

기업 리더십 교육에서 반응과 학습 간의 관계: 개인차 변인의 조절효과를 중심으로

허 창 구 전 복 순 신 강 현[†]

아주대학교

본 연구는 212명의 관리자가 참여하고 있는 리더십교육을 대상으로, 교육훈련에서의 반응(즐거움, 유용성, 어려움)과 주관적 학습의 관계를 알아보고, 이러한 관계에 미치는 개인차 변인(수행목표지향성, 숙달목표지향성, 외향성, 개방성)의 조절효과를 검증하였다. 연구 결과, 교육훈련의 세 가지 반응차원이 주관적 학습에 영향을 미치고 있었으며, 특히 즐거움 반응과 유용성 반응은 주관적 학습을 높이는 반면, 어려움 반응은 주관적 학습을 낮추는 것으로 나타났다. 주관적 학습에 대한 개인차 변인의 주효과 검증에서 개방성을 제외한 모든 변인이 주관적 학습에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 반응과 학습의 관계에서 개인차 변인의 조절효과 가설검증결과는 즐거움 반응과 주관적 학습의 관계를 외향성이 정적으로 조절하며, 어려움 반응과 주관적 학습의 관계를 수행목표지향성이 정적으로 조절하는 것으로 나타났으나, 숙달목표지향성과 개방성의 조절효과는 발견되지 않았다. 마지막으로 본 연구의 시사점 및 한계점 및 추후연구를 위한 제안을 논의하였다.

주제어 : 학습준거, 반응준거, 수행목표지향성, 숙달목표지향성, 외향성, 개방성

[†] 교신저자 : 신강현, 아주대학교 심리학과, 경기도 수원시 영통구 원천동, 아주대학교 울곡관 519호
Tel : 031-219-2772, 010-5596-8664, E-mail : khs9933@ajou.ac.kr

기업의 경영환경이 점차 복잡해지고 그 변화 속도가 점차 가속화되고 있다. 이러한 변화 무쌍한 경영환경에서 기업의 최고경영자들은 5년 후 혹은 10년 후 경쟁력의 원천을 기술경쟁 우위에서 보다 우수인재의 확보 및 양성에서 찾고 있다(송영수, 2007). 기업의 인적자원 개발은 주로 교육훈련을 통해 이루어지는데, 기업교육은 직원들의 지식과 능력을 배양할 뿐 아니라, 동기적인 측면에서 직원의 근로의욕을 증진시키고, 직무능력 향상 및 조직전체의 성과향상에 중요한 역할을 수행하고 있다. 국내·외를 막론하고 대부분의 조직들은 그 경쟁력이 구성원들에게 있음을 인식하고, 교육을 통한 직무수행 능력과 조직의 효과성을 증진을 위해 많은 투자를 하고 있으며, 교육의 목적을 경영 성과향상에 두고, 인적 자산에 대한 투자 비율을 점점 늘리고 있다(오인경, 2000).

인적자원의 중요성이 강조되고 교육훈련에 막대한 투자가 이루어질수록, 교육훈련의 성과에 대한 평가가 점차 중요한 부분으로 부각되고 있다(정영애, 2006). Kirkpatrick(1998)은 4가지 교육성과 평가준거(반응, 학습, 행동, 결과)를 제안하면서, 이 준거들의 관계가 순서적으로 영향을 미칠 것이라고 주장하였다. 즉 교육에 대한 반응이 좋아야 학습이 잘 이루어지며, 이어서 전이행동으로 나타나고, 그로인해 조직에 결과적인 이익을 남겨준다는 것이다. 하지만, 기업 내 교육훈련의 생산성 효과를 추정한 국내·외 선행연구들의 수가 의외로 제한적이었다. 기업체 또는 사업체 단위의 자료를 이용하여 교육훈련의 생산성 효과를 직접적으로 추정한 선행연구로는 Bishop(1991), Holzer, Block, Cheatam 및 Knott(1993), Bartel(1994), Black & Lynch(1996, 1997), Barrett &

O'Connell(2001) 등을 꼽을 수 있고, 국내의 연구로는 류장수(1995), 김안국(2002), 이병희, 김동배(2004) 등 아직 소수의 연구결과만이 축적되어 있다.

그 주된 이유 중 하나는 교육훈련의 생산성 효과를 추정하는데 적합한 데이터를 구하기 어렵다는 점에 있다(Bartel, 1994; Barret & O'Connell, 2001). 더욱이 투입물과 그에 따른 산출물을 화폐 가치로 전환하기 어려운 HRD 분야의 경우, 재무적 관점으로 성과를 측정하는 데에는 한계가 있을 수밖에 없기 때문에, HRD의 성과에 대해 객관적이고 엄격한 평가를 하기란 어려운 것으로 인식되고 있다(Abernathy, 1999; Bassi & McMurrer, 1998). 이러한 이유로 교육의 효과성을 측정하기 위한 가장 일반적인 준거로 교육프로그램에 대한 '반응'이 이용되고 있다(Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver, & Shotland, 1997). Morgan과 Casper(2000)의 연구에서는 미국 기업들 중 약 86%는 교육프로그램을 평가하는데 교육 참가자의 반응을 사용하고 있는 것으로 보고하였다. 또한, 미국기업교육협회(ASTD)에서 발간한 2002년 보고서에 따르면, 조사대상 기업의 78%가 교육 후 평가준거로 반응을 사용하고 있으며, 다음으로는 '학습'이 32%로 '행동(9%)'이나 '결과(7%)'와 비교할 때 상당한 수준이었다(Van Buren & Erskine, 2002; Arthur, Bennett, Edens, & Bell, 2003에서 재인용). 하지만, 이러한 평가준거들 간의 관계 특히 '반응'과 '학습'간의 관계에 대해서도 비일관적인 결과를 보여주고 있으며, 이들 관계의 메커니즘을 밝힌 연구는 희박한 실정이다.

한편, 교육훈련의 성과에 영향을 미치는 변인은 교육이전에 고려할 수 있는 변인(교육설계, 교육환경), 교육이후의 고려변인(전이환경),

그리고 교육시점의 고려변인(교육자 및 피교육자의 특성)으로 구분할 수 있는데, 교육이전과 교육이후의 주요 변인이 주로 환경적 변인데 반해 교육시점에 작용하는 주요 변인은 교육자와 피교육자 변인과 같은 인적 변인이다. 많은 연구들은 교육의 효과성을 높이기 위한 교육설계 및 전이에 초점을 맞추고 있으며, 인적 특성이 교육의 성과에 미치는 영향에 대한 연구는 부족한 실정이다. 다. 교육훈련 전이에 영향을 미치는 학습자 개인적 특성은 크게 세 가지로 분류되는데, 인구통계학적 특성, 성격특성, 동기적 요인이 그것이다. 그중에서 인구통계학적 특성과 교육훈련 전이 간의 관계를 다룬 선행연구들은 대부분 양자간의 통계적 유의성을 발견하지 못하였다(Baumgartel, Reynolds & Pathan, 1984; 임효창, 1999에서 재인용). 하지만, 성격특성과 동기부여 요인에 대해서는 이들 요인이 교육훈련전이와 의미 있는 관계가 있다고 보고되고 있다(Ford, Quinones, Sego, & Sorra, 1992). 성격과 교육훈련의 관련성은 성격 5요인에 대한 메타연구에서 찾아볼 수 있는데(Barrick & Mount, 1991), 이 연구에 따르면, 피교육자의 경험에 대한 개방성(openness to experience, 이후 개방성)과 외향성(extraversion)이 교육훈련의 성과와 정적인 관련성을 지니는 것으로 나타났다. 성격 이외에 피교육자 변인으로 중요하게 생각할 수 있는 변인은 동기(motive)변인이다. 동기는 행동의 강도와 방향을 결정시켜주는 것으로, 교육장면에서도 동기의 강도와 방향성에 의해 교육의 성과가 달라질 수 있을 것이다. 또한, 개인차(성격과 동기)는 교육에 대한 반응과 학습에 영향을 미칠 수 있다.

따라서 본 연구의 첫 번째 목적은 리더십 교육장면에서 측정된 반응준거를 다양하게 세

분하여 측정함으로써 반응준거가 학습준거에 미치는 영향관계의 메커니즘을 보다 구체적으로 검증하는 것이다. 두 번째 목적은 피교육자 변인 즉 성격(외향성, 개방성)과 동기(성취 목표지향성, 숙달목표 지향성)가 학습에 미치는 영향을 검증하고, 이들이 반응준거와 학습준거의 관계에 미치는 조절변인의 역할을 검증하는 것이다.

교육에 대한 반응

반응과 다른 평가준거들 간의 관련성에 대한 의문을 제기하면서도 여전히 교육 평가에서 반응 측정치의 사용을 선호하는 것은 교육 프로그램 평가에 있어 반응 측정치의 사용을 간과할 수 없다는 것을 의미하며, 따라서 교육 참가자의 반응에 대한 측정 기술을 향상시키는 것은 교육 프로그램의 효과성 평가를 향상시키는 데 중요한 역할을 할 것이다.

Kirkpatrick(1998)이 4수준 평가모형을 발표한 이래로, 이에 관한 많은 연구들이 진행되어왔다. 4수준 평가모형에 대해 진행된 메타분석 연구를 살펴보면, Alliger와 Janak(1989)는 1959년 이후 30년 동안 Kirkpatrick의 4수준 평가모형을 준거로 사용한 12개의 연구를 이용하여 분석하였는데, 그 결과 1 수준인 반응과 나머지 세 수준의 평균상관은 $r_{1,2} = .07$, $r_{1,3} = .05$, $r_{1,4} = .48$ ($r_{1,4}$ 는 한 개의 연구에서만 나온 결과임)로 나타났으며, 나머지 세 수준 즉, 학습, 행동, 결과 간의 평균상관은 $r_{2,3} = .13$, $r_{2,4} = .40$, $r_{3,4} = .19$ 로 나타났다. 이러한 결과는 교육에 대한 '반응'이 '학습'을 대체(surrogate)할 수 없음을 보여주는 것이었다. 그로부터 10년 뒤, Alliger 등(1997)은 또 다른 메타분석 연구를 실시하였는데, 이 연구에서도 반응과 학습의 평

균상관($r_{1,2}$)은 .07에 불과했다. 그러나, 반응준거를 세 가지(정서적 반응, 유용성 반응, 결합된 반응)로 나누어 분석한 결과, 반응과 학습과의 상관관계에서 유용성 반응이 .26으로 가장 높았으며, 다음으로는 결합된 반응 .14, 정서적 반응 .02의 순으로 나타났다. 이는 교육에 대한 반응을 포괄적으로 측정하기 보다는, 세부적으로 나누어 다루어야 함을 시사한다.

교육에 대한 반응과 학습간의 관계를 검증한 대부분의 연구들은 반응을 두 차원 즉, '즐거움(enjoyment)'과 '유용성(usefulness)'으로 측정하고 있다(Bolman, 1971; Clement, 1982; Eden & Shani, 1982; Noe & Schmitt, 1986; Wexley & Baldwin, 1986; Champion & Champion, 1987; Alliger & Horowitz, 1989). 즐거움 반응은 교육에 대한 주관적인 평가의 가장 핵심적인 부분이지만, 교육 내용이 개인의 직무와 관련성이 없을 때에도 즐겁다고 반응할 수 있기 때문에 과연 즐거움 반응이 학습이나 직무 행동에서의 변화를 가져올지에 대해서는 이론적인 의문이 남는다. 유용성 반응은 교육에서 배운 내용에 대한 직무에의 잠재적인 적용가능성을 의미하며, 즐거움 반응보다 직무행동과 더 관련되어 있다(Warr & Bunce, 1995).

한편, Warr와 Bunce(1995)는 교육프로그램에 대한 피교육자의 기존의 반응차원에 '어려움(difficulty)'을 추가하였는데, 어려움(difficulty) 반응이란 교육을 통해 지식이나 기술을 습득하는데 인지적이고 정서적인 노력이 요구되는 정도를 말한다. 이들은 요인분석을 통해 이런 세 가지 반응이 뚜렷이 구별되는 구성개념임을 증명하였다. 이들의 연구에서 피교육자의 반응과 학습점수의 상관은 통계적으로 유의미하지 않았으나, 어려움 반응이 학습과 가장

큰 부적 상관관계($r=-.14$)를 보였으며, 유용성 반응($r=.10$)과 즐거움 반응($r=.10$)의 순으로 나타났다. 이어진 Warr, Allan, 그리고 Birdi(1999)의 연구에서는 피교육자의 반응(즐거움, 유용성, 어려움)과 학습의 상관관계에서 이전 연구와 유사한 결과를 발견하였는데, 어려움 반응에서 가장 큰 부적 상관관계($r=-.22, p<.01$)가 나타났으며, 다음으로 유용성 반응($r=.20, p<.01$)과 즐거움 반응($r=.16, p<.05$)의 순으로 나타났다.

결과적으로 반응과 학습에 대한 결과들을 종합해 볼 때, 교육에 대해 느끼는 정적인 반응 즉, 교육이 즐겁다거나 유용하다는 피교육자의 지각은 교육 내용의 학습에 정적인 영향을 미치지만, 교육 프로그램에 대해 어렵다고 지각하는 것은 학습에 부적적인 영향을 미치며, 이러한 피교육자의 반응 중에서 어려움 반응의 영향이 상대적으로 더 강하다는 것을 알 수 있다. 그러나 지금까지 교육에 대한 연구들에서 피교육자의 반응을 측정할 때, 교육에 대한 '어려움'을 묻는 경우는 거의 없었으며, Warr와 Bunce(1995)의 연구와 Warr 등(1999)의 연구가 유일하다. 따라서 본 연구에서는 교육 프로그램에 대한 피교육자들의 반응을 세 가지 반응 유형(즐거움, 유용성, 어려움)으로 측정하여, 이러한 반응 차원들이 학습에 미치는 영향을 검증하고자 한다.

교육 내용의 학습

Kirkpatrick의 4단계 교육 평가에서 보면, '학습'을 '태도가 변하고, 지식이 향상되고, 기술이 발전하는 정도'로 정의하고 있다. 여기서 지식이나 기술의 발전 정도는 직접적으로 단기간에 관찰가능한 부분이나, 태도의 변화는

장기간에 걸쳐 나타나기 때문에 직접적인 측정이 곤란한 것이 사실이다. 이러한 현상은 교육훈련 평가연구가 교육(education)보다는 주로 훈련(training)에 대해서 이루어지는 점에서도 알 수 있는데, 훈련은 직무관련 기술을 대상으로 하기 때문에 그 결과를 생산성, 매출액 등의 객관적 수치로 표현하기 수월한데 반해, 기본적인 지식이나 태도, 동기, 능력을 대상으로 하는 교육은 그 효과성이 어느 시점에, 어떤 형태로 나타나는지 불명확하기 때문에 교육의 효과성을 특정한 결과물과 연결 짓기가 곤란하며, 그로인해 교육의 성과를 평가하기가 쉽지 않다. 그러한 이유로, 교육프로그램의 평가연구는 주로 Kirkpatrick의 4단계 모형(반응-학습-행동-결과) 중 교육당시 혹은 교육 직후에 측정할 수 있는 반응준거와 학습준거를 중심으로 이루어졌는데(노용진, 정원호, 2006), 교육프로그램에 대한 반응과 학습 간의 관계는 Kirkpatrick의 논리와 달리 연구에 따라 -.03~.79의 상관관계를 보여주었다(Alliger & Janak, 1989). 따라서 긍정적 반응이 반드시 긍정적 학습을 유발한다고 확인할 수는 없는데, 이후 이루어진 또 하나의 메타연구에서(Alliger et al., 1997) 반응준거를 정서적 반응과 유용성 반응으로 분리했을 경우, 정서적 반응은 학습과 거의 0에 가까운 상관을 보여주었으나, 유용성 반응은 학습과 .26의 상관을 보여주어, 반응준거와 학습준거의 관계에 대한 비일관적인 결과들이 반응준거의 차별적인 구성에 의한 것일 가능성을 보여주었다. 따라서, 교육프로그램에 대한 반응을 다각화 하여 측정할 후 학습과의 관련성을 검증해 볼 필요가 있다.

가설 1. 교육에 대한 반응은 교육 내용의 학습에 영향을 미칠 것이다.

1-1. 교육에 대한 즐거움 반응이 높을 수록, 주관적 학습이 높게 나타날 것이다.

1-2. 교육에 대한 유용성 반응이 높을 수록, 주관적 학습이 높게 나타날 것이다.

1-3. 교육에 대한 어려움 반응이 높을 수록, 주관적 학습이 낮게 나타날 것이다.

개인차 변인과 학습의 관계

반응과 학습의 상관관계를 보여주는 기존 연구결과들은 표 1과 같이 유용성 반응이 즐거움 반응에 비해 학습과 유의한 정적상관관계를 보여주는 편이었으나, 대부분의 반응과 학습의 상관관계에서 일관적이지 않은 결과를 보여주고 있었으며, 어려움 반응을 포함한 두 편의 연구결과에서도 한 편의 연구에서만 반응과 학습의 상관관계가 유의한 것으로 나타났다. 이렇듯 학습과 반응의 관계에서 일관적이지 않은 결과가 나타나는 이유로 이들의 관계에 영향을 미칠 수 있는 피교육자의 개인차 변인을 통제하지 않았기 때문에 나타난 결과로 가정할 수 있는데, Kirkpatrick의 4가지 평가준거(반응, 학습, 행동, 결과) 중 특히, 반응과 학습은 피교육자의 개인 수준에서 측정되는 것이기 때문에 반응이 학습에 영향을 미침에 있어 피교육자의 개인차 변인이 역할을 할 수 있기 때문이다.

따라서 반응과 학습의 관계를 규명하는데 있어 학습에 영향을 미치는 변인에 대해 알아보는 것이 두 변인 간 관계에 대해 더 명확한 설명을 줄 수 있을 것인데, 본 연구에서는 동일한 환경에서 교육을 받은 피교육자들을 대상으로 학습에 영향을 미치는 개인차를 확인하는데 초점을 두고, 이들의 주효과 및 상호작용효과를 검증하고자 한다.

표 1. 반응(즐거움, 유용성, 어려움, 전반적 만족)과 학습의 관계에 관한 연구

사용된 반응 측정치	관련 연구들	반응-학습의 상관계수
즐거움 반응	Warr & Bunce(1995)	.10
	Warr et al. (1999)	.16*
	Brown (2005)	.16
유용성 반응	Clement(1982)	.50**
	Warr & Bunce(1995)	.04
	Warr et al. (1999)	.20**
	Brown (2005)	.21*
어려움 반응	Warr & Bunce(1995)	-.14
	Warr et al. (1999)	-.22**
전반적인 만족도	Wexley & Baldwin (1986)	.07
	Alliger & Horowitz (1989)	.01
	Brown (2005)	.23*

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

외향성(Extraversion)과 학습

Hogan(1986)은 외향성을 2가지 요인 즉, 활력(ambition)과 사교성(Sociality)으로 정의했는데, 여기서 활력이란 선구적인(initiative), 정열적인(surgency), 활력이 있는(ambition), 성급하고 열렬한(impetuous)등을 포함하며, 사교성은 사교적인(social), 표현적인(exhibitionist, expressive)것을 의미한다. 한편, Goldberg(1999)는 외향성적인 사람의 특징을 친절(friendliness), 군집(gregariousness), 자기주장(assertiveness), 자극추구(excitement-seeking), 활력(cheerfulness)이라고 정의하였다. 이와 같은 외향성의 특징을 정리하면, 외향적인 사람들은 사교적이고, 매사에 활력이 있으며 긍정적이고, 다른 사람들과 무리를 이루어 친교하기를 원하고, 다른 사람에게 친절한 성격특성을 지녔다고 말할 수 있다.

대부분의 교육훈련장면은 피교육자가 개별적으로 활동하는 것 보다는 다른 피교육자들과 더불어 하는 집체 교육 형태가 대부분이며,

교육훈련의 종류에 따라 약간씩 차이는 있을 수 있지만 피교육자들의 높은 에너지 수준이 필요로 된다. 따라서 집단 활동을 좋아하며, 활력이 있는 외향적인 성향의 사람들은 그렇지 않은 사람들에 비해서 교육장면에서 더 긍정적인 영향을 미치리라고 기대해 볼 수 있다(Barrick & Mount, 1991). 이러한 외향성과 학습과의 관계 역시 개방성처럼 비밀관적인 연구결과를 보여주고 있다(Caspi, Chajut, Saporta, & Beyth-Marom, 2006). Entwistle과 Entwistle(1970) 그리고 Sanchez-Marine, Rejano-Infante, 및 Rodriguez-Troyano(2001)은 내향적인 사람들이 외향적인 사람들에 비해, 학습에 더 긍정적인 영향을 미친다는 연구결과를 발표한 바 있으나, 이후 이뤄진 Chamorro-Premusic(2006)과 Fasides와 Woodfield(2003) 그리고 Kline과 Gale(1971)등의 연구에서는 그와 같은 결과가 나타나지 않았으며(Caspi et al., 2006), 더욱이 Barrick과 Mount(1991)의 메타분석 연구의 결과

는 개방성과 더불어 외향성이 모든 직업군에 걸쳐 교육훈련 성과(training proficiency)를 예측해 주는 것으로 나타났고, Furnham과 Medhurst(1995)는 외향성이 수업 참여도와 정적 상관관계에 있음이 보여주었으며, Caspi와 동료들(2006)의 연구에서는 외향적인 사람들은 그렇지 않은 사람들과 비교하여 수업에 참여하고자 하며 실제로 참여하는 행동을 나타냈다.

한편, Pavot과 동료들(1990)은 외향성이 간접적으로 즐거움 정서(pleasant affect)를 유발한다고 주장하였다. 외향성과 즐거움 정서에 대한 연구들에서 몇 가지 흥미로운 결과들을 발견할 수 있는데, Larsen과 Ketelaar(1991) 그리고 Larsen과 Rusting(1997)은 외향적인 사람들이 내향적인 사람들에 비해 즐거움 정서유발에 더 강하게 반응한다고 주장했다. 또, Derryberry와 Reed(1994)의 연구는 외향적인 성격의 사람들은 내향적인 사람들에 비해 즐거움 자극에 빠져있을 때 주의를 돌리는 속도가 더 느리게 나타나는 점을 통해, 외향적인 사람들은 내향적인 사람들에 비해 즐거움 자극(pleasant stimuli)에 더 민감하다고 주장했는데, Lucas와 Diener(2001)의 연구에서도 외향적인 사람들은 내향적인 사람들보다 사회적인 상황이 즐거울 때 그 상황을 더욱 긍정적인 것으로 평가를 내리며 더 큰 행복감을 경험하는 것으로 나타났다. Lucas와 Diener는 이와 같은 현상의 원인을 설명하기 위해 Gray(1981, 1991)의 이론을 인용했는데, Gray의 이론에 따르면, 인간의 뇌에는 성격을 주관하는 체계들이 존재한다고 하는데, 그 중 외향적인 사람들은 강한 행동 활성화 체계(BAS; Behavioral Activation System)를 가지고 있어서 내향적인 사람들보다 긍정적인 자극에 노출되었을 때 더 긍정적인 정서를 유발한다는 것이다.

이상을 요약할 때, 외향적인 사람들은 내향적인 사람들에 비해 교육 장면에서 더욱 적극적인 모습을 보일 것으로 기대되며 또, 알고자 하는 부분에 대해 더욱 적극적으로 탐색할 것이고, 교육 장면에서 행해지는 여러 가지 활동에도 더 능동적으로 참여함으로써 학습에 정적인 영향을 미칠 것이다. 또한, 외향적인 사람들은 교육훈련 프로그램이 즐겁다고 판단될 때, 더욱 민감하게 반응하여 교육에 대해 더 긍정적인 모습을 보일 것이고 이것은 결국 학습에도 정적인 영향을 미칠 수 있다.

가설 2. 외향성은 학습에 영향을 미칠 것이다.

2-1. 외향성이 높을수록, 주관적 학습이 높게 나타날 것이다.

2-2. 외향성이 높을수록, 교육에 대한 즐거움 반응이 주관적 학습에 미치는 정적 영향이 증가할 것이다.

개방성과 학습

Big 5에서 개방성은 창의적이고, 예술적으로 민감하며, 지적인 특성으로 설명되며(Mount, Barrick, & Strauss, 1999), Big 5 중 그 개념을 정의하기가 가장 어려운 차원으로 대부분 '지성(intellect)'으로 이해되는 경우가 많다.

Big 5와 다양한 준거들 간의 관계를 분석한 Barrick과 Mount(1991) 및 Salgado(1997)의 메타 연구 결과는 개방성이 교육훈련 장면에서의 수행과 유의미한 정적 상관관계를 가짐을 반복해서 보여주었는데, 이들에 따르면, 개방성이 높은 사람들은 일반적으로 학습경험에 대해 더욱 긍정적인 태도를 가지기 쉽고, 교육훈련 프로그램에 임하기 전에 프로그램의 내용을 학습하는데 더 동기화되어 있다고 할

수 있다(Barrick & Mount, 1991). 이후 이루어진 연구 결과들은 다소 일관적이지 않은 결과들을 보여주었는데 예를 들어, Farside와 Woodfield(2003)는 개방성과 학업적 성과(academic performance) 간의 정적인 상관관계를 밝혔으며, Blickle(1996) 및 Lounsbury, Sundstro, Loveland 및 Gibson(2003)의 연구에서도 개방성과 학업 성과 간의 관계가 유의미한 것으로 나타났으나, Bussato, Prins, Elshout 및 Hamaker(2000)의 연구에서는 개방성과 학업 성과는 관련이 없는 것으로 나타났다.

한편, 개방성은 학업적 성과와의 관계 외에 여러 연구들에 걸쳐 지능(intelligence)과 밀접한 관련성이 있는 것으로 밝혀져 왔다. Furnham과 Chamorro-Premusic(2006)는 성격과 지능 그리고 일반적 지식(general knowledge) 간의 상관관계 연구에서, 개방성(.36)이 성실성(.40) 다음으로 일반적 지식과의 상관이 높은 것을 발견했다. 이들은 또한 위계적 회귀분석을 통해, 지능이 일반적 지식을 예측하는데 있어 개방성이 조절변인 효과를 나타내는지 검증한 결과, 개방성이 지능과의 상호작용을 통해 일반적 지식에 정적인 영향을 미치고 있는 것으로 확인되었다. 즉, 개방성이 비교적 일관적으로 지능 특히 결정적 지능(일반적 지식)과의 정적 상관관계를 나타내는 것은 개방성이 지적인 호기심과, 창의력, 지성 등의 측면을 가졌기 때문으로 설명할 수 있으며, 개방성이 높은 사람들은 더 많은 지식을 습득하기 위해 지적으로 자극이 되는 활동들에 몰입하려는 성향이 더 클 것이므로(Furnham & Chamorro-Premusic, 2006), 결국, 새로운 지식을 습득하려는 '학습'이라는 변인에 직접적으로 큰 정적 영향을 미칠 것이며, 어려운 학습내용 대해서도 보다 적극적으로 학습할 것으로 예상할 수 있다.

가설 3. 개방성은 학습에 영향을 미칠 것이다.

3-1. 개방성이 높을수록, 주관적 학습이 높게 나타날 것이다.

3-2. 개방성이 높을수록, 교육에 대한 어려움 반응이 주관적 학습에 미치는 부정적 영향이 감소할 것이다.

목표지향성(Goal Orientation)과 학습

목표지향성에 관한 초기 연구는 아동들을 대상으로 한 연구에서 시작되었다(Dweck, 1986). 그녀는 성취목표(achievement goal)가 수행목표(performance goal)와 숙달목표(mastery goal)로 분리된다고 주장하였는데, 수행목표는 타인과의 비교를 통해 자신의 능력이 더 우수함을 인정받으려고 추구하는 목표인데 반해, 숙달목표는 개인이 자신의 능력을 향상시키고, 새로운 어떤 것을 이해하거나 완수하기 위해 추구하는 목표를 의미한다. 두 가지 다른 목표는 성취 상황에 서로 다른 행동을 나타내는데, 수행목표 지향적인 사람은 도전적인 과제를 성취해야 하는 상황에서 부적응적이고, 무력한 행동 반응을 보이는 반면, 학습목표지향적인 사람은 더 적응적이고, 숙달 지향적인 행동 반응을 보이게 된다.

많은 학자들이 목표지향성과 학습과의 관계를 연구해 왔다. Caraway, Tucker, Reinke, 및 Hall(2003)은 고등학교 학생들을 대상으로 한 연구에서, 목표지향성과 학교열의(School Engagement)와의 유의미한 상관관계를 밝혔고($r = .38, p < .01$), Colquitt과 Simmering(1998)은 경영학 전공 대학생들을 대상으로 한 장기연구에서 목표지향성 중 숙달목표지향성은 학습에 대한 동기와 정적상관관계($r = .47, p < .05$)를, 수행목표지향성은 부적상관관계($r = -.22, p < .05$)를

보여주었다. Ames와 Archer(1988)의 연구에서도, 목표지향성과 도전적 과제의 선택 및 성공실패의 귀인을 조사하였는데, 그 결과 숙달목표지향성과 과제의 도전성 간의 관계가 유의미한 정적 상관관계($r=.34, p<.001$)를 보여준데 반해, 수행목표지향성과 과제의 도전성은 무의미하지만 낮은 부적상관($r=-.09$)을 가진 것으로 나타났다. 더욱이 이들의 연구에서 주목할 점은, 숙달목표지향성이 높은 경우 실패의 원인을 과제의 어려움으로 귀인하지 않는 것으로 나타났지만($r=-.04, n.s$), 수행목표지향성이 높은 경우에는 실패의 원인을 과제의 어려움으로 귀인하는 경향이 있었다($r=.29, p<.001$)는 점이다. 또한, 숙달목표지향성과 수행목표지향성 모두 성공의 원인을 노력으로 귀인했으나, 숙달목표지향성($r=.37, P<.001$)이 수행목표지향성($r=.14, P<.05$)에 비해 높은 상관관계를 보여주었다.

국내 연구에서도 숙달목표를 가진 사람들은 어려운 상황에 부딪혔을 때 인내심과 숙달지향적 행동을 유지하게 되고, 수행목표를 가진 사람들의 경우에는 위와 같은 상황에서 무력감·무능감에 빠지거나 성취동기 또는 수행이 저조해지는 것으로 나타났다(성미송, 박영석, 2005). 따라서 교육훈련에 대한 어려움 반응 자체는 학습에 부적인 영향을 미칠 것이나, 숙달목표지향성이 높은 사람들은 어렵다고 반응을 해도 자신의 능력 향상을 위한 과정이라고 생각하며, 도전하기 때문에 교육의 어려움이 학습에 미치는 부적인 영향이 약하게 나타날 것으로 가정할 수 있다. 반면, 수행목표지향성이 높은 사람들의 경우, 학습부진을 교육의 어려움에 귀인할 수 있기 때문에, 교육의 어려움이 학습에 미치는 부적인 영향이 강하게 나타날 것으로 가정할 수 있다.

가설 4. 목표지향성은 학습에 영향을 미칠 것이다.

4-1. 숙달목표지향성과 수행목표지향성은 주관적 학습을 향상시킬 것이다.

4-2. 학습에 미치는 영향은 숙달목표지향성이 수행목표지향성에 비해 강할 것이다.

4-3. 숙달목표지향성이 높을수록, 교육에 대한 어려움 반응이 주관적 학습에 미치는 부적인 영향이 감소할 것이다.

4-4. 수행목표지향성이 높을수록, 교육에 대한 어려움 반응이 주관적 학습에 미치는 부적인 영향이 증가할 것이다.

방 법

연구대상 및 수집절차

본 연구의 자료수집을 위해 국내 A 교육전문컨설팅 회사의 리더십 교육에 참여한 국내 H 기업과 D 기업의 조직구성원을 대상으로 설문을 실시하였다. 설문대상자들은 1일 혹은 2일 간의 리더십 교육 프로그램에서 활동한 후, 프로그램이 끝난 시점에 설문지를 작성하였다. 교육 프로그램은 강사의 리더십 관련 강의와 더불어 피교육자들이 조별로 주어진 과제를 수행해나가는 형식이었다. 수거된 설문지는 총 228부였으며 그 중 응답이 불성실한 16부를 제외한 212부가 분석에 사용되었다. 남성이 176명으로 표본의 83%를 차지하였으며, 30~40대가 165명(78.4%)으로 가장 많은 비율을 차지했고, 직급은 과장급이 71명(33.5%), 부서장급이 83명(39.2%)이었다.

측정도구

연구에 사용된 모든 척도는 매우부정(1)부터 매우긍정(6)까지 6점 리커트식 척도를 사용하였다.

교육에 대한 반응

교육에 대한 반응은 Warr 등(1999)가 개발한 반응척도(Reaction scale) 9문항을 변안하여 사용하였다. 그 하위 요인은 즐거움 반응(예: 본 교육에 참여하는 내내 즐거운 마음으로 임했다), 유용성 반응(예: 본 교육의 내용은 현재 나의 직무와 밀접하게 관련되어 있다), 어려움 반응(예: 본 교육의 내용이 전반적으로 어려웠다고 생각한다)을 포함한다. 각 반응 차원 당 3문항 씩 총 9문항으로 측정하였으며, 신뢰도 분석 결과, Cronbach's α 값은 즐거움 반응 .89, 유용성 반응 .85, 어려움 반응 .86으로 적절한 수준이었다.

상기 세 가지 교육반응에 대한 확인적 요인 분석 결과 CFI .971, TLI .956, RMSEA .082 로 나타나, 세 가지 반응의 요인구조가 적합한 것으로 나타났다.

교육내용의 학습

학습의 측정방식에는 세 가지 즉, 자기평가(주관적으로 자신이 어느 정도 학습했다고 느끼는지를 묻는 방법)와 관찰자 평가(평가자가 피평가자를 관찰하여 얼마나 학습했다고 보여지는지 평가하는 방법) 그리고 지필시험(교육 후 피교육자가 학습한 정도를 측정하는 방법)이 있는데(Alliger & Janak, 1989), 본 연구는 리더십 교육의 특성상 학습내용이 구체적인 지식이라기보다 태도와 가치관에 관한 것이며, 교육방식 자체도 강의식 지식전달이 아닌 ‘활

동(activity)’으로 이루어진 교육이라는 점을 감안하여, 주관적·자기평가 방식을 택하였다. 주관적 학습은 신강현(1997)이 사용한 7문항을 사용하였으며, 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 .92로 양호했다(예: 본 교육 프로그램에서 교육시키려고 한 내용들(지식, 기술, 태도)을 잘 습득하였다, 본 교육에서 배운 내용들은 주변 사람들에게 잘 설명할 수 있을 만큼 알고 있다).

개방성과 외향성

개방성과 외향성은 Goldberg(1999)의 IPIP-NEO (International Personality Item Pool: Representation of the NEO PI-RTM)의 단축판(short version) 120 문항 중, 기업장면에서 외향성이나 개방성을 측정하기에 적합하지 않다고 판단되는 문항(예: 나는 미술박물관에 가는 것을 즐기지 않는다. 나는 시를 좋아하지 않는다, 나는 제멋대로 광적으로 행동한다)이나 의미가 중복되는 문항을 뺀, 개방성 12문항, 외향성 18문항을 선별하여 사용하였다. 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 개방성 .81과 외향성 .91이었다.

목표지향성

목표지향성은 Burton, Mathieu 및 Zajac(1996)이 개발한 목표지향성척도(Goal Orientation Measure)를 변안하여 사용하였다. 그 하위요인은 숙달목표지향성(예: 나는 어려운 과제를 해결하지 못했을 때, 좌절감이 들기 보다는 노력해야겠다는 생각이 든다)과 수행목표지향성(예: 나는 새로운 일을 하기 보다는 과거에 잘 했던 일을 하고 싶다) 각 8문항씩 총 16문항이었다. 신뢰도 분석결과 Cronbach's α 값은 숙달목표지향성 .88과 수행목표지향성 .66이었다.

분석방법

분석을 위해 SPSS 15.0을 사용하였다. 먼저 설문에 사용된 각 문항들의 신뢰도 계수(α)를 산출하고, 세 가지 반응(즐거움, 유용성, 어려움)의 구성개념 타당성을 확인하기 위해 요인 분석을 실시하였다. 이때 사용한 요인추출 방식은 주축요인분석법을 사용하였으며, 요인축 회전 방식은 사교회전을 실시했다. 다음으로 전체 측정변인 간 상관관계를 검증하고, 세 가지 반응과 개인특성 변인의 주효과 및 이들의 상호작용효과를 분석하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

결 과

요인분석

세 가지 반응(즐거움, 유용성, 어려움)과 두 가지 목표지향성을 측정하는 문항들의 구성개념적 변별성을 확인하기 위해 요인분석을 실시한 결과, 세 가지 반응의 문항들은 서로 차별적인 구성개념을 측정해주고 있는 것으로 나타났으며, 목표지향성에서는 두 요인에 중복 로딩된 수행목표지향성의 한 문항을 제외하고는 두 가지 목표지향성에 따라 문항들이 변별되는 것으로 나타났다.

표 2. 요인분석 결과

문항	반응준거			문항	목표지향성	
	요인 1	요인 2	요인 3		요인 1	요인 2
즐거움2	.896			숙달3	.812	
				숙달4	.775	
즐거움3	.843			숙달1	.756	
				숙달7	.709	
즐거움1	.833			숙달6	.647	
				숙달5	.643	
어려움2		.969		숙달8	.552	
				숙달2	.537	
어려움3		.762		수행7	-.396	.328
				수행2		.690
어려움1		.713		수행3		.592
				수행5		.496
유용성2			-.951	수행1		.471
				수행8		.438
유용성3			-.858	수행6		.381
				수행4		.296
유용성1			-.690			

변인 간 상관관계

측정 변인들의 기술통계량 및 상관계수를 산출한 결과는 표 3과 같다. 반응과 학습 간의 관계에서 즐거움과 유용성은 학습과 유의미한 높은 정적 상관관계($r=.61, p<.01, r=.60, p<.01$)를 보인 반면, 어려움은 유의미한 부적 상관관계($r=-.31, p<.01$)를 보여주었다. 개인차 변인과 학습과의 관계에서는 개방성을 제외한 숙달목표지향성($r=.24, p<.01$), 숙달목표지향성($r=.58, p<.01$), 외향성($r=.32, p<.01$)이 학습과 유의미한 정적 상관관계를 보여주었다. 반응과 개인차 변인의 관계에서는 즐거움 반응과 외향성이 유의한 정적 상관관계($r=.20, p<.01$)를 보였고, 어려움 반응과 숙달목표지향성($r=-.25, p<.01$)이 유의한 부적 상관관계를 보

여주었으며, 어려움 반응과 개방성이 유의한 정적 상관관계($r=.14, p<.05$)을 보여주었으나, 어려움 반응과 수행목표지향성 사이에서는 유의한 관계가 나타나지 않았다. 한편, 인구통계 변인인 연령($r=.35, p<.01$), 직급($r=.36, p<.01$), 성별($r=-.29, p<.01$) 또한 본 연구의 결과변인인 주관적 학습과 유의한 상관관계를 보여주어, 본 연구에서는 향후 회귀분석 시 이 변인들의 영향력을 통제하기로 하였다.

학습에 미치는 반응의 영향분석

즐거움 반응, 어려움 반응 그리고 유용성 반응이 주관적 학습에 미치는 영향을 위계적 회귀분석을 통해 확인한 결과는 표 4와 같다. 세 가지 반응 차원 모두 주관적 학습에 유의

표 3. 전체 변인의 기술통계 및 변인 간 상관관계

변수명	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. 성별											
2. 직급	-.69**										
3. 연령	-.42**	.75**									
4. 즐거움 반응	-.21**	.23**	.24**	(.89)							
5. 어려움 반응	.25**	-.25**	-.19**	-.17*	(.85)						
6. 유용성 반응	-.10	.20**	.27**	.64**	-.08	(.86)					
7. 수행목표	-.10	.19**	.24**	.19**	.01	.20**	(.66)				
8. 숙달목표	-.31**	.35**	.29**	.39**	-.25**	.45**	.10	(.88)			
9. 개방성	-.04	.50	.08	.10	.14*	.04	.32**	.08	(.81)		
10. 외향성	-.14*	.11	.11	.20**	-.09	.22**	.23**	.42**	.22**	(.91)	
11. 주관적 학습	-.29**	.36**	.35**	.61**	-.31**	.60**	.24**	.58**	.01	.32**	(.92)
평균	-	-	41.72	4.97	2.17	4.80	4.30	4.77	3.72	3.74	4.89
표준편차	-	-	7.44	.79	.96	.84	.58	.61	.48	.34	.61

* $p < .05$, ** $p < .01$, 괄호는 신뢰도계수(α), 성별(남자1, 여자2)

표 4. 주관적 학습에 미치는 세 가지 반응준거의 영향

단계	예측변인	β	t	ΔR^2
통제	성별	-.070	-.751	.143***
	나이	.184	1.805	
	직급	.172	1.340	
1	즐거움	.309	4.633***	.372***
	유용성	.328	5.106***	
	어려움	-.201	-3.850***	

*** $p < .001$, 준거변인=주관적 학습

미한 영향을 미치고 있었으며, 즐거움 반응($\beta = .309, p < .001$)과 유용성 반응($\beta = .328, p < .001$)은 주관적 학습에 정적인 영향을, 어려움 반응($\beta = -.201, p < .001$)은 주관적 학습에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 Warr 등(1999)의 연구결과와 일치하는 것이었다. 또, 세 가지 반응차원 중 유용성 반응의 상대적인 기여도가 가장 높다는 결과는 유용성 반응이 학습에 미침을 보여준 기존 연구들의 일관적인 결과를 다시 한번 확인시켜주는 것이었다. 결과적으로 교육에 대해 즐겁고 유용하다고 느낀 피교육자들은 주관적 학습감이 높아진데 반해(가설 1-1, 1-2 지지), 교육에 대

해 어렵다고 느낀 피교육자들의 주관적 학습은 낮아졌다(가설 1-3 지지). 이로써 가설 1의 세부 가설이 모두 지지되었다.

학습에 미치는 개인차 변인의 영향분석(주효과, 조절효과)

즐거움 반응과 외향성

학습에 미치는 즐거움 반응과 외향성의 영향을 분석한 결과를 표 5와 그림 1에 제시하였다. 즐거움 반응($\beta = .514, p < .001$)과 외향성($\beta = .203, p < .001$)은 주관적 학습에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 외향성이 높

표 5. 주관적 학습에 미치는 즐거움 반응과 외향성의 상호작용

단계	예측변인	β	t	ΔR^2
통제	성별	-.070	-.751	.143***
	나이	.184	1.805	
	직급	.172	1.340	
1	즐거움	.514	9.351***	.315***
	외향성	.203	3.783***	
2	즐거움×외향성	.826	2.440*	.016*

* $p < .05$, *** $p < .001$, 준거변인=주관적 학습

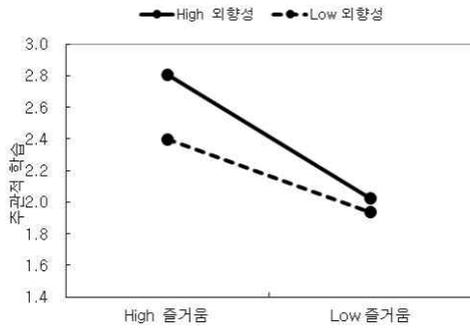


그림 1. 즐거움 반응과 외향성의 상호작용 패턴

을수록 주관적 학습이 높게 나타날 것이라는 가설 2-1이 지지되었다. 또한, 즐거움과 외향성의 상호작용에서 즐거움이 주관적 학습에 미치는 영향을 외향성이 조절하고 있는 것으로 나타났다($\beta = .826, p < .05$). 다시 말해 교육에 대해 즐겁다고 반응할수록 주관적 학습이 향상되며, 이러한 즐거움의 효과는 피교육자의 외향성 수준이 높을수록 더욱 강하게 나타났다. 따라서 가설 2-2가 지지되었다.

어려움 반응과 개방성

학습에 미치는 어려움 반응과 개방성의 영향을 분석한 결과, 표 6과 같이 어려움 반응

이 주관적 학습에 부적 영향($\beta = -.243, p < .001$)을 미치고 있는 것을 제외하고는, 개방성의 주효과 및 상호작용효과가 모두 유의하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 피교육자의 개방성은 주관적 학습을 촉진시키지 않았으며(가설 3-1 기각), 어려움 반응이 주관적 학습을 저하시키는 과정에서 완충효과(buffering effect) 또한 보여주지 못했다(가설 3-2 기각). 따라서 경험의 개방성과 관련된 가설 3은 모두 기각되었다.

어려움 반응과 목표지향성

위계적 회귀분석을 이용해 어려움 반응과 목표지향성(숙달지향, 수행지향)의 상호작용을 확인하였다. 그 결과는 표 7과 같다. 숙달목표지향성($\beta = .488, p < .00$) 및 수행목표지향성($\beta = .164, p < .05$)은 모두 주관적 학습에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 가설 4-1이 지지되었다. 수행목표지향성에 비해 숙달목표지향성의 영향력이 강할 것이라는 가설 4-2의 검증은 위해 숙달목표지향성과 수행목표지향성을 동시에 투입하여 주관적 학습의 예측력을 확인한 분석에서도 숙달목표지향성($\beta = .517,$

표 6. 주관적 학습에 미치는 어려움 반응과 개방성의 상호작용

단계	예측변인	β	t	ΔR^2
통제	성별	-.070	-0.751	.143***
	나이	.184	1.805	
	직급	.172	1.340	
1	어려움	-.243	-3.612***	.056***
	개방성	-.012	-.183	
2	어려움×개방성	.143	1.042	.004

*** $p < .001$, 준거변인=주관적 학습

표 7. 주관적 학습에 미치는 어려움 반응과 목표지향성의 상호작용

단계	예측변인	β	t	ΔR^2	단계	예측변인	β	t	ΔR^2
통제	성별	-.070	-.751	.143***	통제	성별	-.070	-.751	.143***
	나이	.184	1.805			나이	.184	1.805	
	직급	.172	1.340			직급	.172	1.340	
1	어려움	-.155	-2.638**	.253***	1	어려움	-.252	-3.853***	.081***
	숙달목표	.488	8.025***			수행목표	.164	2.544*	
2	어려움×숙달목표	-.107	-.752	.002	2	어려움×수행목표	.441	2.993**	.034**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, 준거변인=주관적 학습

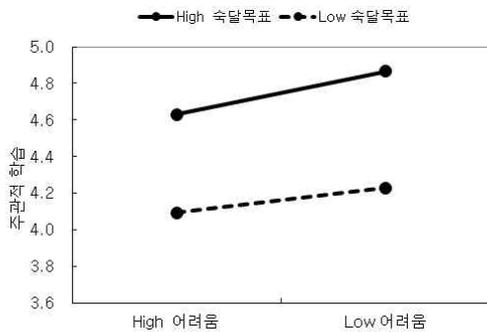


그림 2. 어려움 반응과 숙달목표의 상호작용 패턴

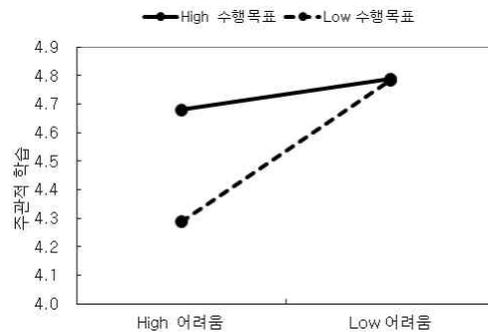


그림 3. 어려움 반응과 수행목표의 상호작용 패턴

$p < .001$) 회귀계수가 수행목표지향성($\beta = .148$, $p < .01$) 회귀계수 보다 약 3.5배 가량 큰 것으로 나타나 가설 2-1이 지지되었다고 할 수 있었다.

상호작용에서는 어려움 반응과 숙달목표지향성의 상호작용은 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 어려움 반응이 높을수록 주관적 학습이 낮았으며, 어려움 반응에 관계없이 숙달목표가 높을수록 주관적 학습이 높게 나타난 것이다(가설 4-3 기각). 이를 도식으로 살펴보면 그림 2와 같다. 한편, 가설 4-4의 어려움 반응과 수행목표지향성의 상호작용은 유의한

것으로 나타났다($\beta = .441$, $p < .01$).

그러나, 수행목표지향성이 높을수록 어려움 반응으로 인한 주관적 학습의 감소가 커질 것이라는 가설에서의 향상조절효과(enhancing effect) 주장과는 다른 방향이었다. 즉, 수행목표지향성이 낮은 경우에는 어려움 반응이 높을수록 주관적 학습이 낮았으나, 수행목표지향성이 높은 경우에는 어려움 반응의 영향이 감소하는 완충조절효과(buffering effect)가 나타났다. 따라서 가설 2-3 또한 기각되었다고 할 수 있다. 이를 도식으로 살펴보면 그림 3과 같다.

논 의

본 연구는 실제 기업에서 리더십 교육 프로그램에 참여한 212명의 조직원들을 대상으로 연구를 진행하였다. 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 반응의 세 차원(즐거움, 유용성, 어려움)이 학습에 미치는 주효과를 확인하였다. 즉, 반응의 세 차원은 학습에 직접적인 유의미한 영향을 미치고 있었다. 구체적으로는 즐거움 반응과 유용성 반응이 학습에 유의미한 정적 영향을 미쳤으며, 어려움 반응은 학습에 유의미한 부적 영향을 미치고 있었다. 이는 교육에 대해 즐겁고 유용하다고 느낄수록 주관적 학습감이 높게 나타났으나, 어렵다고 반응할수록 주관적 학습감이 낮게 나타났음을 말한다. 둘째, 개인차 변인 중 동기적 측면인 두 가지 목표지향성 모두 학습에 정적인 영향을 미치고 있었으며, 특히 숙달목표지향성의 영향이 수행목표지향성에 비해 크게 나타났다. 성격 측면인 외향성과 개방성 중에서는 외향성이 주관적 학습에 정적인 영향을 미치고 있었으며, 개방성은 주관적 학습에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 본 연구에서 대상이었던 조직 구성원들이 참여한 리더십교육 프로그램은 한 명의 강사가 진행하는 형태이기는 하나, 교육내용과 그 진행방식이 강의식이라기보다는 피교육자의 참여를 유도하며, 피교육자 스스로가 능동적으로 활동해야 하는 것이었다. 따라서 교육에 대해 즐겁다고 반응할수록 외향성이 높은 사람들의 성격 특성이 반영되어 더욱 학습에 정적인 영향을 미쳤을 것으로 판단된다. 셋째, 교육에 대한 반응과 학습의 관계를 개인차 변인이 조절하는지를 검증한 결과에서, 외향성은 즐거움 반응과 학습의 관계를 향상조절하는 것으로 나

타났다. 한편, 수행목표지향성은 어려움 반응과 학습과의 관계를 향상조절할 것으로 가정하였으나 완충조절효과(buffering effect)하는 것으로 나타났으며, 숙달목표지향성과 개방성은 어려움 반응과 학습의 관계를 조절하지 않는 것으로 나타났다.

이와 같이 기대되었던 목표지향성과 어려움 반응의 상호작용 가설은 모두 기각되거나 예상했던 방향과 반대효과를 보여주었으나, 향후 연구를 위해 그 원인에 대한 고찰을 살펴볼 필요가 있다. 먼저, 수행목표지향성에서 완충조절효과가 나타난 이유를 고찰해 보면, 교육의 어려움 반응 자체가 낮았다는 점에서 원인을 찾을 수 있다. 본 연구의 어려움 반응 평균은 6점 척도에서 2.17($SD=.96$)점이었다. 즉, 교육이 어렵게 느껴졌다면 수행목표지향성이 주관적 학습을 더욱 감소시켰겠지만, 전반적으로 교육에 대한 어려움을 낮게 지각하였기 때문에 낮은 어려움 수준에서 동기화되는 수행목표지향성의 완충조절효과가 나타난 것으로 볼 수도 있다. 또한, 숙달목표지향성의 완충조절효과가 나타나지 않은 원인을 고찰해 보면, 교육의 어려움 반응이 객관적인 측정치가 아니라, 교육에 대한 주관적인 어려움 반응이었기 때문으로 생각할 수 있다. 즉, 객관적인 어려움 수준이 차별적으로 측정되는 상황이라면, 숙달목표지향적인 사람들은 어려운 교육에 접할 경우에도 수행목표지향적인 사람들에 비해 교육내용이 어렵다고 생각하지 않고 적극적으로 도전함으로써 교육의 어려움이 학습에 미치는 부정적 영향을 완충시킬 것이다. 하지만, 교육의 어려움을 자기보고식으로 묻는 상황에서, 교육이 어렵다고 답한 피교육생들은 그들의 목표지향성에 관계없이 이미 교육내용이 어렵다고 판단한 것이기 때문에

교육의 어려움이 학습에 미치는 영향을 숙달 목표지향이 완충조절할 여지가 없었던 것으로 볼 수 있다. 따라서 교육내용의 어려움 수준을 객관적으로 측정할 수 있는 상황에서 숙달 목표지향성의 완충조절효과가 나타나는지를 살펴보는 연구를 수행하여 재확인할 필요가 있겠다.

다음으로, 본 연구에서는 Barrick과 Mount(1991) 및 Salgado(1997)의 메타연구 결과와 달리, 교육훈련 상황에서 개방성의 주효과 및 조절효과가 모두 나타나지 않았다. 이는 교육훈련 프로그램의 특성 때문으로 판단된다. 다시 말해 본 연구 포함된 교육훈련 프로그램은 지식이나 기술에 대한 교육훈련이 아닌 관리자를 대상으로 하는 “리더십교육 프로그램”이었다. 따라서 지적인 특성(intellect)으로 묘사되는 개방성의 영향력이 발휘될 상황적 여건이 아니었을 수 있다.

본 연구의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 교육프로그램의 설계 및 운영에 있어 새로운 고려사항 즉, 난이도의 중요성에 대한 경험적 증거를 제시하였다. 이론적 배경에서 언급하였듯이, 교육평가와 관련된 기존 연구에서 교육에 대한 반응측정은 대부분 즐거움과 유용성 혹은 이 둘을 통합한 전반적 만족도에 대해서만 이루어져 왔다. 본 연구는 어려움 반응을 포함한 Warr와 Bunce(1995) 그리고 Warr 등(1999)의 연구에 근거하여 교육에 대한 반응을 즐거움 반응, 유용성 반응, 어려움 반응의 세 차원으로 측정하였으며, 이들의 차별적인 주효과를 확인했다는 점에서 의미가 있다고 할 수 있으며, 이러한 결과는 피교육자의 학습을 향상시키기 위해 교육의 난이도 고려가 중요하다는 것을 보여주는 경험적 증거이다. 따라서 교육프로그램 설계 시 교육진행자의

운영능력, 교육내용의 유용성 뿐 아니라, 교육내용의 난이도를 피교육자의 수준에 맞추고 교육내용의 전달방식 또한 피교육자의 수준을 고려하여 선정해야 할 것이며, 교육프로그램 운영자에 있어서도 전문적이거나 이전 지식 혹은 경험이 필요한 교육의 경우에는 선수 교육과정을 마련하여 순차적으로 교육을 제공해야 할 것이며, 교육생 선별 시에도 선수 교육과정의 이수여부를 고려해야 할 것이다.

둘째, 피교육자의 학습효과 향상을 위해 학습조직문화의 형성의 중요성을 경험적으로 보여주었다. 본 연구에서 개인차 변인 특히 목표지향성은 피교육자의 학습에 영향을 미쳤으며, 숙달목표지향성이 수행목표지향성에 비해 학습에 미치는 영향이 컸다. 본래 목표지향성과 외향성은 성격적 차원으로서 비교적 안정적인 기질변인이다. 하지만 이들 변인에 대해 기질적 관점이 아닌, 조직환경 및 교육환경적 관점에서 바라볼 경우 교육훈련의 효과성을 위해 개입할 수 있는 부분을 찾을 수 있다. 예를 들어, 교육홍보 시 교육훈련의 목적을 평가가 아닌, 개인의 능력향상임을 지속적으로 홍보함으로써 피교육자들이 숙달목표지향적 동기를 가지도록 촉진시킬 수 있다. 이러한 노력은 피교육자가 적극적으로 교육에 임하도록 촉진시켜 학습효과를 향상시켜 줄 것이다. 또한, 교육에 임하는 피교육자에게 조직뿐 아니라 상사 및 동료의 긍정적으로 지지를 보내주는 조직문화는 피교육자가 교육 내내 긍정적인 정서상태를 가질 수 있도록 해주어 교육의 학습효과를 높여 줄 수 있을 것이다.

하지만, 본 연구는 개선되어야 할 몇 가지 제한점을 지니고 있다. 첫째, 반응과 학습의 측정을 동일한 시점에서 했다는 것이다. Kirkpatrick(1998)은 반응-학습-행동-결과에 이르

는 평가준거가 인과적으로 연결되며 또한 순차적으로 일어나는 것이라고 설명했다. 하지만, 실제적으로 반응과 학습은 편의상 주로 교육직후에 함께 측정되곤 한다. 따라서 반응과 학습의 인과관계를 보다 정확하게 검증하기 위해서는 여러 회기에 걸쳐 진행되는 교육 훈련은 대상으로 반응준거를 측정 후, 일정기간 이후에 학습준거를 측정하는 종단적인 연구의 설계가 이루어져야 할 필요가 있다. 둘째, 학습준거의 측정에서 본 연구는 리더십 교육 훈련 내용을 객관적으로 측정하기 곤란했기 때문에 주관적 학습을 측정하였다. 그러나 주관적 학습감은 선행변인인 교육에 대한 반응에 의해 크게 좌우될 수 있는, 공통방법편향(common method bias)의 문제가 존재한다. 따라서 본 연구 결과의 일반화를 위해서는 객관적 학습준거를 이용한 학습-반응의 인과관계 검증연구가 진행되어야 할 것이다.

본 연구결과를 바탕으로 추후 연구를 위한 제안점을 논의하면 다음과 같다. 첫째, 어려움 반응과 목표지향성 그리고 학습의 관련성에서, 본 연구는 선형적인 관련성만을 고려하여 검증하였으나, 숙달목표지향성의 특성을 고려할 때 그림 4와 같이 곡선형의 관계를 가정할 수 있다. 다시 말해, 수행목표지향성이 높은 사람은 쉬운 과제를 선호하며, 과제가 어려울수록 주관적 학습이 저조해지지만, 숙달목표지향성이 높은 사람은 적절한 난이도의 과제를 선호하며, 따라서 교육이 매우 쉽거나, 매우 어렵게 느껴질 경우에 학습이 낮아질 것을 가정할 수 있다. 따라서 과제의 교육의 객관적 난이도 수준을 상, 중, 하로 구분하여 각 수준에서 수행목표지향적인 피교육자와 숙달목표지향적인 피교육자가 느끼는 주관적 학습감을 비교하는 연구는 흥미로운 연구주제가 될 것이다.

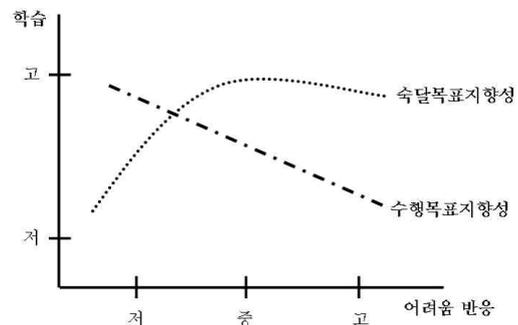


그림 4. 교육 난이도, 주관적 학습, 목표지향성의 상관관계

둘째, 본 연구에서는 교육훈련에 대한 개방성의 주효과 및 조절효과가 모두 유의하지 않게 나타났으나, 추후연구에서는 개방성을 세분화하여 분석할 필요성이 있다. 개방성은 성격 5요인을 이용한 많은 연구들에서 유의미한 결과가 거의 나타나지 않았다(Barrick, Mount & Judge, 2001). 이에 대해 Griffin과 Hesketh(2004)는 개방성을 단지 한 가지 구성개념으로 이해하기 보다는 그 하위 차원에 관심을 두어야 한다고 주장하였다. 이들은 개방성을 두 가지 하위차원 즉, 외부 경험에 대한 개방성(openness to external experience)과 내부 경험에 대한 개방성(openness to internal experience)¹⁾으로 나누어 요인분석을 하고, 개방성을 단일 요인으로 보는 것과 비교해 두 요인으로 보는 것이 더 유의미하다는 것을 검증하였다. 또한, 처음 접하는 환경에 적응하는 데에는 외부 경

1) 개방성의 하위요인 중, 외부경험에 대한 개방성(openness to external experience)은 활동(actions), 아이디어(ideas), 그리고 가치(values)를 포함하며, 내부경험에 대한 개방성(openness to internal experience)은 공상(fantasy), 감정(feelings), 그리고 심미(aesthetics)를 포함한다(NEO PI-R의 하위요인 기준).

험에 대한 개방성 요인만이 관련되어 있음을 보여주었다. 이들의 연구와 같은 맥락에서 보았을 때, 교육훈련장면은 조직 구성원들에게 있어 자신들이 직무를 수행하던 환경과는 다른 새로운 환경이며, 그 곳에서 배우는 교육의 내용도 새로운 것일 가능성이 크다. 이런 교육 상황에서는 경험에 대한 두 하위 요인 중, 새로운 환경에 대한 적응력과 유의미하게 관련이 있는 외부 경험에 대한 개방성이 중요한 역할을 할 것으로 기대할 수 있다. 따라서 개방성을 두 하위차원 즉, 내부경험에 대한 개방성과 외부경험에 대한 개방성으로 나누어 이들이 교육훈련 장면에서 미치는 영향을 검증하는 연구가 가능할 것이다.

참고문헌

- 이병희, 김동배 (2004). 기업교육훈련제도의 특성과 효과에 관한 연구. 한국노동연구원.
- 김안국 (2002). 기업 교육훈련제도의 효과에 대한 연구. 경제학연구, 50, 341-367.
- 노용진, 정원호 (2006). 기업 내 교육훈련의 생산성 효과와 조절변수. 산업노동연구, 12, 165-189.
- 류장수 (1997). 한국제조업의 교육훈련 투자규모와 결정요인, 경제학연구, 45, 4227-4250.
- 성미송, 박영석 (2005). 조직 장면에서 2×2 성취목표모형의 타당화 연구. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 18, 97-117.
- 송영수 (2007) 국내 대기업의 인적자원개발(HRD) 동향: 대기업 HRD 관리자의 인식을 중심으로. 교육정보미디어연구, 13, 139-160.
- 신강현 (1997). 사무직 훈련 프로그램의 학습에 미치는 훈련투입 변수의 상호작용 효과. 미간행 석사학위 논문, 성균관대학교 대학원.
- 오인경 (2000). Kirkpatrick의 4단계 평가 모델에 따른 기업 내 웹 기반 교육의 학습 효과 평가. 기업교육연구, 2, 71-92.
- 임효창 (1999). 기업내 교육훈련의 전이 결정요인에 관한 연구: 사무직군을 중심으로, 미간행 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 정영애 (2006) 기업교육훈련 전이 영향요인에 관한 연구. 인력개발연구, 18, 89-110.
- Abernathy, D. (1999). Thinking outside the evaluation box. *Training & Development Journal*, 53, 18-23.
- Alliger, G. M., & Horowitz, H. M. (1989). IBM takes the guessing out of testing. *Training & Development Journal*, 43, 69-73.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331-342.
- Alliger, G., Tannenbaum, S. I., Bennett W. JR., Traver H., & Shotland A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Arthur Jr, W., Bennett Jr, W., Edens, P. S. & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta analysis of design and evaluation features, *Journal of Applied Psychology*, 88, 234-245.
- Barret, A. & O'Connell, P. J. (2001). Does Training Generally Work? The Returns to In-Company Training. *Industrial and Labor Relations Review*, 54, 647-662.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big

- Five personality dimensions and job performance: Meta-analysis, *Personnel Psychology*, *44*, 1-26.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: what do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, *9*, 9-30.
- Bartel, A. P. (1994). Productivity Gains from the Implementation of Employee Training Programs. *Industrial Relations*, *33*, 411-425.
- Bassi, L. & McMurrer, D. (1998). Training investment can mean financial performance, *Training & Development Journal*, *52*, 40-42.
- Baumgartel, H., Reynolds, M., & Pathan, R. (1984). How personality and organizational-climate variables moderate the effectiveness of management development programs: A review and some recent research findings. *Management and Labor Studies*, *9*, 1-16.
- Bishop, J. H. (1991). *On-the-Job Training of New Hires*. Stem, D, & J. M. Ritzen(eds), Market Failure in Training, Springer-Verlag, 61-98.
- Black, S. E. & Lynch, L. M. (1996). Human Capital Investments and Productivity. *American Economic Review*, *86*, 263-267.
- Black, S. E. & Lynch, L. M. (1997). *How to Compete: The Impact of Workplace Practices and Information Technology on Productivity*. National Bureau of Economic Research Working Paper, No. 6120, Cambridge, Mass.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, *10*, 337-352.
- Bolman, L. (1971). Some effects of trainers on theirs on their t-groups. *Journal of Applied Behavioral Science*, *7*, 309-326.
- Brown, K. G. (2005). An examination of the structure and nomological network of trainee reactions: A closer look at "Smile Sheets". *Journal of Applied Psychology*, *90*, 991-1001.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, *29*, 1057-1068.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: a conceptual and empirical Foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *67*, 26-48.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear or failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, *40*, 417-427.
- Caspi, A., Chajut, E., Saporta, K., & Beyth-Marom, R. (2006). The influence of personality on social participation in learning environments. *Learning and Individual Differences*, *16*, 129-144.
- Champion, M. A., & Champion, J. E. (1987). Evaluation of an interviewee skills training program in a natural field experiment. *Personnel Psychology*, *40*, 675-691.
- Clement, R. W. (1982). Testing the hierarchy theory of training evaluation: An expanded role for trainee reactions. *Public Personnel Management Journal*, *11*, 176-184.

- Colquitt, J. A., & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, 83*, 654-665.
- Derry, D., & Reed, M. A. (1994). Temperament and attention: Orienting toward and away from positive and negative signals. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 1128-1139.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Eden, D., & Shani, A. B. (1982). Pygmalion goes too boot camp: expectancy, leadership, and trainee performance. *Journal of Applied Psychology, 67*, 194-199.
- Entwistle, N., & Entwistle, D. (1970). The relationship between personality, study methods and academic performance. *British Journal of Educational Psychology, 40*, 132-143.
- Farsides, T. L., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences, 34*, 1225-1243.
- Ford, J. K., Quinones, M. A., Segó, D. J. & Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology, 45*, 511-527.
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2006). Personality, intelligence and general knowledge. *Learning and Individual Difference, 16*, 79-90.
- Furnham, A., & Medhurst, S. (1995). Personality correlates of academic seminar behavior: A study of four instruments. *Personality and Individual Differences, 19*, 197-208.
- Goldberg, L. R. (1999). A Broad-Bandwidth, Public-Domain, Personality Inventory Measuring the Lower-Level Facets of Several Five-Factor Models. *Personality Psychology in Europe, 7*, 7-28.
- Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenk's theory of personality. In H. J. Eysenk(Ed.), *A model for personality*(pp.246-276). New York: Springer-Verlag.
- Gray, J. A. (1991). Neural systems, emotion, and personality. In J. Madden IV(Ed.), *Neurobiology of learning, emotion, and affect*(pp.273-306). New York: Raven Press.
- Griffin, B., & Hesketh, B. (2004). Why openness to experience is no a good predictor of job performance. *International journal of selection and assessment, 12*, 243-251.
- Holzer, J. J., Block, R. N., Cheatam, M. & Knott, J. H. (1993). Are Training subsidies for Firms Effective? *The Michigan Experience. Industrial and Labor Relations Review, 46*, 625-636.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs*. Berrett-Koehler Publishers San Francisco.
- Kline, P. & Gale, A. (1971). Extraversion, neuroticism and performance in a psychology examination. *British Journal of Educational Psychology, 41*, 90-94.
- Larsen, R. J., & Ketelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of personality and social psychology, 61*, 132-140.
- Larsen, R. J., & Rusting, C. L. (1997).

- Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: A test of two theoretical models. *Personality and Individual Differences*, 22, 607-612.
- Lounsbury, J. W., Sundstro, E., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 35, 1231-1239.
- Lucas, R. E. & Diener, E. (2001). Understanding extraverts' enjoyment of social situations: the importance of pleasantness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 343-356.
- Morgan, R. B., & Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: A multidimensional approach. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 301-317.
- Mount, M. K., Barrick, M. R. & Strauss, J. P. (1999). The joint relationship of conscientiousness and ability with performance: Test of the interaction hypothesis. *Journal of Management*, 25, 707-721.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Pavot, W., Diener, E., & Fujita, F. (1990). Extraversion and happiness, *Personality and Individual Differences*, 11, 1299-1306.
- Salgado, J. F. (1997). The five-factor model of personality and job performance in the European community. *Journal of applied psychology*, 82, 30-32.
- Sanchez-Marin, M., Rejano-Infante, E., & Rodriguez-Troyano, Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social Behavior and Personality*, 19, 299-305.
- Van Buren, M. E. & Eskin, W. (2002). The 2002 ASTD state of Industrial report. Alexandria, VA: American Society of Training and Development.
- Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In C. P. Smith(Ed.), *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage.
- Warr, P. & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48, 347-375.
- Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three level of training outcome. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- Wexley, K. N. & Baldwin, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: an empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29, 503-520.

1차 원고접수 : 2012. 3. 27

수정원고접수 : 2012. 5. 20

최종게재결정 : 2012. 5. 22

The Relationship Between Reaction and Learning in Leadership Training: Focus on Moderating Effect of Trainee's Difference Variable

Chang-Goo, Heo

Bok-Sun, Jeon

Kang-Hyun, Shin

Ajou University

This study examined the relationship between 'reaction' and 'learning' based on the Kirkpatrick's training evaluation model, with an emphasis on the moderating effect of trainee's difference variable(goal-orientation, openness to experience, extraversion). The survey data from a job training class of 212 employees were analyzed. The results of the study are summarized as follows; First, the three dimensions of reaction(enjoyment, usefulness, difficulty) predicted subjective learning significantly. In other words, when trainees felt enjoyment or usefulness about their training program, effect of learning increased. However, learning was decreased as they felt difficulties in training program. Second, the result showed that among trainee's individual difference variables, mastery goal-orientation, performance goal-orientation, and extraversion had positive effect on learning while openness to experience had not any effect. Third, this result proved to have a moderating effect of some trainee's individual difference variables in the relationship between reaction and learning. Specifically, extraversion moderated the relationship between enjoyment and learning positively. Goal-orientation did not moderat the relationship between difficulty and learning. Extraversion had neighter main effect nor moderating effect on learning. Finally, limitation of the study and the direction for future research were discussed.

Key words : reaction criteria, learning criteria, goal-orientation, extraversion, openness