



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

이 정 윤 교수 지도

석사학위 청구논문

재수생의 평가염려 완벽주의와
개인기준 완벽주의가 학업소진에
미치는 영향: 정서조절의 매개효과

2015

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

이 수 연

재수생의 평가염려 완벽주의와
개인기준 완벽주의가 학업소진에
미치는 영향: 정서조절의 매개효과

이 정 윤 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2015년 5월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

이 수 연

인 준 서

이수연의 석사학위 논문으로 인준함

2015년 5월

심사위원장 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

심 사 위 원 _____ (인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구에서는 재수생의 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의 그리고 학업소진간의 관계를 알아보고자 하였다. 이를 위해 서울 및 경기 소재 재수학원 및 기숙학원에 재학 중인 재수생 329명을 대상으로 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의 척도, 정서조절 척도, 학업소진 척도 그리고 가외변인으로 설정한 학업스트레스 척도를 사용하여 설문을 실시하였다. 본 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 재수생의 평가염려 완벽주의는 학업소진의 하위요인인 반감, 냉담, 탈진, 무능감과 모두 유의한 정적 관련이 있었고, 정서조절에서는 자각을 제외한 명확성, 전략, 목표, 비수용성, 충동 하위요인과 모두 유의한 정적 관련이 있었다. 반면 개인기준 완벽주의와 주요 변인들 간 유의한 부적 상관성이 있을 것이라는 연구가설은 타당하지 않은 것으로 나타났다. 마지막으로 정서조절의 6개 하위요인 중 자각을 제외한 5개의 하위요인과 학업소진의 4개 하위요인이 모두 유의한 정적 관련이 있었다. 둘째, 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의가 학업소진에 직접적인 영향을 줌과 동시에, 정서조절을 매개로 하여 간접적인 영향을 줄 것이라는 부분매개 모형 또한 가정하였으며, 구조 모형 검증을 통해서도 가설 및 모형이 실제로도 유의한 것으로 밝혀졌다. 본 연구는 재수생의 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의가 정서조절을 매개로 학업소진에 영향을 미치는 과정을 살펴보고, 이로써 학업소진으로 어려움을 겪고 있는 재수생들의 학업소진 발생과정에 대한 이해를 높였다.

주요어: 재수생, 학업소진, 평가염려 완벽주의, 개인기준 완벽주의, 정서조절

목 차

논문개요

I. 서론	1
II. 이론적 배경	7
1. 완벽주의	7
1) 완벽주의의 정의	7
2) 평가염려 완벽주의와 개인주의 완벽주의	11
2. 학업소진	13
1) 학업소진의 정의	13
2) 완벽주의와 학업소진과의 관계	17
3. 정서조절	19
1) 정서조절의 정의	19
4. 완벽주의, 정서조절과 학업소진과의 관계	23
1) 완벽주의와 정서조절간의 관계	23
2) 정서조절과 학업소진간의 관계	24
III. 연구 문제 및 가설	27
IV. 연구 방법	29
1. 연구 대상	29
2. 측정 도구	29
1) 완벽주의 척도	29

① 평가염려 완벽주의 척도	30
② 개인기준 완벽주의 척도	31
2) 학업소진 척도	32
3) 정서조절척도	34
4) 학업스트레스 척도	35
3. 자료 분석	37
V. 연구 결과	38
1. 연구 대상	38
2. 주요 변인들의 평균과 표준편차 및 상관계수	40
3. 측정모형 검증	42
4. 구조모형 검증	43
5. 매개효과 검증	45
VI. 논의	48
1. 결과에 대한 논의	48
2. 연구의 의의와 제한점 및 제언	52

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 평가염려 완벽주의의 하위요인과 신뢰도	31
<표 2> 개인기준 완벽주의의 하위요인과 신뢰도	32
<표 3> 학업소진 하위요인과 신뢰도	33
<표 4> 정서조절의 하위요인과 신뢰도	35
<표 5> 학업스트레스의 하위요인과 신뢰도	36
<표 6> 연구 참여자의 인구통계학적 특성	39
<표 7> 주요 변인의 평균, 표준편차 및 상관계수	41
<표 8> 측정모형에 대한 적합도 지수	42
<표 9> 연구모형의 경로계수	44
<표 10> 연구모형에 대한 적합도 지수	45
<표 11> 연구모형의 총 효과 및 직·간접효과	46
<표 12> Bootstrapping 기법에 의한 95% 신뢰구간	47

그림 목 차

[그림 1] 연구모형	28
[그림 2] 측정모형에 대한 확인적 요인분석 결과	43
[그림 3] 구조모형	44

I. 서론

최근 입시 정보를 얻기 위해 물불을 가리지 않거나 자녀들의 일거수 일투족을 참견하는 학부모들의 경향을 빗대는 신조어들로 ‘돼지엄마’, ‘강남엄마’, ‘알파 맘’, ‘헬리콥터 맘’ 등이 생겨나고 있으며 성적을 높이기 위해 경쟁하는 학생들의 모습이 드라마의 소재로 사용되고 있다. 이러한 현상들은 우리나라의 교육열이 지나치게 과하다는 것을 상징적으로 의미한다고 볼 수 있다. 이 과도한 교육열은 학생들로 하여금 낙오자로 낙인찍히지 않기 위해 ‘스카이 대학’ 진학을 반드시 이루어 내야할 하나의 과업으로 간주하게 한다. 이로써 우리나라 학생들에게 학업과 공부는 인생의 전부로 여겨지게 되고 학업을 통해 좋은 대학을 나와야 좋은 직장에 들어가 돈도 많이 벌 수 있고, 심지어는 결혼까지 잘 할 수 있다는 분위기가 형성되고 있다(이자영, 2010; 황혜정, 2006; Chung, Kim, Lee, & Lee, 1993).

이러한 이유들로 인해 입시실패가 부각되어 ‘최수생’으로만 일컬어지던 재수 경험을 최근 들어 흠이 아닌 목표 실현을 위한 하나의 발판으로 보는 경향이 강해졌고, ‘재수는 필수, 삼수는 선택’(한양뉴스, 2014)이라는 말이 있을 정도로 재수경험을 필수과정으로 인식하는 학생들의 비중이 늘어나고 있다. 또한 재수를 함으로써 성적이 오르는 ‘재수효과’를 보고자 하는 자발적인 재수생의 비율이 높아지고 있다(한국교육개발원, 2013). 이러한 현상은 우리나라에만 국한된 특수한 경우로 한국교육과정평가원(2015)에 따르면 재수생 응시자가 2013년에는 14만 2천명, 2014년도에는 12만 8천명, 2015년에는 13만 2천명으로, 수능 응시자의 약 20%의 학생들이 입시 실패 이후 1년 또는 그 이상을 대학 진학을 위해 준비하고 있다.

이처럼 재수생들은 학업성취를 위한 치열한 경쟁과 과도한 교육열로 인하여 내적 혼란과 갈등을 겪고 심리적으로 어려운 상태에 놓여있으며(박선희,

2010), 더 이상 학생도 아니고 그렇다고 성인도 아닌 모호한 시기에 위치하여 소외감, 외로움 등 혼돈스런 감정과 정체감의 혼란을 경험하고 있을 것으로 보인다(김호정, 2004; 정옥분, 2003). 뿐만 아니라 재수경험을 마치고 대학 진학을 하고난 이후에도 주변의 나이 어린 동기들로부터 배척을 당할 수도 있다는 생각과 재수경험으로 인해 사회진출이 늦어질 수도 있다는 막연한 두려움과 불안을 경험하기도 한다.

한편 우리나라 학생들은 초등학교에 입학할 무렵부터 학업에 대한 압력과 경쟁구조 속에서 살아가는데 이러한 현상을 중·고등학교를 거치면서 더욱 심화된다. 그 결과 대부분의 청소년들이 학업 스트레스를 경험하게 되며, 학년이 올라갈수록 스트레스가 극심해져 정신건강을 위협할 수 있다(신효정 등, 2011). 학업 스트레스는 학생들로 하여금 걱정, 초조함, 짜증, 긴장, 우울, 부담과 같은 심리적 불편감을 겪게 하는데(신효정 등, 2011; 조주연, 김명소, 2013), 여기서 중요한 점은 학업스트레스가 스트레스로만 그치는 것이 아닌 학업소진을 일으키게 된다는 점이다.

학업소진(academic burnout)이란 지나친 학업적 요구와 만성화된 스트레스로 인해 신체적·정신적 탈진을 경험하고 학업 과제에 대한 냉소적인 태도 및 자신의 학업적 능력에 대한 회의감이 드는 것을 말한다(Schaufeli et al., 2002). Koeske와 Koeske(1991)에 따르면, 학업으로 인해 받는 스트레스가 우울과 자살, 집중력의 저하, 낮은 학업동기 및 학업포기에 직접적으로 영향을 미치는 것이 아니고, 학업소진이라는 매개변수를 통해 간접적으로 심리적 부적응에 영향을 미친다고 설명했다. 즉, 학업스트레스로 인해 발생하는 학생들의 심각한 심리적 증상인 우울이나 불안 그리고 행동적 측면에 해당하는 학업중도포기와 자살 등이 발생하기 이전에 학업소진을 예방하는 것은 무엇보다 중요하다(이자영, 2010). 하지만 그동안 학업소진을 살펴본 연구의 대상은 주로 초등학생(조성화, 2013), 초등영재학생(편무경, 2012), 중학생(신효정 등,

2011), 고등학교 1, 2학년생 또는 고등학생(이현아, 2011; 조한익, 이현아, 2009)으로 국한되어 있을 뿐, 재수생을 대상으로 학업소진을 연구한 것은 찾아보기 힘들다. 하지만 재수생들의 재수경험은 짧은 시기이긴 하나 가장 극심한 입시 스트레스와 압박을 받고 있기에 재수생의 학업소진에 대한 연구가 필요하다고 보여진다.

학업소진에 영향을 미치는 변인들에 대한 기존연구들은 크게 환경적 변인과 개인내적 변인들로 나누어볼 수 있다(신효정 등, 2011). 환경적 변인에는 학업성취압력(남상필, 이지연, 장진이, 2012; 이자영, 2010; 조혜진, 이지연, 장진이, 2013), 부모양육태도 및 부모소진(한은아 등, 2011), 학교환경(김혜숙, 2005; 신현대, 이정기, 2008) 등이 있으며, 개인내적 변인에는 학업열의(조한익, 이현아, 2010), 스트레스 대처방식(김정현 등, 2013, 재인용), 완벽주의(이현아, 2011; 조한익, 이현아, 2009; 편무경, 2012), 성격(박일경, 이상민, 최보영, 이자영, 2010; 신효정 등, 2011; Jacobs & Dodd, 2003) 등이 포함되어 있다. 앞서 소개된 연구들에서 개인내적 특성은 학업소진을 유발시키기도 하지만 완화시키는 중요한 역할 또한 담당하고 있어, 개인내적 특성과 학업소진과의 관계는 주목할 만하다고 보았다.

학업소진에 영향을 미치는 개인내적 특성으로 최근 들어 주목받고 있는 완벽주의가 있는데, 완벽주의는 직무소진을 야기하는 직무요구로 간주되고 있으며(조한익, 이현아, 2009), Freudenberger(1974)는 소진의 주요 구성 요소인 '정서적 고갈'이 완벽주의자들에게 더 자주 일어난다고 언급했다. 또한 완벽주의의 강한 자기조절적 체계의 구성은 스트레스를 가중시키는 요인으로 주목되고 있고(이현아, 2011; Jacobs & Dodd, 2003) 다방면에서 완벽함을 강요함은 수행의 강화로 이어져 성인 뿐 아니라 학업 장면의 청소년들에게까지 부정적 영향을 미친다. 심혜원(1995)은 개인의 완벽주의 특성 자체만으로도 끊임없이 성공적인 학업성취를 위한 열의를 내게 하기에 학습과 관련된 동기부여 절하

와 학업성취 만족감을 낮추어 쉽게 학업소진을 경험하게 된다고 설명했다.

하지만 완벽주의 성향을 가진다고 해서 모든 학생들이 학업소진을 겪는 것은 아니다. 적응적인 측면의 완벽주의자는 수행기대는 크지만 그로인해 반드시 자기비하나 인정욕구 좌절에 대한 두려움에 휩싸이지는 않는다. 또한 일의 성취를 위한 동기부여라는 완벽주의의 긍정적 측면이 입증되었고(윤숙경, 1996; Hewitt & Flett, 1991), 적응적 측면의 완벽주의자는 비완벽주의자들에 비해 학업장면에서의 긍정적인 효과가 나타났다(이현아, 2011; Rice & Dellwo, 2002).

이처럼 사람들이 갖는 완벽주의는 적응적이면서 동시에 부적응적인 양가적 측면 모두를 포함한다(김윤희, 서수균, 2008, 재인용). 이에 완벽주의를 적응적이면서도 부적응적인 이차원적 개념으로 살펴본 Blankstein과 Dunkley(2002)는 완벽주의의 부적응적인 측면을 평가염려 완벽주의(evaluative concern perfectionism)로 명명하였다. 이는 높은 목표의 설정과 자신의 능력간의 불일치로 인해 자기비난, 습관적 염려, 심리적 고통을 낳게 되는 것을 말한다. 반면 완벽주의의 적응적 개념으로 간주되는 개인기준 완벽주의(personal standards perfectionism)는 개인이 높은 기준을 설정하지만 적절한 정서조절 능력을 지니고 있어 유연하게 대처가능하고 타인의 평가에 대한 두려움이 크지 않은 것을 말한다.

평가염려 완벽주의자들은 사회로부터 부과된 완벽주의적 신념의 보유와 타인으로부터 인정을 받는 것을 최종 목표로 삼기에 스트레스를 확대 해석하여 지각하고 지나친 정서적 반응을 나타내며 부적응적인 전략사용으로 인해 심리적 고통을 가중 시킨다(김민선, 서영석, 2009). 반면 개인기준 완벽주의자는 적응적이며 건설적인 특성을 나타내는데, 이는 상황에 따른 적절한 정서조절 전략의 사용이 심리적 어려움을 완화시키는데 도움을 주기 때문이다(연은지, 김향숙, 2013).

최근들어 부적응적인 전략이나 정서조절 전략과 같은 완벽주의와 심리적 고통을 매개하는 변인에 대한 탐색이 점차 이루어지고 있다(김현정, 손정락, 2007). 소진 및 심리적 고통을 설명하는 중요한 변인에 대한 설명인 요구-자원 모형(Job Demands-Resources Model)에 따르면, 개인이 지니고 있는 자원의 활용이 직무요구로 인한 심리적 소진을 낮추고 목표달성을 위한 긍정적 기여를 함을 나타낸다. 예를 들어 시간적 압박과 지나친 업무량은 심리적·육체적 피로를 축적시켜 정서적 고갈을 겪게 하는데, 이 때 개인이 지니고 있는 자원인 사회적 지지나 유연성 있는 대처능력이 직무요구로 인한 부정적 효과를 낮추고 적응적으로 대처할 수 있게 한다(권성현, 2008). 즉, 개인의 자원 부재가 소진을 유발시키는 예측 변인임이 주장되면서 자원의 중요성이 더욱 관심을 받고 있다(이자영, 2010). 이에 본 연구에서는 완벽주의의 부적응적인 측면과 적응적 측면에 따라 학업소진을 초래하는 개인적 자원으로 정서조절능력을 살펴보고자 하였으며, 이는 평가염려 완벽주의자의 심리적 고통이 부적응적인 정서조절전략으로 인한 것이며, 스트레스 상황에서 반드시 경험하게 되는 정서반응을 효과적으로 다루고 극복하기 위해서는 정서를 조절하는 능력이 필수적이라고 생각하기 때문이다(Lazarus & Folkman, 1984). 정서조절이란 정서의 통제뿐만 아니라 정서 자극으로부터 유연하게 반응하도록 돕는 것으로, 정서조절이 실패될 시 일시적 불안이나 우울과 같은 부정적 정서의 강화와 행동억제 및 행동과잉을 일으킨다(김정화, 2011; 이지영, 권석만, 2006).

이에 본 연구에서는 학업소진을 예방 및 감소시키는 방안으로 정서조절에 초점을 맞추고자 하였다. 정서조절이 가장 중요한 영향을 미치는 시기는 청소년기이며(이원화, 이지영, 2011), 본격적인 정서관리와 유지는 청소년기의 중요한 발달과업으로 간주된다(홍주현, 심은정 2013). 이는 청소년기의 학생들이 외부로부터 많은 도전과 자극을 받아 정서적으로 불안정하고 일관성이 결여되어 있어 부정적인 정서반응을 가장 강렬하게 경험할 가능성이 높기 때문이다

(홍주현, 심은정, 2013). 또한 학업적 상황에서의 정서는 필수적으로 수반되는 요인이기에 학생의 능동적인 정서조절능력의 보유와 정서조절을 위해 노력을 가하는 것은 학업성취에 도움을 준다(유지현, 이숙정, 2012). 따라서 학생들의 정서 및 정서조절능력을 탐색함으로써 학업성취를 위해 불필요한 정서는 낮추고, 목표에 도달해 가는데 도움이 될 만한 정서는 증진시키는 데 기여할 수 있을 것이다. 하지만 정서를 적응적으로 변화시켜줄만한 전략들의 탐색 및 개발이 미비하여 청소년의 정신건강에 부적영향을 미칠 가능성이 크다(박지선, 2013). 이러한 내용들을 종합해 볼 때 학생들에게 정서는 필수불가결한 요소이며, 정서조절능력의 차이에 따라 심리적 고통을 겪기도 하고 안정감을 겪기도 하는 등(이원화, 이지영, 2011) 중요한 요인으로 작용하기 때문에 재수생의 정서조절을 다루는 것이 필요하다고 보았다.

따라서 본 연구에서는 재수생의 완벽주의가 학업소진에 영향을 미치는 과정에서 정서조절의 매개효과를 살펴보고자 하였다. 또한 완벽주의의 적응적 측면과 부적응적인 측면이라 여겨지는 개인기준 완벽주의와 평가염려 완벽주의에 따라 정서조절과 학업소진에 미치는 영향의 차이가 나타나는지 살펴보고자 하였다. 본 연구를 통하여 재수생들의 학업소진 상태가 어느 정도인지 파악할 수 있겠고, 개인에게 있어 완벽주의라는 개념을 없애는 것이 아닌 긍정적인 측면의 완벽주의 신념을 가질 수 있도록 도움을 줄 정보가 제공될 수 있을 것이다. 청소년 후기의 학생들에게 정서조절측면의 중요성을 부각시킴으로써 청소년 스스로도 적응적인 정서조절을 하기위해 노력을 가할 수 있겠고, 또한 재수생들의 학업소진으로 인한 부작용을 예방하는 측면에서 사회적 지지를 받을 수 있을 뿐만 아니라 상담자 및 치료자에게도 도움이 될 만한 정보를 제공해 줄 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 완벽주의

1) 완벽주의의 정의

지난 수십 년간 연구자들은 완벽주의의 부정적 효과와 중요성에 대해 지속적으로 언급해왔고(Blatt, 1995), 초기 연구자들이 내린 완벽주의에 대한 정의는 대부분 완벽주의의 병리적인 특성을 나타냈다(Burns, 1980; Ellis, 1958; Horney, 1950). 또한 아직까지 연구자들 간에 합의되어 타당하게 받아들여진 정의가 없어(Flett & Hewitt, 2002) 각기 조금씩 차이를 보이고 있다.

Horney(1950)는 완벽주의를 ‘당위성의 폭정’이라고 정의 내리며, 불가능하고 비현실적인 틀에 스스로를 맞추려다 보니 낮은 자존감을 경험케 한다고 설명하였다(김정화, 2011, 재인용). Hollender(1965)는 사회 또는 상황이 추구하고 요구하는 것보다 지나치게 높은 기준을 설정하여 자신뿐만 아니라 타인에게까지 요구하는 것이라고 정의하였다. Burns(1980)는 완벽주의자들은 성취하기 어렵고 비현실적으로 높은 목표를 설정하여 그 목표를 성취하기 위해 강박적으로 자기 자신의 수행을 끊임없이 강요한다고 설명했다. 즉, 전적으로 긍정적 결과물과 목표 도달을 기반으로 자신의 가치평가를 내리는 사람들이라고 정의 내렸다(김윤희, 서수균, 2008). Pacht(1984)는 완벽주의의 부정적인 측면만을 내세워 정의했는데, 그의 연구에 따르면 완벽주의자들은 “no-own” 시나리오를 지니고 있어 목표 달성을 위해 끊임없이 분투하지만 실패의 장벽에 마주하게 되면 쉽게 좌절한다고 설명하였다(박선희, 2010). 또한 인간이 완벽하다는 것은 너무나 비현실적임에도 완벽주의자들은 비현실적이면서도 불가능한 완벽함에 도달하고자 하기 때문에 혼란에 빠져 심리적 문제를 일으킨다고 보았다

(박선희, 2010; Rice & Slaney, 2002).

완벽주의로 인한 심리적 증상에는 우울증, 섭식장애, 강박증, 불안장애 등이 있으며(Alden, Bieling, & Wallance, 1994; Axtell & Newlon, 1993; Brouwers & Wiggum, 1993), 특히 완벽주의와 우울간의 정적 관련성을 보고한 많은 연구들이 있다(김근홍, 1998; 김병직, 이동귀, 이희경, 2012; 김사라형선, 2005; 한기연, 1993; 현진원, 1992). 선행연구들을 통해 알 수 있듯, 완벽주의가 정서적 어려움 및 고통을 유발하는 한 개인의 성격적 요인으로 여겨짐과 동시에 정신병리의 일종으로 간주됨으로써(Pacht, 1984) 상담 및 심리치료 영역에서 관심이 높아졌다(Shafran, Cooper, & Fairburn, 2002).

위에 언급된 바와 같이, 완벽주의의 부적응적인 요인만을 다룬 연구들이 대부분이었던 시기에 Hamacheck(1978)는 적응적인 정상적 완벽주의와 신경증적 완벽주의로 구분지어 설명하였다. 정상적인 완벽주의는 목표달성을 위해 힘쓰는 과정 자체를 가치 있게 여기며 완벽하지 않더라도 괜찮다 여긴다. 또한 타인으로부터 인정받고 싶은 욕구가 크나 이 욕구보다도 자기 스스로 발전하고자 하는 욕구에 의해 동기부여된다. 반면, 신경증적 완벽주의는 타인으로부터 인정받고 뛰어나고자 하는 욕구를 지니고 있어 유독 새로운 일을 시도하기 전 실패에 대한 불안과 두려움이 높아진 상태로 행동이 동기화되는 특성을 지니고 있다(김윤희, 서수균, 2008).

이러한 연구결과를 근거로 1990년대에 이르러 다차원적 개념의 완벽주의에 대한 연구가 시도 되면서 연구자들이 완벽주의에 대해 유연한 생각을 갖게 되었고 이로써 다양한 경험적 연구가 가능하게 되었다(김윤희, 서수균, 2008). 이와 더불어 다차원적 완벽주의 척도 개발이 이루어졌는데(김윤희, 서수균, 2008; Hewitt & Flett, 1991a), 다차원적 관점의 완벽주의 척도들 가운데 대표적으로 많이 사용되어 온 것으로는 개인적 특성을 다룬 Frost 등(1990)의 다차원적 완벽주의 척도(Frost Multidimensional Perfectionism Scale; FMPS)와

대인관계 특성을 다룬 Hewitt과 Flett(1991a)의 다차원적 완벽주의 척도(Hewitt Multidimensional Perfectionism Scale; HMPS)가 있다.

Frost 등(1990)은 선행연구들을 통합하여 면밀히 살펴본 결과, 완벽주의자들이 6개의 공통된 하위 유형을 지니고 있음을 알아냈으며(김윤희, 서수균, 2008), 이를 기반으로 다차원적 완벽주의 척도(Frost Multidimensional Perfectionism Scale)를 제작하였다. FMPS의 하위요인으로는 실수나 실패를 겪게 되었을 경우 타인의 거절이나 부정적인 평가를 두려워하는 ‘실수에 대한 염려’, 지나치게 높은 목표나 기준을 설정하는 ‘개인적 기준’, 부모가 자신에게 높은 기대를 갖고 있다고 지각하는 ‘부모의 기대’, 높은 기준에 도달하지 못할 경우 부모로부터 지나친 비난을 받는다고 지각하는 ‘부모의 비난’, 자신 스스로의 능력을 확신하지 못하는 가운데 자신의 수행을 의심하는 ‘수행에 대한 의심’, 그리고 정리정돈과 조직화를 중요시 여기는 ‘조직화’가 있다(김정화, 2011). 최종적으로 Frost 등(1990)은 6개의 하위 유형 중, 조직화 요인이 나머지 요인들과 낮은 상관을 나타내는 것을 확인하였고 이에 전체 점수에서 조직화를 제거해야 한다고 언급했다.

한편, 완벽주의를 이해하기 위해선 완벽주의자의 감정과 행동에 직접적으로 영향을 미치는 개인이 추구하는 기준의 본질을 살펴보고, 동시에 개인의 인지적 패턴이 어디로 향하는지를 고려해보아야 한다는 주장이 있다(Hall et al., 2009). 이에 Hewitt과 Flett(1991a)은 다차원적 완벽주의 척도(HMPS)를 통해 완벽주의를 세 개의 차원으로 분류하였다. 첫째로 자기지향적 완벽주의(self-oriented perfectionism)는 인지적 패턴의 방향이 내부로 향하며, 과도하게 높은 개인적인 기준을 추구함과 동시에 지나치게 자기 비판적인 특징을 지니고 있다. 둘째로, 타인지향적 완벽주의(other-oriented perfectionism)는 인지적 패턴의 방향이 외부로 향하고, 타인에게 높은 기대감과 지나친 비판의식을 갖는다. 마지막으로, 사회부과적 완벽주의(socially prescribed perfectionism)는

자기지향적 완벽주의와 마찬가지로 인지적 패턴의 방향이 내부로 향하지만, 중요한 타인이 부여한 비현실적으로 높은 기준이 곧 개인의 추구하는 기준이 됨으로써 자신의 수행을 엄격하게 평가하는 것이다(Hewitt & Flett, 1991a, 1991b).

그동안 FMPS와 HMPS를 이용하여 다수의 연구들이 이루어졌는데, 먼저 FMPS를 사용한 연구들을 살펴보면 FMPS의 하위 요인 중 실수에 대한 염려와 수행에 대한 의심이 강박, 불안, 우울 증상과 높은 관련성을 맺고 있음이 일관되게 보고된 바 있다(Frost et al., 1990). 반면, 개인적 기준은 긍정적 성취경험 및 자기효능감과 정적인 상관을 보였으나, 지연행동과는 부적 상관을 이루었다(김윤희, 서수균, 2008).

한편 HMPS를 사용한 연구에 따르면, 사회부과 완벽주의가 부정적 정서와 심리적 증상, 예를 들어 낮은 사회적 자존감, 고독감, 수줍음, 우울감과 관련이 있지만, 긍정적 정서와는 유의미한 상관을 나타내지 않았다(김윤희, 서수균, 2008; 최옥영, 1998; 홍석인, 현명호, 2007; Flett, Hewitt, & DeRosa, 1996; Fleet, Davis, & Hewitt, 2003). 즉, 세 가지 차원 중 사회부과 완벽주의가 가장 부적응적인 심리 반응과 높은 관련성을 맺고 있다(김윤희, 서수균, 2008). 반면 자기지향적 완벽주의와 타인지향적 완벽주의는 모든 완벽주의자들에게 공통적으로 나타나는 특성이 아닐 수도 있으며, 생활스트레스와 상호작용할 시에만 부정적인 정서와 유의한 관련을 맺고 있는 것으로 나타났다(Shafran et al., 2002). 또한 대다수의 연구에서 자기지향적 완벽주의는 긍정적인 정서, 주관적 행복감, 삶의 만족도와 정적 상관을 보였다(김미리혜, 2014; 신지은, 이동귀, 2010; 전명임, 이희경, 2011; 하정희, 장유진, 2011; 한정숙, 최승원).

위에 언급된 바와 같이, FMPS와 HMPS의 연구들을 통하여 크게 적응적인 측면의 완벽주의와 부적응적인 측면의 완벽주의로 나누어 볼 수 있는데(김윤희, 서수균, 2008) 이를 통해 지나치게 복잡하여 완벽주의에 대한 해석이 어려

왔던 다차원적 차원의 완벽주의에서 벗어나 좀 더 통합적인 두 가지의 개념을 살펴보고자 하는 연구들이 나오기 시작했다(김윤희, 서수균, 2008; 김정화, 2011). 이러한 연구들에는 기능적-역기능적 완벽주의(남궁혜정, 이영호, 2005; Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams, & Winkworth, 2000), 능동적-수동적 완벽주의(Adkins & Parker, 1996), 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의(Dunkley et al., 2000)로 나누어져 연구된 바 있다.

본 연구에서는 완벽주의를 다룬 여러 연구들에서 대표적으로 사용된 다차원적 완벽주의 척도들을(FMPS, HMPS) Dunkley와 Blankstein(2002)이 확인적 요인분석을 실시하여 재구성한 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의를 사용할 것이다.

2) 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의

Dunkley와 Blankstein(2002)은 다차원적 완벽주의 척도들의 요소들 가운데 중첩되는 요인들이 있어 척도들을 재구성할 필요가 있다고 주장하였다. 이에 두 척도(FMPS, HMPS)의 확인적 요인분석을 실시하여 완벽주의의 부정적 측면을 나타내는 FMPS의 ‘실수에 대한 염려’와 ‘수행에 대한 의심’과 HMPS의 ‘사회적으로 부과된 완벽주의’를 통합시켜 ‘평가염려 완벽주의(Evaluative Concerns Perfectionism)’로 명명하였다. 반면 완벽주의의 긍정적 측면을 나타내는 FMPS의 ‘개인적 기준’과 HMPS의 ‘자기지향 완벽주의’를 통합함으로써 ‘개인기준 완벽주의(Personal Standards Perfectionism)’로 분류하였다. 평가염려 완벽주의 특성을 지닌 사람들은 개인에게 중요한 타인들이 세운 높은 기준에 도달하지 못할 때, 크게 비난을 받을 것이라 여기며 부정적인 피드백에 대한 취약성을 나타낸다. 또한 성공적인 수행에도 불만족스러워하고, 엄격하게 자신을 감시한다. 반면, 개인기준 완벽주의는 긍정적인 특성의 완벽주의이며

자신에 대한 높은 목표와 기준을 세우고 이에 도달하고자 자신 스스로에게 엄격한 평가를 갖는다. 또한 평가염려 완벽주의와의 차이점으로 타인의 인정에 대한 욕구가 없고, 타인으로부터 부정적인 평가를 받게 될까봐 두려워하지 않는다.

구체적으로 살펴보면, Dunkley와 Blankstein(2000)의 연구에서 평가염려 완벽주의자들은 자기비판의식이 강하여 자신을 책망함으로써 쉽게 무가치감과 절망감을 느낄 뿐 아니라 타인과의 관계를 형성함에 있어 상대적인 거리를 두기에 외로움을 경험하기 쉽다. 또한 평가염려 완벽주의자들의 특성 중 하나인 실수에 대한 염려 차원은 실수 자체를 완전한 실패로 해석하기에 자신들의 수행의 가치 평가가 절하되고 자신 스스로를 의심하는 경향을 띤다(김현희, 김창대, 2011). 반면, 개인기준 완벽주의자들은 스트레스에 대한 대처 능력이 뛰어나고(Dunkley, 2003) 개인의 완벽주의 신념에 대하여 긍정적으로 평가할 뿐 아니라 자신이 성취하고자 하는 것을 쉽게 포기하지 않는다(Slaney & Ashby, 1996).

본 연구에서 지칭하는 ‘평가염려 완벽주의’는 비현실적으로 높은 목표를 세워 수행을 강요함으로써 개인의 능력과의 불일치 발생이 일어나 수행에 대한 의심, 실수에 대한 염려, 끊임없는 자기 비난을 하게 되고 이로써 습관적 근심을 하게 되는 것을 말한다. 반면, ‘개인기준 완벽주의’는 현실적인 목표를 세우고 타인의 평가에 대한 두려움이 크지 않으며 목표를 달성해 나가는데 있어 유연하게 대처하는 것을 의미한다. ‘개인기준 완벽주의’의 이러한 특성은 적응적으로 생각하게 하며 건설적으로 행동 가능케 한다(김정화, 2011).

2. 학업소진

1) 학업소진의 정의

‘소진’이라 함은 만성적 스트레스가 개인의 한계에 도달하게 될 때 유연하고 건설적인 대처를 하지 못함으로써 스트레스(stressor)로부터 자아를 보호하지 못하는 것으로, 정서적 고갈, 경직성, 성취감 결여, 포기에 이르게 되는 현상을 말한다(윤혜미, 1991). 소진의 초기 정의를 나열해보면 다음과 같다. 일찍이 Selye(1956)의 스트레스 이론에서는 소진과의 관련성을 나타낸 바 있으며, Freudenberger(1975)를 통해 처음으로 소진이라는 용어가 소개되었다(최명옥, 2009, 재인용). 소진현상은 과도한 직무요구로 인하여 심리적으로 극심한 피로와 좌절, 그리고 신체적 에너지 소모를 경험하는 부정적인 건강증후군이다(최명옥, 2009). Edelwich와 Brodsky(1980)는 일을 하는 가운데 소진에 도달하는 과정을 설명하였다. 이는 성공적인 직무 수행을 하는 가운데 해결하지 못하는 과정이 여러 번 반복되면 업무에 대한 열정이 사라지게 됨으로써 학습된 무기력을 경험하게 되고 이후 무관심하고 냉소적인 태도를 유지시키는 것을 나타낸다. Cherniss(1980)는 소진을 극심한 스트레스나 불만족감으로 인해 발생하는 일에 대한 열정, 흥미, 사명감의 상실로 정의 내렸다. Pines, Aronson, & Kafry(1981)는 소진을 세 가지 측면, 생리적, 정서적, 정신적 탈진 상태로 구분지어 설명하였다. ‘생리적 또는 신체적 탈진’에는 허약함, 만성적 피로, 무기력을 포함하며, ‘정서적 탈진’은 무력감, 우울, 좌절을 포함하고, ‘정신적 탈진’은 낮은 자존감과 자기 자신, 일, 생활 전반에 대한 불만족감을 나타낸다.

그 밖에도 Maslach(1976)는 상호작용이 필수적인 서비스직 사람들에게 발생하는 부정적인 경험을 소진이라 지칭하였다(경미정, 2012). 이후 Maslach와 Jackson(1981)은 소진 연구를 좀 더 체계화시켜 소진 측정도구인 Maslach

Burnout Inventory를 개발하게 되었다. 이 척도에는 소진을 설명하는 세 가지 하위유형으로 정서적 고갈, 비인간화, 성취감의 저하를 들고 있다. 정서적 고갈(emotional exhaustion)은 정신적으로 과부화됨을 느끼는 것이며, 어떠한 역할을 수행함으로써 나타나는 스트레스를 의미한다(Kottler, 1993). 특히 개인이 타인과의 상호작용에서 과도한 감정요구를 당하거나 과도한 집착으로 인해 에너지가 고갈된 상태를 경험하게 된다(Maslach, 1982). 비인간화(depersonalization)는 앞서 언급된 정서적 고갈을 극복하기 위한 방안이 존재하지 않을 경우에 나타나는 심리적 대처반응으로(Jackson, Schwab, & Schuler, 1986), 전반적으로 사람이나 일에 대해 부정적이고 무딘 느낌을 경험하게 한다. 이는 동료나 도움이 필요한 이들에게 비인간적인 태도를 취함으로써 그들로부터 부정적인 반응을 일으키게 한다(경미정, 2012). 마지막으로 성취감의 저하(reduced personal accomplishment)는 비인간화의 결과물이라 볼 수 있다. 개인의 성취감 결여는 업무에 대한 부정적인 평가와 자아존중감의 감소로 개인의 성취에 부적절감을 느끼게 되는 것을 의미한다(Burke, 1984). 즉, 자신의 부적절감을 지나치게 확대해석하거나 자신의 능력을 낮게 인지함으로써 성취감 결여를 경험하게 한다.

이러한 소진 경험에 대한 연구의 필요성으로 한 개인에게 소진 현상이 나타날 경우 이의 파급효과가 매우 높다는 점을 들 수 있다(이은화, 1987). 즉, 함께 업무를 하는 동료들에게까지 소진의 영향이 미치게 되어 집단 소진 현상으로 변질 수 있다. 또한 소진의 발생과정 자체가 급진적으로 나타나는 현상이 아닌 점진적인 과정 가운데 발생하는 현상이기에, 소진현상에 대한 연구를 할 때 조기에 발견할 수 있는 가능성을 높일만한 방안을 탐색하고 조치를 취하는 것이 필요하다(Maslach, 1982).

이전의 소진연구의 대상에는 타인과의 상호작용이 매우 긴요한 직업에 종사하는 간호사, 교사, 사회복지사, 의사, 상담가(이형주, 최해림, 2010; 함미영,

1998; Skovholt, Grier, & Hanson, 2001)가 주를 이루었다. 하지만 Pine과 Aronson(1988)은 소진의 발생이 상호작용을 많이 하는 직업뿐만 아니라 일반 직종에도 적용 가능한 개념으로 심리적 부담감이 큰 환경 가운데 오랜 시간 노출될 경우에도 신체적·정서적·정신적 고갈 상태가 나타난다고 설명했다. 예를 들어 최근에는 결혼이나 정치 활동같은 비직업적 장면에서도 소진이 나타나고 있다(윤은주, 2007; Maslach & Schaufeli, 1993; Yang & Cheng, 2005).

이러한 소진의 개념은 학업 영역에까지 확장되었는데, 이는 학생들의 학업 활동이 '직무'로 간주됨으로써 발생하는 학업스트레스가 학생의 긴장감을 높이고, 때론 단순한 수준의 스트레스를 넘어 학업으로 인해 완전한 무력감과 나태함을 느끼게 하기 때문이다. 이로써 학업에 대한 반감이 생기고 아무 것도 할 수 없는 수준에 이르게 되며 학업에서 손을 떼고 싶어지는 증상인 학업소진(academic burnout)에 이르게 된다(Meier & Schmeck, 1985).

앞서 언급된 학업소진이란 '열의(engagement)의 쇠퇴'로 간주되며(이현아, 2011; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), 만성화된 학업스트레스와 학업 성취압력으로 유발되는 심리적 증상이다(이현아, 2011). 학업소진으로 발생하는 심리적 증상에는 크게 정서적인 고갈, 학업에 대한 냉담, 낮은 성취감 등이 있다(Mc Carthy, Pretty, & Catano, 1990; Schaufeli et al., 2002).

본 연구에서 재수생의 학업소진을 살펴보고자하는 이유들에는 다음과 같다. Koeske와 Koeske(1991)는 학업스트레스와 정신건강 및 우울간의 매개변인으로 학업소진을 언급한 바 있는데, 이는 과도한 학업 스트레스가 우울이나 자살사고에 직접적으로 영향을 미친다기보다는 학업소진을 통해서 심리적 문제가 발생한다는 것을 나타낸다. 이러한 학업스트레스의 단적인 심각성을 나타내는 예로 우리나라 청소년의 자살률이 매년 증가하고 있으며(이자영, 2010) 청소년의 사망원인 1위인 '자살'의 원인 또한 성적과 진학문제(53.4%)라는 점이다(통계청, 2009). 이에 학업 스트레스가 학업소진으로 발전하지 않기 위한

예방적 대안의 탐색과 학업소진에 대한 연구는 매우 필요하다고 볼 수 있다.

특히 우리나라의 고등학생은 과열된 교육열로 인한 입시 위주의 교육과 과도한 경쟁 분위기 속에서 대학 입시를 준비하고 있다. 이로 인해 우리나라의 고등학생들은 극심한 스트레스와 부담감, 긴장감을 느껴 학업소진 증상을 경험할 위험성이 큰 집단으로 간주되고 있다. 하지만 학업소진으로 인한 심리적 문제의 취약성을 지니고 있는 학생들에 대한 소진 연구는 극히 드물며, 초등학생(조성화, 2013), 초등영재학생(편무경, 2012), 중학생(신호정 등, 2011), 고등학교 1, 2학년생 및 고등학생(이현아, 2011; 조한익, 이현아, 2009)에 주로 국한되어 있다. 하지만 입시실패로 극심한 스트레스를 경험하며 여러 환경적 요인으로 인해 스트레스가 증폭되는 경험을 하는 재수생(김동환, 2012)들이야말로 학업과 관련한 스트레스를 심각하게 겪고 있고 이로 인한 학업소진 현상도 심각한 것으로 사료되는 바, 재수생의 학업소진을 다루는 연구가 필요하다고 보았다. 또한 재수생은 사실상 학생 신분이 아니므로, 여러 가지 정책이나 사회적 관심 혹은 학술적 연구의 사각지대에 놓여져 왔기에 재수생의 심리적 어려움을 연구하는 것은 매우 중요한 사항일 수 있겠다.

이러한 학업소진을 측정하기 위해 Schaufeli 등(2002)이 유럽국가의 학생들을 대상으로 학업소진척도(Maslach Burnout Inventory-Student Survey; MBI-SS)를 개발하였다(조성화, 2013; Schaufeli et al., 2002). MBI-SS는 과도한 학업적 요구로 인해 신체적으로 지치는 ‘탈진’, 학업으로부터 거리감을 두게 되는 ‘냉담’, 자신의 능력으로는 학업에 대한 기대에 부응하지 못할 것이라는 ‘무능’의 세 요인으로 구성되어있다.

반면 국내의 학업소진 척도로 이영복, 이상민, 이자영(2009)이 Schaufeli 등(2002)의 MBI-SS를 토대로 한국 실정에 맞게 번안 및 개발한 한국형 학업소진 척도(Korean Academic Burnout Inventory)가 있다. 이 척도에는 기존의 하위유형에 해당하는 탈진, 냉담, 무능 이외에 추가적으로 반감과 불안을 추가

시켰다. 한국형 학업소진 척도에서 설명하는 ‘탈진’은 학업으로 인하여 신체적으로 더 이상 쓸 수 있는 에너지가 없는 상태를 말하며, ‘냉담’은 학업에 대한 의심스러움을, ‘무능력’은 스스로 학업에 대한 자신감이 부족한 상태를 의미한다. 또한 공부에 대한 부정적인 감정을 나타내는 ‘반감’과 학업에 대한 걱정과 초조함을 나타내는 ‘불안’으로 구성되어 있다. 하지만 최근 들어 Lee(2010)가 이영복, 이상민, 이자영(2009)의 한국형 학업소진척도와 ‘불안’요인간의 관계를 살펴본 결과 매우 낮은 상관을 보여 불안문항을 제거한 바 있다(이자영, 2010; Lee et al., 2013).

위의 선행연구들을 요약하면, 학업소진을 경험하는 학생들은 학업스트레스와 과도한 학업적 요구로 인해 적절한 대처를 하지 못해 정서적 고갈을 느끼고 학업에 대한 냉소적 반응과 반감을 보이며 무기력함과 무능감을 느끼게 되어 신체적·정신적·심리적 피로 증상을 나타낸다. 즉, 스트레스가 스트레스만으로 그치는 것이 아닌 우울, 불안, 학업 중도포기, 자살에까지 영향을 미치는 소진이라는 만성화된 스트레스인(stressin)반응으로 나타나기도 한다.

2) 완벽주의와 학업소진의 관계

완벽주의의 역기능적인 ‘완벽해야해’라는 당위적인 신념자체는 매우 불가능한 것임에도 불구하고 수행을 끊임없이 강화시켜 성인 뿐 아니라 학업적 장면에서의 청소년에게까지 부정적 영향을 미치고 있다. 선행 연구에 따르면, 비현실적으로 높은 기준의 설정이나 성공적인 학업성취를 위해 지속적으로 공부에 열의를 내는 완벽주의의 특성 자체만으로도 학습에 대한 동기부여 및 성취 효과를 감소시켜 학업소진을 증가시키는 원인으로 작용한다고 설명했다(심혜원, 1995; 조한익, 이현아, 2009). 또한 Shafran 등(2002)은 완벽주의의 비판적인 자기 평가 과정에서 보이는 양상인 지나친 실패에 대한 초점화와 자기비난이

소진을 경험할 위험성을 더 높인다고 언급했으며, Zhang, Gan과 Cham(2007)은 부모의 비난, 개인적 기준과 실수에 대한 염려가 높은 완벽주의자일수록 학생 자신에게 역기능적으로 작용함으로써 학업소진 증상을 가중시킨다고 주장하였다. Freudenberger(1974)는 소진의 주요 구성 요소 중 하나인 ‘정서적 고갈’이 완벽주의자들에게 더 자주 일어나며, 앞서 성취목표를 비현실적으로 높이 세웠기에 이에 도달하지 못하는 자신의 능력을 비하함으로써 피로감과 걱정이 증가한다고 설명하였다(조한익, 이현아, 2009). 조한익과 이현아(2010)의 연구에 따르면 성취목표를 매개변인으로 설정하여 완벽주의, 학업소진, 학업열의의 관계를 살펴본 결과, 완벽주의와 학업열의간의 관계에서 숙달목표가 매개효과를 나타냄이 입증된 반면, 완벽주의와 학업소진간의 관계에서는 수행회피목표가 매개효과를 나타냄이 밝혀졌다.

앞서 살펴본 연구들이 완벽주의의 부정적인 결과를 지지 또는 입증했다면, 또 다른 측면인 완벽주의의 긍정적인 측면에는 일의 성취를 위한 동기부여가 입증된 바 있다(윤숙경, 1996). 이수민과 양난미(2011)는 HMPS의 자기지향적 완벽주의가 현실적으로 가능한 높은 기준을 설정하게 함으로써 학습에 대한 동기부여가 되고 학업지연을 감소시키는 기능을 한다고 설명하였다. 또한 Rice와 Dellwo(2002)에 따르면 부적응적 완벽주의는 대학 적응과 안녕감에 악화를 가져오는 반면, 적응적 완벽주의자는 비완벽주의자들에 비하여 학업장면에서의 긍정적인 효과가 나타났다고 언급했다. 편무경(2012)은 자아탄력성의 매개효과를 통해 초등 영재학생의 완벽주의가 학업소진에 미치는 영향을 살펴본 결과, 적응적 완벽주의자는 자신이 설정해 놓은 목표에 도달하지 못하더라도 좌절하지 않을 뿐 아니라 더 나은 수행을 하도록 동기화가 되어 학업소진의 위험이 현저히 낮다고 설명했다.

위의 선행연구들을 요약해보면, 비현실적으로 높은 기준을 세우는 학생들의 완벽주의 성향은 목표에 도달하기 위해 열성을 내게하지만 그 기준에 도달하

지 못할 시 인정욕구의 좌절로 인한 고통스러움과 자신의 능력에 대한 비하, 실수에 대한 염려로 이어져 학업소진을 일으킨다. 하지만 완벽주의는 부정적인 역할만 하는 것이 아니라 긍정적인 역할로도 작용하는데, 이는 현실적으로 가능하면서도 높은 기준을 세워 학습과 관련된 동기부여를 높이고 학업지연을 낮추어 학업소진발생의 위험성을 현저히 낮출 수 있다.

3. 정서조절

1) 정서조절의 정의

우리는 살아가며 다양한 상황과 자극을 받게 되어 때론 불안해지기도 하고, 슬퍼지기도 하며 분노를 표현하기도 하는 등 여러 반응을 나타낸다. 이처럼 매일 매일의 수많은 상황적 요구는 개인으로 하여금 다양한 정서적 경험을 하게 하는데, 이 때 정서적 경험을 적응적인 방법으로 조절이 가능한가에 따라 심리적 고통을 겪기도 하고 정서적 안정감을 겪기도 한다(이원화, 이지영, 2011). 즉, 정서적 조절능력에 따라 문제에 대처하는 능력의 효과성과 적응성이 달리 된다고 설명가능하다(박지선, 2013).

이상에 언급된 정서조절의 정의를 살펴보면 다음과 같다. Thompson(1994)에 따르면, 정서조절(emotion regulation)이란 어떤 기준에 도달하기 위하여 자극으로부터 발생하는 정서적인 반응들을 지속적으로 살피고, 평가하며, 수정·보완해나가는 내·외적인 과정이라고 정의 내렸다. Gratz와 Roemer(2004)는 정서조절을 정서에 대한 자각, 이해 및 수용을 하고, 부정적인 정서를 경험함에도 불구하고 충동적 행동을 다스려, 개인의 목표도달을 위해 상황에 맞는 정서조절전략을 사용하는 것으로 정의하였다(허예슬, 손정락, 2013). Cole,

Michael과 Teti(1994)는 정서조절을 충동적인 무의식적 반응을 지연시킴과 동시에, 이를 사회적 장면에서 용인될 수 있는 방식으로 나타내는 능력이라고 정의 내렸다. Kalat과 Shiota(2007)는 상황으로부터의 대처가 부정적인 정서를 완화시키기 위한 방안이라면, 정서조절은 적응적이며 긍정적인 정서를 일으키고자 하는 노력을 포함한다고 하였다. 이는 정서조절이 개인의 긍정적인 반응의 횟수를 높이고, 다양한 자극을 주는 상황에서 좀 더 유연하게 반응할 수 있도록 돕는 중요한 기능임을 알 수 있다(Aldea & Rice, 2006). 반면 이러한 능력의 부재를 정서조절곤란이라고 하는데, 정서조절곤란이란 정서조절을 반복적으로 실패하게 됨으로써 발생하는 만성적 증상으로 개인내적, 사회적, 직업적 기능을 악화시키고 다양한 정신적 문제를 일으킨다(최은희, 최성진, 2009). McLaughlin, Hatzenbuehler와 Hilt(2011)는 정서조절곤란이 반사회적 증상, 불안 증상, 그리고 섭식문제와 유의한 상관을 이룸으로써 이를 예측할 수 있다고 주장했다. 특히 청소년기의 학생들에게 정서조절의 어려움은 앞서 말한 정신병리 이외에도 부정적인 정서를 강화시켜 자해(Klonsky, 2009), 양극성 장애(Dickstein & Leibenluft, 2006), 우울 및 문제행동(Silk, Steinberg, & Morris, 2003)등을 야기 시킨다. 즉, 정서조절곤란은 심리적 문제들을 예견할 수 있는 초진단적 요인(transdiagnostic factor)으로 간주된다(박지선, 2013).

앞서 살펴본 선행연구들을 통해 정서조절이 대인관계에서 발생할 수 있는 문제를 적응적인 방향으로 해결하고 정서적 경험을 유연하게 조절함으로써 사회에서 적응적으로 기능하는데 도움이 됨을 알 수 있다. 나아가 최근에는 정서조절능력이 정신병리 및 정신건강에 중요한 요인으로 작용한다는 점에 여러 연구자들이 관심을 두기 시작했다(Aldao, Nolen-Hoeksema, & Schweizer, 2010; Cohn et al., 2010; McLaughlin, Hatzenbuehler, & Hilt, 2009).

본 연구에서 정서조절을 다루고자 하는 또 다른 이유들에는 발달적 측면에서 청소년들이 급격한 신체적 변화에 대한 적응과 정체성 확립 및 앞으로의

진로에 대한 탐색을 해야 하는 등 무수한 변화를 겪는데, 이 때 정서를 자극시키는 상황들 속에 놓이게 되면 청소년들은 정서적 불안정감과 심리적 고통을 동시에 겪게 되기 때문이다(Larson & Ham, 1993). 또한 청소년은 인지, 정서, 사회적으로 미성숙한 단계에 속하여 더욱 더 불안정한 정신적 상태를 보유했으므로 정서적 혼란과 행동문제를 일으킬 가능성이 크다(안동현, 2009). 특히 Goleman(1995)은 현시대의 청소년들이 이전 세대보다 더욱 소외감을 느끼고, 우울과 분노감을 지녀 충동적이고 공격적인 태도를 보인다고 설명한 바 있다. 하지만 청소년의 이러한 상태를 일시적인 현상으로 간주하여 가정과 학교, 사회에서 충분한 관심을 두지 않는 실정이다(안동현, 2009; De Lazzari, 2000).

특히, 재수생은 입시실패로 인한 극심한 스트레스로 정서조절의 어려움과 여러 다양한 감정들, 예를 들어 소외감, 외로움, 혼돈, 자아의식과 현실적용 사이의 갈등을 경험하게 된다. 이에 재수생의 정서조절능력을 살펴봄은 정서 조절의 어려움을 겪고 있는 재수생에게 적응적이고 능동적인 정서조절의 획득 및 향상의 계기를 제공할 수 있을 것이다.

선행 연구들에서 사용되어 온 몇 가지의 정서조절 척도를 살펴보겠다. 정서조절곤란과 관련된 연구들에서 가장 빈번히 사용되어 온 Gratz와 Roemer(2004)의 정서조절곤란척도(Difficulties in Emotion Regulation Scale; DERS)는 첫째 정서자각과 이해(awareness), 둘째 정서수용, 셋째로 충동성 통제, 마지막으로 상황에 따라 혹은 목표에 도달하기 위해 적합한 정서조절전략을 택하는 능력을 포함하고 있다. 이를 조용래(2007)가 번안하여 제작 및 타당화한 한국판 정서조절곤란척도(Korean Difficulties in Emotion Regulation Scale; K-DERS)는 국내에서 정서조절곤란 측정을 하기위해 활발히 사용되고 있다. 또한 윤석빈(1999)이 제작한 청소년 대상의 정서조절양식 척도를 임전옥(2003)이 수정 및 보완하여 정서조절양식 체크리스트(Emotion Regulation

Checklist; ERCL)를 개발한 바 있다. 이는 세 가지의 범주, 능동적 양식, 회피/분산적 양식, 지지추구적 양식으로 구분되며 정서조절전략을 측정한다. 그 밖에도 Garnefski, Kraaij, Spinhoven(2001)의 인지적 정서조절전략 질문지(Cognitive Emotion Regulation Questionnaire; CERQ)는 9가지의 인지적 측면의 정서조절방략으로 긍정적 초점변경, 긍정적 재평가, 조망확대, 계획 다시생각하기, 수용, 반추, 자기비난, 타인비난, 파국화를 포함하고 있다(박지선, 2013).

앞서 제시되었던 조용래(2007)의 K-DERS 이후, 박지선(2013) 또한 Gratz와 Roemer(2004)의 정서조절곤란척도를 새롭게 번안하였다. 이 척도는 정서와 관련된 6개의 하위척도인 비수용(nonacceptance), 자각(awareness), 전략(strategies), 목표(goals), 충동(impulse), 명확성(clarity)으로 구성되어있다.

이상의 정서조절에 대한 선행연구들을 요약해보면, 수많은 상황적 요구는 정서적 반응을 반드시 수반하는데 이 때 정서조절 능력이 저하되었는지 또는 향상되었는지에 따라 심리적 고통을 겪기도 하고 안정감을 겪기도 한다. 즉, 본 연구에서 살펴보고자 하는 정서조절이란 개인이 어떤 기준에 도달하고자하는 과정에서 자극을 받게 되면 정서적인 반응들을 경험하는데 이때 정서반응을 자각 및 이해하고, 수용하며 충동성의 통제를 가함과 동시에 적절한 정서조절전략의 선택 능력을 포괄적으로 포함하는 것을 말한다. 특히 이전 세대보다 소외감, 우울, 불안, 분노감을 더욱 느끼며 공격적인 태도를 보이는 청소년기의 학생들에게 정서조절은 반드시 필요하며 이를 통해 긍정적 반응의 빈도를 높이고 좀 더 유연하게 반응할 수 있도록 돕는 중요한 기능으로 작용할 것이다.

4. 완벽주의, 정서조절과 학업소진과의 관계

1) 완벽주의와 정서조절의 관계

완벽주의자들은 이분법적 사고 또는 흑백 논리적 견해를 지님으로써 비현실적인 기준을 세우는데, 이로써 자신, 타인, 그리고 세상에 대하여 경직된 태도를 보인다. 예를 들어 완벽주의자들은 행복한 감정과 성취감이 계속되는 삶을 꿈꾼다. 하지만 우리의 삶은 희로애락을 반드시 경험하며, 실패와 슬픔과 같은 비애적 요소들을 피할 수 없다.

위에 언급된 바와 같이 완벽주의자들이 경직된 시각과 높은 기준을 세움으로써 심리적 고통이 유발된다고 생각할 수 있겠지만, Blankstein과 Dunkley(2002)는 완벽주의자의 역기능적인 대처방식으로 인해 심리적 어려움을 겪게 된다고 설명했다. 즉, 완벽주의의 적응성에 따라 정서에 미치는 영향에 차이가 발생한다(김정화, 2011). 성취 지향적이지만 타인의 평가에 대한 두려움이 적고 인정욕구가 높지 않은 개인기준 완벽주의자는 긍정적으로 대처를 함으로써 심리적 어려움을 겪지 않는 반면, 사회에서 부과한 완벽주의 신념으로 타인의 인정을 받는 것이 최종의 목표인 평가염려 완벽주의자들은 스트레스를 지각함에 있어 확대 해석을 하거나 지나치게 정서적으로 반응을 보여 심리적 고통을 가중 시킨다(김민선, 서영석, 2009). 또한 연은지와 김향숙(2013)은 적응적이며 건설적인 특성을 나타내는 개인기준 완벽주의자는 상황에 따라 적절한 정서조절 전략을 사용함으로써 심리적 어려움을 겪지 않지만, 실패에 대한 과도한 두려움으로 동기화된 평가염려 완벽주의자는 스트레스를 유발하는 촉발사건에 유연하게 대처하지 못함으로써 심리적 고통을 경험한다고 보고하였다. 그밖에도 완벽주의와 우울, 불안과 같은 심리적 고통과의 관계에서 긍정적인 정서를 일으키고자 하는 노력의 부재를 나타내는 정서조절곤란의 매개

효과가 입증된 바 있다(Aldea & Rice, 2006). 이는 완벽주의자들의 특성인 부정적 평가에 대한 두려움이 정서적 회피 및 억제를 가져오며, 저항적이며 방어적인 반응을 보이게 하기 때문이다(Burns, 1980). 즉, 완벽함을 추구하는 완벽주의자들은 완벽하지 않다는 평을 타인으로부터 듣는 것에 대한 두려움을 지니고 있어 사소한 비판에도 방어적인 반응을 나타내며(Burns, 1980), 타인으로부터 비난을 받지 않고 인정받기 위해 자신의 정서적 욕구를 쉽게 무시하여 부적응적 측면의 완벽주의 성향을 가중시킨다(김정화, 신희천, 2013). 이처럼 자신의 정서 표현의 어려움을 지니는 완벽주의자들의 심리적 기제에는 비현실적인 자기 이상을 나타내는 완벽함의 추구로 인해 주변으로부터 도움을 구하지 못하는 자기 은폐성향을 지니게 되며(김정화, 신희천, 2013; 유상미, 이승연, 2008), 이로써 심리적 고통에 더욱 취약할 수 있다.

완벽주의와 정서조절에 관한 선행연구들을 요약해보면, 우리가 흔히 완벽주의자의 경직된 사고 및 태도가 심리적 고통을 야기시킬 것으로 예측하나 실제로는 완벽주의자의 역기능적인 대처방식이 심리적 고통을 가중시킴을 알 수 있다. 즉, 부적응적인 측면의 평가염려 완벽주의는 실패에 대한 두려움과 스트레스를 지나치게 확대 해석함으로써 적응적 정서조절이 이루어지지 않아 심리적 고통을 가중시킨다. 반면 적응적 측면의 개인기준 완벽주의는 스트레스에 대하여 적응적인 정서조절방략을 사용함으로써 심리적 고통을 겪지 않을 가능성이 크다.

2) 정서조절과 학업소진의 관계

소진을 일으키는 중요한 요인으로 개인이 지니고 있는 자원을 강조한 요구-자원 모형(Job Demands-Resources Model)에 따르면, 개인의 자율성과 대처 능력, 주변의 적극적 지지와 같은 개인적 자원이 없을 시에 소진을 불러일으

킨다고 설명했고, 이에 요구-자원 모형에 대한 관심이 높아졌다(이자영, 2010). 이 연구모형은 Karasek(1979)의 요구-통제모형(Demand-Control Model; DCM)에서 비롯된 것으로, 요구-통제모형이란 극심한 요구가 가해지는 환경에서 개인이 얼마나 자기주도권과 결정권을 활용하여 자기 의사결정을 할 수 있느냐에 따라 소진의 감소 또는 증가를 가져오는 것을 말한다. 이와 같은 맥락에서 학생에게 가해지는 학업 스트레스 및 공부와 관련된 과한 요구는 학생으로 하여금 학업소진을 일으키는데, 개인이 가지고 있는 자원에 따라 학업소진을 완화 또는 증가시킬 수 있다. 학업소진을 낮추거나 증가시키는 개인의 자원을 탐색한 연구가 미비한 실정에서(이자영, 2010) 과도한 학업요구량으로 인해 지쳐있는 우리나라 청소년들에게 학업소진현상을 감소시킬 만한 자원을 탐색하고 밝혀내는 연구는 의미있을 것이다.

이에 본 연구에서는 학업소진을 완화시킬 수 있을만한 자원 및 매개변인으로 정서조절을 택하여 이들 간의 관계를 살펴보고자 하였다. 한태영(2005)의 연구에 따르면 정서능력은 스트레스로 야기되는 감정들을 조절하고 통제하는 중요한 역할을 한다고 설명했는데, 구체적으로 정서지능의 하위유형 중 하나인 정서조절이 잘 기능할수록 개인이 스트레스를 덜 지각하게 된다고 보고하였다. 정서적으로 불안정한 사람들이 스트레스를 과도하게 지각하는 이유는 부정적인 정서 상태를 자주 경험하며, 이로 인해 심리적 피로감이 상당하기 때문이다(Williams & Wiebe, 2000).

Garnefski와 Kraaij(2007)는 수년간의 정서조절에 대한 연구결과, 정서조절이 사람들의 삶과 관련성이 높고 위협적이거나 스트레스적인 상황을 마주할 때 혹은 경험한 이후에 도움이 됨을 입증한 바 있다(윤정임, 정남운, 2009). 또한 유재호, 이수정, 이훈구(1998)가 교사, 회사원, 생산직 종사자들을 대상으로 정서조절이 소진에 미치는 영향을 연구한 결과, 정서조절이 소진을 완화시키는 긍정적인 요인으로 나타난 바 있다. 정서조절방략을 다양하게 사용하고, 부

정적 감정을 표현함으로써 해소시킬 경우 소진의 예방을 가져온다는 주장이 있다(이은선, 2014; 하창순, 박주하, 2011). 그밖에도 교사의 정서조절능력과 소진의 관계를 살펴본 연구에서 긍정적인 정서를 자주 사용하는 교사가 학생들을 가르칠 때 직무 만족이 크며(Weiss & Weiss, 1999), 소진 현상이 낮다고 보고한 바 있다. 이러한 긍정적 정서는 안녕감을 증진시키며 부정적 정서로 인한 심리적 고통을 방지하고, 스트레스를 견딜 수 있는 개인적 자원의 형성을 돕는다(Fredrickson, 2001). 유재호, 이수정, 이훈구(1998)는 직무스트레스를 경험하는 직장인들이 감정적인 어려움을 적응적으로 조절함에 따라 탈진감을 완화시킨다고 설명하였다. 윤정임과 정남운(2009)이 상담자의 낙관성과 소진과의 관계를 살펴본 결과, 반추, 자기비난, 타인비난, 파국화의 하위요인을 지니는 덜 적응적인 인지적 정서조절이 낙관성과 상담자의 소진의 관계에서 부분 매개함이 나타났다.

정서조절과 학업소진에 관한 선행연구들을 요약해보면, 학생들의 학업적 상황은 끊임없는 자극과 학업적 요구를 가함으로써 학생들로 하여금 다양하고 복잡한 정서반응을 경험하게 하는데, 정서조절능력이 적응적으로 기능할수록 스트레스를 덜 지각하여 학업소진을 예방 및 완화시킬 수 있다. 이와 같이 정서조절은 학업소진을 낮출 수 있는 개인적 자원일 수 있겠고, 이를 밝혀내는 연구가 필요하다.

III. 연구 문제 및 가설

1. 연구 문제 및 가설

앞에서 언급한 연구의 필요성에 근거하여, 본 연구에서 설정한 연구문제, 가설 및 연구모형은 다음과 같다.

【연구문제 1】 재수생의 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의, 정서조절, 학업소진 사이에 유의한 관련이 있는가?

가설 1-1. 재수생의 평가염려 완벽주의는 학업소진과 유의한 정적상관이 있을 것이다.

가설 1-2. 재수생의 평가염려 완벽주의는 정서조절과 유의한 정적상관이 있을 것이다.

가설 1-3. 재수생의 개인기준 완벽주의는 학업소진과 유의한 부적상관이 있을 것이다.

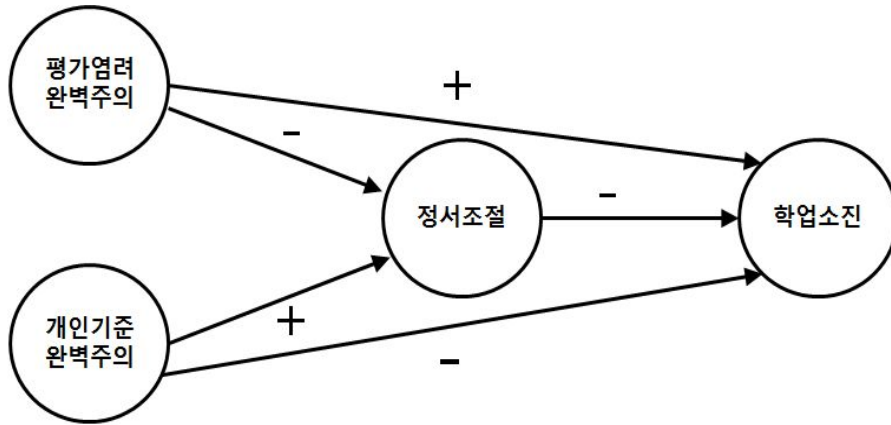
가설 1-4. 재수생의 개인기준 완벽주의는 정서조절과 유의한 부적상관이 있을 것이다.

【연구문제 2】 평가염려 완벽주의, 개인기준 완벽주의는 정서조절을 매개로 하여 학업소진에 영향을 미치는가?

가설 2-1. 평가염려 완벽주의는 정서조절능력을 저하시키며, 저하된 정서조절 능력은 학업소진을 증가시킬 것이다.

가설 2-2. 개인기준 완벽주의는 정서조절능력을 향상시키며, 향상된 정서조절 능력은 학업소진을 감소시킬 것이다.

본 연구의 모형은 다음과 같다.



[그림1] 연구모형

IV. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 재수생의 완벽주의, 학업소진 그리고 정서조절 간의 관계를 살펴 보기 위한 것으로, 서울지역의 강북 D학원과 경기 소재 C 기숙학원 및 양평 C 기숙학원에 거주하며 서면동의서에 동의한 만 19세 이상의 남녀 재수생 400명을 대상으로 실시하였다. 회수된 357개의 자료 중 불성실하게 응답하거나 빠트린 문항이 있는 28부를 제외한 329개의 자료를 분석에 사용하였다. 성별은 남자 269명(81.8%), 여자 60명(18.2%)이었으며, 재수생들의 평균 연령은 19.54세(SD=1.39)로 나타났다.

2. 측정 도구

1) 완벽주의 척도

평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의를 측정하기 위하여 두 가지의 다차원적 완벽주의 척도(FMPS, HMPS)에서 각각 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의의 특성으로 밝혀진 하위척도를 이용하여 측정하였다. 평가염려 완벽주의 척도는 HMPS의 '사회적으로 부과된 완벽주의', FMPS의 '실수에 대한 염려'와 '수행에 대한 의심'으로 구성되어 있다. 반면 개인기준 완벽주의 척도는 HMPS의 '자기지향 완벽주의'와 FMPS의 '개인기준'을 포함한다. Dunkley 외(2000)의 연구 결과 전체 내적 일관성 계수(Cronbach's α)로 평가염려 완벽주의는 .81, 개인기준 완벽주의는 .83으로 나타났다. 또한 평가염려 완벽주의에

속하는 하위 척도인 사회부과 완벽주의, 실수에 대한 염려, 수행에 대한 의심의 내적합치도 계수는 각각 .83, .85, .82로 나타났다. 개인기준 완벽주의의 하위 유형인 자기지향적 완벽주의와 개인기준의 내적합치도 계수는 각각 .83, .86으로 보고되었다. 본 척도는 대학생을 대상으로 개발되었으나, 김정화(2011)의 연구에서 대상이 된 대학생들의 평균연령은 20.64세로 재학생들에게도 적용 가능할 것이라 생각되었다.

① 평가염려 완벽주의 척도

사회부과 완벽주의를 측정하기 위하여 Hewitt과 Flett(1991)이 개발한 다차원적 완벽주의척도(Hewitt Multidimensional Perfectionism Scale)를 한기연(1993)이 번안하여 만든 척도를 사용하였다. 원 척도는 총 45문항, 3개의 하위요인(각 15문항씩)으로 구성되어 있고, 7점 척도(1: 전혀 그렇지 않다 - 7: 매우 그렇다)를 이루는데, 본 연구에서는 3개의 하위요인 중 평가염려 완벽주의를 알아보기 위해 '사회적으로 부과된 완벽주의' (예: 사람들은 내가 할 수 있는 것보다 더 많은 것을 기대한다) 차원의 15문항 가운데, 전문가의 도움을 받아 내용이 중복되거나 완벽주의를 측정하기에 적절치 않다고 판단되는 문항인 3문항을 제외한 12문항을 사용하였다.

실수에 대한 염려와 수행에 대한 의심을 측정하기 위해 Frost 등(1990)이 개발한 다차원적 완벽주의 척도(Frost Multidimensional Perfectionism Scale)를 현진원(1992)이 번안한 것으로 사용하였다. 원 척도는 실수에 대한 염려, 수행에 대한 의심, 부모의 기대, 부모의 비난, 개인기준, 조직화의 하위유형으로 이루어져 총 35문항으로 구성되어 있다. 하지만 본 연구에서는 평가염려 완벽주의를 측정하기 위하여 실수에 대한 염려 9문항과 수행에 대한 의심 4문항만을 사용하여 총 13문항, 5점 Likert척도로 구성되어 있다(1점: 전혀 그렇

지 않다 - 5점: '매우 그렇다'). 점수가 높을수록 평가염려 완벽주의의 하위유형에 해당되는 특성이 높음을 나타낸다. 본 연구에서 나타난 Cronbach's α 계수는 사회부과적 완벽주의가 .72, 실수에 대한 염려가 .85, 수행에 대한 의심이 .69, 평가염려 완벽주의가 .68로 나타났다.

<표1> 평가염려 완벽주의의 하위요인과 신뢰도

평가염려 완벽주의	하위 요인	문항 번호	Cronbach's α
HMPS	사회부과적 완벽주의	1, 2*, 3, 4, 5, 6*, 7, 8*, 9, 10, 11, 12	.72
FMPS	실수에 대한 염려	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13	.85
	수행에 대한 의심	5, 10, 11, 12	.69
전체			.68

* 역채점 문항

② 개인기준 완벽주의 척도

자기지향 완벽주의를 측정하기 위하여 Hewitt과 Flett(1991)이 개발한 다차원적 완벽주의척도(Hewitt Multidimensional Perfectionism Scale)를 한기연(1993)이 번안한 척도로 사용하였다. 원척도는 3개의 하위유형, 자기지향 완벽주의, 타인지향 완벽주의, 사회부과 완벽주의로 각각 15개의 문항으로 이루어져, 총 45문항을 이루고 있다. 각각의 문항은 7점 Likert척도로 측정된다(1: 전혀 그렇지 않다 - 7: 매우 그렇다). 하지만 앞서 말했듯, 본 연구에서는 개인기준 완벽주의를 알아보기 위하여 '자기지향 완벽주의' (예: 나의 목표는 모든 일에서 완벽해지는 것이다.) 차원의 15문항 가운데, 전문가의 도움을 받아 내

용이 중복된다고 판단되는 5문항을 제외한 10문항을 사용하였다.

개인기준을 측정하기 위해 Frost 외(1990)가 개발한 다차원적 완벽주의 척도(Frost Multidimensional Perfectionism Scale)를 현진원(1992)이 번안한 것으로 사용하였다. 원척도는 6개의 하위유형으로 총 35문항, 5점 척도로 이루어져 있으나, 본 연구에서는 개인의 기준만을 살펴보기에 총 7문항만을 살펴볼 것이다. 본 연구에서 나타난 Cronbach's α 계수는 자기지향적 완벽주의가 .70, 개인기준이 .77, 개인기준 완벽주의가 .75로 나타났다.

<표2> 개인기준 완벽주의의 하위요인과 신뢰도

개인기준 완벽주의	하위 요인	문항 번호	Cronbach's α
HMPS	자기지향적 완벽주의	1, 2, 3*, 4, 5, 6, 7, 8, 9*, 10	.70
FMPS	개인기준	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	.77
전체			.75

* 역채점 문항

2) 학업소진 척도

학업소진척도는 Schaufeli 등(2002)이 개발한 MBI-SS(Maslach Burnout Inventory-Student Survey)를 이영복, 이상민, 이자영(2009)이 개발 및 타당화 하고 Lee(2010)가 수정·보완함으로써 제작한 학업소진 척도를 사용하였다. 즉 MBI-SS는 탈진(exhaustion), 냉담(cynicism) 그리고 무능감(inefficacy) 세 개의 하위요인으로 구성되어 있었으나, 이영복, 이상민, 이자영(2009)이 우리나라

라 학생들의 특성을 살펴봄으로써 세 개의 하위유형 이외에 두 개의 요인, 불안과 반감을 추가시켜 총 25문항을 개발하였다. 그러나 Lee(2010)는 이영복, 이상민, 이자영(2009)이 개발한 초·중·고등학생을 위한 한국형 학업소진척도 (Korea Academic Burnout Inventory; KABI)를 타당화한 결과 불안요인이 타당하지 않은 것으로 나타났다. 이에 본 연구에서는 Lee(2010)가 수정·타당화한 한국형 학업소진척도 20문항을 사용했으며, 5점 Likert 척도(1점: 전혀 그렇지 않다 - 5점: 매우 그렇다)로 구성되어 있다. 본 연구의 연구자는 17번 문항을 학원이나 기숙사에서 생활하는 재학생들에게 적용시키기 위하여 적절한 문항으로 수정하였다 (17번 문항: 나는 학원에 다닌 이후로 공부에 대한 흥미를 덜 느끼게 되었다.). 이자영(2010)의 연구에서 나타난 바, 학업소진의 각각의 하위유형의 내적합치도 계수(Cronbach's alpha)는 탈진 .87, 무능감 .94, 반감.91, 냉담 .85였다. 본 연구에서 나타난 Cronbach's α 계수는 탈진이 .85, 무능감이 .82, 반감이 .89, 냉담이 .85, 학업소진이 .83으로 나타났다.

<표3> 학업소진 하위요인과 신뢰도

	하위 요인	문항 번호	Cronbach's α
학업소진척도	탈진	11, 12, 13, 14, 15	.85
	무능감	1, 2, 3, 4, 5	.82
	반감	6, 7, 8, 9, 10	.89
	냉담	16, 17, 18, 19, 20	.85
	전체 학업소진		.83

3) 정서조절척도

Gratz와 Roemer(2004)가 개발한 정서조절곤란 척도(Difficulties in Emotion Regulation Scale; DERS)를 박지선(2013)과 임상심리학 박사학위수료자가 번안한 이후, 2개의 번안 자료를 검토 및 합의하여 박지선(2013)이 미국에서 활동 중인 임상심리학 박사학위소지자에게 역번역을 요청하였다. 역번역 이후 Gratz박사에게 자문을 구하여 피드백을 얻고, 이를 참고하였다. 또한 청소년들이 이해하기 쉬운지 검토 작업을 거쳐 완성시켰다. 조용래(2007)가 번안한 한국판 성인용 정서곤란척도(K-DERS)와 대조하였더니, 박지선(2013)의 정서조절척도 질문지의 문항 내용이 더 간결하게 제시되어 있었다. 정서조절척도 질문지(박지선, 2013)는 6개의 하위요인으로 비수용성(nonacceptance), 자각(awareness), 전략(strategies), 목표(goals), 충동(impulse), 명확성(clarity)을 포함하고 있다. 6개의 요인구조를 확인하는 과정에서 자각에 해당되는 17번 문항과 34번 문항이 다른 문항과는 달리 6개의 요인에 부하되지 않아 제거되어 총 34문항이며, 5점 Likert 척도로 구성 되어있다 (0점: 전혀 그렇지 않다 - 4점: 매우 그렇다). 또한 긍정적인 문항들은 역 채점으로 측정되며, 점수가 높을수록 정서조절의 어려움을 겪고 있음을 나타낸다. 박지선(2013)의 연구에서 나타난 바, 한국판 청소년용 DERS의 전체 내적합치도 계수(Cronbach's alpha)는 .91로 나타났으며, 하위요인의 내적합치도 계수는 비수용성이 .89, 충동이 .85, 자각이 .80, 전략이 .85, 목표가 .76, 명확성이 .72로 나타났다. 본 연구에서 나타난 정서조절척도의 Cronbach's α 계수는 비수용성이 .89, 자각이 .79, 전략이 .88, 목표가 .74, 충동이 .74, 명확성이 .84, 정서조절이 .78로 나타났다.

<표4> 정서조절의 하위요인과 신뢰도

	하위 요인	문항 번호	Cronbach's α
정서조절척도	비수용성	11, 12, 20, 22, 24, 28, 29	.89
	자각	1*, 2*, 6*, 7*, 8*, 10*, 21*	.79
	전략	15, 16, 27, 30, 32, 33, 34	.88
	목표	13, 17, 19*, 25	.74
	충동	3, 14, 18, 23*, 26, 31	.74
	명확성	4, 5, 9	.84
	전체 정서조절		.78

* 역채점 문항

4) 학업스트레스 척도

본 연구에서는 학업소진(academic burnout) 발생이 지나친 학업적 요구와 만성화된 스트레스로 인해 신체적·정신적 탈진 경험과 학업 과제에 대한 냉소적인 태도 및 자신의 학업적 능력에 대한 회의감이 드는 것이므로(Schaufeli et al., 2002), 학업스트레스가 학업소진에 직접적으로 영향을 미칠 가능성을 배제할 수 없다. 이에 학업스트레스를 공변인으로 설정함으로써 가외변인의 영향력을 통제하고자하였다. 박병기, 박선미(2012)가 오미향(1993)과 박용식(1995)등의 선행연구 참조 및 학업스트레스 사전조사를 실시하고 교육심리전문가의 조언을 통해 최종적으로 개발 및 타당화한 학업스트레스 척도(Scale of Academic Stress; SAS)는 총 45문항, 6점 Likert척도로 구성되어있다(1점: 확실히 아니다 - 6점: 확실히 그렇다). 학업스트레스를 받는 영역은 크게 세 가지로 '성적', '수업', '공부'로 나뉘어져있으며 이와 같은 세 영역의 학업스트

레스의 원천에는 ‘부모’, ‘교사’, ‘자기’로 구성되어있다. 총 9개의 세부요인으로 구성되어있고 각각 5문항씩을 포함하고 있다. 하지만 본 연구에서는 학업스트레스를 받는 세 개의 영역, ‘성적’, ‘수업’, ‘공부’ 가운데 ‘성적’만을 살펴보고자 한다. 이는 ‘공부’와 ‘수업’ 영역의 문항들이 학교에 재학 중인 학생에게 맞는 문항에 가까우며, 본 연구의 대상인 재수생들이 대학진학과 직접적으로 연결되어있는 성적으로 인해 발생하는 학업스트레스로부터 많은 영향을 받을 것으로 예상되기 때문이다. 따라서 본 연구에서 살펴보고자 하는 성적과 관련된 학업스트레스 척도는 총 15문항, 6점 Likert척도로 이루어져 있으며, 하위유형들의 내적합치도 계수(Cronbach’s alpha)는 성적-부모가 .80, 성적-교사가 .82, 성적-자기가 .87로 나타났다(박병기, 박선미, 2012). 본 연구에서 나타난 학업스트레스척도의 Cronbach’s α 계수는 성적-부모가 .82, 성적-교사가 .86, 성적-자기가 .86, 학업스트레스가 .91로 나타났다.

<표5> 학업스트레스의 하위요인과 신뢰도

학업스트레스 척도	하위 요인	문항 번호	Cronbach’s α
	성적 * 부모	1, 2, 3, 4, 5	.82
	성적 * 교사	6, 7, 8, 9, 10	.86
	성적 * 자기	11, 12, 13, 14, 15	.86
	전체		.91

3. 자료 분석

본 연구에서는 SPSS 18.0과 AMOS 21.0을 사용하여 전반적인 기초통계 분석과 상관관계 분석 및 매개 가설 검증을 실시하였다.

첫째, 빈도분석(Frequency Analysis)을 통해 재수생의 인구통계학적 변인에 대한 현황을 파악하였다.

둘째, 측정문항 간의 내적 일관성(internal consistency)을 측정하기 위해 신뢰도 분석을 실시하였다.

셋째, 수집된 자료의 평균과 표준편차를 산출하고, 각 변인들 간의 관련성을 알아보기 위해 상관분석을 실시하였다.

넷째, 재수생의 완벽주의와 학업소진의 관계에서 정서조절곤란의 매개효과를 알아보기 위해 구조방정식 모형(SEM : structural equation modeling)을 사용한다. 이때 Anderson & Gerbing(1988)의 제안에 따라 2단계 접근법(2 stages approach)의 절차에 따른 분석과 학업스트레스라는 가외변인을 공변인으로 설정하여 그 영향력을 통제하였다. 측정변수가 해당 잠재변수를 적절하게 측정했는지 확인하기 위해 확인적 요인분석을 실시하고, 변인들 간 구조적 관계의 검토를 위해 구조모형 분석을 실시하였다.

다섯째, 매개효과가 유의미한 지를 검증하기 위해 Bootstrap 검증을 실시하였다.

V. 연구 결과

1. 연구대상

본 연구의 분석에는 서울 및 경기 소재 재수학원 및 기숙학원에 재학 중인 재수생 329명의 자료가 사용되었으며, 빈도분석을 통해 표본의 특성을 파악한 결과는 <표6>과 같다.

남학생과 여학생의 비율은 각각 전체 329명 중 남학생은 81.8%, 여학생은 18.2%를 차지했으며, 연령은 19세가 전체의 78.1%, 20세 이상이 전체의 21.9%로 구성되었다. 또한 재수경험의 횟수는 1회가 가장 높았다.

<표6> 연구 참여자의 인구통계학적 특성

(n=329)

변수	구분	빈도	표본비율
성별	남	269	81.8%
	여	60	18.2%
계열	문과	123	37.4%
	이과	170	51.7%
	예체능	36	10.9%
재수경험 횟수	1회	293	89.1%
	2회	32	9.7%
	3회	1	.3%
	4회 이상	3	.9%
국어	1-3등급	147	44.7%
	4-6등급	164	49.8%
	7-9등급	18	5.5%
수학	1-3등급	112	34.0%
	4-6등급	188	57.1%
	7-9등급	29	8.8%
영어	1-3등급	144	43.8%
	4-6등급	171	52.0%
	7-9등급	14	4.3%
거주	자취	11	3.3%
	하숙	5	1.5%
	학원 기숙사	270	82.1%
	친척집	1	.3%
	자가	38	11.6%
	기타	4	1.2%
계		329	100.0%

2. 주요 변인들의 평균과 표준편차 및 상관계수

본 연구의 주요변인인 재수생의 평가염려 완벽주의, 개인기준 완벽주의, 학업소진, 정서조절의 평균, 표준편차 및 각 변인 간의 상관계수를 구한 결과는 <표7>과 같다.

분석 결과, 재수생의 평가염려 완벽주의는 학업소진의 하위요인들 모두 $p < .01$ 수준에서 유의한 정적 관련이 있었다. 반면, 재수생의 개인기준 완벽주의는 학업소진의 하위요인 중 반감, 냉담과 관련성이 없는 것으로 나타났고, 탈진, 무능감과는 $p < .05$ 수준에서 낮은 정적 상관을 맺고 있었다. 또한 재수생의 평가염려 완벽주의와 정서조절의 하위요인인 비수용성, 자각, 전략, 목표, 충동, 명확성은 $p < .01$ 수준에서 낮은 정적 관련이 있었으며, 개인기준 완벽주의와 정서조절의 하위요인 중 자각, 목표, 비수용성, 그리고 충동성만이 $p < .01$ 수준에서 낮은 정적 관련이 있었다. 앞서 제시한 재수생의 정서조절의 하위요인들은 학업소진의 하위요인들 중 자각만을 제외하고 모두 $p < .01$ 수준에서 유의한 정적 관련이 있었다. 그 외에도 공변인으로 설정된 학업스트레스 하위요인인 성적-부모, 성적-교사, 성적-자기는 평가염려 완벽주의, 개인기준 완벽주의, 학업소진 그리고 정서조절의 하위요인 중 자각을 제외한 모든 하위요인들과 $p < .01$ 수준에서 유의한 낮은 정적 상관을 맺고 있었다.

<표7> 주요 변인의 평균, 표준편차 및 상관계수

(n=329)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1 사회부과 완벽주의	-																		
2 실수에 대한 염려	.40**	-																	
3 수행에 대한 의심	.25**	.59**	-																
4 자기지향 완벽주의	.46**	.38**	.27**	-															
5 개인기준	.44**	.44**	.15**	.60**	-														
6 명확성	.12*	.29**	.27**	.08	.02	-													
7 자각	.16**	-.02	-.04	.26**	.26**	-.19**	-												
8 전략	.18**	.48**	.42**	.11*	.10	.51**	-.10	-											
9 목표	.26**	.38**	.34**	.21**	.22**	.30**	.24**	.55**	-										
10 비수용성	.20**	.43**	.38**	.19**	.19**	.57**	-.01	.62**	.38**	-									
11 충동	.19**	.41**	.37**	.16**	.16**	.47**	.06	.76**	.55**	.60**	-								
12 반감	.19**	.26**	.30**	.05	-.04	.24**	-.02	.31**	.25**	.17**	.33**	-							
13 냉담	.11*	.36**	.32**	.06	.00	.49**	-.10	.53**	.27**	.41**	.53**	.51**	-						
14 탈진	.20**	.43**	.35**	.11*	.134*	.35**	-.00	.45**	.25**	.37**	.49**	.62**	.66**	-					
15 무능감	.22**	.40**	.48**	.19*	.061	.31**	-.03	.40**	.27**	.37**	.35**	.45**	.52**	.53**	-				
16 성적-부모	.38**	.47**	.41**	.22**	.24**	.25**	-.03	.37**	.31**	.31**	.31**	.31**	.36**	.39**	.41**	-			
17 성적-교사	.29**	.49**	.41**	.21**	.15**	.30**	-.05	.53**	.32**	.46**	.43**	.20**	.43**	.32**	.39**	.60**	-		
18 성적-자기	.38**	.45**	.43**	.35**	.28**	.11**	.04	.33**	.39**	.25**	.28**	.34**	.19**	.29**	.48**	.62**	.48**	-	
평균	4.20	2.89	3.09	4.42	3.29	1.47	2.43	1.60	2.21	1.47	1.65	3.13	2.19	2.56	2.85	3.65	3.21	4.18	
표준편차	.77	.77	.76	.75	.69	1.00	.70	.95	.74	.96	.83	1.04	.91	.92	.84	1.12	1.21	1.12	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

주 1. 사회부과 완벽주의, 2. 실수에 대한 염려, 3. 수행에 대한 의심, 4. 자기지향 완벽주의, 5. 개인기준, 6. 명확성, 7. 자각, 8. 전략, 9. 목표, 10. 비수용성 11. 충동, 12. 반감, 13. 냉담, 14. 탈진, 15. 무능감, 16. 성적-부모, 17. 성적-교사, 18. 성적-자기

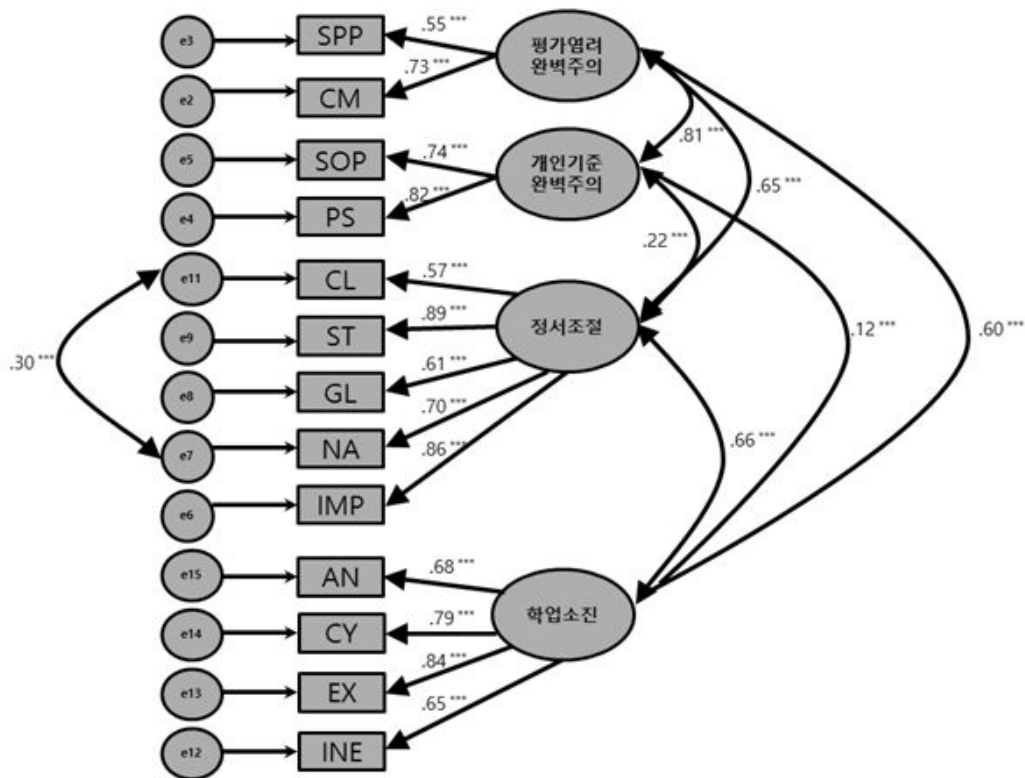
3. 측정 모형 검증

본 연구에서 요인들의 개념 타당성을 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였으며, 분석 결과는 <표8>, [그림2]와 같다. 앞서 정서조절의 하위요인 중, 자각이 대다수의 다른 변수들(학업소진의 모든 하위요인 및 평가염려 완벽주의의 실수에 대한 염려, 수행에 대한 의심)과 유의한 관련성을 나타내지 않아 제거하였고, 또한 평가염려 완벽주의의 하위요인인 수행에 대한 의심이 관별 타당도를 낮추어 이를 제거한 이후에 분석을 실시하였다. 추가적으로 정서조절 모델의 적합도를 높이기 위해 정서조절의 하위요인인 명확성과 비수용성의 오차 간 상관을 주어 분석을 실시하였다.

<표8>에 나타난 바와 같이 본 연구의 측정모형은 $\chi^2=191.921(df=58, p<.001)$, 적합도 지수는 CFI=.931, TLI=.907로 좋은 적합도를 보였고 RMSEA=.084로 보통의 적합도를 나타냈다. 즉, 측정모형이 자료에 잘 부합한다고 볼 수 있다. 또한 확인적 요인분석 결과, 각 측정변수에 대한 해당 잠재변인의 요인부하량은 $p<.001$ 수준에서 유의하였다. 따라서 각 측정변수들이 해당 잠재변인을 구인하는 것이 타당한 것으로 확인되었다.

<표8> 측정모형에 대한 적합도 지수

구분	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA (90% 신뢰구간)
측정모형	191.921	58	.907	.931	.084(.071~ .097)



[그림2] 측정모형에 대한 확인적 요인분석 결과 (표기된 회귀계수는 표준화 회귀계수임.)

주. SPP=사회부과 완벽주의, CM=실수에 대한 염려, SOP=자기지향 완벽주의, PS=개인기준, CL=명확성, ST=전략, GL=목표, NA=비수용성, IMP=충동, AN=반감, CY=냉담, EX=탈진, INE=무능감.

*** $p < .001$

4. 구조모형 검증

본 연구에서 설정한 연구모형의 적합성을 판단하기 위해 구조모형 검증을 실시하였으며, 추가적으로 학업스트레스를 공변인으로 설정함으로써 가외변인의 영향력을 통제하였다. 결과는 <표9>, [그림3]에 제시하였다.

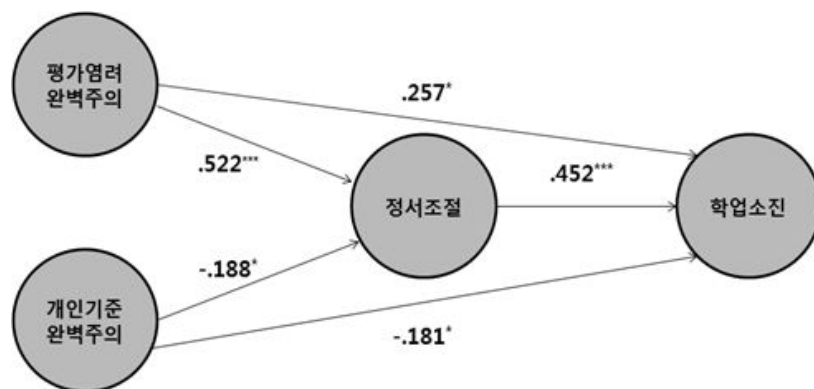
연구모형에서 재수생의 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의는 정서조절과 학업소진 모두에 유의한 영향을 미치며, 정서조절 또한 학업소진에 유의

한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의에서 학업소진으로 가는 경로와 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의에서 정서조절로 가는 경로, 그리고 정서조절에서 학업소진으로 가는 직접적인 경로 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉, 평가염려 완벽주의를 경험하는 재학생일수록 정서조절 능력이 저하되어, 이로 인해 학업소진이 발생할 수 있음을 시사한다. 반면, 개인기준 완벽주의를 지니는 재학생일수록 정서조절 능력이 향상되어, 향상된 정서조절능력은 학업소진을 완화시킬 수 있음을 시사한다.

<표9> 연구모형의 경로계수

경로	비표준화 계수	표준오차	표준화 계수
평가염려완벽주의 → 정서조절	.982***	.197	.522
개인기준완벽주의 → 정서조절	-.248*	.100	-.188
정서조절 → 학업소진	.360***	.061	.452
평가염려완벽주의 → 학업소진	.385*	.153	.257
개인기준완벽주의 → 학업소진	-.190*	.080	-.181

주. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



[그림3] 구조모형(표기된 회귀계수는 표준화 회귀계수임.)

또한 <표10>에 제시된 바와 같이 본 연구의 구조모형은 $\chi^2 = 259.756(df=58, p<.001)$, 적합도 지수는 CFI=.911, TLI=.882로 괜찮은 적합도를 보였고 RMSEA=.092로 보통의 적합도를 나타냈다. 본 연구에서 설정한 연구모형은 재수생의 평가염려 완벽주의, 개인기준 완벽주의, 정서조절, 학업소진 간의 구조적인 관계를 충분히 만족할 수준은 아니지만 어느 정도 적절하게 설명하였다.

<표10> 연구모형에 대한 적합도 지수

구분	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA
연구모형	259.756	69	.882	.911	.092 (.080 ~ .104)

5. 매개효과 검증

본 연구의 모형인 재수생의 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의와 학업소진과의 관계에서 정서조절의 매개효과의 각 경로에 대한 총 효과, 직접효과, 간접효과를 분석한 결과는 <표11>에 제시하였다. 재수생의 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의가 학업소진에 갖는 직접효과와 재수생의 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의가 정서조절을 매개로 하여 학업소진에 이어지는 간접효과 또한 모두 유의함을 알 수 있다.

<표11> 연구모형의 총 효과 및 직·간접효과

경로	총 효과	직접효과	간접효과
평가염려 완벽주의 → 학업소진	.621	.385	.354
평가염려 완벽주의 → 정서조절	.982	.982	
정서조절 → 학업소진	.360	.360	
개인기준 완벽주의 → 학업소진	-.275	-.190	-.089
개인기준 완벽주의 → 정서조절	-.248	-.248	

연구모형의 경로가 유의한 것으로 밝혀져 Bootstrapping 기법을 적용하여 매개효과에 대한 분포를 형성하고, 신뢰구간을 95%로 설정하여 그 유의성을 검증한 결과는 <표12>에 제시하였다.

재수생의 평가염려 완벽주의와 학업소진의 관계에서 정서조절에 대한 신뢰구간은 (.131 .394)로 0을 포함하지 않기 때문에 정서조절의 매개효과가 통계적으로 유의함이 입증되었다. 이에 정서조절이 재수생의 평가염려 완벽주의와 학업소진의 관계를 부분 매개함이 확인되었다.

재수생의 개인기준 완벽주의 또한 학업소진의 관계에서 정서조절에 대한 신뢰구간이 (-.181 -.004)로 0이 포함되지 않아 '매개효과가 없다'는 영가설을 기각하여 정서조절의 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 입증되었다. 이에 정서조절이 재수생의 개인기준 완벽주의와 학업소진의 관계를 부분 매개함이 확인되었다.

<표12> Bootstrapping 기법에 의한 95% 신뢰구간

95%신뢰구간		
	하한 (lower)	상한 (upper)
평가염려완벽주의→정서조절→학업소진	.131	.394
개인기준완벽주의→정서조절→학업소진	-.181	-.004

VI. 논 의

1. 결과에 대한 논의

본 연구에서는 재수생에게 있어 심리적·육체적으로 탈진을 경험케 하고 학업에 대한 회의감과 냉소적인 태도를 불러일으키는 학업소진에 영향을 미치는 요인들을 알아보려고 하였다. 이에 본 연구에서는 학업소진에 영향을 미치는 개인내적 변인으로 각각 다른 심리적 양상을 보이는 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의와 이로 인해 촉발될 것으로 추측되는 정서조절을 택하여, 이 변인들이 학업소진에 어떠한 영향을 주는지 확인해보려고 하였다.

본 연구의 주요 결과를 요약하고, 이에 대해 논의하면 다음과 같다. 첫째, 각 변인들의 상관관계를 알아본 결과, 평가염려 완벽주의와 주요 변인들 간 유의한 정적 관련이 있을 것이라는 연구가설이 타당한 것으로 밝혀졌다. 구체적으로 살펴보면, 재수생의 평가염려 완벽주의는 학업소진의 하위요인인 반감, 냉담, 탈진, 무능감과 모두 유의한 정적 관련이 있었다. 이는 재수생의 평가염려 완벽주의 특성이 높을수록 학업으로 인해 신체적 탈진을 경험하고 학업에 대한 자신감의 부족, 의심스러움 및 부정적인 감정을 경험할 가능성이 높음을 시사한다. 이러한 결과는 사회에서 부과한 완벽주의 신념으로 인해 타인의 인정을 받는 것이 최종의 목표인 평가염려완벽주의자들이 스트레스를 지각함에 있어 확대 해석 또는 지나치게 정서적으로 반응을 보여 심리적 고통을 가중시키기 때문이라는 선행 연구와 일치한다(김민선, 서영석, 2009). 또한 부적응적인 완벽주의자의 비현실적으로 높은 기준의 설정이나 성공적인 학업성취를 위해 지속적으로 공부에 열의를 내는 특성 자체만으로도 학업소진을 증가시키는 원인으로 작용한다는 선행연구와 일치한다(심혜원, 1995; 조한익, 이현아, 2009).

또한 재수생의 평가염려 완벽주의는 정서조절의 하위 요인 중 자각을 제외한 명확성, 전략, 목표, 비수용성, 충동과 모두 유의한 정적 관련이 있었다. 이는 평가염려 완벽주의의 특성을 현저하게 나타내는 재수생일수록 정서 수용 및 정서에 대한 명확한 이해의 어려움을 경험하고 부정적인 정서를 다스리는 전략의 부족을 나타낼 뿐만 아니라 정서조절의 어려움으로 인해 목표한 바에 도달하지 못함을 시사한다. 이러한 연구의 결과는 완벽주의자들의 특성인 부정적 평가에 대한 두려움이 타인으로부터 인정받는 것을 우선시 하게 되면서 자신의 정서적 욕구는 쉽게 무시하고 억제한다는 선행연구와 일치한다(김정화, 신희천, 2013; Burns, 1980).

반면 연구문제 1-3과 1-4와 관련하여 살펴본 결과, 본래의 개인기준 완벽주의와 주요 변인들 간 유의한 부적 상관이 있을 것이라는 연구가설은 타당하지 않은 것으로 나타났다. 개인기준 완벽주의는 학업소진의 하위요인 중, 반감과 냉담과는 유의한 관련이 없었고, 탈진과 무능감과는 매우 낮은 정적 상관을 나타냈다. 또한 정서조절의 하위요인 중 명확성을 제외하고 유의미한 낮은 정적 상관을 나타내었다. 이러한 결과는 개인기준 완벽주의의 하위요인인 자기 지향 완벽주의가 여러 연구들에서 일관된 결과를 보이지 않았는데, 예로 일부 연구에서는 긍정적인 정서와는 정적 상관을 보이기도 하지만 부정적 정서와는 상관을 보이지 않는가 하면, 또 다른 연구에서는 우울과 같은 부정적인 정서와 정적 상관을 보이기도 한 선행연구들과 일치한다고 볼 수 있다(김현정, 손정락, 2006; 문경, 1998; 이미화, 류진혜, 2002; 한기연, 1993; 홍석인, 현명호, 2007; Flett, Hewitt, Blankstein, & Mosher, 1995; Flett, Hewitt, Blankstein, & O'Brien, 1991).

마지막으로 정서조절의 6개 하위요인 중 자각을 제외한 5개의 하위요인과 학업소진의 4개 하위요인이 모두 유의한 정적 관련이 있었다. 이는 정서 수용 및 정서에 대한 명확한 이해의 어려움을 경험하고 부정적인 정서를 적응적으

로 다스리는 전략의 부족으로 목표한 바에 도달하지 못하거나 충동적 행동을 다스리지 못하는 사람일수록 학업으로 인한 신체적 탈진의 경험과 학업에 대한 자신감의 부족, 의심스러움, 부정적인 감정을 경험할 가능성이 높음을 의미한다. 이러한 연구결과는 정서적으로 불안정한 사람들이 스트레스를 과도하게 지각하여 부정적인 정서 상태를 자주 경험함으로써 심리적 피로감이 상당하다는 선행연구와 일치한다(Williams & Wiebe, 2000). 반면에 정서조절 전략을 다양하게 사용할 시 소진의 예방을 가져온다는 선행연구와도 일치함을 알 수 있다(이은선, 2014; 하창순, 박주하, 2011).

둘째, 평가염려 완벽주의 및 개인기준 완벽주의가 학업소진에 직접적인 영향을 줌과 동시에 정서조절을 매개로 하여 간접적인 영향을 줄 것이라는 부분 매개 모형을 가정하였으며, 구조 모형 검증을 통해서도 가설 및 모형이 실제로도 유의한 것으로 밝혀졌다. 즉, 평가염려 완벽주의가 학업소진을 직접적으로 유발시킴과 동시에 정서조절능력을 저하시켜 이를 매개로 학업소진을 일으키는 요인으로 볼 수 있다. 반면에 개인기준 완벽주의는 학업소진을 직접적으로 완화시킴과 동시에 정서조절능력을 향상시켜 이를 매개로 하여 학업소진을 저하시키는 요인으로 볼 수 있다. 본 연구결과는 평가염려 완벽주의 특성이 높게 나타날수록 타인의 평가에 대한 두려움이 크거나 타인의 욕구가 개인의 욕구보다 더 중요해 자신의 정서를 도외시함으로써 정서에 대한 수용 및 명확한 이해의 어려움과 동시에 충동성을 다스릴 수 있는 전략의 부족으로 목표 도달의 어려움을 나타낼 수 있음을 시사한다. 또한 이러한 정서조절의 어려움은 학업으로 인한 신체적 에너지 고갈, 학업에 대한 자신감의 부족, 의심스러움, 반감을 경험하는 학업소진을 초래할 수 있다. 반면 개인기준 완벽주의 특성이 현저하게 나타날수록 타인의 인정욕구에 부응하려 애쓰지 않고, 긍정적인 성취 지향적 특성을 지니고 있어 정서와 관련된 명확한 이해 및 수용 그리고 정서적 충동성의 통제가 가능하여 목표 도달을 실현시키는 정서조절이 가

능함을 시사한다. 또한 이러한 정서조절능력은 학업에 대한 반감, 무능감, 냉소적 태도, 신체적 고갈을 나타내는 학업소진을 낮춘다.

본 연구의 결과들을 종합해보면, 학업소진으로 어려움을 겪고 있을 재수생들에게 상담 및 지지를 해줄 시, 먼저 재수생들의 정서적 상태를 면밀히 살펴보고 적응적으로 정서조절을 할 수 있는 전략들을 교육시키는 것이 필요하겠다. 또한 상담자가 깊은 정서적인 수용과 이해를 해주는 과정은 재수생 스스로에게도 정서적 수용이 내면화될 수 있는 기회를 제공할 것으로 보이고 이를 통해 학업소진의 어려움을 완화시키는 데 도움이 될 것으로 사료된다. 그밖에도 재수생의 완벽주의를 여러 양상, 즉 부적응적인 측면을 나타내는 평가염려 완벽주의 및 적응적인 측면을 나타내는 개인기준 완벽주의에 따라 정서조절 및 학업소진의 미치는 영향이 다를 수 있었다. 이는 완벽주의가 부적응적인 양상만을 유발하는 성격특성이 아닌 적응적인 양상 또한 유발할 수 있음을 시사한다. 재수생이 평가염려 완벽주의의 성격특성을 지닐 시 타인의 비판에 대한 두려움과 비현실적인 목표를 세움으로써 자신의 능력과의 불일치를 경험해 자기비난, 수행에 대한 염려와 같은 습관적인 근심을 경험할 수 있으므로 자신의 정서수용이 어렵고 주로 정서를 억압하는 방식을 택해왔을 가능성이 있다. 그 결과 학업에 대한 반감, 냉담, 탈진감 등으로 이어져왔을 것으로 보인다. 이에 평가염려 완벽주의 특성을 지닌 재수생들에게 갈등을 경험하게 했던 정서를 충분히 이해하게 하고 적절하게 표현할 수 있는 전략들을 교육시키는 것이 필요하겠다. 반면, 개인기준 완벽주의 특성을 지닌 재수생들은 좀 더 현실적인 목표를 세우고 타인의 부정적 평가에 대한 두려움이 없는 상태를 나타내므로 정서조절의 곤란과 학업소진을 완화시키는 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 완벽주의 신념자체를 없애려하기보다는 평가염려 완벽주의의 부적응적인 요소들을 개인기준 완벽주의가 지닌 적응적인 특성들로 대체할 수 있도록 교육하는 것이 필요할 것으로 사료된다.

2. 연구의 의의와 제한점 및 제언

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 이전에 학업소진 연구의 대상이 초·중·고등학생으로 국한되어있던 선행 연구들에 비해, 학업소진의 위험성이 크고 재 입시 준비로 극심한 학업스트레스를 겪고 있을 재수생들의 학업소진을 살펴본 것에 의의가 있다. 특히 이전 연구에서 학업소진이라는 매개변수를 통해 학업스트레스가 우울, 자살, 집중력의 저하, 낮은 학업동기 및 학업포기에 영향을 미치는 것으로 나타난 바(Koeske & Koeske, 1991), 학업소진으로 야기되는 부적응적인 사고·행동·정서를 경험하기 이전에 학생 스스로 뿐만 아니라 부모, 선생님, 상담자가 학업소진에 대한 예방적인 개입에 관심을 가질 수 있는 계기를 마련하였다.

둘째, 기존의 연구들에서는 완벽주의의 부적응적인 측면에만 초점을 두었다면 본 연구에서는 완벽주의를 두 가지 다른 양상, 적응적인 측면과 부적응적인 측면을 함께 살펴봄으로써 완벽주의의 두 가지 차원에 대한 폭넓은 이해를 도모하는 시도를 했다고 볼 수 있다. 이를 통해 완벽주의를 지니고 있는 학생들을 상담하거나 도움을 줄 시, 적응적 측면과 부적응적 측면으로 구분지어 살펴볼 수 있겠고, 특히 타인의 비판에 대한 두려움이 큰 평가염려 완벽주의자들은 정서수용이 어렵고 주로 정서를 억압하는 방식을 택해왔기에 갈등을 경험하게 했던 정서를 적절하게 표현하도록 돕는 것이 필요하겠다. 또한 완벽주의 신념 자체를 없애는 것이 아닌 완벽주의의 부적응적인 요소들을 적응적인 요소들로 전환시킬 수 있는 해결책을 세워 상담 장면에서도 적용할 수 있겠다.

세 번째로 학업소진을 낮추거나 증가시키는 개인의 자원을 탐색한 연구가 미비한 실정에서(이자영, 2010), 본 연구를 통해 정서조절이 학업소진에 영향을 미치는 개인적 자원일 수 있는 가능성이 입증되었다. 구체적으로 학업으로

인해 야기된 신체적 탈진과 학업에 대한 냉담한 태도, 반감, 자신감의 결여는 학업적 요구와 스트레스가 과함에도 불구하고 자신의 감정을 억압하거나 명확히 이해하지 못해 학업의 중도포기나 신체적 탈진으로 이어지는 것으로 볼 수 있다. 이에 상담과정을 통해 정서조절의 중요성을 깨닫게 하고 정서조절 전략들을 습득함으로써 학업스트레스로 인한 탈진, 학업에 대한 반감, 냉소적 태도, 무능감이 완화될 것으로 기대해 볼 수 있다.

본 연구의 제한점과 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 개인기준 완벽주의와 다른 변인들 간의 상관성이 유의미하지 않거나 전반적으로 낮은 상관관을 나타낸 자료를 통해 매개효과를 살펴보았기에 본 연구의 분석효과를 해석함에 있어 신중을 가해야 할 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 대부분 경기도 지역의 기숙학원에 거주하는 남학생들을 대상으로 실시하였다. 이에 타 지역 및 다른 거주 형태의 재수생들 및 여학생들에게 연구결과를 일반화하여 적용하는 것은 한계가 있다. 앞으로 다양한 지역 및 거주형태의 재수생들을 대상으로 세분화된 후속 연구가 필요하다. 셋째, 본 연구에서는 자기보고식 설문조사를 사용하였기에 학생들이 설문내용에 대한 이해나 자신의 행동과 감정을 지각하고 판단하는 데에 한계가 있을 수 있다. 이에 좀 더 실질적이고 객관적인 평가를 위하여 면접 혹은 질적 연구가 필요하겠다. 넷째, 완벽주의를 적응적인 측면의 개인기준 완벽주의, 부적응적인 측면의 평가염려 완벽주의로 살펴봄에 있어 평가염려 완벽주의 척도 내의 요인 중, 수행에 대한 의심이 개인기준 완벽주의 척도 내의 요인들과 상관성이 높아 이를 제거한 이후 분석을 실시하였다. 즉, 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의 척도들 간의 문항이 다소 유사할 가능성이 있다는 점에서 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의 척도의 수정·보완 및 적응적·부적응적 완벽주의 척도의 개발이 급선무일 것으로 보인다.

다섯째 연구모형의 적합도 지수가 보통의 적합도를 나타내어(TLI=.882,

RMSEA=.092) 만족할 만한 수준이 아니었는데 이는 재수생의 평가염려 완벽주의, 개인기준 완벽주의, 정서조절, 학업소진 간의 구조적인 관계가 충분히 적절하지는 않다는 의미로 해석 가능하다. 이는 앞서 언급했던 개인기준 완벽주의의 하위요인들과 평가염려 완벽주의의 하위요인들 간 유사한 문항들로 중첩되어있을 가능성과 개인기준 완벽주의 척도 내의 자기지향 완벽주의가 여러 연구들에서 상반된 연구결과들, 예로 적응적인 것과 부적응적인 양상 모두가 혼재되어 나타났기 때문일 수 있다(김현희, 김창대, 2011). 이에 만족할 수준의 모형의 적합도를 나타내기 위해서는 개인기준 완벽주의 척도가 나타내고자 하는 적응적이고 긍정적인 양상을 분명히 보여줄 수 있는 문항들로 수정과 보완이 이루어져야 할 것으로 보인다.

참 고 문 헌

- 경미정 (2012). 콜센터 감정노동 종사자의 자아존중감에 따른 심리적 소진의 차이분석. 고려대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 권성현 (2008). 직무특성요인과 개인의 완벽주의가 직무소진에 미치는 영향. 한국공공관리학보, 22(4), 307-328.
- 김근홍 (1998). 완벽주의 성향과 자기효능감이 우울과 과제수행에 미치는 영향. 아주대학교 석사학위 논문.
- 김동환 (2012). 대입수험생의 입시스트레스와 스트레스 대처방식: 정신건강의 조절효과 검증-재수생을 중심으로. 성균관대학교 석사학위논문.
- 김민선, 서영석 (2009). 평가염려 완벽주의와 사회불안의 관계: 부정적 평가에 대한 두려움과 자기제시동기의 매개효과 검증. 한국심리학회지: 일반, 28(3), 525-545.
- 김병직, 이동귀, 이희경 (2012). 사회부과 완벽주의 및 자기지향 완벽주의와 우울간의 매개변인 탐색: 사회불안과 반추. 상담학연구, 13(2), 417-436.
- 김사라형선 (2005). 어머니의 완벽주의와 아동의 우울 관계에서 아동의 무조건적 자기수용의 매개효과. 한국심리학회지: 여성, 10(4), 461-481.
- 김애순, 윤진 (1997). 청년기 갈등과 자기이해. 서울: 중앙적성출판사
- 김윤희, 서수균 (2008). 완벽주의에 대한 고찰: 평가와 치료. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 20(3), 581-613.
- 김정화 (2011). 평가염려 완벽주의와 개인기준 완벽주의가 정서조절곤란에 미치는 영향: 정서표현 양가성의 매개효과. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지윤, 이동귀 (2013). 대학생의 사회부과 완벽주의와 주관적 안녕감의 관계에서 무조건적 자기수용과 자기개념 명확성의 매개효과 검증. 상담학연구, 14(1), 63-82.

- 김현정, 손정락 (2006). 대학생의 완벽주의와 자아존중감 및 우울, 주관적 안녕감 간의 관계. **한국심리학회지: 건강**, 11(2), 345-361.
- 김정현, 마연연, 고민선, 정인경. (2013). 중국 청소년의 스트레스 대처 방식이 학업소진 및 학교생활적응에 미치는 영향. **한국가정과교육학회지**, 25(2), 129-146.
- 김현희, 김창대 (2011). 완벽주의자 하위 유형 분류 연구-평가염려, 개인기준 완벽주의자 중심으로. **상담학연구**, 12(1), 373-391.
- 김혜숙 (2005). 연구논문: 학교생활만족 및 학업성취 설명 모형의 탐색-물리적, 작용적 학교환경, 소진경험과 자기조절의 관계. **청소년학연구**, 12(4), 105-121.
- 김호정 (2004). **대입재수생들의 미술치료활동 체험연구**. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위논문.
- 남궁혜정, 이영호 (2005). 이차원 완벽주의 척도의 개발 및 타당화. **한국심리학회지: 임상**, 24(4), 917-936.
- 남상필, 이지연, 장진이 (2012). 학업성취 압력이 학업소진에 미치는 영향-자기 통제감의 조절 효과를 중심으로. **아동교육**, 21(3), 219-230.
- 뉴스와이어 (2014). "재수생 50%, 수능 사교육비 '50만원 이상'...고3은 '10만원 미만' 많아." 2014 11월 25일.
<http://m.newswire.co.kr/newsRead.php?no=774917&picno=374513&ected=>
- 박선희 (2010). 집단미술치료가 다문화가정 아동의 이중문화 스트레스 완화와 또래관계 향상에 미치는 영향. **한국예술치료학회지**, 10(1), 25-51.
- 박일경, 이상민, 최보영, 이자영 (2010). 5 요인 성격특성과 학업 소진과의 관계. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 24(1), 81-93.
- 박지선 (2013). 청소년의 정서조절곤란 측정- DERS의 심리측정적 속성. **한국심리학회지: 건강**, 18(4) 727-746.
- 신지은, 이동귀 (2010). 학업우수 청소년의 자기-지향적 완벽주의와 실패 후 정서: 목표지향성의 매개효과. **한국심리학회지: 일반**, 29(4), 911-933.

- 신현대, 이정기 (2008). 학교생활만족이 학업성취에 미치는 영향. **한국국제회계학회 학술대회 발표논문집**, 93-101.
- 신효정, 김보영, 이민영, 노현경, 김근화, 이상민 (2011). 중학생의 정신건강과 학업소진의 단기중단연구. **한국심리학회지: 학교**, 8(2), 133-152.
- 심혜원 (1995). **완벽주의 성향이 정신 건강에 미치는 영향**. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 안동현 (2009). 청소년 정신건강장애. **대한의사협회지**, 52(8), 745-757.
- 연은지, 김향숙 (2013). 중학생의 완벽주의가 걱정 에 미치는 영향 정서조절의 매개효과. **한국심리학회지: 학교**, 10(2), 263-281.
- 오미향, 천성문 (1994). 청소년의 학업스트레스 요인 및 증상 분석과 그 감소를 위한 명상 훈련의 효과. 서강대학교 학생상담연구소. **인간이해**, 15, 547-553.
- 유재호, 이수정, 이훈구 (1998). 근로자들의 정서관련 특성이 직무로 인한 탈진감에 미치는 영향: 탈진감에 대한 저항기제로서의 정서지능. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 11(1), 23-52.
- 유상미, 이승연 (2008). 대학생의 스트레스, 부적응적 완벽주의, 자살사고의 관계: 사회적 문제 해결능력과 애착유형의 조절효과 중심으로. **한국심리학회지: 학교**, 5(2), 119-136.
- 유지현, 이숙정 (2012). 학업적 정서조절 척도 개발 및 타당화 연구. **교육심리연구**, 26(4), 1137-1159.
- 윤석빈 (1999). **경험하는 정서의 종류와 선행사건에 따른 정서조절 양식의 차이**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤숙경 (1996). **완벽성향과 자기개념에 따른 대학생의 지연특성의 차이**. 연세대학교 미간행 석사학위 논문.
- 윤은주 (2007). **상담자의 소진(burnout)에 대한 체험분석**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤정임, 정남운 (2009). 낙관성, 인지적 정서조절 및 상담자 소진의 관계. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 21(1), 49-68.
- 이미화, 류진혜 (2002). 완벽주의 성향의 순기능과 역기능: 성취목표, 스트레스,

- 심리적 안녕감, 우울과 관련하여. **청소년학연구**, 9, 293-316.
- 이수민, 양난미 (2011). 완벽주의가 학업지연행동에 미치는 영향-스트레스, 학업적 자기효능감의 매개효과를 중심으로. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 23(3), 717-738.
- 이영복 (2009). **청소년의 학업소진 척도 개발 및 타당화 연구**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영복, 이상민, 이자영 (2009). 한국형 학업소진 척도 개발 및 타당화 연구. **한국교육학연구**, 15(3), 59-78.
- 이원화, 이지영 (2011). 청소년의 정서조절곤란 수준과 정서조절방략의 사용: 중, 고등학생과 대학생의 비교 연구. **인간이해**, 32(2), 195-212.
- 이은선 (2014). 음악치료사의 성격특성과 정서조절방략이 소진에 미치는 영향. **예술심리치료연구**, 10(2), 241-261.
- 이은화 (1987). 간호 업무에 따른 스트레스 정도와 그에 대한 대응 방법의 유형 및 소진정도와의 관계. **가톨릭대학학부논문집**, (1), 361-371.
- 이자영 (2010). 과도한 학업요구와 학업소진의 관계에서 성취목표와 매개효과. **상담학연구**, 11(4), 1551-1565.
- 이자영 (2010). **나이에 따른 학업소진 차이 검증**. 고려대학교 박사학위논문.
- 이지영, 권석판. (2006). 정서조절과 정신병리의 관계: 연구 현황과 과제. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 18(3), 461-493.
- 이현아 (2011). **완벽주의가 학업열의와 학업소진에 미치는 영향**. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 이형주, 최혜림 (2010). 상담자의 공감, 상태-특성불안, 완벽주의 부정적 결과가 심리적 소진에 미치는 영향. **인간이해**, 31(1), 29-45.
- 임자성, 채규만 (2005). 초등학생의 과외학습 스트레스와 관련한 심리적 특성 연구. **한국심리학회지: 건강**, 10(3), 295-311.
- 임전옥 (2003). **정서인식의 명확성, 정서조절양식과 심리적 안녕과의 관계**. 가톨릭대학교 대학교 석사학위논문.
- 전명임, 이희경 (2011). 다차원적 완벽주의와 우울, 주관적 안녕감 간의 관계: 사회적 유대감의 매개효과. **인간이해**, 32(1), 67-83.

- 정옥분 (2003). **청년발달의 이해**. 서울: 학지사.
- 조성화 (2013). **초등학생의 완벽주의 성향과 학업소진의 관계 : 자아탄력성과 스트레스 대처행동의 매개효과**. 대구카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조용래 (2007). 정서조절곤란의 평가: 한국판 척도의 심리측정적 속성. **한국심리학회지: 임상**, 26(4), 1015-1038.
- 조한익, 이현아 (2009). 연구논문: 완벽주의와 학업소진의 관계에 있어서 내외 통제성의 매개효과. **청소년학연구**, 16(11), 1-23.
- 조혜진, 이지연, 장진이 (2013). 고등학생의 과중한 학업요구와 학업소진과의 관계에서 학업적 자기효능감과 학업적 실패내성의 매개효과. **상담학연구**, 14(3), 1605-1621.
- 채혜정, 박경희 (2000). 아동의 신체의식과 자아존중감, 스트레스, 부적응과의 관계. **아동과 권리학회지**, 4(1), 137-151
- 최명옥 (2009). **외상사건에의 노출과 업무특성, 심리사회적 자원이 공감피로, 소진에 미치는 영향**. 건양대학교 대학원 석사학위논문.
- 최옥영 (1998). **대학생의 완벽주의 성향 및 자기존중감과 우울간의 관계**. 한국교육대학원 석사학위논문.
- 최은희, 최성진 (2009). 정신과 환자의 미성숙한 방어기제와 정서조절곤란이 정신건강에 미치는 영향. **한국심리학회지: 임상**, 28(2), 171-171
- 통계청 (2009). **2009 청소년 통계**. 서울: 저자
- 편무경 (2012). **초등영재학생의 학업적 완벽주의와 학업소진의 관계에서 자아 탄력성과 메타-인지전략의 매개효과**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하정희, 장유진 (2011). 대학생들의 완벽주의 성향과 주관적 행복감 및 사회적 지지제공의 관계: 사회적 지지수혜의 매개 효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 23(2), 427-449.
- 하창순, 박주하 (2011). 정서표현갈등과 대인불안 및 주관적 안녕감과 관계. **인간연구**, (22), 173-197.
- 한국교육과정평가원 (2015). **수능 응시 재수생 4년 만에 늘어... 수준별 수능**

단계폐지영향. 2014년 9월 15일.

<http://news.kmib.co.kr/article/view.asp?arcid=0922786136&code=11131300&cp=nv>

- 한기연 (1993). **다차원적 완벽성: 개념, 측정 및 부적응**. 고려대학교 박사학위 논문.
- 한양뉴스 (2014). "재수 권하는 사회" 2014년 3월 14일.
http://www.hanyang.ac.kr/user/WeeklyUserList.action?command=print_view&work=pdf&weeklyId=2014-03-2-8
- 한은아, 김보영, 이상민, 신호정 (2011). 부모양육 태도와 부모소진 및 자녀 학업소진의 관계. **한국교육학연구**, 17(1), 270-293.
- 한정숙, 최승원, 김미리혜 (2014). 사회부과 완벽주의 및 자기지향 완벽주의와 사회불안의 관계: 자의식과 정서표현갈등의 매개효과 - 여대생을 대상으로. **한국심리학회지: 건강**, 19(3), 791-812
- 한태영 (2005). 청소년의 학교장면 스트레스: 성격 및 정서지능의 조절효과. **한국심리학회지: 학교**, 2(2), 177-197.
- 함미영 (1998). 간호사의 업무스트레스와 강인성 및 소진 정도와의 관계 연구. **중앙 간호논문집**. 1(2), 55-71.
- 허예슬, 손정락. (2013). 경험논문: 수용전념치료가 정서조절곤란이 있는 청소년의 정서인식 명확성, 회피적 정서조절 및 학업스트레스에 미치는 효과. **한국심리학회지: 건강**, 18(4), 603-626.
- 현진원 (1992). **완벽주의 성향과 평가 수준이 과제수행에 미치는 영향**. 연세대학교 석사학위논문.
- 홍석인, 현명호 (2007). **완벽주의와 우울의 관계에서 우울반응양식의 효과검증**. 한국심리학회 연차학술대회 논문집.
- 홍주현, 심은정 (2013). 정서인식의 명확성과 청소년의 정신건강: 정서조절곤란의 매개효과. **한국심리학회지: 일반**, 32(1), 195-212.
- 홍혜영 (1995). **완벽주의 성향, 자기효능감, 우울과의 관계 연구**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 황혜정. (2006). 초등학생과 중학생의 스트레스와 이에 영향을 미치는 변인에

관한 연구. *초등교육연구*, 19(1), 193-216.

- Adkins, K. K., & Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64(2), 529-543.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Aldea, M. A., & Rice, K. G. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 498.
- Alden, L. E., Bieling, P. J., & Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: A self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18(4), 297-316.
- Ashby, J. S., Rice, K. G., & Martin, J. L. (2006). Perfectionism, shame, and depressive symptoms. *Journal of Counseling & Development*, 84(2), 148-156.
- Axtell, A., & Newlon, B. J. (1993). An analysis of Adlerian life themes of bulimic women. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 49, 58-67.
- Blankstein, K. R., & Dunkley, D. M. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles and current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 713-730
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American psychologist*, 50(12), 1003-1020.
- Brouwers, M., & Wiggum, C. D. (1993). Bulimia and perfectionism: Developing the courage to be imperfect. *Journal of Mental Health Counseling*, 15(2), 141-149.

- Burns, D. D. (1980, November). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Chung, B., Kim, H., Lee, S., Kwon, K., & Lee, J. (1993). *Restoring Korean education from the band age of entrance examination education*. Nanam Publication, Seoul.
- Cohn, A. M., Jakupcak, M., Seibert, L. A., Hildebrandt, T. B., & Zeichner, A. (2010). The role of emotion dysregulation in the association between men's restrictive emotionality and use of physical aggression. *Psychology of Men & Masculinity*, 11(1), 53.
- De Lazzari, S. A. (2000). *Emotional Intelligence, Meaning and Psychological Well being: A comparison between early and late adolescence*. Doctorial Dissertation. Trinity Western University.
- Dickstein, D. P., & Leibenluft, E. (2006). Emotion regulation in children and adolescents: boundaries between normalcy and bipolar disorder. *Development and Psychopathology*, 18(4), 1105-1131.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437-453.
- Blankstein, K. R., & Dunkley, D. M. (2002). Evaluative concerns, self-critical, and personal standards perfectionism: A structural equation modeling strategy. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*, 285-315
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G.

- L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp.5-13). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Davis, R. A., & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self acceptance, and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 21*(2), 119-138.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & DeRosa, T. (1996). Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills. *Personality and Individual Differences, 20*(2), 143-150.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449-468.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54.
- Hall, H. K., Hill, A. P., Appleton, P. R., & Kozub, S. A. (2009). The mediating influence of unconditional self-acceptance and labile

- self-esteem on the relationship between multidimensional perfectionism and exercise dependence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 35-44.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology. Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(1), 98-101.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social context: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive psychiatry*, 6(2), 94-103.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth*, New York: Norton.
- Jackson, E. S, Schwab, Y. R, & Schuler. R. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implication for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.

- Klonsky, E. D. (2009). The functions of self-injury in young adults who cut themselves: Clarifying the evidence for affect-regulation. *Psychiatry Research, 166*(2), 260-268.
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1991). Student "burnout" as a mediator of the stress outcome relationship. *Research in Higher Education, 32*(4), 415-431.
- Kottler, J. A. (2010). *On being a therapist*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology, 29*(1), 130.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human behavior, 5*(9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. doi:10.1002/4030020205
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology, 52*(1), 397-422.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development, 31*(3), 211-216.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., & Hilt, L. M. (2009). Emotion

dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 894.

- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544-554.
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63-69.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A., & Suzuki, L. A. (1988). Children and stress: An exploratory study of stressors and symptoms. *School Counselor*, 35(4), 267-274.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfectionism. *American Psychologist*, 39(4), 386-390.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth* (pp. 3-168). New York: Free Press.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Rice, K. G., & Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and Self Development: Implications for College Adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80(2), 188-196.
- Rice, K. G., & Slaney, R. B. (2002). Clusters of perfectionists: Two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(1), 35-48.
- Schaufeli, W. B., Martez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural*

Psychology, 33(5), 464-481.

- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw Hill.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive - behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 773-791.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- Skovholt, T. M., Grier, T. L., & Hanson, M. R. (2001). Career counseling for longevity: Self-care and burnout prevention strategies for counselor resilience. *Journal of Career Development*, 27(3), 167-176.
- Slaney, R. B., Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 393-398.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(23), 25-52.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. G. (1999). *Beginning Teacher Induction*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Williams, P. G., & Wiebe, D. J. (2000). Individual differences in self-assessed health: gender, neuroticism and physical symptom reports. *Personality and individual differences*, 28(5), 823-835.
- Yang, H. J., & Cheng, K. F. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout and academic characteristics affecting burnout. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual*

Differences, 43(6), 1529-1540.

ABSTRACT

The Relation between Evaluative Concern Perfectionism,
Personal Standard Perfectionism and Academic Burnout
Among Repeaters:
The Mediating Effects of Emotional Regulation

Lee, Sooyeon
Department of Psychology
The Graduate School of
Sungshin Women's University

The purpose of this study was to investigate the mediating effects of emotional regulation on the relation between evaluative concern perfectionism, personal standard perfectionism and academic burnout among repeaters. The participants were 329 repeaters in Seoul and Kyunggi private or boarding educational institute. Each participants received a package of the instruments: Evaluative Concern Perfectionism Scale, Personal Standard Perfectionism Scale, Difficulties in Emotion Regulation Scale, Korea Academic Burnout Inventory, and Scale of Academic Stress as an extraneous variable. The following is the results. First, evaluative concern perfectionism of repeaters had significantly positive correlation with subtypes of academic burnout, and subtypes of emotional regulation, except awareness factor. However personal standard perfectionism had no significantly negative correlation with other variables. Personal standard perfectionism had no significant relationship with cynicism and antipathy,

also had significantly low positive relation with incompetence and exhaustion. Furthermore personal standard perfectionism of repeaters had significantly positive correlation with subtypes of emotional regulation, except awareness. Lastly, emotional regulation had significantly positive correlation with academic burnout. Second, evaluative concern perfectionism, personal standard perfectionism of repeaters influenced academic burnout by mediating emotional regulation. Also when counseling or supporting the repeaters who are vulnerable to academic burnout, it is important to look through one's perfectionism and emotional regulation. Finally, based on the finding of the results, the implications and limitations of this study were discussed.

Key Words : Repeaters, Evaluative concern perfectionism, Personal standard perfectionism, Academic burnout, Emotional regulation

부 록

부록 1. 평가염려 완벽주의 척도

부록 1-1. 사회부과적 완벽주의 척도

부록 1-2. 실수에 대한 염려 및 수행에 대한 의심 척도

부록 2. 개인기준 완벽주의 척도

부록 2-1. 자가지향적 완벽주의 척도

부록 2-2. 개인 기준 척도

부록 3. 학업소진 척도

부록 4. 정서조절 질문지

부록 5. 학업스트레스 척도

◎ 다음의 문항은 일상생활에서 드러나는 여러분의 성격 특성이나 상황적 특성을 알아보고자합니다. 각 문항에 대해 자신에게 해당된다고 여겨지는 숫자에 ✓표를 해주십시오.

	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	만일 직장이나 학업에서 실패한다면, 나는 한 인간으로서 실패한 것이다.	①	②	③	④	⑤
2	만일 내가 실수를 한다면, 틀림없이 속이 상할 것이다.	①	②	③	④	⑤
3	다른 사람이 나보다 더 잘하는 것 같을 때, 나는 그 일 전체를 실패한 것처럼 느낀다.	①	②	③	④	⑤
4	부분적으로 실패하는 경우도 나에게서는 완전히 실패하는 것과 다름없다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 어떤 일을 신중하게 했는데도 그 일이 제대로 되지 않았다고 느낄 때가 자주 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 무슨 일에서든지 최고가 아니면 싫다.	①	②	③	④	⑤
7	내가 실수를 하면 다른 사람들이 나에게 대해 낮게 평가를 할 것 같다.	①	②	③	④	⑤
8	남들만큼 잘하지 못하다면, 이것은 내가 열등한 사람이라는 것을 의미한다.	①	②	③	④	⑤
9	내가 항상 잘하지 못하면 사람들은 나를 존중하지 않을 것이다.	①	②	③	④	⑤
10	일상적으로 하는 단순한 일에 대해서도 미심쩍은 생각이 든다.	①	②	③	④	⑤
11	일을 자꾸 되풀이하기 때문에 일처리가 늦어지는 경향이 있다.	①	②	③	④	⑤
12	무슨 일이든 내 마음에 들게 제대로 하려면 시간이 무척 오래 걸린다.	①	②	③	④	⑤
13	내가 실수를 적게 할수록 사람들이 나를 더 좋아할 것이다.	①	②	③	④	⑤

◎ 다음 문장을 읽고 평소에 자신을 잘 나타내는 것으로 생각하는 칸에 표를 해주십시오.

	문항	전혀 그렇지 않다	거의 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	거의 그렇다	매우 그렇다
1	다른 사람들이 내게 기대하는 것을 만족시키기가 어렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2	내 주위 사람들은 내가 실수할 수도 있다고 쉽게 인정한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3	내가 일을 잘 할수록 사람들은 내가 더 잘할 것으로 기대한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4	내가 하는 일이 최고가 아니라면 사람들은 나를 형편없게 볼 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5	나의 주변사람들은 내가 모든 일을 성공시키기를 기대한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6	내가 모든 일에 뛰어나지 않아도 사람들은 나를 좋아할 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7	성공이란 다른 사람들을 기쁘게 하기 위해 더욱 열심히 일해야 하는 것을 의미한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8	내가 성공하지 못하더라도 사람들은 나를 괜찮은 사람이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9	내가 실수했을 때 사람들은 겉으로 드러내지는 않지만 매우 실망할 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10	나의 가족은 내가 완벽하기를 바란다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11	사람들은 내가 할 수 있는 것보다 더 많은 것을 기대한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12	내가 실수를 할 경우에도 내 주위 사람들은 나를 여전히 유능하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

◎ 다음 문장을 읽고 평소에 자신을 잘 나타내는 것으로 생각하는 칸에 **✓**표를 해주십시오.

문항	전혀 그렇지 않다	거의 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	조금 그렇다	거의 그렇다	매우 그렇다	
1	일단 일을 시작하고 나면 다 끝마칠 때까지 쉬지 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2	나의 목표는 모든 일에서 완벽해지는 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3	일을 하면서 완벽을 추구하지는 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4	내가 하는 모든 일에서 최선을 다한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5	나는 나 자신이 완벽하기를 바란다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6	내가 한 실수를 발견하게 되면 아주 속이 상한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7	나는 목표를 세울 때, 완벽하게 세우려고 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8	나는 항상 나의 잠재능력을 충분히 발휘하도록 일해야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9	내가 하는 모든 일에서 최고일 필요는 없다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10	나는 학업에서나 직업에서나 항상 일을 성공시켜야 한다.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

◎ 다음의 문항은 일상생활에서 드러나는 여러분의 성격 특성이나 상황적 특성을 알아보고자 합니다. 각 문항에 대해 자신에게 해당된다고 여겨지는 숫자에 **✓**표를 해주십시오.

	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	스스로에게 상당히 높은 기준을 세우지 않으면 나는 시시한 사람이 되어버릴 것 같다.	①	②	③	④	⑤
2	모든 일을 완벽하게 잘 해내는 것이 나에게서 중요한 일이다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 다른 사람보다 목표를 높게 잡는다.	①	②	③	④	⑤
4	목표를 달성하기 위해 집중해서 노력한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 아주 높은 목표를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
6	남들은 나보다 낮은 기준도 만족하는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
7	매일 하는 과제에 대해서 다른 사람들보다 더 잘해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

◎ 다음 문항은 여러분이 공부와 관련하여 어떻게 느끼고 있는지에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 요즈음 나에 대해서 생각해 볼 때 얼마만큼 그렇다고 느끼는지 가장 일치되는 칸에 표 하여 주십시오.

문 항		전혀 아니다	거의 아니다	가끔 그렇다	자주 그렇다	언제나 그렇다
1	나는 공부한 만큼 성적이 오르지 않아 절망감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 다른 학생들이 나보다 공부를 더 잘한다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 공부에 대한 능력과 자질이 없는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 공부를 아무리 열심히 해도 안 된다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 공부에 관해선 항상 이 정도 밖에 못하나 라는 생각에 실망스럽다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 공부 없는 세상에서 살고 싶다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 공부가 중요한 세상이 싫다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 공부밖에 없는 세상이 싫다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 공부하기 싫다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 공부로 인해 짜증스러움을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 공부 때문에 심정적으로 너무 고갈된 느낌이다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 수업이 끝나면 완전히 지친다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 아침에 일어나면 다시 공부를 해야 하는 것 때문에 힘들다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 공부를 하거나 수업에 참여하는 것 때문에 스트레스를 많이 받는다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 공부로 인해 소진되었다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 공부를 해봤자 별 볼 일 없다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 학원을 다닌 이후로 공부에 대한 흥미를 덜 느끼게 되었다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 공부에 대한 열정이 식는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 공부가 미래에 도움이 될지 의심이 든다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 내가 하고 있는 공부가 중요한 지 의심스럽다.	①	②	③	④	⑤

◎ 다음의 문항을 읽고 여러분 자신의 행동이나 생각 또는 느낌을 가장 잘 나타내는 곳에 표 하여 주십시오.

	문 항	전혀 아니다	가끔 그렇다	보통 이다	대부분 그렇다	거의 항상 그렇다
1	내가 무엇을 느끼고 있는지 분명하게 안다.	①	②	③	④	⑤
2	내가 어떻게 느끼고 있는지 주의를 기울인다.	①	②	③	④	⑤
3	내 감정은 너무도 강렬하여 통제할 수 없는 것처럼 느껴진다.	①	②	③	④	⑤
4	내가 어떻게 느끼고 있는지 잘 모르겠다.	①	②	③	④	⑤
5	내가 어떻게 느끼고 있는지 이해하기 어렵다.	①	②	③	④	⑤
6	내 기분에 주의를 기울인다.	①	②	③	④	⑤
7	내가 어떤 식으로 느끼는지 정확하게 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
8	내가 무엇을 느끼고 있는지 신경을 쓴다.	①	②	③	④	⑤
9	내가 어떻게 느끼는지 혼란스럽다.	①	②	③	④	⑤
10	기분이 나쁠 때, 그 감정을 알아차릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11	기분이 나쁠 때, 그렇게 느낀 내 자신한테 화가 난다.	①	②	③	④	⑤
12	기분이 나쁠 때, 그렇게 느낀 내 자신이 당황스럽다.	①	②	③	④	⑤
13	기분이 나쁠 때, 일을 마무리하기가 힘들다.	①	②	③	④	⑤
14	기분이 나쁠 때, 그 기분을 통제할 수 없다.	①	②	③	④	⑤
15	기분이 나쁠 때, 나는 그 기분이 오랫동안 지속 될 거라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
16	기분이 나쁠 때, 결국 나는 매우 우울해질 것이다.	①	②	③	④	⑤
17	기분이 나쁠 때는 다른 일에 집중하기가 어렵다.	①	②	③	④	⑤
18	기분이 나쁠 때, 통제할 수 없을 것 같은 기분이 든다.	①	②	③	④	⑤
19	기분이 나빠도 여전히 해야 할 일을 마무리할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
20	기분이 나쁠 때, 그렇게 느끼고 있는 내 자신이 창피하다.	①	②	③	④	⑤
21	기분이 나쁠 때, 내 기분이 좀 더 나아지는 방법을 찾아낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤

문 항		전혀 아니다	가끔 그렇다	보통 이다	대부분 그렇다	거의 항상 그렇다
22	기분이 나쁠 때는 내가 나약한 사람처럼 느껴진다.	①	②	③	④	⑤
23	기분이 나쁠 때에도 여전히 내 행동을 통제할 수 있을 것처럼 느껴진다.	①	②	③	④	⑤
24	기분이 나쁠 때, 그렇게 느낀 것에 대해 죄책감이 든다.	①	②	③	④	⑤
25	기분이 나쁠 때는 집중하기가 힘들다.	①	②	③	④	⑤
26	기분이 나쁠 때, 내 행동을 통제하기가 힘들다.	①	②	③	④	⑤
27	기분이 나쁠 때, 내 기분을 좀 나아지게 할 수 있는 방법은 아무것도 없다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
28	기분이 나쁠 때, 그렇게 느낀 내 자신에게 짜증이 난다.	①	②	③	④	⑤
29	기분이 나쁠 때, 내 자신을 부정적으로 평가하기 시작한다.	①	②	③	④	⑤
30	기분이 나쁠 때, 내가 할 수 있는 일은 내가 느낀 그 기분에 빠져 있는 것뿐이다.	①	②	③	④	⑤
31	기분이 나쁠 때, 행동 통제가 안 된다.	①	②	③	④	⑤
32	기분이 나쁠 때, 나는 그 밖의 다른 어떤 일에 대해 생각하는 것이 어렵다.	①	②	③	④	⑤
33	기분이 나쁠 때, 기분이 풀리는데 시간이 오래 걸린다.	①	②	③	④	⑤
34	기분이 나쁠 때, 내 기분에 압도된다.	①	②	③	④	⑤

◎ 다음의 문항을 읽고 요즈음 나에 대해서 생각해 볼 때 얼마만큼 그렇다고 느끼는지 가장 일치되는 칸에 표 하여 주십시오.

문 항		확실히 아니다	상당히 아니다	약간 아니다	약간 그렇다	상당히 그렇다	확실히 그렇다
1	부모님의 기대만큼 성적이 나오지 않아 화가 난다.	①	②	③	④	⑤	⑥
2	부모님께서 나의 성적을 남과 비교하시면 우울해진다.	①	②	③	④	⑤	⑥
3	성적 때문에 언젠가는 부모님께 꾸중을 들을 것 같아 불안하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
4	부모님께서 성적이 낮으면 나의 취미생활을 못하게 할까봐 두렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
5	성적이 낮아 부모님께서 나에게 실망하실까봐 두렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
6	선생님의 기대만큼 성적이 나오지 않아 화가 난다.	①	②	③	④	⑤	⑥
7	선생님께서 나의 성적을 남과 비교하시면 우울해진다.	①	②	③	④	⑤	⑥
8	성적 때문에 언젠가는 선생님께 꾸중을 들을 것 같아 불안하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
9	성적이 낮으면 선생님의 잔소리가 더욱 심해져서 짜증난다.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	성적이 낮아 선생님께서 나에게 실망하실까봐 두렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	열심히 공부해도 성적이 오르지 않으면 괴롭다.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	성적이 잘 안 나오면 나에게 화가 난다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	성적을 생각하면 가슴이 답답해진다.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	성적이 떨어질 것 같아 불안하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	목표는 높은데 나의 성적은 너무 낮은 것 같아 우울하다.	①	②	③	④	⑤	⑥