

상담자 교육분석 경험 및 태도 분석

유성경 이문희* 조은향

이화여자대학교

교육분석은 상담자들을 위한 심리치료로 상담자의 개인적 그리고 전문적 성장을 획득하는데 중요한 활동으로 인식되고 있다. 상담자 훈련 및 교육에서의 상담자 자신의 심리치료 경험이 지니는 중요성에도 불구하고 우리나라의 경우 교육분석 경험에 관한 기초적인 실태 정보조차 찾아보기 어렵다. 본 연구는 교육분석 경험의 및 태도에 대한 실태에 초점을 맞추어 진행하였다. 연구 결과, 참여자들 중 49.4%가 유경험자로 나타났다. 교육분석 경험의 평균 빈도는 1.6회이며 57.2%가 1회, 23.8%가 2회, 19%가 3회를 경험하였다. 계속탈트접근(67%), 정신역동적 접근(64%), 절충주의접근(58.5%)의 순서로 유경험자가 많았다. 총 회기수의 경우 66.9%의 상담자들이 1~40회 미만을 보고하였다. 교육분석의 주된 동기는 개인적 동기(43.9%)가 높았으며, 구체적 호소문제로는 '자기이해에 대한 욕구', '스트레스 관리', '정서적 소진 및 고갈'의 순서였다. 거의 대부분의 유경험자들(85.5%)은 자신의 교육분석이 '도움이 되었음'에 응답하였는데 개인적 영역에서는 '자기자각 및 문제이해', '개인적 성장', '자기 존중감 증가'의 순서이며, 전문적 영역으로는 '상담자의 자기문제 해결의 필요성 이해', '내담자를 더 깊이 이해하는데 도움', '상담자 성숙의 중요성 이해'의 순서로 나타났다.

*주요어 : 상담자, 교육분석, 교육분석 경험, 교육분석 태도

* 교신저자 : 이문희, 이화여자대학교 심리학과, (120-750) 서울시 서대문구 대현동 11-1 이화포스코관 212.
Tel: 02-3277-2637, E-mail : moonlymh@hanmail.net

‘상담자 특성’은 ‘내담자 특성’ 그리고 ‘상담자-내담자 관계 특성’과 함께 상담의 성과 영역에서 중요하게 다루어지고 있으며, 주요 이론(Frank, 1961; Freud, 1957; Strupp, 1960)뿐만 아니라 임상 실재나 상담자 훈련에서도 강조되고 있다(Lambert, Shapiro & Bergin, 1986). 몇몇 연구들은 상담자 자체가 상담 성과에 중요하게 기여하고 있다는 점을 강조하면서 상담자에 의해서 설명되는 상담효과를 별도로 제시하고 있다(Luborsky, McLellan, Diguier, Woody, & Seligman, 1997; Huppert et al., 2001; Crits-Christoph & Mintz, 1991; Wampold, 2001). 이들의 주장은 어떤 이론적 접근의 상담을 받았느냐가 성과에 있어 중요한 것이 아니라 어떤 상담자인지가 성과와 관련이 깊다는 것이다. 상담자는 단순히 표준화된 상담 내용을 전달하는 기계적인 전달자가 아니라 상담의 효과를 증가시키고 때로는 감소시키는 능력을 가지며 변화에 기여하는 독립적이고 중요한 존재라는 점을 강조하고 있는 셈이다. 이러한 결과들에 동감하는 많은 상담자들은 치유적인 상담자로 성장하고자 자기 자신을 지속적으로 연마한다. ‘상담자 자신의 개인 상담’, ‘슈퍼비전’, ‘풍부한 임상경험’, ‘깊이 있는 이론적 이해’ 등은 효과적인 상담자들이 되고자 하는 이러한 바램이 반영된 노력들이다.

이 중에서 특히 ‘상담자 자신의 개인상담’은 상담자의 전문적 성장을 촉진시키기 위해 자발적으로 혹은 상황에 따라서는 의무적으로 수행하게 되는 ‘상담자들을 위한 상담개입’으로, 다양한 치료적 형태와 이론적 배경을 가지고 있는 상담자들을 위한 심리적 치료개입을 뜻한다(Norcross, 2005). 본 연구에서는 상담자가 실제로 내담자를 대상으로 수행하는 상담활동과의 혼돈을 줄이고 우리나라 상담영역에서 기존에 보편적으로 사용되고 있는 점을 감안하여 ‘교육분석(educational analysis)*’이라는 용어를 사용할 것이다.

역사적으로 볼 때 교육분석은 정신분석적 접근의 상담자들의 훈련과정에서 처음 강조되었다. Freud(1937/1964)는 정신분석가가 되기 위한 기본적인 훈련 과정으로 정신치료를 직접 받아야 할뿐만 아니라 훈련이 끝난 이후라도 상담자는 내담자의 무의식에 지속적으로 노출되기 때문에 자신을 스스로 보호하기 위한 치료가 필요하다고 하였다. Henry, Sims & Spray(1973)는 상담자들을 위한 개인치료는 전문적인 훈련 프로그램으로서의 역할뿐만 아니라 전문적 정체성 형성에도 중요하게 기여한다고 하였다. 이처럼 정신분석적 그리고 정신역동적인 이론적 접근을 지향하고 있는 치료자들에게 교육분석은 매우 보편적이며 중요한 기준으로 통하고 있으며(Holzman, Searight, & Hughes, 1996), 자기자각을 높이고 역전을 줄일 수 있는 중요한 도구로 평가되고 있다(MacDevitt, 1987). 심지어 Chessick(1974, p86)은 ‘통찰지향적 임상가의 경우 교육분석을 받지 않았다면 자기 자신뿐만 아니라 그들의 내담자들을 위험에 빠뜨리게 된다’라고 강조하였다. 하지만 반대 입장에서는 상담자가 내담자의 정신건강에 심각하게 손상을 일으킬 수 있는 경우에만 교육분석이 필요하다는 입장을 내세우며 의견을 달리 한 바 있다(Kelly, Goldberg, Fiske, & Kilkowski, 1978). 이러한 양쪽의 입장을 반영하듯이 교육분석의 의무화 여부는 나라마다 그 기준이 상이한데 유럽의 많은 나라들은 개인치료의 구체적인 횟수를 명시하여 의무적으로 정하고 있지만 미국의 경우는 정신분석적 훈련 기관 혹은 몇몇 훈련 프로그램들에서만 의무사항으로 요구하고 있다. 이러한 가운데 최근 영국 상담 및 심리치료 학회(BACP: British Association for Counseling and Psychotherapy, 2003)는 40시간의 교육분석을 의무적으로 규정하였다. BACP는 상담자의 교육분석은 상담과정에서 나타날 수 있는 다양한 어려움으로부터 자신의 문제를 분리할 수 있으며 윤리적인 문제

* 외국의 경우 ‘치료자의 개인 치료(therapist’s personal therapy)’ 혹은 ‘치료자 자신의 치료(therapist’s own psychotherapy)’로 통용되어 사용되고 있다. 우리나라의 경우 심홍섭(1991)은 치료자 자신의 치료에 대해 ‘교육분석’이라는 용어를 문헌에서 사용한 바 있다. 하지만 그 이전부터 ‘교육분석’이라는 용어는 전문가들 사이에 보편적으로 사용되고 있으며 지금까지 특별한 논의를 거치지 않은채 사용되고 있는 실정이다. 교육분석이라는 용어의 사용여부에 대해 논의과정은 필요하겠지만 본 연구에서는 한국적 상황이 반영된 교육분석이라는 용어를 잠정적으로 사용하고자 한다.

를 일으킬 수도 있는 상담자 자신의 맹점을 줄여줄 수 있기 때문에 훈련 중 의무규정으로 정한다고 그 이유를 밝혔다. 이러한 규정은 특정 이론적 접근에 국한하지 않고 교육분석을 의무화하였다는 점에서 주목할 만하다. 우리나라의 경우, 한국상담심리학회에서는 2개의 집단 이상(각각 15시간)의 참여만을 명시하고 있으며(수련과정 시행세칙: 제7조, 1항), 한국상담학회에서는 집단상담 참여 30시간 이상과 5회기 이상의 개인상담을 규정하고 있다(수련과정 시행세칙: 제 7조, 1항).

국외의 선행연구에서 다루어진 교육분석의 주제는 크게 교육분석을 경험한 상담자들의 인구사회학적 기초 정보와 교육분석의 효과를 중심으로 이루어져 왔다. 우선 인구사회학적 특성을 살펴보면 많은 연구에서 참여자들의 약 70~90%가 교육분석을 경험하는 것으로 나타났으며 지속적인 증가추세를 보고하고 있다(Henry, Sims & Spray, 1973; Norcross, Strausser-Kirtland, & Missar, 1988; Guy, Poelstra, & Stark, 1989; Orlinsky, Norcross, Rønnetad, & Wiseman, 2005; Norcross & Guy, 2005; Linley & Joseph, 2007; Bike, Norcross, & Schatz, 2009). 많은 상담자들은 자신의 일생에서 적어도 한 번 이상의 교육분석을 경험하고 있으며 분석의 평균 횟수는 약 1.8~3회 정도로 파악되었다(Norcross, Geller, & Kurazawa, 2000; Orlinsky & Ronnestad, 2005). 이론적 배경에서는 정신분석적 입장의 상담자들이 교육분석의 참여가 가장 컸으며 인지치료자들이 가장 낮았다(Bike, Norcross, & Schatz, 2009). 상담자들은 개인적인 문제해결의 이유 그리고 전문적인 성장을 목적으로 교육분석을 선택하지만 보다 많은 상담자들이 개인적인 문제 해결에 대한 동기가 컸다(Norcross & Guy, 2005). 교육분석을 받을 당시 호소문제를 정리하면 상담자 자신의 문제, 예를 들어 '결혼갈등', '우울', '직업', '원가족 문제', '자기이해의 욕구'가 대부분인 반면 '어려운 내담자의 상담문제'를 호소하는 경우는 적었다(Norcross & Prochaska, 1986; Norcross, Strausser-Kirtland, & Missar, 1988).

마지막으로 몇몇 연구들은 상담자들의 교육분석이 상담 실제에 미치는 긍정적 영향에 대해 언급하였다

(Macran, Stiles, & Smith, 1999; Grimmer & Tribe, 2001; Orlinsky et al., 2005). 이들의 의견을 종합해보면 크게 두 가지로 압축될 수 있는데 우선 상담자 자신의 문제에 대한 자각과 더불어 정신적 기능의 개선이 이루어지면서 상담에 미치는 부정적인 영향을 줄일 수 있다는 것이다(Henry, Schacht, & Strupp, 1990). 또한 임상적 방법을 직접 관찰할 수 있는 실제적인 기회를 통해 상담의 기술이 개선될 뿐만 아니라 상담자로서의 정체성 형성을 촉진하는데 기여한다는 것이다.

이처럼 교육분석이 상담자의 전문성 발달에 차지하는 위치가 확고하지만 우리나라의 경우 상담자의 교육 분석에 관한 선행연구들은 전무하다. Orlinsky 등(1999)이 수행한 국제연구에서 한국의 정신건강전문가들이 참여한 바 있지만 이들 중 64%가 정신과 의사(상담자는 13%)였기 때문에 상담자들의 일반적인 교육분석 경험을 반영하였다고 보기 어렵다. Norcross, Strausser-Kirtland 등(1988)은 상담자들의 교육분석에 대한 연구가 활발하지 못한 이유에 대해 자신들의 치료문화에 대한 신비주의를 고수하려는 경향과 방어적인 태도를 지적한 바 있다.

한국의 경우 위와 같은 이유를 그대로 적용하는 데는 무리가 따를 것이다. 하지만 상담자들의 전문성을 촉진시키는 중요 영역인 슈퍼비전의 실태 및 경험에 관한 연구들(최해림, 1999; 송은화, 정남운, 2005; 방기연, 2006; 유성경, 두경희, 김은하, 장여주, 2009), 그리고 대학원 교육 및 실제 실습경험에 대한 연구들(김정택, 도상금, 1993; 이숙영, 김창대, 2002; 최해림, 김영혜, 2006)은 그동안 비교적 활발하게 이루어진 반면 상담자의 교육분석에 대한 개방적인 검토는 상대적으로 부족했던 것이 사실이다.

본 연구의 목적은 한국 상담자들의 교육분석 과정과 그 결과에 대한 이해이다. 연구의 핵심적인 질문은 '어떤 상담자들이 교육분석을 선택하는가?', '왜 그들은 교육분석을 선택하는가?', '교육분석의 결과는 무엇인가?', '그들의 교육분석의 경험이 개인적, 전문적 삶에 어떤 영향을 미치는가?'이다. 또한 무경험자의 경우 해당되는 연구물음에 대해 그들의 태도와 견해를 함께 확인하여

표 1. 연구대상의 일반적인 정보

구 분		유경험자 n=269 (49.4%)		무경험자 n=276 (50.6%)	
		빈도	비율	빈도	비율
성별	남성	17	6.3	37	13.4
	여성	252	93.7	239	86.6
연령	20대	54	20.1	116	42.0
	30대	119	44.2	88	31.9
	40대	68	25.3	55	19.9
	50대이상	27	10.1	13	4.8

제시할 것이다. 연구의 결과는 상담자 교육분석 실태에 대한 전반적인 이해를 도울 수 있을 것이며 이를 근거 자료로 하여 교육분석이 상담자의 전문성 교육에 미치는 영향에 대한 다양한 관련 연구들을 촉진할 수 있을 것이다.

방 법

연구 대상

본 연구는 교육분석 유경험자 269명과 무경험자 276명을 포함한 총 545명의 상담 관련 전공생 및 실무종사자를 대상으로 실시되었다. 연구대상자의 간략한 정보는 표 1과 같다.

조사결과 성별을 살펴보면 여성이 유경험자 중 93.7%, 무경험자 중 86.6%로 남성보다 압도적으로 많은 수를 차지하고 있다. 여성 상담자가 남성 상담자보다 수적으로 많은 한국 상담자 집단의 성비율을 그대로 반영하고 있다. 연령분포에서는 유경험자의 경우 30대가 44.2%로 가장 많았고, 무경험자는 20대가 42%로 가장 많았다. 30대의 상담자들의 경우 가정과 직장을 병행하며 다중역할을 수행하면서 개인적인 스트레스가 증가하는 시기이며 동시에 전문 상담 활동을 수행 하게 되면서 전문적인 함양이 그 어느 때보다도 요구된다는 점에

서 교육분석의 참여율이 가장 높은 것으로 해석될 수 있다. 소지자격증으로는 상담심리사 2급이 35.7%로 가장 많았으며 다음으로는 청소년상담사 2급(17.5%), 상담심리사 1급(16.7%)으로 나타났으며 청소년상담사 1급은 5.6%의 참여율을 보였다. 전공은 유경험자와 무경험자 모두 상담 심리학이 가장 많았으며 각각 75.8%와 57.6%로 나타났다. 상담경력을 살펴보면 유경험자는 1-3년 미만이 34.6%로 가장 많았고 1-20년까지 비교적 다양하게 나타난 반면, 무경험자는 무경험에서 3년 미만이 79.7% 대다수를 차지했다. 상담에 대한 주된 이론적 접근 방식을 살펴본 결과 유경험자와 무경험자 모두 절충주의(각각 49.8%, 34.4%), 인간중심(21.9%, 33.3%), 인지행동(11.9%, 15.6%)순으로 나타났다.

요약하면, 본 연구의 참여자들은 여성 상담자들의 비율이 절대적으로 컸으며 나이, 학력, 경력, 자격증에서는 유경험자가 무경험자보다 대체로 높았다. 유경험자, 무경험자 모두 전공은 상담 심리학, 소속은 공공 상담소, 접근법은 절충주의가 가장 높았다.

연구절차

본 연구에 사용된 설문지는 선행연구(Norcross, Strausser-Kirtland, & Missar, 1988; Orlinsky et al., 1999; Bike, Norcross, & Schatz, 2009)를 바탕으로 상담자 교육분석에 대한 문헌 분석과 현재 우리나라의 상

황을 고려하여 문항을 구성하였다. 측정 전문가 1인과 상담심리학 교수 1인의 검토를 바탕으로 수정을 거쳐 최종 설문지를 작성하였다. 설문지는 교육분석 유경험자용과 무경험자용으로 나뉘어져 있으며 유경험자는 최대 세 번째까지의 교육분석 경험에 대한 정보를 기술하도록 하였다. 이 밖에 주된 동기, 호소문제, 도움 여부 및 도움 받은 영역을 묻는 문항에 대해서는 가장 최근의 교육분석 경험을 토대로 응답하게 하였다. 무경험자는 해당 문항에 대해 교육분석에 대한 태도와 기대에 대해 응답하도록 하였다.

설문 실시 기간은 2009년 11월부터 2010년 2월까지였으며 자료 수집을 위해 상담관련 학회에 참가하였던 상담자들을 대상으로 설문지를 배포 및 수거하였으며 개개인에게 직접 전달하거나 이메일 혹은 우편을 이용하였다. 수도권에 소재한 대학원 과정에 있는 상담수련생과 대학 학생상담센터, 각 지역의 청소년 관련 상담기관 등 실무에 종사하고 있는 상담자들을 다양하게 표집하고자 노력하였다. 수집된 자료는 유경험자와 무경험자 각각 SPSS15 프로그램을 사용하여 통계분석(빈도분석, 차이검증, 범주형 회귀분석)을 실시하였다.

결 과

교육분석 경험에 대한 기초정보

교육분석 경험 여부 및 횟수

표 1에서 살펴보면 참여자들 545명 중 49.4%(269명)

가 교육분석을 경험하였으며, 50.6%(276명)는 무경험자로 나타났다. 유경험자들의 교육분석 빈도는 평균 1.6회(3회로 제한)이다. 교육분석 횟수분포는 표 2에 제시되어 있는데 57.2%의 상담자가 1회, 23.8%가 2회, 19.0%가 3회의 교육분석을 받은 것으로 나타났다.

표 2. 교육분석 빈도 (유경험자)

횟 수	빈도	비율
1회	154	57.2
2회	64	23.8
3회	51	19.0
총	269	100

접근별로 교육분석의 경험을 살펴본 결과(표 3), 계슈탈트접근을 보고한 상담자들 중 67%가 유경험자로 확인되면서 가장 높은 수치를 보이고 있다. 이어 정신역동적 접근(64%), 절충주의 접근(58.5%), 실존주의적 접근(45.4%)이 뒤를 이었으며 가장 낮은 참여율을 보인 접근은 인간중심적 접근(39%)과 인지 행동적 접근(43%)의 상담자들이다.

시점별 교육분석 경험

각 시점에서 교육분석 회기는 1회에서 200회까지 다양했으며 평균 회기수는 약 27회이다. 이 중 두 번째 교육분석이 28회로 평균회기가 가장 높았다. 당시 연령의 경우, 첫 번째 교육분석을 받을 당시에 평균 약 33세였고, 두 번째는 35세, 세 번째는 37세로 점점 더 연령이 높아졌다.

표 3. 접근별 교육분석 경험(유경험자, 무경험자)

경험 유/무	접근											
	정신역동		인간중심		인지행동		절충주의		계슈탈트		실존주의	
	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
유경험자	18	64	59	39	32	43	134	58.5	8	67	5	45.4
무경험자	10	36	92	61	43	57	95	31.5	4	33	6	54.6
총	28	100	151	100	75	100	229	100	12	100	11	100

표 4. 시점별 교육분석 경험(유경험자)

구 분		첫번째 (n=269)		두번째 (n=119)		세번째 (n=51)	
		빈도	비율(%)	빈도	비율(%)	빈도	비율(%)
경력시점	학부과정	22	8.2	6	5.0	0	.0
	학부졸업후	13	4.8	3	2.5	2	3.9
	석사과정	148	55.0	40	33.6	8	15.7
	석사졸업후	59	21.9	52	43.7	21	41.2
	박사과정	15	5.6	13	10.9	14	27.5
	박사졸업후	4	1.5	3	2.5	4	7.8
	무응답	8	3.0	2	1.7	2	3.9
분석형태	개인상담	245	91.1	92	77.3	38	74.5
	집단상담	12	4.5	25	21.0	9	17.6
	부부치료	1	0.4	0	.0	2	3.9
	가족치료	2	0.7	1	0.8	2	3.9
	기타	1	0.4	0	.0	0	.0
	무응답	8	3.0	1	0.8	0	.0
현재진행여부	예	22	8.2	14	11.8	11	21.6
	아니오	247	91.8	105	88.3	40	78.4

각 시점별로 경력시점, 분석형태, 현재진행여부는 표 4에 제시되어 있다. 첫 번째 교육분석은 석사과정이 55%로 가장 많았고, 두 번째는 석사졸업후가 43.7%로 많았으며, 세 번째 역시 석사졸업후가 41.2%로 가장 많았다. 교육분석 형태는 모두 개인상담이 가장 많았으며 전체 교육분석 유경험자 중 8.7%가 현재 교육분석을 받고 있는 중인 것으로 나타났다.

교육분석 총 회기수

유경험자들의 각각의 교육분석 횟수를 개인별로 총

합한 결과 평균 횟수는 약 44회이고, 중앙치는 25회로 나타났다. 범위는 1회부터 400회까지 편차가 큰 것으로 나타났다. 각각의 급간별 빈도와 비율을 살펴보면 유경험자 중 43.1%(116명)가 1-20회, 23.8%(64명)가 21-40회를 보고하였다. 반면 200회 이상인 경우는 유경험자 전체 중 3%(9명)로 매우 적은 수로 나타났다.

교육분석 총 회기수 추정

교육분석 총 회기수와 이를 예측하는 변인들 간의 관계를 알아보기 위해 비선형회귀분석방법인 범주형 회

표 5. 범주형 회귀분석표(유경험자)

변인	표준화 계수		상관계수		중요도	공차 (Tolerance)
	β	표준오차	상관	부분상관		
주접근	-.207***	.06	-.17*	-.21	.16	.99
경력	.435***	.06	.42*	.43	.84	.99

* $p < .05$, *** $p < .001$; $R^2=.22$; 수정된 $R^2=.18$; $F(9,238) = 7.31$, $p < .001$

귀분석을 실시한 결과는 표 5과 같다. 그 결과 상담자들의 경력과 주접근이 총 회기수를 유의미하게 예측하는 것으로 나타났다. 각 변인과 교육분석 총회기수의 상관계수를 통해 두 변인 간의 관계를 살펴보면 주접근($r=-.17$), 경력($r=.42$)로 유의미한 상관을 보이고 있다. 주된 접근에서는 정신역동적 접근의 상담자들이 총 회기수가 가장 많았으며 실존주의적, 인간중심적, 절충주의적, 게슈탈트, 인지행동적 순이었다. 또한 상담자들의 경력이 높을수록 교육분석의 회기수가 높아지는 것으로 나타났다.

무경험자의 향후 계획 여부와 비계획 이유

무경험자의 경우 276명 중 88%(243명)가 향후에 교육분석을 받을 계획이 있는 것으로 나타났지만 11.6%(32명)의 참여자들은 받을 계획이 없는 것으로 나타났다. 무계획의 이유에 대해 3순위로 선택하도록 한 결과 1순위에서는 ‘교육분석의 필요성을 느껴본 적이 없다’와 ‘부담스러운 분석비’, ‘교육분석 이외의 방법(수퍼비전, 교육)으로도 전문성 획득이 가능하기 때문’이라고 응답하였다. 반면 ‘심리치료를 신뢰할 수 없기 때문에’, ‘비밀보장을 믿을 수 없기 때문에’, ‘교육분석을 받았던 사실이 취업이나 진로에 불리하게 작용할 수 있기 때문에’, ‘내가 부적응을 겪고 있다는 점을 인정할 수 없기 때문

에’와 같은 심리치료에 대한 불신이나 자신에게 불리하게 작용할 수 있는 가능성에 대한 이유는 상대적으로 적게 나타났다.

교육분석 동기 및 호소문제

교육분석을 받게 된 주된 동기에 대해 질문한 결과 유경험자 중 43.9%가 ‘개인적 문제해결을 위해’에 응답하였으며, ‘전문적 문제해결을 위해’에는 38.3%, 둘 다의 이유에 14.5%가 응답하였다.

구체적 동기

유/무경험자의 교육분석의 동기를 3순위까지 고르게 한 결과는 표 6과 같다. 유경험자의 경우 ‘개인적 문제의 해결을 위해’, ‘자기이해 및 자각을 높이기 위해’의 순서로 많았다. 2순위 역시 ‘자기이해 및 자각을 높이기 위해’가 가장 많았다. 무경험자의 경우 ‘자기이해 및 자각을 높이기 위해’가 1순위로 가장 높았고 ‘효과적인 상담자가 되기 위해’, ‘개인적 문제해결을 위해’의 순으로 응답하였다. 유경험자의 경우 ‘개인적 문제해결’과 ‘자기이해 및 자각’에 대한 동기가 특징적이며 무경험자의 경우 ‘자기이해 및 자각’ 이외에도 ‘효과적인 상담자가 되기 위해’에 응답한 상담자가 상대적으로 컸다. 다만

표 6. 교육분석의 구체적 동기(유경험자, 무경험자)

동 기	유경험자(n=269)			무경험자(n=276)		
	빈 도					
	1순위	2순위	3순위	1순위	2순위	3순위
개인적 문제의 해결을 위해	101	29	32	43	16	13
내담자에 대한 충분한 이해를 위해	15	19	28	40	47	43
자기이해 및 자각을 높이기 위해	80	94	38	94	56	31
교육분석이 의무사항이었기 때문에	19	13	14	4	5	3
보다 만족스러운 삶을 위해	11	25	33	6	15	23
상담에 방해가 되는 역전이를 줄이기 위해	6	15	22	7	20	24
상담자로서의 정서적 소진을 막기 위해	4	16	10	2	25	29
효과적인 상담자가 되기 위해	27	47	64	46	47	62
교육분석자의 임상적 방법을 볼 수 있기에	6	8	25	0	10	13

표 7. 교육분석 호소문제(유경험자, 무경험자)

호소문제	유경험자(n=269)			무경험자(n=276)		
	빈도	평균	순위	빈도	평균	순위
자기이해에 대한 욕구	157	3.47	1	69	3.03	1
스트레스 관리	110	3.05	2	54	2.64	4
정서적 소진 및 고갈	104	2.90	3	74	2.67	2
원가족에서 해결되지 못한 문제	99	2.89	4	56	2.42	6
대인관계갈등	66	2.70	5	16	2.05	9
불안	76	2.68	6	24	2.14	8
우울	70	2.49	7	15	1.87	11
진로문제	60	2.44	8	64	2.56	5
적응 문제	48	2.37	9	18	2.15	7
긴급한 삶의 해결 문제	55	2.27	10	26	1.95	10
어려운 내담자의 상담 문제	37	2.01	11	68	2.66	3
상실에 대한 애도	29	1.42	12	14	1.56	12
부부갈등	25	1.40	13	9	1.27	14
자녀양육 문제	26	1.34	14	10	1.32	13
알코올문제를 포함한 약물 문제	9	.95	15	9	1.08	15

이러한 결과는 유경험자의 응답이 실제 교육분석을 받을 당시의 구체적 동기에 해당되며 무경험자는 향후 교육분석을 받게 될 경우의 가상적 동기라는 점에서 해석에 주의가 필요하다.

호소문제

가장 최근에 경험했던 혹은 미래에 받게 될 교육분석의 호소문제를 5점 리커트 척도에 응답하도록 한 결과는 표 7과 같다. 유/무경험자 모두 ‘자기이해에 대한 욕구’가 가장 많은 호소문제로 나타났으며, 유경험자의 경우 ‘스트레스 관리’, ‘정서적 소진 및 고갈’, ‘원가족에서 해결되지 못한 문제’, ‘대인관계 갈등’의 순으로 많았고 무경험자의 경우 ‘정서적 소진 및 고갈’, ‘어려운 내담자의 상담 문제’, ‘스트레스 관리’, ‘진로문제’의 순으로 나타났다.

유/무경험자 모두 ‘정서적 소진 및 고갈’과 ‘스트레스 관리’가 비교적 높은 순위를 차지하고 있다는 점이 주목할 만하다. 또한 무경험자의 경우 유경험자와는 달리 ‘어려운 내담자의 상담문제’와 ‘진로문제’가 높은 순위를

보이고 있는데 이는 무경험자가 상대적으로 경력이 짧은 참여자로 이루어져있기 때문에 상대적으로 ‘어려운 내담자의 상담문제’와 자신의 ‘진로문제’가 주호소문제로 나온 것으로 보인다.

상담경력에 따른 호소문제의 차이

유경험자의 상담경력에 따른 호소문제의 차이를 살펴본 결과는 표 8와 같으며 ‘불안’, ‘부부갈등’, ‘자녀양육 문제’에서 유의미한 차이가 나타났다. 집단 간의 유의한 차이를 확인하기 위하여 사후 분석(Scheffe)을 실시한 결과 불안에서는 ‘경력저집단’이 ‘경력고집단’보다 ‘불안’이 높았으며, ‘부부갈등’과 ‘자녀양육’문제에서는 ‘경력중집단’이 ‘경력저집단’보다 높았다.

상담자 경력은 아직까지 합의된 기준이 없는 실정이다. 본 연구에서는 선행연구 최명식(2005)의 연구를 참고하여 경력을 구분하였으며 3년 미만은 경력저, 3년 이상에서 10년 미만은 경력중, 10년 이상은 경력고로 구분하였다.

표 8. 상담경력에 따른 호소문제의 차이검증(유경험자)

종속변수	경력	평균	표준편차	F/p	Scheffe
불안	경력저(a)	2.94	1.34	5.65/.004**	a>c
	경력중(b)	2.58	1.38		
	경력고(c)	2.09	1.35		
부부갈등	경력저(a)	1.15	1.35	4.97/.008**	a<b
	경력중(b)	1.72	1.43		
	경력고(c)	1.43	1.46		
자녀양육	경력저(a)	1.13	1.35	3.71/026*	a<b
	경력중(b)	1.62	1.40		
	경력고(c)	1.34	1.36		

* $p < .05$, ** $p < .01$ / 경력구분기준: 경력저(3년 미만), 경력중(3년~10년 미만), 경력고(10년 이상)

표 9. 교육분석이 도움이 된 영역(개인적 영역, 유경험자) (n=269)

구 분	빈도	비율	순위
자기 자각 및 문제이해	137	50.9	1
개인적 성장	42	15.6	2
자기존중감의 향상	34	12.6	3
자연스러운 자기표현 및 주장	11	4.1	4
정서적 고통의 경감	10	3.7	5
갈등문제의 해결	9	3.3	6
원가족과의 관계회복	9	3.3	6
건강한 대인관계 형성	5	1.9	8
구체적인 증상감소	1	0.4	9
통제감 획득	1	0.4	9

표 10. 교육분석이 도움이 된 영역(전문적 영역, 유경험자) (n=276)

구 분	빈도	비율	순위
상담자의 자기문제 해결의 필요성 이해	64	23.8	1
내담자를 더 깊게 이해하는데 도움	55	20.4	2
상담자 성숙의 중요성 이해	40	14.9	3
상담에서 자기를 사용해야함을 인식	20	7.4	4
역할 모델의 학습	20	7.4	4
공감능력 향상	18	6.7	6
상담과정에 대한 이해	17	6.3	7
상담의 효과성에 대한 확신	11	4.1	8
전이와 역전이의 중요성 인식	9	3.3	9
상담 기술 습득	6	2.2	10
인내와 참음에 대한 배움	2	0.7	11

표 11. 자신의 전문성에 가장 기여한다고 생각하는 훈련경험(유경험자, 무경험자)

훈련경험	유경험자(n=269)		무경험자(n=275)	
	빈도	비율	빈도	비율
교육분석	67	24.9	5	1.8
슈퍼비전	123	45.7	77	27.9
사례경험	37	13.8	109	39.5
수련경험	27	10.0	47	17.0
대학원 교육	8	3.0	30	10.9
무응답	7	2.6	8	2.9

교육분석 효과

전반적 효과 및 영역

교육분석 유경험자들을 대상으로 교육분석의 효과를 분석하였는데 85.5%가 교육분석이 ‘도움이 되었다’ 혹은 ‘매우 도움이 되었다’에 응답하였다. ‘전혀 도움이 되지 않았다’에 응답한 참여자는 없었다. ‘도움이 되지 않았다’ 혹은 ‘보통이다’에는 약 11.5%가 응답하였다. 교육분석이 도움이 되지 않은 이유에 대해서는 ‘형식적이고 거리를 두는 분석자’, ‘분석자와의 이중관계’, ‘분석자의 완고함’을 가장 많이 꼽았다.

표 9에서 교육분석이 도움이 된 영역을 살펴보면 개인적 영역은 ‘자기 자각 및 문제 이해’에 가장 도움이 되었다고 응답하였다. 또한 ‘개인적 성장’, ‘자기 존중감의 향상’, ‘자연스러운 자기표현 및 주장’, ‘정서적 고통의 경감’ 등의 순이었다. 전문적 영역의 경우, 표 10을 살펴보면 ‘상담자의 자기문제 해결의 필요성 이해’, ‘내담자를 더 깊게 이해하는데 도움’, ‘상담자 성숙의 중요성 이해’, ‘상담에서 자기를 사용해야함을 인식’, ‘역할

모델의 학습’ 등이 뒤를 이어 많았다.

교육분석 필요성에 대한 태도

전문성 발달 기여도에 대한 태도

전문성 발달 기여도에 대한 태도는 표 11에 제시되어 있다. 자신의 전문성에 가장 기여한다고 생각하는 훈련경험에 대해 유경험자의 경우는 45.7%(123명)가 슈퍼비전, 24.9%(67명)가 교육분석에 응답하였다. 무경험자의 경우 39.5%(109명)가 사례경험, 27.9%(77명)가 슈퍼비전에 응답하였으며 1.8%(5명)만이 교육분석에 응답하였다.

교육분석 의무화에 대한 의견

교육분석 의무화에 대한 의견을 보면 유경험자의 82.1%, 무경험자의 60.5%가 의무화에 찬성하는 것으로 드러났다. 응답자들은 교육분석이 ‘전문상담자가 된 이후에도 지속적인 성장을 위해 필요하다’에 가장 동의하는 것으로 나타났고, ‘교육분석이 전문 직업 상담자가

표 12. 교육분석 경험에 따른 교육분석의 필요성에 대한 차이 검증(유경험자, 무경험자)

	유경험자(n=269)		무경험자(n=275)		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
전문상담자의 선행조건	4.17	.80	3.49	1.03	8.5	.000***
지속적인 성장에 필요	4.26	.74	3.89	.91	5.20	.000***
프로그램의 일환으로 필요	4.10	.88	3.70	.94	5.08	.000***

*** p < .001

표 13. 교육분석 경험에 따른 정서지지, 가족기능, 삶의 만족, 인간관계 차이검증 요약(유경험자, 무경험자)

	유경험자(n=269)		무경험자(n=275)		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
어린시절 정서적 지지 및 따뜻한 양육경험	3.17	1.05	3.49	.94	-3.76	.000***
어린 시절 가족의 심리적 기능	2.99	1.01	3.20	.95	-2.51	.012*
현재 삶의 만족	3.95	.73	3.79	.96	2.55	.011*
현재 애착관계경험	4.02	.79	4.03	.70	-.11	.92

** $p < .05$, *** $p < .001$

되기 위한 선행조건이다', '상담자 훈련프로그램의 일환으로 필요하다'에도 높은 동의를 보였다.

표 12에서 유/무 경험에 따른 의무화 의견에 대한 차이검증을 실시한 결과를 살펴보면 모두 유경험자들이 무경험자들에 비해 높은 점수를 보이면서 유의미한 차이를 보였다. 하지만 경력수준과 주된 접근법에 따른 의무화 의견에 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

교육분석 유경험자들에 대한 견해

교육분석을 선택하는 상담자의 특성에 대한 태도를 살펴보면 유경험자의 72.5%, 무경험자의 65.9%가 '자기 이해 및 성장에 대한 욕구가 더 크다'에 응답하였으며 다음으로는 '자기문제를 스스로 해결하는 것의 한계점을 알고 있다', '과거에 교육분석으로 효과를 경험하였다' 등으로 나타났다.

교육분석 경험에 따른 어린 시절 및 현재 만족

교육분석의 경험이 아동기의 부정적인 영향을 줄일

수 있는지를 확인하기 위해 교육분석 유무에 따른 초기 아동기 경험과 현재 삶의 상태에 대한 차이검증을 실시하였다(표 13). 무경험자 집단이 유경험자 집단보다 '어린 시절 정서적 지지 및 따뜻한 양육경험'과 '어린 시절 가족의 심리적 기능'의 지각 점수에서 유의미하게 높았다. 하지만 유경험자 집단이 무경험자 집단보다 '현재 삶의 만족'을 지각하는 점수에서 유의미하게 높았으며 '현재 애착관계 경험'에서는 차이가 나타나지 않았다. 즉, 유경험자의 경우 어린 시절 가족으로부터의 정서적 지지와 따뜻한 양육경험 그리고 가족의 건강한 심리적 기능이 무경험자보다 낮은 것으로 지각하였지만 현재 삶에서 더 만족한다고 보고하였다.

덧붙여, 앞서 제시된 교육분석에 대한 유경험자의 동기에서 '개인적 문제해결을 위해'에 응답한 상담자들을 '개인적 동기집단'으로 정하고 '전문적 문제해결을 위해'에 응답한 상담자들을 '전문적 동기'집단으로 구분하여 아동기 경험과 현재 삶의 상태에 대한 차이검증을 실시

표 14. 교육분석의 주된 동기에 따른 정서지지, 가족기능, 삶의 만족, 인간관계 차이검증(유경험자)

	개인적 동기 (n=118)		전문적 동기 (n=103)		t	p
	평균	표준편차	평균	표준편차		
어린 시절 정서 지지 및 따뜻한 양육경험	2.85	.98	3.53	.99	-5.08	.000***
어린 시절 가족의 심리적 기능	2.72	.96	3.27	.97	-4.15	.000***
현재 삶의 만족	3.93	.66	4.07	.63	-1.65	.09
현재 인간 관계	4.01	.73	4.12	.69	-1.12	.26

*** $p < .001$

하였다. 그 결과(표 14), 전문적 동기를 가진 집단이 ‘어린 시절 정서적 지지 및 따뜻한 양육경험’과 ‘어린 시절 가족의 심리적 기능’의 지각에서 유의미하게 높은 것으로 나타났으며 ‘현재 삶의 만족도’와 ‘애착관계의 경험’에 있어서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

논 의

본 연구는 상담자의 교육분석의 경험, 효과 그리고 태도에 대해 전반적으로 검토한 기초조사 연구로서 연구의 결과를 바탕으로 한국의 상담자들의 교육분석 실태를 분석하고 전문적인 상담자 훈련 및 교육에 있어 시사점을 찾고자 하였다.

교육분석 실태에 있어 본 연구 결과 전체 응답자 중 10명 중 5명(49.4%) 가량이 교육분석을 선택하는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 최근 이루어진 국외의 선행연구와 비교하여 살펴보면 상당히 낮은 수치이다. Norcross와 Guy(2005)는 이제까지 선행연구에서 제시된 교육분석의 경험실태에 대해 1970년에 52%, 1980년대 62% 사이를 보이다가 1990년대에 들어오면서 72~75%로 증가추세에 있다고 정리하였다. Orlinsky 등(2005)의 국제연구 결과에서도 참여자들의 약 79%가 적어도 한 번의 치료경험이 있었으며, Bike, Norcross, 그리고 Schatz(2009)는 평균 84%가량의 상담자들이 교육분석의 경험을 보고하였다. 서양의 경우 상담자들의 교육분석 경험은 점차 증가추세에 있는 것을 알 수 있으며 대다수의 상담자들이 교육분석에 참여하는 것을 알 수 있다.

교육분석의 경험횟수에 있어 유경험자들은 평균 1.6번(3회로 제한함)로 나타났으며 유경험자 중 57.2%가 1회, 23.8%가 2회, 19%가 3회를 보고하였다. 개인별 교육분석의 총 회기수를 합한 결과 평균 회기수는 44회였으며 유경험자 중 43.1%(116명)이 1-20회 미만의 총회기수를 가지고 있으며, 200회 이상인 경우는 유경험자 전체 중 3%(9명)로 매우 적었다. 이러한 수치 역시 서양의 상담자들에 비해서는 저조한 상황이다. Norcross,

Strausser-Kirtland, & Missar(1988)는 연구에 참여한 상담자들이 평균 2.3회의 교육분석을 경험하였으며 횟수의 범위는 1~9번으로 다양하였고 치료시간은 평균 224회로 나타났다고 보고하였다. 32%가 1회, 32% 2회, 22%가 3회, 14%는 4회 이상으로 보고하면서 3회 이상 경험한 상담자들이 36%나 달한다고 보고하였다. 최근 연구인 Bike, Norcross, 그리고 Schatz(2009)는 평균 2.8회의 교육분석 횟수를 보고하였으며 전체 응답자들 21%는 1회, 32% 2회, 25%가 3회, 22%가 4회 이상으로 나타났다.

요약하면, 본 연구를 통해 우리나라 상담자들의 경우 서양 상담자들에 비해 경험 유무와 경험 횟수 및 평균 총 회기수에 있어 저조한 수치를 보이는 것으로 나타났다. 한국 치료자들이 참여한 Orlinsky 등(2005)의 국제조사의 연구결과에서도 한국의 참여자들의 참여 비율(36.1%)이 다른 나라의 치료자들(66%-90%)에 비해 크게 낮았다. 이에 대해 한국의 협력 연구자로 참여한 Joo & Bae는 이러한 현상에 대해 젊은 치료자들이 자신의 치료를 위해 쉽게 찾아갈 수 있는 경력을 갖춘 상담자들의 수적인 부족과 최근까지도 상담과 치료에 대한 사회적 수용이 상대적으로 부족함을 그 이유로 꼽았다(Orlinsky 등, 2005). 본 연구에서 다른 나라의 참여율에 비해 상대적으로 저조한 수치에 대한 원인을 탐색할 수 없었지만 교육분석자의 층이 두텁지 않은 것과 심리치료에 대한 편견은 여전히 상담자들에게도 작용하고 있지 않을까 짐작할 수 있다.

이론적 접근에 따라 유경험자 비율을 살펴보면, 전체 참여자들 중 게슈탈트 접근을 취하는 상담자들 중 67%가 교육분석을 받은 것으로 가장 높은 수치를 보고하였으며 그 다음으로 정신역동적 접근(64%), 절충주의적 접근(58.5%)의 상담자들이 높은 교육분석 경험을 보고하였다. 반면 인지행동주의적 접근은 43%, 인간중심접근의 39%만이 교육분석을 받은 것으로 보고되었다. 주요 선행연구의 결과를 살펴보면 정신분석적 접근(54%, 82~100%)이 가장 높은 참여율을 보였으며 행동주의자들(54%, 44~66%)은 저조한 참여율을 제시하고 있다(Norcross와 Prochaska, 1986; Norcross, 2005). Bike,

Norcross, 그리고 Schatz(2009)는 정신역동적 치료자들 중 98%가 교육분석을 받았으며 반면 인지치료 상담자들의 76%만이 교육분석에 참여하였다고 보고하였다. 인지행동주의들의 저조한 참여(60%)는 Orlinsky 등(1999)은 국제연구를 통해서도 확인된 바 있다. 선행연구와 본 연구 결과를 종합하여 보면 인지행동주의적 접근의 상담자들이 교육분석에 참여하는 경우가 대체로 낮은 것으로 보인다. 본 연구의 경우 각 접근별로 인원 수가 균등하지 않은 점과 참여자가 보고한 접근법이라는 점에서 실제와의 차이가 존재함을 염두에 두며 조심스러운 해석이 필요하다.

교육분석의 전체 회기수는 참여자들의 경력과 주된 이론적 접근에 따라 예측되었다. 정신역동적 입장의 상담자들이 가장 많은 회기수를 예언하였으며 인지행동적 접근의 치료자들이 가장 낮게 나타났다. 이는 정신역동적 접근의 상담자들이 전체 교육분석 시간 수의 상당부분을 설명하고 있으며 반면 행동주의적 접근 치료자들이 가장 짧게 치료를 짧게 받는 것으로 나타났다는 선행 연구결과들(Guy 등, 1988; Bike, Norcross, & Schatz, 2009)과 일치한다.

교육분석의 주된 동기에 대해서는 선행연구와 일관적으로 전문적 문제해결(38.3%)보다는 개인적 문제해결(43.9%)에 좀 더 비중을 둔 것으로 나타났다. 외국의 경우 역시 50~67%정도의 참여자들이 훈련의 이유나 전문적인 목적으로 치료를 받는 경우보다 개인적인 이유 때문에 교육분석을 선택하였다(Norcross, Strausser-Kirtland, & Missar, 1988; Norcross & Connor, 2005; Orlinsky et al, 2005; Bike, Norcross, & Schatz, 2009). Liaboe, Guy, Wong, & Deahnert(1989)는 수련이 끝난 후에도 계속적으로 개인치료를 받는 치료자들을 대상으로 연구를 실시한 결과 교육분석의 참여 이유에 대해 심리치료를 수행하는 데서 오는 스트레스보다는 개인적 삶에서의 갈등 그리고 개인적 성장을 우선적인 동기로 꼽았다.

무경험자들의 주된 호소문제는 '자기이해에 대한 욕구', '스트레스 관리', '정서적 소진 및 고갈', '원가족에서 해결되지 못한 문제'가 우선적으로 높게 나타났다. 우리

나라 상담자들의 호소문제 영역은 서양 상담자들의 호소문제와 유사하지만 상이한 결과를 보여주고 있다. 외국 상담자들의 경우 보다 개인적인 문제 예를 들어, '결혼갈등', '우울', '불안', '관계문제', '불안-스트레스'(Norcross, Strausser-Kirtland & Missar, 1988; Pop & Tabachnick, 1994; Bike, Norcross, & Schatz, 2009)가 주 호소문제인 반면 우리나라 상담자들의 경우 '자기이해에 대한 욕구'와 '정서적 소진 및 고갈'의 순위가 높다는 점이다. 우리나라 상담자들의 경우 구체적 문제영역의 호소문제가 적는데 반해 '스트레스 관리', '정서적 소진 및 고갈'이 상승하는 다소 모순된 결과를 보이고 있다. 우선, 본 연구의 주된 참여자가 30~40대 여성이라는 점에서 원인을 찾을 수 있을 것이다. 30~40대 여성 상담자들의 경우 과도한 업무 수행과 결혼 여성인 경우 가정과 일을 병행하는 다중 역할 수행에서 오는 어려움 등이 이들의 스트레스와 소진을 설명할 수 있을 것이다.

'교육분석이 도움이 되었는가?'의 질문에 대해 대다수의 상담자들(85.5%)이 '도움이 되었다', '매우 도움이 되었다'에 응답하였다. 이러한 결과는 선행연구들(Norcross, Strausser-Kirtland, & Missar, 1988; Liaboe, Guy, Wong, & Deahnert, 1989; Norcross, Dryden, & DeMichele, 1992)의 결과와 일관적이다. 또한 상담자들은 교육분석을 통해 개인적 영역과 전문적 영역에 있어 도움을 받았다고 보고하였다. 개인적 영역으로는 '자기자각 및 문제이해', '개인적 성장', '자기 존중감의 향상'의 순으로 도움을 받은 것으로 나타났다. 전문적 영역으로는 '상담자의 자기문제 해결의 필요성 이해', '내담자를 더 깊이 이해하는데 도움', '상담자 성숙의 중요성 이해'의 순으로 도움의 정도가 평가되었다. 상담자들은 교육분석을 통해 자기 자신의 성장뿐만 아니라 상담에서 상담자 성숙의 중요성에 대한 이해를 높이는 것으로 나타났다.

교육분석의 성과 측면에서 아동기의 부정적인 영향을 줄일 수 있다는 점을 간접적으로 확인할 수 있었다. 교육분석을 경험한 상담자들이 '아동기의 정서적 지지 및 따뜻한 양육경험', '어린 시절 가족의 심리적 기능'에서는 무경험자들보다 부정적인 경험을 보고하였지만 현

재 삶의 만족도에서는 무경험자보다 유의미하게 높게 보고하였으며 현재 애착관계의 경험에서는 차이를 보이지 않았다. 이러한 결과는 현재 삶의 만족도와 현재에 착경험에 미치는 교육분석의 긍정적 영향에 대해 언급한 Orlinksky & Ronnestad(2002)의 연구 결과와 부분적으로 일치한다. 본 연구에서는 ‘어린 시절 정서적 지지 및 따뜻한 양육경험’ 그리고 ‘어린 시절 가족의 심리적 기능’에 있어 유경험자가 무경험자보다 유의미하게 낮았다. 이러한 결과는 교육분석의 경험을 통해 유경험자들이 무경험자들보다 자신의 과거와 어린 시절에 대해 더 분명히 자각할 가능성이 크다는 점을 하나의 원인으로 꼽을 수 있다. 또 다른 원인으로서는 유경험자들이 무경험자들에 비해서 정서적 지지가 부족했고 가족의 심리적 기능이 상대적으로 취약했음을 그대로 반영하는 것임을 생각해 볼 수 있다. 어린 시절 정서적 지지 및 가족의 기능에서 어려움이 컸기에 교육분석으로 더 쉽게 이어질 수 있었던 것은 아닌가 한다. 하지만 본 연구에서 그 원인에 대한 참여자들의 태도를 직접 확인할 수 없었기에 ‘자신에 대해 자각이 높은 상담자들이 어린 시절을 더 비지지적으로 자각하는가?’ 혹은 ‘어린 시절 어려움이 컸던 상담자가 교육분석을 더 많이 찾는가?’에 대해서는 후속 연구를 통해 확인되어야 할 것이다.

본 연구는 상담자 교육에서 중요한 역할을 해오고 있지만 다른 영역에 비해 상대적으로 관심을 받지 못한 교육분석의 경험과 태도에 대해 국내에서 처음으로 많은 수의 상담자들의 참여를 얻어 자료를 분석하였다는 점에서 큰 의의를 찾을 수 있다. 교육분석은 상담자의 임상적 능력 예를 들어 공감, 온정, 역전이 해결능력, 관계능력 등에 영향을 미치며 상담자의 임상 실제로 연결되기 때문에 본 연구 결과를 기반으로 향후 우리나라에서 교육분석과 관련된 다양한 연구와 논의를 지속시킬 수 있을 것으로 보인다. 결과에 기초한 주된 논의점을 살펴보면 첫째, 우리나라 상담자들의 경우 역시 외국의 상담자들과 마찬가지로 ‘어려운 내담자의 상담문제’나 ‘전문적 문제를 해결하기 위해’ 교육분석을 선택하는 것보다 ‘개인적인 문제를 해결’에 대한 주된 동기를

를 가지고 교육분석을 선택한다는 점이다. 하지만 선행 연구들의 결과와는 달리 우리나라 상담자들의 경우 구체적인 영역에서 호소문제가 상대적으로 적으면서 ‘자기이해에 대한 욕구’, ‘스트레스 관리’, ‘정서적 소진 및 고갈’에 대한 호소가 두드러진다는 점이다. 상담자들이 전반적으로 스트레스와 소진 및 고갈의 문제를 호소하고 있지만 구체적인 영역의 어려움에 체크하기 보다는 포괄적인 항목인 ‘자기이해에 대한 욕구’에 많이 응답한 것이 그 이유라고 보여진다.

둘째, 본 연구 결과 유경험자와 무경험자 모두 높은 비율로 ‘교육분석의 의무화’에 동의를 보여주고 있다. 무경험자의 경우 88%가 ‘향후 교육분석을 받을 것이다’에 보고하면서 교육분석에 대한 높은 관심을 알 수 있었다. 하지만 ‘향후 교육분석을 받지 않겠다’는 나머지 상담자들의 구체적 이유를 살펴보면 무경험자들은 ‘부담스러운 분석비’ 문제를 하나의 이유로 제시하고 있다. 실제로 많은 상담자들이 분석비를 스스로 감당하면서 참여하고 있는데, 경제적인 수입이 없거나 적은 훈련생들의 경우 분석비의 개인적 감당이 부담스러워 필요성이나 욕구에 비해 참여율이 적을 수 밖에 없으며 마땅한 해결책이 없는 실정이다. 훈련생들의 경우 자신의 개인적인 문제가 내담자와의 상담을 방해하는 것이 수퍼비전 등에서 제기될 수 있다. 하지만 이때 수퍼바이저는 훈련생에게 교육분석의 참여를 권하며 상담자 자신의 문제를 자각하도록 도울 수 있지만 그 이상으로 훈련생의 개인치료를 수퍼비전의 주된 초점으로 삼는 것이 바람직하지 않다(심홍섭, 1999)는 점에서 수퍼비전이 대안이 되기는 어려워 보인다. 결국 수퍼비전이 훈련생의 교육에 중요한 영역으로 자리를 잡고 있는 것과 마찬가지로 교육분석 또한 훈련 프로그램의 영역 안에서 제공되는 방안을 생각해 볼 수 있다. 구체적으로는 ‘일정 횟수의 교육분석의 의무화’와 ‘훈련생들의 분석비 지원’ 등을 들 수 있다. 이 문제는 교육분석자의 양성 및 자격 여부 결정에 대한 논란을 가져올 수 있지만 언젠가는 상담자 교육에서 한번쯤 점점 되어야 하는 문제라고 생각되기에 관련된 주제에 대한 연구 및 논의가 지금부터 시작되어야 할 것으로 보인다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 표본의 대표성의 문제와 일반화의 제한점이다. 자료가 얻어진 것이 한국의 상담자들을 우선표집을 해서 얻은 자료가 아니며 2009년 11~12월에 걸쳐 주요 상담관련 학회에 참석한 상담자들이 대다수 참여하였다. 이 시기에 학회에 참여한 상담자들은 경력자들보다는 초보상담자들이 많았으며 실제 참여를 요청하였을 때 전문가들은 참여를 거부하는 경우가 많았다. 참여한 사람과 참여하지 않은 사람들 간에 어떤 측면에서 차이가 존재한다는 점에서 표본의 대표성을 확보하는데 제한점을 안고 있다. 이는 연구를 일반화하는 점에 있어 제한점으로 작용될 수 있을 것이다. 본 연구 결과는 상담심리관련 전공생들을 대상으로 일반화하기에 적절할 것이며 그 외 다른 영역의 심리치료자들에게 일반화 하는 데는 한계점을 안고 있다. 둘째, 참여자들에게 나타났을 법한 바람직성을 적절히 통제하지 못하였다. 교육분석을 경험하지 않은 무경험자들은 자신의 무경험을 보다 미화하려는 노력들이 있을 수 있을 것이며 반면 유경험자들은 자신의 교육분석의 경험을 합리화하고 긍정적으로 보이려는 노력들이 있었을 것이다. 또한 호소문제의 심각성 문항과 어린 시절의 기능과 관련된 문항들에서는 상담자로서 건강하게 보여야한다는 바람직성이 작용했을 가능성을 배제하지 못하였다. 셋째, 앞서 언급했지만 경력자들 즉 전문가를 획득한 이후의 상담자들이 설문에 참여한 비율이 상대적으로 저조하였다. 이러한 한계점 안에서는 우리나라 상담자들이 전문가를 획득한 이후에 재훈련의 일환으로 교육분석을 얼마나 다시 선택하는지에 대한 의문을 확인하기가 어려웠다. 다섯째, 교육분석의 길이에 대한 표준화가 이루어지지 못하였다. 개인마다 경험한 교육분석의 시간이 동일하지 사전에 응답할 수 없었다. 개인에 따라 30분에서 1시간 이내의 범위를 보이지만 횡수로 질문을 하였던 것이 시간을 누락시키는 결과를 초래하였다. 여섯째, 실태조사 척도의 부분적인 문제점을 안고 있다. 호소문제에 따라 리커트 척도에 표시하도록 하였는데 단 한 문장으로 호소문제를 측정하는 데는 한계가 있을 것이다. 이후 통계분석을 하는데 한계점이 있었다.

마지막으로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 후속연구에서는 본 연구의 제한점을 고려하여 다양한 경력자들, 다양한 전공군, 직업군의 상담자들을 대상으로 하는 대단위적인 실태조사를 실시하여 각 직업별로 교육분석의 실태를 살펴볼 필요가 있을 것이다. 또한 상담자들의 호소문제의 구체화 그리고 측정의 현실화, 무경험자가 교육분석에 대해 갖고 있는 상세한 견해 등을 추가하여 주기별로 지속적으로 실시하여 시대에 따른 흐름을 파악하는 것도 필요할 것이다. 축적된 자료를 통해서만이 교육분석에 관한 풍부한 논의가 가능할 것이다. 둘째, 상담자의 상담자인 한국의 교육분석자에 대한 깊이있는 연구가 필요할 것이다. 많은 상담자들이 교육 분석자를 선택하는 기준, 교육 분석자와의 실제 경험에서 얻게 된 교육 분석자의 특성 파악이 필요하다. 또한 덧붙여 교육 분석자들이 일반내담자들과 전공내담자들을 상담할 때 두 집단 간의 차이점, 전공 내담자들을 상담하는 비율 등에 대한 이해도 흥미로운 주제이다. 셋째, 교육분석의 효과를 측정하는 도구개발이 이루어질 수 있다. 교육분석은 앞서 선행연구를 통해 알 수 있듯이 개인적인 성장과 전문적인 성장의 두 가지 큰 축에서 변화를 목표로 시작된다. 개인적인 성장 안에서도 단순히 증상의 완화에서부터 성격 변화 혹은 성숙한 인격으로의 성장까지 그 폭이 다양하며 전문적인 성장 안에서도 기술의 습득, 모델링, 정체성 형성, 혹은 독립적인 자기만의 치료 방식을 자극하는 효과 등으로 요약될 수 있다. 따라서 교육분석의 효과 측정도구를 통해 효과성의 정도를 파악하고 개인적 성장과 전문적 성장의 균형 및 보안을 점검할 수 있다는 점에서 의의가 있을 것이다. 이제까지 성과연구가 교육분석의 경험 유/무 집단에 따른 차이를 살펴본 것이 전부인데 더 나아가 효과척도를 개발한다면 교육분석의 효과가 높은 상담자들과 그렇지 않은 상담자들 간의 차이점을 찾아가면서 어떤 개인변인들이 교육분석의 효과를 설명하는지도 파악할 수 있을 것이다. 넷째, 교육분석이 실제 상담자 전문성 발달에 어떻게 기여하고 있는가를 이론적 모형을 구상하여 분석할 수 있을 것이다. 본 연구 결과 교육분석의 도움 정도, 만족도에 있어 대다수

의 참여자들이 긍정적으로 보고하고 있으나 이러한 교육분석의 효과가 궁극적으로 어떻게 전문성 발달에 기여하게 되는지 후속연구에서 이론적 모형을 통해 검증되어야 할 것이다. 마지막으로 교육분석 경험에 관한 질적연구가 필요할 것이다. ‘상담자로서 개인적인 문제를 가지고 있다는 사실에 대한 태도는 어떠한가’, ‘상담자들이 자신의 문제를 어떻게 자각하고 다루는가’, ‘경력자들이 다시 교육분석을 받는 혹은 받지 않은 이유는 무엇인가’, ‘초보자들의 경우 교육분석에 접근하는데 현실적인 어려움은 무엇인가’ 등에 대한 다양한 질적 연구들이 수행될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김정택, 도상금 (1993). 상담자 교육에서 대한 연구: 대학원 석사과정 상담 교육의 현황과 전문 상담가 양성 인턴쉽을 위한 제언. **한국심리학회지: 상담과 심리치료**, 5(1), 13-29.
- 망기연 (2006). 상담심리사의 슈퍼비전 경험에 대한 질적분석. **한국심리학회지: 상담과 심리치료**, 18(2), 233-254.
- 송은화, 정남운(2005). 슈퍼비전 교육내용 요구도와 실태, 만족도 연구 -숙련과정에 있는 상담자를 중심으로-. **한국심리학회지: 상담과 심리치료**, 17(2), 317-334.
- 심홍섭 (1991). 상담자의 교육분석. **인간이해**, 12, 59-63.
- 심홍섭 (1999). 상담자 교육을 위한 슈퍼비전. **대학생활연구**, 17, 87-117.
- 유성경, 두경희, 김은하, 정여주 (2009). 슈퍼비전 형식, 방법 및 내용에 대한 슈퍼바이저 인식. **상담학연구**, 10(4), 1907-1929.
- 이숙영, 김창대 (2002). 상담전공 대학원 교육과정 표준화 연구. **교육학연구**, 40(2), 231-250.
- 최명식 (2005). **역전이 활용 척도의 개발 및 타당도 연구**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 최해림 (1999). 상담자 교육과 슈퍼비전의 현재. **대학생활연구**, 17, 1-18.
- 최해림, 김영혜 (2006). 한국의 상담자 교육과 훈련에 관한 연구-상담심리 석·박사 교과과정을 중심으로-. **한국심리학회지: 상담과 심리치료**, 18(4), 713-729.
- Bike, D. H., Norcross, J. C., & Schatz, D. M. (2009). Processes and outcome of psychotherapists' personal therapy : replication and extension 20 years later. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 46, 19-31.
- British Association for Counselling and Psychotherapy (2003). Personal correspondence with A. Couchman, *Research 11th Marth*, 2003. Retrived from www.angela.couchman@bacp.co.uk.
- Chessick, R. D. (1974). *The technique and practice of intensive psychotherapy*. New York: Jason Aronson.
- Critis-Christoph, P., & Mintz, J. (1991). Implications of therapist effects for the design and analysis of comparative studies of psychotherapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 20-26.
- Guy, J. D., Poelstra, P. L., & Stark, M. J. (1989). Personal distress and therapeutic effectiveness: National survey of psychologists practicing psychotherapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 48-50.
- Guy, J. D., Stark, M. J., & Poelstra, P. L. (1988). Personal therapy for psychotherapists before and after entering professional practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 474-476.
- Frank, J. D. (1961). *Persuasion and healing*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Freud, S. (1957). In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*.

- London: Hogarth.
- Freud, S. (1937/1964). Analysis terminable and interminable. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *Complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 23). London: Hogarth Press.
- Grimmer, A., & Tribe, R. (2001). Counselling psychologists' perceptions of the impact of mandatory personal therapy on professional development—an exploratory study. *Counselling Psychology Quarterly, 14*(4), 287-301.
- Henry, W. E., Sims, J. H., & Spray, S. L. (1973). *The public and private lives of psychotherapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Henry, W. P., Schacht, T. E., & Strupp, H. H. (1990). Patient and therapist introject, interpersonal process and differential psychotherapy outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 768-774.
- Holzman, L. A., Searight, H. R., & Hughes, H. M. (1996). Clinical psychology graduate students and personal psychotherapy: Results of an exploratory survey. *Professional Psychology Research and Practice, 27*, 98-101.
- Huppert, F. D., Bufka, L. F., Barlow, D. H., Gorman, J. M., Shear, M. K., & Woods, S. W. (2001). Therapists, therapist variables, and cognitive-behavioral therapy outcomes in a multicenter trial for panic disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*, 747-755.
- Kelley, E. L., Goldberg, L. R., Fiske, D. W., & Kilkowski, J. M. (1978). Twenty-five years later. *American Psychologist, 33*, 746-755.
- Lambert, M. J., Shapiro, D. A., & Bergin, A. E. (1986). The effectiveness of psychotherapy. In S. L. Garfield and A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*. (3rd ed, pp. 157-211). New York: John Wiley.
- Liaboe, G. P., Guy, J. D., Wong, T., & Deahnert, J. R. (1989). The use of personal therapy by psychotherapists. *Psychotherapy in Private Practice, 7*, 115-134.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2007). Therapy work and therapists' positive and negative well-being. *Journal of Social & Clinical Psychology, 26*, 385-403.
- Luborsky, L., McLellan, A. T., Diger, L., Woody, G., & Seligman, D. A. (1997). The psychotherapist matters: comparison of outcomes across twenty-two therapists and seven patient samples. *Clinical Psychology: Science and Practice, 4*, 53-65.
- MacDevitt, J. W. (1987). Therapists' personal therapy and professional self-awareness. *Psychotherapy, 24*, 693-703.
- Macran, S., Stiles, W. B., & Smith, J. A. (1999). How does personal therapy affect therapists' practice? *Journal of Medical Psychology, 46*, 419-431.
- Norcross, J. C. (2005). The psychotherapists' own psychotherapy: Educating and developing psychologists. *American Psychologist, 60*, 840-850.
- Norcross, J. C., & Connor, K. A. (2005). Psychotherapists entering personal therapy. In J. D. Geller, J. C. Norcross, & D. E. Orlinsky (Eds.), *The psychotherapist's own psychotherapy* (pp. 192-200). New York: Oxford University Press.
- Norcross, J. C., Dryden, W., & DeMichele, J. T. (1992). British clinical psychologists and personal therapy: III. What's good for the goose? *Clinical Psychology Forum, 44*, 29-33.
- Norcross, J. C., Geller, J. D., & Kurzawa, E. K. (2000). Conducting psychotherapy with psychotherapists: I. Prevalence, patients, and problems. *Psychotherapy, 37*, 199-205.

- Norcross, J. C., & Guy, J. D. (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in the United States. In J. D. Geller, J. C. Norcross, & D. E. Orlinsky (Eds.), *The psychotherapist's own psychotherapy* (pp. 165-176). New York: Oxford University Press.
- Norcross, J. C., & Prochaska, J. O. (1986). Psychotherapist heal thyself I: The self-initiated and therapy-facilitated change of psychological distress. *Psychotherapy, 23*, 102-114.
- Norcross, J. C., Strausser, D. J., & Faltus, F. J. (1988). The therapist's therapist. *American Journal of Psychotherapy, 42*, 53-66.
- Norcross, J. C., Strausser-Kirtland, D., & Missar, C. D. (1988). The processes and outcomes of psychotherapists' personal treatment experiences. *Psychotherapy, 23*, 345-356.
- Orlinsky, D. E., Ambühl, H., Rønnestad, M. H., Davis, J. D., Gerin, P., Davis, M., et al. (1999). The development of psychotherapists: Concepts, questions, and methods of a collaborative international study. *Psychotherapy Research, 9*, 127-153.
- Orlinsky, D. E., Norcross, J. C., Rønnestad, M. H., & Wiseman, H. (2005). Outcomes and impacts of the psychotherapists' own psychotherapy: A research review. In J. D. Geller, J. C. Norcross, & D. E. Orlinsky (Eds.), *The psychotherapist's own psychotherapy* (pp. 214-230). New York: Oxford University Press.
- Orlinsky, D. E., & Rønnestad, M. H. (2002). *Therapists' therapists: Who they are and how they are distinguished*. Unpublished paper.
- Orlinsky, D. E., & Rønnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional growth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Orlinsky, D. E., Rønnestad, M. H., Willutzki, U., Wiseman, H., Botermans, J., & the SPR Collaborative Research Network (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in Europe and elsewhere. In J. D. Geller, J. C. Norcross, & D. E. Orlinsky (Eds.), *The psychotherapist's own psychotherapy* (pp. 177-191). New York: Oxford University Press.
- Pop, K. S., & Tabachnick, B. G. (1994). Therapists as patients: A national survey of psychologists' experiences, problems, and beliefs. *Professional Psychology: Research and Practice, 25*, 247-258.
- Strupp, H. H. (1960). Nature of psychotherapist's contribution to treatment process: Some research results and speculations. *Archives of General Psychiatry, 3*, 219-231.
- Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate: models, methods, and findings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

원 고 접 수 일 : 2010. 08. 30.

수정원고접수일 : 2010. 10. 27.

게재결정일 : 2010. 11. 09.

Counselors' Educational Analysis Experience and Attitude in Korea

Sung Kyung, Yoo, Ph.D · Mun Hee, Lee, Ph.D · Eun Hyang, Jo, M.A.

Ewha Womans University

Educational analysis, personal therapy for therapists, has been considered as a important factor of personal and professional development for counselors. Even through it plays a very significant role in counselor's training and education process, there has been very limited research conducted in south Korea until now. This present research examined counselors'experiences and attitudes toward their own personal therapy. Results showed that 49.4% of respondents had experienced educational analysis. Participants averaged 1.6 treatment episodes, 57.2% of respondents had one episode, 23.8% two episodes and 19% three episodes. According to their theoretical orientation, sixty seven percentage of participants indicated their orientation as Gestalt, 64% psychodynamic, 585% eclectic-integrative counselors were likely to have sought educational analysis. Counselors sought therapy primarily for personal reasons(43.9%). Chief presenting issues in therapy were 'need for self understanding', 'managing stress', 'burnout or exhaustion of emotion'. 43.9% of counselors reported that educational analysis was helpful. In detail, participants reported that they gained through their own therapy some personal benefits, such as personal part was 'self awareness or understanding of problem', 'personal growth', and 'increase in self esteem'. Also, In professional domains, they gains 'understanding of counselor's solving of self problem', 'helping in understanding clients in depth', and 'understanding of importance of counselor's growth'.

Key words: counselor, educational analysis, educational analysis experience, educational analysis attitude

