



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 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](#)

경 영 학 박 사 학 위 논 문

학습자 특성이 조직차원의
기업교육성과에 미치는 영향 :
교육 프로그램 특성요인의
조절효과를 중심으로



2023년 8월

부 경 대 학 교 대 학 원

경영컨설팅협동과정

권 혜 미

경 영 학 박 사 학 위 논 문

학습자 특성이 조직차원의
기업교육성과에 미치는 영향 :
교육 프로그램 특성요인의
조절효과를 중심으로

지도교수 최 순 권

이 논문을 경영학박사 학위논문으로 제출함.

2023년 8월

부 경 대 학 교 대 학 원

경영컨설팅협동과정

권 혜 미

권혜미의 경영학박사 학위논문을 인준함.

2023년 8월 18일

위 원 장 경영학 박사 조 찬 혁



위 원 경영학 박사 이 춘 수



위 원 경제학 박사 강 낙 중



위 원 경영학 박사 김 정 포



위 원 경영학 박사 최 순 권



목 차

I. 서론	1
제 1 절 연구의 배경과 목적	1
1. 연구의 배경	1
2. 연구의 목적	4
제 2 절 연구방법 및 연구의 구성	6
II. 이론적 배경 및 선행연구	8
제 1 절 기업교육성과	8
1. 기업교육성과의 개념	8
2. 조직차원의 기업교육성과에 관한 선행연구	10
제 2 절 기업교육성과에 미치는 영향 요인	17
1. 학습자 특성에 관한 요인	17
2. 교육프로그램 특성에 관한 요인	29
III. 연구모형 및 가설	35
제 1 절 연구모형	35
제 2 절 연구가설의 설정	38
1. 학습자 특성과 조직차원의 기업교육성과 간의 관계	38
2. 교육프로그램 특성의 조절효과	42

IV. 연구방법	45
제 1 절 변수의 조작적 정의	45
1. 종속변수	45
2. 독립변수	46
3. 조절변수	48
제 2 절 자료수집 및 방법	52
1. 자료수집	52
2. 표본의 특성	53
제 3 절 분석방법	58
V. 실증분석	59
제 1 절 신뢰도와 타당도 분석	59
1. 신뢰도 분석	59
2. 타당도 분석	60
제 2 절 상관관계 분석	62
제 3 절 가설 검정	63
1. 학습자동기의 영향 검정	63
2. 학습자역량의 영향 검정	64
3. 교육내용 직무연관성의 조절효과 검정	65
4. 교육방법 적합성의 조절효과 검정	68

5. 가설검정 결과 요약	73
VI. 결론	74
제 1 절 연구결과 요약	74
제 2 절 연구의 시사점	77
제 3 절 연구의 한계점 및 향후 연구방향	79
 참고문헌	 80
부 록	94



표 목차

<표 1> 변수의 조작적 정의 정리	49
<표 2> 설문지 문항	51
<표 3> 인구 통계적 특성	54
<표 4> 표본의 일반적 특성	56
<표 5> 신뢰도 분석	60
<표 6> 탐색적 요인분석	61
<표 7> 주요 변수 간 상관관계 분석	62
<표 8> 위계적 회귀분석결과	72
<표 9> 직접효과 가설검정 결과 요약	73
<표 10> 조절효과 가설검정 결과 요약	73

그림 목차

<그림 1> 연구논문의 구성	7
<그림 2> 해외 학자들의 참여동기 유형 분석	22
<그림 3> 연구의 모형	37
<그림 4> 학습지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 교육내용 직무연관성 조절 효과	67
<그림 5> 목표지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 교육방법 적합성 조절 효과	69
<그림 6> 사전지식 및 경험과 조직차원의 교육성과 간의 교육방법 적합성 조절 효과	70

The Effect of Learner Characteristics on Corporate Educational Performance at Organizational Level

-Focusing on the Moderating Effect of Educational Program Characteristic Factors-

Hye Mi Kwon

Department of Business Administration, The Graduate School,
Pukyong National University

Abstract

In the rapidly changing business environment along with the era of globalization and knowledge-based competition today, companies are trying to survive by putting consistent efforts into developing and training human resources. It is because they regard human resources not only as one of the corporate management activity subjects, but as a key performance factor that increases business competitiveness. In other words, the importance of human resource development educational programs is quite commonly recognized for better corporate performance. From the standpoint of companies, however, when the performance of investment in human resource development education is lower than expected, they may not find it effective to continue such an education program, further failing to realize the value of human resource development education. Therefore, research into the effect of human resource development educational programs on corporate educational performance is necessary to create better corporate performance. In reality, however, most of the previous studies have focused on analyzing the corporate educational performance on individual corporate workers, while there are only few ones on corporate educational performance from a corporate perspective.

The first purpose of this study is to summarize the concepts of factors

affecting corporate educational performance through a theoretical review of corporate educational performance. The second one is to analyze the causal relationship between factors affecting corporate educational performance and corporate education performance itself, and empirically analyze its possible moderating effects. The last one is to provide theoretical and practical implications through the research results.

Based on the previous studies, this study divided learner characteristics into learner motivation and learner competency as factors affecting educational performance at organizational level, which is a dependent variable. Goal orientation, activity orientation and learning orientation were chosen as variables of learner motivation, while cognitive ability and prior knowledge & experience were chosen as variables of learner competency, all of which were used as independent variables. Besides, the job relevance to educational contents and the suitability of educational methods were chosen as moderating variables of program characteristics when a research model was set up for this study.

In order to verify hypotheses with the research model, this study conducted survey on corporate workers who had experienced corporate education at work. 410 copies of the questionnaire were collected in total, of which 359 ones were finally selected for analysis, except 43 ones that failed to respond or responded unreliably. To verify the research purposes and hypotheses, this study adopted hierarchical regression analysis based on SPSS 25.0. to analyze the collected data.

The hypothesis test results show that three kinds of learner motivations, goal-oriented motivation, activity-oriented motivation and learning-oriented motivation, have directly significant effects on corporate educational performance. As kinds of learner competencies, cognitive ability was found to have significant effects on corporate educational performance, but prior

knowledge and experience did not have any significant effect. The moderating effect analysis results show that the job relevance to educational contents has moderating effects on learning-oriented motivation and educational performance at organizational level. It was also found that the suitability of educational methods has moderating effects on goal-oriented motivation and educational performance at organizational level, and even on prior knowledge & experience and educational performance at organizational level as well.

The theoretical and practical implications of this study can be summarized as below.

Firstly, among the factors affecting educational performance at organizational level, all kinds of learner motivations (goal orientation, activity orientation and learning orientation) show significant results. This finding implies that educational program participants' individual motivations can lead to educational performance at organizational level, although most of the educational programs at work are not what they voluntarily participate in. If companies want to create better educational performance, they should figure out educational program participants' motivations and pay more attention to how to satisfy them in advance. Then, they will be able to create more positive educational performance at organizational level.

Secondly, cognitive ability was found to have significantly positive effects on educational performance at organizational level among all the kinds of learner competencies. This finding implies that learner cognitive ability is one of the important factors in creating educational performance at organizational level. Therefore, it was judged that educational performance at organizational level can be further improved when companies understand educational program participants' cognitive abilities in advance and provide them with customized educational programs.

Lastly, this study discovered that as educational program characteristics,

the job relevance to educational contents and the suitability of educational methods have partial moderating effects on learner characteristics and educational performance at organizational level. Most of all, it was found that moderating effect is in the interaction term between learning-orientated motivation and the job relevance to educational contents. This finding shows that if highly job-related educational contents are provided to learners with intellectual curiosity or desires to learn, it can lead to the improvement of educational performance at organizational level. It was also confirmed that moderating effect is in the interaction term between goal-oriented motivation and the suitability of educational methods. This finding also shows that goal-oriented motivation is a factor that directly affects educational performance at organizational level, but when proper educational methods are provided, it can lead to higher educational performance at organizational level. Moreover, it was found that moderating effect is in the interaction term between prior knowledge & experience and the suitability of educational methods. This finding implies that prior knowledge & experience do not have directly significant effects on educational performance at organizational level, but that the suitability of educational methods still has positive effects on the improvement of educational performance at organizational level.

Keywords: Corporate educational performance, Learner characteristics, Learner motivation, Learner competency, Educational program characteristics, Moderating effect

I. 서론

제 1 절 연구의 배경과 목적

1. 연구의 배경

오늘날 기업은 글로벌화, 지식기반 경쟁 심화 등 환경의 변화에 적극적으로 대처하고 생존하기 위하여, 인적자원이 경쟁력을 높이는 기업의 핵심 성과요인이라고 인식하고 있다. 따라서, 기업은 조직의 경쟁력 제고에 있어서, 인적자원을 개발하고 훈련하는 일에 관심과 노력을 기울이고 있다(박윤희, 장주희, 2014). 인적자원개발을 위한 교육에 투자를 많이 하는 기업은 업무성과가 더 높게 나타나며, 근로자의 조직몰입에 영향을 주는 요인에는 기업훈련, 개발투자, 직무 안정성이 포함되어 있다고 한다(Bassi & Van Buren, 1999).

이처럼, 기업교육과 관련된 연구 동향에서도 인적개발을 위한 기업의 교육의 투자 필요성이나 당위성에 관하여 다양한 논의들이 제시되고 있다(윤옥한, 2016; 채충일 외, 2017). 기업교육을 통해서 축적된 지식이나 기술과 같이 노동생산성을 높이는 노동의 질적인 측면을 말하는 인적자본(human capital)라고 한다. 인적자본의 최초의 개념으로 ‘인간에게 체화된 기술, 지식의 스톡’이라고 정의하였으며(Schultz, 1961), 또 다른 개념으로는 ‘노동시장에서 개인의 생산성을 향상시키는 교육, 건강, 직업훈련 등과 같은 활동의 총합’이라고 정의하였다(Becker, 1964).

인적자본은 조직 내에서 창의성 제고가 가능한 모방과 대체가 어려운

자원이므로, 그 중요성이 최근에는 더욱 강조되고 있다(Barney, 1991). 다시 말해서, 경영의 원천이 인적자본이며, 교육훈련의 투자와 개발을 통한 인적자본은 기업의 지속적인 경쟁우위를 확보할 수 있도록 만드는 최고의 자원으로 볼 수 있다(Wright, McMahan & McWilliams, 1994). 기업의 인적자본을 구성하는 요소는 매우 다양하게 설명하고 있다. Mincer(1995)는 교육, 훈련, 경험 등을 제시하였고, Lariche 외(1999)는 타고난 능력, 지식, 기술을 제시하였다. Petty와 Guthrie(2000)는 노하우, 교육, 근속기간, 업무 관련 지식, 역량, 기업가 정신, 혁신성, 반응 능력, 변화 능력을 인적자본의 구성요소로 제시하였다. 공통적으로 교육, 훈련, 능력, 지식 등이 인적자본의 구성요소로 포함되어 있다.

따라서, 기업은 인적자본을 개발하고 보유하기 위하여 인적자원개발의 한 형태로써, 교육훈련으로 시행하고 있으며(Chew & Chan., 2008), 이러한 투자는 노동의 질을 향상시켜서 생산성을 증대시킨다고 하였다(석진홍, 2016). 따라서, 인적자본을 높인다는 것은 기업의 종사자들이 직무수행을 위한 지식 및 기술은 개인적 차원의 성과에만 그치는 것이 아니라, 조직차원의 성과를 결정하는 중요한 요인이다.

기업 경영활동의 주체인 인적자원에 대한 핵심역량을 강화함으로써, 기업의 성과와 가치를 높여야 한다는 점은 대부분 기업의 공통적인 과제라고 볼 수 있다. 이처럼, 인적자원이 기업의 가치를 극대화하며, 경쟁우위를 정하는 데 있어서 매우 중요한 원천이라고 볼 수 있다(Pfeffer, 1998).

하지만, 기업에서 인적자원육성을 위한 교육과 같은 경영활동이 기업성과에 직·간접적으로 기여하지 못했다면, 기업의 입장에서는 시간과 비용의 낭비이며, 조직 유효성을 저해하는 요인이라고 할 수 있다(Milheim, 1994).

이와 반대로, 기업성과에 기여했다는 것은 교육을 통해서 지식이나 기술을 단순히 배운 것으로 그치지 않고, 이를 활용하고 현업에 적용하여, 기

업의 생산성과 경쟁력을 높였다는 것이다.

기업은 인적자원개발을 위한 교육프로그램의 필요성과 중요성에 대해 인식하고 있으며, 이를 바탕으로 많은 학자들이 기업교육성과에 관련된 연구는 많이 진행되어왔다(Bohlander et al., 2001; Bates, 2003 외 다수). 다만, 모든 연구가 기업 측면의 성과적인 면에서는 긍정적인 결과만 말하고 있지는 않다. 실제적으로, 교육에 참여한 참가자가 교육 후에 업무현장에 복귀했을 때 교육에 배웠던 지식, 스킬, 능력 등을 활용하지 않는다고 보며 (Bates, 2003), 교육을 통해서 학습된 내용 중에 적게는 40%, 많게는 90% 정도가 현업에서 적용되지 않은 채 사장되고 있다고 보았다(Eddy & Tannenbaum, 2003). Baldwin와 Ford(1998)는 조직의 교육훈련투자 비용의 10%만이 업무성으로 전이된다고 보고 있다.

이처럼, 기업의 입장에서는 인적자원에 투자한 시간과 비용에 반하여, 성과가 기대치보다 미흡하게 된다면, 교육에 대한 투자를 지속할 만한 유효성을 입증하지 못할뿐더러, 투자가치를 못 느끼게 된다. 이는 기업의 입장에서는 시간과 비용의 낭비이며, 조직유효성을 저해하는 요인이라고 할 수 있다(Milheim, 1994). 그러므로, 기업은 인적자원개발을 위한 교육을 통해서 성취할 수 있는 성과를 확인하기를 원한다.

기업교육을 통해서 얻을 수 있는 성과를 두 가지 차원으로 구분할 수 있다. 첫 번째는 투자를 통해서 얻을 수 있는 기업종사자 개인의 노하우와 능력을 높이는 개인적 차원의 성과가 있다(Parnes, 1984). 이러한 개인의 역량을 강화하고 숙련도를 높이는 성과는 개인의 가치를 높여서 장기근속과 임금상승에도 기여할 수 있으며, 전직을 대비할 수 있는 유용한 수단이 된다(Almeida et al., 2012; Inder, 2015). 두 번째는 기업종사자가 보유한 기술, 경험, 지식을 통하여 기업의 가치를 상승시킬 수 있는 조직차원의 성과이다(Snell & Dean, 1992; 김광용, 이경락, 2018). 이러한 성과는 기업

의 경쟁우위를 확보하는데 긍정적인 기여를 할 수 있다(나호수 외, 2018). 또한 교육훈련 후 개인이 획득한 학습성과를 실무에 적용하여야만 조직의 발전에 기여했다고 말할 수 있으며, 이는 조직차원의 교육성과를 말한다(Gilley, Egglan et al., 2002).

기업교육의 목표는 개인 차원의 교육 성과뿐만 아니라, 조직차원의 교육 성과를 극대화하는 것이다. 하지만, 조직차원의 교육 성과에 대한 연구는 많지 않은 실정이다(이인화, 이상직, 2018).

따라서, 기업교육이 조직차원의 이익과 가치를 주는 요인을 알 수 있다면, 기업은 인적자원개발 및 훈련에 더욱 적극적으로 관심을 가지고 시행할 것이다. 본 연구에서는 조직차원의 기업교육성과에 미치는 직접적인 영향요인이 아닌, 조직차원의 기업교육성과를 보다 더 창출하기 위한 조절효과를 주는 요인을 분석해보고자 한다.

2. 연구목적

기업이 이익과 가치를 창출해내기 위해서, 자원을 어떻게 개발하고 투자해야 하는지가 경영활동에서 매우 중요한 부분이다. 기업이 지닌 다양한 자원을 개발하는 것 중에서도 기업의 핵심성과 요인이라고 하는 인적자원 개발에 대한 효과적인 방법을 제공하기 위해서는 보다 폭넓은 연구가 필요하다.

본 연구의 목적은 기업이 인적개발을 위해 투자한 기업교육에 있어서 조직차원의 교육성과에 미치는 영향요인인 학습자특징, 학습자역량, 학습자동기, 교육환경특징, 교육프로그램특징 등을 선행연구를 통해서 고찰하려고 한다. 그리고 본 연구를 위해서 사전에 기업 내 교육담당자들의 인터뷰

를 통하여, 교육 설계의 중요성과 그 역할의 필요성을 확인하였다.

따라서, 교육프로그램 특성요인인 교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성이 조직차원의 교육성과 향상에 강화요인으로 작용할 것으로 판단하여, 교육프로그램 특성요인을 조절효과로 가설을 설정하여, 실증분석을 진행한 후 이론적, 실무적 시사점을 제공하는 것을 목적으로 삼고자 하였다. 이러한 연구목적은 달성하기 위해서 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 조직차원의 기업교육성과에 영향을 미치는 요인들과 조직차원의 기업교육성과를 강화시킬 수 있는 영향요인을 실증적으로 분석해보고자 한다.

둘째, 연구결과를 통하여 이론적 시사점과 실무적 시사점을 제공하고자 한다.



제 2 절 연구방법 및 연구의 구성

본 연구에서는 국내외 문헌연구를 통하여 이론적인 개념과 각 요인 간의 영향 관계에 관한 선행연구를 수행하였으며, 실증분석을 위한 기초를 제시하며, 기업교육성과에 미치는 영향요인에 관한 실증연구 방법을 설정하였다. 연구목적을 검증하기 위해 구조화된 설문지를 기존 연구자들의 이론을 바탕으로 가설을 설정하고, 실증 분석을 통해 가설검증을 진행하고자 한다

실증분석을 위해 SPSS 25.0 통계분석 프로그램을 활용하여 빈도분석, 신뢰성 및 타당성분석, 요인분석, 상관분석, 위계적 회귀분석을 실행하였다.

본 연구는 총 5장으로 구성하였다.

I 장은 서론으로 연구의 배경과 목적, 연구방법 및 연구의 구성에 대해서 서술하였다.

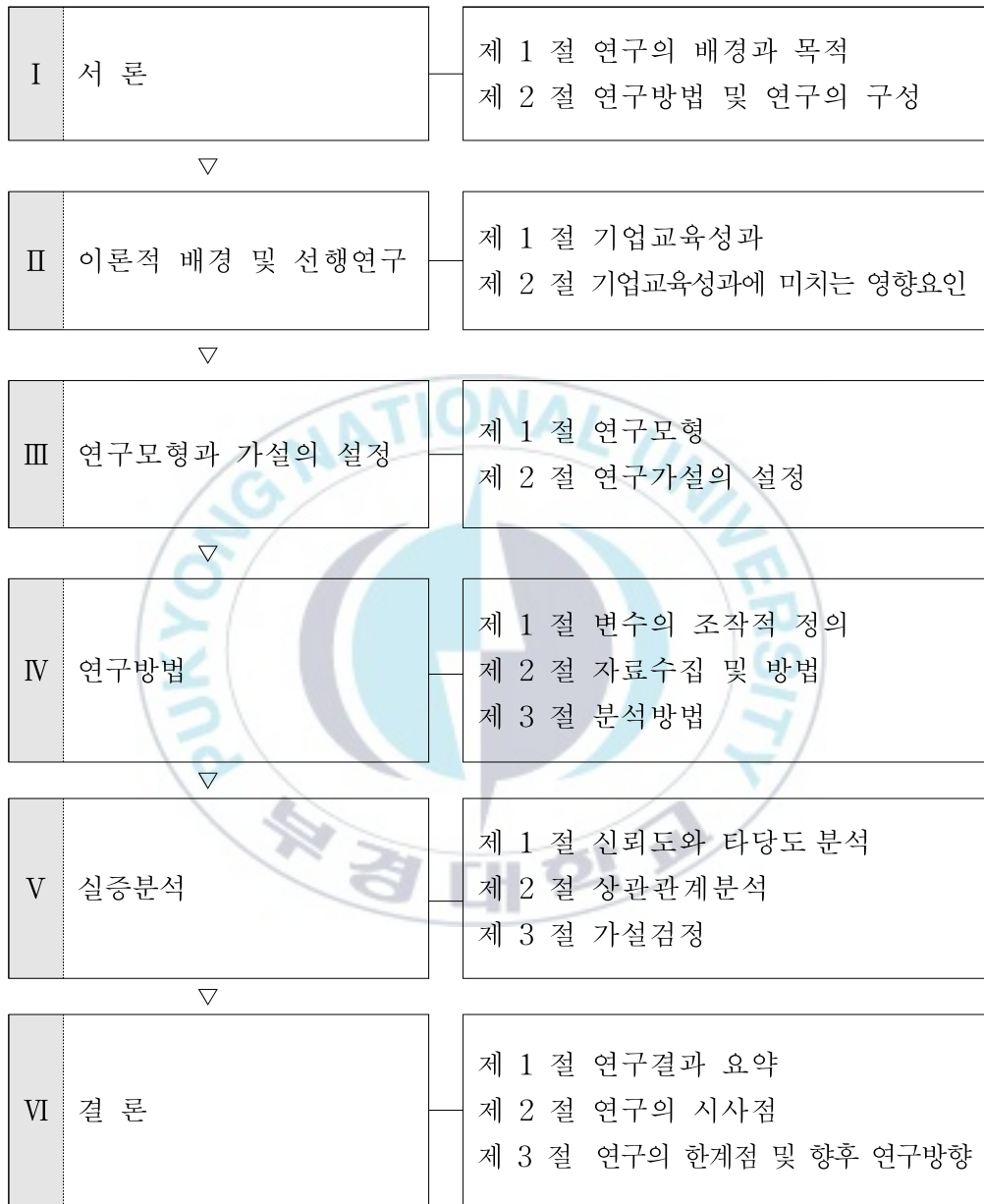
II 장은 연구에 대한 이론적 배경으로, 기업교육성과 개념 및 구성요소, 기업교육성과에 미치는 영향요인에 관한 이론적 배경과 이와 관련된 선행연구를 고찰하여 기술하였다.

III 장은 II 장의 선행연구를 바탕으로 학습자동기, 학습자역량, 교육프로그램 특성, 조직차원의 교육성과 간 구조적 연구모형을 설계하고 연구가설을 설정하였다.

IV 장에서는 요인들에 대한 변수의 조작적 정의와 측정문항, 자료의 수집 및 분석방법에 대하여 기술하였다.

V 장은 수집된 자료를 바탕으로 표본의 특성과 신뢰성 및 타당성 검정을 실시하였으며, 연구모형에 대한 적합도와 연구가설에 대한 검정된 결과를 기술하였다.

VI 장에서는 연구를 통해서 얻은 결과를 정리하고 본 연구의 한계점과 향후 연구 방향을 기술하였다.



<그림 1> 연구논문의 구성

II. 이론적 배경 및 선행연구

제 1 절 기업교육성과의 개념 및 선행연구

1. 기업교육성과의 개념

기업교육이란 직장인들을 대상으로 산업 현장에서 실시되는 것으로 조직 구성원의 지식, 기능(기술), 태도 등의 향상을 통해서 그들의 직업능력을 체계적으로 개발하는 일련의 과정을 말한다(Tharenou et al., 2007). 이러한 기업교육은 기업 간의 치열한 경쟁 속에서 기업의 가치와 이익을 증대시킬 수 있는 핵심경쟁력을 높이는 방법이라고 여기며, 기업의 경영활동에 중요하게 여겨지고 있다. 일반적으로, 기업 내에서 종사자들을 대상으로 진행되고 있는 교육활동은 교육훈련, 인력개발 또는 인적자원개발 등으로 다양하게 일컬어지고 있다(신정하, 2006).

이러한 교육 활동을 교육훈련 참가자가 실제로 수행하고 있는 업무와 관련하여, 훈련, 교육, 개발의 세 가지 의미로 구분하고 있다. 훈련은 현업의 수행증진을 위해서 즉각적인 변화에 초점을 맞추는 활동을 말하며, 교육은 개인의 능력을 중장기적인 변화에 초점을 맞추는 일련의 활동을 말한다. 개발이란 현재 직무와는 직접적인 관계는 없지만, 향후 직무능력 발휘에 영향을 미칠 수 있는 능력을 개발하는 활동이라고 분류하여 설명하였다(Nadler, 1979). 기업의 교육활동을 설명하자면, 일터에서 개인을 보다 효과적인 존재로 만드는 데 기여하는 훈련, 교육, 개발이라는 세 가지 유형의 활동이 모두 포함되어 있다고 하였다(Waltion, 1999). 기업교육 활동개념에 대해서 학자들의 견해가 다소 차이가 있지만, 조직 내에서 경영성과

를 창출하기 위해서 종사자들이 단기 또는 장기적으로 해야 할 직무를 잘 수행하기 위해서 설계되고 계획된 학습활동이라고 설명할 수 있다. 기업교육 활동의 목적은 성과개선, 종업원기술의 최신화, 조직 내의 문제해결, 직무수행능력의 고취, 승진을 위해 준비하기 위한 것으로 보았으며(Carrell & Kuzmits, 1986), 조직 내 구성원들의 능력을 변화시켜서 직무를 잘 수행하게 하고, 조직과 개인의 목표를 달성하는 조직구성원에게 필요한 능력을 제공하는 것이라고 보았다(임효창, 1999). 또한, Hass(1991)은 교육을 통해서 종업원의 업무성과의 질을 높이고, 양을 늘리는 동시에, 종업원의 직무 만족과 사기를 높일 수 있다고 하였다.

이처럼 기업교육활동을 통한 교육성과는 기업이 애초에 직원들에게 교육을 시행할 때 계획했던 목표를 이룬 것 또는 결실과 같은 것을 말한다. 하지만, 교육의 성과에 대한 개념은 매우 다양하고 복잡적이며, 성과를 어떤 일이 이루어진 긍정적인 결과로 본다면, 이 결과를 어떻게 규정하느냐에 따라서, 성과의 측정대상은 변하게 된다(송건섭, 이곤수, 2004).

Alan Lindsay(1981)는 교육성과의 개념을 세 가지의 특징을 지닌 것으로 설명하였다. 첫 번째는 목표와 의도하는 결과나 실제 얻어진 결과에 대한 효과성을 보이는 것이며, 두 번째는 성취획득의 결과에 관한 효율성을 지닌 것, 세 번째는 과제 수행이 완료된 것이라고 하였다. 이와 같이 세 가지의 특징을 지닌 것이 교육성과라고 설명하였다. 앞서 언급한 교육성과의 특징 중 교육효과성과 교육효율성의 초점은 다르다. 교육성과의 효과성은 교육이 궁극적인 교육목표를 달성하였는가에 중점을 두고, 실제로 교육참가자들의 능력 향상 및 행동에 있어서 변화를 가져왔는가에 초점을 맞췄다면, 교육성과의 효율성은 교육이 합리적이고 경제적인 방식으로 달성하였는가에 중점을 두었다(김현수, 2000). 이처럼, 교육성과와 유사하게 사용되고 있는 용어 중 교육효과성, 교육효율성, 교육결과 등이 있지만, 교육

성과는 포괄적인 개념으로 조직의 목표, 조직의 성격, 학자의 의견, 연구 경향에 따라서 정의가 내려지고 있는 경향이 있어서 교육성과를 단언하기는 어렵다(김태룡, 안희정, 2007).

이처럼 교육성과의 개념은 연구자들에 따라서 다양하게 정의되어 있는데, 국외문헌을 살펴보면, Kraiger(2002)는 교육성과를 효과성의 개념으로 설명하며, 교육훈련의 설계 및 내용에 대한 만족도, 피훈련자의 인식 및 행태변화, 조직성과 등으로 구분하였고, 학습자의 변화가 조직성과로 연결된다는 점을 제시하였다. 또한, Tyler(1950)은 교육목표의 달성여부를 교육과 관련하여 판단하는 행위라고 정의하였으며, Josiam와 Clements(1994)은 교육을 통하여 직원의 능률을 높여서 더 능력이 있는 직원이 되게 하는 것으로 정의하였다.

국내의 문헌에서는 교육성과란 교육을 통해서 이루어진 결실로서 과정보다는 결과에 초점을 두고 주로 긍정적인 결과를 의미한다고 하였다(김신일, 2000). 또한, 교육조직의 목표를 실현하거나 달성하는 정도, 조직에 관계된 참여자들의 욕구를 균형적으로 충족시키는 정도로 정의되고 있다(김채호, 나운규, 2010).

본 연구에서 알고자 하는 교육성과는 개인과 조직 간의 교육의 긍정적인 결과물로서, 앞에서 언급한 효과성과 효율성을 포괄하는 개념으로 기업 교육을 통해서 개인의 지식, 기술, 태도가 향상되고, 조직의 목표에 긍정적으로 기여한 결과물이라고 정의하도록 하겠다.

2. 조직차원의 기업교육성과에 관한 선행연구

기업교육성과의 궁극적인 목적은 기업종사자들이 교육을 이수함으로써 종사자들의 지식, 기술, 태도를 변화시켜서 궁극적으로 조직의 생산성 및

수익성을 향상시키는 것이다. 이처럼, 조직차원의 교육성과는 학습된 내용이 실무적 적용성 및 활용성 즉, 전이성과를 높이는 데에 있다고 할 수 있다.

다시 말해서, 전이(transfer of training)란 학습자가 교육에서 습득한 지식, 기술 및 태도를 현장에 적용하는 것이라고 설명할 수 있다(Robinson & Robinson, 1989; 박윤희, 2014; 나승일 외, 2007 등). 또한, Wexley와 Latham(1991)도 “교육전이란 피훈련자가 교육훈련을 통해서 습득한 지식, 기술, 태도 등을 실제 직무 상황에서 효과적으로 적용하는 정도를 의미한다.”라고 정의하였다. 이처럼 전이는 훈련된 기술과 행동들이 직무 상황에서 적용되는 정도인 일반화와 훈련된 기술과 행동이 직무에서 계속 사용되는 기간을 유지하는 의미로 구분하여 정의하기도 한다(Baldwin & Ford, 1988). 또한, Eddy와 Tannebaum(2003)의 연구에서는 교육참여자가 조직 효과성의 향상과 직무의 효과적인 수행을 위해서 교육훈련동안 습득한 새로운 지식과 기술을 업무에 활용하는 것을 학습전이라고 정의하였다. 이러한 전이에 대한 연구가 연구분야에 따라서 조금씩 다른 의미로 사용되고 있지만, 기업의 교육이라는 상황에서는 학습전이, 훈련전이, 기업교육전이 등의 용어로 일반적으로 사용하고 있다(이진화, 2009).

본 연구에서는 조직차원의 기업교육성과는 교육 결과가 실무에 적용 및 활용되는 전이의 개념으로 보고자 한다.

전이에 대한 초기의 모형을 Kirkpartick(1967)이 교육훈련 4단계의 전이모형으로 제시하였다. 이 모형은 전이과정에서 직무에 대한 행동변화가 일어나기 위해서는 학습자의 동기, 학습자의 능력, 작업환경, 개인적 성과에 대한 보상이 전이에 영향을 끼친다고 제시하였다.

그 외에도 교육을 통한 전이성과에 어떤 요인이 영향을 미치는 지에 대해서는 많은 연구자들에 의해서 논의되었다(Baldwin & Ford, 1988;

Tannebaum, S.L., & Yukl, G, 1992 등).

Baldwin과 Ford(1988)는 교육 후 전이의 상태까지 미치는 과정 중에 성과에 영향을 주는 요인까지 제시하는 최초의 전이과정모형을 제시하였다. 이 모형을 살펴보면, 교육성과에 미치는 요인 중 개인적인 특징요인으로는 학습자의 특성 중 학습자의 능력, 학습자의 동기가 있으며, 교육프로그램 설계 특성요인은 교육내용, 교육방법이 포함되며, 환경적인 특성으로는 상사의 지원과 조직풍토의 요인이 포함되었다. 이 모형에서는 전이 상태, 즉 일반화와 유지상태까지 이르는 과정에서 미치는 교육훈련의 특성요인과 성과요인의 관계를 나타냈다. 이 모형에서 말하는 전이상태는 학습한 내용이 교육참가자들의 실제 직무수행에 적용 및 활용되는 것을 말한다. Baldwin과 Ford(1988)의 모형은 교육훈련 투입요소들이 교육훈련의 성과 즉, 전이성과에 영향을 미친다는 과정을 직접적이고 포괄적인 설명으로 가능하게 해주지만, 요인들과의 관계에 대한 세부적인 가정이 생략되었다는 점에서, 모델에 대한 실증적 연구를 위한 측정도구가 제시되지 못하였다는 한계성을 보인다(이도형, 1995).

Noe와 Schmitt(1986)의 학습의 전이에 영향을 미치는 전이과정모형을 살펴보면, 학습자의 교육에 대한 기대, 자기효능성, 직무태도가 학습동기에 영향을 미치는 것으로 보았다. 또한, 학습자의 태도가 교육훈련의 전이에 영향을 주는 핵심적인 요인으로 보았다. 다만 조직 환경요인인 교육내용, 강사, 교육방법이 전이동기에 영향을 주어서, 학습의 전이에 영향을 준다고 제시한 부분에서는 설명을 제대로 하고 있지는 못하다.

Holton(1995)의 전이모형에서는 전이성과는 교육을 통한 개인적인 성과로는 학습참가자의 변화된 행동을 말하며, 조직차원의 성과로는 기업의 이윤이 증가하거나, 이직률의 감소, 결근률의 감소, 사기의 증가와 같은 결과로 제시하였다. 이러한 교육성과에 영향을 미치는 요인 중 직접적인 요인

으로는 학습자의 능력과 학습동기를 제시하였으며, 간접적인 요인으로는 개인의 특성, 직무태도, 학습 준비도가 성과에 영향을 미치는 것으로 보았다. Holton(1995)은 교육 훈련과정을 통해서 습득된 학습이 어떤 형태로든 업무현장에 '전이' 되어야 하며, 그렇지 않을 경우에는 조직의 학습은 의미가 없는 것이라고 설명하였다(Holton et al., 1997).

Richey(1992)의 전이모형은 교육성과에 미치는 학습자의 영향요인을 보다 체계적으로 제시하고 있다. 개인적인 특징인 학습자의 배경에는 학습자의 나이, 학습자의 이전 교육경험, 학습자의 작업환경을 포함하고 있으며, 이러한 학습자의 배경은 학습자의 태도에 영향을 미치는 요인으로 보았다. 조직풍토에 대한 개인의 지각 요인으로 관리자 및 동료의 행동, 개인의 권한, 물리적 작업조건이 포함되어 있으며, 이는 학습자의 태도와 교육성과에도 영향을 미치는 요인으로 제시하였다. 교육성과에 대한 사전의 성과측정은 교육전이가 이루어졌는지 알아보는 요인으로 제시하였으며, 교육성과에 교육설계 및 교육방법이 영향을 미친다고 제시하였다.

Mathieu 외(1992)는 교육의 전이결과에 미치는 요인에 개인적인 특성요인으로 경력계획, 직무몰입을 포함시켰으며, 상황적 특성으로 상황적 제약, 참가선택, 자유도를 포함시켰다. 이 특성요인이 교육훈련 동기에 영향을 미치며, 이는 학습결과에 영향을 미치고, 이는 전이결과가 나타난다고 제시하였다. 이 전이모형의 결과는 교육 참가자의 동기가 학습결과에 긍정적인 영향을 주었으며, 동기부여가 높을수록 전이 결과까지 정(+)의 유의한 영향을 준다는 것으로 나타났다.

Kowalski(1988)은 기업의 특정 목표를 성취하기 위해서 교육 참여자들의 지식, 기술, 태도의 변화를 가져올 수 있게 설계되어진 교육활동이 기업교육이라고 설명하며, 교육의 성과는 기업의 외부적, 내부적 환경에 영향을 받고 있다고 하였다. 교육 참가자들에게 직접적으로 영향을 주는 요

인은 교육내용, 강사, 교육방법, 학습동기, 참가자의 동기, 교육환경이 있으며, 이는 내·외부적 환경적인 요소인 인적자원, 역할기대, 기업의 규정 및 정책, 조직목표와 상호 간에 영향을 주고받는다고 하였다. Kowalski(1988)은 교육성과에 영향을 미치는 요인을 크게 개인적인 특성, 환경적인 특성, 교육설계적인 특성으로 세 범주로 나누며, 이 요인들은 상호영향을 주고받으며, 교육성과에도 영향을 미친다고 제시하였다.

Broad와 Newstrom(1998)의 연구에서는 교육의 전이성과를 증진하려면, 교육훈련분석, 설계, 전달에 대한 노력이 필요하며, 다양한 자원을 활용하여 전이를 지원하는 전략을 통해서 전이가 촉진된다고 설명하였다. 즉, 전이성과가 창출되기 위해서는 전이 상황에 개입된 학습자, 교육훈련프로그램, 교육환경 구성요소들에 대한 이해가 선행되어야 한다고 주장하였다.

국내 연구에서도 앞서 언급한 전이모형을 바탕으로 조직의 교육성과에 영향을 미치는 선행요인들 간의 상호작용 관계를 포괄하는 연구모형을 제시하였다(이도형, 1995; 노무중, 2011; 신정하, 2006 등) 조직 내 교육성과에 영향을 미치는 주요 요인으로 학습자의 특성(성과기대, 학습동기, 자기효능감), 교육 설계(교육내용의 업무관련성, 강사의 자질, 교육방법, 목표설정 및 피드백이 중요하며, 특히 학습된 내용을 직무 상황에 적용하려면 학습자의 특성(성과기대)과 작업환경(상사 및 동료의 지원, 조직풍토)이 가장 중요한 영향력을 미친다고 제시하였다(이도형, 1995).

또 다른 교육성과에 영향을 미치는 요인을 분석한 국내 연구를 살펴보면, 노무중(2011)은 기업 내 교육 훈련과정의 궁극적인 효과는 조직원의 능력개발을 통한 성과향상이라고 하며, 종속변수인 교육성과의 구성요인으로는 직무향상, 자기개발, 직무만족을 제시하였다. 이러한 교육성과에 영향요인으로 학습조직과 교육에 대한 사전인식을 제시하였다. 교육에 대한 사전인식과 학습조직이 교육성과에 정(+의 영향을 미치는 요인으로 제시하

였으며, 이는 교육참여자들이 교육의 유용성과 교육내용과 수준을 사전에 인식한다면 교육성고가 높다고 설명하였다. 이 연구에서는 교육성고에 영향을 미치는 요인 중 개인적인 특징에 해당되는 학습자의 능력 중 하나의 요인인 교육내용의 사전인식이 교육성고에 긍정적인 영향을 미치는 요인이라고 제시하였다.

최희숙, 나승일(2019)은 중소기업에 종사하는 직무교육훈련 참가자들의 현업적용도와 관련 요인, 개인성과 및 조직성과와의 영향관계를 규명하는데 있어서, 개인특성, 훈련 프로그램 특성과 조직특성이 모두 중요한 영향을 미친다는 것을 검증하였다. 또한, 현업적용도가 개인성과와 조직성고에 긍정적인 영향을 미치는 요인임을 검증하며, 교육훈련의 조직성고를 높이기 위해서는 현업적용도를 높여야한다는 결과를 제시하였다.

신정하(2006)는 교육 훈련에 참가하는 교육훈련자의 개인적 학습특성의 요인으로 학습능력, 학습동기, 학습기대와 전이특성의 요인으로서는 전이능력, 전이동기, 전이기대를 제시하였다. 개인적인 학습특성과 전이특성에 긍정적인 태도를 보일수록 교육훈련의 전이성고가 증진된다는 결론을 제시하였다. 이 연구에서는 전이의 개념으로 실제 업무의 적용, 활용, 의사결정에 도움되는 것으로 설명하였다.

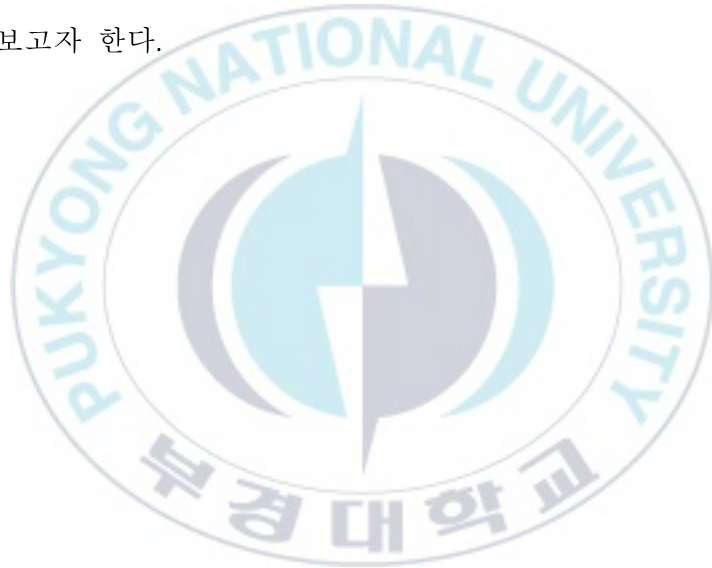
최민주, 윤지환(2013)은 외식업체 직무특성별 교육훈련전이에 영향을 미치는 요인에 관한 연구에서 조직원들의 특성, 교육프로그램특성, 교육환경특성의 요인이 교육훈련의 전이에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 것을 제시하였으며, 교육훈련전이에 미치는 특성을 고려하여 훈련이 제공되었을 때, 조직의 성과와 개인 업무향상에 도움을 줄 수 있다는 결론을 제시하였다.

본 연구에서는 기업교육성고에 관한 선행연구를 토대로 조직차원의 기업교육성고에 미치는 요인을 크게 두 가지 범주로 나눠보도록 하겠다.

첫째, 기업교육성과에 미치는 영향요인 중 학습자의 특성요인을 살펴보겠다. 그 중에서도 학습자의 학습동기의 요인과 학습자역량의 요인을 나눠서 살펴보겠다.

둘째, 교육프로그램 특성요인으로 교육내용과 교육방법을 살펴보겠다.

더불어 교육프로그램 특성요인을 대부분의 기존 기업교육성과 관련 연구들에서는 교육성과에 영향을 주는 1차적인 요인으로 제시되었지만, 교육프로그램특성 요인을 조절변수로 두며, 이와 관련된 선행연구 고찰을 통해서 학습자특성과 교육성과 간의 관계에서 강화하는 조절효과를 주는 요인으로 알아보고자 한다.



제 2 절 기업교육성과에 영향을 미치는 요인

1. 학습자 특성에 관한 요인

1) 학습동기 개념

일반적으로 동기란 어떤 행동을 시작하게 하는 이유 또는 그 행동을 지속하게 하는 힘을 의미한다(두산백과, 2014). 이처럼, 동기는 개인마다 어떤 행동을 하고 싶은 욕구 또는 계기가 있는데, 이를 행동으로 실천할 수 있게 하며, 자신의 행동을 잘할 수 있도록 강도를 높여줄 뿐만 아니라, 에너지를 지속적으로 낼 수 있게 하는 원동력이 된다(박혜정, 2010). 대부분의 학습자는 동기를 스스로 가지고, 학습에 참여하는 특성이 있다(이만표, 2009).

학습동기는 동기의 하위개념으로 학습자들이 학습을 참여하게 하고, 이를 계속적으로 할 수 있게 하는 힘이며, 학습에서는 가장 중요한 심리학적 개념으로 보고 있다(한상훈, 2003). 이처럼, 동기화는 교육적·심리적·사업적인 영역에서 가장 관심의 대상의 개념이며, 개인의 행동수준이나 정도를 결정하는 중요한 요인이라고 할 수 있다(양애경, 2007).

학습동기는 모든 학습자는 정도의 차이가 있지만, 누구나 학습을 통해서 성취하고자 하는 각자만의 동기가 있으며, 학습에 참여하고자 하는 마음을 불러일으켜 학습에 참여하도록 하는 학습참여에 긍정적 영향을 주는 힘이나 경향을 말한다(Houle, 1961). 때로는 학습동기화 자체를 교육적인 측면에서는 '노력'이라고 부르는 경우도 있다(Henson & Eller, 1999; Woolfolk, 1998). 이처럼, 학습자의 개인적인 특성 중 개인의 동기부여 특성이 교육

의 전이성과에 관계가 있는 것으로 나타나고 있다(Baumgartel et al., 1984). 이러한 학습동기에 대한 연구는 최근 들어서 학습자의 특성 중 학습자의 능력이나 성격보다도 많은 관심을 끌고 있다(Mckellin, 1994; Thomas, 2000).

학습동기는 교육에 참여하는 학습자들이 학습에 참여하고자 하는 이유 또는 계기가 명확할수록 높아지며, 동기가 높은 학습자는 자발적인 학습을 하게 만들고, 몰입도와 같은 학습자의 학습활동에 큰 영향을 미치므로, 기업교육에서는 매우 중요한 요소이다. 이는 학습동기를 자기결정의 개념으로 보는 견해이며, 스스로의 의지가 얼마나 반영되어있느냐에 따라서 자신이 학습하는 이유를 스스로 선택하는 것을 의미한다(Vallerand, 1991). 또한 학습동기를 문화적인 요인, 동기유발의 요인, 개인적 요인에 따른 학습의 경향성 또는 학습하고자 하는 의지로 정의하기도 한다(Bruner, 1997).

따라서, 학습동기가 높으면, 학습자에게 학습을 지속하게 하는 에너지를 부여해주고, 목표달성 및 성과를 창출하는데 끈기와 강도도 더해준다(조원성, 1996). 그러므로, 학습동기는 교육 직후 학습량에 직접적인 영향을 준다(Ryman & Beiener, 1975). 또한 학습동기는 교육프로그램에 대한 정서적인 반응에 긍정적인 영향을 주는 요인으로 제시되고 있다(Tampoe & Mahen, 1993). 이처럼 학습동기의 개념은 교육을 참여하는데 근본적인 이유이며, 학습결과에 영향을 주는 요인이라는 점은 연구자마다 큰 차이는 없다.

그러나, 학습동기의 요인에 관해서는 학자들마다 다양하게 연구되어왔다(Houle, 1961; sheffield, 1962; 최운실, 1985 등). 학습에 참여하는 학습자의 동기는 여럿 동기가 복합적으로 상호간의 영향을 끼치는 것만큼 학습동기를 명확하게 유형화하기는 어렵다(최운실, 1996). 특히, 학습자들이 각자 가지고 있는 경험이나 배경, 특성이 다양하기 때문에, 참여동기는 매우 복

잡하다고 볼 수 있다. 학습동기에 대한 분석은 교육성과를 측정하거나 평가하는 데 주요한 요인으로 적용될 수 있다(김애련, 2004).

학습동기가 교육성과에 미치는 중요한 요인이므로, 학습 참여 동기이론에 관한 많은 연구들이 있다. 그 중 참여동기의 유형을 범주화시킨 최초의 연구는 Houle(1961)의 학습참여동기론이 있다. 이 이론은 교육에 참여하는 동기를 목표지향성 동기, 학습지향성 동기, 활동지향성 동기와 같이 세 가지로 분류하고 있다. 이 이외에도 학습참여동기를 무동기, 타율적 외재적 동기, 자율적 외재적 동기 그리고 내재적 동기 4가지로 분류한 Deci와 Ryan의 자기 결정성 이론(1985) 등이 있다.

가. 학습 참여 동기 이론 고찰

Houle의 학습참여동기론은 모든 학습자는 정도의 차이는 존재하지만, 누구나 학습을 통해서 성취하고자 하는 동기를 지니고 있다고 하였다(Houle, 1961). 이 이론에서는 학습자의 참여동기를 목표지향성(goal-oriented) 동기, 활동지향성(activity-oriented) 동기, 학습지향성(learning-oriented) 동기로 세 가지 유형으로 분류하였다. 많은 국내외 연구자들이 Houle의 이론을 근거로 참여동기를 연구하였다(Sheffield, 1962; Mosrstain & Smart, 1974; 최운실, 1986; 한상훈, 2007 등).

① 목표지향성 동기

Houle이론 중 첫 번째는 목표지향성 동기유형이다. 이 유형에 속한 학습자들은 현실적인 이익이나 필요 등 이해관계에 의해 이를 충족시키려는 욕구로 학습에 참여한다. 즉, 목표지향성 동기를 지닌 학습자들은 전문적인 지식, 기술의 습득, 직업상의 향상 등과 같은 목적이나 목표를 가지고

참여한다는 것이다. Houle의 세 가지 동기유형 중에서 이 동기를 지닌 학습자들은 참여동기가 외부에 가장 분명하고 뚜렷하게 드러난다.

따라서, 목표지향성 동기로 참여한 학습자들은 자신의 목표 달성에 직접적으로 도움이 될 수 있는 실용적이고, 관련성이 높은 학습활동에 참여하려고 하며, 이는 교육성과에 긍정적인 영향을 미친다.

국내 연구 중 정상택, 나상일(2005)은 Houle이론을 바탕으로 학습자의 목표지향성 동기요인이 교육성과에 긍정적인 영향을 미친다고 제시하였다. 이를 측정하는 항목으로 경력에 대한 구체적인 계획을 가지고 교육에 참여하고, 경력목표 및 자격증 취득을 위한 목표로 참여했을 때 교육성과에 긍정적인 영향을 미친다고 제시하였다. 또한, 최운실(1985)은 외적인 기대를 충족하거나 사회적 인정 및 참여동기, 직업적 성취와 전문성을 함양하기 위한 동기요인 또한 목표지향성 동기로써 학습활동에 긍정적인 영향을 미치는 동기요인으로 분석하였다.

② 활동지향성 동기

이 동기를 지닌 학습자들은 특정 목표를 달성하기 위하여 학습에 참여하기보다는 그 활동 그 자체를 즐기고, 상호작용을 목적으로 참여한다. 이처럼 어떠한 전문지식이나 기술을 배우고 익히기 위해서 참여하는 것은 아니며, 이 동기를 지닌 학습자들은 사회적인 관계를 형성하거나 소속감을 형성하기를 원한다. 또한, 단조롭고 반복되는 일상으로부터 도피를 원하거나, 사회적 안정 및 참여, 가족이나 직장에서의 기대, 대인관계 증진 등의 변화를 추구한다(신덕상, 2014). 이처럼 활동지향성 동기를 지니고 학습에 참여하고 싶은 학습자는 좋은 인간관계를 맺고 넓히기 위해서 학습참여를 지향하며, 이러한 동기가 교육성과에 긍정적인 영향을 미친다고 제시하였다(이경아, 1999).

③ 학습지향성 동기

이 동기를 지닌 학습자는 지식이나 배움 그 자체를 좋아하고, 지적 호기심이나 근본적으로 알고자 하는 배움의 욕구를 충족하기 위해 학습에 참여한다. 이러한 학습자들은 모든 학습활동 자체를 즐기고 행복감을 느끼며, 학습 자체에 의미를 가진다. 따라서, 학습지향성 동기를 지닌 학습자들은 스스로 성장하고자 하는 욕구가 높아서 학습에 몰입도가 높으며, 능동적이고 지속적으로 학습에 참여한다. 개인적으로 알고자 하는 지적호기심과 같은 욕구를 동기요인으로 보는 것이다(Burgess, 1971). 이 이론을 바탕으로 국내 연구 중 이숙원(2002)은 학습에 참여하는 동기요인 중 새로운 지식이나 기술습득, 공부하는 것이 좋아서 참여한다는 학습지향성 동기유형이 학습효과에는 가장 긍정적인 영향을 미치는 동기로 제시하였다.

나. Houle의 동기이론 관련 국내외 연구

Houle의 참여동기이론을 바탕으로 보다 유형을 세분화한 해외연구들이 다양하다(Sheffield,1985; Burgess,1971; Mostain & Smart, 1874 등). Sheffield(1985)의 이론은 참여동기유형을 다섯가지로 분류하였다. 목표지향성 동기를 개인적 목표지향성과 사회적 목표지향성으로 세분화하였고, 활동지향성 동기는 대외 활동 지향성 참여동기와 대외 욕구 충족 활동 지향성으로 구분하며, 학습적인 목적으로 참여하는 학습지향성 동기로 제시하였다.

Boshier(1971)의 이론은 Houle이 동기유형론이 성인학습자의 복합적인 동기를 유형화하는 데에 있어서 매우 유용하다고 설명하였다. 다만, 실증적으로 분석할 수 있는 적합한 측정 도구가 없었음을 지적하였으며, 48개 항목의 교육에 참여하는 측정척도를 개발하였다. 그리고 이 측정척도로 하여

동기유형을 지역사회봉사, 외적기대 충족, 전문성 함양, 상호이해증진, 사회적 자극 충족, 인지적 흥미, 교육적 준비 등 세분화하였다.

Burgess(1971)의 이론은 교육참여 요인 척도를 개발하여 일곱 가지 동기유형을 일곱가지 유형으로 추출하였다. 지적 성취동기, 개인적 목표 성취동기, 종교적 목표성취 동기, 현상 도피의 동기, 활동에 참여 동기, 공식적 자격 획득 동기, 사회적 목표동기이다. 일곱가지 유형으로 세분화하였지만, Houle의 이론과 비슷한 구조이다.

Morstrain와 Smart(1974)은 Houle이 제시한 목표지향성 동기를 내재적 성향과 외재적 성향을 두 가지로 분류하며, 활동 지향형 학습동기는 현상 도피를 위한 동기, 사회적 관계를 위한 동기, 사회복지참여를 위한 동기로 세 가지로 분류하며, 학습지향성 동기는 인지적 흥미로 제시하였다.

Beard와 Reghed(1980)는 Houle의 목표지향성 동기를 유능적 동기, 활동 지향성 동기를 사회적 동기, 휴식적 동기로 세분화하며, 학습지향성 동기를 지적 동기로 네 가지 유형으로 나눠서 동기유형을 제시하였다.

이와 같이 Houle이 제시한 동기이론 유형은 성인들의 학습동기를 다룬 연구에 이론적 근거가 되어왔으며, 이 이론을 바탕으로 한 국외논문 중 학습동기 유형에 대한 학자들의 주장을 정리하면 아래의 <그림2>와 같다.

학자 (연도)	학습동기 유형						
Houle(1961)	목표지향		활동지향			학습지향	
Sheffield(1985)	개인적 목표지 향	사회적 목표지 향	외적활동 지향	내적활동 지향		학습지향	
Boshier(1985)	외부기 대 충족	전문성 함양	상호 이해 증진	지역 사회 봉사	사회적 자극 충족	인지적 흥미	교육적 준비

Burgess(1971)	개인적 목표 성취	사회적 목표 성취	현상도피		활동참여	지적 성취	공식적 자격 획득	종교적 목표 성취
Mosrstain & Smart(1974)	직업적 향상	외부적 기대	사회적 관계	사회적 복지	도피 및 자극	인지적 흥미		
Beard & Reghed(1980)	유능적동기		사회적동기 휴식적동기			지적동기		

<그림 2> 해외 학자들의 학습동기 유형 분석 (김은영, 2015 인용 및 재구성)

국내연구 중에는 최운실(1986)은 Houle의 동기이론을 더욱 구체적이고 세분화하여, 목표지향형 동기를 새로운 지식획득, 자녀교육, 취업이나 직업 유지로 나누고, 활동지향성 동기는 삶의 활력, 여가선용, 새로운 경험, 사회교류, 소속감으로 세분화하며, 학습지향형 동기는 자신감, 배움의 즐거움, 지적욕구 충족으로 동기유형을 구체적으로 제시하였다. 또한, 배미주, 이경희(2018)의 연구는 Houle의 동기이론을 기반으로 하여, 목표지향성동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기가 직무 만족도 간에 유의한 상관성이 있다는 결과를 제시하였다. 임효연, 이순민(2014)의 연구에서도 학습참여동기를 세 가지 유형으로 나눠서 학습만족에 미치는 영향관계를 검증해본 결과, 모두 학습만족도에 영향을 미치는 요인이며, 목표지향성 동기, 학습지향성 동기, 활동지향성 동기의 순으로 설명력의 크기를 제시하였다.

앞서 언급한 학습동기에 관한 연구를 토대로, Houle이론의 세 가지 유형인 학습자의 동기를 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기가 기업교육성과 간의 관계를 설명하고자 예측할 수 있는 모형을 제시하여, 기업 교육성과에 영향요인을 실증 분석하고자 한다.

2) 학습자역량 개념

학습자역량은 지능 지수, 인지능력, 성향, 태도 등 다양하지만, 학습자들이 새로운 지식을 잘 받아들일 수 있는 학습자의 지식 흡수능력 안에는 사전에 학습과 관련성이 있는 경험이나 관련 지식 보유 정도와 같은 요인도 포함된다.

Noe(1986)는 교육의 효과가 나타나려면, 프로그램의 내용을 이해하고 숙달할 수 있는 인지적 능력이 필요하며, Baldwin와 Ford(1998)도 인지적 능력과 같은 학습자의 능력이 교육훈련 및 전이에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

Zahra & George(2002)의 연구에서는 지식흡수능력을 학습자의 역동적 역량이라고 보았으며, 지식을 획득하는 능력, 지식을 소화하는 능력, 지식을 변화시킬 수 있는 능력, 습득한 지식을 활용하는 능력을 포함하는 능력으로 설명하였다. 이러한 흡수능력은 원천적인 지식을 활용하여 학습성과의 차이를 설명할 수 있는데 유용하다. 동일한 지식이 제공된다고 하더라도 개인의 사전지식, 흡수능력에 따라서 지식을 인식하고 활용하는 능력에 차이가 있으며, 산출되는 결과도 서로 다른 성과를 보인다는 것이다. 이처럼 흡수능력에 따라서 성과가 달라질 수 있는 개인적인 특성의 주요 요인을 학습자의 역량으로 보는 것이다.

학습자의 역량 중 흡수능력에 관한 연구를 살펴보면, Zahra & George(2002)은 흡수능력을 잠재적 흡수능력과 실현능력으로 분류하였는데, 잠재적 흡수능력은 외부의 지식을 인지하고 획득하는 능력으로 성과를 보장하는 않는 역량이며, 실현능력은 흡수된 지식을 활용하여 새로운 지식을 창출하는 역량이라고 하였다. Mowery와 Oxeley(1995)은 흡수능력이란 외부로부터 흡수한 지식을 기존의 사전지식과 결합하여 변형, 수정한 암묵지를 다루기

위해 필요한 기술들로 흡수능력을 정의하였다.

김인수(1995)는 흡수능력을 학습능력과 문제해결능력으로 구분하였고, 학습능력은 소화할 수 있는 능력이며, 문제해결능력은 새로운 지식을 창출할 수 있는 능력으로 정의하였다. 특히, 급변하는 시대에서의 요즘 기업에서는 종사자의 창의적인 문제해결능력을 중요하게 보고 있다.

이처럼 학습자의 특성 중 지식흡수능력을 포함한 학습자의 역량이 학습 활동을 수행하거나 학습목표를 성취할 때 영향을 미치는 요인으로 다루지고 있다. 또한, 교육성과에 중요한 영향을 미치는 학습자역량은 학습자의 지능, 배경, 직무 경험, 적성 그리고 학습 및 인지양식 등에 의한 분석이 중요하다(백동열, 2012).

Kirkpatrick와 Locke(1991)연구에서는 리더십이나 성과창출에 영향을 미치는 개인적 특성의 요인으로 추진력, 리더십동기, 정직성과 성실, 자신감, 인지적 능력, 사업지식으로 나뉘었다.

따라서, 학습자역량에 관한 선행연구를 바탕으로 본 연구에서는 학습자의 역량을 인지적 능력과 지식 및 경험보유 정도로 수정하여 교육성과에 영향요인으로 분석해보고자 한다.

가. 인지적 능력

단순하게 IQ와 같은 지능만을 의미하는 것은 아니다. 인지적 능력에서 인지란 어떤 대상을 느낌으로 알거나 이를 분별하고 판단하는 의식적 작용을 말한다(백동열, 2012). 더불어 학습을 수행할 때 학습자가 기존지식을 습득 또는 흡수하는 능력과 이를 수행하기 위해 학습전략을 세우고, 문제를 해결하면서 정확한 의사결정을 내릴 수 있는 능력을 의미한다(정병채, 2009).

이처럼 인지적 학습능력에는 지식, 이해력, 사고력, 문제해결력, 비판력 및 창의력과 같은 정신이 포함된다(교육심리학용어사전, 2000). 지식이나 지능뿐만 아니라, 외부 자극을 인식하고 이해하는 지각능력, 많은 새로운 정보 중에서 주의 집중하고 처리할 수 있는 주의력, 정보를 기억하는 기억력, 새로운 사고를 이해하고 분석하는 사고력, 논리적으로 정보를 분석하고 추론할 수 있는 판단능력 또한 인지적 능력에 해당한다. 효과적인 교육의 성과창출이 되려면, 교육프로그램의 내용을 잘 이해하고 숙달할 수 있는 교육 참가자의 인지적 능력이 있어야 한다고 하였다(Noe,1986). 인지적 학습능력이 높은 학습자들은 정확한 의사결정을 할 수 있으며, 잘못된 부분에 대한 원인을 분석하여 대책을 세울 수 있는 능력을 지니고 있다. 또한, 특정 과제를 수행하는 데 어려움을 느끼며 인지적 자원의 소모가 많을 경우에는 인지 부담을 느끼게 된다(정미숙, 2006; Pass et al., 1994). 학습자의 인지적 부담이 가중될 때 즉, 인지적 능력이 부족할 때는 학습의 실패를 가져올 수 있다는 데 문제가 될 수 있다(Sweller, 1988; Cantor et al., 1993).

Cohen과 Levinthal(1990)은 인지적 능력을 개인의 흡수능력, 학습능력 그리고 문제해결능력으로 볼 수 있다고 하였으며, 학습자의 지식습득능력 및 지식을 변화할 수 있는 인지적 학습능력은 학습성과를 창출하는데 중요한 요인으로 보고 있다. 교육훈련내용이 잘 이해가 되거나, 학습한 내용을 바탕으로 방법을 찾고 응용할 수 있는지에 대한 능력이 인지적 학습능력을 평가할 수 있는 요인이 된다고 검증하였다.

백동열(2012)은 학습자들의 개인적 특성요인들이 상황 특성들과 상호작용하며, 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 또한, 학습자의 개인적인 특성에서 지적능력에 해당하는 인지적 능력을 언급하며, 어떤 대상을 분별하고 판단하는 의식적 작용에 영향을 주며, 여기에 지각, 재인, 상사, 추론 등을

포함한 지식을 구성하는 모든 과정, 즉 의식적 작용의 힘을 인지적 능력이라고 하였다.

박노운(2001)은 지식흡수능력에 관한 연구에서 지식과 정보 중에서 지각 능력, 주의집중력, 판단능력을 인지적 능력을 구성하는 요인으로 보았다.

인지적 능력과 관련된 선행연구들을 살펴보면, 인지적 능력에 대한 정의는 조금씩 다르지만, 지식을 통합하고 재정립하여 이를 통한 문제해결 및 판단할 수 있는 능력이며, 교육전이에 긍정적인 영향을 끼치는 역할을 하는 것이라는 것을 알 수 있고, 기업 교육과정에서 관심을 가져야 할 중요한 요인이라는 것을 알 수 있다.

나. 사전지식 및 경험보유정도

학습자의 다양한 생활경험 또는 유사한 학습경험은 학습자의 학습능력에 영향을 미치고 학습 효율성에도 큰 영향을 미칠 수 있다고 하였다(Jarvis, 1987). 학습자가 지닌 교육 관련 지식보유 정도에 따라서 학습효과가 달라진다는 많은 연구를 살펴보면, 교육과 관련 지식보유 정도는 교육효과에 결정적인 요인임을 설명해준다(Cohen & Levinthal, 1990; Kim & Kogut, 1995; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Jarvis(1987)는 학습자의 경험학습을 새로운 지식, 기술, 태도를 습득하기 위한 경험이라고 정의하였으며, 이는 개인이 어떤 형태로든 새로운 것을 학습하고 습득할 때 경험하는 모든 것을 포함한다고 하였다. 이러한 학습자의 지식 및 경험보유정도는 학습자의 성격, 욕구, 관심 등에 의해서 차이가 날 수 있다고 하였다. Jarvis(1987)는 학습자들의 학습경험이 학습자의 지속적인 발전과 성장을 이끌어낼 수 있는 중요한 역할을 할 수 있다고 하였다. 다양한 경험학습에 의한 사전지식을 갖췄다면, 학습목표의 성

과를 보다 더 창출할 수 있는 중요한 요소가 된다. 이처럼 학습자는 많은 경험을 통해서 일반 지식습득을 보유하고 있을 뿐만 아니라, 이를 바탕으로 새롭게 받아들이는 지식 및 기술 향상에도 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 이처럼, 관련지식 보유정도에 따라서 학습효과는 달라지며, 피교육자가 학습과 관련된 전문지식보유가 학습효과의 결정적인 요인임을 설명한다(Goldstein, 1999; Edmondson, 1999; Cohen & Levinthal, 1990).

인지구조와 문제해결에 관한 연구(Ellis, 1965; Estes, 1970; Bower & Hilgard 등)에서는 흡수하려고 하는 새로운 지식이 개인의 기존 지식구조와 관련이 되어 있을 경우에 개인의 학습이 최대화된다고 주장하였다. 또한, 학습자의 기억 속에 저장되어있는 대상, 패턴, 개념이 많을수록, 새로운 정보를 더 쉽게 획득할 수 있다(Bower & Hilgard, 1981). Stein(1989)은 과거의 경험이나 학습이 창의성에 긍정적 또는 부정적인 영향을 미친다고 설명하였으며, 경험이나 지식없이 어떤 창의적인 행동을 기대하기도 어렵다고 주장하였다.

지식 및 경험보유정도는 학습자의 도전성, 학습의욕, 성실성, 흥미 등에 의하여 많아지며, 이는 학습자의 능력이 높아지게 되며, 학습자는 학습성과를 달성하기 위한 전문지식을 사전에 축적해야 할 필요성을 중요하게 느낀다(백동열, 2012). 김경(2018)은 사전학습과 인지수준에 따라서 학습성과에 정(+)의 영향을 미친다고 제시하였다.

이처럼, 학습자가 이전에 교육훈련과 유사한 경험의 빈도수가 많다면 새로운 지식 및 기술을 받아들이는 것이 보다 쉬우며, 이는 교육성과에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서, 사전에 교육관련 지식을 얼마나 가지고 있는지 즉, 학습경험의 빈도수가 많고 적응의 정도에 따라서 지식을 받아들이고 활용할 수 있기에, 이를 학습자역량의 중요한 요인으로 보았다.

2. 교육프로그램 특성에 관한 요인

1) 교육프로그램 특성 개념

교육프로그램의 특성요인은 교육프로그램을 설계할 시 고려해야 할 요소들을 포함하고 있다. 교육의 목표를 달성하고, 교육이 원활하게 진행되기 위해서는 교육내용, 교육방법, 강사의 자질 등의 요소가 중요하다.

앞서 언급하였던 다양한 전이모형을 살펴보면 교육성과에 미치는 요인 중 설계적인 요인이 영향을 주는 요인으로 제시되어있다.

Baldwin과 Ford(1998)의 전이모형에서는 교육성과에 미치는 교육설계 요인을 학습원리 및 절차, 교육내용이 영향을 미치는 것으로 제시되어있다. Richey(1992)의 전이모형에서도 교육성과에 미치는 교육설계요인 중에는 교육내용 및 방법이 포함되어있다. Kowalski(1988)도 교육 참가자들에 직접적으로 영향을 미치는 요인으로 교육프로그램 하위 요인으로 교육내용, 강사, 교육방법을 언급하였다.

가. 교육내용

기업 내 교육프로그램 설계요인 중 교육훈련 내용은 직무관련성에 초점을 맞춰서 태도와 기술 관련 내용으로 다뤄지고 있다. 이처럼, 교육내용은 태도교육과 기술교육으로 나뉘지며, 이전에는 기술 활용능력향상에 초점을 맞췄지만, 최근에는 개인의 태도 평가, 가치관의 전환, 행동모형 등 다양한 교육내용과 신념체계에 해당하는 지식, 가치, 경험 등의 총체적인 사고의 틀을 교육내용에 포함시킨다(Senge et al., 2001). Ford와 Wroten(1984)은

교육훈련 내용에 대한 내용타당도 분석을 통하여, 교육훈련 프로그램의 직무관련성을 평가한 후 이를 다시 교육훈련프로그램의 재설계에 활용할 것을 제안하였다. 이처럼 교육내용은 교육프로그램의 목적을 달성하기 위해서 사용한 지식을 말하며, 교육내용이 강사의 교육방법보다 실무전이에 더 영향력이 있고, 교육내용이 실제 직무에 활용될 수 있도록 직무와 연관성이 높을 때 실무전이 효과도 높일 수 있다고 하였다(Alliger et al., 1997). 또한 Bramley(1991)도 훈련내용 속에 직무 간 공통요소가 많을수록 교육훈련 이후에 업무성고가 향상된다고 하였으며, 교육내용이 실제 업무와 밀접한 관련성을 가지는 것이 중요하다고 보았다. 이를 바탕으로 교육내용은 실제 업무를 수행할 때 직접적인 영향을 미칠 수 있다고 보았다. Bramley는 교육내용의 업무관련성이 높으려면 4가지 원칙이 적용되어야 한다고 제시하였다.

첫째, 실제 업무와 직접적으로 관련된 내용이 포함되어 있어야 한다.

둘째, 실제 업무에 적용될 수 있도록 업무와 관련된 예시와 실습을 교육내용에 포함시켜야 한다.

셋째, 실제 업무상황에 따라 교육내용도 유연하게 조정할 수 있어야 한다.

넷째, 필수적이고 중요한 기술과 지식을 강조하여야 한다.

위의 언급한 원칙을 포함시키고 교육내용을 설계한다면 업무관련성을 높일 수 있다고 하였다.

Alliger 외(1997)는 교육훈련에 대한 실용적 반응을 교육훈련 내용의 업무관련성에 대한 교육참여자의 반응으로 조작적 정의를 내리며, 교육훈련 내용을 충분히 학습하여 학습량이 증가하였더라도, 그 내용이 업무와 관련되지 않으면 교육성과정도는 높지 않을 것이라고 주장하였다.

또한, 국내 연구에서도 기업의 관리자들을 대상으로 기업 내 교육훈련에

서 업무와 관련된 교육내용을 훈련받았을 때, 실무복귀 후에 실제 업무에 적용해보는 성과가 높게 나타났다(박경규, 임효창, 1999).

배성은(2014)의 연구에서는 교육내용의 직무연관성을 측정하기 위해서 교육훈련내용이 실제 직무에 밀접하게 연관이 되는지를 묻는 직무 연관성, 학습한 내용을 현장에서 바로 적용할 수 있는지를 묻는 현장 적용성, 그리고 얼마나 범용적인지를 묻는 범용성 수준에 대하여 질문하여, 교육내용의 직무연관성의 정도가 교육성과에 긍정적인 영향을 미친다고 제시하였다.

남기찬 외(2002)의 연구에서도 교육훈련내용의 직무관련성이 높을수록 교육훈련의 효과성도 높아진다는 연구결과를 제시하였다. 이 결과는 교육훈련을 실시하는 궁극적인 목적이 교육 참여자의 지식, 기술, 태도를 개선하고, 실무능력을 향상시키는 데 있으므로, 교육내용의 직무관련성은 반드시 고려되어야 하는 중요한 요소임을 설명해준다.

노영선, 김현철(2020)의 연구에서는 교육프로그램 특성요인인 교육내용과 방법이 서비스교육과 교육지향성의 관계에서도 조절효과가 정(+)의 방향으로 유의하게 나타났다는 결과를 제시하였다.

이처럼, 교육과정에서 교육내용의 직무관련성이 높으면, 학습자의 몰입도와 교육성과가 높아지는 데에 영향을 주는 중요한 요인임을 알 수 있다.

나. 교육방법

교육방법과 교육전이의 관계에 관한 다양한 연구들은 교육방법의 중요성에 대해서 제시하고 있다(Gick & Holyoack, 1983; Cambell, 1988; 이영민, 2010). 두 차례 이상의 유사한 형태의 방법을 경험해본 학습자들은 학습내용의 구조적인 이해를 돕는 일반적인 지식의 틀이 형성되면서, 교육전이의 효과가 더욱 잘 나타난다고 하였다(Holyack, 1983). 또한, 훈련방법들이 학

습의 숙달을 가져오는데 적절할 것, 교육훈련을 실시하는 강사들이 학습자의 역량을 제대로 발휘할 수 있도록 하는 것, 정확하고 시기적절하며, 건설적인 피드백을 주는 교육방법들이 교육성과를 높일 수 있다고 설명하였다(Cambell, 1988). 기업에서는 교육참여를 확대하고, 교육성과를 창출하기 위해서 다양한 교육훈련방법을 고려할 필요가 있다(이영민, 2010).

교육전이에 영향을 주는 기업 내 교육방법은 교육대상의 특징, 내용, 목적 등의 분류기준에 따라서 여러 가지 방식으로 분류되어지고 있다(배을규, 2009). 각 기업체마다 필요한 교육내용 및 목적, 대상, 전달방식 등에 따라서 교육방법을 선택하며, 각각의 교육방식마다 장단점이 있기 때문에, 특징을 잘 살펴보고 선택을 해야 한다. 교육방법은 다양한 방식으로 분류할 수 있다. 일반적으로 집체교육훈련, 원격교육훈련, 현장교육훈련으로 분류되고 있다(관계부처합동, 2012).

그 외에도 분류방법으로는 직장 내 훈련방식인 OJT(On the Job Training), 직장 외 훈련방식인 OffJT (Off the Job Training) 그리고 자기개발훈련방식인 SD(Self Development)이다(구본철, 1993).

첫째, 직장 내 교육훈련방식(OJT)는 직무 수행하는 과정에서 상사가 직접 부하 직원에게 필요한 지식이나 기술 등을 훈련시키는 방식이다. 이러한 OJT의 장점을 본다면, 별도의 교육시설이 필요하거나 이동할 필요가 없기에 비용적인 부분에서도 절감할 수 있으며, 부하직원의 수준에 따라 적합하고 맞춤형 교육이 가능하다. 직무 관련 실제적 교육이 진행됨으로써, 직무수행 시 활용도가 높다. 상사와 부하직원간의 관계개선에도 도움이 될 수 있으며, 이는 부하직원의 동기부여에도 도움이 된다. 반대로 OJT의 단점은 상사의 개인적인 능력에 따라서 교육효과가 다르게 나타날 수 있으며, 통일되고 일관된 수준의 교육훈련이 어렵다는 점이다. 또한, 동시에 많은 직원을 교육하기에는 어려움이 있다.

둘째, 직장 외 교육훈련방식(OffJT)은 별도의 교육 시설에서 전문강사를 초빙하여 집합교육형태로 진행되며, 사실상 직장 내 교육훈련방식을 제외한 모든 훈련방식을 말한다. OffJT의 장점을 살펴보면, 작업현장이 아닌 곳에서 집중적인 교육을 받을 수 있으며, 많은 직원들을 대상으로 동시에 체계적인 교육훈련이 가능하다. OffJT의 단점은 강사를 초빙하거나 교육장소를 확보하는 등에 대한 비용적인 부담과 시간을 투자해야 한다. 또한 교육훈련결과가 실제 현장에서 바로 활용할 수 있는 면에서는 어려움이 있다.

셋째, 자기개발훈련방식(SD)는 기업 내 종사자 스스로가 자기개발을 목표로 하여 개인의 욕구나 목표달성에 바탕을 둔 훈련방식이다(허윤정, 2005). 교육훈련의 성과와 목표 창출은 기업적인 측면을 위한 능력을 개발하는 데 초점이 맞춰있으나, 자기개발훈련방식은 각자 성장하고 부족한 능력을 개발하는 의지 및 능력향상에 대한 의욕을 기업 내 종사자 스스로가 주도적으로 노력하는 것이 필요한 방식이다. 이러한 자기개발훈련을 통해서 문제해결능력을 높이며, 자기성장을 할 수 있다.

그 외 교육훈련방법으로 보다 세분화하면, 교육대상, 교육내용, 교육목적 등에 따라서 다양한 방식이 존재한다. 강의, 현장훈련, 사례연구, 회의, 역할연기법, 분임연구, 시청각 훈련등이 있다. 이를 크게 참여형 교육방법과 이론형 교육방법으로 나뉘볼 수 있다. 교육내용이나 목적에 따라서 교육방법을 선택하지만, 최근에는 교육 참여자가 직접 참여하여 교육을 이끌어가는 참여형 교육방식을 선호하고 있다. 물론, 교육내용과 목적, 교육참여자의 특징에 따라서 교육방식 선호도는 달라질 수 있다.

따라서, 교육과정 내 교육의 전이가 일어날 수 있도록 학습자가 학습활동에 적극적으로 참여하고, 교육을 받는 내용을 스스로 적용할 수 있도록 학습자, 상황에 맞는 적절한 교육방법이 제공되어야 한다(윤미자, 2008).

신정하(2006)의 연구에서는 직무와의 관련성, 직무에 도움이 되는 연계성, 교육과정의 적합성 등의 요인이 교육성과에 정(+)의 영향을 준다고 제시하였다.

이동숙, 김경자(2019)의 연구에서는 조리교육기관의 교육서비스와 교육만족도 관계에서 교육서비스와 교육프로그램의 특성인 교육방법이 교육만족도를 강화시키는 조절효과가 있다는 결론을 제시하였다.

이처럼, 선행연구를 살펴본바 교육대상, 교육내용, 교육목적에 따라서 교육방법이 적합하게 사용된다면, 기업교육성과에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인임을 알 수 있다.



Ⅲ. 연구모형과 가설의 설정

제 1 절 연구모형

본 연구에서는 기존의 이론적 배경을 바탕으로 기업종사자를 대상으로 한 학습자의 특성(학습자동기, 학습자역량)에 관한 이론들의 경험적 연구와 기업교육성과 간의 관계를 설명하고, 이 관계에서 프로그램 특성(교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성)의 조절효과를 예측할 수 있는 모형을 제시하여 기업교육성과에 미치는 요인을 실증분석하고자 한다.

학습자의 특성은 Baldwin와 Ford(1988)가 제시한 학습자의 특성개념과 척도를 중심으로 학습자의 능력, 학습자의 성격, 학습동기 등 학습자의 특성을 직접적으로 측정할 수 있는 변수로 제시하고 있다. 본 연구에서는 학습자의 특성을 학습자동기, 학습자역량으로 나눠서 두 범주로 설정하였다.

학습자동기는 교육성과를 창출하기 위한 주요 요인이 된다는 것을 여러 학자들이 제시하고 있으며, 최초의 Houle(1961)의 학습참여동기론이 제시한 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기로 독립변수로 설정하였다.

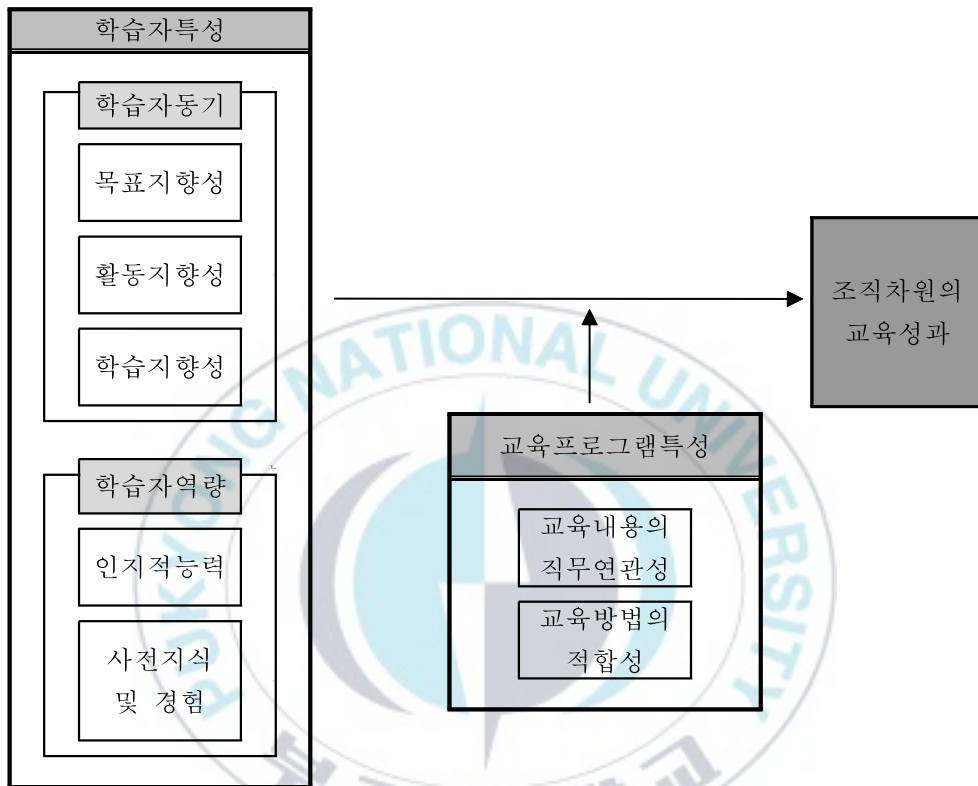
본 연구에서는 학습자역량을 학습자가 지닌 다양한 능력으로 정의하며, 이러한 학습자역량은 외부로부터 흡수한 지식을 기존의 사전지식과 결합하여 필요한 기술들을 변형, 활용할 수 있는 능력을 포함한다(Zarha & George, 2002). 이러한 학습자역량은 기업교육성과의 영향을 미치는 주요 요인이 되기 때문에 학습자가 지니고 있는 인지적 능력, 사전지식 및 경험 보유 정도로 독립변수로 설정하였다.

교육프로그램의 특성은 교육을 설계할 시에 교육의 목표를 달성하고 교

육이 원활하게 진행되기 위해서 교육프로그램의 특성요인을 고려해야 한다. Richey(1992)의 전이모형을 살펴보면 교육설계의 특성이 교육성과에 직접적인 영향을 미치는 요인으로 제시되었다. 대부분의 연구에서는 교육프로그램 특성, 즉 교육설계의 특성이 직접적인 영향을 주는 독립변수로 설정되어있지만, 본 연구에서 조절변수로서 독립변수와 종속변수인 교육성과의 관계에서의 조절효과를 검증해보려고 한다. 따라서 본 연구에서는 교육설계특성 요인들을 분류하고 실증연구를 진행하고 있어 이에 해당되는 교육내용, 교육방법을 조절변수로 설정하여, 차별화하였다.

이러한 배경을 통해 기업종사자를 대상으로 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기, 인지적능력, 사전 지식 및 경험을 독립변수로 하고, 교육내용, 교육방법을 조절변수, 조직차원의 교육성과를 종속변수로 설정하여 연구모형을 설계하고 가설을 도출하고자 한다.

따라서, 본 연구를 수행하기 위한 선행연구와 이론적 고찰을 통해 얻어진 변수의 내용을 바탕으로 각각 요인들의 관계를 단순화하여 본 연구에 관한 연구모형을 다음 <그림 3>과 같이 설정하였다.



<그림 3> 연구의 모형

제 2 절 연구가설의 설정

앞에서 제시한 연구모형을 검증하기 위해 주요 요인들 간의 개념에 대한 이론을 기반으로 가설을 설정하였다. 기업교육성과에 영향을 주는 학습자특성 중 학습자동기는 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기로 구분하고, 학습자역량은 인지적 능력과 사전 지식 및 경험으로 구분하며, 조절효과를 검증하기 위하여 교육프로그램 특성인 교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성 요인으로 나뉘었으며, 이와 같은 요인들과의 조직차원의 교육성과 관계 연구모형을 통해서 도출된 연구가설은 다음과 같이 정리하였다

1. 학습자 특성과 조직차원의 기업교육성과 간의 관계

1) 학습자동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계

Noe(1986)의 연구에서 전이성과에 영향을 미치는 요인 중에 교육훈련자의 동기가 영향을 미친다고 하였으며, 특히 학습동기는 학습과정에서 교육훈련자의 학습 욕구이며, 전이동기는 학습한 지식, 기술, 태도 등을 자신의 직무에 적용하려고 하는 의지로 설명하였다.

정기범(2014)은 학습자의 학습참여동기가 학습몰입과 학습성취도에 미치는 영향에 관한 연구에서 Houle(1961)의 동기이론 바탕으로 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기가 모두 인지적 몰입에 정(+)의 영향을 미치는 것으로 제시하였다. 특히, 목표지향성 동기와 학습지향성 동기는 학습과 관련된 동기와 밀접한 연관성이 있기에 학습성취도를 높일 수 있다는 점을 제시하였다.

최운실(1985)은 외적인 기대, 전문성 함양과 같은 목표지향성 동기는 학습에 대한 몰입도를 높이는 동기으로써, 학습활동에 유의한 영향을 줄 수 있음을 제시하였다.

따라서, 선행연구를 바탕으로 학습자의 동기인 목표지향성은 교육참여자들의 학습몰입 및 성취도를 향상시키는 요인으로 검정되었으며, 이는 조직차원의 교육성과에 긍정적인 요인으로 작용될 수 있는 요인으로 가정하고, 이를 실증적으로 검정해보기 위하여 다음과 같은 가설을 설정하였다.

**H1 : 학습자의 목표지향성 동기 정도는 조직차원의 교육성과에 정(+)
의 영향을 미칠 것이다.**

신덕상(2014)은 학습동기에는 도피를 원하거나, 사회적 안정, 대인관계 증진과 같은 활동지향성의 동기가 포함되며, 이는 학습성과에 긍정적인 영향을 주는 요인임을 제시하였다.

노유석와 송선희(2019), 이경아(1999)등은 성인의 학습동기 중 활동지향성 동기가 학습성과에 정(+)
의 영향을 미친다고 제시하였다.

앞서 언급한 연구결과에 따르면, 활동지향성 동기는 학습자의 학습 몰입도를 높일 수 있는 요인으로 작용하여, 학습성과에 긍정적인 영향을 주는 요인임을 보여주고 있다.

따라서, 선행연구를 바탕으로 학습자의 동기인 활동지향성 동기는 교육참가자의 학습성과뿐만 아니라, 더 나아가 조직차원의 교육성과에 긍정적인 요인으로 작용하는 요인이 될 수 있음을 가정하고, 실증적으로 검정해보기 위하여, 다음과 같은 가설을 도출하였다.

H2 : 학습자의 활동지향성 동기 정도는 조직차원의 교육성과에 정(+)

의 영향을 미칠 것이다.

이숙원(2003)은 새로운 지식이나 기술습득, 공부하는 것이 좋아서 참여한다는 학습지향성 동기가 학습효과에 정(+)¹의 영향으로 나타나며, 세 가지 동기유형 중 가장 학습성과에 긍정적인 영향을 미치는 동기유형으로 제시하였다. 이는 교육에 참여를 지속하려는 학습자의 계획에 유의한 영향을 미치는 요인으로 작용하여, 학습성과에 높이는 것으로 나타났다.

한상훈(2003)은 학습지향성 동기인 인지적 흥미 요인이 학습자의 자기주도적 학습을 촉진시키며, 학습성과까지 높여준다고 제시하였다.

앞서 언급한 선행연구들은 학습자 동기인 학습지향성이 학습자의 인지적 흥미 및 지적 호기심 요소를 높여서 학습자의 참여지속 및 몰입을 높이게 된다는 것을 보여준다. 따라서, 개인차원의 교육성과뿐만 아니라, 조직차원의 교육성과 향상에 긍정적인 요인으로 작용될 수 있음을 가정하고, 이를 실증적으로 검증하기 위하여 다음과 같은 가설을 설정하였다.

H3 : 학습자의 학습지향성 동기 정도는 조직차원의 교육성과에 정(+)¹의 영향을 미칠 것이다.

2) 학습자역량과 조직차원의 교육성과 간의 관계

Noe(1986)는 효과적인 교육의 성과창출이 되려면, 교육내용을 잘 이해하고 숙달할 수 있는 교육 참가자의 인지적 능력이 필요하고 하였다.

백동열(2012)은 교육 참가자의 개인특성에서 지적능력을 포함한 인지적 능력은 교육성과에 정(+)¹의 영향을 준다고 제시하였다.

황유진(2011)은 지각능력, 주의집중력, 판단능력을 인지적 능력을 구성하

는 요인이며, 이는 학습자의 지식흡수능력을 높여서 교육성과에 긍정적인 영향을 미친다고 설명하였다.

이처럼, 학습자의 인지적 능력은 교육내용을 흡수하고 이해하는데, 직접적인 영향을 주며, 더 나아가 학습성과를 높일 수 있는 요인으로 제시되고 있다. 따라서, 선행연구를 바탕으로 학습자역량인 인지적 능력은 학습성과를 높일 뿐만 아니라, 조직차원의 교육성과에 긍정적인 요인으로 작용될 수 있음을 가정하고, 이를 실증적으로 검증하기 위하여 다음과 같은 가설을 도출하였다.

H4 : 학습자의 인지적 능력 정도는 조직차원의 교육성과에 정(+)^{의 영향을 미칠 것이다.}

백동열(2012)은 지식 및 경험보유정도는 학습자의 도전성, 학습의욕, 성실성, 흥미 등에 의하여 많아지며, 이는 학습자의 능력을 높이고, 학습 성과를 달성하기 위해서 사전에 축적해야 할 필요성이 있다고 설명하였다.

김경(2018)은 플립러닝 기반 토론활동에서 학업성과 간의 관계에서 사전학습인지수준의 매개효과를 검증하는 연구에서 사전학습 인지수준에 따라서 학습 성과에 정(+)^{의 영향을 미친다고 제시하였다.}

Goldstein(1999)은 학습자의 학습과 관련 전문지식 보유정도가 학습자의 학습효과에 결정적인 요인임을 제시하였다.

이처럼 학습자가 교육과정을 참여하기 전에 유사한 학습경험의 정도가 학습의 몰입 및 성과를 창출하는데 결정적인 요인임을 보여주고 있다.

따라서, 선행연구를 바탕으로 학습자역량인 사전지식 및 경험은 조직차원의 기업성과에도 긍정적인 요인으로 작용될 수 있음을 가정하고, 이를 실증적으로 검증하기 위하여 다음과 같은 가설을 도출하였다.

H5 : 학습자의 사전지식 및 경험 정도는 조직차원의 교육성과에 정(+)
의 영향을 미칠 것이다.

2. 교육프로그램 특성의 조절효과

1) 교육내용 직무연관성의 조절효과

Bramely(1991)은 교육성과가 창출되기 위해서는 직무상황이 비슷한 환경에서 교육을 하는 것이 효과적이며, 특히 교육과 직무간의 공통요소가 많을수록 실질적인 업무성과가 향상될 수 있다고 하였다. 또한, 교육받고 있는 내용이 현업에서 어떻게 적용되는 지에 대해서 교육 참여자가 인지할 때 교육전이가 일어난다고 하였다.

배성은(2014)는 교육프로그램 특성에 포함이 되는 교육내용이 실제 직무에 밀접한 연관성이 있을수록, 교육성과에 정(+)^{의 영향을 미친다고 제시하였다.}

신정하(2006)는 교육내용이 직무와의 관련성이나, 직무에 도움이 되는 연계성이 높을수록 교육성과에 긍정적인 영향을 미친다고 설명하였다.

노영선, 김현철(2020)은 서비스교육이 고객지향성에 미치는 영향관계에서 교육내용의 직무연관성이 긍정적인 조절효과를 준다고 설명하였다.

이처럼, 교육내용이 업무관련성이 높다면, 학습자들의 참여도에도 긍정적인 영향을 미치므로, 이는 학습의 몰입과 성과까지도 창출하는 효과를 보여주고 있다.

따라서, 선행연구를 바탕으로 교육프로그램의 특성인 교육내용의 직무연관성이 조직차원의 교육성과에 긍정적인 요인으로 작용 될 수 있을 뿐만 아니라, 학습자특성과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 유의한 조절효과를

나타낼 수 있음을 가정하고, 이를 실증적으로 검증하기 위하여 다음과 같은 가설을 도출하였다.

H6 : 목표지향성 동기 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

H7 : 활동지향성 동기 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

H8 : 학습지향성 동기 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

H9 : 인지적 능력 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

H10 : 사전지식 및 경험 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

2) 교육방법 적합성의 조절효과

Cambell(1988)은 교육프로그램 설계 시에 학습자에게 맞는 적절한 학습방법이 학습의 숙달을 가져올 수 있다면, 교육성과를 높일 수 있다고 설명하였다.

Richey(1992)은 교육진이에 영향을 주는 요인 중에 교육설계 시 교육방법을 직접적인 영향을 주는 긍정적인 요인으로 제시하였다.

이처럼, 교육대상, 특징, 내용 등에 따라 적합한 교육방법의 사용 여부는 원활한 교육진행을 할 수 있게 할 뿐만 아니라, 학습자들의 학습성과에도 긍정적인 영향을 미치는 요인임을 보여주고 있다

또한, 이동숙, 김경자(2019)는 교육프로그램 특성요인 중 교육방법이 서비스의

품질과 교육만족에 미치는 영향관계에서의 조절효과가 있는지 검정해보았으며, 교육방법이 정(+)의 방향으로 조절효과가 나타난다는 점을 제시하였다.

따라서, 선행연구를 바탕으로 교육프로그램의 특성인 교육방법의 적합성이 조직차원의 교육성과에 긍정적인 요인으로 작용될 수 있을 뿐만 아니라, 학습자특성과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 유의한 조절효과를 나타낼 수 있음을 가정하고, 이를 실증적으로 검정하기 위하여 다음과 같은 가설을 도출하였다.

H11 : 목표지향성 동기 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

H12 : 활동지향성 동기 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

H13 : 학습지향성 동기 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

H14 : 인지적 능력 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

H15 : 사전지식 및 경험 정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성은 정(+)의 방향으로 조절할 것이다.

IV. 연구방법

제 1 절 변수의 조작적 정의

1. 종속변수- 교육성과의 조작적 정의

1) 조직차원의 교육성과

본 연구에서 조직차원의 교육성과란 기업이 종사자에게 제공한 교육훈련으로 종사자에게 전이효과로 나타나 실제 업무에 적용하고 활용하는 것으로 정의하고 있으며, 이러한 조직차원의 교육성과의 영향력을 살펴보고자 한다.

교육훈련에서 조직차원의 교육성과는 교육을 통해서 학습한 지식과 기술을 실제 실무에 적용하는 정도를 말한다. 조직차원의 교육성과를 측정하는 항목으로는 Ruller & Goldstein(1993)이 제시한 항목을 바탕으로 하여, 이도형(1995), 유성희(2012)이 사용한 설문 문항을 수정, 보완하여, (1) 교육내용을 업무에 적용 (2) 교육내용을 실제 업무 문제해결에 활용 (3) 업무성과 향상 등 3개 항목으로 재구성하였으며, 각 항목별로 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘보통이다’를 4점, ‘매우 그렇다’를 7점으로 하는 Likert 7점 척도를 사용하였다.

2. 독립변수-학습자특성의 조작적 정의

본 연구에서는 교육성과에 미치는 영향요인의 학습자 특성에 대한 실증적 연구를 하기 위해 학습자동기, 학습자 역량을 중요한 영향요인으로 가정하고, 학습자의 동기를 측정하기 위해서 Houle(1961)의 이론을 활용하여 학습 동기 10개 문항과 Kirkpatrick & Locke(2009), Cohen & Levintal(1990)을 활용하여 학습자특성 중 학습자역량을 인지적 능력 4개 문항, 사전 지식 및 경험보유 3개 문항으로 설문을 구성하였다.

1) 학습자동기

본 연구에서는 학습자동기를 Houle(1961)의 이론을 바탕으로 하여, 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기로 분류하였다. 이 이론을 바탕으로 교육성과에 미치는 영향을 학습동기를 측정하였으며, 측정지표는 최운실(1886), 이숙원(2003), 신덕상(2014)이 사용한 설문 문항을 총 10개 문항으로 수정, 보완하여 구성하였다.

① 목표지향성 동기

학습자의 목표지향성 동기를 측정지표를 활용하여 (1) 직장에서 인정받을 수 있는 자격 (2) 직장생활에 도움 정도 (3) 경력개발에 도움 (4) 일을 성취하는데 지식이나 기술습득 등 4개 항목으로 구성하였으며, 각 항목별로 '전혀 그렇지 않다'를 1점, '보통이다'를 4점, '매우 그렇다'를 7점으로 하는 Likert 7점 척도를 사용하였다.

② 활동지향성 동기

학습자의 활동지향성 동기를 측정지표를 활용하여 (1) 업무 외의 활동에 참여하는 것에 기대 (2) 다양한 동료들과 좋은 관계 기대 (3) 스트레스 해소 기대 등 3개 항목으로 구성하였으며, 각 항목별로 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘보통이다’를 4점, ‘매우 그렇다’를 7점으로 하는 Likert 7점 척도를 사용하였다.

③ 학습지향성 동기

학습자의 학습지향성 동기를 측정지표를 활용하여 (1) ‘배운다’는 자체를 기대 (2) 학습 욕구를 채울 수 있다는 기대 (3) 유익한 것을 배울 수 있다는 기대 등 3개 항목으로 구성하였으며, 각 항목별로 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘보통이다’를 4점, ‘매우 그렇다’를 7점으로 하는 Likert 7점 척도를 사용하였다.

2) 학습자역량

본 연구에서는 Kirkpatrick와 Locke(1991)이 제시한 학습자역량 중 인지적 능력과 Mowery와 Oxley(1995)가 제시한 외부로부터 흡수한 지식을 기존의 사전지식과 결합하여 필요한 기술로 흡수하는 능력을 재해석하여 학습자역량을 인지적 능력과 사전지식 및 경험 보유 역량으로 측정하였다. 인지적 능력과 사전지식 및 경험 측정지표는 백동열(2012), 황유진(2011) 설문문항을 수정,보완하여 각각 4개의 항목, 3개의 항목으로 구성하였다.

① 인지적 능력

인지적 능력을 측정하는 지표는 (1) 획득한 새로운 지식을 이해하는 수

준 (2) 획득한 지식과 정보를 정확하게 판단하는 수준 (3) 배운 지식과 정보 중에서 필요한 것을 구별 해내는 수준 (4) 새로운 획득한 지식을 기존 지식을 결합하여 발전시키는 수준 등 4개 항목으로 구성하였다.

② 사전지식 및 경험보유

사전 지식 및 경험보유 정도를 측정하는 지표는 (1) 교육관련 전문지식을 습득한 경험 정도 (2) 교육 관련 유사한 학습경험 정도 (3) 교육관련 유사한 생활경험 정도 등 3개 항목으로 구성하였다.

3. 조절변수 - 교육프로그램 특성의 조작적 정의

본 연구에서 교육프로그램 특성을 교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성으로 Alliger(1997)와 Bramley(1991)이 제시한 교육훈련에 대한 실용적인 반응이 피교육자에 나타나기 위해서는 직무관련성이 있는 교육 내용과, 교육방법의 적합성을 제시하였고, 이를 바탕으로 항목을 구성하였다.

신정하(2006), 배성은(2014)의 설문문항을 수정, 보완하여, 교육내용의 직무연관성 3개 항목, 교육방법의 적합성 3개 항목으로 설문을 구성하였다.

① 교육내용의 직무연관성

교육내용의 직무연관성 수준을 측정하는 지표는 (1) 업무에 필요한 것들이 반영된 수준 (2) 실제 업무의 내용과 일치하는 수준 (3) 직무수행에 도움이 되는 구체적인 경험자료 제공 수준 등 3개 항목으로 구성하였으며, 각 항목별로 '전혀 그렇지 않다'를 1점, '보통이다'를 4점, '매우 그렇다'를 7점으로 하는 Likert 7점 척도를 사용하였다.

② 교육방법의 적합성

교육방법의 적합성 수준을 측정하는 지표는 (1) 교육내용에 적합하게 진행한 수준 (2) 교육대상 특징에 따라 적합하게 진행한 수준 (3) 교육목적에 맞게 적합하게 진행한 수준 등 3개 항목으로 구성하였으며, 각 항목별로 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점, ‘보통이다’를 4점, ‘매우 그렇다’를 7점으로 하는 Likert 7점 척도를 사용하였다.

<표 1> 변수의 조작적 정의 정리

변수		조작적 정의	연구자
독립 변수	목표지향성 동기	<ul style="list-style-type: none"> 직장에서 인정받을 수 있는 자격 획득 직장 생활에 도움 정도 경력개발에 도움 	Houle(1961) 최운실(1986) 이숙원(2003)
	활동지향성 동기	<ul style="list-style-type: none"> 업무 외의 활동에 참여하는 것에 기대 다양한 동료들과 좋은 관계 기대 스트레스 해소 기대 	Houle(1961) 최운실(1986) 신덕상(2014)
	학습지향성 동기	<ul style="list-style-type: none"> ‘배운다’는 자체를 기대 학습 욕구를 채울 수 있다는 기대 유익한 것을 배울 수 있다는 기대 	Houle(1961) 최운실(1986) 이영아(2011)
	인지적능력	<ul style="list-style-type: none"> 획득한 새로운 지식을 이해하는 수준 획득한 지식과 정보를 정확하게 판단하는 수준 배운 지식과 정보 중 필요한 것을 구별해내는 수준 획득한 새로운 지식을 기존지식을 결합하여 발전시키는 수준 	Kirkpatrick & Locke(1991) 백동열(2012)
	사전지식 및 경험	<ul style="list-style-type: none"> 교육관련 전문지식 습득한 경험 정도 교육 관련 유사한 학습경험 정도 교육관련 유사한 생활경험 정도 	Mowery & Oxley(1995) 황유진(2011)

변수		조작적 정의	연구자
조절 변수	교육내용 직무연관성	<ul style="list-style-type: none"> • 업무에 필요한 것들이 반영된 수준 • 실제 업무의 내용과 일치하는 수준 • 직무수행에 도움이 되는 구체적인 경험자료 제공 수준 	<p>Alliger(1997) Bramley(1991) 배성은(2014)</p>
	교육방법 적합성	<ul style="list-style-type: none"> • 교육내용에 적합하게 진행한 수준 • 교육대상 특징에 따라 적합하게 진행한 수준 • 교육목적에 따라 적합하게 진행한 수준 	<p>Alliger(1997) Bramley(1991) 신정하(2006)</p>
종속 변수	조직차원의 교육성과	<ul style="list-style-type: none"> • 교육내용을 업무에 적용 • 교육내용을 실제업무에 문제해결활용 • 교육 후 업무성과 향상 	<p>Ruller & Goldstein(1993) 이도형(1995) 유성희(2012)</p>

<표2> 설문지 문항

		변수	측정항목
독립 변수	학습 자동 기	목표 지향성	직장에서 인정받을 수 있는 자격을 갖출 수 있다고 생각했다.
			업무나 승진 등 직장생활에 도움이 될 것이라고 생각했다.
			나의 경력개발에 도움을 줄 것이라고 생각했다.
			내가 계획하고 있는 일을 성취하는데 필요한 지식이나 기술을 얻을 수 있다고 생각했다.
		활동 지향성	업무 외의 활동에 참여하는 것이 기대되었다.
			다양한 동료들과 좋은 관계를 맺을 수 있다고 기대하였다.
	학습 지향성	업무 및 일상생활에서 스트레스 해소를 기대하였다.	
		무엇인가를 '배운다'는 그 자체가 즐겁다고 생각했다.	
		새로운 것을 알고자 하는 나의 학습 욕구를 채울 수 있다고 기대하였다.	
		유익한 것을 배울 수 있을 것이라고 기대하였다.	
	학습 자역 량	인지적 능력	획득한 새로운 지식을 이해하는데 어려움이 없었다.
			획득한 지식과 정보가 무엇을 위한 것인지 정확하게 판단할 수 있었다.
			배운 지식과 정보 중에서 나에게 필요한 것을 구별해낼 수 있었다.
			새롭게 획득한 지식을 기존 지식과 결합하여 발전시킬 수 있었다.
사전지식 및 경험		그 교육 관련 전문 지식을 습득한 경험이 있었다.	
		그 교육 관련 유사한 학습경험이 있었다.	
조절 변수	프로 그램 특성	교육내용 직무 연관성	내가 하는 업무에서 필요한 것들이 잘 반영되었다.
		실제 업무의 내용과 일치하는 면이 많았다.	
		직무수행에 도움이 되는 구체적인 경험자료들이 제공되었다.	
	교육방법 적합성	교육방법이 교육내용에 적합하게 진행된다.	
		교육방법이 교육대상에 특징에 따라 적합하게 진행되었다.	
		교육방법이 교육목적에 적합하게 진행되었다.	
종속 변수	조직차원의 교육성과	교육내용을 현재 나의 업무에 적용하고자 하였다.	
		교육받은 내용이 실제 업무에서 겪는 문제를 해결하는 데 활용되었다.	
		교육 후 배운 것에 의해서 실제로 업무성과가 향상되었다.	

제 2 절 자료수집 및 방법

1. 자료수집 및 방법

본 연구가설을 검정하기 위해서 2023년 3월에 기업 내에서 기업교육을 경험해본 기업종사자 대상으로 웹 설문을 통해서 실행하였다. 총 410부가 회수되었고, 이중 미응답 및 불성실하게 응답한 43부를 제외한 총 359부를 분석에 최종적으로 사용하였다.

본 연구에서는 설정된 연구목적과 가설들을 검정하기 위하여 수집된 자료를 통계프로그램인 SPSS 25.0을 이용하여 분석하였다.

첫째, 표본의 인구통계학적 특성과 기업의 일반적인 특성을 파악하고자 빈도분석을 하고, 변수 간 요인의 타당성 측정을 위해 요인분석을 시행하였다.

둘째, 변수들의 신뢰성을 살펴보기 위해 Cronbach's Alpha 계수를 활용한 신뢰성 분석을 실행하였다.

셋째, 가설검정 과정에서 상관분석(correlation analysis)을 통해 각 변수 간의 상관관계를 살펴보았다.

넷째, 독립변수는 조직차원의 교육성과에 영향을 미치는 요인으로 학습자 특성으로 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기, 인지적능력, 사전지식 및 경험을 측정항목으로 하였으며, 독립변수와 종속변수인 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 조절변수로 교육프로그램특성으로 교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성이 조절 효과를 미치는지를 알아보기 위해서 SPSS를 사용하여 위계적 회귀분석을 실행하였다.

2. 표본의 특성

표본의 일반적인 특성 분석을 위해 인구통계학적 특성인 성별, 나이, 회사 지역, 최종학력, 직위, 교육횟수에 대하여 빈도분석을 하였으며, 그 결과는 다음과 같다.

성별의 경우 남자는 194명(54%), 여자는 165명(46.0%)으로 남자가 여자보다 더 많았다. 나이의 경우 전체의 30.4%인 109명이 40대였고, 두 번째로 30대는 98명(27.3%), 세 번째로 50대는 82명(22.8%), 네 번째로 20대는 68명(18.9%), 마지막으로 60대 이상이 2명(0.6%)으로 가장 적었다. 설문에 참여한 표본집단의 회사 지역은 서울이 105명으로 전체의 29.2%를 가장 많이 차지했고, 두 번째는 부산 81명(22.6%) 세 번째는 경기 66명(18.4%), 경상남도 28명(7.8%) 순으로 집계되었다. 수도권 및 경기도지역, 광역시 지역이 전체의 79.4% 차지하였다. 최종학력은 대학교 졸업 208명으로 전체의 57.9%를 가장 많이 차지했고, 대학원 이상 63명(17.5%), 전문대 졸업 57명(15.9%), 고등학교 이하 31명(8.6%) 순이었다.

본 연구의 실증분석에 사용된 연구대상 표본의 인구통계학적 특성은 다음의 <표 3>와 같다.

<표 3> 인구 통계적 특성 (N=359)

구분	분류	빈도(명)	비율(%)
성별	남	194	54.0
	여	165	46.0
나이	29세 이하	68	18.9
	30 ~ 39세 이하	98	27.3
	40 ~ 49세 이하	109	30.4
	50 ~ 59세 이하	82	22.8
	60세 이상	2	0.6
지역	서울	105	29.2
	부산	81	22.6
	대구	10	2.8
	인천	11	3.1
	광주	8	2.2
	대전	8	2.2
	울산	4	1.1
	경기도	66	18.4
	강원도	2	0.6
	충청북도	4	1.1
	충청남도	12	3.3
	전라북도	6	1.7
	전라남도	6	1.7
	경상북도	8	2.2
	경상남도	28	7.8
최종 학력	고등학교 이하	31	8.6
	전문대 졸업	57	15.9
	대학교 졸업	208	57.9
	대학원 이상	63	17.5

다음으로 표본의 기업 일반적인 특성 분석을 위해 기업의 일반적 특성인 직급, 업종, 직종, 근속연수, 직원 수, 교육횟수에 대하여 빈도분석을 하였다.

직급은 사원, 주임급이 90명으로 전체의 25.1%로 가장 많았고, 대리급 88명(24.5%), 과장, 팀장급 84명(23.4%), 차장, 부장급 86명(24.0%), 임원급 이상 11명(3.1%) 순으로 나타났다. 직종은 사무직이 232명으로 전체의 64.6%로 가장 많았고, 서비스직이 47명(13.1%), 기술직이 48명(13.4%), 영업직 6명(1.7%), 생산직 6명(1.7%), 기타 20명(5.6%)으로 집계되었다.

회사업종으로는 제조업이 88명(24.5%), 사회복지서비스업 43명(12%), 교육서비스업 33명(9.2%), 도매 및 소매업 26명(7.2%), 전문과학 및 기술서비스업 33명(9.2%), 정보통신업 29명(8.1%), 공공행정 및 사회보장행정 24명(6.7%), 금융업 19명(5.3%), 건설업 13명(3.6%), 임대서비스업 6명(1.7%), 숙박 및 음식점업 3명(0.8%), 기타 42명(11.7%)으로 차지하였다.

근무연수는 전체의 31.5%인 113명이 5년 이하로 나타났고, 6년 이상 10년 이하 86명(24%), 11년 이상 15년 이하 60명(16.7%), 16년 이상 20년 이하 51명(14.2%), 21년 이상 25년 이하 21명(5.8%), 26년 이상 30년 이하 23명(6.4%), 31년 이상 5명(1.4%) 순으로 집계되었다. 직원수는 101인 이상 500인 이하가 전체의 31.5%인 113명, 50인 이하 108명(30.1%), 51인 이상 100인 이하 44명(12.3%), 1001인 이상 5000인 이하 48명(13.4%), 501인 이상 1000인 이하 28명(7.8%), 5001인 이상 10000인 이하 9명(2.5%) 10001인 이상 50000인 이하 8명(2.2%) 순으로 나타났다.

교육횟수는 5회 이하가 전체의 36.5%로 131명 가장 많이 차지하였으며, 6회 이상 10회 이하 92명(25.6%), 11회 이상 20회 이하 60명(16.7%), 21회 이상 50회 이하 55명(15.3%), 51회 이상 100회 이하 18명(5.0%) 101회 이상 3명(0.8%) 순으로 집계되었다.

본 연구의 실증분석에 사용된 연구대상 표본의 일반적 특성은 다음의 <표 4>와 같다.

<표 4> 표본의 일반적 특성 (N=359)

구분	분류	빈도(명)	비율(%)
직급	사원, 주임급	90	25.1
	대리급	88	24.5
	과장, 팀장급	84	23.4
	차장, 부장급	86	24.0
	임원급이상	11	3.1
근무연수	0-5	113	31.5
	6-10	86	24.0
	11-15	60	16.7
	16-20	51	14.2
	21-25	21	5.8
	26-30	23	6.4
	31-99	5	1.4
직종	사무직	232	64.6
	영업직	6	1.7
	생산직	6	1.7
	기술직	48	13.4
	서비스직	47	13.1
	기타	20	5.6

주업종	제조업	88	24.5	
	건설업	13	3.6	
	도매 및 소매업	26	7.2	
	숙박 및 음식점업	3	0.8	
	정보통신업	29	8.1	
	전문과학 및 기술서비스업	33	9.2	
	임대서비스업	6	1.7	
	공공행정 및 사회보장행정	24	6.7	
	교육서비스업	33	9.2	
	사회복지서비스업	43	12.0	
	금융업	19	5.3	
	기타	42	11.7	
	직원수	1-50	108	30.1
		51-100	44	12.3
101-500		113	31.5	
501-1000		28	7.8	
1001-5000		48	13.4	
5001-10000		9	2.5	
10001-50000		8	2.2	
50001 이상		1	0.3	
교육횟수		0-5	131	36.5
	6-10	92	25.6	
	11-20	60	16.7	
	21-50	55	15.3	
	51-100	18	5.0	
	101 이상	3	0.8	

제 3 절 분석방법

학습자특성이 조직차원의 교육성과에 미치는 영향 관계를 알아보고, 교육 프로그램특성의 학습자특성과 조직차원의 교육성과 간의 조절효과를 알아보기 위한 본 연구의 목적을 달성하기 위해, 크게 다섯 단계의 절차를 통해 연구를 진행하고자 한다.

먼저, 1단계에서는 기존 연구를 데이터베이스를 활용하여, 조직차원의 교육성과에 관한 데이터를 수집하고, 이를 검토하여 연구에 적합한 자료를 선별한다. 2단계에서는 수집하고 선별한 선행연구를 바탕으로 설문지를 작성 후 설문 문항의 구성요인과 본 연구의 조작적 정의가 잘 연계가 되는지 확인한 후 설문지를 본 연구의 목적에 맞게 수정, 보완하였다. 3단계에서는 설문대상을 선정하고 웹설문지를 배부하여 설문조사를 실시하였다. 4단계에서는 가설을 검정하여 결과를 분석한다. 마지막 단계에서는 최종결과를 바탕으로 결론을 도출하며, 연구의 한계점을 제시한다.

본 연구에서 조직차원의 교육성과에 미치는 영향요인으로 제시한 학습자의 특성(학습자동기, 학습자역량), 조절효과를 검증하기 위하여 제시한 교육프로그램의 특성(교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성)과 관련하여 본 연구의 이론적, 실무적 시사점을 제공해본다.

V.실증분석

제 1 절 신뢰도와 타당성 분석

연구가설의 검정에 앞서 제시된 변수들의 신뢰성과 타당성에 대한 검증을 실행하였다.

본 연구에서는 내적 일관(Cronbach's α 계수)을 통한 신뢰성 분석과 타당성 분석을 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다.

1. 신뢰도 분석

본 연구는 요인분석 결과를 바탕으로 하여 교육성과 관련 변수들의 내적 일관성 검정을 위해 신뢰도 분석(Reliability analysis)을 실시하였다. 측정변수의 신뢰계수인 크론바흐 알파 계수(Cronbach's α)를 산출하여 신뢰도를 판단하는데, 일반적으로 0.7 이상이면 신뢰도가 만족할 만한 수준의 것으로 판단한다.

<표 5>에서 독립변수부터 살펴보면, 목표지향성 동기 4개의 항목으로 Cronbach's α 값 .870, 활동지향성 동기 3개의 항목으로 Cronbach's α 값 .794, 학습지향성 동기 3개의 항목으로 Cronbach's α 값 .886, 인지적 능력 4개의 항목으로 Cronbach's α 값 .856, 사전지식 및 경험 3개의 항목으로 Cronbach's α 값 .869으로 나타났다. 조절변수로는 교육내용 직무연관성 3개의 항목으로 Cronbach's α 값 .895, 교육방법 적합성 3개의 항목으로 Cronbach's α 값 .894 으로 나타났다. 종속변수로는 조직차원의 교육성과 3개의 항목으로 Cronbach's α 값 .892으로 나타났다.

모든 변수의 신뢰도 산출 결과, 모두 0.7 이상으로 높게 나타나, 본 연구의 주요 변수들의 신뢰도는 양호한 것으로 판단되었다.

<표 5> 신뢰도 분석

변수	Cronbach's Alpha	항목 수
목표지향성동기	.870	4
활동지향성동기	.794	3
학습지향성동기	.886	3
인지적능력	.856	4
사전지식 및 경험	.869	3
교육내용직무연관성	.895	3
교육방법적합성	.894	3
조직교육성과	.892	3

2. 타당도 분석

본 연구에서 측정하고자 하는 8개의 구성개념에 대해서 확보된 문항을 통해서 8개의 요인의 구조가 타당한 지를 파악하고자, 요인분석을 실시하였다. 요인추출 방법으로는 주축 요인추출을 실시하였고, 베리맥스 회전을 하였다. 그 결과 총 26개 항목으로 요인분석을 실시하였다.

KMO 측도는 .923으로 나타났고, Bartlett's 테스트 결과도 $\chi^2=6327.186$ $p=.000$ 으로 나타나 요인분석에 적합한 것으로 판단되었다. 한편 누적분산이 78.818%로 나타나, 구성된 8개 요인의 설명력이 높은 것으로 판단되었다.

각 요인에 구성된 항목을 보면, 목표지향성 동기요인에는 4개 항목, 인

지적능력 4개 항목, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기, 사전지식 및 경험, 교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성, 조직차원의 교육성과는 3개 항목이 포함되어 있다. 요인 적재값은 모두 0.5 이상으로 나타나, 전반적인 측정 도구의 타당도를 만족하였다. 따라서 추출된 요인들의 타당성은 확보되었다.

<표6> 탐색적 요인분석

측정변수	성분							
	1	2	3	4	5	6	7	8
목표지향성2	0.817	0.094	0.141	0.099	0.070	0.106	0.105	0.128
목표지향성3	0.808	0.094	0.151	0.024	0.254	0.120	0.127	0.094
목표지향성1	0.753	0.168	0.089	0.207	0.064	0.061	0.145	0.165
목표지향성4	0.709	0.083	0.250	0.038	0.302	0.153	0.083	0.145
인지적능력2	0.162	0.817	0.093	0.067	0.165	0.198	0.064	0.078
인지적능력1	-0.049	0.788	-0.012	0.149	0.048	0.148	0.125	0.122
인지적능력3	0.219	0.751	0.142	0.138	0.164	0.249	0.066	0.142
인지적능력4	0.233	0.641	0.340	0.134	0.237	0.107	0.160	0.127
직무연관성2	0.241	0.107	0.799	0.140	0.084	0.199	0.021	0.271
직무연관성3	0.186	0.163	0.790	0.170	0.092	0.190	0.225	0.180
직무연관성1	0.171	0.107	0.745	0.130	0.129	0.280	0.096	0.272
사전경험2	0.086	0.149	0.083	0.896	0.020	0.066	0.047	0.084
사전경험1	0.145	0.095	0.209	0.839	0.058	-0.038	0.067	0.067
사전경험3	0.062	0.110	0.050	0.836	0.073	0.097	0.146	0.102
학습지향성1	0.092	0.157	0.088	0.068	0.829	0.179	0.219	0.070
학습지향성2	0.285	0.158	0.142	0.083	0.799	0.175	0.173	0.150
학습지향성3	0.323	0.240	0.079	0.036	0.730	0.210	0.135	0.200
방법적합성1	0.150	0.218	0.217	0.044	0.213	0.797	0.167	0.115
방법적합성2	0.139	0.240	0.245	0.056	0.193	0.780	0.180	0.132
방법적합성3	0.168	0.359	0.232	0.063	0.200	0.723	0.022	0.179
활동지향성3	0.076	0.039	0.077	0.065	0.176	0.081	0.838	0.130
활동지향성2	0.108	0.215	0.189	0.111	0.091	0.044	0.823	0.054
활동지향성1	0.306	0.078	0.004	0.131	0.218	0.230	0.652	0.108
조직차원교육성과2	0.223	0.214	0.347	0.155	0.166	0.136	0.192	0.737
조직차원교육성과3	0.258	0.121	0.306	0.150	0.203	0.135	0.184	0.734
조직차원교육성과1	0.234	0.306	0.349	0.122	0.141	0.279	0.053	0.652
eigen value	3.220	2.960	2.701	2.506	2.474	2.406	2.227	1.999
설명된분산(%)	12.384	11.383	10.387	9.638	9.517	9.254	8.564	7.690
누적분산(%)	12.384	23.767	34.154	43.793	53.310	62.564	71.128	78.818

KMO=.923, Bartlett's $\chi^2=6327.186, p=.000$

* 요인추출 방법 : 주축성분 분석

* 회전방법 : Kaiser 정규화가 있는 베리맥스

제 2 절 상관관계 분석

본 연구는 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기, 인지적 능력, 사전지식 및 경험, 교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성, 조직 차원의 교육성과 간 상관관계를 확인하기 위해 피어슨의 상관관계 분석(Pearson's Correlation analysis)을 실시하였다.

상관계수의 범위가 $\pm 0.80 \sim 1.00$ 사이인 경우에는 변수들 간에 다중공선성이 존재할 수 있으나, 본 연구에서 변인들의 상관관계를 분석한 결과 상관계수가 절대값 최소 .230 ~ 최대 .719 사이에 위치하고 있어서 다중공선성이 발생할 가능성이 적다. 또한, 측정변수의 상관관계가 모두 유의확률 .000 수준에서 유의한 것으로 확인된다.

<표 7> 주요 변수 간 상관관계 분석

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.목표지향성	1							
2.활동지향성	.407**	1						
3.학습지향성	.543**	.480**	1					
4.인지적능력	.410**	.374**	.498**	1				
5.사전경험	.286**	.284**	.224**	.345**	1			
6.교육직무연관성	.506**	.372**	.414**	.448**	.359**	1		
7.교육방법적합성	.441**	.399**	.553**	.601**	.230**	.584**	1	
8.조직교육성과	.556**	.438**	.521**	.539**	.369**	.719**	.574**	1

****.** 상관관계가 0.01 수준에서 유의합니다(양측).

제 3 절 가설 검정

본 연구는 제 3 장에서 제시한 연구의 가설을 검정하기 위해서 교육프로그램특성(교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성)을 조절변수로 하여 학습자특성과의 교육성과 간의 관계에서 조절효과를 밝히기 위하여, 위계적 회귀분석(Hierarchical regression analysis)을 실시하였다. 위계적 회귀분석은 조절변수가 등간척도 혹은 비율척도와 같은 연속변수(Continuous Variable)인 경우 조절효과 분석방법으로 위계적 회귀분석의 통계적 강도가 높다고 설명하고 있다(Stone & Anderson, 1994).

1. 학습자동기의 영향검정

본 연구는 학습자동기(목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기)가 조직차원의 교육성과에 유의한 영향을 미치는 알기 위해서 먼저 <표 8>과 같이 모형 1단계에서는 학습자의 특성인 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기, 인지적 능력, 사전지식 및 경험 독립변수로 투입하고, 조직차원의 교육성과를 종속변수로 다중회귀분석을 실시하였다. 이 결과 $F=63.977$, $p<.001$ 로 통계적으로 유의한 결과를 보였고, 회귀식의 설명력을 나타내는 $R^2=.468$ 로 약 47%의 설명력을 나타내고 있다. 모형2는 조절변수를 투입하여, $R^2=.617$ 로 설명력이 높아졌으며, 모형2도 $F=69.918$, $p<.001$ 로 통계적으로 유의하게 나타났다. 본 연구의 모형은 위계적 회귀분석을 통한 $F=2.443$, $p<.01$ 로 유의하게 나타난 모형3의 검증결과로 살펴본 바, 학습자 특성이 조직차원의 교육성과에 영향을 주는 결정요인에 관한 분석결과는 다음과 같이 정리하였다.

먼저, 목표지향성 동기가 조직차원의 교육성과에 미치는 영향에 관한 가

설을 검정해 본 결과 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .506, p < .01$). 따라서, 목표지향성 동기는 조직차원의 교육성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이라는 가설 H1은 지지되었다.

활동지향성 동기가 조직차원의 교육성과에 미치는 영향에 관한 가설을 검정해 본 결과 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .331, p < .05$). 따라서, 활동지향성 동기는 조직차원의 교육성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이라는 가설 H2는 지지되었다.

학습지향성 동기가 조직차원의 교육성과 미치는 영향에 관한 가설을 검정해 본 결과 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .503, p < .01$). 따라서, 학습지향성 동기는 조직차원의 교육성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이라는 가설 H3은 지지되었다.

이는 교육만족도에 참여동기 요인 중 활동지향성 동기, 목표지향성 동기, 학습지향성 동기순으로 긍정적인 영향을 미친다고 제시한 권인탁(2013)의 연구와 참여동기와 교육만족에 관한 연구에서 학습지향성 동기와 목표지향성 동기가 높을수록 만족도가 높게 나타난다는 것을 확인한 현종철과 김은경(2010)의 연구 그리고 목표지향성 학습동기와 자기주도학습의 관계에서 학습동기가 자기주도학습의 성과를 높인다는 것을 제시한 한상훈(2007)의 연구 결과와 일치한다.

2. 학습자역량의 영향 검정

인지적 능력이 조직차원의 교육성과에 미치는 영향에 관한 가설을 검증해 본 결과 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .574, p < .01$). 따라서, 인지적 능력이 조직차원의 교육성과에 정(+)의 영향을 미칠 것이라는 가설 H4는 지지되었다. 이는 학습자의 개인특성 중 지적능력과 같은 인지

적 능력이 조직의 지식경영에 긍정적인 영향을 미친다고 제시한 백동열(2012)의 연구와 평생교육학습자의 학습능력이 교육성과 직무수행에 긍정적인 영향을 미친다는 결과를 보여준 남기영, 윤준상(2016)의 연구결과와 일치한다.

사전지식 및 경험이 조직차원의 교육성과에 미치는 영향에 관한 가설을 검증해본 결과 유의한 영향을 미치지 못한 것으로 나타났다.

이는 학습자의 역량인 사전지식 및 경험은 개인차원의 성과측면에서는 새로운 내용을 습득하거나 이해할 때는 도움이 될 순 있지만, 조직차원의 성과측면에서는 실무에 적용하거나 활용하는 부분을 결정하는 핵심 요인이 아닐 수 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 따라서, 사전지식 및 경험은 조직차원의 교육성과에 영향을 미칠 것이라는 가설 5는 지지되지 않았다 ($\beta = .199, p > .05$).

3. 교육내용 직무연관성의 조절효과 검증

Sharma(1981)의 조절효과를 알아보는 3단계 방법을 사용하여, 1단계(모형1)에 독립변수가 종속변수에 미치는 영향을 분석하고, 2단계(모형2)는 독립변수와 조절변수가 종속변수에 미치는 영향을 분석한 뒤, 3단계(모형3)에서는 상호작용항(독립변수와 조절변수의 곱)을 추가하여, 독립변수, 조절변수, 상호작용항이 종속변수에 미치는 영향을 분석하였다.

먼저, 교육내용의 직무연관성의 직접효과를 확인하기 위해서 모형1과 모형2를 비교하면 R^2 가 .149 증가하였으며, ΔR^2 에 대한 F검정 결과 1%이하 수준에 유의하게 나타나 모형2가 더 의미가 있다는 것을 알 수 있었다. 모형2에서 알 수 있듯이 교육내용의 직무연관성과 교육방법의 적합성이 교육성과에 유의한 결과를 나타내고 있음을 알 수 있다.

교육내용의 직무연관성 및 교육방법의 적합성 간의 상호작용효과를 확인하기 위해서 모형3에는 상호작용항 변수를 추가하였다. 그 결과 모형3은 모형2에 비해 R^2 가 .025 증가하였으며, 모형3이 더 의미가 있다는 것을 알 수 있다.

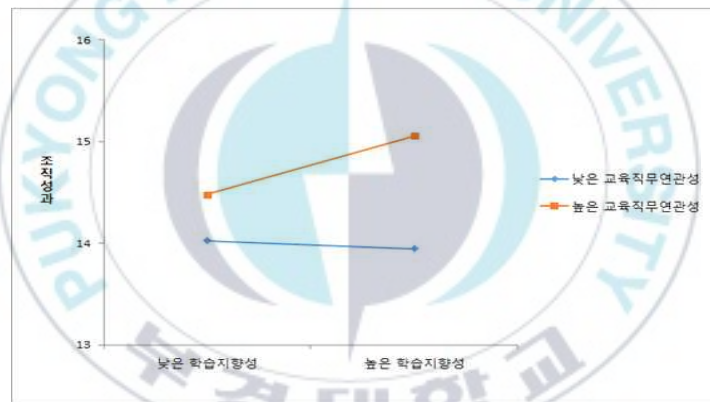
모형3의 상호작용항의 검정결과로 프로그램특성 요인의 조절효과를 확인할 수 있으며, 분석결과는 다음과 같다.

목표지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성의 조절효과는 나타나지 않았다($\beta = -.331, p < .05$). 목표지향성 동기가 조직차원의 교육성과 간의 관계에서는 직접효과는 주지만, 교육내용의 직무연관성의 조절효과는 나타나지 않았다. 이는 목표지향성 동기가 높은 학습자의 경우는 교육내용의 직무연관성의 여부와 관계없이 성과를 창출할 수 있다는 점을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 반대로, 목표지향성 동기가 낮은 학습자에게 직무연관성이 높은 교육내용을 제공하더라도 학습자의 동기를 높여주는데에 긍정적인 영향을 주지 못한다는 점을 보여준다. 따라서, 목표지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성이 정(+의 방향으로 조절할 것이라는 가설 6은 지지되지 않았다.

활동지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성의 조절효과는 나타나지 않았다. 활동지향성 동기가 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 직접적인 영향은 주지만, 교육내용의 직무연관성의 조절효과는 나타나지 않았다. 이는 학습자의 학습동기가 사회적 관계형성이나 새로운 자극을 원하는 활동지향성 동기를 지니고 있는 반면에 교육내용의 직무연관성은 이러한 동기와는 연관성이 낮기 때문에, 상호간에 긍정적인 영향을 받지 않을 수 있다는 점을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 따라서, 활동지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육

내용의 직무연관성이 정(+의 방향으로 조절할 것이라는 가설 7은 지지되지 않았다.

학습지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성의 조절효과는 나타났다($\beta = .643, p < .01$). 학습지향성 동기가 조직차원의 교육성과에 직접적인 긍정적인 영향도 주지만, 교육내용의 직무연관성이 더해졌을 때 조직차원의 교육성과가 보다 더 강화되는 조절효과를 보여준다. 이 결과는 <그림 4>와 같이 그래프로 나타낼 수 있다. 따라서, 학습지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성이 유의하게 조절할 것이라는 가설8은 지지되었다.



<그림 4> 학습지향성 동기와 조직교육성과 간의 교육내용 직무연관성 조절효과

다음으로, 학습자역량인 인지적 능력과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성의 조절효과는 나타나지 않았다($\beta = -.072, p > .05$). 인지적 능력이 조직차원의 교육성과에는 직접적인 효과는 있지만, 교육내용의 직무내용의 직무연관성의 조절효과는 나타나지 않았다. 이는 학습자의 역량인 인지적 능력이 높은 학습자는 교육내용의 직무연관성에 영향을 받지 않고, 높은 교육성과를 보여주며 반대로 인지적 능력이 낮은 학습자의 경우도 교육내용의 직무연관성이 반영되더라도 이를 습득, 활용

하는 데에 어려움이 있을 수 있다는 점을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 학습자의 인지적 능력은 학습한 지식, 기술 등을 활용하고 응용하는 능력과 관계가 높으며, 이는 다른 요인에 영향을 받기보다는 직접적인 영향을 주는 요인임을 보여준다. 따라서, 인지적 능력과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성이 정(+)의 방향으로 조절할 것이라는 가설 9는 지지되지 않았다.

사전지식 및 경험과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성은 조절효과는 나타나지 않았다($\beta = -.234, p > .05$). 모형3에서는 사전지식 및 경험이 조직차원의 교육성과에 직접효과도 나타나지 않았으며, 교육내용의 직무연관성의 조절효과도 나타나지 않았다. 이는 학습자의 사전지식 및 경험보유정도에 교육내용의 직무연관성이 조직차원의 성과를 강화시키는데 영향을 주는 결정적인 요인이 아닌 것을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 앞서 언급한대로, 사전지식 및 경험은 학습자의 개인차원의 성과에는 중요한 영향을 미치는 요인임을 많은 선행연구들에서 제시하고 있다. 하지만, 본 연구의 결과로 그 이유를 살펴보자면, 학습한 결과를 실무에 응용하고 활용할 수 있는 조직차원의 성과가 되기 위해서는 조직의 지원, 상사의 지원과 같은 조직 환경적인 요인이나 그 외 요인이 상호영향을 줄 것으로 보여진다. 따라서, 사전지식 및 경험과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성이 정(+)의 방향으로 조절할 것이라는 가설 10은 지지되지 않았다.

4. 교육방법 적합성의 조절효과 검증

목표지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성의 조절효과는 나타났다($\beta = .447, p < .05$). 목표지향성 동기는 조직차원의 교육성과에 직접효과도 미치며, 목표지향성 동기와 교육방법의 적합성 간의 상호작용항이 투입되었을 때, 조직차원의 교육성과에 조절효과도 나타났다. 이는 목표지향성 동기를 지닌 학습자에게 교육방법의 적합성을 더

해준다면, 조직차원의 교육성과를 보다 더 강화하게 하는 조절효과를 보여 준다. 이 결과는 <그림 5>와 같이 그래프로 나타낼 수 있다. 따라서, 목표지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성은 정(+)¹의 방향으로 조절할 것이라는 가설 11은 지지되었다.



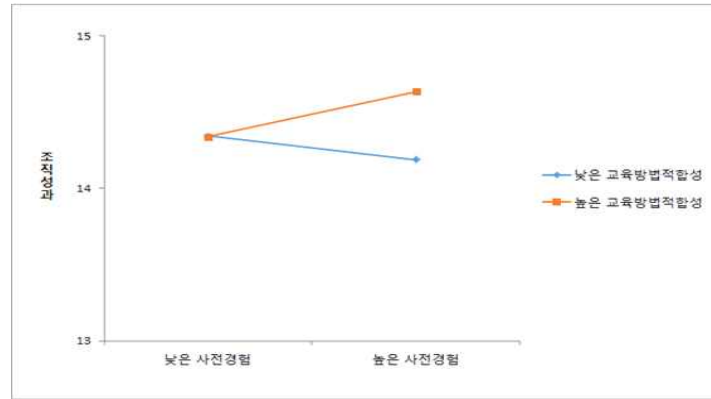
<그림 5> 목표지향성 동기와 조직교육성과 간의 교육방법 적합성 조절효과

활동지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성의 조절효과는 나타나지 않았다($\beta = -.347$, $p > .05$). 활동지향성 동기는 조직차원의 교육성과에 직접적인 영향요인이지만, 활동지향성 동기와 교육방법의 적합성의 상호작용항을 투입하였을 때, 조절효과는 나타나지 않았다. 이는 활동지향성 동기를 지닌 학습자에게는 개인적인 동기 부분이 조직차원의 교육성과에 큰 영향을 주지만, 교육프로그램 특성인 교육방법 적합성 여부는 결정적인 요인이 아님을 보여주는 결과이다. 따라서, 활동지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성이 정(+)¹의 방향으로 조절할 것이라는 가설 12는 지지되지 않았다.

학습지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성의 조절효과는 나타나지 않았다($\beta = -.325$, $p > .05$). 학습지향성 동기는

조직차원의 교육성과에 직접적인 영향을 주는 관계이지만, 학습지향성 동기와 교육방법의 적합성의 상호작용항으로 알아본 조절효과는 나타나지 않았다. 이는 학습의 욕구가 높은 학습자의 경우는 교육방법의 적합성이 학습자의 학습몰입이나 교육전이가 나타나는데에 큰 영향을 주지 않는 것으로 보인다. 이 결과는 학습 욕구가 높은 학습자는 학습몰입도가 높으므로, 교육방법과 같은 요소에 크게 영향을 받지 않고 스스로 좋은 결과를 만들려는 태도를 높게 지녔기 때문에, 이와 같은 결과가 나온 것으로 보여진다. 다시 말해, 학습지향성 동기를 지닌 교육방법의 적합성은 조직차원의 교육성과에 영향을 미치는 결정적인 요인이 아님을 보여주는 결과이다. 따라서, 학습지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성이 정(+)의 방향으로 조절할 것이라는 가설 13은 지지되지 않았다.

다음으로, 학습자의 역량인 인지적 능력과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성의 조절효과는 나타나지 않았다($\beta = -.100$ $p > .05$). 인지적 능력은 조직차원의 교육성과에 직접적인 영향을 주는 관계이지만, 인지적 능력과 교육방법의 적합성의 상호작용항으로 알아본 조절효과는 나타나지 않았다. 이는 학습자의 인지적 능력의 수준에 따라, 조직차원의 교육성과에 영향을 주는 것과는 달리, 학습자의 인지적 능력 수준에 교육방법의 적합성이 인지적 능력을 보다 강화시켜주는 영향 요인이 아님을 보여준다. 이 결과는 따라서, 인지적 능력과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법이 정(+)의 방향으로 조절할 것이라는 가설 14는 지지되지 않았다.



<그림 6> 사전지식 및 경험과 조직 교육성과 간의 교육방법 적합성 조절효과

<그림 6>의 그래프와 같이 사전지식 및 경험과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성의 조절효과는 나타났다($\beta = .408, p < .05$). 사전지식 및 경험이 조직차원의 교육성과에 직접적인 유의한 영향은 없지만, 또한 사전지식 및 경험과 교육방법의 적합성의 상호작용항으로 알아본 조직차원의 교육성과를 높이는 조절효과는 나타났다. 이는 사전지식 및 경험이 부족한 학습자에게 교육방법을 적합하게 반영하여 교육을 제공해준다면 조직차원의 교육성과에 보다 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 점을 보여준다. 따라서, 사전지식 및 경험과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성이 정(+)의 방향으로 조절할 것이라는 가설 15는 지지되었다.

<표 8> 위계적 회귀분석결과

구분	조직차원의 교육성과		
	모형1	모형2	모형3
상수	14.383***	14.305***	14.376***
목표지향성 동기	1.037***	.500*	.506**
활동지향성 동기	.432*	.246	.331*
학습지향성 동기	.631*	.439*	.503**
인지적능력	.964***	.532**	.574**
사전지식 및 경험	.453**	.203	.119
교육내용 직무연관성		1.649***	1.393***
교육방법적합성		.247	.454*
목표지향성 동기×교육내용 직무연관성			-.331
활동지향성 동기×교육내용 직무연관성			-.047
학습지향성 동기×교육내용 직무연관성			.643**
인지적능력×교육내용 직무연관성			-.072
사전지식 및 경험×교육내용 직무연관성			-.238
목표지향성 동기×교육방법적합성			.447*
활동지향성 동기×교육방법적합성			-.347
학습지향성 동기×교육방법적합성			-.325
인지적능력×교육방법적합성			-.100
사전지식 및 경험×교육방법적합성			.408*
F	63.977***	69.918***	2.443**
R ²	.468	.617***	.632**
ΔR ²		.149	.025

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

5. 가설검정 결과 요약

이상에 살펴본, 가설을 검정한 결과는 <표 9>, <표 10> 다음과 같다.

<표 9> 직접효과 가설검정 결과

구분	경로	결과
H1	목표지향성동기 -> 조직교육성과	채택
H2	활동지향성동기 -> 조직교육성과	채택
H3	학습지향성동기 ->조직 교육성과	채택
H4	인지적능력 -> 조직교육성과	채택
H5	사전지식 및 경험 -> 조직 교육성과	기각

<표 10> 조절효과 가설검정 결과

구분	경로	결과
H6	목표지향성동기 -> 조직 교육성과 교육내용 직무연관성의 조절효과	기각
H7	활동지향성동기-> 조직 교육성과 교육내용 직무연관성의 조절효과	기각
H8	학습지향성동기 ->조직 교육성과 교육내용 직무연관성의 조절효과	채택
H9	인지적 능력 ->조직교육성과 교육내용 직무연관성의 조절효과	기각
H10	사전지식 및 경험->조직 교육성과 교육내용 직무연관성의 조절효과	기각
H11	목표지향성동기 ->조직 교육성과 교육방법 적합성의 조절효과	채택
H12	활동지향성동기-> 조직 교육성과 교육방법 적합성의 조절효과	기각
H13	학습지향성동기 -> 조직 교육성과 교육방법 적합성의 조절효과	기각
H14	인지적능력 -> 조직 교육성과 교육방법 적합성의 조절효과	기각
H15	사전지식 및 경험 -> 조직교육성과 교육방법 적합성의 조절효과	채택

VI. 결 론

제 1 절 연구결과 요약

치열한 경쟁 속에서 기업들은 생존하기 위하여, 자신들의 경쟁력을 높이는 핵심 요소인 인적자원을 개발 및 훈련을 제공하고 있다. 인적자원개발을 위한 기업교육을 통해서, 기업의 이익과 가치를 창출하는 데에 기여하려는 노력을 기울이고 있다. 본 연구는 기업 내에서 기업종사자에게 투자하는 교육을 통해서, 기업이 기대하는 긍정적인 산출물인 조직차원의 교육성과에 영향을 미치는 학습자 특성요인과의 영향 관계를 알아보고, 교육프로그램 특성의 조절효과를 알아보기 위해서, 실증분석을 하였다.

조직차원의 기업교육성과에 미치는 요인인 학습자특성을 학습자동기와 학습자역량으로 구분하였다. 학습자동기의 요인으로 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기를 도입하였고, 학습자역량의 요인으로 인지적 능력, 사전지식 및 경험을 요인으로 구성하였다. 또한, 교육프로그램 특성의 변수로 교육내용의 직무연관성, 교육방법의 적합성은 조절변수로 구성하였다.

본 연구모형은 조직차원의 교육성과에 미치는 영향요인을 독립변수로 조절변수로 구성하여 경로를 구축하였고, 이 모형을 바탕으로 연구가설을 설계하고, 설문 측도를 개발하여 전국의 기업 종사자들을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

본 연구를 통해서 실증적 분석을 진행한 결과는 다음과 같다.

첫째, 학습자특성인 학습자동기(목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기)가 조직차원의 교육성과에 긍정적인 영향을 미치는 것으로

나타났다. 이는 조직차원의 성과를 창출하기 위해서는 학습자들이 학습에 참여하는 이유, 기대 및 목적을 명확히 알고 이를 고려한 전략이 필요하다는 점을 시사한다. 따라서, 기업이 종사자들에게 교육을 제공할 때, 교육에 참여하는 종사자들의 다양한 학습동기를 높이기 위한 세심한 노력이 요구된다. 학습자의 개인적인 특수성이나 선호도를 잘 파악한다면, 기업이 기대하는 교육의 성과를 충족할 수 있을 것으로 판단된다.

둘째, 학습자역량의 인지적 능력이 조직차원의 교육성과에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인하였다. 이는 학습자의 인지적 능력은 학습한 내용을 응용, 활용하는 전이성과를 높이는데 중요한 요인임을 시사한다. 따라서, 기업에서는 교육 사전에 학습자들이 교육과정을 충분히 이해하고 따라갈 수 있을 지에 대한 파악이 충분히 이뤄져야 한다는 점을 보여준다.

셋째, 학습자역량의 사전지식 및 경험이 조직차원의 교육성과에는 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 확인되었다. 이는 사전지식 및 경험의 정도가 학습성과에는 영향을 미치는 요인일 수 있지만, 조직차원의 성과인 교육전이에 긍정적인 영향을 주는 결정적인 요인이 아닐 수 있음을 시사한다. 따라서, 기업에서는 학습자가 습득한 지식, 기술, 태도 등을 실제 업무에 응용 및 활용할 수 있는 다양한 전략이 필요할 것으로 판단된다.

넷째, 교육프로그램특성 중 교육내용의 직무연관성의 조절효과는 일부 나타난 것으로 확인되었다. 학습자의 학습지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성이 조절효과가 나타났다. 이는 배움에 대한 기대와 욕구가 높은 학습자에게 직무연관성이 높은 교육내용은 학습의 몰입을 촉진시키고, 이는 조직차원의 성과에 긍정적인 영향을 준다는 점을 시사한다. 따라서, 기업은 종사자들이 실무에 필요한 지식, 기술 등을 보다 적극적으로 배우고자 하는 동기를 높여주는 전략을 세워볼 필요가 있음을 보여준다. 하지만, 목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 인지

적능력, 사전지식 및 경험정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육내용의 직무연관성의 조절효과는 나타나지 않았다. 이는 교육내용의 직무연관성과 학습자특성요인과의 상호작용이 긍정적으로 나타나지 않았다는 점을 시사한다. 기업에서는 교육프로그램 특성 중 교육내용의 직무연관성이 학습자의 특성요인(목표지향성 동기, 활동지향성 동기, 인지적능력, 사전지식 및 경험)을 강화시키는데 다양한 전략과 고민이 필요하다는 점을 보여준다.

다섯째, 교육프로그램 특성 중 교육방법의 적합성의 조절효과는 일부 나타난 것으로 확인되었다. 학습자의 목표지향성 동기와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성은 조절효과가 나타났다. 이는 학습자가 교육을 통해서 이루고자 하는 목표 및 기대의 정도가 높을 경우, 적합한 교육방법을 제공한다면, 조직차원의 교육성과를 보다 높게 창출한다는 점을 보여준다. 따라서, 기업에서는 학습자의 동기를 파악하여, 학습자에게 적합한 교육방법을 제공할 필요가 있다는 점을 알 수 있다. 또한, 사전지식 및 경험정도와 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성은 조절효과가 나타났다. 이는 적합한 교육방법이 적용된다면, 학습자의 사전지식과 경험정도와 조직차원의 교육성과의 관계에서 교육성과를 강화시키는 효과를 준다는 점을 시사한다. 따라서, 기업은 학습자의 사전지식과 경험정도를 사전에 파악하여, 적합한 교육방법을 제공한다면, 조직차원의 교육을 보다 높일 수 있다고 판단된다. 하지만, 활동지향성 동기, 학습지향성 동기, 인지적 능력과 조직차원의 교육성과 간의 관계에서 교육방법의 적합성의 조절효과는 나타나지 않았다. 이는 교육방법의 적합성이 학습자의 활동지향성 동기, 학습지향성 동기, 인지적 능력을 강화시키는 영향을 주지 않았다는 점을 보여주는 결과이다.

제 2 절 연구의 시사점

본 연구는 기업종사자 대상으로 학습자특성과 조직차원의 교육성과의 영향요인에 관한 관계와 교육프로그램특성의 조절효과를 다음과 같은 이론적 시사점과 더불어 실무적 시사점을 제시하고자 한다.

첫째, 조직차원의 교육성과를 높이기 위해서는 향후, 기업 내에서 기업종사자들을 대상으로 교육을 제공할 때 특히, 교육에 참여하는 종사자들이 성취하고자 하는 동기, 업무 및 스트레스에서 해소되고 싶은 동기, 배우고자 하는 동기를 자극하고 높이는 것이 효과적으로 교육성과를 이끌어낼 수 있다는 점을 시사한다. 기업 내에서 실시하는 교육은 자발성 참여형태의 교육보다는 비자발성 참여형태의 교육이 주로 차지하고 있음에도 불구하고, 교육참여자들의 개인적인 동기가 조직에서 기대하는 교육성과에 긍정적인 영향을 준다는 것을 보여준다. 또한, 비자발성 참여형태의 교육에도 교육참여자들의 개인적인 동기가 교육성과에 유의한 결과를 준다. 따라서, 기업에서는 교육을 기획하거나 제공하기 전에, 교육참여자들의 동기를 파악하고, 이를 높이는 방법에도 신경을 쓴다면 조직차원의 교육성과를 보다 긍정적으로 창출할 수 있을 것이라고 기대한다.

둘째, 학습자역량이 조직차원의 교육성과에 미치는 영향도 긍정적으로 유의하게 나타났다는 점에서, 학습자가 인지할 수 있는 교육내용을 교육 전에 파악하여, 학습자역량에 맞춘 교육형태로 제공한다면, 보다 효과적으로 조직차원의 교육성과를 창출할 수 있다는 점을 시사한다. 이처럼, 교육에 참여하는 학습자가 교육을 얼마나 흡수할 수 있는 능력을 갖추고 있는지를 사전에 파악한다면, 보다 높은 교육성과를 창출할 수 있을 것이라고 기대한다. 반면에, 본 연구의 검증 결과에서는 사전지식 및 경험정도는 조직차원의 교육성과의 정

(+)방향으로 유의한 결과가 나타나지 않았다. 이는 학습자의 사전지식 및 경험 정도는 학습자가 교육과정을 보다 쉽게 이해하고 참여할 수 있도록 함으로써, 개인차원의 교육만족도를 높여줄 순 있지만, 실제 업무에 적용하고 활용할 수 있는 조직차원의 성과에는 결정적인 영향 요인이 아닐 수 있다는 점을 시사한다.

셋째, 교육프로그램 특성으로 교육내용의 직무연관성과 교육방법의 적합성이 조직차원의 교육성과에 긍정적인 영향을 주는 것뿐만 아니라, 학습자동기와 조직차원의 교육성과에 조절효과가 일부 나타났다. 학습자의 동기인 학습지향성동기를 지닌 학습자에게 직무연관성이 높은 교육내용이 제공된다면, 교육성과를 강화시키는 효과를 준다는 점을 시사하고 있다. 또한, 목표지향성 동기를 지닌 학습자에게는 교육방법이 적합하다면, 교육성과를 상승시킬 수 있는 조절효과를 주며, 사전지식 및 경험 정도에 따른 학습자역량에도 교육방법의 적합성이 조절효과를 나타내고 있다. 따라서, 교육성과가 성공적으로 창출되려면, 학습자특성을 세밀하게 분석하여 대상에 맞게 교육내용을 보다 실무에 적용할 수 있는 내용이 더해지고, 교육대상 및 특성에 따라서 적합한 교육방법을 택하는 것이 중요하다. 적극적으로 교육참여자에게 배운 교육을 적용, 활용할 수 있도록 교육내용과 교육방법이 잘 설계된다면, 조직차원의 교육성과를 창출하는 데에 유의한 영향을 준다는 사실을 알 수 있다. 또한, 교육프로그램 특성요인의 조절효과가 나타나지 않는 검증 결과에 대해서는 학습자의 개인적인 특성과 교육프로그램 특성요인의 상호 간 영향을 미치는 관계의 특성을 보다 세심하게 파악할 필요가 있다는 점을 시사한다.

제 3 절 연구의 한계점 및 향후 연구방향

본 연구는 조직차원의 교육성과에 미치는 요인인 학습자특성과의 영향관계를 알아보고, 이 관계에서 교육프로그램특성의 조절효과를 검증해보기 위해서 실증적으로 분석을 하였으나, 다음과 같은 한계점 및 향후 과제가 존재한다.

첫째, 본 연구에서는 자신이 근무하는 기업 내에서 제공하는 최근에 교육경험이 있는 대상자를 선택하였다. 본격적인 설문 전, 직무관련 교육 또는 소양관련교육을 체크하고, 교육 명을 설문지에 작성하도록 하였지만, 설문 응답자들이 그 교육에 대한 차이점을 확실히 구별하기에 어려웠던 점도 있었다. 따라서, 서로 다른 유형의 교육을 받은 경험 상태의 설문응답자 사이에 편차가 있을 수 있으므로, 본 연구를 일반화하는 데에 한계가 있다. 따라서, 기업 내 교육프로그램 유형을 보다 세심하게 분류하여 이 중 유사한 형태의 기업교육을 구분하여 나눠서 연구할 필요가 있다.

둘째, 학습자의 특성이 조직차원의 교육성과에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 하는 학습자동기 부분에서 개인적인 성격, 성향과 연관이 되어있을 가능성도 고려하지 못하였기 때문에 향후 연구에서는 개인적인 성격 및 성향도 반영할 필요가 있다고 본다.

셋째, 기업의 규모에 따라서 종사자에게 제공되는 교육의 빈도나 체계성은 차이가 존재하지만, 본 연구에서 기업 규모를 분류하기보다 교육경험의 유무로 대상자를 선택하였기에, 향후 연구에서는 기업마다 다른 교육환경 특성, 교육프로그램 특성과 같은 관계 특성의 차이점을 반영할 수 있도록 기업 규모에 따른 연구가 진행될 필요가 있다고 본다.

[참고문헌]

<국내 문헌>

- 관계부처합동 (2012). 직업능력개발 기본계획 (2차). 관계부처합동.
- 권인탁 (2013). 대학평생교육프로그램 유형에 따른 성인학습자의 참여동기가 만족도와 행복감에 미치는 영향, 교육종합연구소, 11(3), 139-164.
- 김 경 (2018). 플립러닝 기반 토론활동에서 토론효능감과 학업성과에 대한 사전학습 인지수준의 매개효과, 학습자중심교과교육, 18(10), 696-712.
- 김광용, 이경락 (2013). 교육훈련활동과 기업성과의 관계, 디지털융복합연구, 11(5), 267-277.
- 김신일 (2000). **교육사회학**. 교육과학사.
- 김애련 (2004). 대학평생교육원 성인학습자의 학습 성과 인식연구. 단국대학교 박사학위 논문.
- 김은영 (2015). 여성회관 학습자의 평생학습 참여동기와 학습성과 인식이 삶의 질 인식에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김인수 (1995). 기업의 흡수능력과 경쟁력 : 조직이론에 비취본 거시 경제진단, 경영학연구, 24(1), 1-28.
- 김채호, 나윤규 (2010). 아카데미 뷰티스쿨의 교육서비스 품질과 교육성과 및 학생 만족도에 대한 연구, 한국미용학회지, 16(1), 254-265.
- 김태룡, 안희정 (2007). 행정학 교육, 연구 공동체의 미래와 정책 재창조 : 성과개념과 연구성향의 고찰, 한국정책학회, 하계학술발표논문집, 44-61.

- 김현수 (1999). 인적자원개발 담당자의 직무능력과 역할 수행에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 나승일, 김기용 (2007). 서울대학교 직업교육 CEO과정 참여자의 학습전이 수준, 농업교육과 인적자원개발학회지, 39(4), 111-141.
- 나호수, 권수환, 김영득, 김길영 (2018). 한국기업에서 교육훈련이 기업의 성과에 미치는 영향. 인적자원관리연구, 25(2), 153-171.
- 남기영, 윤준상 (2016). 평생교육학습자의 학습능력이 교육성과 직무수행능력에 미치는 영향, 한국자치행정학보, 30(4), 225-243.
- 남기찬, 임효창, 황국재 (2002). 온라인 교육훈련의 효과성에 관한 연구, 한국경영과학회지, 27(1), 75-94.
- 노무중 (2011). 기업교육훈련의 효과와 영향요인에 관한 실증적 연구: 중소기업 종업원을 중심으로. 서경대학교 대학원 박사학위논문.
- 노영선, 김현철 (2020). 외식업체의 서비스교육이 고객지향성에 미치는 영향 : 교육프로그램의 조절효과, Tourism Reseach, 45(3), 163-181.
- 노유석, 송선희 (2019). 성인의 학습특성과 평생학습 참여동기가 학습 성과에 미치는 영향: 지혜의 매개효과, 한국콘텐츠학회논문지, 19(5), 389-403.
- 박경규, 임효창 (1999). 교육훈련 프로그램 구성요소가 교육훈련 전이에 미치는 영향, 인사관리 연구, 23(2), 97-117.
- 박노운 (2001). 지식창출과 흡수능력, 성신저널, 37(0), 85-122.
- 박윤희 (2013). 개인의 교육훈련 혜택 기대와 조직의 사회적 지원, 학습동기 및 전이동기, 교육훈련 전이의 관계 : 자발적 및 비자발적 참여 집단별 분석, 기업교육연구, 15(1), 179-208.
- _____, 장주희 (2014). 기업의 교육훈련 전이 인식과 측정 및 훈련단계별 전이 촉진 활동에 관한 연구, 기업교육연구, 16(1), 217-246.

- 박혜정 (2010). 학습동기, 귀인성향, 학습시간과 학업성적과의 관계 및 이 세 변인들이 후속 성취기대에 미치는 영향, 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 배미주, 이경희 (2018). 농업인의 직무만족도와 교육만족의 관계에서 학습동기의 매개효과, 학습자중심교과교육연구, 18(6), 321-348.
- 배성은 (2014). 교육훈련내용의 직무연관성이 조직몰입에 미치는 영향에 관한 구조적 분석 : 교육훈련전이와 직무만족도의 매개효과를 중심으로, 인적자본기업패널 학술대회논문, 27(2), 699-722.
- 배을규 (2009). **인적자원개발론**, 서울 : 학이시습.
- 백동열 (2012). 학습자의 개인특성과 전문지식 보유특성이 조직의 지식경영에 미치는 영향에 관한 연구 : TRIZ 인지특성의 조절효과를 중심으로, 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 석진홍 (2016). 교육훈련의 효과성 - 패널 자료를 활용한 장·단기효과 분석, 경희대학교 박사학위논문.
- 송건섭, 이곤수(2004). 광역자치단체의 성과평가. 한국행정학보, 38(6). 179-200.
- 신덕상 (2014). 성인의 학습참여동기 유형과 학습메타포의 관계, 한국평생교육. 2(1), 101-119.
- 신정하 (2006). 호텔종사원 교육훈련의 전이성과에 관한 연구. 조직의 학습지원과 전이지원 조절효과를 중심으로, 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 양애경 (2007). 감성지능, 학습동기, 학습자스트레스 및 자기주도학습이 학업 성취도에 미치는 영향, 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 유민봉, 임도빈 (2007). **인사행정론**. 서울:박영사.
- 유성희 (2013). 교육훈련프로그램 구성요소가 교육훈련 전이성과에 미치는 영향에 관한 연구. 경기대학교 일반대학원 박사학위논문.

- 윤미자 (2008). 기업교육훈련 특성이 교육효과에 미치는 영향에 관한 연구, 동의대학교 석사학위논문.
- 윤옥한 (2016). 기업교육 연구 동향 분석 : 기업교육 학회지 (2000-2014) 논문을 중심으로, 기업교육연구, 18(1), 159-177.
- 이경아 (2004). 성인학습자의 자기효능감과 학습전략 간의 상관관계 연구. 평생교육학연구, 10(4), 19-45.
- 이도형 (1995). 조직 내 교육훈련의 학습 및 전이효과, 성균관대학교 박사학위논문.
- 이동숙, 김경자 (2019). 조리교육기관의 서비스품질이 교육만족에 미치는 영향 교육프로그램의 조절효과, 관광경영연구, 23(5), 939-958.
- 이숙원 (2003). 대학부설 평생교육기관 성인학습자의 참여지속 결정요인분석, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이영민 (2010). 기업의 특성과 HR 시스템에 따른 교육훈련 투자실태 조사 분석, 기업교육연구, 12(2), 1-24.
- 이인화, 이상직 (2018). 교육훈련이 기업성가에 미치는 영향 분석 : 조직성과와 재무성과의 차이분석을 중심으로, 벤처창업연구, 13(5), 55-61.
- 이진화 (2009). 기업리더 교육훈련의 근전이 및 원전이와 관련 변인간의 인과적모형, 서울대학교 박사학위논문.
- 이만표 (2009). 중소기업 근로자의 핵심직무능력 향상 교육의 학습동기 요인분석. *Andragogy Today*, 12(2), 123-151.
- 임효연, 이순민 (2014). 사이버대학교 사회복지학 전공자들의 학습참여동기와 학업만족도, 한국콘텐츠학회논문지, 14(10), 403-415.
- 임효창 (1999). 기업 내 교육훈련 전이 결정요인에 관한 연구, 서강대학교 박사학위논문.
- 장주희 (2014). 기업의 교육훈련 전이 인식과 측정 및 훈련단계별 전이 촉진 활동에 관한 연구, 기업교육연구, 16(1), 217-246.

- 정기범 (2014). 성인여성 학습자의 평생학습 참여동기가 학습몰입과 학습성취도에 미치는 영향, 한국인력개발학회, 16(3), 159-183.
- 정미숙 (2006). 트리즈 학습효과 및 지식창출성과의 결정요인에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 정병채 (2009). 조직구조론 접근의 조직학습, 노동과 삶.
- 정상택, 나승일 (2005). 최고농업경영자과정 학습자의 교육 참여동기. 농업교육과 인적자원개발, 37(3), 77-98.
- 조원성 (1996). 학습동기화 전략에 대한 이론적 고찰 초등교육학연구, 4(1), 165-172.
- 채충일, 김정환, 한수정(2017). 인적자원개발 연구동향(2006-2015): AHRD 학술지 논문의 주제어 연결망 분석, HRD연구, 19(1), 99-127.
- 최민주, 윤지환 (2013). 외식업체 직무특성별 교육훈련전이에 영향을 미치는 요인에 관한 연구, 외식경영연구, 16(1), 119-136.
- 최운실 (1986). 성인교육유형에 따른 교육참여특성 분석, 이화여자대학교 대학원박사학위논문.
- 최희숙, 나승일 (2019). 중소기업 직무교육훈련 참가자의 현업적용도와 개인 및 조직성과와의 영향관계, 기업교육과인재연구, 21(2), 29-55.
- 한상훈 (2003). 성인학습자의 교육참여동기와 자기주도학습의 관계, 평생교육학연구, 9(3), 225-245.
- 허윤정 (2005). 외식업체 교육훈련 프로그램이 교육훈련 전이에 미치는 영향, 경원대학교 박사학위논문.
- 현중철, 김은경 (2010). 사회적 기업가 아카데미 참여자의 참여동기와 만족도에 관한 연구, 한국비영리연구, 9(2), 139-169.
- 황유진 (2011). 평생학습자의 지식관 유형과 지식흡수능력에 관한 연구, 동의대학교 석사학위논문.

<해 외 문 헌>

- Alan Lindsay (1981). Assessing institutional performance in higher education: a managerial perspective. *Higher Education*, 10(6), 687-706.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, Jr., W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A Meta-Analysis of the Relations Among Training Criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
- Almeida, R., Behrman, J., & Robalino, D. (Eds.) (2012). *The right skills for the job?* Washinton, D.C : World bank.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and direction for future research, *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Bassi, L. J., & Van Buren, M. E. (1999). Valuing investments in intellectual capital. *International Journal of Technology Management*, 18(5-8), 414-432.
- Bates, R. A. (2003). Training transfer: Progress and prospects. In A. M. Gilley, J. L. Callahan, & L. L. Bierema (Ed.), (pp.179-197). Cambridge, MA: Perseus.
- Baumgartel, H., Retnolds, M.J.I, & Pathan, R.Z. (1984). How Personality and Organizational-Climate Variable Moderatethe Effectiveness of Management Development Programs: A Review and Some Recent Research Findings. *Management and Labour Studies*,

- 9(1), 1-16.
- Beard, J. G. & Reghed, M. G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-23.
- Becker, G. S. (1994). *Human capital : A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd edition), The University of Chicago Press.
- Bohlander, G., Snell, S. & Sherman, A. (2001) *Managing Human Resource*. 12th Edition, South Western College, Cincinnati.
- Boshier (1971). Motivational orientations of adult education participants : A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*. 21(2), 3-26.
- Bower, G. H., & E. R. Hilgard. (1981). *Theories of Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bramley, P (1991). *Evaluating training effectiveness : translating theory into practice*. NewYork : McGraw-Hill Book Company.
- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training : Action-packaged Strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Bruner (1997). Education and the brain: Abridge toofar. *Educational Researcher*, 126(8), 4-16.
- Campbell, J . P. (1988). Training design for performance improvement. In J.P.Campbell & R.J.Campbell(Eds.), *Productivity in organization: New perspective from industrial and organizational psychology*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Cantor, J. & Engle, R.W. (1993). Working memory capacity as

- long-term memory activation : An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 19, 1101-1114.
- Carrell, M. R., & Kuzmits, F. E. (1986). *Personnel : Human Resource Management*, Columbus, Merrill.
- Chew, J., & Chan, C. C. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International Journal of Manpower*, 29(6), 503-522.
- Cohen, W. M. & D.A. Levinthal, (1990). Absorptive capacity : A new perspective on learning and innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-153.
- Eddy, E. R., & Tannenbaum, S. I. (2003). Transfer in an E-Learning context. In Holton, E. F., III & Baldwin, T. T. (eds.), *Improving learning transfer in organizations*(161-194). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams, *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-380.
- Ellis, H. C. (1965). *The transfer of learning*. New York : Mac Millan.
- Estes, W.K. (1970). *Learning Theory and Mental Development*, New York: Academic Press.
- Ford, J .K., & Wroten, S.P. (1984). Introducing new methods for conducting Training evaluation and for linking training evaluation to program redesign. *Personnel Psychology*, 37(4), 651-665.
- Gick, M. L., & Holyoak, K.J. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15(1), 1-38.

- Gilley, J. W., Eggland, S. A., & Maycunich Gilley, A. (2002). *Principles of human resource development* (2nd ed.). Cambridge, MA : Perseus.
- Goldstein, J. (1999). Training Organisations. *Media Psychology*, 1(3), 271-282.
- Gordion M.E. & Cohen S.L. (1973). Training behavior as a predictor of trainability. *Personnel Psychology*. 26(2), 261-272.
- Hass, P. J. (1991). A Comparison of Training Priorities of Local Government Employees and Their Supervisors, *Public Personnel Management*, 20(2), 225-232.
- Hensen, K.T., & Eller, B.F. (1999). *Educational Psychology for effective teaching*. New York : Wadsworth Publishing.
- Holton, E. F. III (1995). In Search of an interactive model for HRD evaluation. In Academy of Human Resource Development 1995 Conference Proceedings, chap. 4-2.
- Holton, E. F. III, Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95-113.
- Houle C.O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI : University of Wisconsin press.
- Inder S. (2015). *The Digital Revolution : How Connected Digital Innovations Are Transforming Your Industry, Company & Career*. New Jersey : FT Press.
- Jarvis (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London, Croom Helm.
- Josiam, B. M., & Clements, C. J. (1994). To train or not to train

- Quantifying the Financial benefits of training : Proceeding of the International Society of Franchising, February, 1-21.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In Craig RL. Bittel LR(Eds). *Training and development handbook*(pp. 87-112). New York : McGraw-hill.
- Kirkpatrick, S. A & Locke, E. A. (1991). Leadership : Do Traits Matter? *The Executive*, 5(2),48-60.
- Kim, D., & Kogut, B. (1995). Technological platforms and diversification. *Organization Science*, 7(3), 283-301.
- Kowalski, Theodore J., (1998). *The Organization and Planning of Adult Education*. Educational Leadership Faculty Publications, Paper 61. University of Dayton.
- Kraiger, K. (2002). Decision-based evaluation. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development : State-of-the-art lessons for practice*(pp.331 - 375). Jossey-Bass.
- Laroche, J., Mérette, M. & Ruggeri, G. C. (1999). "On the Concept and Dimensions of Human Capital in a Knowledge-Based Economy Context", *Canadian Public Policy*, 25(1), 87-100.
- Mathieu, J.E.,Tannenbaum,S.I., & Salas,E. (1992). influence of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35(4), 830.
- McKellin, K. (1998). *Maintaining the Momentum : Internationalization of British Columbia's Post Secondary Institutions*, The British Columbia Center for International Education, Victoria.

- Moery, D.C & Oxley, J.E. (1995). Inward technology transfer and competitiveness : The role of national innovation systems, *Cambridge Journal of Economics*, 19(1), 67-93.
- Morstain, B.R., & smart, J.C. (1974). Reasons for participation in adult education course : A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24(2), 83-194.
- Milheim, W. D. (1994). A Comprehensive Model for the Transfer of Training, *Performance Improvement Quarterly*, 7(2), 95-104.
- Mincer, J. (1995). Economic Development, Growth of Human Capital, and the Dynamics of the Wage Structure. *Journal of Economic Growth*, 1(1), 29-48.
- Nadler, D. A. (1979). The effects of feedback on task group behavior: A review of the experimental research. *Organizational Behavior & Human Performance*, 23(3), 309 - 338.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes : Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy of Management*, 11(4), 736-749.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness : Test of a Model. *Personnel Psychology*. 39(3), 497-523.
- Nonaka, Ikujiro., & Hirotaka Takeuchi (1995). *The Knowledge Creating Company*, New York. Oxford University Press.
- Parnes, H. S. (1984). *People power : Elements of Human Resource Policy*. CA : SAGE Publications.
- Pass, F. & Van Merriënboer, J. (1994). Instructional control of cognitive

- load in the training for complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 6(4), 351-371.
- Petty, R. & Guthrie, J. (2000). Intellectual capital literature review: Measurement, reporting and management. *Journal of Intellectual Capital*, 1(2), 155-176.
- Pfeffer, J. (1998). *The human education : Building profits by putting people first*. Harvard Business School Press, Boston.
- Richey, R. C. (1992). *Designing Instruction for the Adult Learner*. London. Kogn Page Ltd.
- Robinson, D. G., & J. C. Robinson (1989). Training for Impact. *Training and Development Journal*, 43(8), 34-42.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. (1993). The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- Ryman, D. H., & Biersner, R. J. (1975). Attitudes Predictive of Diving Training Success, *Personnel Psychology*, 28(2), 181-188.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Senge, P. & Carstedt, G. (2001). Innovating, Our Way to the Next Industrial Revolution. *MIT Sloan Management Review*, 42(2), 24-38.
- Sheffield, S. B. (1985). *The orientations of adult continuing learners*: In D.Solomon(Ed.), (pp.1-22). The continuing learner (Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults, 1964).
- Snell, S. A., & Dean, J. W. (1992). Integrated manufacturing and human

- resource management : A Human capital perspective. *Academy of Management Journal*, 35(3), 467-504.
- Stein, B.S. (1989). Memory and creativity. In J.A. Glover, R.R. Ronning and C.R. Reynolds(Eds.), *Handbook of Creativity*(pp.163-176). New York : Plenum Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Tampoe & Mahen (1993). Motivating Knowledge Workers-The Challenge for the 1990s. *Long Range Planning*, 26(3), 49-55.
- Tannebaum, S.L., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 399-441.
- Tharenou, P. Saks, A. M., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17(3), 251-273.
- Thomas, K.W. (2000). *Intrinsic Motivation at Work*, San Francisco. Berrett Koehler, San Francisco, CA.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instuction* Chicage University of Chicage Press.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (1991). Motivation and education : *The self-determination perspective*. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Walton, J. (1999). *Strategic Human Resource Development*. Financial Times, London.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1991). *Developing and Training Human Resources in Organizations*, New York. Harper

Collins.

Woolfolk, A.E. (1998). *Educational psychology*. Boston : Allyn & Bacon.

Wright, P. M., McCormick, B., Sherman, W. S. & McMahan, G. C.(1999). The role of human resource practices in petro-chemical refinery performance. *International Journal of Human Resource Management*, 10(4), 551-571.

Zahra, S. A., & George, G., (2002). Absorptive capacity : A review, reconceptualization, and extension. *The Academy of Management Review*, 27(2), 185-203.



설문지

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 귀중한 시간을 내어 설문에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

저는 부경대학교 대학원 경영컨설팅 박사과정에서 기업 종사자들을 대상으로 “기업 교육성과에 미치는 교육 프로그램 특성요인의 조절효과에 관한 연구”을 위해 본 조사를 실시하고자 합니다.

귀하께서 조사에 관하여 응답해 주시는 모든 정보는 순수 연구목적으로만 사용되고, 이외의 어떠한 목적으로도 사용되지 않으며, 모든 내용은 **통계법 제 33조(비밀의 보호)에 의거하여 철저히 비밀이 보장됨을 알려드립니다.**

귀하의 솔직하고 성의 있는 응답은 연구에 매우 소중한 자료가 될 것이므로, 모든 질문에 하나도 빠짐없이 본인의 솔직한 생각을 답해 주시기 바랍니다.

본 연구를 위해 귀중한 시간을 할애해 주신 것에 대하여 다시 한번 진심으로 감사드립니다.

2023년 03월

연구자 권혜미드림

설문조사와 관련하여 의문사항이 있으신 경우 아래의 연락처로 문의 주십시오.

- 연구자 : 권 혜 미 (국립부경대학교 경영대학 박사과정)
- 지도교수 : 최 순 권 (국립부경대학교 경영대학 국제통상학부 교수)

※ 기업교육에 있어서 교육 학습자 특성과 교육환경특성이 교육성파에 미치는 영향을 분석하고자 합니다. 그 중 특히, 교육 프로그램 특성이 이 과정에 미치는 영향을 조사하고자 합니다.

다음 질문들의 답을 하실 때, 최근에 받았던 교육경험을 염두에 두고, 그때 상황을 중심으로 답을 해주십시오.

(1) 귀하가 최근에 받으셨던 그 교육명은 무엇입니까?

교육명: ()

(2) 위에 기재하신 교육의 내용은 어디에 해당합니까? (1개만 선택)

① 직무관련교육 () ② 소양관련교육 ()

I. 상기 기업교육을 받을 당시에 귀하의 상태에 대한 질문입니다. 각 항목 중에서 귀하의 의견과 가장 적절하다고 생각하시는 번호에 체크(√) 해주십시오.

1. 그 당시 교육을 받을 때, 귀하가 가졌던 동기 중 목표지향성과 관련된 질문입니다.

나는 당시 그 기업교육을 통해서		전혀 그렇지 않다	보통이다	매우 그렇다
1	직장에서 인정받을 수 있는 자격을 갖출 수 있다고 생각했다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	업무나 승진 등 직장생활에 도움이 될 것이라고 생각했다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	나의 경력개발에 도움을 줄 것이라고 생각했다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
4	내가 계획하고 있는 일을 성취하는데 필요한 지식이나 기술을 얻을 수 있다고 생각했다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

2. 그 당시 교육을 받을 때, 귀하가 가졌던 동기 중 활동지향성과 관련된 질문입니다.

나는 당시 그 기업교육을 통해서		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	업무 외의 활동에 참여하는 것이 기대되었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	다양한 동료들과 좋은 관계를 맺을 수 있다고 기대하였다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	업무 및 일상생활에서 스트레스 해소를 기대하였다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

3. 그 당시 교육을 받을 때, 귀하가 가졌던 동기 중 학습지향성과 관련된 질문입니다.

나는 당시 그 기업교육을 통해서		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	무엇인가를 '배운다' 는 그 자체가 즐겁다고 생각했다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	새로운 것을 알고자 하는 나의 학습 욕구를 채울 수 있다고 기대하였다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	유익한 것을 배울 수 있을 것이라고 기대하였다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

4. 그 당시 교육을 받을 때 귀하의 인지적 능력에 관한 질문입니다.

나는 당시 그 기업교육을 받을 때		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	획득한 새로운 지식을 이해하는데 어려움이 없었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	획득한 지식과 정보가 무엇을 위한 것인지 정확하게 판단할 수 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	배운 지식과 정보 중에서 나에게 필요한 것을 구별해 낼 수 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
4	새롭게 획득한 지식을 기존 지식과 결합하여 발전시킬 수 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

5. 그 당시 교육을 받을 때 귀하의 사전 지식 및 경험보유에 관한 질문입니다.

나는 그 당시 기업교육 받기 전에		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	그 교육 관련 전문 지식을 습득한 경험이 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	그 교육 관련 유사한 학습경험이 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	그 교육 관련 유사한 생활경험이 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

II. 상기 기업교육을 받을 당시에 교육 환경적 특성에 대한 질문입니다. 각 항목 중에서 귀하의 의견과 가장 적절하다고 생각하시는 번호에 체크(√) 해 주십시오.

6. 그 당시 교육을 받을 때 상사의 지원에 관한 질문입니다.

나의 상사는		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	내가 교육받는 것을 중요하게 생각했다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	내가 교육에서 배운 것을 업무에 적용하는 방법을 지도해 주었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	나의 전문능력을 개발하도록 교육에 참여시켰다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

7. 그 당시 교육을 받을 때 동료의 지원에 관한 질문입니다.

나의 동료는		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	내가 교육에 참여하는 것에 대해 적극 지지해 주었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	내가 교육에 참여하는 동안 업무공백을 메꿔 주었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	내가 교육에 참가하는 데 도움이 되는 필요한 정보를 제공해 주었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

8. 그 당시 교육을 받을 때 조직의 지원에 관한 질문입니다.

우리 회사는		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	교육공간, 교육도구 등 자원을 제공해 주었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	직원의 성장과 발전을 위해 교육을 받을 수 있는 기회를 제공해 주었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	교육 후 보상을 받을 수 있는 평가 제도 및 지원이 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

Ⅲ. 상기 기업교육을 받을 당시에 교육 프로그램 특성에 대한 질문입니다. 각 항목 중에서 귀하의 의견과 가장 적절하다고 생각하시는 번호에 체크(√) 해 주십시오.

9. 그 당시 교육 내용의 직무연관성에 관한 질문입니다.

그 당시 교육내용이		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	내가 하는 업무에서 필요한 것들이 잘 반영되어 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	실제 업무의 내용과 일치하는 면이 많았다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	직무수행에 도움이 되는 구체적인 경험자료들이 제공되었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

10. 그 당시 교육 방법의 적합성에 관한 질문입니다.

그 당시 교육방법이		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	교육내용에 적합하게 진행되었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	교육대상의 특징에 따라 적합하게 진행되었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

3	교육목적에 맞게 적합하게 진행되었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦
---	----------------------	---------------------

11. 그 당시 교육 강사의 전문성에 관한 질문입니다.

그 당시 강사는		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	교육내용에 대한 전문지식이 뛰어났다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	교육 진행에 대한 전문 기술이 뛰어났다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	풍부한 교육 경험을 지니고 있었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

11-1. 그 당시 교육 강사의 열정에 관한 질문입니다.

그 당시 강사는		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	교육과정 내내 충분한 활력과 열정을 보여줬다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	교육내용에 대한 강사의 준비가 충분하였다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	교육 참여자들이 적극적으로 참여하도록 동기유발을 시켰다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

VI. 그 당시 교육성과에 관한 질문입니다. 각 항목 중에서 귀하의 의견과 가장 적절하다고 생각하시는 번호에 체크(√) 해 주십시오.

12. 그 당시 기업교육 후 개인적 측면의 교육성과에 관한 질문입니다.

그 교육 후 나는		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	업무 관련 새로운 지식 및 기술을 습득하였다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

2	교육이 나의 업무 태도 변화에 영향을 주었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦
3	교육이 내가 담당하고 직무와 관련된 문제에 신속하게 대처하는 능력 향상에 도움이 되었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦

12-1. 그 당시 기업교육 후 조직차원의 측면에서 교육성과에 관한 질문입니다.

그 교육 후 나는		전혀 그렇지 않다	보통 이다	매우 그렇 다
1	교육내용을 현재 나의 업무에 적용하고자 하였다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
2	교육받은 내용이 실제 업무에서 겪는 문제를 해결하는 데 활용되었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		
3	교육 후 배운 것에 의해서 실제로 업무성과가 향상되었다.	①--②--③--④--⑤--⑥--⑦		

V. 다음은 자료분석을 위해 꼭 필요한 응답자의 일반적인 사항에 관한 질문입니다. 가장 적절하다고 생각하는 번호에 체크(√) 해 주십시오.

1. 귀하의 성별은 어떻게 되십니까?

- ① 남성 ② 여성

2. 귀하의 나이는 어떻게 되십니까? 만 ()세

3. 귀하의 최종학력은 어떻게 되십니까?

- ① 고등학교 졸업 이하 ② 전문대학 졸업 ③ 4년제 대학 졸업 ④ 대학원 졸업 이상

4. 귀하의 근무연수는 어떻게 되십니까? 약 ()년

5. 귀하가 종사하는 직종은?

- ① 사무직 ② 영업직 ③ 생산직 ④ 기술직 ⑤ 서비스직 ⑥ 기타 ()

6. 귀하의 현재의 직위는?

- ① 사원, 주임급 (3년 미만) ② 대리급 (3년 ~ 6년 미만) ③ 과장, 팀장급 (6년 ~ 10년)
④ 차장, 부장급 (10년이상) ⑤ 임원급 (이사, 전무, 상무)이상

7. 귀하가 종사하는 회사 지역은?

- ① 서울 ② 부산 ③ 대구 ④ 인천 ⑤ 광주 ⑥ 대전 ⑦ 울산 ⑧ 경기도 ⑨ 강원도 ⑩ 충청북도
⑪ 충청남도 ⑫ 전라북도 ⑬ 전라남도 ⑭ 경상북도 ⑮ 경상남도 ⑯ 제주도
⑰ 세종

8. 귀하의 회사 업종은?

- ① 제조업 ② 건설업 ③ 도매 및 소매업 ④ 숙박 및 음식점업 ⑤ 정보통신업 ⑥ 전문
과학 및 기술서비스업 ⑦ 임대 서비스업 ⑧ 공공행정 및 사회보장행정 ⑨ 교육서비스업
⑩ 사회복지서비스업
⑪ 금융업 ⑫ 기타 ()

9. 귀하가 종사하는 회사의 종업원 수는? 약 () 명

10. 귀하가 지금까지 기업에서 교육을 받은 횟수는? 약 () 회

♣ 지금까지 질문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다. ♣