

평생학습동기가 평생학습역량에 미치는 영향 분석: 임파워먼트의 매개효과를 중심으로

이려화¹, 허성호², 박지영³, 이희수⁴

요약

본 연구의 목적은 평생학습과정에 참여하고 있는 학습자들의 평생학습역량을 강화할 수 있는 모형을 제시하는 것이다. 연구모형에서 사회인구학적 변수인 성차, 연령, 경제적 수준, 투자시간의 4가지 변수를 통제하였고, 평생학습동기와 임파워먼트(empowerment), 그리고 평생학습역량을 주된 구조모형으로 설계하였으며, 그 적합성을 검증하였다. 연구대상자들은 평균연령 33.24세의 성인이며, 총 341명의 자료를 수집하여 분석에 활용하였다. 그 결과, 평생학습동기는 평생학습역량을 향상시키고, 임파워먼트는 매개효과를 하는 것으로 나타났다. 즉, 평생학습동기는 임파워먼트를 거쳐 평생학습역량을 향상시키는 것으로 나타났다. 그리고 매개효과 경우, 완전매개효과가 아닌 부분매개효과가 나타났다. 따라서 본 연구는 평생학습역량 개발에 미치는 영향력들 중에 외적 결과가 아닌 내적 요소에 주목하여 동기적 요소의 영향력에 대한 기본적인 인과성을 비롯하여 매개적 조절이 가능한 임파워먼트의 기능을 검증하였기에 보다 정책 적용에 적합한 모형을 제시하였다는 데 의의가 있다. 이상의 연구결과를 토대로 평생학습동기와 임파워먼트를 고양시켜 평생학습역량을 증진시킬 수 있는 논의와 후속연구에 대한 제언을 하였다.

주요용어 : 평생학습, 평생학습동기, 평생학습역량, 임파워먼트.

1. 서론

평생학습역량이 주목을 받게 된 이유는 산업기반사회에서 노동자의 생산력 증진에 요구되는 교육훈련이 부각되었기 때문이다(Gelpi, 1980). 특히, 개인중심의 주도성이 강조되면서, 지식과 산업의 융합이 실효성 있는 대안을 수립하는데 있어 중요한 기반이 되고 있다(Griffin, 1999). 하지만, 이러한 평생학습역량의 개념은 단순한 생산성 중심의 제한적인 의미에 그치고 있기 때문에 평생학습역량에 관한 자기실현적 의미에 관한 연구는 희박한 상황이다(Fretschner, Weber, 2013). 실제로 대부분의 산업 조직은 단기적 생산성을 최우선으로 고려하는 조직 문화로 인해 그 조직 내에서의 성찰을 극히 장려하는 분위기는 아니다(Van Woerkom, Croon, 2008). 왜냐하면, 조직 구성원의 성찰능력이 개인의 업무 개선에 그치지 않고 조직비판까지 이어지는 것을 염려하기 때문이다. 결국, 심리적인 관점에서 추구해야 할 삶의 자기실현적 과업은 산업성과의 결과에 제한되는 평생학습역량의 개념으로 설명할 수 없을 뿐만 아니라, 보다 광의의 평생학습역량의 연구를 필요로 하는 시점에 이르렀다(Uzunboyly, Hursen, 2012). 따라서 심리적 욕구와 관련된 자기실현적 동기의 요소가 어떠한 기능을 할 수 있는지에 대한 분석은 매우 필요하다(Fretschner, Weber, 2013).

¹06974 서울시 동작구 흑석로 84, 중앙대학교 일반대학원 교육학과 박사과정. E-mail : seachim95@hanmail.net

²15588 경기도 안산시 상록구 한양대학로 55, 한양대학교 예술디자인대학원 미술치료학과 겸임교수.

E-mail : powerercy@hanmail.net

³06974 서울시 동작구 흑석로 84, 중앙대학교 일반대학원 교육학과 박사과정. E-mail : jiyounpark@hanmail.net

⁴(교신저자) 06974 서울시 동작구 흑석로 84, 중앙대학교 사범대학 교육학과 교수. E-mail : heesu@cau.ac.kr

[접수 2017년 1월 10일; 수정 2017년 2월 16일, 2017년 4월 10일; 게재확정 2017년 4월 13일]

그렇다면, 어떻게 평생학습역량을 강화할 수 있는가? 먼저, 평생학습의 개념을 기존의 산업적 결과 수준을 넘어 삶의 자아실현 수준으로 정의 내려야 할 것이다. 이에, Spreizer(1995)는 평생학습역량을 전반적인 삶의 적응 전략과 사회적 맥락 속에서 자신에게 요구되는 적응 역량이 무엇인지 인식해야 하는 능력이며, 변화하는 사회적 상황에 대해 대응하는 삶의 적응력에 관한 능력이라고 정의하였다. 그리고 평생학습역량을 증진할 수 있는 가장 근본적인 심리적 강화인은 동기적 요소이다(Spence, 1983). 즉, 평생학습역량을 높이기 위해서는 평생학습에 참여해야 한다는 심리가 중요하며, 외재적 보상체계보다 내재적 동기에 초점을 맞추는 것이 핵심이라고 할 수 있다(Rotter, 1975). 특히, 기존 연구 방향에서 주목했던 학습전략 및 외재적 보상의 기능보다(Kim, Kim, 2016; Lee, 2015) 내재적 동기의 기능에 초점을 맞추어 평생학습역량을 강화할 수 있는 모형을 검증하는 것이 한국의 상황에서도 필요하다.

아울러, 평생학습의 동기유발과 더불어 실질적인 업무 재량적 보상성이 관여될 수 있다면 평생학습역량의 증진은 더욱 확고해 질 것이다(Spreizer, 1995). 즉, 평생학습역량을 강화하기 위해서는 평생학습에 참여해야한다는 동기적 인식이 매우 중요한 동시에 그러한 노력의 과정으로 인해 주도성을 높일 수 있는 실질적인 재량적 피드백이 중요한 기능을 할 수 있다(Kanter, 1988; Ra, Lee, 2015). 산업 현장에서 과업수행의 성과를 높이기 위해 명시적인 효율적 업무 형태에 대해 논의하는 상황에서 동기적 요소에 대한 피드백이 없다면 오히려 동기저하를 야기할 수 있으며, 이는 생산성에도 지대한 영향을 미치게 된다(McClelland, 1978). 따라서 임파워먼트는 자신의 파워를 증진시킨 후 타인과의 상호작용을 통한 파워의 확산과 시너지 효과를 달성함으로써 조직 전체의 파워를 증대시킬 수 있고, 조직의 목표에 긍정적 영향을 주는 것으로 볼 수 있다(Spreitzer, 1995).

그러므로 평생학습역량을 강화하는 것은 현대인이 지식사회를 살아가는데 필요로 하는 생애역량으로 평생학습에 참여하는 과정에서 요청되는 기본능력과 평생학습의 참여 후 이를 생활화하는 과정에서 새로운 상황과 조건에 능동적으로 적용하는 실천능력을 포함한다(Rychen, Tiana, 2004). 따라서 본 연구에서의 평생학습역량은 인간이 살아가기 위해 제도화된 학습과 생활 전반에서 전생애동안 학습에 능동적으로 참여하는 학습자로서의 역량을 의미하며, 평생학습동기와 임파워먼트의 두 가지 변수에 주목하여 평생학습역량을 증진할 수 있는 모형을 제안하고 이를 검증하고자 한다. 이에, 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 도출하였다.

연구문제 1. 평생학습동기는 평생학습역량에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 2. 임파워먼트는 평생학습역량에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 3. 평생학습동기와 평생학습역량과의 관계에서 임파워먼트는 매개효과를 보이는가?

2. 이론적 배경

본 연구에서는 평생학습의 동기적 요소에서 기존의 외재적 보상 체계의 요소에만 주목했던 연구들에서 벗어나 보다 광범위한 삶의 자아실현적 요소를 포함하는 개념으로서의 평생학습동기의 영향력을 살펴보고자 한다. 이에 평생학습역량의 개념을 정의하고, 평생학습역량을 개선할 수 있는 심리적 요인으로 평생학습동기의 개념을 도입하였다. 평생학습동기가 긍정적인 재량으로 피드백 받을 수 있도록 임파워먼트의 개념을 적용하였으며, 그 매개적 기능을 점검하는데 초점을 두고 있다.

2.1. 평생학습동기

먼저, 학습동기는 다양한 이론으로 설명할 수 있다. 지금까지의 평생학습동기를 설명하는 개념

은 산업체의 성과적 결과와 일맥상통하는 행동주의 관점이 지배적이었다. 이 접근은 동기자체를 간과하는 경향이 강하며, 프로그램의 특정 결과물을 검토하는 효과성부분에서 큰 성과를 보여 주는 것이 사실이다(Kim, 2016; Kim, Kim, 2016; Lee, 2015). 하지만, 인간의 내면적인 측면을 무시하였다는 비판으로 인해 심리적 동기에 대한 설명력은 그다지 좋은 편이 아니다(Rotter, 1975). 반면에 인지적 관점에서 발달한 대다수의 이론은 인간의 내적 영역에 대한 요소를 상대적으로 강조하였고, 이러한 맥락은 교육의 관점에서 매우 인간중심의 접근에 용이한 이론이 될 수 있다(Raynor, 1974). 더욱이 대부분 성인들의 직무와 병행하게 되는 평생학습동기의 개념을 이해하기 위해서는 인간의 내면에 관여된 측면들을 간과해서는 안 될 것이다(McClelland, 1978). 따라서 평생학습동기의 개념은 내재적 동기와 자발성을 전제하는 의미를 강조하고 있으며, 심리적인 측면에서 내적 욕구에 충만된 개념으로써의 평생학습동기라고 볼 수 있다(Spence, 1983).

한편, 평생학습동기 모형은 다양하지만(Kim, 2016), 평생교육의 관점에서 본 성인학습자의 학습 참여 동기를 최초로 유형화 한 사람은 Houle(1961)이다. 그에 따르면, 이른바 목표지향적 학습자(goal-oriented learner), 활동지향적 학습자(activity-oriented learner), 학습지향적 학습자(learning-oriented learner)의 세 유형으로 분류하였으며, 모두 목표와 동기의 관계성을 근거로 평생학습을 설명하고 있다. 아울러, 그 동안 성인들의 평생학습에 대한 참여 동기의 구조적 특성을 파악하고 체계적으로 유형화하려는 시도는 Houle(1961)의 연구를 시작으로 다양한 연구자들에 의해 진행되어 왔다고 해도 과언이 아니다(Choi, 1986). 현재까지도 동기와 관련하여 연구가 지속적으로 이루어지고 있지만, 대부분의 연구는 Houle(1961)의 활동지향형, 목표지향형, 학습지향형으로 구성된 동기모형을 참여 동기의 전제개념으로 삼고 있다. 따라서 동기적 요소들이 임파워먼트를 강화하는 선행요인으로 설명할 수 있으며, 잠정적으로 동기적 요인이 평생학습역량에 영향을 미치기 위해서는 임파워먼트의 기능이 매우 중요하게 부각되는 것은 당연한 것이다.

2.2. 임파워먼트

임파워먼트의 개념은 조직 내 구성원이 실제적인 역량을 키우고 최대한 성과물로 이어지는 요인으로 기능해야한다는 사실에 전제한다. 주요 목적은 구성원의 능동적 자세를 소거하지 않은 채로 이끌어내는 것이며(Kim, 2016), 이는 조직의 성과에 긍정적 영향을 미치는 것으로 본다(Spreitzer, 1995). 즉 임파워먼트는 조직 구성원의 주도성, 혁신성, 창의성 등을 배양하여 업무수행에 대한 능력을 신장시키는 요인이며(Ra, Lee, 2015) 강한 자신감과 신념을 가질 수 있도록 지원해 주는 것을 의미한다.

임파워먼트에 대한 연구는 두 가지 관점인 관계적 측면과 동기부여 측면에서 살펴볼 수 있는데, 관계적 측면은 임파워먼트를 권한 사이에 두고 상사와 부하 간의 상호작용 과정이라고 보는 입장이다(Kanter, 1988). 반면, 동기부여 측면은 임파워먼트가 큰 부하가 직무를 수행할 수 있는 역량이 더 크다는 것을 설명하는 차원에서 분석하는 입장이다(Thomas, Velthouse, 1990). 임파워먼트의 구성요소는 학자들마다 다양하게 제시된다. 초기의 Thomas, Velthouse(1990)는 임파워먼트의 구성요소를 영향, 능력, 의미성, 선택력의 4가지 관점으로 보았다. 이후 Spreitzer(1995)는 심리학적 측면에서 임파워먼트에 초점을 두고 동기에 대한 의미성, 영향력, 능력, 자기결정성의 4가지 요소로 구성된다고 설명하였다. 특히, Spreitzer(1995)의 4가지 요소는 임파워먼트를 설명하는데 있어서 동기적 요소와의 상호간 인과성을 검증하여 타당도를 높였고, 실증적 연구모형을 통해 4가지 요인의 구성적인 타당성을 입증한 것으로 평가받는다(Conger, Kanungo, 1988).

요약하면 평생학습동기가 높으면 인과적으로 임파워먼트를 강화할 수 있는 강력한 근거가 마련

되고, 이 과정을 통해 평생학습역량이 증진되는 결과를 가져올 수 있다고 할 수 있다(Conger, Kanungo, 1988). 이에, 본 연구에서도 임파워먼트가 평생학습동기와 평생학습역량의 관계에서 매개 역할을 하는지를 밝히고자 한다.

2.3. 평생학습역량

먼저, 성인들을 대상으로 하는 학습역량에 대한 논의는 선형적인 필요성의 강조를 넘어서 학술적이고, 정책적으로 활용 할 수 있는 다양한 실증적 연구들이 수행되어 왔다(Kim, 2016; Kim, Kim, 2016; Lee, 2016). 이 연구들이 개념적 틀 속에서 강조하는 역량의 의미를 본다면 평생학습역량의 조작적 개념에 삶의 자아실현적 내용이 포함되어야 한다는 것이다(Kim et al., 2014). 이에, Kim et al.(2014)은 UNESCO의 입장을 수용하여 평생학습역량을 정의하였는데, 알기 위한 학습(learning to know), 행동하기 위한 학습(learning to do), 함께 하기 위한 학습(learning to live together), 존재하기 위한 학습(learning to be)의 4가지 역량을 강조하였다.

첫째, 알기 위한 학습은 아주 광범위한 일반지식을 구체적인 주제에 이르기까지 심도 있게 그 내용을 활용할 수 있는 역량과 관련된다. 즉, 단순히 내용을 습득하는 것을 넘어서 학습하는 방법을 학습하는 것이라 할 수 있다는 점에서 전 생애 과정 속에서 지적 교육을 받는 것이 필요하다는 것을 의미한다. 둘째, 행동하기 위한 학습은 직업적으로 필요한 기술을 습득하는 수준을 포함해서 여러 다양한 상황에 대처하고 협업할 수 능력을 얻는 역량과 관계된다. 지식기반사회, 지식기반경제를 염두에 둔 포석이라고 할 수 있다. 셋째, 함께 하기 위한 학습은 개인의 입장만을 고수하지 않고, 타인을 배려하는 인성적 측면의 역량과 관련 있다. 보다 자율적인 판단력을 기르는 동시에 책임감을 가지고 주변을 이해하는 행동을 할 수 있게 해준다. 이는 곧 지구촌 다문화 사회에서 관용과 배려의 글로벌 시민정신을 지향하고 있다. 넷째, 존재하기 위한 학습은 궁극적으로 학습과정을 통해 독립된 인격체로 성숙하는 역량과 관련 있다. 평생학습이 단순한 기술의 습득이 아니라, 교육적 전문능력을 비롯한 다양한 잠재력을 강화하는 과정을 거쳐야지 비로소 자기 본질을 영위할 수 있다는 사실을 내포하고 있다.

아울러, Kim et al.(2014)은 생성을 위한 학습(learning to generation)의 개념을 추가하여 평생학습역량으로 재구성하였는데, 생성을 위한 학습은 수용만을 위한 학습이 아닌 학습을 통해 자신에게 적합한 지식창출을 가능하게 하는 평생학습의 요소이다. 따라서 본 연구에서도 평생학습역량의 5가지 영역을 분석에 활용하였고, 전체적으로 평생학습역량을 강화할 수 있는 모형을 제시하고, 이를 검증하자 한다.

3. 연구방법

선행연구의 다양한 평생학습역량 강화 모형 분석에 활용된 변수들은 조직의 특성이나 프로그램의 영향, 직업의 위상, 학습태도 등의 변수가 언급되었지만, 본 연구의 설계를 거치면서 가장 근본적인 변인과 많은 연구에서 가장 주목하고 있다고 판단되는 변인을 선정하여 설계하였다. 이 과정에서 박사급 연구자 3명 이상의 논의를 거쳤다. 결과적으로 태도변수는 이미 많은 연구모형에서 검증이 마무리되었다고 의견을 모았으며, 조직 특성이나 프로그램 효과변수는 본 연구 설계에 적합한 변수가 아니어서 제외했다.

3.1. 연구대상

본 연구는 2016년 6월 7-17일까지 총 11일간 평생교육과정에 참여하는 성인을 대상으로 자료를

수집하였다. 이들은 모두 서울 소재 대학의 평생교육원 과정에 참여하고 있었으며, 거주지 역시 대다수 서울 경기 지역인 것으로 나타났다. 또한 평생교육과정에 참여하는 남성 151명(평균연령 31.48세), 여성 190명(평균연령 34.66세), 총 341명(평균연령 33.25세)의 응답 자료를 근거로 하여 분석을 실시하였다. 대부분 직업을 가지고 있기 때문에 주말 교육과정에 참여하고 있는 대상자들이었다.

3.2. 측정도구

1) 평생학습동기

평생학습동기 측정 도구는 Houle(1961)의 참여동기 이론을 근거로 Choi(1986)의 연구와 Jeon(2013)의 연구에서 소개한 문항들을 참조하였고, 본 연구에 적합하도록 수정방향을 검토하였다. 결과적으로 각 문항들은 본 연구에 맞게 조사와 주어 중심으로 수정하였으며, 확인적 요인 분석과 신뢰도 분석을 통해 타당도와 신뢰도를 검증하였다. 확인적 요인분석 결과, 결정지수(CMIN/DF=1.672, $p < 0.01$)는 적절할 수준인 것으로 나타났고, GFI(.945), AGFI(.900), RMSEA(.046), NFI(.920), TLI(.921), CFI(.951)의 적합도 지수에서 모두 유의한 것으로 나타났다(Table 1). 이에 측정도구는 총 15개 문항으로 구성되었고, 3개의 하위영역(목표지향적, 활동지향적, 학습지향적)별로 각각 5개 문항씩 구분되어 있다. 각 문항에 대한 응답 범주는 7점 리커트 척도를 사용하여 1점(전혀 그렇지 않다.)에서부터 4점(보통이다.), 7점(매우 그렇다.) 사이에 응답하도록 되어 있다. 점수가 높을수록 평생학습의 동기가 높음을 나타내도록 하였다. 본 도구의 개발 당시 신뢰도(Cronbach's α)는 .883이었으며, 본 연구에서 신뢰도(Cronbach's α)는 .841이었다(Table 2).

Table 1. Goodness-of-fit indices of confirmatory factor analysis

Fitness	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	RMSEA	TLI	NFI	CFI
Proposed model(1)	570.375***	87	6.556	.797	.720	.128	.680	.704	.735
Modified model(2)	101.992**	61	1.672	.945	.900	.046	.921	.920	.951
(1):(2)	468.383***	26	-	-	-	-	-	-	-

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

2) 임파워먼트

임파워먼트 측정도구는 Spreizer(1995)가 개발한 문항을 참고하였으며, 문항의 척도를 7점으로 수정하여 신뢰도를 검증하였다. 총 12개 문항으로 4개의 하위 영역(의미성, 자신감, 자기결정성, 영향력)으로 구성되어 있으며, 각 하위 요인별로 3개씩의 문항이 구분되어 있다. 각 문항에 대한 응답 범주는 7점 리커트 척도를 사용하여 1점(전혀 그렇지 않다.)에서부터 4점(보통이다.), 7점(매우 그렇다.) 사이에 응답하도록 되어 있다. 점수가 높을수록 임파워먼트가 높음을 나타내도록 하였다. 본 도구 개발 당시 신뢰도(Cronbach's α)는 .869이었으며, 본 연구에서 신뢰도(Cronbach's α)는 .856이었다(Table 2).

3) 평생학습역량

이 척도는 Uzunboylu, Hursen(2012)의 척도를 참고하여 Kim et al.(2014)이 개발한 평생학습역량 척도이며, 평생학습역량의 하위요인별로 각각 10개씩의 문항으로 구성되어 있다. 평생학습역량을 측정하기 위한 조사도구는 5가지 하위 영역 즉 지식을 위한 평생학습역량(Know), 행동을 위한 평

생학습역량(Do), 존재감을 위한 평생학습역량(Be), 사회성을 위한 평생학습역량(Together), 생산을 위한 평생학습역량(Generation)이다. 각 문항에 대한 응답 범주는 7점 리커트 척도를 사용하여 1점(전혀 그렇지 않다.)에서부터 4점(보통이다.), 7점(매우 그렇다.) 사이에 응답하도록 되어 있다. 점수가 높을수록 평생학습역량이 높음을 나타내도록 하였다. 본 도구의 개발 당시 신뢰도(Cronbach's α)는 .94이었으며, 본 연구에서 신뢰도(Cronbach's α)는 .931이었다(Table 2).

Table 2. Cronbach alpha for scales and factors

Scale	Factor	Items	Cronbach's alpha for factor	Cronbach's alpha for scale
Motivation	Goal	5	.701	.841
	Activity	5	.711	
	Learning	5	.792	
Empowerment	Meaning	3	.766	.856
	Confidence	3	.712	
	Self-determination	3	.788	
	power	3	.801	
Competency	Know	10	.828	.931
	Do	10	.794	
	Be	10	.782	
	Together	10	.803	
	Generation	10	.776	

3.3. 자료처리

본 연구의 분석과정에서 모든 통계분석은 SPSS 23 통계 패키지와 Amos 23을 활용하여 다음과 같은 순서로 자료를 처리하였다. 첫째, 측정도구의 타당성을 검증하기 위해 요인 분석과 신뢰도 검증을 실시하였다. 둘째, 변인들 간의 관련성을 확인하기 위해 Pearson 적률상관관계 분석을 실시하고, 변인 간에 영향을 미치는지 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 셋째, 매개효과를 알아보기 위해 Baron, Kenny(1986)의 매개역할 검증방법을 적용하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 넷째, 변인들 간의 영향관계를 알아보기자 구조방정식 모형 분석을 실시하여 검증하였다. 다섯째, 매개효과에 대한 검증을 위해 부트스트래핑(bootstrapping) 방법을 이용한 검증을 실시하였다.

4. 연구결과

4.1. 구성 변인의 타당성 분석

본 연구의 분석에 활용되는 변수 및 하위 요인간의 적합성을 검증하고자 상관관계분석을 실시하였고, 구조방정식의 모형검증에 필요한 타당성을 확보하기 위해 개념신뢰도 검증과 AVE 값을 이용한 판별타당도 검증을 병행하여 분석하였다. 먼저, 본 연구에서 측정된 변인들 간의 상관계수를 분석해 본 결과 전반적으로 관련성이 매우 높은 것으로 나타났다. 일부 하위요인들 간의 상관계수가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 예를 들어, 평생학습동기의 목표지향 요인은 임파워먼트의 영향력요인 및 평생학습역량의 사회성요인과의 관계가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 목표지향이라는 개념 자체가 과업에 초점을 두고 있기 때문에 상대적으로 관계적인 변수라고 할 수 있는 두 가지 하위요인과의 상관관계는 유의하지 않게 나온 것으로 해석할 수 있다(Table 3).

둘째, 본 연구의 설계는 최종적으로 구조방정식을 통한 모형검증을 거치기 때문에 개념신뢰도와 AVE값을 통한 판별타당성을 검증하였다. 그 결과 연구 설계에 포함되어 있는 구성 변인의 개념신

회도는 모두 유의한 것으로 나타났기에 본 연구 설계에 해당하는 세 가지 변인(평생학습동기, 임파워먼트, 평생학습역량)의 구조는 적합한 것으로 나타났다. 아울러, AVE값은 절대적 적합도 측면에서는 .5 이하인 값이 나타났기 때문에 구체적인 상대적합도로 판별하였다. 그 결과 세 변수의 상관관계 계수의 값과 비교한 결과 판별가능성을 모두 충족하는 것으로 나타났다(.682 > .465, .615; .664 > .465, .659; .831 > .615, .659).

Table 3. Composite reliability and latent factor correlation

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Construct validity
1. Goal	1.000												
2. Activity	.371 ***	1.000											CR=.724 AVE=.465 (SR=.682)
3. Learning	.582 ***	.54 ***	1.000										
Motivation	Square root=.682												
4. Meaning	.610 ***	.327 ***	.589 ***	1.000									CR=.731 AVE=.441 (SR=.664)
5. Confidence	.363 ***	.194 **	.434 ***	.312 ***	1.000								
6. Self-determination	.246 ***	.051	.273 ***	.312 ***	.688 ***	1.000							
7. power	.058	.188 **	.264 ***	.314 ***	.382 ***	.492 ***	1.000						CR=.919 AVE=.691 (SR=.831)
Empowerment	.465***		Square root=.664										
8. Know	.644 ***	.356 ***	.612 ***	.591 ***	.443 ***	.398 ***	.385 ***	1.000					
9. Do	.543 ***	.266 ***	.590 ***	.631 ***	.512 ***	.501 ***	.411 ***	.770 ***	1.000				
10. Be	.478 ***	.421 ***	.661 ***	.522 ***	.421 **	.478 ***	.452 ***	.704 ***	.731 ***	1.000			
11. Together	.054	.242 ***	.377 ***	.232 ***	.254 **	.347 ***	.473 ***	.387 ***	.480 ***	.671 ***	1.000		
12. Generation	.209 ***	.353 ***	.463 ***	.342 ***	.242 **	.266 ***	.374 ***	.429 ***	.521 ***	.680 ***	.542 ***	1.000	
Competency	.615***			.659**			Square root=.831						

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

4.2. 매개 모형 분석

본 연구는 평생학습동기가 평생학습역량에 미치는 영향을 검증하는 가운데 임파워먼트의 매개효과를 검증하고자 다중회귀분석과 위계적 회귀분석을 통해 분석을 실시하였다. 아울러 모든 과정에서 인과사회학적 통제치를 통제하였으며, 통제변수는 박사급 연구원의 논의를 거쳐 성차, 연령, 경제적 수준, 투자시간의 4 가지 변수로 구성하였다. 코딩 과정에서는 성별은 더미 코딩하였고, 나머지는 연속변수 그대로 코딩하였다.

먼저, 평생학습동기와 임파워먼트, 그리고 평생학습역량 간에 미치는 영향을 다중회귀분석을 통해 검증해 보았다(Table 4). 그 결과, 임파워먼트에 대한 사회활동요인($\beta=-.021$, n.s.)의 영향력, 평생학습역량에 대한 목표성취요인($\beta=.082$, n.s.)과 사회활동요인($\beta=.085$, n.s.)의 영향력은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 전반적으로 높은 설명량을 보여주었으며, 변인들 간의 서로 영

향력을 행사하고 있는 것으로 나타났다.

Table 4. Results of 3 multiple regressions

Controls	Predictors	Criteria	B	beta	R	R ²	F
	Goal	Empowerment	.153	.154**	.571	.326	23.042***
	Activity		-.021	-.026			
	Learning		.309	.399***			
Sex Age	Goal	Competency	.064	.082	.686	.471	42.396***
	Activity		.053	.085			
	Learning		.329	.537***			
Economic level Invested time	Meaning	Competency	.244	.371***	.702	.493	40.365***
	Confidence		.064	.110*			
	Self-determination		.085	.144*			
	Power		.146	.259***			

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

또한, 위계적 회귀분석을 통해 평생학습동기와 임파워먼트, 그리고 평생학습역량의 매개적 관계 모형을 검증하였다(Figure 1).

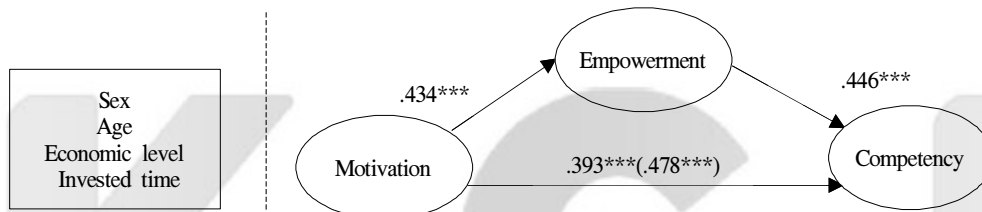


Figure 1. Mediation model of motivation, empowerment, and competency

먼저, 평생학습동기가 임파워먼트에 미치는 영향($\beta=.434, p<.001$)과 평생학습동기가 평생학습역량에 영향을 미치는 전체효과($\beta=.478, p<.001$)는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 그리고 임파워먼트($\beta=.446, p<.001$)의 매개효과는 유의미하였지만, 평생학습동기가 평생학습역량에 미치는 직접효과과정($\beta=.393, p<.001$)이 유효한 것으로 보아 부분매개모형으로 설명된다고 볼 수 있다(Table 5).

Table 5. Results of mediation path model

Controls	Path	Beta
Sex Age	Motivation → Competency	.478***
	Motivation → Empowerment	.434***
Economic level Invested time	Empowerment (motivation controled) → Competency	.446***
	Motivation (empowerment controled) → Competency	.393***

*** p < .001

따라서 평생학습동기는 임파워먼트에 영향을 미치고, 임파워먼트는 평생학습역량에 영향을 미치는 것을 확인하였고, 그 매개검증을 Baron, Kenny(1986)가 제시한 방법으로 검증하였을 때 매우 타당하다는 결론을 내릴 수 있다.

4.3. 모형 적합도 검증

먼저, 본 연구에서 제시한 모형의 적합도를 검정하였다(Figure 2). χ^2 검증결과, 일반화된 모형이

자료와 합치된다는 귀무가설은 기각되었으며($\chi^2 = 756.362, p < .001$), 이는 표집단이 자료가 모집단과 동질성을 가지고 있지 않다는 것을 의미한다. 아울러 분석 검증에 활용하는 적합도 지수는 크게 절대적합도지수(absolute fit index), 상대적합도지수(relative fit index)를 동시에 비교 활용하고자 한다. 적합도 지수별로 평가 기준은 연구자들마다 조금씩 차이는 있지만, 본 연구에서는 다음과 같은 기준에서 평가하고자 한다. 우선, RMSEA값은 .1보다 이하인 값이 자료에 대한 적합도가 적절하다고 할 수 있고 .05 이하는 매우 좋은 자료이며 .01 이하는 뛰어난 자료라고 판단한다(Steiger, 1990). 그리고 GFI, AGFI, NFI의 적합도 지수는 표본 크기 200 이상에서 .9보다 높으면 적합하다고 판단할 수 있다(Bentler, 1990). NNFI와 CFI의 값 역시 .9 이상이면 적합하다고 판단할 수 있다(Bentler, 1990). 한편, 분석에서 이용한 AMOS 23 프로그램은 관측변수간의 공변량이 통제되지 않았다는 점을 고려하였을 때, 표집자료의 일반적인 특성을 반영할 수 있도록 수정지수를 고려하여 초기모형에 대한 수정모형을 제시할 필요가 있다(Hu, 2012). 따라서 자료의 특성을 잘 반영할 수 있도록 수정모형을 탐색하여 부하량이 높은 문항과 수정지수를 고려하여 공변량을 통제하였으며, 통제 조건은 구성변수를 제외하고 관측변수의 표준오차항만으로 실시하였다. 이 과정을 통해 수정모형의 적합도 지수들이 조정되었고, 모든 적합도가 기준치에 적절한 수준인 것으로 나타났다(Table 6). 아울러, 매개효과 검증은 부트스트랩방식을 적용하였다. 그 결과, 5,000번 표본 추출 추정방식으로 95% 신뢰구간 내의 간접효과가 모두 0이 포함되지 않았기에 통계적 유의성이 확인되었다.

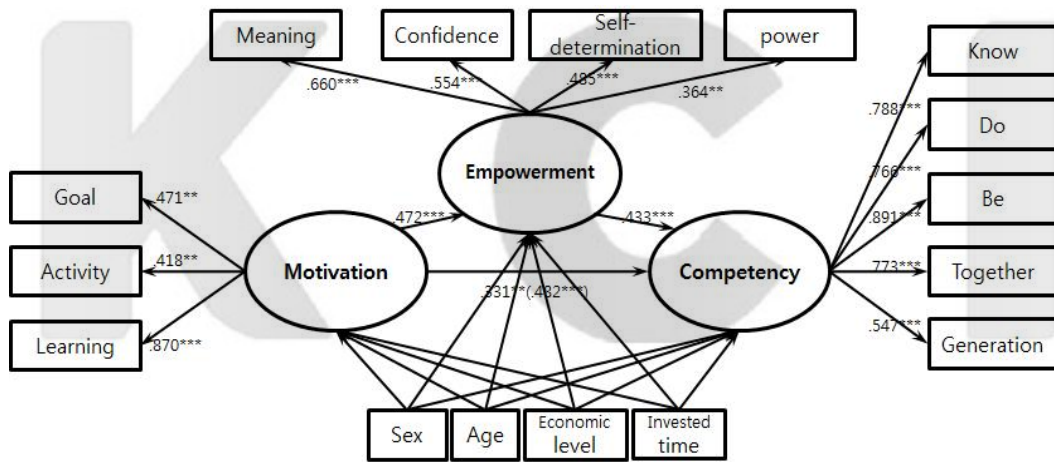


Figure 2. Results of structural equation model

Table 6. Goodness-of-fit indices of structural equation modeling analysis

Fitness	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	RMSEA	TLI	NFI	CFI
Proposed model(1)	756.362***	87	8.693	.772	.648	.151	.754	.731	.749
Modified model(2)	103.242**	58	1.780	.961	.900	.043	.949	.954	.971
(1):(2)	653.120***	29	-	-	-	-	-	-	-

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

끝으로 Bentler, Bonett(1980)의 카이제곱 검증을 통해서 수정모형의 적합성을 판단해 보았다. 초기 연구모형과 수정모형의 카이제곱 차이는 653.120(756.362-103.242)이며, 자유도 29(87-58)를 기준으로 검증해 본 결과 매우 유의한 차이가 나타났기 때문에 수정모형의 적합도 지표지수를 최종모

형에 적용하였다.

5. 논의 및 결론

본 연구에서는 평생학습을 장려하기 위해 평생학습역량이라는 개념에 주목하여 그 개선방향을 도출하는데 주안점을 두었다. 그리고 이러한 결과들을 토대로 아래와 같은 몇 가지를 논의하고자 한다.

첫째, 평생학습동기가 높으면 평생학습역량이 증가되는 결과로 미루어 동기적 요소가 선행변수로써의 기능을 하고 있다는 것을 알 수 있다. 지금까지의 선행연구에서 주목하지 못했던 심리적 동기의 영향력이 검증되었다고 설명할 수 있다. 즉 평생학습에 대한 접근도가 높은 경험이나 사례와의 접촉을 통해 동기적 측면이 강화된다면 평생학습역량을 개선하고 강화하는데 큰 영향을 미칠 수 있을 것이다. 반면에 동기적 요소가 충족되지 않는 맥락이나 분위기라면 평생학습역량의 저하로 이어져 학습태도나 유지, 그리고 전반적인 평생학습 성과에 부정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다(Houle, 1961). 따라서 생산성 향상에 필요한 훈련의 효과에 주목하는 평생학습의 관점(Gelpi, 1980; Lee, 2015)에서 탈피하기 위해서는 평생학습동기의 내재적 차원을 강화할 조건이 필요하다는 점이 검증되었다(Fretschner, Weber, 2013). 또한, 연령이나 경제적 상황과 같은 심리적인 동기에 관여하는 맥락을 점검한다면 평생학습역량을 개선할 수 있을 것으로 기대한다.

둘째, 평생학습에 대한 심리적 동기는 임파워먼트를 강화하여 평생학습역량을 증가시키는 것으로 나타났다. 이것은 자신의 평생학습동기의 영향을 받아 그 임파워먼트가 증가되는 선행과정 포함되어 있기 때문에 매개모형으로 설명될 수 있다. 그리고 임파워먼트가 증가된다는 것은 실제로 평생교육을 통해 얻게 되는 이익이나 기능적인 측면에서의 혜택이 발생했기 때문에 그 영향력을 가치롭게 판단하게 된 것이라고 해석할 수 있다(Conger, Kanungo, 1988). 다시 말해서 임파워먼트는 동기적 개념의 변수로 작동하는 것이 아니라 실제적이고 명시적인 상태를 점검할 수 있도록 스스로를 지각하고 있는 개인 능력과 같은 변수로 작용하고 있다고 해석할 수 있다. 그리고 평생학습동기로 인해 강화될 수 있는 임파워먼트는 평생학습역량으로 이어지는 과정에 있어서 매개체의 기능을 하고 있다는 사실뿐만 아니라 동시에 독립적으로 평생학습역량을 개선시키는 역할도 하고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 임파워먼트를 획득할 수 있는 경험을 늘리고 다양한 개발 프로그램에 참여한다면 결과적으로 평생학습역량을 배가시킬 수 있는 전략이 유용할 것으로 사료된다. 특히, 주민자치센터, 도서관, 문화원 등과 같은 다양한 평생교육기관의 특성을 반영하여 건설적 네트워크를 형성하거나 기관들이 운영하는 유사프로그램을 적극 활용한다면 더욱 효과적일 것으로 판단된다.

셋째, 평생학습동기의 하위요인들 중에 사회활동요인은 임파워먼트와 평생교육역량의 준거에 대한 다중회귀분석에서 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이것은 사회활동요인보다 목표성취요인과 학업성과요인의 설명량이 더 중요한 연계고리를 가지고 있다는 것을 의미한다. 즉 평생학습동기의 하위 요인인 사회활동요인은 나머지 두 요인과 공변관계가 있다는 것을 의미하는데, 종속변인에 따라 목표성취요인과 학업성과요인이 그 설명량을 흡수하여 상대적으로 위계성이 낮은 사회활동요인의 설명량이 줄어들었기 때문이다. 따라서 사회활동요인이 다른 두 가지 요인으로 중복되어 설명되는 변수라는 점으로 미루어 보면 전체적인 설명량에는 기여하지 않지만 임파워먼트와 평생교육역량을 강화하는데 기능하고 있다는 사실을 인지하고 있어야 할 것이다(Rychen, Tiana, 2004).

넷째, 평생학습동기의 기능을 검증하였지만, 실제 현실적인 제도마련과정에서 적절한 조율이 실현되고 있지 않다. 실제로 이러한 연구 성과에도 불구하고 교육프로그램을 비롯하여 상담센터나

학습강화 제도들은 모두 정부기관의 일방향적인 배치선정으로 구성되어 있다. 따라서 제도적 적용 단계가 미흡한 현실에서 필요한 강구책은 다른 아닌 상호소통과정 통해서 마련되는 정책 체계를 확립하는 것이라고 판단된다. 다시 말해서, 필요한 대상자들의 동기적 요소를 파악하는 과정을 거친다면, 본 연구의 효과성을 적용하는데 있어서 중요한 기반으로 작용할 수 있을 것이다.

이러한 관점에서 임파워먼트를 개선하는데 필요한 몇 가지를 제안하고자 한다(Hofmann, 2008). 먼저, 자율적인 분위기에서 학습이 진행되어야 할 것이다. 이것은 동기적 측면에서 볼 때 가장 큰 동인으로 작용하는 내재적 동기의 개념과 연관성이 있다. 자율성에 근거해 평생교육과정을 거친다면 분명 역량강화로 인하여 자기실현적 성취감을 경험하게 될 것이다. 둘째, 자기이해의 관점에서 접근되어야 한다. 무엇보다도 자신의 욕구에서 시작되는 것이 전제되어야 한다. 주변의 분위기에 휩쓸리거나 사회에서 요구하는 사안에 치중한다면 자기의 본질에서 멀어지게 되고, 자기괴리감을 야기할 수도 있기 때문이다. 셋째, 협력적인 학습이 도모되어야 한다. 자신만의 활동에 머물러 있다는 것은 그 가능성이 제한되는 것이므로 타인과의 협동이 가능한 다양한 활동에 적극적인 태도를 유지한다면, 보다 개선된 임파워먼트를 획득하게 될 수 있다. 넷째, 타인이 습득한 것을 공유해야 한다. 타인의 평생교육과정에 대한 결과는 자신에게 적용될 수 있는 가능성이 있다. 이것은 평생교육의 취지와도 일맥상통하며, 자기수용적 태도에서 비롯되는 지적 융합 활동이라고 할 수 있다. 다섯째, 자신이 습득한 학습결과를 유기적으로 체계화해야 한다. 낱알이 분리된 학습의 결과들은 큰 임파워먼트를 파생하기 어렵다. 이에 유기적인 재구성을 통해 학습성과를 높이게 되면 보다 강력한 임파워먼트를 형성할 수 있을 것이다.

끝으로, 본 연구는 대학 평생교육원 과정에 참여하고 있는 학습자들을 대상으로 평생학습역량을 강화하는데 필요한 모듈로써 매개모형을 검증하였다. 이에, 앞으로는 일반대학에 소속되어 있는 학습자의 역량과 비교하는 추후연구를 남기고자 한다. 아울러, 연구과정에 대한 다양한 논의 가운데, 조직문화나 개인차 변인 등의 다차원적인 사회인구학적 변인에 대한 통제과정의 필요성이 제기되었고, 변인 수집의 기관별 특성과 모형을 반영한 연구가 필요함을 제기하고자 한다. 특히, 동기의 하위 요인들 간의 일관적이지 않은 상관계수가 나타나는 것으로 보아 구조적인 편향이 나타날 수 있는 가능성을 염두에 두었고, 통제변인을 고려한 분석의 필요성이 제기되어 이를 추후연구로 남기고자 한다.

References

- Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models, *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M., Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures, *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Choi, U. S. (1986). *Analysis of educational participation characteristics by the adult educational program in Korea*, Doctoral Dissertation, Ewha Woman's University. (in Korean).
- Conger, J. A., Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice, *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Fretschner, M., Weber, S. (2013). Measuring and understanding the effects of entrepreneurial awareness education, *Journal of Small Business Management*, 51(3), 410-428.
- Gelpi, E. (1980). Politics and lifelong education policies and practices. In A. J. Cropley (eds.), *Towards a system of lifelong education*, (pp. 16-30). Hamburg: UNESCO Institute for Education.

- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy, *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Hofmann, P. (2008). Learning to learn: A key-competence for all adults?, *Convergence*, 41(2-3), 173-181.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Hu, S. H. (2012). *Effects of volunteer activities on self-development and sociability-development of undergraduates*, Doctoral Dissertation, Chung-Ang University. (in Korean).
- Jeon, S. Y. (2013). *The influence of character of adult learners and educational institution on participation in lifelong education: Mediator effect of participation motivation and learning satisfaction*, Doctoral Dissertation, Dong-A University. (in Korean).
- Kanter, R. M. (1988). Three tiers for innovation research, *Communication Research*, 15(5), 509-523.
- Kim, B. S. (2016). Differences of self-regulated learning ability due to adult attachment styles of college students, *Journal of the Korean Data Analysis Society*, 18(3), 1611-1619. (in Korean).
- Kim, H. (2016). The influence of promotion focus and prevention focus on satisfaction, dissatisfaction and recommendation intention, *Journal of the Korean Data Analysis Society*, 18(3), 1551-1564. (in Korean).
- Kim, J. H., Jeon, E. S., Park, S. K. (2014). Exploratory empirical study on enterprise workers' lifelong learning competences as lifelong learners, *Journal of Agricultural Education and Human Resource Development*, 46(1), 181-205. (in Korean).
- Kim, S. O., Kim, S. M. (2016). Effects of team-based learning applying for nursing students on critical thinking ability, problem solving ability and communication ability, *Journal of the Korean Data Analysis Society*, 18(2), 1151-1161. (in Korean).
- Lee, J. (2015). College students' use of learning strategies and its relationship with academic achievement, *Journal of the Korean Data Analysis Society*, 17(4), 2163-2178. (in Korean).
- McClelland, D. C. (1978). Managing motivation to expand human freedom, *American Psychologist*, 33(3), 201-210.
- Ra, S. J., Lee, H. S. (2015). Study on the effect of transformational leadership on organizational performance and mediating effect of empowerment in lifelong education institutes, *The Journal of Vocational Education Research*, 34(6), 141-167. (in Korean).
- Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*, Washington, D. C.: V. H. Winston, Sons.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Rychen, D. S., Tiana, R. (2004). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience*, Paris, France: UNESCO.
- Spence, J. T. (1983). *Achievement and achievement motives: psychological and sociological approaches*, San Francisco: W. H. Freeman.
- Spreizer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation, *Academy of Management Journal*, 38(3), 1438-1465.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification, *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.
- Su, Y. (2011). Lifelong learning as being: The heidggerian perspective, *Adult Education Quarterly*, 61(1), 57-72.
- Thomas, K. W., Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an "interpretive" model of intrinsic task motivation, *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Uzunboylu, H., Hursen, C. (2012). Lifelong learning competence scale (LLLCS): the study of validity and reliability, *H. U. Journal of Education*, 41, 449-460.
- Van Woerkom, M., Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour, *Personnel Review*, 37(3), 317-331.

Analysis of the Effect of Lifelong Learning Motivation on Lifelong Learning Competency: Focusing on the Mediation Effect of Empowerment

Ryo-Whoa Lee¹, Sung-Ho Hu², Ji-Young Park³, Hee-Su Lee⁴

Abstract

The purpose of this study is to present a model that enables learners participating in the lifelong learning program to reinforce their lifelong learning competences. This research model has four control variables (socio-demographic variables: sex, age, economic level, and investment time), and a model consisting of lifelong learning motivation, empowerment, and lifelong learning competency is presented so its fitness was verified. The participants were 33.24 years old and collected 341 data. As a result, lifelong learning motivation improved lifelong learning competences and empowerment was found to play a mediator role. In other words, lifelong learning motivation has been shown to improve lifelong learning competency through empowerment. And the mediating effect is partial mediating effect rather than perfect mediating effect. Therefore, this study is meaningful in that it paid attention to the intrinsic factors and provided the grounds for applying the policy of the empowerment. Based on these results, we have suggested a strategic method to promote lifelong learning competency by enhancing empowerment with lifelong learning motivation.

Keywords : lifelong learning, lifelong learning motivation, lifelong learning competency, empowerment.

¹Ed.D Course, Dept. of Education, Chung-Ang University, Seoul, 06974, Korea.
E-mail : seachim95@hanmail.net

²Adjunct Professor, School of Art & Design, Hanyang University, Ansan City, 15588, Korea.
E-mail : powerrcy@hanmail.net

³Ed.D Course, Dept. of Education, Chung-Ang University, Seoul, 06974, Korea.
E-mail : jiyipark@kedi.re.kr

⁴(Corresponding Author) Professor, Dept. of Education, Chung-Ang University, Seoul, 06974, Korea.
E-mail : heesu@cau.ac.kr

[Received 10 January 2017; Revised 16 February 2017, 10 April 2017; Accepted 13 April 2017]