

## 목표지향성이 지속학습활동에 미치는 영향에서 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 매개효과\*

김 어 림

(주)사람인HR

한 태 영†

광운대학교 산업심리학과

본 연구는 지속학습활동에 대한 동기화 과정을 밝힘으로써 조직 구성원의 지속학습활동을 유도할 수 있는 학문적, 실무적 시사점을 찾고자 하였다. 이를 위해 수행 목표지향성과 학습 목표지향성을 개인차 변인으로 고려함과 동시에 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 매개효과를 검증하였다. 연구를 위해 국내의 다양한 조직의 직장인 208명을 대상으로 수집한 설문조사 자료를 구조방정식모형 분석에 사용하였다. 비교를 위하여 수행 목표지향성과 학습 목표지향성 모형을 개별 검증한 결과 각 목표지향성은 긍정 및 부정 피드백 추구행동에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며 긍정 피드백 추구행동은 지속학습활동과 정적 관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 긍정 피드백 추구행동은 수행 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 완전매개한 반면에, 학습 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계는 부분매개하였다. 개별 모형에 대한 좀 더 명확한 설명을 위하여 수행 목표지향성과 학습 목표지향성을 동시에 투입한 추가분석에서도 유사한 결과가 나타났다. 본 연구는 긍정 및 부정 피드백 추구행동이라는 제 3변인을 통해서 조직 구성원의 목표지향성과 지속학습활동 간의 패턴을 밝혔다는 면에서 연구의 의의를 제시하였으며, 연구결과를 바탕으로 연구의 한계점과 추후연구를 제안하였다.

주요어 : 수행 목표지향성, 학습 목표지향성, 긍정 피드백 추구행동, 부정 피드백 추구행동, 지속학습 활동

\* 이 논문은 2016년도 광운대학교 교내 학술연구비 지원에 의해 연구되었음.

† 교신저자 : 한태영, 광운대학교 산업심리학과, 02-940-5426, tyounghan@kw.ac.kr

학습은 새로운 지식과 기술, 통찰력을 형성하는 과정이며, 변화하는 환경에 적응하기 위해서는 필수적이다(Sessa & London, 2015). 학습의 효과성을 높이기 위한 방법을 찾는 것은 학교 현장과 기업조직의 전통적인 연구 주제로, 이중 개인차 변인에의 연구는 개인 및 환경적 요소가 학습의 효과성으로 나타나는 동기화 과정에 대한 연구로 확장되었다(Mathieu & Martineau, 1997). 학습활동 자체가 목적이 되는 내적 동기화 과정과 특정 목적을 달성하기 위한 외적 동기화 과정에 관심을 가진 연구자들은 적극적으로 학습활동에 참여하는 개인의 특성이 무엇인지 밝히고자 하였다. 이에 따라 내현이론(Implicit theory)에 기반을 두고 동기에 영향을 미치는 개인의 특성으로 목표지향성에 초점을 맞춘 많은 연구가 이루어졌으며, 수행 목표지향성의 영향은 일관적이지 않은 양상을 보인 반면에 학습 목표지향성은 학습 및 학습을 통한 행동의 주요한 선행변인이 증명되었다(DeShon & Gillespie, 2005).

학습의 동기화 과정에 대한 학교 대상의 연구는 학습에 대한 내적동기 및 지식과 관련된 성취 자체에 주목하였다. 그러나 해당 연구 결과를 기업에 적용하는 데는 조직 내 개인의 학습이 지닌 독특성을 고려할 필요가 있다. 더불어 수행 목표지향성의 영향력에 대한 비일관적인 연구 결과에 대해서도 기업조직이 학교 맥락과 다르다는 점을 고려할 필요가 있다는 주장이 지속적으로 제기되었다(Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Schmidt & Ford, 2003). 조직에서는 구성원의 직무수행에 대하여 상대적인 보상(예: 승진, 임금)이 주로 주어지기 때문에 개인의 성과향상과 경력 개발을 위해서는 자신이 동료들에 비해 뛰어나다는 것을 지속적으로 증명해야 한다는 압박

이 있다. 또한 학습의 목적이 직무수행 향상 등 학습을 통한 이차 목표 달성의 수단으로써 학습에 참여하는 경우가 많아 지식습득과 학습능력 자체가 목적인 학교 맥락과 다르다. 즉, 교육의 효과도 최종적으로 개인에게는 현업적 용을, 그리고 조직에는 조직효과성을 중시하는 것이다.

기업 환경과 유사한 경쟁적 맥락에서의 성공에 적합한 목표지향성은 무엇인가에 대한 Harackiewicz 등(1998)의 연구에 따르면, 숙달 목표지향성은 내적 흥미와 정적인 관계를, 수행 목표지향성은 성과와 정적 관계성을 보였다. 그러나 수행 목표지향성을 접근(또는 증명)과 회피로 나누어 본 연구에서조차 수행 목표지향성의 영향이 연구 간에 일치하지 않는 경우가 많거나, 증명 부분은 숙달 목표지향성보다는 낮지만 긍정적인 영향력을 보인다. 앞서 제기한 바와 같이 기업조직 맥락에서 수행 목표지향성이 긍정적인 영향력을 갖는다면 이러한 비일관적인 연구 결과 또는 낮은 영향력을 보다 분명하게 설명하는 연구가 필요할 것이다.

특히 오늘날의 다국적, 다문화적 경영환경에 직면한 기업은 이러한 시장 상황뿐만 아니라 기술의 발달에도 유연하게 대처할 필요가 있다. 조직 구성원들도 직무 요구가 변화됨에 따라 지속적으로 새로운 지식을 습득하고, 학습과 관련된 다양한 경험을 통해 능력을 개발함으로써 변화에 빠르게 적응해야만 한다(Kozlowski et al., 2001). 실제로 업무를 하면서 직무 외 새로운 공부를 하는 사람, 또는 현재 종사하는 분야의 전문성을 더욱 높이기 위해 지속적으로 공부를 하는 사람을 지칭하는 셀러던트(Saladent = Salary man + Student)라는 신조어가 등장하였으며, 직장인의 학습을 지원하는 셀러던트 시장은 계속해서 성장하고 있다

(연합뉴스, 2015). 따라서 변화하는 기업의 학습 환경 속에서 수행 목표지향성과 학습 목표지향성의 영향력을 세부적으로 살펴봄으로써 서로의 차이를 보다 분명하게 밝히게 되면 수행 목표지향성에 대한 기존의 비일관적인 연구 결과를 좀 더 명확하게 설명할 수 있을 것이다.

한편, 학습에서 동기는 중요한 매개변인으로 작용한다(Colquitt, LePine, & Noe, 2000). 학습 동기는 능력 개발에 대한 필요성 인식과 과거 학습에 대한 효과성 인식에 영향을 받으므로 현재 자신의 능력치와 목표 간 차이에 대한 인식은 학습에 있어서 필수적이다(Latham & Locke, 1991). 학습 환경의 측면에서 기업조직은 개인의 직무수행과 성과에 대해 지속적으로 평가와 피드백을 실시한다(Sessa & London, 2015). 개인의 학습은 개별적으로 이루어지는 것이 아닌 지속적으로 피드백이 교환되는 환경 속에서 발생하기 때문에 피드백은 지속적인 학습활동에 중요한 동기가 된다. 그러나 구성원이 피드백을 받기를 원하더라도 팀 리더는 피드백을 제공하는 것을 꺼리는 경향이 있기 때문에(Levy, Albright, Cawley, & Williams, 1995) 피드백을 추구하는 것은 개인에게 지속적으로 발전하고, 업무 효율을 높이기 위한 중요한 자원으로 작용할 수 있다(Ashford & Cummings, 1983). 즉, 조직 구성원은 피드백 추구행동을 통해 직무수행에서 요구되는 능력의 정도나 미래에 필요하다고 여겨지는 지식 및 기술의 습득 정도가 자신의 현 상태와 얼마나 차이를 보이는지에 대한 정보를 얻을 수 있기 때문에 자신의 능력에 대한 통찰력을 형성하고 목표를 설정하여 학습에 참여하는 과정에서 적극적으로 피드백을 추구한다(Locke & Latham, 1990).

더불어, 피드백을 추구하는 행동은 피드백 정보의 내용에 따라 긍정 피드백 추구행동과 부정 피드백 추구행동으로 구분 가능하다. 긍정 및 부정 피드백 추구행동은 현 상태와 목표 간의 차이를 판단하는 양면적인 속성을 갖기 때문에 타인과의 비교정보를 원하는 수행 목표지향적인 개인의 동기화 과정을 좀 더 명확하게 설명할 수 있을 것이다. 즉, 피드백 추구행동의 영향을 긍정과 부정으로 나누어 봄으로써 수행 목표지향성의 비일관적인 결과를 분화해서 해석할 수 있을 것이라고 기대한다.

### 목표지향성

목표지향성은 성취 상황에서 능력의 증명 또는 개발을 지향하는 성향으로 개인의 정서적, 행동적, 인지적 반응에 영향을 미친다(Dweck & Leggett, 1988). 수행 목표지향성(performance goal orientation)이 높은 개인은 자신의 능력에 대한 우호적인 평가를 추구함과 동시에 부정적인 평가는 회피함으로써 능력의 적절성을 증명하고자 하며, 학습 목표지향성(learning goal orientation) 또는 숙달 목표지향성(mastery goal orientation)이 높은 개인은 새로운 환경 숙달과 새로운 기술 습득을 통한 능력 개발을 목표로 하는 특성을 지닌다. 내현이론에 근거하여 목표지향성을 설명하는 연구에서는 학습 목표지향적인 사람은 자신의 능력을 넘어서는 도전적이고 어려운 상황에 부딪혔을 때 인내하면서 학습 지향적인 행동을 유지하는 반면에, 수행 목표지향적인 사람은 포기하거나 무력감에 빠져 부적응적 수행을 보인다고 보고 상황(환경)에 대한 변화를 고려하지 않았다(Dweck & Leggett, 1988). 그러나 학교현장을 중심으로 이루어지던 연구가 다양한 응용심리 분야로 확대되면서 목표지향성은 비

교적 안정적인 개인차 변인이지만, 환경적 특성에 따라 가변적이라는 주장이 제기되었다(Harackiewicz et al., 1998). 이후 상황적 특성의 강도나 중요성에 따라 개인이 평소와는 다른 패턴으로 반응하거나 덜 민감하게 반응할 수 있기 때문에 기질적인 목표지향성 역시 상황에 따라 변화할 수 있음이 증명되었다(Kozlowski et al., 2001).

초기에 목표지향성은 수행 목표지향성에서 학습 목표지향성까지의 범위를 지니는 단일의 연속된 차원으로 연구되었다. 중앙값을 이용한 구분으로 인해 수행 목표지향성과 학습 목표지향성을 반대의 개념으로 보는 문제가 있었으며 방법론적으로도 분산을 제한하고 상호작용효과를 축소시키는 한계가 있었다(Aiken, West & Reno, 1991). 이에 수행 목표지향성과 학습 목표지향성을 독립적인 구성개념으로 보는 것이 적합하다는 주장이 제기되었다(Button, Mathieu, & Zajac, 1996).

그러나 수행 목표지향성의 경우 과업 수행 및 학습과의 관계에서 학습 목표지향성과는 달리 관계성이 명확하지 않았다. 이에 일부 연구자들은 수행 목표지향성에 상대적인 유능함에 대한 증명추구(prove)와 무능함에 대한 증명회피(avoid)라는 개념이 혼재되어 있기 때문이라고 보고 접근-회피 동기를 수행 목표지향성에 도입한 삼분법적 구조를 제안하였다(Elliot, 1999; VandeWalle, 1997). 삼분법적인 구조는 수행 목표지향성이 높다고 해서 반드시 부적응적 행동을 보이는 것은 아님을 수행-증명 목표지향성을 통해 반박하고자 하였다. 더 나아가 Elliot과 McGregor(2001)는 접근-회피 분류에 기반을 두고 수행 목표지향성 뿐 아니라 숙달 목표지향성 역시도 두 개의 차원으로 보아야한다고 주장하였으며, 국내에서도 성미송

과 박영석(2005)이 사분법적인 성취 목표 구조의 타당성을 검증하였다. 그럼에도 학습 목표지향성의 정적 효과와 달리 증명(수행-접근) 목표지향성의 경우 몰입, 직무수행, 학업 성취 등에 대한 연구에서 여전히 일관되지 못한 결과를 보였다(DeShon & Gillespie, 2005).

목표지향성에 대한 다양한 개념의 분화는 개념의 명확성과 이론적 정확성을 높였다는 의의가 있지만 학습 목표지향성과 수행-회피 목표지향성에 국한되는 한계를 지닌다(Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007). 따라서 개념의 분화보다는 수행 목표지향성이 어떤 동기과정에 긍정적으로 작동하여 학습 목표지향성과 유사한 결과가 나타나는지를 세부적으로 밝히는 것이 의미가 있으며, 비일관적인 기존의 연구결과에 대한 시사점도 제공할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 능력증명과 개발추구로 구분되는 이분법에 근거하여 목표지향성을 수행 목표지향성과 학습 목표지향성으로 구분하고, 목표지향성이 행동으로 나타나는 과정을 검증하고자 한다.

#### 목표지향성과 긍정 및 부정 피드백 추구 행동

초기 피드백 연구에서는 피드백을 조직의 자원 형성 관점으로 이해하고자 하였다. 조직 구성원들은 풍부한 정보가 제공되는 환경 속에 존재한다고 가정되었으며, 피드백은 방향 제시 또는 동기부여를 위해 리더가 부하에게 사용하는 것이었다(Hanser & Muchinsky, 1978).

Ashford와 Cummings(1983)는 피드백 대상자를 수동적인 존재로 여기면서 수용도 측면에서 이루어진 기존 연구와 달리 조직 구성원들이 적극적으로 자신의 직무수행에 대한 정보를 추구한다는 관점에서 피드백 추구행동을

연구하였다. 또한 피드백 추구행동의 기능과 적용에 대한 다수의 연구를 통해 개인은 피드백 추구행동을 통해 지속적으로 발전하고, 업무 성과의 효율을 높일 수 있음을 증명하였다(Ashford, 1986; Ashford, Blatt, & Walle, 2003). 그러나 피드백 추구 행동에 대한 연구는 두 가지 한계점을 가지고 있다. 첫째는 관련된 개인차 변인의 역할에 대한 통찰이 부족하다는 점이며, 둘째는 피드백 추구행동의 빈도와 방법에 주로 초점을 두었다는 것이다(Kluger & DeNisi, 1996). 본 연구에서 목표지향성의 동기 과정을 모색하고자 하는 시도는 이러한 피드백 추구행동의 한계점을 극복하고자 하는 것이다.

먼저 개인차 변인으로써 목표지향성의 효과는 피드백 추구행동을 통한 동기과정에서 개인이 지각하는 가치와 비용으로 작동한다. 지각된 가치는 도구적(또는 기대) 가치와 인상관리 가치로 구분 된다. 도구적 가치(instrumental value)는 목표를 성취하기 위해 요구되는 학습 활동과 직무수행 향상에 대한 정보를 얻기 위한 피드백 추구행동의 유용성을 평가하는 것이다(VandeWalle, 2003). 반면에 인상관리 가치(impression management)는 성공적인 직무수행에 대한 정보를 요구함으로써 호의적 이미지를 형성하거나 높이는 효과를 바라면서 피드백 추구행동을 하는 것이다(Morrison, 1993). 또한 지각된 비용은 자기표현 비용(self-presentation cost), 자아 비용(ego cost), 노력 비용(effort cost)으로 구분된다. 자기표현 비용이란 피드백을 추구함으로써 자신의 불안함 또는 불확실성을 드러내는 것에 대한 무안을 감수해야하며, 본인의 부족함이 주목 받는 것에 대한 위협 역시 감수해야 함을 의미한다. 자아 비용은 자신에 대한 부정적인 정보에 대한 인내이고,

노력 비용은 피드백을 얻기 위해 들여야 하는 노력의 양을 나타낸다(Ashford, 1986).

학습 목표지향적인 개인은 피드백 추구행동이 개인의 능력 개발로 이어진다는 도구적 가치를 높이고 자기표현 비용을 감소시키기 때문에 피드백 추구행동과 정적인 관계성을 보인다(VandeWalle & Cummings, 1997). 수행 목표지향성의 경우 결과가 일관적이지 않은데 Anseel, Beatty, Shen, Lievens와 Sackett(2015)의 메타분석 연구에 따르면, 피드백 추구행동과는 평균적으로 정적 관계성을 보이는 것으로 나타났다. 국내에서도 최병권, 전재욱, 원지현, 문형구(2011)는 성과가 중요시되는 조직에서 개인의 목표지향성은 피드백 추구행동에 영향을 미친다고 주장하였으며 피드백 추구행동과 학습 목표지향성 사이에서는 정적 관계성을, 피드백 추구행동과 수행-회피 목표지향성 사이에서는 부적 관계성을 보인다는 것을 확인하였다. 수행-회피와 수행-증명을 구분할 때, 수행-회피 목표지향성은 피드백 추구행동에 부적 관계성을, 수행-증명 목표지향성과 피드백 추구행동 간에는 정적 관계성을 보인다(김사라, 유태용, 2010).

한편, 피드백 추구행동과 관련하여 유형을 고려하여 연구할 필요가 있다. 피드백 유형(feedback type)은 정서적, 행동적, 인지적 반응에 대한 중요한 결정요인이기 때문에 가치와 비용에 대한 인식이 다를 수 있다(Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979). 신호(sign) 또는 내용(content)으로도 분류되는 피드백의 유형은 긍정과 부정으로 구분 가능하다(Tsui & Ashford, 1994).

긍정 피드백이란 구성원이 담당하는 역할을 충실히 수행하고 조직으로부터 기대된 직무수행 수준을 달성하고 있다는 점을 확인할 수 있는 정보에 해당하며, 부정 피드백이란 현재

수행하는 역할 및 직무수행에 대해 잘못된 방향으로 행동하고 있음을 알려주거나 결과의 미흡함에 대한 정보를 제공하는 피드백을 의미한다. 긍정 피드백과 부정 피드백 모두 평가적이며, 직접적이고, 자기 참조적 정보이기 때문에 정서적인 반응이 뒤따른다(Tsui & Ashford, 1994). 피드백 추구행동의 빈도와 방법에 대한 선행연구 결과에 근거할 때, 조직 구성원의 목표지향성은 피드백 유형에 따른 지각된 가치와 비용 인식에도 차이를 발생시킬 것이다.

긍정 피드백 추구행동은 직무수행 과정에서 발휘하고 있는 전략의 적절성에 대한 확인적 정보를 얻을 수 있다는 도구적 가치와 유능함에 대한 긍정적인 평가를 받을 수 있다는 인상관리 가치를 지닌다(Janssen & Prins, 2006). 그리고 자신이 드러내고 싶지 않은 부분에 대해 피드백을 받지 않는다는 면에서 자아 비용이나 자기표현 비용이 들지 않고 피드백을 추구해야 하는 노력이 드는 정도만 비용으로 볼 수 있기 때문에 비용에 대한 부담이 적다.

수행 목표지향적인 조직 구성원은 상대적인 유능함을 증명하고자 하므로 긍정 피드백 추구행동이 지닌 인상관리 가치를 높게 평가할 수 있으며 부정적인 자아를 드러낼 가능성이 적다(Anseel et al., 2015)는 측면에서 긍정 피드백 추구행동에 대한 노력을 제외하면 비용에 대한 부담이 없다. 학습 목표지향적인 조직 구성원은 새로운 기술과 지식을 습득하거나 도전적인 환경에 적응하기 위해 긍정 피드백 추구행동을 통해 얻을 수 있는 정보의 유용성을 높게 인식할 수 있고, 피드백을 받기 위해서 노력해야 한다는 비용을 제외하면 비용에 대한 부담이 없다. 따라서 수행 목표지향적인 개인과 학습 목표지향적인 개인 모두 긍정 피

드백 추구행동을 많이 할 것이라고 예측 가능하다.

부정 피드백 추구행동의 경우, 개인의 직무수행 과정에서 발생하는 오류에 대한 교정적 정보를 얻을 수 있다는 도구적 가치를 지니지만 스스로 자신의 부족함을 드러내야 하는 자기표현 비용이 매우 크고 자신의 현재 상태와 목표 간 차이에 대한 정보를 추구하는 것에 대해 높은 자아 비용과 노력 비용이 든다(VandeWalle, 2003). 학습 목표지향적인 조직 구성원은 개인의 능력 개발과 업무에 대한 숙달을 목표로 하기 때문에 미래 직무를 더 잘 수행하고 이를 위해 자신에게 필요한 부분을 알고자 부정 피드백 추구행동이 지닌 도구적 가치를 높게 지각할 것이다. 또한 현재 부족한 부분은 숙달을 위한 정보가 되므로 부정적인 정보를 자기표현 비용이나 자아 비용으로 인식하지 않을 것이며, 긍정 피드백 추구행동과 마찬가지로 피드백을 받기 위한 노력 비용 외에는 비용에 대한 부담이 적기 때문에 학습 목표지향적인 개인은 긍정 피드백 추구행동을 많이 할 것이다.

반면에 수행 목표지향적인 개인에게 부정 피드백 추구행동은 어느 정도 가치는 있으나 비용이 매우 큰 행동이 될 수 있다. 가치 측면에서 보면, 수행 목표지향적인 개인은 자신이 남과 비교하여 상대적으로 유능하다는 것을 보여주고 싶은 동기를 갖는데 부정 피드백 추구행동은 즉각적으로 그러한 동기를 충족시켜주지 않는다. 미래 직무수행에서의 실패를 예방하거나 남을 능가하기 위한 참조적 정보는 얻을 수 있지만, 그러한 가치의 반대급부로 자신이 현재 남들과 비교했을 때 부족하다는 정보에 대한 자아 비용과 자기표현 비용을 크게 사용해야 한다. 따라서 수행 목표지향적

인 개인은 부정 피드백을 덜 추구하게 될 것이다.

**가설 1-1.** 수행 목표지향성은 긍정 피드백 추구행동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

**가설 1-2.** 수행 목표지향성은 부정 피드백 추구행동에 부적적인 영향을 미칠 것이다.

**가설 2-1.** 학습 목표지향성은 긍정 피드백 추구행동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

**가설 2-2.** 학습 목표지향성은 부정 피드백 추구행동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

#### **긍정 및 부정 피드백 추구행동과 지속학습 활동**

조직 내 구성원의 학습에서 동기는 핵심적인 역할을 한다(Quinones, 1997). 동기는 가치, 성격과 더불어 개인의 인지과정과 목표설정에도 영향을 미치기 때문에(Kanfer, 1990) 학습에 대한 참여, 학습 과정, 학습 후 현업 적용과 같은 일련의 학습에 차이를 만들 수 있다. 또한 학습 동기는 학습 결과가 지니는 유인가에 영향을 받는다(Mathuea & Martineau, 1997). 유인가에 대한 판단은 가치와 비용에 대한 인지적 평가 과정이다. 학습을 촉진하기 위해서는 이러한 학습 동기화 과정에 대한 고려가 필요하다.

지속학습활동은 성공적인 직무수행을 위해 계획, 학습, 새로운 지식과 기술을 적용하는 개인의 개발과정으로 조직 내 지속학습활동은 개인, 업무, 학습내용의 세 가지 유형으로 구분된다(London & Mone, 1999). 첫째, 지속학습활동은 자기평가 과정이다. 자기평가 과정은 자기이해의 전제조건으로 현재 상태와 목표 수준 간의 차이와 관련된 정보를 수집함으로

써 효과적인 자기 조절 과정으로 작용한다. 둘째, 경험으로부터의 학습활동으로 상호작용과 관련된다. 경험이 풍부한 다른 구성원과의 직무 관련 상호작용을 통해서 학습이 이루어지며 직무 순환 및 역할 외 추가업무 등에 참여함으로써 직무 기술을 확장시킬 수 있다. 이러한 상호작용은 개인에게 자신의 약점을 교정하고 유사한 미래 업무에 대한 전략을 세울 수 있도록 한다. 타인으로부터의 지원을 수용하고 학습의 기회를 포착하는 것은 개인마다 다르며, 이러한 차이는 개인의 개발에 영향을 미친다. 끝으로 지속학습활동은 자기 개발 및 전문적 성장에 영향을 주는 교육 프로그램에 참여하는 것이다. 비록 대부분의 교육 프로그램은 조직으로부터 제공되지만, 주도성이 높은 개인은 직무에 도움이 되는 전문적인 프로그램에 대한 최신정보를 유지하기 위해 외부 프로그램에 참여하거나 전문 간행물을 구독하는 등 개인의 기술 향상을 위해 추가적으로 노력한다.

현대의 급변하는 내·외적인 경영환경의 변화로 인해 기업 조직은 구성원들에게 지속적으로 새로운 지식 및 기술을 습득하고 아이디어를 제시함으로써 변화에 능동적으로 대응할 수 있는 능력을 갖추기를 요구하고 있다. 개인 역시도 하나의 직장에서의 성공보다는 자신의 직업적인 성공에 보다 가치를 두면서 경력을 발전시키기 위한 꾸준한 학습과 능력개발을 중요시 여기고 있기 때문에 개인의 지속학습활동은 조직 내 직무수행과 개인의 경력개발을 통합할 수 있는 방법이라고 할 수 있다(London & Mone, 1999). 조직 내 개인은 변화에 대한 정보를 수집하고 요구에 맞게 자신을 변화시키는 적응 학습(adaptive learning)과 새로운 지식이나 기술 등을 습득하고 활용하는 생

성학습(generative learning)의 방식으로 지속학습 활동을 하며 이는 업무 개선에 도움이 된다(정진아, 한태영, 2017). 뿐만 아니라 지속학습활동은 타인과의 상호작용 및 비판적 사고를 통한 통찰력을 형성하는 전환학습(transformative learning)을 포함하기 때문에 개인의 경력 개발 과정뿐 아니라 조직의 효과성에 있어서도 주요한 영향을 미친다(Sessa & London, 2015).

Carver와 Scheier(1998; 한덕웅, 2004에서 재인용)의 제어이론(control theory)에 따르면, 개인은 목표를 추구하기 위하여 행동을 자기조절하는 과정에서 자기행동의 결과에 환류과정(feedback loop)을 작동한다. 환류과정은 목표와 자신의 현재 상태에 대한 차이정보인 피드백으로 인한 동기와 정서가 유발되는 과정이며, 개인은 목표와의 차이를 줄이고자 하는 부정 환류과정(negative feedback loop)과 목표를 더 높게 설정함으로써 차이를 확대하는 정적 환류과정(positive feedback loop)을 보인다. 환류 시 설정한 기준에 도달 할 수 있을 만한 근거가 제공되면 행동을 수정한 후 변화가 효과적인지 주기적으로 점검하는 피드백 추구행동을 보인다.

지속학습활동은 조직 내·외적인 변화에 적응하기 위한 자기 개발과정이므로 조직 구성원은 현재의 상태와 바라는 목표 수준 간 차이에 대한 정보 수집이 필요하며 이 때 피드백은 차이에 대한 정보 제공 기능을 한다(Latham & Locke, 1991). 개인은 환류 과정에서 차이정보를 평가함으로써 추후 학습 및 직무 수행에 대한 자기효능감, 학습 결과가 지닌 유인자, 업무 및 경력 관련 요인을 함께 고려한다(Colquitt et al., 2000).

조직 구성원은 긍정 피드백 추구행동을 통해 목표 수준에 적합한 직무수행 능력을 보이

고 있음을 증명할 수 있다. 능력에 대한 인정은 자기효능감을 높여주고, 승진 등의 성공 가능성을 높여주기 때문에 미래 직무 수행 및 경력관리 전략 수립에 도움이 되는 활동에 대한 참여 동기가 발생할 수 있다. 지속학습활동은 자신의 전문적 성장에 영향을 주는 조직의 공식적, 비공식적 학습활동에 참여하고 이를 통한 자신의 변화를 확인하기 위해 역량에 대해 검토하는 활동이므로 긍정 피드백을 추구하는 조직구성원은 전문성 향상을 위한 정적 환류과정을 통해 지속학습활동에 적극적으로 참여할 것이다.

부정 피드백 추구행동은 자신의 실수나 오류에 대한 정보를 추구하는 것이므로 직무수행에서 보완해야할 사항에 대해 유용한 정보를 얻을 수 있고, 개인에게 이러한 수정이 필요한 부분은 매우 직접적이고 명확한 목표로 작용할 수 있다(Kluger & DeNisi, 1996). 부정 환류과정의 작동을 통해 개인은 보완 기회를 보다 적극적으로 활용하게 될 것이다. 따라서 다른 구성원과의 상호작용을 통해 부족한 점을 교정하고, 자신의 역량을 자기 평가 뿐 아니라 다른 사람의 관점에서 리뷰하는 지속학습활동에 보다 적극적으로 참여할 것이다.

**가설 3-1.** 긍정 피드백 추구행동은 지속학습 활동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

**가설 3-2.** 부정 피드백 추구행동은 지속학습 활동에 정적인 영향을 미칠 것이다.

#### 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 매개효과

목표지향성이 개인의 학습행동에 직·간접적으로 영향을 미칠 수 있다는 점은 여러 연구를 통해 증명되어 왔다. 학습 목표지향성이 높은 개인은 새로운 환경에 적절히 대처하며



변화에 필요한 지식 및 기술을 습득하려는 동기가 높은 반면, 수행 목표지향성이 높은 개인에 대한 연구 결과는 일관적이지 않다. 이러한 비일관적인 결과를 조직상황에 비추어 고려해보면 조직 내 학습의 특징 때문으로 생각해 볼 수 있다. 조직 내 개인의 학습활동은 학습 자체가 목적이라기보다 직무수행 향상을 위한 수단적 단계인 경우가 많다(Edmondson, 1999). 또한 개인의 성취도 절대적인 수준보다는 다른 사람들과의 비교를 통한 상대적인 측면에서 평가되는 경우가 흔하다. 경쟁지향적 환경에서 계속해서 자신의 능력에 대해 증명해야 하는 조직환경의 특성으로 인해 연구자들은 학습과 직무수행에 대한 수행 목표지향성의 일관적이지 못한 연구 결과에도 불구하고 계속해서 그 중요성과 필요성을 제기하여 왔다(Button et al., 1996; Harackiewicz et al., 1998). 이는 수행 목표지향성의 동기화 과정에 개입하는 다른 변인과의 관계를 고려해야 함을 의미한다. 목표지향성은 학습의 필요성을 인지적으로 판단할 때 어떤 요소에 초점을 둘지에 영향을 미치므로(VandeWalle, 2003), 판단에 필요한 정보로 작용하는 피드백의 유형을 함께 고려할 필요가 있다.

개인의 피드백 처리과정은 감정적 반응, 정보 가공, 피드백 활용의 3단계를 거쳐서 학습과 직무수행에 변화를 가져온다(London & Smither, 2002). 처음에는 감정적으로 반응하지만 그 후 피드백이 지닌 의미와 가치에 대해 판단하고 감정을 수습하며 끝으로 피드백을 활용하여 목표 설정 및 수정을 한다. 긍정 및 부정 피드백은 초기 정서반응과 정보 판단에 차이를 형성하기 때문에(Steelman, Levy, & Snell, 2004), 결과적으로 지속학습활동에 대한 동기와 전략형성에 영향을 미치게 될 것이다.

학습 목표지향적인 조직 구성원은 개인의 성장을 위해 스스로 목표를 설정한다. 따라서 학습에 대한 강한 내적동기를 기반으로 새로운 지식 및 기술에 대한 습득과 직무환경을 이해하기 위한 행동이 증가한다(Bell & Kozlowski, 2002). 또한 목표 성취를 위한 자기참조적 정보로서의 도구적 가치를 높게 인식하여 현재 직무수행 수준에 대한 정보인 긍정 및 부정 피드백을 적극적으로 추구하고, 학습 목표 수립 및 수정에 활용할 것이다. Kluger와 Denisi(1996)에 따르면 업무에 대한 동기 과정에서 피드백과 기준의 차이를 외면하지 않는 개인의 경우, 긍정 피드백을 자기향상의 기회를 제공하는 신호로 인식하여 성과의 기준을 높이고 미래 직무수행을 향상시키고자 노력한다. 따라서 학습 목표지향적인 조직 구성원은 긍정 피드백 추구행동을 통해 현재 참여 중인 학습을 강화할 뿐만 아니라 부정 피드백 추구행동을 통해서도 성취 상황에서 경험하는 장애요소를 자신의 노력을 증가시켜야 하는 단서로 여기고 학습전략을 수정함으로써 지속학습활동에 더욱 몰입할 것이다.

반면, 수행 목표지향적인 조직 구성원의 경우 업무를 수행함에 있어서 본인의 능력이 부족하다고 여기면 시도하지 않는 경향이 있어 개인의 실패나 한계에 대한 가능성을 잠재적인 비용으로 생각한다(VandeWalle & Cummings, 1997). 이는 수행 목표지향적인 개인의 지속학습활동 참여 동기를 높여주기 위해서는 학습의 필요성과 더불어 미래 직무수행과의 연계성을 높여주는 일련의 순차적인 과정이 필요함을 의미한다. 즉, 자신의 상대적 유능함과 현 직무수행 수준의 적절성을 확인받고 싶어 하는 수행 목표지향적인 개인은 높은 인상관리 가치 인식을 기반으로 적극적으로 긍정 피

드백을 추구할 것이다. 긍정 피드백은 그 자체만으로도 보상으로 여겨질 수 있기 때문에 피드백 추구의 결과로 조직 구성원은 자기효능감이 높아진다(Ashford et al., 2003). 또한 미래 직무수행에 대한 성공 기대가 높아져 실패 가능성이 낮고 적용하기 쉬운 직무 기술의 습득으로 이어질 뿐만 아니라, 직무에 직접적으로 도움이 되는 교육 프로그램에 대한 참여 동기가 높아질 것이다.

수행 목표지향적인 개인의 부정 피드백 추구행동에 대해서는 좀 더 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 앞서 설명한 것처럼, 이들은 실패와 무능함에 대한 증명을 자아위협으로 느낄 정도로 과대평가하는 경향이 있기 때문에 부정 피드백에 대한 비용을 크게 인식한다. 그럼에도 부정 피드백 자체는 현재 자신의 직무수행에 대한 상대적 중요성과 개인이 사용하고 있는 전략 수정의 필요성을 판단하는 정보로 활용될 수 있다는 도구적 가치를 지닌다. 따라서 미래 직무수행에서의 실패방지를 위해 필요한 행동에 대한 통찰력 형성에 도움이 된다(Rosen, Levy, & Hall, 2006).

지속학습행동과 관련하여 부정 피드백 추구행동의 매개효과를 고려해 보면, 수행 목표지향적인 개인은 부정 피드백 추구행동이 주는 긍정적인 효과에도 불구하고 그러한 피드백 자체를 회피하기 때문에 지속학습행동으로 연결되지 못하거나, 비용에 대한 인식이 크기 때문에 부정 피드백이 지속학습활동의 동기로 작동하지 못하게 된다. 그러나 부정 피드백 자체가 주는 긍정적인 동기적 효과 때문에 지속학습행동을 적극적으로 회피하지는 않거나, 또는 수행 목표지향적인 개인이 부정 피드백을 비용으로 인식하는 초점을 줄여주어서 적어도 지속학습의 동기가 약화되는 것을 막아

줄 수 있을 것이다.

Colquitt 등(2000)은 메타분석 연구에서 교육 동기과정에 대한 설명으로 부분매개 모형이 더 유의미함을 밝혔다. 연구에 따르면, 교육의 효과성은 성격, 나이, 풍토 등의 원격요인이 자기효능감, 교육 동기, 기대 및 유인가와 같은 근접요인의 매커니즘을 통해서 나타난다는 완전매개 모형보다 원격요인이 직·간접적인 영향을 미친다는 부분매개 모형이 잔차 제곱의 합과 낮은 분산 평균의 측면에서 보다 적합한 모형으로 나타났다. 즉, 개인 및 환경적인 특성은 교육의 전 과정에 영향을 미치며 교육의 효과성에 직접적으로 영향을 줄 뿐만 아니라 교육 동기 및 자기효능감을 통해 간접적으로도 영향을 미친다. 목표지향성이 가치와 비용을 판단하는 인지과정에서 차이를 만드는 중요한 개인차 변인이라는 점을 고려할 때 수행 목표지향성과 학습 목표지향성은 피드백 유형에 따라 지속학습활동에 서로 다른 동기화 과정을 보일 것이다.

**가설 4-1.** 긍정 피드백 추구행동은 수행 목표지향성과 지속학습활동의 관계를 매개할 것이다.

**가설 4-2.** 부정 피드백 추구행동은 수행 목표지향성과 지속학습활동의 관계를 매개하지 않을 것이다.

**가설 5-1.** 긍정 피드백 추구행동은 학습 목표지향성과 지속학습활동의 관계를 매개할 것이다.

**가설 5-2.** 부정 피드백 추구행동은 학습 목표지향성과 지속학습활동의 관계를 매개할 것이다.

지금까지 제시한 가설을 종합한 연구모형은



주. 점선은 간접효과가 유의하지 않음을 의미함

그림 1. 수행 목표지향성의 연구모형(원전매개 모형, 좌)과 학습 목표지향성의 연구모형(부분매개 모형, 우)

그림 1과 같다.

## 방 법

### 연구대상 및 자료수집 절차

본 연구는 조직 구성원의 목표지향성 및 피드백 추구행동의 유형이 지속학습활동에 미치는 영향과 그 관계성을 검증하는 것에 초점을 두고 있다. 따라서 조직규모, 나이, 성별 및 직무에 특별한 제한을 두지 않고 다양한 조직의 직장인을 연구대상으로 선정하였으며 모든 설문과정은 온라인으로 진행하였다. 총 300부의 설문 응답 중 근속연수가 1년 미만의 경우 지속학습활동을 위한 역량리뷰 시에 조직의 공식적인 직무수행평가 자료를 활용할 수 없다고 판단하고 불성실 응답과 함께 분석에서 제외하였다. 이에 따라 92부를 제외한 208부를 분석에 사용하였다.

자료의 전반적인 인구통계학적 특성을 살펴보면, 남자는 121명(58.2%), 여자는 87명(41.8%)이며, 평균연령은 36.33세(SD=9.2)였다. 평균 팀 근무기간은 59.62개월(SD=7.07), 현 조직에서의 평균 근무기간은 96.72개월(SD=7.21)이었

고, 평균 팀 크기는 팀장포함 9.9명(SD=7.07)이었다. 직급은 사원급 66명(31.7%)이 가장 많이 표집 되었으며 다음으로는 대리급 65명(31.3%), 과장급 38명(18.3%), 차장급 20명(9.6%), 부장급 19명(9.1%) 순이었다. 팀에서의 직책은 일반팀원 132명(63.5%), 파트리더 76명(36.5%)의 분포를 보였다. 직무분야는 관리/지원 134명(64.4%), 기술 29명(13.9%), 영업 22명(10.6%), 연구/개발 20명(9.6%), 생산 3명(1.4%) 순이었다.

### 측정 도구

#### 목표지향성

Button 등(1996)이 개발 및 검증한 수행 목표지향성 8문항과 학습 목표지향성 8문항을 직장인에 맞게 번안 및 수정하여 사용하였다. 대표 문항으로는 “내가 동료보다 맡은 일을 잘 해냈을 때, 스스로 똑똑하다고 느낀다(수행 목표지향성)” 및 “업무수행에서 새로운 것을 배울 수 있는 일을 맡고싶다(학습 목표지향성)”가 있으며, Likert 5점 척도(1=전혀 아니다, 5=매우 그렇다)로 측정하였다. 신뢰도는 수행 목표지향성 .75, 학습 목표지향성 .85였다.

수행 목표지향성과 학습 목표지향성 모두 단일요인으로 도출되었기 때문에, 구조방정식

모형 투입을 위해 고유분산 분배전략에 속하는 요인 알고리즘(factorial algorithm) 방식을 사용한 문항 묶음(item-parceling)을 하였다. 요인 부하량이 큰 문항은 상대적으로 오차분산이 작고, 요인 부하량이 작은 문항은 오차분산이 크기 때문에 이 방법은 오차를 묶음 간에 균등하게 나눌 수 있다는 장점이 있다(이지현, 김수영; 2016). 구체적으로는 Little, Cunningham, Shahar와 Widaman(2002)이 제안한 3개 지표를 도출하는 방법을 사용하여 각 묶음에 요인 부하량의 순서대로 하나씩 문항을 배정한 후 역순으로 다시 문항을 배정하였다. 도출된 지표들의 신뢰도는 수행 목표지향성 .86, 학습 목표지향성 .86으로 안정적이었다.

#### 긍정 및 부정 피드백 추구행동

Ashford와 Tsui (1991)이 개발한 상사의 피드백 추구행동 4개 문항(긍정 피드백 추구행동 2문항, 부정 피드백 추구행동 2문항)에 Ashford (1986)의 피드백 추구행동 7개 문항, Steelman 등(2004)의 피드백 환경(긍정 피드백 환경 4문항, 부정 피드백 환경 4문항) 문항 중 본 연구 설계에 적용 가능한 문항을 선별 및 수정하여 긍정 피드백 추구행동 7문항과 부정 피드백 추구행동 7문항을 개발하였다. 피드백 출처는 상사(팀장)로 한정하였으며 ‘방법(전략)’은 적극적 피드백 추구행동(문기)과 소극적 피드백 추구행동(모니터링, 욕구)으로 구성하였다. 대표 문항으로는 “상사가 좋게 평가하는 내 업무를 나에 대한 피드백으로 이용한다(긍정 피드백 추구행동).”, “내 업무수행에 문제가 있다고 판단되면 상사(팀장)가 어떻게 반응하는지 살펴본다(부정 피드백 추구행동)” 등이 있으며 측정방식은 Likert 5점척도(1=전혀 그렇지않다, 5=매우 그렇다)를 활용하였다.

수집된 자료를 요인분석한 결과, 비록 4개 요인으로 구분되었지만 긍정과 부정으로는 명확하게 구분되는 것으로 확인되었으며, 전체 문항 간 신뢰도는 .85, 긍정 피드백 추구행동은 .78, 부정 피드백 추구행동은 .80으로 나타났다. 다만 요인부하 .40미만의 낮은 공통성을 보인 긍정 피드백 추구행동 1개 문항은 분석에서 제외하였으며, 교차 요인부하를 보이는 부정 피드백 추구행동 2개 문항도 분석에서 제외하였다(Costello & Osborne, 2005). 그 결과 긍정 피드백 추구행동은 2개 요인으로, 부정 피드백 추구행동은 단일 요인으로 판명되었으며 전체 요인의 내적 일치도 계수는 .82, 긍정 피드백 추구행동 .76, 부정 피드백 추구행동 .77로 연구에 사용하기에 적합하였다. 따라서 긍정 피드백 추구행동은 각 요인의 평균점수를 구조방정식에 활용하였으며, 부정 피드백 추구행동은 요인 알고리즘 방법으로 문항묶음하였다. 도출된 지표들의 신뢰도는 긍정 피드백 추구행동 .63, 부정 피드백 추구행동 .66으로 분석에 사용하기에 적합한 수준이었다.

#### 지속학습활동

개인의 지속학습활동 정도를 측정하기 위해 Hutz와 Williams(2002)이 개발한 ‘빈도’ 중심의 문항을 ‘정도’로 수정한 김태홍, 한태영(2009)의 척도를 사용하였다. Likert 5점 척도(1=전혀 없다, 5=매우 많다)를 통해 측정하였으며 대표적인 문항의 예로는 “나는 지난 6개월 동안 업무와 관련된 자격증이나 면허를 취득하기 위한 시험에 응시하였다(교육 및 훈련 프로그램에 참여).”, “나는 지난 6개월 동안 업무와 관련된 행동, 성과, 기술에 대한 피드백을 상사(팀장)에게 요청하였다(자신의 역량에 대한 리뷰)”, “이전에 해본 적 없는 새로운 역할이

나 업무를 자발적으로 맡아보았다(직무경험)” 등이 있다.

요인분석 결과 참여, 역량리뷰, 직무경험 총 3가지 하위차원으로 구성되어 있는 기존 척도와 동일한 요인구조를 보이지 않고 참여와 직무경험이 같은 요인으로 도출되었다. 이는 업무 및 경력개발을 위하여 평소와 다른 새로운 도전을 하는 적극적인 행동이기 때문이라는 추론이 가능하다. 또한 역량리뷰가 두 개의 요인으로 구분된 것은 업무와 관련된 개인의 역량을 파악할 때 타인 및 인사평가와 같은 외부적인 정보를 활용하는 것과 개인 스스로가 파악하는 과정을 다르게 인지하기 때문에 구분되었다고 볼 수 있다. 그렇기에 참여와 직무경험은 ‘참여 및 직무경험’으로, 상사, 동료, 회사의 공식 정보를 활용한 역량리뷰는 ‘외부참조적 역량리뷰’로, 개인이 자신의 강약점을 고민하고 스스로 시간을 할애하여 업무 정보를 찾는 리뷰활동은 ‘내부참조적 역량리뷰’로 볼 수 있다. 전체 문항의 신뢰도는 .85로 안정적이었으며, 참여 및 직무경험의 신뢰도는 .78, 외부참조적 역량리뷰는 .77, 내부참조적 역량리뷰는 .60으로 분석에 사용하기에

적합한 수준이었다. 따라서 각 요인별 평균점수를 구조방정식에 사용하였다.

## 결 과

### 기술통계치 및 상관

본 연구의 분석에 사용된 자료의 전반적인 구통계학적 특성 및 상관분석 결과는 표 1에 제시하였다.

### 수행 목표지향성 모형 검증

개인의 수행 목표지향성이 긍정 및 부정 피드백 추구행동을 통해 지속학습활동에 영향을 주는 완전매개 모형과 간접적일 뿐 아니라 직접적으로도 영향을 준다는 부분매개 모형 중 어느 모형이 더 적합한지 비교하였다(표 2). 완전매개 모형의 적합도는  $\chi^2(30)=55.798$ , GFI=.95, CFI=.96, TLI=.94, RMSEA=.064이었으며, 부분매개 모형의 적합도는  $\chi^2(29)=53.423$ , GFI=.95, CFI=.96, TLI=.94,

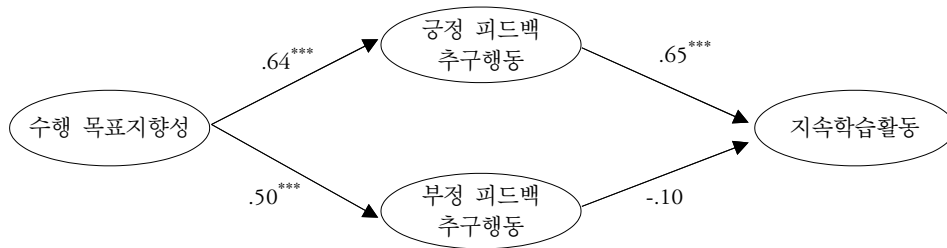
표 1. 변수들의 평균, 표준편차, 신뢰도 및 상호상관

	1	2	3	4	5
	(.85)				
1. 지속학습활동	.23**	(.75)			
2. 수행 목표지향성	.24**	.39**	(.85)		
3. 학습 목표지향성	.42**	.51**	.20**	(.78)	
4. 긍정 피드백 추구행동	.21**	.36**	.46**	.33**	(.80)
5. 부정 피드백 추구행동					
평균	2.88	3.51	3.72	3.08	3.50
표준편차	.60	.52	.53	.62	.54

주. N=208, \*\* $p < .01$ ; 괄호 안은 신뢰도 계수 Cronbach's  $\alpha$

표 2. 수행 목표지향성 모형의 모델 적합도

모형	$\chi^2$	df	p	GFI	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
완전매개 모형	55.798	30	.003	.95	.96	.94	.064	-	-
부분매개 모형	53.423	29	.004	.95	.96	.94	.064	2.38	1



주. \*\*\* $p < .001$ ; 제시된 수치는 표준화된 계수임

그림 2. 수행 목표지향성의 완전매개 모형 경로계수

RMSEA=.064이었다. GFI, TLI, CFI가 .90이상으로 학계의 허용수준을 충족하였으며 RMSEA가 최근에 엄격한 허용기준으로 제기되고 있는 .07 미만(Steiger, 2007; Hooper et al., 2008에서 재인용)이었다. 간명모형 판별을 위해 카이제곱 검증을 실시한 결과, 완전매개 모형에 비해 부분매개 모형이 유의미하게 좋은 모형이 아닌 것으로 나타났다( $\Delta\chi^2(1)=2.38, p=.123$ ). 즉, 지속학습활동에 대한 수행 목표지향성의 영향을 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 매개 효과로 설명하는 모형으로는 완전매개 모형을 사용하는 것이 부분매개 모형에 비해 상대적으로 적합하다고 할 수 있다.

긍정 피드백 추구행동과 부정 피드백 추구행동의 내용은 다르지만 피드백 추구행동을 준거로 하기 때문에 발생할 수 있는 오류를 막기 위해 MI값을 기반으로 두 변인의 오류 간 상관을 추가하였으며 해당 작업은 본 연구의 모든 분석 시에 적용하였다. 수행 목표지향성이 긍정 피드백 추구행동으로 가는 경로

( $\beta=.64, p<.001$ )와 부정 피드백 추구행동으로 가는 경로( $\beta=.50, p<.001$ )는 모두 정적으로 유의미한 결과를 보여 수행 목표지향성이 긍정 피드백 추구행동에 정적으로 영향을 미친다는 가설 1-1은 지지 되었으나 부정 피드백 추구행동에 부적적으로 영향을 미친다는 가설 1-2는 기각되었다. 긍정 피드백 추구행동이 지속학습활동으로 가는 경로( $\beta=.65, p<.001$ )는 정적으로 유의미하였고, 부정 피드백 추구행동이 지속학습활동( $\beta=-.10, p=.464$ )으로 가는 경로는 유의하지 않았다. 이로써, 긍정 피드백 추구행동이 지속학습활동에 정적으로 영향을 미칠 것이라는 가설 3-1은 지지 되었으나 부정 피드백 추구행동이 지속학습활동에 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-2는 기각되었다(그림 2).

수행 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에서 긍정 및 부정 피드백 추구행동을 통한 간접효과 검증을 위해서 부트스트랩 분석(Bias-Corrected Bootstrap)을 실시하였으며, 팬텀

표 3. 수행 목표지향성의 간접효과 검증을 위한 부트스트랩 분석 결과

효과	경로	B	SE	95% CI	
				LL	UL
간접	수행 목표지향성→ 긍정 피드백 추구행동→ 지속학습활동	.42	.07	.06	.30
효과	수행 목표지향성→ 부정 피드백 추구행동→ 지속학습활동	-.05	.09	-.44	.09

주. 부트스트랩 표집은 2,000회 실시. 추정치는 비표준화된 자료임; CI=confidence interval(신뢰구간), LL=lower limit(하한계), UL=upper limit(상한계)

변수 생성을 통해 개별 간접효과 값을 얻었다 (배병렬, 2015). 분석 결과, 수행 목표지향성→ 긍정 피드백 추구행동 → 지속학습활동의 간접효과는 B=.42로 95% 신뢰구간(.06, .30)에 0을 포함하지 않았으나 수행 목표지향성→ 부정 피드백 추구행동→ 지속학습활동의 간접효과는 B=-.05로 95%신뢰구간(-.44, .09)에 0을 포함하였다. 즉, 수행 목표지향성과 개인의 지속학습활동의 관계에서 긍정 피드백 추구행동은 완전매개효과를 보이는 것으로 나타나 가설 4-1과 가설 4-2는 지지되었다(표 3).

#### 학습 목표지향성 모형 검증

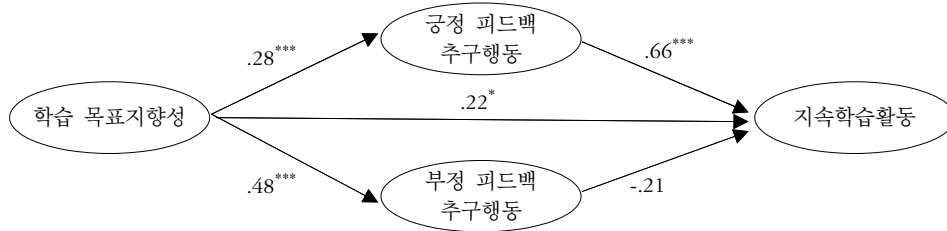
수행 목표지향성 모형과 동일한 방식으로 지속학습활동에 대한 학습 목표지향성 모형의 완전매개 모형과 부분매개 모형을 비교하였다 (표 4). 완전매개 모형의 적합도는  $\chi^2(30)=76.928$ , GFI=.94, CFI=.94, TLI=.91, RMSEA=.087이었으며, 부분매개 모형의 적합도는  $\chi^2(29)=71.991$ , GFI=.94, CFI=.94, TLI=.91,

RMSEA=.085, 이었다. 적합하지 모형에 비해 이론모형이 얼마나 자료를 잘 설명하는지 보여주는 상대적 적합도 지수인 CFI, TLI(NNFI)와 이론모형이 자료와 얼마나 잘 부합되는지 평가하는 절대적 적합지수 중 하나인 GFI는 .90 이상이었으며, RMSEA는 .10이하로 괜찮은 적합도를 보였다(홍세희, 2000; Hooper et al., 2008). 더불어 카이제곱 검증을 실시한 결과, 부분매개 모형이 완전매개 모형에 비해 간명 모형으로 판별되었다( $\Delta\chi^2(1)=4.94$ ,  $p<.05$ ). 즉, 학습 목표지향성은 지속학습활동에 직접적으로 영향을 줄 뿐 만 아니라, 긍정 및 부정 피드백 추구행동을 통하여 지속학습활동에 간접적으로도 영향을 미친다고 할 수 있다.

가설 검증을 위한 분석 결과를 자세히 살펴 보면(그림 3), 학습 목표지향성이 지속학습활동으로 가는 경로( $\beta=.22$ ,  $p<.05$ )는 정적으로 유의미하였으며, 긍정 피드백 추구행동으로 가는 경로( $\beta=.28$ ,  $p<.001$ )와 부정 피드백 추구행동으로 가는 경로( $\beta=.48$ ,  $p<.001$ ) 모두 정적으로 유의미하여 가설 2-1와 가설 2-2는 지지

표 4. 학습 목표지향성 모형의 모델 적합도

모형	$\chi^2$	df	p	GFI	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
완전매개 모형	76.928	30	.000	.94	.94	.91	.087	-	-
부분매개 모형	71.991	29	.000	.94	.94	.91	.085	4.94	1



주. \*\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$ , 제시된 수치는 표준화된 계수임

그림 3. 학습 목표지향성의 부분매개 모형 경로계수

표 5. 학습 목표지향성의 간접효과 검증을 위한 부트스트랩 분석 결과

효과	경로	B	SE	95% CI	
				LL	UL
간접	학습 목표지향성 → 긍정 피드백 추구행동 → 지속학습활동	.20	.10	.07	.51
효과	학습 목표지향성 → 부정 피드백 추구행동 → 지속학습활동	-.11	.12	-.44	.07

주. 부트스트랩 표집은 2,000회 실시. 추정치는 비표준화된 자료임; CI=confidence interval(신뢰구간), LL=lower limit(하한계), UL=upper limit(상한계)

되었다. 또한 긍정 피드백 추구행동이 지속학습활동으로 가는 경로( $\beta = .66$ ,  $p < .001$ )는 정적으로 유의미하였으나, 부정 피드백 추구행동이 지속학습활동( $\beta = -.21$ ,  $p = .193$ )으로 가는 경로는 유의하지 않았다. 이로써, 긍정 피드백 추구행동은 지속학습활동에 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-1은 지지되었으나 부정 피드백 추구행동이 지속학습활동에 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설 3-2는 학습 목표지향성 모형에서도 기각되었다.

직접효과 검증에 이어 학습 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계에서 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 매개효과 검증을 위한 부트스트랩 분석을 실시하였다(표 5). 분석 결과, 긍정 피드백 추구행동을 통한 간접효과는  $B = .20$ 로 95% 신뢰구간(.07, .51)에 0을 포함하지 않았으나 학습 목표지향성 → 부정 피드백

추구행동 → 지속학습활동의 간접효과는  $B = -.11$ 으로 95%신뢰구간(-.44, .07)에 0을 포함하였다. 따라서 긍정 피드백 추구행동을 통한 학습 목표지향성과 지속학습활동 간의 부분매개효과를 확인하였으며 가설 5-1은 지지, 가설 5-2는 기각되었다.

추가분석: 전체 목표지향성 모형 검증

개인의 수행 목표지향성과 학습 목표지향성이 지속학습활동에 미치는 영향을 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 매개효과를 중심으로 분석한 결과, 긍정 피드백 추구행동이라는 제3변인을 통해 지속학습활동이 촉진될 수 있음을 확인하였다. 가설 분석에는 포함되지 않지만, 지속학습활동에 대한 각 변인 간의 관계성을 좀 더 명확히 비교하고자 수행 목표지향



성과 학습 목표지향성을 동시에 투입한 모형으로 추가 분석을 실시하였다.

완전매개 모형의 적합도는  $\chi^2(57)=117.399$ , GFI=.93, CFI=.94, TLI=.92, RMSEA=.072였으며, 부분매개 모형의 적합도는  $\chi^2(55)=107.167$ , GFI=.93, CFI=.95, TLI=.93, RMSEA=.068로 두 모형 모두 학계의 허용 수준을 충족하였다. 두 모형을 카이제곱분석 한 결과, 부분매개 모형이 완전매개 모형에 비해 더 양호 하였으며( $\Delta\chi^2(2)=10.23$ ,  $p<.01$ ), RMSEA에서도 부분매개 모형이 더 안정적인 값을 보이는 것을 확인 할 수 있었다. 즉, 지속학습활동에 대한 목표지향성의 영향을 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 매개효과로 설명하는 모형으로는 부분매개 모형을 사용하는 것이 완전매개 모형에 비해 상대적으로 더욱 간명하며 보다 적합하다고 할 수 있다.

연구모형의 각 경로에 대한 분석 결과, 지속학습활동에 대한 수행 목표지향성의 직접효과는 유의하지 않았으나( $\beta=-.46$ ,  $p=.056$ ), 학습 목표지향성의 경우 정적으로 유의미한 결과를 보였다( $\beta=.39$ ,  $p<.01$ ). 수행 목표지향성이 긍정 피드백 추구행동으로 가는 경로( $\beta=.73$ ,  $p<.001$ )와 부정 피드백 추구행동으로 가

는 경로( $\beta=.36$ ,  $p<.001$ )는 모형을 독립적으로 검증했을 때와 동일하게 모두 정적으로 유의하였다. 그러나 학습 목표지향성의 경우 부정 피드백 추구행동에 대해서는 정적 관계성을 보였으나( $\beta=.30$ ,  $p<.01$ ), 긍정 피드백 추구행동에 대해서는 유의하지 않았다( $\beta=-.07$ ,  $p=.463$ ). 또한 지속학습활동에 대해서도 긍정 피드백 추구행동은 정적 관계성을 보였으나( $\beta=1.05$ ,  $p<.01$ ), 부정 피드백 추구행동은 유의하지 않았다( $\beta=-.33$ ,  $p=.111$ ).

각 목표 지향성과 지속학습활동 간의 관계에서 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 매개효과를 확인하고자 부트스트랩 분석을 실시하였다(표 6). AMOS를 활용한 부트스트랩 분석은 다중매개모형에 대한 개별간접효과를 제공하지 않기 때문에 앞선 가설검증에서 사용했던 방법과 동일하게 팬텀변수 생성을 통해 개별매개에 대한 간접효과를 검증하였다(배병렬, 2015). 분석 결과, 수행 목표지향성→ 긍정 피드백 추구행동→ 지속학습활동의 간접효과는  $B=.88$ 로 95% 신뢰구간(.36, 2.39)에 0을 포함하지 않았으나 수행 목표지향성→ 부정 피드백 추구행동→ 지속학습활동 경로의 간접효과는  $B=-.14$ 로 95% 신뢰구간(-.85, .02)에 0을 포

표 6. 수행 목표지향성 및 학습 목표지향성의 간접효과 검증을 위한 부트스트랩 분석 결과

효과	경로	B	SE	95% CI	
				LL	UL
간접 효과	수행 목표지향성→ 긍정 피드백 추구행동→ 지속학습활동	.88	.64	.36	2.39
	수행 목표지향성→ 부정 피드백 추구행동→ 지속학습활동	-.14	.18	-.85	.02
	학습 목표지향성→ 긍정 피드백 추구행동→ 지속학습활동	-.80	.20	-.53	.14
	학습 목표지향성→ 부정 피드백 추구행동→ 지속학습활동	-.11	.15	-.68	.02

주. 부트스트랩 표집은 2,000회 실시. 추정치는 비표준화된 자료임; CI=confidence interval(신뢰구간), LL=lower limit(하한계), UL=upper limit(상한계)

함하여 유의하지 않은 것으로 나타났다. 또한 학습 목표지향성→ 긍정 피드백 추구행동→ 지속학습활동의 간접효과는  $B=-.80$ 으로 95% 신뢰구간(-.53, .14)에 0을 포함하였고, 학습 목표지향성→ 부정 피드백 추구행동→ 지속학습활동의 간접효과 역시  $B=-.11$ 으로 95% 신뢰구간(-.68, .02)에 0을 포함하여 간접효과가 유의하지 않은 것으로 나타났다.

즉, 수행 목표지향성과 학습 목표지향성을 동시에 투입한 모형에서 지속학습활동에 대한 직접효과는 학습 목표지향성만이 정적으로 유의하였으며, 간접효과는 수행 목표지향성만이 유의하였고 그 중에서도 긍정 피드백 추구행동의 완전 매개효과를 확인 할 수 있었다. 이는 학습 목표지향적인 개인이 성장을 지향하는 강한 내적동기를 바탕으로 지속학습활동을 할 수 있는 것에 반하여, 수행 목표지향적인 개인의 경우 긍정 피드백 추구행동을 통하여 본인의 능력과 역량에 대한 증명적인 정보를 얻었을 때 비로소 추후의 더 나은 직무수행을 위한 지속학습활동이 증가한다는 것을 의미한다.

## 논의 및 결론

본 연구는 지속학습활동에 대한 개인의 동기화 과정을 설명하고자 하였다. 이러한 연구 목적을 위해 개인차 변인으로 목표지향성을 고려하였으며, 학습활동에 대한 인지적 판단 정보를 얻는 과정인 피드백 추구행동을 제 3 변인으로 함께 검증하였다. 특히 피드백 추구행동을 유형에 따라 긍정과 부정으로 구분함으로써 피드백 추구행동의 연구 영역을 넓히 고자 하였으며, 그 간의 연구에서 비일관적인

패턴을 보인 수행 목표지향성의 동기화 과정을 설명했다는 것에 의의가 있다.

수행 목표지향성과 학습 목표지향성의 동기화 과정을 보다 명확하게 비교하기 위해 개별적으로 구조방정식 모형 분석을 실시하였으며 분석 결과, 수행 목표지향성은 긍정 및 부정 피드백 추구행동과 정적인 관계를 보였고 긍정 피드백 추구행동은 지속학습활동과 정적 관계성을 보였다. 그리고 긍정 피드백 추구행동은 개인의 수행 목표지향성과 지속학습활동을 완전매개하는 것으로 나타났다. 또한 학습 목표지향성은 긍정 및 부정 피드백 추구행동과 정적 관계성을 보였으며, 긍정 피드백 추구행동은 학습 목표지향성과 지속학습활동 간의 관계를 부분매개 하였다. 즉, 학습 목표지향적인 개인 뿐 아니라 수행 목표지향적인 조직 구성원 모두 직무수행 및 역량에 대한 증명적 정보인 긍정 피드백을 많이 추구하며, 자신의 부족한 점에 대한 수정적 정보인 부정 피드백 추구행동 역시도 많이 하였다. 이는 성과를 내야한다는 목표가 주어지고 성과에 대한 평가가 가정되는 조직 환경에서는 수행 목표지향적인 구성원도 적극적으로 피드백 추구행동을 한다는 것을 의미한다. 본 연구 결과는 학습 목표지향성과 수행 목표지향성 모두 향상적 목표에 대한 압박이 높은 조직 환경에서는 적응적 반응으로 수렴함을 보여준다.

본 연구의 가설 분석에는 포함되지 않았지만, 개인의 목표지향성과 피드백 추구행동의 유형, 지속학습활동 간의 관계를 좀 더 명확히 규명하기 위해 수행 목표지향성과 학습 목표지향성을 동시에 투입한 모형에 대한 추가 분석을 실시하였다. 통합분석은 개별분석 결과와 유사하였다. 수행 목표지향성은 긍정 및 부정 피드백 추구행동과 정적 관련성을 보였

으며, 긍정 피드백 추구행동은 지속학습활동과 수행 목표지향성 간의 관계를 완전매개하였다. 학습 목표지향성은 부정 피드백 추구행동에만 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며 지속학습활동에 대한 직접효과는 유의하였으나 긍정 및 부정 피드백 추구행동에 따른 매개효과는 나타나지 않았다. 즉, 수행 목표지향적인 개인은 자신의 능력에 대한 증명적 정보를 선호하고, 다른 사람보다 우위에 서고자 노력한다. 따라서 자발적으로 지속학습활동에 참여하기보다는 성공 가능성에 대한 인식을 높여주어야 학습으로 이어지는 것이다. 반면 학습 목표지향성이 높은 개인은 자신의 성장과 새로운 상황에 대한 학습에 강한 내적동기를 가지고 스스로 지속학습활동에 참여한다고 할 수 있다. 학습 목표지향적인 개인은 자신의 직무활동에 대한 정보를 얻고자 부정 피드백을 추구하지만, 비교기준 자체를 자신의 과거 수행과 자신이 세운 내적 목표에 두고 있기 때문에 피드백 추구행동의 매개효과는 유의하지 않았다고 볼 수 있다.

피드백 추구행동이 직무수행과 학습을 촉진한다는 연구결과는 많았지만, 선행 연구들은 주로 피드백 추구행동의 방법과 빈도에 초점 맞추어져 있으며 피드백 추구행동의 유형에 대한 통합적인 연구는 미비하였다. 본 연구에서는 피드백 추구행동의 유형에 초점을 두고 가설 검증을 실시하였다. 선행 연구결과에 근거하여 긍정 피드백 추구행동과 부정 피드백 추구행동 모두 지속학습활동에 정적인 영향을 미칠 것이라고 추론하였으나, 실제로는 긍정 피드백 추구행동만이 지속학습활동에 정적인 영향을 주었으며, 부정 피드백 추구행동은 지속학습활동으로 이어지지 않았다. 이에 대해서는 세 가지 해석이 가능하다.

첫째, 긍정 피드백 추구행동의 경우 현재 수행하고 있는 업무에 대한 인정과 확인적 정보이므로 추후 수행이나 학습에 대한 명확한 지침적 정보를 주지 않는다. 그러나 부정 피드백 추구행동의 경우 수정이 필요한 행동과 역량적 요소에 대해 상세한 정보를 포함하고 있기 때문에 개인에게 추후 직무수행에 대한 지침과 목표로 작용한다. 이러한 구체적인 피드백은 초기 직무수행은 향상시키지만 추후 직무수행에 필요한 학습이나 탐구를 저해한다(DeNisi & Kluger, 2000)는 점을 고려할 때, 부정 피드백 추구행동이 개인의 지속학습활동으로 이어지지 않을 가능성이 높다.

둘째, 목표설정이론(goal setting theory)에 따르면 피드백은 자기 규제적 역할을 한다(Latham & Locke, 1991). 실제 적용여부를 떠나서 조직 구성원들은 목표와 자신의 직무수행 또는 성과를 평가하기 위해 피드백을 원하는데, 이 과정에서 구성원들은 조직의 위계를 통해서 설정된 목표(기준치)와 개인의 직무수행 수준에 대한 차이 정보를 얻게 되며 피드백과 기준의 차이(feedback-standard gaps)는 추후 직무수행 및 학습에 영향을 미친다(Audia & Locke, 2003). 개인은 피드백과 기준의 차이를 제거하기 위해 네 가지 전략을 사용한다(DeNisi & Kluger, 2000). 첫째, 목표달성을 위한 노력을 증가시킴으로써 기준을 충족시킨다(Erez, 1977). 둘째, 기준을 무시한다. 그러나 강한 부정 피드백에 반복적으로 노출되면 학습된 무기력 반응을 보이게 된다(Mikulincer, 1994). 세 번째 전략은 기준을 변경하는 것이다. 개인은 부정 피드백을 받으면 기준을 낮추고, 긍정 피드백을 받았을 경우에는 기준을 높여 추후 성과를 향상시킨다(Latham & Locke, 1991). 끝으로 네 번째 전략은 피드백이 담고

있는 정보를 거절하는 것이다. 실제로 부정 피드백은 긍정 피드백에 비해 거절되는 경향이 높다(Ilgén et al., 1979). 특히 만족스러운 직무수행에 대한 피드백이 부정적 정보를 담고 있는 경우, 개인은 피드백에 대해서 공정하지 않다고 여기고 조직몰입이 감소하게 된다. 지속학습활동이 개인의 자발적이고 지속적인 개발과정임을 고려하면, 긍정 피드백을 얻은 영역은 지속적인 학습으로 이어지지만 부정 피드백을 얻은 영역의 경우 학습으로 이어지지 않거나, 오류 수정에 그치거나, 혹은 해당 정보를 수용하지 않음을 예상해 볼 수 있다.

셋째, 피드백은 자기참조적이기 때문에 정서적 반응을 동반한다(Tsui & Ashford, 1994). 특히 부정 피드백의 경우 직무수행에 대한 객관적이고 정확한 정보를 전달한다는 점에서 매우 중요하지만 개인의 부족한 점을 평가하는 속성이 강하기 때문에 부적 감정과 기분을 초래할 수 있다. 따라서, 팀 리더는 부정 피드백을 전달하면서 발생하는 부하의 부적감정과 이로 인한 인간적, 과업적 관계에서의 마찰을 고려하여 그 전달을 지연하거나 회피하는 경향이 있다(Levy et al., 1995). 조직 내에서 팀 리더가 구성원에게 부정 피드백을 전달하는 상황은 빈번하게 발생하지만, 조직원과의 관계 악화를 고려하여 부정 피드백 전달 시에 긍정 피드백을 함께 전달하는 전략을 사용한다(최은주, 채송화, 이계훈, 오세진, 2014). 구성원 개인이 부정 피드백을 추구하여도 부정 피드백이 제공되지 않을 가능성이 높고, 제공되더라도 긍정 피드백이 함께 제시될 확률이 높음을 유추해 볼 수 있다. 이는 부정 피드백 추구행동의 유의하지 않은 결과와 긍정 피드백 추구행동과 지속학습활동의 높은 정적 관계에 대한 또 다른 설명이 될 수 있다.

본 연구는 일부 해결하지 못한 제한점을 가지고 있다. 첫째, 동일방법편의의 가능성과 횡단적 및 개인수준 연구설계로 인한 관계성의 모호함이다. 본 연구는 가설 검증을 위해 목표지향성과 피드백 추구행동, 지속학습활동을 모두 개인수준에서 자기 평정으로 측정하였다. 분석 시에 지속학습활동과 부정 피드백 추구행동의 일부 문항을 제외한 것은 요인의 교차 부하 때문이었지만, 이는 동일방법편의에 의한 문제일 수 있다. 하지만 동일방법편의 여부를 판단하기 위해 본 연구에 사용된 모든 변수들에 대해 단일요인검증(Harman's single factor test)을 실시한 결과 가장 큰 요인의 설명력은 20.3%로 나타나 50% 이하 기준을 충족하였으므로 본 연구 결과의 동일방법편의에 따른 문제는 크지 않은 것으로 판단할 수 있다. 그러나 이후 연구에서는 이러한 가능성을 최소화하기 위해 피드백 추구행동의 경우 정보제공 출처인 상사가 평정하는 방법을 고려해 볼 수 있다. 또한 본 연구에서는 지속학습활동에 대한 명확한 설명을 위하여 직장 근속 연수 1년 이상만을 분석에 사용하였으나 좀 더 명확한 인과관계의 해석을 위해서는 종단 연구설계를 통한 관계성 검증이 필요하다. 지속학습활동은 자기주도적으로 발생하기 때문에 외재적 요인은 학습에 직접적인 영향을 미치지 않는다. 그러나 기업 조직 환경에서 보상, 해고, 조직풍토 등의 외재적인 요인은 개인의 지속학습활동에 조절변인으로 작용할 수 있다(London & Mone, 2006; Tannenbaum, 1997). Winters와 Latham(1996)의 연구에 따르면, 학습 목표지향적인 개인의 학습결과는 학습전략에 중점을 둘 때 더욱 높았으며, 수행 목표지향성이 높은 개인은 학습에 대한 보상에 초점을 두었을 때 결과가 더 높게 나타났다. 즉, 조직

의 학습환경이 지속학습활동을 촉진 또는 저해할 수 있는 중요 요인이라는 점을 고려할 때 추후 연구에서는 다수준 설계를 통해 지속 학습활동에 대한 외재적 요인의 영향을 함께 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 추후 연구에서는 모형 검증에 있어 직무수행을 함께 분석해 볼 필요가 있다. 본 연구에서 부정 피드백 추구행동의 매개효과가 유의하지 않았던 것은 구체적인 피드백 정보가 추후 직무수행에 직접적인 지침이 되었거나, 혹은 부정 피드백 대처전략 때문으로 보고 있다. 따라서 지속학습활동 뿐 아니라 직무수행에 대한 긍정 및 부정 피드백 추구행동의 영향을 확인해 볼 필요가 있다.

셋째, 부하의 피드백 추구행동에 따른 상사의 피드백 제공을 가정했다는 점이다. 그러나 구성원 개인이 자신의 상사에게 긍정 및 부정 피드백을 추구하였을 때 실제로 원하는 방향의 피드백이 주어졌는지 여부는 본 연구 설계에서는 확인이 불가능하다. 선행 연구에 따르면, 팀 리더는 부정 피드백을 제공할 때 높은 심리적 불편함을 감수해야한다(Levy et al., 1995). 따라서 부하가 부정 피드백을 추구하여도 제공하지 않거나, 부정 피드백을 긍정 피드백과 함께 제공할 수도 있으며, 제공하는 비율이 상이할 수도 있는 등 다양한 가능성이 존재한다. 따라서 추후 연구에서는 피드백 추구행동과 피드백 제공의 연계성을 고려할 필요가 있다.

### 참고문헌

김사라, 유태용 (2010). 개인의 목표지향성과 직무수행 간 관계에서 자기조절 활동 및

조직 내 사회적 네트워크의 영향. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 23(3), 525-550.

김태홍, 한태영 (2009). 적응성과 및 지속적 학습활동에 대한 학습 목표성향, 실책관리 풍토 및 변화지향적 팀 리더십의 영향. 인사·조직연구, 17(3), 117-159.

배병렬 (2015) SPSS/Amos/LISRE L/Smart PLS에 의한 조절효과 및 매개효과분석. 서울: 청람

성미송, 박영석 (2005). 조직 장면에서 2× 2 성취 목표 모형의 타당화 연구. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 18(1), 97-117.

연합뉴스 (2016.05.01). 미래 불안한 직장인 ‘열공’...교육업계 ‘셀러던트’ 모시기. <http://www.yonhapnews.co.kr/bulletin/2016/04/29/020000000AKR20160429135100030.HTML>에서 2016.06.13 자료연음

이지현, 김수영 (2016). 문항묶음. 한국심리학회지: 일반, 35(2), 327-353.

정진아, 한태영 (2017). 전환학습을 통한 적응 학습에서 임파워먼트와 네트워크의 영향 및 팀 요인의 조절효과. 인적자원관리연구, 24(2), 27-48.

최병권, 전재욱, 원지현, 문형구 (2011). 목표지향성, 상사부하 교환관계, 부하 신뢰성 인식이 상사의 부하로부터의 부정 피드백 추구행동에 미치는 영향. 인사·조직연구, 19, 93-142.

최은주, 채송화, 이계훈, 오세진 (2014). 긍정적-긍정 피드백과 긍정적-부정 피드백의 제공이 피드백 수용자의 수행과 정서에 미치는 영향. 한국심리학회 연차 학술발표 논문집 2014년 제 1호, 2014(1), 312-312.

한덕용 (2004). 인간의 동기심리. 서울: 박영사  
홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지

- 수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19(1), 161-177.
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P. R. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management*, 41(1), 318-348.
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Ashford, S. J., Blatt, R., & Walle, D. V. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management*, 29(6), 773-799.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32(3), 370-398.
- Ashford, S. J., & Tsui, A. S. (1991). Self-regulation for managerial effectiveness: The role of active feedback seeking. *Academy of Management Journal*, 34(2), 251-280.
- Audia, P. G., & Locke, E. A. (2003). Benefiting from negative feedback. *Human Resource Management Review*, 13(4), 631-646.
- Bell, B. S., & Kozlowski, W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- 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(5), 678-707.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: can 360-degree appraisals be improved?. *The Academy of Management Executive*, 14(1), 129-139.
- DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1096.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501.
- Erez, M. (1977). Feedback: A necessary condition

- for the goal setting-performance relationship. *Journal of Applied Psychology*, 62(5), 624.
- Hanser, L. M., & Muchinsky, P. M. (1978). Work as an information environment. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21(1), 47-60.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?. *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles*, 2.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349.
- Janssen, O., & Prins, J. (2007). Goal orientations and the seeking of different types of feedback information. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 235-249.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1(2), 75-130.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- Kozlowski, S. W., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M., & Nason, E. R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85(1), 1-31.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 212-247.
- Levy, P. E., Albright, M. D., Cawley, B. D., & Williams, J. R. (1995). Situational and individual determinants of feedback seeking: A closer look at the process. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62(1), 23-37.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation: The high performance cycle. *Work Motivation*, 3-25.
- London, M., & Mone, E. M. (1999). Continuous Learning. Pulakos (Eds.), *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation, and development*, 119-153.
- London, M., & Mone, E. M. (2006). Career motivation. *Encyclopedia of Career Development*, 1, 130-132.
- London, M., & Smither, J. W. (2002). Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, 12(1), 81-100.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151-173.
- Mathieu, J. E., & Martineau, J. W. (1997). Individual and situational influences on training motivation. In J. Kevin Ford (Eds.), *Improving Training Effectiveness in Work*

- Organizations* (pp. 193-221). Psychology Press
- Mikulincer, M. (1994). Human learned helplessness: *A coping perspective*. New York: Plenum Press
- Morrison, E. W. (1993). Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(3), 557-589.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 291.
- 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(1), 128.
- Rosen, C. C., Levy, P. E., & Hall, R. J. (2006). Placing perceptions of politics in the context of the feedback environment, employee attitudes, and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 211.
- Sessa, V. I., & London, M. (2015). *Continuous learning in organizations: Individual, group, and organizational perspectives*. Psychology Press.
- Schmidt, A. M., & Ford, J. K. (2003). Learning within a learner control training environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*, 56(2), 405-429.
- Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The feedback environment scale: Construct definition, measurement, and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 165-184.
- Tannenbaum, S. I. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36(4), 437-452.
- Tsui, A. S., & Ashford, S. J. (1994). Adaptive self-regulation: A process view of managerial effectiveness. *Journal of Management*, 20(1), 93-121.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- VandeWalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management Review*, 13(4), 581-604.
- VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 390.
- Winters, D., & Latham, G. P. (1996). The effect of learning versus outcome goals on a simple versus a complex task. *Group & Organization Management*, 21(2), 236-250.
- Quiñones, M. A. (1997). *Contextual influences on training effectiveness*. American Psychological Association.

1차 원고접수 : 2017. 09. 13

2차 원고접수 : 2017. 11. 24

최종게재결정 : 2017. 12. 15



## The Effect of Goal Orientation on Continuous Learning Activity: Mediating Effects of Positive & Negative Feedback Seeking Behaviors

Eolim Kim

SaraminHR Co., Ltd.

Tae Young Han

Kwangwoon University

This study focused on motivational characteristics of two goal orientations affecting continuous learning activity. Specifically the study examined effects of performance goal orientation and learning goal orientation on continuous learning activity through mediation effects of two types of feedback seeking behavior - positive and negative feedback seeking behavior. The survey data from 208 employees working in various organizations were analyzed using structure equation analysis. For a comparison, analyses of two goal orientation were conducted separately. Results showed that each goal orientation has positive effects on positive and negative feedback seeking behaviors. While positive feedback seeking behavior was found to affect continuous learning activity positively, negative feedback seeking behavior was not significant. The study revealed that full mediation effect of positive feedback seeking behavior between performance goal orientation and continuous learning activity, and it also found that the effect of learning goal orientation on continuous learning activity was partially mediated by positive feedback seeking behavior. Similar relational patterns were found when the two goal orientations were put in the analysis simultaneously. Suggestions for implications and future research were provided based on the findings.

*Key words : performance goal orientation, learning goal orientation, positive feedback seeking behavior, negative feedback seeking behavior, continuous learning activity*