

초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정: 첫 내담자 경험을 중심으로

이희정^{1*} · 박명희²

¹광운대학교 코칭심리학과 석사, ²평택대학교 상담학과 외래교수

본 연구의 목적은 초심 상담수련생의 교육분석 경험에서 첫 내담자 경험은 어떠하며 어떤 변화과정을 거치는지 살펴보는 데 있다. 이를 위해 본 연구에서는 상담관련 전공자로 최근 1년 이내에 교육분석 첫 10회기를 경험한 초심 상담수련생 15명을 대상으로 심층 개별 면담을 실시하고 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 근거이론 접근 방법으로 분석하였다. 분석결과 121개의 개념과 45개의 하위범주, 18개의 범주가 도출되었다. 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 중심현상은 '정서적 고통과 신체화'와 '변화 기대와 현실 불일치로 조급함'으로 나타났다. 인과적 조건으로는 '분석가와의 관계가 불편함'과 '보고 싶지 않은 내 모습과 맞닥뜨림'이었으며, '인간적·전문적 변화 필요'와 '교육분석에 대한 기대와 두려움'이 맥락적 조건으로 작용하였다. 이에 대해 '변화에 저항하기', '분석가에게 개방하기', '직면하고 견뎌내기', '가족, 친구, 동료에게 토로하기', '새로운 행동 시도하기'가 작용/상호작용 전략으로 나타났다. 결과는 '인간적·전문적 성장', '지속적인 성장과 변화 필요성 인식'으로 나타났다. 연구결과는 개방코딩, 축코딩, 선택코딩 과정분석을 포함하였으며, 선택코딩에 의한 핵심 범주는 '궁금함과 기대감으로 상담을 시작하고 정서적 고통과 신체화를 경험하며 상담을 그만두고 싶기도 했지만, 분석가의 수용과 전문적 자질, 가족, 친구, 동료의 지지, 자신의 의지로 힘든 과정을 극복하고 인간적·전문적인 성장을 함'으로 도출되었다. 중심현상과 관련된 단계는 궁금해 하는 단계, 부딪히는 단계, 결도는 단계, 몰입하는 단계, 성장하는 단계 등 5단계로 나타났다. 이러한 결과를 토대로 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정의 논의와 후속연구에 대한 제언을 하였다.

주요어 : 초심 상담수련생, 교육분석, 내담자 경험, 변화과정, 근거이론

† 교신저자(Corresponding Author): 이희정 / 광운대학교 교육대학원 코칭심리학과 / (01890) 서울시 노원구 광운로 20
E-mail: anasta72@naver.com

서론

상담에 대한 사회적 인식이 높아지고 대중적인 관심과 요구가 증가하면서 많은 상담자들이 배출되고 있다. 상담의 대중화와 보편화가 이루어지는 가운데 상담 분야가 당면하고 있는 가장 중요한 문제 중 하나는 상담자의 전문성 확보라고 할 수 있으며(손은정, 유성경, 심혜원, 2003), 상담자가 국민의 정신건강을 다루는 전문가인 만큼 전문적 능력을 향상하기 위한 엄격한 질적 관리와 보수교육의 필요성이 대두되고 있다(최윤미, 2003).

일반적으로 상담자가 갖추어야 할 자질은 전문적 자질과 인간적 자질로 구분할 수 있고(이장호, 정남운, 조성호, 1999; George & Cristiani, 1981; 배연옥, 조성호, 2009에서 재인용), 전문적 자질은 상담이라는 전문적 활동을 하는데 필요한 지식과 기술, 기법을 의미하며, 인간적 자질은 상담자로서 갖추어야 할 기본적 태도나 품성과 같은 성격 특성이라 할 수 있다. 전문적이고 유능한 상담자가 되기 위해서는 양쪽의 자질을 적절히 갖추는 것이 필요하다(배연옥, 조성호, 2009).

초보상담자가 전문상담자로 발달해가는 과정의 가장 중요한 특징 중의 하나가 지속적이고 전문적인 자기성찰이다(Skovholt & Ronnestad, 1992). 또한, 상담자 자신을 관찰하고 자각하게 하는 주된 작업으로서 교육분석은 상담자 자신이 상담을 받아봄으로써 좀 더 성숙한 개인으로 성장할 뿐 아니라 상담자로서의 능력이 고양되어 실제 상담을 하는데 도움을 받는다(심홍섭, 1991). 상담자도 개인적으로 어려운 경험들과 전문가로서 역할 수행을 하는데 다양한 어려움에 직면하며 이는 숙련 상담자들보다는 숙련 중인 상담자들이 더 많이 부딪힐 수 있는데, 이때 슈퍼비전이나 상담자 자신을 위한 심리치료인 교육분석을 통해 도움을 받을 수 있다(심홍섭, 이영희, 1998). 상담자의 내

담자로서의 경험은 내담자의 깊은 자기탐색을 창조적으로 촉진하는 방법에 대한 값진 가르침을 주며, 상담자 자신의 치료를 통해 상담자는 자신의 내담자들이 치료 과정에서 보이는 용기를 더 잘 이해하게 된다(Corey, 2014). 또한, 상담자들이 개인적으로 심리치료를 받는 것은 그 자체로 훈련을 위한 프로그램이 되기도 하며(Henry, Sims, & Spray, 1973), 상담자의 교육분석은 상담자의 자기자각과 성찰을 위한 방법으로 제시되고 있다(최해림, 김영혜, 2006).

이와 같이 상담자의 교육분석의 중요성이 대두되면서 상담자의 교육분석과 관련한 다양한 연구들이 시도되었다. 상담자의 교육분석과 관련한 선행 연구에서는 상담자의 교육분석이 상담자의 역전이 행동에 직접적으로 영향을 미칠 뿐 아니라(이문희, 조은향, 2013), 상담자가 역전이를 스스로 관리할 수 있게 되어 상담성과를 촉진시킬 수 있다고 보고했다(우선화, 2018). 반면, 상담자의 교육분석 효과와 관련한 해외 연구에서는 치료자 자신의 심리치료와 내담자의 상담효과의 연관성이 분명하지 않음을 보고하거나(Macaskill, 1988), 교육분석의 경험 유무만으로 효과를 설명하는 것은 한계점이 있으며 교육분석 효과에 대한 다양한 방법의 연구가 필요함을 강조했다(Norcross, 2005). 또한, 국내 상담자의 교육분석 경험에 대한 실태 연구를 통해 상담자의 교육분석이 도움이 되지만 상담자의 전문성에 가장 큰 기여를 하는 수련과정으로 슈퍼비전을 우선적으로 제시하고 있음을 보고했고(유성경, 이문희, 조은향, 2010), 상담자의 교육수준, 실무 및 슈퍼비전 경험과 교육분석 경험이 높을수록 상담자 발달수준에 대체적으로 유의미한 정적 상관을 보이지만, 교육분석 경험이 상담자 발달의 하위 영역인 상담 대화기술, 인간적인 태도와는 통계적으로 유의미한 상관이 나타나지 않았음을 보고한 바 있다(김민정, 조화진,

2015). 이와 같이 상담자의 교육분석 경험 및 효과와 관련한 양적 연구들에서는 교육분석 경험의 효과성에 관해서 다소 견해 차이를 보이고 있으며, 상담자의 교육분석 경험이 세부적으로 어떤 과정을 통해 상담자에게 영향을 미치는지에 대한 구체적인 논의는 부족한 실정이다.

이러한 양적 연구방법의 한계점을 보완하는 연구로서 Murphy(2005)는 의무적으로 40시간의 심리치료를 받은 경험이 있는 참여자들을 대상으로 질적 연구를 수행한 결과, 상담자의 심리치료 경험은 상담자의 미해결 문제를 자각하고 상담의 치료적 도구로서 자신을 인정하게 되어 개인적인 성장과 전문적인 성장을 이루는 계기가 된다고 보고했다. 또한, 상담자의 교육분석 경험을 현상학적 연구방법으로 접근한 강나리, 이영순(2017)은 교육분석을 통해 상담자는 개인적인 삶의 치유와 성장을 가져오고 이는 상담자의 성장으로 이어진다고 보고한 바 있다. 그리고, 정신분석적 상담자를 중심으로 상담자의 교육분석 체험 현상을 해석학적 현상학 방법으로 분석한 종연영(2018)은 상담자의 교육분석 경험은 교육분석가와 참여자의 상호작용 속에서 ‘나’를 이해하고 만나는 과정이며 나와 다른 마음을 이해하기 위한 민감한 상태를 유지하기 위한 적극적인 삶의 태도라고 언급했다. 이들 선행 연구에서는 상담자의 교육분석과 관련해서 각각 긍정적 경험을 하는 것으로 밝혔으나 교육분석 경험을 통해 상담자는 어떤 변화과정을 거치는지에 대한 구체적인 언급은 없었다.

이와 관련하여 상담자들의 교육분석 경험을 통한 변화과정을 근거이론으로 분석한 연구(김정연, 박명희, 2016)에서는 상담경력 4~9년 이상의 숙련상담자를 대상으로 교육분석 경험을 살펴보았다. 연구 결과 상담자는 교육분석을 통해 혼란, 저항, 재경험, 수용의 4단계의 변화 과정을 거치

며 ‘혼란스럽고 힘겨운 과정에서 분석가와의 새로운 관계경험을 통해 힘겨움을 이겨내고 전문상담자로서 성장해 나간다’고 보고했다.

한편, 상담자 전문성 발달 모델(Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982; Skovholt & Ronnestad, 1992)에 따르면 초심상담자들은 불안정성, 의존성, 동기부족, 낮은 전문적인 자존감, 양가감정을 보이며 혼란을 경험하면서 점차 자율성과 정체감을 형성해 나가며 성장 발달하는 것으로 언급하고 있다(이은진, 이문희, 2015). 따라서, 초심상담자인 초심 상담수련생의 교육분석 경험에서도 이와 유사한 경험을 하며 변화할 것으로 유추할 수 있지만, 이와 관련한 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정을 구체적으로 살펴본 연구는 전무하다. 또한, 교육분석 경험과 상담실무 경력이 풍부한 상담자의 교육분석 경험의 변화과정(김정연, 박명희, 2016)과도 다르게 나타날 가능성이 있다. 이에 본 연구에서는 초심 상담수련생의 교육분석에 있어서 첫 내담자 경험은 시간의 흐름에 따라 어떤 변화 과정을 거치는지 심층적으로 살펴보고자 한다.

본 연구를 통해 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정을 파악하고 이러한 과정이 초심 상담수련생에게 미치는 영향을 구체적으로 이해함으로써 초심상담자의 직무적응과 성장을 촉진하고, 상담자 교육과 훈련에 대한 기초자료를 제공하는데 도움이 될 수 있을 것으로 기대한다. 이를 위해 본 연구에서는 교육분석 개인상담 10 회기를 처음 경험한 상담수련생을 대상으로 교육분석 경험의 변화과정에 대해 근거이론 연구방법으로 연구를 수행하며, 연구 문제는 ‘초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정은 무엇인가’이다.

방 법

참여자 정보

본 연구는 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정을 설명하기 위해 Strauss와 Corbin (1998)의 근거이론 연구방법을 사용하였다. 질적 연구방법 중의 하나인 근거이론은 다양한 심리, 사회적 요인과 시간의 흐름에 따른 과정을 밝혀 주는데 유용하며, 참여자들의 생활경험으로부터 이론을 도출할 수 있으며 특히 당면한 상황을 어떻게 다루는가를 탐색할 수 있기 때문에(이은진, 2011), 초심 상담수련생의 교육분석 경험에 있어서 첫 내담자 경험의 구조와 변화과정을 밝히는 데 적절하다.

본 연구의 참여자는 근거이론에서 강조되는 유의적 표집방법과 이론적 표본추출(theoretical sampling)에 의해 선정하였다. 유의적 표집방법은 이론적으로 적합한 대상자를 인위적으로 표집하는 방법이다(Strauss & Corbin, 1998). 이론적 표본 추출은 데이터의 수집, 코딩, 분석과 생성되는 이론에 대한 분석이 동시에 이루어지며, 이론을 발전시켜 나가는데 적합한 대상자를 목적으로 표집하는 과정적인 방법으로(Glaser & Strauss, 1967) 자료수집의 중지단계는 이론적 포화도(theoretical saturation)에 따라 결정된다(Holloway & Wheeler, 2012).

표 1. 연구 참여자

참여자	성별	나이	학력	수련생의 상담경력	교육분석 횟수	분석가의 경력기간	수련생의 상담(실습)기관
1	여	30대	석사 졸업	8개월	10회기	5년	사설상담소
2	여	30대	석사 졸업	없음	10회기	5년	대학학생 상담센터
3	여	30대	박사 재학	2년	10회기	5년	사설상담소
4	여	40대	박사 재학	1년6개월	10회기	30년	대학학생 상담센터
5	여	40대	석사 졸업	1년	10회기	12년	사설상담소
6	여	30대	석사 재학	없음	10회기	25년	대학학생 상담센터
7	여	40대	박사 재학	2년	10회기	10년	사설상담소
8	여	20대	석사 재학	5개월	10회기	10년	대학학생 상담센터
9	여	30대	석사 졸업	1년	10회기	10년	대학학생 상담센터
10	여	50대	석사 졸업	없음	10회기	30년	대학학생 상담센터
11	여	50대	박사 재학	1년	10회기	20년	초중등학교
12	여	50대	석사 졸업	1년	10회기	10년	공공상담기관
13	여	40대	석사 졸업	1년	10회기	10년	대학학생 상담센터
14	여	40대	석사 졸업	6개월	10회기	10년	건강가정지원센터
15	여	50대	석사 졸업	1년	10회기	25년	사설상담소

본 연구의 참여자는 서울, 경기, 충청도 소재 상담학 및 상담심리학 관련 대학원에 재학 중이거나 졸업한 자로서 최근 1년 이내에 교육분석 10회기를 처음 경험한 상담 경력 2년 미만인 초심 상담수련생을 대상으로 하였다. 또한, 한국상담학회 또는 한국상담심리학회의 수련 감독자 또는 슈퍼바이저에게 교육분석을 받은 경우로 제한했다. 또한, 본 연구의 참여자는 연구 조건에 맞는 대상을 의도적 표집 방법으로 표집하고, 새로운 개념이 도출되지 않을 때까지 눈덩이 표집 방법을 사용하여 표집한 결과 8명이 선정되었다. 더 이상 새로운 개념이 도출되지 않는지 재확인하기 위해 추가적으로 7명을 선정하였다. 참여자에 대한 정보는 표 1에 제시하였다. 현재 한국상담학회는 전문상담사 2급 자격증 취득 요건으로 내담자 경험 10시간 이상을 명시하고 있다. 이를 고려하여 선정 기준을 잡았으며 교육분석 첫 10회기를 경험한 지 1년 미만으로 기간을 제한한 이유는 참여자의 인터뷰 내용이 회고적 기억에 의존해야 하기 때문에 참여자의 생생한 경험을 직접 경청하기 위함이다. 연구참여자들의 성별은 여성 15명으로 연령은 20대 1명, 30대 5명, 40대 5명, 50대 4명으로 이루어졌다. 학력은 석사재학 2명, 석사 졸업 9명, 박사과정 4명이다.

연구자 준비도

본 연구의 책임연구자는 상담학 관련 석사과정을 졸업하고, 질적 연구방법과 관련된 세미나 및 강의를 수강하였다. 또한, 한국상담학회 전문상담사 2급 자격을 취득하였고 상담 수련과정에서 교육분석 경험을 하였으며 지속적으로 교육분석을 받고 있다. 연구가 진행되는 때 순간 분석에 있어 편향을 일으키지 않고, 판단을 중지할 수 있도록 떠오르는 연구자의 감정, 생각, 해석, 질문, 방향,

계획, 주제 등을 메모하고, 항상 읽고 성찰하는 과정을 반복하였다. 본 연구의 공동연구자는 1급 전문상담사 자격을 소지하고, 근거이론 연구방법으로 박사학위 취득 후 상담대학원에서 연구방법론을 강의하고 있다. 또한 KCI 등재지에 근거이론 연구방법으로 논문 5편을 게재하는 등 근거이론 연구방법에 대한 경험이 있는 자이다. 본 책임연구자는 연구과정 전반과 연구결과에 대해 공동연구자에게 자문을 구하며, 인터뷰를 진행하는 동안 지속적인 피드백과 훈련을 받았다.

자료 수집방법 및 윤리적 고려

본 연구는 상담수련과정에 있는 초심 상담수련생들을 대상으로 심층면접을 통해 자료수집이 이루어졌고, 심층 면접 질문의 조정 및 수정 보완 과정을 거친 후 연구참여자의 조건에 맞는 대상자를 의도적 표집, 눈덩이표집 방법으로 표집하였다. 이들 중 연구에 참여 의사를 밝힌 참여자들을 대상으로 면담을 실시하였다. 자료수집 기간은 1차 2019년 8월~10월까지, 2차~3차 2019년 11월~2020년 2월까지, 4차 2020년 3월~4월까지이며 연구참여자와 협의하여 조용하고 편안하게 면담할 수 있는 장소에서 이루어졌다. 면담 질문은 개방형 질문으로 “교육분석 경험은 어떠했나요?”로 시작하였고, 면담이 진행됨에 따라 점점 구체적으로 질문하여 상담자들이 교육분석에서 어떠한 경험을 하였는지, 또 어떠한 과정을 통해 그 경험을 변화시켜 갔는지를 탐색하였다. 예를 들면, “그 경험이 만족(불만족)스러운 이유는 무엇인가요?”, “그 만족스러운(공정적) 경험은 구체적으로 어떻게 가능했나요?”, “그 불만족스러운 경험을 극복하기 위해 어떤 노력을 하였나요?”, “시간이 흐르면서 자신에게 어떤 변화가 일어났나요?”와 같은 질문을 통해 참여자들의 경험을 구체화하며 탐색

할 수 있었다. 면담은 1회차에 1시간 30분~2시간 정도 대면 상담으로 이루어졌고, 이후 2회~3회차 면담은 1회차 면담 자료 분석 후 추가 확인 및 탐색이 필요한 경우 전화, 이메일을 통해서 진행되었다. 면담 내용은 참여자들의 동의를 얻어 녹취한 후 연구자가 컴퓨터로 내용을 전사하였다.

질적 연구의 필수사항인 윤리적 고려사항은 다음과 같이 준수했다. 본 연구 조건에 적합하다고 고려되는 참여자에게 우선 전화와 메일로 간단히 연구에 대한 개요와 예상되는 연구 의의를 전달하였다. 그 후 면담시작 전 연구에 대한 취지와 방법에 대해 설명하고 면담 질문에 대해 거부 의사를 표현할 수 있으며 면담을 중지할 수 있는 사항 등을 포함하는 참여자 권리에 대해 안내했다. 또한, 연구참여자에게 면담 내용은 익명으로 하며 면담 내용 중 연구에 인용하기 꺼려하는 부분이 있다면 인용하지 않음을 알려주었으며 비밀보장과 연구 이외의 목적으로 사용되지 않는다는 사실을 약속했다. 본 연구자는 연구참여자에게 이상의 내용이 담긴 연구 참여 동의서에 서명을 받은 후 면담을 시작하였다.

자료분석

본 연구의 자료는 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 개방코딩, 축코딩, 선택코딩에 따라 분석되었다. 개방코딩은 근거자료를 통해 현상에 이름을 붙이고 개념을 도출하고 범주화하는 단계이다. 본 연구에서는 면담의 내용을 한 줄씩 분석해 나가는 줄 단위 분석방법을 사용하였다. 범주의 명명은 참여자의 진술 그대로를 인용하거나, 연구자가 참여자의 진술이 의미하는 바를 추상적 해석을 통해 명명하였다. 축코딩은 범주를 축으로 범주와 하위범주를 연결시키고 범주의 관련성을 패러다임 모형으로 파악하였다. 이 패러다임은 인과적

조건, 중심현상, 맥락적 조건, 중재적 조건, 전략/상호작용 전략, 결과들을 나타내는 범주들로 서로 관련성을 가지고 연결된다. 선택코딩은 범주를 통합시키고 정교화하는 과정으로, 핵심 범주를 결정하며 자료에 대한 이론을 확실하게 함으로써 근거를 완성하였다. 핵심범주는 연구자가 자료로부터 출발하는 이론의 모든 요소들을 통합하여 연구의 본질을 드러내는 것이다.

연구결과의 평가

본 연구에서는 Lincon과 Guba(1985)가 제시한 신뢰성(credibility), 전이가능성(transferability), 감사가능성(audibility), 확증성(confirmability)을 가지고 연구결과를 평가하였다. ‘신뢰성’은 연구결과가 실제 현상을 얼마나 정확하고 충실하게 기술하고 해석하였는가를 의미한다(Lincon & Guba, 1985). 본 연구에서는 연구 결과가 연구참여자의 경험을 잘 기술했는지 검토받기 위해서 연구결과를 연구참여자에게 이메일로 보낸 후 확인을 받았다. 이에 대해 연구참여자들은 자신들의 교육분석 경험이 대체적으로 잘 나타났고 잘 반영되었다는 피드백을 주어 본 연구의 신뢰성을 확보하였다.

‘전이가능성’은 연구결과가 일반화될 수 있는지를 검토받는 것이다. 따라서, 본 연구에서는 연구에 참여하지 않은 초심 상담수련생 2인에게 본 연구의 분석 결과를 메일로 보냈고 자신의 경험과 같은지, 적용 가능한지를 확인받았다. 연구에 참여하지 않은 초심 상담수련생 2인은 상담심리학 전공자로 최근 1년 이내에 교육분석 10회기를 처음 경험했으며, 연구 결과에 대해 교육분석에서 경험한 자신들의 생각, 감정과 비슷하게 나타났으며 교육분석 과정에서 갈등하고 변화한 모습이 그대로 반영되었음을 확인받았다.

‘감사가능성’은 다른 연구자도 본 연구 절차로

연구를 진행한다면 비슷한 결과를 도출해야 된다는 의미이다. 본 연구에서는 근거이론으로 박사 학위를 받은 1인의 검토를 받아서 감사기능을 수행했다. 예를 들면, ‘개념과 범주를 기술할 때 시간의 흐름에 따라 배열 순서를 고려하고, 유사한 개념을 하나로 일치시키거나 포괄하는 범주명으로 수정하세요’라고 언급하였고 이를 연구에 반영했다.

‘확증성’은 연구의 중립성을 보장하는 것을 의미하며 연구과정과 결과에서 편견이 배제되어야 한다는 것이다. 본 연구자는 면담과 분석과정에서 개인적 편견을 배제하기 위해 공동연구자와 지속적인 검토를 실시하였다. 그리고 본 연구자는 근거이론 방법의 절차와 분석과정에 충실히 임했으며 질적 연구의 평가기능을 성실히 수행하였다.

결 과

초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정 패러다임 모형

개방코딩은 수집된 자료에서 어떤 점이 유사하고 다른지 개념화하고 범주화하는 분석과정으로, 본 연구 결과 121개의 개념과 45개의 하위범주, 18개의 범주가 도출되었다. 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정의 개념 및 범주들은 표 2에 제시하였다. 축코딩은 개방코딩을 통해 도출된 범주들을 기초로 범주들 간의 상호관계를 밝혀내어 시각적인 패러다임 모형으로 제시하는 분석과정이다(Strauss & Corbin, 1998). 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정의 패러다임 모형에 대한 설명은 그림 1에 제시하였다.

인과적 조건

인과적 조건은 중심현상의 원인을 의미하는 것으로, 어떤 현상이 발생하거나 발전하도록 이끄는 사건이나 일들로 구성된다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 초심 상담수련생들이 ‘분석가와 관계가 불편함’과 ‘보고 싶지 않은 내 모습과 맞닥뜨림’이 인과적 조건으로 나타났다. 이러한 조건들이 중심현상인 ‘정서적 고통과 신체화’과 ‘변화 기대와 현실 불일치로 조급함’을 일으키는 원인으로 분석되었다.

분석가와 관계가 불편함

연구참여자들은 분석가에게 자신이 상담자로서 평가를 받는 것에 신경이 쓰이고, 분석가가 자신이 원하지 않는 상담 주제를 다룰 때 혼란스럽지만 표현하지 못하고 그대로 따라가기도 하고, 이중관계에 있는 분석가로 인해 자신의 이야기가 알려지는 것이 걱정스러워 솔직하게 이야기하지 못하는 등 분석가와의 관계에 불편함을 느꼈다.

“제가 상담자니까 더 잘해야 할 것 같고 그런 부담감이 저에게 있었던 것 같아요. 똑 부러지게 말해야 할 것 같고.” <참여자 2 : 상담자로서 기대되는 말과 행동에 신경쓰임>

“아는 사람이니까 아무도 모르는 데서 나를 온전히 어떤 모습인지 전인적으로 살펴볼 수 없는 것..대상이 아는 사람에서 오는 한계점이 그런 것에 해당되는 것 같네요.” <참여자 7 : 다른 사람들에게 알려질까 봐 분석가에게 모든 것을 말할 수 없는 것이 아쉬움>

“분석가가 내 이야기에 대해 나를 어린아이처럼 생각하고 잘못했다고 말하는 것처럼 들려서 불편했어요. 마치 부모님이 저를 철없고 어리석다고 나무랄 때 처럼 느껴져서 무언가 억울하고 답답하기도 했고요.” <참여자 9 : 분석가의 말투가 나를 비난하는 것처럼 들림>

상담학연구

표 2. 근거이론 패러다임에 따른 개념 및 범주화

개념	하위범주	범주	패러다임
관계에서 어려움을 경험하고 나 자신을 깊이 이해하고 싶음 상담자로서 상담을 하기 전에 나 자신을 잘 알고 싶음	나 자신을 깊이 이해하고 싶음		
관계에서 반복되는 패턴에 피로움을 느낌 관계에서 어려움을 경험하고 절박하게 변화를 원함	관계의 어려움을 해결하고 변화하고 싶음	인간적 변화 필요	
자신의 문제를 전문적으로 상담받고 싶음 내담자를 상담하기 전에 나의 미해결 과제를 해결하고 싶음 일상적인 스트레스나 호소 문제를 도움받고 싶음	미해결 과제를 해결하고 싶음		
자격증 취득을 위한 수련요건으로 교육분석을 시작함 상담에서 내담자를 잘 반영하고 싶음 상담자로서 나의 역량을 더 잘 기능하도록 하고 싶음	상담 전문성을 향상하고 싶음	전문적 변화 필요	
상담을 잘 할 수 있을지 긴장하고 두려움 감당하기 힘든 내담자를 만나서 벽참 분석가에게 전문적인 상담과정을 체험하고 배우고 싶음	상담자로서 부족함을 느낌		맥락적 조건
일상의 불만족감이 해소되기를 기대함 자신을 알아가고 자신의 내면을 만나는 것에 설레고 기대함 분석가를 만나서 미해결 과제를 해결해 나가는 과정에 설렘	분석에 대한 기대와 설렘		
상담수업 시간의 부정적 경험으로 가족 문제를 꺼내면 힘들 어 질 것 같아 걱정됨 상담 초기에 내 이슈를 보는 것이 두려움 분석받고 마음이 힘들어지고 일상생활에 지장을 줄까봐 걱 정함	분석에 대한 두려움	교육분석에 대한 기대와 두려움	
분석가에게 비난이나 질책을 받을까봐 두려움 상담자로서 부적합함이 분석가에게 드러날까 봐 걱정이 됨	분석가에게 비난받는 것이 두려움		
상담자로서 기대되는 말과 행동에 신경쓰임 분석가가 나를 비난할까봐 솔직하게 말하는 것이 망설여짐 분석가의 말투가 나를 비난하는 것처럼 들림	분석가에게 비난받는 것이 두려움		
분석가를 대하는 것이 부자연스럽고 조금 어려움 분석가의 해석이나 제안이 이해되지 않아도 순응함 분석가의 반응에 실망해도 솔직한 감정을 표현하지 않음	분석가의 권위를 의식하고 맞추게 됨	분석가와 관계가 불편함	
상담실 이외의 장소에서 분석가를 만날 때 신경이 쓰임 다른 사람들에게 알려질까 봐 분석가에게 모든 것을 말할 수 없는 것이 아쉬움	분석가와 이중관계에서 오는 불편함을 느낌		인과 조건
나 자신의 다른 모습을 보게 됨 나 자신의 부족함이 건드려짐 들추고 싶지 않은 원가족과의 문제를 보게 됨 인정하고 싶지 않은 내 모습을 보게 됨 원가족에 대한 부정적인 감정이 올라옴	인정하고 싶지 않은 자신의 문제와 맞닥뜨림	보고 싶지 않은 내 모습과 맞닥뜨림	

표 2. 근거이론 패러다임에 따른 개념 및 범주화 (계속 1)

개념	하위범주	범주	패러다임
자신의 문제를 보게 되어 당황함 해결되지 않은 부족함이 건드려져 수치심을 느낌 인정하고 싶지 않은 내 모습이 드러나 수치심을 느낌	수치심을 느낌		
들추고 싶지 않은 원가족과의 문제가 드러나 불편함 원가족에 대한 부정적인 감정이 올라와 죄책감을 느낌	죄책감을 느낌	정서적 고통과 신체화	중심 현상
억압하고 차단한 감정에 접촉하여 표현하기 어렵고 혼란스러움 내면의 복잡한 감정을 이해하지 못해 혼란스러움 억압했던 감정이 올라와 마음이 힘들고 눈물을 흘림	혼란스러움		
억압된 감정이나 생각에 접촉하면서 몸이 아픔	신체화를 경험		
많은 호소 문제를 조금하게 꺼냄 빨리 변화하려는 마음이 생겨 스스로 힘들 원하는 만큼 변화가 없어 분석과정에 불만을 표현함	비현실적인 기대로 조급함	변화 기대와 현실 불일치로 조급함	
분석가에게 집단상담을 받은 경험으로 인간적인 믿음이 감 분석가가 재촉하거나 애쓰지 않고 기다려주어 안도감을 느낌 분석가의 유머에 마음이 가벼워짐 분석가의 온화하고 따뜻한 표정과 말투에 마음이 놓임	분석가에게 안전감을 느낌		중재적 조건
분석가가 있는 그대로 수용하고 지지해 주어 마음이 안정됨 분석가가 나를 온전히 받아주고 함께 머물러 주어 위로받음 분석가와의 지지와 격려가 분석 과정을 견디는데 힘이 됨	분석가가 있는 그대로 받아 줌	분석가의 인간적 자질	
분석가가 감정을 반영하며 내 이야기에 따라와 줌 분석가가 판단하지 않고 나 자신의 입장에서 이야기를 들어 줌			
분석가가 저항을 받아주고 상담 지속여부를 선택하도록 권 유함 분석가가 저항을 받아주고 진솔하게 자기개방을 함	분석가가 저항을 수용함		
분석가의 전문적인 능력이 믿음을 줌	분석가의 전문적 자질이 신뢰감을 줌		
분석가가 다양한 감정을 탐색하고 이해할 수 있도록 해 줌 분석가가 억압된 감정을 찾아내어 대신 표현해 줌	분석가가 억압된 감정을 이해할 수 있게 해 줌	분석가의 전문적 자질	
복잡했던 감정을 분석가가 명쾌하게 해석하고 정리해주어 카 타르시스를 느낌 분석가가 복잡한 호소 문제를 해석해 주어 문제에 덜 사로잡힘 일상적인 삶의 문제가 정리됨	분석가가 주호소 문제를 해석해 줌		
분석 경험에 대해 집단상담에서 집단원들이 지지해 줌 상담전공 동료들이 분석 과정의 힘든 경험에 대해 위로해 줌	상담전공 동료들이 위로해 줌	주변 사람들 (가족, 친구, 동료)의 지지	
가족, 친구, 지인들이 나의 힘든 경험을 듣고 지지해 줌	가족, 친구, 지인들이 지지해 줌		

표 2. 근거이론 패러다임에 따른 개념 및 범주화

(계속 2)

개념	하위범주	범주	패러다임
자신의 문제를 인식하고 저항감을 느끼며 분석을 미루게 됨 자신의 문제에 직면하는 것이 두려워 안전한 이슈를 꺼내 게 됨 다른 모습으로 변화해야 한다는 압박을 느껴 상담을 그만두 고 싶어짐	두려움에 망설이고 회피함	변화에 저항하기	
억압되었던 감정을 분석가에게 충분히 표현하고 해소함	분석가에게 힘든 감정을 털어놓음	분석가 에게 개방하기	작용/ 상호 작용
자신의 부족함을 솔직하게 이야기 함 분석가에 대한 믿음을 가지고 그동안 억압했던 이슈를 용기 내어 이야기 함	분석가에게 문제를 드러냄		
억압하고 회피했던 이슈를 직면하게 됨	억압했던 이슈를 직면함		
나 자신을 알아가고 싶은 마음으로 힘든 분석과정을 견뎌냄 힘든 감정이 올라올 때 일기를 쓰며 마음을 다스림 힘든 분석과정이 상담자가 당연히 거쳐야 할 과정으로 받아 들임	스스로 힘든 과정을 견뎌냄	직면하고 견뎌내기	
분석과정의 힘든 경험과 감정을 상담전공 동료들에게 이야기 나눔	상담전공 동료들에게 힘든 경험과 감정을 표현함	주변 사람들 (가족, 친구, 동료)에게 토로하기	
분석 과정의 힘든 경험과 감정을 가족, 친구, 지인들과 나누 면서 견뎌냄	가족, 친구, 지인들에게 힘든 경험과 감정을 표현함		
분석가의 격려로 새로운 행동을 시도함 이전과는 다른 행동을 시도하여 문제 해결을 경험함	이전과는 다른 행동을 시도함	새로운 행동 시도하기	
나 자신의 마음을 깊이 이해하고 성찰함 핵심 감정에 연결되고 난 후 나 자신을 더 잘 이해하게 됨 내 감정을 빨리 자각하고 감정이 명료해짐	자기성찰이 깊어지고 감정이 명료해짐		
내가 가치 있고 사랑받을 만한 사람임을 깨달음 자기대화가 긍정적으로 바뀌고 나 자신에 대한 믿음이 생김 상담 받기 전보다 나 자신이 성숙해졌다고 느낌 일상에서 이전보다 마음의 여유가 생김	자기 개념이 긍정적으로 바뀜	인간적 성장	결과
내 감정과 생각을 비난하지 않고 너그럽게 받아들임 자책하지 않고 나를 돌보고 위로하게 됨 인정하고 싶지 않은 내 모습을 있는 그대로 수용하게 됨	있는 그대로 나를 수용함		
억압하고 회피하던 감정을 견디는 힘이 생김 억압했던 감정과 욕구를 자각하고 표현할 수 있게 됨 생각과 감정이 편안해짐 불만이 줄어들고 행복감을 느낌	정서적으로 안정됨		

표 2. 근거이론 패러다임에 따른 개념 및 범주화

(계속 3)

개념	하위범주	범주	패러다임
원가족과 융합되었던 감정을 분리해서 볼 수 있게 됨 부모님을 더 깊이 이해하고 용서하게 됨 부모님에게서 독립하여 결혼을 결심하게 됨	원가족 관계 변화		
타인의 입장을 수용하고 다른 관점으로 보게 됨 타인의 행동과 인격을 분리해서 보게 됨 관계에서 솔직한 감정을 더 많이 표현하게 됨 관계에서 억울한 감정이 줄어들고 관계 단절이 줄어들 분석 과정에서 통찰한 내용을 관계에서 실천해보려고 노력함	타인관계 변화	인간적 성장	
내담자가 상담 과정에서 느끼는 긴장과 두려움을 이해하게 됨 내담자의 입장을 직접 체험하고 이해하게 됨 나 자신을 볼 수 있는 만큼 내담자도 볼 수 있게 됨 내담자의 마음을 더 깊이 이해하고 공감할 수 있게 됨	내담자의 입장과 마음을 깊이 이해하게 됨		
내담자를 존중하는 마음이 생김 내담자에게 변화가 없어도 그대로 수용하며 기다려 줌 내담자를 깊이 이해하고 도움을 주고 싶음	내담자를 존중하고 수용하게 됨	전문적 성장	결과
상담기법보다는 내담자가 살아온 모습과 감정을 더 헤아리게 됨 상담자로서 자신의 감정을 더욱 민감하게 알아차리고 반응하게 됨 내담자를 만날 때 불안감이 줄어들고 자연스러워짐	상담에서 기법보다 상담자로서 반응하게 됨		
분석가의 상담 방식을 내 상담에서 적용함 상담 장면에서 분석가를 롤모델로 상담을 함	분석가를 롤모델로 상담 함		
상담자로서 나의 부족함을 인식함 그동안 꿈꾸던 이상적인 상담자의 모습을 내려놓음 상담 공부에 흥미를 느끼고 더 나은 상담자가 되고자 함	상담자로서 나의 한계를 인식하고 변화하고자 함		
상담자로서 지속적인 자기 성찰과 변화를 위해 교육분석이 필요함 깊은 문제를 해결하는데 10회기로는 부족함을 느낌 분석을 지속적으로 받고 싶지만 비용이 부담스러움 힘든 일이 있을 때 분석가를 찾아가고 싶음	전문적 성장을 위해 지속적인 성찰과 변화가 필요함	지속적인 성장과 변화 필요성 인식	

보고 싶지 않은 내 모습과 맞닥뜨림

연구참여자들은 인정하고 싶지 않은 자신의 문제나 원가족과의 문제와 맞닥뜨려 그동안 해결되지 않은 자신의 부족함이나 한계를 인식하게 되었다.

“가족 문제를 절대로 얘기 안할 거라고 생각했는데, 첫 회기 만나서 2회기 때부터 이슈가 막 나오기 시작해서 전체적으로 초반 5회기까지 힘들었어요.” <참여자 1 : 들추고 싶지 않은 원가족과의 문제를 보게 됨>

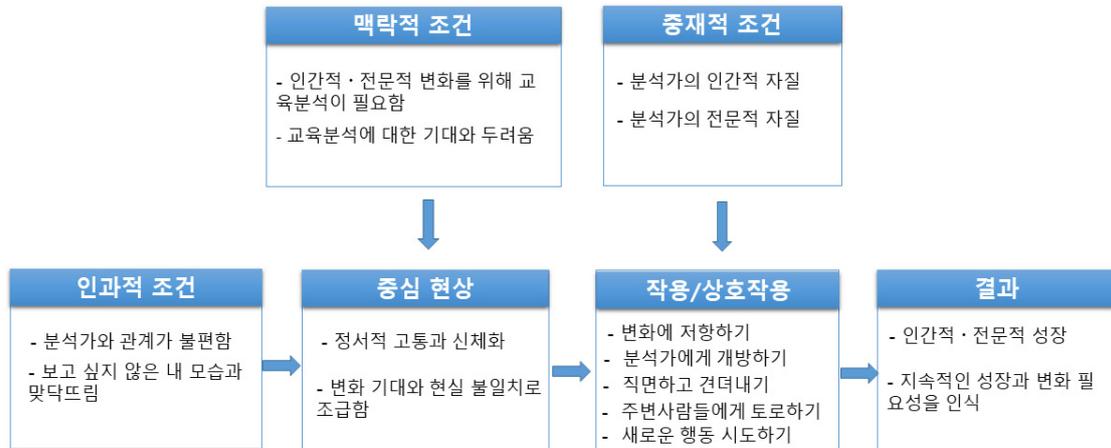


그림 1. 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정 패러다임 모형

“아마 제가 00대 출신인데 00가 결국 되지 못했다는 저의 결핍이 건드려져서 힘들었던 것 같아요.” <참여자 6 : 나 자신의 부족함이 건드려짐>

“아무래도 제가 까발려지는 경험에서 수치심을 느꼈던 것 같습니다. 제가 인정하고 싶지 않은 제 모습이나 제 한계가 드러났을 때예요.” <참여자 8 : 인정하고 싶지 않은 내 모습을 보게 됨>

중심현상

중심현상은 ‘여기서 무엇을 경험하고 있는가?’를 나타내주는 것으로, 작용/상호작용 전략에 의해 다루어지고 조절되는 중심 생각이나 사건을 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정의 중심현상은 ‘정서적 고통과 신체화를 경험’과 ‘변화 기대와 현실 불일치로 조급함’으로 나타났다.

정서적 고통과 신체화

연구참여자들은 인정하고 싶지 않은 자신의 부족함이 드러나 수치심을 느끼거나 들추고 싶지

않은 원가족과의 문제가 드러나 죄책감을 느꼈고 억압하고 차단해온 감정에 접촉하면서 혼란스럽거나 몸이 아픈 경험을 했다.

“엄마에 대한 화나 분노나 적개심을 보는 게 엄마에 대한 배신처럼 느끼더라고요.. 엄마를 배신했던 엄마를 아프게 했던 주변의 그 사람들처럼 똑같은 사람이 되는 것 같아서 그렇게 살아올 수 밖에 없었던 엄마를 내가 욕하는 것 같아서.. 도저히 그럴 수 없을 것 같아 힘들었어요” <참여자 4 : 원가족에 대한 부정적인 감정이 올라와 죄책감을 느낌>

“상담 장면에서 계속 눈물을 흘리는데 이 눈물에 대해 계속 모른다고 대답하는 저를 보면서 ‘나는 감정도 자각하지 못하는 사람이구나’ 하는 생각이 들어서 가슴 아픈 동시에 수치심도 좀 들었던 것 같습니다” <참여자 8 : 내면의 복잡한 감정을 이해하지 못해 혼란스러움>

“나의 방어기제 중 하나로 누군가를 탓하거나 원망할 대상이 필요했었다는 것을 알게 되었을 때 머리가 깨질 듯 아팠어요” <참여자 11 : 억압된 감정이나 생각에 접촉하면서 몸이 아픔>

변화 기대와 현실 불일치로 조급함

연구참여자들은 분석과정을 통해 인간적으로 변화하고 상담 역량을 향상하려는 의욕이 앞서 여러 가지 호소 문제를 꺼내며 조급함을 느끼고 변화에 대한 지나치게 높은 기대를 가지고 있어, 원하는 만큼의 변화가 없을 때 불만족감을 느끼기도 했다.

“내담자로서 ‘많은 것을 꺼내고 많은 것을 하고 와야지’ 제 안에서 욕심이 생기더라구요.. 저는 되게 빨리 빨리 제 모든 것을 다 말하고 싶어서 좀 조급했던 것 같고 오히려 그래서 생각들이 엉켰었던 것 같아요. (중략) 저의 엄청난 발전을 기대하면서 간 자리여서 논점없이 우왕좌왕하면서 급하게 꺼내려고 했던 것 같아요” <참여자 6 : 많은 호소 문제를 조급하게 꺼냄>

“저의 상담에 대한 기대가 높았던 것 같아요. 그래서 10회기면 좀 바뀌겠다고 잘못 생각했던 것 같고 8회기 정도에 생각했던 것보다 별로 변화된 것이 없다고 표현을 했던 것 같아요” <참여자 8 : 원하는 만큼 변화가 없어 분석과정에 불만을 표현함>

맥락적 조건

맥락적 조건은 현상에 영향을 미치는 특별한 조건이나 현상이 나타나는 구체적 상황을 의미하며, 작용/상호작용을 다루고 조절한다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에는 ‘인간적 변화를 위해 교육분석이 필요함’, ‘전문적 변화를 위해 교육분석이 필요함’, ‘교육분석에 대한 기대와 두려움’이 중심현상에 영향을 미치는 구체적인 맥락으로 나타났다.

인간적 변화를 위해 교육분석이 필요함

연구참여자들은 나를 더 깊이 이해하고 미해결 과제를 해결하여 인간적인 변화를 이루기 위해

교육분석이 필요함을 느꼈다.

“저를 좀 더 탐색하고 이해하고, 제가 부정적인 감정을 못드러내기 때문에, 그게 내 스스로 수용이 되고 인정이 돼야 내가 다 받아들여져야 그게 훨씬 있는 그대로의 나에 가깝게 되잖아요.” <참여자 4 : 관계에서 어려움을 경험하고 나 자신을 깊이 이해하고 싶음>

“내담자에게 최소한 무해한 상담을 제공하고 싶어서 제 문제가 여러 가지 변인이 되면 안되니까 그것을 좀 해결하고 싶어서 하게 되었어요.” <참여자 8 : 내담자를 상담하기 전에 나의 미해결 과제를 해결하고 싶음>

전문적 변화를 위해 교육분석이 필요함

연구참여자들은 내담자를 만날 때 긴장하고 불안함을 느끼고 감당하기 어려운 내담자를 만날 때 상담자로서 부족함을 느껴 전문적인 상담이 어떻게 진행되는지 궁금해 하고 상담과정을 체험하고 배우면서 전문적 변화를 이루기 위해 교육분석의 필요성을 느꼈다.

“매주 그 친구를 만난다는 게 힘들었어요..‘상담을 잘할 수 있을까’해서 긴장되고 두렵기도 하고..힘든 친구인데 내가 아무것도 못해주는 것 같아 미안하기도 하고..(중략) 내 분석을 안받아서 더 그런가 싶기도 하고..” <참여자 2 : 상담을 잘할 수 있을지 긴장하고 두려움>

“그 선생님에게 집단상담을 받으면서 나도 저런 상담자가 되고 싶은데 개인상담에서 어떻게 해주는지 궁금하고 상담받으면서 배우고 싶었죠” <참여자 5 : 분석가에게 전문적인 상담과정을 체험하고 배우고 싶음>

교육분석에 대한 기대와 두려움

연구참여자들은 교육분석을 통해 자신을 알아가고 미해결 과제를 해결해나가는 과정을 기대하

면서도 분석 과정에서 자신의 내면의 문제가 드러나는 것을 걱정하였다. 또한, 분석가가 상담자로서 역량을 평가하여 부적합함이 드러날까봐 걱정하고 분석가에게 비난이나 질책받는 것을 두려워 했다.

“저를 알아가는 것, 제가 조금씩 성장해간다고 느껴지는 것에 설레는 마음이었고 어떤 것들이 꺼내지고 무엇을 마주하게 될까하는 그런 궁금증이나 기대감 그런 것들이 주가 됐었던 것 같아요.” <참여자 6 : 자신을 알아가고 자신의 내면을 만나는 것에 설레고 기대함>

“내가 내 문제를 보고 나서 버틸 수 있을까? (중략) ...했을 때 이슈가 건드려졌고 그 주변 사람들이 여러 사건으로 계속해서 건드려지다 보니까 제가 그 이후에 생활이 힘들어졌던 경험이 있었어요. 그 때처럼 또 힘들어 질까봐.. <참여자 2 : 분석받고 마음이 힘들어지고 일상생활에 지장을 줄까봐 걱정함>

“분석가가 제가 가진 역량과 상담자에게 필요한 역량을 서로 비교해서 이야기할 때 제가 상담에 맞지 않다고 이야기하는 건 아닐까 많이 걱정되었어요.” <참여자 10 : 상담자로서 부적합함이 분석가에게 드러날까 봐 걱정이 됨>

중재적 조건

중재적 조건은 중심현상의 강도를 조절하거나 변화를 주는 조건으로 작용/상호작용 전략을 촉진하거나 방해하는 역할을 하는 것이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 ‘분석가의 인간적 자질’, ‘분석가의 전문적 자질’, ‘주변 사람들(가족, 친구, 동료)의 지지’로 나타났다.

분석가의 인간적 자질

연구참여자들은 분석가가 재촉하지 않고 기다려주어 안도감을 느끼고 있는 그대로 수용하고

지지해주어 마음이 안정되고 위로받았다.

“너무 약하고 초라하고 참 불쌍하고 힘없이 바보 같았던 내 모습 옆에 있어주는 것..(중략) 화낼 수도 없는 화낼 수조차 없는 너무 초라하고 약한 모습의 상태였는데 거기서 이렇게 든든하게 어른같은 어른이 같이 있어 주는 것..(중략) 그게 저는 되게 위로가 된 것 같아요.” <참여자 7 : 분석가가 나를 온전히 받아주고 함께 머물러 주어 위로받음>

“판단하지 않는다는 그게 확실히 강하고, 그리고 이렇게 보라고 항상 하세요. ‘그 사람이 그렇게 할 수 밖에 없었던 마음을 봐야지’ 그렇게 이야기를 해주시니까.. ‘그렇게 할 수 밖에 없었던 너의 삶의 힘듦과 고통이 있겠지..라고’ (중략) <참여자 4 : 분석가가 판단하지 않고 나 자신의 입장에서 이야기를 들어 줌>

분석가의 전문적 자질

분석가의 전문적인 능력은 연구참여자들에게 신뢰감을 주었고, 억압하거나 무관심했던 다양한 감정을 이해할 수 있도록 했으며 주호소 문제를 명료화하여 삶의 문제가 정리되었다고 느꼈다.

“조금씩 더 쪼개서 감정에 대한 것을 계속 얘기를 하고 제가 뭔지를 잘 모르겠어 하면 몇 가지 예시를 들어주기도 하시면서 조금 감정에 대해서 풍부하게 여러 가지가 있다는 것을 알게 됐었죠(중략)” <참여자 5 : 분석가가 다양한 감정을 탐색하고 이해할 수 있도록 해 줌>

“그 생각에서 덜 사로잡히게 되더라고요.(중략) 제가 설명할 길이 없어서 구구절절 늘어놔야 했던 것을 그 분이 짚막하게 설명을 해주시니까 더 이상 그게 제 머릿속을 괴롭히지 않는 거예요.” <참여자 6 : 분석가가 복잡한 호소 문제를 해석해 주어 문제에 덜 사로잡힘>

주변 사람들(가족, 동료, 친구)의 지지

연구참여자들은 상담을 전공하는 동료 또는 집단상담에서 집단원들에게 분석 경험에 대해 이야기하면서 힘들었던 감정을 그들에게 위로받거나, 가족, 친구들에게 힘든 분석 경험을 이야기하고 지지를 받으며 힘든 분석과정을 견뎌내었다.

“집단상담에서 처음 그런 이슈를 얘기를 해보고 집단원들에게 지지받고.(중략) 감정의 강도나 농도가 열어지고 좀 약해지는 것 같아요.. 사람들과 나눌 수 있었던 것도 좋았던 것 같아요. 이전보다 울컥하는 정도도 괜찮아지고..” <참여자 2 : 분석 경험에 대해 집단상담에서 집단원들이 지지해 줌>

“같이 수업을 듣는 동생하고 분석갔다 와서 서로 이야기를 많이 나누거든요. 동생이 분석시간에 이런 것 때문에 힘들었다고 하면 들어주고 ‘나는 이랬는데 너무 힘들었겠다’고 내 이야기도 하면서 서로 힘이 되고 위로가 되었어요(중략)” <참여자 1 : 상담전공 동료들이 분석 과정의 힘든 경험에 대해 위로해 줌>

“상담을 전공하지 않는 친구들에게도 분석 과정에서의 힘든 경험을 공유하며, 분석가의 해석을 아무 생각없이 받아들이기 보다는 친구들의 의견을 듣고 응원을 받으며 저의 경험을 제대로 소화하려고 했어요.” <참여자 9 : 가족, 친구, 지인들이 나의 힘든 경험을 듣고 지지해 줌>

작용/상호작용 전략

작용/상호작용 전략은 현상에 대처하거나 다루기 위한 의도적인 행위를 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 초심 상담수련생들이 ‘변화에 저항하기’, ‘분석가에게 개방하기’, ‘직면하고 견뎌내기’, ‘주변 사람들(가족, 친구, 동료)에게 토로하기’, ‘새로운 행동 시도하기’를 하는 것으로 나타났다.

변화에 저항하기

연구참여자들은 자신의 문제를 인식한 후 문제에 직면하고 변화하는 것이 두려워 망설이고 회피하며 분석받는 것을 미루게 되고, 이전과는 다른 모습으로 변화해야 한다는 압박을 느껴 교육 분석을 그만두고 싶어지기도 했다.

“상담을 안 받았으면 이런 걸 몰랐을 텐데 알고 나니까 힘들다고..뭔가 자꾸 바뀌어야만 할 것 같아서 그래서 상담을 하고 싶지가 않다고 했어요.” <참여자 1 : 다른 모습으로 변화해야 한다는 압박을 느껴 상담을 그만두고 싶어짐>

“상담을 받기 싫어서 미루었던 것 같아요. 일방적으로 취소를 하기도 하고..어떤 일이 있을 때 일방적으로 미뤄버리는 식으로 회피하는 방식도 나중에는 분석가가 얘기해 주셨는데..(중략)” <참여자 7 : 자신의 문제를 인식하고 저항감을 느끼며 분석을 미루게 됨>

분석가에게 개방하기

연구참여자들은 분석가에 대한 믿음을 가지고 힘든 감정을 털어 놓으며 자신의 문제를 드러내었고, 그동안 억압했던 감정을 분석가에게 표현하고 해소하였다.

“상담 장면 안에서는 뭔가 상담자의 신뢰가 제일 컸죠. 뭔가 잡아 줄거다..여기서는 참지 않고 터트려도 괜찮겠다..나를 문제 있는 사람이 아니라 그럼에도 불구하고 여기에 있는 되게 소중한 사람으로 봐 줄거다라는 믿음...그게 제일 컸던 것 같아요.” <참여자 3 : 분석가에 대한 믿음을 가지고 그동안 억압했던 이슈를 용기내어 이야기함>

“분석 받기 전에는 그냥 별 것 아닌 것..상관없는 상황에서도 그냥 잘 울었어요. 그 선생님하고 상담을 하면서 실컷 울고 감정을 해소하면서 그냥 맥락 없이 울거나 그렇지는 않았던 것 같아

요” <참여자 5 : 억압되었던 감정을 분석가에게 충분히 표현하고 해소함>

직면하고 견뎌내기

연구참여자들은 그동안 억압하고 회피해왔던 자기 문제에 직면한 후 자기 자신을 알아가고 싶은 마음으로 힘든 분석 과정을 포기하지 않고 스스로 견뎌내었고, 힘든 감정이 올라올 때 일기를 쓰면서 마음을 돌아보고 정리하였다.

“그동안 문제를 안 보려고 했던 모습이 나 자신이 터널이나 동굴에 갇혔거나 숨고 있는 모습으로 비취지며 답답하고 미련하고 바보같이 느껴졌어요. 그 터널이 답답하고 어두워서 ‘빨리 나가고 싶다, 너 이대로 가만히 있을 거야?’ 하는 생각에 일단 나가서 생각하자 하고 숨 고르기를 여러 번 한 후 긴 터널을 빠져나오게 되었습니다.” <참여자 11 : 억압하고 회피했던 이슈를 직면하게 됨>

“내가 누구인지 알고 싶어 했던 것이 나한테는 굉장히 강력한 질문이었기 때문에 이것을 포기할 수 없었고..(중략)” <참여자 4 : 나 자신을 알아가고 싶은 마음으로 힘든 분석과정을 견뎌냄>

“일기를 쓰면서 혼자 정리할 수 있는 시간이 된다는 것만으로도 내안에 있던 불편함들은 좀 더 비워지는 느낌..가벼워지는 느낌이 들었어요” <참여자 7 : 힘든 감정이 올라올 때 일기를 쓰며 마음을 다스림>

주변 사람들(가족, 친구, 동료)에게 토로하기

연구참여자들은 분석 과정에서 힘든 감정이나 경험을 주변에서 자신을 지지해 주는 가족, 친구, 동료들에게 털어놓고 나누면서 힘든 분석 과정을 견뎌내었다.

“분석 과정에서 힘들거나 이해되지 않는 것들이 있으면 상담을 전공하는 분들과도 이야기 나

누면서 그분들의 경험도 들어보고 제가 경험한 것들을 곱씹어 보려고 했어요.” <참여자 9 : 분석 과정의 힘든 경험과 감정을 상담전공 동료들과 함께 이야기 나눔>

“분석 과정 중 친정 제사에 갈 시간 있어 자연스럽고 편안하게 이야길 꺼내어 억압했던 나의 마음을 표현할 수 있어 편안해졌고, 어머니나 언니의 지지가 천군만마를 얻은 경험이었습니다.” <참여자 12 : 힘든 경험과 감정을 가족, 친구, 지인들과 나누면서 견뎌냄>

새로운 행동 시도하기

연구참여자들은 분석가의 격려로 새로운 행동을 시도하거나 이전과는 다른 행동을 시도하여 문제해결을 경험하였다.

“분석가에게 상담을 받으면서 시도해보고자 하는 것들을 시도해봤을 때 성공적인 경험들도 있었고..해보고자 하는 것들을 시도해보는 과정에서 너무 힘들거나 그러지는 않았어요.”(중략) <참여자 3 : 분석가의 격려로 새로운 행동을 시도함>

“원래는 그런 상황이 되면 즉각적으로 반응을 하며 제가 나서서 수습했는데 분석가가 ‘그렇게 나서서 수습하지 않아도 괜찮다’고 해서 그런 반응을 안했어요. 그랬는데 일이 자연스럽게 해결이 되더라고요” <참여자 1 : 이전과는 다른 행동을 시도하여 문제 해결을 경험함>

결과

결과는 현상에 대처하기 위한 작용/상호작용 전략을 수행해서 나타나는 결과를 의미한다 (Strauss & Corbin, 1998). 연구참여자들은 정서적인 고통과 변화 기대로 인한 조급함을 해결하기 위해 다양한 시도와 노력을 한 결과, 인간적 성장, 전문적 성장, 교육분석의 관점 변화를 이룬 것으로 나타났다.

인간적 성장

연구참여자들은 자신을 더 깊이 이해하고 성찰하게 되고 있는 그대로의 나를 수용하게 되면서 마음이 편안해지고 여유로워졌으며, 타인 이해와 수용력이 넓어져 대인관계가 개선되고 변화되었다.

“상담자로서도 못하고 있는 나를 그만 질책하고..한 사람의 개인으로서도 뭔가 못할까봐 두려워하고 불안해하고 이런 게 똑같이 있지만 그런 나를 그대로 수용하게 되는..” <참여자 3 : 내 감정과 생각을 비난하지 않고 너그럽게 받아들임>

“나는 나만 애를 쓰는 것이 아니고 그도 애를 쓰고 있고, 이런 것을 한 발 떨어져서 보는 것..내가 나로서만 보는 것이 아니라 한 발 나와서 다른 사람도 좀 볼 수 있는 것..” <참여자 7 : 타인의 입장을 수용하고 다른 관점으로 보게 됨>

“내가 보고 싶지 않던 나를 만났을 때 있는 그대로의 나를 꼭 안아줄 수 있는 마음의 면역력을 가지게 되어 편안해지고 삶의 힘이 되었어요.” <참여자 11 : 인정하고 싶지 않은 내 모습을 있는 그대로 수용하게 됨 >

전문적 성장

연구참여자들은 내담자의 마음을 깊이 이해하고 공감하게 되었고, 상담에서 자신을 더욱 자각하고 반응하게 되었으며 상담에서 기법보다 내담자가 살아온 모습과 감정을 헤아리며 상담자로서 반응하였다. 그리고, 연구참여자들은 분석가의 상담방식을 내담자에게 적용하거나 상담장면에서 분석가를 롤모델로 상담을 하기도 했다.

“내담자들이 처음에 왔을 때 나만큼 긴장도가 크겠다..그때 약간 새롭게 한 생각 중에 하나가 내담자를 좀 더 기다려줘야겠다. 내담자가 두려울 수 밖에 없겠다..(중략) 내담자가 얘기하는 것만도 대단하다..그냥 그렇게 하고 있는 내담자 자체를

수용하게 되었어요.” <참여자 3 : 내담자가 상담과정에서 느끼는 긴장과 두려움을 이해하게 됨>

“내가 내담자에게 과도하게 빠져들고 있구나, 과도하게 뭔가 내 이야기가 아닌데 내 이야기인 것처럼 감정 이입을 심하게 하고 있네..약간 그런 것을 보는 힘이 제가 저를 보기 시작하면서 상담을 할 때도 상담자인 나를 조금씩 인식하면서 반응을 할 수 있는 것 같아요.” <참여자 6 : 상담자로서 자신의 감정을 더욱 민감하게 알아차리고 반응하게 됨>

“내담자를 대하기 전이나 방향이 어긋났다고 생각할 때 분석가가 보여준 편안함과 흔들리지 않는 태도를 떠올려 보면서 비교하고 무엇이 다른지를 고민하게 되었어요.” <참여자 15 : 상담장면에서 분석가를 롤모델로 상담을 함>

“부모님의 죽음과 관련하여 내가 두려워하는 것의 원형을 발견하는 통찰이 있는 후 상실을 경험한 내담자들을 만날 때 그들의 마음 깊숙한 곳의 두려움을 공감할 수 있고 과한 위로 보다는 스스로를 볼 수 있도록 돕게 되었어요.” <참여자 14 : 내담자의 마음을 더 깊이 이해하고 공감할 수 있게 됨>

지속적인 성장과 변화 필요성 인식

연구참여자들은 상담전문가로 성장하기 위해 교육분석을 지속적으로 받으며 자기 성찰과 전문적 변화의 필요성을 인식하였고, 개인적으로 힘든 일이 있을 때 상담을 받으며 자신을 돌보고 인간적으로 성장하는 것이 필요하다고 느꼈다.

“교육분석을 통해서 계속 자기 한계를 좀 보고 또 잘할 수 있는 것도 보고 또 받아줘야 어떤 일이 일어날지를 아니까..상담자로서도 성장이 되고 그 부분을 모른다면 계속 그렇게 갈 텐데 변화가 필요한 것 같아요. 자기 자신을 투영해볼 필요가 있는 것 같아요” <참여자 7 : 상담자로서 지속적

인 자기 성찰과 변화를 위해 교육분석이 필요함>

“교육분석을 시작할 때는 확실한 통찰과 문제 해결을 기대했지만 10회기로 종결하면서 기대수준이 낮아졌고 깊이 있는 문제 해결보다는 나를 개방하는 것에 대한 자유로움과 문제해결을 위한 시작점이라고 느꼈어요.” <참여자 12 : 깊은 문제를 해결하는데 10회기로는 부족함을 느낌>

“나의 생각과 행동의 원인을 돌아보고 성장할 수 있는 실마리를 찾았지만 아직도 발견하지 못한 문제들을 성찰하고 꾸준히 수련을 하려면 비용문제가 가장 부담스러워요.” <참여자 13 : 분석을 지속적으로 받고 싶지만 비용이 부담스러움>

이상 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정을 근거이론 패러다임에 따라 인과적 조건부터 결과까지 설명하였다.

초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정 분석

과정분석은 패러다임 모형에서의 작용/상호작용

용들이 어떻게 연결되는지를 탐색하고 시간의 흐름에 따른 변화를 추적하는 과정에 대한 분석이다. 즉 과정분석은 시간의 흐름에 따라 상황이나 맥락이 변화하는 과정을 통해 변화의 인과요인을 밝히기 위한 과정이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서 연구참여자들의 변화과정을 분석한 결과 궁급해 하는 단계, 부딪히는 단계, 걸도는 단계, 몰입하는 단계, 성장하는 단계로 나타났다. 이는 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정이 단계별로 성장함을 의미한다. 이러한 변화과정은 그림 2에 제시하였다.

궁급해 하는 단계

연구참여자들이 교육분석의 중심현상에 영향을 미치는 특별한 조건이나 현상이 나타나는 구체적인 상황이 있는 단계이다. 연구참여자들은 초심 상담수련생으로서 상담 실제 경험이 부족하여 상담자로서 긴장과 불안을 가지고 교육분석을 통해 직접 상담을 체험하고자 하며, 분석가를 만나서

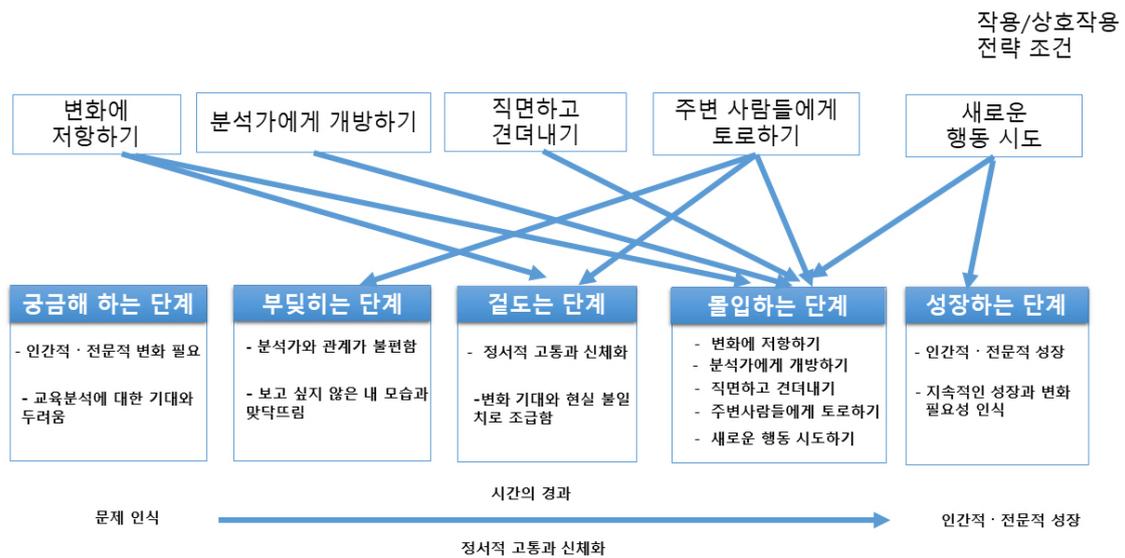


그림 2. 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정

자신의 미해결 문제를 해결해나가는 과정에서 실제 상담이 어떻게 진행되는지에 대한 기대감으로 설레고 자신의 모습이 어떻게 다루어질지 궁금해하는 한편, 내면의 문제가 드러날 것에 대한 걱정과 두려움을 느꼈다.

부딪히는 단계

연구참여자들이 증식현상의 인과적 원인을 경험하며, 어떤 현상이 발생하거나 발전하도록 이끄는 사건이나 일들이 나타나는 단계이다. 연구참여자들은 분석가에게 자신이 상담자로서 평가받는 것 같아 신경이 쓰이고 분석가의 권위를 의식하고 맞추게 되는 등 분석가와 관계가 불편함을 느끼는 가운데, 보고 싶지 않은 자신의 문제가 드러나게 되었다.

겉도는 단계

연구참여자들이 보고 싶지 않은 내면의 문제가 드러나 정서적 고통과 신체화를 경험하고, 자신의 문제를 인식한 후 변화하는 것에 부담감을 느끼게 되는 단계이다. 연구참여자들은 분석과정에 대한 높은 기대로 원하는 만큼 변화가 없을 때 조급해지거나 불만족을 느끼기도 하고, 분석과정이 험겨워 분석시간에 지각하거나 자신의 문제에 직면하는 것이 두려워 안전한 이슈를 꺼내기도 하고, 이전과는 다른 모습으로 변화하는 것이 두려워 상담을 그만두고 싶어 하는 모습을 보였다. 이러한 행동은 교육분석에 몰입하지 못하며 겉도는 현상이다.

몰입하는 단계

연구참여자들이 분석가와의 수용적이고 지지적인 관계와, 분석가의 전문적인 자질을 통해 분석가에게 안전감을 느끼고 신뢰하며 그동안 억압해온 이슈를 용기 내어 이야기하게 되고, 분석과정

의 어려움을 주변 사람들(가족, 친구, 동료)들과 나누거나 스스로 힘든 감정을 다스리며 견뎌내는 단계이다. 연구참여자들은 분석가에게 그동안 억압했던 감정을 표현하고 자신의 부족함을 솔직히 이야기하며 힘든 과정을 견뎌내었고, 분석가의 격려를 받으며 이전에 시도하지 않은 새로운 행동을 시도하여 문제 해결을 경험하기도 하였다.

성장하는 단계

연구참여자들이 교육분석 과정을 통해 인간적·전문적 성장을 이루게 되고 상담전문가로서 지속적인 성장과 변화가 필요함을 인식하는 단계이다. 연구참여자들은 인정하고 싶지 않은 자신의 모습을 깊이 이해하고 수용하게 되었고, 자신을 비난하지 않고 감정과 생각을 폭넓게 수용하며 일상에서 편안함과 행복감을 느끼게 되었다. 그리고, 상담 장면에서 내담자의 마음을 더 깊이 이해하고 공감할 수 있게 되었고, 상담자로서 자신을 더 자각하면서 반응을 하게 되었다. 또한, 상담전문가로서 전문적 성장을 위해서 지속적인 자기성찰과 변화가 필요함을 인식하였다. 반면, 초심 상담수련생의 교육분석 경험이 초심 상담자로서 자기성찰과 지속적인 상담 역량 향상을 위한 중요한 상담수련 과정으로 인식되었음에도 불구하고, 비용 부담으로 인해 분석을 10회기로 종결하게 되는 경우도 있어 상담수련생들이 지속적으로 교육분석에 참여하는데 어려움을 호소하였다.

논 의

본 연구에서는 초심 상담수련생들이 교육분석 경험을 통해 어떤 변화과정을 거치게 되는지 탐색하였다. 교육분석 경험을 통한 변화과정의 중심 현상은 ‘정서적 고통과 신체화’와 ‘변화 기대와

현실 불일치로 '조급함'이었다. 본 연구에서 도출된 구체적인 과정은 '궁금해 하는 단계, 부딪히는 단계, 걸도는 단계, 몰입하는 단계, 성장하는 단계'의 5단계로 나타났다. 이상의 연구결과를 토대로 다음과 같은 결론을 내리고자 한다.

첫째, 연구참여자들의 교육분석 경험을 통한 변화과정의 중심현상은 '정서적 고통과 신체화'와 '변화 기대와 현실 불일치로 조급함'으로 핵심 범주로는 '궁금함과 기대감으로 상담을 시작하여 정서적 고통과 신체화를 경험하며 상담을 그만두고 싶기도 했지만, 분석가의 수용과 전문적 자질, 가족, 친구, 동료의 지지, 자신의 의지로 힘든 과정을 극복하고 인간적·전문적인 성장을 함'으로 나타났다. 연구참여자들은 자신을 더 깊이 이해하고 미해결 과제를 해결하여 인간적인 변화를 이루고, 상담자로서 전문적인 변화를 위해 교육분석을 시작하였다. 이러한 과정에서 연구참여자들은 보고 싶지 않은 자신의 모습을 맞닥뜨려 정서적 고통과 신체화를 경험하고 비현실적인 변화 기대로 조급해지거나 불만족을 느끼기도 하며 분석받기 전보다 혼란스럽고 힘겨움을 경험했다. 이를 극복하기 위해 연구참여자들은 그동안 억압해 온 문제를 분석가에게 솔직하게 개방하거나 가족, 친구, 동료들에게 힘든 감정을 나누고 이전에 시도하지 않은 새로운 행동을 시도하였다. 이러한 과정을 거쳐 연구참여자들은 억압하고 회피했던 내면의 문제를 직면하면서 자기성찰이 깊어지고 감정이 명료해졌고, 자기개념이 긍정적으로 바뀌고 인정하고 싶지 않은 내 모습을 있는 그대로 수용하게 되었다. 또한, 원가족을 더 깊이 이해하고 융합된 관계에서 분리되는 경험을 하였고, 타인의 입장을 수용하며 대인관계에서 솔직한 감정을 더 많이 표현하게 되었다.

이러한 인간적·전문적인 변화와 성장 경험을 바탕으로 상담자로서 내담자의 마음을 깊이 이해

하고 내담자의 힘든 감정에 버텨줄 수 있게 되었고, 상담에서 기법보다 상담자로서 반응하게 되었다. 또한, 상담자로서 자신의 한계를 인식하고 전문적 성장을 위해 지속적인 자기성찰과 변화가 필요함을 인식하게 되었다. 이와 같이 본 연구에서는 초심 상담수련생들이 교육분석을 통해 상담자로서 인간적·전문적 변화를 이루며 성장해나가는 것으로 나타났다. 따라서, 본 연구 결과는 초심상담자들이 해결되지 않은 나를 만나 '수용'과 '변화'를 경험하면서 더 나은 성장의 길을 향해 나아간다고 한 이은진, 이문희(2015)의 연구결과와 일치한다. 또한, 교육분석이 자기존중감, 인간관계, 심리적 증상 감소에 도움이 되었다고 보고한 Norcross, Dryden과 DeMichele(1992)의 연구결과를 비롯하여, 교육분석이 자기 이해, 자기 확신감, 원가족과의 관계개선에 도움이 되었다는 Pope와 Tabachnick(1994)의 연구결과와도 일치한다. 그리고, 교육분석을 통해 해결되지 않은 자기 문제를 자각하고, 긍정적인 자기 존중과 자기 자각의 확장, 상담 실제에서 타당한 도구로서 자신을 인정하는 계기가 되었다고 보고한 Murphy(2005)의 연구결과와도 일치한다.

둘째, 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정은 '궁금해 하는 단계, 부딪히는 단계, 걸도는 단계, 몰입하는 단계, 성장하는 단계'로 나타났다. '궁금해 하는 단계'에서는 상담 실제 경험이 부족한 초심 상담수련생들이 상담자로서 자신이 상담을 잘 할 수 있을지 긴장감과 두려움을 느끼며 실제 상담이 어떻게 이루어지는지를 직접 체험하고자 하였다. 또한, 초심 상담수련생으로서 내담자 경험에 대한 긴장감과 '궁금함'뿐만 아니라 교육분석가에게 자신이 상담자로서 평가받거나 비난받는 것에 대한 불안과 두려움을 동시에 느꼈다. 이와 같은 단계는 숙련상담자들을 대상으로 한 상담자들의 교육분석에 대한 변화과정(김정연,

박명희, 2016)의 분석결과에서는 나타나지 않았다. 이는 초심 상담수련생들이기 때문에 첫 내담자 경험에 대한 긴장감과 궁금함이 더욱 클 뿐만 아니라 순수한 내담자로서의 마음보다는 교육분석가에게 상담자로서의 자질과 적합성을 평가받는다는 생각을 많이 하기 때문이다. 또한, 초심 상담수련생은 분석가의 상담과정을 직접 체험하면서 실제 상담이 어떻게 이루어지는지 경험하고자 하는 욕구가 높음을 의미한다고 볼 수 있다. 따라서, 교육분석가들은 초심 상담수련생들이 상담에 대한 궁금함과 기대감, 긴장감과 불안 등의 다양한 감정을 느끼며 첫 내담자 경험에 임하는 것을 이해하고 안전하고 수용적인 상담관계를 형성하여 상담수련생이 상담에 몰입할 수 있도록 개입할 필요가 있다.

셋째, 부딪히는 단계에서는 참여자들이 인정하고 싶지 않은 내면의 모습과 맞닥뜨려 정서적 고통과 신체화를 경험했다. 이러한 현상은 교육분석과정에서 보고 싶지 않은 ‘나’와 맞닥뜨려 혼란스러움을 강렬하게 경험한다고 보고한 이은진, 이문희(2015)의 연구결과와 일치한다. 또한, 교육분석과정에서 억압되었던 심리적 역동, 대인관계 갈등, 미해결 과제를 더 잘 이해할 수 있도록 한다고 한 Norcross, Strausser-Kirtland와 Missar(1988)의 연구에서도 밝힌 바 있다. 반면, 상담자가 자신의 심리적 문제를 인식하지 못하고 상담 장면에서 역전이 반응을 관리하지 못할 때 상담 작업이 이루어지는 동안 상담자의 미해결된 심리적 갈등이 행동화되어 내담자와 교류하는데 어려움을 경험하게 된다(Gelso et al., 2002). 이에 대해 이문희(2011)는 상담자에게 자신의 문제를 자각할 수 있는 능력이 높아짐에 따라 상담 작업에 방해가 될 수 있는 상담자 문제로 인한 역전이를 줄일 수 있다고 밝혔다. 따라서, 초심 상담수련생들이 교육분석을 통해 자신의 심리적인 역동과 미해결

과제를 인식하고 해결하는 과정은 초심 상담자로서 반드시 필요한 과정이며 이후 상담역량에도 매우 중요한 영향을 미친다고 할 수 있다. 따라서 초심 상담수련생의 교육분석 과정에서 ‘부딪히는 단계’를 극복하고 그 다음 단계로 이행할 수 있도록 분석가의 수용과 지지, 초심 상담수련생의 용기가 필요하다.

넷째, 곁도는 단계에서는 참여자들이 자신의 문제를 인식한 후 변화하는 것에 부담감을 느껴 상담을 그만두려고 하거나, 분석과정에 대한 비현실적인 기대로 조급해지며 자신이 원하는 만큼의 변화가 없을 때 분석과정에 불만족을 느꼈다. 이는 자신의 문제를 자각하고 문제에 직면하기 전에 방어적인 태도를 보이며, 초심 상담수련생으로서 분석 과정에 대한 비현실적인 높은 기대감을 가지고 신속한 변화를 원하는 것으로 볼 수 있다. 이러한 상담수련생의 저항 행동에 대해 교육분석가는 저항을 수용하고 진솔하게 자기개방을 하거나 상담 지속 여부를 수련생 스스로 결정할 수 있도록 했다. 이와 같은 초심 상담수련생의 상담에 대한 비현실적인 기대 수준과 자기 방어를 이해하도록 돕고 현실적 수준으로 조절하여 상담 과정에 몰입할 수 있도록 이끌어 줄 필요성이 있다. 이는 상담수련생이 자신의 미해결 과제, 취약성을 알게 될 때 이것이 상담을 어떻게 방해하는지 자각할 수 있게 된다는 Corey(2014)의 견해와 연결되고, 교육분석을 받으며 분석가를 신뢰할 수 없거나 저항하는 경험은 상담 장면에서 내담자도 유사한 행동을 보일 수 있음을 인정하며 내담자를 더 깊이 이해할 수 있게 한다(강나리, 이영순, 2017)고 한 결과와도 연결된다.

다섯째, 몰입하는 단계에서는 참여자들이 분석가에게 힘든 감정을 털어놓고 분석가에 대한 믿음을 가지고 그동안 억압하고 회피했던 문제를 드러내게 된다. 또한, 분석과정의 어려움을 가족,

친구, 동료들과 나누거나 새로운 행동을 시도하여 문제 해결을 경험했다. 이와 관련해서 한영주(2010)는 상담자가 내담자의 상태와 수준에 맞게 내담자에게 재촉하지 않고 기다리는 여유가 안전감을 준다고 밝힌 바 있고, 내담자들이 상담에서 ‘결정적 비밀 개방’을 통해 속마음을 드러내면서 상담이 질적으로 전환되었다고 보고했다. 이는 초심 상담수련생의 교육분석 경험에서도 일반적인 내담자 경험과 유사하게 상담자의 인간적인 태도와 안전한 상담 환경이 상담수련생의 솔직한 자기 개방과 행동 변화를 이끄는 데 중요한 역할을 하는 것으로 이해할 수 있다. 그리고, 분석과정의 어려움을 나눌 수 있는 가족, 동료, 친구 등의 정서적 공감과 지지도 중요함을 알 수 있다. 따라서, 교육분석가는 초심 상담수련생의 자기 개방에 대한 불안과 두려움을 이해하고 내담자로서 가지는 저항감을 수용할 필요가 있으며, 특히 수련생과의 이중관계를 경계하고 관리하여 안전하고 믿을 수 있는 상담 관계를 바탕으로 상담수련생이 자신의 내면을 깊이 탐색하여 솔직하게 표현하며 책임있는 행동을 할 수 있도록 촉진할 필요성이 있다. 또한, 이와 같은 과정에서 상담수련생들은 분석가의 임상적 개입 방법을 직접 관찰할 수 있는 기회가 주어져 치료 실제에 대한 모델링을 할 수 있었다. 이는 초심 상담수련생들의 교육분석의 경험은 상담이론 뿐만 아니라 상담 실재를 직접 체험하고 배울 수 있는 중요한 실천의 장이라 할 수 있다.

여섯째, 성장단계에서 참여자들은 인정하고 싶지 않은 자신의 모습을 있는 그대로 수용하게 되었고 일상에서 편안함과 행복감을 더 자주 느끼게 되었다. 또한, 내담자의 마음을 더 깊이 이해하고 공감할 수 있게 되고 상담자로서 자신을 더 민감하게 자각하면서 반응을 하게 되었다. 이러한 결과는 교육분석이 치료자들 자신의 개인적인 문

제와 갈등에 대한 자각을 높이고 훈련과정에서 나타나는 스트레스를 경감시켜 정서적 심적인 안정감을 높여준다고 한 연구결과(Macran, Smith, & Stiles, 1999)와 일치한다. 또한, 참여자들은 교육분석을 통해 자신을 깊이 이해하고 수용한 만큼 내담자를 깊이 이해하고 공감하며 내담자의 힘든 감정에 버텨주고 머물러 줄 수 있게 되었다. 상담수련생이 실제 상담수행에서 내담자를 만날 때 느끼는 불안이나 두려움이 줄어들었고, 특히 자기 문제를 인식하고 해결한 경험으로 내담자의 힘든 감정을 깊이 이해하고 기다려줄 수 있었다. 이는 상담자는 인간적으로 성숙한 만큼 자기문제에서 벗어나 내담자를 도와줄 수 있고(심홍섭, 1991; Cormier, 1988; McCarthy & Skovholt, 1988; 심홍섭, 1998에서 재인용), 상담자들은 교육분석을 통해 자기 자신의 성장뿐만 아니라 상담에서 상담자 성숙의 중요성에 대한 이해를 높이는 것으로 보고한 유성경 외(2010)의 연구결과와도 맥을 같이 한다. 그리고, 성장단계에서 참여자들은 상담자로서 자신의 한계를 인식하고 지속적인 자기성찰과 전문적인 성장의 필요성을 인식하게 되었다. 이는 상담자의 전문적 자기성찰(reflection)을 핵심적인 상담자 발달 기제로 보는 의견과 맥을 같이 한다(김진숙, 2005; Iverson, Juntunen, & Neufeldt, 1995; Morrissette, 2002).

이상과 같은 변화단계를 통해 초심 상담수련생의 교육분석 경험의 변화과정은 숙련상담자의 교육분석 경험의 변화과정과 비교하여 ‘궁금해 하는’ 첫 번째 단계에서 전문적인 상담에 대한 높은 기대, 상담 진행 과정과 미해결 과제를 해결하는 과정에 대한 기대와 궁금함을 가지고 자신의 내면을 보는 것에 두려움도 느끼는 과정이 다르게 나타났다. 변화과정의 나머지 단계들은 시간이 흐름에 따라 선행연구와 유사하게 나타남을 알 수 있었다. 따라서, 교육분석가와 초심 상담수련

생은 교육분석 과정의 첫 번째 변화단계인 ‘궁금해 하는’ 단계의 특성을 더욱 주의 깊게 인식하고 효과적으로 개입하며 분석 과정에 참여할 필요성이 있다.

이상의 논의를 통해 살펴본 바와 같이 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 초심 상담수련생의 교육분석 경험에서 시간의 흐름에 따라 다양한 상호작용과 변화과정을 거치며 인간적·전문적 성장과 변화로 나아가는 과정을 심도 있게 분석하였다. 즉, 초심 상담수련생들은 교육분석 경험을 통해 선형적으로 긍정적인 변화만을 경험하는 것이 아니라 긍정적·부정적 경험을 하면서 성장해 나가고 숙련상담자들과는 비교적 다른 변화과정을 나타냄을 확인하였다. 따라서 본 연구는 초심 상담수련생들의 교육분석 경험에 대한 실체를 파악하고, 시간의 흐름에 따른 변화과정을 심층적으로 탐색했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 초심 상담수련생들이 교육분석 경험을 통해 초심 상담자로서 경험하는 어려움을 극복하고 심리적, 정서적 기능을 개선하고 상담 전문성을 향상하는 변화 과정에 대해 확인했다는 데 의의가 있다. 즉, 본 연구에서 초심 상담수련생들은 교육분석을 받기 전에 초심 상담자로서 내담자를 만나 상담을 이끌어 나가고 치료적 반응을 하는데 긴장감과 불안감을 느꼈다. 또한, 미해결된 자신의 문제로 인해 상담에 방해가 되지 않을까 걱정하였고 상담 성과가 좋지 않을 때 자신에게 문제가 있다고 여겼다. 그러나, 초심 상담수련생들은 교육분석을 통해 자신의 문제를 자각하고 직면하게 되면서 자기 성찰이 깊어지고 생각과 감정이 편안해짐을 경험했다. 이와 같이 자신의 문제를 직면하고 수용해 본 경험으로 내담자를 더 깊이 이해하여 공감하게 되었고 자신의 생각과 감정을 더욱 민감하게 자각하면서

내담자에게 반응하게 되어 상담 장면에서 내담자를 만날 때 불안감이 줄어들고 자연스러워졌다.

이와 관련한 초심 상담자 발달과 관련한 Skovholt와 Ronnestad(2003)의 연구에 따르면, 초심 상담자는 높은 수행불안, 수퍼바이저의 평가에 대한 걱정, 내담자와 적절한 수준의 정서적 관계를 맺는 것에 대한 어려움, 불안정한 상담자 자아, 상담효과에 대한 지나친 기대 등의 어려움을 겪는다고 보고한 바 있다. 또한, 상담자가 자신의 감정적인 상태를 민감하게 자각하고, 그의 원인과 의미에 대해 통찰할 수 있다면 상담자의 불안이 치료에 미칠 수 있는 부정적인 영향을 감소시킬 수 있다고 했다(주성욱, 1998). 따라서, 초심 상담수련생의 교육분석 경험이 자기 자각과 자기 통찰을 촉진하여 정서적인 안정과 역전이 관리에 영향을 미친다는 것을 확인했다는 데 의의가 있다.

셋째, 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정의 단계를 파악할 수 있었다. 특히 본 연구에서는 상담자의 교육분석 변화과정에 대한 선행 연구에서는 보이지 않았던 ‘궁금해 하는 단계’가 도출되었다는 점이다. 이는 상담 실제 경험이 부족한 초심 상담수련생으로서 전문적인 상담에 대한 기대와 상담자로서 평가받는 두려움을 안고 분석 과정에 참여하기 때문에 나타나는 것으로 보인다. 이를 통해 교육분석가는 분석과정에서 초심 상담수련생의 변화과정을 이해하고 각 단계에 적절한 개입을 할 수 있을 것으로 기대한다. 즉, 교육분석가는 초심 상담수련생들의 교육분석에 대한 높은 기대나 바람을 확인하고 분석과정에서 실제로 다룰 수 있는 목표를 합의하고, 상담수련생의 긴장과 두려움을 낮춰줄 수 있는 상담 개입이 요구된다. 또한 상담수련생에게는 상담에 대한 비현실적인 기대나 조급함을 내려놓고 분석과정에서 나타나는 어려움과 변화과정을 이해하고 극복하려는 의지가 필요하고, 분석가와 가

족, 친구, 동료의 지지를 받으며 교육분석에 지속적으로 참여할 수 있는 동기를 부여한다는 점에서 임상적 기초자료를 제공했다고 할 수 있다.

넷째, 교육분석 경험은 초심 상담수련생이 전문상담자로 발달해 가는 과정에서 지속적이고 전문적인 자기성찰로서 매우 중요한 경험(Skovholt & Ronnestad, 1992)임을 본 연구참여자들의 변화 경험을 통해서도 확인할 수 있었다. 하지만, 참여자들은 교육분석 경험에서 분석가의 권위를 의식하거나 이중관계로 인해 솔직하게 자기개방을 하는데 어려움을 느끼기도 했다. 따라서, 초심 상담수련생이 내담자로서 자기 자신을 깊이 탐색하고 자기 개방을 할 수 있는 안전하고 신뢰할 수 있는 상담 관계를 형성하는 것이 무엇보다 중요함을 확인하였다. 이는 상담의 성과에 기여하는 특성 중 상담전공 내담자들이 가장 중요하게 보고한 것으로 내담자에게 인간적 관심을 가지고 ‘사심 없는’ 태도로 내담자의 부정적인 반응도 넉넉하게 받아줄 수 있는 교육분석가의 성숙한 인간적 태도가 상담수련생들의 자기성찰과 변화를 이끌어 내는데 중요함(김창대 외, 2009)을 확인할 수 있었다.

끝으로 본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 참여자는 상담 경력 2년 미만의 초심 상담수련생으로 20대~50대의 여성이었다. 따라서, 후속 연구에서는 남성 초심 상담수련생을 고려하여 연구를 진행할 필요성이 있다.

둘째, 본 연구는 초심 상담수련생의 교육분석 경험을 통한 변화과정에 초점을 두어 탐색하였다. 하지만, 변화과정에서 어떤 요인에 의한 변화인지에 대해서 세부적으로 살펴보는 데에는 한계가 있었다. 후속 연구에서는 교육분석의 변화과정을 촉진하는 요인에 대해 세부적으로 밝혀본다면 변화과정을 통합적으로 이해하는데 도움이 될 것으

로 기대한다.

셋째, 본 연구에서는 교육분석가의 교육분석 경력이나 상담 이론적 배경에 따른 교육분석 경험의 변화에 대해서는 자세히 살펴보지 못했다. 후속 연구에서는 교육분석가의 경력 또는 상담 이론적 배경에 따른 교육분석 경험의 변화과정에 대해 살펴볼 필요가 있을 것으로 보인다.

참고문헌

- 강나리, 이영순 (2017). 상담자의 교육분석 경험에 대한 현상학적 연구. *교육치료연구*, 9(1), 109-135.
- 권경인, 김창대 (2007). 한국 집단상담 대가의 특성 분석. *상담학연구*, 8(3), 979-1010.
- 김민정, 조화진 (2015). 교육수준, 실무, 수퍼비전 경험과 교육 분석 경험에 따른 상담자 발달 수준 비교연구. *상담학연구*, 16(3), 67-84.
- 김정연, 박명희 (2016). 상담수련과정에서 상담자들의 교육분석 경험에 대한 변화과정. *상담학연구*, 17(4), 71-93.
- 김창대, 한영주, 손난희, 권경인 (2009). 상담전공 내담자가 지각한 효과적인 상담자 요인. *상담학연구*, 10(1), 83-107.
- 배연옥, 조성호 (2009). 상담자 발달 과정에 대한 연구. *학생생활상담*, 27(2009), 19-42.
- 손은정, 유성경, 심혜원 (2003). 상담자의 자기 성찰(reflection)과 전문성 발달. *상담학연구*, 4(3), 367-380.
- 심홍섭 (1991). 상담자의 교육분석. *인간이해*, 12, 59-63. 서강대학교 생활상담연구소.
- 심홍섭, 이영희 (1998). 상담자 발달수준 평가에 관한 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 10(1), 1-28.

- 양명희, 김성희 (2011). 상담자 자기효능감 척도 개발. *상담학연구*, 12(5), 1629-1644.
- 우선화 (2018). 상담자가 지각한 교육분석 효과와 상담성과 및 소진의 관계. 석사학위논문, 아주대학교.
- 유성경, 이문희, 조은향 (2010a). 상담자 교육분석 경험 및 태도분석. *청소년상담연구*, 18(2), 17-35.
- 이문희, 조은향 (2013). 상담자의 교육분석 효과가 역전이, 공감에 미치는 영향에서 자기효능감 매개 효과. *상담학연구*, 14(5), 3165-3181.
- 이미정, 박승민 (2015). 상담수련과정에서 상담자의 자기 발달 경험에 대한 현상학적 연구. *상담학연구*, 16(1), 1-29.
- 이은진, 이문희 (2015). 초심상담자의 자기이해 및 극복과정. *상담학연구*, 16(3), 1-24.
- 종연영 (2018). 상담자의 교육분석에 관한 질적연구 -정신분석적 상담자 중심으로. 박사학위논문, 한남대학교.
- 주성욱 (1998). 상담자의 상태불안과 불안조절양식이 내담자가 지각한 상담자의 공감적 태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 가톨릭대학교.
- 최윤미 (2003). 한국 상담전문가의 역할과 직무 분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 15(2), 179-200.
- 최혜림, 김영혜 (2006). 한국의 상담자 교육과 훈련에 관한 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 18(4), 713-730.
- 한영주 (2010). 내담자가 경험하는 상담의 치료적 전환점 : 근거이론을 적용하여. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- Corey, G. (2014). 성장하는 상담전문가의 길[*Creating your professional path: lessons from my journey*]. (김인규 역). 서울: 학지사(원전은 2010에 출판).
- Gelso, C. J., Latts, M. G., Gomez, M. J., & Fassinger, R. E. (2002). Countertransference management and therapy outcome: An initial evaluation. *Journal of Clinical Psychology*, 58(7), 861-867.
- Henry, W. E, J. H. Sims, & S. L. Spray (1971). The fifth profession; *Becoming a psychotherapists*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Stage Publications.
- Loganbill, C., Hardy, E. & Delworth, U. (1982). Supervision: a conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42.
- Macaskill, N. D. (1988). "Personal Therapy in the training of the psychotherapist: Is it effective?" *British Journal of Psychotherapy*, 4(2), 219-226.
- Macran, S., Stiles, W. B., & Smith, J. A. (1999). How does personal therapy affect therapists' practice? *Journal of Medical Psychology*, 46(4), 419-431.
- Morrisette, P. J. (2002). *Self-supervision*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Murphy, D. (2005). "A qualitative study into the experience of mandatory personal therapy during training." *Counselling and Psychotherapy Research*, 5(1), 27-32.
- Norcross, J. C. (2005). The Psychotherapist's Own Psychotherapy: Educating and Developing Psychologists. *American Psychologist*, 60(8), 840-850.
- 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., & grunebaum, H. (2005). The selection and characteristics of therapists' psychotherapists: A research synthesis. In J. D.

- Geller, J. C. Norcross, & D. E. Orlinsky (Eds.), *The psychotherapist's own psychotherapy: Patient and clinician perspectives* (pp.201-213). Oxford, England: Oxford University Press.
- 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, NY: Oxford University Press.
- Pope, K. S., & Tabachnick, B. G. (1994). Therapists as patients: a national survey of psychologists' experiences, Problems, and beliefs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25(3), 247-258.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. Chichester, England: Wiley.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development*, 30(1), 45-58.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. New York, NY: Sage Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2001). 근거이론의 단계 [*Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory. 2nd ed.*]. (신경림 역). 서울: 현문사(원전은 1998에 출판).
- 원고 접수일 : 2020. 02. 20.
수정원고 접수일 : 2020. 06. 09.
게재 결정일 : 2020. 06. 18.

Analysis on the Changing Process of Novice Counseling Trainees through Educational Analysis Experience: Focusing on experience as first client

Hee-Jung Lee¹ · Myung-Hee Park²

¹M.A., Department of Coaching Psychology, Kwangwoon University, Seoul, Korea

²Adjunct Professor, Department of Counseling, Pyeongtaek University, Pyeongtaek, Korea

The purpose of this study is to look at the novice counseling trainee's experience as first client in educational analysis experience and what changing process to go through. To achieve this, this study conducted an in-depth one-on-one interview of 15 novice counseling trainees who experienced the first 10-session educational analysis as a major in counseling within the last year and the collected data were analyzed by the grounded theory approach provided by Strauss and Corbin(1998). As a result of analysis, 121 concepts, 45 subcategories, and 18 categories were drawn. The central phenomena of novice counseling trainee's educational analysis experience included 'emotional pain and somatization' and 'impatience because of expectation of change and reality mismatch.' The causal conditions included 'uneasy relation with educational analyst' and 'confrontation with true self not wanting to see' and the contextual conditions included 'necessity for humane and professional change' and 'expectation and fear of educational analysis.' In response, 'resisting change', 'self-disclosing to educational analyst', 'confrontation and enduring', 'express my feelings to my family, friends and colleagues', and 'attempting new behaviors' appeared as action/interaction strategies. The results included 'humane and professional growth' and 'recognition of necessity for continuous growth and change.' The research findings included open coding, axial coding, and selective coding process analyses, and the core category by selective coding was drawn as "I began counseling with curiosity and expectation and experienced emotional pain and somatization. I sometimes wanted to stop counseling, but overcame the hard process with educational analyst's acceptance and professional competence, family, friends and colleagues' support, and my own will and achieved humane and professional growth." The steps related to the central phenomena appeared in the following five steps: curiosity, conflict, resistance, cohesiveness, and growth. Based on such findings, this study provided discussion on the changing process of novice counseling trainees through educational analysis experience and suggestions for further studies.

Key words : novice counseling trainee, educational analysis, client experience, changing process, grounded theory