

의과대학 · 의학전문대학원생의 학업소진 양상과 관련 변인들과의 관계

천경희

영남대학교 의과대학 의료인문학교실

Relationship between Academic Burnout of Medical and Graduate Students and Related Variables

Kyung Hee Chun

Department of Medical Humanities, Yeungnam University College of Medicine, Daegu, Korea

The purpose of this study was to investigate the influence of demographic data, academic demand, perfectionism, and academic failure tolerance on academic burnout of medical and graduate students at Yeungnam University. A mixed method study was conducted. Fourteen students participated in a focus group interview and 302 students, including 151 medical students and 151 graduate students, completed a survey, which addressed the factors of academic burnout, academic demand, perfectionism, and academic failure tolerance. There were significant differences in the academic burnout by age and year in school. The 2nd year medical & graduate students experienced significantly higher academic burnout than the other students. Multiple regression analysis revealed that academic burnout of medical and graduate students was significantly affected by academic demand ($p < 0.001$), self-oriented and socially-prescribed perfectionism ($p < 0.001$, $p < 0.01$), and feeling and behavior, which were sub-factors of academic failure tolerance ($p < 0.05$, $p < 0.01$). It is suggested that comparative studies with other student groups, a longitudinal study of medical and graduate students, and a prospective study of coping styles and methods of preventing academic burnout need to be conducted.

Corresponding author

Kyung Hee Chun
Department of Medical Humanities,
Yeungnam University College of
Medicine, 170 Hyeonchung-ro,
Nam-gu, Daegu 705-717, Korea
Tel: +82-53-620-4380
Fax: +82-53-628-4383
E-mail: khchun@yu.ac.kr

Received: May 19, 2014
Revised: June 18, 2014
Accepted: June 18, 2014

Keywords: Academic burnout, Academic demand, Perfectionism, Academic failure tolerance

서 론

대학생들의 주요 발달과업은 독립을 위한 학업성취와 취업준비이며, 이 시기의 대학생들은 사회인으로서의 교양과 전공학문에 대한 기본적인 지식뿐만 아니라 첫 직업선택을 위한 다양한 사회·경제적 경험과 기회를 가져야 한다. 또한 대학생활 경험을 통해 새로운 문화 및 생활양식을 정립해야 하고, 자기 자신이 당면한 심리적, 사회적, 개인적 문제를 자력으로 대처해 나갈 수 있는 능력을 습득해야 한다(Baker & Siryk, 1984). 그러나 우리나라의 대학생들은 그러한 발달과업 달성과정에서 심한 학업스트레스와 취업스트레스를 경험하게 되며, 사회적, 환경적 요인들에 의한 과도한 경쟁과 취업난은 학업 및 취업스트레스를 가중시키고 대학생들의 정신건강을 위협하기도 한다. 의과대학생(이후 의대생으로 표기)과 의학전문

대학원생(이후 의전원생으로 표기)들은 진학과 전문직 종사에 대한 목적이 비교적 명확하여 취업스트레스나 진로에 대한 불확실성이 다소 적지만, 고성취자 집단에서 발생하는 상대적 실패경험이나 학업부담 및 과다경쟁에 의한 스트레스를 경험하게 된다. Lee et al. (2013)에 따르면 의전원생들은 학업수행에 있어 과도한 학습량, 잦은 시험 및 실습스트레스 노출에 의한 우울을 쉽게 경험하게 되며, Lee et al. (2012)은 1개 대학의 의대생 중 14.1%가 경도우울증을 보였으며, 고학년 학생들의 우울 정도가 심각한 것으로 보고한 바 있다.

의대생과 의전원생들이 주로 겪게 되는 학업에 의한 스트레스는 학교에서의 공부나 성적으로 인해 학업이 매우 힘들거나 싫고 심지어 귀찮다고 생각하여 겪게 되는 정신적 부담, 긴장, 근심, 공포, 우울, 초조감 등의 편치 않은 심리상태와 함께 정신적·신체적 증상

을 유발하는 것으로 알려져 있다(Lee, 2012). 대부분의 학생들은 이러한 학업스트레스를 나름의 방식으로 대처하게 되는데, 주로 스트레스를 유발하는 개인의 행동을 변화시키거나 환경자극 자체를 변화시키려고 노력하는 문제중심적 대처와 스트레스 자극으로 유발된 부정적 정서반응을 조절하는 정서중심적 대처를 하게 된다(Yoo & Shin, 2013). 그러한 학업스트레스에 대하여 적응적으로 대처하지 못하여 부적응적인 결과들이 만성화 될 경우 신체적으로 지치고, 학업에 대해 무능감과 냉담을 느끼며, 학업수행에 있어서의 문제를 경험하게 될 수 있는데 이러한 현상을 학업소진(academic burnout)이라 한다. 즉 학업소진은 과도한 학업으로 인해 피로감, 좌절감, 학업에 대한 거리감, 스트레스, 정신적 소모감, 무력감, 냉소적인 태도 등을 나타내는 신체적·정서적·정신적 고갈상태이다(Go, 2012; Lee et al., 2009; Park & Kim, 2008).

이러한 학업소진의 하위요인은 일에서의 소진에 기반하여 3개 요인으로 정의된다. 최초로 소진 척도를 개발한 Maslach & Jackson (1981)은 소진의 3개 하위요인을 정서적 고갈(emotional exhaustion), 비인간화(depersonalization), 개인적 성취감의 저하(diminished personal accomplishment)로 정의하였다. 정서적 고갈은 업무에 대한 과도한 심리·정서적 요구로 인해 에너지의 손실과 좌절, 긴장을 느끼는 상태이며, 비인간화는 관계로부터 분리되고 정서적으로 무감각해지며 자신이나 동료에 둔하거나 냉소적인 태도를 보이게 되는 상태이고, 마지막으로 개인적 성취감의 저하란 자신에 대해 부정적으로 평가하고 자신감이 결여되어 무능감이 증가하는 상태이다(Yang, 2004). 이러한 소진의 선행변수는 직무과부하를 포함하는 직무부담과 사회적 지원을 포함하는 직무자원이 대표적인 것으로 알려져 있으며, 직무소진의 결과는 이직, 결근, 직무몰입 저하, 직무불만족 등 조직 생산성을 낮추는 직무관련 문제들로 나타난다(Shin, 2003). 학업에서의 소진도 산업 및 조직현장에서의 소진과 마찬가지로 정서적 고갈(emotional exhaustion), 냉소성(cynicism) 그리고 효능감(efficacy)의 저하 즉 무능력감의 3개 요인으로 구성된다(Schaufeli et al., 2002). 학업소진이 지속되면 학습된 무기력과 동기 상실, 정서 손상, 수행 저하, 우울을 일으키는 것으로 알려져 있다. 또한 학업소진의 결과는 성취감의 저하를 넘어 유급, 자퇴와 같은 학교생활 부적응뿐만 아니라 우울 및 자살과 같은 심리·정서적 문제를 유발하며(Koeske & Koeske, 1991), 따라서 학업성취의 하락이나 학업중단 및 학생들의 정신건강을 위하여 학업 스트레스의 관리 및 학업소진을 예방하는 노력이 요구된다.

학업소진과 관련한 연구들은 학업소진의 양상과 원인들을 주로 탐색하고 있으며, 학업소진은 인구통계학적 원인, 환경적 원인, 그리고 성격적 원인에 의해 일어나는 것으로 알려져 있다(Lee, 2012). 국외에서 이루어진 대표적인 학업소진 척도의 개발 연구와 관련 변인들과의 관계연구는 그 대상이 주로 대학생이었던 반면 국내 학업소진 연구는 초·중·고등학생을 대상으로 이루어져 왔다

(Hong, 2010; Jo & Lee, 2010; Lee, 2012; Park et al., 2010). 이들 연구 결과에 따르면 다수의 연구에서 남학생보다 여학생이 학업소진을 더 경험하는 것으로 보고하고 있으며, 성적 및 학업부담이 높을수록 학업소진이 더 잘 일어나는 것으로 알려져 있다(Kim et al., 2010; Salmela-Arol et al., 2008). 또한 국내 초·중·고등학생 대상 연구에서는 연령 증가 혹은 학년 증가에 따라 학업소진이 증가하는 것으로 나타났다(Lee, 2012; Park et al., 2010; Park & Kim, 2008).

학업소진에 영향을 미치는 성격요인에 대한 연구들에 따르면 내외통제와 대처전략의 유연성(Gan et al., 2007), 완벽주의(Jo & Lee, 2010), 실패내성(Go, 2012)뿐만 아니라 외향성, 성실성, 정서적 안정성(Park et al., 2010)과 같은 성격특성도 학업소진에 영향을 미치는 것으로 나타난다. 또한 소진의 발생과정과 관련하여 Leiter (1989)는 과도한 직무부담과 사회적 지지의 저하와 같은 환경적 요인에 의해 정서적 고갈이 발생하고, 이에 따른 스트레스 대처전략으로서의 비인격화 즉 냉소적 태도가 증가하게 되며, 이러한 태도가 효능감과 성취감을 저하시킨다고 주장한 바 있다(Lee, 2012). 최근에는 국내에서도 대학생들을 중심으로 한 학업소진 연구가 다수 진행되었으나(Go, 2012; Jung, 2013; Yoo & Shin, 2013), 의대생 및 의전원생을 대상으로 한 학업소진 연구는 매우 드물다. 최근 382명의 의대생을 대상으로 Maslach burnout inventory students survey (MBI-SS)의 국내 타당화 연구를 시행한 Lee & Lee (2013)의 연구가 대표적이다. 그 연구에서는 고갈, 냉소성, 무능력감의 3개 요인 구조를 확인하였으며, 우울, 학업적 자기효능감 척도를 활용한 공인 타당도 검증결과, 학업소진을 높게 지각하는 학생들의 우울감이 높고, 학업적 효능감이 낮은 것으로 나타났다.

본 연구는 학업소진의 정의와 원인 및 결과에 대한 연구들에 기반하여 의대생과 의전원생들의 학업소진 경험 및 학업소진과 관련 변인들과의 관계를 탐색해보고자 하였다. 이를 위하여 양적 연구와 질적 연구를 함께 진행하는 병렬적 통합설계(parallel mixed designs)방식의 통합연구방법(mixed method research)을 적용하였다. 특히 의대생과 의전원생의 학업소진에 영향을 미칠 수 있는 인구통계학적 특성으로 성별과 연령, 학년을 살펴보았으며, 환경적 특성으로는 학업부담 정도를, 성격특성으로는 완벽주의와 실패내성을 살펴보았다. 또한 14명의 학생들을 대상으로 포커스 그룹 인터뷰(focus group interview, FGI)를 시행하여 의대생과 의전원생의 학업소진 경험과 그 시기별 특성에 대하여 탐색해 보았다.

본 연구의 연구과제는 다음과 같다. 1) 연구과제 1: 의대생과 의전원생의 인구통계학적 특성(성별, 연령, 소속, 학년)에 따른 학업소진의 정도는 어떠한가? 2) 연구과제 2: 의대생과 의전원생의 학업소진에 대하여 환경적 요인(학업부담)과 성격적 요인(완벽주의 성향, 학업적 실패내성)의 영향력은 어떠한가? 3) 연구과제 3: 의대생과 의전원생이 경험하는 학업스트레스와 학업소진의 양상 및 특성은

어떠한가?

연구대상 및 방법

1. 연구대상자

본 연구는 대구소재 영남대학교 의과대학·의학전문대학원 학생들을 대상으로 이루어졌으며, 재학생 311명이 학업소진 설문, 14명이 FGI에 참여하였다. 조사대상자의 63.78%가 남학생이고 36.21%는 여학생이었으며, 조사대상자의 연령 평균은 만 25.49세였다. 조사대상자의 50% (151명)는 의대생이었으며, 나머지 50% (151명)는 의전원생이었다. 조사대상자의 성별, 학년별 빈도는 Table 1과 같다. FGI에 참여한 학생들은 의학과 2학년 학생 7명(여학생 3명, 남학생 4명)과 4학년 학생 7명(여학생 2명, 남학생 5명) 등 총 14명의 학생들이었으며, 학생대표의 추천 후 인터뷰에 사전 동의한 학생들로 연령평균이 각각 25.83세와 26.42세였다.

2. 연구도구

FGI 참석자들의 기본 정보를 수집하기 위한 개별조사표와 전체 인터뷰 진행 및 질문항목에 대한 가이드라인을 사전 제작하였다. 인터뷰는 연구목적 및 인터뷰 소개, 연구 참여 여부 확인 및 녹음동의 확인, 의과대학 진학동기 및 진학 후 경험, 학업소진 및 유사 경험의 원인과 결과, 소진 시 경험한 정서와 극복과정, 이후 적응

및 예방방안 등의 순으로 진행되었다. 이러한 가이드라인 제작을 위해 2명의 교육학 전문가와 1명의 심리측정 전문가가 참여하였으며, 1회의 시뮬레이션을 통한 수정 후 실제 FGI가 진행되었다.

양적 연구를 위하여 학업소진 척도, 학업부담 척도, 완벽주의 척도, 실패내성 척도가 사용되었으며, 조사 참여자의 유급 여부 및 기타 인구통계학적 특성도 수집하였다. 먼저 학업소진을 측정하기 위하여 Schaufeli et al. (2002)의 연구에서 사용된 MBI-SS에 기반하여 Lee & Lee (2013), Jung (2013)의 연구에서 사용된 문항들을 재검토하여 2명의 교육학 전문가와 1명의 영문학 전공자, 1명의 심리측정 전문가가 협의를 통하여 문항들을 수정하였다. MBI-SS 척도는 고갈, 냉소성, 무능력감의 3개 하위요인, 총 15개 문항 7점 Likert 척도로 구성된다. 척도의 신뢰도는 Table 2에 제시된다.

완벽주의 성향을 측정하기 위하여 다차원적 완벽성 척도(Han, 1993)를 사용하였다. 이 척도는 자기지향, 타인지향, 사회부과의 3개 완벽주의 차원으로 구성되며, 총 45개 문항 5점 Likert 척도로 구성된다. 자기지향 완벽주의란 스스로에게 높은 기준을 부여하고 완벽해지기 위해 노력하는 성향을, 타인지향 완벽주의란 중요하다고 여기는 타인에게 완벽함을 기대하는 성향을, 사회부과 완벽주의는 타인이 자신에게 완벽하기를 요구한다고 여기고 이를 만족시켜야 한다고 믿는 성향을 의미한다(Shin & Lee, 2010). 문항 제외 시 신뢰도가 높아지는 7개 문항이 제외되었으며, 본 연구에서 사용된 완벽주의 척도의 신뢰도는 Table 2에 제시된다.

Table 1. Demographic data

Variable	Year in school				Total
	1st	2nd	3rd	4th	
Male	47 (60.25)	45 (63.38)	58 (72.50)	42 (58.33)	192 (63.78)
Female	31 (39.74)	26 (36.61)	22 (27.50)	30 (41.66)	109 (36.21)
Medical students	42 (53.84)	34 (47.88)	38 (48.10)	37 (50.00)	151 (50.00)
Graduate students	36 (46.15)	37 (52.11)	41 (51.89)	37 (50.00)	151 (50.00)
Total	78 (100.00)	71 (100.00)	79 (100.00)	74 (100.00)	302 (100.00)

Table 2. Reliability of factors

Factors		No. of questions	Reliability
Academic burnout	Exhaustion	5	0.90
	Cynicism	4	0.85
	Efficacy	6	0.84
	Total	15	0.89
Academic demand	Perfectionism	5	0.81
	Self-oriented perfectionism	12	0.88
	Other-oriented perfectionism	14	0.77
	Socially prescribed perfectionism	12	0.78
Academic failure tolerance	Total	38	0.91
	Task difficulty preference	5	0.82
	Feeling	7	0.88
	Behavior	5	0.73
Total	17	0.80	

의대생의 학업적 실패내성 정도를 측정하기 위하여 Kim (2002) 이 개발한 학업적 실패내성 척도를 사용하였으며, 이 척도는 감정(8 문항), 행동(8문항), 과제수준선호(6문항)의 3개 요인, 총 22개 문항과 6점 Likert 척도로 구성된다. 학업적 실패내성은 학습자가 학업에서의 실패경험에 대하여 건설적인 태도로 반응하는 경향성(Clifford, 1984; Kim & Clifford, 1988)을 의미하며, 각 하위요인은 실패경험 후에 보이는 감정적 반응, 실패를 만회하기 위한 계획수립 및 극복방안을 강구하는 경향성과 실패극복을 위해 어떤 행동을 취하는지, 그리고 실패 가능성에도 불구하고 어려운 과제를 선호하는지의 여부를 나타낸다(Chun & Song, 2011). 문항 제외 시 신뢰도가 높아지는 5개 문항이 제외되었으며, 본 연구에서 사용된 학업적 실패내성 척도의 신뢰도는 Table 2에 제시된다.

3. 자료수집 및 분석방법

본 연구를 위한 FGI와 설문은 2014년 4-5월에 시행되었으며, FGI는 약 2시간, 설문소요시간은 약 30분이었다. FGI의 전 과정은 녹음 후 전사하였으며, 주요 내용에 코드를 부여한 후, 주제어 기반으로 유목화 하는 1차 내용분석을 시행하였으며, 이를 다시 의미 중심으로 재유목화하여 각 유목별 대표반응을 결과에 기술하였다. 또한 전 학년 학생들을 대상으로 지필설문을 진행하였으며, 불성실하게 응답한 9명의 자료는 최종분석에서 제외하였다. 수집된 자료는 SAS ver. 8.2 (SAS Institute Inc., Cary, NC, USA)로 분석하였다. 각 집단 간 학업소진 정도의 차이를 알아보기 위하여 변량분석을 실시하였으며, 학업소진에 영향을 미치는 학업부담 및 비인지적 특성들의 영향력을 알아보기 위하여 다중회귀분석(multiple regression analysis)을 실시하였다.

결 과

1. 의대생 및 의전원생의 인구통계학적 특성과 학업소진

먼저 학업소진에서 성별 차이가 있는지를 알아본 결과, 학업소진 전체와 하위요인 모두에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 조사 대상자의 연령을 23세 이하, 24-27세 이하, 28세 이상의 3개 집단으로 구분하여 이들 집단 간 학업소진 및 하위요인에서의 변량분석을 실시하였으며 그 결과는 Table 3과 같다.

학업소진 총점에서 3개 집단 간 유의한 차이가 있었으며, Scheffe 검증결과 23세 이하 학생들이 24-27세 이하 집단과 28세 이상 집단보다 통계적으로 유의하게 소진을 더 경험하는 것으로 나타났다. 하위요인인 냉소성과 무능력감에서도 연령 집단 간 유의한 차이가 있었다. 또한 조사대상자의 연령과 학업소진 및 하위요인의 상관분석을 실시해본 결과, 학생들의 연령이 학업소진 총점($r=-0.17, p<0.01$), 냉소성($r=-0.17, p<0.01$), 무능력감($r=-0.14, p<0.05$)과 통계적으로 유의한 역상관을 보이는 것으로 나타났다.

의대생과 의전원생의 학년별, 소속별 학업소진 및 그 하위 요인의 평균±표준편차는 Table 4와 Figure 1과 같으며, 의대생과 의전원생의 학년별 학업소진 차이를 알아보기 위한 변량분석결과는 Table 5와 같다. 변량분석결과 학업소진의 하위요인에서 학년과 집단 간 상호작용효과는 없었다. 의대생과 의전원생 간 학업소진 총점에 유의한 차이가 있었으며($F=13.15, p<0.001$), 의대생이 의전원생보다 통계적으로 유의하게 높은 학업소진을 보이는 것으로 나타났다. 또한 학업소진 총점에 있어서 학년별로도 유의한 차이가 있었으며($F=4.53, p<0.01$), Scheffe 검증결과 2학년 학생들이 타 학년에 비하여 학업소진 정도가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 고갈요인에 있어는 집단 간 차이는 없었으나 학년 간 유의한 차이가 있었으며

Table 3. Descriptive statistics and variance analysis of academic burnout by age group

Variable	Age			Total	F	Scheffe
	≤23	24≤27	≥28			
Academic burnout	3.79±0.82	3.50±0.82	3.37±1.01	3.58±0.88	5.62**	1>2, 3
Exhaustion	4.40±1.24	4.19±1.28	3.95±1.38	4.22±1.29	2.58	
Cynicism	3.38±1.17	2.93±1.18	2.88±1.24	3.09±1.21	5.25**	1>2, 3
No-efficacy	3.60±0.79	3.36±0.87	3.29±0.95	3.44±0.87	3.30*	

Values are presented as mean±standard deviation.

* $p<0.05$. ** $p<0.01$.

Table 4. Mean±standard deviation of academic burnout

Variable	Medical students					Graduate students				
	1st	2nd	3rd	4th	Total	1st	2nd	3rd	4th	Total
Academic burnout	3.72±0.90	4.09±0.80	3.63±0.91	3.66±1.08	3.76±0.94	3.24±0.68	3.78±0.68	3.35±0.76	3.26±0.89	3.39±0.78
Exhaustion	4.51±1.25	4.84±1.19	3.83±1.38	4.14±1.44	4.31±1.36	4.11±1.03	4.99±1.20	4.02±1.13	3.55±1.21	4.12±1.23
Cynicism	3.13±1.27	3.73±1.09	3.24±1.15	3.57±1.56	3.40±1.30	2.59±0.94	3.08±0.91	2.59±0.88	2.80±1.22	2.75±1.01
No-efficacy	3.52±0.85	3.71±0.82	3.82±0.77	3.28±0.96	3.58±0.87	3.01±0.62	3.28±0.84	3.39±0.87	3.44±0.98	3.28±0.85

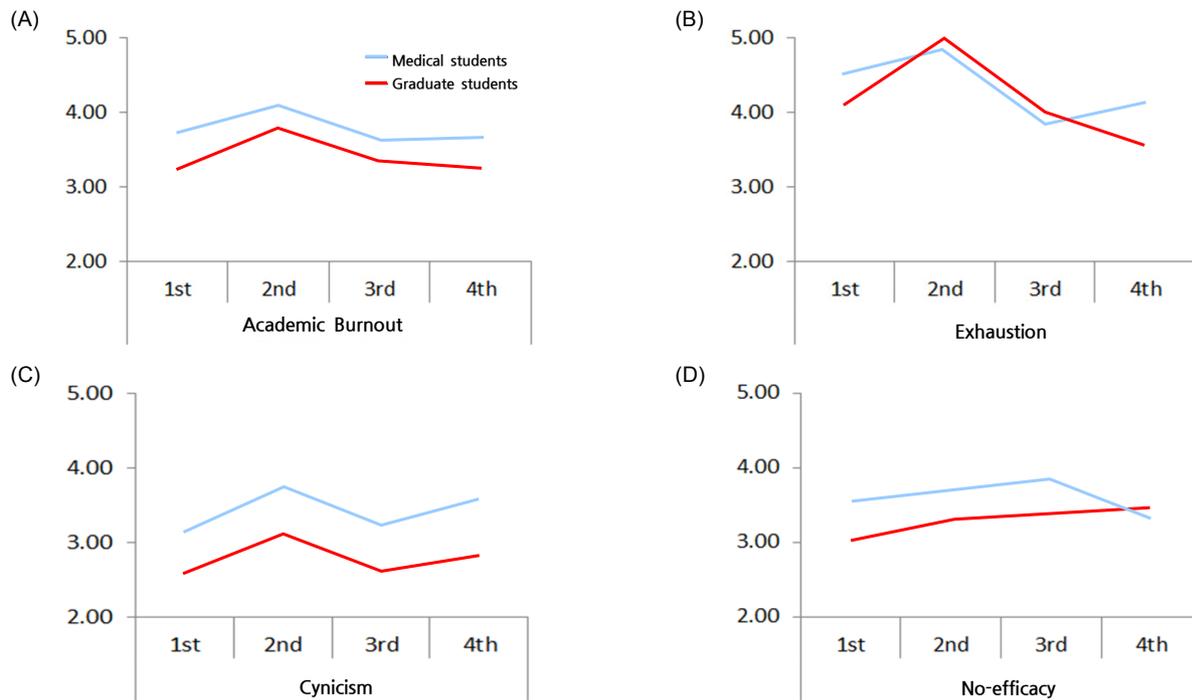


Figure 1. Academic burnout and subscale by group and year in school. (A) Academic burnout by group and year in school. (B) Exhaustion by group and year in school. (C) Cynicism by group and year in school. (D) No-efficacy by group and year in school.

Table 5. Result of variance analysis of academic burnout by group and year in school

Dependent variable	Source	Degree of freedom	Sum of square	Mean square	F
Academic burnout (Scheffe: 2>1, 2>3, 2>4)	Group	1	9.719	9.719	13.15***
	Year	3	10.049	3.35	4.53**
	Group × year	3	0.473	0.158	0.21
	Error	281	207.64	0.739	
	Corrected total	288	228.13		
Exhaustion (Scheffe: 2>3, 2>4)	Group	1	1.871	1.871	1.21
	Year	3	46.624	15.541	10.09***
	Group × year	3	8.347	2.782	1.81
	Error	281	432.962	1.541	
	Corrected total	288	490.146		
Cynicism	Group	1	30.299	30.299	22.45***
	Year	3	13.001	4.334	3.21*
	Group × year	3	0.507	0.169	0.13
	Error	280	377.975	1.350	
	Corrected total	287	421.811		
No-efficacy	Group	1	6.634	6.634	9.17**
	Year	3	5.059	1.686	2.33
	Group × year	3	5.360	1.787	2.47
	Error	280	202.605	0.724	
	Corrected total	287	219.046		

*p<0.05. **p<0.01. ***p<0.001.

(F=10.09, p<0.001), Scheffe 검증결과, 2학년 학생들이 3학년과 4학년 학생들보다 유의하게 높았다. 냉소성에 있어서도 의대생들이

의전문원생들보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났으며 (F=22.45, p<0.001), 학년에 따른 차이도 유의한 것으로 나타났다

Table 6. Results of regression analysis

Dependent variable	Independent variable	Unstandardized coefficient		Standardized coefficient	t
		B	Standard error		
Academic burnout	(Constant)	4.22	0.58	0	7.25***
	Academic demand	0.32	0.05	0.41	6.52***
	Self-oriented perfectionism	-0.36	0.10	-0.25	-3.57***
	Socially-prescribed perfectionism	0.26	0.13	0.14	2.00*
	Task difficulty preference	-0.12	0.07	-0.10	-1.67
	Feeling	-0.17	0.08	-0.15	-2.12*
	Behavior	-0.21	0.08	-0.15	-2.67**
$R^2 = 0.30$ (adjusted $R^2 = 0.29$), $F = 17.21$ ($p < 0.001$)					
Exhaustion	(Constant)	2.53	0.51	0.00	5.01***
	Academic demand	0.70	0.06	0.61	11.64***
	Task difficulty preference	-0.23	0.09	-0.12	-2.63**
	Feeling	-0.20	0.09	-0.12	-2.26*
$R^2 = 0.48$ (adjusted $R^2 = 0.48$), $F = 75.31$ ($p < 0.001$)					
Cynicism	(Constant)	4.41	0.79	0.00	5.55***
	Academic demand	0.26	0.07	0.24	3.48***
	Self-oriented perfectionism	-0.46	0.14	-0.23	-3.26**
	Feeling	-0.26	0.12	-0.17	-2.23*
$R^2 = 0.11$ (adjusted $R^2 = 0.10$), $F = 9.53$ ($p < 0.001$)					
No-efficacy	(Constant)	4.92	0.41	0.00	11.95***
	Self-oriented perfectionism	-0.46	0.10	-0.32	-4.51***
	Socially-prescribed perfectionism	0.52	0.13	0.28	3.96***
	Task difficulty preference	-0.17	0.07	-0.14	-2.32*
	Behavior	-0.31	0.08	-0.23	-3.82***
	$R^2 = 0.18$ (adjusted $R^2 = 0.16$), $F = 12.81$ ($p < 0.001$)				

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$.

($F=3.21$, $p < 0.05$). 무능력감에 있어서도 의대생들이 의전원생들보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($F=9.17$, $p < 0.01$).

2. 학업부담, 완벽주의 성향, 학업적 실패내성과 학업소진

환경적 요인으로서의 학업부담과 성격특성요인인 완벽주의 성향과 학업적 실패내성이 의대생과 의전원생의 학업소진에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위하여 학업소진 및 각 하위요인들을 종속변인으로 하여 다중회귀분석을 실시하였다. 회귀분석결과는 Table 6과 같다. 먼저 학업소진 총점에 유의한 정적 영향을 미치는 요인으로는 학업부담($p < 0.001$), 사회부과 완벽주의($p < 0.05$)였으며, 유의한 부적 영향을 미치는 요인으로는 자기부과 완벽주의($p < 0.001$)와 학업적 실패내성 중 감정($p < 0.05$)과 행동($p < 0.01$)요인들인 것으로 나타났다. 이들 요인들은 학업소진 총점 변량의 약 30%를 설명하였다.

학업소진의 하위요인 중 고갈에는 학업부담이 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며($p < 0.001$), 학업적 실패내성 중 과제수준 선호($p < 0.01$)와 감정($p < 0.05$)요인들이 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이들 요인들은 고갈 변량의 약 48%를 설명하였다. 학업소진의 하위요인인 냉소성의 경우에도 학업부담이 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며($p < 0.001$), 자기지향 완벽주의

($p < 0.01$)와 학업적 실패내성 중 감정요인($p < 0.05$)이 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이들 요인들은 냉소성 변량의 약 11%를 설명하였다. 마지막으로 학업소진의 하위요인인 무능력감에는 사회부과 완벽주의($p < 0.001$)가 통계적으로 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 자기지향 완벽주의($p < 0.001$)와 학업적 실패내성의 과제난이도 선호($p < 0.05$)와 행동($p < 0.001$)요인들이 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이들 요인들이 무능력감 변량의 약 18%를 설명하고 있었다.

3. 학업스트레스 및 학업소진과 관련한 Focus Group Interview 결과

FGI에 참여한 학생 14명 전원이 고등학교 3학년 시기의 학습량과 학업스트레스보다 의과대학 및 의전원 진학 후 의학과 1학년과 2학년 수학 중 받은 스트레스가 더 크다고 보고하였다. 학업준비 시기에 따른 스트레스 정도를 질문해본 결과, 2명의 의전원 2학년 학생이 의학과 1학년, 의학과 2학년, 의전원 준비기간, 대입 준비기간의 순으로 학업부담 및 스트레스를 받았다고 응답하였으며, 나머지 5명의 의전원 2학년 학생들은 의학과 2학년, 의학과 1학년, 의전원 준비기간, 대입 준비기간의 순으로 학업부담과 스트레스를 받았다고

응답하였다. 4학년 학생들 중 4명은 의학과 2학년, 의학과 1학년, 대입 및 의전원 준비기간의 순으로 학업부담과 스트레스를 받았다고 응답하였다. 관련 내용에 대한 학생들의 대표적인 반응은 다음과 같다.

[학생 1의 진술]: 생활이 계속 쳇바퀴를 도는 것 같은 느낌이었어요. 큐 시험(퀴터별 시험) 한 달 전부터는 밥도 제대로 안 먹고, 수업 듣고는 바로 자율학습실 가서 공부하고... 새벽 3-4시까지 공부를 하고 하루 2-3시간씩 잠을 자니까 너무 힘들고, 수명이 깎이는 느낌이었어요. 그래서 방학되자마자 외국여행을 갔었어요. 그렇게 여행하고 와서는 또 힐링이 되는 것 같더라고요. 간혀 있는 것이 너무 싫고, 대구가 싫고, 학교가 너무 싫기도 했어요. 그런데도 수업에 빠진 적은 없었어요. 수업 들어가서 멍하니 앉아 있을 때도 많았어요. 큐 시험이 끝나면 늘 방학 같은 느낌이에요. 그렇게 본 1을 끝내고는 내가 할 수 있는 만큼만 하자라는 생각을 하게 되었어요(의전원 2학년, 27세 여학생).

[학생 2의 진술]: 본과 1학년 때는 해부학을 좋아했습니다. 책을 펼치면 궁금한 것에 대한 해답이 다 나와 있고, 책에 있는 것이 카메바에서도 딱딱 찾아지고 그랬었어요. 그래서 하면 되는구나라는 생각을 했었습니다. 본과 2학년 와서는 병명이 주어지고, 증상 10개, 진단 10개, 치료방법 10개 등등이 계속 나열되는 수업을 들으면서 왜 이것이 이런지, 왜 이것을 해야 하는지 모르겠고... 그래서 지금 현재 상황은 공부하는 방법을 아직 못 찾은 느낌입니다. 주어진 대로 그냥 억지로 하고 있다는 생각도... 전체를 이해해서 내 것으로 만들어야 되는 성격인데 다 암기를 잘 못하는 스타일인데 요즘 와서는 수업이 이해가 안 되면 듣는 걸 포기하는 경우가 종종 생깁니다. 그렇다고 수업에 빠지진 않아요. (중간생략). 고3 때의 스트레스가 4라면, 의전원 준비할 때는 3, 본과 1학년 때는 5-6, 본과 2학년 때는 7-8 정도 스트레스를 받는 것 같아요(의전원 2학년, 25세 남학생).

의학과 4학년 학생들에게 학업스트레스의 근본적인 원인과 소진 경험에 대하여 질문해 본 결과, 4명의 학생들이 가장 스트레스를 받은 시기는 의학과 1학년이었으며, 매우 치저 학업소진의 느낌이 든 것은 의학과 2학년이었다고 보고하였다. 또한 FGI에 참여한 14명의 학생 모두가 학습동기문제나 학습행위 자체로 스트레스를 경험하는 것이 아니라 동료들과의 비교나 유급, 재시험과 같은 실패경험에 대한 불안 등으로 인한 심리적 스트레스와 과도한 공부량에 따른 수면부족과 시험 전 극도의 피곤함 등에 의한 신체적 스트레스를 받는다고 보고하였다. 또한 4명의 학생은 학업스트레스가 단순히

학업을 원인으로 발생하기보다는 가족 및 교우관계나 이성교제에서의 문제 등 인간관계에서의 문제가 복합적으로 작용하여 스트레스를 가중시키고 소진하는 느낌을 받았다고 보고하였으며, 14명의 학생 중 10명의 학생이 학자금 대출과 학업과 관련한 경제적 부담에 대해서도 언급하였다.

학업스트레스 및 소진의 경험과 극복에 대해서는 4학년 학생 7명이 모두 동일하게 자신과의 협상 및 적절한 적응적 선택을 하였다고 보고하였다. 이러한 협상 및 적응은 빠른 경우 의학과 1학년 첫 시험과 두 번째 시험경험 이후에 이루어지거나(9명), 혹은 학업분량이 극도로 많아지는 의학과 2학년 임상통합교과목 수업을 수강하면서 이루어진다(4명)고 보고하였으며, 고성취군에 속하는 2학년 학생 1명은 현재 가장 높은 스트레스와 공부방법 및 적응에 대한 고민을 하고 있다고 보고하였다. 또한 인터뷰대상자 모두가 의과대학에서의 공부는 시험을 중심으로 이루어진다고 생각하고 있었으며, 학업과부화와 암기 위주의 학습을 통해서도 좋은 의사가 될 수 있는지 의문을 가져보았다고 응답하였다. 10명의 학생들이 스트레스가 극도에 달했을 때나 소진되었다고 느꼈을 때 견딜 수 있었던 것은 주로 의과대학 및 의전원 동료와 의과대학과 의전원 밖 친구들의 도움이었다고 응답하였으며, 2명의 학생은 오히려 동료들로 인해 스트레스를 더 받았다고 응답하였다. 또한 나머지 2명의 학생은 결국 본인이 해결해야 하는 것이며, 스스로 해결책을 찾아야 한다고 생각하고 있었다. 이와 관련한 학생들의 대표적인 반응은 다음과 같다.

[학생 3의 진술]: 공부에 대한 스트레스는 유급이나 재시 때문에 받아요. 스트레스를 받으면 후학하고 싶다는 생각도 들어요. 시험 전날 새벽에 스트레스가 팍 오르고 그건 매 큐 시험 때마다 나타나는 현상이죠. 시험에 대해 오히려 적응하게 된 건 한 학기 정도 지나서였습니다. 선배들이 유급 안하는 정도에 관한 노하우를 이야기 해주기도 하는데 불안해서 그렇게 하지는 못했어요. 결국은 스스로 터득하는 것 같아요. 그리고 저 같은 경우는 공부도 공부지만 인간관계에서 더 많은 스트레스를 받았습니다. 동아리활동을 하다가 책임을 맡으면서 방학이 없어졌고, 책임지고 후배나 동기들을 불러 연습을 시키고 공연도 해야 하는데... 여기서 오는 스트레스가 엄청 컸어요. 못하면 선배들로부터 엄청난 질책을 받았고 발표회 1주 전에는 스트레스가 최고조로 올라갔어요. 오히려 학기 중에는 동아리활동이 없어서 편안해진다는 느낌을 받았을 정도예요. 개학이 오히려 방학의 느낌이었고... 그래서 제대로 공부를 못했습니다. 출석에 대한 강박 때문에 학교는 어쩔 수 없이 갔지만 멍하니 그냥 앉아 있을 때가 많았어요. 그렇게 몇 번의 방학을 거치면서 모두를 이끌고 갈 수는 없구나... 포기하는 것이 낫다는 걸 알게 되면서 오히려 극복되기 시작했어요. 그러는 동안 주변 동료의

지지와 비슷한 경험을 겪은 동아리 선배들의 지지로 지금은 괜찮아졌습니다. 공부도 공부지만 동아리활동으로 인해 번 아웃을 겪은 것 같아요(의과대학 4학년, 24세 남학생).

[학생 4의 진술]: 학부 때만 해도 저는 공부를 할 때 1-100까지 다 봐야 하는 성격이었습니다. 그런데 의전원에서는 그렇게 되질 않았죠. 그것이 스트레스였고 그런 스트레스로 인해 주변 사람들에게 소홀해지고 싫어지고 신경도 덜 쓰게 되더라고요. 친구들과의 관계도 소원해지고 가족들과는 눈을 아예 마주치지 않고 지낸 적도 있어요. 고3도 아닌데 말이예요. 그냥 집에 가면 잠만 자고... 어느 순간 극복을 못하면 살 수 없을 것이란 생각이 들었어요. 더 웃긴 것은 번 아웃에 대한 경험이 공부 못지않게 술 때문에도 왔었는데... 저는 종교 때문에도 그렇고 실제로 술을 전혀 못 먹어요. 그런데 동문 선배들은 저에게 바라는 게 있으셨어요. 1학년 때 결정적인 사건은 어느 선배 결혼식에서 있었는데 처음으로 폭탄주 7잔을 마시고... (중간생략) 계속 먹기를 강요했었죠... 그때는 정말 다른 학교로 가야 되는가하는 고민에 빠졌었어요. 공부도 공부였지만 진짜 술이 더 힘들었어요. 그러다 2학년 중반 정도에 완전 번 아웃의 느낌이 왔고 그때 다 났어요. 그런데 그 다음부터는 오히려 좀 좋아졌어요. 봐야할 것만 보고 외워야 할 것만 외우니 스트레스가 낮아졌고 선배들에게 술 못 먹겠다고 선언해 버렸거든요(의전원 4학년, 26세 남학생).

[학생 5의 진술]: 지금은 솔직히 좀 지쳤어요. 친구들은 취업을 하고 사회생활을 하고 있는데 나는 아직도 공부를 하고 있으니 돈은 돈대로 아무튼... 공부 양도 많고 학년이 올라갈수록 공부 스트레스가 아니라 그냥 이런 처지에 대한 스트레스가 커지는 것 같아요. 다행히 저는 타협을 잘 하는 스타입이에요. 처음 의전원 와서 주변 친구들이 100 중에서 80-90의 노력을 매일 하니까 나도 따라가려고 나름대로 열심히 노력을 했어요. 그러면서 그들만큼 하지 못하는 내가 정상인지 비정상인지를 고민하고 스트레스를 받으면서 폭음도 하고 담배를 피우기 시작했었어요. 그러다가 3학년부턴 실습을 나가면서 오히려 숨통이 트이기 시작했어요. 그래서 지금은 스트레스가 그때만큼 그렇게 큰 것 같지는 않아요(의전원 4학년, 28세 남학생).

[학생 6의 진술]: 본과 1학년에서 2학년 넘어갈 때 정말 스트레스가 심했어요. 유급에 대한 스트레스도 엄청났지만 스스로에 대한 열등감으로 힘들었어요. 주변의 친한 친구들이 유독 공부를 잘해서 상대적으로 많이 위축이 되었어요. 그런데 번 아웃 느낌은 재수를 하고 나서 겪었던 것도 같아요. 그 여파로 예과 2년 동안은 성적에 관심이 없었고 학년만 넘기면 된다는 생각을

했었습니다. 재수 후에 정말이지 공부가 너무 하기 싫었어요. 필수 전공과목들도 재미가 없었고... 본과 1학년 들어와서는 중요 과목이라는 생각에 공부를 한다고 했는데 그 동안 너무 놀아서 그런지 진짜 성적이 나오지 않았어요. 다행히 유급은 안했지만 스스로에 대한 불만이 엄청 컸었어요. 그래서인지 본과 1학년 때는 주변 사람들에게 신경 쓸 틈이 없었어요. 공부와 성적에 엄청 집착을 했었고 인간관계에 어려움을 느낄 정도였어요. 공부에 집착하면서 여유를 잃게 되었고 그러면서 주변 사람들에게서 변했다는 소릴 듣기도 했어요. 그러면서 트러블이 생기고 방향을 했어요. 다행인건 학교의 몇몇 친구들 때문에 견뎠어요. 그 친구들이 없었다면 분명 유급했을 것 같아요. 친구들의 지지가 나를 견디게 해주었고... 그런데 아직 완전히 극복한 건 아니예요(의학과 4학년, 24세 여학생).

고찰

본 연구는 대구지역의 1개 의과대학·의학전문대학원에 재학 중인 학생들을 대상으로 인구통계학적 특성, 환경적 특성, 심리 성격적 특성들이 학업소진에 어떤 영향을 미치는지에 대한 양적 연구와 학업스트레스와 학업소진의 경험과 적응에 대한 포커스 그룹 인터뷰를 포함하는 질적 연구가 함께 진행된 통합연구이다.

먼저 인구통계학적 특성에 따른 학업소진 정도의 차이를 알아본 결과 성별에 따른 차이는 없었으나, 연령, 소속, 학년에 따른 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 의과대학과 의전원생 중 연령이 낮은 학생들이 학업소진을 더 많이 경험하는 것으로 나타났으며 이는 연령이 낮은 학생들이 학업과 관련된 환경과 학업 자체에 대하여 더 냉소적이며 학업에 대한 효능감이 더 낮음을 의미한다. 반면 학업소진의 하위요인인 정서적 고갈에서 연령집단에 따른 유의한 차이가 나지 않는 이유는 전 연령집단에서 모두 높은 고갈을 보고하였기 때문인 것으로 생각된다. 이는 FG에서도 확인되는 바로 의과대학 및 의전원 수학 중 경험하는 심리적 신체적 피로나 정서적 고갈은 전 연령에서 모두 높게 보고되었다. 또한 의대생인지 의전원생인지의 여부에 따라 학업소진 정도가 유의하게 다른 것으로 나타났으며, 연령과 마찬가지로 정서적 고갈을 제외한 냉소성과 무능력감 모두 의대생이 의전원생보다 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이는 연령 증가에 따른 사전경험과 성숙에 의한 적응적 기제의 발달을 그 원인으로 예측해 볼 수 있으나, 국내 초·중·고등학생들 대상으로 한 연구에서 연령 증가에 따른 학업소진의 증가 추세(Lee, 2012)와 일반 대학생들을 대상으로 한 Yoo & Shin (2013)의 연구결과에서와 같이 연령이 높을수록 학업소진 수준이 높은 것으로 알려져 있는 기존 연구결과들과 비교하여 어떤 심리적, 환경적 경험의 차이가 이러한 변화를 가져오는지에 대한 심층 연구가 요구된다.

학년에 따른 학업소진의 차이는 매우 흥미롭다. 6개 학년의 의대

생을 대상으로 한 Lee et al. (2012)의 연구에서는 학년별 학업스트레스 정도와 우울이 의학과 1학년에서 가장 높았고, 2학년, 3학년, 4학년의 순으로 점차 감소하였으나 의예과 학생들에 비해서는 유의하게 높은 것으로 보고하였다. 특히 본 연구에서는 의학과 2학년생들의 학업소진 총점과 정서적 고갈 정도가 유의하게 높았다. 이는 영남대학교 의과대학 및 의전원의 교육과정 편성과 운영에 있어서 의학과 2학년의 학습과정과 학습량, 즉 학업부담이 매우 높아지는데 기인하는 것으로 볼 수 있다. 영남대학교 의과대학 및 의전원의 2013학년도 교육과정을 기초 및 임상의학기준으로 살펴보면 의학과 1학년에서 5개 기초의학 교과와 2개의 임상의학 교과가 운영되는 반면, 의학과 2학년에서는 총 14개 임상의학 교과가 운영되어 실제 교과별 학습량과 시험부담이 급격하게 가중되고 있으며, 이러한 학업부담 증가는 FGI에서도 일관되게 보고되었다. 이에 대하여 한 성적우수 학생은 다음과 같이 보고하였다.

1학년 때는 실습과 강의가 함께 있고, 그 분량도 이해해서 시험 칠 수 있을 정도로 준비가 가능했어요. 그런데 2학년 때는 달랐어요. 2시간 수업을 마치면 그것을 학습하는데 4시간 정도 걸린다고 저는 예측했어요. 한 쿼터당 수업시간이 192시간이니깐 384시간이 필요한 거죠. 이걸 매일 공부한다고 해서 다 볼 수 있는 양이 아닌 거예요. 그때부터 일부 버리는 과목이나 내용이 생기게 되고... 선택과 집중이랄까? 버릴 것은 버리고 볼 것만 보자... 그렇게 되었죠(의전원 4학년, 26세 남학생).

특히 FGI에 참여한 학생들의 보고에 따르면 의과대학 및 의전원에서의 학업부담에 의한 스트레스에 대처하기 위해서 스스로 학습전략이나 학업에 대한 태도를 전환 혹은 조절하며, 의학과 1학년 중 시행되는 1-2회의 시험을 통해 학습의 강도나 분량 정도를 가늠하게 된다고 하였다. 보다 적극적으로는 쿼터별로 시행되는 시험의 학습분량을 고려한 학업계획서가 일부 학생들에 의해 공유되고 있었다. 즉 의과대학 및 의전원에서의 수학과정에 적응하기 위한 노력으로 학습전략과 학업스트레스의 조정노력이 이루어진다는 사실이 확인되었으며, 추후 종단적 연구를 통해 이러한 학업에 대한 전략적 자기협상과 메타인지의 전환시기 및 양상, 그리고 그 결과를 심도 있게 연구해 볼 필요가 있다.

학업부담은 학업소진의 주된 원인요인으로 본 연구에서도 그 영향력이 학업소진 총점과 그 하위요인 모두에서 확인되었다. Kim et al. (2010)의 연구에서는 이러한 학업부담과 학업소진의 관계에 있어 통제감이 억제요인으로 작용한다는 점을 발견한바 있으며, 본 연구의 FGI에서도 의학과 1학년 및 2학년의 학업부담 정도가 통제가능성을 넘었다고 지적될 때 불안과 스트레스를 경험하게 되며, 의대생과 의전원생들이 경험하는 이러한 학업부담은 대학입시나 의과대학 입학에 위한 시험준비기간에 경험하는 부담보다 훨씬 컸다

고 보고하였다. 따라서 이후 연구에서는 학생들이 지각하는 학업부담의 정도와 그 역할을 학습전략의 전환과 연계하여 양적, 질적 연구를 통해 탐색해볼 필요가 있으며, 의대 및 의전원에서는 이러한 학업부담이 특정 학년에 과도하게 주어지는지의 여부와 자기관리 및 스트레스 대처와 관련하여 어떤 형태로 교육 혹은 지원을 해야 하는지에 대해 검토할 필요가 있다.

학업소진의 개인차를 고려하여 성격특성으로서의 완벽주의 성향과 학업적 실패내성의 영향도 살펴보았다. 완벽주의는 영재의 대표적인 특성으로 높은 기준 설정과 자아실현과 관련되기도 하며(Chun & Song, 2012), 반면 자기 자신과 타인의 기대에 미치지 못할 경우 실패에 대한 두려움으로 행위 착수나 실행을 지연하게 되거나 과도한 몰입으로 인한 균형감을 상실하도록 만들 수도 있다(Adderholt-Elliot, 1989). 의과대학생을 대상으로 한 Chun & Song (2012)의 연구에 따르면, 자기지향 완벽주의와 사회부과 완벽주의가 학업적 자기효능감에 유의한 정적 영향을 미치며, 특히 자기지향 완벽주의는 학업성취도에도 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 자기지향 완벽주의와 사회부과 완벽주의가 학업소진 총점에 영향을 미쳤으며, 이들의 영향력은 각기 다른 것으로 나타났다. 특히 자기지향 완벽주의 성향은 냉소성과 무능력감에도 부정적 영향을 미치며, 이는 스스로 높은 기준을 부여하고 완벽해지기 위한 성향을 가진 학생들이 학업에 대한 냉소성과 무능력감을 덜 느끼고 학업소진 점수도 낮음을 의미한다. 반면, 타인이 자신에게 기대하는 완벽을 만족시켜야 한다고 믿는 학생들은 학업소진을 높게 경험하고, 특히 무능력감 또한 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 사회부과 완벽주의의 부적응적 특성에 대한 기존의 연구결과(Ha & Jang, 2011; Kim & Son, 2006)를 지지한다.

학업적 실패내성은 학업상황에서의 실패경험에 대한 개인의 감정적 반응과 행위적 대처, 그리고 실패 가능성에도 불구하고 어려운 과제를 선호하는지에 대한 것으로, Lee (2006)의 연구에서는 학업우수 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 학업적 실패내성이 높은 것으로 나타났으며, 의과대학생을 대상으로 한 Chun & Song (2011)의 연구에서는 과제수준 선호가 높고, 행동수준이 높은 학생 집단의 학생들이 숙달접근적 학습동기를 가지는 것으로 나타난 바 있다. 본 연구에서는 학업적 실패내성 중 과제수준 선호요인이 학업소진의 하위요인인 정서적 고갈, 냉소성 및 무능력감 모두에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 감정요인은 정서적 고갈과 냉소성에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며 이는 실패에 대한 부정적 감정이 높아 건설적으로 대처하는 능력이 낮은 학생들이 학업소진을 더 경험하는 것을 의미한다. 또한 본 연구에서는 행동요인이 학업소진의 하위요인인 무능력감에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, Kim (2002)는 행동요인이 실패경험 후 실패를 만회하기 위한 계획을 수립하고 해결방안을 강구하는 등 앞으로의 실패에 대한 대비와 적극적이고 구체적인 극복행동을 보이는 것을 의미한다고

하였다. 따라서 학업적 실패에 대한 인지적, 정서적, 행동적 측면의 내성이 있는 학생들이 학업소진에 대하여 적응적일 수 있음을 알 수 있었다.

무엇보다도 본 연구에 참여한 의대생과 의전원생의 학업소진 하위요인 중 정서적 고갈의 평균(4.22±1.29)이 Lee & Lee (2013)의 연구에서 보고된 국내 의대생 집단의 평균(3.4±1.5)과 Galan et al. (2011)의 연구에서 보고된 스페인 의대생의 평균(2.1±1.0)과 영국 대학생의 평균(2.5±1.5)보다 높았으며, 냉소성(3.09±1.21) 또한 국내 의대생 집단(3.0±1.5), 스페인 의대생(1.0±1.0), 그리고 영국 대학생(2.1±1.6)보다 높았다. 전반적으로 본 연구에 참여한 조사대상자들의 학업소진 총점이 이전 연구에 비하여 높으며, 따라서 이러한 차이가 국내 대학 간 그리고 국외 대학과의 비교를 통해 어떤 원인에 의한 것인지를 탐색해볼 필요가 있다.

본 연구의 한계점은 다음과 같다. 의대와 의전원 체제를 모두 가지고 있는 1개 대학의 학생들에 대한 연구였으며, 이 의대·의전원의 교육환경 및 교육과정 특성에 의해 학업소진의 양상이 다를 수 있음을 고려할 필요가 있다. 또한 탐색적 의미의 FGI를 실시한 바, 이후 연구에서는 심층 인터뷰 및 장기간의 관찰 연구 등을 통해 의대생과 의전원생의 학습소진 및 학습전략의 변화 양상 등을 보다 구체적으로 분석해볼 필요가 있다.

그럼에도 불구하고 본 연구의 시사점은 다음과 같다. 먼저 학업스트레스의 만성적 결과로서 학습소진이 발생한다는 점과 본 연구결과 검증된 연령 및 학년에 따른 학습소진의 차이를 고려하여볼 때, 의대와 의학전문대학원 내의 교육과정과 교육풍토에 대한 검토 및 교육기관별 학업스트레스와 학습소진에 대한 인식과 대처방안들이 모색되어야 할 것이다. 이는 학생상담과 같은 개별수준의 서비스 지원뿐만 아니라 학생의 학업적 적응을 고려한 교육과정 편성 및 교육평가의 계획과 실행을 대학 및 대학원 수준에서 고려해야 함을 의미하며, 학생들의 학습 적응을 높여주기 위한 학습 오리엔테이션과 학습캠프, 학습 멘토링 시스템과 스트레스관리를 위한 다양한 프로그램을 지원할 필요가 있다. 또한 학생들과의 인터뷰에서 확인된 바와 같이 학업소진을 경험하고 있는 학생들의 정서적 고갈과 냉소성이 교수진의 노력과 상담, 그리고 다양한 프로그램의 운영을 의례적인 행위로 인식할 수 있음을 이해할 필요가 있다. 이에 우수 인재들의 건강하고 행복한 대학생활을 위해 대학과 개별 교수들이 제공할 수 있는 지원과 이에 따른 학생들의 변화에 대한 후속연구가 필요함을 제안하는 바이다.

REFERENCES

Adderholt-Elliott, M. (1989). Perfectionism and under achievement. *Gift Child Today*, 12(1), 19-21.
Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measurability adjustment college. *J Couns*

Psychol, 31, 179-189.
Chun, K. H., & Song, Y. M. (2011). The achievement goal orientation differences of medical students according to the academic failure tolerance and self-efficacy. *Korean J Educ Res*, 49(3), 183-211.
Chun, K. H., & Song, Y. M. (2012). The effects of achievement goal orientation and perfectionism on self-efficacy and achievement of medical students. *Korean J Educ Res*, 50(4), 107-132.
Galan, F., Sanmartin, A., Polo, J., & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach burnout inventory-student survey. *Int Arch Occup Environ Health*, 84(4), 453-459.
Gan, Y., Shang, J. Y., & Zhang, Y. G. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Soc Behav Personal*, 35(8), 1087-1098.
Go, H. Y. (2012). The differences in academic burnout and academic failure tolerance between motivation types. *Asian J Educ*, 13(1), 125-147.
Ha, J. H., & Jang, Y. J. (2011). The relations of perfectionism to subjective well-being and perceived social support giving among college students: received social support as a mediator. *Korean J Counsel Psychol*, 23(2), 427-449.
Han, K. Y. (1993). *Multidimensional perfectionism: the relationship among concepts, measurement and maladaptive* (Unpublished doctoral dissertation), Korea University, Seoul, Korea.
Hong, S. P. (2010). The study on the school burnout experience and subjective well-being of the gifted, the potential gifted, and the regular students. *J Korean Soc Gift Talent*, 9(1), 75-96.
Jo, H. L., & Lee, H. A. (2010). The mediating effects of achievement goals on the relationship among perfectionism, academic burnout and academic engagement. *Korean J Youth Stud*, 17(12), 131-154.
Jung, E. S. (2013). Differences in self-regulated learning and academic burnout among undergraduate students- comparison of clusters by achievement goal and regulatory focus. *Korean J Humanit Sci*, 39, 617-646.
Kim, A. Y. (2002). Development of standardized student motivation scales. *Korean J Educ Eval*, 15(1), 157-184.
Kim, M. A., Lee, S. M., Shin, H. J., Park, Y. M., & Lee, J. Y. (2010). The relationship between academic demand and academic burnout: the role of control. *Korean J Sch Psychol*, 7(1), 69-84.
Kim, H. J., & Son, C. N. (2006). The relationships between perfectionism and self-esteem, depression, subjective well-being of undergraduate students. *Korean J Health Psychol*, 11(2), 345-361.
Koeske, G. E., & Koeske, R. D. (1991). Underestimation of social support buffering. *J Appl Behav Sci*, 27(4), 475-489.
Lee, A. R. (2006). *The relationships among career barriers, academic self-efficacy and career aspiration of academically talented students* (Unpublished master's thesis), Ewha Womans University, Seoul, Korea.
Lee, K. H., Ko, Y., Kang, K. H., Lee, H. K., Kang, J., & Hur, Y. (2012). Mental health and coping strategies among medical students. *Korean J Med Educ*, 24(1), 55-63.
Lee, S. M. (2012). *Academic burnout process and path-analysis of elementary, middle school, and high school students in Korea*. Seoul: Jipmoondang.
Lee, S. H., & Lee, D. Y. (2013). Validation of the MBI-SS Scales based on medical school students. *Asian J Educ*, 14(2), 165-187.
Lee, W. S., Oh, Y. J., & Byun, D. Y. (2013). The academic stress, depression and social support of graduate medical school students: testing the buffering effect of social support. *Korean J Soc Welf Res*, 37, 45-70.
Lee, Y. B., Lee, S. M., & Lee, J. Y. (2009). Development of Korean Academic Burnout Scale. *Korea Educ Rev*, 15(3), 59-78.
Leiter, M. P. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: a response to Golembiewski. *Group Organ Stud*, 14, 15-22.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *J Occup Behav*, 2, 99-113.
- Park, I. K., Lee, S. M., & Choi, B. Y. (2010). Relationship between the big five personality factors and academic burnout. *Korean J Soc Personal Psychol*, 24(1), 81-93.
- Park, S. H., & Kim, H. H. (2008). The relationship between children's and adolescents' academic stress and learned helplessness. *Korean J Youth Stud*, 15(5), 159-182.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study. *Br J Educ Psychol*, 78, 663-689.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *J Cross-Cult Psychol*, 33, 464-481.
- Shin, J. E., & Lee, D. G. (2010). Self-oriented perfectionism and affective states following failure in academically talented adolescents: the mediation effect of goal orientation. *Korean J Psychol*, 29(4), 911-933.
- Shin, K. H. (2003). The Maslach burnout inventory-general survey (MBI-GS): an application in South Korea. *Korean J Ind Organ Psychol*, 16(3), 1-17.
- Yang, H. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *Int J Educ Devel*, 24, 283-301.
- Yoo, G. S., & Shin, D. W. (2013). Effects of stress coping style on academic burnout and employment stress among undergraduate students. *Korean J Counsel*, 14(6), 3849-3869.