

韓國教育研究

Korea Educational Research 제2권 제1호/ ISSN 3059-1694

2026, Vol. 2, No. 1, pp. 31~59

교사효능감이 직무열의를 매개로 직무만족에 미치는 영향: 학교급별 분석

김예선¹⁾

《요 약》

이 연구는 초등학교와 중학교, 일반고 교사를 대상으로 교사효능감과 직무열의가 직무만족과 어떤 관련을 갖는지 살펴보고, 특히 교사효능감이 직무열의를 매개로 직무만족에 미치는 영향을 학교급별로 확인하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 한국교육개발원이 개발한 학교 교육 실태 및 수준 분석 제4주기(2012년부터 2014년까지) 교사 자료를 사용하였으며, 국내 교사 19,718명의 자료를 활용해 학교급별 모형을 각각 추정하였다. 학교급별 분석대상 교사 수는 초등 5,690명, 중학교 6,362명, 일반고 7,666명이다. 아울러 교사효능감이 직무열의를 통해 직무만족에 미치는 간접효과가 통계적으로 유의한지 점검하기 위해 Sobel 검정과 부트스트래핑 방법을 적용하였다.

분석 결과, 학교급별 분석에서 공통적으로 교사효능감 수준이 높을수록 직무만족이 높게 나타나는 경향을 보였고, 직무열의 역시 직무만족을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다. 또한 교사효능감은 직무열의를 매개로 직무만족에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 확인되었으며, 직무열의를 통제한 이후에도 교사효능감의 직접효과가 유지되어 직무열의의 부분매개가 관찰되었다. 이러한 결과는 개인자원(교사효능감)이 동기적 상태(직무열의)를 통해 직무만족으로 연결되는 경로를 지지한다. 그러므로 교사의 직무만족을 높이기 위해 교사효능감을 강화하는 지원이 요구된다. 더불어, 직무열의를 유지하고 증진할 수 있는 근무 여건과 조직적 지원이 함께 마련될 필요가 있음을 시사한다. 특히 직무열의가 효능감과 직무만족을 잇는 경로에서 매개적으로 작동한 점을 고려하면, 보수 교육과 지원 프로그램에서도 직무열의를 직접적으로 다루는 접근을 함께 검토할 필요가 있다.

주제어: 교사효능감, 직무열의, 직무만족, 직무요구-자원 모형, 매개효과

1) 전북대학교 교육학과 박사과정 수료

I. 서론

최근 교원의 정신건강 악화와 자살 문제는 국내외에서 중요한 공적 의제로 부상하고 있다. 특히 국제 조사 결과와 국내 언론 보도는 이 문제가 개인 차원을 넘어 구조적 성격을 띠 수 있음을 시사한다. TALIS 2024 결과에 따르면 OECD 평균 기준으로 교사의 약 19%가 업무에서 스트레스를 많이 느낀다고 응답했다(OECD, 2025). 이와같이 현재의 학교는 심각한 위기에 처해있다. 국내에서 2024년 교직 이탈자는 7,467명으로 집계되어 증가 흐름이 확인된다(한국교육신문, 2025.3.5.). 이는 단순한 인력 이동이 아니라, 교직이 지속 가능한 일로 경험되지 못한다는 사회적 신호다. 더 심각하게는 2015년부터 2025년 6월 30일까지 자살로 사망한 교원이 185명이라는 보도가 제시되었으며, 2024년에는 28명이 자살하여 최근 10년 내 최다로 언급된다(동아일보, 2025.9.1.). 이는 위험이 점차 누적되어 가시화되고 있음을 시사한다. 이 지표들은 교사의 심리 상태가 개인 성향보다 노동조건, 관계질서, 책임체계와 맞물려 형성됨을 보여준다.

교원의 스트레스 및 이탈, 자살 문제는 결국 교직을 지속할 수 있는 상태가 유지되는가라는 질문으로 수렴된다. 이때 직무만족은 교사가 교직 경험을 어떻게 평가하는지를 보여주는 핵심 태도 변인으로, 교직 지속성과 심리적 웰빙과도 맞물린다. 따라서 직무만족이 어떤 조건과 과정을 통해 형성되는지 밝히는 작업은, 교사 개인의 경험을 넘어 교직 안정과 학교 운영의 지속가능성을 이해하는 데 기초가 된다.

교사의 직무만족을 다룬 선행연구는, 직무만족이 교사 개인의 심리적 자원과 경험에만 의해 좌우되는 것이 아니라 조직 환경과의 관련 속에서 형성될 수 있음을 꾸준히 제시해 왔다(김종규 · 전수빈, 2019; 안해연 · 이선복, 2023). 국제 비교 연구에서도 직무만족은 교사 요인과 학교 환경 요인을 결합한 설명 틀에서 다루어지는 경향이 보고되었고(Niu et al., 2023), 교사의 전문적 웰빙을 조직 조건과 연계해 설명하려는 논의가 점차 축적되고 있다(Kouhsari et al., 2023).

이 맥락에서 교사효능감은 교수활동 전반의 수행과 적응을 뒷받침하는 핵심 심리자원으로 논의되어 왔지만(심영택, 1999), 그 효과를 직무만족에 대한 직접 연결로만 가정하기보다, 효능감이 동기적 상태를 촉진하고 그 결과 직무태도가 형성되는 과정으로 파악할 필요가 있다. 특히 직무열의는 직무만족과 밀접하게 연관되는 동기적 상태로 간주될 수 있으므로, 교사효능감이 직무열의를 높이고 높아진 직무열의가 다시 직무만족으로 이어지는 매개 경로를 설정하면 직무만족의 형성과정을 더 구체적으로 설명할 수 있다.

다만 관련 연구의 축적은 대체로 직무만족의 예측요인을 제시하는 데 초점을 두어 왔다(국준봉 · 이재덕, 2022; 안해연 · 이선복, 2023). 다시 말해 국내에서 효능감과 만족의 관련은 반복 보고되었지만, (1) 열의를 매개로 한 경로를 명시적으로 검증한 연구, (2) 초등학교와 중학교, 일반고를 동일한 분석틀에서 비교한 검증은 제한적이었다.

이런 점에서 본 연구는 선행연구의 공백을 보완하는 접근이 될 수 있다.

이 문제의식에서 직무요구-자원(job demands-resources model: JD-R) 모형은 매개효과인 직무열의가 강화되는 구조를 자원과 동기 과정으로 설명하는 유용한 틀로 활용될 수 있으며, 특히 동기 경로에 대한 검토가 요구된다(Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2007). 해외 교사 표본에서도 직무요구-자원 틀 안에서 효능감을 함께 고려해 직무만족을 설명하려는 접근이 보고되었고(Liu et al., 2023), 이는 효능감과 만족의 관련을 요구와 자원의 논의 속에서 해석할 수 있음을 시사한다. 다만 직무요구-자원 모형은 직무요구와 직무자원이 각각 건강손상 과정과 동기 과정으로 연결된다는 전제를 갖기 때문에, 연구 설계 단계에서 어떤 경로에 초점을 둘 것인지 분명히 할 필요가 있다. 본 연구는 모형 전반을 포괄적으로 검증하기보다, 개인자원으로서 교사 효능감이 직무열의를 거쳐 직무만족으로 이어지는 동기 경로에 초점을 두고자 한다.

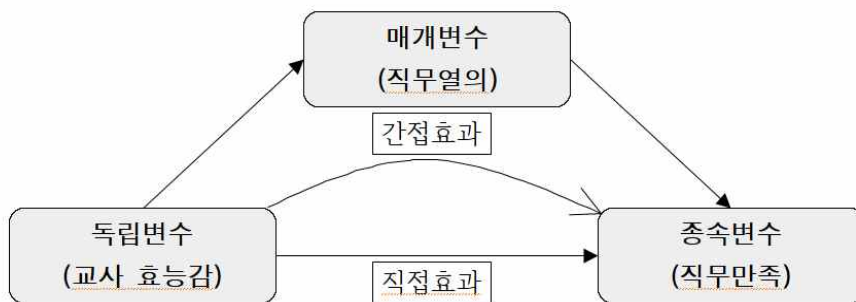
또한 전국단위에서 초등학교와 중학교, 일반고를 동시에 포괄하면서, 교사 개인 특성과 학교 및 학생 맥락 변인을 함께 포함해 비교 분석이 가능한 공개자료는 매우 제한적이다. 자료적 제약을 고려할 때, 본 연구는 한국교육개발원 「학교 교육 실태 및 수준 분석」 제4주기 자료를 활용해, 학교급별로 교사효능감이 직무열의를 매개로 일관되게 직무만족과 관련되는지 확인하고자 한다.

이 연구 관심에 기초하여 아래 세 가지 연구문제에 답하고자 한다.

첫째, 교사효능감은 직무만족에 어떻게 연관되어 있는가?

둘째, 교사효능감이 직무열의를 매개로 직무만족에 미치는 간접효과는 유의한가?

셋째, 학교급별로 매개효과(간접효과)의 크기가 어떻게 추정되는가?



[그림 1] 매개효과 모형

II. 이론적 배경

1. 교사효능감과 직무만족 간 관계

1) 교사효능감

교육의 질을 논할 때 교사의 교수역량은 핵심으로 거론되며, 그 역량을 교사 스스로 어떻게 인식하고 있는지는 교직 수행과 직무태도 전반을 이해하는 데 중요한 단서가 된다. 특히 교원의 소진과 이탈, 교직이 지속 가능한가라는 문제의식이 제기되는 상황에서, 교사효능감은 교사가 직무요구를 감당하고 교육활동을 지속해 나갈 수 있는 심리적 자원으로 주목할 필요가 있다. 교사효능감은 교사가 수업과 학생지도를 성공적으로 수행할 수 있다는 자기 능력에 대한 신념이자, 학생들의 학습에서 바람직한 결과가 나오도록 돕기 위해 교사 자신이 필요한 능력을 얼마나 갖추고 있는지에 대한 판단으로 정의된다(Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Labone, 2004; 박세영·윤미선, 2016; 김아영·김미진, 2004). 여기에는 내가 하는 수업이 학생의 학습과 성장에 실제로 영향을 줄 수 있다는 영향 가능성에 대한 인식 역시 포함된다(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

개념적으로 교사효능감은 Bandura(1977)의 자기효능감 논의에서 발전한 것으로, 단순한 낙관이나 기분이 아니라 실제 행동을 조절하는 신념으로 이해된다(Bandura, 1997). 이런 점에서 교사효능감은 개인 교사가 주어진 교육적 목적을 성취하기 위해 계획하고, 체계화하고, 이를 실제로 수행해 나가는 자신의 능력에 대한 믿음으로도 설명될 수 있다(Skaalvik & Skaalvik, 2007, 재인용: 임선빈·강충서·모영민, 2022). 다만 효능감을 개인 내부의 고정된 특성으로만 이해할 경우, 교직의 어려움을 교사 개인의 역량 문제로 환원할 위험이 있다. 따라서 본 연구는 교사효능감을 개인자원으로 보되, 학교 조직에서의 경험과 상호작용 속에서 강화되거나 약화될 수 있는 자원으로 위치시키고자 한다.

선행연구는 교사효능감이 교사의 헌신과 교수활동뿐 아니라 학생의 학업성취, 학습동기, 학생의 자기효능감 등 다양한 교육성과와도 연관될 수 있음을 보고해 왔다(Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). 이러한 영향 범위를 고려하면 교사효능감은 단일한 속성으로만 보기 어렵고, 실제로 다차원적 구성으로 측정 및 분석되는 경향이 있다. 예컨대 Tschannen-Moran과 Woolfolk Hoy(2001)는 교사효능감을 교수전략과 학급경영, 학생참여의 세 차원으로 구성된 틀로 제시했으며, 국내에서도 교수활동 효능감과 생활지도 효능감 등 하위영역을 구분해 분석하는 접근이 보고되어 왔다(성기선·김준엽·박소영·민병철, 2012). 따라서 교사효능감은 교사가 일상에서 마주하는 직무요구와 직무자원을 함께 고려하여 이해할 필요가 있다(김지현·고장완, 2017). 이는 본 연구가 효능감을 단순한 개인 심리가 아니라, 직무태도가 형성되는 과

정의 출발점으로 다루는 이유이기도 하다.

2) 직무만족

직무만족은 개인이 자신의 직무 전반과 여러 측면을 어떻게 평가하고 느끼는지를 보여주는 태도 변인이며(Robbins & Judge, 2014), 고전적으로는 직무에 대한 평가가 긍정적일 때 형성되는 즐거운 정서 상태로 설명된다(Locke, 1969). 또한 직무만족은 개인이 중요하게 여기는 일의 가치와 직무가 제공하는 보상과 조건이 얼마나 잘 맞물리는지를 통해, 즉 가치와 보상 적합의 관점에서도 이해할 수 있다(Kalleberg, 1977). 교직 맥락에서 직무만족은 단순한 정서 반응을 넘어, 교사가 교직을 지속 가능한 일로 경험하는지 여부를 가늠하는 핵심 지표로 읽힐 수 있다. 다시 말해 직무만족은 개인의 태도이면서 동시에, 학교 조직과 노동조건이 교사의 일상 경험 속에서 어떻게 축적되고 평가되는지를 보여주는 결과 변인이다.

교직에서는 이러한 평가가 교사로서 일을 계속할 만한가라는 판단으로 누적과 갱신되며, 수업의 보람 같은 경험뿐 아니라 보상과 업무부담, 그리고 자율성과 동료관계 같은 조직 조건이 함께 얹혀 형성된다. 예컨대 이정현·신현기·홍성두(2013)는 노종희(2001)가 제안한 TJSQ 기반 문항체계를 특수학교 교사에게 적용해 타당화했고, 직무만족이 보상과 발전성, 혁신성과 자율성, 업무부담과 동료애, 교직의식 등의 하위요인으로 구성됨을 확인하였다. 한편 TJSS-9는 동료, 학부모, 학생(행동) 만족의 3차원으로 직무만족을 포착한다(Pepe et al., 2017). 또한 국내 자료에서도 학교장의 변혁적 지도성이 협동문화와 임파워먼트를 매개로 교사 직무만족에 간접 영향을 미친다는 결과가 보고되어, 직무만족이 학교 문화 및 권한 구조와 분리되지 않음을 보여준다(정우진, 2009). 이러한 논의는 직무만족을 개인의 기분으로만 처리하기보다, 조직 조건과 관계 질서가 교사에게 어떻게 체감되는지를 드러내는 변수로 다루어야 함을 시사한다.

직무만족은 그 자체로 중요한 결과 변인일 뿐 아니라, 교사의 전문적 정체성과 동일시, 몰입과 학교 효과성 등과도 맞물린다(Canrinus et al., 2012; Duan, Du, & Yu, 2018). 동시에 만족과 성과의 관계는 메타분석에서 진 상관이 낮게 보고된 연구와(Iaffaldano & Muchinsky, 1985), 중간 수준으로 보고된 연구가 공존하며(Judge et al., 2001), 인과 방향을 단정하기 어렵다는 점이 반복적으로 지적된다. 따라서 교직 연구에서 직무만족은 성과의 원인과 결과로 단선화하기보다, 교사가 교직을 지속 가능한 일로 경험하는지를 보여주는 핵심 결과 변인으로 해석하는 편이 더 적합하다. 본 연구 역시 이러한 관점에서 직무만족을 교직 지속가능성 논의와 연결되는 핵심 결과로 설정한다.

3) 교사효능감과 직무만족

교사효능감이 직무만족으로 이어지는 연결고리는, 교사가 자신의 업무 경험을 어떤 방식으로 해석하고 축적하는가에 달려 있다. 효능감이 높은 교사는 요구가 큰 상황에서도 이를 전면적인 위협으로만 받아들이기보다 관리 가능한 과제로 재구성할 가능성이 크고(Bandura, 1997), 그 결과 수업 장면에서 시도와 조절이 늘어나며 작은 성취 경험이 반복될 수 있다. 이러한 축적은 교직에 대한 긍정적 평가와 정서, 즉 직무만족으로 이어질 가능성을 높인다(Locke, 1969). 선행연구에서도 교사효능감과 직무만족의 정적 관련은 여러 맥락에서 보고되어 왔다(Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010; Kasalak & Dağyar, 2020). 국내에서도 특수교사 맥락에서 교사효능감과 직무만족의 관련이 확인된 바 있어(안다형, 2012), 효능감이 교사의 직무경험과 연결될 수 있음을 뒷받침한다.

다만 선행연구의 축적은 관련성 자체를 반복 확인하는 데는 기여했지만, 왜 그리고 어떤 과정을 통해 효능감이 만족으로 전환되는지에 대한 설명은 상대적으로 약했다. 즉 효능감-만족을 직접 연결하는 방식은 교사의 직무태도를 개인 내부 요인으로 수렴시키기 쉽고, 교사가 처한 직무요구·조직 조건 속에서 그 관계가 어떻게 강화되거나 약화되는지를 충분히 드러내지 못한다. 본 연구는 바로 이 지점에서, 교사효능감을 개인자원으로 위치시키되 그 효과가 직무경험 속 동기적 상태인 직무열의를 경유해 직무만족으로 이어질 수 있다는 과정에 주목한다. 또한 초등·중학교·일반고를 비교함으로써, 동일한 개인자원이라도 학교급별 직무요구와 조직 맥락이 다를 때 그 전환 경로가 어떻게 달라질 수 있는지까지 함께 살펴보고자 한다. 다시 말해 본 연구의 이론적 관심은 변인 간 상관을 추가로 확인하는 데 있기보다, 교직 지속가능성의 문제의식 속에서 개인자원이 어떤 조건에서 어떤 경로로 직무태도로 전환되는가를 해석 가능한 형태로 제시하는 데 있다.

2. 교사효능감과 직무만족 간 관계에 있어 직무열의의 역할

1) 직무열의

본 연구가 직무열의에 주목하는 이유는, 교사효능감이 직무만족으로 곧장 이어진다고 가정하는 설명이 교사의 직무경험을 지나치게 결과 중심으로 단순화할 위험이 있기 때문이다. 교원의 소진과 이탈, 민원과 갈등의 누적 같은 문제의식을 교직의 지속가능성이라는 질문으로 묶어낼 때, 핵심은 만족(평가) 이전에 교사가 일상에서 어떤 에너지와 몰입의 상태로 일을 수행하고 있는지, 즉 동기적 상태가 어떻게 유지·고갈되는지를 함께 보아야 한다는 점이다. 이런 맥락에서 직무열의 개념은 Kahn(1990)이

제시한 개인적 열의(personal engagement)에서 출발한다. Kahn은 열의를 단순히 열심히 일하는 태도로만 보지 않고, 역할 수행에 에너지를 투입하는 동시에 업무 수행 과정에서 자신의 선호하는 자아(preferred self)가 드러나는 상태로 설명했다(Kahn, 1990). 이후 연구들은 직무열의를 직무소진과 대비되는 개념군으로 정리해 왔는데, Maslach, Schaufeli, & Leiter(2001)는 소진이 고갈과 냉소, 무능감으로 나타나는 반면 열의는 에너지와 참여, 효능감이 살아 있는 상태로 대비된다고 보았다.

이러한 논의 위에서 Schaufeli et al.(2002)은 직무열의를 일과 관련된 긍정적이고 충만한 마음 상태로 정의하고, 그 구성요소를 활력(vigor)과 헌신(dedication), 몰두(absorption)로 제시하였다. 교직 맥락으로 옮겨 보면, 활력은 수업 중 드러나는 에너지와 회복력, 헌신은 수업과 학생 성장에 의미를 부여하고 자부심을 갖는 상태, 몰두는 수업 실행에 깊이 빠져드는 집중 상태로 구체화될 수 있다(Schaufeli et al., 2002). 이성자와 임은미(2019)도 직무열의를 활력과 헌신, 몰두의 세 요소로 설명하면서, 활력은 높은 수준의 에너지와 회복력을 유지하며 어려움에 직면하더라도 쉽게 굽히지 않는 상태, 헌신은 일에서 존재감과 열정·자부심을 느끼는 상태, 몰두는 직무에 완전히 집중해 시간 가는 줄 모르고 일에 빠져드는 상태로 정리했다. 다만 국내 연구에서 사용되는 사기 및 열의 지표가 UWES 기반의 개인 수준 직무열의와 동일한 척도로 보기 어렵다는 지적 역시 함께 제기된다(이성자·임은미, 2019). 본 연구가 자료의 대체 지표를 직무열의로 명명하되 해석을 제한하는 이유도 여기에 있으며, 개념적이면서 측정적 긴장을 분명히 드러내는 것이 오히려 본 연구의 문제의식 즉, 교직 지속가능성의 조건과 과정을 흐리지 않는 출발점이 된다.

2) 직무열의와 직무만족

직무열의와 직무만족은 모두 직무에 대한 긍정적 태도라는 점에서는 닮아 있지만, 초점과 작동 방식은 구분할 필요가 있다. 직무만족은 직무경험에 대한 평가가 누적되며 형성되는 전반적 만족을 의미하는 반면(Locke, 1969), 직무열의는 업무 수행 과정에서 나타나는 에너지와 몰입이라는 동기적 상태에 가깝다(Schaufeli et al., 2002; Rich et al., 2010). 이 구분은 두 변인이 무관하다는 뜻이 아니라, 오히려 만족이 만들어지는 과정에 열의가 개입할 수 있음을 시사한다. 교직의 현실을 고려하면, 직무만족은 어느 날 갑자기 결정되는 감정이 아니라 수업, 학생, 동료, 업무조건 속 경험이 축적되며 형성되는 평가이다. 따라서 열의는 그 축적의 질을 좌우하는 매개 장치로 작동할 수 있다. 실제로 직무열의가 높을수록 업무 중 긍정 정서 경험이 늘고, 이러한 정서가 누적되면서 직무 경험에 대한 긍정적 평가를 강화해 직무만족을 높일 수 있다는 논의가 제시되어 왔다(Sonnentag et al., 2008; Fredrickson, 2001; Fisher, 2000).

직무요구-자원 모형 역시 이 연결을 설명하는 데 유용하다. 이 모형은 직무자원과

개인자원이 동기 과정을 통해 직무열의를 높이고, 이렇게 높아진 직무열의가 직무만족으로 이어질 수 있음을 설명한다(Schaufeli & Bakker, 2004). 해외 사례로 113개 독립표본을 직무요구-자원 틀로 메타분석한 Mazzetti 등(2023)은 열의와 직무결과 변인의 관련이 강하게 보고된다고 제시했으며, Peng과 Gao(2025)도 종단 자료에서 초기 직무열의가 이후 직무만족을 유의하게 예측한다고 보고했다. 국내에서도 김나영·변상민·이다경·김지혜(2017)는 중학교 자료를 다층구조방정식으로 분석해 개인 수준의 열의뿐 아니라 학교·동료 수준에서 지각되는 열의가 교사 만족과 정적으로 맞물릴 수 있음을 보여주었다. 보육교사와 유치원 교사 등 인접한 교육 맥락에서도 유사한 관계가 반복 확인된다는 점에서(김정미·이선경, 2019; 장지연, 2019; 이성자·정지영·임은미, 2019), 직무열의는 교사 직무만족을 이해하는 핵심 과정 변인으로 위치시킬 수 있다. 그러나 국내 논의에서 열의는 때로 교사가 얼마나 열심히 일하느냐라는 규범적 언어로 소비되기도 하며, 그럴수록 열의의 구조적 조건(업무·자원·관계)과 만족으로의 전환 경로는 흐려진다. 본 연구는 열의를 교사 개인의 덕목이 아니라, 만족이 형성되는 과정에 개입하는 동기적 상태로 재배치하고자 한다.

3) 교사효능감과 직무열의

교사효능감이 높은 교사는 수업을 해낼 수 있다는 통제감과 성공 기대가 커서, 수업이 흔들려도 시도와 조정을 이어가게 된다(Bandura, 1997). 이런 지속성은 수업 과정에서 에너지와 몰입이 살아 있는 상태, 즉 직무열의로 연결되기 쉽다(Schaufeli et al., 2002). 직무요구-자원 모형 관점에서도 자기효능감은 대표적인 개인적 자원으로서 직무열의를 촉진하는 요인으로 다뤄져 왔다(Bakker & Demerouti, 2008). 교사 표본 연구에서도 이러한 경향이 확인되는데, Simbula, Guglielmi, & Schaufeli(2011)는 이탈리아 교사 종단 자료를 직무요구-자원 틀로 분석해 자기효능감과 직무열의가 시간에 걸쳐 유의하게 연결될 수 있음을 제시하였다. 국내에서도 중학교 교사 자료를 활용한 다층 분석에서 교사효능감이 직무열의와 정적으로 관련된다는 결과가 보고되어(이가영, 2022), 교직 맥락에서 효능감과 열의가 맞물릴 수 있음을 뒷받침한다.

다만 여기서 중요한 것은 효능감이 높으면 열의도 높다라는 결론을 반복하는 것이 아니라, 그 관계가 어떤 조건에서 강화·약화되는지까지 문제의식 속에 놓는 일이다. 교사의 효능감은 개인 내부에만 있는 심리적 성향이 아니라, 직무요구와 자원, 관계 구조 속에서 실천 경험이 누적되며 형성되고 변동하는 자원이다. 따라서 효능감이 열의로 전환되는 과정 역시 학교급별 직무요구의 성격과 조직 조건에 따라 다르게 작동할 가능성이 있다. 본 연구가 초, 중, 일반고를 구분해 동일한 매개 경로를 검정하는 이유는 바로 여기에 있다. 효능감이 직무만족으로 이어지는 과정을 직무열의라는 경로를 통해 구체화함으로써, 교사 직무태도를 개인의 태도 문제로만 환원하지 않는 설

명틀을 제시하고자 한다.

4) 직무열의를 통한 매개 경로의 설정과 선행연구

앞의 논의를 종합하면, 교사효능감은 직무만족과 직접 연결될 가능성이 있을 뿐 아니라, 직무열의를 거쳐 직무만족으로 이어질 가능성도 크다. 다만 이 경로를 설정하는 이유는 단순히 관련이 있다는 선행결과를 하나 더 확인하기 위해서가 아니다. 교원의 소진과 이탈, 갈등과 민원 누적 같은 문제의식은 교직 경험이 평가, 즉 만족에 이르기까지 어떤 과정에서 약화되거나 지탱되는지에 대한 설명을 요구한다. 즉 효능감이 곧바로 만족으로 환원되는 설명은 교사의 직무경험을 결과로만 단순화하기 쉽고, 반대로 열의를 매개로 두면 효능감이 실제 일상에서 어떤 동기적 상태를 통해 직무경험의 의미화로 전환되는가라는 과정 질문을 더 분명하게 던질 수 있다.

이러한 매개 경로는 해외에서도 일정 부분 확인되어 왔다. Granziera와 Perera(2019)는 호주 교사 약 600명을 대상으로 종단 자료를 분석해, 교사효능감이 직무열의를 높이고 그 열의가 직무만족으로 이어지는 유의한 간접효과를 확인했다(Granziera & Perera, 2019). Chen(2025) 역시 중국 대학 교사 450명 표본에서 효능감이 만족에 미치는 영향이 열의에 의해 부분적으로 매개된다고 보고하였다(Chen, 2025). 그러나 이러한 연구들이 효능감, 열의, 만족 간의 유의성을 제시했음에도, 그 함의가 한국 교직 맥락의 문제의식과 어떻게 접속되는지(예컨대 직무요구의 누적 속에서 열의가 어떤 취약한 고리로 작동하는지, 학교급별로 경로가 왜 달라질 수 있는지)에 대한 논의는 국내 연구에서 충분히 축적되지 못했다. 국내 연구는 직무열의의 매개역할을 직무자원 맥락에서 먼저 검토하거나, 학교급 간 차이를 결과 차이 수준에서 제시하는 경우가 많았고(이성자·임은미, 2019), 효능감, 열의, 만족 간의 직렬 매개를 학교급별로 동일한 틀에서 비교해 검증한 연구는 상대적으로 제한적이었다. 이런 점에서 본 연구가 교사효능감이 직무열의를 거쳐 직무만족으로 이어지는 간접효과를 학교급별로 명시적으로 검증하는 것은, 선행연구에서 보고된 관련성 재확인의 수준을 넘어선다. 오히려 교직이 어떻게 지속 가능해지는가라는 문제의식 속에서, 직무태도가 형성되는 과정을 설명하고 그 과정이 학교급에 따라 어떻게 달라질 수 있는지를 비교하는 데 남아 있던 공백을 메우는 시도로 위치지을 수 있다.

5) 직무요구-자원(job demands-resources model: JD-R) 모형과 자기결정성(SDT) 이론

교사효능감이 직무열의를 거쳐 직무만족으로 이어지는 것은, 교사가 일을 어떻게 해석하고(인지), 어떤 동기로 에너지를 쓰게 되며(동기), 그 결과 일을 어떤 경험으로 남기는가(평가)라는 흐름으로 풀어낼 수 있다. 본 연구의 문제의식이 교직의 지속가능성

에 닿아 있다는 점을 고려하면, 중요한 것은 효능감이 일의 수행 방식(열의)을 바꾸고 그 수행의 질이 누적되면서 만족이라는 평가가 형성되는 과정이다. 이 과정 관점은 교원 문제를 개인의 성향으로 환원하기보다, 개인자원이 어떤 조건 속에서 동기 상태로 전환되는지를 보게 만든다는 점에서 이론적으로도 유의미하다.

먼저 출발점은 교사효능감이다. 교사효능감은 수업 운영과 학생 지도 수행에 대한 신념(Bandura, 1997)이다. 이 신념이 높으면 교사는 동일한 직무요구(학급 문제행동, 업무 과중, 민원, 수업 성취 압박 등)를 만났을 때 그것을 감당 가능한 과제로 재구성 하기가 쉬워진다. 직무요구-자원 모형의 표현으로 말하면, 교사효능감은 개인자원으로서 요구를 처리하는 심리적 여력을 키워 주고, 동기 과정이 작동할 토대를 마련한다(Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2008). 다만 여기서 핵심은 개인자원이 직무요구와 직무자원의 배치 속에서 그 효과가 강화되거나 약화될 수 있다는 점이다. 따라서 학교급별로 직무요구의 성격과 자원의 조건이 다른 상황에서, 동일한 효능감이 열의로 전환되는 정도가 달라질 수 있다는 가정은 이론적으로 자연스럽다.

그 다음 고리는 직무열의이다. 여기서 SDT(Self-Determination Theory)를 함께 끌어 오면, 왜 효능감이 열의로 이어질 수 있는지(동기 메커니즘)를 보다 구체적으로 설명할 수 있다. SDT에 따르면 유능감과 자율성, 관계성 같은 기본 심리욕구가 충족될 때 자율적 동기가 강화된다(Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). 그리고 이 자율적 동기는 일에 대한 활력과 몰입을 키우는 방향으로 작동한다(정민주·박인혜, 2012). 다만 효능감을 SDT의 유능감 충족과 동일시하면 개념이 섞이게 된다. 효능감은 유능감을 경험할 가능성을 높이는 신념이자 자원에 가깝고(Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000), 그 신념이 시도와 조정, 지속을 가능하게 하면서 실제 유능감 경험을 강화하고 자율적 동기를 지지하는 경로로 이해하는 편이 더 적절하다. 이때 열의는 개인의 덕목이라기보다, 욕구와 동기가 일의 수행 방식으로 표출된 상태로 위치 지을 수 있다.

마지막 고리는 직무만족이다. 직무열의가 높아지면 교사는 성취감과 성장감, 관계의 긍정성을 더 많이 포착하게 된다. 그 결과 직무 경험 전반을 긍정적으로 평가할 가능성이 커지고, 그 평가가 곧 직무만족으로 연결된다(Fisher, 2000; 정예슬 등, 2013). 직무요구-자원 연구 전통에서도 직무열의가 다양한 긍정적 직무결과로 이어지는 경로가 반복적으로 제시된다(Salanova et al., 2010). 정리하면, SDT는 열의가 왜 생기는가를 욕구와 동기의 언어로 설명해 주고(Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007), 직무요구-자원 모형은 그 과정이 어떤 구조에서 강화되는가를 자원과 동기 과정으로 정리해 준다(Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007, 2008). 이 틀 위에서 본 연구는 교직의 지속가능성 문제를 개인 대 조직의 이분법으로 보지 않고, 개인자원이 어떤 조건 속에서 동기 상태를 거쳐 직무태도로 전환되는지 과정의 문제로 다시 읽어내고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 자료

본 연구는 한국교육개발원(KEDI) 「학교 교육 실태 및 수준 분석」 제4주기(2012년부터 2014년까지) 교사 자료를 사용하였다. 이 자료는 전국단위 초등학교와 중학교, 고등학교를 대상으로 설계된 조사로, 교사 설문과 학교 설문이 연계되어 있어 교사 수준의 심리·태도 변인과 학교 수준의 조직 구조 변인을 함께 분석할 수 있다는 장점이 있다. 다만 공개된 전국단위 자료의 특성상 조사 시점이 2012년부터 2014년에 고정되어 있어, 최근 교직 환경 변화나 정책 맥락을 즉각적으로 반영하기 어렵다는 최신성의 한계가 존재한다. 그럼에도 동일한 조사틀 안에서 학교급 비교가 가능하고, 교사와 학교, 학생 관련 변인을 동시에 포함하는 대규모 공개자료가 제한적이라는 점을 고려할 때, 본 연구는 해당 자료를 활용하여 교사효능감과 직무열의, 직무만족의 관계 구조를 기초적으로 검증하는 벤치마크(benchmark)로서 연구를 위치시키고자 한다.

학교급 간 비교를 위해 자료는 학교급별로 분리하여 분석하였다. 구체적으로 초등학교는 2014년 자료, 중학교는 2013년 자료, 고등학교는 2012년 자료를 사용하였으며, 이는 각각 조사된 해를 기준으로 한다. 학교급별 분석대상 교사 수는 초등 5,690명, 중학교 6,362명, 일반고 7,666명으로 총 19,718명이다. 이 수치는 본문에서 제시하는 기술통계표의 표본수와 동일한 기준으로 정리하였다. 모든 분석은 Stata 15.1을 활용하여 수행하였다.

2. 분석 방법

본 연구는 교사효능감이 직무만족과 어떤 관련을 갖는지, 그리고 그 관계가 직무열의를 경유하는 간접경로로도 설명될 수 있는지를 학교급(초등학교, 중학교, 일반고)별로 검증하기 위해 회귀분석과 매개효과 분석을 실시하였다.

첫 번째 단계에서는 학교급별로 직무만족을 종속변수로 설정한 단계적 회귀모형을 추정하였다. 모형 1에는 교사효능감을 핵심 설명변수로 투입하고, 동시에 교사특성(성별, 최종학력, 교육경력, 보직 여부, 담임 여부(해당 학교급), 외적 동기, 행정업무 수준), 학교 특성(지역 규모, 설립유형, 학교규모), 학생 관련 변인(부정적 학습행동, 긍정적 학습태도)을 통제변수로 함께 포함하였다. 모형 2에서는 모형 1에 직무열의를 추가로 투입하여, 직무열의를 포함하기 전후에 교사효능감의 회귀계수가 어떻게 변화하는지(감소 여부와 크기)를 확인하였다. 이를 통해 교사효능감의 효과가 직무열의와 일부 중첩되거나, 직무열의를 경유하는 경로가 존재할 가능성을 1차적으로 점검하였

다.

두 번째 단계에서는 교사효능감이 직무열의를 매개로 직무만족에 영향을 미치는지를 학교급별 매개모형으로 검정하였다. 매개모형은 (a) 교사효능감이 직무열의에 미치는 경로, (b) 직무열의가 직무만족에 미치는 경로(교사효능감 통제), (c) 교사효능감이 직무만족에 미치는 총효과, (c') 직무열의를 통제한 상태에서의 교사효능감의 직접효과로 구성하였다. 간접효과는 $a \times b$ 로 산출하였으며, 간접효과의 유의성은 Sobel 검정과 부트스트래핑으로 함께 확인하였다. Sobel 검정은 간접효과의 분포를 정규분포로 근사하는 방식이므로, 분포 가정의 의존을 낮춘 부트스트래핑 신뢰구간과 함께 제시하여 간접효과 판단의 일관성을 점검하였다.

분석은 학교급(초등학교와 중학교, 일반고)별로 표본을 분리하여 동일한 절차로 반복 수행함으로써, 교사효능감이 직무열의를 매개로 직무만족에 이르는 관계가 학교급에 따라 어느 정도 유사하게 나타나는지, 그리고 매개효과의 크기와 형태(부분매개 여부)가 학교급별로 어떻게 달라지는지를 비교하였다. 변수 처리에서는 범주형 통제변수는 더미변수로 변환하여 투입하였고, 중학교와 일반고는 응답자가 전원 담임으로 분류되어 담임 여부에 변이가 없기 때문에(완전 다중공선성 문제) 담임 변수를 모형에서 제외하였다. 또한 학교규모는 학생 수와 교원수를 동시에 포함할 경우 다중공선성 가능성이 있어, 최종 모형에서는 교원수 규모만 포함하였다.

회귀계수는 학교급 간 비교 가능성을 높이기 위해 주요 연속변수(교사효능감, 직무열의, 직무만족, 학생 관련 요인)를 학교급별로 z-표준화하여 투입하였고, 이에 따라 결과에서는 표준화 계수(β)를 중심으로 해석하였다. 모든 통계분석은 Stata 15.1을 사용해 수행하였다.

3. 변인 및 측정

1) 종속변수

종속변수인 직무만족은 교사가 교직과 근무학교에 대해 전반적으로 긍정적으로 평가하고 있는지를 묻는 문항들로 측정하였다. 구체적 문항은 다음과 같다. 우리 학교에서 기대감을 갖고 하루하루를 맞이한다, 다시 직업을 선택하더라도 교사가 될 것이다, 교사는 지속적으로 자극을 받아 전문성을 신장시킬 수 있는 직업이다, 최근 2년 동안 교사라는 직업에 만족했다등과 같이 교직 지속 의향과 전반적 만족을 묻는 문항을 포함한다. 또한 우리 학교에서 좋은 교육적 경험을 했다, 우리 학교의 근무 조건이 과거에 비해 나아졌다, 우리 학교에서의 교직 생활은 나 자신의 발전에 도움이 된다등과 같이 학교 맥락에서의 만족과 성장감을 묻는 문항을 포함한다. 모든 항목은 1점(전혀 아니다)에서 5점(매우 그렇다)의 5점 리커트 척도로 응답하도록 하였으며, 점수가 높

을수록 직무만족도 수준이 높다는 것을 나타낸다. 7항목의 신뢰도 분석 결과 초 .92, 중 .92, 일반고 .91로 매우 높은 수준의 내부 일관성을 보였다. 기술통계는 원칙도 기준으로 제시하였고, 회귀분석에서는 요인점수를 학교급별 z-표준화해 투입하였다. 이는 값이 클수록 직무만족도가 높음을 의미한다.

2) 설명변수

설명변수인 교사효능감은 교사가 수업과 학생지도를 해낼 수 있다고 느끼는 정도를 묻는 문항으로 측정하였다. 구체적으로 수업 장면에서의 진단과 판단, 조절 능력을 묻는 문항의 구성은 다음과 같다. 수업 시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는가 파악할 수 있다, 학생들의 이해 능력을 정확하게 판단할 수 있다, 교과 내용에 따라 교수학습 방법을 조절할 수 있다, 수업에 대한 학생들의 관심 정도를 정확하게 파악할 수 있다, 능력 있는 학생이 학업에 관심을 가지지 못하는 이유를 분석해낼 수 있다등과 같이 문항을 구성하였다. 또한 학생 이해 및 개별 지도에 대한 자신감을 묻는 문항의 구성은 다음과 같다. 문제 행동을 하는 학생이 왜 그렇게 행동하는지 그 이유를 분석해 볼 수 있다, 문제 행동을 하는 학생을 보면 내가 지도할 수 있다는 판단을 할 수 있다, 가정환경이 불우한 학생들을 지속적으로 지도할 수 있다, 생활지도할 때 학생 개개인에 대한 정보를 충분히 활용할 수 있다등과 같이 문항을 구성하였다. 모든 항목은 1점(전혀 그렇지 않다)에서 5점(매우 그렇다)까지의 5점 리커트 척도로 응답하도록 하였다. 9개 항목의 신뢰도는 초 .93, 중 .91, 일반고 .89로 매우 높게 나타났다. 기술통계는 원칙도 기준으로 제시하였고, 회귀분석에서는 요인점수를 학교급별 z-표준화해 투입하였다. 이는 값이 클수록 교사효능감이 높음을 의미한다.

3) 매개변수

매개변수는 직무열의로 설정하였으나, 본 자료의 문항은 UWES(활력과 헌신, 몰두) 기반의 직무열의(work engagement)를 직접 측정하기보다 교사의 사기와 열의, 학교에 대한 긍정적 태도가 혼합된 대체지표에 가깝다. 따라서 본 연구의 결과는 일반적 의미의 직무열의로 일반화하지 않고, 사기와 조직공정 태도 수준에서 교사효능감과 직무만족을 연결하는 간접경로로 제한하여 해석하였다. 구체적 문항은 다음과 같다. 사기(의욕)가 높다, 열의를 가지고 근무한다와 같이 업무 수행에서의 에너지와 의욕을 직접 묻는 문항으로 구성되어 있다. 그리고 우리 학교에 자부심을 갖고 있다 처럼 학교에 대한 자긍심을 묻는 문항으로 구성되어 있다. 또한 인성교육(겸손, 친절, 양보, 책임, 협동 등)을 중요시한다, 학생들의 창의성 신장을 위해 노력한다 처럼 교육활동에서의 가치지향과 노력 수준을 묻는 문항으로 구성되어 있다. 모든 항목은 1점(전혀

그렇지 않다)에서 5점(매우 그렇다)까지의 5점 리커트 척도로 응답하도록 하였다. 5개 항목의 신뢰도는 초 .90, 중 .90, 일반고 .90으로 매우 높게 나타났다. 기술통계는 원칙도 기준으로 제시하였고, 회귀분석에서는 요인점수를 학교급별 z-표준화해 투입하였다. 이는 값이 클수록 직무열의가 높음을 의미한다.

4) 통제변수

통제변수는 교사 개인 수준(교사 변수), 학교 조직 수준(학교 변수), 교실 및 학생 맥락(학생 변수)으로 구분해 구성하였다. 이는 교사효능감이라는 개인자원이 직무열의와 직무만족으로 이어지는 경로를 추정할 때, 효능감과 함께 움직일 수 있는 직무요구와 직무자원 요인을 동시에 통제해야만 그 경로를 보다 분명하게 해석할 수 있다는 직무요구-자원 모형의 전제에 근거한다(Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). 또한 국내의 교사 직무만족 연구를 보면, 교사 개인의 배경 요인뿐 아니라 업무부담과 학교 맥락 변인을 함께 투입해 설명력을 점검하는 다층 회귀분석이 꾸준히 축적되어 왔다(김종규·전수빈, 2019; 안해연·이선복, 2023; 국준봉·이재덕, 2022). 본 연구도 이러한 연구 흐름을 따라, 누락변수로 인한 효과의 혼입을 최소화하고 핵심 경로를 보다 선명하게 추정하고자 통제변수를 폭넓게 포함하였다.

먼저 교사 변수에는 성별, 최종학력, 교육경력, 보직 유무, 담임 여부, 입직동기, 행정부담을 포함하였다. 성별과 학력, 경력은 교사의 사회인구학적 배경과 경력 단계에 따른 직무경험 차이를 반영하는 기본 통제변인으로, 실제로 경력과 학력에 따라 직무만족이 유의하게 달라질 수 있음이 보고된 바 있다(임현수, 2009). 또한 TALIS 2018 기반 위계적 선형모형 분석에서는 교육경력과 성별이 교직 만족을, 행정업무 시간이 근무환경 만족을 유의하게 설명하는 요인으로 제시되었다(김종규·전수빈, 2019). 보직(부장)과 담임 여부는 조직 내 역할과 책임, 업무구조의 차이를 보여주는 지표이며, 고등학교 교사 자료를 분석한 연구에서도 교사 직위는 직무만족을 정적으로, 교직경력과 담임 여부는 부적으로 예측하는 것으로 보고되어(국준봉·이재덕, 2022) 역할 변인을 통제에 포함했다. 입직동기는 교직 선택 동기에 따라 직무수행과 만족이 달라질 수 있다는 국내 분석(이쌍철·김혜영·홍창남, 2012)과, 교직 입직동기가 교사효능감과 직무만족을 통제 이후에도 유의하게 예측한다는 TALIS 2018 연구(이성원·함은혜, 2021)를 근거로 포함하였다. 행정부담은 직무요구-자원 모형의 언어로 보면 대표적인 직무요구에 해당된다. 수업 및 행정업무, 학생지도, 학부모 대응으로 구성된 직무스트레스가 직무만족을 낮춘다는 결과가 보고되어(안해연·이선복, 2023) 범주형 더미로 처리하여 투입하였다. 한편 담임 여부는 초등에서는 변이가 있으나, 중학교와 일반고는 응답자가 전원 담임으로 분류되어 변이가 없으므로(완전 다중공선성) 해당 학교급 모형에서는 제외하였다.

학교 변수에는 지역규모, 설립유형, 교원 수 규모를 포함하였다. 지역규모는 학교가 놓인 생활권의 자원 접근성, 학생·학부모와의 관계구조, 그리고 그에 따른 업무 부담의 양상이 달라질 수 있는 구조적 맥락 변인이다. 실제로 TALIS 2018을 활용한 분석에서도 학교 소재지가 근무환경 만족을 설명하는 학교수준 요인으로 제시된 바 있다(김종규·전수빈, 2019). 설립유형(사립, 공립)과 학교규모 역시 조직 운영 방식과 자원 배치, 학교 문화의 차이를 반영할 수 있으므로 통제하였다. 학교 조직 수준에서 설립 유형, 학교규모, 교사-학생 관계 등이 교사 직무만족에 유의한 영향을 미친다는 다층 분석 결과도 보고되어 왔다(전수빈·이동엽·김진원, 2019; 이성원·함은혜, 2021). 본 연구에서도 이러한 선행 결과를 고려하여 학교수준 변인을 포함함으로써, 개인 수준 관계가 과대추정되는 것을 방지하고자 했다. 지역규모는 서열척도이지만 회귀분석에서는 더미화하여 사용하였다. 또한 학교규모 지표는 학생 수와 교원 수를 동시에 포함할 경우 다중공선성 가능성이 있어, 최종 모형에서는 모든 학교급에 동일하게 교원 수 규모만 포함하였다.

학생 변수는 교사 보고 문항의 요인분석 결과를 바탕으로 부정적 학습행동과 긍정적 학습태도 점수를 생성해 포함하였다. 학생의 학습행동과 태도는 교실 수준에서 교사가 감당하는 직무요구(예: 통제와 지도부담)와 직무자원(예: 수업 상호작용의 보상감)을 동시에 구성할 수 있으며, 학생지도 스트레스와 교사-학생 관계가 직무만족과 연결된다는 선행연구에 비추어 통제변수로 포함할 필요가 있다(안혜연·이선복, 2023; 전수빈·이동엽·김진원, 2019). 모든 항목은 1점(전혀 그렇지 않다)에서 5점(매우 그렇다)까지의 5점 리커트 척도로 응답하도록 하였다. 부정적 학습행동 문항의 신뢰도는 초 .86, 중 .87, 일반고 .89로 높게 나타났으며, 긍정적 학습태도 문항의 신뢰도는 초 .64, 중 .77, 일반고 .77로 나타났다. 기술통계는 원척도 기준으로 제시하였고, 회귀분석에서는 요인점수를 학교급별 z-표준화해 투입하였다. 이는 값이 클수록 학교급 평균 대비 수준이 높은 것을 의미한다.

4. 기술통계 분석

아래 <표 1>은 이 연구에서 주된 변수들의 기술통계치를 학교급별로 제시한 표이다.

<표 1> 학교급별 주요변수 기술통계량

변수		초		중		일반고	
		M	SD	M	SD	M	SD
종속 변수	직무만족	4.21	0.65	2.82	0.64	3.02	0.80
설명 변수	교사효능감	2.51	0.97	2.35	0.82	2.32	0.82
	직무열의	4.22	0.63	3.73	0.80	3.71	0.72
교사 변수	성별(1=남자)	0.23	0.42	0.33	0.47	0.55	0.50
	최종학력(석사)	0.31	0.46	0.39	0.49	0.41	0.49
	최종학력(박사)	0.01	0.11	0.02	0.13	0.03	0.18
	교육경력(중간)	0.29	0.45	0.21	0.41	0.21	0.41
	교육경력(장기)	0.28	0.45	0.40	0.49	0.41	0.49
	보직 유무 (1=부장)	0.24	0.43	0.29	0.45	0.19	0.40
	담임 여부(1=담임)	0.80	0.40	1.00	0.00	1.00	0.00
	입직동기 (1=외적동기)	0.46	0.50	0.58	0.49	0.61	0.49
	행정부담 수준(중간)	0.22	0.41	0.23	0.42	0.27	0.44
	행정부담 수준(높음)	0.61	0.49	0.71	0.46	0.66	0.47
학교 변수	지역규모 (중소도시)	0.30	0.46	0.33	0.47	0.40	0.49
	지역규모 (농어촌)	0.37	0.48	0.29	0.45	0.15	0.36
	설립유형 (1=사립)	0.01	0.11	0.22	0.41	0.51	0.50
	교원수(31-60명)	0.57	0.49	0.70	0.46	0.23	0.42
	교원수(61-100명)	0.01	0.10	0.14	0.35	0.65	0.48
학생 변수	부정적 학습행동	2.27	0.66	2.93	0.73	3.08	0.70
	긍정적 학습태도	3.73	0.69	3.05	0.87	2.54	0.83
전체표본 / 학교급별		5690		6362		7666	

IV. 연구 결과

1. 학교급별 회귀분석 결과

<표 2>는 학교급별로 직무만족을 종속변수로 두고, 1단계(모형1)에서 교사효능감을 투입한 뒤 2단계(모형2)에서 직무열의를 추가해 계수 변화를 확인한 회귀분석 결과를 제시한다(계수는 표준화 β). 다만 학교급별 자료가 서로 다른 연도에 수집되었다는 점에서, 여기서 관찰되는 학교급 간 차이는 학교급 효과와 연도 효과가 결합된 결과일 수 있음을 전제로 할 필요가 있다.

초등(표본 5,690명)에서는 모형1에서 교사효능감이 직무만족과 유의한 정적 관련을 보였다. 교사효능감이 1표준편차 높을수록 직무만족이 .34표준편차 높게 나타나는 경향이 확인되었다($\beta = .34$, $p < .001$). 그런데 모형2에서 직무열의를 추가하면, 교사효능감의 계수는 $\beta = .18$ ($p < .001$)로 감소했고, 직무열의는 직무만족을 강하게 예측했다($\beta = .44$, $p < .001$). 모형의 설명력도 $R^2 = .25$ 에서 $R^2 = .40$ 으로 증가했다. 초등에서는 ‘효능감과 만족’의 연결이 일정 부분 ‘효능감이 열의를 매개로 만족에 이르는 경로’를 통해 작동할 가능성을 함께 시사하는 패턴이다.

중학교(표본 6,362명)에서도 흐름은 유사하다. 모형1에서 교사효능감은 직무만족을 유의하게 정적으로 예측했고($\beta = .29$, $p < .001$), 모형2에 직무열의를 투입하면 효능감 계수는 $\beta = .17$ ($p < .001$)로 낮아졌다. 동시에 직무열의는 직무만족을 유의하게 예측했다($\beta = .41$, $p < .001$). 설명력 역시 $R^2 = .29$ 에서 $R^2 = .42$ 로 증가했다. 즉 중학교에서도 효능감의 영향이 직무열의를 통해 일부 ‘전달’되는 형태가 함께 나타난다.

일반고(표본 7,666명)에서도 교사효능감은 모형1에서 직무만족과 정적 관련을 보였고($\beta = .28$, $p < .001$), 모형2에서 직무열의를 포함하면 효능감 계수는 $\beta = .17$ ($p < .001$)로 감소했다. 반면 직무열의는 직무만족을 매우 강하게 예측했다($\beta = .47$, $p < .001$). 설명력은 $R^2 = .28$ 에서 $R^2 = .46$ 으로 크게 증가했다. 일반고에서는 특히 직무열의의 예측력이 크고($\beta = .47$), 직무열의 투입 이후 설명력 증가폭도 가장 크게 나타나($\Delta R^2 \approx .18$), ‘열의’가 직무만족을 설명하는 데 차지하는 비중이 상대적으로 두드러진다고 해석할 여지가 있다.

세 학교급 모두에서 공통적으로 확인되는 점은 다음과 같다. (a) 모형1에서 교사효능감이 직무만족을 유의하게 예측하고, (b) 모형2에서 직무열의가 직무만족을 유의하게 예측하며, (c) 직무열의를 포함한 뒤에도 교사효능감의 효과가 완전히 소멸하지는 않되 계수는 감소한다는 점이다. 이런 계수 감소와 유의성 유지 패턴은, 직무열의가 교사효능감과 직무만족의 관계에서 부분 매개로 작동할 가능성을 뒷받침한다(즉 효능감의 영향이 전부 열의 경로로만 전달되는 것이 아니라, 열의를 거치는 간접경로와 효능감의 직접경로가 함께 존재하는 구조). 특히 효능감 계수의 감소폭

은 초등에서 가장 크고, 중학교와 일반고에서도 유사한 감소가 나타나 학교급별 매개 강도의 차이를 추가로 논의할 근거가 된다.

통제변수를 포함한 모형2(직무열의 투입 후) 기준으로 보면, 교사 특성에서는 교육경력이 증장기일수록 직무만족이 낮아지는 경향이 세 학교급에서 공통적으로 나타났고, 행정업무 부담이 높을수록 직무만족은 일관되게 낮아졌다. 반대로 외적 동기수준은 직무만족과 정적으로 관련되었다. 이는 고용 안정성과 보상 기대에 기반해 입직한 교사가 교직을 안정적 직업 보상 체계로 평가하는 경향이 있고, 실제 근무조건에서 이러한 기대가 충족될수록 직무만족이 높아질 수 있음을 시사한다. 다시 말해 외적 동기의 정(+) 효과는 안정성과 보상에 대한 기대와 실제 부합이 만족으로 전환되는 경로로 해석 가능하다. 성별은 초등학교와 중학교에서 남교사가 더 높은 만족을 보인 반면 일반고에서는 차이가 뚜렷하지 않았고, 학력은 중학교에서만 석사 학력이 긍정적으로 관련되는 정도로 제한적이었다. 보직은 초등학교와 일반고에서 직무만족과 정적으로 관련되었으며, 담임 여부는 초등에서만(담임일수록) 직무만족이 낮게 나타났다. 다만 중학교와 일반고는 응답자가 전원 담임으로 분류되어 담임 여부에 변이가 없기 때문에(완전 다중공선성 문제) 담임 변수를 모형에서 제외하였다.

학교 특성에서는 사립학교가 공립보다 직무만족이 높게 나타났고(세 학교급 공통), 중학교에서는 읍면 지역이 대도시에 비해 낮은 만족을 보였다. 학교규모는 초등에서만 큰 학교(교원수 61명에서 100명)일수록 만족이 낮은 경향이 남았다. 학생 관련 변인에서는 긍정적 학습태도가 높을수록 직무만족이 높아지는 경향이 모든 학교급에서 일관되었고, 부정적 학습행동은 중학교와 일반고에서 만족을 낮추는 방향으로 유의했으나 초등에서는 직무열의 투입 후 효과가 약화되었다. 요컨대 통제변수를 포함하더라도, 학교급별 교사효능감과 직무열의의 효과는 전반적으로 일관되게 확인되었다.

<표 2> 학교급별 회귀분석 결과

변수		초		중		일반고	
		모형1	모형2	모형1	모형2	모형1	모형2
설명 변수	교사 효능감	0.34*** (0.02)	0.18*** (0.01)	0.29*** (0.01)	0.17*** (0.01)	0.28*** (0.01)	0.17*** (0.01)
	직무열의	-	0.44*** (0.02)	-	0.41*** (0.01)	-	0.47*** (0.01)
교사 변수	성별 (1=남자)	0.07* (0.03)	0.10*** (0.03)	0.06* (0.02)	0.08*** (0.02)	-0.01 (0.02)	0.02 (0.02)
	최종학력 (석사)	-0.02 (0.03)	-0.02 (0.02)	0.05* (0.02)	0.04* (0.02)	0.01 (0.02)	0.01 (0.02)
	최종학력 (박사)	-0.03 (0.13)	0.06 (0.13)	0.10 (0.09)	0.07 (0.08)	-0.09 (0.06)	-0.08 (0.05)
	교육경력 (중간)	-0.18*** (0.03)	-0.19*** (0.03)	-0.39*** (0.03)	-0.32*** (0.03)	-0.33*** (0.03)	-0.22*** (0.03)
	교육경력 (장기)	-0.24*** (0.03)	-0.23*** (0.03)	-0.41*** (0.03)	-0.33*** (0.03)	-0.36*** (0.03)	-0.26*** (0.02)
	보직 유무 (1=부장)	0.08** (0.03)	0.07** (0.03)	0.06* (0.03)	0.03 (0.02)	0.12*** (0.03)	0.09*** (0.02)
	담임 여부 (1=담임)	-0.16*** (0.03)	-0.12*** (0.03)	-	-	-	-
	입직동기 (1=외적동기)	0.28*** (0.03)	0.25*** (0.02)	0.29*** (0.02)	0.26*** (0.02)	0.25*** (0.02)	0.23*** (0.02)
	행정부담 수준 (중간)	-0.18*** (0.04)	-0.10** (0.03)	-0.20*** (0.05)	-0.11** (0.04)	-0.24*** (0.04)	-0.12*** (0.03)
	행정부담 수준 (높음)	-0.40*** (0.03)	-0.27*** (0.03)	-0.37*** (0.04)	-0.25*** (0.03)	-0.39*** (0.04)	-0.24*** (0.03)
학교 변수	지역규모 (중소도시)	-0.04 (0.06)	0.02 (0.04)	-0.01 (0.04)	-0.02 (0.04)	-0.00 (0.04)	0.02 (0.03)
	지역규모 (농어촌)	0.07 (0.04)	0.03 (0.03)	-0.11* (0.05)	-0.09** (0.03)	-0.08 (0.07)	0.00 (0.05)
	설립유형 (1=사립)	0.34*** (0.09)	0.39*** (0.06)	0.11** (0.04)	0.20*** (0.03)	0.17*** (0.04)	0.22*** (0.02)
	교원수 (31-60명)	-0.06 (0.04)	-0.05 (0.03)	-0.08 (0.05)	-0.03 (0.04)	0.01 (0.08)	0.00 (0.04)
	교원수 (61-100명)	-0.15** (0.05)	-0.12** (0.03)	-0.18* (0.08)	-0.09 (0.06)	-0.02 (0.09)	0.01 (0.05)
학생 변수	부정적 학습행동	-0.03* (0.01)	-0.02 (0.01)	-0.07*** (0.01)	-0.03** (0.01)	-0.07*** (0.01)	-0.04*** (0.01)
	긍정적 학습태도	0.21*** (0.02)	0.15*** (0.01)	0.28*** (0.02)	0.17*** (0.01)	0.29*** (0.01)	0.15*** (0.01)
상수항		0.39*** (0.06)	0.26*** (0.05)	1.22*** (0.08)	0.94*** (0.06)	0.64*** (0.08)	0.12 (0.07)
전체표본 / 학교급별		5690	5690	6362	6362	7666	7666
R ²		0.25	0.40	0.29	0.42	0.28	0.46

주: *** p < .001, ** p < .01, * p < .05, 괄호 안은 표준오차를 보고함

2. 학교급별 매개효과 검정 결과

<표 3> Sobel Test 결과

학교급	총효과			직접효과			매개효과		
	총효과 (c)	Z_c	유의성_c	직접효과 c'	Z_c'	유의성_c'	간접효과 a×b	Z_a×b	유의성_a×b
초	0.36	25.86	p<.001	0.18	15.38	p<.001	0.18	24.52	p<.001
중	0.31	25.08	p<.001	0.16	15.01	p<.001	0.15	23.61	p<.001
일반고	0.31	27.83	p<.001	0.16	17.6	p<.001	0.15	23.9	p<.001

<표 4> Bootstrapping 매개효과 결과

학교급	a (효능감→ 열의)	SEa	b (열의→ 만족)	SEb	간접 효과 a×b	SE	퍼센 타일 95% CI 하한	퍼센 타일 95% CI 상한	BC 95% CI 하한	BC 95% CI 상한	유의성
초	0.38	0.01	0.47	0.01	0.18	0.01	0.17	0.19	0.17	0.19	p<.001
중	0.31	0.01	0.49	0.01	0.15	0.01	0.14	0.16	0.14	0.16	p<.001
일반고	0.27	0.01	0.54	0.01	0.15	0.01	0.13	0.16	0.13	0.16	p<.001

본 절에서는 교사효능감이 직무열의(대체지표)를 매개로 직무만족에 영향을 미치는 지를 학교급별로 검정한 결과를 제시한다. 본 연구에서는 교사효능감(독립변수)이 직무열의(매개변수)를 거쳐 직무만족(종속변수)으로 이어지는 간접경로와, 교사효능감이 직무만족에 미치는 직접경로를 함께 매개효과 모형으로 나타낸다. 매개모형은 효능감에서 열의(a), 열의에서 만족(b), 효능감에서 만족(열의 통제, c') 경로로 구성되며, 총효과(c)는 직접효과(c')와 간접효과(a×b)의 합으로 산출하였다(<표 3>~<표 4>). 간접효과의 유의성은 Sobel Test와 부트스트래핑으로 함께 검정하였다. Sobel Test는 간접효과 분포를 정규분포로 근사하는 방식인 반면, 부트스트래핑은 분포 가정에 대한 의존을 낮춰 신뢰구간을 산출한다. 따라서 두 방법을 함께 제시하면, 간접효과 판단이 방법에 따라 흔들리지 않는지(일관성)를 점검할 수 있다.

Sobel 검정 결과, 초등학교와 중학교, 일반고 모두에서 교사효능감은 직무만족을 유의하게 높였다(총효과: 초 .36, 중 .31, 일반고 .31). 여기에 직무열의를 함께 넣어 통제하면 효능감의 영향은 줄어들지만, 여전히 유의하게 남았다(직접효과: 초 .18, 중 .16, 일반고 .16). 동시에 효능감이 직무열의를 거쳐 직무만족으로 이어지는 간접효과도 모

는 학교급에서 유의했다(간접효과: 초 .18, 중 .15, 일반고 .15). 즉 효능감은 직무만족에 직접 영향을 주기도 하고, 직무열의를 경유해서도 영향을 주는 부분매개 구조가 학교급 전반에서 확인됐다.

부트스트래핑 결과(<표 4>)에서도 모든 학교급에서 간접효과의 95% 신뢰구간이 0을 포함하지 않아, 직무열의의 매개효과가 일관되게 지지되었다. 또한 <표 4>의 경로계수(a, b)를 보면, 효능감이 열의(a)에 주는 영향은 초등에서 가장 크고 일반고에서 가장 작게 추정된 반면(a=.38, .31, .27), 열의가 만족(b)에 주는 영향은 일반고에서 가장 크게 추정되었다(b=.47, .49, .54). 종합하면, 학교급을 달리하더라도 효능감이 열의를 통해 만족으로 이어지는 간접경로가 일관되게 관찰되었고, 동시에 열의를 통제할 이후에도 효능감의 직접효과가 유의하게 남는 방식으로 부분매개 구조가 확인되었다.

V. 논의 및 결론

1. 논의 및 결론

본 연구는 교사효능감이 직무만족과 연결되는 방식이 직무열의를 매개로 설명되는지, 학교급별로 구분해 전국 단위 자료에서 점검하였다. 분석 결과 세 학교급 모두에서 교사효능감은 직무만족을 유의하게 예측했고, 직무열의 역시 직무만족을 강하게 예측했다. 직무열의를 투입하면 효능감의 계수는 감소하되 유의하게 남아, 직무만족에 이르는 부분매개가 공통적으로 확인되었다. 따라서 본 결과는 직무태도가 어떤 과정과 조건 속에서 형성되는지, 그리고 그 과정이 학교급에 따라 어떻게 다르게 조직될 수 있는지를 나타낸다.

첫째, 부분매개는 효능감이 직무만족으로 바로 이어지는 단선적 경로만으로는 교사의 직무경험을 충분히 설명하기 어렵다는 점을 보여준다. 직무요구-자원 모형의 관점에서 보면 교사효능감은 개인자원으로서 동기 과정을 촉진해 직무열의를 높이고, 그 열의가 직무만족으로 이어진다(Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007, 2008). 실제로 a(효능감-열의)와 b(열의-만족) 경로가 모두 유의했고, 부트스트래핑 신뢰구간이 0을 포함하지 않아 간접효과가 안정적으로 지지되었다. 이는 해외 연구에서 보고된 효능감-열의-만족 경로와도 대체로 부합한다(Granziera & Perera, 2019; Chen, 2025). 다만 본 연구의 열의는 UWES 기반의 표준 척도라기보다 사기, 열의, 학교자부심, 가치지향이 혼합된 대체지표이므로, 해석은 이 측정 범위 안에서 제한되어야 한다.

둘째, 직접효과(c')가 남는다는 점은 효능감이 열의라는 경로를 통해서만 작동하는 것이 아니라, 교사가 직무요구를 해석하고 통제 가능한 과제로 재구성하는 인지적, 정

서적 과정 자체를 통해서도 직무만족이 형성될 수 있음을 시사한다(Bandura, 1997). 따라서 열의를 높이면 만족이 오른다는 식의 단일 처방은 충분하지 않다. 효능감은 열의를 지지하는 자원이면서 동시에 직무경험을 해석하는 틀로 작동하며, 직무만족은 성과의 부산물이라기보다 교사가 교직을 지속 가능한 일로 경험하는 핵심 태도 변인으로 읽는 편이 적합하다(Locke, 1969; Judge et al., 2001).

셋째, 학교급 비교는 유사성 확인에 머물지 않고 경로 강도의 차이를 드러냈다. 효능감이 열의로 이어지는 a 경로는 초등에서 가장 크게 추정되었고(초 .38, 중 .31, 일반고 .27), 반대로 열의가 만족으로 이어지는 b 경로는 일반고에서 가장 크게 추정되었다(초 .47, 중 .49, 일반고 .54). 이는 학교급에 따라 교사의 직무경험이 서로 다른 방식으로 조직될 가능성을 시사한다. 초등에서는 효능감이 일상 실천의 에너지로 전환될 여지가 상대적으로 큰 반면, 일반고에서는 열의를 유지하는 것이 만족을 가르는 관문이 될 수 있다. 중학교의 경우 부정적 학습행동이 만족을 낮추는 방향으로 유의했던 점을 함께 고려하면, 생활지도 부담과 관계 갈등이 직무평가를 직접 잠식할 가능성도 크다. 따라서 효능감 강화는 개인 역량 문제로만 환원되기보다, 학교급별 직무요구와 책임배분 구조 속에서 효능감이 열의로, 열의가 만족으로 전환되도록 만드는 조직 조건과 함께 논의되어야 한다.

넷째, 통제변수의 결과는 직무만족이 개인 심리만으로 설명되지 않음을 다시 확인시킨다. 모든 학교급에서 행정업무 부담이 높을수록 직무만족이 낮았고, 교육경력이 증가할수록 만족이 낮아지는 경향이 반복되었다. 이는 시간이 흐를수록 교사가 성장보다 업무의 누적과 역할 팽창을 더 강하게 경험할 수 있음을 암시한다. 학생 요인에서도 긍정적 학습태도가 높을수록 만족이 높게 나타나, 직무만족이 학생과의 상호작용이라는 관계적 조건과도 분리되지 않음을 보여준다. 요컨대 효능감과 열의가 유의하다는 사실이 곧바로 개인 훈련으로 해결 가능함을 뜻하는 것은 아니며, 개인자원이 작동할 수 있는 업무구조와 관계, 지원 조건을 함께 다루는 접근이 필요하다.

학술적 기여는 (1) 효능감-만족 관계를 열의 매개경로로 명시화하고 Sobel 및 부트스트래핑으로 검증해 과정적 설명을 강화한 점, (2) 초, 중, 일반고를 동일 틀에서 비교하되 a·b 경로의 상대적 강도 차이를 제시한 점, (3) 직무만족을 개인 성향이 아니라 조직 맥락 속 전환 과정으로 제시한 점에서 찾을 수 있다. 다만 열의의 대체지표 사용과 학교급별 조사연도의 차이, 단면 자료에 따른 인과 및 경쟁모형 확정의 한계가 있다. 이는 후속연구 과제에서 보완되어야 한다.

2. 정책적 함의

본 연구는 직무만족을 단순한 평가 결과로 다루기보다, 교사효능감이 직무열의를 거쳐 만족으로 이어지는 과정을 하나의 경로로 묶어 확인했다는 데 정책 논의의 초점이

있다. 특히 최근 한국 사회에서 교원의 정신건강 악화와 교직 이탈, 학교 현장의 갈등과 민원 문제가 심화되는 상황을 고려하면, 본 결과는 교원 문제를 교사 개인의 회복력이나 태도 문제로 돌려 설명해 온 접근이 갖는 한계를 드러낸다. 동시에 교직이 지속 가능해지기 위해 무엇을 먼저 손봐야 하는지에 대한 실증적 단서를 제공한다. 직무만족을 높이려면 효능감을 높이는 지원만이 아니라, 그 효능감이 일상에서 열의로 전환되고 유지될 수 있도록 노동조건과 조직 조건을 함께 정비해야 한다.

첫째, 교사 효능감 강화는 개인 역량 프로그램만으로 충분하지 않다. 코칭과 멘토링, 연수는 필요하지만 실천으로 이어지려면 시간과 업무, 관계 조건이 함께 조정되어야 한다. 행정업무 부담이 직무만족을 낮춘다는 결과는 교사 일이 수업과 학생지도 밖으로 확장되어 왔음을 보여준다. 보고 및 평가, 행사와 공문 처리의 구조화, 민원 대응의 분업, 회복 가능한 시간 확보는 핵심 조건이다. 직무만족이 열의로 이어질 수 있다는 점을 고려하면, 근무환경 개선은 열의 회복의 경로다. 정책의 초점도 개인의 단련이 아니라 일의 구조 개선에 두어야 한다.

둘째, 학교급에 따라 경로의 강도가 다른 만큼 개입도 달라져야 한다. 초등은 효능감이 열의로 이어지는 힘이 커 조직적인 수업지원과 생활지도 지원이 필요하다. 중학교는 부정적 학습행동의 영향을 고려해 갈등과 생활지도 부담을 학교 차원에서 분산해야 한다. 일반고는 열의가 직무만족을 더 강하게 예측하므로, 업무 확장을 억제하고 자율성과 참여를 확대하는 여건이 필요하다. 결국 학교급 차이를 반영한 맞춤형 지원과 업무조직 재설계가 요구된다.

3. 후속연구 제언

첫째, 측정과 모형을 경로 수준에서 더 정교화할 필요가 있다. 본 연구의 직무열의는 표준화된 UWES 기반 척도가 아니므로, 후속연구에서는 표준 척도 활용과 함께 학교급 간 측정동일성 점검을 병행하는 것이 바람직하다. 또한 효능감-만족-열의와 같은 경쟁모형(Zhou et al., 2025)을 함께 설정해 학교급별로 어느 경로가 더 설득력 있게 지지되는지 비교할 필요가 있다.

둘째, 종단연구와 반복측정 자료를 통해 인과 해석을 강화해야 할 필요가 있다. 아울러 교사와 학교의 중첩 구조를 고려한 다층모형(또는 다층 구조방정식)을 적용하여 개인자원과 학교 수준 조건의 결합이 경로에 미치는 영향도 함께 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 후속 연구에서는 질적 연구나 혼합연구가 요구된다. 교사가 어떤 장면에서 효능감과 열의를 획득하거나 상실하는지, 그 과정에 행정업무와 생활지도, 동료관계와 학교 운영 방식등 조직 조건이 어떻게 개입하는지를 구체적으로 드러낼 필요가 있다. 이러한 접근은 본 연구에서 확인된 경로를 한국 교직의 실제 맥락 속에서 더욱 입체적으로 확장하는 데 기여할 것이다.

참고문헌

- 곽세영, 윤미선 (2016). 초등교사효능감 척도 개발 및 타당화. **교육심리연구**, 30(3), 559-583.
- 국준봉, 이재덕 (2022). 고등학교 교사 직무만족도와 예측요인 탐색. **한국교원교육연구**, 39(4), 315-341.
- 김나영, 변상민, 이다경, 김지혜 (2017). 다층구조방정식을 이용한 동료교사와의 협력 정도가 교사 만족도에 미치는 영향 분석. **아시아교육연구 (Asian Journal of Education)**, 18(4), 661-682.
- 김아영, 김미진 (2004). 교사효능감 척도 타당화. **교육심리연구**, 18(1), 37-58.
- 김정미, 이선경 (2019). 보육교사의 직무만족이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향: 직무열의의 매개효과를 중심으로. **교육문화연구**, 25(1), 621-635.
- 김종규, 전수빈 (2019). TALIS 2018 자료 분석을 통한 교사 직무만족도 영향요인 탐색. **교육정치학연구**, 26(3), 371-399.
- 김지현, 고장완 (2017). 중학교 교장의 진정성 리더십, 교사효능감, 조직몰입, 학교조직 효과성 간의 구조적 관계. **교원교육**, 33(4), 71-93.
- 노종희 (2001). 교원 직무만족의 개념화 및 측정에 관한 연구. **교육행정학연구**, 19(2), 163-182.
- 동아일보 (2025, 9, 1). 세상 등진 교사 28명 10년래 최다...우울·불안장애 진료 32만 건. <https://www.donga.com/news/Society/article/all/20250901/132293580/1>
- 성기선, 김준엽, 박소영, 민병철 (2012). 경기교육중단연구 연구설계 및 문항개발 연구 (GEPS-1-2012(1)). 경기도교육연구원.
- 심영택 (1999). 초등학교 교장의 수업지도성과 교사 효능감 및 교수 효과성과의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 안다형 (2012). 국·공립 특수학교, 사립 특수학교, 특수학급 교사의 교사효능감 및 직무만족. 고려대학교 석사학위논문.
- 안혜연, 이선복 (2023). 위계적 선형모형(HLM)을 활용한 초등학교 교사의 직무만족 영향 요인 분석. **교육행정학연구**, 41(4), 95-120.
- 이가영 (2022). 위계적 선형모형을 활용한 중학교 교사의 직무열의 영향요인 탐색. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이성원, 함은혜 (2021). 중학교 교사의 교직입직동기가 교사효능감과 직무만족도에 미치는 영향: TALIS 2018을 중심으로. **한국교원교육연구**, 38(2), 83-108.
- 이성자, 임은미 (2019). 교사의 직무자원과 직무만족의 관계에서 직무열의의 매개효과 및 초·중등 학교급 간 차이. **진로교육연구**, 32(2), 121-138.
- 이성자, 정지영, 임은미 (2019). 교사의 직무열의와 직무자원에 따른 군집별 직무만족

- 의 차이. **교사교육연구**, 58(2), 253-266.
- 이쌍철, 김혜영, 홍창남 (2012). 초등학교 교사의 교직 선택 동기가 직무수행 및 교사 만족에 주는 영향 분석. **초등교육연구**, 25(4), 239-260.
- 이정현, 신현기, 홍성두 (2013). 특수학교 교사의 직무만족도 측정을 위한 척도 타당화 연구. **통합교육연구**, 8(2), 79-97.
- 임선빈, 강충서, 모영민 (2022). 교사의 전문적자본과 교사효능감 관계 분석 -세대의 상호작용 효과를 중심으로-. **교원교육**, 38(6), 293-319.
- 임현수 (2009). 중학교 교사의 경력, 학력, 성별에 따른 직무만족도의 분석. **아시아교육연구**, 10(1), 99-122.
- 장지연 (2019). 유치원 원장의 감성리더십이 교사 직무열의, 직무만족, 재직의도에 미치는 영향에 관한 연구. **경영컨설팅연구**, 19(4), 159-169.
- 전수빈, 이동엽, 김진원 (2019). 학교장의 분산적 리더십이 교사의 직무만족에 미치는 영향. **교육행정학연구**, 37(2), 249-269.
- 정민주, 박인혜 (2012). 항공사 객실승무원의 심리적 자본이 직무열의에 미치는 영향: 내재적 직무동기의 매개효과를 중심으로. **한국항공경영학회지**, 10(3), 201-220.
- 정예슬, 박지영, 손영우, 하유진 (2013). 직업가치 유형이 조직몰입에 미치는 차별적 영향: 직무열의, 직무만족의 매개효과와 개인-조직 적합성의 조절효과. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 26(4), 507-532.
- 정우진 (2009). 교사직무만족에 영향을 미치는 변인들의 인과관계 분석: 변혁적 지도성, 협동문화, 임파워먼트를 중심으로. **한국교원교육연구**, 26(3), 289-310.
- 한국교육개발원 (n.d.). 『학교 교육 실태 및 수준 분석』 제4주기(2012-2014) 교사 자료 [데이터셋]. 한국교육개발원.
- 한국교육신문 (2025, 3, 5). 작년 교원 7467명 교단 떠났다... ‘6년 새 최다’ . <https://www.hangyo.com/news/article.html?no=103872>

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European*

- Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Chen, M. (2025). Exploring the influencing effect of tertiary teachers' perceived organizational support and teacher self-efficacy on their job satisfaction: The mediating role of teacher work engagement. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1609824.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Duan, X., Du, X., & Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 15-25.
- Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 185-202.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and job satisfaction: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84.
- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97(2), 251-273.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42(1), 124-143.
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 16-33.
- Kouhsari, M., Chen, J., & Baniasad, S. (2023). Multilevel analysis of teacher professional well-being and its influential factors based on TALIS data. *Research in Comparative and International Education*, 18(3), 395-418.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in

- alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341-359.
- Liu, D., Guthrie, J. T., McCoach, D. B., Zhou, J., & Dai, J. (2023). Exploring the contributions of job resources, job demands, and job self-efficacy to STEM teachers' job satisfaction: A commonality analysis. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1187-1206.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). Work engagement: A meta-analysis using the job demands-resources model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069-1107.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough: The combined value of positive emotions and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145-1153.
- Niu, S., Yang, Y., & Yu, P. (2023). Multi-level analysis of factors on teacher job satisfaction across Japan and South Korea: Evidence from TALIS 2018. *SAGE Open*, 13(2), 1-11.
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing.
- Peng, T., & Gao, J. (2025). Temporal dynamics of work engagement, job crafting, and job satisfaction in a Chinese educational context: A time-lagged study with primary school teachers. *BMC Psychology*, 13, Article 1408.
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396-416.
- Rich, B. L., LePine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2014). *Organizational behavior* (16th ed.). Pearson.
- 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.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Xanthopoulou, D., & Bakker, A. B. (2010). The gain spiral of resources and work engagement. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 118-131). Psychology Press.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Sonnentag, S., Mojza, E. J., Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2008). Recovery and work engagement: The mediating role of positive affect. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(3), 204-214.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H., & Van den Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 251-277.
- Zhou, H., Zheng, H., Chen, J., Luo, K., & Zou, H. (2025). Job satisfaction mediates the effect of self-efficacy on work engagement among physical education teachers in economically disadvantaged areas: A chain mediating model. *PLOS ONE*, 20(6), e0325340.

Abstract

The Effect of Teacher Self-Efficacy on Job Satisfaction: The Mediating Role of Work Engagement Across School Levels

Kim, Ye-Sun

This study examined whether teacher self-efficacy is associated with job satisfaction and whether this relationship operates partly through work engagement across school levels (elementary, middle, and general high schools). Using teacher survey data from the Korean Educational Development Institute's (KEDI) School Education Status and Level Analysis (4th cycle), we analyzed 19,718 teachers and ran separate hierarchical multiple regression models by school level. Work engagement (a proxy indicator in this dataset) was entered in a second step to assess changes in the self-efficacy coefficient, and indirect effects were tested using the Sobel test and bootstrapped confidence intervals.

Results were consistent across all three school levels. Teacher self-efficacy was positively associated with job satisfaction, and work engagement significantly predicted job satisfaction. When work engagement was included, the coefficient for teacher self-efficacy decreased but remained significant, indicating partial mediation. The indirect effect (self-efficacy · work engagement · job satisfaction) was statistically significant in all school levels based on both Sobel and bootstrapping tests.

These findings suggest that strengthening teacher self-efficacy may enhance teachers' job satisfaction partly by fostering higher engagement at work. At the same time, policies and organizational supports that help sustain teachers' engagement—alongside efforts to build instructional and classroom-management efficacy—may be needed to improve job satisfaction. Interpretation should be cautious because the school-level datasets were collected in different years (elementary: 2014; middle: 2013; general high: 2012) and the analyses rely on cross-sectional self-reports, which limits causal inference and complicates strict comparisons across school levels.

Keywords: teacher self-efficacy; work engagement; job satisfaction; mediation; school level; JD-R model