

## 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계: 목표지향성의 매개효과와 상사지원의 조절효과\*

김 술 이

유 태 용†

광운대학교 산업심리학과

본 연구의 목적은 조직구성원의 핵심자기평가가 지속학습활동에 영향을 미치는 과정에서 목표지향성의 매개효과를 밝히고, 상사의 지원이 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절하는지를 알아보는 데 있었다. 본 연구를 위해 기업에서 근무하고 있는 현직자 295명을 대상으로 설문조사를 실시하여 자료를 수집하였다. 분석한 결과, 핵심자기평가는 학습목표지향성, 증명목표지향성과 정적인 관련성을 나타내었고 회피목표지향성과는 부적의 관련성을 나타내었다. 또한 학습목표지향성과 증명목표지향성은 지속학습활동과 정적인 관련성을 보였으며, 회피목표지향성은 지속학습활동과 부적의 관련성을 나타내었다. 핵심자기평가가 지속학습활동에 영향을 미치는 과정에서 학습목표지향성이 완전 매개 역할을 하였고, 증명목표지향성과 회피목표지향성은 부분 매개 역할을 하는 것으로 나타났다. 상사의 지원은 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절하였다. 즉, 상사의 지원이 적은 환경보다 상사의 지원이 많은 환경에서 종업원의 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 더 약하게 나타났다. 마지막으로 이 연구를 통해 나타난 결과를 토대로 연구의 시사점 및 제한점, 그리고 추후 연구과제에 대해 논의하였다.

주요어 : 핵심자기평가, 학습목표지향성, 증명목표지향성, 회피목표지향성, 지속학습활동, 상사 지원

\* 이 논문은 2008년도 광운대학교 교내 학술연구비 지원에 의해 연구되었음. 귀중한 조언을 해주신 심사위원들께 감사드립니다.

† 교신저자 : 유태용, 광운대학교 산업심리학과, 02-940-5422, tyoo@kw.ac.kr

핀란드에 본사를 둔 Nokia는 세계에서 가장 큰 이동전화 제조회사들 중 하나이다. 이런 국제적인 명성을 유지하던 Nokia에게도 예기치 못한 위기가 닥쳤다. 1990년대 여러 나라에 지사를 두고 있는 전자제품 제조업체가 이동통신업계에 뛰어든 것이다. Nokia는 이런 위기를 극복하기 위해 고객만족, 개인에 대한 존중, 성취지향, 지속적 학습을 핵심가치로 천명한 'Nokia Way'를 발표하였다. 조직의 핵심가치 중 특히 지속적 학습에 중점을 두어 학습 센터를 설립하고 종업원들의 개발을 강조하였다. 그 결과 Nokia는 이동통신업계의 전반적 하향세에도 불구하고 성공을 일궈냈으며, 여전히 시장에서 경쟁우위를 지키고 있고 이동전화의 판매량도 증가하고 있다(Masalin, 2003).

Nokia의 사례는 급변하는 환경에 적응하기 위해 조직 내 학습을 강조하여 위기상황을 기업이 성장할 수 있는 기회로 전환할 수 있다는 것을 보여준 성공 사례이다. 조직을 둘러싼 환경은 매우 빠르게 변화하고 있다. 현대사회는 산업 간 그리고 지역 간 경계가 무너지면서 기업 간 경쟁이 심화되고 있다. 이러한 무한경쟁의 시대에서 살아남으려면 새로운 환경에 적절하게 대처할 수 있어야 할 것이다.

급격한 환경 변화로 인하여 직무에서 새로운 기술을 지속적으로 학습할 필요성이 증가하고 있다(Baldwin & Ford, 1988). 특히 테크놀로지의 발달로 인해 조직의 환경은 더 빠르게 변화할 것이다. 이렇게 급변하는 환경에 잘 적응하려면 끊임없이 새로운 기술이나 지식을 추구하고 학습하여야 한다. 직무에 적용되는 새로운 기술이나 지식을 끊임없이 추구하고 학습하는 행동을 '지속학습활동(continuous learning activity)'이라고 정의한다(Tannenbaum,

1997). London과 Mone(1999)는 환경과 조직이 변화하는 상황에서 지속적 학습을 효과적 직무수행에 매우 중요한 요인으로 간주한다. Arneson(2006)도 지속적 학습을 장려함으로써 조직이 실제적인 이익을 얻을 수 있다고 주장하였다.

지속적 학습의 중요성에 대해 여러 학자들이 강조하고 있지만 이에 대한 연구는 아직까지 많이 이루어져 있지 않은 실정이다. 지속학습활동은 인구통계학적 요인, 조직 환경적 요인, 사회심리학적 요인에 의해 영향을 받는다는 연구들이 있었지만(London & Mone, 1999; Tannenbaum, 1997; 나기현, 2005), 개인의 기질적 변인들에 대한 연구는 국내외에서 거의 없다고 해도 과언이 아니다. 따라서 본 연구는 지속학습활동에 영향을 미칠 것으로 예상되는 개인의 기질적 변인으로 최근에 관심이 부각되고 있는 핵심자기평가를 선택하여, 핵심자기평가가 동기적 요인인 목표지향성에 영향을 미치고 궁극적으로 지속학습활동에 영향을 미치는지를 알아보고자 한다. 또한 목표지향성이 지속학습활동에 영향을 미치는 과정에서 상사의 지원이 조절 역할을 하는지를 알아보고자 한다.

#### 핵심자기평가

Judge, Locke 및 Durham(1997)은 핵심자기평가(core self-evaluation)를 개인이 자신의 가치, 역량, 능력에 대하여 내리는 기본적인 평가로 정의하였다. 핵심자기평가가 높은 개인은 자기 자신을 긍정적으로 바라보고 자신의 능력에 대해 자신감을 지닌 사람이다. 핵심자기평가는 비교적 최근에 생겨난 개념으로 이와 관련된 연구는 많이 이뤄지지 않았다. 핵심자기

평가는 세 가지 준거를 충족해야 하는데 첫째, 자기 평가적이고 둘째, 겉으로 드러나는 특성이 아니라 개인에 내재된 근본적인 특성이며 셋째, 기본특성보다 더 광범위한 특성이다. Judge 등(1997)은 이러한 준거를 충족시키는 네 가지 특성을 핵심자기평가에 포함하였다. 첫 번째 특성은 자아존중감(self-esteem)으로 자신의 전체적인 가치에 대한 주관적 평가를 의미한다. 두 번째 특성은 일반화된 자기효능감(generalized self-efficacy)이다. 일반화된 자기효능감은 다양한 상황에서 자신이 성공적으로 수행할 수 있다는 신념을 의미한다. 세 번째 특성은 내재적 통제위치(internal locus of control)이다. 내재적 통제 위치는 어떤 행위의 원인이나 결과를 자신의 능력이나 태도, 노력 등의 내적인 요인으로 돌리는 성향을 의미하며 삶에서 많은 요인들을 스스로 통제할 수 있다고 믿는 정도를 나타낸다. 마지막 특성은 정서적 안정성(emotional stability)으로 정서적으로 얼마나 안정적인지에 대한 개인의 특성을 의미하며 신경증의 반대되는 개념을 나타낸다.

핵심자기평가는 위와 같이 네 가지 개념으로 구성되어 있기 때문에 하나의 개념으로 봐야 하는지 아니면 네 가지 개념을 따로 봐야 하는지에 대한 문제가 발생할 수 있다. 핵심자기평가의 개념적 유사성을 찾으려는 노력의 일환으로 Judge와 Bono(2001)는 핵심자기평가에 대한 통합분석을 실시하였다. 연구 결과, 네 가지 특성은 직무만족과 모두 정적으로 높은 상관을 나타내었다. 이 연구에서 네 가지 특성과 직무수행 간의 관계는 직무만족보다는 다소 약한 관련성을 나타냈지만, 네 가지 특성 모두 직무수행과 정적으로 관련되어 있었다. Judge, Erez, Bono 및 Thoresen(2002)은 1966년부터 2000년까지 네 가지 특성을 포함한

127개 논문에 대해 통합분석을 실시하였다. 그 결과, 네 가지 특성은 높은 정적 상관관계를 나타냈다. 자아존중감과 일반화된 자기효능감은 매우 높은 정적 상관( $r=.62\sim.85$ )을 보였고, 내재적 통제 위치와 정서적 안정성은 다소 낮은 정적상관( $r=.40\sim.56$ )을 나타냈다. 또한 이 연구에서 네 가지 특성이 단일 상위구성개념을 형성함을 보고하였다. Judge, VanVianen 및 DePater(2004)는 핵심자기평가의 구성타당도를 밝히는 연구에서 핵심자기평가의 네 가지 개념들의 수렴타당도가 .64라고 보고하였다. 이러한 연구 결과들은 핵심자기평가의 네 가지 특성이 광범위하고 잠재적인 특성이라는 공통점을 가지고 있기 때문에 나타난 것이라고 볼 수 있다(Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003). 이와 같은 연구들은 핵심자기평가가 단일 개념으로 개인의 특성을 나타낼 수 있다는 것을 보여주고 있다. 이러한 연구 결과들에 근거하여 본 연구에서도 핵심자기평가를 개인의 특성을 나타내는 하나의 단일 개념으로 간주하였다.

#### 목표지향성

목표지향성이란 개인이 추구하는 목표에 따라 발현되는 성취동기의 유형으로 정의할 수 있다(Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984). Dweck(1986)은 목표지향성을 두 가지 차원인 학습목표지향성(learning goal orientation)과 성과목표지향성(performance goal orientation)으로 구분하였다. 학습목표지향성은 도전적인 상황에서 숙련을 통해 능력을 확장하고 역량을 개발하고자 하는 지향성을 의미한다. 성과목표지향성은 부정적인 평가와 판단을 회피하고 호의적인 평가를 추구함으로써 자신의 역량과

능력을 증명하고 확인시키려는 지향성을 의미한다.

목표지향성을 두 가지 차원으로 보았던 연구자들과 다르게 목표지향성을 세 가지 차원으로 보는 연구자들도 있었다. Middlenton과 Midgley(1997)는 2차원의 목표지향성 모델은 학습자가 가지는 목표의 복잡성을 무시하고 어느 한쪽의 목표지향성만을 강조하여 목표지향성에 관한 다양한 연구들이 일관성 있는 결과를 도출하지 못했다고 주장하면서 3차원의 목표지향성 모델을 주장하였다. VandeWalle(1997)은 기존의 성과목표지향성이 '호의적인 판단과 평가를 추구하려는 욕구'와 '비호의적인 판단과 평가를 회피하려는 욕구'를 포함한다는 것을 발견하고 성과목표지향성을 증명목표지향성(proving goal orientation)과 회피목표지향성(avoiding goal orientation)으로 구분하여 목표지향성의 3차원 구조를 제안하였다. 증명목표지향성은 자신의 능력을 증명하고 다른 사람으로부터 호의적인 평가를 받고자 하는 지향성을 의미하며, 회피목표지향성은 부정적인 결과와 다른 사람으로부터 부정적인 판단을 회피하고자 하는 지향성을 의미한다(VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001). 최근에 Pintrich(2000)는 성취목표 유형에 접근과 회피의 구분을 적용한 논리의 연장선상에서 학습목표에도 접근과 회피의 구분을 적용해야 한다고 2x2 성취목표 구조를 제안하였다.

이처럼 목표지향성이 2차원으로 구성되어 있는지, 3차원으로 구성되어 있는지, 아니면 또 다른 구조를 갖는지에 대하여 학자들의 의견이 분분하다. VandeWalle 등(2001)의 통합분석 결과에 따르면, 증명목표지향성과 회피목표지향성 차원을 구분하는 것이 성과목표지향성의 예측력을 향상시켰다. 앞서 제시한 여러

연구들(Middlenton & Midgley, 1997; VandeWalle, 1997; VandeWalle et al., 2001)을 고려해볼 때, 목표지향성의 3차원 모델이 타당하다고 판단하여 본 연구에서도 목표지향성을 3차원(학습 목표지향성, 증명목표지향성, 회피목표지향성)으로 구분하여 다루고자 한다.

목표지향성의 선행변인에 대한 연구는 주로 교육학에서 이루어졌다. Ames(1992)는 상황적 단서가 목표지향성에 영향을 미친다는 것을 밝혔지만 개인의 기질적 특성이 목표지향성에 영향을 미친다는 연구는 매우 적은 실정이다. Yamawaki, Tchanz 및 Feick(2004)은 불안정한 자아존중감이 방어적 엄세주의에 영향을 미치기 때문에 목표추구에 부정적인 영향을 미친다고 보고했다. Klein과 Lee(2006)는 성격(성실성, 경험에 대한 개방성)이 학습목표지향성에 영향을 준다는 결과를 보고했다.

본 연구에서는 핵심자기평가가 지속학습활동에 영향을 미치는 과정에서 목표지향성의 매개 역할을 알아보기 전에 먼저 개인의 특성인 핵심자기평가가 동기적 요인인 목표지향성에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 핵심자기평가의 하위차원인 자아존중감과 자기효능감이 목표지향성에 미치는 영향을 알아본 연구(예, Yamawaki et al., 2004)는 있었으나 핵심자기평가라는 단일 개념이 목표지향성에 미치는 영향을 다룬 연구는 거의 없는 실정이다. Erez와 Judge(2001)는 핵심자기평가가 과업 동기에 영향을 준다는 결과를 보고하였다. 과업동기와 마찬가지로 목표지향성은 행동을 이끌어내는 동기적 요인이기 때문에 이 연구 결과로부터 핵심자기평가가 목표지향성에도 영향을 미칠 것이라고 추론할 수 있다. 또한 Judge, Bono, Erez 및 Locke(2005)는 자신에 대해 긍정적으로 지각하는 개인은 자신의 내적 가치와

부합하도록 목표를 추구하는 경향성이 크다는 것을 발견하였다.

핵심자기평가는 자신의 가치, 역량, 능력에 대한 평가이기 때문에 핵심자기평가가 높은 사람은 자신을 긍정적으로 평가하고 스스로 능력이 있다고 생각한다. 학습목표지향성은 숙련을 통해 능력을 확장하고 역량을 개발시키려는 지향성을 나타내므로 핵심자기평가가 높은 사람은 학습목표지향성이 높을 가능성이 크다. Creed, King, Hood, & McKenzie(2009)에 따르면, 학습목표지향성과 증명목표지향성을 지닌 개인은 성공의 가능성에 초점을 두며, 긍정적인 자극을 더 강하게 인지하고 도전정신이 강하다. 이와 같이 핵심자기평가가 높은 사람은 자신을 긍정적으로 평가하고 자신의 능력에 대한 신념이 있으므로 자신의 능력을 증명하고 다른 사람으로부터 호의적인 평가를 받고자 하는 증명목표지향성 또한 높을 가능성이 크다. Creed 등(2009)은 회피목표지향성을 지닌 개인은 실패의 가능성에 초점을 두며 부정적인 자극을 더 강하게 인지하고 다양성을 자신에게 위협을 주는 것으로 인식한다. 핵심자기평가가 높은 사람은 자신이 능력이 있고 자신의 능력에 대한 자신감이 있으므로 자신의 능력을 입증하고자 할 가능성이 큰 반면에 부정적인 결과를 회피하려고 할 가능성은 적을 것이다. 즉, 핵심자기평가가 높은 사람일수록 회피목표지향성은 낮을 가능성이 있다. 따라서 이러한 연구들과 추론들을 토대로 다음과 같은 가설들을 도출하였다.

**가설 1.** 핵심자기평가는 목표지향성과 관계가 있을 것이다.

**가설 1-1.** 핵심자기평가는 학습목표지향성과 정(+)적인 관계가 있을 것이다.

**가설 1-2.** 핵심자기평가는 증명목표지향성과 정(+)적인 관계가 있을 것이다.

**가설 1-3.** 핵심자기평가는 회피목표지향성과 부(-)적인 관계가 있을 것이다.

## 지속학습활동

변화하는 조직에 적응하고 직무수행에서 탁월성을 나타내기 위해서는 지속적으로 정보를 파악하고 새로운 기술을 습득해야 할 필요가 있다. 이러한 변화의 맥락에서 지속학습활동의 중요성이 부각되고 있다. 지속학습활동(continuous learning activity)은 변화하는 조직 환경에서 새로운 지식과 기술을 개발하기 위해 계획하고, 학습하고, 새로운 지식과 기술을 적용하는 과정을 의미한다(London & Mone, 1999). 변화하는 환경에서 조직이 경쟁우위를 지니기 위해서 지속학습활동이 중요하다. 하지만 지속학습활동은 비교적 최근에 생겨난 개념이기 때문에 정의가 명확하게 확립되어 있지 않다. 지속학습활동과 유사한 개념으로는 자기주도 학습과 자발적 학습을 들 수 있다. Birdi, Allan 및 Warr(1997)는 지속학습활동을 다른 유사 개념과 구분하기 위해서 다섯 가지 차원을 들어 설명하였다. 지속학습활동은 1) 자발적으로 나타나며, 2) 공식적인 활동에서부터 비공식적인 활동까지를 포함하며, 3) 현재/미래지향적이고, 4) 직무 영역에서부터 비직무 영역에까지의 관심을 포함하며, 5) 직무시간 내/외에서 시행하는 활동이다. 이처럼 지속학습활동은 성공적인 직무수행에 필요한 지식, 기술, 능력을 학습하는 공식적인 교육은 물론이고 직무 외에서 실시되는 교육에 대한 참여까지 포함하는 광범위한 개념이다.

지속학습활동은 개인(worker), 업무(work), 학

습내용(learning content)의 측면으로 범주화 할 수 있다(Birdi, et al., 1997; London & Mone, 1999; Maurer & Tarulli, 1994). 개인(worker) 측면에서 지속학습활동은 현재 상태와 바라는 수준 간의 차이와 관련된 정보를 수집하는 과정이다. 업무(work) 측면에서 지속학습활동은 경험을 통해 배우는 과정이다. 자신의 직무뿐만 아니라 역할 이외의 업무를 수행함으로써 자신의 직무를 수행하는데 필요한 지식이나 기술을 습득하고 더 나아가 자신의 직무 이외의 지식이나 기술을 향상시킬 수 있다. 학습내용의 측면에서 지속학습활동은 자기의 경력개발과 직무에서의 성장에 도움이 되는 교육 프로그램에 참여하는 활동이다(London & Mone, 1999). 시간관리 교육이나 리더십 교육과 같이 조직에서 제공하는 교육에 참여하는 것뿐만 아니라 자신의 역량개발과 직무에서의 성장에 도움이 되는 외부 프로그램을 찾아서 자발적으로 참여하는 것 또한 지속학습활동이라고 할 수 있다.

이러한 지속학습활동은 자신을 개발하고 학습하는 것과 높은 관련성을 지니고 있다. 자신을 개발하고 학습하고자 하는 동기는 학습 목표지향성으로 간주할 수 있고, 자신의 능력을 증명하고 다른 사람으로부터 호의적인 평가를 받고자 하는 동기는 증명목표지향성으로 개념화할 수 있다. 또한 부정적인 결과와 다른 사람으로부터 부정적인 판단을 회피하고자 하는 동기는 회피목표지향성과 동일한 개념으로 간주할 수 있다.

목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에 대한 연구는 아니지만, Bell과 Kozlowski(2002)는 학습목표지향성이 학습에 대한 자기효능감과 학습과정에 깊게 관여하고 기존의 지식과 경험을 새로운 정보와 통합하는 능력에 정적인

영향력을 미친다는 것을 밝혔다. 그리고 성과 목표지향성은 학습과정에 깊게 관여하고 기존의 지식과 경험을 새로운 정보와 통합하는 능력에만 부적적인 영향력을 미친다는 것을 경험적 자료를 통해 밝혔다. 하지만 그들의 연구에서는 목표지향성을 3차원 구조가 아니라 학습목표지향성과 성과목표지향성으로 구분한 2차원 구조를 이용했다. 이 연구가 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 직접적으로 다루지는 않았지만, 이 연구결과를 바탕으로 학습목표지향성과 증명목표지향성이 높은 사람들은 도전적이고 새로운 상황에 적절히 대처하고 자신의 역량을 개발하고자 하려는 경향이 크므로 지속학습활동을 더 많이 할 것이라고 추론할 수 있다. 하지만 회피목표지향성이 높은 사람들은 부정적인 결과나 판단을 피하려고만 하기 때문에 직무경험으로부터 학습하고 자기개발과 직무상의 성장에 도움이 되는 학습활동을 적게 할 것이라고 예상할 수 있다. 이러한 연구와 추론을 바탕으로 다음과 같은 가설들을 도출하였다.

**가설 2.** 목표지향성은 지속학습활동과 관계가 있을 것이다.

**가설 2-1.** 학습목표지향성은 지속학습활동과정(+적인 관계)이 있을 것이다.

**가설 2-2.** 증명목표지향성은 지속학습활동과정(+적인 관계)이 있을 것이다.

**가설 2-3.** 회피목표지향성은 지속학습활동과 부(-적인 관계)가 있을 것이다.

#### 목표지향성의 매개효과

핵심자기평가는 자아존중감, 일반화된 자기효능감, 내재적 통제위치, 정서적 안정성의 특

성을 포함하는 개념으로 최근에 소개되었기 때문에 연구가 많이 이뤄지지 않았다. 현재까지 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 직접적인 관계를 알아본 연구는 없었으므로, 핵심자기평가의 하위 차원들이 학습활동에 미치는 영향을 살펴봄으로써 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계에 대해 간접적으로 추론할 수 있을 것이다. Klein과 Lee(2002)는 자기효능감이 교육프로그램 과정동안 학습에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 그 결과, 자기효능감은 교육 프로그램 과정 전반에 걸친 학습행동에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 발견하였다. Johnson, Johnson 및 Taylor(1993)는 뛰어난 능력이 있다고 믿는 자아존중감이 높은 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 학습의 성취가 더 높다는 것을 밝혔다. 백미숙과 이성근(2001)은 학습자의 내적 혹은 외적 통제소재가 학업 성취도에 미치는 영향을 연구하여 내적 통제소재를 지닌 학습자가 외적 통제소재를 지닌 학습자보다 학습 성취도가 더 높다는 것을 밝혔다. 이러한 연구들은 핵심자기평가의 하위 특성에 관한 연구들이었지만 네 가지 특성은 높은 상관관계를 나타내며 특성 간에 높은 수렴타당도를 나타낸다(Judge et al., 2002; Judge et al., 2004). 따라서 핵심자기평가가 지속학습활동과 관련성을 지닐 것이라고 간접적으로 추론할 수 있다.

현재까지 핵심자기평가가 지속학습활동에 직접적으로 영향을 미친다는 연구가 없었을 뿐만 아니라 이러한 관계에 대한 목표지향성의 매개 역할을 알아본 연구도 없었다. 따라서 본 연구는 핵심자기평가, 목표지향성, 지속학습활동 간의 연결 관계를 다루는 첫 번째 시도라고 볼 수 있다. 본 연구에서는 핵심자기평가가 지속학습활동에 직접적으로 영향을

미치기보다는 목표지향성을 거쳐서 간접적으로 영향을 미칠 것으로 가정하여 목표지향성의 매개효과를 알아보고자 한다. 즉, 개인의 특성인 핵심자기평가가 개인의 동기요인인 목표지향성에 영향을 미치고, 목표지향성은 개인의 행동인 지속학습활동에 영향을 미칠 것이라고 가정하였다. 핵심자기평가가 높은 개인, 다시 말해 자신을 긍정적으로 평가하는 개인은 자신의 능력에 대해 자신감을 갖고 있기 때문에 도전적인 상황에서 자신의 능력을 발휘하여 역량을 개발하고 목표를 성취하고자 하는 학습목표지향성과 증명목표지향성이 높게 나타날 가능성이 크지만, 역량을 개발하기보다 부정적인 결과나 판단을 회피하고자 하는 회피목표지향성은 낮게 나타날 가능성이 있다. 그리고 긍정적인 핵심자기평가에 의해 유발된 높은 학습목표지향성과 증명목표지향성은 새로운 환경에서 요구되는 지식 및 기술을 습득하려는 지속학습활동을 더 적극적으로 하는 결과를 초래할 가능성이 크다. 반면, 부정적인 핵심자기평가에 의해 유발된 높은 회피목표지향성은 개인으로 하여금 현 상태에서 나쁜 평가나 판단을 받게 되는 것을 피하도록 하여 결과적으로 지속학습활동을 할 가능성이 적을 것이다. 이러한 추론을 토대로 목표지향성의 매개효과에 관하여 다음과 같은 가설들을 도출하였다.

**가설 3.** 목표지향성은 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 매개할 것이다.

**가설 3-1.** 학습목표지향성은 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 매개할 것이다.

**가설 3-2.** 증명목표지향성은 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 매개할 것이다.

**가설 3-3.** 회피목표지향성은 핵심자기평가와

지속학습활동 간의 관계를 매개할 것이다.

### 상사 지원의 조절효과

상사의 지원은 상사가 조직구성원에게 지원과 격려를 해주고 관심을 얼마나 기울이는지에 대한 조직구성원의 지각을 의미한다(Burke, Chester, & Amy, 1992). 상사의 지원은 부하직원의 업무수행이나 조직생활에 관한 상담, 필요한 정보나 피드백 제공, 격려와 인정의 행동을 포함한다(Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost, & Roberts, 2003). 조직구성원의 어떤 행동에 대하여 지원을 제공하느냐에 따라 상사의 지원을 구성하는 요소가 다를 수 있다. 부하직원의 수행을 향상시키기 위한 상사의 지원은 직무를 수행하는데 핵심적인 자원(장비, 훈련 등)을 제공하는 것을 의미하고, 부하직원의 경력과 조직몰입을 향상시키기 위한 상사의 지원은 부하직원의 경력개발을 촉진시키는 활동을 장려하고, 멘토 역할을 하고, 핵심적인 피드백을 지속적으로 제공하는 것을 의미한다(Babin & Boles, 1996; Kidd & Smewing, 2001). 본 연구에서는 상사 지원이 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절하는지를 알아보는 데 목적이 있기 때문에 부하직원의 학습행동에 대한 상사의 지원에 초점을 둘 것이다. 부하직원의 교육 및 학습 과정에 대한 상사의 지원은 부하가 교육 프로그램에 참여할 수 있도록 일정을 재조정하거나 교육에 참여하도록 권장하거나 교육 프로그램에 관해 이야기를 나누는 행동을 의미한다(Tannenbaum, 1997).

가설 2-1과 가설 2-2에서 학습목표지향성과 증명목표지향성이 높은 사람은 지속학습활동을 더 적극적으로 할 것이라고 가정하였다.

하지만 상사 지원이라는 환경적 요인을 고려하면 이러한 정적 관계의 강도가 달라질 수 있다고 예상할 수 있다. 상사가 부하의 지속학습활동을 적극적으로 지원하고 권장하는 환경 속에서는 부하 모두가 타의(상사 요인)에 의해서 지속학습활동을 할 가능성이 커지므로 개인의 동기적 요인인 학습목표지향성과 증명목표지향성에서의 개인차가 지속학습활동에 미치는 영향력이 줄어들 가능성이 크다. 따라서 상사의 지원이 많은 환경에서는 학습목표지향성이나 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 약화될 수 있다. 반면에 상사의 지원이 적은 환경 속에서는 개인차 변인인 학습목표지향성과 증명목표지향성이 지속학습활동에 더 강한 영향력을 미칠 수 있다. 따라서 상사의 지원이 적은 환경에서는 학습목표지향성이나 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 더 높아질 가능성이 있다.

가설 2-3에서는 회피목표지향성이 높은 사람은 지속학습활동을 더 적게 할 것이라고 예상하였다. 하지만 위와 마찬가지로 상사 지원이라는 환경적 요인을 고려하면 이러한 부적 관계의 강도가 달라질 수 있다고 예상할 수 있다. 상사가 부하의 지속학습활동을 적극적으로 지원하고 권장하는 환경 속에서는 부하들이 자의보다는 타의(상사)에 의해서 지속학습활동을 할 가능성이 커지므로 개인의 동기적 요인인 회피목표지향성에서의 개인차가 지속학습활동에 미치는 영향력이 줄어들 가능성이 크다. 따라서 상사의 지원이 많은 환경에서는 회피목표지향성과 지속학습활동 간의 부적 관계가 약화될 수 있다. 반면에 상사의 지원이 적은 환경 속에서는 개인차 변인인 회피목표지향성이 지속학습활동에 더 강한 영향력을 미칠 수 있다. 따라서 상사의 지원이 적은



환경에서는 회피목표지향성과 지속학습활동 간의 부적 관계가 더 높아질 가능성이 있다. 이러한 추론을 근거로 다음과 같은 가설들을 도출하였다.

**가설 4.** 상사의 지원은 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절할 것이다.

**가설 4-1.** 상사의 지원은 학습목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절할 것이다. 구체적으로, 상사의 지원이 많을수록 학습목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 더 약하게 나타날 것이다.

**가설 4-2.** 상사의 지원은 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절할 것이다. 구체적으로, 상사의 지원이 많을수록 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 더 약하게 나타날 것이다.

**가설 4-3.** 상사의 지원은 회피목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절할 것이다. 구체적으로, 상사의 지원이 많을수록 회피목표지향성과 지속학습활동 간의 부적 관계가 더 약하게 나타날 것이다.

이상의 가설들에서 제시한 변인들 간의 관계를 그림 1에 제시하였다.

## 방 법

### 조사대상

본 연구의 자료 수집을 위해 기업(대기업 및 중소기업)에 근무하는 종업원들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 총 350부의 설문지를 배포하여 총 299부를 회수하였다(회수율 85.4%). 수집된 설문지 가운데 상당수 문항에 응답을 하지 않았거나 불성실하게 응답한 4부를 제거하여 최종적으로 295부를 분석에 사용하였다. 분석에 포함된 조사대상의 인구통계학적 특성을 살펴보면, 전체 295명 중 남성이 172명(58.3%), 여성이 123명(41.7%)로 남성이 여성보다 더 많은 비율을 차지하였다. 연령대를 살펴보면 20대 91명(30.8%), 30대 138명(46.8%), 40대 49명(16.6%), 50대 이상 17명(5.8%)으로 20~30대가 거의 대부분을 차지했다. 근무기간은 2개월부터 29년까지의 분포를 나타냈으며, 평균 근무기간은 68.6개월(표준편차 72.6개월)이었다. 직급은 사원급 120명(40.7%), 대리급 47명(15.9%), 과장급 48명(16.3%), 차장급 34명(11.5%), 부장급 19명(6.4%), 임원급 6명(2%), 기타 21명(7.1%)이었다. 직종별 분포를 보면 관리 및 지원직이 117

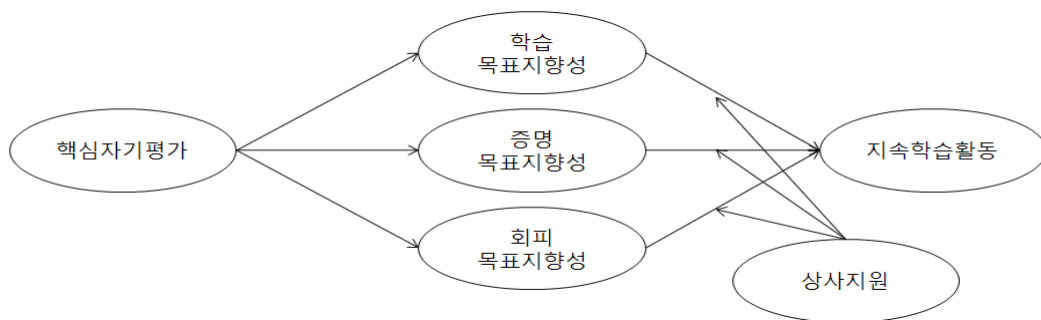


그림 1. 연구모형

명(39.7%), 영업직과 연구/개발직 각 59명(20%), 기술/생산직이 20명(6.8%), 기타 직종이 40명(13.5%)이었다.

### 측정 도구

#### 핵심자기평가

핵심자기평가를 측정하기 위하여 이동하와 탁진국(2008)의 12개 문항을 사용하였다. 핵심자기평가는 자아존중감, 일반화된 자기효능감, 내재적 통제위치, 정서적 안정성으로 구성되어 있는 개인의 특성을 나타내는 단일 구성개념이다. 본 연구에서는 개인의 특성인 핵심자기평가를 측정하기 위해 각 문항에 동의하는 정도에 따라 1(전혀 그렇지 않다)부터 5(매우 그렇다)까지 리커트 5점 척도 상에 평정하도록 하였다. 문항의 예는 ‘인생에서 성공하리라는 자신감이 있다.’, ‘나의 삶에서 일어날 수 있는 일에 대해 스스로 결정할 수 있다.’ 등이다. 내적일관성 신뢰도 계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .83이었다.

#### 목표지향성

목표지향성을 측정하기 위해 정성훈과 유태용(2008)의 연구에서 사용한 학습목표지향성 5개 문항, 증명목표지향성 4개 문항, 회피목표지향성 4개 문항을 사용하였다. 학습목표지향성의 문항은 ‘나는 새로운 기술을 배울 수 있는 도전적이고 어려운 과업을 즐긴다.’, ‘위험을 감수하더라도 나의 업무 능력을 개발하는 것이 내게는 더 중요하다.’ 등으로 구성되어 있고, 증명목표지향성의 문항은 ‘동료들보다 내가 더 잘한다는 것을 다른 사람들에게 보여주고 싶다.’, ‘직장에서 다른 사람들이 내가 얼마나 잘하고 있는지 알아차리게 된다면 나는

매우 즐거운 것이다.’ 등으로 구성되어 있고, 회피목표지향성의 문항은 ‘내가 잘하지 못할 것 같은 업무상황은 회피하는 편이다.’, ‘새로운 업무를 통해 새로운 기술을 배우는 것보다 그 일을 맡은 후 안 좋은 결과로 인해 내 능력이 낮게 비춰질 수 있는 상황을 피하는 것이 더 중요하다.’ 등으로 구성되어 있다. 모든 문항을 리커트 5점 척도로 측정하였으며, 학습, 증명, 회피목표지향성의 내적일관성 신뢰도 계수는 각각 .87, .77, .82이었다.

#### 지속학습활동

지속학습활동은 김태홍(2008)의 문항을 사용하였다. 지속학습활동 문항은 교육 및 훈련 프로그램에 참여, 자신의 스킬에 대한 평가, 직무경험에 대한 빈도를 측정하는 13개 문항으로 구성되어 있으며 각 문항에 대해서 ‘지난 6개월 동안’ 지속학습활동을 한 빈도를 측정하였다. 김태홍(2008)은 지속학습활동을 1(전혀 없다)에서 5(매우 많다)까지 리커트 5점 척도를 사용하여 측정했으나 본 연구에서는 척도 상에 실제 빈도수를 추가하여 더 정확한 행동 빈도를 측정하기 위하여 척도 상에 1은 0번, 2는 1번 정도, 3은 2~3번 정도, 4는 4~5번 정도, 5는 6번 이상으로 빈도수를 제시했다. 문항의 예로는 지난 6개월 동안 ‘업무에 필요한 새로운 지식이나 기술을 배우기 위해서 회사에서 제공하는 교육 프로그램 또는 강좌에 참가했다.’, ‘업무에 대한 성과 및 필요한 지식이나 기술에 대한 피드백을 상사에게 요청했다.’, ‘다양한 업무를 경험해 보기 위해서 다른 사람들과 업무를 바꾸어서 해 본적이 있다.’ 등이 있다. 지속학습활동의 내적일관성 신뢰도 계수는 .87이었다.

### 상사 지원

본 연구에서는 상사의 지원을 부하직원의 학습행동에 대한 지원을 중심으로 측정하였다. 김재훈(2002)이 개발한 7개 문항과 정현과 탁진국(2005)이 개발한 멘터역할 척도 중 ‘능력 개발 및 지원 요인’과 관련된 9개 문항으로부터 부하의 학습행동에 대한 상사 지원과 관련된 문항만을 선정하여 본 연구의 맥락에 맞게 수정하여 총 8개의 문항으로 상사 지원을 측정하였다. 문항의 예로는 ‘나의 상사는 자기개발 프로그램에 참가하는 것에 대해 적극 지지해 준다.’, ‘나의 상사는 꾸준히 자기개발을 할 수 있는 조건과 기회를 부여한다.’, ‘나의 상사는 자기개발 프로그램에서 학습한 것들에 대해 내게 긍정적인 관심을 보여준다.’ 등이 있다. 상사 지원의 내적일관성 신뢰도 계수는 .93이었다.

### 분석방법

본 연구에 사용된 변인들 간의 관계를 알아보기 위해 SPSS 12.0 프로그램을 사용하였다. 또한 매개변인으로 사용된 목표지향성이 학습 목표지향성, 증명목표지향성, 회피목표지향성의 세 가지 요인으로 서로 변별되는지를 확인하기 위해 LISREL 8.72를 이용하여 확인적 요

인분석을 실시하였다. 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계에서 목표지향성의 매개 역할을 알아보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 분석 방법을 사용하였으며, 매개변인에 의한 간접적 효과에 대한 직접적인 검증을 위해 Sobel(1982) 검증을 추가적으로 실시하였다. 마지막으로 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에서 상사 지원의 조절효과를 검증하기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하였다.

## 결 과

### 목표지향성에 대한 확인적 요인분석

앞에서 언급했듯이 목표지향성이 몇 개의 요인으로 구성되어 있는지에 대하여 학자들 간의 의견이 일치되고 있지 않다. 본 연구에서는 Vandewalle(1997)이 주장한 것처럼 목표지향성이 학습목표지향성, 증명목표지향성, 회피목표지향성의 세 가지 요인으로 변별되는지 아니면 Dweck(1986)이 주장한 것처럼 학습목표지향성과 성과목표지향성의 두 가지 요인으로 구성되어 있는지를 알아보기 위해 먼저 확인적 요인분석을 실시하였다. 먼저 목표지향성을 학습목표지향성, 증명목표지향성, 회피목표

표 1. 목표지향성의 3요인 모형과 2요인 모형에 대한 부합도 지수

모형	부합도 지수					
	$\chi^2$	df	RMSEA	CFI	NNFI	GFI
연구모형(3요인)	166.20	62	.07	.96	.95	.92
경쟁모형(2요인)	885.77	64	.21	.78	.73	.68

주. RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation, NNFI=Non-Normed Fit Index, CFI=Comparative Fit Index, GFI=Goodness of Fit Index,

지향성의 3요인으로 보는 연구모형과 학습목표지향성과 성과목표지향성(본 연구에서는 증명목표지향성과 회피목표지향성의 문항을 모두 성과목표지향성으로 설정)의 2요인으로 보는 경쟁모형을 설정하여 두 모형 간의 부합도 지수를 비교하였다. 표 1에 제시한 것처럼 모형에 대한 부합도 지수로서 RMSEA, CFI, NNFI, GFI를 알아본 결과, 3요인 모형은 RMSEA=.07, CFI=.96, NNFI=.95, GFI=.92로 나타나 적절한 모형이라고 판단할 수 있다. 이에 비해 2요인 모형은 RMSEA=.21, CFI=.78, NNFI=.73, GFI=.68로 나타나 모든 부합도 지수에서 좋은 모형의 일반적 준거를 충족시키지 못했다. 이러한 결과는 3요인 모형이 2요인 모형보다 더 적절하다는 것을 의미한다.

측정 변인들의 기술 통계치 및 상호 상관

본 연구에 포함된 측정변인들의 평균, 표준

편차, 상호상관을 표 2에 제시하였다. 핵심자기평가는 학습목표지향성( $r=.50, p<.01$ ), 증명목표지향성( $r=.20, p<.01$ ), 회피목표지향성( $r=-.57, p<.01$ )과 유의한 상관을 나타내었다. 따라서 핵심자기평가가 학습목표지향성과 증명목표지향성과 정적인 관련성을 지닐 것이라고 예측한 가설 1-1, 가설 1-2가 지지되었고, 회피목표지향성과 부적인 관련성을 지닐 것이라고 예측한 가설 1-3이 지지되었다. 목표지향성과 지속학습활동 간의 관련성을 보면, 학습목표지향성( $r=.44, p<.01$ ), 증명목표지향성( $r=.32, p<.01$ ), 회피목표지향성( $r=-.19, p<.01$ )은 지속학습활동과 유의한 상관을 나타내었다. 따라서 학습목표지향성과 증명목표지향성이 지속학습활동과 정적인 관련성을 지닐 것이라고 예측한 가설 2-1, 가설 2-2가 지지되었으며, 회피목표지향성이 지속학습활동과 부적인 관련성을 지닐 것이라고 예측한 가설 2-3이 지지되었다.

표 2. 측정변인들의 평균, 표준편차, 상호상관

변인	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 핵심자기평가	(.83)							
2. 학습목표지향성	.50**	(.87)						
3. 증명목표지향성	.20**	.40**	(.77)					
4. 회피목표지향성	-.57**	-.44**	.01	(.82)				
5. 지속학습활동	.30**	.44**	.32**	-.19**	(.87)			
6. 상사지원	.13*	.14*	.06	-.07	.28**	(.93)		
7. 성별	-.21**	-.23**	-.12*	.03	-.15*	-.07	-	
8. 연령	.10	.06	.07	.04	.12*	.04	-.29**	-
평균(M)	3.46	3.54	3.70	2.56	2.89	3.26	1.42	36.42
표준편차(SD)	.47	.63	.57	.68	.64	.71	.50	8.03

N=295, \*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ ,

주. 대각선 괄호 안의 값은 신뢰도 계수를 나타냄. 성별은 남자=1, 여자=2로 코딩함.

목표지향성의 매개효과

학습목표지향성, 증명목표지향성, 회피목표지향성이 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 매개하는지를 알아보기 위하여 핵심자기평가를 예측변인으로 하고 학습목표지향성, 증명목표지향성, 회피목표지향성을 매개변인으로 하고, 지속학습활동을 종속변인으로 하여 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 방식에 따라 매개효과 검증을 실시하였다. 성별, 연령과 같은 인구통계학적 변인들이 미치는 영향을 통제하기 위하여 각 분석에서 1단계에 인구통계학적 변인을 투입하였다.

표 3에서 보듯이, 먼저 학습목표지향성의 경우 학습목표지향성에 대한 핵심자기평가의 회귀계수( $\beta=.479, p<.001$ ), 지속학습활동에 대한 학습목표지향성의 회귀계수( $\beta=.428, p<$

.001), 지속학습활동에 대한 핵심자기평가의 회귀계수( $\beta=.277, p<.001$ )가 모두 통계적으로 유의하였다. 학습목표지향성에 대한 핵심자기평가의 회귀계수가 유의하다는 것과 지속학습활동에 대한 학습목표지향성의 회귀계수가 유의하다는 것은 각각 가설 1-1과 가설 2-1을 다시 한 번 지지하는 결과이다. 지속학습활동을 예측하기 위한 회귀분석에 핵심자기평가와 학습목표지향성을 동시에 투입하여 학습목표지향성의 효과를 통제했을 때, 지속학습활동에 대한 핵심자기평가의 회귀계수( $\beta=.094, n.s.$ )가 유의하지 않았다. 이러한 결과로부터 학습목표지향성은 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계에서 완전 매개역할을 한다는 것을 알 수 있다. 학습목표지향성에 의한 간접적 효과(핵심자기평가가 학습목표지향성을 통해 지속학습활동에 미치는 효과)에 대한 검증을 위해

표 3. 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계에서 목표지향성의 매개효과

예측변인(A)	매개변인(B)	종속변인(C)	분석	경로	표준화 회귀계수
핵심자기 평가	학습목표 지향성	지속학습 활동	1	A→B	.479***
			2	B→C(A통제)	.428***
			3	A→C	.277***
			4	A→C(B통제)	.094
핵심자기 평가	증명목표 지향성	지속학습 활동	1	A→B	.206**
			2	B→C(A통제)	.310***
			3	A→C	.277***
			4	A→C(B통제)	.222***
핵심자기 평가	회피목표 지향성	지속학습 활동	1	A→B	-.588***
			2	B→C(A통제)	-.186**
			3	A→C	.277***
			4	A→C(B통제)	.249***

N=295, \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

Sobel 검증을 실시한 결과, 유의한 Z값( $Z=5.18$ ,  $p<.001$ )을 보였다. 따라서 학습목표지향성이 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 매개할 것이라는 가설 3-1이 지지되었다.

증명목표지향성의 경우 증명목표지향성에 대한 핵심자기평가의 회귀계수( $\beta=.206$ ,  $p<.05$ ), 지속학습활동에 대한 증명목표지향성의 회귀계수( $\beta=.310$ ,  $p<.001$ ), 지속학습활동에 대한 핵심자기평가의 회귀계수( $\beta=.277$ ,  $p<.001$ )가 모두 통계적으로 유의하였다. 증명목표지향성에 대한 핵심자기평가의 회귀계수가 유의하다는 것과 지속학습활동에 대한 증명목표지향성의 회귀계수가 유의하다는 것은 각각 가설 1-2와 가설 2-2를 다시 한 번 지지하는 결과이다. 지속학습활동을 예측하기 위한 회귀분석에 핵심자기평가와 증명목표지향성을 동시에 투입하여 증명목표지향성의 효과를 통제했을 때 핵심자기평가의 회귀계수( $\beta=.222$ ,  $p<.001$ )는 유의하였지만 통제하기 전보다 그 크기가 줄어들었으므로 증명목표지향성은 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 부분적으로 매개한다는 것을 알 수 있다. 증명목표지향성에 의한 간접적 효과(핵심자기평가가 증명목표지향성을 통해 지속학습활동에 미치는 효과)에 대한 검증을 위해 Sobel 검증을 실시한 결과, 유의한 Z값( $Z=2.52$ ,  $p<.05$ )을 보였다. 따라서 증명목표지향성이 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 매개할 것이라는 가설 3-2가 지지되었다.

마지막으로 회피목표지향성의 경우 회피목표지향성에 대한 핵심자기평가 회귀계수( $\beta=-.588$ ,  $p<.001$ ), 지속학습활동에 대한 회피목표지향성의 회귀계수( $\beta=-.186$ ,  $p<.05$ ), 지속학습활동에 대한 핵심자기평가의 회귀계수( $\beta=.277$ ,  $p<.001$ )가 모두 통계적으로 유의하게

나타났다. 회피목표지향성에 대한 핵심자기평가의 회귀계수가 유의하다는 것과 지속학습활동에 대한 회피목표지향성의 회귀계수가 유의하다는 것은 각각 가설 1-3과 가설 2-3을 다시 한 번 지지하는 결과이다. 지속학습활동을 예측하기 위한 회귀분석에 핵심자기평가와 회피목표지향성을 동시에 투입하여 회피목표지향성의 효과를 통제했을 때 핵심자기평가의 회귀계수( $\beta=.249$ ,  $p<.001$ )는 여전히 유의하게 나타났지만 회피목표지향성을 통제하기 전보다 줄어들었으므로 회피목표지향성이 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 부분적으로 매개한다는 것을 알 수 있다. 회피목표지향성에 의한 간접적 효과(핵심자기평가가 회피목표지향성을 통해 지속학습활동에 미치는 효과)에 대한 검증을 위해 Sobel 검증을 실시한 결과, 유의한 Z값( $Z=3.17$ ,  $p<.01$ )을 보였다. 따라서 회피목표지향성이 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 매개할 것이라는 가설 3-3이 지지되었다.

#### 상사 지원의 조절효과

목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에 있어서 상사 지원의 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 먼저 학습목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에 대한 상사 지원의 조절효과를 검증하였다. 지속학습활동에 영향을 미칠 것으로 판단되는 인구통계학적 변인의 효과를 통제하기 위하여 이러한 변인들을 1단계에 투입하고, 2단계에서는 예측변인인 학습목표지향성과 상사 지원을 투입하였으며 3단계에서는 두 예측변인의 상호작용항을 투입하였다. 표 4에서 보듯이, 2단계에서 지속학습활동에 대한 학습목표지향성

표 4. 학습목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에 대한 상사 지원의 조절효과

단계	변인	지속학습활동		
		$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<u>인구통계학 변인</u>		.027**		
1	성별	-.123*		
	연령	.088		
	근무기간	-.015		
2	학습목표지향성	.400***	.244***	.217***
	상사 지원	.212***		
3	학습목표지향성×상사 지원	.003	.244***	.000

N=295, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

의 회귀계수( $\beta = .400, p < .001$ )와 상사 지원의 회귀계수( $\beta = .212, p < .001$ )는 유의했으나 3단계에서 학습목표지향성과 상사 지원의 상호작용항을 투입하였을 때  $R^2$ 의 증분( $\Delta R^2 = .000, n.s.$ )이 유의하지 않았다. 따라서 상사 지원이 학습목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절할 것이라는 가설 4-1은 지지되지 않았다.

다음으로 증명목표지향성과 지속학습활동

간의 관계에 대한 상사 지원의 조절효과를 검증하였다. 지속학습활동을 종속변인으로 하고 지속학습활동에 영향을 미칠 것으로 판단되는 인구통계학적 변인들을 1단계에 투입하고, 2단계에서는 예측변인인 증명목표지향성과 상사 지원을 투입하였으며 3단계에서는 두 예측변인의 상호작용항을 투입하였다. 표 5에서 보듯이, 지속학습활동에 대한 증명목표지향성

표 5. 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에 대한 상사 지원의 조절효과

단계	변인	지속학습 활동		
		$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
<u>인구통계학 변인</u>		.027**		
1	성별	-.123*		
	연령	.088		
	근무기간	-.015		
2	증명목표지향성	.297***	.181***	.154***
	상사 지원	.247***		
3	증명목표지향성×상사 지원	-.111*	.193***	.012*

N=295, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

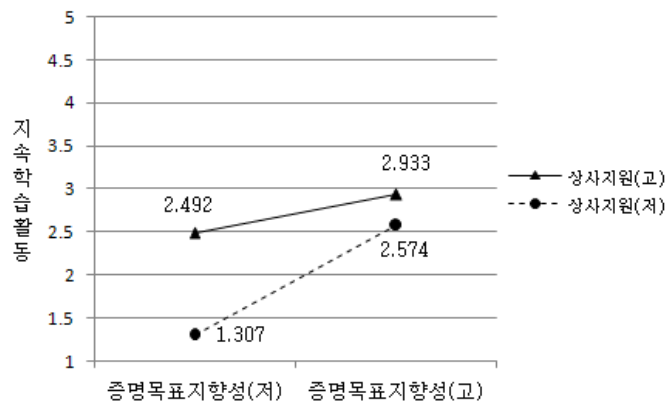


그림 2. 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에서 상사 지원의 조절효과

( $\beta=.297, p<.001$ )과 상사 지원( $\beta=.247, p<.001$ )의 주효과가 유의했으며 증명목표지향성과 상사 지원의 상호작용항을 투입하였을 때  $R^2$ 의 증분( $\Delta R^2=.012, p<.05$ )이 유의하게 나타났다. 이러한 결과는 상사 지원이 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절한다는 것을 의미한다. 그림 2는 지속학습활동에 대한 증명목표지향성과 상사 지원 간의 상호작용효과를 구체적으로 알아보기 위해 상사 지원 값을

평균  $\pm 1SD$ 를 기준으로 높은 수준과 낮은 수준으로 하여 구분하여 그래프로 나타낸 것이다. 그림 2에서 보듯이, 상사 지원이 낮을 때 보다 높을 때 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 더 약하게 나타났다. 따라서 상사의 지원이 많을수록 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 더 약하게 나타날 것이라는 가설 4.2가 지지되었다.

마지막으로 회피목표지향성과 지속학습활동

표 6. 회피목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에 대한 상사 지원의 조절효과

단계	변인	지속학습 활동		
		$\beta$	$R^2$	$\Delta R^2$
	인구통계학 변인		.027**	
1	성별	-.123*		
	연령	.088		
	근무기간	-.015		
2	회피목표지향성	-.166*	.123***	.096***
	상사 지원	.250***		
3	회피목표지향성×상사 지원	.086	.130***	.007

$N=295, *p<.05, **p<.01, ***p<.001$



간의 관계에 대한 상사 지원의 조절효과를 검증하였다. 지속학습활동에 영향을 미칠 것으로 판단되는 인구통계학적 변인들을 1단계에 투입하고, 2단계에서는 예측변인인 회피목표지향성과 상사 지원을 투입하였으며 3단계에서는 두 예측변인의 상호작용항을 투입하였다. 표 6에서 보듯이, 2단계에서 지속학습활동에 대한 회피목표지향성의 회귀계수( $\beta = -.166, p < .05$ )와 상사 지원의 회귀계수( $\beta = .250, p < .001$ )는 유의했으나 3단계에서 회피목표지향성과 상사 지원의 상호작용항을 투입하였을 때  $R^2$ 의 증분( $\Delta R^2 = .007, n.s.$ )이 유의하지 않았다. 따라서 상사 지원이 회피목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절할 것이라는 가설 4-3은 지지되지 않았다.

## 논 의

본 연구에서는 개인의 핵심자기평가가 목표지향성과 관련되어 있고, 목표지향성은 새로운 기술이나 지식을 학습하는 지속학습활동과 관련되어 있고, 목표지향성이 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 매개한다는 것을 검증하였다. 그리고 상사의 지원이 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에서 조절효과를 갖는지를 검증하였다. 연구 결과에 따르면, 핵심자기평가는 학습목표지향성, 증명목표지향성과 정적인 관계를 지니고 회피목표지향성과는 부적인 관계를 지니는 것으로 나타났다. 학습목표지향성과 증명목표지향성은 지속학습활동과 정적인 관계를 보였고 회피목표지향성은 지속학습활동과 부적인 관계를 나타내었다. 그리고 학습목표지향성은 핵심자기평가가 지속학습활동에 영향을 미치는 과정에서 완전

매개 역할을 하는 것으로 나타났으며, 증명목표지향성과 회피목표지향성은 부분 매개 역할을 하는 것으로 나타났다. 마지막으로 상사 지원은 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 조절하였다.

이 연구는 다음과 같은 몇 가지 학문적 의의를 지니고 있다. 첫째, 핵심자기평가가 목표지향성과 관련이 있다는 결과는 자아존중감을 지니고 자신의 능력에 대해 자신감을 갖고 스스로 모든 일을 통제할 수 있다고 믿는 개인일수록 학습을 통해 자신의 능력을 발전시키고자 하는 동기(학습목표지향성)나 자신의 능력을 증명하고 다른 사람으로부터 호의적인 평가를 받고자 하는 동기(증명목표지향성)를 더 강하게 지니고 있고, 부정적인 결과를 회피하고자 하는 동기(회피목표지향성)를 덜 지니고 있다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 핵심자기평가를 구성하고 있는 하위 차원으로 여겨지는 자아존중감과 자기효능감이 목표지향성과 관련이 있다는 것을 밝힌 Creed 등(2009)의 연구 결과와 일치된다. 하지만 본 연구에서는 자아존중감, 일반화된 자기효능감, 내재적 통제위치, 정서적 안정성으로 구성된 단일 개념인 핵심자기평가와 목표지향성 간의 관계를 처음으로 검증했다는 데 의의가 있다.

둘째, 목표지향성이 지속학습활동과 관련이 있다는 결과는 학습을 통해 자신의 역량을 개발하고자 하는 동기(학습목표지향성)가 높거나, 자신의 능력을 보여주려는 동기(증명목표지향성)가 높거나, 부정적인 결과나 판단을 피하려고 하는 동기(회피목표지향성)가 낮은 사람들은 직무경험으로부터 학습하고 능력을 향상시키기 위해 끊임없이 학습활동을 한다는 것을 의미한다. 기존의 연구(예, Bell & Kozlowski, 2002)는 목표지향성을 학습목표지향

성과 성과목표지향성의 2차원으로 구분하여 학습활동에 미치는 영향을 검증했었는데 본 연구에서는 학습자가 가지는 목표의 복합성을 고려하기 위해 목표지향성을 3차원으로 구분하여 지속학습활동과의 관련성을 처음으로 알아보았다는 데 의의가 있다. 이 연구 결과에서 볼 수 있듯이 증명목표지향성을 지닌 개인과 회피목표지향성을 지닌 개인의 행동이 다르다는 것을 밝힘으로써 성과목표지향성이 지속학습활동에 미치는 영향을 더 세부적으로 파악할 수 있었다.

셋째, 목표지향성이 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계에서 매개 역할을 한다는 결과는 개인의 특성인 핵심자기평가가 먼저 동기 요인인 목표지향성에 영향을 미치고, 목표지향성이 궁극적으로 지속학습활동에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 Ajzen (1985)이 제안한 계획된 행동이론(theory of planned behavior)의 관점에서 해석할 수 있다. 계획된 행동이론에 따르면 태도가 행동에 직접적으로 영향을 미치기보다는 태도가 먼저 행동의도에 영향을 미치고 행동의도가 궁극적으로 행동을 일으킨다. 이와 마찬가지로 개인의 특성(핵심자기평가)은 개인이 추구하는 동기(목표지향성)를 유발하여 궁극적으로 행동(지속학습활동)을 일으킨다고 해석할 수 있다.

Kanfer(1992)는 인간 행동에 영향을 미치는 동기이론을 성격과 같은 원격 구성개념에 기초한 이론으로부터 개인의 목표와 같은 근접 구성개념에 기초한 이론으로 구분하였다. Kanfer(1992)가 제안한 동기이론의 틀을 기초로 목표지향성의 매개효과를 해석해 볼 수도 있다. 핵심자기평가는 지속학습활동이라는 개인의 행동에 원거리에서 영향을 미치는 원격 구성개념으로 간주할 수 있고, 목표지향성

은 지속학습활동에 근거리에서 직접적인 영향을 미치는 근접 구성개념으로 볼 수 있다. 따라서 핵심자기평가가 지속학습활동에 직접적인 영향을 미치는 것이 아니라 먼저 목표지향성에 영향을 미치고, 궁극적으로 목표지향성이 지속학습활동에 직접적인 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

이 연구에서 밝혀진 목표지향성의 매개 효과에 따르면, 자기 자신에 대한 신념과 효능감을 지닌 개인은 자신의 능력을 더 향상시키고자 하는 동기(학습목표지향성)가 높으며 이러한 동기는 실제로 새로운 지식이나 기술을 배우려고 하는 행동을 유발한다. 또한 자신에 대한 신념을 지니고 있고 자신의 능력에 대해 자신감을 지니고 있는 개인은 자신의 능력을 다른 사람에게 인정받고자 하는 동기(증명목표지향성)가 높으며 이러한 동기에 의해 새로운 지식을 습득하려는 학습활동을 한다. 반면 자신에 대한 신념이 명확하지 않고 자신의 능력에 대한 자신감이 없는 개인은 자신의 능력을 발현하려고 하기보다 부정적인 결과나 판단을 피하려는 동기(회피목표지향성)가 높으며 이러한 동기에 의해 새로운 지식이나 기술을 학습하는 행동을 덜 한다. 지금까지 핵심자기평가와 지속학습활동 간의 관계를 다룬 연구가 없었기 때문에 이 연구는 핵심자기평가가 지속학습활동에 미치는 과정에서 목표지향성의 매개효과를 처음으로 밝혔다는 데 의의가 있다.

넷째, 상사의 지원이 적은 환경보다는 많은 환경에서 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 더 약하게 나타났다. 개인의 행동에 영향을 미치는 상황을 약한 상황(weak situation)과 강한(strong situation) 상황으로 구분한 Mischel(1968)에 의해 이러한 결과를 해석할

수 있다. 강한 상황에서는 상황이 개인들의 행동을 결정할 가능성이 크기 때문에 개인차에 의해 행동이 달라질 가능성이 적은 반면, 약한 상황에서는 상황적 영향력이 약하기 때문에 개인차에 의해 행동이 달라질 가능성이 크다. 상사가 부하의 지속학습활동을 적극적으로 지원하고 권장하는 환경(강한 상황) 속에서는 부하들이 자의보다는 상사에 의해 지속학습활동을 할 가능성이 커지므로 개인차와 관련된 증명목표지향성이 지속학습활동에 미치는 영향력이 줄어들 가능성이 크다. 따라서 상사의 지원이 많은 환경에서는 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 약하다고 해석할 수 있다. 반면에 상사의 지원이 적은 환경(약한 상황) 속에서는 개인차 변인인 증명목표지향성이 지속학습활동에 더 강한 영향력을 미칠 수 있다. 따라서 상사의 지원이 적은 환경에서는 학습목표성이나 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 정적 관계가 더 높다고 해석할 수 있다. 이 연구에서 증명목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에서 이러한 상사 지원의 조절효과를 처음으로 밝혔다는 데 의의가 있다.

학습목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에서의 상사 지원의 조절효과는 나타나지 않았는데 이는 학습목표지향성과 지속학습활동 간의 관련성( $r=.44, p<.01$ )이 비교적 높아 다른 변인이 영향을 미칠 가능성이 적었기 때문이라고 해석해볼 수 있다. 회피목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에서도 상사 지원의 조절효과가 나타나지 않았다. 회피목표지향성을 지닌 개인은 실패의 가능성에 초점을 두며 자신에게 부정적으로 영향을 미치는 변인에 더 큰 영향을 받는데 상사의 지원은 부하에게 부정적인 영향을 주기보다 오히려 긍정적인 자

극으로 해석되어 자신이 부정적으로 평가 받는 것을 피하고자 하는 개인의 지속학습활동에 큰 영향을 미치지 않았을 가능성이 있다. 하지만 이러한 결과에 대한 보다 타당한 해석을 위해서는 앞으로 추가적인 연구가 요구된다.

본 연구는 다음과 같은 실무적 시사점을 지닌다. 첫째, 급변하는 환경에 잘 적응하기 위해서는 끊임없이 새로운 기술과 지식을 추구하고 학습해야 하는데 이러한 학습행동을 예측하기 위하여 개인의 특성으로 핵심자기평가를 측정함으로써 환경에 적응하고 조직의 효과성을 높이는 인재를 선발할 수 있다. 기업 간 경쟁에서 살아남기 위해서는 새로운 기술이나 지식을 빠르게 습득하는 것이 중요하다. 본 연구에서 핵심자기평가가 높을수록 자신의 능력을 확장시키기 위해 목표를 설정하고 달성하고자 하는 동기가 높게 나타나고 이러한 동기가 지속학습행동으로 발현된다는 것을 밝혔다. 이러한 결과를 바탕으로 자기 자신에 대해 신념을 지니고 자신의 능력에 대해 자신감을 갖고 삶에 있어서 많은 요인들을 스스로 통제할 수 있다고 믿으며 능력을 개발하고 확장시키고자 하는 욕구(핵심자기평가)가 높은 지원자를 선발하여 기업 간 무한경쟁 상황에서 조직의 경쟁력을 높일 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구 결과는 조직 내 교육에 대한 시사점을 제공한다. 핵심자기평가의 하위 차원인 일반화된 자기효능감이나 자아존중감과 같은 특성은 개인의 내재된 특성이지만 변화 가능한 특성이기도 하다. 기존의 연구들(Bell & Kozlowski, 2002; Yamawaki et al., 2004)에서도 나타났듯이 자기효능감과 자아존중감이 높은 개인은 학습하고자 하는 동기가 더 높으며 실제로도 학습행동을 더 많이 보인다는 것을 알

수 있다. Neck과 Houghton(2006)은 셀프 리더십이 자기효능감과 개인의 목표 성취정도를 향상시킨다고 하였다. 따라서 셀프 리더십 프로그램을 실시하여 종업원들의 자기효능감이나 학습 동기를 고취시킴으로써 궁극적으로 지속학습활동을 활성화할 수 있을 것이다.

셋째, 상사의 지원을 통해 지속학습활동을 증대시킬 수 있음을 시사해준다. 본 연구의 결과를 보면, 증명목표지향성이 낮은 개인일지라도 상사가 심리적 혹은 물리적 지원을 해준다면 지속학습활동을 한다는 것을 알 수 있다. 상사가 부하에게 학습에 참여할 수 있도록 시간을 배려해주거나 부하직원의 학습활동에 관심을 가져주고 심리적인 지지를 해준다면 부하들이 지속학습활동에 참여할 가능성이 커진다. 상사가 개인 차원에서 부하들에게 교육비나 교육 프로그램을 제공하는 것은 현실적으로 어려울 수 있으나 지속학습활동에 대해 심리적인 지원을 하거나 업무 시간을 탄력적으로 조절해 줄 수는 있을 것이다. 예를 들어, 멘토링 제도를 도입하여 부하들에게 좋은 학습 프로그램 혹은 세미나를 소개해준다면 부하들이 학습활동에 적극적으로 참여할 것이다.

앞으로의 연구에서 다룰 몇 가지 연구과제를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 지속학습활동을 정확한 빈도로 측정하는 것이 아니라 리커트형 5점 척도 상에 대략적인 빈도수를 추가하여 측정하였다. 실제로 행동을 보였던 빈도에 의해 지속학습활동을 측정하는 것이 타당하지만, 6개월 동안 개인이 행했던 행동에 대한 정확한 빈도를 파악하는 것이 현실적으로 힘들기 때문에 각 척도 상에 제시된 대략적인 빈도로 측정하였다. 또한 종업원들의 교육참여 횟수에 대한 객관적 자료를 기업

으로부터 얻기가 현실적으로 어렵기 때문에 지속학습활동을 응답자들의 자기보고에 의해 측정하였다. 따라서 지속학습활동 측정치에 오류가 개입될 가능성을 완전히 배제할 수 없었기 때문에 향후 연구에서는 지속학습활동을 보다 정확하게 측정할 수 있는 측정도구를 개발할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 모든 측정치를 한 시점에서 얻는 횡단적인 연구 설계를 사용했다. 핵심자기평가와 목표지향성이 지속학습활동에 미치는 영향을 보다 정확하게 파악하기 위해서는 먼저 종업원들의 핵심자기평가와 목표지향성을 측정하고 일정 기간(예, 6개월)이 경과한 후에 지속학습활동을 측정하는 종단적 연구 설계가 더 바람직할 것이다. 또한 이 연구에서 조사대상자들이 ‘지난 6개월 동안’ 했던 행동을 회상하여 측정했기 때문에 6개월이라는 기간 동안 자신이 했던 행동을 정확하게 기억하지 못할 수도 있다. 따라서 앞으로의 연구에서는 종단적 설계를 사용하여 현실적으로 어려움이 있기는 하지만 지속학습활동을 주기적으로 측정하는 방법을 고려해 볼 필요가 있다.

마지막으로, 앞으로의 연구에서는 상사 지원 이외에 목표지향성과 지속학습활동 간의 관련성을 조절하는 다른 변인들을 연구해볼 필요가 있다. 목표지향성과 지속학습활동 간의 관련성에 대한 연구 자체도 아직까지 많지 않기 때문에 이들 간의 관계를 알아보는 연구가 우선적으로 이루어져야겠지만 더 나아가 이러한 관계를 조절하는 변인들을 찾아내는 것은 학문적으로뿐만 아니라 실무적으로 의미 있는 연구가 될 것이다.

### 참고문헌

- 김재훈 (2003). 우리나라 기업교육에 있어 교육 훈련 전이 모형 타당화 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 김태홍 (2008). 적응수행 및 지속학습활동에 대한 개인특성, 팀 리더십, 팀 풍토의 영향. 광운대학교 석사학위논문.
- 나기현 (2005). 임파워먼트가 조직몰입과 학습 결과에 미치는 영향에 관한 연구. *인적자원관리연구*, 12, 109-124.
- 백미숙, 이성근 (2001). CAI에서 학습자의 통제 소재와 학습주도권이 학업성취도에 미치는 영향. *한국컴퓨터교육학회 논문지*, 4, 65-76.
- 이동하, 탁진국 (2008). 주도성과 핵심자기평가가 경력성공에 미치는 영향에 관한 연구. *한국심리학회지: 산업 및 조직*, 21, 83-103
- 정성훈, 유태용 (2008). 피드백 추구를 위한 모니터링과 묻기의 선행변인과 결과변인에 관한 연구. *한국심리학회지: 산업 및 조직*, 21, 285-312.
- 정현, 탁진국 (2005). 멘터역할 척도 개발과 타당화 연구. *한국심리학회지: 산업 및 조직*, 18, 659-676.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*(pp.11-39). Heidelberg: Springer.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivation climate, and motivational processes. In G. Roberts(Ed.), *Motivation in sports and exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Arneson, S. (2006). Continuous learning and workforce engagement. *Chief Learning Officer*, 5, 24-27.
- Babin, B. J., & Boles, J. S. (1996). The effects of perceived co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance, and job satisfaction. *Journal of Retailing*, 72, 57-75.
- Baldwin, T. T., & Ford, K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bell, B. S., & Kozlowski, W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87, 497-505.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Birdi, K., Allan, C., & Warr, P. (1997). Correlates and perceived outcomes of four types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82, 845-857.
- Burke, M. J., Chester, C. B., & Amy, E. H. (1992). Reconceptualizing psychological climate in a retail service environment: A multiple-stakeholder perceive. *Journal of Applied Psychology*, 77, 717-729.
- Creed, P. A., King, V., Hood, M., & McKenzie, R. (2009). Goal orientation, self-regulation strategies, and job-seeking intensity in unemployed adults. *Journal of Applied Psychology*, 94, 806-813.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes

- affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dewck, C. S., & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. In E. Healtherton(Ed.), *Handbook of child psychology*(Vol. 4, pp.643-691). New York: Wiley.
- Erez, A., & Judge, T. A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1270-1279.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *Journal of Social Psychology*, 133, 839-844.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluation traits- self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257 - 268.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693-710.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303-331.
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: a core evaluations approach. *Research in organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Judge, T. A., VanVianen, A. E. M., & DePater, I. E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance*, 17, 325-346.
- Kanfer, R. (1992). Work motivation: New directions in theory and research." In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*(pp.1-53). London: Wiley,
- Kidd, J. M., & Smewing, C. (2001). The role of the supervisor in career and organizational commitment, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 25 - 40.
- Klein, H. J., & Lee, S. H. (2002). Relationship between conscientiousness, self-efficacy, self-deception, and learning over time. *Journal of Applied Psychology*, 87, 1175-1182.
- Klein, H. J., & Lee, S. H. (2006). The effects of personality on learning: The mediating role of goal setting. *Human Performance*, 19, 43-66.
- London, M., & Mone, E. M. (1999). Continuous learning. In D. R. Ingen & E. D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance* (pp.119-153). San Francisco: Jossey-Bass.
- Masalin, L. (2003). Nokia leads change through continuous learning. *Academy of Management Learning and Education*, 2, 68-72.
- Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment,

- perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by Employees, *Journal of Applied Psychology*, 79, 3-14.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability; an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two Decades of self-leadership theory and research. *Journal of Managerial Psychology*, 214, 270-295.
- Nicholls, J. G. (1984). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationship between psychological climate perceptions and outcomes: A meta analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389-416.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Sobel, M. E. (1982). A symptom intervals for indirect effects in structure equations models. In S. Leinhardt(Ed.), *Sociological methodology*(pp. 290-312). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tannenbaum, S. J. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36, 437-452.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation. *Instrument. education and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.
- VandeWalle, D., Cron W. L., & Slocum, J. W. (2001). The role goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86, 629-640.
- Yamawaki, N., Tchanz, B. T., & Feick, D. L. (2004). Defensive pessimism, self-esteem instability, and goal strivings. *Cognition and Emotion*, 18, 233-249.
- 1차 원고접수 : 2010. 1. 9  
2차 원고접수 : 2010. 2. 15  
최종게재결정 : 2010. 2. 23

## **Core Self-Evaluation and Continuous Learning Activity: The Mediating Role of Goal Orientation and The Moderating Role of Supervisor's Support**

**Sol Yi Kim**

**Tae-Yong Yoo**

Kwangwoon University

The purpose of this study was to examine the mediating effect of goal orientation on the relationship between core self-evaluation(CSE) and continuous learning activity of employees, and the moderating effect of supervisor's support on the relationship between goal orientation and continuous learning activity. Data were gathered from 295 employees who were working in various organizations in Korea. First, the results of data analysis indicated that there were positively significant relationships between core self-evaluation and learning-goal orientation, proving-goal orientation, and negatively significant relationship between core self-evaluation and avoiding-goal orientation. Also there were positively significant relationships between learning-goal orientation, proving-goal orientation and continuous learning activity, and negative relationship between avoiding-goal orientation and continuous learning activity. Second, there were full mediating effect of learning-goal orientation, and partial mediating effect of proving-goal orientation and avoiding-goal orientation on the relationship core self-evaluation and continuous learning activity. Third, the moderating effect of supervisor's support on the relationship proving-goal orientation and continuous learning activity was found. Finally, the implication of the results and the direction for future research were discussed with the limitation.

*Key words : Core Self-Evaluation, Learning Goal Orientation, Proving Goal Orientation, Avoiding Goal Orientation, Continuous Learning Activity, Supervisor's support*