

사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계*

허 인 화¹⁾

조 한 익²⁾

경상대학교 사범대학 교육학과

본 연구는 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계는 어떠한가를 살펴보는 데 목적이 있다. 연구대상은 G 지역에서 재학하고 있는 사범대학생들로 남학생은 111명, 여학생은 186명으로 전체 297명이다. 측정도구는 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성, 심리적 안녕감 척도이다. 연구결과 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념 중 비제한신념은 심리적 안녕감에 미치는 영향이 유의하게 나타났다. 사범대학생들의 의지력에 관한 비제한신념과 심리적 안녕감 간의 관계에서 수업전문성의 매개효과는 유의하게 나타났다. 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계에서 남학생은 여학생보다 수업전문성이 심리적 안녕감에 미치는 영향이 높게 나타났으나 여학생은 남학생보다 비제한신념이 수업전문성에 미치는 영향이 높게 나타났다. 본 연구는 사범대학생들을 대상으로 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계가 어떠한가를 구체적으로 살펴보았다는 데 의의가 있다고 본다.

주요어 : 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성, 심리적 안녕감

* 이 논문은 제1저자의 석사학위논문을 수정 보완한 것임.

1) 경상대학교 교육학과, 박사과정

2) 교신저자 : 경상대학교 사범대학 교육학과, 부교수 (E-mail: h1652@gnu.ac.kr)

I. 서론

사범대학생들은 교사에 대한 꿈과 희망을 가지고 대학에 들어오며 대학생활 동안 훌륭한 교사가 되기 위해서 노력한다. 교사가 되기 위한 과정과 역할의 어려움 속에서도 이들의 노력은 교사가 갖추어야 할 자질뿐만 아니라 삶 전반의 만족감에 영향을 미친다(김경희, 권재환, 2012; 김성숙, 2012; 김지윤, 2019; Ryff & Keyes, 1995; Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder, & Adams, 2000).

사범대학생들이 느끼는 삶의 만족도는 삶의 질에 대한 평가로 심리적 안녕감과 관련하여 연구되고 있다(문은식, 2015, 2017; Fujita & Diener, 2005). 심리적 안녕감은 목표를 향해 나아가면서 느끼는 행복감으로 이는 학생의 가치관, 정서 및 행동에 직접적인 영향을 미친다고 한다(양명희, 조윤정, 2006; 이미란, 김정원, 2011; 정은주, 강경아, 박영선, 2017; 진현희, 2016; Johal & Pooja, 2016). 미래의 교사로서 사범대학생들의 심리적 안녕감은 이후 어떤 교사가 되는지에 영향을 미치며 교사가 된 이후의 삶에도 중요한 가치를 지닌다(박유진, 2012; Murphy, Delli, & Edwards, 2004). 또한 이들이 삶의 목표와 관련된 노력을 하면서 느끼게 되는 보람과 행복감은 미래를 위한 준비에서 오는 심리적 안녕감을 나타내는 지표이다(김애경, 2015; 김지윤, 2019; 문은식, 2015, 2017; 박성혜, 박은주, 2014; 신경숙, 2009; 정은주 등, 2017; 정혜욱, 2012; 허수윤, 서현아, 2014). 이러한 연구들을 볼 때 자신의 목표를 추구하며 미래의 교육현장으로 나가기 위한 준비과정에 있는 사범대학생들의 심리적 안녕

감을 연구하는 것은 중요한 의미를 갖는다고 본다.

교사들이 예비교사 시절 형성한 지식과 방법을 교사가 된 이후 그대로 수행한다는 연구를 고려해 볼 때(박성덕, 김은정, 김정철, 2015) 사범대학생들의 수업전문성에 대한 연구가 필요하다고 본다. 사범대학에서는 학생들을 좋은 교사, 유능한 교사로 양성하기 위해 교직 및 전공과목 이수, 수업시연, 참관수업 및 교육실습, 교육봉사의 의무화 등 입학과 함께 다양한 경험을 제공하고 있다(조영남, 2001; 한재영, 2013). 대학의 이러한 지원은 교사에게 요구되는 필수역량 중 하나인 수업전문성 향상을 위한 것으로 예비교사 양성과정에서부터 시작한다(강창숙, 2011). 그동안은 수업전문성과 관련하여 현장교사를 대상으로 하여 교사경력, 학생지도의 책무성과 교직헌신, 학생과의 관계, 직무동기 및 교사 효능감과의 관계를 살펴보는 연구들이 주로 이루어졌다(박균열, 2008; 배정남, 조한익, 2019; 이옥화, 장순선, 2018; 전상훈, 조홍순, 이일권, 2014). 하지만 교사로서 수업전문성을 향상하기 위한 노력과 관심은 교육의 결과를 확인하는 필수요소로 예비교사에게도 동일하게 적용된다고 볼 수 있다(정민수, 부재율, 2013). 예비교사의 수업전문성과 관련한 선행연구는 주로 사범 계열의 학생 중 특정교과목이나 교육실습과 관련한 4학년 학생들을 대상으로 연구되어 왔다(강버들, 2018; 김재우, 2014; 배종희, 윤영진, 이안수, 2014; 전상학 등, 2017). 이는 공식적인 교육기관에서의 직접적인 교수경험을 통해 향상되는 수업전문성만을 바라보는 것으로 대학에서 수업전문성을 갖추기 위해 실시하는

교육과정의 다양한 양성과정 전반을 다루지 못하고 있다. 최윤정(2015)은 교육봉사 활동이 예비교사의 전문성과 태도에 긍정적인 영향을 미친다고 하였고 김태연(2015)은 학년보다는 전공과목 수강 여부가 전문성 향상에 유의미한 영향을 미친다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 사범대학생들을 대상으로 수업전문성에 대해 구체적으로 살펴보고자 한다.

본 연구에서는 사범대학생들의 심리적 안녕감과 관련하여 수업전문성이 중요한 변인이라고 보았다. 미래의 교사로서 수업전문성을 갖추어 나가는 과정에서 사범대학생들은 학점관리 및 과중한 과업수행, 교직적성에 대한 혼란 및 자신감 부족, 교원수급 불균형으로 인한 미래의 불안 등 많은 내외적인 어려움에 직면하게 된다(고홍월, 2017; 문정우, 윤채영, 2018). 그러나 사범대학생들은 이러한 어려움에서도 시간이 지날수록 좋은 수업을 하기 위해 수업전문성의 중요성을 인식하고 스스로 전문성을 키우고자 노력한다. 또한, 자신의 특성과 교직과의 적합성에 대해 반성적으로 사고하며 역량을 키워나간다(강창숙, 2011; 고홍월, 2017; 이현우, 이정민, 정정교, 2017; 장선영, 박인우, 김명량, 엄미리, 2008). 예비교사 양성과정의 핵심인 수업전문성 향상을 위한 노력은 교사로서의 만족감을 가져온다(Ryff & Keyes, 1995; Snyder et al., 2000). 이에 본 연구에서는 사범대학생들의 수업전문성과 심리적 안녕감이 관련 있는지를 살펴보고자 하였다.

본 연구에서는 사범대학생들이 예비교사 양성과정에서 수업전문성을 갖추고 안녕감을 높이는데 의지력에 관한 내재신념이 중요하다고

보았다. 예비교사들은 자신의 목표에 필요한 과업들을 수행하는 동안 목표지향적인 활동을 지속하고자 욕구를 조절하고 통제해야 하는 상황을 경험한다(문은식, 2017). 또한, 목표추구와 목표달성으로 심리적 안녕감을 높이기 위해 오랜 기간 집중하고 노력을 기울이는 것이 필요하다(김영숙, 조한익, 2016; Kasser & Ryan, 1996; Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996). 그러나 모든 학생이 자기통제 상황과 요구에 효율적으로 대처하며 대학 생활을 성공적으로 해내고 있는 것은 아니다. 과중한 과업에 지치기도 하고 자기통제에 실패하여 어려움을 겪는다. 이때 의지적인 노력은 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다(Corno, 1994; Corno & Kanfer, 1993; Heckhausen & Kuhl, 1985; Kuhl, 1985; Wolters, 1998).

의지력을 연구한 학자들은 의지력이 심리적 자원에 대한 개인의 신념에 따라 달라질 수 있다고 보았다(Mukhopadhyay & Johar, 2005). 또한, 개인의 자기통제 수준의 차이는 의지력에 관한 내재신념에서 비롯될 수 있으며 자신의 의지력은 제한되어 있다는 제한신념과 자신의 의지력은 제한되어 있지 않다는 비제한신념에 따라서 달라진다고 보았다(Baumeister, Bratslavsky, Muraven, & Tice, 1998; Baumeister, Vohs, & Tice, 2007; Job, Dweck, & Walton, 2010). 대학생을 대상으로 한 연구에서 의지력에 관한 내재신념에 따라 학생들은 성취목표를 효과적으로 추구하고 자기통제를 하기 위한 노력여부가 다르게 나타났다(Job et al., 2010). Job, Sieber, Rothermund와 Nikitin(2018)은 의지력에 관한 내재신념이 자기조절과 안녕감에 영향을 미친다고 하였고 이는 자율성과 관

련된다고 보았다. 하아영과 조한익(2019)도 의지력에 관한 내재신념에 따라 학업적 꾸물거림, 학업성취도 및 안녕감에 유의미한 영향을 미친다고 보았다. 이러한 연구들을 볼 때 사범대학생들이 지속적인 자기조절, 자기통제가 요구되는 상황에서 의지력에 관한 내재신념에 따라 효과적으로 목표를 추구하고 안녕감을 높여 나가는지 살펴보는 것이 필요하다고 보았다. 이를 통해 사범대학생들은 대학생활 동안 교사로 성장할 수 있는 발달의 토대를 마련하고 이 시기의 경험과 신념은 이후 교사가 되었을 때 교육현장과 학생들을 위한 교육 실천에 영향을 미치는가를 살펴볼 수 있을 것으로 본다.

본 연구에서는 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성이 중요한 역할을 할 것으로 보았다. 의지력에 관한 내재신념은 주로 학업과 같은 정신적인 활동이 발생하는 상황에서 연구되어 왔다(Job et al., 2010; Job, Bernecker, Miketta, & Friese, 2015; Miller et al., 2012). 제한신념과 비제한신념 간에는 자기통제 활동, 자원의 활성화, 지속여부에 차이가 있었으며 안녕감에 미치는 영향이 달라지는 것을 볼 수 있었다(Baumeister & Tierney, 2011; Bernecker, Herrmann, Brandstätter, & Job, 2017; Bernecker & Job, 2015a, 2015b). 또한, 의지력에 관한 내재신념이 학업적 꾸물거림, 학업성취도, 안녕감에 미치는 영향이 유의미하였다(하아영, 조한익, 2019). 이러한 연구들을 볼 때 자원에 대한 개인의 신념에 기초하는 의지력에 관한 내재신념에 따라 수업전문성을 향상시키는 학업수행 정도는 달라질 수 있으며 이는 사범대학생들의 심리적

안녕감과도 관련이 있을 것으로 보여진다. 따라서 본 연구에서는 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과를 살펴보는 것이 필요하다고 본다.

본 연구에서는 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계에서 남녀 간의 차이를 살펴보는 것이 필요하다고 보았다. 의지력에 관한 내재신념에 대한 연구에서 개인 간과 개인 내 차이를 살펴보는 연구(Bernecker & Job, 2015b)와 연령별 차이를 살펴보는 연구(Job et al., 2018)는 있으나 성별의 차이를 직접적으로 밝히는 연구는 거의 없는 실정이다. 하지만 사범대학생들에게 의지력과 관련하여 남녀 간에 차이가 있는지를 살펴보는 것은 자신이 세운 목표를 달성하기 위해 과제를 지속하려는 노력과 학습에 미치는 영향을 살펴볼 수 있는 계기가 될 것으로 본다(임효진, 하혜숙, 황매향, 2016). 또한, 중등학교 교사의 수업전문성과 관련하여 여교사가 남교사에 비해 수업전문성이 높게 나타났다으며 수업의 계획, 학생평가, 반성의 단계에서 더 긍정적 반응을 보였다(한혜숙, 최계현, 2012). 천세영, 이옥화와 전미애(2017)도 여교사가 남교사보다 수업전문성이 높으며 학생과의 긍정적인 관계형성, 매끄러운 수업진행, 효과적인 수업관리 및 학습시간을 효율적인 사용한다고 하였다. 이는 교사의 수업전문성이 교사 내적 요인과 외부상황에 따라 차이가 있음을 의미하며 예비교사들에게도 동일하게 나타나는가를 살펴볼 필요가 있다고 보았다. 심리적 안녕감에서도 남녀 간에 성차가 나타난다는 연구(홍기원, 전방지, 차경호, 2001; Ryff

& Keyes, 1995; Ryff, Lee, & Na, 1993), 성별에 따라 예비교사의 심리적 안녕감이 차이가 있다는 연구(박수경, 권보민, 2018) 등이 나타나고 있어 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계에서 남녀 간의 차이는 어떠한가를 살펴보는 것이 필요하다고 본다.

따라서 본 연구에서는 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계가 어떠한가를 살펴보는 데 목적이 있다. 본 연구를 통해 사범대학생들이 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적인 관계와 성별에 따른 차이를 살펴봄으로써 예비교사들에 대한 심리적 안녕감과 관련하여 이들이 어떠한 의지력으로 전문성을 갖추기 위해 노력하는지 구체적으로 파악할 수 있을 것으로 본다.

본 연구 목적과 관련하여 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계는 어떠한가?

둘째, 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과는 어떠한가?

셋째, 사범대학생들의 성별에 따라서 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적인 관계는 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감

의 관계

의지력은 의지와 관련하여 흔히 충동을 조절하는 능력으로 정의되며 목표달성을 위해 지속적으로 노력하는 현상을 의미한다(Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack, & Finkel, 2013; Carver & Scheier, 1981; Kuhl, 1985; Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989; Vohs & Baumeister, 2011). 의지력에 관한 연구자들은 의지력이 심리적 자원에 대한 개인의 내재신념에 따라 달라지며 자기통제 수준의 차이는 의지력에 관한 내재신념에서 비롯될 수 있다고 보았다(Job et al., 2010; Mukhopadhyay & Johar, 2005). 따라서 의지력은 정신적으로 힘든 활동에서 스스로 만들어 갈 수 있는 에너지를 의미한다. 의지력에 관한 내재신념은 자신을 통제하거나 조절하기 위해 필요한 에너지가 제한적이고 소모적이라는 제한신념과 자신을 통제하거나 조절하기 위해 필요한 에너지가 비제한적이고 비소모적이라는 비제한신념으로 구분된다(Job et al., 2010).

심리적 안녕감은 전반적인 삶의 만족(Diener, 1984), 행복이나 만족정도(Andrews & Robinsons, 1991), 주관적 경험에 기초한 감정(McDowell & Newell, 1996) 등 삶의 질에 대한 인지적인 평가로 개인의 삶에 영향을 주는 심리적 측면이다. 또한, 개인마다 삶의 조건에 대한 의식적 판단의 차이와 개인의 욕구나 삶의 목표를 반영하는 비교적 장기간의 반응으로 볼 수 있다(박유진, 2012; 윤미라, 2014). 심리적 안녕감은 6개의 다른 요인들로 구성된 다면적인 개념이며 6가지의 요인들인 자아수용, 긍정적 대인관계, 자율성, 환경에 대한 지배력, 삶의 목적

그리고 개인 성장을 측정함으로써 한 개인의 심리적 안녕감을 지수로 제공한다(Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). 심리적 안녕감이 높은 사람은 자신을 있는 그대로 수용하고, 긍정적인 대인관계를 맺으며, 자신의 행동을 결정하는데 독립적이고 주위환경에 대한 조절 및 통제력이 강하며 삶의 목적이 분명하고 자신의 잠재력을 실현하려는 동기가 높다고 한다(정민, 노안영, 2008; Ryff, 1989). 심리적 안녕감이 높다는 것은 단순히 행복하다는 의미를 넘어서며 사회의 구성원으로서 한 개인이 얼마나 자아실현을 위해 힘쓰고 있는지에 관한 것으로 이는 바람직한 삶과 관련된다(김명소, 김혜원, 차경호, 2001; 하유경, 정다운, 조한익, 2018).

의지력에 관한 내재신념은 일상생활뿐 아니라 학업 상황의 자기통제와 관련이 있으며 높은 수준의 자기통제가 요구되는 학업 상황에 직면한 경우 그 영향은 다르게 나타난다(Job et al., 2010; Job, Walton, Bernecker, & Dweck, 2015). 김남경(2002)은 실패상황과 같은 부정적인 경험을 한 후에 내재신념에 따라 다른 정서를 경험한다고 하였다. 또한, 하아영과 조한익(2019)은 사범대학생의 의지력에 관한 내재신념에 따라 안녕감의 차이가 나타났다고 하였다. 의지력에 관한 제한신념을 가진 경우 실제로 한계에 도달하기 전부터 스스로 통제할 에너지가 없다고 생각하기 때문에 좀 더 긴 휴식을 원하면서 자기효능감, 안녕감이 낮아지는 경향이 있다(Bernecker et al., 2017). 반면 의지력에 관한 비제한신념을 가진 경우 안녕감을 경험하고 심리적 조절을 잘하는 경향이 있기 때문에 자기통제가 요구되는 상황에서 유리하다(Hofmann, Luhmann, Fisher, Vohs, &

Baumeister, 2014; Tangney, Baumeister, & Boone, 2004). 사범대학생들은 임용시험 합격을 위해 장기간 높은 수준의 자기통제를 경험한다. 교사가 되기 위한 목표에 매진할수록 자기통제가 필요한 상황도 증가한다. 따라서 의지력에 관한 제한신념을 가진 사범대학생들과 비제한신념을 가진 사범대학생들에 따라 심리적 안녕감은 다르게 나타날 것으로 본다.

2. 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과

교사에게 가장 기본이 되는 활동은 수업에 있으며 교사는 수업을 통해 학습자에게 교과를 내면화시킴으로 총체적인 변화를 이끌어낸다(김승호, 2001; 박균열, 2008). 다른 직업과는 달리 교사에게 요구되는 수업전문성은 교사로서의 역량과 전문성이 드러나는 핵심적인 영역이라 할 수 있다(박병량, 2001; 유한구, 2001). 또한, 교사의 수업에 대한 내용, 전략 그리고 방법에 대한 이해부터 이를 실천할 수 있는 능력까지 교사의 자질과 교육적인 효과를 포함한다(김현진 등, 2010; 박균열, 2008; 이지영, 2019; Medley, 1982). 수업전문성은 수업의 목적을 달성하기 위해 필요한 전문 지식과 기술을 활용할 수 있는 교사의 능력이며 수업에 반영된 가치와 의미를 분석할 수 있는 교사의 이해로 볼 수 있다(배정남, 조한익, 2019; 함영기, 2010; Schalock & Schalock, 1993).

본 연구에서는 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과는 달라질 것으로 보았다. 대학생들을 대

상으로 한 연구에서 의지력에 관한 내재신념에 따라 안녕감에 미치는 영향이 달라지고 학업 수행뿐만 아니라 일상생활에도 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(Job et al., 2010, 2015; Miller et al., 2012). 의지력에 관한 내재신념에 따라 학업적 꾸물거림, 학업성취도 및 안녕감에 미치는 영향이 다르게 나타났으며(하아영, 조한익, 2019), 학업지연, 휴식에 대한 동기 및 안녕감에 미치는 영향이 달라진다고 하였다(Bernecker et al., 2017; Job et al., 2015). 이는 의지력에 관한 내재신념과 삶의 질적인 측면인 심리적 안녕감이 관련이 있으며 학업과정, 학업 수행 정도와도 관련이 있음을 보여준다. 따라서 사범대학생들의 경우 의지력에 관한 내재신념에 따라 심리적 안녕감에 미치는 영향이 다를 수 있으며 사범대학 입학 이후 교직 및 전공과목 이수, 수업시연, 참관수업 및 교육실습, 교육봉사의 의무화 등의 학업과정을 통해 갖추어 나가는 수업전문성의 매개효과도 달라질 것으로 본다.

3. 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및

심리적 안녕감의 관계에서 성별 차이

본 연구에서는 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계에서 남녀 간에 차이가 있을 것으로 보았다. 먼저, 의지력과 관련된 Napolitano와 Job (2018)의 연구에서 미국과 독일 대학생들은 의지력에 관한 성별 차이가 나타나지 않으나 미국 대학생들이 독일의 대학생보다 제한신념을 더 많이 보고하였다고 밝히고 있다. 따라서 문화가 다른 우리나라 사범대학생들은 성별에 따라서 의지력에 차이가 있는가를 살펴볼 필요가 있다고 본다. 수업전문성과 관련하여 예비교사의 수업전문성에서 여학생의 수업능력과 교수법 성취에 더 뛰어나다는 연구(김순식, 2020), 여교사가 남교사보다 수업전문성이 높다는 연구(방제철, 표윤희, 2016; 천세영 등, 2017; 한혜숙, 최계현, 2012) 등이 나타나고 있다. 이처럼 의지력과 관련한 자기통제의 연구에서 성차를 살펴보려는 연구들에서는 성별에 따라서 의지력이 달라질 것으로 보기 때문이다. 또한, 심리적 안녕감에서도 성별에 따라

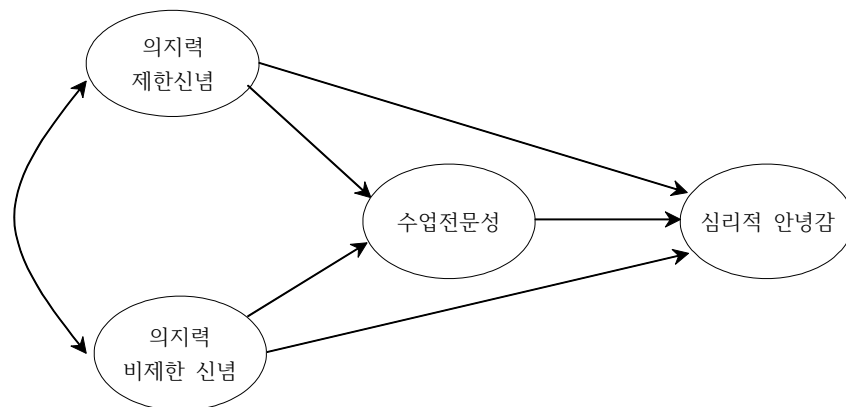


그림 1. 연구모형

예비교사의 심리적 안녕감이 차이가 있다는 연구(박수경, 권보민, 2018), 심리적 안녕감에서 성차가 나타난다는 연구(Ryff & Keyes, 1995; Ryff et al., 1993) 등이 있어 본 연구에서도 성별에 따라 차이가 있는가를 살펴보는 것이 필요하다고 본다. 이러한 연구들을 바탕으로 하여 도출된 연구모형은 그림 1과 같다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 G 지역에서 재학하고 있는 사범 대학생들을 대상으로 하였다. 설문지 배포 및 수집기간은 2019년 3월 중순부터 4월 중순까지 한 달 동안 이루어졌으며 연구자가 연구의 목적에 대해 연구참여자에게 설명한 후 동의 과정을 거쳐 설문조사를 실시하였다. 구체적인 연구대상을 보면 남학생은 111명(37.4%)이고 여학생은 186명(62.6%)이며 전체 학생은 297명이다. 계열별로 살펴보면 인문계열 49명(16.5%), 사회계열 97명(32.7%), 자연계열 85명(28.6%), 예체능계열 66명(22.2%)으로 나타났다. 학년별로 살펴보면 1학년 32명(10.8%), 2학년 129명(43.4%), 3학년 69명(23.2%), 4학년 67명(22.6%)이다.

2. 측정도구

의지력에 관한 내재신념

의지력에 관한 내재신념은 Job 등(2010)에 의해서 개발된 척도를 하아영과 조한익(2019)

이 타당화한 척도이다. 의지력에 대한 내재신념은 제한신념 2문항, 비제한신념 3문항의 총 5문항이다. 제한신념 문항의 예로는 ‘나는 정신적으로 매우 힘든 활동을 한 후에는 에너지가 고갈되어 재충전을 위해 휴식을 취해야 한다’이며, 비제한신념 문항의 예로는 ‘나는 정신적으로 매우 힘든 활동을 마친 이후에도 바로 도전적인 활동을 할 수 있는 힘이 생긴다’이다. 의지력에 관한 내재신념은 매우 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그런 편이다 4점, 매우 그렇다 5점으로 이루어진 Likert 형태의 척도이다. 본 연구에서 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 제한신념은 .903으로 나타났으며 비제한신념은 .830으로 나타났다.

수업전문성

수업전문성은 박현정, 강주영, 이수진과 현주(2006)가 개발한 척도를 김종철(2012)이 수정·보완한 척도이다. 3개의 하위요인으로 구성된 이 척도는 수업내용 3문항, 수업전략 4문항, 수업관리 3문항으로 총 10문항이다. 하위요인인 수업내용의 예는 ‘나는 수업 내용을 이해하기 쉽고 명쾌하게 설명해 주려고 한다’이고 수업전략의 예는 ‘나는 학습 속도를 적절히 조절하며 수업을 하려고 한다’이며, 수업관리의 예는 ‘나는 과제검사 후 적절한 피드백을 제공하려고 한다’이다. 수업전문성은 매우 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그런 편이다 4점, 매우 그렇다 5점으로 이루어진 Likert 형태의 척도이다. 본 연구에서 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 수업내용 .665, 수업전략 .717, 수업관리 .723으로

나타났으며 수업전문성 전체 신뢰도는 .852로 나타났다.

심리적 안녕감

심리적 안녕감은 Ryff(1989)가 개발한 척도를 김명소 등(2001)이 타당화한 척도이다. 심리적 안녕감의 하위요인은 자아수용 8문항, 긍정적 대인관계 7문항, 자율성 8문항, 환경에 대한 지배력 8문항, 삶의 목적 7문항 그리고 개인 성장 8문항으로 총 46문항으로 구성되어 있다. 하위요인별 문항의 예를 살펴보면 자아수용 척도의 예로는 ‘살아 온 내 인생을 돌이켜 볼 때 현재의 결과에 만족한다’ 이고 긍정적 대인관계 척도의 예는 ‘가족이나 친구들과 친밀한 대화를 나누는 것을 즐긴다’ 이며 자율성 척도의 예는 ‘나는 무슨 일을 결정하는데 있어 나의 의지대로 하는 편이다’ 이다. 환경에 대한 지배력 척도의 예로는 ‘나에게 주어진 상황은 나에게 책임이 있다고 생각한다’ 이고, 삶의 목적 척도의 예는 ‘나 자신이 목표를 세우고 실천한 것은 중요한 경험이었다’ 이며 개인 성장 척도의 예로는 ‘나 자신을 위해 새로운 경험을 하는 것이 중요하다고 생각한다’ 이다. 심리적 안녕감은 매우 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그런 편이다 4점, 매우 그렇다 5점으로 이루어진 Likert 형태의 척도이다. 본 연구에서 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 자아수용 .814, 긍정적 대인관계 .844, 자율성 .584, 환경에 대한 지배력 .762, 삶의 목적 .818, 개인적 성장 .708로 나타났으며 심리적 안녕감 전체 신뢰도는 .931로 나타났다.

3. 분석방법

본 연구는 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계 분석을 위해 구조방정식 모형을 사용하였다. 연구문제 1을 확인하기 위해 변인들의 정규분포 가정, 상관분석, 모형 적합도 등을 분석하였으며 정규분포곡선과 다중공선성에 대한 검토를 바탕으로 최대우도법으로 분석하였다. 연구문제 2의 매개효과를 검증하기 위해서 팬텀변수를 사용하였고 부스트래핑은 2000번으로 설정하여 Bias-Corrected Percentile 95% 신뢰구간을 구하였다. 연구문제 3은 남녀 학생 간에 형태동일성, 측정동일성 및 절편동일성을 검증한 후 경로계수에 동일성 제약을 하여 남녀 간에 차이를 검증하였다. 이러한 분석을 위해 SPSS 25.00과 AMOS 25.00 프로그램을 사용하였다.

IV. 연구결과

1. 연구문제 1: 연구모형의 검증 결과

측정변수의 상관과 기술통계

사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계를 알아보기 위해 변인들의 상관계수, 평균 및 표준편차를 확인하였으며 그 결과는 표 1과 같다.

의지력에 관한 제한신념과 수업전문성의 상관은 $-.01(p > .05) \sim .04(p > .05)$ 로 나타났다. 비제한신념과 수업전문성의 상관은 $.08(p > .05) \sim .17(p < .05)$ 로 나타났다. 의지력에 관한

표 1. 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 통계치

구분		의지력에 관한 내재신념		수업전문성			심리적 안녕감					
		제한 신념	비제한 신념	수업 내용	수업 전략	수업 관리	자아 수용	대인 관계	자율성	환경 지배력	삶의 목적	개인적 성장
의지력에 관한 내재신념	제한신념	1.00										
	비제한 신념	-.51**	1.00									
수업전문성	수업내용	.04	.08	1.00								
	수업전략	.02	.11*	.62**	1.00							
	수업관리	-.01	.17*	.53**	.60**	1.00						
	자아수용	-.18*	.31**	.32**	.29**	.34**	1.00					
	대인관계	-.15**	.25**	.24**	.24**	.21**	.60**	1.00				
심리적 안녕감	자율성	-.05	.18**	.33**	.31**	.31**	.44**	.42**	1.00			
	환경 지배력	-.24**	.34**	.36**	.32**	.41**	.73**	.63**	.42**	1.00		
	삶의 목적	-.05	.20**	.38**	.29**	.36**	.56**	.47**	.39**	.64**	1.00	
	개인성장	-.01	.18**	.36**	.31**	.31**	.54**	.53**	.44**	.58**	.693**	1.000
평균		3.83	2.59	3.50	3.63	3.38	3.33	3.67	3.32	3.34	3.70	3.63
표준편차		.61	.73	.59	.53	.58	.60	.71	.45	.53	.62	.52
왜도		-.13	.44	.34	.31	.64	-.17	-.22	.43	.16	.02	.20
첨도		-.11	.43	.10	.17	.47	.27	-.40	.32	.25	-.16	-.06

* $p < .05$. ** $p < .01$.

제한신념과 심리적 안녕감의 상관은 $-.24(p < .01) \sim -.01(p > .05)$ 로 나타났다. 비제한신념과 심리적 안녕감의 상관은 $.18(p < .01) \sim .34(p < .01)$ 로 나타났다. 수업전문성과 심리적 안녕감의 상관은 $.21(p < .01) \sim .41(p < .01)$ 로 나타났다.

본 연구에서 왜도와 첨도를 살펴본 결과 왜도는 $-.22 \sim .64$, 첨도는 $-.40 \sim .47$ 로 나타나 이러한 기준에 벗어나지 않아 정규분포곡선의 가정을 만족하는 것으로 판단하였다(Kline, 2016). 또한, 독립변인들 간에 다중공선성이 있는가를 살펴보기 위해서 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성이 심리적 안녕감에 미치는

영향에서 분산팽창계수를 살펴보았다. 일반적으로 분산팽창지수가 10이하이면 다중공선성이 나타나지 않는 것으로 보는데(Grimm & Yarnold, 2000), 본 연구결과 1.03~1.17으로 나타나 다중공선성은 없는 것으로 판단되었다.

측정모형의 검증

본 연구는 요인들의 개념타당성을 검증하기 위해 측정모형을 대상으로 확인적 요인분석을 실시하였다. 본 연구에서 측정변인들과 잠재변인들 간의 확인적 요인분석은 만족할만한 적합도를 보였다($\chi^2 = 141.09$, $p < .01$, TLI =

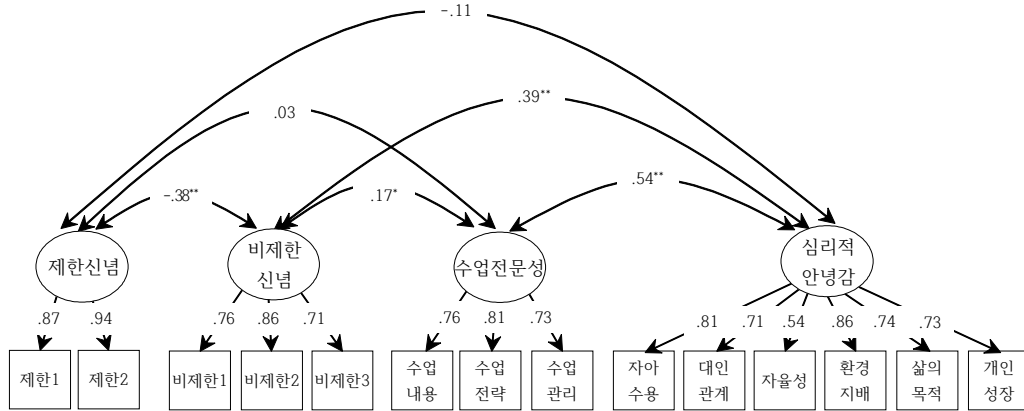


그림 2. 측정모형간의 관계에서의 확인적 요인분석

.95, CFI = .96, RMSEA = .05). 측정모형과 잠재변인과의 구체적인 관계는 그림 2에 제시하였다.

제한신념, 비제한신념, 수업전문성, 심리적 안녕감의 측정변인들은 잠재변인들을 잘 설명하고 있는 것으로 나타났다. 변인들 간의 관계에서 제한신념과 비제한신념은 부적인 관계가 나타났다. 비제한신념은 수업전문성, 심리적 안녕감과 정적인 관계가 나타났으며 제한신념은 심리적 안녕감과 부적인 관계가 나타났다.

변인들간의 구조적 관계

사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적인 관계에서 모형의 적합도 검증을 실시한 결과 $\chi^2 = 98.36 (p < .05)$ 로 나타났으나 다른 적합도 지수를 살펴본 결과 TLI = .98, CFI = .98, RMSEA = .03(90% CI = .01~.05)으로 나타나 모형의 적합도가 양호한 것으로 판단되었다 (Hong, Malik, & Lee, 2003). 이에 연구모형을 최종모형으로 선정하고 변인 간의 구조적인 관계를 분석하였으며 이는 표 2와 같다.

비제한 신념이 수업전문성에 미치는 영향(β

표 2. 연구모형에서 변인들 간의 구조적 관계

경로계수	B	SE	t	β
의지력에 관한 제한신념 → 수업전문성	.09	.05	1.64	.12
의지력에 관한 제한신념 → 심리적 안녕감	-.01	.05	-.36	-.02
의지력에 관한 비제한 신념 → 수업전문성	.15	.05	2.80*	.21*
의지력에 관한 비제한 신념 → 심리적 안녕감	.23	.05	4.45**	.29**
수업전문성 → 심리적 안녕감	.53	.07	7.28**	.49**

* $p < .05$. ** $p < .01$.

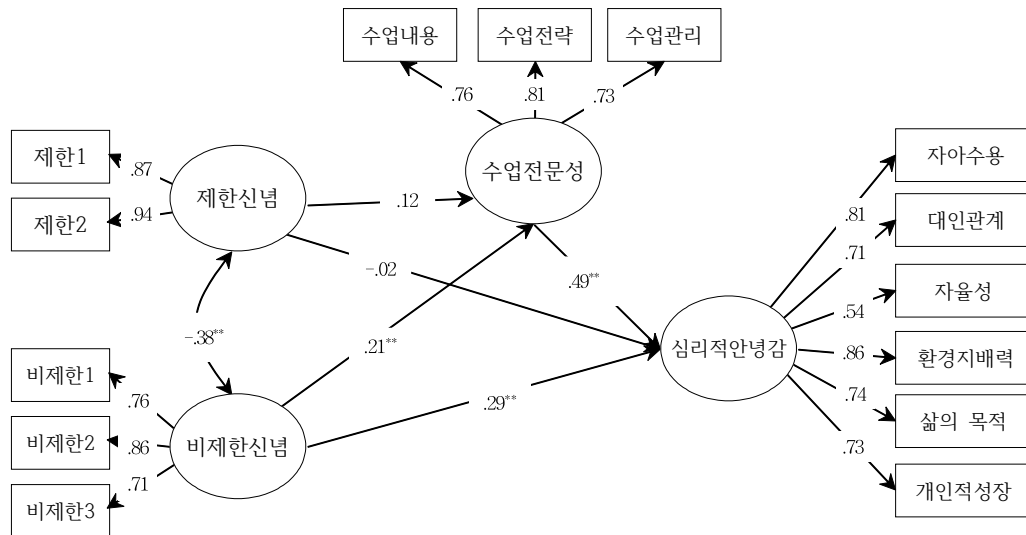


그림 3. 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계에 관한 최종모형

= .21, $p < .05$)과 심리적 안녕감에 미치는 영향($\beta = .29$, $p < .01$)은 유의하게 나타났다. 수업전문성이 심리적 안녕감에 미치는 영향($\beta = .49$, $p < .01$)은 유의하게 나타났다. 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계는 그림 3과 같다.

본 연구에서는 심리적 안녕감에 영향을 미치는 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 효과를 분해하였으며 그 결과는 표 3과 같다.

의지력에 관한 내재신념 중 제한신념이 심리적 안녕감에 미치는 전체효과는 $\beta = .03$ ($p > .05$)으로 나타났으며 직접효과는 $\beta = -.02$ ($p > .05$)이고 수업전문성을 매개로 한 간접효과는 $\beta = .06$ ($p > .05$)로 나타났다. 의지력에 관한 내재신념 중 비제한신념이 심리적 안녕감에 미치는 전체효과는 $\beta = .40$ ($p < .01$)으로 나타났고 이 중 직접효과는 $.29$ ($p < .01$)이고 수업전문성을 매개로 한 간접효과는 $\beta = .10$ ($p < .05$)으로 나타났다. 의지력에 관한 내

표 3. 심리적 안녕감과 관련된 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념과 수업전문성의 효과분해

예언변인		심리적 안녕감		
		전체효과	직접효과	간접효과
외생변인	제한신념	.03	-.02	.06
	비제한신념	.40**	.29**	.10*
내생변인	수업전문성	.49**	.49**	

* $p < .05$. ** $p < .01$.

재신념에서 비제한신념은 심리적 안녕감에 직접적인 영향을 미치면서 수업전문성을 매개로 심리적 안녕감에 미치는 간접효과가 있음을 알 수 있다.

2. 연구문제 2의 검증: 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과

본 연구에서는 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과를 검증하고자 하였다. 매개효과를 검증하기 위해서 팬텀변인을 설정하여 Bootstrapping 2000번을 실시하였고 정규분포를 벗어난 편이현상이 나타날 경우 이를 교정하는 방법인 Bias-Corrected Confidence Interval(BC)을 구하였다. 매개효과를 검증한 결과는 표 4와 같다.

사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념 중 제한신념은 수업전문성을 매개로 심리적 안녕

감에 미치는 영향은 유의하지 않은 것으로 나타났다($B = .04, p > .05$; Bias-Corrected Percentile 95% CI: $-.02 \sim .12$). 하지만 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념 중 비제한신념은 수업전문성을 매개로 심리적 안녕감에 미치는 영향은 유의한 것으로 나타났다($B = .08, p < .05$; Bias-Corrected Percentile 95% CI: $.01 \sim .18$).

3. 연구문제 3의 검증: 성별에 따른 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계에서 차이 검증

남녀 학생 간에 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계에서 차이가 있는지 살펴보기 위해서 다집단 분석을 하였다. 다집단 분석을 위해 형태동일성, 측정동일성, 절편동일성 모형을 설정하여 분석하였다. 남녀 학생 간에 다집단 분석을

표 4. 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과 검증

매개변인	<i>B</i>	Bias-Corrected Percentile 95% CI
제한신념 → 수업전문성 → 심리적 안녕감	.04	-.02 ~ .12
비제한신념 → 수업전문성 → 심리적 안녕감	.08*	.01 ~ .18

* $p < .05$

표 5. 남학생과 여학생간 동일성 검증

적합도지수	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	TLI	CFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$
형태동일성(모형1)	210.28	142	.00	.95	.96	.04	모형2-모형1
측정동일성(모형2)	216.86	152	.00	.96	.96	.03	$\Delta\chi^2 = 6.57(p = .76)$
절편동일성(모형3)	240.61	166	.00	.95	.96	.03	모형3-모형2
							$\Delta\chi^2 = 23.75(p = .04)$

표 6. 남녀집단에서 경로계수와 경로계수에 동일성 제약을 가한 모형

경로	표준화 경로계수		χ^2 변화량 ($df = 1$)	CFI 변화량
	남학생	여학생		
기저모형(측정 동일성)			$\chi^2 = 216.86$	CFI = .96
제한신념 → 심리적 안녕감	-.01	-.01	$\Delta\chi^2 = .23$	$\Delta CFI = .00$
비제한신념 → 심리적 안녕감	.32**	.28**	$\Delta\chi^2 = .38$	$\Delta CFI = .00$
수업전문성 → 심리적 안녕감	.54**	.46**	$\Delta\chi^2 = 6.95^{**}$	$\Delta CFI = .00$
비제한신념 → 수업전문성	.22*	.22*	$\Delta\chi^2 = 4.23^*$	$\Delta CFI = .00$
제한신념 → 수업전문성	.12	.11	$\Delta\chi^2 = .65$	$\Delta CFI = .00$

* $p < .05$. ** $p < .01$.

통한 동일성 검증 결과는 표 5와 같다.

형태동일성 제약모형(모형1)은 기저모형으로 남녀 학생 간에 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계가 동일하다고 보는 모형으로 만족할 만한 적합도로 확인되었다($\chi^2 = 210.28$, CFI = .96, RMSEA = .04). 측정동일성 제약모형(모형2)은 남녀 학생 간에 잠재변수에서 측정변수로 향하는 요인부하량이 동일하다고 제약한 모형으로 만족할 만한 적합도로 확인되었다($\chi^2 = 216.86$, CFI = .96, RMSEA = .03). 측정동일성에서 형태동일성의 적합도 차이를 분석한 결과 $\Delta\chi^2 = 6.57(p > .05)$ 로 모형 간에 차이는 없는 것으로 나타나 측정동일성이 만족하는 것으로 판단할 수 있었다. 절편동일성은 남녀 학생 집단 간에 측정변인들의 절편이 동일하다고 제약한 모형으로 만족할 만한 적합도로 나타났다($\chi^2 = 240.61$, CFI = .96, RMSEA = .03). 하지만 측정동일성과 모형을 비교한 결과 $\Delta\chi^2 = 23.75(p < .05)$ 로 나타나 절편동일성을 만족하지 않는 것으로 판단하였다. 이에 측정동일성을 기저모형으로 설정하여 남학생

과 여학생 간에 경로계수를 비교하였다. 이러한 결과는 표 6과 같다.

남학생과 여학생 간에 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 관계에서 집단 간의 차이가 있는지를 살펴보았다. 그 결과 수업전문성이 심리적 안녕감에 미치는 영향은 남학생이 여학생보다 높은 것으로 나타났다($\chi^2 = 6.95$, $p < .01$). 비제한 신념이 수업전문성에 미치는 영향은 여학생이 남학생보다 높은 것으로 나타났다($\chi^2 = 4.23$, $p < .05$).

V. 논 의

본 연구에서는 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계, 매개효과와 더불어 성별에 따른 차이가 있는가를 연구하고자 하였다. 본 연구와 관련한 논의는 다음과 같다.

의지력에 관한 내재신념 중 비제한신념이 심리적 안녕감에 미치는 영향은 유의하게 나

타났으나 제한신념이 심리적 안녕감에 미치는 영향은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 비제한신념은 자신의 욕구를 통제하거나 조절해야 하는 상황이 지속되더라도 안녕감 수준이 유지되거나 향상되며 목표추구를 위해 노력하기 때문에 안녕감에 영향을 미친다는 연구와 관련된다(Bernecker et al., 2017). 이러한 결과를 볼 때 비제한신념을 가진 사범대학생들의 경우 미래에 대한 불안감과 위기감을 느끼며 자기통제 상황이 계속되더라도 자신의 에너지를 적극적으로 활용함으로써 심리적 안녕감에 유의미한 영향을 미친다고 판단된다. 반면 제한신념을 가진 사범대학생들은 학기를 지속할수록 자신을 통제하는 데 어려움을 겪음으로써 미래에 대한 불안감과 위기감을 느끼며 심리적 안녕감에 영향을 미친다고 본다(Bernecker et al., 2017). 사범대학생들의 예비교사 양성과정에서 의지력에 관한 내재신념에 따라 삶의 질이 달라질 수 있으며 이는 미래에 자신의 직무를 통해 만나게 될 학생들의 삶의 질에도 유의미한 영향을 미칠 것으로 판단된다. 따라서 교사 자신의 심리적 안녕감을 높이려는 노력은 예비교사 양성과정에서부터 지속적으로 이루어져야 한다(이미란, 김정원, 2011; 정은주 등, 2017; 진현희, 2016). 이를 위해 사범대학생 자신뿐만 아니라 예비교사의 양성기관인 대학에서도 사범대학생들의 심리적 안녕감에 관심을 갖는 것이 필요하다. 또한, 자기통제 상황에서의 대처전략으로 의지력에 관한 내재신념을 활용할 수 있는 다양한 프로그램을 개발하여 심리적 안녕감을 향상하기 위한 노력이 필요하다고 본다.

의지력에 관한 내재신념 중 비제한신념이

수업전문성에 미치는 영향은 유의하게 나타났으나 제한신념이 수업전문성에 미치는 영향은 유의하지 않게 나타났다. 사범대학생들은 수업전문성을 향상하기 위해 교수행위에 대한 이론적 이해와 실제적인 기법을 배우고 경험한다(윤근영, 2007). 이를 위해 수업시연 및 참관수업으로 간접적인 경험을 하고 단기간의 교육실습과 전 학년에 걸친 교육봉사를 통해 직접적인 경험을 하고 있으나, 이론과 실제 현장의 괴리감으로 인해 어려움을 겪는다(김재우 2014, 옥일남, 2009). 하지만 자신을 통제할 수 있다는 믿음은 자기조절학습에 긍정적인 영향을 주고 학업성취를 높이기 위해 지연행동을 덜 보이며 목표를 효율적으로 달성해 나간다고 하였다(조한익, 2011; Job et al., 2010; Job et al., 2015). 이렇게 볼 때 비제한신념을 가진 사범대학생들은 학업과정에서 오는 어려움을 스스로 통제할 수 있다고 믿기 때문에 교육현장에 나가기 위한 준비에 더욱 집중함으로써 수업전문성을 갖추는 데에 유의미한 영향을 미친다고 판단된다. 반면 제한신념이 수업전문성에 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 사범대학생들의 제한신념이 학업적 꾸물거림과 유의한 정적 영향을 미친다는 연구(하아영, 조한익, 2019)와 자기통제 고갈이 학업적 꾸물거림과 유의한 관계가 있다는 연구(김종운, 양민정, 2013)와 관련된다. 제한신념을 가진 사범대학생들의 경우 자신의 잠재력이나 에너지를 발휘할 수 있는 기회를 미리 차단하고(김남경, 2002) 과제수행 이후 다음 과제로의 이행보다는 에너지 고갈에 대한 보상으로서 더 많은 휴식을 원하며 이로 인해 수업전문성을 갖추는 데에 유의미한 영향을 미치지 않은

것으로 판단된다.

사범대학생들의 수업전문성은 심리적 안녕감에 미치는 영향은 유의한 것으로 나타났다. 수업전문성은 수업과 관련하여 교사들이 가지고 있는 지식과 기술을 활용하는 능력(Schalock & Schalock, 1993), 수업의 질을 높이고 학교 교육에 전념할 수 있도록 하는 능력(Kunter et al., 2008)으로 이는 현직교사에게만 해당하는 것은 아니다. 미래의 교사로서 수업전문성 향상을 위한 노력은 예비교사 양성과정인 사범대학에서부터 시작된다고 본다(성태제 등, 2018; 최윤진, 전하람, 2017). 사범대학생들도 사범대학에 입학하면서 교사가 전문직이라는 것을 인식하고 대학생 때부터 전공과목에서 수업전문성을 키우기 위해 노력한다(김재우, 2014; 전상학 등, 2017). 또한, 교사양성 과정에서 사범대학생들은 자신들이 배우고 익힌 교수전략으로 학생의 학습 동기와 학습 목표를 증진시키기 위해서 노력한다(Borich, 2011; Shulman, 1987). 이러한 수업전문성을 갖추기 위한 노력은 교사로서의 교육신념과 교사효능감 등을 높이고 이는 사범대학생들의 목표를 향한 건강한 성장발달과 심리적 안녕감에 영향을 미치는 중요한 변인으로 작용하는 것으로 판단된다(오연주, 이정수, 2019; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Snyder et al., 2000).

사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과를 검증한 결과 수업전문성이 의지력에 관한 내재신념 중 비제한신념과 심리적 안녕감 간의 관계에서 부분 매개하는 것으로 나타났다. 비제한신념을 가진 경우 사범대학생들은 수업전문성을 갖추고 향상하는 과정이 도

전적이며 지속될수록 자기통제를 방해하는 요인을 차단하고 수업전문성 향상을 위해 노력한다. 따라서 자신의 에너지는 충분하고 의지력을 발휘할 수 있다는 신념을 가질수록 예비교사로서 당면한 과제들을 잘 수행할 수 있으며, 심리적 안녕감에도 유의미한 영향을 미친다고 본다(Bernecker et al., 2017; Ryff & Keyes, 1995). 하지만 제한신념은 수업전문성을 매개하여 심리적 안녕감에 미치는 영향이 유의하지 않았다. 이는 제한신념이 자기통제에 대한 노력보다는 휴식에 대한 동기가 활성화되어 학업지연이 나타나고 안녕감이 낮아진다는 선행연구 결과와 관련이 있다(하아영, 조한익, 2019; Brenecker & Job, 2015a; Brenecker et al., 2017). 이들은 교사로서 갖추어야 하는 전문성 향상을 어려움으로 인식하고 부담감을 느껴 목표를 향한 진전을 제대로 하지 못하기 때문에 이러한 결과가 나타났다고 판단된다(Ryff & Keyes, 1995; Snyder et al., 2000).

사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성, 심리적 안녕감의 관계에서 남녀간의 차이가 있는지를 살펴본 결과 수업전문성이 심리적 안녕감에 미치는 영향에서 남학생이 여학생보다 높은 것으로 나타났다. 남학생의 경우 자신을 통제하거나 조절해야 하는 상황에서 행동전략을 주로 사용한다(라문철, 강훈, 2019; 임효진, 2017). 이는 주의집중, 과제 지속성, 과제몰입과 같은 특성으로 나타나며 예비교사로서 수업전문성을 향상시키는 과정에 적극적으로 참여하고(홍기원 등, 2001) 자신에 대해 긍정적인 평가를 함으로써 결과에 대한 기대가 높다고 볼 수 있다. 따라서 남학생은 교사 양성과정에서 성취 지향적인

태도로 수업전문성을 향상함으로써 심리적 안녕감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 판단된다. 하지만 비제한신념이 수업전문성에 미치는 영향은 여학생이 남학생보다 높은 것으로 나타났다. 이는 여학생의 경우 스스로 자기통제를 잘한다고 평가하며 자기통제나 자기조절이 필요한 상황에서 인지전략을 주로 사용함으로써 자기통제를 저하시키는 환경을 전략적으로 구조화한다고 볼 수 있다(라문첼, 강훈, 2019; 임효진, 2017). 따라서 비제한신념을 가진 여학생은 시간이나 자원을 불필요하게 소모하지 않으며 목표추구에 집중함으로써 수업전문성을 향상시키는 것으로 판단된다. 이에 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성, 심리적 안녕감의 관계에서 남녀의 차이는 예비교사들이 개인 내적인 특성에 따른 전략을 사용함으로써 예비교사 양성과정에서의 대처와 적응에 차이를 반영한다고 볼 수 있다.

이상의 연구결과를 바탕으로 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 사범대학생들의 의지력에 관한 내재신념이 수업전문성 및 심리적 안녕감에 미치는 영향을 연구하였다는 데에 의의가 있다고 본다. 사범대학생들의 경우 의지력에 관한 내재신념이 어떠한지에 따라 수업전문성의 향상을 위해 현재의 학업과 진로를 구체화하는 과정에서 삶의 질에 미치는 영향을 확인해 볼 수 있었다. 본 연구의 결과를 통해 의지력에 관한 내재신념 중 제한신념을 가진 학생보다 비제한신념을 가진 학생의 경우 꾸준한 자기통제를 발휘하여 수업전문성을 높여가고 과정의 어려움이 있을지라도 이를 성장을 위한 발판으로 여기며 심리적 안녕감에 영

향을 미친다는 것을 알게 되었다. 또한, 사범대학생들이 자신의 학업과 진로에 필요한 전문성을 향상하는 과정에서 자기통제에 대한 지표로서 의지력에 관한 내재신념이 중요한 역할을 하고 있음을 인식하고 자기통제 실패로 초래할 수 있는 학업지연, 도전적인 과제의 회피와 충동적 행동문제를 예방하여 삶의 질을 높일 수 있는 방안으로 의지력에 관한 비제한신념이 활용될 필요가 있다고 본다(Baumeister & Heatherton, 1996; Gottfredson & Hirschi, 1990; Napolitano & Job, 2018; Vohs & Faber, 2007).

둘째, 본 연구에서는 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감의 관계에서 수업전문성의 매개효과와 더불어 매개효과 간의 차이를 살펴보았다는 데 의의가 있다고 본다. 의지력은 스스로 만들어 갈 수 있는 에너지이며 자원에 대한 개인의 신념에 바탕을 두기 때문에, 의지력에 관한 제한신념과 비제한신념에 따라 미치는 영향에 차이가 있음을 알게 되었다. 이를 통해 의지력에 관한 개인의 내재신념이 현재의 학업과 삶의 질, 목표달성을 위한 준비과정에서 미치는 영향을 고려한 보다 통합적인 안목으로 의지력에 관한 내재신념을 연구할 필요가 있음을 확인하였다는 데에 의의가 있다. 또한, 본 연구는 의지력의 신념을 제한신념과 비제한신념으로 구분하여 수업전문성을 매개로 심리적 안녕감에 미치는 영향에서 매개효과 간의 차이를 검증함으로써 효과 간의 차이를 구체적으로 살펴보았다는 데 의의가 있다고 본다.

셋째, 본 연구에서는 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성과 심리적 안녕감의 관계에서

남학생과 여학생의 차이를 살펴보았다는 데에 의의가 있다고 본다. 본 연구결과 남학생과 여학생들은 비제한신념을 가질수록 수업전문성을 위한 노력이 높을수록 심리적 안녕감이 높아지는 것으로 나타났다. 또한, 비제한신념을 가질수록 수업전문성이 높아지는 것으로 나타났다. 하지만 수업전문성이 심리적 안녕감에 미치는 영향에서는 남학생이 여학생보다 높게 나타났으며 비제한신념이 수업전문성에 미치는 영향에서는 여학생이 남학생보다 높게 나타났다. 이는 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성과 심리적 안녕감의 관계에서 남학생과 여학생의 일관적인 결과가 나타나지 않고 있다는 것을 의미하는 것으로 사범대학생들이 가지고 있는 신념과 태도, 삶의 질이 교사가 되기 위한 교육과정에서 어떻게 실천되고 있는지 남녀 학생 간에 차이를 확인할 수 있었다. 이러한 남녀 학생 간에 차이가 고려된 교육과정에서의 실천은 학생들이 미래 교사로서 전문성을 갖추는 노력을 지속하고 심리적 안녕감 높여 나가 나가는 데 도움이 될 것으로 본다.

본 연구는 이러한 의의에도 불구하고 다음과 같은 문제점이 있어 후속연구를 제안한다.

첫째, 의지력에 관한 내재신념과 심리적 안녕감이 학기 중이나 최종 시험 기간과 같은 자신의 욕구를 통제하고 조절해야 하는 상황이 지속되는 시점에서의 상호작용이 중요하다는 연구들(Bernecker et al., 2017; Preacher, Curran, & Bauer, 2006)과 관련하여 측정 시기를 다르게 하여 연구할 필요가 있다고 본다.

둘째, 본 연구는 학년과 계열의 구분 없이 사범대학생 전 학년을 대상으로 연구결과를

도출하였다. 예비교사인 사범대학생들의 수업전문성의 인식과 향상 정도는 학년보다는 전공과목의 수강 여부와 교육봉사 활동이 유의미한 영향을 미쳤고 학년별 차이에서도 1학년이 수업전문성에 대한 인식이 가장 높게 나타났다(김태연, 2015; 최윤정, 2015). 하지만 교육기관에서의 직접적인 교수 경험과 간접적인 교수 경험, 학년 및 전공계열에 따라 의지력에 관한 내재신념, 수업전문성 및 심리적 안녕감의 구조적 관계가 차이가 있는지에 대한 연구가 필요하다고 본다.

셋째, 본 연구는 특정 지역의 대학에 재학하고 있는 사범대학생들을 대상으로 연구가 이루어졌다. 후속연구에서는 지역별 다양한 표집을 통해 본 연구결과와 비교 분석할 필요가 있다.

참고문헌

- 강버들 (2018). 수해양계 예비교사의 수업전문성 향상을 위한 동료컨설팅 수업모형 적용. *수산해양교육연구*, 30(5), 1528-1537.
- 강창숙 (2011). 사회과 예비교사들의 좋은 수업에 대한 인식 특성. *한국지리환경교육학회지*, 19(2), 19-34.
- 고홍월 (2017). 예비교사의 진로발달 과정 탐색: 교사가 되어가는 심리적 과정을 중심으로. *진로교육연구*, 30(3), 193-213.
- 김경희, 권재환 (2012). 대학생의 학업 및 진로 스트레스, 수용행동과 심리적 안녕감의 관계모형. *인간발달연구*, 21(4), 43-60.
- 김남경 (2002). Carol S. Dweck의 지능에 대한

- 암묵적 이론. *교육방법연구*, 14(1), 1-18.
- 김명소, 김혜원, 차경호 (2001). 심리적 안녕감의 구성개념분석: 한국 성인 남녀를 대상으로. *한국심리학회지*, 15(2), 19-39.
- 김성숙 (2012). 예비유아교사가 인식한 스트레스 대처 방식 및 자아탄력성이 행복감에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 17(3), 65-83.
- 김순식 (2020). 초등예비교사들의 남·여 성별에 따른 과학수업능력, 과학교수법 성취도 및 과학수업 평가요소에 대한 연구. *대한지구과학교육학회지*, 13(1), 90-99.
- 김승호 (2001). 수업의 인식론. *교육학연구*, 39(1), 267-294.
- 김애경 (2015). 예비 유아교사의 성격유형과 감사성향 및 심리적 안녕감의 관계. *한국보육학회지*, 15(1), 71-91.
- 김영숙, 조한익 (2016). 대학생의 학업적 희망, 성취정서 및 심리적 안녕감의 구조적 관계. *교육연구논총*, 37(1), 157-179.
- 김재우 (2014). 교육실습 경험이 사회과 예비교사의 수업전문성 인식에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김종운, 양민정 (2013). 자기통제력, 자기효능감, 우울이 대학생의 학업지연행동에 미치는 영향. *청소년상담연구*, 21(2), 247-265.
- 김종철 (2012). 학교장의 수업지도성, 교사의 수업전문성, 학교조직몰입, 학교조직효과성 간의 관계. 인천대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지윤 (2019). 예비유아교사의 회복탄력성이 행복감과 대학생활만족도에 미치는 영향. *한국엔터테인먼트산업학회논문지*, 13(4), 283-297.
- 김태연 (2015). 예비보육교사의 전공과목 수강에 따른 보육교사 전문성 인식에 관한 연구. *한국보육학회지*, 15(3), 193-209.
- 김현진, 김진수, 최성욱, 박영민, 이광호, 이혁규, 손모아 (2010). 예비교사의 수업능력 개발을 위한 교육방안 연구(RRI 2010-16). 서울: 한국교육과정평가원.
- 라문철, 강훈 (2019). 한·중 사범대학생의 자기조절학습과 학습몰입에 대한 연구. *학습자중심교과교육연구*, 19(3), 1323-1346.
- 문은식 (2015). 예비유아교사가 지각한 부모의 자율성 지지, 친구의 사회적 지지, 기본심리욕구 및 삶의 만족도의 관계. *교육심리연구*, 29(4), 737-756.
- 문은식 (2017). 예비유아교사의 사회적 지지 및 성취목표와 삶의 만족도 간의 구조적 관계. *한국교육문제연구*, 35(4), 21-36.
- 문정우, 윤채영 (2018). 예비중등교사가 인식하는 진로장벽과 진로준비행동의 관계에서 학업동기의 매개효과. *교사교육연구*, 57(1), 51-63.
- 박균열 (2008). 교사의 수업전문성 영향요인에 관한 구조적 분석. *교육행정학연구*, 26(2), 49-74.
- 박병량 (2001). *훈육: 학교훈육의 이론과 실제*. 서울: 학지사.
- 박성덕, 김은정, 김경철 (2015). 예비유아교사들의 수업전문성 향상을 위한 반성적 모의수업에 대한 실험연구. *어린이미디어연구*, 14(4), 197-228.
- 박성혜, 박은주 (2014). 유아교사의 교직적성과

- 행복감과 의 관계. 유아교육학논집, 18(6), 165-190.
- 박수경, 권보민 (2018). 예비특수교사의 대학생 활적응이 심리적 안녕감에 미치는 영향. 보건과 복지, 20(4), 135-157.
- 박유진 (2012). 예비유아교사가 인식하는 안녕감과 자아탄력성. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박현정, 강주연, 이수진, 현주 (2006). KEDI 종합검사도구 개발연구(II): 가정특성과 학교 특성을 중심으로. 서울: 한국교육개발원.
- 방제철, 표윤희 (2016). 특수학교장의 수업지도성, 학교풍토, 교사효능감, 수업전문성에 대한 지각과 영향 관계. 특수교육, 15(2), 31-55.
- 배정남, 조한익 (2019). 중등학교 교사들이 지각한 교사-학생 관계, 교사정서, 수업전문성 및 교사현신의 구조적 관계. 중등교육연구, 67(1), 1-33.
- 배종희, 윤연진, 이안수 (2014). 중등 예비체육 교사의 교사관심사와 교직전문성과의 관계. 교원교육, 30(4), 215-234.
- 성태제, 강대중, 강이철, 박덕주, 김계현, 김천기, 김혜숙, 송해덕, 유재봉, 이윤미, 임웅, 홍후조 (2018). 최신 교육학개론. 서울: 학지사.
- 신경숙 (2009). 예비유아교사의 학과적응, 진로결정도 및 종교활동과 심리적 안녕감과 의 관계. 교사교육연구, 48(2), 1-20.
- 양명희, 조윤정 (2006). 교사관심사를 통해 살펴본 교사의 자기결정성 및 내재적 동기. 교육심리연구, 20(4), 765-784.
- 오연주, 이정수 (2019). 예비유아교사의 주관적 안녕감에 영향을 미치는 관련변인들 간의 구조분석: 교직적성 교사효능감 교육신념을 중심으로. 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 9(8), 171-186.
- 옥일남 (2009). 사회과 예비교사의 교육실습 경험에 관한 내러티브 탐구. 시민교육연구, 41(1), 73-106.
- 유한구 (2001). 수업 전문성의 두 측면: 기술과 이해. 한국교원교육연구, 18(1), 69-83.
- 윤근영 (2007). 초등교사의 발달단계와 수업전문성과의 관계. 초등교육학연구, 14(2), 59-76.
- 윤미라 (2014). 유아교사의 애착과 교사효능감 및 심리적 안녕감의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미란, 김정원 (2011). 영유아교사의 심리적 안녕감과 교사현신. 어린이문화교육연구, 12(2), 243-260.
- 이옥화, 장순선 (2018). 교사 경력에 따른 수업전문성 발달 분석. 교육정보미디어연구, 24(4), 755-777.
- 이지영 (2019). 예비교사의 수업전문성 신장을 위한 동료장학에 대한 사례연구. 학습자중심교과교육연구, 19(3), 455-475.
- 이현우, 이정민, 정정교 (2017). 교원양성에서 예비교사의 역량 변화 연구. 평생교육·HRD 연구, 13(1), 137-152.
- 임효진 (2017). 학업상황에서의 자기통제와 학습전략의 관계: 성별의 차이를 중심으로. 아동교육, 26(2), 67-85.
- 임효진, 하혜숙, 황매향 (2016). 초등학생의 끈기(Grit), 자기효능감, 성취목표, 학업적 자기조절의 구조적 관계. 교육과학연구,

- 47(3), 43-65.
- 장선영, 박인우, 김명랑, 엄미리 (2008). 교사 역량에 대한 교사와 예비교사의 인식에 관한 연구. *교육문제연구*, 30, 79-107.
- 전상학, 모경환, 오현석, 김재우, 심현표, 서동인, 이상훈 (2017). 사범대학 예비교사의 교직 전문성 신장을 위한 프로그램 운영 및 효과. *The SNU Journal of Education Research*, 26(1), 115-139.
- 전상훈, 조홍순, 이일권 (2014). 교사의 직무동기와 교사효능감, 교사헌신, 수업전문성과의 관계에 관한 연구. *한국교육학연구*, 20(3), 5-30.
- 정민, 노안영 (2008). 대학생의 외향성 및 신경증적 경향성과 심리적 안녕감간의 관계: 장독립·장의존적 인지양식의 조절효과. *한국심리학회지: 일반*, 27(2), 373-387.
- 정민수, 부재울 (2013). 예비 초등교사의 수업 전문성 측정도구 개발 및 타당화. *교육종합연구*, 11(3), 185-200.
- 정은주, 강경아, 박영선 (2017). 예비보육교사의 생활스트레스, 회복탄력성, 심리적 안녕감 간의 관계. *아동교육·보육복지연구*, 21(4), 219-249.
- 정혜옥 (2012). 예비 유아교사의 문화성향이 다문화 교수효능감에 미치는 영향: 다문화 감수성의 매개효과. *유아교육연구*, 32(3), 309-329.
- 조영남 (2001). 마이크로티칭과 초등예비교사 교육: 초등 예비교사들의 인식과 자기평가를 중심으로. *초등교육연구*, 24(1), 65-84.
- 조한익 (2011). 고등학생의 지각된 시간관이 자기조절학습에 미치는 영향: 자기 통제력을 매개변인으로. *미래청소년학회지*, 8(2), 61-75.
- 진현희 (2016). 교사의 심리적 안녕감이 초등학생의 학교생활적응에 미치는 영향. *대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 천세영, 이옥화, 전미애 (2017). ICALT 관찰도구를 활용한 교사의 교실수업전문성 분석 연구. *교육공학연구*, 33(2), 517-536.
- 최윤정 (2015). 사회과 예비교사들의 교육봉사 활동 경험과 교사전문성 신장. *사회과교육*, 54(1), 15-29.
- 최윤진, 전하람 (2017). 예비교사들의 교직 정체성 형성과정: 공교육과 사교육 경험의 성찰과 재구성. *교육학연구*, 55(2), 77-115.
- 하아영, 조한익 (2019). 사범계열 대학생들의 의지력에 관한 암묵적 신념, 학업적 꾸물거림, 학업성취도 및 주관적 안녕감의 구조적 관계. *한국교육문제연구*, 37(2), 1-27.
- 하유경, 정다운, 조한익 (2018). 중등학교 예비교사들의 자기결정성 동기유형과 심리적 안녕감의 관계에서 자기자비의 매개효과. *교육문화연구*, 24(6), 251-272.
- 한재영 (2013). 예비 과학 교사의 수업 능력 발달에 대한 종단적 연구. *과학교육연구지*, 37(2), 310-322.
- 한혜숙, 최계현 (2012). 교사의 성별에 따른 수학 수업의 각 단계에서 정의적 특성에 대한 인식 및 실태 차이에 대한 연구. *수학교육논문집*, 26(4), 363-381.
- 함영기 (2010). 수업전문성의 재개념화를 위한 실천적 탐색. *파주: 한국학술정보*.
- 허수운, 서현아 (2014). 예비유아교사의 교직원

- 수준에 따른 심리적 안녕감과 자아탄력성의 차이. *유아교육연구*, 34(4), 423-440.
- 홍기원, 전방지, 차경호 (2001). 남녀의 평등의식, 고정관념적 성차의식, 그리고 심리적 안녕감. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 15(2), 173-187.
- Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of social psychological attitudes: Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 61-114). New York: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252-1265.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2011). *Willpower: Rediscovering the greatest human strength*. New York: The Penguin Press.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Bernecker, K., & Job, V. (2015a). Beliefs about willpower are related to therapy adherence and psychological adjustment in patients with type two diabetes. *Basic and Applied Social Psychology*, 37(3), 188-195.
- Bernecker, K., & Job, V. (2015b). Beliefs about willpower moderate the effect of previous day demands on next day's expectations and effective goal striving. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10.
- Bernecker, K., Herrmann, M., Brandstätter, V., & Job, V. (2017). Implicit theories about willpower predict subjective well-being. *Journal of Personality*, 85(2), 136-150.
- Borich, G. D. (2011). *Effective teaching methods: Research-based practice*. New York: Pearson.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). The self-attention-induced feedback loop and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17(6), 545-568.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 229-251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, 19(1), 301-341.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Fujita, F., & Diener, E. (2005). Life satisfaction set point: stability and change. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 88(1), 158-164.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Grimm, L. G., & Yarnold, P. R. (2000). *Reading and understanding more multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short-cuts on the long way to action. In M. Frese, & J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology* (pp. 134-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hofmann, W., Luhmann, M., Fisher, R. R., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2014). Yes, but are they happy? Effects of trait self control on affective well being and life satisfaction. *Journal of Personality*, 82(4), 265-277.
- Hong, S., Malik, M. I., & Lee, M. K. (2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociology and autonomy using non-western sample. *Educational and Psychology Measurement*, 63(4), 636-654.
- Job, V., Bernecker, K., Miketta, S., & Friese, M. (2015). Implicit theories about willpower predict the activation of a rest goal following self-control exertion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(4), 694-706.
- Job, V., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2010). Ego depletion: Is it all in your head? Implicit theories about willpower affect self-regulation. *Psychological Science*, 21(11), 1686-1693.
- Job, V., Sieber, V., Rothermund, K., & Nikitin, J. (2018). Age differences in implicit theories about willpower: Why older people endorse a nonlimited theory. *Psychology & Aging*, 33(6), 940-952.
- Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K., & Dweck, C. S. (2015). Implicit Theories About Willpower Predict Self-Regulation and Grades in Everyday Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(4), 637-647.
- Johal, M. S. K., & Pooja, M. (2016). Relationship between mental health and psychological well-being of prospective female teachers. *ICSR Journal of Research and Method in Education*, 4(1), 1-6.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Future examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuh, & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 89-100). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers'

- perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468-482.
- McDowell, I., & Newell, C. (1996). *Psychological well-being: A guide to rating scales and questionnaires*. NY: Oxford University Press.
- Medley, D. M. (1982). *Teacher competency testing and the teacher educator*. Association of teacher educators. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Miller, E. M., Walton, G. M., Dweck, C. S., Job, V., Trzesniewski, K. H., & McClure, S. M. (2012). Theories of willpower affect sustained learning. *PLOS ONE*, 7(6), 1-3.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Mukhopadhyay, A., & Johar, G. V. (2005). Where there is a will, is there a way? Effects of lay theories of self-control on setting and keeping resolutions. *Journal of Consumer Research*, 31(4), 779-786.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Napolitano, C. M., & Job, V. (2018). Assessing the implicit theory of willpower for strenuous mental activities scale: Multigroup, across-gender, and cross-cultural measurement invariance and convergent and divergent validity. *Psychological Assessment*, 30(8), 1049-1064.
- Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006). Computational tools for probing interactions in multiple linear regression, multi-level modeling and latent curve analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 31(4), 437-448.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer, & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of actions: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). NY: Guilford Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. J. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., Lee, Y. H., & Na, K. C. (1993). *Through the lens of culture: Psychological well-being at midlife* Paper presented at the meetings of Gerontological Society of America, New Orleans, LA.
- Schalock, H. D., & Schalock, M. D. (1993). Student learning in teacher evaluation and school improvement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(2), 103-104.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams III, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 249-269.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self regulation: Research, theory, and application*. New York: Guilford Press.
- Vohs, K. D., & Faber, R. J. (2007). Spent resources: Self-regulatory resources availability affects impulse buying. *Journal of Consumer Research*, 33(4), 537-547.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.

1 차원고접수 : 2020. 10. 08.
수정원고접수 : 2020. 12. 17.
최종게재결정 : 2020. 12. 21.

The Structural Relationships among Intrinsic Beliefs about Willpower, Teaching Professionalism, and the Psychological Well-Being of Students of a College of Education

Heo, In Hwa

Cho, Han Ik

Dept of Education, Gyeongsang National University

This study aimed to analyze the structural relationships among intrinsic beliefs about willpower, teaching professionalism, and the psychological well-being of students at a college of education. The subjects of this study were 111 male and 186 female students, totaling 297 students studying at a college of education. The instruments used in the study were the intrinsic beliefs about willpower, teaching professionalism, and psychological well-being. Nonlimited beliefs about willpower showed a significant effect on the teaching professionalism and psychological well-being of the college of education students. Teaching professionalism had a significant effect on the relationship between the nonlimited theory of intrinsic beliefs about willpower and the psychological well-being of college of education students. Male and female students showed differences in their intrinsic theories pertaining to willpower, teaching professionalism, and psychological well-being. This study is meaningful as it examines how intrinsic beliefs about willpower affect the teaching professionalism and psychological well-being of college of education students.

Keywords: intrinsic beliefs about willpower, teaching professionalism, psychological well-being