

R&D 조직 구성원들의 역량개발 활동 참여에서의 학습풍토 및 학습목표지향성의 역할: 공식적 vs. 비공식적 역량개발 활동*

이 선 희†

충남대학교 심리학과

본 연구는 조직구성원의 역량개발 활동을 공식적 역량개발 활동과 비공식적 역량개발 활동으로 구분하고, 각각의 역량개발 활동 참여에 있어서 조직수준의 학습풍토와 개인의 학습목표지향성이 어떤 역할을 하는지 살펴보았다. 총 11개의 연구개발 조직에 근무하는 1,087명의 연구참여자들의 설문응답 자료에 대한 다수준적 분석 결과, 조직의 교육훈련 예산을 통제하고도 학습풍토가 높은 조직에 근무할수록 그리고 개인의 학습목표지향성이 높을수록 보다 활발하게 역량개발 활동을 수행하는 것으로 나타났다. 또한, 기대했던 바와 같이, 조직의 학습풍토는 공식적 역량개발 활동과, 개인의 학습목표지향성은 비공식적 역량개발 활동과 보다 밀접하게 관련되어 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과가 가지는 시사점 및 향후 연구 방향에 대해 논의하였다.

주요어 : 비공식적 역량개발 활동, 공식적 역량개발 활동, 학습풍토, 학습목표지향성, 교육훈련 예산, 다수준 분석

* 이 논문은 기초기술연구회의 정책기획과제지원을 받아 연구되었음.

† 교신저자 : 이선희, 충남대학교 심리학과, sunhee_lee@cnu.ac.kr

최근 조직구성원들의 자기주도적이며 비공식적인 역량개발 활동에 대한 관심이 증가하고 있다. 관련 개념으로 자기개발(self development; Maurer & Tarulli, 1994; Orvis & Leffler, 2011; Orvis & Ratwani, 2010), 자기주도적 학습(self-directed learning; Boyce, Zaccaro, & Wisecarver, 2010), 자발적인 학습행동(voluntary learning behavior; Walumbwa, Cropanzano, & Hartnell, 2009), 비공식적 학습(informal learning; Noe, Tews, & Dachner, 2010) 등을 들 수 있다. 이들 개념들은 정의상 다소의 차이가 존재하지만 전통적인 역량개발 패러다임의 한계에 대한 대안을 제시하고 있다는 공통점을 가진다.

조직 구성원들의 역량개발에 대한 전통적인 패러다임에서는 선행 요구분석을 통해 조직의 미션과 전략 실행에 필요한 역량들을 찾아내고, 이를 바탕으로 역량개발을 위한 공식적인 프로그램을 개발, 시행하여 해당 프로그램의 효과성을 평가하는 절차를 따른다(Noe, 2009). 그러나 오늘날의 기술 변화의 속도, 정보의 양, 시장의 세계화 정도 등을 고려할 때, 한 조직의 미션 수행을 위해 요구되는 역량은 그 종류가 이전과 비교할 수 없이 다양해졌을 뿐만 아니라 변화 속도도 하루가 다르게 빨라지고 있다. 동시에 많은 조직들은 경제적 이유로 인해 교육 및 훈련 프로그램의 개발 및 운영에 필요한 비용을 절감해야만 하는 실정이다. 이러한 여건 속에서 조직구성원들에게 필요한 모든 역량을 공식적인 프로그램을 통해 학습시키는 것은 경제적이지 않을 뿐만 아니라 효과적이지도 않게 되었다. 따라서 많은 조직들은 특별한 교육 및 훈련 프로그램이 아니라 일상의 직무 및 관련 활동을 통한 비공식적인 방법을 이용하여 구성원들의 역량을

개발하는 데 많은 관심을 보이고 있다.

Noe, Wilk, Mullen, 및 Wanek(1997)의 정의에 따르면, 공식적인 역량개발 활동은 사전에 명시적 혹은 암묵적으로 규정된 학습 목표 아래 의도적으로 행해지는 구조적인 역량개발 활동을 말한다. 예를 들어, 직장 내에서 혹은 직장 밖에서 제공되는 직무관련 교육, 세미나, 훈련 등은 사전에 특정한 학습 목표를 달성하기 위해 의도적으로 계획되고 형식을 갖추어 진행되기 때문에 공식적인 역량개발 활동이라고 볼 수 있다. 이러한 활동들은 주로 고전적인 역량개발 패러다임에서 많이 이용되는 역량개발 방법들이다.

반면, 비공식적 역량개발 활동은 공식적인 학습장면 밖에서 발생하는 모든 역량개발 활동이라고 정의되는데, 일반적으로 학습자가 수동적으로 배우는 것이 아니라 학습자의 주도적 활동을 통해 학습이 발생된다(Noe et al., 2010). 비공식적 역량개발 활동의 예로는 직무 관련 주제에 대한 동료 및 상사와의 토론, 피드백 구하기, 멘토링, 논문 및 인터넷에서 직무에 관련된 자료 읽기, 직무관련 학회 및 단체 활동 등을 들 수 있다(Enos, Kehrhahn, & Bell, 2003; Garofano & Salas, 2005; Marsick & Volpe, 1999; Rowold & Kauffeld, 2009).

비공식적 역량개발 활동은 전 과정에서 학습자의 주도성이 중요한 역할을 차지한다는 점에서 공식적 역량개발 활동과 차별성을 가진다. 즉, 비공식적 역량개발 활동의 경우에는 해당 활동을 수행할 지 말지의 결정 단계부터 의식적이든 혹은 무의식적이든 학습자의 결정에 따르게 된다. 따라서 비공식적 역량개발 활동에서는 훈련동기(예: Colquitt, LePine, & Noe, 2000), 훈련에 대한 참여자들의 반응(예: Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver, & Shotland,

1997) 등 개발활동 중의 행동 못지않게 참여 행동 그 자체가 중요한 준거변인이 될 수 있다. 따라서 본 연구에서는 역량개발 활동에 대한 참여 자체에 관심을 두고, 어떤 요인들이 역량개발 활동의 참여를 예측할 수 있는지, 그리고 이러한 요인들이 비공식적 역량개발 활동과 공식적 역량개발 활동의 참여에 어떻게 다르게 작동하는지를 살펴보고자 하였다.

한편, 역량개발 활동에 대한 기존의 연구들은 한결같이 역량개발 활동의 전 과정에서 개인수준의 변인과 아울러 팀, 조직 등의 환경적 변인들을 고려하는 다수준 연구의 필요성을 강조하고 있다(예: Chen, Thomas, & Wallace, 2005; Kozlowski, Brown, & Weissbein, 2000). 따라서 본 연구는 기존 연구들(예: Boyce et al.; Colquitt et al., 2000)에서 조직구성원들의 역량개발 과정 및 결과를 이해하는 데 중요한 변인으로 간주되고 있는 개인의 학습목표지향성(learning goal orientation)과 조직 수준의 학습풍토(organizational learning climate)가 역량개발 행동의 참여와도 관련성을 갖는지 살펴보고, 특히 이 변인들이 공식적 역량개발 활동과 비공식적 역량개발 활동 참여와의 관계에서 어떠한 차이를 가지는지를 비교해 보았다.

학습목표지향성

연구자들에 따라 목표지향성에 대한 개념적 틀이 약간 다르기는 하지만, 목표지향성은 일반적으로 성취 상황에서 특정 목표를 선택하고 추구하는 경향성이라고 정의된다(Deshon & Gillespie, 2005). 그중에서도 본 연구가 관심을 가지고 있는 학습목표지향성은 성취상황에서의 새로운 역량을 학습하여 자신의 역량을 향상시키는 것을 목표로 삼는 경향성을 말한다

(Button, Mathieu, & Zajac, 1996). Dweck(1986)은 지능의 안정성 혹은 변화가능성에 대한 신념이 개인의 목표지향성을 결정한다고 주장하였다. 즉, 지능이 변화가능하지 않다고 믿는 사람들은 주로 수행목표지향성을 갖는 반면, 지능이 개인의 노력에 의해 변화가능하다고 믿는 사람들은 학습목표지향성을 가질 경향이 크다는 것이다.

이와 같은 학습목표지향성의 특성상, 학습목표지향성이 높은 조직구성원들은 그렇지 않은 사람들에 비해 역량개발 활동에 보다 적극적으로 참여할 것이라고 예측할 수 있다. 실제로 Hertz와 Williams(2009)는 학습목표지향성이 높을수록 역량개발 활동에 대한 태도가 긍정적이며 적극적으로 역량개발 활동에 보다 빈번하게 참여한다고 보고하였다. 그런데 Hertz와 Williams의 연구는 역량개발 활동의 유형을 구분하지 않았기 때문에 공식적 개발 활동 및 비공식적 개발활동이 학습목표지향성과 어떻게 다른 관계를 가지는지를 살펴볼 수 없다는 한계를 가지고 있다. 따라서 본 연구에서는 공식적 역량개발 활동과 비공식적 역량개발 활동을 분리하여 학습목표지향성이 각각의 활동에 대한 참여와 어떤 관련을 가지는지를 살펴보고자 하였다.

본 연구에서는 비록 학습목표지향성이 공식적인 역량개발 활동과 비공식적인 역량개발 활동에 대한 참여 모두와 정적인 관계를 가지지만, 학습목표지향성이 공식적인 역량개발 활동보다는 비공식적인 역량개발 활동에 대한 참여와 보다 밀접하게 관련될 것이라고 기대하고 이를 경험적으로 검증하였다. 학습목표지향성이 비공식적 역량개발 활동 참여와 보다 밀접한 관련을 가질 것이라고 기대하는 가장 큰 이유는 비공식적인 역량개발 활동은 공

식적인 역량개발 활동에 비해 종업원의 자발성이 관여될 가능성이 더 많기 때문이다(Noe et al., 2010). 물론 모든 공식적인 역량개발 활동에 대한 참여가 조직에 의해 결정되는 것은 아니며, 마찬가지로 모든 비공식적인 역량개발 활동이 개인의 자발적인 결정에 의해 수행되는 것은 아니다. 예를 들어, 조직에서 제공하는 공식적인 훈련 프로그램인 경우에도 종업원 개개인이 참여여부를 결정할 수 있으며, 반면 일부 조직의 경우에는 멘토링과 같은 비공식적인 역량개발 활동에 대해서도 개인의 의사와 관계없이 필수적으로 참여할 것을 요구하기도 한다.

그럼에도 불구하고, 많은 경우, 조직은 종업원의 공식적인 역량개발 활동의 기회에 상당한 영향을 행사한다. 즉, 개인이 역량개발 활동에 관심을 가지더라도 소속 조직에서 그러한 훈련프로그램을 제공하지 않거나 외부 프로그램에 대한 참여를 허락하지 않는다면, 이러한 활동에 참여할 가능성이 적어진다. 또한 조직이 직접적으로 누가 특정 역량개발 활동에 참여할 지를 결정하는 경우도 빈번하다. 따라서 공식적인 역량개발 활동의 참여에는 학습목표지향성과 같은 개인 특성의 역할이 상대적으로 적을 것이라고 생각된다.

반면, 비공식적인 역량개발 활동의 경우에는 정의상 대부분의 활동이 특별한 조직의 허락이 없이도 개인이 업무상에서 또는 업무 밖에서 자발적으로 행할 수 있는 활동이다(Noe et al., 2010). 따라서 개인의 학습목표지향성과 같은 개인의 특성이 상대적으로 더 많은 영향을 미칠 수 있는 가능성이 있다고 기대된다. 또한 VandeWalle와 Cummings(1997)는 학습목표지향성이 비공식적인 역량개발 활동 중의 하나인 피드백 추구 행동의 비용 및 가치에 대

한 평가에 영향을 미친다고 주장하였다. 즉, 학습목표지향성이 높은 사람들은 부정적인 피드백을 받을 수 있다는 두려움 또는 타인에게 약한 사람으로 보일 것이라는 우려 등의 피드백 추구 행동의 비용보다는 수행 향상을 위한 정보를 제공할 것이라는 피드백의 가치를 더욱 크게 지각한다는 것이다. 실제로 Payne, Youngcourt, 그리고 Beaubien(2007)의 메타연구 결과에서도 학습목표지향성이 높을수록 피드백을 구하는 행동을 더 많이 수행하는 것으로 나타났다. 이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 다음과 같은 가설을 세우고 이를 경험적으로 검증하였다.

가설 1-1. 개인의 학습목표지향성과 비공식적 역량개발 활동 참여는 정적인 관계를 가질 것이다.

가설 1-2. 개인의 학습목표지향성과 공식적 역량개발 활동 참여는 정적인 관계를 가질 것이다.

가설 1-3. 개인의 학습목표지향성은 공식적 역량개발보다는 비공식적 역량개발 활동 참여와 보다 강한 관계를 가질 것이다.

학습풍토

조직풍토는 조직의 정책, 제도, 절차, 그리고 직무상황에서 기대되는 행동에 대한 조직구성원들의 공유된 지각이라고 정의된다(Schneider, Ehrhart, & Macey, 2011). 조직풍토는 주로 안전풍토(예: 이종한, 이종구, 석동헌, 2011; Zohar, 1980), 혁신풍토(예: 고득영, 유태용, 2012; Scott & Bruce, 1994) 등 특정 주제를

중심으로 연구되어져 왔다. 따라서 본 연구에서 관심을 두고 있는 학습풍토는 조직구성원의 학습과 관련된 정책, 제도, 절차, 그리고 기대되는 행동에 대한 조직구성원들의 공유된 지각이라고 정의할 수 있다. 여기서 학습(learning)이라고 하면, 단순히 구성원의 교육 및 훈련뿐만 아니라 새로운 역량을 획득하는 다양한 활동 등을 포함하는 보다 넓은 의미의 개념을 의미한다(Tannenbaum, 1997).

연구자들은 조직 수준의 변인이 조직구성원의 역량개발 활동에 미치는 영향에 대해 많은 관심을 가져왔다. 예를 들어, Maurer와 Tarulli (1994)는 학습과 개발에 대한 회사의 가치, 정책, 상사 및 동료의 지원 등을 긍정적으로 지각하는 개인일수록 역량개발 활동에 대한 관심과 참여 의도가 높다는 것을 보여 주었으며, 이러한 결과는 이후 연구들에서도 지속적으로 지지되고 있다(예: Hurtz & Williams, 2009; Noe & Wilk, 1993).

그런데 이러한 선행연구들은 조직풍토가 조직수준의 변인임에도 불구하고 개개인의 지각을 이용하여 연구했다는 제한점을 가지고 있다. 조직풍토에 대한 개인의 지각에는 우리가 관심을 갖는 있는 조직풍토의 특성뿐만 아니라 지각자인 개인의 특성을 반영한다. 따라서 학습과 관련된 조직풍토에 대한 개인의 지각과 개인의 역량활동 참여 간의 관계가 선행변인과 결과변인에 동시에 영향을 주는 제 3의 개인특성 변인 때문에 발생했다는 가능성을 배제하기 어렵다는 문제점을 가진다.

실제로 학자들은 개개인이 지각한 조직풍토를 ‘지각된 풍토’(perceived climate) 혹은 ‘심리적 풍토’(psychological climate)라 칭하고, 이를 구성원들의 “공유된” 지각인 ‘조직풍토’와 구별되어야 한다고 주장한다(James & Jones, 1974;

Ostroff, Kinick, & Tamkins, 2003). 즉, 심리적 풍토는 개인 수준의 변인인데 비해 조직풍토는 정의상 단위조직(예: 조직, 부서, 팀 등) 수준의 개념이며, 조직풍토를 적절히 측정하기 위해서는 그 개념적 분석 수준과 일관되게 단위 조직 수준의 변인으로 측정해야 한다는 것이다. 따라서 본 연구에서는 선행연구들과는 달리 학습풍토를 조직 내의 구성원들의 지각을 평균한 조직수준의 변인으로 조작하고, 역량개발 활동 참여에 대한 학습풍토의 역할을 알아보려고 하였다.

조직풍토는 일반적으로 조직구성원들에게 특정 행동이 기대되거나 보상을 받을 것이라는 신호를 줌으로써 그러한 행동에 대한 구성원들의 동기에 영향을 준다(Schneider, Susan, & Michelle, 1998). 따라서 학습풍토는 해당 조직 내에서 새로운 지식과 기술을 배우고 개발하는 것이 중요한 지 아니면 그보다는 다른 가치(예: 기한에 맞춰 성과를 내는 것, 실수를 범하지 않는 것)가 더욱 중요한 지에 대한 단서를 제공하는 역할을 한다(Tannenbaum, Beard, McNall, & Salas, 2009). 예를 들어, 조직구성원들은 교육 및 훈련 프로그램에 참여하기 위해 거쳐야 하는 절차가 얼마나 쉬운지 혹은 까다로운지에 따라 조직에서 그러한 활동에 참여하는 것을 장려하는지 아닌지를 추론할 수 있다. 결론적으로 학습풍토는 구성원들에게 조직이 역량개발 활동과 같은 학습을 얼마나 중요하게 생각하고 이를 장려하는 지에 대한 신호를 줌으로써 구성원들의 역량개발 활동 참여도에 영향을 줄 수 있을 것이다. 비록 학습풍토 자체의 효과를 검증한 것은 아니지만, 개발활동에 대한 조직의 지원에 대한 지각(Noe & Wilk, 1993)과 역량개발과 관련된 주관적 규범(Hurtz & Williams, 2009)이 조직구성원

의 개발활동 참여에 영향을 미친다는 선행연구 결과들도 조직의 학습풍토가 구성원의 역량개발 활동 참여에 영향을 미칠 것이라는 가설을 지지하고 있다. 또한 위에서 언급한 바와 같이 학습풍토는 단순히 공식적인 교육 및 훈련에 대한 정책, 제도, 절차 등을 넘어서 새로운 역량을 획득하는 다양한 활동과 관련된다. 따라서 학습풍토는 공식적인 역량개발 활동뿐만 아니라 비공식적인 역량개발 활동에 대한 구성원의 참여도에도 영향을 줄 것으로 기대된다.

그럼에도 불구하고, 우리나라의 많은 조직에서는 비공식적인 역량개발 활동을 개인의 자유재량에 의한 행동으로 보고 이러한 활동에 대한 조직적인 정책이나 제도, 절차를 거의 가지고 있지 않다는 점에 주목할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 조직의 학습풍토는 비공식적 역량개발 활동보다는 공식적 역량개발 활동 참여와 보다 밀접한 관계를 가질 것이라고 기대하고 다음과 같은 가설을 경험적으로 검증하였다.

가설 2-1. 조직의 학습풍토와 비공식적 역량개발 활동 참여는 정적인 관계를 가질 것이다.

가설 2-2. 조직의 학습풍토와 공식적 역량개발 활동 참여는 정적인 관계를 가질 것이다.

가설 2-3. 조직의 학습풍토는 비공식적 역량개발 활동보다는 공식적 역량개발 활동에 대한 참여와 보다 강한 관계를 가질 것이다.

방 법

연구참여자 및 자료 수집 절차

본 연구에는 총 11개의 연구개발 조직에 근무하는 1,087명이 참여하였다. 각 조직에의 평균 연구 참여율은 29%(표준편차=14)이었으며, 평균적으로 한 조직에서 98.8(표준편차=77.1)명이 본 연구에 참여하였다. 이러한 참여자의 수는 조직의 총구성원수와 정적으로 관련되어 있는 것으로 나타났다($r = .88$)¹⁾. 연구참여자의 대부분은 남성(89%)이었으며, 20대가 5%, 30대가 38%, 40대가 35%, 50대 이상이 21%이었다. 직종별로는 연구직이 63%, 비연구직이 37%였다. 교육수준으로는 석박사가 77%로 대부분을 차지하였으며, 학사가 20%, 나머지는 고졸 및 초대졸이었다. 평균 직무연한은 약 11.6년(표준편차=9.1년)이었다. 자료수집은 웹 설문과 지필식 설문을 통해 이루어졌다. 연구 참여는 자발적이었으며, 추첨을 통해 연구참여자들 중 일부에게 소정의 경품을 지급하였다.

측정도구

학습풍토

조직의 학습풍토를 측정하기 위해서 Tannenbaum(1997)의 학습풍토 척도 중 총 12개의 문항을 선별하여 이용하였다. 이 척도는

1) 조직의 크기가 가설 검증 결과에 영향을 주는지를 검토하기 위해 '총 직원수'를 통제변인으로 포함하여 분석한 결과, 총 직원수를 포함하는 것과 포함하지 않는 것이 가설 검증 결과에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 이론적으로도 총 조직구성원 수가 구성원의 역량개발활동에 대한 참여도와 관련이 있을 것이라고 기대되지 않기 때문에 본 연구에서는 이를 포함하지 않은 결과만을 보고하였다.

‘교육훈련에 대한 조직의 긍정적 태도,’ ‘학습 기회 제공,’ ‘실수에 대한 내성,’ ‘높은 수준의 수행에 대한 기대,’ ‘새로운 아이디어와 변화에 대한 개방성,’ ‘역량개발 관련 정책,’ ‘상사의 지원’ 등에 대한 문항으로 구성되어 있다. 문항 예로는 “우리 조직에서는 업무에서 새로운 것을 배울 수 있는 기회를 제공한다” 등이 있다. 각 문항에 대한 응답은 5점 리커트식 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)를 사용하여 측정하였다. 12개 문항의 내적신뢰도 계수인 Cronbach's alpha값은 .90이었다.

학습 목표지향성

학습 목표지향성은 VandeWalle(1997)이 직무 상황에서의 학습 목표지향성을 측정하기 위해 개발한 학습 목표지향성 척도를 사용하였다. 이 척도는 5개의 문항으로 구성되어 있으며, 문항 예로는 “나는 직장에서 새로운 기술을 배울 수 있는 도전적이고 어려운 업무를 즐긴다”가 있다. 각 문항은 5점 리커트식 척도(1=전혀 동의하지 않는다, 5=매우 동의한다)를 사용하여 측정하였다. 본 연구에서의 학습 목표지향성의 Cronbach's alpha 계수는 .88이었다.

비공식적 역량개발 활동 빈도

지난 1년간 직무와 관련된 비공식적 역량개발 활동의 빈도를 8점 척도(1=전혀 없음, 2=연간 1-2회 정도, 3=연간 3-4회 정도, 4=두 달에 1회 정도, 5=한 달에 1회 정도, 6=매주 1회 정도, 7=매주 2-3회 정도, 8=거의 매일)를 이용하여 측정하였다. 응답자들의 이해를 돕기 위해 비공식적 역량개발 활동의 예(관련 자료 및 논문 읽기, 전문가들과의 네트워킹, 피드백 구하기, 멘토링 받기 등)를 제공하였다.

공식적 교육훈련 참여 빈도

지난 1년간 직무와 관련된 조직 내외의 교육 및 훈련 프로그램에 참가한 횟수를 측정하였다.

통제 변인

통제변인으로 성별, 직무연한(개월 수), 연구직여부, 관리자(보직)여부, 대학원학위여부, 조직의 교육 및 훈련 예산을 측정하였다. 교육 및 훈련 예산의 지표로는 1) 조직구성원 1인당 교육 및 훈련 예산(전체 교육 훈련 예산을 총직원수로 나눈 값)과 2) 조직의 전체 운영 예산 중 교육 및 훈련 예산의 비중을 사용하였다. 연간 1인당 교육훈련 예산은 조직별로 최소 약 17만원에서 최고 330만원에 이르기까지 그 폭이 컸다(평균=1,355천원, 표준편차=1,023천원). 또한 전체 운영 예산 중 교육 및 훈련 예산의 비중 역시 조직에 따라 차이가 많았는데 적게는 전체 예산의 0.03%에서 많게는 1.19%에 달았다(평균=0.40%, 표준편차=0.34%).

분석 방법

본 연구에서는 각 개인들이 특정 조직에 속해 있는 내재적(nested) 자료의 특성을 적절히 분석하기 위해 다수준 선형 모형(multi-level linear modeling)을 이용하여 가설을 검증하였다. 다수준 모형 분석을 위해서는 Mplus 6을 이용하였다. 모형 검증을 위해서 통제변인²⁾을 비

2) 초기 모형에서는 성별, 직무연한, 대학원 학위 등의 통제변인들도 포함하였으나 분석결과 이들 변인들이 유의하지 않았고 가설 검증 결과에도 영향을 주지 않았기 때문에 본 논문에서는 이들을 제외하고 분석한 결과를 제시하였다.

못한 모든 예측변인과 두 결과변인(즉, 비공식적 역량개발 참여 및 공식적 역량개발 참여)을 한꺼번에 모형화하여 모수를 추정하는 방식을 사용하였다. 결과 해석을 용이하게 하기 위해 모든 연속변인은 전체평균에 대하여 중심화 변환(centering)을 하여 분석에 이용하였다.

학습목표지향성이 공식적 역량개발 활동보다 비공식적 역량개발 활동 참여와 높은 상관을 보일 것이라는 가설 1-3과, 학습풍토가 비공식적 역량개발 활동보다 공식적 역량개발 활동과 더 밀접하게 관련될 것이라는 가설 2-3을 검증하기 위해 모수추정치들의 동일성을 검증하는 Wald 검증을 실시하였다(Muthén & Muthén, 2010).

학습 풍토는 조직 구성원들의 응답 평균으로 조작적으로 정의하였다. 이와 같이 개인자료의 평균으로 조직수준의 변인을 만들기 위해서는 단일 조직 내의 구성원들 간에 해당 변인에 대한 지각이 어느 정도 일치한다는 가정이 필요하다. 이러한 가정을 점검하기 위해 r_{wg} (James, Demaree, & Wolf, 1993)와 급간상관계수(Inter-Class Correlation, ICC)(Shrout & Fleiss, 1979)를 이용하였다. r_{wg} 는 다수 평가자들 간의 평가일치도(interrater agreement)를 나타내는 지표로서, 영가설 분포(평가자들이 무선적으로 응답했을 때 기대되는 분포)의 변량에 대한 관찰된 변량의 비율로 계산된다. 만약 관찰 변량이 평가자들이 무선적으로 응답했을 때 기대되는 분포의 변량만큼 크다면 r_{wg} 값은 0(전혀 일치하지 않음)이 되며, 반대로 평가자들이 모두 동일한 평가를 해서 관찰 변량이 0 이라면 r_{wg} 은 1이 된다. 대체로 r_{wg} 가 .70이상이면 평가자들의 일치도가 높다고 보고, 조직 구성원의 평균으로 조직수준의 변인을 만드는

것을 적절하다고 간주한다(LeBreton & Senter, 2008). 학습풍토의 r_{wg} 값을 계산한 결과, 11개의 조직 모두에서 .79이상(평균=.83, 표준편차=.02)으로 나타나 학습풍토에 대한 집단 내 구성원들의 평가가 상당히 일치함을 알 수 있었다. 한편, 전체 변량에서 개인의 소속 조직에 의해 설명되는 변량의 비를 나타내는 ICC(1)는 .07, 그리고 평가자간 일치도(interrater agreement) 및 평가자간 신뢰도(interrater reliability)에 의해 영향받는 ICC(2)는 .88로 나타났다. 이러한 수치는 LeBreton과 Senter(2008)가 제안한 ICC(1) > .05와 ICC(2) > .70의 기준을 넘는 수준이다. 이상의 수치들을 종합적으로 고려할 때, 조직구성원들의 학습풍토에 대한 지각을 평균하여 조직수준의 학습풍토를 측정하는 것이 적절한 것으로 판단되었다.

결 과

표 1은 개인수준, 표 2는 조직수준 변인들의 평균, 표준편차, 그리고 상관계수를 제시하고 있다. 연구 가설을 검증하기 전에 각각의 결과 변인에 대해 조직간 변량이 유의미한 지 알아보기 위해 예측변인이 없는 영모형(null model)을 추정하였다. 영모형에서의 절편의 변량(τ_{00})은 조직 평균들 간의 변량의 정도를 알려준다(Singer, 1998). 만약 이 변량이 유의미하게 0과 다르지 않다면, 해당 결과변인 상에서 조직 간의 차이가 유의미하지 않다는 것을 의미한다. 이런 경우에는 조직수준의 예측 변인으로 설명할 변량이 충분하지 않기 때문에 조직 수준의 예측변인을 모형에 포함하는 것은 큰 의미가 없게 된다.

각각의 결과변인에 대한 기준모형을 추정해

표 1. 개인수준 변인들의 평균, 표준편차, 상관계수(N=1,087)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 성별									
2. 직무연한(개월수)	.12**								
3. 연구직	.04	-.10**							
4. 관리자	.08*	.31**	-.07*						
5. 대학원학위	.09**	-.09**	.67**	.02					
6. 학습목표지향성	.08**	.03	.07**	.13**	.13**				
7. 학습풍토	.02	.12**	-.17**	.22**	-.13**	.30**			
8. 비공식적 역량개발	-.01	-.04	.37**	.01	.29	.19**	.10**		
9. 공식적 역량개발	.01	.10**	-.15**	.14**	-.07*	.10**	.30**	.09**	
평균	0.89	139.12	0.63	0.21	0.77	3.80	3.47	4.45	2.28
표준편차	0.31	109.62	0.48	0.41	0.42	0.56	0.61	2.04	1.85

* $p < .05$, ** $p < .01$ 수준에서 유의함

성별: 0=여성, 1=남성; 연구직: 0=비연구직, 1=연구직; 관리자: 0=비관리자, 1=관리자; 대학원학위: 0=비소유자, 1=소유자

표 2. 조직수준 변인들의 평균, 표준편차, 상관계수(N=11)

변인	1	2	3	4	5
1. 일인당교육예산(천원)					
2. 교육예산비중(%)	.92**				
3. 학습풍토 조직평균	.12	.09			
4. 비공식적 역량개발	.35	.20	.30		
5. 공식적 역량개발	-.03	.16	.63	.08	
평균	1,355	0.40	3.51	4.55	2.51
표준편차	1,023	0.34	0.13	0.37	0.89

* $p < .05$, ** $p < .01$ 수준에서 유의함

본 결과, 비공식적 역량개발 활동 참여빈도의 경우 τ_{00} 추정치는 0.06($SE=0.04$, $p=.07$)으로 비공식적 역량개발 활동 참여빈도의 조직 평균 간의 차이가 크지 않은 것으로 나타났다. 한

편, 공식적 역량개발 참여 횟수의 τ_{00} 추정치는 0.69($SE=0.31$, $p<.05$)으로 공식적인 역량개발 활동의 참여횟수에서는 조직 간의 유의한 차이가 존재함을 알 수 있었다. 비공식적 역

역량개발 활동 참여빈도의 경우 일반적으로 사용하는 $\alpha=.05$ 수준에서 조직 간의 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 본 연구에 참여한 조직의 수가 적어 통계적 검증력이 낮은 것을 고려하여 계획했던 대로의 모형검증을 실시하였다.

표 3은 가설 검증을 위한 다수준 모형 분석 결과를 요약한 것이다. 우선 비공식적 역량개발 활동에 대한 결과를 살펴보면 다음과 같다. 가설 검증 전에 통제변인 중 개인수준의 변인으로는 연구직여부만이 비공식적 역량개발 활동 참여를 유의하게 예측하였다(비표준화된 회귀계수 $B=1.64, p < .01$). 즉, 연구직 종사자들이 비연구직 종사자들보다 비공식적인 역량개발 활동을 보다 자주하는 것으로 나타났다. 조직수준의 통제변인인 교육훈련 예산관련 두 변인은 모두 조직구성원의 비공식적인 역량개발 활동과 아무런 관련이 없는 것으로 나타났다.

가설 1-1과 2-1은 각각 개인의 학습목표지향성과 조직의 학습풍토가 높을수록 비공식적

역량활동을 더 많이 할 것이라고 가정하였다. 표 3에서 보는 바와 같이, 학습목표지향성 ($B=0.54, p < .01$)과 학습풍토($B=1.05, p < .05$)가 비공식적 역량개발 활동을 유의하게 예측하는 것으로 나타나, 가설 1-1과 2-1이 지지되었다.

다음으로 공식적인 교육훈련 프로그램의 참여에 대한 결과를 살펴보면, 비연구직이 연구직보다($B=-0.42, p < .01$), 보직자가 비보직자보다($B=0.39, p < .01$) 직무와 관련된 공식적인 교육훈련 프로그램에 대해 더 많이 참여하는 것으로 나타났다. 또한 전체 예산 중 교육훈련 예산이 차지하는 비중이 높을수록 조직구성원들이 교육훈련에 참여하는 횟수가 많은 것으로 나타났다($B=3.91, p < .01$). 그러나 일인당 교육훈련 예산은 교육훈련 참여 횟수와 부적인 관련이 있는 것으로 나타났다($B=-0.13, p < .01$).

가설 1-2와 2-2는 각각 개인의 학습목표지향성과 조직의 학습풍토가 높을수록 공식적 역량활동을 더 많이 할 것이라고 가정하였다.

표 3. 다수준 모형 분석 결과 요약

변인	비공식적 역량개발		공식적 역량개발	
	B	SE	B	SE
개인수준변인				
연구직	1.64**	0.12	-0.42**	0.11
보직자	-0.00	0.14	0.39**	0.12
학습목표지향성	0.54**	0.10	0.25**	0.09
조직수준변인				
1인당예산	0.01	0.03	-0.13**	0.04
전체예산 대비 비중	0.09	0.78	3.91**	1.10
학습풍토	1.05*	0.52	4.67**	0.10

* $p < .05$, ** $p < .01$ 수준에서 유의함

기대했던 바와 같이, 학습목표지향성($B=0.25$, $p < .01$)과 학습풍토($B=4.67$, $p < .01$)가 높을 수록 공식적인 교육훈련 프로그램의 참여빈도가 높은 것으로 나타났다. 이는 가설 1-2와 2-2를 지지하는 결과이다.

Wald 검증 결과, 학습목표지향성은 공식적 역량개발 활동($B=0.25$)보다 비공식적 역량개발 활동($B=0.54$)과 더 밀접하게 관련되어 있는 것으로 나타나 가설 1-3을 지지하였다($\chi^2 = 4.851$, $df = 1$, $p < .05$). 반대로 학습풍토는 비공식적 역량개발 활동($B=1.05$)보다 공식적 역량개발 활동($B=4.67$)과 더 밀접하게 관련되어 있는 것으로 나타나 가설 2-3을 지지하였다($\chi^2 = 10.277$, $df = 1$, $p < .01$).

논 의

본 연구의 목적은 조직구성원들의 역량개발 활동을 공식적 역량개발 활동과 비공식적 역량개발 활동으로 구분하고, 조직의 학습풍토와 학습목표지향성이 이러한 활동에 대한 참여도와 어떤 관련이 있는지를 경험적으로 살펴보는 것이었다. 본 연구의 주요 결과와 그 함의를 살펴보면 다음과 같다. 우선 기대했던 바와 같이, 근무하는 조직의 학습풍토가 높을 수록 보다 활발하게 역량개발 활동을 수행하는 것으로 나타났다. 특히 본 연구는 학습풍토를 개인의 지각에 기초한 심리적 풍토가 아니라 조직수준의 변인으로 조작화함으로써, 학습풍토의 효과가 단지 개인들의 지각에만 존재하는 것이 아니라 조직의 환경적 특성에 대한 공유된 지각으로서 존재하며 이러한 학습풍토가 구성원의 역량개발 활동 참여와 관련된다는 것을 보여주었다는 점에서 선행연구

들(예: Hertz & Williams, 2009)과 차별성을 가진다.

또한 이러한 학습풍토의 효과가 역량개발 예산에 대한 객관적 지표의 효과를 통제할 후에도 유의하다는 것을 보여주었다는 점에서도 그 의의가 크다. 이러한 결과는 조직차원에서 구성원들의 역량개발 활동을 활성화시키기 위해서는 단지 경제적인 자원을 투자하는 것 이상의 노력이 필요하다는 것을 시사한다. 이와 관련하여, 특정한 전략적 방향에 대한 조직 풍토를 조성하기 위해서는 리더십의 역할이 중요하다는 선행연구들(예: Koene, Vogelaar, & Soeters, 2002)에 주목할 필요가 있다. 즉, 구성원들의 역량개발 활동을 활성화하기 위한 학습풍토를 조성하기 위해서는 다양한 계층의 리더들이 학습의 중요성을 적극적으로 강조하는 노력을 기울여야 할 것이다. 또한 Zohar (2010)는 조직에는 다양한 가치들이 서로 밀접한 관련을 맺고 있기 때문에 특정 조직풍토를 조성하기 위해서는 그와 관련된, 특히 경쟁적인 관계를 가지는 다른 가치에 관심을 기울여야 한다고 강조하였다. 따라서 조직의 경영자들은 학습풍토를 조성하기 위해서는 단순히 새로운 기술과 역량을 학습하는 것의 중요성을 강조하는 것뿐만 아니라, 이러한 학습과정에 드는 시간을 허용하고 학습과정에서 발생할 수 있는 실수를 용납하여야 한다는 점을 유념할 필요가 있다.

학습풍토의 효과와 관련하여 또 하나의 중요한 결과는 학습풍토가 비공식적인 역량개발 활동보다는 공식적인 역량개발 활동 참여와 보다 밀접하게 관계를 갖는다는 결과이다. 그러나 이러한 결과가 학습풍토가 조직구성원들의 비공식적 역량개발 활동에 중요하지 않다고 해석되거나, 이러한 결과를 모든 조직에

자동적으로 일반화해서는 안 될 것이다. 즉, 구성원들의 비공식적 역량개발활동을 보다 적극적으로 장려하고 지원하는 조직에서는 조직 수준의 학습풍토와 비공식적 역량개발활동과의 관계가 더욱 강하게 나타날 가능성을 배제할 수 없기 때문이다. 따라서 향후 연구에서는 다양한 조직을 대상으로 비공식적 역량개발 활동에 대한 조직차원의 지원 정책의 정도에 따라 조직의 학습풍토와 비공식적 역량개발간의 관계의 정도가 달라지는지를 검증해 볼 필요가 있다. 한편, 구성원의 비공식적인 역량개발 활동이 조직 경쟁력에 차지하는 역할을 고려할 때, 조직 차원에서 구성원의 비공식적인 역량개발 활동에 적극적으로 개입하는 것이 바람직할 수 있지만, 또 한편으로는 이와 같이 비공식적 역량활동에 대한 조직의 개입은 구성원들의 내적 동기를 저해하는 부작용을 초래할 수 있다는 점도 고려해 볼 수 있다. 따라서 향후 연구에서 구성원들의 비공식적 역량개발활동에 대한 조직의 적극적인 개입이 가져올 수 있는 혜택과 동시에 발생가능한 문제점도 아울러 검토해 볼 필요가 있을 것이다.

개인의 학습목표지향성 역시 조직구성원들의 역량개발 참여에 중요한 역할을 하며, 특히 공식적 역량개발 활동보다는 비공식적인 역량개발 활동에 대한 참여와 보다 밀접하게 관련되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 효과적으로 조직구성원의 비공식적 역량개발 활동 참여를 활성화하기 위해서는 조직에서 교육 및 훈련의 중요성을 강조하고 이에 대한 기회를 제공하는 등의 학습풍토를 조성하는 것 못지않게 조직구성원들이 학습목표지향성을 가질 수 있도록 북돋는 것이 중요하다는 것을 의미한다. 연구자들(Elliot & Church, 1997;

Stevens & Gist, 1997)은 상태적인 개인차로서의 학습목표지향성이 가능하다고 주장해왔으며, 실제로 Kozlowski 등(2001)은 현장연구를 통해 상황단서를 이용하여 학습목표지향성의 수준을 변화시킬 수 있음을 보여주었다. 또한 Dragoni(2005)는 리더-구성원의 관계 등이 개인들의 목표지향성에 영향을 줄 수 있을 것이라고 제안하였다. 따라서 향후 연구에서는 조직장면에서 개인의 학습목표지향성에 영향을 줄 수 있는 선행변인들을 밝혀내고, 이러한 변인들이 학습목표지향성을 통해 개인의 비공식적 역량개발활동에 영향을 주는 경로를 경험적으로 검증하는 노력이 필요할 것이다.

마지막으로 본 연구의 주요 한계점과 향후 연구방향을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 횡단적인 조사연구 자료의 특성상 학습목표지향성 및 학습풍토와 역량개발 활동 참여와의 관계에 대한 인과적인 방향을 단정하기는 어렵다는 것이다. 그러나 역량개발 활동에 대한 참여 정도가 학습목표지향성과 조직의 학습풍토의 수준을 결정했다기보다는 반대로 학습목표지향성과 학습풍토가 역량개발 활동에 대한 참여도에 영향을 주었다고 보는 것이 보다 논리적일 것이라고 판단된다. 이러한 추론을 확인하기 위해서는 보다 강력한 인과적 추론이 가능한 현장 실험 등을 이용하는 후속 연구가 필요하다.

두 번째 한계점으로는 공통방법분산(common method variance)을 들 수 있다. 즉, 본 연구의 주요 예측변인과 준거변인들을 자기보고식 설문문을 이용하여 수집되었기 때문에 변인들 간의 상관관계가 공통방법에 기인했을 가능성이 있다. 조직의 평균으로 조작화된 학습풍토의 경우는 공통방법분산의 영향을 받을 가능성이 적으나, 개인수준의 변인인 학습목표지향성과

역량개발활동 간의 관계에서는 이러한 가능성이 여전히 존재한다. 그러나 본 연구의 변인들 간의 상관관계가 모두 유사하지 않고 이론적 예측과 일관되게 변인간의 상관관계수의 크기가 달랐다는 점은 본 연구의 결과가 공통방법분산에 의한 것일 가능성이 낮음을 보여준다.

세 번째로는 역량개발 활동에 대한 측정방식의 한계점을 들 수 있다. 본 연구에서는 자료수집의 편의상 역량개발 활동에 참가한 빈도를 측정하였으나, 참여빈도 못지않게 해당 활동을 위해 사용한 시간도 중요할 수 있다. 또한 빈도 측정치에 대한 신뢰도를 추정할 수 있는 방법이 없어 신뢰도를 담보할 수 없는 문제점이 존재한다. 따라서 후속 연구에서는 역량개발활동 참여를 다양한 차원으로 정의하고 신뢰도와 타당도를 담보할 수 있는 측정방법을 사용해야 할 것이다.

네 번째로 본 연구가 연구개발조직의 구성원들만을 대상으로 했기 때문에 다른 종류의 조직들에 일반화되지 않을 가능성을 고려해야 할 것이다. 특히, 동일한 연구개발 조직 내에서도 공식적인 역량개발 활동에서는 비연구직이 더 많은 참여를 보인 반면, 비공식적인 역량개발 활동에서는 연구직의 참여가 높은 것과 같이 연구직과 비연구직의 역량개발 활동 참여 양상에서 차이가 난다는 결과는 구성원의 역량개발 활동을 활성화하기 위해서 직종 등 직무의 특성을 고려해야 한다는 것을 시사하고 있다.

마지막으로 본 연구에서는 구성원의 역량개발 활동에 대한 조직의 학습풍토와 개인의 학습목표지향성의 주효과만을 살펴보았다. 그런데 사람-상황 상호작용 이론(person-situation interaction theory, Mischel & Shoda, 1995)에 따르

면, 개인 특성과 환경적 변인의 상호작용 효과에 따라 동일한 환경도 개인의 특성에 따라 다른 효과를 가질 수 있다. 예를 들어, Tharenou(2001)는 교육훈련에 대한 경영진 지원은 훈련에 대한 동기가 높은 개인들에게 긍정적인 효과가 크지만, 훈련동기가 낮은 개인들에게는 그 효과가 상대적으로 미미하다는 것을 보여주었다. 이러한 결과는 조직의 전반적인 학습 풍토의 영향이 개인의 특성에 따라 달라질 수 있다는 것을 의미한다. 혹은 반대로 개인 특성의 영향이 조직환경에 따라 다르게 발현될 수도 있을 것이다. 이와 같은 환경적 특성과 개인 특성간의 상호작용에 대한 연구는 구성원의 역량개발 활동 참여 과정을 보다 정확하게 이해할 수 있도록 도와줄 수 있다. 본 연구는 참여 조직의 수가 적어 조직수준의 변인과 개인수준의 변인간의 상호작용을 검증하는 것이 가능하지 않았지만, 향후 연구에서는 조직의 학습풍토를 조절할 수 있는 다양한 조절변인에 대한 관심이 필요하다.

본 연구는 비공식적인 역량개발에 대한 구성원들의 참여에 중요한 역할을 하는 개인 및 조직 수준의 요인을 확인하고 이들의 관계가 기존의 공식적인 역량개발 활동과 어떠한 차이가 있는 지를 알아보았다. 이러한 결과는 조직구성원들의 지속적인 역량개발을 위해 조직 차원에서 어떠한 노력이 필요한가에 대한 중요한 정보를 제공하고 있다는 점에서 그 의미가 있다. 비공식적인 역량개발 활동은 급변하는 환경의 요구에 보다 효과적이면서도 경제적으로 대응할 수 있는 대안을 제시할 뿐만 아니라, 학습자의 주도성이 학습 효과에 결정적인 역할을 한다(Bell & Kozlowski, 2008; Noe et al., 2010)는 점을 고려할 때도 학습자 주도적인 비공식적 역량개발에 대한 향후 관심은

지속될 것이라고 기대된다.

참고문헌

- 고득영, 유태용 (2012). 직무자율성과 혁신행동 간의 관계: 직무만족의 매개효과와 성격과 조직혁신풍토의 조절효과. *한국 심리학회지: 산업 및 조직*, 25(1), 215-228.
- 이종한, 이종구, 석동현 (2011). 조직 안전풍토의 하위요인 확인 및 안전행동과의 관계. *한국 심리학회지: 산업 및 조직*, 24(3), 627-650.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 93, 296-316.
- Boyce, L. A., Zaccaro, S. J., & Wisecarver, M. Z. (2010). Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development. *Leadership Quarterly*, 21(1), 159-178.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26-48.
- Chen, G., Thomas, B., & Wallace, J. C. (2005). A multilevel examination of the relationships among training outcomes, mediating regulatory processes, and adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 90, 827-840.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1096-1127.
- Dragoni, L. (2005). Understanding the emergence of state goal orientation in organizational work groups: The role of leadership and multilevel climate perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1084-1095.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 369-387.
- Garofano, C. M., & Salas, E. (2005). What influences continuous employee development decisions? *Human Resource Management Review*, 15(4), 281-304.
- Hurtz, G. M., & Williams, K. J. (2009). Attitudinal and motivational antecedents of participation in voluntary employee

- development activities. *Journal of Applied Psychology*, 94, 635-653.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81, 1096-1112.
- James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993). rwg: An assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology*, 78, 306-309.
- Kirkman, B. L., Mathieu, J. E., Cordery, J. L., Rosen, B., & Kukenberger, M. (2011). Managing a new collaborative entity in business organizations: Understanding organizational communities of practice effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1234-1245.
- Koene, B. A. S., Vogelaar, A. L. W., & Soeters, J. L. (2002). Leadership effects on organizational climate and financial performance: Local leadership effect in chain organizations. *Leadership Quarterly*, 13(3), 193-215.
- Kozlowski, S. W., Brown, K. G., Weissbein, D. A., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations* (pp.157-210). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815-852.
- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 1-9.
- 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.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective systems theory of personality: Reconceptualizing the invariances in personality and the role of situations. *Psychological Review*, 102, 246-268.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide*. (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Noe, R. (2009). *Employee Training & Development*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291-302.
- Noe, R. A., Tews, M. J., & Dachner, A. M. (2010). Learner engagement: A new perspective for enhancing our understanding of learner motivation and workplace learning. *Academy of Management Annals*, 4, 279-315.
- Noe, R. A., Wilk, S. L., Mullen, E. J., & Wanek, J. E. (1997). Employee development: Construct validation issues. In J. K. Ford (Ed.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp.153-189). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Orvis, K. A., & Leffler, G. P. (2011). Individual and contextual factors: An interactionist

- approach to understanding employee self-development. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 172-177.
- Orvis, K. A., & Ratwani, K. L. (2010). Leader self-development: A contemporary context for leader development evaluation. *Leadership Quarterly*, 21(4), 657-674.
- Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Tamkins, M. M. (2003). Organizational culture and climate. In W. C. Borman & D. R. Ilgen (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology, Vol. 12* (pp.565-593). New York, NY: Wiley.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150.
- Rowold, J., & Kauffeld, S. (2009). Effects of career-related continuous learning on competencies. *Personnel Review*, 38(1-2), 90-101.
- Schneider, B., Susan S. W., & Michelle C. P. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 150-163.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2011). Perspectives on organizational climate and culture. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 1*. (pp.373-414). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37, 580-607.
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428.
- Singer, J. (1998). Using SAS PROC MIXED to fit multilevel models, hierarchical models, and individual growth models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 23(4), 323-355.
- Stevens, C. K., & Gist, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms? *Personnel Psychology*, 50, 955-978.
- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36, 437-452.
- Tannenbaum, S. I., Beard, R., McNall, L. A., & Salas, E. (2010). Informal learning and development in organizations. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, training, and development in organizations* (pp.303-332). New York: Routledge.
- Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 599-621.
- Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Vandewalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82, 390-400.
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R., & Hartnell, C.

- A. (2009). Organizational justice, voluntary learning behavior, and job performance: A test of the mediating effects of identification and leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1103-1126.
- Zohar, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Psychology*, 65, 96-102.
- Zohar, D. (2010). Thirty years of safety climate research: Reflections and future directions. *Accident Analysis and Prevention*, 42(5), 1517-1522.
- 1차 원고접수 : 2012. 06. 10
2차 원고접수 : 2013. 04. 09
최종게재결정 : 2013. 04. 15

**The role of organizational learning climate and individual's
learning goal orientation in training and development activity
participation of R&D organization employees:
Informal vs. formal training and development activities**

Sunhee Lee

Chungnam National University

The study examined the relationships between organizational learning climate and individual's learning goal orientation and employee's participation in training and development activities and whether the relationships differ between informal versus formal training and development activities. Multi-level analyses on survey data from a total of 1,087 employees of 11 R&D organizations showed that learning climate and learning goal orientation were positively related to participation in training and development activities even after organizational training budget was controlled for. Further, organizational learning climate was more closely related to formal training and development activities while individual's learning goal orientation was more closely related to informal training and development activities. The theoretical and practical implications as well as directions for future research were discussed.

Key words : training, development, informal development activities, learning climate, leaning goal orientation, training budget, multi-level analysis