

학교자문에서의 저항에 대한 사회인지이론적 고찰

이 동 형[†]

신라대학교 교육학과

학교장면에서 효과적으로 자문을 제공하기 위해서는 자문과정에서 나타나는 다양한 ‘저항’을 이해하고 이에 적극적으로 대처하는 노력이 필요하다. 학교자문에 대한 전문적 관심이 증가하면서 외국 문헌을 중심으로 이 분야의 연구물이 꾸준히 증가하였고 학교자문에서의 저항에 대한 전문적 논의도 적지 않게 있었지만, 저항의 다양한 측면에 대한 개관이나 종합적인 이론적 분석은 부족하였다. 본 연구는 자문의 과정 및 성과에 영향을 미치는 주요 변인으로 지목되고 있는 저항에 대하여 사회인지이론적 관점에서 고찰함으로써 학교자문에 대한 연구와 실무 기반이 아직 취약한 국내의 실정에서 연구자와 실무자에게 유용한 지식 기반을 제공하고자 한다. 구체적으로 본 연구는 사회인지이론의 인과모델인 삼원교호작용(triadic reciprocity)에 기초하여 학교자문에서의 저항을 정의하고, 저항의 요인 및 유형에 대한 외국의 선행 연구들을 체계적으로 개관한다. 또한 자기효능감이 저항의 동기화 과정 이해에 어떻게 도움이 될 수 있는지를 탐색함으로써 이 개념의 잠재적인 역할을 고찰한다. 본 연구는 저항에 대한 사회인지이론적 분석이 저항의 다양한 측면을 이해하고 저항에 효과적으로 대처하는 데 유용한 이론적, 개념적 틀을 제공할 수 있음을 시사한다.

주요어 : 학교자문, 컨설팅, 저항, 사회인지이론, 삼원교호작용, 자기효능감

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 이동형, 신라대학교 사범대학 교육학과, 부산시 사상구 백양대로 700번길 140, Tel : 051-999-5305, E-mail : dlee@silla.ac.kr

학교심리학과 학교상담이나 특수교육 등의 인접 분야에서 자문의 중요성에 대한 인식이 꾸준히 증가하고 있다. 미국의 경우 지난 20~30여 년간 학교자문(school consultation) 분야의 저술과 연구 출판물이 꾸준히 증가하였을 뿐 아니라, 미국의 학교심리학자들 사이에서 자문은 그들이 일상적으로 제공하는 서비스의 약 20%를 차지하며, 가장 선호하는 서비스 활동 중 하나로 지목되고 있다(Fagan & Wise, 2007; Gutkin & Curtis, 2009). 실무와 연구 측면에서 자문에 대한 이러한 관심의 증가는, 미국의 경우 장애인교육법(Individuals with Disability Education Act), 아동낙오금지법(No Child Left Behind) 등의 교육관련 법령의 제정과 이에 따른 학교교육의 책무성 증가, 그리고 그 수나 범위, 심각성 면에서 증가 일로에 있는 학생들의 정신건강 요구 등의 여러 요인과 밀접하게 관련되어 있는 것으로 분석된다(Erchul & Martens, 2010).

역사적으로, 학교자문은 1970년대와 1980년대 초에 학교장면에서 특수한 교육·심리적 요구를 지닌 학생들을 교사가 조력하도록 지원하는 비용효과적인 수단으로서 등장하였다(Reschly, 1988). 당시의 이러한 자문 서비스는 학교심리학자가 통상적으로 제공하는 서비스(평가나 진단 위주의 서비스)라기 보다는 ‘부가적인’ 서비스로 인식되었지만, 1980년대~90년대 이후로 학교자문은 다양한 교육적, 심리적 요구를 보이는 학생들을 지원하고 그들이 특수교육에 의뢰되기 전에 개입하는 서비스로서 인기를 얻기 시작하였다. 더구나 1997년 미국의 장애인교육법의 개정으로 학교에서 행동문제를 보이는 특수아동들에 대한 긍정적 행동지원(positive behavior support)이 의무화됨에 따라, 학교장면에서의 자문은 점차 관련 연방

및 주 법령이 규정하는 단독 서비스로서 인식되어가고 있다(Martens & Ardoin, 2002).

한편, 학교교육의 책무성 강화와 날로 증가 일로에 있는 학교시스템 내의 정신건강 요구에 발맞추어, 학교심리학 분야의 여러 연구자들은 학교심리 서비스의 제공에 있어서 패러다임 상의 주요 변화가 필요함을 지적해왔다. Merrell, Ervin과 Gimpel(2006)은 학교심리 서비스가 기존의 ‘사후반응적(reactive)’ 접근에서 ‘사전예방적(proactive)’ 접근으로, 전통적인 ‘진단-평가-배치’ 위주의 서비스 모델에서 ‘자료기반의 문제해결’ 모델로 이행해야 한다고 주장하였다. 이러한 맥락에서, 자료에 근거한 문제해결 혹은 의사결정을 돕고, 잠재적으로 예방적 기능을 수행할 수 있는 학교자문의 활용이 그 어느 때 보다 학교현장에서 중요하게 되었으며, 이에 따라 최근에는 자문역량 훈련이 학교심리학자나 관련 전문가의 양성과정에서 한층 강조되고 있는 추세에 있다(Erchul & Sheridan, 2008).

국내의 경우, 학교자문에 대한 전문적 인식과 연구는 미국에 비해 아직 미미하다 할 수 있다. 그러나 최근 몇 년 사이에 자문의 개념과 이론이 저서, 역서 및 개관논문을 통하여 소개되기 시작하였으며(김동일, 이명경, 2008; 윤초희, 2009; 이동형, 2011; Kampwirth, 2006/2010), 외국의 모델을 기반으로 하여 자문모델을 개발한 연구(강진령, 강복란, 2005), 자문에 대한 교사들의 요구분석 연구(박상민, 2009), 그리고 자문의 실증적 효과를 검증한 연구(이명경, 2006) 등도 등장하였다.

학교자문은 학생(내담자)의 학습과 적응을 도모하기 위하여 심리전문가(자문자)가 피자문자(전형적으로는 교사이지만, 학교행정가나 직원, 학부모도 포함될 수 있음)의 협조를 얻어

심리·교육적 서비스를 제공하는 전문적 활동으로, 학교시스템 내에서 의뢰된 학생의 문제와 관련하여 그 학생과 일상적으로 상호작용하는 피자문자를 지원함으로써 문제해결을 도모한다는 측면에서 ‘간접서비스(indirect service)’를 핵심적인 특징으로 한다(Erchul & Martens, 2010; Gutkin & Curtis, 2009). 또한 자문을 통해 형성되는 자문자-피자문자 관계는 피자문자의 개인적 문제보다는 업무 관련 문제에 초점을 둔 전문적 관계라는 점에서 상담에서의 상담자-내담자 관계와는 구분되며, 협력적 관계 속에서 자발적 참여를 전제로 하는 지위상의 수평적 관계라는 측면에서 교수활동이나 수퍼비전 등의 다른 조력 관계와도 구분된다(Sheridan & Erchul, 2008). 학교자문은 일차적으로는 내담자 관련 당면문제의 해결을 목적으로 실행되지만, 잠재적으로는 피자문자에 대한 지원과 피자문자의 역량개발을 통한 문제의 예방 또한 목적으로 하고 있다.

이와 같이 자문을 대인상호작용을 매개로 하는 협력적인 문제해결 과정으로 볼 때, 자문의 맥락에서 작용하는 다양한 심리사회적 변인이 자문의 과정과 성과에 직·간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 이러한 변인 중에 학교자문 관련 문헌에서 자주 등장하는 개념 중의 하나가 바로 ‘저항(resistance)’이다. 학교자문 연구자들 뿐 아니라 실무자들이 이 주제에 관심을 가지는 이유는 피자문자의 저항이 간접서비스를 특징으로 하는 학교자문의 실제 과정에 중요한 시사점을 갖기 때문이다. 즉, 자문관계의 구조적 측면(즉, 자문자-피자문자-내담자의 삼자관계)을 고려할 때, 대부분의 상황에서 학교자문을 통해 궁극적으로 목표하는 내담자의 긍정적인 변화는 ‘피자문자의 행동 변화’를 매개로 하고 있기 때문이다(Martens &

Ardoin, 2002). Gutkin과 Conoley(1990)는 자문의 내재적 특성을 기술하면서 학교심리학자가 아동·청소년(학생)에게 서비스를 제공하기 위해서는 성인(부모, 교사 등)에게 성공적으로 영향을 미쳐야 한다고 전제하고 이것을 ‘학교심리학의 패러독스(paradox of school psychology)’라 하였다. 이러한 패러독스의 맥락에서 보면, 자문관계는 비위계적 관계와 자발성에 기초하므로, 자문자가 자문과정에서 적절한 대인영향력을 행사하여 피자문자의 저항을 예방하거나 극복해야 피자문자의 행동 변화를 촉진하고 결국 성공적인 자문으로 이어질 수 있음은 자명한 일이다.

한편, Cautilli, Riley-Tillman, Alexlord와 Hinline(2005)이 지적하였듯이, 피자문자의 저항은 처치수용도(treatment acceptability) 및 처치충실도(treatment integrity)와 직결된다는 측면에서 자문의 과정 뿐 아니라 성과에도 중요한 시사점을 갖는다. 즉, 자문과정을 통해 개발된 개입안(intervention plan)의 바람직성에 대한 피자문자의 주관적 판단(즉, 처치수용도)과 계획된 개입을 피자문자가 실제로 정확하게 실행(즉, 처치충실도)하도록 보장하기 위해서는 피자문자의 저항을 극복해야 하며, 만일 저항이 효과적으로 다루어지지 않는다면 처치수용도는 낮아질 수밖에 없고, 처치수용도가 낮은 경우 자발성을 전제로 하는 자문관계에서 높은 처치충실도를 기대하기는 현실적으로 어려운 일이다.

자문이 성공적이지 못한 경우 학교심리학자들은 가장 빈번히 그 실패의 원인을 피자문자의 저항, 곧 피자문자의 경직성, 비합리성, 낮은 동기 등에서 찾는다는 연구결과들(Martin & Curtis, 1981; Smith & Lyon, 1986)이 보고된 바 있다. 학교심리학자들의 이러한 지각과 귀인

이 얼마나 정확한지에 대한 객관적인 평가는 실증연구에 맡기더라도, 피자문자의 저항이 자문 실무자들에 의해 가장 빈번하게 실패의 이유로 보고된다는 점은 저항의 원인을 파악하고 극복하는 기술이 자문의 현장에서 매우 중요한 기술임을 시사한다 하겠다.

학교자문에서 저항의 개념이 갖는 이상의 시사점을 기초로, 본 연구는 학교자문의 맥락에서 저항이 무엇인지 그 개념을 고찰하고 피자문자 저항의 다양한 요인, 유형 및 동기화 기제에 대한 개관을 제공함으로써, 저항에 대한 종합적 이해를 돕고 국내 연구자들 사이에서 학교자문에 대한 관심을 높이며 학교현장에 있는 실무자들의 자문활동에 필요한 지식 기반을 형성하고자 한다. 그 동안 외국 문헌을 중심으로 학교자문에서의 저항에 대하여 적지 않은 논의가 있었지만, 저항의 다양한 측면에 대한 종합적 논의나 통합적 차원의 이론적 분석은 부족하였으며, 자문에서의 저항을 이해하기 위해 사회인지이론(social cognitive theory)을 적용한 선행 연구는 아직 없었다. 본 연구는 주요 심리학 이론 중 그 적용 범위가 넓어 많은 주목을 받아온 Bandura(1986, 1997)의 사회인지이론이 학교자문에서의 저항을 분석하는 데 잠재적으로 매우 적절한 이론적 틀이 될 수 있다는 전제에서 출발한다. 본 연구에서 사회인지이론이 특별히 선정된 이유는 복잡한 인간 행동의 이해를 위해 중다 수준의 중다 원인을 상정하고 다양한 요인들의 관계성을 본질상 교호적인 것으로 파악하는 이 이론의 기본 입장이 저항과 같이 비교적 복잡한 심리적 현상을 분석하는 데 매우 적합하다고 판단되었기 때문이다. 또한 그 동안 저항의 다양한 요인들이 제안되어왔지만 이러한 연구 결과들을 통합하는 이론적 접근이 없었다는

점을 감안할 때, 사회인지이론이 갖추고 있는 통합적 특성은 저항에 대한 시기적절한 분석의 틀을 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 본 연구는 사회인지이론을 구성하는 여러 개념 중 특히 두 가지 핵심개념을 활용하여 저항을 분석한다. 구체적으로, 사회인지이론의 핵심 요소인 삼원교호작용(triadic reciprocity)에 기초하여 저항을 정의하고 다양한 저항의 원인과 유형을 체계적으로 개관하며 저항의 동기화 기제를 이해하는 데 있어서 자기효능감(self-efficacy)의 잠재적 역할을 탐색함으로써, 학교자문에서의 저항을 이해하는 데 사회인지이론의 전반적인 유용성을 살펴볼 것이다.

사회인지이론의 개요

사회인지이론(Bandura, 1986, 1997)¹⁾은 관찰 학습과 대리강화 등으로 잘 알려진 Albert Bandura의 사회학습이론에서 진보한 이론으로, 인간의 변화와 적응에 있어서 인지적, 대리적, 자기조절적, 자기반성적 과정들의 핵심적 역할을 강조하는 매우 방대한 이론이다. 사회인지이론에 따르면, 인간은 환경적인 힘에 의해 조성 혹은 통제되거나 내부의 숨겨진 충동에 의해서 동기화되는 반응적 존재라기보다는 자기조직적, 자기반성적, 자기조절적인 적극적 존재다(Pajares, 2002). 이러한 이론적 관점에서부터 사회인지이론은 인간 행동의 배후 원인

1) 사회인지이론에 대한 전반적 기술은 본 연구의 범위를 초과하므로 여기서는 본 연구와 관련된 개념에만 국한시켜 개요를 제시한다. 보다 자세한 설명은 Pajares(2002)나 노안영과 강영신(2003)을 참조할 수 있으며, 또한 Bandura의 저술(Bandura, 1986, 1997)을 참조할 수 있다.

들이 행동 자체에 영향을 미칠 뿐 아니라 그 행동에 의해 영향을 받는다는 입장을 취한다. 즉 인간의 기능은 행동, 다양한 개인적 특성, 환경적 영향력의 역동적 상호작용의 산물인 것으로 파악된다. Bandura(1986)는 행동, 다양한 개인요인(예, 인지, 정서, 생물학적 요인) 및 환경요인을 포함하는 세 가지 구성요소 중 각 요소가 다른 것들의 결정요인으로 서로 양방향적 영향을 주고받는다라는 교호적 결정론(reciprocal determinism)의 인과모델을 취하여, 이것을 삼원교호작용(triadic reciprocity)이라 명명하였다. Bandura(1983)는 ‘교호적 상호작용(reciprocal interaction)’은 행동(B), 환경요인(E) 및 개인요인(P) 모두가 서로 양방향적 영향을 주고받는다라는 측면에서 ‘일방향적 상호작용’($B=f(P, E)$); 즉, P와 E라는 독립되는 두 요인들의 불특정적 상호작용이 B를 일방향적으로 결정하는 경우)이나, ‘부분적인 양방향적 교호작용’($B=f(P \rightleftharpoons E)$); 즉, P와 E가 서로 영향을 미치는 가운데 상호의존적으로 B를 결정하는 경우)과는 구분된다는 점을 분명히 하였다. Bandura(1997)는 교호작용의 세 요소는 그 강도 면에서 모두 동일한 정도의 영향을 미치는 것은 아니어서 각 요소의 상대적인 영향력은 서로 다른 상황에서 서로 다른 활동에 따라 다양할 수 있으며, 동일한 시점에서도 세 요소가 전체론적(holistic) 실체로서 동시적 영향을 미치는 것은 아님을 강조하였다. 즉 교호작용에서 어떤 때는 환경적 요인이 가장 강력한 영향력을 미칠 수 있으며 다른 경우에는 개인요인의 영향이 가장 현저할 수 있다고 보았다.

이러한 삼원교호작용의 맥락에서 사회인지이론은 현실을 구성하고, 자기조절하고 정보를 부호화하며 행동을 동기화하는 데 있어서,

인지, 특히 자기신념, 구체적으로는 자기효능감의 역할을 강조한다(Pajares, 2002). 자기효능감은 개인이 특정 목표를 달성하는 데 필요한 일련의 과업이나 활동을 성공적으로 실행할 수 있다는 개인적 신념으로, 인간의 행동과 목표 선택에 영향을 미칠 뿐 아니라 목표추구 행동의 지속에도 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Pajares, 2002). 사회인지이론에서 자기효능감은 자신의 행동과 주어진 환경 내에 존재하는 다양한 조건들에 의해 영향을 받으며, 인간의 동기화 과정과 자기조절의 핵심적인 결정인자로 이해되고 있다(Bandura, 1997; Pajares, 2002).

저항과 삼원교호작용

학교자문에서의 저항: 개념 정의

저항은 거의 모든 변화 노력에 수반되는 보편적인 현상으로, 다른 사람들로부터 지시나 제안을 받는다고 지각하는 경우는 물론이고 자신이 주도하는 변화의 경우에도 나타날 수 있다(Kampwirth, 2006/2010). 저항은 심리치료나 상담 관련 문헌에서도 종종 언급되는 개념이다. 가령, 정신분석적 전통에서 내담자의 저항은 치료를 방해하는 내담자의 행위나 태도(예, 투사, 부인, 억압 등)로 본질상 ‘방어적’인 것으로 간주되며, 가족시스템이론의 관점에서는 시스템의 안정을 유지하기 위한 가족구성원들의 노력의 결과로 이해된다(Cormier & Cormier, 1991).

학교자문에서의 저항은 적지 않은 전문적 관심을 받아온 주제임에도 불구하고 학교자문의 맥락에서 저항을 정확히 정의하려는 시도

는 많지 않았다(Kratochwill, Elliott, & Stoiber, 2002). Dougherty(2009)는 자문관계에서의 저항을 “피자문자나 조직이 자문의 과정에 건설적으로 참여하는 데 실패함”(p.46)을 의미하는 것으로 간단히 정의하고, 조직 수준의 저항과 피자문자의 저항을 구분하여 논의하였다. 한편, Wickstrom과 Witt(1993)는 학교자문에서의 저항이 흔히 피자문자의 내부에 존재하는 자문을 방해하는 부정적인 요인으로 인식되는 점을 지적하면서 이러한 개념화는 지나치게 단순화된 것으로 저항을 보다 포괄적인 관점에서 이해할 필요성이 있다고 주장하였다. Wickstrom과 Witt(1993)는 생태학적-시스템적 관점에서 다음과 같은 정의를 제시하였다.

자문관계의 맥락에서 저항은 자문동안 상호작용을 통해 수립된 목표의 달성을 방해하는 모든 시스템, 피자문자, 자문자, 가족 및 내담자(아동) 관련 요인들을 포함한다. 따라서 저항은 문제해결이나 계획실행, 궁극적으로는 문제해결을 방해하는 요인이라면 그 어느 것도 포함하며, 여기에는 개입계획, 실행 및 성과를 저해하는 생태학적 환경(ecology) 내의 다양한 수동적 및 능동적 요인이 포함된다.(p.160)

Wickstrom과 Witt(1993)는 학교자문에서의 저항이 단순히 시스템의 어느 한 부분에만 존재하는 요인이 아닌, 자문관계가 형성되는 맥락에서 교호적(reciprocally)으로, 그리고 상승적(synergistically)으로 상호작용하는 중다 결정요인이라고 보았다. Wickstrom과 Witt(1993)의 정의는 학교자문에서의 저항에 대한 가장 포괄적인 정의로 간주되지만(Kampwirth, 2006/2010), 그들의 정의를 자세히 살펴보면 두 가지 문제

점이 발견된다. 첫째는, ‘저항’과 ‘저항의 원인(요인)’을 개념적으로 구분하지 않고 있다는 점인데, 이것은 시스템 수준의 자문에서 나타나는 저항을 기술하는 목적이라면 큰 무리가 없겠지만, 개인 수준의 자문에서 나타나는 저항을 설명하는 경우에는 개념적 혼돈을 초래할 수 있다. 둘째는 저항을 필연적으로 부정적인 요인으로 파악하고 있다는 점이다. 일부 연구자들은 저항이 일반적으로는 문제해결을 ‘방해하는’ 요인이므로 자문의 성과 면에서 부정적인 함의를 갖지만, 저항이 잠재적으로 가질 수 있는 ‘기능적’ 측면도 언급해 왔다. 가령, Galesich(1982)와 Gross(1980)는 자문관계에서 나타나는 어느 정도의 저항은 일반적이며, 경우에 따라서는 부적합한 개입노력(예, 제안된 개입이 진정으로 비생산적이거나 비현실적인 경우)에 대한 저항은 피자문자와 시스템을 보호하는 긍정적 역할도 할 수 있다고 보았다. 또한 Margolis(1991)도 저항이 대체로 ‘나쁜’ 의도에서 나타나는 것이 아님을 지적하면서, 저항의 원인을 정확히 이해하고 피자문자의 관점을 충분히 반영하여 피자문자의 관여도를 높이는 전략의 개발이 중요하다고 하였다.

따라서 본 연구는 Wickstrom과 Witt(1993)의 생태학적-시스템적 관점을 수용하여 학교자문에서의 저항을 피자문자의 심리내적 원인에 기인하는 현상으로 제한하기 보다는 저항에 대하여 포괄적인 조망을 갖되, 이들의 정의가 갖는 상기한 문제점을 개선하여 저항을 재정 의하고자 한다. 즉, Wickstrom과 Witt(1993)의 정의가 저항을 학교, 피자문자, 가족 및 내담자 등의 다양한 시스템 수준에서 존재하는 요인으로 개념화한 반면, 본 연구에서는 개인 수준에서 이루어지는 자문에 초점을 맞추어, 자문자-피자문자의 자문관계에서 표출되는 피

자문자의 구체적인 저항행동을 ‘저항’으로 개념화하고, Wickstrom과 Witt(1993)의 정의에 나타나는 자문관계의 맥락에 존재하는 다양한 수준(예, 학교, 가족, 자문자, 내담자 등)에서의 저항은 피자문자의 구체적인 저항행동과 직·간접적으로 영향을 주고받는 ‘저항의 요인’으로 개념화하여 이 두 개념의 구분을 명확하게 하고자 한다. 또한 다양한 수준에서 존재하는 저항의 요인들을 고려할 때 이들 요인 간의 교호작용이나 저항과의 교호작용도 고려하여, 저항의 부정적 측면 뿐 아니라 기능적 측면도 포괄할 수 있도록 개념화하고자 한다. 본 연구에서는 학교자문에서의 저항을 다음과 같이 정의한다. 이러한 정의는 기존의 생태학적-시스템적 조망을 수용하는 동시에 사회인지이론의 삼원교호작용의 관점을 반영한 것이다.

학교자문에서의 저항은 자문관계의 맥락에서 다양한 형태로 나타나는 피자문자의 비협조적 행동으로, 피자문자의 개인적 특성들(개인요인) 뿐 아니라 학교시스템, 가족, 자문자, 내담자 등을 포함하는 환경적 특성들(환경요인)과의 교호작용을 통해 결정된다. 저항은 주로 자문의 과정과 성과를 저해하는 방향으로 작용하지만 어떤 상황에서는 피자문자와 시스템을 보호하는 역할을 할 수 있으며, 저항의 환경요인과 개인요인의 형성, 변화, 유지에 영향을 미친다.

저항의 요인: 개관

기존의 이론적 접근

저항의 요인에 대한 선행 연구의 이론적 분석은 주로 행동적 혹은 인지행동적 관점

(Cautilli et al., 2005; Piersel & Gutkin, 1983), 사회심리학적 관점(Hughes, 1983; Hughes & Falk, 1981), 그리고 정신역동적 관점(Caplan, 1970)에서 이루어졌다. 예컨대, Piersel과 Gutkin(1983)은 행동주의적 입장에서, 저항은 자문 참여에 따른 처벌이나 강화물의 즉각적 상실이 잠재적인 보상이나 이익을 초과한다고 피자문자가 지각할 때 나타나는 것으로 보았다. 따라서 이러한 저항을 최소화하기 위해서는 자문에 참여하는 비용이 적어도 참여에 따른 이득을 초과하지 않도록 유관관계를 조정해야 한다고 보았다. 또한 몇몇의 사회심리학적 개념들이 저항의 원인을 설명하는 데에 활용되어왔다. 가령, Hughes와 Falk(1981)은 반발이론(reactance theory)을 적용하여 피자문자가 자신의 자유가 제한당한다고 주관적으로 느낄 때 이를 회복하고자 노력하는 과정에서 자문에 대해 저항하므로, 자문동안에 피자문자의 자유를 해치지 않기 위하여 지나친 설득이나 과도한 제언을 제공하기 보다는 가능한 한 선택의 기회를 많이 부여하고 협력적 관계를 유지함으로써 저항을 예방할 수 있다고 보았다. 유사하게, Hughes(1983)는 ‘인지부조화이론’을 적용하여, 피자문자가 자신의 신념과 상치되는 목표를 가진 자문활동에 참여하게 될 때 인지부조화를 경험하게 되며 이러한 부조화를 해결하기 위해서 피자문자는 자신의 신념을 바꾸거나 자문관계에서 철회하거나 저항함으로써 인지부조화를 해결하고자 할 것이라고 보았다. 이 이론에 따르면 자문과정에서 피자문자의 자발성을 유지시키는 가운데 피자문자를 전 과정에 적극 관여시키는 것이 저항을 최소화할 수 있는 방법이다. 한편, 정신건강자문의 창시자인 Gerald Caplan은 피자문자의 저항에 대하여 정신역동적 설명을 제공한 바 있다. 그는 피

자문자가 업무관련 문제를 경험하는 가장 일반적인 원인은 ‘객관성 결여’에 있는데, 이는 근본적으로 주제간섭(theme interference)에서 비롯된다고 보았다. 여기서 주제란 ‘해결되지 않은 문제나 실패경험의 반복적 표상’을 의미하는 것으로, Caplan에 따르면 피자문자는 이러한 주제간섭으로 인해 문제상황을 절망적으로 바라보게 되며 자신의 신념과 일치시키기 위해 상황을 인지적으로 조작할 수 있다고 주장하였다(Caplan, 1970; Gutkin & Curtis, 2009에서 재인용).

학교자문에서의 저항을 생태학적-시스템적 관점에서 볼 때 이상의 저항에 대한 기존의 이론적 접근은 자문관계에서 저항의 요인을 이해하는데 유용한 설명을 제공하지만, 다양한 생태학적 요인(예, 학교시스템, 자문자, 가족, 내담자 요인 등)의 영향을 무시하고 저항의 가능한 요인 중 피자문자 관련 일부 요인에만 초점을 맞추고 있으며, 저항의 심리적 기제를 특정 개념이나 원리를 활용하여 단편적으로 설명하고 있다는 제한점을 안고 있다. 따라서 저항의 요인에 대하여 보다 포괄적, 통합적으로 접근할 필요가 있는데 삼원교호작용 개념이 이러한 목적으로 저항과 관련된 다양한 요인들을 분류하고 개념화하는데 유용한 이론적 틀이 될 수 있다. 다음은 선행 연구들에서 제안된 다양한 저항의 요인을 개인요인(P)과 환경요인(E)으로 구분하여 이들 연구를 개관하고, 저항행동의 유형을 살펴볼 것이며 이들 세 요소 간의 관계를 삼원교호작용의 관점에서 고찰한다.

개인요인(P)

삼원교호작용의 관점에서 개인요인은 저항의 원인이 되는 피자문자 개인의 다양한 인지

적 및 정서적 특성들을 포함하는 것으로 개념화할 수 있다. 피자문자 개인 수준에서의 저항 원인 중 가장 많은 주목을 받은 것은 인지적 요인으로 선행 연구들은 다양한 요인을 제시해왔다. Gonzalez, Nelson, Gutkin과 Shwery (2004)는 피자문자(교사)의 자문 참여 여부는 자문이 초래할 수 있는 잠재적인 결과에 대한 교사의 기대에 달려있다고 보았다. 가령, 자문이 교사가 당면한 문제의 성공적인 해결 기회, 믿을 만한 타인에게 자신의 좌절감을 표현할 수 있는 기회, 매우 까다로운 학생들을 다루고 있는 자신의 노력을 인정받을 수 있는 기회, 자신의 문제해결기술을 향상시키고 새로운 개입기술을 배울 수 있는 기회 등을 부여한다는 기대를 가지고 있다면 피자문자는 자문에 적극적으로 참여할 가능성이 크지만, 반대로 자문에 참여하는 것이 자신의 무능력을 드러낼 것이라거나 자문 참여에 많은 시간과 노력이 들 것이라는 기대를 가지고 있는 경우라면 자문에 대하여 저항적인 태도를 보일 수 있다(Gonzalez et al., 2004). 자문의 목표나 의뢰 문제에 대한 지각된 불일치 또한 저항의 원인이 될 수 있다. 피자문자가 기대하는 자문의 목표가 자문자의 그것과 일치하지 않음을 지각할 경우, 피자문자의 저항이 높아질 수 있다(Piersel & Gutkin, 1983). 가령, 교사가 의뢰된 학생을 현재의 교실에 그대로 두면서 추가적인 개입프로그램을 적용하기를 원한다는 가정으로 자문자가 자문활동을 시작하였으나, 교사 편에서는 그 학생을 다른 교실로 옮기는 것만이 문제의 해결책이라고 굳게 믿고 있다면, 교사는 이러한 차이를 곧 지각할 것이고 따라서 자문에 저항할 가능성이 커진다. 앞서 언급한 인지부조화의 개념은 이러한 상황에서 저항의 심리적 기제를 잘 설명한다(Hughes,

1983).

자문관계에 대한 피자문자의 지각이나 신념 또한 저항에 있어서 중요한 역할을 할 수 있는 것으로 보고되었다. Erchul, Hughes, Meyers, Hickman과 Braden(1992)은 자문자와 피자문자(교사)가 각자의 역할에 대하여 충분히 동의하였다고 지각하고 교사가 자문을 통한 모든 노력이 ‘팀웍’에서 나온 것이라고 지각할수록 자문 경험이 유익하였다고 평가하는 경향이 있음을 보고하였다. 유사하게, Tysinger, Tysinger와 Diamanduros(2009)의 연구에서도 교사가 자문자와 동반자적 협력관계를 통해 개입안을 개발하였다고 지각하는 경우 그렇지 않은 경우에 비해 동일한 개입안에 대하여 높은 수용도를 보였다. 한편, Gajria와 Salend(1996)는 행동개입 프로그램에 대한 교사의 수용도에 영향을 미치는 다양한 인지적 요인을 실증연구들을 중심으로 개관한 바 있다. 이 연구에서 제시된 요인에는 개입 프로그램의 효과성에 대한 교사의 기대뿐 아니라, 의뢰문제의 심각성에 대한 교사의 지각과 개입안의 이론적 배경에 대한 교사의 신념이 포함되었다. 즉, 교사가 의뢰문제를 비교적 경미한 것으로 지각하는 경우, 개입 프로그램의 성질이 부정적일 때(예, 타임아웃, 관심 철회, 격리) 보다는 긍정적일 때(예, 차별강화, 정적강화), 그리고 개입 프로그램이 덜 복잡할 때에 훨씬 높은 수용도를 보인 반면, 비교적 심각한 것으로 지각하는 경우(예, 타인의 물건 파괴), 부정적인 성질을 가지고 있는 좀 더 복잡한 형태의 개입 프로그램(예, 토론경제와 격리형 타임아웃의 실행)에 대해서도 수용적인 태도를 보이는 경향이 있었다. 또한 행동개입에서 흔히 사용하는 정적강화에 기반을 둔 개입방법들이 만일 교사의 입장에서 ‘뇌물’이라고 생각하다거

나 ‘비인간적’이라고 생각한다면, 행동개입 프로그램에 대하여 저항적인 태도를 보이는 것으로 나타났다.

피자문자의 지식과 기술의 부족은 저항의 원인으로 자주 언급되어온 또 한 그룹의 변인이다. 대부분의 교사들은 행동관리 영역 보다는 교과교육 영역에 전문성을 갖도록 훈련받는다(Kampwirth, 2006/2010). 따라서 행동개입 프로그램이나 자문 과정에 대한 경험 부족, 행동관리 영역에 있어서의 전문성 부족, 구체적인 개입안을 실행할 수 있는 능력, 기술, 혹은 여건의 부족 등은 모두 피자문자 저항의 중요한 원인이 될 수 있다(Butler, Weaver, Doggett, & Watson, 2002).

그 외의 다른 인지적 요인으로 내담자(학생)나 내담자의 의뢰문제에 대한 교사의 인지적 편향이나 왜곡이 교사의 저항에 영향을 미칠 수 있다. Dougherty, Dougherty와 Purcell(1991)은 교사의 과잉일반화, 재난화(catastrophizing), 비난 같은 인지적 왜곡이 저항을 조장할 수 있다고 보았으며, Randolph와 Graun(1988)도 피자문자의 정형화(stereotyping)를 특정한 집단과의 과거경험을 통해 형성한 부정적 태도나 감정을 그 집단에 속하는 내담자에게 일반화하는 것으로 정의하고, 정형화를 저항의 주요 인지적 요인으로 보았다. 앞서 살펴본 대로, 이러한 인지적 편향이나 왜곡의 근본적인 원인을 Caplan(1970)은 ‘주제간섭’에서 찾았으며, 피자문자의 이러한 인지적 편향이 비효과적인 문제해결 노력으로 이어지고, 자문에 대하여 저항적인 태도를 조장할 가능성이 크다고 보았다(Gutkin & Curtis, 2009에서 재인용).

개인요인 중 인지적 요인들과 함께 피자문자 개인의 다양한 정서적 특성 또한 저항의 중요한 원인이 될 수 있다. 자문은 불가피하

게 피자문자 편에서의 ‘변화’를 수반하므로, 피자문자의 욕구가 단지 ‘현상태를 유지하고자 하는 것’이라면 어떤 변화의 압력에 대해서든 저항이 야기될 수 있다(Friend & Bauwens, 1988). 이러한 변화에 대한 저항은 불편감을 피하려는 동기나 안전감의 상실에 대한 두려움, 미지의 것에 대한 두려움, 자신의 결함이 자문자에게 노출될 수 있다는 불안(예를 들면, 자문자가 교실을 직접 방문하여 관찰하는 상황) 등의 정서적 요인에서 비롯될 수 있다(Powell & Posner, 1978; Randolph & Graun, 1988). 이 외에도 Ellis(1985)는 ‘전문가’로서 자신의 학생의 문제를 다룰 수 있는 방법에 대해서 자신이 무지하다는 점에 대하여 수치심과 부적절감을 느낄 수 있으며 이러한 부정적인 정서를 피하기 위해 교사는 자문에 대해 저항적인 태도를 보일 수 있다고 하였다. 보다 드물겠지만, 성공에 대한 두려움이나 교사의 무력감도 저항의 원인이 될 수 있다(Doughterty et al., 1991; Ellis, 1985). 가령, 자문을 통해서 의뢰학생을 성공적으로 다룰 수 있게 된다면, 학교 측에서 보다 심각한 문제를 지닌 학생들을 자신에게 맡긴다거나 부가적인 책임을 부과할 수 있다는 두려움을 가질 수 있으며, 또한 교사의 다양한 개입 노력에도 불구하고 반복적인 실패를 거듭한 사례라면 교사의 학습된 무력감은 저항의 원인으로 작용할 수 있다.

선행 연구문헌을 종합해 보건대 피자문자 관련 인지적 요인으로 자문의 결과나 개입안의 효과에 대한 피자문자의 기대, 자문의 목표나 의뢰문제에 대한 지각된 불일치, 자문관계나 의뢰문제의 심각성에 대한 피자문자의 지각, 개입안의 이론적 배경에 대한 피자문자의 신념, 피자문자의 지식이나 기술의 부족,

내담자나 내담자의 문제에 대한 피자문자의 인지적 왜곡이나 편향 등이 저항에 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 또한 부정적인 정서 경험(예, 불안, 수치심, 부적절감, 불편감, 두려움 등)이나 그러한 정서 상태를 회피하고자 하는 피자문자의 욕구도 저항의 가능한 원인이 될 수 있다.

환경요인(E)

삼원교호작용의 관점에서 보면 환경요인은 저항에 영향을 미치는 피자문자 외부의 요인들, 즉 학교자문이 일어나는 맥락과 관련된 다양한 수준의 생태학적 요인들을 포괄하는 것으로 개념화할 수 있다. 학교자문에서 저항의 원인으로서는 이러한 환경요인에 대한 선행 연구들은 주로 학교시스템이나 자문자 관련 요인 및 그 외의 다양한 상황 요인들에 초점을 맞추어왔다.

자문에 대한 부적절한 학교시스템의 지원은 저항의 중요한 원인이 될 수 있다(Kampwirth, 2006/2010; Marks, 1995). 아무리 피자문자인 교사가 학생을 돕기 위해 창의적인 개입 프로그램을 실행하고자 할지라도, 학교의 조직적 분위기나 풍토가 변화와 혁신을 지원하지 않고 학교행정이 자문 노력을 지원하지 않는다면, 혹은 자문활동이 기존의 행정적 구조와 상충되는 것으로 인식된다면 자문에 대하여 저항적인 태도나 분위기가 형성될 수밖에 없다. 실증연구들에 따르면 현장의 교사들(Gutkin, Clark & Ajchenbaum, 1985)과 학교심리학자들(Sheridan & Steck, 1995)은 공히 폐쇄적인 학교의 분위기, 비체계적인 학교구조, 낮은 행정적 지원 등을 자문에 대한 저항이나 수용도와 관련된 주요 시스템적 요인으로 꼽고 있다. Parsons와 Meyers(1984)는 시스템으로서의 학교

는 사전예방적 시스템이거나 사후반응적 시스템 중 하나의 특성을 갖는다고 보았다. 사전예방적 시스템의 경우 열린 시스템을 지향하고 새로운 아이디어를 조직의 향상을 위해 적극 반영하지만, 사후반응적 학교시스템은 시스템 향상보다 현상태 유지에 더 관심이 있으므로 외적인 압력에 처하지 않으면 변화에 저항적이다. Kampwirth(2006/2010)와 Marks(1995)는 사후반응적 학교시스템 속에서 자문서비스를 제공할 경우 자문에 대한 저항을 줄이기 위해 관계형성 등을 포함한 '기초 작업'에 더 많은 노력을 들여야 하며, 자문의 목표, 과정 등에 대하여 명료화하여 자문계약을 협상하는 등의 추가적인 전략을 사용할 것을 제안하였다. 유사하게, Skrtic(1991)도 학교시스템의 전형적인 관료주의적 특성 자체가 문제해결이나 교육적 목적 달성을 위한 자문이나 전문가 간의 협력을 저해할 수 있다고 보았고, Erchul과 Martens(2010)도 '학교'의 관료주의적 특성을 줄이고, '학교자문'의 관료주의적 특성을 늘리는 것이 학교자문의 활성화를 위해 필요하다고 하였다. 즉, 학교자문이 기초하고 있는 자발성과 협력적 관계를 저해하는 학교의 전통적인 관료주의적 특성들이 최소화되는 반면, 학교자문에 의뢰하는 표준적인 절차나 자문의 활용 방식이 학교시스템 수준에서 확립되는 등 학교자문 서비스가 행정적으로 보다 조직화되어야 학교자문이 잘 정착될 수 있다는 지적이다. 보다 거시적인 시스템 요인으로 새로운 법령의 제정이나 교육정책의 변화 등도 자문에 대한 저항에 영향을 미칠 수 있는 중요한 요인이다(Marks, 1995).

삼원교호작용의 관점에서 보면 자문자의 다양한 특성 또한 환경요인의 범주 내에서 저항에 영향을 미치는 환경요인으로 고려해 볼 수

있다. 무엇보다도 자문자가 갖추고 있는 전문적 기술이나 지식의 부족은 피자문자가 자문에 저항하는 한 원인이 될 수 있다. 여러 연구자들이 자문자의 부적절한 대인관계 기술이나 서투른 문제해결 기술, 서투른 자문 사례 관리 기술 등을 저항의 중요한 원인으로 언급한 바 있다(Gonzalez et al., 2004; Gutkin & Hickman, 1990; Kampwirth, 2006/2010). 예컨대, Parsons과 Meyers(1984)는 학교자문자가 경쟁적인 스타일의 피자문자 교사를 자문할 경우, 동일하게 경쟁적이거나 강압적인 스타일 보다는 자신을 '한 위치 낮추어' 저항을 분산시키는 관계기술이 중요함을 지적한 바 있다. 학교심리학자들 대상의 대인영향력에 대한 연구(Erchul, Raven, & Rey, 2001)는 자문관계에서 대인영향력은 강압적(coercive)이거나 합법적(legitimate) 영향력 보다는 참조적(referent), 정보적(informational), 전문가적(expert) 영향력이 저항을 예방하고 협력적 과정을 통해 효과적인 문제해결을 초래할 가능성이 크다는 점을 보여주었다.

이외에도 저항과 관련지어 연구된 환경요인으로는 자문자의 학내 가용성과 위기상황 등이 있다. Stenger, Tollefson과 Fine(1992)의 연구에 따르면 학교 내에서 심리학자가 정규적으로 조력활동을 제공하고 있다는 교사의 지각은 자문을 활용하는 교사와 그렇지 않은 교사를 구분하는 가장 중요한 변인이었으며, 유사하게 Gonzalez 등(2004)의 연구에서도 교사가 보고한 학교심리학자가 캠퍼스에 머무르는 시간 수는 교사들이 지난 한 해 동안에 실제로 자문에 참여한 회수를 유의하게 예측하는 유일한 변인이었다. 또한 학교의 위기상황(예, 학교폭력, 자살위협 등)은 자문에 대한 초기의 저항 감소에 도움이 될 수 있는데, 위기상황

에서는 자문가의 보다 신속하고 직접적인 개입이 필요하기 때문이다(Marks, 1995). 이상으로 개관한 연구들을 종합해 볼 때, 학교자문에서의 저항은 피자문자의 개인내적인 요인뿐 아니라 다양한 생태학적-시스템적 요인들의 영향을 받으며, 이러한 중다 요인의 상호작용에 의해 결정되는 복잡한 현상이 시사된다 하겠다.

저항행동(B)의 유형

삼원교호작용의 세 번째 구성요소인 행동(B)은 저항의 개인요인 및 환경요인과 교호작용하는 저항의 행동적 증후들을 포함하는 것으로 개념화할 수 있다. Friend와 Bauwens(1988)는 이러한 저항의 유형 혹은 행동적 증후를 여섯 가지로 나누어 정의한 바 있는데, 이들의 정의와 이에 대한 Marks(1995)와 Kampwirth(2006/2010)의 논의를 바탕으로 각 유형의 특성을 개관하면 다음과 같다.

첫 번째 유형은 Friend와 Bauwens(1988)가 ‘차단(the block)’이라 명명한 것으로, 이는 자문활동 자체나 자문을 통해 개발된 개입안에 대하여 피자문자가 직접적으로 ‘원치 않는다.’ 혹은 ‘못한다.’라고 언어적으로 명백하게 표현하는 형태의 저항이다. 자문관계가 자발성을 전제로 하므로 피자문자가 이러한 형태의 저항을 보일 때 자문을 계속하는 것이 사실상 어려워 보이지만, 이러한 경우에도 자문을 즉각 포기하기 보다는 피자문자의 입장, 바람, 우려가 무엇인지를 추가로 탐색하는 것이 바람직하다(Marks, 1995).

두 번째의 유형은 ‘정체(the stall)’이다. 이는 피자문자의 언어적 표현은 개입안을 수용하는 것처럼 보이지만 피자문자가 실행을 계속 미

루거나 반복적으로 자문자와의 약속을 취소하는 등의 행동을 나타내는 경우에 해당한다. 이러한 상황에서 자문자는 이러한 행동의 가능한 의미를 파악하여, 개입안이 교사의 입장에서 적정 수준의(이상적으로는 최소한의) 시간 투자나 노력을 요구하는 것인지 점검하고 구체적으로 누가 무엇을 어떻게 해야 하는지 등에 대하여 명확히 의사소통되었는지 검토할 필요가 있다(Marks, 1995). 또한 자문에서의 진전내용과 계획을 간단히 요약하여 문서화하고 그것을 공유하는 것이 이러한 형태의 저항을 예방하는 데 권장되는 방법이다(Kampwirth, 2006/2010; Marks, 1995).

세 번째 저항행동의 유형은 ‘역행(the reverse)’으로, 이는 개입안에 대하여 피자문자가 언어적으로는 매우 긍정적인 반응을 나타냈으나, 막상 개입안을 전혀 실행에 옮기지 않거나 계획된 방식대로 실행하지 않는 경우이다. 이러한 경우에는 ‘정체’의 경우와 유사하게, 피자문자의 역할과 책임에 대하여 명확히 의사소통되었는지를 확인할 필요가 있으며 피자문자가 실행을 위한 구체적인 기술이나 여건을 갖추고 있는지 점검할 필요가 있다. Marks(1995)는 개입안에 대하여 단순히 피자문자의 승인을 얻는 형태로는 불충분하며 개입안 개발의 전 과정에 피자문자가 충분히 참여한다면 이러한 형태의 저항을 효과적으로 예방할 수 있다고 보았다.

네 번째 유형은 ‘투사된 위협(the projected threat)’으로, 피자문자가 교장, 부모, 학생 등 ‘다른 사람이 좋아하지 않을 것’이기에 협조를 거부하는 형태의 저항을 의미한다. Friend와 Bauwens(1988)에 따르면 이러한 유형의 행동은 현상태를 유지하고자 하는 피자문자의 동기에서 나오는 것으로 피자문자가 투사하고 있는

대상의 지원을 확보하고 그러한 지원을 공격으로 알리는 것이 효과적인 예방책이 될 수 있다.

다섯 번째의 유형은 ‘죄책감의 뗏(the guilt trip)’이라 부르는 것으로, 이 경우 피자문자는 자문자의 죄책감을 자극하는 행동을 통해 저항을 표출한다(예, “좋은 계획인 줄은 알지만, 제가 얼마나 바쁜지는 잘 아시지요?”). 자문자는 이러한 형태의 저항을 예방하기 위해 피자문자에 대한 요구를 최소화하고 피자문자의 시간제약을 존중하는 태도를 보일 필요가 있지만, 개입안을 실행함으로써 교사에게 어떻게 도움이 될 수 있는지(예를 들면, 다른 학생들에게 어떻게 도움이 될 수 있는지, 처음에는 시간이 많이 소요되는 듯하지만 학생의 문제행동을 다루면서 낭비하는 시간에 비추어 볼 때 중·장기적으로 오히려 경제적인 투자라는 점 등)를 재고해 보도록 도움으로써 이러한 저항행동을 문제해결 노력으로 전환시킬 수 있다(Marks, 2005).

마지막 유형은 ‘전통(tradition)’이라 언급된 것으로, 이것은 무언가 새로운 개입안이나 변화 노력에 저항하기 위하여 ‘과거에 시도해보았으나 효과가 없었다.’ 혹은 ‘이것은 내가 늘 하고 있는 방법이다.’ 등의 표현을 통해서 드러내는 저항행동을 지칭한다. 이 경우 ‘전통’과는 다른 혁신적인 프로그램을 소개하는 것도 저항을 예방할 수 있는 한 방법이겠지만, 교사가 이미 시행하고 있는 기존의 접근에 추가적인 지원과 격려를 제공하여 변화를 추구하는 것이 보다 유연한 대처 방안일 수 있다(Friend & Bauwens, 1988).

이상으로 저항행동의 여섯 가지 유형을 개관하였는데, 이와 같이 다양한 저항행동은 가시적, 직접적인 경우도 있겠으나 다소 미묘하

여 간접적인 형태로 표출되는 경우도 있음을 주지할 필요가 있다. 저항의 요인 및 저항의 행동적 유형에 대한 선행 연구들을 삼원교호작용의 세 구성 요소에 맞추어 개관하였으며, 다음은 삼원교호작용론의 관점에서 이들 요소 간의 관계를 고찰하고자 한다.

개인요인, 환경요인 및 저항행동의 관계: 삼원교호작용론적 통합

선행 연구들에서 저항에 대한 인과론적 분석은 대체로 개인요인과 환경요인을 구성하는 다양한 요인들을 저항의 직접적인 원인으로 보는 ‘일방향적 상호작용($B=f(P, E)$)’의 관점을 취하거나(예, Dougherty, 2009), 개인요인과 환경요인이 양방향적 상호작용하여 상호의존적으로 저항에 영향을 미친다고 보는 ‘부분적 양방향적 상호작용($B=f(P \leftrightarrow E)$)’의 관점(예, Wickstrom & Witt, 1993)을 따르고 있다. 이러한 기존의 인과적 분석을 보다 확장하여 본 연구에서는 개인요인, 환경요인 및 저항행동 간의 삼원교호작용을 제안한다. 앞서 언급한 대로 이러한 상호작용은 그 시점 면에서 동시적인 것은 아니며, 강도 면에서도 상황이나 활동에 따라서 다양할 수 있음을 주목할 필요가 있다(Bandura, 1997). 이들 세 요소 간의 상호작용을 차례로 예시하면 다음과 같다.

첫째, 환경요인(E)과 개인요인(P) 간의 양방향적 상호작용($E \rightleftharpoons P$)의 경우를 보면, 자문에 대한 피자문자의 기대, 신념 혹은 느낌 등은 다른 피자문자(예, 동료교사)를 통한 모델링이나 대리학습, 자문자의 기술이나 태도, 자문에 대한 사전교육, 행정가의 지원 등에 의해 형성, 유지, 또는 수정될 수 있으며($E \rightarrow P$), 피자문자의 다양한 개인적 특성(예, 신념, 가치, 정

서적 특성, 신체적 특성 등)은 자문의 맥락에서 존재하는 사회적 환경(예, 자문자, 자문의 상황, 학교시스템)으로부터 서로 다른 반응의 원인이 될 수 있다($P \rightarrow E$). 가령, 학교행정가가 자문에 대한 이해하지 못하고 행정적 지원을 제공하지 않는다면, 이러한 환경요인은 자문 활동에 대한 피자문자의 부정적인 기대나 신념을 조성할 수 있을 것이고, 자문활동에 대한 피자문자의 낮은 기대나 부정적인 신념은 자문에 대한 학교시스템의 잠재적인 지원을 거부하거나 무효화시키는 결과를 초래할 수 있을 것이다. 마찬가지로, 자문자의 부적절한 자문기술은 저항의 직접적 원인이 될 수 있을 것이고, 피자문자의 부정적인 기대나 신념 또한 자문관계에서 자문자의 행동이나 태도에 영향을 미칠 수 있다.

둘째, 개인요인(P)과 저항행동(B) 간의 양방향적 상호작용($P \leftrightarrow B$)의 경우, 피자문자가 자문에 대하여 생각하고, 믿고, 느끼는 것이 자문 관계에서 피자문자의 행동, 즉 저항에 영향을 미친다($P \rightarrow B$). 뿐만 아니라, 저항행동의 내·외적 결과는 피자문자의 사고패턴이나 정서적 반응에 영향을 미칠 수 있다($B \rightarrow P$). 가령, 과거의 자문 경험을 통해 자문에 대해서 부정적인 견해를 가지고 있는 피자문자는 자문의 기회가 주어졌을 때, 자문자에게 비협조적인 행동(예컨대, '예전에 해보니 효과가 없었다.'의 언어적 표현, 즉 앞서 언급한 유형 중 '전통')을 드러낼 것이고 이러한 저항행동은 기존의 부정적인 견해나 느낌을 강화함으로써 새로운 자문 참여의 기회가 주어졌을 때조차도 부정적인 태도로 일관하는 결과를 초래할 수 있을 것이다.

마지막으로, 행동(B)은 환경요인(E)에 의해 결정될 뿐만 아니라 환경을 형성하고 선택하

는 데 영향을 미친다(Bandura, 1986)는 사회인지론의 입장에서 볼 때, 앞서 논의한 다양한 환경요인(즉, 학교시스템의 풍토, 자문에 대한 행정적 지원, 자문자의 자문기술, 자문자의 가용성, 위기상황 등)은 자문이나 자문을 통해 개발된 개입안에 대한 피자문자의 수용이나 협조, 다양한 형태의 저항행동에 영향을 미칠 뿐 아니라($E \rightarrow B$), 피자문자의 저항행동 또한 자문관계에서 자문자의 반응이나 태도, 행정가의 지원, 자문에 대한 학내 풍토 형성, 학내 자문서비스의 가용성 등에 직·간접적인 영향을 미칠 수 있다($B \rightarrow E$).

이상의 예시에서와 같이 삼원교호작용의 관점에서 보면 학교자문에서 나타나는 피자문자의 저항은 서로 교호작용하는 환경요인과 개인요인에 의해 결정될 뿐만 아니라 저항 또한 이러한 요인들의 형성, 유지 및 변화에 영향을 미치는 것으로 이해할 수 있다. 따라서 이러한 분석은 학교자문에서의 저항이 단일 수준, 단일 요인에 의해 일방향적으로 결정되기 보다는 자문자의 특성 뿐 아니라 자문이 이루어지는 맥락에 존재하는 다양한 수준의 요인들을 체계적으로 고려하여 개념화해야 하는 현상임을 시사한다. 또한 피자문자의 저항이 환경요인과 상호작용을 주고받는 바, 자문자의 자문 노력을 방해할 수도 있지만, 경우에 따라서는 자문자의 행동에 대한 피드백을 제공함으로써 자문자의 행동이나 기술의 개선을 촉진하거나 자문에 필요한 행정적 지원을 이끌어 내는 긍정적 역할을 할 수도 있음을 시사한다. 요컨대, 기존의 단편적인 이론적 접근들과 비교하여 삼원교호작용의 관점은 학교자문에서의 저항과 저항의 원인에 대하여 보다 포괄적, 통합적 이해를 가능하게 한다.

저항과 자기효능감

삼원교호작용과 함께 사회인지이론을 구성하는 핵심 개념 중 하나는 자기효능감(Bandura, 1997)이다. 이 절에서는 자기효능감을 학교자문에 적용하여 이 개념이 저항의 동기화 과정을 설명하는 데에 어떻게 적용될 수 있을지를 탐색해 보자 한다.

사회인지이론에 따르면, ‘효능신념(efficacy beliefs)’, 즉 자기효능감과 ‘결과기대(outcome expectancies)’의 두 요소가 인간 행동의 동기화 과정에 관여된다(Bandura, 1997). 여기서 결과기대란 어떤 행동을 수행함으로써 장차 얻을 수 있는 보상이나 처벌에 대한 개인적 신념(Bandura, 1997)으로, 자문의 맥락에서는 자문 활동에 참여하는 것이, 혹은 자문을 통해 산출된 개입안이 의뢰문제를 해결할 수 있다는 피자문자의 인지적 판단으로 볼 수 있다. 한편 자문의 맥락에서 자기효능감은 자문의 목표를 달성하는 데 필요한 과업이나 활동을 성공적으로 수행할 수 있다는 피자문자의 신념이다. Bandura(1997)는 이 두 요소가 높을수록 행동에 대한 동기가 높아지며, 흔히 높은 효능감은 긍정적 결과기대로 이어지지만, 자기효능감과 결과기대는 별개의 차원으로 이 둘이 항상 일치하지는 않는다는 점을 강조하였다. 자문의 상황에 적용해 본다면, 자문 참여가 긍정적인 결과를 가져올 수 있다고 기대하거나 자문을 통해 개발된 개입안의 실행이 긍정적인 결과를 초래할 것이라고 기대하더라도, 자신이 자문활동에 참여할 수 없다고 믿거나 긍정적 결과를 초래하기 위해 수행해야 하는 구체적인 과업에 대한 효능감이 낮다면, 저항행동의 동기가 높아질 수 있다. 반대로 자문활동에 참여할 수 있고 개입안을 성공적으로

실행할 수 있다는 효능감이 있더라도, 이러한 관여가 가져올 수 있는 가능한 결과에 대해서 부정적인 기대를 형성하고 있다면 피자문자는 자문에 대해 저항적인 행동을 드러낼 수 있다. 이와 같이 자기효능감과 결과기대는 각각 독립적으로 저항의 동기화 과정에 영향을 미칠 수 있지만, 사회인지이론에 따르면 자기효능감은 결과기대에 비해 자기조절과 동기화 과정에서 보다 중요한 역할을 하며 행동의 보다 정확한, 직접적 예측인자다(Bandura, 1997; Pajares, 2002). 그러나 한편으로 자기효능감이 행동의 동기화 변인으로서 행동을 정확히 예측할지의 여부는 여러 다른 요인들에 의해 결정됨을 인식할 필요가 있다(Pajares, 2002). 즉 결과기대가 부정적이라든가, 행동을 실행하는데 필요한 자원이 부족하거나 다른 제약조건이 따른다면, 자기효능감의 행동 예측력은 감소한다. 이러한 관점에서 보면, 자문 참여에 대한 피자문자의 효능감이나 자문을 통해 개발된 구체적인 개입안에 대한 피자문자의 효능감이 저항행동에 직접적인 영향을 미치더라도, 자문에 대한 피자문자의 결과기대는 이러한 효과를 매개하거나 조절할 가능성이 있다.

Bandura(1997)는 자기효능감이 숙달경험, 대리경험, 언어적 설득, 신체적·정서적 상태에 의해 결정되는 것으로 보았다. Bandura(1997)가 제시한 이러한 요인들은 앞서 개관한 저항의 개인요인 및 환경요인의 두 범주와 대략 일치한다는 점에서 흥미롭다. 즉, 숙달경험과 신체적·정서적 상태는 주로 개인요인으로 볼 수 있는 반면에, 대리경험과 언어적 설득은 주로 환경요인으로 이해할 수 있을 것이다. 따라서 저항행동의 결정요인으로서 자기효능감의 핵심적 역할이 타당한 범위 내에서, 본 연구에서 개관한 다수의 저항요인 중 적어도 일부는

자기효능감을 통해서 저항행동에 영향을 미칠 가능성이 있다.

한편, 이론적 분석에서 자기효능감이 저항행동의 동기화 과정에 갖는 이와 같은 잠재적인 시사점에도 불구하고, 학교자문의 맥락에서 자기효능감의 역할을 연구한 실증연구는 현재까지 극소수에 불과하며 이들 연구조차 모순되는 결과를 제시하고 있음을 주지할 필요가 있다. 부가적으로 이들 연구는 저항을 직접적으로 다루기보다는 자문자나 자문에 대한 평가나 수용도 등을 통해서 간접적으로 측정된 제한점도 안고 있다. DeForest와 Hughes(1992)는 교사의 개인적 교수효능감은 자문자에 대한 교사의 평가 및 개입안에 대한 교사의 수용도와 정적인 관계가 있음을 보고하였다. 즉 교수효능감이 높은 교사일수록 자문자에 대한 평가가 보다 긍정적이었으며 개입안에 대한 수용도 또한 높은 것으로 나타났다. 한편, 이와 대체로 상반되는 결과를 제시하는 연구로, Gutkin과 Hickman(1988)은 의뢰문제에 대하여 피자문자의 통제감과 자기효능감이 높을수록 자문에 참여하고자 하고자 하는 의도가 감소하는 것을 발견하였다. 유사하게, Hughes, Grossman과 Barker(1990)의 연구는 초등학교 교사들의 자기효능감과 결과기대가 자문에 대한 참여와 평가에 어떻게 영향을 미치는지를 연구하였는데, 이 연구에서 결과기대가 긍정적일수록 자문에 대하여 긍정적으로 평가하는 경향이 있었으나, 교사의 효능감(즉, 자문에 참여하지 않고 스스로 문제를 해결할 수 있는 자신의 능력에 대한 판단)이 높을수록 자문에 대한 결과기대가 낮았으며, 자문 이후에 교실에서의 행동을 다루는 자신의 일상적인 전략을 바꿀 의향 또한 낮은 것으로 나타났다.

이러한 상반되는 연구결과들은 각 연구에서 사용한 자기효능감에 대한 정의의 차이에서 비롯되는 듯하다. 즉, DeForest와 Hughes(1992)의 연구는 교사의 ‘전반적인 교수효능감’을 측정하였고, 부정적인 결과를 보고한 나머지 두 연구는 ‘(자문자의 도움 없이) 의뢰문제의 해결’에 대한 교사의 자기효능감을 측정하였다. 자기효능감이 매우 과제-특정적인 점을 감안한다면(Bandura, 1997), 부정적인 결과를 보고한 연구들(Gutkin & Hickman, 1988; Hughes et al., 1990)에서 의뢰문제 해결에 대한 교사의 자기효능감 대신에 ‘자문 참여에 대한 효능감’이나 ‘구체적인 개입안의 실행에 대한 효능감’을 측정하였다면 자기효능감의 역할을 보다 적절하게 검토할 수 있었을 것으로 보인다.

요컨대, 사회인지이론에 따른 이론적 분석은 자기효능감이 저항행동의 동기화 과정에 주요 변인으로 작용할 가능성을 시사한다. 현재까지 자문관계의 맥락에서 자기효능감의 역할을 검증한 연구들이 부족하여 이에 대한 실증적 증거를 제시하기는 어려운 실정이지만, 본 연구의 이론적 분석과 소수의 실증 연구결과들은 피자문자(교사)의 전반적인 교수효능감이나 문제해결에 대한 효능감에 초점을 맞추기 보다는 자문 참여에 대한 피자문자의 효능감이나 자문 개입안의 실행에 대한 피자문자의 효능감을 측정하여 자기효능감의 역할을 탐구해 볼 필요성을 시사하고 있다.

결론 및 시사점

본 연구는 학교자문의 과정에서 발생하는 저항의 다양한 측면을 사회인지이론적 관점(Bandura, 1986, 1997)에 기초하여 고찰하였다.

구체적으로는 삼원교호작용의 인과모델에 따라 학교자문에서의 저항을 개념화하였고 저항의 개인요인, 환경요인 및 저항행동의 유형을 개관하였으며, 자기효능감 개념을 적용하여 저항행동의 동기화 과정에서 자기효능감의 잠재적인 역할을 탐색하였다. 본 연구의 주요 결론과 시사점을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 이론적 측면에서 본 연구는 학교자문에서의 저항에 대한 사회인지이론의 인과모델, 즉 삼원교호작용이 저항을 개념화하고 저항의 요인과 유형을 통합적으로 이해하는데 유용하게 적용될 수 있음을 보여준다. 특히 본 연구는 기존의 정의(Wickstrom & Witt, 1993)에서 모호하였던 저항과 저항의 요인 간의 개념적 구분을 명확히 하였으며, 삼원교호작용의 구성요소에 비추어 저항의 다양한 요인과 유형에 대한 선행 연구결과들을 체계적으로 분류하고 개관하였다. 또한 이들 요인 간의 통합적 관계를 삼원교호작용의 관점에서 분석하고 예시함으로써, 저항이 피자문자의 내부나 환경에 존재하는 부정적인 요인에 의해 나타난다거나, 저항이 단지 환경적 요인과 피자문자 개인의 특성 간의 상호작용에 의해 결정되는 현상으로 보았던 기존의 개념적 분석에서 진일보하여 저항 또한 이러한 원인들의 형성, 유지 및 변화에 영향을 미친다는 관점을 제시하였다. 또한 일부 선행 연구들에서 지적되었던 저항의 기능적 측면도 개념적으로 포괄하였다.

둘째, 자문의 실제 측면에서 본 연구에서 개관한 다양한 저항의 요인과 삼원교호작용에 근거한 통합적 접근은 저항의 원인을 체계적으로 분석하고 다차원적인 저항의 극복방안이나 예방책을 도출하는데 자문 실무자들에게 유용한 참조틀이 될 수 있을 것이다. 가령, 학

교자문에서 피자문자의 저항에 직면할 경우 자문자는 본 연구에서 개관한 다양한 개인수준에서의 인지적·정서적 요인들을 일차적으로 고려하여 저항과 관련된 피자문자 개인요인에 대한 가설을 수립하되, 동시에 그러한 저항이 어떠한 행동적 유형으로 나타나는지, 그리고 그러한 저항행동을 유지, 강화하는 환경요인은 무엇인지 체계적으로 고려함으로써 실제 자문 상황에서 나타는 특정한 저항을 정확히 개념화하고 효과적인 극복방안을 도출할 수 있을 것이다. 예컨대, 피자문자가 ‘정체’나 ‘역행’의 행동적 증후로 저항행동을 드러내는 상황에서, 자문자는 이러한 저항행동에 영향을 미치는 다양한 개인요인을 체계적으로 고려하는 가운데 ‘피자문자의 지식이나 기술의 부족’을 유력한 원인으로 지목할 수 있을 것이다. 그러나 환경요인에 대한 체계적인 고려 결과, ‘학내의 낮은 행정적 지원’ 또한 주요 환경요인으로 나타날 수 있을 것이며, 이러한 진단에 기초하여 자문자는 피자문자의 저항을 다루기 위해 이러한 학교시스템 요인에 개입하는 동시에(예컨대, 학내 자문의뢰 절차의 확립, 자문의 목적 명료화, 학교행정관리자로부터의 지지를 확보하고 피자문자에게 이를 알리는 것 등), 피자문자의 지식이나 기술부족에 의한 저항을 다루기 위해 구체적인 개입절차에 대하여 문서화된 개입안을 제공한다거나, 참여자 모델링(participant modeling), 직접적인 기술훈련을 제공하는 등 보다 구체적인 추가 지원을 제공함으로써 피자문자의 저항을 줄이고 자문에 대한 수용도나 개입안의 처치충실도를 높일 수 있을 것이다. 특히 국내의 학교 현장에서 자문에 대한 이해가 아직 부족하고, 학교현장에서 심리·상담서비스를 제공하는 전문가들에게 조차 자문이 비교적 생소한 서

비스 제공 양식이라는 점을 감안하다면, 저항의 원인에 대한 다차원적 이해와 대처 전략 개발은 자문서비스를 제공하고자 하는 실무자들에게 요구되는 특별히 중요한 전문적 역량일 것임에 틀림이 없다.

마지막으로, 본 연구는 사회인지이론에서 행동의 동기화 과정을 설명하는 주요 개념인 자기효능감 또한 학교자문에서의 저항을 이해하는 데 유용하게 적용될 수 있음을 보여준다. 학교자문의 맥락에서 자기효능감의 역할에 대한 국내외 연구가 아직 부족하여 자기효능감의 핵심적 역할에 대한 실증적 증거를 확보하기는 어렵지만, 본 연구의 이론적 고찰은 자문 참여 혹은 개입안에 대한 피자문자의 자기효능감이 저항행동의 동기화 과정에서 작용하는 주요 변인일 가능성을 시사한다. 만일 자기효능감의 이러한 역할이 검증된다면, 자기효능감 증진에 관한 사회인지이론의 축적된 연구기반은 자문의 상황에서 자문 참여에 대한 피자문자의 자기효능감을 높이는 전략을 개발하는데 활용될 수 있을 것이다.

앞서 언급한 대로 학교자문에서 나타나는 저항은 매우 보편적인 심리적 현상이다. 특히 학교자문이 아직 생소한 국내의 실정에서 자문을 도입하려면, 학교현장의 심리·상담전문가들은 필연적으로 보다 다양하고 강도 높은 저항의 요인을 다루어야만 할 것이다. 그러나 이러한 저항을 예상하고 해결가능한 문제로 인식하여, 저항의 요인들을 체계적으로 분석하고 저항의 행동적 증후에 적절히 반응하며, 다차원적인 대처 계획을 개발하는 등의 전문적 자문 역량을 키워나간다면, 국내의 학교현장에서도 자문은 점차로 효과적이고 효율적인 심리서비스로서 인식되어갈 수 있을 것이다.

이러한 전망 가운데, 학교자문에서의 저항에 대한 본 연구의 사회인지이론적 분석이 실무자들에게는 유용한 지식기반과 개념적 참조틀을 제공하고, 관심 있는 국내의 연구자들에게는 자문의 과정에 대한 후속 연구를 자극할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 강진령, 강복란 (2005). 초등학교 상담교사의 교사자문 모형 구안. *상담학 연구*, 6, 973-988.
- 김동일, 이명경 (2008). *학교상담 컨설팅*. 서울: 학지사.
- 노안영, 강영신 (2003). *인간이해와 성장을 위한 성격심리학*. 서울: 학지사.
- 박상민 (2009). *초등 교사의 학교상담 컨설팅 선 요구분석*. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 윤초희 (2009). 학습컨설팅의 모형과 현장 적용 가능성 고찰. *학교심리와 학습컨설팅*, 1, 1-18.
- 이동형 (2011). 가족-학교 협력에 기초한 자문 모델의 이해와 활용. *한국심리학회지: 일반*, 30, 419-442.
- 이명경 (2006). 주의력결핍 및 과잉행동장애 학생의 문제행동에 대한 학교상담 컨설팅 효과 검증. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Butler, T. S., Weaver, A. D., Doggett, R. A., & Watson, T. S. (2002). Countering teacher resistance in behavioral consultation: Recommendations for the school-based consultant. *The Behavior Analyst Today*, 3, 282-288.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Cautilli, J., Riley-Tillman, T. C., Axelrod, S., & Hinline, P. (2005). Current behavioral models of client and consultee resistance: A critical review. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1, 147-164.
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1991). *Interviewing strategies for helpers* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cohen.
- DeForest, P. A., & Hughes, J. N. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings on consultant effectiveness and intervention acceptability. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 301-316.
- Dougherty, A. M. (2009). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings* (5th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Dougherty, A. M., Dougherty, L. P., & Purcell, D. (1991). The sources and management of resistance to consultation. *School Counselor*, 38, 178-186.
- Ellis, A. (1985). *Overcoming resistance: Rational emotive therapy with different clients*. New York: Springer.
- 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., Hughes, J. N., Meyers, J., Hickman, J. A., & Braden, J. P. (1992). Dyadic agreement concerning the consultation process and its relationship to outcome. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 119-132.
- Erchul, W. P., Raven, B., & Ray, A. (2001). School psychologists' perceptions of social power bases in teacher consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 1-24.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2007). *School psychology: Past, present, and future* (3rd ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Friend, M., & Bauwens, J. (1988). Managing resistance: An essential consulting skills for learning disabilities teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 556-561.
- Gajria, M., & Salend, S. J. (1996). Treatment acceptability: A critical dimension for overcoming teacher resistance to implementing adaptations for mainstreamed students. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 12, 91-108.
- Gallesich, J. (1982). *The profession and practice of consultation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004). Teacher resistance to school-based consultation: A survey of teacher

- perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 30-37.
- Gross, S. (1980). *Interpersonal threat as a basis for resistance in consultation*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Montreal.
- 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., & Hickman, J. A. (1988). Teachers' perceptions of control over presenting problems and resulting preferences for consultation versus referral services. *Journal of School Psychology*, 26, 395-398.
- Gutkin, T. B., & Hickman, J. A. (1990). Relationship of consultant, consultee, and organizational characteristics to consultee resistance to school-based consultation: An empirical analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 111-122.
- 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.
- Hughes, J. N. (1983). The application of cognitive dissonance theory to consultation. *Journal of School Psychology*, 21, 349-357.
- Hughes, J. N., & Falk, R. S. (1981). Resistance, reactance, and consultation. *Journal of School Psychology*, 19, 134-141.
- Hughes, J. N., Grossman, P., & Barker, D. (1990). Teachers' expectancies, participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly*, 5, 167-179.
- Kampwirth, T. J. (2010). 학습과 행동 문제 해결을 위한 학교 컨설팅 [*Collaborative consultation in the schools*]. (김정섭, 유순화, 윤경미 역). 서울: 학지사. (원전은 2006에 출판)
- Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Stoiber, 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.
- Margolis, H. (1991). Understanding, facing resistance to change. *NASSP Bulletin*, 75, 1-8.
- Marks, E. S. (1995). *Entry strategies for school consultation*. New York: Guilford.
- Martens, B. K., & Ardoin, S. P. (2002). Training school psychologists in behavior support consultation. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 147-163.
- Martin, R. P., & Curtis, M. J. (1981). Consultants' perceptions of causality for success and failure of consultations. *Professional Psychology*, 12, 670-676.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A. (2006). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. New York: Guilford Press.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory*

- and of self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>에서 2011, 5, 6 인출.
- Parsons, R. D., & Meyers, J. (1984). *Developing consultation skills*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piersel, W. C., & Gutkin, T. B. (1983). Resistance to school-based consultation: A behavioral analysis of the problem. *Psychology in the Schools, 20*, 311-320.
- Powell, G., & Posner, B. Z. (1978). Resistance to change reconsidered: Implications for managers. *Human Resources Management, 17*, 29-34.
- Randolph, D. L., & Graun, K. (1988). Resistance to consultation: A synthesis for counselor-consultants. *Journal of Counseling and Development, 6*, 182-184.
- Reschly, D. J. (1998). Special education reform: School psychology revolution. *School Psychology Review, 17*, 459-475.
- Sheridan, S. M., & Steck, M. C. (1995). Acceptability of conjoint behavioral consultations: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review, 24*, 633-647.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity on the way to excellence. *Harvard Educational Review, 61*, 148-206.
- Smith, D. K., & Lyon, M. A. (1986). School psychologists' attributions for success and failure in consultation with parents and teachers. *Professional Psychology: Research and Practice, 17*, 205-209.
- Stenger, M. K., Tollefson, N., & Fine, M. J. (1992). Variables that distinguish elementary teachers who participate in school-based consultation from those who do not. *School Psychology Quarterly, 7*, 271-284.
- Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., & Diamanduros, T. (2009). Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation. *Psychology in the Schools, 46*, 319-332.
- Wickstrom, K. F., & Witt, J. C. (1993). Resistance within school-based consultation. In J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Elliott (Eds.), *Handbook of consultation services for children* (pp.159-178). San Francisco: Jossey-Bass.

원고접수일 : 2011. 06. 07.
 수정원고접수일 : 2011. 08. 03.
 최종게재결정일 : 2011. 08. 16.

Resistance in School Consultation: A Social Cognitive Theory Perspective

Donghyung Lee

Department of Education, Silla University

When delivering consultative services in schools, consultants need to understand 'resistance' within the context of consultation and develop skills to effectively manage it. With a growing interest in psychological and educational consultation in schools over the last few decades, research in this area has significantly been increased and a fair amount of literature has been published concerning resistance in school consultation. However, currently available discussions on this topic are limited in terms of their scopes and theoretical foundations, and an attempt to integrate them from a theoretical perspective has not been made yet. This article examines various aspects of resistance in school consultation from the perspective of Bandura(1986)'s Social Cognitive Theory. Specifically, this article conceptualizes resistance in school consultation and reviews various causes and types of resistance based on triadic reciprocity. This article also explores a potential role of self-efficacy in the consultee's motivational process of resistance. Overall, this article demonstrates that Social Cognitive Theory can serve as a useful theoretical and conceptual framework for understanding various aspects of resistance and developing a management plan with resistance in school consultation.

Key words : *resistance, school consultation, social cognitive theory, triadic reciprocity, self-efficacy*