, 22, 245-269.
- Bergan, J. R. (1977). *Behavioral consultation*. Columbus, OH: Merrill.
- Bergan, J. R., & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Revised formulations and current issues* (pp.187-249). London: Jessica Kingsley.
- Busse, R. T., Kratochwill, T. R., & Elliott, S. N. (1995). Meta-analysis for single-case outcomes: Applications to research and practice, *Journal of School Psychology, 33*, 269-285.
- Center for Mental Health in School at UCLA. (2008). *Youngsters' mental health and psychosocial problems: What are the data?* Los Angeles, CA: Author. <http://smhp.psych.ucla.edu>에서 2011, 2, 2 인출
- Christensen, S. L. (1995). Best practices in supporting home-school collaboration. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp.253-267). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Christensen, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Clark, D., & Fiedler, C. R. (2003). Building family-school relationships during the assessment and intervention process. In M. J. Breen & C. R. Fiedler (Eds.), *Behavioral approach to assessment of youth with emotional/behavioral disorders* (pp.561-585). Austin, TX: Pro-Ed.
- Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (1992). *School consultation: Practice and training* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Cowen, E., Trost, M. A., Lorion, R. P., Dorr, D., Izzo, L. D., & Isaacson, R. V. (1975). *New ways in school mental health: Early detection and prevention of school maladaptation*. New York: Human Sciences Press.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*, 107-126.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1987). Enabling and empowering families: Conceptual and

- intervention issues. *School Psychology Review*, 16, 443-456.
- Erchul, W. P., & Chewing, T. G. (1990). Behavioral consultation from a request-centered relational communication perspective. *School Psychology Quarterly*, 25, 204-211.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice* (3rd ed.). New York: Springer.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2008). Overview: the state of scientific research in school consultation. In W. P. Erchul & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (pp.3-12). New York: Taylor & Francis Group/Routledge.
- Erchul, W. P., DuPaul, G. J., Bennett, M. S., Grissome, P. F., Jitendra, A. K., Tresco, K. E., et al. (2009). A follow-up study of relational processes and consultation outcomes for students with ADHD. *School Psychology Review*, 38, 28-37.
- Erchul, W. P., Sheridan, S. M., Ryan, D. A., Grissom, P. F., Killough, C. E., & Mettler, D. W. (1999). Patterns of relational communication in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 14, 121-147.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2007). *School psychology: Past, present, and future* (3rd ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Farrell, P., Jimerson, S., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26, 525-544.
- Freer, P., & Watson, T. S. (1999). A comparison of parent and teacher acceptability ratings of behavioral and conjoint behavioral consultation. *School Psychology Review*, 28, 672-684.
- Garbacz, S. A., Woods, K. E., Wanger-Gagne, M. S., Taylor, A. M., Black, K. A., & Sheridan, S. M. (2008). The effectiveness of a partnership-centered approach in conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 23, 312-326.
- Grissom, P. F., Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2003). Relationships among relational communication processes and perceptions of outcomes in conjoint behavioral consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14, 157-180.
- Guli, L. A. (2005). Evidence-based parent consultation with school-related outcomes. *School Psychology Quarterly*, 20, 455-472.
- Gutkin, T. B., & Conoley, J. C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28, 203-223.
- Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (2009). School-based consultation: The science and practice of indirect service delivery. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology* (4th ed., pp.591-635). New York: Wiley.
- Gutkin, T. B., Clark, J. H., & Ajchenbaum, M. (1985). Impact of organizational variables on the delivery of school-based consultation services. *School Psychology Review*, 14, 230-235.
- Hersch, C. (1968). The discontent explosion in

- mental health. *American Psychologist*, 23, 497-506.
- Hobbs, N. (1963). Strategies for the development of clinical psychology. *American Psychological Association Division of Clinical Psychology Newsletter*, 16, 3-5.
- Hobbs, N. (1966). Helping disturbed children: Psychological and ecological strategies. *American Psychologist*, 21, 1105-1115.
- Jacob-Timm, S., & Hartshorne, T. S. (1998). *Ethics and law for school psychologists* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2000). Uncovering critical research agenda for school psychology: Conceptual dimensions and future directions. *School Psychology Review*, 29, 591-603.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17, 341-389.
- Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Soiber, K. C. (2002). Best practices in school-based problem-solving consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-IV* (pp.583-608). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- McWilliam, R. A., Snyder, P., Harbin, G. L., Porter, P., & Munn, D. (2000). Professionals' and families' perceptions of family-centered practices in infant-toddler services. *Early Education and Development*, 11, 519-538.
- Medway, F. J. (1979). How effective is school consultation? A review of recent research. *Journal of School Psychology*, 17, 275-281.
- Medway, F. J., & Updike, J. F. (1985). Meta-analysis of consultation outcome studies. *American Journal of Community Psychology*, 13, 489-504.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A. (2006). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. New York: Guilford Press.
- Miller, G. A. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist*, 24, 1063-1075.
- Reinking, R. J., Livesay, G., & Kohl, M. (1978). The effects of consultation style on consultee productivity. *American Journal of Community Psychology*, 6, 283-290.
- Sheridan, S. M., Eagle, J. W., & Doll, B. (2006). An examination of the efficacy of conjoint behavioral consultation with diverse clients. *School Psychology Quarterly*, 21, 396-417.
- Sheridan, S. M. (1997). Conceptual and empirical bases of conjoint behavioral consultation. *School Psychology Quarterly*, 12, 119-133.
- Sheridan, S. M., & Cowan, R. J. (2004). Consultations with school personnel. In R. T. Brown (Ed.), *Handbook of pediatric psychology in school settings* (pp.599-616). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sheridan, S. M., & Steck, M. C. (1995). Acceptability of conjoint behavioral consultations: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review*, 24, 633-647.

- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., & Burt, J. D. (2008). Conjoint behavioral consultation: What do we know and what do we need to know? In W. P. Erchul & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (pp. 171-202). New York: Taylor & Francis Group/Routledge.
- Sheridan, S. M., Eagle, J. W., Cowan, R. J., & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation: Results of a 4-year investigation. *Journal of School Psychology, 39*, 361-385.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual*. New York: Plenum.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., Cowan, R. J., Schemme, A. V., & Clarke, B. L. (2004). Family-centered positive psychology: Focusing on strengths to build student success. *Psychology in the Schools, 41*, 7-17.
- Sugai, G., Horner, R., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., et al. (2000). Applying positive behavior supports and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 2*, 131-143.
- Tharp, R. G., & Wetzel, R. J. (1969). *Behavior modification in the natural environment*. New York: Academic Press.
- Wilkinson, L. A. (2006). Conjoint behavioral consultation: An emerging and effective model for developing home-school partnerships. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 2*, 224-238.
- Witt, J. C. (1990). Collaboration in school-based consultation: Myth in need of data. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*, 367-370.
- Zins, J. E., & Erchul, W. P. (2002). Best practices in school consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-IV* (pp.625-643). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

1차원고접수 : 2011. 2. 07.

수정원고접수 : 2011. 5. 17.

최종게재결정 : 2011. 5. 18.

Understanding and Utilizing a Consultation Model for Home-School Collaboration

Donghyung Lee

Department of Education, Silla University

Consultation is an indirect service delivery model in psychology, education and other mental health fields. While there is a growing interest in consultation and its importance has increasingly been recognized, especially in school psychology, specific consultation models that could potentially be useful for psychologists and related specialists in Korean schools and their applicability have rarely been examined. This article reviews an emerging and promising school-based consultation model, Conjoint Behavioral Consultation (CBC; Sheridan et al., 2008) in which the parent and the teacher (consultees) collaboratively work together as partners with the psychologist (consultant) in order to address the student's needs. Theoretical foundations and recent development of CBC and consultation processes are examined. A schematic conceptual and process model of CBC is presented and major empirical studies on the efficacy of CBC are also reviewed. Finally, major rationales to utilize CBC are presented and practical challenges for its application within school systems in Korea are discussed.

Key words : conjoint behavioral consultation, school consultation, home-school collaboration, consultation model