

## 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학업소진의 관계: 욕구지지적 교수행위와 기본심리욕구 만족의 순차적 매개효과\*

박 상 우                      박 회 응                      이 수 란<sup>†</sup>

연세대학교

경남대학교

심리학과 석박사통합과정

심리학과 석사과정

심리학과 조교수

본 연구는 개인이 가진 소명의식이 타인에게도 영향을 미칠 수 있다는 점에 근거하여 교사의 소명의식이 학생에게 미치는 영향을 학생 인식을 기반으로 살펴보고자 하였다. 구체적으로 교사의 소명의식이 학생의 학업소진에 미치는 영향 및 그러한 영향의 기제를 알아보기 위해 대한민국 고등학생 298명을 대상으로 학생이 지각하는 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 관계가 학생이 지각하는 교사의 욕구지지적 교수행위 및 학생의 기본심리욕구 만족에 의해 매개되는지 구조방정식을 통해 분석하였다. 분석 결과, 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진의 직접관계는 유의하지 않은 것으로 나타났지만, 학생이 지각한 교사의 소명의식은 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위를 매개로 학생의 학업소진과 부적인 간접관계가 있는 것으로 나타났다. 나아가 학생이 지각한 교사의 소명의식은 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위(매개변인 1) 및 학생의 기본심리욕구 만족(매개변인 2)의 순차적 매개를 통해 학생의 학업소진과 부적인 간접관계가 있는 것으로 확인하였다. 이러한 결과를 바탕으로 연구의 함의 및 후속 연구에 대한 제안을 논하였다.

주요어 : 소명의식, 학업소진, 욕구지지적 교수행위, 기본심리욕구 만족

\* 본 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 인문사회분야 신진연구자지원사업의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2019S1A5A8037396).

<sup>†</sup> 교신저자(Corresponding Author) : 이수란, 경남대학교 심리학과, 경남 창원시 마산합포구 경남대학로 7  
E-mail: suranlee@kyungnam.ac.kr

학생에게 있어 학업은 중요한 과업이며, 대부분의 학생들은 초, 중, 고를 거쳐 오랜 기간 동안 학업이라는 활동에 열중해야 한다(Lee & Sohn, 2017; Yang, 2017). 특히 우리나라와 같이 학업을 중시하며 좋은 성적을 얻는 것이 이후의 진학 및 직업선택에 큰 영향을 미친다고 믿는 사회적 분위기 속에서 학업에 대한 집중과 적응, 그리고 성과는 매우 중요하게 다루어진다(Shin et al., 2011; Yang, 2017). 그러나 국내 연구에 따르면 현재 청소년들은 학업 영역에서 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 예를 들어 한혜림과 이지민(2018)이 한국청소년정책연구원의 한국 아동·청소년패널 데이터를 분석한 결과, 국내 학생의 주관적 삶의 만족도는 전체적으로 중학교 1학년부터 고등학교 3학년까지 유의미하게 감소하는 것으로 나타났다. 또한 OECD(2019a)의 2018년 국제 학업 성취도 평가(Programme for International Student Assessment[PISA])에 따르면, 한국의 중, 고등학생들의 읽기, 수학, 그리고 과학 방면의 성취는 OECD 국가 중 평균 이상으로 나타났다지만, 성취도의 추이를 보면 세 분야 모두 이전과 비교했을 때 하락한 것으로 나타났다. 동시에 학생의 안녕감 부문에서는 실패에 대한 두려움이 평균 이상으로 나타났고, 자기효능감은 평균 이하로 나타났다(조성민, 구남욱, 2020; OECD, 2019b). 삶의 만족도는 이전 조사에 비해서는 상승한 추세였지만, 여전히 OECD 회원국 중 평균 이하로 집계됐다(OECD, 2019b). 많은 연구자들이 한국의 학생들이 학업 관련 스트레스를 높은 수준으로 경험하고 있으며 이러한 스트레스가 학업소진(academic burnout)으로 이어질 수 있다는 점을 지적하고 있으므로, 이러한 결과에 대해서는 보다 세심한 주의가 필요하다(조수현 외, 2018; Jung et

al., 2015).

학업소진은 학생이 지나친 학업요구에 의해 탈진을 경험하고, 학업에 대해 회의적인 생각을 하며, 자신의 학업수행능력을 부정적으로 바라보는 것을 뜻한다(Schaufeli et al., 2002; Shin et al., 2011). 특히 학생의 학업소진은 학업수행능력의 저하뿐만 아니라 우울감, 실패에 대한 두려움, 학업에 대한 반감 등으로 이어질 수도 있으므로 학생의 안녕감을 증진하기 위해서는 반드시 고려가 필요한 요소이다(Madigan & Curran, 2021; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

학업소진에는 매우 다양한 변인이 영향을 미칠 수 있는데, 일반적으로 학업에 대한 지나친 요구, 주변의 높은 기대, 통제감 결여 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다(Madigan & Curran, 2021). 최근 연구에 따르면 학생 자신이 학업에 대해 어떤 태도를 가지고 있는지도 중요하지만, 교사가 미치는 영향도 큰 것으로 나타났다(조수현 외, 2018; Kim et al., 2021; Madigan & Curran, 2021). 예를 들어 조수현 등(2018)의 연구에서는 교사, 부모, 또래의 지지를 받은 학생들은 학업소진은 덜 경험하는 반면 학업열의는 더 높게 보고하는 것으로 나타났다.

교사가 어떤 태도로 학생을 대하는지는 학생의 적응과 학업 영역에 큰 영향을 미친다(Madigan & Kim, 2021; Stroet et al., 2013). 교사가 지나치게 학업을 강조하며 요구만 하는 경우에는 학생들이 소진을 경험할 수 있지만, 지지와 함께 적절히 요구하는 경우에는 열의를 갖고 학업에 임한다(조수현 외, 2018). 이러한 교사 행동의 차이를 이끄는 변인으로 고려할 수 있는 것이 바로 소명(calling)이다. 소명이란 가족 혹은 사회와 같은 자기초월적인 요

소의 부름을 바탕으로 자신의 일 또는 역할에 목적과 의미가 있다고 생각하며, 자신의 직업을 통해 타인 및 사회에 기여하고자 하는 것을 의미한다(Dik & Duffy, 2009). 선행연구에 따르면 소명을 가진 교사는 높은 사명감과 헌신으로 학생들의 삶의 안녕에 더 많은 관심을 가지며 지속적으로 상호작용한다(Buskist et al., 2005; Madero, 2020). 특히 학교 장면에서 교사는 학업과 관련하여 학생과 직접적인 피드백을 주고받으며 상호작용하는 중요한 인물이라는 점을 고려할 때 교사가 가진 소명의식이 학생에게 어떤 영향을 미치는지를 검토하는 것은 매우 중요하다.

그동안의 소명 연구는 소명을 가진 개인, 즉 자신에게 미치는 영향을 중심으로 연구됐다. 그러나 몇몇 선행연구를 보면 한 개인이 가진 소명의식은 그 사람과 연결된 타인에게도 강력한 영향을 미칠 수 있는 것으로 나타났다. 예를 들어 Dalla Rosa 등(2018)의 연구에서는 학생이 지각한 멘토의 소명은 추후에 학생이 소명을 가지는 것에 정적인 영향을 주었으며, 박지영과 손영우(2018)의 연구에서는 부하가 지각한 상사의 소명의식이 부하의 직무만족과 정적인 관계가 있었다. 이와 같이 멘토, 상사 등 중요한 상호작용 대상의 소명의식이 여러 측면에서 영향을 미친다는 점을 고려할 때, 교사의 소명의식 역시 교사 자신의 삶뿐만 아니라 학생에게도 의미 있는 영향을 미칠 것으로 예상하였다.

특히 본 연구에서는 교사 자신이 평가한 소명의식이 아닌 학생이 평가한 교사의 소명의식을 주요 변인으로 선정하였다. 교사 자신은 소명의식이 높다고 느끼더라도 그 소명의식을 학생이 지각할 수 없다면 학생에게 의미 있는 영향을 미치지 못할 수도 있기 때문이다.

Dalla Rosa 등(2018)의 연구에서 학생들이 멘토의 소명의식을 평가했고, 이것이 학생들에게 영향을 미쳤다는 것을 고려했을 때 학생들이 지각한 교사의 소명의식 역시 학생들의 학업 적응에 의미 있는 영향을 미칠 것으로 예상하였다.

학업에 대한 요구와 스트레스가 높은 국내 청소년들에게 교사가 가진 직업에 대한 태도가 학생의 학업소진에 의미 있는 영향을 미칠 수 있는지 구체적으로 살펴본다면 교사들이 자신의 직업을 어떻게 바라보고, 실제 교육장면에서 어떤 행동을 보여야 하는지 제안할 수 있을 것으로 기대한다. 따라서 본 연구에서는 학생이 지각한 교사의 소명의식이 어떤 기제를 통해 학생의 학업소진에 영향을 미칠 수 있는지 구체적으로 살펴보고자 하였다.

#### 학생이 지각한 교사의 소명의식

Dik과 Duffy(2009)에 의하면 소명의식이란 삶의 특정한 일 또는 역할에 대해 목적성(purpose), 친사회적 동기(prosocial motivations), 그리고 초월적 부름(transcendent summons)을 인식하는 것을 뜻한다. 전통적으로 소명이라는 용어는 종교적 뿌리를 가지고 있으나, 현대에 이르러서는 그 개념이 확장되어 더 이상 종교적인 의미로 제한하지 않는다(Dik & Shimizu, 2019; Steger et al., 2010). 일반적으로 소명은 자신의 일을 바라보는 관점 혹은 태도로 이해할 수 있는데, 소명의식을 가진 사람은 자신의 일을 통해 삶의 의미를 실현하거나 더 나은 세상을 만드는 데에 기여하고자 한다(Dik & Duffy, 2009). 만약 교사가 소명의식을 가지고 있다면 단순히 돈을 벌기 위해 혹은 더 높은 명예나 지위를 얻기 위해 일하는 것이 아

닌, 학생을 가르치는 것이 자기 삶의 목적을 실현하는 것으로 생각하며 이 일을 통해 학생의 삶이나 사회 발전의 측면에 기여할 수 있다고 믿을 것이다.

소명은 직업 영역에서 다양한 영향을 미친다. 예를 들어 소명의식은 경력몰입 및 조직몰입과 정적인 관계가 있으며(Duffy et al., 2011), 근로자의 잡크래프팅(Bhutta et al., 2019), 직무열의(Choi et al., 2020), 그리고 직무만족과도 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다(Harzer & Ruch, 2012; Wrzesniewski et al., 1997). 그뿐만 아니라, 소명의식은 개인의 심리적 안녕감을 의미 있게 예측한다. 구체적으로 소명의식은 삶의 의미와 정적인 관계가 있으며(Dik et al., 2012), 외상 후 성장에 기여하고(Seol et al., 2021), 심리적 적응과도 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다(Steger et al., 2010).

교사의 소명에 대한 연구도 활발히 진행되고 있다. 우리 사회는 교사라는 직업에 대해 단순히 지식을 전달하는 사람 그 이상의 역할을 기대한다(오희정, 김갑성, 2017). 교사는 다음 세대까지 사회의 맥이 이어지도록 하는 중요한 역할을 맡은 존재이며, 학생의 학업뿐만 아니라 생활 전반, 전인격 형성에도 영향을 끼치는 중요한 존재로 보고 있기에(오희정, 김갑성, 2017; Baker et al., 2008; Madero, 2020; Skinner & Belmont, 1993) 교사의 소명에 대한 관심이 높은 편이다. 선행연구에 따르면, 일반적으로 소명이 높은 교사는 다양한 측면에서 긍정적인 모습을 보였다. 구체적으로 교사의 소명의식은 교사의 직무열의를 정적으로 예측했으며(Seco & Lopes, 2013), 직무만족과 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다(차정주, 강호수, 2014). 더불어 교사의 소명의식은 교사가 인식하는 일의 의미 및 삶의 만족과도

정적인 관계가 있는 것으로 나타났다(장진이, 이지연, 2014).

소명 이론인 Work as Calling Theory(WCT; Duffy et al., 2018)에 의하면 소명의 효과는 단순히 소명을 의식하는 것을 넘어서 그러한 소명을 삶 속에서 행동으로 실천하는 것, 즉 소명수행(living a calling)을 할 때 더욱 효과가 명확해진다. 소명 연구자들은 개인이 소명을 가지고 있는 것과 소명대로 사는 것이 다른 차원임을 지속적으로 밝혀왔다. Duffy 등(2012)은 소명의식과 경력몰입의 관계를 소명수행이 조절한다는 것을 밝힌 바 있는데, 소명수행의 수준이 높을 때는 두 변인의 관계가 정적으로 유의했던 것에 반해 소명수행의 수준이 낮은 경우에는 두 변인의 관계가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 소명수행을 소명의식의 조절변인이 아닌 매개변인으로 분석한 Duffy 등(2016)의 연구에서는 소명수행이 소명의식과 삶의 만족도 간의 정적인 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 교사의 소명수행을 나타내는 기제로서 욕구지지적 교수행위(need-supportive teaching)의 역할을 보고자 하였다. 비록 소명수행이 욕구지지적 교수행위라는 구체적인 행동과 동일한 개념은 아니지만, 소명의식이 높은 교사가 소명을 실행함으로써 나타나는 행동 양식 중 하나가 욕구지지적 교수행위일 것이라 예상하였다. 즉, 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생에게 영향을 미치는 과정에서 학생이 지각할 수 있는 명확한 수행의 모습이 있을 것이라 예상했으며, 구체적으로 욕구지지적 교수행위라는 관측 가능한 행동을 통해 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 학업소진에 영향을 미칠 것으로 예상하였다.

## 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 관계

소진(burnout)이란 정서적 탈진(emotional exhaustion), 냉소(cynicism), 그리고 무능감(inefficacy)으로 이루어진 심리적 상태를 뜻한다(Maslach et al., 1997; Maslach & Leiter, 2016). 구체적으로 소진을 겪는다는 것은 자신의 일에 대해 짙은 정서적 피로감을 경험하고, 현재의 일을 하는 것에 대해 회의적으로 생각하며, 자신의 일 수행능력을 부정적으로 바라보는 것을 뜻한다(Maslach et al., 2001). 학생을 대상으로 소진을 논할 때는 학생의 학업활동을 중심으로 소진을 개념화하는데, 구체적으로 학업소진이란 학생이 지나친 학업요구에 의해 탈진을 경험하고, 학업에 대해 회의적인 생각을 하며, 자신의 학업수행능력을 부정적으로 바라보는 것을 의미한다(Schaufeli et al., 2002; Shin et al., 2011).

학업소진은 학생의 학업수행능력과 심리적 안녕감을 예측하는 매우 중요한 변인이다. 학업소진과 학업성취의 관계에 대해 메타분석을 실시한 Madigan과 Curran(2021)의 연구에 의하면 학업소진과 학업성취 사이에는 부적의 관계가 존재한다. 또한 학업중퇴를 결심한 학생들은 그렇지 않은 학생들보다 더 높은 수준의 학업소진을 보고하는 경향이 있다(Bask & Salmela-Aro, 2013). Lee 등(2020)의 연구에서는 학업에 대한 반감과 학업소진이 상호 예측하는 것으로 나타났다. 또한 학생들을 대상으로 잠재프로파일 분석을 실시한 Tuominen-Soini와 Salmela-Aro(2014)의 연구에서 소진됨(burned-out)으로 분류된 집단은 그렇지 않은 집단보다 평균적으로 스트레스, 실패에 대한 두려움, 그리고 우울감은 더 높았지만, 학업성취와 자존감

은 더 낮은 것으로 나타났다. 이러한 양상은 Salmela-Aro 등(2009)과 윤여진과 정인경(2014)의 연구에서도 일치하게 나타났다.

교사를 대상으로 진행한 Gong 등(2013)의 연구에서는 교사의 소명의식이 교사가 인식한 상사의 변혁적 리더십과 교사의 소진의 관계를 매개했는데, 소진과 소명의식 사이에는 부적의 직접관계가 나타났다. 비록 소명의식과 소진의 관계에 대한 선행연구를 바탕으로 교사의 소명의식이 학생의 학업소진을 낮추는 일종의 보호요인으로 작동할 것이라 예상할 수 있지만, 소명이 높은 사람들은 일에 대한 강박적인 열정으로 인해 일중독에 시달리거나 과도하게 업무에 몰입할 수 있다는 것도 고려할 필요가 있다(Choi et al., 2020; Dalla Rosa & Vianello, 2020). 나아가서 소명의식이 높은 사람은 자신이 일에 의미를 부여하는 것만큼 타인도 그러하길, 더 높은 수행을 보이길 기대하기도 한다(Vinje & Mittelmark, 2007). 학업에 대한 교사의 요구가 학생의 학업소진을 높일 수도 있다는 연구를 고려했을 때(조수현 외, 2018), 소명의식이 높은 교사라 하더라도 학생에게 과하게 높은 기준을 적용하거나 과도한 기대를 하는 경우에는 오히려 교사의 소명의식이 학생에게 부정적인 영향을 끼칠 가능성도 고려할 필요가 있다. 즉, 소명의식이 보호요인으로 작용하게 되는 기제를 구체적으로 밝힐 필요가 있다는 것이다. 따라서 본 연구에서는 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생의 학업소진과 어떠한 직접적인 관계가 있는지 확인함과 동시에 학업소진을 줄일 수 있는 구체적인 메커니즘을 파악함으로써 학생 관점에서 보았을 때 소명의식이 높은 교사의 어떠한 특성이 학생에게 긍정적인 보호요인 혹은 자원으로 작동하는지를 밝히고자 하였다.

학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위 간의 관계

소명의식이 높은 교사는 자신의 일을 통해 큰 의미감을 경험하며, 교직을 통해 학생들에게 도움을 주고자 하며, 외적 원천으로부터 교사가 되도록 부름을 받았다고 믿기 때문에 이러한 자신의 신념을 욕구지지적 교수행위로 표현하고자 할 것이다.

욕구지지적 교수행위란 학생의 기본적인 심리적 욕구를 충족시켜주는 교수자의 행동을 뜻하는데(Skinner & Belmont, 1993; Stroet et al., 2013), 이 개념은 인간의 기본적인 욕구와 동기가 충족되는 것이 안녕감으로 이어진다는 자기결정성 이론(self-determination theory)으로부터 파생된 개념이다(Ahn et al., 2019; Ryan & Deci, 2020; Skinner & Belmont, 1993; Stroet et al., 2013). 욕구지지적 교수행위를 하는 교사들은 구체적으로는 자율성 지지(autonomy support), 구조(structure), 그리고 관여(invovement)와 관련된 행동을 한다. 자율성지지 행위는 학생에게 학습과 관련된 선택을 할 기회를 주고, 학습 활동의 의의를 제시하며 강압적인 언어 사용은 자제하는 것을 뜻한다(Stroet et al., 2013). 구조와 관련된 행동은 학생에게 학습활동과 관련해서 뚜렷한 지시 및 설명을 제공하고, 학습활동에 대한 교수자의 기대사항을 명확하게 하며, 학생의 수행수준과 관련해서 피드백 및 지도를 제공함으로써 학습활동을 잘하는 것과 못하는 것이 확실하게 구별될 수 있도록 하는 것을 뜻한다(Stroet et al., 2013). 마지막으로 관여와 관련된 행동은 교수가 학생에게 관심을 보이고, 시간과 같은 자원을 활용해서 학생과 상호작용하며 학생이 필요할 때 의지할 수 있는 관계를 형성하는

것을 뜻한다(Stroet et al., 2013). 즉, 욕구지지적 교수행위를 하는 교사는 학생의 자율성(autonomy), 유능감(competence), 그리고 관계성(relatedness)이라는 기본적인 심리 욕구를 충족시킬만한 행동을 더 많이 한다. 한편, 욕구지지적 교수행위와 학생 관련 변인(예: 학업동기)의 관계는 욕구지지적 교수행위를 교사 자신 혹은 제삼자가 보고한 수준이 아니라 학생이 지각한 수준으로 측정했을 때 가장 일관적으로 나타났다고 보고된 바가 있다(Stroet et al., 2013). 따라서 본 연구에서는 학생이 지각한 욕구지지적 교수행위 수준을 측정하고자 하였다.

자기결정성 이론의 틀 위에서 소명과 욕구지지적 교수행위는 밀접한 관계가 있을 것으로 예상하였다. 교사의 욕구지지적 교수행위는 교사의 자율적 동기가 선행되는 것으로 나타났다. Van den Berghe 등(2014)은 교사들을 대상으로 군집분석을 통해 교직에 대한 내재적 동기가 가장 높은 군집이 학생들을 대할 때 욕구지지적 교수행위를 가장 자주 한다는 것을 밝힌 바 있다. 마찬가지로 Rocchi와 Pelletier(2017)의 연구에서 코치의 자율적 동기는 코치의 욕구지지적 행위와 정적인 관계가 있었던 것에 반해, 코치의 타율적 동기는 코치의 욕구좌절적 행위와 정적인 관계가 있었다. 이러한 양상은 Slep 등(2020)의 메타분석에도 동일하게 나타났다. 소명의식이 높은 사람은 자신의 일에 대해 큰 의미감을 경험하며, 자신의 일을 통해 타인에게 긍정적인 영향력을 끼치고자 하는데(Dik et al., 2012; Lysova et al., 2019), 자신의 일에 대한 이러한 긍정적인 태도 및 신념은 자율적 동기로 이어진다. 예로 Conway 등(2015)은 다이어리 기법을 통해 소명이 자율적 동기와 정적인 관계가 있다는

것을 밝힌 바 있다. 이러한 선행연구를 바탕으로 본 연구에서는 소명의식이 높은 교사는 욕구지지적 교수행위의 수준도 높을 것이라 예상하였다.

#### 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위와 학생의 기본심리욕구 만족 간의 관계

앞서 언급하였듯이 욕구지지적 교수행위는 자기결정성 이론의 하위 이론 중 하나인 기본심리욕구 이론(basic psychological need theory)과 밀접한 연관이 있다. 기본심리욕구 이론이 주장하는 세 가지 기본심리욕구는 각각 자율성, 유능감, 그리고 관계성인데, 자율성이란 자신의 행동에 대한 주인의식 및 그것을 기꺼이 하는 것을 뜻하고, 유능감은 자신의 삶 속에서 효능감과 숙달됨을 경험하는 것을 의미하며, 관계성은 타인과의 관계 속에서 애착과 연결됨을 경험하는 것을 뜻한다(Ryan & Deci, 2000, 2020). 욕구지지적 교수행위의 자율성 지지는 자율성 만족에, 구조는 유능감 만족에, 그리고 관여는 관계성 만족에 기여한다(Ryan & Deci, 2020; Skinner & Belmont, 1993; Stroet et al., 2013).

교사의 욕구지지적 교수행위가 학생의 기본심리욕구 만족(basic psychological need satisfaction)에 기여한다는 주장은 선행연구를 통해 지지가 된 바 있다(Adie et al., 2008; Ryan & Deci, 2020; Stroet et al., 2013; Taylor & Ntoumanis, 2007). 한국의 고등학생을 대상으로 진행한 Jang 등(2016)의 종단연구에서는 교사의 자율성 지지가 학생의 기본심리욕구 만족을 매개로 학생의 학업열의와 정적인 관계가 있었다. 또한 신현숙(2017)은 교사의 욕구지지적 교수행위가 학생의 관계성 및 자율성 만족을 매개

로 학생의 주관적 안녕감과 정적인 관계가 있다는 것을 밝힌 바 있다. 이러한 양상은 Stroet 등(2013)의 체계적 문헌고찰에도 동일하게 나타났다으며, 본 연구는 이러한 선행연구를 바탕으로 교사의 욕구지지적 교수행위가 높으면 학생의 기본심리 욕구 만족 또한 높을 것이라 예상하였다. 더 나아가서 교사의 욕구지지적 교수행위, 그리고 학생의 기본심리욕구 만족과 같은 구체적인 매개 기제를 통해 학생이 지각한 교사의 소명의식이 결과 변인인 학생의 학업소진과 부적인 간접관계를 형성할 것이라 예상하였다.

#### 학생이 지각한 욕구지지적 교수행위 및 기본심리욕구 만족의 매개효과

교사의 욕구지지적 교수행위는 학생의 주관적 안녕감 및 학업 관련 변인과 긍정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 한국의 고등학생을 대상으로 진행한 Jang 등(2009)의 연구에서 교사의 자율성 지지는 학생의 기본심리욕구 만족을 매개로 학생의 부정정서와 부적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 마찬가지로 Mouratidis 등(2013)의 연구에서는 교사의 구조 관련 행위가 학생의 긍정정서는 높이고, 부정정서는 낮추는 것으로 나타났다. 신현숙(2017)은 교사의 욕구지지적 교수행위가 학생의 기본심리욕구 만족을 매개로 학생의 주관적 안녕감과 정적인 관계가 있다는 것을 밝혔는데, 이러한 관계는 다른 연구에서도 지지가 된 바 있다(Adie et al., 2008; Behzadnia, 2020; Chirkov & Ryan, 2001). 또한 학생들을 대상으로 잠재프로파일 분석을 실시한 Hornstra 등(2021)에 의하면, 교사의 욕구지지적 교수행위를 가장 높게 보고한 학생 집단이 타 집단에 비해 자

기효능감, 학업열의, 그리고 학업성취가 더 높은 것으로 나타났다.

육구지지적 교수행위와 학업소진 간의 부적 관계는 선행연구에서 입증된 바 있다(Adie et al., 2008; Kaplan & Madjar, 2017; Salmela-Aro et al., 2009). 특히 Langan 등(2015)은 코치들을 위해 12주 동안 육구지지적 행위를 증가시키기 위한 개입 프로그램을 진행한 바 있는데, 프로그램에 참여한 실험 집단 코치들의 선수들은 개입 후 소진에 변화가 없거나 소폭 감소한 것에 반면, 통제 집단 코치들의 선수들은 같은 기간 후 소진이 증가했다고 보고한 바 있다. 즉, 코치들의 육구지지적 행위가 선수들의 소진에 보호기제로 작용했다는 뜻이다. 사회적 지지와 학업소진 간의 관계에 대해 메타분석을 실시한 Kim 등(2018)의 연구에 의하면 학생이 학교 및 교사로부터 받은 사회적 지지는 학생의 학업소진과 부적의 관계가 있는 것으로 나타났으며, 이 관계는 사회적 지지의 원천이 친구 혹은 부모일 경우보다 효과크기가 더 큰 것으로 나타났다. 이러한 선행연구의 결과를 바탕으로 본 연구는 학생이 지각한 교사의 육구지지적 교수행위와 학생의 학업소진 간에 부적의 관계가 있을 것이라 예상하였으며, 나아가서 학생이 지각한 교사의 육구지지적 교수행위가 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 부적의 간접관계를 매개할 것이라 예상하였다.

선행연구를 보면 기본심리욕구 만족 또한 소진과 부적의 관계가 있는 것으로 나타났는데, 예를 들어 Van den Broeck 등(2008)은 직무요구와 정서적 탈진(소진)의 관계를 기본심리욕구 만족이 매개한다고 보고한 바 있다. Sulea 등(2015)의 연구에서는 학생의 기본심리욕구 만족과 학업소진 사이에는 부적의 관계가 있

었으며, 기본심리욕구 만족은 Big 5 성격요인보다도 학업소진을 더 잘 설명하는 것으로 나타났다. 국내 학생들을 대상으로 진행한 Cho와 Jeon(2019)의 연구에서도 기본심리욕구 만족과 소진 사이에는 부적의 관계가 있는 것으로 나타났다. 마찬가지로 Van den Broeck 등(2016)의 메타분석에서도 둘 간의 부적의 관계가 지지되었다. 이러한 선행연구를 바탕으로 본 연구는 학생의 기본심리욕구 만족과 학생의 학업소진 사이에는 부적의 관계가 있을 것이라 예상하였으며, 학생이 지각한 교사의 육구지지적 교수행위와 학생의 기본심리욕구 만족 간에 정적인 관계가 있다는 기존 연구를 고려해서 이 두 매개변인이 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 부적의 간접관계를 순차적으로 매개할 것이라 예상하였다.

#### 연구가설

기존 선행연구를 바탕으로, 본 연구는 자기결정성 이론에 근거하여 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생이 지각한 육구지지적 교수행위(매개변인 1)와 학생의 기본심리욕구 만족(매개변인 2)을 통해 학생의 학업소진을 낮추는 데 기여할 것이라 예상하였다(Ryan & Deci, 2020). 즉, 학생 관점에서 보았을 때 교사의 높은 소명의식을 통해 나타나는 교사의 높은 수준의 육구지지적 교수행위가 학생의 기본심리욕구 만족에 기여할 것이며, 이를 통해 충족된 학생의 기본심리욕구가 학생의 학업소진을 낮추는 데에 기여할 것이라 예상하였다. 또한 육구지지적 교수행위 그 자체로도 학업소진을 낮출 수 있다는 기존 연구를 고려해서 육구지지적 교수행위가 학업소진에 직접



영향을 미치는 관계도 예상하였다(Salmela-Aro et al., 2009). 연구모형은 그림1에 제시하였다. 연구의 가설은 다음과 같다:

**가설 1.** 학생이 지각한 교사의 소명의식은 학생의 학업소진에 직접적인 영향을 미칠 것이다. 구체적으로 학생이 지각한 교사의 소명의식이 높을수록 학생의 학업소진이 낮을 것이다.

**가설 2.** 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위는 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 사이를 매개할 것이다. 구체적으로 학생이 지각한 교사의 소명의식이 높을수록 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위가 높을 것이고, 이에 따라 학생의 학업소진은 낮을 것이다.

**가설 3.** 학생이 지각한 교사의 소명의식은 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위와 학생의 기본심리욕구 만족의 순차적 매개를 통해 학생의 학업소진과 부적인 간접관계를 형성할 것이다.

## 방 법

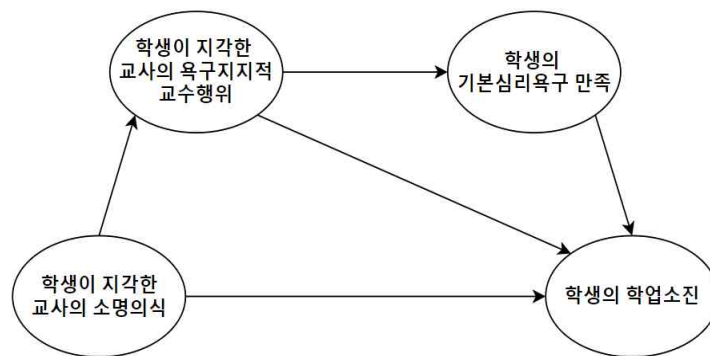


그림 1. 연구모형

## 연구대상

본 연구는 경남대학교 생명윤리위원회로부터 승인을 받았다. 온라인 설문업체 dataSpring을 통해 참가자를 모집했고, 참가자들은 현금으로 환전 가능한 소정의 설문업체 포인트를 받았다. 설문에는 298명의 고등학생이 참여했으며, 평균 연령은 17.03세( $SD = 0.49$ )였다. 남성은 122명(40.9%), 여성은 176명(59.1%)이었다. 참가자들의 종교는 무교 212명(71.1%), 개신교 52명(17.4%), 천주교 19명(6.4%), 불교 12(4.0%), 이슬람 1명(0.3%), 기타 2명(0.7%)이었다. 참가자들의 학교유형은 일반고등학교 224명(75.2%), 특수목적고등학교 13명(4.4%), 특성화고등학교 50명(16.8%), 자율고등학교 6명(2.0%), 기타 5명(1.7%)이었다.

## 측정도구

### 학생이 지각한 교사의 소명의식

학생이 지각한 교사의 소명의식을 측정하기 위해 심예린과 유성경(2012)이 Dik 등(2012)의 Calling and Vocation Questionnaire(CVQ)를 한글로 번안 및 타당화한 한국판 소명 척도를 사

용했다. 본 연구에서는 기존의 선행연구를 참고해서 A(학생)가 B(교사)의 소명의식에 대해 응답하는 방식을 채택하였다(예: 박지영, 손영우, 2018; Dalla Rosa et al., 2018). 담임선생님의 소명을 묻고자 했기에 '나라는 호칭을 '담임선생님'으로 수정했으며, 담임선생님의 현재 직업에 초점을 맞추기 위해 '진로'라는 단어가 사용된 경우에는 '일'로 수정했다. 총 3요인, 12문항이며, 초월적 부름-존재 4문항(예: '담임선생님은 자신을 넘어서는 무언가에 의해 이끌려 현재 하고 있는 분야의 일을 하게 되었다'), 목적/의미-존재 4문항(예: '담임선생님에게 있어서 자신의 일은 삶의 의미의 중요한 부분을 차지한다'), 친사회적 지향-존재 4문항(예: '담임선생님에게 있어서 자신의 일은 공익에 기여한다')으로 이루어져 있다. 5점 리커트 형식(1=전혀 아니다, 5=매우 그렇다)으로 측정했으며, 총점이 높을수록 학생이 지각한 교사의 소명의식의 수준이 높다는 것을 의미한다. 심예린과 유성경(2012)의 연구에서 초월적 부름-존재의 내적 일치도(Cronbach's alpha)는 .83, 목적/의미-존재의 내적 일치도는 .74, 친사회적 지향-존재의 내적 일치도는 .71이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .85였다. 본 연구에서 초월적 부름-존재의 내적 일치도는 .65, 목적/의미-존재의 내적 일치도는 .82, 친사회적 지향-존재의 내적 일치도는 .78이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .87이었다.

#### 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위

학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위를 측정하기 위해 Ahn 등(2019)이 Belmont 등(1992)의 Teacher as Social Context Questionnaire (TASCQ)를 한글로 번안 및 타당화한 척도를 사용했다. 본 연구에서는 기존의 선행연구를

참고해서 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위의 수준을 측정하였다(예: Ahn et al., 2021; Katz et al., 2010; Leenknecht et al., 2017). 총 3요인, 18문항이며, 자율성 지지 7문항(예: '담임선생님은 내 아이디어에 귀 기울이신다'), 구조 4문항(예: '내가 만약 문제를 풀지 못할 때, 담임선생님은 여러 가지 방법으로 풀 수 있는 방법을 보여주신다'), 관여 7문항(예: '담임선생님은 나에게 대해 신경을 많이 써주신다')으로 이루어져 있다. 5점 리커트 형식(1=전혀 아니다, 5=매우 그렇다)으로 측정했으며, 총점이 높을수록 학생이 자신의 담임교사가 욕구지지적 행위를 더 많이 했다고 지각하고 있음을 의미한다. Ahn 등(2021)의 연구에서 전체 척도의 내적 일치도는 .89였다. 본 연구에서 자율성 지지의 내적 일치도는 .74, 구조의 내적 일치도는 .73, 관여의 내적 일치도는 .89였으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .91이었다.

#### 학생의 기본심리욕구 만족

학생의 기본심리욕구 만족을 측정하기 위해 이은주(2020)가 Chen 등(2015)의 Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale(BPNSFS)를 한국의 청소년에 맞게 번안 및 타당화한 한국판 청소년용 기본심리욕구 만족과 좌절 척도를 사용했다. 이 중 기본심리욕구 만족을 측정하는 3요인(총 12문항)을 사용했으며, 각각 자율성-만족 4문항(예: '나는 내 생각과 의견을 자유롭게 표현할 수 있다'), 유능감-만족 4문항(예: '나는 주어진 일을 잘할 것이라는 자신감이 있다'), 관계성-만족 4문항(예: '나는 나에게 중요한 사람들과 가깝다고 느낀다')으로 이루어져 있다. 5점 리커트 형식(1=전혀 아니다, 5=매우 그렇다)으로 측정했으며, 총점이 높을수록 학생의 기본심리욕구

만족의 수준이 높다는 것을 의미한다. 이은주 (2020)의 연구에서 자율성-만족의 내적 일치도는 .87, 유능감-만족의 내적 일치도는 .92, 관계성-만족의 내적 일치도는 .91이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .93이었다. 본 연구에서 자율성-만족의 내적 일치도는 .71, 유능감-만족의 내적 일치도는 .72, 관계성-만족의 내적 일치도는 .78이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .86이었다.

### 학생의 학업소진

학생의 학업소진을 측정하기 위해 Shin 등 (2011)이 Schaufeli 등(2002)의 Maslach Burnout Inventory-Student Survey(MBI-SS)를 한글로 번안 및 타당화한 척도를 사용했다. 총 3요인, 15문항이며, 탈진 5문항(예: '나는 공부 때문에 마음이 너무 메마른 느낌이다'), 냉소 4문항(예: '나는 공부가 미래에 도움이 될지 의심스럽다'), 무능감 6문항(역문항; 예: '나는 학업 목표를 성취할 때 새로운 것을 해보고 싶은 마음이 생긴다')으로 이루어져 있다. 5점 리커트 형식(1=전혀 아니다, 5=매우 그렇다)으로 측정했으며, 총점이 높을수록 학생의 학업소진의 수준이 높다는 것을 의미한다. Shin 등 (2011)의 연구에서 탈진의 내적 일치도는 .86, 냉담의 내적 일치도는 .82, 무능감의 내적 일치도는 .82였다. 본 연구에서 탈진의 내적 일치도는 .78, 냉담의 내적 일치도는 .77, 무능감의 내적 일치도는 .81이었으며, 전체 척도의 내적 일치도는 .85였다.

### 분석방법

본 연구에서는 자료를 분석하기 위해 SPSS 26.0과 R 4.1.2를 사용했다. 기술통계와 변인

간의 상관은 SPSS 26.0을 통해서 분석했다. 학생이 지각한 교사의 소명과 학생의 학업소진 간의 관계와 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위 및 학생의 기본심리욕구 만족의 매개효과를 검증하기 위해 R 4.1.2의 lavaan(Rossee, 2012) 패키지를 활용한 구조방정식 분석을 실시했고, 매개효과의 유의성을 분석하기 위해 신뢰구간을 95%로 설정한 후 10,000번의 부트스트래핑을 실시했다(Preacher & Hayes, 2008).

## 결 과

### 기술통계 및 상관분석

연구 변인의 정규성을 검증하기 위해 각 변인의 왜도와 첨도를 확인한 결과, 왜도의 절댓값이 2를 넘거나 첨도의 절댓값이 2를 넘은 변인이 없었기에 정규성을 충족한다고 보았다(Garson, 2012). 추가로 동일방법편의를 탐지하기 위해서 Harman(1976)의 단일요인검증을 주축요인추출법을 사용해서 실시했다. 검증 결과, 설명력이 가장 큰 요인은 총분산의 22.19%를 설명했으며, 이는 50%라는 일반적인 위험 기준에 미달하기 때문에 동일방법편의의 위험성이 심각하지 않은 것으로 판단했다(Fuller et al., 2016; Podsakoff & Organ, 1986).

변인의 기술통계 및 상관분석의 결과는 표 1에 제시하였다. 상관분석 결과, 모든 주요 연구변인은 상호 간에 유의미한 상관관계가 있었다. 학생이 지각한 교사의 소명의식은 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위( $r = .58, p < .01$ )와 정적인 상관을, 학생의 기본심리욕구 만족( $r = .24, p < .01$ )과 정적인 상관

표 1. 주요 연구변인들의 기술통계치 및 상관

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. 학생이 지각한 교사의 소명의식	3.41	0.57	-		
2. 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위	3.51	0.65	.58**	-	
3. 학생의 기본심리욕구 만족	3.75	0.56	.24**	.31**	-
4. 학생의 학업소진	3.12	0.62	-.14*	-.33**	-.50**

주. *N* = 298. \**p* < .05, \*\**p* < .01.

을, 그리고 학생의 학업소진( $r = -.14, p = .02$ )과는 부적인 상관을 보였다. 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위는 학생의 기본심리욕구 만족( $r = .31, p < .01$ )과 정적인 상관을, 그리고 학생의 학업소진( $r = -.33, p < .01$ )과는 부적인 상관을 보였다. 마지막으로 학생의 기본심리욕구 만족은 학생의 학업소진( $r = -.50, p < .01$ )과 부적인 상관을 보였다.

#### 측정모형 검증

측정모형의 타당성을 확인하기 위해서 학생이 지각한 교사의 소명의식, 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위, 학생의 기본심리욕구 만족, 그리고 학생의 학업소진을 포함한 4요인 모형을 확인적 요인분석을 통해 분석했다. 모델 적합도 지수는 comparative fit index(CFI), root mean square error of approximation (RMSEA), 그리고 standardized root mean square residual(SRMR)를 사용했다. 모델 적합도의 기준은  $CFI \geq .95, RMSEA \leq .06, SRMR \leq .08$  일 경우 모델의 적합도가 좋다고 간주했고,  $CFI \geq .90, RMSEA \leq .10, SRMR \leq .10$  일 경우 수용 가능한 적합도로 보았다(Browne & Cudeck, 1993; Quintana & Maxwell, 1999; Weston & Gore, 2006). 분석 결과, 4요인 모형

의 적합도는  $\chi^2(48) = 180.13, p < .01, CFI = .91, RMSEA = .096, SRMR = .07$ 로서 수용 가능한 적합도로 나타났다.

이 4요인 모형은 모든 변인을 하나의 요인에 포함시킨 1요인 모형보다 적합도가 나은 것으로 나타났다,  $\Delta\chi^2(6) = 501.16, p < .01$ . 또한 이 4요인 모형은 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위를 하나의 요인에 포함시킨 3요인 모형보다도 적합도가 나은 것으로 나타났다,  $\Delta\chi^2(3) = 180.13, p < .01$ .

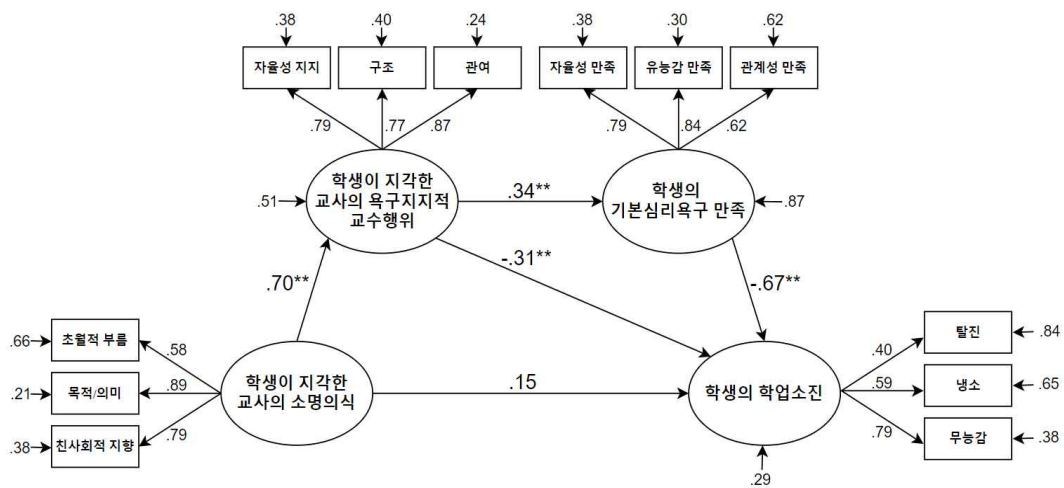
#### 구조모형 및 매개효과 검증

구조모형의 적합도 지수는 표 2에 제시되어 있다. 연구의 가설을 검증하기 위해 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 관계를 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위(매개변인 1)와 학생의 기본심리욕구 만족(매개변인 2)이 순차적으로 매개하는 구조모형을 통해 분석했다(그림 2 참고). 학생의 나이, 성별, 종교, 학교유형은 각각 매개변인과 종속변인과의 경로를 설정함으로써 통제했다. 구조모형의 적합도는  $\chi^2(84) = 218.52, p < .01, CFI = .91, RMSEA = .07, SRMR = .06$ 로서 측정모형과 마찬가지로 수용 가능한 적

표 2. 구조모형의 적합도 지수

모형	$\chi^2$	df	CFI	RMSEA	RMSEA 90% 신뢰구간		SRMR
					하한	상한	
연구모형	218.52	85	.91	.07	.06	.09	.06

주.  $N = 298$ .



주.  $N = 298$ . \*\*  $p < .01$ . 경로계수는 표준화 계수이다. 간결성을 위해서 통제변인은 그림에서 생략하였다.

그림 2. 연구모형 및 경로계수

합도로 나타났다. 모든 경로계수는 표준화 계수로 보고하였다. 구조모형의 간접효과는 표 3에 제시하였다.

분석 결과, 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 직접관계는 0차 상관계수와 달리 유의하지 않은 것으로 나타났다( $\beta = .15, p = .11$ ). 따라서 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간에 부적인 직접관계가 있을 것이라는 가설 1은 지지되지 않았다. 그러나 학생이 지각한 교사의 소명의식은 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위와 정적으로 유의한 직접관계가 있었으며( $\beta = .70, p < .01$ ), 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위는 학생의 학업소진과 부

적으로 유의한 직접관계가 있었는데( $\beta = -.34, p < .01$ ), 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위가 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 관계를 유의하게 매개함으로써 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간에 부적인 간접관계가 형성되는 것으로 나타났다( $\beta = -.21, 95\% \text{ CI: } -.35, -.08$ ). 이에 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위를 통해서 학생의 학업소진과 부적인 간접관계가 있을 것이라는 가설 2는 지지되었다.

학생의 기본심리욕구 만족과 학생의 학업소진은 부적으로 유의한 직접관계가 있었다( $\beta = -.67, p < .01$ ). 또한 학생이 지각한 교사의

표 3. 구조모형의 간접효과

간접경로	간접효과계수	표준오차	95% 신뢰구간	
			하한	상한
1. 학생이 지각한 교사의 소명의식 → 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위 → 학생의 학업소진	-.21**	.07	-.35	-.08
2. 학생이 지각한 교사의 소명의식 → 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위 → 학생의 기본심리욕구 만족 → 학생의 학업소진	-.16**	.04	-.22	-.09

주. N = 298. 부트스트래핑 횟수: 10,000번. \*\* p < .01. 간접효과계수는 표준화 계수이다.

욕구지지적 교수행위(매개변인 1)와 학생의 기본심리욕구 만족(매개변인 2) 간에는 정적으로 유의한 직접관계가 있었으며( $\beta = .34, p < .01$ ), 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 부적의 간접관계가 학생이 지각한 욕구지지적 교수행위(매개변인 1)와 학생의 기본심리욕구 만족(매개변인 2)이 순차적으로 매개함으로써 형성되는 것을 확인하였다 ( $\beta = -.16, 95\% \text{ CI: } -.22, -.09$ ). 이에 학생이 지각한 교사의 소명의식이 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위와 학생의 기본심리욕구 만족을 통해서 학생의 학업소진과 부적의 간접관계가 있을 것이라는 가설 3은 지지되었다.

### 논 의

본 연구는 자기결정성 이론에 근거하여 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진의 관계 및 그러한 관계를 설명할 수 있는 기제로서 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위와 학생의 기본심리욕구 만족의 매개 역할을 살펴보았다. 본 연구의 결과를 요약하

면 다음과 같다. 첫째, 매개변인이 포함된 구조모형에서 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 직접관계는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 소명의식과 소진이 서로 직접적인 부적 관계를 나타냈다는 여러 선행연구의 결과와는 차이가 있지만(Chael et al., 2017; Zhang et al., 2020), 이는 본 연구가 다른 선행연구들과는 달리 자신이 지각한 소명의식이 아닌 타인이 평가한 소명의식을 변인으로 사용했기 때문일 가능성이 있다. 또한 후술하듯이 학생이 지각한 교사의 소명의식이 두 개의 매개변인을 통해 학업소진과 간접관계가 나타났다는 점에서 보았을 때 학생 입장에서 관측 가능한 교사와의 뚜렷하고 구체적인 상호작용, 즉 욕구지지적 교수행위와 학생의 기본심리욕구 만족과 같은 매커니즘의 역할이 중요하다는 바를 시사한다.

둘째, 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위를 통해 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 사이의 부적의 간접관계가 나타났다. 즉, 학생들은 자신의 담임 교사가 가진 소명의식을 더 높게 평가했을 때 교사가 욕구지지적인 행동을 더 많이 했다고 느꼈으며, 이에 따라 학업소진은 더 낮게 보

고한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 타인의 소명의식이 개인에게 영향력을 발휘할 수 있다고 밝힌 기존의 선행연구를 지지하며(Dalla Rosa et al., 2018; Park et al., 2018; Xie et al., 2019), 교사의 욕구지지적 교수행위와 학생의 학업소진 간에 부적인 관계가 있다고 보고한 선행연구와도 일치하는 바이다(Adie et al., 2008; Kaplan & Madjar, 2017; Salmela-Aro et al., 2009). 또한 이 결과는 교사의 소명의식이 교사의 욕구지지적 교수행위라는 기제를 통해 학생의 학업소진에 보호요인으로 작동할 수도 있음을 시사한다.

셋째, 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위와 학생의 기본심리욕구 만족의 직접관계는 정적으로 유의했으며, 학생이 지각한 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 사이의 부적인 간접관계가 학생이 지각한 교사의 욕구지지적 교수행위(매개변인 1)와 학생의 기본심리욕구 만족(매개변인 2)이 순차적으로 매개하는 것을 통해 나타났다. 이는 교사의 욕구지지적 교수행위와 학생의 기본심리욕구 만족 간에 정적인 관계가 있다고 밝힌 기존 연구와 일치하는 바이며(Adie et al., 2008; Ryan & Deci, 2020; Stroet et al., 2013; Taylor & Ntoumanis, 2007), 기본심리욕구 만족과 소진 간의 부적 관계를 제안한 선행연구와도 일치하는 결과다(Cho & Jeon, 2019; Sulea et al., 2015; Van den Broeck et al., 2008, 2016). 또한 욕구지지적 교수행위가 기본심리욕구 만족을 통해 학생에게 긍정적인 영향을 끼칠 수 있다는 Jang 등(2009)과 Ahn 등(2021)의 선행연구 결과를 지지하며, 기존 연구에서는 제시한 적 없는 욕구지지적 교수행위의 선행요인으로 교사의 소명의식을 새로 제시한 것에 그 의미가 있다.

본 연구의 추가적인 시사점은 다음과 같다.

먼저, 비록 본 연구는 학생 관점으로 이루어졌기에 교사 본인이 측정한 교사의 소명의식에 그대로 대입하기에는 제한이 있지만, 본 연구는 교사의 소명의식이 가지는 영향력이 비단 교사 자신만이 아니라 교사가 지도하는 학생에게도 영향을 미칠 가능성을 제시한 것에 그 의미가 있다. 특히 그동안 소명과 관련된 연구 분야에서 타인의 소명의식이 미칠 수 있는 영향에 관한 연구는 주로 직장 환경에 초점이 맞춰졌었는데(예: 박지영, 손영우, 2018; Xie et al., 2019), 본 연구는 국내 고등학생을 통해 교사와 학생의 관계에서도 그러한 영향력이 있을 수도 있다는 점을 제시한 것에 그 의미가 있다.

다음으로, 본 연구는 교사의 소명의식과 학생의 학업소진의 관계는 단순히 교사가 소명의식을 가지는 것, 즉 교사의 마음가짐만을 통해 생기는 것이 아니라 학생 측에서 인지할 수 있고 경험할 수 있는 구체적인 행동을 통해 나타날 수 있음을 보여준 것에 의미가 있다. 구체적으로 소명의식이 높은 교사는 학생과 신뢰 관계를 맺는 등 학생의 기본적인 심리욕구를 충족하는 데 도움이 되는 직접적인 행위를 더 높은 수준으로 하며, 이러한 구체적인 행동을 통해 학생의 학업소진을 낮추는 데 기여하는 것이라고 예상할 수 있다.

소명의식은 때로 부정적인 영향을 미치기도 한다(Choi et al., 2020; Dalla Rosa & Vianello, 2020). 특히 교사의 지나친 학업요구가 학업소진의 원인이 될 수도 있기에 교사의 소명의식이 높은 것이 오히려 학업소진에 부정적인 영향을 미칠 가능성도 고려할 필요가 있다(조수현 외, 2018). 그러나 본 연구의 결과를 살펴보면 학생이 보았을 때 소명의식이 있는 교사는 학생의 욕구를 지지하는 교수행동을 하고,

이를 통해 학생의 기본적인 심리욕구를 만족시켜 결론적으로 학생의 학업소진을 낮출 수 있는 것으로 나타났다. 특히 욕구지지적 교수행위의 매개효과가 나타난 것은 소명수행의 측면에서 이해할 수 있는데, 이러한 결과는 소명을 인식하는 것도 중요하지만 소명을 행동으로 수행하는 것도 중요하다는 Duffy 등(2018)의 견해와도 일치한다. 또한 본 연구의 자료가 코로나19 사태가 진행 중인 2021년에 수집되었다는 점을 감안하면 교사의 소명의식과 학생의 학업소진 간의 관계가 코로나19로 인해 교사와 학생의 상호작용이 비교적 제한적인 시기에도 확인이 되었다는 점에서 의미가 있다.

본 연구의 결과는 학교 현장에도 적용할 수 있다. 학생의 학업소진을 예방 혹은 완화하는 보호요인으로서 교사의 역할이 중요한데, 교사의 소명의식이 가질 수 있는 긍정적 효과가 확인된 만큼 교사가 자신의 직업에 대해 소명을 가질 수 있도록 도울 필요가 있다. 소명의식은 환경적인 요인에 영향을 받는 것으로 나타났다는데, Dalla Rosa 등(2019)은 중단연구를 통해 명확한 직업 정체성과 가족 혹은 지인을 통한 사회적 지지가 이후의 소명의식 수준을 정적으로 예측함을 밝힌 바 있다. 물론 직업 정체성 같은 경우 개인이 가진 여러 가지 특성과 경험에 따라 형성되기도 하지만, 사회나 조직이 어떠한 기대를 하는가 혹은 어떠한 역할을 부여하는가에 따라서도 영향을 받을 수 있다(Meijers & Lengelle, 2012). 따라서 교사들이 명확한 직업 정체성을 가질 수 있도록 자신의 직업에 대해 생각하고 의미를 부여할 기회를 제공할 필요가 있을 것이다. 또한 교사들이 충분한 사회적 지지를 받을 수 있도록 교사 간의 상호지지적인 관계를 독려할 필요도 있

을 것이다. 이를 통해 교사가 자신의 직업을 통해 더욱 만족스러운 삶을 영위하는 것뿐만 아니라 학생에게도 긍정적 영향을 미치는 데에 이바지할 수 있을 것이다.

더불어 교사의 욕구지지적 교수행위의 매개효과가 확인된 만큼 이를 증진하기 위한 방법에 대한 고민도 필요하다. 욕구지지적 교수행위의 수준 또한 소명의식처럼 환경적인 작용에 영향을 받는데, Langan 등(2015)은 코치들의 욕구지지적 행위를 증가시키기 위한 개입 프로그램을 진행한 바 있다. 12주 간의 프로그램 진행 후, 독립적인 평가자의 측정을 통해 프로그램에 참가한 코치들이 참가 전보다 욕구지지적 행위를 더 많이 한 것으로 나타났다. 즉, 교사들을 위한 욕구지지적 교수행위 관련 개입 프로그램을 진행하는 것도 교사의 욕구지지적 교수행위를 증가시키는 방법 중 하나일 것이다.

본 연구는 교사의 소명의식이 학생에게 미치는 영향에 대한 이해를 확장하는 데에 기여했음에도 불구하고 몇 가지 한계를 갖는다. 첫 번째로, 본 연구는 횡단연구로 진행되었기 때문에 연구 결과를 인과적으로 해석할 수는 없다. 본 연구는 이론적 근거와 실증적인 연구에 기반해 변인 간 관계를 설정 및 검증하였으나, 변인 간의 관계를 보다 면밀히 파악하기 위해서는 시간을 두고 측정하는 중단연구를 수행할 필요가 있다.

두 번째로, 본 연구는 학생의 자기보고 방식만을 통해서 데이터를 수집했기 때문에 동일방법편의로 인한 문제의 가능성을 고려할 필요가 있다. 비록 Harman(1976)의 단일요인검증을 통해 동일방법편의의 위험성이 심각하지 않은 것으로 판단했지만, Harman의 검증법이 동일방법편의를 완벽하게 탐지할 수는 없기



때문에 추후 연구에서는 자료 수집 방법을 더 다양화시킬 필요가 있을 것이다(Fuller et al., 2016). 특히 교사의 소명의식과 교사의 욕구지지적 교수행위는 학생이 지각하는 정도를 통해서만 측정했는데, 비록 동일한 측정방식을 사용한 선행연구가 다수 존재하지만 학생이 인식하는 교사 행위의 수준과 교사가 보고하는 행위의 수준이 완전히 같지 않을 수도 있다는 것을 염두에 둘 필요가 있다(Rocchi & Pelletier, 2018; Stroet et al., 2013; Xie et al., 2019). 교사의 욕구지지적 교수행위와 관련된 71편의 논문에 대해 체계적 문헌고찰을 진행한 Stroet 등(2013)의 연구 결과에 의하면 교사의 자기보고 혹은 제삼자의 관찰보고보다 학생이 지각한 수준을 측정방식으로 채택했을 때 교사의 욕구지지적 교수행위가 학생의 학업열의 및 동기와 더 일관적인 관계가 있는 것으로 나타났지만, 이러한 인식의 차이가 어떠한 요인에 의해 발생하는지는 물론, 측정 및 분석방식(예: 다층모형)에 따라 결과의 양상이 어떻게 바뀌는지 후속 연구를 통해 확인할 필요가 있을 것이다.

세 번째로, 본 연구는 욕구지지적 행위와 기본심리욕구 만족은 다루었지만 욕구좌절적 행위와 기본심리욕구 좌절은 다루지 않았다. 자기결정이론에 의하면 기본심리욕구 및 욕구 관련 행위는 구체적으로 만족과 좌절로 나눌 수 있다(Ryan & Deci, 2020). 기본심리욕구 만족은 긍정정서와 같은 긍정적인 결과변인을 더 잘 설명할 수 있고, 기본심리욕구 좌절은 부정정서와 같은 부정적인 결과변인을 더 잘 설명할 수 있는 것으로 나타났으며(Van den Broeck et al., 2016), 이러한 양상은 욕구지지적, 혹은 좌절적 행위에도 일치하게 나타났다(Burgueño & Medina-Casabón, 2021). 비록 본

연구는 교사의 소명이라는 긍정적인 선행요인이 미치는 영향을 중점으로 보고자 했기에 욕구 좌절이라는 요소는 포함하지 않았지만, 욕구 좌절이 욕구 만족만으로는 설명하지 못하는 부분을 설명하는 데에 도움이 될 수 있기 때문에 소명과 교사의 행위가 학생에게 미치는 영향을 다각도로 보기 위해서 후속 연구에는 좌절이라는 요인을 포함하는 것도 의미가 있을 것이다.

네 번째로, 비록 통제변인에는 포함하였지만 본 연구는 학교유형과 같은 학생의 환경적 요인이 구체적으로 변인 간의 관계에 어떠한 영향을 주는지 분석하지는 않았다. 본 연구는 학생의 학교유형 혹은 기타 학업 환경적인 변인에 따른 차이보다는 학생이 지각하는 교사의 소명의식의 역할을 중점적으로 보고자 했기에 그러한 선택을 했지만, 후속 연구에서는 학생의 학업 환경적인 변인이 학생의 학업소진에 어떠한 영향을 주는지 파악하는 것도 의미가 있을 것이다.

## 참고문헌

- 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.
- 신현숙 (2017). 교사가 학급에서 제공하는 사회적 맥락과 중학생이 경험하는 주관적 안녕감의 관계에서 기본심리욕구 충족과 희망의 매개효과. *청소년학연구*, 24(9), 177-204.
- 심예린, 유성경 (2012). 한국판 소명 척도(CVQ-

- K) 타당화. 한국심리학회지: 상담및심리치료, 24(4), 847-872.
- 오희정, 김갑성 (2017). 사회는 교사에게 어떤 역할을 기대하는가?: 2007~2016년 신문자료 내용분석을 통한 교사 역할기대 경향 연구. 한국교원교육연구, 34(3), 139-166.
- 윤여진, 정인경 (2014). 경기 일부 지역 중학생의 학업스트레스와 학업소진의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. 한국지역사회생활과학회지, 25(2), 219-232.
- 이은주 (2020) 한국판 청소년용 기본심리욕구 만족과 좌절 척도(BPNSFS)의 타당화. 교육심리연구, 34(4), 783-808.
- 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.
- 조성민, 구남욱 (2020). PISA 2018 결과에 나타난 우리나라 학생들의 수학 성취 및 학교 풍토와 학생 웰빙 관련 결과 탐색. 수학교육학연구, 30(3), 465-486.
- 조수현, 이민영, 이장희, 이상민 (2018). 고등학생의 학업소진과 학업열의에 관한 연구: 직무요구-자원모형 검증을 중심으로. 한국교육학연구, 24(3), 1-26.
- 차정주, 강호수 (2014). 교사의 소명감이 직업 만족도에 미치는 영향. 교원교육, 30(2), 149-169.
- 한혜림, 이지민 (2018). 청소년의 주관적 행복감에 관한 잠재성장모형 연구: Alderfer의 ERG 이론을 중심으로. 가정과삶의질연구, 36(1), 103-117.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion, 32*(3), 189-199.
- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology, 64*, Article 101950.
- Ahn, I., Patrick, H., Chiu, M. M., & Levesque-Bristol, C. (2019). Measuring teacher practices that support student motivation: Examining the factor structure of the Teacher as Social Context Questionnaire using multilevel factor analyses. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(6), 743-756.
- 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.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511-528.
- Behzadnia, B. (2020). The relations between students' causality orientations and teachers' interpersonal behaviors with students' basic need satisfaction and frustration, intention to physical activity, and well-being. *Physical Education and Sport Pedagogy, 26*(6), 613-632.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Teacher as social context: A measure of*

- student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support* (Tech. Rep. No. 102). University of Rochester.
- Bhutta, Z. M., Naintara, & Bucha, S. O. (2019). Impact of psychological need satisfaction on job crafting with mediating role of calling orientation. *Journal of Research in Social Sciences*, 7(1), 19-29.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). SAGE.
- Burgueño, R., & Medina-Casabón, J. (2021). Validity and reliability of the Interpersonal Behaviors Questionnaire in physical education with Spanish secondary school students. *Perceptual and Motor Skills*, 128(1), 522-545.
- Buskist, W., Benson, T., & Sikorski, J. F. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 111-122.
- Chae, S. J., Jeong, S. M., & Chung, Y.-S. (2017). The mediating effect of calling on the relationship between medical school students' academic burnout and empathy. *Korean Journal of Medical Education*, 29(3), 165-173.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Cho, E., & Jeon, S. (2019). The role of empathy and psychological need satisfaction in pharmacy students' burnout and well-being. *BMC Medical Education*, 19, Article 43.
- Choi, J., Permpongaree, S., Kim, N., Choi, Y., & Sohn, Y. W. (2020). The double-edged sword of a calling: The mediating role of harmonious and obsessive passions in the relationship between a calling, workaholism, and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), Article 6724.
- Conway, N., Clinton, M., Sturges, J., & Budjanovcanin, A. (2015). Using self-determination theory to understand the relationship between calling enactment and daily well-being: Calling and self-determination theory. *Journal of Organizational Behavior*, 36(8), 1114-1131.
- Dalla Rosa, A., & Vianello, M. (2020). Linking calling with workaholism: Examining obsessive and harmonious passion as mediators and moderators. *Journal of Career Assessment*, 28(4), 589-607.
- 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.
- 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.
- Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., Torrey, C. L., & Dik, B. J. (2012). Perceiving a calling, living a calling, and job satisfaction: Testing a moderated, multiple mediator model. *Journal of Counseling Psychology, 59*(1), 50-59.
- 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.
- Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior, 78*(2), 210-218.
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., Autin, K. L., England, J., & Dik, B. J. (2016). Does the dark side of a calling exist? Examining potential negative effects. *The Journal of Positive Psychology, 11*(6), 634-646.
- 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.
- Garson, G. D. (2012). *Testing Statistical Assumptions*. Statistical Associates Publishing.
- Gong, T., Zimmerli, L., & Hoffer, H. E. (2013). The effects of transformational leadership and the sense of calling on job burnout among special education teachers. *Journal of School Leadership, 23*(6), 969-993.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. University of Chicago Press.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *The Journal of Positive Psychology, 7*(5), 362-371.
- Hornstra, L., Stroet, K., & Weijers, D. (2021). Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education, 99*, Article 103257.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661.

- Jung, I., Kim, J., Ma, Y., & Seo, C. (2015). Mediating effect of academic self-efficacy on the relationship between academic stress and academic burnout in Chinese adolescents. *International Journal of Human Ecology, 16*(2), 63-77.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education, 2*, Article 42.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education, 78*(2), 246-267.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health, 34*(1), 127-134.
- Kim, S., Kim, H., Park, E. H., Kim, B., Lee, S. M., & Kim, B. (2021). Applying the demand-control-support model on burnout in students: A meta-analysis. *Psychology in the Schools, 58*(11), 2130-2147.
- Langan, E., Toner, J., Blake, C., & Lonsdale, C. (2015). Testing the effects of a self-determination theory-based intervention with youth Gaelic football coaches on athlete motivation and burnout. *The Sport Psychologist, 29*(4), 293-301.
- Lee, M., Lee, K.-J., Lee, S. M., & Cho, S. (2020). From emotional exhaustion to cynicism in academic burnout among Korean high school students: Focusing on the mediation effects of hatred of academic work. *Stress and Health, 36*(3), 376-383.
- Lee, S., & Sohn, Y. W. (2017). Effects of grit on academic achievement and career-related attitudes of college students in Korea. *Social Behavior and Personality, 45*(10), 1629-1642.
- Leenknecht, M. J. M., Wijnia, L., Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2017). Need-supportive teaching in higher education: Configurations of autonomy support, structure, and involvement. *Teaching and Teacher Education, 68*, 134-142.
- Lysova, E. I., Allan, B. A., Dik, B. J., Duffy, R. D., & Steger, M. F. (2019). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. *Journal of Vocational Behavior, 110*, 374-389.
- 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., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387-405.
- 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*, Article 101714.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood

- (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Scarecrow Education.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp. 351-357). Academic Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397-422.
- Meijers, F., & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: The development of career identity. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*(2), 157-176.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences, 23*, 179-186.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing.
- 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.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management, 12*(4), 531-544.
- 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.
- Quintana, S. M., & Maxwell, S. E. (1999). Implications of recent developments in structural equation modeling for counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 27*(4), 485-527.
- Rocchi, M., & Pelletier, L. (2018). How does coaches' reported interpersonal behavior align with athletes' perceptions? Consequences for female athletes' psychological needs in sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 7*(2), 141-154.
- Rocchi, M., & Pelletier, L. G. (2017). The antecedents of coaches' interpersonal behaviors: The role of the coaching context, coaches' psychological needs, and coaches' motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 39*(5), 366-378.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1-36.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school

- burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., 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.
- Seco, V., & Lopes, M. P. (2013). Calling for authentic leadership: The moderator role of calling on the relationship between authentic leadership and work engagement. *Open Journal of Leadership*, 2(4), 95-102.
- Seol, J. H., Park, Y., Choi, J., & Sohn, Y. W. (2021). The mediating role of meaning in life in the effects of calling on posttraumatic stress symptoms and growth: A longitudinal study of navy soldiers deployed to the Gulf of Aden. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 599109.
- Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean students. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 633-639.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, Article 103459.
- Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in work: Secular or sacred? *Journal of Career Assessment*, 18(1), 82-96.
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
- Sulea, C., van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 407-417.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.

- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress, 22*(3), 277-294.
- Vinje, H. F., & Mittelmark, M. B. (2007). Job engagement's paradoxical role in nurse burnout. *Nursing & Health Sciences, 9*(2), 107-111.
- Weston, R., & Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist, 34*(5), 719-751.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality, 31*(1), 21-33.
- 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.
- Yang, H. (2017). The role of social capital at home and in school in academic achievement: The case of South Korea. *Asia Pacific Education Review, 18*(3), 373-384.
- Zhang, S., Wang, J., Xie, F., Yin, D., Shi, Y., Zhang, M., Yin, H., Li, F., Yang, L., Cao, D., & Sun, T. (2020). A cross-sectional study of job burnout, psychological attachment, and the career calling of Chinese doctors. *BMC Health Services Research, 20*(1), 193.

원 고 접 수 일 : 2021. 12. 01.

수정원고접수일 : 2021. 12. 20.

최종게재결정일 : 2021. 12. 22.



## The relationship between student-perceived teacher's calling and academic burnout: Need-supportive teaching and basic psychological need satisfaction as serial mediators

<b>Sang Woo Park</b>	<b>Heewoong Park</b>	<b>Suran Lee</b>
Yonsei University		Kyungnam University
Integrated PhD Student	Master's Student	Assistant Professor

We used structural equation modeling to analyze data from 298 high school students in South Korea to investigate the relationship between student-perceived teachers' calling and students' academic burnout and the mediating effects of student-perceived need-supportive teaching and students' basic psychological need satisfaction. The results showed that student-perceived teachers' calling was not directly related to students' academic burnout and that student-perceived need-supportive teaching mediated the indirect negative relationship between student-perceived teachers' calling and students' academic burnout. Furthermore, student-perceived need-supportive teaching and students' basic psychological need satisfaction sequentially mediated the indirect negative relationship between student-perceived teachers' calling and students' academic burnout. Implications and suggestions for future research are discussed based on these results.

*Key words* : calling, academic burnout, need-supportive teaching, basic psychological need satisfaction