

퍼실리테이터의 성찰학습수준이 비판적 성찰업무행동에 미치는 영향과 긍정심리자본의 매개효과

The Influence of Reflective Learning on Critically Reflective Work Behavior with Mediation Effect of Positive Psychological Capital

저자 (Authors)	이연주, 이희수 Yeonjoo Lee, Heesu Lee
출처 (Source)	농업교육과 인적자원개발 47(2) , 2015.6, 123-148(26 pages) Journal of Agricultural Education and Human Resource Development 47(2) , 2015.6, 123-148(26 pages)
발행처 (Publisher)	한국농산교육학회 The Society of Korean Agricultural Education
URL	http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE06391028
APA Style	이연주, 이희수 (2015). 퍼실리테이터의 성찰학습수준이 비판적 성찰업무행동에 미치는 영향과 긍정심리자본의 매개효과. 농업교육과 인적자원개발 , 47(2), 123-148
이용정보 (Accessed)	중앙대학교 165.***.103.13 2020/01/13 10:18 (KST)

저작권 안내

DBpia에서 제공되는 모든 저작물의 저작권은 원저작자에게 있으며, 누리미디어는 각 저작물의 내용을 보증하거나 책임을 지지 않습니다. 그리고 DBpia에서 제공되는 저작물은 DBpia와 구독계약을 체결한 기관소속 이용자 혹은 해당 저작물의 개별 구매자가 비영리적으로만 이용할 수 있습니다. 그러므로 이에 위반하여 DBpia에서 제공되는 저작물을 복제, 전송 등의 방법으로 무단 이용하는 경우 관련 법령에 따라 민, 형사상의 책임을 질 수 있습니다.

Copyright Information

Copyright of all literary works provided by DBpia belongs to the copyright holder(s) and Nurimedia does not guarantee contents of the literary work or assume responsibility for the same. In addition, the literary works provided by DBpia may only be used by the users affiliated to the institutions which executed a subscription agreement with DBpia or the individual purchasers of the literary work(s) for non-commercial purposes. Therefore, any person who illegally uses the literary works provided by DBpia by means of reproduction or transmission shall assume civil and criminal responsibility according to applicable laws and regulations.

퍼실리테이터의 성찰학습수준이 비판적 성찰업무행동에 미치는 영향과 긍정심리자본의 매개효과

이연주*·이희수**

*중앙대학교 · **중앙대학교 교육학과

요 약

현대사회의 전문가는 기존의 사고방식과 지식을 뛰어넘어 새로운 관점으로 문제를 바라볼 수 있는 비판적 성찰능력이 요구된다. 전문가의 성찰수준은 교육, 의료, 사회복지, 경영 등의 여러 분야에서 구체적 업무행동에 영향을 미치고 있다. 퍼실리테이터는 다양한 분야에서 전문가로서 그 중요성이 증대하는데 비해 퍼실리테이터의 성찰에 관한 연구는 미진한 편이다. 본 연구는 퍼실리테이터의 성찰학습수준이 긍정심리자본과 비판적 성찰업무행동에 미치는 영향과 그 과정에서 퍼실리테이터의 성찰학습수준과 비판적 성찰업무행동 사이에서 긍정심리자본의 매개효과를 검증하였다.

국내 퍼실리테이터 541명을 설문조사 후 구조방정식을 이용해 분석한 결과, 퍼실리테이터의 성찰학습수준이 무성찰일 경우 긍정심리자본과 비판적 성찰업무행동에 부적 영향을 주었고, 비판적 성찰일 경우는 두 요인 모두에 정적 영향을 미쳤다. 긍정심리자본의 매개효과 역시 퍼실리테이터의 성찰학습수준에 따라서 무성찰과 비판적 성찰일 경우 각각 부적 매개와 정적 매개를 나타내었다.

이와 같은 연구결과를 통해서 퍼실리테이터의 성찰학습수준이 무성찰일 경우 비판적 성찰 업무행동과 긍정심리자본에 부정적 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 이 연구는 퍼실리테이터의 성찰수준이 미치는 영향력을 환기시키고 긍정심리자본의 선행요인이 부정적일 경우 결과행동에 부정적 영향을 증대시킨다는 것을 밝혔다는 데 의의가 있다.

※ 주제어 : 퍼실리테이터, 성찰학습수준, 비판적 성찰업무행동, 긍정심리자본

■ 교신저자: 이희수(heesu@cau.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성

현대사회는 불확실성과 통제 불능을 특징으로 하는 위험사회(Beck, 1997)로 지칭된다. 이 시대의 개인과 조직의 리더들은 이전에 경험하지 못했던 예측불가능하고 통제하기 어려운 상황들에 직면하면서 기존의 지식이나 경험과 다른 새로운 문제해결방식이 필요하게 되었다. 과거의 사고방식과 지식을 뛰어넘어 고정관념을 깨트리고 새로운 관점으로 문제를 바라볼 수 있는 비판적 성찰이 요구된다(Argyris & Schon, 1996; Boud, Keogh, & Walker, 1987; Brookfield, 2005; 2009; Dewey, 1944; Mezirow, 1991).

그동안 성과를 목적으로 하는 기업조직과 같은 일터는 비판이나 성찰과는 거리가 먼 것처럼 여겨져 왔다(Marsick, 1991). 그러나 오늘날의 급변하는 경영환경 속에서 비판적 성찰은 오히려 일터의 성과를 향상시키고 조직의 목표와 전략을 효과적으로 달성하는데 기여한다는 연구들이 발표되고 있다(Cotter & Cullen, 2012; Marsick, 1991; Preskill & Brookfield, 2009; Raelin, 2001; Tikkamaki & Hilden, 2014; Van Woerkom & Croon, 2008; Vince, 2002).

비판적 성찰은 전문가로서 직업적 실천의 질을 향상시키고 결과적으로 업무성과에도 긍정적인 영향을 준다는 연구 결과가 다양한 분야에서 활발하게 제시되고 있다. 인적자원개발 분야, 교사교육 분야, 사회복지와 의료 분야뿐만 아니라 성찰과는 거리가 먼 것처럼 보였던 기업경영 분야에서도 활발히 그 연구의 영역을 넓혀가고 있다(권인각, 박승미, 2007; 김은영, 김정현, 최예솔, 2011; 김희영, 장금성, 2013; 유병민, 전종철, 박혜진, 2013; 유영준, 2009; 장선영, 박인우, 기창원, 2010; 최지원, 현영섭, 2014; Chan & Chan, 2004; Dunlap, 2006; Fendler, 2003; Hekimoglu & Kittrell, 2010; Høyrup, 2004; Nakamura & Yorks, 2011; Rigg & Trehan, 2008; Van Seggelen-Damen & Romme, 2014).

이와 같은 연구들은 비판적 성찰이 전문가의 업무성과에도 긍정적 기여를 한다는 것을 증명하면서 성찰의 주체도 교사교육에서 교사의 성찰, 의료와 사회복지에서의 전문가 성찰, 경영에서 경영자의 성찰 등 다양한 분야의 전문가를 대상으로 하여 성찰연구를 진행하였다. 그러나 다른 분야의 주체들과 비교할 때 정작 인적자원개발의 핵심 역할 수행자이자(Gilley, Eggland, & Gilley, 2002), 학습과 문제해결의 전문가인 퍼실리테이터에 대한 성찰 연구는 미진한 실정이다.

퍼실리테이터는 전문가로서 다양한 분야에서 조직학습과 성과창출에 기여하고 있다(Hogan, 2002). 교수자뿐만 아니라 기업의 리더, 트레이너, 지원자들이 퍼실리테이터로서 역할을 하며 그 영역을 넓혀가고 있다(백수정, 2013; 송영수, 2010; 오성숙 & 이희수, 2014; Lee & Kolb, 2013; Weaver & Farrell, 1997). 이처럼 퍼실리테이터의 영역이 확장될수록 퍼실리테

이터의 성찰수준의 중요성도 함께 다뤄져야 한다는 주장이 지속적으로 제기되어 왔다 (Brockbank & McGill, 2007; Brookfield, 2005; Cervero & Wilson, 2006; Freire, 2000; Hiller, 2004; Weaver & Farrell, 1997). 그럼에도 불구하고 퍼실리테이터에 대한 연구는 역할과 방법론을 중심으로 진행되어 퍼실리테이터의 성장을 돕는 성찰에 대한 실증적 연구는 상대적으로 많지 않았다(Hogan, 2002; Hunter, Bailey, & Taylor, 1999; Thomas, 2004; 2008). Thomas(2004; 2008)는 퍼실리테이터 교육과 의식의 수준을 결정하는 핵심을 성찰로 보고, 성찰을 개발하기 위한 퍼실리테이터의 교육체계를 제시하기도 하였다. 그러나 퍼실리테이터의 성찰수준이 어떤 영향을 미치는지를 실증한 연구는 찾아보기 힘들다.

다만 기존 연구를 통합하여 비판적 성찰을 일터에서 구체적인 결과행동으로 측정할 수 있도록 비판적 성찰업무행동으로 개념화한 Van Woerkom과 Croon(2008)의 연구가 초석을 놓은 것으로 평가된다. 비판적 성찰업무행동은 개인적 혹은 타인과의 상호작용을 통해 개인과 팀 또는 조직 차원의 수행을 분석하고 최적화하여 혁신시키는 일터행동을 의미한다(Van Woerkom & Croon, 2008). 비판적 성찰업무행동은 실수관용행동, 피드백 요청행동, 실험적 시도행동, 비판적 의견공유, 집단사고도전, 경력인식과 같은 구체적 행동들이 하위요소로 포함된다.

비판적 성찰업무행동은 학습자의 성찰을 촉구하기 위해서 퍼실리테이터에게 요구되는 결과와 행동에도 부합한다. 퍼실리테이터에게 요구되는 기본 자질은 크게 고객과의 우호적 관계 형성, 참여적 환경 조성, 그룹 창의성 자극, 효과적인 결과도출로 나눌 수 있다(Wardale, 2008). 이들 역량은 세부적으로 갈등을 조정하고 관리하기, 안전하고 진실된 분위기 만들기, 다양성을 활용하여 창의적 성과 만들기, 그룹의 자각 촉진하기 등을(IAF, 2003; Wardale, 2008) 포함하여 비판적 성찰업무행동의 하위요소와도 밀접하게 연결된다.

퍼실리테이터는 학습자의 경험을 성찰로 연결하는(Garrick, 1998) 교량 역할로서 자신의 성찰수준을 향상시켜야 할 전문가적 책무와 학습현장에서 구체적인 퍼실리테이션 행동을 함으로써 대상자의 성찰을 촉진해야할 과제를 동시에 안고 있다. 따라서 퍼실리테이터의 성찰학습수준이 비판적 성찰업무행동에 어떤 영향을 미치는 지를 알아보는 것은 퍼실리테이터의 성장과 발전방향에 의미가 있다고 본다.

또한 퍼실리테이터의 성찰수준과 비판적 성찰업무행동의 관계와 함께 이 변수들 사이에서 간접적으로 영향을 주는 요인에 대한 연구도 매우 중요하다. 매개효과연구는 소수 변인간의 관계만으로 복잡한 사회현상을 설명하기 부족하므로, 다수의 변인들의 영향관계를 함께 고려해야 하는 HRD분야에서 증가하고 있다(이현웅, 2014). 성인학습자들은 스트레스를 받지 않는 긍정적인 환경과 퍼실리테이터의 긍정적인 정서에 의해 효과적인 학습이 가능하다(김근우, 이현정, 2005; MacKeracher, 2004). 퍼실리테이터는 가르치면서 자신을 재형성하고, 학습자는 배우면서 퍼실리테이터를 매개로 스스로를 형성하기 때문에(Freire, 2000) 퍼실리테이터의 긍정심

리자본은 학습자에게 영향을 미친다. 피실리테이터의 긍정심리자본은 학습현장에서 피실리테이터의 비판적 성찰업무행동뿐만 아니라 학습자의 학습에도 영향을 미치는 중요한 요인이다. 따라서 피실리테이터의 성찰수준과 긍정심리자본이 비판적 성찰업무행동에 어떤 영향을 미치는지를 함께 고려하는 것은 의의가 있다.

이 연구는 피실리테이터의 성찰학습수준이 긍정심리자본을 매개로 하여 비판적 성찰업무행동에 어떻게 영향을 주는가를 검증하는 것을 연구목적으로 하고 다음과 같이 두 가지를 연구문제로 설정하였다.

- 연구문제 1. 피실리테이터의 성찰학습수준은 긍정심리자본과 비판적 성찰업무행동에 어떤 영향을 미치는가?
- 연구문제 2. 긍정심리자본은 피실리테이터의 성찰학습수준과 비판적 성찰업무행동의 사이에서 어떤 매개역할을 하는가?

II. 이론적 배경

1. 피실리테이터

피실리테이터는 일반적 의미로 팀이나 그룹 또는 개인이 당면한 문제를 효과적으로 해결하고 목표를 달성하도록 촉진하고 도움을 주는 역할을 수행하는 사람을 말한다(Bens, 2008; Schwarz, 2002; Weaver & Farrell, 1997). 개인 또는 팀이 효과적으로 목표달성을 하도록 돕는 역할이라는 의미에서 피실리테이터라는 용어 대신 액션러닝에서는 코치로(Sofa, Yeo, & Villafane, 2010), 카운슬링과 학습맥락에서는 ‘helper’ 라는 용어를 사용하기도 한다(Brookfield, 1986; Schein, 2009). 성인학습 맥락에서 전통적인 용어로 교수자(instructor) 또는 강사라는 단어가 많이 사용되고 있지만, 교수자라는 용어보다 ‘학습의 전문가(learning specialist)’로서 피실리테이터가 더 포괄적이고 전문적인 용어로 사용된다(Nadler & Nadler, 1989). 이러한 흐름에 따라 교수자뿐만 아니라 강사, 교사, 트레이너를 포함한 다양한 영역의 전문가들이 자신을 피실리테이터라고 스스로 지칭하고 주류의 교육계에서도 피실리테이터라고 표현하는 것이 점차 일반화되고 있다(Brookfield, 1986). 다양한 역할과 유형이 있고 그 활용맥락이 광범위하지만 피실리테이터가 개인 또는 그룹이 목적을 달성하도록 돕고 촉진하는 역할이라는 데 공통점이 있다(Hogan, 2002).

피실리테이션은 산업의 영역을 가리지 않고 확산되고 있고(오성숙, 이희수, 2014; 이연주, 이

희수, 2014; 홍아정, 백평구, 조윤성, 2012), 퍼실리테이터도 다양한 영역에서 조직학습과 성과 창출의 전문가로 인정받고 있다(Hogan, 2002). 최근에는 각 조직에서도 소집단 회의나 프로젝트 추진, 문제해결과 의사결정 시에도 퍼실리테이터를 활용하는 경우가 증가하고 있다(송영수, 2010). 변화하는 조직 환경과 리더에 대한 기대 역할이 달라지고 민주적인 의사소통에 대한 요구가 확산되면서 조직내 리더에게도 퍼실리테이션이 새로운 리더십의 대안으로 제시된 지 오래이다(Jenkins & Jenkins, 2006; Weaver & Farrell, 1997). 최근 디지털 기기의 발달과 온라인 기반 학습의 활성화로 퍼실리테이터의 영역은 소셜멘토에 까지 확장되고 있다(전주성, 2014).

퍼실리테이터의 활동이 활발해지고 그 유용성이 증명되면서 퍼실리테이터의 유형도 다양해졌다. 그동안 퍼실리테이터는 전통적으로 학습상황의 교수자를 지칭하는 단어였으나, 현재는 교수자에 국한하지 않고 퍼실리테이터의 활동영역과 내용전문성 또는 의사결정 권한에 따라 퍼실리테이터, 퍼실리테이터형 컨설턴트, 퍼실리테이터형 코치, 퍼실리테이터형 트레이너, 퍼실리테이터형 리더 등으로 다양화 되었다(Schwarz, 2002).

<표 1> 퍼실리테이터 역할의 다양한 접근

퍼실리테이터	퍼실리테이터형 컨설턴트	퍼실리테이터형 코치	퍼실리테이터형 트레이너	퍼실리테이터형 리더
제3자	제3자	제3자 또는 팀 구성원	제3자 또는 팀 구성원	팀 리더 또는 구성원
프로세스 전문가	프로세스 전문가	프로세스 전문가	프로세스 전문가	프로세스에 능숙
내용에 중립적	내용전문가	내용에 참여	내용전문가	내용에 참여
내용에 대한 의사결정권 없음	내용에 대한 의사결정에 참여가능	내용에 대한 의사결정에 참여가능	교실 내에 한해 내용에 대한 의사결정 참여가능	내용에 대한 의사결정에 깊이 참여

자료: Schwarz. (2002). p. 41

퍼실리테이터에 관한 연구는 퍼실리테이터의 역할을 정의하고 규명하는 단계에서 역량을 탐색하고, 중요성과 인식수준, 역량 모델을 제시하는 흐름으로 발전하고 있다. 퍼실리테이터의 역할을 명확히 하고 발전시키기 위해 퍼실리테이터에게 필요한 역량들이 여러 연구들(백수정, 이희수, 2012; 송영수, 2010; 오성숙, 이희수, 2014; 홍아정 외, 2012; Kolb, Jin, & Song, 2008; Pierce, Cheesebrow, & Braun, 2000; Wardale, 2008)에 의해 제시되었다.

퍼실리테이터에 대한 국내 연구는 역량 및 인식수준을 중심으로 이루어졌다. 기업 내 퍼실리테이터를 비롯해 소그룹, 중등학교 교감, 성인교육자, 일터학습자를 대상으로 한 역량 탐색 및 필요수준 분석연구 등이 있다(백수정, 이희수, 2012; 송영수, 2010; 염우선, 송영수, 2012; 오성숙, 이희수, 2014; 정연수, 최은수, 2012). 국내에서도 퍼실리테이터의 활동범위와 중요성이 높아지면서 퍼실리테이터 교육을 위한 과정개발 연구, 역량진단척도 개발, 퍼실리테이션 프로그램 효과성 분석 연구 등으로 점차 세분화 하는 추세이다(박수홍, 김두규, 홍진용, 2012; 백

수정, 2013; 이연주, 이희수, 2014; 정주영, 홍광표, 2010; 홍아정 외, 2012).

이와 같이 퍼실리테이터에 관한 연구가 다양화하고 세분화 되고 있지만 국내 연구 역시 필요역량과 방법론이 주를 이루고 있고 퍼실리테이터의 성장과 철학의 근간이 되는 성찰에 대한 언급은 부족한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 Schwarz(2002)의 분류를 참고하여 전통적인 교수자인 퍼실리테이터와 함께 퍼실리테이터형 컨설턴트, 퍼실리테이터형 코치, 퍼실리테이터형 트레이너, 퍼실리테이터형 리더를 포함한 퍼실리테이터를 연구대상으로 연구를 진행하여 퍼실리테이터의 성찰수준이 미치는 영향을 실증적으로 검증하고자 한다.

2. 성찰과 성찰학습수준

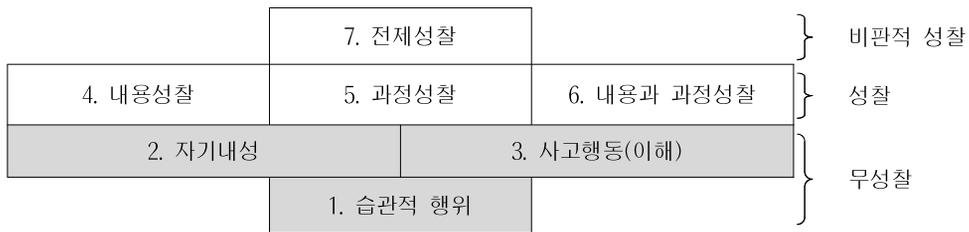
성찰에 대한 학자들의 정의는 다양하지만 성찰의 개념은 Dewey(1952)로부터 출발한다는 데 재론이 없다(Peltier, Hay, & Drago, 2005). Dewey(1952: 6)는 성찰적 사고(reflective thought)란 “어떤 신념이나 지식에 대해 그것이 기반하고 있는 근거와 예측되는 결과를 고려하여 적극적으로 지속적으로 신중하게 고려하는 것” 이라고 정의하였다. 성찰은 혼란과 문제 상황을 다루는데 목적이 있다(Dewey, 1952).

성찰은 학습맥락에 적용되어 성찰학습에 대한 논의로 진화하였다. 성찰학습이 진행됨에 따라 상위단계로 갈수록 더 깊이 있는 성찰로 발달하는 것으로 보았다(Dewey, 1944; 1952; Kember et al., 1999; Mezirow, 1991). Dewey(1944, 1952)는 성찰수준을 문제를 정의하고 타당성을 검사하는 과정으로 정의했다. 첫 번째 단계는 문제를 정의하고, 두 번째 단계는 증거를 수집하고, 세 번째 단계는 수집된 증거를 기반으로 가설을 형성한다. 네 번째 단계는 가설을 검증하고, 마지막 단계는 피드백을 통해서 가설을 재확인하는 과정으로 설명하였다(Mezirow, 1991). 가설 설정과 연역적 문제해결모델은 조직개발 분야의 액션리서치와 같은 과학적 문제해결과정에 많은 영향을 끼쳤다(French & Bell, 1999).

성찰을 전환적 관점으로 설명한 Mezirow는 성찰적 행위를 무성찰적 행위와 구분하였다(Kember et al., 1999). 무성찰적 행위는 습관적 행동(habitual action)과 사고적 행동(thoughtful action), 자기내성(introspection)으로 구분한다. 습관적 행동은 자전거를 타거나 키보드 좌판을 치는 것과 같이 거의 자동적으로 이루어지는 행동이다. 사고적 행동은 전문가가 숙련된 기술을 사용할 때처럼 익숙한 인지적 과정을 거치는 행동을 말한다. 자기내성은 정서적인 영역으로 행복하거나 화가 나거나 또는 지루하다는 등 감정을 인지하는 것을 포함한다(Kember et al., 1999; Mezirow, 1991).

성찰단계는 내용성찰과 과정성찰로 구분한다. 내용성찰은 실제 경험한 일에 대한 내용을 성찰하는 것이며, 과정성찰은 경험을 다루는 과정으로써 문제해결전략이나 프로세스 등을 포함한

다. 그 다음 비판적 성찰단계로서 전제성찰은 비판적 성찰과 같은 의미로 사용되고 경험에 대해 오랫동안 유지되어 왔던 사회적 가정과 신념 또는 가치를 재검토하는 과정으로서 가장 높은 성찰과정에 해당한다. 비판적 성찰에서 학습자가 가지고 있던 관념 속의 의문에 대해 새로운 세계관을 갖도록 의미를 재구조화함으로써 해방적 관점을 갖게 되는 것을 비판적 자기성찰이라고 한다(Mezirow, 1991; 1998).



[그림 1] Mezirow의 성찰단계 구분

자료: Kember 외. (1999). p. 25; Mezirow. (1991). 연구자 재구성.

학자들(Kember et al., 1999; Peltier et al., 2005)은 학습자의 성찰학습수준이 무성찰에서 비판적 성찰로 갈수록 학습의 깊이와 결과에 영향을 미친다고 보고하였다. 또한 성찰학습수준이 높을수록 비판적 성찰업무행동에 정적 인과관계를 가지며(정미영, 2012), 무성찰의 경우 비판적 성찰업무행동에 부정적 영향을 주었다(Van Woerkom, Nijhof, & Nieuwenhuis, 2002). 또한 성찰은 긍정심리자본과 같은 개인의 강점과 긍정적 정서를 형성하는데 기여하며(Korthagen & Vasalos, 2005), 특히 긍정심리자본의 구성요소인 자기효능감과 긍정성에 정적 영향을 준다는 경험적 연구들이 다양하게 발표되었다(김희영, 장금성, 2013; 김은영 외, 2011; 유병민 외, 2013; 유영준, 2009; Dunlap, 2006; Hekimoglu & Kittrell, 2010). 퍼실리테이터의 성찰학습수준에 차이가 있을 경우 긍정심리자본과 비판적 성찰업무행동에 영향을 준다는 것을 예측할 수 있는 부분이다.

퍼실리테이터는 학습자의 학습에 가장 큰 영향을 미치는 존재이다(King, 2000). 성인학습자는 퍼실리테이터와 교류하는 교육경험을 통해 학습의 강력한 힘을 깨닫고 자신을 대상으로 성찰하게 된다(김미자, 전주성, 2014). 퍼실리테이터의 성찰학습수준은 퍼실리테이터 본인의 전문가적 역량향상과 개선에 기여함과 동시에 퍼실리테이션 과정 참여자들의 성찰학습수준에도 직접적으로 영향을 미친다. 따라서 퍼실리테이터에게 성찰은 필수적이고 퍼실리테이터의 교육과 자질향상에 성찰은 핵심적인 요소라는 것을 알 수 있다.

3. 비판적 성찰업무행동

성찰이 구체적 행동과 연결되지 않을 경우 그 성찰의 유익함은 사라진다. 행동은 성찰의 종착점이고 결과이며, 성찰과 실천이 함께 일어날 때 성과의 개선과 구조의 변화를 일으킬 수 있다 (Boud et al., 1987; Brookfield, 1987, 1995; Schon, 1983). 비판적 성찰은 인지적 과정으로 인식되어 일상의 일터에서 일어나는 비판적 성찰을 측정하기 어려운 한계가 있었다. Argyris와 Schon(1996)은 비판적 성찰을 실천으로 연결하기 위해 비판적 성찰과 관련된 결과행동의 예로서 비판적 질문하기, 자신의 의견 표명하기, 피드백 주고받기, 비전에 저항하기, 새로운 행동과 일의 방식을 시도하고 실험해보기, 방어적 행동 취하지 않기 등을 제안하기도 하였다.

Van Woerkom과 Croon(2008)은 기존의 성찰과 비판적 성찰에 관련된 일터행동과 학습행동 등의 선행연구를 검토해서 비판적 성찰업무행동을 하나의 단일 개념으로 완성하였다. 비판적 성찰업무행동은 개인적 혹은 타인과의 상호작용을 통해 개인과 팀 또는 조직 차원의 수행을 분석하고 최적화하여 혁신시키는 일터행동을 의미한다(Van Woerkom & Croon, 2008). 비판적 성찰업무행동은 비판적 성찰의 결과행동을 측정하여 성과와 연결시켜 현장을 개선하고 조직을 변화시키는 것을 목표로 한다(Van Woerkom et al., 2002).

비판적 성찰업무행동은 다음과 같은 여섯 가지의 하위요소로 구성되며 퍼실리테이터에게 요구되는 활동과 밀접하게 연결된다. 첫째, “실수관용행동은 실수를 숨기거나 방어적으로 행동하지 않고(Argyris & Schon, 1996), 다른 사람이 자신의 실수를 거울삼아 학습할 기회를 제한하지 않는 것을 의미한다(Van Woerkom & Croon, 2008: 319).” Brookfield(1986)는 지식은 결정되어 있는 것이 아니고 지속적으로 경험이 축적되면서 이루어지는 것이기 때문에 시행착오를 겪는 것은 당연한 과정이라고 하였다. 이 과정에서 퍼실리테이터는 학습자가 실수를 실패로 생각하지 않도록 배려해야 한다.

둘째, 피드백 요청은 일터에서 잠재되어 있는 가치나 증거에 대한 의견을 요청하는 행동이다(Van Woerkom & Croon, 2008). 퍼실리테이터가 학습자의 관점에서 자신의 행동이 어떻게 받아들여지는지 피드백을 구하는 것은 편견과 아집에 빠지지 않는 좋은 방법이기도 하다(Brookfield, 1995).

셋째, 실험적 시도행동에서 실험은 일에서 요구되는 방법 이상의 것을 적극적으로 탐색하고 스스로 시도해봄으로써 새로운 방법을 찾아내는 개인적 학습이다(Van Woerkom & Croon, 2008). 퍼실리테이터가 일하는 환경은 본질적으로 구조화가 어려운 영역(유영준, 2009)이기 때문에 예측 불가능한 상황이 끊임없이 발생한다. 실험적 시도행동은 퍼실리테이터가 이론과 실제의 간극을 좁히면서 경험을 퍼실리테이터 자신의 역량으로 연결시키는데 필수적인 요소라고 볼 수 있다.

넷째, 비판적 의견공유는 비판적인 생각, 정보, 의견을 표현하고 관리자와 동료에게 조직에 비판적인 질문하는 것을 포함한 변화행동이다(Van Woerkom & Croon, 2008). 비판적 질문

과 대화는 당연하다고 생각하던 가정을 깨트릴 수 있는 유일한 방법이다(Brooks, 1999).

다섯째, 집단사고도전은 모두가 동의할 때 동의하지 않음을 표현 할 수 있는 역량이다. “집단사고의 첫 번째 희생자는 비판적 사고이다(Goleman, 2005: 183).” 집단사고의 폐해를 없애기 위해서 일터에서는 구성원들이 다른 목소리를 내는 것을 두려워하지 않도록 다양한 의견을 낼 수 있는 장치를 마련해야 한다(Goleman, 2005).

여섯째, 경력인식은 공동체에서 자기의 정체성을 찾아가는 과정이자 일과 자신에게 근본적인 질문을 던지고 스스로 변화의 필요를 가지는 것을 의미한다(Marsick, 1988). 퍼실리테이터는 자기 자신의 마스터가 되어 심리적으로 성숙하고 안정되어야 하며 불안과 모호함과 갈등을 수용할 수 있어야 하기 때문에(Jenkins & Jenkins, 2006) 퍼실리테이터의 경력인식은 퍼실리테이터의 성장과 직결된다.

이와 같이 비판적 성찰업무행동은 조직의 성과 향상에 기여하기 때문에 최근 이에 영향을 주는 요인들에 관한 연구들도 증가하고 있다(김태길, 홍아정, 2015; 정미영, 2012; 최지원, 정진철, 2012; De Groot, Van den Berg, Endedijk, Van Beukelen, & Simons, 2011; De Groot, Endedijk, Jaarsma, Simons, & Van Beukelen, 2014). 특히 정미영(2012)은 교육담당자를 대상으로 하여 성찰학습과 업무수행행동의 영향관계에 대한 연구에서 성찰학습이 비판적 성찰업무행동에 정적(+) 영향을 주는 것으로 증명하여 이 연구의 예측을 뒷받침하고 있다.

4. 긍정심리자본

심리적 자본은 개인의 심리적 강점을 바탕으로 목표를 달성하고 성과를 향상시킬 수 있는 긍정적 심리상태를 의미한다(Luthans, 2002a; 2002b). 긍정심리자본에서 자본의 개념은 전통적으로 많은 관심을 받았던 경제적 자본에서 지식 정보화 사회의 도래와 발전에 따라 인적 자본, 지식자본 및 사회적 자본으로 자본의 개념이 확장되는 추세를 반영한다(김창수, 김지범, 1999; Noe, 2013).

Luthans(2002b)는 개인의 긍정심리자본은 측정 및 개발이 가능하기 때문에 이러한 자원을 효율적으로 관리하고 응용하면 성과를 높이는데 도움을 줄 수 있다고 하였다. 대표적인 심리적 자본으로는 자기효능감(self-efficacy), 희망(hope), 긍정성(optimism), 탄력성(resilience)을 들 수 있다(Luthans, 2002a; 2002b; Stajkovic, 2006).

최근의 연구들은 이들 네 개 변수를 상위개념인 긍정심리자본으로 통합해서 개인과 조직의 성과와 연결하여 연구하고 있다(Abbas, & Raja, 2015; Bergheim, Nielsen, Mearns, & Eid, 2015; Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). 심리적 자본의 상위 핵심 요인화는 다양한 사례에서 경험적 연구를 통해서 증명되었으며, 개별적으로 적용될 때보다 더 시너지 효과를 갖는다는 주장들이 제시되었다(Luthan et al., 2007; Luthans & Youssef, 2007).

그러나 긍정심리자본을 단일개념으로 사용하여 성찰학습수준이나 비판적 성찰학습과의 관계

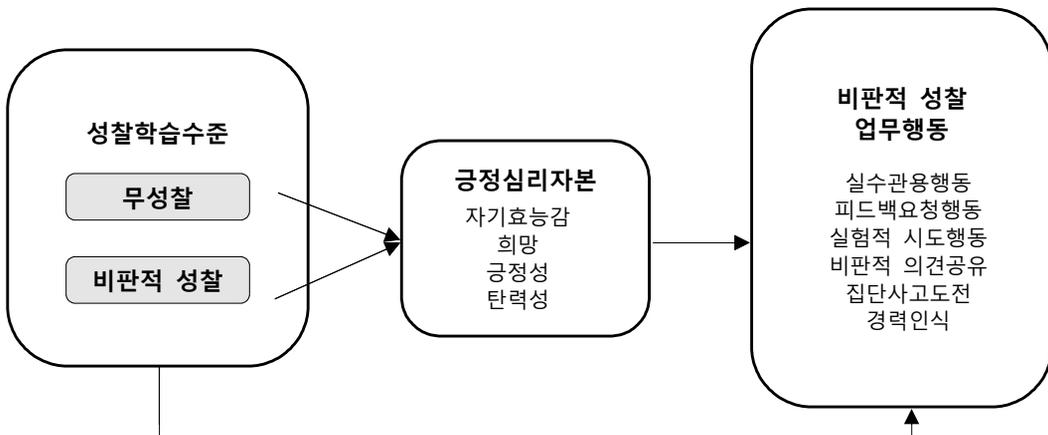
를 연구한 경우는 찾아보기 힘들며 현재까지는 긍정심리자본의 각 구성요소들과의 관계들이 보고되고 있다. 긍정심리자본의 대표적 구성요소인 자아효능감은 비판적 성찰업무행동을 유도하는 심리사회적 매개체(social affordance)로서 기능한다는 연구가 있다(De Groot et al., 2011; Van Woerkom, 2004). 자아효능감 이외의 다른 구성요소와 관련된 연구들로는 변화준비성의 요소로서 긍정성과 희망이 비판적 성찰업무행동에 직접적으로 정적인 영향을 미친다는 것이 증명되었다(최지원, 정진철, 2011). 성찰과 긍정심리자본의 관계에서는 성찰학습이 긍정적 인식과 정서에 영향을 준다는 연구가 있다(김희영, 장금성, 2013; 유영준, 2009).

선행연구들의 검토결과, 퍼실리테이터의 성찰학습수준은 긍정심리자본에 영향을 미치고 학습자에게도 영향을 미치기 때문에 퍼실리테이터의 성과에 중요한 요소이다. 또한 긍정심리자본의 구성요소인 자아효능감, 희망, 긍정성, 탄력성은 심리적 어포던스로 기능하여 비판적 성찰업무행동에 영향을 준다는 것을 알 수 있었다. 따라서 퍼실리테이터의 성찰학습수준이 긍정심리자본과 비판적 성찰업무행동을 어떤 관계를 가지며 그 관계 사이에서 긍정심리자본이 매개효과를 가질 것으로 예측하였다.

III. 연구방법

1. 연구모형

퍼실리테이터의 성찰학습수준은 퍼실리테이터의 비판적 성찰업무행동에 직접적 영향을 줄 것이라 예측하고, 그 둘의 관계에서 긍정심리자본의 역할을 규명하기 위해 [그림 2]와 같이 연구모형을 설정하였다. 성찰학습수준은 무성찰과 비판적 성찰로 구분하여 연구변인과의 관계를 분석하였다.



[그림 2] 연구모형

2. 연구대상

본 연구의 설문은 2014년 9월 23일부터 10월 7일까지 2주간 시행하였다. 전자메일 256부와 종이설문지 365부로 총 621명이 응답하였다. 그중 퍼실리테이터의 경험 여부를 확인한 질문에서 퍼실리테이터가 아닌 설문 73부와 불성실한 응답을 한 설문 7부를 제거하고 총 541부를 분석에 사용하였다. 연구대상을 Schwarz(2002)의 퍼실리테이터 유형으로 구분해보면, 전통적인 교사와 교수자로서 퍼실리테이터로 답한 경우가 109명(20.1%)이었고, 일반적으로 강사로 이해되는 퍼실리테이터형 트레이너가 137명(25.3%), 지원자와 촉진자를 의미하는 퍼실리테이터형 코치는 122명(22.6%)으로 나타났다. 퍼실리테이터형 리더로 분류된 조직의 리더는 127명(23.5%)으로 조사되어 다른 유형과 적절한 균형을 이루었다. 퍼실리테이터형 컨설턴트는 46명(8.5%)에 해당하여 다른 유형에 비해 적은 비율로 조사되었다. 퍼실리테이터 유형별로 성찰수준의 집단 간 차이를 분석한 결과 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

3. 측정도구

이 연구를 위한 측정도구는 선행연구를 통해 신뢰도와 타당도가 검증된 측정도구를 선별하여 사용하였다. 이 연구는 무성찰과 비판적 성찰의 두 성찰수준의 차이가 결과행동에 어떻게 영향을 미치는지를 검증하는 것이 목적이므로 성찰학습수준은 무성찰과 비판적 성찰의 두 수준으로 구분하였다. 무성찰에는 습관적 행위와 이해가 포함되고, 비판적 성찰에 성찰을 포함하여 비판적 성찰로 구분하였다. 성찰학습수준 측정도구는 정미영(2012)이 국내 상황에 맞게 변안 수정한 Peltier 외(2005)의 성찰학습수준 측정도구를 사용하였다. ‘업무의 개선을 고민하기보다는 기존의 방식으로 업무를 처리하는 편이다’, ‘어떻게 하면 다음에 더 잘할 수 있을까 생각해보게 된다’와 같은 문항들을 포함하고 무성찰은 5문항, 비판적 성찰은 9문항으로 총 14문항으로 구성되었다.

비판적 성찰업무행동의 측정은 Van Woerkom과 Croon(2008)이 개발한 “일터에서의 비판적 성찰업무행동 검사(questionnaire of critically reflective work behaviour)”를 정미영(2012)이 국내 상황에 적합하도록 변안한 것으로 사용하였다. 비판적 성찰업무행동 측정도구의 구성은 실무관용행동 3문항, 피드백 요청행동 6문항, 실험적 시도행동 2문항, 비판적 의견 공유 4문항, 집단사고도전 3문항, 경력인식 4문항으로 구성된다. ‘내 업무수행능력을 어떻게 개발할 것인가에 대해 동료와 논의한다’, ‘기존의 방법과는 다른 여러 가지 방법들을 시도한다’와 같은 문항들을 포함하고 22문항으로 구성되었다.

긍정심리자본은 자기효능감, 긍정성, 희망, 탄력성으로 구성된 4개 요소의 합성개념이다. 기존 연구에서 긍정심리자본은 성취와 성공을 향한 개인의 긍정적인 인지상태의 정도로 정의된다

(Luthans et al., 2007). Luthans 외(2007)는 자기효능감 6문항, 희망 6문항, 긍정성 6문항, 탄력성 6문항 총 24개의 문항으로 긍정심리자본 측정도구를 구성하였다. 이를 이동섭과 최용득(2010), 박용권(2010)이 국내 상황에 맞춰 검증한 도구를 사용하였다. ‘나는 현재의 직장에서 나의 목표를 열성적으로 추진하고 있다’, ‘나는 과거의 경험으로 힘든 일들을 잘 극복할 수 있다’ 와 같은 문항이 포함되어 있다.

4. 동일방법편의의 검증

본 연구의 측정도구는 자기보고식 설문지 방식을 사용하고 있다. 동일 대상에게 획득한 데이터는 변수 간 관계가 지나치게 확대되어 하나의 강력한 변인으로 인해 그 관계가 부정확하게 드러날 수 있다. 이 점이 원인이 되어 동일방법편의의 문제가 발생할 수 있다(박원우, 김미숙, 정상명, 허규만, 2007; Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). 본 연구는 측정도구를 사용하기 전에 Harman(1976)이 제안한 단일요인검증(Single-factor test) 방법을 사용하여 모두 14개의 요인이 도출된 것을 확인하였다. 가장 높은 분산설명력을 가지는 요인이 23.5%로 동일방법편의의 오류를 검증하여 오류에 해당하지 않음을 확인하였다.

5. 분석방법

측정도구의 타당도와 신뢰도 검증을 위하여 AMOS 18.0을 이용하여 다차원 확인적 요인분석을 실시하여 적합도를 검증하였고, Cronbach's α 값을 사용하여 신뢰도를 분석하였다. 측정모형 적합도는 RMR=.02, NFI=.89, CFI=.91, TLI=.88, RMSEA=.09로 측정되었다. 측정모형의 적합도는 TLI값과 NFI값이 수용적합도인 .9에 근사치를 나타내었으나, 상대적합도를 나타내는 CFI값이 .9 이상이고 비관적 성찰업무행동을 포함한 다른 선행연구의 적합도와 비교하여(김태길, 홍아정, 2015; 최지원, 정진철, 2012) 측정모형이 적합함을 확보하였다고 판단하였다.

<표 2> 확인적 요인분석 적합도 지수

적합도	χ^2	df	p	RMR	NFI	CFI	TLI	RMSEA
기준값	-	-	-	.05이하	.90이상	.90이상	.90이상	.10이하
측정값	376.90	71	.000	.02	.89	.91	.88	.09

잠재변인들과 관측변인들 간의 비표준화 계수, 표준화 계수, 표준 오차, 기각률(Critical Ratio: C.R.), 신뢰도(Cronbach's α)의 결과는 <표 3>과 같다. 각 성찰수준별 확인적 요인분석 결과에서 실수관용행동의 표준화 계수값(β)인 요인 부하량이 매우 낮게 나왔다. 그러나 C.R.값이

±1.96보다 크고 유의미하기 때문에 선행연구의 모형을 유지한다는 의미에서 제거하지 않았다. C.R.값은 t값과 동일한 의미로서 ±1.96보다 클 때 그 인과계수는 의미 있다고 본다(송지준, 2011). 다차원 확인적 요인분석의 경로계수는 p<.01수준에서 모두 유의미하였다. 실수관용행동을 제외하고 요인 부하량은 절대값 .51~.91로 확인되어 개념타당성을 확보된 것을 확인하였다.

<표 3> 다차원 확인적 요인분석 경로계수 및 신뢰도

	경로	비표준화계수(RW)	표준화계수(SRW,β)	표준오차(SE)	기각률(CR)	Cronbach's α
무성찰	→ 습관적 행위	1.00	.78	-	-	.77
	→ 이해	.92	.65	.10	9.17***	
비판적 성찰	→ 성찰	1.00	.70	-	-	.79
	→ 비판적 성찰	1.13	.82	.07	15.24***	
긍정 심리 자본	→ 자기효능감	1.00	.86	-	-	.91
	→ 희망	1.06	.91	.04	27.61***	
	→ 긍정성	.87	.73	.04	19.56***	
	→ 탄력성	1.00	.82	.04	23.62***	
비판적 성찰 업무 행동	→ 실수관용행동	1.00	.14	-	-	.80
	→ 피드백요청행동	3.05	.51	1.09	2.81**	
	→ 실험적 시도행동	5.38	.78	1.86	2.87**	
	→ 집단사고도전	3.40	.59	1.20	2.83**	
	→ 비판적 의견공유	3.04	.50	1.08	2.81**	
	→ 경력인식	3.39	.61	1.19	2.84**	

p<.01, *p<.001

잠재변수의 신뢰성 및 타당성을 파악하기 위해 개념신뢰도(Construct Reliability)와 평균분산추출지수(Average Variance Extracted: AVE)를 확인하였다. 측정모형의 개념 신뢰도는 .83~.97로 기준값 .7이상으로 수렴타당성도를 확보하였다. 측정모형의 분산추출지수 .50~.88로 기준값 .5를 넘어 적합함을 확인하였다.

평균과 표준편차의 정규성 검증을 위하여 왜도와 첨도를 산출하여 변인의 분포를 확인하였고, Pearson 상관관계 분석을 실시하였다. 연구목적을 위하여 구조방정식 모형과 부트스트래핑(bootstrapping)방법으로 연구문제를 검증하였다.

IV. 분석결과

1. 기술통계 및 상관관계 분석

연구변인인 성찰학습수준, 비판적 성찰업무행동, 긍정심리자본을 설명하기 위하여 평균과 표준편차, 왜도, 첨도 등 기술통계 분석을 실시하였다. 성찰학습수준은 비판적 성찰의 평균점수가

3.85로 가장 높았다. 유의성 검증을 위한 지수의 절대값을 기준으로 왜도는 3이상, 첨도는 8이상이면 정규분포로 가정하기 어렵고 구조방정식에 부적합한 것으로 판단한다(Kline, 2005). <표 4>에서 왜도는 -.38~.01이고, 첨도는 -.65~.98로 절대값 기준으로 모두 1미만으로 나타나 정규성을 유지하고 있는 것으로 확인되었다.

<표 4> 기술통계 및 정규성 분석 결과

변인	최소값	최대값	평균	표준 편차	왜도		첨도		
					지수	C.R.	지수	C.R.	
무성찰	습관적 행위	1.00	4.67	2.92	0.73	-0.11	0.11	-0.34	0.21
	이해	1.00	5.00	3.02	0.81	-0.10	0.11	-0.65	0.21
비판적성찰	성찰	2.50	5.00	4.08	0.51	-0.10	0.11	0.04	0.21
	비판적 성찰	2.20	5.00	3.85	0.49	-0.05	0.11	0.07	0.21
긍정 심리 자본	자기효능감	2.17	5.00	3.89	0.53	-0.17	0.11	-0.06	0.21
	희망	2.17	5.00	3.88	0.53	-0.12	0.11	-0.13	0.21
	긍정성	1.50	5.00	3.72	0.55	-0.38	0.11	0.31	0.21
	회복탄력성	1.80	5.00	3.79	0.55	-0.31	0.11	0.20	0.21
비판적 성찰 업무 행동	실수관용행동	1.00	5.00	2.93	0.80	0.01	0.11	-0.18	0.21
	피드백요청행동	1.00	5.00	3.59	0.65	-0.30	0.11	0.98	0.21
	실험적 시도행동	1.50	5.00	3.79	0.73	-0.30	0.11	-0.06	0.21
	집단사고도전	1.50	5.00	3.53	0.62	-0.11	0.11	0.33	0.21
	비판적 의견공유 경력인식	1.00 2.25	5.00 5.00	3.34 4.17	0.65 0.60	-0.35 -0.35	0.11 0.11	0.34 -0.39	0.21 0.21

2. 연구문제의 검증

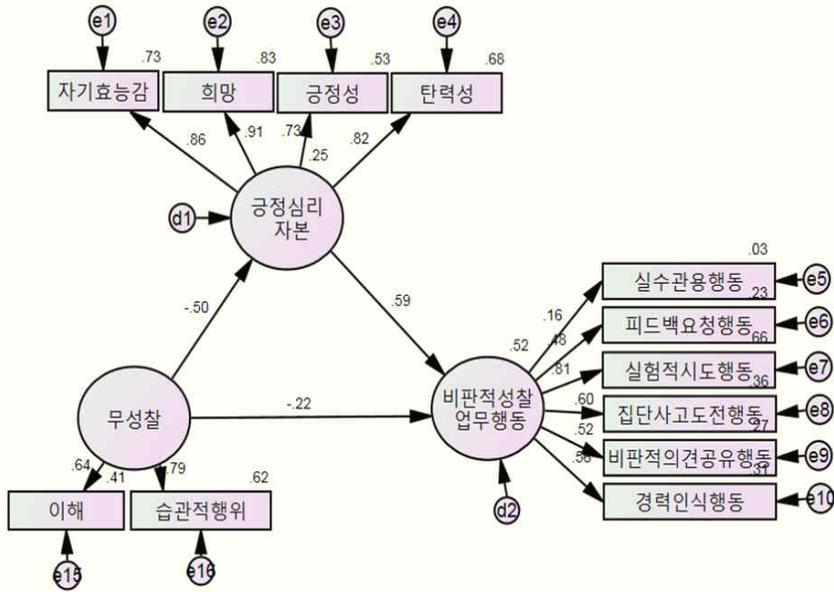
성찰학습수준과 연구변인의 관계를 검증하기 위해 구조방정식 모형을 이용하여 연구모형의 적합도를 확인하였다. 연구모형 적합도를 측정한 결과, 무성찰은 RMR= .02, NFI= .90, CFI= .92, TLI= .90, RMSEA= .09로 나타났다. 비판적 성찰은 RMR= .02, NFI= .90, CFI= .91, TLI= .89, RMSEA= .09로 나타났다.

<표 5> 각 성찰학습수준별 연구모형 적합도

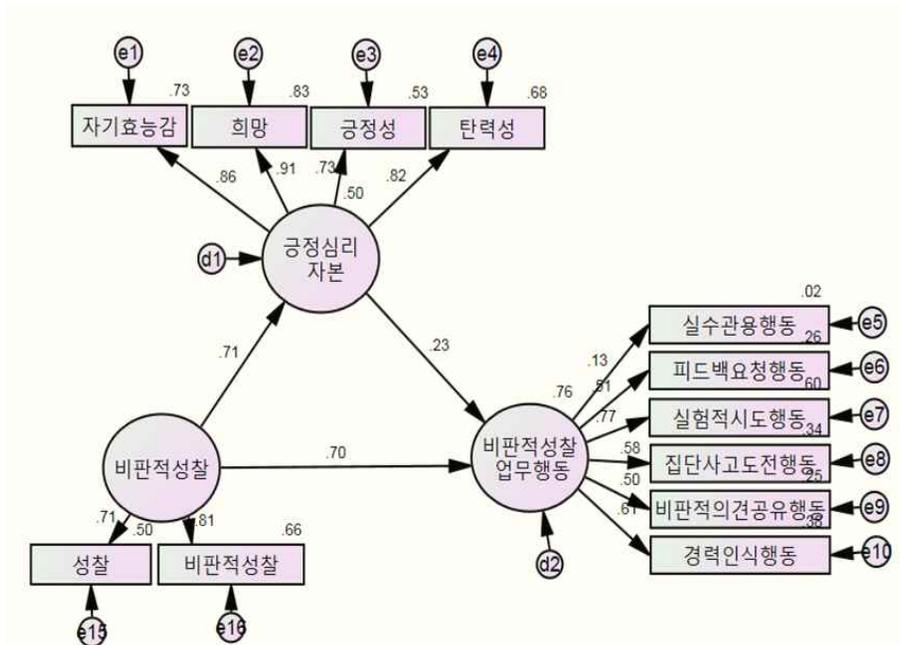
적합도	χ^2	df	p	RMR	NFI	CFI	TLI	RMSEA
기준값	-	-	-	.05이하	.90이상	.90이상	.90이상	.10이하
측정값	무성찰	260.85	51	.000	.02	.90	.90	.09
	비판적성찰	305.08	51	.000	.02	.90	.91	.09

연구모형 적합도 지수 중 TLI값이 수용 기준값에 약간 부족하여 수정지수를 사용한 수정모형을 고려하였다. 적합도를 좋아지게 하는 방법으로 경로를 추가하거나 삭제하는 방법이 있다. 이와 같이 모형을 수정할 경우 적합도는 좋아질 수 있으나 수정모형이 더 좋아졌다고 단정하기

어렵다. 이론적으로나 논리적으로 타당할 경우 모형적합도가 다소 떨어지더라도 연구모형을 채택하는 것이 바람직하다(우종필, 2012)는 의견을 따라 연구모형을 채택하였다.



[그림 3] 무성찰 구조방정식 연구모형 표준화 모형



[그림 4] 비판적 성찰 구조방정식 연구모형 표준화 모형

가. 퍼실리테이터의 성찰학습수준과 긍정심리자본의 관계

성찰학습수준이 긍정심리자본에 미치는 표준화경로계수는 무성찰은 $\beta = -.50$ 로, 비판적 성찰은 $\beta = .71$ 으로 나타났다($p < .001$). 성찰학습수준이 높을수록 긍정심리자본에 긍정적인 영향을 미치는 것을 의미한다. 특히 무성찰은 긍정심리자본에 부적(-) 인과관계를 형성함으로써 성찰학습수준이 낮을수록 긍정심리자본의 효과를 낮추는 것으로 해석된다.

<표 6> 성찰학습수준과 긍정심리자본의 관계

경로	비표준화계수(RW)	표준화계수(SRW, β)	표준오차(SE.)	기각률(C.R.)
무성찰 → 긍정심리자본	-.44	-.50	.05	-8.24***
비판적 성찰 → 긍정심리자본	.89	.71	.07	12.16***

*** $p < .001$

나. 성찰학습수준과 비판적 성찰업무행동의 관계

무성찰이 비판적 성찰업무행동에 미치는 표준화경로계수는 $\beta = -.22$ ($p < .001$), 비판적 성찰은 $\beta = .70$ ($p < .01$)로 나타났다. 성찰학습수준이 높을수록 비판적 성찰업무행동에 긍정적인 영향을 미치는 것을 의미한다. 특히 무성찰은 비판적 성찰업무행동에 부적(-) 인과관계를 형성함으로써 낮은 성찰학습수준은 비판적 성찰업무행동의 효과를 낮추는 것으로 해석된다.

<표 7> 성찰학습수준과 비판적 성찰업무행동의 관계

경로	비표준화계수(RW)	표준화계수(SRW, β)	표준오차(SE.)	기각률(C.R.)
무성찰 → 비판적성찰	-.44	-.22	.05	-8.24***
비판적 성찰 → 업무행동	.21	.70	.08	2.74**

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

다. 긍정심리자본의 매개효과 검증

이 연구에서는 정교한 매개효과를 확인하기 위하여 붓스트래핑(bootstrapping) 방법을 사용하였다. 붓스트래핑의 샘플수를 1000에 맞추고, 유의수준 95% 수준으로 실시하였다. 성찰학습수준이 긍정심리자본을 통하여 비판적 성찰업무행동에 미치는 간접효과는 무성찰에서 $\beta = -.30$ ($p < .05$), 비판적 성찰에서는 $\beta = .16$ ($p < .05$)으로 나타났다.

<표 8> 성찰학습수준 긍정심리자본의 매개효과

경로	직접효과	간접효과	총효과
무성찰 → 긍정심리자본 → 비판적 성찰	-.22**	-.30*	-.52**
비판적 성찰 → 긍정심리자본 → 업무행동	.70**	.16*	.86*

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

퍼실리테이터의 긍정심리자본은 성찰학습수준과 비판적 성찰업무행동의 사이에서 유의미한 매개효과를 나타내었다. 성찰학습수준의 각 단계 모두 매개효과가 유의미하였으나, 효과의 방향은 무성찰과는 부적(-) 매개효과를 보였고, 비판적 성찰과는 정적(+) 매개효과를 나타내었다.

V. 결론 및 제언

성찰의 가장 높은 수준인 비판적 성찰은 조직 내에서 개인의 업무와 그 수행의 최적화를 이루는 데 도움을 주고, 조직 전체의 성과에도 긍정적인 영향을 준다(Van Woerkom, 2004). 성찰이 주는 이점이 많음에도 지금까지 성찰은 보이지 않는 인지적 프로세스로 간주되어 그 활용에 대한 연구가 활발하지 못하였다. 따라서 본 연구는 퍼실리테이터의 성찰학습수준이 높을 경우와 낮을 경우에 긍정심리자본의 매개역할과 결과행동인 비판적 성찰업무행동에 미치는 영향을 실증적으로 검증하여 다음과 같은 결과를 도출하였다.

첫째, 이 연구를 통해 퍼실리테이터의 성찰학습수준은 퍼실리테이터의 긍정심리자본에 인과적 영향을 준다는 것을 확인하였다. 무성찰과 비판적 성찰일 때 각각 그 방향은 다르게 나타났다. 무성찰에서는 긍정심리자본에 부적(-) 영향을 주었고, 비판적 성찰에서는 긍정심리자본에 정적(+) 영향을 나타내었다. 결과에 대한 이론적 시사점으로서 성찰학습수준의 관련변인에 긍정심리자본을 추가한데 기여하였다. 기존 연구에서 성찰학습수준은 특히 긍정심리자본의 구성요소 중 하나인 자기효능감을 관련 변인으로 한 연구가 많았다(김은영 외, 2011; 유병민 외, 2013; Dunlap, 2006; Hekimoglu & Kittrell, 2010). 그러나 본 연구는 성찰학습수준과의 관계에서 긍정심리자본을 하나의 단일개념으로서 미치는 영향을 증명한 점에서 차별화된다.

무성찰의 경우 긍정심리자본에 부정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 퍼실리테이터가 무성찰인 경우 긍정심리자본이 있다하더라도 결과행동에 부정적인 영향을 준다는 것을 확인하였다. 이와 같이 긍정심리자본이 선행요인의 부정적 상태에 의해 영향을 받아 결과행동을 악화시키는 결과를 Edmondson(1999)의 연구에서 확인할 수 있다. 상황과 문제에 대한 자아의 능동적인 참여나 개입이 없이 기존의 한계에 순응하는 무성찰 수준이 긍정심리자본에 부정적 영향을 미치는 것은 자연스러운 결과로 보인다.

실천적 시사점 면에서 퍼실리테이터가 습관적 행위나 이해와 같이 성찰 없는 반복적이고 일상적인 일터행동을 지속하는 무성찰에 머무를 때 심리적 자원인 긍정심리자본의 효용성도 낮아진다는 것을 예측할 수 있다. 긍정심리자본의 중요성을 깨닫고 이를 활용하려는 시도가 많은데 성찰수준이 선행요건으로서 먼저 고려되어야함을 알 수 있다. 퍼실리테이터의 교육내용과 일터 환경에서 성찰이 일어날 수 있도록 먼저 관심 갖고 중요성을 환기할 필요가 있다.

둘째, 이 연구를 통해 성찰학습수준이 높은 퍼실리테이터는 일터에서 비판적 성찰업무행동도 높게 나타난다는 것을 확인하였다. 무성찰에서는 비판적 성찰업무행동에 부정(-) 영향을 보여 주었고, 비판적 성찰에서는 정적(+) 영향을 나타내었다. 이는 성찰학습수준이 높을수록 비판적 성찰업무행동에 긍정적인 영향을 주는 것을 의미한다. 이와 같은 결과는 성찰학습수준이 비판적 성찰업무행동에 긍정적인 영향을 미친다고 보고한 선행연구와 같은 결과이다(정미영, 2012).

이 결과는 성찰학습연구에 ‘무성찰’이라는 연구의 이론적 토대를 확장한 것으로 평가받을 만하다. 지금까지는 ‘성찰’이라는 개념에 포함되어 연구대상에서 간과되었던 무성찰이 미치는 부정적 영향을 밝혔다는 데에서 이론적 시사를 준다. 기존의 연구는 성찰수준이 높을수록 그 준거변인에 미치는 영향에 중심을 두어 이루어져 왔다. 성찰수준이 높으면 준거변인에 미치는 영향이 유의미하고(김희영, 장금성, 2013; 정미영, 2012; 유영준, 2009) 성찰수준이 낮으면 영향이 없는 것이 아니라, 무성찰의 경우 부정적 영향을 미친다는 점이 간과되어 왔다. 이런 맥락에서 이 연구는 성찰을 무성찰과 비판적 성찰로 구분하여 무성찰의 부정적 영향력을 입증하였다는 데 의의가 있다.

이 결과의 실천적 시사점에 따르면, 퍼실리테이터가 프로그램, 주제, 관계 등을 포함한 학습 환경에 익숙하고 오래될수록 비판적 성찰업무행동은 줄어들 것으로 예측할 수 있다. 이러한 결과는 퍼실리테이터가 학습자와 동료에게 자신의 수행에 대해 피드백을 요청하거나 비판적 의견을 공유하는 행동 등에도 부정적인 영향을 줄 것으로 예측할 수 있다. 퍼실리테이터 행동에서도 새로운 시도와 실험적 행동을 해야할 경우에도 소극적이거나 회피할 수 있다. 결과적으로 퍼실리테이터의 무성찰은 퍼실리테이터 자신과 함께 학습자의 학습에도 좋지 않은 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 따라서 퍼실리테이터의 운영 프로그램이나 주제 또는 대상자에 대한 새로운 실험적 시도를 촉진하고 다양화가 필요하며 학습자와 동료 간의 적극적인 평가와 피드백, 비판적 의견 공유 활동의 장을 마련하는 조치가 필요하다.

셋째, 퍼실리테이터의 성찰학습수준과 비판적 성찰업무행동 사이에서 긍정심리자본의 매개효과를 확인하였다. 긍정심리자본은 퍼실리테이터의 성찰학습수준과 비판적 성찰업무행동과의 사이에서 매개역할을 하였다. 무성찰과 비판적 성찰 모두에서 유의미한 매개효과를 나타내었다. 비판적 성찰에서는 긍정심리자본에 정적(+) 매개효과를 나타내었다. 이 결과는 긍정심리자본의 구성요인인 자기효능감이 비판적 성찰업무행동에 긍정적 영향을 준다는 선행연구의 결과(최지원, 정진철, 2012; De Groot et al., 2011; Van Woerkom et al., 2002)를 지지한다. 그러나 선행연구들이 긍정심리자본의 구성요인을 하나씩 개별적으로 측정했(최지원, 정진철, 2012; Edmondson, 2002; Leroux & Théorét, 2014)과 달리 이 연구결과는 긍정심리자본이 하나의 단일 개념으로써 비판적 성찰업무행동에 영향을 준다는 것을 증명한 점에서 구분된다.

무성찰과 비판적 성찰업무행동 사이에서는 긍정심리자본이 부정(-) 매개효과를 주었다. 유사한 연구 결과로는 팀 학습에서 팀의 심리적 안정감이 낮을수록 팀의 학습행동에 부정적 영향

을 주었다(Edmondson, 2002)는 결과와 비교해 볼만 하다. 퍼실리테이터가 무성찰일 경우 긍정심리자본에 부정적 영향을 미치고 그 결과 비판적 성찰업무행동을 저해하는 결과로 나타났다. 이 결과의 이론적 시사점은 긍정심리자본이 어떤 예측요인을 매개하느냐에 따라서 긍정적 영향을 주거나 부정적 영향을 줄 수 있는 가치중립적 요인이라는 것을 예측할 수 있다. 긍정심리자본이 아무리 높더라도 선행요인이 부정적이면 결과에 오히려 나쁜 영향을 미치기 때문에 긍정심리자본의 가치중립적인 특성은 주목해서 다루어야 할 지점이다.

실천적 시사점은 퍼실리테이터가 무성찰에 있을 경우 긍정심리자본은 비판적 성찰업무행동에 부정적 영향을 더 증폭시킨다는 것을 뜻한다. 성찰은 자기 효능감을 포함한 긍정심리자본과 같은 개인의 강점과 긍정적 정서를 형성하는데 기여한다(Korthagen, & Vasalos, 2005). 지식이전과 관련된 선행연구는 지식전수자의 심리적 특성 중 긍정적 감정이 높을수록 학습자의 지식 이전에 긍정적 영향을 갖는다고 보고하였다(김근우, 이현정, 2005). 이러한 결과는 지식전수자의 긍정심리자본이 학습자의 학습성파에 영향을 미친다는 것을 뒷받침한다. 이 연구결과와 함께 분석해보면 퍼실리테이터가 무성찰에 머무는 경우 퍼실리테이터의 긍정심리자본에 부정적 영향을 미치고, 그 결과 퍼실리테이터의 부정적인 심리자본은 학습자에게 쉽게 전이되어 학습자의 지식전이에도 악영향을 준다는 것을 알 수 있다.

이 연구는 국내 퍼실리테이터의 성찰수준과 성찰업무행동의 관계와 긍정심리자본의 매개효과에 대한 실증적 연구로서 의의가 있었다. 그러나 다음과 같은 연구의 한계가 있음을 인정하고 후속연구를 제안하는 것으로 마무리 하고자 한다.

첫째, 이 연구는 퍼실리테이터의 성찰학습수준을 무성찰, 비판적 성찰의 두 수준으로 조작적 정의를 하였다. 향후 연구에서 무성찰, 성찰, 비판적 성찰의 세 수준을 비교하여 정교한 결과를 비교하기를 제안한다. 둘째, 이 연구에서는 예측변인을 성찰학습수준으로 준거변인을 비판적 성찰업무행동으로, 매개변인을 긍정심리자본으로 하였다. 세 변인 모두 각각의 구성변인이 있으나 각각의 그 인과관계를 다 검토하지 못하였다. 향후 이 연구의 인구통계학적 변인, 퍼실리테이터 변인과 각 변인의 구성변인들 간의 인과관계를 검토하여 좀 더 행동단위의 구체적인 대안이 제시되기를 바란다. 또한, 논의에서 제외되었지만 향후 좀 더 구체적인 성찰의 선행요인을 연구할 필요성을 발견하였다. 셋째, 이 연구에서는 긍정심리자본이 매개하는 비판적 성찰업무행동 중 실수관용행동의 변량이 기준 값인 .5보다 매우 작았다. 따라서 이로 인한 직접적인 결과를 확인하고 측정하는데 한계가 있다고 판단하였다. 추후 연구에서는 실수관용행동의 효과성을 명확히 보여주기 위해 다양한 변인을 통제하여 인과관계를 파악할 것을 제안한다.

참고문헌

- 권인각, 박승미. (2007). 비판적 성찰 탐구 훈련이 신입간호사의 임상 의사결정에 미치는 효과. **임상간호연구**, 13(2), 39-50.
- 김근우, 이현정. (2005). 호텔기업의 변혁적 리더십이 조직공정성에 의한 직무만족과 조직행동에 미치는 영향. **호텔경영학 연구**, 14(3), 135-150.
- 김미자, 전주성. (2014). 새로운 '나' 를 만남: 성인학습자에게 있어 깨달음의 의미. **평생교육 · HRD연구**, 10(1), 25-40.
- 김은영, 김정현, 최예솔. (2011). 협동학습에서 소셜네트워크서비스(SNS)를 활용한 성찰활동이 학습몰입, 학업적 자기효능감, 학업성취에 미치는 효과. **교육방법연구**, 23(4), 665-686.
- 김창수, 김지범. (1999). 지식자산 측정을 위한 회계학적 방법론의 실증적 비교분석. **산업경영연구**, 8(2), 177-201.
- 김태길, 홍아정. (2015). 공공조직 구성원의 팀 학습행동이 집단창의성에 미치는 영향과 비판적 성찰업무행동의 매개효과. **Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education**, 18(1), 1-31.
- 김희영, 장금성. (2013). 간호역량 군집 유형에 따른 성찰 수준, 팀 학습 분위기 및 학습조직 구축정도 비교. **간호행정학회지**, 19(2), 282-291.
- 박수홍, 김두규, 홍진용. (2012). 문제중심학습 기반의 퍼실리테이터 육성 프로그램 개발 연구. **교육혁신연구**, 22(1), 21-45.
- 박용권. (2010). 긍정심리자본과 리더십 성과. **승실대학교 박사학위논문**.
- 박원우, 김미숙, 정상명, 허규만. (2007). 동일방법편의(Common Method Bias)의 원인과 해결 방안. **인사·조직연구**, 15(1), 89-188.
- 백수정. (2013). 평생교육자의 퍼실리테이션 역량진단척도개발. **중앙대학교 대학원 박사학위논문**.
- 백수정, 이희수. (2012). 성인교육 퍼실리테이터 역량 개발: 필요 수준과 현재 수준 간의 차이 분석을 중심으로. **평생학습사회**, 8(3), 59-85.
- 송영수. (2010). 기업 내 HRD 활동을 위한 퍼실리테이터(Facilitator)의 역할 및 필요역량 탐색. **기업교육연구**, 12(2), 51-72.
- 송지준. (2011). 논문작성에 필요한 SPSS/AMOS 통계분석방법. 서울: 21세기사.
- 염우선, 송영수. (2011). 소그룹 퍼실리테이터의 역할과 주요 역량에 대한 중요성 및 수행수준 인식 차이분석에 관한 연구. **산업교육연구**, 22, 67-88.
- 오성숙, 이희수. (2014). 일터 교수자에게 요구되는 퍼실리테이터 역량 요구분석: D기업 사내 강사를 대상으로. **직업교육연구**, 33(4), 77-101.
- 우종필. (2012). 구조방정식모델 개념과 이해. 서울: 한나래.
- 유병민, 전종철, 박혜진. (2013). 대학 수업에서 개인적 성찰과 협력적 성찰이 학습동기 및 자기 효능감에 미치는 영향. **교육정보미디어연구**, 19(4), 837-859.
- 유영준. (2009). 사회복지사의 반성적 사고수준과 사회복지실천기술의 활용정도. **사회복지연구**, 40(2), 337-362.

- 이동섭, 최용득. (2010). 긍정심리자본의 선행요인과 결과에 관한 연구. *경영학연구*, 39(1), 1-28.
- 이연주, 이희수. (2014). 농업강사의 퍼실리테이션 프로그램 효과성 연구. *농업교육과 인적자원개발*, 46(2), 27-48.
- 이현웅. (2014). 국내외 HRD 연구의 매개효과 분석 방법에 대한 고찰. *HRD연구*, 16(2), 225-249.
- 장선영, 박인우, 기창원. (2010). 의과대학 문제중심학습에서 성찰 유형 및 문제중심학습 경험수준에 따른 성찰의 수준 분석: 비판적 성찰을 중심으로. *교육공학연구*, 26(1), 145-184.
- 전주성. (2014). 지식사회 대학의 위기 대응을 위한 교수-학습 전략모색: 소셜러닝을 중심으로. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education*, 17(2), 131-152.
- 정미영. (2012). 일터에서 상호작용 공정성과 조직 내 신뢰가 성찰학습과 업무수행행동에 미치는 영향. 중앙대학교 박사학위논문.
- 정연수, 최은수. (2012). 중등학교 교감의 퍼실리테이션 역량에 관한 연구. *평생교육 HRD연구*, 8(2), 153-168.
- 정주영, 홍광표. (2010). 교원의 퍼실리테이터 수행지원 강화를 위한 연수 프로그램 개발 연구. *수산해양교육연구*, 22(3), 431-444.
- 최지원, 정진철. (2012). 대기업 사무직 근로자의 비판적 성찰 업무 행동과 의사결정 참여, 리더-구성원 교환 관계, 자기효능감 및 변화 준비성의 인과적 관계. *농업교육과 인적자원개발*, 44(2), 149-177.
- 최지원, 현영섭. (2014). 구조적 공백, 개인학습, 반성적 사고의 관계. *HRD연구*, 16(3), 135-157.
- 홍아정, 백평구, 조운성. (2012). 농촌진흥공무원 전문지도연구회 퍼실리테이터 교육과정 설계. *농업교육과 인적자원개발*, 44(1), 23-49.
- Abbas, M., & Raja, U. (2015). Impact of Psychological Capital on Innovative Performance and Job Stress. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 32(2), 128-138.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Philadelphia: Addison-Wesley.
- Beck, U. (1997). *Risk society: Towards a new modernity*. translated by Mark Ritter. London, BK: Sage.
- Bens, I. (2008). *Facilitation at a glance!: A pocket guide of tools and techniques for effective meeting facilitation*. D. Picard (2nd ed.). Joint publication of GOAL/QPC, AQP.
- Bergheim, K., Nielsen, M. B., Mearns, K., & Eid, J. (2015). The relationship between psychological capital, job satisfaction, and safety perceptions in the maritime industry. *Safety science*, 74, 27-36.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1987). *Promoting reflection in learning: A model. Reflection: Turning experience into learning*. (2nd ed. pp.18-40). London: Kogan Page.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education (2nd ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill International.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. Milton Keynes, Buckingham, VA: Open University Press.

- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2009). The concept of critical reflection: Promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293-304.
- Brooks, A. K. (1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 66-79.
- Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2006). *Working the planning table: Negotiating democratically for adult, continuing, and workplace education*. Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Chan, K. L., & Chan, C. L. (2004). Social workers' conceptions of the relationship between theory and practice in an organizational context. *International Social Work*, 47(4), 543-557.
- Cotter, R. J., & Cullen, J. G. (2012). Reflexive management learning an integrative review and a conceptual typology. *Human Resource Development Review*, 11(2), 227-253.
- De Groot, E., Endedijk, M. D., Jaarsma, A. D. C., Simons, P. R. J., & Van Beukelen, P. (2014). *Critically reflective dialogues in learning communities of professionals*. *Studies in Continuing Education*, 36(1), 15-37.
- De Groot, E., Van den Berg, B. A. M., Endedijk, M. D., Van Beukelen, P., & Simons, P. R. J. (2011). Critically reflective work behaviour within autonomous professionals' learning communities. *Vocations and Learning*, 4(1), 41-62.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.
- Dewey, J. (1952). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. New York, NY: Dover Publication.
- Dunlap, J. C. (2006). Using guided reflective journaling activities to capture students' changing perceptions. *Tech Trends*, 50(6), 20-26.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York, NY: Rowman & Littlefield Publishers.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1999). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement (6th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. New York, NY: Routledge.

- Gilley, J. W., Egglund, S. A., & Gilley, A. M. (2002). *Principles of human resource development (2nd ed.)*. New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (2005). *Vital lies, simple truths: The psychology of self deception*. New York, NY; Simon and Schuster.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis (3rd ed.)*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Hekimoglu, S., & Kittrell, E. (2010). Challenging students' beliefs about mathematics: The use of documentary to alter perceptions of efficacy. *Primus, 20*(4), 299-331.
- Hillier, Y. (2004). *Reflective teaching in further and adult education (2nd ed.)*. London, UK: Continuum.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory & principles*. London, UK: Kogan Page.
- Høyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organizational learning. *Journal of Workplace Learning, 16*(8), 442-454.
- Hunter, D., Bailey, A., & Taylor, B. (1999). *The essence of facilitation: Being in action in groups*. Auckland, New Zealand: Tandem Press.
- International Association of Facilitators(IAF). Retrieved June 9, 2015, from <http://iaf-world.org/site/professional/core-competencies>
- Jenkins, J. C., & Jenkins, M. R. (2006). *The 9 disciplines of a facilitator: Leading groups by transforming yourself*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education, 18*(1), 18-30.
- King, K. P. (2000). The adult ESL experience: Facilitating perspective transformation in the classroom. *Adult Basic Education, 10*(2), 69-89.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford press.
- Kolb, A., Jin, S., & Song, Ji. (2008). A model of small group facilitator competencies. *Performance Improvement Quarterly, 21*(2), 119-133.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching, 11*(1), 47-71.
- Lee, J., & Kolb, A. (2013). Facilitation skills in management education Group techniques to guide management situations. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education, 16*(2), 175-198.
- Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice, 15*(3), 289-303.
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behaviour. *Journal of Organizational Behavior, 23*(6), 695-706.
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive, 16*(1), 57-72.

- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human resource development quarterly*, 21(1), 41-67.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- MacKeracher, D. (2004). *Making sense of adult learning (2nd ed.)*. University of Toronto Press.
- Marsick, V. J. (1988). Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*, 38(4), 187-198.
- Marsick, V. J. (1991). *Action learning and reflection in the workplace*. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 23-46). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Nadler, L., & Nadler, Z. (1989). *Developing human resources. (3rd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nakamura, Y. T., & Yorks, L. (2011). The role of reflective practices in building social capital in organizations from an HRD perspective. *Human Resource Development Review*, 10(3), 222-245.
- Noe, R. A. (2002). *Employee training and development (6th ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill/Irwin.
- Peltier, J. W., Hay, A., & Drago, W. (2005). The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 250-263.
- Pierce, V., Cheesebrow, D., & Braun, L. M. (2000). Facilitator competencies. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 2(2), 24-31.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Preskill, S., & Brookfield, S. D. (2009). *Learning as a way of leading: Lessons from the struggle for social justice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, 32(1), 11-30.
- Rigg, C., & Trehan, K. (2008). Critical reflection in the workplace: Is it just too difficult? *Journal of European Industrial Training*, 32(5), 374-384.
- Schein, E. (2009). *Helping: How to offer, give, and receive help*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic books.
- Schwarz, R. M. (2002). *The skilled facilitator: A comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sofa, F., Yeo, R. K., & Villafañe, J. (2010). Optimizing the learning in action learning: Reflective questions, levels of learning and coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 205-224.

- Stajkovic, A. D. (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology, 91*(6), 1208-1224.
- Thomas, G. (2004). A typology of approaches to facilitator education. *Journal of Experiential Education, 27*(2), 123-140.
- Thomas, G. (2008). Facilitate first thyself: The person-centered dimension of facilitator education. *Journal of Experiential Education, 31*(2), 168-188.
- Tikkamäki, K., & Hilden, S. (2014). Making work and learning more visible by reflective practice. *Research in Post-Compulsory Education, 19*(3), 287-301.
- Van Seggelen-Damen, I. C., & Romme, A. G. L. (2014). Reflective questioning in management education lessons from supervising thesis projects. *SAGE Open, 4*(2), 1-14.
- Van Woerkom, M. (2004). The concept of critical reflection and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources, 6*(2), 178-192.
- Van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review, 37*(3), 317-331.
- Van Woerkom, M., Nijhof, W. J., & Nieuwenhuis, L. F. (2002). Critical reflective working behaviour: A survey research. *Journal of European Industrial Training, 26*(8), 375-383.
- Vince, R. (2002). Organizing reflection. *Management Learning, 33*(1), 63-78.
- Wardale, D. (2008). A proposed model for effective facilitation. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal, 9*, 49-58.
- Weaver, R. G., & Farrell, J. D. (1997). *Managers as facilitators: A practical guide to getting work done in a changing workplace*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

- 최초접수일: 2015년 4월 30일
- 논문심사일:
 - 1차 외부심사일: 2015년 5월 11~26일
 - 2차 편집위심사일: 2015년 5월 27일
- 게재확정일: 2015년 6월 26일

ABSTRACT

The Influence of Reflective Learning on Critically Reflective Work Behavior with Mediation Effect of Positive Psychological Capital

Yeonjoo Lee* · Heesu Lee**

*Chung-Ang University · **Department of Education, Chung-Ang University

The purpose of this study is to identify the impact of reflective learning on facilitators' positive psychological capital and critically reflective work behavior. Also, this study examines the relationships of these variables while focusing on the mediating role of positive psychological capital on the other variables.

The target population for this study is facilitators of South Korea including lecturers, teachers, coaches, consultants, helpers, leaders in education and business organizations. The data have been collected via e-mail and traditional paper-and-pencil survey method. A total of 621 questionnaires have returned, of which 541 are used for the structural equation modeling analysis.

The summary of the findings is as follows: First, reflective learning has a direct and positive impact on positive psychological capital and critically reflective work behavior. But, two levels of reflective learning (non-reflection and critical reflection) have differentiated effects on them. Non-reflection tends to decrease of positive psychological capital and critically reflective work behavior, while critical reflection is more likely to increase them. Second, facilitators' positive psychological capital mediates reflective learning and critically reflective work behavior. Specifically, when facilitators' reflective learning is on non-reflection level, positive psychological capital has a negative mediating effect. But if the level is on critical reflection level, the direction of mediating impact of positive psychological capital on critically reflective work behavior is opposite. In other words, when a facilitator does not know how to reflect, positive psychological capital actually decreases the level of critically reflective work behavior.

※ Key words : facilitator, reflective learning level, critically reflective work behavior, positive psychological capital.