

평생교육 · HRD 연구

목 차

A대학 대학생의 생애학습경험에서의 팀워크 인식에 관한 사례연구	홍아정·이경미 1
HRD 컨설턴트의 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에 대한 자기주도 학습 능력의 매개효과	배을규·박 원·이민영 35
D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 사례 연구	리상섭 65
학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본이 교사학습공동체의 활성화 수준에 미치는 영향	신승인 85
근거이론적 접근을 통한 초등학교 부장교사의 전문성 향상을 위한 교육요구 탐색	정종원 115
전업주부의 공공도서관 성인독서교육을 통한 자기도야 경험 탐구 ...	박정아 147
개인적 차원의 학습조직 구축이 지식공유와 혁신행동에 미치는 영향: 심리적 소유감의 조절효과를 중심으로	조태준·이상훈 171
평생교육 현장실습 교육과정에 대한 실습생의 요구분석	신은경·현영섭 201

- ※ 학회지 발간규정
 - ※ 투고원고 작성요령 및 제출방법
 - ※ 논문체제별 편집기준 예시
 - ※ 평생교육·HRD연구 심사규정 세칙
 - ※ 평생교육·HRD연구 윤리헌장
-

The Journal of Lifelong Education and HRD

ARTICLES

Building Teamwork in Everyday Learning Experiences
..... Hong, Ahjeong · Lee, Kyoungmi 1

The Mediating Effects of Self-Directed Learning on the Relationship between
HRD Consultants' Positive Psychological Capital and Subjective Career Success
..... Bae, Eulkyoo · Park, Won · Lee, Minyoung 35

A Case Study of Coaching Programs for Undergraduate Students in D
University Lee, Sangseub 65

Effects of Servant leadership by principals and Positive psychological capital
of teachers on the Degree of Active participation in the Teacher learning
community Shin, Seungin 85

Analysis of Educational Needs for Professional Development of Head
Teachers in Elementary School Using Grounded Theory Approach
..... Jung, Jongwon 115

A Study of Housewives' 「Bildung」 Experiences Through Adult Reading
Education Program of Public Librarie Park, Junga 147

The effect of the individual level dimensions of learning organization on
organizational members' knowledge sharing and innovative behavior: the
moderating effect of psychological ownership
..... Cho, Taejun · Lee, Sanghun 171

Needs Analysis about the Practicum for the Qualification of Lifelong
Educator Shin, Eunkyung · Hyun, Youngsup 201

A대학 대학생의 생애학습경험에서의 팀워크 인식에 관한 사례연구*

홍아정(중앙대학교)†

이경미(중앙대학교)‡

요 약

본 연구는 고등교육 졸업자에게 팀워크 역량에 대한 필요가 심화되고 있는 사회에서 교육요구가 충족되고 있는지에 대한 문제제기로 출발하였다. 대학에서 팀학습 기반의 교육과정 개설 노력에도 불구하고, 실제 팀 프로세스에 관한 필요한 지식, 기술, 태도가 내재화되지 못했다고 비판되고 있다. 이에 따라, 대학생의 팀활동 경험과 영향맥락, 효과적인 팀워크에 대한 인식을 조사하였다. 대학 교육기간으로 한정된 기존 연구의 범위를 대학생의 생애학습경험으로 맥락을 확장하여 인식형성과정을 밝히고자 하였다. 이를 위하여 중등학교부터 자발적 팀활동을 성공적으로 경험하여 입학사정관제로 A대학을 입학한 대학생을 선정하여 사례연구를 실시하였다. 연구결과, 연구참여자는 두 가지 다른 의미체계로 효과적인 팀워크에 대한 인식을 형성하였는데, 전자는 명목팀으로서, 정확한 기준을 제시하는 리더십과 업무분장식 관계를 선호하였다. 이에 대비되는 동고동락팀은 입장을 조율하는 리더십, 일은 가고 사람은 남는다고 구성원의 관계를 의미화 하였다. 동일 대학의 사례임에도 불구하고, 효과적인 팀워크에 대한 인식이 다르게 학습된 까닭은 경험의 다른 측면에 주목하게 만드는 중등시절의 학교문화의 맥락 때문이었다. 또한 대학 전까지 학습된 초기 팀워크 인식은 대학의 개인주의 문화 속에서 거둬진 성공을 거두며, 습관화된 신념으로 강화되었다. 이처럼 대학은 교육적 비판어의 공간으로 작동했음을 연구에서 새롭게 밝혔다. 연구결과에 기초하여, 미래 인재를 위하여 대학입학전과 대학 입학 후에 학교 공간에서 발생하는 모든 학습기회를 망라한 생애학습경험에 관심을 촉구할 것을 제시하였다.

주제어: 팀학습, 팀워크 역량, 의사소통역량, 팀 상호작용, 대학생, 잠재적 교육과정, 생애 교육과정, 학습경험

* 본 논문은 2016년도 중앙대학교 연구년 결과물로 제출됨.

† 제1저자: 중앙대학교 교육학과 교수 email: ah454@cau.ac.kr

‡ 교신저자: 중앙대학교 교육학과 연구원 email: lkm6515@daum.net

논문투고: 2017.06.08 / 심사일자: 2017.09.27 / 게재확정일자: 2017.10.10

I. 서론

고등교육 졸업자에게 팀 기반의 업무수행역량이 점차 더 요구되고 있다. 조직을 둘러싼 환경의 불확실성이 높아짐에 따라, 다양한 사고방식과 경험을 지닌 여러 분야의 인재들과 함께 협업하여 조직의 공동 목표를 달성해야 하는 팀워크 역량의 필요성이 증가되고 있기 때문이다. 기존에 연구들은 팀 내 다중 리더십(Pearce & Sims, 2002), 의사소통이나 갈등(Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001)과 이에 영향을 미치는 소속감이나 신뢰(Bishop, Scott, & Burroughs, 2000; Dirks & Ferrin, 2001) 등을 밝히며, 구성원 간의 상호작용의 관점에서 팀워크의 개념에 주목해 왔다.

문헌에서 주목해온 구성원 간 상호작용으로서 팀워크가 최근 한국 사회의 교육 요구로서 부각됨에 따라, 대학교육 현장은 팀워크 역량을 향상시키도록 팀학습 원리를 수업 설계에 반영하고 있다(박해리, 장시영, 2015). 팀학습이란 복수의 팀원이 모여 특정 주제를 깊이 있게 탐구하며 협업하는 형태의 학습활동을 의미한다(Katz & Chard, 1989). 교양교육과 전공과목에 해당 과목을 개설하고, 팀원 간 상호작용이 효과적이었는지에 대한 검증은 시도해왔다(박성희, 배상환, 2008; 박해리, 장시영, 2015; 유지원, 2014; 윤옥한, 이윤옥, 2014; 한수정, 2013).

대학 교육과정의 개선노력에도 불구하고, 대학생의 팀워크 역량 향상은 미흡한 실정이다. 첫 번째 논거는 팀워크 역량과 직결되는 대학생의 대인관계에 관한 조사에서 나타난다. 대학생의 6개 핵심역량 중에서 정서적 유대, 협력, 중재, 리더십을 포함한 대인관계역량만이 수도권 소재나 학년에서 격차가 없다는 보고는(진미석, 2013) 대학교육에서 비인지적 역량이 상대적으로 적게 고려되거나 무시된 영역이었다는 점을 보여준다. 취약한 대인관계는 조직 문제로 지적되는데, 신세대의 개인주의가 조직 내 인재개발에서 주요이슈로 다루어졌으며(김명언, 구자숙, 한준, 2000; 박오수, 김기태, 2001; 이지영, 2016; 이혜정, 유규창, 2013), 기업체 신입사원의 특성에 대한 조사에서 인성교육의 부족이 기존 학교교육의 문제점이라는 지적(박주호, 이정표, 박윤희, 2013; 홍병선, 2012)도 이와 맥을 같이 한다.

다음 주요 논거는 팀워크에 대한 대학생의 인식의 특징에서 찾을 수 있다. 역량은 다양한 상황에서 나타나는 지속적 행동과 사고방식으로서, 개인이 지닌 내적인 태도와 가치관을 내포하는 개념이다(Spencer & Spencer, 1993). 따라서 팀워크가 발휘되어야 하는 상황에서 실제 수행을 관찰하거나 직접 측정하지 못하더라도, 팀워크에 대한 태도와 가치관이 실제 수행으로 발현된다는 점에서 개인의 내적 인식은 중요한 역할을 한다.

팀워크 역량과 관련하여 교육 주체의 요구와 대학생 및 졸업생의 인식 간에는

상이한 격차를 보이고 있다. 경영진이나 교수자는 팀워크의 상호작용 요소인 경청, 동기부여, 신뢰구축, 협업과 같이 정서적이고 관계적 요소를 중시하는 반면에, 대학생은 지속학습태도, 전략적 시간관리, 글로벌트렌드 등 과제지향적인 요소에 더 무게를 두고 있다(성민경, 엄우용, 김영희, 2016; 양영근, 정원희, 2015; 이은화, 윤소정, 허승희, 2011; 진성희, 성은모, 2010). 또한 대학에서 개설된 팀학습 중심의 수업 참여가 팀워크에 대한 긍정적인 인식을 저해한 경험으로 작용하기도 한다. 가령, 팀의 무임승차 문제로 참여 동기가 저해되거나(정한호, 2011; Albanese & Van Fleet, 1985), 의사소통장애로 갈등이 증폭되고 적대적 관계가 형성된다(김상일, 2011; 이유미, 2015; 조일현, 2010).

대학생의 팀워크에 대한 부정적 인식이나 무관심의 원인은 제대로 규명되지 않았는데, 연구한계는 대졸자의 팀워크 인식이 대학 기간 동안 공식적 교육과정인 수업의 효과로 형성된다고 가정하는데서 기인한다. 팀워크 인식의 다양한 요소들은 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 교육훈련 등 다양한 비교과 학습경험에서 향상되고(Austin, 1984; Kuh, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005), 초등학교와 중등학교에서 연속된 참여에서 발현된다(유지원, 류다현, 2016). 따라서 팀워크 인식은 제공자의 입장을 강조하는 ‘형식교육’으로 제한하기보다 학습자가 인지하고 체험한 ‘학습 경험’의 측면에서, 입직 직전의 학습기회의 장인 ‘대학’으로 국한하기보다 축적된 학습의 관점인 ‘생애학습경험’으로 확장하여 이해하여야 한다.

익숙한 현상에 대한 새로운 이해를 위해서 통찰력 있는 관점과 경험이 풍부한 사례가 필요하다. 본 연구의 해석적 틀은 과거 경험에서 배운 점이 현재와 미래 경험까지 연결되는 연속성의 원칙(Dewey, 1958; Jarvis, 2001; Kolb, 1984; Lindeman, 1961)에 기초하였다. 인식과 가치관을 형성한 초기 경험은 환경 변화가 발생하지 않는 한 습관화된 경험으로 굳어진다고 설명된다. 문헌고찰에서 이러한 이론적 관점에 근거한 문제의식과 해석의 틀을 제시하였고, 연구결과에 더하여 논의하였다.

사례연구는 동일한 관심에 초점을 맞추고 나서, 이를 예증하기 위해 하나의 경계를 가진 체계를 탐색하는 것으로서(Stake, 1995), 대표성이 있는 사례를 포함시키는 것이 중요하다(Yin, 2003). 현상에 대한 풍부한 이해를 위하여 A대학에 입학사정관제로 입학한 대학생을 대상으로 사례연구를 실시하였다. A대학은 지필고사 위주의 입시정책 하에서 입학사정관제를 시범 실시하여, 대학 입학 전부터 우수한 팀활동을 경험한 대학 입학자를 선발한 것으로 명성이 높다. 이러한 측면에서 연구 참여자는 중등교육부터 성공적 팀활동을 경험한 사례로 주목할 만한데, 연구 참여자의 대학 입학 전과 후에 나타나는 팀활동 참여가 상호작용 관점에서 팀워크 역량으로 전환되고 있는지에 대한 연구관심을 설명하는데 풍부한 정보원이 되기 때문이다.

따라서 본 연구는 A대학 입학사정관제로 입학한 대학생이 생애학습경험을 통하여 팀워크 인식을 어떻게 형성하는지 이해하는데 목적을 두었다. 두 가지 연구문제를 설정하였다. 먼저, 연구참여자는 대학 입학 전에 팀워크 초기 인식을 어떻게 형성하였는지, 즉, 팀활동 경험과 영향을 준 맥락을 밝히고자 하였다. 팀워크 활동경험과 관련하여 대학생에게 생애경험이란 대학 입학 전 학령기부터 시작되는 것으로 설정하였는데, 그 이유는 학교교육부터 가정교육보다 사회적 가치관이 더 큰 영향력을 발휘하는 시기이기 때문이다. 또한 대학 입학 후에 연구참여자의 초기 인식은 어떻게 변화하였고, 대학은 어떠한 영향을 주었는지를 규명하고자 하였다.

II. 선행연구 고찰 및 이론적 배경

1. 팀워크 역량에 대한 사회적 요구

조직이 직면한 복잡한 과업 문제를 해결할 수 있는 팀에 대한 의존성이 급격히 늘어남에 따라, 효과적인 팀원으로서 역할과 특성에 대한 연구들이 집중되고 있다. 팀이란, 상호 보완적인 능력을 가진 소수의 팀원들이 공동의 목표 달성을 위하여, 공동으로 작업하고, 공동으로 결과를 책임지는 집단으로 정의된다(Katzenbach & Smith, 1993). 최근에 팀워크 역량에 대한 연구와 실천적 관심사는 분산된 영향력으로 인한 사회적 상호작용에 중점을 두고 있다.

과거에 팀 리더십에 대한 연구에서 리더 한 사람의 독단적인 영향력을 강조했지만, 최근에는 팀 내에 다중 리더가 존재하는 팀 리더십(Carson, Tesluk, & Marrone, 2007; Pearce & Sims, 2002)의 개념이 부각되고 있다. 이러한 리더십은 한 사람의 팀이 아니라 팀원이 서로 집합적 영향력을 갖는 것을 의미하며, 팀 성과를 위한 책임을 공유하여 협력하는 행동이 특징으로 나타난다. 영향력이 분산됨에 따라 팀원들 사이에 상호작용이 보다 중요해지는데, 갈등이나 의사소통이 어떻게 다루어지는지가 팀 효과성을 결정짓는 과정으로 작용하기 때문이다(Marks 외, 2001). 이렇듯 팀 연구에서 사회적 상호작용이 강조됨에 따라, 이에 영향을 미치는 요소들에 대한 연구가 집중되고 있는데, 가령, 심리적 애착, 일체감, 소속감 등 사회심리적 요소(Bishop et al., 2000), 상호 존중, 신뢰, 긴밀한 유대관계 등 관계적 요소(Dirks & Ferrin, 2001; Dyrud, 1999; Gerstner & Day, 1997)들이 밝혀져 왔다.

종합하면, 팀학습에서 인지적 요소에 못지않게 비인지적 요소들이 강조된다는 점이다. 이는 대학 교육 후, 보편적으로 함양해야 하는 공통적이고 일반적 능력을 의

미하는 대학생 핵심역량에 반영되고 있다는 점에서 더욱 명확해 진다. 국내 대학생 핵심역량진단 검사인 K-CESA는 의사소통역량, 글로벌역량, 자원정보기술 활용역량, 종합적 사고력, 대인관계역량, 자기관리역량을 6대 핵심 역량군으로 제시하고 있는데, 의사소통역량과 대인관계역량은 비인지적 범주에 해당한다. 이 외에도 여러 연구에서 대학생의 핵심역량으로 이와 유사한 역량들을 강조하였다(나승일, 정철영, 서우석, 송병국, 이종성, 1998; 이무근 외, 1997; 진미석 외, 2007; 최윤미, 2011).

2. 팀워크 역량 함양을 위한 대학교육의 효과성

팀워크 역량 향상에 대학은 중요한 책무를 갖고 있는데, 대학 이수 후에 학문적 지식은 지속되지 않더라도 의사소통, 팀웍, 리더십, 분석적 및 비판적 사고 등의 일반기술은 지속되기 때문이다(Bath, Smith, Stein, & Swann, 2004; Candy, 2000). 최근 이질적이고 다양한 배경을 가진 사람들과 일해야 하는 환경이 조성됨에 따라 팀웍과 협력능력의 함양을 위한 대학교육의 필요성이 더욱 증가하고 있다.

실제로 대학교육 현장에서는 팀활동을 수행하는데 필요한 의사소통능력, 문제해결능력, 협업역량을 반영한 팀학습 중심의 교수학습 방법이 많이 활용되고 있는 실정이다(박해리, 장시영, 2015). 팀학습이란, 복수의 팀원들이 모여 특정 주제를 깊이 있게 탐구하며 협업하는 형태의 학습활동을 의미한다(Katz & Chard, 1989). 최종 산출물의 생산을 목적으로 하는 특정한 수업형태로 정의되며(Adderley et al., 1975), 학습자의 주체적인 역할수행, 학습자 간 상호교류를 통하여 학습을 시도하는 과정으로 규정되기도 한다(Thomas, 2000). 프로젝트팀을 교수학습 차원에서 활용하는 것은 경험학습으로 팀워크 기술을 개발하려는 목적과 함께 학습자 간 지식공유를 활성화하고 교과 내용을 습득하게 하려는 의도를 가지고 있다(조일현, 2010).

이와 관련하여 교실수업에서 팀프로젝트를 적용한 사례의 효과성을 검토하는 연구들이 있다. 다양한 상호작용기법이 적용된 수업의 실효성(박성희, 배상환, 2008; 한수정, 2013), 동료평가와 같이 팀 기반 평가방식을 도입한 효과성(박해리, 장시영, 2015), 팀학습의 성과(유지원, 2014; 윤옥한, 이윤옥, 2014)를 검증하였다. 한편, 소셜미디어나 온라인 커뮤니티와 같은 사이버 기반의 팀학습 촉진전략에 관한 연구들이 존재한다(김민국, 고일상, 2015; 전명남, 박혜숙, 2012; 정한호, 2015).

그러나 단기간 시행되는 특정 수업이 장기간 걸쳐 발휘되는 역량으로 전환되었다고 보기는 어렵다. 오히려 팀학습을 활용한 수업으로 인해 대학생이 갖게 되는

부정적 팀워크 인식이 지적된다. 무임승차의 문제로 대학생의 팀프로젝트 학습에 참여동기를 저해하고(Albanese & Van Fleet, 1985), 팀원 간 균등하게 배분되지 못한 역할과 과제 분량에 대한 불만이 보고된 바 있다(정한호, 2011). 이를 방지하기 위한 분업화는 팀원 간의 시너지효과를 경험할 수 없어서 팀학습의 참의미를 훼손하기도 한다(조일현, 2010). 의사소통역량과 사회적 관계의 조절기술의 향상기대에 대한 부정적 결과도 보고된다. 활동과정에서 의사소통 장애와 미흡한 사회적 기술로 인한 팀활성화가 저해되고, 팀 내 학습자 간 경쟁심과 시간압력으로 갈등이 초래되기도 한다(김상일, 2011; 이유미, 2015; 조일현, 2010).

대학생의 팀워크 관련 역량의 수준이 대학 교육 수준에 도달하지 못하고 있다는 보고도 존재한다. 산업체나 교수자 등 교육 주체와 대학생이나 대학졸업자는 중요한 인식차를 보이고 있는데, 진성희, 성은모(2010)에 따르면, 공과계열 신입사원은 기업체 경영진보다 자신의 리더십 수준에 대해 높게 하는 평가하였다. 특히, 경청, 동기부여, 신뢰구축능력에 대해 현저한 차이점이 있다. 또한 중요성에 대해서도 상이한 인식차를 보였는데, 경영진이 의사전달능력, 경청, 신뢰구축, 협업능력, 목표설정, 목표관리능력을 중시한 반면, 대학생은 지속학습태도, 전략적 시간관리, 협업추진능력, 글로벌트렌드를 중시하고 있었다. 양영근, 정원희(2015)는 산업체는 대인관계능력과 의사소통능력을 가장 중시하였으나, 요구에 비하여 의사소통능력, 문제해결능력, 대인관계능력 순으로 만족도가 낮은 것으로 조사되었다. 특히, 의사소통능력과 대인관계능력의 낮은 만족도는 모든 계열에서 1순위와 2순위를 기록하였다.

교수자와 학습자 간의 차이에 대한 보고로서, 이은화 외(2011)는 A대학 사례를 통해 직업기초능력을 향상시키기 위한 교육방법이나 지원에서 교수와 학생의 인식 차이를 분석하였는데, 두 집단에는 통계적으로 유의미한 인식 차이가 나타났다. 교수는 학문적 접근을 통해서 직업기초능력이 개발된다고 여기는 반면, 학습자는 인터넷이나 시험준비, 공부방법 안내를 선호하였다. 대구에 위치한 K대학교의 학습역량과 교육요구도를 조사한 성민경 외(2016)도 추진력과 협업능력을 교수자가 매우 중시하는 반면, 학습자는 과잉영역으로 분류하였다.

이와 같은 연구들은 정서적이고 관계적인 요소들을 포함한 사회적 상호작용 요소가 교육주체들에게서는 강하지만, 학습자는 중요성을 크게 인지하지 않는다는 점을 보여준다. 인성을 갖춘 인재에 대한 산업체의 요구들도 이를 증명해준다. 박주호 외(2013)는 산업체의 교양교육 수요조사로 ‘인성을 갖춘 인재’가 압도적 응답을 기록하며, 그 이유로 전공이나 직무교육의 강화로 인하여 교양교육자체의 중요성을 간과한다는 점을 지적하였다. 2009년 인사포털 인크루트에서 국내 대기업 인사담당자 337명을 대상으로 한 대학교육 만족도 결과를 제시하였는데, 10점 만점 중에서

4.4점이 불만족으로 나타났고, 23%를 차지한 사유는 인성교육 부족의 문제를 제기 하였다(홍병선, 2012). 진미석(2013)의 연구에서, 수도권 대학생이 비수도권 학생에 비해 통계적으로 유의미한 수준에서 6개 핵심역량이 일관되게 높게 조사되었다. 지역과 학년간의 상호작용변수를 통제한 결과, 유일하게 대인관계역량-정서적 유대, 협력, 중재, 리더십, 조직이해 포함-에서만 학년에 따른 역량격차가 나타나지 않았는데, 교육영역으로서 중점을 두지 않았다는 점을 유추해 볼 수 있다.

팀제를 운영하는 기업의 24세에서 35세 조직원을 대상으로 연구를 수행한 이지영(2016)은 여러 연구에서 조직에 유입되고 있는 최근 신세대의 특성으로 개인주의, 자아발전 지향, 평가에 대한 공정성에 대한 불만 등으로 요약하였다(김명언 외, 2000; 박오수, 김기태, 2001; 이해정, 유규창, 2013). 이들이 취업 관문을 통과하였다는 점에서 학교에서 학습 성과가 높은 인재들로서 평가되는데, 사회적 상호작용이나 관계적 기술과 같은 팀워크 역량보다는 개인주의적 성향이 학습되었다는 점을 보여준다. 이렇듯 대학생의 팀워크 역량에 대한 부정적인 결과들에도 불구하고, 실제 대학생이 팀워크 역량이 어떻게 학습되는지, 다시 말해서 학습과정이나 영향요인에 관한 논의는 활발하지 않은 실정이다.

3. 팀워크 역량 향상을 위한 학습경험의 축적

앞에서 설명한 연구들은 대학생이 학습한 팀워크 역량이 ‘대학’의 ‘공식적’ 교육과정에서 습득되는 것으로 연구의 범위를 한정해왔다는 한계를 가지고 있다. ‘공식적’의 의미는 팀워크 역량을 함양시키는 교육과정을 학습자가 ‘경험한 것’이 아니라, 교수자가 ‘계획한 것’으로 제한한다. 공식적으로 표방되지 않았지만 학습한 경험을 지칭하는 잠재적 교육과정의 개념에서 학교에서의 교육과정은 학습자가 인지하고 느끼고 습득한 경험의 측면에서 이해의 중요성 강조되어 왔다(Jackson, 1968).

대학에서 학생들이 습득하는 것의 약 70%가 수업 외 학습경험에서 습득된다는 논의에서 비교과활동의 중요성을 명확히 알 수 있다(Austin, 1984; Lambert, Terenzini, & Luttuca, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005). 비교과활동을 수업 외 학습활동(extra curriculum)으로 칭하기도 하는데(Pascarella & Terenzini, 2005), 정규수업 외에 학생들이 대학생활동안 경험할 수 있는 일체의 활동으로서, 대학생은 동아리를 통해서 공동체를 경험하며(윤창국, 이해선, 2014), 사회적 관계를 형성하면서 팀원과의 상호작용을 경험하고(고수현, 이지영, 2013; 김영미, 한혜원, 2010), 융합적 사고력이 증진되기도 한다(장상필, 김지일, 2015). 해외에서는 대학에서의 비교과활동, 즉, 학습경험이 대학교육의 성과를 좌우한다는 일관된 연구결과에 비해, 비

교과활동에 대한 국내 대학생의 인식과 성과는 해외 연구와 상반되는 등 연구결과가 혼재한다는 점(유지원, 류다현, 2016)에 주목할 필요가 있다.

한편, ‘대학’이라는 한정된 기간은 입직의 직전 경험으로 중요한 학습의 시기이다. 하지만 교육의 효과는 장기간에 걸쳐 발현되므로, 대학생의 핵심역량을 개발해야 하는 시기는 대학 교육으로 제한되었다기보다 전 생애에 걸친 것으로, 이전 학교교육에서부터 역량으로 축적된다는 관점에서 이해되어야 한다(백평구, 2013; 유지원, 류다현, 2016; 진미석, 손유미, 주휘정, 2011). 초·중등학교에서 생애 핵심역량이 중요시되며, 국가수준 교육과정에 이를 반영하여 개발하려는 노력이 계속되어 왔는데, 2011 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정에서 교과(군)뿐 아니라, 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동으로 구성된 창의적 체험활동이 중요시되어 왔다. 이러한 점에서 팀워크 역량의 형성과정은 ‘대학’에 국한되기보다 ‘생애’ 학습된 경험으로 확장하여 살펴볼 필요가 있다.

이러한 관점에서 성인학습분야의 경험으로부터 학습은 많은 시사점을 제공해준다. 경험이 축적됨으로써 지식, 기술, 태도를 포함한 총체적 역량이 향상된다(Dewey, 1958; Jarvis, 2001; Kolb, 1984). 경험은 교육에서 가장 가치 있는 자원이자 살아있는 교과서이며(Lindeman, 1961), 경험의 지속적이고 연속적인 재구성을 통하여 학습이 이루어진다(Dewey, 1938; Kolb, 1984). Dewey(1938)는 경험학습에서 과거의 경험에서 배운 것들이 현재 경험으로 이어지고, 미래 경험까지도 연결되는 ‘연속성의 원칙’을 제시하였다. 또한 그는 경험은 인식 주체의 고립된 사고 내에서 일어나는 것이 아닌, 개인에 영향을 주는 환경을 구성하는 것들과의 상호작용을 통해 이루어지는 ‘상호작용의 원칙’을 가진다고 하였다.

한편 경험은 양면성이 있어서 새로운 학습을 방해하는 측면이 존재한다. Jarvis(2001)는 경험의 축적이 많아질수록 다른 경험을 통해 덜 배운다는 사실을 지적하였다. 축적된 경험은 의미구조를 형성하고, 안정을 지향하는 속성 때문에 의미구조를 유지하려는 것이다. 특히 이러한 인지구조는 비교육적 경험 뿐 아니라, 성공의 경험으로부터 형성되는 경우가 많다. 전신영, 유기웅(2011)은 성인학습자들의 특징으로 강한 자기주장, 즉, 자신의 생각이나 경험이 옳은 것으로 고수하는 고집성이 있으며, 이는 습관화되어서 고쳐지지 않는다고 하였다. 이 연구에서 연구참여자는 높은 지위와 경력이 많은 성인들로서, 현상유지를 고집하는 이유가 성공 경험이기 때문에, 실패에 직면하지 않는 한 자기방식을 변화시킬 동기가 일어나지 않는다고 설명하였다.

이 외에도 고집성, 습관과 버릇, 안정지향성은 안전을 추구하는 욕구와 관련된 것으로 변화에 대한 두려움과 불확실성에서 자신을 보호하려는 목적이라는 점이

밝혀져 왔다. 가령, 이현림, 김지혜(2003)는 성인은 경험이 풍부할수록 고집이 세어지고, 안정을 추구하는 성향이 증가한다고 하였으며, 조성연(2007)은 연령 증가와 함께 새로운 것에 대한 두려움과 거부감이 커짐을 보고하였다. 또한 자기발전 성장 욕구가 발생하는 성장 동기가 낮아지면 이러한 성향이 강해진다는 논의가 존재한다(김매희, 1993).

III. 연구방법

1. 사례연구 참여자 선정

연구 목적을 달성하기 위해서 사례연구 방법을 적용하였다. 사례연구는 어떠한 동일 과정에 대한 단일 또는 복수의 사례를 기록·분석하는 연구방법인데(Denzin, 1989), 동일한 관심에 초점을 맞추고 나서, 이를 예증하기 위해 하나의 경계를 가진 체계를 탐색하는 것이다(Stake, 1995). 사례는 경계가 있는 한 가지 일, 하나의 요소, 하나의 단위를 의미하며, 개인, 집단, 기관 모두 사례연구의 대상이 될 수 있고, 어떠한 상황의 결론보다는 과정에, 특정 변수보다는 맥락에, 그리고 확증보다는 발견에 관심을 둘 때 활용되는 대표적인 방법이다(Merriam, 1998).

서울에 위치한 A대학 대학생 중에서 입학사정관제 입학생을 사례로 선정하였다. 의도적 표집을 위하여 연구참여자 선정준거를 두 차례 조정하였다. 예비면담에 적합한 1차 준거를 설정한 후, 준거를 재조정하여 최종면담을 실시하였다. 1차 준거로 팀워크에 대한 인식과 경험을 관별하는 세 가지 조건을 설정하였다. 첫째, 대학 수업시간에 팀학습 활동을 경험하고, 둘째, 대학에서 비교과 학습인 학생회, 동아리, 대외활동과 같은 수업 외 학습경험에 자발적으로 참여하며, 셋째, 팀워크 역량이 높다는 자기 인식을 가진 참여자 3명을 대상으로 예비면담을 실시하였다.

예비 면담 결과, 세 번째 준거는 주관적인 기준으로서 연구의 현상을 규명하는데 한계가 있다는 점이 발견되었다. 예비면담자 중 입학사정관제로 입학한 학생에게서 연구참여자로 적합성을 탐색하였는데, 이들은 대학 입학 전부터 팀활동에 흥미를 가지고 자발적 참여를 했을 뿐만 아니라, 여기에서 학습의 가치를 발견하고 자신이 학습한 성과를 증명하여 대입에 성공하였기 때문이다.

연구사례인 A대학교는 입학사정관제 선도대학으로 지정된 바 있는데, 이는 중요한 의미를 지닌다. 이 시기는 입학사정관제가 하나의 입시 제도로 안착되기 이전으로서, 대학 입학 전에 입시전략과 상관없이 연구참여자가 팀활동에 자발적 참여했

을 가능성이 높기 때문이다. 또한 A대학의 입학사정관제는 다양한 흥미와 적성을 가진 입학생을 선발한다는 정평이 나있다. 실제로, 한 연구참여자는 특수목적고인 외국어 고등학교를 졸업하였는가 하면, 다른 연구참여자는 수능과 내신 성적은 3등급 정도이지만 동아리 활동으로 대회 입상한 실적이 입시성공의 원천이 되었다. 이처럼 입시성적, 지역, 중고등학교의 수준이 매우 다양하게 분포되어, 수업 외 팀활동 등의 학습성과를 제대로 증명해야만 A대학의 입학사정관제로 선발될 수 있다.

따라서 세 번째 준거는 입학사정관제 입학생으로 대체되었다. 본 면담 실시를 위하여 관련 참여자의 정보를 얻기 위하여 A대학의 입학처에 입학사정관전형 입학자의 명단을 의뢰하여, 연구의 목적과 진행일정의 내용을 담아 2010년부터 2013년에 선발된 학생들에게 이메일을 발송하여, 자발적으로 참여를 원하는 대학생 33명과 심층면담을 진행하였다. 또한 이들에게는 연구에 대한 보상을 지급하였다.

최종적으로 다시 첫 번째와 두 번째 준거를 적용하여, 대학에서 팀학습 수업을 일부러 기피한 경험이 있거나, 대학 입학 후 더 이상 수업 외 학습경험에 자발적으로 참여하지 않는 12명을 제외하고, 최종적으로 21명을 연구참여자로 선택하여 학습경험을 분석하였다. 참여자의 전공현황은 인문·사회계열 17명, 이공·자연계열 4명으로 인문·사회계열이 많이 나타났는데, 인문·사회계열이 학과 특성 상 수업설계에 팀프로젝트를 보다 많이 반영하여 관련 경험이 더 풍부하기 때문이었다. 학년별 참여자는 4학년이 가장 많았고, 3학년의 참여는 가장 적게 나타났다. 성비율은 남자 6명, 여자 15명으로 여자 참여자가 다소 많았는데, 여자가 많은 인문·사회계열 대학생이 비율이 높기 때문이었다(상세정보 <표 1> 참조).

<표 1> 참여자 정보

이름	학번	성별	계열분류	이름	학번	성별	계열분류
1학년(05명)				3학년(01명)			
참여자1	13	여	교육학	참여자11	11	여	영어교육학
참여자2	13	여	교육학	4학년(10명)			
참여자3	13	여	교육학	참여자12	10	여	국어국문학
참여자4	13	여	교육학	참여자13	10	여	심리학
참여자5	13	여	영어교육학	참여자14	10	여	신문방송학과
2학년(05명)				참여자15	10	여	영어교육학
참여자6	12	남	교육학	참여자16	10	여	물리학*
참여자7	10	남	경영학	참여자17	10	여	화학신소재공학*
참여자8	10	남	기계공학*	참여자18	10	여	교육학
참여자9	10	남	사회학	참여자19	10	남	국어교육학
참여자10	10	남	기계공학*	참여자20	10	여	영어교육학
				참여자21	10	여	영어교육학

※ 개인정보보호를 위하여 무작위로 번호를 부여하였으며, 계열분류에서 *표시는 이공·자연계열(4명)을, 미표시는 인문·사회(17명)를 의미함.

2. 자료의 수집 및 분석

자료수집을 위해 2013년 10월부터 12월까지 면대면 심층 면담을 수행하였으며, 참여자의 희망시간에 연구자의 연구실에서 60분 내외로, 참여자별로 각 1회씩 실시하였다. 참여자에게 연구 목적 및 취지, 연구윤리에 관하여 사전안내를 실시하였고, 녹취에 관한 동의를 받았다. 참여자들의 경험에 대해 묻기 위하여 반구조화된(semi-structured) 질문지를 사용하였다. 질문지는 면담 전에 작성하였는데, 구성 타당도를 높이기 위하여 선행연구에 대한 문헌고찰을 통하여 연구 질문에 대한 개념적 틀(conceptual framework)을 발전시킨 후, 각각의 개념을 일상적인 언어를 사용한 면담 질문으로 바꾸었다. 질문지는 면담을 진행하면서 질문을 구체화하거나 심화하는 등 연구목적에 맞게 수정, 보완하였다.

면담은 모두 녹음하였으며, 녹음된 파일은 이후에 텍스트 파일로 전사하여 분석 자료로 활용하였다. 자료분석을 위하여 개방 코딩 후, 범주 간 관계를 연결하는 질적 연구의 일반적 분석 절차를 따랐다. 시간적 흐름에 따라 주요한 범주를 세분화하고, 세분화된 하위범주의 연계성을 고려하여 다시 병합하는 과정을 여러 번 반복하였다. 분석과정에서 참여자가 진술하는 ‘팀워크 역량’의 의미가 다르다는 점을 발견하고, 리더십, 목표와 성과, 팀원 관계를 중심으로 두 유형으로 구분하였다. 이후에는 두 유형을 구분하는 맥락과 유형 간에 이전 경험의 흐름을 시계열적으로 분석하면서 맥락의 변화와 학습과정에 주요한 영향요인을 도출하였다. 분석의 신뢰도와 타당도를 제고하기 위하여 연구자 2명이 면담내용을 분석하여 코딩한 후, 범주화하였다. 2명의 연구자는 총 8회에 걸쳐 교차로 점검하여 해석이 불일치하는 부분을 논의하였고, 중심범주 3개와 하위 범주 6개로 확정하였다(<표 2> 참조).

〈표 2〉 개방코딩에 의한 자료의 범주화

세부범주	하위범주	중심범주
특별대우로 경쟁하는 교실 만들기	선생님이 좋아하는	초·중등교육의 맥락: 사회적 관계의 기초 교육 공간
개성을 살려 공존하는 교실 만들기	사람은 누구일까	
혼자 느끼는 성취감에 민감해지기	수업 외 활동에서	
완벽주의와 대 배려와의 리더십	팀활동을 경험하다	
새로운 교류방식 시도하기	교육적 무관심인가	고등교육의 맥락: 교육적 비관여 공간
새로운 팀리더의 롤모델 부재	새로운 변화기회인가	
과제 뒤에 숨어서 소극적 관계하기	답습한 사회적	
상황 따라 다른 역할 맡기	관계의 강화	학습된 결과: 효과적인 팀워크에 내재된 두 가지 의미
정확한 기준을 제시하는 리더십	과도한 개인성과를	
기여와 잘못을 가르치는 업무 분장식 관계	중시하는 ‘명목 팀’	
입장을 조율하는 리더십	성공과 실패를 함께	
일은 가고 사람은 남는다	하는 ‘동고동락 팀’	

IV. 연구결과

1. 초·중등교육의 맥락 : 사회적 관계의 기초 교육 공간

가. 선생님이 좋아하는 사람은 누구일까

팀워크 역량이란, 사회적으로 형성된 공동의 일을 수행하기 위한 작은 단위의 모임에 필요한 것으로서, 팀의 일에 수반되는 과정을 이해하고, 상호작용행동을 하고, 감정을 교류하는 능력이 포함된다. 연구 초기에는 조별활동이나 동아리활동, 봉사활동과 같이 팀의 초기 형태로 판정할 수 있는 특정 목적을 가진 소모임 경험이 팀워크 인식을 형성하는데 중요하게 작용할 것이라고 가정하였다.

그러나 면담을 진행하면서, 이러한 종류의 활동에 앞서 교실상황이 ‘사회적 관계에 대한 기초 인식’으로서 참여자에게 매우 중요한 영향을 주었다는 점이 발견되었다. 그 이유는 팀활동이 공동의 관심사를 중심으로 한 동질집단인 반면에, 교실은 이질 집단으로서 다양성에 대한 감수성을 경험하는 교육 공간이기 때문이었다. 보다 구체적으로, 자신과 다른 특성을 가진 다양한 팀원이 모인 공간인 교실에서, 담임교사의 교실운영방식은 참여자가 자신에 대한 기대를 설정하고, 또래 친구와의 관계를 인식하는 방식에 영향을 주었다.

특별대우로 경쟁하는 교실 만들기

참여자 대부분은 초등은 물론 중등교육에서 교사의 편애경험을 이야기하였다. 공부 잘하는 학생은 교사로부터 ‘특별대우’를 받았고, 이에 대응하는 존재인 공부를 못하는 학생은 학생들은 ‘차별대우’를 받았다. 교사의 대우방식이 겉으로 드러난 경우도 있었지만, 설사 그렇지 않더라도 학생들은 교사가 누구를 특별히 좋아하는지 암묵적으로 느낄 수 있었다. 이들은 학교에서 친밀감보다는 특별한 인정을 사회적 관계에서 얻을 수 있는 긍정 정서로 각인하였다. 이러한 특성은 이후 경험에서 팀원과의 친밀함에 무관심으로 이어지기도 하였다. 초·중·고등학교에서 지나친 경쟁을 경험한 이들은 친구와 친하게 지내는 법을 배우지 못한 채 대학에 진학하였다.

왜냐면 고등학교 때는 지금도 대학교에서 학점경쟁 해가지고 시험기간이 되면 삭막해 지는 것도 없지 않아 있는데, 오히려 고등학교 때는 막 대학이라는 게 걸려 있기 때문에 애들이 더 삭막했던 것 같아요. (참여자 6)

주목할 점은 학생에 대한 인정이나 보상이 또래 사이의 역학관계에 미친 영향력이다. 특별대우가 강해질수록 또래 경쟁이 과도해지면서 친구에 대한 경계심이 높아졌다. “재밌는 게 그 친구들 친해진 게 고등학교 때는 전혀 이렇게 친하지도 않다가, 재수하면서 재수하는데 다른 애들은 대학교 1학년이니까 바쁘고 저는 재수하니까 프리하니까”. 라는 참여자10의 사례는 동일목표로 경쟁할 필요가 없어지면서 가까운 사이를 만들었다는 점에서 관계의 방해요소로서 또래 간 경쟁심화를 명확히 보여준다. 경쟁하느라 청소년기보다 대학친구가 더 친하다는 참여자가 많았다.

또래 간 역학관계에 미친 더 중요한 영향력은 교사가 소수를 차별대우하는 교실에서 따돌림 현상이 심화되었다는 점이다. 따돌림 이유는 교사편애에 대한 시샘, 약한 친구에 대한 공격으로 도출되었는데, 이는 또래 집단의 특정 기준에 부합하지 않으면 집단적으로 ‘차별대우’해도 된다는 사고방식이 저변에 깔려 있음을 보여준다. 따돌림 경험자는 정신과 상담을 받을 만큼 트라우마가 생겼고, 이후에 눈치보기, 얄개 지내기 등 친구와 깊은 교류를 차단하는데 지속적인 영향력을 발휘하였다. 따돌림 상황에서 ‘담임선생님의 리더십은 부재’하였는데, 이는 리더에 해당하는 담임교사의 적절한 개입이나 조치를 경험하지 못함을 의미한다. 일부는 아동기나 청소년기에 따돌림을 직접 경험했고, 대부분이 따돌림을 당하는 교실 상황을 목격하였으며, 성별과 관계없이, 초등학교에서 가장 빈번하게 나타났다.

정신과 상담도 받았었고, 그때 거의 반에서뿐만 아니라 거의 그 층에서는 제가 그렇게 됐으니까. (...) 그때 담임선생님도 리더십이, 지금 봤을 때는 리더십이 별

로 없으셔가지고 학생들을 교육하는 건 아는데 인성이나 이런 측면에서는 아예 모르시는 것 같아서 별로 도움도 못 주셨고. (연구자: 그때부터 조금 성격이 내성적이고.) 네, 남들한테 조금 다가가기 힘들었고, 눈치를 되게 많이 보게 됐어요. (참여자 8)

개성을 살려 공존하는 교실 만들기

이와는 확연하게 반대되는 마음을 움직이는 선생님을 만난 참여자도 있다. 이들에게 좋은 영향을 준 교사는 학생의 개성을 존중하고, 공평하게 대우하며, 경쟁을 지나치게 강조하는 환경을 만들지 않는다는 공통점이 도출되었다. 참여자5의 고등학교 시절 경험에서 특정 기준의 성취가 높은 학생만을 차별하지 않고, 학생들 각각의 상황을 보살피는 담임교사를 기억하였다. 자신뿐 아니라 친구에게 호혜를 베푸는 교사의 공정한 대우방식을 긍정적으로 인식하였다.

(어떤 애가) 알바를 한다고 돈을 벌어야 한다고 그런 식으로 (학교를) 안 나왔는데, 그래도 고등학교는 졸업해야 되지 않겠냐고 설득 하면서 아이가 알바 하는 곳에도 찾아가고, 집에도 찾아가고 (...) 아이가 변하는 것을 그 반 친구들도 보는 거예요. 그거 보면서 (선생님이) 진짜 멋있다 그런 것도 많이 느꼈고, 어느 애 하나 소홀하게 대하는 것을 본 적이 없어요. (참여자 5)

이들이 인식한 교사들은 학생 간 관계를 ‘위-아래 서열’이 아닌 ‘개성’으로 다루는 모습으로 기억되고 있었다. 교사가 공평한 체계 내에서 학생들을 대하는 학급에서는 친구 간 갈등이나 경쟁이 크게 나타나지 않았으며, 이 시절에 친구들과 즐겁고 재미있었던 기억을 자주 언급하였다. 한 참여자는 경쟁이 심한 학교를 다닌 친구와 자신의 과거 경험을 비교하며, 과거에 고등학교에서 습득한 ‘인간관계에 대한 안정감’ 이 현재 경험으로 이어지고 있다는 견해를 밝혔다.

대학교 와서도 그게(안정된 인간관계) 좋다는 걸 알고 그렇게 실행을 했던 건데, 만약에 고등학교 때 그런 생각을 저처럼 경험 해보지 못했거나 아니면 혹시 왕따 같은 걸 당했을 수도 있고, 그렇게 불안정한 상황에서 대학에 오면 더 방황할 수밖에 없다고 저는 거의 백퍼센트 생각을 해요. (참여자 14)

나. 수업 외 활동에서 팀워크를 경험하다

참여자 8은 중등교육에서 참가한 동아리, 봉사활동, 진로활동, 학생자치활동에 몰입하면서 본격적으로 주도적인 팀워크 역량을 쌓은 것으로 파악되었다. 참여자는 창의적 재량활동에 의해서 중등시절에 모두 크고 작은 팀 기반의 활동에 참여하였다.

활동의 시작은 강제성이 수반되기도 하였고, 자치적으로 모인 비공식 모임인 경우도 있었다. 그러나 참여자는 모두 수행한 활동으로부터 의미와 재미를 느끼었고, 이후에도 관련 활동을 지속적으로 선택하였다. 이들의 활동은 학생의 자발적 참여를 전제로 하되 교사의 크고 작은 지도와 개입 하에 진행되었다.

혼자 느끼는 성취감에 민감해지기

스스로 능력만큼 선택하는 수업 외 활동에서 성공경험은 팀워크 인식 형성에 특별하게 작용하였다. 팀으로 묶인 공동 활동임에도 불구하고, 활동의 대부분은 개인 성취에 기반을 둔 경우가 많았다. 이들을 지도한 교사는 대회 입상과 같이 개인 성취를 자주 독려했다. 가령, 참여자8은 발명 동아리에 속해 있었는데 동아리 소속되어 있는 선배와 함께 공부를 하거나, 공동의 목표를 달성한 기억이 없고, 오히려 대회 정보를 서로 숨길 정도로 경쟁하였다고 이야기하였다. 대회나 모임에서 뛰어난 두각을 나타내면서, 팀과의 상호작용보다 ‘혼자 느끼는 성취감’에 민감한 성향을 형성하는 경우가 자주 도출되었다.

(고등학교 발명 동아리에서) 동기들이 있으면 경쟁자라는 의식이 되게 심해가지고 대회를 하나 찾았으면 그냥 조금 숨겨요. 숨기다가 대회 하루 전에 선생님 지나가겠습니다, 이렇게 말하고 빨리빨리 서류처리하고 그렇게 끝내는 스타일이여 가지고. 거의 자기가 알아서 찾아서 생계를 꾸려나가는 그런 시스템이라서. (참여자 8)

완벽주의와 대 배려파의 리더십

많은 참여자는 동아리 기수장이나 학급 임원, 학생회 임원과 같은 리더 역할을 자발적으로 담당하였다. 리더 역할은 여러 사람 앞에서 자신의 의견을 말하는 두려움을 없애고, 때로는 집단을 이끌며 영향력을 발휘해 보는 기회가 되었다. 이러한 경험은 이후에도 팀에서 적극적 성향으로 나타났다.

사람에게 영향력 미치는걸 되게 좋아했어요 (…). (고교) 리더를 해보고 싶다는 생각을 가졌고 그걸 하면서 아, 내가 정말 괜찮은 사람이었구나라고 피드백을 받게 됐어요. 그래서 그때 자신감이 많이 생긴 것 같아요. (참여자 13)

그러나 리더 역할에 대한 경험과 인상은 다르게 인식되고 있었다. 하나는 이른바 ‘완벽주의파’로서, 자신이 나서서 추진력 있고, 철저하게, 모든 일을 도맡아 해야 직성이 풀리곤 했다. 다른 하나는 ‘배려파’로 명명할 수 있는데, 친구들 각각을 배려

하는데 중점을 두며 여러 사람이 두루두루 좋은 방향으로 팀을 이끌어 가는데 관심이 더 많았다. 이들은 리더로서 똑같이 타인의 일을 대신 처리하는 행위를 하였지만, 완벽주의과가 타인의 일처리를 마음에 들어 하지 않는 반면, 배려과는 타인을 입장을 고려하는 서로 다른 의도를 가지고 있었다. 가령, 아래 참여자17, 참여자 7의 사례에서 상반된 의도를 확인할 수 있다. 특히, 배려과는 팀리더로서 활동만큼 개인의 욕구를 파악하고 서로가 즐거울 수 있도록 분위기를 만드는 것을 중시하였다.

어느 순간 그렇게 되더라고요. 한번 하다보니까 남이 하는 건 약간 마음이 안들 때가 많아서, 조금 일처리 하는 거랑 제가 약간 그런 거를 많이, 빠릿빠릿한 편이어서. (참여자 17)

저는 사랑하는 걸 되게 부끄러워하는데 (...) 친구들끼리 있으면 제가 정리해주고 이런 걸 조금, 분위기 정리나 이런 걸 제가 하는 편이라. 아마 그런 게 조금 작용되지 않았나 싶어요. (참여자 7)

2. 고등교육의 맥락 : 교육적 비관여의 공간

가. 교육적 무관심인가 새로운 변화기회인가

대학은 팀워크와 관련된 학습을 하는데 대학은 청소년 시절과 다른 맥락으로 나타났는데, 팀 기반의 활동은 거의 100% 자발적인 의지로 참여하는 선택의 문제였다. 심지어 팀 기반의 프로젝트로 설계된 수업조차도 팀활동에 교수자가 크게 관여하지 않았기 때문에, 철저하게 개인의 의지가 필요했다. 초등교육과 중등교육은 정도의 차이는 있어도 교수자의 존재가 영향력을 발휘했지만, 고등교육맥락은 철저하게 개인 주도의 학습상황으로 나타났다.

이러한 배경에는 무관심이 자리 잡고 있었다. 대학은 일반적 교수자도, 또래들도 서로에게 무관심하다는 게 이들이 직면한 변화 상황이었다. 이를 참여자19는 “그냥 별로 크게 서로에 관심이 잘 없는 느낌?”으로 표현하였다. 참여자19가 자신이 속한 개별 학과문화로서 인식한 ‘개인주의’는 다른 면담에도 지속적으로 확인되어, 대학생에게 공유되고 있는 인식이라는 점을 확인할 수 있었다. 다른 한편으로, 개인주의이지만 이전에 존재했던 경쟁 분위기는 다소 사라졌기 때문에, 또래 간에 서로를 압박하거나 차별하는 일도 이전처럼 크게 발생하지 않았다. 대학은 같은 학과에서도 서로 다른 진로와 목표를 추구하는 경우가 많고, 자발적으로 참여하는 동아리나 학생회 같은 활동의 경우 크게 경쟁해야 할 이유가 없었기 때문이었다.

(연구자: 고등학교 때야 사실 그 안에서 경쟁이긴 하지만 그래도 재를 나의 경쟁자로 보거나 그렇지 않잖아.) 그런데 대학교 때는 더 안 그렇지 않아요? 이렇게 사회 인력 풀이 많은데 애가 내 경쟁자라고 생각하지는 않죠. 같은 회사 같은 직무를 지원하지 않는 이상. 그렇죠? 그래서 그런 경쟁 심리 이런 건 없는데. (참여자 14)

새로운 교류방식 시도하기

학내 동아리나 대외 활동, 학과활동, 학생회활동에 참여가 완전한 선택임에도 불구하고, 이들은 따로 시간을 내어 자발적으로 활동하고 있었다. 이는 팀에서 대인관계의 새로운 교류방식을 모색할 기회로 주어지기도 하였다. 초등학교부터 고등학교까지 오랜 기간 따돌림을 경험했던 참여자8이나 참여자19는 모임 행사에 기여하면서 사람에 대한 회피 성향을 서서히 완화시켜 나갔다.

지금은 괜찮아요. 지금은 뭐 그게 약간 극복한 게 대학교 때 들어와서, 저는 대학교 때 들어와서 또 그러는 거(따돌림) 아닌가라는, 되게 많이 두려워했어요. 세상에 나가는 길. 왜냐면 초등학교 옆에 중학교 다녔고, 그 중학교 옆에 고등학교 다닌 거라서. 이제 보는 애들을 계속 같은 학년으로 오는 거니까. (참여자 8)

새로운 팀리더의 롤모델 부재

대학에서 교수는 청소년기에 만난 교사와는 달리, ‘하늘과 땅만큼 먼’ 거리감이 있는 관계였다. 이전에 교사와 깊은 유대를 가진 이들조차도 교수와 자주 교류하는 일은 드물었다. 연구나 다른 작업으로 늘 바쁜 교수를 방해하는 것 같아서 거의 먼저 찾아가지 않았고, 교수가 먼저 관심을 보이거나 관계를 맺는 경우도 드물었다. 이는 전공, 성별, 개인적 성향을 불문하고 공통적이었다. 교수와 만남이 이루어지는 전공수업에서 팀원 간 교류나 협력에 필요한 지식, 기술, 태도의 방법을 가르치거나 강조받아 본 기억이 거의 없었다. 대학 맥락에서 교수는 오로지 과업 중심의 전문가의 모습으로 나타나는데 그쳤고, 이외의 생활영역에서는 영향력은 거의 없었다.

실제적으로 (교수님과의 면담이) 도움이 됐다는 학생들도 있었지만, 그래도 아무래도 분위기가 그렇게 편하지는 않으니까. 솔직하게, 조금 더 얘기하고 싶은데 교수님도 바쁘시고, 뭔가 그런 거에 비해서 많이 못 얻을 수도 있겠다 그런 생각 때문에 상담을 많이 못했어요. (참여자 15)

나. 답습한 사회적 관계의 강화

새로운 관계를 시도한 일부 사례를 제외하면, 이들이 경험한 고등교육 맥락은 새

롭게 팀워크 역량을 배우기보다 청소년기까지 이미 습득된 방식이 강화되는 것에 가까웠다. 중등교육까지 개인 중심 팀활동에 익숙해진 참여자는 기존 태도를 계속 유지하고 강화하는 경향을 보였다. 한편, 대학 입학 전에 교우 관계가 좋은 편이었던 참여자는 대학에서 모임의 일원이 됨으로써 상호작용 기술과 태도를 더욱 정교화하게 발전시켜나갔다. 이처럼 대학은 전환이나 변화를 가져오는 새로운 학습 환경이기보다 습득된 결과로서 자신의 방식을 강화하는 장으로서 기능하였다.

과제 뒤에 숨어서 소극적 관계하기

팀활동에서 좋은 결과로 얻은 자신감과 경쟁에서 이긴 성취감을 느끼지만 원만하지 못한 또래관계를 경험한 이들은 유사한 자기 인식을 보였다. 자신이 매우 욕심이 많고, 몰입하며, 높은 목표를 지향하는 ‘과업 중심적 성향’이 높거나, 그러한 인재상을 선망한다는 점을 밝혔다. 사회학, 영어교육, 교육학, 기계공학, 화학신소재공학, 가정교육 등 전공을 불문하고 위와 유사하게 자기를 표현하였다. 필요이상의 매우 도전적인 목표를 기획하고는 했는데, 가령, ‘우물 안에 있는 자신의 한계를 깨기 위해’ 동아리를 만들려는 참여자8 사례는 이러한 특성을 잘 설명해주었다.

이들은 팀의 목적을 달성하는데 자신의 방식이 가장 유용할 것이라는 자신감을 보였다. 수행과업에 대한 자신만의 확고한 성공 기준과 방향을 갖고 있었고, 자신의 높은 기준에 비추어 다른 팀원의 수행에 만족하지 못하여 종종 이를 대신하였다. 가령, 참여자20은 수업시간에 주어진 팀프로젝트에서 다른 사람이 하는 일이 마음에 들지 않고 자신의 일처리가 더 빠르기 때문에 과업에 많은 부분을 담당하였다. 이들은 자신이 팀에 핵심 아이디어를 제공하고, 많이 기여하기 때문에 다른 팀원이 따라야 한다고 생각하였다. 이들은 자신에 대해서 혁신적이고 도전적이기 때문에 ‘호불호가 강하고’, ‘틀에 맞추기 싫은’ 성격이라고 여기었다.

네. 그래서 대학 와서 너무 힘들고 조금 화가 났던 게, 항상 팀플이나 이런 걸 하면 거의 제가 다 하거든요. 그래서 다른 사람 한 것도 그렇게까지 완벽하지 않아 보이고 그러다 보니까 막 몇 날 며칠 밤새서 다해서 하면. (참여자 20)

조금 유순해지려고는 해봤어요. 조금 더 오픈 되려고도 해보고 새로운 주제에 오픈 되려고도 해보고. (...) 호불호가 갈리는 게 티가 나도 안 되고 그래야 되는데 저는 못 고칠 것 같아요. (참여자 11)

하지만 이들의 실제 내면과 행동은 ‘과제 뒤에 숨어서 소극적 관계하기’로 설명하는 것이 더 적합한데, 이러한 사고방식과 행위는 능숙하지 못한 관계라는 약점을

숨기고 싶어 하면서, 소속감이나 친교의 욕구를 과도한 성취욕으로 대체하려는 방어기제로 작용했기 때문이다.

어려운 게 뭐냐면요, 제가 워낙 많은 일을 빨리 하고 싶어 하고 성취욕이 강해요. 약간 결핍일 수도 있겠죠? (...) 책도 쓰고 출판도 하고 막 그러면서 생각해 보니까 할 게 없는 거죠. 그러니까 거기서 오는 쓸쓸함, 공허함. (...) 저는 원래 사람들과 어울리는 것도 그렇게 좋아하는 것까지는 아니니까. (참여자 9)

상황 따라 다른 역할 맡기

한편, 청소년기까지 팀에 참여해보았고 원만한 또래 관계를 경험한 이들은 팀에서 보다 융통성 있는 역할을 보여주었다. 이들은 성과에 기여할 때와 학습할 때를 구분할 줄 알았으며, 상황에 따라 다른 역할을 시도하였다. 자신의 과업능력에 자신감을 갖고 있었지만, 다른 팀원의 강점도 잘 인지하고 있었다.

팀원에 따라 다른 것 같아요 (...) 제가 만든 PPT랑 4학년 선배들이 지금까지 해 온 PPT랑 차원이 엄청 다른 거예요. 이 퀄리티면 내가 내용을 수가 없겠구나. (연구자: 그때는 따라가는 편이고?) 네. 지금은 PPT도 그렇고, 보고서도 그렇고 자꾸 접하게 되잖아요? 저만 팀플을 하는 것은 아니고 다른 친구들도 하니까. 그러면서 저렇게 하면 되게 멋있게 나오는구나, 저렇게 쓰면 간결하게 눈에 들어오는구나, 이런 것 조금씩 익히다보면. (참여자 4)

이들은 상대의 입장을 생각하며 사람과 친교를 맺는 자신만의 기술을 가지고 있었고, 대인관계에 대한 스트레스를 크게 느끼지 않았다. 예로, 참여자21은 해외교환학생으로 수업에 속한 학생들과 친하게 지내고 싶었기 때문에 친구의 흥미를 끌며 교류거리를 만들고, 고마움의 표시로 작은 선물을 하였다. 그럼에도 불구하고 마음을 열지 않는 학생에 대해서도 입장을 이해하는 공감적 태도를 보여주었다.

(미국에 교환학생으로) 나는 배우러 온 사람이니까 이미 내 입장은 오픈마인드인데 (...) ‘내가 재네들이랑 엮일려면 나를 먼저 보여줘야 되겠다.’ 라는 생각이 들어서 이렇게 했더니 애들도 오히려 관심을 가져주고 친구들이 노트 필기 같은 것 보여주면 항상 한국 책갈피 같은 것, 전통문양으로 된 것 있잖아요. (연구자: 아이들이 따돌리거나 그런 것은?) 애들이 저를 가지고 욕을 하고 그런 것이 아니라 별 관심이 없는 것이예요. (참여자 21)

이들은 자신을 ‘호불호가 극명하지 않은 편’이고, 어떠한 일에 ‘적응을 잘하는’ 사람으로 표현하였다. 이들은 팀활동을 하는 경험에서 성공이나 성취보다는 팀원 간

의 분위기나 관계를 주로 언급하였다. 인문사회분야 전공이 조금 더 많고(경영학, 국어국문학, 영어교육학), 자연과학이나 공학계열자(물리학)는 1명으로 나타났다. 그러나 전반적으로 여기에 속하는 참여자가 많지 않고, 과제 지향적인 연구자에도 같은 전공의 분포하기 때문에 이를 전공 경향으로 해석하기는 어려운 점이 있다.

(연구자: 그러면 공부 말고 다른 쪽으로 호불호는 어떻게 판단이 들어요? 내가 이걸 정말 좋아한다. 아니면 아니다.) 저는 뭐, 엄청 좋고 싫고 이런 게 없는 것 같아요. 다 하면 하는 거지 뭐, 좋은 게 좋은 거지 이렇게 생각하는 편이다. 딱히 호불호를 분명하게 나누지는 않는 편인 것 같아요. (참여자 12)

3. 학습된 결과 : 효과적인 팀워크에 내재된 두 가지 의미

‘팀 활동에 적극적’이라는 동일한 자기표현에는 다른 의미가 내재되어 있었다. 크게 두 가지로 분류될 수 있는데, 첫 번째는 정확한 과제 방향을 주도하는 리더십, 개별 기여를 따지는 업무 분장식 팀원 사이가 특징인 집단으로, 이름만 팀인 ‘명목 팀’으로 명명할 수 있다. 이에 대비되는 두 번째 집단은 팀원 입장을 조율하는 리더십, 성공과 실패를 함께하는 운명 공동체로 특징짓는 ‘동고동락 팀’이다.

물론 참여자가 한 가지 팀의 특성을 경험하는 것은 아니다. 팀 내 다른 팀원에게 영향 받기 때문에 명목 팀에서도 팀원 간의 관계나 교류가 활성화하려는 노력이 존재할 수 있고, 반대 경우도 작용할 수 있다. 그러나 개인에게 효과적인 팀, 선호하는 팀에 대한 인식 측면에서 두 가지는 구별된다고 볼 수 있다. 분포를 보면, 면담에 참여한 대부분이 명목 팀을 더 선호하는 것으로 조사되었다. 구체적으로, 동고동락 팀을 선호하는 참여자는 21명 중 7명으로 30%에 머물렀으며, 참여자3(교육학, 여), 참여자4(교육학, 여), 참여자7(경영학, 남), 참여자16(물리학, 여), 참여자12(국어국문학, 여), 참여자21(영어교육, 여), 참여자5(영어교육, 여)가 포함되었다.

가. 과도한 개인성과를 중시하는 ‘명목 팀’

정확한 기준을 제시하는 리더십

이들은 자신이 리더 역할을 수행하거나 타인이 리더인 경우에도, 리더가 매우 과업 지향적이고 과도할 정도의 성과를 중시할 것을 기대하였다. 이들은 주도형 리더십을 표방하였고, 따라서 리더는 의견이나 생각에 대해서 서슴없이 발언하는 ‘강한 자기주장’을 제시할 필요가 있다고 생각하였다. 특히 이들은 자신이 직접적으로 리더로서 역할을 수행할 때, 자신이 집단을 이끈다고 인식하였고, 자기의견관철을 이

끄는 방법으로 중요시하였다. 이들은 팀원 간에 견해차가 발생하는 경우에, 표준이 되는 기준을 제시함으로써 갈등을 중재하려고 하였다.

제가 원래 주장이 강하긴 하고요. 예전부터 어떤 집단의 리더가 되는 걸 좋아하기는 했어요. 예전에도 어머니가 많이 바쁘셨을 시기에 부회장 출마하고 이랬었던 (…)(팀에서) 제 주장을 약간 서슴없이 얘기하거나, 아니면 친구들이 헛갈리고 있을 때, 중구난방으로 아이디어가 튀었을 때 체계적으로 정리를 딱딱, 잡는 역할을 제가 하려고 하는 성향이 조금 있는 것 같아요. (참여자 18)

기여와 잘못을 가르는 업무 분장식 관계

이들은 팀성과에 대한 보상방식에 대하여 인식차를 보였다. 대부분이 팀원의 기여도가 다르기 때문에 팀의 이익은 개인에게 차등 보상되어야 하고, 종종 자신의 기여가 가장 크기 때문에 정당한 보상을 받을 필요가 있다고 생각하고 있었다. 이러한 이유로 이들은 같은 팀으로 묶여있다고 하더라도, 각자의 역할이 구체적이고 명확히 구분되는 것을 선호하였다. 실제로 이들은 팀의 성과에 기여가 큰 경우가 많았고, 때로는 지배적으로 팀의 일을 도맡기도 하였다.

그러나 팀 내에서 다른 팀원의 기여가 어떠한지에 대한 질문에는 잘 대답하지 못하였고, 같은 팀에 소속된 팀원으로 인하여 일이 잘못됐을 경우 받게 되는 불이익에 대해서만 기억하고 있었다. 이는 실제적으로 다른 팀원의 기여도에 대한 관심은 적고, 자신의 노력을 과다하게 책정하는 의식을 보여준다. 전반적으로 이들의 진술에서 타인과의 공동의 노력이나 상생의 의미는 거의 나타나지 않았다.

(수업 팀프로젝트에서) 꼭 한명씩 프리라이더가 있어요. 특히 네 명 이상 넘어가는 팀플이면 꼭 한 명씩 있어요. 그 사람들을 이끌고 가는 제가 너무 싫은 거예요. (….) 나 혼자 해서 내가 성적을 못 받으면 내가 못한 거예요. 그건 정당한 거예요. 그런데 제가 못했는데 내가 성적이 까이면 화는 나는데 화는 못 내고 그게 쌓이는 거죠. (참여자 11)

개별성과를 지향하는 참여자는 팀원과 ‘일로 묶인’, 다소 형식적인 관계를 추구하는 경향이 있었다. 이들은 과제에 대해 매우 활발히 소통하였지만, 이외의 소재로 대화하거나 따로 모임을 갖는 경우는 매우 드물었다. 따라서 대인관계에서 오는 스트레스가 컸는데, 갈등이 발생할 때 자기 견해를 너무 강하게 제시하면서 타인의 의견을 무시하거나, 자신의 생각을 아예 표현하지 못하는 등 소통의 문제를 크게 느꼈다. 그러면서 개인 혼자 하는 활동을 선호하는 경향이 짙어졌다.

(기업 경험을 통해 취업보다 공부하기로 결심한 배경은) 그게 왜 그런 게 생각해 봤더니 뭔가를 사람을 대할 때, 사람마다 스트레스 받는 정도가 있잖아요. 그런데 조금 기업가가 되려면 사람을 만날 때 있어서 느끼는 스트레스가 어느 정도 적어야지 계속 만나고 새로운 사람 만나고 이윤 창출해내는 과정에서 그런 게 필요한 게 스트레스가 적어야 그런 만남을 하는데 저는 그런 거에서 너무 스트레스를 많이 받는 거예요. (참여자 6)

나. 성공과 실패를 함께하는 ‘동고동락 팀’

입장을 조율하는 리더십

반면에 동고동락 팀을 선호하는 참여자는 자신이 사람들의 시선을 사로잡을 만큼 창의적인 아이디어를 기획하는 사람은 아니라고 이야기한다. 대신 자신의 역할을 팀에 있는 팀원 간의 사이를 조정하는 ‘조율형 리더십’으로 규정하며, 팀원 간 갈등해결방법을 고심하였다. 팀원 간에 입장 차이가 존재하는 것을 알고, 종종 입장 전환을 경험하려고 하였다. 갈등이 발생하는 경우에 각자의 이야기를 들으며 팀원 사이서 접점을 찾고자 하였다. 참여자5 사례는 사소한 사안이라도 팀원 마다 다른 요구를 인지하고, 입장차를 설득하는데 쏟는 노력을 보여주었다.

50명의 의견이 안 맞을 때 조금 힘들죠 (...) 과감 맞추면 딱 사이즈만 물어봐서 맡겨가지고 제가 배송 받아서 하면 될 줄 알았는데, 과감 색깔 우리 학번 때부터 바꿀 수 있냐고, 바꾸자고 물어보는 사람도 있고 (...) 지금까지 모든 학번의 모든 선배들이 다 그렇게 입었는데 우리 학번 때부터 마음대로 디자인도 바꾸어 버리고, 빼면 괜찮겠냐고 안 될 것 같다고 했는데 강하게 나오는 동기들도 있어서 그거 설득하느라 힘들었고. (참여자 5)

일은 가고 사람은 남는다

이들은 개인 공과를 크게 강조하지 않았는데, 팀의 목표가 우선적으로 달성되면 결과적으로 모두에게 이롭다는 견해를 갖고 있었다. 참여자16은 팀원으로 동아리에서 후원금을 받거나 수상한 경험에서, 활동목표를 누가 제안했는지 크게 신경을 기울이지 않았다. 때로는 동아리 리더가 정보를 가져오기도 하고, 다른 팀원이 활동을 제시하기도 하였다. 그보다 중요한 것은, 그의 경험에 따르면, 동아리 팀원들은 일단 목표가 설정되면 다 같이 그 일을 성취하는데 집중하는 것이다. 이들은 누가 어떠한 보상이나 역할을 받는지에 관계없이, 팀의 목적을 달성하기 위해 각자가 소유한 자료, 정보, 결과물들을 공유함으로써 서로를 지원하였다.

KT&G에서 이렇게 동아리로 선정돼서 후원받았고, 그때 캠프 간 것도 선정해서 후원이 돼서 갔던 (...) 아마 이런 게 있다 이렇게 하면 우리 다 같이 자료 만들

고 회의 일지 썼던 거 다 이렇게 합치고. (참여자16)

이러한 생각이 개인의 성과를 무시했음을 의미하지는 않는다. 이들은 나와 타인의 이익을 ‘동시에’ 추구할 경우, 더 큰 성과가 생긴다고 성공의 의미를 설정하고 있었다. 대표적으로 참여자7은 참여하고 있는 봉사활동이 자신의 성취, 팀원 간의 시너지 효과, 수혜자들이 누리는 혜택이라는 세 가지 측면에서 성공의 의미를 설정하고 있었다. 또한 이들이 설정하는 팀활동의 성과는 단기적이기 보다 장기적이었다. 때로는 개인적인 노력이나 팀에서 새로운 시도가 성과로 달성되지 않을 수는 불확실한 측면을 이해하고 있었기 때문에, 팀활동이 의도대로 달성되지 않는다고 해서 특정인의 잘못으로 여기지 않고 있었다.

물론 자기 혼자 열심히 공부해서 자기 혼자 성취를 하는 것도 좋겠지만, 제가 어떤 팀으로 같이 하면서 그 팀원들한테도 조금 어떻게 서로한테 시너지 효과도 줄 수 있는 거고 (...) (교육 받는 학생들도) 나중에 자라나서 저희처럼 또 누구한테 베풀 수도 있는 거고, 이게 커질 수 있는 부분이 있어서 의미가 있다고 봐요. (참여자 7)

공동성공을 지향하는 참여자는 모임의 활동만큼 사람을 중시하였는데, 이들은 사적인 친교의 노력이 다양한 형태로 나타났다. 가령, 참여자7의 사례와 같이 따로 술자리를 많이 갖거나 밥을 먹는 것과 같은 팀활동과 직접 관련이 없는 이유로도 사람들과 모임을 자주 갖는 것으로 나타났다. 다시 말해서, 일은 가도 사람은 남을 만큼 관계를 중시하였다.

(연구자: 친한 선배들, 동기들, 그럼 주로 어울리는 게 동아리?) 네, 과 친구들이랑 동아리 사람들, 그리고 또 팀플로 만난 사람들 (...) 되게 잘되는 경우가 많아 가지고, 그 팀끼리 같이 밥 먹고 술 먹고 그러고 있어요. (참여자 7)

V. 해석 및 논의

1. 해석

본 사례는 다음을 출발선으로 전제한다. 첫째, 이들이 동일 대학에 재학하고 있으므로 인지수준이 유사한 것으로 평가된다. 둘째, 연구참여자는 팀워크에 대한 고

유한 의미체계를 형성하기에 충분한 경험치를 쌓아왔다. 이러한 전제하에서, 연구 참여자에게 팀워크에 대한 인식은 두 가지 대조적인 관점으로 규명되었다. 명목 팀은 일의 성과를 우선시하였고, 동고동락팀은 일을 사람들이 함께하는 매개로 받아들였다.

구성원 간 상호작용의 관점에서 보면, 전자가 상호작용을 최소화하기를 기대하는 반면, 후자는 질 높은 상호작용을 극대화하기를 기대하고 있음을 보여준다. 사회에서 요구되는 질 높은 상호작용이라는 팀워크는 특수한 경험과 환경을 필요로 하며, 팀활동의 참여빈도가 높은 팀워크를 보장하지 않는다는 점을 보여주고 있다.

연구결과의 의미를 심층적으로 규명하기 위하여 Dewey의 두 가지 주요 개념에 기초하여 해석하였다. 환경에서 변화가 발생하지 않는다면 개인의 경험은 지속된다는 ‘연속성 원칙’을 개인의 시간적 차원에서, 개인이 속한 환경의 영향력을 강조하는 ‘상호작용 원칙’을 학교의 공간적 차원에서 재조명해보았다.

가. 개인의 시간적 차원 : 경험축적으로 인한 습관화된 신념

연구참여자는 대학 입학 전에 수행한 팀활동으로 대입에 성공할 정도로 자기 인식과 객관적 판단 측면에서 효과적 팀워크를 갖추었다고 평가 받았지만, 실제 이들이 형성하고 있는 의미체계로서 팀워크는 현대 사회에서 요구하는 구성원 간 상호작용의 측면에서는 효과적이지 못하였다. 특히, 명목팀 인식 집단은 같은 팀원과 경쟁하고 갈등하는 방법만을 학습하였다. 이 또한 구성원 간 교류하는 하나의 방법이지만, 동고동락팀 인식 집단이 교류의 다양함-협력, 상호의지, 협상, 조율, 양보 등에 대한 학습의 지평이 넓어지고 성장하는 것과 대비된다.

명목팀 인식 집단에게 학습된 팀워크에 대한 초기 인식은 ‘지극히 개인화된’ 구성원 간 상호작용으로 자리 잡았다. 이는 대학 입학 이후에 보다 강화되는 경향을 보였는데, 과거 경험이 현재와 미래를 지배하는 연속성의 원칙(Dewey, 1938)이 적용되었다. 이들의 팀워크 인식은 같은 방식으로 ‘연속해서 성공’하고 있기 때문에, 부족한 부분이 있는지를 점검할 필요보다 ‘효과적’이라는 신호가 강해지며, 개인의 인식 속에서 습관화된 신념으로 안정화 되어갔다. 이러한 현상은 성공경험으로 축적된 경험이 많아지면 다른 경험에서 덜 배운다는 Jarvis(2001)의 설명이 성인초기인 대학생에게 나타나는 것으로 해석될 수 있다. 성인이라는 자율성 하에서 이들이 성공경험으로 인지한 초기경험을 고수하는 경향을 보인다는 선행연구(전신영, 유기웅, 2011)와 유사한 결과가 나타나고 있다.

나. 학교의 공간적 차원 : 개인 간 분리성을 강조하는 집단문화

Dewey(1938)에 따르면, 경험은 개인에 영향을 주는 환경의 영향을 받는다. 인간은 환경에서 오는 문제를 극복하며 경험을 형성해간다. 동일 대학의 사례임에도 불구하고, 효과적 팀워크에 대한 인식이 다르게 학습된 까닭은 경험의 다른 측면에 주목하게 만드는 중등시절의 학교문화의 영향력이 크기 때문이었다. Dewey의 설명에 비추어보았을 때, 명목팀 인식 집단과 동고동락팀 인식 집단 간에 학교에서 해결해야 하는 ‘문제에 대한 초점’이 달리 작동했다는 것을 알 수 있다. 진자가 팀활동을 구성원과의 경쟁에서 ‘승리의 쟁취’로 문제화했다면, 후자는 ‘공동 목표를 위한 협력’으로 지각하도록 교사와 교실의 분위기가 집단문화로 작용한 것이다.

이러한 경향은 취약한 대인관계나 개인주의, 인성부족을 신세대의 문제점으로 지적한 기존 연구(김명연 외, 2000; 박오수, 김기태, 2001; 박주호 외, 2013; 이지영, 2016; 이해정, 유규창, 2013; 진미석, 2013; 홍병선, 2012)의 원인을 설명해준다. 초·중등학교에서 제공되는 수업과 수업 외의 교육 기회는 팀활동의 단순 수행에 초점이 있을 뿐, 여기에서부터 구성된 간 효과적 상호작용의 의미를 배우지 못했다는 것을 보여주기 때문이다. 다시 말하면, 대학생 스스로 인식하는 ‘성공적’ 팀활동이 현대 조직에서 요구하는 ‘효과적’ 팀워크 인식으로 연결되지 않고 있다. 중등학교의 집단 문화에 따라, 성공적이라는 의미는 다르게 해석될 수 있으며, 구성원 관계를 학습해야 하는 팀활동 조차도 개인의 수월성만을 부각시키는 하나의 장치로 작용할 수 있다.

더구나 대학은 교육적 비관여의 공간으로 작동하면서 교육 영향력이 거의 나타나지 않았다. 명목팀 집단에게 개인 간 분리성을 강조하는 효과적 상호작용에 대한 인식은 더욱 강화되었고, 다른 사람과 공감하고 교류하는 사회적 존재로서 성장할 기회를 상실하였다. 따라서 대학생의 취약한 팀워크 역량은 사회성이라는 측정 불가능한 교육적 가치가 무시된 학교의 사회화 기능의 집약으로 해석되어야 하며, 사회에서 요구하는 팀워크 역량이 내재화되지 못한 근본적인 원인은 이에 대한 올바른 학습기회를 기획하지 못하는 학교의 환경에서 찾아야 한다.

2. 논의 및 제언

이상에서 살펴본 바와 같이, 이 연구는 팀워크 인식의 향상과정은 사회의 축소판인 학교에서 학습되는 경험의 총체로 연구범위를 확장할 필요와 그 중요성을 제시하였다. 무엇보다 팀워크 인식은 체험 기회 자체보다 경험 과정에서 갖는 관심사가 학습의 영향력을 발휘한다는 점을 밝혔다. 대학수업으로 한정된 기존 연구 장면의 단편성이 가져온 한계를 밝히고, 확장된 범위로 분석함으로써 새로운 논점을 제공

한데서 이 연구의 의의를 찾을 수 있다.

연구에서 밝힌 대로, 미래 인재에게 요구되는 팀워크 인식을 향상시키기 위해 현재 학교교육이 측정 불가능하다는 이유로 놓치고 있는 관계에서 발생하는 구성원 간 상호작용에 대한 교육 기능이 강조되어야 한다. 다양한 관점의 수용력, 통합력, 창조력은 지적 능력 뿐 아니라 타인과의 교류에 필수적인 감성 능력의 토대 위에서 개발되는 것이다. 초등부터 대학까지 전체 교육경험이 통합적으로 숙고되어야 할 것이다. 연구의 주요한 결론과 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫 번째 연구결과, 초등학교와 중학교의 교실상황에서 형성한 사회적 관계가 팀워크의 기초가 되었다. 담임교사의 역할이 가장 컸는데, 자신이나 친구에게 대하는 교사의 행동, 가치, 태도가 영향을 주었다고 공통적으로 이야기하였다. 학업이라는 특정한 소수의 기준으로 학생을 판단하는 교사는 또래 간의 심화된 경쟁과 차별대우의 정당성을 만들었고, 이는 때로는 따돌림이라는 문제로 번지기까지 하였다. 대학 입학 전에 이러한 문화를 오래 경험한 참여자는 대학에서도 또래와 친밀감 형성에 지속적으로 문제를 보였다. 반면, 학생의 개성을 존중하고 공평하게 대우한 담임교사의 지도하에서 친구 간 갈등과 경쟁문화가 크지 않았고, 친밀하고 안정적 교우관계를 경험하였다. 교사의 교실운영방식이 권력에 순응하는 방법과 대인관계 학습에 영향을 준다는 잠재적 교육과정의 중요성을 확인하였다(Jackson, 1968).

두 번째 연구결과는 팀워크에 대한 인식은 중등교육시절에 경험한 팀활동 경험에서 가장 강하게 형성되고, 이 시기에 성공경험이 팀워크에 대한 지식, 기술, 태도의 근간을 이룬다는 점을 보여주었다(Dewey, 1958; Jarvis, 2001; Kolb, 1984). 팀워크에 대한 초기 경험으로 청소년기에 나타났다. 그러나 교사가 팀활동에서 개인 성취를 지나치게 강조하거나, 학습자 스스로 이러한 성과에 과도하게 심취한 경우에 ‘개인 성취감’에 지나치게 민감한 성향이 형성되기도 하였다.

또한 리더 역할을 수행하면서 과업에 대한 완벽주의 성향이 있는 경우에 과제에 철저히지만 타인에게 일을 위임하고 신뢰하는 능력이 부족하고, 자신의 생각을 고수하는 경향을 보였다. 반대로 팀원을 서로 배려한 경우에 타인의 욕구와 감정, 또한 팀의 분위기에 보다하게 반응하였다. 이는 팀활동이라는 경험 자체가 팀워크 역량을 향상시키는 것이 아니라, 체험수행과정에서 관심을 두는 중점 요소에 따라서 학습내용이 달라짐을 설명해준다. 또한 이는 교사가 어떤 요소에 보다 집중하도록 유도하는지에 영향을 받는다. 따라서 개인에게 내재화되는 ‘역량’이라는 개념은 고립된 상태에서 주체 혼자서 설정할 수 있는 것이 아니라, 개인이 처해 있는 상황과의 상호작용으로 구성된다는 ‘상호작용의 원칙’이 작용하였다(Dewey, 1938).

세 번째, 대학은 팀워크 역량 개발에서 ‘교육적 비관여’의 입장으로 나타났는데,

일부 수업 외에 팀워크를 향상시킬 학습기회를 대학생 스스로 창출해야 했다. 또래 압박감을 경험했던 일부 사례에서, 경쟁이 완화된 문화 속에서 새로운 교류방식을 시도하는 성공적인 학습의 장으로서 기능이 확인되기도 하였다. 하지만 이러한 사례는 매우 소수에 그치며, 대부분은 갑자기 확대된 자기주도적 학습환경에서 새로운 방식을 시도하기보다, 청소년기까지 습득된 방식을 반복하고, 확대하고, 강화하였다. 이는 Dewey(1938)가 제시한 연속성의 원칙에 따른 것으로, 개별 성취감에 경도된 대학생은 과제를 중심으로 관계에 여전히 소극적이었던 반면, 관계를 중시한 대학생은 정서적 기술, 태도, 가치가 점차 정교화 되며 높은 수준으로 발전하였다.

네 번째, 효과적인 팀워크에 대해 대학생은 서로 다른 인식을 형성하고 있었다. 이는 교과서나 교사의 가르침이 아니라, 반복되고 축적된 경험학습의 결과로 나타났다(Jarvis, 2001). 과도한 개인성파를 중시하는 ‘명목 팀’을 선호하는 집단은 자신을 과제 중심적이라고 특징화하며, 호불호가 강한 성향이라는 논리로 대인관계에서 오는 불편함에 대한 방어기제를 사용하였다. 이들은 자신과 타인에게 작은 실수도 용납하지 않는 완벽주의 성향을 보였는데, 이는 정서적 소통에 어려움을 유발하였다. 성과 집착을 옹호 여기는 사고는 자기 경험을 고집하는 성향으로 강화되었고(전신영, 유기웅, 2011; Jarvis, 2001), 자기 기준에 의한 완벽주의는 사회적 부적응 행위가 스트레스와 우울감으로 이어진다는 결과와 일맥상통한다(심혜원, 1994).

두 번째 집단은 팀원 간 입장을 조율하는 리더십, 일과 동시에 사람을 중시하는 ‘동고동락 팀’의 의미를 설정하고 있었다. 이들은 변화하는 상황에 따라 수행역할에 융통성을 발휘하였고, 친교기술과 공감적 태도를 보다 많이 개발하였다. 이들은 주어진 상황에 잘 적응하고, 호불호에 대한 극단적인 태도를 갖지 않는 적응적인 모습을 보여주었다. 또한 현대 사회에서 요구하는 유대, 협력, 중재, 리더십(나승일 외, 1998; 이무근 외, 1997; 진미석, 2013; 진미석 외, 2007; 최윤미, 2011; Bishop et al., 2000; Dirks & Ferrin, 2001; Dyrud, 1999; Gerstner & Day, 1997)과 같은 요소를 보다 효과적으로 학습하였다.

연구한계를 바탕으로 후속연구를 다음과 같이 제안한다. 먼저, 본 연구의제는 팀워크 역량에 대한 사회적 요구를 받는 대학 졸업자에게 초점이 있었다. 연구대상이 일개 대학의 입학사정관제 입학생이라는 점에서 대학생 전체에 결과를 적용하는데 한계가 존재한다. 사례연구의 하나로서 대학생이라는 포괄적인 연구대상의 특성을 도출하는데 무리가 있기 때문이다. 일례로, 팀활동에 대한 유의미한 경험을 갖지 못한 다른 입학전형 대학생에게도 유사한 현상이 나타난다고 해석기는 어렵다. 팀워크 역량 향상하는 교육방안에 특수성을 반영하기 위하여 대학생을 더욱 세분화하여 심층 조사한 질적 연구가 더욱 활발히 이루어져야 할 것이다.

또한 사례연구로부터 얻은 경험의 특수성과 맥락을 추출한 결과를 바탕으로, 유의미한 팀활동을 경험한 시기나 교육적 개입방법에 대한 대규모 단위의 연구가 필요하다. 가령, 대학생 팀워크 인식의 형성단계, 안정화 단계, 변화단계 등으로 세분화하여 각각의 발생 시기와 사건을 중심으로 시계열적 연구가 이루어질 수 있다. 여기에 패널 자료나 대규모 설문조사와 같은 통계방법을 활용한다면, 교육적 개입이 필요한 최적기와 개입방법 등에 관한 정책 시사점을 도출할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강경중, 이진남(2003). 직업기초능력 함양을 위한 전문대학 교양교육과정 개발방안. **직업교육연구**, 22(1), 79-113.
- 고수현, 이지영(2013). 대학생의 동아리활동이 학교생활적응유연성에 미치는 영향: 사회적 지지의 매개효과 검증. **복지상담교육연구**, 2(1), 35-51.
- 김매희(1993). 성인과 청소년의 자기주도 학습특성에 관한 비교연구. 박사학위논문, 서울여자대학교.
- 김명언, 구자숙, 한준(2000). 기업 조직에서의 세대격차. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 13(1), 115-157.
- 김민국, 고일상(2015). 개인 SNS 특성이 대학의 팀 프로젝트 진행에서 학습성과와 학습만족에 미치는 영향. **Entrue Journal of Information Technology**, 14(1), 107-119.
- 김상일(2011). 조별과제 동료평가의 역효과 해결을 위한 직무배정 수업 기법. **한국산학기술학회논문지**, 12(6), 2543-2547.
- 김영미, 한혜원(2010). 대학생의 교내 동아리 여가활동이 교우관계와 조직동일시 및 생활만족도에 미치는 영향. **한국여가레크리에이션학회지**, 34(2), 35-46.
- 나승일, 정철영, 서우석, 송병국, 이종성(1998). 직업기초능력의 영역분류 및 하위 요소 추출. **직업교육연구**, 17(2), 15-37.
- 박성희, 배상화(2008). 학습포트폴리오를 적용한 대학생의 학습역량에 대한 사례 연구. **학습자중심교과교육연구**, 8(2), 159-179.
- 박오수, 김기태(2001). 조직세대별 인사제도 선호경향에 대한 탐색적 연구. **인사관리연구**, 25(1), 167-197.
- 박주호, 이정표, 박윤희(2013). 한국폴리텍대학 졸업생의 직업기초능력에 대한 산업체의 교육요구도 분석. **직업교육연구**, 32(1), 83-105.
- 박해리, 장시영(2015). 팀프로젝트 학습활동에서의 대학생 동료평가 사례연구 -경영 전공개설과목 '인터넷 비즈니스 모델' 수업을 중심으로. **교육방법연구**, 27(1), 151-176.
- 백평구(2013). 대학생 핵심역량 수준과 대학생 개인 변인의 관계 및 특성. **교양교육연구**, 6(7), 349-387.
- 성민경, 엄우용, 김영희(2016). 중요도-실행도 분석(IPA)을 통한 사립대학교 대학생의 학습역량에 대한 교육요구도 분석. **교육연구논총**, 37(2), 73-96.
- 심혜원(1994). 완벽주의 성향이 정신건강에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교.

- 양영근, 정원희(2015). NCS 직업기초능력과 산업체 교양교육 수요를 반영한 교양교육과정 개편 연구: D대학의 사례를 중심으로. **교양교육연구**, 9(2), 35-65.
- 유지원(2014). 대학생의 팀 기반 프로젝트 학습에서 학습성과에 대한 협력적 자기 효능감, 팀 효능감, 팀 상호작용 간 관계. **학습자중심교과교육연구**, 14(10), 89-110.
- 유지원, 류다현(2016). 자연과학계열 대학생의 비교과활동 참여와 팀원과의 상호작용이 팀웍 역량에 미치는 영향. **교육과학연구**, 47(2), 153-178.
- 윤옥한, 이운옥(2014). 팀 기반학습에서 개념명료화시험 교수전략이 대학생의 학습 성취도와 수업흥미도에 미치는 영향. **학습과학연구**, 8(2), 1-18.
- 윤창국, 이혜선(2014). 대학생의 동아리 활동참여를 통해 본 공동체 진입과정과 의미 탐색. **평생교육학연구**, 20(4), 81-113.
- 이무근, 이용환, 정철영, 배진한, 최애경, 이종성, . . . 나승일(1997). 직업능력인증제 도입을 위한 정책연구. **직업교육연구**, 16(2), 109-129.
- 이유미(2015). 대학생 팀 프로젝트 수행에서 나타나는 갈등 관리와 인식에 대한 연구. **인문과학연구**, 47, 594-612.
- 이은화, 윤소정, 허승희(2011). 대학의 직업기초능력 교육에 대한 교수와 학생의 인식차이: A대학 사례를 중심으로. **한국직업교육학회**, 30(4), 51-67.
- 이지영(2016). 조직공정성 인식이 Y세대 조직원의 침묵에 미치는 영향: POS, LMX, TMX의 매개효과. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 이현림, 김지혜(2003). **성인학습 및 상담**. 서울: 학지사.
- 이혜정, 유규창(2013). Y세대의 일과 삶의 균형. **노동정책연구**, 13(4), 1-31.
- 장상필, 김지일(2015). 비교과 교육을 통한 융합적 사고력 증진 방안 연구: 대학생의 다문화 수용성, 인문학적 소양을 중심으로. **교육종합연구**, 13(4), 135-156.
- 전명남, 박혜숙(2012). 온라인 커뮤니티 보조의 팀 학습이 대학생의 학업성취도와 공유된 정신모형에 미치는 효과. **한국콘텐츠학회논문지**, 12(5), 541-552.
- 전신영, 유기웅(2011). 성인학습자의 선행경험으로 인한 학습방해 과정에 관한 연구. **교육문제연구**, 41, 93-119.
- 정한호(2011). 대학에서 수행되는 팀 학습 활동의 환경, 역동성, 지식공유, 성과에 대한 질적 고찰. **교육문제연구**, 40, 81-114.
- 정한호(2015). 팀학습에서 이루어지는 소셜미디어 활용 사례에 대한 질적 고찰: 대학생을 중심으로. **한국교육**, 42(1), 197-224.
- 조성연(2007). 성인학습자의 학업성취도에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. **교육학연구**, 45(2), 121-149.

- 조일현(2010). 대학 프로젝트 수업 환경에서 분업화, 상호작용, 공유정신모형이 팀 수행성과와 개인 학습에 미치는 영향. **교육공학연구**, 26(3), 1-20.
- 진미석(2013). 수도권 및 지방대학생 핵심역량의 격차에 관한 탐색적 연구. **교육사회학연구**, 23(1), 105-127.
- 진미석, 손유미, 주휘정(2011). 대학생 핵심역량 진단체제 구축 방안 연구. **교육행정학연구**, 29(4), 461-486.
- 진미석, 옥준필, 채창균, 최동선, 유한구, 이성, . . . 박천수(2007). **대학생 직업기초능력 선정 및 문항개발연구**. 한국직업능력개발원.
- 진성희, 성은모(2010). 공과계열 대학생을 위한 실천적 리더십 역량 분석: 기업체 경영진과 대학생의 인식차이를 중심으로. **한국직업교육학회**, 29(4), 95-119.
- 최윤미(2011). 대학생 팀웍역량 검사의 개발 및 타당화 연구. **한국직업교육학회**, 30(2), 173-196.
- 한수정(2013). 간호대학생에 팀기반 학습 적용의 효과. **디지털융복합연구**, 11(11), 595-602.
- 홍병선(2012). 대학교육의 현실과 사회적 요구. **한국교양교육학회**, 6(2), 269-291.
- Adderley, K., Ashwin, C., Bradury, P., Freeman, D., Goodlad, S., Greene, J., . . . Uren, O. (1975). *Project methods in higher education*. London: Society for Research into Higher Education.
- Albanese, R., & Van Fleet, D. D. (1985). Rational behavior in groups: The free-riding tendency. *Academy of Management Review*, 10(2), 244-255.
- Austin, A. E. (1984). The work experience of university and college administrators. *Administrator's Update*, 6(1), 1-8.
- Bath D., Smith, C., Stein, S., & Swann, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 313-328.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., & Burroughs, S. M. (2000). Support, commitment, and employee outcomes in a team environment. *Journal of Management*, 26(6), 1113-1132.
- Candy, P. C. (2000). *Learning and earning: Graduate skills for an uncertain future*. Paper presented at the international lifelong learning conference, Yeppoon, Australia.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in

- teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization Science*, 12(4), 450-467.
- Dyrud, M. A. (1999). Getting a grip on Groups. *ASEE Annual Conference Proceedings, 1999*, 1-12.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827-844.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: An introduction for educators and careers*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Routledge.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). Engaging children's minds: The project approach. *The Reading Teacher*, 43(2), 112-120.
- Katzenbachm J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Boston, MA: Harvard Business School.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Kuh, G. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Lambert, A., Terenzini, P., & Lattuca, L. (2007). More than meets the eye: Curricular and programmatic effects on students learning. *Research in Higher Education*, 48(2), 141-168.
- Lindeman, E. (1961). *The meaning of adult education*. Montreal, Canada: Harvest House.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management*

Review, 26(3), 356-376.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pearce, C. G., & Sims, H. P. (2002). The relative influence of vertical vs shared leadership on the longitudinal effectiveness of change management teams. *Group Dynamics: Theory, Research, & Practice*, 6(2), 172-197.
- Spencer, L., & Spencer, S. (2003). **핵심역량모델의 개발과 활용**(민병모 외 역). 서울: PSI 컨설팅. (원저 1993년 출판)
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Retrieved from http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method* (3rd ed.). Thousand oaks, CA: Sage.

Abstract

Building Teamwork in Everyday Learning Experiences

Hong, Ahjung(Chungang University)

Lee, Kyoungmi(Chungang University)

Development of teamwork competency is gaining more attention since diversity has become unvoidable feature in this global world. In order to enhance students' teamwork competency, universities have developed various programs and integrated team learning activities in the classrooms. Studies on teamwork, however, have shown not enough verified evidence of its effectiveness. In this vein, the purpose of this study was to examine college students' perception on teamwork and to understand how they developed their teamwork competency throughout their everyday learning experiences. In-depth interviews were conducted with 21 students in A university. Research findings show that there exist two different perspectives on teamwork. One is 'normative team' where competition among team members and rejection toward otherness in the classrooms have oppressed them to participate in teams, and these kinds of habitual perspectives and behaviors have been reinforced through various team-based activities in college. The other feature is described as the team that share bittersweet experiences among team members and continue to develop its relationship even after the team task were completed. Influence of teachers from junior high schools was critical in building their teamwork behavior as they become students' initial role models. Based on the findings, the study emphasized the importance of everyday interactions in developing teamwork competency and suggested practical implications of its enhancement inside and outside of classrooms.

keywords: teamwork, team learning, college students

HRD 컨설턴트의 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에 대한 자기주도학습 능력의 매개효과

배을규(인하대학교)*

박원(인하대학교)†

이민영(대웅경영개발원)‡

요 약

본 연구는 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에서 자기주도 학습 능력의 매개효과를 규명하고, HRD 컨설턴트의 경력개발을 위한 이론적 및 실천적 시사점을 제시하기 위한 것이다. 이를 위하여 Luthans, Youssef 와 Avolio(2007)의 긍정 심리자본 측정도구(PCQ), 배을규, 이민영(2010)의 자기주도학습 능력 측정도구(SDLAI), 주관적 경력성공 측정을 위한 Greenhaus, Parasuraman과 Wormley(1990)의 경력만족, Mobley, Jaret, Marsh와 Lim(1994)의 직무만족, Johnson(2001)의 고용가능성 측정도구 들을 활용하여 HRD 컨설팅 기업에 근무하는 컨설턴트를 대상으로 설문 조사를 실시하 였다. 총 241부가 회수되었으며 불성실한 응답으로 판단되는 5부를 제외하고 총 236부 를 분석에 사용하였다(유효 자료율: 97.9%). 측정도구의 타당도를 확보하기 위해 Anderson과 Gerbing(1988)이 제안한 Two Step Approach에 따라 각 변인별로 측정도 구의 타당도를 검증하여 단일 차원임을 확인하고, 변인별 하위 요인을 측정 변인화하여 구조방정식 모형분석에 사용하였다. 연구 결과 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본은 주관적 경력성공에 정적인 영향을 미치며, 자기주도학습 능력은 두 변인간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 이상의 연구 결과를 바탕으로 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본, 자기주 도학습 능력 및 주관적 경력성공 향상을 위한 이론적 논의와 실천적 시사점을 제언하 였다.

주제어: HRD 컨설턴트, 긍정심리자본, 자기주도학습 능력, 주관적 경력성공

* 제 1저자: 인하대학교 교육학과 교수, email: ekbae@inha.ac.kr

† 교신저자: 인하대학교 교육학과 석사, email: wony7777@naver.com

‡ 공동저자: 대웅경영개발원 교육팀 과장, email: edu21c@hanmail.net

논문투고: 2017.09.06 / 심사일자: 2017.09.27 / 게재확정일자: 2017.10.10

I. 서론

최근 인공지능, 로봇 및 생명공학과 정보통신기술의 융합으로 사회적 혁신 역량이 강조됨에 따라 기업의 경영전략, 조직문화, 조직운영 등 조직 차원의 변화뿐만 아니라 조직 구성원의 업무, 소통방식 및 경력개발 등 개인 차원의 변화가 요구되고 있다(Deloitte, 2017). 이러한 변화에 대응하기 위해 체계적인 인적자원개발(Human Resource Development; 이하 HRD) 전략의 수립과 실행이 요구되고 있지만, 국내 다양한 조직의 HRD 활동은 여전히 중앙 집중식, 단순 주입식, 유행 추종식의 일방적이고 관행적인 교육훈련 실행 차원에 머물고 있다(국가과학기술인력개발원, 2016; 오종석, 김종관, 2012). 이는 조직 관리자의 HRD에 대한 관심 부족, HRD 담당자의 전문성 부족, HRD 투자 미흡 등 다양한 요인에서 비롯되어, 조직 고유의 HRD 전략과 요구에 기반을 둔 미래지향적 HRD 실천보다는 단순히 T&D(Training and Development) 중심의 전통적 HRD 실행에 초점을 맞추기 때문이다(이진규, 김주연, 김주민, 2014; 조태준, 2013). 이에 따라 각 조직은 보다 전문적이고 효율적이며 체계적인 인적자원개발 실천을 위하여 HRD 체계 수립과 프로그램 개발에 전문성을 지닌 HRD 컨설팅 기업과 협력하고 있다(정보통신산업진흥원, 2010; 중소기업기술정보진흥원, 2011). 이와 같은 HRD 컨설팅 기업에 소속되어 고객사의 HRD 개선요구와 애로사항을 분석하여 새로운 인재육성 전략을 수립하고, 교육훈련과 경력개발 체계를 개선하며, 조직 개발 전략을 제안하는 업무를 수행하는 직무 담당자를 HRD 컨설턴트¹⁾라 한다(배을규, 김민주, 김대영, 2013).

HRD 컨설턴트는 고객사의 HRD 활동 전반을 진단하고, 문제해결 방향과 대안을 제공하는 전문가로서 이에 상응하는 역량과 자질을 요구받고 있다(채연주, 윤세준, 2013). HRD 컨설턴트의 전문성에 대한 요구가 증가되고 있는 반면, HRD 컨설턴트 양성을 위한 조직 차원의 지원 노력은 미흡한 실정이다(김대영, 2014). 이는 우리나라 HRD 컨설팅 기업은 대부분 조직 규모가 영세하고, 구성원 교육 기회가 부재하며, 전문적 컨설팅 프로세스가 미비한 상태에 있기 때문이며, 컨설턴트들도 자신만의 경력개발에 치중하여 후배 컨설턴트 양성 및 상호간 정보 공유 의지가 미약하기 때문이다(배을규, 강명구, 이호진, 김대영, 2012; 이윤원, 황서진, 이충섭, 2012). 또한 컨설팅을 의뢰하는 기업의 요구가 점차 세분화·전문화되어 더 이상 기존의 컨

1) HRD 컨설턴트는 HRD 컨설팅 기관에 소속되어 자사 및 타사의 인적자원개발 전략 수립과 활동을 지원하는 전문가를 의미한다(배을규 외, 2013). 이들은 컨설팅 목적 및 범위에 따라 중장기 인적자원개발 전략 기획 전문가, 교육훈련 및 경력개발 체계 수립 전문가, 교육훈련 프로그램 설계 및 개발 전문가 등으로 활동한다.

설팅 방법론을 활용하고 대입하여 문제를 해결하기 어려운 상황이며, 실제 투입된 컨설팅 비용에 비해 도출된 성과에 대한 만족도는 상대적으로 낮은 것으로 나타났다(중소기업기술정보진흥원, 2013). 심지어 HRD 컨설턴트는 매번 새로운 업태, 업종 및 직무를 보유한 기업을 새롭게 분석하여 해결책을 제시해야하고, 여러 가지 컨설팅 과제를 동시에 수행해야 하는 등 도전적이고 과중한 과업 수행을 요구받고 있다.

이러한 현실에서 컨설팅 과업의 목표 달성을 위해 스스로 낙관적인 태도와 자신감을 지니고, 다양한 문제해결 방안을 모색하며, 실패를 경험해도 이를 곧 극복하여 새롭게 과업에 몰입하는 긍정적인 과업 수행 동기 즉, HRD 컨설턴트의 긍정심리자본이 주목받고 있다. 긍정심리자본을 갖춘 조직 구성원은 스스로 변화를 주도하고 능동적으로 업무를 수행하여 업무 목표 달성과 조직 경쟁력 강화는 물론 개인적인 경력개발에도 몰입하기 때문이다(Luthans, Luthans, & Jensen, 2012; Luthans, Luthans, & Luthans, 2004). 이처럼 긍정심리자본은 개인의 동기적인 측면에 영향을 미치기도 하지만, 행위의 결과와 성과를 긍정적으로 인식하고 만족감을 느끼는 것에도 영향을 미친다(Bandura & Locke, 2003). 즉 긍정심리자본을 지닌 개인은 본인의 업무, 직무 및 경력에서의 만족감과 성취감을 높게 인식하는 등, 주관적 경력성공을 높게 인식한다는 것이다(정효선, 윤혜현, 2014; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). 실제 긍정심리자본 수준이 높은 구성원들은 스스로 효과적인 경력계획을 수립하고, 이를 달성하기 위한 활동을 실행하기 때문에 직무에 대한 몰입과 만족이 증대되어 결과적으로 주관적 경력성공에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(권혁기, 박봉규, 2010; Luthans et al., 2007; Youssef & Luthans, 2007). 또한 긍정심리자본이 높은 구성원은 과업의 성공적인 수행을 위해 학습 목표 수립, 학습 기회 탐색 및 학습 평가를 실행하는 등 적극적으로 자기주도 학습을 수행하며, 자신의 능력에 대한 자신감을 바탕으로 업무에 적극적으로 몰입하고 과업의 성취 정도를 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났다(김영일, 유기웅, 2016; Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011; Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005).

이처럼 조직 구성원의 긍정심리자본 수준과 자기주도학습 능력 그리고 주관적 경력성공 인식이 상호 밀접한 관계성을 가지고 있음에도 불구하고, 기존 연구들은 각 요인간의 개별적인 관계에 초점을 두어 왔다. 예컨대, 긍정심리자본과 자기주도 학습 능력(김요완, 박종선, 전광호, 2013; 유지원, 김보경, 강명희, 2014; 조운정, 2011), 긍정심리자본과 주관적 경력성공(김선자, 최성우, 2015; 정지아, 2017; 정효선, 윤혜현, 2014; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007), 자기주도학습 능력과 주

관적 경력성공(박경환, 2009; 배을규, 이민영, 장민영, 김정원, 2014; 오주연, 최병우, 김형기, 2013)처럼 개별 요인간의 관계를 탐구하는 연구들이 대부분이다. 하지만 긍정심리자본은 업무 혹은 학습을 수행할 수 있도록 지원하는 동기적인 측면뿐만 아니라, 행위의 결과를 어떻게 인식하는지에 대한 결과적인 측면에도 영향을 미치기 때문에 긍정심리자본은 직접적으로 주관적 경력성공에 영향을 미칠 수도 있고 개인의 자기주도학습 능력을 매개로 간접적인 영향을 미칠 수도 있다.

따라서 이 연구는 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본, 자기주도학습 능력, 주관적 경력성공의 상호 관계를 규명하고 구성원의 긍정심리자본의 수준이 주관적 경력성공에 영향을 미치는 과정에서 구성원의 자기주도학습 능력의 매개효과를 살펴보고자 한다. 또한 분석 결과를 토대로 긍정심리자본, 자기주도학습 능력, 주관적 경력성공의 관계에 대한 이론적 시사점과 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본, 자기주도학습 능력, 주관적 경력성공 증진을 위한 실천적 시사점을 제공하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계

전통적으로 조직 구성원의 정서, 태도 및 행동에 대한 연구들은 조직 관점에서 발생된 문제에 대한 원인을 규명하고, 개선을 위한 해결방안을 제시하는 등 결과론적인 측면에 초점을 맞추어 왔다(이동섭, 최용득, 2010; Luthans, 2002; Stajkovic, 2006). 이와 같이 조직을 구성하는 부품으로써 개별 구성원을 인식하는 관점에서, 점차 개별 구성원을 하나의 인격체로 존중하고 각자가 지닌 긍정적인 강점에 대한 이해의 필요성이 제기되면서 긍정심리학(Positive Psychology)이 조직 효과성 연구에 새로운 시각으로 등장하였다(김해룡, 정현우, 2013; 조운서, 강순희, 2015).

긍정심리학의 대표 개념인 긍정심리자본(positive psychology capital)은 전통적인 자본의 개념인 금융자본(financial capital), 인적자본(human capital) 및 사회자본(social capital)에서 확장된 개념이다. 즉, ‘자신이 가지고 있는 것’, ‘자신이 알고 있는 것’, ‘누구를 알고 있는가’에서 ‘자신이 누구인지 아는 것’으로서 신념, 희망, 낙관주의 및 복원력을 의미하는 개념이다. Luthans 외(2007)는 조직성과에 영향을 미치는 개인의 긍정적인 심리 특성 요인에 관한 연구들을 검토하여 자기효능감(self-efficacy), 낙관주의(optimism), 희망(hope), 회복탄력성(resilience)을 포괄하는 상위 개념으로 긍정심리자본을 제안하였다. 먼저 자기효능감은 주어진 환경 안에서

목표한 과업의 성공적인 수행에 필요한 동기부여와 인지자원 활용에 대한 자신감을 의미한다(Stajkovic & Luthans, 1998). 자기효능감이 높은 개인은 도전적인 과업을 선택하며, 장애물과 어려움에 직면하더라도 인내심을 갖고 목표를 달성해 나간다(Luthans & Youssef, 2004). 낙관주의는 발생한 사건의 원인을 인식할 때, 긍정적인 사건이 발생한 결과를 내부 귀인(internal attribution)으로, 부정적인 사건에 대해서는 외부 귀인(external attributions)하는 태도를 의미한다(Seligman, 1998). 즉 낙관적인 사람은 긍정적인 사건을 항구적이고 내재적인 요인의 결과로 판단하며, 부정적인 사건은 일시적이고 특수한 외부 상황에 의한 결과로 판단하는 등 미래에 대한 긍정적인 기대와 자부심을 지니고 있다. 그리고 희망은 목표 달성을 위해 인내하고, 성공하기 위해 긍정적으로 동기화된 상태와 의지를 의미한다(Snyder, 2000). 희망을 지닌 사람은 확고한 목표의식을 지니고 있으며, 목표 달성을 위해 다양한 경로를 탐색하고 도전한다. 마지막으로 복원력은 갈등, 역경, 실패 등의 부정적인 사건 발생 시, 침착하게 원래의 마음 상태로 돌아오려는 것을 의미한다(Luthans, 2002). 복원력을 지닌 개인은 고난과 역경이 발생하더라도 효과적으로 스트레스의 원인을 관리하는 등 안정감을 보이는 것으로 나타났다(Tugade & Fredrickson, 2004).

이와 같은 조직 구성원의 긍정적인 정서와 심리적 자본은 직무를 수행함에 있어 부정적인 상황에 대한 대처 능력을 향상시키고, 목표달성을 동기화하여 결과적으로 직무와 경력에 대한 스스로의 만족을 촉진한다(Fredrickson, 2001). 실제 긍정심리자본이 높은 구성원은 스스로 효과적인 경력계획을 수립하고, 목표 달성 과정에 몰입하고 능동적으로 실천하는 과정을 통해 주관적 경력성공을 높게 인식하는 것으로 나타났다(김영일, 유기웅, 2016; 이대희, 2016; 이상철, 2009; Luthans et al., 2007; Peterson & Luthans, 2003). 즉 조직 구성원의 내재적인 긍정적인 심리상태와 동기에 따라 직무에 대한 만족감, 경력에 대한 만족감 및 타 조직으로의 고용가능성 등과 같이 경력개발 과정과 경력 목표 달성에 대한 개인적인 생각이나 느낌을 의미하는 주관적 경력성공이 높아진다는 것이다. 이와 관련하여 Youssef와 Luthans(2007)는 조직 구성원의 긍정심리자본은 주관적 경력성공의 하위 요인인 직무만족 뿐만 아니라 일터에서 느끼는 행복감, 조직몰입 등에 긍정적인 영향을 미치는 것을 밝혔다. 또한 Luthans 외(2007)는 긍정심리자본의 4개 하위 요인이 개별적으로 직무만족에 미치는 영향보다 통합된 상위 개념으로서의 긍정심리자본이 미치는 영향이 더 큰 것을 확인하였고, 오은혜, 탁진국(2012)은 경력계획과 주관적 경력성공의 관계에서 긍정심리자본이 매개 역할을 수행하는 것을 검증하였다. 이러한 연구 결과를 통해 HRD 컨설턴트가 인식하는 긍정심리자본은 주관적 경력성공을

촉진할 수 있는 중요 요인임을 예상할 수 있다. 특히 HRD 컨설턴트와 같은 전문가 집단은 조직 내에서의 계층 이동과 같은 경력개발 보다, 개인적 차원의 경력개발을 추구하고, 그 결과 임금, 승진, 보상 등과 같은 전통적인 관점에서의 경력성공의 개념이 아닌 스스로 인식하는 경력에 대한 만족도와 성취감, 즉 주관적 경력성공을 중시한다(배을규 외, 2012). 이에 따라 HRD 컨설턴트의 주관적 경력성공에 영향을 미치는 개인의 동기적·심리적인 특성으로서의 긍정심리자본의 영향력을 확인하여 적절한 지원 방안을 제시할 필요가 있다. 이상의 논의를 통해서 다음과 같은 가설을 설정할 수 있다.

가설 1. HRD 컨설턴트의 긍정심리자본은 주관적 경력성공에 정적인 영향을 미칠 것이다.

2. 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에서 자기주도학습 능력의 매개효과

긍정심리자본은 업무 성과, 조직시민행동, 조직몰입, 조직학습문화 등과 같은 조직성과에 직접적으로 영향을 주는 요인으로 연구되고 있다(김주엽, 김명수, 2011; 정대용, 박권홍, 서장덕, 2011; Luthans, 2002; Luthans & Youssef, 2007). 하지만 긍정심리자본은 자기효능감, 희망, 낙관주의 및 복원력 등의 하위 요소들이 통합적인 심리적 자원으로 발현되며, 개별 요소들의 상호작용을 통해 효과적으로 개인의 목표달성을 위한 행동과 동기에 영향을 미친다(Luthans et al., 2007). 즉 긍정심리자본이 높은 조직 구성원은 직무에서 주어진 역할 뿐만 아니라 능동적이고 자발적인 학습과 행동을 통해 자기주도적으로 업무를 수행한다(Fredrickson, 2001). 실제 긍정심리자본 수준이 높은 학습자는 학습 목표 달성을 위해 스스로 학습 과제를 선정하고, 끈기 있게 학습에 몰입하며, 어려움에 닥쳤을 때 포기하지 않고 문제 해결을 위해 다양한 학습 경로를 탐색하는 것으로 나타났다(김요완 외, 2013; 유지원 외, 2011, 임병노 2011; Bandura & Schunk, 1981). 이러한 맥락에서 김요완 외(2013)는 긍정심리자본의 하위 요인인 자기효능감이 자기주도학습과 학습성과에 정적인 영향을 미치며, 자기주도학습은 자기효능감과 학습성과의 관계를 매개한다는 것을 밝혔다. 또한 조운정(2011)은 회복탄력성이 자기주도학습에 직접적인 영향을 미치지 않지만 정서적 요소인 동기를 매개로 간접적인 영향을 미친다는 것을 밝혀냈다.

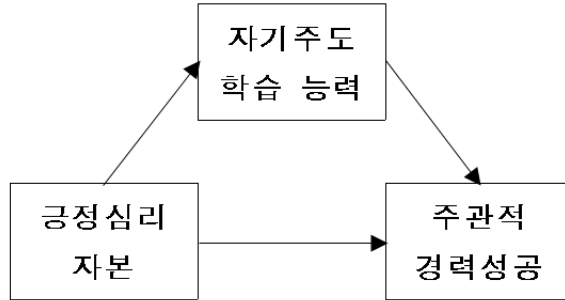
한편 자기주도학습은 성인 학습자가 학습에 대한 열정과 흥미를 스스로 부여하고, 학습에 대한 주도권을 부여하여 학습에 참여하며, 학습에 필요한 환경과 인적·물적 자원을 이용 및 관리하면서 학습 과정을 이끌어 나가고, 학습 결과를 평가하는 활동이다(배을규, 이민영, 2010). 또한 이와 같은 자기주도학습을 수행할 수 있는 성인 학습자의 인지적, 정의적, 행동적 능력을 자기주도학습 능력이라 한다(배을규, 이민영, 2010; 2012). 인지적 측면에서의 자기주도학습 능력은 학습 전 학습 계획을 수립하는 ‘학습 과정 관리’, 학습 결과에 대한 평가를 통해 학습의 성공 혹은 실패 원인을 파악하고 향후 개선 방안을 모색하는 ‘학습 결과 평가’를 의미하며, 정의적 측면의 자기주도학습 능력은 학습에 대한 흥미, 열정, 내적 동기를 형성하는 ‘학습 동기’, 자신의 학습에 대해 이해하고 자신감을 부여하는 ‘자아 개념’을 의미한다. 또한 행동적 측면의 자기주도학습 능력은 특정 학습을 완료한 후 새로운 학습 기회를 탐색하는 ‘학습 활동 지속성’과 학습에 필요한 자원을 이용하고 관리하는 ‘학습 자원 이용·관리’, 학습에 필요한 환경을 조성하고 방해되는 요소를 제거하는 ‘학습 환경 조성’으로 구성된다(배을규, 이민영, 2010; 2012)

통합적인 관점에서의 자기주도학습 능력을 갖춘 학습자는 스스로 학습에 흥미를 느끼고 동기부여 되어 참여하며, 학습 과정과 학습 환경을 조성하여 효과적으로 학습을 수행하며, 이와 같은 자기주도학습을 통해 경력개발에 필요한 지식, 기술을 습득하여 결과적으로 자신의 경력에 만족하는 수준이 높아질 수 있다(배을규 외, 2014). 이에 따라 신수진, 홍아정(2013)은 자기주도학습 능력이 높은 구성원은 고용 가능성과 경력만족을 높게 인식하는 것을 확인하였으며, 오주연 외(2013)는 자기주도학습 능력이 직무만족과 조직몰입에 긍정적인 영향을 미치며 조직문화가 두 요 인간의 관계를 조절하는 것을 밝혀냈다. 이처럼 HRD 컨설턴트의 자기주도학습 능력은 주관적 경력성공의 주요 변수인 직무만족, 경력만족 및 고용가능성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 가정할 수 있다.

앞서 살펴본 논의를 종합하면, HRD 컨설턴트의 긍정심리자본은 주관적 경력성공에 직접적인 영향을 미치기도 하지만 자기주도학습 능력을 매개로 간접적으로 주관적 경력성공에 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있다. 그러나 선행연구들은 긍정심리자본과 주관적 경력성공, 긍정심리자본과 자기주도학습 능력 및 자기주도학습 능력과 주관적 경력성공의 관계를 개별적으로 분석하였다는 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 다음의 [그림 1]을 연구 모형으로 설정하여 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에서 자기주도학습 능력의 매개효과를 실증하고자 한다.

가설 2. HRD 컨설턴트의 자기주도학습 능력은 긍정심리자본과 주관적 경력성공

의 관계를 매개할 것이다.



[그림 1] 연구모형(부분 매개 모형)

III. 연구방법

1. 연구 대상 및 자료 수집

이 연구는 우리나라 HRD 컨설턴트들의 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에서 자기주도학습 능력의 매개효과를 실증적으로 규명하고자 하였다. 그리고 분석 결과를 토대로 긍정심리자본, 자기주도학습 능력, 주관적 경력성공의 관계에 대한 이론적 시사점과 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본, 자기주도학습 능력, 주관적 경력성공 증진을 위한 실천적 시사점을 제공하는 데 이 연구의 목적이 있다. 따라서 연구 대상의 모집단은 HRD 컨설팅 기업에 소속되어 타 조직의 HRD 개선요구와 애로사항을 분석하여 새로운 인재육성 전략을 수립하고, 교육훈련과 경력개발 체계를 개선하며, 조직 개발 전략을 제안하는 업무를 수행하는 직무 담당자이다(배을규 외, 2013). 그러나 현재 국내 HRD 기업의 전체 현황을 집계하는 공식 기관과 통계 자료가 존재하지 않기 때문에 실제 HRD 컨설팅 기업과 컨설턴트의 수를 파악하는 것은 현실적으로 어렵다. 이에 따라 한국표준산업분류를 참고하여 교육상담, 평가 등 교육과정이나 시스템을 지원하며 교육지원 서비스 활동을 하는 ‘교육지원 서비스업’과, 사업전략 및 조직기획, 인사 등과 같은 경영관계 계획을 수립하고 자문 및 컨설팅을 제공하는 ‘경영 컨설팅 서비스업’의 기업에서 업무를 수행하고 있는 상시 근로자를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 이를 위해 산업통상자원부와 대한상공

회의소의 기업정보 데이터베이스인 ‘코참비즈(kochambiz)’에 등록된 기업들 중 교육 서비스업과 경영 컨설팅 서비스 업무를 수행하고 있는 HRD 컨설팅 기업에 문의하여, 조사 협조가 가능한 HRD 컨설팅 기업을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 2014년 5월 6일부터 동년 5월 22일까지 실시하였으며, 회수된 241부 중 불성실한 응답으로 판단되는 5부를 제외하고 총 236부를 분석에 사용하였다(유효 자료율: 97.9%).

응답자의 인구통계학적 특성을 살펴본 결과, 여성이 53.8%로 남성 46.2%보다 높았다. 연령별로는 31~35세가 32.6%로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로는 25~30세(28.4%), 36~40세(19.1%), 41~45세(9.3%), 24세 이하(5.9%), 46세 이상(4.6%) 순이었다. 응답자의 최종학력은 4년제 대졸이 64%로 가장 높게 나타났고, 그 다음으로는 대학원졸(석사, 26.3%), 2~3년제 대졸(4.7%), 고졸이하(3.0%), 대학원졸(박사, 2.1%) 순이었다. 직급은 사원급이 44.5%로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로는 대리급(19.9%), 과장급(19.1%), 차부장급(14.4%), 임원급(2.1%) 순으로 나타났다. 응답자의 총 경력기간은 1년 이상 5년 미만인 28.2%로 가장 높게 나타났으며, 1년 미만(29.7%), 5년 이상 10년 미만(20.9%), 10년 이상 15년 미만(9.3%), 20년 이상(1.3%) 순으로 나타났다. 응답자가 속한 HRD 컨설팅 기업의 규모는 101명 이상이 46.6%로 가장 높게 나타났으며, 41~61명(17.4%), 21~41명(16.9%), 61~81명(9.7%), 20명 이하(7.2%) 순으로 나타났다.

2. 측정 도구 구성

이 연구에 사용된 측정 도구는 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본에 대해 묻는 문항, 자기주도학습 능력에 대해 묻는 문항, 주관적 경력성공에 대해 묻는 문항, 응답자의 일반적인 특성을 묻는 문항으로 구성된다. 긍정심리자본을 측정하기 위해 Luthans 외(2007)의 긍정심리자본 측정 도구(Psychological Capital Questionnaire; PCQ)를, 자기주도학습 능력을 측정하기 위해 배을규, 이민영(2010)이 개발한 자기주도학습 능력 측정 도구(Self-Directed Learning Ability Inventory; SDLAI)를 사용하였다. 그리고 주관적 경력성공을 측정하기 위해 Greenhaus, Parasuraman과 Wormley(1990)가 개발한 경력만족 측정 지표, Mobley, Jaret, Marsh와 Lim(1994)의 직무만족 측정도구 및 Johnson(2001)이 개발한 고용가능성 측정도구를 사용하였다. 측정도구는 원 측정도구를 번안하고, 내용타당도와 안면타당도 확보를 위해 학계 전문가 1인과 HRD 컨설턴트 3인의 검토를 거쳐 HRD 컨설팅 기업과 직무 맥락에 맞추어 구성하였다. 각 문항은 Likert의 5단계 척도(1: 전혀 그렇지 않다 ~ 5:

매우 그렇다)를 사용하였다. 이 연구에서는 측정도구의 타당도를 확보하기 위해 Anderson과 Gerbing(1988)이 제안한 Two Step Approach에 따라 각 변인별로 측정도구의 타당도를 검증하여 단일 차원임을 확인하고, 변인별 하위 요인을 측정 변인화하여 구조방정식 모형 분석에 사용하였다. 마지막으로 내적 일관성 및 수렴 타당성 확보를 위해 개념 신뢰도와 분산 추출 지수를 확인하였다.

<표 1> 측정 도구의 구성

변인 및 하위 요인		요인 정의	문항 수	출처
긍정 심리 자본	자기효능감	• 주어진 환경에서 목표한 과업의 성공적인 수행에 필요한 동기와 자원 활용에 대한 자신감	6	Luthans 외(2007)
	희망	• 목표 달성을 위해 인내하고, 성공하기 위해 긍정적으로 동기화된 상태와 의지	6	
	낙관주의	• 목표 달성을 통해 얻는 미래 결과에 대한 긍정적인 기대와 자부심	6	
	복원력	• 목표 달성 과정에서 부정적인 사건을 경험하더라도 효과적으로 대처하는 능력	6	
자기 주도 학습 능력	학습 과정 관리	• 학습 전 학습할 내용을 계획하는 능력	6	배을규, 이민영(2010)
	학습 결과 평가	• 학습 결과에 대한 평가를 통해 향후 개선 방안을 모색하는 능력	4	
	학습 동기	• 학습에 대한 흥미, 열정 및 동기를 형성하고 발전시키는 능력	6	
	자아개념	• 자신의 학습에 대한 이해와 자신감	6	
	학습 활동 지속성	• 특정 학습 완료 후 차후 학습 기회를 탐색하는 능력	5	
	학습 자원 이용 관리	• 학습에 필요한 인적, 물적 자원을 이용하고 관리하는 능력	5	
	학습 환경 조성	• 원활한 학습을 위해 환경을 조성하고 방해가 되는 요소를 제거하는 능력	4	
주관적 경력 성공	경력만족	• 자신의 경력에 대해 가지는 심리적 만족감과 성공의식	5	Greenhaus 외(2010)
	직무만족	• 자신의 직무 또는 과거 직무 경험과 관련된 심리적 만족감과 성공의식	4	Mobley 외(1994)
	고용가능성	• 노동시장에서 다시 고용될 수 있는 가능성에 대한 자신감	5	Johnson(2001)
합계			74	-

가. 긍정심리자본 측정도구 검증

긍정심리자본의 측정도구는 총 24개 문항으로 구성되며, 하위 요인으로 자기효능감 6문항, 희망 6문항, 낙관주의 6문항, 복원력 6문항으로 구성되어 있다. 분석 결과, 요인 부하량이 .4 미만인 문항(13, 18, 20, 23번 문항), 문항 간 상관정도가 높게 나타나고 수정 지수가 보수적 기준인 10을 초과하는 문항(2, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 21번 문항)을 부적합한 문항으로 판단하여 이를 제거한 후 확인적 요인 분석을 재실시하였다. 그리고 분석 결과 제시된 표준화 회귀계수와 측정 변인의 오차를 활용하여 개념 신뢰도와 분산 추출 지수를 산출하였으며, 결과는 다음의 <표 2>와 같다.

<표 2> 긍정심리자본 측정도구 타당도 및 신뢰도 검증 결과

요인명	변인명	비표준화 계수	표준 오차	표준화 계수	오차항	기각비	분산추출 지수	개념 신뢰도
자기 효능감 ($\alpha=.668$)	p_1	1.000	-	.666	.409	-	.518	.761
	p_3	1.035	.143	.712	.339	7.236***		
	p_4	.676	.109	.525	.391	6.171***		
희망 ($\alpha=.653$)	p_9	1.000	-	.636	.334	-	.544	.782
	p_10	.898	.117	.613	.304	7.652***		
	p_12	.931	.122	.612	.329	7.638***		
복원력 ($\alpha=.570$)	p_14	1.000	-	.581	.296	-	.469	.725
	p_15	1.159	.166	.576	.410	6.964***		
	p_17	.888	.14	.508	.343	6.334***		
낙관 주의 ($\alpha=.584$)	p_19	1.000	-	.634	.304	-	.448	.705
	p_22	.874	.155	.452	.605	5.638***		
	p_24	.87	.124	.597	.279	7.029***		
모형 적합도	χ^2	df	χ^2/df	RMR	GFI	IFI	CFI	RMSEA
	91.541 ($p<.001$)	48	1.907	.027	.939	.935	.933	.062 (.042~.081)

주: *** $p<.001$

검증 결과 모든 표준화 계수가 .4 이상으로 나타났고(.452 ~ .712), 통계적으로 유의하였다($p<.001$). 따라서 모든 측정문항이 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관주의 요인을 잘 설명하고 있다고 할 수 있다. 적합도 지수는 χ^2 값이 91.541($p<.001$),

RMR=.027, GFI=.939, CFI=.933, RMSEA=.062으로 적합도 기준에 부합하는 것으로 나타났다. 신뢰도 분석 결과, 전체 신뢰도 .828, 자기효능감 .668, 희망 .653, 복원력 .570, 낙관주의 .584로 나타나 긍정심리자본 측정도구는 단일 차원으로 구성되어 있음을 알 수 있다. 그리고 내적 일관성 및 수렴 타당도 확보를 위해 개념 신뢰도 (construct reliability)와 분산 추출 지수를 분석한 결과, 모든 잠재 변수의 개념 신뢰도가 .7 이상으로 나타났다. 하위 잠재 변수 중 복원력과 낙관주의의 분산추출지수(average variance extracted)가 기준인 .5 미만인 것으로 나타났으나, χ^2 의 유의 확률이 .001 미만, 요인부하량 .4 이상, C.R(Critical ration) 1.965 이상 및 개념신뢰도 .7 이상의 기준(김계수, 2007)을 충족하였으며, 연구자 검토 결과 해당 문항은 연구목적 달성을 위해 반드시 필요한 문항으로 판단되어 분석에 포함하였다.

나. 자기주도학습 능력 측정도구 검증

자기주도학습 능력 측정도구는 학습과정관리, 학습결과평가, 학습동기, 자아개념, 학습활동 지속성, 학습자원 이용·관리, 학습환경 조성의 7개 요인으로 구성되어 있으며, 각 요인은 4~6개의 하위문항 총 36문항으로 구성되어 있다. 분석 결과, 요인 부하량이 .4 미만인 문항(13, 28, 20, 23번 문항), 문항 간 상관정도가 높게 나타나고 수정 지수(modification index)가 10을 초과하는 문항(2, 6, 7, 8, 11, 14, 16, 21번 문항)을 부적합한 문항으로 판단하여 이를 제거한 후 확인적 요인 분석을 재 실시하였다. 확인적 요인분석 결과는 다음의 <표 3>과 같다. 분석 결과, 모든 문항의 표준화 계수가 .420 ~ .887로 .4 이상이었으며, 통계적으로 유의하게 나타났다($p < .001$). 그리고 χ^2 값이 247,479($p < .001$), RMR=.032, GFI=.904, CFI=.940, RMSEA=.051로 적합도 기준에 부합하는 것으로 나타났다. 신뢰도 분석 결과, 전체 신뢰도 .898, 학습과정관리 .702, 학습결과평가 .694, 학습동기 .655, 자아개념 .587, 학습활동 지속성 .686, 학습자원 이용관리 .664, 학습환경 조성 .797로 나타나 자기주도학습 능력 측정도구는 단일 차원으로 구성되어 있음을 알 수 있다. 내적 일관성 및 수렴 타당도 확보를 위해 개념 신뢰도와 분산 추출 지수를 분석한 결과, 모든 잠재 변수의 개념 신뢰도가 .7 이상으로 나타났으나, 잠재 변수 중 학습동기와 자아개념의 분산추출지수가 .5 미만인 것으로 나타났다. 하지만 χ^2 의 유의 확률, 요인부하량, C.R 및 개념신뢰도 기준을 충족하였으며, 연구자 검토 결과 해당 문항은 연구목적 달성을 위해 필요한 문항으로 판단되어 분석에 포함하였다.

<표 3> 자기주도학습 능력 측정도구 타당도 및 신뢰도 검증 결과

요인명	변인명	비표준화 계수	표준 오차	표준화 계수	오차항	기각비	분산추출 지수	개념 신뢰도
학습과정 관리 ($\alpha=.702$)	s_3	1.000	-	.726	.305	-	.559	.791
	s_4	.771	.104	.604	.352	7.376***		
	s_6	.94	.12	.659	.391	7.817***		
학습결과 평가 ($\alpha=.694$)	s_7	1.000	-	.725	.329	-	.576	.790
	s_8	1.121	.106	.887	.124	10.616***		
	s_9	.615	.103	.420	.644	5.939***		
학습동기 ($\alpha=.655$)	s_12	1.000	-	.561	.536	-	.499	.748
	s_15	1.06	.15	.629	.423	7.08***		
	s_16	.993	.131	.703	.248	7.566***		
자아개념 ($\alpha=.587$)	s_17	1.000	-	.589	.333	-	.496	.744
	s_18	1.139	.154	.651	.312	7.398***		
	s_22	.828	.137	.490	.383	6.029***		
학습활동 지속성 ($\alpha=.686$)	s_23	1.000	-	.742	.236	-	.549	.784
	s_24	.961	.119	.594	.488	8.105***		
	s_25	.969	.11	.652	.366	8.836***		
학습자원 이용 관리 ($\alpha=.664$)	s_28	1.000	-	.593	.344	-	.574	.790
	s_29	1.492	.165	.872	.131	9.065***		
	s_30	.838	.141	.454	.502	5.932***		
학습 환경 조성 ($\alpha=.797$)	s_34	1.000	-	.867	.174	-	.600	.852
	s_35	.935	.079	.737	.387	11.872***		
	s_36	.761	.07	.683	.348	10.866***		
모형 적합도	χ^2							
	247.479 ($p<.001$)	168	1.616	.032	.904	.940	.938	.051 (.040~.062)

주: *** $p<.001$

다. 주관적 경력성공 측정도구 검증

마지막으로 주관적 경력성공 측정도구는 경력만족 5개 문항, 직무만족 4개 문항, 고용가능성 5개 문항으로 구성되어 있다. 확인적 요인분석 결과는 다음의 <표 4>와 같다. 분석 결과, 1개 문항을 제외한 모든 문항의 요인 부하량이 .04 이상으로 나타난 1개 문항(13번 문항)과 문항 간 상관정도가 높게 나타나고 수정 지수가 10

을 초과하는 문항(3, 15, 19번 문항)을 제거하고 재분석을 실시하였다. 분석결과, 모든 문항의 요인부하량이 .50이상이었으며(.511~.854) $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 모든 측정문항이 경력만족, 직무만족, 고용가능성 요인을 잘 설명하고 있다고 할 수 있다. 적합도 지수는 χ^2 값이 70.602($p < .001$), RMR=.037, GFI=.944, CFI=.955, RMSEA=.072로 적합도 기준에 부합하는 것으로 나타났다. 이에 따라 수정된 주관적 경력성공 요인모형은 현실을 반영하고 적합한 요인구조를 이루고 있는 모형임을 알 수 있다. 신뢰도 분석 결과, 전체 신뢰도 .816, 경력만족 .841, 직무만족 .680, 고용가능성 .725로 나타나 주관적 경력성공 측정도구는 단일 차원으로 구성되어 있음을 알 수 있다. 내적 일관성 및 수렴 타당도 확보를 위해 개념 신뢰도와 분산 추출 지수를 분석한 결과, 모든 잠재 변수의 개념 신뢰도가 .7 이상으로 나타났다. 하위 잠재 변수 중 직무만족의 분산추출지수가 기준인 .5 미만인 것으로 나타났으나, χ^2 의 유의 확률, 요인부하량, C.R 값이 기준을 충족하였으며, 연구자 검토 결과 해당 문항은 연구목적 달성을 위해 반드시 필요한 문항으로 판단되어 분석에 포함하였다.

<표 4> 주관적 경력성공 측정도구 타당도 및 신뢰도 검증 결과

요인명	변인명	비표준화 계수	표준 오차	표준화 계수	오차항	기각비	분산추출 지수	개념 신뢰도
경력만족 ($\alpha=.841$)	c_1	1.000	-	.828	.253	-	.636	.873
	c_2	1.02	.073	.855	.213	13.902***		
	c_4	.771	.076	.646	.46	10.182***		
	c_5	.821	.074	.694	.402	11.099***		
직무만족 ($\alpha=.680$)	c_6	1.000	-	.584	.578	-	.443	.704
	c_7	1.156	.179	.645	.561	6.455***		
	c_8	1.144	.173	.695	.418	6.595***		
고용 가능성 ($\alpha=.725$)	c_11	1.000	-	.765	.275	-	.663	.855
	c_12	1.011	.096	.803	.218	10.564***		
	c_13	.991	.101	.705	.384	9.78***		
모형 적합도	χ^2	df	χ^2/df	RMR	GFI	IFI	CFI	RMSEA
	70.602 ($p < .001$)	32	2.206	.037	.944	.956	.955	.072 (.049~.094)

주: *** $p < .001$

IV. 연구결과

1. 변인 인식 수준 및 변인 간 상관 관계

HRD 컨설턴트의 긍정심리자본, 자기주도학습 능력 및 주관적 경력성공에 대한 인식 수준과 상관 관계를 알아보기 위해 기술통계 및 Pearson 적률 상관관계 분석을 실시하였다. 또한 각 변수에 대한 집단별 인식의 차이를 살펴보기 위해 독립변인 t-검증, 일원량분석(One Way ANOVA) 및 Scheffe를 이용한 사후검증을 실시하였다. 상관분석 결과는 다음에 제시된 <표 5>와 같다. 분석 결과를 살펴보면, HRD 컨설턴트의 긍정심리자본, 자기주도학습 능력, 주관적 경력성공 모두 긍정적인 수준으로 판단할 수 있으나, 주관적 경력성공(3.33)은 긍정심리자본(3.72)과 자기주도학습 능력(3.73)에 비해 상대적으로 낮은 수준인 것으로 나타났다. 그리고 상관분석 결과, 긍정심리자본과 자기주도학습 능력($r=.559$), 긍정심리자본과 주관적 경력성공($r=.512$), 자기주도학습 능력과 주관적 경력성공($r=.420$)은 모두 상호 정적 상관 관계를 나타냈으며, 통계적으로 유의하게 나타났다($p<.01$). 이를 통해 긍정심리자본, 자기주도학습 능력, 주관적 경력성공은 상호 유의미한 정적 상관 관계를 가지고 있음을 알 수 있다.

<표 5> 기술통계 및 상관분석 결과

변인	M	D	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 성별	-	-	1							
2. 연령대	-	-	-.190**	1						
3. 학력	-	-	-.058	.307**	1					
4. 직급	-	-	-.207**	.728**	.487**	1				
5. 근무연수	-	-	-.180**	.622**	.339**	.762**	1			
6. 긍정심리자본	3.72	.443	-.190**	.100	.064	.105	.096	1		
7. 자기주도학습 능력	3.73	.458	-.041	.006	.135*	.082	.084	.559**	1	
8. 주관적 경력성공	3.33	.558	-.077	.134*	.262**	.271**	.265**	.512**	.420**	1

주: 1) * $p<.5$, ** $p<.01$

- 2) 성별: 남자=1, 여자=2; 연령대: 30세 이하=1, 31세 이상 35 이하=2, 36세 이상 40세 이하=3; 학력: 4년제 대졸 이하=1, 대학원 졸업(석사 이상)=2; 직급: 사원급=1, 대리급=2, 과장급=3. 차부장급 이상=4; 경력기간: 1년 미만=1, 1년 이상 3년 미만=2, 3년 이상 5년 미만=3, 10년 이상=4

각 집단별 긍정심리자본, 자기주도학습 능력 및 주관적 경력성공에 대한 인식 수

준과 차이를 분석한 결과는 다음의 <표 6>과 같다. 먼저 긍정심리자본은 성별 차이를 제외한 다른 집단 간 차이는 나타나지 않았으며, 남성(3.76)이 여성(3.60)에 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 즉, 남성이 여성에 비해 더 업무에서의 긍정적인 전망을 지니며, 부정적인 사건을 극복하여 원래의 마음 상태로 돌아가려는 자신감과 태도에 대한 인식이 더 높다는 것을 의미한다. 자기주도학습 능력은 학력에 따른 차이 외에는 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있지 않았다. 대학원 졸업 이상의 학력을 보유한 집단(3.83)이 4년제 대졸 이하 집단(3.69)에 비해 자기주도학습 능력 수준이 높은 것으로 나타났다. 이는 학력이 높을수록 스스로 학습에 대한 주도권을 지닌 상태로 새로운 학습 기회를 탐색하며, 관련 자원과 환경을 관리하여, 지속적으로 학습에 참여하는 경향이 높다는 것을 의미한다. 마지막으로 주관적 경력성공은 성별을 제외한 모든 집단에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이고 있었다. 특히 학력, 연령대, 직급, HRD 분야 근무경력 등이 높을수록 상대적으로 주관적 경력성공을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 HRD 컨설턴트는 컨설팅 관련 업무 경험과 학습 수준이 높아질수록 점차 직무와 경력에 대한 만족감이 증대되고 타 조직으로의 고용가능성 역시 높아지는 것을 의미한다.

<표 6> 집단별 인식 차이 분석 결과

변인	집단	구분	N	M	SD	t-value/F
긍정심리 자본	성별	남	109	3.82	.458	2.956**
		여	127	3.65	.415	
	연령대	30세 이하	81	3.64	.436	2.452
		31세 이상 ~ 35세 이하	77	3.79	.396	
		36세 이상	78	3.75	.483	
	학력	4년제 대졸 이하	169	3.71	.441	-.975
		대학원 졸업(석사 이상)	67	3.77	.446	
	직급	사원급	105	3.68	.450	1.405
		대리급	47	3.69	.415	
		과장급	45	3.83	.429	
		차장급이상	39	3.77	.463	
	HRD 분야 경력	1년 미만	70	3.72	.508	1.723
		1년 이상 3년 미만	44	3.66	.463	
		3년 이상 5년 미만	46	3.67	.380	
		5년 이상 10년 미만	49	3.73	.337	
		10년 이상	27	3.92	.470	
	합계	236	3.72	.443	-	

변인	집단	구분	N	M	SD	t-value/F
자기주도 학습 능력	성별	남	109	3.75	.504	0.632
		여	127	3.71	.415	
	학력	4년제 대졸 이하	169	3.69	.491	-2.426**
		대학원 졸업(석사 이상)	67	3.83	.343	
	연령대	30세 이하	81	3.73	.420	.057
		31세 이상 ~ 35세 이하	77	3.72	.535	
		36세 이상	78	3.74	.416	
	직급	사원급	105	3.71	.481	1.619
		대리급	47	3.64	.500	
		과장급	45	3.84	.373	
		차장급이상	39	3.77	.417	
	HRD 분야 경력	1년 미만	70	3.71	.516	1.463
		1년 이상 3년 미만	44	3.73	.440	
		3년 이상 5년 미만	46	3.62	.484	
		5년 이상 10년 미만	49	3.78	.364	
		10년 이상	27	3.92	.470	
	합계	236	3.73	.458	-	
주관적 경력성공	성별	남	109	3.38	.622	1.181
		여	127	3.29	.495	
	학력	4년제 대졸 이하	169	3.24	.545	-4.150***
		대학원 졸업(석사 이상)	67	3.56	.526	
	연령대	30세 이하	81	3.21	.554	3.120*
		31세 이상 ~ 35세 이하	77	3.41	.520	
		36세 이상	78	3.39	.583	
	직급	사원급	105	3.18a	.579	6.176***
		대리급	47	3.34ab	.459	
		과장급	45	3.46ab	.546	
		차장급이상	39	3.58b	.515	
	HRD 분야 경력	1년 미만	70	3.18a	.611	5.249***
		1년 이상 3년 미만	44	3.29a	.612	
		3년 이상 5년 미만	46	3.30a	.483	
		5년 이상 10년 미만	49	3.41b	.441	
		10년 이상	27	3.71b	.456	
	합계	236	3.33	.558	-	

주: * $p < .5$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2. 전체 측정 모형 검증

연구에서 설정한 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에서 자기주도학습 능력의 매개효과를 검증하기 위해, 측정변인들이 적절하게 잠재변인을 설명하고 있는지를 알아보기로 전체 측정모형을 검증하였다.

<표 7> 전체 측정 모형 검증 결과

요인	변인	비표준화 계수	표준 오차	표준화 계수	기각비	분산추출 지수	개념 신뢰도
긍정심리 자본	낙관주의	1.000	-	.716	-	.751	.923
	복원력	.971	.097	.741	9.985***		
	희망	1.07	.104	.767	10.26***		
	자기효능감	.919	.114	.584	8.04***		
자기 주도 학습 능력	학습과정관리	1.000	-	.558	-	.674	.934
	학습결과평가	1.212	.162	.651	7.458***		
	학습동기	1.344	.165	.755	8.144***		
	자아개념	1.052	.134	.707	7.844***		
	학습활동지속성	1.342	.165	.751	8.119***		
	학습자원이용관리	1.139	.148	.684	7.682***		
	학습환경조성	1.169	.173	.567	6.77***		
주관적 경력 성공	경력만족	1.000	-	.651	-	.583	.807
	직무만족	.981	.136	.638	7.224***		
	고용가능성	.961	.131	.657	7.349***		

주: *** $p < .001$

Anderson과 Gerbing(1988)이 제안한 Two Step Approach에 따라 앞서 타당화를 확보한 각 변인들을 측정하는 도구들의 하위 변인을 측정변인화 하여 확인적 요인 분석을 실시하였다. 분석 결과, 긍정심리자본, 자기주도학습 능력 및 주관적 경력성공의 하위 요인의 적재량을 나타내는 표준화 계수가 .558 ~ .767로 나타나 적합 기준인 .40 이상을 충족하였으며, 모든 계수가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다 ($p < .001$).

3. 구조모형 검증

긍정심리자본, 자기주도학습 능력 및 주관적 경력성공의 구조모형을 설정하고 연구모형인 부분 매개 모형의 적합도를 분석한 결과는 다음의 <표 8>과 같다. 분석 결과, 긍정심리자본이 자기주도학습 능력을 통하여 주관적 경력성공에 미치는 매개

효과 모형의 χ^2 은 135.116으로 통계적으로 유의하여 다른 적합도 지수를 살펴본 결과 RMR=.021, GFI=.924, IFI=.949, CFI=.949, RMSEA=.060으로 나타나 부분 매개 모형이 현실을 반영하여 일반화가 가능한 모형으로 지지되었다.

<표 8> 부분 매개 모형 적합도 분석

χ^2	df	RMR	GFI	IFI	CFI	RMSEA
135.116 (p<.001)	73	.021	.924	.949	.949	.060 (.044~.076)

부분 매개 모형의 변인 간 영향력을 검증한 결과는 다음의 [그림 2]와 같으며, 부트스트래핑을 이용하여 직접효과, 간접효과 및 총효과의 통계적 유의성을 분석한 결과는 <표 9>와 같다.

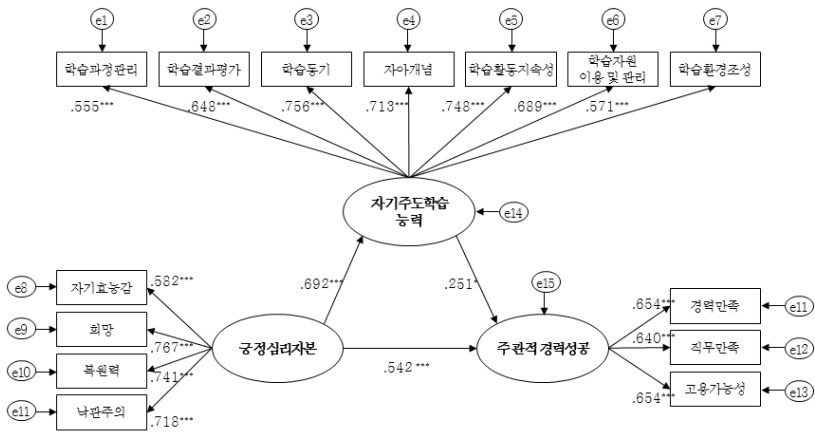
<표 9> 변인 간 직·간접 효과

독립변인	종속변인	직접효과	간접효과	총효과
긍정심리자본	자기주도학습 능력	.692***	-	.692***
긍정심리자본	주관적 경력성공	.542***	.174*	.716***
자기주도학습 능력	주관적 경력성공	.251*	-	.251*

주: 1) 모든 수치는 표준화 계수를 나타냄.

2) * $p < .05$, *** $p < .001$

먼저 긍정심리자본이 자기주도학습 능력에 미치는 직접효과는 .692로 나타났으며 ($p < .001$), 긍정심리자본이 주관적 경력성공에 미치는 직접효과 .542($p < .001$), 간접효과 .174($p < .01$), 총효과 .716($p < .001$)으로 나타났다. 마지막으로 자기주도학습 능력이 주관적 경력성공에 미치는 직접효과는 .251($p < .01$)로 나타났다. 이는 자기주도학습 능력이 주관적 경력성공에 미치는 영향 관계는 긍정심리자본이 주관적 경력성공에 미치는 영향보다 상대적으로 약하지만, 긍정심리자본이 자기주도학습 능력을 매개로 주관적 경력성공에 간접적인 영향을 미치고 있음을 보여주는 결과이다.



[그림 2] 최종모형(부분 매개 모형) 검증 결과

- 주: 1) 모든 수치는 표준화 계수를 나타냄.
- 2) *: p<.05, ***: p<.001

V. 논의 및 결론

이 연구는 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에서 자기주도학습 능력의 매개효과를 검증하고자 하였다. 그리고 이 연구 결과를 토대로 HRD 컨설턴트의 전문성 강화 및 경력개발을 위한 이론적 논의를 제공하고 실천적 시사점을 모색하고자 하였다. 연구 목적 달성을 위해 HRD 컨설팅 기업에 소속되어 자사 및 타사의 인적자원개발 전략을 수립하고 인적자원개발 실천 활동을 지원하는 컨설턴트들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 총 300부를 배포하여 241부를 수거하였으며, 불성실한 응답 5부를 제외하고 총 236부(유효 자료율: 97.9%)를 설문 분석에 활용하였다. 설문지는 긍정심리자본을 측정하는 문항, 자기주도학습 능력을 측정하는 문항, 주관적 경력성공을 측정하는 문항으로 구성되었다. 수집된 자료를 활용하여 인구통계학적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였고, 신뢰도 분석을 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 또한 측정도구의 타당도를 검증하기 위해 Anderson과 Gerbing(1988)이 제안한 Two Step Approach에 따라 확인적 요인 분석을 실시하였고, 자기주도학습 능력의 매개효과를 검증하기 위해 구조방정식 모형을 분석하였다. 이 연구 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, HRD 컨설턴트의 긍정심리자본은 주관적 경력성공에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 HRD컨설턴트가 업무 수행과 성과 달성

의 전 과정에서 긍정적인 동기와 기대를 갖고 있으면, 그들은 자신의 직무와 경력에 만족하는 수준이 높고, 자신의 전문적인 업무 능력에 대해서도 자신감을 가질 수 있음을 의미한다(김영일, 유기웅, 2016; 김주엽, 김명수, 2011; 오은혜, 탁진국, 2012; 인성호, 2013; Luthans & Youssef, 2007; Luthans et al., 2008). 특히 HRD 컨설턴트는 조직보다는 개인 전문 분야에서의 성과 달성과 경력개발을 중시하는 전문가 집단으로서 효과적인 경력개발을 지원하기 위해서는 조직 중심의 제도적인 개입 보다는 구성원 스스로 업무에 몰입하고 경력개발을 수행할 수 있도록 스스로의 강점 인식, 자신감 있고 낙관적이며 희망적인 심리상태를 형성할 수 있도록 지원할 필요가 있다. 이와 더불어 사실상 HRD 컨설턴트는 조직 내에서 수직적 계층 이동 가능성을 낮게 인식하는 집단이기에 효과적인 경력개발을 위해서는 조직 구성원 스스로 경력계획을 수립하고 실행하도록 지원할 필요가 있다. 이를 위해 HRD 컨설팅 기업은 HRD 컨설턴트가 긍정적인 심리와 동기를 인식할 수 있도록 설계된 교육훈련, 집단 상담, 코칭 등의 프로그램을 제공해야한다. 실제 1~2 시간의 짧은 교육훈련을 통해 교육 참가자들의 긍정심리자본이 향상되었으며, 긍정심리에 기반한 그룹코칭 프로그램을 통해 스스로 인식하는 자기효능감, 낙관성, 희망 등이 높아지는 결과를 확인하였다(김선영, 2015; 조운서, 2016; Luthans et al., 2006). 또한 HRD 컨설턴트가 긍정심리자본을 인식하여 능동적으로 업무에 몰입할 수 있는 환경 조성이 필요하며, 이를 위해 무엇보다 조직 리더의 변화가 필요하다. 감시, 조정, 명령 등 전통적인 상명하복의 일방향적인 인력 관리는 구성원들로 하여금 수동적, 방어적인 심리상태를 유발할 가능성이 높기 때문에, 각 구성원이 스스로 성과를 창출할 수 있는 존재로서 인식할 수 있도록 공감, 이해, 권한위임 등을 통해 자발적이고 능동적인 조직문화를 조성할 필요가 있다.

둘째, HRD 컨설턴트의 자기주도학습 능력은 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계를 부분 매개하는 것으로 나타났다. 즉, HRD 컨설턴트의 긍정심리자본은 주관적 경력성공에 직접적으로 영향을 미칠 수도 있고, 자기주도학습 능력을 매개로 간접적으로 영향을 미칠 수도 있다는 것이다. 이 결과는 긍정심리자본과 자기주도학습 능력의 관계 연구(Avey et al., 2011; Luthans et al., 2005), 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계 연구(정효선, 윤혜현, 2014; Luthans et al., 2007), 그리고 자기주도학습 능력과 주관적 경력성공의 관계 연구(배을규 외, 2014; 신수진, 홍아정, 2013; 오주연 외, 2013)들에서도 부분적, 간접적으로 확인된 바는 있다. 그러나 이 연구는 그동안 세 가지 요인들의 개별 관계만을 검증하던 선행 연구들의 한계를 벗어나 세 요인들의 구조화된 관계를 검증하여 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 영향 관계에서 자기주도학습 능력의 부분 매개효과를 확인할 수 있었다.

특히 HRD 컨설턴트가 컨설팅을 수행하는 조직의 특성이 매우 다양하기 때문에 컨설팅을 시작하는 단계에서 매번 새로운 산업군, 업종, 업태를 이해하기 위해 자기주도적학습을 수행해야 한다. 이처럼 HRD 컨설턴트의 자기주도학습 능력은 컨설팅 결과의 품질을 결정하는 매우 중요한 요소이기 때문에 HRD 컨설팅 기업의 관리자는 HRD 컨설턴트가 자기주도적으로 학습할 수 있도록 동기적, 환경적 측면을 고려하여 지원할 필요가 있다. 특히 중소기업 구성원들이 능동적으로 학습하며, 자발적·자생적으로 지식을 공유하는 등 자기주도학습이 일어나고 확산될 수 있는 풍토와 문화를 조성할 수 있도록 지원하는 정부차원의 노력이 필요할 것이다. HRD 컨설팅 기업은 주로 중소기업이 비중이 많은데, 기존 정부의 중소기업 인력개발 지원 사업은 획일적이고 천편일률적인 교육·훈련 프로그램 제공에 초점을 맞추고 있으며, 재직자에 대한 지원보다는 고용을 창출할 수 있는 저임금·저숙련 근로자를 양산하는 구직자 대상의 교육에 치우쳐져 있다(김태기, 2016). 이에 따라 HRD 컨설팅 기업의 생산성 제고와 근로자의 이직의도를 낮추기 위해 구성원들이 스스로 학습하고 경력개발을 실천할 수 있는 시스템을 구축하여 제공하는 방안을 고려할 필요가 있다. 예를 들어 일본 히타치는 구성원들이 자유롭게 스스로 관심 있는 분야를 탐색하고 지식을 공유할 수 있도록 코모레비(Comorevy)라는 SNS 기반의 소셜러닝 시스템을 구축하여 운영하고 있다. 이를 통해 직원들은 자유롭게 주제에 대해 소통하고 아이디어를 축적하여 새로운 사업으로 추진하여 성과를 창출하고 있다. 물론 이와 같은 소셜러닝 시스템은 HRD 컨설팅 기업과 같이 인적·물적 자원 활용이 제한적인 중소기업이 자체적으로 구축하기 어렵기 때문에 정부차원에서 각 중소기업이 활용 가능한 자기주도학습 플랫폼을 구축하여 제공해야 한다. 실제 정부는 자기주도학습 촉진을 위해 한국형 무크 사업인 ‘K-MOOC’ 시스템을 구축하였지만, 이 역시 단순히 온라인 학습 콘텐츠를 제공하는 수준에 머물러 있다. 이에 따라 ‘K-MOOC’ 시스템에 학습 공유, 학습 동아리 운영 등의 쌍방향 소통을 위한 다양한 기능을 추가하는 방향도 검토할 필요가 있다.

셋째, HRD 컨설턴트의 성별, 연령대, 직급 등에 따라 긍정심리자본, 자기주도학습 능력 및 주관적 경력성공에 대한 인식 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 주관적 경력성공을 인식함에 있어 그 차이가 뚜렷하게 나타났으며, 연령대, 학력 수준, 직급, HRD 분야 경력 등이 높아질수록 스스로 인식하는 경력에 대한 성공의식과 만족감이 높아지는 것을 확인하였다. 컨설팅 업무는 컨설턴트의 역량에 따라 컨설팅 결과의 품질과 완성도가 높아지며(이운원 외, 2012), 직급과 관련 경력이 높을수록 컨설팅에 대한 책임과 역할 범위가 확대되기 때문으로 경험과 학습수준이 높을수록 전문성과 경력에 대한 자신감이 높아지는 것으로 판단된다.

반면 연령대, 직급, 직무경험 기간 등이 낮은 집단일수록 직무와 경력에 대한 만족감을 낮게 인식하기 때문에, 초기 경력단계 HRD 컨설턴트의 직무 적응과 자기주도학습을 통한 경력만족 향상을 위해 체계적인 교육훈련 프로그램을 제공할 필요가 있다. 예를 들어 S-OJT(Structured On-the Job Training)와 같은 체계적인 교육훈련 프로그램을 통해 초기 경력단계의 HRD 컨설턴트가 기초적인 컨설팅 방법론, 절차, 문제해결 방법을 이해할 수 있도록 지원할 수 있다. 또한 높은 경험과 전문성을 지니고 있는 선배 HRD 컨설턴트와의 멘토링을 통해 HRD 컨설턴트로서 경력목표, 성장경로 등 학습과 전문성 강화에 대한 동기를 고취하고, 자기주도적인 학습을 지지할 수 있다. HRD 컨설팅 분야는 아직 체계화된 방법론과 프로세스가 정립되지 않은 분야로서, 실제 신입 HRD 컨설턴트가 대학 등 제도권 교육에서 그 내용을 상세하게 배우기 어려운 현실이다. 때문에 신입 HRD 컨설턴트의 직무 적응을 위해 기초적인 부분의 컨설팅 방법론과 절차에 대한 교육을 실시한 후 스스로 그 방법론을 컨설팅에 적용하고 자기주도적으로 학습할 수 있도록 해야한다.

한편 이 연구는 국내 다양한 조직을 대상으로 한 선행연구(김영일, 유기웅, 2016; 배을규 외, 2014; 신수진, 홍아정, 2013; 오주연 외, 2013) 결과와 비교를 해 해보면, 상대적으로 자기주도학습 능력이 주관적 경력성공에 미치는 영향 관계가 낮은 것으로 나타났다. 물론, 본 연구는 메타분석 연구가 아니기 때문에 각 연구의 값을 통계적으로 비교하여 구체적인 원인을 파악하기에는 어려움이 있을 수 있다. 하지만 선행 연구들에 비해 본 연구 대상의 직급과 연령대가 대체로 낮았기 때문에 본인의 전문성 향상과 경력개발에 대한 고민 정도가 상대적으로 낮을 수 있다고 판단된다. 향후 조사 대상자를 확대하여 다양한 계층의 인식 수준을 비교해 볼 필요가 있을 것이다.

이 연구는 HRD 컨설턴트의 긍정심리자본과 주관적 경력성공의 관계에 대한 자기주도학습 능력의 매개 효과를 검증하고, 그 결과를 토대로 HRD 컨설턴트의 효과적인 경력개발을 위한 몇 가지 시사점을 제시하였다. 이와 같은 의의에도 불구하고 다음과 같은 한계점을 지니고 있으며, 향후 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 이 연구는 조사 협조가 가능한 HRD 컨설팅 기업의 구성원들을 대상으로 자기보고식 설문 방식을 활용하였으며, 동일 시점에 이루어진 횡단 연구라는 한계가 존재한다. 향후 연구에서는 각 변수들의 측정 시점을 달리하거나 HRD 컨설팅 기업을 업무 특성, 대상 고객의 특성 등을 기준으로 세분화하여 자료를 수집하는 등 응답의 출처를 다양화하는 노력이 필요할 것이다. 특히 긍정심리자본과 주관적 경력성공 수준은 시간의 흐름, 개인의 상황 등에 따라 가변적인 특성을 지닌 내재적인 심리 상태로서 종단적 연구 설계를 활용한 연구를 수행하는 것도 의미가 있을 것이다.

참고문헌

- 국가과학기술인력개발원(2016). **인적자원(HR) 컨설팅 동향 조사연구**. 과학기술인력개발원.
- 권혁기, 박봉규(2010). 변혁적 리더십과 자기효능감이 직무만족에 미치는 영향. **인적자원관리연구**, 17(2), 203-218.
- 김계수(2007). **구조방정식모형 분석**. 서울: 한나래.
- 김대영(2014). HRD 컨설턴트의 경력 정체, 자기주도학습 능력, 경력 몰입의 관계. **한국비즈니스리뷰**, 7(3), 19-43.
- 김선자, 최성우(2015). 초등 교사의 평생학습 참여 경험, 프로티언 경력 태도 및 주관적 경력 성공 간의 관계. **평생교육·HRD연구**, 11(1), 71-94.
- 김선영(2015). 긍정탐구 기반 그룹코칭프로그램이 조직구성원의 긍정정서, 긍정심리자본, 직무열의에 미치는 효과. 박사학위논문, 광운대학교.
- 김영일, 유기웅(2016). 중등 교사의 긍정심리자본 및 자기주도 학습능력이 직무만족도에 미치는 영향. **평생교육·HRD연구**, 12(1), 117-142.
- 김요원, 박종선, 전광호(2013). 사이버대학 성인학습자의 자기효능감과 학습성과의 관계에서 자기주도성의 매개역할. **교육정보미디어연구**, 19(4), 743-764.
- 김주엽, 김명수(2011). 긍정심리자본이 조직구성원의 직무만족과 정서적 몰입에 미치는 영향. **경영교육총론**, 67, 117-148.
- 김태기(2016). 중소기업의 저생산성과 인적자원개발정책. **노동정책연구**, 16(4), 95-127.
- 김해룡, 정현우(2013). 감성리더십이 긍정심리자본과 변화몰입에 미치는 영향에 관한 연구-긍정심리자본의 매개효과. **인적자원관리연구**, 20(3), 1-30.
- 박경환(2009). 직무요구가 직무성공에 미치는 긍정적 효과와 직무소진을 매개로 하는 부정적 효과에 관한 연구. **조직과 인사관리연구**, 33(4), 35-63.
- 배을규, 강명구, 이호진, 김대영(2012). HRD 컨설턴트의 경력 만족과 이직 의도의 관계에 대한 경력 정체의 조절 효과. **한국HRD연구**, 7(1), 93-112.
- 배을규, 김민주, 김대영(2013). HRD 컨설턴트의 리더-구성원 교환관계(LMX)와 경력 몰입의 관계에 대한 무형식 학습 활동의 매개효과. **대한경영학회지**, 26(7), 1865-1885.
- 배을규, 이민영(2010). HRD 기업 구성원의 자기주도학습능력 측정도구 개발 연구. **HRD연구**, 12(3), 1-26.
- 배을규, 이민영(2012). HRD 기업의 학습조직화 수준이 구성원의 조직몰입도에 미치는 영향: 자기주도학습 능력의 매개효과를 중심으로. **Andragogy**

Today, 15(4), 205-234.

- 배을규, 이민영, 장민영, 김정원(2014). 중소기업 구성원의 프로티언 경력태도와 주관적 경력성공의 관계에서 자기주도학습 능력의 매개효과-중소기업 핵심 직무능력향상 지원사업 참여업체를 중심으로. **HRD연구**, 16(1), 1-25.
- 신수진, 홍아정(2013). 조직 구성원의 자기주도학습과 주관적 경력 성공의 관계에서 경력 메타역량의 매개효과. **직업교육연구**, 32(2), 73-98.
- 오은혜, 탁진국(2012). 경력계획이 주관적 경력성공에 미치는 영향: 긍정심리자본의 매개효과와 미래시간전망과 코칭리더십의 조절효과. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 25(4), 727-748.
- 오종석, 김종관(2012). **인적자원관리**. 서울: 탐북스.
- 오주연, 최병우, 김형기(2013). 수출기업에서 자기주도학습 능력이 직무만족과 조직몰입에 미치는 영향: 조직 문화의 조절효과. **통상정보연구**, 15(1), 207-226.
- 유지원, 김보경, 강명희(2014). 대학생의 심리적 자본이 자기주도학습능력과 학습참여에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 14(3), 45-70.
- 이대희(2016). 외식기업의 종사원의 긍정심리자본이 조직시민행동과 직무만족에 미치는 영향. **관광연구**, 31(4), 385-405.
- 이동섭, 최용득(2010). 긍정심리자본의 선행요인과 결과에 관한 연구. **경영학연구**, 39(1), 1-28.
- 이상철(2009). **오류관리문화와 직무만족 및 조직몰입과의 관계: 사회복지사의 심리적 자본과의 상호작용효과분석**. 박사학위논문, 연세대학교.
- 이윤원, 황서진, 이충섭(2012). 컨설턴트역량과 경영컨설팅완성도의 관계 및 조절요인 분석. **산업경제연구**, 25(1), 315-337.
- 이진구, 김주연, 김주민(2014). 기업 HRD 담당자가 경험한 수행성과 문제에 관한 분석. **HRD연구**, 16(2), 25-55.
- 인성호(2013). 스키리조트 종사원의 긍정심리자본이 조직시민행동에 미치는 영향: 직무만족의 매개효과를 중심으로. **관광경영연구**, 17(2), 243-262.
- 임병노(2011). 자기주도학습을 위한 학습정서 척도 개발 연구. **교육방법연구**, 23(4), 827-853.
- 정보통신산업진흥원(2010). **2010 지식서비스산업 백서**. 정보통신산업진흥원.
- 정지아(2017). 대학생의 긍정심리자본이 전공만족도와 경력계획에 미치는 영향에 관한 연구. **서비스경영학회지**, 18(1), 217-244.
- 정대용, 박권홍, 서장덕(2011). 긍정심리자본과 리더십 성과. **경영교육연구**, 26(2), 401-428.

- 정효선, 윤혜현(2014). 외식 종사원의 사회지능과 긍정심리자본이 직무만족도에 미치는 영향에 관한 연구. **한국식생활문화학회지**, 29(1), 18-25.
- 조윤서(2016). 대학생의 긍정심리자본 향상 프로그램 개발 및 효과 분석. **한국산학기술학회논문지**, 17(4), 529-546.
- 조윤서, 강순희(2015). 긍정심리자본, 조직풍토, 수행직무특성, 조직유효성의 구조적 관계분석. **진로교육연구**, 28(3), 123-153.
- 조윤정(2011). 고등교육기관 성인학습자의 자기주도학습 능력 관련 변인들 간의 관계 구조 분석. 박사학위논문, 숭실대학교.
- 조태준(2013). 기존 HRD 패러다임 고찰을 통한 새로운 HRD 패러다임의 탐색: 인간중심 패러다임. **HRD연구**, 15(2), 23-52.
- 중소기업기술정보진흥원(2011). **컨설팅산업 현황 분석 및 활성화 연구**. 중소기업기술정보진흥원.
- 중소기업기술정보진흥원(2013). **중소기업 컨설팅지원사업 성과분석 연구용역 보고서**. 중소기업기술정보진흥원.
- 채연주, 윤세준(2013). 전문가들의 사회적 정체성과 친사회적 행동: 경영컨설턴트와 변호사의 비교연구. **인사조직연구**, 21(1), 139-184.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586.
- Deloitte (2017). *2017 Global human capital trends*. New York: Deloitte University Press.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of race on

- organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), 64-86.
- Johnson, C. D. (2001). *In search of traditional and contemporary career success: What's an African American male to do?* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.libs.uga.edu/etd>.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253-259.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mobley, G. M., Jaret, C., Marsh, K., & Lim, Y. Y. (1994). Mentoring job satisfaction, gender, and legal profession. *Sex Roles*, 31(1), 79-96.
- Peterson, S., & Luthans, F. (2003). The positive impact and development of hopeful leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 24, 26-31.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope*. San Diego, CA: Academic Press.
- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence higher order construct. *Journal of Applied Physiology*, 91(6), 1208-1224.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavior approaches.

Organizational Dynamics, 26(4), 62-74.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.

Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.

Abstract

The Mediating Effects of Self-Directed Learning on the Relationship between HRD Consultants' Positive Psychological Capital and Subjective Career Success

Bae, Eulkyoo(Inha University)

Park, Won(Inha University)

Lee, Minyoung(Daewoong Management Development Institute)

The purpose of this study was to examine the mediating effects of self-directed learning ability on the relationship between HRD consultant's positive psychological capital and subjective career success. To achieve the purpose of this study, the web-based survey was conducted with 236 HRD consultants in HRD consulting corporations in Korea. The survey instrument consisted three main parts of Psychological Capital Questionnaire(Luthans, Youssef & Avolio, 2007), Self-Directed Learning Ability Inventory(Bae & Lee, 2010) and Subjective Career Success Scale(Career Satisfaction Scale: Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990; Job Satisfaction Scale: Mobley, Jaret, Marsh, & Lim, 1994; Employability Inventory: Johnson, 2001). The results were as follows: First, there were positive inter-correlations among positive psychological capital, self-directed learning ability, and subjective career success of HRD consultants. Second, positive psychological capital had a direct effect on subjective career success, while self-directed learning ability had a mediating effect between positive psychological capital and subjective career success. Based upon these results, several suggestions were made to promote HRD consultants' psychological capital, self-directed learning ability, and subjective career success.

keywords: HRD consultant, positive psychological capital, self-directed learning, subjective career success

D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 사례 연구*

리상섭(동덕여자대학교)†

요 약

본 연구의 목적은 D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 사례 연구를 통해 D 대학교 코칭 프로그램의 개선 방향에 대한 연구이다. D 대학교의 코칭 프로그램의 실시 목적은 저학번 재학생의 대학 생활 적응력 향상과 고학번 재학생의 리더십 역량을 개발하는 것이었다. D 대학교의 코칭 프로그램은 코치 선발, 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 수강, 피코치 선발, 코칭 실시의 4단계로 구성되었다. 37명의 코치 중 30명과 41명의 피코치 중 35명이 코칭 프로그램을 수료하였다. 분석 결과 첫째, 레벨 1 평가 분석을 통해 D 대학교의 코칭 프로그램이 잘 운영되었다고 제시할 수 있었고, 둘째, D 대학교 대학생 선후배간 코칭 운영 사례 연구를 보여주고, 셋째, D 대학교 코칭 프로그램의 개선 방향에 대한 연구를 제안하였다.

주제어: 대학생, 코칭, 코칭 프로그램, 1대 1 코칭

* 이 논문은 2015년도 동덕여자대학교 학술연구비 지원에 의하여 수행된 것임 (This study was supported by the Dongduk Women's University Grant)

† 동덕여자대학교 교양교직학부 및 일반대학원 교육컨설팅학과 교수 email: sangseub@dongduk.ac.kr
논문투고: 2017.09.06 / 심사일자: 2017.09.27 / 게재확정일자: 2017.10.10

I. 서론

대학은 글로벌 무한 경쟁 시대에 역량 있는 학생을 선발하고 육성하며 동시에 대학 자체의 경쟁력 확보를 위해 지속적으로 노력하고 있다(노윤신, 이상섭, 2013b; 이상섭, 2014; Winter & Maisch, 1996). 특히 평생직장의 개념이 약해지고 평생직업의 개념이 강화되면서 대학은 4차 산업혁명 시대에 필요한 인재를 육성하고자 노력하고 있다. 따라서 대학은 신입생을 선발하고 재학생의 역량을 개발하기 위해 대학 내 핵심 역량 모형을 구축하고 역량 진단 도구와 체계적인 교육 시스템을 구축하고 있는 추세이다(노윤신, 이상섭, 2013a; 노윤신, 이상섭, 2013b; 이상섭, 2014; 진미석, 손유미, 주희정, 2011).

역량기반의 교육과정은 조직의 역량 모형을 기반으로 학습자의 장단점을 분석한 후 정의된 미래의 바람직한 모습의 인재상에 따라 학습자에게 필요한 ‘맞춤형’ 교육 프로그램을 체계적으로 제공하는 교육과정이다(노윤신, 이상섭, 2013b; 이상섭, 2014; 최무현, 김영우, 2009). 따라서 노윤신, 이상섭(2013b), 이상섭(2014)은 대학은 이를 실현하기 위해 학습자에 대한 진단 결과를 바탕으로 다양한 교과 및 비교과 교육 프로그램을 제공하는 학습지원체계를 구축해야 한다고 주장한다.

최근 대학에서는 재학생의 역량 개발을 위한 방법으로 코칭에 대한 관심이 높아지고 있는 추세이다. 또한, 평생교육과 HRD 관점에서 코칭에 대한 관심과 연구가 증가하고 있다(박재진, 2011; 성세실리아, 조대연, 2016; 조대연, 김희영, 2009). 코칭은 2000년대 전후 핵심 인재 육성과 임원 육성을 위한 방법으로 액션러닝과 함께 한국 글로벌 기업에 도입되었다(이상섭, 2010; 이상섭, 2011). 그러나 기업에서의 코칭은 담당자 이외에 코칭 자료에 대한 접근이 어렵고 동시에 코치와 피코치 사이에 발생하는 코칭 내용이 외부로 쉽게 노출되지 않아 학문적 연구 성과가 많지 않은 편이다(이상섭, 2010). 그럼에도 불구하고 현재 기업에서의 코칭은 학문적 연구 성과는 상대적으로 부족하나 현장에서는 상당히 활발하게 운영 된다고 할 수 있다. 성세실리아, 조대연(2016)의 연구에서도 코칭의 현장에서의 전파 속도가 연구에서의 전파 속도보다 빠르다고 주장하고 있다. 이와 함께 대학에서의 코칭 또한 코칭에 대한 관심이 지속적으로 높아지고 있으나 실제 대학에서 운영되고 있는 코칭 성과에 비하여 학문적 연구 성과가 많지 않은 편이다.

따라서, 본 연구의 목적은 D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 사례 연구를 통해 D 대학교 코칭 프로그램의 개선 방향에 대한 연구이다. 본 연구에서는 구체적으로 D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 결과를 바탕으로 D 대학교 코칭 프로그램의 개선 방향에 대하여 연구한다.

II. 문헌 분석

D 대학교에서는 자체 개발한 역량 모형을 기반으로 신입생 전원에게 졸업 필수 사항으로 온라인으로 개인의 역량 진단을 실시 후 진단 결과에 따라 재학생의 역량을 증진하기 위해 다양한 교과 및 비교과 프로그램을 제공하고 있다. D 대학교의 대학생 선후배간 코칭 프로그램은 재학생의 역량을 증진시키기 위해 제공되고 있는 다양한 비교과 프로그램 중 하나이다. 따라서 문헌 분석에서는 D 대학교의 역량 모형, 역량 진단 도구, 코칭 방법, 코칭 과정 등에 대하여 설명하고자 한다.

1. D 대학교 역량 모형과 역량 진단 도구

D 대학교는 ‘성실과 고결을 바탕으로 창의적인 통합형 인재를 양성’하기 위해 비전을 ‘Integrity+’로 수립하고, ‘미래는 여는 I+형 인재’를 육성하기 위해 ‘배려하는 지성인’, ‘참여하는 사회인’, ‘창조적인 감성인’, ‘융복합형 전문인’, ‘소통하는 세계인’의 5가지 인재상을 설정하고 이를 구현할 수 있는 5가지 역량군과 이에 따른 16개의 하위 역량과 행동기준을 도출하였다(노윤신, 이상섭, 2013a; 노윤신, 이상섭, 2013b; 이상섭, 2014). [그림 1]은 D 대학교의 I+ LEAD 역량 모형을 보여주고 있다(노윤신, 이상섭, 2013a; 노윤신, 이상섭, 2013b; 이상섭, 2014).



[그림 1] I+ LEAD 역량 모형

D 대학교는 비전인 ‘Integrity+’와 5가지 역량군인 ‘전인적 품성’ 역량군, ‘주도적 리더십’ 역량군, ‘예술적 감성’ 역량군, ‘통찰적 사고’ 역량군, ‘사회적 공감력’ 역량군의 I, L, E, A, D의 영문 첫 번째 이니셜을 활용하여 ‘I+ LEAD 역량 모형’을 구성

하였다(노윤신, 이상섭, 2013a; 노윤신, 이상섭, 2013b; 이상섭, 2014). D 대학교는 역량 모형 개발 후 5개의 역량군과 이에 따른 16개의 역량에 대하여 총 43개의 하위요소로 구성된 176개의 진단 문항을 7점 리커트 척도 방식으로 진단하는 온라인 시스템을 개발하였다(노윤신, 이상섭, 2013b; 이상섭, 2014). D 대학교의 5가지 인재상은 신입생 선발 시 확인하고 재학생을 대상으로 중점적으로 육성하려고 하는 인재상으로 D 대학교에서는 신입생의 진단 결과를 바탕으로 다양한 교과 및 비교과 프로그램을 신입생과 재학생에게 제공하였다(이상섭, 2014). 따라서, D 대학교의 코칭 프로그램은 대학 본부에서 제공하는 다양한 비교과 프로그램 중 하나였다.

2. 코칭의 정의와 방법

본 연구에서는 코칭을 통해 재학생의 대학 생활 적응과 리더십 역량 개발을 목적으로 하는 본 연구의 목적에 가장 부합하다고 판단된 Mink, Owen과 Mink(1993)의 코칭의 정의, 방법을 사용하였다. Mink, Owen과 Mink의 코칭 정의, 방법 등은 국내 코칭 선행 연구인 한국 글로벌 기업 A사의 해외 법인장 코칭 프로그램에 적용되어 그 운영 사례가 연구된 바 있다(이상섭, 2010). 코칭에 대한 정의는 학자마다 다르나 Mink 외(1993)는 코칭을 개인(코치)이 타인(들)의 학습을 쉽게 할 수 있도록 도와주는 과정이라고 정의하고, 코칭, 카운슬링, 멘토링의 개념을 시간, 내용, 중점 차원에서 비교 분석하였다(이상섭, 2010). <표 1>은 코칭, 카운슬링, 멘토링의 차원을 보여주고 있다(이상섭, 2010; Mink et al., 1993).

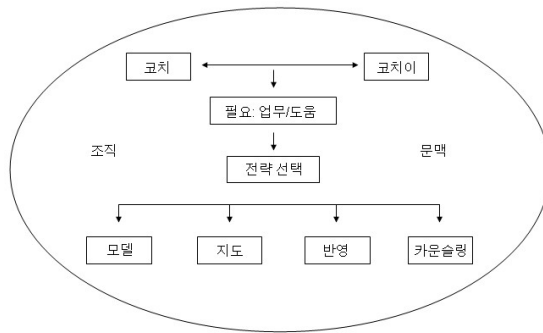
<표 1> 코칭, 카운슬링, 멘토링 차원

과정의 차원			
과정	시간	내용	중점
코칭	중단기	직무와 관계된 학습	현재나 미래의 직무에 대한 학습 그리고/또는 개발
카운슬링	다양, 일반적으로 단기	동기 또는 태도 문제에 대한 치료	치료 또는 개발; 개인 삶 공간의 어느 영역
멘토링	주로 장기	경력; 가족 역할; 미래와 연관된 현재 성과	일반적으로 개발; 종종 모든 인생 구조를 포함 - 현재와 미래

코칭은 시간과 관련하여 중단기 기간에 내용은 직무와 관계된 학습에 대하여 중점은 현재나 미래의 직무에 대한 학습을 개발하고, 카운슬링은 시간과 관련하여 다

양하지만 일반적으로 단기간에 내용은 동기 또는 태도 문제에 대한 치료에 대하여 중점은 개인 삶 공간의 어느 영역에서나 치료 또는 개발하고, 멘토링은 시간과 관련하여 주로 장기간에 내용은 경력, 가족 역할, 미래와 연관된 현재 성과에 대하여 중점은 현재와 미래의 종종 모든 인생 구조를 포함한 일반적인 개발을 한다고 비교분석하였다(Miin et al., 1993).

Mink 외(1993)는 코치는 코칭을 모델링(modeling), 지도(instructing), 반영(mirroring), 카운슬링(counseling)의 4가지 방법으로 실시한다고 제시하였다. [그림 2]는 코칭 방법을 보여주고 있다(리상섭, 2010; Mink et al., 1993).



[그림 2] 코칭 방법

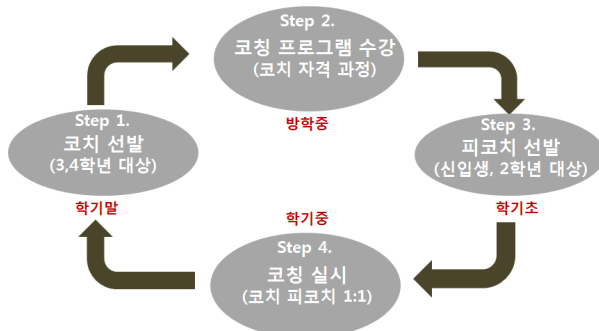
Mink 외(1993)는 코치는 방법에 따라 모델 방법을 통해 코치 스스로를 모델링하여 피코치에게 코칭을 실시하고, 지도 방법을 통해 코치가 지식, 기술, 태도 등을 가르치며 피코치에게 코칭을 실시하고, 반영 방법을 통해 코치가 피코치가 과거를 반성하고 과거를 극복하여 새로운 개념을 창출할 수 있도록 코칭을 실시하고, 카운슬링을 통해 코치가 피코치의 지속적인 행동 변화를 이끌어 낼 수 있도록 코칭을 실시한다고 주장하였다. 동시에 Mink 외(1993)는 코치가 피코치에게 말하기(telling), 보여주기(showing), 실행하기(doing), 교정하기(correcting)의 4단계 전략을 적절하게 사용한다고 주장한다(리상섭, 2010).

3. 코칭의 분류와 과정

한국코치협회(2017a)는 코칭을 코칭의 본질에 따라 비즈니스 코칭, 라이프 코칭, 커리어 코칭의 세 가지 코칭 영역으로 구분하고, 코칭의 활용에 따라 학습 코칭, 코칭 리더십, 부모 코칭 등으로 구분하였다. 성세실리아, 조대연(2016)은 코칭과 관

런한 선행 연구 분석을 통해 코칭 영역에 따라 경영자 코칭, 리더 코칭, 비즈니스 코칭, 라이프 코칭, 커리어 코칭으로 구분하고 코칭 방법에 따라 팀 코칭, 그룹 코칭, 동료 코칭, 개인 코칭, 원격 코칭, 면대면 코칭으로 구분하였다. 한국코치협회(2017b)는 삶에 있어서 일어나는 여러 가지 이슈들에 초점을 맞춘 코칭을 라이프 코칭이라고 정의하고 코칭의 발전에 따라 학습 코칭처럼 영역이 보다 세분화 될 수 있다고 설명한다. 본 연구에서는 코칭을 통해 재학생의 대학 생활 적응과 리더십 역량 개발을 위해 D 대학교의 신입생 및 저학번 재학생과 고학번 재학생을 대상으로 한국코치협회의 분류에 따라 라이프 코칭과 학습 코칭을 실시하였다.

Mink 외(1993)의 10단계 코칭 과정은 학습 목적 정의, 역량 분석, 학습 활동 개발, 코칭 스케줄 개발, 코칭 준비의 5단계의 코칭 준비 단계와 학습 준비, 학습할 역량 제시, 실습 기회 제공, 교정 피드백 제공, 후속 조치의 5단계의 코칭 전달 단계로 구분되었다(리상섭, 2010). D 대학교의 코칭 프로그램은 코치 선발, 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 수강, 피코치 선발, 코칭 실시의 4단계로 구성되었다. D 대학교의 코칭 프로그램은 스텝 1부터 스텝 3까지는 Mink 외(1993)의 코칭 준비 단계를 적용하였고, 스텝 4에서는 코칭 전달 단계를 적용하였다. [그림 3]은 D 대학교의 코칭 프로그램 과정을 보여주고 있다(D대학교, 2015).



[그림 3] D 대학교의 코칭 프로그램 과정

1단계인 코치 선발 단계에서는 2015년 6월 3학년과 4학년의 고학번 재학생을 선발했다. 2단계인 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 수강 단계에서는 2015년 6월 22일부터 24일까지 3일간 코치 선발 단계에서 선발된 고학번 재학생에게 전문 코치가 진행하는 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수강하도록 하였다. 3단계인 피코치 선발 단계에서는 2015년 9월 신입생과 2학년의 저학번 재학생을 선발했다. 4단계인 코칭 실시 단계에서는 코치와 피코치를 1대 1로 매칭하여 2015년 10월부터 12월까지 코칭을 실시하였다.

Ⅲ. D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 사례

1. D 대학교의 코칭 프로그램

D 대학교의 대학생 선후배간 코칭 프로그램은 2012년 12월부터 시작되어 2017년 현재까지 5년 동안 성공적으로 진행되고 있다. D 대학교에서는 I+ LEAD 역량 모형에 따라 신입생 및 저학번 재학생의 빠른 학교 적응과 고학번 재학생의 리더십 개발을 위해 신입생 및 저학번 재학생과 고학번 재학생을 1대 1로 매칭한 코칭 프로그램을 운영해왔다. D 대학교 코칭 프로그램의 특징은 단순하게 신입생 및 저학번 재학생과 고학번 재학생을 1대 1로 매칭한 것이 아닌 전문 코치를 통한 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수료한 고학번 재학생을 코치로 육성한 후 신입생과 저학번 재학생인 피코치를 대상으로 코칭을 실시한 것이다. 따라서 D 대학교에서는 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수료한 고학번 재학생 선배가 신입생 및 저학번 재학생인 후배가 대학 생활에 잘 적응하고 체계적으로 본인의 미래 계획을 잘 수립할 수 있도록 코칭을 실시했다.

D 대학교의 코칭 프로그램은 코칭 프로그램의 대상자인 신입생 및 저학번 재학생과 고학번 재학생에 따라 각기 다른 코칭 프로그램 **목적**을 수립하였다. 첫째, 신입생 및 저학번 재학생 대상 코칭 프로그램의 목적은 선배와 친밀한 유대관계를 맺어 대학 생활에 대한 조언을 듣고 이를 바탕으로 대학 생활에 잘 적응할 수 있도록 하는 것이다, 둘째, 고학번 재학생 대상 코칭 프로그램의 목적은 자신의 역량과 자기 주위의 자원을 개발할 수 있는 자신의 리더십 역량을 개발하는 것이다. D 대학교의 코칭 프로그램은 선발된 고학번 재학생을 대상으로 한 20시간의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램과 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수료한 고학번 재학생과 신입생 및 저학번 재학생을 1대 1로 매칭하여 3개월간 매달 2회, 총 6회의 코칭 세션이 운영되는 코칭의 2가지로 내용으로 구성되었다.

2. 코치 선발

D 대학교 대학 본부 기관에서 재학생을 대상으로 대학 홈페이지와 대학 게시판에 코칭 프로그램을 홍보 후 학과에서 추천된 재학생과 본인 희망자를 2015년 5월 29일까지 접수하여 6월에 코치를 최종 선발하였다. 지원 자격은 D 대학교에 재학 중인 3학년부터 4학년 재학생으로 후배의 학교생활과 진로 계획 등과 관련하여 코

칭을 하고 싶어하고, 향후 전문 코치로의 성장을 희망하는 재학생을 대상으로 하였다. 지원 방법은 이력서와 자유 양식의 자기 소개서를 제출하였고 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수료 후 한국코칭협회에서 요구하는 실습 후 시험을 통과하면 한국코칭협회에서 발행하는 코칭 인증자격을 부여하였다. 코치는 총 37명이 선발되어 이후 전문 코치가 진행되는 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수강하였다. 또한, 피코치와 1대 1 코칭 실시 후 코칭 프로그램을 수료하면 총장 인증의 수료증을 발급하였다.

3. 코치 자격 과정인 코칭 프로그램

D 대학교 코칭 프로그램의 특징 중 하나인 전문 코치가 진행되는 코치 자격 과정인 코칭 프로그램은 2015년 6월 22일부터 24일까지 3일간 20시간 동안 진행되었다. D 대학교에서 운영한 코치 자격 과정인 코칭 프로그램은 공개경쟁입찰에 의한 제안서 평가에 의해 선정되었다. 코치 자격 과정인 코칭 프로그램은 코칭 전문 기관인 C사에서 개발한 한국코칭협회 인증 프로그램인 5-STEPS 코칭 프로그램으로 구성되었고, 코치 자격 과정이기 때문에 코칭 전문 기관에서 파견된 전문 코치가 교육을 진행 하였다. 그러나 기존의 5-STEPS 코칭 프로그램은 일반 성인을 대상으로 구성되어 있어 D 대학교에서 운영하는 코칭 프로그램은 대학생에 맞게 자기 가치발견, 꿈 그리고 목표, 드림맵 만들기의 3개의 모듈을 추가 반영 후 진행하였다. 동시에 파견된 전문 코치는 대학생 대상 코칭 및 코치 자격 과정 수행 경험이 있는 전문 코치를 배정하였다. 선발된 37명의 코치 교육을 위해 각각 20명과 17명의 2개의 분반으로 구성 후 각각 1명씩 총 2명의 전문 코치를 배정하여 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 진행하였다. 또한, 3시간 동안 이루어지는 그룹 코칭에는 분반별로 각각 1명씩 총 2명의 협력 코치가 투입되어 총 4그룹으로 나누어 그룹 코칭을 실시하였다. 선발된 총 37명의 코치가 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수강하여 총 37명이 수료하였다. 수료 기준은 20시간 중 16시간 이상 참석자를 대상으로 수료증을 수여하였다. D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램은 총 20시간 중 17시간의 강의 및 실습과 3시간의 그룹 코칭으로 이루어져 있다(C사, 2015a; C사, 2015b). [그림 4]는 D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 1일차 교육 과정을 보여준다(C사, 2015a).

모듈명	소요 시간	학습 목표	학습 내용	학습 방법	
1	코칭의 기본	2h	코칭의 정의와 철학에 대하여 학습하고, 코칭의 필요성에 대하여 생각 해 본다.	<ul style="list-style-type: none"> • Ice-Breaking & Orientation • 코칭의 정의 • 코칭 철학 • 코칭이 필요한 상황 • 자신의 코칭 스타일 진단 실습[#사례1] 	강의 토의 코칭
2	코칭 프로세스	3h	코칭 모델을 익히고 사례를 통하여 코칭 모델을 현실적으로 적용 해 본다.	<ul style="list-style-type: none"> • 5-STEPS 코칭 모델 설명 • 각 코칭 단계의 특징과 이해 • 사례실습 결과 분석 • 코칭 모델을 적용한 사례 실습 [#사례2] 	강의 토의 코칭
3 1	코칭의 핵심: 적극적 경청과 질문 스킬	2h	코칭의 핵심 스킬인 질문, 경청의 중요성을 인식하고 적용 해 본다.	<ul style="list-style-type: none"> • 질문의 힘 • 5-STEPS 코칭 프로세스에 따른 질문 기술 • 코칭 질문 실습 • 적극적 경청의 힘 • 코칭은 균형잡기이다 • Spot Coaching 실습 	강의 토의 코칭
4	자기 가치 발견	1h	자신의 아름다움을 발견하고 장점, 좋아하는 일, 가치등을 찾아본다.	<ul style="list-style-type: none"> • 내 안의 아름다움을 바라봐 주세요 • 나를 보면 • Strength, Pleasure, Meaning • SPM 선언 	강의 토의 코칭

[그림 4] D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 1일차 교육 과정

1일차는 코칭의 기본, 코칭 프로세스, 코칭의 핵심: 적극적 경청과 질문 스킬, 자기 가치 발견 모듈로 구성되었다. 코칭의 기본 모듈의 학습 목표는 코칭의 정의와 철학에 대하여 학습하고, 코칭의 필요성에 대하여 생각해 보는 것이었다. 코칭 프로세스 모듈의 학습 목표는 코칭 모형을 익히고 사례를 통하여 코칭 모형을 현실적으로 적용해 보는 것이었다. 코칭의 핵심: 적극적 경청과 질문 스킬 모듈의 학습 목표는 코칭의 핵심 스킬인 질문, 경청의 중요성을 인식하고 적용해 보는 것이었다. 자기 가치 발견 모듈의 학습 목표는 자신의 아름다움을 발견하고 장점, 좋아하는 일, 가치 등을 찾아보는 것이었다. [그림 5]는 D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 2일차 교육 과정을 보여준다(C사, 2015a).

모듈명	소요 시간	학습 목표	학습 내용	학습 방법	
5	꿈 그리고 목표	1h	꿈과 목표를 구체적으로 설정한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 꿈 리스트 작성 • 꿈-목표-계획 • 목표의 중요성 • 목표는 SMART하게 	강의 토의 코칭
3 2	코칭의 핵심: 집중 연습	2h	코칭 모델과 스킬을 집중 연습하여 체득화 한다.	<ul style="list-style-type: none"> • Fish Bowl 실습 • 본인 코칭 사례 실습 • 종합적용 실습 	강의 토의 코칭
6	그룹 코칭	3h	이슈의 전문성을 가진 코치의 만남을 통하여 자신의 이슈를 해결한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 상호책임코칭(peer coaching) - 그룹코칭 구성원과의 이슈공유 및 상호책임 을 통한 목표를 향한 실천력 강화 • 자기점검 • 사례공유를 통한 자신의 코칭이슈 해결 	코칭
7	상황적 코칭	2h	행동유형에 대하여 알아 보고 코칭을 적용한다.	<ul style="list-style-type: none"> • 행동유형별 특징과 욕구 이해 • 행동유형에 따른 코칭 적용 • 나의 코칭 방법의 강점과 개선점에 대한 인식 	강의 토의 코칭

[그림 5] D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 2일차 교육 과정

2일차는 꿈 그리고 목표, 코칭의 핵심: 집중 연습, 그룹 코칭, 상황적 코칭 모듈로 구성되었다. 꿈 그리고 목표 모듈의 학습 목표는 꿈과 목표를 구체적으로 설정하는 것이었다. 코칭의 핵심: 집중 연습 모듈의 학습 목표는 코칭 모형과 스킬을 집중 연습하여 체득화하는 것이었다. 그룹 코칭 모듈의 학습 목표는 이슈와 전문성을 가진 코치와의 만남을 통하여 자신의 이슈를 해결하는 것이었다. 상황적 코칭의 학습 목표는 행동 유형에 대하여 알아보고 코칭을 적용하는 것이었다. [그림 6]은 D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 3일차 교육 과정을 보여준다(C사, 2015a).

모듈명	소요 시간	학습 목표	학습 내용	학습 방법
8 액션플랜	1.5h	리더십 발휘를 위하여 코칭도구를 활용할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> • 코칭도구 활용 방법 • 코칭 계획 수립 & 후원환경 조성 • 코치 윤리, 코치 핵심 역량, 인증코치 요건 소개 	강의 토의 코칭
9 드림 맵 만들기	2h	다양한 나를 찾아보고 자신의 리더로서 꿈을 이미지화하여 현실로 이루어 낼 수 있는 드림맵을 만들어 본다.	<ul style="list-style-type: none"> • 제목 만들기 • 나의 행복한 사진 붙이기 • 나의 꿈 리스트 이미지 붙이기 • 목표세우기 • 나의 가족사진 붙이기 • 나의 롤모델 사진 붙이기 • 나를 위한 파이팅 구호 만들기 	강의 토의
10 과정 마무리	0.5h		<ul style="list-style-type: none"> • 교육과정 리뷰 • 교육만족도 작성 • 소감문 작성 • 기념촬영 	강의

[그림 6] D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 3일차 교육 과정

3일차는 액션 플랜, 드림 맵 만들기, 과정 마무리 모듈로 구성되었다. 액션 플랜 모듈의 학습 목표는 리더십 발휘를 위하여 코칭 도구를 활용할 수 있는 것이었다. 드림 맵 만들기 모듈의 학습 목표는 다양한 나를 찾아보고 자신의 리더로서 꿈을 이미지화하여 현실로 이루어 낼 수 있는 드림 맵을 만들어 보는 것이었다. 마지막으로 과정 마무리 모듈은 과정 리뷰, 교육 만족도 작성, 소감문 작성, 기념 촬영으로 구성되었다.

4. 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 결과

D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램의 레벨 1 평가는 5점 리커트 척도 방식으로 구성되어 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 종료 후 37명을 대상으로 실시되었다. [그림 7]은 D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램의 레벨 1 결과를 보여준다(C사, 2015b).

1. 코치 자격 과정인 코칭 프로그램	
항목	Ave.
내용의 논리와 체계	4.5
내용의 새로움, 독창성	4.3
실천가능성, 방법제시	4.5
내용의 실생활(업무)도움 정도	4.5
평 점	4.4
2. 퍼실리테이터(전문 코치)	
항목	Ave.
강의 준비 정도	4.8
전문 지식	4.8
강의 스킬	4.7
적절한 사례 제시	4.6
평 점	4.7

[그림 7] D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램의 레벨 1 결과

코치 자격 과정인 코칭 프로그램에 대한 레벨 1 평가는 내용의 논리와 체계, 내용의 새로움과 독창성, 실천 가능성과 방법 제시, 내용의 실생활(업무) 도움 정도의 4가지 항목에서 5.0 만점에 평균 4.4를 보여주었다. 전문 코치에 대한 레벨 1 평가는 강의 준비 정도, 전문 지식, 강의 스킬, 적절한 사례 제시의 4가지 항목에서 5.0 만점에 평균 4.7을 나타냈다. [그림 8]은 D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램의 그룹 코칭 레벨 1 결과를 보여준다(C사, 2015b).

항목	문항	종합
그룹 코칭	1) 그룹코칭은 코칭 목표를 달성하는데 적절한 코칭 활동으로 구성되었다.	4.6
	2) 그룹코칭을 통해 나의 문제에 대한 새로운 시야와 변화포인트를 갖게 되었다.	4.4
	3) 코치는 그룹코칭 세션의 목적과 방향을 잘 이해하도록 하였다.	4.6
	4) 코치는 그룹코칭에 대한 전문지식과 기술을 가지고 있다.	4.7
	5) 차후에도 그룹코칭이 실시 된다면 다시 참가하고 싶다.	4.5
평 점		4.6

[그림 8] D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램의 그룹 코칭 레벨 1 결과

D 대학교의 코치 자격 과정인 코칭 프로그램의 그룹 코칭 레벨 1 평가는 5점 리커트 척도 방식으로 구성되어 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 종료 후 37명을 대상으로 실시되었다. 코치 자격 과정인 코칭 프로그램의 그룹 코칭에 대한 레벨 1 평가는 그룹 코칭은 코칭 목표를 달성하는데 적절한 코칭 활동으로 구성되었다, 그

그룹 코칭을 통해 나의 문제에 대한 새로운 시야와 변화 포인트를 갖게 되었다, 코치는 그룹 코칭 세션의 목적과 방향을 잘 이해하도록 하였다, 코치는 그룹 코칭에 대한 전문 지식과 기술을 가지고 있다, 차후에도 그룹 코칭이 실시 된다면 다시 참가하고 싶다는 5가지 항목에서 5.0 만점에 평균 4.6을 보여주었다.

5. 피코치 선발

D 대학교 대학 본부 기관에서 재학생을 대상으로 대학 홈페이지와 대학 게시판에 코칭 프로그램을 홍보 후 학과에서 추천된 재학생과 본인 희망자를 2015년 9월 18일까지 접수하여 9월에 피코치를 최종 선발하였다. 모집 대상은 D 대학교에 재학 중인 1학년부터 2학년 재학생으로 14학번과 15학번으로 피코치 대상을 제한하였다. 선배로부터 학교 생활과 진로 계획 등과 관련하여 코칭을 받고 싶고, 코칭에 대하여 관심이 있는 재학생을 대상으로 하였다. 지원 방법은 개인 정보와 지원 동기를 제출하였고 코칭 프로그램 수수료 후 총장 인증의 수수료증을 발급하였다. 피코치는 총 41명이 선발되어 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수료한 37명의 코치와 1대 1 코칭을 실시하였다.

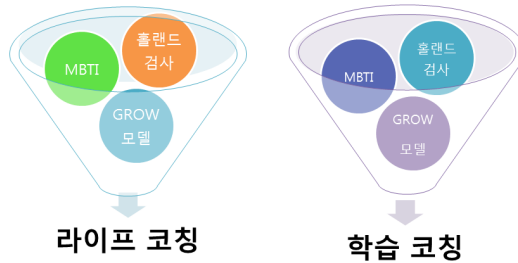
6. 1대 1 매칭 및 코칭 실시

선발된 후 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수료한 37명의 코치와 선발된 피코치 41명이 3개월 간의 코칭 실시를 위해 1대 1로 매칭이 되었다. 코치와 피코치의 매칭은 코치와 피코치에게 각각 MBTI 검사 실시 후 성격 유형과 학과 또는 전공별 특성을 고려하여 코치와 피코치를 1대 1로 매칭하였다. 코치와 피코치의 매칭 방법은 선행 연구인 한국 글로벌 기업 A사의 해외 법인장 코칭 프로그램 운영 사례 연구의 코치와 피코치 매칭 방법에 따라 실시하였다(리상섭, 2010).

MBTI 검사는 코치는 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 수강 시 일괄적으로 실시 후 결과가 개인에게 배포 되었고, 피코치는 코칭 프로그램 신청 시 개별적으로 진단을 실시 후 결과는 개인에게 배포 되었다. 또한, 적성탐색검사인 홀랜드 검사는 코치와 피코치가 개별적으로 D 대학교 학생상담센터를 방문하여 진단을 실시하였고 결과는 개인에게 배포 되었다. MBTI 검사와 홀랜드 검사 모두 D 대학교 학생상담센터에서 진행하였다.

매칭된 코칭팀은 총 41팀이나 코치 기준으로 총 37팀으로 구성하여 4명의 코치

에게 피코치를 2명씩 매칭시키고, 각각 1대 1 코칭을 실시하였다. 코칭은 2015년 10월부터 12월까지 매월 2회씩 총 6회의 코칭 세션을 진행하였고 코치와 피코치는 10월부터 12월까지 매월 2회씩 총 6회의 보고서를 제출해야 했다. 코치와 피코치의 코칭 수료 기준은 6회의 보고서 중 총 5회 이상 보고서를 제출한자로 한정하였다. 따라서, 2016년 2월 기준 37명의 코치 중 30명과 41명의 피코치 중 33명이 코칭 프로그램을 수료하여 총장 인증의 수료증을 발급하였다. [그림 9]은 D 대학교의 코칭 세션 주제 운영 방식을 보여준다(D 대학교, 2015).



[그림 9] D 대학교의 코칭 세션 주제 운영 방식

D 대학교에서는 코칭을 통해 재학생의 대학 생활 적응과 리더십 역량 개발을 위해 라이프 코칭과 학습 코칭을 실시하였다. 1대 1 코칭은 코칭을 처음 접하여 코칭에 대하여 어려움을 느끼는 코치와 피코치를 위해 월별 목표와 주제를 추천하고 코칭 예시와 가이드라인을 제시하였다. 한 학기 동안 코칭 실시를 위해 10월부터 12월까지 3단계로 구성된 매월 2회씩 총 6회의 코칭 세션을 운영하였으며 월 2회 코칭 세션 중 첫 번째 세션은 라이프 코칭과 관련된 주제를 제시하였고, 두 번째 세션은 학습 코칭과 관련된 주제로 가이드라인을 제시하면서 주제를 권장하였다. 그러나 해당 월에 코치나 피코치에게 필요한 주제가 있으면 코칭팀별로 제시된 권장 주제가 아닌 필요한 주제로 코칭을 실시하도록 하였다.

동시에 효과적인 코칭을 위해 코치와 피코치에게 교재를 제공하고 월별 활동 도구를 추천하였다. 첫 번째 달인 10월에는 MBTI 검사, 두 번째 달인 11월에는 홀랜드 검사, 세 번째 달인 12월에는 GROW 모형을 추천하였다. 교재 제공을 통해 월별 코칭활동 도구인 MBTI 검사, 홀랜드 검사, GROW 모형 등에 대한 설명과 해석 방법 등을 제시하여 도구에 대한 이해를 도우며 동시에 다양한 기타 도구도 함께 제공하여 코치와 피코치 모두 스스로를 탐색하는 시간을 갖게 하였다.

첫 번째 달인 10월에는 코치와 피코치가 사전에 검사한 MBTI 성격유형검사 결

과를 바탕으로 자신의 성격 유형과 타인의 성격 유형을 이해하는 단계였으며 1회차의 라이프 코칭과 2회차의 학습 코칭으로 구성되었다. 1회차의 라이프 코칭에서는 코치와 피코치가 자신과 타인의 MBTI 검사 결과를 비교하며 서로의 성격 유형을 공유하고 상호 신뢰를 쌓았다. 2회차의 학습 코칭에서는 코치와 피코치가 자신의 학습의 장점과 단점을 포함한 다양한 이슈를 발견하고 이에 대한 해결 방안과 계획을 세웠다.

두 번째 달인 11월에는 코치와 피코치가 홀랜드의 적성탐색검사를 결과를 바탕으로 자신의 진로 방향 및 생활 방식에 대해 코칭하는 단계였으며 3회차의 라이프 코칭과 4회차의 학습 코칭으로 구성되었다. 3회차의 라이프 코칭에서는 자신의 적성과 생활 습관과는 어떠한 관련이 있는지 알아보았다. 4회차의 학습 코칭에서는 자신의 진로 개발을 위해 나는 어떤 학습 전략을 세우고 있는지 알아보는 시간을 가졌다.

세 번째 달인 12월에는 GROW 모형을 이용하여 코치와 피코치의 다음 학기와 내년도의 목표와 구체적인 계획을 세우는 단계였으며 5회차의 라이프 코칭과 6회차의 학습 코칭으로 구성되었다. 5회차의 라이프 코칭에서는 여행, 아르바이트 등과 같은 코치와 피코치의 다음 학기와 내년도 생활을 계획하였다. 6회차의 학습 코칭에서는 교직 이수, 장학금 수혜 등의 코치와 피코치의 다음 학기와 내년도 학습을 계획하였다.

또한, 3개월간 1대 1 코칭을 독려하고 자체 네트워크 및 커뮤니티 구축을 위해 네이버 밴드를 이용하였다. 코칭 담당 연구원과 교수 및 코칭 프로그램의 코치 및 피코치 학생들이 상호 소통하고 코칭에 참여하는 학생들 상호 간 느낀점과 사례 등을 공유하여 코치와 피코치 및 코칭 팀별간 상호 발전의 장으로 활용하였다. 2015년 11월 말에 리더십 페스티벌과 코칭 리더십 우수 사례 발표 대회를 통해 선배와의 코칭 우수 사례를 발표하고 상호 공유를 했다. 대상 1팀, 금상 1팀, 은상 2팀, 동상 2팀, 장려상 3팀의 총 9팀이 2015년 코칭 리더십 우수 사례 발표대회에서 수상을 하였다.

7. 코칭 프로그램 결과

최종 2016년 2월 기준 37명의 코치 중 30명과 41명의 피코치 중 33명이 코칭 프로그램을 수료하여 총장 인증의 수료증을 발급받았다. 레벨 1 평가는 10점 리커트 척도 방식으로 구성되어 2016년 2월 코칭 프로그램 종료 후 수료한 30명의 코치 중 14명과 수료한 33명의 피코치 중 26명을 대상으로 개별적으로 실시되었다(D대

학교, 2016). <표 2>은 D 대학교 코칭 프로그램 레벨 1 결과를 보여주고 있다.

<표 2> D 대학교 코칭 프로그램 레벨 1 결과

대 상	문 항	평가 결과
코 치	코칭 프로그램을 다른 학생들에게 추천하시겠습니까?	9.2
	코칭 프로그램 활동을 통해 리더십 및 코칭 역량이 향상 되었습니까?	8.1
피코치	코칭 프로그램을 다른 학생들에게 추천하시겠습니까?	9.3
	코칭 프로그램 활동이 학교생활 및 진로 고민에 대해 충분히 도움이 되셨습니까?	8.8

코치를 대상으로 한 코칭 프로그램을 다른 학생에게 추천하겠냐는 문항에는 응답자 14명의 평균이 10점 만점에 9.2점으로 나타났다. 또한 코치를 대상으로 한 코칭 프로그램 활동을 통해 리더십 및 코칭 역량이 향상되었냐는 문항에는 응답자 14명의 평균이 10점 만점에 8.1점으로 나타났다. 또한, 피코치를 대상으로 한 코칭 프로그램을 다른 학생에게 추천하겠냐는 문항에는 응답자 26명의 평균이 10점 만점에 9.3점으로 나타났다. 또한 피코치를 대상으로 한 코칭 프로그램 활동이 학교생활 및 진로 고민에 대해 충분히 도움이 되었냐는 문항에는 응답자 26명의 평균이 10점 만점에 8.8점으로 나타났다.

14명의 코치들은 주관식 응답을 통해 첫째, 후배 및 코칭 동기를 얻고 깊이 있게 친해질 수 있었으며 둘째, 리더십, 자신감, 사회성, 동기 부여, 자기 관리 등의 코치 자신에 대한 성장과 성장이 있었기 때문에 코칭 프로그램을 다른 학생들에게 추천하겠다고 응답하였다. 26명의 피코치들은 주관식 응답을 통해 첫째, 좋은 선배를 만나고 친해져서 자신의 고민을 상담을 할 수 있었으며, 둘째, 자신의 진로나 자아 성찰과 같이 내에 대하여 돌아 볼 수 있는 소중한 기회였으며, 셋째, 자신이 생각하지 못했던 학교 생활 정보와 학교 적응 방법 노하우 등을 습득하는데 도움이 되었기 때문에 코칭 프로그램을 다른 학생들에게 추천하겠다고 응답하였다.

특히, 피코치 26명은 주관식 응답을 통해 코칭 프로그램 중 선배의 코칭이 가장 도움이 되었던 부분으로 첫째, 피코치의 이야기를 천천히 들어주고 힘든 점을 위로 해주며 코치 자신의 경험을 토대로 진심어린 조언을 해주었을 때, 둘째, 학교생활과 학업 및 진로 계획에 도움을 주었을 때, 셋째, 후배와 선배간의 교류가 깊어졌을 때라고 응답하였다. 레벨 1 평가 분석을 통해 D 대학교의 대학생 선후배간 코칭 프로그램이 잘 운영되었고, 저학년 재학생의 대학 생활 적응력을 향상시키고 고학년 재학생의 리더십 역량을 개발하려는 D 대학교의 코칭 프로그램의 실시 목적

에 부합하였다고 할 수 있다.

코치 14명은 주관식 응답을 통해 후배들을 코칭을 하는데 있어 본인이 아쉬웠거나 코칭 프로그램의 보완해야 할 부분과 관련하여 첫째, 3개월의 코칭 세션이 짧은 피코치의 장기적인 계획 수립과 실행 관리가 어려웠으며, 둘째, 코칭을 하기 위한 코치와 피코치의 코칭 시간이 잘 맞지 않았고 코칭 장소를 구하는데 어려움이 있었으며, 셋째, 코치 자신의 전문성과 관련하여 코치 스스로 어렵다고 느꼈을 때 조언을 구할 사람을 찾기가 어려웠다고 응답하였다. 추가로 D 대학교의 코칭 프로그램 종료 후 D 대학교의 대학 본부 기관의 코칭 프로그램 담당 연구원 1명과 조교 1명을 대상으로 D 대학교의 코칭 프로그램의 개선 방향에 대하여 인터뷰를 실시하였다.

IV. 결론 및 시사점

본 연구의 목적은 D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 사례 연구를 통해 D 대학교 코칭 프로그램의 개선 방향에 대한 연구이다. 본 연구는 D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 결과를 바탕으로 D 대학교 코칭 프로그램의 개선 방향을 발견하였다.

첫째, 피코치 대상 코칭 오리엔테이션 필요하다. 코치의 경우 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수강하여 피코치와 비교하여 상대적으로 코칭에 대한 이해가 깊은 반면 피코치의 경우 코칭에 대한 이해가 부족하다. 따라서 피코치의 코칭에 대한 이해를 증진시키기 위해 피코치를 대상으로 코칭의 정의와 목적 등을 설명하는 코칭 오리엔테이션이 필요하다. 또한, 코치들의 주관식 응답과 같이 코칭 오리엔테이션에는 코치와 피코치의 코칭을 위한 시간 조정의 중요성과 학교 내의 분임 토의실과 같은 코칭이 가능한 장소 등의 안내가 포함되어야 할 필요가 있다.

둘째, 코치와 피코치의 1대 1 코칭 매칭 방법의 다양화가 필요하다. 코치와 피코치의 1대 1 매칭은 MBTI 검사 실시 후 개인의 성격 유형과 학과 또는 전공별 특성을 고려하여 코치와 피코치를 매칭하였다. 하지만 코치와 피코치가 희망하는 주제별로 1대 1 코칭을 매칭하는 것을 포함한 다양한 코칭 매칭 방법을 고민해 볼 필요가 있다.

셋째, 대학생의 코칭 역량을 진단하는 추가적인 도구가 필요하다. 성격유형검사인 MBTI 검사와 적성탐색검사인 홀랜드 검사 이외에 추가적으로 대학생의 코칭 역량을 진단하는 도구가 필요하다. 특히 코칭 역량 진단 도구를 포함한 다양한 진

단 도구는 대학생에게 초점이 맞추어져 있는 도구를 사용하는 것이 필요하다.

넷째, 코치와 피코치 1대 1 코칭 기간의 확대이다. 코치와 피코치의 1대 1 코칭은 3개월 간 매월 2회씩 총 6회의 코칭 세션으로 구성되어 있다. 이러한 코칭 세션 운영은 1학과와 2학기로 구성되어 있는 대학의 특성을 반영한 시간 운영이지만 3개월은 코치와 피코치가 코칭을 하기에 다소 짧은 기간이다. 따라서, 또한, 코치들의 주관식 응답과 같이 1대 1 코칭의 기간을 최소 5개월에서 6개월 이상으로 확대하여 매월 2회씩 총 10회에서 12회 이상의 코칭 세션으로 구성하는 것이 필요하다.

다섯째, 코치와 피코치의 1대 1 코칭 기간 동안 필요시 전문 코치의 개입이 필요하다. 코치가 코치 자격 과정인 코칭 프로그램을 수료하였더라도 전문 코치로의 역할은 다소 부족할 수 있다. 코치들의 주관식 응답과 같이 1대 1 코칭 기간 동안 문제가 발생할 수도 있으며 동시에 코칭이 제대로 이루어지지 않을 수 있다. 따라서, 필요시 전문 코치의 개입을 통해 코칭이 잘 진행될 수 있도록 확인하고 적절한 피드백 제공을 통해 1대 1 코칭을 수정 및 보완할 필요도 있다.

여섯째, 코치와 피코치가 함께 하는 그룹 코칭의 확대가 필요하다. 현재 그룹 코칭은 전문 코치가 코치를 대상으로 한 코치 자격 과정인 코칭 프로그램 중 실시하는 3시간의 그룹 코칭과, 전문 코치가 코치와 피코치를 대상으로 한 리더십 페스티벌과 코칭 리더십 우수 사례 발표 대회 중 실시하는 2시간의 그룹 코칭이 있다. 그러나 코치들의 주관식 응답과 같이 코치와 피코치가 타인의 다양한 사례를 경험하고 전문 코치의 코칭을 받을 수 있는 그룹 코칭을 확대할 필요가 있다.

일곱째, 코칭 프로그램 종료 후 리더십 페스티벌과 코칭 리더십 우수 사례 발표 대회를 실시하는 것이 필요하다. D 대학교에서는 한 학기 안에 코칭 프로그램이 종료되도록 운영하고 있다. 따라서, 코칭 프로그램이 종료되면 방학 기간이 되기 때문에 리더십 페스티벌과 코칭 리더십 우수 사례 발표 대회를 코칭 프로그램 종료 한 달 전에 실시하고 있다. 그러나 코칭 프로그램이 종료되지 않았기 때문에 1대 1 코칭 중간에 대회를 실시해야 했다. 그러므로 리더십 페스티벌과 코칭 리더십 우수 사례 발표 대회는 코칭 프로그램 종료 후 다음 학기에 실시하는 것이 필요해 보인다.

본 연구의 의의는 첫째, 대학 본부에서 비교과프로그램으로 대학생을 대상으로 실시하는 코칭에 대한 선행 연구가 많지 않은 상황에서 D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램에 대한 사례 연구를 제시한다. 둘째, D 대학교 대학생 선후배간 코칭 프로그램 운영 결과를 바탕으로 다음 차수의 D 대학교 코칭 프로그램에 다양한 시사점을 제공한다. 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다. 첫째, 본 연구는 D 대학교의 재학생을 대상으로 연구되었기 때문에 본 연구의 결과를 타 대학의 사례

로 일반화하는 것은 어렵다. 둘째, D 대학교의 코칭 프로그램에 대한 성과 분석이 레벨 1 평가를 기반으로 실시되어 다양한 측면에서 성과 분석을 논의하는 것은 어렵다. 본 연구는 다음과 같은 후속 연구를 제안한다. 첫째, 타 대학의 재학생을 대상으로 한 대학 본부 주관의 대학생 선후배간 코칭 프로그램에 대한 사례 연구가 필요하다. 둘째, 다양한 성과 분석 도구를 사용하여 D 대학교의 대학생 선후배간 코칭 프로그램에 대한 추가적인 성과 분석 연구가 필요하다.

참고문헌

- 노윤신, 이상섭(2013a). 국내 4년제 대학교 대학生の 역량모델 구축 사례: D여대를 중심으로. **기업교육연구**, 15(1), 79-101.
- 노윤신, 이상섭(2013b). 대학생 역량진단 도구의 개발과 타당화 연구: D 여자대학교를 중심으로. **HRD연구**, 15(3), 273-305.
- D대학교(2015). **코칭을 통한 두 마리 토끼 잡기**. 내부자료.
- D대학교(2016). **D 코칭 프로그램 만족도 2015-2학기**. 내부자료.
- 이상섭(2010). 한국 글로벌 기업 A사의 해외 법인장 코칭 프로그램 운영 사례 연구. **HRD연구**, 12(4), 1-8.
- 이상섭(2011). 액션 러닝의 이론과 실제: A사 핵심 인재 리더십 개발 사례. **평생교육·HRD연구**, 7(1), 23-39.
- 이상섭(2014). 대학 신입생의 핵심 역량 진단 분석을 통해 본 단과대학별 핵심 역량 진단 비교 분석: D여대 사례. **HRD연구**, 16(4), 203-222.
- 박재진(2011). 코칭 리더십과 조직구성원의 성과변인에 관련된 학위 논문 연구동향 분석. **평생교육·HRD연구**, 8(1), 107-132.
- 성세실리아, 조대연(2016). HRD 분야에서 코칭 관련 연구 동향 탐색: 2000년-2015년 국내 학술지 중심으로. **한국HRD연구**, 11(3), 1-24.
- C사(2015a). **2015 리더십 코칭 과정 제안서**. 내부자료.
- C사(2015b). **2015 리더십 코칭 과정 결과 보고서**. 내부자료.
- 조대연, 김희영(2009). 조직 중간 관리자의 코칭 역량에 관한 연구. **평생교육·HRD연구**, 5(4), 51-71.
- 진미석, 손유미, 주휘정(2011). 대학생 핵심역량진단체제 구축방안연구. **교육행정연구**, 29(4), 461-486.
- 최무현, 김영우(2009). 지방공무원 역량강화에 관한 연구: 역량기반 교육훈련을 중심으로. **지방정부연구**, 13(4), 33-59.
- 한국코치협회(2017a). 코칭소개. <http://www.kcoach.or.kr/02guide/guide01.html> (검색일: 2017. 10. 04)
- 한국코치협회(2017b). 코칭분야와 활용. <http://www.kcoach.or.kr/02guide/guide03.html> (검색일: 2017. 10. 04)
- Mink, O. G., Owen, K. Q., & Mink, B. P. (1993). *Developing high-performance people: The art of coaching*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Winter, R., & Maisch, M. (2006). *Professional competence and higher education: ASSET programme*. London: The Falmer Press.

Abstract

A Case Study of Coaching Programs for Undergraduate Students in D University

Lee, Sang Seub (Dongduk Women's University)

The purpose of this study was to analyze a coaching program for the undergraduate students of D University and to suggest the future directions for coaching programs results. The purpose of coaching programs for undergraduate students in D University was to help the freshmen and the sophomores to orient themselves to their successful college lifes and to facilitate the junior and the senior to develop leadership competency. The coaching programs for undergraduate students in D University consist of 4 steps; coaches selection, attending a coaching program, coachees selection, and one on one coaching. 30 coaches from 37 and 35 coachee from 41 completed coaching programs. This study concluded that the coaching program for undergraduate students in D University was successful based on Level 1 evaluation. This study examined a coaching program for undergraduate students in D University in detail.

keywords: undergraduate students, coaching, coaching program, one on one coaching

학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본이 교사학습공동체의 활성화 수준에 미치는 영향

신승인(서울산업정보학교)*

요 약

본 연구는 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본이 교사학습공동체 활성화 수준에 미치는 영향에 대해 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 서울지역 초·중·고등학교에 재직하는 교사를 대상으로 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본, 교사학습공동체 활성화에 대해서 인구통계학적 특성에 따른 차이점, 상관관계, 변인간 영향에 대한 연구를 진행하였다. 연구방법으로는 SPSS 18.0 프로그램을 사용하여 독립 표본 t-검정과 일원분산분석, 상관관계분석, 다중회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 서번트 리더십은 성별과 경력에 따른 차이는 없고, 직위와 학급 수, 학교 급에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 둘째, 교사의 긍정심리자본은 학교 급에 따른 차이는 없으며 직위와 경력, 학급 수에 따라서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 셋째, 교사학습공동체의 활성화는 경력에 따른 차이는 없고 직위, 학교 급, 학급 수에 따라 유의미한 차이가 있었다. 넷째, 서번트 리더십과 교사학습공동체 활성화간에는 높은 정적 상관관계가 있었으며, 교사의 긍정심리자본보다 학교장의 서번트 리더십이 교사학습공동체 활성화에 미치는 영향이 더 크게 나타났다. 본 연구는 교사학습공동체가 학교 개혁의 효과적인 기제로 주목받고 있는 상황에서 교사학습공동체 활성화를 위한 주요 변인간의 상관관계와 영향력을 실증적으로 분석했다는 점에서 의의가 있으며, 아울러 학교 현장의 변화를 위한 정책적 개선점을 제시하였다.

주제어 : 교사, 학교장, 서번트 리더십, 긍정심리자본, 교사학습공동체

* 제 1저자: 서울산업정보학교 교장, email: shin103@sen.go.kr

논문투고: 2017.06.10 / 심사일자: 2017.09.27 / 게재확정일자: 2017.10.10

I. 서론

제4차 산업혁명으로 대변되는 21세기 지식정보시대의 학교 교육은 과거 산업사회가 요구했던 단순하고 수동적인 지식의 습득에서 벗어나 학생 개개인의 역량을 길러주고 공감과 배려심을 갖춘 창의적 인재 양성이 강조되고 있다(황유진, 2017). 미래인재 육성을 위하여 학교는 과거와 다른 새로운 패러다임의 전환이 요구되며 중요한 것은 하드웨어나 업무의 재구조화가 아닌 구성원들의 자율성과 신뢰에 기반을 둔 내적 변화라고 할 수 있다. 학교 현장의 실질적 변화를 도출하기 위해서는 구성원들이 공동으로 비전을 설정하고 자발적인 참여와 헌신, 협동과 집단지성을 바탕으로 교육문제를 해결해 나가는 교사학습공동체(teacher learning community) 활동이 의미 있는 방안으로 대두되고 있다(김혁동, 2013; 이경호, 2015).

학교교육의 위기를 극복하고 교육성과 제고를 위해 교사학습공동체에 대한 이론적 연구와 검토가 지난 20여 년간 미국을 비롯한 많은 나라에서 진행되어 왔다(송경오, 최진영, 2010). 미국에서는 학습공동체에서 성장한 교사들이 가르치는 학생들에게 보다 우수한 학업 성취를 이끌고 있으며 학교 조직에서 더 높은 헌신을 보인다는 보고들이 발표되고 있다(Eaker & DuFour, 2005; Vescio, Ross, & Adamas, 2008; Sharyn & Brian, 2015). 또한 교사학습공동체에 관한 연구들(DuFour, 2004; Bolam et al., 2005; Bennet, 2015)은 교사학습공동체가 학생들의 학업성취 향상뿐만 아니라 교사의 자기효능감, 수업개선, 전문성 개발, 학교문화의 개선에도 기여하고 있음을 보여주고 있다. 이에 교사학습공동체는 교사의 전문성 신장 차원을 넘어서 자율적 학교문화, 학교변혁의 주요 기제로 주목을 받아왔다(김민조, 이현명, 김종원, 2016). 국내에서도 2000년대 들어서 교육문제 해결을 위한 새로운 패러다임으로서 교사학습공동체가 꾸준히 논의 되었고(권낙원, 2007, 서경혜, 2008, 2009) 지난 10여 년간 혁신학교를 중심으로 교사학습공동체가 활성화 되어 최근에는 거의 모든 초·중등학교에서 시·도교육청의 주요 정책 과제로 추진되고 있다.

학자들은 교사학습공동체의 유형으로 전문가학습공동체(권낙원, 2007; Vescio et al., 2008), 탐구공동체, 배움의 공동체, 실천공동체(김도현, 2008) 등 다양한 용어를 사용하여 공동체적 접근을 제안하였다. 개념의 차이는 있지만 교사들이 가치와 비전을 공유하고, 수업 개선을 위해 노력하며, 대화와 협의를 통하여 함께 성장 발전해 나가는 것이 교사학습공동체의 공통점이라고 할 수 있다(서경혜, 2013; 송경오, 최진영, 2010).

그동안의 교사학습공동체에 관한 선행 연구들을 살펴보면, 대체로 교사학습공동체 형성에 관한 이론적 논의(권낙원, 2007; 김희규, 주영호, 2012), 교사학습공동체

활동 사례 연구(서경혜, 2011; 박나실, 장연우, 소경희, 2015; 이경숙, 2015), 교사학습공동체 측정도구 개발(송경오, 최진영, 2010), 교사학습공동체의 확산(오찬숙, 2014), 학습공동체 활성화를 위한 학교문화 측정요소 탐색(고남숙, 2013; 길현주, 2014; 김민조, 이현명, 김종원, 2016) 등이 주로 수행되었다. 또한 교사학습공동체에 미치는 주요 변인과 관계에 대하여 분석한 국내 학위논문으로서 학교장의 변혁적 리더십과 교사학습공동체의 관계(김혁동, 2013), 초등교사가 인식한 학교장의 분산적 리더십과 교사학습공동체의 관계(김현, 2017), 학교조직에서의 분산적 리더십이 교사효능감과 학습조직화에 미치는 영향(2014) 등이 있으며, 해외 학위논문으로는 미국의 고등학교 학생을 대상으로 교사학습공동체 형성과정을 3년간 관찰하고 분석한 연구(Gayle, 2014), 교사학습공동체 내에서의 초등 음악교사의 전문성 신장 과정 연구(Brian, 2016), 교사학습공동체와 학생들의 학습능력 향상 연구(Cathleen, 2014) 등 많은 연구가 수행되어 왔다.

이와 같이 최근 교사학습공동체에 대한 연구들이 양적으로 증가하고 교육문제 해결의 이론적 토대를 제공하며 공헌해 왔으나 기존의 연구들은 대체로 교사학습공동체 대한 형성과정, 사례연구, 조직문화 등을 위주로 수행 되어서, 교사의 공동체 형성과 성장 지원을 목표로 하는 학교장의 서번트 리더십과 구성원의 자발성 및 자기효능감을 핵심으로 하는 교원의 긍정심리자본이 미치는 영향과 상호 관련성에 대한 정보를 실증적으로 파악하기 어려운 한계를 보이고 있다. 또한 학교장의 리더십에 대한 인식 및 교수학습공동체 참여 경험 등은 학교 구성원의 연령, 성별, 직위 등에 따라 상이할 수 있어서 이에 대한 계량적 분석도 필요하다.

따라서 본 연구에서는 초·중·고등학교 교사를 대상으로 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본이 교사학습공동체 활성화 수준에 미치는 영향 및 인구학적 배경 요인에 따른 차이를 살펴보고 학교 현장의 변화와 교육력 제고를 위한 시사점을 얻고자 한다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

1. 교사의 인구통계학적(성별, 연령, 학교 급, 학급 수, 교직경력, 보직유무) 특성에 따라 학교장의 서번트 리더십, 교사의 긍정심리자본, 교사학습공동체의 활성화 수준에 차이가 있는가?
2. 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본, 교사학습공동체의 활성화 수준 사이에는 상관관계가 있는가?
3. 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본이 교사학습공동체 활성화 수준에 어떤 영향을 미치는가?

본 연구에서 사용하는 주요 용어로서 교사학습공동체, 학교장의 서번트 리더십, 교사의 긍정심리자본에 대한 조작적 정의는 다음과 같다.

교사학습공동체(teacher learning community)

교사들이 공동의 가치와 비전을 가지고 학생의 학업 성취를 높이며 수업전문성을 제고하기 위하여 동료 간 협력하는 공동체를 의미한다.

학교장의 서번트 리더십(servant leadership)

학교장이 조직 구성원들의 성장을 지원하고 신뢰를 바탕으로 접근하며 조직의 목적 달성을 위해 낮은 자세로 함께 노력하고 이끌어 가는 리더십을 의미한다.

교사의 긍정심리자본(positive psychological capital)

교사가 어려운 상황을 극복하고 주어진 과업을 성공적으로 수행하기 위해서 노력하는 자신감, 의지, 낙관성 등의 긍정적 심리상태를 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 교사학습공동체

교사학습공동체(teacher learning community)는 경영학 분야의 학습조직(learning organization)에서 발전된 개념으로 전문가로서의 교사가 공동의 가치와 비전을 가지고 동료와의 협력적 학습을 통해 전문성을 개발해 나가는 전문가 집단 활동을 의미한다. 1990년대 주로 국외에서 전통적 학교에 대한 비판에서 출발하여 진행된 교사학습공동체 연구는 서경혜(2008)의 연구를 기점으로 국내에서도 활발한 연구 활동이 이루어졌다(고연주 외, 2017).

서경혜(2008)는 교사학습공동체의 비판적 탐구와 협력적 실천, 결속의 중요성을 강조하고, 교사학습공동체를 기존의 단순한 교사 모임과는 달리 학습지향성, 협력, 반성적 실천을 추구하는 공동체로 정의하였다. 학교 현장의 학습공동체는 교원들이 학년, 부서 혹은 특정한 주제 학습을 통하여 교사의 전문성을 높이고 교육의 질을 향상시키기 위한 조직체로서 활동하는 경우가 많았다. 왜냐하면 교사학습공동체는 교사들의 자발성과 전문지식, 경험의 공유를 바탕으로 하며 주요 활동영역은 공동 연구, 주제연수, 교수학습개선, 운영결과의 나눔 등에 있다고 할 수 있기 때문이다.

Hord(1997)는 교사학습공동체에 대해 현장의 실천적인 면을 강조하며 학교 교사와 관리자가 지속적으로 배움을 탐구하고 결과를 공유하는 조직이라고 정의하였다. McLaughlin과 Talbert(2006)는 교사들이 공동 실천과 성찰을 통하여 교수방법의

개선과 상호 협력을 실천하는 단체라고 정의하였다.

장훈(2010)은 전문가로서의 교사들이 상호 협력하는 가운데 함께 전문성 신장에 노력하는 공동체로 정의하였고, 이경호(2015)는 단위학교의 구성원들이 전문성 신장과 학생들의 학업성취 제고를 목적으로 함께 탐구하고 학습하는 지속성 있는 집단으로 정의하고 있다.

이와 같은 선행연구들을 살펴보면 교사학습공동체는 학생의 학업 성취를 높이며 수업전문성을 제고하고 동료 교사 간 협력을 통하여 교사 스스로의 전문성을 신장해 나가는 공동체를 지향하고 있는 점이 그 특징이라고 할 수 있다. 이러한 특징으로 인하여 교사학습공동체의 활성화를 위해서는 학교장의 리더십과 구성원인 교사의 심리상태의 관계성이 중요하며 이를 실증적으로 분석하고자 한다. 본 연구에서는 교사학습공동체 측정을 위해서 Hord가 개발하고 송경오, 최진영(2010)이 수정한 리더십공유, 비전공유, 교사의 학생학습강조, 교사협력, 탐구문화, 자원환경을 구성요소로 사용하였다.

2. 서번트 리더십

서번트 리더십(servant leadership)은 Greenleaf(1970)가 주창한 개념으로 서로 상반되는 개념인 서번트(servant)와 리더(leader)가 합쳐진 것으로써 '리더가 구성원을 섬기며 타인을 위한 봉사, 고객 및 커뮤니티(communitiy)를 우선으로 하고 그들의 욕구를 충족시키기 위해 헌신하는 리더십'이라고 정의하였다. Hunter(1998)는 서번트 리더십이란 '리더가 조직에서 공동의 최선을 위해 설정한 목표를 추구하고 나아갈 수 있도록 구성원들로부터 신뢰를 형성하고 영향력을 행사하는 기술'이라고 정의하기도 했다. 서번트 리더십은 구성원들이 성장하도록 지원하고 이해관계가 아닌 신뢰를 바탕으로 접근하며 조직의 목적 달성을 위해 낮은 자세로 함께 노력하고 이끌어 가는 리더십을 강조한다(Rhodes, 2015).

서번트 리더십의 구성 요소에 대해서 창시자인 Greenleaf(1970)는 존중과 봉사, 정의와 정직 그리고 공동체 윤리의 5가지 요인이 중요하다고 하였다. Laub(1999)는 서번트 리더십 척도를 개발하고 6가지 구성 요소로서 인간존중, 성장지원, 공동체의 형성과 리더십의 발휘, 진실성, 리더십 공유를 제시하였다. 서번트-리더 모델(servant-leader model)을 주창한 Hardin(2003)은 정직과신뢰(integrity/tmst), 사랑과존경(love/respect), 봉사(service), 경청(listening) 그리고 소명가과치체계(the higher calling/values)를 그 구성 요소로 제시하였다.

성복련(2010)은 서번트 리더십의 특성으로 가치존중과 성장지원, 공동체의 형성

과 리더십의 발휘, 리더십의 공유를 제시하였고, 신숙희(2011)는 기업경영 연구에서 청지기 정신, 공동체의 형성, 성장과 지원, 비전 제시를 서번트 리더십의 구성 요소로 하였다. 본 연구에서는 구자원(2015)이 학교장의 서번트 리더십 측정을 위해 활용한 청지기 정신 및 공동체 형성, 성장 지원 및 리더십 공유를 구성 요소로 설정하였다.

3. 긍정심리자본

긍정심리자본(positive psychological capital)은 긍정심리학에서 출발한 개념으로 심리학 연구가 인간의 긍정적 측면에서 소홀했던 것에 대한 반성으로부터 시작되었다(Peterson, 2000; Seligman, 2000). 긍정심리를 하나의 자본으로 생각하게 된 이유는 긍정적인 심리 속성들이 개발의 가능성이 있으며 긍정심리자본을 가지고 있는 사람은 조직의 발전을 이끌고 삶의 성공에 중요한 역할을 수행하는 것이 밝혀지고 있기 때문이다(박권홍, 2010). 최근에 긍정심리학의 새로운 흐름은 조직관리 및 리더십 영역에 접목이 되면서 조직행동분야에서도 구성원들의 태도와 행동을 폭넓게 이해하고 연구하고자 하는 흐름이 나타나고 있다(김주엽, 김명수, 2011).

긍정심리자본은 행복한 마음 상태만을 의미하는 것은 아니다. 오히려 도전적인 과업을 성공적으로 수행하기 위한 자신감, 의지, 낙관성 등을 강조하며 좌절에 직면했을 때 이를 극복하고자 하는 심리상태를 지칭한다. 즉 긍정심리자본은 인간이 어떻게 변화할 수 있는가에 대해 관심을 기울이며, 자신이 실현할 수 있는 최대의 잠재력과 심리적 역할을 강조한다(이소영, 2016; Luthans & Youssef, 2004).

Luthans 등(2007)은 자본의 개념을 전통적인 경제적, 물질적 소유의 개념에서 지식중심의 인적자본, 사회적 자본의 무형 자산의 개념으로 확장하였으며 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관주의를 긍정심리자본의 구성 요소로 제시하였다. 자기효능감(self-efficacy)은 어떤 어려운 상태에서도 스스로의 능력으로 문제를 해결하고 끝까지 목표를 성취할 수 있다고 믿는 신념이다(Luthans, 2004). 희망(hope)은 목표 달성을 위해서 노력하고 최선의 방법을 찾고자 하는 긍정적 마음이다. 희망은 가능성에 대한 기대, 성공에 대한 의지, 긍정적 동기의 상태를 의미한다. 복원력(resilience)은 회복력으로도 표현하며, 역경, 실패, 갈등, 부정적 사건들로부터 제 자리를 찾아 회복하는 능력이다(Moxley & Pulley, 2004). 낙관주의(optimism)는 역경의 상황에서도 미래가 바른 방향으로 변화할 것이라고 믿는 긍정적 신념이다(박시남, 2011). 본 연구에서는 교사의 긍정심리자본 측정으로 Luthans 등이 제시한 자기효능감, 희망, 복원력, 낙관주의의 4가지 구성요소를 사용하였다.

III. 연구의 방법

1. 연구 대상

연구 대상은 본 연구자 서울시의 중등 교사로 20년 넘게 근무하여 접근이 용이하고 앞으로 계속 연구의 대상이 될 수 있는 서울시교육청 20개 초·중·고등학교를 임의 표집 하였고, 표집 된 학교에 400부의 설문지를 배포하여 수거된 373부 중 응답이 불성실한 설문지를 제외하고 338명의 응답을 활용 하였다. 연구 대상의 인구 통계학적 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 인구통계학적 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남성	95	28.1
	여성	243	71.9
직위	일반 교사	257	76
	부장 교사	81	24
교직 경력	10년 미만	114	33.7
	10년 이상 20년 미만	90	26.6
	20년 이상 30년 미만	93	27.5
	30년 이상	41	12.1
학교 급	초	97	28.7
	중	133	39.3
	고	108	32.0
학급 수	20학급 이하	96	28.4
	20학급 초과 30학급 이하	184	54.4
	30학급 초과 40학급 이하	34	10.1
	40학급 초과	24	7.1

2. 측정도구

본 연구의 측정도구는 <표 2>와 같다.

<표 2> 측정도구

측정도구	측정 변인	문항번호	문항수	신뢰도 (Cronbach α)	출처
학교장의 서번트 리더십	칭지기 정신 및 공동체 형성	I-1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15,16	16	.95	Laub(1999) 이용호(2011) 구자원(2015)
	성장지원 및 리더십 공유	II-17,18,19,20,21,22,2 3,24,25,26,27,28,29,30	14	.97	
교원의 긍정심리자본	자기효능감	II-1,5,9,16,20,24	6	.82	Luthans, Youssef et al.(2007)
	희망	II-2,6,10,13,17,21	6	.66	
	복원력	II-3(R),7,11,14,18,22	6	.77	이동섭(2010) 박권홍(2010)
	낙관주의	II-4,8(R),12,15,19(R), 23	6	.73	
교원학습공동체 형성	리더십공유	III-1,2,3	3	.69	Hord, S. M (1997) 송경오(2010) 최진영(2010)
	비전공유	III-4,5,6	3	.79	
	교사의 학생 학습강조	III-7,8,9	2	.61	
	교사협력	III-9,10,11,12,13,14,15	7	.87	
	탐구문화	III-16,17,18,19	4	.82	
	자원환경	III-20,21,22,23	4	.84	

3. 연구 절차 및 자료 분석

본 연구의 자료 분석에 사용한 서번트 리더십, 긍정심리자본, 교사학습공동체 활성화의 측정 검사는 2017년 5월 15일부터 5월 29일까지 연구자가 재직하는 서울특별시교육청 관내 20개 초·중·고등학교 교사 400명에게 실시하였다.

회수된 자료는 SPSS 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 첫째, 인구통계학적 특성에 따라 서번트 리더십, 긍정심리자본, 교사학습공동체 활성화의 차이를 살펴보기 위하여 독립표본 t-검정과 일원분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다. 둘째, 변인 간의 상관관계 및 미치는 영향을 알아보기 위해 상관관계분석 및 다중회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구의 결과 및 논의

1. 인구통계학적 특성에 따른 변인 차이

가. 서번트 리더십

1) 성별에 따른 서번트 리더십의 차이

성별에 따른 서번트 리더십의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시하였다. 결과는 아래 <표 3>과 같다.

<표 3> 성별에 따른 서번트 리더십의 차이

변인		성별	N	M	SD	t	p
서번트 리더십	청지기정신 및 공동체형성	남자	95	65.08	10.89	.688	.492
		여자	243	64.09	12.31		
	성장지원 및 리더십공유	남자	95	57.04	9.36	-.582	.561
		여자	243	57.74	10.20		
	합	남자	95	122.13	19.625	.113	.910
		여자	243	121.84	22.008		

분석 결과 성별에 따른 서번트 리더십의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다($p>.05$).

2) 직위에 따른 서번트 리더십의 차이

직위에 따른 서번트 리더십의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시하였다. 결과는 아래 <표 4>와 같다.

<표 4> 직위에 따른 서번트 리더십의 차이

변인		직위	N	M	SD	t	p
서번트 리더십	청지기정신 및 공동체형성	교사	257	63.06	11.52	-3.655	.000
		부장	81	68.52	12.30		
	성장지원 및 리더십공유	남자	257	56.69	9.63	-2.720	.007
		여자	81	57.83	10.176		
	합	남자	257	119.75	20.59	-3.237	.002
		여자	81	128.79	22.31		

직위에 따른 서번트 리더십의 차이를 확인한 결과 서번트 리더십과 그 하위 변인에서 모두 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 모든 하위 변인에서 부장교사가 일반 교사보다 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다.

3) 경력에 따른 서번트 리더십의 차이

경력에 따른 서번트 리더십의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였다. 결과는 아래 <표 5>와 같다.

<표 5> 경력에 따른 서번트 리더십의 차이

변인		경력	N	M	SD	F	Scheffe
서번트 리더십	청지기정신 및 공동체형성	10년미만	114	63.86	11.27	.603	
		10~20년	90	63.52	12.46		
		20~30년	93	65.06	12.66		
		30년이상	41	66.07	10.90		
		합	338	64.37	11.92		
	성장지원 및 리더십공유	10년미만	114	57.34	9.22	.200	
		10~20년	90	57.24	10.70		
		20~30년	93	57.62	10.69		
		30년이상	41	58.61	8.74		
		합	338	57.55	9.96		
	합	10년미만	114	121.20	19.82	.398	
		10~20년	90	120.77	22.60		
		20~30년	93	122.69	22.94		
30년이상		41	124.68	19.07			
합		338	121.92	21.33			

경력에 따른 서번트 리더십의 차이를 확인한 결과 서번트 리더십과 그 하위 변인에서 모두 통계적으로 유의하지 않았다($p>.05$).

4) 학교 급에 따른 서번트 리더십의 차이

학교 급에 따른 서번트 리더십의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였다. 결과는 아래 <표 6>과 같다.

<표 6> 학교급에 따른 서번트 리더십의 차이

변인		학교급	N	M	SD	F	Scheffe
서번트 리더십	청지기정신 및 공동체형성	초	97	68.02	10.68	9.975***	고<초,중
		중	133	64.62	12.70		
		고	108	60.78	11.02		
		합	338	64.37	11.92		
	성장지원 및 리더십공유	초	97	62.07	7.73	20.195***	고<중<초
		중	133	57.38	10.73		
		고	108	53.69	9.12		
		합	338	57.55	9.96		
	합	초	97	130.09	17.80	14.839***	고<중<초
		중	133	122.01	23.09		
		고	108	114.46	19.35		
		합	338	121.92	21.33		

*** $p<.001$

학교 급에 따른 서번트 리더십의 차이를 확인한 결과 서번트 리더십과 그 하위 변인에서 모두 유의한 차이가 나타났다($p < .05$). 사후검정으로 Scheffe검정을 실시한 결과 모든 하위 변인에서 고등학교가 초등학교와 중학교보다 통계적으로 유의하게 낮은 점수를 나타냈다. 이는 고등학교 교사가 느끼는 학교장의 서번트 리더십이 초등학교, 중학교 교사에 비해 낮다고 해석 할 수 있다. 또한 서번트 리더십 합과 그 하위변인 중 성장지원 및 리더십공유에서는 중학교교사의 점수 또한 초등학교 교사에 비해 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 이를 통해 상대적으로 초등학교 교사가 느끼는 학교장의 서번트 리더십이 타 학교 급에 비하여 높다고 볼 수 있다.

5) 학급 수에 따른 서번트 리더십의 차이

학급 수에 따른 서번트 리더십의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였다. 결과는 아래 <표 7>과 같다.

<표 7> 학급 수에 따른 서번트 리더십의 차이

변인		학급 수	N	M	SD	F	Scheffe
서번트 리더십	청지기정신 및 공동체형성	20이하	96	64.84	12.02	2.673*	
		20~30	184	63.36	11.55		
		30~40	34	64.12	13.86		
		40이상	24	70.54	10.04		
		합	338	64.37	11.92		
	성장지원 및 리더십공유	20이하	96	56.91	10.26	4.216**	20이하, 20~30<40이상
		20~30	184	57.07	9.71		
		30~40	34	57.09	10.71		
		40이상	24	64.42	7.12		
		합	338	57.55	9.96		
	합	20이하	96	121.75	21.66	3.369*	20~30<40이상
		20~30	184	120.43	20.74		
		30~40	34	121.21	24.11		
		40이상	24	134.96	16.59		
		합	338	121.92	21.33		

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

학급 수에 따른 서번트 리더십의 차이를 확인한 결과 서번트 리더십과 두 하위 변인에서 유의한 차이가 나타났다($p < .05$). 사후검정으로 Scheffe검정을 실시한 결과 청지기정신 및 공동체형성에서는 집단별 차이가 나타나지 않았다. 하지만 성장지원 및 리더십 공유에서는 20학급 이하, 20학급~30학급에 근무하는 교사들의 점수가 40학급 이상인 학교에 근무하는 교사들에 비해 통계적으로 유의하게 낮은 점수를 나

타냈다. 이는 40학급 이상의 큰 규모의 학교에서 근무하는 교사들이 느끼는 학교장의 서번트 리더십이 중간규모나 소규모학교에 비해 크다고 해석 할 수 있다.

나. 긍정심리자본

1) 성별에 따른 긍정심리자본의 차이

성별에 따른 긍정심리자본의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시하였다. 결과는 아래 <표 8>과 같다.

<표 8> 성별에 따른 긍정심리자본의 차이

변인		성별	N	M	SD	t	p
긍정 심리 자본	자기효능감	남자	95	23.72	2.85	3.033	.003
		여자	243	22.45	3.65		
	희망	남자	95	23.45	3.06	1.006	.315
		여자	243	23.04	3.49		
	낙관주의	남자	95	22.23	2.90	.280	.780
		여자	243	22.12	3.46		
	복원력	남자	95	22.92	3.00	2.056	.041
		여자	243	22.09	3.43		
	합	남자	95	92.32	10.56	1.798	.073
		여자	243	89.70	12.54		

긍정심리자본 합과 하위변인 중 자기효능감과 복원력에서 성별에 따라 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다($p < .05$). 자기효능감과 복원력 두 가지 하위변인과 긍정심리자본 합 모두 남성이 여성에 비해 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다.

2) 직위에 따른 긍정심리자본의 차이

직위에 따른 긍정심리자본의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시하였다. 결과는 아래 <표 9>와 같다.

<표 9> 직위에 따른 긍정심리자본의 차이

변인		직위	N	M	SD	t	p
긍정 심리 자본	자기효능감	교사	257	22.32	3.50	-4.651	.000
		부장	81	24.44	3.00		
	희망	교사	257	22.72	3.44	-4.344	.000
		부장	81	24.54	2.75		
	낙관주의	교사	257	21.77	3.34	-3.795	.000
		부장	81	23.35	2.91		
	복원력	교사	257	21.88	3.42	-5.104	.000
		부장	81	23.72	2.59		
	합	교사	257	88.70	12.26	-4.864	.000
		부장	81	95.47	9.55		

직위에 따른 긍정심리자본의 차이를 확인한 결과 긍정심리자본과 그 하위 변인에서 모두 유의한 차이가 나타났다($p < .01$). 모든 하위 변인에서 부장교사가 일반교사보다 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다. 이는 부장교사가 느끼는 학교장의 긍정심리자본이 일반 교사에 비해 높다고 해석 할 수 있다.

3) 경력에 따른 긍정심리자본의 차이

경력에 따른 긍정심리자본의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였다. 결과는 아래 <표 10>과 같다.

<표 10> 경력에 따른 긍정심리자본의 차이

변인		경력	N	M	SD	F	Scheffe
긍정심리자본	자기효능감	10년미만	114	21.92	3.60	4.400**	10년 미만 < 20~30년, 30년이상
		10~20년	90	22.93	3.85		
		20~30년	93	23.32	2.81		
		30년이상	41	23.80	3.32		
		합	338	22.80	3.49		
	희망	10년미만	114	22.52	3.57	3.082*	
		10~20년	90	23.11	3.57		
		20~30년	93	23.53	2.75		
		30년이상	41	24.20	3.42		
		합	338	23.16	3.38		
	낙관주의	10년미만	114	21.56	3.28	3.469*	10년 미만 < 30년이상
		10~20년	90	21.99	3.80		
		20~30년	93	22.51	2.78		
		30년이상	41	23.34	2.99		
		합	338	22.15	3.31		
	복원력	10년미만	114	21.64	3.52	3.198*	
		10~20년	90	22.27	3.63		
		20~30년	93	22.92	2.60		
		30년이상	41	22.98	3.30		
		합	338	22.32	3.33		
합	10년미만	114	87.64	12.14	4.306**	10년 미만 < 30년이상	
	10~20년	90	90.30	13.71			
	20~30년	93	92.28	9.48			
	30년이상	41	94.32	11.77			
	합	338	90.43	12.06			

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

경력에 따른 긍정심리자본의 차이를 확인한 결과 긍정심리자본과 그 하위 변인인 자기효능감과 낙관주의에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p < .05$). 사후검정으로 Scheffe검정을 실시한 결과 경력 30년 이상의 교사가 비교적 저경력(10년 미만, 10년~20년)인 교사들에 비해 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다. 이

는 오랜 학교 근무로 인하여 업무와 학생지도 등에 있어서 비교적 높은 효능감을 지닌 고경력 교사들이 저경력 교사들에 비하여 학교생활에서 발생하는 일들에 대해 긍정적으로 대처하고 있음을 나타낸다고 해석 할 수 있다.

4) 학교 급에 따른 긍정심리자본의 차이

학교급에 따른 긍정심리자본의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였다. 결과는 아래 <표 11>과 같다.

<표 11> 학교급에 따른 긍정심리자본의 차이

변인	학교급	N	M	SD	F	Scheffe	
긍정 심리 자본	자기 효능감	초	97	22.80	3.92	.082	
		중	133	22.89	3.37		
		고	108	22.70	3.25		
		합	338	22.80	3.49		
	희망	초	97	23.71	3.55	2.105	
		중	133	23.08	3.26		
		고	108	23.76	3.32		
		합	338	23.16	3.38		
	낙관 주의	초	97	22.62	3.88	2.864	
		중	133	22.29	3.06		
		고	108	21.56	2.97		
		합	338	22.15	3.31		
	복원력	초	97	22.58	3.64	.938	
		중	133	22.42	3.12		
		고	108	21.97	3.29		
		합	338	22.32	3.33		
합	초	97	91.71	13.43	1.346		
	중	133	90.68	11.42			
	고	108	88.99	11.47			
	합	338	90.43	12.06			

학교급에 따른 긍정심리자본의 차이를 확인한 결과 긍정심리자본과 그 하위 변인에서 모두 유의한 차이가 나타나지 않았다($p>.05$).

5) 학급 수에 따른 긍정심리자본의 차이

학급 수에 따른 긍정심리자본의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였다. 결과는 아래 <표 12>와 같다.

<표 12> 학급 수에 따른 긍정심리자본의 차이

변인	학급 수	N	M	SD	F	Scheffe	
긍정 심리 자본	자기 효능감	20이하	96	22.86	3.45	.282	
		20~30	184	22.79	3.52		
		30~40	34	22.41	3.31		
		40이상	24	23.25	3.81		
		합	338	22.80	3.49		
	희망	20이하	96	23.20	3.52	1.277	
		20~30	184	23.01	3.30		
		30~40	34	22.97	3.47		
		40이상	24	24.42	3.16		
		합	338	23.16	3.38		
	낙관 주의	20이하	96	21.81	3.19	3.852*	30~40< 40이상
		20~30	184	22.36	3.13		
		30~40	34	20.91	3.63		
		40이상	24	23.63	4.02		
		합	338	22.15	3.31		
	복원력	20이하	96	22.42	3.09	.937	
		20~30	184	22.20	3.39		
		30~40	34	22.03	3.32		
		40이상	24	23.33	3.78		
		합	338	22.32	3.33		
합	20이하	96	90.29	11.82	1.323		
	20~30	184	90.35	11.95			
	30~40	34	88.32	12.35			
	40이상	24	94.63	13.20			
	합	338	90.43	12.06			

* p<.05

학급 수에 따른 긍정심리자본의 차이를 확인한 결과 긍정심리자본의 하위 변인 중에서 낙관주의만 유의한 차이가 나타났다(p<.05). 사후검정으로 Scheffe검정을 실시한 결과 40학급 이상의 학교에 근무하는 교사의 점수가 20~30학급 규모에 근무하는 교사들에 비해 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다.

다. 교사학습공동체 활성화

1) 성별에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

성별에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시하였다. 결과는 아래 <표 13>과 같다.

<표 13> 성별에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

변인		성별	N	M	SD	t	p
교수 학습 공동체 활성화	리더십 공유	남자	95	11.24	2.28	-0.739	.461
		여자	243	11.43	1.95		
	비전 공유	남자	95	10.98	1.96	-1.390	.165
		여자	243	11.32	2.02		
	교사들의 학생학습 강조	남자	95	7.69	1.24	-1.643	.101
		여자	243	7.95	1.31		
	교사 협력	남자	95	25.93	4.71	-2.347	.020
		여자	243	27.22	4.48		
	탐구 문화	남자	95	15.14	2.73	-1.069	.286
		여자	243	15.50	2.80		
	지원 환경	남자	95	14.27	3.07	-1.362	.174
		여자	243	14.79	3.19		
	합	남자	95	84.58	15.85	-1.874	.062
		여자	243	87.89	14.08		

분석 결과 성별에 따른 교사학습공동체 활성화 정도의 차이는 하위변인인 교사 협력을 제외하고 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다($p>.05$). 교사 협력은 여교사의 점수가 남교사의 점수보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다.

2) 직위에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

직위에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t검정을 실시하였다. 결과는 아래 <표 14>와 같다.

<표 14> 직위에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

변인		직위	N	M	SD	t	p
교수 학습 공동체 활성화	리더십 공유	교사	257	11.11	1.99	-4.252	.000
		부장	81	12.20	2.00		
	비전 공유	교사	257	11.05	2.01	-2.817	.005
		부장	81	11.77	1.91		
	교사들의 학생학습 강조	교사	257	7.76	1.28	-2.967	.003
		부장	81	8.25	1.28		
	교사 협력	교사	257	26.63	4.70	-1.688	.092
		부장	81	27.61	4.09		
	탐구 문화	교사	257	15.23	2.81	-2.037	.042
		부장	81	15.95	2.64		
	지원 환경	교사	257	14.37	3.21	-2.887	.004
		부장	81	15.53	2.84		
	합	교사	257	85.85	14.36	-2.491	.013
		부장	81	90.47	15.10		

직위에 따른 교사학습공동체 활성화 정도의 차이를 확인한 결과 교사학습공동체 활성화와 그 하위 변인 중 리더십 공유, 비전공유, 교사들의 학생학습 강조, 탐구 문화, 지원환경에서 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 하위 변인 중 교사협력을 제외

한 모든 변인에서 부장교사가 일반교사보다 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다. 이는 부장교사가 느끼는 전반적인 교사학습공동체 활성화 정도가 일반 교사에 비해 높다고 해석 할 수 있다.

3) 경력에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

경력에 따른 교사학습공동체 활성화 정도의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였다. 결과는 아래 <표 15>와 같다.

<표 15> 경력에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

변인		경력	N	M	SD	F	Scheffe
교수 학습 공동체 활성화	리더십 공유	10년미만	114	11.11	1.98	1.201	
		10~20년	90	11.38	2.38		
		20~30년	93	11.57	1.88		
		30년이상	41	11.66	1.76		
		합	338	11.37	2.05		
	비전 공유	10년미만	114	11.03	2.00	.865	
		10~20년	90	11.18	2.38		
		20~30년	93	11.37	1.69		
		30년이상	41	11.54	1.77		
		합	338	11.22	2.01		
	교사들의 학생학습 강조	10년미만	114	7.73	1.30	.747	
		10~20년	90	7.96	1.45		
		20~30년	93	7.98	1.26		
		30년이상	41	7.88	0.95		
		합	338	7.88	1.30		
	교사 협력	10년미만	114	26.50	4.95	.839	
		10~20년	90	26.58	5.10		
		20~30년	93	27.30	3.72		
		30년이상	41	27.44	4.05		
		합	338	26.86	4.58		
	탐구 문화	10년미만	114	15.21	2.98	.319	
10~20년		90	15.43	2.94			
20~30년		93	15.59	2.51			
30년이상		41	15.41	2.50			
합		338	15.40	2.78			
지원 환경	10년미만	114	14.33	3.19	.797		
	10~20년	90	14.60	3.83			
	20~30년	93	14.89	2.58			
	30년이상	41	15.05	2.66			
	합	338	14.64	3.16			
합	10년미만	114	85.35	15.10	1.221		
	10~20년	90	86.28	17.56			
	20~30년	93	88.70	11.67			
	30년이상	41	88.98	12.04			
	합	338	89.96	14.65			

경력에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이를 확인한 결과 교사학습공동체 활성화 정도와 그 하위 변인에서 모두 통계적으로 유의하지 않았다($p>.05$).

4) 학교 급에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

학교 급에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였다. 결과는 아래 <표 16>과 같다.

<표 16> 학교 급에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

변인	학교 급	N	M	SD	F	Scheffe	
교수 학습 공동체 활성화	리더십 공유	초	97	12.34	1.83	22.292***	고<중<초
		중	133	11.35	1.79		
		고	108	10.53	2.16		
		합	338	11.37	2.05		
	비전 공유	초	97	11.73	2.04	6.828**	고<초
		중	133	11.26	1.90		
		고	108	10.71	2.00		
		합	338	11.22	2.01		
	교사들의 학생학습 강조	초	97	8.57	1.11	21.713***	중, 고<초
		중	133	7.64	1.22		
		고	108	7.56	1.32		
		합	338	7.88	1.30		
	교사 협력	초	97	28.86	4.49	18.304***	고<중<초
		중	133	26.79	4.19		
		고	108	25.17	4.43		
		합	338	26.86	4.58		
	탐구 문화	초	97	16.43	2.86	12.072***	중, 고<초
		중	133	15.33	2.66		
		고	108	14.57	2.58		
		합	338	15.40	2.78		
	지원 환경	초	97	16.48	2.67	27.637***	중, 고<초
		중	133	14.20	2.92		
		고	108	13.56	3.17		
		합	338	14.64	3.16		
	합	초	97	93.69	14.35	18.377***	중, 고<초
		중	133	86.08	13.92		
		고	108	82.00	13.61		
		합	338	86.96	14.65		

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

학교 급에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이를 확인한 결과 교사학습공동체 활성화와 그 하위 변인에서 모두 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 사후검정으로 Scheffe검정을 실시한 결과 모든 하위 변인에서 초등학교와 중학교, 고등학교에 비해 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다. 이는 초등학교 교사가 느끼는 교사

학습공동체 활성화 수준이 중학교, 고등학교 교사에 비해 높다고 해석 할 수 있다.

5) 학급 수에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

학급 수에 따른 교사학습공동체의 차이를 알아보기 위하여 ANOVA를 실시하였 다. 결과는 아래 <표 17>과 같다.

<표 17> 학급 수에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이

변인	학급수	N	M	SD	F	Scheffe	
교수 학습 공동체 활성화	리더십 공유	20이하	96	11.36	1.91	7.212***	20이하, 20~30< 40이상
		20~30	184	11.09	2.02		
		30~40	34	11.76	2.26		
		40이상	24	13.04	1.65		
		합	338	11.37	2.05		
	비전 공유	20이하	96	11.35	1.94	1.795	
		20~30	184	11.02	1.93		
		30~40	34	11.53	2.25		
		40이상	24	11.83	2.39		
		합	338	11.22	2.01		
	교사들의 학생학습 강조	20이하	96	8.01	1.18	7.560***	20이하, 20~30, 30~40< 40이상
		20~30	184	7.67	1.32		
		30~40	34	7.88	1.29		
		40이상	24	8.96	0.97		
	교사 협력	20이하	96	26.90	4.29	6.512**	20이하, 20~30< 40이상
		20~30	184	26.22	4.66		
		30~40	34	27.79	4.08		
		40이상	24	30.39	4.16		
		합	338	26.86	4.58		
	탐구 문화	20이하	96	15.41	2.70	2.696*	
		20~30	184	15.13	2.78		
		30~40	34	15.94	2.65		
		40이상	24	16.70	3.02		
		합	338	15.40	2.78		
	지원 환경	20이하	96	15.04	2.95	11.967**	20이하< 40이상 /20~30<20이하, 30~40, 40이상
		20~30	184	13.90	3.14		
		30~40	34	15.62	3.11		
		40이상	24	17.43	1.92		
합		338	14.64	3.16			
합	20이하	96	88.07	12.28	4.949**	20~30 < 40이상	
	20~30	184	84.70	14.82			
	30~40	34	90.18	14.60			
	40이상	24	95.29	18.29			
	합	338	86.96	14.65			

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

학년 수에 따른 교사학습공동체 활성화의 차이를 확인한 결과 교사학습공동체 활성화 정도와 그 하위 변인 중 리더십공유, 교사들의 학생 학습 강조, 교사협력, 탐구문화, 지원 환경에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 사후검정으로 Scheffe검정을 실시한 결과 하위요인 중 탐구문화에서는 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 다른 하위요인(리더십공유, 교사들의 학생 학습 강조, 교사협력, 지원환경)에서는 20학년 이하, 20학년~30학급에 근무하는 교사들의 점수가 40학급 이상인 학교에 근무하는 교사들에 비해 통계적으로 유의하게 낮은 점수를 나타냈다. 이는 40학급 이상의 비교적 큰 규모의 학교에서 근무하는 교사들이 느끼는 교사학습공동체 활성화 정도가 중간규모(20~30학급)나 소규모(20학급 이하) 학교에 비해 크다고 해석 할 수 있다.

2. 변인들 간의 상관관계 및 회귀분석

가. 서번트 리더십, 긍정심리자본, 교사학습공동체 활성화의 상관관계

서번트 리더십, 긍정심리자본, 교사학습공동체의 활성화 정도 세 변인 간의 상관을 확인하기 위하여 상관분석을 실시하였다. 그 결과는 아래 <표 18>과 같다.

<표 18> 서번트 리더십, 긍정심리자본, 교사학습공동체 활성화의 상관관계

	서번트리더십	긍정심리자본	교사학습공동체
서번트리더십		.397***	.617***
긍정심리자본			.397***
N	338	338	338
M	121.92	90.43	86.96
SD	21.33	12.06	14.65

*** $p<.001$

분석 결과 세 변인 모두 통계적으로 유의한 상관관계를 나타냈다. 특히 서번트 리더십과 교사학습공동체의 활성화 정도는 .617로 비교적 높은 상관을 보였다. 긍정심리자본과 교사학습공동체 활성화 정도는 .397, 서번트 리더십과 긍정심리자본은 .397로 낮은 수준의 상관을 나타냈다. 세 변인이 통계적으로 유의한 상관을 나타내었다. 이는 학교장의 서번트 리더십이 높을수록 교사학습공동체 수준과 긍정심리자본이 높으며, 긍정심리자본과 교사학습공동체 사이에도 정적(+인) 상관이 있음을 나타낸다.

나. 서번트 리더십과 긍정심리자본이 교사학습공동체 활성화에 미치는 영향

서번트 리더십과 긍정심리자본이 교사학습공동체 활성화에 어떠한 영향력을 주는지를 살펴보기 위하여 서번트 리더십과 긍정심리자본을 독립변수, 교사학습공동체 활성화를 종속변수로 단계적 회귀분석을 실시하여 서번트 리더십만을 독립변수로 회귀분석을 실시한 모델 1과 서번트 리더십과 긍정심리자본 두 개의 독립변수를 투입한 모델 2의 회귀모형을 분석하였다. 단계적 회귀분석을 실시한 결과는 아래 <표 19>에 제시된 바와 같다.

<표 19> 서번트 리더십, 긍정심리자본이 교사학습공동체 활성화에 미치는 영향

모델	독립변수	B	β	t	p	VIF
1	(상수)	35.814		9.674	.000	
	서번트 리더십	.424	.617	14.362	.000	1.000
$R^2 : .380$, 수정된 $R^2 : .379$, F: 206.263						
2	(상수)	21.511		4.294	.000	
	서번트 리더십	.375	.545	11.902	.000	1.187
	긍정심리자본	.219	.180	3.932	.000	1.187
$R^2 : .408$, 수정된 $R^2 : .404$, Durbin-Watson: 1.612, F: 115.301						

B: 비표준화 회귀계수 β : 표준화 회귀계수

<표 19>에 의하면 서번트 리더십만을 독립변수로 긍정심리자본에 미치는 영향을 분석한 회귀모형의 모델 1은 모형의 설명력을 의미하는 R^2 이 .380, 수정된 R^2 은 .379로 나타났다. 따라서 모형의 설명력은 약 38%라고 볼 수 있다. 또한 서번트 리더십의 베타 값은 .617($p=.000$)이며 통계적으로 유의한 값을 나타냈다. 서번트 리더십 하나의 독립변수가 교사학습공동체 활성화에 미치는 영향은 상대적으로 높은 수준의 정적인 영향력을 미치는 것으로 분석할 수 있다.

모델 2는 서번트 리더십과 긍정심리자본 두 개의 독립변수가 투입된 회귀모형이다. 설명력을 의미하는 R^2 값이 40.8%, 수정된 R^2 40.4%로 좋은 모형이라 할 수 있다. 즉 학교 내의 교사학습공동체 활성화 정도는 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본으로 약 40% 설명할 수 있다. 또한, 독립변수가 종속변수에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 표준화 회귀계수(β)를 살펴보면 학교장의 서번트 리더십이 .545($p=.000$)이고, 교사의 긍정심리자본이 .180($p=.000$)으로 나타나 두 변인 모두 통

계적으로 유의한 수준에서 교사학습공동체 활성화에 정적(+인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 서번트 리더십의 베타 값(.545)이 긍정심리자본(.180)에 비해 상대적으로 크기 때문에 학교장의 서번트 리더십이 교사의 긍정심리자본보다 교사학습공동체 활성화에 더 큰 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

회귀분석 결과 서번트 리더십만을 독립변수로 투입한 모델 1과 서번트 리더십과 긍정심리자본을 독립변수로 투입하였던 모델 2를 비교 분석하여 보았을 때, 모델 1은 모형의 설명력을 나타내는 수정된 R^2 값이 .379에 그쳐 모델 2의 .404에 비해 모형의 설명력이 떨어진다고 볼 수 있다. 따라서 두 개의 독립변인이 모두 투입된 회귀모형인 모델 2가 교사학습공동체 활성화에 미치는 영향을 더욱 강력하게 설명하고 있다고 해석할 수 있다. 그러므로 서번트 리더십과 긍정심리자본 두 개의 독립변수(모델 2)로써 교사학습공동체에 미치는 영향을 분석하는 것이 타당하다고 볼 수 있다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 초·중·고등학교 교사를 대상으로 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본이 교사학습공동체의 활성화 수준에 미치는 영향에 대해 실증적으로 살펴보는 것을 목적으로 한다. 학교장의 서번트 리더십, 교사의 긍정심리자본, 교사학습공동체의 활성화 수준에 대해 인구통계학적 특성에 따른 차이점, 상관분석을 실시하여 다음과 같은 결과를 얻었다.

첫째, 학교장의 서번트 리더십에 대하여 성별과 경력은 유의미한 차이점이 나타나지 않았고 직위별로는 부장교사가 일반교사보다 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈는데 이는 부장교사는 학교에서 보직을 맡고 있고 학교의 운영 방향에 적극 참여하기 때문으로 해석된다. 학교 급에 따라서는 고등학교가 현저하게 낮은 점수를 나타내었으며 이는 고등학교 교사가 중학교와 초등학교에 비하여 학교장의 서번트 리더십을 낮게 인식하고 있는 것으로 해석된다. 학급 수에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 있었는데 40학급 이상의 대규모 학교의 경우에서 높게 나타났다. 이는 대규모 학교의 경우는 근무 직원 수가 많아서 업무가 분산되기 때문으로 해석된다. 이는 일반적으로 소규모 학교를 지향하는 교육당국의 정책과는 상반되는 결과라서 추가적인 연구가 더 필요하다고 할 수 있다.

둘째, 교사의 긍정심리자본에 대하여는 자기효능감을 제외한 희망, 복원력, 낙관주의 등 다른 하위 요소에 대해서 성별은 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지

않았다. 자기효능감 요소는 남성이 여성에 비해서 통계적으로 높은 유의하게 높았는데 이는 학교에서 남교사가 여교사보다 보직을 맡는 가능성이 높으며 학교 의사 결정에 주도적으로 참여하게 되는 결과로 해석 할 수 있다. 직위별로는 부장교사가 일반교사에 비해 통계적으로 높은 점수를 나타냈는데 이는 부장교사가 일반교사보다 학교업무에 주도적으로 참여하는 현실을 반영한다고 해석 할 수 있다. 경력에 따라서는 30년 이상의 고 경력 교사가 통계적으로 높은 점수를 나타냈고 학교 급에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으며 학급 수에 대해서는 낙관주의 변인에서만 40학급 이상의 대규모 학교에서 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다. 서번트 리더십과 동일하게 대규모 학교에서는 더 다양한 정책업무를 수행하고 업무 처리에 여유가 있기 때문으로 해석 할 수 있다.

셋째, 교사학습공동체 활성화 수준에 대해서 성별은 교사협력을 제외하고는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 여교사가 남교사보다 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈고 향후 남녀별 차이가 발생하지 않도록 정책적으로 노력해야 할 시사점을 얻을 수 있다. 직위별로는 교사협력과 탐구문화를 제외한 모든 하위변인에서 부장교사가 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다. 그러나 경력에 따른 유의미한 차이는 나타나지 않았으며 학교 급에 따라서는 초등학교가 중·고등학교에 비해서 통계적으로 유의하게 높은 결과를 보였다. 이는 초등학교는 평소 동학년 협의회 등이 활성화 되어 있고, 고등학교는 입시에 전념하는 현실을 반영하고 있다고 해석할 수 있다. 학급 수에 따른 차이는 40학급 이상의 대규모 학교에서 통계적으로 유의한 높은 점수를 나타냈다. 이는 소규모 학교일수록 적은 숫자의 인원이 거의 동일한 수준의 행정 업무에 매몰되어, 공동체 활동에 참여할 여유가 적은 학교 현실을 반영한다고 해석 할 수 있다.

넷째, 변인들 간의 상관관계 분석 결과 세 변인 모두 통계적으로 유의한 상관관계를 나타냈다. 특히 서번트 리더십과 교사학습공동체의 활성화 정도는 .617로 비교적 높은 상관을 보였는데 이는 학교장의 의지와 지원이 교사학습공동체 활성화에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있으며 이는 교사학습공동체에 대한 선행연구(김혁동, 2013; 김현, 2017) 등과 일치한다. 김현(2017)의 연구는 초등학교를 김혁동(2013)의 연구는 공립의 초·중등학교를 대상으로 하였으나 본 연구는 대상을 사립학교에까지 확대하여 분석했다는 점에서 차이가 있다. 관리자의 마인드 제고를 위하여 교육당국은 교장, 교감 등 조직의 장을 대상으로 연수 등을 활성화 할 정책적 시사점을 얻을 수 있다.

다섯째, 서번트 리더십과 긍정심리자본이 교사학습공동체 활성화에 미치는 영향을 살펴본 결과 서번트 리더십만을 독립변수로 투입하였을 때(수정된 $R^2 = .379$)보

다 서번트 리더십과 긍정심리자본 두 가지의 독립변수를 함께 투입(수정된 $R^2 = .404$)하는 것이 교사학습공동체 활성화에 미치는 영향에 대한 회귀모형의 설명력이 더욱 높았다. 따라서 학교장의 서번트 리더십으로만 교사학습공동체의 활성화를 설명하는 것보다 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본 두 가지의 독립변수로 함께 설명하는 것이 더욱 타당하다는 시사점을 도출하였다. 또한 학교 내 교사학습공동체 활성화 정도는 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본으로 약 40%를 설명할 수 있었는데, 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본은 모두 교사학습공동체 활성화에 통계적으로 유의한 정적(+)인 영향을 미치며 학교장의 서번트 리더십($\beta = .545$)이 상대적으로 교사의 긍정심리자본($\beta = .180$)보다 교사학습공동체 활성화에 더 큰 영향을 미치는 것을 알 수 있었다.

본 연구는 교사학습공동체가 교사의 전문성 신장 차원을 넘어서 학교 개혁의 효과적인 주요 기제로 주목받고 있는 상황에서(김민조, 이현명, 김종원, 2016), 교사학습공동체 활성화를 위한 주요 변인의 상관관계와 영향력을 실증적으로 분석해 냈는데 의의가 있다. 특히 학교장의 서번트 리더십이 교사의 긍정심리자본보다 교사학습공동체의 활성화에 더 큰 영향을 미치는 요소임을 밝혀낸 것이 의의가 있다.

이와 같은 결과를 바탕으로 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 교사학습공동체 활성화를 위해서는 학교 관리자의 리더십을 제고하도록 체계적인 연수를 실시해야 한다. 학교장은 학교 구성원들의 성장을 지원하고 상호협력과 신뢰를 바탕으로 조직의 목적을 달성하도록 영향력을 발휘하는 것이 필요하다. 시·도교육청에서 대부분의 공문과 지침이 생산되어 내려오고 학교 교육과정의 자율권이 확보되기 어려운 현실을 개선하여 단위학교 책임경영제를 확대하며 학교 자율권이 확대되게 하는 정책적 노력이 필요하다.

둘째, 부장교사 등 학교에서 보직을 맡거나 의사결정에 주도적으로 참여하는 그룹에서 통계적으로 점수가 높게 나타나는 것을 볼 때, 모든 교직원에게 학교 의사결정의 과정을 공개하고 가급적 구성원들의 적극적인 참여를 유도하는 것이 바람직하다. 자기효능감의 경우 30년 이상의 고 경력 교사가 저 경력 교사보다 통계적으로 높은 점수를 나타내어 저 경력 교사 위주의 연수가 필요함을 알 수 있다. 그러나 관료제와 전문적 조직의 이중구조, 부서별 조직 및 자율성을 특징으로 하는 학교조직(Bidwell, 1965)에서는 단순한 경력의 구분이 아닌 수평적 협력과 동료적 관계 구축, 교사 개인의 반성을 이끌어 내는 학교문화를 만들어 가는 노력이 더욱 요청된다. 토론이 있는 교직원회의 등은 구체적 방안이 될 것으로 생각된다.

셋째, 대규모 학급 수 학교에서 교사학습공동체 활성화 정도가 통계적으로 높은 유의미한 차이가 있었다. 이는 소규모 학교가 행정업무의 과다로 교사들에게 부과

되는 업무가 더 과중한 것으로 해석되며 소규모 학교에 행정전담인력을 적극 지원 하는 것이 필요하다. 소규모 학교는 작은 규모의 장점인 교직원원의 친밀성과 부서 통합운영, 운영의 효율성 및 신속성을 교수학습공동체와 연계시켜 발전시키도록 노력해야 할 것이다.

본 연구는 초·중·고등학교 교사를 대상으로 학교장의 서번트 리더십과 교사의 긍정심리자본이 교사학습공동체의 활성화 수준에 미치는 영향을 실증적으로 분석 하였다는 점에서 의의가 있으나 다음과 같은 여러 가지 연구의 제한점이 있었다. 첫째, 학교장의 서번트 리더십 측정이 같이 근무하는 교사들의 개별 인식에 의한 것으로 이것은 실제적인 학교장의 리더십으로 보기는 어려운 점이 있다. 표집 지역 및 대상자 수를 더 늘리고 심층적 면담 등의 분석에 근거한 후속 연구가 필요하다. 둘째, 연구 대상이 서울의 초·중·고등학교에 근무하는 제한된 교사들을 대상으로 하여 일반화하기에 한계가 있다. 역시 서울지역 외에 전국을 대상으로 하는 후속 연구가 필요하다. 또한 최근 미국 등 해외에서는 교수학습공동체 활동의 결과 학생 들의 학업능력이 향상되었다는 연구들이 보고되고 있는데 시사하는 바가 크다고 생각된다. 교사학습공동체의 궁극적 목표는 행정업무 개선보다 학생들의 학업성과 인성이 향상되는 것이기 때문에 이 부분에 대한 발전적 연구가 더욱 필요할 것이다.

참고문헌

- 고남숙(2013). 학교장의 서번트 리더십이 교사의 조직헌신을 매개로 학교 조직 효과성에 미치는 영향. 박사학위논문, 건국대학교.
- 고연주, 김영주, 이현주, 임규연(2017). 교사학습공동체 관련 국내 연구동향 분석: 주제분석법을 활용하여. **학습자중심교과교육연구**, 17(4), 429-457.
- 구자원(2015). 학교장의 서번트 리더십과 조직 내 의사소통이 초등교사의 조직몰입에 미치는 영향. 박사학위논문, 한양대학교.
- 권낙원(2007). 전문학습공동체 구성 가능성 탐색. **학습자중심교과교육연구**, 7(2), 1-27.
- 길현주(2014). 수업 혁신을 통해 본 '문화'로서의 교사들의 전문적 학습공동체. **교육발전연구**, 30(1), 29-46.
- 김도현(2008). 교사들의 지식공유 및 전문성 향상을 위한 네트워크 기반 실천공동체의 발달과정: 인디스쿨 사례연구. **교육공학연구**, 24(2), 1-30.
- 김민조, 이현명, 김종원(2016). 학교단위 교사학습공동체 형성 및 활성화를 위한 학교문화 측정요소 탐색. **교육문화연구**, 22(6), 87-113.
- 김영일, 유기웅(2016). 중등 교사의 긍정심리자본 및 자기주도 학습능력이 직무만족에 미치는 영향. **평생교육·HRD연구**, 12(1), 117-142.
- 김주엽, 김명수(2011). 긍정심리자본이 조직구성원의 직무만족과 정서적 몰입에 미치는 영향. **경영교육연구**, 26(3), 117-148.
- 김혁동(2013). 학교장의 변혁적 리더십이 학습공동체에 미치는 영향: 동료교사 간 신뢰와 임파워먼트의 매개 역할 중심. 박사학위논문, 한양대학교.
- 김현(2017). 초등학교 교사가 인식한 분산적 리더십, 교사학습공동체, 교사수업활동 간의 관계. 박사학위논문, 인하대학교.
- 김희규, 주영호(2012). 학교단위 전문가학습공동체 형성 및 활성화를 위한 분산적 지도성 실행: 그 과제와 시사점. **교육문제연구**, 43, 1-26.
- 박권홍(2010). 긍정심리자본과 리더십 성과. 박사학위논문, 숭실대학교.
- 박나실, 장연우, 소경희(2015). 내부로부터의 학교 변화: 학교 안 교사학습공동체의 형성 및 발달에 관한 사례연구. **교육과정연구**, 33(4), 91-114.
- 박시남(2011). 총장의 오센틱 리더십, 조직학습문화, 행정직원의 심리자본과 자기주도학습 및 오센틱 리더십 간의 구조적 관계: 사립대학교를 중심으로. 박사학위논문, 숭실대학교.
- 서경혜(2008). 학교 밖 교사학습공동체에 대한 사례 연구. **한국교원교육연구**, 25(2), 53-80.

- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사학습공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- 서경혜(2015). **집단전문성 개발을 위한 한 접근: 교사학습공동체**. 서울: 학지사.
- 성복련(2010). 학교장의 서번트 리더십이 교사의 심리적 임파워먼트 수준과 직무만족에 미치는 영향. 박사학위논문, 청주대학교.
- 송경오, 최진영(2010). 초·중등학교 교사학습공동체의 측정 모형 및 수준 분석. **한국교원교육연구**, 27(1), 179-201.
- 신숙희(2011). 서번트 리더십이 부하직원의 직무태도에 미치는 영향에 관한 연구: 리더의 감성지능과 직무역량의 조절효과를 중심으로. 박사학위논문, 경희대학교.
- 심영택, 김남균, 김민조, 이현명(2014). 교사학습공동체 참여 교사들의 인식 분석. **학습자중심교과교육연구**, 14(7), 233-254.
- 오찬숙(2014). 교사학습공동체의 개혁확산 과정에 관한 사례 연구. 박사학위논문, 고려대학교.
- 이경숙(2015). 교사학습공동체 활동을 통한 가정과 교사의 성찰적 실천에 대한 실행연구. 박사학위논문, 경상대학교.
- 이경호(2010). 전문가학습공동체 운영 사례와 정책적 시사점: 미국 'Cottonwood Creek School'의 실천을 중심으로. **한국교원교육연구**, 27(4), 395-419.
- 이소영(2016). 학교장의 온정적 합리주의 리더십, 교사의 공유리더십, 학습조직문화 및 긍정적 심리자본과 학교조직 효과성 간의 구조적 관계. 박사학위논문, 숭실대학교.
- 장훈(2010). 공립학교군별 전문학습공동체 형성 정도에 관한 연구. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 황유진(2017). 전문학습공동체 형성 정도가 교사의 긍정심리자본에 미치는 영향. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- Bennett, M. (2015). *From doing to being: Nurturing professional learning communities with peer observation* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, AZ.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., . . . Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Sherwood Park, Canada: DfES Publications.
- Cathleen M. (2014). *Professional learning community: Increasing efficacy for student success* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers University, NJ.

- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Indianapolis, IN: Greenleaf Center.
- Hunter, J. C. (1998). *The servant: A simple story about the true essence of leadership* (1st ed). New York: Crown Business.
- Laub, J. A. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment(SOLA) instrument*. (Unpublished doctoral dissertation). Florida Atlantic University, FL.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2005). Human, Social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Positive psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- Rhodes, R. J. (2015). *What keeps principals going? A critical feminist view of servant-relational leadership* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3721062/>
- Rutter, G. H. (2014). *An account and analysis of implementing professional learning communities in a high school* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://udspace.udel.edu/handle/19716/13452>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

- Sharyn, L. B. & Brian, V. (2015). The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Art Educational Policy Review*, 116(1), 22-29.
- Verdi, B. A. (2016). Elementary music teachers' shared experiences in compulsory professional learning communities: A phenomenological study (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1805298509?pq-origsite=gscholar>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.

Abstract

**Effects of Servant leadership by principals and
Positive psychological capital of teachers
on the Degree of Active participation in the
Teacher learning community**

Shin, Seungin (Seoul Polytechnic School)

The current study aims to investigate the effect of servant leadership of principal and positive psychological capital of teachers on the degree of active participation in the teacher learning community. For this purpose 338 teachers in the Seoul area were surveyed and the responses have been examined using analytic statistics. The results indicated that there is no difference in the servant leadership according to gender and working period, but a significant difference exists according to position, size of classes, and school level. Secondly, teachers' positive psychological capital are determined by the elements such as position, working period and the number of classes. Thirdly, the activation level of the teacher learning community is not affected by their working period, but has been determined by school level, position and the size of classes. Finally, servant leadership of principal and positive psychological capital of teachers are highly correlated with the degree of vitalizations of the teacher learning community. This study empirically analyzed the correlation and influence between main variables for activating the teacher learning community. Based upon these findings, practical implications and directions for the future research are suggested.

keywords: teacher, principal, servant leadership, positive psychological capital, teacher learning community

근거이론적 접근을 통한 초등학교 부장교사의 전문성 향상을 위한 교육요구 탐색*

정종원(울산대학교)†

요 약

본 연구는 초등학교 부장교사들이 갖는 전문성 향상에 대한 교육적 요구를 탐색하고, 이러한 교육적 요구의 형성에 영향을 미치는 요인들을 확인하기 위해 실시되었다. 이를 위해 8명의 연구 참여자와 심층면담을 실시하여 수집된 자료를 근거이론방법을 적용하여 개방코딩, 축코딩, 선택코딩을 실시하여 결과를 도출하였다. 연구결과 부장교사들은 학교조직의 발전과 학교교육목표의 달성을 위해 자신들의 전문성 향상이 중요하며, 부장으로서의 역할 수행을 위해 대인관계와 의사소통, 전문적인 업무처리지식과 기술, 중간관리자로서의 리더십개발이 필요함을 보고하였다. 또한 부장교사의 전문성 개발을 위해서는 공식적인 연수기회 뿐만 아니라 동료부장교사와의 교류와 협력기회도 내실있게 확대되어야 한다고 보았다. 아울러 이러한 교육요구의 형성에는 초등학교의 교직문화, 소속 학교의 여건이라는 맥락적 조건과 교사 개인요인과 학교장의 리더십 행사라는 중재적 조건이 관여함을 도출해 낼 수 있었다. 그러나 현재 부장교사들에게 주어지는 전문성 향상을 위한 교육기회는 체계적이지 못하고 충분하지 않으며 이로 인해 부장교사들은 시행착오와 동료와의 갈등을 비롯한 일상적인 도전들을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 연구결과는 향후 초등학교 부장교사의 전문성 향상을 위해서 수요자 중심의 연수체계 강화, 교사의 자율적인 연구활동 지원이라는 교육적 해결방안 뿐만 아니라 보직 교사제도의 보완도 고려할 필요가 있음을 시사한다.

주제어: 부장교사, 중간 리더십, 교육요구, 근거이론

* 이 연구는 2015년 울산대학교 연구비에 의하여 연구되었음.

† 제1저자: 울산대학교 교육학과 교수 email: brave0077@ulsan.ac.kr

논문투고: 2017.09.10 / 심사일자: 2017.09.27 / 게재확정일자: 2017.10.10

I. 서론

정보화사회, 평생학습사회, 지식기반사회로 표현되는 현재 사회의 특징적인 모습들은 그 어느 때보다도 인적자원에 대한 체계적인 개발을 요구하고 있으며, 이러한 요구는 동시에 학교교육체제의 적응과 변화를 수반한다(전남익, 최은수, 2010). 학교교육에 대한 효율성과 책무성이 강조되는 상황에서 학교조직은 교육목적 달성을 위해 과학적이고 체계적으로 학교를 경영해야 하며, 계획, 실행, 평가활동을 더욱 효율적으로 수행하도록 요구받고 있다(권동택, 2006; 이광숙, 2007). 학교운영에 대한 새로운 요구를 반영한 정책 가운데 대표적인 사례로는 단위학교 책임경영제를 들 수 있다. 단위학교 책임경영제는 전통적인 관료적 접근방식의 교육체제 운영에서 탈피하여 학교조직이 변화에 유연하게 대처할 수 있도록 단위학교의 교육주체 중심으로 학교문화를 형성하는데 목적이 있다. 단위학교 책임경영제를 통한 교육현장의 변화가 효과적으로 일어나기 위해서는 학교 구성원에게 적절한 권한을 부여하여 학교에 대한 주인의식을 고취시키고, 학교 구성원 개인의 전문성 개발과 학교조직의 업무수행의 효율성 제고 방안이 수반되어야 한다. 학교교육체제의 변화 움직임은 교육과정의 변화에서도 살펴볼 수 있다. 현재 교육과정 운영의 근간을 이루는 ‘2009 개정교육과정’ 및 ‘2015 개정교육과정’에서 공통적인 학교의 모습은 더 이상 국가가 제시한 교육과정을 일방적으로 전달하는 조직이 아니라, 지역과 학교의 맥락에 맞게 교육과정을 재해석하고, 더 나아가 교육과정을 창조해나가는 조직으로 그려내고 있다. 학교단위의 자율적이고 내실있는 교육과정 운영을 위해서는 학교조직의 체계성 강화와 더불어 구성원들의 역량개발이 요구된다(김선자, 최성우, 2015).

학교조직에 소속된 다양한 구성원들이 최상의 직무수행 수준을 달성하기 위해서는 직무별 역할 수행에 대한 주체적인 리더십이 요구된다(권동택, 2006; 전남익, 최은수, 2010). 이는 학교관리자인 교장에 집중되었던 기존의 학교조직 리더십 논의에서 이제는 교감 및 부장교사들을 중심으로 하는 중간관리자 차원의 리더십, 일반교사의 학급과 교과운영 리더십까지 확장되어야 함을 의미한다. 학교경영의 여러 주체들 가운데 학생들을 직접 가르치고, 학급을 운영하며, 학교활동과 관련된 의사결정 과정에 참여하고 그 내용을 실천하는 교사들은 단위학교 책임경영제와 교육과정 자율화를 포함한 개혁적인 교육실천의 성공적인 시행을 위한 핵심 주체이다(신민정, 홍창남, 2015). 특히 부장교사는 학교조직의 중간 리더로서 실제적으로 가장 큰 영향력을 발휘하며(Weller, 2001), 관계구성원들이 긍정적이고 적극적인 태도로 학교조직이 상정한 목표를 달성해 나갈 수 있도록 통합적인 영향력을 행사한다(신현석, 1998; Tahir, Thakib, Hamzah, Said, & Musah, 2017). 아울러 부장교사로

서의 리더십 수행경험은 향후 교감이나 교장과 같은 학교관리자로서의 리더십 발휘에도 매우 큰 영향을 미친다. 그럼에도 불구하고, 중간관리자로서의 부장교사가 구체적인 직무수행을 위해 어떠한 전문성이 필요하고, 이를 증진하기 위해서는 어떠한 전문성 개발 기회가 제공되어야 하는지에 대한 논의는 찾아보기 힘들다. 부장교사로서의 직무 수행에 요구되는 역량이나 경험이 구체적으로 정의되지 않은 상황이기에 때문에 전문성을 지속적으로 개발하기 위한 체계적인 지원 또한 발견하기 힘든 것이 현실이다.

부장교사들을 대상으로 중간 리더로서의 자질과 역량을 개발하고 향상시킬 수 있는 기회를 제공하기 위해서는 먼저 이들이 어떠한 교육적 요구를 가지고 있는지를 확인하는 것이 중요하다. 교육요구를 확인하는 것은 효과적인 교육프로그램의 설계와 실천을 위한 필수과제이기 때문이다(기영화, 2001; 최정임, 2002). 이러한 배경에서 본 연구의 목적은 초등학교 부장교사들의 전문성 향상을 위해서 필요한 교육요구에 대한 경험과 인식을 탐색하고, 교육요구의 형성과 표출에 영향을 미치는 요인들을 근거이론적 접근을 통해 탐색하는 것이다. 연구목적을 달성하기 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 초등학교 부장교사들은 전문성 향상을 위해 어떠한 교육적 요구를 인식하고 있는가?
2. 초등학교 부장교사들의 전문성 향상을 위한 교육적 요구의 형성에 영향을 미치는 요인들은 무엇인가?

II. 선행연구 분석

1. 학교조직에서의 부장교사

학교는 구체적인 교육행위를 수행하는 실천조직이자, 교육과 관련된 다양한 행정 활동을 수행하는 행정조직의 특성을 동시에 지니고 있다. 일반적인 행정조직에서는 수직적인 지휘, 복종관계를 확립하기 위한 계층구조를 포함한다. 계층구조를 통해 권한과 책임을 분배하고 수행의 효율성을 향상하고자 하기 때문이다. 학교조직 역시 계층적 조직의 속성을 띄고 있기 때문에 학교장과 교감을 비롯하여 부장교사, 학급 및 교과 담임교사로서의 위계적 수행체계를 갖추고 있다(권동택, 2006; 신현석, 1998). 교육환경의 변화에 따라 학교장이 수행해야 하는 과업의 속성이 점차 세분화되고 전문화될수록 학교장 단독의 의사결정만으로는 수행되기 어려운 과업들

이 증가하고 있다. 따라서 학교조직의 수행체계에서 중간관리자의 위치를 차지하고 있는 부장교사들의 참모적 기능이 매우 중요하게 부각되고 있다(이정선, 최영순, 2007).

부장교사의 규정상 명칭은 보직교사이다. 현재 초·중등학교에서 시행되고 있는 보직교사제도는 1970년 교원의 승진기회 확대와 학교운영의 합리화를 제고하고, 중견교사의 사기양양을 위해 신설된 주임교사제도에 뿌리를 두고 있다(신현석, 1998). 이후 주임교사 제도는 1998년부터 보직교사로 명칭을 변경하여 지속되었으며, 초·중등교육법 시행령(33, 34, 35조)을 통해 학교급과 학교규모에 따른 보직교사의 수를 규정하였고, 보직교사의 명칭은 관할청(시·도교육청)이, 보직교사의 종류 및 업무분장은 학교장이 정하도록 하였다. 보직교사의 운영과 관련된 상기 시행령 규정은 2013년 초·중등교육법 시행령 상 각급학교의 교원배치기준이 삭제되면서 현재는 관할청이 학교급과 학교규모에 따른 보직교사의 배치기준과 명칭을 제시하고, 학교장이 학교별 보직교사의 종류와 구체적인 업무를 결정하도록 하고 있다. 학교급과 규모에 따른 보직교사의 배치에 대한 서울특별시 교육청의 기준을 예로 살펴보면 <표 1>과 같다.

<표 1> 서울특별시 교육청의 학교급과 규모에 따른 보직교사 배치기준

초등학교		중·고등학교	
학교규모	보직교사	학교규모	보직교사
6학급 이상 11학급 이하	2명	3학급 이상 5학급 이하	2명
12학급 이상 17학급 이하	4명 이내	6학급 이상 8학급 이하	3명
18학급 이상 23학급 이하	6명 이내	9학급 이상 11학급 이하	5명 이내
24학급 이상 29학급 이하	8명 이내	12학급 이상 17학급 이하	8명 이내
30학급 이상 35학급 이하	10명 이내	18학급 이상	11명 이내
36학급 이상	12명 이내		

출처: 서울특별시 교육청, 2016

학교조직에서 부장교사는 특정 교과 교사들 가운데 최선임자, 각 교무분장 상의 책임교사, 동학년 교사들 중 최선임자라는 의미로 사용되고 있다(권동택, 2006). 따라서 본질적으로 부장교사는 특정한 학교업무를 수행하기 위한 보직으로서의 기능적 지위를 가지며, 학교경영의 효율성 제고를 위해 형성된 하나의 직급으로 볼 수 있다. 일반적으로 부장교사는 교장 및 교감과 같은 학교관리자와 일반 평교사의 중간에 위치하는 직위로 볼 수 있다. 그러나 부장교사는 교육공무원법이나 교육공무원 임용령의 적용을 받는 교장, 교감과 달리 법적 자격이나 지위를 의미하지는 않는다.

학교의 교무분장 조직은 부별조직 위주형, 부별조직과 학년조직 혼합형, 부별조직과 과별조직 혼합형의 세 가지로 구분할 수 있다(박남기, 김선미, 2006). 일반적으로 중등학교의 경우 부별조직 위주형 교무분장을 채택하는 반면, 대부분의 초등학교는 부별조직과 학년조직 혼합형 조직을 채택하고 있다. 초등학교의 경우에는 부별조직보다 학년조직이 활성화되어 있어 학년부장을 중심으로 한 동(同)학년 조직이 교육과정의 재구성, 학년별 행사계획, 학습 자료의 생성 및 관리 등 제반 학교업무의 주체로 활동하는 경향이 강하다(윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주, 2015). 이러한 맥락에서 초등학교의 부장교사는 대체로 학년부장과 기능부장을 겸하고 있는 상황이며, 기능부장의 업무에 비해서 학년부장의 업무 부담을 더 큰 것으로 인식하고 있는 것으로 나타났다(박남기, 김선미, 2006).

학교조직 내에서 부장교사의 직무경험에 대한 선행연구들을 살펴보면, 초등학교 부장회의에 대한 문화기술지 연구(맹병호, 2005)에서는 부장교사들이 갖는 학교조직에 대한 인식, 초등학교 부장교사의 역할, 부장회의를 통해 드러난 학교장의 의사결정 유형과 역할, 의사결정 전략 등이 제시되고 있다. 초등학교 부장교사의 교직생활을 좀 더 심층적으로 다룬 신민정, 홍창남의 연구(2015)에서는 교사의 개인적 성향(모범형, 순종형), 승진에 필요한 가산점의 획득, 또는 동료교사로부터의 존재감을 확인받기 위해 보직에 진입하는 것으로 나타났다. 아울러 부장교사로서의 일상이 수업, 생활지도, 동학년 관리, 각종 회의 주재, 동료교사와의 정보교환 및 교충상담, 교감 및 동료부장과의 의사소통, 부장회의 참석 등 매우 다양함을 제시하고 있다. 많은 부장교사들은 직무수행 과정에서 제한된 의사결정권을 경험하며, 학교관리자와 교사 사이의 샌드위치 신세로 인해 겪는 인간관계의 갈등, 계속적으로 요구되는 자기희생, 성과압박을 경험하고 있는 것으로 나타났다(권동택, 2006; 이정선, 최영순, 2007). 반면 부장교사로서의 직무수행은 관리자의 시각을 이해하고, 학교업무에 대한 확대된 시각을 형성하며, 대인관계에서 유연성을 기를 수 있는 긍정적 기회로 인식하고 있음을 보고하였다(신민정, 홍창남, 2015).

2. 중간관리자로서의 부장교사

일반교사들에게 있어서 학교장은 학교조직이 추구하는 비전을 제시해주는 역할이 강조된다면, 부장교사들은 실무적 중간리더로서 학교조직 안의 제반업무, 교사들의 전문적 활동을 촉진하는 역할을 수행한다. 이러한 점에서 학교장을 비롯한 학교관리자의 리더십과 중간관리자로서 부장교사의 리더십은 학교조직의 운영을 위해 상호보완적인 관계를 형성하고 있다(김현수, 이윤식, 2014; 신영철, 고재천, 2013).

실제 학교장의 리더십과 부장교사의 리더십이 초임교사의 교직원과 교직적응에 미치는 영향에 대한 연구(김현수, 이윤식, 2014)결과는 초임교사와 주로 생활하는 부장교사의 리더십이 초임교사의 교직원 형성과 교직적응에 학교장보다 더 많은 영향력을 행사하고 있음을 보여주고 있다.

중간관리자로서 부장교사가 학교조직에서 수행하는 역할에 대해 신명희(1993)는 학교장 보좌, 지도조언, 조정연락, 사무관리, 인간관계, 봉사 등의 6가지로 구체화하였다. 이정선, 최영순(2007)은 부장교사의 역할규정이 학교상황과 부장교사 개인적인 특성간의 상호작용 결과로 보았으며, 교장과 교감 업무의 보좌, 동료교사와 상급자 사이의 매개자, 학부모와 학교간의 조정자, 학생과 학교사이에 교육과정 운영자 역할을 수행하고 있다고 보았다. 이러한 부장교사의 역할 수행을 위해서는 적절한 리더십의 행사가 필요하다. 부장교사의 리더십에 대한 선행연구에서는 중간관리자로서 부장교사가 최고관리자와 일선 교사들 사이의 관계를 원활하게 만들 수 있는 완충적 리더십, 같은 동료의 입장에서 교사들에 대한 장학적 리더십, 타인보다 많은 노력과 희생정신을 갖춘 헌신적 리더십이 필요함을 제시하고 있다(이병진, 2003). 교사가 갖추어야 할 리더십을 신규교사, 보직교사, 학교장, 교육전문직으로 나누어 개념화하고 직렬별 리더십 개발 프로그램을 제안한 이윤식(2006)의 연구에서는 보직교사의 전문성개발 영역을 교육과정운영, 행정업무, 학교경영, 대외관계, 전문성개발의 5개 영역으로 나누었다.

학교조직에서 부장교사가 갖는 중간관리자로서의 역할에도 불구하고 부장교사의 책무와 권한에 대한 논란은 주임교사제도의 도입 이후 현재까지 계속되고 있다(신현석, 1998). 무엇보다도 부장교사라는 직책에 대한 구체적인 권한규정이 없고, 평교사와 동일한 지위를 갖는 것으로 되어 있기 때문에 부장교사와 일반교사 사이의 갈등의 싹이 내재되어 있다(박남기, 김선미, 2006). 이러한 상황은 부장교사의 역할 수행에 필요한 구체적인 역량에 대한 탐색, 이를 지원할 수 있는 제도 및 연수프로그램의 개발 등에 있어서 그동안 관련된 선행연구와 사례를 찾아보기 힘든 이유이기도 하다. 지위와 역할에 대한 규정이 명확한 교장이나 교감은 자격연수를 통해 학교관리자로서의 역할 수행을 위한 전문성 제고기회를 보장받는다. 물론 현행 교원연수체계 안에는 직무수행에 필요한 능력을 배양하고 직무적응을 돕기 위한 직무연수과정이 운영되고 있으나, 모든 교원들이 직무연수에 자발적으로 참여하고 있다고 보기는 어렵고(김이경, 김현정, 2014; 전제상, 2010), 조직의 중간리더로서 부장교사를 대상으로 체계적으로 직무능력을 개발하는 방법론에 대한 논의는 이윤식(2006)의 연구를 제외하고는 찾아보기 힘들다. 이는 부장교사에게 요구되는 리더십의 배양과 향상을 위해서 어떠한 형태의 교육적 지원이 필요한지에 대한 실증적인

연구가 필요한 상황임을 반증하는 것이다.

3. 교육요구분석과 근거이론의 적용

교육프로그램의 설계와 개발영역에서 가장 널리 사용되는 요구분석의 정의는 현재 상태와 바람직한 상태간의 차이를 결정하고 그 본질과 원인을 찾아 교육훈련의 우선순위를 결정하는 체계적인 행위로 표현될 수 있다(조대연, 2006; 최정임, 2002). 바람직한 상태와 현재 상태간의 차이를 나타내는 요구에는 다양한 종류가 있을 수 있으나 교육프로그램의 설계와 개발에 있어서의 초점은 그러한 요구가 학습을 수반하는 교육적인 행위로 해결될 수 있는 상태이어야 한다는 점에서 보다 구체성을 갖는다(김진화, 2001; Sork, 2001). 교육프로그램을 개발하는데 있어 첫 단계는 정확한 요구분석이며, 요구분석의 결과는 교육프로그램의 설계과정 뿐만 아니라 프로그램의 시행에도 영향을 미치는 중요한 요소이다(오승국, 전주성, 박용호, 2014; 조대연, 2006). 왜냐하면 교육요구의 정확한 분석은 교육대상자가 해당 프로그램에 참여할 것인가를 결정하는 핵심요인이기 때문이다(기영화, 2001). 특히 정해진 교육과정을 이수해야 하는 학교교육과는 달리 부장교사와 같은 성인대상의 교육프로그램은 성인들의 교육요구가 올바르게 반영되지 않은 채 교육과정을 개발하고 운용하게 될 경우 효과성을 담보하기 어렵다(권대봉, 1999).

교육요구분석이 갖는 중요성 때문에 그동안 많은 연구자들은 좀 더 정확하게 교육요구를 반영하기 위한 이론적, 방법론적 논의를 지속해왔다. 김진화(2001)는 교육요구의 분석대상을 요구의 발현주체에 따라 사회적 요구, 조직요구, 개인요구로 나누었고 이와 유사하게 Witkin과 Altschuld(1995)는 교육서비스 수혜집단, 교육서비스 제공집단, 교육서비스 맥락요소로 요구분석의 대상을 구분하였다. 교육요구분석의 실시를 위한 방법론에서도 많은 논의가 진행되었다. 교육요구의 정의에 근거하여 현재 보유하고 있는 실제수준과 바람직하다고 인식하는 수준간의 차이를 규명하기 위해 많은 연구에서는 설문기법을 활용한다(오승국 외, 2014). 설문기법을 활용한 교육요구도 분석에는 t-검정, IPA(Importance-Performance Analysis), Borich 요구도 공식, The Locus for Focus 등이 활용된다. 설문기법을 근간으로 한 교육요구 분석방법이 갖는 각각의 장단점을 고려하여 조대연(2006)은 t-검정을 통한 교육요구 확인, Borich요구도 공식을 통한 방향성 확인, The Locus for Focus을 통한 교육우선순위 결정의 순차적 방법을 제안하기도 하였다. 실제 양적자료를 근간으로 하는 설문조사 기법은 교육요구 분석을 다룬 연구물들에서 가장 빈번하게 사용되고 있다. 2006년부터 2014년까지 국내 학술지의 성인대상 교육훈련요구분석에 대한

연구동향을 탐색한 신수진, 조대연(2014)의 연구결과, 분석대상 연구물의 70%는 설문조사를 통해 교육요구와 관련된 자료를 수집한 것으로 나타났다. 설문조사와 같은 양적자료의 수집은 질적자료의 수집에 비해 상대적으로 편리하게 자료를 수집할 수 있는 장점을 가지고 있으나, 교육요구를 형성하는 맥락이나 수행의 과정에 대한 정보를 탐색하는데 제한이 있다. 따라서 설문조사뿐만 아니라 관찰, 문헌조사, 델파이, 초점집단면접 등을 통한 질적자료의 수집과 분석을 통해 양적자료가 갖는 한계점을 보완할 필요가 있다(신수진, 조대연, 2014) 특히, 연구대상의 교육요구를 실증적으로 분석한 선행연구가 축적되지 않은 상황에서는 대상자들의 경험과 인식을 좀 더 풍부하고 세밀하게 드러낼 줄 수 있는 질적연구방법의 적용이 유용할 수 있다(Call, Dyer, Wiley, & Day, 2013).

근거이론은 Glaser와 Strauss가 수집된 자료를 근거로 이론적 체계, 과정, 실행 혹은 상호작용 등을 설명하는 이론을 개발하고자 하는 목적으로 제안한 질적연구 방법이다(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2012). 근거이론은 탐구하고자 하는 연구 문제가 기존의 양적연구방법의 한계성과 부적절성으로 인하여 충분한 설명이 어려운 경우, 사회적 상호작용의 본질에 관한 경우, 연구 참여자의 경험과 과정에 대한 체계적인 분석을 통해 경험의 구성요소들 간의 관계성과 영향력을 발견하고 이를 이론화하고자 하는 경우에 적합하다. 다른 질적연구방법과 차별되는 근거이론의 특성은 자료의 분석과정에서 두드러지게 나타난다. 근거이론은 이론적 표집(theoretical sampling)과 포화(saturation)를 거쳐 수집된 질적자료에 대해 반복적 비교분석(constant comparison), 개방코딩(open coding), 범주화(categorization), 축 코딩(axial coding)을 통한 패러다임 모형형성, 선택코딩(selective coding)과 이론화로 연결되는 일련의 분석모형을 제시하고 있다. 특히 축 코딩 과정에서는 범주화 과정에서 도출된 여러 범주들을 성격과 위계에 따라 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건, 중심현상, 작용/상호작용전략, 결과로 나누어 현상에 대한 체계적인 설명을 가능하게 한다.

근거이론이 자료분석에서 갖는 체계적인 특성은 학습대상자의 경험과 인식, 상호작용 특성, 수행에 영향을 미치는 맥락과 조건적 정보를 고려해야 하는 교육요구 분석과정과 논리적으로 연계될 수 있다. 따라서 몇몇 선행연구자들은 교육요구분석에 근거이론방법을 적용하고자 시도하였다. Templeman, Robison과 McKenna(2015)는 오스트레일리아의 의학교육과정에 있어 대체의학(complementary medicine)에 대한 의과대학생들의 교육적 요구를 탐구하는데 있어 근거이론을 적용하였다. 수행자 대상의 재정교육 프로그램 개설에 관한 요구분석을 실시한 연구(Call, et al., 2013)에서도 12명의 재소자를 대상으로 심층인터뷰를 실시하고, 근거이론을 적용하

여 결과를 도출하였다. 교육프로그램개발 과정으로 영역을 넓혀서 본다면, Alonso-Diaz와 Yuste-Tosina(2015)는 근거이론방법을 적용하여 이러닝 교육과정에서 이루어지는 학습자 사정(assessment)과 평가(evaluation)요소를 구성하고 이에 대한 이론화를 시도하였다. 근거이론적 접근을 통해 교육요구를 탐색해내고자 하는 시도가 이루어지는 외국의 사례에 비해, 아직까지 우리나라에서는 관련된 연구결과를 찾아보기 힘들다.

III. 연구방법

1. 연구 참여자

참여자 선정을 위한 기준은 ‘울산광역시 교육청에 소속된 초등학교에서 근무하고 있는 부장교사’이다. 지역을 구체적으로 한정된 이유는 현행 보직교사 제도의 시행에 있어 시도교육청이 각급학교별 보직교사의 배치기준과 명칭을 결정하고 있으며, 대부분의 교원연수가 교육청 단위로 실시되고 있기 때문에 교육행정체제와 연수체제에 있어 유사한 경험을 가진 부장교사들을 토대로 교육요구를 추출하는 것이 타당하기 때문이다. 아울러 초등학교와 중·고등학교의 학교특성이나 보직교사제도의 시행에 있어서의 차별점(박남기, 김선미, 2006)을 고려하여 학교급은 초등학교로 한정하였다. 이러한 기준을 적용하여 본 연구에는 교직경력과 부장교사로서의 보직수행 경력, 근무학교의 규모 및 여건이 다양한 8명의 현직 초등교사가 면담에 참여하였다. 참여자의 성별은 4명이 남성, 4명이 여성이었다. 연령대로는 50대인 교사가 2명이었고, 나머지 6명의 교사는 40대였다. 교직경력은 20년 이상이 3명이었고, 5명의 교사도 최소 10년 이상이었으며, 부장교사로서의 직무수행 경력은 1년~4년이 3명, 5년~8년이 2명, 9년 이상이 3명이었다. 근무하고 있는 학교의 규모는 10학급 미만인 경우가 3명, 21~30학급인 경우 2명, 31~40학급인 경우 2명, 41학급 이상인 경우가 1명이었다. 연구 참여자 가운데 교감(교사1)과 학교 체육팀을 담당하는 체육부장 교사(교사 4)외에 6명의 교사는 모두 업무부장과 학년부장을 겸하고 있었다. 연구 참여자의 인구학적 특성 및 교직경력 관련 정보는 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 연구 참여자의 기본정보

번호	성별	연령대	교직경력	부장경력	현재보직
1	남	50대	28	10	교감
2	남	40대	16	1	연구/학년부장 겸임
3	남	40대	14	2	방과후/학년부장 겸임
4	남	40대	18	5	체육부장
5	여	50대	24	9	인성생활/학년부장 겸임
6	여	40대	25	16	과학/학년부장 겸임
7	여	40대	17	5	연구/학년부장 겸임
8	여	40대	16	3	연구/학년부장 겸임

연구 참여자 표집과정에서는 근거이론방법에서 제안하는 이론적 표본추출(theoretical sampling)을 실시하였다. 이론적 표본추출은 연구자가 자료를 수집하고 분석하는 동안에 출현하는 이론적 개념에 근거하여 개방적 표본추출(open sampling), 연관되고 변형적인 표본추출(relational and variational sampling), 차별적 표본추출(discriminate sampling)의 단계로 나누어 진행될 수 있다(Strauss & Corbin, 1998). 개방적 표본추출 단계에서 연구자는 초등학교 부장교사의 전문성 제고를 위한 교육요구를 탐색하기 위해서 지인의 소개를 통해 초등학교 부장교사로 재직하고 있는 교사를 면담하였고, 초기 면담결과 단위학교의 맥락에 따라서 부장교사의 직무역할과 기대수행에 차이가 있음을 이해하게 되었다. 따라서 연관되고 변형적인 표본추출 단계에서는 학교의 소재지와 규모를 고려하여 특수여건 지역에 위치한 소규모 학교와 도심에 위치한 대규모 학교에서 부장교사직을 수행하는 교사를 면담하였다. 마지막 차별적 표본추출에서는 상대적으로 부장교사직의 수행경험이 적은 교사(교사2)와 학교 관리자급의 교사(교사1)를 연구 참여자로 선정하여 이전 면담에서 나타난 부장교사들의 교육요구와는 다른 경험과 인식을 가지는지를 확인하고자 하였다.

2. 자료수집

본 연구의 주된 자료는 연구 참여자와의 개별적인 반구조화 면담을 통해 수집되었다. 면담은 2016년 9월부터 2016년 12월에 걸쳐 진행되었으며, 연구자가 연구 참여자가 소속된 학교를 일과이후 방문하여 교실, 학년 회의실 등에서 40분~70분가량 실시하였다. 면담에 앞서 연구자는 연구 참여자에게 연구 목적을 설명하고 연구 참여에 대한 동의와 면담내용의 녹음에 대한 동의를 구하였다. 면담내용을 녹음한 파일은 연구자가 직접 전사하였다. 면담과정에서 활용된 질문들은 연구자가 교사의

전문성발달, 부장교사 직무수행 경험과 인식, 교사 연수제도 등과 관련된 문헌들을 토대로 구안하였으며, 현재 부장교사로 근무하고 있는 교육대학원 석사과정생 3인의 검토를 통해 확정되었다.

3. 자료 분석

자료 분석은 근거이론방법이 제시하는 체계적인 자료 분석 과정(유기웅 외, 2012; Strauss & Corbin, 1998)에 따라 개방 코딩, 축 코딩, 선택 코딩 단계를 거쳐 진행되었으며, 질적자료분석 소프트웨어인 Nvivo 11을 활용하였다. Strauss와 Corbin(1998, 2008)이 제안한 자료 분석과 통합의 과정은 연구자들에게 좀 더 체계적이고 명시적인 과정을 거쳐 근거이론방법을 적용할 수 있게 해준다는 장점을 갖는다. 개방 코딩 단계에서 연구자는 면담전사기록과 연구일지를 중심으로 줄 단위 분석을 실시하여 의미를 갖는다고 판단되는 부분에 대한 코드를 생성하였고, 이를 토대로 부장교사의 전문성 제고를 위한 교육적 요구와 관련된 개념들로 유목화 하여 하위범주와 상위범주를 산출하였다. 산출된 개념범주는 축 코딩 과정에서 패러다임 모형요소에 근거하여 재배열되었으며, 마지막으로 선택 코딩 단계에서는 초등학교 부장교사의 교육요구에 대한 핵심범주를 도출하고 이야기 윤곽을 구성하였다.

4. 연구의 타당도와 신뢰도

본 연구에서 연구의 타당도와 신뢰도를 높이기 위해 사용한 주요 전략은 신뢰할 수 있는 자료 수집을 위한 면담환경 조성과 연구자 참여확인(member check)의 확대 실시였다. 연구 참여자가 연구자와의 관계를 어느 정도 신뢰하는가는 면담을 통해 수집되는 정보의 신뢰성과 연계된다(Lincoln & Guba, 1985). 따라서 연구자는 면담에 앞서 연구의 목적과 연구 참여자의 권리, 비밀보장 및 개인정보보호 원칙을 안내하여 면담 참여자가 자신의 진술을 통해 어떠한 불이익도 받지 않을 것임을 이해하도록 함으로써 면담 참여자가 연구자를 신뢰할 수 있는 면담환경의 조성을 위해 노력하였다. 또한 개별 면담자료들에 대한 반복적 비교분석, 면담내용과 관련 문헌 간의 교차분석을 통해 면담을 통해 획득된 정보들이 사실적 맥락에 부합하는 진술인가를 지속적으로 확인하였다.

연구자 참여확인을 위해 연구자는 개방 코딩과 축 코딩의 결과를 정리한 문서를 연구 참여자들에게 송부하여 본인들의 의견이 왜곡되었는지, 연구결과를 기술한 표

현이 공정하고 정확한지, 빠지거나 임의로 추가된 내용은 없는지에 대한 검토를 진행하였다. 추가적으로 연구자는 연구결과를 면담 참여자와 같은 지역에 근무하고 있지만 본 연구에는 참여하지 않은 부장교사 3인, 다른 지역에서 중학교 부장교사로 근무하고 있는 1인에게 공유하여, 제시된 연구결과가 자신들의 상황이나 인식과 괴리가 있는지를 확인하고, 적용 가능한 결과인지를 확인하였다. 연구 참여자들과 유사한 맥락을 공유하고 있는 대상에 대한 연구결과의 적용가능성 확인은 질적 연구의 신뢰성과 타당성 확보에 도움이 되기 때문이다(류영규, 최류미, 김대현, 2014; Lincoln & Guba, 1985).

IV. 연구결과

1. 초등 부장교사의 교육적 요구에 대한 개념과 범주

연구 참여자와의 면담 전사기록, 연구자가 작성한 연구일지와 연구메모에 대한 반복적 비교분석을 통해 유사한 의미 단위를 분석하고, 추출된 의미단위가 표현하는 현상에 대한 명명화를 통해 개념화를 시도하였다. 개념화 과정을 통해 총 60개의 개념이 도출되었고, 개념 간의 유사성과 대표성을 비교하여 27개의 하위범주를 도출하였다. 다시 하위범주의 공통적인 속성을 고려하여 10개의 상위범주로 묶을 수 있었다. 개방코딩을 통해 추출된 개념과 하위범주, 상위범주에 대한 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 초등 부장교사의 인식과 경험에 따른 교육적 요구에 대한 개념과 범주

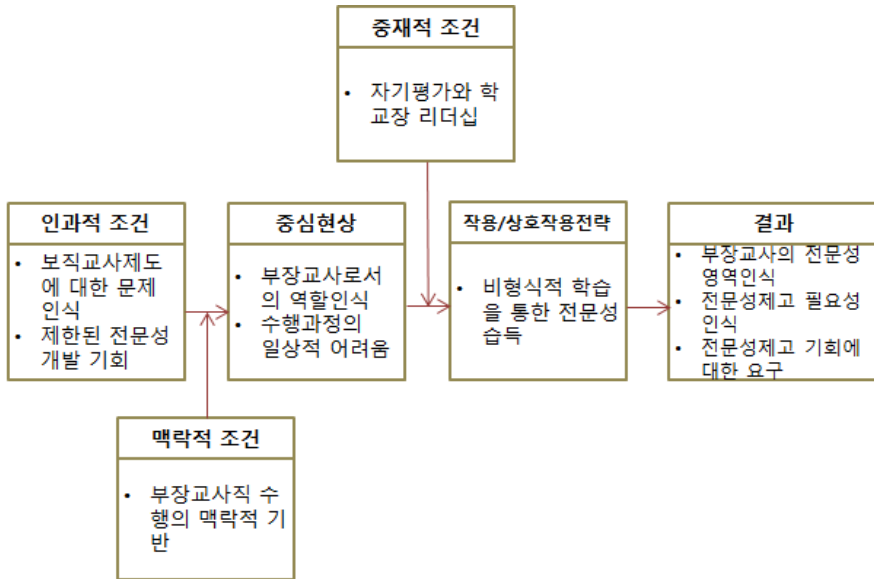
번호	개념	하위범주	상위범주
1	학교마다 제각각인 보직교사 명칭사용	규정되지 않은 직무	보직교사 제도에 대한 문제인식
2	보직교사의 역할, 권한, 직무에 대한 구체적인 규정의 부재		
3	보직교사가 되는 과정에 대한 정보부재	보직임명의 기준 부재	
4	전문성 보다는 연공을 중시하는 보직교사 임명의 현실		
5	나이많은 교사를 위한 보직과 젊은 교사를 위한 보직에 대한 암묵적인 구분		
6	한 분야의 보직을 지속적으로 맡기 어려움		
7	보직교사의 직무가 너무나 다양하여 특정한 전문영역에 대한 연수를 개설하기 힘들	제한된 전문성 개발기회	제한된 전문성 개발기회
8	부장교사의 업무능력에 대한 교육청의 기대와 실제 모습사이에 불일치가 존재함		

9	평등한 동료교사와의 관계인식	초등학교의 교직문화	부장교사직 수행의 맥락적 기반
10	수직적 조직구조에 대한 거부감		
11	보직교사직은 일차적으로 승진을 추구하는 교사들에게 해당된다는 인식		
12	교육기회 제공을 적극적으로 요구하지 않는 보직교사들		
13	업무처리와 관련된 매뉴얼이 존재하지 않고, 체계적인 업무프로세스가 정착되어 있지 않음	체계성이 부족한 업무처리방 식	
14	학교업무는 결국 교육적 목적을 수반한다는 인식	교육목적 달성	부장교사로서의 역할인식
15	교육과정 운영을 위한 업무수행의 중요성		
16	학교장 의사결정을 위한 정보수집과 분석	학교장 보좌	
17	학교장의 중요사항을 협의하는 지위를 갖는 부장교사		
18	남에게 피해를 주지 않는 최소한의 업무수행능력을 갖추어야 함	업무담당자	
19	업무부장은 우선적으로 자신의 업무에 충실할 것이 요구됨		
20	학교관리자와 일반교사들과 협의와 조율역할을 수행함	연락과 조정	
21	학년 내에서 공정하게 업무를 배정해야 함		
22	부서원 간의 소통 촉매제		
23	비공식적 인간관계의 형성을 통해 공식적인 학교조직의 운영을 보완하는 역할	보완적 리더	
24	경력이 많고 나이가 많은 일반교사를 대할 때 겪는 인간적인 어려움	인간관계의 어려움	수행과정의 일상적 어려움
25	관리자와 일반교사 사이에서 겪는 어려움		
26	부장교사로서 자신의 처지를 이해하지 못하는 동료교사에 대한 서운함		
27	업무관련 정보공유를 위한 협의체의 부재	정보와 지원조직의 부재	
28	형식적으로 이루어지는 장학협의회		
29	업무처리하기에 바쁜 일상, 성찰할 시간이 없음	과중한 업무	
30	업무부장과 학년부장을 겸임해야 하는 현실		
31	해가 갈수록 늘어나는 업무와 부담감		
32	승진이라는 개인적 동기와 부장교사직의 수행연계	부장교사로 서의 자기평가	자기평가와 학교장 리더십
33	선임 부장교사와의 경험을 통해 형성되는 좋은 부장교사에 대한 판단기준과 자신의 수행 비교		
34	긍정적인 리더로서의 학교장의 모습을 통해 리더로서의 성장요구 확인	학교장의 리더십	

35	직무수행에 협조적인 학교장의 모습			
36	부장교사인지 아닌지에 따라 달라지는 학교장의 관심도			
37	시행착오를 통한 업무수행과 발전과정을 거침	시행착오와 경험	비형식적 학습을 통한 전문성 습득	
38	일상적 경험을 통해 획득되는 노하우를 적용함			
39	지도와 조언을 통해 후배부장교사들의 업무수행을 보조함	동료부장과 의 교류	비형식적 학습을 통한 전문성 습득	
40	전임부장교사들이 했던 내용들을 보고 업무를 처리함	전임자 수행에 대한 관찰		
41	친화력을 기반으로 한 부드러운 리더십	중간 리더십	부장교사의 전문성 영역 인식	
42	강요와 지시보다는 참여를 끌어내는 리더십			
43	조직 내 윤회유 역할을 수행하는 리더십			
44	동료교사 고충에 대한 경청과 이해가 필요함	대인관계와 의사소통		
45	동료교사와의 소통능력이 중요함			
46	동료교사들을 설득하고 이해시키려는 능동적인 자세가 필요함			
47	기본적인 업무추진력과 수행력을 보유해야 함	업무처리의 전문성	부장교사의 전문성 영역 인식	
48	학교실무에 대한 이해와 이를 부서업무와 연계시켜 이해하는 능력이 요구됨			
49	맡은 업무에 대한 전문적인 지식을 소유할 것으로 기대함			
50	보직교사 연수를 통해 업무수행의 시행착오가 감소할 것으로 기대함	원활한 업무수행		전문성제고의 필요성 인식
51	원활한 업무수행으로 인한 관계적 갈등의 감소가 기대됨			
52	변화하는 사안에 대한 용이한 업무과약이 가능함			
53	학교운영을 위해서 부장교사의 전문성이 필요함	학교조직의 발전	전문성 제고 기회에 대한 요구	
54	부장교사가 전문성을 갖추게 되면 동료교사에게도 긍정적인 영향을 끼침			
55	교사로서의 개인적 전문성 발달과정에 있어 긍정적인 영향을 줄 수 있는 부장교사 연수	개인적 성숙		
56	부장교사 임명 전에 초임 부장교사에 대한 연수	초임 부장교사에 대한 연수		전문성 제고 기회에 대한 요구
57	부장교사의 경력에 따라서 기초와 심화 구분	맞춤형 연수		
58	같은 업무를 담당하는 동료부장 교사들과의 분임토의	상호작용을 중심으로 한 연수		
59	면대면, 전문가가 참여하는 멘토링 연수			
60	토의를 통한 다양한 정보공유활동의 제공			

2. 초등 부장교사의 교육적 요구에 대한 패러다임 모형

개방코딩에서 산출된 개념간의 관계를 축 코딩 단계에서 패러다임 모형의 틀에 맞게 연결시키는 분석을 진행하였다. 축 코딩의 목적은 초등학교 부장교사의 교육요구와 관련된 여러 범주들이 어떻게 서로 교차되고 연결되는가를 제시하는 데 있다. Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 근거이론의 패러다임 모형에 따라 초등학교 부장교사의 전문성 제고를 위한 교육적 요구의 인과적 조건, 맥락적 조건, 중심현상, 중재적 조건, 작용/상호작용, 결과범주를 도출하였다. 축 코딩 분석결과를 중심으로 초등학교 부장교사의 전문성 향상에 대한 교육요구에 대한 패러다임 모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 초등학교 부장교사의 전문성 개발에 대한 교육적 요구의 패러다임 모형

가. 제도적 문제와 제한된 교육기회(인과적 조건)

초등학교 부장교사가 직무수행과정에서 인식하는 전문성 제고를 위한 교육적 요구의 발생원인은 부장교사들이 인식하는 보직교사 제도의 문제와 제한된 전문성 개발기회인 것으로 나타났다. 면담에 참여한 부장교사들은 자신들의 직무수행 근거인 보직교사 제도가 구체적인 권한, 책임, 역할을 명확하게 제시하고 있지 못함을 지적하였다. 현행 초·중등 교육법 시행령에는 학교별 보직교사의 종류와 구체적인

업무를 학교장이 결정하도록 되어 있다. 실제 보직교사에 대한 학교장의 재량권 행사는 부장교사의 임명과정과 보직에 따른 업무배정 등에 영향을 주고 있었으며, 소속 학교의 규모와 소재지와 같은 요인들도 부장교사의 직무에 영향을 미치고 있었다. 연구에 참여한 부장교사들은 이러한 보직교사제도의 특성이 직무수행의 가변성을 높이며, 한 분야에 있어 지속적인 전문성을 개발하는 일을 어렵게 만드는 요인으로 인식하고 있었다.

“아무래도 승진가산점을 업무에 두고 특수여건이나 소규모 학교에서 근무하는 선생님들 같은 경우는 목적도 뚜렷하고, 그 정도 열의가 있으니까 부장교사 맡으라고 해도 별 말이 없죠.... 그런데 대규모 학교라고 해도 희망자가 없으면 교장이 일단 지난학교에서 부장경력이 있는 선생님들한테 이야기도 해보고, 정 안되면 아직 경력이 조금 부족하지 않나 싶은 젊은 선생님들한테도 맡기는 거죠. 부장교사를 구체적으로 누가해야된다 이런 기준이 명확한 게 없으니까.” (교사 5)

“보직교사가 그해 학교상황에 따라서 늘 바뀌기 때문에 그 사람의 역할이 불분명해지는 것 같아요. 그러다보니 전문성이 없어지는 거죠. 기대감도 없고” (교사 6)

제도적 문제와 더불어 부장교사들의 교육요구가 발생하는 또 다른 원인은 부장교사를 대상으로 하는 교육과 정보공유의 기회가 일회적이고, 이마저도 일부직무를 담당하는 부장교사에게 집중되고 있는 상황이었다.

“저희가 지금 보면 연구(부장)가 된다든지 교무(부장)가 된다든지 사실 훈련이 되지 않은 상태에서 맛따뜨려서 저희가 업무를 추진하게 되거든요. ... 그냥 뭐 장학협의회 갔을 때 업무 전달을 받는다거나 정형화되어 있는 연수프로그램이 아닌 일회성의 연수가 이루어지고 있는데.” (교사 6)

“요즘에는 교육과정이 해마다 조금씩 변화되기 때문에 그것에 대한 재연수가 필요하잖아요. 그래서 교육청 단위로 교육과정지원과에서 다양한 연수가 있고, 교무부장이나 연구부장은 보직교사들의 업무를 증대시키기 위해 협의회도 있잖아요. 자율장학군 협의회가 있기 때문에 정보 공유를 하고 있습니다. 그런데 자주 하는 것은 아니고 서로의 일정도 안 맞다보니 그래도 형식적으로나마 실시되고 있습니다.” (교사 5)

부장교사의 전문성을 향상시킬 수 있는 교육기회가 제공되지 못했던 이유에 대해서 연구 참여자들은 부장교사에 대한 일반적인 기대와 실제 수행사이의 괴리, 일선학교와 교육청 사이의 교육요구에 대한 인식의 차이를 꼽았다.

“부장교사들을 대상으로 하는 연수가 예전에는 있었던 것 같았는데, 아무래도 그 정도 경력이 되면 연수보다는 본인 스스로가 알아서 해결할 수 있어야 된다는 기대가 있는 것 같아요.” (교사 6)

“아무래도 저희가 현장에서 느끼는 바와 교육청 관리자가 느끼는 바가 어느 정도 합의점에 도달해야 연수라든지 교육청의 행사가 이루어질 수 있는데, 일선에 있는 교사들의 절실함을 교육청 관리자들이 절실하게 인식하지 못하는. ... 관리자 분들이야 여러 자기 업무를 잘해서 그런 위치에 올라가신 분들이라 그런지는 모르지만.” (교사 4)

나. 초등학교 교직문화와 학교상황(맥락적 조건)

부장교사로서의 직무수행과 이들이 전문성 개발을 위한 교육요구를 형성하는데 영향을 주는 맥락적 요인들은 초등학교 교사들이 공유하고 있는 교직문화와 소속 학교의 상황인 것으로 나타났다. 면담 참여자들은 우선적으로 인간관계를 중시하는 초등학교 교직문화가 부장교사직의 수행에 영향을 주는 것으로 인식하였다. 인간관계를 중시하는 교직문화는 다양한 모습으로 나타났다. 연구 참여자들은 부장교사 특히 학년부장이 가장 우선순위에 두어야 할 업무로 동료교사와의 ‘원만한 인간관계 형성’(교사 1, 2, 7)을 꼽았으며, 이를 위해서 ‘동료교사와의 회식기회를 마련’(교사 2, 7)하는 등의 노력을 기울이고 있었다. 또한 부서 구성원으로서 해당 부서를 담당하는 부장교사의 업무처리 방식에 대한 불만이 있더라도 ‘우선적으로 인간관계가 형성되지 않은 상태에서는 직접적으로 말을 하지 않는’(교사7) 태도로 나타나기도 하였다. 구성원 간의 수평적인 관계성을 강하게 인식하는 초등학교의 조직문화도 부장교사의 역할인식과 수행에 영향을 주었다. 연구에 참여한 부장교사들은 자신의 부서에 속한 교사들이 자신을 업무상 상급자나 관리자로 인식하기보다는 동료로 인식하고 있음을 이해하고 있었으며, 이에 수반되는 어려움도 경험하고 있었다.

“제가 부장이고 구성원이 저보다 고경력자일 때 인간관계에서 상당히 어려움이 따르더라고요. 나이 많은 사람이 저에게 결재 받을 때 보이지 않는 불쾌감을 표시한다던가.” (교사 1)

학교조직의 업무관행과 관련된 초등학교의 교직문화도 부장교사의 직무수행에 영향을 끼치는 맥락적인 요소로 확인할 수 있었다. 세 명의 연구 참여자(교사 1, 2, 4)는 업무를 대하는 학교의 특징적인 모습으로 시스템과 매뉴얼화가 부족하고 업무수행의 체계성이 필요하다는 인식이 부족한 교직문화를 지적하였다.

“솔직히 학교가 그런 업무들을 처리하는 방식이 전문적이라고 보지 않거든요. 어떤 일을 했을 때 업무계획, 진행, 실적보고 같은 일정한 프로세스가 있어야 되고 저는 그렇게 해야 된다고 생각하는데 실제로 다른 부장님들이나 선생님들 일을 보면 계획, 실행, 결과, 결과보고 이렇게 나오는 게 별로 없더라고요.” (교사 2)

다. 일상적인 도전과 역할 재인식(중심현상)

필요한 전문성을 갖추지 못한 채 직무를 수행하는 부장교사들은 여러 가지 일상적인 도전에 직면하고 있었다. 연구 참여자들은 자신들이 처음으로 보직을 맡아 부장교사로서의 업무를 수행할 때 참고할 만한 정보가 없어 ‘이 업무가 어떻게 돌아가는지를 모르는’ 상황에 봉착하기도 하고(교사 3), ‘업무하는 방법, 매뉴얼’의 필요성을 절감(교사 2)하기도 하였다.

“연구부장이 교육계획을 잘못 세우면 부원들이 고생하는 거죠. 자주 고쳐야 하기도 하고, 관리자들 볼 면목도 없고” (교사 7)

업무수행에 있어서의 어려움은 결국 부장교사들이 동료교사 또는 학교관리자와의 갈등경험으로 증폭된다. 인간관계를 중시하고, 전문성 보다는 연공서열을 중시하는 경향이 강한 초등학교 교직문화 속에서 본인보다 교직경력이나 연령이 높은 부서원을 상대할 때, 업무수행에 비협조적이거나 주장이 강한 부서원을 만났을 때, 학교 관리자와 신뢰관계를 형성하지 못했을 때 겪게 되는 다양한 갈등상황들은 부장교사들에게 좌절, 분노, 회피욕구 등의 반응을 불러일으키기도 한다.

“업무처리 능력은 부족한데 말만 많다거나, 무조건 자신의 의견을 관리자에게 전달해서 관철시켜달라 이러면 진짜 같은 교사끼리 너무하다 싶을 때도 있고 부장을 내가 하고 싶어서 맡은 것도 아닌데 속상하죠.” (교사 7)

반면 부장교사들이 겪는 일상적인 도전들은 그들로 하여금 학교조직의 중간리더, 중간관리자로서의 자신의 위치와 역할을 좀 더 구체적으로 성찰하게 하는 계기가 되기도 한다. 연구 참여자들은 부장교사로서의 직무수행이 ‘권한도 주지 않은 상황’(교사 2)에서 이루어지고 있는 것으로 파악하고 있었다. 부장교사로서의 역할에 대해서도 ‘부장협의회에 참석하고, 관리자의 지시사항을 동료교사들에게 전달’(교사 7)하는 수동적인 역할로 인식하는 교사가 있는 반면 ‘조직운영의 실무자로서 학교장의 학교경영계획 수립에 참여하고 업무조정과 의견조율’(교사 1)을 수행하고, ‘다양한 교육과정 운영과 창의적 체험활동과 관련된 나름대로의 재량권을 가지고 교육방향을 실현’(교사 4)하는 능동적인 중간관리자로서 인식하는 등 부장교사로서의

역할에 대한 나름의 인식을 다양한 형태로 구체화하였다. 또한 시행착오로 인해 반복적으로 수정되는 업무와 이로 인한 시간낭비, 체계화되지 않은 업무처리방식의 답습, 부서원에게 모든 일을 전가하는 다른 부장교사들의 모습, 이 과정에 수반되는 갈등을 경험하며 부장교사들은 ‘학교조직 운영방식이 이전과는 변화되어야 하고’(교사 1), 자신부터 ‘부서원들이 믿고 따를 수 있는’(교사 2) 부장교사로 변화되어야 함을 인식하는 것으로 나타났다.

라. 부장교사로서의 자기평가와 학교장의 리더십(중재적 조건)

부장교사들이 전문성 개발과 향상을 위한 교육요구를 형성하는 과정에서 이들의 인식과 경험을 매개하고 변화시키는 조건은 교사 개인적 요소와 학교장의 리더십인 것으로 나타났다. 교사의 개인적 요소로는 우선 향후 학교관리자로서의 승진 추구 여부이다. 16년의 교직경력에도 불구하고 부장경력이 1년에 불과한 한 연구 참여자(교사 2)의 경우 부장경력이 짧은 이유에 대해 “사실 승진할 생각이 없어서”라고 답했다. 이러한 인식은 부장교사직으로의 진입과 직무수행이 관리자로 승진하는데 필요한 근무성적평정 점수의 획득, 인적 네트워크 구축 등의 개인적 동기와 매우 밀접하게 연관되어 있음을 보여준다. 또 다른 측면의 개인적 요소는 자신이 부장교사로서의 직무수행을 잘 할 수 있을지에 대한 자기평가의 결과이다. 부서원으로서 이전에 경험했던 선배 부장교사들이 보여준 태도와 업무처리 방식은 바람직한 부장교사의 모습과 자격에 대한 내재적인 판단근거를 형성하고 이상적인 부장교사의 모습과 자신의 모습을 비교함으로써 교육요구를 형성하는데 영향을 끼쳤다.

“부장님들이 하는 역할을 보니까 업무부장은 업무만 충실히 하면 되는데 학년부장이 특히 부담스러워서요. 왜냐하면 여러 동학년 선생님들 의견을 최대한 조율해서 가장 좋은 방향으로 나아가야 한다는 그런 생각이 있었어요. 보면서 너무 부담스럽겠다. 내가 저 자리 앉으면 내가 과연 잘할 수 있을까? 나는 저 사람들의 수요에 다 맞출 수 있을까? 그런 생각을 되게 많이 했었던거예요.” (교사 4)

학교장의 리더십도 부장교사들의 교육적 요구의 형성에 영향력을 행사하고 있었다. 학교장의 리더십을 긍정적으로 경험하는 경우, 부장교사들은 “(우리) 학교장과 같은 긍정적인 조직의 리더로서 자신이 성장” (교사 3)하기를 원하며, 직무수행 과정에 있어서도 많은 도움을 받는 것으로 인식하고 있었다. 예를 들어, 특수여건 지역의 소규모 학교에서 근무하고 있는 부장교사(교사 8)의 경우 자신과 동료교사가 서로 화합하고 도와주는 학교분위기의 형성에 학교장의 역할이 큰 것으로 인식하

였다. 반면 차별과 같은 부정적인 학교장의 리더십의 영향도 확인할 수 있었다. 교사 7은 “부장이나 평교사나에 따라 학교에서의 관심도가 다르고 부장이 아니면 관심을 덜 받는다” 경험을 하였으며, 이러한 경험이 결국 조직 내에서 자신의 존재감을 확인하기 위해 부장교사직을 수락하는 계기가 되었음을 진술하였다.

마. 비형식적 학습을 통한 전문성의 습득(작용/상호작용 전략)

충분한 전문성 개발 기회를 갖지 못한 채 부장교사로서의 직무를 수행해야 했던 연구 참여자들은 전임자의 업무인수인계 내용, 부서원으로 경험했던 이전 부장교사들이 보여준 업무처리방식의 답습, 비슷한 처지에 있는 동료부장과와의 비공식적인 교류와 정보공유, 시행착오를 통한 학습 등 비형식적 학습을 통해 부족한 전문성 향상기회를 보완하고 있었다.

“전에 해본 적이 없는데다가 부장까지 맡게 되니까 처음에는 굉장히 어려웠죠. 그럴 때 전임 부장님께 전화해서 여쭙보기도 하고, 이전 문서 같은걸 찾아서 대략적인 윤곽도 확인하고, 그래도 어려움이 많았던 것 같아요. 이제는 좀 부장경력도 되고 하니까 후배 부장들이 저에게 전화하고 그러면 최대한 도우려고 하죠.” (교사 7)

“다른 부장님들이 하고 있는 것들을 주위에서 보면서 배우는 것도 있지만 내가 그 역할을 하지 않으면 알 수 없는 것들이 분명 있거든요. 그런 것들을 혼자서 시행착오 하면서 겪기에는 시간 낭비라는 생각이 들고 누구나 부장을 하면서 그런 문제들을 겪을 텐데.” (교사 2)

그러나 교사2의 진술과 같이, 연구 참여자들은 비형식적인 학습을 통해 이루어지는 관련 전문성의 습득은 부장교사들의 전문성 제고에 대한 요구를 충족시키지 못할 뿐만 아니라, 비효과적인 것으로 인식하고 있었다.

바. 구체화된 부장교사들의 교육요구(결과)

축코딩 과정을 통해 드러난 결과는 연구 참여자 모두가 부장교사로서의 전문성 제고를 위한 교육기회가 필요하다는 점을 인식하고, 이를 위해 어떠한 내용을 어떻게 다루는 것이 효과적인 것인가에 대한 구체적인 요구가 존재한다는 점이다.

먼저 연구 참여자들은 부장교사로서 자신들이 개발해야 할 전문성의 영역으로 대인관계와 의사소통 역량, 전문적인 업무수행역량, 그리고 이를 아우르는 중간 리더십을 제시하였다. 부장교사는 “동료 교사들의 고충을 잘 들어주고, 이해해주는” (교사 2) 자세가 필요하고 동료교사, 학교관리자와 “공식적, 비공식적으로 원만한

인간관계를 형성”(교사 1) 해야 하기 때문에 대인관계 기술과 의사소통 기술의 향상이 필요한 것으로 보았다.

“(부장교사에게는) 부서원간의 소통 능력이 가장 필요하다고 생각합니다. 그래야 부원들 간의 문제도 쉽게 해결이 될 것 같습니다. 사람이 모여서 하는 것이므로 눈에 보이지 않는 것이 중요하다고 생각합니다.” (교사 5)

또 다른 측면에서 부장교사들은 전문적인 업무수행을 가능하게 하는 실무적인 역량과 태도의 배양도 전문성 제고가 필요한 요소로 인식하고 있었다. 특히 초임 부장교사의 경우에는 “부장역할, 업무하는 방법에 대한 구체적인 매뉴얼”(교사 2)에 대한 이해가 향후 전문성을 갖춘 부장교사로서 성장하는데 우선적으로 필요한 역량으로 인식하고 있었다. 부장교사로서 업무수행의 전문성을 갖추려는 태도의 중요성과 필요성에 대해 한 연구 참여자는 다음과 같이 진술하였다.

“해당업무에 대한 능동적인 자세가 필요하다고 생각합니다. 업무에 대한 이해를 빨리하기 위해서 자기가 업무를 빨리 파악하려는 자세가 우선시되어야 하구요 그 업무에 대한 전문가가 되어야 한다고 생각합니다. 물론 우리가 인간관계도 중요하지만, 어떤 기준과 전문성을 가지고 보직교사에 임해야만 계원과 전체교사간의 인간관계가 이루어진다고 생각합니다.” (교사 4)

원만한 대인관계를 형성할 수 있는 의사소통역량 그리고 전문적인 업무수행 능력은 결국 한 부서의 리더로서 부서원들을 이끌고 동시에 학교 관리자와 동료교사 사이의 교량역할을 담당할 수 있는 중간관리자로서의 리더십 개발로 종합될 수 있다.

“학교에서 보직교사를 세우는 이유가 회사에서의 부장과 비슷하게 업무를 총괄하고 관리자와 평교사 사이의 다리 역할을 하잖아요. 그래서 첫 번째는 실질적으로 사람을 리드하는 리더십이 제일 중요한 것 같아요. 업무의 성격, 자신이 처한 환경에 따라 다 다르겠지만 중간관리자로서의 리더십 프로그램이 필요하다고 생각합니다.” (교사 5)

면담과정에서 부장교사들은 효과적으로 전문성을 개발할 수 있는 교육기회의 형태와 방법 등에 대한 인식도 함께 드러냈다. 교육 대상자의 범위에 대해서는 ‘모든 보직교사에게 필요하다’라는 의견(교사 1, 2, 4, 6, 7, 8)과 ‘경력자를 제외하고 초임 부장교사들을 대상으로 해야한다’는 의견(교사 3, 5)으로 나누어졌다. 전체 부장교사를 대상으로 전문성 제고 기회가 필요하다는 입장을 보인 연구 참여자들은 부장교

사직을 수행하는데 필요한 기본적인 역량부터 구체적인 업무처리 내용과 방법까지를 모두 다루려면 기본과정, 심화과정 등으로 교육체계가 구분되어야 하기 때문에 경력을 가진 부장교사도 연수의 대상이 될 수 있다고 보았다. 반면, 교사 3과 교사 5는 경력이 있는 부장교사들은 어느 정도 업무처리의 전문성이 형성되었다고 볼 수 있고 이들에게 연수 참여를 요구하는 것은 또 다른 부담이 될 수 있기 때문에 초임 부장교사에게 집중하는 편이 효율적이라고 보았다.

부장교사 대상의 연수형태로는 연구 참여자 모두 원격으로 이루어지는 연수방식 보다는 면대면 연수방식이 적절할 것으로 생각하고 있었다. 면대면 연수방식의 선호이유는 교육내용이 원격연수 환경에는 부합하지 않고, 기존 원격연수의 효과성에 대한 부정적인 인식도 작용하는 것으로 나타났다.

“인간관계 등을 다루려면 아무래도 원격은 어렵겠죠. 집합연수를 통해 사람들이 모이면 다양한 정보공유가 가능하기 때문에 아무래도 집합연수가 의미가 있다고 생각합니다.” (교사1)

“알다시피 원격은 드래그해서 뺄고 하니까 아마 이거는 바쁜 사람들에게는 누구나 해당되는 것 같고. ... 콘텐츠 개발하는데 돈만 들지 효율성이 없다고 생각하고 집합연수가 더 좋다고 생각합니다.” (교사 2)

연수형태로 제공되는 공식적인 교육기회 뿐만 아니라 보직교사의 공동체 형성을 통한 정보공유와 네트워크 구축이 전문성 제고를 위해 필요함을 진술한 연구 참여자도 있었다.

“무엇보다 학교 간 부서별 협의회 등을 상시적으로 열어서 인간관계를 넓히고, 예를 들어 지구별 방과 후 학교 SNS구축 등의 연결고리가 있으면 좋겠습니다. 이런 모임도 많이 만들어져서 서로서로 정보를 공유할 수 있는 시스템이 있으면 아주 좋겠습니다.” (교사3)

부장교사들이 보고한 전문성 개발의 필요성에 대한 인식은 궁극적으로 학교교육의 목표달성과 맞닿아 있음을 확인할 수 있다. 보직교사들이 전문성을 갖추는 것은 “각자의 역할을 잘 알고 업무를 수행할 때 우리의 교육목표를 효과적으로 달성”(교사1)하기 위한 요건이고, 이러한 요건이 충족되지 못할 때 사회가 학교에 요구하는 목표를 달성하는데 잠재적인 걸림돌이 될 수 있음을 한 연구 참여자는 다음과 같이 진술하였다.

“학교업무라는게 모두 직간접적으로 아이들 교육과 연계되어 있고, 학교는 아이들 교육을 우선 시 해야 되기 때문에, 부장교사가 제대로 맡은 일을 하지 못해서 업무가 돌아가지 않으면 결국 아이들에게 어떤 피해가 간다는 거죠.”(교사3)

3. 초등 부장교사의 전문성 향상 교육요구의 핵심범주

축 코딩 분석결과와 패러다임 모형을 근거로 초등 부장교사의 전문성 향상에 대한 교육요구의 핵심범주(central or core category)를 도출하였다. 핵심범주는 하위 범주를 통합하여 나타나는 연구 참여자들의 상호작용의 실제적 범주이며, 모든 범주를 통합하는 이야기 윤곽을 통해 드러날 수 있다(유기웅 외 2012; 허난설, 2015).

초등학교 부장교사들이 인식하는 전문성 향상을 위한 교육적 요구의 핵심범주는 ‘학교조직의 특성에 부합하는 중간 리더로 인정받기’로 표현될 수 있다. 초등학교 부장교사들은 자신이 학교조직의 실무업무수행을 위해 부서원의 업무를 총괄하고 학교관리자와 긴밀한 협의를 통해 주어진 업무를 효과적으로 수행하여 결국 학교가 추구하는 교육적 목표를 달성해야 할 책임이 있는 위치에 있다는 사실을 인식하고 있었다. 이러한 직무수행을 위해서는 중간리더로서 대인관계능력과 의사소통능력 그리고 해당 직무에 대한 전문적인 지식과 업무수행 역량이 필요함을 조직에서의 일상적 경험을 통해 체득하고 형성한다. 경험을 통한 초등 부장교사들의 교육요구 형성에는 직무의 전문성 보다는 경력을 중시하고, 수평적인 인간관계와 교사개개인의 자율성을 존중하는 초등학교의 교직원문화, 직무수행과 관련된 시스템적 사고와 실천이 부족한 학교의 업무처리 관행, 학교의 소재지와 규모에 따라서 크게 변하는 학교 분위기가 영향을 끼친다. 어떻게든 주어진 업무를 처리하기 위해서 부장교사들은 이전에 경험했던 부장교사들의 업무처리방식을 떠올려 보기도 하고, 인수인계를 참조해 보기도 하지만 시행착오를 피할 수는 없다. 학생들을 교육하고 지도하는 교사 본연의 책무에 더해 학교업무까지 처리해야 하니 일상이 바쁘고 피곤하다. 때로는 자신을 이해해 주지 못하는 동료교사에게 서운하기도 하고, 자신을 신뢰하지 못하는 학교관리자와의 관계형성도 고민거리이다. 부장교사직을 맡기 이전에 부장교사의 역할과 필요한 역량은 무엇인지, 업무는 구체적으로 어떻게 처리하는 것이 좋은지 배울 수 있는 기회가 주어진다면 지금보다 훨씬 더 부장교사로서 주어진 역할을 잘 수행할 수 있을 것이라고 생각한다. 그러나 학교 조직의 중간리더라는 주변의 기대와는 달리 부장교사에게 요구되는 전문성을 향상시킬 수 있는 공식적인 기회는 찾아보기 힘들다. 이러한 상황 속에서 부장교사는 다른 조직처럼 부장교사라는 직책이 체계화되고 명확하지는 않더라도 학교조직에 있어 나름대

로의 역할을 충실히 수행할 수 있도록 전문성을 갖춘 부장교사로 성장할 수 있는 교육기회를 요구하고 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 부장교사들이 갖는 전문성 향상에 대한 교육요구를 탐색하고, 이러한 교육요구의 형성에 영향을 미치는 요인들을 확인하기 위해 실시되었다. 이를 위해 8명의 연구 참여자와 심층면담을 실시하여 수집된 자료를 근거이론방법을 적용하여 개방코딩, 축 코딩, 선택코딩을 실시하여 결과를 도출하였다. 연구결과와 관련한 논의는 다음과 같이 몇 가지로 정리될 수 있다.

첫째, 부장교사는 학교조직의 중간 리더로서 자신의 직무수행이 학교 공동체의 발전과 학교교육의 목표달성에 중요한 영향력을 행사함을 인식하고 있으며, 이를 위해 지속적인 전문성의 개발이 필요함을 보고하였다. 부장교사들이 전문성 향상을 위한 교육요구가 매우 높다는 점을 확인한 결과는 일반교사에 비해 부장교사가 높은 수준의 평생학습 참여인식을 가지고 있음을 보고한 오선숙, 박진영(2016)의 연구 결과를 뒷받침하고 있다. 부장교사들은 대인관계와 의사소통, 전문적인 업무처리역량, 중간 관리자로서의 리더십 개발을 전문성 향상의 주요영역으로 인식하고 있었다. 이는 부장교사의 교육적 리더십 개발을 위한 프로그램을 제안한 선행연구(이윤식, 2006)에서 제시한 연수내용(보직업무 수행기법, 중간관리·조정기법, 대외관계기법)과 부분적으로 중첩되며, 부장교사의 개념적 리더십의 속성에 대한 연구(정광희, 김갑성, 김병찬, 김태은, 2008)에서 밝힌 목표지향성, 과업주도성, 공동체성, 전문성이 현장에서는 어떠한 교육적 요구로 표현되는지를 보여주고 있다.

부장교사로서의 전문성 향상을 위해서는 공식적인 연수체계가 마련되어야 하며, 특히 초임부장교사에 대해서는 더욱 자세한 안내와 학습기회가 제공되어야 할 필요성을 확인하였다. 연수의 형태로는 분임토의, 멘토링 등 면대면 상호작용이 가능한 집합연수가 부장교사의 전문성 제고영역을 다루는데 효과적일 것으로 부장교사들은 기대하고 있었다. 공식적인 연수기회뿐만 아니라 비슷한 업무를 수행하는 동료부장교사들과 교류와 학습이 가능한 전문가 협의체 또는 기존에 시행되고 있는 장학협의회의 개선도 필요한 것으로 나타났다. 조직의 중간리더로서 부장교사의 중요성에 대한 인식이 높아지고 있는 상황에서도 정작 전문성을 확보할 수 있는 기회가 체계적으로 형성되지 못한 이유는 권한과 역할, 지위가 불분명하게 규정된 보직교사 제도적 측면과 부장교사의 직무수행과 관련한 정보와 수행지원체제의 부족,

교육기회의 필요성에 대한 교육청과 일선 부장교사 사이의 인식의 차이가 원인으로 나타났다.

둘째, 부장교사의 전문성 향상을 위한 교육요구는 초등학교 교사들이 공유하고 있는 교직문화, 소속 학교의 여건 속에서 형성되며, 교사 개인적인 요인에 대한 자기평가와 학교장의 리더십 경험에 의해서 변화되는 것으로 나타났다. 연구 참여자들은 인간관계를 중시하고, 수평적인 조직성격이 강하며, 업무수행의 체계성이 확립되지 않은 것을 초등학교 교직문화의 특성으로 인식하고 있었다. 이러한 연구결과는 초등학교 교직문화의 특성으로 개인적 경험과 관행 중시, 보신주의적 성향(황기우, 1992), 전문적인 기술문화(technical culture)형성을 위한 집단적 노력의 부족, 협력적 인간관계보다는 개인적 인간관계 성향이 강함을 보고한 선행연구(이정선, 2000) 결과와 맥을 같이 한다. 또한 부장교사가 속한 학교의 여건에 따른 직무수행이 변화하며 이러한 가변성이 부장교사의 교육요구 형성에 맥락으로 작용하고 있다는 연구 결과는 학교조직에서 중간관리자로서 요구되는 리더십이 현장의 상황에 따라 달라진다는 선행연구(이윤식, 2006)와 연결된다. 학교장의 리더십이 부장교사의 리더십 행사에 미치는 영향을 연구한 선행연구들(김현수, 이윤식, 2014; 신영철, 고재철, 2013)에서 밝힌 바와 같이 학교장의 긍정적 혹은 부정적 리더십의 행사는 부장교사직의 선택과정, 중간 리더로서의 전문성 요소에 대한 인식과 교육기회의 필요성 형성에 영향을 주는 것으로 나타났다.

셋째, 교육요구분석이라는 주제영역에 근거이론적 접근을 적용한 결과, 교육대상이 인식하는 일차적인 교육요구에 대한 추출뿐만 아니라 교육프로그램의 설계와 실행과정에 고려해야 하는 정보의 획득에 도움이 될 수 있음을 확인하였다. 근거이론방법을 교육적 요구분석에 적용한 선행연구들(Call et al., 2013; Templeman et al., 2015)은 이론적 표집, 개방코딩을 통한 교육요구의 범주형성에만 근거이론방법을 적용함으로써 근거이론적 접근이 기존의 교육요구분석방법과 어떠한 차별성을 갖는지에 대한 논의는 충분히 진행되지 못했다. 본 연구는 근거이론방법이 제시하는 축 코딩과 선택적 코딩과정을 통해 교육요구의 형성과정과 이에 영향을 미치는 맥락적, 중재적 조건을 확인하였다. 교육요구 형성과정에 대한 깊은 이해는 단순히 교육적 요구를 추출하고 이를 교육프로그램의 내용설계에 반영하는 것을 넘어서 어떠한 맥락에서 교육프로그램이 교육 참여자들에게 의미있는 학습경험이 될 수 있을 것인가에 대한 의사결정에 시사점을 제공한다. 예를 들어, 부장교사의 교육적 리더십 향상을 위한 90시간에 걸친 연수프로그램을 제안한 연구(이윤식, 2006)는 교사의 직렬과 전문성 발달과정에 따라 연수대상을 구분하고, 이에 따라 차별화된 교육내용과 시간, 방법을 구조화하여 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 제

안된 프로그램은 강의와 토의, 발표를 중심으로 한 전통적인 집합연수의 틀을 유지하고 있다는 한계점이 있다. 본 연구 결과 부장교사들은 전문성 향상을 위한 연수 시간으로는 15시간~30시간 분량의 프로그램이 적절한 것으로 인식하고 있었으며, 이를 초과하는 연수시간은 일상적인 업무 부담을 경험하고 있는 부장교사의 수행 맥락에 비추어 볼 때 적극적인 참여와 효과를 기대하기 어려울 것으로 예상된다. 또한 강의를 통한 이론의 습득보다는 다양한 실무사례, 경험있는 부장교사와의 멘토링, 분임 토의와 프로젝트 진행 등의 교육방식이 적절하다는 인식을 드러냈다. 또한 근거이론적 접근을 통해 추출된 현상에 대한 거시적 영향요인들은 교육요구의 분석에 있어서 표출된 요구가 교육적 행위를 통해서 해결될 수 있는지 아니면 제도나 정책의 수정을 통해서 충족될 수 있는지를 변별할 수 있는 정보를 제공한다. 본 연구에서 부장교사의 전문성 향상을 위한 교육요구의 형성에는 교직문화, 소속 학교의 상황, 교사의 개인요소와 자기평가, 학교장의 리더십이라는 맥락적, 중재적 조건들을 확인하였다. 이는 부장교사의 전문성을 개발하기 위해서는 단일한 교육프로그램의 개발뿐만 아니라 역량개발 체제의 구축, 조직문화의 변화 더 나아가서는 보직교사제도에 대한 변화의 필요성을 시사한다. 교육프로그램이 지향하는 목표를 달성하기 위해서는 교육프로그램이 학습자의 맥락과 충분히 연계되고, 학습의 결과가 실천으로 바뀔 수 있는 수행환경의 조성도 고려되어야 한다. 근거이론방법의 분석체계를 교육요구 분석에 활용하여 얻은 정보는 이러한 수행환경의 조성에 필요한 정보를 제공해 줄 수 있다.

본 연구를 통해 확인된 초등학교 부장교사의 전문성 향상에 대한 교육요구에 부응하는 교육기회 제공에 있어 고려할 사항은 다음과 같다. 첫째, 수요자 중심의 교원연수체제를 강화할 필요가 있다. 제시된 연구결과는 부장교사의 전문성 향상에 대한 교육요구를 현재의 교원연수과정이 충분히 반영하고 있지 못함을 보여준다. 그동안 교원연수는 공급자 중심으로 이루어져왔으며 질적 제고 보다는 양적 기회 확대에 치중해왔다는 비판이 있어왔다(김이경, 김현정, 2014; 전제상, 2010). 단위학교 책임경영제, 교육과정 자율화, 교원능력개발 평가 등 교원의 전문성 향상을 요구하는 정책적 변화에 따라 학교 및 개인단위의 자율연수를 요구하는 교사들의 요구가 증가하고 있지만 아직 이러한 교사들의 요구를 충족하고 있지 못한 실정이다(전제상, 2010). 아울러 같은 보직을 수행하는 부장교사라고 할지라도 교직경력이나 보직경력 또는 소속학교의 규모와 여건과 같은 상황에 의해서 기대되는 역할과 이를 위한 전문성 구성요소에 대한 인식이 다르다. 따라서 교사의 상황과 현실적 요구를 수용할 수 있는 수요자 중심의 연수체계 구성노력이 강화될 필요가 있다.

둘째, 부장교사를 비롯한 교사의 전문성과 역량강화를 위해서는 교사의 일상적인

연구 활동에 대한 지원을 강화할 필요가 있다. 이 맥락에서의 연구는 교사의 능력 개발을 위해 연수기관이나 단위학교가 아닌 개인중심으로 이루어지는 교사의 학습 활동을 의미한다(박수정, 김미정, 2015). 특히 비슷한 수행의 맥락과 교육요구를 지니고 있는 교사들이 형성하는 학습공동체(learning community), 전문적 학습공동체(professional learning community)에 대한 최근의 관심(오선숙, 박진영, 2016)을 더욱 확장하여 부장교사들이 업무수행과정에서 참여하게 되는 학교 안의 부장협의회, 학교 밖의 지구별 장학 협의회 등이 형식적으로 이루어지는 것이 아니라 참여자의 전문성을 향상할 수 있는 학습공동체로서의 성격을 강화할 수 있는 방법을 강구해야 한다.

셋째, 보직교사제도의 개선방향을 탐색할 필요가 있다. 현행 보직교사제도의 근간은 1970년의 주임교사제도에 있으며, 명칭 상의 변경이 있을 뿐 제도의 내용 자체에는 큰 변화가 없다. 40여년이라는 시간만큼이나 학교를 둘러싼 사회적 환경은 큰 변화가 있었고, 사회적 변화와 호응하는 학교조직의 모습도 달라져야 함에도 불구하고, 보직교사제도를 비롯한 학교조직은 여전히 관료조직의 성향이 강하게 남아있다. 또한 부장교사가 감내해야 하는 자기희생의 크기보다 유인가가 적은 현재의 제도는 학교조직에서 부장업무를 맡지 않는 것이 이익(박남기, 김선미, 2006)이라는 인식을 확산시켰다. 보직교사제도의 운영상 자율성을 추구하고자 하는 법령 취지를 고려하여 시행령 상에 구체적인 규정제정이 부적절하다면, 적어도 시도교육청 단위에서는 부장교사의 자격과 역할, 권한, 업무수행을 위한 합리적 기준 등의 제도적 보완이 마련되어 부장교사의 역할수행이 교사의 교직전체에 걸친 전문성 개발단계에서 긍정적 기회로 인식될 수 있는 변화가 필요하다.

본 연구는 교사의 전문성 개발과 관련한 학문적, 실천적 논의에서 상대적으로 주목 받지 못했던 부장교사의 전문성 개발의 중요성을 다시 한번 환기시키고, 이들의 교육요구를 근거이론적 접근을 통해 탐색하였다는 점에서 나름의 의의를 갖는다. 연구결과를 통해 제시된 부장교사의 교육요구를 둘러싼 거시적 요인들은 설문조사와 같은 양적자료의 분석을 통해 도출된 기존의 부장교사의 교육요구에 대한 인식(박남기, 김선미, 2006; 박수정, 김미정, 2015)을 좀 더 구체적으로 이해하는데 도움이 될 수 있으며, 이를 충족하기 위한 교육체제의 수립과 내용, 방법에 대한 기존 논의(이윤식, 2006)를 정교화하는데도 활용될 수 있을 것이다. 그러나 연구의 목적상 교육요구라는 제한된 분석초점을 통해 부장교사의 경험과 인식을 탐구하였기 때문에 근거이론이 추구하는 특정한 이론의 형성(Staruss & Corbin, 2008)에는 이르지 못했다는 한계가 있다. 아울러 학교조직의 중간리더로서 부장교사가 갖는 특성을 고려해볼 때, 부장교사를 바라보는 외부자의 시각 또한 부장교사에게 요구되

는 전문성의 내용과 전문성 행사의 영향력 등에 대한 시사점을 줄 수 있을 것으로 판단된다. 따라서 초임교사나 학교관리자들이 바라보는 부장교사에 대한 전문성 기대와 교육적 요구, 차별적인 관점과 같은 주제들은 향후 추가적인 연구를 통해 보완될 필요가 있다.

참고문헌

- 권대봉(1999). **성인교육방법론**. 서울: 학지사.
- 권동택(2006). 초등학교 중간관리자의 교육 리더십 역할기대와 역할수행에 대한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 6(1), 253-272.
- 기영화(2001). **평생교육 프로그램개발**. 서울: 학지사.
- 김선자, 최성우(2015). 초등학교사의 평생학습 참여경험, 프로티언 경력 태도 및 주관적 경력 성공 간의 관계. **평생교육·HRD연구**, 11(1), 71-94.
- 김이경, 김현정(2014). 국제 비교 관점에서 본 한국 교사 전문성 개발 실태 진단. **한국교육문제연구**, 32(4), 103-119.
- 김진화(2001). **평생교육 프로그램개발론**. 서울: 교육과학사.
- 김현수, 이윤식(2014). 교장의 변혁적 리더십과 부장교사의 리더십, 초임교사의 교직원 및 교직적응 간의 구조관계. **한국교원교육연구**, 31(2), 105-130.
- 류영규, 최류미, 김대현(2014). 초등학교사 수업의 획일화 과정에 대한 근거 이론적 접근. **열린교육연구**, 22(4), 279-299.
- 맹병호(2005). 초등학교 부장회의에 대한 문화기술적 연구. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 박남기, 김선미(2006). 초등학교 학년부장교사의 학년 및 학교업무 부담 분석. **한국교원교육연구**, 23(2), 5-35.
- 박민정, 성열관(2011). 초등학교사의 교육과정 인식 분석에 대한 근거이론적 접근. **열린교육연구**, 19(3), 1-26.
- 박수정, 김미정(2015). 교원 역량 강화에 대한 교원의 인식 분석: 세종특별자치시교육청을 중심으로. **교원교육연구**, 32(3), 163-186.
- 서울특별시교육청(2016). **초·중등 학교급별 교원 배치 기준**. <http://buseo.sen.go.kr/view/jsp/bbsDownload.jsp?bbsCd=94&bbsSeq=6214&orderNo=1>. (검색일: 2017.05.13).
- 신명희(1993). 학교장의 변혁 지향성 수준과 주임교사 역할수행과의 관계연구. 석사학위논문, 한양대학교.
- 신민정, 홍창남(2015). 초등학교 부장교사의 교직생활에 관한 질적 연구. **교육혁신연구**, 25(3), 219-245.
- 신수진, 조대연(2014). 기업과 지역사회의 성인 대상 교육훈련 요구분석 연구동향: 2006-2014년 발표된 국내 학술지를 중심으로. **한국교육학연구**, 20(3), 79-96.
- 신영철, 고재천(2013). 초등학교장의 변혁적 지도성이 부장교사의 직무만족과 조직

- 현신에 미치는 영향. **초등교육연구**, 27(2), 133-159.
- 신현석(1998). 주임(보직)교사의 지위와 역할: 인사법규에 대한 해석을 중심으로. **교육법학연구**, 10, 215-240.
- 오선숙, 박진영(2016). 초등교사의 평생학습인식 및 교사효능감이 수업전문성에 미치는 영향. **평생교육·HRD연구**, 12(1), 1-30.
- 오승국, 전주성, 박용호(2014). 교육요구 우선순위 결정을 위하여 설문조사를 이용하는 기존 방법 보완 연구. **교육문제연구**, 27(4), 77-98.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2012). **질적연구방법의 이해**. 서울: 박영사.
- 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주(2015). **교육행정학원론**. 서울: 학지사.
- 이광숙(2007). 단위학교 책임경영제와 학교장의 리더십에 관한 연구. **한국교육논단**, 6(2), 159-176.
- 이병진(2003). **교육리더십**. 서울: 학지사.
- 이윤식(2006). 교원의 교육지도성 프로그램 개발. **한국교원교육연구**, 23(2), 231-266.
- 이정선(2000). 초등학교 교직원문화에 대한 이해. **교육인류학연구**, 3(3), 51-87.
- 이정선, 최영순 (2007). 초등학교 부장교사의 학교경험 연구. **초등교육학연구**, 14(1), 135-163.
- 전남익, 최은수(2010). 교사리더십 개발과정에 대한 근거이론적 접근: 교사학습공동체의 경험과 상호작용을 중심으로. **Andragogy Today**, 13(4), 149-176.
- 전신영, 유기웅(2011). 성인학습자의 선행경험으로 인한 학습방해 과정에 관한 연구. **교육문제연구**, 41, 93-119.
- 전제상(2010). 교원연수체제 개선 요구조사 분석. **교육실천연구**, 9(1), 115-137.
- 정광희, 김갑성, 김병찬, 김태은(2008). **한국교사의 리더십 특성 연구**. 한국교육개발원.
- 조대연(2006). 국내 성인교육훈련의 요구분석 연구동향: 1990년-2005년 관련 문헌을 중심으로. **Andragogy Today**, 9(1), 85-106.
- 주영주, 임규연, 강아란(2014). 교원 대상 이러닝 환경에서 학습전이를 위한 교육요구 분석. **교육방법연구**, 26(4), 717-739
- 최정임(2002). **인적자원개발을 위한 요구분석 실천 가이드**. 서울: 학지사.
- 허난설(2015). 근거 이론을 활용한 초등교사 소진 및 대처 과정에 대한 연구. **한국교원교육연구**, 32(4), 73-101.
- 황기우(1992). **한국 초등학교의 교사문화에 관한 해석적 분석**. 박사학위논문, 고려대학교.
- Alonso-Díaz, L., & Yuste-Tosina, R. (2015). Constructing a grounded theory of

- e-learning assessment. *Journal of Educational Computing Research*, 53(3), 315-344.
- Call, L. L., Dyer, W. J., Wiley, A. R., & Day, R. D. (2013). Inmate perceptions of financial education needs: Suggestions for financial educators. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 24(1), 45-93.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sork, T. J. (2001). Needs assessment. In D. H. Poonwassie & A. Poonwassie (Eds.), *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning* (pp. 101-115). Toronto, Canada: Thompson Educational Publishing.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2008) *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tahir, L., Thakib, M. T. M., Hamzah, M. H., Said, M. N. H. M., & Musah, M. B. (2017). Novice head teachers' isolation and loneliness experiences: A mixed-methods study. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 164-189.
- Templeman, K., Robinson, A., & McKenna, L. (2015). Student identification of the need for complementary medicine education in Australian medical curricula: A constructivist grounded theory approach. *Complementary Therapies in Medicine*, 23(2), 257-264.
- Weller, L. D. (2001). Department heads: The most underutilized leadership position. *NASSP Bulletin*, 85(625), 73-81.
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Abstract

Analysis of Educational Needs for Professional Development of Head Teachers in Elementary School Using Grounded Theory Approach

Jung, Jongwon(University of Ulsan)

The purpose of this study was to investigate the educational needs of the elementary school head teachers regarding their professional growth and to identify the factors influencing the formation of their educational needs. 8 head teachers were participated in individual in-depth interviews and data were analyzed based on the grounded theory approach. The results indicate that head teachers acknowledged the importance of continuous development of professionalism as a middle level leader in order to develop the school organization and to achieve the goals of education. Head teachers pointed out that professional competencies in the areas of interpersonal relations and communication, practical knowledge, middle level leadership ought to be included in the continuous teacher professional development programs. They also presented the needs of opportunity to exchange and cooperate with the colleagues. The result also indicate that the educational needs of the head teachers are formed by the contextual condition of school culture shared by colleagues as well as their affiliated school. The individual factors of the teacher and the principal leadership also intervened the formation of head teachers educational needs. However, the present educational opportunities to improve the professionalism given to the head teachers are not systematic and sufficient. Thus, the teachers are experiencing everyday challenges such as trial and error in their job performance and conflict with colleagues. Based on the results of this study, it is necessary to consider not only educational solutions such as strengthening the learner-centered teacher training system and supporting the research activities of the teachers, but also supplementing the concreteness of teacher personnel system for head teachers.

keywords: head teacher, middle level leader, needs analysis, grounded theory

전업주부의 공공도서관 성인독서교육을 통한 자기도야 경험 탐구

박정아(책마루 독서교육 연구회)*

요 약

본 연구는 공공도서관의 성인독서교육에 참여한 전업주부들의 독서교육을 통한 자기도야 경험을 참여자들의 시각에서 반추하여 탐구한 질적 연구이다. 수강생들이 처음에는 자녀의 독서를 도와주기위해 성인 독서교육에 참여하지만, 교육 후에는 자녀의 독서지원자 일뿐 아니라 책 읽는 엄마로, 공부하는 성인학습자로 변해가는 것을 보고 구체적인 변화의 과정과 내용을 알아보기 위해 본 연구를 수행하였다. 전업주부들의 성인독서교육경험은 자신을 되돌아보는 내적 수양의 과정이자, 자신이 설정한 목표를 실현하기 위해 방법을 찾고 적극적으로 지식, 능력, 기술을 습득하는 자기도야의 과정이었다. 자기도야는 영어권의 Self-Discipline과 유사한 개념으로 내적 수양을 통해 현상을 '통찰'하고, 생활 속에 매몰되어있던 자신의 흥미와 능력을 계발하고, 타인에게 수용적으로 행동함으로써 사려 깊은 인간이 되는 과정이자 결과다. 가르치는 엄마가 아니라 배우는 엄마로, 끌어주는 엄마가 아니라 함께하는 엄마로, 집안일과 육아만을 전담하는 전업주부가 아니라 관심분야를 찾아 시간을 내어 공부하는 성인학습자로 자리잡아가는 참여자들을 통해 자신의 고유한 능력을 계발하고, 관계 속에서 그 힘을 키워 자기도야를 이루는 여성들을 만날 수 있었다.

주제어 : 자기도야, 전업주부, 성인독서교육, 자녀독서지도

* 제1저자: 책마루 독서교육 연구회 부회장 email: pjalsw@hanmail.net
논문투고: 2017.09.10 / 심사일자: 2017.09.27 / 게재확정일자: 2017.10.10

I. 서론

공공도서관의 성인독서교육프로그램 대부분은 평일 오전에 개설되기 때문에 수강생들은 육아와 살림을 전담하고 있는 전업 주부라는 특성을 갖는다. 이들은 자신의 독서보다는 자녀 독서지도에 도움을 얻고자 독서교육프로그램을 찾는다. 그렇다 보니 공공도서관에 개설된 성인독서교육의 대부분이 자녀와 학생들의 독서활동을 지원하기 위한 내용으로 이루어져 있다.*

2015년에 실시된 국민독서실태조사에서 성인 독서율은 65.3%로 조사 시작 이래 가장 낮은 수치를 기록했다(문화체육관광부, 2015). 이 조사에서 성인 대상자들이 모두 전업주부는 아니지만 결과가 시사해주는 바를 성인독서교육현장에서 쉽게 확인할 수 있다. 전업주부인 수강생들 대부분은 자신의 독서에 관심을 가질 시간적 심리적 여유가 없고, 심지어 자신은 책 읽기를 싫어하지만 자녀는 책을 좋아했다면 좋겠다며 어떻게 하면 되냐고 묻는 사람도 있다. 독서에 관심이 많은 학령기 자녀를 둔 전업주부도 책을 읽지 않고 있는 것이다. 그런데 이런 수강생들이 수료 시에는 자신이 관심 있어 하는 분야의 책을 찾아 읽고, 자녀의 성취에만 관심을 갖던 이전과는 달리 자신의 성취를 위해 새로운 학습에 도전하고 있는 것을 종종 볼 수 있다. 이것은 전업주부들이 자신이 설정한 목표를 실현하기 위해서 적극적으로 지식, 능력, 기술을 습득하는 자기도야(Bildung)를 이뤄나가는 것(정영근, 2008)으로 보인다. 독일어 Bildung은 ‘내면적 인격을 형성하는 교육’, ‘자율적이고 능동적으로 세계에 대한 지식을 얻고 내적 수양을 행함으로써 전인적 인격을 형성하는 교육’이라는 의미를 담고 있다(안성찬, 2009). 자기도야를 이루는 사람들의 행동 변화의 추동력을 표현하는 영어권 용어로 Self-Discipline이 있다. Self-Discipline은 습관적으로 해오던 자신의 행동을 멈추고 의식적으로 의지를 가지고 노력을 통해 행동을 수정하는 사람들에게서 볼 수 있는 능력이다(Duckworth & Seligman, 2006).

성인독서교육에 참여한 전업주부들은 습관적인 행동을 멈추고 목표를 성취하기 위해 자신의 행동을 바꾸면서 자기도야하는 삶으로의 전환하고 있었다. 그들의 자기도야는 습관적인 행동을 되돌아보면서 시작되었다. 예를 들면 자신의 독서에는

* 경기도의 경우 10개의 도립도서관이 있는데, 여기에 개설된 평생교육 프로그램 중 성인 독서교육 관련 프로그램은 모두 9개다. 독서연계활동 강좌가 2개, 독서관련자격증 취득을 위한 강좌가 3개, 자녀독서지원을 위한 강좌가 4개이다. 그런데, 독서연계활동이나 독서관련자격증 강좌도 결국엔 자녀나 학생들의 흥미독서나 창의독서, 독서력증진과 긍정적 독서태도 형성을 위한 것으로 결국 9개의 성인독서교육관련 강좌에서 성인들 자신의 독서를 위한 프로그램은 부재하는 것을 알 수 있다.

무관심한 채 자녀의 독서에만 관심을 갖고 시도했던 행동 이라든지 생활 속에서 자신의 흥미나 관심영역은 찾아볼 여유 없이 살림과 육아에만 매달리던 행동을 되돌아보고 지양하기 시작했다. 자신이 원치 않은 결과를 주던 일상의 행동을 멈추고 반복되는 행동을 수정하는 Self-Discipline(Duckworth & Seligman, 2006)은 내적 성장을 이루며 관계 속에서 수용적 태도가 증진되는 자기도야를 이루어내는 능력으로 볼 수 있다.

전업주부들이 성인독서교육을 받으면서 변화한 과정과 결과를 자기도야(Bildung)의 관점에서 살펴보면서 내면에서 어떤 변화가 있었는지 어떤 행동이 바뀌었는지, 그리고 생활에서는 어떤 변화가 있었는지 알아보는 것이 이 논문의 연구문제이다.

II. 자기도야와 성인독서교육

1. 자기도야의 개념

사회가 요구하는 인간상을 길러내는 것과 내적인 자기형성을 이루도록 하는 것이 교육의 과제라고 했을 때(임창호, 1995) 자기도야는 후자에 가까운 개념이다. 독일어 Bildung은 18세기 후반 독일 신인문주의 시대 이후 독일교육의 중심에 있는 개념으로 ‘자율적이고, 능동적으로 세계에 대한 지식을 얻고 내적 수양을 행함으로써 전인적 인격을 형성하는 교육’이라는 의미를 담고 있다(안성찬, 2009). 우리나라에서는 ‘도야’라는 말로 번역되어 소개되었다. ‘도야’의 사전적 정의를 살펴보면 ‘질그릇을 굽는 일과 대장일’이라는 뜻 외에 ‘몸과 마음을 닦아 기르는 것’, ‘마음과 몸을 잘 갈고 닦아서 훌륭한 인격을 만들도록 힘씀’이라고 되어있다(국립국어원 표준국어대사전, 2017). 임창호(1995)는 Bildung을 우리말 ‘도야’로 번역을 할 때 도야의 주체가 명확히 나타나 있지 않기 때문에 번역이 적절하지 않다고 비판 하면서 Bildung을 원어 그대로 쓸 것을 주장했다. ‘도야하다’라는 단어에서는 도야되는 주체와 도야 시키는 주체가 같을 수도 있고 다를 수도 있는데, Bildung에서는 도야의 주체가 오직 자기 자신이기 때문이다. 그래서 본 연구에서는 ‘도야’라는 단어 대신 ‘자기도야’라는 표현을 쓰고자한다. 자기 스스로 내면의 힘을 기른다는 Bildung의 의미를 더 정확히 나타내기 위해서다.

자기도야는 이미 자신이 가지고 있는 힘을 발견하고 계발하면서 타인 또는 세계와의 관계에서 조화롭고 균형 있게 그 힘을 계발하는 과정이자 결과다(정영근, 2008). 독서 수업을 들으면서 배우는 기쁨을 느끼고 자신의 관심 영역을 찾아 학습

을 하기 시작하면서 자기 삶의 주체가 되어 가정에서는 가족들과 학습 동아리에서는 동료들과 조화로운 관계를 만들어 가는 전업주부의 학습 경험은 자기도야과정으로 볼수 있다.

외부세계와의 관계를 통해 자발적으로 자기를 형성해가는 자기도야(정기섭, 1998)는 자기만족에 머무르지 않고 끊임없이 새로운 것에 뛰어들어 그것과 씨름하는 역동적인 과정이다(정영근, 2004). 내면의 힘이 발휘되는 데에서 나타나는 ‘개별성’과 타인의 존재와 행위에 대한 ‘수용성’이 상호작용하여 생동하는 힘의 역동으로 개인과 개인, 개인과 타인, 개인과 공동체를 진보로 이끈다(정영근, 1998). 본 연구는 자기도야를 이루어가는 전업주부들의 성인독서교육경험을 ‘개별성’과 ‘수용성’의 차원에서 탐구해 보고자한다. 개별성의 관점에서 전업주부들의 무엇이 어떻게 달라졌는지, 수용성의 관점에서는 가족과 공동체와의 관계에서 어떤 변화가 있었는지 알아보하고자한다.

자기도야를 통해 자신을 성장시키는 사람들의 특징은 개인적으로는 태도를 수정하고 인간성을 개조하며 잠재된 인간성을 계발하여(박민철, 2016) 보다 온전한 인간으로 발전해 가고, 사회적으로는 개인의 인격이 성장하면 그가 속한 공동체의 유지와 발전에 기여하여 공동체를 발전시킨다. 발전된 공동체는 성장하는 개인을 더욱 고무시킨다.

자기도야는 일상의 습관적인 생활을 이성애 의해 적절하게 조절하며 충동을 적절히 억제할 수 있는 능력으로 이루어져가는데(임창호, 1995) 이러한 능력이 바로 Self-Discipline이다. 즉, 자기도야가 인간이 자기의 내면을 성장시키고 공동체 안에서 다른 사람들과 상호작용을 통한 상생하는 과정이자 결과라면, Self-Discipline은 자기도야하는 사람들이 발휘하는 능력이며 자기도야를 통해 더욱 단련되는 실천력이라고 할 수 있다.

2. 자기도야와 Self-Discipline

Self-Discipline은 부정적인 자신의 행동을 의식적으로 자각하여 조절하는 능력이다(Zimmerman & Kitsantas, 2014). 이는 원치 않는 결과를 가져오는 자신의 행동을 되돌아보고 그 행동을 줄이거나 바꾸는 능력을 말한다. Duckworth와 Seligman(2006)은 초등, 중등, 고등학교에서 남학생보다 여학생이 더 높은 성적을 받는 것은 여학생의 Self-Discipline이 높기 때문이라고 하면서 이 능력은 자신의 몸에 익은 습관대로 행동하지 않고, 더 높고 더 구체적인 목표를 위해 자동반응 행동을 억제하는 의식적인 노력이라고 정의하였다. 예를 들면, 화를 내기 전에 이성

적 사고를 통해 분노를 조절한다든지, 할 일을 하기 위해 TV를 끄는 행동, 지루하고 좌절감마저 주는 장기 업무를 지속하게 하는 능력이다. Self-Discipline은 습득될 수 있는 능력임으로 교육현장에서 이 능력을 키워줘야 한다고 주장했다.

자기도야가 저차원적 감각을 이성과 연결하여 도덕적이고 보다 높은 목표로 나아가게 하는 내면의 힘(박인철, 2016)이라면 Self-Discipline은 이성의 평가나 판단 없이 습관적으로 해왔던 행동을 자발적으로 수정하는 능력으로 내면의 힘을 발휘 되게 하는 실천력이라고 할수 있다.

Duckworth(2009)는 Self-Discipline이 높은 사람들은 비의존적이고, 일관성을 가지며, 주의를 기울여 집중하고, 합리적이며, 정서적으로 안정되어 있고, 협력적이고, 동기와 정서적 충동을 잘 조절 한다고 했다. 이것은 저 차원적 감각을 이성과 연결하고, 이전에 습관화된 부적절한 행동을 지양하고 윤리적이고 목표지향적인 삶을 위해 자기 도야하는 사람들이 가진 능력이기도 하다.

정리하면, 자기도야가 개인이 자신에게 주어진 힘을 조화롭고 균형 있게 계발함으로써 자신의 개별성을 주도적으로 드러내고 계발해가는 과정이자 결과라고 볼 때 Self-Discipline은 자기도야를 이루기 위해 즉각적인 만족을 지연함으로써 주의를 집중하고 동기와 정서적 충동을 조절해서 자신의 힘을 계발하고 목표를 이루게 하는 구체적인 실천능력이라 할 수 있다. 자기도야가 인간 내면의 정신적인 영역을 주로 다룬다면, Self-Discipline은 행동과 습관에 해당하는 신체적인 영역을 주로 다룬다. 이 둘은 지금까지 의식하지 않았던 것을 의식한다는 점에서 유사하며 서로 상보적이어서 Self-Discipline은 자기도야를 이끌고 자기도야로 Self-Discipline은 더욱 단련된다.

3. 성인 독서교육

우리나라 독서교육 정책은 김대중 정부 때인 1999년 교육부에 의해서 시작되었다(송승훈, 2010). 시도 교육청 중심으로 사업이 펼쳐졌기 때문에 독서교육 대상자는 학생이고, 성인은 학생의 독서를 도와주기 위한 역할을 담당했다. 교육부에서 추진한 <학교 독서교육 및 도서관 활성화 방안>(교육부, 2009)을 보면 성인독서교육은 학생들의 독서를 지원하기 위해 학부모와 교사 대상 연수의 형태로 이루어졌다. 그런데 독서교육세대가 아닌 교사와 학부모가 독서역량 강화만으로 독서교육의 주체가 될 수 있을까? 대상연수는 학부모와 교사는 독서 능력이 갖추어진 성숙한 독자라는 전제하에 이루어지는 것인데, 이들은 미숙한 독자인 학생들을 도와 줄 수 있는 능동적이고 성숙한 독자일까? 격년으로 이루어지는 국민독서실태조사에서 성

인들은 학생들보다 훨씬 책을 읽지 않는 것으로 나타난다. 꾸준한 독서를 하지 않으면 독서 능력도 체력과 같이 떨어지기 때문에 독서 능력을 유지하거나 키우기 위해서는 지속적인 책읽기가 중요하다. 그러므로 학생들의 독서를 지원하기 위해서는 먼저 책 읽는 학부모, 독서하는 교사가 되어야한다. 즉, 성인 독자를 위한 독서교육이 필요하다.

독서를 통한 정보와 지식의 축적, 그리고 간접경험은 삶 속에서 문제 해결력을 향상시키고, 공감, 동일시, 카타르시스에 이르는 정서경험은 심리적 안녕감을 증진시키며 독서토론은 공동체내의 소통능력을 향상시킨다. 그러므로 독서는 학령기 학생뿐 아니라 전 생애에 걸쳐 매우 유용한 활동이라고 할 수 있다.

성인 독서교육은 성인이 독서교육의 주체이자 독서교육의 대상이라고 보는 관점에 이루어지는 것이 바람직하다. 류희경(2010)은 평생교육 관점에서 성인 독서교육은 주부 자신의 독서와 자녀교육을 위한 독서가 함께 이루어질 수 있도록 해야 한다고 제안한바 있고, 박정희(2015)는 학부모 독서프로그램 운영 사례 연구를 통해 중년여성의 독서력 증진은 내면적 갈등을 해결할 수 있는 방법이라고 하면서 자신의 내면을 탐색하며 읽을 수 있는 독서교육이 중요하다고 하였다. 이는 성인독서교육이 성인 자신의 독서를 증진시키기 위해 이루어져야한다 점을 시사한다.

미국에서 매달 가정으로 책을 배포하는 도서관 프로그램을 10개월 동안 170가정에 실시 한 결과, 부모가 단지 자녀와 책을 공유하고 책의 내용에 대해서 대화하고 소통한 것만으로 자녀의 읽기 기술 향상을 도왔다고 보고한 바 있다(Ridzi, Sylvia, & Singh, 2014). 이와 비슷한 연구에서는 아이와 함께 책읽기, 읽은 책으로 대화하기, 글로 상호작용하기 등이 자녀의 독서기술 증진에 도움을 주었다고 한다(Reese, Sparks, & Leyva, 2010). 학부모가 자녀의 독서 능력이나 태도를 향상시키기 위해 직접 독서 교육을 적용하기 보다는 함께 책 읽는 부모로 다가가는 갈 때 자녀의 독서에 더 도움이 된다는 것이다. 여기에서 학부모가 평생 독자가 되도록 돕는 성인 독서교육의 필요성을 생각해볼 수 있다.

독서를 통해 나를 돌아보고, 타인과의 소통능력을 향상시키는 일은 평생을 통해 우리가 누릴 수 있는 독서의 유익이다. 즉 독서는 개별적으로는 내면의 힘을 공동체 안에서의 수용성을 증진시키는 자기도야의 좋은 도구라고 볼 수 있다.

III. 연구방법

1. 연구 설계

학습자들의 교육경험을 깊이 있게 이해하기 위해서는 학습자의 생생한 체험 속에서 다양한 인간관계를 다면적으로 이해해야한다(유기웅, 정종원, 김영석, 김한별, 2012). 질적 연구는 연구 참여자가 학습 과정 속에 복합적으로 상호작용하는 요소들을 다양한 시각으로 반추하여 그 속에서 이루어진 학습활동을 포괄적으로 기술한 것을 연구 자료로 보기 때문에 의도하지 않았던 심층적인 요소까지도 이해하고 해석하는데 적합하다(이영선, 유기웅 2012).

전업주부의 성인독서교육을 통한 자기도야의 경험을 알아보기 위해서는 그들의 관점에서 내면세계를 탐색해보고, 그들의 교육경험, 다양한 관계를 반추해보는 질적 연구가 적합하다. 비록 결과를 일반화할 수는 없어도 성인독서교육이 학습자 개인에게 어떤 영향을 주었는지 깊이 들여다봄으로써 앞으로의 성인독서교육의 방향도 재고해볼 수 있을 것이다.

본 연구의 연구방법으로는 심층 면담과 참여자들이 기록한 수업 후기와 과제물을 통해 자료를 수집하여 귀납적 자료 분석 과정을 거치는 Basic Qualitative Research(Merriam, 2009)를 실행하였다. 질적 연구는 방법론적 입장에서 어떠한 현상 및 사건을 상황적 요소로부터 분리시키지 않고 관련된 여러 요소들의 결합체 자체를 하나의 큰 의미덩어리로 간주하기 때문에 양적 방법과는 다르게 특정 현상이나 사건을 이해하고 해석하는데 도움을 준다(이영선, 2011). 그리고 참여자를 공동 연구자로 가정하고 연구자는 연구 참여자의 세계에 학습하는 자세로 겸허하게 접근하는 특성(조용환, 1999)이 있기 때문에 연구자의 주관적 입장을 견제할 수 있다.

전업주부의 성인 독서교육 경험으로 인한 생각과 태도의 변화, 가족과 공동체 속에서의 관계성의 변화를 알아보기 위해서는 이와 같은 질적 연구방법의 접근이 적합하다고 판단하였다.

2. 연구 참여자

연구 참여자들은 연구자가 강의한 S시 공공도서관의 글쓰기독서지도사과정을 수료하고 ‘리딩으로 푸는 마미(이후 리푸맘으로 표기)’라는 학습동아리를 결성해 활동

하고 있는 3명의 전업주부 학부모다. 이들을 선정한 이유는 수업시간을 통해 연구자가 참여관찰이 용이했고 충분한 라포가 형성되었기 때문이다.

참여자 1은 수료 후 수료자들의 후속 모임인 ‘리푸맘’을 결성하고 초대 회장을 맡아 활동했다. 학부에서 환경공학을 전공했으며 다른 참여자에 비해 학습 의욕이 강한 편이다. 교육과정을 수료하면서 지속적이고 체계적인 공부의 필요성을 느껴서 마음이 맞는 수료생들과 ‘리푸맘’을 결성했고, S시의 학습동아리 지원 사업에 공모해서 학습동아리로 선정되는 과정을 주도했다. 독서교육 분야의 전문가가 되기 위해 대학원 진학을 계획하고 있다.

참여자 2는 ‘리푸맘’의 2대 회장을 맡아 활동을 했다. 학부에서 교육학을 공부했다. 차분하고, 꼼꼼한 성격을 갖고 있으며 아이들의 독서 후 활동을 도와주려는 목적으로 강좌를 수강했는데, 지금은 자녀의 독서보다 자신의 독서에 더 흥미를 느끼며 다양한 분야의 책을 읽고 있다. 현재 ‘자기주도학습’ 강좌를 수강하고 있다.

참여자 3은 수료하고 ‘리푸맘’에서 지금까지 회원으로 활동하고 있다. 학부에서 미술을 전공했다. 결혼 전에는 직장을 다녔지만, 결혼 후에는 양육과 살림을 전적으로 해주기를 바라는 남편의 요구로 전업주부로 살아오고 있다. 이와 같은 참여자의 특성을 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자

이름	성별	나이	학력	비고	가족관계
참여자 1	여	37	대졸	리푸맘 전 회장	친정엄마, 남편, 초등 4 딸, 7세 아들
참여자 2	여	40	대졸	리푸맘 현 회장	남편, 7세 딸, 5세 아들
참여자 3	여	38	대졸	리푸맘 회원	남편, 초등 6 딸, 초등 2 아들

이들은 모두 공공도서관의 성인독서교육 이전에는 전업주부였는데 교육 수료 후 독서지도사 2급 자격증 과정에 도전해 자격증을 취득하고 아동 독서교육 현장(S시 작은도서관-M도서관)에서 독서 교사로 아이들을 가르치고 있다. 이들은 계속해서 독서 관련 분야를 찾아 학습하고 있는 성인학습자이기도하다.

3. 자료 수집

연구자는 수업시간의 토론활동을 통해 연구 참여자들의 생각과 생활에 대한 대략적인 내용을 알 수 있었다. 이를 통해 질적 연구의 타당성과 신뢰성, 윤리성에서 중요시하는 연구 참여자들과의 라포를 형성할 수 있었다. 다만 참여자들이 연구자를 강사로 만났기 때문에 면담 시 연구자의 의도에 맞는 대답을 하려 하지 않을까 걱정이 되었다. 그래서 면담 전에 자신의 가장 정직한 이야기, 자신이 겪고 생각한 그대로의 생생한 경험을 이야기해달라고 요청하였다.

면담가이드는 참여자들의 독서교육 경험이 잘 드러날 수 있는 질문지를 작성하여 독서전문가에게 의뢰하고 검증과정을 거쳐 반 구조화된 질문지 형태로 개발하였다. 연구자가 몸담고 있는 책마루독서교육연구회(www.bookroad.co.kr) 연구원들에게 예비검사를 실시해 질문 내용 적합성을 검토 후 수정 보완하여 최종 면담가이드로 구성하였다. 질문의 주요 내용은 교육 전 후 자신과 자녀의 독서에 대한 생각과 변화가 있는 부분(자녀와의 관계, 배우자와의 관계, 자신의 신념이나 가치관)을 정서적, 인지적, 행동적 측면의 질문으로 세분하였다. 마지막으로 앞으로의 계획에 대해 질문했다.

세 명의 면담은 각각 다른 날, 다른 장소에서 이루어졌고, 참여자에 따라서 면담 시간은 2시간에서 4시간이 걸렸다. 면담 회수는 1인당 2회에서 3회에 걸쳐 더 이상 의미가 나오지 않을 때까지 진행하였다. 공공도서관의 수업은 끝났지만, 연구자가 리푸맘 회원들을 대상으로 교육을 실시할 기회가 있어서 만남을 약속하기 용이하였다. 면담내용의 신뢰성 확보와 연구자가 들으면서 왜곡될 수 있는 내용의 보전을 위해 참여자 동의를 구하여 녹음하였고 면담 당시 비언어적 표현을 최대한 이해하면서 면담내용을 전사하여 분석 자료로 활용하였다.

4. 자료 분석

면담 전사 자료를 분석하다가 의미가 모호하거나 중복되는 것은 녹음자료를 재청취하여 구분하였고, 참여자들이 강좌의 과제로 제출한 기록과 강좌 종료 시에 작성한 수업후기를 교차 분석하여 참여자들의 경험을 입체적으로 떠올려 있는 그대로 보려고 노력하였다. 반복적 비교분석을 통한 귀납적 분석을 통해 각각의 개념 및 범주를 형성하였다.

제일 먼저 원 데이터에서 개념을 도출하기 위해 줄 단위 분석을 하였다. 한 줄 한 줄을 세세히 검토하여 추상적인 의미 단위로 개념화하였다. 줄 단위 분석은 전

사 시 연구자의 생각과 느낌을 기록한 메모와 함께 실행되었다. 메모는 생각을 정리하고 범주화하는데 도움을 주었다. 먼저 줄 단위로 넘버링을 해서 비슷한 개념이 보여지는 번호끼리 묶어 원자료를 분류하였다. 함께 묶어진 것을 반복해서 읽으면서 개념을 도출하였다. 그다음은 도출된 다수의 개념들을 의미 있고 대표성 있는 범주로 묶기 위해 다시 원재료를 돌아가 상황과 내용을 연결지어가면서 하위범주를 생성하였다. 하위범주를 명명할 때는 생생한 참여자의 표현을 사용하려고 노력하였다. 마지막으로 하위 범주에서 주제를 발견하고 생성하는 작업을 통해 범주를 도출하였다. 전사 자료의 반복적 비교분석과 개념화와 범주화는 순환적이고 동시적으로 진행되었다.

IV. 결과 및 해석

1. 개념 및 범주화

원자료를 반복적 비교분석을 한 결과 <표 2>와 같이 54개의 개념과 17개의 하위 범주, 8개의 범주가 도출되었다.

<표 2> 개념 및 범주화

개념	하위 범주	범주
아이 지도하는데 보탬이 될 까 해서 수업 참여. 우리 아이들은 되도록이면 내가 독서지도하자. 아이가 독서를 잘하도록 끌어주어야겠다.	내 아이 독서지도	엄마는 독서선생님
막연하게 책 고르기. 지식위주의 책 고르기. 아이의 학습과 관련된 책 고르기	아이 책 고르기	관심은 오직 아이의 독서
아이를 가르치기 위한 책읽기. 아이의 흥미를 끌여주고 확장시키기 위한 독서. 방향을 틀어주고 분야를 확산시키기 위한 독서.	아이 끌어주기	
나는 독서를 좋아하지만 안 읽음. 책을 읽다가 포기하기. 정신적 휴식으로서의 책읽기, 취미 차원으로 책읽기, 두서없이 읽기.	독서! 아이는 필수 나는 선택	
책을 읽으면서 깊이 생각하게 됨. 마음이 치유되는 것을 느낌. 나의 독서생활을 돌아봄.	독서의 즐거움을 맛 보다	나만의 독서를 시작

문제를 해결할 수 있는 아이디어를 얻음. 찾아 읽기, 도서의 소개 글 읽기, 신문과 웹에서 서평읽기, 관심 분야의 책을 골라 읽음	매일 독서	
그림책의 재미에 빠지게 됨. 독서 이론서 공부하기.	독서를 공부하기	
책 내용에 대한 엄마의 의견을 이야기함. 아이 중심 책읽기가 아니라 나 중심 책읽기.	나 중심 책읽기	
지식위주로 권하던 것을 아이의 흥미를 고려하게 됨. 잔소리를 하지 않게 됨. 신경이 예민해져 짓누르는 느낌이 없어짐. 끌어주거나 확장시켜주겠다는 생각이 없어짐. 간섭하지 않고 지켜보게 됨.	아이 독서주도권을 아이에게	자발적인 독서와 학습
아이가 책을 읽고 많이 말함. 책 읽고 엄마와 이야기하고 싶어 함. 일상생활 속에서 이야기를 더 많이 하게 됨.	아이와 이야기를 더 많이 함	좋아진 아이와의 관계
엄마에게 책을 골라달라고 함. 책에 대한 엄마의 의견을 물어봄	아이가 엄마를 신뢰 함	
아이의 비유적 표현이 많아짐, 아이가 간섭을 덜하니깐 오히려 스스로 할 때가 있음.	아이의 창의적인 표현에 기쁨	
내가 책을 읽을 시간을 정하게 됨 일주일에 3.4일을 책을 읽게 됨. 아침 5:30에 일어나 7:00까지 독서와 관련된 학습을 함.	일상에서 독서 시간 만들기	일상 시간 조절
독서모임에서 목적을 가지고 모임. 학습의 내용과 분량을 공동으로 정함. 동아리 활동이 이론 공부하는데 도움이 됨.	학습을 위한 모임만 들기	공동체의 소중함
모임이 강제성을 주어서 책 읽는 데 도움이 됨. 학습동아리 덕분에 학습이 지속됨.	자발적 학습 공동체	
동화 읽는 어른모임. 자격증과정 : 자기주도학습, 스토리텔링, 독서 상담사, 심리 상담사, 독서지도사, 동화구연가. 국립 청소년도서관 사서 프로그램 인터넷 강의.	학습 분야가 넓어짐	고무되는 독서생활
공동으로 독서수업을 준비하면서 동료의식을 느낌. 아이들과 함께 하는 독서 수업이 즐거움. 독서수업을 하면서 더욱 공부해야겠다고 생각. 아이들을 가르치면서 보람과 기쁨을 느낌.	삶의 도구로서 독서	

2. 해석

가. 엄마는 독서 선생님

성인학습자는 뭔가 새로운 내용을 학습하거나(기대), 학습이 문제를 해결하는데 도움이 되며(도구성), 그 문제가 삶에서 아주 중요하다(유의성)는 믿음이 생길 때 학습을 하고자하는 의욕이 가장 커진다(Knowles, 2010). 자녀의 학습과 진로와 연결되어있는 중요한 활동인 독서를 잘 할 수 있도록 도와 줄 수 있는 방법을 배우고자 참여자들은 의욕적으로 교육에 임했다.

처음엔 아이 지도하는데 좀 보탬이 될까해서. 잘 모르니까... 그런 맘으로 왔어요. 저보다는 아이생각을 하며 아이를 위해 왔죠. (참여자 3)

나는 주부니까 아이들 공부를 좀 봐줘야지 하는 맘이었어요. (참여자 2)

생활 속에서 독서지도는 수월하지 않았다. 독서 활동을 할 때 독서 권유를 할 때 자녀와 자주 충돌했고 자신이 모르니까 못 가르쳐준다는 생각이 들면서 배워서 가르쳐야겠다는 생각을 했다.

나. 관심은 오직 아이의 독서지도

참여자들은 수업에 참여할 당시 평소에 자녀 독서 때문에 스트레스를 받고 있었다. 특히 학교에서 내준 독서 숙제를 도와줄 때 자꾸 자녀와 부딪치고 갈등을 겪었다. 아이가 따라 주지 않아서 자주 충돌하고 그럴 때 마다 감정이 상하는 일이 반복되었다.

잔소리가 많은 편이에요. 엄하기도 하고요. 부모님께 그런 교육을 받아서인지 자꾸 간섭을 하고,, 아이들이 학교에서 오면 마음에서 뭔가가 딱 짓누르는 느낌이 들었어요. (참여자 2)

책을 고를 때 지식위주의 책을 고르는 편이에요. 꼭 필요한 것이라고 생각해서 아이에게 갖다 주는데 아이는 싫어했어요. (참여자 3)

책을 잘 읽는 큰애가 창작만 많이 읽었어요. 다른 쪽으로 방향을 틀어줘야지, 확산시켜줘야겠다고 생각했어요. (참여자 1)

참여자 1은 자녀를 끌어주어야겠다는 마음이 컸다. 그러다 보니 자녀의 주도성은

무시되고 자발성의 원리가 가장 강조되는 독서가 제대로 이뤄지지 않은 것이다. 삶의 관심이 자녀에게 집중되어있기 때문에 자신의 독서는 생각할 겨를이 없었고, 자녀 책을 골라주고, 자녀의 독서생활을 끌어주는 것에만 관심이 있었다.

다. 나만의 독서를 시작

참여자들은 수업 과제를 하면서, 강의 중 소개된 책들을 읽고 책 읽는 재미를 느꼈다고 한다. <책 먹는 여우>(Biermann, 2001)의 동화의 주인공 여우처럼 후추와 소금을 뿌리듯, 즉 읽은 내용에 자신의 생각과 경험을 연결시키다보니 책읽기가 나와 동떨어진 것이 아니라 삶에 도움이 되고 특히 감정의 치유에 도움이 된다는 것을 경험했다. 자신을 되돌아보는 일은 자기도야의 출발점이라고 볼 수 있다. 자신의 생각과 감정을 발견하고 내적으로 풍부해지면, 보다 나은 자기로 나아가고 싶은 욕구가 생긴다. 자기도야는 이렇듯 내면의 성장을 통해 그 다음으로 나아갈 방향을 찾도록 한다.

처음에는 아이 때문에 왔는데 듣다 보니까 제가 책을 읽을 기회가 많아졌어요. 아이들 책을 접하다 보니까, 제 마음이 편해지면서 힐링이 되었어요. 점점 아이를 위해서...보다는 나를 위해서 수업을 들었어요. (참여자 3)

남편이 제가 하는 일을 싫어했을 때 마음이 답답해서 책을 읽었는데요. 아이들 책이지만, 실제 관계에 적용해본다고 할까요? 그러다 보니 마음이 많이 가라앉았어요. 특히 그림책을 보면서 치유가 많이 됐어요. 아빠와 관계가 좋지 않아 맘이 상했을 때 스스로 정화되는 느낌이에요. (참여자 3)

참여자들은 이때부터 관심분야의 책을 찾아 읽기 시작했다. 이 부분에서 참여자들은 독서 생활에 있어 자기도야가 시작된 것으로 보인다. 자신의 관심 영역을 찾아 그 것을 계발하기 위해 방법을 모색하기 시작했고 관련 도서를 읽기 시작했다. 참여자들은 모든 책을 똑같이 읽는 것이 아니라 수업시간에 배운 대로 목적에 따라 읽기 방법도 달리했다. 능동적인 독자는 읽기자료를 스스로 찾아 읽고 읽는 목적에 따라 읽기 방법을 다양하게 바꾼다(Irwin, 2012). 학습자들은 독서에 대해 배우면서 능동적인 독자로 변해가고 있었다. 자신의 능력을 계발해 가도록 이끄는 자기도야는 보다 효율적인 학습을 위해 전략을 모색하도록 한다. 목적에 따른 책읽기는 효과적으로 책을 읽고 연계독서의 선순환 고리를 만들어 지속적으로 책 읽는 독자를 만든다(Adler & Van Doren, 2012).

전에는 두서없이 베스트셀러 위주로 읽었어요. 지금은 독서이론에 관심이 생겨

도서관에 오면 이 분야의 책을 찾게 되요. 오기 전에 집에서 검색해서 올 때도 있고, 구입도 하는 편이에요. (참여자 2)

자녀의 책을 고르는 방법도 달라지고 있었다. 자기도야는 자기 자신을 돌아 볼 뿐 아니라 타인과의 관계에 자신과 타인을 되돌아보게 한다. 타인의 생각과 감정에 대한 수용성을 커지면서 상대방을 이해하고, 상대방의 입장에서 생각하도록 이끈다(정영근, 2008). 참여자들은 자녀의 입장에서 생각하면서 책을 권유하는 방식을 달리하기 시작했다.

지금은 아이의 상태를 봐가면서 책을 골라요. 전에 지식적인 것을 빌려서 갖다 주는 것 보다 훨씬 좋아해요. 몇 권 가져가면.. 다 읽으라하지 않아도 다 읽고 아이가 만족스러워하면 뿌듯해요. (참여자 3)

그리고 이전에는 하지 않던 학습독서를 하게 되었다. S시 M 작은 도서관에서 방과 후 아이들 독서 수업을 하면서 교수 내용과 방법에서 부족함을 깨달았고, 그 깨달음이 학습으로 이어졌다. 참여자들은 Self-Discipline을 발휘하여 자신의 목표 성취를 위해 방법을 찾아 실천하고 있었다. 참여자들은 내면에서 독서와 학습에 대한 태도와 욕구가 긍정적으로 고양되어 행동의 변화로 이어지고 있었다. 자기도야는 현재에 만족하지 않고 더 높은 목표를 향해 나아가도록 이끈다.

아이들과 수업을 하면 할수록 이론 공부를 해야겠구나를 되게 많이 느껴요. 너무 많이 느껴요. 수업안을 짜는 것은 어찌어찌 하겠는데 수업을 진행하면서 잘 모르니까 수업이 자연스럽게 넘어가지 않는 거예요. 그래서 수업 방법론이나 심리학 등도 공부해야겠다고 생각했어요. (참여자 2)

라. 자발적인 독서와 학습

참여자들의 가장 중요한 변화는 독서 생활의 중심이 자녀로부터 나로 바뀐 것이다. 자연스럽게 자녀의 독서 주도권을 자녀에게 주었다. 자발적인 독서의 중요성이 행동의 변화로 이어져 자녀가 자발적으로 독서를 할 수 있는 환경과 상황을 만들려고 노력했다.

아이들에게서 내가 독립을 해야겠다 생각했어요. 아이를 봐줘야한다는 강박 같은 것에서 좀 벗어났어요. 아이들은 아이들의 삶이 있고, 나는 내 삶이 있다고 절실히 느꼈거든요. 그래서 모임을 만들고 할 때 적극적으로 했죠. (참여자 2)

나 중심의 독서생활을 하면서 이전에는 자녀가 책을 제대로 읽었는지 확인하기 위해 질문을 했다면 지금은 자녀가 읽은 책에 대한 엄마의 생각이나 의견을 이야기해 주고 자녀의 생각을 물어봐준다. 자녀의 독서는 간섭하지 않고 지켜보는 것이 좋겠다고 생각하게 되면서 자연스럽게 독자의 입장에서 자녀와 책이야기를 하게 된 것이다. 타인의 생각에 진심으로 관심을 갖는 수용성은 자기도야되는 사람들이 갖는 커다란 특징 이다.

수업에서 독후감 쓰는 방법이 다양하다는 것을 배우고 나서 ~해!!!가 아니고, 이런 게 있어~라고 알려주었어요. 그리고 책속 주인공에 대한 내 생각을 이야기해 줬더니 재밌어하면서 자기이야기도 하더라고요. (참여자 3)

이러한 엄마의 변화는 자녀의 독서에 매우 긍정적인 영향을 주었다. 아이들은 책을 혼자 읽을 때보다 동료나 교사, 또는 부모와 읽은 책의 내용이나 생각과 느낌을 주고받을 때 더 깊은 이해가 일어나고 재미를 느낀다. 일상 속에서 자녀와 책을 중심으로 마주이야기를 나누는 것은 매우 효과적인 독서지도이다. 결국 수업 초기에 가졌던 목표가 이루어지고 있었다. 참여자들은 자녀를 돕는 가장 좋은 방법은 자녀를 끌어줄 때가 아니라 자녀와 마주 할 때라는 것을 알아가고 있었다. 자기도야의 수용성의 측면이 성장하면 상호 관계가 좋아진다.

수업을 들으면 들을수록 드는 생각이 부모가 방향을 잡고 끌고 갈 것이 아니라 아이 나름대로 길을 찾게 봐주는 게 낫지 않을까..하는 생각이었어요. (참여자 2)

마. 좋아진 아이와의 관계

자녀와 책 이야기를 하다 보니 이야기 거리가 더 많아졌다. 심지어 엄마에게 책을 골라달라고 하거나 자신이 읽은 책에 대한 엄마의 의견을 물어 보기도 했다. 책을 읽고 난 소감을 물어보면 예전에는 ‘재밌었어’, ‘재미 없었어’로 대답하던 것을 다양한 표현을 사용해 대답했다. 참여자들은 자신들이 가르쳐야겠다고 생각했을 때 느끼지 못한 기쁨을 느꼈다. 그리고 생각과 느낌이라는 것이 가르쳐서 되는 게 아니라 자발적으로 우러나는 것이라는 것을 깨달았다. 간섭을 덜하니까 오히려 스스로 하는 것 같다고 했다. 자기도야로 키워진 수용성은 상대방에게서 긍정적인 피드백이 오면 더욱 강화된다.

지금은 한마디를 하더라도 달라지더라고요. 영화를 한편 본 것 같다가, 자기가 생각한 것과 달랐는데 내용이 괜찮았어..라고요. (참여자 3)

아이들이 잔소리를 덜하니깐 처음엔 자기네들이 불안해했어요. 그런데 지금은 스스로 하는 게 더 많아진 것 같아요. 간섭을 덜하니깐. 뭘 안 시키니까. (참여자 2)

이전과는 달리 책을 읽고 독자로서 자녀에게 다가가니 자녀도 독자로서 엄마에게 이야기를 하게 되었다. 부모의 읽기 태도 및 읽기 지원 방식과 초등학생 자녀의 읽기 태도 및 자발적 읽기 빈도의 관련성을 조사한 정혜승, 오은하, 김종윤(2016)은 부모가 읽기를 즐거워하고 중요하다고 생각하며, 읽기에 자신 있어 하면 자녀의 읽기 태도가 좋아지고, 자발적으로 읽는 빈도가 증가할 가능성이 높아진다고 보고하면서 자녀의 긍정적인 읽기 태도와 자발적 읽기는 부모의 직접 지원보다는 간접 지원 방식과 더 상관이 크다고 했다. 선행 연구의 결과를 본 연구에서도 확인할 수 있었다.

지금은 책 읽으라고 말로 하기보다... 읽은 책이나 읽어야 할 책에 대해서 이야기를 나눠요. 수업 때 내주신 과제를 집에서 아이와 함께 하다 보니, 아이에게 '해라'가 아니라 '도와줘'하고 있더라고요. 제가(웃음). (참여자 3)

바. 일상 시간 조절

교육 후 가장 달라진 점은 참여자 세 명 모두 책 읽는 시간이 늘어난 것이라고 하였다. 참여자 1은 책 읽을 시간을 정해놓고 읽는다고 하였고, 참여자 2는 매일 아침 5시 30분에 일어나 7시까지 1시간 30분씩 책을 읽는다고 하였다. 참여자 3는 일주일에 3,4일을 책을 읽는다고 했다. 이렇게 책 읽을 시간을 확보하는 것은 책을 읽겠다는 의지를 갖고 내가 정한 목표를 이루기 위해 Self-Discipline을 발휘한 결과이다. 참여자들은 자기도야의 개별성 영역에서 자신의 능력을 증진시키기 위해 생활방식까지 바꾸고 있었다.

매주 리푸맘 모임 모임에 갈 때 꼭 해야 하는 숙제 때문에 시간이 생각보다 많이 필요해요. 집안일에 아이들 챙기고 이런 저런 일을 하다보면 어느새 일주일이... 그래서 매일 오전 6시부터 7시30분까지 공부하는 시간으로 정해놓고, 책도 읽고 공부도 해요. (참여자 2)

사. 공동체의 소중함

리푸맘은 학습의 즐거움을 유지하고 지속하려는 참여자들의 강구책으로 보인다. 자신의 능력을 발휘하면서 타인과의 관계에서 조화롭고 균형 있는 힘을 개발하는 자기도야 과정에서 리푸맘은 참여자들이 자신의 행동을 돌아보고 성취를 위해 생

활 양식을 수정해서 유지 시키는 Self-Discipline을 키워주는 현장이 되어주고 있었다. 리푸맘에서는 매주 고정 과제가 있어서 회원들이 조금 부담을 안고 온다고 한다. 이런 약간의 강제성은 힘들지만 독서와 학습에 도움이 된다고 한다. 참여자들은 리푸맘 활동을 통해 서로 다른 의견이 조율되어가는 것이 자신들의 발전에 도움이 된다는 것을 경험적으로 깨닫고 있었다. 참여자들은 내면의 힘이 발휘되면서 나타나는 ‘개별성’과 타인의 행위에 대한 ‘수용성’의 상호작용으로 개인과 타인과 공동체가 진보하는 자기도야(정영근, 1998))를 경험하고 있었다.

이론서를 읽는 것도 여럿이 하니까 읽지...집에서 혼자 읽게 되지는 않죠. 반강제로 읽으면서 공부가 되요. 하하하.. 수업안 짜는 것도 모임에서 하니까 하게 되죠. 강제성을 주지만 스스로 하는 것도 많아요. 여러 의견을 들으니까 좋구요. 우리가 같이 만든 수업 자체가 성취감을 주어요. (참여자 3)

아. 고무되는 독서 생활

참여자들은 수료 후에 모두 연계학습을 하고 있었다. 참여자 1은 리푸맘 활동과 다른 도서관의 자기도야학습지도 과정, 독서 치료, 독서토론 모임과 교육청에서 하는 심리상담사과정, 이러닝으로 사서학과 심리상담 공부도 하며 대학원을 준비하고 있다. 참여자 2는 리푸맘 활동과 S시 공공도서관에서 어린이 독서회, 자기도야학습 모임과 동화구연 모임을 하고 있고, 참여자 3은 리푸맘 활동을 하면서 이론공부와 초등학생들 독서수업을 진행하고 있다. 참여자들은 자신의 관심과 능력을 계발하고 확장하기 위해 학습을 지속하면서 자기도야하고 있다.

무엇보다 생활 속에서 학습을 위한 시간을 확보하고 지속하면서 생활의 리듬이 바뀌었고, 이러한 변화에 가족들이 처음에는 불만을 갖기도 했으나 지금은 인정을 해주는 것 같다고 한다. 자기도야는 삶을 바꾸고 더 나은 삶으로 나아가게 한다.

남편은 처음에는 너무 돌아다니는 거 아니냐며 뭐라 뭐라 했는데 아침에 공부하기 시작하면서는 그런 말 안 해요. (참여자 2)

참여자들은 개인적으로는 시간을 내어 책을 읽고, 공동체 속에서는 자신의 역할을 감당하며 학습하는 엄마로, 성인학습자로, 선생님이로 변화하며 자기도야하고 있었다. 전업 주부의 자기도야는 자녀와 남편이 대부분을 차지했던 삶에서 삶의 주체로 서가는 과정이자, 살림과 육아에 매몰되었던 생활에서 자신의 능력과 관심을 키워가는 생활로 변화하는 과정이다.

리푸맘을 만들 때는 독서에 대해서 공부하는 게 재밌어서 맘 맞는 사람끼리 시작했는데 어찌다보니 시에서 학습동아리로 채택되었어요. 지원금을 받아 제일 먼저 공부할 이론서를 샀는데, 매주 M도서관에서 모여서 이론서를 읽어오고 요약해서 발표하는 것만으로도 꼭 대학시절로 돌아간 것 같은 기분이에요. 학생 때는 공부에 흥미가 없었는데... 본격적으로 공부해보고 싶은 생각이 들어서 대학원 진학을 생각하고 있어요. (참여자 1)

V. 함의 및 결론

정부 주도의 독서 정책에서 성인 독서교육은 학령기 아이들의 독서지도지원이 주를 이루고 있기(교육부, 2009) 때문에 공공도서관의 성인독서교육은 자녀독서지도를 위해 개설되는 경우가 많다. 참여자들의 초기 성인독서교육 수강 목적도 가정에서 자녀 독서지도를 보다 잘 하기 위함이었다. 그런데 교육을 수료한 후에는 자녀에게 집중되어있던 독서에 대한 관심이 자기 자신의 독서로 바뀌면서 책 읽는 엄마, 지속해서 학습에 도전하는 성인학습자로 변해있었다. 본 연구는 전업 주부들의 이러한 변화를 자기도야의 관점에서 탐구해보았다.

자기도야는 18세 후반 이후 독일 교육의 중심에 있는 개념어 Bildung으로써 ‘자율적이고 능동적으로 세계에 대한 지식을 얻고 내적 수양을 행함으로써 전인적 인격을 형성하는 교육’이라는 의미를 담고 있다. 독일어 Bildung은 ‘교양’, ‘도야’등으로 번역되어 소개되었다. 그런데 ‘교양’이라고 하면 Bildung의 과정의 의미가 축소되고 ‘도야’라고 하면 능동의 의미가 축소되어 Bildung의 의미를 다 담아내지 못한다고 생각하여 본 연구에서는 ‘자기도야’라는 단어를 사용하였다.

자기도야의 두 측면, 즉 내면의 힘이 발휘되는 데에서 나타나는 ‘개별성’과 타인의 존재와 행위에 대한 ‘수용성’은 서로 상호작용하여 생동하는 힘의 역동으로 개인과 개인, 개인과 타인, 개인과 공동체를 진보로 이끈다(정영근, 1998). 참여자들은 성인독서교육에서 독서를 배우면서 자신이 가지고 있던 흥미를 발견하고 그와 관련된 책을 찾아 읽기 시작하였다(개별성 측면의 성과). 그리고 자녀 독서에 집중되어 있던 관심을 자신의 독서로 돌리면서 자녀독서지원도 효과적으로 할 수 있게 되었다(수용성 측면의 성과). 성인독서교육 수료후 지속적인 독서와 학습의 욕구를 가진 회원들이 모여 ‘리푸맘’이라는 학습 동아리를 결성했다(수용성 측면). 참여자들은 모두 리푸맘 회원이다. 참여자들은 리푸맘 활동을 하면서 관심 영역이 더욱 분명해졌고, S시 M 작은 도서관에서 방과후 독서 수업을 진행하게 되면서 교육 이론서 공부와 수업안 개발 등의 연계학습이 공동체 안에서 이루어지고 있었다(개별

성 측면). 가정에서는 자녀의 독서를 이끌어 주려고 했던 태도를 버리고 독자의 입장에서 자녀와 책 이야기를 나누고 자녀의 흥미를 고려한 책을 골라주는 등 바람직한 자녀독서지원을 하고 있었다(수용성 측면).

이러한 변화는 자녀 독서지도가 어려웠던 이유가 참여자들 자신에게 있음을 느끼고 자신의 행동을 돌아봄으로 시작되었다. 자녀의 독서 주도권을 엄마가 갖고 있으면서 자녀의 자발적인 독서를 오히려 막고 있다는 깨달음은 자녀의 독서에 긍정적인 영향을 주었다. 자기도야는 이와 같이 자신의 지난 행동을 되돌아보는데서 시작되었다.

참여자들은 자녀에게 습관적으로 해왔던 파편적 독서 지원 행동을 멈추고 자녀의 평생 독서를 위해서 보다 큰 목표를 세워, 당장 책읽기 행동을 요구하기 보다는 책 읽고 싶은 마음이 생기도록 하는 것이 중요하다는 것을 깨달았다. 자기도야를 통한 자기 성찰은 타인과의 관계를 수용할 수 있도록 다시 자기도야 된다. 자녀가 흥미 있어 하는 분야의 책을 고르고, 같은 독자의 입장에서 책 이야기를 나누는 등 자녀 독서지원의 방식도 달라졌는데, 이것은 효과적인 자녀 독서지원을 위해 기존의 행동을 멈추고, 평생 독자로 성장하도록 돕기 위해 의식적으로 노력하는 Self-Discipline의 결과로 볼 수 있다.

참여자들은 성인독서교육 수업의 과제와 수업 활동을 위해 책을 읽기 시작하면서 일상생활에 없었던 독서와 학습을 위한 시간을 확보하기 위해 일주일 단위로 반복되는 자신의 생활 시간표를 조정하였다. 리푸맘 활동은 시간을 따로 내어 독서와 학습을 할 수밖에 없는 긍정적인 강제요인이 되었다. 참여자들은 리푸맘에서 혼자 읽기 어려운 독서 교육 이론서를 토론을 하며 함께 읽었고, 학생들 독서 수업을 위해 매주 수업안을 만들어 함께 수정해서 학생들 독서 수업을 진행하였다. 공동체 학습을 통해 느낀 즐거움과 유용성은 독서와 학습을 지속하는 강력한 내적 동기로 작용하였다. 참여자들의 삶속에서 리푸맘은 자신의 목표를 이루는데 도움을 주는 학습공동체로 자리잡아가고 있었다.

이렇듯 자기도야는 자신의 숨은 능력을 발견하고 계발하는 것에 그치는 것이 아니라 공동체에서 주어진 자신의 역할을 해내고, 혼자서는 하기 어려운 일을 공동체를 통해 해나가면서 타인에 대한 신뢰와 유대감을 키워가면서 개인과 공동체의 상호적 발전에 기여한다. 참여자들은 자기도야의 개별성 측면에서는 지속적인 독서로 자신의 역량을 키우고 수용성 측면에서는 자녀의 독서지원자의 역할을 보다 잘 수행하면서 학습공동체를 통해 서로 다른 의견이 조율되며 통합되어 서로의 삶이 고무되는 경험을 하고 있었다.

가르치는 엄마가 아니라 배우는 엄마로, 끌어주는 엄마가 아니라 함께 하는 엄마

로, 집안일과 육아만을 전담하는 전업주부가 아니라 자신의 관심분야를 찾아 시간을 내어 공부하는 성인학습자로 자리를 잡아가는 참여자들을 통해 자신의 고유한 능력을 계발하고, 관계 속에서 그 힘을 키워 자기도야를 이루어가는 여성들을 만날 수 있었다.

본 연구로 모든 공공도서관의 성인독서교육 수강생들의 경험을 일반화해서 그들이 모두 자기도야하고 있다고 주장할 수는 없을 것이다. 본 연구에 자료를 제공한 참여자들은 모두 수강 후 학습공동체를 만들어 연계 독서와 학습을 하고 있었기 때문에 자료 수집 자체가 제한적이었다는 것과 연구 참여자가 세 명이었기 때문에 성인독서교육 참가 경험을 탐구하기에는 자료가 너무 부족했다는 것이 본 연구의 한계점이다. 그러나 본 연구는 성인독서교육이 자녀의 독서지원을 위한 직접 활동을 가르치기 보다는 성인 자신의 독서 능력과 태도를 증진시키는 방향으로 이루어진다면 전업주부를 포함한 성인의 삶을 고양시킬 수 있음을 시사해준다. 나아가 고령화 시대를 대비해 성인독서교육이 학습자들의 자기도야에 마중물 역할을 해준다면 중기 성년기와 후기 성년기, 노인기를 살고 있는 성인들의 삶에 기여할 수 있을 것이라고 생각한다.

참고문헌

- 국립국어원. **표준국어대사전**. <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>. (검색일: 2017. 4. 1).
- 교육부(2009). **학교 독서교육 및 도서관 활성화 방안**. 교육부.
- 류희경(2010). 평생학습 시대의 독서: 평생학습장으로서 도서관 독서프로그램 고찰. **독서연구**, 23, 185-203.
- 문화체육관광부(2015). **2015년 국민 독서실태 조사**. 문화체육관광부.
- 박인철(2016). 현상학과 감성교육-후설 철학을 중심으로. **철학**, 129, 177-204.
- 박정희(2015). 공공도서관 학부모프로그램 운영 사례연구. 석사학위논문, 가톨릭대학교.
- 송승훈(2010). 정부정책을 통해 본 독서교육의 진단과 방향. **우리말교육현장연구**, 4(1), 7-37
- 안성찬(2009). 전인교육으로서의 인문학-독일 신인문주의의 “교양(Bildung)” 사상. **인문논총**, 62, 99-126.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2012). **질적 연구 방법의 이해**. 서울: 박영사.
- 이영선(2011). 사회효용적 측면에서의 노인교육 연구: 고등교육기관을 중심으로. **Andragogy Today**, 14(3), 33-59.
- 이영선, 유기웅(2012). 수동적인 초기 성인학습자의 자기주도성 변화 연구. **Andragogy Today**, 15(3), 173-207.
- 임창호(1995). 교육학에 있어서 Bildung개념의 재음미: 독일 고전주의 Bildung개념을 중심으로. **고신대학교 논문집**, 22, 107-127.
- 정기섭(1998). 직업교육과 일반교육. **교육의 이론과 실천**, 3(1), 187-197.
- 정영근(1998). 흄볼트의 도야이론의 개념과 방법론에 관한 연구. **교육연구**, 16, 1-20.
- 정영근(2004). 교육학에 ‘도야개념이 필요한가? 도야의 교육학적 의미와 한국적 논의. **교육철학연구**, 32, 165-180.
- 정영근(2008). 흄볼트의 도야 개념. **교육철학연구**, 43, 131-150.
- 정혜승, 오은하, 김종운(2016). 부모의 읽기 태도 및 읽기 지원 방식과 초등학생 자녀의 읽기 태도 및 자발적인 읽기의 관계. **독서연구**, 40, 173-212.
- 조용환(1999). **질적연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.
- Adler, M. J., & Van Doren, C. (2012). **생각을 넓혀주는 독서법**(독고 앤 역). 서울: 멘토. (원저 1972년 출판)
- Biermann, F. (2001). **책 먹는 여우**(김경연 역). 파주: 주니어 김영사. (원저 2001년 출판)
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge:

- Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Duckworth, A. L. (2009). Self-discipline is empowering. *The Phi Delta Kappan*, 90(7), 536-536.
- Irwin, J. W. (2012). **독서 교육론**(천경록, 이경화, 서현 역). 서울: 박이정. (원저 1986년 출판)
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 97-117.
- Ridzi, F., Sylvia, M. R., & Singh, S. (2014). The imagination library program: Increasing parental reading through book distribution. *Reading Psychology*, 35(6), 548-576.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155.

Abstract

A Study of Housewives' 「Bildung」 Experiences
Through Adult Reading Education Program
of Public Libraries

Park, Junga(Chaekmaru Reading Research Society)

This study tried to reveal that explores the experience of Bildung through reading education of the full-time housewives who participated in the adult reading education of the public library. This study was carried out in order to look into the course and the details of specific changes, seeing that learners are initially involved in adult reading education to help their children read, but after that they got changed not only as supports of their children's reading but also as mothers reading books and adult learners. The experience of adult housewives in adult reading education was a process of internal discipline to look back at oneself, and a process of Bildung in which they were actively seeking methods to realize their goals, and acquiring knowledge, capability, and skills. As a concept similar to Self-Discipline in english. Bildung is the course as well as the results in which one develops the interests and abilities that are buried in life, becomes a considerate person by receptively behaving to others. Through participant mothers, this study could meet women who realize self-cultivation by developing their own capability and realize self-cultivation by developing strength in relations, who do not teach but learn, who do not draw but share together, not housewives who are dedicated only to housework and child care but adult learners who search interested field and study.

keywords: bildung, housewives, adult reading education, child reading instruction

개인적 차원의 학습조직 구축이 지식공유와 혁신행동에 미치는 영향: 심리적 소유감의 조절효과를 중심으로

조태준(인천대학교)*

이상훈(서울대학교)†

요 약

학습조직은 현대 조직들이 생각하는 가장 효과적으로 변화와 미래를 대처할 수 있는 조직의 형태라고 할 수 있다. 학습조직은 새로운 지식을 습득, 공유, 창조하여 새로운 변화에 민감하게 반응할 수 있도록 하는 조직이며, 이를 구축하기 위해서는 개인, 팀, 조직의 세 가지 차원에서 접근해볼 수 있다. 본 연구에서는 세 가지 차원 중 조직의 개인적 차원 학습조직 구축 노력이 학습조직의 핵심적인 기대 행동인 지식공유와 혁신행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보았다. 또한, 조직에 대한 강한 유대감을 뜻하는 심리적 소유감의 조절효과도 알아보았다. 본 연구는 총 11개의 중소 및 대기업에 종사하는 직원을 대상으로 설문을 진행하였으며, 설문은 독립, 조절, 종속변수에 맞춰 약 4-6 주일 간격으로 3회에 걸쳐 실시하여 동일방법편의를 최소화 하였다. 약 500부의 설문지가 배포되었으며, 이중 응답이 성실한 310부를 사용하였다. 연구 결과, 조직의 개인적 차원 학습조직 구축 노력은 조직원의 지식공유 및 혁신행동에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 심리적 소유감은 지식공유에는 유의한 조절효과를 보였으나 혁신행동에는 통계적으로 유의하지 않았다. 조직이 개인들로 하여금 지속적으로 학습의 기회를 제공하고 대화 및 탐구를 촉진하는 환경을 조성하는 것이 개인의 행동변화를 통한 학습조직을 구축하는데 초석이 될 것이다.

주제어: 학습조직, 지식공유, 혁신행동, 심리적 소유감

* 제 1저자: 인천대학교 창의인재개발학과 교수, email: chotaejun@inu.ac.kr

† 교신저자: 서울대학교 교육학과 박사과정, email: lsh85@snu.ac.kr

논문투고: 2017.09.06 / 심사일자: 2017.09.27 / 게재확정일자: 2017.10.10

I. 연구의 필요성 및 목적

현대 환경의 변화 속도는 조직이 기존에 대처하는 방식으로는 더 이상 따라 잡을 수 없을 만큼 빠르기 때문에, 빠르게 변화하지 못하는 조직은 미래 지속가능성을 유지하기 힘들어지고 있다. 현대 조직은 이러한 환경변화에 능동적으로 대처하기 위하여 조직의 지식, 가치, 신념, 프로세스, 행동, 규정, 문화 등의 변화를 유도하는 새로운 방식으로 조직을 재설계해야만 한다. 다양한 시도 중, 많은 기업들이 공감하고 시도하고 있는 방법은 조직이 조직원들로 하여금 새로운 지식을 습득, 창조, 공유하기 용이하도록 환경, 절차, 행동을 지원하는 학습조직을 구축하는 것이다 (Garvin, Edmondson, & Gino, 2008).

기업의 학습조직 구축에 대한 관심은 1990년 Senge(1990)의 논의 이후 지속적으로 확대되고 있다. 이는 현대의 불확실한 경영환경에서 기업의 지속적인 비교우위를 가져올 수 있는 핵심적인 요소로서 조직 구성원들의 학습과 이를 효과적으로 지원할 수 있는 조직의 환경 구축이 중요한 요소로 주목받기 때문이다. Senge(1990)는 학습조직을 조직구성원들이 진심으로 원하는 성과를 달성하도록 지속적으로 역량을 확대시키고 학습방법을 서로 공유하면서 끊임없이 배우는 조직이라고 보았다. 이를 통해 시스템 전반적인 시각과 사고를 향상시키고 환경의 변화에 민첩하게 적응하고 새로운 지식을 창조, 확산할 수 있다고 하였다(Watkins & Marsick, 1999). Marsick과 Watkins(2003)는 학습조직에 대한 개념이 추상적이며 복잡하여 쉽게 구축하고 측정할 수 없다는 점에서 효과적으로 구축하기 위해서는 개인, 팀, 조직의 세 가지 차원에서 접근법을 다르게 해야 한다고 주장하였다. 즉, 개인들로 하여금 행동, 인지, 감정을 자극하여 실질적 학습과 새로운 지식의 습득으로 이어지게 하는 개인 차원 전략이 필요하다고 하였으며, 반면 조직적 차원에서는 어떻게 하면 이러한 개인적 학습 전략을 조직의 구조와 프로세스에 임베디드시킬 것인가에 대하여 고민해야 한다고 하였다. 각 차원의 학습조직을 구축하기 위한 노력이 사실상 유기적으로 응집되고 시스템적으로 작용해야 되는 것에는 이견이 없으나, 개인적 차원에서의 노력이 팀과 조직적 차원과 어느 정도의 다른 성격을 갖고 있다는 것은 분명하다. 또한, 본 연구의 종속변수는 개인의 지식공유 및 혁신행동에 초점을 맞추고 있기에 본 연구에서는 Marsick과 Watkins(2003)가 개발한 7가지의 The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire(DLOQ) 중 개인적 차원에 해당하는 부분인 '지속적인 학습기회 창출'과 '대화 및 탐구 촉진'만을 사용하여 본 연구에 사용하였다.

Garvin(1993)은 학습조직은 다른 일반 조직에 비해 5가지를 더욱 뛰어나게 할

수 있다고 하였다. 첫째, 시스템적 혹은 과학적으로 문제를 해결하며, 둘째, 새로운 지식을 실험하며, 셋째, 과거의 경험으로부터 배우며, 넷째, 조직원들 서로 서로 간에 배울 수 있으며, 마지막으로 지식 조직 전체로 잘 전파할 수 있다고 하였다. 따라서 학습조직은 조직원들 사이에 지식공유가 이를 운영하는데 있어 중요하다는 것을 알 수 있다. 조직구성원들이 효과적으로 업무를 수행하기 위해서는 개개인이 업무에 대한 정확한 이해와 지식을 갖는 것도 중요하지만, 함께 업무를 수행하는 동료들도 그 지식을 동일하게 지니고 이해하고 있어야 한다는 점에서 지식공유는 팀 및 조직 효과성에 매우 중요한 요소로 인정받고 있다. 또한, 지식공유 행동을 통하여 새로운 아이디어, 지식이 창출되어야 하며, 이는 다시 조직원의 혁신적인 행동으로 이어져야 한다. 즉 조직학습에서 가장 핵심적인 역할을 차지하는 학습은 조직구성원들이 학습의 주체로서 서로의 지식을 공유하고, 새로운 지식을 창조하고 궁극적으로 혁신적인 행동으로 연결되는 과정이라고 볼 수 있다. 따라서, 본 연구에서는 조직이 개인적 차원 학습조직구축 노력이 조직원의 지식공유와 혁신행동에 어떠한 영향을 미치는 지 알아보고자 한다.

또한 본 연구에서는 조직의 개인적 차원 학습조직구축 노력을 하는데 있어, 조직구성원의 소유감이 이러한 노력에 더욱 호응하는지 알아보고자 하였다. 일반적으로 사람들이 지식을 공유하고 혁신적인 행동을 하는 데 있어, 많은 개인의 노력과 시간을 요구하게 되며, 지식을 자신의 경쟁력이라고 믿기 때문에 이를 공유하는 것을 꺼려한다. 따라서, 본 연구에서는 만약 조직에 대한 긍정적 몰입 이상으로 조직을 자신의 회사라고 생각하는 심리적 소유감이 높은 개인일수록 이러한 수고와 리스크를 감수하고 팀원과 조직전체에 도움이 되는 지식공유와 혁신행동을 더 보일 것이라고 예상하였다. 이에 따라 본 연구에서는 심리적 소유감이 개인적 차원 학습조직 구축 노력과 조직원의 지식공유 및 혁신행동 사이에 어떠한 조절효과를 갖는지 살펴보고자 하였다.

즉, 본 연구의 목적은 기업의 개인적 차원 학습조직 구축이 지식공유와 혁신행동에 미치는 영향과 그 과정에서 심리적 소유감의 조절효과를 살펴보는 것에 있다. 이를 위해 학습조직 구축을 독립변수, 지식공유와 혁신행동을 종속변수, 심리적 소유감을 조절변수로 설정하고 위계적 회귀분석을 각각 실시하였다.

II. 이론적 배경

1. 학습조직

학습조직에 대한 학문적인 논의는 Senge(1990)를 시작으로 1990년대에 본격적으로 시작되었다. Senge(1990)는 조직구성원들이 축적한 지식에 따라 조직의 성과가 높아 질 것이라는 가정을 전제하고(Gilley & Hoekstra, 2003), 조직학습(organizational learning)이 활발하게 이루어지는 조직을 학습조직이라고 보았다. 따라서 학습조직을 이해하기 위해서는 조직학습을 먼저 파악할 필요가 있다. 조직학습은 1950년대 조직이론가들에 의해 제시된 개념으로, March와 Simon(1958)은 조직 내부에서 개인 차원의 학습에 초점을 두어, 조직학습을 개인들의 집합적 기억에서 변화가 일어나는 과정으로 보았다. 이후 Argyris와 Schön(1978)은 조직학습이 개인 뿐 아니라 조직 차원에서 일어남을 강조하며, 조직 구성원들이 자신의 업무 과정에서 경험하는 개인과 조직의 인지체계와 신념체계의 변화를 조직학습으로 보았다.

따라서 학습조직은 조직학습을 가능하게 하는 하나의 조직체라고 볼 수 있다(Pedler, Burgoyne, & Boydell, 1991; Senge, 1990; Wishart, Elam, & Robey, 1996). 일반적으로 받아들여지는 가장 대표적인 학습조직에 대한 정의를 살펴보면, Senge(1990)는 시스템 관점에서 학습조직을 조직 구성원들이 진심으로 원하는 성과를 달성하도록 지속적으로 역량을 확대시키고 학습하는 방법을 서로 공유하면서 끊임없이 배우는 조직이라고 정의 하였다. Garvin(1993)은 보다 실천적인 관점에서 지식을 창조, 습득, 변화시키는 과정에서 얻게 되는 새로운 지식에 대한 통찰을 활용하여 조직의 행동을 변화시켜 나가는 조직을 학습조직이라고 보았다. Watkins와 Marsick(1993)은 학습은 개인, 팀, 조직, 사회 등의 다양한 차원에서 발생할 수 있는 신념, 지식, 행동의 긍정적인 변화로 보고, 학습조직을 이러한 학습을 획득하고 서로 공유하는 시스템을 보유함으로써 지속적으로 배우고 변화하는 조직이라고 보다 통합적 관점에서 정의하였다.

이러한 학습조직의 정의들이 공유하고 있는 기본적인 가정은 조직 구성원들이 지식을 많이 축적하면 조직의 성과가 향상될 것이며(Gilley & Hoekstra, 2003), 조직 구성원들의 학습활동을 촉진시키는 것이 조직의 근본적인 변화와 혁신을 가능하게 할 것이라는 것이다(Yang et al., 2004). 또한 이러한 조직 내 학습역량을 향상시키기 위해서는 조직 차원의 내부 동인에 대한 이해가 요구된다(Garvin, 1993).

따라서 학습조직은 조직 구성원들의 학습활동을 촉진하여 지속적인 학습을 통해 역량을 향상시키고, 조직 내에서 일어나는 다양한 문제와 지식을 공유하고, 조직 전체에 적용시킴으로써 조직변화를 촉진하고, 성장을 도모하는 조직이라고 할 수 있다.

학습조직은 조직의 지속적인 비교우의를 가져다 줄 수 있는 핵심적인 요소로 주목받으면서 학습조직과 조직성과의 관계에 관한 다양한 연구들이 수행되었다 (Alipour & Karimi, 2011; Duan, 2017; Harrim, 2010). 국내 HRD분야에서도 학습조직이 조직 효과성에 미치는 영향에 관한 연구가 다수 수행되었다(강명희, 유영란, 유지원, 2013; 권중생, 노수근, 2014; 김한준, 이기성, 2010; 송영선, 이희수, 2009; 신형재, 권용만, 김진수, 신태호, 2013; 이의연, 진정호, 2017; 전화익, 윤관식, 2014; 정태희, 문용경, 유영만, 2011; 조윤희, 최우재, 양복만, 2012; 현영섭, 김준희, 2005). 학습조직의 효과성에 대한 연구에서 관심 가져온 변수는 조직몰입, 조직시민행동, 혁신행동, 조직성과 및 유효성, 지식창조, 학습전이 등 다양하다. 즉, 기존의 많은 선행연구들을 통해서 학습조직이 조직성과에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음이 증명되었다고 볼 수 있다.

그러나 학습조직이 공유하는 기본 가정에서 확인할 수 있는 것과 같이 학습조직이 가능하기 위해서는 우선적으로 조직구성원의 학습이 촉진되어야 할 필요가 있다(Gilley & Hoekstra, 2003; Yang et al., 2004). 조직구성원의 학습이 가능할 때 조직차원의 학습으로 확산되어 온전한 학습조직으로 변화할 수 있기 때문이다. 따라서 학습조직에 대한 보다 깊이 있는 이해가 가능하기 위해서는 학습조직의 효과를 이해하기 위한 기존의 선행연구들의 초점뿐만 아니라 개인적 차원의 조직구성원의 학습 효과와 그 효과를 달성하는데 도움을 주는 조절요인을 탐색할 필요가 있다. 특히, 최근에는 학습민첩성(De Meuse, Dai, & Hallenbeck, 2010; Lombardo & Eichinger, 2000)과 같이 개인단위의 학습 능력이 강조되고 있음에 따라, 조직구성원의 학습이 조직차원의 학습으로 확산되는 과정에 대한 이해가 요구되고 있다 (Lim, Yoo, Kim, & Brickell, 2017).

한편, 학습조직 수준을 측정하는 가장 대표적인 도구는 Watkins와 Marsick(1997)의 통합적 학습모델을 토대로 개발된 ‘Dimensions of the Learning Organization Questionnaire(DLOQ)’이다. DLOQ는 지속적인 학습기회 창출, 대화 및 탐구의 촉진, 팀 단위 조직학습화, 자율적 임파워먼트, 지식의 조직적 체계화, 조직과 환경과의 연계, 그리고 전략적 리더십 등으로 구성된 일곱 가지 학습조직 구축요인을 기반으로 제작되었으며, Marsick과 Watkins(2003)는 이러한 학습조직 구축요인이 개인, 팀, 조직 차원의 학습을 가능하게 하는 핵심적인 요인이라고 보았

다.

다만, 본 연구에서는 개인적 차원 학습조직 구축 노력의 효과와 그것에 도움을 주는 조절변수를 확인하기 위하여 학습조직의 개인적 차원의 변수인 지속적인 학습기회 창출과 대화 및 탐구의 촉진의 두 개의 변수를 활용하였다. 지속적인 학습기회 창출은 조직구성원이 문제, 도전, 실수로부터 배울 수 있도록 과업을 설계하고, 학습기회의 제공을 위하여 다양한 활동을 지원하는 것을 의미한다. 대화 및 탐구의 촉진은 개인의 생각을 타인에게 분명히 전달하고, 조직의 표면적 현상의 근본원인에 대한 개인의 탐구를 지원하는 것을 의미한다. 학습조직의 개인적 차원의 이 두 변수는 다양한 학습조직 구축 요인 중 개인으로서의 조직구성원의 학습을 지원하는 가장 직접적인 요인들이라고 볼 수 있다. 따라서 개인적 차원의 학습조직 구축 요인들을 살펴봄으로써 조직구성원의 학습이 조직차원의 학습으로 이어지는 데 어떤 효과를 지니는지 확인할 수 있을 것이다.

2. 지식공유와 혁신행동

가. 지식공유

지식공유(knowledge sharing)는 개인이 소유한 지식을 자신이 속한 조직 내의 다른 구성원에게 전파하는 활동이다(Liebowitz & Chen, 2001). Davenport 등(1998)은 지식경영의 과정을 지식의 획득, 저장, 공유, 활용으로 구분하고, 지식공유는 개인적 차원의 지식 습득이나 학습이 아닌 조직적 차원의 활동이라고 정의하였다. 따라서 지식공유는 조직구성원이 개인적 차원에서 학습하는 과정이 아니라 조직차원에서 이를 공유하고 전파하는 사회적 활동이라고 할 수 있다.

조직의 과업이 효과적으로 수행되기 위해서는 조직구성원 개개인 각자가 높은 수준의 지식과 이해를 가지는 것도 중요하지만 팀 혹은 조직차원에서 함께 과업을 수행하는 구성원들이 동일한 이해와 지식을 지니고 있어야 한다는 점에서 지식공유는 조직효과성에 매우 중요한 요소가 될 수 있다. 따라서 지식공유는 조직의 구성원 모두가 업무 수행에 필요한 지식과 프로세스, 그리고 세부업무들 사이의 관계를 유사하게 이해할 뿐만 아니라 구체적인 활동전략을 동일하게 해석하는 정도라고 정의할 수 있다(김문주, 윤정구, 2012).

지식공유 활동은 Nonaka(1994)의 조직 지식변환(knowledge conversion) 프로세스(SECI)에서의 사회화(Socialization), 외부화(Externalization) 과정에 필요한 핵심적인 활동이다. 조직 차원에서 새로운 지식이 창조되고 변화하기 위해서는 조직구

성원 개개인이 습득한 지식으로서 암묵지를 공유와 전달이 가능한 현대인 형식지로 변환시켜, 이를 공유하고 통합하는 과정이 요구된다. 따라서 지식공유 활동은 조직의 효율성과 효과성을 신장시켜줄 수 있는 형식지를 개발할 수 있도록 해주는 핵심적인 프로세스가 된다(Duncan & Weiss, 1979).

학습조직 구축이 조직의 성과를 달성하기 위해 지속적으로 역량을 확대하고 학습하는 방법을 공유하며(Senge, 1990), 신념, 지식, 행동 등의 학습을 위해 지속적으로 변화하고(Watkins & Marsick, 1993), 지식을 창조, 습득, 변화시키는 과정에서 얻게 된 새로운 지식을 통해 조직을 변화시킨다는(Garvin, 1993) 점에서 조직구성원의 학습은 조직의 지식생성의 핵심적인 출발점이라고 할 수 있다. 따라서 지식공유는 개인적 차원 학습조직 구축이 기대하는 가장 기본적인 효과이자 메커니즘이라고 할 수 있다.

이러한 관점을 바탕으로 그동안 많은 연구자들이 실증연구를 통해서 학습조직 구축이 조직구성원의 지식공유를 높일 수 있다고 주장하였다(김형철, 김권필, 2014; 장용선, 2009). 따라서 이상의 이론적 논의와 실증적 연구결과를 바탕으로 본 연구에서는 개인적 차원의 학습조직 구축의 첫 번째 효과로 지식공유를 설정하고 다음과 같은 가설이 도출된다.

가설 1. 개인적 차원의 학습조직 구축이 조직구성원의 지식공유에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

나. 혁신행동

혁신행동은 조직의 성장과 업무성과 달성에 기여하기 위해 개인의 자발적인 아이디어 탐색, 독창적 아이디어 창출, 아이디어 실행 노력을 의미한다(Scott & Bruce, 1994). 또한 Janssen(2000)은 혁신행동을 “직무 안에서 의도적으로 직무 혹은 조직성과를 향상시키기 위하여 새로운 아이디어를 창조, 소개 및 적용하는 행동”이라 정의하였다(p.288). 이러한 혁신행동의 개념을 보다 깊이 있게 이해하기 위해서는 혁신을 먼저 살펴볼 필요가 있으며, 이를 창의성, 변화와 같은 유사한 개념과 비교해볼 필요가 있다.

먼저, 변화는 무엇인가를 바꾸는 것이지만 혁신은 새로운 아이디어를 적용해 새로운 것을 만들어 내거나 이전과는 다른 사태를 이끌어 내려는 단절적인 변화로 이해될 수 있다. 따라서 혁신은 변화에 속하지만 모든 변화가 혁신으로 분류되지는 않는다(김일천, 김종우, 이지우, 2004). 즉, 혁신은 새로운 아이디어를 바탕으로 하는 변화의 한 유형이라고 볼 수 있다. 둘째, 창의성은 독특한 방법으로 아이디어를 결합하는 능력 또는 아이디어를 특이한 방법으로 연상시키는 능력을 말하는 것이지

만(Amabile, 1988), 혁신은 기존의 직무와 방법 등을 바꾸어 새롭게 하는 것으로서, 개인과 조직이 새로운 아이디어를 창조하고, 그 아이디어를 수용하고 개발하며 실용화하는 모든 과정을 포함하는 개념이다(Scott & Bruce, 1994). 정리하면, 혁신은 크게 새로운 아이디어를 활용한다는 점과 이를 개발, 수용, 실용화하는 모든 과정을 포함한다는 특징을 지니고 있다.

이러한 혁신은 조직적 차원과 개인적 차원으로 구분할 수 있는데, 이 중 개인적 차원의 혁신을 가능하게 하는 행동이 혁신행동이라고 할 수 있다. 따라서 혁신행동은 개인수준의 혁신을 가장 잘 나타내주는 개념으로, 개인의 업무, 소속 부서나 조직의 성과를 향상시키기 위해 새롭고 유익한 아이디어를 창조하거나 도입하여 적용하는 활동을 의미한다(이지우, 김종우, 김일천, 2003; Janssen, 2000; Scott & Bruce, 1994; West & Farr, 1990). 따라서 혁신행동은 개별 구성원이 주도적인 역할을 한다는 점에서 조직수준의 혁신과 구별될 수 있다(Damanpour, 1991).

혁신행동은 아이디어 개발, 홍보, 실현이라는 세 가지 행동적 과업으로 이루어져 있다(Amabile, Conti, Coon, Lazenby, & Herron, 1996; Janssen, 2000). 따라서 조직 구성원의 혁신행동은 새롭고 유용한 아이디어를 찾아내는 것으로부터 시작된다(Amabile et al., 1996; Kanter, 1988; Woodman, Sawyer, & Griffin, 1993). 다음 과정은 잠재적 지원자들에게 그 아이디어를 홍보하는 것이다(Galbraith, 1982; Kanter, 1983, 1988). 마지막으로 그런 아이디어가 실제로 실행되고 조직에 환산되어 그 효과를 거둘 수 있도록 혁신 원형(prototype)이나 모델을 개발하는 것이다(Kanter, 1988).

혁신행동은 Nonaka(1994)의 조직 지식변환 프로세스에서의 종합화(Combination), 내면화(Internalization) 과정에서 요구되는 활동이라고 할 수 있다. 종합화는 개인이나 조직이 각각의 형식지를 조합하여 새로운 지식을 창조하는 과정이며, 이를 다시 조직 내에 활용될 수 있도록 확산되도록 하는 것이 내면화 과정이다. 따라서 혁신행동은 지식공유와 함께 조직구성원의 학습이 지식생성으로 나아가는 또 다른 과정으로 이해할 수 있다. 즉, 혁신행동은 지식생성의 관점에서 개인적 차원의 학습 조직 구축이 추구하는 핵심적인 효과이자 메커니즘이라고 할 수 있다.

또한 다양한 연구자들이 실증연구를 통해 학습조직 구축이 조직구성원의 혁신행동을 높일 수 있다고 주장하였다(권중생, 노수근, 2014; 이의연, 전정호, 2017; 전화익, 윤관식, 2014). 이상의 이론적 논의와 실증적 연구결과를 바탕으로 본 연구에서는 개인적 차원의 학습조직 구축의 첫 번째 효과로 혁신행동을 설정하고 다음과 같은 가설이 도출된다.

가설 2. 개인적 차원의 학습조직 구축이 조직구성원의 혁신행동에 긍정적인 영향

을 미칠 것이다.

3. 심리적 소유감

일반적으로 소유감은 ‘이것은 내 것이다’고 느끼는 심리상태로서, ‘내 것’을 구분하고 판단하게 한다는 점에서 소유감은 확장된 자아의 일부이며 동시에 개인의 정체성 형성의 중요한 역할을 한다(Belk, 1988). 이러한 소유감이 조직 맥락에서 주목을 받게 된 것은 1970년대 초 미국에서 종업원주식소유제도(employees stock ownership plan: ESOP)의 도입과 관계가 깊다. 많은 연구자들은 자사의 주식을 소유하는 것이 개인 및 조직의 성과 향상에 영향을 미칠 것이라고 믿었으나, 연구 결과는 일관되게 나타나지 않았다(French & Rosenstein, 1984; Hammer & Stern, 1980; Klein, 1987). 이에 따라 연구자들은 종업원주식소유와 같은 공식적 소유와 성과 사이에 작용하는 매개변수를 찾는데 관심을 가졌으며, Pierce, Rubenfeld와 Morgan(1991)이 심리적 소유감(Psychological ownership)의 매개효과를 검증하면서 이 개념이 처음 등장하게 되었다.

즉, 조직구성원에게 있어 자사 주식의 소유와 같은 공식적인 소유와 조직구성원들이 심리적으로 지니는 소유감은 다른 개념으로 정의될 필요가 있다(Hammer & Stern, 1980). 이에 따라 Pierce 등(1991)은 심리적 소유감은 개인이 특정 대상에 대해 강한 유대감을 가지며, 대상을 자신의 것이라고 느끼는 개인의 심리 상태라고 정의하였으며, Vandewalle, Van Dyne와 Kostova(1995)은 조직구성원들이 물리적 혹은 법적 권리와 관계없이 조직에 대하여 개인이 느끼는 소유감이라고 정의하였다.

이러한 심리적 소유감은 직무성과, 조직유효성, 직무만족, 조직몰입, 이직의도, 이탈행동, 직무열의 등과 같은 다양한 변수에 긍정적 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다(Avey, Luthans, & Jensen 2009; Caramelli, 2004; Mayhew, Ashkanasy, Bramble, & Gardner, 2007; Ramos, Man, Mustafa, & Ng, 2014; Van Dyne & Pierce, 2004; 이봉세, 박경규, 임효창, 2009; 임현경, 박상언, 최민오, 배혜정, 2016). 더불어 심리적 소유감은 조직 내의 공식적인 역할 이외에, 조직시민행동과 같은 역할 외적인 자발적 행동과도 관련이 있음이 밝혀졌다(O’driscoll, Pierce, & Coghlan, 2006; Peng & Pierce, 2015; Pierce, Kostova, & Dirks, 2003; VandeWalle et al., 1995). 이는 심리적 소유감이 조직을 나의 것 혹은 나의 일부부분으로 느끼는 정체성을 만들게 하고, 조직의 목표를 향상시키기 위한 개인의 의지와 책임감을 강화시켜주기 때문이다(Pierce et al., 1991; Pierce, Van Dyne, & Cummings, 1992). 따라서 심리

적 소유감은 조직 구성원의 역할 내 행동뿐만 아니라 역할 외적인 자발적 행동에 까지 영향을 미치는 중요 변수라고 할 수 있다.

안타깝게도 심리적 소유감이 지식공유와 혁신행동에 긍정적 영향을 미친다는 실증적인 연구는 수행되지 않았다. 그러나 두 가지 측면에서 심리적 소유감이 지식공유와 혁신행동에 긍정적 영향을 미친다고 추측할 수 있다. 먼저, 지식공유와 혁신행동이 직무만족, 조직몰입과 같은 조직구성원의 정체성에 긍정적 영향을 받는다는 점이다(민순, 하운주, 김혜숙, 김은아, 2015; 이국용, 2010; 이홍재, 변찬복, 박성중, 2013; 전정호, 2012). 따라서 심리적 소유감은 조직 구성원으로 하여금 자신의 직무와 조직에 관한 정체성 형성에 긍정적 영향을 미침으로써 지식공유와 혁신행동에 영향을 미칠 수 있다. 둘째, 지식공유와 혁신행동은 조직성과 달성에 중요한 영향을 미치는 역할 외적인 자발적 행동이라는 점이다(Katz & Kahn, 1978). 심리적 소유감은 조직 구성원의 의지와 책임감을 강화시켜줌으로써 역할 외적인 자발적 행동에 영향을 주는데 이와 유사하게 지식공유와 혁신행동에도 긍정적 영향을 미칠 것이라고 예상할 수 있다. 따라서 개인적 차원의 학습조직 구축 노력이 지식공유와 혁신행동에 영향을 미치는 과정에서 조직구성원의 정체성 및 책임감과 관련된 심리적 소유감이 조절효과를 지닌다고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 다음과 같은 가설을 설정하였다.

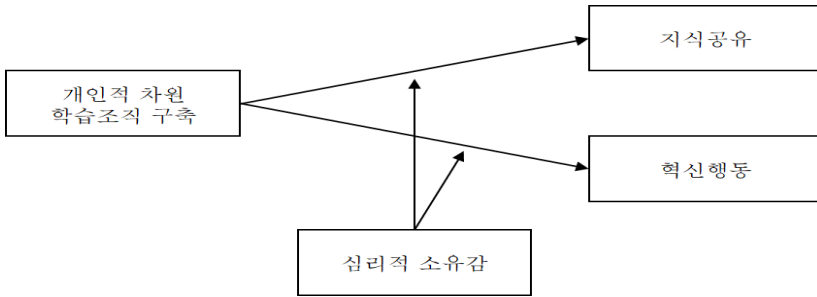
가설 3. 개인적 차원의 학습조직 구축에 있어 심리적 소유감은 조직구성원의 지식공유를 증대시킬 것이다.

가설 4. 개인적 차원의 학습조직 구축에 있어 심리적 소유감은 조직구성원의 혁신행동을 증대시킬 것이다.

III. 연구 방법

1. 연구모형

본 연구의 목적은 조직의 개인적 차원 학습조직구축과 지식공유 및 혁신행동의 관계에서 심리적 소유감의 조절효과를 규명하는데 있다. 구체적인 연구목표에 따라 변수들 간의 관계를 규명하기 위하여 [그림 1]과 같은 연구모형을 설정하였다.



[그림 1] 연구모형

2. 연구대상 및 자료수집

본 연구는 2016년 8월-9월에 총 11개의 중소기업에 종사하는 직원을 대상으로 설문을 진행하였다. 기본적으로 본 연구는 순수 무선표집(random sampling) 방식이 아닌 편의표집(convenience sampling)방식을 사용하였다. 각 기업별로 설문 담당자를 선정하여 설문지를 무작위로 배포하도록 하였으며 연구 데이터 질(quality) 향상을 위하여 각 기업의 설문담당자들에게 연구의 목적과 설문 방식에 대한 충분한 설명을 제공하였다. 또한, 본 연구에서 설문은 총 3단계에 걸쳐 진행되는 순차적 연구 방식(longitudinal study)을 채택하였다. 즉, 한 연구 참가자가 3회에 걸쳐 설문을 진행하였으며 각 단계별 시간차는 4-6주로 두었다. 각 설문지는 같은 연구 참가자에게만 전달되었으며 연구자만이 감식할 수 있는 암호를 지정하여 연구 참가자의 데이터가 섞이는 일을 방지하였다. 또한, 이를 통해 설문 참가자가 다른 설문을 진행하거나 설문결과에 의한 불이익과 신상정보 노출을 최소화 하였다. 또한, 설문 참가율을 높이기 위해 설문 차수별 소정의 상품이 지급되었다.

1차 설문에는 독립변수에 해당하는 ‘지속적인 학습기회 창출’과 ‘대화 및 탐구 촉진’이 포함되었으며, 2차 설문에는 조절변수에 해당하는 ‘심리적 소유감’이 포함되었으며, 마지막 3차 설문에는 종속변수인 ‘지식공유’와 ‘혁신행동’이 포함되었다. 이를 통해 참가자들로 하여금 긴 설문지 작성에 대한 부담을 절감시켜 설문에 대한 몰입도와 참가율을 향상시켰다. 약 500부의 설문지가 배포 하였으며 357부가 회수되었으나 이중 응답이 불성실한 설문을 제외하고 310부(응답률: 86.3%)를 연구에 사용하였다.

<표 1> 연구대상자의 인구통계학적 특성

구 분		빈도(명)	백분율(%)	구 분		빈도(명)	백분율(%)	
성별	남자	176	56.8	직급	사원	93	30.2	
	여자	134	43.2		대리	79	25.6	
연령	25세 이하	16	5.3		과장	60	19.5	
	26-30세	79	26.2		차장	37	12.0	
	31-35세	92	30.6		부장	25	8.1	
	36-40세	53	17.6		이사급 이상	3	1.0	
	41-45세	35	11.6		기타	10	3.2	
	46세 이상	26	8.6		근속 년수	2년 이하	189	62.8
학력	고졸	20	6.5			3-5년	58	19.2
	전문대졸	30	9.7			6-10년	42	14.0
	대졸	222	72.1	11-15년		9	3.0	
	대학원졸	36	11.7	16년 이상		2	0.7	
합계						310	100.0	

3. 조사도구의 구성

이 연구에서의 조사도구는 <표 2>와 같이 학습조직구축 척도, 지식공유 척도, 혁신행동 척도, 심리적 소유감 척도로 구성하였으며, 인구통계학적 특성 척도를 포함하였다.

<표 2> 조사도구의 구성

구 분		문항 수	출처
독립변수	학습조직구축	12	Marsick & Watkins (2003)
종속변수	지식공유	4	Faraj & Sproull (2000)
	혁신행동	9	Janssen (2000)
조절변수	심리적 소유감	6	Van Dyne & Pierce (2004)
통계변수	성별, 연령, 학력, 직급, 근속년수	5	
총 문항			39

개인적 차원 학습조직구축을 측정하기 위해서 본 연구는 Marsick과 Watkins (2003)의 Dimensions of the Learning Organization Questionnaire(DLOQ)를 사용하였다. DLOQ는 기업의 학습조직구축 정도를 3가지의 차원(개인, 팀, 조직)에서 측정

하였으나, 본 연구에서는 개인 차원에 해당하는 ‘지속적인 학습기회 창출’과 ‘대화 및 탐구 촉진’을 사용하였다. 본래의 ‘대화 및 탐구 촉진’에는 총 6문항으로 구성되어 있으나, “우리 조직에서는 서로간의 신뢰를 구축을 위한 시간을 할애하도록 한다”라는 문항은 탐색적 요인분석 과정에서 삭제되어 ‘지속적인 학습기회 창출’ 7문항과 ‘대화 및 탐구 촉진’ 5문항으로 구성된 최종 12문항으로 진행하였다.

‘지속적인 학습기회 창출’에 관련된 문항으로는 “우리 조직에서는 직원들이 서로 학습하도록 도와준다”, “우리 조직에서는 학습에 필요한 금전적 지원을 포함한 여러 가지 지원을 한다” 등이 포함되었으며, ‘대화 및 탐구 촉진’에 관련된 문항으로는 “우리 조직에서는 솔직하고 열린 피드백을 교환하도록 한다”, “우리 조직에서는 직위에 관계없이 왜? 라는 질문을 하도록 한다” 등이 포함되었다. 본 연구에서 탐색적 요인분석 및 스크리 도표의 결과, 두 개의 요인일 시 두 번째 고유값이 .781로 나타나 단일 차원으로 확인되었다. 즉, 개인적 차원 학습조직구축에 해당하는 두 개념은 설문 참가자로 하여금 하나의 개념으로 인식되었다(eigenvalue=8.277, total variance explained=68.974%). 본 변수에 대한 Cronbach's α 값은 .959이며, 높은 신뢰도를 보였다.

지식공유를 측정하기 위해서 본 연구에서는 Faraj와 Sproull(2000)의 도구를 활용하였다. 총 4문항으로 구성되어 있으며, “나는 내 지식과 전문지식을 동료들에게 공유한다”, “나는 어렵게 배운 지식을 동료들에게 공유한다” 등을 포함한다. 본 변수에 대한 Cronbach's α 값은 .953이며, 높은 신뢰도를 보였다.

혁신행동을 측정하기 위해서 Janssen(2000)은 Scott과 Bruce(1994)와 Kanter(1988)의 연구를 참조하여 9항목의 측정도구를 개발하였다. 혁신행동에는 ‘아이디어 생성(idea generation)’(3문항), ‘아이디어 촉진(idea promotion)’(3문항), ‘아이디어 실제화(idea realization)’(3문항)으로 구성되어 있다. ‘아이디어 생성’에는 “나는 업무와 관련된 새로운 기술, 도구, 방법 등을 찾으려고 한다”, ‘아이디어 촉진’에는 “나는 동료들로부터 혁신적인 아이디어에 대한 지원을 얻어내려고 한다”, ‘아이디어 실제화’에는 “나는 혁신적인 아이디어를 업무현장에 적용한다” 등을 포함하였다. 본 변수에 대한 Cronbach's α 값은 .965이며, 높은 신뢰도를 보였다.

심리적 소유감은 Van Dyne과 Pierce(2004)의 연구 도구를 적용하였으며, 총 7개의 문항으로 구성되어 있다. 하지만, “나는 이 조직이 내 회사라고 생각하지 않는다”의 역질문 문항이 탐색적 요인분석 과정에서 삭제되어, 본 연구에서는 6문항을 사용하였다. 심리적 소유감에는 “나는 이 회사가 나의 회사라고 느낀다”, “나는 이 조직에 강한 소유 의식을 느낀다” 등이 포함된다. 본 변수에 대한 Cronbach's α 값은 .946이며, 높은 신뢰도를 보이고 있다.

본 연구에서는 기존 영문으로 되어있는 도구를 역번역법(back translation procedure)을 사용하여 국문으로 번역하였다. 역번역법은 기존 영문도구를 국문과 영문에 정통한 학자가 국문으로 번역한 후 다른 두 언어를 사용하는 학자가 다시 번역된 국문 도구를 영문으로 번역하여 두 도구를 비교하여 번역 시 발생하는 의미의 차이를 최소화 하는 방법이다(Brislin, 1970).

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 수집된 자료는 기초통계, 빈도분석을 실시하였으며, 타당성과 신뢰성을 검증하기 위하여 다차원 확인적 요인분석과 신뢰도 분석을 실시하였으며, 연구변인들 간의 관계를 알아보기 위하여 다중회귀분석과 위계적 회귀분석을 사용하였다. 분석 도구로는 SPSS 21.0을 활용하였다.

IV. 연구결과

1. 기술통계 및 상관관계

수집된 자료를 바탕으로 본 연구에서 설정한 측정변수인 개인적 차원 학습조직구축, 지식공유, 혁신행동, 심리적 소유감에 대해 기술통계를 실시하여 각 변수들의 평균, 표준편차, 최소값, 최대값, 정규성 검토를 위한 왜도와 첨도를 분석하였으며, 측정변수간의 상관관계를 분석하였다. 그 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 측정변수의 기술통계 및 상관관계 분석

변수	1	2	3	4
1. 개인적 차원 학습조직구축	1			
2. 지식공유	.297***	1		
3. 혁신행동	.425***	.382***	1	
4. 심리적 소유감	.427***	.356***	.384***	1
평균	4.261	5.197	4.722	4.983
표준편차	1.071	1.021	0.968	1.246
왜도(표준오차)	-.424(.138)	-.445(.138)	-.067(.138)	-.757(.138)
첨도(표준오차)	.560(.276)	-.034(.276)	.095(.276)	.516(.276)

*** $p < .001$

측정변수의 기술통계를 살펴보면 먼저, 평균에서 지식공유의 평균이 5.197로 가장 높았으며, 개인적 차원 학습조직구축이 4.261로 가장 낮게 나타났다. 본 연구에

서의 측정변수들의 왜도는 $-.757 \sim -.067$, 첨도는 $-.034 \sim .560$ 으로 나타났다. 모든 변수들은 정규성 검증 기준인 ± 1.96 (유의수준 5%)을 초과하지 않아 정규성에 문제가 없는 것으로 나타났다.

다중공선성을 진단하기 위하여 독립변수들의 공차한계(tolerance)와 분산팽창요인(VIF: Variance Inflation Factor)을 추가적으로 산출하였다. 공차한계의 값은 0~1의 값을 가지며, 값이 작을수록 공선성이 높다고 볼 수 있다. VIF값 역시 그 값이 클수록 독립변수들 간의 공선성이 높다. 공차한계와 VIF의 값의 절대적인 판단 기준은 없으나, 일반적으로 공차한계 .10 이하, VIF 10 이상이면 공선성이 크다고 판단할 수 있다(이학식, 임지훈, 2014). 본 연구의 독립변수들 간의 다중공선성 진단 결과 공차한계는 개인적 차원 학습조직구축이 .669, 심리적 소유감이 .798로 나타났으며, VIF는 각각 1.495, 1.253로 나타났다. 따라서 본 연구의 독립변수들간의 다중공선성은 발생하지 않는 것으로 확인되었다.

<표 4> 독립변수들의 다중공선성 진단 결과

변수	공차한계(tolerance)	분산팽창요인(VIF)
개인적 차원 학습조직구축	.669	1.495
심리적 소유감	.798	1.253

다음으로 본 연구의 측정변수 간 Pearson 적률상관계수를 살펴보았으며, 모든 측정변수 사이에는 통계적으로 정적으로 유의한 상관관계가 있었다. 그 중 개인적 차원 학습조직구축과 심리적 소유감 간의 상관이 가장 높은 것으로 나타났다($r=.427$). 그 다음으로 개인적 차원 학습조직구축과 혁신행동 간의 상관이 높았으며($r=.425$), 개인적 차원 학습조직구축과 지식공유의 상관이 가장 낮은 것으로 나타났다($r=.297$).

2. 개인적 차원 학습조직구축과 지식공유 및 혁신행동의 관계

가. 지식공유에 대한 개인적 차원 학습조직구축의 회귀분석

조직의 개인적 차원 학습조직구축이 구성원의 지식공유에 영향을 미치는가를 분석하기 위해, 성별, 연령, 학력, 직급, 근속년수를 통제변수로 설정하고, 개인적 차원 학습조직구축을 독립변수로, 지식공유를 종속변수로 설정하여 다중회귀분석을 실시하였다.

<표 5> 지식공유에 대한 개인적 차원 학습조직구축의 회귀분석

구분		종속변수: 지식공유					
		모형1			모형2		
		B	β	t	B	β	t
통제 변수	성별	-.317	-.155	-2.630**	-.190	-.093	-1.551
	연령	.027	.182	2.044*	.025	.169	1.931
	학력	-.204	-.135	-2.446*	-.149	-.099	-1.806
	직급	.044	.065	.822	.040	.059	.766
	근속년수	-.001	-.002	-.023	-.016	-.021	-.313
독립 변수	개인적 차원 학습조직구축				.226	.219	3.774***
F		7.350***			8.777***		
R 2		.112			.153		
ΔR^2					.041***		

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

위 <표 5>와 같이, 성별, 연령, 학력, 직급, 근속년수를 통제한 후 개인적 차원 학습조직구축이 지식공유에 미치는 영향을 분석한 결과, F값이 8.777($p < .001$)로 본 연구모형이 적합한 것으로 나타났다. 통제변수와 독립변수를 포함하는 모형2는 지식공유의 15.3%를 설명하고 있었으며, 통제변수는 유의한 영향을 미치지 않은 반면에, 개인적 차원 학습조직구축은 유의수준 .001에서 지식공유에 유의한 영향을 주고 있었다($\beta = .219$, $t = 3.774$). 이는 개인적 차원 학습조직구축이 1표준편차 올라갈 때 지식공유가 .219 표준편차만큼 증가함을 보여준다.

나. 혁신행동에 대한 개인적 차원 학습조직구축의 회귀분석

조직의 개인적 차원 학습조직구축이 구성원의 혁신행동에 영향을 미치는가를 분석하기 위해, 성별, 연령, 학력, 직급, 근속년수를 통제변수로 설정하고, 개인적 차원 학습조직구축을 독립변수로, 혁신행동을 종속변수로 설정하여 다중회귀분석을 실시하였다.

<표 6> 혁신행동에 대한 개인적 차원 학습조직구축의 회귀분석

구분		종속변수: 혁신행동					
		모형1			모형2		
		B	β	t	B	β	t
통제 변수	성별	-.310	-.158	-2.649**	-.085	-.043	-.758
	연령	.029	.205	2.260*	.025	.179	2.150*
	학력	.094	.065	1.163	.191	.132	2.518*
	직급	.017	.027	.337	.011	.016	.222
	경력	-.060	-.081	-1.147	-.087	-.117	-1.805
독립 변수	개인적 차원 학습조직구축				.401	.406	7.329***
	F	5.527***			14.390***		
	R 2	.086			.229		
	ΔR 2				.142***		

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

위 <표 6>과 같이, 성별, 연령, 학력, 직급, 근속년수를 통제한 후 개인적 차원 학습조직구축이 혁신행동에 미치는 영향을 분석한 결과, F값이 14.390($p < .001$)로 본 연구모형이 적합한 것으로 나타났다. 통제변수와 독립변수를 포함하는 모형2는 혁신행동의 22.9%를 설명하고 있었으며, 통제변수 중 연령($\beta = .179$, $t = 2.150$)과 학력($\beta = .132$, $t = 2.518$)이 유의한 것으로 나타났다. 개인적 차원 학습조직구축은 유의수준 .001에서 혁신행동에 유의한 영향을 주고 있었다($\beta = .406$, $t = 7.329$). 이는 개인적 차원 학습조직구축이 1표준편차 올라갈 때 혁신행동이 .406표준편차만큼 증가함을 보여준다. 이상의 결과에 따라 개인적 차원 학습조직구축이 학습조직의 직접적인 결과로서의 지식공유와 혁신행동에 정적인 효과를 가질 것이라는 연구문제는 채택되었다.

3. 개인적 차원 학습조직구축과 지식공유 및 혁신행동의 관계에서 심리적 소유감의 조절효과

개인적 차원 학습조직구축과 지식공유 및 혁신행동의 관계에서 심리적 소유감의 조절효과를 검증하기 위하여 두 개의 종속변수(지식공유, 혁신행동)와 조절변수(심리적 소유감)에 대한 위계적 회귀분석을 각각 실시하였다.

가. 개인적 차원 학습조직구축과 지식공유 관계에서 심리적 소유감의 조절효과 분석

개인적 차원 학습조직구축이 구성원의 지식공유에 미치는 영향에 있어 심리적 소유감의 조절효과를 검증하기 위하여 다음 <표 7>과 같이 위계적 회귀분석을 실시하였다. 위계적 회귀분석은 총 4단계로 실시되었다. 지식공유를 종속변수로 설정하고, 1단계에서는 통제변수(성별, 연령, 학력, 직급, 근속년수)를 투입하였으며, 2단계에서는 독립변수인 개인적 차원 학습조직구축을, 3단계에서는 조절변수인 심리적 소유감을, 4단계에서는 상호작용항인 개인적 차원 학습조직구축 × 심리적 소유감을 투입하였다.

<표 7> 개인적 차원 학습조직구축과 지식공유 관계에서 심리적 소유감의 조절효과 분석

구분		종속변수: 지식공유							
		모형1		모형2		모형3		모형4	
		β	t	β	t	β	t	β	t
통제 변수	성별	-.155	-2630*	-.093	-1.551	-.058	-.981	-.066	-1.130
	연령	.182	2.044*	.169	1.931	.119	1.382	.096	1.116
	학력	-.135	-2446*	-.099	-1.806	-.085	-1.582	-.086	-1.614
	직급	.065	.822	.059	.766	.098	1.304	.108	1.435
	경력	-.002	-.023	-.021	-.313	-.022	-.331	-.011	-.169
독립 변수	개인적 차원 학습조직구축 (A)			.219	3.774***	.137	2.284*	.125	2.098*
조절 변수	심리적 소유감 (B)					.244	4.126***	.278	4.602***
상호 작용	A × B							.128	2.362*
F		7.350***		8.777***		10.370***		9.914***	
R 2		.112		.153		.200		.215	
ΔR 2				.041***		.047***		.015*	

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

분석결과, 모든 모형의 F값은 유의하였으며, 각 모형에서의 결정계수(R^2)가 11.2%, 15.3%, 20.0%, 21.5%로 유의하게 증가하는 것으로 나타났다. 구체적으로 2단계에서 독립변수로 투입한 개인적 차원 학습조직구축이 유의한 영향을 미치고 있었고(β :.219, t :3.774), 3단계에서 조절변수로 투입한 심리적 소유감 역시 통계적으로 유의한 영향력을 갖추고 있었다(β :.244, t :4.126). 4단계에서 투입한 상호작용항인 개인적 차원 학습조직구축 × 심리적 소유감 역시 통계적으로 유의한 영향력을 지니므로써(β :.128, t :2.362), 개인적 차원 학습조직구축과 지식공유의 관계에서 심리적 소유감이 통계적으로 유의한 조절효과를 지니는 것으로 나타났다.

나. 개인적 차원 학습조직구축과 혁신행동 관계에서 심리적 소유감의 조절효과 분석

개인적 차원 학습조직구축이 구성원의 혁신행동에 미치는 영향에 있어 심리적 소유감의 조절효과를 검증하기 위하여 다음 <표 8>과 같이 위계적 회귀분석을 실시하였다. 위계적 회귀분석은 총 4단계로 실시되었으며, 종속변수를 혁신행동으로 설정하고, 3단계에서는 조절변수인 심리적 소유감을, 4단계에서는 상호작용항인 개인적 차원 학습조직구축 × 심리적 소유감을 투입하여 이전 분석과 동일한 절차로 수행하였다.

<표 8> 개인적 차원 학습조직구축과 혁신행동 관계에서 심리적 소유감의 조절효과 분석

구분		종속변수: 혁신행동							
		모형1		모형2		모형3		모형4	
		β	t	β	t	β	t	β	t
통제 변수	성별	-.158	-264 [*]	-.043	-.758	-.004	-.074	-.004	-.071
	연령	.205	2.260 [*]	.179	2.150 [*]	.123	1.522	.124	1.513
	학력	.065	1.163	.132	2.518 ^{**}	.148	2.929 ^{**}	.148	2.924 ^{**}
	직급	.027	.337	.016	.222	.060	.849	.060	.844
	경력	-.081	-1.147	-.117	-1.805	-.118	-1.885	-.118	-1.880
독립 변수	개인적 차원 학습조직구축 (A)			.406	7.329 ^{***}	.314	5.554 ^{***}	.314	5.529 ^{***}
조절 변수	심리적 소유감 (B)					.273	4.883 ^{***}	.272	4.725 ^{***}
상호 작용	A × B							-.002	-.037
F		5.527 ^{***}		14.390 ^{***}		16.708 ^{***}		14.569 ^{***}	
R ²		.086		.229		.287		.287	
ΔR^2				.142 ^{***}		.059 ^{***}		.000	

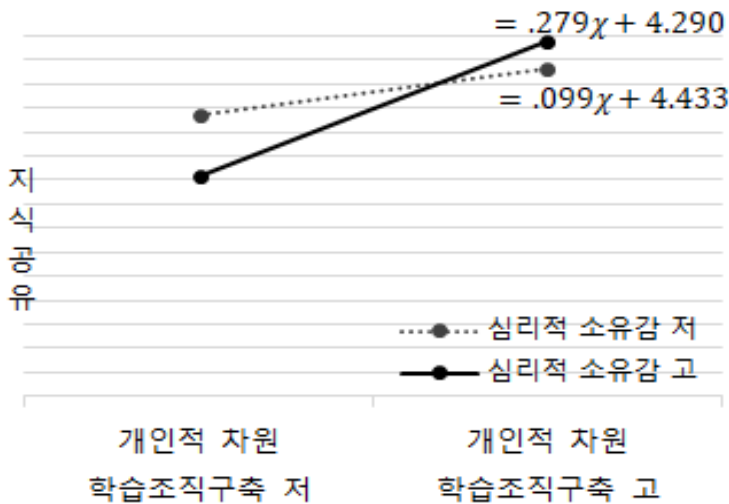
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

분석결과, 모든 모형의 F값은 유의하였으나, 각 모형에서의 결정계수(R^2)가 8.6%, 22.9%, 28.7%, 28.7%로 유의하게 증가하지 않는 것으로 나타났다. 구체적으로 2단계에서 독립변수로 투입한 개인적 차원 학습조직구축이 유의한 영향을 미치고 있었으며($\beta=.406$, $t=7.329$), 3단계에서 조절변수로 투입한 심리적 소유감 역시 통계적으로 유의하였다($\beta=.273$, $t=4.883$). 그러나 4단계에서 투입한 상호작용항인 개인적

차원 학습조직구축 × 심리적 소유감은 통계적으로 유의한 영향력을 보이지 않았다 ($\beta = -.002, t = -.037$). 이는 개인적 차원 학습조직구축과 혁신행동의 관계에서 심리적 소유감은 조절효과를 가지기 보다는 독립변수로서 역할을 하고 있음을 나타낸다. 즉, 개인적 차원 학습조직구축과 심리적 소유감이 조직구성원의 혁신행동을 변화시키는 데 각각 영향을 주는 것으로 해석할 수 있다.

개인적 차원 학습조직구축과 지식공유 및 혁신행동의 관계에서 심리적 소유감의 조절효과를 분석한 결과를 종합해보면, 개인적 차원 학습조직구축과 지식공유의 관계에서 심리적 소유감의 조절효과가 있었으며, 반면에 개인적 차원 학습조직구축과 혁신행동에서 심리적 소유감은 조절효과가 없는 것으로 나타났다.

이러한 조절효과와 구체적 양상을 살펴보기 위해, 조절변수 심리적 소유감의 평균을 기준으로 상, 하 두 집단으로 구분하여, 두 집단에 대해 각각 개인적 차원 학습조직구축을 독립변수로, 지식공유를 종속변수로 설정하여 회귀분석을 실시하였다. 다음에 제시된 [그림 2]는 개인적 차원 학습조직구축이 지식공유에 미치는 영향에 대한 심리적 소유감의 조절효과를 보여준다. 그림에서 확인할 수 있는 것과 같이 개인적 차원 학습조직구축이 지식공유에 미치는 영향에서 심리적 소유감이 높은 집단이 낮은 집단에 비해 더 큰 영향을 받는 것으로 나타났다.



[그림 2] 조절효과 그래프

V. 결론 및 제언

본 연구는 국내 11개의 중소기업에 종사하는 310명의 종업원을 대상으로 진행하였으며 조직의 개인적 차원의 학습조직구축 노력이 이들의 지식공유와 혁신행동에 미치는 영향과 개인의 심리적 소유감의 조절효과에 대하여 연구하였다.

첫째, Marsick과 Watkins(2003)는 학습조직을 구축하기 위해서는 3차원인 개인, 팀, 조직적 차원으로 접근해야 하며, 각 차원은 각 차원에 맞는 성과로 이어져야 한다고 주장하였다. 즉 조직의 개인적 차원 학습조직 구축의 노력은 개인의 성과 및 행동의 변화로, 팀 차원은 팀의 성과 및 분위기 개선으로, 마지막 조직 차원 노력은 조직의 성과, 문화, 가치관 등의 변화로 연계되어야 한다고 주장하였다. 본 연구에서는 개인적 차원 학습조직구축 노력이 지식조직의 필수 행동 요소인 개인의 지식공유와 혁신행동에 어떠한 영향을 미치는가에 초점을 맞춰 확인하였다. 개인적 차원 학습조직구축 노력은 ‘지속적인 학습기회 창출’과 ‘대화 및 탐구 촉진’으로 구성되어 있지만, 본 연구 참가자들은 이론적으로 분리된 두 개념을 하나의 개념으로 인식하고 있어 본 연구에서는 개인적 차원 학습조직구축 노력이라는 하나의 개념으로 묶어 분석을 진행하였다. 본 연구 결과에서 조직의 개인적 차원 학습조직구축 노력이 개인의 지식공유($\beta=.219, t=3.774^{***}$)와 혁신행동($\beta=.406, t=7.329^{***}$)에 긍정적인 영향을 주고 있다는 것을 확인할 수 있었다. 즉, 개인의 지식공유 및 혁신행동은 조직이 개인적 차원의 학습조직을 구축하기 위한 노력을 들일수록 더욱 활성화된다는 것을 알 수 있었다.

지식은 공유될수록 더 많은 지식이 추가되고 풍성해지면서 새로운 지식을 창조할 수 있는 밑거름이 되며 궁극적으로 혁신행동으로 이어지게 된다(Nonaka, 1994). Myers(2015)에 의하면 포춘 500대 기업이 조직원의 지식공유행동을 장려하지 못하여 연간 약 315억 달러의 손실을 입는다고 하였으며, 조직구성원들의 지식공유에 대한 동기부여가 조직의 생존에 직결되어 있다고 주장하였다. 따라서 많은 기업들은 조직원의 지식공유 행동을 장려할 수 있는 동기부여 방법에 대하여 고민을 하며, 일반적으로 금전적 혹은 비금전적 보상으로 접근한다. 하지만 장기적으로 지식공유 행동이 정착되기 위해서는 비금전적 방법인 조직문화, 환경, 그리고 성과향상에서 오는 효능감, 혁신행동, 배움의 기회 등 개인의 장기적인 성과에 영향을 주는 심리적 보상이 더 중요하다고 하였다(Wang & Noe, 2010). 본 연구의 결과는 조직이 개인으로 하여금 학습의 기회를 제공해주고, 대화와 탐구 활동을 지원해주는 것이 조직구성원의 지식공유 및 더 나아가 혁신행동으로 이어지게 한다는 것을 보여주고 있다. 따라서 조직은 지식공유 및 혁신행동을 장려하기 위한 동기부여 방법으

로 물리적 환경 및 금전적 보상에 치우치기 보다는 ‘왜’라고 질문하고 해답을 얻기 위해 노력할 수 있는 안정적인 심리적 환경을 조성해주는 것이 중요하다고 할 수 있다.

둘째, 본 연구에서는 조직에 대하여 긍정적 심리적 상태를 갖고 있는 개인이 조직이 개인적 차원 학습조직구축 노력을 하였을 때 더 효과적인 지식공유와 혁신행동을 하는지 알아보고자 하였다. 본 연구에서는 다양한 조직에 대한 심리적 상태를 논하는 변수 중 조직에 정서적 몰입 이상의 긍정적 심리상태를 의미하는 심리적 소유감을 조절변수로서 선택하였다. 심리적 소유감은 직접적으로 보유하고 합법적 권리를 보장받는 공식적 소유와는 구별되며, 심리적으로 조직과 자신이 밀접한 관계에 있으며 자신의 일부분이라고 믿고 느끼는 상태를 의미한다(Pierce, Kostova, & Dirks, 2001; VandeWalle et al., 1995). 본 연구에서는 기본적으로 개인의 심리적 소유감 높은 개인들이 궁극적으로 더 높은 혁신 및 지식공유 행동을 보이는 것으로 나타났다. 특히, 심리적 소유감이 높은 그룹이 조직의 개인적 차원 학습조직 구축 수준이 높은 환경에 노출될수록 통계적으로 유의하게 지식공유 행동이 높다는 것을 알 수 있었다.

보통 개인이 소유한 지식은 소유자로 하여금 자신의 현 위치를 있게 해주며 지켜주는 중요한 자산으로 인식하는 경우가 많고 혹은 지식공유를 위해서는 개인의 시간과 노력이 많이 들어가기 때문에 지식공유를 꺼리는 경향이 있다. 하지만 본 연구에서는 개인이 조직에 대한 소유에 버금가는 애착을 갖고 있을 시, 자신의 소중한 지식을 남들과 공유하는 행동을 보인다는 것을 알 수 있었다. 앞서 알아본 바, 지식공유 행동을 위해서는 심리적인 동기부여가 중요하다고 하였는데, 본 연구에서는 심리적 소유감이 지식공유행동에 좋은 내적 동기를 부여하고 있다는 것을 알 수 있었다. Gino(2015)는 조직을 자신의 조직처럼 생각하는 심리적 소유감이 높아질수록 다른 사람들에게 이타적인 행동에 자발적으로 참여한다고 하였으며, 이는 자신의 경쟁력을 대변하고 공유를 위해 시간과 노력이 들어가는 지식공유 행동에 심리적 소유감이 중요한 역할을 하고 있다는 것을 암시하고 있다.

그러나 혁신행동의 경우 심리적 소유감의 조절효과가 통계적으로는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 심리적 소유감은 개인적 차원의 학습조직 구축 노력이 혁신행동에 영향을 미치는 과정에 긍정적 영향을 미치지 못함을 의미한다. 이러한 결과는 개인적 차원의 학습조직 구축 노력이 지식공유와 혁신행동의 관계에서 심리적 소유감의 차별적인 영향력을 보여주기 때문에 특징적인 결과라고 할 수 있다. 본 연구의 결과가 이러한 차별적 영향력의 원인을 직접적으로 설명해주지는 못하지만, 지식공유와 혁신행동의 차이를 통해서 이 결과를 해석해볼 수 있다.

앞서 설명한 것과 같이 지식공유와 혁신행동은 개인적 차원의 학습조직 구축이 기대하는 결과라고 할 수 있지만, 그 결과로서 지식공유와 혁신행동은 다른 특징을 지니고 있다. 먼저 지식공유는 Nonaka(1994)의 사회화와 외부화에 해당하는 활동으로 그 결과물은 공유와 전달이 용이한 형식지이다. 이는 기존에 없던 새로운 지식이라기보다는 조직구성원이 개별적으로 지니고 있던 암묵지를 형식화한 지식인 셈이다. 이에 반해 혁신행동은 종합화와 내면화에 해당하는 활동으로 그 결과물은 새로운 지식이다. 이 지식은 기존의 지식들의 통합을 통해 생성되는 기존에 없던 지식이라는 점에서 사회화와 외부화를 통해 얻어지는 형식지에 비해 보다 창조적인 활동의 결과물이라는 차이점을 지니고 있다. 즉, 심리적 소유감은 개인적 차원의 학습조직 구축이 공유와 전달이 용이한 형식지를 생성하는데 긍정적 조절효과를 지니지만, 창조적 지식을 생성하는데는 조절효과가 없다고 해석할 수 있다. 즉, 개인적 차원의 학습조직 구축을 통한 창조적 지식의 생성을 위해서는 조직 구성원의 심리적 소유감과 같은 정체성을 형성하는 것을 넘어선 별도의 노력이 필요하다고 볼 수 있다. 다만 본 연구의 결과는 이러한 별도의 노력이 무엇인지에 대해 알려주지 못한다는 점에서 한계가 있다. 따라서 개인적 차원의 학습조직 구축 노력과 혁신행동의 관계에 긍정적 영향을 주는 조절변수에 대한 추가적인 연구가 요구된다.

본 연구를 통하여 조직의 개인적 차원 학습조직노력이 학습조직을 구축하는 데 있어 가장 중요한 개인적 행동인 지식공유와 혁신행동에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있었으며, 또한 개인적 차원 학습조직노력에 앞서 개인들로 하여금 조직에 대한 긍정적인 심리 상태를 만들어주는 것이 이러한 노력의 효과를 강화할 수 있다는 것을 유추할 수 있었다. 하버드 비즈니스 스쿨의 David Garvin교수와 Amy Edmondson교수는 Harvard Business Review(2008)와의 인터뷰에서 조직 및 개인의 학습관련 행동은 다른 조직이 쉽게 모방할 수 없는 역량이며 이를 통해 학습조직을 구축하는 것만이 조직의 지속가능성(sustainability)을 높이는 방법이라고 주장하였다. 따라서 본 연구는 이러한 학습조직을 구축하는데 어떠한 조직적 노력과 개인의 심리상태를 만들어주어야 하는지 알아보는데 있어 중요한 의미가 있다.

하지만, 본 연구는 조직의 학습조직을 구축하는데 있어 세 차원(개인, 팀, 조직)으로 접근하는데 있어 개인의 차원에 머물렀다는 것에 한계를 둘 수 있다. 따라서 차후 연구에서는 개인뿐만 아니라 팀과 조직 차원으로 연구의 영역을 확장할 필요가 있다. 또한, 학습조직에서 보여줄 있는 결과변수를 다양화하여 많은 조직들로 하여금 학습조직 구축이 기업의 지속가능성과 발전에 큰 도움이 된다는 것을 확인해야 할 것이다.

참고문헌

- 강명희, 유영란, 유지원(2013). 조직시민행동에 미치는 멘토링, 학습조직, 조직몰입의 영향력. **기업교육연구**, 15(2), 183-204.
- 권중생, 노수근(2014). 기업의 학습조직 구축요인이 심리적 자본과 혁신행동에 미치는 영향. **디지털융복합연구**, 12(3), 105-115.
- 김문주, 윤정구(2012). 학습조직의 세 가지 메커니즘: 지식 공유, 생산론적 담론, 그리고 정체성 공유가 팀 효과성에 미치는 영향. **조직과 인사관리연구**, 36(1), 31-65.
- 김일천, 김중우, 이지우(2004). 혁신적 업무행동의 선행요인에 관한 연구. **경영연구**, 19(2), 281-316.
- 김한준, 이기성(2010). 중소기업의 학습조직 활동과 조직성과에 관한 연구: 학습조직과 조직성과 관계모형 개발. **평생교육·HRD연구**, 6(3), 161-189.
- 김형철, 김권필(2014). 중소기업정보통신업의 학습조직 활동이 지식공유와 경영성공에 미치는 영향. **경영컨설팅리뷰**, 5(1), 13-33.
- 민순, 하운주, 김혜숙, 김은아(2015). 대학병원 간호사의 신뢰 및 조직몰입과 혁신행동과의 관계에서 공유가치의 조절효과. **대한경영학회 학술발표대회 발표논문집**, 2015(3), 379-390.
- 송영선, 이희수(2009). 조직문화 유형과 학습조직 수준 및 조직효과성 관계. **HRD연구**, 11(2), 115-151.
- 신형재, 권용만, 김진수, 신태호(2013). 학습조직 구축과 조직유효성과의 관계에 있어 지식공유의 조절효과 분석. **경영교육연구**, 80, 457-479.
- 이국용(2010). 조직 구성원의 지식공유 활동에 영향을 미치는 요인. **Information Systems Review**, 12(1), 81-104.
- 이봉세, 박경규, 임효창 (2009). 직무특성과 주인의식문화가 심리적 소유감 및 태도에 미치는 영향. **산업관계연구**, 19(1), 139-167.
- 이의연, 전정호(2017). 글로벌 기업의 학습조직이 혁신행동에 미치는 영향에 관한 연구. **무역연구**, 13(1), 499-518.
- 이지우, 김중우, 김일천(2003). 심리적 임파워먼트와 조직지원이 종합병원 직원들의 혁신적 업무행동에 미치는 영향. **보건행정학회지**, 13(1), 46-69.
- 이학식, 임지훈(2013). **SPSS 20.0 매뉴얼**. 서울: 집현재.
- 이흥재, 변찬복, 박성중(2013). 직무자율성, 직무만족, 정서적 조직몰입과 지식공유행동의 구조적 영향관계. **관광연구**, 28(3), 145-168.
- 임현경, 박상언, 최민오, 배혜정(2016). 구성원의 조직기반 인식이 심리적 소유감과

- 직무열의에 미치는 영향. **인적자원개발연구**, 19(2), 151-183.
- 장용선(2009). 학습조직이 지식활동에 미치는 영향 분석: 금융기관을 대상으로. **금융지식연구**, 7(2), 3-38.
- 전정호(2012). 조직후원인식과 경영진에 대한 신뢰가 지식공유에 미치는 영향; 조직몰입의 매개효과를 중심으로. **한국경영교육학회**, 27(5), 155-182.
- 전화익, 윤관식(2014). 중소기업의 학습조직 수준이 인적자본, 혁신행동과 조직성공에 미치는 영향. **직업교육연구**, 33(4), 1-29.
- 정태희, 문용경, 유영만(2011). 학습조직 기반의 통합적 지식창조 및 공유 모델 개발 연구. **Andragogy Today**, 14(1), 91-120.
- 조운형, 최우재, 양복만 (2012). 학습조직이 인지된 병원성공에 미치는 영향과 일터 학습의 매개효과. **HRD연구**, 14(3), 87-110.
- 현영섭, 김준희(2005). 기업체의 학습조직 구축요인과 학습전이간의 관계: 학습조직 구축요인의 위계적 관계를 가정한 모형을 중심으로. **한국교육학연구**, 11(1), 171-196.
- Alipour, F., & Karimi, R. (2011). Mediation role of innovation and knowledge transfer in the relationship between learning organization and organizational performance. *International Journal of Business & Social Science*, 2(19), 144-147.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123-167.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39, 1154-1184.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677-693.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*, 15, 139-168.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.
- Caramelli, M. (2004). *A theoretical cross-cultural study of the attitudinal effects of employee stock ownership*. Paper presented at the 12th conference

- of the International Association for the Economics of Participation, Halifax, Canada.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34(3), 555-590.
- Davenport, T. H., De Long, D. W., & Beers, M. C. (1998). Successful knowledge management projects. *Sloan management review*, 39(2), 43-57.
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: a construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119-130.
- Duan, Q. (2017). A study of the influence of learning organization on organizational creativity and organizational communication in high tech technology. *Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education*, 13(6), 1817-1830.
- Duncan, R. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. *Research in organizational behavior*, 1, 75-123.
- Faraj, S., & Sproull, L. (2000). Coordinating expertise in software development teams. *Management science*, 46(12), 1554-1568.
- French, J. L., & Rosenstein, J. (1984). Employee ownership work attitudes, and power relationships. *Academy of Management Journal*, 27(4), 861-869.
- Galbraith, J. R. (1982). Designing the innovating organization. *Organizational Dynamics*, 10, 5-25.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Garvin, D. A., & Edmondson, A. C. (2008). *The importance of learning in organizations*. [video file] Retrieved from <https://hbr.org/2008/12/the-importance-of-learning-in.html>
the-importance-of-learning-in-organizations.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.
- Gilley, J. W., & Hoekstra, E. (2003). Creating a climate for learning transfer. In E. Holton III & T. Baldwin (Eds.). *Learning transfer: For the society of industrial psychology* (pp. 2871-393). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Gino, F. (2015). How to make employees feel like they own their work. *Harvard Business Review*, December. Retrieved from <https://hbr.org/2015/12/how-to-make-employees-feel-like-they-own-their-work>.
- Hammer, T. H., & Stern, R. N. (1980). Employee ownership: Implications for the organizational distribution of power. *Academy of Management Journal*, 23(1), 78-100.
- Harrim, H. M. (2010). Relationship between learning organization and organizational performance(Empirical study of pharmaceutical firms in Jordan). *Jordan Journal of Business Administration*, 6(3), 405-425.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effect-reward fairness and innovative work behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters: Innovation for productivity in the American corporation*. New York: Simon & Schuster.
- Kanter, R. M. (1988). When a 1000 flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organization. *Research in Organization Behavior*, 10, 169-211.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Klein, K. J. (1987). Employee stock ownership and employee attitudes: A test of three models. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 319-332.
- Liebowitz, J., & Chen, Y. (2001). Developing knowledge-sharing proficiencies. *Knowledge Management Review*, 3, 12-15.
- Lim, D. H., Yoo, M. H., Kim, J., & Brickell, S. A. (2017). *Learning agility: The nexus between learning organization, transformative learning, and adaptive performance*. Paper presented at the 2017 Adult Education Research Conference, Norman, OK.
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321-329.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Marsick, V.J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*,

5(2), 132-151.

- Mayhew, M. G., Ashkanasy, N. M., Bramble, T., & Gardner, J. (2007). A study of the antecedents and consequences of psychological ownership in organizational settings. *Journal of Social Psychology, 147*(5), 477-500.
- Myers, C. (2015). Is your company encourageing employees to share what they know? *Harvard Business Review, November*. Retrieved from <https://hbr.org/2015/11/is-your-company-encourageing-employees-to-share-what-they-know>.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science, 5*(1), 14-37.
- O'driscoll, M. P., Pierce, J. L., & Coghlan, A. M. (2006). The psychology of ownership work environment structure, organizational commitment, and citizenship behaviors. *Group & Organization Management, 31*(3), 388-416.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable growth*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill.
- Peng, H., & Pierce, J. (2015). Job-and organization-based psychological ownership: Relationship and outcomes. *Journal of Managerial Psychology, 30*(2), 151-168.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review, 26*(2), 298-310.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology, 7*(1), 84.
- Pierce, J. L., Rubenfeld, S. A., & Morgan, S. (1991). Employee ownership: A conceptual model of process and effects. *Academy of Management Review, 16*(1), 121-144.
- Pierce, J. L., Van Dyne, L., & Cummings, L. (1992). *Psychological ownership: A conceptual and operational exploration*. Paper presented at the Southern Management Association, Valdosta, GA.
- Ramos, H. M., Man, T. W. Y., Mustafa, M., & Ng, Z. Z. (2014). Psychological ownership in small family firms: Family and non-family employees' work attitudes and behaviours. *Journal of Family Business Strategy,*

5(3), 300-311.

- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of management journal*, 37(3), 580-607.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New York: Doubleday.
- Van Dyne, L., & Pierce, J. L. (2004). Psychological ownership and feelings of possession: Three field studies predicting employee attitudes and organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25(4), 439-459.
- Vandewalle, D., Van Dyne, L., & Kostova, T. (1995). Psychological ownership: An empirical examination of its consequences. *Group & Organization Management*, 20(2), 210-226.
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lesson in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the learning organization*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- West, M. A., & Farr, J. L. (1990). Innovation at work. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (pp. 3-13). New York: Wiley.
- Wishart, N. A., Elam, J. J., & Robey, D. (1996). Redrawing the portrait of a learning organization: Inside Knight-Ridder, Inc. *The Academy of Management Executive*, 10(1), 7-20.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of management Review*, 18, 293-321.
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human resource development quarterly*, 15(1), 31-55.

Abstract

The effect of the individual level dimensions of learning organization on organizational members' knowledge sharing and innovative behavior: the moderating effect of psychological ownership

Cho, Taejun(Incheon National University)

Lee, Sanghun(Seoul National University)

Many organization believe that learning organization can be the most effective way to adapt themselves to ever-changing environment to secure the sustainability. Learning organization is the organization to acquire, share and create new knowledge to response quickly to new changes. Typically, to build the learning organization effectively, it has to approach differently according the individual, team/group and organizational levels. This study only adopted the individual level of dimensions of learning organization, as namely, 'create continuous learning opportunities' and 'promote inquiry and dialogue', and attempted to identify the relationship with organizational members' knowledge sharing and innovative behaviors. Moreover, this study attempted to identify the moderating effect of psychological ownership. Totally, 11 medium and large Korean organizations were participated in the study. 500 surveys were distributed, but 310 were used for the further analysis. This found that there were positive statistically significant relationships between the individual level of dimensions of learning organization, and knowledge sharing and innovative behavior. However, psychological ownership only showed statically significant moderating effect on knowledge sharing.

keywords: learning organization, knowledge sharing, innovative behavior, psychological ownership

평생교육 현장실습 교육과정에 대한 실습생의 요구분석

신은경(경북대학교)*

현영섭(경북대학교)†

요약

본 연구는 평생교육실습 과목의 내용과 방식에 대한 실습생의 요구를 실증적으로 분석하여 실습과목 개선을 위한 방향을 논의하는 것을 목적으로 하였다. 연구목적 달성을 위하여 평생교육 실습생 203명으로부터 수집한 자료를 분석하였다. 설문자료는 요구분석 절차에 따라 t검정, Borich 요구도 분석, LFF 방법으로 분석되었다. 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 양성기관의 현장실습의 교육내용 중 최우선 순위 항목은 실습내용 소개와 실습일지 및 관련 서류 작성법 안내였다. 둘째, 실습기관의 실습내용의 필수항목 중 최우선 순위는 학습자 요구분석, 모의 프로그램개발이었다. 셋째, 실습기관의 실습내용의 선택항목 중 최우선 순위는 프로그램 관리·운영 및 모니터링, 프로그램 만족도 조사지원, 유관기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문이었다. 이상의 분석결과를 활용하여 논의 및 결론을 제시하였다.

주제어: 평생교육사, 실습교육과정, 요구분석

* 제1저자: 경북대학교 중등교육연구소 전임연구원, email: sek1178@daum.net

† 교신저자: 경북대학교 교육학과 교수, email: yshyun@knu.ac.kr

논문투고: 2017.09.10 / 심사일자: 2017.09.27 / 게재확정일자: 2017.10.10

I. 연구의 필요성 및 목적

1999년 평생교육법 체제 도입 이후, 평생교육사 자격 취득을 위한 기준은 계속해서 변화해왔다. 자격증명, 자격취득과정 및 이수학점, 실습시간 및 기관 등은 계속해서 변하는 주요 항목이었다. 그만큼 평생교육사 자격제도는 한국의 평생교육분야의 실천전문성과 질을 높이고 후속세대를 육성하는 방안으로서 중요하였다(강대중, 한승희, 김현수, 김한별, 현영섭, 2017). 특히 평생교육사 자격이수과목 중 평생교육실습의 내용과 규정은 지속적으로 변화와 개선이 이루어졌다. 왜냐하면 실습은 자격의 현장성을 높이기 위한 핵심과목이면서(한상길, 2014), 동시에 부실한 실습에 대한 지적과 개선요구가 계속되었기(강대중 외, 2016; 김진숙, 2012; 동미정, 배을규, 2009; 박지혜, 최희준, 2008; 최영근, 윤명희, 조정은, 2015) 때문이었다.

평생교육실습은 평생교육현장에서 평생교육사로서 자질을 갖추기 위한 준비과정이자 교육활동으로서 그 중요성이 다각적으로 인식되고 있다(한상길, 2014). 그럼에도 불구하고 아직 평생교육 현장실습은 많은 문제점을 안고 있다. 최근까지도 단순 보조업무나 밀린 업무의 실습생 부여, 실습기관의 체계적 준비 미흡, 양성기관의 과목 운영 부실, 평생교육실습의 부실 운영, 실습기관 선정의 어려움, 실습교과 운영의 비현실성 등에 대한 지적이 있어 왔다(김진숙, 2012; 김진숙, 구혜영, 2009; 박명신, 한상훈, 2016; 박지혜, 최희준 2008; 한상길, 2014). 또한 실습생이 평생교육실습을 위하여 필요한 내용을 양성교과 또는 평생교육실습 과목에서 충분하게 학습하는지에 대한 비판도 존재하였다(이혜영, 박성민, 2011). 이런 연구들은 공통적으로 양성과정과 실습과목의 내용 및 운영방식에서의 비현실성을 근본적인 원인으로 지목하였다. 더불어 실습생과 실습·양성기관의 비윤리적 태도의 개선과 양성 및 실습과목의 개선을 요구하였다(동미정, 배을규, 2009; 박명신, 한상훈 2016).

이와 관련하여 2014년 교육부에서는 「평생교육실습 과목 운영지침」을 새롭게 마련하였다. 이는 예비평생교육사에게 효과적인 현장실습 기회를 제공함으로써 체계적이고 효율적인 실습과목 및 현장실습의 운영기틀을 다지고 이를 통해 평생교육사로서의 전문역량을 제고하는 것이 목적이다(교육부, 2015). 이로써 평생교육 현장실습 운영의 제도적 여건이 마련되었다고 할 수 있다. 하지만 아직 평생교육 실습현장에서는 운영지침에서 제시한 실습내용과 무관한 실습경험을 하고 있는 것으로 보고되고 있다(박명신, 한상훈, 2016; 박진숙, 2016; 손정은, 2015). 이는 실습생의 역할 및 실습내용의 범위 등을 명확하게 제시해주지 않아서 나타난 현상이라고 판단된다. 효율적인 평생교육실습의 운영 및 정착을 위해서는 실습현장의 실제적인 요구들을 반영하여 좀 더 체계적인 평생교육실습 교육과정을 개발하는 것은 물론

평생교육실습 전반에 있어 지속적으로 변화를 추구해야 할 필요가 있다.

평생교육실습에 대한 그동안의 연구는 내러티브 연구(김진숙, 2012), 사례연구(박명신, 한상훈, 2016), 직업정체성 변화의 질적 연구(박진숙, 2016; 손정은, 2015), 직무분석이나 현황분석(김진화, 양병찬, 2006; 이해영, 박성민, 2011) 등이었다. 이 연구들은 실습과 실습생의 변화에 대한 기초적인 정보를 제공하였으나, 실습교과와 내용이나 운영방식의 수정방향을 구체적으로 제시하는 데에는 한계가 존재하였다. 그나마 최영근 외(2015)에 의하여 평생교육사 직무분석과 이에 따른 요구분석이 이루어졌으나 이 역시 양성과정과 실습교과와 내용이나 방식보다는 평생교육사 직무에 초점을 두었다는 한계점을 가졌다.

지금까지의 평생교육실습에 대한 연구들은 실습의 문제점을 공감하고 이에 대한 다각적 접근을 취하였다. 그러나 실습생이 실습을 제대로 할 수 있도록 지원하기 위한 교육내용이나 운영방식을 구체적으로 다루지는 못하였다. 또한 실습을 위한 교육내용이나 운영방식을 다루었다라고도 질적 방법이나 양성현황 등에 주로 초점을 두어, 양적 방법을 통하여 다각화 또는 검증된 분석결과가 충분하지 못하였다. 즉, 실습과목의 운영방법 개선, 실습에서 실제로 수행하는 직무에 부합되는 과목내용 수정, 실습교과 이외의 과목의 변화 등을 위한 구체적인 시사점을 얻기에는 한계가 존재하였다. 이는 결국 현장실습을 위한 체계적이고 효율적인 평생교육 실습교육과정의 부재로 인해 실습교육에 대한 질이 저하되고 평생교육 전문가를 양성하는데도 문제점을 드러내고 있다고 볼 수 있다. 기본적인 현장실습 운영의 제도적 여건은 마련되었지만 실습의 내실화와 질적 도약을 위한 노력이 필요한 시점이다. 그중 하나로 체계적이고 조직적으로 잘 설계된 실습교육과정을 마련하기 위한 작업이 필요하다. 이를 위한 출발점으로 요구분석(needs analysis)을 활용할 수 있다. 요구분석은 현재 상태와 바람직한 상태의 차이를 찾아내어 우선순위를 결정하는 작업으로(조대연, 2009), 평생교육실습 교과과정에서 가르쳐야 할 교육내용, 교육방법, 관련 문제점 등에 대한 정보를 획득할 수 있다(김진화, 2001). 즉, 평생교육현장에서 실질적으로 이루어지고 있는 실습내용과 향후 중요하게 활용되어야 하는 실습내용이 무엇인지를 파악하여 실습생들의 교육요구에 부합한 교육내용을 선정하는 작업을 할 수 있으며 현장실습의 개선방안을 모색할 수 있다.

이에 본 연구에서는 평생교육실습 과목의 내용과 방식에 대한 실습생의 요구를 실증적으로 분석하여 실습과목 개선을 위한 방향을 논의하는 것을 목적으로 하였다. 연구목적을 달성하기 위하여 연구문제는 다음과 같이 설정하였다. 연구문제1: 평생교육사 양성기관의 현장실습 교육내용에 대한 실습생의 요구는 어떠한가? 연구문제2: 평생교육사 실습기관의 현장실습 내용에 대한 실습생의 요구는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 평생교육 현장실습의 내용 구성

평생교육실습 과목은 평생교육사 양성과정의 필수과목으로 현장실습을 포함한다. 교육부(2015: 1)에 의하면 평생교육 현장실습이란 “평생교육 현장 적응력과 전문성을 지닌 인재를 양성하기 위해 양성기관과 평생교육기관이 공동으로 참여하여 정해진 기간 동안 실습교육을 실시하고 이를 통해 학점을 부여하는 제도”를 말한다. 즉, 평생교육 현장실습은 강의실에서 이론적으로 학습한 것을 실제 평생교육현장에 접목시켜 볼 수 있는 기회를 갖게 함으로써 예비평생교육사의 현장전문성을 향상시키는 것을 목적으로 한다(국가평생교육진흥원, 2009; 박지혜, 최희준, 2008). 따라서 현장실천이 강조되는 평생교육사에게 실습과목은 핵심적인 교육과정이다(김진숙, 2012; 손정은, 2015).

평생교육실습을 체계적이고 효율적으로 운영하기 위해 2014년에 교육부는 「평생교육실습 과목 운영지침」(이하 운영지침)을 마련하였다. 이 운영지침은 실습 운영 기준 및 절차, 실습내용 등에 대한 안내사항을 포함하고 있으며, 평생교육사 양성기관은 이 지침을 적용해야 한다(교육부, 2015). 또한 실습기관에서도 운영지침을 적용하여 실습생의 실습을 지도하고 있으며, 실습관련 연구들도 운영지침을 기반으로 관련 연구가 진행되었다(구경희, 2017; 박명신, 한상훈, 2016; 박진숙, 2016; 손정은, 2015; 최영근 외, 2015). 더불어 실습지침의 적용 지원을 위하여 2017년 평생교육사 양성기관 담당자 직무연수에서 운영지침 교육*이 진행되었다. 이처럼 평생교육 현장이나 연구 분야에서는 평생교육실습 과목 운영지침을 적용하여 현장실습의 내실화를 도모하고 있다.

2015년 운영지침에 따르면, 실습과목은 양성기관 사전교육, 현장실습, 실습최종평가회로 구성된다(교육부, 2015). 이 세 단계는 진행과정에 따라 준비단계, 진행단계, 종결단계로 구분된다. 이에 대한 세부내용은 [그림 1]과 같다. 실습준비단계는 실습생의 본격적인 실습에 앞서 양성기관에서 실시하는 사전교육을 말한다. 실습과목 수강생은 현장실습의 목적, 실습생의 자세와 태도, 실습 진행절차, 실습일지 작성방법 등에 대한 실습오리엔테이션(필수)과 실습세미나(권장)에 참석해야 한다. 실습준비단계는 실습생이 실습에 대한 예측과 사전준비를 가능하도록 도와줌으로써 실습에 대한 불안과 부담을 줄여주는 역할을 한다(박지혜, 최희준, 2008; 손정은, 2015).

* 교육부, 국가평생교육진흥원(2017.07.05). 2017년 제1차 평생교육사 양성기관 담당자 직무연수.

진행단계는 실습생이 실습기관에서 4주(최소 20일, 총 160시간) 이상 실습하는 단계이다. 진행단계의 교육내용은 필수항목과 선택항목으로 구분된다. 필수항목은 오리엔테이션, 행정업무, 모의 프로그램 기획, 실습평가의 4가지 항목으로 구성되어 있고, 선택항목은 실습기관 관련 법 및 정책이해와 기관 분석, 교육프로그램 운영 지원, 유관기관 방문 및 관련 행사 참석의 3개 항목 중 최소 1개 내용을 선택하도록 되어 있다(교육부, 2014). 이 요소들은 평생교육사의 기획, 분석, 개발, 운영, 평가 등의 업무를 반영하여 구성된 것이다(국가평생교육진흥원, 2009).

필수항목의 세부 내용을 좀 더 살펴보면 다음과 같다([그림 1] 참조). 먼저 오리엔테이션은 실습기관에 대한 전반적인 이해를 돕고, 실습에 대한 방향성을 제시하거나 실습수행에 필요한 구체적인 사항 등을 안내하는 활동이다(박지혜, 최희준, 2008). 두 번째, 행정업무는 평생교육사의 여러 직무 중 기관관리 직무의 한 요소로서(김진화, 2003), 업무의 기본이라고 할 수 있는 기안 및 공문서 모의 작성, 사업예산(안) 편성 등의 활동이 학습내용으로 포함된다. 세 번째, 모의 프로그램 기획은 평생교육사가 자주 수행하는 직무가 기획·개발이라는 점에서 실습교육과정의 주요 내용이다(김명희, 2010; 김진화, 2001; 박명신, 장은숙, 박수정, 2012; 이해영, 박성민, 2011). 이에 프로그램 기획은 시뮬레이션 또는 실무과제 형태 등으로 진행되며 프로그램의 기획 절차가 학습내용으로 포함된다. 예를 들어, 실습기관의 주요 프로그램 조사 및 분석, 학습자 요구분석 실시, 모의 평생교육 프로그램 개발, 모의 평생교육 프로그램 홍보 및 마케팅 등으로 구성된다. 필수항목의 마지막 구성요소인 실습평가는 실습생의 실습수행 내용에 대한 평가활동을 포함한다. 실습평가는 학습자의 실습 자체가 아니라 실습이 종료 된 후 실습 전 과정에 대한 실습생의 수행 정도를 평가하는 활동이다(국가평생교육진흥원, 2009). 다만 실습평가는 실습기관에서 운영하는 요소이지만 운영지침의 내용만으로는 어떤 형태로 어떻게 운영해야 되는지를 구체적으로 알 수 없는 한계점이 존재한다. 따라서 실습기관에서 효과적으로 실습생을 지도·평가하기 위해서는 실습평가 요소의 목적, 대상, 방법 등에 대한 내용 보완이 필요하다.

종결단계인 실습최종평가회는 양성기관에서 실습생의 실습결과 보고 및 평가 등으로 구성하여 총 6시간(2회) 실시할 것이 권장되고 있다. 실습최종평가회에서는 현장실습 종료 후 실습생들 간의 실습내용 및 경험을 공유하고 자체평가를 실시한다. 평생교육기관이나 평생교육사 직무가 다양하기 때문에, 체험한 실습내용 및 경험을 서로 공유하여 간접적으로나마 평생교육 현장의 다양성과 역동성을 느낄 수 있도록 자리를 마련하는 것이다(국가평생교육진흥원, 2009). 하지만 운영지침에는 실습최종평가회의 목적 또는 의도, 대상, 진행방법 등이 언급되어 있지 않아 이를

간과하는 양성기관들도 존재한다(박진숙, 2016). 교원양성을 위한 교육실습의 경우에는 주요 단계별 목적 및 실습내용이 주 단위별로 비교적 구체적으로 명시되어 있어 체계적인 실습이 이루어지는데 도움이 되고 있다(박지혜, 최희준, 2008). 따라서 평생교육 현장실습도 그 의도에 맞게 효과적으로 운영되기 위해서는 운영지침의 내용을 구체적으로 제시할 필요성이 있다.

운영 단계 및 주체			구분	내용	
준비 단계	사전 교육 (4주)	양성 기관	실습오리엔테이션 (출석수업 1회 운영 필수)	<ul style="list-style-type: none"> 현장실습의 목적 실습생의 자세와 태도(예절지도) 평생교육사의 직무이해 실습 진행과정 이해 	
			실습세미나 (총 9시간(3회) 권장)	<ul style="list-style-type: none"> 실습기관별 특성 및 주요 실습내용 공유 주요 실습내용 및 실습일지 작성 지도 실습기관 사전분석 및 실습일정 발표 등 	
진행 단계	현장 실습 (4주 이상)	실습 기관	필수 항목	오리엔테이션	<ul style="list-style-type: none"> 기관소개 및 평생교육 관련 주요업무 소개 주요 학습자 및 프로그램 소개 등 해당 기관 실습생의 자세와 역할 구체적 실습목표 설정 및 실습지도자와 일정별 세부계획 수립
				행정업무	<ul style="list-style-type: none"> 기안 및 공문서 모의 작성 사업예산(안) 편성
				모의 프로그램 기획	<ul style="list-style-type: none"> 실습기관의 주요 프로그램 조사 및 분석 학습자 요구분석 실시(실습기관 학습자 대상) 모의 평생교육 프로그램 개발 모의 평생교육 프로그램 홍보 및 마케팅
			선택 항목	실습평가	<ul style="list-style-type: none"> 실습평가회: 실습생의 실습수행 내용에 대한 평가 등
				실습기관 관련 법 및 정책이해와 기관 분석	<ul style="list-style-type: none"> 평생교육법 및 관련 정책 파악하기 실습기관의 SWOT 분석을 통한 전략 도출
				교육프로그램 운영 지원	<ul style="list-style-type: none"> 학습자 관리 및 지원 학습정보DB 관리 및 지원 학습시설·매체 관리 및 지원 프로그램 관리·운영 및 모니터링 강사, 학습동아리 등 인적DB 관리 및 지원 프로그램 만족도 조사 지원(결과분석 수행 등)
유관기관 방문 및 관련 행사 참석	<ul style="list-style-type: none"> 유관기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문 평생학습 관련 행사(지역축제, 박람회 등) 참석 				
양성 기관	현장실습 중간점검(필수)	<ul style="list-style-type: none"> 현장실습기관의 실습운영 형태 및 여건 등 실습생의 현장실습 수행 태도 및 상태 등 			
종결 단계	보고 및 평가 (2주)	양성 기관	실습 최종평가회 (총 6시간(2회) 권장)	<ul style="list-style-type: none"> 실습생 전원 실습결과 발표 및 공유 	

[그림 1] 평생교육 현장실습 내용 구성

출처: 교육부(2015).

2. 평생교육 현장실습 내용에 대한 현실적용의 한계

앞서 살펴보았듯이 실습을 효과적으로 운영하기 위해 실습과목 운영지침을 통해 실습내용을 살펴보았다. 하지만 실습내용이 평생교육 현장의 실결과 맞지 않다는 주장과(손정은, 2015) 현장실습의 운영과 관리가 체계적이지 못하다는 지적 등이 계속 제기되고 있다(박명신, 한상훈, 2016; 박진숙, 2016; 최영근 외, 2015).

평생교육 현장실습에 관한 선행연구들을 살펴보면, 박진숙(2016)은 실습기관의 비체계적인 실습 프로그램으로 인해 운영지침의 현장실습 내용이 실질적으로 적용되지 못하는 한계점을 지적하고 있다. 한 실습생의 면담내용을 보면 “어느 날은 일이 너무 많고 어느 날은 일이 너무 없어요. 일이 있으면 던져주고 아님 말고...” 라고 자신의 실습경험을 이야기하였다(박진숙, 2016: 66). 교육부에서 마련한 운영지침에는 현장실습 내용을 필수항목과 선택항목으로 나누어 평생교육사의 업무를 경험할 수 있도록 제시되어 있지만 일부 실습기관에서는 이를 적용하지 않고 그날 실습기관의 상황에 따라 실습지도자의 기분에 따라 즉흥적으로 일관성 없는 실습 지도를 하고 있음을 알 수 있다.

또한 일부 선행연구들(박명신, 한상훈, 2016; 손정은, 2015)에서는 평생교육사의 직무내용과 관련성이 낮은 단순 보조 업무만 주로 경험하거나, 기관에서 미뤄 둔 일을 처리하는 등 운영지침에서 제시한 내용과 무관한 내용으로 실습한 경우가 보고되었다. 이와 같은 실습생들의 경험이 평생교육사의 업무와 전혀 무관하지는 않지만 실습의 대부분을 단순 업무로만 구성하는 것은 실습의 목적 및 목표 달성에 걸림돌이 될 수 있다(박지혜, 최희준, 2008; 김진숙, 2012; 한상길, 2014). 평생교육 기관의 유형이나 규모가 매우 다양하고 실습지도자의 자질도 다르기 때문에 모든 실습생들이 동일한 내용 및 수준의 실습을 할 수는 없다. 다만 예비평생교육사로서 기본적으로 습득해야 할 핵심적인 내용을 체계적으로 제공해 줄 필요가 있다. 체계적이고 내실 있는 실습과정 운영이 결국 예비평생교육사의 실무능력 향상으로 이어질 수 있기 때문이다(김진화, 양병찬, 2006).

이처럼 실습기관에서 운영지침의 실습내용을 제대로 활용하지 못하는 이유 중 하나는 실습내용을 어떻게 구성하고 어느 수준에서 실습생에게 실습경험을 제공해야 하는지에 대한 구체적인 기준이 불분명하기 때문일 것이다(박명신, 한상훈, 2016; 박지혜, 최희준, 2008). 같은 맥락에서 운영지침이 강제사항이 아니다보니 실습기관에서는 그 내용을 반드시 적용해야 된다는 인식이 부족할 수 있다(국가평생교육진흥원, 2013; 최영근 외, 2015). 또한 실습기관의 실습지도에 대한 무관심 또는

이해 부족으로(손정은, 2015), 실습지도자의 과도한 업무로 인해 지도 시간을 충분히 할애하지 못하는 실정(박지혜, 최희준, 2008; 박진숙, 2016) 때문에 실습생들에게 적절한 실습경험을 제공하지 못하는 경우가 발생하고 있는 것이다. 따라서 현장실습의 실질적인 성과와 효과를 높이기 위해서는 실습 과정에서 운영지침의 현장실습 내용이 실질적으로 어느 수준에서 적용되고 있고, 중요하게 활용되어야 하는 내용은 무엇인지 등을 파악하여 현장실습의 개선점을 모색하는 연구가 필요하다.

III. 연구방법

1. 분석요소 및 요구분석 방법

본 연구는 평생교육 현장실습 운영지침의 현실성을 제고하기 위하여 실습생의 요구를 파악하려고 실시되었다. 이를 위하여 선행연구 검토를 통해 평생교육 현장실습 운영지침 및 운영실태에 대한 현황과 문제점을 파악할 수 있었다. 이를 기초로 설문조사 및 분석을 위한 분석요소를 <표 1>과 같이 설정하였다.

분석요소는 앞서 살펴본 교육부(2015)의 「평생교육실습 과목 운영지침」을 기반으로 작성하였다. 이 운영지침은 교육부에서 평생교육사 자격취득과 관련된 평생교육실습 과목 및 현장실습의 원활한 운영을 위하여 제작·배포한 것으로, 실습과목의 전반적인 운영내용과 구성원별 역할을 구분하여 제시하고 있다(교육부, 2015). 즉, 양성기관은 현장실습 사전교육, 평가 등 현장실습 전반에 관하여 수행하고, 실습기관은 실습생의 평생교육 현장 실무능력 배양을 위한 내용을 구성하여 교육, 지도할 것을 제안하며 관련 교육내용을 제시하고 있다. 이에 평생교육사 양성기관 및 실습기관에서는 이 운영지침을 준용하여 현장실습을 운영·지도하고 있다(교육부, 국가평생교육진흥원, 2017; 구경희, 2017; 박명신, 한상훈, 2016; 박진숙, 2016; 손정은, 2015). 따라서 본 연구에서도 평생교육실습 운영의 기본 토대가 되는 운영지침의 내용구성에 따라 양성기관과 실습기관으로 구분하고 그에 따른 교육내용을 반영하여 분석요소를 구성하였다. 즉, 양성기관의 현장실습 교육내용은 실습오리엔테이션, 실습내용 소개, 최종실습평가회 등이 포함되었고, 실습기관의 교육내용은 행정업무, 모의 프로그램 기획 등의 필수항목과 교육프로그램 운영지원, 유관기관 방문 등의 선택항목이 포함되었다. 선택항목의 경우 말 그대로 선택적으로 적용되기 때문에 실습생이 모두 경험하는 것은 아니라는 점에서 필수항목과는 차이가 있다. 분석요소에 대하여 실습생의 요구 자료를 수집하고 이를 분석하였다.

요구분석방법은 Brinkerhoff(1986)의 수행결핍 관점을 활용하였다. 이에 본 연구에서는 현장실습 내용별 중요도와 현재 활용도의 차이를 분석하여 요구 수준을 찾아내고 우선순위를 파악하였다. 우선순위 선정의 방법은 t검정, Borich의 요구도 공식 활용, LFF(The Locus for Focus) 모델을 활용하였다. 이는 현장실습 내용에 대한 실습생들의 요구를 과학적이고 객관적인 방법으로 파악하기 위해서는 우선순위 결정 방법들을 복합적으로 사용해야 한다는 선행연구들(신은경, 현영섭, 2017; 오승국, 전주성, 박용호, 2014; 조대연, 2009; 현영섭, 2015; 현영섭, 양세희, 배홍연, 2017)의 제안을 반영한 것이다.

<표 1> 분석 요소 및 방법

구분		교육내용 및 방법							
분석 요소	양성 기관	실습오리엔테이션(실습목적, 실습생의 자세 등), 실습기관별 특성 소개, 실습내용 소개, 실습일지 및 관련 서류 작성법 안내, 실습최종평가회							
	실습 기관	필수 항목	기관 및 평생교육 관련 주요업무 소개, 주요 학습자 및 프로그램 소개, 해당 기관 실습생의 자세와 역할, 실습목표 및 일정별 세부계획 수립, 기안 및 공문서 모의 작성, 사업예산(안) 편성, 주요 프로그램 조사 및 분석, 학습자 요구분석, 모의 프로그램 개발, 프로그램 홍보 및 마케팅, 실습평가회						
		선택 항목	평생교육법 및 관련 정책 파악하기, 실습기관의 SWOT 분석을 통한 전략 도출, 학습자 관리 및 지원, 강사, 학습동아리 등 인적DB 관리 및 지원, 학습정보DB 관리 및 지원, 학습시설 및 매체 관리 및 지원, 프로그램 관리·운영 및 모니터링, 프로그램 만족도 조사 지원, 유관 기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문, 평생학습 관련 행사(지역 축제, 박람회 등) 참석						
분석 방법	t검정을 통해 향후 중요도와 현재 활용도의 차이 파악	→	Borich의 요구도 공식을 통한 실습내용에 대한 우선순위 제시	→	LFF 모델을 통한 좌표평면 결과제시	→	LFF 모델의 1사분면에 속한 항목 확인 및 그 개수 만큼 Borich 요구도 상위 순위 결정	→	LFF 모델과 Borich 요구도 결과의 중복성 확인으로 최우선 순위 결정

첫째, 실습생들에게 요구되는 실습내용별 향후 중요도와 현재 활용도 간의 차이를 검증하기 위해 대응표본 t검정을 실시하였다. 둘째, 우선순위를 도출하기 위해 Borich 요구도 공식을 활용하였다. Borich 요구도 분석은 현재 활용도와 향후 중요

도의 차이를 확인하고 향후 중요도에 가중치를 주어 결과 값을 순서대로 나열하는 방법이다(신은경, 현영섭, 2017).

$$\text{요구도} = \frac{\{\sum(\text{향후 중요도} - \text{현재 활용도})\} \times \text{향후 중요도 평균}}{\text{응답자 수}}$$

[그림 2] Borich의 요구도 공식

Borich 요구도 공식은 요구 순위를 파악하는 데 유용하지만 일차적으로 반영해야 할 요구 수준에 대한 의사결정 정보를 제공하지 못한다(조대연, 2009). 이에 Borich 요구도 분석의 문제점을 보완하면서 실습내용의 우선순위를 결정하기 위해 LFF 모델을 활용하였다.

셋째, LFF 모델은 향후 중요도에서 현재 활용도를 차감한 값의 평균과 향후 중요도의 평균값을 두 축으로 구성된 좌표평면에 요구조사 항목을 위치시켜 우선순위를 시각적으로 제시하는 방법이다. 각 요구가 위치한 사분면의 특성에 따라 우선순위가 결정된다(조대연, 2009). 즉, 1사분면(HH)은 향후 중요도와 현재 활용도의 차이값이 평균보다 높고 향후 중요도 역시 평균값보다 높은 분면으로 가장 우선순위가 높은 영역이다. 반면 3사분면(LL)은 향후 중요도와 현재 활용도의 차이값이 평균보다 낮고 향후 중요도 평균값 역시 낮은 분면으로 우선순위 고려대상이 되지 않는 영역이다.

넷째, t검정 결과 유의한 차이가 존재하고, LFF 분석 결과에서 1사분면(HH)에 위치한 요소를 확인한 후, 그 개수만큼 Borich 요구도의 순위 항목을 찾았다. 그리고 이 세 가지 모두에 해당되는 항목을 최우선 순위군으로 판정하고 LFF 분석과 Borich 요구도 순위 중 하나에만 해당되는 경우를 차우선 순위군으로 결정하였다. 통계분석을 위해 SPSS 18.0 프로그램을 이용하였다.

2. 조사도구의 구성

설문지 문항은 앞서 살펴본 분석요소를 기반으로 양성기관의 교육내용 5개 문항, 실습기관의 현장실습 내용(필수항목 11문항, 선택항목 10문항) 21개 문항과 응답자의 개인적 특성 6문항으로 구성되었다. 이 중 양성기관과 실습기관의 교육내용 문항은 현재 활용수준과 향후 중요도를 모두 응답하도록 설계하였다. 척도는 Likert 5점 척도로 구성하였다.

<표 2> 조사도구의 구성

범주	문항수		문항구성 내용
개인적 특성	6		성별, 연령, 학력, 거주지, 양성기관 유형, 실습기관 유형
양성기관의 교육내용	5		실습오리엔테이션, 실습일지 및 관련 서류 작성법 안내, 실습최종평가회 등
실습기관의 교육내용	필수 항목	11	21 기안 및 공문서 모의 작성, 학습자 요구분석, 모의 프로그램 개발, 프로그램 홍보 및 마케팅, 실습기관의 SWOT 분석을 통한 전략 도출, 학습자 관리 및 지원, 학습정보DB 관리 및 지원, 프로그램 만족도 조사 지원 등
	선택 항목	10	

3. 자료수집방법 및 조사응답자의 특성

설문조사 대상자는 최근 1년(2016년 2학기, 2017년 1학기) 내에 평생교육 현장실습에 참여한 경험이 있는 학습자로 제한하였다. 설문조사는 실습과목을 개설한 대학 또는 학점은행기관의 담당자나 실습과목 담당교수에게 연구목적을 설명하고 협조 의사를 밝힌 기관의 학습자를 대상으로 2017년 6월 첫째 주부터 7월 마지막 주 까지 실시되었다. 설문지는 총 300부를 배포하여 무응답 및 불성실한 응답을 제외하고 203부가 분석에 활용되었다. 응답자의 개인적 특성의 분포는 <표 3>과 같다. 연령에서는 30대 및 40대 성인중기의 여성이 가장 많았다. 양성기관은 평생교육원이 66.5%로 가장 많았고, 실습기관에서는 대학부설이 27.6%로 가장 많았다. 그 다음은 원격대학형태(14.3%)와 시민사회단체부설(14.3%), 시·도평생교육진흥원 및 평생학습관(8.8%), 지식·인력개발관련평생교육시설(8.4%) 등이었다.

<표 3> 응답자의 개인적 특성

(단위: 명, %)

범주		빈도(%)	범주		빈도(%)
성별	남자	48(23.6)	거주지	서울	56(27.6)
	여자	155(76.4)		대구	72(35.5)
연령	20대	19(9.4)	실습 기관 유형	인천	11(5.4)
	30대	66(32.5)		경북	39(19.2)
	40대	71(35.0)		경기	12(5.9)
	50대	38(18.7)		기타 (부산, 광주, 대전, 경남)	13(6.4)
	60대 이상	8(3.9)		시·도평생교육진흥원 및 평생학습관	18(8.8)
	무응답	1(0.5)		대학부설	56(27.6)

학력	고졸이하	2(1.0)	양성기관 유형	원격대학형태	29(14.3)
	전문대졸	17(8.3)		사업장부설	6(2.9)
	대졸	152(74.9)		시민사회단체부설	29(14.3)
	대학원 이상	29(14.3)		언론기관부설	15(7.4)
	무응답	3(1.5)		지식·인력개발	17(8.4)
양성기관 유형	대학	43(21.2)		직업훈련기관	12(5.9)
	대학원	5(2.5)		아동관련시설	1(0.5)
	각종 평생교육원	135(66.5)		문화시설기관	3(1.5)
	사이버과정	10(4.9)		여성관련시설	3(1.5)
	무응답	10(4.9)		청소년관련시설	8(3.9)
			다문화가족관련시설	4(2.0)	
			무응답	2(1.0)	

IV. 분석결과

1. 양성기관의 현장실습 교육내용에 대한 요구분석 결과

연구문제1은 ‘평생교육사 양성기관의 현장실습 교육내용에 대한 실습생의 요구는 어떠한가?’였다. 이를 해결하기 위하여 양성기관에서 실시되는 사전교육 및 최종평가회에 대한 요구분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 4>와 같다.

먼저 양성기관 교육내용에 대한 현재 활용도와 향후 중요도 평균 간의 t검정을 실시한 결과, 5개 항목 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 5개 항목이 모두 향후 중요도가 현재 활용도보다 높았다.

두 번째로 Borich 요구도 값을 산출한 결과, ‘4: 실습일지 및 관련 서류 작성법 안내’가 요구도 값이 1.71로 가장 높았고, 그 다음은 ‘3: 실습내용 소개(요구도 1.62)’, ‘5: 실습최종평가회(요구도 1.58)’ 등의 순이었다.

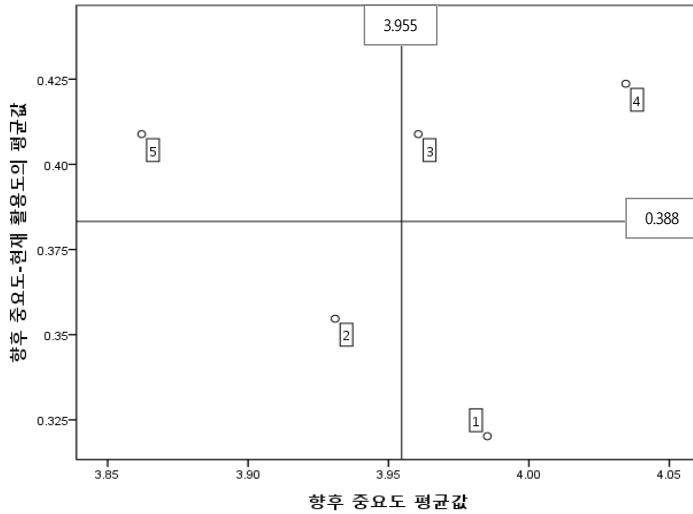
<표 4> 양성기관의 현장실습 교육내용에 대한 요구분석 결과

항목	현재 활용도		향후 중요도		차이			Borich 요구도	우선 순위	LFF 분석
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	t값			
1	3.67	0.78	3.99	0.72	0.32	0.76	5.96***	1.28	5	4
2	3.58	0.79	3.93	0.70	0.35	0.72	7.03***	1.39	4	3
3	3.55	0.80	3.96	0.68	0.41	0.73	7.93***	1.62	2	1
4	3.61	0.92	4.03	0.75	0.42	0.79	7.66***	1.71	1	1
5	3.45	0.86	3.86	0.77	0.41	0.73	8.00***	1.58	3	2

***: p<.001

(1: 실습오리엔테이션, 2: 실습기관별 특성 소개, 3: 실습내용 소개, 4: 실습일지 및 관련 서류 작성법 안내, 5: 실습최종평가회)

세 번째로, LFF 모델을 활용하여 우선순위를 분석한 결과는 [그림 3]과 같다. 실습생들이 인식하고 있는 양성기관의 교육내용의 향후 중요도 평균은 3.955이며, 불일치 수준(향후 중요도-현재 활용도)의 평균은 0.388로, 두 평균값을 축으로 하여 좌표평면을 구분한 결과 1사분면에 위치한 요소는 '3: 실습내용 소개', '4: 실습일지 및 관련 서류 작성법 안내'로 2개의 교육내용이 확인되었다.



[그림 3] 양성기관 현장실습 교육내용에 대한 LFF 분석결과

네 번째로 LFF 모델에서 1사분면에 위치한 개수(2개) 만큼 Borich 요구도 값에 의해 파악된 상위 순위 2개를 상호 비교하여 중복된 실습내용의 요소를 확인한 결과, <표 5>와 같이 나타났다. 두 방식에서 공통적으로 요구가 높은 요소는 '3: 실습내용 소개', '4: 실습일지 및 관련 서류 작성법 안내'로 2개 항목이었다. 이는 5개의 양성기관의 교육내용 요소 중 최우선적으로 고려해야 할 요구라고 할 수 있다.

<표 5> 양성기관 현장실습 교육내용 요구분석 우선순위 결정

우선순위 결정방법	양성기관의 교육내용				
	1	2	3*	4*	5
Borich요구도			○	○	
LFF 분석			○	○	

*: 최우선 순위

2. 실습기관의 현장실습 내용에 대한 요구분석 결과

연구문제2는 ‘평생교육사 실습기관의 현장실습 내용에 대한 실습생의 요구는 어떠한가?’였다. 이와 관련하여 먼저 필수항목의 결과를 살펴보면 <표 6>과 같다.

먼저 실습내용의 필수항목을 대상으로 t검정을 실시한 결과, 11개의 필수항목 모두 현재 활용도와 향후 중요도에서 통계적으로 유의미한 차이가 존재하였다. 두 번째로 Borich 공식을 활용한 요구도 결과는 ‘9: 모의 프로그램 개발’이 2.80으로 가장 높은 요구도 값을 보였으며, 다음으로는 ‘11: 실습평가회(요구도 2.08)’, ‘8: 학습자 요구분석(요구도 1.76)’, ‘6: 사업예산(안) 편성(요구도 1.69)’, ‘10: 프로그램 홍보 및 마케팅(요구도 1.60)’ 등의 순으로 나타났다.

<표 6> 실습기관의 실습내용 중 필수항목에 대한 요구분석 결과

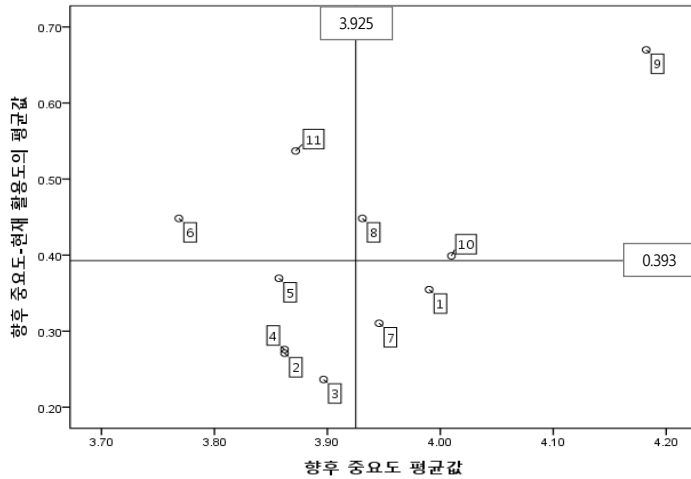
항목	현재 활용도		향후 중요도		차이			Borich 요구도	우선 순위	LFF 분석	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	t값				
필 수 항 목	1	3.62	0.76	3.99	0.64	0.37	0.67	7.92***	1.42	7	4
	2	3.55	0.78	3.86	0.73	0.31	0.84	5.25***	1.05	10	3
	3	3.63	0.78	3.90	0.69	0.27	0.70	5.48***	0.92	11	3
	4	3.56	0.83	3.86	0.75	0.30	0.87	4.92***	1.07	9	3
	5	3.47	0.86	3.86	0.71	0.38	0.84	6.53***	1.43	6	3
	6	3.29	0.82	3.77	0.73	0.48	0.82	8.36***	1.69	4	2
	7	3.62	0.84	3.95	0.72	0.33	0.82	5.75***	1.22	8	4
	8	3.47	0.90	3.93	0.71	0.46	0.97	6.76***	1.76	3	1
	9	3.50	0.95	4.18	0.68	0.68	1.13	8.57***	2.80	1	1
	10	3.60	0.90	4.01	0.74	0.41	0.92	6.33***	1.60	5	1
	11	3.32	0.92	3.87	0.70	0.55	0.97	8.14***	2.08	2	2

***p<.001

(1: 기관 및 평생교육 관련 주요업무 소개, 2: 주요 학습자 및 프로그램 소개, 3: 해당 기관 실습생의 자세와 역할, 4: 실습목표 및 일정별 세부계획 수립, 5: 기안 및 공문서 모의 작성, 6: 사업예산(안) 편성, 7: 주요 프로그램 조사 및 분석, 8: 학습자 요구분석, 9: 모의 프로그램 개발, 10: 프로그램 홍보 및 마케팅, 11: 실습평가회)

세 번째로, LFF 모델을 활용하여 우선순위를 분석한 결과는 [그림 4]와 같다. 실습생들이 인식하고 있는 실습내용의 향후 중요도 평균은 3.925이고, 불일치 수준(향후 중요도-현재 활용도)의 평균은 0.393으로 나타났다. 두 평균값을 축으로 하여 좌표평면을 구분한 결과, 1사분면에 위치한 요소는 3개였다. 즉, 향후 중요도가 높고, 불일치 수준도 높아서 실습생의 요구가 가장 높다고 볼 수 있는 실습내용의 요소

는 ‘8: 학습자 요구분석’, ‘9: 모의 프로그램 개발’, ‘10: 프로그램 홍보 및 마케팅’ 이었다.



[그림 4] 실습기관의 실습내용 중 필수항목에 대한 LFF 분석결과

네 번째는 LFF 분석에서 1사분면에 위치한 실습내용의 개수(3개) 만큼 Borich 요구도 순위에서 상위 순위 3개를 비교하여 두 결과 간의 중복되는 요소를 확인한 결과는 <표 7>과 같다. 두 가지 방식에 따라 공통적으로 요구가 높은 실습내용의 요소는 ‘8: 학습자 요구분석’, ‘9: 모의 프로그램 개발’의 2개 항목이었다. 이는 11개의 현장실습 내용의 필수항목 요소 중 최우선적으로 고려해야 할 요구라고 할 수 있다. 또한 ‘11: 실습평가회’ 요소는 Borich 요구도 공식에서만 우선순위가 높았고, ‘10: 프로그램 홍보 및 마케팅 요소’는 LFF 모델에서만 우선순위가 높은 것으로 나타났다. 10번 항목의 경우에는 요구도 순위가 5위였지만 중요도 평균값(4.01)이 11개 항목 중 두 번째로 높게 나타나 1사분면에 위치하였다. 따라서 이들 2개의 요소는 앞서 도출된 2개의 요소에 이어서 고려되어야 할 차우선 순위 요구라고 할 수 있다.

<표 7> 실습기관의 실습내용 중 필수항목의 요구분석 우선순위 결정

우선순위 결정방법	현장실습 내용의 필수항목										
	1	2	3	4	5	6	7	8*	9*	10**	11**
Borich 요구도								○	○		○
LFF 분석								○	○	○	

*: 최우선 순위, **: 차우선 순위

다음으로 실습기관 실습내용의 선택항목에 대한 분석결과는 <표 8>과 같다. 먼저 실습기관의 현장실습 내용 중 선택항목에 대한 현재 활용도와 향후 중요도 평균 간의 t검정을 실시한 결과는 10개 항목 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 두 번째, Borich 요구도 값을 보면, '19: 프로그램 만족도 조사'가 2.93으로 가장 높은 요구도 값을 보였고, 그 다음은 '20: 유관기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문(요구도 2.70)', '18: 프로그램 관리·운영 및 모니터링(요구도 2.53)', '16: 학습정보DB 관리 및 지원(요구도 1.86)', '21: 평생학습 관련 행사(지역축제, 박람회 등) 참석(요구도 1.85)' 등의 순이었다.

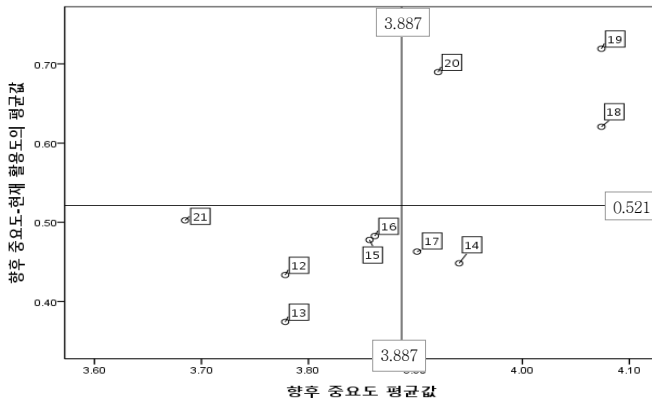
<표 8> 실습기관의 실습내용 중 선택항목에 대한 요구분석 결과

항목	현재 활용도		향후 중요도		차이			Borich 요구도	우선 순위	LFF 분석	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	t값				
선택 항 목	12	3.34	0.95	3.78	0.85	0.43	0.98	6.30***	1.64	9	3
	13	3.40	0.95	3.78	0.82	0.37	0.93	5.72***	1.41	10	3
	14	3.49	0.96	3.94	0.74	0.45	0.88	7.26***	1.77	8	4
	15	3.38	0.92	3.86	0.76	0.48	0.88	7.73***	1.84	6	3
	16	3.38	0.88	3.86	0.73	0.48	0.89	7.71***	1.86	4	3
	17	3.44	0.94	3.90	0.75	0.46	1.09	6.05***	1.81	7	4
	18	3.45	0.98	4.07	0.75	0.62	1.01	8.76***	2.53	3	1
	19	3.35	1.00	4.07	0.74	0.72	1.11	9.27***	2.93	1	1
	20	3.23	0.94	3.92	0.82	0.69	1.07	9.22***	2.70	2	1
	21	3.18	1.00	3.68	0.81	0.50	1.17	6.09***	1.85	5	3

***p<.001

(12: 평생교육법 및 관련 정책 파악하기, 13: 실습기관의 SWOT 분석을 통한 전략 도출, 14: 학습자 관리 및 지원, 15: 강사, 학습동아리 등 인적DB 관리 및 지원, 16: 학습정보DB 관리 및 지원, 17: 학습시설 및 매체 관리 및 지원, 18: 프로그램 관리·운영 및 모니터링, 19: 프로그램 만족도 조사 지원, 20: 유관기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문, 21: 평생학습 관련 행사(지역축제, 박람회 등) 참석)

세 번째로, LFF 모델을 활용하여 선택항목의 우선순위를 분석한 결과는 다음의 [그림 5]와 같다. 실습생들이 인식하고 있는 선택항목의 향후 중요도 평균은 3.887이며, 불일치 수준(향후 중요도-현재 활용도)의 평균은 0.521로, 향후 중요도의 평균과 불일치 수준의 평균을 축으로 하여 4사분면으로 구분한 결과 1사분면에 위치한 실습내용은 3개였다. 즉, '18: 프로그램 관리·운영 및 모니터링', '19: 프로그램 만족도 조사 지원', '20: 유관기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문'의 요소였다.



[그림 5] 실습기관의 실습내용 중 선택항목에 대한 LFF 분석결과

네 번째로, LFF 분석결과의 개수(3개)만큼 Borich 요구도 순위에서 상위에 위치한 3개를 선택하여 두 결과 간의 중복성을 확인한 결과, <표 9>와 같이 나타났다. 공통적으로 요구가 높은 요소는 ‘18: 프로그램 관리·운영 및 모니터링’, ‘19: 프로그램 만족도 조사 지원’, ‘20: 유관기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문’의 3개였다. 이는 10개의 현장실습 내용의 선택항목 요소 중 최우선적으로 고려해야 할 요구라고 할 수 있다.

<표 9> 실습기관의 실습내용 중 선택항목의 요구분석 우선순위 결정

우선순위 결정방법	현장실습 내용의 선택항목									
	12	13	14	15	16	17	18*	19*	20*	21
Borich요구도							○	○	○	
LFF 분석							○	○	○	

※: 최우선 순위

V. 논의 및 결론

본 연구는 평생교육실습 과목의 내용과 방식에 대한 실습생의 요구를 실증적으로 분석하여 실습과목 개선을 위한 방향을 논의하기 위해 수행되었다. 이를 위해 평생교육실습 과목 이수자 203명을 대상으로 현장실습 내용에 대한 요구조사 및 분석을 실시하였다. 분석결과(<표 10> 참조)를 토대로 다음과 같은 논의와 결론이 가능하였다.

<표 10> 현장실습 내용에 대한 요구의 최우선 순위와 차우선 순위

범주		현장실습 내용의 요소	
		최우선 순위	차우선 순위
양성기관의 교육내용		-실습내용 소개 -실습일지 및 관련 서류 작성법 안내	
실습기관의 실습내용	필수 항목	-학습자 요구분석 -모의 프로그램 개발	-실습평가회 -프로그램 홍보 및 마케팅
	선택 항목	-프로그램 관리·운영 및 모니터링 -프로그램 만족도 조사 지원 -유관기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문	

첫째, 양성기관의 교육내용에서는 실습내용 소개와 실습일지 및 관련 서류 작성법 안내에 대한 요구가 가장 강하였다. 이는 현장경험이 부족한 실습생에게 사전준비 교육의 필요성을 주장한 선행연구들(김명희, 2010; 박지혜, 최희준, 2008; 손정은, 2015)과 맥락을 같이 한다. 현장실습 운영과정에서 평생교육사로서 갖추어야 할 전문적인 지식과 기술을 실제 현장에 적용해 볼 수 있는 진행단계가 중요시 되지만, 준비단계도 그에 못지않게 중요한 과정이다. 왜냐하면 실습생이 사전 지식 없이 무작정 실습에 임하는 경우와 그렇지 않은 경우 실습의 효과가 다르게 나타나기 때문이다(손정은, 2015). 예를 들어, 평생교육 현장의 분위기나 경험해야 할 실습내용·절차·방법, 실습일지 작성법 등을 숙지하고 실습에 참여 한 실습생은 긍정적으로 적응하고 마무리 하는 경우가 많다. 반면에 그렇지 않은 실습생은 실습 전부터 실습에 대한 걱정과 두려움을 경험하고, 실습일지를 어떻게 써야 할지 몰라서 막막함을 느끼기도 하고 그 부담감으로 스트레스를 받는다(배진형, 김희수, 안정선, 2014; 임정연, 2016). 따라서 현장실습의 긍정적인 효과를 달성하기 위해 효율적인 사전교육 프로그램의 운영이 중요하다.

실습생의 구체적인 실습내용은 실습기관의 특성에 따라 다르지만 사전교육을 통해 실습의 큰 틀을 이해시키고 실습생으로서의 역할 등을 알려주는 활동을 포함한다. 이런 사전 실습내용은 실습에 대한 막연한 불안감을 해소시켜 줄 수 있다. 또한 실습일지를 기록하고 활용하는 것도 사전 실습내용에 포함되어야 한다. 실습일지는 실습기간에 이루어진 매일의 실습내용, 자기평가 등을 기록하면서 강의실에서 배운 이론적 지식들을 점검하고 평생교육사로서의 자기반성적 태도를 기를 수 있도록 해준다(배진형 외, 2014). 따라서 실습생이 사전에 실습일지 및 관련 서류 작

성법을 충분히 이해하여 실습현장에서의 오류를 최소화하고, 실습현장 적응력을 높여 실습에 몰입할 수 있도록 하는 사전 실습내용이 구성되어야 한다.

하지만 운영지침이 양성기관의 사전교육을 권장하고 있으나 이를 의무적 사항으로 규정하고 있지 않고 있어서 사전교육을 의무화할 필요가 있다. 또한 평생교육사 양성기관 담당자 연수를 통해 양성기관의 역할 및 사전교육의 중요성을 일깨워 주고, 실습과목 담당교수는 사전교육에 대한 중요성을 인지하여 체계적이면서 구체적인 실습준비 교육을 마련하도록 보완하는 것도 필요하다.

둘째, 실습기관의 실습내용 필수항목 중 학습자 요구분석과 모의 프로그램 개발에 대한 요구가 가장 강하였다. 이는 평생교육실습 프로그램의 요구도 분석을 실시한 선행연구들(김명희, 2010; 최영근 외, 2015)과도 비슷한 결과였다. 그만큼 예비평생교육사에게 필요한 지식, 기술, 태도의 영역이 평생교육 프로그램 개발과 이를 위한 요구분석이다. 실제로 실습생이 가장 강한 요구를 보인 프로그램 개발 및 학습자 요구분석은 평생교육사의 전문성 향상을 위한 업무로 그 중요성이 강조되고 있다(김진화, 2003; 박명신 외, 2012). 따라서 실습과정에서 평생교육 프로그램개발과 이를 위한 학습자 요구분석을 실무상황에서 적용하는 경험과 이를 성찰해보는 기회가 제공되어야 한다.

그러나 실제 실습현장에서는 이런 경험과 기회가 적절하게 제공되지 않는 것으로 보인다. 그 원인은 평생교육 실습지도자가 자신의 업무를 수행하면서 실습생의 실습 지도까지 충분하게 수행하기 어려운 근무여건에 있다(박지혜, 최희준, 2008; 박진숙, 2016). 더불어 일부 교육프로그램개발의 단계에 실습생이 참여하도록 허용하더라도 일부 개발 단계에만 참여시키거나 요구분석 자료 전산화, 홍보 전단지 개발 및 배포 등 단편적 실무업무를 배정하는 것도 원인이 된다. 평생교육사 양성과정에서 필수과목으로서 중요성이 강조되는 프로그램개발은 실습과정에서 제대로 적용하거나 전체적으로 경험하기 어려운 구조인 것이다. 이로 인하여 실습생의 입장에서는 프로그램개발의 경험이 부족하고 관련된 실무 지식을 쌓기 어려웠다고 실습과정을 평가할 수 있다(박명신 외, 2012; 박지혜, 최희준, 2015; 박진숙, 2016).

평생교육 프로그램개발은 평생교육사의 핵심직무이면서 실습생의 요구가 가장 강한 요소인 만큼 실습내용의 필수항목 중에서도 비중 있게 다루어져야 한다. 구체적인 방안으로 평생교육 담당자 직무연수에서 실습지도에 대한 내용을 강화하고 특히 프로그램개발이나 학습자 요구분석 등 실습생의 요구가 강한 실습내용에 대해서는 별도 또는 추가적으로 교육시간을 배정하는 것이 가능하다. 또한 평생교육 실습지도자가 일상적인 업무를 수행하면서 실습생의 실습지도를 어떤 기준이나 절차에 따라 진행만 할 수 있게 하도록 구체적이고 세부적인 표준화된 현장실습 매

뉴얼을 개발·보급하는 방안도 고려해 볼 필요가 있다.

더불어 사전 실습과정에서 실습기관과 양성기관의 협력관계를 강화하여 프로그램개발 실습을 가능하게 하는 방안도 현실적인 방법이다. 실습생이 현장에서 프로그램개발을 위하여 실습할 프로그램을 사전에 협의하여 결정하고 이를 위한 사전 교육이나 학습기회를 사전 실습과정에서 제공하는 방법이다.

셋째, 실습기관의 실습내용 필수항목 중 실습평가회와 프로그램 홍보 및 마케팅에 대해 강한 요구가 존재하였다. 프로그램 마케팅과 홍보는 개발된 프로그램에 학습자의 참여를 유도하고 촉진시키는 요소로서 평생교육기관의 사업 운영에서 중요한 업무이다(김진화, 2001). 이에 실습기관에서는 홍보의 원칙, 기법 등을 활용하여 홍보 대상 집단이나 홍보 방법, 홍보 일정 등이 포함된 구체적인 홍보 전략을 수립해 볼 수 있는 기회를 실습생에게 제공하여야 한다(국가평생교육진흥원, 2009). 그러나 홍보와 마케팅이라는 명목 하에 진단지 배포나 전화 및 이메일 마케팅 등의 업무만 실습생에게 배정할 경우 부적절한 실습이 되기 쉽다. 이에 동일한 실습업무를 배정하더라도 홍보나 마케팅 전략 기획 단계에서 실습생의 참여와 의견 수렴, 홍보와 마케팅 전략의 의미에 대한 이해 제고 등의 노력이 함께 진행되어야 한다.

한편 실습평가회에 대한 요구도 높았다. 실습평가회는 실습지도자와 실습생 등이 참여한 가운데 실습생이 실습을 통해 배운 점, 기관에 대한 제언 등을 발표하고, 실습지도자 등은 평생교육현장의 선배로서 실습생에게 도움 될 만한 조언과 평가를 겸하는 시간을 가지면서 실습과정 전반을 평가하고 마무리 하는 과정이다(국가평생교육진흥원, 2009). 이런 실습평가회를 통해 실습생은 그동안의 실습과정을 되돌아보며 예비평생교육사로서의 자신의 모습을 바라볼 수 있고, 실습기관은 이를 통해 실습에 필요한 기관의 자원, 기관에서 고려해야 할 사안들에 대한 정보를 얻을 수 있는 시간이 된다. 그러나 실습평가회에 대한 요구가 높다는 본 연구의 결과는 실습평가회가 실질적으로 수행되지 않고 있거나 실습평가회의 내용이 큰 의미를 갖지 못한다는 것을 시사하였다. 따라서 실습평가회를 실질적으로 의미 있고, 실습경험을 정리하고, 양성기관과 실습기관의 소통의 기회로 활용하는 등의 방안이 필요하다. 현실적으로는 실습생이 실습하는 기관이 서로 다르기 때문에 실습기관별로 실습평가회를 하지 않고 양성기관에서 통합하여 실습평가회를 운영하도록 하는 방안이 적절하다.

넷째, 선택항목에서 프로그램 관리·운영 및 모니터링, 프로그램 만족도 조사 지원, 유관기관 프로그램 조사 및 분석을 위한 방문에 대한 요구가 가장 강하였다. 프로그램 관리·운영 및 만족도 조사는 평생교육사의 전문성이 요청되는 핵심 직무 이면서 자주 수행하는 업무이다(김소현, 김진화, 2008). 본 연구결과를 보면 프로그

램 관리·운영 및 모니터링, 프로그램 만족도 조사 지원은 다른 요소들에 비해 활용도가 높았고 중요도도 높았다. 실습생이 실습현장에서 상대적으로 많이 경험하는 업무이지만 또 그만큼 중요한 업무로 인식되는 업무이기도 하였다. 이는 평생교육사가 가장 많이 접하고 중요시 여기는 업무 중 하나이므로 실습활동에서도 경험이 필요하다는 선행연구의(김명희, 2010; 최영근 외, 2015) 주장과 일맥상통하였다.

또한 프로그램 조사 및 분석을 위해 유관기관을 방문하는 업무의 요구가 강하였다. 이는 실습생이 할 수 있는 업무의 범위를 벗어나는 것일 수 있기 때문이다. 유관기관의 방문은 실제 평생교육기관을 방문하여 관련 업무에 대한 정보를 얻는 것으로 유관기관 담당자와의 평상시 네트워크 구축 및 신뢰관계가 형성되어야 원활하게 수행할 수 있는 직무이다(김진화, 2003; 박명신 외, 2012). 따라서 타 기관과의 네트워크가 전무한 실습생으로서는 방문과 조사 등의 실습은 현실적으로 불가능하며, 인터넷 홈페이지 방문 및 자료 검색 등으로 업무를 대체 수행할 가능성이 높다. 이럴 경우 유관기관 방문 및 벤치마킹의 업무는 제한적으로 수행된 것이며 요구수준이 높아질 가능성이 존재하였다.

유관기관의 프로그램을 조사·분석하는 활동은 평생교육기관 특성이나 평생교육 프로그램의 다양성 등을 이해하는 데 도움이 된다. 또한 프로그램을 기획할 때 기존 프로그램이나 타기관의 프로그램 등을 분석하는 활동을 통해 프로그램 동향을 파악할 수 있기 때문에(김진화, 2001) 실습내용으로 필요하다. 따라서 실습기관에서는 유관기관 프로그램을 조사·분석할 수 있는 경험을 실습생에게 제공하면서 다른 실습내용과 연계성을 가지고 효율적으로 운영할 수 있는 계획을 사전에 수립하는 것이 필요하다.

이상과 같이 실습내용의 선택항목 중에서 요구가 높은 요소들은 우선적으로 실습생에게 경험의 기회를 제공하거나 필수항목에 포함하는 것을 고려할 수 있다. 즉, 실습에 대한 규정 등을 변화시켜서 필수항목과 선택항목의 조정이 필요하며, 일부 선택항목은 필수항목으로 이동시키고 필수항목 중 일부는 선택항목으로 전환하는 방안을 마련할 수 있다. 더불어 실습에 대한 지침 등에서 중요하게 여겨지는 프로그램개발과 학습자 요구분석, 홍보 및 마케팅, 프로그램 관리·운영 및 모니터링, 프로그램 만족도 조사, 유관기관 조사, 실습평가회 운영 등은 실습과목에서 상세한 운영지침을 마련하여 실질적인 실습이 될 수 있도록 지원하는 것이 필요하다. 또한 질 높은 현장실습을 위해서는 양성기관과 실습기관의 협력적 관계가 필수적이며, 실습과목 담당교수와 실습지도자는 실습이 진행되기 전부터 협의하고, 준비하는 노력을 진작시키는 것이 요청된다. 만약 여건이 가능하다면 실습전문기관을 운영하여 실습체계의 전면적 개선을 고려하는 것도 가능할 것이다.

이상의 논의 및 결론에는 다음과 같은 한계점이 존재하였다. 첫째, 요구분석을 위하여 실습생에게만 설문조사를 실시함으로써 연구결과 일반화의 한계가 존재하였다. 실습과정과 관련되어 실습생 이외에도 실습지도자, 양성기관 담당자 등 관계자가 존재하지만 이들의 의견을 반영하지는 못하였다. 둘째, 특정 지역과 실습기관 유형에 한정하여 설문조사를 실시함으로써 연구결과 일반화의 한계가 존재하였다. 실습생을 조사하는데 대도시와 일부 실습기관 유형에 집중하여 설문조사를 실시하였기 때문에, 농산어촌 및 다양한 평생교육실습기관의 요구를 반영하는데 한계가 있었다. 이에 추후 연구에서는 조사대상 지역과 실습기관 유형을 확대하고 실습을 운영하는 실습기관 관계자와 실습에 참여하는 실습생을 함께 조사대상으로 포함하여 일반화 가능성이 높은 분석을 실시하는 것이 필요하다. 셋째, 조사대상자의 특성이나 실습기관유형 등에 따라 요구도에 차이가 나타날 수 있음을 고려할 때 분석결과의 일반화에 한계가 존재하였다. 이에 후속 연구에서는 개인적 특성 등을 고려하여 요구분석을 실시하는 것이 필요하다.

참고문헌

- 강대중, 한승희, 김현수, 김한별, 현영섭(2017). **평생교육사 자격제도 발전방안 연구**. 국가평생교육진흥원.
- 교육부(2014). **평생교육실습 과목 운영지침**. 교육부.
- 교육부(2015). **평생교육실습 과목 운영지침**. 교육부.
- 구경희(2017). 이해당사자 기반 평생교육실습 프로그램 평가척도 개발. 박사학위논문, 동의대학교.
- 국가평생교육진흥원(2009). **평생교육 현장실습 매뉴얼**. 국가평생교육진흥원.
- 국가평생교육진흥원(2013). **평생교육사 一石二鳥 세미나: 평생교육사 자격제도 정비를 위한 비전과 과제**. 국가평생교육진흥원.
- 김명희(2010). 평생교육사 직무수행 관점에서 본 실습 프로그램 개선 방안. 석사학위논문, 덕성여자대학교.
- 김소현, 김진화(2008). 평생교육 프로그램운영 직무 확인 및 타당화 연구. **농업교육과 인적자원개발**, 40(4), 271-300.
- 김진숙(2012). 평생교육 실습 체험에 대한 내러티브 연구. **청소년학연구**, 19(7), 271-292.
- 김진숙, 구혜영(2009). 사회복지현장실습 교육모델개발: 사이버대를 중심으로. **평생교육·HRD연구**, 5(1), 125-153.
- 김진화(2001). **평생교육 프로그램개발론**. 서울: 교육과학사.
- 김진화(2003). 평생교육사의 직업적 전문성과 직무의 탐구. **평생교육학연구**, 9(2), 219-247.
- 김진화, 양병찬(2006). 평생교육사 양성현황의 실증 분석. **평생교육학연구**, 12(3), 149-176.
- 동미정, 배을규(2009). 평생교육사 경험에 기반한 실천적 역량 연구. **교육문화연구**, 15(2), 159-182.
- 박명신, 장은숙, 박수정(2012). 평생교육사 직무의 상대적 중요도 분석. **교육연구논총**, 33(1), 165-186.
- 박명신, 한상훈(2016). 논리모형을 적용한 평생교육실습 프로그램의 사례연구. **열린교육연구**, 24(2), 125-145.
- 박지혜, 최희준(2008). 평생교육사 자격증 취득을 위한 대학생의 평생교육 실습경험 탐색. **평생교육학연구**, 14(4), 215-243.
- 박진숙(2016). 평생교육 실습경험에서 예비 평생교육사의 직업적 정체성 변화에 관한 질적 연구. 석사학위논문, 연세대학교.

- 배진형, 김희수, 안정선(2014). 사회복지실습에서 경험하는 실습생의 어려움과 대처. **한국지역사회복지학**, 48, 1-43.
- 손정은(2015). 평생교육 현장실습생의 학습경험에 대한 근거이론. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 신은경, 현영섭(2017). 요구분석 연구 동향: 2006-2016년 국내 학술지 게재 논문을 중심으로. **HRD연구**, 19(1), 65-97.
- 오승국, 전주성, 박용호(2014). 교육요구 우선순위 결정을 위하여 설문조사를 이용하는 기존 방법 보완 연구. **교육문제연구**, 27(4), 77-98.
- 이해영, 박성민(2011). 직무분석을 통한 평생교육기관 유형별 평생교육사 직무특성에 관한 연구. **HRD연구**, 13(1), 187-211.
- 임정연(2016). 현장실습 교육 프로그램의 효과에 관한 메타분석. 박사학위논문, 숙명여자대학교.
- 조대연(2009). 설문조사를 통한 요구분석에서 우선순위결정 방안 탐색. **교육문제연구**, 35(3), 165-187.
- 최영근, 윤명희, 조정은(2015). 평생교육실습 프로그램의 운영실태 및 평생교육사 직무모델에 기반한 요구도 분석. **수산해양연구**, 27(6), 1628-1645.
- 한상길(2014). 반성적 성찰을 통한 평생교육 현장실습 경험 연구. **Andragogy Today**, 17(4), 59-84.
- 현영섭(2015). 평생학습 주민활동가의 활동 요구분석. **평생교육학연구**, 21(1), 1-25.
- 현영섭, 양세희, 배홍연(2017). 장애인 평생교육 전문가의 양성/자격/배치 방안에 대한 요구분석. **평생교육학연구**, 23(1), 79-108.
- Brinkerhoff, R. O. (1986). Expanding needs analysis. *Training & Development Journal*, 40(2), 64-65.

Abstract

Needs Analysis about the Practicum for the Qualification of Lifelong Educator

Shin, Eunkyung(Kyungpook National University)

Hyun, Youngsup(Kyungpook National University)

The qualification system of lifelong educator in Korea had been changed and improved continuously. Especially, many part of the practicum for the qualification were changed most often. But many researchers still criticized the system and suggested new versions. Based on the backgrounds, we decided on the purpose of this study. The purpose of this study is to investigate the students's needs for the practicum for the qualification of lifelong educator. For this purpose, we developed a survey consisted with 26 items about individual characteristics and the guidelines & contents for the practicum. Data were collected from 203 students who participated the practicum in 1 years. 3 methods(paired t-test, Borich's needs analysis formula, and Locus for Focus model: LFF model) were used for data analyses. Through these analyses, the findings were as in the followings: First, in the items about the educational contents of training institute, 2 items(introduction to practicum and how to write the practice diaries) showed the highest level of needs. Second, in the items about the necessary contents of practice institute, needs analysis and simulation of program development showed the highest level of needs. Third, in the items about the optional contents of practice institute, program management, learner's satisfaction evaluation, and networking with related organization for program benchmarking showed the highest level of needs. On the bases of these findings, suggestions were discussed.

keywords: qualification of lifelong educator, practicum curriculum, needs analysis

학회지 발간규정

제1조 (목적)

이 규정은 본 연구소의 연구지인 “평생교육·HRD 연구(The Journal of Lifelong Education and HRD)”의 발간에 있어서 원고의 투고, 심사, 편집과 발간에 필요한 제반 사항의 규정을 목적으로 한다.

제2조 (주관)

본 연구지에 게재할 논문의 심사 및 편집·발간에 관한 사항은 편집위원회에서 관장한다.

제3조 (자격기준)

본 연구지는 원칙적으로 미발표 연구물만을 게재한다.

원고투고자는 연구소 회원으로 석사 이상의 학위소지자로 한다. 단 학위과정 중에 있는 자는 지도교수 또는 박사학위 소지자와 공동 연구자로서 투고할 수 있다.

제4조 (발간횟수와 시기)

본 연구지는 연 4회 이상 발간함을 원칙으로 하고, 발간 시기는 1월 25일, 4월 25일, 7월 25일, 10월 25일로 한다.

제5조 (원고모집 시기)

원고모집 시기는 발행일 45일 전까지 편집위원회에서 수시 접수한다.

연구지 발행일	원고마감일
1월 25일	12월 10일
4월 25일	3월 10일
7월 25일	6월 10일
10월 25일	9월 10일

제6조 (게재논문 종류)

본 연구지에 게재할 논문은 일정한 주제에 의하여 청탁한 특별논문, 개인이 제출한 일반논문으로 구분한다. 모든 논문은 편집위원회에서 관장하는 소정의 논문심사를 통과하여야 한다.

제7조 (투고논문 제출방법)

1. 논문투고자는 연구지 원고작성 세칙을 철저히 준수하여 논문을 작성한 후 편집위원회에 우편발송 또는 E-Mail로 원고를 제출한다.
2. 원고제출 시 논문명, 저자명(공동저자명), 소속기관명, 직위, 연락처(전화번호, E-Mail을 반드시 표기)를 기재한 논문표지를 따로 작성하여 논문과 함께 제출한다.
3. 투고원고는 국문요약, 핵심단어, 영문초록, Key word, 참고문헌 등을 포함하여 원고작성세칙에서 제시하는 완전한 논문형태를 갖추어야 한다.
4. 논문을 투고할 때 소정의 논문 심사료를 동시에 납부하여야 한다.
5. 제출한 원고는 일체 반환하지 않는다.

제8조 (편집위원회 구성)

편집위원회의 구성은 다음과 같다.

1. 편집위원회는 위원장 1인, 편집위원 5~7인으로 구성한다.
2. 편집위원장은 부연구소장이 맡는다.
3. 편집위원회 위원은 편집위원장의 추천으로 구성되고 연구소 운영위원회의 동의를 거쳐 연구소장이 임명한다.
4. 외국의 저명한 학자를 편집위원으로 위촉할 수 있다.

제9조 (편집위원회 자격)

평생교육 및 HRD 분야의 박사학위 소지자로서 전공분야에서 5년 이상 활동하고 전공분야에 대한 학문업적이 뚜렷하며 관련분야를 선도할 수 있는 전문 학자

제10조 (편집위원회 주요업무)

본 위원회의 주요 업무는 다음과 같다.

1. 연구지에 접수된 원고논문에 대한 심사적부 여부의 결정
2. 논문심사위원의 선정과 심사 의뢰
3. 연구지의 편집방침과 평가자의 심사의견에 기초한 투고된 논문의 수정 요청
4. 평가자의 심사의견과 논문제출자의 수정 결과에 따라 논문게재여부의 최종 결정

제11조 (편집위원회 운영)

1. 편집위원회는 위원장이 필요하다고 판단되는 경우 또는 편집위원 과반수의 요구가 있을 때 위원장이 소집한다.

2. 편집위원회 회의는 편집위원 과반수 찬성으로 의결한다. 가부동수 일 때는 위원장이 결정권을 갖는다.
3. 편집위원회 활동과 연구지 발행에 필요한 예산은 본 위원회가 편성하며 이사회의 의결을 거쳐 집행한다.

제12조 (논문심사위원 자격)

논문심사위원의 자격은 다음과 같다.

1. 논문심사위원의 자격은 평생교육·HRD분야의 박사학위 이상 소지자로서 관련 분야에서 연구업적이 뚜렷하고 관련분야를 선도할 수 있는 전문 학자.
2. 논문심사위원은 평생교육·HRD분야에서 활동하고 있는 전문 학자들로 풀 제(Pool system)로 운영하며 투고된 논문의 내용에 적합한 전문학자로 구성된 3인의 심사위원을 편집위원회에서 선임한 후 원고 심사를 의뢰한다.
3. 논문심사위원의 수는 논문 당 3인으로 한다. 단, 연구지 발전을 위하여 편집위원회에서 기획하여 의뢰한 논문의 경우에는 편집위원회 회의를 통해 심사가 이루어진다.

제13조 (논문심사진행절차)

논문에 대한 심사절차는 다음과 같이 진행된다.

1. 투고된 논문은 편집위원회의 회의를 거쳐 심사적합 여부를 결정한다.
2. 심사에 적합한 것으로 선정된 논문은 편당 3인의 심사위원들이 선정되어 비공개로 진행된다.
3. 심사위원은 연구의 주제 및 연구문제의 명료성, 연구방법의 타당성, 관련 문헌과 자료 분석의 충실성, 논리전개의 적절성, 논문의 독창성 및 질적 수월성, 연구소 원고 발행 세칙 등의 기준에 따라 논문심사평가서에 심사 결과를 ‘게재가, 수정 후 게재가, 수정 후 재심사, 게재불가’로 판정하고, 심사판정 내용을 기술하여 편집위원회에 제출한다.
4. 논문심사평가서는 원고투고자에게 그 결과를 통보하여 수정하도록 한다.

제14조 (논문심사 및 논문 게재료)

1. 모든 논문은 논문 심사위원들의 심사와 판정을 받는다.
2. 심사에 회부된 논문에 대해서는 편당 100,000원의 심사료를 납부한다.

3. 논문 게재료는 개인연구일 경우 100,000원이고 연구지원사업일 경우 300,000원이다. 단, 게재된 논문의 분량이 연구지 기준 20쪽을 초과할 시에는 쪽 당 10,000원의 추가 게재료를 납부해야 한다.
4. 단, 청탁원고인 경우 게재료 및 심사료를 납부하지 않는다.

※ 학회지 계좌번호:

1002-244-399673 / 우리은행 / 한국평생교육 HRD연구소 전주성

제15조 (논문제출처)

1. 우편 발송 : 한국평생교육 · HRD연구소 편집위원회
서울시 동작구 상도로 369 송실대학교 조만식기념관 741호
송실대학교 한국평생교육 · HRD연구소
우편번호 06978 / 전화 02) 820-0804
2. E-mail 발송 : klehrd@ssu.ac.kr

투고원고 작성요령 및 제출방법

1. 제출방법

투고: klehrd@ssu.ac.kr

2. 용지설정(한글2007 기준)

1) 'F7' 기능키 선택

- ① 용지종류: 사용자정의(폭 170mm, 길이 250mm)
- ② 용지여백: 상여백 17, 하여백 15, 좌여백 27, 우여백 27, 머리말 14, 꼬리말 10

2) '모양' 에서 '글자모양' 및 '문단모양' 선택

① 글자모양:

- (1) 제목: 신명조 15
- (2) 이름/본문: 신명조 10포인트
- (3) 요약/주제어/저자 정보: 신명조 9

② 문단모양:

- (1) 기준선에서 첫문장 들여쓰기 10
- (2) 줄간격 165% 장평 95 자간 -10

3. 원고작성

- 1) 원고 전개방식은 국문요약, 핵심단어, 본문, 참고문헌, 영문요약, 키워드, 미주로 구성된다.
- 2) 논문을 전개함에 있어서 내용전개에 따른 대 제목을 I, II, 소제목은 1, 2, 가, 나, 1), 2) 등으로 구분한다.
- 3) 참고문헌은 본문에 인용 또는 언급된 것으로 제한된다. APA 방식을 기준으로 한국문헌은 저자이름을 '가나다...' 순으로 먼저 제시하고 외국문헌은 알파벳순으로 제시한다.
- 4) 같은 저자의 저술을 2권 이상 참고하였을 때, 출판연도가 이른 순서대로 나열하며, 같은 연도에 출판된 것이 2권 이상일 때 a,b,c 등을 표기하여 구분한다.
- 5) 저자가 2인 이상일 때 모두 제시한다.

① 참고문헌 예시(국문)

○○○(2005). 한국성인교육의 역사적 의미고찰. 박사학위논문. ○○대학교.

○○○(2003). **평생교육프로그램개발**. 서울: 학지사.

○○○(2004). 미국노동교육의 발전과정과 평생교육적 시사. **평생교육·HRD 연구**, 3(1), 43-71.

② 참고문헌 예시(영문)

Choi, E. S. (1998). *Adult education policies and Credit Bank System for adult participation in Korea and U.S higher education*. San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Duane, M. J. (2001). *Policies and practices in global human resource system*. Westport, CT: Quorm Books.

Henry, G. T., & Basile, K. C. (1994). Understanding the decision to participation in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.

Miller, J. P. (2002). **홀리스틱 교육과정** (김현재 역). 서울: 책사랑 (원저 2000년 출판).

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critique. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic Press, Inc.

4. 표와 그림

- ① 표와 그림에는 일련번호를 붙이되 표는 <표 1>과 같은 기호를, 그림은 [그림 1]과 같은 기호를 사용한다.
- ② 표의 제목은 상단에, 그림은 하단에 표기한다.
- ③ 표와 그림은 논문 파일 내에 붙여야 한다.

5. 국문초록, 영문 Abstract

- ① 국문초록의 경우 논문제출시 원고지 500~600자 분량을 첨부한다.
- ② 영문 Abstract의 경우 100~150단어의 분량을 첨부한다.

논문체제별 편집기준 예시

- (1) 제목 (중앙정렬) **평생교육 · HRD** (신명조 15pt Bold)
- (2) 성명 (우측정렬) ○○○* 각주 (신명조 10pt)
각주) 소속, 직위, 이메일주소 기재 (신명조 9pt)
- (3) 국문요약 (원고지 500~600자 분량의 국문요약) (신명조 9pt)
핵심단어 (논문의 핵심단어) (신명조 9pt)
- (4) 본문전개 (예- I. 서론, II. 이론적배경)
본문 글씨체- 신명조: 10pt, 줄간격: 165%, 장평: 95, 자간: -10

I. 서론 (중앙정렬 / HY그래픽 13pt)

1. 평생교육 · HRD의 기원 (들여쓰기 없음 / 신명조 12 Bold)

가. 평생교육 · HRD의 현재 (하위단계 2ch 들여쓰기 / HY 그래픽 11pt)

- (5) 본문인용
Tabor(2001)가 박사학위 논문에서 사용한...
~목표에 도달하게 하는 것을 의미한다(Wiemann, 1977).
- (6) 참고문헌 (신명조 13pt)
(투고논문편집기준 참고)
- (7) 영문 Abstract (100~150 Words English Abstract)
영문 *keywords*: 모두 소문자

평생교육·HRD연구 심사규정 세칙

2010.1.11. 개정

제1조(목적) 이 세칙은 학회지 발간규정 제12조 및 제13조에 의거하여 ‘평생교육·HRD연구’의 심사규정 세칙을 정함을 목적으로 한다.

제2조(심사기준) ‘평생교육·HRD연구’에 게재할 논문의 심사기준은 다음과 같다.

1. 연구의 필요성 및 목적의 타당성
2. 관련 문헌 또는 선행 연구 분석의 철저성
3. 연구 방법(이론적 연구는 제외)의 타당성
4. 자료 분석/결과 제시(경험적 연구) 및 논의 전개(이론적 연구)의 정확성과 논리성
5. 결론 및 논의의 일관성과 타당성
6. 참고문헌 및 국문/영문 초록 질의 적합성
7. 논문의 독창성 및 질적 수월성
8. 논문 전체의 논리적/일관적 체계성
9. 연구결과의 공헌도 및 활용성

제3조(심사절차)

1. 논문심사위원의 위촉은 가능하면 투고된 논문과 연관된 주제로 관련 전문 학술지에 발표해본 경험이 있는 해당 분야의 박사급 이상 전문가로 한다.
2. 심사판정은 다음과 같다.
 - ① 게재가: 오·탈자나 편집 등의 문제를 제외하고 내용의 수정 없이 게재할 수 있다고 판단된 논문
 - ② 수정후 게재가: 논문심사위원의 수정요구사항을 반영하여 수정한 후 게재할 수 있다고 판단된 논문
 - ③ 수정후 재심사: 논문의 주요내용 등에 상당한 문제가 있어 수정을 위해서는 비교적 오랜 기간이 필요할 것으로 판단된 논문
 - ④ 게재불가: 논문의 핵심내용 등에서 심각한 문제가 있어 수정이 불가능하며 게재하기에는 질적으로 거리가 멀다고 판단된 논문

3. 3인의 심사판정에 기초하여 최종 게재 여부는 다음과 같이 결정한다.

심사위원1	심사위원2	심사위원3	종합판정
(수정후) 게재가	(수정후) 게재가	(수정후) 게재가	(수정후) 게재가
(수정후) 게재가	(수정후) 게재가	수정후 재심사	(수정후) 게재가
수정후 재심사	수정후 재심사	수정후 재심사	수정후 재심사
(수정후) 게재가	수정후 재심사	수정후 재심사	수정후 재심사
수정후 재심사	수정후 재심사	게재불가	수정후 재심사
(수정후) 게재가	수정후 재심사	게재불가	수정후 재심사
(수정후) 게재가	(수정후) 게재가	게재불가	편집위원회 결정
게재불가	게재불가	게재불가	게재불가
(수정후) 게재가	게재불가	게재불가	게재불가
수정후 재심사	게재불가	게재불가	게재불가

4. ‘(수정후) 게재가’ 판정을 받은 논문은 심사자의 수정요구사항을 충실히 반영하여야 한다.
5. ‘수정후 재심사’ 판정을 받은 논문은 당해 호에 게재할 수 없으며, 다음 호에 다시 응모할 수 있다.
6. ‘게재불가’ 판정을 받은 논문은 다시 투고할 수 없다.

제4조(개인정보보호) 논문의 심사과정에서 논문투고자와 심사자의 개인정보는 철저히 보호된다.

부칙

제1조(시행일) 이 규정은 2010년 1월 12일부터 시행한다.

평생교육·HRD연구 윤리헌장

〈전문〉

‘평생교육·HRD연구’는 평생교육 및 HRD에 관한 이론적 정립과 효율적인 실천을 위한 기초연구, 교육훈련개발 및 컨설팅을 통해 우리나라 평생교육 및 HRD 진흥에 기여하고 있다.

본 연구 윤리헌장은 이러한 역할을 수행하는데 전문가로서의 양심과 원칙 등 지켜야 할 연구윤리의 원칙과 기준을 규정한다.

한국평생교육·HRD연구소 회원 및 ‘평생교육·HRD연구’ 투고자들은 학술연구 수행 및 연구 논문 발표 시 연구 윤리를 준수하고 연구 가치를 서로 존중하며 연구결과를 함께 교류할 수 있어야 하고 평생교육분야의 학술발전을 위해 노력해야 한다.

한국평생교육·HRD연구소 회원 및 ‘평생교육·HRD연구’ 투고자, 그리고 논문심사위원은 다음의 윤리규정을 준수할 것을 서약함으로써 그 책임과 의무를 다한다.

[평생교육·HRD연구 윤리규정]

제1절 연구자의 윤리규정

제1조. 표절 및 도용

연구자는 연구의 결과 발표에서 진실성을 유지하며 도용, 표절을 하지 않는다. 연구자는 표절에 대하여 사전에 숙지하고 있으며, 다른 연구자의 공개된 학술 자료를 인용할 경우에는 타인의 학술 활동 결과를 명확히 밝히고 반드시 그 출처를 정확히 기술하여야 한다.

1. 출판된 서적, 출판되지 않은 서적 혹은 자료, 전자저작물 등 모든 학술지에 관한 모든 정보를 사용할 때는 출처를 명확히 밝히고, 저작권자의 동의나 허가 없이 사용하지 않는다.

2. 출문자로 쓰인 저작물이 아니더라도 다른 사람의 연구결과물을 사용할 때에는 이를 명확히 밝히고 참고문헌에 명시한다.

제2조. 출판업적

연구자는 본인이 실질적으로 연구하거나 공헌한 연구에 대해서만 저자로서의 책임이 있으며, 논문이나 출판물의 저자를 정확하게 명시해야 한다.

1. 연구자는 전문적 혹은 과학적으로 직접적인 기여를 한 경우나 연구를 직접 수행한 경우에만 저자로 명시한다.
2. 공통 집필 논문의 게재 시 저자의 순서는 상대적 지위에 관계없이 연구에 기여한 정도에 따라 명확하게 기재한다.

제3조. 연구물의 중복게재 및 중복투고 금지

연구자는 이전에 출판된 자신의 연구물(게재 예정이거나 심사 중인 연구물 포함)등 중복게재 및 중복투고를 금지한다. 타 학술지에 게재되었거나 투고중인 원고는 본 학술지에 투고할 수 없으며, 본 학회지에 게재되었거나 투고중인 논문은 타 학술지에 게재할 수 없다.

제4조. 인용 및 참고표시

1. 공개된 학술자료를 인용할 경우에는 출처를 명확하게 밝히며, 개인적으로 정보를 수집한 경우에는 원래 정보를 가지고 있던 연구자의 동의하에 인용할 수 있다.
2. 연구자는 다른 연구자의 논문이나 자료를 인용하거나 참고할 경우에는 적절한 인용표시를 하여야 한다.

제5조. 논문의 수정

저자는 논문 심사 과정에서 제기된 편집위원과 심사위원의 의견이나 생각을 최대한 수렴하여 논문에 반영되도록 노력해야 한다.

제2절 편집위원의 윤리규정

제6조. 편집위원의 중립성

편집위원은 학술지 게재를 위해 투고된 논문을 저자의 성별, 나이, 소속 기관 등의 어떤 선입견이나 사적인 친분에 관계없이 오로지 논문의 질적 수준과 투고 규정에 근거하여 공정하게 취급한다.

제7조. 심사자의 선정

논문심사위원의 자격은 다음과 같다.

1. 논문심사위원의 자격은 평생교육·HRD분야의 박사학위 이상 소지자로서 관련 분야에서 연구업적이 뚜렷하고 관련분야를 선도할 수 있는 전문학자이어야 한다.
2. 논문심사위원은 평생교육·HRD분야에서 활동하고 있는 전문학자들로 풀 제(pool system)로 운영하며 투고된 논문의 내용에 적합한 전문학자로 구성된 3인의 심사위원을 편집위원회에서 선임한 후 원고심사를 의뢰한다.
3. 논문심사위원의 수는 논문당 3인으로 한다. 단, 연구지 발전을 위하여 편집위원회에서 기획하여 의뢰한 논문의 경우에는 편집위원회 회의를 통해 심사가 이루어진다.

제8조. 연구 부정행위 조사

편집위원회는 구체적인 제보가 있거나 상당한 의혹이 있을 경우 연구 부정행위 존재 여부를 조사하여야 한다. 또한 편집위원회에서는 사안의 경중을 감안하여 그에 따른 조치를 결정할 의무가 있다. 어떤 이유에서건 조사가 불가능할 경우, 편집위원회는 문제 해결 및 수정을 위해 최선의 노력을 기울여야 한다.

1. 편집위원회는 공정하고 엄밀한 조사를 위하여 편집위원장이 한국평생교육·HRD연구소장과 협의하여 위촉하는 5인의 위원으로 구성되는 연구부정행위 조사위원회(이하 조사위원회)를 둘 수 있다.

2. 조사위원회의 위원은 당해 조사 사안과 이해관계가 없는 자여야 한다.
3. 조사위원회는 조사과정에서 제보자, 피조사자, 증인 및 참고인에 대하여 출석과 자료 제출을 요구할 수 있다.
4. 조사위원회는 조사 사실에 대해 피조사자에게 의견을 제출하거나 해명할 기회를 부여하여야 한다.

제9조. 연구 부정행위 조사결과에 따른 조치

조사위원회는 재직위원 과반수 출석과 출석위원 3분의 2 이상의 찬성으로 연구 부정행위 조사사실과 관련된 피조사자의 행위가 연구 부정행위인지 아닌지를 판정을 한다.

1. 피조사자의 혐의가 연구 부정행위로 확인 판정된 경우 다음 각 호의 제재를 가하거나 이를 부과할 수 있다.
 - ① 연구 부정논문의 게재 취소
 - ② 연구 부정논문의 게재 취소 사실의 공지
 - ③ 회원자격의 박탈
 - ④ 투고자격의 정지
 - ⑤ 관계기관에의 통보
 - ⑥ 기타 적절한 조치
2. 전항 제2호의 공지는 저자명, 논문명, 논문의 수록 권·호수, 취소일자, 취소 이유 등을 포함한다.
3. 조사위원회는 고의 또는 중대한 과실로 진실과 다른 제보를 하거나 허위의 사실을 유포한 자에 대해서는 회원자격을 박탈하거나 투고자격을 정지할 수 있다.
4. 편집위원장은 조사결과에 대한 조사위원회의 결정을 서면으로 작성하여 지체 없이 편집위원회를 포함하여 피조사자 및 제보자, 한국평생교육·HRD연구소 관계자에게 통지한다.

5. 피조사자 또는 제보자는 조사위원회의 결정에 불복할 경우 전항의 통지를 받은 날로부터 14일 이내에 이유를 기재한 서면으로 편집위원장에게 재심을 요청할 수 있다.

제3절 심사위원의 윤리규정

제10조. 심사절차 준수

심사위원은 연구의 주제 및 연구문제의 명료성, 연구방법의 타당성, 관련 문헌과 자료 분석의 충실성, 논리전개의 적절성, 논문의 독창성 및 질적 수월성, 연구소원과 발행 세칙 등의 기준에 따라 논문심사평가서에 심사결과를 ‘게재가’, ‘수정 후 게재가’, ‘수정 후 재심사’, ‘게재불가’로 판정하고, 심사판정 내용을 기술했어 편집위원회에 통보한다.

제11조. 심사과정의 비밀유지

심사에 적합한 것으로 선정된 논문은 심사 과정을 비공개로 하고 학술지 관련 투고 및 심사·지문을 함에 있어서 오로지 학문적 양심에 따라 공정하게 심사하여야 하며, 논문 투고자, 심사자와 투고내용 등 대상 논문에 대한 비밀유지를 기본으로 한다.

제4절 윤리규정 시행 세칙

제12조. 윤리규정 서약

평생교육·HRD연구에 투고하는 연구자 및 한국평생교육·HRD연구소 회원은 윤리규정의 발효 시 윤리규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

제13조. 윤리위원회 구성

윤리위원회는 편집위원회가 그 기능을 겸하는 것으로 한다.

제14조. 윤리규정의 수정

윤리규정의 수정 절차는 본 연구소 편집위원회 규정 개정 절차에 준한다. 윤리규정이 수정될 경우 한국평생교육·HRD 연구소 회원 및 평생교육·HRD연구 투고자는 별도의 서약 절차 없이 새로운 규정을 준수하기로 서약한 것으로 간주한다.

제15조. 기타

이 규정에 명시되지 아니한 사항은 한국평생교육·HRD 연구소 편집위원회 결정에 따른다.

부칙

제 1조(시행일) 이 규정은 2009년 1월 1일부터 시행한다.

평생교육 · HRD 연구

인쇄일 : 2017년 10월 25일 인쇄

발행일 : 2017년 10월 25일 발행

발행인 : 한국평생교육·HRD 연구소장

이경화

발행처 : 한국평생교육·HRD 연구소

서울 동작구 상도로 369

숭실대학교 조만식기념관 741호

전 화 : (02)820-0804

인 쇄 : 피와이메이트

* 무단 전재 및 복제를 금합니다.

