

# 평생교육 · HRD 연구

## 목 차

---

산업안전교육을 위한 모바일 앱의 개발과 그 적용 효과성 분석 .. 정종원 · 김돈한	1
사회적기업 인적자원개발의 현황과 과제 .....	김영화 29
공공기관 종사자의 도움행동이 일-가족 문화를 매개로 구성원의 갈등과 행복에 미치는 영향 .....	김효신 · 박혜영 55
인수 합병된 C 기업의 조직학습역량 구축요인과 집단응집력의 관계 .....	..... 손병기 · 조대연 77
비형식교육과 무형식학습의 하모니 효과: 비형식교육 적합성, 무형식학습, 학습 가치, 학습성과 간의 구조적 관계 .....	신은경 · 현영섭 101

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

# The Journal of Lifelong Education and HRD

## ARTICLES

---

Development of Mobile Application for Industrial Safety Education and an Analysis of its Effectiveness ..... Jung, Jongwon · Kim, Donhan 1

The Current Status of and Tasks for the Human Resource Development of Social Enterprises in Korea ..... Kim, Younghwa 29

The Effect of Helping Behavior on Public Sector Employees' Conflict and Happiness through Mediating Work-Family Culture .....  
..... Kim, Hyosun · Park, Hyeyoung 55

The Relationship Between the Organizational Learning Capacity and Group Cohesion in merged C Company .....  
..... Son, Byunggi · Cho, Daeyeon 77

The Harmonious Effects of Nonformal Education and Informal Learning: The Structural Relations Among the Suitability of Nonformal Education, Informal Learning, Learning Value and Learning Outcome .....  
..... Shin, Eunkyung · Hyun, Youngsup 101



## 산업안전교육을 위한 모바일 앱의 개발과 그 적용 효과성 분석\*

정종원(울산대학교)†

김돈한(울산대학교)

---

### 요 약

---

본 연구의 목적은 산업안전교육의 내실 있는 수행을 위해 산업안전관련 규정과 절차에 대한 효과적인 학습을 진행하고, 학습의 결과를 안전점검활동이라는 수행으로 옮김으로써 산업현장의 바람직한 안전문화 형성을 촉진하기 위한 모바일 앱의 개발과 적용 효과성을 확인하는 것이다. 이를 위해 모바일 환경과 산업안전교육의 특성에 대한 선행 연구 분석을 통해 산업안전교육의 맥락에 부합하는 모바일 앱의 설계요소들을 도출하고, 산업안전 학습모듈과 안전점검 모듈로 구성된 모바일 앱을 개발하였다. 개발된 앱에 대한 시범 적용을 통해 모바일 앱의 활용 효과성과 학습경험에 대한 양적, 질적자료를 동시에 수집하여 분석하였다. 연구결과, 모바일 앱을 통한 학습활동은 근로자의 산업안전관련 규정과 절차에 대한 의미있는 이해향상을 촉진하였다. 또한 모바일 앱의 활용은 안전관련 의사소통, 관여수준, 작업환경에 대한 이해를 포함하여 산업안전문화에 대한 근로자들의 인식에 긍정적인 변화를 가져왔다. 반면 모바일 앱의 현장적용성을 높이기 위해서는 현장의 맥락적 요소가 충분히 반영되어야 하는 개선점도 도출되었다. 본 연구는 향후 산업안전교육의 발전방향에 대한 논의와 모바일 학습의 효과성에 대한 논의에 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

---

주제어: 산업안전교육, 산업안전문화, 모바일 앱, 모바일 러닝

---

\* 본 연구는 중소기업청에서 지원하는 2016년도 산학연협력 기술개발사업(No.C0444887)의 연구 수행으로 인한 결과물임.

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

논문투고: 2018.12.10 / 심사일자: 2018.12.30 / 게재확정일자: 2019.01.11

## I. 서론

고용노동부의 자료에 의하면 2017년 한 해 동안 산업현장에서 사고나 재해로 목숨을 잃은 근로자는 1,957명이고, 부상을 당한 근로자는 89,848명에 달한다(고용노동부, 2018). 이를 환산하면 하루에 250명에 달하는 근로자들이 직장에서 목숨을 잃거나 부상을 당하는 셈이다. 국제비교가 가능한 2015년의 통계자료만 보더라도 근로자 십만 명당 치명적인 산업재해 발생 건수가 우리나라는 10.1로 영국(0.4), 덴마크(1.0), 스웨덴(1.0), 독일(1.5), 캐나다(1.7)와 같은 안전선진국 뿐만 아니라, 터키(6.9), 멕시코(8.2)보다도 높은 것으로 나타났다(통계청, 2018). 산업재해를 예방하는 것은 인간존중의 실천, 경제적인 손실의 예방, 안전하고 쾌적한 일터환경의 조성을 통한 인적자원개발의 기본조건을 충족한다는 점에서 다양한 의미를 가지며 개별 사업장을 넘어 범국가적 차원에서 추진해야 할 과제이다(김왕배, 서남규, 2006).

우리나라는 1953년 제정된 근로기준법 제6장에서 10개 조문으로 안전과 보건에 관한 사항을 규정하기 시작한데 이어, 1981년에는 해당 규정을 별도로 분리하여 산업안전보건법을 제정하여 산업재해 예방을 위한 국가와 사업장의 책임과 역할, 산업안전교육의 실시에 관한 사항을 제시하고 있다(조동제, 2018). 효율적인 산업재해 예방을 위해서는 현장의 상황이 고려된 정책과 제도, 정부의 관리감독과 함께 개별 사업장의 자율적, 능동적 안전보건관리 활동을 통해 근로자의 안전보건 의식을 향상시켜야 한다(조동제, 2018). 뿐만 아니라, 산업재해의 절반 이상은 안전지식 부족, 경험과 훈련의 미숙, 불충분한 작업방법교육과 같은 교육적 원인에서 비롯된다는 평가(김영임, 김순례, 정혜선, 백종배, 배경희, 2004)를 고려할 때 산업안전교육은 산업재해 예방을 위한 핵심적인 활동이다.

현행 산업안전보건법 상 산업안전보건교육은 ‘사업주가 해당 사업장의 근로자에 대해 정기적으로 실시하는 안전과 보건에 관한 교육’으로 정의될 수 있다. 구체적으로 산업안전보건에 대한 법정교육은 안전보건관리책임자교육, 안전관리자교육, 보건관리자교육, 재해예방전문지도자교육, 근로자 정기안전·보건교육, 관리감독자 정기안전·보건교육, 채용 시 및 작업내용 변경시 교육, 특별교육, 검사원양성교육, 건설업 기초안전보건교육이 있다(김동철, 김병석, 2016). 그러나 현재 사업장에서 실시되고 있는 다양한 유형의 산업안전교육이 실제 재해예방에 얼마나 효과가 있는지에 대한 의문은 계속해서 제기되고 있다(김영임 외 2004; 백지민, 함동한, 이양지, 2016). 산업안전교육에 대한 사업주의 형식적인 교육관리, 근로자들의 교육에 대한 거부감, 형식적이고 이론 중심의 교육방법, 업무 특성에 대한 고려없이 획일적으로 실시되는 교육형태로 인해 산업안전교육이 재해예방에 효과적인 영향력을 행사하

고 있지 못한 것으로 분석된다(김동철, 김병석, 2016; 김태우, 한형서, 2018).

산업안전교육의 실효성에 대한 문제는 중소기업을 대상으로 할 때 더욱 선명하게 드러난다. 실제 제조업 분야에 있어서 산업재해 사고율은 영세사업장이 대부분을 차지하고 있다. 영세사업장은 상대적으로 열악한 작업환경 및 저임금으로 인해 숙련공의 이직과 신규, 외국인 근로자의 투입이 잦아 산업재해 위험에 노출될 수 있는 환경이다. 또한 사업장의 안전관리를 위한 별도의 재원이나 인력의 투입에 한계가 있어 대부분의 영세사업장에서는 안전관리자가 안전관리 외에 추가되는 업무를 겸직하는 상황이므로 실제적인 사업장 안전관리활동을 기대하기 어렵다(김동철, 김병석, 2016). 영세사업장은 산업안전교육을 포함하여 인적자원 개발을 위한 독립적인 체계나 전문인력이 갖추어져 있지 않은 경우가 많기 때문에 대부분의 산업안전교육을 외부에 위탁하여 운영하거나, 관련법에 규정된 최소기준을 충족하는 수준으로 진행되는 경우가 많다. 부실한 산업안전교육의 실행과 안전관리체계의 미흡은 산업재해 발생에 직접적인 영향을 끼치는 요인으로 작용한다. 조동제(2018)의 연구에 의하면, 사업장에 산업안전관리를 겸직으로 수행하는 사업장의 사업재해비율이 전담자를 두는 사업장에 비해 23.7%나 높은 것으로 나타났다. 재해로 인한 사망률만을 보더라도 상시 근로자 5인 미만 규모의 영세사업장은 재해율이 1.48, 50인 미만 사업장이 0.91로 1000인 이상 사업장의 0.59에 비해 높은 수준인 것으로 나타났다(고용노동부, 2018). 중소기업에서 산업안전관리자를 별도로 채용하고 자체적인 전문 교육체계를 수립하고 시행하는 것이 단기간에 이루어질 수 없는 여건임을 고려할 때, 산업안전교육의 효과적인 실시를 위한 대안 모색이 필요하다.

기술적 측면에서 볼 때, ICT분야의 발전은 산업안전교육을 포함한 다양한 인적자원개발영역에서 활용가능성이 점차 증대되고 있다(강희조, 2018; 김혜영, 정종원, 신원석, 2013). 구체적으로 모바일 환경에서 활용이 가능한 어플리케이션(application, 이하 앱)을 통해 산업안전과 관련된 규정이나 정보의 제공, 온라인 학습기회의 제공을 도모한 사례(박문서, 김의준, 이현수, 이광표, 서상욱, 2013; 최연정, 오현수, 장성록, 옥영석, 2013)에서부터 가상현실 기술 등을 활용해 산업안전교육의 체험적 속성을 강화하려는 시도(Tuan, 2016; 백지민, 함동한, 이양지, 2016)들이 진행되었다. 산업안전교육의 궁극적인 목적은 산업현장에서 안전과 관련된 지식과 기술을 습득하고 산업안전과 관련된 수행을 체화함으로써 산업재해를 예방하는데 있다(김영임 외, 2004). 이를 위해서는 주기적인 산업안전교육의 실시를 강조하는 법정교육 실행의 형식성을 극복하고, 근로자의 일상적인 직무수행과정에서 학습활동의 연계가 가능하고, 이의 실천을 유도할 수 있는 기제의 제공이 필요하다. 이러한 맥락에서 이미 대다수 근로자들이 가지고 있는 스마트 폰과 모바일 기기를

통해서 산업안전 학습활동을 전개하고 전이된 학습결과로서 안전관리 활동을 모니터링 할 수 있는 모바일 앱의 개발과 활용은 산업안전교육의 실효성을 제고하는데 도움이 될 것으로 기대된다. 본 연구의 목적은 현장에서 이루어지는 산업안전교육의 실효성을 높이기 위해 모바일 환경의 특성을 고려하여 근로자의 즉시적이고 일상적인 산업안전학습활동을 촉진할 수 있는 모바일 앱을 개발하고 앱 활용의 효과성을 살펴보는 데 있다. 이를 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 모바일 기술을 활용한 산업안전학습활동을 지원하는 앱의 형태는 어떠한가?
2. 모바일 산업안전학습활동을 통한 근로자의 안전관련 지식수준 변화는 어떠한가?
3. 모바일 산업안전학습활동을 통한 근로자 안전문화인식의 변화는 어떠한가?
4. 모바일 산업안전학습활동에 대한 근로자의 학습경험과 인식은 어떠한가?

## II. 산업안전교육을 위한 모바일 앱의 개발

### 1. 앱 설계요소 도출을 위한 선행연구 분석

#### 가. 모바일 학습환경과 산업안전교육

유비쿼터스 컴퓨팅 환경으로 지칭되는 무선인터넷 접속기술의 비약적인 발전을 통해 학습자들은 학습에 필요한 지식과 정보에 더욱 빠른 시간 안에 접근할 수 있게 되었다(Torres, Infante, & Torres, 2015). 뿐만 아니라, 모바일 컴퓨팅 환경과 모바일 기기 안에 내재된 다양한 기술적 가능성의 조합은 편재된 학습, 자기주도적 학습, 형식적 학습과 비형식적 학습의 융합과 같은 새로운 교육적 가능성에 대한 연구와 실천을 확산시키고 있다(Hung, Hwang, Lin, Wu, & Su, 2013; Low, 2006).

모바일 학습 또는 M-러닝에 대해 Wood(2003)는 교수학습 상황에 PDA나 모바일 폰, 노트북 컴퓨터, 태블릿 PC와 같은 모바일 및 휴대용 IT 기기들을 활용한 학습으로 정의하였으며, Quinn(2002)도 이와 유사하게 모바일 기기의 지원 하에서 이루어지는 학습이라고 정의했다. 국내 연구자들 가운데 이소연(2014)은 무선 인터넷 기술이 적용된 모바일 디바이스(스마트폰, 태블릿, 태블릿PC)를 이용하여 시공간의 제약 없이 미디어와의 상호작용성을 통해 학습의 편리성과 학습의 효과성을 극대화한 교수학습방식으로 정의하였다. 기존 교육과 구분되는 모바일 학습의 양상은 학습내용의 소비자에서 생산자로 학습자의 역할 전환, 학습에 대한 새로운 자극으로서의 모바일 기기의 활용, 상호작용성의 확산, 비형식적 학습네트워크의 형성 등

을 들 수 있다(Low, 2006; Torres et al., 2015).

Chergui와 동료연구자들(Chergui, Begdouri, & Groux-Lecllet, 2017)은 모바일 학습의 구체적인 양태를 모바일 기술의 활용방식에 따라 기존 이러닝의 확장방식, 범용 앱 활용방식, 교육용 앱의 개발 및 활용방식으로 구분하였다. 첫 번째 방식인 기존 이러닝의 확장방식은 이미 구축된 이러닝 교수학습시스템과 교육자원을 모바일 환경에 맞게끔 재구성하여 이러닝과 모바일 러닝을 동시에 진행할 수 있도록 지원하는 형태이다. 예를 들어 기존의 학습관리시스템(LMS)을 모바일에서도 접속 가능하도록 인터페이스를 단순화한다거나, 모바일 기기의 운영방식(예; android, iOS)의 제약 없이 온라인 교육과정을 수강할 수 있도록 기존의 콘텐츠 제작방식을 변경하는 형태로 모바일 학습을 진행하는 것이다. 두 번째 방식은 범용 앱의 활용이다. 이는 교육적 목적을 가지고 개발된 앱은 아니지만, 이를 학습활동에 보조적인 도구로 활용하는 모바일 학습을 의미한다. 예를 들어 스케줄 관리 앱을 학습진도관리에 활용하거나, 외국어 학습을 위해 사전(dictionary) 앱을 활용하는 경우처럼 학습의 효율성을 높이기 위해서 기존 앱을 활용하는 경우가 이에 해당한다. 세 번째 방식은 특정한 학습목표를 달성하기 위해서 혹은 새로운 학습경험을 제공하기 위해서 교육적 앱을 개발하여 활용하는 방식으로 본 연구와 같이 산업안전교육 활동에 있어서 학습의 효과성과 학습전이를 촉진하기 위해 별도의 교육용 앱을 개발하여 활용하는 형태이다.

산업안전분야에서도 모바일 기술을 적용한 정보 제공과 학습활동 지원을 위한 앱 개발이 이루어져왔다. 국내에서 활용이 가능한 산업안전관련 앱으로는 국민안전처의 ‘안전디딤돌’, 한국산업안전보건공단의 ‘안전 M러닝’, 국립재난안전연구원의 ‘생활안전지도’ 등이 있다. 안전디딤돌은 기관별로 제공하고 있는 재난안전정보를 통합하여 제공하는데 목적이 있어 재난정보의 문자수신, 전화 및 문자를 이용한 재난 신고, 재난 시 행동요령 등의 메뉴로 구성되어 있다. 그러나 실제 재해 상황에서의 행동요령이 단순 텍스트나 이미지, 동영상으로 구성되어 단편적인 정보제공수준에 머무르고 있다. 안전M러닝은 산업안전보건교육원에서 제공하는 근로자 안전교육, 실험실 안전교육, 예비산업인력 안전교육, 위험성 평가제도와 관련된 온라인 교육과정을 제공하고 모바일 학습이후 시험에 응시하는 형태로 구성되어 있다. 따라서 필수적인 안전교육이나 안전관련 자격증 취득 등 구체적인 학습목적이 수반되지 않은 상황에서는 자발적인 학습동기 형성이 어렵고 학습과 평가라는 전통적인 교수학습방식을 채택하였다는 한계점이 있다. 결과적으로 국내에서 활용중인 모바일 기반의 산업안전 관련 앱은 기존 이러닝의 확장수준에 머무르고 있어, 일방적인 정보전달의 성격이 강하고, 학습자 또는 사용자와의 상호작용을 통한 개별화된

추가 정보의 제공이 미흡하며, 지속적인 사용을 촉진할 수 있는 구체적인 학습전략이 부족하다. 이는 학습을 염두에 둔 모바일 앱의 구현에 있어서 사용자의 특성과 학습의 목표, 상황 등을 설계과정에 충분히 반영하지 못하였고, 모바일 환경의 특성을 충분히 고려하지 못한 결과로 평가된다.

## 나. 모바일 학습을 통한 상황학습

인간의 인지는 그 인지가 발생하는 상황적 맥락에 의하여 영향을 받는다는 기본적인 가정을 공유하는 상황인지는 구성주의적 지식관을 수용하여 지식은 공동체 안에서 상호작용하는 사람들의 행동들을 통해 표현되는 사회적 구성물의 성격을 갖는 것으로 규정한다(장선주, 김세리, 2009). 행동이 없이는 앎과 인지는 존재할 수 없는 것이며, 본질적으로 학습은 그 지식이 적용될 상황 속에서 일어나고 일반화될 때 의미를 가지는 것으로 본다(Duffy & Jonassen, 1991). 이러한 점에서 볼 때 산업안전교육은 인적자원개발 여러 분야 가운데서도 상황학습의 속성을 분명하게 드러내고 있는 주제이기도 하다. 다른 측면에서 모바일 기술은 학습의 편재성, 즉 모든 상황 속에 학습의 가능성이 내포되어 있다는 점을 전략적으로 구현하는데 용이하다(장선주, 김세리, 2009). 모바일 학습을 통해 학습의 이동성, 현장성, 휴대성, 즉시성, 개인성, 학습정보 접근의 용이성이 실현될 수 있기 때문이다.

모바일 학습을 통한 상황학습 환경을 설계하는 있어서 장선주, 김세리(2009)는 맥락 및 실제적인 과제의 제공, 스캐폴딩 제공, 능동적이고 적극적인 학습자 참여 촉진전략을 포함하는 상황학습 구현전략, 이동성의 적극적 활용, 휴대성과 즉시적 접속성 활용 촉진, 상호작용의 활성화와 다양한 학습정보 제시를 포함하는 모바일 기기 활용전략, 즉각적인 피드백과 학습자 기억부담 최소화, 학습자를 고려한 상황이나 정보제공을 포함하는 모바일 학습 콘텐츠 및 인터페이스 설계전략을 제시하였다. 앞서 분석한 바와 같이 현재 우리나라에서 산업안전교육과 관련하여 개발된 모바일 앱의 경우 이러한 상황학습을 촉진할 수 있는 요소를 충분히 반영하지 않은 정보전달의 형태에 머무르고 있기 때문에 학습의 유의미성을 확보하기 위해서는 근로자와 사업장의 상황적 학습맥락을 효과적으로 활용하기 위한 설계방향이 모색될 필요가 있다.



## 2. 산업안전교육 모바일 앱의 설계방향

### 가. 모바일 환경의 특성 고려

교수학습환경의 설계는 지향하는 학습환경의 특성을 고려하여 효과적인 학습활동의 유형과 추진전략, 정보제시 형태 등을 차별적으로 구성할 필요가 있다. 모바일 환경은 사용자 제어권, 반응성, 연결성, 개인화, 즉시성 측면에서 다른 교수학습 환경과 차별적인 요소를 갖는다(양일영, 이수영, 2011). 먼저 사용자 제어권은 사용자가 스마트폰, 태블릿 PC 등 모바일 장치를 어느 정도 통제하는가에 따라서 상호작용의 정도에 영향을 미친다는 점을 의미한다. 사용자 제어권은 모바일 장치에 대한 사용경험, 정보수용능력 등에 의해서 결정되는 요소이므로 학습환경 설계에 있어서 학습자 분석활동에 포함되어야 하는 부분이다. 둘째, 반응성은 사용자의 요구 사항 또는 문의에 대한 신속하고 적절한 응답이나 피드백 제공, 즉각적인 반응속도와 같은 요소들에 의해 결정되고 이는 사이버 공간에서 이용자가 상호작용성을 인식하기 위해서 반드시 필요한 요소이다. 셋째, 연결성은 동일한 앱을 사용하여 형성되는 온라인 커뮤니티에서 학습자간 커뮤니케이션 또는 학습자와 학습내용 간 커뮤니케이션 정도를 의미하며 모바일 학습환경에서의 연결성은 학습 성과 및 학습 만족도에 영향을 미치는 요인이다. 넷째, 개인화는 학습자의 특성에 부합하는 학습내용, 학습전략 등을 제공할 때 학습에 대한 만족도가 높아짐을 의미한다. 마지막으로 즉시성은 언제, 어디서나 접근할 수 있는 모바일 학습의 대표적인 특성으로 교육용 앱의 이용 동기 요인 연구에서 정보획득과 함께 즉시성이 모바일 학습을 선택하는 주요 요인으로 나타났다(양일영, 이수영, 2011).

### 나. 자기주도학습을 위한 스캐폴딩 제공

자기주도학습(self-directed learning)이란 타인의 조력 여부에 상관없이 학습자 스스로 학습에 대한 주도권과 통제권을 가지고 학습욕구의 진단, 학습목표의 설정, 학습에 필요한 인적, 물적 자원의 확보, 적절한 학습전략의 선택과 실행, 학습결과에 대한 평가를 진행하는 학습을 의미한다. 자기주도학습의 개념은 본래 성인학습의 대표적인 특성으로 간주되었으나(Knowles, 1975), 독립적이고 자기주도적인 학습자를 길러내는 것이 교육의 궁극적인 목적(Bruner, 1985)이라는 점에서 연령이나 배경에 상관없이 학습과정과 결과에 영향을 미치는 중요한 요인으로 간주되었다(Hung et al., 2013). 모바일 학습환경에서 학습내용에 대한 이해와 자기주도적인 학습 그리고 학습의 전이를 촉진하기 위해서는 적절한 스캐폴딩의 제공이 중요하다. 특히 제시된 학습내용이 이전 학습경험과 연계성이 낮고, 학습자의 사전지식이

충분하지 못할 때는 학습과제의 우선순위를 설정하고, 학습과정을 관리할 수 있도록 지원하는 스캐폴딩 전략의 활용이 필수적인 요소이다. 모바일 학습환경에서의 스캐폴딩은 모바일 환경의 특성을 고려하여 학습자의 인지적 부담을 최소화하는 형태로 설계, 개발될 필요가 있다.

#### 다. 전이된 학습과 안전문화 형성

개념은 외부환경에 대한 개인의 정신적 표상으로 정의될 수 있다. 인간은 개념을 통해 현상을 인식하고 판단한다. 따라서 개념은 명목화, 학습, 기억, 추론, 문제해결, 일반화, 언어에 대한 이해와 생성 등 사고과정의 핵심적인 역할을 수행하고 (Jonassen, 2006), 개념수준의 학습은 고차원적인 사고과정의 전개를 위해 선행되어야 할 인지적 영역의 독립적인 학습과제로 간주되었다(Gagné, 1968; Jonassen, 2006; Merrill, 1983). 뿐만 아니라, 학습자가 가지고 있는 개념에 대한 올바른 이해 정도는 수행을 예측할 수 있는 강력한 요인 가운데 하나로 지적돼왔다(Dekhane & Tsoi, 2012). 이러한 점에서 근로자들이 안전에 대한 올바른 개념을 형성하도록 돕는 것은 산업안전교육의 가장 기본적인 교수학습 목표라 할 수 있다(김영임 외, 2004). 사실과 개념의 획득이 오랜 기간 동안 중요한 학습목표로 인식되어져 온 만큼, 이를 촉진할 수 있는 효과적인 방법에 대한 논의도 지속되어 왔다. 제시된 개념에 따른 자유 단어 연상, 단어카드 분류, 개념도 작성, 선(先)개념 요소에 인지적 갈등을 촉발하는 토의 및 토론활동 등이 개념형성과 개념변화를 목적으로 하는 교수학습활동에 활용되었다(송종숙, 2017; Jonassen, 2006). 이 가운데 플래시카드기법은 사실적인 정보와 개념, 간략한 절차에 대한 지식획득에 효과적인 방법으로 여겨져 다양한 분야의 교수학습활동에 활용되었다. 개념획득에 효과적인 반복학습을 가능하게 하는 플래시카드의 활용과 더불어 개념형성의 정도를 확인하는 형성평가 기능의 제공은 오(誤)개념에 대한 즉각적인 확인과 수정의 기회를 제공함으로써 추가적인 학습동기 형성에 도움이 될 수 있다(정종원, 권희림, 김도한, 2017).

산업안전에 대한 지식과 개념의 획득과 더불어 습득된 안전관련 지식이 실제적인 행동으로 전이되는 것은 산업안전교육의 궁극적인 교육목표이며, 이는 결국 사업장의 조직문화 내에 안전문화가 안착되도록 하는 것이다. 안전문화는 “개인과 조직의 가치, 태도, 신념, 역량과 행동패턴의 결과물로 이것이 조직의 안전과 보건관련 활동 관리의 효율성과 양식, 참여정도를 결정하는 것”으로 정의될 수 있다(Cox & Cheyne, 2000. p.116). 안전문화는 두 개의 서로 연관된 요소들로 구분지어 볼 수 있다. 첫 번째 요소는 안전과 관련된 조직의 규정과 절차, 관리활동에 의해 정해지는 안전관련 프레임워크이고, 두 번째는 안전관련 프레임워크에 대한 개인과

집단의 집합적인 반응이다. 이러한 측면에서 산업안전문화는 사업장에서 형성된 형식적, 비형식적 학습의 집합적 산물인 동시에, 안전문화에 대한 인식과 이를 토대로 한 근로자의 행위는 학습 전이의 결과물로 간주될 수 있다. 따라서 모바일 앱을 통한 산업안전교육은 산업안전교육의 본질적인 목적 달성을 위해서 단순한 지식획득을 넘어서 바람직한 안전문화의 형성을 촉진하는 것이 중요하다.

### 3. 산업안전 모바일 앱의 구현

#### 가. 모바일 앱의 개요

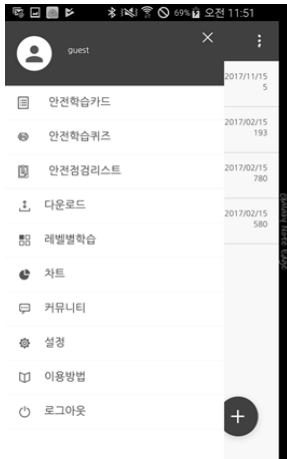
선행연구를 통해 도출된 산업안전교육을 위한 모바일 앱의 이론적 설계요소들을 실제적인 앱 개발과정에서 구현하기 위해 연구진은 다음과 같은 사항을 중심으로 산업안전교육을 위한 모바일 앱의 기능들을 구체화하였다.

<표 1> 산업안전교육을 위한 모바일 앱의 설계 및 구현요소

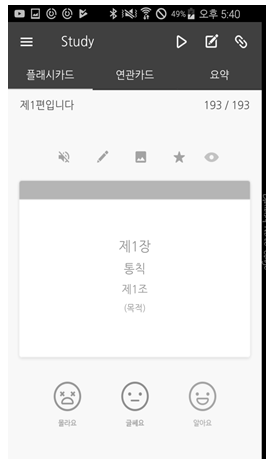
이론적 요소	설계전략	구현기능
모바일 학습의 특수성 반영	사용자 제어권 확대	<ul style="list-style-type: none"> <li>직관적 인터페이스 디자인과 메뉴구성을 통한 외재적 인지부담 최소화</li> <li>앱 사용법 안내를 통한 사용편의성 강화</li> </ul>
	반응성	<ul style="list-style-type: none"> <li>개념, 사실학습과 문제풀이 활동의 즉각적인 연계</li> <li>학습자 반응에 따른 학습 피드백의 즉각적 제공</li> </ul>
	연결성	<ul style="list-style-type: none"> <li>학습자가 개별 생성한 학습카드를 동료 사용자와 공유</li> </ul>
	개인화	<ul style="list-style-type: none"> <li>사용자별 학습수준, 진도, 안전점검 활동현황을 직관적으로 표현</li> <li>학습자 개인의 학습카드 및 문제생성 기능 제공</li> </ul>
	즉시성	<ul style="list-style-type: none"> <li>모바일 앱을 통한 즉시적 학습기회 제공</li> <li>학습내용을 오디오로 재생하여 시각제한 상황에서도 학습 기회 확보</li> </ul>
자기주도 학습촉진 스케줄링 제공	학습진도 설정	<ul style="list-style-type: none"> <li>푸시알람기능을 통한 학습시간의 자율적 설정</li> <li>학습수준에 따른 선택적 학습을 위한 학습카드 및 문제 분류기능</li> </ul>
	이해수준 자기점검	<ul style="list-style-type: none"> <li>학습카드 제시 후 인출가능 정보에 따라서 학습자가 자율적으로 자신의 이해수준을 점검</li> </ul>
전이된 학습으로서의 안전문화형성	학습의 현장적용성 강화	<ul style="list-style-type: none"> <li>산업안전보건규정을 사업장 직무특성에 맞게 추출하여 학습내용제공</li> <li>직무에 따른 안전점검 리스트의 차별화된 제공을 통한 실용성 강화</li> </ul>
	안전문화 형성	<ul style="list-style-type: none"> <li>학습한 내용을 안전점검 앱 활용을 통해 행동화 촉진</li> <li>안전점검결과를 동료 작업자 및 관리자와 공유</li> </ul>

## 나. 학습모듈

산업안전교육을 위한 모바일 앱을 구체적으로 개발하는 과정에서 연구진은 기존에 개발된 플래시카드 앱과 문제풀이 앱(정종원, 권희림, 김돈한, 2017)을 기반으로 크게 학습모듈과 안전점검 모듈로 구성된 모바일 앱을 개발하였다. 학습모듈 앱은 산업안전보건규정의 세부적인 내용을 학습할 수 있도록 구성되어 있다. 현행 산업안전보건규정은 1부 총칙, 2부 안전기준, 3부 보건기준으로 이루어져 있는데, 학습분량이 매우 많고, 사업장별 직무특성 또는 상황에 대한 고려가 반영되지 않는 규정집의 형태이므로 실제 산업안전교육 과정에서는 활용도가 높지 않았다. 따라서 연구진은 산업안전규정의 전체 내용을 데이터베이스로 구축하되 개별 사업장의 작업환경과 관련성이 높은 내용들을 별도로 추출하여 학습카드를 구성할 수 있도록 개발하였다. 학습모듈 앱에 탑재된 학습카드와 문제풀이를 위한 주요 기능의 구현과 작동방식은 아래 제시된 그림과 같다.



[그림 1]  
학습모듈의 주요 메뉴



[그림 2]  
학습카드



[그림 3]  
이해정도에 따른 학습내용 선택

[그림 1]에서 제시된 바와 같이 산업안전교육을 위해 개발된 학습모듈에는 안전 학습카드, 안전학습퀴즈, 카드내용 및 퀴즈문항 다운로드, 학습수준과 현황에 대한 정보, 커뮤니티, 개별화 설정, 앱 이용방법의 메뉴로 구성되어 있다. [그림 2]와 같이 산업안전보건규정에 대한 학습내용은 플래시카드 형태로 제시된다. 카드의 앞면에는 학습 주제가 제시되며, 학습자는 제시된 주제에 대해 본인이 이해하고 있는 학습내용을 회상하고, 현재의 이해수준을 스스로 평가하여 세 가지 학습수준(‘몰라요’, ‘글쎄요’, ‘알아요’) 가운데 하나를 선택한다. 학습자가 ‘몰라요’를 선택하였을

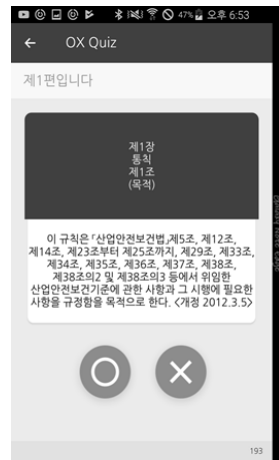
경우 카드 상단의 색상은 붉은색으로 지속되고, ‘알아요’를 반복적으로 선택했을 경우에는 노란색, 초록색, 파란색의 순서로 점차 변하게 된다. 따라서 학습자는 카드 상단의 색상만으로도 본인이 해당 학습카드의 내용을 어느 정도 이해하고 있는지, 해당카드가 추가적인 학습이 필요한지 아닌지를 직관적으로 파악할 수 있게 된다. [그림 3]에 제시된 내용은 학습자가 반복적인 학습을 통해 학습카드에 대한 이해수준을 지속적으로 점검하면, 전체 학습카드는 학습자의 이해수준에 따른 색상별로 묶이게 되고, 학습자는 추가적인 학습이 필요한 카드(붉은색, 노란색 등)를 선택하여 우선적으로 학습을 할 수 있게 된다. 이와같은 학습모듈의 구성방식은 단순한 정보제공에서 벗어나 우선적으로 학습자가 해당정보의 이해수준을 점검하도록 함으로써 학습동기와 자발적인 학습활동을 촉진할 수 있을 것으로 기대된다. 또한 색상을 활용하여 직관적으로 자신의 이해수준을 파악할 수 있도록 함으로써 학습과정의 외재적인 인지부담을 줄이고자 하였다.



[그림 4] 사지선다 문제풀이



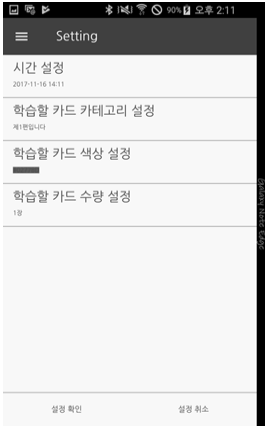
[그림 5] 카드매칭 문제풀이



[그림 6] O,X문제풀이

학습내용에 대한 확인을 위해 제공되는 문제풀이 기능은 세 가지 형태로 제시된다. 첫 번째 방식은 학습카드 앞면의 주제어를 제시하고 네 개의 설명 가운데 제시된 주제어에 해당하는 올바른 카드를 선택하는 사지선다 방식이다. 두 번째 방식은 세장의 주제어 카드와 세장의 설명카드를 일치시키는 방식으로서 학습자가 왼쪽의 주제어 카드에 해당하는 오른쪽 설명카드를 선택하면 카드의 테두리 색상이 변하고, 마지막 카드를 터치하였을 때 각각의 선택에 대한 정답과 오답을 파란색과 붉은색으로 표시하여 결과를 제시한다. 마지막 O, X방식은 상단의 주제어와 하단의

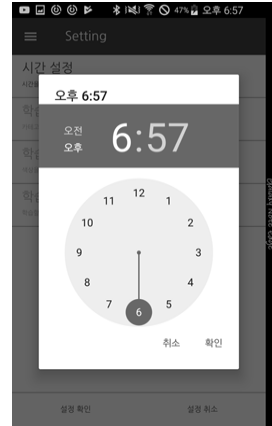
설명을 동시에 제공하고 주제어와 설명이 일치하면 O를, 일치하지 않으면 X를 선택하도록 한다. 학습자의 선택이 정답일 경우에는 화면 배경이 파란색으로, 오답일 경우에는 붉은색으로 표시된다. 이렇듯 학습내용을 다양한 방식의 문제풀이과정과 연계함으로써 자신의 이해수준을 확인하고, 오개념을 즉각적으로 수정하는 것은 안전과 관련된 지식과 정보의 획득에 효과적일 것으로 기대하였다.



[그림 7]  
학습알람설정



[그림 8]  
학습카드 선택

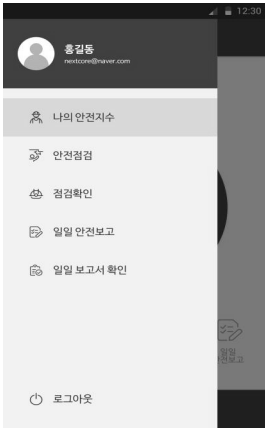


[그림 9]  
학습시간 선택

[그림 7], [그림 8], [그림 9]는 자기주도적인 학습을 촉진하기 위해서 학습자가 푸시알람을 통해 스스로 학습일정과 내용을 선택할 수 있는 기능을 제시하고 있다. 학습자가 추가적인 학습이 필요하다고 여겨지는 학습카드의 색상과 학습일자, 시간을 설정하게 되면, 해당시간에 선택된 색상에 해당하는 학습카드가 자동적으로 제시된다. 모바일 기기가 갖는 푸시알람 기능을 활용함으로써 학습자는 자신의 학습 여건에 맞게 산업안전 학습활동을 실시할 수 있을 것으로 기대하였다.

#### 다. 안전점검 모듈

학습전이의 관점에서 학습한 안전관리 규정을 현장에 적용하여 안전한 작업수행을 촉진하기 위해서 학습모듈과는 별도로 안전점검 모듈을 개발하였다. 안전점검 모듈의 주요 메뉴는 사업장의 작업특성을 반영하여 작업장 환경 및 기계류 등에 대한 점검사항을 체크리스트 형태로 제공하는 안전점검과 근로자들의 안전점검 결과를 안전관리자가 확인하는 점검확인, 일별 진행업무 및 안전관련 특이사항 및 조치사항에 대한 일일 안전보고, 해당 일일 안전보고 사항에 대한 안전관리자의 확인, 전체적인 안전점검 활동의 이행여부를 나타내주는 나의 안전지수로 구성된다.



[그림 10]  
안전점검 메뉴



[그림 11]  
안전체크리스트



[그림 12]  
일일 안전보고

점검하기는 산업안전보건 관리규정과 작업장에서 시행하는 실제 안전점검리스트를 반영한 체크리스트를 토대로 주요 안전점검사항을 근로자가 직접 확인하고 그 결과를 보고하는데 활용될 수 있다. 점검과정에서 안전위해요소가 발견되거나 특이 사항이 있을 경우 이를 사진 및 문자를 통해 담당 안전관리자에게 송부할 수 있으며, 안전관리자는 이를 확인하고 이에 대한 대책 및 조치사항을 점검확인 메뉴를 통해 작성할 수 있다. 일일 안전보고는 일과 중에 주요 작업내용과 더불어 차후 작업 시 협의가 필요한 사항을 간략하게 기술하도록 함으로써 사업장 내 안전관리 활동에 대한 의사소통 채널을 다양화하고 모바일 앱을 통한 안전관리 활동이 기존의 안전관련 문서작성을 대체하도록 구성되어 사용자의 편의성과 실용성을 높이고자 하였다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구의 설계

개발된 산업안전교육 모바일 앱의 효과성과 참여자들의 학습경험을 확인하기 위해 혼합연구방법(mixed method)을 적용한 단일사례연구(single case study) 설계를 토대로 자료수집 및 분석과정이 진행되었다. 연구설계방법을 선택함에 있어 고려된 사항은 우선 개발된 산업안전교육 모바일 앱을 단일 사업장에 적용한다는 점에서 사례연구에 필요한 독특성과 경계성(유기웅, 정종원, 김한별, 김영석, 2012; Stake,

1995)을 만족하는 것으로 판단하였다. 아울러 개발된 앱의 본격적인 확산에 앞서, 소규모 사업장을 대상으로 시행된 파일럿 연구(pilot study)라는 점에서 양적자료와 질적자료를 동시에 수집하고 분석함으로써 구체적인 학습경험과 학습맥락에 대한 이해를 갖고, 차후 개발된 앱의 개선을 위한 시사점을 도출하고자 하였다. 혼합연구를 위한 구체적 설계방식은 모바일 앱 사용 근로자에 대한 설문조사를 통해 수집된 양적자료와 면담을 통해 수집된 질적 자료에 대해 각각의 분석 결과를 도출하고 이를 비교하는 삼각화설계 기본모형의 연구 설계 가이드라인(Creswell, 2002)을 적용하였다.

## 2. 자료수집

### 가. 사례 사업장 및 연구참여자

연구진은 모바일 앱에 탑재될 학습카드와 문제, 안전점검 항목의 확정에 앞서 연구참여 중소기업장을 모색하였다. 많은 경우 연구참여 시 사업장 내의 열악한 안전관리 상황이 외부로 노출될 것을 우려하여 참여에 난색을 표명하여 사례 선정에 어려움이 있었다. 본 연구의 자료수집을 위해 최종적으로 선택된 사업장은 경주시와 울산광역시 경계의 산업단지에 위치하고 있는 회사로서 철강 및 철판 절단, 가공 작업을 주로 하는 회사이다. 해당 작업장 내에는 천장형 크레인이 설치되어 있고, 자재 하역 및 선적 등을 위해 지게차가 빈번하게 활용되고 있었다.



[그림 13] 사례 사업장 크레인 작업



[그림 14] 사례 사업장 지게차 작업

사례대상 사업장의 전체 근로자는 사업주를 포함하여 22명이었으며, 이 가운데는 외국인 근로자가 5명이 포함되어 있다. 본 연구의 자료수집과정에는 사업주와 외국인 근로자를 제외한 내국인 근로자 11명이 참여하였다.



<표 2> 연구참여자 인적사항

번호	성별	연령대	현직 근무경력	관련직종 근무경력	안전관련 자격증 유무	인터뷰 참여
1	남	30대	5-10년	5-10년	없음	참여
2	남	40대	1-3년	20년 이상	없음	
3	남	30대	1년 미만	1년 미만	없음	참여
4	남	30대	5-10년	5-10년	없음	
5	남	30대	1-3년	5-10년	없음	
6	남	20대	1-3년	1-3년	없음	참여
7	남	60대	1-3년	1-3년	없음	
8	남	30대	1-3년	1-3년	없음	참여
9	남	40대	10-20년	20년 이상	없음	
10	남	20대	1년 미만	1년 미만	없음	
11	남	30대	1-3년	10-20년	없음	참여

연구 참여자는 모두 남성이었으며 연령대별로는 20대 2명, 30대 6명, 40대 2명, 60대 1명이었다. 현재 사업장에서 근무한 경력으로는 1년 미만자가 2명이었고, 1년 이상 3년 미만이 6명, 5년 이상 10년 미만이 2명, 10년 이상 근로자도 1명이었다. 현재 사업장을 포함하여 관련업종에 근무한 경력은 1년 미만인 근로자가 2명, 1년 이상 3년 미만이 3명, 5년 이상 10년 미만이 3명, 10년 이상 20년 미만 근로자가 1명, 20년 이상 근로자는 2명인 것으로 나타났다. 연구에 참여한 근로자들 가운데 안전 및 보건관련 자격증을 소지하고 있는 근로자는 없었다. 구체적인 자료수집을 위해 연구진은 사례 사업장을 방문하여 모바일 앱의 설치에서부터 구체적인 활용 방법 등에 대한 사전 오리엔테이션을 실시하였으며, 해당 오리엔테이션 시간에 산업안전관련 지식수준 및 산업안전문화 인식에 대한 사전측정을 실시하였다. 3주간의 시범활용기간이 종료된 이후 사전측정에 참여했던 참여자들을 대상으로 산업안전관련 지식수준 및 산업안전문화 인식에 대한 사후측정을 실시하였다. 질적자료 수집을 위한 개별 전화면담은 사후 측정 일주일 후에 실시되었다.

#### 나. 산업안전관련 지식수준 측정

개발된 학습모듈의 산업안전관련 문제 문항은 지역노동청에서 근로자들의 안전 의식 함양을 위해 배포한 ‘산업안전 골든벨’에 제시된 문항을 활용하였다. 산업안전 관련 지식수준의 측정을 위해서 탑재된 문항 가운데 사례 사업장의 주요 작업과 관련된 내용(크레인 및 지게차의 운전, 운전 작업 중 안전수칙, 하물 선적 및 인양,

운반작업, 안전관리 일반규정, 응급처치 등)을 선별하였다. 문항 선별과정에는 연구진 및 산업안전전문가, 현장전문가가 참여하여 내용의 타당성과 난이도를 고려하였다. 최종적으로 산업안전관련 사전지식수준 측정을 위한 20문항과 사후지식수준 측정을 위한 20문항을 확정하였으며, 문항별 배점은 각 1점으로 20점 만점으로 구성된 측정도구가 사용되었다.

#### 다. 산업안전문화 인식수준 측정

연구 참여자의 사업장 내 산업안전문화에 인식의 변화를 알아보기 위해 Cox와 Cheyne(2000)이 개발한 산업안전문화 측정도구를 사용하였다. 해당 문항은 총 43개 문항으로 이루어졌으며, 산업안전문화에 대한 조직맥락, 사회적 환경, 개인 이해, 작업환경의 영역으로 구성된다. 구체적으로 산업안전문화의 조직맥락은 관리자의 참여, 의사소통, 안전우선순위, 안전관련 규정과 절차를 포함한다. 사회적 환경은 산업안전에 대한 지원적 환경과 관여라는 하위요소를 포함한다. 개인이해는 안전에 대한 개인의 요구와 우선순위, 위험에 대한 개인적 이해정도를 하위 이론적 구인으로 포함하고 있으며, 마지막으로 물리적인 작업환경에 대한 문항들이 포함되었다. 산업안전문화 측정도구의 영역별 구인과 개념에 대한 설명, 문항 수는 <표 3>에 제시된 바와 같다.

<표 3> 산업안전문화 측정도구의 이론적 구인과 개념

영역	이론적 구인	개념	문항수
조직 맥락	관리자의 참여	안전과 보건에 대한 관리자의 명백한 참여에 대한 근로자의 인식	7
	의사소통	조직 내에서 안전과 보건에 대한 의사소통의 성격과 효율성	5
	안전우선순위	조직 내에서 안전과 보건과 관련된 사안의 상대적인 중요성 정도	4
	안전관련 규정과 절차	안전관련 규정과 절차에 대한 필요성과 효능감	3
사회적 환경	지원적인 환경	사업장의 사회적 분위기의 성격과 그러한 분위기에서 도출될 수 있는 지원	6
	관여	모든 근로자에게 안전이 중점사항으로 인식되고 모두가 관여하는 정도	3
개인의 이해	안전에 대한 개인적인 요구와 우선순위	안전함을 느끼기 위해 근로자 개인이 가지고 있는 안전과 보건관리에 대한 관점	5
	위험에 대한 개인적 이해	작업과 관련된 위험성에 대한 근로자 개인의 인식	4
작업 환경	물리적인 작업환경	물리적인 작업환경의 성격에 대한 인식	6

## 라. 모바일 앱 활용에 대한 근로자의 학습경험과 인식

산업안전교육을 위해 개발된 모바일 앱의 활용을 통한 구체적인 학습경험과 인식의 변화를 살펴보기 위해서 연구 참여자 가운데 5명을 대상으로 개별 전화 면담을 실시하였다. 사례 사업장의 작업여건상 일과 중 독립된 면담시간을 확보하기 어려웠기 때문에, 비교적 일정 조율이 용이하고 면담 참여에 대한 부담감이 상대적으로 적은 전화면담을 실시하였다. 개별 전화 면담은 반구조화 면담기법을 사용하여 핵심적인 질문에 대해서는 사전에 연구자가 준비를 하고, 면담진행 상황에 따라 개별적인 탐침 질문(probing question)을 추가하는 방식으로 구성되었다. 전화면담 시간은 연구 참여자별로 20-40분가량 실시되었으며, 면담내용은 연구 참여자의 동의를 거쳐 모두 녹음되었다.

## 3. 자료 분석

### 가. 양적자료의 분석

산업안전교육을 위한 모바일 앱의 활용이 산업안전과 관련된 지식수준과 산업안전문화에 대한 인식의 변화에 미치는 영향을 파악하기 위해서 각각에 대해 모바일 앱의 활용 전과 활용 후의 측정결과에 대해 종속표본 t-검정을 실시하였다. 통계적 검정을 위한 유의수준은  $\alpha=.05$ 수준으로 설정하였으며, 통계분석의 과정에는 SPSS 22.0 버전을 활용하였다.

### 나. 질적자료의 분석

개별 전화면담을 통해 수집된 면담자료의 분석을 위해 연구진은 녹음된 면담내용을 전사하였으며, 전사자료는 귀납적 자료분석 방법을 사용하여 분석하였다. 구체적으로 연구진은 전사자료에 대한 줄단위 읽기 분석을 통해 모바일 앱을 통한 연구 참여자들의 학습활동 경험과 인식에 관련된 코드를 추출하였으며, 반복적 비교분석을 통해 추출된 코드에 대한 개념적 위계성과 연계성을 검토하고, 최종적으로 기존 산업안전교육과의 차별성, 앱을 활용한 학습경험, 앱 활용을 통한 안전문화 인식의 변화이라는 3개의 주제를 도출하였다.

## IV. 연구결과

### 1. 앱 활용을 통한 안전관련 지식수준의 변화

모바일 앱을 통해 제공된 산업안전학습활동이 사용자들의 지식수준에 영향을 끼치는가를 알아보기 위해 산업안전관련 지식측정문항에 대한 사전, 사후결과를 비교한 결과는 <표 4>와 같다. 연구 참여자의 사전검사 평균점수는 9.55(SD=1.81)였으며, 사후검사의 평균점수는 11.27(SD=2.45)로 나타나 사전검사 결과보다 사후검사의 평균점수가 1.72점 상승하였다. 사전검사 평균점수와 사후검사 평균점수 차이는 통계적으로 유의미한 차이( $p < .05$ )인 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 모바일 앱을 통한 산업안전교육 학습활동이 근로자의 안전관련 지식수준의 향상에 유의미한 영향을 끼친 것으로 해석된다.

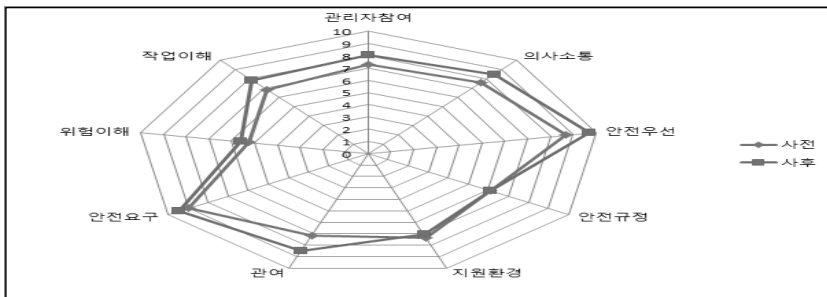
<표 4> 산업안전관련 지식수준의 사전사후 비교

	사전/사후	N	M	SD	t	유의확률 (양측)
산업안전관련 지식	사전검사	11	9.55	1.81	-3.01	.011*
	사후검사	11	11.27	2.45		

(\* $p < .05$ )

### 2. 앱 활용을 통한 산업안전문화 인식의 변화

모바일 앱을 통해 제공된 산업안전학습과 안전관리 활동이 개인 및 조직차원의 안전문화에 대한 인식의 변화에 미치는 영향을 알아보기 위해 산업안전문화에 대한 인식을 측정한 사전검사 결과와 사후검사 결과를 비교한 결과는 [그림 15]와 같다.



[그림 15] 산업안전문화 사전/사후측정결과의 radar plot

산업안전문화에 대한 근로자의 인식 변화를 살펴보면, 9개의 구인가운데 안전규정에 대한 인식은 변화가 없었고, 지원환경에 대한 인식은 사후보다 사전이 약간 높은 것(사전평균=7.33, 사후평균=7.06)으로 나타났다. 안전규정과 지원환경 2개 구인을 제외한 관리자참여, 의사소통, 안전우선, 관여, 안전요구, 위험이해, 작업환경은 모두 사전인식보다 사후인식의 평균이 증가한 것으로 나타났다. 지원환경에 대한 인식의 변화가 모바일 앱 활용이후 소폭 하락한 것은 산업안전교육과 관련된 앱의 활용을 통해 안전과 관련된 규정과 절차에 대한 새로운 학습이 일어났고, 학습결과 형성된 안전에 대한 민감한 시각으로 현재 사업장의 안전관련 지원환경을 평가했을 때, 예전에는 필요성을 느끼지 못했던 지원환경 요소를 새롭게 인식하게 됨으로써 현재 사업장의 산업안전 지원환경을 이전보다 부정적으로 바라보는 인식이 반영된 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 <표 5>에 제시된 바와 같이 산업안전문화에 대한 사전인식과 사후인식에 대한 종속표본 t-test결과를 통해서도 확인할 수 있다.

<표 5> 산업안전문화에 대한 인식의 사전사후 비교

	사전/사후	N	M	SD	t	유의확률 (양측)
관리자 참여	사전	11	7.30	.96	-2.169	.055
	사후	11	8.05	.88		
의사소통	사전	11	7.56	1.00	-3.023	.013*
	사후	11	8.47	.93		
안전우선	사전	11	8.68	1.23	-2.722	.021*
	사후	11	9.73	.61		
안전규정	사전	11	6.12	.65	.000	1.000
	사후	11	6.12	1.39		
지원환경	사전	11	7.33	.75	.620	.549
	사후	11	7.06	1.36		
관여	사전	11	7.15	.67	-3.403	.007*
	사후	11	8.49	1.08		
안전요구	사전	11	8.95	.98	-1.750	.111
	사후	11	9.46	.63		
위험이해	사전	11	5.27	.88	-1.388	.195
	사후	11	5.63	.55		
작업환경	사전	11	6.82	.72	-2.924	.015*
	사후	11	7.85	.92		

(\*p<.05)

모바일 앱의 활용을 통해 안전문화에 대한 사후 인식이 높아진 7개 구인 가운데, 의사소통의 변화, 관여수준의 변화, 그리고 작업환경 인식에 대한 변화는 통계

적으로 유의한 것( $p<.05$ )으로 나타났다. 이러한 결과는 모바일 앱을 통한 산업안전 관리에 대한 학습활동과 점검활동은 조직 내 의사소통 경로를 좀 더 다양하게 제공한다라는 측면에서 앱 활용 이후 안전관리에 대한 의사소통이 유의미하게 활성화된 것으로 해석할 수 있다. 아울러 안전관리규정에 대한 반복적인 학습과 안전점검 활동을 통해 사업장 내에서 안전을 우선시하는 조직문화 변화를 인식한 것으로 해석된다. 안전점검 활동의 일상화는 결국 사업장 내 안전관리의 책임이 안전관리자에게만 해당하는 것이 아니라 모든 근로자들에 해당되며, 앱의 활용은 이러한 안전 활동의 관여를 촉진하는데 의미있는 기여임을 확인할 수 있다.

### 3. 앱 활용에 대한 학습경험과 인식

앱활용에 대한 사용자의 구체적인 학습경험과 인식을 알아보기 위해 개별 전화 면담을 통해 수집된 질적자료에 대한 귀납적 분석 결과는 다음과 같다.

#### 가. 기존 산업안전교육과의 차별성

사례 사업장에서는 안전교육을 정기교육과 수시교육으로 나누어 시행하고 있으며, 주로 산업안전교육관련 기관에서 제공하는 자료를 홈페이지에서 다운받아 교육장소에서 회람하고, 관련된 사항에 대해서 토의하는 등의 방법으로 진행하였다. 외부 지원을 통해 전문가사를 초청하여 진행하는 경우도 있었으나, 내용이 지나치게 일반적이어서 현장에 적용하기가 어렵고, 교육방식에 대한 거부감 등으로 인해 전문가사 초빙은 가급적 지양하고 있었다. 이러한 점에서 제공된 산업안전교육 모바일 앱은 별도의 교육시간을 할애하기 위해 작업을 중단하거나 교육장소에 집합할 필요 없이 본인이 원하는 시간과 학습속도에 맞추어 학습을 진행할 수 있는 장점이 있는 것으로 참여자들은 인식하고 있었다.

하루에 5분에서 10분정도는 크게 부담되는 시간은 아니니까요. 쉴 때 잠깐잠깐 보고 아침이던 점심시간이던 시간이 날 때 자꾸 보고 문제 풀고 하니깐 좋더라구요. -연구 참여자 3-

또한 집합식 강의위주로 이루어지는 기존 교육에 비해 모바일 앱을 활용한 산업 안전교육 방식이 내용에 좀 더 집중할 수 있는 방식이고, 특히 모바일 기기를 활용한 학습활동은 상대적으로 젊은 연령대의 학습자들에게 친숙한 방식이라는 점을 언급한 연구 참여자도 있었다.

(기존 교육에 비해)집중도도 차이가 좀 나는 것 같아요. 다 같이 앉아서 하는게 아니라 혼자서 보고 문제도 풀고 하니까 내가 좀 더 생각도 해보고, 가만히 있는 게 아니라 이것저것 터치도 하고 해야하니까. -연구 참여자 3-

간편한거. ... 그냥 저희는 어플 이렇게 좀 익숙하니까 똑같은 내용을 보더라도 그냥 휴대폰으로 보면서 하는게 편하죠. - 연구 참여자 6-

#### 나. 앱 활용 안전교육 학습경험에 대한 인식

제공된 학습모듈을 통해 연구에 참여한 근로자들은 기존에는 접해보지 못했던 안전관리와 관련된 규정과 절차들에 대해서 새롭게 학습할 수 있었음을 보고하였다.

현장에 20년 이상 근무하신 분들도 계시고 그렇다보니까 각종 경험들이나 이런 것들도 많은 분들이 계신데, 그런 분들도 이런 규정이 있는 줄 몰랐다 하실 정도니까, 아무래도 새롭게 알게 되는 측면들이 있죠. - 연구 참여자1-

반면 현장에서의 작업수행을 통해 얻어지는 경험이나 암묵적 지식과 규정을 통해서 제공되는 지식 간에 차이가 있으며, 특히 산업안전과 관련된 용어들이 익숙하지 않은 점들이 학습내용을 이해하고, 문제를 푸는 과정에서 방해가 되는 요소로 인식하는 학습자들도 있었다.

종종 생소한 용어들이 등장하더라고요. 권과방지방치라는 이런 용어라든지, 와이어로프 과단시 단말가공 방법 같은 것은 저도 이쪽분야에서 10년 정도 있었는데, 이런 단어들이 있는지 처음 알았거든요. 그리고 문제내용들 보면 숫자들이 나오는데, 현장에서는 사실 감으로 하거든요. 그게 20cm든지 30cm든지 현장에서는 크게 문제가 되지 않으니까. -연구 참여자 11-

반복적인 학습을 유도하는 앱의 특징을 통해 안전관련 규정에 대한 장기적인 파지와 전이에 효과적임을 인식하면서도 한편으로는 모든 규정들이 동일하게 중요한 사항인 것인가, 암기가 필요한 것인가에 대한 판단을 쉽게 내릴 수 없었다는 학습 경험을 보고한 연구 참여자도 있었다.

반복적으로 보다보면 아무래도 중요한 걸 잘 외울 수 있을 것 같은 한데, 사실 뭐가 중요하고 덜 중요한지를 판단하기가 어렵잖아요. 우리 눈에는 다 중요해 보이고 그러면 또 이걸 다 외워야 되나 라는 생각이 들어서 그런 점은 좀 부담이 되는 부분이지요. - 연구 참여자 3-

아울러 파일럿 연구라는 본 연구의 속성 상 개발된 앱을 사용하기 위해 별도의 설치파일을 다운받아야 하는 점이나, 일부 스마트 폰 기종과는 호환이 되지 않는 점, 앱 작동시 서버와의 연결문제 등 활용성을 저해하는 요소들에 대한 의견도 개진하였다.

아무래도 아직 완벽하게 개발된 것이 아니라 시범적으로 적용되는 상황이다 보니  
까 처음에 설치할 때도 apk파일을 다운받아서 하는 게 아직 익숙하지 않은 경우  
도 있고, 중간에 서버가 좀 불안정할 때도 있었던 것 같은데요. - 연구 참여자 1-

#### 다. 앱 활용을 통한 안전문화 변화 인식

학습모듈을 통한 산업안전관련 규정과 절차에 대한 학습은 근로자들로 하여금  
작업현장의 안전관리 규정준수나 위해요소에 대해서 새로운 시각을 갖게 하고, 학  
습내용을 실제 작업수행 과정에서 적용하도록 촉진한 것으로 나타났다.

아 이런 것도 점검을 해야 하는구나. 예전에는 그냥 지나쳤었는데 보고나니까 그  
게 또 중요한 것 같고 그런 걸 생각하게 하는데 도움이 됐던 것 같아요 - 연구  
참여자 1-

통행로도 사실은 구역이 나눠져야 하는데, 그런 것도 좀 미흡하고, 크레인도 안  
쓸 때는 높이를 낮추거나 높여놔야 되는데, 그냥 사람들 지나가는 높이에 멈춰두  
고 그런 게 규정이랑 좀 안 맞는 부분이 있었죠. - 연구 참여자 8-

지게차 타기 전에 점검하고, 끝난 후에 한번 체크하고, 거기 나오는 대로 크레인  
사용 전후 그렇게 점검했습니다. - 연구 참여자 11-

또한 연구 참여자들은 모바일 앱과 같은 새로운 산업안전교육 방식의 도입이 조  
직차원에서 안전관리에 관심을 두고 있음을 근로자들에게 표명함으로써 조직 내의  
안전문화 형성에 긍정적인 요인으로 작용하였음을 보고하였다.

그동안 안전교육 이외에는 별도로 뭐 특별한 활동이 없었는데, 회사에서 안전에  
대해서 아무래도 신경을 쓰니까 이런 앱들도 활용을 한다라는 인식을 심어줬던  
거 같아요. -연구 참여자 1-

반면, 모바일 앱을 통한 산업안전교육이 실제적인 안전행동으로 연결되어 안전문  
화로 정착하기 위해서는 조직차원에서 별도의 사용규정을 만들어서 작업 전이나  
중간에 보고하도록 의무화 하는 형태가 아니면 활용도가 떨어질 것(연구 참여자



11)이라는 의견이나, 확실하게 안전한 작업장을 만들기 위해서는 실행과정에서의 관리의 중요성을 강조(연구 참여자 3)하기도 하였다.

## V. 논의 및 결론

본 연구는 산업안전교육의 내실 있는 수행을 위해 산업안전관련 규정과 절차에 대한 효과적인 학습을 진행하고, 이를 안전점검활동으로 행동에 옮김으로써 근로현장의 바람직한 산업안전문화 형성을 촉진하기 위한 모바일 앱의 개발과 이의 적용 효과성을 확인하기 위해 실시되었다. 이를 위해 연구진은 모바일 환경의 특성과 산업안전교육의 교육적 요구에 대한 선행연구 분석을 통해 산업안전교육의 맥락에 부합하는 모바일 앱의 설계요소들을 도출하고, 플래시카드 기법과 문제풀이 활동을 결합한 모바일 산업안전 학습모듈과 일상적인 작업수행 간의 안전점검활동을 지원하는 안전점검 모듈로 구성된 모바일 앱을 개발하였다. 개발된 앱은 소규모 사업장에 시범적으로 적용되었으며, 모바일 앱의 활용 효과성과 학습경험을 확인하기 위해 양적, 질적 자료를 동시에 수집하여 분석하였다.

수집된 자료에 대한 분석 결과, 모바일 앱을 통한 학습활동은 근로자의 산업안전 관련 규정과 절차에 대한 학습자의 지식수준에 의미 있는 향상을 촉진하였다. 또한 모바일 앱의 활용은 조직의 산업안전문화에 대한 근로자들의 인식에 긍정적인 변화를 가져왔으며, 특히 안전과 관련된 의사소통의 변화, 안전관리활동에 대한 관여 수준의 변화, 그리고 작업환경의 위험도 인식에 대한 변화는 통계적으로 유의한 수준의 변화인 것으로 확인되었다.

이러한 변화는 연구 참여자와의 개별면담을 통해서도 확인할 수 있었다. 면담을 통해 연구에 참여한 근로자들은 모바일 앱을 활용한 산업안전교육활동이 기존 교육방식에 비해 시간과 공간의 제한점을 극복할 수 있고, 편의성이 높았으며, 학습내용에 대한 집중도도 높은 것으로 인식하였다. 산업안전 규정과 절차에 대한 학습을 통해 근로자들은 현장에서는 습득하기 어려운 구체적인 안전규정에 대해서 새롭게 학습할 수 있었으며, 이를 작업과정에 적용하고 안전점검활동을 수행함으로써 과거에는 일상적으로 지나쳤던 안전위해요소의 발견과 안전점검의 중요성을 체득할 수 있었음을 보고하였다. 산업안전교육에 대한 새로운 접근방식의 채택은 조직 구성원으로 하여금 조직이 안전관리에 관심을 두고 있는 것으로 이해되어 안전문화의 형성에 긍정적인 기제로 작용하는 것으로 나타났다. 반면 제공된 학습내용이 공식적인 산업안전보건 규정에 바탕을 둔 까닭에 현장에서는 생소한 용어나 지나

치게 구체적인 수치가 제시되는 등 현장과의 괴리감을 느끼는 요소들이 포함되었음을 지적하였다. 또한, 모바일 앱을 통한 학습활동과 안전점검 활동이 조직문화적인 수준으로 일상화되기 위해서는 조직 내부의 관련 규정제정을 포함하는 자체적인 노력이 수반되어야 함을 확인하였다. 이러한 연구결과는 향후 산업안전교육과 관련된 모바일 앱의 개발에 있어서 개별사업장의 작업환경 및 안전관리 우선순위, 안전점검 주기를 반영한 내용구성과 관리방안을 제시할 수 있는 기능의 추가를 고려하거나 현장성을 강화하여 안전관련 학습과 관리활동의 맥락적 속성을 주의 깊게 고려해야 함을 시사한다.

우리나라 산업체의 99.9%는 중소기업에 해당하며, 제조업 분야만 보더라도 그 비중이 99.4%에 이르고 있다. 제조업에 종사하는 근로자 가운데 77.4%는 중소기업의 산업현장에서 근무하고 있는 실정이다(중소벤처기업부, 2018). 이러한 여건상 50인 미만의 근로자를 두고 있는 소기업의 경우 안전관리 활동이 체계적으로 이루어지기 어렵고, 안전관리자가 다른 업무와 산업안전관리 업무를 겸직하는 경우 안전업무가 최우선으로 고려되지 않아 산업안전을 위한 예방활동이 실효성을 거두기 어렵다. 따라서 산업재해를 예방하고 안전한 작업환경을 구축하기 위해서는 산업안전교육에 대한 정책적 변화와 더불어 산업안전교육의 실효성을 높이기 위한 다양한 방안이 강구되어야 한다. 특히 기존의 이론중심, 강의중심의 산업안전교육에서 벗어나 사업장의 맥락이 고려되고, 학습자가 중심이 되는 다양한 교육방식의 차용을 검토할 필요가 있다(김동철, 김병석, 2016). 이와 같은 산업안전교육의 현실을 고려할 때 본 연구를 통해 제시된 모바일 앱의 구성과 적용효과성에 대한 분석결과는 의미 있는 산업안전교육을 위한 다양한 실천적 논의에 활용될 수 있을 것으로 기대된다. 또한 현재의 연구가 일개 사업장의 작업환경 및 근로자 특성을 고려하여 수행된 사례연구라는 점을 고려할 때 산업안전교육을 위한 모바일 앱의 적용은 좀 더 다양한 맥락에서 검토될 필요가 있다.

## 참고문헌

- 강희조(2018). 4차 산업혁명 기반 스마트 재난안전관리 대응체계 구축. **한국디지털콘텐츠학회논문지**, 19(3), 561-567.
- 고용노동부(2018). 2017년 산업재해 발생현황. <http://kosha.or.kr/www/boardView.do?contentId=374919&menuId=554&boardType=A2>
- 김동철, 김병석(2016). 제조업 산업안전보건 법정교육 활성화에 관한 연구. **대한안전경영과학회지**, 18(2), 1-8.
- 김왕배, 서남규(2006). 외국계 기업과 국내 기업의 안전문화 비교 연구. 산업안전보건연구원.
- 김영임, 김순례, 정혜선, 백종배, 배경희(2004). 중소기업 사업장의 안전보건교육 제도 및 운영 개선방안. 산업안전보건연구원.
- 김태우, 한형서(2018). 소규모 건설사업장에서의 안전의식 변화에 대한 연구. **기업경영리뷰**, 9(3), 233-250.
- 김혜영, 정종원, 신원석(2013). 기업교육 환경에서 스마트러닝시스템의 만족도와 사용의도에 영향을 미치는 요인 분석. **역량개발학습연구**, 8(4), 27-49.
- 박문서, 김의준, 이현수, 이광표, 서상욱(2013). 스마트 모바일 기반의 실시간 현장 안전관리 프레임워크. **한국건설관리학회 논문집**, 14(4), 3-14.
- 백지민, 함동한, 이양지(2016). 산업안전 교육시스템에서의 가상현실의 효과적 활용방안에 관한 연구. **대한안전경영과학회지**, 18(4), 19-30.
- 송종숙(2017). 개념도 기반의 성찰 활동 유형과 지원 전략 제공 여부가 개념변화에 미치는 영향. 박사학위논문, 한양대학교.
- 양일영, 이수영 (2011). 이용 동기에 기반한 스마트 폰 초기 이용자 유형에 관한 탐색적 연구. **한국언론학보**, 55(1), 109-139.
- 장선주, 김세리 (2009). 상황학습 환경에서의 모바일 학습을 위한 교수-학습 시나리오 및 교육콘텐츠 개발. **교육공학연구**, 25(1), 95-135.
- 정종원, 권희림, 김돈한(2017). 플래시카드와 문제풀이 앱 활용의 교육적 효과. **교육방법연구**, 29(2), 443-466.
- 조동제(2018). 사업장의 안전·보건관리 유형별 산업재해 발생현황비교. **한국산업보건학회지**, 28(3), 312-318.
- 중소벤처기업부(2018). **중소기업통계**. <https://www.mss.go.kr/site/smba/foffice/ex/statDB/MainSubStat.do>
- 최연정, 오현수, 장성록, 옥영석(2013). 조선소의 유해·위험작업관리를 위한 모바일 어플리케이션 개발. **대한산업공학회 춘계학술대회논문집**, 2013(5), 664-667.

- 통계청(2018). 근로자 십만명당 치명적 산업재해 수(OECD). [http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT\\_2KAA308\\_OECD](http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_2KAA308_OECD)
- Cox, S. J., & Cheyne, A. J. T. (2000). Assessing safety culture in offshore environments. *Safety Science*, 34, 111-129.
- Chergui, O., Begdouri, A., & Groux-Lecllet, D. (2017). A Classification of educational mobile use for learners and teachers. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(5), 324-330.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dekhane, S., & Tsoi, M. Y. (2012). Designing a mobile application for conceptual understanding: integrating learning theory with organic chemistry learning needs. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 4(3), 34-52.
- Torres, J. C., Infante, A., & Torres, P. V. (2015). Mobile learning: Perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), 38-49.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 31(5), 7-12.
- Hung, P. H., Hwang, G. J., Lin, Y. F., Wu, T. H., & Su, I. H. (2013). Seamless connection between learning and assessment—applying progressive learning tasks in mobile ecology inquiry. *Educational Technology & Society*, 16(1), 194-205.
- Jonassen, D. H. (2006). On the role of concepts in learning and instructional design. *Educational Technology Research & Development*, 54(2), 177-196.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed Learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge.
- Low, L. (2006). Connections: Social and mobile tools for enhancing learning. *The Knowledge Tree Journal*, 12, 1-10.
- Merrill, M. D. (1983). Component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 279-333). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Quinn, C. (2002). *Flexible learning: Mobile learning objects*. Knowledge Anywhere.
- Tuan, L. Q. (2016). *An experiential and interactive education system for*

*construction safety utilizing virtual and augmented reality* (Unpublished doctoral dissertation). Chung-Ang University, Seoul.

*Abstract*

## Development of Mobile Application for Industrial Safety Education and an Analysis of its Effectiveness

Jung, Jongwon (University of Ulsan)

Kim, Donhan (University of Ulsan)

The purpose of this study is to promote effective industrial safety education as well as to develop safety culture of industrial sites by developing and providing mobile learning opportunity. In order to achieve the research purpose, we derive the design elements of mobile apps that meet the context of industrial safety education through analysis of previous research on the characteristics of mobile environment and industrial safety education. Based on the derived design principle and components, we developed a mobile app composed of industrial safety learning module and safety check module. During the on-site pilot implementation stage, we collect survey and interview data regarding the effectiveness and learning experiences of the developed mobile apps. As a result, we found that learning activities through mobile apps promoted meaningful understanding of workers' industrial safety regulations and procedures. The use of mobile apps has also positively affected workers' perceptions of industrial safety culture, including safety-related communications, engagement levels and work environment. On the other hand, considering the contextual factors of the industrial site is important in order to improve the applicability of mobile apps. This study is expected to be meaningful for academic and practical discussion on the future direction of industrial safety education and the effectiveness of mobile learning.

*keywords:* industrial safety education, industrial safety culture, mobile apps, mobile learning

## 사회적기업 인적자원개발의 현황과 과제\*

김영화(홍익대학교)†

---

---

### 요 약

---

---

이 연구에서는 사회적기업을 위한 인적자원개발의 현황과 과제를 검토하였다. 우리나라 사회적기업 인적자원개발을 위한 교육훈련 프로그램은 기초 소양교육에 치우쳐 있어 전문교육이 취약하며, 교육 예산이 창업교육·지원에 과다하게 집중되어 있고 현업 종사자 교육은 취약하다. 또한 다양한 요구 수용이 어려운 교육내용, 강의 중심으로 획일화된 교육방법, 사회적 경제에 대한 일반 국민들의 낮은 인식 및 이해도 수준과 이들을 대상으로 한 교육프로그램 부족 등의 문제를 안고 있다. 사회적기업 인적자원개발을 위한 과제로는 사회적기업가 정신 또는 역량에 대한 면밀한 연구, 교육 대상 및 수요별, 교육기간별, 교육형태별, 사회적기업의 발전 단계별, 사회적기업의 분야별 등으로 세분화된 교육목표 설정 및 이에 부합하는 특성화된 교육과정 운영, 사회적기업의 경제적 요소와 사회적 요소를 균형 있게 다루되 교육 참여자가 필요에 따라 특정 요소를 더 비중 있게 학습할 수 있도록 교육과정의 모듈화 등 교육과정에 유연성 부여, 교수학습방법의 다양화, 교육프로그램의 효과 평가 및 환류, 평생교육프로그램 또는 직업훈련프로그램과 사회적기업 창업 간 연계 강화 등을 들 수 있다.

---

---

주제어: 사회적기업, 사회적 경제, 사회적기업가 정신, 인적자원개발

---

\* 이 논문은 2015학년도 홍익대학교 학술연구진흥비에 의하여 지원되었음.

† 제1저자: 홍익대학교 교육학과 교수 email: yhkim20@hongik.ac.kr

논문투고: 2018.12.06 / 심사일자: 2018.12.30 / 게재확정일자: 2019.01.11

## I. 서론

사회적 경제는 자본주의 시장경제와 대비되는 개념으로서 사회적 목적과 경제적인 창출의 목적을 동시에 추구하는 경제체제이다. 신자유주의 시장경제 질서 하에서 고용 없는 성장과 실업률 증가, 빈부격차 심화 등 사회문제가 심화되자, 사회적 경제는 시장의 모순과 정부의 한계를 극복할 수 있는 대안 중 하나로 많은 나라의 관심을 받게 되었다. 사회적기업은 협동조합, 마을기업, 자활기업 등과 함께 사회적 경제를 작동하게 하는 조직 형태의 주체로서, 전통적 기업과 달리 취약계층을 위한 일자리 창출과 취약계층에 대한 사회 서비스 제공 등 공익적 가치를 추구하지만, 동시에 영리활동을 수행한다는 점에서 비영리조직과 다르다.

유럽에서는 일찍이 1970년대에 실업과 빈곤 문제 해결 방안으로 사회적기업의 육성이 모색되었으나, 우리나라에서 사회적기업은 1997년 외환위기를 극복하기 위한 방안의 하나로 관심을 끌기 시작하였다. 이후 2007년 7월 사회적기업육성법을 제정하여 시행하면서 사회적기업에 대한 관심과 논의가 급증하였다. 사회적기업육성법이 시행된 당해 연도에 55개로 시작한 사회적기업은 2018년 8월 9일 기준으로 1,978개(한국사회적기업진흥원, 2018)의 괄목할 만한 증가세를 보이고 있다.

사회적기업의 성공에는 사회적기업 종사자들의 역량이 핵심적인 요인으로 작용한다. 많은 연구들(이상헌, 홍아름, 2017; 최무현, 정무권, 2013; 황춘환, 조창현, 최무현, 2014)이 사회적기업가 정신과 역량이 사회적기업의 성과에 영향을 미치고 있음을 밝히고 있으며, 사회적기업가의 실무 역량 개발은 스콜, 아쇼카, 슈밥(Skoll, Ashoka, Schwab) 재단과 같은 세계적 조직 및 재단들의 연간 주요 사업 의제로 다루어진다(김명희, 2013).

그러나 우리나라에서 사회적기업의 인적자원 역량 수준은 매우 저조한 실정이다. 사회적기업 근로자들의 숙련 수준은 일반 중소기업 근로자에 비해서도 상대적으로 낮은 것으로 나타나고 있다. 한국노동연구원(장홍근, 2012)에서 근로자의 숙련 특성을 파악하기 위하여 210개 사회적기업을 대상으로 기획 및 창의력, 신지식·기술습득능력, 직무수행능력, 대인관계능력, 문제해결능력, 정보통신기술능력, 관리능력 등 7개 숙련 요소에 대하여 숙련 수준을 조사한 결과, 사회적기업 근로자들의 숙련 수준은 모든 숙련 요소에서 일반 중소기업 근로자에 비해 낮게 나타났다. 특히 정보통신기술능력, 기획 및 창의력, 신지식 기술습득능력, 관리능력 등의 영역에서 중소기업에 비해 사회적기업 근로자의 숙련수준이 매우 부족한 것으로 밝혀졌다. 한편 사회적기업 대표자의 경우 4년제 대졸 이상이 약 80%에 이를 정도로 고학력자들이 대부분을 차지하여 근로자와 달리 학력 등 인적자원 수준이 비교적 높았으나, 대표



자의 최종 전공 분야를 보면 사회계열(30.0%)과 인문계열(29.5%)이 다수이고, 경상계열(10.0%)과 이공계열(13.8%) 전공자 비중은 적은 편이어서, 기업 경영에 필요한 지식이나 기술 보유 수준이 상대적으로 낮을 가능성이 크다는 것을 시사하였다. 또한 사회적기업 대표자들의 근로자 숙련개발에 대한 관심은 일반 중소기업주들보다 높지만, 인력 부족으로 인한 시간 확보의 어려움, 재원 조달 문제, 적합한 교육훈련 과정의 부족 등으로 이러한 관심이 실현되지 못하고 있었다. 실제로 사회적기업의 근로자 교육훈련 투자와 교육훈련 전담조직이나 전담자 등의 인프라는 일반 중소기업에 비해 현저히 열악한 것으로 나타났다.

그럼에도 불구하고 사회적기업 인적자원 개발을 위한 제도적, 정책적 노력은 매우 취약하다. 사회적 경제 분야를 학부에서 운영하는 대학은 2개교에 불과하여 리더 육성을 위한 기반이 빈약하고, 사회적 경제 조직 종사자 가운데 교육에 참여할 경험이 있는 종사자는 전체 종사자의 18.6%에 불과하여(관계부처 합동, 2018) 사회적 경제 종사자의 역량 강화도 미흡한 것으로 조사되었다. 또한, 노동부(사회적기업), 협동조합(기재부), 행안부(마을기업), 복지부(자활기업) 등 여러 사회적 경제 소관 부처에서 개별적으로 교육을 실시하고 있어 프로그램 연계, 실태 파악 및 평가가 체계적으로 이루어지지 못하고 있다(관계부처 합동, 2018). 우리나라에서 사회적기업 육성이 경제위기에 대응한 일자리 창출 정책의 일환으로 출발하였기 때문에 사회적기업 발전을 위한 사회적 생태계 조성이나 사회적기업에 종사할 인적자원을 양성 또는 발굴하는데 우선순위가 두어지지 않았다는 점(김학실, 2015)에서 그 주요 이유 중 하나를 찾아볼 수 있을 것이다.

교육의 중요한 사회적 기능 중 하나는 인적자원을 양성하는 것이므로, 경제 환경 및 직업세계의 변화는 교육 분야에 새로운 요구를 창출한다. 21세기를 전후로 하여 정보기술의 발달, 글로벌화, 4차 산업혁명 등이 화두가 되고 있으며, 이에 대응하는 교육 변화를 요구하는 담론들이 분출하고 있다. 반면 사회적 경제와 사회적기업의 확대는 인적자원 양성을 둘러싼 또 하나의 획기적인 환경 변화임에도 불구하고 이에 대한 교육 분야의 학문적 및 실천적 관심은 아직 미약하다.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 우리나라 사회적기업을 위한 인적자원개발의 현황과 과제를 검토하였다. 먼저 우리나라 사회적기업의 현황을 간략히 개관한 후, 사회적기업을 위한 인적자원개발의 현황과 문제를 검토하였으며, 이어 사회적기업 인적자원개발의 과제를 논의하였다.

본 연구를 위해 사회적기업과 교육 또는 인적자원 양성 관련 선행연구를 검토하였다. 또한 한국사회적기업진흥원 사이트에서 2017년 1월부터 2018년 6월 사이에 공지된 사회적기업을 포함한 사회적 경제 관련 교육훈련프로그램을 분석하였다.\*

교육훈련프로그램을 유형별로 분류하여 교육기관, 교육대상, 교육기간 및 시간, 교육내용 및 특징을 분석하였으며, 이를 바탕으로 사회적기업 관련 교육훈련 현황을 검토하였다.

## II. 선행연구

우리나라 학계에서는 2008년 이후부터 사회적기업에 대해 본격적으로 관심을 갖기 시작하였고, 2010년 이후부터 사회적기업에 관한 연구물이 급증하고 있다. 행정학, 사회복지학, 경영학 등 사회과학 분야에서 가장 많은 연구가 수행되어 왔으며(이시원, 최희성, 2015; 조상미, 이재희, 간기현, 송재영, 2013), 공학과 의약학 분야에 이르기까지 모든 학문 분야에서 연구물이 발견된다.

본 연구를 위해 국내 대표적 학술자료 검색엔진인 스킨라, 디비피아(DBpia), 키스(Kiss)를 사용하여 2007년 1월에서 2017년 9월 사이 약 11년간 등재학술지(2017년 9월 기준)에 게재된 논문 가운데 먼저 ‘사회적기업’이 논문 제목에 포함된 논문을 추출하였고, 이후 이 가운데 교육 또는 인적자원 양성 관련 주제를 다룬 논문을 추출하였다.\* 2007년 1월에서 2017년 9월까지 사회적기업을 제목에 포함시킨 등재학술지 논문은 366편에 달하였고, 이 가운데 교육 또는 인적자원 양성 관련 주제를 다룬 논문은 57편에 이른다.

57편 가운데 절반 이상(34편, 59.6%)이 사회적기업가 정신 또는 역량 관련 논문이며, 11편(19.3%)이 사회적기업 인적자원 양성 교육 관련 논문이다. 이 외에 교육 분야 사회적기업 관련 논문이 6편(10.5%), 장애 학생 관련 사회적기업에 대한 인식 등 기타 주제를 다룬 논문이 6편(10.5%) 발견된다. 다음에서는 사회적기업 인적자원양성·개발과 직접적으로 관련이 있는 사회적기업가 정신 또는 역량 관련 논문과 사회적기업 인적자원 양성 교육 관련 논문을 검토하기로 한다.

사회적기업가 정신 또는 역량에 대해서는 개념과 구성요소 및 척도 관련 연구, 형성 과정 및 요인 관련 연구, 영향(성과) 관련 연구 등이 수행되었다. 일련의 연구들은 사회적기업가 정신의 개념을 규정하고, 사회적기업가 정신의 구성요소를 규명

\* 한국사회적기업진흥원 홈페이지>진흥원 소식>사회적 경제 교육>교육과정 안내 및 신청  
[http://www.socialenterprise.or.kr/ed/edCrseList.do?dep1\\_kind=3](http://www.socialenterprise.or.kr/ed/edCrseList.do?dep1_kind=3) (2018.7.23.-24 인출)  
 한국사회적기업진흥원 홈페이지>진흥원 소식>공지사항>  
[http://www.socialenterprise.or.kr/notice/announce.do?dep1\\_kind=1](http://www.socialenterprise.or.kr/notice/announce.do?dep1_kind=1)(2018.7.23.-24 인출)

\* 사회적기업 관련 논문의 동향을 양적으로 파악하기 위해서는 등재학술지 게재 논문만 포함시켰으나, 이후 논의를 전개할 때에는 비등재학술지 게재 논문도 일부 참고하였다.

한 후, 구성요소를 측정할 수 있는 척도를 개발하였는데, 대다수의 연구는 사회적기업가 정신을 사회적기업가에게 요구되는 개인적 특성과 태도로 접근하고 있으며(강수영, 홍아정, 2013; 문남희, 김명소, 2016; 오현석, 이상훈, 류정현, 박한림, 최윤미, 2015; 이용탁, 2011; 최윤미, 류정현, 이상훈, 박한림, 오현석, 2015), 이 외에 사회적기업을 설립하여 운영하며 사회적 가치를 창출하는 일련의 활동 또는 일련의 과정으로 접근한 연구(강수영, 홍아정, 2013)도 발견된다. 한편 사회적기업가를 대상으로 심층면접을 실시하여 사회적기업가 정신이 어떠한 과정을 거쳐 형성되고 성장해 가는지를 밝힌 연구들(김정인, 2013; 오현석, 류혜현, 이상훈, 최윤미, 2012; 최윤미 외, 2015)은 사회적기업가 정신이 개인에게 고정적으로 내재되어 있는 특성이라기보다 사회적기업 본연의 목적을 달성해 가는 과정에서 진화하고 있음을 밝힘으로써, 사회적기업가 정신을 육성, 발전시킬 수 있는 환경 조성이 중요함을 시사하였다. 또한 다수의 연구들(권순봉, 정재엽, 최명길, 2016; 노경민, 신호균, 2015; 위주환, 김재호, 2014; 이상현, 홍아름, 2017; 장성희, 이경탁, 2017; 최무현, 정무권, 2013; 황춘환 외, 2014)이 사회적기업가 정신이 사회적기업의 성과에 어떠한 영향을 미치고, 사회적기업의 성과에 영향을 미칠만한 요인들에 유의미한 영향을 미치는지를 분석하였으며, 분석 결과 전반적으로 사회적기업가 정신이 사회적기업의 성과와 사회적기업의 성과를 촉진할 수 있는 요인에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 밝히고 있다.

사회적기업 인적자원 양성을 위한 교육훈련과 관련해서는 교육과정과 교육방법 관련 연구(강민정, 강예원, 2014; 김학실, 2011; 네모토 마사쓰구, 2010; 민동권, 2017; 이성기, 2010; 최중석, 성상현, 2016), 양성 체계 관련 연구(이운정, 2010), 교육의 성과 관련 연구(오충순, 박병태, 2015; 한창근, 박은영, 오단이, 2013)가 수행되었다. 해외대학의 교육과정을 검토한 연구들(민동권, 정예슬, 유한나, 2009; 박재환, 김용태, 2009)은 이 대학들이 제공하고 있는 교육과정이 우수하고 체험식 프로그램을 많이 운영하고 있으며, 지역사회와의 협력을 통한 현장 역량 함양의 기회를 제공하면서 체계적인 교육을 실시하고 있음을 보고하고 있다. Brock과 Steiner(2008)\*가 제안한 사회적기업가 교육과정 평가의 7가지 기준(Seven Essential Topics of Entrepreneurship Courses: SETEC)을 적용하여 듀크, 컬럼비아, 스탠포드, 하버

\* 사회적기업가와 관련된 교육 프로그램을 제공하는 세계 72개 대학의 107개 사회적기업가 관련 과정의 실러버스를 분석한 결과, 68%는 미국에 있는 대학의 과정이며, 나머지 32%는 아시아, 유럽, 라틴아메리카에서 개설된 과정인 것으로 밝혀졌다. 특이한 점은 이중 75%는 경영학 관련 대학에서 개설되었다는 것이다. Debbi D. Brock은 사회적기업가 양성 과정이 경영학 관련 학과뿐만 아니라 사회학, 국제학 그리고 공학과 같은 전공에서도 더 많이 제공되어야 함을 피력하였다. 사회적기업가 양성과정을 제공하는 전공영역은 다음과 같다. 경영학 75%, 공공정책/비영리경영 14%, 사회과학경제/커뮤니케이션 8%, 과학(공학, 의학 등) 1%, 사회복지(교육, 사회사업 등) 1%, 기타 1%(김덕원, 김영순, 2011).

드 대학 사회적기업가 과정을 평가한 민동권 외(2009)의 연구에 의하면, 이 대학들은 사회적 문제·필요, 자원할당, 성과측정, 기회인식, 지속가능한 사업모델, 혁신, 효과확장(Scaling Impact)의 거의 모든 항목에서 우수한 결과를 얻은 것으로 나타났다. 이 대학들의 사회적기업가 과정은 주로 MBA 또는 교육학석사 과정 등 학위 과정 수준으로 운영되고 있으며, 사업계획 경진대회 형식의 사회적기업 트랙과 집중 체험식 과정을 운영하는 대학도 있다. 일례로 듀크대학의 사회적기업가 과정은 MBA 학위과정으로서 사회적 가치 창출, 자금조달과 재무구조, 사회적 영향의 평가, 사회적 헌신 등 사회적기업의 기본지식과 관련된 모듈로 구성되어 있으며, 사례연구, 토론, 팀 프로젝트, 전문가 초청, 소기업 컨설팅, 지역사회 자원봉사, 비영리 및 정부기관 인턴십, 교내·외 연구기관과 연계한 체험학습 등 다양한 방법을 통하여 실천 역량을 함양하도록 하고 있다(민동권 외, 2009).

이에 비해 우리나라 대학과 기타 교육기관에서 운영하고 있는 40-60시간 전후의 비학위 과정은 이론 강의의 비중이 높고, 체험식 교육 기회가 적은 것(민동권 외, 2009)으로 분석되었으며, 경영 관련 내용이 중심을 이루고 사회적 가치, 사회 문제에 대한 공감능력, 또는 이와 관련된 창조적 해결방안을 찾는 과정, 사회적 가치를 확산시킬 수 있는 내용 등 사회적 요소들에 관한 내용은 부족한 것(김덕원, 김영순, 2011)으로 보고되었다. 또한 조직 설립의 초기 단계에 필요한 입문 성격의 내용이 주를 이루고 있다는 분석 결과(최중석, 정상현, 2016)도 발견된다. 일부 연구들(강민정, 강예원, 2014; 강민정, 김혜규, 강예원, 2015)은 우리나라 사회적기업가 교육 프로그램이 대부분 창업역량 보다는 사회적기업 경영 역량을 중심으로 설계되어 있어, 사회적 영향력이 크고 사업의 지속가능성이 높은 사회적기업을 창출하는데 한계가 있다는 것을 지적하고 있다.

### III. 한국 사회적기업의 현황

‘사회적기업 육성법’(제2조)에서는 사회적기업을 “취약계층에게 사회서비스 또는 일자리를 제공하거나 지역사회에 공헌함으로써 지역주민의 삶의 질을 높이는 등의 사회적 목적을 추구하면서 재화 및 서비스의 생산·판매 등 영업활동을 하는 기업”으로서 고용노동부 장관의 인증을 받은 자로 정의하고 있다. 한국사회적기업진흥원(2018)의 정의에 의하면 우리나라에서 사회적기업은 “영리기업과 비영리기업의 중간 형태로, 사회적 목적을 우선적으로 추구하면서 재화·서비스의 생산·판매 등 영업활동을 수행하는 기업(조직)”을 의미한다.

한국의 사회적기업은 기업의 주된 목적에 따라 일자리제공형, 사회서비스제공형, 지역사회공헌형, 혼합형, 기타형으로 분류되며, 2018년 5월 현재 활동하고 있는 사회적기업 1,937개 가운데 일자리제공형이 68.4%, 사회서비스제공형이 6.2%, 지역사회 공헌형이 5.0%, 혼합형이 9.2%, 기타형이 11.2%를 차지하였다(한국사회적기업진흥원, 2018). 교육 분야\*를 예로 들어 사회적기업의 사업 내용을 검토해 보면 <표 1>과 같다.

2007년 ‘사회적기업 육성법’ 제정을 계기로 본격적으로 추진된 우리나라 정부의 초기 사회적기업 육성정책의 일차적 목적은 1997년 외환위기 이후 심화된 사회 양극화 및 실업 문제 해소에 있었다. 따라서 정부의 지원과 주도 하에 노동시장에서 경쟁력이 낮은 취약계층을 고용하고, 일반 기업이 참여하기 꺼려하는 취약계층 대상 사회적 서비스를 제공하는 것이 사회적기업의 주된 목적이 되었다.

<표 1> 교육 분야 사회적기업의 사업 영역별 분포

사업 영역	기업 수	사업 영역	기업 수
방과후 학교	36	다문화교육·강사 양성	4
유·초·중등 학생 대상 주제별 교육프로그램(영어, 인권, 사회성, 인성, 생태·환경, 경제, 독서논술, 역사사회문화, NIE, 각종 캠프 등) 및 체험학습 프로그램(문화, 환경, 과학 등)	29	진로교육·지도자 양성	4
유·초·중등 학생 대상 문화예술·체육교육	21	성인 대상 평생교육	4
취·창업 및 직무교육	14	연구(사회적 경제연구, 학술연구 등)	2
교육상담·치료(장애인 대상 포함)	14	기타	23
계		151	

출처: 한국사회적기업진흥원, <http://www.socialenterprise.or.kr/kosea/company.do> 2017. 11. 20 인출.

그러나 사회적기업이 취약계층을 위한 일자리와 서비스 제공에 초점을 맞출 때 정부지원이 종료된 후의 지속가능성에 문제가 제기되었고, 정부는 이러한 문제를 해결하기 위해 사회적기업을 다양한 영역으로 확대하고 시민들의 참여를 유도하는

\* 사회적기업의 분야별 분포를 보면 교육 분야는 가장 큰 비중을 차지하고 있는 분야에 속한다. 2017년 11월 20일 기준으로 교육 분야 사회적기업은 전체 1,856개 사회적기업 중 151개(8.1%)를 차지하여 12개 분야 중 기타를 제외하고 문화예술(218개)과 청소년(189개) 분야 다음으로 많다.

방안을 강구하였다. 중앙정부, 특히 노동부에 국한하여 추진하던 사회적기업 정책을 교육, 농림, 환경, 여가·문화재청, 산림청으로 확대하여 추진하도록 하였고, 지자체도 적극적으로 추진할 수 있도록 하였으며, 민간단체와 연계할 수 있는 프로그램을 독려하였다(김태근, 2014). 이러한 사회적기업 생태계의 변화 속에서 사회적기업 도입 초창기에 개발되었던 신규 사업모델들은 성장 단계에 접어들고 있고, 일자리 창출과 복지서비스 제공뿐 아니라 교육과 문화, 예술, 국제 협력 등 다양한 주제를 사업화하여 추진하고 있는 사회 혁신형 사회적기업들이 등장하였다(강민정, 강예원, 2014).

사회적기업은 양적으로도 크게 성장하여 2007년 55개에서 2018년 8월 9일 기준 1,978개로(한국사회적기업진흥원, 2018) 괄목할 만한 증가세를 보이고 있다. 사회적기업에 고용된 근로자 수는 2007년 2,539명에서 2016년에 39,195명으로 9년 사이에 15배 증가하였으며, 이 가운데 취약계층 근로자수는 동일한 기간 1,403명에서 23,858명으로 17배 증가하였다(이영수, 길현중, 김영미, 류성민, 정선영, 2017).

반면 사회적기업의 질적인 성장 면에서는 매우 취약한 실정이다. 소규모 자본으로도 창업이 가능한 용역 및 서비스 등 주로 저성장 업종에 편중되어 있으며, 열악한 재정구조와 정부에의 높은 의존도, 규모의 영세성, 우수한 인적자원 및 설비에 대한 투자능력 결여, 경영자의 역량 부족 등은 성장을 저해하고 영리기업에 비해 시장에서 비교 열위에 머물게 하는 요인으로 지적되고 있다(이상현, 홍아름, 2017). 실제로 사회적기업의 평균 규모는 지속적으로 축소되고 있으며, 영업이익이 흑자인 사회적기업도 매년 크게 하락하고 있다(국회입법조사처, 2014, 조상미, 선민정, 강대성, 2017에서 재인용). 또한 사회적기업가들이 아직까지 사회적 목적 추구 행위에 비해 사회적기업을 운영하는 경험이나 지식 등의 경영능력이 부족하다는 지적도 발견된다(최무현, 정무권, 2013). 사회적기업이 정부 지원에 의존하는 경향이 강하기 때문에 자생력과 지속가능성에 있어서도 우려가 제기되고 있다. 사회적기업이 정부의 단기적 지원에 의존하는 수준은 높지만, 정부의 장기적인 지원 전략 및 경쟁력 향상을 위한 인프라가 부족하여 사회적기업의 성장에 한계로 작용하고 있다(조상미 외, 2017)는 것이다. 특히 한국의 사회적기업은 정부 주도의 실업과 빈곤 대책으로 태동하여 성장해오는 가운데, ‘혁신성’을 놓치고 있어 시장과 지역공동체의 자발성에 기초하고 있는 서구 선진국의 사회적기업에 비해 양적인 확대와 질적인 도약 양면에 있어 한계가 있다는 평가(김동열, 2011)를 받고 있다. 한편 취약계층이 다수를 차지하고 있는 사회적기업 근로자들은 일반 중소기업 근로자에 비해서도 숙련 수준이 낮아 인적자원개발의 필요성이 더욱 강하지만, 사회적기업의 근로자 교육훈련 투자와 교육훈련 전담조직 등의 인프라는 일반 중소기업에 비해 현저히 열악한 것(장홍근, 2012)으로 보고되고 있다.

## IV. 한국 사회적기업의 인적자원개발 실태

### 1. 한국 사회적기업의 인적자원개발 현황

관계부처·지방자치단체·교육청 등 정부기관의 사회적 경제 관련 교육훈련 현황 실태 조사\*에 의하면, 2017년 114개 기관에서 총 321개 사회적 경제 교육 프로그램을 제공하였다. 교육인원은 5만8천여 명에 달하며, 창업 희망자(29%)와 사회적 경제기업 종사자(29%)가 전체 교육인원의 절반을 넘게 차지하였고, 초·중·고 학생이 16%, 일반인이 17%, 공공/기타가 9%, 구직자가 1%를 차지하고 있었다. 반면 예산지원은 창업 희망자에 집중되어 전체 예산의 85%가 이들을 지원하는데 지출되고 있었다.

우리나라 사회적기업 인적자원개발 프로그램으로는 정부나 지방자치단체가 교육 운영기관을 공모하고 선정하여 운영을 지원하는 프로그램, 대학 등의 교육기관에서 독자적으로 또는 민간기업 등과 협력하여 운영하는 학위 또는 비학위과정 프로그램, 그리고 대기업의 지원을 받아 지방자치단체와 대학 교육기관이 연계하여 운영하는 프로그램 등이 있다. 상술한 실태조사에 의하면 중간지원기관(48%)\* 에서 가장 많은 교육프로그램을 제공하고 있으며, 대학 등 민간기관에서 제공하는 교육프로그램은 13%에 이른다.

정부는 2008년부터 한국사회적기업진흥원을 통하여 (예비)사회적기업가 양성 기관을 공모하고 권역별로 선정, 그 운영을 지원하고 있는 데, 이 과정을 통해 선정된 상설 교육기관들을 사회적기업가 아카데미라는 통일된 명칭으로 부른다. 민간 비영리단체, 대학, 사회적기업, 연구소, 공공기관, 일반기업 등이 아카데미의 운영에 참여하고 있다. 사회적기업가 아카데미는 “비전과 자질, 혁신적 아이디어, 경영능력을 갖춘 사회적기업가를 양성하여 사회적기업의 자립과 지속가능한 성장” 및 “(예비)사회적기업가 및 실무자의 역량 강화와 사회적기업의 저변 확대”(한국사회적기업진흥원, 2018)를 목적으로 한다. 현재 예비 창업자를 대상으로 하는 사회적기업

\* '17.10월~12월 사이 노동부 등 6개 부처(28개 프로그램), 서울시 등 101개 지자체(283개), 강원 등 7개 교육청(10개) 등 총 114개 기관에서 321개 프로그램에 대한 자료를 제출하였음. 민간이 자체 재원으로 수행하는 사회적 경제 인재양성 현황은 포함되지 않았음(관계부처 합동, 2018).

† 기획재정부와 고용노동부에 의해 2014년 2월부터 전국 16개 권역에 설치된 상설 기관으로서 현재 15개에 이르며, 정부나 자치단체의 지원을 받아 사회적 경제 주체에 대한 정보 수집 및 제공, 사회적 경제 조사·교육·연구 및 정책개발, 사회적 경제사업 활성화를 위한 재정 및 경영지원, 사회적 경제 네트워크 및 교류 촉진 등의 역할을 수행함.

창업입문과정, 사회적기업 대표 및 종사자를 대상으로 하는 맞춤형 아카데미, 사회적기업 지원인력을 대상으로 하는 강사양성과정, 청년 및 사회적기업가를 대상으로 하는 사회적기업 리더 과정, 청소년 및 청년(대학생 포함)을 대상으로 하는 사회적기업 캠프 등 다양한 교육과정을 운영하고 있다(<표 2> 참조). 다음에서는 대학(원) 사회적 경제(기업) 관련 학위 과정과 2017년부터 2018년 6월 사이에 사회적기업가 아카데미에서 운영한 교육프로그램을 중심으로 사회적기업 관련 교육프로그램 현황을 검토하였다.

### 가. 대학(원)의 사회적 경제(기업) 관련 학위 과정

대학에서 정규 학위 과정으로 운영하고 있는 사회적기업가 교육 프로그램으로는 가천대학교 경영대학원에서 2009년 2월에 우리나라 처음으로 신설한 석사학위과정과 목포대학교 경영행정대학원에서 2010년 9월 신설한 학과 간 협동과정, 한국과학기술원(KAIST)이 SK그룹과 협력하여 2013년 신설한 사회적기업가 MBA, 부산가톨릭대학교에서 2018년 개설한 사회적 경제학과 석사학위과정 등이 있다. KAIST 사회적기업가 MBA는 기존 경영교육 중심의 MBA 프로그램에 창업 교육과 사회적기업정신을 결합한 세계 최초의 2년제 사회적기업 창업 특화 전문경영 석사과정이다. 사회적기업 창업인재 육성을 목적으로 매년 25명 내외의 (예비)사회적기업가를 선발하여 사회적기업 창업 인큐베이팅을 지원하고, 졸업 후 투자 연계까지 지원하는 통합적 체계를 갖추고 있다. 한편 한양대학교와 숭실대학에서는 사회적 경제 학부를 운영하고 있다.

<표 2> 사회적기업가 아카데미 교육과정 유형별 교육 대상 및 주요 내용

교육과정	교육대상	주요내용
사회적기업 리더 과정	청년 및 사회적기업가	사회적기업 강의와 국내외 인턴십 연계 심화교육(비학위과정)
사회적기업 창업입문과정	예비창업자	실전형 창업 교육과정
맞춤형 아카데미	사회적기업 대표 및 종사자	업종별·분야별 맞춤형 실무 역량 강화 교육
강사 양성과정	사회적기업 지원인력	이론과 실습을 겸비한 사회적기업 전문강사 양성 교육
사회적기업 캠프	청소년 및 청년 (대학생 등)	소셜비즈니스(Social Business)방식의 맞춤형 교육 프로그램

출처: 한국사회적기업진흥원 [http://www.socialenterprise.or.kr/foundation/trainingacademy1.do?depl\\_kind=2](http://www.socialenterprise.or.kr/foundation/trainingacademy1.do?depl_kind=2) (2018. 8. 6 인출)



## 나. 대학의 비학위 사회적기업 리더 과정

2014년부터 시작한 사회적 경제 리더 과정은 고용노동부와 한국사회적기업진흥원이 주최하고 대학들이 주관하는 비학위 사회적기업가 양성과정이다. 매해 3~4개 대학을 선정하여 지원한다. 교육 대상은 대학에 따라 사회적 경제조직 종사자와 일반인, 대학(원)생 전체에 개방하기도 하고 사회적 경제조직 종사자 또는 대학 학부생에 제한하기도 한다. 교육과정은 1, 2학기와 방학을 활용하여 총 192시간으로 운영된다. 이론 2과목, 실습 1과목, 현장학습 1과목으로 구성되며, 사회혁신, 디자인/브랜드관리, 자원연계, 자금조달, 홍보마케팅, 경영전략, 비즈니스 모델, 정부 제도 및 정책, 사회적기업가 정신 등을 다룬다. 사업 공모시 교육방법으로 강의, 체험 및 실습, 토론을 필수적으로 적용하도록 요구하고 있다.

교육비는 기본적으로 무료 또는 소액인 경우가 많으며, 등록시 일정 금액을 받고 출석률에 따라 80~90% 환급하는 형식을 취하는 대학도 있다. 수료 후에는 총장 또는 대학원장 및 한국사회적기업진흥원 원장 명의의 수료증이 발급된다.

<표 3>은 2015년부터 서강대학교 사회적기업가센터에서 운영하고 있는 사회적기업 리더과정의 개요이다. 이 과정은 ‘성숙한 선진경제를 선도할 윤리의식과 전문성을 겸비한 사회적기업 리더 양성’을 비전으로 하여, 구체적으로는 ‘사회적 문제를 이해할 수 있는 교과과정’, ‘실제 비즈니스를 경험할 수 있는 교육프로그램’, ‘이론과 경험을 실천과 연계하는 프로그램’을 추구한다. 이와 같은 목표를 달성하기 위해 ‘서강대 교육이념과 정합한 차별적 경영교육’, ‘사회기업 인재양성 플랫폼’, ‘인큐베이팅과 창업지원’, ‘사회적기업 국제화’를 추진하고자 한다. 서강대학교 사회적기업가센터에서는 본교의 과정을 ‘예수회 재단 이념 및 학교의 비전과 정합한 프로그램’, ‘사회복지, MOT 등 관련 학과 지원’, ‘사회적기업가들의 평가에 의해 역량이 입증된 강사 그룹’, ‘배출된 졸업생들과 생태계 및 네트워크 조성’, ‘탁월한 수료생들의 성과’, ‘진정한 국제화 시행’ 등의 면에서 다른 대학 프로그램과 차별화하고 있다.

〈표 3〉 서강대학교 사회적기업 리더 과정

과정 목표	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회적기업의 리더로서 갖추어야 할 기본적인 지식</li> <li>• 세미나 및 현장사례 학습을 포함하여 현장의 상황에 대한 이해도를 높이고 창업 및 현업에 적용</li> </ul>
과정 구성	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 강의: 기업경영 지식 전수, 사회적기업 현장상황 이해, 현업적용도 극대화</li> <li>• 인턴십: 국내외 다양한 사회적기업 체험</li> <li>• 현장방문: 국내외 사회적기업 방문, 사회적기업 창업제안서 작성 등</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1학기(2018년 3~7월): 사회적기업 경영개론, 사회적기업 성공전략</li> <li>• 2학기(2018년 9~12월): 사회적기업 모델과 사업계획서, 사회적기업 론칭과 지속성장</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 방학중: 인턴십, 현장방문</li> </ul>
교육 기간	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 총 1년, 192시간, 1학기(2018년 3~7월), 2학기(2018년 9~12월), 매주 화 목 19:00~22:00</li> </ul>
교육비	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 총 3백만 원</li> </ul>
교육 대상	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회적기업 재직자 및 사회적기업 유관단체 재직자, 사회적기업 및 사회적기업 창업에 관심있는 일반인, 취업준비생: 학부생 및 대학원생. 총 15명</li> </ul>
참여 특전	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 전원 인턴십 지원</li> <li>• 전원 Global Field Trip 지원</li> <li>• 성적 우수자 3인 창업지원금 지원</li> <li>• 수료 시 경영전문대학원장 명의 수료증 제공</li> </ul>

출처: 서강대학교 사회적기업가센터. <http://sc.sogang.ac.kr/ssep/> (2018. 9. 28 인출)

#### 다. 사회적기업 창업입문 과정

사회적기업 창업입문과정은 사회적기업 창업 희망자를 대상으로 정부가 한국사회적기업진흥원을 통하여 선정, 지원하는 비영리단체, 대학, 사회적기업, 사회적협동조합, 공공기관, 일반기업 등 중간지원기관을 중심으로 운영되고 있다. 여성 또는 중장년층 대상, IT 기반 창업 등 대상과 사업내용을 특화시켜 운영하기도 한다. 교육과정은 짧게는 16시간에서 길게는 40시간으로 운영되고 있으며, 사회혁신, 비즈니스 모델, 사회적 경제 창업, 사회적기업가 정신 등에 대해 강의, 체험 및 실습, 토론으로 구성된다. 이 과정을 수료하면 소셜벤처 아이디어 경연대회 참가 지원, 사회적기업 육성사업 추천, 창업준비에 대한 지속적인 멘토링 등의 특전이 제공된다. 이 외에 ‘시장진입 역량강화 교육’이라는 명칭으로 3시간 프로그램이 제공되고 있다.

#### 라. 사회적기업 종사자 대상 맞춤형 아카데미

한국사회적기업진흥원과 한국공인회계사회 등 관련 기관이 주관하여 사회적기업

대표 및 임직원을 대상으로 프로그램에 따라 짧게는 1시간에서 길게는 6시간 정도의 일회성 전문교육을 제공한다. 인사노무, 회계세무, 사회적기업 제품 우선구매제도, 공공시장 진출 역량강화교육 등의 교육이 제공되고 있다.

#### 마. 사회적기업 지원 인력 대상 강사양성 과정

사회적기업 지원 인력 대상 강사양성 과정으로는 2015년부터 고용노동부와 한국 사회적기업진흥원이 주최하고 비소사이어티(bsociety)가 주관하여 진행하는 ‘Professional for Social Economy 프로포즈(Pro for SE) 이야기’가 있다. 이 프로그램은 사회적 경제 현장 수요에 대응하고 참여형 교육을 수행할 수 있는 사회적 경제 강사 양성을 목표로 한다. 4기인 2018년 프로그램은 8회로 구성되어 있으며, 매주 토요일 오전 10시에서 오후 6시 전후까지 전일제로 운영된다. 마지막 회차는 금요일과 토요일 양일에 걸쳐 1박 2일로 진행된다.

교육 대상은 사회적 경제 분야 종사자와 업종별 외부전문가로서 프로그램은 대상별로 이원화하여 운영된다. 사회적 경제 분야 종사자에는 해당 분야에서 5년 이상 경력을 가진 자와 초·중등학교나 대학에서 청소년 및 대학생을 대상으로 사회적 경제 관련 교육을 담당하는 자가 포함되며, 외부전문가에는 사회서비스, 주거환경, 문화예술, 프랜차이즈 분야에서 5년 이상 경력을 가진 자로서 사회경제조직을 대상으로 강의를 진행할 의지가 있는 자가 포함된다. 교육 내용은 사회적 경제에 대한 개괄적 이해 한 세션과 강사가 되기 위한 필수 지식의 습득, 교안 제작, 강의 실전 연습으로 이루어진다.

#### 바. 청(소)년 대상 사회적기업 캠프

사회적기업에 관심을 가진 청(소)년을 대상으로 1박2일간 15시간으로 운영되는 프로그램이다. 사회적 혁신, 비즈니스모델, 사회적기업가 정신 관련 내용으로 체험과 실습 중심의 교육이 진행된다.

## 2. 한국 사회적기업 인적자원개발의 문제

우리나라 사회적기업 인적자원개발의 문제는 크게 교육프로그램의 다양성과 균형, 교육내용의 적합성, 교수학습방법의 다양성, 잠재적 인재 양성 기회 확보 등의 측면에서 검토할 수 있다.

첫째, 전문교육이 취약하다. 교육프로그램이 전문교육보다는 비용을 많이 들이지

않고 대량으로 교육이 가능한 기초 소양 교육에 치우쳐 있다. 상술한 관계부처·지방자치단체·교육청 등 정부기관의 사회적 경제 관련 교육훈련 현황 실태 조사(관계부처 합동, 2018)에 의하면, 사회적 경제 관련 교육을 프로그램 유형별 교육 인원으로 보면 사회적 경제에 대한 기초 소양 교육 인원이 전체 교육 인원의 과반수(52%)를 차지하여 가장 많고, 전문교육 인원은 22%, 창업교육·지원 인원은 15%에 불과하다. 반면 예산을 기준으로 하면 기초소양교육 예산은 전체 예산의 3%, 전문교육 예산은 전체 예산의 7%에 불과하여, 그나마 실시되고 있는 전문교육도 저비용의 단순 프로그램으로 구성되어 있음을 시사한다(<표 4> 참조).

<표 4> 프로그램 유형별 프로그램 수, 인원 및 예산

	창업 교육· 지원	기초 소양	전문 교육	정부 제도	강사 양성	기타	계
프로그램 수(개)	116 (36%)	102 (32%)	31 (10%)	29 (9%)	6 (2%)	37 (12%)	321 (100%)
교육인원 (명)	9,071 (15%)	30,440 (52%)	12,776 (22%)	3,293 (6%)	155 (1%)	2,948 (5%)	58,683 (100%)
예산 (백만원)	24,342 (87%)	905 (3%)	2,076 (7%)	118 (1%)	61 (1%)	428 (1%)	27,930 (100%)

출처: 관계부처 합동(2018). 사회적 경제 인제양성 종합계획, 3.

둘째, 사회적기업 현업 종사자 교육이 취약하다. 사회적 경제 관련 조직 종사자의 18.6%만 교육에 참여하고 있는 것으로 조사되었다(관계부처 합동, 2018). <표 5>에 의하면, 교육 예산이 창업교육·지원(구직자와 창업희망자)에 과다하게 치우쳐 있고(87%), 현업 종사자 교육에는 불과 5%만이 투입되고 있다. 창업희망자와 현업종사자의 교육인원이 동일한 비중(29%)을 차지하고 있음에 비추어보면 현업 종사자를 대상으로 하는 교육프로그램의 질적 수준이 낮다는 것을 알 수 있다. 실제로 1인당 교육비는 창업희망자가 138만원, 구직자가 205만원인 반면, 현업 종사자는 9만원에 불과하다. 이것은 사회적기업 정책이 일자리 창출에 우선순위를 두고 있기 때문에 나타나는 현상인 것으로 보이나, 사회적기업의 지속가능성을 높이기 위해서는 현업 종사자의 교육에도 규모와 질적 수준 양 측면에서 정책적 관심을 기울일 필요가 있다.

<표 5> 교육대상별 인원, 예산 및 1인당 교육비

	학생	일반인	구직자	창업 희망자	종사자	공공/ 기타	계
교육인원 (명)	9,144 (16%)	9,764 (17%)	298 (1%)	17,136 (29%)	16,954 (29%)	5,387 (9%)	58,683 (100%)
예산 (백만원)	448.6 (2%)	990.25 (4%)	612.2 (2%)	23,676.26 (85%)	1,524.05 (5%)	678.7 (2%)	27,930 (100%)
1인당 교육비(원)	5만	10만	205만	138만	9만	13만	48만

출처: 관계부처 합동(2018). 사회적 경제 인재양성 종합계획, 3.

셋째, 특정 내용에 치우쳐 있어 다양한 요구를 수용하기에 적합하지 못하다. 연구들에 의하면, 경영 관련 내용이 중심을 이루고 사회적 가치, 사회 문제에 대한 공감능력, 또는 이와 관련된 창조적 해결방안을 찾는 과정, 사회적 가치를 확산시킬 수 있는 내용 등 사회적 요소들에 관한 내용은 부족하며(김덕원, 김영순, 2011), 조직 설립의 초기 단계에 필요한 입문 성격의 내용이 주를 이루고 있다(최중석, 성상현, 2016). 한편 일부 연구들(강민정, 강예원, 2014; 강민정 외, 2015)은 우리나라 사회적기업가 교육 프로그램이 대부분 창업역량 보다는 경영 역량을 중심으로 설계되어 있어, 사회적 영향력이 크고 사업의 지속가능성이 높은 사회적기업을 창출하는데 한계가 있다는 것을 지적하고 있다.

넷째, 교육방법이 강의 중심으로 획일화되어 있다. 상술한 실태조사(관계부처 합동, 2018)에 의하면 대다수(82%)의 교육프로그램이 강의방식으로 이루어지고 있으며, 실습(2.8%)이나 현장탐방(0.4%) 등 체험학습을 실시하고 있는 프로그램은 3% 정도에 불과하고, 강의·실습 병행 방식을 택하고 있는 프로그램도 8%에 지나지 않았다.

다섯째, 사회적 경제에 대한 일반 국민들의 인식과 이해도 수준이 낮고, 이들을 대상으로 한 교육프로그램이 부족하다. 일반 시민 1,000명 대상 조사 결과에 의하면(관계부처 합동, 2018) 사회적 경제에 대해 들어보지 못했다는 응답자가 47.3%나 되었고, 들어본 적은 있으나 무엇인지 모른다는 응답자가 40.2%에 달하였다. 즉 90%에 가까운 시민들이 사회적 경제에 대해 모른다는 것을 의미한다. 우리나라에서 사회적 경제의 역사가 짧고, 최근에 이르기까지 학교에서도 사회적 경제에 대해 다루지 않았기 때문에, 청소년을 포함한 일반 국민들이 사회적 경제나 사회적기업에 대해 접할 기회가 많지 않다는 데 그 원인이 있다. <표 5>에 의하면 초·중·고등학교 학생 중 사회적 경제 관련 교육을 이수한 학생은 9,144명으로, 이는 전체 663만명(2016년 기준)의 1%가 채 안 되는 수치이다(관계부처 합동, 2018). 사회적기

업과 사회적 미션에 대해 이해하고 있는 인적자원 풀이 좁을 때 사회적기업 취·창업에 도전하는 사람이 적을 수밖에 없고, 사회적기업 취·창업에 도전하는 사람들도 사회적 경제나 기업에 대한 이해와 사회적 미션에 대한 의식에 기초하여 접근하기보다 일반 취·창업의 차원에서 접근할 가능성이 크다. 이 경우 상대적으로 열악한 여건에 있는 사회적기업이 지속가능하기 어려워지며, 사회적기업 종사자도 오래 근무하지 못하게 된다.

## V. 한국 사회적기업을 위한 인적자원개발의 과제

우리나라 사회적기업 인적자원개발을 위한 과제는 사회적기업가 정신 또는 역량에 관한 연구, 교육목표와 교육과정, 교수학습방법, 교육훈련프로그램 평가 및 환류, 평생학습프로그램 또는 직업교육훈련프로그램과 사회적기업 창업 간 연계 등의 차원에서 검토할 수 있다.

첫째, 사회적기업가 정신 또는 역량에 대한 심층적인 연구가 필요하다.\* 사회적 경제라는 새로운 경제 질서와 사회적기업이라는 새로운 직업세계에서 일할 인적자원들에게 요구되는 역량은 무엇이며, 이러한 역량을 함양하기 위해서는 무엇이 필요한지 심층적이고 지속적인 연구를 수행할 필요가 있다. 사회적기업을 경영하는 사회적기업가에게 필요한 사회적기업가 정신은 일반 기업가 정신과 어떻게 다르며, 어떠한 요소로 구성되어 있고 어떻게 형성·개발되는지는 특히 교육학 분야의 주요 탐구 과제가 된다.

둘째, 교육목표와 교육과정을 다양화 및 특성화할 필요가 있다. 국내 사회적기업가 양성 프로그램의 경우 사회적기업가 아카데미에서 16~40시간 사이의 단기 과정으로 운영하는 프로그램이 많아 교육의 깊이와 체계에 있어 한계가 있다. 사회적기업이 증가하고 다양성도 증대되고 있으므로 교육 대상(청년/중장년/노년) 및 수요별(실무/이론과 정책), 교육기간별(장/단기), 교육형태별(학위/비학위과정), 사회적기업의 발전 단계별(초/중/후기), 사회적기업의 분야별 등으로 세분화된 교육목표를 설정하고 이에 부합하는 특성화된 교육과정을 운영할 필요가 있다.

\* Pierre et al.(2014)은 전 세계 사회적기업가 정신 연구 동향을 분석한 연구에서 사회적기업가 정신 분야의 연구들이 2007년 이후 급증하고 있어 연구자들의 관심을 증폭시키고 있음을 보여 주고 있으며, 연구물이 우수한 학술지에 게재되고 있고 해당 분야의 독자적인 학술지(Journal of Social Entrepreneurship)를 출간하고 있어 학문적 탐구 영역의 자격을 갖추고 있으며, 지금까지 창출한 지식체계는 독자적인 학문적 연구영역 확립을 위한 기초를 형성하고 있다고 평가하였다.

셋째, 교육과정은 사회적기업의 경제적 요소와 사회적 요소를 균형 있게 다루되, 교육 참여자가 필요에 따라 특정 요소를 더 비중 있게 학습할 수 있도록 교육과정에 유연성을 부여할 필요가 있다. 일부 연구자들(김덕원, 김영순, 2011)은 현재 사회적기업가 양성 교육과정이 경영학 관련 과목에 치우쳐 있다는 것을 문제로 지적하면서 교육과정에 사회적기업의 가치와 비전, 사회문제에 대한 공감 능력, 사회적기업가로서의 정신 등을 함양할 수 있는 과목의 비중을 더 확대시켜 균형 잡힌 교육과정을 운영할 필요가 있음을 강조하고 있다. 이를 위해서 인문학과 사회복지학 등 여러 분야를 통해서 사회적 가치에 관련된 내용을 다룰 수 있는 과목들의 개발과 보강을 제안하고 있다.

반면, 사회적기업을 설립하여 경영하고 있는 기업인 중에는 사회적 문제의식으로부터 출발하여 소명의식은 강하지만 경영 역량이 부족한 사람들이 많아, 기업의 지속가능성을 높이는데 장애가 되고 있다는 것도 문제로 지적되고 있다. 상술하였듯이 우리나라 사회적기업 대표자의 경우 경상계열과 이공계열 졸업생에 비해 사회계열과 인문계열 졸업생이 월등히 많다는 것은 사회적기업 경영자들이 경영 역량에 있어 취약성을 지니고 있을 개연성을 시사한다. 또한 예비 사회적기업 창업자들은 사회적 책무에 대한 인식이 이미 높고(위주환, 김재호, 2014), 청년 창업가들은 사회적기업가 정신의 구성 요소(사회적 가치지향성과 혁신추구성, 진취성, 위험감수성) 중 사회적 가치지향성에 대해 가장 높은 선호도를 보이고 있음을 밝힌 연구들(노경민, 신호균, 2015)은 (예비)사회적기업가들이 이미 사회적 가치를 큰 비중으로 추구하고 있으므로, 경영 역량의 함양에 초점을 맞출 필요가 있음을 시사해 준다.

따라서 사회적기업가 양성 교육과정은 기업의 지속과 성장을 위한 경영 역량과 사회적 가치 실현을 추구하는 사회적 역량을 균형 있게 갖출 수 있도록 구성하는 한편, 사회적기업가의 필요에 따라 적합한 교육과정을 선택할 수 있도록 교육과정의 모듈화를 시도할 필요가 있다. 기업에서 오랜 세월 근무하다가 은퇴한 사람들에게는 경영에 관한 내용보다는 사회적 가치 실현에 관한 내용이 더 비중 있게 요구될 것이며, 시민단체활동을 하다가 사회적기업을 창업하려는 사람들을 위해서는 경영 역량을 강화할 수 있는 내용에 우선순위가 두어져야 할 것이다.

넷째, 다양한 교수학습방법을 적용할 필요가 있다. 상술하였듯이 해외 명문대학의 사회적기업가 양성과정은 체험식 프로그램을 운영하고 있는 반면, 우리나라 양성과정은 이론 강의의 비중이 높은 것으로 지적되었다. 사례연구, 토론, 팀 프로젝트, 전문가 초청, 소기업 컨설팅, 지역사회 자원봉사, 비영리 및 정부기관 인턴십, 교내·외 연구기관과 연계한 체험학습 등 다양한 방법을 통하여 실천 역량을 함양

할 필요가 있다.

다섯째, 교육프로그램의 효과를 평가하여 교육프로그램 개선에 환류할 필요가 있다. 교육프로그램 개발에 관한 연구들은 상당수 수행되었으나, 교육프로그램의 효과를 분석한 연구들은 거의 찾아보기 어렵다. 예외적으로 한창근 외(2013)는 두 달 간 진행된 사회적기업 아카데미 프로그램이 사회적기업가 정신과 자기의식, 시민의식, 복지태도의 변화에 효과가 있는지를 분석한 결과, 프로그램 이수 후 수강생의 태도에 긍정적 변화가 없음을 밝혔다. 사회적기업가 정신의 주요 구성요소인 '새로운 시장에 대한 흥미'는 오히려 유의미하게 감소하였으며, 이러한 결과에 대해 연구자들은 교육을 통해 사회적기업 창업과 경영이 용이하지 않다고 인식하여 자신감이 떨어진 결과로 해석하고 있다. 따라서 연구자들은 향후 사회적기업 교육 프로그램이 자신감을 고양시키는데 주력하는 한편, 교육기간을 연장시켜 교육효과를 강화시킬 필요가 있음을 지적하였다. 또한 청년 등 사회적기업가 육성 사업을 진행한 21개 위탁운영기관과 312개 청년참가팀을 대상으로 교육지원의 성과를 분석한 연구(오충순, 박병태, 2015)에서도 교육지원은 사회적 성과 및 경제적 성과 모두와 상관관계가 없음을 보고하였다.

교육프로그램을 실행하였으나, 효과가 없거나 오히려 부정적인 효과를 산출하였다면 그 프로그램은 수정되어야 한다. 교육프로그램은 Brock과 Steiner(2008)가 제시한 일곱 가지 기준과 같은 일반적인 평가 기준 외에 각 교육프로그램이 추구하는 세분화된 목표 달성도를 평가할 수 있도록 평가 계획을 구체화해야 한다. 또한 연구자들은 교육프로그램이 프로그램의 목표를 달성하는데 효과적인지, 프로그램의 어떠한 요소가 어떠한 효과를 산출하는지에 대한 심도 있는 연구를 수행할 필요가 있다.

여섯째, 평생교육프로그램 또는 직업훈련프로그램을 사회적기업 창업으로 연계시킬 필요가 있다. 반드시 사회적기업 관련 교육프로그램이 아니라 일반 평생교육프로그램이나 직업훈련프로그램 이수자 또는 학습 동아리 참여자로 하여금 교육받은 결과를 바탕으로 사회적기업을 창업할 수 있도록 지원하는 연계 프로그램을 개발, 제공할 필요가 있다. '은빛미디어'는 2001년 노인의 컴퓨터 학습 동아리인 '은빛동지'에서 출발하여 2003년 비영리사회단체 등록을 하였고, 2009년 영상콘텐츠를 제공하는 기업인 '은빛미디어'로 전환하였다. 2011년에는 사회적기업 인증을 받아 컴퓨터 활용 무료교육을 제공하고, 동영상 촬영 및 제작을 수주받아 영상작품을 제작하는 미디어 업체로 활동하고 있다. 학습동아리 회원들은 IT 기반 노인평생학습당에서 동영상제작, 포토샵, 디지털카메라 사용 등을 학습하였고, 이를 바탕으로 사회적기업을 설립한 것이다(김정진, 이성엽, 2013; 이효영, 한상훈, 2016). 2013년 사회적



기업으로 인정받은 ‘민들레누비’는 결혼 이주여성에게 전통누비기술을 가르치고 상품의 판매를 통해 수익을 창출하는 사회적기업이다. 이주여성들은 민들레학교에서 한글을 배우며, 누비전문가 양성교육을 통해 전문가로 성장하고, 일자리를 얻게 된다. 뿐만 아니라 한국에서 겪는 어려움을 함께 나누는 공간이 되고 있다(이효영, 한상훈, 2016). 미국에서는 약물중독청소년, 노숙청소년, 학교중퇴 청소년 등 학교밖 청소년을 대상으로 다양한 직업훈련과 고용서비스를 제공하는 사회적기업이 많이 설립되어 있다. 이러한 사회적기업들은 학교밖 청소년들에게 건축, IT, 제과제빵, 요리, 자동차수리 등에 관한 직업훈련을 제공하고, 훈련 후 실제 사업에 참여하도록 하여 수익을 창출하고, 이 수익을 사업에 참여한 청소년들의 임금에 사용하거나 직업훈련 제공을 위해 재투자하고 있다(박창남, 2014).

일곱째, 사회적기업가를 포함한 사회적기업 종사자의 자원은 청(소)년에서부터 은퇴자에 이르기까지 다양하므로 각 대상별 접근이 필요하다. 청(소)년 진로지도는 인적자원 개발에서 직업세계의 변화를 가장 빠르게 반영해야 하는 영역이다. 그동안 직업교육 또는 인적자원개발은 시장경제체제 하에서 이윤을 추구하는 일반 영리 기업의 관점에서 접근되어 왔으나, 사회적 경제체제가 확대되고 사회적기업 부문이 성장하면 청소년기부터 사회적 가치를 내면화하고 자신의 진로를 설계해가는 과정에서 경제적 가치와 개인적 가치뿐만 아니라 사회적 가치를 실현하는 데서 일의 의미를 찾을 수 있는 태도를 함양할 수 있도록 그 외연을 확장시킬 필요가 있다. 초·중등학교에서는 교과 및 비교과 진로교육체제를 활용하여 사회적 경제 및 사회적기업에 대한 안내와 함께 사회적 가치를 내면화할 수 있는 내용을 강화시켜야 할 것이다. 대학생들을 포함한 청년들에게는 사회적기업을 창업하려는 동기를 유발하고 이들의 창업 역량을 함양할 수 있도록 창업교육을 활성화할 필요가 있다.

직장인들의 경우 은퇴 후 자신들의 경험과 전문성을 활용하여 일자리를 창출하고, 사회적 가치를 실현시킬 수 있도록 지원할 필요가 있다. 우리나라 사회적기업 취·창업 지원은 청년실업 해소 대책으로 접근되어, 청년 중심의 인적자원개발 지원 정책이 강화되고 있는 추세이지만, 실제로 성공 가능성은 각 분야에서 전문성을 쌓고 인적 네트워크를 구축하고 있는 중장년층에게서 높을 수 있다는 점에 주목해야 할 것이다. 은퇴자들의 역량별 사회적기업 사업 아이템을 구안하고 해당 사업에 적합한 맞춤형 교육프로그램을 개발, 제공할 필요가 있다. 김민희(2015)는 교육 분야 사회적기업에서 전문 퇴직교원이 참여하는 기업은 거의 없다는 것을 지적하면서, 퇴직교원을 활용할 수 있는 사회적기업으로 전문인 준비교육 및 재교육프로그램 담당 사회적기업, 전문성 재교육 후 파견(방과후학교) 사회적기업, 해외 파견 전문 사회적기업(KOICA 등 연계), 교육 분야 전문컨설팅 사회적기업, 교육청 위탁

프로그램 운영 사회적기업 등을 제시하였다. 또한 상대적으로 소외되어 온 장애인과 저학력자 등 취약계층도 노동시장에 참여할 수 있도록 이들에게 적합한 사회적기업가 양성 교육을 제공할 필요가 있다.

## VI. 결론

사회적 경제 하의 사회적기업에서 요구하는 인적자원의 역량과 특성은 시장경제 하의 일반 기업에서 요구하는 인적자원의 그것과 일치하지 않는다. 따라서 사회적기업을 위한 인적자원개발은 일반 인적자원개발과 차별화된 접근이 필요하다. 이러한 맥락에서 최근 우리나라에서도 사회적기업가 정신에 대한 연구가 활발히 수행되기 시작한 것은 고무적이다. 이와 같은 연구에 기초하여 사회적기업에 종사하는데 요구되는 인적자원의 역량을 규명하고, 이러한 역량을 함양하기 위한 교육훈련 프로그램을 개발, 운영하는 것은 사회적기업의 성공적인 정착을 위해 매우 중요하다.

이 연구에서는 우리나라 사회적기업 인적자원개발의 현황과 과제를 검토하였다. 우리나라 사회적기업 인적자원개발을 위한 교육훈련 프로그램은 기초 소양교육에 치우쳐 있어 전문교육이 취약하며, 교육 예산이 창업교육·지원에 과다하게 집중되어 있고 현업 종사자 교육은 취약하다. 또한 경영 관련 내용, 입문 성격의 내용 등 특정 내용에 치우쳐 있어 사회적 요소들에 관한 내용, 심화 수준의 내용 등 다양한 요구를 수용하기에 어려움이 있으며, 교육방법이 강의 중심으로 획일화되어 있어 다양한 방식의 교수학습이 이루어지기 어렵다. 보다 근본적으로는 사회적 경제에 대한 일반 국민들의 인식과 이해도 수준이 낮고, 이들을 대상으로 한 교육프로그램이 부족하다는 문제도 상존하고 있다.

사회적기업 인적자원개발을 위한 과제로는 우선 사회적기업가 정신 또는 역량에 대한 면밀한 연구가 필요하다는 점을 들 수 있다. 사회적 경제라는 새로운 경제 질서와 사회적기업이라는 새로운 직업세계에서 일할 인적자원들에게 요구되는 역량은 무엇이며, 이러한 역량을 함양하기 위해서는 무엇이 필요한지 심층적이고 지속적인 연구를 수행할 필요가 있다. 또한 교육목표와 교육과정을 다양화 및 특성화할 필요가 있다. 교육 대상 및 수요별, 교육기간별, 교육형태별, 사회적기업의 발전 단계별, 사회적기업의 분야별 등으로 세분화된 교육목표를 설정하고 이에 부합하는 특성화된 교육과정을 운영할 필요가 있다. 교육과정은 사회적기업의 경제적 요소와 사회적 요소를 균형 있게 다루되, 교육 참여자가 필요에 따라 특정 요소를 더 비중

있게 학습할 수 있도록 교육과정의 모듈화 등 교육과정에 유연성을 부여할 필요가 있다. 이 외에 교수학습방법의 다양화, 교육프로그램의 효과 평가 및 평가 결과의 교육프로그램 개선에 환류, 평생교육프로그램 또는 직업훈련프로그램과 사회적기업 창업 간 연계 등의 과제가 수행될 필요가 있다.

문재인 정부는 사회적 경제 활성화를 국정과제 중 하나로 설정하였으며, 2018년 7월 3일 교육부와 고용노동부 등 12개 부처는 지난해 10월 발표된 ‘사회적 경제 활성화 방안’ 후속 대책의 일환인 인재양성 분야에 대한 세부실행대책으로서 ‘사회적 경제 인재양성 종합계획’을 발표하였다. 이 계획에 의하면 대학 내 사회적 경제기업 취·창업을 위한 전문교육과정을 확대 설치하고, 청년들의 사회적 경제기업 취·창업 지원을 강화하며, 올해부터 초·중·고교생이 배우는 사회 교과 등에서 사회적 경제를 배울 수 있도록 교재 등을 개발·보급하는 등 사회적 경제로의 인재 유입을 확대하고 사회적 경제 종사자의 역량을 강화하는 정책이 추진된다(관계부처 합동, 2018).

이러한 정책이 성공적으로 추진되면 사회적기업 인적자원개발에 크게 기여할 것으로 예상된다. 그러나 무엇보다 중요한 것은 이와 같은 교육훈련을 통해 배출된 인력이 취·창업하는 일자리의 양과 질이 개선되어야 한다는 것이다. 대다수의 청년들은 사회적 가치를 추구하기보다는 일자리를 확보한다는 생각으로 교육프로그램에 참여한다. 대기업과 공기업만을 선호하며 중소기업을 외면하는 청년들이 일반 중소기업보다 더 열악한 근로여건을 지닌 사회적기업에 지속적으로 근무할 가능성은 매우 낮다. 단기간의 교육을 통해 사회적 경제 부문에서 질이 낮은 일자리를 창업하도록 하거나 열악한 사회적기업에 취업하도록 한다면, 이는 청년실업의 해소에도, 사회적 경제를 통한 사회적 가치 창출에도 기여하기 어려울 것이다. 사회적 경제를 이끌어 나갈 인적자원개발과 함께 사회적 경제에서 청년들의 기대 수준을 만족시킬만한 질 높은 일자리를 창출하는 것이 병행되어야 한다.

## 참고문헌

- 강민정, 강예원(2014). 사회적기업가 대학원 커리큘럼 개선방안 연구. **경영교육연구**, 29(2), 477-508.
- 강민정, 김혜규, 강예원(2015). 사회적기업가 육성을 위한 창업 역량 연구. **경영교육연구**, 30(1), 217-243.
- 강수영, 홍아정(2013). 사회적기업가 정신 실천과정에 관한 연구. **한국HRD연구**, 8(1), 2-27.
- 관계부처 합동(2018. 7. 13). 사회적 경제 인재양성 종합계획. <http://www.korea.kr/briefing/pressReleaseView.do?newsId=156278658>. 2018. 7. 31 인출.
- 국회입법조사처(2014). 사회적기업 지원제도의 문제점과 개선방안. 국회입법조사처.
- 권순봉, 정재엽, 최명길(2016). 문화예술 사회적기업의 창업의도 영향요인 연구. **경영교육연구**, 31(5), 259-283.
- 김덕원, 김영순(2011). 사회적기업가 아카데미 일반과정의 교육과정에 관한 연구. **인문과학연구**, 30, 333-361.
- 김동열(2011). 사회적기업도 기업이다: 사회적기업의 성공·실패 사례와 핵심 성공요인. **경제주평**, 466, 1-14.
- 김명희(2013). 사회적기업가 정신 연구의 흐름과 동향: 미국과 유럽 맥락을 중심으로. **한국자치행정학보**, 27(4), 133-155.
- 김민희(2015). 교육분야 사회적기업 운영 방안 탐색: 퇴직교원의 전문성 활용을 중심으로. **사회적기업과 정책연구**, 5(1), 1-31.
- 김정인(2013). 사회적기업 목적달성 모형에 관한 연구. **한국행정논집**, 25(1), 39-66.
- 김정진, 이성엽(2013). 노인 학습동아리가 사회적기업으로 변화한 사례 연구. *Andragogy Today*, 16(3), 35-59.
- 김태근(2014). 대학주도 방과후학교 사회적기업의 지속가능성 연구. **사회적기업과 정책연구**, 3(2), 125-143.
- 김학실(2015). 돌봄 사회적기업의 성공요인에 관한 연구: 충북 지역을 중심으로. **국정관리연구**, 10(1), 157-186.
- 네모토 마사쓰구(2010). 사회적기업가 교육 프로그램 개발을 위한 의식조사 연구. **한국비교정부학보**, 14(2), 281-304.
- 노경민, 신호균(2015). 사회적기업가의 사회적기업가 정신과 창업의지와 관계. **한국창업학회지**, 10(1), 93-111.
- 문남희, 김명소(2016). 사회적기업가 정신 척도 개발 및 타당화 연구. **사회적기업연구**, 9(2), 3-30.

- 민동권(2017). 사회적기업가 교육을 위한 통합적 사회적기업가 정신 모델의 탐색. **로고스경영연구**, 15(1), 1-22.
- 민동권, 정예슬, 유한나(2009). 사회적기업가 양성을 위한 대학교육 현황과 평가. **한국로고스경영학회 학술발표대회논문집**, 144-160.
- 박재환, 김용태(2009). 사회적기업의 가치와 지속적 발전에 관한 연구. **대한경영학회 2009년 추계학술발표대회 발표논문집**, 817-832.
- 박창남(2014). 학교밖청소년의 자립을 위한 미국의 사회적기업 YouthBuild USA의 성공요인 연구. **청소년학연구**, 21(8), 513-546.
- 오충순, 박병태(2015). 사회적기업가 육성사업의 지원내용이 사회적기업 성과에 미치는 영향. **한국창업학회지**, 10(3), 50-75.
- 오현석, 류혜현, 이상훈, 최윤미(2012). 사회적기업가의 지향 가치와 가치 형성 동인에 관한 연구. **직업교육연구**, 31(4), 153-178.
- 오현석, 이상훈, 류정현, 박한림, 최윤미(2015). 사회적기업가 정신 측정도구 개발 및 타당화 연구. **직업교육연구**, 34(2), 109-133.
- 위주환, 김재호(2014). 사회적기업의 제도적 환경과 사회적 창업가정신이 창업 의도에 미치는 영향. **한국창업학회지**, 9(3), 58-79.
- 이상현, 홍아름(2017). 사회적기업가 정신이 사회적기업의 혁신 성과와 지역사회의 변혁에 미치는 영향에 관한 연구. **글로벌경영학회지**, 14(2), 143-171.
- 이성기(2010). 사회적기업 교육과정 연구. **한국사회복지교육**, 13, 99-117.
- 이시원, 최희성(2015). 사회적기업에 대한 학문적 연구경향에 관한 연구: 학제적 측면을 중심으로. **한국행정논집**, 27(3), 639-673.
- 이용탁(2011). 사회적기업가 정신과 성과와의 관련성에 관한 연구. **인적자원관리연구**, 18(3), 129-150.
- 이영수, 길현중, 김영미, 류성민, 정선영(2017). **2016 사회적기업 성과분석**. 고용노동부·한국사회적기업진흥원.
- 이윤정(2010). 사회적기업의 육성과 사회적기업가 양성 체계. **한국콘텐츠학회논문지**, 10(8), 341-348.
- 이효영, 한상훈(2016). 취약계층의 평생교육 연계에 관한 탐색적 사례연구. **한국산학기술학회 논문지**, 18(4), 293-303.
- 장성희, 이경탁(2017). 사회적기업가 정신이 사회적 자본과 기업성과에 미치는 영향. **한국창업학회지**, 12(2), 256-277.
- 장홍근(2012). 사회적기업 인적자원개발 실태 및 과제. **월간 노동리뷰**, 2월호, 5-19.
- 조상미, 이재희, 간기현, 송재영(2013). 사회적기업 연구, 어디까지 왔는가? 경향분석. **한국사회복지행정학**, 15(1), 105-138.

- 조상미, 선민정, 강대성(2017). 사회적기업육성법의 주요쟁점 및 개선방안에 관한 연구: 지속가능한 사회적기업을 향하여. **비판사회정책**, 54, 209-259.
- 최무현, 정무권(2013). 사회적기업가 정신과 성과 간 관계에 대한 실증적 연구. **창조와 혁신**, 6(2), 29-55.
- 최윤미, 류정현, 이상훈, 박한림, 오현석(2015). 사회적기업가 정신의 구성요소와 형성과정에 관한 연구. **HRD연구**, 17(1), 189-221.
- 최중석, 성상현(2016). 사회적기업가 역량 모델링 및 교육체계 수립에 관한 연구: 경영전략 AFI Framework1)의 구성요소를 중심으로. **한국협동조합연구**, 34(2), 83-116.
- 한국사회적기업진흥원(2017, 2018). <http://www.socialenterprise.or.kr>.
- 한창근, 박은영, 오단이(2013). 사회적기업 교육과 사회적기업가 정신과의 상관관계 연구: 사회적기업 아카데미를 중심으로. **사회복지연구**, 44(1), 33-60.
- 황춘환, 조창현, 최무현(2014). 사회적기업의 성과에 미치는 요인 분석. **창조와 혁신**, 7(3), 81-110.
- Brock, D. D., & Steiner, S. D. (2008). Social entrepreneurship education: Is it achieving the desired aims? *USASBE 2008 Proceedings*, 1133-1152.
- Pierre, A., von Friedrichs, Y., & Wincent, J. (2014). A review of social entrepreneurship research. In A. Lundström, C. Zhou, Y. von Friedrichs, & E. Sundin (Eds.), *Social entrepreneurship: Leveraging economic, political, and cultural dimensions*. Cham, Switzerland: Springer.

*Abstract*

## The Current Status of and Tasks for the Human Resource Development of Social Enterprises in Korea

Kim, Younghwa (Hongik University)

This study examined the current status of and tasks for human resource development(HRD) of social enterprises in Korea. Education and training programs for the HRD of social enterprises are weak in professional training leaning toward elementary quality training and weak in training for employees working at social enterprises focusing on training and supports for starting a business. In addition, they have problems such as contents difficult to reflect diversified demands, lecture-centered uniform training methods, the people's low level of awareness and understanding of the social economy, and the lack of their education programs. Tasks for HRD of social enterprises are: profound research on social entrepreneurship or competencies; the diversification and specialization of training objectives and curriculum by education targets and demands, by training periods, by training forms, by the stage of development of social enterprises, and by their areas; the flexible management of curriculum such as constructing modules that enable trainees to choose a module according to their needs, either economic factors or social factors; the diversification of training methods; the evaluation of training programs and feedback; and the strengthening of linkage between lifelong education programs or vocational training programs and the starting of social businesses.

*keywords:* social Enterprise, social economy, social entrepreneurship, human resource development





## 공공기관 종사자의 도움행동이 일-가족 문화를 매개로 구성원의 갈등과 행복에 미치는 영향\*

김효선(상명대학교)†

박혜영(한국교통대학교)‡

---

### 요 약

---

본 연구는 공공기관 종사자의 도움행동이 일-가족 문화를 매개로 하여 조직 내 구성원의 갈등과 행복에 어떠한 영향을 미치는지를 분석하였다. 이를 위해 공공기관 종사자들을 연구대상으로 하였고 온라인을 통하여 설문지를 배포하여 회수하였다. 구조방정식 모형을 이용하여 제시된 가설을 검증, 분석하였다. 분석결과, 도움행동이 매개변수인 일-가족 문화에 긍정적인 영향을 미치고, 일-가족 문화가 조직 내 구성원의 갈등에는 부정적, 행복에는 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한 도움행동이 조직 내 구성원의 갈등과 행복에 미치는 영향에서 일-가족문화가 완전 매개효과가 있다는 것을 알 수 있었다. 본 연구결과 시사하는 바는, 조직 내 구성원들로 하여금 도움행동의 중요성을 지각하도록 하고 공유된 가치로서 인식변화를 유도할 필요가 있다. 조직과 구성원 모두 일과 삶의 효과적 관리에 대한 책임과 의무를 가져야하며, 조직의 하부구조 역시 체계적으로 개인의 일-삶의 전략을 지원해야 한다.

---

주제어: 공공기관 종사자, 도움행동, 일-가족 문화, 갈등, 행복

---

\* 본 연구는 국가공무원인재개발원 2018 공공HRD페스티벌에 발표한 논문을 수정·보완하였음.

† 제1저자: 상명대학교 교육학과 조교수 email: hyosunk@smu.ac.kr

‡ 교신저자: 한국교통대학교 항공서비스학과 부교수 email: luckyhy@ut.ac.kr

논문투고: 2018.12.10 / 심사일자: 2018.12.30 / 게재확정일자: 2019.01.11

## I. 서론

4차 산업혁명이라는 불확실한 사회를 대비하기 위한 다수의 전망 보고서에서는 새로운 역할과 환경에 적응할 수 있는 유연성과 더불어 조직 내 소프트스킬-커뮤니케이션, 협상, 팀워크 등의 필요성을 강조하고 있다(Boston Consulting Group, 2015; World Economic Forum, 2017). 이를 위해서는 개인의 역량 보다 타인과의 협조를 통해 시스템을 분석하고 효율적으로 자원을 관리할 수 있는 교육적 프레임이 요구되며, 이러한 환경적 변화에서 더 중요한 것은 조직 구성원의 “감성”적인 측면이다. 최근 기업 및 HR관련 연구들은 행복이라는 것에 초점을 맞추고 그에 대한 조직 문화 및 조직 행동에 대한 연구들을 수행해 오고 있다.

미국 캔사스 주립대의 Thomas Wright의 2003년 연구는 100명의 불행한 노동자는 1년에 약 \$390,000의 생산성의 손실을 가지고 온다고 보고하였다. 행복한 노동자는 직무에 대한 만족이나 몰입이 높을 뿐 아니라 이직률도 낮으며(Luthans, 2002; Pelled & Xin, 1999; Wright, 2003) 창의적 사고와 행동을 통해 새로운 사고나 행동에도 유연하게 상황을 판단하고 대처한다고 지적하고 있다(Dawson, Veliziotis & Hopkins, 2017). 이렇듯 긍정적 감정은 협업이나 협력을 높여 개인과 조직의 성과를 달성하기 위해 적극적으로 직무를 수행하게 된다(Boehm & Lyubomirsky, 2008).

국내 연구에서도 직장에서 행복할수록 조직에 대한 애정과 소속감을 느끼는 ‘감정적 직무몰입’이 높고 이직의도가 낮다고 보고하고 있다(권대봉, 김현진, 2016; 김세용, 2015; 김효선, 2018a; 문승연, 최인숙, 2011; 배성희, 2009). 행복과 상대적인 의미로 갈등 역시 조직의 성과에 부정적인 결과를 가져오는데(유대용, 현희정, 2013; Bacharach, Bamberger, & Conley, 1991; Mesmer-Magnus & Viswesvaran, 2006), 이러한 행복과 갈등에는 조직문화, 특히 개인의 삶의 영역을 존중하는 일-가족 조직문화에 대한 논의가 최근 정부적 차원의 지지와 함께 더욱 활발하게 논의되고 있다. 일-가족 문화는 조직이 근로자의 일과 가족을 통합하여 지원하고 가치를 부여하는 것으로 조직구성원에 의해서 인식되어진 가치, 신념, 가정체계(Denison, 1996)이다. 이러한 관계 중심적 조직문화는 선행되는 조직원의 행동을 수반하여 더욱 활성화되어지는데, Post(2005)는 이타주의적 행동은 조직원의 행복뿐 아니라 정신적 신체적 건강에도 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 그 중에서도 도움행동이 가장 큰 영향을 주는 것으로 나타났다. 이타주의에 대한 연구가 최근 세분화 되면서 도움행동에 대한 연구가 2000년대 후반부터 등장하기 시작했다. 특히, 산업 환경의 변화로 직무가 조밀하게 변화하는 사회에서 구성원들 간 긴밀한 상호

작용, 즉 도움행동을 통해 조직문화를 활성화해야 한다고 보고되어오고 있다(김보영, 박오수, 윤석화, 2010; Organ, Podsakoff, & MacKenzie, 2006; Venkataramani & Dalal, 2007). 이러한 선행연구의 주장을 기반으로 조직 구성원의 도움행동은 조직문화를 매개로 구성원의 행복과 갈등에 어떻게 영향을 미치는가를 살펴보는 것이 필요가 있다.

그러나 인적자원관리적 측면에서 도움행동은 논의가 국내에서 2010년도 이후부터 이루어지고 있지만(김보영, 박오수, 윤석화, 2010; 김보영, 2013; 이상호, 곽원준, 이종건, 2015), 인적자원개발적 측면에서 도움행동, 특히, 관계지향적 조직문화로서 일-가족문화와 구성원의 행복과 갈등을 구조적으로 탐색한 연구는 미비한 편이다.

이번 정부에서는 행복이 실현되는 문화국가를 기조로 고용부에서는 일-삶의 균형 실현을 국정과제의 추진전략으로 지정하였으며(국정기획자문위원회, 2017), 정부기관과 같이 수직적 책무성(vertical accountability)을 갖는 조직에서는 일반 기업에 비해 선도적으로 조직문화의 변화를 보여줄 필요가 있다. 특히, 공공기관 종사자들은 조직변화의 중심에 있는 구성원으로(Lines, 2005) 그들의 인식을 통해 구조적인 관계를 탐색할 필요가 있다.

이에 본 연구는 공공기관 조직 구성원의 도움행동이 행복과 갈등에 어떠한 영향을 미치고 있는지, 그리고 일-가족문화가 어떻게 매개하고 있는가에 대한 구조적 관계를 탐색하는데 그 목적이 있다. 이를 통해 이론적 확장 뿐 아니라 공공기관의 HRD에 대한 실천적 함의를 도출하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 도움 행동

도움행동(Helping Behaviors)은 조직에서 과업수행을 위하여 공식적으로 요구되는 역할 이외의 특정 구성원들을 위한 행동(Venkataramani & Dalal, 2007)으로, 조직시민행동연구의 하위 영역 중 이타주의(altruism)에서 출발하였다. 조직행위론 분야의 대가인 D. Katz는 공식적으로 주어진 업무에만 충실한 구성원들로 이루어진 조직은 쉽게 붕괴될 것이라고 지적한 바 있다. 즉, 구성원들이 비록 명시화된 업무가 아니라도 필요 시 조직에 도움이 되는 행동을 적극 수행할 수 있어야 한다는 것이다. 각 구성원들이 자신의 담당직무만하면 된다는 생각을 넘어 강력한 주인의식과 사명감을 바탕으로 조직의 발전을 위해 보다 다양한 노력을 기울일 수 있어

야 한다는 것이다. 이렇듯 공식적인 담당 업무가 아니고 적절한 보상도 없지만 자신이 소속된 조직의 발전을 위해 자발적으로 수행하는 각 구성원들의 지원 행동이 필요하다. 도움행동은 조직 내 상사나 동료에게 자발적으로 업무 혹은 비업무적 차원으로 도움을 주는 행동으로 행위자에게 긍정적인 감정을 갖도록 하며(Hecht & Boies, 2009; Thoits & Hewitt, 2001), 행복에도 영향을 주는 것으로 나타났다(Post, 2005). 도움행동은 제공하고 받는 두 사람들 간의 교환관계에 근거하여 평가되며, 일반적으로 사람은 자신이 받은 것보다 준 것이 더욱 잘 인식되는 자기중심적(ego-centric) 특성을 가지고 있어 상대적으로 남이 제공하는 도움은 잘 관찰되지 않는다고 한다(Flynn, 2006). 이러한 도움행동은 조직이 수평적 조직구조로 변화하고 복잡해질수록 구성원간의 긴밀한 상호작용이 필요한 시대일수록 더욱 필요한 요소로 그 중요성이 강화되어 오고 있다(Funderburg & Levy, 1997; Harrison, Johns, & Martocchio, 2000). 평생 직업이 강조되는 상황에서 직장 및 직무에 대한 무조건적인 몰입이나 애착심을 요구하기 보다는 개인의 목적을 위한 도움행동이 인적자원 관리적 측면에서 효과적이라는 논의가 국내에도 확장되고 있다(김보영, 박오수, 윤석화, 2010; 김보영, 2013; 이상호, 박원준, 이종건, 2015). 국내에서 도움행동은 인적자원개발 영역에서 주로 다루지 않았던 변인이지만, 관계에 대한 긴밀성이 높아지는 조직사회의 변화에 대응하기 위하여 실증적으로 규명해볼 필요가 있으며, 특히 관계를 중요시 하는 일-가족 문화와 그 구성원들의 행복과 갈등에 영향을 주는 주요한 변인이라 볼 수 있다.

## 2. 일-가족 문화(Work-Family Culture)

조직에서의 문화는 조직구성원들이 공동의 문제를 해결해 나가는 과정에서 생성된 것으로, 조직이 나아갈 방향을 제시, 조직원의 성과 및 감성적 변화를 유발시키는 사회적 힘을 내재하고 있다. 최근에 논의되고 있는 일-가족 문화는 조직이 근로자의 일과 가족을 통합하여 지원하고 가치를 부여하는 것으로 조직구성원에 의해서 인식되어진 가치, 신념, 가정이라고 볼 수 있다(Denison, 1996). 이러한 문화는 조직원에 의해 학습되어지며(Watson, 2015), 직장 내 다양한 세대·인종·종교·가치관·배경·성·장애여부 등 다양성이 높아지고 있는 요즘 조직문화에 대한 인식과 필요성이 강조되어 지고 있다. 따라서 이들의 잠재된 의식 및 가치체계의 조화를 추구할 필요성이 높아지고 있으며, 어떻게 조화롭게 이끌어 가느냐는 조직운영의 중요한 부분으로 자리 잡게 되었다. 일-가족 문화에 대해 3가지 구성요소가 필요한데(Thompson, Beauvais, & Lyness, 1998), 첫 번째 요소는 조직적 시간의 요구와 기

대의 조화로 구성원들이 가족보다 일을 우선시하도록 요구되는 시간이 어떻게 되느냐에 있다. 조직의 시간적 요구는 행복과 갈등을 일으키는 요소가 될 수 있는데, 일에서의 역할에 시간의 압력이 가할 때 가정에서의 또는 가족구성원으로서의 역할이 압력을 받을 수 있다. 두 번째는 일-가정에 대한 복지적 측면에서의 제도가 어떻게 구성되어 있는가에 대한 것, 세 번째는 관리자가 구성원의 가족 혹은 삶에 대한 책임감에 얼마나 정밀하게 지원하는가이다.

우리나라에서도 2000년대 중반부터 개인의 삶과 다양성을 존중하는 일-가족 문화에 대한 연구가 활발하게 이루어져왔다. 가족친화정책이 노동자의 일-가족갈등을 유의하게 낮추는지 분석한 연구에서는 대체로 긍정적인 효과가 입증되어 왔다(강혜련, 임희정 2000). 가족친화정책 자체보다 상사의 지지, 일-가족 양립을 지지하는 직장 분위기 등 기업 문화가 노동자의 갈등 완화와 주관적 만족감에 보다 중요한 영향을 미친다는 것을 보여준 연구들이 최근에는 더 많이 등장하고 있다(김인선, 이동명, 2009; 유계숙 2008; 최윤정, 김계현 2010). 또한 여러 연구는 가족친화정책이 노동자의 이직 의도를 낮추고 직무 역량을 증대시키는 데 도움이 된다는 점을 입증하고 있다(강혜련, 임희정 2000; 김영조, 이유진 2012; 수몬이, 노현탁 2014; 정진철, 이미현, 오민정, 2013). 이처럼 일-가족 문화는 조직 구성원의 일과 삶의 역할 균형을 이루게 하는 조직의 중요한 요소로 간주할 수 있다.

### 3. 조직 내 구성원의 행복과 갈등

행복에 대한 논의는 고대의 철학자들로부터 시작하여 최근에는 심리학, 사회학, 경제학 등 사회과학의 여러 학문들을 통해 활발하게 이루어지고 있다. 고대 그리스 인들에 따르면 행복은 감각적 즐거움(sensual pleasure), 명예, 돈에 의해서 결정되는 것이 아니라 오히려 자유, 앎, 덕(virtue)에서 온다고 이야기 한다. 특히 자유라는 것은 개인이 스스로 선택할 수 있는 능력에서부터 나오며 독립적으로 생각하고 자유롭게 결정하는 능력으로부터 나온다고 보고하고 있다(Gavin & Mason, 2004). 이는 비단 고대 그리스인 뿐 아니라 현대의 조직 연구에서도 논의가 확장되어오고 있으며, 특히 조직에서 개인이 자신의 삶을 스스로 선택하고 결정하고 느낄 때 행복이 높아지며, 이렇게 행복한 조직원이 많은 사회나 조직은 더 높은 지적 능력과 사회적 관계를 바탕으로 하고 있다고 지적하고 있다(Thompson et al., 1999). 조직 내 구성원의 행복은 인적자원개발 영역에서도 활발한 논의가 이루어져 오고 있으며, 행복이 인간의 학습과 학습을 통한 성과향상에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(Reio & Ghosh, 2009; 권대봉, 김현진, 2016; 김효선, 2018a).

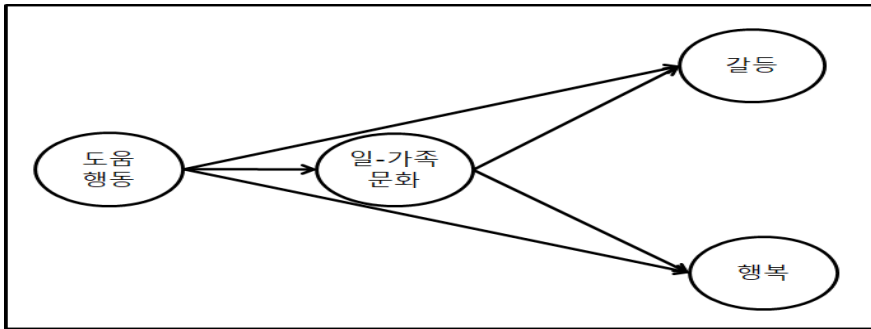
행복과 반대로 조직 구성원의 갈등은 역할에 대한 압력이 두 개 이상의 장면(place)에서 동시에 발생할 경우, 한 역할에 대한 압력에 순응하여 다른 역할에 대한 압력에 순응하지 못해 두 장(場; place)에서의 역할이 양립하지 못하는 것이다(Greenhaus & Beutell, 1985). 즉, 직장과 가정 영역으로부터의 역할 압력이 여러 측면에서 양립하지 못할 때 발생하는 역할갈등의 한 형태로 이를 설명하고 있다(Byron, 2005). 그는 직장에서의 갈등을 파급모델(Spillover model)로 설명하고 있는데, 조직에서의 일-가정에서의 역할은 특정 장(place)에만 영향을 주는 것이 아닌 쌍방향 영향을 주고 있다고 보고하였다. 예를 들어 직무관련성이 높은 것에 대해서는 일이 가정을, 직무관련성이 낮은 것에 대해서는 가정의 역할이 일을 방해하여 일에 집중하지 못하게 한다고 지적하였다(Byron, 2005). 강혜련, 최서연(2001)은 조직원의 직장과 가정의 갈등상황이 개인의 조직몰입, 이직의도에 영향을 주는 요인으로 보고 이를 위해서는 조직차원에서 개인의 삶을 지지하고 지원하는 가족친화적 조직문화가 필요함을 역설하였다. 특히 사회적 지지(social support)가 조직과 가정 내에서 필요로 한데 나와 관계한 주요한 타인으로부터 사회적 지지는 가정과 일터에서의 역할의 조화에 기여하는 것으로 보고되었다(Greenhaus & Beutell, 1985). 이렇듯 선행연구들은 일과 가정 간의 역할 갈등은 조직성과 뿐 아니라 인적 자원의 획득과 성장 및 유지에도 영향을 주는 것으로 보고 하였다. 조직이 안정적으로 인적자원을 보유하고 성장하기 위해서는 두 장(place)에 대한 역할의 문제는 중요한 조직적 이슈라고 볼 수 있다(Barnett & Hall, 2001; Bartlett & Ghoshal, 2002; Jones, 2003; 김주엽, 2006; 김효선, 2018b).

이상에서 살펴보았듯이 인적자원개발 영역에서 조직 내 구성원의 행복과 갈등은 그들의 학습과 학습을 통한 성과에 영향을 줌으로써 중요한 개념으로 논의 되어 오고 있었다. 본 연구에서는 조직 내 구성원 조직 내의 구성원들이 직장가정에서의 역할균형과 역할갈등을 맞는 상태를 행복과 갈등으로 규정하고 이에 영향을 미치는 요인이 무엇인가를 탐색하고자 한다.

#### 4. 변인들과의 관계

본 연구의 주요 변인인 도움행동의 경우 조직의 긍정적인 일-가족문화를 강화시키는 것으로 선행연구들은 보고하고 있다(Rodriguez-Srednicki et al., 2005). 도움행동은 일터에서의 행복에 긍정적인 영향을 미치며(Organ et al., 2006), 반대로 도움행동이 낮을 경우 구성원의 일 갈등에도 영향을 주는 것으로 보고되고 있다(Flynn, 2006). 조직의 일-가족문화는 일터와 가족에 대한 역할 갈등을 완화시키며(김주엽,

2006), 일과 삶의 조화를 이루게 하고, 이를 통해 구성원의 행복에도 영향을 미친다 (Gavin & Mason, 2004; Wright, 2003). 일-가족문화가 부족하다고 인지되는 조직일수록 직무과부하, 역할갈등, 대인갈등 등 구성원들의 심리적 긴장이나 불안 등을 야기하는 심리적 특성을 지닌다(유태용, 2006; Byron, 2005; Mesmer-Magnus & Viswesvaran, 2006). 우리나라 기혼 직장인 남녀 251명을 대상으로 조사한 결과 일-가족문화와 일과 가족에 대한 역할 갈등 뿐 아니라 삶의 만족에도 역시 영향을 미치는 것으로 보고되어(이요행, 방묘진, 오세진, 2005) 조직의 긍정적인 일-가족문화가 조직 구성원의 행복에는 긍정적인 영향을 갈등에는 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 위를 종합하여 볼 때, 조직 구성원의 도움행동은 일-가족문화를 고취시키는데 긍정적인 영향을 주며, 그들의 행복과 갈등에 영향을 미치고 있었다. 또한 긍정적인 일-가족문화 역시 구성원의 행복에는 긍정적인 영향을, 갈등에는 부정적인 영향을 주어 변인 간의 구조적 관계를 실증적으로 탐색할 수 있는 연구모형을 도출하였다([그림 1]참조).



[그림 1] 연구모형

연구모형에서 제시된 가설은 다음과 같다.

- H1 : 도움행동이 일-가족문화에 긍정적(+인 영향을 미칠 것이다.
- H2 : 도움행동이 구성원의 갈등에 부정적(-인 영향을 미칠 것이다.
- H3 : 도움행동이 구성원의 행복에 긍정적(+인 영향을 미칠 것이다.
- H4 : 일-가족문화가 구성원의 갈등에 부정적(-인 영향을 미칠 것이다.
- H5 : 일-가족문화가 구성원의 행복에 긍정적(+인 영향을 미칠 것이다.

### III. 연구 방법

#### 1. 자료수집 및 표본특성

본 연구에서 이론적 배경을 바탕으로 도출된 변수들 간 인과관계를 실증적으로 검증하고자 공공기관에 근무하는 종사자를 표본으로 삼았다. 기존 연구에서 검증된 측정항목들을 사용하여 구조화된 설문지를 작성하였고, 만들어진 설문지의 내용 타당성을 높이기 위하여 사전에 공공기관 종사자들을 대상으로 검토하는 작업을 거쳤다. 국가공무원인재개발원, 한국전력공사, 중앙소방학교 등 다양한 분야의 공공기관에서 표본이 표집되었다. 설문지는 각 공공기관의 종사자들에게 배포되어 2018년 10월 1일부터 30일까지 조사하였다. 공공기관 종사자 153명을 대상으로 자기기입식 설문지를 온라인을 통하여 배포, 회수하였고, 불성실 응답과 있는 설문지를 제외하고 유효 설문지 122부를 최종 분석에 사용하였다. 표본의 크기는 확인적 요인분석에서 커뮤널리티(communality)가 0.6이상이면 100-150개도 적정하다고 하였다(Hair et al., 1998; 우중필, 2012). 본 연구대상의 커뮤널리티는 0.73 값을 보이고 있기에 표본크기의 적정성은 확보되었다고 판단하였다. 응답자들의 평균 연령은 37세이고 근무경력은 평균 8년으로 표준편차 8.7년으로 나타났다. 정규직이 91% 수준으로 공공기관의 특성을 잘 보여주고 있으며, 남성과 여성은 성비는 거의 같은 비율로 나왔다. 무자녀 비율이 59%로 상대적으로 높게 나온 것이 특징이다.

<표 1> 인구통계학적 변인 기술통계

변인		<i>n</i>	%
성별	남	60	49.2
	여	62	60.8
연령	20대	29	23.8
	30대	43	35.2
	40대	40	32.8
	50~60대	10	8.2
자녀 수	없음	72	59.0
	1명	16	13.1
	2명	26	21.3
	3명	8	6.6
정규직 여부	정규직	111	91.0
	비정규직	11	9.0



## 2. 분석방법

공공기관 종사자들로부터 수집한 자료를 SPSS 20.0과 구조방정식모형의 대표적 분석 도구인 AMOS 20.0을 이용하여 분석하였다. 첫째, 수집된 자료에 대하여 SPSS 20.0을 이용하여 인구통계학적 변수, 연구모형에 사용된 잠재변수 특성에 대한 기술통계 등을 분석하였다. 둘째, 연구모형에 제시된 변인들간의 인과적 구조관계를 검증하고자 AMOS 20.0을 이용한 분석을 실시하였다. 셋째, 매개효과검증을 확인하기 위한 간접효과의 유의성에 대하여 부트스트래핑(Bootstrapping)기법을 사용하였다.

## IV. 분석결과

### 1. 측정도구의 타당성 및 신뢰성

본 연구모형에서 독립변수는 도움행동, 매개변수는 일-가족문화, 종속변수로는 구성원의 갈등, 구성원의 행복으로 설정되었다. 각각의 잠재변수의 설문항목들은 모두 7점 리커트 척도를 사용하였다. 본 논문의 연구모형에서 독립변수인 도움행동(Helping behaviors) 측정항목은 김보영 외(2009) 연구를 참고하였다. 도움행동 변수는 총 5개의 문항으로 구성되었으며, Cronbach's  $\alpha$ 값은 .946이다. 도움행동의 설문항목은 '나는 같은 부서원이 몸이 아프거나 개인적인 사유로 결근하는 경우 그의 일을 대신할 수 있다.', '나는 같은 부서원의 업무가 많을 때 도와줄 용의가 있다.', '나는 부서원을 위해 업무시간을 줄일 수 있다.', '나는 부서원이 일 관련 문제가 생겼을 때 정보를 제공할 수 있다.', '나는 부서원이 고민을 토로할 때 기꺼이 시간을 할애할 수 있다.'로 구성된다.

연구자들이 연구모형에서 매개변수로 설정한 일-가족문화(Work - family culture)의 측정항목들은 Thompson 외(1999)의 연구에서 인용하였다. 설문항목은 총 3문항으로 구성하였고 신뢰계수 값은 .922이다. 일-가족문화에 사용된 구체적 설문항목은 '나의 상사는 업무 중 집에 일이 생겼을 때 집안일이 먼저라는 것을 이해해준다.', '나의 상사, 부서장 및 기관장은 아이를 돌보는 것에 공감해준다.', '우리 조직의 의사결정권자들은 우리 부서의 상사가 부서원들의 개인사 및 가족의 일들을 신경써주라고 독려하는 편이다.' 등이다.

독립변수와 매개변수의 영향을 받는 종속변수로는 구성원의 갈등과 행복이 있

다. 갈등의 측정변수들은 Carlson et al.,(2000)의 연구에서 제시된 Work-Family Conflict Scale을 사용하였으며, 총 4문항으로 Cronbach's  $\alpha$ 값은 .820으로 나타났다. 구성원의 갈등 설문항목은 '나는 가족과 더 많은 시간을 보내고 싶지만 직장일로 인해 그렇지 못하다.', '나는 직장에서 받은 긴장이나 화를 다스리지 못해 종종 가족에게 평소와 다르게 행동한다.', '나의 가족은 내가 집에서 업무와 관련된 것에 열중하는 것을 싫어한다.', '나는 일 때문에 가족이나 친구들과 함께할 시간이 충분하지 않다.'로 구성되었다. 이와 더불어 구성원의 행복은 Hills & Argyle(2002)의 연구에서 Oxford Happiness Questionnaire 중 직장 및 삶 관련 문항을 사용하였다. 설문항목은 총 3문항이고 Cronbach's  $\alpha$ 값은 .930이다. 측정항목으로는 '나는 내가 속한 기관을 생각하면 행복하다.', '나는 내가 속한 부서를 생각하면 행복하다.', '나는 내가 속한 부서원들을 생각하면 행복하다.'로 구성되었다. 본 연구에서 사용된 모든 변인들의 Cronbach's  $\alpha$ 값은 .80 이상 높게 나와서 신뢰성은 확보되었다고 할 수 있다. 연구변인 측정문항에 대한 기술통계 값을 살펴보면, 도움행동의 전체 평균값은 5.56, 일-가족문화는 4.94, 구성원의 갈등은 3.88, 행복은 4.54의 값을 가진다. 조직내에서의 타 구성원에 대한 도움행동이 비교적 활발히 일어나고 있는 것으로 보이며, 일-가족문화는 보통 이상 수준의 값을 보인다.

<표 2> 연구변인 및 측정문항에 대한 기술통계

변인명	측정항목	평균	표준편차
도움행동	도움행동1	5.49	1.108
	도움행동2	5.59	1.232
	도움행동3	5.21	1.287
	도움행동4	5.80	1.264
	도움행동5	5.75	1.281
일-가족문화	일-가족문화1	4.80	1.635
	일-가족문화2	5.15	1.554
	일-가족문화3	4.87	1.408
갈등	갈등1	4.39	1.807
	갈등2	3.23	1.536
	갈등3	3.75	1.684
	갈등4	4.17	1.812
행복	행복1	4.57	1.360
	행복2	4.52	1.439
	행복3	4.54	1.403

각 변인들의 수렴타당성을 확보하였는지를 검증하기 위하여 개념신뢰도 (Composite Reliability)와 평균분산추출(Average Variance Extraction: AVE)을 산출하였다. 이를 위한 분석으로 확인적 요인분석(CFA)을 활용하였다. 잠재변수를 측정하고 있는 측정변수의 내적 일관성을 알아보는 개념신뢰도는 일반적으로 0.7이상의 값을 보이면 신뢰도가 확보되었다고 판단할 수 있다(우종필, 2012). 독립변수인 도움행동의 C.R 값은 0.947, 매개변수인 일-가족문화의 개념신뢰도 값은 0.925, 종속변수인 갈등과 행복의 값은 각각 0.829, 0.932를 나타내고 있어 연구모형에서 사용되어진 모든 변수들의 개념신뢰도는 확보되었다고 할 수 있다. 평균분산추출(AVE)값을 가지고 수렴타당성을 검증할 수 있는데, AVE값이 0.5 이상이면 수렴타당성을 확보하였다고 판단할 수 있다. 잠재변수인 도움행동, 일-가족문화, 갈등, 행복의 AVE값이 각각 0.782, 0.805, 0.564, 0.822로 모두 0.5를 넘어서 수렴타당성이 확보되었음을 확인하였다.

<표 3> 확인적 요인분석 결과

변인명	측정항목	표준화 계수( $\beta$ )	비표준화 계수	표준 오차	C.R	AVE	개념 신뢰도
도움 행동	도움행동1	.883	1.000	-	-	.782	.947
	도움행동2	.903	1.137	.077	14.739***		
	도움행동3	.911	1.199	.080	15.042***		
	도움행동4	.880	1.137	.082	13.923***		
	도움행동5	.844	1.105	.087	12.773***		
일-가족 문화	일-가족문화1	.872	1.000	-	-	.805	.925
	일-가족문화2	.892	.971	.072	13.451***		
	일-가족문화3	.926	.975	.065	14.133***		
갈등	갈등1	.888	1.000	-	-	.564	.829
	갈등2	.558	.534	.081	6.631***		
	갈등3	.521	.547	.090	6.096***		
	갈등4	.941	1.062	.090	11.781***		
행복	행복1	.957	1.000	-	-	.822	.932
	행복2	.941	1.040	.054	19.091***		
	행복3	.815	.879	.066	13.395***		

## 2. 상관관계 및 가설검증

연구모형에서 제시된 변인들 간의 상관관계와 판별타당성을 살펴보았다. 우선 <표 4>에서 보고된 상관관계 행렬표를 보면 도움행동의 평균 5.57, 표준편차 1.12이고 일-가족문화는 평균 4.93, 표준편차 1.42, 갈등은 평균 3.88, 표준편차 1.38, 행복은 평균 4.54, 표준편차 1.31의 값을 나타내고 있다. 변수들 간의 상관관계를 나타내는 상관관계 행렬표를 분석하면, 독립변수인 도움행동과 매개변수인 일-가족문화 간의 상관계수는 .549( $p<.01$ )이며, 도움행동과 갈등, 행복과의 상관계수는 각각 -.183, .405( $p<.001$ )로 유의하게 나타났다. 또한 연구모형에서 제시된 잠재변수의 AVE값이 잠재변수 간 상관계수의 제곱보다 크기 때문에 판별타당성이 확보된 것으로 판단하였다(Fornell & Lacker, 1981).

<표 4> 상관관계 및 판별타당성

구분	Mean	SD	도움행동	일-가족문화	갈등	행복
도움행동	5.57	1.12	<b>.78</b>			
일-가족문화	4.93	1.42	.549*	<b>.80</b>		
갈등	3.88	1.38	-.183**	-.373**	<b>.56</b>	
행복	4.54	1.31	.405**	.525**	-.385**	<b>.82</b>

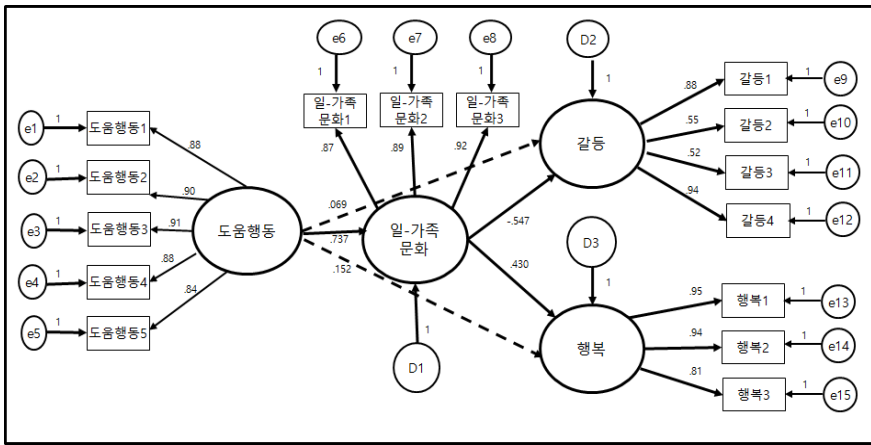
주) \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

주) 대각선으로 진하게 표시된 부분은 평균분산추출(AVE)값이다.

연구모형에 제시된 변인들 간의 인과관계 검증을 위하여 구조방정식 모형 AMOS 20.0을 활용하였다. 측정모형에서의 적합도 지수를 <표 5>에서 살펴보면,  $\chi^2=173.547$ ( $df=85$ ,  $p=.000$ ),  $CMIN/DF=2.042$ ,  $GFI=.852$ ,  $TLI=.931$ ,  $CFI=.944$ ,  $RMSEA=.093$ 로 적합도 지수는 전반적으로 양호한 것으로 나타나 적합한 모형으로 판단할 수 있다(우종필, 2012).

<표 5> 측정모형의 적합도

구분	$\chi^2$	df	CMIN/DF	P	GFI	NFI	TLI	CFI	RMS EA
모형	173.547	85	2.042	.000	.852	.897	.931	.944	.093



[그림 2] 가설검증 결과

<표 6> 연구변인들 간의 경로모형 분석결과

가설	경로	비표준화 경로계수	S.E	표준화 경로계수	C.R	채택 여부
H1	도움행동 → 일-가족문화	.737	.107	.607	6.901***	채택
H2	도움행동 → 갈등	.069	.158	.050	.433	기각
H3	도움행동 → 행복	.152	.116	.137	1.306	기각
H4	일-가족문화 → 갈등	-.547	.137	-.483	-3.996**	채택
H5	일-가족문화 → 행복	.430	.099	.472	4.334**	채택

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

연구모형에서 제시되고 있는 변인들 간의 관계를 경로분석을 통하여 가설검증을 실시하였고 결과는 <표 6>과 같다. 결과를 살펴보면, 첫째, 가설1은 ‘도움행동이 일-가족문화에 긍정적(+)인 영향을 미칠 것이다’라는 것으로 검증결과는 경로계수 값이 .607, t값이 6.901(p<.001)로 가설1은 채택되었다. 둘째, 가설2는 ‘도움행동이 구성원의 갈등에 부정적(-)인 영향을 미칠 것이다’라는 것으로 경로계수 값이 .050, t값이 .433으로 가설2는 기각되었다.

셋째, 가설3은 ‘도움행동이 구성원의 행복에 긍정적(+)인 영향을 미칠 것이다’라는 것으로 경로계수 값이 .137이고 t값은 1.306으로 가설3은 기각되었다. 넷째, 가설4는 ‘일-가족문화가 구성원의 갈등에 부정적(-)인 영향을 미칠 것이다’라는 것으로 경로계수 값이 -.483, t값이 -3.996(p<.01)으로 채택되었다. 마지막으로 가설5는 ‘일-가족문화가 구성원 행복에 긍정적(+)인 영향을 미칠 것이다’라는 것

으로 경로계수 값이 .472, t값이 4.334( $p < .01$ )로 가설5는 채택되었다. 가설2, 가설3이 기각되었는데, 구성원들 간의 상호작용이라 할 수 있는 행동적 요소가 관계성 과정에는 직접적인 인과관계가 없다는 것을 의미한다고 할 수 있다. 갈등과 행복을 설명할 수 있는 변인들이 행동적 요소보다는 문화적, 관계적 요소에 의하여 영향을 받는다는 것을 알 수 있었다.

<표 7> 측정모형의 총효과, 직접효과, 간접효과의 검증

경로	총효과	직접효과	간접효과
도움행동→ 일-가족문화	.607	.607	-
도움행동→ 갈등	-.243	.050	-.293***
도움행동→ 행복	.424	.137	.286***
일-가족문화→ 갈등	-.483	-.483	-
일-가족문화→ 행복	.472	.472	-

\*\*\* $p < .001$

또한 도움행동이 일-가족문화를 매개로 하여 갈등과 행복에 영향을 주는지에 대한 매개효과 검증을 위하여 부트스트래핑을 이용하였다. 도움행동이 갈등에 미치는 총효과는 -.243, 직접효과는 .050이고 간접효과는 -.293이며, 도움행동이 행복에 미치는 총효과는 .424, 직접효과는 .137, 간접효과는 .286이다. 도움행동이 갈등에 미치는 간접효과의 유의확률은 .001로 유의하게 나타났고, 도움행동이 행복에 미치는 간접효과 또한 유의확률이 .001로 유의성을 확보하였다. 따라서 일-가족문화를 매개로 하여 도움행동이 갈등과 행복에 영향을 미치는데 있어서 완전매개임을 알 수 있었다.

## V. 결론 및 논의

본 연구의 목적은 공공기관 조직 내의 구성원 상호간의 도움행동이 일-가정문화를 매개로 하여 구성원들의 갈등과 행복에 미치는 영향에 대해 실증적으로 살펴보고자 하였다. 이를 위해 공공기관 종사자 156명을 대상으로 온라인 설문을 실시하였고, 122개의 유효한 응답을 바탕으로 변인간의 관계를 구조방정식을 사용하여 분석하였다. 그 결과 일-가족 문화가 구성원들의 행복에는 긍정적 효과를 갈등에는 부정적 효과를 가져 오는 것으로 밝혀졌다. 특히 조직구성원들의 도움

행동이 일-가족 문화를 형성하는데 영향을 미친다는 사실을 이론적으로 검증함으로써 조직 내 종사자들의 도움행동에 대한 중요성을 확인하였다고 볼 수 있다. 연구의 결과를 바탕으로 다음과 같은 논의가 도출되었다.

첫째, 조직 내 구성원들 간 도움행동에 대한 중요성을 지각하고 공유된 가치로서의 인식의 변화를 유도하는 것이 필요하다. 개인의 도움행동이 한 개인의 이타적인 특성으로 발현되는 것이 아닌, 일과 가정, 즉 개인의 삶의 영역도 존중하는 조직의 문화로 창출될 수 있으며(Brummelhuis, Lippe, & Khlwer, 2010), 이를 통해 공공기관 구성원의 일터 뿐 아니라 삶의 영역에서의 행복이 함양될 수 있을 것이다. 공공기관의 경우 사기업에 비해 업무동기가 낮고 금전적인 보상체계의 제약이 있어(Crewson, 1997) 일반 기업과 동일한 동기부여전략 보다는 그들의 조직문화 및 도움행동에 대한 전략적인 활성화 방안이 요구된다. 도움행동을 야기하기 위한 인식의 변화를 유도하기 위해서는 조직 내의 의미 있는 관계를 형성하기 위한 활동 및 프로그램을 제공하거나 삶과 직장에 연계의식을 강화하는 것이 필요하다. 또한, 도움행동이 구성원들에게 긍정적 결과를 가져다주는 것을 인식시키기 위해서는 무엇보다도 최고 관리자의 역할이 중요하다고 할 수 있는데, 조직 내 구성원들의 도움행동 활성화를 위해서는 도움행동에 상응하는 인센티브 시스템을 최고 관리자가 기획하여 동기부여를 시킬 수 있을 것이다.

둘째, 일터와 가정에서 모두 균형 잡힌 역할을 이루기 위해서는 조직과 노동자 모두 일과 삶의 효과적인 관리에 대한 책임과 의무를 가질 필요가 있다. 보스턴 대학의 일-가정 센터에서는 2018년 연구를 통해 조직은 일터 뿐 아니라 삶에 대한 관리에도 함께 고려해야 한다고 지적하였다(Harrington, 2018). 특히 공공기관은 국가의 공공 인프라를 형성하고 경제적인 파급효과가 큰 만큼 지속적인 혁신과 선진화가 요구되고 있으며 조직문화에 대한 변화와 사회적 책임감이 지속적으로 요청된다(배정환, 2011). 이를 위해서는 조직 내 경력개발 계획과 생활계획이 분리되지 않고 통합된 관점에서 노동자들의 가치관과 목표에 맞추어 함께 이루어질 수 있도록 해야 한다. 조직의 인프라 역시 체계적이고 지속적인 접근을 통해 노동자의 일-삶의 전략을 지원해야 한다. 특히, 우리나라 조직에서 “문화”와 제도를 혼용하고 있는데, 이를 혼용해서는 안 되며 제도는 행동을 유발하고 행동은 다시 문화를 매개로 구성원의 행복과 갈등이 유발될 수 있다. 일회성 행사나 일-가정 프로그램 활동이 문화를 창출하기 보다는 일터에서부터 노동자의 일과 삶을 이해하고 이에 상응하는 조직의 행동 변화를 통해 일터에서부터 변화가 시작되어야 한다.

셋째, 일터에서의 행복이 조직의 하나의 성과임을 인식해야 한다. 특히, 공공

기관은 일반 사조직에 비하여 구성원의 직무동기와 직무몰입이 낮은 편이고 조직문화도 보수적이라는 인식이 강하지만(Crewson, 1997; Perry & Wise, 1990) 최근 정부의 공공기관의 역할 변화를 통해 사회변화의 선도적 역할을 유도하듯이(국정기획자문위원회, 2017), 공공기관이 구성원을 행복이 중요한 성과임을 인식할 때 건강한 조직문화와 사회적 혁신의 역할을 위한 중요한 기제가 될 것이다. 특히, 공공기관의 교육담당자들을 대상으로 한 만큼 구성원의 행복이 결국 공공 서비스로 이어질 수 있기 때문이다.

본 연구는 공공기관 종사자들을 대상으로 도움행동이 일-가족문화를 매개로 행복과 갈등에 어떠한 영향을 미치는 가를 탐색하고 유의미한 결과를 도출하였지만, 다음과 같은 한계점을 제시하고 그에 따른 향후 연구방향에 대하여 논의를 하고자 한다. 첫째 공공부문 종사자를 대상으로 설문조사를 실시하였으나 표본으로 선정된 이들이 공공부문이 지니고 있는 모든 특성을 반영하였다고 보기에는 미흡한 면이 있었다. 이에 연구결과를 모든 공공부문 대상자로 일반화하기에 어려움이 있다. 향후 연구에서는 다양한 공공기관의 특성을 반영하여 이를 보완할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 제시된 연구모형의 독립변수는 도움행동으로 행동변수를 독립변수로 설정하였으나, 실질적인 이론적, 실무적 시사점을 좀 더 깊이 제공하기 위해 구성원들의 도움행동을 불러일으키는 선행요인은 무엇인지에 대한 확장된 연구의 시도가 요청된다. 부가적으로 공공기관 종사자의 일과 삶의 균형에 대한 인식에 도움행동이 어떻게 영향을 미치는가도 조직문화 개선을 위해 필요한 연구라고 제안한다. 셋째, 기관의 유형에 따른 수집된 데이터가 적어서 보다 더 세밀한 분석에 있어 어려운 점이 있었다. 자료를 보다 더 많이 수집하여 유효 표본의 크기를 늘리면 기관의 유형에 따른 차이분석을 할 수 있을 것으로 본다. 향후 연구에서는 개인의 동기적 요소, 상사와의 관계, 내부조직의 규범체계 등의 관점에서 도움행동의 선행요인 등에 대한 변인들을 고려한 보다 심도 있는 연구를 할 수 있을 것으로 기대해 본다.



## 참고문헌

- 강혜련, 임희정(2000). 성취동기와 가족친화제도가 기혼 여성의 직장-가정 갈등과 경력몰입에 미치는 조절변인의 효과. **한국심리학회지: 여성**, 5(2), 1-14.
- 강혜련, 최서연(2001). 기혼여성 직장-가정 갈등의 예측변수와 결과변수에 관한 연구. **한국심리학회지: 여성**, 6(1), 23-42.
- 국정기획자문위원회(2017). **문재인정부국정운영 5개년 계획**. 국정기획자문위원회.
- 권대봉, 김현진(2016). 저숙련 근로자의 사회적 자본, 학습, 행복 사이의 관계 탐색: 대상의 특성과 활동요인을 중심으로. **HRD연구**, 18(3), 37-64.
- 김보영(2013). 수혜자 특성과 행위자의 이미지 향상동기가 동료 간 도움행동에 미치는 영향: 자기지향적 관점을 중심으로. **Korea Business Review**, 42(1), 153-181.
- 김보영, 박오수, 윤석화(2010). 도움행동의 해석에 관한 연구: 행위자 자기표현 조절 능력과 평가자 이미지 향상동기의 조절효과. **경영학연구**, 39(3), 739-767.
- 김세용(2015). 중소기업 직장인이 지각한 행복과 불행의 토착심리. **인하대학교 교육대학원 석사학위청구논문**.
- 김영조, 이유진(2012). 가족친화제도가 여성 근로자의 경력몰입 및 이직의도에 미치는 영향: 사회적 지원의 조절효과를 중심으로. **인적자원관리연구**, 19(3), 71-99.
- 김인선, 이동명(2009). 조직의 지원환경이 일-가족갈등에 미치는 영향. **산업관계연구**, 19(2), 67-94.
- 김주엽(2006). 일과 가정의 균형에 대한 문헌적 검토. **인적자원개발연구**, 8(1), 83-117.
- 김효선(2018a). 비정규직 임금노동자의 행복에 영향을 미치는 일의 특성 연구. **한국콘텐츠학회논문지**, 18(6), 643-651.
- 김효선(2018b). 사회적 맥락에서의 경력개발. **HRD 학술총서: 경력개발**(최우재 편). 서울: 박영Story.
- 문승연, 최인숙(2011). 사회복지사의 행복에 영향을 미치는 요인에 관한 탐색적 연구. **한국자치행정학보**, 25(1), 305-327.
- 배성희(2009). 보육교사의 행복이 교사의 효능감과 직무만족도에 미치는 영향. **교육학연구**, 22, 25-45.
- 배정환(2011). 사회적 책임 경영을 위한 공공기관의 역할 연구. **한국지방행정학보**, 8(2), 39-60.
- 수문이, 노현탁(2014). 가족친화제도 활용과 여성관리자의 조직몰입: 인사제도 공정

- 성과 차별경험 인식의 조절효과. *조직과 인사관리연구*, 38(2), 27-52.
- 우종필(2012). *구조방정식모델 개념과 이해*. 서울: 한나래.
- 유계숙(2008). 가족친화제도의 시행에 영향을 미치는 기업의 특징. *한국가족관계학회지*, 13(1), 249-270.
- 유태용(2006). *산업 및 조직심리학*. 서울: 시그마프레스.
- 유태용, 현희정(2013). 개인과 조직성격간 부합, 개인과 직무특성간 부합이 조직과 직무에 대한 태도 및 행동에 미치는 영향. *한국심리학회지: 산업 및 조직*, 16(3), 201-222.
- 이상호, 박원준, 이종건(2015). 리더-구성원 교환관계와 직무성과: 도움행동의 매개효과. *생산성논집*, 29(4), 56-86.
- 이요행, 방묘진, 오세진(2005). 가족친화적 조직문화가 조직몰입, 직장만족, 이직의도, 그리고 가정만족에 미치는 영향: 직장-가정 갈등의 매개효과를 중심으로. *한국심리학회지: 산업 및 조직*, 18(3), 639-657.
- 이현국, 이민아(2014). 공공서비스 성과인식과 행복. *한국행정학보*, 48(2), 293-315.
- 정진철, 이미현, 오민정(2013). 가족친화 프로그램의 인지와 조직몰입 및 도움행동의 연관성: 중소기업 혈연문화의 조절효과. *기업경영연구*, 20(6), 85-105.
- 최윤정, 김계현(2010). 대졸 기혼 직장여성의 개인특성, 환경적 지지 및 일-가족 다중역할 갈등 완화 간의 관계. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 22(4), 1049-1073.
- Bacharach, S. B., Bamberger, P., & Conley, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. *Journal of Organizational Behavior*, 12(1), 39-53.
- Barnett, R. C., & Hall, D. T. (2001). How to use reduced hours to win the war for talent. *Organizational Dynamics*, 29, 192-210.
- Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (2002). Building competitive advantage through People. *Sloan Management Review*, 43, 34-41.
- Boehm, J., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-116.
- Boston Consulting Group (2015). *Man and machine in industry 4.0*. Boston, MA: Boston Consulting Group.
- Brummelhuis, L. L. Lippe, T., & Kluwer, E. S. (2010). Family involvement and helping behavior in teams. *Journal of Management*, 36(6), 1406-1431.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic of work-family conflict and its antecedents.

- Journal of Vocational Behavior*, 67, 169-198.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., & Williams, I. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 249-276.
- Crewson, P. E. (1997). Public-service motivation: building empirical evidence of incidence and effect. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7(4), 499-518.
- Dawson, C., Veliziotis, M., & Hopkins, B. (2017). Temporary employment, job Satisfaction and subjective well-being. *Economics and Industrial Democracy*, 38(1), 1-30.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21, 619-654.
- Flynn, F. J. (2006). How much is it worth to you? Subjective evaluations of help in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 27, 133-174.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Funderburg, S. A., & Levy, P. E. (1997). The influence of individual and contextual variables on 360-degree feedback system attitudes. *Group & Organization Management*, 22(2), 210-235.
- Gavin, J., & Mason, R. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamic*, 33(4), 379-392.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis data Analysis with readings* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harrington, B. (2018). *Maximizing the employee experience: How changing workforce dynamics are impacting today's workplace*. Boston, MA: Center for Work & Family.
- Harrison, D. A., Johns, G., & Martocchio, J. J. (2000). Changes in technology, teamwork, and diversity: New directions for a new century of absenteeism research. *Research in Personnel and Human Resources*

- Management*, 18, 43-91.
- Hecht, T. D., & Boies, K. (2009). Structure and correlates of spillover from nonwork to work: An examination of nonwork activities, well-being, and work outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(4), 414-426.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- Jahns, C. (2016). Leadership in the Fourth Industrial Revolution: It's time for an upgrade. World Economic Forum, 2017 January. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2016/11/leadership-in-the-fourth-industrial-revolution-its-time-for-an-upgrade/>
- Jones, A. M. (2003). Managing the gap: Evolutionary science, work/life integration and corporate responsibility. *Organizational Dynamics*, 32, 17-31
- Line, R. (2005). The structure and function of attitudes toward organizational change. *Human Resource Development Review*, 4(1), 8-32.
- Luthans, N. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Mesmer-Magnus, J. R., & Viswesvaran, C. (2006). How family-friendly work environments affect work/family conflict: A meta-analytic examination. *Journal of Labor Research*, 27(4), 555-574.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. New York: Sage.
- Pelled, L., & Xin, L. (1999). Down and out: An investigation of the relationship between mood and employee withdrawal behavior. *Journal of Management*, 6, 875-895.
- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50(3), 367-373.
- Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66-77.
- Reio, T. G., & Ghosh, R. (2009). Antecedents and outcomes of workplace incivility: Implications for human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 20(3), 237-264.

- Rodriguez-Srednicki, J., Kutcher, E. J., & Rosner, L. I. (2005). Work-family conflict, work-family culture, and organizational citizenship behavior among teachers. *Journal of Business and Psychology, 20*(2), 303-323.
- Thoits, P. A., & Hewitt, L. N. (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of health and social behavior, 42*, 115-131.
- Thompson, C. A., Beauvais, L. L., & Lyness, K. S. (1999). When work-family benefits are not enough: The influence of work-family culture on benefit utilization, organizational attachment, and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 392-415.
- Venkataramani, V., & Dalal, R. (2007). Who helps and harms whom? Relational antecedents of interpersonal helping and harming in organizations. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 952-966.
- Watson, J. (2015). *Corporate culture as competitive advantage*. Retrieved from <https://burniegroup.com/jane-watson-corporate-culture-competitive-advantage/>
- World Economic Forum (2017). Goodbye, maths and English. Hello, teamwork and communication? Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2017/02/employers-are-going-soft-the-skills-companies-are-looking-for>.
- Wright, T. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior, 24*(4), 437-442.

*Abstract*

## The Effect of Helping Behavior on Public Sector Employees' Conflict and Happiness through Mediating Work-Family Culture

Kim, Hyosun (Sangmyung University)

Park, Hyeyoung (Korea National University of Transportation)

The purpose of the study is to analyze the structural relationships among helping behaviors, conflicts and happiness of public sector employees through mediating work-family culture. The study conducted an on-line survey for HRD practitioners in public sector and was occupied Structural Equation Modeling, to test the hypothesis among the variables. The study results showed that public sector employee's helping behavior has influenced work-family culture. The culture negatively affected on conflict, but positively influenced on happiness. Finally this research revealed the structural relationship, which helping behavior affected on public sector employees' conflict and happiness through mediating work-family culture. Therefore, the study recommended the employees in public sector should recognize the importance and value of helping behavior. Both of public organization and employees should have a responsibility to make a balance between work and life in effectively ways. Additionally the public organization should systematically build their infrastructure to support their employees' work and life.

*keywords:* public sector employee, helping behavior, work-family culture, conflict, happiness

## 인수 합병된 C 기업의 조직학습역량 구축요인과 집단응집력의 관계\*

손병기(중앙대학교)†

조대연(고려대학교)‡

---

### 요 약

---

본 연구는 인수 합병된 C 기업의 조직학습 역량구축요인이 집단응집력의 구성요소인 과제응집력과 사회응집력에 미치는 영향 관계를 분석하는 데 목적이 있다. 위와 같은 연구를 위하여 본 연구에서는 인수 합병된 C 기업의 구성원 430명을 대상으로 온/오프라인 설문조사를 진행하였다. 설문지 총 316부를 유효 자료로 활용하여 연구를 진행하였고 SPSS 20.0과 Amos 22.0을 사용하여 변인 간 영향관계를 구조방정식으로 분석하였다. 연구결과는 첫째, 인수 합병된 C 기업의 조직학습역량 구축요인과 과제응집력은 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 분석되었다. 둘째, 인수 합병된 C 기업의 조직학습역량 구축요인과 사회응집력은 유의미한 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 조직학습역량 구축요인은 과제응집력과 사회응집력 중 과제응집력에 더 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 조직학습역량과 집단응집력의 관계를 과제응집력과 사회응집력으로 다차원화하여 영향력을 검증하였다는 점에서 이론적 시사점을 제공하였고, 인수 합병된 C 기업에 몇 가지 실천적 함의를 제안하였다.

---

주제어: 조직 학습역량, 집단응집력, 과제응집력, 사회응집력, 인수 합병

---

\* 본 논문은 제1저자의 석사학위 논문을 발전시킨 것임.

† 제1저자: 중앙대학교 대학원 교육학과 박사과정 email: son3367@naver.com

‡ 교신저자: 고려대학교 교육학과 교수 email: chodae@korea.ac.kr

논문투고: 2018.09.10 / 심사일자: 2018.12.30 / 게재확정일자: 2019.01.11

## I. 서론

글로벌 경쟁시대를 맞아 기업의 인수 합병은 양적으로 증가 추세인데 비해 질을 결정하는 성공률은 높지 않다. 글로벌 인수합병 기업의 약 70%는 초기 설정 목표를 달성하지 못했으며, 그중 약 53%의 기업은 인수합병 이후 통합과정(PMI)에서 실패하는 것으로 나타났다(류주한, 2008). 인수합병은 피인수 기업 구성원들에게 스트레스와 상대적 박탈감을 느끼게 하여 통합된 회사에 대한 저항이나 감정적 애착을 낮추고 이직 의도를 높일 수 있다(Cartwright & Cooper, 1993; Marks & Mirvis, 2001; Melkonian, Monin, & Noorderhaven, 2011). 또한, 조직 구성원들의 불쾌한 경험으로 이어져 결국 집단의 응집력을 약화시킬 수 있다.

집단응집력은 강도의 세기가 강할수록, 관리자의 요구수준, 조직의 규범과 목표가 긍정적으로 주어질수록 구성원 간 상호작용 빈도가 높아진다. 이것은 구성원 개개인들에게 긍정적인 영향으로 작용하여 생산성과 구성원들의 만족감 향상, 높은 집단 참여, 의사소통의 증가, 충성심 강화, 이직률 감소 등의 결과로 연결된다(권기성, 1995). 따라서 피인수 기업에서는 바람직한 조직의 변화와 조속한 인수합병의 목표 달성을 위하여 구성원의 집단응집력 강화를 최우선적으로 해결해야 한다. 집단응집력은 과업에 대한 공유와 몰입을 중심 개념으로 보는 과제응집력과 구성원들의 인간관계를 중심으로 보는 사회응집력으로 구분하여 볼 필요가 있다(주현미, 2012; Carless & De Paola, 2000). 과제응집력은 팀의 성공을 위해, 사회응집력은 팀의 유지를 위한 필수요건으로 볼 수 있기 때문이다(Terrence & Kent, 2000).

한편, 끊임없이 변화하는 외부환경에 효과적으로 대응하고 경쟁력을 높여가기 위해 조직은 학습체계를 구축하고 학습역량을 제고하는 것이 중요하다(권대봉, 2003; 장승환, 2017). 이러한 맥락에서 조직학습은 구성원의 상호작용을 통해 조직의 변화를 이끌어 낼 수 있는 사회적 과정으로 현재까지도 다양한 영역에서 꾸준히 연구되고 있다. 조직학습이 조직의 환경적응과 구성원의 행동변화를 촉진하는 과정임을 생각할 때, 지속적인 변화와 적응이 필요한 현대 기업에서는 구성원의 상호작용이 핵심인 사회문화적 관점의 조직학습이 중요한 역할을 할 수 있다(조대연, 백경선, 2007). 조직은 이를 위해 조직학습 역량을 구축할 필요가 있다.

사회문화적 관점의 조직학습을 연구한 조대연, 백경선(2007)은 조직학습역량요인으로 공유된 비전과 협력을 비롯해 리더십, 참여적 의사결정, 피드백, 개인개발을 도출한 후 진단도구 타당화 연구를 실시하였다. 5가지 요인은 차대운(2002)이 집단응집력의 영향요인으로 제시했던 공유된 태도와 가치관, 상호작용의 빈도, 리더십 등과 상당부분 일치한다. 선행연구를 통해 기업에서 조직학습 역량이 갖춰진다면



구성원의 과제응집력과 사회응집력은 강화될 것으로 예측할 수 있다.

그러나 인수 합병된 기업은 일반기업보다 더 많은 변화와 혼란을 겪게 된다. 이러한 경영상황은 조직 구성원들에게 부정적 영향으로 작용되어 집단응집력을 약화시키는 결과를 초래할 뿐만 아니라 새로운 조직문화 형성에 방해요인으로 작용한다(안종석, 박광서, 2004). 그럼에도 불구하고 인수합병 기업은 인수 합병의 성공을 위해 조직문화 통합 등의 PMI 과정을 빠른 시일 내에 완료해야 하는 과제를 안고 있다. 이와 같은 딜레마적 상황에서 조직학습은 조직 구성원의 부정적 영향을 감소시키고 집단응집력을 강화시킬 수 있는 해결책으로 작용할 수 있다. 왜냐하면, 조직학습은 구성원 사이 상호이해, 집합적 마인드, 집단적 상호작용을 통해 조직이 당면한 문제를 해결하고, 조직지식을 생성하여(Argyris & Schön, 1996; Cook & Yanow, 1993; Leithwood, Jantizi, & Steinbach, 1999; Marks & Louis, 1999; Marsick, 2000), 결국 조직의 행동 패턴을 변화시키고(Huber, 1991), 조직문화를 생성할 수 있기 때문이다(Dibbon, 1999).

따라서 본 연구에서는 인수 합병된 기업의 조직학습 역량구축요인이 집단응집력의 구성요소인 과제응집력과 사회응집력에 미치는 영향관계를 실증적으로 검증하고자 한다. 이를 통해 경영진, 리더, 인적자원개발 담당자에게 효과적인 HRD 전략 수립에 대한 시사점을 제시하고자 한다. 위에서 제시된 연구 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다. 첫째, 인수 합병된 기업의 조직학습역량 구축요인과 과제응집력과의 관계는 어떠한가? 둘째, 인수 합병된 기업의 조직학습역량 구축요인과 사회응집력과의 관계는 어떠한가? 셋째, 인수 합병된 기업의 조직학습역량 구축요인은 과제응집력과 사회응집력 중 어느 요인에 더 많은 영향을 미치는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 조직학습의 개념과 역량구축요인

조직학습에 대한 연구는 다양한 관점으로 발전되어 왔다. 1970년대 초기 조직학습의 논의는 개인적 학습 차원에서 접근하여 조직 내 개인학습의 총합을 조직학습이라고 하는 관점이 지배적이었다(권석균, 1995). 그러나 Argyris와 Schön(1978)의 주장에 따르면, 학습의 주체는 개인이 아니라 조직이며, 이러한 조직의 인지과정을 통해 조직학습이 발생한다고 주장하였다.

1990년대 들어 조직학습에 관한 논의는 전통적 관점 대 사회문화적 관점으로 나뉘지면서 보다 활발해졌다. 먼저 인지심리학에 근간을 두는 전통적 관점은 조직을 개인과 같이 학습이 가능한 인지적 유기체로 보면서, 지식의 습득에서 해석, 전파에 이르는 조직학습의 선형적 과정과 인지적 측면을 중요시하였다(장승환, 2016). 반면, Marks와 같은 학자는 조직학습은 지식의 사회화 과정을 발전시키는 가운데 공유된 비전과 문화를 생성하며, 이러한 과정을 함께 공유하는 집합체에 의해 이루어지는 것으로 주장하였다(Marks & Louis, 1999). 조대연, 백경선(2007)은 조직학습을 사회문화적 관점에서 조직구성원들 상호간에 형성되는 지식의 사회적 교환과정과 상호작용을 토대로 조직지식이 생성되는 것으로 정의하였다. 이상의 조직학습 개념을 정리하면, 전통적 관점은 조직도 개인과 같이 학습할 수 있는 유기체이며 선형적이고 순환적인 학습과정을 중요시했던 것에 반해, 사회문화적 관점에서는 조직을 개인들이 속한 다양한 집합체들로 보고 집합체 내 구성원 간 상호작용에 의해 조직지식이 생성되는 것으로 정의하였다. 개인은 다른 구성원들과 함께 집합체를 이루게 되는데, 그 집합체가 바로 조직학습의 중요한 학습 주체가 된다(Ortenblad, 2001). 즉, 조직이 학습하는 방법은 개인이 학습하는 방법과 다르다는 점을 강조하고 있다. 조직학습에 대한 정의는 연구자들마다 다양하게 나타나지만 공통적인 것은 첫째, 조직을 하나의 유기체로 인식하고, 둘째, 환경변화와 밀접한 관련이 있으며, 셋째, 개인에서 조직으로 인식적 체계를 확대시켜 나가며 이러한 과정을 결과보다 중요하게 생각한다는 점이다(장승환, 2016). 따라서 조직의 효율성과 변화대응에 있어서 조직학습은 간과할 수 없는 조직전략으로 인식된다.

조직은 지속되는 환경 변화와 도전에 대응하기 위한 조직혁신의 수단으로 조직학습을 인식하고 있다(Marks, Louis, & Printy, 2000; Rait, 1995). 또한, 조직학습은 사회적 관계로 구성된 체제 속에서 조직구성원 간 상호작용을 통해 학습하는 방향으로 발전하고 있다(장원섭, 장지현, 유지은, 2008). 이러한 맥락에서 볼 때 조직학습을 선형적이고 순환적인 학습과정으로 여기는 전통적 관점도 의미가 있지만, 지식의 사회화 과정을 통한 구성원의 상호작용으로 보는 사회문화적 관점으로 인식하고 조직에 적용하는 것 또한 바람직하다. 따라서 사회문화적 관점의 조직학습은 개인이 모인 집합체에서 구성원들 간 상호작용으로 생성된 지식의 사회적 교환 과정으로 이를 통해 공유된 새로운 지식을 만드는 것으로 정의할 수 있다.

변화하는 환경에 대응하고 조직 경쟁력을 높이기 위해서는 조직 내 학습체계를 구축하고 조직학습을 수행하는 역량수준을 향상시키는 것이 필요하다(장승환, 2016). 즉, 조직차원에서 지속적인 학습활동과 이를 통한 사회적 상호작용은 조직 내에서 학습을 촉진하기 위한 요소들이 잘 구축되었는지에 따라 좌우된다(Goh &

Richards, 1997). 사회문화적 관점의 조직학습은 조직 내에서 발생하는 상황이나 맥락에 기반 한다(조대연, 백경선, 2007). 따라서 조직은 조직학습 정착을 위해 적절한 상황과 조건을 조성하는 노력이 필요하다(엄유경, 2012). 이러한 조직학습 과정을 촉진시켜 주는 조직적, 경영적 요소들을 조직학습 역량이라 한다(Goh & Richards, 1997).

Goh와 Richards(1997)는 명확한 목적과 사명, 학습 지원적 리더십과 임파워먼트, 실험 및 보상, 효과적 지식전이와 팀워크를 조직학습 역량으로 제시하였다. Leithwood 외(1998)는 명확한 비전과 사명, 협조적인 분위기, 의사결정에 참여하기, 개인의 전문성 개발, 리더십을 조직학습 역량으로 제시하였다. Marks와 Louis(1999)는 조직학습을 촉진하고 구성원의 권한을 강조하기 위한 차원에서 학습지원적 조직 구조, 리더십, 공유된 비전과 협력, 피드백, 지식 및 기술의 5가지 요인을 제시하였다. Marks와 Printy(2002)는 조직 일원의 개별적 지식이 상호작용할 수 있는 상황을 제안하며 공유된 비전과 협력적 활동, 참여적 의사결정, 지식 및 기술의 습득, 리더십, 책임을 조직학습 역량으로 제안하였다. Jerez-Gomez, Cespedes-Lorente와 Valle-Cabrera(2005)는 학습과정에서의 논리와 지속성을 강조하면서 시스템적 관점, 경영몰입, 지식이전 및 통합, 개방성과 실험정신을 조직학습 역량으로 제시하였다. Wang, Teo, Wei, Sia와 Lee(2006)는 IT 무역회사(홍콩소재)를 중심으로 기술혁신과 조직학습역량과의 관계를 연구하여 4가지 조직학습 역량인 시스템 지향성, 지식습득 및 활용 지향성, 학습분위기 지향성, 정보공유 및 확산 지향성을 제시하였다. Chiva, Alegre와 Lapidra(2007)는 외부 환경으로부터의 상호작용, 실험정신, 위험을 감수하는 성향, 참여적 의사결정, 조직구성원의 대화를 조직학습 역량에 대한 규범적 모델로 제시하였다. 조대연, 백경선(2007)은 Marks 외(2000)와 Marks와 Printy(2002)의 연구를 바탕으로 제안한 공유된 비전과 협력, 리더십, 참여적 의사결정, 개인개발, 피드백의 5가지 요인을 채택하였다.

<표 1> 연구자별 조직학습 역량 구성요인

연구자	조직학습역량 구성요인
Goh & Richards(1997)	명확한 목적과 사명, 학습 지원적 리더십과 임파워먼트, 실험 및 보상, 효과적 지식전이와 팀워크
Leithwood et al.(1998)	명확한 비전과 사명, 협조적인 분위기, 의사결정에 참여하기, 개인의 전문성 개발, 리더십
Marks & Louis(1999)	학습지원적 조직 구조, 리더십, 공유된 비전과 협력, 피드백, 지식 및 기술

Jerez-Gomez et al.(2005)	시스템적 관점, 경영몰입, 지식이전 및 통합, 개방성과 실험정신
Wang et al.(2006)	시스템 지향성, 지식습득 및 활용 지향성, 학습분위기 지향성, 정보공유 및 확산 지향성
Chiva et al.(2007)	외부 환경으로부터의 상호작용, 실험정신, 위험을 감수하는 성향, 참여적 의사결정, 조직구성원의 대화
조대연, 백경선(2007)	공유된 비전과 협력, 리더십, 참여적 의사결정, 개인개발, 피드백

국회도서관과 RISS(한국연구정보 서비스)를 이용해 ‘조직학습역량’을 검색어로 2016년 10월까지 국내 학술지에 게재된 논문을 검색하였다. 이에 총 11건의 연구가 검색되었고, 이를 분석대상으로 선정하였다. 이들 중 4건은 조대연, 백경선(2007)이 제안한 공유된 비전과 협력, 리더십, 참여적 의사결정, 개인개발, 피드백의 5가지 요인을 채택하였다. 2건의 연구에서는 Jerez-Gomez 외(2005)의 4가지 요인을 따랐으며, 또 다른 2건은 Wang 외(2006)가 제시한 지식습득과 활용지향성, 시스템 지향성, 학습 분위기 지향성, 정보공유와 확산지향성을 채택했다. 마지막으로 나머지 3건의 연구에서 2건은 Chiva 외(2007)가 연구한 외부 환경으로부터의 상호작용, 실험정신, 위험을 감수하는 성향, 참여적 의사결정, 조직구성원의 대화의 5가지 요인을 사용하였고, 1건의 연구는 실험정신, 위험감수 성향, 참여적 의사결정만 채택하였다. 따라서 사회문화적 관점의 조직학습 역량구축요인은 여러 학자들의 채택한 다양한 요인 중 활용 빈도가 비교적 많은 조대연과 백경선의 조직학습 역량을 채택하고자 한다. 조직학습 역량구축요인의 설명은 다음과 같다.

첫째, 공유된 비전과 협력이란 조직의 구성원들이 조직의 미래를 생각하며 비전, 목표, 핵심가치 등을 공유하고, 이러한 것들을 달성하려는 협력적 분위기와 열정을 말한다(조대연, 백경선, 2007). 조직구성원들 상호간 조직의 비전을 공유하고 원활한 협력이 이루어질 때 그 조직은 자기 성찰을 통해 지식을 생성할 수 있다(Marks & Printy, 2002). 따라서 조직학습은 조직 구성원들이 상호 간 비전을 공유하는 행위를 통해 이루어질 수 있다(조대연, 백경선, 2007).

둘째, 리더십은 조직구성원의 업무를 지원하고, 구성원 상호 간 지식공유와 문제 해결 역량을 충분히 발휘할 수 있도록 지원하는 상사의 능력을 말한다(조대연, 백경선, 2007). 조직학습 차원에서의 리더십은 조직의 관리자가 구성원에게 학습의 중요성 인식, 학습 촉진, 혁신 활동 격려 등의 행동을 통해 구성원들이 역량을 잘 발휘할 수 있도록 하는 노력을 포함한다(배을규, 2005).

셋째, 참여적 의사결정은 조직의 다양한 의사결정에 구성원이 참여할 수 있도록

하는 조직 분위기와 시스템을 말한다(조대연, 백경선, 2007). 이것은 의사결정 권한 뿐만 아니라, 구성원이 가진 역량을 발휘할 수 있도록 분위기를 조성하는 것까지 말한다(엄유경, 2012). 참여적 의사결정은 조직이 당면한 문제해결을 위해 조직구성원들이 자신의 지식과 경험, 전문성 등을 발휘할 수 있는 장을 마련하는 것이며, 이러한 과정자체가 곧 학습이 될 수 있다(조대연, 백경선, 2007).

넷째, 개인개발이란 조직에 속한 구성원들이 전문지식과 기술을 학습하는 것뿐만 아니라 그러한 활동을 촉진하는 분위기와 시스템까지 포함하는 것을 말한다. 이것은 조직구성원이 문제해결 방법을 습득하는 것, 개인의 업무에 대한 기본적인 혹은 새로운 지식과 아이디어, 구성원들 간 상호작용을 통해 새로운 조직지식을 생성하는 맥락까지 포함한다(Marks & Printy, 2002).

다섯째, 피드백이란 조직차원에서 발생한 문제를 파악하고 해결을 하는데 있어 오류나 다양한 대안들에 대한 조직구성원들의 상호 소통 및 성찰과정을 말한다(조대연, 백경선, 2007). 이런 상호 과정은 반성적이고 협력적인 노력을 필요로 하며, 주기적인 피드백을 통해서 구성원 간 학습이 이루어질 수 있다(조대연, 이윤수, 설현수, 2013).

조직학습 역량구축요인의 5가지 요인은 서로 긴밀하게 상호작용하면서 조직학습을 위한 상황과 맥락을 만들어간다(조대연, 백경선, 2007). 먼저 조직학습 역량구축요인은 개인개발이 선행될 때 구성원 상호 간 사회적 교환이 발생하고, 이것은 조직지식의 생성으로 이어지며, 비전 공유 및 달성을 위한 협력의 과정에서 참여적 의사결정이 필요하게 된다. 이와 함께 조직학습이 확산되기 위해서는 학습에 대한 리더의 적극적인 지원과 학습을 촉진하는 리더십이 필요하다.

## 2. 집단응집력의 개념과 구성요인

집단응집력의 개념은 1930년대 Kurt Lewin이 처음으로 심도 있게 논의하였고, 그 뒤로부터 집단효율성의 중요한 요소로 여겨지고 있다(김우갑, 2012). 집단응집력은 집단의 결속상태를 유지하려는 경향으로, 공동의 목표달성을 위해 집단에 속한 구성원들이 함께 노력하는 정도로 정의한다(Carron, Brawley, & Widmeyer, 1998). Page(2009)는 집단응집력의 정의를 개인이나 집단이 목표를 달성하기 위한 방향성으로 말하고 있다. Page(2009)가 언급한 집단의 방향성은 단지 리더의 일방적 의지에 의해 형성된 목적의식이 아니라 구성원 개개인의 합리적 의사소통 과정을 바탕으로 형성된 조직의 목적방향을 말한다. 변원태(2008)는 집단응집력을 조직구성원들이 집단의 유지를 위한 구성원 간 상호작용으로, 그 집단에 머물도록 하는 집단

의 노력과 헌신의 정도가 반영된 총체적인 힘으로 설명하였다.

여러 학자들이 주장한 집단응집력의 개념을 종합하면, 집단응집력은 집단에서 구성원들을 머물도록 하는 힘으로 말할 수 있다. 또한 이것은 집단구성원들이 공동의 목표를 달성하고, 집단을 유지하려고 하는 상호 협력적 노력으로 인해 강화될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 집단응집력을 집단구성원이 공동의 목표를 달성하기 위해 협력하며 구성원 간 상호작용을 통한 집단에 머물고자 하는 힘으로 정의한다.

초기 연구에서는 집단응집력을 하나의 요소로 구성된 개념으로 제시했다(이준호, 2008). 그러나 최근에는 집단에 대해 구성원이 느끼는 매력과 같은 정서적인 관점 뿐만 아니라 집단의 목표나 성과를 함께 포함하는 다차원적 관점으로 개념이 확대되고 있다(이정남, 2016; 주현미, 2012; Carless & De Paola, 2000). 집단응집력을 연구한 주요 학자들은(예, Carron et al., 1985; Terrence & Kent, 2000; 주현미, 2012) 집단응집력을 과제응집력과 사회응집력으로 구분하여 제시하였다. 과제응집력과 사회응집력은 각각의 차별화된 특성을 가지고 있으며, 측정도구에 대해서도 사회적 측면과 과업적 측면이 세분화되어 제시되고 있다. 집단에 대한 기여 측면에서 보면, 과제응집력은 팀의 성공을 위한 필요조건으로, 사회응집력은 팀의 유지를 위한 필요조건으로 볼 수 있다(Terrence & Kent, 2000). 과제응집력과 사회응집력이 차별화될 수 있다는 것은 조직에서 의미 있는 시사점을 준다. 예를 들어 집단의 성과와 관련된 것은 과제응집력일 수 있기 때문에 집단의 성과를 높이기 위해서는 사람들의 관계개선에 자원을 할애하는 것보다 과업에 몰입할 수 있도록 자원을 할당하고 행동을 촉진하는 것이 적절할 수 있다(주현미, 2012).

따라서 본 연구에서도 과제응집력과 사회응집력으로 집단응집력의 구성요소를 구분하여 연구하고자 한다. 각각의 정의는 다음과 같다. 첫째, 과제응집력은 구성원들이 직무와 관련된 목표 달성을 위해 과업을 성취하면서 집단에 결속하는 정도와 성취에 몰입하는 정도를 말한다(Carless & De Paola, 2000). 둘째, 사회응집력은 집단을 이루는 구성원들이 하나가 되어 사회적으로 결속하는 정도를 말한다(Carless & De Paola, 2000).

### 3. 조직학습역량 구축요인과 집단응집력의 관계

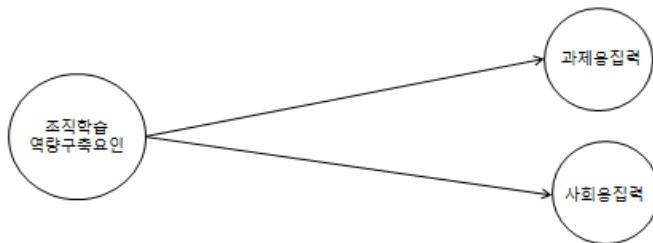
사회문화적 관점의 조직학습 역량구축요인과 집단응집력의 관계를 유추해보면 다음과 같다. 먼저, 팀 학습행동, 팀 응집력과 성과 간의 관계를 연구한 왕줄(2015)은 팀 학습행동이 팀 응집력에 정(+)적 상관관계가 있다고 하였다. 또한 최재훈, 김문중(2015)은 팀 학습행동과 정보교류체제가 팀 구성원 간 상호작용에 의해 작용하

고, 이는 팀 응집력과 조절관계에 있다고 하였다. 유영주, 김진모(2017)는 대기업 팀에서 학습을 촉진하는 변혁적 리더십이 응집력에 정적인 영향을 미친다고 하였다. 주두리(2016)는 관리자 코칭행동, 조직몰입, 팀 응집력의 관계에서 관리자의 두 가지 지원(문제해결 역량, 학습촉진)이 모두 팀 응집력에 정(+)의 관계가 있다고 하였다. 차대운(2002)의 연구에서는 구성원 사이의 공유된 태도와 가치관을 집단응집력의 강력한 선행요인으로 제시하였다. 이를 통해 공유된 비전과 협력은 집단응집력과 유의미한 관계를 가진다고 예측할 수 있다. 이황우, 오규철(2010)은 구성원 상호간 다양한 목적의 의사소통 과정이 집단응집력에 영향을 미친다고 하였다. 참여적 의사결정과 피드백은 구성원 사이의 의사소통 과정에 포함될 수 있으므로, 이 두 요인과 집단응집력은 관계가 있을 것으로 볼 수 있다. 개인개발은 개인이 조직 내부나 외부로부터의 학습이나 교육 훈련을 통해 지식과 경험을 쌓고 전문성을 향상시키는 모든 활동과 이런 활동을 독려하는 조직의 분위기를 포함한다. 대학 농구선수들의 성취목표성향과 팀응집력을 연구한 김범준, 이재무(2018)는 운동선수들의 개인훈련이 팀의 응집력을 향상시킨다고 하였다. 종합하면, 사회문화적 관점의 조직학습역량 구축요인과 구성원의 집단응집력은 관계가 있을 것으로 예측할 수 있다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구모형

본 연구의 목적은 조직학습역량 구축요인과 집단응집력의 하위변인인 과제응집력, 사회응집력의 영향관계를 실증적으로 검증하고자 한다. 이를 위해 다음 [그림 1]과 같은 연구 모형을 설정하였다.



[그림 1] 연구모형

## 2. 연구대상

본 연구의 연구대상은 인수 합병된 C 기업의 구성원을 모집단으로 한다. 본 기업은 약 3,000명의 임직원이 근무하고 있으며, 국내 대기업에서 글로벌 디스플레이 소재 기업인 C社에 2013년에 인수 합병되었다. 조사대상자는 전수조사의 한계와 설문조사의 용이성 등의 주관적 편리성을 위해 편의표집법(Convenience sampling)을 활용하였다. 설문조사는 2016년12월1일부터 12월15일까지 15일 동안 Naver Form을 활용해 온라인 설문조사 방식으로 진행하였고, 2016년12월15일부터 3일간 추가적으로 설문지 배포를 통한 오프라인 방식(총 10부 회수, 회수율 총76.7% 중 2.3%차지)도 사용하였다. 모집단 총 430명에게 설문을 배포하였으며, 330명(76.7%)에게 설문 응답을 회수하였다. 응답자 가운데 불성실하게 응답을 한 14명의 데이터는 제외하고, 316명(73.5%)의 설문 응답지를 분석에 사용하였다. 연구 대상자의 구체적인 인구통계학적 특성은 다음과 같다.

<표 2> 연구 대상자의 인구통계학적 특성

구분		빈도(명)	%	구분		빈도(명)	%	
성 별	남	238	75.3	담 당 업 무	경영기획/홍보	4	1.3	
	여	78	24.7		인사/교육	16	5.1	
연 령	10대	1	0.3		재무/회계	11	3.5	
	20대	42	13.3		영업/마케팅	13	4.1	
	30대	172	54.4		제조/기술/품질	203	64.2	
	40대	79	25.0		연구개발	17	5.4	
	50대 이상	22	7.0		혁신/지원	16	5.1	
현 직 장 근 무 연 수	1년 미만	0	0		학 력	IT/정보	2	0.6
	1년~5년	33	10.14			기타	34	10.8
	5년~10년	64	20.3			고졸	72	22.8
	10년~15년	117	37.0	전문대졸		60	19.0	
	15년~20년	44	13.9	대졸		149	47.2	
	20년 이상	58	18.4	석사		25	7.9	
직 급	사원급	74	23.4	박사		10	3.2	
	선임급	100	31.6					
	책임급	110	34.8					
	수석급	32	10.1					



총 316명 중 성별은 남자가 238명, 여자가 78명으로 약 3배 높은 비율이고, 연령대는 30대가 가장 많은 비율을 차지하는 172명(54.4%)이고, 그 뒤로 40대(25%), 20대(13.3%) 순이었다. 현 직장의 근무연수는 10년~15년 미만의 재직자가 가장 많은 117명(37%)이고, 그 뒤로 5~10년이 64명(20.3%), 20년 이상이 58명(18.4%)순으로 나타나 상대적으로 근무연수가 많은 재직자가 많은 것으로 나타났다. 직급은 책임/과장급이 110명(34.8%)로 가장 높았고, 그 뒤로 선임급이 100명(31.6%)로 높았다. 담당업무는 제조/기술/품질이 203명(64.2%)로 압도적으로 많았고, 학력은 대졸이 149명(47.2%), 고졸이 72명(22.8%), 전문대 졸이 60명(19%) 순으로 많았다.

### 3. 조사도구의 구성 및 연구방법

조직학습역량 구축요인 측정을 위해 사용된 조사도구는 조대연, 백경선(2007)이 학교를 대상으로 개발하여 타당도를 검증하였고, 조대연 외(2013)가 기업 구성원을 대상으로 검증했던 조사도구를 선택하였다. 요인별 문항수는 공유된 비전과 협력 5문항, 리더십 6문항, 개인개발 4문항, 참여적 의사결정 6문항, 피드백 4문항으로 총 25개이다. 본 측정도구의 척도는 1점 ‘전혀 그렇지 않다’에서 5점 ‘매우 그렇다’까지 Likert 5점 척도를 사용하였다. 문항의 예로는 “우리 회사 구성원들은 공유된 목표를 달성하기 위한 열정이 있다.” 등이다. 조대연 외(2013)의 연구를 통해 조직학습역량구축요인의 신뢰도를 살펴보면 공유된 비전과 협력이 .807, 참여적 의사결정 .900, 리더십이 .921, 피드백이 .875, 개인개발이 .860로 측정되었다. 집단응집력 측정에 사용된 조사도구는 Carless와 De Paola(2000)가 처음 개발하고 주현미(2012)가 번역하여 기업을 대상으로 검증했던 도구를 선택하였다. 과제응집력 4개, 사회응집력 4개로 총 8개의 문항으로 구성된 본 조사도구는 1점 ‘전혀 그렇지 않다’에서 5점 ‘매우 그렇다’까지 Likert 5점 척도로 구성되었다. 문항의 예로는 “우리 그룹(팀)은 그룹(팀)의 목표를 달성하기 위해 하나가 되어 노력한다.” 등이다. II-2, 3, 4, 6, 7, 8은 역산문항으로 구성되었다. 주현미(2012)의 연구를 통해 산출된 신뢰도를 살펴보면, 과제응집력은 .668, 사회응집력은 .827 이다. 또한 인구통계학적 변인은 6문항(성별, 연령, 현 직장 근무연수, 직급, 담당업무, 학력)으로 구성되었다.

본 연구는 수집된 자료 분석을 위해 SPSS 20.0과 Amos 22.0 프로그램을 사용하였다. 연구에서 사용된 측정도구의 타당성을 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 신뢰도 검증은 Cronbach's  $\alpha$  계수 분석을 통하여 실시하였다. 인구통계학적 분포 파악을 위해 빈도 분석을 실시하였고, 변인의 수준 파악을 위해 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 산출하였다. 본 연구에서는 조직학습역량 구축요인과 집단

응집력의 하위 변인을 다차원화하여 과제응집력, 사회응집력과의 관계를 규명하고자 하였다. 회귀분석의 경우 다수의 종속변인을 설정할 수 없는 제약으로 인해, 다수의 종속변인을 설정할 수 있는 구조방정식모델링을 통해 분석하였다(우종필, 2012).

또한 연구변인이 모두 자기보고식 설문으로 수행되었으므로 동일방법편의(common method bias)의 가능성이 있다. 따라서 본 문제를 검토하기 위해 Harman's single factor test를 실시하여 동일방법에 의한 분산을 확인한 결과 34.6%로 나타났다. 어떤 하나의 변인이 50%보다 작으면 동일방법편의에 의한 문제는 발생하지 않는 것으로 판단하였다(Mat Roni, 2014).

#### 4. 측정도구의 타당도, 신뢰도 검증

측정도구의 구성개념 타당도 확인을 위해 확인적 요인분석을 실시하였고 구체적인 결과는 <표 3>와 같다.

<표 3> 측정모형 평가결과

변인	측정 변인	비표준화 적재치	표준화 적재치	표준오차 (S.E)	C.R. (t-value)	개념 신뢰도	AVE	Cronbach's $\alpha$
조직 학습 역량 구축 요인 (OLC)	피드백	1.000	.668	-	-	.922	.703	.839
	참여적 의사결정	1.329	.786	.115	11.587***			
	개인개발	1.221	.686	.117	10.410***			
	리더십	1.121	.717	.104	10.795***			
	공유비전과 협력	.894	.755	.079	11.252***			
과제 응집력	과제2	1.000	.635	-	-	.653	.387	.614
	과제3	.875	.567	.142	6.158***			
	과제4	.938	.562	.153	6.143***			
사회 응집력	사회1	1.000	.636	-	-	.832	.555	.804
	사회2	1.222	.738	.123	9.979***			
	사회3	1.170	.739	.117	9.984***			
	사회4	1.186	.739	.119	9.988***			

수렴타당도의 경우, 요인적재치(>.5), 개념신뢰도(>.7)와 평균분산추출(AVE, >.5)로 판단한다. 첫째, 요인적재치의 경우 모든 변인이 기준치인 .5 이상으로 나타났다. 둘째, 개념신뢰도의 경우 각각 조직학습역량 구축요인 .922, 과제응집력 .653, 사회응집력 .832로 나타났다. 과제응집력은 .653으로 개념신뢰도의 기준 수준인 .7 이상에 부합하지 못했지만 Cronbach's  $\alpha$ 값이 .614로 적합 수준으로 판단된다. Cronbach's  $\alpha$ 값은 문항수에 따라 결정될 수 있는 값으로 일반적으로 10문항 이하이면 .6~.7 정도의 값이 많고 신뢰도의 기준은 .6까지 부합하는 것으로 볼 수 있다(Loewenthal, 2004). 셋째, 평균분산추출의 경우 각각 조직학습역량 구축요인 .703, 과제응집력 .387, 사회응집력 .555로 나타났다. 과제응집력은 .387로 기준치인 .5에 미달하였으나 .5라는 권장수치는 절대적인 기준치가 아니다(우종필, 2012). 따라서 통계적 해석에는 영향을 미치지 않는 것으로 판단된다. 또한, 각 문항의 내용이 측정에 적합한 것으로 판단되었고, 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ )가 .614로 나타났기 때문에 수렴타당도를 확보한 것으로 보였다. 과제응집력의 문항 가운데 한 문항은 본래 측정의도와 개념이 일치하지 않는 것으로 측정되었다. 이에 따라, 연구의 타당성을 저해하는 한 문항은 척도 순화과정을 통해 제거되었다. 판별타당도의 경우, 잠재변인 간 상관계수의 제곱값이 모두 AVE값보다 작게 나타났기 때문에 판별타당도가 확보된 것으로 확인되었다(우종필, 2012).

<표 4> 판별타당도 검증결과

경로			상관계수	상관계수 제곱	AVE
조직학습 역량구축 요인	↔	과제 응집력	0.488***	0.238	조직 학습역량 = .703
					과제응집력 = .387
조직학습 역량구축 요인	↔	사회 응집력	0.427***	0.182	조직 학습역량 = .703
					사회응집력 = .555
과제 응집력	↔	사회 응집력	0.582***	0.339	과제응집력 = .387
					사회응집력 = .555

## IV. 연구결과

### 1. 기술통계 분석

본 연구의 구조방정식 모델을 검증하기 전 측정된 변인들의 정상분포를 확인하였고, 결과는 <표 5>과 같다. C 기업 구성원들은 조직학습역량 구축요인의 5가지 하위 변인에 대해 모두 3.0 이상 평균을 나타내고 있어 긍정적인 반응을 나타냈다. 과제응집력과 사회응집력 또한 3.0 이상의 평균으로 구성원들의 반응이 긍정적인 것으로 분석되었다. 왜도는 절댓값 최소 .073에서 최대 .470로 나타났고, 첨도는 절댓값 .137에서 .685로 나타나 표준 왜도가 3보다 작으며, 표준 첨도가 10보다 작게 나타나 정규성에는 문제가 없는 것을 확인하였다(Kline, 2011).

<표 5> 기술통계 분석결과

변인		평균	표준편차	왜도	첨도	
독립 변인	조직학습 역량구축요인	피드백	<b>3.645</b>	.655	.077	.266
		참여적 의사결정	<b>3.135</b>	.740	.081	.180
		개인개발	<b>3.446</b>	.780	-.385	.282
		리더십	<b>3.711</b>	.685	-.440	.673
		공유된 비전과 협력	<b>3.910</b>	.518	-.470	.685
		전체	<b>3.571</b>	.532	.073	.477
종속 변인	집단응집력	과제응집력	<b>3.371</b>	.690	-.171	.477
		사회응집력	<b>3.314</b>	.728	-.370	-.259
		전체	<b>3.342</b>	.590	-.319	.137

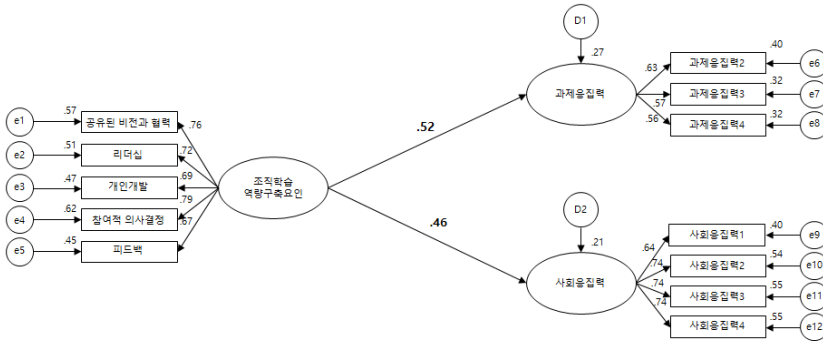
### 2. 구조모형 검증: 변인 간 구조관계 검증

연구 모형 검증은 측정 모형을 통해 검증된 잠재변인의 경로평가에 초점을 맞추었다. 구조방정식 모형을 통해 설정된 연구 모형의 평가를 위해 모형 적합도 지수를 검토하였다. 결과는 다음 <표 6>와 같다. 모형의 적합도 판단을 위한 주요 항목과 측정치는 TLI .904, CFI .927, RMSEA .077, SRMR .073로 나타났다. 이는 모형의 수용 조건을 충족시키는 결과이므로 본 연구에서 설정한 연구 모형은 적합한 것으로 판단하였다(Kline, 2010).

<표 6> 구조모형 적합도 도출 결과

적합도	$\chi^2$	TLI	CFI	RMSEA	SRMR
기준값	-	>.900	>.900	<.100	<.080
수치	143.112	.904	.927	.077	.073

모형의 검증을 위해 연구 모형의 경로계수를 추정한 구조모형의 분석결과는 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 경로분석 결과

이 연구에서 수립한 연구변인 간 영향관계에 대한 검증결과는 <표 7>과 같다. 분석결과 조직학습역량 구축요인은 과제응집력에 통계적으로 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다( $b=.677, \beta=.515, p<.001$ ). 따라서 조직학습역량 구축요인의 수준이 증가하는 경우 과제응집력 수준도 증가하는 것으로 예측할 수 있다. 또한, 조직학습역량 구축요인은 사회응집력에 통계적으로 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타나( $b=.599, \beta=.459, p<.001$ ), 조직학습역량 구축요인 수준이 증가할 경우 사회응집력 수준도 증가하는 것으로 나타났다. 조직학습역량 구축요인이 과제응집력과 사회응집력에 미치는 영향은 각각 .515와 .459로 과제응집력에 조금 더 많은 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

<표 7> 연구변인 간 영향관계 검증 결과

경로	비표준화 적재치( $b$ )	표준화 적재치( $\beta$ )	표준오차 ( $SE$ )	임계비 ( $t$ -value)
조직학습역량 → 과제응집력	.677	.515	.118	5.729***
조직학습역량 → 사회응집력	.599	.459	.101	5.955***

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

## V. 논의 및 결론

본 연구는 인수 합병된 C 기업의 조직학습역량 구축요인과 집단응집력의 구성요인인 과제응집력과 사회응집력의 관계를 알아보는데 연구의 목적을 두고 있다. 이를 위해 인수 합병된 C기업의 조직학습역량 구축요인과 과제응집력, 사회응집력의 관계를 실증적으로 분석하였다. 연구결과를 바탕으로 제시된 논의와 결론은 다음과 같다.

첫째, 조직학습역량 구축요인은 과제응집력과 사회응집력에 모두 정적(+) 상관관계를 갖는 것으로 나타났다. 조직학습을 위한 역량이 높아질수록 조직 구성원의 과제응집력과 사회응집력은 강화된다고 볼 수 있다. 이와 같은 결과는 팀 학습행동이 증가하면 팀 응집력이 강화된다고 주장한 왕줄(2105)의 연구를 부분적으로 지지한다. 또한, 팀 학습행동, 정보교류체제, 팀 응집력 간의 관계를 연구한 최재훈, 김문중(2015)의 연구를 부분적으로 지지하는 결과이다. 조직학습역량 구축요인의 각각의 구성요소(공유된 비전과 협력, 리더십, 개인개발, 참여적 의사결정, 피드백)와 집단응집력과 관계를 분석한 연구들(유영주, 김진모, 2017; 이황우, 오규철, 2011; 주두리, 2016; 차대운, 2002)도 부분적으로 지지한다고 볼 수 있다. 이러한 연구결과는 집단구성원들이 사회적 상호작용을 통해 조직의 지식을 형성하고 조직학습을 활성화 할 수 있는 역량의 수준이 향상되면, 조직의 목표달성을 위해 협력하고 성취에 몰입하는 과제응집력과 서로 간의 매력을 느끼고 정서적으로 친밀해질 수 있는 사회응집력 모두를 높일 수 있다는 것을 의미한다. 특히, 조직학습역량 구축요인은 집단의 성공을 위해 필요한 과제응집력과 팀의 유지를 위해 필요한 사회응집력에 모두 영향력이 있다는 것을 증명하였다. 따라서 인수 합병 기업에서 조직학습역량의 구축 정도는 기업의 유지와 성공에 영향을 미치는 중요한 요인으로 볼 수 있다.

둘째, 인수 합병된 C 기업에서 조직학습역량 구축요인이 과제응집력과 사회응집력에 미치는 영향을 확인하면 과제응집력 .515, 사회응집력 .459로 분석되었다. 조직학습역량 구축요인은 인수 합병된 C 기업에서 과업과 목표 달성을 위한 과제응집력이 정서적이고 관계적인 사회응집력 보다 조금 높은 수준의 영향을 미친다고 볼 수 있다. 인수 합병된 기업에서는 일반적으로 인수 합병 과정에서 생긴 불유쾌한 경험으로 인해 조직학습 역량이 구성원 상호간 정서적 결집을 의미하는 사회응집력에 더 많은 영향력을 미칠 것으로 생각할 수 있다. 그러나 본 연구에서는 과제응집력과 사회응집력의 영향 정도는 거의 차이가 나지 않고 오히려 과제응집력이 조금 높은 수준을 나타냈다. 이는 조직학습역량 구축요인이 두 응집력에 고르게 영향을 주고 있어 조직학습역량 구축의 수준이 높아지면 과제응집력과 사회응집력의

수준이 고르게 향상될 것으로 판단된다. 이러한 결과는 C 기업이 인수 합병 후 3년간의 시간 동안 구성원들의 정서적 안정과 조직의 유지를 위한 노력(예를 들어 인사제도 유지, 성과급 지급, 고용보장 등)에 힘쓰는 한편 신사업 추진, 생산성과 품질 향상 등의 과업 목표 달성을 위한 조직의 비전을 제시하고 공유하는 활동 또한 꾸준히 진행함에 따라 임직원 상호 간 협력을 통해 이를 달성해야 한다는 공감대가 형성되었기 때문으로 판단된다. 이는 인수 합병된 C 기업의 구성원들이 조직학습역량을 통해 조직의 성과를 높이고 과업 목표를 달성하기 위한 노력으로 결속하고자 하는 의지와 구성원 간 사회적, 정서적 결속 의지가 함께 작용하고 있다는 것을 의미한다.

이상의 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 이론적, 실천적 시사점을 제시하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 조직학습역량과 집단응집력의 관계를 과제응집력과 사회응집력으로 다차원화하여 영향력을 검증하였다는 점에서 기존 연구와 차별점을 갖는다. 즉, 인수 합병된 기업에서 조직학습역량이 조직 성과와 효과성의 선행요인이 되는 과제응집력과 사회응집력과의 관계를 규명했다는 점에서 이론적 시사점을 제공하였다. 둘째, HRD 부서에서는 구성원들이 조직의 비전을 제대로 인식하고 공유할 수 있는 교육 활동을 지속적으로 전개해야 한다. 예를 들면, 리더십 과정, 조직 활성화 교육, 승진자 교육 등의 과정에 조직의 비전을 공유할 수 있는 커리큘럼을 개설하여 조직구성원이 함께 나아가야 할 방향을 인식시키고 동참할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 HRD 담당자는 다양한 솔루션을 기획 및 제공하여야 하며, 끊임없는 설득으로 경영진의 지원을 이끌어내고, 조직구성원의 긍정적 반응과 피드백을 통해 집단응집력을 강화해야 한다.

둘째, 조직의 리더들은 조직의 문제나 난해한 업무를 해결하는 과정에서 담당자 개인이 단독으로 고민하고 처리하기보다 조직 구성원들과의 공유를 통해 다양한 대안과 아이디어를 교환할 수 있는 상호 성찰의 기회를 제공할 필요가 있다. 이런 구성원 간 피드백 활동을 통해 업무 담당자와 동료들은 더 많은 정보를 공유할 수 있을 뿐만 아니라 그러한 활동 자체를 조직학습으로 생각할 수 있게 된다. 또한 조직의 리더는 피드백 시스템의 구축을 위해 주기적인 공유의 장을 마련하고, 이를 효과적으로 이끌 수 있는 퍼실리테이션 역량을 갖추어야 한다. HRD 담당자 측면에서는 피드백 활동이 효과적으로 운영되고 성과에 기여하는 활동이 될 수 있도록 기여해야 한다. 이를 위해 HRD 담당자는 조직의 관리자와 구성원들이 커뮤니케이션이나 퍼실리테이션 역량을 함양할 수 있도록 교육을 제공해야 한다. 또한 전사 차원의 문제해결 과정이나 결과를 공유할 수 있는 행사를 열고, 이러한 활동을 통해 조직 구성원의 관심을 제고하고 의견을 수렴하는 기회로 활용해야 한다. 이러한

문제 해결 과정 및 결과 공유, 피드백 활동을 통하여 조직학습은 활성화 될 수 있으며, 성과기여형 피드백 시스템으로 자리 잡을 수 있을 것이다.

셋째, HRD 부서에서는 리더가 구성원의 학습을 지원하고 촉진하는 역할에 대해 명확히 알 수 있도록 하고, 실제 업무에서 구현될 수 있도록 기회를 마련해야 한다. 왜냐하면 후배 직원의 성장을 지원하는 것이 리더의 중요한 역할임에도 불구하고 조직의 리더들은 업무 우선순위를 이유로 간과하는 경우가 많기 때문이다.

조직의 리더가 조직학습에 관심을 갖고 구성원과 함께 성장하기 위한 하나의 방법으로 캐스캐이드 트레이닝은 좋은 방법이 될 수 있을 것이다. 예를 들어, 조직의 비전 및 경영현황 교육과 같은 교육과정을 조직의 리더가 먼저 학습하고 이를 후배 직원들에게 전파 교육하는 방법을 사용하는 것이다. 이러한 과정은 리더가 구성원들의 성장에 직접적으로 개입할 수 있을 뿐만 아니라, 함께 비전을 공유하고 서로 소통하는 과정에서 성장의 기회를 가짐으로 지식의 사회적 교환을 만들어 내는 조직학습이 구현될 수 있다.

끝으로 본 연구에서 나타난 연구의 한계점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 물리적 한계로 인한 전수조사의 어려움으로 피인수 기업인 C 기업 구성원을 대상으로 조사하는 편의표집법을 사용하였다. 이에 이번 연구 결과에 대하여 모든 인수 합병 기업에 일반적으로 적용하기에는 한계가 있다. 따라서 향후 연구에는 연구 범위를 다양한 인수 합병 기업으로 확대하여 연구할 필요성이 있다. 둘째, 이 연구는 인수 합병이 진행된 후 3년이 경과된 시점에서 피인수 기업에 실시한 횡단적 연구로 이번 결과를 모든 피인수 기업의 결과로 일반화하기 어렵다. 표면적으로 인수 합병이 끝난 후에도 PMI 과정에 따라 조직의 상황은 지속적으로 변화될 수 있다. 따라서 인수 합병의 경과에 따라 집단응집력에 영향을 미치는 다양한 요인을 장기적 관점에서 확인할 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 단일 기업 사례를 연구한 것으로 인수 합병 이후 구성원의 재직기간은 모두 동일하기 때문에 통제가 되었다고 판단된다. 그러나 그 외 다른 변수를 통제할 필요성이 있음에도 불구하고 연구의 설계 단계에서 적용하지 못한 점은 연구의 한계점으로 판단된다. 따라서 향후 연구에서 통제변수를 설정해 보다 명확한 조직학습역량 구축요인과 과제응집력, 사회응집력의 관계를 연구할 필요가 있다.



## 참고문헌

- 권기성(1995). 집단응집력과 생산성의 관계에 관한 연구. **인문사회과학논집**, 24, 77-87.
- 권대봉(2003). **인적자원개발 개념 변천과 이론에 대한 종합적 고찰**. 서울: 원미사.
- 권석균(1995). 조직학습의 이론적 조망. **인사조직연구**, 3(1), 121-164.
- 김범준, 이재무(2018). 대학 농구선수들의 성취목표성향이 팀 응집력에 미치는 영향: 자기관리의 매개효과 검증. **한국체육학회지**, 57(2), 87-102.
- 김우갑(2012). 작업집단에서 과업갈등이 학습행동에 미치는 영향: 집단응집력과 심리적 안전감의 역할. 박사학위논문, 세종대학교.
- 배을규(2005). 학교조직의 조직학습 준비도 분석: 중학교 교사들을 대상으로. **중등교육연구**, 53(2), 137-158.
- 변원태(2008). 한국과 중국 조정 지도자의 코칭 행동이 집단응집력 및 선수만족에 미치는 영향. 박사학위논문, 연세대학교.
- 류주한(2008). 인수합병 후 성공적 통합에 관한 탐험적 연구: 통합속도를 중심으로. **기업경영연구**, 15(3), 263-286.
- 안종석, 박광서(2004). 국제인수합병 이후 국내 근로자의 직무스트레스와 조직몰입에 관한 연구. **국제경영연구**, 15(3), 1-29.
- 임유경(2012). 직무스트레스와 조직변화저항의 관계에서 조직학습역량의 매개효과: 경찰조직을 중심으로. **HRD연구**, 14(3), 61-85.
- 왕줄(2015). 팀 학습행동과 팀 응집력이 성과에 미치는 영향. 석사학위논문, 가천대학교.
- 이정남(2016). 집단응집력과 직무특성이 조직시민행동에 미치는 영향. 박사학위논문, 한국기술교육대학교.
- 이준호(2008). 연구개발(R&D) 집단의 다양성과 응집성이 창의성에 미치는 영향: 규범과 리더십의 조절효과. 박사학위논문, 고려대학교.
- 이황우, 오규철(2010). 환경적 맥락에서의 경찰 커뮤니케이션 만족이 집단응집성에 미치는 영향에 관한 연구. **한국경찰학회보**, 23, 201-231.
- 우종필(2012). **구조방정식모델 개념과 이해**. 서울: 한나래출판사
- 유영주, 김진모(2017). 대기업 팀의 학습과 팀장 변혁적 리더십, 임파워먼트 및 응집력의 구조적 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 49(1), 55-83.
- 장승환(2016). R&D 연구원의 성격특성과 변혁적 리더십이 조직학습역량 및 조직유효성에 미치는 영향. 박사학위논문, 성균관대학교.

- 장원섭, 장지현, 유지은(2008). 멘토링이 조직의 비재무적 성과에 미치는 영향. *직업교육연구*, 27(3), 109-138.
- 조대연, 백경선(2007). 사회문화적 관점에서 조직학습 역량구축 진단도구 타당화 연구: 학교조직을 중심으로. *평생교육학연구*, 13(2), 1-22.
- 조대연, 이운수, 설현수(2013). 사회인지적관점에서 조직학습 역량요인이 조직 변화 몰입에 미치는 영향. *기업교육연구*, 15(2), 135-154.
- 주두리(2016). C기업의 관리자 코칭행동과 조직몰입의 관계에서 팀 응집력의 매개 효과. 석사학위논문, 고려대학교.
- 주현미(2012). 대기업 팀의 응집력과 학습행동, 상사의 리더십행동 및 성과의 관계. 박사학위논문, 서울대학교.
- 차대운(2002). *(신체계)경영조직행동*. 서울: 대명.
- 최재훈, 김문중(2015). 팀 학습행동과 정보교류체제가 팀 성과에 미치는 영향: 팀 응집력의 조절효과를 중심으로. *상업교육연구*, 29(2), 1-23
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31, 71-88.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1993). The psychological impact of merger and acquisition on the individual: A study of building society managers. *Human Relations*, 46(3), 327-347.
- Chiva, R., Alegre, J., & R. Lapedra, R. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 224-242.
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373-390.
- Dibbon, D. C. (1999). *Assessing the organizational learning capacity of schools* (Doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, Canada.

- Gherardi, S., Nicoloni, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29(3), 273-297.
- Goh, S. C., & Richards, G. R. (1997). Benchmarking the learning capacity of organization. *European Management Journal*, 15(5), 575-583.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Jerez-Gomez, P., Cespedes-Lorente, J., & Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: A proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58(6), 715-725.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K. A., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Loewenthal, K. M. (2004). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd ed.). Hove, UK: Psychology Press.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Marks, H. M., Louis, K. S., & Printy, S. M. (2000). The capacity for organizational learning: Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 239-265). Stamford, CT: JAI.
- Marks, M. L., & Mirvis, P. H. (2001). Making merger and acquisitions work: Strategic and psychological preparation. *Academy of Management Executives*, 15(2), 80-94.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2002). Organizational learning in high-stakes accountability environments: Lesson from an urban school district. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds), *Theory and research in educational administration* (pp. 1-39). Greenwich, England: Information Age.

- Marsick, V. (2000). Learning organization. In V. Marsick, J. Bitterman & R. Van der Veen (Eds.), *From the learning organization to learning communities toward a learning society*. Information Series No. 382. Columbus, OH: ERIC.
- Mat Roni, S. (2014). *Introduction to SPSS*. Australia: SOAR Centre.
- Melkonian, T., Monin, P., & Noorderhaven. (2011). Distributive justice, procedural justice, exemplarity, and employee's willingness to cooperate in M & A integration processes: An analysis of the Air France KLM merger. *Human Resource Management, 50*(6), 809-837.
- Page, W. L. (2009). *The development of group cohesion as it relates to satisfaction with adult sunday school*. Manhattan, KS: Kansas State University.
- Rait, E. (1995). Against the current: Organizational learning in schools. In S. B. Bacharach & B. Mundell (Eds.), *Images of schools: Structures and roles in organizational behavior* (pp. 71-107). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terrence, E. D., & Kent, D. P. (2000). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wang, X., Teo, H. H., Wei, K. K., Sia, C. L., & Lee, M. K. O. (2006). Organizational learning capability and attitude toward complex technological innovations: An empirical study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57*(2), 264-279.

*Abstract*

## The Relationship Between the Organizational Learning Capacity and Group Cohesion in merged C Company

Son, Byunggi (Chung-Ang University)

Cho, Daeyeon (Korea University)

The purpose of this study was to analyze the relationship between the organizational learning capacity in merged C company and task cohesion, social cohesion which are sub-variable of group cohesion. The survey was distributed to 430 employees in C corporations and 316 employees were participated to achieve this research purpose. 316 valid questionnaires were used for statistical analysis. SPSS 20.0 and Amos 22.0. were used to analyze the purpose of this study. The findings were as followings. First, the organizational learning capacity had significant positive correlation with task cohesion in merged C company. Second, the organizational learning capacity had significant positive correlation with social cohesion in merged C company. Third, organizational learning capacity has more influence on task cohesion among task cohesion and social cohesion. The results of this study provide the theoretical implications in that the relationship between organizational learning capacity and group cohesion is multi-dimensional by task cohesion and social cohesion, and the influence is verified. Finally, this study discussed some implications for practice for the merged C company.

*keywords:* organizational learning capacity, group cohesion, task cohesion, social cohesion, M&A



## 비형식교육과 무형식학습의 하모니 효과 : 비형식교육 적합성, 무형식학습, 학습가치, 학습성과 간의 구조적 관계

신은경(경북대학교)\*

현영섭(경북대학교)†

---

### 요약

---

평생교육에 참여한 학습자는 프로그램에 참여하면서도 무형식학습을 함께 진행한다. 동료학습자와 협력·공동작업을 하기도 하고, 학습동아리 등에 참여하기도 한다. 비형식교육과 무형식학습은 서로 별개로 이루어지기도 하지만 연동되어 학습목표와 성과를 달성하는데 기여하기도 한다. 이에 본 연구에서는 비형식교육의 상황에서 무형식학습, 학습가치, 학습성과의 관계를 분석하였다. 이를 통하여 비형식교육의 어떤 특성이 무형식학습과 관련되어 학습성과를 나타내는지, 또 비형식교육의 어떤 특성이 학습가치를 고취하여 학습성과에 영향을 주는지를 파악하고자 하였다. 연구목적의 달성하기 위하여 비형식교육에 참여하는 성인학습자 526명의 응답 자료를 분석에 활용하였다. 분석방법으로는 타당도 및 신뢰도 분석, 기술통계 분석, 상관분석, 구조방정식 모형분석 등이 활용되었다. 주요 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 비형식교육 적합성, 학습가치, 무형식학습, 학습성과 간의 구조방정식모형이 타당한 것으로 나타났다. 둘째, 비형식교육 적합성은 학습성과에 직접적인 영향을 미쳤다. 셋째, 무형식학습과 학습가치는 비형식교육 적합성과 학습성과의 관계를 매개하였다. 이상의 분석결과를 토대로 관련된 논의 및 시사점을 제시하였다.

---

주제어: 비형식교육, 무형식학습, 학습가치, 학습성과

---

\* 제1저자: 경북대학교 교육학과 시간강사 email: sek1178@daum.net

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

논문투고: 2018.12.10 / 심사일자: 2018.12.30 / 게재확정일자: 2019.01.11

## I. 연구의 필요성 및 목적

평생학습은 형식(formal) 및 비형식(nonformal) 교육과 함께 무형식(informal) 학습의 형태로 다양하게 발생하고 있다. 2017년 한국 성인의 평생학습실태 조사 결과에 따르면 주변인의 조언, 컴퓨터나 인터넷 활용, 대중매체(텔레비전, 라디오, 비디오) 활용 등의 무형식학습 방법으로 학습을 한다는 학습자가 전체 응답자의 50%를 넘었다. 반면에 인쇄매체나 도서관 방문과 같이 실제로 이동을 하거나 오프라인 매체를 활용하는 경우는 10%에서 30% 후반 정도였다(교육부, 한국교육개발원, 2017, p.107). 이런 통계결과는 형식교육 참여율(2.2%)과 비형식교육 참여율(34.6%)에 비해 높은 수준이었다. 또한 비형식교육 상황에서도 함께 발생할 수 있는 타인과의 대화나 인터넷 등 온라인 형태(Eraut, 2004; Peeters, et al., 2014)의 무형식학습이 주를 구성한다는 점도 알 수 있었다(황영훈, 2017; Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003).

무형식학습의 중요성이 부각되면서 관련 연구도 증가하였다. 그러나 본 연구의 주제와 관련하여 다음과 같은 새로운 방향으로의 연구 필요성도 확인되었다. 첫째, 무형식학습의 유연한 특성에도 불구하고 관련 연구는 일터에서 직무경험이나 대화, 성찰 등을 통하여 발생하는 상황에 한정되었다(김정희, 고수희, 2014; 신은경, 김선화, 현영섭, 2018; 황영훈, 2017; Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003). 무형식학습이 생애 전반의 모든 공간에서 발생할 수 있음에도 불구하고 일터학습(workplace learning) 측면이 강조되는 것은 특이할만하다. 특히 일터학습에서도 직무를 통한 경험이나 대화를 통한 학습에 연구가 집중되었다(김정희, 고수희, 2014; 이성엽, 2009; 이종찬, 김민규, 2017; Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003; Eraut, 2004). 직무를 수행하는 과정에서 IT를 통한 새로운 생산방식이 적용되고, 필요한 새로운 지식을 획득해야 하는 등의 이유로 무형식학습이 일어나고, 관련 연구물이 축적되는 것은 당연할 것이다(신은경, 김선화, 현영섭, 2018). 다만 무형식학습의 다양성, 현장성, 일상성 등을 조명하기 위해서는 일터 이외의 다양한 상황에서 무형식학습을 파악하는 것이 필요하다. 일부 연구이지만 대학생의 일상 경험, 자원봉사자 및 주민활동가의 활동과정에서의 무형식학습이 보고되고 있다(김한별, 2006; 문성숙, 2012; 정민교, 2016). 이 연구들 역시 무형식학습이 가진 다채로운 측면을 드러내는데 한계가 있다. 성인학습자들의 학습은 다양한 학습환경에서 이루어진다. 무형식학습이 가진 다채로운 역동적 측면을 들여다보기 위해서는 학습자의 학습이 경험되는 상황의 맥락에서 이해할 필요성이 있다. 즉, 성인학습자들이 참여하는 비형식교육의 장에서 무형식학습을 파악해볼 필요가 있다.

둘째, 무형식학습이 형식이나 비형식 교육과 연동되어 효과를 나타내는 ‘하모니



효과'의 가능성에 대한 주장(Hung, Lee, & Lim, 2012; Peeters et al., 2014)이 제기되지만, 이에 대한 실증적 연구 결과를 찾기는 쉽지 않다. 일부 연구이지만 형식교육 및 비형식교육과 무형식학습을 연계한 연구들(Hung, Lee, & Lim, 2012; Peeters et al., 2014)은 '하모니 효과'를 언급하고 있다. 하모니 효과는 형식교육 및 비형식교육이 무형식학습을 촉진하거나 무형식학습과 연동하여, 학습에 대한 태도나 성과에 긍정적 영향을 줄 수 있다는 점을 은유적으로 표현한 것이다(Peeters et al., 2014). 특히 형식 및 비형식교육의 교육내용과 방법은 그 자체로도 중요한 사항이지만, 이 내용과 방법이 무형식학습을 촉진하거나 연동을 어렵게 하는 요인이 되기도 한다(최윤진, 2011; Hung, Lee, & Lim, 2012; Peeters et al., 2014). 또한 형식교육이나 비형식교육의 내용과 방법이 학습자에게 적합하고 학습을 촉진할수록 무형식학습이나 학습성과 향상이 가능해진다(Peeters et al., 2014). 성인학습자는 개인의 일상적인 삶의 상황에서 필요하다고 느끼거나 요구되는 것들을 중심으로 평생교육 프로그램을 선택하고 참여를 결정한다. 그만큼 성인학습자의 삶의 상황과 밀접하게 연관되어 있는 주제, 개인적 흥미와 가치에 부합되는 내용, 성인학습자의 특성과 수준에 적합한 교육방법 등은 학습자의 학습활동의 정도 및 학습성과를 결정하는 중요한 요소가 된다(Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2009). 따라서 성인학습자의 특성을 고려한 수업내용과 수업방법은 비형식교육의 적합성에서 중요한 요소이다(강훈, 한상훈, 구주형, 2016; 김혜원, 2017; 신은경, 현영섭, 2018).

이와 더불어 무형식학습은 형식교육이나 비형식교육의 내용이나 방법과 연동하여 학습자의 학습성과나 학습목표달성을 촉진하는 역할을 한다(차승봉, 박성열, 구병두, 2014; 최윤진, 2011). 일부 연구들이지만 국내외 학자들(김한별, 2014; 문성숙, 2012; 차승봉, 박성열, 구병두, 2014; Peeters, et al., 2014)은 무형식학습이 형식교육이나 비형식교육에서 발생하는 학습결손, 학습의 어려움 등을 보완하고, 추가학습이나 심화학습, 지식 공유 등을 가능하게 하는 보완적 역할을 수행하고 있다고 설명하고 있다. 또한 학습동아리 활동이나 자기주도학습과 같이 형식교육이나 비형식교육에서의 학습을 이끄는 주도적 역할도 함께 제시하고 있다.

하지만 형식교육이나 비형식교육과 연동한 무형식학습에 대한 국내 연구들은 개념적 논의의 수준이거나 학교교육을 대상으로 한다(김한별, 2014; 차승봉, 박성열, 구병두, 2014). 다만 일부 해외 연구들(Hung, Lee, & Lim, 2012; Peeters et al., 2014)에서 평생교육 하모니 효과의 질적 분석을 통한 통찰을 제공하고 있다. 이에 무형식학습을 형식교육이나 비형식교육과 연동하여 적용하고 학습성과를 유도하기 위한 원리나 원칙에 대한 실증적 근거를 제공하는 연구가 필요하다(Hung, Lee, & Lim, 2012).

한편 학습성과는 학습목표의 달성뿐만 아니라 무형식학습을 통한 학습 자체에 대한 인식, 지속적 학습 의지, 학습에 대한 중요성 인식 등이 높아지는 등 학습가치에 대한 긍정적 변화도 포함한다(임숙경, 2007; Eccles et al., 1995; Pintrich et al., 1991). 더구나 학습가치가 높을수록 학습몰입, 학습만족도, 학습성과 등이 높아진다는 결과도 보고되고 있다(김진호, 2003; 김현진, 고장완, 김명숙, 2012; 이기연, 김계옥, 2016; Pintrich et al., 1991). 따라서 비형식교육과 무형식학습의 하모니 효과를 파악하기 위하여 학습성과와 학습가치 등의 변수를 고려하는 것이 가능하다.

이상의 논의에서 볼 때, 형식 및 비형식교육과 무형식학습이 연동하여 학습성과와 학습가치 등에 어떤 하모니 효과가 발생하는지에 대한 분석이 필요하였다. 다만 본 연구에서는 평생교육이 다수 발생하는 비형식교육에 초점을 두었다. 이에 본 연구는 평생학습관, 대학부설 평생교육원 등 지역의 평생교육기관에서 운영하는 프로그램에 참여하고 있는 성인학습자를 대상으로 비형식교육 적합성, 무형식학습, 학습가치, 학습성과의 구조적 관계 모형을 제안하고 타당한 모형인지를 실증적으로 검증하는 것을 연구목적으로 하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 비형식교육 적합성의 개념과 의의

비형식교육은 흔히 직장에서 받은 직무연수나 평생학습관, 백화점문화센터, 대학부설 평생교육원에서 운영하는 교육과정을 말한다(교육부, 한국교육개발원, 2017; 김진화 외, 2010). 비형식교육은 형식교육처럼 일정한 목표, 내용, 방법 등을 체계적으로 조직한 교육과정이지만 학습자의 자발적인 선택과 참여로 이루어진다(최윤진, 2011; Livingstone, 2001). 따라서 학습자마다 비형식교육 참여 목적이 다르고, 학습능력수준도 상이하다. 그렇다보니 비형식교육 학습자는 자신의 수준에 적합하고 참여목적을 달성시켜줄 수 있는 수업내용과 방법을 기대한다(권두승, 조아미, 2016).

비형식교육 적합성은 학습자가 수업내용과 방법에 대해 갖는 기대감과 적절성의 수준을 말한다(강훈, 한상훈, 구주형, 2016; 김진호, 2003; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Stipek, 1993; Wlodkowski, 1999). 비형식교육의 내용이나 방법의 특징에 대한 학습자의 평가이기도 하다. 비형식교육에서 다루는 교육내용이 학습자의 참여이유나 기대에 부합되는지, 학습자에게 의미있는 내용인지, 수업내용과 방법이 추가적인 학습을 촉진하는지, 수업방법이 적절한지 등의 특성을 종합하

여 비형식교육의 적합성으로 규정한다(김미영, 강훈, 2016; 김진호, 2003).

비형식교육의 내용과 방법이 학습자에게 적절하고 학습자의 기대를 충족하는 것은 비형식교육의 질적 수준을 평가하는 기본적인 요소이다(Wlodkowski, 1999). 이런 기본적 요소가 충족될수록 비형식교육 내에서 또는 관련되어 수행되는 무형식 학습의 질적 수준도 향상될 수 있다(Peeters et al., 2014).

비형식교육의 내용과 방법에 대한 기대와 적절성은 학습자의 학습활동 참여정도나 학습성과와도 관련된다. 학습자 스스로 선택한 비형식교육의 주제나 내용이 자신에게 의미가 있는 것으로 지각하거나 자신의 필요점 등에 부합될 때, 학습활동에 대한 참여도가 높아지고 학습에 대한 관심의 변화나 인지적 변화도 나타난다(강훈, 한상훈, 구주형, 2016; 박정배, 송병국, 2011). 이와 더불어 학습자의 학습 흥미를 유지시키고 적극적인 학습 참여를 이끄는 전략과 방법도 학습자의 변화에 영향을 준다. 예를 들어, 전문성과 열정을 갖춘 교수자가 수업내용을 이해하기 쉽게 제시하고, 학습자 간의 지식이나 생각 등을 공유할 수 있는 기회를 마련해주고, 자신의 삶에 바로 적용할 수 있는 학습방법이나 전략을 수업에 적용하는 것이다(김미영, 강훈, 2016; Peeters et al., 2014). 이러한 배움의 기회를 통해 학습자는 지식을 얻고, 배움의 의미를 새롭게 찾기도 하고, 새로운 학습이나 변화를 준비하기도 한다(강훈, 한상훈, 구주형, 2016).

이상의 논의를 종합하면, 비형식교육 적합성은 수업내용과 수업방법의 학습자 적절성으로 구체화된다. 또한 비형식교육 적합성이 우수할수록 학습자의 무형식학습이 촉진될 수 있고 긍정적 학습성적을 가져올 수 있다.

## 2. 무형식학습의 개념과 구성요소

무형식학습은 교육프로그램의 전, 중, 후 그리고 장소에 상관없이 어디에서나 발생할 수 있다(Billett, 2002; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2009). 학습자가 처한 상황적 맥락에서 주도적이고 자발적으로 참여하는 활동을 통해 발생하는 가르침과 배움이 무형식학습이다(김한별, 2014; 한승희, 2009). 예를 들면, 직무경험, 인터넷 사용, 타인과의 대화나 상담, 여행 등을 통한 지식과 관점의 확장은 모두 무형식학습의 활동이며 결과이다(교육부, 한국교육개발원, 2017; Eraut, 2004).

무형식학습에 대한 정의는 무형식학습 자체의 다양성과 연구자의 관점에서 따라 다양하다. 무형식학습의 비의도성, 비계획성 등의 특징에 초점을 둔 경우(Marsick & Volpe, 1999), 학습자의 주도성에 강조점을 두고 접근한 경우(Ellinger, 2005), 타인과의 상호작용을 통한 학습에 강조점을 둔 경우(Doornbos, Simons, & Denessen,

2008; Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003) 등 여러 관점에서 무형식학습이 정의된다.

무형식학습의 비의도성과 비계획성은 형식교육이나 비형식교육에 비해 사전에 교육목적 설정, 교육내용 구성, 평가계획 수립 등의 형식적 준비가 불필요하거나 상당히 약한 수준으로 나타난다는 점을 강조한다(Marsick & Volpe, 1999). 하지만 무의도성이나 무계획성을 의미하는 것은 아니다. 즉, 의도가 없거나 계획이 없는 것만 무형식학습에 해당되는 것은 아니다. 학습자의 주도성을 강조한 경우는 자기 주도적 학습과 같이 무형식학습에서 학습자의 주도적 역할을 강조한다(Ellinger, 2005). 다만 자기주도적 학습은 형식/비형식/무형식 학습 모두에서 발생할 수 있다는 점에서 무형식학습과는 구분된다. 타인과의 상호작용을 강조하는 입장(Doombos et al., 2008; Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003)은 무형식학습의 활동이나 방법을 강조한 관점이다. 다만 타인과의 상호작용 이외에도 다양한 무형식학습 활동과 방법이 존재하기 때문에 한계가 있는 관점이다. 이런 관점들은 무형식학습의 각 측면을 반영하고 있다는 점에서 무형식학습을 설명하면서도 충분하지는 않다. 따라서 무형식학습의 정의를 이해하기 위해서는 이런 관점들을 통합하여 의도나 계획, 주도성, 방법, 그리고 일상성 등을 포함하는 관점에서 무형식학습이 이해되어야 한다. 이런 관점에서 무형식학습은 일정한 체계나 형식이 갖추어져 있지는 않지만 학습자가 주도적으로 그리고 일상적으로 발생하는 모든 형태의 학습활동이라고 할 수 있다.

무형식학습의 정의에서 알 수 있듯이, 무형식학습은 다양하고, 일상적이다. 그래서 하나의 정형화된 학습으로 무형식학습을 보기 어렵다. 이런 특성은 무형식학습 구성요소의 다양성을 발생시킨다. 타인과 상호작용, 관찰, 업무경험, 성찰, 대화, 방문, 여행, 독서, 인터넷 자료 검색 등 다양한 활동이 무형식학습의 구성요소이자 모습이다(김한별, 2014; Ellinger, 2005; Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003; Lohman, 2005). 그나마 무형식학습 구성요소를 범주화하면, 학습기회탐색(정보 획득 대상, 방법 등 탐색을 통한 학습), 타인과의 학습(타인과의 대화, 관찰 등을 통한 학습), 외부자원활용(인터넷 검색, 서적 등을 통한 학습), 성찰(과거 경험, 시행착오 등을 통한 학습)로 구분할 수 있다(신은경, 2012).

물론 무형식학습의 방법이나 요소가 동시에 또는 모두 발생되어야 무형식학습이 발생되었다고 보는 것은 아니다. 즉, 학습자가 처한 상황과 학습자의 특성 등에 의해서 선택되고 시도되는 과정에서 무형식학습은 학습자마다 다양한 조합을 갖게 된다(Rose, 2016). 예를 들어, 무형식학습은 비구조화된 일상의 활동이나 삶의 영역에서 뿐만 아니라 일련의 체계화되고 조직화된 교육활동에서도 발생한다(Livingstone, 2001; Peeters et al., 2014). 구조화된 비형식교육은 학습자가 처한 상황이나 맥락이 되고 교육내용과 방법에 의해서 무형식학습의 구성요소가 결정될 수 있다. 즉, 교

육내용이 부족하거나 필요한 지식이나 기술을 좀 더 쉽게, 빠르게 습득하기 위해 또한 심화학습을 하기 위해 적절한 구성요소의 무형식학습을 선택한다(김정희, 고수희, 2014; 박규미, 2018; Gulati, 2004; Peeters et al., 2014).

무형식학습은 비형식적이고 무형식적이기 때문에 선행연구들에서 제시한 형태보다 더 다양하게 나타날 수 있다(신은경, 김선화, 현영섭, 2018). 하지만 무형식학습의 다양성을 모두 고려하는 것도 현실적으로 한계가 있다. 이에 본 연구에서는 기존의 선행연구를 토대로 무형식학습 구성요소를 범주화한 신은경(2012)의 연구를 적용하여 학습기회탐색, 타인과의 학습, 외부자원활용, 성찰을 무형식학습 구성요소로 선정하였다. 구체적으로 학습기회탐색은 비형식교육과정에서 배우는 내용과 관련된 정보나 자원을 미리 탐색하고 이해하는 과정에서 일어나는 학습이고, 타인과의 학습은 강사나 수강생과 학습내용에 대해 대화를 나누거나 관찰을 하거나, 협력을 하는 과정에서 이루어지는 학습을 말한다. 외부자원활용은 수업내용과 관련된 정보나 지식 등을 습득하기 위해 인터넷, SNS, 인쇄매체, TV 등의 외부자원을 활용하는 과정에서 이루어지는 학습을 뜻하고, 성찰은 수업내용에 대한 이해를 높이기 위해 스스로 과거의 경험이나 타인과의 상호작용 과정을 되돌아보고, 자기대화 등을 시도하는 과정에서 이루어지는 학습을 의미한다(신은경, 2012).

### 3. 학습가치의 개념과 특성

학습가치란 학습에 대하여 학습자가 갖는 중요성이나 의의에 대한 인지적·정서적 판단을 말한다(권두승, 조아미, 2016). 일반적으로 가치는 어떤 행동의 결정이나 행동의 결과에 대한 질을 결정하는 중요한 요인이다(김현진, 고장완, 김명숙, 2012). 학습자 스스로 학습을 얼마나 가치 있게 인식하는가에 따라 학습의 시작이 결정되고, 또 학습에 참여하는 과정에서는 학습에 대한 몰입, 지속성, 성과 등의 정도가 달라진다(권두승, 조아미, 2016; 김진호, 2003; 이기언, 김계욱, 2016; Knowles, Holton, & Swanson, 2010; Wu & Hiltz, 2004). 즉, 학습가치를 높게 생각하는 학습자는 배움의 즐거움을 느끼고(Houle, 1961), 지식을 탐색하려는 경향이 강해(Boshier & Collins, 1985) 학습을 지속해 나간다.

Eccles와 Wigfield(1985)는 개인이 어떤 일에 참여하면서 갖는 가치에 대해 정의를 하며, 학습자가 과제 혹은 학습에 부여하는 가치는 흥미, 중요성, 유용성의 요소를 포함한다고 보았다. 즉, 학습가치란 학습자가 학습과정에서 특정 주제나 내용에 대해 흥미를 느끼고, 그 내용이 자신에게 중요하며, 앞으로 자신에게 도움이 되거나 유용하다고 인식하는 것이다(임숙경, 2007; Eccles et al., 1995; Pintrich et al.,

1991). 따라서 학습가치는 학습자가 학습에 부여하는 주관적 판단이다. 이상의 논의를 종합하여 본 연구에서는 학습가치를 학습자의 학습활동 및 학습내용에 대해 배울 가치가 있다고 느끼는 주관적인 판단으로 정의하였다.

한편 이기언, 김계옥(2016)은 학습자는 학습을 통한 즐거움을 경험함으로써 학습의 가치를 인정하고 학습을 계속하고, 지식을 탐구하는 경향이 높다고 하였다. 이와 더불어 다른 선행연구들(김진호, 2003; 김현진, 고장완, 김명숙, 2012; 이기언, 김계옥, 2016; Pintrich et al., 1991)에서도 학습자가 학습과정이나 학습내용에 높은 가치를 부여할수록 학습성도가 향상된다는 점을 보고하였다. 이런 연구결과들은 학습가치가 학습과정과 결과에서 중요한 역할을 하고 있다는 점을 시사하였다. 동시에 이 연구들은 긍정적 학습경험은 학습가치를 향상시킬 수 있는 조건이 된다는 점에서 학습가치의 중요성과 특성을 이해할 수 있는 근거가 되었다.

#### 4. 학습성도의 개념과 구성요소

학습성도란 학습의 결과로 얻게 되는 개인적 변화 또는 그에 따른 이득과 혜택을 말한다(강훈, 한상훈, 구주형, 2016; 김은영, 2015; 김애련, 2004; 이강은, 홍아정, 2015; 현영섭, 김우철, 김현진, 2016; Nusche, 2008). 평생학습 측면에서 학습성도는 평생학습 경험을 통해 학습자가 획득하게 되는 결과물이고, 지식과 기술의 향상, 태도와 가치, 건강, 진로, 취업, 자신감, 전문능력, 사회적 네트워크, 사회참여 등의 변화를 포함한다(김애련, 2004; 현영섭, 김우철, 김현진, 2016). 더불어 학습자는 자신이 처한 상황이나 경험 등에 따라 평생교육 프로그램의 유형(학위과정/비학위과정)이나 내용(문화·예술교육, 직업능력교육, 인문교양교육 등) 등을 선택하기 때문에, 개별 학습자의 학습성도의 내용은 서로 다르다(주영주, 한상훈, 김나영, 2013; 황정원, 길혜지, 2017; 현영섭, 김우철, 김현진, 2016). 따라서 평생학습에서 학습성도는 학습의 주체인 학습자가 비형식교육이나 무형식학습을 통해 무엇을 배우고, 어떤 변화를 경험하게 되었는지 스스로 인식하고 판단한 것이 된다(김애련, 2004; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2009).

평생학습의 성과는 연구자들의 관점, 목적, 방법 등에 따라 다양하게 정의되고 있다. Cupp(1991), Knez(1996), Pucket(2001)은 학습자들이 학습을 통해 태도와 가치관의 변화를 경험하고, 사회적 의식의 변화, 계속학습에 대한 관심 증대, 지식 획득, 자신감 증가 등의 변화로 학습성도를 설명하였다(변주성, 2010에서 재인용). 또한 정민승, 최운실(2007)은 학습자의 정서적·사회적 영역에서 학습성도를 정의하였다. 구체적으로 정민승, 최운실(2007)은 자신감 획득, 새로운 네트워크 구축 및 존재

감 확인, 다양한 환경과 접촉국면 확장을 학습성과에 포함하였다.

이렇게 학습성과의 구체적인 요소를 제시하는 연구와 함께 영역으로 범주화하여 제시하는 연구자들도 있었다. 예를 들어, 박창동, 이희수(2011), 김은영(2015)은 학습 성과를 인지적 영역, 정의적 영역, 사회활동 영역으로 분류하였다. 이와 유사하게 임고은(2017)은 학습활동의 내용과 연관하여 학습성과 영역을 인지적 측면, 정서적 측면, 사회적 측면으로 구분하였다. 인지적 측면은 학습자의 지식과 기술 등의 인지적 변화이고, 정서적 측면은 가치관, 태도 등의 변화를 의미하였다. 그리고 사회적 측면은 학습을 통한 관계와 상호작용 등의 변화를 의미하였다. 또한 김애련(2004)은 영역을 좀 더 확대하여 지적 영역, 정의적 영역, 신체적 영역, 진로 및 취업, 가정생활, 사회활동의 6개 영역의 변화를 학습성과의 구성요소로 보았다. 이상의 논의를 종합하면 학습성과는 매우 다양한 요소들의 변화이지만 이를 영역이나 측면으로 범주화할 경우 인지적, 정의적, 사회적 영역으로 구분되는 것이 일관되게 제시되었다. 이에 본 연구에서도 학습성과를 비형식교육과 무형식학습에 의해서 나타나는 학습자의 인지적, 정의적, 사회적 변화로 정의하였다.

## 5. 주요변수 간의 관계

성인학습자는 개인이 처해 있는 상황이나 사회적 맥락에 따라 비형식교육을 선택하고 참여를 결정한다. 그렇게 참여한 비형식교육에서 학습자는 자신이 의도한 혹은 의도하지는 않았지만 변화를 경험하게 되고, 무형식학습과 학습가치 등의 요소들이 학습자의 변화를 더욱 촉진할 수 있다. 즉, 비형식교육이 무형식학습과 연동하여 학습에 대한 가치나 성과에 긍정적 영향을 줄 수 있을 것이다. 이런 가정을 토대로 본 연구에서는 비형식교육 적합성이 학습자의 무형식학습, 학습가치, 학습성과에 영향을 미치고, 무형식학습은 학습가치와 학습성과에 영향을 줄 것이며, 또한 학습가치도 학습성과에 영향을 미친다고 가정하였다. 이런 가정의 근거는 비형식교육 적합성과 학습성과에 관련된 구조적 모형을 제시한 선행연구들(조은아, 이소영, 2016; 황영훈, 2017; Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003)에서 발견할 수 있다. 예를 들어, Enos, Kehrhahn 그리고 Bell(2003)은 형식교육은 무형식학습을 발생시키고, 그 과정을 통해 새로운 지식이 생성되는 모형을 제시하였다. 이는 비형식교육과 무형식학습의 하모니 효과의 발생 가능성에 대한 이론적 토대를 제공하는 주장이었다.

구체적으로 선행연구에 기초하여 주요변수 간의 관계를 정리하면 다음과 같다. 우선 비형식교육 적합성과 학습성과의 관계를 살펴보면, 김애련(2004)은 비형식교육기관에서 운영하는 프로그램의 학습조건과 내용, 물리적 환경 등이 학습성과에

중요하게 작용한다고 가정하였다. 그리고 신은경, 현영섭(2018)의 연구는 수업내용과 방법의 흥미성은 심리적 변화와 연관된다는 점을 보고하였다. 또한 요리수업을 수강하고 있는 학습자를 대상으로 수업환경과 학습성과의 관계를 분석한 김혜원(2017)의 연구결과에서는, 수업환경, 즉 교육내용 및 구성(표준화 회귀계수=.34), 강사(표준화 회귀계수=.21), 교육환경(표준화 회귀계수=.17)이 학습성과에 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유사한 분석결과가 다른 선행연구들(강훈, 한상훈, 구주형, 2016; 방희봉, 이은상, 박하진, 2017)에서도 보고되었다. 이에 본 연구에서는 수업내용과 수업방법을 포함하는 비형식교육 적합성이 학습성과에 유의한 정적 영향을 미칠 것으로 가정하였다.

둘째, 비형식교육 적합성은 학습가치에도 정적 영향을 미칠 수 있다. 성인학습자는 각자 성취하고자 하는 목적이나 의도에 바탕을 두고 비형식교육에 참여하는 경향을 갖는다. 따라서 자신이 선택한 교육프로그램의 내용과 방법이 적절하고 학습의 흥미를 자극할 수 있다면 학습에 대한 태도나 중요성, 즉 학습가치에 대한 변화가 가능하다(신은경, 현영섭, 2018). 문성숙(2012)의 연구에서도 학습자는 자신들이 선택하여 입문한 교육과정이지만 내용도 재미있고, 이해하기 쉽게 설명해주고, 부담 없이 재미있게 수업을 들을 수 있어서 학교교육에서는 느끼지 못한 배움에 대한 새로운 가치를 느끼게 되었다고 하였다. 이상의 논의에 기초하여 본 연구에서는 비형식교육 적합성이 학습자의 학습가치에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 가정하였다.

셋째, 학습가치는 비형식교육뿐만 아니라 무형식학습을 통해서도 향상될 수 있다. 기존의 연구들(문성숙, 2012; 신은경, 현영섭, 2018; Wigfield & Eccles, 1992)은 형식성의 수준에 상관없이 특정 학습의 내용과 방법이 학습자에게 맞을 경우 학습가치의 향상이 가능하다는 점을 지적하고 있다. 따라서 무형식학습이라도 학습이라는 점을 인식하고 양질의 정보와 지식을 획득할 수 있다면, 무형식학습의 중요성과 의의에 대하여 긍정적 인식을 갖게 된다. 더구나 본 연구와 같이 비형식교육 상황에서의 무형식학습이라면 무형식학습활동을 학습활동으로 인식할 가능성이 더욱 강하여 무형식학습을 적극적으로 수행하고 의의를 부여할수록 학습가치 향상의 결과를 가져올 가능성이 더 크다. 실증적인 연구(Doorbos, et al., 2008)에서는 무형식학습과 학습가치의 관련성에 대한 상관관계의 근거가 제공되었다. 이에 본 연구에서도 무형식학습이 학습가치에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 가정하였다.

넷째, 비형식교육 적합성과 무형식학습은 상호보완적으로 학습자들의 학습을 지원할 수 있지만(Peeters et al., 2014) 본 연구에서는 비형식교육의 맥락 안에서의 실제적인 경험(Hung, Lee, & Lim, 2012), 상호작용, 성찰(문성숙, 2012; 황영훈, 2017; Enos, Kehrnhahn, & Bell, 2003) 등의 무형식학습을 통한 학습자의 변화에 초



점을 두고 접근하였다. Rowden(2002)은 형식적 학습(비형식교육을 포함하는 개념)과 무형식학습의 관계에 대해 논하면서 형식적 학습에서의 경험과 학습한 내용을 바탕으로 더 많은 무형식학습을 수행하는 경향이 있다고 하였으며, 형식적 학습과 무형식학습의 상관계수도 .624로 나타났다. Shipton 외(2002)도 형식적 학습이 무형식학습을 자극하고 이를 보충하기 위해 스스로 학습을 계획하고 촉진하는 원천이 된다고 하였다(Burns, Schaefer, & Hayden, 2005에서 재인용).

국내 연구에서도 황영훈(2017)은 대기업 영업직 초기경력자를 대상으로 비형식교육과 무형식학습의 영향관계를 분석한 결과, 비형식교육이 무형식학습에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 보고하였다(표준화 경로계수는 .850,  $p < .001$ ). 그리고 문성숙(2012: 59-61)은 ‘문화관광해설사’라는 지역의 자원봉사자들의 모임에서 활동하고 있는 활동가들을 대상으로 무형식학습에서 드러난 실천공동체성을 분석하였다. 그 결과 학습자들은 문화관광해설사 입문교육과정에서 자신들이 배우고 있는 내용에 대해 더 관심을 갖고 스스로 공부할 것을 찾기도 하고, 자신의 지난 학습경험을 돌아보는 계기가 되기도 하였으며, 주도적으로 새로운 학습경험을 만들어 가는 등의 모습이 나타났다. 예를 들어, 한 사례에서는 교육내용과 관련된 책을 20여권 읽고 정리하고, 배우는 내용을 좀 더 잘 알고 배우고 싶어서 관련된 다른 강좌에 참여하기도 하였다. 그리고 질문과 답변, 가벼운 토론 등의 자유로운 분위기 속에서 수업이 진행되어 학습자들은 더 많은 관심과 흥미를 가지고 스스로 공부할 것을 찾아 나가는 계기가 되었다고 하였다. 또한 학습자들은 배우고 있는 교육내용에 대한 이해 부족을 느끼고 무엇을 더 공부해야 할지, 어떤 방법으로 해야 할지 등을 고민하기도 하고, 유사한 생각을 가진 사람들과 스터디 모임도 구성하였다. 이처럼 비형식교육은 학습자의 무형식학습을 이끄는 계기가 될 수 있음을 알 수 있다.

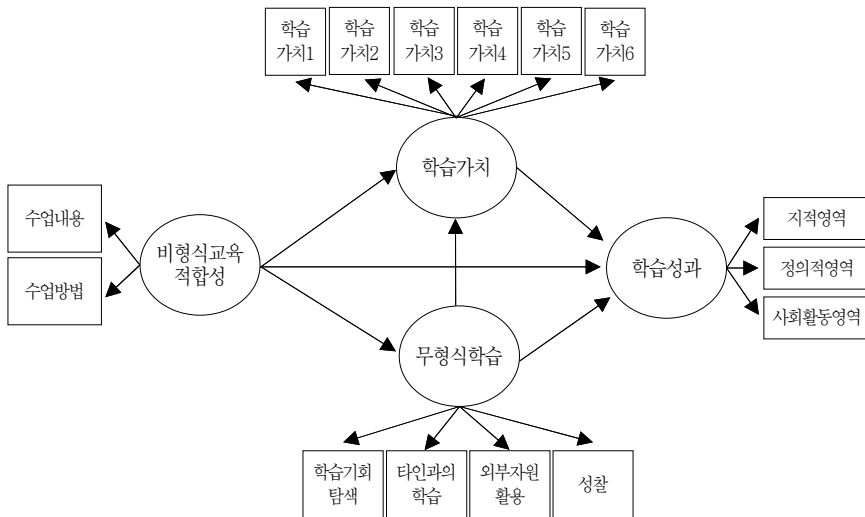
마지막으로 비형식교육, 무형식학습, 학습성과의 관계에 대한 실증적 근거도 발견되었다. 예를 들어, Peeters 외(2014)는 비형식교육 과정에 참여한 성인학습자의 무형식학습의 모습과 성과를 분석한 결과, 강사나 다른 학습자의 활동을 보고, 듣고, 대화 등을 통해 다양한 학습을 하고, 지식생산자, 가르치는 사람으로 변화시키는 것으로 나타났다. 박규미(2018)는 의과대학생의 임상 실습과정에서 나타난 무형식학습과 직업정체성의 관계를 질적 연구를 통해 제시하였다. 그 결과를 보면, 의대생은 실제 환자를 접하고 질병과 증상을 직접 관찰하는 학습경험을 통해 새로운 학습의 기회를 가졌으며, 의사들의 행동 등을 관찰하면서 의사라는 직업의 모델을 고민하기도 하고, 형식교육에서 배웠던 이론을 다시 한 번 환기시키며 이해의 깊이를 더해가는 기회를 갖기도 하였다. 이런 무형식학습을 통해 진료하는 방법 등 의사가 기본적으로 알아야 할 절차를 익히게 되었고, 책에서 배울 수 없었던 실제적

지식을 획득하였으며, 진로를 선택하는 계기가 되기도 하였다. 이상의 논의를 종합하여 본 연구에서도 비형식교육 맥락에서 무형식학습이 발생하고 이를 통해 학습자의 학습성도가 나타날 것이라고 가정하였다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구모형 및 변수설정

본 연구의 목적과 이론적 배경을 토대로 비형식교육 적합성, 무형식학습, 학습가치, 학습성도의 관계를 실증적으로 분석하기 위한 연구모형을 [그림 1]과 같이 구성하였다. 연구모형에는 4개의 잠재변수와 15개의 관찰변수가 포함되었다. 외생잠재 변수에는 비형식교육 적합성이 위치하였고, 내생잠재변수에는 무형식학습, 학습가치, 학습성도가 위치하였다. 특히 무형식학습과 학습가치는 비형식교육 적합성과 학습성도를 매개하는 변수로 설정되었다. 관찰변수에는 비형식교육 적합성 2개, 무형식학습 4개, 학습가치 6개, 학습성도 3개가 포함되었다. 학습가치는 단일요인으로 구성되어 개별문항을 관찰변수로 사용하였다.



[그림 1] 연구모형

## 2. 조사대상자의 표집 및 분석방법

본 연구의 모집단은 평생교육 프로그램에 참여하고 있는 학습자이다. 실제 조사 대상자를 표집하기 위하여 2단계 유층화 집락 표집 방법(2 step stratified cluster sampling)과 편의 표집 방법(convenience sampling)을 적용하였다. 우선 연구자의 연구수행의 편의성을 고려하여 대구지역의 평생교육기관을 선정하고 이후에 학습자를 선정하였다. 1단계 평생교육기관의 선정에서는 평생교육기관의 특성과 유형, 설문조사 협조 여부, 평생교육 프로그램 운영 기간, 학습자 규모 등을 고려하였다. 평생교육기관의 유형을 고려하여 지자체에서 운영하는 공공기관과 대학부설, 사업장부설, 언론기관부설 등의 민간기관을 포괄하여 선정하였다. 2단계는 평생교육기관의 담당자가 설문조사 협조 의사를 밝힌 6개 기관(평생학습관 2곳, 대학부설 평생교육원 2곳, 사업장부설 평생교육원 1곳, 언론기관부설 평생교육원 1곳)의 학습자를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 조사기간 동안 프로그램 참여를 위해 평생교육기관을 방문하는 학습자를 대상으로 조사하였다.

6개의 평생교육기관 중 평생학습관 2곳은 대구광역시 자치구에서 운영하는 평생교육기관으로, 지역 주민을 대상으로 문해교육, 문화, 인문교양, 직업능력 등의 다양한 교육프로그램을 운영하고 있다. 대학부설 평생교육기관 2곳은 사립대학 평생교육원으로, 두 기관 모두 20여년의 전통을 가지고 학점은행제, 취미/교양과정, 전문자격증 과정 등 다양한 프로그램을 운영하고 있다. 사업장부설 평생교육기관은 백화점문화센터로, 인문교양, 문화예술 등 분기별로 1,000여 강좌를 개설하여 1만 5천 명의 학습자가 수강하고 있는 대규모 평생교육기관이다. 마지막으로 언론기관부설 평생교육기관은 공중과 방송국의 문화센터로서, 건강·뷰티, 어학·인문, 교양 등 연간 3,000여 강좌를 개설하여 연인원 12만 명이 수강하고 있는 평생교육기관이다.

설문조사는 2018년 4월 23일부터 5월 25일까지 약 한 달 동안 실시하였다. 600부의 설문지를 배포하여 570명(95.0%)이 응답하였고, 이중 무응답, 불성실한 응답 등을 제외하고 총 526(87.6%)부의 설문자료가 최종 분석에 활용되었다. 설문응답자의 개인적 특성의 분포는 다음과 같다. 성별의 경우, 남자 102명(19.4%), 여자 424명(80.6%)이었다. 연령의 경우에는 40대가 136명(25.9%), 50대가 113명(21.5%)으로 성인중기 응답자의 비중이 높았다. 평균연령은 47.39세였다. 학력에서는 대졸이 217명(41.3%)으로 가장 많았다. 그리고 2017년에 수강한 프로그램 수는 1개가 194명(36.9%)으로 가장 많았고, 3개 이상도 139명(26.4%)으로 평균 2.31개의 프로그램을 수강하였다.

자료 분석을 위해 다음과 같은 통계분석방법을 적용하였다. 첫째, 조사도구의 신

되도를 검증하기 위해 Cronbach의  $\alpha$ 계수를 분석하였고, 타당성 검증을 위하여 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 둘째, 주요변수의 기초통계 및 변수간의 관계를 확인하기 위하여 기술통계분석 및 Pearson의 적률상관계수 산출하였다. 셋째, 연구모형의 검증을 위해 구조방정식모형(Structural Equation Model: SEM) 분석을 실시하였다. 모형 추정자료로서 공분산행렬을 사용하였고, 모형추정 방법은 최대우도법(maximum likelihood method)을 활용하였다. 통계분석 프로그램으로 SPSS Windows 18.0 한글버전과 AMOS 18.0 영어버전을 활용하였으며, 통계값의 유의도는 .05 수준에서 검증하였다.

<표 1> 설문응답자의 개인적 특성

구분		빈도	비율(%)	구분		빈도	비율(%)
성별	남자	102	19.4	2017년 수강 프로그램 수	0개	47	8.9
	여자	424	80.6		1개	194	36.9
연령	20대	69	13.1		2개	134	25.5
	30대	96	18.3		3개	69	13.1
	40대	136	25.9		4개 이상	70	13.3
	50대	113	21.5		무응답	12	2.3
	60대 이상	109	20.7		평균 2.31개		
	무응답	3	0.6	2010년 이전	41	7.8	
평균 47.39세			프로그램 수강 시작연도	2011~2015년	132	25.1	
학력	고졸이하	156		29.7	2016년	87	16.5
	전문대졸	114		21.7	2017년	136	25.9
	대졸	217		41.3	2018년	51	9.7
	대학원이상	27		5.1	무응답	79	15.0
	무응답	12		2.3			

### 3. 조사도구의 구성과 타당도 및 신뢰도 검증

조사도구는 조사대상자의 개인특성변수 5개 문항과 연구모형에 포함된 변수를 측정하는 70개 문항으로 구성되었다. 개인특성변수를 제외한 모든 문항은 Likert 5점 척도로 구성되었다.

비형식교육 적합성 조사문항은 Csikszentmihalyi와 Csikszentmihalyi(1988), Stipek(1993), Wlodkowski(1999)의 연구의 바탕으로 변수를 추출한 김진호(2003)의 조사도구를 수정·활용하였다. 조사도구는 '수업내용'을 측정하는 6개의 문항과 '수업방법'을 측정하는 14개의 문항으로 총 20문항이었다. 예를 들어, '수업내용의 수준이 나에게 적절하다', '수업내용은 나에게 의미 있는 것들이다', '강사는 수업내용을 이해하기 쉽게 설명한다' 등의 문항이 포함되었다. 김진호(2003)의 도구는 김미영, 강

훈(2016), 박정배, 송병국(2011) 등의 연구에서 타당도 검증이 수행되었다. 본 연구에서는 Cronbach의  $\alpha$ 계수 평균이 ‘수업내용’ .849, ‘수업방법’ .957로 안정적인 수준이었다.

학습가치의 조사문항은 임숙경(2007)의 조사도구를 수정하여 사용하였다. 해당 조사도구는 Eccles와 Wigfield(1985)의 연구를 바탕으로 변수를 추출한 양명희(2000)의 도구를 수정한 한순미(2004)의 도구였다. 관련 연구들(강훈, 한상훈, 구주형, 2016; 이강은, 홍아정, 2015; 이기연, 김계욱, 2016; 전선영, 2013)에서 타당도 검증이 수행되었다. 학습가치 문항은 총 6문항으로 ‘현재 배우고 있는 강좌가 배울만한 가치가 있다고 생각한다’, ‘나는 이 강좌에 흥미를 가지고 관련된 내용을 좀 더 알고 싶다’ 등의 문항이 포함되었다. 임숙경(2007)의 학습가치에 대한 측정문항의 Cronbach의  $\alpha$ 계수 평균은 .91로 비교적 높은 수준이었다. 본 연구에서는 Cronbach의  $\alpha$ 계수 평균이 .935로 높은 수준이었다.

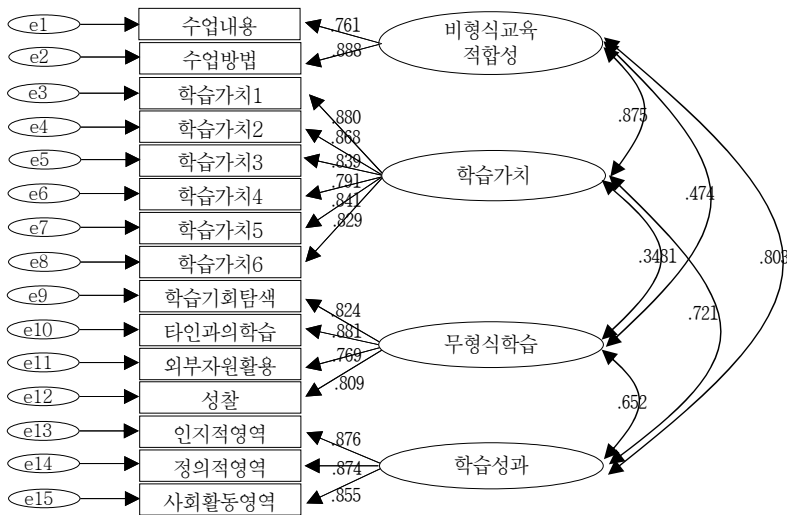
무형식학습 조사문항은 김은정(2005), 이성엽(2008), Lohman(2005), Choi(2009)의 선행연구를 토대로 신은경(2012)이 재구성한 도구를 활용하였다. 신은경의 도구는 기업의 구성원을 대상으로 작성되었지만 약간의 표현상의 수정을 거쳐서 평생교육 분야의 선행연구들(정민교, 2016; 허태연, 2013)에서도 타당도 검증이 수행되었다. 무형식학습 문항은 ‘학습기회탐색’ 5문항, ‘타인과의 학습’ 6문항, ‘외부자원활용’ 5문항, ‘성찰’ 6문항으로 총 22문항으로 구성되었다. 예를 들어, ‘나는 수업내용과 관련하여 강사나 수강생들과 자주 이야기를 나눈다’, ‘나는 수업내용과 관련된 정보 및 지식을 습득하기 위해 인터넷이나 SNS 등을 이용한다’, ‘나는 수강생들과 수업내용에 관해 이야기를 나누거나 관찰한 것을 다시 생각해본다’ 등의 문항이 포함되었다. 신은경(2012)의 연구에서 Cronbach의  $\alpha$ 계수 평균은 ‘학습기회탐색’ .760, ‘타인과의 학습’ .867, ‘외부자원활용’ .599, ‘성찰’ .691이었다. 본 연구에서는 ‘학습기회탐색’ .912, ‘타인과의 학습’ .902, ‘외부자원활용’ .885, ‘성찰’ .882로 비교적 높은 신뢰도 수준을 보였다.

학습성과 조사문항은 Bloom(1956)의 척도를 국내에 적용한 김애련(2004)의 성인 학습자의 학습성과 진단척도(ALDS)를 수정·활용하였다. 김애련의 도구는 성인학습자의 학습성과에 대한 다수의 연구들(강훈, 한상훈, 구주형, 2016; 박창동, 이희수, 2011; 변주성, 2010; 신은정, 2009)에서 타당도 검증이 수행되었다. 학습성과의 문항은 ‘지적 영역’을 측정하는 8개 문항, ‘정의적 영역’을 측정하는 7개 문항, ‘사회활동 영역’을 측정하는 7개 문항으로 총 22개 문항으로 구성하였다. 예를 들어, ‘이 강좌를 통해 내가 필요로 했던 지식이나 정보를 얻었다’, ‘나는 다른 사람과 함께 배우고, 정보를 나누는 것이 즐겁다’, ‘다른 사람을 더 이해할 수 있게 되었다’ 등의 문

항이 포함되었다. 김애련(2004)의 연구에서 Cronbach의  $\alpha$ 계수 평균은 ‘지적 영역’ .75, ‘정의적 영역’ .72, ‘사회활동 영역’ .77 이었다. 본 연구에서는 ‘인지적 영역’ .899, ‘정의적 영역’ .859, ‘사회활동 영역’ .917로 비교적 높은 신뢰도 수준을 보였다.

이상의 조사도구의 타당도를 검증하기 위해 탐색적 요인분석을 활용한 구인타당도를 검증하였다. 요인추출 방법으로는 주성분분석방법(principal component method)을 이용하였고, 요인회전은 베리맥스(varimax)방법을 사용하였다. 타당성 확보를 위한 기준으로 공통성(communality) 0.3이상, 요인부하량(factor loading) 0.5이상, 고유값(eigenvalue) 1이상, 설명량 50%이상으로 정하였다. 그 결과 비형식교육 적합성의 20개 문항 중 수업내용을 측정하는 4번의 타당도가 인정되지 않아 제거되었고, 19개 문항으로 요인구조가 인정되었다. 이때 설명량은 64.9%였다. 무형식학습 구성 요소의 경우 22개 문항 중 성찰의 21번이 제거되었고, 21개의 문항으로 요인구조가 형성되었다. 설명량은 71.7%였다. 학습성과의 경우에는 22개의 문항 중 인지적 영역 1번, 2번, 3번, 정의적 영역 9번, 11번, 12번, 사회활동 영역 17번의 문항이 제거되어 15개의 문항으로 요인구조가 만들어졌으며, 설명량은 71.9%였다.

또한 측정모형에 대한 확인적 요인분석을 실시하였다. 측정모형의 적합도를 확인하기 위해 적합도 지수를 검토한 결과  $\chi^2$ 값이 502.67로 자유도 184의 유의수준 .30에서 유의하였다( $p=.000$ ). 다른 적합도도 함께 고려하였는데, CFI=.935, NFI=.924, TLI=.919, RMR=.044로 양호한 적합도 지수를 보여주고 있어서(김주환, 김민규, 홍세희, 2009; 이학식, 임지훈, 2015) 측정모형의 타당성이 인정되었다.



[그림 2] 측정모형 분석결과

## IV. 분석결과

### 1. 주요변수 기술통계 및 상관계수 분석결과

연구모형에서 제시한 구조적 관계를 분석하기에 앞서 관찰변수 및 잠재변수의 수준과 정규성, 관련성을 살펴보기 위해 기술통계 및 상관계수를 분석하였다. 관찰변수의 기술통계 분석결과는 <표 2>와 같다. 관찰변수의 평균은 최소 3.209에서 최고 4.279였고, 정규분포를 확인하기 위해 산출한 왜도는 절대값으로 0.054에서 0.639, 첨도는 0.063에서 0.558로 정규분포조건(왜도<2.000, 첨도<4.000)에(김주환, 김민규, 홍세희, 2009) 충족되는 것으로 나타났다.

<표 2> 관찰변수의 기술통계 분석결과

관찰변수	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	첨도
수업내용	2.000	5.000	4.017	.608	-.304	-.110
수업방법	2.000	5.000	4.095	.619	-.237	-.414
학습가치1	2.000	5.000	4.279	.693	-.608	-.089
학습가치2	2.000	5.000	4.209	.739	-.496	-.558
학습가치3	2.000	5.000	4.228	.741	-.618	-.208
학습가치4	2.000	5.000	4.198	.753	-.639	-.063
학습가치5	2.000	5.000	4.230	.724	-.500	-.538
학습가치6	2.000	5.000	4.260	.722	-.620	-.214
학습기회탐색	1.200	5.000	3.615	.782	-.095	-.351
타인과의 학습	1.333	5.000	3.612	.785	-.054	-.465
외부자원활용	1.000	5.000	3.209	.962	-.367	-.065
성찰	1.000	5.000	3.590	.781	-.204	-.393
인지적 영역	1.400	5.000	3.879	.730	-.222	-.438
정의적 영역	2.000	5.000	4.082	.676	-.362	-.295
사회활동 영역	1.333	5.000	3.821	.774	-.261	-.459

잠재변수에 대한 기술통계 및 상관계수도 분석하였다. 분석결과는 <표 3>과 같다. 잠재변수의 평균도 3점대에서 4점대의 평균을 보였고, 그 중 학습가치의 평균이 4.234로 가장 높았다. 변수 간 상관관계를 보면, 가장 높은 상관관계는 비형식교육 적합성과 학습가치의 상관관계( $r=.774$ )였고, 가장 낮은 상관관계는 학습가치와 무형식학습( $r=.285$ )으로 나타났다.

또한 다중공선성을 고려하여 분산팽창요인(Variance Inflation Factor: VIF)과 공차한계(tolerance)를 측정된 결과 분산팽창요인은 10이하, 공차한계 값은 0.1이상으

로 나타나 다중공선성의 문제가 없음을 확인하였다. 각 변수들은 유의수준 .01에서 모두 유의한 상관관계를 보였다.

<표 3> 잠재변수 기술통계 및 상관계수 분석결과

변수	평균	표준편차	왜도	첨도	1	2	3	4
1. 비형식교육 적합성	4.021	.545	-.154	-.316	1.000			
2. 무형식학습	3.507	.720	.004	-.457	.322**	1.000		
3. 학습가치	4.234	.634	-.418	-.459	.774**	.285**	1.000	
4. 학습성과	3.900	.637	-.180	-.398	.656**	.670**	.579**	1.000

\*\* :  $p < 0.01$

## 2. 구조적 관계 분석결과

본 연구에서 설정한 구조적 관계를 분석하기 위해 입력행렬로 관찰변수간의 공분산행렬을 활용하였다. 우선 설정된 구조방정식모형의 적합도 지수를 확인하였다. 초기모형에서는 적합도 지수가 기준에 부합되지 않아서 수정지수와 문항의 특성을 고려하여 오차변량 간의 공분산을 일부 추가하였다. 구체적으로 학습가치의 관찰변수인 학습가치1과 학습가치2, 학습가치1과 학습가치3의 오차변량 간의 공분산을 추가하면서 적합도 지수와 구조방정식모형 해의 변화를 관찰하면서 분석을 실시하였다. 최종적으로 설정한 연구모형에 대한 적합도 평가결과는 <표 4>와 같다. 일반적인 적합도 지수의 평가기준에 따르면, 증분적합도지수인  $\chi^2$ 통계량은  $p$ 값이 .05보다 클 경우 적합하고, GFI는 .90이상, RMR은 .05보다 작아야 하고, 절대적합도지수인 NFI, TLI, CFI는 .90이상이면 적합도를 수용할 수 있다(김주환, 김민규, 홍세희, 2009; 이학식, 임지훈, 2015). 이에 본 연구에 사용된 적합도 지수 모두 수용기준을 충족하고 있으므로 비형식교육 적합성, 무형식학습, 학습가치, 학습성과 변수들의 구조적 인과관계를 설명하기에 무리가 없다고 판단하였다.

<표 4> 적합도 지수 분석결과

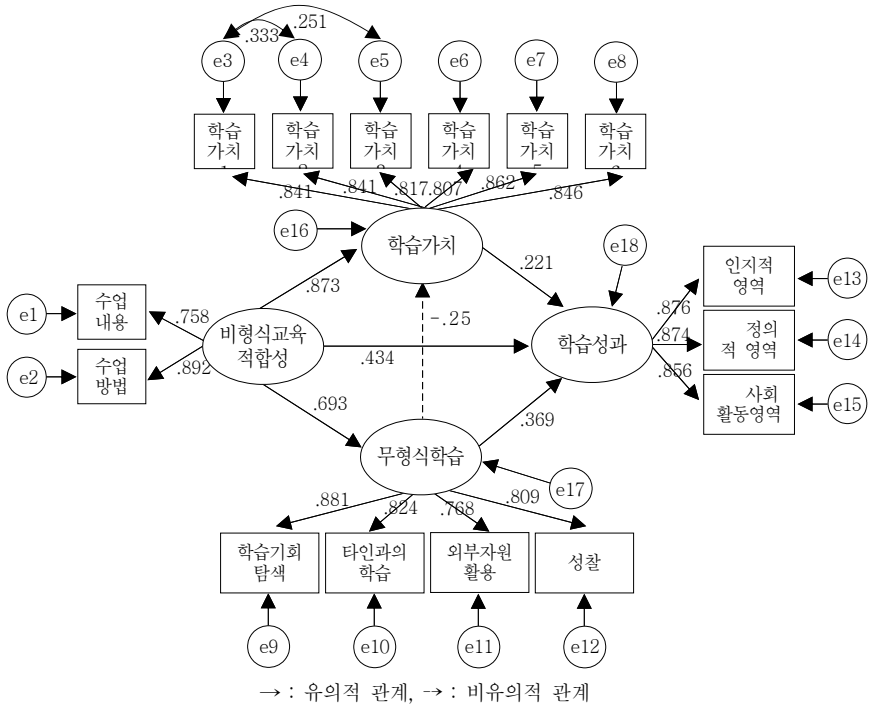
	$\chi^2$	DF	NFI	TLI	CFI	GFI	RMR
적합도 지수	464.677 (p=.000)	183	.929	.926	.941	.903	.044
적합도 기준	분포에 의한 가설검증			>.90			<.05

다음은 구조방정식모형의 경로계수의 유의성을 검증하였다. 분석된 결과는 [그림 3]과 같다. 분석결과에 따르면, 학습가치에서 무형식학습( $p=.061$ )에 이르는 경로계수



: 비형식교육 적합성, 무형식학습, 학습가치, 학습성과 간의 구조적 관계

만 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하지 않았고, 나머지 5개의 잠재변수 간의 경로계수는 통계적으로 유의하였다.



[그림 3] 구조방정식모형 분석결과

<표 5> 잠재변수간 모수추정 결과

잠재변수		잠재변수	비표준화 경로계수	표준오차	표준화 경로계수	CR	p
비형식교육 적합성	→	학습가치	<b>.960</b>	.053	<b>.873</b>	18.117	.000
비형식교육 적합성	→	무형식학습	.927	.192	.693	4.818	.000
비형식교육 적합성	→	학습성과	.465	.109	.434	4.284	.000
학습가치	→	학습성과	<b>.215</b>	.087	<b>.221</b>	2.468	.014
무형식학습	→	학습성과	<b>.295</b>	.032	<b>.369</b>	9.200	.000
무형식학습	→	학습가치	<b>-.307</b>	.164	<b>-.253</b>	-1.876	.061

통계적으로 유의한 경로계수를 갖는 잠재변수 간의 관계를 표준화계수를 통해 살펴보면 <표 5>와 같다. 비형식교육 적합성과 학습가치의 경로계수는 .873, 비형

식교육 적합성과 무형식학습의 경로계수는 .693으로 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하였다. 또한 비형식교육 적합성과 학습성과의 경로계수는 .434, 학습가치와 학습성과의 경로계수는 .221, 무형식학습과 학습성과의 경로계수는 .369로 유의수준 .05에서 통계적으로 유의하였다. 특히 비형식교육 적합성과 학습가치의 경로계수는 연구모형에 포함된 경로 중 가장 높았다. 따라서 비형식교육 적합성은 학습성과에 직접적인 영향을 미치기도 하지만 무형식학습과 학습가치를 통하여 간접적으로도 영향을 미치는 것으로 나타났다.

다음으로 잠재변수 간의 직접효과, 간접효과, 총효과를 분석하기 위하여, 반복계산 1000, 유의수준 95%의 bootstrapping을 실시하였다. <표 6>에 제시된 바와 같이, 무형식학습과 학습가치의 직접효과를 제외한 비형식교육 적합성과 학습가치(표준화계수=.873,  $p<.05$ ), 무형식학습(표준화계수=.693,  $p<.05$ ), 학습성과(표준화계수=.434,  $p<.05$ ), 학습가치와 학습성과(표준화계수=.221,  $p<.05$ ), 무형식학습과 학습성과(표준화계수=.368,  $p<.05$ ) 간에는 모두 유의한 직접효과가 있는 것으로 나타났다.

그리고 비형식교육 적합성과 무형식학습의 간접효과는 유의하지 않았고(표준화계수=-.221,  $p>.05$ ), 학습가치와 학습성과의 간접효과도 유의하지 않았고(표준화계수=-.093,  $p>.05$ ). 다만 비형식교육 적합성과 학습성과의 간접효과는 유의한 것으로 나타났다(표준화계수=.367,  $p<.05$ ). 즉, 비형식교육 적합성은 직접적으로 학습성과에 영향을 주는 것은 물론 무형식학습과 학습가치를 통해서도 학습성과에 영향을 주었다. 이를 통해 무형식학습과 학습가치는 비형식교육 적합성과 학습성과의 매개역할을 하고 있다는 것을 알 수 있다.

<표 6> 효과분석 결과

잠재변수		잠재변수	총효과	직접효과	간접효과		
					표준화계수	95% 신뢰구간	
						하한	상한
비형식교육 적합성	→	학습가치	.873 ( $p=.003$ )	.873 ( $p=.003$ )	-	-	-
			무형식학습	-.253 ( $p=.057$ )	-.253 ( $p=.057$ )		
비형식교육 적합성	→	무형식 학습	.472 ( $p=.002$ )	.693 ( $p=.001$ )	-.221 ( $p=.057$ )	-.504	.001
비형식교육 적합성	→	학습성과	.801 ( $p=.002$ )	.434 ( $p=.002$ )	.367 ( $p=.003$ )	.186	.535
			학습가치	.128 ( $p=.262$ )	.221 ( $p=.041$ )	-.093 ( $p=.051$ )	-.210
무형식학습	→		.369 ( $p=.002$ )	.369 ( $p=.002$ )	-	-	-

## V. 논의 및 결론

본 연구는 비형식교육에 참여하는 성인학습자를 대상으로 비형식교육 적합성, 무형식학습, 학습가치, 학습성과의 관계를 구조적으로 분석하였다. 선행연구를 토대로 제시된 비형식교육 적합성은 무형식학습, 학습가치, 학습성과에 직·간접적 영향을 주는 것으로 나타났다. 특히 비형식교육의 상황에서 발생하는 무형식학습은 비형식교육의 성과에 대한 긍정적 영향을 주는 하모니 효과가 가능한 것으로 나타났다.

이상의 분석결과에 대한 논의와 결론을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 비형식교육 적합성, 무형식학습, 학습가치, 학습성과 간의 구조방정식모형이 실제 수집한 자료와 부합되었으며 변수 관계도 타당하였다. 구체적으로 보면 비형식교육 적합성이 학습성과에 직접적인 영향을 주었고, 무형식학습과 학습가치를 매개하여 학습성과에 유의한 영향을 주었다. 비형식교육 적합성과 학습성과 간의 영향관계를 밝힌 선행연구에서 비형식교육 적합성과 학습가치의 직접적인 영향관계나 무형식학습의 매개역할을 밝힌 연구는 많지 않지만 각 변수 간의 직·간접인 관계를 확인한 선행연구 결과를 근거로 무형식학습과 학습가치가 학습성과에 긍정적 영향요인으로 작용하고 있다는 것을 확인할 수 있었다(강훈, 한상훈, 구주형, 2016; 문성숙, 2012; 박규미, 2018; 방희봉, 이은상, 박하진, 2017; 변주성, 2010; 신은경, 현영섭, 2018; 조은아, 이소영, 2016; 차승봉, 박성열, 구병두, 2014; 황영훈, 2017; Enos, Kehrhn, & Bell, 2003; Peeters et al., 2014; Wigfield & Eccles, 1992). 또한 업무현장 중심의 무형식학습에서 벗어나 평생교육기관의 비형식교육과정 안에서 무형식학습이 성인학습자의 변화에 긍정적인 효과가 있다는 것을 보여줌으로써 비형식교육과 무형식학습의 하모니 효과를 확인함은 물론 무형식학습의 연구영역을 확대했다는 데 의미가 있다. 이는 구조화되고 체계화된 비형식교육 과정에서 무형식학습이 발생하고, 이를 통해 학습자의 지식, 기술, 태도 등의 변화가 나타난 선행연구들(박규미, 2018; 문성숙, 2012; Peeters et al., 2014)의 결과와도 맥을 같이 한다. 최근의 무형식학습은 주로 일터에서 전개되는 무형식학습의 유형과 내용, 방법, 결과 등에 관심을 갖고 연구가 이루어져 왔다(신은경, 김선화, 현영섭, 2018). 무형식학습은 일터현장 뿐 아니라 일상생활 속에서 개인별로 마주하는 상황에 따라 다양하게 발생할 수 있다. 즉, 성인학습자 스스로 선택적으로 참여하는 비형식교육과정에서도 무형식학습은 다양한 형태로 나타날 수 있다. 따라서 일터의 무형식학습에 집중되어 왔던 관심의 범위를 확대할 필요성이 있다. 또한 성인학습자의 평생학습을 촉진할 수 있도록 비형식교육과 무형식학습이 함께 시너지 효과 또는 하모니 효과를 낼 수 있는 학습환경을 조성하는 것도 필요하다.

둘째, 비형식교육 적합성은 학습성과에 직접적인 영향을 미쳤다. 이는 수업내용이 어떻게 구성되고, 어떤 방식으로 전달되는가에 따라 학습자의 변화가 나타난다는 선행연구들(김애련, 2004; 김혜원, 2017; 방희봉, 이은상, 박하진, 2017; 신은경, 현영섭, 2018; Peeters et al., 2014)의 결과와도 일치한다. 성인학습자에게 의미 있는 내용으로 구성하고, 학습자가 적극적으로 수업활동에 참여할 수 있도록 하는 수업방법을 활용하면 학습자들의 다양한 능력이 더 많이 개발될 수 있음을 보여주고 있다. 성인학습자는 자신의 상황이나 필요에 따라 비형식교육과정을 선택하여 참여한다. 하지만 당초에 기대한 주제나 내용이 아니거나 자신의 능력이나 경험에 적절하지 않은 내용이나 방법일 경우 학습활동의 참여정도가 달라질 수 있다(권두승, 조아미, 2016; 신은경, 현영섭, 2018).

성인학습자는 의미 있는 학습활동에 대해 많은 관심을 가지기 때문에 비형식교육의 수업내용은 실생활에서 활용할 수 있는 내용이나 학습자의 요구 등에서 비롯되어야 한다. 이는 평생교육학에서 꾸준히 강조해온 부분이기도 하다. 수업내용은 성인학습자가 생각하는 좋은 수업의 조건이기도 하면서(신은경, 현영섭, 2018), 평생교육 프로그램을 선택할 때 가장 중요하게 판단하는 근거이기도 하다(강문구, 안관수, 백현기, 2014). 성인학습자는 자신의 삶에서 필요한 혹은 부족한 부분을 채우기 위해 평생교육에 참여한다. 개별 학습자마다 그 필요점은 다를 수 있지만 이를 얼마만큼 충족시켜주는가는 학습자의 학습참여나 학습행동의 방향 등에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 학습내용과 학습자의 삶이 통합될 수 있는 실제적인 학습 주제를 개발하는 것이 무엇보다 필요하다. 수업방법과 관련해서도 성인학습자의 특성에 부합되는 수업방법의 개발 및 적용이 필요하다. 학습자의 요구를 반영한 내용이라고 하여도 학습자의 능력이나 경험수준에 맞지 않거나 흥미를 유발하지 못할 경우에도 학습자 참여정도가 달라질 수 있다. 따라서 상황적 흥미를 부각시킬 수 있는 주제를 중심으로 학습자의 참여를 적극적으로 유도하고, 실생활과 접목시켜 흥미를 유발하고, 적절한 속도로 프로그램을 진행하는 것도 필요하다.

셋째, 비형식교육 적합성이 학습가치를 매개로 학습성과에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 비형식교육 적합성은 학습성과에 직접적인 영향을 줄뿐 아니라 학습자의 학습에 대한 가치를 높여 학습성과를 높이는데 기여하는 것으로 해석할 수 있다. 다시 말해 성인학습자는 자신이 선택한 학습환경에서 내용이나 활동 등에 대해 스스로 가치 있다고 인식할 때, 흥미롭고 중요하다고 느낄 때 능동적이고 적극적으로 학습활동에 참여하게 되고, 그 과정에서 학습자 자신이 의도한 혹은 의도하지 않은 변화를 경험하게 된다는 것이다(문성숙, 2012; 신은경, 현영섭, 2018). 이런 결과는 학습가치가 높을수록 학습성과도 높아진다는 다수의 선행연구들(강훈,

한상훈, 구주형, 2016; 방희봉, 이은상, 박하진, 2017; 변주성, 2010; 이기인, 김계옥, 2016; Wigfield & Eccles, 1992)과 맥을 같이 한다. 학습가치는 학습상황에서 학습자가 학습에 대해 갖는 주관적 판단이지만 학습자가 수행해야 하는 학습행동의 방향, 강도, 지속성 등에 영향을 미친다(권두승, 조아미, 2016; 김현진, 고장완, 김명숙, 2012). 따라서 학습자의 학습가치의 수준을 높여줄 전략을 모색할 필요성이 있다.

성인학습자는 개인이 처한 환경과 조건에 따라 그 결과와 의미가 달라질 수 있다. 학습자의 실제 삶과 연결되는 내용이나 배우고 싶은 것을 배울 때 학습은 극대화 된다(신은경, 현영섭, 2018). 따라서 프로그램 개발과정에서 학습자의 흥미, 유용성 요구를 최대한 수렴·반영한 교육과정이 설계되고 운영되어야 한다. 성인학습자는 학습의 실용성, 유용성 등에 관심이 많기 때문에 배운 내용을 생활 속에서 쉽게 적용·활용할 수 있는 방법을 알려주고, 교육과정에서 실제 적용해 볼 수 있는 기회를 마련해주는 것도 학습자의 참여를 높이는데 효과적일 것이다.

넷째, 비형식교육 적합성은 무형식학습을 매개로 학습성과에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이런 매개효과는 비형식교육과 무형식학습의 하모니 효과를 보여주는 결과였다. 비형식교육과정의 수업내용이나 활동에 참여하면서 교수자나 동료 학습자의 말이나 행동을 관찰하고, 모방하고, 대화를 나누는 과정에서 다양한 학습을 한다(Peters et al., 2014). 수업내용이 어렵거나 관련 정보나 지식이 부족한 경우 다른 사람들에게 질문하거나 매체 등을 활용하여 관련 자료를 찾아보는 과정에서 무형식학습이 발생하기도 한다(문성숙, 2012; 박구미, 2018; Burns, Schaefer, & Hayden, 2005). 반면에 수업내용이 좋아서 보다 심화학습을 하고 싶거나 수업방법의 일환으로 무형식학습 활동이 발생되기도 한다. 예를 들어, 학습모임을 만들어서 과제를 수행하도록 할 경우 이 학습모임은 수업방법의 일환으로 만들어진 무형식학습이라고 할 수 있다. 본 연구의 결과를 보면, 비형식교육의 수업내용과 방법이 적절할수록 무형식학습이 활발해지는 것과 동시에 비형식교육 적합성과 무형식학습이 연동되어 학습성과의 추가적인 향상이 가능하였다. 따라서 비형식교육 내용과 방법의 적합성을 높이는 것은 무형식학습 그리고 이 둘의 하모니 효과를 더욱 향상시키는 중요한 요인이라고 할 수 있다.

같은 수업을 들어도 학습자마다 받아들이는 자세나 수준은 다르다. 무형식학습의 과정이나 방법 역시 학습자마다 다를 수 있다. 학습은 학습자의 다양한 경험으로부터 시작된다. 이에 비형식교육과정 안에서 무형식학습 환경을 조성하고 지원하는 학습전략이 필요하다. 다만 무형식학습이 학습자의 삶의 맥락에서 자연스럽게 발생하다보니 일상적인 행위로 인식할 수 있다(김한별, 2014). 따라서 무형식학습이 본질적으로 필요하고 가치 있다는 것을 인식시켜주는 것이 중요하다.

또한 무형식학습 과정이나 방법 적용을 통한 학습 확산 전략이 필요하다. 우선 프로그램 개발 시 기존의 경험을 녹여 내거나 공유하는 방법, 학습자 간에 의견을 나누고 토론하여 경험을 나누는 방법 등을 고려하여 학습자의 사고 및 성찰의 과정을 마련하는 것이 가능하다. 그리고 수업을 진행하는 과정에서 질문하기, 동료 간 도움주기 등 교수자와 학습자, 학습자 간의 상호작용을 활성화하는 수업운영 전략을 보다 적극적으로 구현하는 방법도 추천된다(최윤진, 2011).

다섯째, 무형식학습과 학습가치의 관계는 유의미하지 않았다. 이 결과는 무형식학습이 발생한다고 하여 학습자가 자신이 참여하고 있는 교육과정의 내용이나 활동에 대한 가치를 높게 지각하는 것은 아니라는 것을 의미하였다. 이는 무형식학습과 학습가치의 긍정적 관계를 보여준 선행연구(Doombos et al., 2008)와 다른 결과였다. 무형식학습을 학습으로 인식하지 못하고 단지 관계를 맺거나 일상적인 행위로 인식할 경우, 비형식교육의 과제로서 무형식학습을 과도하게 참여할 경우, 무형식학습 수준이 개인마다 상이하고 차이가 클 경우에는 학습가치에 대한 긍정적 영향이 나타나기는 쉽지 않을 수 있다. 다만 본 연구가 실험연구가 아니라는 점에서 향후 반복 연구를 통하여 유사한 결과가 계속 나타나는지를 확인할 필요가 있다.

이상의 연구결과에도 불구하고 본 연구는 몇 가지 한계점이 존재하였다. 첫째, 본 연구에서 제시한 연구모형에서 변수들 간의 인과관계 설정에 있어서 한계성이 존재하였다. 비형식교육 적합성을 수업내용과 수업방법에 한정하여 연구를 진행하였다. 비형식교육 과정에서 교수자나 수업여건 등 더 다양한 요인에 의해 학습자의 학습행동 및 학습성파에 영향을 미칠 수 있을 것이다. 이에 향후 연구에서는 비형식교육의 특성을 더 잘 보여줄 수 있는 변수들을 포함시킬 필요가 있다. 둘째, 무형식학습은 다양한 모습과 방법으로 나타날 수 있다. 본 연구에서는 무형식학습을 학습기회탐색, 타인과의 학습, 외부자원활용, 성찰의 4가지 구성요소로 포함하였지만 구체적으로 어떤 요소가 학습성파에 더 강한 영향을 미치는지는 확인할 수 없었다. 따라서 무형식학습의 4가지 구성요소와 학습성파의 관련성, 무형식학습의 특성을 보여주는 다른 변수와 비형식교육 및 학습성파의 관련성 등에 대한 후속연구가 필요하다.

## 참고문헌

- 강문구, 안관수, 백현기(2014). **성인의 평생교육 수요 조사 분석 연구**. 서울: 교육부.
- 강훈, 한상훈, 구주형(2016). 성인학습자의 학습성과 영향요인에 관한 구조적 분석. **한국산학기술학회논문지**, 17(9), 340-350.
- 교육부, 한국교육개발(2017). **2017 한국 성인의 평생학습실태**. 한국교육개발원.
- 권두승, 조아미(2016). **평생학습사회 실현을 위한 성인학습 및 상담**. 서울: 교육과학사.
- 김미영, 강훈(2016). 성인학습자의 평생학습 행복지수에 관한 연구. **한국산학기술학회논문지**, 17(4), 138-146.
- 김애련(2004). 대학평생교육원 성인학습자의 학습성과 인식 연구. 박사학위논문, 단국대학교.
- 김은영(2015). 여성회관 학습자의 평생학습 참여동기와 학습성과 인식이 삶의 질 인식에 미치는 영향. 박사학위논문, 단국대학교.
- 김정희, 고수희(2014). 사회복지사의 일터에서 나타난 무형식학습 사례연구. **한국사회복지학**, 66(1), 87-111.
- 김주환, 김민규, 홍세희(2009). **구조방정식모형으로 논문 쓰기**. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김진호(2003). 성인교육프로그램 참여자의 학습몰입 영향요인에 관한 구조분석. 박사학위논문, 서울대학교.
- 김진화, 고영화, 권재현, 정민주(2010). 한국 평생교육 프로그램 분류체제 개발 연구. **평생교육학연구**, 16(3), 211-236.
- 김한별(2006). 무형식 학습의 이해-대학생들의 일상 경험에 대한 내러티브 분석. **평생교육학연구**, 12(2), 25-43.
- 김한별(2014). **평생교육론**. 서울: 학지사.
- 김현진, 고장완, 김명숙(2012). 대학생의 가치 유형에 따른 학습경험과 학습성과 분석. **한국교육**, 39(2), 109-127.
- 김혜원(2017). 사설요리교육기관에 대한 수업만족도와 학습성과에 관한 연구. 석사학위논문, 연세대학교.
- 문성숙(2012). 성인학습에서 무형식 기제로서의 실천공동체성 분석: 문화관광해설사 연구. 박사학위논문, 인하대학교.
- 박규미(2018). 의과대학생의 학습 경험과 직업정체성 형성 과정에 관한 연구. 석사학위논문, 중앙대학교.

- 박정배, 송병국(2011). 청소년활동몰입 관련요인에 대한 구조분석. **한국청소년연구**, 22(4), 187-213.
- 박창동, 이희수(2011). 성인학습자의 공식적 CoP 참여동기가 학습성공에 미치는 영향 분석: K은행을 중심으로. **평생교육학연구**, 17(3), 83-107.
- 방희봉, 이은상, 박하진(2017). 대학부설평생교육원 성인학습자의 학습자특성과 교육기관특성이 학습성공에 미치는 영향. **예술인문사회융합멀티미디어논문지**, 7(6), 317-336.
- 변주성(2010). 평생교육기관 도자교육 프로그램의 학습성과 영향요인 구조분석. **미술교육연구논총**, 28, 81-108.
- 신은경(2012). 기업 내 무형식학습의 구성요소, 결과, 학습전이동기 간의 구조적 관계. **HRD연구**, 14(3), 25-59.
- 신은경, 김선화, 현영섭(2018). 국내 성인대상 무형식학습 연구 동향: 1997-2017년 국내 학술지 게재 논문을 중심으로. **HRD연구**, 20(1), 1-59.
- 신은경, 현영섭(2018). 평생교육기관 성인학습자가 생각하는 좋은 수업의 조건. **교육문화연구**, 24(2), 241-266.
- 신은정(2009). 대학부설 평생교육기관 성인학습자의 배경요인 및 학습참여 유형과 생활만족도와의 상관관계 분석. 석사학위논문, 연세대학교.
- 이강은, 홍아정(2015). 직장인 성인학습자의 학습특성이 학습성공에 미치는 영향과 일-삶의 균형의 매개효과. **평생교육학연구**, 21(2), 109-135.
- 이기연, 김계욱(2016). 장애성인 학습자의 학습가치와 학습욕구가 기관만족도에 미치는 영향 연구: 학습몰입을 매개변수로. **국정관리연구**, 11(1), 131-153.
- 이성엽(2009). 무형식 학습의 방법에 대한 사례연구. **HRD연구**, 11(1), 1-51.
- 이종찬, 김민규(2017). 직업상담사의 업무환경이 조직몰입에 미치는 영향과 무형식 학습의 매개효과. **한국직업교육학회**, 36(5), 1-23.
- 이학식, 임지훈(2015). **구조방정식 모형분석과 AMOS22**. 서울: 집현재.
- 임고은(2017). 초기경력자들의 대학원 학습지속과정과 직업정체성 형성에 관한 질적 연구. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 임숙경(2007). 여성 성인학습자의 평생학습 참여성과 및 영향요인에 관한 구조모형 분석. 박사학위논문, 동아대학교.
- 정민교(2016). 평생학습 주민활동가의 무형식학습이 활동 지속 가능성에 미치는 영향과 사회적 자본의 매개효과. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 정민승, 최운실(2007). 평생교육기관에서의 학습성공에 대한 질적 분석. **평생교육학연구**, 13(3), 169-186.
- 조은아, 이소영(2016). 문화예술 분야 사이버강좌에서 과제가치, 이러닝품질, 학습집



- 근방식, 만족도 및 학업성취도 간의 구조적 관계 분석. *예술경영연구*, 37, 5-38.
- 주영주, 한상윤, 김나영(2013). 학습성과 평가를 위한 측정도구 개발 및 양호성 검증. *교과교육학연구*, 17(2), 461-475.
- 차승봉, 박성열, 구병두(2014). SNS 환경이 대학생의 무형식 학습에 미치는 영향에 관한 구조 관계 분석. *교육정보미디어연구*, 20(4), 675-704.
- 최윤진(2011). 교육의 형식성과 형식화 과정에 관한 고찰. *교육철학연구*, 33(2), 181-206.
- 한승희(2009). *평생교육론: 평생학습 사회의 교육학*. 서울: 학지사.
- 허태연(2013). 온라인 커뮤니티 특성이 경력단절여성의 무형식학습에 미치는 영향. 석사학위논문, 중앙대학교.
- 현영섭, 김우철, 김현진(2016). 평생학습 성과 연구 동향: 2006~2015년 국내 학술지 게재 논문을 대상으로. *평생학습사회*, 12(1), 85-115.
- 황영훈(2017). 대기업 영업직 초기경력자의 형식학습, 무형식학습, 조직사회화 및 이직의도의 구조적 관계. 박사학위논문, 서울대학교.
- 황정원, 길혜지(2017). 비형식 평생학습 참여에 영향을 미치는 학습자 요인 분석: 직업능력향상 및 인문교양 프로그램을 중심으로. *평생학습사회*, 13(2), 105-127.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-68.
- Boshier, R., & Collins, J. (1985). The Houle typology after twenty two years: A large scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(2), 113-130.
- Burns, J. Z., Schaefer, K., & Hayden, J. M. (2005). New trade and industrial teachers' perceptions of formal learning versus informal learning and teaching proficiency. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(3), 66-87.
- Choi, W. (2009). *Influences of formal learning, personal characteristics, and work environment characteristics on informal learning among middle managers in the Korean banking sector* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, OH.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Doombos, A., Simons, R., & Denessen, E. (2008). Relations between characteristics

- of workplace practices and types of informal work-related learning: A survey study among Dutch Police. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 129-151.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1995). Age and gender difference in children's achievement self-percept elementary school years. *Child Development*, 64(5), 830-847.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and students motivation. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 185-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389-416.
- Enos, M., Kehrhahn, T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 369-387.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Gulati, S. (2004). *Constructivism and emerging online learning pedagogy: A discussion for formal to acknowledge and promote the informal*. Paper presented at the Annual Conference of the Universities Association for Continuing Education, London.
- Houle, C. D. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Hung, D., Lee, S., & Lim, K. (2012). Authenticity in learning for the twenty-first century: Bridging the formal and the informal. *Educational Technology Research and Development*, 60(6), 1071-1091.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2010). **성인학습자: 성인교육과 HRD가 만나는 고전의 결정판(최은수 역)**. 서울: 아카데미 프레스. (원저 1973년 출판)
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. *WALL Working Paper*, 21, 1-50.
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factor influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501-527.

- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1(1), 1-9.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2009). **성인학습론(기영화, 홍성화, 조윤정, 김선주 공역)**. 서울: 아카데미프레스. (원저 1991년 출판)
- Nusche, D. (2008). *Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices* (OECD Education Working Paper No. 15). Paris: OECD.
- Peeters, J., De Backer, F., Buffel, T., Kindekens, A., Struyven, K., Zhu, C., & Lombaerts, K. (2014). Adult learners' informal learning experiences in formal education setting. *Journal of Adult Development*, 21(3), 181-192.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire(MSLQ). Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Rose, T. (2016). *The end of average: How we succeed in a world that values sameness*. New York: HarperOne.
- Rowden, R. W. (2002). The relationship between workplace learning and job satisfaction in US small to midsize businesses. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 407-425.
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (Rev. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wu, D., & Hiltz, S. R. (2004). Predicting learning from asynchronous online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 139-152.

*Abstract*

## The Harmonious Effects of Nonformal Education and Informal Learning

: The Structural Relations Among the Suitability of  
Nonformal Education, Informal Learning, Learning Value  
and Learning Outcome

Shin, Eunkyung (Kyoungpook National University)

Hyun, Youngsup (Kyoungpook National University)

Learners may not only participate a lifelong education program but also do a informal learning at the same time. Sometimes, nonformal education and informal learning are connected harmoniously and support learner's goal achievement. The purpose of this study was positively investigate the structural relations among the suitability of nonformal education, informal learning, learning value, and learning outcome. For the purpose, the quantitative data were collected from 526 adult learners participating nonformal education program(s). According to the procedures of structural equation modeling, the analyses were performed. The results are like following: First, the model was fit with the collected data. Second, the suitability of nonformal education had the influences on learning outcome directly. Third, informal learning and learning value were the mediators between the suitability of nonformal education and learning outcome. Based on these results, implications and limits of this study were discussed.

*keywords:* nonformal education, informal learning, learning value, learning outcome

## 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 학위 과정 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

심사료 납입 계좌: 우리은행 1002-755-382018 이기성

**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 : 2019년 1월 25일 인쇄

발행일 : 2019년 1월 25일 발행

발행인 : 한국평생교육·HRD 연구소장

이기성

발행처 : 한국평생교육·HRD 연구소

서울 동작구 상도로 369

숭실대학교 조만식기념관 741호

전 화 : (02)820-0804

인 쇄 : 피와이메이트

---

\* 무단 전재 및 복제를 금합니다.

