한국심리학회지: 코칭
Korean Journal of Coaching Psychology
2022. Vol. 6, No. 2, 1-26
https://doi.org/10.51457/kjcp.2022.12.6.2.1

OPEN ACCESS

학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 안녕감에 미치는 영향: 정서적 지지와 적응적 인지적 정서조절전략의 순차적 매개효과

박 희 웅　　박 상 우　　이 수 란†

연세대학교 심리학과　　서울사이버대학교 군경상담학과

본 연구는 개인의 소명의식이 자신뿐만 아니라 상호작용하는 타인에게도 영향을 미칠 수 있다는 선행연구를 바탕으로 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생에게 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 구체적으로 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 안녕감에 미치는 영향과 그 메커니즘을 알아보기 위해 대한민국 고등학생 494명을 대상으로 설문을 실시하고, 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 안녕감의 관계가 정서적 지지와 적응적 인지적 정서조절전략에 의해 매개되는지를 구조방정식 모형 검증을 통해 살펴보았다. 그 결과, 학생이 지각한 교사의 소명의식은 정서적 지지를 매개하여 학생의 안녕감에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한, 학생이 지각한 교사의 소명의식은 정서적 지지를 매개하여 학생의 적응적 인지적 정서조절전략의 사용을 높이는 것으로 나타났으며, 정서적 지지는 학생의 적응적 인지적 정서조절전략을 매개하여 학생의 안녕감 수준을 높이는 것으로 나타났다. 마지막으로, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 안녕감에 영향을 미치는 경로에서 정서적 지지(매개변인 1)와 적응적 인지적 정서조절전략(매개변인 2)의 순차적 매개효과가 유의하였다. 이와 같은 결과를 바탕으로 연구의 이론 및 실무적 함의, 한계점 및 후속 연구에 대한 제안을 논의하였다.

주요어 : 소명의식, 안녕감, 정서적 지지, 적응적 인지적 정서조절전략, 학생-교사 관계

†교신저자 : 이수란, 서울사이버대학교 군경상담학과 교수, 서울특별시 강북구 솔매로 49길 60,
suranlee@iscu.ac.kr

Copyright ©2022, Korean Association of Coaching Psychology. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

우리 사회는 예부터 '군사부일체', '스승의 그림자도 밟지 않는다' 등과 같은 말에서도 알 수 있듯이 교사의 중요성을 강조해왔다. 사회과학 분야의 연구자들 역시 교사의 중요성을 인식하고 교사가 학생의 학업뿐만 아니라 일상적인 생활에 미치는 영향을 탐색해왔다(Baker et al., 2008). 학생은 교사의 태도에 따라 큰 영향을 받는데, 예를 들어 교사가 소진되었을 때는 학생들의 학업성취와 동기가 낮아진 반면(Madigan & Kim, 2021), 교사가 지지적인 행동을 할 때는 학업열의와 성취 수준이 높아지고(Klem & Connell, 2004), 주관적 안녕감도 향상되었다(Suldo et al., 2009).

최근 교사의 특징 중 학생에게 긍정적 영향을 미치는 것으로 밝혀진 소명의식(calling)에 대한 관심이 높아지고 있다. 선행연구에 따르면 소명의식이 있는 교사는 학생들의 안녕에 관심을 가지고, 자신의 일에 높은 사명감을 가지며 헌신적인 태도로 학생들과 상호작용하는 모습을 보인다(Madero, 2020). 특히, 최근에는 교사의 소명이 교사 자신에게 미치는 영향을 살펴보던 것에서 확장되어 학생에게 구체적으로 어떤 영향을 미치는지 살펴보기 시작했다는 점을 주목할 만하다. 예를 들어, Dalla Rosa et al.(2018)의 연구에 따르면 학생이 지각한 멘토의 소명의식이 학생의 소명의식 형성에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한, 박상우 외(2021)의 연구에서 학생이 지각한 교사의 소명의식은 교사의 욕구 지지적 교수 행위를 통해 학생의 학업 소진을 감소시키는 것으로 나타났다. 그러나 교사의 소명의식이 학생에게 미치는 영향력을 살펴보는 연구는 아직 시작 단계에 불과하며, 학생의 소명이나 학업 측면에 대한 연구만 진행되었기에 학생의 전반적인 적응에 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구는 부족한 실정이다. 따라서, 본 연구에서는 교사가 자신의 일을 어떠한 관점으로 바라보는가가 학생에게 어떤 영향을 미치는지에 대해 구체적인 탐색을 시도하였다. 특히, 본 연구에서는 학생의 안녕감이 학생의 학교생활(강승희, 2010)에 영향을 줄 뿐만 아니라, 정서적, 심리적, 사회적 적응을 두루 살필 수 있는 중요한 변인이라는 점에서 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 안녕감에 구체적으로 어떤 영향을 미치는지, 그 사이의 메커니즘은 무엇인지를 밝히고자 하였다.

학생의 안녕감에 영향을 미칠 수 있는 중요한 변인은 정서조절이다. 사람들은 살아가면서 어려운 상황에 맞닥뜨리게 되었을 때 스트레스를 포함한 다양한 부정 정서를 경험한다. 이때 개인을 더욱 큰 곤경에 빠지게 하거나 반대로 극복해낼 수 있게 하는 능력이 바로 정서조절이다. 정서조절 능력은 평생에 걸쳐 습득되고 변화할 수 있지만, 특히 청소년기는 정서조절 능력의 발달에 있어서 중요한 도전을 겪게 되는 시기라는 점에서 특별한 관심이 필요하다(Riediger & Klipker, 2014). 인지발달의 측면에서 형식적 조작기에 해당하는 청소년들은 추상적 사고를 할 수 있게 되면서 본인이 경험하지 못했던 부분까지 생각할 수 있게 되고(Sanders, 2013) 이러한 사고방식의 변화는 정서조절에 영향을 미치게 된다(Garnefski et al., 2001). 또한, 청소년은 다른 연령대에 비해 안녕감의 수준이 낮고(한민 외, 2012), 신체적, 심리적, 생리적 변화를 경험함과 동시에 진로를 결정하는 과정을 거쳐야 한다는(임은미, 정성석, 2009; Creed et al., 2005) 점에서 스트레스를 많이 받기 때문에 적응적인 정서조절 능력의 배양이 그 무엇보다 중요

한 시기라 할 수 있다.

청소년기는 아직 정서조절 능력이 발달하는 과정에 있으며 주변 환경이나 상호작용하는 타인의 영향을 특히 많이 받는다는 점에서 특징적이다(Zeman et al., 2006). 지금까지 청소년의 정서조절에 관한 연구를 살펴보면, 주로 또래 관계나 가족의 영향을 밝히고 있다(이승은, 남은영, 2011; Reindl et al., 2016). 하지만, 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 곳이 학교라는 점에서 학교 안에서 청소년에게 영향을 줄 수 있는 환경 혹은 타인에 대한 연구가 필요하다. 따라서, 본 연구에서는 학교 안에서 가장 많은 시간을 보내는 사람 중 하나인 교사의 특성이 학생의 정서조절에 어떤 영향을 미치는지 살펴보고자 하였다. 구체적으로, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 적응적 인지적 정서조절전략의 사용을 촉진하여 안녕감을 증진시키는 메커니즘을 파악하고자 하였다. 이를 통해, 타인의 소명의식이 개인에게 미치는 영향(e.g., crossover theory; Bakker et al., 2009)에 대한 연구를 확장할 수 있을 것이라 기대된다.

또한, 내담자의 문제 해결을 중심으로 하는 상담과 달리 피코치의 변화와 성장을 목표로 하여 더 만족하는 삶을 살 수 있도록 도와주는 코칭(유재성, 2009)의 관점에서 학생이 긍정적 방향으로 변화하는데 필수적인 인지적 정서조절전략에 집중하여 연구를 진행함으로써 학교 현장에서의 코칭 방안 개발에 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다. 무엇보다 코칭에서는 피코치 기술(skill) 습득을 강조하는데, 적응적 인지적 정서조절전략의 영향을 살펴봄으로써 이와 관련된 기술을 코칭 내에서 다루고 교육하는 것의 중요성을 확인할 수 있을 것으로 기대된다. 특히, 본 연구에서는 적응적 정서조절전략과 비적응적 정서조절전략 중에서 적응적 정서조절전략을 중심으로 연구를 진행하였다. 이는 코칭이 성장지향모델을 바탕으로 인간의 부적응이나 문제에 초점을 맞추기 보다는 결함이나 문제가 있더라도 긍정적인 혹은 목표지향적인 특성을 개발함으로써 피코치의 성장을 도모하는 접근을 취하기 때문이다(이희경, 2017; Palmer & Whybrow, 2014). 또한, Park et al.(2020)의 연구에서 사회적 관계와 안녕감이 청소년의 적응적 정서조절전략의 사용과 정적 상관이 있었고, 연구자들이 적응적 정서조절전략 활용을 돕는 것이 중요하다고 제언했다는 점도 고려하였다.

학생이 지각한 교사의 소명의식

소명의식이란 일 지향성(work orientation)의 한 가지로 삶에서의 특정한 역할 또는 일에 초월적 부름(transcendent summon)을 느끼고, 이를 통해 삶의 목적(purpose)을 이루고자 하며, 친사회적 동기(prosocial motivation)를 갖고 공공선을 추구하는 것을 뜻한다(Dik & Duffy, 2009). 소명의식에 관한 초기 연구들에서는 이를 종교적인 관점에서 바라보았으나, 최근에 이르러서는 소명의식에 대한 개념이 확장되어 종교적인 관점에만 국한되지 않고 종교 유무와 관계없이 소명을 가질 수 있는 것으로 본다(Dik & Shimizu, 2019). 자신의 직업에 소명의식을 느끼는 사람들은 돈과 명예를 추구하기보다는 삶의 목적 달성과 사회 발전에 기여하고자 하는 모습을 보이기 때문에 소명의식을 가진 교사는 학생을 가르치는 데 있어서 책임감을 느끼고 학생이 적응적으로 생활할 수 있도록 돕는 모습을 보인다(박상우 외, 2021; Bullough Jr. & Hall-Kenyon, 2012).

그동안의 연구에서 소명의식을 가진 교사의 특징과 소명의식이 교사 자신에게 미치는 영향에 대해 탐구해온 것과는 다르게, 최근의 연구에서는 소명의식이 소명의식을 가진 개인뿐만 아니라 소명의식을 가진 사람과 상호작용을 하는 타인에게도 영향을 줄 수 있다는 결과가 밝혀지고 있다(e.g,, 박상우 외, 2021; Xie, et al., 2019). 소명의식이 있는 사람은 목적성이 뚜렷하기 때문에(Elangovan et al., 2010; Park et al., 2018) 다른 사람과 상호작용을 할 때 자신의 관점을 명확히 표현하고 센스 메이킹 활동(sense-making activities)을 더 많이 한다. 그리고 이와 같은 소명의식이 있는 사람의 행동은 다른 사람도 인지할 수 있다(Dik et al., 2012). 그렇기에 본 연구에서는 학생이 지각한 교사의 소명의식이 책임감을 갖고 학생을 지도하는 교사의 모습을 반영한다는 점에서 학생에게 정서적 지지를 제공하는 자원으로 작용할 수 있으며, 궁극적으로는 학생의 안녕감에 영향을 미칠 것으로 예상하였다.

학생이 지각한 교사의 소명의식과 안녕감 간의 관계

안녕감(wellbeing)이란 정서적, 심리적, 사회적 안녕감을 모두 포함하는 개념으로 개인의 삶에 대한 인지적, 정서적 평가를 의미한다(Diener et al., 1999). 즉, 안녕감은 개인이 높은 삶의 만족도와 긍정 정서를 느끼는 것을 넘어 개인적, 사회적으로 올바르게 기능하는 것을 말하며, 삶의 만족이나 긍정 정서만으로 개인의 안녕감 수준을 측정하게 되면 자기실현, 대인관계, 인생의 목적과 방향성과 같은 중요한 요소들을 고려하지 못하는 한계를 지니기 때문에(김명소 외, 2001) 본 연구에서는 어느 한 영역의 안녕감에 치우치지 않고 전반적인 안녕감에 대해 살펴보았다.

안녕감은 학생의 심리적 적응과 성공적인 학교생활을 예측하는 중요한 변인이다. Kaplan (2017)의 연구에 따르면 학생의 안녕감과 불안, 우울, 적개심 등의 부적응적 정서 사이에 부적 관계가 존재한다. 또한, 학생의 안녕감은 친사회적 행동, 학업 만족, 학업 성취를 정적으로 예측하여 학교생활 적응에 도움을 주는 것으로 나타났다(Arslan & Coşkun, 2020; Miller et al., 2013). 같은 맥락에서, 한국의 중학생들을 대상으로 한 강승희(2010)의 연구에서 학생의 안녕감은 학교생활 적응을 정적으로 예측했다. 하지만 학생의 안녕감에 대한 대부분의 연구가 학생의 개인특성이나 또래, 가족 변인의 영향만을 살펴보았다는 한계를 가지고 있다(노충래, 김설희, 2012; 송미라, 한기백, 2015). 이러한 변인들도 중요하지만, 앞서 언급한 바와 같이 학교가 갖는 중요성을 고려할 때, 본 연구에서는 소명의식과 같은 교사의 특성이 학생의 안녕감에 미치는 영향을 살펴보고자 하였으며, 학생이 지각한 교사의 소명의식 수준이 높을수록 학생의 안녕감 수준이 높을 것으로 예상했다.

소명의식에 대해 다루는 이론인 Work as a Calling Theory(WCT; Duffy et al., 2018)에 의하면 소명의식을 가진 사람은 자기 일에서 의미를 발견하고, 일에 헌신하며 더 높은 직무 성과와 직무 만족을 보인다. 개인이 자신의 일에 대해 느끼는 만족감은 자신의 정신건강뿐만 아니라 타인에게도 영향을 미친다(장진이, 이지연, 2014; Tzeng et al., 2002). 그리고 소명의식이 있는 사람들은 높은 수준의 친사회적 동기를 바탕으로(Dik & Duffy, 2009) 친사회적 행동을 하여 긍정 정서와 의미를 얻고자 한다

(Grant, 2008). 그렇기에 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 안녕감에 긍정적인 영향을 줄 것으로 예상할 수 있다. 실제로 다양한 연구에서 상사의 자기초월적인 가치, 부하에 대한 친사회적 행동, 명확한 목적성 제시와 같은 긍정적인 요인이 부하의 직무 만족, 긍정 정서를 증가시키고(박지영, 손영우, 2018; Braun et al., 2013), 소진을 감소시키는(하성욱, 장함자, 2014) 것으로 나타나 소명의식을 가진 개인의 특성이 타인의 안녕감에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 보여주었다. 하지만 아직 개인의 소명의식이 타인의 안녕감에 영향을 주는 연구는 부족한 상황이다. 따라서, 본 연구에서는 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 안녕감에 직접적으로 영향을 줄 수 있는지 확인하고, 구체적인 메커니즘을 파악하여 소명의식을 가진 교사의 특성이 어떻게 학생의 안녕감에 긍정적인 보호 요인으로 작용할 수 있는지를 밝히고자 하였다.

학생이 지각한 교사의 소명의식과 정서적 지지 간의 관계

자신의 일에 소명의식을 가지고 있는 교사는 학생을 지도하는 행위를 통해 삶의 목적을 이루고자 하고, 사회에 기여하고자 하기 때문에 학생을 학업적으로 가르칠 뿐만 아니라 사회적으로 잘 기능하고, 적응적인 삶을 영위할 수 있도록 보살피는 모습을 보인다(박상우 등, 2021). 그렇기 때문에 교사의 보살피는 행동에서 학생들은 정서적 지지를 얻을 수 있을 것이다.

정서적 지지란 사회적 지지 중 정서적인 부분을 일컫는 용어로, 타인으로부터 사랑, 신뢰, 보살핌을 받고 있다고 느끼는 정도를 의미한다(House et al., 1988). 다양한 연구들이 정서적 지지의 중요성에 대해 다루고 있다. Shaw et al.(2004)의 연구에 따르면 아동기에 부모로부터 정서적 지지를 충분히 받은 사람들은 성인이 되어서 우울증과 만성질환을 덜 겪는 것으로 나타났다. 또한, 당뇨병 환자들을 대상으로 다이어리 스터디(diary study)를 진행한 Rook et al.(2016)의 연구에서 배우자의 정서적 지지가 스트레스에 따른 혈당의 증가를 조절하는 보호 요인으로 작용할 수 있음을 밝혀졌으며, 의료계열 대학원생들을 대상으로 한 McLuckie et al.(2018)의 연구에서 정서적, 심리적 지지가 심리적 스트레스, 소진을 낮추는 것으로 나타났다.

교사는 학생에게 학업적인 가르침을 주고, 도덕적으로 지도하는 역할 외에 학생이 심리적, 정서적 측면에서 긍정적인 방향으로 적응할 수 있도록 지지해주는 역할도 담당하고 있다(Fredriksen & Rhodes, 2004). 하지만, 교사의 주 업무는 학생을 학업적으로 지도하는 것이기 때문에 많은 교사들이 학생을 위해 따로 시간을 쓰고, 그들과 관계를 맺는 것을 추가 역할로 여기고 있다(이혜정, 2014; Belogolovsky & Somech, 2010). 그렇기에 교사가 학생과 가까운 관계를 형성하기 위해서는 학생을 돌보는 일 또한 자신의 일이라고 여기는 자세가 필요하며, Elangovan et al.(2010)의 연구에 따르면 소명의식을 가진 사람들은 자신에게 주어진 업무 외에 추가적인 업무를 하고자 하므로 자신의 직업을 바라보는 관점 중 하나인 소명의식이 이에 영향을 줄 것으로 예상할 수 있다.

교사가 학생을 돌보는 행동을 보이는 정도는 교사가 자기 일을 대하는 태도와 관련이 있다. Bullough Jr. and Hall-Kenyon(2012)의 연

구에서 미국의 교사를 대상으로 인터뷰를 진행하여 소명의식이 있는 교사들이 학생들의 학업뿐만 아니라 안녕감에도 관심을 가지며, 보살피는 행동을 통해 삶의 의미를 경험하는 것으로 나타났다. 또한, 성희창 등(2020)이 한국의 중학교 교사들을 대상으로 한 연구에서도 소명의식이 있는 교사들은 학생의 생애에 기여하고자 하고, 돌봄의 역할을 수행하고자 하는 것으로 나타났다. 이는 Serow(1994)의 연구에서 소명의식을 가진 교사들이 자신의 일이 다른 사람에게 미칠 수 있는 영향에 대해 신경을 쓰고, 학생을 가르치는 역할 외에 추가적인 역할을 하고자 하는 경향이 있다는 결과와 일맥상통한다. 그리고 교사의 학생에 대한 관심과 보살핌은 학생-교사 관계에 긍정적인 영향을 준다(Pomeroy, 1999). 학생-교사 관계는 학생과 교사 사이에 정서적 공감대를 형성하는 관계적 측면을 포함하고 있다(김남희, 김종백, 2011). 즉, 교사가 학생에게 관심을 갖고 보살피는 행동을 하는 것은 학생과 교사 사이에 신뢰 관계를 형성하여 학생이 교사에게 자연스럽게 자신의 어려움을 얘기하고 교사의 공감과 지지를 받을 수 있는 환경을 만들어 주게 되는 것이다.

추가적으로, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생과의 관계에 영향을 미치는 결과는 국내 교사를 대상으로 한 연구에서도 나타났다. 박상우 등(2021)의 연구에 따르면 학생이 지각한 교사의 소명의식은 욕구지지적 교수행위와 정적인 관계가 있었는데, 이 중 관여(involvement)와 관련된 행동은 교사가 학생과 상호작용하며 의지할 수 있는 관계를 형성하는 특징을 가지고 있기 때문에 교사의 소명의식과 학생을 보살피는 행동 사이에는 정적인 관계가 있을 것이라 예상할 수 있다. 또한, Prewett et al.(2019)의 연구에 의하면 교사가 교실에서 친사회적 행동과 사회-정서적 지지를 많이 할수록 학생들이 학생-교사관계의 수준을 더 높게 인식하는 것으로 밝혀졌다. 이를 바탕으로 소명의식이 있는 교사가 학생을 대상으로 하는 친사회적 행동과 보살핌이 학생과의 관계에 긍정적인 영향을 줌과 동시에 학생에게 정서적 지지를 제공해줄 수 있는 정서적 공감대 형성에 기여할 것으로 예상할 수 있다. 따라서, 본 연구에서는 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생이 지각한 교사로부터의 정서적 지지의 수준 사이에 정적인 관계가 있을 것으로 예상했다.

정서적 지지와 적응적 인지적 정서조절전략 간의 관계

교사의 정서적 지지는 학생에게 하나의 자원으로 기능하게 된다. 스트레스에 관한 이론인 자원보존이론(Conservation Of Resources; COR; Hobfoll, 1989)에 의하면 인간은 기본적으로 목적을 지닌 존재이며 가치 있는 것을 얻거나 유지하고자 하는 동기를 가지고 있다. 이때 그 자체로 가지고 있거나, 가치 있는 것을 얻을 수 있는 수단이 되는 물건, 돈, 에너지, 주변의 상황 등을 자원이라고 부른다(Hobfoll, 2001). 자원보존이론에서 자원의 획득과 상실은 스트레스를 경험 및 대응하는 핵심적인 기제로 작동한다. Hobfoll(2001)에 따르면 사람들은 자원을 잃거나 잃을 것으로 예상될 때, 혹은 자원을 원하는 만큼 얻지 못할 때 스트레스를 경험한다. 반대로, 주변의 지지 등 다양한 자원을 충분히 갖고 있는 사람들은 스트레스 상황에 성공적으로 대처하는 모습을 보인다(Hobfoll, 2001). 교사가 제공하는 정서적

지지는 학생에게 중요한 자원으로 역할 하므로(Hobfoll et al., 2018), 교사로부터 정서적 지지를 많이 받는 학생일수록 적응적 인지적 정서조절 전략을 사용하여 스트레스에 잘 대처할 것으로 예상된다.

주변 사람들의 지지와 적응적 인지적 정서조절전략 사이의 정적 관계는 여러 선행연구에서 지지되고 있다(이현주, 정은정, 2020; Trueba & Pluck, 2021). Pejičić et al.(2018)의 연구에서 사회적 지지를 받은 사람들은 성공적으로 적응적 인지적 정서조절전략을 사용하는 것으로 나타났고, 그 결과 문제 상황을 잘 극복하는 모습을 보였다. 추가로, Sobol et al.(2021)의 연구에서 지속적으로 주변의 지지를 받은 사람들은 적응적 인지적 정서조절전략을 더 많이 사용하여 우울감을 덜 경험하는 것으로 나타나 일상생활에서 자주 상호작용하는 사람들의 지지가 적응적 인지적 정서조절전략의 사용에 중요한 자원으로 작용할 수 있음이 이론적으로 뒷받침될 뿐만 아니라 실증적으로도 확인되었다.

본 연구에서는 코칭의 관점에 입각하여 스트레스에 대처하는 방법 중 적응적 인지적 정서조절전략이 학생의 안녕감에 미치는 영향을 확인하고자 했다. 인지적 정서조절전략이란 의식적, 인지적으로 정서적인 반응을 일으키는 정보를 처리하는 방법을 의미한다(Garnefski et al., 2001). Garnefski et al.(2001)의 연구에서 인지적 정서조절전략 9가지를 이론적인 근거를 토대로 수용, 해결중심사고, 균형 있게 바라보기, 긍정적 재평가, 긍정적 재초점으로 이루어진 적응적(adaptive)인 전략, 자기 비난, 타인 비난, 파국화, 반추로 구성된 비적응적(maladaptive)인 전략으로 구분했다(Garnefski et al., 2001; Garnefski & Kraaij, 2006). 인지적 정서조절전략은 스트레스 대처 방법을 문제 중심 대처와 정서 중심 대처로 구분하는 방식에서 벗어나 다양한 전략들을 고려하며, 스트레스 상황을 해석하는 인지적 과정을 중요시한다는 점에서 자신의 삶에서의 경험과 타인의 영향에 따라 사용하는 전략이 달라질 수 있는 특징을 가지고 있다(안현의 외, 2013; Garnefski et al., 2001). 이러한 두 가지 전략 중에서도 본 연구는 코칭의 관점에서 학생의 안녕감을 증진시키는 방법을 중점으로 보고자 했기에 인지적 정서조절전략 중 적응적 인지적 정서조절전략을 측정하였으며, 교사와 학생의 관계가 학생의 적응적 인지적 정서조절전략의 사용에 영향을 줄 수 있을 것으로 예상하였다.

지금까지 많은 연구에서 일관되게 적응적 인지적 정서조절전략의 사용이 긍정적인 결과로 이어지는 것으로 밝혀졌다(e.g., 설정훈, 2018; Min et al., 2013). 대학원생들을 대상으로 종단연구를 진행한 Vanderhasselt et al.(2014)의 연구에서 적응적 인지적 정서조절전략을 사용하는 학생들이 스트레스 상황에 잘 대처하여 우울 증상을 적게 경험하는 것으로 나타났다. 또한, Extremera et al.(2020)가 대학생들을 대상으로 진행한 연구에서 적응적 정서조절전략이 정서 지능과 안녕감의 관계를 매개하는 것으로 나타났으며, Garnefski et al.(2004)의 연구에서 적응적 인지적 정서조절전략을 사용하는 사람들은 낮은 수준의 우울감을 경험하는 것으로 나타났다. 따라서, 본 연구에서는 적응적 인지적 정서조절전략이 학생의 안녕감에 정적 영향을 미칠 것으로 예상했다.

종합적으로, 본 연구에서는 교사의 정서적 지지와 학생의 적응적 인지적 정서조절전략 사용 사이에 정적인 관계가 있을 것으로 예상

했으며, 앞서 언급한 학생이 지각한 교사의 소명의식과 정서적 지지와의 상관관계를 토대로 정서적 지지가 학생이 지각한 교사의 소명의식과 적응적 인지적 조절전략 사이의 관계를 매개할 것으로 예상했다.

정서적 지지와 적응적 인지적 정서조절전략의 순차적 매개효과

지금까지 교사의 소명의식에 관한 다양한 연구들이 이뤄져 왔으며, 많은 연구에서 교사의 소명의식이 교사 자신과 학생에게 긍정적인 결과를 불러오는 것으로 밝혀졌다(차정주, 강호수, 2014; Ehrhardt & Ensher, 2021). 하지만, 대부분의 결과 변인이 직무 영역에서의 행동(e.g. 추가 근무) 혹은 태도(e.g. 직무 몰입)에 국한되어 있으며, 타인의 안녕감에 영향을 미치는 메커니즘에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다는 한계를 가지고 있다. 그렇기에 본 연구에서는 소명의식이 타인의 안녕감에 영향을 미치는 정서적인 과정을 살펴보고자 했다.

정서적 지지가 안녕감에 미치는 긍정적인 결과는 이미 다수의 연구를 통해 확인되었다(e.g., Merz & Huxhold, 2010; Shaheen et al., 2021). Suldo et al.(2009)의 연구에 따르면 교사의 정서적 지지와 학생의 주관적 안녕감 사이에 정적인 관계가 있었으며, 박서윤과 장유진(2020)이 한국의 초등학생을 대상으로 시행한 연구에 따르면 초등학교 고학년이 지각한 정서적 지지가 학생의 주관적 안녕감 수준을 높이고 학교생활적응을 돕는 것으로 밝혀졌다. 그리고 Tennant et al.(2015)의 연구에서 교사의 정서적 지지는 학생의 문제행동과 부정적인 정서 경험을 감소시키고, 학교생활 적응에 도움을 주어 안녕감 수준을 높이는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 소명의식을 가진 교사가 학생들을 보살피는 행동을 많이 하고자 한다는 Bullough Jr. and Hall-Kenyon(2012)의 연구결과를 토대로 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생이 지각한 교사로부터의 정서적 지지와 정적인 관계가 있을 것으로 예상하였으며, 이 관계가 학생의 안녕감에 영향을 줄 것으로 예상했다.

또한, 정서적 지지와 안녕감의 관계를 적응적 인지적 정서조절전략이 매개할 것으로 예상했다. 많은 선행연구에서 적응적 인지적 정서조절전략과 안녕감 사이에 정적인 관계가 있음을 확인했다(유순화, 2014; Martin & Dahlen, 2005). 그리고 자원보존이론에 입각하여 생각해 보았을 때, 충분한 자원을 가지고 있는 개인이 스트레스 상황에 더욱 적응적으로 대처할 수 있으므로 소명의식을 가진 교사로부터 정서적 지지를 받은 학생들이 적응적 인지적 정서조절전략을 활용하여 더 높은 수준의 안녕감을 보일 것으로 예상할 수 있다. 이러한 이론적, 실증적 근거를 바탕으로 본 연구에서는 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 안녕감 간의 정적인 간접관계를 정서적 지지와 적응적 인지적 정서조절전략이 순차적으로 매개할 것으로 예상하였다.

위의 내용을 바탕으로 본 연구에서 검증하고자 하는 가설을 정리하면 아래와 같다.

가설 1. 학생이 지각한 교사의 소명의식은 학생의 안녕감에 직접적인 영향을 미칠 것이다. 구체적으로 학생이 지각한 교사의 소명의식이 높을수록 학생의 안녕감 수준이 높을 것이다.

가설 2. 학생이 지각한 교사의 소명의식은 정서적 지지에 정(+)적 영향을 미칠 것이다.

가설 3. 정서적 지지는 적응적 인지적 정서조절 전략에 정(+)적 영향을 미칠 것이다.

가설 4. 정서적 지지가 학생이 지각한 교사의 소명의식과 적응적 인지적 정서조절전략 사이의 관계를 매개할 것이다.

가설 5. 정서적 지지는 안녕감에 정(+)적 영향을 미칠 것이다.

가설 6. 정서적 지지는 학생이 지각한 교사의 소명의식과 안녕감 사이의 관계를 매개할 것이다.

가설 7. 적응적 인지적 정서조절전략은 안녕감에 정(+)적 영향을 미칠 것이다.

가설 8. 적응적 인지적 정서조절전략이 정서적 지지와 학생의 안녕감 사이의 관계를 매개할 것이다.

가설 9. 학생이 지각한 교사의 소명의식은 정서적 지지와 적응적 인지적 정서조절전략의 순차적 매개를 통해 학생의 안녕감에 영향을 미칠 것이다.

방 법

연구대상

본 연구는 경남대학교 생명윤리위원회의 승인을 받았다. 참가자는 온라인 설문업체 Macromil Embrain을 통해 모집했으며, 참가자들은 현금으로 환전할 수 있는 소정의 설문업체 포인트를 보상으로 받았다. 설문에는 500명의 고등학생이 참여했으며, 분석에는 불성실응답자 6명을 제외한 494명의 데이터를 사용하였다. 참가자들의 평균 연령은 16.55세(*SD* = .52)이었고, 남녀비율은 남성 241명(49.2%), 여성 251명(50.8%)이었다. 참가자들의 종교는 무교 342명(69.2%), 개신교 81명(16.4%), 가톨릭 28명(5.7%), 불교 23명(4.7%), 이슬람 2명(0.4%), 기타 18명(3.6%)이었다. 참가자들의 학교 유형은 일반고등학교 352명(71.3%), 특성화고등학교 104명(21.1%), 특수목적고등학교 26명(5.3%), 자율고등학교 6명(1.2%), 기타 6명(1.2%)이었다.

측정도구

학생이 지각한 교사의 소명의식

학생이 지각한 교사의 소명의식을 측정하기 위해 Dik et al.(2012)의 Calling and Vocation Questionnaire(CVQ)를 한글로 번안 및 타당화한 심예린과 유성경(2012)의 한국판 소명 척도를 사용하였다. 본 연구에서는 담임선생님의 소명의식을 측정하고자 했기에 '나'라는 단어를 '담임선생님'으로 수정했으며, 현재 선생님이라는 직업에 초점을 맞추기 위해 '진로'라는 단어를 '일'로 수정하였다. 총 3요인, 12문항이고, 초월적 부름-존재 4문항(예: '담임선생님이 현재 하고 있는 분야의 일을 하는 것은 자신이 이 일을 하도록 부름을 받았다고 믿기 때문이다'), 목적/의미-존재 4문항(예: '담임선생님에게 있어서 자신의 일은 삶의 목적을 실현하도록 도와준다'), 친사회적 지향-존재 4문항(예: '담임선생님은 자신의 일이 다른 사람들에게 얼마나 유익한지를 평가하려고 항상 노력하고 있다')으로 이루어져 있다. 4점 리커트 형식(1=전혀 해당되지 않는다, 4=전적으로 해당된다)으로 측정했으며, 총점이 높을수록 학생이 지각한 교사의 소명의식 수준이 높다는 것을 의미한다. 심예린과 유성경(2012)의 연구에서 요인별 내적 일치도(Cronbach's alpha)는 .71～83이었으며, 전체 척도의 내적 일치도

는 .85였다. 본 연구에서 초월적 부름-존재의 내적 일치도는 .66, 목적/의미-존재의 내적 일치도는 .84, 친사회적 지향-존재의 내적 일치도는 .82이었고, 전체 척도의 내적 일치도는 .87이었다.

정서적 지지

정서적 지지를 측정하기 위해 박지원(1986)의 척도를 수정한 김연수(1995)의 사회적 지지 척도를 사용하였다. 학생이 담임선생님으로부터 느끼는 정서적 지지의 정도를 묻고자 했기에 문항의 지시문에 '나의 담임선생님은'이라는 문구를 제시하였다. 본 연구에서는 사회적 지지 척도의 4가지 하위 요인인 정서적, 물질적, 정보적, 평가적 지지 중에서 정서적 지지만을 측정하였으며, 정지은과 정철영(2015)을 참고하여 정서적 지지에 해당하는 7문항(예: '언제나 나를 사랑해 주고 보살펴 준다')을 사용하였다. 5점 리커트 형식(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)으로 측정하였으며, 총점이 높을수록 학생이 담임선생님으로부터 느끼는 정서적 지지의 정도가 높음을 의미한다. 정지은과 정철영(2015)의 연구에서 정서적 지지에 대한 내적 일치도는 .83이었다. 본 연구에서의 내적 일치도는 .94였다.

적응적 인지적 정서조절전략

적응적 인지적 정서조절전략을 측정하기 위해 안현의 등(2013)이 Garnefski and Kraaij (2007)의 Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)를 한글로 번안 및 타당화한 한국판 인지적 정서조절전략 척도(K-CERQ)를 사용하였다. 총 9요인, 36문항으로 이루어져 있으며, 이 중 Garnefski et al.(2001)이 적응적 인지적 정서조절전략으로 구분한 수용(예: '나는 그 일을 안고 살아가는 법을 배워야 한다고 생각한다'), 균형있게 바라보기(예: '다른 사람들은 그보다 더한 일도 겪는다고 생각한다'), 긍정적 재초점(예: '나는 즐거웠던 일을 생각한다'), 해결중심사고(예: '그 상황에 대처할 수 있는 최선의 방법을 생각해 본다'), 긍정적 재평가(예: '그 문제의 긍정적인 측면을 찾아본다')의 5요인(총 20문항)을 측정하였다. 5점 리커트 형식(1=거의 그렇지 않다, 5=거의 항상 그렇다)으로 측정했으며, 총점이 높을수록 적응적 인지적 정서조절전략을 사용하는 수준이 높다는 것을 의미한다. 안현의 등(2013)의 연구에서 요인별 내적 일치도는 요인별로 .63 ~.89이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .92였다. 본 연구에서 수용의 내적 일치도는 .63, 균형있게 바라보기의 내적 일치도는 .59, 긍정적 재초점의 내적 일치도는 .84, 해결중심사고의 내적 일치도는 .72, 긍정적 재평가의 내적 일치도는 .76였으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .88이었다.

안녕감

안녕감을 측정하기 위해 이현주, 이미나, 최인수(2008)가 Keyes(2006)의 Subjective Well-Being Scale(SWBS)를 한국 청소년에게 적용될 수 있도록 번안 및 타당화한 한국 청소년 안녕감 척도(K-WBSA)를 사용하였다. 총 3요인, 12문항이며, 정서적 안녕감 3문항(예: '행복하다'), 심리적 안녕감 4문항(예: '친구들과 따뜻하고 믿을 만한 관계를 맺고 있다'), 사회적 안녕감 5문항(예: '학교나 동아리, 지역사회 활동에서 소속감이 있다')으로 이루어져 있다. 6점 리커트 형식(1=전혀 없다, 6=매일)으로 측정했으며, 지난 한 달 동안 특정 정서를 얼마나 자주 느꼈는지에 대해 평가한다. 총점이 높을수

록 학생의 안녕감 수준이 높다는 것을 의미한다. 이현주 등(2008)의 연구에서 요인별 내적 일치도(Cronbach's alpha)는 .68～.87이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .86이었다. 본 연구에서 정서적 안녕감의 내적 일치도는 .91, 심리적 안녕감의 내적 일치도는 .81, 사회적 안녕감의 내적 일치도는 .87이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .93이었다.

분석방법

본 연구에서는 자료 분석을 위해 SPSS 25.0과 R 4.0.5를 사용하였다. 기술통계와 변인 간의 상관을 분석하기 위해 SPSS 25.0을 사용했고, 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 안녕감 간의 관계와 정서적 지지 및 적응적 인지적 정서조절전략의 매개효과를 검증하기 위해 R 4.0.5의 lavaan(Rosseel, 2012) 패키지를 활용한 구조방정식 분석을 실시하였다. 이 과정에서 표본의 간결화와 다변량 정규분포 가정의 위배 가능성을 줄이기 위하여 학생이 지각한 교사의 소명의식, 적응적 인지적 정서조절전략, 안녕감의 3가지 변인에 대해 문항묶음(item parceling)을 적용하였다. 문항묶음 방법으로는 내용기반 접근법(content-based approach)을 사용했으며, 이는 하위요인을 기준으로 문항묶음을 구성하는 방법이다. 내용기반 접근법을 적용하여 문항묶음을 실행하면 각 묶음이 하위요인의 평균치라는 의미를 갖게 되기 때문에 각 묶음에 대해 의미 있는 해석을 할 수 있게 된다는 장점이 있다(이지현, 김수영, 2016). 또한, 매개효과의 유의성을 알아보기 위해 10,000번의 부트스트래핑을 실시하였다(Preacher & Hayes, 2008). 매개효과의 분석과정에서 성별, 종교의 유무를 통제변인으로 투입하였다.

결 과

기술통계 및 상관분석

측정 변인의 정규성을 검증하기 위해 각 변인의 왜도와 첨도를 확인하였다. 그 결과, 왜도와 첨도의 절대값이 2를 초과하는 변인이 없었기에 정규성을 충족하는 것으로 판단했다(Garson, 2012). 추가로 모든 변인이 자기보고식 설문을 통해 이뤄졌기 때문에 동일방법편

표 1. 주요 연구 변인들의 기술통계치 및 상관계수

	M	*SD*	1	2	3	4	5	6
1. 학생이 지각한 교사의 소명의식	2.60	0.56	—					
2. 정서적 지지	3.41	0.95	.48**	—				
3. 적응적 인지적 정서조절전략	3.41	0.57	.21**	.28**	—			
4. 안녕감	3.48	1.10	.24**	.38**	.43**	—		
5. 성별	0.51	0.50	-.07	-.12**	-.02	-.16**	—	
6. 종교 유무	0.31	0.46	.01	.08	.02	.09*	.07	—

주. $N = 494$. $^{*}p < .05$. $^{**}p < .01$.

의 문제를 탐지하기 위하여 Harman(1976)의 단일요인검증을 최대우도법을 사용하여 실시하였다. 검증 결과, 설명력이 가장 큰 요인은 총분산의 22.20%를 설명했으며, 이는 일반적으로 사용되는 50%라는 기준에 미달하기 때문에 동일방법편의의 문제가 심각하게 발생하지 않은 것으로 판단하였다(Fuller et al., 2016). 추가적으로, 선행연구에서 성별에 따른 안녕감의 차이(Brodolini, 2016)와 종교와 정서적 지지 사이의 정적 관계(Hovey et al., 2014)가 밝혀졌기에 본 연구에서 성별과 종교 유무를 통제변인으로 사용하였다.

표 1은 본 연구에서 사용된 측정변인의 기술통계와 상관분석의 결과를 제시하고 있다. 모든 주요 연구 변인은 유의미한 상관관계를 보였다.

측정모형 검증

측정모형의 타당성을 검사하기 위해 학생이 지각한 교사의 소명의식, 정서적 지지, 적응적 인지적 정서조절전략, 안녕감을 포함한 4요인 모형을 확인적 요인분석을 이용하여 분석하였다. 모델 적합도 지수로는 Comparative Fit Index(CFI), Tucker Lewis Index(TLI), Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual(SRMR)을 사용하였다. 모델 적합도 기준은 CFI ≥ .95, TLI ≥ .95, RMSEA ≤ .06, SRMR ≤ .08일 경우 모델의 적합도가 좋은 것으로 보았고, CFI ≥ .90, TLI ≥ .90, RMSEA ≤ .10, SRMR ≤ .10일 경우 모델의 적합도가 수용 가능한 정도인 것으로 보았다(Hu & Bentler, 1999). 분석 결과, 4요인 모형의 적합도는 $\chi^2(129) = 491.66$, $p < .001$, CFI = .93, TLI = .92, RMSEA = .08, SRMR = .04로 수용 가능한 정도의 적합도를 보였다.

4요인 모형의 적합도는 모든 변인을 하나의 요인에 포함한 1요인 모형의 적합도, $\chi^2(135) = 2098.33$, $p < .001$, CFI = .64, TLI = .59, RMSEA = .17, SRMR = .15보다 나은 것으로 나타났다. 또한 4요인 모형의 적합도는 학생이 지각한 교사의 소명의식과 정서적 지지를 하나의 요인에 포함한 3요인 모형의 적합도, $\chi^2(132) = 816.34$, $p < .001$, CFI = .87, TLI = .85, RMSEA = .10, SRMR = .07보다도 나은 것으로 나타났다.

구조모형 및 매개효과 검증

본 연구의 연구모형 그림 1과 같다. 선행연구를 바탕으로 학생이 지각한 교사의 소명의

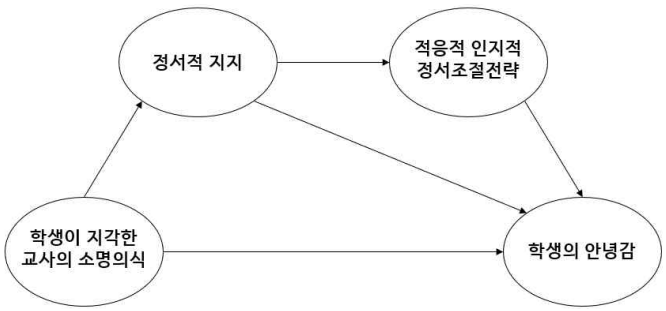

그림 1. 연구모형

식이 학생의 안녕감에 이르는 직접 경로 및 학생이 지각한 교사의 소명의식이 정서적 지지를 통해 학생의 안녕감에 미치는 간접 경로를 설정하였으며, 정서적 지지(매개변인 1)와 적응적 인지적 정서조절전략(매개변인 2)을 순차적으로 매개하여 학생의 안녕감에 미치는 간접 경로 또한 확인하고자 하였다. 학생의 성별과 종교 유무는 각각 매개변인과 결과변인과의 경로를 설정함으로써 통제하였다. 표 2는 연구모형의 적합도 지수를 제시하고 있다. 그 결과, 연구모형의 적합도 지수는 χ^2 (162) = 547.10, p < .001, CFI = .93, TLI = .92, RMSEA = .07, SRMR = .06으로 수용 가능한 정도인 것으로 나타났다. 그림 2에 분석한 연구모형과 표준화 경로계수를 제시하였다. 그리고 표 3에는 연구모형의 간접효과를 제시하였다.

연구모형의 경로계수를 분석한 결과, 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 안녕감 사이에 직접효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서, 가설 1은 지지되지 않았다. 하지만, 본 연구에서 보고자 했던 다른 주요 경로들은 유의하게 나타났다. 구체적으로, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 높을수록 정서적 지지를 더 많이 느끼는 경향이 있는 것으로 나타났고(β = .54, p < .001), 정서적 지지를 더 많이 느낄수록 적응적 인지적 정서조절전략을 자주 사용하는 것으로 나타나(β =

표 2. 연구모형의 적합도 지수

모형	$\chi 2$	df	CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% 신뢰구간		SRMR
						하한	상한	
연구모형	547.10	162	.93	.92	.07	.06	.08	.05

주. N = 494.

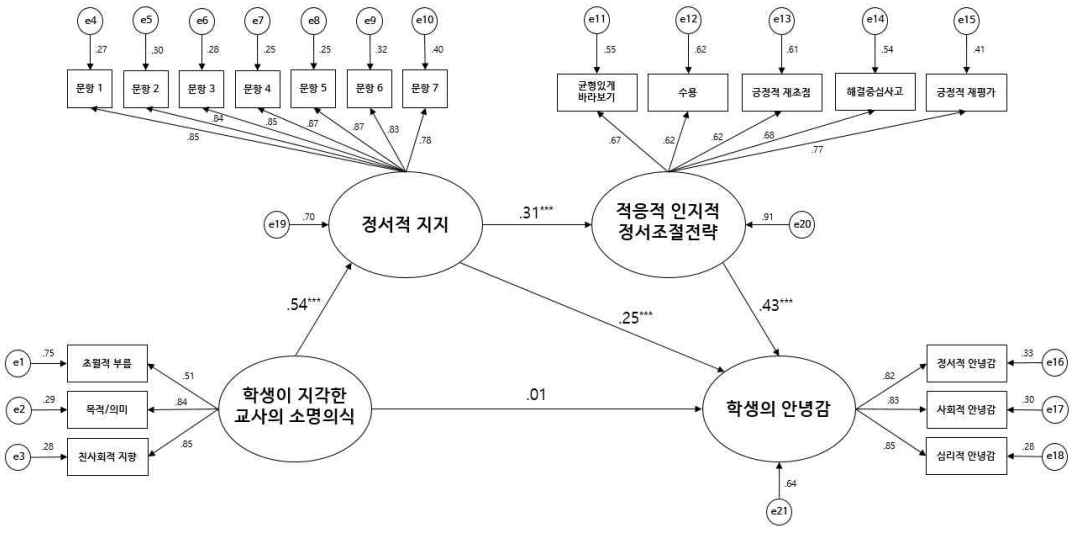

그림 2. 연구모형 및 경로계수

.31, p < .001) 가설 2와 가설 3이 지지되었다. 그리고 정서적 지지를 많이 경험할수록 학생의 안녕감 수준이 높아지는 것으로 나타나(β = .25, p < .001) 가설 5도 지지되었으며, 적응적 인지적 정서조절전략을 사용할수록 학생의 안녕감 수준이 높아지는 경로 또한 통계적으로 유의미한 것으로 나타나(β = .43, p < .001) 가설 7도 지지되었다.

다음으로, 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 안녕감 간의 관계에서 정서적 지지와 적응적 인지적 정서조절전략의 매개효과의 유의성을 부트스트래핑 기법을 사용하여 분석하였다(Shrout & Bolger, 2002). 먼저, 표 3에 제시된 것과 같이 학생이 지각한 교사의 소명의식이 정서적 지지를 매개하여 적응적 인지적 정서조절전략으로 이어지는 간접효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타나(β = .17, 95% CI: .14, .39) 가설 4가 지지되었다. 그리고 학생이 지각한 교사의 소명의식이 정서적 지지를 매개하여 학생의 안녕감으로 이어지는 간접효과도 유의하게 나타나(β = .14, 95% CI: .22, .67) 가설 6도 지지되었다. 또한, 정서적 지지가 적응적 인지적 정서조절전략을 매개하여 학생의 안녕감으로 이어지는 간접효과 역시 통계적으로 유의하여(β = .13, 95% CI: .08, .22) 가설 8이 지지되었다. 마지막으로, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 정서적 지지와 적응적 인지적 정서조절전략을 순차적으로 매개하여 학생의 안녕감에 영향을 줄 것이라는 가설을 검증하기 위해 순차매개의 효과를 분석한 결과, 통계적으로 유의한 것으로 나타나(β = .07, 95% CI: .12, .37) 가설 9가 지지되었다. 이러한 결과를 종합하면, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 높을수록 학생은 교사로부터 정서적 지지를 더욱 많이 느끼고, 이를 기반으로 적응적 인지적 정서조절전략을 사용한 결과 더 높은 수준의 안녕감을 가지게 되는 것으로 해석할 수 있다.

표 3. 구조모형의 간접효과

간접 경로	간접효과 계수	표준오차	95% 신뢰구간	
			하한	상한
결과변인 : 적응적 인지적 정서조절전략				
1. 학생이 지각한 교사의 소명의식 → 정서적 지지 → 적응적 인지적 정서조절전략	.17***	.06	.14	.39
결과변인 : 학생의 안녕감				
1. 정서적 지지 → 적응적 인지적 정서조절전략 → 학생의 안녕감	.13***	.04	.08	.22
2. 학생이 지각한 교사의 소명의식 → 정서적 지지 → 학생의 안녕감	.14***	.12	.22	.67
3. 학생이 지각한 교사의 소명의식 → 정서적 지지 → 적응적 인지적 정서조절전략 → 학생의 안녕감	.07***	.06	.12	.37

주. N = 494. 부트스트래핑 횟수: 10,000번. $^{***}p$ < .001. 간접효과계수는 표준화 계수이다.

논 의

본 연구에서는 학생이 지각한 교사의 소명의식이 정서적 지지라는 정서적 자원으로 작동하여 학생의 적응적 인지적 정서조절전략 사용에 영향을 주는지 그리고 이를 통해 학생의 안녕감 수준이 증진될 수 있는지 확인하기 위하여 구조방정식 모형을 이용한 순차적 매개 효과를 분석했다. 분석 결과는 다음과 같다. 우선, 학생이 지각한 교사의 소명의식에서 학생의 안녕감으로 가는 직접경로는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 다음으로, 학생이 지각한 교사의 소명의식은 정서적 지지를 매개하여 학생의 안녕감 수준을 높였으며, 학생이 지각한 교사의 소명의식은 학생이 교사로부터 받는 정서적 지지와 학생의 적응적 인지적 정서조절전략을 순차적으로 매개하여 학생의 안녕감을 증진시키는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 안녕감에 영향을 줌에 있어 정서적 지지와 인지적 정서조절전략이 중요한 매개역할을 한다는 것을 시사하며, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생들에게 부정적인 상황에 적응적으로 대처할 수 있도록 돕는 자원으로도 기능하여 학생들이 적응적인 방식의 정서조절전략을 활용할 수 있게 하고, 그 결과 학생의 안녕감을 향상시킬 수 있음을 보여준다. 본 연구의 이론적 함의점은 다음과 같다.

먼저, 본 연구는 청소년기 학생들에게 있어 적응적 인지적 정서조절전략이 개인의 적응에 매우 중요하다는 점에서 이를 증진할 수 있는 요인을 탐색하고자 했다. 그 결과, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생이 교사로부터 받는 정서적 지지에 영향을 미쳐 학생의 적응적 인지적 정서조절전략 사용을 촉진시킴을 확인했다. 이 결과는 자원보존이론(Hobfoll, 1989)에서 동료의 지지, 타인의 보살핌과 같은 사회적 환경이 개인의 스트레스 대처 자원으로 활용될 수 있다는 주장을 지지하는 결과라고 할 수 있다. 지금까지의 연구들은 주로 적응적 인지적 정서조절전략의 결과를 위주로 탐색(e.g., Garnefski et al., 2004; Martin & Dahlen, 2005), 혹은 양육방식, 애착관계 등 몇몇 한정된 선행 변인만 밝혀왔다(e.g., Besharat & Shahidi, 2014; Karim et al.,. 2013). 하지만 본 연구는 자원보존이론에 기반하여 새로운 선행변인을 밝혀 관련 연구를 확장했다.

다음으로, 학생들의 안녕감을 향상시킬 수 있는 다양한 선행요인으로써 소명의식이 있는 교사로부터 받는 정서적 지지, 그리고 적응적 인지적 정서조절전략의 역할을 밝혔다. 이 결과는 다양한 지지(e.g., 사회적 지지, 정서적 지지)와 적응적 인지적 정서조절 전략이 안녕감을 향상시킨다는 다양한 선행연구의 결과(e.g., Extremera et al., 2020; Poots & Cassidy, 2020)를 뒷받침하는 결과이다. 더욱이 본 연구는 사회적 지지 중에서도 정서적 지지에 초점을 맞춰 진행하여 보다 더 세분화된 연구 결과를 제시함으로써 관련 연구를 발전시켰다. 지금까지의 연구는 정보적, 물질적, 정서적 지지 등 다양한 형태의 지지를 총합한 사회적 지지의 영향을 보았다. 그러나 위와 같은 세 가지 종류의 사회적 지지는 서로 상이한 특성을 가지고 있다. 예를 들어, 물질적, 정보적 지지는 현물, 정보 등 실질적인 자원을 제공할 때 이뤄질 수 있는 것이지만, 정서적 지지는 그렇지 않다. 따라서, 세 가지 종류의 지지를 하나로 통합하여 연구를 진행하게 되면, 구체적인 개입 방안을 고안하기 힘들다. 또한, 학교 상황에서 교사가 학생에게 물질적, 정보

적 지지를 제공하기 어려운 상황도 있을 것이다. 하지만 본 연구에서 정서적 지지만을 특정하여 탐구함으로써, 사회적 지지를 세분화하여 구체적인 메커니즘과 개입 방안을 탐색할 수 있었고, 교사가 학생에게 정서적으로 공감을 해주고 보살피는 행동을 하는 것만으로도 학생의 안녕감에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 밝혔다. 또한, 학생이라는 특수 샘플을 대상으로 진행함으로써 간호사(Kinman & Leggetter, 2016), 직장인(Shaheen et al., 2021), 일반 성인(Merz & Huxhold, 2010)을 대상으로 밝혀진 연구 결과를 확인할 뿐만 아니라 확장했다. 이를 통해, 연구 결과를 일반화시키는 데에 일조했을 뿐만 아니라, 신체적, 심리적으로 다양한 변화를 경험하고 정서조절 능력이 발달하는 과정에 있는 청소년을 대상으로 연구를 진행함으로써 학생들의 적응적인 정서조절 능력 발달에 있어서 교사의 역할이 중요함을 밝혔다.

추가적으로, 소명의식을 가진 교사가 학생의 안녕감에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 점에서 교사가 자신의 직업에 소명의식을 가질 수 있도록 돕는 것이 중요함을 다시 한 번 시사했다. 본 연구의 결과에 따르면 교사가 소명의식을 갖도록 함으로써 자연스럽게 학생들에게 더 많은 정서적 지지를 제공하여 스트레스 상황에 적응적으로 대처할 수 있도록 도울 뿐만 아니라, 학업적 소진을 감소시키고, 학생의 소명의식을 증진할 수 있다(박상우 등, 2021; Dalla Rosa et al., 2018). 또한, Nyanjom (2020)의 연구에서 멘토가 소명의식을 갖는 것이 멘토로서의 정체성 확립에 도움을 줄 뿐만 아니라, 멘토 역량을 향상시킴으로써 조직의 학습과 성장에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 밝혀 서비스를 제공하는 위치에 있는 사람이 소명의식을 갖는 것의 중요함을 시사했다. 특히, 정은경(2020)은 코칭심리 서비스의 발전 방향에 대해서 교사와 같은 대리인(agent)을 교육, 양성할 것을 제안한 바 있다. 이러한 맥락에서, 본 연구는 피코치뿐 아니라 코치 교육 및 양성에 있어 교사를 주요 대상으로 고려하고, 소명의식과 관련된 내용을 이에 포함함으로써 코칭 효과를 증진시킬 수 있음을 제안한다. 그러므로 교사가 자신의 일에 대한 태도를 점검할 기회를 제공하고, 자신이 하는 일에 소명의식을 가질 수 있도록 교사 스스로 자신의 직업과 관련하여 다양한 경험을 하며 정체성을 확립해 감과 동시에 주변에서 지지적인 환경을 조성해 줄 필요가 있으며(Dalla Rosa et al., 2019), 이를 통해, 교사가 코칭 대리인으로서 기능할 수 있도록 조력할 수 있을 것이다.

마지막으로, 본 연구는 소명 연구의 범위 또한 확장하였다. 지금까지 대부분의 소명 연구는 소명의식이 소명을 가진 개인에게 미치는 영향만을 탐색하는 방식으로 이뤄져 왔다 (e.g., Dobrow & Tosti-Kharas, 2012; Gazica & Spector, 2015). 그러나 본 연구는 소명의식을 가진 교사가 학생에게 미치는 영향을 탐색함으로 소명이 소명의식을 가진 개인뿐만 아니라 상호작용하는 타인에게도 영향을 미칠 수 있음을 밝혔다. 지금까지 한정적으로 진행되어 왔던 소명의식이 타인에게 미치는 영향을 밝힌 연구(e.g., 박지영, 손영우, 2018; Xie et al., 2019)를 발전시켰다. 더욱이 지금까지의 연구들은 직장에서 상사가 부하직원에게 미치는 관계(e.g., Xie et al., 2019) 혹은 단기적인 관계(e.g., Park et al., 2018)에서의 영향만 밝혔는데, 본 연구는 1년 가까이 깊은 관계를 맺는 학생–교사 관계에서 소명의식이 미치는

영향을 밝혔다는 점에서 더욱 의미가 있다.

또한, 본 연구의 결과는 실용적인 장면에서도 다양하게 활용될 수 있다. 먼저, 학생들의 안녕감을 증진을 위한 개입 방안을 제공할 수 있다. 지금까지 안녕감을 증진시키는 것으로 밝혀진 사회적 지지(Awang et al., 2014) 혹은 좋은 인간관계(Graham et al. 2016) 등 타인과 관련된 선행변인들과는 다르게, 인지적 정서조절 전략은 개인이 주도적으로 사용할 수 있는 방법이다. 그렇기에, 보다 더 경제적이고 효율적인 개입을 제공할 수 있을 것이다. 더욱이, 인지적 정서조절전략은 학습이 가능한 정서조절 방법(Garnefski et al., 2001)이라는 점에서 개입이 용이하다. 이향열과 유생열(2018)이 초등학생을 대상으로 실시한 연구에서 정서코칭이 학생의 정서조절 능력을 향상시켜 안정적인 학교생활을 영위할 수 있도록 하는 결과를 보인 것처럼, 교육 및 코칭을 통해 학생들이 주도적으로 적응적인 방식의 인지적 정서조절전략을 사용할 수 있도록 돕는다면 보다 더 효과적으로 안녕감을 향상시킬 수 있을 것이다. 그리고 주로 임상군을 대상으로 인지적 정서조절전략의 효과를 밝혀온 선행연구들(e.g., Huh et al., 2017; Min et al., 2013)과는 다르게 일반 학생들로 연구 범위를 확장함으로써 코칭의 근간인 긍정 심리학적 관점을 바탕으로 한 예방적 개입을 실시할 수 있을 것이다. 구체적으로, 우울증, 불안장애 등을 앓고 있는 임상군을 대상으로 한 연구들은 부정적 증상의 완화를 위한 방법으로써 인지적 정서조절전략의 역할을 강조하고 있지만, 본 연구는 삶의 질 및 전반적인 안녕감 향상을 위한 방법으로써의 인지적 정서조절전략의 기능을 밝혔다. 따라서, 적응적 인지적 정서조절전략을 효과적으로 활용할 수 있도록 코칭함으로써 학생들이 행복한 학교생활과 삶을 영위할 수 있을 것이다.

추가적으로, 교사가 학생에게 정서적 지지를 제공하는 것은 학생의 적응적 인지적 정서조절전략 사용의 자원의 된다는 점에서 교사들에게 학생에 대한 관심과 보살핌의 중요성을 교육해야 할 것이다. 교사들은 학생들을 학업적으로 지도하는 것을 자신의 주된 업무로 인식하는 경향이 있다(Belogolovsky & Somech, 2010). 더군다나 한국의 교육열과 과도한 입시경쟁은 이러한 교사의 인식을 강화시키고, 교사들을 학업 지도에만 열중하게 만들고 있다. 그렇기에 교사에게 교사로서의 소명의식과 정서적 지지의 중요성을 강조하는 교육을 실시함으로써 학생들이 교사와 좋은 관계를 형성하고, 부정적인 상황에 더 잘 대처하며, 만족스러운 삶을 살아갈 수 있도록 할 수 있을 것이다. 이와 관련하여 황경자 등(2009)은 교사의 사회적 지지 기술을 향상시키는 프로그램을 개발한 적이 있다. 4주 간의 프로그램을 진행 후, Mixed ANOVA 분석을 통해 프로그램에 참가한 교사들이 그렇지 않은 교사들보다 더 많은 사회적 지지를 제공하였다고 보고함으로써 프로그램의 효과성을 검증한 바 있다. 그렇기에 이 프로그램과 같이 교사의 지지 역량을 향상시키는 프로그램을 진행하는 것이 교사의 정서적 지지를 증가시키는 하나의 방법이 될 수 있을 것이다. 이와 더불어, 교사를 선발함에 있어 소명의식이 높은 교사를 선발하는 것 또한 궁극적으로 학생의 안녕감을 향상시킬 수 있는 방법이 될 수 있을 것이다.

본 연구가 학교 상황 속에서 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 안녕감에 미치는 영향과 소명의식이 정서적 지지로 이어지

는 결과를 통해 소명의식 연구의 확장과 발전에 기여하는 의미가 있음에도 불구하고 몇 가지 한계를 가지고 있다. 본 연구는 단회성 설문을 사용한 횡단 연구이기 때문에 변인 간의 인과 관계에 대한 해석을 내릴 수 없다. 비록 본 연구에서 이론적 근거와 실증적 연구를 기반으로 변인 간의 관계를 설정하고 검증을 진행하였으나, 명확한 인과 관계 확인을 위하여 추후 연구에서는 시간 간격을 두고 변인을 측정하는 종단연구 설계를 적용할 필요가 있다.

또한, 본 연구는 학생을 대상으로 자기보고식 설문만을 이용하여 데이터를 수집하였기 때문에 동일방법편의 문제의 발생 가능성이 존재한다. 구체적으로, 학생이 모든 측정 변인에 대한 답을 제공하였기에, 특정 변인에 대한 값이 다른 변인의 값에 영향을 주었을 위험성이 있다. 특히, 소명의식을 교사로부터 직접 측정하지 않았다는 점에서 위험성을 지니고 있지만, Dik et al.(2012)의 연구에서 개인과 타인이 측정한 소명의식의 수준이 높은 상관을 보였다는 점에서 학생이 교사의 소명의식을 측정하는 것이 가능하며, 데이터를 분석하는 과정에서 동일방법편의 문제를 탐지하기 위해 Herman(1976)의 단일요인검증을 실시하고, 그 위험성이 높지 않은 것을 확인하여 측정에 심각한 문제가 발생하지 않았다고 판단하였다. 그러나 단일요인검증만으로는 이 문제를 완벽하게 해결할 수 없기 때문에 후속 연구에서는 교사의 소명의식을 교사로부터 직접 측정하거나, 면접법이나 실험법 등 다양한 방법을 이용한 데이터 수집을 하여(Fuller et al., 2016) 추가 연구를 진행할 필요가 있다.

마지막으로 본 연구에서 학생의 성별과 종교의 유무를 통제변인으로 포함하였으나, 학생의 스트레스 수준, 부모와의 애착 관계 등 학생의 인지적 정서조절전략 혹은 안녕감에 영향을 미칠 수 있는 변인에 대한 분석은 시행하지 않았다. 본 연구는 학교 상황 속에서 학생에게 영향을 미칠 수 있는 요인을 탐색하고자 하여 교사와 관련된 변인들을 중심으로 연구를 진행하였지만, 추후 연구에서는 학생의 개인적인 변인을 고려함으로써 학생의 스트레스 수준이나 부모와의 애착 관계가 교사의 영향력에 어떠한 영향을 미치는지 파악할 필요가 있다.

참고문헌

강승희 (2010). 중학생의 부, 모애착, 우울, 심리적 안녕감, 학교생활적응간의 관계. 중등교육연구, 58(3), 1-29.

김남희, 김종백 (2011). 기본심리욕구와 수업참여를 매개로 한 학생-교사애착관계와 학업성취도의 관계: 교사지지와 학생-교사 애착관계의 의미와 역할의 차이를 중심으로. 교육심리연구, 25(4), 763-789.

김명소, 김혜원, 차경호. (2001). 심리적 안녕감의 구성개념분석: 한국 성인 남녀를 대상으로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15(2), 19-39.

김연수 (1995). 정신장애인의 삶의 만족도와 사회적 지지도에 대한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

노충래, 김설희 (2012). 중학생의 학업스트레스와 학업성적이 심리적안녕감에 미치는 영향: 자아존중감과 우울불안에 대한 개인요인 및 사회적 지지요인의 매개효과를 중심으로. 한국아동복지학, (39), 39-68.

박상우, 박희웅, 이수란 (2021). 학생이 지각한

교사의 소명의식과 학업소진의 관계: 욕구지지적 교수행위와 기본심리욕구 만족의 순차적 매개효과. 한국심리학회지: 학교, 18(3), 399-423.

박서윤, 장유진 (2020). 초등학교 고학년이 지각한 정서적 지지, 자기조절력, 주관적 안녕감 및 학교생활적응의 구조적 관계. 교육문화연구, 26(6), 457-480. http://dx.doi.org/10.14333/KJTE.2016.32.4.197

박지영, 손영우 (2018). 소명이 있는 상사와 일하는 것은 행복한가? 상사의 소명과 부하의 직무만족 관계의 매개변인 및 조절변인에 대한 연구. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 31(2), 353-385.

박지원 (1986). 사회적 지지척도 개발을 위한 일 연구. 간호학논집-연세대학교, 9(1), 22-31.

설정훈 (2018). 군 복무 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 심리적 강인성과 사회적 지지의 역할: 매개된 조절효과 분석. 한국심리학회지: 건강, 23(1), 57-79.

성희창, 최예슬, 오헌석 (2020). 중학교 교사의 소명의식 형성 과정 연구. 교육행정학연구, 38(1), 253-279.

송미라, 한기백 (2015). 과학고생이 지각한 부모양육태도와 주관적 안녕감의 관계: 학업적 자기효능감과 또래관계의 매개효과. 청소년학연구, 22(4), 93-111.

심예린, 유성경 (2012). 한국판 소명 척도(CVQ-K) 타당화. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 24(4), 847-872.

안현의, 이나빈, 주혜선 (2013). 한국판 인지적 정서조절전략 척도(K-CERQ)의 타당화. 상담학연구, 14(3), 1773-1794.

유순화 (2014). 대학생의 인지적 정서조절과 심리적 안녕감 간의 관계. 청소년복지연구, 16(2), 183-202.

유재성 (2009). 상담과 코칭의 분리-통합 접근. 한국기독교상담학회지, 18, 95-120.

이승은, 남은영 (2011). 부모의 공감, 아동의 또래관계 및 아동의 정서조절능력 간의 관계. 한국심리치료학회지, 3, 41-56.

이지현, 김수영 (2016). 문항묶음: 원리의 이해와 적용. 한국심리학회지: 일반, 35(2), 327-353.

이향열, 유생열 (2018). 초등교사의 정서코칭 경험과 교육적 의미에 관한 내러티브 탐구. 한국초등체육학회지, 24(3), 147-162.

이현주, 이미나, 최인수 (2008). 한국 청소년 안녕감 척도(K-WBSA)의 타당화 및 삶의 질 분석. 교육심리연구, 22(1), 301-315.

이현주, 정은정 (2020). 직장인의 정서표현 양가성이 대인관계 스트레스에 미치는 영향: 사회적 지지와 인지적 정서조절전략의 매개효과. 한국콘텐츠학회논문지, 20(9), 558-576.

이혜정 (2014). 중등교사 역할에 대한 예비교사들의 인식 분석. 한국콘텐츠학회논문지, 14(4), 500-512.

이희경 (2017). 코칭심리학의 연구동향 탐색: 코칭심리학의 지식체계 구축을 위하여. 한국코칭심리학회지: 코칭, 1(1), 1-26.

임은미, 정성석 (2009). 청소년의 스트레스와 우울의 변화 및 우울에 대한 스트레스의 장기적 영향. 청소년학연구, 16(3), 99-121.

장진이, 이지연 (2014). 교사의 소명의식이 삶의 만족도에 미치는 영향: 일의 의미, 소명수행 의식, 삶의 의미, 직업 만족의 매개효과를 중심으로. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26(1), 123-146.

정은경 (2020). 코칭심리의 연구 및 심리서비

스 발전방향. 한국심리학회 연차학술대회 발표초록집. 109. 8월 20-22일. 온라인. 미간행.

정지은, 정철영 (2015). 대학생의 진로적응성과 사회적 지지, 자아존중감 및 자기주도학습의 인과적 관계. 농업교육과 인적자원개발, 47(1), 79-96.

차정주, 강호수 (2014). The impact of a sense of calling on teacher job satisfaction. 교원교육, 30(2), 149-169.

하성욱, 장함자 (2014). 직무요구와 직무소진 그리고 리더십 유형간의 관계에 관한 연구. 인적자원관리연구, 21(4), 23-47.

한민, 최인철, 김범준, 이훈진, 김경미, 류승아 (2012). 한국 청소년들의 행복: 타 연령대와의 비교를 중심으로. 청소년학연구, 19(5), 217-235.

황경자, 김희정, 손현동 (2009). 중등교사의 사회적 지지 기술 훈련 프로그램 개발. 교원교육. 25(3), 292-311.

Arslan, G., & Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology, 4*(2), 153-164.

Awang, M. M., Kutty, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). Perceived social support and well being: First-year student experience in university. *International Education Studies,* 7(13), 261-270.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15.

Bakker, A. B., Westman, M., & van Emmerik, I. H. (2009). Advancements in crossover theory. *Journal of Managerial Psychology, 24*(3), 206-219.

Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 914–923.

Besharat, M. A., & Shahidi, V. (2014). Mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between attachment styles and alexithymia. *Europe's Journal of Psychology, 10*(2).

Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly, 24*(1), 270-283.

Brodolini, F. G. (2016). *Gender gaps in subjective wellbeing*. European Union.

Bullough Jr, R. V., & Hall-Kenyon, K. M. (2012). On teacher hope, sense of calling, and commitment to teaching. *Teacher Education Quarterly, 39*(2), 7-27.

Creed, P., Prideaux, L.-A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 67*(3), 397-412.

Dalla Rosa, A., Vianello, M., & Anselmi, P. (2019). Longitudinal predictors of the development of a calling: New evidence for the a posteriori hypothesis. *Journal of*

Vocational Behavior, 114, 44-56.

Dalla Rosa, A., Vianello, M., & Barbieri, B. (2018). The role of mentors on the development of calling in students: A 3-year investigation. In V. Boffo & M. Fedeli (Eds.), *Employability & competences: Innovative curricula for new professions* (pp. 5-18). Firenze University Press.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276.

Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist, 37*(3), 424-450.

Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). Development and validation of the Calling and Vocation Questionnaire (CVQ) and Brief Calling Scale (BCS). *Journal of Career Assessment, 20*(3), 242-263.

Dik, B. J., & Shimizu, A. B. (2019). Multiple meanings of calling: Next steps for studying an evolving construct. *Journal of Career Assessment, 27*(2), 323-336.

Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2012). Listen to your heart? Calling and receptivity to career advice. *Journal of Career Assessment, 20*(3), 264-280.

Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W., & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology, 65*(4), 423-439.

Ehrhardt, K., & Ensher, E. (2021). Perceiving a calling, living a calling, and calling outcomes: How mentoring matters. *Journal of Counseling Psychology, 68*(2), 168-181.

Elangovan, A. R., Pinder, C. C., & McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior, 76*(3), 428-440.

Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability, 12*(5), 2111.

Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development, 2004*(103), 45-54.

Fuller, C. M., Simmering, M. J., Atinc, G., Atinc, Y., & Babin, B. J. (2016). Common methods variance detection in business research. *Journal of Business Research, 69*(8), 3192-3198.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1659-1669.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 141-149.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327.

Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and Depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences, 36*(2), 267-276. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00083-7

Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Statistical Associates Publishing.

Gazica, M. W., & Spector, P. E. (2015). A comparison of individuals with unanswered callings to those with no calling at all. *Journal of Vocational Behavior, 91*, 1-10.

Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: Relationships do matter. *Educational Research, 58*(4), 366-383.

Grant, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology, 93*(1), 48-58.

Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. University of Chicago Press.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing Conservation of Resources theory. *Applied Psychology: An International Review, 50*(3), 337-370.

Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5*, 103-128.

House, J. S., Umberson, D., & Landis, K. R. (1988). Structures and processes of social support. *Annual Review of Sociology, 14*, 293-318.

Hovey, J. D., Hurtado, G., Morales, L. R. A., & Seligman, L. D. (2014). Religion-based emotional social support mediates the relationship between intrinsic religiosity and mental health. *Archives of Suicide Research, 18*(4), 376-391.

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Huh, H. J., Kim, K. H., Lee, H.-K., & Chae, J.-H. (2017). The relationship between childhood trauma and the severity of adulthood depression and anxiety symptoms in a clinical sample: The mediating role of cognitive emotion regulation strategies. *Journal of Affective Disorders, 213*, 44-50.

Kaplan, Y. (2017). School–specific subjective wellbeing and emotional problems among high school adolescents. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing, 1*(1), 1-9.

Karim, A. R., Sharafat, T., & Mahmud, A. Y. (2013). Cognitive emotion regulation in children as related to their parenting style, family type and gender. *Journal of the Asiatic Society of Bangladesh, Science, 39*(2), 211-220.

Keyes, C. L. M. (2006). The subjective well-being of america's youth: Toward a comprehensive

assessment. *Adolescent & Family Health, 4*(1), 3-11.

Kinman, G., & Leggetter, S. (2016). Emotional labour and wellbeing: What protects nurses?. *Healthcare, 4*(4), 89-100.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.

Madero, C. (2020). A calling to teach: What the literature on callings tells us about approaches to research the calling to the teaching profession. *Religion & Education, 47*(2), 170-187.

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714.

Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences, 39*(7), 1249-1260.

McLuckie, A., Matheson, K. M., Landers, A. L., Landine, J., Novick, J., Barrett, T., & Dimitropoulos, G. (2018). The relationship between psychological distress and perception of emotional support in medical students and residents and implications for educational institutions. *Academic Psychiatry, 42*(1), 41-47.

Merz, E.-M., & Huxhold, O. (2010). Wellbeing depends on social relationship characteristics: Comparing different types and providers of support to older adults. *Ageing & Society, 30*(5), 843-857.

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research, 62*, 239-248.

Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry, 54*(8), 1190-1197.

Nyanjom J. (2020). Calling to mentor: The search for mentor identity through the development of mentor competency. *Educational Action Research, 28*(2), 242-257.

Palmer, S., & Whybrow, A. (Eds.). (2014). *Handbook of coaching psychology: A guide for practitioners*. Routledge.

Park, J., Lee, K., Lim, J. I., & Sohn, Y. W. (2018). Leading with callings: Effects of leader's calling on followers' team commitment, voice behavior, and job performance. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 1706.

Park, C. L., Williams, M. K., Hernandez, P. R., Agocha, V. B., Lee, S. Y., Carney, L. M., & Loomis, D. (2020). Development of emotion regulation across the first two years of college. *Journal of Adolescence, 84*, 230-242.

Pejičić, M., Ristić, M., & Anđelković, V. (2018). The mediating effect of cognitive emotion regulation strategies in the relationship between perceived social support and resilience in postwar youth. *Journal of Community*

Psychology, 46(4), 457-472.

Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education, 20*(4), 465-482.

Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research, 99*, 101506.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891.

Prewett, S. L., Bergin, D. A., & Huang, F. L. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International, 40*(1), 66-87.

Reindl, M., Gniewosz, B., & Reinders, H. (2016). Socialization of emotion regulation strategies through friends. *Journal of Adolescence, 49*, 146-157.

Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 187-202). The Guilford Press.

Rook, K. S., August, K. J., Choi, S., Franks, M. M., & Stephens, M. A. P. (2016). Emotional reactivity to daily stress, spousal emotional support, and fasting blood glucose among patients with type 2 diabetes. *Journal of Health Psychology, 21*(11), 2538-2549.

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1-36.

Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social, and cognitive development. *Pediatrics in Review, 34*(8), 354-359.

Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research & Development in Education, 27*(2), 65-72.

Shaheen, R., Bano, S., & Ahmed, J. (2021). Impact of emotional support on wellbeing, mediating role of social undermining: A study of academia in balochistan. *American Journal of Psychology, 3*(2), 1-19.

Shaw, B. A., Krause, N., Chatters, L. M., Connell, C. M., & Ingersoll-Dayton, B. (2004). Emotional support from parents early in life, aging, and health. *Psychology and Aging, 19*(1), 4-12.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*(4), 422-445.

Sobol, M., Woźny, M., & Czubak-Paluch, K. (2021). Emotion regulation and social support as related to depressive symptoms: A study of healthy and hospitalized adolescents. *Personality and Individual Differences, 174*, 1-9.

Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 38*(1), 67-85.

Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N.

(2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 494-512

Trueba, A. F., & Pluck, G. (2021). Social support is related to the use of adaptive emotional regulation strategies in ecuadorian adolescents in foster care. *Psych, 3*(2), 39-47.

Tzeng, H. M., Ketefian, S., & Redman, R. W. (2002). Relationship of nurses' assessment of organizational culture, job satisfaction, and patient satisfaction with nursing care. International *Journal of Nursing Studies, 39*(1), 79-84.

Vanderhasselt, M.-A., Koster, E. H. W., Onraedt, T., Bruyneel, L., Goubert, L., & De Raedt, R. (2014). Adaptive cognitive emotion regulation moderates the relationship between dysfunctional attitudes and depressive symptoms during a stressful life period: A prospective study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 45*(2), 291-296.

Xie, B., Zhou, W., Xia, D., & Guo, Y. (2019). What drives the trickle-down effect of calling orientation from supervisors to subordinates? The perspective of social learning theory. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 905.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 155-168.

1차 원고접수 : 2022. 11. 08.
2차 원고접수 : 2022. 12. 08.
최종 게재결정 : 2022. 12. 09.

한국심리학회지: 코칭
Korean Journal of Coaching Psychology
2022. Vol. 6, No. 2, 1-26

The effect of student-perceived teacher's calling on student's well-being: Emotional support and adaptive cognitive emotion regulation as serial mediators

Hee Woong Park **Sang Woo Park** **Suran Lee**

Department of Psychology, Yonsei University
Military & Police Counseling, Seoul Cyber University

This study investigated the effect of student-perceived teacher's calling on student's well-being and the mediating effects of student-perceived emotional support and adaptive cognitive emotion regulation strategies. We analyzed data from 494 high school students in South Korea by using structural equation modeling. The results showed that student-perceived emotional support from the teachers mediated the relationship between student-perceived teacher's calling and adaptive cognitive emotion regulation strategies. Also, adaptive cognitive emotion regulation strategies mediated the relationship between student-perceived emotional support and student's well-being. Furthermore, student-perceived emotional support and adaptive cognitive emotion regulation strategies sequentially mediated the indirect positive relationship between student-perceived teacher's calling and student's well-being. Based on these results, implications and recommendations for future research are discussed.

Key words : calling, emotional support, cognitive emotion regulation, well-being, teacher-student relationship