

대학생의 핵심역량 육성을 위한 Action Learning에서의 경험과정 연구 -근거이론 접근-

Study of the Experience Process in Action Learning for Fostering Essential competency of University Students -Grounded Theory Approach-

김영희, 최보영
제주대학교 교육학과

Young-Hee Kim(hyk0949@naver.com), Bo-Young Choi(qhdud74@hanmail.net)

요약

각 대학은 사회적 책무성에 근거하여 핵심역량을 고루 갖춘 인재양성에 주력하고 있다. 특히 세분화된 특정분야의 첨단지식의 지속시간이 짧아지는 시대적 특성을 고려하여 교양교육 과정을 개편 운영하고, 교수학습 방법을 개선하고 있다. 본 연구는 대학생들의 핵심역량 육성을 위해 적용된 Action Learning 에서의 경험과정을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 근거이론 접근방법을 사용하였다. 따라서 핵심역량 교과 영역 수강자들을 고루 포함할 수 있도록 하면서 다양한 범주, 속성 및 차원에 속하는 참여자를 모집하기 위해 이론적 표본추출을 하였다. 결과 총 15명을 연구 참여자로 선정하였고, 수집된 심층면담자료는 Strauss와 corbin의 근거이론 접근방법에 따라 분석하였다. 분석결과는 첫째, 액션러닝의 운영단계에 따라 러닝코치의 역할이 달라야 하고, 둘째, 효과적인 액션러닝 운영을 위해서 개인성찰의 기회도 충분히 가져야 한다. 셋째, 학습자들이 학습과정에서 도출되는 문제를 직접 해결해보는 것이 중요하고, 넷째, 핵심역량 교과목의 목적에 대한 숙지도 중요 한 것으로 나타났다.

■ 중심어 : | 핵심역량 | 액션 러닝 | 경험과정 | 근거이론 |

Abstract

In order to live up to public expectations, universities dedicate their best efforts to cultivating all Essential Competencies for outstanding individuals, especially reorganizing and improving their general education curricula and methods of teaching and learning, in light of the fact that a cutting-edge technology in a specific field does not bear a long span in the modern society. Through a Grounded Theory approach, the aim of this research is to study undergraduates' Experience Process of Action Learning designed to foster their Essential Competencies. With broadly selected 15 students from the courses for Essential Competencies, the method of theoretical sampling was employed so as to secure the diversity of the subjects' characteristics and backgrounds. After in-depth interviews, the data from the subjects were analyzed on the basis of Grounded theory approach of Strauss and Corbin. The conclusions of this analysis are as follows; Firstly, a learning coach should play a different role depending on the levels of Action Learning. Secondly, some time for introspection should be taken for the effective operation of Action Learning. Thirdly, learners ought to solve the problems faced during the learning process on their own. Fourthly, the aims of courses for Essential Competencies are also needed to be focused.

■ keyword : | Essential Competency | Action Learning | Experience Process | Grounded Theory |

1. 서론

지식기반 경제사회 하에서의 국가 및 사회는 경쟁력을 확보할 수 있는 실질적인 인적자원 배출을 위해 대학에서 핵심역량을 고루 갖춘 인재를 양성해줄 것을 구체적으로 요구하기 시작했다. 이에 많은 나라들이 고급 인력의 양성과 확보를 위하여 다양한 연구를 수행하며, 그 연구 결과가 교육과정에 반영될 수 있도록 노력해왔다[1].

우리나라에서는 2000년 이후 지식기반 사회에 필요한 역량이 무엇인지를 주목하였고, 역량을 갖춘 인재를 키워내야 한다는 필요성이 제기되었다. 결과 관련 연구들에서 핵심역량이라는 기초역량의 중요성이 점차 부각되면서 대학이 더 이상 소수의 엘리트만을 대상으로 학문을 연구하는 기관이 아니라는 점에 초점이 맞추어지고 있다. 핵심역량은 일차적으로 대중화된 고등교육 기관에서 사회와의 연계를 강화시키는 차원에서 길러져야 한다는 목소리가 부각되고 있는 것이다. 특히 대학에서의 전공과 졸업이후의 직업과의 연계가 점차 약화되고 있다는 측면과 정형화된 지식과 기술 활용 외에 새로운 지식과 기술의 창출이 더욱 중요해지고 있어 융합적 사고나 활동이 중요해지고 있다는 점을 강조한다[2].

한편, OECD의 대학생 학업성취도 평가(AHELO) 프로젝트에 나타나는 대학교육성과의 객관적인 측정예 대한 국제적 관심에 맞춰 한국직업능력개발원에서는 대학생 핵심역량 진단평가(K-CESA)를 개발하였다. 이는 정부의 교육역량강화 사업과 학부교육 선진화 사업 등 대학교육의 성과제고를 위한 정책 사업들에 대한 객관적 자료를 확보할 수 있는 일면이다[3]. 이에 무한 경쟁 시대를 맞은 대학들은 사회적 책무성에 근거하여 핵심역량을 갖춘 인재양성에 주력하고 있다[4]. 각 대학들은 세분화된 특정분야의 첨단지식의 지속시간이 짧아지는 시대의 특성을 고려하여 교양교육 과정을 개편 운영하고, 교수학습 방법을 개선하는 경향이 있어 왔다. 교양교육을 통하여 빠르게 변화하는 시대에 창조적으로 새로운 지식을 생산해 낼 수 있는 기반을 형성하고, 자유로운 사고와 올바른 판단을 할 수 있는 지적능력을

배양하기 위함이다[5]. J 대학교에서도 사회나 기업이 필요로 하는 인재양성과 더불어 고등교육의 목적에 충실하고자 대학생의 핵심역량을 개발하는 교양강의를 개설하였다. 역량이란 실제 할 수 있는 능력이므로 역량향상에 초점을 맞춘 핵심역량 교과목이라는 차원에서 액션러닝을 공통교수법으로 도입했다.

액션러닝은 기업 내에서 요구되는 능력을 일정기간 내에 기대수준까지 향상시키기 위해 효과적인 경험을 할 수 있도록 구성된 기업교육에 주로 활용된 학습법이다[6]. 또한 기존 교육방법이 아닌 새로운 방법을 모색하고자 하는 대학에 학습자 중심적인 학습법으로 융통성 있는 교수법이라는 평가를 받고 있다. 실제적인 과제를 논의와 실천을 통해 해결해 가는 과정에서 성찰을 도모하는 액션러닝은 학습자가 중심이 되어 지식을 창출할 수 있게 한다[7]. 액션러닝은 인식적인 용어가 아닌 직접적인 경험을 유도하는 용어로서, 대학에서는 경영학 관련 강좌와 전문성을 실습하는 강좌에 적합한 것으로 규명되어 왔다[8]. 액션러닝이 대학에서 교수-학습방법으로 활용되는 이유는 학생들의 창의적 사고력과 문제해결 능력 및 자기주도 학습능력을 신장시키고, 의사소통 능력과 대인관계능력 및 자존감을 향상시키고, 팀워크·조직효율성 관리능력과 리더십을 키워주기 때문이다[7]. 핵심역량 육성을 위한 교양강의에서는 액션러닝의 기본요소인 러닝코치와 학습팀이 구성되고, 직접 해결해야 하는 실제과제나 문제가 주어진다. 학습팀은 과제나 문제해결 과정에서 질문과 성찰 및 피드백을 통해 실행의지를 관철하며 필요한 지식을 습득하게 된다. 학습자들은 액션러닝 자체를 하나의 목적으로 받아들여 문제를 스스로 규명해야 하고, 문제해결방법을 스스로 찾아나서야 한다. 이를 위해 러닝코치 즉, 교수자는 학습자들의 의사결정을 도울 수 있도록 준비해야 하며, 자신의 역할을 사전에 분명하게 설정해야 한다. 액션러닝은 대학교육에서 교과목 교수와 일치하지 않을 수 있지만 이론과 실천을 겸비한 교수설계이며, 형식적이고 추상적인 과정으로 전달하는 전통적인 교수법에 대한 대안이 될 수 있다[8]. 즉, 액션러닝은 복잡하고 실제적인 교수설계 문제를 실천과 성찰을 통해 학습하는 하나의 교수-학습방법이다.

이상에서 본 바와 같이 각 대학은 학생들의 핵심역량을 육성하기 위해 힘쓰고 있고, 효과적인 육성방법으로 액션러닝을 활용하는 경향이 있다. 하지만 이에 대한 실증적이고 효율적인 개선안을 찾기 위한 노력은 거의 없었다. 특히 학생들이 액션러닝에 적응하는 과정에 대한 스펙트럼을 이해하는 것을 간과했다. 보다 효율적인 학습이 될 수 있는 개선안을 찾으려면 학생들이 그 과정에서 겪는 갈등이나 어려움은 무엇이며, 어떻게 대처해 가는지, 그 과정에서 무엇을 경험하는지 제대로 이해하는 것이 중요하다.

따라서 본 연구는 대학생들의 핵심역량 육성을 위해 적용된 액션러닝에서의 경험과정을 탐색하는 데 목적이 있으며, 연구문제는 ‘핵심역량 육성을 위한 액션러닝에서 대학생들은 어떤 경험과정을 거치는가?’이다. 본 연구결과는 향후 대학에서의 핵심역량 교과목 운영이나 액션러닝 적용에 참고할 수 있는 실증적인 자료를 제공하게 될 것이다. 이러한 맥락에서 근거이론 방법을 사용하여 학생들의 한 학기 수업과정에서의 경험세계를 살펴보고자 한다. 근거이론 방법은 본 연구의 주제와 같이 알려진 것이 거의 없는 것에 대해 새로운 이해를 확장하는데 유용한 방법이다[9].

II. 선행연구 고찰

1. 핵심역량의 개념

핵심역량이란 용어는 직업기초 능력, 생애기술, 핵심 기술, 근로자의 역량, 고성과자의 능력 등 다양한 의미로 사용되고 있다. Dubois[10]와 오은주[11]는 “조직 내에서 주어진 직무를 성공적으로 수행하는 데 필요한 핵심적이거나 주요한 역량”이라고 하였고, Lucia와 Lepsinger[12]는 “조직에서 직위나 역할에 상관없이 모든 조직 구성원에게 필요한 역량”이라고 정의하였다. 평생학습 사회를 강조하는 OECD는 핵심역량이란 “개 개인이 폭넓은 맥락과 환경에서 발생하는 중요한 요구들을 성공적으로 충족할 수 있도록 도와주는 지식과 인지적, 실천적 기술, 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적, 행동적 역량”이라고 정의하였다. 또한 장성휘[13]

는 “특정한 직무를 성공적으로 수행하기 위하여 필요한 능력, 기술, 지식, 태도, 경험”이라고 하였다. 한편 Hamel과 Prahalad[14]는 “경쟁기업이 결코 따라올 수 없는 자기 기업 특유의 차별화된 기술이나 노하우의 결정체”라 정의하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 핵심역량은 역량의 개념과 관련되며, 직업상 업무수행 또는 사회적 요구 충족에 필요로 하는 경쟁력을 갖춘 개인 또는 조직의 능력으로 볼 수 있다. 역량의 개념은 직업사회의 필요에 의해 등장했으며, 역량이란 직업분야에서 성공적인 직무수행을 위해 필요한 능력이다. 따라서 핵심역량이란 복잡하게 변화하는 오늘날의 삶에 대처하기 위한 광범위한 역량 가운데 개인의 삶에 있어 반드시 필요한 역량임을 알 수 있다.

국내에서 핵심역량과 관련된 연구들은 기업이 요구하는 인재상, 대학에서의 학습수행을 위한 학습역량 등의 주제로 연구되었다. 먼저 이만표[15]는 기업의 관점에서 지식기반 사회가 요구하는 새로운 인재상을 분석하였다. 연구자는 문화인으로서의 자질을 지식차원에, 시대적, 사회적 변화추이를 파악할 수 있는 능력을 기술차원에, 국제적 감각과 자질, 추진력과 도전정신, 비전과 강인한 기상, 하이터치형 인간으로서의 자질, 프로 문화 및 프로정신, 감성·개성·다양성 등을 태도 차원에 포함시켰다. 박성미[16]는 직업기초 능력을 분석하였는데 의사소통, 자기관리, 리더십, 대인협상을 지식차원에, 비즈니스, 조직적응, 문제해결, 정보분석, 컴퓨터 활용능력, 창의력, 외국어 능력을 기술차원에 포함시켰다.

대학에서의 학업수행과 관련된 연구에서 박성희와 배상학[17]은 대학생이 개발시켜야 할 학습역량을 분석했다. 결과 학문적인 지식습득, 협동심 및 팀워크, 의사소통, 리더십을 지식차원에, 텍스트 이해능력, 필기능력, 발표능력, 지식과 정보이용 능력, 기억력 등을 협동능력과 기술차원에, 효능감, 자신감, 책임감, 자기성찰능력 등을 태도차원에 포함시켰다. 김동일 외[18]는 핵심역량을 개개인의 삶을 성공적으로 이끌기 위해서 전 생애에 걸쳐 육성되어야 할 능력이라고 정의하고, 전공분야의 지식, 자기주도학습력, 의사소통력, 리더십을 지식차원에, 사고력, 문제해결능력 등을 협동능력과 기술차원

에 포함시켰다.

이상의 선행연구들을 통해 본 연구자는 핵심역량을 다양한 과업이나 현상을 합리적이고 효과적으로 해결하기 위해 개인에게 요구되는 지식, 기능 또는 기술, 태도의 총체라고 규정한다. 그러므로 핵심역량이란 학습자가 보유하고 있는 차별화되고 독특한 능력이라기보다 교육 또는 훈련을 통해 누구나 길러야 할 기본적인 고보편적이며, 공통적인 능력이다. 특히 본 연구에서의 핵심역량이란 직업능력의 핵심 구성요소로서 직종이나 직위에 상관없이 자신의 직무를 성공적으로 수행하는데 공통적으로 요구되는 지식·기술·태도를 의미한다. J대학교에서 교양 교육과정 영역에 핵심역량 교과목을 개설한 취지가 학생들이 대학 졸업 후 기업들이 원하는 기본역량(essential competencies)을 갖추도록 육성함으로써 기업이 필요로 하는 인력을 양성해야 하는 대학의 기능에 충실하고자 하는데 있기 때문이다.

2. 고등교육에서의 핵심역량

OECD의 DeSeCo(Defintion and Selection of Competence) 프로젝트(2005)는 핵심역량은 생애에 걸쳐 개발되어야 할 역량이므로 학교교육에도 반영되어야 하는 개념이라고 하였다. 지식과 기술, 직업 등이 급변하고 다변화·전문화 되는 현대에서 핵심역량은 특정 직무에 국한되지 않고 보다 넓은 영역에서의 삶을 영위하기 위한 능력으로써 확장될 필요가 있다. 따라서 핵심역량은 직업세계에서 필요로 하는 지식이나 기술 또는 기능뿐만 아니라 사회적 변화에 적극적·능동적으로 대처하는 복합적인 능력을 포괄하는 의미를 지닌다[3]. 학교교육은 학교 밖의 교육과 유기적 관계를 가지고 이루어질 필요성이 있으므로 평생학습 사회가 요구하는 역량을 파악하고, 그러한 역량이 학교 교육과정을 통해 함양되도록 해야 한다. 그리고 평생학습사회에서 요구되는 핵심역량을 길러주기 위해 대학은 학생들에게 보다 폭넓은 사고력과 이해력, 판단력, 평생학습능력을 길러주어야 한다[19].

대학생이 인식하는 핵심역량과 교육 요구도를 분석한 연구[20]는 학생들이 교육이 필요하다고 생각하는 역량을 창의성, 전문지식, 직무/직업소양, 자기주도성,

문제해결/사고력, 국제감각, 의사소통/대인관계 순이라고 했다. 한편 2010년 교육과학기술부와 한국직업능력개발원은 한국적인 상황에서 대학생들의 핵심역량 구성요소를 추출하고, 이를 진단하기 위해서 K-CESA를 개발하였다. 평가영역은 인지적 역량으로 의사소통, 자원·정보·기술의 활용, 종합적 사고, 글로벌 역량을 포함하고 있으며, 비인지적 역량으로 대인협력관계, 자기관리 역량을 포함하고 있다. K-CESA는 세계 주요국의 고등교육 학습성과 평가에 대한 관심을 반영하여 국가적 차원에서 대학생의 학습성과를 진단하기 위해 개발된 진단도구이다[3]. K-CESA는 대학간 또는 전공계열간, 성별간, 학년간의 역량 수준을 비교하는 연구를 가능하게 하고, 학생과 학부모가 대학을 선택하고, 기업가가 우수한 인재를 채용할 수 있도록 객관적인 정보를 제공하는 역할을 가능하게 한다[21].

이러한 흐름에 맞춰 J대학교에서는 2011년 재학생의 핵심역량 함양을 위한 공동 커리큘럼을 설계하고 공통 교육과정을 도입하였다. 사회가 요구하는 사회 속에서의 관계와 지식의 활용을 자유롭게 할 수 있는 인재를 양성하고, 재학생의 기초직업능력 향상을 통한 취업률 제고를 위해서이다. 구체적인 내용은 [그림 1]과 같다.

<p>의사소통 역량</p> <p>듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 및 토론과 조정 능력</p>	<p>종합적 사고력</p> <p>고등정신 능력인 평가적·대안적·추론적·분석적 사고력</p>
<p>대인관계 역량</p> <p>정서적 유대, 협력, 중재, 리더십, 조직에 대한 이해도</p>	<p>글로벌 역량</p> <p>외국어 능력과 다문화 이해 및 수용능력</p>
<p>자원·정보·기술의 활용능력</p> <p>시간·예산·인적·물적자원, 문자·숫자·그림정보, 기술등을 수집·분석·활용하는 능력</p>	<p>자기관리 역량</p> <p>자기 주도적 학습능력, 계획수립 및 실행능력, 정서적 자기조절능력 및 직업의식</p>

그림 1. J대학 핵심역량 교과목

따라서 본 연구에서 의미하는 고등교육에서의 핵심역량이란 개인의 직업기초 능력으로서의 의사소통 및 대인관계역량, 종합적 사고 및 자원·정보·기술의 활용역량, 자기관리 역량 등을 포함하는 개념이다.

3. 핵심역량 육성과 액션러닝

액션러닝이란 교육 참가자들이 소집단을 구성하여 각자 또는 전체가 팀웍을 바탕으로 실패의 위험을 갖는 실제문제를 정해진 시점까지 해결하는 동시에 문제해결과정에 대한 성찰을 통해 학습하도록 지원하는 교육 방식이다[22]. 조직이 당면하고 있는 문제나 기회에 대한 이슈를 해결할 수 있고, 동시에 이러한 해결노력 속에서 구성원들의 역량이 함께 개발될 수 있는 접근이라 할 수 있다. 최근 국내에 도입되어 활발하게 활용되고 있는 액션러닝은 특정 과업을 성공적으로 완수하기 위한 방법으로 팀 협력의 문제해결을 통해 학습의 결과를 조직의 성과로 연결시키는 효과적인 학습법으로 평가 받고 있다[23]. 1990년대 이후 핵심인력 육성을 위한 교육방법으로 액션러닝 방식을 도입하는 기업의 수가 빠른 속도로 증가하고 있다. 기업들이 액션러닝 교육방식을 도입하는 이유는 교육투자가 경영성과 향상에 직접적으로 기여할 수 있다는 점과 액션러닝 프로그램에 참가한 직원들의 역량이 실질적으로 향상될 수 있다는 점 때문이다[22].

최근 대학은 다양한 요구에 직면하고 있다. 기업은 지식과 기술의 빠른 변화에 부응하는 준비된 인력의 수준이 미흡한 것에 대해 대학의 역할을 부정적으로 평가하는 경향이 있다. 이러한 경향은 지식의 양적·질적 변화를 요구하고, 대학의 교수자와 학습자 모두에게 교수 학습에 대한 인식의 변화를 요구하고 있다[24]. 액션러닝은 교수자와 학습자에 대한 관점을 변화시킬 수 있는 혁신적인 교수학습 방법으로 지식사회에 부합하는 대학으로의 변화에 기여할 수 있다. 실제적인 과제를 중심으로 협동적인 논의와 실천을 바탕으로 성찰을 도모하는 액션러닝은 대학을 지식을 전수하는 곳에서 창출하는 곳으로 전환시킬 수 있으며, 학습장을 교수(teaching)의 공간에서 학습의 공간으로 재구성시킬 수 있기 때문이다.

J 대학교에서는 기업이 필요로 하는 인재양성과 더불어 고등교육의 목적에 충실하고자 학생의 핵심역량을 개발하는 교양강의를 개설하였고, 교수학습방법으로 액션러닝을 도입하였다. 학생들은 학습팀의 구성, 팀코치, 실제문제, 학습의지, 실행의지, 질의와 성찰 등 6가

지 주요요소에 대한 개념의 이해에서 활용까지를 통해 직접 익히고 있다. 6~7명으로 학습팀을 구성하고, 대학 생활 또는 사회에서 발생하는 꼭 해결해야 할 중대하고 난해한 과제를 해결하기 위하여 정보를 수집하고, 대안을 개발하며 그 대안들에 대하여 토의하는 과정을 거친다. 또한 토의 과정 중에 각자의 다양한 관점에 바탕을 두어 여러 가지 질문을 제기하고 문제해결과정을 성찰하는 가운데 학습이 일어나게 된다. 학습팀들은 문제해결 정도를 정해진 시점까지 교수자에게 보고해야 하기 때문에 실행의지가 강하고, 실행의지는 문제 자체가 수강생들이 당면한 실제의 문제이기에 학습을 촉진하는 역할을 한다. 액션러닝이 다른 교육방법과 차별화되는 가장 큰 특징은 교육 참가자들이 연습문제가 아닌 실제의 문제를 다룬다는 것이다.

그러므로 본 연구의 관심은 기업이 필요로 하는 인재양성에 초점을 둔 핵심역량 육성을 위한 교양강좌에서 학습자들이 참여식 학습과정과 팀과제 수행과정에서 경험하는 세계를 탐색하는데 있다.

III. 연구방법

1. 근거이론 접근방법

근거이론 접근은 사회적·문화적 맥락에서 참여자가 실제적 경험과정에서 어떻게 상호작용하고 반응하는지 밝혀내는 데 널리 쓰이는 방법이다[25]. 특히 Strauss와 Corbin[9]의 근거이론 접근방법은 어떤 특정한 사회적 상황 속에서 일어나는 현상에 대해 실제자료를 체계적으로 수집하고 분석하여 이론을 발견하거나 형성하기 위해 사용된다. 그러므로 이 분석방법은 학 학기의 액션러닝 경험에서 밝혀진 현상들 간의 역동적 관계를 체계적으로 탐색하기에 적합하다고 본다. 따라서 분석과정은 Strauss와 Corbin[9]이 제시한 개방코딩, 축코딩, 선택코딩 과정을 따른다. 개방코딩은 개념을 밝히고, 그 속성과 차원을 자료 안에서 발견해나가는 과정이며, 축코딩은 개방코딩 과정에서 도출된 범주들을 중심으로 범주들 사이를 연결시키는 범주분석과 과정분석이 이루어진다. 선택코딩은 핵심범주(core category)를 중심

으로 모든 범주를 통합시키고 정교화 하는 과정으로 이에 따른 경험 유형화가 이루어진다.

2. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 J 대학교에서 핵심역량 교과목을 한 과목 이상 수강한 학생들이다. 참여자 선정은 핵심역량 교과목의 6개 영역 수강자들이 고루 포함되도록 하면서 다양한 범주, 속성 및 차원에 속하는 참여자를 모집하기 위하여 이론적 표본추출을 하였다. 교과목에 따라 수강여건이나 경험에 차이가 있을 수 있기 때문이다. 본 연구의 참여자는 총 15명으로 참여자의 주요 특징은 [표 1]과 같다.

표 1. 연구 참여자의 특징

참여자	성별	학과	학년	수강 영역	수강 과목수
1	여	수학	1	의사소통	1
2	여	의류	2	의사소통	1
3	여	정외	2	의사소통, 글로벌	2
4	여	화학	1	글로벌	1
5	여	생물	1	대인관계	1
6	남	해양산업	3	대인관계, 자기관리, 의사소통	3
7	남	경영	2	자기관리, 의사소통	2
8	남	간호	1	자원·정보·기술활용	1
9	남	영교	1	자원·정보·기술활용	1
10	여	수교	2	종합적사고, 의사소통	2
11	남	윤교	1	자원·정보·기술활용	1
12	여	영교	1	종합적 사고	1
13	남	국교	2	대인관계, 의사소통	2
14	여	해양산업	2	글로벌, 자기관리, 의사소통	3
15	남	철학	3	종합적 사고	1

3. 자료수집 및 분석

2013년 1월에서 6월 30일까지 심층적인 면담조사를 실시했다. 핵심역량 교과목 학습과정은 어떠한지에 대해 자유롭게 이야기할 수 있도록 분위기를 조성하면서 주로 개방형 질문을 사용했다. 참여자가 이야기 진행을 막연해 할 경우엔 준비된 반구조화 형식의 질문목록을 사용하기도 했다. 참여자의 진솔도중 연구자에게 떠오르는 생각은 메모로 남겼다가 추가 질문을 하기도 했다. 면담장소는 복지센터 상담실이었으며, 한 학생당 약 1시간 40분 정도 소요되었다. 면담 전 연구목적과 연

구과정에 대해 참여자들에게 설명한 뒤 면담내용에 대한 비밀보장 약속과 녹음에 대한 동의를 받았다. 녹음내용은 필사되었고, 모호한 내용은 전화로 추가 인터뷰를 하였다. 전화 인터뷰를 포함한 면담 횟수는 각 참여자당 2~3회 정도였다. 자료수집과 동시에 자료분석을 진행하였고, Strauss와 Corbin[9]의 코딩과정을 따랐다.

4. 연구의 타당성과 신뢰성

본 연구의 타당성과 신뢰성 확보를 위해 첫째, 핵심역량 교과 학습과정에 대해 충분하고 다양한 경험을 얻을 수 있도록 연구목적에 맞는 참여자를 선정하였다. 둘째, 연구 참여자들과 비슷한 경험이 있는 학생 5명에게 연구결과를 보여주고, 본 연구결과가 본인의 경험에도 적용이 가능한지를 검토 받았다. 셋째, 최대한 참여자들의 경험을 그대로 반영하고자 면담 시 연구자의 편견과 주관에 배제하려고 노력하였다. 넷째, 자료분석과 연구결과에 대한 객관성을 확보하기 위해, 근거이론 방법으로 박사학위 논문을 쓴 교육학 박사 1인, 핵심역량 교수자 2인, 질적연구 방법에 능한 교육학과 교수 등과의 자문 및 지도를 거쳤다. 다섯째, 코딩과정에서 누락·왜곡되었을 수 있는 가능성을 배제하기 위하여, 본 연구의 참여자 3인에게 연구결과를 보여주고, 수정하거나 덧붙일 곳이 있는지를 검토 받았다.

IV. 연구결과

1. 개방코딩

참여자들의 면담자료에 대한 지속적인 비교분석과 질문을 통해 개념을 명명하고, 그 개념들을 범주화시켰다. 그 결과 76개의 개념, 32개의 하위범주와 그 하위범주를 한 층 더 추상화 시킨 14개의 범주가 도출되었다. 근거이론 개발과정에서 범주들은 일련의 관계에 의해서 연결되므로[9] 본 연구에서 심층면접을 분석한 결과를 패러다임 모형의 각 단계와 연결시켜 제시하면 [표 2]와 같다.

표 2. 패러다임모형에 의한 자료의 개념화와 범주화

	범주	하위범주	개념	속성	차원
원인적 조건	교과목에 대한 미숙지	핵심역량에 대한 미숙지	·교과목 목표 미인지 ·핵심역량의 개념 인식부재 ·필수교과목이라는 부담	수준	높음-낮음
		액션러닝에 대한 미숙지	·팀 중심 학습의 난감성 ·팀 과제의 복잡성 ·활동요구의 불편성		
	시수 대비 버거운 과제	과제의 빈도	·학점 대비 많은 과제 수행과제가 많음	정도	강함-약함
		과제의 난이도	·장기적인 수행과제 해결을 요하는 과제		
모순적인 평가 방법	상대평가의 불합리성	·잘하는 사람을 의식하게 됨 ·학점취득 염려 ·낙오 염려	수용	이해-몰이해	
맥락적 조건	학습자의 태도	적극성	·흥미와 기대감 ·마음을 다짐 ·역할인식	정도	강함-약함
		소극성	·자신 없음 ·눈치를 볼 ·피하고 싶음 ·무관심		
		타인 배려	·조원을 생각함 ·약속은 지킴 ·요령 발휘		
	전공 과목의 압박	전공과목의 우선성	·혼자만의 힘으로 가능한 전공 ·학점의 비중 큼 ·과 선배나 교수가 우선	정도	강함-약함
	전공과목의 과제부담	·전공 과제가 많음 ·상시적인 전공 평가에 응해야			
중심현상	갈등 발생	팀원들과의 갈등	·의욕 없는 조원 ·이기적인 조원	강도	심함-덜함
		자신과의 갈등	·안주하고 싶은 ·개인의 한계 설정이 어려움		
		교수자와의 갈등	·애매모호한 과제 제시 ·목적제시 없는 수업 진행 ·방관적 태도		
		팀별간의 경쟁	·상호견제 ·정보공유 피할		
중재적 조건	동기 부여	교수자의 적절한 개입	·시범을 보임 ·힘든 것을 알아줌 ·해결을 유도함	수준	높음-낮음
		공정한 평가	·노력을 칭찬 ·평가결과에 공감	존재	유무
		조원들의 태도	·리더십을 발휘하는 조원 ·조원들의 호응		
	성찰	효과적인 대처법 고민	·책임의식 상기 ·목표의식 및 목표설정	수준	높음-낮음
입장 재정비		·이기심을 버림 ·개인목표에 매진			
작용/상호	각오를 다짐	용기내기	·적극적 참여 ·조원들의 노고에 동참 ·재수강 예방	정도	강함-약함
		솔선수범	·직접 나섬 ·조 분위기를 살려감		

작용 전략	학습 전략 구사	회합유도	·역할분담 ·조원상황 공감 ·부탁과 협조 요청	정도	강함-약함
		정보공유	·개인별 과제 수행 공유 ·팀 간의 정보공유		
형식적 과제 수행	학점 의식	출석관리	·출석관리 ·교수자와의 관계유지 노력	정도	강함-약함
		위장적 성과 제출	·형식적 수행 ·결과물 포장		
자신감 형성	유연한 대처	두렵지 않음	·두렵지 않음 ·여유가 생김	수준	높음-낮음
		강점 발견	·강점을 알게 됨 ·경험으로 터득		
태도 변화	단호함	우유부단함에서 벗어남	·우유부단함에서 벗어남 ·판단 확신	정도	강함-약함
		습관변화	·준비하는 자세 ·메모하는 습관		
	도전 의식	·일단 부딪힘 ·목표달성 노력			
요행 배반	물어가기	조원들에게 의존	·조원들에게 의존 ·눈치껏 행동	정도	강함-약함
		재수강 결정	·다음 수강에 운을 걸음 ·수월한 영역을 알아봄		

2. 축코딩

개방 코딩에서 분해된 자료를 재조합하는 과정인 축 코딩에서는 범주들 간의 관계를 밝혔다. 축코딩에서는 패러다임에 의한 범주분석과 과정분석이 이루어졌다.

2.1 패러다임에 의한 범주분석

패러다임이란 각 범주들 간의 연관성을 드러내어 조직화하는 도식[26]으로 패러다임 모형에는 인과적 조건, 중심현상, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용, 결과로 구성되어 있다. 인과적 조건은 중심현상에 영향을 미치는 사건이나 일들로서 본 연구에서는 ‘교과목에 대한 미숙지’, ‘시수에 비해 버거운 과제’, ‘모순적인 평가방법’ 등이었다. 맥락적 조건은 사람들이 작용/상호작용을 통하여 반응해야 하는 상황이나 문제들을 만들어 내는 특수조건의 집합으로 본 연구에서는 ‘학습자의 태도’와 ‘전공과목의 압박’이었다. 중심현상은 일련의 작용/상호작용에 의해 다루어지는 중심 생각이나 사건으로 본 연구에서는 ‘갈등 발생’이었다. 중재적 조건은 중심현상의 강도를 완화시키거나 변화를 주는 조건으로 작용/상호작용 전략을 촉진하거나 방해하는 역할을 하는데 본 연구에서는 ‘동기 부여’와 ‘성찰’로 나타났다. 작용/상호작용 전략은 현상을 다루고 조절하여 수

행하고 반응하는 데 쓰이는 의도적이고 고의적인 전략으로 본 연구에서는 ‘각오를 다짐’, ‘학습전략 구사’, ‘형식적 과제수행’으로 나타났다. 결과는 어떤 현상에 대처하거나 그 현상을 다루기 위해 취해진 작용/상호작용 전략에 따라 나온 것으로 본 연구에서는 ‘자신감 형성’과 ‘태도변화’, ‘요행바람’ 등으로 나타났다. 이에 대한 페라다임 모형을 제시하면 [그림 2]와 같다.

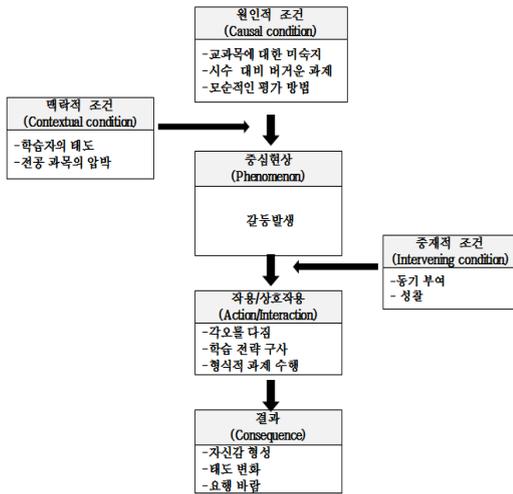


그림 2. 페라다임 모형

2.2 과정(process)분석

과정분석이란 중심현상에 대한 반응, 대처, 조정에 관계하는 작용/상호작용의 연속적인 연결이다. 본 연구에서의 과정분석 결과는 [그림 3]과 같이 갈등발생 전(前) 단계, 갈등발생단계, 갈등해결단계, 분화단계였다. 본 연구에서의 중심현상은 갈등 발생이었다.

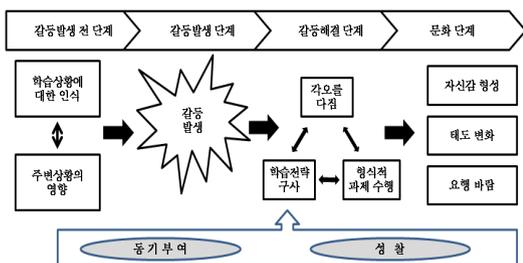


그림 3. 핵심역량 육성을 위한 액션러닝에서의 경험과정

2.2.1 갈등발생 전(前)단계

갈등이 발생하기 직전 단계의 참여자들은 학습상황에 대한 인식과 주변 상황의 영향을 받기 시작했다. 먼저 학습상황에 대한 인식이 경험과정의 첫걸음이었다. 핵심역량 교과목의 목적에 대한 인식이 없는 상황에서 팀 중심의 학습이 진행되고, 고유의 개인별 과제와 팀별 과제가 존재한다는 것을 인식하면서 부담감을 느꼈다. 교양필수 과목이라 수강을 포기할 수도 없고, 일정 기간 지속적으로 해내야 하는 개인별, 조별 과제를 잘 해낼 수 있을지에 대한 의문을 품었다. 더욱이 상대평가라는 사실에 아무리 내가 노력해 봐야 나보다 뛰어난 사람 앞에서는 학점취득에 실패할 것이라는 염려를 안게 되었다.

“핵심역량이 교양 필수라 듣게 되었지 그게 뭘 공부하는지는 몰랐어요. 수강신청 할 때 제목 느낌? 그런 거 있잖아요. 정보와 자원관리? 그런 단어 보면 뭔가 딱딱할 거 같고 싫거든요. 그런 식으로 그런 거 빼고 나머지는 내 시간에 맞춰지는 거 신청하는 거죠... 핵심역량 과목들의 목적이요? 핵심을 키워 주겠다 뭐 그런 거 아닌가요?...핵심이요? 그게 뭐지?”(참여자 2)

“에이, 두 번 다시 안 듣죠. 2학점짜리 과목인데 숙제가 너무 많아요. 맨날 모여야 하고, 개인과제도 한 번에 끝나는 것도 아니고, 시간을 너무 많이 잡아먹어요. 잘 모이는 것도 아니고.”(참여자 12)

“진짜 핵심역량이 잘 되려면 절대 평가를 해야 돼요. 몇 주만 지나면 대충 ‘아, 나는 몇 학점쯤 받겠다. 느껴져요. 그러면 더 이상 노력 안 해요. 그때부터는 묻어가기로 결정하는 거죠. 절대평가라면 죽어라고 노력하죠. 거의 다 그럴걸요.”(참여자 13)

학생들은 한 학기를 잘 해내려면 어떻게 해야 할지 고민하기 시작하였는데 주변 상황의 영향을 받음으로써 갈등 발생에 영향을 미쳤다. 학생들은 학습상황에 대한 인식을 하고 난 후 학습이 다른 수업과 달리 자율적인 결정과 실천 하에 이루어진다는 사실을 알게 되었다. 지루하기만 하던 기존의 수업 방식과는 달리 팀원끼리의 직접적인 실천 또는 문제 해결을 해가는 방식이라는 데에 흥미와 기대감을 갖고 타인을 배려해야 한다는 마음가짐을 형성하였다. 하지만 전공과목 과제나 문

제 상황과 부딪힐 때는 갈등에 휩싸였다. 전공과 관련된 선배들이나 교수들의 압력이 들어오면 핵심역량 수업이나 팀별 모임에 불참하면서 갈등이 시작되었다.

“교수님이 말하는 것을 듣고 앉아만 있지 않고, 애들과 이야기 하면서 뭔가를 막 하잖아요. 그래서 친구들도 많이 사귄 거 같고, 뭔가 재밌고, 설렘이었어요.”(참여자 5)

“우리 과는 학생 수가 얼마 안 돼요. 그래서 교양 같은 거는 선배들과 함께하는 시간에 맞춰야 해요. 단합을 대개 중요시 하거든요.”(참여자 9)

“전공은 매달 보는 시험이 있어요. 그걸 잘 준비해야 하거든요. 어떤 과목은 과제도 완전 많아요. 그러면 나 혼자 해도 효과가 있고, 더 부담되는 전공부터 해야죠. 당연히.”(참여자 10)

2.2.2 갈등 발생 단계.

참여자들은 학습상황에 대한 인식과 주변 상황의 영향을 받아 학습 전개나 팀원들의 모임에 민감해졌다. 그 결과 팀원들의 태도와 교수자의 모호한 지시나 태도에 불만을 가졌고, 얼마만큼 팀원 활동에 관여를 하고 개입을 할 건지에 대하여 갈등했다.

“제가 연장자라 통솔할 수밖에 없었어요. 우리 조는 잘 따라오는데 모임하면 잘 안 나오는 아이가 딱 두 명 있었어요. 근데 한 명은 수업에도 잘 안와요. 카톡에도 답이 없어요. 한 명은 진짜 착해요. 진짜 착해서 시키면 다 하는데 잠이 너무 많아 가지고 못 오는 거예요, 항상. 미치는 거죠.”(참여자 3)

“절대 의견 안 내요. 모든 의견이 다 마음에 안 드는지 안 된다고만 해요. 그러다가 결정적인 순간, 발표 같은 거 할 때 자기가 나서서 막 말을 해요. 조원들이 했던 것을 앞뒤 다 맞춰서... 정말, 어이없죠. 저만 잘하는 거가 되는 거고.”(참여자 4)

“아, 저런... 실제로는 그런 게 있었어요. 다들 적극적이지 않으니까. 근데 3명이 형들인 거예요. 원래 전 나서지 않는 성격이거든요. 눈치를 많이 봤어요. 같은 과 동기가 한 명 있었어요. 그래서 둘이서 강 다 알아서 하자. 그런 쪽이 오히려 편할 것 같아서요.”(참여자 9)

“제일 힘들었던 게 교수님이 좀 조 활동에 대해서 무

모한 것을 했어요. 이거 해라 했는데 도저히 이해가 안 가요. 질문도 해봤지만... 그래서 일단은 저희가 알아서 했어요. 결국 막 아니라고 하시니까. 그게 제일 힘들었어요. 조 활동 같은 거 처음 해보고 그러잖아요. 그런 거에 대한 약간의 방법이나, 무엇을 해야 하는지 그런 걸 좀 자세히 알려 주셨으면 좋겠어요.”(참여자 11)

2.2.3 갈등 해결 단계

참여자들은 갈등을 해결하기 위한 방법으로 각오를 다지고 학습전략을 구사하였다. 또한 한 학기를 대충 보내기 위해 형식적으로 과제를 수행하는 쉬운 방법으로 갈등을 피하기도 하였다.

2.2.3.1 각오를 다짐

갈등은 어느 조직에서나 겪을 수 있는 일이고, 피할 수 없는 것이라면 적극적으로 참여해 보고 솔루션법해보자고 결정했고, 그러기 위해 노력했다.

“무슨 말을 하고 싶고, 아이디어 제공하고 싶은데 말을 너무 못하고 느려서... 조원들한테 그거 완전 미안해요. 서로 잘 챙겨주고 열심히 하는 사람은 정말 열심히 하고... 안되겠는 거예요. 잘못하면 재수강해야 할 것 같고. 그래서 교수님께 수업자료 미리 구할 수 있냐고 물었던 거예요. 공부라도 해서 참석하려고”(참여자 7)

“엄청 어색했어요. 근데... 좀 나됐어요(웃음). 원래 제가 말을 많이 안 하는데... 그냥 막 이것저것 말하면서. 그래서 어색한 거를 풀려고 많이 제가, 그래서 애들이 좀 협력하게 된 거 같아요. 나됐는데 반응이 안 좋을 때가 무섭죠(웃음). 많은 용기가 필요하고.”(참여자 8)

2.2.3.2 학습전략 구사

팀 내의 갈등을 해결하고자 하는 참여자들은 각오로 그치지 않고, 조원들을 배려하면서 화합을 유도하고, 역할 분담을 통한 과제수행에 착수했다. 개인과 팀 과제를 수행하는 데 상호 정보를 공유하고 필요한 경우엔 팀별 간에도 정보를 공유하였다.

“포기를 했는지 계속 안 나온 사람들은 할 수 없어요. 제외하고 우리끼리 가는 거죠. 회의시간에 각자 역할을 맡기로 결정했어요. 알아서 해 와서 맞춰보고 발표자료

한 사람이 정리하고 다 같이 나눠서 발표하는 거예요.”
(참여자 1)

“안되겠다 싶어서 우리 조에서 조원들한테 톨링 페이퍼를 돌렸어요. 한 마디씩 해주는. 참나... 수업에만 나오고 다 무시하는 애가요, 나한테 의욕만 앞선대요. 내가 왜 그 말을 들어야 하는지.. 망설였어요. 근데 나까지 빠지면 친구 혼자 고생하는 게 보여요. 참을 수가 없었어요. 농담도 하고, 웃으면서 뭐 좀 해달라고 부탁도 하고. 화도 내보고.”(참여자 15)

2.2.3.3 형식적 과제수행

각오를 다지고 학습전략을 구사하면서 갈등에 적극적으로 대처하는 참가자들과 달리 소극적·회피적으로 갈등에 대처하는 참여자들도 있었다. 한 학기만 잘 끝내고 보자는 마음에 개인과 팀 과제, 심지어 수업 내에 이루어지는 회의 시간조차도 형식적으로 대처하였다.

“의견 교류? 그거요, 완전 적극적이지 않았거든요. 형식적? 팀별 과제로 추억 쌓기? 막 그런 거 하잖아요. 그러면 그냥 사진만 찍고... 진짜 하지 않고 제출용만 만들어 내고... 그렇게 다 진행했었거든요.”(참여자 9)

“조별 과제가 스마트폰과 관련된 거였어요. 초기에 과제만 정해 놓고 수업 시간마다 다 따로 놀았어요. 막 카톡하고. 서로 회의하는 것처럼 이야기 하다가 교수님 다가오면 한 사람이 나서서 적당히 모르는 것처럼 물어보고.”(참여자 6)

2.2.4 경험과정 전반에 미치는 영향

핵심역량 교과목을 학습한 참여자들의 경험과정 전반에 미치는 영향은 동기부여와 성찰이었다. 두 개의 조건은 참여자들이 핵심역량 육성을 위한 액션러닝에서의 경험과정 전반에 영향을 미치고, 각 과정의 관계 변화가 활발히 일어날 수 있도록 돕는 역할을 했다.

2.2.4.1 동기 부여

교수자의 적절한 개입과 공정한 평가는 학생들의 갈등을 완화시켰고, 팀원 간의 친화력과 역할 수행을 촉진하였다. 또한 리더십을 발휘하는 팀원이 존재하고 그 팀원에게 호응하는 팀원들이 존재할 때 팀의 응집력을

촉진시키고, 알찬 과제수행을 가능하게 했다.

“뭔가 답답할 때 교수님이 길을 터 주세요. 진행하고 해결하는 샘플 같은 것을 다니시다가 보여주는 거예요. 힘든 것도 알아주고. 칭찬해 주고.”(참여자 14)

“발표하고 나면요, 잘한 팀 칭찬해 주면 풀려요. 포기하려고 했던 것도 다시 하게 되고. 우리팀 과제를 점심도 못 먹고 저 혼자 다 했어요. 억울한 것이 많았는데 교수님이 평가로 알려주시니까 울컥하고.”(참여자 11)

“조장으로 지정되면 어쩔 수 없이 해야 했어요. 조마 조마 하면서 해 가면, 조원들이 눈 맞추주고 끄덕여 주고. 나도 모르게 말을 이어가게 되더라고요.”(참여자 1)

“차마 용기를 못 내고 있는데 누군가 나서서 물어봐 주고 챙겨주면 의견 내고 같이 나서게 되더라고요.”(참여자 10)

2.2.4.2 성찰

한 학기를 잘 맞추려면 어떻게 해야 될 것인지에 대해 생각하고, 팀 전체에 대한 책임을 의식하거나 자신의 입장을 재정비하는 참여자들은 긍정적인 경험을 하였다. 성찰을 통해 한 학기 동안의 개인 목표를 확실히 하고 그 목표를 향해 매진한 참여자도 생겼고, 그런 참여자들 또한 팀을 활성화 시키고 팀원들의 긍정적인 경험을 유도하였다.

“수강 신청을 취소할 수는 없으니 고민했어요. 어쨌든 한 학기는 갈 거잖아요. 시간이 아까우면 안 되겠는 거예요. 누구나 점수는 잘 받고 싶은 거고. 그래서 완전 열심히 했어요. 되건 안 되건 해보자. 뭐 제가 원래 그런 게 좀 있어 가지고요.”(참여자 15)

“많이 조심해요. 말도 잘 못하고. 다른 사람한테 말을 잘 못 거니까. ‘아무나하고 무조건 친해지자.’ 그런 목표를 잡았어요. 의견, 발표도 내려고 노력하고, 먼저 다가가고...”(참여자 14)

2.2.5 학습 경험에서 나타난 결과

핵심역량 육성을 위한 액션러닝에서 적극적으로 노력한 참여자들은 자신감이 생기고 학습이나 상황 대처에 있어서 태도가 변화되었다. 한편 노력을 하지 않고 수동적·소극적으로 임했던 참여자들은 요행을 바라는

상태로 남아 있었다.

2.2.5.1 자신감 형성

참여자들은 상황이나 문제에 유연하게 대처하는 자신감이 생겼고, 자신 안의 강점을 찾아내었다.

“15주 동안 별 거 다했잖아요. 나서고, 호응해주고, 화도 내고, 협박도 하고, 발표는 되든 안 되든 했고, 음, 이젠요, 어떤 상황이 와도 잘 할 수 있을 거 같아요. 떨지 않고, 애들 막 둘러보면서.”(참여자 3)

“발표하면서 그렇게 안 떨게 될지 몰랐어요. 그리고 발표 자료도요, 조원들이 칭찬해주고.. 그런 거 잘 정리하지 못했었거든요.”(참여자 5)

2.2.5.2 태도 변화

참여자들은 팀을 활성화 시키고, 과제를 성공적으로 수행해 내는 과정에서 단호함과 준비 및 메모 습관을 습득하였고 도전 정신을 형성하였다.

“원래, 좀 질질 끌어요. 이럴까, 저럴까? 미안한데 어떻게 말할까.. 뭐 그런 거요. 그제 어느 순간에요, 포기할 애들은 포기하고 있고요, 뺄 것은 다 빼버리고. 그렇게 되었어요. 뭐라 할까.. 좀 단호해졌다고 할까? 뭐 그런 게 생긴 거죠.”(참여자 3)

“발표하는 것도 귀찮아해서 그때그때 대충 말 맞춰하고 그랬거든요, 그런데 이제는 미리서 준비하고 뭐 있으면 그 때 그 때 메모하게 되고...”(참여자 2)

“무조건 덤비다 보니까 그런 게 생긴 것 같아요. 일단 해보자.”(참여자 14)

2.2.5.3 요행 바람

15주 내내 눈치나 보면서 요행을 바랐던 참여자들은 재수강을 결정하거나 물어가서 좋은 학점 얻기를 바랐다.

“소극적인 것도 있지만 하루 종일 말 한마디 안할 때가 많아요. 조원들을 잘 만나면 다행인 거고, 잘못 만나면 다시 재수강 하는 거죠. 핵심역량 여섯 개를 다 들어볼까도 해요.”(참여자 6)

3. 선택 코딩

3.1 핵심 범주

선택 코딩 과정에서의 핵심 범주는 ‘갈등 해결을 통

한 주체성 실현’이었다. 핵심 범주는 연구의 중심 주제를 대변하는 것으로서 이 연구가 무엇에 관한 것인지를 알려주는 것이다[25]. 참여자들은 교과목에 대한 미숙지 상태로 핵심역량 교과목 수강을 시작하였고, 교과목의 목적이나 학습방법에 대한 정확한 인지를 한 경우는 드물었다. 더욱이 시수에 비해 버거운 과제를 해결해야 하는데 상대평가가 이루어진다는 사실 앞에서 갈등하게 되었다. 참여자들은 이러한 갈등을 동기부여와 성찰을 통해 해결해 나갔다. 동기부여와 성찰의 속성과 차원에 따라 주체적이고 적극적인 참여로 각오를 다지고 학습전략을 구사하는 참여자가 있는가 하면, 형식적 과제수행으로 일관하는 참여자도 있었다. 결과 자신감을 얻고 태도가 변화한 참여자가 있는가 하면 요행이나 바람이라고 하는 참여자도 있었다.

3.2 경험과정의 유형

자료의 가설적 정형화 및 관계 진술의 결과와 근거 자료를 지속적으로 비교해 각 범주 간에 반복적으로 나타나는 관계를 유형화하는 작업이 유형 분석이다[26]. 본 연구에서는 3가지 유형이 나타났다.

3.2.1 현실 타협형

이 유형의 참여자들은 갈등을 심하게 느끼지만 자신을 둘러싼 주변인이나 상황을 크게 의식하고 어디서든 갈등을 피하려는 유형이다. 참여나 호응은 최대한 하되 재수강만큼은 피하고, 다른 영역의 핵심역량 교과목 수강은 안 하고자 하는 유형이다.

3.2.2 자기주도형

이 유형의 참여자들은 갈등을 크게 느끼지만 자신에 대한 자각도 크고 주변인들의 동기부여를 적극적으로 활용하는 유형이다. 스스로 성찰하여 자신과 주변인을 변화시켜 갔다. 자신의 역량 개발에 필요한 영역이라면 그 과목도 수강하려는 의사가 얼마든지 있는 유형이라 할 수 있다.

3.2.3 의존형

이 유형의 참여자들은 갈등도 적고 자각이나 성찰도

적은 유형이다. 출석만 하면서 수업이나 모임에는 방관하는 태도를 보였다. 경우에 따라선 재수강을 미리 결정하고 모든 행동을 멈추기도 했다. 조원을 잘 만나면 적당히 학점을 얻을 수 있을 것이라는 기대를 하는 유형이라 할 수 있다.

V. 결론 및 논의

본 연구 목적은 대학생들의 핵심역량 육성을 위해 적용된 액션러닝에서의 경험과정을 탐색하는 것이었다. 연구목적에 의해 J대학교에서의 핵심역량 교과 6개 영역 수강자들이 고루 포함되도록 하면서 이론적 표본추출을 하였다. 교과목에 따라 수강여건이나 경험에 차이가 있을 수 있기 때문이다. 총 15명의 연구 참여자를 통해 수집된 심층면담 자료는 Strauss 와 Corbin[9]의 근거이론 접근방법에 따라 분석되었다. 분석결과는 다음과 같다. 개방코딩에서 76개의 개념과 32개의 하위범주가 도출되었고, 그 하위범주를 한층 더 추상화시킨 14개의 범주가 도출되었다. 액션러닝 경험과정에서의 인과적 조건은 '교과목에 대한 미숙지', '시수 대비 버거운 과제', '모순적인 평가방법'등으로 나타났다. 중심현상은 '갈등발생'이었고, 참여자들은 팀원들과의 갈등, 자신과의 갈등, 교수자와의 갈등을 겪고 있었으며, 팀별간의 경쟁을 통한 갈등도 겪고 있었다. 이러한 중심현상에 대응하는 맥락적 조건은 '참여자의 태도'와 '전공과목'의 압박이었고, 중심현상에서 작용/상호작용 전략을 중재하는 조건은 '동기부여'와 '성찰'이었다. 또한 작용/상호작용 전략은 '각오를 다짐', '학습전략 구사'와 '형식적 과제수행'이었고, 작용/상호작용의 결과는 '자신감 형성'과 '태도변화', '요행바람'으로 나타났다. 그리고 선택코딩의 결과에서 나타난 핵심범주는 '갈등해결을 통한 주체성 실현'이었고, 이에 따른 학습자들의 경험유형은 '현실 타협형'과 '자기주도형', '의존형' 등으로 나타났다.

본 연구 결과를 선행 연구결과와 비교하면서 결론을 제시해 보면 다음과 같다. 첫째, 액션러닝의 운영 단계에 따라 러닝 코치의 역할이 달라야 한다. 본 연구 참여

자들은 액션러닝에 대한 우선적 설명을 요구했고, 팀별 수업의 의미와 팀원들의 역할 수행의 의미를 제대로 파악하지 못해 갈등을 겪었다. 또한 개인별 과제와 조별 과제의 목적이나 이미지가 가시화 되지 않은 상태에서 무엇이 중요하고, 왜 시간을 투자해야 하는지에 대해 갈등을 겪었다. 심지어 자신만 왜 고생을 하면서 힘들어 해야 하는지 억울해 했고, 교수자를 방관적으로만 일관한다고 받아들이기도 했다. 이러한 연구결과는 러닝 코치는 액션러닝에 대해 구체적 설명으로 학습자들을 이해시키고, 과제에 대한 중요성과 과제수행 결과의 이미지를 가시화시키는 것을 지원해야 한다는 주장[27]과 같은 결과이다. 러닝 코치는 역할을 명확히 하면서 지속적 동기부여와 러닝 코치에 대한 신뢰와 라포 형성에 힘써야 한다. 학습 진행에 따라 참여자들은 당면한 문제해결 방법을 몰라 갈등을 겪었고, 생산적인 역할 수행에 어려움을 겪었다. 이는 팀 학습의 기술과 실행을 유도하고, 학습을 촉진하며 생산적인 커뮤니케이션의 지원 및 문제해결 프로세스에 따른 학습을 지원해야 한다는 주장[27]을 뒷받침한다.

둘째, 개인성찰의 기회를 충분히 갖는 것이 필요하다. 기존의 연구[28]는 집단성찰의 중요성을 강조하는 경향이 있지만 본 연구결과에서는 개인적인 성찰을 통해 팀을 활성화시키고 팀의 역동을 응집해 가는 힘이 컸다. 성찰이란 자신이 한 일을 돌이켜 보고 깊이 생각하여 현재와 미래를 연결 짓는 활동이다. 본 연구 참여자들은 액션러닝 수행 과정에서의 갈등해결의 단초를 자신의 성찰 안에서 찾았다. 한 학기 수업을 의미 있고, 알차게 보내려면 어떻게 해야 되는지를 재정비하면서 개인목표를 설정하거나 팀 전체에 대한 책임의식을 갖게 되었다. 이러한 연구결과는 참여자들이 액션 러닝의 활동, 실험, 경험에 대한 감정과 인식 등의 지속적인 반성을 통해 새로운 방법을 숙고하고, 다른 상황에서 얻은 지식이나 가치들을 적극 활용하면서 학습과 전이를 촉진하게 된다는 주장[29]을 지지한다. 액션 러닝에서의 중요한 학습의 형성은 성찰에서 이루어진다는 공통적인 인식이 형성되어 있다[28]면 개인 성찰과 집단 성찰의 맥락적 효과분석 연구도 필요해 보인다.

셋째, 학습과정에서 도출되는 문제를 학습자들이 직

접 해결해 보는 것이 중요하다. 본 연구에서의 중심현상인 학습과정에서 생긴 갈등들을 주체성을 가지고 해결의 실마리를 찾아 노력한 참여자들은 어려운 상황이나 문제에 유연하게 대처할 수 있는 자신감이 생겼다. 자신 안의 강점까지도 찾아내었고, 문제를 효과적으로 해결해 내는 요령을 터득하면서 태도를 변화시킴으로써 기존의 틀에서 벗어날 수 있었다. 반면 문제 상황들을 누군가 해결해 주기를 바라면서 회피적, 소극적으로 임한 참여자들은 여전히 요행이나 바랄 뿐 변화나 성장은 없었다. 이러한 결과는 무늬만 실천학습인 절름발이식 실천학습이 마치 실천학습인 것처럼 포장되는 것을 경계하는 유명만[30]의 우려를 뒷받침한다고 볼 수 있다.

넷째, 핵심역량 교과목의 목적에 대한 숙지도 중요하다. 대부분의 참여자들이 핵심역량 교과목 수강을 마친 후에도 그런 과목들이 왜 교양필수 과목으로 선정되어 운영되는지를 몰랐다. 그래서 핵심역량 교과목 수강을 힘들고 어려운 것으로만 인식하였다. 시수는 적은데 시간은 많이 할애해야 하고, 학점을 얻어야만 그 과목에서 벗어날 수 있다는 염려가 갈등을 불러 일으켰다. 이러한 연구결과는 기업에서 또는 미래사회에서 필요로 하거나 대졸 신입사원들에게 기대하고 있는 핵심역량이 구체적으로 어떤 것들인지에 대해 명확히 연구하여 학습자들에게 제시할 필요가 있다는 것을 요구한다. 학생들이 원하는 목적의 방향을 점검하고, 필요로 하는 역량개발의 목표를 보다 구체적으로 세울 수 있게 하고, 적극적으로 학습에 임할 수 있게 하기 위함이다.

이상의 연구결과를 바탕으로 핵심역량 육성을 효과적으로 해낼 수 있으려면 액션러닝이 성공할 수 있도록 지원하고 촉진할 수 있는 기반을 구축해야 한다는 것을 제안한다. 학습자들의 핵심역량을 배양할 수 있으려면 상당한 시간과 노력이 투입되어야 하기 때문이다. 기반 조성을 통해 구체적으로 힘써야 할 부분을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 합리적인 평가 방법의 마련이다. 학생들의 주장대로 핵심역량의 육성이 목적이라면 공정한 절대평가가 설득력 있다고 본다. 둘째, 시수의 확장이다. 실제 운영측면에서 문제해결을 통한 성과 창출과 학습의 형성이 동시에 추구되려면 학생들의 공식적인 모임 기회를 확장하여 부여할 필요가 있다고 본다. 셋

째, 핵심역량 교과목에 대한 홍보 및 안내이다. 적어도 학생들이 수강신청 전에 각 영역을 숙지하고 자신에게 필요한 역량을 선택할 기회를 줘야 할 것으로 본다. 넷째, 지속적인 효과 점검과 교수자의 역량 강화를 위한 지원이다.

본 연구는 대학생들의 핵심역량 육성을 위한 액션러닝에서의 경험과정에 대한 전반적 이해를 도울 수 있는 연구이므로 그 결과는 향후 대학에서의 핵심역량 교과목 운영이나 액션러닝 적용에 참고할 수 있는 실증적인 자료로 활용될 수 있을 것이다. 이러한 성과에도 불구하고 다음과 같은 한계를 갖는다. 첫째, 연구 참여자의 선정에 있어서의 한계이다. 개설된 모든 영역의 경험자들을 대표할 수 있는 대상자를 선정하려 노력했으나 J 대학교 학생들만을 연구대상으로 했다는 한계가 있다. 둘째, 한 학기를 통해 변화를 보인 학생과 변화를 보이지 못한 학생 간의 구체적인 변인 탐색이 없었다는 점이다. 셋째, 양적 연구와의 결합점을 통해 보다 효과적인 개선방안을 창출해 내지 못했다는 점이다. 추후 풍부한 양적 연구와의 결합점을 통해 보다 효과적인 개선방안을 창출해 내는 연구도 유용할 것이다.

참 고 문 헌

- [1] 박성미, “기업에서 요구하는 직업기초능력에 대한 델파이 분석,” 수산해양교육연구, 제20권, 제1호, pp.12-22, 2008.
- [2] 진미석, “수도권 및 지방대학생 핵심역량의 격차에 관한 탐색적 연구,” 교육사회연구, 제20권, 제1호, pp.105-127, 2013.
- [3] 진미석, 손유미, 주휘정, “대학생 핵심역량 진단체계 구축방안 연구,” 교육행정학연구, 제29권, 제4호, pp.461-486, 2011.
- [4] 유태용, 김영주, 김현욱, 박혜진, 심윤희, 김정수, 김사라, 김술이, 안여명, “국내기업 인재상의 내용 분석,” 한국심리학회 연차학술발표대회 논문집, pp.264-266, 2009.
- [5] 김홍수, 황경수, 권순철, 홍성욱, 오진숙, 고보숙,

- 고봉조, “액션러닝을 적용한 대학의 핵심역량강의 효과성 분석,” 탐라문화, 제41호, pp.77-108, 2012.
- [6] 김은환, *핵심인재 확보, 양성전략*, 삼성경제연구소 CEO Information, 제353호, 2002.
- [7] D. Penney and B. Legge, “Connecting Initial Teacher Education and Continuing Professional Learning through Action Research and Action Learning,” *Action Learning: Research and Practice*, Vol.2, No.2, pp.153-169, 2005.
- [8] 김윤민, 김윤희, “간호관리학 임상실습에서 액션러닝의 개발 및 평가,” *한국콘텐츠학회논문지*, 제10권, 제6호, pp.313-322, 2010.
- [9] A. Strauss and J. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*(2nd ed), Newbury Park: Sage., 1990.
- [10] D. Dubois, *Competency-Based Performance Improvement: A Strategy for Organizational Change*, Amherst, MA: HRD Press., 1993.
- [11] 오은주, “중소기업에서 요구되는 직업역량과 역량기반 교육과정 개발,” *한국콘텐츠학회논문지*, 제12권, 제2호, pp.517-531, 2012.
- [12] A. D. Lucia and R. Lepsinger, *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*, CA: Jossey-Bass., 1999.
- [13] 정성휘, “비서의 핵심역량과 직무만족 및 조직몰입에 관한 연구,” *비서학논총*, 제13권, 제1호, pp.23-43, 2004.
- [14] G. Hamel and G. K. Prahalad, “The One Competence of the Corporation,” *Harvard Business Review*, Vol.68, No.3, pp.79-93, 1990.
- [15] 이만표, “한국기업의 인재특성을 반영한 산업인력 육성방안에 관한 연구,” *산업교육연구*, 제6권, pp.201-230, 1999.
- [16] 박성미, “직업능력의 요소로서 핵심역량 분석,” *직업교육연구*, 제30권, 제3호, pp.327-351, 2011.
- [17] 박성희, 배상환, “학습포트폴리오를 적용한 대학생의 학습역량에 대한 사례연구,” *학습자중심교과교육연구*, 제8권, 제2호, pp.150-179, 2009.
- [18] 김동일, 오현식, 송영숙, 고은영, 박상민, 정은혜, “대학교수가 바라본 고등교육에서의 대학생 핵심역량,” *아시아교육연구*, 제10권, 제2호, pp.195-214, 2009.
- [19] D. C. McClelland, “Testing for Competence rather than Intelligence,” *American Psychologist*, Vol.28, pp.1-14, 1973.
- [20] 김연희, 정재삼, 이종경, 이우진, “대학생이 인식하는 핵심역량과 교육요구도 분석,” *교육방법연구*, 제22권, 제4호, pp.1-20, 2010.
- [21] 조대연, 김희규, 김한별, *미래의 평생학습사회에서 요구되는 핵심역량 연구*, 교육과정평가원, 연구보고 RRC, 7-3, 2009.
- [22] 봉현철, 유평준, “액션러닝의 기본구조와 핵심구성요소,” *산업교육연구*, 제8호, pp.57-82, 2001.
- [23] 김종인, 박양규, 이국희, “액션러닝에 의한 업무프로세스 개선 사례연구: (주)효성의 교육프로그램을 중심으로,” *Information systems review*, 제8권 제1호, pp.287-303, 2006.
- [24] 이영학, “대학정보공시제 효율화방안,” *대학교육*, Vol.158(3,4월호), pp.7-13, 2009.
- [25] R. S. Schreiber and P. N. Stern(Eds.), *근거이론 연구방법론 [Using grounded theory in nursing]*, (신경림, 김미영 역), 서울: 현문사(원진은 2001에 출판), 2001.
- [26] A. Strauss and J. Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage, 1998.
- [27] 김봉광, *Action Learning 운영단계별 러닝 코치의 역할에 관한 연구*, 전북대학교 대학원 박사학위 청구논문, 2007.
- [28] 강주현, *실천학습의 집단 성찰과정 속에서 나타나는 지식창출 사례연구(A사의 경영자 양성교육 프로그램을 중심으로)*, 한양대학교 대학원 석사학위 청구논문, 2013.
- [29] 노혜란, *실천학습에서의 전이촉진요인 규명에*

관한 현장연구, 한양대학교 대학원 박사학위 청구 논문, 2003.

- [30] 유영만, “실천학습(Action Learning)에 ‘실천(Action)’과 ‘학습(Learning)’이 존재하는가? -‘실천’과 ‘학습’ 없는 실천학습에 대한 비판적 논의의 서곡-”, 지식경제연구, 제4권, 제2호, pp.55-77, 2003.

저 자 소 개

김 영 희(Young-Hee Kim)

정회원



- 1986년 2월 : 숙명여자대학교 법학사
- 2008년 2월 : 제주대학교 교육학 석사
- 2012년 2월 : 제주대학교 대학원 교육학박사 수료

<관심분야> : 상담 및 교육콘텐츠

최 보 영(Bo-Young Choi)

정회원



- 1997년 2월 : 한양대학교 교육학과
- 1999년 2월 : 한양대 일반대학원 교육학 석사
- 2011년 8월 : 고려대학교 일반대학원 교육학 박사

▪ 2013년 3월 ~ 현재 : 제주대학교 교육학과 조교수

<관심분야> : 상담 및 교육심리 콘텐츠