



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사 학위논문

대기업 사무직 근로자의 무형식학습과
개인 및 팀 변인의 위계적 관계

The Hierarchical Linear Relationship of
Individual and Team Variables with Informal Learning
of Office Workers in Large Corporations

2013년 7월

서울대학교 대학원

농산업교육과

이 민 영

교육학 박사 학위논문

대기업 사무직 근로자의 무형식학습과
개인 및 팀 변인의 위계적 관계

The Hierarchical Linear Relationship of
Individual and Team Variables with Informal Learning
of Office Workers in Large Corporations

2013년 7월

서울대학교 대학원

농산업교육과

이 민 영

대기업 사무직 근로자의 무형식학습과 개인 및 팀 변인의 위계적 관계

지도교수 김 진 모

이 논문을 교육학 박사 학위논문으로 제출함

2013년 4월

서울대학교 대학원
농산업교육과
이 민 영

이민영의 박사 학위논문을 인준함

2013년 7월

위 원 장 _____ (인)
부위원장 _____ (인)
위 원 _____ (인)
위 원 _____ (인)
위 원 _____ (인)

국문초록

대기업 사무직 근로자의 무형식학습과 개인 및 팀 변인의 위계적 관계

교육학 박사학위 논문
서울대학교 대학원, 2013년
이 민 영

이 연구의 목적은 국내 대기업 사무직 근로자의 무형식학습과 개인 및 팀 특성의 위계적 관계를 구명하는데 있었다. 구체적인 연구의 목적은 다음과 같다. 첫째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준, 개인 수준 및 팀 수준을 구명하였고, 둘째, 개인 수준 변인 및 팀 수준 변인의 변량을 구명하였고, 셋째, 개인 수준 변인의 무형식학습에 대한 효과를 구명하였고, 넷째, 팀 수준 변인의 무형식학습에 대한 효과를 구명하였고, 다섯째, 개인 수준 변인과 팀 수준 변인 간 상호작용이 무형식학습에 미치는 효과를 구명하였다.

연구의 모집단은 국내 대기업 사무직 근로자였으며, 모집단을 추정하는데 현실적으로 한계가 있으므로 이 연구에서의 표본은 위계적 선형모형 분석에서 요구되는 팀 수준 집단 수 30개 이상을 고려하여 유의표집하였다.

조사도구는 무형식학습, 개인 수준 변인(과업의 다양성, 과업의 중요성, 대인관계, 학습동기), 팀 수준 변인(권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성) 조사문항으로 구성된 질문지를 사용하였다. 측정도구는 이 연구의 목적에 적합하다고 판단되는 기존 도구를 활용하거나 재구성하였다. 예비조사와 본조사를 통하여 측정도구의 신뢰도와 타당도가 확보되었다.

자료수집은 2013년 4월 15일부터 5월 2일까지 우편 또는 e-mail을 통해 이루어졌으며, 30대 대기업에 625부를 배포하여 428부를 회수하였다(회수율 68.48%). 이 중 불성실 응답 자료 119부를 제외한 15개 그룹사 내 36개 계열사의 74개 팀, 309명의 자료를 최종 분석에 활용하였다. 자료분석은 SPSS for Windows 18.0 프로그램과 HLM 6.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계와 위계적 선형모형 분석을 실시하였다.

연구의 결과로는 첫째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준은 양호한 수준이며, 관계형성, 업무지식획득, 자기개발능력함양, 조직적응 및 맥락이해 순으로 높았다. 둘째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준은 팀 수준 변인보다 개인 수준 변인에 의해 더 많이 영향을 받는 것으로 나타났다. 셋째, 개인 수준 변인 중 과업의 다양성, 대인관계, 학습동기는 무형식학습에 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났다. 넷째, 팀 수준 변인 중 팀지원인식과 팀소통개방성이 무형식학습에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다섯째, 팀소통개방성이 높은 팀일수록 과업의 다양성, 대인관계, 학습동기와의 상호작용을 통해, 팀지원인식이 높은 팀일수록 과업의 다양성과의 상호작용을 통해 무형식학습에 영향을 미친다.

이 연구의 결론을 기초로 후속 연구를 위하여 다음과 같은 사항이 제언되었다. 첫째, 무형식학습을 측정함에 있어 과정과 결과를 모두 측정할 수 있는 측정도구를 개발할 필요가 있다. 둘째, 연구대상을 대기업 사무직 근로자 이외의 대상으로 다양화할 필요가 있다. 셋째, 무형식학습이 업무성과에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구가 필요하다. 또한, 이 연구의 결과를 기초로 연구 결과의 활용을 위하여 다음과 같은 사항이 제언되었다. 첫째, 대기업 사무직 근로자들이 과업을 수행함에 있어 다양한 방법을 찾아 시도할 수 있는 유연한 조직문화를 조성해야 한다. 둘째, 조직원간의 대인관계와 팀 내 소통개방성이 보장될 수 있는 조직차원의 접근이 필요하다.

주요어 : 대기업 사무직 근로자, 무형식학습, 개인 수준 변인, 팀 수준 변인,
위계적 선형모형 분석

학번 : 2005-21550

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적	3
3. 연구 문제	4
4. 용어의 정의	5
5. 연구의 제한	8
II. 이론적 배경	9
1. 사무직 근로자와 무형식학습	9
2. 무형식학습과 개인 수준 변인의 관계	27
3. 무형식학습과 팀 수준 변인의 관계	43
III. 연구 방법	58
1. 연구 설계	58
2. 연구 대상	61
3. 조사 도구	63
4. 자료 수집	82
5. 자료 분석	84

IV. 연구결과 및 논의	91
1. 측정변인의 기초 통계치	91
2. 무형식학습에 대한 개인 및 팀 수준의 변량	93
3. 무형식학습에 대한 개인 수준 변인의 효과	95
4. 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 효과	98
5. 무형식학습에 대한 개인과 팀 수준 변인의 상호작용 효과	100
6. 연구결과에 대한 논의	102
V. 요약, 결론 및 제언	112
1. 요약	112
2. 결론	114
3. 제언	116
참 고 문 헌	119
부 록	140
Abstract	156

표 차례

〈표 II-1〉 무형식학습의 개념 종합	14
〈표 II-2〉 형식학습과 무형식학습의 방법	16
〈표 II-3〉 무형식학습의 방법에 대한 선행연구 종합	19
〈표 II-4〉 무형식학습 측정을 위한 구성요인	23
〈표 II-5〉 무형식학습 측정방법의 특징	25
〈표 II-6〉 직무 특성 변인 종합	30
〈표 II-7〉 무형식학습과 관련한 사회·심리적 변인 종합	36
〈표 II-8〉 학습동기에 대한 연구 종합	42
〈표 II-9〉 무형식학습과 관련한 조직(팀) 수준 변인 종합	45
〈표 III-1〉 30대 그룹 현황	62
〈표 III-2〉 조사도구 구성 및 문항	64
〈표 III-3〉 내용 타당도 검증을 위한 전문가 구성	65
〈표 III-4〉 적합도 판단 기준	66
〈표 III-5〉 무형식학습 측정도구의 신뢰도 계수	67
〈표 III-6〉 무형식학습 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	68
〈표 III-7〉 과업의 다양성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	70
〈표 III-8〉 과업의 중요성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	71
〈표 III-9〉 대인관계 측정도구의 신뢰도 계수	72
〈표 III-10〉 대인관계 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	73
〈표 III-11〉 학습동기 측정도구의 신뢰도 계수	74
〈표 III-12〉 학습동기 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	74

<표 III-13> 권한위임 측정도구의 신뢰도 계수	76
<표 III-14> 권한위임 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	77
<표 III-15> 학습지향리더십 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	79
<표 III-16> 팀지원인식 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	80
<표 III-17> 팀소통개방성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 적합도 지수	81
<표 III-18> 응답자의 일반적 특성	83
<표 III-19> 연구문제에 따른 자료 분석방법	86
<표 IV-1> 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 기초 통계치	91
<표 IV-2> 대기업 사무직 근로자의 개인 수준 변인 기초 통계치	92
<표 IV-3> 대기업 사무직 근로자의 팀 수준 변인 기초 통계치	93
<표 IV-4> 무형식학습에 대한 기초모형 분석 결과	94
<표 IV-5> 개인수준 변인 통제 전과 후의 무형식학습의 변량 구성 비율	95
<표 IV-6> 무형식학습에 대한 직무특성의 효과 및 설명량(R^2)	96
<표 IV-7> 무형식학습에 대한 사회·심리적 특성의 효과 및 설명량(R^2)	97
<표 IV-8> 개인수준 변인 통제 후 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 효과 및 설명량(R^2)	99
<표 IV-9> 무형식학습에 대한 과업의 다양성과 팀 수준 변인의 상호작용 효과	101
<표 IV-10> 무형식학습에 대한 대인관계와 팀 수준 변인의 상호작용 효과	101
<표 IV-11> 무형식학습에 대한 학습동기와 팀 수준 변인의 상호작용 효과	102

그림 차례

[그림 III-1] 무형식학습에 대한 개인 및 팀 변인의 변량 분할을 위한 HLM 기초모형	59
[그림 III-2] 무형식학습에 대한 개인 변인의 효과분석을 위한 HLM 중간모형	60
[그림 III-3] 무형식학습에 대한 팀 변인의 순수효과 및 개인과 팀 변인의 상호작용 효과 분석을 위한 HLM 연구모형	61
[그림 III-4] 무형식학습 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과	68
[그림 III-5] 과업의 다양성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과 ...	70
[그림 III-6] 과업의 중요성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과 ...	71
[그림 III-7] 대인관계 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과	73
[그림 III-8] 학습동기 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과	75
[그림 III-9] 권한위임 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과	77
[그림 III-10] 학습지향리더십 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과	79
[그림 III-11] 팀지원인식 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과	80
[그림 III-12] 팀소통개방성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과 ...	82

I. 서론

1. 연구의 필요성

지식기반사회를 맞이하여 기업들은 무한경쟁체제에서의 생존과 경쟁력 강화를 위하여 개인과 조직 모두에게 신속하고 유연한 적응력을 요구하고 직원들의 학습 능력을 신장하는데 인적·물적 자원을 투자하고 있다. 또한 일터에서 습득되는 정보는 주어진 지식을 단순히 받아들이는 수준을 넘어서 학습자의 주도성을 더욱 요구하고 있다(위영은, 이희수, 2010). 따라서 일터에서의 학습은 조직의 성공에 공헌하는 가장 주된 요인이며, 조직이 살아남기 위해서는 학습의 중요성을 강하게 인식하고 있어야 한다(Clarke, 2004; Rowden, 2002).

이러한 인식에 힘입어, 1990년대부터 일과 학습의 통합 현상을 분석하기 위해 ‘일터학습(workplace learning)’이라는 이름으로 연구들이 등장했다. 일터학습이란 일터에서 형식적, 무형식적 또는 우연적으로 이루어지는 지속적인 상호작용을 통하여 업무와 관련된 문제들을 해결하거나 업무의 성과를 제고하는 데 필요한 지식, 기술 및 태도를 습득하는 과정을 의미한다(문세연, 2006, 2010; Bratton, Jean, Timothy, & Peter, 2003). 특히 일터에서의 형식학습(formal learning)은 직무와 관련된 실제적인 학습이 이루어지지 않아 학습 내용을 현장에 적용시키는데 한계가 있으며(Raelin, 2000; Rothwell, 2002), 빠르게 발전하는 기술과 고객의 높은 기대에 부응하기에는 역부족이다(Hartley, 2000; Sternber & Keeton, 1999).

그럼에도 불구하고 기업들이 형식학습에 많은 비용을 투자하고 있는 것이 현실이다(O'Leonard, 2008). 일터에서 발생하는 학습의 대부분은 무형식학습(informal learning)으로 이루어지고 있으며, 실제 업무와 관련된 지식의 70%는 형식학습 이외의 방법으로 습득되고(Cofer, 2000; Dobbs, 2000), 형식학습의 20%만이 업무와 관련된 학습이라 하였다(Marsick & Watkins, 1990). Holton과 Baldwin(2003)도 학습전이에 대한 연구에서 공식적인 훈련의 10% 정도만이 직무성으로 연결된다고 언급하였다. 전통적인 교수자 중심의 형식학습에 대한 비판이 제기되면서, 일상적인 실천 활동 속에서 학습자 중심의 또 다른 학습의 형태에 관한 관심이 증가하고 있다(Billett, 2004; Lave & Wenger, 1991). 따라서 최근 몇 년 사이에 기업들은 직원들이 업무활동을 통해 주

도적으로 상호작용과 성찰을 하면서 업무수행에 필요한 지식이나 방법을 획득하고 조직에 적응할 수 있도록 무형식학습에 관해 많은 관심을 갖게 되었다(Ashton, 2004; Berg & Chyung, 2008; Lohman, 2005).

기업들의 무형식학습에 대한 관심으로 관련된 연구들이 증가하고 있지만, 그동안 무형식학습에 대한 본격적인 논의가 학습조직의 등장과 함께 이루어졌기 때문에 많은 연구들은 무형식학습이 일어나는 환경적 특성과의 관계를 밝히는 연구가 대부분이었다(문세연, 2011). 그러나 학습은 조직적 특성과 개인특성의 상호작용으로 발생하므로(박혜선, 이찬, 2012), 무형식학습 관련 연구들에서 조직학습이나 학습조직에 대한 이론들은 개인이 지식을 구성해나가는 과정을 간과하고 있다는 비판을 받고 있다(정연순, 2005). 따라서 지금까지 논의된 무형식학습과 관련한 변인 중 학습동기(김아영, 2004; 김진화, 2000; 문세연, 2010; 박종선, 김진모, 2012; 유귀옥, 1997; 한상훈, 2003; Li, 2001), 대인관계(Boud, 1999; Boud & Middleton, 2003; Garrick, 1998; Lohman, 2006; Lynch & Black, 1998)와 같은 개인특성과 권한위임(Lohman, 2000), 학습지향리더십(Cseh, Watkins, & Marsick; 1999), 조직지원, 그리고 조직 내 소통(Abbey, 1999)과 같은 조직특성을 포괄적으로 구명할 필요가 있다.

무형식학습과 개인 및 팀 수준 변인을 종합적으로 구명함에 있어 개인을 분석단위로 삼고 있는 개인 수준 변인과 팀을 분석단위로 삼고 있는 팀 수준 변인을 분산분석이나 다중회귀분석과 같은 전통적인 단층구조 방식으로 분석할 경우, 팀 수준의 효과가 차단되거나 혼재되어 나타나게 된다(Bliese, 2000). 측정변인이 지니고 있는 위계적 자료 구조의 속성을 정확하게 분석하기 위해서 위계적 선형모형 분석방법을 활용하여 대기업의 사무직 근로자의 무형식학습 수준을 구명하고, 실제 국내 대기업들이 팀제를 운영하고 있음에 있어 무형식학습에 영향을 미치는 개인 및 팀 수준 변인을 실증하여 연구를 수행할 필요가 있다. 따라서 개인 수준의 효과와 객관적인 팀 차원의 효과를 살펴보기 위해 팀의 평균값을 산출하여 투입하는 위계적 선형모형 분석방법의 의미가 있을 것으로 판단된다.

학습의 발생을 연구하기 위해선 교육적 지원이나 관심이 비교적 안정적이고 지속적으로 제공되는 것이 중요하다(현영섭, 2004). 학습은 형식학습과 무형식학습간의 역동적인 상호작용을 통해 발생되며, 형식학습은 무형식학습을 자극하고, 무형식학습은 더 구조화된 학습에 참여하도록 이끈다(Shipton, Dawson, West, & Patterson, 2002). 그러

나 형식학습인 집합교육이 주를 이루는 국내 대기업 상황에서 잘 체계화된 형식학습이라 할지라도 그 한계점은 분명히 있다. 형식학습과 함께 무형식학습이 상호보완적으로 발생됨이 이상적일 수 있고, 대기업 내 무형식학습의 연구로 일터 내 학습 문화를 촉진할 수 있게 된다.

특히 대기업에 재직하고 있는 사무직 근로자는 자신이 지닌 지식과 정보, 경험을 토대로 직업을 영위해 나가며, 이를 다른 사람들과 공유하고 활용할 책임과 역할을 지니고 있는 근로자이며, 특정 산업 분야에 관계없이 지속적인 학습과 지식습득을 통해 새로운 지식과 가치를 창출하는 지식근로자에 해당한다(김은석, 정철영, 2011). 사무직 근로자의 업무는 기업경영 본래의 목적이 아니며, 생산, 판매 등 기업의 본래의 목적을 달성하기 위한 수단으로(정기만, 김우곤, 1994; 유희숙, 2004) 산업의 발달과 생산의 기계화로 인하여 생산직에 비해 사무직의 비중과 그 중요성이 높아지고 있는 현실이다. 국내의 사무직 근로자의 증가 추이를 살펴보면, 1960년에는 전체 취업자 중 2.6%만이 사무직 근로자였지만, 2011년에는 16.5%로 6.3배 증가하였다(통계청, 2011). 이와 같은 증가 추세로 알 수 있듯이, 산업기술의 발달과 사무직 근로자들이 수행해야 하는 업무도 단순사무에 그치지 않고 사무직 근로자들의 지속적인 발전과 학습이 요구되고 있다.

이 연구의 결과인 국내 대기업 사무직 근로자의 무형식학습을 촉진시키는 개인 수준 변인과 팀 수준 변인에 대한 정보는 국내 대기업 관계자들에게 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 매우 유용한 정보로써 활용될 수 있을 것이다. 대기업 내 무형식학습이 활발하게 일어남에 따라 개인의 성취욕을 충족시켜줄 수 있게 되면 학습지향 기업으로서 새로운 기업의 패러다임을 창출하는 데 이바지하게 될 것이다.

2. 연구의 목적

이 연구의 목적은 대기업 사무직 근로자들의 무형식학습과 개인 및 팀 수준 변인의 위계적 관계를 구명하는 데 있다. 이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 세부적인 연구 목표를 설정하였다.

첫째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준, 개인 수준 변인 및 팀 수준 변인

- 들의 수준을 구명한다.
- 둘째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 개인 수준 변인 및 팀 수준 변인의 변량을 구명한다.
- 셋째, 대기업 사무직 근로자의 개인 수준 변인의 무형식학습에 대한 효과를 구명한다.
- 넷째, 대기업 사무직 근로자의 팀 수준 변인의 무형식학습에 대한 효과를 구명한다.
- 다섯째, 무형식학습에 대한 개인 수준 변인과 팀 수준 변인의 상호작용 효과를 구명한다.

3. 연구 문제

연구 목표를 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준, 개인 수준 변인 및 팀 수준 변인은 어떠한가?

- 1-1. 대기업 사무직 근로자의 무형식 학습 수준은 어떠한가?
- 1-2. 대기업 사무직 근로자의 개인 수준 변인(과업의 다양성, 과업의 중요성, 대인관계, 학습동기)은 어떠한가?
- 1-3. 대기업 사무직 근로자의 팀 수준 변인(권한위임, 학습지향리더십, 팀지원 인식, 팀소통개방성)은 어떠한가?

연구문제 2. 무형식학습은 개인 및 팀에 따라 차이가 있는가?

- 2-1. 무형식학습의 집단 내 변량과 집단 간 변량은 어떠한가?
- 2-2. 개인 수준 변인의 통제 후 무형식학습의 집단 내 변량과 집단 간 변량은 어떠한가?

연구문제 3. 개인 수준 변인은 무형식학습에 어떠한 영향을 미치는가?

- 3-1. 직무특성은 무형식학습에 유의미한 영향을 미치는가?
- 3-2. 무형식학습에 대한 직무특성의 설명량은 어느 정도인가?

- 3-3. 사회·심리적 특성은 무형식학습에 유의미한 영향을 미치는가?
- 3-4. 무형식학습에 대한 사회·심리적 특성의 설명량은 어느 정도인가?

연구문제 4. 팀 수준 변인은 무형식학습에 어떠한 영향을 미치는가?

- 4-1. 개인 수준 변인 통제 후 팀 특성 변인은 무형식학습에 유의미한 영향을 미치는가?
- 4-2. 무형식학습에 관한 팀 수준 변인의 설명량은 어느 정도인가?

연구문제 5. 무형식학습에 관한 개인 수준 변인과 팀 수준 변인의 상호작용 효과는 어떠한가?

- 5-1. 무형식학습에 대한 직무특성과 팀 수준 변인의 상호작용에 의한 영향력은 어느 정도인가?
- 5-2. 무형식학습에 대한 사회·심리적 특성과 팀 수준 변인의 상호작용에 의한 영향력은 어느 정도인가?

4. 용어의 정의

가. 사무직 근로자(Office Worker)

사무직 근로자는 조직 내 규정 및 지침 또는 최고이사결정권자의 지시와 권한위임에 기초하여 조직의 목표 달성을 위해 조직 전체 또는 특정 부문을 대상으로 계획·실행·평가 과업에 필요한 문서처리, 커뮤니케이션, 정보관리, 의사결정 활동을 주로 사무실 내에서 영속적으로 수행하는 직무를 담당하는 근로자를 의미한다(이찬, 정철영, 나승일, 김진모, 강두천, 2008). 이 연구에서는 인적자본 기업패널(2009)에 정의된 관리(경영지원)분야의 7개부서 혹은 팀에 근무하고 있는 근로자를 포함하는 개념으로 정의하였다.

나. 무형식 학습(Informal Learning)

무형식 학습이란 교육장 이외의 장소에서 발생하는 모든 경험을 포함하며, 팀원과

의 상호작용, 업무에 적용된 정보의 활용, 업무활동, 개인성찰 등을 통해 이루어지는 학습의 성과를 의미한다. 이 연구에서는 문세연(2010)이 개발한 측정도구에 국내 대기업 사무직 근로자가 응답한 점수를 의미한다.

다. 과업의 다양성

과업의 다양성은 업무를 수행하는 과정 속에서 반복적인 업무의 수행이 아닌 예외적인 사건들을 마주하게 되는 정도를 의미한다. 이 연구에서는 Doornbos, Simons와 Denessen(2008)이 개발한 도구를 우리나라 대기업상황에 맞게 수정·보완한 측정도구에 대기업 사무직 근로자가 응답한 점수를 의미한다.

라. 과업의 중요성

근로자의 직무가 조직 내부와 외부의 인접한 조직이나 자신은 물론 주변인들에게 긍정적인 영향력을 미쳐 과업의 중요성이 인식되는 정도를 의미한다. Hackman과 Oldham(1975)의 JDS(Job Diagnostic Survey)중 과업의 중요성(task significance)에 해당되는 문항을 김미희, 신유형, 문철우(2012)가 번안한 측정도구에 대기업 사무직 근로자가 응답한 점수를 의미한다.

마. 학습동기

학습동기(learning motivation)란 개인의 학습행동을 발생시키고 행동의 방향, 수준 및 강도를 결정하는 내적 상태 또는 과정을 의미한다(Gibson, 1980). 이 연구에서는 Button, Mathieu와 Zajac(1996)가 성과지향성 학습동기와 학습지향성 학습동기를 구분하여 개발한 도구를 기본으로 우리나라 대기업상황에 맞게 수정·보완한 도구에 대기업 사무직 근로자가 응답한 점수를 의미한다.

바. 대인관계

대인관계는 일터에서 직·간접적으로 함께 일을 하는 조직 구성원(상사, 동료, 부하 직원)에 대한 태도나 인식으로(Madsen, Miller & John, 2005), 일터에서의 대인관계 기

회(friendship opportunity)와 대인관계의 범위(friendship prevalence)를 구성요인으로 한다. 이 연구에서는 Nielsen, Jex와 Adams(2000)가 개발한 Workplace Friendship Scale(WFS)을 우리나라 대기업상황에 맞게 수정·보완한 측정도구에 대기업 사무직 근로자가 응답한 점수를 의미한다.

사. 권한위임

권한위임이란 팀 구성원의 자기효능감과 통제력을 증진시키고 관료제 등의 무력감을 제거하는 상태를 이루는 과정이다(Conger & Kanungo, 1988). 이 연구에서는 관계적 권한위임에 초점을 두어, 상사의 권한위임 행위에 대한 인식을 의미하며, Konczak, Stelly와 Trusty(2000)가 개발한 Leader Empowering Behavior Questionnaire(LEBQ)를 연구자가 대기업 상황에 맞게 수정·보완한 측정도구에 타 변인을 측정하는 도구와 유사한 문항을 제거하여 연구자가 재구성한 측정도구에 사무직 근로자 개인이 응답한 점수의 팀별 평균값을 의미한다.

아. 학습지향리더십

업무수행 시 요구되는 다양한 학습의 자원과 기회에 대해 지속적인 강화를 제공하는 리더십을 의미한다. 이 연구에서는 팀을 분석단위로 삼고 있으므로 팀의 리더인 팀장의 리더십을 의미한다. Ellinger(2005)의 학습지향 리더의 특징을 7가지로 도출하여 개발된 도구에 개인이 응답한 점수의 팀별 평균값을 의미한다

자. 팀지원인식

팀의 인정과 보상 지원에 대한 팀 구성원의 인식을 의미한다. 이 연구에서는 Eigenberger 외(1986)가 개발하고 박계두(2001)가 수정·보완한 도구에 연구자가 재구성한 측정도구에 개인이 응답한 점수의 팀별 평균값을 의미하며, 이는 팀의 지원에 대한 조직원의 인식을 의미한다.

차. 팀소통개방성

팀 내에서 발생하는 커뮤니케이션 활동의 효과성을 의미하는 말로서 의사소통에 사용되는 언어적, 비언어적 수단을 비롯해 조직 내 팀원들 간의 공감대 형성을 위하여 노력하는 모든 소통활동의 개방정도를 의미한다. 이 연구에서는 Hyatt와 Ruddy(1997)가 효과적인 의사소통(effective communication)을 측정하기 위해 개발한 도구를 연구자가 국내 대기업상황에 맞게 번안한 문항에 개인이 응답한 점수의 팀별 평균값을 의미한다.

5. 연구의 제한

이 연구의 모집단은 대기업 사무직 근로자이다. 그러나 모집단의 정확한 파악에 어려움이 있고, 자료 수집을 위한 접근성이 제한적이기 때문에, 이 연구에서는 조사의 용이성을 고려하여 국내 상위 30대 대기업과 그의 계열사 내 팀을 대상으로 설문조사를 하였다. 따라서 이 연구결과를 대기업 사무직 근로자 전체에 일반화하는 데에는 제한이 있을 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 사무직 근로자와 무형식 학습

가. 사무직 근로자의 개념

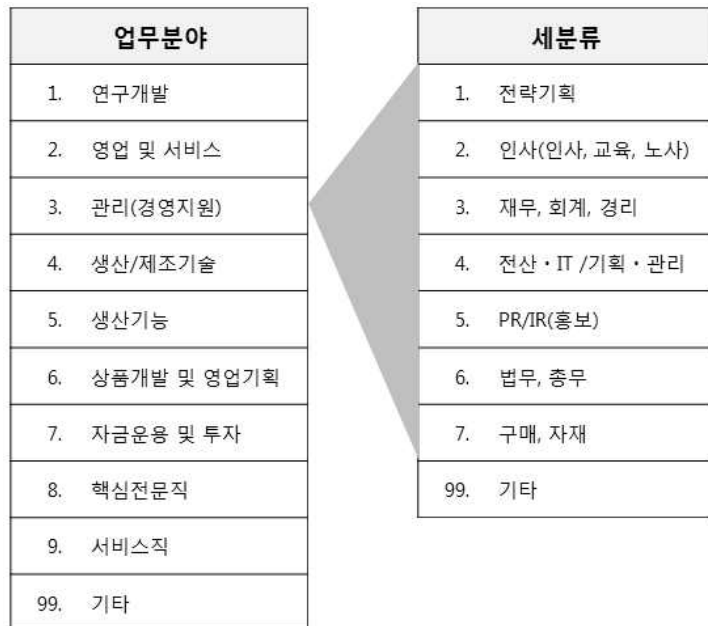
사무직은 산업혁명(1700~1800)으로 인해 대량생산체제로 바뀌면서 과거의 구두에 의한 지시와 보고로 가능했던 일이 서면에 의해 진행되면서 등장한 개념으로(유희숙, 2004), 전통적인 입장에서 사무를 사무실에서 하는 문서의 생산·유통·보존 및 검색을 중심으로 서류에 관한 작업(paper work) 또는 무엇을 읽고, 쓰고, 계산하는 서기적인 일을 의미한다. 사무직과 관련된 연구에서는 단순하게 육체적인 직업에 상반되는 개념으로 사무직의 영역을 정의하여 사무직을 화이트칼라로, 생산직을 블루칼라로 보는 것이 일반적이었다(이찬 외, 2008).

그러나 자본주의가 발전하고 산업화가 진행됨에 따라 매우 이질적인 많은 직업들이 혼합되면서, 차츰 사무직의 구성도 변화되어 화이트칼라 노동의 구조가 사무부문의 판단업무와 단순 업무의 이분직화가 나타나게 되었다(이정현, 1989). Wolfbein(1971)은 화이트칼라의 영역에 전문기술직 종사자(professional workers), 사업주 및 행정·관리직 종사자(proprietors, managers, officials), 사무직 종사자(clerical workers)와 판매직 종사자(sales workers)를 포함시키고 있으며, 사무직 근로자는 화이트칼라의 영역 중 하나이며, 모든 화이트칼라를 사무직 근로자로 간주하기에는 어려움이 있다. 예를 들어, 영업 및 서비스분야 종사자에 대해 블루칼라의 반대개념을 적용하여 화이트칼라로 정의할 수는 있지만, 영업 및 서비스 분야의 업무특성 상 사무직 근로자로 분류하기에는 어려움이 따른다.

기술혁신의 진전과 지식집약형 산업구조로의 변화, 제 3차 산업의 확대 등으로 정신노동 혹은 비육체적노동이라는 범주에는 경영·관리층에서 부터 전문·기술직, 일반사무·관료직, 서비스직, 생산 감독직, 판매업 등 다양한 직종이 포함되었다. 이는 사무직을 단순한 육체적인 직업에 상반되는 개념으로 정의하기에는 그 성격규정이 매우 어렵고, 단일 계층 혹은 집단으로 분류하기도 용이하지가 않다는 것을 의미한다(심윤종, 양종희, 김정탁, 1987). 이에 따라 최근에는 사무란 경영상의 여러 가지 기능을

하나로 잇는 결합의 업무로, 단순한 서기적인 일들뿐만 아니라 의사 결정에 유용한 정보를 창출하고 경영활동에 필요한 모든 업무를 말한다(유희숙, 2004; 이광재, 오창섭, 김상진, 김길현, 2002).

지금까지의 개념을 종합하면, 사무직은 화이트칼라들이 수행하고 있는 여러 가지 직종 또는 직무 중 특정 직종 또는 직무로 분류되는 것으로, 단순 반복적이고 일상적인 일을 수행하는 단순사무직 뿐만 아니라 경영활동에 필요한 모든 정보를 포함하는 여러 가지 자료를 수집·분석·평가·보관 및 검색하는 등의 고도의 지적 활동을 요하는 전문직을 포함한다. 즉, 사무직 근로자는 조직 내 규정 및 지침 또는 최고이사결정권자의 지시와 권한위임에 기초하여 조직의 목표 달성을 위해 조직 전체 또는 특정 부문을 대상으로 계획·실행·평가 과업에 필요한 문서처리, 커뮤니케이션, 정보관리, 의사결정 활동을 주로 사무실 내에서 영속적으로 수행하는 직무를 담당하는 근로자를 의미한다(이찬 외, 2008).



[그림 II-1] 이 연구에서 선정된 사무직 분야

한편, 이 연구에서는 한국직업능력개발원이 우리나라 기업이 지닌 인력의 양적·질적 수준을 파악하고, 기업 내에서 인적자원을 축적해가는 과정과 내용 등을 파악할 목적으로 인적자본 기업패널(Human capital corporate panel)조사에 정의된 분류에 따라 사무직 분야를 선정하였다.

한국직업능력개발원의 인적자본 기업패널의 분류는 [그림 II-1]과 같이 총 10개의 업무분야로 분류되어 있는데 이찬 외(2008)의 연구에서 활용한 선정기준을 고려하여 산업과 업종에 관계없이 공통적으로 필요한 사무 분야라고 할 수 있고 일반 기업에서 보편적으로 관찰되는 생산 활동이나 영업활동과 직접적으로 관련이 없는 직무를 위주로 ‘관리(경영지원)’ 분야의 세분류로 정의된 7개부서 혹은 팀을 사무분야로 선정하였다.

나. 무형식학습의 개념과 방법

1) 무형식학습의 개념

무형식학습에 대한 정의는 일터에서 발생하는 모든 경험과 조직 구성원들과의 상호작용 및 각자의 비판적 성찰 등을 통해 발생하는 것으로 정의되고 있다. 하지만, 학자들마다 강조하는 부분을 다르게 두어 서로 다른 관점으로 무형식학습을 정의하고 있다. 즉 무형식학습이 이루어지는 장소, 학습설계 측면의 비의도성, 학습자의 개인의 성찰과 학습의 주도성, 타인과의 상호작용의 유무, 혹은 무형식학습 발생자체에 강조점을 두어 개념화한다(〈표 II-1〉 참조). 그 동안 무형식학습에 대한 선행연구를 통해 무형식학습의 개념을 정의해 보면 크게 다섯 가지 관점으로 정의된다.

첫째, 교육장 이외의 업무현장에서 이루어지는 모든 학습활동을 포괄하여 정의하는 관점이다. 강의실을 벗어나 일터에서 업무수행을 통해 이루어지는 모든 일련과정들의 학습활동을 포괄한다(Malcolm, Hodkinson, Colley, 2003; Kremer, 2006; Livingstone, 2000, 2001). Billett(2001)는 일터에서의 학습은 매일의 업무활동 속에서 일어난다고 하였다. Cofer(2000)와 Lohman(2000, 2006)은 무형식학습이란 업무현장에서 이루어지는 일련의 경험들을 통해 업무에 필요한 전문적인 지식과 기술을 개발하게 되므로, 이 모든 과정을 학습이라 하였다. Boud와 Garrick(1999)도 업무 현장을 학습의 장이라 하

였으며, 일터에서 일어나는 학습을 통해 기업발전과 개인개발이 동시에 일어날 수 있다고 하였다. Marsick과 Volpe(1999)도 학습은 업무를 비롯한 일상생활과 통합된 비제도적이며 경험적으로 발생하는 것이라고 정의하였다. 문세연(2010)은 매일의 업무활동은 일상성의 정도에 따라 구분하여 일상적인 활동을 통해서 이미 알고 있는 것을 강화하여 일상적인 문제를 해결하고, 비일상적인 활동을 통해서 새로운 지식을 생성하여 비일상적인 문제를 해결할 수 있다고 하였다. 신은경(2010)과 이윤하(2010)도 학습이 업무과정 또는 일터에서 이루어지는 일상적인 업무 활동 혹은 대화, 관찰, 정보 검색 등과 같이 비정형적이며 형식을 갖추지 않고 일어난다고 하였다. 따라서 '일터'는 업무활동이 일어나는 확장된 '학습의 장(場)'이라고 이해하는 것이 타당할 것이며, 무형식학습은 강의실이라는 물리적인 공간을 떠나 업무활동과 연계되어 있고, 업무활동의 경험 속에서 발생하는 모든 학습활동을 포함하는 개념으로 보고 있다.

둘째, 학습의 발생 자체에 의도성이 전혀 없고 학습속성의 무형식성(informality)에 중점을 두고 정의하는 관점이다. Hager(1998)는 무형식학습을 비계획적일뿐만 아니라, 학습의 결과도 예상할 수 없는 학습 과정이라 하였다. Rothwell, Sanders와 Soper(1999)도 역시 무형식학습을 비계획적 학습(unplanned learning)이라 하였다. Marsick과 Watkins(1990, 2001)는 무형식학습이란 주로 형식을 갖지 않는 비구조적이고 경험적이며 비제도적인 학습으로 현장에서의 반복적인 활동이 삶의 모든 영역에서의 학습을 의미한다고 하였다. Malcolm 외(2003)와 안동윤(2006)은 형식, 무형식학습으로 구분하는 것 자체가 타당하지 않으며 다만 학습의 속성이 무형식성을 가질 뿐이라고 언급하였다. 무형식성 속성을 가진 학습은 학습자의 주도성은 포함되나, 학습의 발생 차원에서 우연적으로 발생하거나 또는 비계획적이고 비구체적으로 발생하는 교육 과정을 의미한다. 즉, 업무의 목적을 수행하기 위한 일련의 과정들 속에서 무형식적으로 학습이 발생할 수 있다는 것이다. 따라서 형식학습이 학습자체에 목적을 두는 것과는 상반된 목적을 띠는 것이 무형식학습의 특징이다. Vavoula 외(2005)는 학습의 목적과 프로세스를 정의하는 주체가 누구인가에 초점을 두고 학습유형을 정의하였는데, 무형식학습은 학습의 목적과 프로세스를 정의하는 주체가 존재하지 않아 비의도성을 띠며, 일터학습자가 의도를 가지고 무형식학습을 할 때에만 다소간의 의도성을 보일 수 있다고 하였다. 이러한 의도적인 무형식학습은 자기주도적 학습(Livingstone, 2000; Marsick & Watkins, 2001), 멘토링(Conlon, 2004), 네트워킹(Eraut, 2004), 질문하기

(Eraut, 2004), 그리고 피드백받기(Eraut, 2004; Marsick & Watkins, 2001) 등 이다.

셋째, 학습자의 주도성에 중점을 두고 정의하는 관점이다. 본질적으로 학습의 주체는 조직이 아닌 개인이며 개인수준의 학습이 집합적으로 이루어질 때 팀 학습 혹은 조직학습으로 전이된다는 견해가 대부분이다(Argyris & Schon, 1981; Bate, 1990; Garavan, 1997; Hendry, Jones, & Copper, 1994). Grolnic(2001)은 무형식학습을 학습과정이 조직에 의해 결정되지 않는 학습으로 개념화하였다. Kim, Hagedorn, Williamson 와 Chapman (2004)은 교수자가 없는 곳에서 이루어지는 모든 학습 활동을 무형식학습이라고 정의하였다. Ellinger(2005)는 무형식학습을 개인이 스스로의 학습을 통제할 때 개인의 업무활동에서 나타나는 자연스러운 학습의 기회라고 하였다. 이와 유사하게 한승희(1997)는 무형식학습을 학습자의 일상적인 경험 속에서 학습자 주도에 의해 일어나는 학습으로, 문세연(2011)은 일터에서 일상생활 중에 이루어지는 경험적이고 학습자 중심적인 학습으로 정의하였다. 위영은(2010)도 무형식학습을 학습자의 주도적이고 자율적인 참여에 의한 학습이라 정의하였다. 특히, 인지주의적 관점에서 학습자들이 무형식학습을 통해 학습한 내용을 유의미하게 다음 학습과정에서 활용하기 위해서는 주도적인 성찰이 핵심이며, 일터학습자들은 업무활동을 수행하면서 발견한 새로운 정보나 시행착오 등을 되돌아봄으로써 이를 내재화 하는 성찰과정을 거친다(Boud & Garrick, 1999; Conlon, 2004; Graham & Chivers, 2001; Moran, 2003).

넷째, 타인과의 상호작용에 초점을 두고 정의하는 관점이다. 무형식학습은 사회적 과정이며(Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003), 무엇보다 가장 중요한 것은 무형식학습은 타인과의 상호작용을 통해 이루어진다는 점이다(Garrick, 1998; Lynch & Black, 1998; Boud, 1999; Boud & Middleton, 2003; Lohman, 2006). 일터에서의 업무란 타인들과의 조직적이고 유기적인 관계 속에서 발생하는 것이고, 무형식학습은 그러한 업무를 수행하는 과정 속에서 이루어지므로 타인과의 상호작용으로 인한 학습이라 할 수 있다. 그 결과 상호관계를 맺게 되는 모든 사람들에게 발전적인 영향을 미친다(Doornbos et al., 2008). Lohman(2005)이 교사를 대상으로 실시한 연구결과에 따르면, 개별활동보다 상호작용에 의한 활동이 무형식학습에 더 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 타인과의 상호작용은 학습은 물론 조직의 목적을 이루기 위해서도 절대적인 요인이 되며(Stewart & McGoldrick, 1996), 상호작용을 통한 무형식학습은 학습뿐만 아니라, 조직이 추구하는 목적을 수행하기 위한 중요 요인으로 작용할 수 있다.

<표 II-1> 무형식학습의 개념 종합

무형식학습의 관점		연구자	무형식학습의 개념
1	교육장 이외의 장소에서 발생하는 학습	Kremer (2006)	· 교실이나 세미나 장소가 아닌 곳에서 이루어지는 모든 학습활동
		Lohman (2000, 2006)	· 전문적인 지식과 기술을 개발할 수 있는 업무현장에서 이루어지는 학습
2	비의도적 학습의 발생	Marsick & Watkins (1990)	· 비구조적이고 경험적이며 비제도적인 학습으로 현장에서의 반복적인 활동
		Marsick & Volpe (1999)	· 업무를 비롯한 일상생활과 통합된 비제도적이며 경험적으로 발생하는 우연적인 학습
		Rothwell et al. (1999)	· 비계획적 학습
		신은경(2012)	· 업무과정 또는 비업무과정에서 의도적 혹은 비의도적으로 대화, 관찰, 업무수행, 정보검색 등의 비정형적이고 일상적인 방법으로 발생하는 학습
		안동윤(2006)	· 학습요소들이 무형식성에 가까운 학습
3	학습자의 주도성	Ellinger (2005)	· 개인이 스스로의 학습을 통제할 때 개인의 업무활동에서 나타나는 자연스러운 학습의 기회
		Grolnic (2001)	· 학습과정이 조직에 의해 결정되지 않는 학습
		문세연(2010)	· 학습자 주도적으로 일어나는 활동
		한승희(1997)	· 학습자의 일상적인 경험 속에서 학습자 주도에 의해 일어나는 학습
4	타인과의 상호작용을 통한 학습	Doornbos et al. (2008)	· 구성원간의 상호작용을 통한 학습
		Enos et al. (2003)	· 상호작용에 초점을 둔 사회적 과정
		문세연(2010)	· 성찰적 상호작용 및 조직 구성원과의 관계 속에서 자기개발능력을 함양하는 활동
		이윤하(2010)	· 학습 커뮤니티나 멘토링, 코칭, 의사소통 등과 같은 활동
5	무형식학습 자체에 목적을 둔 정의	Barber (2004), Eraut (2004), Hager (1998)	· 형식지로 정의되기 어려운 조직 문화와 같은 암묵지를 습득할 수 있는 학습
		Kim et al. (2004)	· 교수가 없는 곳에서 지식이나 기술을 습득하기 위해 이루어지는 모든 활동

다섯째, 무형식학습 자체에 목적을 두고 정의하는 관점이다. Kim 외(2004)는 지식이나 기술을 습득하기 위해 이루어지는 모든 활동을 무형식학습이라고 정의하였으며, 많은 질적 연구들(정연순, 2005; 진성미, 2002; Grolnic, 2001; Li, 2001; Walker, 2001)에서도 마찬가지로 무형식학습 과정을 통해 직업능력을 습득하게 된다고 언급하고 있다. 따라서 무형식학습 과정과 업무 수행의 목적을 동일시하여 무형식학습의 발생자체에 목적을 둔 관점이다. 형식적 학습을 통해 습득한 지식이 업무 현장에 적용되는 데에는 다양한 제약조건이 존재한다. 그러므로 무형식학습의 경우 업무를 수행하며 학습이 이루어지고 실제적인 능력 향상에 효과적일 수 있기 때문에 업무를 수행하는 자체가 무형식학습이 될 수 있다. 무형식학습은 암묵지(tacit knowledge)를 습득하는데 효과적으로 알려져 있으며(Barber, 2004; Eraut, 2004; Hager, 1998), 특히 형식지(explicit knowledge)로 정의되기 어려운 다양한 조직의 문화와 같은 암묵지의 학습이 이루어질 수 있다.

선행연구들을 바탕으로 무형식학습의 개념을 정리해 보면, 무형식학습은 업무현장에서 이루어지는 다양한 활동을 통해 발생되며, 학습의 발생 자체에 의도성이 없는 무형식성일 수 있고, 학습자로 하여금 학습이 발생되도록 주도적인 성찰이나 행동이 존재해야 하고, 조직 구성원 간의 상호작용을 통해 업무를 수행하는 과정 속에서 발생하는 학습이라 정의할 수 있다.

2) 무형식학습의 방법

무형식학습은 일터에서의 업무활동 중에 일터학습자의 주도적이며 경험적이고 자기 성찰적 상호작용을 통해 발생되므로 형식학습에 비해 다양한 학습방법을 통해 이루어진다. 특히 Malcolm 외(2003)는 무형식학습의 방법을 특정한 방법으로 정의하지 않고 <표 II-2>와 같이 형식학습과 상반된 개념으로 정의를 하고 있다.

이와 같이 무형식학습의 특성 상 다양한 방법들이 존재하지만, 그동안 선행연구에서 밝혀진 무형식학습의 방법은 문세연(2010)에 의해 크게 대화와 질문, 정보검색, 업무 시행착오, 개인적 성찰로 분류되었다. 이 중에서 대화와 질문은 조직 내 상사나 동료와의 상호작용을 통해 이루어지며, 업무 시행착오의 경우 학습은 업무 중 시행착오 뿐만 아닌 성공의 경험에서도 발생할 수 있으므로 업무의 모든 과정을 포괄하는 의미로 분류 개념을 넓힐 수 있다.

<표 II-2> 형식학습과 무형식학습의 방법

형식학습	무형식학습
교사의 권위	교사의 참여가 없음
교육적 전제	비교육적 전제
교사의 통제	학습자 통제
계획되고 구조화	자연적이고 진화적
총괄 평가와 학점	평가가 없음
외적으로 정의된 목표와 결과물	내적으로 정의된 목표
모든 집단에 개방(규정에 따라)	평등적이지 않고 스폰서십 유지
선언적 지식	실용적이고 과정적 지식
높은 신분	낮은 신분
교육	교육이 아님
측정된 산출물	불명확하고 측정 불가능한 산출물
학습에 탁월한 개인	학습에 탁월한 단체
현상 유지를 위한 학습	저항과 권한위임을 위한 학습
전수와 통제의 교육학	학습자 중심, 협상적 교육학
권위적 기관을 매개로 한 학습	학습자의 민주성을 매개로 한 학습
고정되고 제한된 시간	개방적 참여
학습이 주된 명시적 목적	학습은 부가적이고 암묵적인 목적
여러 맥락에 걸쳐 적용되는 학습	특정 맥락에 적용되는 학습

출처: Malcolm et al. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. The Journal of Workplace Learning, p.314.

Clarke(2004)의 연구에서는 감독, 멘토링, 관찰, 학습포럼, 자기주도적학습, 프로젝트, 직무관찰, 직무순환, 훈련, 교육, 팀 등의 학습활동을 기준으로 무형식학습 방법을 구분하였다. 미국 보스턴의 교육개발센터(Education Development Center: EDC, 1998)에서는 무형식학습을 활동 방법에 따라 분류하였는데, 이 때 분류의 기준이 되는 학

습활동으로 팀 활동, 회의, 고객과의 접촉, 감독, 교대 근무, 동료와의 의사소통, 부서 간 교차훈련, 탐구조사, 개인 업무 실행, 현장방문, OJT, 문서작업, 멘토링 등과 같은 13가지 방법을 제시하였다.

Doornbos 외(2008)는 네덜란드 경찰을 대상으로 한 연구에서 동료로부터의 학습, 개인적으로 학습, 외부인으로부터 학습, 신입사원으로부터 학습, 상호간의 학습, 전문가로부터 학습 등과 같이 학습주체를 중심으로 무형식학습의 방법을 구분하였다. Grolnic(2001)은 패스트푸드점의 직원들이 업무 중 무형식학습을 통해 습득한 기술과 역량을 밝히고 업무 활동과 대인간의 상호작용이 기술과 역량 습득에 미치는 영향을 구명하고자 관찰과 인터뷰를 실시한 결과, 동료와의 대화, 팀 활동, 관찰, 자연스럽게 자신의 일 수행, 고객 응대 등의 방법으로 무형식학습이 이루어지는 것을 발견하였다. Kremer(2006)의 연구에서 무형식학습의 방법으로는 동료와의 대화, 상사·파트너와의 대화, 멘토링, 웹 컨퍼런스, 고객과의 회의, 경험을 통한 학습, 부서회의, 전문서적이거나 잡지, 신문·이메일, 메모, 업무와 관련된 서적이거나 매뉴얼, 인터넷 활용 등의 방법이 있었다. Li(2001)는 도서관 사서들의 업무과정을 관찰한 결과 동료와의 대화, 동료 관찰, 인터넷 검색, 각종 문서 활용, 시행착오, 과거 경험에 대한 성찰 등과 같은 방법을 통해 무형식학습이 발생되었다.

Lohman(2005)은 공립학교 교사와 인적자원개발 전문가를 대상으로 무형식학습의 참여수준을 측정하였는데, 이 연구에서 밝혀진 무형식학습 방법으로는 인터넷 검색, 관련 잡지 및 저널조사, 시행착오, 개인성찰, 팀 구성원과의 대화, 팀 구성원과의 협력, 팀 구성원 관찰, 팀 구성원과의 자료 및 자원 공유의 8가지로 구분하였다. Marsick과 Watkins(1987)는 무형식학습을 학습내용으로 구분하여 일에 대한 학습, 조직에 대한 학습, 개인에 대한 학습 등 3가지로 분류하고 있다. 일에 대한 학습은 생산성을 높이기 위한 목적으로 직접적인 업무 수행과 시행착오를 통한 학습, 조직에 대한 학습은 동료와의 코칭 및 멘토링을 통한 학습, 개인에 대한 학습은 자기주도적학습의 개념이 포함되어 자기 자신의 자신감 및 신념에 대한 학습이 포함된다. van Woerkom(2003)은 업무 전반에서 발생하는 학습을 반성적인 개인 성찰을 통한 학습으로 보았으며 동료 간의 비판적 의견공유, 피드백 요청, 지식공유, 실험, 시행착오, 경력인식, 반성 등 7가지로 무형식학습의 방법을 제시하였다.

국내 연구로는 생산직 근로자의 무형식학습을 연구한 김소현(2006)은 일터에서의

직무활동 및 일상생활에 대한 참여관찰 및 심층면담, 문서자료 분석 등을 실시하여 생산직 근로자의 성장과정을 초보자로 입문, 구성원으로 성장, 전문가로 정착의 3단계로 구분하여 근거이론(grounded theory)을 통해 57개의 무형식학습의 방법을 도출하였다. 이 방법을 유형화한 결과 5개의 상위개념에 14개의 학습활동이 도출되었으며, 학습활동으로는 같이 있기, 자료 모으기, 몸으로 때우기, 질문하기, 적용하기, 시행착오, 반복하기, 성찰하기, 파고들기, 불합리 찾기, 노하우 정리, 노하우 공유, 관심분야 넓히기, 외부자극 수용 등이다. 이외 질적 연구를 통해 주된 학습활동을 구명한 안동윤(2006)의 연구에서는 A 기업체에서 수행된 액션러닝 프로그램에서 이루어지는 활동을 12개로 도출하였는데, 이 중 무형식학습 활동으로는 팀원들과의 대화, 고객과의 접촉, 실행부서와 일하기, 조사활동, 다른 팀과의 교류, 스폰서 보고, 프로젝트 문서 작성, 상사와의 접촉의 8가지 방법으로 나타났다.

또 다른 연구로 이지은(2008)은 일터의 업무수행 과정에서 발생하는 성찰, 대화, 탐구 등을 통한 무형식학습이 활발히 이루어지는 6개 조직을 선정한 뒤 조직별로 1~3명을 선정하여, 총 11명을 대상으로 참여관찰 및 심층 면담을 실시하여 근거이론을 통해 지식창출 및 공유를 촉진시키는 5개 영역별로 13개 학습방법을 구명하였다. 이는 획득하기(자료수집, 관찰, 질문), 저장하기(체험하기, 연습하기), 창출하기(성찰하기, 환기/휴식, 네트워크, 탐구하기), 공유하기(글쓰기, 대화하기), 활용하기(적용하기, 외부환경)로 구명되었다. 신은경(2012)은 무형식학습의 결과와 학습전이동기 간의 관계를 양적연구와 질적연구를 함께 수행하여 무형식학습의 방법을 업무과정 속에서의 학습기회탐색, 외부자원활용, 성찰, 타인과의 학습 등 4가지 방법으로 정의하였다.

무형식학습의 방법에 대한 많은 선행연구들을 종합하여 보면, 대인간의 상호작용, 정보활용, 업무활동, 개인성찰 등으로 분류할 수 있다(〈표Ⅱ-3참조〉). 즉, 무형식학습은 업무활동 속에서 동료와의 대화와 질문 등의 상호작용을 통해 발생되며, 업무활동을 통해 주변정보들을 활용함과 동시에 업무활동의 결과에 대한 반성적 성찰이 지속적으로 발생하는 현상을 의미한다. 이와 같이 무형식학습이 하나의 방법으로 정의될 수 없으며 다양한 방법들의 유기적인 순환 속에서 발생됨을 알 수 있다. 선행연구 종합에서 밝혀진 무형식학습의 4가지 방법은 무형식학습의 효과성을 밝히는 데 중요한 요인이 된다.

<표 II-3> 무형식학습의 방법에 대한 선행연구 종합

무형식학습방법	상호작용	정보활용	업무수행	개인성찰
Clarke (2004)	-멘토링 -감독, 관찰 -학습포럼		-프로젝트 -직무관찰학습 -직무순환	-자기주도적 학습
EDC (1998)	-팀 활동 -회의 -고객과의 접촉 -동료와의 의사소통 -부서간 교차훈련 -멘토링	-문서작업	-교대근무 -개인 업무실행 -현장방문 -OJT	
Grolinic (2001)	-동료와 대화 -관찰 -고객 응대		-자연스럽게 자신의 일 수행	
Kremer (2006)	-동료와 대화 -상사·파트너와 대화 -멘토링 -웹 컨퍼런스 -부서회의	-전문서적·잡지 -신문·이메일·메모 -업무서적·매뉴얼 -인터넷 검색	-경험을 통한 학습	
Li (2001)	-동료와의 대화 -동료관찰	-인터넷 검색 -각종 문서 활용	-시행착오	-과거 경험에 대한 성찰
Lohman (2005)	-타인과 대화 -타인과 협력 -타인 관찰 -자료와 자원 공유	-인터넷 검색 -잡지와 저널 조사	-시행착오	-개인성찰
Marsick & Watkins(1987)	-코칭 -멘토링		-업무수행 -시행착오	-개인 신념에 대한 학습
van Woerkom (2003)	-비판적 의견공유 -피드백 요청 -지식공유		-실험 -시행착오 -경력인식	-반성적 성찰
김소현 (2006)	-같이 있기 -질문하기 -노하우 공유 -외부자극수용	-자료 모으기	-몸으로 배우기 -적용하기 -시행착오 -반복하기	-성찰하기 -파고들기 -불합리 찾기 -노하우정리
안동윤 (2006)	-팀원과 대화 -고객, 상사접촉 -다른 팀과 교류	-조사활동	-프로젝트 문서작성	
신은경 (2012)	-팀원과의 대화 -관찰 -팀원과의 교류	-인터넷 검색 -관련서적 활용 -전문가 조언	-정보 수집 -정보활용탐색 -정보 탐색	-과거 경험 상기 -자아성찰 -시행착오, 반성
이지은 (2008)	-관찰 -질문 -네트워킹, 대화	-자료수집	-체험 -연습 -적용	-개인성찰 -환기/휴식 -탐구

다. 무형식학습의 측정

1) 무형식학습 측정 대상

무형식학습에 관한 연구는 주로 중소기업에 집중되어 있었다(문세연, 2006; 2010; 이형우, 2011; 황영훈, 2012). 중소기업의 경우 형식적 교육이 거의 전무한 실정이며 대부분이 개인의 자기주도학습 또는 프로젝트 팀 단위의 자체 학습으로 이루어져 있다. 학습의 지원도 상대적으로 열악하여 업무 시간 중 학회나 산업전시회 참여 또는 대학원 진학 시 시간적 허용의 수준에서 이루어지고 있는 것이 현실이다. 중소기업의 재정적인 한계로 인하여 인적자원개발에 대한 투자가 활발하지 못하며, 이는 형식적 학습에 기반을 둔 학습시스템이 전혀 없거나 대기업에 비하여 상대적으로 매우 열악한 것으로 나타난다(Ghobadian & Galleary, 1996; Rowden, 2002). 이처럼 대기업에 비해 체계적인 교육훈련시스템이나 교육훈련비용이 부족한 중소기업에서는 구조화된 교육시스템을 마련하기보다 일터에서 업무를 수행하면서 동료 간에 상호작용을 통해 학습이 이루어지는 일터학습이 보다 중요하기 때문에 중소기업을 대상으로 하는 연구들이 주로 이루어져왔다.

한편, 대기업 근로자의 경우는 기업 내 연수원 및 사내 교수진, 체계적인 교육시스템 등을 활용하여 상대적으로 좋은 여건 속에서 학습의 기회가 주어진다. 대기업이 중소기업에 비해 형식학습이 잘 제공된다 할지라도 형식학습의 10%만이 직무성과로 연결되는(Holton & Baldwin, 2003; Kupritz, 2002) 상황 속에서 대기업의 무형식학습의 중요성을 간과할 수 없는 현실이다. 따라서 대기업 사무직 근로자들이 학습한 내용이 일터에 전이되기 위해서는 형식학습과 무형식학습이 함께 상호보완적으로 발생되어야 한다. 또한, 학습의 현상을 연구함에 있어, 교육적 환경이나 관심 등이 비교적 안정적이고 지속적으로 제공되는 것이 중요하므로(현영섭, 2004) 상대적으로 다양하고 체계적인 교육이 제공되는 대기를 대상으로 무형식학습 현상을 연구함이 타당할 것이다.

이외에 생산직 근로자와 사무직 근로자들 간에 나타나는 무형식학습의 차이도 주목할 만한 내용이다. 생산직 근로자들은 사무직 근로자들과 비교하여 일반적으로 비정규직의 비율이 높은 편이며(오창환, 2012), 이러한 상황은 자존감, 도전, 몰입 등의 심리적 구인에서 모두 낮은 경향을 보이게 된다(이지연 외, 2000). 이러한 경향은 조직

내에서 학습을 통한 변화의 욕구보다는 안정을 추구하는 모습으로 반영된다. 반면, 사무직 근로자는 급변하는 사회 환경 속에서 빠르게 적응해나가는 평생학습자로 살아야 하므로 다른 직군의 근로자에 비해 무형식학습이 절실히 요구된다.

또한, 대기업 사무직 근로자들은 주로 부서 혹은 팀을 단위로 업무를 수행하며, 이러한 부서 혹은 팀은 공동의 목표를 달성하기 위해 상호의존적인 관계를 갖는 집단을 의미한다(주현미, 2012; Dyer, 1984; Orsburn, Moran, Musselwhite, & Zenger, 1990). 대부분의 국내 대기업들은 팀 단위로 업무를 수행하고 있고 업무를 수행하는 과정에서 팀원들 간의 상호작용으로 무형식학습이 발생되므로 팀의 특성이 학습에 영향을 미친다고 할 수 있다.

이를 종합해 볼 때, 선행 연구에서는 학습의 현상을 이해하기 위하여 교육적 환경이나 관심 등이 비교적 안정적이고 지속적으로 제공되는 중요하기 때문에 대기업에서의 무형식학습을 연구하는 것이 타당할 것이다. 또한 무형식학습은 직원간의 자연스런 상호작용 속에서 발생되기 때문에, 팀 단위로 업무가 수행되는 조직에서는 팀원 간의 긴밀한 관계 특성이 무형식학습에 영향을 미칠 것이다.

2) 무형식학습의 측정 방법

일터에서 발생하는 학습에 대한 측정은 두 가지 관점으로 이루어져 왔다(Sfard, 1998). 하나는 ‘학습’ 자체에 초점을 두는 관점이고(문진수, 2005; 신은경, 2012; 위영은, 2010; Abbey, 1999; Clarke, 2005; Skule, 2004), 또 다른 하나는 ‘성과’에 초점을 두는 관점이다(문세연, 2010; Beers, van Asselt, Vermunt, & Kirschner, 2003; Burrow & Berrardinelli, 2003; Morris & Becjett, 2004). 학습의 관점은 조직과 개인이 학습하는 능력을 개발하기 위해 필요한 것으로 학습과정에서 발생하는 학습의 수행 수준을 측정하는 관점(Hager, 2004; Sense, 2004)이고, 성과의 관점은 학습의 목적을 성과의 도출로 보고 결과물에 초점을 두어 측정하는 관점(Argyris, 2003)이다.

학습의 수행과정에 초점을 두고 무형식학습을 측정한 Clarke(2005)의 연구에서는 무형식학습을 포함한 일터학습을 학습의 습득 과정과 관련하여 4가지 구성 요소로 측정하였다. 어떠한 변인들이 일터학습에 영향을 미치는지에 대한 연구로 5가지의 독립변인을 설정하여 연구하였다. 일터학습을 측정하기 위한 4가지 구성 요소는 ① 효과적인 문제해결을 위한 기술, ② 효과적으로 변화를 관리하는 기술, ③ 자기 주도 학습을

위한 기술, ④ 효과적으로 정보에 접근하는 기술 등이다. 하지만, 무형식학습은 학습이 제한적인 공간에서만 발생하는 것이 아니므로 현실적으로 일터학습자들이 학습에 참여한 기회나 정도를 가늠하기 어렵다는 제한점이 있다.

위영은(2010)은 설문과 심층인터뷰를 통해 조직 내 사회연결망에서 발생하는 무형식학습의 내용을 측정하였다. 조직 내 구성원들과의 다양한 상호작용을 통해 업무를 성사시키는 연결망에 주목하여 연결망의 특성을 파악하고 무형식학습의 양상을 살펴 보았다. 이 연구는 사례연구로 일개 병원에 재직 중인 행정직 근무자를 대상으로 진행된 것으로, 무형식학습의 특성 상 다양한 학습의 발생을 심층적으로 측정할 수 있다는 점에서 사례연구가 적합할 수 있고 해당 조직 내에서 무형식학습을 촉진시키기 위한 방안을 발견하고 구축하는 데 큰 도움이 된다. 하지만, 소수의 인원을 대상으로 무형식학습의 측정이 진행되었다는 점과, 사례연구의 특성 상 연구자의 편견이 개입될 가능성이 있어 다양한 조직에 일률적으로 적용되는 데에는 한계점이 있다.

한편, 학습을 성과로 보는 관점은 '학습을 바람직한 행동의 변화'로 정의한다. 이 관점에서는 학습을 학습과정을 통해 이루어진 결과물 즉, 성취수준으로 보고 학습과정을 통해 변화된 결과가 효과적인지 효과적이지 않은지로 판단한다. 이러한 관점에서는 학습이 지식과 기술이 습득된 정도와 그에 따른 행동 변화와 같이 결과적인 관점으로 이해되며, 학습의 과정은 결과에 귀속되는 것으로 간주한다(Hager, 2004). 즉, 개인 학습자로 보았을 때 학습이란 행동(Burrow & Berrardinelli, 2003), 새로운 개념(Beers et al., 2003), 해결방법 또는 무의식적 숙달(Morris & Becjett, 2004)의 획득(acquisition)으로 정의된다.

신은경(2012)은 학습과 성과를 함께 측정한 경우로, 기업의 업무현장에서 발생하는 무형식학습의 구성요소와 이를 통해 발생하는 결과와 학습전이동기가 어떤 구조적 관계를 갖는지를 모형으로 제시하고 실증적으로 검증하였다. 학습기회탐색, 타인과의 학습, 외부자원활용, 성찰은 무형식학습의 결과인 서술적 지식, 절차적 지식, 사회적 관계 및 외부지원에 직접적으로 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 무형식학습의 구성요인을 통한 학습의 정도를 측정하여 그 결과를 기업에서는 어떻게 하면 무형식학습의 발생을 유도할 수 있는지를 교육과정에 편성하거나, 학습기회탐색, 타인과의 학습, 외부자원활용, 성찰 등과 같은 전략을 세우도록 도와줄 수 있다. 하지만, 측정도구에서 측정할 수 있는 학습의 방법이 다양하지 않으므로 실질적인 실행방안을

찾아내기란 쉽지 않다는 제한점이 있다.

이처럼 무형식학습의 측정은 학습의 과정을 측정하는 방법, 학습의 성과를 측정하는 방법, 그리고 학습과 성과를 함께 측정하는 방법으로 구분될 수 있다. 하지만, 그동안 진행된 연구에서 무형식학습의 정의를 과정으로 보는 관점과 결과로 보는 관점이 혼재되어 있는 관계로 무형식학습의 명확한 측정이 이루어지지 못하였다(Fenwick, 2006).

<표 II-4> 무형식학습 측정을 위한 구성요인

구분	연구자	구성요인
과정에 대한 측정	Clarke (2005)	<ul style="list-style-type: none"> · 무형식학습 활동 과정에서 효과적인 문제해결을 위한 기술, 효과적인 변화를 관리하는 기술 · 자기 주도 학습을 위한 기술, 효과적으로 정보에 접근하는 기술 등을 측정
	문진수 (2005) Abbey (1999) Skule (2004)	· 무형식학습을 촉진하는 환경적 요인을 측정
	이윤하 (2010)	· 무형식학습 주체, 이유, 내용, 방법을 측정
	위영은 (2010)	· 구성원들 간의 상호작용을 통해 업무수행을 돕는 조직 내 연결망을 측정
성과에 대한 측정	Beers et al.(2003)	· 습득된 새로운 개념에 대해 측정
	Burrow & Berrardinelli (2003)	· 습득된 행동을 측정
	Morris & Becjett (2004)	· 해결 방법 또는 무의식적 숙달의 획득
	문세연 (2010)	· 목표가 성취된 정도에 대한 측정
과정과 성과를 함께 측정	신은경 (2012)	· 무형식학습 활동과 전이된 지식간의 관계를 분석함
	정미영 (2012)	· 무형식학습 중 성찰학습의 과정과 업무수행행동 간의 관계를 분석함

이러한 두 관점의 혼재는 기존의 연구들이 학습의 개념을 명확히 구분하지 않고 있기 때문이다. 학습이라는 하나의 개념 안에 지식과 기술의 습득과정, 그러한 지식과 기술이 습득된 정도, 습득한 지식과 기술로 인해 발생하는 행동의 변화, 그 변화를 통한 결과를 모두 포함하고 있기 때문이다. 이는 결국 무형식학습의 측정을 어떠한 방법으로 할 것인지에 혼란을 주게 되었다. 그러나 통합적 관점의 경우는 서로 다른 차원의 개념들 간에 나타나는 관계의 역동성을 무시하게 된다는 문제를 가지고 있다(이진화, 2009). 더구나 그동안 선행연구에서는 일터학습이나 무형식학습에 대한 수준을 무형식학습을 지원하는 환경이나 학습행동으로 가능하여 측정하는 오류를 범하기도 하였다. 문세연(2010)은 결과적으로 무형식학습의 행동과 수준의 개념은 분리되어야 하며, 무형식학습의 수준은 학습행동의 참여도가 아닌 바람직한 목표가 성취된 정도로 파악해야 한다고 주장하였다. 따라서 무형식학습에 대한 보다 명확한 해석과 측정을 위해서는 학습에 대한 과정적 관점과 결과적 관점을 분리하여 이해할 필요가 있다.

전통적으로 일터의 현장에서 많은 근로자들은 물론 그의 고용주들은 지식이나 기술의 습득과 같은 더 나은 결과를 얻게 되는 것을 학습으로 보는 경향이 있었다. 학습이 일어난 수행과정 보다는 성과에 초점되어진 것이 일반적이었다. 따라서 학습의 측정을 교육의 사전, 사후의 지식검사 점수, 실습 점수 등과 같이 Kirkpatrick(1983)의 교육훈련 평가모형을 활용하여 수행의 과정이 아닌 변화를 중심으로 측정하여 왔다(Bramley, 1999; Clarke, 2004; Noe, 2002; Wexley & Latham, 2000). 무형식학습의 측정에서 이와 비슷한 방법으로 측정을 한 연구로는 신은경(2010)과 정미영(2012)의 연구가 있다. 신은경(2012)은 무형식학습 활동의 수준과 학습전이와의 관계를 분석하였고, 정미영(2012)은 무형식학습 중 성찰학습과 업무수행 행동과의 관계를 분석하였다. 그러나 무형식학습은 일터 전반에서 무계획적이고 비의도적으로 이루어지는 관계로 성과를 구체적으로 측정하는 데 한계가 있다(Clarke, 2004). 따라서 측정에 대한 다양한 시도로 무형식학습의 측정 방법을 무형식학습의 빈도를 측정하는 방법, 무형식학습 참여도를 측정하는 방법, 무형식학습 촉진환경을 측정하는 방법, 특정 직업인에게 요구되는 직업능력을 습득한 학습방법을 선택하도록 하는 방법 등이 있었다(표 II-5) 참조).

<표 II-5> 무형식학습 측정방법의 특징

측정방법	연구자	특징
무형식학습 참여도 측정	정홍인(2008) Berg & Chyung(2008) Clarke(2004) Doornbos et al.(2008) Kremer(2006) Lohman(2005, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> · 무형식학습의 다양한 예를 들며 발생 빈도를 물어보는 측정으로 무형식학습의 방법에 대한 측정이 함께 이루어져 학습을 촉진하기 위한 방안을 모색하는데 도움이 됨. · 무형식학습의 모든 유형을 포괄하는 데 한계가 있고 학습의 수준을 측정하기 어려움..
무형식학습 촉진환경에 대한 측정	문진수(2005) Abbey(1999) Skule(2004)	<ul style="list-style-type: none"> · 무형식학습을 촉진하는 환경적 특성을 측정함으로써 무형식학습 제고를 위한 조직차원의 방안을 도출하기에 용이함. · 실제 학습의 발생 여부에 대한 측정은 진행하지 않음.
특정 직업인에게 요구되는 직업능력을 습득하는 방법 측정	Enos et al.(2003) 김혜영(2009) 위영은(2010)	<ul style="list-style-type: none"> · 특정직업의 핵심능력을 습득하기 위해 적합한 학습방법을 도출함. · 전 직업인을 대상으로 일반화하기 어려움. · 일개 병원에 근무 중인 간호사 혹은 행정직 종사자를 대상으로 무형식학습을 측정하고 있어, 특정 직업인에게는 유용한 정보가 도출됨. · 일반화에 어려움이 따름.

첫째, 무형식학습의 참여빈도를 측정하는 방법이다(Berg & Chyung, 2008; Clarke, 2004; Doornbos at al., 2008). Clarke(2004)연구에서는 훈련, 교육, 감독, 팀, 멘토링, 관찰, 학습포럼, 자기주도학습, 프로젝트, 직무 관찰 학습(job shadowing), 직무순환 등의 12개 학습활동을 제시한 후 무형식학습에 해당하는 활동들에 참여빈도에 따라 점수를 매기도록 한 측정방법이다.

무형식학습에 참여도를 측정한 국내 연구로 정홍인(2008)은 Lohman(2005)이 제시한 8개 유형을 채택하여 우리나라 D그룹 근로자들의 무형식학습 참여빈도를 측정하였다. 이 연구에서는 8개 무형식학습 유형 중 인터넷 검색을 가장 많이 활용하는 것으로 나타났다. 다음으로는 팀 구성원과의 대화, 팀 구성원과의 협력, 팀 구성원과 지식 공유 순이었다.

이러한 측정방법은 각 연구에서 설정한 몇몇의 학습활동만을 무형식학습으로 보고 있으며, 일터 전반의 경험을 무형식학습으로 보는 관점과 대립되는 경향이 있다. 아울

러 학자들에 의해 제시된 무형식학습의 유형들에 참여하지 못했을 경우는 정확한 측정이 불가능하다는 문제점도 있다. 예를 들어, 개인이 처한 조직의 상황이나 수행하는 업무의 특성에 따라 참여가 가능한 학습활동이 있고, 그렇지 못한 활동이 있을 것인데, 그것에 대한 고려는 전혀 이루어지지 못하고 있다.

둘째, 무형식학습을 촉진하는 환경적인 요인을 측정하는 방법이다(문진수, 2005; Abbey, 1999; Skule. 2004). Skule(2004)은 소매업 근로자부터 IT 업계 프로그래머에 이르기까지 다양한 직군의 근로자 1300명을 대상으로 전화 인터뷰를 통해 무형식학습에 중요한 영향을 미치는 7개의 학습조건을 추출하였다. 추출된 7가지 학습조건으로는 변화에 대한 높은 수준의 개방성, 수요에 대한 높은 수준의 개방성, 과업에 대한 책무성, 외부 전문가와의 접촉, 우수한 피드백, 학습을 위한 경영진의 지원 및 능력에 대한 보상이었다. Abbey(1999)는 학습조직이론에 근거한 일터학습에 영향을 미치는 조직특성을 구명하기 위하여 일터학습 수준을 촉진하는 학습 환경에 대한 5문항으로 측정하였다. 문진수(2005)는 Abbey(1999)의 도구를 활용하여, 학습을 촉진하는 환경을 측정하였다. 하지만, 이러한 연구는 학습 촉진 환경만을 측정하였을 뿐, 실제 학습의 발생을 측정하는 데에는 한계가 있다.

셋째, 특정 직업에 필요한 핵심적인 능력을 추출하고 이를 학습하는 데 무형식학습이 어느 정도 기여했는지를 측정하는 방법(Enos et al., 2003)이다. 앞서 제시한 연구들이 무형식 학습 수준을 성취수준이 아닌 학습행동 참여도나 학습을 지원하는 환경 등으로 측정한데 반해, Enos 외(2003)는 매니저에서 필요한 20개 핵심능력을 도출하고 해당 능력을 무형식학습을 통해 습득한 정도, 즉 성취수준으로 무형식학습 수준을 측정하고 있어 의의를 가진다. 또한 이 연구에서는 매니저가 가져야하는 리더십을 습득하기 위한 적합한 학습방법을 개방형 질문을 통해 물어본 결과를 형식학습과 무형식학습으로 구분하여 각각의 수준을 비교하는 방법이었다. 리더십을 습득하기 위한 방법으로 총 247개가 추출되었고, 이 중 무형식학습에 해당되는 방법이 173개였고, 형식학습에 해당하는 방법이 74개로 나타났다. 이 중 무형식학습만을 분석한 결과 다른 사람과의 상호작용이 63%, 직무 경험을 통한 습득이 23%, 다른 사람 행동의 관찰이 12%, 반성적 사고를 통한 습득이 2%였다. 이 방법은 특정 직업인에게 필요한 역량을 습득하기 위해 교육에 접목할 적합한 학습방법을 찾아내기엔 적절한 방법이나, 전 직업을 대상으로 적용하는 데는 한계가 있다.

결과적으로 무형식학습의 측정은 학습 자체에 초점을 두고 단편적인 측정을 하는데에는 한계가 있는 것을 알 수 있다. 학습을 설계하는 시점부터 목표를 염두에 두고 학습의 과정과 학습의 성과를 정하게 되는데, 일터에서 발생하는 업무의 경우 모든 근로자에게 똑같은 목표를 설정해 두고 진행할 수 없다. 조직이나 팀의 목표는 동일하게 설정하더라도, 조직이나 팀의 목표를 달성하기 위한 개인의 업무적 목표는 서로 다르기 마련이다. 따라서 무형식학습을 측정한다는 것 자체에 오류와 한계점이 있다. 무형식학습의 빈도와 참여도에 대한 측정, 무형식학습의 발생을 돕는 환경적인 요인들의 측정, 그리고 각 직업이 요구하는 역량에 대한 구체적인 학습 등이 모두 포괄된 개념으로 측정되어야 함이 타당하다. 더불어 학습수준을 높이기 위한 개인 행동양식을 측정한다면 무형식학습 수준을 높이기 위한 구체적인 지침을 제공할 수 있을 것이다.

2. 무형식학습과 개인 수준 변인의 관계

국내에서 진행된 선행연구(김미애, 2011; 문세연, 2010; 박종선, 김진모, 2012; 송선일, 2011; 신은경, 2012; 이성엽, 2008; 정미영, 2012; 황영훈, 2012)에서 무형식학습과 관련한 개인 수준 변인은 인구통계학적 특성, 직무특성, 학습동기, 대인관계, 자기효능감, 학습도구활용능력 등이다. 이러한 개인 수준 변인들은 보편적으로 일반적 특성과 사회·심리적 특성으로 나누는데, 인구통계학적 특성과 직무특성과 같이 개인이 객관적으로 가지고 있는 특성을 일반적 특성이라 할 수 있고, 학습동기, 대인관계, 자기효능감과 같이 사회적 책임이나 개인의 심리적 상태에 의해 변화될 수 있는 특성을 사회·심리적 특성으로 할 수 있다.

무형식학습을 포함한 일터학습에 대한 본격적인 논의가 학습조직의 등장에 따라 활발하게 연구가 이루어져 선행 연구들은 일터학습이 이루어지는 조직특성과 일터학습과의 관계를 밝히는 연구가 대부분이었다. 따라서 개인의 특성과 관련된 연구가 미흡한 편이다(문세연, 2010). 그러나 조직의 학습은 개인의 학습이 전제될 때 발생할 수 있기 때문에(Argyris & Schön, 1981; Nonaka, 1994) 개인 수준 변인은 무형식 학습에 관련한 중요한 변인이다.

특히, 개인 수준 변인 중 인구통계학적 특성은 기업체 종사자의 학습능력이나 사회

심리학적 상태와 달리 개인이 객관적으로 가지고 있는 특성을 의미하며, 성별, 연령 및 학력, 직급, 직무연한, 소속 팀 등의 직업적 특성이 포함된다. 최근의 성인 학습과 관련한 연구에서 통계적 영향력에 대해서는 의견이 다양하나, 인구통계학적 특성은 가장 빈번하게 사용되는 개인 수준 변인이다(문세연, 2006). 개인이 학습방법과 학습 내용을 결정하는 데에는 개인의 상황적 변인과 함께 개인의 경험이나 특성에 따라 학습하는 방법을 결정하기 때문이다(Billet, 2001). 그러나 무형식학습에 대해 인구통계학적 특성이 유의미한 영향력이 없다는 연구(문진수, 2005; 유귀옥, 1997)와 인구통계학적 특성 중 일부만 유의미한 영향력이 있다는 연구(정연순, 2004; 진성미, 2002; Grolnoc, 2001; Rowden, 2002) 등으로 서로 다른 다양한 결과를 보이고 있다.

이 연구에서는 인구통계학적 특성을 통제변인으로 설정하였으며, 개인 수준 변인으로 직무특성에 해당되는 과업의 다양성과 과업의 중요성, 사회·심리적 특성에 해당되는 학습동기, 대인관계로 나누어 그 영향력을 탐색하였다.

가. 직무 특성

Hackman과 Oldham이 제시한 직무특성이론(job characteristic theory)은 Herzberg(1977)의 직무충실화이론(job enrichment theory)의 한계점을 보완하기 위해서 나온 이론이다. 직무충실화이론은 개인에게 직무를 부여할 때 충실화된 직무 즉, 직무의 도전감 및 책임감을 높여주고 성취감과 안정감을 획득할 수 있도록 질적 깊이가 개선된 직무충실화를 통해 종업원의 동기부여와 성과를 증대시킬 수 있다고 보았다(문세연, 2010).

일터에서 이루어지는 학습은 일상적인 직무와 비일상적인 직무를 통해 발생될 수 있으며, 그러한 직무가 갖는 특성에 따라 일터에서 이루어지는 학습활동을 구분하였다(Billett, 2001). Marsick과 Volpe(1999)는 특히 형식학습과 구분되는 무형식학습의 특징 중 하나로 무형식학습은 일상적으로 수행하는 직무와 긴밀한 관련된다 하였다. Jeon과 Kim(2012)도 직무 특성이 개인에게 무형식학습의 기회를 제공하는 학습의 잠재력을 지닌다고 하였다. 한편 서로 다른 직무 특성을 갖는 두 집단을 대상으로 무형식학습을 측정 한 연구(Lohman, 2005)에서 유의미한 차이가 발견된 것으로 보아 직무 특성이 무형식학습에 영향력이 있음을 알 수 있었다.

직무 특성은 Turner와 Lawrence(1965)에 의해 최초로 구분되었는데, ① 직무의 다

양성(variety), ② 자율성(autonomy), ③ 필수적 상호작용(required interaction), ④ 선택적 상호작용(optional interaction), ⑤ 작업수행에 필요한 지식과 기술(knowledge and skill required), ⑥ 책임성(responsibility) 등 6가지로 정의되었다. 이러한 직무 특성은 직무만족뿐 아니라, 동기부여와도 밀접한 관계가 있다고 제시하였다. 따라서 개인 학습에 영향을 미치는 변인으로 이미 많은 연구에서 연구된 바 있다(문세연, 2012; 이용도, 2003; 이진화, 2006; Doornbos, Simons & Denessen, 2008; Ellström, 2001; Kwakman, 2003).

Turner와 Lawrence(1965)의 연구 이후에 나타난 직무특성에 대한 연구는 Hackman과 Lawler(1971)에 의해 ① 기술의 다양성(skill variety), ② 과업의 정체성(task identity), ③ 자율성(autonomy), ④ 피드백(feedback)의 4가지 구성요인으로 정의하였으나, 이후에 Hackman과 Oldman(1975, 1980)은 과업의 중요성(task significance) 요인을 추가하여 5가지 직무 특성 요인을 제시하였다. 각각의 개념을 살펴보면 첫째, 기술의 다양성은 직무를 수행함에 있어서 근로자의 기술이나 능력을 다양하게 사용하도록 하는 활동일 때 근로자들은 자신들의 과업에 의미를 느끼게 되고, 보다 높은 수준의 기능을 사용하는 직무일수록 자신의 직무에 보다 높은 의미를 부여하게 된다. 둘째, 과업의 정체성은 근로자가 직무를 수행하는 과정에서 전체 과업 중 자신이 직접 참여하게 되는 범위 정도를 말한다. 사람들은 직무의 어느 한 부분을 책임지는 것보다 직무전체를 책임지게 될 때 보다 의미 있는 것으로 지각하게 된다. 셋째, 자율성은 직무수행에 필요한 의사 결정, 과업의 일정과 절차를 결정하는데 부여된 자유, 독립성, 재량권 정도를 의미한다. 넷째, 피드백은 근로자가 자신의 직무를 수행하는 동안에 직무결과와 성과에 대한 정보를 습득할 수 있는 정도를 의미한다. 마지막으로, 과업의 중요성은 근로자의 직무가 조직 내·외부의 인접한 조직이나 일반 사회의 다른 사람들의 실질적인 생활에 영향을 미치는 정도를 의미한다(최계열 외, 1999). Jeon과 Kim(2012)은 현재 과업을 수행하기 위해 사용하는 지식이나 기술이 다른 조직에서도 적용이 가능한 것이라고 인식할 때 무형식학습이 잘 일어난다고 하였다. 이 연구에서는 근로자의 직무 자체가 다른 사람들에게 영향력이 있고 확장 가능한 것으로 인지할 때 긍정적인 영향력이 있는 것으로 나타났다. 자신의 직무가 다른 사람에게 또는 다른 조직에 영향을 미친다는 사실을 알고 있을 때는 그렇지 않은 경우보다 자신의 직무에 대해서 더욱 관심을 갖게 되기 때문이다.

<표 II-6> 직무 특성 변인 종합

직무특성변인	내용	연구자
직무의 다양성	· 과업의 다양성이 높다고 인식할수록 무형식 학습은 물론 자기주도적 학습에 긍정적 영향을 미침.	Doornbos et al.(2008) Ellström(2001) Hackman & Lawler(1971) Hackman & Oldham(1975, 1980) Turner & Lawrence(1965)
과업의 중요성	· 자신의 과업에 의미를 느끼고, 타인에게 긍정적 영향을 미친다고 인식할수록 무형식학습이 잘 일어남.	최계열 외(1999) Hackman & Oldham(1975, 1980) Joen & Kim(2012) Turner & Lawrence(1965)
자율성	· 직무가 갖는 특성이라기보다는 조직 내 리더십의 형태나 권한위임으로 간주될 수 있음. · 많은 선행연구의 연구결과가 명확하지 않아 논란의 여지가 있음.	문세연(2010) Doornbos et al.(2008) Hackman & Lawler(1971) Hackman & Oldham(1975, 1980) Kwakman(2003) Turner & Lawrence(1965) van Woerkman(2003)
과업의 정체성	· 과업의 정체성은 전체 과업 중 자신이 참여하게 되는 범위정도를 의미하나, 자율성과 마찬가지로 조직 내 리더십의 형태로 간주될 수 있음.	Hackman & Lawler(1971) Hackman & Oldham(1975, 1980)
피드백	· 자율성과 함께 직무의 객관적인 특성에 포함 시키는 것에 대해 논란의 여지가 있음.	Hackman & Lawler (1971) Hackman & Oldham(1975, 1980)
업무부담	· 문세연(2010)의 연구에서 무형식학습에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타남.	문세연(2010) Doornbos et al.(2008) Paulsson et al.(2005)

무형식학습과 관련된 변인으로 직무특성을 연구한 Doornbos 외(2008)의 연구에서는 직무특성을 과업의 다양성(task variation), 과업의 자율성(task autonomy), 업무부담(work pressure)의 세 가지로 구분하고 있다. 과업의 다양성은 근로자에게 새롭고 도전적인 업무를 부여하는 정도로 과업의 다양성이 높을수록 무형식학습이 강화된다. 이진화와 김진모(2006)의 연구에서도 자기주도 학습 준비도에 과업의 다양성이 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. Ellström(2001)도 직무의 다양성은 조직 내 학습을 촉진하는 기능을 한다고 하였다. 과업의 자율성은 일터학습자가 자신에게 주어진 과업을 수행하는 과정을 스스로 통제할 수 있는 정도로(Doornbos et al., 2008) 과업의 자율성을 높게 인식하는 사람은 업무를 수행하는 방법과 과정을 자유롭게 결정할 수 있

는 반면, 과업의 자율성을 낮게 인식하는 사람은 이에 대한 결정권이 거의 없다(Ellström, 2001). 하지만 과업의 자율성은 직무가 갖는 특성이기보다는 조직 내 리더십의 형태나 권한위임으로 간주될 수 있으며 선행연구에서도 과업의 자율성에 대한 연구결과가 정확하지 않고 직무 특성의 구성요인으로 피드백과 함께 자율성을 포함시키는 것에 대해 논란이 있다. 또한, 일부 실증연구로 전문적 학습활동이나 반성적 성찰활동에 과업의 자율성이 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타나기도 하였다(문세연, 2010; Kwakman, 2003; van Woerkman, 2003). 업무부담은 근로자가 자신의 일을 빠르게 끝마쳐야 한다고 인지하는 정도인데(Doornbos et al., 2008; 문세연, 2010 재인용), 문세연(2010)과 Paulsson, Ivergard 와 Hunt(2005)의 연구에서도 무형식학습에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다(<표 II-6> 참조).

이러한 결과를 바탕으로, 개인이 수행하게 되는 직무 특성과 학습의 발생유무가 상관관계가 있음을 알 수 있다. 학습과 관련하여 직무의 객관적인 특성에 대한 연구가 필요하지만, 직무 특성이 무형식학습에 영향을 준다는 많은 연구에도 불구하고 어떠한 특성이 직접적인 영향을 미치는지에 대한 연구는 미약하다(Ellström, 2001). 직무는 개인의 의지로 선택하기 보다는 조직 내에서 개인에게 주어지는 경우가 대부분이므로, 이 연구에서는 개인이 인식하는 과업의 다양성의 수준과 과업의 중요성의 수준을 측정하여 무형식학습과의 위계적 관계를 살펴보았다.

1) 과업의 다양성

(가) 과업의 다양성의 개념과 측정

과업의 다양성은 업무를 수행하는 과정 속에서 예외적인 사건들을 마주하게 되는 정도를 의미한다(Perrow, 1967). 즉, 수행하는 업무가 일상적이고 단순한 일이 아니라 다양한 변화가 동반되고 업무를 수행하는 과정 속에서 다양한 방법들을 적용할 수 있는 업무를 의미한다.

반면, 주어진 업무가 반복적이고 예외적이지 않은 경우 일하는 과정이 기능적으로 자동화되어 근로자는 시간과 에너지를 절약할 수 있다는 장점이 있지만(Nembhard & Osothsilp, 2002), 이런 업무를 계속적으로 수행하다 보면 업무의 범위가 확장되지 못하고, 근로자는 새로운 기술이나 지식을 습득할 기회를 얻지 못하게 된다(Gersick & Hackman, 1990). 근로자들은 업무 과정 속에서 새로운 요구에 직면하게 될 때 학습의

기회가 발생하기 때문이다(Ellström, 2001).

한편 과업의 다양성 측정도구는 Doornbos 외(2008)가 네덜란드 경찰의 무형식학습과 관련한 직무특성을 파악하기 위해 개발한 Learning from Police Work Questionnaire(LPWQ)가 있다. 이 도구는 직무특성을 과업의 다양성(4문항)외에도, 과업 자율성(6문항), 업무부담(4문항)으로 구분되어 있다. 네덜란드 경찰관을 대상으로 실시한 조사에서 과업의 다양성은 무형식학습에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 도구는 6점 리커트 척도로 개발되었으며, 문세연(2012)이 5점 리커트 척도로 수정하여 국내 기업을 대상으로 연구에 활용되었으며, 문세연의 연구에서는 과업의 다양성은 무형식학습에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

(나) 무형식학습과 과업의 다양성의 관계

많은 선행연구에서 과업의 다양성이 무형식학습에 미치는 정적인 영향관계는 일관되게 제기되어 왔다(Billett, 2001; Kwakman, 2003; McCauley, Ruderman, Ohlott, & Morrow, 1994; van Woerkom, Nijhof, & Nieuwenhuis, 2002).

무형식학습과 과업의 다양성에 관한 연구를 살펴보면, 국내연구로 이진화와 김진모(2006)는 자기주도학습준비도에 과업의 다양성이 상관관계를 가지는 있다고 밝혔다. 기술의 다양성(skill variety)에 대한 연구(이성엽, 2008; Hackman & Lawler, 1971; Hackman & Oldman, 1975, 1980)에서도 직무를 수행함에 있어서 근로자의 기술이나 능력을 다양하게 사용하도록 하는 직무이고, 새롭거나 어려운 업무를 할수록, 근로자들은 자신들의 과업을 중요하게 여기고, 높은 수준의 기능을 사용하는 직무를 수행할수록 자신의 직무에 더 큰 의미를 부여하게 되어 무형식학습에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

무형식학습과 관련된 변인으로 직무특성을 연구한 Doornbos 외(2008)의 연구에서는 과업의 다양성(task variation)은 근로자에게 새롭고 도전적인 업무를 부여하는 정도로 과업의 다양성이 높을수록 무형식학습이 강화되며, Ellström(2001)도 직무의 다양성은 조직 내 학습을 촉진하는 기능을 한다고 하였다.

특히 정보통신분야 지식근로자의 직업능력학습과정을 연구한 정연순(2005)은 정보통신분야는 기술의 변화가 빠르기 때문에 특정 지식이나 기술의 수명이 짧아 학습의 필요성이 커진다고 보았다. 이는 근로자에게 반복적이지 않고 새로운 도전을 요구하는 과업의 다양성이 직무에 중요한 의미를 부여해 무형식학습의 발생이 활발해 지는

것을 의미한다. 보다 다양하고 복잡한 과업은 근로자가 그 과업을 수행하는 동안 성과나 학습에 도움을 주며, 이런 과업은 전형적으로 고학력자나 경험이 많은 근로자에 의해 수행된다(Lee, Rainey, & Chun, 2010).

이를 종합해보면, 과업의 다양성이란 과업이 작업자로 하여금 그의 기능과 능력을 얼마만큼 다양하게 발휘될 수 있도록 하는가에 초점을 맞춘 것으로서 이러한 능력과 기능이 많이 요구되어 질수록 과업은 다양성을 갖추고 있다고 할 수 있다. 그리고 학습과의 관계에 있어서 새로운 업무를 경험한다고 인식할수록, 다양한 업무를 처리해야 되는 상황이라고 인식할수록, 업무를 수행함에 있어 다양한 방법을 적용해야 한다고 인식할수록 무형식학습에서 직·간접적 체험 학습 활동과 주도적 개별학습 활동이 증가한다. 따라서 무한경쟁시대에 평생학습자로 살아가야 하는 대기업 사무직 근로자의 경우 끊임없는 자신의 발전을 위해 무형식학습이 촉진되는 환경 속에서 생존해야 하며, 스스로가 다양한 과업을 담당하거나 동료에게 다양한 과업을 수행할 수 있도록 팀 내 학습문화를 조성할 필요가 있다.

2) 과업의 중요성

(가) 과업의 중요성의 개념과 측정

과업의 중요성(task significance)은 Hackman과 Oldham(1975, 1980)에 의해 처음 정의되었으며, 수행하는 과업이 조직 내부 및 외부의 사람들에게 얼마나 중요한 영향을 미치는지의 정도를 의미한다(Hackman & Oldham, 1975). 최근 경영 환경의 빠른 변화에 따라 조직 구성원들이 수행하는 직무는 더 이상 조직 내부뿐만 아니라 조직 외부에도 영향을 미치게 되었다. 자신의 업무가 외부에 영향을 미친다는 것을 인식하게 되면, 자신의 업무에 관심과 책임감이 부가될 것이고 더불어 업무와 관련된 학습이 동반 될 수 있다. 이러한 의미에서 과업의 중요성은 조직 내 개인의 성과가 미치는 영향이라기보다, 개인이 자신의 과업에 대해 인식하는 중요도를 의미하는 것이다.

한편, 측정도구로는 Hackman과 Oldman(1975, 1980)이 개발한 JDS(Job Diagnostic Survey)중 과업의 중요성(task significance)을 측정한 도구로 근로자의 직무가 조직 내·외부의 인접한 조직이나 일반 사회의 다른 사람들의 실질적인 생활에 영향을 미치는 정도를 측정하는 문항으로 구성되어 있다. 이 도구는 7척 리커트 척도로 개발되었으나, 김미희 외(2012)에 의해 5점 척도로 수정되어 국내 연구에 사용되었다. 이 연

구는 국내 다양한 업종에 분포한 263개 기업의 6천여 명의 근로자를 대상으로 개인-직무 적합성과 과업성과간의 관계를 밝히기 위한 것으로 과업의 중요성이 높을수록 개인-직무 적합성과 과업성과간의 관계가 높은 것으로 나타났다.

(나) 무형식학습과 과업의 중요성의 관계

Jeon과 Kim(2012)의 연구에서, 현재의 과업을 수행하기 위해 사용하는 지식이나 기술이 다른 조직에서도 적용 가능한 것이라고 인식할 때 무형식학습이 잘 일어난다고 하였다. 이진화(2006)는 자신의 과업의 중요성이 높다고 인식할 때 자기주도적 학습의 수준이 증가한다고 하였다. 이는 자신의 직무결과가 다른 사람들의 행복이나 건강 그리고 안전에 영향을 미친다는 사실을 알고 있을 때는 그렇지 않은 경우보다 자신의 직무에 대해서 더욱 관심을 갖게 되기 때문이라고 하였다. 이용도(2004)도 자신의 과업이 전망이 있다고 인식될 때 자기주도학습 준비도가 높아진다고 하였으며, 임승욱(1998)의 연구에서도 과업에 대해 긍정적인 전망을 하고 있을 때 자기주도학습 준비도가 큰 것으로 나타났다.

김미희 외(2012)도 자신이 중요한 과업을 수행한다고 인식할 때 사람들의 역량 요구가 충족될 가능성이 높으므로, 동일한 조건 하에서 과업의 중요성이 높은 직무를 담당하게 되면 그렇지 않은 경우보다 더 높은 성과로 이어질 수 있다.

이를 정리해보면, 과업의 중요성은 근로자의 직무가 조직 내부와 외부의 인접한 조직이나 자신은 물론 주변인들에게 긍정적인 영향력을 미쳐 과업의 중요성이 인식되는 정도로 정의할 수 있다. 그리고 근로자의 직무 자체가 다른 사람들에게 영향력이 있고 확장 가능한 것으로 인식될 때 업무에 책임감과 흥미를 느끼게 되며, 자기주도학습과 무형식 학습에 긍정적인 영향력이 있음을 알 수 있다. 이는 자신의 직무가 다른 사람에게 또는 다른 조직에 영향을 미친다는 사실을 인식할 때는 그렇지 않은 경우보다 자신의 직무에 대해서 더욱 관심을 갖게 되기 때문이다.

이러한 직무에 대한 관심은 자신의 지식과 기술이 특정 분야에서만 적용될 뿐 아니라, 다른 조직이나 일반사회에 다른 사람들에게도 의미 있는 적용이 가능한 것이라고 인식될 때 비롯되며, 이러한 과업에 대한 긍정적인 전망은 자신의 과업이 중요하다고 인식될 때 가능한 것으로 볼 수 있다. 따라서 조직원이 수행하는 과업이 중요함을 조

직 전체가 인식하고 조직원들로 하여금 자신의 과업이 존중받는 느낌을 받을 수 있도록 조직의 문화를 조성하는 것이 필요하다.

나. 사회·심리적 특성

직무특성이 조직 내에서 개인에게 주어진 외재적 변인이라면, 사회·심리적 특성은 개인이 가진 내재적 변인을 의미한다. 무형식학습과 관련한 많은 선행연구(김미애, 2011; 김진화, 2000; 문세연, 2006, 2010; 박종선, 김진모, 2012; 송선일, 2011, 유귀옥, 1997; 한상훈, 2003; Christina, 2001; Li, 2001; Steward, 1996)에서 사회·심리적 특성으로 학습동기, 대인관계, 자기효능감, 온라인 사회적 네트워크, 학습도구 활용 능력 등을 제시하고 있다(〈표 II-7〉 참조).

무형식학습과 관련하여 다양한 사회·심리적 특성에 대해 연구가 진행되어 왔지만, 무형식학습에 미치는 영향력에 대해서는 서로 다른 의견들이 제시되고 있다. 여러 변인 중 자기효능감의 경우 무형식학습에 직접적인 영향을 미치기 보다는 학습동기를 매개로 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사회적 네트워크 변인의 경우 무형식학습에 영향을 미치는 결과를 보이고 있지만, 대인관계 변인과 비슷한 맥락의 변인으로 간주되며, 학습도구 활용능력 변인의 경우 무형식학습에 영향력이 있는 것으로 나타났지만, 특정 직업군에 한정된 연구로 무형식학습과 관련하여 모든 직군에 영향을 미칠 것으로 일반화하기에는 한계가 있다.

선행연구들을 살펴본 결과, 무형식학습은 그 특성 상 구조화되거나 형식적 교육이 아니므로 학습자의 학습동기가 절대적으로 요구되며(김진화, 2000; 한상훈, 2003), 무형식학습은 일터에서 동료들과의 자연스러운 접촉을 통해 발생되므로 대인관계 및 인간관계가 중요한 변인으로서의 역할을 한다(이지은, 2008; 정연순, 2005; 진성미, 2002; Stewart & McGoldrick, 1996). 따라서 이 연구에서는 무형식학습에 영향을 미치는 사회·심리적 특성 가운데 대인관계와 학습동기를 중심으로 고찰하였다.

<표 II-7> 무형식학습과 관련한 사회·심리적 변인 종합

사회·심리적 특성	내용	연구자
학습동기	· 학습동기 변인은 대기업 및 중소기업 근로자의 무형식학습에 직접적으로 정적인 영향을 미침.	김진화 ¹ (2000) 문세연 ¹ (2006, 2010) Li ¹ (2001)
	· 성인학습자의 교육참여동기와 자기주도학습의 관계 연구	한상훈(2003)
대인관계	· 학습의 전이를 위해 조직 구성원간의 상호 긍정적인 대인관계가 필수변인임 · 조직 내 대인관계는 조직 구성원의 훈련 개발 뿐 아니라, 조직의 목표를 수행하기 위해 가장 중요한 변인임	문세연(2010) 송선일(2011) Christina(2001) Li ¹ (2001) Stewart(1996)
자기효능감	· 자기효능감은 학습동기를 매개로 간접적인 영향을 미침	김진화 ¹ (2000) 문세연 ¹ (2006) 박종선, 김진모(2012) 유귀옥 ¹ (1997)
사회적 네트워크	· 사회적 네트워크는 온라인을 통한 관계망을 의미하며 대인관계와 비슷한 맥락의 변인임	김미애(2011)
학습도구 활용능력	· 대기업 연구개발인력을 대상으로 무형식학습 관련 변인과의 관계 연구	송선일(2011)

주 1. 무형식학습을 포함한 일터학습에 대한 연구

1) 대인관계

(가) 대인관계의 개념과 측정

Heider(1964)는 대인관계란 개인이 타인에 대해 어떻게 생각하고 있으며, 어떻게 느끼고 있는가, 타인을 어떻게 지각하고 있으며, 타인에 대해 어떠한 행위를 하는지, 그는 타인이 무슨 행위, 또는 무슨 생각을 하기를 기대하는지, 타인의 행동에 어떻게 반응하는지에 대한 것이라 정의하였다. Madsen 외(2005)는 일터학습에서 학습자의 대인관계는 직·간접적으로 함께 일하는 구성원(상사, 부하, 동료)에 대한 느낌, 태도나 인식을 의미한다.

일터에서의 대인관계에 대한 정의는 학자마다 다양한데, 특히 업무상황에서의 대인

관계는 일터에서의 ‘친분관계(workplace friendship)’ 라는 개념(Nielsen, Jex & Adams, 2000; Riordan & Griffeth, 1995; Song, 2006; Winstead, Derlega, Montgomery & Pilkington, 1995)과, ‘친밀감(intimacy)’ 이라는 개념(Hu & Smith, 2004)을 중심으로 연구들이 이루어져왔다.

첫째, 친분관계란 조직 근로자들 간에 친밀감을 느끼고 서로에게 긍정적인 영향력을 미치는 인간관계를 의미한다(Jehn & Shah, 1997). 이 개념은 일터에서의 친분관계의 개념은 리더십이론에서 논의되어온 상사-구성원 간의 교환관계(leader-member exchange: LMX)이론에서 개인의 사회적이고 심리적인 관계를 보다 심도 있게 논의하기 위한 대안으로 대두되었다(Song, 2006). 둘째, 친밀감이란 조직구성원에게 느끼는 유대감의 정도를 의미한다. 물론, 친밀감에 대한 개념화는 학자들에 따라 상이하지만, 친밀감을 형성하는 주요 요인이 상호 간에 마음을 열고 감정적으로 지원하는 것이라는 의견이 일반적이다(Harper, Schaalje, & Sandberg, 2000; Hu & Smith, 2004; Moss & Schwebel, 1993; Tolstedt & Stokes, 1983).

한편, 대인관계의 측정은 질적인 측면과 양적인 측면으로 구분될 수 있다. Hackman과 Lawler(1971)는 일터에서의 대인관계를 ① 개인의 업무에 다른 사람이 차지하는 정도, ② 다른 사람과 서로 알아갈 수 있는 정도, ③ 일터에서 친밀한 관계를 발전시킬 수 있는 기회 등 세 가지로 나누어 측정하였다. 최근의 연구에서 가장 많이 활용되고 있는 측정도구로는 Nielsen 외(2000)의 Workplace Friendship Scale(WFS)로 이 도구는 일터에서 이루어지는 조직 구성원과의 우호적인 관계를 형성할 수 있는 친분 기회(friendship opportunity)와 친분 관계의 범위(friendship prevalence) 등 두 가지 요인으로 나누어 측정한다. 친분 기회는 조직 내에 조직원과의 친분을 쌓을 수 있는 실제적인 기회가 얼마나 주어지는지를 의미하며, 친분 관계의 범위는 조직 구성원에 대하여 어느 정도 신뢰하며 믿음을 갖고 있는지를 의미한다. 즉, 일터에서 다른 사람과 친분관계를 형성할 수 있는 양적인 기회가 많이 주어지는지, 또한 대인관계의 질이 강하게 형성되어 있는지를 측정한다.

(나) 무형식학습과 대인관계의 관계

무형식학습과 대인관계에 대한 연구를 살펴보면, 무형식학습은 학습자의 사회성과 매우 밀접한 관계를 가지므로(Garrick, 1998) 대인관계는 조직 구성원이 조직의 목표

수행과 더불어 개인의 학습과 개발에 있어서 가장 중요한 변인으로서의 역할을 한다(이지은, 2008; 정연순, 2005; 진성미, 2002; Stewart & McGoldrick, 1996). 무형식학습은 타인과의 대화, 질문, 관찰, 모방 등 상호작용을 통하여 이루어진다는 점에서 다른 사람과의 관계가 중요한 결정변인이며 개인적인 활동보다 타인과의 상호작용을 통해서 빈번히 일어난다(Lohman, 2006). Doornbos 외(2008)는 비록 일터에서 혼자서 학습하는 것 같아 보이는 활동들도 간접적으로는 사회적 상호작용을 통해 의미를 구성하는 것이라고 하여 타인과의 상호작용이 모든 무형식학습의 기반이 됨을 시사하였다. Berman 외(2002)의 연구에서는 미국 내 관공서 직원들을 대상으로 설문조사 한 결과, 조직 내 친분관계를 가진 사람은 상호 협력이나 지원이 용이하고, 조직 내 분위기를 개선하며, 커뮤니케이션이 향상되고, 업무관련 어려움을 극복할 수 있는 혜택을 가지는 것으로 나타났다. Li(2001)의 연구에서도 도서관 사서들의 학습과정에서 근로자와 관리자 간의 친밀한 관계는 사서들의 학습에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다. Christina(2001)의 연구에서도 개인 학습의 발생과 학습의 전이가 이루어지기 위한 조건으로 조직 구성원 간의 상호의존적인 대인관계가 중요하다고 하였다. 국내 연구로는 IT분야 지식노동자들을 대상으로 학습과정을 살펴본 결과, 입사동기들 간의 신뢰 구축이 업무에서 해결해야 할 문제가 생겼을 때 필요한 자료와 정보를 제공하고 적합한 협력자를 소개해주는 등 성공적으로 문제를 해결해나가는 데 도움을 주는 것으로 나타났다(정연순, 2005). 이성엽(2008)의 연구에서도 은행직원들을 대상으로 심층인터뷰 한 결과 더 경험 있는 동료와 근무하거나, 서로 간에 인격적으로 신뢰를 느끼는 관계가 존재하거나, 멘토가 존재할 경우 무형식 학습이 강화되는 것으로 나타났다. 이처럼 많은 선행연구(이성엽, 2008; 정연순, 2005; 정홍인, 2008; Boyd & Taylor, 1998; Landy & Becker, 1987; Marsick & Volpe, 1999)에서 일터에서의 우호관계 및 신뢰관계 구축이 근로자들에게 긍정적인 업무태도를 갖게 하고 생산성 높이는 것으로 밝혀졌다.

이상의 선행연구를 종합하면, 대인관계란 일터에서 조직 근로자들 간의 친밀감을 느끼는 친분관계와 상호 간 마음을 열고 감정적으로 지원하는 친밀감을 포함하는 개념이다. 따라서 이 연구에서는 대인관계를 일터에서 직·간접적으로 함께 일을 하는 조직 구성원(상사, 동료, 부하직원)에 대한 태도나 인식으로 정의할 수 있다. 또한 무형식학습은 타인과의 상호작용은 물론 타인의 학습과 연계되어 이루어지기 때문에 무

형식학습을 활성화하는 방법의 하나로 조직 구성원과의 원활한 대인관계를 위한 관계 구축 방안이 모색되어야 한다.

2) 학습동기

(가) 학습동기의 개념

학습동기는 이미 심리학자들이 연구해 놓은 인간 동기 이론들을 학습과 연결해 개발된 이론들이 있다. 시대적 분류로 1900년대의 행동주의 이론, 1940년대 인본주의 이론, 1960년대의 인지주의 이론의 분류이다. 행동주의 이론에서의 학습동기는 인간의 행동에만 관심을 둔 이론으로 보상, 벌과 같은 외재적 동기에 관심을 둔 것이다. 이와는 반대로 인본주의 이론에서의 학습동기는 학습자 개인의 내재적인 동기를 강조해 자존감, 자율성, 자아실현 등을 격려해 주는 것을 의미한다. 인지주의 이론에서 학습동기는 개인의 사고에 의해 행동이 결정된다고 믿는다(Woolfolk, 2001). 이러한 인지적 접근은 현대 동기이론의 특징으로 각 이론이 무엇에 초점을 맞추느냐에 따라 목표설정이론(Locke & Latham, 1990), 성취동기이론(Atkinson, 1964), 성취목표이론(Ames, 1992), 귀인이론(Weiner, 1979) 등이 있다.

무형식학습은 학습자의 의도성이 낮고 특정 시점이 아닌 지속적으로 이루어지므로 참여동기뿐만 아니라 학습을 지속시키고 강화하는 동기도 중요하다(문세연, 2010). Tough(1978)의 연구에서도 성인학습자들은 직무 관련 혹은 직무상 필요에 의해서 자기주도학습을 실행하거나 참여하게 된다고 나타났다. 즉, 개인들은 자신의 다양한 업무활동이 높은 성과를 가져온다고 믿을 때 그 행동을 한다는 것이다(Vroom, 1964). 이러한 관점은 학습동기 이론 중 하나인 기대이론(expectancy theory)으로 성인학습자들은 내재적인 동기가 유발되어 학습에 참여할 뿐만 아니라(Knowles, Holton, Swanson, 1998), 자기 발전 또는 취업, 업무수행 향상 및 자격증 취득 등과 같은 학습의 결과와 관련 있는 외재적 동기도 작용하는 것으로 나타났다(Sargant, 2001).

학습동기 이론가들은 학습동기를 다양한 유형으로 분류하고 있지만, 가장 보편적으로 구분하는 학습동기 유형은 내재적 동기와 외재적 동기이다(최병연, 2002). 특히 내재적 목표지향성이 강한 사람은 만족과 기쁨을 느끼기 위해서 학습에 참여하고(Deci & Ryan, 1985), 과제가 재미있기 때문에 과제에 몰두하게 되어(성현숙 & 김언주, 2003), 학습수준에도 긍정적인 영향을 미친다(Gottfried, 1985). 그러나 최근 Deci와

Ryan(1986)과 같은 내재적 동기 이론가들은 외적인 유인가의 유무가 아니라 자기 결정성에 대한 주관적 지각이라는 측면에서 동기를 정의하고 있다. 인간의 행동을 자율성의 정도에 따라 순전히 타율적인 행동(외재적으로 동기화된 행동)에서 완전히 자기 결정된 행동(내재적으로 동기화된 행동)에 이르는 일련의 연속체 선상에서 개념화하고 있다(Brophy, 1998). 즉, 인간은 학습 자체의 즐거움이나 흥미로 인해 동기가 유발되어 학습에 참여하는 경우도 있지만, 외적 보상 때문에 시작된 학습이 점차적으로 자신에게 내면화되어 결국에는 외적 보상이 없이도 자연스레 학습을 하게 되는 경우가 많다는 것이다. 외적으로 동기화된 행동을 내면화시키는 과정에는 자율성과 유능감은 물론 타인과의 관계를 맺고 싶어 하는 관계유지의 욕구와도 관련이 있다는 것이다(Ryan, Connell, & Grolnick, 1992). 즉, 내면화는 외적인 동기에 의해 발생된 수동적인 행동이 자기결정으로 이동한다는 점에서 자율성과 관련 있으며, 내면화된 행동일수록 그렇지 않은 행동에 비해 학습행동의 유발이 용이하며 효과적이라는 면에서 유능감 욕구와 관련이 있다. 또한 원래는 흥미가 없었지만 외적인 동기가 유발되어 특정한 행동을 한다는 것은 그 행동과 관련 있는 의미 있는 타인에 의해 특정한 행동이 내면화되었다는 것을 의미한다(최병연, 2002).

(나) 학습동기의 측정

성인학습자의 학습동기에 대한 연구는 Houle(1961)에 의해 처음 시도되었다. Houle(1961)은 성인학습자들의 학습참여동기를 밝히고자 심층면접을 실시한 결과, 목적지향적(goal-oriented), 활동지향적(activity-oriented), 학습지향적(learning-oriented) 등 3가지 유형으로 학습동기를 분류하였다. 즉, 목적 지향적 동기를 가진 학습자들은 교육을 특정 목적을 달성하기 위해서, 또는 개인의 욕구를 충족시키는 수단으로 활용한다. 활동 지향적 동기를 가진 학습자들은 특정목표를 갖기 보다는 학습이라는 활동 그 자체와 학습을 통한 또 다른 사회적 활동을 목적으로 참여한다. 학습 지향적 동기를 가진 학습자들은 지식, 배움, 학습에 가치를 두어, 학습을 통하여 새로운 것을 알고자 하는 바람이 있으며, 이와 같은 활동이 평생 동안 지속된다는 사실을 발견하였다. Houle(1961)이 성인학습자의 학습참여동기에 대한 체계적인 틀을 제공한 이후, 유형론이 계기가 되어 많은 연구자들은 교육동기를 측정하고 동기유형을 실증적으로 분석하기 위한 도구를 개발하였다(김애련, 2004).

Morstain과 Smart(1976)도 Houle의 이론을 토대로 요인분석을 통해 사회적 관계 요인, 외부적 기대 요인, 사회적 복지 요인, 전문성 향상 요인, 도피·자극 요인, 인지적 흥미 요인의 6가지 요인을 추출한 도구를 개발하였다. 이숙원(2002)의 연구에서도 Houle의 유형을 7가지의 유형으로 세분화하여 성인학습자들이 평생교육기관에 참여하게 되는 동기를 측정된 결과, 새로운 지식과 기술 습득을 위해 학습에 참여한다는 학습자가 73.6%로 가장 많았고, 새로운 일이나 활동에 대한 욕구가 64.6%, 공부하는 것 자체가 좋아서가 42.1%로 그 다음 순위로 나타났다. Houle의 이론에 적용해 보면, 학습 지향적 동기가 82.5%로 가장 높게 나온 반면, 목적 지향적 동기는 38.5%로 매우 낮게 나왔다.

Burgess(1971)는 교육 참여 이유(REPS: Reason for Educational Participation Scale)를 측정하기 위해 70개의 문항으로 1,046명의 성인을 대상으로 조사를 한 결과, 그 요인은 ① 알고자 하는 욕구, ② 개인적 목표 성취 욕구, ③ 사회적 목표 성취 욕구, ④ 종교적 목표 성취 욕구, ⑤ 도피하려는 욕구, ⑥ 사회활동에 참여하려는 욕구, ⑦ 형식적 요구에 따르려는 욕구 등 7개의 요인으로 나누었다.

기대가치이론에 기반을 두고 개발된 학습동기 도구로는 Pintrich, Smith, Garcia와 McKeachie(1991)의 MSLQ(Motivated Strategies for Learning Questionnaire)가 있다. 이 도구의 하위요인으로는 가치요인, 기대요인, 감정요인 등 세 가지로 구성되어 있다. 그 중 가치요인의 세부요인으로는 내재적 목표지향, 외재적 목표지향, 과제가치가 있고, 기대요인의 세부요인으로는 신념관리, 학습과 성과에 대한 자기효능감이 있다. MSLQ 매뉴얼에 따르면 이 도구는 모듈식으로 구성되어 있어 하위요인별로 개별적으로 사용할 수 있도록 되어 있다(Pintrich et al., 1991). 문세연(2010)의 연구에서도 학습 동기를 성과지향성, 학습지향성, 과제가치, 학습에 대한 자기효능감(학습효능감)으로 구분하여 측정하였다.

이처럼 많은 연구들이 초기의 연구인 Houle의 유형과 범주의 틀에서 크게 벗어나지 못하고 있음을 알 수 있다. 성인학습자들은 다원적 목적으로 교육에 참여하므로 초기의 학습동기요인이 변할 수도 있고, 종종 학습자들 자신의 학습목적이나 동기를 분명히 드러내지 못할 수도 있다(김애련, 2004). 학습동기에 관련된 연구들을 살펴보면 <표 II-8>과 같이 정리할 수 있다.

<표 II-8> 학습동기에 대한 연구 종합

연구자	동기요인	비고
Houle(1961)	1. 목적지향적 동기(외재적 동기) 2. 활동지향적 동기(내재적 동기) 3. 학습지향적 동기(내재적 동기)	심층면접을 통한 요인 도출
Burgess(1971)	1. 알고자 하는 욕구 2. 개인적 목표 성취 욕구 3. 사회적 목표 성취 욕구 4. 종교적 목표 성취 욕구 5. 도피하려는 욕구 6. 사회활동에 참여하려는 욕구 7. 형식적 요구에 따르려는 욕구	70개 문항의 진단지 개발
Morstain & Smart (1976)	1. 사회적 관계 요인 2. 외부적 기대 요인 3. 사회적 복지 요인 4. 전문성 향상 요인 5. 도피·자극 요인 6. 인지적 흥미 요인	같은 개인이라도 학습참여 동기는 복합적인 요인이 존재하며, 각 요인들은 상황적으로 변함
이숙원(2002)	1. 새로운 지식과 기술 습득 2. 학습의 즐거움 3. 취업이나 승진에 도움 4. 학위나 학점 취득을 위한 사회적 인정 5. 인간관계 확대 6. 새로운 일이나 활동 욕구 7. 여가시간 활용	‘새로운 지식과 기술 습득을 위한 동기(학습 지향적 동기)’가 가장 높음

(다) 무형식학습과 학습동기의 관계

학습동기란 배우는 것을 가치 있게 생각하고 배우기 위해 최선을 다하려는 성향이다(최병연, 2002). 과거 연구들에서는 학습과 관련된 변인으로 지능이나 성취와 같은 인지적인 변인을 중시했던 반면, 평생학습자로 살아가야하는 현대의 일터학습자에게는 스스로 활동을 선택하고 노력을 기울이며 어려움이 있어도 끈기를 보이게 하는 동기적 변인이야말로 필수적인 요인이라 할 수 있다(김아영, 2004). 특히 무형식학습은 일터 전반에서 비의도적이지만 자기주도적으로 발생되므로 일터학습자의 학습동기가 매우 중요하다.

Sambrook와 Stewart(2000)의 연구에 따르면 일터에서 학습에 영향을 미치는 요인을 개인수준, 조직기능수준, 조직수준으로 구분하여 조사한 결과 개인수준에서 개인의 학

습동기가 가장 중요한 요인으로 나타났다. Schunk(1991)의 연구에서도 학습동기가 높은 경우는 자신의 학습에 도움이 될 만한 활동에 참여하는 것으로 나타났다. 또 다른 연구(Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)에서도 학습동기가 높은 경우 자신의 이해수준을 자주 점검하고, 이해하지 못하는 경우에 도움을 청해 학습이 일어나도록 한다는 것이다.

이를 정리하면, 일터학습자들은 조직의 목표에 의해 외적인 동기가 발생되어 학습에 참여하게 된다. 다시 말하면, 개인이 학습활동 자체에 흥미를 느껴 내재적 동기가 유발되어 학습에 참여하게 될 수도 있지만, 조직의 목표와 함께 승진이나 성과 등의 외재적 동기가 유발되어 학습에 참여하게 되는 경우도 간과해서는 안된다. 성인학습자와 관련된 연구에서는 목표지향성 학습동기를 업무에서의 성과지향성(performance orientation)과 학습지향성(learning orientation)으로 구분하여 측정하는 연구들이 증가하고 있으며, 이 목표지향성 학습동기는 최근 기업 근로자를 대상으로 강조되고 있는 부분이다(문세연, 2010).

본 연구에서는 Zusho와 Pintrich(2009)의 학습동기 요인구분에 따라 학습동기를 성과지향성, 학습지향성, 과제가치, 학습에 대한 자기효능감(학습효능감) 중 성과지향성과 학습지향성 요인을 중심으로 연구하였다. 성과지향성은 자신의 능력에 대한 평가에 관심을 갖고 타인에 비해 우월한 평가를 받기 위해 학습에 참여하고자 하는 동기를 의미하고, 학습지향성은 자신의 능력을 향상시키고자 학습에 참여하는 동기를 의미한다. 무형식학습을 발생시키는 동기요인은 자연발생적이기 보다는 조직의 목표와 동료들과의 경쟁 속에서 개인의 의지와 노력이 필요하다고 볼 수 있다. 따라서 학습 자체에 흥미를 갖게 되는 동기는 물론 타인의 평가에 관심을 갖고 발생하는 동기도 중요하므로 성과와 학습 차원의 동기를 살펴보는 것은 의미가 있다.

3. 무형식 학습과 팀 수준 변인의 관계

Illeris(2004)는 일터에서의 학습은 학습자의 학습과정과 학습에 영향을 미치는 환경적 요소의 상호작용으로 발생된다고 하였다. 학습은 개인이 소속된 조직의 고유한 특성에 의해 영향을 받으므로, 학습과정에서 조직의 특성은 학습을 촉진하거나 저해하는 요인으로 작용한다는 것이다. 조직 특성은 조직의 물리적인 환경과 조직 속에 존

재하는 조직의 구조적 특성과 태도, 규범, 정책, 실행 및 가치와 같은 과정적 특성을 포함한 종합적인 개념이라고 볼 수 있다. 현재까지 수행되어진 많은 연구에서 다뤄진 무형식학습과 관련한 조직(팀) 수준 변인으로는 권한위임, 조직지원인식, 학습지향리더십, 열린의사소통, 동료접근성 등이 있다(〈표 II-9〉참조).

무형식학습과 관련한 많은 선행연구(Clarke, 2005; Enos et al., 2003; Knowles, 1950; Sambrook & Stewar, 2000)에서는 리더의 역할을 강조하고 있다. 학습자 개인의 학습동기와 같은 개인 수준 변인과 학습에 대한 리더의 지지가 서로 상호작용을 이룰 때 학습과 기술습득이 촉진될 수 있다(Ashton, 2004). 리더의 역할은 조직을 학습에 도움이 되는 환경으로 만들어 주는 것이라 하였다. 건강관리(healthcare) 기관에서 학습 환경이 학습결과에 미치는 영향을 조사한 Clarke(2005)의 연구에서는 상사의 권한위임과 조직 내 의사소통이 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 리더는 조직원 스스로가 의사결정을 하고 업무를 직접적으로 담당할 수 있는 기회를 제공해 주는 것과 더불어 자유롭게 의사소통을 할 수 있는 조직문화를 만들어야 한다. 무형식학습은 동료와의 자연스러운 대화와 정보교류를 통해 무의식적으로 발생되므로 조직 내에서 직급이나 개인의 관계에 구애받지 않고 각자의 생각과 의견을 솔직하게 표현(Abbey, 1999)할 수 있는 조직 내 소통문화가 중요하다. Enos et al.(2003)는 비형식학습의 수준과 동료의 지원, 상사의 지원 및 조직의 지원의 3 가지 요소로 구분하여 학습전이 풍토와의 상관성을 검증한 결과, 상사의 지원과 조직의 지원이 비형식학습 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

그 이외에 무형식 학습과 관련한 변인들로 위험감수(Abbey, 1999; Chiva-Gomez. 2004; Skule, 2004), 비전공유(Abbey, 1999; 문진수, 2005), 외부환경과의 접촉(Abbey, 1999; Skule, 2004), 열린의사소통(신동엽 외, 1999; Abbey, 1999; Chiva-Gomez. 2004; 문세연, 2006), 수평적 위계, 다양성, 지식전이, 상호협력(Chiva-Gomez. 2004), 수요에 대한 개방성(Skule, 2004) 등이 있다. 이러한 연구결과로 보아 무형식학습의 촉진을 위해 조직수준 변인은 무형식학습에 주요한 변인임을 알 수 있다.

더불어 무형식학습과 관련한 개인 수준 변인 중 학습동기에 관련된 많은 연구들을 살펴보면, 학습동기는 아무런 자극 없이 발생하는 것이 아니라, 주변의 여러 상황과의 상호작용으로 발생된다는 것을 알 수 있다. 특히 동기를 유발하는 요인으로 많은 연구들에서는 환경적 요인을 뽑고 있으며, 개인 수준 변인과 함께 조직 수준 변인과의

관계에 대한 연구는 의미가 있다.

<표 II-9> 무형식학습과 관련한 조직(팀) 수준 변인 종합

조직(팀) 수준 변인	내용	연구자
학습지향 리더십	· 중소기업 조업체 및 대기업 연구 인력을 대상으로 연구 진행	송선일(2011) 황영훈(2012)
	· 무형식학습을 포함한 일터학습과 유의미한 상관관계 있음	Abbey ¹ (1999) Chiva-Gomez(2004) Enos et, al(2003) Skule(2004)
학습조직문화	· 학습 환경과 학습자의 학습과정의 상호작용 과정 속에서 학습이 발생	Illeris(2004)
조직지원	· 피드백과 보상특성이 일터학습에 유의미한 영향을 미침 · 상사와 조직의 지원이 비형식학습에 유의미한 영향을 미침	문진수 ¹ (2005) Enos et, al(2003)
권한위임	· 대기업 근로자를 대상으로 연구하였으나, 무형식학습에 관하여 유의미한 효과가 없는 것으로 나타남	박종선, 김진모(2012)
	· 일터학습과 유의미한 상관관계 있음	Abbey ¹ (1999)
열린의사소통	· 과업들에 대한 정보와 지식, 경험, 노하우 등을 서로 표현하고 토론하는 과정에서 학습이 발생	문세연 ¹ (2006) 신동엽, 이지만(1999)
동료접근성	· 중소기업 조업체 및 대기업 연구 인력을 대상으로 연구 진행	송선일(2011) 황영훈(2012)

주 1. 무형식학습을 포함한 일터학습에 대한 연구

이 연구에서는 국내 대기업의 대부분이 팀제로 운영되고 있으며 팀원 간의 긴밀한 관계 속에서 학습이 발생됨을 고려하여 조직 내 팀 수준의 명확한 영향력을 살펴보았다. 무형식학습과 관련한 팀 수준 변인으로 권한위임, 조직지원인식, 소통의 효과성 등을 설정하였고 팀을 단위로 측정하기에 적합하도록 변인명을 일부 수정하여, 조직 지원인식을 팀지원인식으로, 소통의 효과성을 팀소통개방성으로 하였다.

가. 권한위임

1) 권한위임의 개념과 측정

권한위임(empowerment)은 정치학과 사회학 분야에서 시민권리 운동, 흑인 투표권 저항운동, 노조활동, 민권운동단체, 여성해방운동 등의 주요한 의식변화와 함께 1940 년대에 등장한 개념이다(Vogt & Murell, 1990). 과거에는 권력(power)이라는 개념을 타인에게 주는 만큼 감소하는 것이라고 생각했다(박종선, 김진모, 2012). 하지만, 최근에는 권력공유를 통해 조직원이 집단 및 조직으로부터 자연스럽게 권한위임을 느끼도록 하는 관점에서 권한위임이 논의되고 있다.

권한위임의 개념을 선행연구에서 살펴보면, Greenberg(1993)는 권한위임의 개념에 대해 조직 구성원들에게 그들이 하는 업무를 수행하는 방법을 스스로 관리할 수 있는 기회라 하였고, 김원배와 이창대(2008)는 조직구성원에 대한 권한 부여, 능력개발, 가능성부여, 허락 등의 의미로 권한위임을 정의하고 있다.

McClelland(1975)는 권한위임을 권력의 배분이라기보다는 할 수 있다는 신념을 심어주는 과정으로 파악하였으며, Bandura(1977)도 자기효능감을 권한위임의 핵심적인 요소로 간주하고 권한위임은 개인이 부여받게 되는 임무를 잘 수행할 수 있을 것이라는 자신의 능력에 대한 심리적 자신감을 촉진시키는 과정이라 하였다. 이러한 심리적 권한위임의 개념을 처음 정의한 Conger와 Kanungo(1988)는 조직에서 공식적, 비공식적 권한위임이 잘 일어날 때 낮은 직급의 조직원에게 자기효능감 즉, 자신감과 신념을 갖게 한다고 하였다. 이러한 권한위임으로 인해 과업수행자신감이 발생하게 되어 개인은 단순히 과업만을 부여받은 것이 아니라 개인 스스로가 자신의 일을 수행하기 위해 노력하고 그 일을 수행하게 되는 것이다. 심리적 권한위임은 조직구성원들에게 자기효능감을 증대시켜줌으로써 무력감을 해소시켜주고 이는 곧 구성원의 성과에 영향을 주고, 성과는 다시 자기효능감을 증대시키는 선순환의 과정을 만들어 낸다(Lindsay, Brass, & Thomas, 1995).

심리적 권한위임의 구성요소를 구명한 Spreitzer(1995)는 심리적 권한위임을 4개의 인지적 차원으로 구성되어 있는 내적 과업동기(intrinsic task motivation)로 정의하며, 그 구성요소로 의미성(meaning), 역량(competence), 자기결정(self-determination), 영향력(impact)을 제시하고 있다. 의미성은 업무에 대한 내적인 개인 신념, 기대, 행동 적

합성을 의미하며, 역량은 업무수행을 기술적으로 수행할 수 있는 능력에 대한 개인의 신념, 자기결정은 업무를 수행하기 위한 구체적 행동을 언제, 어떻게 계획하고 수행해야 하는지에 대한 선택이나 결정, 영향력은 업무에 있어 개인이 전략적, 관리적, 운영적 결과에 영향을 미칠 수 있는 정도를 의미한다. 이처럼 권한위임은 실제 영향력을 행사하는 것은 물론 개인이 외부에 의해 느끼는 심리적 권한위임이 포함된 개념이라 할 수 있다.

이러한 정의들은 대체적으로 어떠한 목표달성을 할 수 있도록 조직구성원들에게 권력이나 권한을 주는 것과(Baker & Hubbard, 2003; Moers, 2006) 심리적 권한위임을 포함하는 개념이다. 다시 말하면 조직 내의 구성원들에게 물리적, 심리적 권력을 줌으로써 자신들의 능력에 확신을 갖고 좀 더 자유롭게 직무를 수행하여 조직성과에 효과를 줄 수 있도록 하는 것이다.

한편, 권한위임의 측정도구로는 Konczak, Stelly 와 Trusty(2000)에 의해 권한위임 행동과 심리적 권한위임의 관계가 밝혀지지 않았다는 점에 기초하여 상사의 권한위임 행동에 대한 인식을 측정할 수 있는 도구인 LEBQ(Leader Empowering Behavior Questionnaire)가 개발되었다. 이 도구는 직권의 위임(delegation of authority), 책임감(accountability), 자기주도적 의사결정(self-directed decision making), 정보공유(information sharing), 스킬 개발(skill development), 혁신적 수행을 위한 코칭(coaching for innovative performance) 등 6가지 상사의 권한위임 행동 영역에 대해 17문항으로 구성되어 있다.

이 도구는 상사의 권한위임 기술을 개발하기 위한 목적으로 만들어졌다. 상사의 권한위임 행동들은 부하직원들의 심리적 권한위임에 직접적인 영향을 주게 되므로, 상사의 권한위임 행동들은 조직차원의 관리와 코칭이 이루어져야 한다는 측면에서 의미 있는 도구이다.

리더의 자질로서 권한위임을 규정할 목적으로 Josh, Sharon, Jonathan와 Drasgow(2000)가 개발한 측정도구인 ELQ(Empowering Leadership Questionnaire)는 리더의 행위를 총 5개의 영역으로 나누어서 권한위임을 측정하고자 하였다. 5가지 리더의 행동 영역은 역할모델(leading by example), 의사결정에의 참여(participative decision-making), 코칭(coaching), 정보전달(informing), 팀원과의 상호작용(showing concern/interacting with the team)이다. 이 도구는 기업의 초경쟁시대에 조직의 유연

성과 효율성을 달성하기 위한 팀 제도의 도입에 맞춰 팀의 리더로서의 역할을 수행하는 팀장의 역할을 규정짓고자 개발되었다. 따라서 이 측정 도구는 권한위임뿐만 아니라 리더십 전반에 걸쳐 리더의 행동을 측정할 수 있으며, 다양한 유형의 팀 환경에서 리더십을 측정하는데 유용하게 이용되었다.

2) 무형식학습과 권한위임과의 관계

많은 선행연구들에서(Abbey, 1999; Chiva-Gomez, 2004; Clarke, 2005; Marquardt & Reynolds, 1994) 무형식학습과 권한위임의 관계를 살펴본 결과 권한위임은 무형식학습에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타나고 있다. Abbey(1999)는 조직수준변인이 무형식학습에 미치는 영향력을 분석하였는데, 그 중 참여와 권한위임을 주요한 조직특성 중 하나로 보고 양적 연구를 실시한 결과 무형식학습에 유의미한 영향을 미치며, 권한위임은 6가지 조직수준 변인 중 가장 큰 영향력을 미치는 것으로 확인되었다. Chiva-Gomez(2004)는 4개 기업을 대상으로 학습을 촉진하는 요인을 연구하였는데, 학습이 가장 활발한 2개 회사의 공통된 특성을 조사한 결과 참여와 권한위임이 활발하게 이루어지는 특성을 가지고 있었다. Clarke(2005)은 건강관리(healthcare) 기관에서의 일터학습 환경이 학습 결과에 미치는 영향력을 조사하기 위한 연구를 실시하였다. 일터학습의 결과물을 절차적 지식의 습득 정도로 설정하고, 5가지 일터학습 환경이 미치는 영향력을 설문을 통해 조사한 결과, 권한위임과 의사소통이 유의미한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. Marquardt & Reynolds(1994)은 글로벌 학습을 위한 11개의 필수적 조직요소(eleven essential organizational elements for global learning) 중 권한과 능력의 위임이 무형식학습에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

김원배 외(2008)의 연구결과에서도 리더가 자신의 주도적인 의사결정권을 포기하고 조직원에게 권한위임을 했을 때 성과에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타난 것으로 볼 때, 상사의 일방적인 통제 방식이 조직의 효과성을 떨어뜨린다는 것을 알 수 있다. Hill, Smith와 Mann(1987)과 Lohman(2005)도 상사의 권한위임에 의한 조직원의 자기효능감 증대는 곧 학습 성과와 무형식학습을 강화하는 주요 변인임으로 나타났다. 문세연(2006)의 연구에서도 조직특성 변인을 집권화, 공식화, 의사소통, 능력주의로 나누었는데, 이 중 집권화는 권한위임과 관련한 변인으로 한 조직 내에서 최고 책임자에게 권한이 집중되어 있는지 여부에 따른 계층상의 문제로 규정하였다. 이 연

구의 결과, 집권화는 무형식학습에 유의미한 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다.

한편, 대기업 근로자를 대상으로 무형식학습과 권한위임의 관계를 연구한 박종선 외(2012)의 연구에서는 통계적으로 유의미한 영향력을 미치지 않는 것으로 나타나, 많은 선행연구들과 상반된 결과를 보이고 있다.

이를 종합해 보면, 물리적인 권력의 위임, 심리적 권한위임, 그리고 다양한 유사의 미들은 모든 경우에 조직원의 학습에 직접적인 영향력이 있을 것으로 단정할 수 없음을 시사한다. 무형식학습의 촉진을 위해 리더는 권위적인 리더의 모습이 아닌 조직원들이 주도적으로 행동할 수 있게 함으로써 업무와 관련한 학습이 자생적으로 발생될 수 있도록 해야 한다. 리더의 행동은 조직원의 특성에 따라 달라져야 할 것이며, 대기업 팀 내의 팀장은 일반적인 리더와는 다른 역량이 요구될 수도 있다. 따라서 이 연구에서는 긴밀하게 업무를 주고받는 팀 내 팀장의 권한위임에 대해서 팀원들을 대상으로 조사를 함으로 무형식학습에 대한 권한위임의 영향력을 살펴보고 기업 내 무형식학습의 촉진에 활용할 수 있는 기초를 제공하게 될 것이다.

나. 학습지향리더십

1) 학습지향리더십의 개념과 측정

학습지향리더십(learning-committed leadership)은 리더가 직원들의 학습에 관련한 목표 수립을 돕고, 조언을 제공하며, 역할모델을 제시해 주는 것과 새로운 지식 혹은 기술의 사용에 대해 긍정적인 피드백을 제공해주는 것으로 리더의 행동 전반을 포함하는 개념이다(Russ-Eft, 2002).

무형식학습은 무의식적이고 비의도적으로 발생되므로 학습을 조장할 수 있는 조직 문화가 학습 발생에 큰 영향을 주며, 특히 조직 내 학습이 발생되려면 조직은 위계적 질서 아래 지시를 하는 리더가 아닌 헌신적 리더십을 발휘하는 리더가 필요하다(Chiva-Gomez, 2004; Zucchi & Edwards, 2000). 리더가 학습지향리더십을 발휘하기 위해서 리더는 조직원들에게 질문을 주고 조직원들이 스스로 지각하여 학습을 할 수 있도록 기회를 제공해 주는 퍼실리테이터(facilitator)와 같은 역할을 해야 한다고 하였다(Knowles, 1950). 더불어, 조직원들에게 학습에 관련한 자원을 충분히 제공해 주는 것이 리더의 가장 큰 의무이며(Christina, 2001), 따라서 학습지향리더십을 갖춘 리더는

조직원들이 쉬지 않고 전진할 수 있도록 용기를 주고, 그들의 잠재력을 발견할 수 있도록 도움을 주어야 한다(Rogers, 1977).

학습지향리더십의 측정도구로는 Ellinger(2005)에 의해 밝혀진 학습지향리더의 7가지 하위유형이 도구로 활용되고 있다. 이 도구는 국내연구(박혜영, 2008; 송선일, 2011)에서도 활용되었으며, 학습지향리더십의 7가지 유형은 다음과 같다. 첫째, 조직원들이 업무 중에도 자유롭게 토론이나 대화를 통해 다양한 학습의 기회를 제공받을 수 있도록 하고, 둘째, 조직원의 의문점에 대해 알기 쉽도록 상세하게 설명해주며, 셋째, 조직원이 충분한 고민을 통해 결정을 내릴 수 있도록 시간과 인내를 가지고 기다려주며 조직원의 결정에 적극적인 지지를 보내고, 넷째, 조직원의 실수에 대해 성찰할 수 있는 기회를 주어 실패와 위협을 감수하고 학습을 할 수 있도록 하며, 다섯째, 동료와 지식을 적극적으로 공유하는 조직 내 분위기를 조성하여 타인을 통해 학습이 발생할 수 있도록 해주고, 여섯째, 조직원의 업무성과에 대해 긍정적인 피드백을 해주며, 일곱째, 리더 스스로가 조직 내 학습에 관련한 역할모델로서 큰 영향력을 미칠 수 있어야 한다고 하였다.

무형식학습의 촉진에 가장 중요한 요소로 팀의 학습문화를 만들 수 있는 팀 리더의 역할이다(Knowles, 1950). Rothwell(2002)도 조직에서 학습의 권장을 위해 가장 주안점을 두어야 하는 것으로 학습에 대한 열린 마음, 조직원들의 학습 경험을 위한 시간적 배려, 재정적 지원과 같은 리더의 학습지향리더십이라 하였다. 그 외에 학습지향리더십의 세부 항목으로는 학습기회의 제공과 학습을 위한 시간 등이 있었다. 따라서 조직 내 리더가 조직원들에게 지속적으로 학습의 기회를 제공하지 않거나 업무를 통해 무형식적으로 습득하게 되는 내용에 대해 성찰할 수 있는 기회를 제공하지 않는다면, 무형식학습이 일어나기 어렵다고 할 수 있다.

2) 무형식학습과 학습지향리더십의 관계

많은 선행연구(송선일, 2011; Enos et al., 2003; Skule, 2004)들에서 무형식학습과 학습지향리더십의 관계를 살펴본 결과 학습지향리더십은 무형식학습에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. Enos et al.(2003)는 무형식학습과 전이와의 관계를 밝히기 위하여 학습전이 풍토, 무형식학습 수준, 학습전이와의 관계를 분석하였다. 학습전이 풍토를 조직의 지원, 리더의 지원, 동료의 지원의 3가지 요소로 구분하여 무형식학습의

수준과의 상관성을 검증한 결과, 리더의 지원이 무형식학습 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. Skule(2004)도 인터뷰 방법을 활용한 탐색적 연구를 통해 일터 내 학습에 중요한 영향을 미치는 학습조건으로 학습을 장려하는 리더의 지원을 꼽았다.

국내 연구로는 대기업 연구개발 인력을 대상으로 한 송선일(2011)의 연구 결과, 무형식학습에 대하여 학습지향리더십은 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 박혜영(2008)은 Ellinger(2005)의 연구에서 밝혀진 7가지 하위유형을 문항으로 구성한 질문지를 활용하여 공기업과 사기업의 무형식학습과 관련한 조직수준 변인을 구명하였으며 학습지향리더십의 하위문항인 ‘나의 실수에 대해 상사가 격려해주는 정도’ ($t=1.910, p<0.1$)의 수준이 공기업이 사기업보다 높은 것으로 나타났다. 한편, 사기업은 ‘상사의 무형식학습 기회의 제공’ ($t=2.194, p<0.05$)이 공기업보다 높은 것으로 나타났다. 이는 공기업과 사기업이 가진 조직 특성의 차이에 따라 무형식학습에 영향을 주는 요인이 어떻게 달라질 수 있음을 시사한다.

‘나의 실수에 대해 상사가 격려해주는 정도’ ($t=1.910, p<0.1$)의 수준이 공기업이 사기업보다 높은 것과 관련하여 사기업의 경우 성과 중심적 업무 형태와 과중한 업무 부담으로 실수에 대한 관용적 대처가 부족한 것을 들 수 있다. 실수를 통해 개인적인 성찰도 무형식학습이 발생될 수 있음을 인지하고 무형식학습의 기회를 적극적으로 제공할 필요가 있음을 시사한다. ‘상사의 무형식학습 기회의 제공’ ($t=2.194, p<0.05$)의 수준이 사기업이 공기업보다 높은 것과 관련하여 사기업 내 조직원의 경우 급변하는 사회 환경에 적응하고 치열한 경쟁 속에서 살아남기 위한 노력이 공기업 내 조직원에 비해 상대적으로 적극적일 수 있으므로 리더들이 조직원들에게 학습의 기회를 더욱 많이 제공하는 것으로 인식될 수 있다

하지만, 현재까지 무형식학습과 학습지향리더십의 관계에 대하여 많은 연구가 이루어지지 않은 상황에서 모든 조직에서 학습지향리더십이 무형식학습에 영향을 미칠 것이라고 단정 짓는 것은 어렵다. 따라서 다양한 조직의 조직원들을 대상으로 연구가 진행되어야 하며, 대부분의 시간을 팀 내 팀원들과 함께 생활하게 되는 사무직 근로자들의 경우 업무 환경 속에서 긴밀한 관계를 맺고 있는 팀장의 학습지향리더십 수준을 구명하고, 팀장의 학습지향리더십 함양을 위한 방안을 제공하는 것은 의미 있을 것으로 판단된다.

다. 팀지원인식

1) 팀지원인식의 개념과 측정

조직지원인식(Perceived Organizational Support: POS)은 Eisenberger, Juntington, Hutchison, & Sowa(1986)에 의해 조직이 조직원에게 몰입하는 정도의 개념으로 처음 제시되었다. 즉, 조직지원인식이란 조직이 조직원에 대한 인정 및 보상 등과 같은 복지 전반에 관심을 기울이고 있다는 전반적인 지각을 의미하는 것(Eisenberger et al., 1986, 1997)으로 조직원이 조직에 몰입하는 과정을 조직몰입(Mowday, Porter, & Steers, 1982)이라고 한다면, 조직지원인식은 조직이 조직원에 대해 몰입하는 것을 의미한다.

과거에는 조직지원을 경제적 보상측면에만 관심을 두어 조직과 조직원간의 교환관계로만 설정되어졌지만, 현재는 조직원이 조직으로부터 자신의 공헌에 대한 가치와 행복에 대한 배려를 받고 있다는 인식의 정도를 의미한다(박계두, 2001). 조직원이 조직의 지원을 긍정적으로 인식하게 되면 조직원들은 자신의 업무에 감정적인 애착이 발생되고, 이러한 애착이 업무와 관련한 학습으로 이어진다고 보는 개념이다. 조직원은 조직이 얼마나 자신을 가치 있게 여기는지에 대한 지각에 따라 사회적 거래관계에서 파생된 조직에 이익이 되는 태도나 행동을 하게 되고(김은석, 2011), 자신의 근무 환경이 자신에게 호의적이라고 느낄 때 학습동기가 유발되기 때문이라는 것이다(Noe, 1986).

조직지원으로 인식하게 되는 요소들을 살펴보면, 재정적 지원(Guzzo, Yost, Campbell, & Shea, 1994), 훈련 및 교육적 지원, 승진(Wayne, Shore, & Liden, 1997), 공정성(서재현, 2000; Moorman & Niehoff, 1998), 의사소통(Allen & Katz, 1992), 의사결정에의 참여(Hutchison & Garstka, 1996), 자율성, 다양성(윤정구, 2001), 피드백(Hutchison & Garstka, 1996) 등이 있다. 지원이라는 의미가 물질적인 보상이나 재정적인 지원으로 보는 측면 보다는 사회적 지원부분에 더 큰 의미를 둘 수 있다. 따라서 조직지원은 물질적인 보상뿐만 아니라, 칭찬, 인정 등과 같은 심리적인 지원을 포함하고 있다.

조직지원인식의 측정도구로는 Eisenberger et al.(1986)가 개발한 것으로 36개 문항으로 구성되어 있다. 이들 가운데 17개만 조직지원인식의 정도를 측정할 수 있다고

하였으며, 박계두(2001)에 의해 우리나라 상황에 맞도록 단일 요인으로 구성된 10개의 문항을 수정되었다. 이후 김은석(2011)에 의해 대기업 사무직 근로자를 대상으로 활용되었다. 본 연구에서는 조직의 개념을 팀으로 보고, 우리나라 대기업 팀 상황에 맞도록 수정하여 활용하였다.

2) 무형식학습과 팀지원인식의 관계

학습과 관련한 많은 선행연구에서(문진수, 2005; Ashton, 2004; Eisenberger et al., 1986; Enos et al., 2003; Sambrook & Stewart, 2000; Skule, 2004) 팀지원인식은 학습에 유의미한 영향력을 미치는 것으로 나타나고 있다.

일터학습과 조직특성의 관계를 연구한 문진수(2005)는 Abbey(1999)가 사용한 조직특성 변인들을 활용하여 개인수준 변인을 통제한 결과, 조직의 보상과 같은 조직 지원이 일터학습에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. Sambrook과 Stewart(2000)도 상급관리자, HRD 전문가, 종업원 등을 대상으로 일터에서 학습에 영향을 주는 요인들을 조사한 결과, 조직지원이 학습에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학습과 기술습득에 영향을 주는 구조적 요인들을 밝혀낸 Ashton(2004)의 연구결과에서도 주요 요인으로 학습과 업무에 대한 지지 등이 있음이 밝혀졌다.

Skule(2004)이 상점의 점원에서부터 IT 컨설턴트 회사의 프로그래머에 이르기까지 다양한 직군의 종사자를 대상으로 전화 인터뷰를 통해 일터 내 학습에 중요한 영향을 미치는 학습조건을 추출한 결과, 응답자들은 능력에 대한 조직의 보상이라고 응답했다. 조직원의 조직지원인식은 조직이 자신의 행동에 대해 보상이나 인정 등의 방법으로 교환의 의무를 이행할 것이라는 조직구성원의 신뢰를 강화한다(Wayne et al., 1997). 조직원 개인은 자신의 성과에 대해 조직차원의 바람직한 보상이 있을 것이라는 믿음이 생기게 된다. 이와 같이 조직원은 조직의 보상과 인정으로 바람직한 태도와 행동을 보임으로써 개인과 조직 간의 교환관계에서 균형을 유지하게 된다.

Enos et al.(2003)은 비형식 학습과 전이와의 관계를 밝히기 위하여 학습전이 풍토, 비형식학습 수준, 학습전이와의 관계를 분석하여 새로운 시사점을 제공하고 있다. 이는 비형식학습의 수준과 동료의 지원, 상사의 지원 및 조직의 지원의 3가지 요소로 구분하여 학습전이풍토와의 상관성을 검증한 결과, 상사의 지원과 조직의 지원이 비형식학습 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이를 정리해보면, 조직적 차원에서 조직지원에 접근하는 것은 여러 가지 시스템적인 문제들과 다양한 팀들 간의 차이들로 인하여 정확한 적용이 쉽지 않다. 대기업 사무직 근로자들은 업무 시간 대부분을 팀 내 팀원들과 보내게 된다. 결국 조직의 지원을 직접적으로 인식하는 것보다는 팀의 지원을 조직지원으로 인식하게 될 것이다. 조직지원인식을 팀지원인식으로 좀 더 긴밀한 관계 속의 지원 인식을 살펴보는 것이 타당할 것이다. 결국 조직원 개인은 팀 내 동료나 팀장으로부터의 적극적인 지지를 받을 때 팀에 몰입하게 됨으로써 업무참여 및 업무 성과에 긍정적인 효과를 지니게 되고 무형식학습에 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 따라서 이 연구에서는 팀 내의 지원 사항에 대해 논의해 보고 조직원 개인이 인식하는 동료들과 팀장의 지원 수준을 살펴봄으로써 조직원들에게 무형식학습이 발생하는데 팀 내 지원인식이 중요하고 가치 있는 변인임을 확인하고자 하였다.

라. 팀소통개방성

1) 팀소통개방성의 개념과 측정

소통이란 유기체 사이에 공통적으로 인정되는 서로의 지각, 사고, 경험을 매개수단으로 하여 어떤 정보나 내용을 상호 교환하고 공통된 이미지를 가지고 감정 등에 변화를 가져오는 과정(Crino & White, 1981)이다. 소통을 조직론의 관점에서 보면 조직 커뮤니케이션이라는 개념으로 조직 속에서 발생하는 모든 커뮤니케이션 행위를 의미한다. 커뮤니케이션 행위는 의사소통에 사용되는 언어적, 비언어적 수단을 비롯해 조직 내 조직원들 간의 공감대 형성을 위하여 노력하는 모든 소통활동을 포함한다. 이 연구에서 팀소통개방성은 연구목적에 맞게 팀 내에서 발생하는 커뮤니케이션 행위를 의미하는 말로써, 팀원들 간의 공감대 형성을 위하여 노력하는 모든 팀 내 소통활동의 개방정도를 의미한다.

이러한 소통활동은 사회 구성원들이 사회생활의 양식을 바꾸고 사회 속으로 인간들을 통합시켜 사회 구성원의 요구를 이해시키고 조정하며, 분열 없이 사회가 합의에 도달하는데 반드시 필요하다(이상희, 1979). 결국, 팀원들은 이러한 소통활동을 조직생활의 양식을 바꾸고 팀 내로 팀원들을 통합시켜 팀의 목표와 성과를 이루기 위한 수단으로써 활용하게 된다. 더불어 인간관계론(human relations) 측면에서 조직 및 팀 내

에서 동료들 간에 발생하는 비공식적 커뮤니케이션을 통해 조직원들의 심리적 성향을 파악하게 되었으며, 이것이 조직 및 팀 효율성에까지 영향을 미친다고 보게 되었다. 따라서 최근 많은 조직에서 비공식적 커뮤니케이션을 통한 조직 및 팀 내 수평적 커뮤니케이션 및 팀 내 소통 개방성에 대해 강조되기 시작했다.

Robbins(1996)는 조직 내 소통에 영향을 미치는 3가지 요인을 추출했다. 첫째, 최고 경영자는 조직원들에게 의사소통을 통하여 조직의 목표를 달성할 수 있다는 확신을 심어주어야 하고, 둘째, 조직의 좋지 않은 소식도 숨김없이 의사소통할 수 있어야 하며, 셋째, 구성원들 간 신속한 정보의 공유 등을 제시하였다. 이러한 요인을 팀에 적용해 보면, 팀장은 팀원들에게 의사소통을 통하여 팀의 목표를 달성할 있다는 확신을 심어주어야 하고, 조직 및 팀의 이슈에 대해서 숨김없이 전달해야 하며, 팀원들 간에 신속한 정보를 공유할 수 있도록 팀 내 소통개방성을 보장해야 한다.

소통의 측정도구로는 Downs와 Hazen(1977)에 의해 조직원들의 커뮤니케이션 만족도를 측정하기 할 목적으로 개발되었으며, 이 도구는 최정열(2008)에 의해 비공식적 커뮤니케이션과 공식적 커뮤니케이션으로 구분되어 국내에서 사용되었다. 이 연구에서는 소통이 활발할수록 직무태도에 긍정적인 효과를 미치는 것으로 나타났다.

Hyatt와 Ruddy(1997)가 개발한 측정도구는 30개 팀 150명의 팀원들을 대상으로 팀 소통의 효과성과 팀 성과간의 관계 연구에 활용되었다. 이 측정도구는 팀 내 팀원들 간의 효과적인 소통방법을 소통의 개방성에 대해 묻는 6개의 문항으로 구성되었다. 이 연구의 결과, 팀 내 소통개방성이 보장되어 효과적인 소통이 잘 이루어진다고 인식하는 팀일수록 팀의 성과도 높은 것으로 나타났다.

2) 무형식학습과 팀소통개방성의 관계

학습과 관련한 많은 선행연구들에서(신동엽, 이지만, 1999; 이진화, 2006; Abbey, 1999; Chiva-Gomez, 2004; Education Development Center, 1998; Gardner, 1989) 학습에 소통이 유의미한 영향력을 미친다는 일관된 결과를 보여주고 있다.

조직 내 의사소통효과성이 조직 내 자기주도학습 준비도에 직접적인 영향을 미친다는 많은 선행연구(이진화, 2006; Abbey, 1999; Gardner, 1989)의 결과에 따라, 커뮤니케이션을 통해 조직원들은 갈등을 해소할 수 있고, 조직원들과의 상호작용을 통해 무형식학습을 발생시킬 수 있다. 신동엽과 이지만(1999)의 연구에서도 린 생산체제에서

노동자들의 학습은 의사소통을 통하여 다양한 과업들에 대한 정보와 지식, 경험, 노하우 등을 서로 표현하고 토론함으로써 일터 내 기술학습이 발생한다고 하였다.

Argyris와 Schön(1981)은 조직이 구성원들 간의 대화 방식을 개선시키는 것만으로도 구성원들 간의 지식공유가 이루어져 학습을 발생시킨다고 하였다. 조직원들의 커뮤니케이션 유형 및 조직 내 커뮤니케이션의 개방 정도에 따라 조직원들의 업무에 도움이 되는 일터학습을 발생시키는 데 효과적이다. 또한 Chiva-Gomez(2004)의 연구에서도 조직 원활한 내 의사소통은 일터학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

Rubin, Perse, & Barbato(1988)의 연구에서도 성인들이 커뮤니케이션을 하는 이유로 학습을 유도하기 위함이라는 답변이 포함되어 있었다. 이 연구에서는 성인들을 대상으로 일주일 동안 다른 사람들과 어떤 내용의 커뮤니케이션을 주고받았는지에 대해 물었다. 연구대상자들에게 언제, 어디서, 누구와 어떤 이유, 어떤 내용으로 대화했는지에 대해서 자세하게 일지를 작성하도록 하였다. 일지에 나타난 이유는 모두 840가지였으며, 15개 범주로 압축한 결과 중 학습의 유도가 포함되어 있었다. 성인들이 커뮤니케이션을 하는 여러 가지 이유 중 하나로 학습을 하기 위함이며, 결국 조직의 문화가 자유롭게 소통을 할 수 있을 때 무형식학습이 촉진될 수 있음을 시사한다. 다시 말해, 소통 활동이 활발히 이루어지는 개방적인 조직일수록 조직원들은 무형식학습 환경에 노출될 수 있다는 것이다.

이를 종합하면, 팀소통개방성이 조직 기능 수행과 목표 성취에 중요한 요소라는 사실은 많은 조직론 학자나 커뮤니케이션 학자들이 인정한 바이다. 만약 조직 내 조직원들이 자신의 생각을 제대로 주장하지 못하고 지위가 높은 상사의 의견에 떠밀려 비판적인 의견을 개진할 수 없다면 조직 기능 수행에 부정적인 결과를 가져올 것이다 (Janis, 1982).

무형식학습은 업무수행 중 발생한 문제에 대해 시행착오를 겪거나 타인과의 대화, 질문 등과 같은 상호작용을 통해 발생하게 되므로, 조직 내 소통 문화가 주변 동료에게 쉽게 무언가를 물어보고 도움을 요청할 수 있을 때 무형식학습이 활발히 일어날 수 있다. 조직이 위계적이고 보수적인 문화이거나 또는 업무의 하중이 너무 많아 동료 간에 대화를 나누거나 소통을 할 수 있는 시간적 여유가 없을 경우 무형식학습은 제한적일 수밖에 없다. 따라서 조직이 가지고 있는 규범, 신념, 관행 등과 같은 조직 내 소통 문화가 무형식학습에 영향을 미치는 중요한 요소이며(EDC, 1998), 조직원들

이 일터에서 심적 부담감을 갖지 않은 채 자유스러운 소통문화를 인식할 수 있을 때
무형식학습은 자생적으로 발생한다.

III. 연구 방법

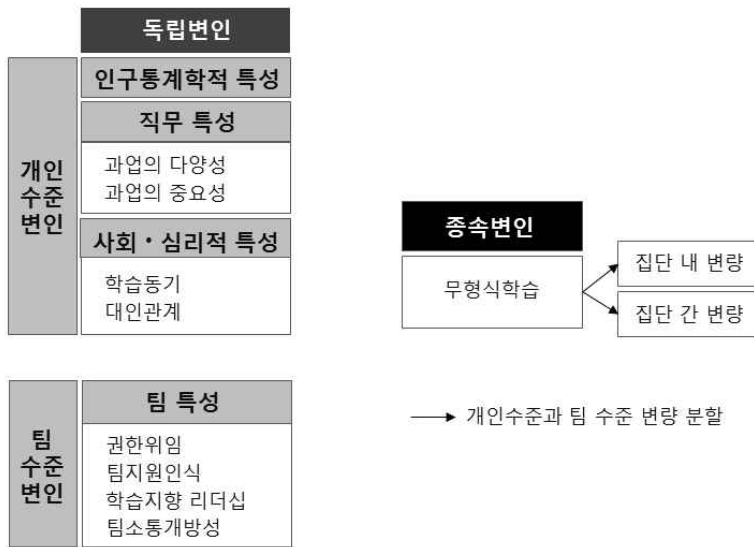
1. 연구 설계

이 연구는 대기업 사무직 근로자의 무형식학습과 개인수준 변인 및 팀 수준 변인의 위계적 관계를 구명하는데 있다. 연구의 종속변인은 무형식학습 수준이며, 독립변인은 개인수준 변인, 팀 수준 변인이다. 개인수준 변인은 직무특성으로 과업의 다양성, 과업의 중요성, 사회·심리적 특성으로 학습동기, 대인관계로 구성되며, 팀 수준 변인은 권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성으로 구성된다.

독립변인은 인구통계학적 특성, 직무특성과 사회·심리적 특성으로 개인수준(Level 1) 변인이며, 팀 특성은 팀 수준(Level 2) 변인인 위계적 자료 구조로 이루어져 있다. 즉 개인수준 변인인 과업의 다양성, 과업의 중요성, 학습동기, 대인관계는 소속된 집단에 관계없이 개인별로 독립적인 특성(점수)을 갖는 변인을 의미하는 반면, 팀 수준 변인에 해당하는 권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성은 비록 개별 종사자가 응답한 점수일지라도 동일한 팀 내에 속한 종사자들의 응답 결과는 해당 팀의 특성을 반영한다는 점에서 상호종속적이며, 타 팀에 속한 종사자들의 점수와는 독립적인 특성을 갖는다(Raudenbush & Bryk, 2002). 이에 따라 개인수준 변인에 해당하는 과업의 다양성, 과업의 중요성, 대인관계, 학습동기는 개인별로 고유한 값을 갖는 자료로 분석하는 반면, 팀 수준 변인에 해당하는 권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성은 팀별로 하나의 값을 갖는 자료로 분석하였다.

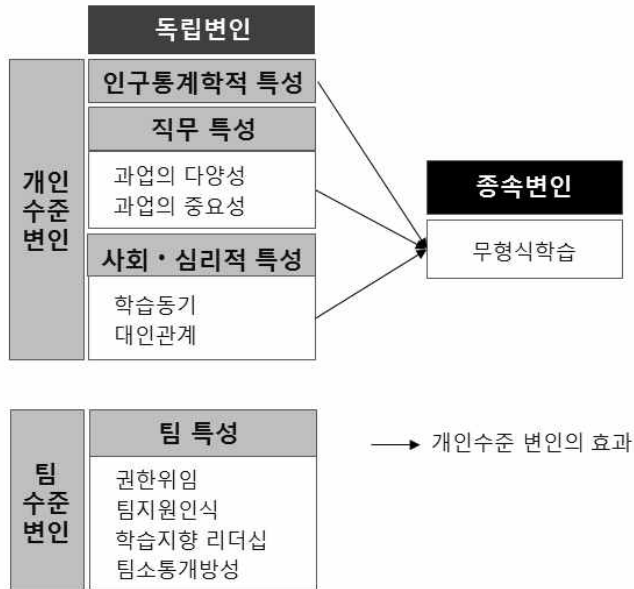
이 연구에서는 개인수준 변인과 팀 수준 변인의 위계적 구조로 이루어진 변인 간의 관계 분석을 위해 위계적 선형모형 분석(HLM: Hierarchical Linear Model)을 실시하였다. 이를 위하여 집단 내 모형과 집단 간 모형에 독립변인을 투입하지 않고 종속변인인 무형식학습과 집단 구분만 있는 기초모형(Null Model), 개인 변수만 투입한 중간모형(Mean Model), 개인 변수와 팀 변수를 함께 투입한 연구모형(Explanatory Model)을 순차적으로 설정하여 분석을 실시하였다. 이 연구모형은 대기업 사무직 근로자를 대상으로 경력태도에 관해 연구한 김은석(2011)의 연구, 전문대학 교수행동에 관해 위계적 관계를 연구한 김기용(2010)의 연구와 마이스터고등학교 교사현신에 관해 연구한 전승환(2013)의 모형을 참고하여 설계하였다.

먼저, 기초모형(무선효과 일원변량분석)은 집단 내 모형과 집단 간 모형에 독립변인을 투입하지 않고 종속변인인 무형식학습과 집단 구분만 있는 최소 모형에 해당한다. 이를 통해 무형식학습에 대한 개인수준 및 팀 수준의 변량을 분할하고 집단 내 상관계수(ICC)를 도출함으로써 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준이 팀에 따라 차이가 있는지를 구명하였다(그림 III-1] 참조).



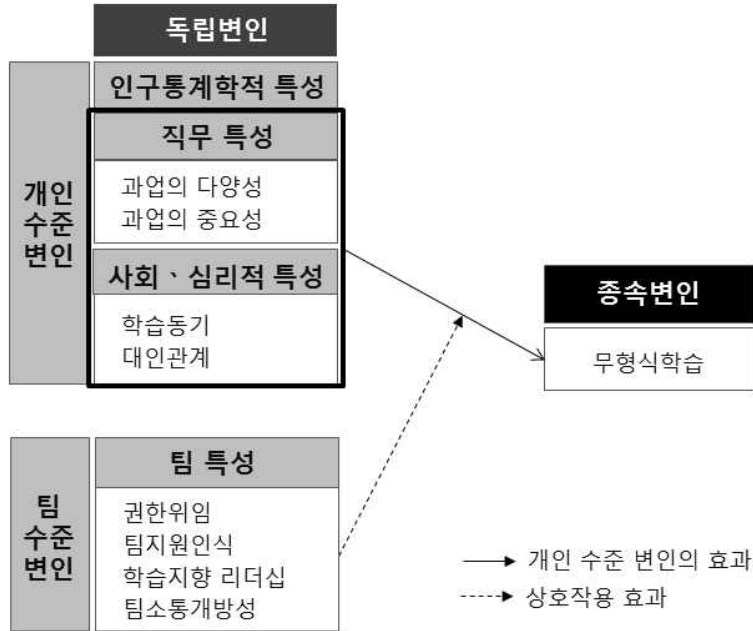
[그림 III-1] 무형식학습에 대한 개인 및 팀 변인의 변량 분할을 위한 HLM 기초모형

다음으로, 중간모형(무선효과 회귀계수모형)은 무형식학습에 대한 개인수준 변인의 효과를 구명하기 위한 것으로, 개인수준 변인인 인구통계학적 특성, 과업의 다양성, 과업의 중요성, 학습동기, 대인관계 변인을 투입하고, 집단 간 모형에는 독립변인을 투입하지 않는 모형이다. 중간모형은 무형식학습에 관한 개인수준 변인의 효과를 구명하였다(그림 III-2] 참조).



[그림 III-2] 무형식학습에 대한 개인 변인의 효과 분석을 위한 HLM 중간모형

연구모형(절편-결과 모형)은 집단 내 모형에 개인수준 독립변인을 투입하고, 집단 간 모형에 팀 수준 독립변인인 팀 특성(권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 소통 개방성)을 투입한 모형이다. 연구모형은 무형식학습에 관한 팀 수준 변인의 순수효과를 무형식학습에 대한 개인수준 및 팀 수준 변인의 상호작용 효과를 구명하기 위해 설정하였다([그림 III-3] 참조).



[그림 III-3] 무형식학습에 대한 팀 변인의 순수효과 및 개인과 팀 변인의 상호작용 효과 분석을 위한 HLM 연구모형

2. 연구 대상

이 연구의 목적은 우리나라 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 관한 것이다. 따라서 이 연구의 대상은 우리나라 대기업 사무직 근로자에 해당된다. 대기업을 분류하는 기준은 학자마다 다소 상이할 수 있으나, 주로 사용되는 방식은 중소기업기본법 제2조에 근거하여 업종별로 상시 종사자 수 및 자본금 규모를 기준으로 중소기업과 대기업을 구분하는 방법이다. 이에 따르면 업종별로 다소 차이가 있으나 제조업을 기준으로 볼 때 최대 상시 종사자 수가 300인 미만, 매출액 200억 원 이하 또는 자본금 80억 원 이하에 해당하는 기업이 중소기업이며, 그 이상인 경우를 대기업으로 분류한다. 또 다른 분류 방법으로는 공정거래위원회 또는 대한상공회의소가 지정한 그룹 단위의 기업 및 계열사 혹은 1000대 기업으로 제한하는 방법 등이 있다.

따라서 이 연구에서는 대한상공회의소 기업정보 사이트인 코참비즈

(<http://www.korchambiz.net>)에서 제공하고 있는 30대 그룹 및 계열사의 사무직 근로자를 연구의 모집단으로 설정하였다(<표 III-1> 참조).

<표 III-1> 30대 그룹 현황('13년 03월 기준)

순위	그룹명	계열사 수	순위	그룹명	계열사 수	순위	그룹명	계열사 수
1	삼성	73	11	한국도로공사	3	21	한국철도공사	9
2	한국전력공사	17	12	한진	42	22	엘에스	49
3	한국토지주택공사	5	13	한국가스공사	3	23	금호아시아나	18
4	현대자동차	57	14	한화	47	24	신세계	25
5	에스케이	85	15	케이티	48	25	대우조선해양	15
6	엘지	57	16	두산	23	26	동부	55
7	롯데	74	17	에스티엑스	19	27	대림	17
8	포스코	48	18	한국석유공사	1	28	현대	19
9	현대중공업	25	19	한국수자원공사	2	29	에쓰오일	2
10	지에스	72	20	씨제이	78	30	부영	16

*출처: 대한상공회의소. (2013). 30대 그룹. Retrieved Mar. 12, 2013, from http://www.korchambiz.net/company/company_groupList.jsp

연구의 대상인 대기업 사무직 근로자의 정확한 모집단의 규모를 추정하는 것이 불가능하기에, 이 연구에서는 비확률적표집(non-probability sampling) 중 유의표집(purposive sampling)을 사용하여 표본을 추출하였다. 확률적표집(probability sampling)의 경우 신뢰도에 따른 적절한 표본 크기에 대한 통계적인 규칙이 있으나, 비확률적 표집의 경우에는 일반화를 위해 더 큰 표본이 필요하다는 지침 외의 특별한 규정이 없다(McMillan & Schmacher, 2006). 다만, 위계적 선형모형 분석에서는 추정과 표준오차의 정확성을 위해 집단수준에서 30개 이상의 집단이 필요하며(Kreft, 1996), 같은 연구방법으로 대기업 사무직 근로자를 대상으로 연구한 선행연구에서 31개 조직, 463명의 사무직 근로자를 분석의 대상으로 하고 있다(김은석, 2011). 전문대학의 교수를 대상으로 위계적 선형모형 분석을 한 김기용(2010)의 연구에서도 비슷한 규모로 30개 학교, 444명의 교수를 대상으로 하였다.

한편, 이 연구는 위계적 선형모형 분석의 효과를 극대화하기 위해 팀 단위로 측정을 실시하였다. 팀 간의 특성이 독립변인과 종속변인과의 관계를 혼란스럽게 하는 부분이 있고 독립변인만큼 팀의 특성이 종속변인에 영향을 미치기 때문이다. 팀 단위의

연구에 대하여 Brander, Mark & Hertel(2005)은 팀의 규모를 3명에서 16명까지로 규정하고 있으며, Bliese(1998)는 팀당 최소 5명 이상의 자료가 확보될 경우에 집단을 대표하는 집단 자료로 활용할 수 있다고 하였다. 하지만 이는 현실적으로 어려움이 따르며, 팀을 대상으로 한 많은 선행연구에서 3명 이상의 팀원이 응답했을 경우 통계적으로 의미가 인정된 바 있다(정예지, 2012; 주현미, 2012; Zohar, 2002).

이러한 사항 및 유효자료율 등을 고려하여 이 연구에서는 상시 근로자 수와 자산규모 및 매출액에서 대기업의 요건을 충족시키는 30대 그룹 및 계열사를 대상으로 125개 팀, 평균 팀원 5명으로 625명을 유의표집하였다. 국내 대기업 내 존재하는 팀의 종류에 대해서는 각 기업마다 서로 다른 기준을 갖고 있으며, 존재하는 팀의 종류와 규모를 파악하기 어려우므로 확률표집이 불가능한 상황이다. 더불어 사무직 분야에 대해서 연구자마다 다양한 용어로 분류하고 있어 통일된 견해로 받아들이기에는 부족함이 있다(이찬 외, 2008). 따라서 이 연구에서의 연구대상인 사무직 근로자는 인적자본 기업패널(2009)에 정의된 관리(경영지원) 분야의 세분류에 해당되는 ① 전략기획, ② 인사(인사, 교육, 노사), ③ 재무, 회계, 경리, ④ 전산·IT, 기획·관리, ⑤ PR/IR(홍보), ⑥ 법무, 총무, ⑦ 구매, 자재 등 7개 팀 혹은 부서 내 근무자로 선정하였다. 조사가 한 기업에 치중되는 것을 방지하기 위해 기업별 7개 팀으로 한정하고 수행하는 업무가 서로 다른 팀 및 부서를 대상으로 조사를 실시하였다. 설문문항 중 학습지향리더십에 관한 질문은 팀장의 학습지향리더십에 관한 문항으로 팀원 중 팀장은 조사에서 제외하였다.

3. 조사 도구

이 연구에서는 연구목적 달성을 위한 조사도구로 질문지가 사용되었다. 질문지는 무형식학습, 과업의 다양성, 과업의 중요성, 학습동기, 대인관계, 권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성, 인구통계학적 특성으로 구분된다. 인구통계학적 특성의 경우, 성별, 연령, 학력, 직급, 고용형태, 직장경력과 같은 기본적인 정보에 대한 항목으로 구성하였다. 이 연구에서 사용될 측정 도구는 기존의 측정도구에 연구자가 선행 연구 고찰 및 전문가의 내용 타당도 검증을 통해 국내 대기업 상황에 맞게 재구성하였으며, 예비조사 후 수정·보완 작업을 거쳐 본조사에 사용되었다(표 <III-2>참

고).

<표 III-2> 조사도구 구성 및 문항

구분	변인		문항수	문항번호	연구자		
종속 변인	무형식학습	업무지식 획득	4	I - 1-4	문세연 (2010)		
		조직적응 및 맥락이해	5	I - 5-9			
		관계형성	6	I - 10-15			
		자기개발능력 함양	4	I - 16-19			
독립 변인	개인 수준 변인	인구통계학적 특성	7	IX-1-7	-		
		과업의 다양성	4	II-1-4	Doornbos et al. (2008)		
		과업의 중요성	3	II-5-7	Hackman & Oldham (1975)의 도구를 김미희 외(2012)가 번안한 도구 활용		
		대인 관계	대인관계 기회	5	III-1-5	Nielsen et al. (2000)	
			대인관계 범위	4	III-6-9		
		학습 동기	성과지향성	6	IV-1-6	Button, Mathieu, & Zajac (1996)	
			학습지향성	6	IV-7-12		
		조직 수준 변인	권한 위임	직권의 위임	3	V-1-3	Konczak, Steely, & Trusty (2000)의 도구 일부 활용
				책임감	3	V-4-6	
				자기주도적 의사결정	3	V-7-9	
학습지향리더십	7		VI-1-7	Ellinger (2005)			
팀지원인식	10		VII-1-10	Eisenberger et al. (1986)			
팀소통개방성	6		VII- 1-6	Hyatt & Ruddy (1997)			

다음으로 개발된 문항에 대해서 지시문과 문항 응답 양식을 결정하였다. 기존의 문항은 대부분 조직을 대상으로 개발된 측정도구이므로 팀 대상 측정을 고려하여 응답할 수 있도록 모든 문항은 팀 대상 문항으로 수정하였으며, 변인의 내용이 일반 응답자들에게 친숙하지 않은 경우 쉽게 이해될 수 있도록 표현을 순화하여 작성하였다. 일부 측정도구는 7점 Likert 척도로 구성되었으나, 이 연구에서는 다른 변인의 측정도구와의 일관성을 유지하고, 응답자의 정확한 응답을 위해 5점 Likert 척도로 재구성하였다. 이에 따라 반응 양식은 ‘전혀 그렇지 않다(1)’, ‘그렇지 않다(2)’, ‘보통이다(3)’, ‘그렇다(4)’, ‘매우 그렇다(5)’ 로 구성하였다.

이 연구를 위한 조사 도구는 2단계의 예비조사를 통하여 타당도와 신뢰도를 확보하였다. 1단계의 예비조사(filed test)에서는 무형식학습과 관련하여 전문성이 있다고 판단되는 전문가를 선정하여 대기업 사무직 근로자의 상황이 잘 반영되어 있는지, 문항이 이해하기 쉽게 되어 있는지, 응답하기에 질문이 명확한지, 측정하려는 변인과 관계가 깊은지 등에 대하여 검토를 받았다. 전문가검토 과정에서는 특히 조사 결과의 신뢰성 확보를 위하여 전문가의 선정과정이 매우 중요시 된다. 이 연구에서는 전문가들의 대표성 및 적절성, 전문적 지식 및 능력을 반영하기 위하여 무형식학습과 관련하여 전문성이 있다고 판단되는 연구원 3명과 석사학위 이상의 대기업 사무직 근로자 3명을 선정하였다(표 <Ⅲ-3참고>). 검토결과를 반영하여 예비조사용 도구의 문항을 수정하고 예비조사용 최종 문항을 작성하였다.

<표 Ⅲ-3> 내용타당도 검증을 위한 전문가 구성

구분	소속	직위	전공	학위
연구원	K 컨설팅	수석컨설턴트	인적자원개발	박사
	정부기관	전문연구원	인적자원개발	박사
	H 인재개발원	연구위원	인사조직	박사
대기업 사무직 근로자	L 사	과장	인적자원개발	박사
	P 사	차장	인적자원개발	박사
	P 사	팀장	인적자원개발	석사

2단계의 예비조사(pilot test)에서는 질문지의 신뢰도 및 타당도를 검증하기 위해 2013년 4월 4일부터 10일 사이에 팀 제를 실시하고 있는 금융업체, 전자제품 생산 업체, 유통업체, 자동차 생산 업체, 정보통신 업체 등 5개 조직의 구성원 75명을 대상으로 실시하였다. 이 중 불성실 응답 8개를 제외한 67명의 자료가 분석에 활용되었다. 조사도구의 신뢰도 검증을 위하여 문항 내적일치도 계수(Cronbach alpha)를 분석하였다. 신뢰도 분석은 각 검사도구의 신뢰도 수준과 각 문항별 내적일치도 계수를 확인하여 삭제 시 신뢰도가 향상하는 문항을 수정 및 보완하여 본조사에 활용하였다.

이 연구에 활용된 측정도구는 기존의 선행연구에 활용이 되어 신뢰도 및 타당성에 대한 충분한 검증이 이루어진 도구들이다. 이 연구에서는 1차 전문가 검토와 2차 예비조사의 신뢰도 검증결과에서 높은 신뢰도가 확보되어 본조사에 활용되었다. 더불어, 본조사 후 확인적 요인분석을 통해 타당도를 확보하는 과정을 거쳤다. 본조사에서 활용된 측정도구의 타당도 검증을 위해 AMOS 18.0을 활용하여 확인적 요인분석(Confirmatory Factor Analysis)을 실시하였으며, 모형추정을 위해서는 측정변수가 다변량 정규분포를 따른다는 점을 활용하여 최대우도법(Maximum Likelihood method)을 사용하였으며, 요인분석 모형의 적합성을 판단하기 위해 다음 <표 III-4>와 같은 적합도 지수를 활용하여 평가하였다.

<표 III-4> 적합도 판단기준

구분	적합도 판단기준
절대적합지수	
χ^2	0.05 이상
GFI	> .90
RMSEA	< .10
증분적합지수	
TLI	> 0.90
CFI	> 0.90

자료: Jöreskog & Sörbom(1996). LISREL 8 User's reference guide.

홍세희(2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거.

가. 무형식학습 측정도구

이 연구에서 활용된 무형식학습 측정도구는 문세연(2010)이 무형식학습의 목적을 4가지 유형으로 구명하여 무형식학습을 통해 도출된 성과를 측정한 19개 문항을 활용하였다. 이 도구는 중소기업 근로자를 대상으로 개발되었지만, 송선일(2011)이 대기업 연구개발인력을 대상으로 한 연구에서 내적일치도 계수(α) 0.854로 신뢰도가 확보되었다. 다만 사무직 근로자의 상황에 맞도록 내용을 수정할 필요가 있는지 예비조사를 거쳐 본조사에 활용된 도구의 타당성과 신뢰도를 요인분석과 내적일치도(Cronbach alpha) 분석을 통해 검증하였다. 문세연(2010)의 연구에서 무형식학습 측정도구의 내적일치도 계수(α)는 0.887이었다.

예비조사를 통하여 무형식학습 척도의 신뢰도를 검증한 결과, 업무지식획득은 0.614, 조직적응 및 맥락이해는 0.727, 관계형성은 0.807, 자기개발능력함양은 0.830으로 나타났다. Nunnally(1967)가 제시한 기준에 의하여 0.6~0.7에 해당되는 경우에도 허용할 수 있다고 볼 수 있으므로, 무형식학습 측정도구 중 업무지식획득의 신뢰도가 다소 낮게 나타났으나 이는 이 연구에 활용 가능한 것으로 판단된다. 본 조사에서 무형식학습에 대한 신뢰도(α)를 확인한 결과 업무지식획득 0.674, 조직적응 및 맥락이해 0.755, 관계형성 0.796, 자기개발능력함양 0.715로 양호하게 나타났다(<표 III-5> 참조).

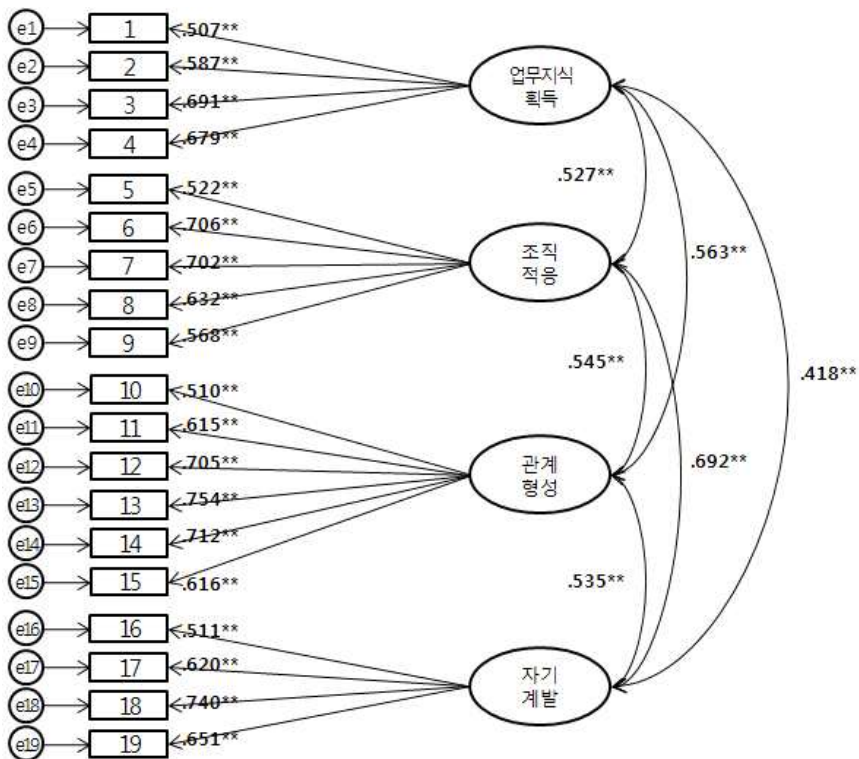
<표 III-5> 무형식학습 측정도구의 신뢰도 계수

구분	내적일치도 계수(Cronbach α)	
	예비조사(n=67)	본조사(n=309)
	0.864	0.853
무형식학습		
업무지식획득	0.614	0.674
조직적응 및 맥락이해	0.727	0.755
관계형성	0.807	0.796
자기개발능력함양	0.830	0.715

한편 무형식학습 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-6>과 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 RMSEA는 적합한 것으로 나타났지만, 카이 제곱, GFI, CFI, TLI는 적합하지 않으나 적합수준에 가까운 수치를 보이고 있기 때문에 확인적 요인분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-6> 무형식학습 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
무형식학습	433.567	146	.891	.862	.838	.075



[그림 III-4] 무형식학습 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과

주: **p<.01

무형식학습 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III-4) 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데(김계수, 2010), 분석 결과 모든 문항이 .507~.754의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다(부록 2 참조). 또한, 업무지식획득, 조직적응, 관계형성, 자기계발의 상관관계 역시 유의미하게 나타났다.

나. 개인수준 변인 측정도구

1) 과업의 다양성

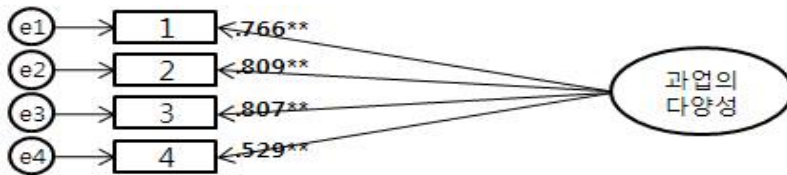
과업의 다양성 측정도구는 Doornbos 외(2008)가 네덜란드 경찰의 무형식학습과 관련된 직무특성을 파악하기 위해 개발한 Learning from Police Work Questionnaire(LPWQ) 중 과업의 다양성(task variation)을 측정하기 위해 개발된 도구를 활용하였다. 이 도구는 4개의 문항으로 구성되었으며 Doornbos 외(2008)의 연구에서 과업의 다양성 측정도구의 내적일치도 계수(α)는 0.860이었다.

예비조사를 통하여 과업의 다양성의 신뢰도(α)를 조사한 결과, 0.713으로 나타났으며, 이 결과를 토대로 1번, 3번, 4번 문항을 수정하였다. 기업교육 전문가와의 협의를 토대로 1번 문항의 표현(‘나는 다양한 일을 하고 있다’)은 원문의 표현(‘fascinated’)과 흡사하도록 수정하였고, 3번 문항의 표현(‘나의 업무는 도전적인 과제가 많다’)과 4번 문항의 표현(‘나의 업무는 여러 가지 방법으로 해결할 수 있는 일이다’)은 대기업 상황에 적합한 표현이 되도록 수정하였다(부록 2 참조). 측정도구를 수정한 후 본조사를 통하여 신뢰도(α)를 확인한 결과, 0.809으로 양호하게 나타났다. 또한, 과업의 다양성 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-7>과 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 카이제곱을 제외한 모든 적합도 지수가 적합한 것으로 나타나 확인적 요인분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-7> 과업의 다양성 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
과업의 다양성	2.893	2	.996	.998	.995	.036

한편 과업의 다양성 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III-5) 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 모든 문항이 .529~.809의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다(부록 2) 참조).



[그림 III-5] 과업의 다양성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과

주: ** $p<.01$

2) 과업의 중요성

과업의 중요성 측정도구는 Hackman & Oldham(1975)의 JDS(Job Diagnostic Survey) 중 과업의 중요성(task significance)을 측정하기 위해 개발된 도구를 사용하였다. 이 도구는 7점 리커트 척도로 개발되었으나, 김미희 외(2012)에 의해 5점 척도로 수정되어 사용되었다. 다양한 업종에 분포한 6천여 명의 근로자를 대상으로 진행된 김미희 외(2012)의 연구에서 과업의 중요성 측정도구의 내적일치도 계수(α)는 0.753이었다. 이 도구를 기본으로 하여 우리나라 대기업에 재직하고 있는 사무직 근로자들의 상황을 반영하기 위하여 전문가 검토를 거쳐 7번 문항의 표현('나의 일은 전체 업무에 있어서 매우 중요하다')을 수정하였다. 예비조사를 통하여 과업의 중요성의 신뢰도

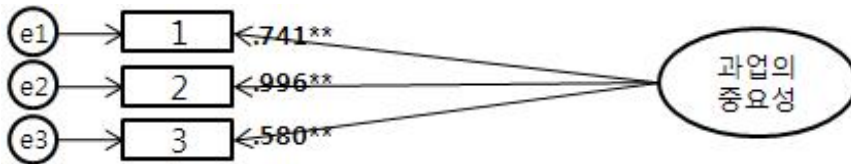
(α)를 조사한 결과, 0.705로 비교적 양호하게 나타났으며, 본조사 결과, 과업의 중요성의 신뢰도(α)는 0.818로 양호한 수준으로 나타났다.

또한, 과업의 중요성 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-8>과 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 카이제곱, TLI, RMSEA를 제외한 모든 적합도 지수가 적합한 것으로 나타났다. RMSEA의 값의 경우 사용되는 변수가 작을수록, 즉 자유도가 작을수록 RMSEA가 크게 나타나기 때문에 다른 적합도 지수로 적합도를 평가하는게 바람직하다(홍세희, 2000). 따라서 다른 적합도 지수를 중심으로 적합도를 판별한 결과, 확인적 요인분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-8> 과업의 중요성 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
과업의 중요성	33.697	1	.970	.964	.891	.212

한편 과업의 다양성 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III-6] 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 모든 문항이 .654~.881의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다(부록 2] 참조).



[그림 III-6] 과업의 중요성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과

주: ** $p<.01$

3) 대인관계 측정도구

대인관계 측정도구는 Nielsen 외(2000)가 개발한 Workplace Friendship Scale(WFS)을

문세연(2010)이 우리나라 기업 상황에 맞게 변안한 측정도구를 사용하였으며, 이 도구는 일터에서 이루어지는 직장동료와의 관계를 형성할 수 있는 기회(friendship opportunity) 6문항과 관계의 범위(friendship prevalence) 5문항의 두 요인으로 나누어 측정하고 있다. 문세연(2010)의 연구에서 측정도구의 내적일치도 계수(α)는 0.905였다. 하지만, 이 도구의 문항 중 ‘회사에서는 내가 직장동료들과 활발히 의사소통할 수 있도록 도와준다’와 ‘나는 회사 밖에서도 직장동료들과 친하게 지낸다’는 팀소통개방성 측정도구의 1번 문항, 4번 문항, 5번 문항과 유사하여 응답자의 혼란을 줄이기 위하여 기업교육 전문가와 논의 후 2개의 문항을 제거하였다. 측정도구 문항 수정 이후, 예비조사를 통하여 대인관계의 신뢰도(α)를 조사한 결과, 대인관계기회는 0.802, 대인관계범위는 0.852로 비교적 높게 나타났다. 본조사를 통하여 대인관계의 신뢰도(α)를 살펴본 결과, 대인관계 측정도구 전체 문항의 내적일치도 계수(α)는 0.886으로, 대인관계기회 0.839, 대인관계범위 0.821로 나타났다(<표 III-9> 참조).

<표 III-9> 대인관계 측정도구의 신뢰도 계수

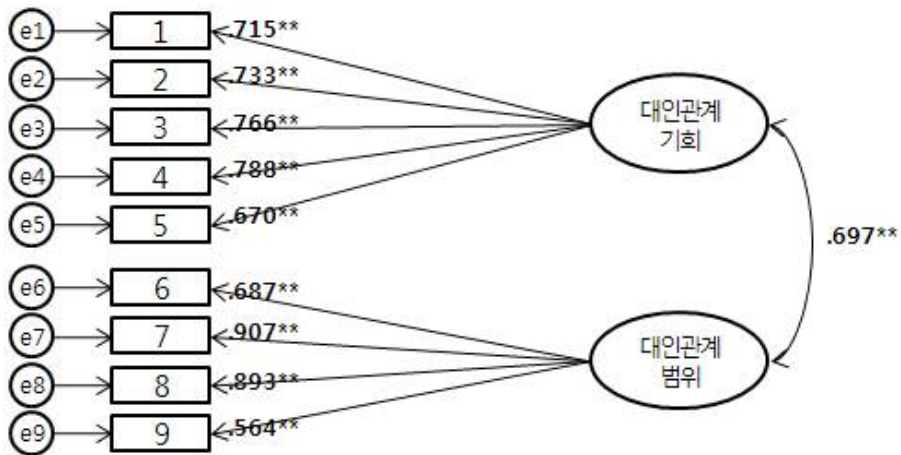
구분		내적일치도 계수(Cronbach α)	
		예비조사(n=67)	본조사(n=309)
		0.893	0.886
대인관계	대인관계기회	0.802	0.839
	대인관계범위	0.852	0.821

또한, 대인관계 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-10>과 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 카이제곱과 RMSEA를 제외한 모든 적합도 지수가 적합한 것으로 나타났다. 다만 RMSEA만 0.1을 초과했기 때문에 대인관계 측정도구의 모형이 불필요하게 복잡해져 있으나, 자료를 잘 설명하고 있기 때문에 확인적 요인분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-10> 대인관계 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
대인관계	121.103	26	.930	.942	.920	.102

한편 과업의 다양성 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III-7 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 모든 문항이 .564~.907의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다(부록 2 참조). 또한, 대인관계 기화와 대인관계 범위의 상관관계 역시 유의미하게 나타났다.



[그림 III-7] 대인관계 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과

주: ** $p<.01$

4) 학습동기 측정도구

학습동기 측정도구는 Button 외(1996)가 개발한 도구를 사용하였다. 이 도구는 성과 지향성과 학습지향성의 두 가지 요인으로 구성되며 각 8문항씩 개발되었으나 문세연(2010)에 의해 각 6문항씩 총 12문항으로 수정된 도구로 활용되었다. 문세연(2010)의

연구에서 각 요인에 대한 내적일치도 계수(α)는 성과지향성 0.753, 학습지향성 0.859로 측정되었다. Button 외(1996)의 원도구의 원문을 기본으로 하여 우리나라 대기업 상황을 반영할 수 있도록 2차 번안 작업을 진행하였으며, 기업교육 전문가 검토를 통해 예비조사를 거쳐 본조사에 사용하였다.

예비조사를 통하여 학습동기의 신뢰도(α)를 확인한 결과, 학습동기 측정도구의 전체 문항은 0.578이었으며, 성과지향성은 0.603, 학습지향성은 0.818로 나타났다. 다소 낮은 신뢰도(α)를 보이고 있는 관계로 1번, 9번 문항을 제외한 모든 문항에 대하여 기업교육 전문가와 협의를 통해 수정 과정을 거쳤다([부록 1] 참조). 본조사를 통하여 학습동기의 내적일치도 계수(α)는 0.763으로, 성과지향성은 0.735, 학습지향성은 0.842로 신뢰할 만한 수준으로 나타났다(<표 III-11> 참조).

<표 III-11> 학습동기 척도의 신뢰도 계수

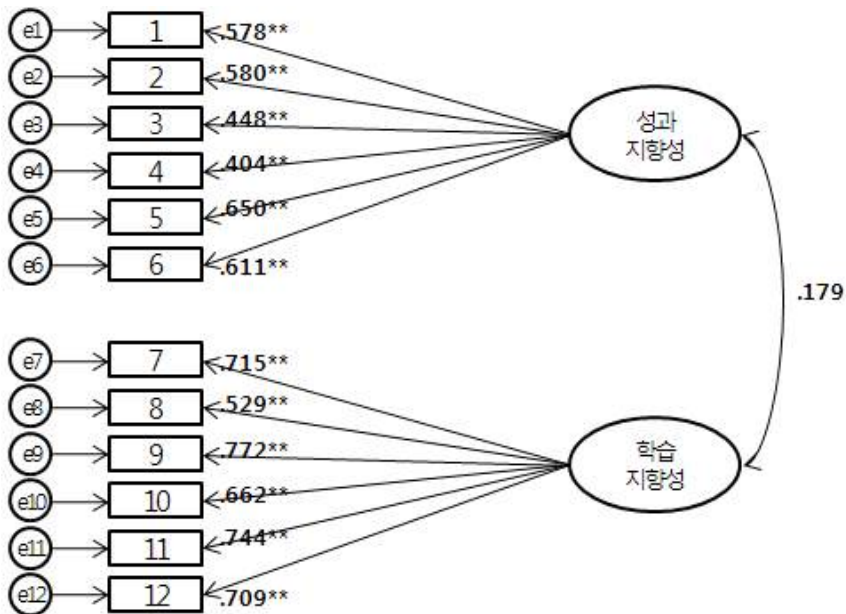
구분		내적일치도 계수(Cronbach α)	
		예비조사(n=67)	본조사(n=309)
학습동기		0.578	0.763
	성과지향성	0.603	0.735
	학습지향성	0.818	0.842

또한, 학습동기 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-12>과 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 모든 적합도 지수가 적합하지 않은 것으로 나타났으나, .800이상의 값으로 적합 수준에 가까운 수치를 보이고 있어 확인적 요인 분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-12> 학습동기 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
학습동기	250.063	53	.891	.843	.804	.102

한편 학습동기 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III-8] 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 3번(.448), 4번(.404) 문항을 제외한 모든 문항이 .529~.772의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다(부록 2] 참조).



[그림 III-8] 학습동기 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과
 주: ** $p<.01$

다. 팀 수준 변인 측정도구

1) 권한위임 측정도구

권한위임의 측정도구는 Konczak, Steely, Trusty(2000)의 LEBQ(Leader Empowering Behavior Questionnaire)를 변안하여 사용할 예정이다. Konczak 외(2000)는 상사의 전

락과 행동 중에서 임파워먼트 스킬을 개발하고자 하는 목적으로 LEBQ를 제작하였다. 이 척도는 임파워먼트 과정에 있어서 상사나 리더의 행위에 대한 인식을 측정하고 있으며, 직권의 위임(Delegation of Authority)을 묻는 3문항, 책임감(Accountability)을 묻는 3문항, 자기주도적 의사결정(Self-Directed Decision Making)을 묻는 3문항, 정보공유(Information Sharing)를 묻는 2문항, 스킬 개발(skill Development)을 묻는 3문항, 혁신적 수행을 위한 코칭(Coaching for Innovative Performance)을 묻는 3문항을 포함하여, 총 17문항으로 구성되어 있다. Konczak 외의 연구에서 내적일치도 계수(α)는 0.86이었으며, 직권의 위임 0.92, 책임감 0.82, 자기주도적 의사결정 0.85, 정보공유 0.93, 스킬 개발 0.86, 혁신적 수행을 위한 코칭 0.89으로 나타났다. 6개의 요인 중 정보공유, 스킬 개발, 혁신적 수행을 위한 코칭의 경우 팀 수준 변인인 팀지원인식, 학습지향 리더십 그리고 팀소통개방성을 측정하는 문항과 다소 유사한 문항이 존재하였으며, 응답자의 혼란을 방지하기 위해 이상의 3개의 요인을 제거하고 나머지 3개의 요인, 총 9개의 문항으로 재구성하였다.

<표 III-13> 권한위임 척도의 신뢰도 계수

구분		내적일치도 계수(Cronbach α)	
		예비조사(n=67)	본조사(n=309)
권한위임		0.905	0.884
	직권위임	0.906	0.816
	책임감	0.673	0.680
	자기주도적 의사결정	0.886	0.842

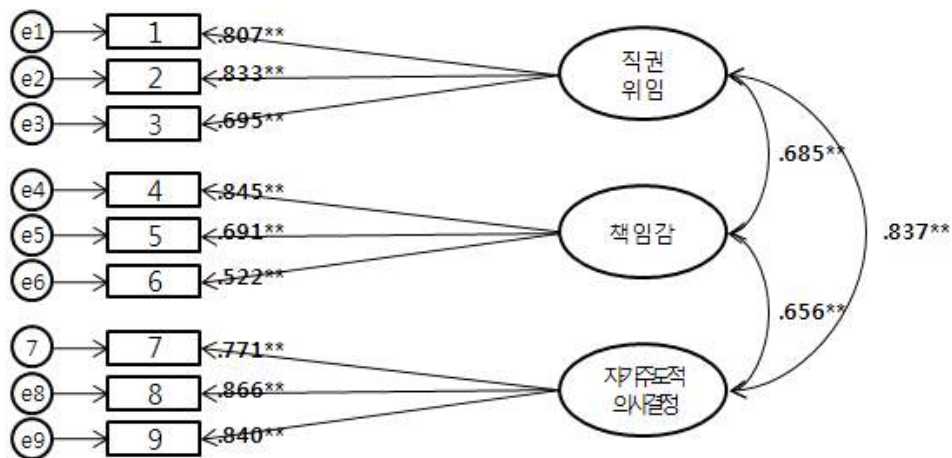
이 측정도구는 전문가의 내용 타당도 검증 후 예비조사에 활용하였으며, 예비조사를 통하여 권한위임의 신뢰도(α)를 측정한 결과, 0.905로 나타났다. 요인별로는 직권 위임은 0.906, 책임감은 0.673, 자기주도적 의사결정은 0.886으로 비교적 양호하였으며 문항삭제 시 신뢰도가 상승하는 문항이 직권위임에 1개 문항, 책임감에 1개 문항으로 총 2문항으로 나타났으나 직권위임의 경우 0.906으로 높은 신뢰도를 보이고 있으므로

예비조사에 활용되었던 문항을 수정 없이 본조사에 사용하였다. 하지만, 다소 낮은 신뢰도를 보이고 있는 책임감의 6번 문항의 표현(‘나의 상사는 고객만족에 대한 책임을 부서 내 직원들에게 부여한다’)은 이해가 용이하도록 수정작업을 거쳐 본조사(부록 3] 참조)에 활용되었으며, 본조사를 통하여 신뢰도 계수(α)가 0.680으로 양호한 수준으로 나타났다(표 III-13) 참조).

또한, 권한위임 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-14>와 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 카이제곱을 제외한 모든 적합도 지수가 적합한 것으로 나타나 확인적 요인분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-14> 권한위임 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
권한위임	76.060	24	.955	.967	.951	.078



[그림 III-9] 권한위임 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과

주: **p<.01

한편 권한위임 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 p=.01수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III

-9] 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 모든 문항이 .522~.866의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다(부록 2] 참조). 또한, 직권위임, 책임감, 자기주도적 의사결정의 상관관계 역시 유의미하게 나타났다.

한편 권한위임 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III-9] 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 모든 문항이 .522~.866의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다(부록 2] 참조). 또한, 직권위임, 책임감, 자기주도적 의사결정의 상관관계 역시 유의미하게 나타났다.

2) 학습지향 리더십 측정도구

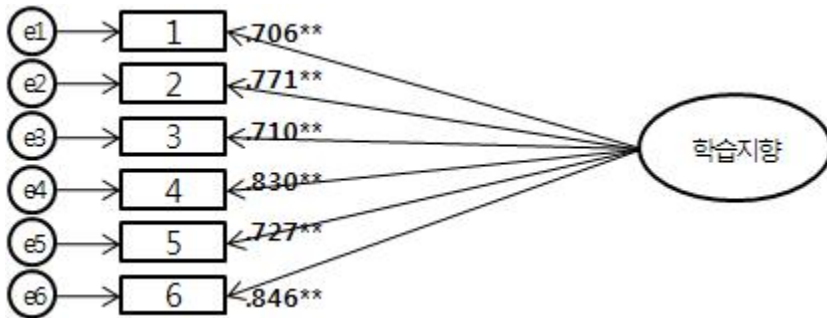
학습지향리더십 측정도구는 Ellinger(2005)가 제시한 학습을 촉진시키는 리더의 7가지 하위유형을 도구화한 도구를 사용하였다. 이 도구는 상사가 직원들의 학습이 활발히 일어날 수 있도록 목표를 수립하는 것을 돕고, 조언을 제공하며, 역할모델을 제시해 주는 것뿐만 아니라 새로운 지식 혹은 기술의 사용에 대해 긍정적인 피드백을 제공해주는 것을 포함하는 개념으로 7문항으로 구성되어 있다. 국내 대기업 연구개발인력을 대상으로 한 송선일(2011)의 연구에서 내적일치도 계수(α)는 0.898로 높은 신뢰도를 나타냈다.

예비조사를 통하여 학습지향 리더십의 신뢰도(α)를 조사한 결과, 0.898로 비교적 높게 나타났다. 본조사를 통해 학습지향리더십 측정도구의 신뢰도(α)를 확인한 결과, 0.905로 높은 신뢰도를 보였다. 또한, 학습지향 리더십 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-15>와 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 카이제곱과 RMSEA를 제외한 모든 적합도 지수가 적합한 것으로 나타나 확인적 요인분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-15> 학습지향 리더십 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
학습지향 리더십	78.077	9	.927	.941	.902	.147

한편 학습지향 리더십 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다 ([그림 III-10] 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 모든 문항이 .706~.846의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다([부록 2] 참조).



[그림 III-10] 학습지향리더십 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과
주: ** $p<.01$

3) 팀지원인식 측정도구

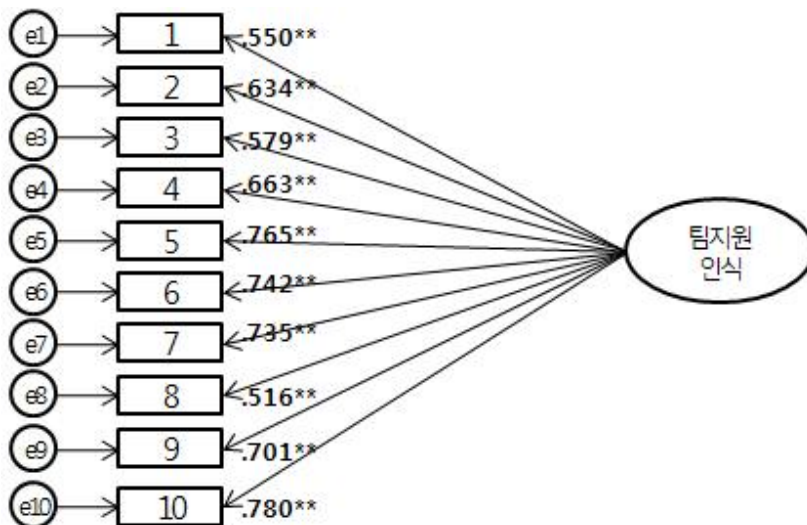
팀지원인식 측정도구는 Eisenberger 외(1986)가 개발한 조직지원인식에 대한 측정도구를 토대로 박계두(2001)의 연구에서 우리나라 상황에 맞게 수정·보완한 도구를 활용되었다. 따라서 이 연구에서는 우리나라 대기업 팀 상황에 맞게 수정·보완 과정을 거쳤다. 팀의 지원에 대한 총체적인 인식을 측정하는 10개의 문항으로 이루어져 있으며, 5점 리커트 척도로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 팀으로부터 받는 관심이나 지

원에 대한 인식이 높은 것을 의미한다. 박계두(2001)의 연구에서 내적일치도 계수(α)는 0.90으로 나타났다.

예비조사를 통하여 팀지원인식 측정도구의 신뢰도(α)를 조사한 결과, 0.859로 나타났으며, 본조사를 통하여 신뢰도(α)를 확인한 결과, 0.875로 신뢰할 만한 수준으로 나타났다. 또한, 팀지원인식 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-16>와 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 카이제곱과 TLI, RMSEA는 적합하지 않았으나 GFI, CFI는 적합한 것으로 나타나 확인적 요인분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-16> 팀지원인식 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
팀지원인식	186.882	35	.907	.901	.873	.111



[그림 III-11] 팀지원인식 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과

주: **p<.01

한편, 팀지원인식 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III-11] 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 모든 문항이 .516~.780의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는 것을 알 수 있었다(부록 2] 참조).

4) 팀소통개방성 측정도구

팀소통개방성 측정도구는 Hyatt와 Ruddy(1997)에 의해 개발된 도구를 연구자가 번안하여 사용하였다. 이 연구에서는 팀의 특성과 팀 성과와의 관계를 구명한 연구로 팀 내 커뮤니케이션의 효과성을 측정하기 위해 6가지 문항으로 개발되었다. 이 연구에서의 내적일치도 계수(α)는 0.86으로 나타났다. 대기업 사무직 근로자 상황에 적합하도록 번안작업을 하였으며, 전문가 검토를 통해 2차 번안과정을 거쳐 예비조사를 실시하였다.

예비조사를 통하여 팀소통개방성 측정도구의 신뢰도(α)를 조사한 결과, 0.865로 비교적 높게 나타났고, 본조사를 통한 결과도 0.864로 높은 신뢰도로 확인되었다.

또한, 팀소통개방성 측정도구의 확인적 요인분석 모형의 적합도 결과를 살펴보면 <표 III-17>와 같다. 이를 구체적으로 살펴보면 카이제곱을 제외한 모든 적합도 지수가 적합한 것으로 나타나 확인적 요인분석 결과가 수용 가능하다고 판단하였다.

<표 III-17> 팀소통개방성 측정도구의 확인적 요인분석모형 적합도 지수

모형	χ^2	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA
팀소통개방성	36.277	9	.967	.973	.955	.903

한편, 팀소통개방성 측정도구의 확인적 요인분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 잠재변인과 측정변인 간의 모든 경로계수가 $p=.01$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다(그림 III-12] 참조). 이처럼 모든 요인적재량이 통계적으로 검증되었으므로 측정의 개념타당도를 확보하였다. 그리고 표준화계수의 경우 일반적으로 0.5이상이면 양호하다고 판단하는데, 분석결과 모든 문항이 .685~.833의 범위를 나타내고 있어서 양호하다는

것을 알 수 있었다(부록 2] 참조).



[그림 III-12] 팀소통개방성 측정도구의 확인적 요인분석 모형 측정결과
 주: **p<.01

4. 자료 수집

자료 수집은 조사대상 대기업의 협력자를 확보한 후, 조사도구 발송 및 방문전달, 조사도구 수거의 절차를 통해 진행되었다. 연구의 특성상 조직의 팀 단위로 자료 수집이 이루어져야하기 때문에, 자료 수집에 앞서 각 조직에 협력자를 섭외하였으며, 자료 수집은 방문 및 우편발송, e-mail을 통한 도구의 배포 및 수거 등의 절차를 통해 이루어졌다.

우선 표집 대상 기업별로 1명의 협력자를 섭외하여 조사에 협조를 구하였으며, 회수율을 높이기 위해서 협력자에게 연구의 취지와 설문조사 방식에 대해 자세히 설명하였다. 응답자 수를 고려하여 설문지를 우편 또는 e-mail로 배포하였으며, 설문지를 우편으로 발송할 경우 연구에 대한 협조를 구하는 안내문과 설문지 및 반송용 봉투를 함께 송부하였다.

연구진행을 위한 설문 배포 및 수집은 2013년 4월 15일부터 5월 2일까지 이루어졌으며, 수집된 자료는 총 18개 그룹사, 46개 계열사의 98개 팀, 428명(유효회수율 68.48%)이 응답한 자료이다. 수집된 자료 중 미응답 문항이 있는 자료와 인구통계학적 문항에 응답하지 않은 자료, 불성실 응답 자료 68개는 제외하였다.

<표 III-18> 응답자의 일반적 특성

	구분	빈도	백분율(%)
성별	남성	228	73.8
	여성	181	26.2
	계	309	100.0
연령	30세 미만	63	20.4
	30-40세 미만	171	55.3
	40-50세 미만	57	18.5
	50세 이상	18	5.8
	계	309	100
학력	고졸 이하	4	1.3
	전문대졸	30	9.7
	4년제졸	221	71.5
	석사학위	42	13.6
	박사학위	12	3.9
	계	309	100
직급	사원	91	29.4
	대리	85	27.5
	과장	80	25.9
	차장	40	12.9
	부장 이상	13	4.2
	계	309	100
고용형태	정규직	297	96.1
	비정규직	12	3.9
	계	309	100
팀	전략기획	83	26.9
	인사(인사, 교육, 노사)	52	16.8
	재무, 회계, 경리	14	4.5
	전산·IT, 기획·관리	42	13.3
	PR/IR(홍보)	49	15.9
	법무, 총무	51	16.5
	구매, 자재	19	6.1
	계	309	100
직장경력	3년 미만	62	20.1
	3년-5년 미만	42	13.5
	6년-10년 미만	102	33.1
	11년-15년 미만	50	16.1
	16이상	53	17.2
	계	309	100

한편, 일반적으로 회귀분석을 실시하는데 있어 회귀식의 가정을 검토하는 것이 필요하다(김계수, 2010) 회귀식의 가정은 변수와 잔차에 관련된 것으로 다중공선성, 잔차의 독립성, 등분산성 등이 해당되기 때문에 SPSS 18.0을 활용하여 이에 대한 검증을 우선적으로 실시하였다. 분석결과 VIF값이 3이하로 다중공선성이 발생하지 않았으며, 잔차가 독립적으로 판별되었다. 하지만, 독립변수인 과업의 다양성, 과업의 중요성, 팀지원인식, 팀소통개방성에 대한 등분산성을 확인한 결과 잔차가 추세를 약간 보이고 있어 등분산성 가정을 채택하기 어렵다고 판단하였다. 이에 따라 추세에 크게 영향을 주고 있는 응답 자료를 제거한 결과 71개의 자료를 추가적으로 제외하였으며, 최종분석에는 15개 그룹사, 34개 계열사의 74개 팀, 289명이 응답한 자료가 사용되었다.

최종분석에 활용된 응답자의 일반적인 특성은 <표 III-18>와 같다.

성별은 남성73.8%로 여성26.2%에 비해 많았으며, 연령은 30대가 55.3%로 가장 많았다. 응답자의 최종학력은 4년제 졸업이 71.5%로 가장 많았으며, 다음으로 석사 13.6%, 전문대졸 9.7%, 박사학위 3.9%, 고졸 1.3% 순으로 나타났다. 직급은 사원 29.4%, 대리 27.5%, 과장 25.9%, 차장 12.9%, 부장 이상 4.2%로 나타났다. 고용형태는 정규직이 96.1%로 대부분을 차지하였고, 비정규직(계약직 및 인턴사원)은 3.9%로 나타났다. 다음으로 응답자들의 소속팀은 전략기획 26.9%, 인사(인사, 교육, 노사) 16.8%, 법무, 총무 16.5%, PR/IR(홍보) 15.9%, 전산·IT, 기획·관리 13.3%, 구매, 자재 6.1%, 재무, 회계, 경리 4.5% 순으로 나타났다. 마지막으로 직장경력은 5년에서 10년 미만이 33.1%로 가장 많았으며, 다음으로 3년 미만 20.1%, 15년 이상 17.2%, 10년에서 15년 미만 16.1%, 3년에서 5년 미만이 13.5% 순으로 나타났다.

5. 자료 분석

이 연구에서는 대기업 사무직 근로자의 무형식학습과 개인수준 변인 및 팀 수준 변인의 위계적 관계를 구명하고자 SPSS for Window 18.0 프로그램을 이용하여 기술통계(평균, 표준편차, 빈도, 백분율) 분석, AMOS 18.0 프로그램을 이용하여 측정도구의 타당도 검증(확인적 요인분석), HLM 7.0 for Windows 프로그램을 이용한 위계적 선형 모형 분석을 실시하였다. 무형식학습에 영향을 미치는 변인은 개인과 팀이라는 2개의

서로 다른 수준의 위계적 자료 구조(hierarchical data structures)의 속성을 지니고 있다. 즉 무형식학습은 개인수준 변인의 영향을 받을 뿐만 아니라 권한위임, 학습지향 리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성과 같은 팀 수준 변인의 영향을 받는다. 위계적 선형모형 분석은 이와 같이 분석단위 및 측정수준이 위계적 구조인 자료 분석에 적합한 통계분석에 해당한다. 이 연구에서는 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준, 개인 수준 변인, 팀 수준 변인을 구명하기 위해 기술통계를 실시하고, 무형식학습 수준에 대한 개인수준 변인과 팀 수준 변인의 위계적 구조 자료 분석을 위해 위계적 선형모형 분석의 기초모형(Null Model), 중간모형(Mean Model), 연구모형(Explanatory Model) 분석을 실시하였다(〈표 III-19〉 참조).

우선, 기초모형은 위계적 선형모형 분석의 최소 모형에 해당하는 무선효과 일원변량분석모형(One-Way Anova with Random Effects Model)으로 종속변인인 무형식학습의 전체 변량을 개인수준과 팀 수준 변량으로 분할하고 집단 내 상관계수(ICC)를 산출하기 위해 활용되었으며, 이를 통해 다음 단계 분석의 바탕이 되는 기초적인 정보를 확보하였다.

다음으로 개인 및 팀 수준 변인의 설명 변량을 산출하기 위해 집단 내 모형에 독립변인을 투입하는 중간모형으로 무선효과 회귀계수 모형(Random-Coefficients Regression Model)을 설정하였다. 이 모형에서는 우선 개인수준 변인에 해당하는 일반적 특성, 직무특성, 사회·심리적 특성만을 투입하고 팀 수준의 변량을 설명하는 변인을 투입하지 않았다. 이에 절편 및 기울기 계수가 팀에 따라 우선적으로 변화하는 것으로 간주하는 모형에 해당하며, 기초모형과의 변량 추정치 비교를 통해 개인수준 변인의 설명 변량을 산출하였다. 다음으로 팀 수준 변인에 해당하는 권한위임, 학습지향 리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성 등 변인만을 투입한 후 기초모형과의 변량 추정치 비교를 통해 팀 수준 변인의 설명 변량을 산출하였다.

마지막으로 중간모형에 팀 수준의 독립변인을 투입하는 최종 연구모형으로 절편-기울기 결과 모형(Intercepts - and Slopes - as - Outcomes Model)을 설정하여 팀 수준 변인의 순수 설명 변량을 산출하고, 개인 및 팀 수준 변인 간의 상호작용 효과를 분석하였다.

<표 III-19> 연구문제에 따른 자료 분석방법

	연구의 문제	분석방법
1	대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 개인수준 및 팀 수준의 변량	HLM 기초모형 분석 <ul style="list-style-type: none"> 무선효과 일원변량분석(One-Way ANOVA with Random Effects)
2	대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 개인 및 팀 수준 변인의 효과 <ul style="list-style-type: none"> 개인수준 변인의 효과 팀 수준 변인의 효과 	HLM 중간모형 분석 <ul style="list-style-type: none"> 무선효과 회귀계수모형 (Random-Coefficients Regression Model)
3	대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 순수 효과	HLM 연구모형 분석 <ul style="list-style-type: none"> 절편-결과모형 (Intercepts-and Slopes-as-Outcomes Model)
4	대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 개인 및 팀 수준 변인의 상호작용 효과	

가. HLM 기초모형 분석(무선효과 일원변량분석)

HLM 기초모형은 1수준 모형(집단 내 모형)과 2수준 모형(집단 간 모형)으로 구분되며, 2수준 모형을 1수준 모형에 대입하여 통합모형을 얻을 수 있다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{oj} + r_{ij} \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

Y_{ij} : j번째 집단 i번째 개인의 종속변인 값

β_{oj} : j번째 집단 평균의 추정치

r_{ij} : j번째 집단 i번째 개인의 무선오차(random error)

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{oj} = \mu_{00} + \mu_{oj} \quad \mu_{oj} \sim N(0, \tau_{00})$$

μ_{00} : 전체 모집단의 평균

μ_{oj} : j번째 집단의 무선효과(random error)

3) 통합 모형

$$Y_{ij} = r_{00} + \mu_{oj} + r_{ij}$$

r_{00} : 고정효과(fixed effect)

μ_{oj}, r_{ij} : 무선효과(random effect)

나. HLM 중간모형(무선효과 회귀계수 모형)

중간모형은 집단 내 모형에 투입된 독립변인이 개인 수준 변량을 어느 정도 설명할 수 있는지를 구명하기 위해서 무선효과 회귀계수 모형(Random-Coefficients Regression Model)을 설정하였다. 개인 수준 변량 설명을 위한 무선효과 회귀계수 모형은 1수준 모형(집단 내 모형)에만 독립변인을 투입하고, 2수준 모형(집단 간 모형)에는 투입하지 않은 다층분석 모형이다. 단, 인구통계학적 특성은 통제변인으로 투입하였다.

1) 무형식학습에 대한 직무특성 변인의 효과

개인 수준 변인 중 직무특성(과업의 다양성, 과업의 중요성)을 집단 내 모형(1수준)에 투입하고, 집단 간 모형(2수준)에는 독립변인을 투입하지 않은 무선효과 회귀계수 모형을 다음과 같이 설정하였다.

- 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j}(\text{절편}) + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{연령}) + \beta_{3j}(\text{학력}) + \beta_{4j}(\text{직급}) + \beta_{5j}(\text{직장경력}) \\ + \beta_{6j}(\text{과업의 다양성}) + \beta_{7j}(\text{과업의 중요성}) + r_{ij}$$

- 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = r_{00} + \mu_{oj}$$

$$\beta_{1j} = r_{10} + \mu_{1j}$$

$$\beta_{2j} = r_{20} + \mu_{2j}$$

$$\beta_{3j} = r_{30} + \mu_{3j}$$

$$\beta_{4j} = r_{40} + \mu_{4j}$$

$$\beta_{5j} = r_{50} + \mu_{5j}$$

$$\beta_{6j} = r_{60} + \mu_{6j}$$

$$\beta_{7j} = r_{70} + \mu_{7j}$$

2) 무형식학습에 대한 사회·심리적 특성의 효과

개인 수준 변인 중 사회·심리적 특성(대인관계, 학습동기)을 집단 내 모형(1수준)에 투입하고, 집단 간 모형(2수준)에는 독립변인을 투입하지 않은 무선효과 회귀계수 모형을 다음과 같이 설정하였다.

- 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j}(\text{절편}) + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{연령}) + \beta_{3j}(\text{학력}) + \beta_{4j}(\text{직급}) + \beta_{5j}(\text{직장경력}) \\ + \beta_{6j}(\text{대인관계}) + \beta_{7j}(\text{학습동기}) + r_{ij}$$

- 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = r_{00} + \mu_{0j}$$

$$\beta_{1j} = r_{10} + \mu_{1j}$$

$$\beta_{2j} = r_{20} + \mu_{2j}$$

$$\beta_{3j} = r_{30} + \mu_{3j}$$

$$\beta_{4j} = r_{40} + \mu_{4j}$$

$$\beta_{5j} = r_{50} + \mu_{5j}$$

$$\beta_{6j} = r_{60} + \mu_{6j}$$

$$\beta_{7j} = r_{70} + \mu_{7j}$$

다. HLM 연구모형 분석(절편-결과 모형)

최종 연구모형은 집단 내 모형(1수준)과 집단 간 모형(2수준) 모두에 독립변인이 투입되는 모형으로, 개인 수준 무형에서 추정된 절편 및 회귀계수들을 집단 수준의 산출변인으로 하는 절편-결과모형 분석(Intercepts-and Slopes-as-Outcomes Model)을 하였다. 연구모형 분석 결과를 통해 개인 수준과 팀 수준의 독립변인의 효과 및 독립변인들 간의 상호작용 효과를 파악할 수 있다. 단, 인구통계학적 특성은 통제변인으로 투입하였다.

연구모형의 집단 내 모형은 중간모형과 동일하며, 집단 간 모형에는 팀 수준의 독립변인이 모두 투입된다.

1) 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 효과

교수행동에 대한 팀 수준 변인의 효과는 인구통계학적 특성과 함께 개인 수준 변인의 영향력을 통제한 후 순수 효과를 구명해야 한다. 이를 위해 집단 내 모형(1수준)에 개인 수준 변인(과업의 다양성, 과업의 중요성, 대인관계, 학습동기)을 모두 투입한 후 집단 간 모형(2수준)에 팀 수준 변인(권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성)을 추가적으로 투입한 모형을 다음과 같이 설정하였다.

- 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j}(\text{절편}) + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{연령}) + \beta_{3j}(\text{학력}) + \beta_{4j}(\text{직급}) + \beta_{5j}(\text{직장경력}) \\ + \beta_{6j}(\text{과업의 다양성}) + \beta_{7j}(\text{과업의 중요성}) \\ + \beta_{8j}(\text{대인관계}) + \beta_{9j}(\text{학습동기}) + r_{ij}$$

- 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = r_{00}(\text{절편}) + r_{10}(\text{권한위임}) + r_{20}(\text{학습지향리더십}) + r_{30}(\text{팀지원인식}) \\ + r_{40}(\text{팀소통개방성}) + \mu_{0j}$$

2) 무형식학습에 대한 개인과 팀 수준 변인의 상호작용 효과

개인 수준 변인과 팀 수준 변인의 상호작용 효과를 분석하기 위해 회귀계수(기울기)가 팀 별로 유의한 차이가 나타나는 개인 수준 변인을 대상으로 팀 수준 변인과의 상호작용을 분석하였다. 유의한 차이가 보이는 개인 수준 변인(과업의 다양성, 대인관계, 학습동기)과 팀 수준 변인과의 상호작용을 분석하였다. 이 연구에서는 모형의 간명성을 위해 개인 수준 변인들을 각각 투입하였고, 상호작용 효과만 분리하여 분석하였기 때문에 인구통계학적 특성을 통제하지 않았다.

- 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{oj}(\text{절편}) + \beta_{qj}(X_{ij}) + r_{ij}$$

- 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\begin{aligned} \beta_{oj} = & r_{00}(\text{절편}) + r_{01}(\text{권한위임}) + r_{02}(\text{학습지향리더십}) + r_{03}(\text{팀지원인식}) \\ & + r_{04}(\text{팀소통개방성}) + \mu_{oj} \end{aligned}$$

IV. 연구결과 및 논의

1. 측정변인의 기초 통계치

가. 무형식학습 수준

대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준에 대한 기초 통계치는 <표 IV-1>과 같다. 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 전체 평균은 3.80인 것으로 나타났다. 또한, 무형식학습의 하위요인별로는 관계형성 3.92, 업무지식획득 3.83, 자기개발능력함양 3.72, 조직적응 및 맥락이해 3.70 등의 순으로 높은 것으로 나타났다. 이는 ‘그렇다(4.00)’에 가까운 수준으로, 국내 대기업 사무직 근로자들은 팀원들과의 대화와 질문, 정보검색, 업무활동에서의 시행착오 및 개인적 반성 등을 통하여 무형식학습이 비교적 잘 일어나는 것으로 나타났다.

<표 IV-1> 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 기초 통계치

변인	평균	표준편차	최솟값	최댓값
무형식학습	3.80	0.374	2.79	4.63
- 업무지식획득	3.83	0.473	2.00	5.00
- 조직적응 및 맥락이해	3.70	0.524	2.20	5.00
- 관계형성	3.92	0.481	2.33	5.00
- 자기개발능력함양	3.72	0.568	2.00	5.00

주) 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ~ ⑤매우 그렇다)의 응답 결과

나. 개인수준 변인

대기업 사무직 근로자의 개인수준 변인에 대한 기초 통계치는 <표 IV-2>와 같다. 개인수준 변인은 대기업 사무직 근로자의 인구통계학적 특성, 직무특성(과업의 다양성, 과업의 중요성)과 사회·심리적 특성(대인관계, 학습동기)으로 구분된다.

직무특성의 경우 대기업 사무직 근로자의 과업의 다양성은 3.63, 과업의 중요성은

3.88로 나타났으며, 비교적 양호한 결과이나 과업의 중요성에 비해 과업의 다양성이 다소 낮은 결과를 보이고 있다. 이 결과는 사무직 근로자가 수행하는 업무가 대기업의 경우 비교적 체계화되어 있으므로 과업의 다양성을 덜 느끼고 있는 것을 나타내고 있다. 사회·심리적 특성의 경우 대기업 사무직 근로자의 대인관계는 3.91, 학습동기는 3.89로 나타났다.

이는 대기업 사무직 근로자들은 자신들이 수행하는 업무에 대해 다양성은 조금 떨어진다고 인식하는 반면, 자신들의 과업에 대한 조직 내 중요성에 대한 인식은 상대적으로 높은 것으로 나타났으며, 자신의 과업을 잘 수행하기 위한 학습동기도 보통 이상의 수준이었다. 더불어 대규모 조직에서 다양한 조직원들과의 폭 넓은 인간관계를 맺을 수 있는 기회가 많은 것으로 나타났다.

<표 IV-2> 대기업 사무직 근로자의 개인수준 변인 기초 통계치

조직수준 변인	평균	표준편차	최솟값	최댓값
직무특성				
과업의 다양성	3.63	0.676	1.50	5.00
과업의 중요성	3.88	0.668	2.00	5.00
사회·심리적 특성				
대인관계	3.91	0.503	2.11	5.00
- 대인관계 기회	3.91	0.534	2.00	5.00
- 대인관계 범위	3.90	0.573	2.25	5.00
학습동기	3.89	0.383	2.75	5.00
- 성과지향	3.80	0.487	2.50	5.00
- 학습지향	3.95	0.526	2.00	5.00

주1) 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ~ ⑤매우 그렇다)의 응답 결과

다. 팀 수준 변인

대기업 사무직 근로자의 팀 수준 변인에 대한 기초 통계치는 <표 IV-3>과 같다. 팀 수준 변인은 권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성으로 구분된다. 권한 위임은 3.57, 학습지향리더십은 3.39, 팀지원인식은 3.51, 팀소통개방성은 3.45로 나타

났다. 이러한 결과는 대기업 사무직 근로자가 팀 내 권한위임 정도, 팀장의 학습지향 리더십, 팀의 지원 및 팀 내 소통의 개방성에 대해 전반적으로 ‘보통(3.00)’ 정도의 수준으로 인식하고 있음을 보여주고 있다.

<표 IV-3> 대기업 사무직 근로자의 팀 수준 변인 기초 통계치

팀 수준 변인	평균	표준편차	최솟값	최댓값
권한위임	3.58	0.560	2.11	5.00
- 직권의 위임	3.46	0.656	1.00	5.00
- 책임감	3.80	0.572	2.00	5.00
- 자기주도적 의사결정	3.45	0.723	1.67	5.00
학습지향리더십	3.39	0.739	1.43	4.86
팀지원인식	3.51	0.538	1.50	5.00
팀소통개방성	3.45	0.622	1.67	5.00

주) 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ~ ⑤매우 그렇다)의 응답 결과

2. 무형식학습에 관한 개인 및 팀 수준의 변량

대기업 사무직근로자의 무형식학습에 대한 기초모형(무선효과 일원변량분석) 분석 결과는 <표 IV-4>와 같다. HLM 기초모형 분석은 무형식학습의 전체 변량을 개인수준과 팀 수준 변량으로 분할하기 위한 것으로, 개인 및 팀 수준 변인을 투입하지 않은 최소 모형에 해당된다. 우선 고정효과 분석 결과 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준 평균은 3.797로 통계적으로 유의미한($t=139.661$, $p<0.001$) 것으로 나타났다.

다음으로 무선효과를 분석한 결과, 팀 수준의 변량은 0.025, 개인수준의 변량은 0.104로 나타났다. 이를 바탕으로 집단 내 상관계수(ICC)를 산출한 결과 무형식학습의 전체 변량 중 팀 간 차이로 설명되는 변량 비율은 19.37%, 개인 간 차이로 설명되는 변량 비율은 80.63%로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때, 무형식학습 수준의 차이는 팀 수준에서보다는 팀 내 근무하는 사무직 근로자들 사이에서 더 많이 일어나고 있다는

것을 나타낸다.

반면 모든 팀 내 근로자들의 무형식학습 수준이 같다는 가설에 대한 χ^2 검증($\chi^2 = 139.954, p < 0.001$) 결과, 영가설을 기각함으로써 대기업 사무직 근로자의 무형식 학습 수준은 팀 별로 차이가 있는 것으로 나타났다. 무형식학습 수준의 차이가 팀 수준 변인을 통해서 설명될 필요가 있다는 점을 시사한다. 따라서 무형식학습을 연구함에 있어 위계적 분석을 통해 개인수준 변인은 물론 팀 수준 변인을 통한 설명이 필요함을 의미한다.

<표 IV-4> 무형식학습에 대한 기초모형 분석 결과

고정효과	계수	표준오차	t
절편(r_{00})	3.797	0.027	139.661***
무선효과	표준편차	변량	χ^2
집단 간 변량(τ_{00})	0.160	0.025	139.954***
집단 내 변량(σ^2)	0.323	0.104	
집단 내 상관계수(ICC)	0.193		

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

주) 집단 내 상관계수(ICC) = 집단 간 변량(τ_{00}) / (집단 간 변량(τ_{00}) + 집단 내 변량(σ^2))
 = 0.025 / (0.025 + 0.104) = 0.193

한편, 팀 수준 변인의 효과를 정확하게 분석하기 위해서는 개인수준 변인의 영향력을 통제한 후 집단 간 변량을 분할해야 한다. 기초모형의 경우 개인수준 변인의 영향력을 통제하지 않은 상태의 결과이므로, 통제변인인 인구통계학적 특성과 개인수준 변인인 직무특성(과업의 다양성, 과업의 중요성)과 사회·심리적 특성(대인관계, 학습 동기)을 모두 통제한 후 무형식학습 수준의 집단 간 변량을 분할해야 한다. 따라서 개인수준 변인을 통제한 후 대기업 무형식학습의 집단 간 변량은 12.50%, 집단 내 변량은 87.50%인 것으로 나타났다. 이와 같이 무형식학습에 대한 집단 간 변량이 증가한 것은 개인수준 변인의 투입으로 무형식학습의 집단 내 변량이 감소하였기 때문이다. 또한, 무형식학습의 팀 간 차이($\chi^2 = 114.689, p < 0.01$)는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(<표 IV-5> 참조).

<표 IV-5> 개인수준 변인의 통제 전과 후의 무형식학습의 변량 구성 비율

무선효과	집단 간 변량	집단 내 변량	χ^2
개인수준 변인 통제 전	0.025 (19.37%)	0.104 (80.63%)	139.954***
개인수준 변인 통제 후	0.009 (12.50%)	0.063 (87.50%)	114.689**

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

이상의 무형식학습의 개인수준 및 팀 수준의 변량 분석 결과, 무형식학습에 대한 팀 간 차이가 존재한다는 것을 확인할 수 있으나, 대기업 팀 간 차이로 설명할 수 있는 변량은 사무직 근로자 간 차이에 비해 크지 않다는 것을 알 수 있다. 무형식학습 수준의 차이는 팀 차원에서보다 동일한 팀 내 팀원들 사이에 더 많이 나타난다고 할 수 있다. 그러나 무형식학습에 대한 팀 간 차이를 설명할 수 있는 변량의 크기는 최대 12.50%로 나타나 여전히 팀의 차이를 보이고 있으며, 더불어 무형식학습 수준에 영향을 미치는 개인수준 변인과 팀 수준 변인을 구명하는 일은 의미 있는 것으로 판단된다.

3. 무형식학습에 관한 개인수준 변인의 효과

가. 직무특성의 효과

무형식학습에 관한 직무특성의 효과는 <표 IV-6>과 같다. 직무특성의 효과를 구명하기 위해 인구통계학적 특성을 통제한 후, 중간모형(무선효과 회귀계수모형)의 집단 내 모형에 직무특성 변인인 과업의 다양성과 과업의 중요성을 투입하였다.

고정효과 분석 결과 과업의 다양성($t=6.622$, $p<0.001$)은 무형식학습에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나온 반면, 과업의 중요성($t=0.968$, $p\text{-value}=0.334$)은 통계적으로 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 이 결과에 의하면 자신이 수행하

는 과업이 다양성이 있다고 인식할수록 무형식학습 수준이 높아진다는 것을 의미한다. 무형식학습에 대한 과업의 다양성의 효과를 구체적으로 살펴보면, 과업의 다양성의 회귀계수는 0.220으로, 과업의 다양성이 1 표준편차만큼 증가할 때 무형식학습 수준은 0.220 표준편차만큼 증가하는 것으로 나타났다.

무선효과 분석 결과, 집단 간 변량은 0.018로 통계적으로 유의미하게 나타났으며($\chi^2 = 132.918$, $P < 0.001$) 직무특성 변인에 따른 무형식학습 수준은 팀 별로 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-6> 무형식학습에 대한 직무특성의 효과 및 설명량(R²)

고정효과	계수	표준오차	t
절편(r_{00})	3.794	0.023	160.874***
과업의 다양성	0.220	0.033	6.622***
과업의 중요성	0.042	0.043	0.968
무선효과	표준편차	변량	χ^2
집단 간 변량(τ_{00})	0.137	0.018	132.918***
집단 내 변량(σ^2)	0.285	0.081	
구분	변량	설명량(R ²)	
직무특성 투입 전 집단 내 변량	0.104	22.11%	
직무특성 투입 후 집단 내 변량	0.081		

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

주) 설명량(R²) = (투입 전 변량-투입 후 변량) / 투입 전 변량 × 100
 = (0.104 - 0.081) / 0.104 × 100

더불어 직무특성 변인의 설명량을 분석한 결과, 무형식학습의 집단 내 변량은 직무특성 변인 투입 전 0.104(<표 IV-4> 참조)에서 투입 후 0.081로 감소하였으며, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 직무특성 변인의 설명량은 22.11%로 나타났다.

나. 사회·심리적 특성의 효과

무형식학습에 관한 사회·심리적 특성의 효과는 <표 IV-7>과 같다. 사회·심리적 특성의 효과를 구명하기 위해 인구통계학적 특성을 통제된 후, 중간모형(무선효과 회귀계수모형)의 집단 내 모형에 대인관계와 학습동기를 투입하였다.

고정효과 분석 결과, 대인관계($t=7.959, p<0.001$)와 학습동기($t=6.300, p<0.001$) 변인은 무형식학습에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 결과에 의하면 개인이 인식하는 대인관계가 긍정적일수록, 학습동기가 높을수록 무형식학습 수준이 높아진다는 것을 의미한다. 무형식학습에 대한 사회·심리적 특성의 효과를 구체적으로 살펴보면, 대인관계의 회귀계수는 0.281로 대인관계 수준이 1 표준편차만큼 증가할 때 무형식학습 수준은 0.281 표준편차만큼 증가하였다. 학습동기의 회귀계수는 0.294로 학습동기 수준이 1 표준편차만큼 증가할 때 무형식학습 수준은 0.294 표준편차만큼 증가하였다.

<표 IV-7> 무형식학습에 대한 사회·심리적 특성의 효과 및 설명량(R^2)

고정효과	계수	표준오차	t
절편(r_{00})	3.789	0.019	193.328***
대인관계	0.281	0.037	7.959***
학습동기	0.294	0.047	6.300***
무선효과	표준편차	변량	χ^2
집단 간 변량(τ_{00})	0.099	0.009	112.377**
집단 내 변량(σ^2)	0.262	0.068	
구분		변량	설명량(R^2)
사회·심리적 특성 투입 전 집단 내 변량		0.104	34.61%
사회·심리적 특성 투입 후 집단 내 변량		0.068	

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

주) 설명량(R^2) = (투입 전 변량-투입 후 변량) / 투입 전 변량 \times 100
 = (0.104 - 0.068) / 0.104 \times 100

무선효과 분석 결과, 집단 간 변량은 0.009로 통계적으로 유의미하게 나타났다($\chi^2 = 112.377, p < 0.01$). 개인수준 변인에 따른 무형식학습 수준은 팀별로 차이가 있는 것으로 나타났지만, 집단 내 변량이 0.068로 개인 간 차이가 더 큰 것으로 나타났다. 따라서 무형식학습에 대한 사회·심리적 특성 변인의 효과는 팀 간 차이보다 개인 간 차이가 더 크다는 것을 알 수 있다.

더불어 사회·심리적 특성 변인의 설명량을 분석한 결과, 무형식학습의 집단 내 변량은 사회·심리적 특성인 대인관계와 학습동기 변인 투입 전 0.104(〈표 IV-4〉 참조)에서 투입 후 0.068로 감소하였으며, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 사회·심리적 특성 변인의 설명량은 34.61%로 나타났다.

이상의 결과를 종합해 보면, 무형식학습은 직무특성 변인보다는 사회·심리적 특성 변인의 영향을 더 받는 것으로 나타났다. 무형식학습에 유의미한 영향을 미치는 개인수준 변인의 회귀계수를 비교해보면, 학습동기, 대인관계, 과업의 다양성 순으로 무형식학습에 많은 영향을 끼치는 것을 알 수 있다. 더불어 무형식학습은 집단보다는 개인 별로 더 큰 차이가 있음으로 나타났다.

4. 무형식학습에 관한 팀 수준 변인의 효과

무형식학습에 관한 팀 수준 변인의 효과는 〈표 IV-8〉과 같다. 팀 수준 변인의 순수 효과를 구명하기 위해 절편-기울기 결과모형(Intercepts and Slopes-as -Outcomes Model)을 통해 집단 내 모형에 개인수준 변인을 투입한 후 집단 간 모형에 팀 수준 변인인 권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성을 투입하였다.

고정효과 분석 결과, 팀 수준 변인 중 팀지원인식과 팀소통개방성 변인만 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 권한위임과 학습지향리더십변인은 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 개인수준 변인을 포함한 다른 모든 조건이 동일한 경우 팀지원인식과 팀소통개방성에 따라 무형식학습 수준이 달라진다는 점을 의미한다. 사무직 근로자들에게 긍정적인 지원이 이루어진다고 인식되는 팀일수록, 팀 내 소통의 개방성이 있다고 인식되는 팀일수록 무형식학습 수준이 높아진다는 것을 의미한다.

<표 IV-8> 개인수준 변인 통제 후 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 효과 및 설명량(R²)

고정효과	계수	표준오차	t
팀 수준 변인			
절편(r_{00})	3.789	0.017	215.969***
- 권한위임	-0.006	0.036	-0.180
- 학습지향리더십	-0.038	0.030	-1.265
- 팀지원인식	0.101	0.049	2.072*
- 팀소통개방성	0.095	0.036	2.634*
통제변인			
인구통계학적 특성			
- 성별	-0.066	0.043	-1.523
- 나이	-0.015	0.006	-2.490*
- 학력	0.040	0.029	1.344
- 직급	0.008	0.024	0.337
- 직장경력	0.014	0.007	2.008*
개인 수준 변인			
직무특성			
- 과업의 다양성	0.133	0.024	5.370***
- 과업의 중요성	-0.036	0.035	-1.001
사회·심리적 특성			
- 대인관계	0.208	0.035	5.815***
- 학습동기	0.217	0.051	4.236***
무선효과	표준편차	변량	χ^2
집단 간 변량(t_{00})	0.075	0.005	92.047*
집단 내 변량(σ^2)	0.249	0.062	
구분	변량	설명량(R ²)	
팀 수준 변인 투입 전 집단 간 변량	0.009	44.44%	
팀 수준 변인 투입 후 집단 간 변량	0.005		

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

주) 설명량(R²) = (투입 전 변량-투입 후 변량) / 투입 전 변량 × 100
 = (0.009-0.005) / 0.009 × 100

무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 효과를 구체적으로 살펴보면, 팀지원인식의 회귀계수는 0.101로 팀지원인식 수준이 1 표준편차만큼 증가할 때 무형식학습 수준은 0.101 표준편차만큼 증가하였다. 팀소통개방성의 회귀계수는 0.095로 팀소통개방성 수준이 1 표준편차만큼 증가할 때 무형식학습 수준은 0.095 표준편차만큼 증가하는 것으로 나타났다.

다음으로 무선효과를 분석한 결과로 집단 간 변량은 0.005로 통계적으로 유의미하게 나타났으며($\chi^2 = 92.047, p < 0.5$), 이는 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준은 팀에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

한편 고정효과와 무선효과를 분석한 결과를 바탕으로 팀 수준 변인의 설명량(R^2)을 분석한 결과, 무형식학습의 집단 간 변량은 팀 수준 변인 투입 전 0.009(<표 IV-5> 참조)에서 투입 후 0.005로 감소하였다. 따라서 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 설명량(R^2)은 44.44%로 나타났다.

5. 무형식학습에 관한 개인과 팀 수준 변인의 상호작용 효과

이 연구의 다섯 번째 연구목표인 무형식학습에 대한 개인 및 팀 수준 변인의 상호작용 효과를 검증하는 단계로 팀 수준 변인의 조절 효과로 인한 영향력을 분석하기 위해 무형식학습에 대한 개인 및 팀 변인의 상호작용 효과를 분석하였다. 무형식학습에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타난 개인 수준 변인(과업의 다양성, 대인관계, 학습동기)을 대상으로 팀 수준 변인과의 상호작용을 분석하였다.

개인 수준 변인과 팀 수준 변인의 상호작용을 검증한 결과 개인 수준 변인은 팀 수준 변인과 상호작용 상호작용이 있는 것으로 나타났다.

무형식학습에 대한 과업의 다양성과 팀 수준 변인의 상호작용 효과는 <표 IV-9>와 같다. 고정효과 분석 결과 팀지원인식($t=3.513, p < 0.01$)이 무형식학습에 대해 과업의 다양성의 기울기에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 과업의 다양성과 팀지원인식의 상호작용에 대한 회귀계수는 0.181로 팀지원인식이 1 표준편차 증가할 때 과업의 다양성은 0.181 표준편차만큼 증가한다. 팀소통개방성($t=2.899, p < 0.01$)이 무형식학습에 대해 과업의 다양성의 기울기에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났으며 과업의 다양성과 팀소통개방성에 대한 회귀계수는 0.112로 팀소통개방성이 1 표준편차

증가할 때 과업의 다양성은 0.112 표준편차만큼 증가한다. 따라서 팀지원인식과 팀소통개방성이 높은 팀일수록 과업의 다양성이 무형식학습에 미치는 효과가 증가한다는 것이다.

<표 IV-9> 무형식학습에 대한 과업의 다양성과 팀 수준 변인의 상호작용 효과

고정효과	계수	표준오차	t
절편(과업의 다양성의 기울기)	3.790	0.018	204.385***
- 과업의 다양성*권한위임	-0.023	0.034	-0.686
- 과업의 다양성*학습지향리더십	-0.046	0.031	-1.452
- 과업의 다양성*팀지원인식	0.181	0.051	3.513**
- 과업의 다양성*팀소통개방성	0.112	0.038	2.899**

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

무형식학습에 대한 대인관계와 팀 수준 변인의 상호작용 효과는 <표 IV-10>과 같다. 고정효과 분석 결과 팀소통개방성(t=3.199, p<0.01)이 무형식학습에 대해 대인관계의 기울기에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 대인관계와 팀소통개방성의 상호작용에 대한 회귀계수는 0.100로 팀소통개방성이 1 표준편차 증가할 때 대인관계는 0.100 표준편차만큼 증가한다. 이 결과는 팀소통개방성이 높은 팀일수록 대인관계가 무형식학습에 미치는 효과가 증가하는 것을 의미한다.

<표 IV-10> 무형식학습에 대한 대인관계와 팀 수준 변인의 상호작용 효과

고정효과	계수	표준오차	t
절편(대인관계의 기울기)	3.787	0.018	209.082***
- 대인관계*권한위임	0.034	0.037	0.923
- 대인관계*학습지향리더십	-0.049	0.028	-1.744
- 대인관계*팀지원인식	0.070	0.047	1.478
- 대인관계*팀소통개방성	0.100	0.031	3.193**

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

무형식학습에 대한 학습동기와 팀 수준 변인의 상호작용 효과는 <표 IV-11>과 같다. 고정효과 분석 결과 팀소통개방성($t=5.692$, $p<0.001$)이 무형식학습에 대해 학습동기의 기울기에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 학습동기와 팀소통개방성의 상호작용에 대한 회귀계수는 0.177로 팀소통개방성이 1 표준편차 증가할 때 대인관계는 0.177 표준편차만큼 증가한다. 이 결과는 팀소통개방성이 높은 팀일수록 학습동기가 무형식학습에 미치는 효과가 증가하는 것을 의미한다.

<표 IV-11> 무형식학습에 대한 학습동기와 팀 수준 변인의 상호작용 효과

고정효과	계수	표준오차	t
절편(학습동기의 기울기)	3.795	0.019	198.009***
- 학습동기*권한위임	-0.031	0.040	-0.787
- 학습동기*학습지향리더십	-0.026	0.030	-0.852
- 학습동기*팀지원인식	0.053	0.054	0.979
- 학습동기*팀소통개방성	0.177	0.031	5.692***

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

6. 연구결과에 대한 논의

가. 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준

대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준은 5점 환산 시 3.80이다. 무형식학습의 하위요인별로 살펴보면 업무지식획득이 3.83, 조직적응 및 맥락이해가 3.70, 관계형성이 3.92, 자기개발능력함양이 3.72이었다. 중소기업 근로자를 대상으로 연구를 진행한 문세연(2010)의 연구와 비교해보면, 업무지식획득이 3.78, 조직적응 및 맥락이해가 3.64, 관계형성이 3.70, 자기개발능력함양이 3.66으로 모든 요인에 있어 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준과 차이가 있는 것으로 나타났다. 더불어 대기업 연구개발 인력을 대상으로 무형식학습을 연구한 송선일(2011)의 연구에서 무형식학습 수준이 3.72로 측정된 것과 비교해 볼 때, 연구개발 부문의 특성 상 학습이 일어나는 빈도가 높음에도 불구하고 대기업 사무직 근로자에 비해 다소 낮은 수준을 보이고 있음을 알

수 있다. 이러한 결과는 사무직 근로자들이 급변하는 사회에 적응하기 위해 학습과 지식습득을 통해 새로운 지식과 가치를 창출하는 지식근로자(김은석, 정철영, 2011)라는 점에서 긍정적인 결과라 할 수 있다.

나. 무형식학습에 대한 개인 및 팀 수준의 변량

무형식학습에 대한 개인 및 팀 수준의 변량을 분석한 결과 개인 간 차이로 설명되는 변량은 80.63%, 팀 간 차이로 설명되는 변량은 19.37%로 나타났다. 그리고 인구통계학적 특성과 함께 개인수준 변인인 과업의 다양성, 과업의 중요성, 대인관계, 학습 동기 변인의 통제 후에는 팀 간 차이로 설명되는 변량이 12.50%로 감소하는 것으로 나타났으며, 무형식학습의 집단 간 차이는 통계적으로 유의미한 것으로($\chi^2 = 114.689, p > 0.01$) 나타났다.

연구방법 측면에서는 무형식학습과 개인 및 팀 수준 변인을 종합적으로 구명함에 있어 개인수준 변인과 팀 수준 변인을 분산분석이나 다중회귀분석과 같은 전통적인 단층구조 방식으로 분석할 경우, 팀 수준의 효과가 차단되거나 혼재되어 나타나게 된다(Bliese, 2000). 단층구조 방식을 사용하게 되면 집단의 분산이 주는 오차를 고려하지 못하는 한계가 발생되기 때문이다(강상진, 2003; 유정진, 2006). 이 연구의 결과로 기초모형에서 팀 간 차이로 설명되는 변량이 19.37%로 집단 간 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 산출되었고, 개인수준 변인 통제 후에는 팀 간 차이로 나타나는 변량이 12.50%로 감소하는 것으로 나타났다. 이는 학습이 조직맥락적 특성과 개인 특성의 상호작용으로 발생한다는 선행연구(박혜선, 이찬, 2012; 정연순, 2005)의 결과를 지지하는 것으로 비록 개인수준 변인 통제 후 팀 간 차이로 나타나는 변량이 감소하였지만, 여전히 팀 간 차이가 있음을 의미한다. 따라서 팀 수준 변인에 따라 무형식학습의 수준은 달라질 수 있기 때문에 통계적인 수치가 주는 의미와 별개로 대기업 내 각 팀만이 갖게 되는 팀 특성에 대한 심층적인 논의가 이루어질 필요가 있다.

다. 무형식학습에 대한 개인수준 변인의 효과

이 연구에서 무형식학습에 대한 개인수준 변인은 집단 내 변량의 87.50%를 설명하는 것으로 나타났다. 개인수준 변인별로는 직무특성(과업의 다양성, 과업의 중요성)이

22.11%, 그리고 사회·심리적 특성(대인관계, 학습동기)이 34.61%의 집단 내 변량을 설명하였다. 이러한 결과는 무형식학습과 관련한 변인을 구명함에 있어 개인수준 변인이 중요함을 강조한 선행연구(Argyris & Schön, 1981; Nonaka, 1994)의 결과를 지지하는 것이다. 즉, 무형식학습과 관련된 개인수준 변인 구명에 있어서 무형식학습 관련 변인으로 대표되는 개인적 특성을 비롯한 일부 특성만을 고찰함으로써 연구 과정을 지나치게 단순화하는 것을 극복할 필요가 있다는 것을 의미한다.

또한, 무형식학습에 대한 개인수준 변인의 설명량(R^2)을 비교해볼 때 직무특성 변인보다는 무형식학습의 주체인 대기업 사무직 근로자의 사회·심리적 특성이 더 중요한 변인임을 확인할 수 있었다. 구체적으로 살펴보면, 학습동기, 대인관계, 과업의 다양성 순으로 무형식학습에 대해 중요한 변인으로 나타났다.

1) 직무특성의 효과

무형식학습에 관한 직무특성의 효과를 분석한 결과, 과업의 다양성($t=6.622$, $p<0.001$)은 통계적으로 유의미한 영향력이 있는 반면, 과업의 중요성($t=0.968$, $p\text{-value}=0.334$)은 유의미한 영향력을 미치지 않는 것으로 나타났다. 무형식학습에 미치는 직무특성 변인의 설명량(R^2)은 22.11%로 나타났다. 이는 개인이 수행하는 과업에 다양성이 있다고 인식할수록 무형식학습이 잘 일어나는 것을 의미한다.

(가) 무형식학습에 대한 과업의 다양성의 효과

직무특성 중 과업의 다양성은 무형식학습에 유의미한 영향관계가 있는 것으로 나타났다. 그동안의 선행연구(Billett, 2001; Engerström, 1999; Kwakman, 2003; McCauley et al., 1994; van Woerkom et al., 2002)를 지지하는 결과이나, 문세연(2010)이 중소기업 근로자를 대상으로 실시한 연구의 결과와는 상반된 결과를 보이고 있다. 이는 대기업과 중소기업의 차이로 판단될 수 있는데, 상대적으로 규모가 작은 중소기업의 경우 일상적이고 반복적인 일을 수행하게 되어 예외적인 일을 마주하게 될 가능성이 낮다. 이처럼 반복적인 업무를 수행하다 보면 새로운 기술이나 지식을 습득할 기회가 적어져(Gersick & Hackman, 1990) 무형식학습의 기회가 상대적으로 적을 것이다.

대기업에 재직 중인 사무직 근로자들의 업무가 비교적 체계적이기는 하나, 급변하는 경영환경에 대처해야 하는 대기업의 사무직 근로자로서 예외적인 일을 마주하게

되는 상황을 과업의 다양성으로 인식하게 되고, 이러한 상황을 극복하기 위한 개인의 학습 의지가 무형식학습으로 이어질 가능성으로 보인다. 따라서 팀에서는 업무에 다양성을 부여하기 위한 변화를 유도할 필요가 있고, 조직 및 팀 차원의 사업의 다각화 방안도 고려할 필요가 있음을 시사한다. 더불어, 무한경쟁시대에 평생학습자로 살아가야 하는 대기업 사무직 근로자의 경우 끊임없는 자신의 발전을 위해 무형식학습이 촉진되는 환경 속에서 생존해야 하며, 스스로가 다양한 과업을 담당하거나 동료에게 다양한 방법으로 과업을 수행할 수 있도록 팀 내 문화를 조성할 필요가 있다.

(나) 무형식학습에 대한 과업의 중요성의 효과

과업의 중요성은 무형식학습에 유의미한 영향력을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이 결과는 그동안의 선행연구(이용도, 2004; 이진화, 2006; 임승욱, 1998; Jeon & Kim, 2010)의 결과와 상반되는 것으로 나타났다. 대기업들은 과거처럼 이윤추구에만 그치는 것이 아니라, 가치 경영, 정도 경영 등의 경영철학을 내세워 사회에 의미 있는 기여를 하려고 한다. 하지만 대기업 사무직 근로자들은 당면한 과제 수행에 심적 여유를 가질 수 없고, 팀의 성과에 매진해야 하므로 자신의 과업의 중요성에 대해 관심을 가질 수 없는 현실이다.

최근 경영 환경의 빠른 변화에 따라 조직 구성원들이 수행하는 직무는 더 이상 조직 내부에만 영향을 미치는 것이 아니라 외부에도 영향을 미치고 있다(김미희 외, 2012). 따라서 과업의 중요성이 무형식학습에 직접적인 영향을 미치지 않더라도, 조직원 스스로 자신의 과업이 개인의 안락이나 팀의 성과에만 영향을 미치는 것이 아닌 사회 전반에 걸쳐 의미 있는 영향력을 미칠 수 있는 과업임을 인식하게 된다면, 자신의 과업에 더욱 큰 관심을 갖게 되어 성과 도출을 위한 학습이 동반될 수 있을 것이다.

2) 사회 · 심리적 특성의 효과

무형식학습에 관한 사회 · 심리적 특성의 효과를 분석한 결과, 대인관계($t=7.959$, $p<0.001$)와 학습동기($t=6.300$, $p<0.001$)는 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 대인관계의 기회가 많고, 대인관계의 범위가 넓다고 인식할수록, 학습동기가 높을수록 무형식학습 수준이 높게 나타난다는 것을 의미한다. 무형식학습에

미치는 사회·심리적 특성 변인의 설명량(R^2)은 34.61%로 나타났다.

(가) 무형식학습에 대한 대인관계의 효과

이 연구에서는 대인관계가 무형식학습과 깊은 관계가 있다는 선행연구(이성연, 2008; 정연순, 2005; 정홍인, 2008; Marsick & Volpe, 1999)의 결과를 지지하는 것으로 나타났다. 이는 긍정적인 대인관계를 갖고 있는 학습자가 동료에게 도움을 청하는 과정에서 무형식학습이 더 활발히 일어난다고 할 수 있다(Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). 무형식학습은 타인과의 상호작용 및 다양한 활동을 통해 지속적으로 발생되므로 팀에서의 긍정적인 대인관계는 직장생활과 학습에 의미 있는 영향을 미치게 된다. 더욱이 최근 많은 조직들이 조직원들의 성과향상을 위해 조직 내 구성원 상호간의 대화를 통해 협력을 유도할 수 있도록 조직문화 개선에 힘을 쓰고 있는 것(문세연, 2010)과 같이, 이 연구결과는 이에 대한 논리적 근거를 제공하고 있다. 따라서 팀 내 긍정적인 대인관계를 위해서는 개인차원의 노력과 함께 조직 차원의 멘토링 프로그램이나 팀원 간의 네트워크를 구축할 수 있는 지원 등을 통하여 팀 내 좋은 인간관계를 맺어 나갈 수 있도록 정책과 관리가 필요함을 시사하고 있다. 아울러 구체적으로 어떠한 형태와 특성의 지원들이 무형식학습에 도움이 되는지가 우선적으로 구명될 필요가 있다.

(나) 무형식학습에 대한 학습동기의 효과

이 연구에서는 무형식학습에 영향을 미치는 요인으로 학습동기가 중요한 요인에 해당한다는 선행연구(문세연, 2010; Sambrook & Stewart, 2000; Schunk, 1991; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)의 결과를 지지하는 것으로 나타났다. 학습동기가 높은 학습자는 자신의 이해수준을 자주 점검(Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)하게 되고, 이러한 과정 속에서 무형식학습이 더 활발히 일어난다고 할 수 있다. 무형식학습의 특성상 형식학습과는 달리 강제성이 없으므로 학습자의 학습동기가 절대적으로 필요하다. 과거 연구들에서는 학습과 관련된 변인으로 지능이나 성취와 같은 인지적인 변인을 중시했다. 하지만, 급변하는 사회 속에서 지속적인 학습과 지식습득을 통해 새로운 지식과 가치를 창출해야 하는 사무직 근로자들에게는 스스로 활동을 선택하고 노력을 기울이며 어려움이 있어도 끈기를 보이게 하는 학습동기가 말로 필수적인 요

인이라 할 수 있다(김아영, 2004). 특히 무형식학습은 일터 전반에서 비의도적이지만 자기주도적으로 발생되므로 일터학습자의 학습동기가 매우 중요함을 논리적으로 뒷받침해주는 결과라 할 수 있다.

학습동기란 개인의 의지, 곧 내재적인 동기뿐만 아니라 개인의 발전 또는 취업이나 이직, 업무수행 향상 및 자격증 취득 등과 같은 학습의 결과와 관련 있는 외재적 동기도 함께 작용한다(Sargant, 2001). 외적 보상 때문에 시작된 학습이 점차적으로 자신에게 내면화되어 결국에는 외적 보상이 없이도 자연스레 학습을 하게 되는 경우도 있으므로, 무형식학습이 잘 발생되기 위해서 팀원들의 외재적 학습동기를 고취시킬 수 있는 방안을 마련하고 팀 내 학습문화를 조성하여야 함을 시사한다.

라. 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 효과

무형식학습에 관한 팀 수준 변인의 효과를 분석한 결과, 팀지원인식과 팀소통개방성이 무형식학습에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 팀지원인식, 팀소통개방성 순으로 무형식학습에 대해 중요한 변인으로 나타났다. 이는 팀의 지원을 높게 인식할수록, 팀 내 소통 활동이 개방적이라고 인식할수록 무형식 학습 수준이 높게 나타난다는 것을 의미한다.

1) 무형식학습에 대한 권한위임의 효과

이 연구에서는 권한위임은 무형식학습에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 박종선와 김진모(2012)의 연구결과를 지지하고 있지만, 권한위임이 무형식학습에 유의미한 영향을 미친다는 연구(문세연, 2010; 문진수, 2005; Abbey, 1999; Chiva-Gomez, 2004; Clark, 2005)와 상반되는 결과를 보이고 있다. 이러한 결과에 대해서는 측정방법에 따라 권한위임의 효과가 달라질 수 있는데, 많은 선행연구(Conger & Kanungo, 1988; Hill et al. 1987; Lohman, 2005; Thomas & Velthouse, 1990)에서는 권한위임을 심리적 권한위임으로 보는 경향이 있다. 심리적 권한위임이 조직구성원들에게 자기효능감을 증대시켜줌으로써 무력감을 해소시키는 과정을 권한위임이라 하고 이러한 관점에서 권한위임을 측정하는 것이다. 하지만, 이 연구에서는 심리적 권한위임이 아닌, 상사의 권한위임이 이루어지는 행동을 측정하였다.

이 연구에서는 Konczak, Stelly와 Trusty(2000)가 개발한 측정도구를 활용하였으며, 상사의 권한위임 행동과 심리적 권한위임의 관계가 밝혀지지 않았다는 점에 기초하여 상사의 권한위임 행동에 대한 인식을 측정할 수 있는 도구로 개발되었다. 따라서 상사의 권한위임 행동에 대한 인식을 측정한 결과, 이 연구에서는 대기업 사무직 근로자들의 무형식학습 수준에 조직 내 상사의 권한위임 행동은 크게 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 그러나 개인수준 변인 중 과업의 다양성이 무형식학습에 유의미한 영향을 주는 것으로 보아, 권한위임이 잘 이루어져 사무직 근로자가 과업을 다양한 접근 방법으로 수행할 수 있다면 무형식학습 수준에도 영향을 줄 수 있을 것으로 판단된다. 따라서 권한위임이 무형식학습에 직접적인 영향을 미치기보다는 개인수준 변인을 매개하는 개념일 수 있음을 시사한다.

이 연구는 무형식학습의 발생정도를 측정한 것이 아니라, 무형식학습의 결과 수준을 측정한 것으로 권한위임이 무형식학습의 발생에 영향을 미칠 수는 있으나, 결과에 직접적인 영향을 미치지 않을 수 있다. 한편, 이 연구에서는 대기업 사무직 근로자가 인식하는 팀장의 권한위임 수준이 3.58로 ‘보통’ 정도의 수준으로 대기업의 팀 내 권한위임이 활발하게 이루어지지 않음을 의미한다. 이러한 결과로 보아, 각 기업들은 팀 내 권한위임 발생에 도움이 될 수 있도록 조직차원의 정책 마련에 힘을 써야 함을 시사하고 있다.

2) 무형식학습에 대한 학습지향리더십의 효과

상사의 학습지향리더십은 무형식학습에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 조직 내 학습의 발생에는 학습을 지향하는 리더의 리더십 행동이 중요하다는 선행연구들(송선일, 2011; Coetzer, 2003; Rothwell, 2002; Skule, 2004)에 상반되는 결과이다. 이러한 결과에 대해서 대기업의 특성 상 팀 내 팀장은 시스템화 되어 있는 거대 조직의 일원으로 인식될 수 있으므로 팀장의 영향력이 절대적이지는 않을 수도 있음을 나타낸다. 하지만, 무형식학습은 무의식적이고 비의도적으로 발생되므로 팀 내 학습이 발생하려면 팀 문화가 위계적 질서 아래 일방적인 지시를 하는 리더십이 아니라, 헌신적 리더십을 발휘할 수 있는 리더가 필요하다(Chiva-Gomez, 2004; Zucchi & Edwards, 2000). 이 헌신적 리더십은 학습에만 국한된 것이 아니고 업무 전반에 걸쳐 나타나게 되는 것이며, 대기업 사무직 근로자가 인식할 때 팀장의 학습

지향 리더십을 팀장의 일반적인 리더십으로 인식하고 측정되었을 경우도 배제할 수 없다.

한편, 무형식학습은 자연발생적일 수 있으므로 오히려 학습 자체를 지향하는 팀장의 리더십이 학습을 강요하는 부정적인 리더십으로 발휘될 수도 있을 것이다. 팀원들이 학습이라고 인식하지 못한 채 학습이 발생할 수 있도록 팀의 문화를 조성할 수 있는 팀장의 리더십이 필요하다고 판단된다. 더불어 이 연구에서는 대기업 사무직 근로자가 인식하는 상사의 학습지향 리더십 수준이 3.38로 ‘보통’ 정도의 수준이었다. 대기업 사무직 근로자들은 팀장의 학습지향 리더십에 대해 높은 수준으로 인식하지 않음을 알 수 있고, 팀장의 학습지향 리더십을 향상시킬 수 있도록 조직차원의 정책과 방안이 필요함을 시사하고 있다.

3) 무형식학습에 대한 팀지원인식의 효과

이 연구에서 팀 수준 변인 중 팀지원인식은 무형식학습에 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났다. 팀지원인식이 학습에 영향을 준다는 선행연구(문진수, 2005; Enos et al. 2003)를 지지하는 결과이다. 하지만, 이 연구에서 의미 있는 결과로는 개인수준 변인 통제 전($t=2.946, p<0.01$)과 비교하여 통제 후($t=2.072, p<0.05$), 무형식학습에 대한 팀지원인식의 영향력이 감소하는 것으로 나타났다. 개인수준 변인 통제 후 여전히 통계적으로 유의미한 것으로 보아 팀지원인식이 무형식학습에 영향력이 있는 주요한 변인임을 시사해주는 반면, 무형식학습 수준은 팀 수준 변인에 대한 영향력보다 개인수준 변인에 대한 영향력이 더 크다는 것을 의미한다. 즉 팀지원인식 수준이 높은 팀일수록 무형식학습에 긍정적인 영향력이 미치게 되지만, 무형식학습에 대한 개인수준 변인에 비해 영향력이 덜하다는 것을 시사한다.

결국, 무형식학습 수준이 높은 대기업 사무직 근로자는 팀의 지원과 관심 이전에 개인적 학습 가치에 기반을 두고 주도적으로 학습을 하는 경향을 지니고 있을 수 있다는 것이다. 그러나 팀지원인식이 무형식학습에 영향을 미친다는 결과로 보아, 개인이 팀으로부터 긍정적인 지원을 받고 있다는 인식을 심어주어 자연스럽게 학습에 대한 개인의 가치가 발생될 수 있도록 팀 차원의 제도 마련이 필요함을 시사한다.

4) 무형식학습에 대한 팀소통개방성의 효과

팀소통개방성은 무형식학습에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 결과는 소통이 조직 내 학습을 유발하는 가장 중요한 요인이라는 선행연구들에(신동엽, 이지만, 1999; 이진화, 2006; Abbey, 1999; Chiva-Gomez, 2004; Education Development Center, 1998; Gardner, 1989)을 지지하는 연구결과이다. 하지만, 이 연구에서 의미 있는 결과로는 개인수준 변인 통제 전($t=3.856$, $p<0.001$)과 비교하여 통제 후($t=2.634$, $p<0.05$) 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 효과에 대해 살펴본 결과, 무형식학습에 대한 팀소통개방성의 영향력이 감소하는 것으로 나타났다. 팀지원인식과 마찬가지로 무형식학습 수준은 팀 수준 변인에 대한 영향력보다 개인수준 변인에 대한 영향력이 더 크다는 것을 나타내주는 동시에 팀소통개방성은 무형식학습에 영향력이 있는 주요한 변인임을 시사해준다.

조직론적 측면에서 커뮤니케이션에 대한 본격적인 관심은 인간관계론(human relations)과 더불어 시작되었다. 따라서 조직 내에서 동료들 간에 발생하는 비공식적 커뮤니케이션을 통해 조직원들은 대인관계를 만들어간다고 할 수 있다. 이러한 결과는 개인수준 변인 중 대인관계가 무형식학습에 긍정적인 영향력이 있음으로 밝혀진 것과 관련하여 팀소통개방성도 유사한 맥락으로 받아들여진다. 많은 조직들이 소통에 대해 크게 관심을 갖고 다양한 활동들을 하고 있는 것으로 보아 조직 성과와는 긴밀한 관계가 있음을 의미하는 것으로 팀 차원의 원활한 소통을 위한 다양한 전략들이 구축되어야 함을 시사하고 있다.

마. 무형식학습에 대한 개인과 팀 수준 변인의 상호작용 효과

무형식학습에 대한 개인 및 팀 수준 변인의 상호작용 효과분석 결과 과업의 다양성과 팀지원인식($t=3.513$, $p<0.01$), 과업의 다양성과 팀소통개방성($t=2.899$, $p<0.01$), 대인관계와 팀소통개방성($t=3.199$, $p<0.01$), 그리고 학습동기와 팀소통개방성($t=5.692$, $p<0.001$)의 상호작용 효과가 정적으로 유의미하게 나타났다.

이 결과에서 의미 있는 결과는 팀소통개방성이 높은 팀일수록 과업의 다양성, 대인관계, 학습동기가 무형식학습에 미치는 영향력이 커짐을 의미한다. 다시 말해, 과업의 다양성, 대인관계, 학습동기가 높은 대기업 사무직 근로자일수록 무형식학습 수준이 높으며, 이는 팀소통개방성이 높은 팀일수록 더욱 그러함을 보여준다. 팀지원인식과 과업의 다양성의 상호작용도 같은 의미로 팀지원인식을 높게 인식하는 팀

일수록 과업의 다양성이 무형식학습에 미치는 영향력이 커짐을 의미한다.

한편, 상호작용효과가 나타나지 않은 결과에 대해서 의미 있는 시사점을 도출할 수 있다. 첫째, 연구모형에서 무형식학습에 팀지원인식은 영향력이 있는 것으로 나온 반면, 팀지원인식은 과업의 다양성에만 상호작용효과가 있는 것으로 나타났다. 팀지원인식이 높은 팀이라 할지라도 대인관계나 학습동기에 영향을 주지 않음을 의미하며 이는 무형식학습에 대해 팀 수준 변인은 개인수준 변인이 학습에 미치는 효과를 조절하지 못한다는 것을 의미한다. 다시 말해, 학습에 대해 개인적인 가치가 성립되지 않은 학습자에게 팀 차원의 학습 지원 환경이 주어져도 학습에 영향을 주지 않을 것으로 판단된다.

둘째, 팀지원인식은 무형식학습에 영향력이 있는 것으로 나타났으나, 과업의 다양성을 제외하고는 개인 수준 변인과의 상호작용 효과가 전혀 나타나지 않았다. 이는 연구방법 측면으로 전통적인 분석방법을 사용하여 집단내 분산이 주는 오차를 고려하지 않는 한계를 극복하기 위해 위계적 선형모형 분석 방법을 적용할 필요성이 입증된 것이라 볼 수 있다. 위계적 선형모형분석으로 개인수준 변인과 팀 수준 변인을 구분하여 연구를 수행한 결과, 팀 수준 변인의 효과보다 개인수준 변인의 효과가 더 크다는 것을 의미한다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

이 연구의 목적은 국내 대기업 사무직 근로자의 무형식학습과 개인 및 팀 특성의 위계적 관계를 구명하는데 있었다. 이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제로 첫째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준, 개인수준 및 팀 수준 변인은 어떠한가, 둘째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습은 개인 및 팀에 따라 차이가 있는가, 셋째, 대기업 사무직 근로자의 개인수준 변인은 무형식학습에 어떠한 영향을 미치는가, 넷째, 대기업 사무직 근로자의 팀 수준 변인은 무형식학습에 어떠한 영향을 미치는가, 다섯째, 무형식학습에 대한 개인과 팀 수준 변인의 상호작용 효과는 어떠한가로 설정하였다.

조사도구는 무형식학습, 개인수준 변인(인구통계학적 특성, 과업의 다양성, 과업의 중요성, 대인관계, 학습동기), 팀 수준 변인(권한위임, 학습지향리더십, 팀지원인식, 팀소통개방성)으로 구성된 질문지를 사용하였다. 무형식학습 측정도구는 문세연(2010)이 중소기업 근로자를 대상으로 무형식학습의 결과에 대해 측정하기 위해 개발한 도구를 활용하였으며, 하위요인으로 업무지식획득, 조직적응 및 맥락이해, 관계형성, 자기개발 능력함양 등 4개의 요인으로 구성되었다. 무형식학습 측정도구를 비롯하여 모든 변인의 측정도구는 관련 전문가 집단의 의견을 수렴한 후 1차 예비조사를 실시하였으며, 신뢰도와 타당도를 검증받아 본조사에 사용되었다. 본조사에 활용된 도구의 내적 일치도 계수는 무형식학습 0.883, 과업의 다양성 0.823, 과업의 중요성 0.856, 대인관계 0.897, 학습동기 0.770, 권한위임 0.889, 학습지향리더십 0.918, 팀지원인식 0.874, 팀소통개방성 0.884로 나타났다.

연구의 대상은 국내 대기업 사무직 근로자에 해당된다. 그러나 대기업 사무직 근로자의 모집단을 추정하는데 현실적으로 한계가 있으므로 이 연구에서의 표본은 위계적 선형모형 분석에서 요구되는 팀 수준 집단 수 30개 이상을 고려하여 유의표집하였다. 더불어 이 연구는 무형식학습 수준을 측정하는 것으로 무형식학습의 특성상 긴밀한 관계를 맺고 있는 구성원들을 대상으로 측정할 필요가 있다고 판단되어 팀을 단위로 연구를 수행하였다. 외계적 선형모형 분석에서 조직별 5명 이상을 요구하고 있으나

국내 기업의 상황을 고려해 볼 때 현실적으로 불가능하여 3명 이상의 팀원이 응답했을 때 통계적으로 의미가 인정된 선행연구(정예지, 2012; 주현미, 2012; Zohar, 2002)의 결과에 따라 3명 이상의 팀을 대상으로 설문을 수집하였다. 자료수집은 2012년 4월 15일부터 5월 2일까지 우편조사 및 e-mail을 통해 이루어졌으며, 15개 그룹사, 34개 계열사의 747개 팀, 289명의 사무직 근로자가 응답한 자료를 최종분석에 활용하였다. 자료분석은 SPSS for Window 18.0 프로그램, AMOS 18.0과 HLM 7.0 for Window 프로그램을 이용하여 기술통계와 위계적 선형모형 분석의 기초모형(무선희과 일원변량분석), 중간모형(무선희과 회귀계수모형), 연구모형(절편-기울기 결과 모형) 분석을 실시하였다.

연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준은 ‘그렇다’에 가까운 수준(3.78)으로, 관계형성(3.90), 업무지식획득(3.82)은 상대적으로 높은 수준이며, 자기개발능력함양(3.70), 조직적응 및 맥락이해(3.69)는 상대적으로 조금 낮은 수준으로 나타났다.

둘째, 무형식학습의 전체 변량 중 팀 간 차이로 설명되는 변량은 19.37%, 개인 간 차이로 설명되는 변량은 80.63%로 나타났다. 개인수준 변인인 과업의 다양성, 과업의 중요성, 대인관계, 학습동기를 통제된 후 팀 간 차이로 설명되는 변량은 12.50%로 무형식학습 수준에 대한 팀 간 차이는 통계적으로 유의미하나($\chi^2 = 114.689$, $p > 0.01$), 무형식학습 수준은 집단 간 차이보다는 개인 간 차이에 의해 영향을 받고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 개인수준 변인의 설명량(R^2)은 직무특성 22.11%, 사회·심리적 특성 34.61%로 나타났다. 직무특성 변인 중 과업의 다양성($t=6.622$, $p < 0.001$)은 무형식학습에 유의미한 영향이 있는 것으로 나타났지만, 과업의 중요성($t=0.968$, $p\text{-value}=0.334$)은 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 사회·심리적 특성인 대인관계($t=7.959$, $p < 0.001$)와 학습동기($t=6.300$, $p < 0.001$)는 통계적으로 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다.

넷째, 대기업 사무직 근로자의 무형식학습에 대한 팀 주순 변인의 설명량(R^2)은

44.44%이었다. 조직수준 변인 중 팀지원인식($t=2.072$, $p<0.05$)과 팀소통개방성($t=2.634$, $p<0.05$)은 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준에 유의미한 영향을 미쳤으나, 권한위임($t=-0.180$, $p\text{-value}=0.858$), 학습지향리더십($t=-1.265$, $p\text{-value}=0.210$)은 유의미한 영향을 주지 않았다.

다섯째, 과업의 다양성과 팀지원인식($t=3.513$, $p<0.01$), 과업의 다양성과 팀소통개방성($t=2.899$, $p<0.01$), 대인관계와 팀소통개방성($t=3.199$, $p<0.01$), 그리고 학습동기와 팀소통개방성($t=5.692$, $p<0.001$)의 상호작용 효과를 통해 무형식학습에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2. 결론

이 연구는 우리나라의 대기업 사무직 근로자를 대상으로 무형식학습 수준과 개인 및 팀 변인의 위계적 관계를 구명하는데 그 목적이 있었다. 연구목적에 따라 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 국내 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준은 양호한 편이다. 무형식학습의 요인별로 동료 간의 관계형성을 통한 무형식학습 수준이 가장 높고, 업무지식획득, 자기개발능력 함양, 조직적응 및 맥락이해 순으로 나타났다. 이는 대기업 사무직 근로자는 동료 및 고객들과의 인적 네트워크나 협력을 통해 학습이 많이 일어난다는 것을 나타내준다. 대기업은 상대적으로 교육 인프라가 잘 마련되어 있어 형식학습이 체계적이며 다양하게 제공되지만 형식학습이 현장에 전이되기 위해서는 대인관계 형성 등을 통한 관계망이 잘 이루어질 수 있어야 함을 의미한다.

둘째, 국내 대기업에 근무하는 사무직 근로자의 무형식학습 수준은 팀 수준 변인보다는 사무직 근로자 개인 차원의 변인에 의해 더 많은 영향을 받는다. 이는 무형식학습에 대한 팀 수준 변인의 효과가 일부 존재하는 것을 부분적으로 보여주는 것이나, 팀 간 차이로 인한 설명량이 개인 간 차이로 인한 설명량에 비해 크지 않음을 의미한다. 그러나 이러한 결과는 팀 수준 변인이 중요하지 않음을 의미하는 것은 아니며, 팀

차원의 변인들에 의해 대기업 사무직 근로자의 무형식학습 수준을 향상시킬 수 있는 가능성을 모색하였다는 점은 큰 의의가 있는 것으로 판단된다. 따라서 팀 차원에서 무형식학습 수준을 제고할 수 있는 다양한 방안 마련이 필요함을 시사한다.

셋째, 대기업 사무직 근로자의 개인수준 변인은 직무특성보다 사회·심리적 특성이 무형식학습에 더 많은 영향을 미친다. 즉, 사회·심리적 특성인 학습동기, 대인관계, 직무특성인 과업의 다양성 순으로 무형식학습에 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 이는 팀 내에서 자의적이기 보다는 타의적으로 주어지는 직무의 특성이 무형식학습에 미치는 영향보다는 사회·심리적 특성이 무형식학습에 더 큰 영향력이 있음을 의미한다.

넷째, 대기업 사무직 근로자의 개인수준 변인 중 직무특성 중 과업의 다양성이 무형식학습에 영향을 미친다. 이는 자신이 수행하는 과업에 다양성이 있다고 인식하는 대기업 사무직 근로자일수록 무형식학습 수준이 높음을 의미한다. 이를 통해 대기업 내 사무직 근로자의 무형식학습 수준을 제고함에 있어 사무직 근로자들 개인이 업무에 임하는 태도의 변화와 함께 자신의 과업을 수행함에 있어 다양한 방법의 시도가 가능하도록 팀 차원의 지원이 가장 필요할 것이다.

다섯째, 대기업 사무직 근로자의 개인수준 변인 중 사회·심리적 특성은 학습동기, 대인관계 순으로 무형식학습에 통계적으로 유의미한 영향력을 미친다. 이는 학습동기가 높을수록, 대인관계가 원만할수록 무형식학습 수준이 높음을 의미한다. 학습자는 학습에 대한 의지와 개인적인 노력으로 학습에 참여하고자하는 학습동기를 고취시킬 필요성이 있으며, 적극적이고 긍정적인 대인관계를 맺을 수 있도록 인성적인 측면에도 적극적인 노력이 필요하다. 더불어 대기업 내 팀에서는 사무직 근로자들의 학습동기 수준을 제고함에 있어 외재적 보상과 함께 학습의 참여를 유도하여 학습동기가 내면화 될 수 있도록 팀 내 제도마련이 필요하며, 팀원들이 원활한 대인관계를 맺을 수 있도록 대인관계의 기회와 범위를 확대시켜 줄 수 있는 다양한 프로그램들을 마련하여 유연한 조직문화를 조성해야 한다.

여섯째, 대기업 사무직 근로자의 팀 수준 변인 중 팀지원인식과 팀소통개방성은 무형식학습에 통계적으로 유의미한 영향력을 미치나, 권한위임과 학습지향리더십은 무형식학습에 유의미한 영향력을 미치지 않는다. 이는 팀이 팀원에게 배려와 관심을 준다고 인식하는 팀일수록, 팀 내 소통개방성이 높다고 인식하는 팀일수록 무형식학습 수준이 높다는 것을 의미한다. 팀장의 학습지향리더십이나 권한위임보다 팀지원인식이나 팀소통개방성이 무형식학습에 유의미한 영향을 준다는 것은 팀장 개인의 영향력보다는 팀 차원의 문화나 풍토가 더 중요한 변인임을 알 수 있다. 따라서 팀 내 팀장 개인의 영향력보다는 팀 차원의 시스템적 지원 인식이나 개방적인 소통문화가 더 중요하다.

일곱째, 과업의 다양성과 팀지원인식, 과업의 다양성과 팀소통개방성, 대인관계와 팀소통개방성, 그리고 학습동기와 팀소통개방성의 상호작용을 통해 무형식학습에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 팀소통개방성이 높은 팀일수록 개인 수준 변인과의 상호작용을 통해 무형식학습 수준에 정적인 영향을 미치는 것으로 대기업 사무직 근로자들의 학습에 팀소통개방성이 중요함을 시사한다. 더불어 많은 대기업들이 조직 내 소통 문화에 변화를 주기 위한 다각적인 시도를 하고 있는 것에 대한 근거를 마련해 주었다. 한편, 이외의 변인들 간의 상호작용 효과가 나타나지 않은 것에 대해서 팀 수준 변인은 개인 수준 변인이 학습에 미치는 효과를 조절하지 못한다는 것을 의미한다.

3. 제언

가. 후속연구를 위한 제언

첫째, 무형식학습의 수준을 측정함에 있어, 과정과 결과를 모두 측정할 수 있는 측정도구의 개발로 좀 더 심층적인 학습의 연구가 필요하겠다. 이 연구는 무형식학습의 결과에 대해 개인이 인식하는 정도를 측정하였다. 학습에 대해서 과정으로 볼 것인가, 발생 빈도로 볼 것인가, 결과로 볼 것인가에 대한 다양한 의견들이 존재하지만, 무형식학습의 경우 무형식적이며 비의도적으로 발생되고 학습자가 인지하지 못하는 경우

에도 발생될 수 있다. 따라서 과정과 결과를 함께 측정할 수 있는 후속연구가 필요하겠다.

둘째, 연구대상을 다양화할 필요가 있다. 이 연구는 대기업 사무직 근로자를 대상으로 팀 단위로 연구가 진행되었다. 국내의 대기업마다 팀의 구분이 서로 다르고 수행하는 업무도 매우 다양하여 확률표집에 현실적인 어려움이 따른 관계로, 이 연구에서는 유의표집한 기업의 팀을 대상으로 연구를 진행하였다. 더불어 팀의 전원이 응답을 하는 것에 현실적인 어려움이 있어 팀원 중 3명 이상이 응답한 설문에 대해 유효처리하였다. 따라서 모든 사무직 근로자에 일반화하는데 한계가 있으며, 향후 팀을 단위로 연구가 진행될 때에는 팀의 구분을 좀 더 명확히 하고 확률적으로 표집을 하여 팀 간의 차이를 구명할 필요가 있다.

셋째, 무형식학습이 대기업 사무직 근로자들의 업무성과에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구가 필요하다. 무형식학습에 관련한 많은 연구들이 축적되어 있는 편이나, 대부분의 연구가 무형식학습과 관련한 변인에 관한 연구들이다. 하지만, 기업에서 학습을 유도하는 궁극적인 이유는 조직의 성과창출이라는 점을 비추어 볼 때, 무형식학습의 결과와 업무성과와의 관계를 구명하여 무형식학습의 중요성을 입증할 필요가 있다. 학습의 결과와 업무성과와의 관계를 구명하기 위해서는 일회적으로 측정하는 횡단적 연구보다 지속적으로 연구를 수행하게 되는 종단적 연구가 필요하다. 이 연구에서는 무형식학습에 관한 측정을 특정 시점에 진행하였기 때문에 팀 내 상황이 전혀 고려되지 못하였다. 따라서 분기별 측정이나, 년 단위 측정 등의 방법을 통해 지속적으로 측정한 종단적 자료를 통해 무형식학습 수준과 업무성과와의 관계를 구명해 보는 것이 의미가 있을 것이다.

나. 무형식학습 실천을 위한 제언

첫째, 조직에서는 무형식학습의 확대를 위해 과업에 다양성을 부여하여야 한다. 거대 조직인 대기업의 사무직 근로자가 담당하는 업무는 시스템적으로 잘 구축이 되어 있는 업무들이다. 이러한 업무들을 반복적으로 수행하다 보면 과업의 다양성을 인식하지 못하게 된다. 따라서 조직이나 팀 차원에서 다양한 접근방법으로 업무 프로세

스에 변화를 줄 수 있도록 하여 직원들에게 업무 수행에 있어 다양성이 보장될 수 있도록 해야 한다. 팀 내에서 업무 프로세스 개선을 위한 워크숍을 실시하여 새로운 프로세스를 개발하는 동시에 다른 동료들의 프로세스를 공유하는 기회를 갖도록 할 필요가 있다. 더불어 자신만의 과업 수행 방법을 찾아보는 과정 속에서 학습동기의 발생과 함께 자연스럽게 무형식학습을 촉진할 수 있게 될 것이다.

둘째, 개인의 대인관계의 기회와 범위에 따라 무형식학습의 결과가 달라지는 것으로 보아, 조직차원의 긍정적인 대인관계 구축 방안이 요구된다. 많은 조직들이 멘토링 프로그램 등을 통하여 직원들이 조직에 잘 적응할 수 있도록 다양한 정책들을 사용하고 있다. 하지만, 이러한 멘토링 프로그램의 경우 형식적으로 이루어지는 경우가 많으며 학습의 발생이나 업무성과와 관련을 짓기 보다는 신입사원들의 이탈을 막기 위한 조직 적응에만 초점을 두는 경우가 대부분이다. 대인관계라는 것이 개인적인 성격으로 비롯될 수도 있지만, 조직차원에서 조직문화가 조성되어야 개인 간의 신뢰가 기반 된 긍정적인 대인관계가 이루어 질 수 있다. 따라서 조직차원에서 업무 이외의 목적으로 직원들 간의 신뢰를 바탕으로 좀 다양하고 폭 넓은 인간관계를 구축할 수 있도록 다각적인 접근 방법의 제공이 필요하다.

참고 문헌

- 강상진. (2003). 교육학의 미래와 다층모형. **한국교육**, 30(3), 437-456.
- 김계수. (2010). **AMOS 18.0 구조방정식 모형 분석**. 서울: 한나래아카데미.
- 김기용. (2010). **전문대학에서의 교수행동과 교수-학습자 특성, 수업상황 및 조직 특성의 위계적 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미애. (2011). **대기업 근로자의 온라인 사회적 네트워크와 무형식학습의 관계**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미희, 신유형, 문철우. (2012). 개인-직무 적합성과 과업 및 맥락 성과: 과업 중요성과 자율성의 조절효과를 중심으로. **인사·조직 연구**, 20(1), 93-128.
- 김소현. (2006). **생산직 근로자의 비형식학습 촉진 방안에 관한 연구: A사의 제조업 사례를 중심으로**. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 김아영. (2004). 자기효능감과 학습동기. **교육방법연구**, 16(1), 1-38.
- 김애련. (2004). 대학평생교육원 성인학습자의 학습성과 인식 연구. **평생교육학연구**, 10(2), 129-165.
- 김원배, 이창대. (2008). 성과측정치, 권한위임, 그리고 성과에 관한 연구. **한국상업교육 연구**, 22, 201-222.
- 김은석. (2011). **대기업 사무직 근로자의 프로테우스적 경력 태도와 개인 및 조직 특성의 위계적 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김은석, 정철영. (2011). 대기업 사무직 근로자의 프로테우스적 경력 태도와 개인 및 조직 특성의 위계적 관계. **한국농업교육학회**, 43(2), 171-189.
- 김진화. (2000). 청소년 지도사의 자기주도학습 관련 변인 연구. **한국농업교육학회지**, 32(1), 113-130.
- 김혜영. (2009). 간호사들의 무형식학습 양상에 관한 사례연구. **직업교육연구**, 28(3), 181-207.
- 문세연. (2006). **중소제조업 종사자의 일터학습과 관련변인**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

- 문세연. (2010). **중소기업 근로자의 무형식학습과 학습동기, 학습전략, 대인관계 및 직무 특성의 인과적 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 문세연, 나승일. (2011). 중소기업 근로자의 무형식학습과 관련 변인. **한국성인교육학회**, 14(3), 111-138.
- 문진수. (2005). **일터학습과 조직 특성 간의 상관성 연구**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박계두. (2001). **고용환경, 조직특성, 직무특성에 대한 인식과 직무불안정성에 관한 연구**. 고려대학교 대학원 박사 학위논문.
- 박종선, 김진모. (2012). 대기업 근로자의 무형식학습과 권한위임, 자기효능감 및 학습동기의 관계. **한국성인교육학회**, 15(3), 143-171.
- 박혜선, 이찬. (2012). 무형식학습 영향 요인에 관한 통합적 문헌 고찰. **평생교육학연구**, 18(2), 213-246.
- 서재현. (2000). 조직정 의와 조직몰입에 관한 연구: 다중 몰입을 중심으로. **인사조직연구**, 6, 1-34.
- 성현숙, 김연숙. (2003). 성인학습자 집단간의 자기조절학습전략 사용, 동기의 차이와 학업성취와의 관계. **한국교육심리학회**, 17(1), 333-354.
- 송선일. (2011). **대기업 연구개발 인력의 무형식학습과 학습지원환경 및 학습도구 활용의 관계**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 신동엽, 이지만. (1999). 린 생산체제에서 노동자들의 기술학습-직무 내재적 학습요인과 직무 외재적 학습요인. **인사관리연구**, 23(2), 267-305.
- 신은경. (2012). 기업 내 무형식학습의 구성요소, 결과, 학습전이동기 간의 구조적 관계. **한국인력개발학회**, 14(3), 25-59.
- 심윤중, 양중희, 김정탁. (1987). 사무직 근로자의 직업 및 직장생활에 관한 연구. **성균관대학교 사회과학연구소 사회과학**, 27(1), 187-274.
- 안동윤. (2006). **기업에서의 무형식학습에 관한 연구: Action Learning 사례를 중심으로**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 오창환. (2012). **대기업 사무직 근로자의 경력지향성 유형화와 관련 변인**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

- 위영은. (2010). **병원 행정조직 사회 연결망에서의 무형식학습 연구**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 위영은, 이희수. (2010). 개념지도 작성에 근거한 무형식학습 개념의 형성 과정 탐구. **평생교육학연구**, 16(4), 107-130.
- 위영은, 이희수. (2010). 사회 연결망에서의 무형식학습 연구: A병원행정조직을 중심으로. **농업교육과 인적자원개발**, 42(4), 149-173.
- 유귀옥. (1997). 성인학습자의 자기주도성과 관련된 인구학적 및 사회심리학적 변인. **평생교육학연구**, 4(1), 199-150.
- 유정진. (2006). 위계적 선형모형의 이해와 활용. **아동학회지**, 27(3), 169-187.
- 유희숙. (2004). **사무관리론**. 서울: 도서출판 대영문화사.
- 윤정구. (2001). A dual process model of organizational commitment; Job satisfaction & organizational support. **춘계학술대회 발표논문집**, 159-193.
- 이광재, 오창섭, 김상진, 김길현. (2002). **사무관리**. 서울: 도서출판 삼보.
- 이상희. (1979). **매스커뮤니케이션 총론**. 서울: 법문사.
- 이성엽. (2008). 은행신입사원들의 무형식학습에 대한 사례연구. **한국교육학연구**, 14(1), 271-299.
- 이숙원. (2002). **대학부설 평생교육기관 성인학습자의 참여지속 결정요인 분석**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이용도. (2004). **직무특성과 조직 내 성인학습자의 자기주도성에 관한 연구**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤하. (2010). **활동이론에 터한 일터 무형식학습 뿌리내림**. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정현. (1989). **우리나라 기업의 화이트칼라 전문직종 개발에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지연, 정창원, 정윤경. (2000). **경력개발프로그램 개발 및 시범적용(I)**. 서울: 한국직업능력개발원.
- 이지은. (2008). **지식창출 및 공유를 촉진시키는 무형식학습 매커니즘 규명에 관한 연구**.

한양대학교 대학원 박사학위논문.

이진화, 김진모. (2006). 기업체 근로자의 자기주도학습 준비도와 조직특성의 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 38(3), 279-304.

이진화. (2009). **기업 리더 교육훈련의 근전이 및 원전이와 관련 변인 간의 인과적 모형**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이찬, 정철영, 나승일, 김진모, 강두천. (2008). 사무직 근로자의 경력개발 지원 현황 및 요구분석. **농업교육과 인적자원개발**, 40(2), 189-220.

임승옥. (1998). **K그룹 구성원의 개인적·직업적 배경특성과 학습자 자기주도성의 관계에 대한 연구**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.

전승환. (2013). **마이스터고등학교 교사현신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

정기만, 김우곤. (1998). **사무관리개론**. 서울: 무역경영사.

정미영. (2012). **일터에서 상호작용 공정성과 조직 내 신뢰가 성찰학습과 업무수행행동에 미치는 영향**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

정연순. (2005). 실행 공동체 참여로서의 일터학습-기업체 신입사원 및 초급관리자 사례를 중심으로. **직업교육연구**, 24(3), 99-121

정예지. (2012). **팀 자본이 팀 동적 역량과 팀 성과에 미치는 영향에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

정홍인. (2008). **팀 내 무형식학습과 사회적 자본이 팀 효과성에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

주현미. (2012). **대기업 팀의 응집력과 학습행동, 상사의 리더십행동 및 성과의 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

진성미. (2002). **영업직 종사자의 일터학습에 대한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

최병연. (2002). 자기 결정성 학습동기 이론의 교육적 적용. **교육문제연구**, 16, 165-184.

최정열. (2008). **커뮤니케이션과 조직 갈등이 직무태도에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원

원 석사학위논문.

통계청. (2011). 한국의 사회지표. from <http://kosis.kr/ups3/upload/101/KP/social11/EBook.htm?>

한상훈. (2003). 성인학습자의 교육참여동기와 자기주도학습의 관계. *평생교육학연구*, 19(3), 225-246.

한승희. (1997). 무형식학습과 대중문화. *교육원리연구*, 2(1), 24-50.

현영섭. (2004). Kolb의 경험학습모형을 적용한 기업교육 학습전이 모형. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

홍세희. (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회지 암상*, 19(1), 161-177.

황영훈. (2012). 중소기업 연구개발 인력의 연구개발 성과와 무형식학습 활동, 학습 동기 및 학습지원환경의 인과적 관계. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

Abbey, S. R. (1999). *Organizational characteristics that create an environment for individual learning in the workplace*. Doctoral dissertation of department of higher, adult, and lifelong education. Michigan State University.

Allen, N. J. & Katz, R. (1992). Age, Education and the technical ladder. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 39(3), 237-245.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1981). *Organizational learning*. MA: Addison Wesley.

Argyris, C. (2003). A life full of learning. *Organization Studies*, 24, 1178-1192.

Ashton, D. N. (2004). The impact of organizational structure and practices on learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 43-53.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: D. Van Nostrand.

- Baker, G. P., & Hubbard, T. N. (2003). Make vs. buy in trucking: Asset ownership, job design, and information. *American Economic Review*, *93*(3), 551–572.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215.
- Barber, J. (2004). Skill upgrading within informal training: Lessons from the Indian auto mechanic. *International Journal of Training and Development*, *8*(2), 128–139.
- Barrett, G., & Depinet, R. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, *46*(10), 1012–1024.
- Bate, P. (1990). *The cultural paralysis of innovation*. Paper presented at the 7th International Conference on Organization. Symbolism and Corporate Culture, Saarbrücken, June.
- Beers, P. J., van Asselt, M., Vermunt, J. D., & Kirschner, P. A. (2003). Policy makers, information and learning. *Journal of Workplace Learning*, *15*(2), 70–80.
- Berg, S. A., & Chyung, S. Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, *20*(4), 229–244.
- Berman, E. M., West, J. P., & Richter, N. M. (2002). Workplace relations: Friendship patterns and consequences according to managers. *Public Administration Review*, *62*(2), 217–230.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen & Unwin, NSW.
- Billett, S. (2004). Co-participation at work: Learning through work and throughout working lives. *Studies in the Education of Adult*, *36*(2), 190–205.
- Bliese, P. (1998). Group size, IOC values, and group-level correlations: A

- simulation. *Organizational Research Methods*, 1(4), 355–373.
- Bliese, P. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and Analysis. In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations* (pp. 349–381). San Francisco, CA: Kossy-Bass, Inc.
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4, 3–10.
- Boud, D., & Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Boud, D., & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communications of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194–202.
- Boyd, N. G., & Taylor, R. R. (1998). A developmental approach to the examination of friendship in leader–follower relationship. *Leadership Quarterly*, 9(4), 1–25.
- Bramley, P. (1999). Evaluating effective management development. *Journal of European Industrial Training*, 23(3), 145–153.
- Brander, E., Mark, G., & Hertel, I. D. (2005). Team size and technology fit: Participation, awareness, and rapport in distributed teams. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48(1), 68–77.
- Bratton, J., Jean, H. M., Timothy, P., & Peter, S. (2003). *Workplace learning: A critical introduction*. Aurora: Garamond Press.
- Brophy, L. (1998). *Motivating students to learn*. McGraw Hill.
- Burgess, P. (1971). Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult Education*, 22(1), 3–29.
- Burrow, J., & Berardinelli, P. (2003). Systematic performance improvement:

- Refining the space between learning and results. *The Journal of Workplace Learning*, 15(1), 6–13.
- 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(1), 26–48.
- Chiva–Gomez, R. (2004). The facilitating factors for organizational learning in the ceramic sector. *Human Resource Development International*, 7(2), 233–249.
- Christina, M. (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of workplace learning*, 13(6), 246–253.
- Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(2), 140–156.
- Clarke, N. (2005). Workplace learning environment and its relationship with learning outcomes in healthcare organizations. *Human Resource Development International*, 8(2), 185–206.
- Cofer, D. (2000). *Informal workplace learning*. Practice Application Brief. NO 10. U.S. Department of Education: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). Empowerment process: Integrating theory and practice. *The Academy of Management Review*, 13(3), 471–482.
- Conlon, T. J. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2–4), 283–295.
- Crino, M. D., & White, M. C. (1981). Satisfaction in communication: An examination of the Downs–Hazen Measure. *Psychological Reports*, 49(3), 831–838.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dobbs, K. (2000). Simple moments of learning. *Training*, 30(1), 52–58.
- Doornbos, A. J., 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.
- Downs, C. W., & Hazen, M. D. (1977). A factor analytic study of communication satisfaction. *Journal of Business Communication*, 14(3), 63–73.
- Dyer, J. L. (1984). Team research and team training: A state-of-the-art review. *Human Factors Review*, 285–319.
- EDC. (1998). *The teaching firm: Where productive work and learning converge*. Education Development Center, Newton, MA.
- Eisenberger, R., Juntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507.
- Eisenberger, R., Cummings, I., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 812–820.
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389–416.
- Ellström, P. E. (2001). Integrating learning and work: Problem and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435.
- 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. (1994). *Developing professional knowledge and competence*.

Farmer Press, London.

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*(2), 247–274.
- Fenwick, T. (2006). Tidying the territory: Questioning terms and purposes in work–learning research. *Journal of Workplace Learning, 18*(5), 266–278.
- Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. *The Learning Organization, 4*(1), 18–29.
- Gardner, B. S. (1989). *A study of the relationship between self-directed learning readiness and work environment among various state government employees*. Un published doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London: Routledge.
- Gersick, C. G. & Hackham, J. R. (1990). Habitual routines in task performing groups. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 47*, 65–97.
- Ghobadian, A., & Gallear, D. N. (1996). Total Quality Management in SMEs, *Omega—The International Journal of Management Science, 24*(1), 83–106.
- Gibson, F. (1980). *Managing organizational behaviour*. Homewood ILL Irwin.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 631–645.
- Graham, C., & Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training, 25*(5), 247–292.
- Greenberg, J. (1993). Justice and organizational citizenship: A commentary

- on the state of the science. *Employee Responsibilities & Rights Journal*, 6(3), 249–256.
- Grolnic, S. R. (2001). *Informal learning in the workplace: What can be learned doing a McJob?* Doctoral dissertation of the Graduate School of Education, Harvard University.
- Guzzo, R. A., Yost, P. R., Campbell, R. J., & Shea, J. P. (1994). Potency in groups: Articulating the construct. *British Journal of Social Psychology*, 32, 87–106.
- Hackman, J. R., & Lawler, E. E. (1971). Employee reaction to the job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55(3), 259–286.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. MA: Addison–Wesley.
- Hager, P. (1998). "Understanding workplace learning: general perspective", in Boud, D. (Ed.), *Current issues and new agendas in workplace learning*, NCVET, Springfield, VA, 30–42.
- Hager, P. (2004). Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *The Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 22–33.
- Harper, J. M., Schaalje, B. G., & Sandberg, J. G. (2000). Daily hassles, intimacy, and marital quality in later life marriages. *American Journal of Family Therapy*, 28(1), 1–18.
- Hartley, D. (2000). All aboard the e–learning. *Training and Development*, 54(7), 37–39.
- Hendry, C., Jones, A. M., & Copper, N. (1994). *Crating a learning organization: Strategies for change*. Sutton Coldfield Man–made Fibres Industry Training Organization.
- Herzberg, F. I. (1977). Orthodox job enrichment: A commonsense approach

- to people at work. *Defense Management Journal*, April, 21–27.
- Hill, T., Smith, N. D., & Mann, M. F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 307–313.
- Holton, E. F., & Baldwin, T. T. (Eds.). (2003). *Improving learning transfer in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hu, Y., & Smith, V. (2004). Friendship through IM: Examining the relationship between instant messaging and intimacy. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10(1), 38–48.
- Hutchison, S., & Garstka, M. L. (1996). Sources perceived organizational support : Goal setting and feedback. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(15), 1351–1366.
- Hyatt, D. E., & Ruddy, T. M. (1997). An examination of the relationship between work group characteristics and performance: Once more into the breach. *Personnel Psychology*, 50(3), 553–585.
- Illeris, K. (2004). *Learning in working life*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes (2nd ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jehn, K. A., & Shah, P. P. (1997). Interpersonal relationships and task performance: An examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 775–790.
- Jöreskog, K. G., & Söbom, D. (1996). *LISREL 8 User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software.
- Josh, A., Sharon, R., Jonathan, A., & Drasgow, F. (2000). The empowering

- leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 94–102.
- Kim, K., Hagedorn, M., Williamson, J., & Chapman, C. (2004). *Participation in adult education and lifelong learning*. Washington, SC., US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kirkpatrick, D. L. (1983). For steps to measuring training effectiveness. *Personnel Administrator*, 28, 19–25.
- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education*. Chicago: Association Press.
- Knowles, M. S., Holton F. E., & Swanson, A. R. (1998). *The adult learner, the definitive classics in adult education and human resource development*. New York: Association Press.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors; Development of upward feedback instrument. *Educational & Psychological Measurement*, 60(2), 301–313.
- Kreft, I. G. G. (1996). *Are multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies*. CA: California State University.
- Kremer, A. L. (2006). *Predictors of participation in formal and informal workplace learning: Demographic, situational, motivational and deterrent factors*. Doctoral dissertation. Stanford University.
- Kupritz, V. W. (2002). The relative impact of workplace design on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 427–447.
- Kwakman, K. (2003). Factor affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
- Landy, F. J., & Becker, W. S. (1987). Motivation theory reconsidered. *Research in Organizational Behavior*, 9, 1–38.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral*

- participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, J. W., Rainey, H. G., & Chun, Y. H. (2010). Goal ambiguity, work complexity, and work routineness in federal agencies. *The American Review of Public Administration*, 40(3), 284–308.
- Li, A. T. (2001). *Librarians' learning in the workplace*. Doctoral dissertation. The State University of New Jersey.
- Lindsay, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995). Efficacy–performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 645–678.
- Livingstone, D. W. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices.
- Livingstone, D. W. (2001). Worker control as the missing link: Relations between paid/unpaid work and work–related learning. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 308–317.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83–101.
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501–527.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141–156.
- Lynch, L. N., & Black, S. E. (1998). Beyond the incidence of employer–provided training. *Industrial and Labor Relations Review*, 52(1), 64–81.
- Madsen, S. R., Miller, D., & John, C. R. (2005). Readiness for organizational

- change: do organizational commitment and social relationships in the workplace make a difference? *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 213–234.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *The Journal of Workplace Learning*, 15(7), 313–318.
- Marquardt, M. J., & Reynolds, A. (1994). *The global learning organization*. New York: Irwin.
- Marsick, V. J. (Ed.) (1987). *Learning in the workplace*. NY: Croom Helm.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London and New York: Routledge.
- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999). *Informal learning on the job*, Advances in developing human resources, No. 3. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25–34.
- McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Ohlott, P. J., & Morrow, J. E. (1994). Assessing the developmental components of managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 79, 544–560.
- Mcclelland, E. D. (1975). *A study of the development of career education programs in three west virginia public school systems*. Virginia: University of Virginia.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*(6th Ed.). Boston, MA: Pearson, Allyn and Bacon.
- Moers, F. (2006). Performance measure properties and delegation. *The Accounting Review*, 81(4), 897–924.
- Moorman, R. H., & Niehoff, B. P. (1998). Does perceived organizational support mediated the relationship between procedural justice and

- organizational citizenship behavior? *Academy of Management Journal*, 41, 351–357.
- Moran, L. (2003). *A case study of informal learning among production team workers*. Doctoral dissertation of teachers college, Columbia University.
- Morris, G. & Beckett, D. (2004). Performing identities: A new focus on embodied adult learning, In P. Kell, S. Shore, & M. Singh(Eds.), *Adult education in the 21st Century*. New York: Peter Lang Publishing, 121–136.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1976). Factor analysis at large: A critical review of the motivational literature. *Adult Education*, 27(1), 83–98.
- Moss, B. F., & Schwebel, A. I. (1993). Defining intimacy in romantic relationships. *Family Relations*, 42(1), 31–37.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee–organizational linkage: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York : Academic Press.
- Nembhard, D. A., & Osothsilp, N. (2002). Task complexity effects on between–individual learning/forgetting variability. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 29(5), 297–306.
- Nielsen, I. K., Jex, S. M., & Adams, G. A. (2000). Development and validation of scores on two–dimensional workplace friendship scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 628–643.
- Noe, R. E. (1986). Trainees’ attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *The Academy of Management Review*, 11(4), 736–749.
- Noe, R. E. (2002). *Employee training and development (2nd ed.)*. New York: McGraw–Hill Higher Education.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37.

- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Leonard, K. (2008). *The corporate learning fact book 2008: Statistics, benchmarks and analysis of the U.S. corporate training market*. Oakland, CA: Bersin & Associates.
- Orsburn, J. D., Moran, I., Musselwhite, E., & Zenger, J. H. (1990). *Self-directed work teams: The new American challenge*. Homewood: Business One Irwin.
- Paulsson, K., Ivergard, T., & Hunt, B. (2005). Learning at work or competence-stress. *Applied Ergonomics*, *36*(2), 135-144.
- Perrow, C. (1967). The framework for comparative organizational analysis. *American Sociological Review*, *32*(2), 194-208.
- 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.
- Raelin, J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical liner models: Applications and data analysis methods (2nd ed.)*. London: Sage Publications, Inc.
- Riordan, C. M., & Griffeth, R. W. (1995). The opportunity for friendship in the workplace: An under explored construct. *Journal of Business and Psychology*, *10*(2), 141-154.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior (8th ed.)*. New Hersey: Prentice Hall.
- Rogers, C. (1997). *Freedom to learn*. Kogan Page, London.
- Rothwell, W. J., Sanders, E. S., & Soper, J. G. (1999). *ASTD models for workplace learning and performance*. VA: American Society for

Training and Development.

- Rothwell, W. (2002). *The workplace learner*. American Management Association.
- Rowden, R. (2002). The relationship between workplace learning and job satisfaction in U.S. small to midsize businesses. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 407–425.
- Rubin, R. B., Perse, E. M., & Barbato, C. A. (1988). Conceptualization and measurement of interpersonal communication motives. *Human Communication Resource*, 14(4), 602–628.
- Russ-Eft, D. (2002). A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, 1(1), 45–65.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory and assessment of self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press, 167–188.
- Sambrook, S., & Stewart, J. (2000). Factors influencing learning in European learning-oriented organization: Issues for management. *Journal of European Industrial Training*, 24(2), 209–221.
- Sargant, N. (2001). A north-south divide among adult learners in Europe. *Adult Learning*, 12(9), 7–10.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 207–231.
- Sense, A. J. (2004). An architecture for learning in project? *Journal of Workplace Learning*, 16(3/4), 123–136.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.

- Shipton, H., Dawson, J., West, M., & Patterson, M. (2002). Learning in manufacturing organizations: What factors predict effectiveness? *Human Resource Development International*, 5(1), 55–72.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 8–20.
- Song, S. H. (2006). Workplace friendship and employees' productivity: LMX theory and the case of the Seoul City Government. *International Review of Public Administration*, 11(1), 47–58.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 283–295.
- Sterck, G. (2004). *Learning policy and learning patterns in knowledge intensive labour organizations: Concepts and practices*. unpublished doctoral dissertation, Katholieke University Leuven, Leuven.
- Sternber, B. G., & Keetom, M. W. (1999). *Ecologies that support and enhance adult learning*. College Park, MD: University of Maryland College. Retrieved from ERIC database(ED212246).
- Stewart, J. & McGoldrick, J. (1996). *The HRM–HRD Nexus*. Financial Time Management, London.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An 'Interpretive' model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666–681.
- Tolstedt, B. E., & Stokes, J. P. (1983). Relation of verbal, affective, and physical intimacy to marital satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 573–580.
- Tough, A. (1978). Major learning effects: Recent research and future directions. *Adult Education*, 28(4), 258–263.

- Turner, A. N. & Lawrence, P. R. (1965). *Industrial jobs and the worker*. Boston: Harvard Graduate School of Business Administration.
- van Woerkom, M., Nijhof, W. J., & Nieuwenhuis, L. F. M. (2002). Critical reflective working behaviour: A survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26(8), 375–383.
- van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Twente, Enschedem the Netherlands.
- Vogt, J. F., & Murrell, K. L. (1990). *Empowerment in organizations: How to spark exceptional performance*. San Diego: University Associates.
- Vroom, V. M. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Walker, A. R. (2001). *A study of informal learning in the context of managerial decision making*. Doctoral dissertation. Columbia University.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, E. C. (1997). Perceived organizational support and leader–member exchange : A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82–111.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (2000). *Developing and training human resources in organizations* (3rd ed.). NJ: Prentice–Hall.
- Winstead, B. A., Derlega, V. J., Montgomery, M. J., & Pilkington, C. (1995). The quality of friendship at work and job satisfaction. *The Journal of Social and Personal Relationships*, 12(2), 199–215.
- Wolfbein, S. (1971). *Work in American society*. Illinois: Glenview.
- Woolfolk, A. E. (2001). *Educational psychology(8th ed.)*. MA: A Pearson Education Company.
- Zimmerman, B. J., & Martinz–Pons, M. (1990). Student differences in

self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 51-59.

Zohar, D. (2002). The effects of leadership dimensions, safety climate, and assigned priorities on minor injuries in work groups. *Journal of Organizational Behavior*, *23*(1), 75-92.

Zucchi, F., & Edwards, J. S. (2000). How similar are human resource management practices in re-engineered organizations? *Business Process Management Journal*, *6*(3), 214-223.

Zusho, A., & Prinrich, P. R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the leaning of college chemistry. *International Journal of Science Educational* *25*(9), 1081-1094.

부 록

[부록 1] 도구 번안 과정141

[부록 2] 측정도구의 확인적 요인분석 결과144

[부록 3] 본조사 설문지149

[부록 1] 도구 번안 과정

학습동기				
번호	하위요소	원문	1차 번역	2차 수정
IV-1	성과지향 (Performance goal orientation)	I prefer to do things that I can do well rather than things that I do poorly.	나는 '잘 못하는 일'보다 '잘 할 수 있는 일'을 더 선호한다.	-
IV-2		The things I enjoy the most are the things I do the best.	나는 가장 성공적으로 마칠 수 있는 일을 좋아한다.	내가 제일 즐기는 일들은 내가 제일 잘하는 일들이다.
IV-3		The opinions others have about how well I can do certain things are important to me.	내가 하는 일에 대해 다른 사람의 의견이 나에게 중요하다.	나는 나의 성과에 관한 다른 사람들의 평가를 중요하게 생각한다.
IV-4		I feel smart when I do something without making any mistakes.	실수 없이 일을 처리했을 때, 스스로 똑똑하다고 생각한다.	내가 어떤 일을 실수 없이 했을 때, 스스로 똑똑하다고 느낀다.
IV-5		I like to be fairly confident that I can successfully perform a task before I attempt it.	나는 어떤 일을 시도하기 전, 성공적으로 마칠 수 있을 것이라고 자신하는 일이 좋다.	나는 어떤 일을 시작하기 전에, 내가 성공적으로 수행할 수 있다고 여겨지는 일을 좋아한다.
IV-6		I like to work on tasks that I have done well on in the past.	과거에 잘 수행했던 일을 맡게 되는 것이 좋다.	나는 가거에 성공적으로 수행했던 업무를 다시 하는 것을 좋아한다.

IV-7	학습지향 (Learning goal orientation)	The opportunity to do challenging work is important to me,	도전적인 일을 하게 되는 기회가 나에게 중요하다.	나는 도전적인 일을 할 수 있는 기회를 중요하게 생각한다.
IV-8		When I fail to complete a difficult task, I plan to try harder the next time I work on it.	어려운 일은 실패했을 때, 나는 다음에 잘 할 수 있도록 계획을 세운다.	어려운 일에 대해 더 잘하기 위해 노력한다.
IV-9		I prefer to work on tasks that force me to learn new things.	나는 새로운 것을 배울 수 있는 일을 선호한다.	-
IV-10		When I have difficulty solving a problem, I enjoy trying different approaches to see which one will work.	나는 문제해결에 어려움이 있을 때, 다양한 방법으로 접근하기를 좋아한다.	나는 어려운 문제를 다양한 방법으로 해결해보는 것을 좋아한다.
IV-11		The opportunity to learn new things is important to me.	새로운 것을 배울 수 있는 기회가 나에게 중요하다.	나는 새로운 것을 배울 수 있는 기회를 중요하게 여긴다.
IV-12		The opportunity to extend the range of my abilities is important to me.	나의 능력을 확장시킬 수 있는 기회가 나에게 중요하다.	나는 나의 능력을 개발할 수 있는 기회를 중요하게 여긴다.

팀소통개방성

번호	원문	1차 번역	2차 수정
VIII-1	Work group member engage in open and honest communication.	우리 조직원은 정직하고 열린 소통을 한다.	우리 팀 구성원간의 의사소통을 대체로 개방적이고 진솔하다.
VIII-2	Work group member have no "hidden agendas" or issues.	우리 조직원은 조직 이슈를 숨기는 일이 없다.	우리 팀은 숨기고 있는 사안이나 이슈가 없다.
VIII-3	Work group member keep each other informed at all times.	우리 조직원은 서로서로 정보를 공유한다.	우리 팀 구성원은 항상 정보를 공유하고 있다.
VIII-4	Work group member willingly share information with others.	우리 조직원은 다른 사람들과 정보를 기꺼이 공유한다.	우리 팀 구성원들은 거리낌 없이 다른 팀 구성원과 정보를 공유한다.
VIII-5	Work group member discuss personal issues if they affect jobs performance.	우리 조직원은 업무 성과와 관련된 일이라면 개인적인 일까지도 논의한다.	우리 팀 구성원들은 직무성과와 관련이 있는 일이라면 개인적인 문제도 이야기한다.
VIII-6	Work group member share and accept constructive criticism without making it personal.	우리 조직원은 건설적인 비판도를 받아들인다.	우리 팀 구성원은 건설적인 비판을 기꺼이 수용한다.

[부록 2] 측정도구의 확인적 요인분석 결과

■ 무형식학습 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←업무지식획득	1	0.507			0.845	0.580
2←업무지식획득	1.286	0.587	0.177	7.262**		
3←업무지식획득	1.417	0.691	0.188	7.546**		
4←업무지식획득	1.365	0.679	0.179	7.610**		
5←조직적응	1	0.522			0.851	0.536
6←조직적응	1.870	0.706	0.223	8.371**		
7←조직적응	1.849	0.702	0.225	8.217**		
8←조직적응	1.646	0.632	0.210	7.852**		
9←조직적응	1.268	0.568	0.172	7.351**		
10←관계형성	1	0.510			0.899	0.600
11←관계형성	1.224	0.615	0.148	8.246**		
12←관계형성	1.421	0.705	0.164	8.657**		
13←관계형성	1.351	0.754	0.158	8.579**		
14←관계형성	1.307	0.712	0.156	8.384**		
15←관계형성	1.079	0.616	0.137	7.879**		
16←자기개발	1	0.511			0.801	0.505
17←자기개발	1.244	0.620	0.161	7.737**		
18←자기개발	1.355	0.740	0.174	7.799**		
19←자기개발	1.343	0.651	0.172	7.825**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.7이상, 분산추출지수는 0.5이상이면 양호하다고 판단함

■ 과업의 다양성 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←과업의다양성	1	0.766			0.859	0.610
2←과업의다양성	1.242	0.809	0.087	14.316**		
3←과업의다양성	1.240	0.807	0.089	13.919**		
4←과업의다양성	0.65	0.529	0.070	9.253**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.70이상, 분산추출지수는 0.50이상이면 양호하다고 판단함

■ 과업의 중요성 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←과업의 중요성	1	0.741			0.999	0.997
2←과업의 중요성	1.222	0.996	0.059	20.605**		
3←과업의 중요성	0.692	0.580	0.062	11.22**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.70이상, 분산추출지수는 0.50이상이면 양호하다고 판단함

■ 대인관계 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←대인관계기회	1	0.715			0.919	0.695
2←대인관계기회	1.096	0.733	0.084	12.989**		
3←대인관계기회	1.174	0.766	0.091	12.97**		
4←대인관계기회	1.187	0.788	0.089	13.336**		
5←대인관계기회	1.161	0.670	0.101	11.505**		
6←대인관계범위	1	0.687			0.911	0.726
7←대인관계범위	1.327	0.907	0.089	14.954**		
8←대인관계범위	1.291	0.893	0.087	14.89**		
9←대인관계범위	0.761	0.564	0.077	9.901**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.70이상, 분산추출지수는 0.50이상이면 양호하다고 판단함

■ 학습동기 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←성과지향성	1	0.578			0.822	0.441
2←성과지향성	1.128	0.580	0.139	8.097**		
3←성과지향성	0.758	0.448	0.126	6.027**		
4←성과지향성	0.738	0.404	0.134	5.506**		
5←성과지향성	1.119	0.65	0.156	7.192**		
6←성과지향성	1.220	0.611	0.179	6.837**		
7←학습지향성	1	0.715			0.915	0.644
8←학습지향성	0.638	0.529	0.070	9.169**		
9←학습지향성	1.104	0.772	0.082	13.452**		
10←학습지향성	0.960	0.662	0.085	11.254**		
11←학습지향성	0.898	0.744	0.079	11.438**		
12←학습지향성	0.848	0.709	0.077	11.014**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.7이상, 분산추출지수는 0.5이상이면 양호하다고 판단함

■ 권한위임 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←직권위임	1	0.807			0.882	0.715
2←직권위임	0.983	0.833	0.059	16.737**		
3←직권위임	0.895	0.695	0.068	13.076**		
4←책임감	1	0.845			0.821	0.614
5←책임감	0.725	0.691	0.062	11.785**		
6←책임감	0.741	0.522	0.088	8.441**		
7←자기주도적 의사결정	1	0.771			0.894	0.738
8←자기주도적 의사결정	0.992	0.866	0.059	16.825**		
9←자기주도적 의사결정	1.008	0.840	0.062	16.252**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.7이상, 분산추출지수는 0.5이상이면 양호하다고 판단함

■ 학습지향 리더십 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←학습지향리더십	1	0.706			0.907	0.620
2←학습지향리더십	1.046	0.771	0.076	13.719**		
3←학습지향리더십	0.974	0.71	0.078	12.486**		
4←학습지향리더십	1.183	0.830	0.083	14.271**		
5←학습지향리더십	1.015	0.727	0.08	12.67**		
6←학습지향리더십	1.226	0.846	0.084	14.547**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.7이상, 분산추출지수는 0.5이상이면 양호하다고 판단함

■ 팀지원인식 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←팀지원인식	1	0.550			0.927	0.564
2←팀지원인식	1.160	0.634	0.126	9.235**		
3←팀지원인식	1.204	0.579	0.141	8.534**		
4←팀지원인식	1.302	0.663	0.140	9.318**		
5←팀지원인식	1.663	0.765	0.165	10.092**		
6←팀지원인식	1.372	0.742	0.138	9.959**		
7←팀지원인식	1.536	0.735	0.157	9.814**		
8←팀지원인식	1.079	0.516	0.136	7.936**		
9←팀지원인식	1.215	0.701	0.125	9.752**		
10←팀지원인식	1.436	0.780	0.140	10.223**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.7이상, 분산추출지수는 0.5이상이면 양호하다고 판단함

■ 팀소통개방성 측정도구

경로	비표준화 경로계수(B)	표준화 경로계수(β)	표준 오차	t	개념 신뢰도	분산 추출 지수
1←팀소통개방성	1	0.732			0.915	0.644
2←팀소통개방성	1.222	0.794	0.085	14.366**		
3←팀소통개방성	1.186	0.833	0.080	14.879**		
4←팀소통개방성	1.009	0.685	0.083	12.224**		
5←팀소통개방성	1.025	0.711	0.079	12.911**		
6←팀소통개방성	1.020	0.727	0.078	13.118**		

** p<.01

주: 개념신뢰도는 0.7이상, 분산추출지수는 0.5이상이면 양호하다고 판단함

[부록 3] 본조사 설문지

대기업 사무직 근로자의 무형식학습과 개인 및 조직 특성 위계적 관계

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀 드립니다.

저는 서울대학교 대학원 농산업교육과 박사과정 이민영입니다. 금번에 저의 연구 논문으로 대기업 사무직 근로자의 무형식학습과 개인 및 조직 특성 위계적 관계를 심층적으로 탐구하고자 합니다.

이러한 연구의 목적으로, 이 질문지는 무형식학습, 직무특성(과업의 다양성, 과업의 중요성), 학습동기, 대인관계, 권한위임, 팀지원인식, 학습지향 리더십, 소통개방성, 인적사항 등 9개 영역으로 구성되어 있습니다. 질문지는 총 7면이며, 응답하는데 걸리는 시간은 약 15분입니다.

설문 문항을 읽으신 후, 물음에 대한 귀하의 솔직한 답변을 부탁드립니다. 귀하의 설문 응답결과는 통계법 33조 1, 2항에 의거 연구 목적을 위한 통계 분석 이외에 절대 사용되지 않을 것입니다. 응답과 관련하여 의문사항이 있으시면 아래 연락처로 연락 주시기 바랍니다.

적극적인 협조에 다시 한 번 감사드립니다.

2013. 04.

서울대학교 대학원 농산업교육과

지도교수 김진모

박사과정 이민영 드림

【연구자 연락처】 전 화: 02) 6368-4088, M.P.: 010-3034-1358
e-mail: thouart7@snu.ac.kr 또는 thouart@nate.com

I. 무형식학습 진단지

※ 다음의 각 문항은 대기업 사무직 근로자의 ‘무형식학습’에 관한 문항들입니다. 각 문항을 읽고 귀하의 생각을 가장 잘 나타내는 번호에 ○표하여 주시기 바랍니다.

나는 다른 사람과의 대화와 질문, 정보검색, 업무활동에서의 시행착오, 개인적 반성 등을 통하여 ~		1 전혀 그렇지 않다	2 그렇지 않다	3 보통 이다	4 그렇다	5 매우 그렇다
1	회사에서 기존에 활용해오던 업무방법에 관한 지식을 습득한다.	①	②	③	④	⑤
2	업무수행에 필요한 이론적(학문적) 지식과 방법을 습득한다.	①	②	③	④	⑤
3	새롭게 주어진 업무에 대한 지식과 방법을 습득한다.	①	②	③	④	⑤
4	변화된 업무의 내용과 이를 효과적으로 수행하기 위한 지식을 획득한다.	①	②	③	④	⑤
5	업무 처리 결과가 어떻게 나타날 것인지 파악한다.	①	②	③	④	⑤
6	주어진 업무가 회사의 목표나 비전과 어떻게 연계되어 있는지 이해한다.	①	②	③	④	⑤
7	회사에서 지향하는 가치에 대하여 이해한다.	①	②	③	④	⑤
8	회사가 중요하게 여기는 것과 내가 중요하게 여기는 것을 맞춰가는 방법을 습득한다.	①	②	③	④	⑤
9	회사에서 나에게 원하는 역할과 책임이 무엇인지 깨닫는다.	①	②	③	④	⑤
10	함께 일하는 다른 팀/부서의 업무 내용과 구조를 파악한다.	①	②	③	④	⑤
11	업무수행에 필요한 인적네트워크를 형성한다.	①	②	③	④	⑤
12	타 팀/부서와 협력을 증진하기 위한 방법을 습득한다.	①	②	③	④	⑤
13	동료, 상사, 고객 등 다른 사람과 협력적으로 일하는 방법을 습득한다.	①	②	③	④	⑤
14	업무수행에 필요한 다른 사람과의 의사소통 방법을 습득한다.	①	②	③	④	⑤
15	동료, 상사, 고객 등 다른 사람들에 대해 이해한다.	①	②	③	④	⑤
16	자기 개발을 해야 하겠다는 의지가 생긴다.	①	②	③	④	⑤
17	자신에 대해 비판적으로 사고하는 방법을 습득한다.	①	②	③	④	⑤
18	다른 사람과 구분되는 나만의 특성을 깨닫는다.	①	②	③	④	⑤
19	나의 목표나 비전을 설정해 나간다.	①	②	③	④	⑤

II. 직무특성(과업의 다양성, 과업의 중요성) 진단지

※ 다음의 각 문항은 귀하의 ‘업무’에 관한 문항들입니다. 각 문항을 읽고 귀하의 담당 업무에 대해 귀하의 생각이나 상황과 가장 일치되는 번호도 O표 하여 주시기 바랍니다.

문 항		1 전혀 그렇지 않다	2 그렇지 않다	3 보통 이다	4 그렇다	5 매우 그렇다
1	내가 하는 일들은 굉장히 흥미진진한 일들이다.	①	②	③	④	⑤
2	내가 하는 일들은 굉장히 변화무쌍한 일들이다.	①	②	③	④	⑤
3	내가 하는 일들은 굉장히 도전적인 일들이다.	①	②	③	④	⑤
4	나의 업무를 수행하기 위한 다양한 방법들이 존재한다.	①	②	③	④	⑤
5	나의 일의 결과는 다른 사람의 삶에 중요한 영향을 미친다.	①	②	③	④	⑤
6	나의 일들은 다른 사람들에게 많은 영향을 준다.	①	②	③	④	⑤
7	나의 일들은 조직 전체에 있어서 매우 중요하다.	①	②	③	④	⑤

III. 대인관계 진단지

※ 다음의 각 문항은 상사 및 부하직원을 포함한 직장동료와의 ‘관계’에 관한 문항들입니다. 평소 귀하의 생각이나 상황과 가장 일치되는 번호에 O표하여 주시기 바랍니다.

문 항		1 전혀 그렇지 않다	2 그렇지 않다	3 보통 이다	4 그렇다	5 매우 그렇다
1	나는 팀원을 알아갈 수 있는 기회를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 당면한 문제들을 팀원들과 함께 해결할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 필요시 팀원들과 자유롭게 만나 이야기 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 팀에서 팀원들과 친해질 수 있는 기회를 가진다.	①	②	③	④	⑤
5	우리 팀에서는 업무가 완결될 때까지 다른 팀원과 많은 대화를 나눌 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 팀원들과 강한 유대관계를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 팀원들을 믿는다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 팀원들을 진심으로 신뢰할 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
9	팀원들과 좋은 관계를 맺는 것은 나에게 중요한 일이다.	①	②	③	④	⑤

IV. 학습동기 진단지

※ 다음의 각 문항은 일반적으로 사람들이 새로운 것을 배우려고 하는 ‘이유(동기)’에 대한 문항입니다. 평소 귀하의 생각이나 상황과 가장 일치되는 번호에 ○표하여 주시기 바랍니다.

새로운 것을 배우려고 하는 이유(동기)		1 전혀 그렇지 않다	2 그렇지 않다	3 보통 이다	4 그렇다	5 매우 그렇다
1	나는 ‘잘 못하는 일’보다 ‘잘 할 수 있는 일’을 더 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
2	내가 제일 즐기는 일들은 내가 제일 잘하는 일들이다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 나의 성과에 관한 다른 사람들의 평가를 중요하게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 어떤 일을 실수 없이 했을 때, 스스로 똑똑하다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 어떤 일을 시작하기 전에 내가 성공적으로 수행할 수 있다고 여겨지는 일을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 과거에 성공적으로 수행했던 업무를 다시 하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 도전적으로 일할 수 있는 기회를 중요하게 여긴다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 잘 못하는 일이 있으면, 더 잘하기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 새로운 것을 배울 수 있는 일을 더 선호한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 어려운 문제를 여러 가지 방법으로 해결해 보는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 모르는 것을 배울 수 있는 기회를 중요하게 여긴다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 나의 능력을 개발할 수 있는 기회를 중요하게 여긴다.	①	②	③	④	⑤

V. 권한위임 진단지

※ 다음의 각 문항은 귀하의 상사가 당신에게 권한을 ‘위임’ 하는 정도에 관한 문항들입니다. 평소 귀하의 생각이나 상황과 가장 일치되는 번호에 ○표하여 주시기 바랍니다.

문 항		1 전혀 그렇지 않다	2 그렇지 않다	3 보통 이다	4 그렇다	5 매우 그렇다
1	나의 상사는 업무 프로세스와 절차 향상을 위한 결정 권을 나에게 준다.	①	②	③	④	⑤
2	나의 상사는 내가 업무와 관련된 것들을 개선시키기 위해 필요한 변화를 감행할 수 있는 권한을 준다.	①	②	③	④	⑤
3	나의 상사는 나에게 부여된 책임의 수준과 동일한 수준의 권한을 부여한다.	①	②	③	④	⑤
4	나의 상사는 내가 맡은 일에 대한 책임을 갖게 한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 나의 성과와 결과물에 대한 책임을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나의 상사는 부서 내 직원들에게 고객만족에 대한 책임을 묻는다.	①	②	③	④	⑤
7	나의 상사는 문제가 발생했을 때, 자신이라면 이렇게 할 것이라 말하기보다는 나 자신만의 해결책을 찾을 수 있도록 도와준다.	①	②	③	④	⑤
8	나의 상사는 업무결과에 영향을 미치는 이슈에 대하여 내가 스스로 의사결정을 내릴 수 있도록 한다.	①	②	③	④	⑤
9	나의 상사는 내가 업무상 겪게 되는 문제에 대하여 나 스스로 해결책을 찾을 수 있도록 격려한다.	①	②	③	④	⑤

VI. 학습지향 리더십

※ 다음의 각 문항은 귀하의 팀의 팀장이 당신에게 ‘학습을 독려하는 리더십’을 발휘하는 정도에 관한 문항들입니다. 평소 귀하의 생각이나 상황과 가장 일치되는 번호에 ○표하여 주시기 바랍니다.

문 항		1 전혀 그렇지 않다	2 그렇지 않다	3 보통 이다	4 그렇다	5 매우 그렇다
1	나의 팀장은 다양한 학습의 기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤
2	나의 팀장은 내가 알고자 하는 바를 이해하기 쉽도록 상세하게 설명해준다.	①	②	③	④	⑤
3	나의 팀장은 나의 결정에 대해 시간과 인내를 가지고 기다려준다.	①	②	③	④	⑤
4	나의 팀장은 실수에 대해 격려를 해준다.	①	②	③	④	⑤
5	나의 팀장은 동료와 지식을 공유하고, 협력적으로 일하는 것을 중요하게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
6	나의 팀장은 업무에 대한 인정과 긍정적인 피드백을 해준다.	①	②	③	④	⑤
7	나의 팀장은 학습에 있어서 나의 역할모델(Role model)이다.	①	②	③	④	⑤

VII. 팀지원인식

※ 다음의 각 문항은 귀하가 근무하시는 팀 내 전반적인 ‘지원 사항’에 관한 문항들입니다. 평소 귀하의 생각이나 상황과 가장 일치되는 번호에 ○표하여 주시기 바랍니다.

문 항		1 전혀 그렇지 않다	2 그렇지 않다	3 보통 이다	4 그렇다	5 매우 그렇다
1	우리 팀은 내가 회사를 위해 기여한 바가 가치 있는 일이라고 여긴다.	①	②	③	④	⑤
2	우리 팀은 팀원들 개인의 목표와 가치를 아주 중요하게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3	우리 팀은 의사결정 시 팀원들의 이익을 최우선으로 고려한다.	①	②	③	④	⑤
4	내게 어려움이 있을 때, 나는 팀으로부터 유용한 도움을 얻을 수 있을 것이다.	①	②	③	④	⑤
5	우리 팀은 복지문제를 진심으로 걱정한다.	①	②	③	④	⑤
6	우리 팀은 어려운 부탁을 할 때 기꺼이 도와 줄 것이다.	①	②	③	④	⑤
7	우리 팀은 나의 직무만족에 관심이 많다.	①	②	③	④	⑤
8	우리 팀은 내게 거의 관심을 갖지 않는다.	①	②	③	④	⑤
9	우리 팀은 내가 해낸 성과를 자랑스럽게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
10	우리 팀은 내가 가능한 즐겁게 일을 할 수 있도록 지원한다.	①	②	③	④	⑤

VIII. 소통개방성

※ 다음의 각 문항은 귀하가 근무하시는 팀 내 전반적인 ‘소통 개방’ 정도에 관한 문항들입니다. 평소 귀하의 생각이나 상황과 가장 일치되는 번호에 ○표하여 주시기 바랍니다.

문 항		1 전혀 그렇지 않다	2 그렇지 않다	3 보통 이다	4 그렇다	5 매우 그렇다
1	우리 팀 구성원간의 의사소통은 대체로 개방적이고 진솔하다.	①	②	③	④	⑤
2	우리 팀은 숨기고 있는 사안이나 이슈가 없다.	①	②	③	④	⑤
3	우리 팀 구성원은 항상 정보를 공유하고 있다.	①	②	③	④	⑤
4	우리 팀 구성원들은 거리낌 없이 다른 팀 구성원들과 정보를 공유한다.	①	②	③	④	⑤
5	우리 팀 구성원들은 직무성과와 관련 있는 일이라면 개인적인 문제도 이야기 한다.	①	②	③	④	⑤
6	우리 팀 구성원은 건설적인 비판을 기꺼이 수용한다.	①	②	③	④	⑤

※ 다음은 귀하의 일반사항에 관한 질문입니다. 질문을 읽고 귀하에게 해당하는 보기의 번호에 ○표를 하시거나 정확한 숫자를 기입해 주시기 바랍니다.

1. 귀하의 성별은? ① 남성 ② 여성

2. 귀하의 연령은? 만 ()세

3. 귀하의 최종 학력은?
① 고졸 ② 전문대졸 ③ 대졸 ④ 석사 ⑤ 박사

4. 귀하의 직위는?
① 일반사원 ② 대리 ③ 과장 ④ 차장 ⑤ 부장이상

5. 귀하의 고용형태는? ① 정규직 ② 비정규직(계약직, 인턴사원)

6. 귀하가 소속되어 있는 팀(부서)이 담당하는 업무는?
① 전략기획 ② 인사(인사, 교육, 노사) ③ 재무, 회계, 경리
④ 전산·IT, 기획·관리 ⑤ PR/IR(홍보) ⑥ 법무, 총무
⑦ 구매, 자재 ⑧ 기타 ()

7. 귀하의 직장생활 경험은? (만) 년 개월

- 긴 질문에 성실히 응답해 주셔서 감사합니다 -

Abstract

The Hierarchical Linear Relationship of Individual and Team Variables with Informal Learning of Office Workers in Large Corporations

by Min-Young Lee

*Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education
in the Graduate School of Seoul National University, Korea, 2013*

Major Advisor : Jin-Mo Kim, Ph. D.

The purpose of the present study was to identify the hierarchical linear relationship among informal learning, individual variables and team variables of office workers in large corporations. The objects of this study were the followings: first, identifying the level of informal learning, individual and team variables; second, identifying the variance on individual and team variables; third, identifying the effects of individual variables on informal learning; fourth, identifying the effects of team variables on informal learning; fifth, identifying the interaction effects of individual and team variables on informal learning.

The population for this study was office workers in large corporation. Nevertheless, due to the difficulties of locating every office worker currently in employment, the subject population for accessibility of investigation was set with list of the top 30 corporations by the Korea Chamber of Commerce and Industry.

A survey questionnaire was conducted to measure the variables of this study. This was consisted of informal learning scale, individual variables scale(task variety, task significance, workplace friendship, learning motivation), and team variables scale(empowerment, leadership-committed learning, perception of team's support, openness of team's communication).

The data was collected from April 15 to May 2, 2013 by mail and online survey. 625 surveys were distributed to 30 large corporations, 428 of them were returned(recovery rate: 68.48%). Total size of 309 responses was used, excluding results with insincere responses, copy with more than one item missed out and overlap. These data were analyzed by both descriptive statistics and null model(One-Way ANOVA with Random Effects), mean model(Random-Coefficients Regression Model), and explanatory model(Intercepts-and Slopes-as-Outcomes Model) of hierarchical linear model(HLM). All data analysis was accomplished using the SPSS 18.0 for windows program and the HLM 6.0 for window program.

The findings of the study were as follows: First, the informal learning level of office workers in large corporations was 3.78. Second, 80.63% of total variance in informal learning was individual level variance, and 19.37% of total variance in that was team level variance. Third, 22.11% of the within group variance was accounted of task characteristics, 34.61% of the that was accounted of social and psychological characteristics. And the effect of task variety($\beta=0.220$), workplace friendship($\beta=0.281$), and learning motivation($\beta=0.294$) about informal learning were significant. Forth, 44.44% of the between group variance was accounted of team variables. And the effect of perception of team's support and openness of team's communication about informal learning were significant. Fifth, task variety and perception of team's support($t=3.513$, $p<0.01$), task variety and openness of team's communication($t=2.899$, $p<0.01$), workplace friendship and openness of team's communication($t=3.193$, $p<0.01$), and learning motivation and openness of team's communication($t=5.692$, $p<0.001$) had

interaction effects about informal learning.

The result of this research can be summarized as following. First, informal learning level of office workers was favorable. Second, individual level variables have more effects than team level variables on informal learning. Third, from among individual variances, task variety, workplace friendship, and learning motivation have positive effects on informal learning. Fourth, from among team variances, perception of team's support and openness of team's communication have positive effects on informal learning. Fifth, task variety, workplace friendship, and learning motivation have interaction effects by team level variances about informal learning.

Some recommendations for future researches were suggested: First, it is needed to develop the instrument to measure both the process and the result on informal learning. Second, it is required to diversify in research subject. Third, it is required to identify the relationship between informal learning and job performance. Additionally, the following two proposals are recommended for implementation for study outcomes considering the results. First, it is needed to make the organization culture flexible to try new diverse processes for employees. Second, it is needed to establish the organizational strategy for effective communication.

Key Words : Office Workers in Large Corporations, Informal Learning, Individual Variables, Team Variables, The Hierarchical Linear Relationship

Student Number : 2005-21550

감사의 글

대학원 진학에 꿈을 갖고 도전하던 때부터 지금까지 과연 내가 학업을 잘 수행할 수 있을까 하는 스스로에 대한 의구심으로 하루하루 보내왔었습니다. 지금 이 순간 어떤 말로도 표현되지 않는 제 마음을 저를 사랑해주시고, 저를 믿어주시고, 제게 아낌없는 조언을 해주셨던 모든 분들께 감사의 말씀을 드리고자 합니다.

먼저 부족한 사람에게 대학원에 진학할 수 있도록 기회를 주셨던 지도교수님 나승일 교수님께 감사의 말씀 드립니다. 갑작스레 저의 논문 지도를 맡게 되셨지만, 깊은 애정과 따뜻함으로 기꺼이 지도를 맡아 주신 김진모 교수님께서 감사의 말씀 드립니다. 방향을 잃고 고민에 빠져 있던 저를 이끌어 주셨던, 학위논문 심사위원장님이신 이찬 교수님께 존경하는 심정을 담아 감사드립니다. 입학할 때부터 지금까지 늘 따뜻하게 대해 주셨고 인간적인 관심을 주셨던 정철영 교수님께도 감사의 말씀 드립니다. 제가 임신 중이었을 때, 순산을 기원한다며 직접 전화를 주셨던 정철영 교수님의 전화음성이 아직도 귀에 생생합니다. 그리고 나이 많은 학생을 존중해 주시며, 마음으로 큰 가르침을 주신 정진철 교수님께도 감사의 말씀 드립니다. 바쁘신 일정 중에서도 외부심사위원으로서 세심하고 꼼꼼하게 논문 지도를 해 주셨던 중앙대학교 이희수 교수님께도 감사드립니다. 같은 지도교수님 선배님이시며 외부심사위원님께서 제 논문의 연구방법에 깊이 있는 조언을 해 주셨던 김강호 박사님께도 감사의 말씀드립니다.

학위논문 심사 과정을 함께 지내며 제 곁에서 큰 힘이 되어 주셨던 전동원 박사님, 서요한 박사님의 학위취득을 축하드리며, 두 분 박사님께서 잘 이끌어 주신 덕분에 지금의 이 기쁨이 있다는 것 잘 알고 있습니다. 감사드립니다. 논문의 시작부터 마무리 단계에 이르기까지 아낌없는 조언을 해주신 오창환 박사님께 감사를 드립니다. 말로 표현이 가능하지 않을 만큼 감사드리며, 평생 잊지 않겠습니다. 앞으로 원하시는 일 모두 잘 되시고 건강 유의하시길 바랍니다. 불쑥 불쑥 찾아가 도움을 요청하는데도 늘 웃는 얼굴로 맞이해 준 주홍석 선생님께도 감사의 말씀 드립니다.

일과 학업을 병행하는 동안 큰 힘이 되어 주셨던 김유권 선생님, 김형준 선생님, 류한수 소장님, 홍성수 박사님께 감사드립니다. 더불어, 대학원 선후배님들의 따뜻한 눈빛의 인사들이 학교생활을 하는 동안 마음의 위안이 되었습니다. 문세연 박사님, 이성식 박사님, 양안나 박사님, 윤지영 박사님, 규선언니, 장현진 박사님, 정동열 선

생님, 은경이, 영은이, 선영이 모두에게 감사의 말씀 전합니다.

설문을 진행하는 동안, 동문이라는 이유로 무리한 부탁을 드렸지만 기꺼이 도와 주신 곽재덕 후배님, 김상락 팀장님, 송선일 선생님, 이진화 박사님, 황정연 선생님, 전영욱 박사님, 주현미 박사님, 홍주, 준오에게 감사드립니다. 그 외 사촌오빠인 진석 오빠, 시영 오빠, 한화 문동철 차장님, 박지원 대리님, 엘지디스플레이 성세실리아 과장님, 주변의 인맥을 활용하여 설문조사에 큰 도움을 주신 김선미 과장님, 박상훈 팀장님, 김자영 후배님, 최승우 실장님, 최국태 기자님, 이용규 이사님 등 모두에게 감사의 말씀 드립니다. 논문 마무리 작업으로 번복이 많았던 강의 일정에 많은 배려를 해 주신 현대인재개발원의 윤위석 박사님을 비롯한 전문교수실 연구원님들께도 감사드립니다.

다들 바쁜 생활로 자주 얼굴은 못 보지만, 28년 동안 마음속으로 서로를 지원해주는 어릴 적 친구 혜정, 지형, 시연에게도 감사를 전합니다. 우리 우정 변치 않기를 기원합니다. 대학원을 다니는 동안은 물론 지금까지 가장 많이 의지하고 있는 신윤언니에게 이 기쁨과 함께 감사의 말씀을 전합니다. 신윤언니 덕분에 만나게 된 중학교 후배 혜경이, 중학교 친구 현정이, 그리고 성희와 경미 모두들 고맙고 건강하길 바랍니다. 심리적으로 안정감을 주셨던 심리 전문가 김경민 대표님, 사무실 친구 신혜정 선생님, 작업할 공간을 마련해 주셨던 서울 시청 최영미 계장님께도 감사의 말씀 드립니다.

그리고 그 누구보다도 나의 가족들에게 깊은 감사를 전합니다. 딸의 일이라면 열 일을 제쳐 놓고 기꺼이 희생해 주시는 엄마, 아빠께 깊은 감사와 사랑을 전합니다. 대학원 입학과 함께 세상에 태어난 사랑스런 아들 성원이가 초등학생이 되는 동안 밤낮을 가리지 않고 애정으로 희생해 주셨습니다. 정말 감사합니다. 결혼해서 지금까지 물심양면으로 지원을 아끼지 않으셨던 시부모님들께도 머리 숙여 감사의 말씀을 드립니다. 학업을 시작하는 과정부터 지금까지 시아버님의 애정과 관심이 없었다면 지금의 제가 없었을 것입니다. 양가 부모님들의 끝없는 사랑과 은혜 절대 잊지 않겠습니다. 감사합니다. 남동생 승현이와 조카 도윤과 주하 예쁘게 키워주는 올케 리진에게도 감사를 전합니다. 항상 바쁜 아내를 탓하지 않고, 하는 일마다 지원을 아끼지 않는 사랑하는 남편 신중혁님께 감사를 드리며, 늘 미안하고 고맙다는 말씀 전합니다. 그리고 엄마가 하는 일을 자랑스럽게 생각하며, 항상 엄마가 제일 예쁘고, 제일 좋다고 말해 주는 금쪽같은 나의 아들 성원이에게 이 모든 기쁨을 전해 주고 싶습니다.