

제 14 장

리더십 개발

제1절 리더십 개발 기초개념

제2절 성공적인 리더십 개발

제3절 리더십 훈련 프로그램

학습목표

1. 리더십 개발의 개념을 이해할 수 있다.
2. 효과적인 리더십 훈련설계의 고려사항을 알 수 있다.
3. 성공적인 리더십 개발 요인과 사례를 설명할 수 있다.
4. 리더와 리더십 개발의 차이를 해할 수 있다.
5. 리더십 개발에서 경험학습과 성찰에 대하여 설명할 수 있다.
6. 리더십 훈련 도구들을 설명할 수 있다.

리더십 개발을 통해 얻을 수 있는 효과가 무엇인지 알기 힘들다 하더라도 많은 조직에서 어떤 형태로든 리더십 개발 프로그램을 운영하고 있다. 조직 스스로 운영하는 프로그램에 더하여 많은 교육서비스 기업은 리더십 개발 프로그램을 제공하고 있는데 그 중 한 곳이 CCL(the Center for Creative Leadership)¹⁾이다.

오늘날 리더십 개발은 다양한 접근법이 존재하기 때문에 흔히 쓰이는 접근방식을 정하기는 어렵다. 리더십 개발의 요구나 제안 방식은 조직 내의 대상자들의 직위 수준이나 참여자의 경험, 얻고자하는 목적과 최종결과, 조직의 관심과 지원정도, 개발 활동에 대한 타인들의 기대수준에 의존하기 때문이다.

다만 리더십 개발을 요구하는 또는 공급하는 전문가들이 분명히 해 두어야 할 것은 리더십 개발 프로그램의 구성에 대한 기대는 관심을 두는 사람에 따라 기대가 다양하고 차이가 난다는 사실이고 그중 많은 프로그램들이 자기이해도구²⁾와 다면평가 피드백과 같은 개입방법에 기초하고 있다는 점이다(McLean 2006: 124-125)¹⁾

이번 장에서 리더십 개발에 대한 기초개념을 바탕으로 리더십을 얼마나 잘 개발할 것인가와 리더십을 어떻게 개발할 것인가에 대하여 알아본다.

1) <https://www.ccl.org/>

2) 조하리 윈도우(Johari Window)는 대표적인 자기이해 증진 도구이다.

제1절 리더십 개발의 기초개념

훈련과 개발을 조직개발(Organization Development)을 위한 개인수준의 개입(intervention)으로 보기도 하지만 다른 분야 즉 교육관점으로 이해하기도 한다. 교육과 훈련 그리고 개발은 각기 다른 속성을 지니는데 ‘훈련결과 즉시 실무적용 가능한 과정으로, 교육 결과 일정시간 경과 후 미래 어느 시점에 적용할 수 있는 것’과 같이 이해되고 그리고 ‘개발은 업무관련성보다 좀 더 개인적인 것³⁾으로 훈련이나 교육과 유사한 개념으로 사용’된다.

1. 리더십 개발은

리더십 개발은 리더의 기술, 능력 및 자신감을 향상시키는 활동을 말한다. 리더십 개발 프로그램은 구성내용, 복잡성, 비용 및 교수 스타일면에서 매우 다양하게 나타난다. 볼드윈과 포드(Baldwin & Ford 1988)²⁾에 따르면, 리더십 개발의 성공은 프로그램의 질, 상사로부터의 지지와 수용 수준, 그리고 개발 대상자의 특성과 학습 스타일에 의해 크게 영향을 받는다고 하였다. 일부 연구자들은 리더십 개발과 리더 개발을 구분하는데, 전자는 조직에서 집단 리더십에 초점을 맞춘 개발 프로그램을 언급할 때 사용되며, 후자는 개인에 대한 리더십 개발을 언급할 때 사용된다.

리더십 개발은 승계계획⁴⁾의 공통과정으로, 공석이 생기면 해당직위를 수행할 수준 높은 지도자를 양성하는 것을 목표로 한다. 리더십 개발 성과는 전형적으로 이러한 리더십 개발 프로그램에 의해 평가되며, 따라서 개발은 장기적 목표를 달성하는 프로그램으로 광범위하게 적용된다.

그러나 리더십 개발은 리더십 연구 분야에서처럼 논쟁의 여지가 있기도 하다. 많은 보고서에서 공공 및 민간분야의 투자, 생산성, 실행 및 품질향상에 있어 리더십 역량 강화가 중요한 핵심이라고 주장하지만, 다른 한편에서는 리더십 교육의 가치에 의문을 제기하기도 한다(Personal Today, 2004)³⁾.

리더십 개발 효과에 대한 논쟁의 핵심은 리더를 훈련시키거나 개발시킬 수 있느냐

3) 리더 개발과 리더십 개발의 차이에서 좀 더 진전된 내용으로 설명한다.

4) 승계 계획이란 현 재임자가 떠난 후 리더십과 경영직을 충원하기 위해 내부 인재를 육성하기 위해 고안된 절차와 프로세스를 말한다. 승계 계획은 대체 계획과 대조되는데, 후자 계획은 관리자를 대신할 잠재적 후보자를 식별하도록 설계된 간단한 프로세스이다. 전자는 Charan, Drotter and Noel (2001)에 따르면 리더십 파이프 라인을 통해 '피더 그룹 (feeder group)'을 구축하는 것과 관련된 보다 복잡한 영역이다.

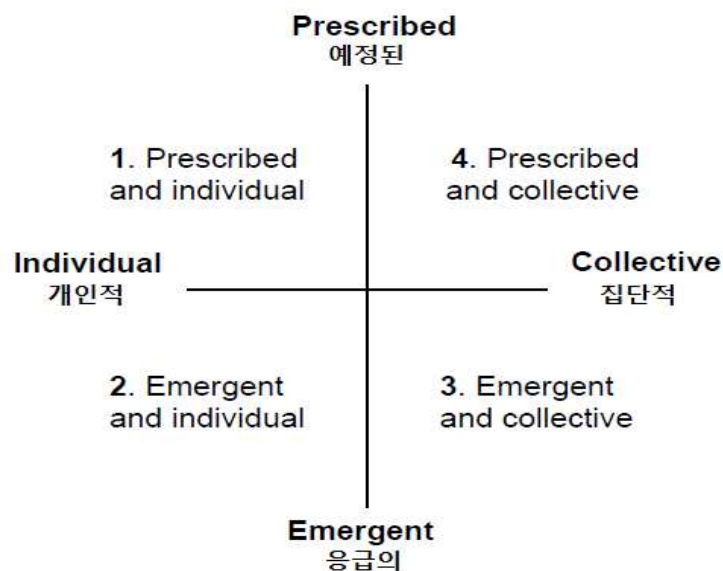
의 의문이다. 초기 리더십 이론에서는 능력과 개인적 특성의 선천적 결합 즉, 리더는 만들어지는 것이 아니라 타고 난 것이라는 믿음에서 위대한 리더가 탄생한다고 주장하였다. 후속 모델은 리더십 행동과 역량이 시간이 지남에 따라 학습되거나 획득 될 수 있다고 하면서 초기주장에 의문을 제기하였다.

최근 견해는 아마도 많은 리더십 자질(eg., 커뮤니케이션 스킬, 전략적 사고 및 자기인식 등)은 개발될 수 있지만, 개인의 핵심 특성(eg., 지배성향, 사교성, 기질 등)은 변화하기 어렵고, 채택된 리더십 유형에 영향을 미치는 것으로 주장한다. 결과적으로 이러한 리더십스타일의 상대적 효과는 전체의 상황적 요인에 의해 결정된다고 본다.

이러한 주장의 기초가 되는 이론과 모델은 여전히 리더십을 개인적 관점으로 표현하는 경향이 있으며, 그로 인해 리더십 자질을 리더의 재산으로 인식하기도 한다. 이것은 리더를 채용하고 개발하는 입장에서 필요한 리더를 쉽게 구할 수 있는 것으로 생각할 수 있지만, 리더십 실행을 조직의 상황적 맥락과 분리하게 되는 것이다. 이런 관점에서 개인의 리더십 자질보다 더 중요한 것은 조직 효율성을 향상시키는 근본적 과정으로, 리더십을 하나의 과정으로 보는 것이 유용할 수 있다.

이런 논쟁을 상정한 프레임워크로 [그림-]은 개인이나 그룹관점에서 고려해야하는 예정된 작업 또는 응급상황에 대한 교육과정의 접근방식을 대조하는 리더십 개발의 개념적 틀을 제공한다.

[그림-] 리더십 개발 프레임워크



출처 : LSDA(2003)⁴⁾

로저스 등(Rodgers et al. 2003)⁵⁾은 현재 리더십 이니셔티브의 대부분이 여전히 그리드 1(예정된 영역 및 개인적 영역) 내에 있으며, 나머지 대부분도 그리드 2(응급 영역과 개인적 영역)에 있다고 주장한다. 조직 내에서 공유된 리더십의 포괄적 문화를 개발하고자 할 경우 그리드의 오른쪽(집단적 영역 3, 4)에 주의를 집중해야 함에도 불구하고 집단적 측면을 다루는 이니셔티브가 많지 않다는 지적을 하였다. 이는 곧 향후 리더십 개발에 대한 방향이고 과제라 할 수 있다.

2. 리더십 개발 동향

리더십의 본질에 대한 변화된 개념과 이들의 발전에 대한 전통적인 접근 방식에 대한 도전은 리더십 교육의 새로운 경향을 이끌고 있다.

Hirsh & Carter(2002)⁶⁾는 모든 유형의 공식 훈련 프로그램에서 모듈화와 유연성이 증가하고, 비공식 및 개인개발(eg., 멘토링, 코칭, 다면평가 360도 피드백, 프로젝트 수행, 학습세트 및 팀 촉진 등)의 수요와 공급이 증가하고 있으며, 관리형 경력구조에서 보다 개방된 내부 고용시장으로의 전환을 확인하였다. 변화추세의 중심에는 개인과 조직의 요구사항에 맞추어 보다 유연하고 경험적이며 비공식적인 경향으로 이동하는 것이다.

이런 변화는 전통적으로 적용했던 우선순위들 즉, 이론에서 실행, 부분에서 전체시스템, 상태와 역할에서 과정, 지식에서 학습, 개인적 지식에서 파트너십으로 그리고 분리된 분석에서 재귀적인 이해 등으로의 역전이 필요하고(Taylor et al., 2002)⁷⁾ 여러 곳에서 일어나고 있다.

[표-]는 프로그램 구조 및 내용에 미치는 영향과 변화의 방향을 나타내고 있다.

[표-] 리더십 개발의 변화 경향

Key Trends	From	To
훈련 프로그램	• 규정된 과정 • 정해진 기준 • 이론적	• 학습프로그램 실제 이슈 • 고객요구 중심적 • 상황적
타임 프레임	• 일회성 행사	• 지속적 지원을 받는 여정
상태	• 강연과 청취 • 개념적	• 개념적 상호작용과 적용 • 경험적 및 개념적
대상초점	• 개인적	• 조직 내 목적지향적인 개인
컨설턴트	• 공급자	• 파트너, 협력자, 촉진자, 코치

출처 : West & Jackson (2002)⁸⁾

변화하는 경향은 리더십 개발담당자들에게 실용적이고 발전적인 도전을 제시한다. 첫째, 공식프로그램을 작은 단위로 모듈화 하는 것과 조직의 모든 수준에 적용할 수 있는 전체적인 프로그램을 제공해야하는 압박이 있다. 둘째, 개인화된 학습의 증가와 프로그램 맞춤화는 개발 및 지원에 필요한 시간의 증가와 직원이 요구하는 높은 수준의 실질적인 전문지식으로 인하여 심각한 자원 확보 문제를 야기한다. 셋째, 전통적인 경력구조와 고용조정에서 벗어나면서 관리자는 고용주가 공급하는 대로 받고 자신의 개발요구를 결정하고 해결을 도모한다(Bolden 2005)⁹⁾.

최근의 경향으로 영국과 미국의 리더십 개발 프로그램의 주요 동향으로 다음과 같다(Weindling 2003)¹⁰⁾

- 분석요구 : 주요한 요소로써 인정되지만 실행에 드물게 포함되는 요소들의 구분
- 다양한 리더십 역할로써 효과적인 전환을 위한 계획된 일련의 프로그램과 연계된 리더십 개발을 위한 단계적 모델 개발
- 리더십 표준 및 역량 프레임 워크의 사용
- 제공자 및 자금조달 기관의 범위 확대.
- 학습과 리더십의 중요성에 대한 강조
- 멘토링, 코칭의 사용 및 인기 증가
- 내부로부터의 개발, 과업기반 학습 그리고 실무 공동체에 대한 강조
- 경험적 학습 및 반성을 포함한 능동적 학습 접근 방식의 광범위한 사용
- 사례 연구, 액션러닝 및 문제기반 학습의 활용을 증가시켜 연구, 이론 및 실습 간의 연계성 강화
- 협력 리더십 학습의 성장.
- 학습 및 의사소통을 용이하게 하기 위한 온라인 커뮤니티 사용
- 리더십 가치, 신념 및 목적에 대한 명확성과 강조점 증대

3. 리더십 개발단계와 효과적인 훈련설계

1) 개발단계 고려사항

리더십 개발은 각 단계별로 필요한 요인이 다를 수 있다. 초기 리더 단계에서 출발하여 위대한 리더로 성장하기까지 각 단계별로 필요한 리더십은 부여된 과업과 조직이 처한 환경에 따라 다를 수 있지만, 대체적으로 3단계로 나누어 볼 수 있다(이상

호, 2013:472-475)¹¹⁾. 일부 연구자들은 리더십 개발과 리더 개발을 구분하며, 전자는 조직의 집단적 리더십에 초점을 맞춘 개발 프로그램을 지칭할 때, 후자는 개인에 초점을 맞춘 개발 프로그램을 언급하기도 한다.

개발(development)에 대하여 허록(Hurlock, 1974)¹²⁾은 ‘질서정연하고 일관성 있는 형태의 진보적인 변화의 연속으로서 개체의 전 생애주기를 통하여 일어나는 연속·불연속적인 변화’라고 하였고, 게젤(Arnold L. Gesell)⁵⁾은 성숙과 학습의 관계를 연구하면서 학습은 성숙에 의존하고 성숙을 초월할 수 없다고 하였다. 이것을 리더십 개발을 위한 훈련프로그램의 적용에 단계별로 타임프레임을 적요하는 신중을 기해야 한다는 시사점을 주고 있다. 조직 구성원으로 충분히 성숙되기도 전에 가동되는 리더 개발 프로그램은 유의할 필요가 있다는 것이다.

(참고)

[성숙단계와 개발 프로그램 적용]

기업은 유능한 인재를 조기에 육성하는 프로그램을 가동하는데, 상당한 주의점을 가지고 프로그램을 운영할 필요가 있다.

Gesell은 교육과정 프로그램을 구성하면서 성숙단계보다 앞서는 것에 신중을 기할 필요가 있는 지적을 하면서 예를 들어, 아동의 신경계가 충분히 성숙된 후에 앉고 걷고 말하게 되는 것으로 적정한 성숙에 이르면 아동들은 자신들의 내적 욕구에 따라 적응하고 숙달하기 시작한다고 하였다. 일관성 쌍생아를 대상으로 했던 연구에서 한 아이에게 계단 오르기, 물건 쥐기, 육각면체 놀이 등을 연습시키면 연습을 하지 않은 대조군의 아이보다 이런 활동이 우수했지만 대조군의 아이들도 결국 어느 시기에 이르면 유의미한 차이가 없다는 결론을 얻었다.

리더는 단순히 자신에게 부여된 과업을 수행하는 일 잘하는 돌쇠가 아니다. 많은 경험과 성찰을 통하여 경영환경에 대한 통찰이 형성될 수 있도록 일정시간이 지나 성숙한 뒤에야 리더로서 자질이 생기는 것이다. 아동에게 조기교육이 신중해야하듯 리더에게 조기육성프로그램이 성과를 내기 어려운 이유이다.

2) 효과적인 훈련 설계

프로그램의 효과성은 설계 수준에 의존한다. 설계할 때 학습이론, 학습목표, 피교육자의 특성과 훈련자의 수준과 같은 실질적 내용을 고려하여야 한다. 만약 리더 훈련이 학습 과정과 훈련기법들에 대한 연구와 일관된 방식으로 설계되고 실행되면 훈련과정은 성공할 것이다. 다음 사항은 훈련 설계 시 고려사항들이다.

5) 미국의 심리학자 아놀드 게젤(Arnold L. Gesell: 1880-1961)

명확한 학습목표 훈련을 통하여 피교육자들이 습득할 것으로 기대되는 행동, 스킬, 지식을 기술한다. 학습목표는 무엇을 배울 것인가 뿐만 아니라 훈련이 피교육생에게 어떤 가치가 있는지 설명하는데 유용하다. 따라서 프로그램 초기 단계에서 훈련자는 분명한 학습목표를 설정하고 프로그램이 리더십 유효성을 증진시킬 것이라는 이유를 설명한다.

의미 있는 내용 훈련 구성 내용은 명확하고 의미가 있어야 하며, 피교육자의 지식수준에 부합되어야 한다. 훈련 내용은 사례를 포함하여 개념 학습은 관련 카테고리를 설명하고 도표, 모델 등을 활용한다. 모델과 이론은 간단, 명료하여 피교육생의 경험으로 해석할 수 있는 수준으로 연관시켜야한다.

내용의 정렬 학습과 활동은 연관되고 필요한 절차로 정렬되어 있어야 한다. 개념, 상징, 규칙 및 절차를 학습한 뒤 이런 지식을 기반으로 활동을 하는 것이 바람직하다. 또 훈련 세션 사이에 적절한 간격을 두는 것이 좋다.

훈련방법과 실습기회 훈련방법을 선택할 경우 피교육자의 능력을 고려하여야 한다. 추상적 설명보다는 구체적인 내용의 절차를 설명하는 것이 효과적이다. 또 실습 기회를 제공하여야 한다. 단지 원리를 이해하는 수준을 넘어 상황에 직면하면 행동으로 나타낼 수 있도록 실습을 통한 훈련이 필요하다.

피드백 피드백은 정확하고 적당한 시기에 제공되어야 한다. 피드백은 내용은 훈련 설계 시에 반영되어 사용하는 전략은 무엇이며, 어떤 실행이 있었고, 실행 과정상 실수 여부를 확인하고 그리고 대응 전략 등에 대하여 구조적으로 설계되어야한다. 특히 피교육자들의 성과에 대한 피드백 계획은 리더십 개발에 중요한 역할을 한다.

개발 동기부여 교육과정이 피교육자에게 자기효능감(Self efficacy)과 훈련이 성공할 것이라는 기대감을 높여주어야 한다. 피교육자들이 훈련에 참여해야하는 동기를 스스로 찾게는 것은 리더십 개발 프로그램의 열쇠가 된다. 진행 과정에서 발생할 수 있는 지루함을 극복하고 개발에 성공할 수 있다는 동기부여 프로그램을 미리 설계하여 반영해야한다.

제 2 절 성공적인 리더십 개발

리더 개발과 리더십 개발의 두 가지 개념은 혼용하여 쓰기도 하고, 상이한 개념으로 사용하기 때문에 리더십을 개발하는데 있어 어려움을 겪게 된다. 여러 연구에 따르면 리더십 개발은 조직성과와 조직목표달성을 결정한다(Charan, et al., 2011)¹³⁾. 그러나 리더 개발과 리더십 개발을 혼용함으로써 많은 조직(또는 HR책임자)에서 실질적인 리더십 역량을 구축하기보다 리더를 양성하는데 치중하여 조직성과와 연계성이 떨어질 수 있다는 점을 고려해야 할 것이다.

현대적 맥락에서 리더, 추종자 그리고 목표공유의 중요성은 점차 줄어들고, 조직성과와 목표달성에 필요한 팀워크와 협력관계를 증진하는 DAC 즉, 방향(Direction), 정렬(Alignment) 그리고 몰입(Commitment)과의 조화가 더 유용하게 받아들여지고 있다.⁶⁾

방향(Direction)은 조직 또는 집단이 함께 달성하고자하는 것의 합의이고, 정렬(Alignment)은 공유방향과 실행전략이 맞도록 서로 다른 측면을 효과적으로 조정하고 통합하는 것이고 그리고 몰입(Commitment)은 조직의 성과를 만드는 사람들의 개인적 선호에 대한 선택권으로, 리더십이 발휘 된다고 하는 것은 이들 세 가지 요인들이 일어난다는 것을 의미한다(McCauley, 2014)¹⁴⁾.

1. 리더 개발과 리더십 개발의 차이점

리더 개발은 ‘리더 역할과 과정에 효과적일 수 있는 개인의 역량의 증진’으로 정의된다(McCauley, Van Velsor, & Rudeman, 2010)¹⁵⁾. 이러한 역할과 과정은 방향을 설정하고, 정렬을 만들고, 공동의 작업을 공유하는 사람들의 그룹 내에서 몰입을 유지하는 데 도움이 되는 역할과 과정이다. 대부분의 조직의 리더십 연구 및 교육 프로그램은 개인의 공식적인 리더십 역할과 관련된 개인 기반의 지식, 기술 및 능력을 개발하는 데 초점을 맞추고 있다(Day, 2000)¹⁶⁾. 그러므로 리더 개발은 인적 자본(human capital)에 투자함으로써 성과를 거둔다.

그러나 오늘날 리더십 개발은 일반적으로 훈련 프로그램, 코칭 및 멘토링, 액션러닝 및 개발과제 등과 같은 방법을 통해 성과 지원과 실제적 기술 적용을 제공한다. 리더십 개발의 목표는 궁극적으로 지식이 아닌 행동을 수반한다. 그러므로 오늘날

6) <http://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/MakingLeadershipHappen.pdf>

개발은 배우기 위해 일에서 벗어나기 보다는 일터에서 배울 수 있는 기회를 제공하는 것을 의미한다. 최신의 리더십 개발의 경향은 전략적 과제와 관련된 지속적 작업 과정에서 발생한다(Dotlich & Noel, 1998¹⁷⁾; Moxley & O'Connor Wilson, 1998¹⁸⁾).

리더 개발과 리더십 개발의 차이점은 크게 세 가지 관점에서 검토된다. 첫째는 조직의 목적, 목표 및 성과기준, 둘째 관심사항과 가정의 기준, 셋째로 프로세스, 전략 및 개입방법과 같은 사항의 고려와 실무자들의 지식과 기술 관점이다.⁷⁾

1) 조직의 목적과 성과 관점

리더 개발은 리더십 개발의 한 측면이다(Kida, 2010)¹⁹⁾. 리더 개인의 지식, 기술 및 능력 개발에 중점을 둔다. 이 실행은 인적자원 관점에서 개인목표 달성에 의해 진행되고, 리더 개발에 성공을 하면 리더 개인성장과 개인성과를 창출한다.

리더십 개발은 사회적 자본⁸⁾의 확충과 관계형성을 위한 네트워크를 구축하고, 팀과 조직의 리더십 역량을 구축하고, 구성원의 참여를 확대하고 조직문화를 형성하는데 중점을 둔다. 리더십 개발은 조직의 목표에 근거하여 추진된다. 결과적으로 리더십 개발이 성공하면 조직성과를 만들어 낸다.

2) 관심분야와 가정설정 관점

조직에서 관리책임자, 임원과 같은 리더를 개발한다는 것은 리더십 효과성을 얻을 수 있을 것이라는 가정을 세운다. 이 관점에서 리더 개발은 개인 영역에서 필요한 기술(e.g., 자기인식, 자기규제, 자기동기부여 등)을 개발하는 것과 관련된다.

또 리더 개발은 발달수준, 심리적 안정감이 커질수록 리더십이 향상될 것이라는 가정을 세운다. 그러나 반드시 가정과 같지만은 않다. 예를 들어 미국 대통령 링컨(Abraham Lincoln)과 영국 수상 처칠(Winston Churchill)과 같은 위대한 지도자들도 우울증과 양극성 장애로 고통 받았다는 사실을 상기할 필요가 있다. 개인차는 창의력의 원천이 될 수 있고 리더십 현상이 다르다는 점을 주장할 수 있게 한다.

리더십 개발은 신뢰관계 증진을 기반으로 하는 사회적 또는 집단적 현상이라는 리

7) <http://www.pts.net.au/leader-vs-leadership-development-does-it-really-matter/>

8) 사회적 자본 : 다양한 조직의 성과 향상, 기업의 성장, 우수한 경영성과, 향상된 공급망 체결, 전략적 제휴와 같은 상황에서 얻는 가치와 지역사회의 번영을 설명하기 위하여 사용된다. 구체적으로는 대인관계, 공통 정체성, 공유된 이해·규범·가치, 신뢰, 협력 및 호혜성과 같은 것을 포함하는 사회집단을 효과적으로 작동시키는 광범위한 요소들을 말한다.

더십 관계를 가정으로 세운다. 따라서 리더십 개발은 이런 유형의 관계를 구축하고 유지하는데 필요한 개인영역에서 또는 사회적 인식 및 사회적 기술과 관련된다.

결과적으로, 리더십 개발은 개인이 가지고 있는 상호의 의무, 약속 또는 책무와 더 많은 관련이 있으며 집단 목표의 성취와 관련이 있으며 상호 신뢰와 존중의 기초 위에 세워 진다고 볼 수 있다.

리더와 리더십 개발은 분명히 다른 관행이지만, 상호 배타적 인 것은 아니다. 사실 이들은 보완적이다. 리더 개발은 리더십 개발에 선행적이며 기초라 할 수 있다. 많은 조직 또는 HRD책임자는 리더 개발이 리더십 개발과 동일하고 동일한 성과와 결과를 가져 오는 것으로 잘못 가정하고 있기도 하다.

3) 방법론(전략, 과정 그리고 개입) 관점

현장에서 일어나는 다음 두 가지 관행을 실제로 인식하는 가장 좋은 방법은 실행 방법(전략, 프로세스 및 개입)을 확인하는 것이다. 실용적 관점에서 실무자들이 사용하는 전략과 개입은 개발 수준을 나타내는 지표가 된다. 이들 두 가지 레벨에서 작업하는 실무진의 필요 지식과 스킬은 다르다.

*리더 개발*에 전형적으로 사용되는 도구, 프로세스 또는 전략은 다음과 같다.

- 역량과 개인 개발에 초점을 둔 평가도구; 성격 또는 기타 유형의 심리측정 평가(eg. 태도, 가치 등)
- 다면평가 (360도) 피드백 평가
- 일대일 코칭
- 멘토링

대부분의 코칭 접근방식은 코칭 접근법의 일부로 행동을 직접관찰하지 않고 클라이언트와 코치간의 정보교환에 의존하는 경향이 있다. 코칭이나 멘토링에서 관심대상과 측정단위는 개인이 된다. 리더 개발 실행자에게 요구되는 지식과 스킬로 심리 측정평가 도구의 선택과 사용에 대한 지식과 인정, 코칭과 멘토링 기술 등 이다.

*리더십 개발*은 코칭을 포함하여 매우 상이하고 다양한 과정이나 실습과정을 거친다. 몇 가지 예는 다음과 같다.

- 그룹작업(촉진과 훈련)
- 그룹 시뮬레이션 게임(Group simulations and games)
- Team coaching

- Development Centres
- 자기주도형 열린토론(OST: Open Space Technology)⁹⁾
- 타비스톡방식의 그룹관계 컨퍼런스²⁰⁾(Tavistock-style groups relations conference learning)¹⁰⁾
- 'Case in point' methodology²¹⁾
- 경험(Experiential), 액션러닝(action learning)과 액션 리서치(action research)¹¹⁾
- 문화와 열의(engagement) 평가

이런 방법의 개입은 대부분 그룹 또는 팀의 상호 작용을 직접 관측하여 실시간 작업과제 또는 프로젝트를 수행하는 방식으로 진행된다. 이러한 개입의 관심대상과 측정단위는 집단적 실체(e.g., 그룹, 팀, 조직 또는 커뮤니티)이다.

리더십 개발 영역에서 실행자에게 요구되는 지식과 스킬은 집단역학에 대한 지식과 성인학습 원리에 대한 지식, 고 수준의 촉진기술, 사회 시스템에 대한 인식과 지식, 실행방법에 대한 지식과 스킬, 게임이론에 대한 지식, 의사결정 방법에 대한 지식과 경험 그리고 문화와 열의에 대한 평가도구 사용지식과 인증 등이 있다.

리더와 리더십 개발은 상이하지만 상호보완적이다. 리더 개발은 리더십 개발의 토대를 제공한다. 리더 개발은 개인 목표에 따라 이루어지며 코칭을 주요 방법으로 사용하고 개인 성과로 나타난다. 이런 실행만으로 조직 내에서 리더십 역량을 구축되지는 않는다. 리더십 개발은 집단 목표에 의해 추진되고, 구성원들과 의미를 공유하고, 다양한 방법을 사용하며, 조직성과를 창출한다. 두 가지 실행은 서로 다른 프로세스를 사용하며 각각의 실행을 위하여 실무자들은 서로 다른 지식과 기술을 필요로 한다.

9) OST(Open Space Technology)는 북미의 조직전문가인 해리슨 오웬이 커피 브레이크에서 영감을 얻어 틀과 격식에서 벗어난 자유로움과 훌륭한 회의 결과를 가져올 수 있는 회의 방법으로 창안한 독창적 집단의사결정방법이다. 1985년 해리슨 오웬(Harrison Owen)이 85명의 조직 개발 분야의 선구자들과 이 회의 기술을 실험한 이후 이 기술은 23년 동안 수천명의 오픈 스페이스 프랙티셔너와 퍼실리테이터 및 컨설턴트들에 의해 현재 134개국 이상에 확산되어 10만번 이상의 오픈 스페이스가 열렸다. 이 광범위한 성공적 임상 실험에 참여한 사람들은 오픈 스페이스(기술)가 자연의 근원적 힘인 자기조직화 기전을 발동시킨다는 결론에 도달했다. (출처 : <http://openspace.kr/>)

10) 그룹 관계 라는 용어 는 Tavistock 방법에 의해 제안 된 교육 이 기반으로 하는 이론적 패러다임과 방법 론적 접근 방식을 설명합니다 . 비공식적 인 사회 집단, 업무 팀 및 소속 된 조직 체계에서 사람들이 공통된 임무를 공유하기 때문에 사람들이 비공식 사회 집단에서 자신의 역할을 수행하는 방법에 대한 연구 및 훈련 방법입니다. 그룹 관계는 그룹이 의식 지향적 인 태도와 무의식적 인 집단 환상에 의해 지원되는 수 많은 방어 행동 사이에서 끊임없이 움직인다는 가정에 근거합니다.

그룹 관계에서의 암묵적 학습은 훈련과 컨설팅 활동에서 주로 합리적이고인지 적이 아니라 "경험적"인데, 즉 주로 참여자 또는 그룹이 "현재와 현재"에 살고있는 그룹과 조직 프로세스를 직접 체험하는 데 기반을두고 있습니다. 고객. 이 경험을 구조화하는 개념적 격자는 대인 관계 및 그룹 프로세스에 대한 정신 분석적 이해와 그룹 시스템으로서의 조직에 대한 이해를 통합함으로써 체계적 - 정신 역학입니다. 그룹 관계에 기반한 교육은 다음에 대한 지식을 이해하고 심화시킬 수있는 기회를 제공합니다.

11) <http://www.aral.com.au/resources/actlearn.html>

2. 리더십 개발을 위한 모범사례(14가지 원칙)

최근 성공적인 리더십 개발에 나타난 모범사례(best practice) 14가지 원칙을 확인하였다. 이 연구를 위하여 현재 사용되는 리더십 개발 모범사례 비교 분석을 이용하여 벤치마킹을 실시하였다. 또한 1차 데이터(e.g., 인터뷰, 직접관찰, 온라인조사)와 2차 데이터(e.g., 기록자료, 참가자평가에 대한 문서분석)를 분석하였다(Salicru, 2015)²²⁾.

분석결과 이러한 14가지 모범사례의 원칙은 상호관련 되어 있으며 편의상 다음의 세 가지 단계로 분류하여 설명한다.

설계단계(Design Phase) 개발프로그램에 대한 CEO의 헌신과 고위 경영진의 참여는 프로그램 설계와 조직의 전략과제를 해결하는 방법에 대한 프로그램 참가자들과 명확하게 소통하고 지원하는데 필수적이다. 참가자의 선택과 구성(e.g., 수준, 단위, 지리적 위치)은 또한 문화, 다양성, 학습 역량, 동적능력 그리고 승계계획과 관련된 문제들을 해결하는데 매우 중요하다. 아래의 5가지 원칙을 제시한다.

1. CEO의 약속
2. 전략적 지향성, 재능 요건 및 승계 계획과의 범위 및 정렬
3. 프로그램에 대한 상급 관리자 참여
4. 비즈니스 목표에 연결된 프로그램 목표 및 목표 명확화 및 관련
5. 참가자의 신중한 선택.

산출단계(Delivery Phase) 이 단계에서는 8가지 원칙을 제시한다. 다음의 요소 6. 통합평가에는 세 가지 구성요소를 ¹성격 평가, ²핵심역량을 이용한 360도 피드백 조사, ³참여자들의 작업환경과 관련된 측정범위(e.g., 회사 내의 이니셔티브¹²⁾를 변경하기 위한 양, 속도 및 반응) 포함한다. 아래의 7. 철저한 준비 과정에도 세 가지 구성요소로 ¹참가자의 직속상사와 함께하는 목표설정 토론, ²참가자의 개인행동 계획의 초기 개발 그리고 ³참가자가 프로그램 중에 제공하는 전략적 프로젝트의 준비를 포함한다.

프로그램 종료 시 온라인 활동은 선택한 모듈의 완성을 포함하고 프로그램 진행 동안 참가자의 학습을 강화한다. 참가자들은 지속적인 멘토링을 하도록 권장된다.

12) 이니셔티브는 위치 주도 (위치에 필요한 사람과 기술에 초점을 맞추는 것)와 개인 주도 (개인의 기술과 재능을 식별하고 조직에 적합한 위치를 확인하는 것)에 따라 구분한다.

6. 포괄적이고 통합된 평가(세 가지 구성요소)
7. 참가자의 철저한 준비 과정(세 가지 구성 요소)
8. 예비 피드백 코칭 세션
9. 행동 및 경험적 학습을 통합하는 고도의 경험적인 접근방식(전략 프로젝트 포함)
10. 코칭 및 동료코칭
11. 저널링(journaling)을 포함한 사례 깊은 학습
12. 내부 네트워킹을 통한 사회자본 구축
13. 온라인 활동, 일대일 후속 논의, 지속적인 멘토링.

평가단계(Evaluation Phase) 영향 평가를 수행하는 것은 리더십 개발 프로그램의 가장 무시되는 측면이지만 가장 중요한 측면 중 하나이다. 조직의 86%가 인기 있는 'Happy Sheets'¹³⁾를 사용하여 참가자의 반응(만족도) 수준에서 평가하지만, 11%만이 조직 차원의 성과를 평가하며 3%만이 투자수익률(ROI) 또는 기대수익률(ROE)을 평가한다.

모범 사례 조직은 평가를 수행하는 것이 필수적이라는 것을 인식하기 때문에 리더십 개발 노력의 효과를 평가하는데 노력한다. 사실, 평가를 수행하는 것은 리더십 개발 그 자체의 중요한 구성 요소다.

14. 정확한 평가

지금까지 설명한 14가지 원칙은 리더십 개발 모범사례는 프로그램 설계, 산출 그리고 평가하는데 일반적으로 사용되는 공식적인 프로세스 관행이다.

제시된 모범사례를 조직의 현 상황과 비교하여 평가함으로써, 조직의 리더십 개발 이니셔티브가 사업에 상당한 영향을 미치고, 조직의 리더십 파이프라인이 조직의 장기적 성공을 위해 중요한 전략을 실행할 준비가 되어있는지 확인함으로써 효익을 얻을 수 있다.

13) 해피시트는 일반적으로 연수과정에서 연수생에게 전달할 양식으로 연수생이 어떤 생각을 했는지 알아낸다. 이것은 본질적으로 고객설문지이고 교육평가는 아니다. 긍정적 반응, 부정적 반응, 정중하고 진실하지 않은 반응, 정직하고 비판적인 반응의 혼합을 만들어 낼 수 있다.

3. 리더십개발의 성공요인

볼드윈과 포드(Baldwin & Ford, 1988)²³⁾에 따르면 리더십 개발의 성공은 프로그램 품질, 상급자의 지원과 수용 수준, 개발 중인 개인의 특성/학습 스타일에 크게 영향을 받는다.

비어 등(Beer, et al., 2016)²⁴⁾은 “리더십 교육은 왜 실패를 거듭할까?”라는 HBR 기고¹⁴⁾에서 2015년 한 해만도 미국에서 1,600억 달러를 전 세계적으로 3,560억 달러를 교육과 개발 프로그램에 쏟아 붓고 있지만 투자한 만큼 성과를 거두지 못하고 있다고 하면서, 심지어 기업들은 교육이라는 대도에게 당한 피해자들로 묘사했다.

훈련계획의 실패는 경영성과뿐만 아니라 직원들의 냉소적 태도를 갖게 한다. HR부서에서는 기업전략에 필요한 개인역량을 규정하고 해당 역량을 개발하는 훈련 프로그램의 필요성을 언급하면서 조직변화는 저절로 따라올 것이라는 가정 하에서 훈련 프로그램을 가동한다. 따라서 리더들은 훈련 프로그램이 변화를 가져올 것이라 믿으며 스스로를 속이고 있다. 그러나 조직 구성원들은 훈련프로그램의 실패를 알고 있는데 어째서 리더들은 이 사실을 잘 알지 못하는 것인가. 그 이유는 두 가지로 설명할 수 있다.

첫째, 리더들은 은연중에 조직을 개인의 단순한 합으로 보고 조직이 상호작용하는 구성요소들로 이루어진 시스템이라는 점을 인정하지 않는다. 광범위하게 수용된 개발모델이 역할과 책임, 조직구조, 업무프로세스, 리더십 스타일, 전문성, 문화적 배경, HR정책과 관행에 의해 규정된다는 것을 간과한다. 모델을 구성하는 요소들 모두가 상호작용을 통하여 조직 행동과 성과를 만들어 낸다고 생각하지 않는다.

[표-] 역량개발프로그램에 관한 가정의 오류와 극복

기존의 논리	극복(더 효과적) 논리
조직 행동과 성과의 문제는 개개인의 부족함에서 비롯된다.	조직 행동과 성과를 둘러싼 문제들은 잘못설계 되고 비효과적으로 운영되는 시스템에서 비롯된다.
직원들의 지식, 기술, 태도를 개선한다면 조직의 성과와 효율성은 높아질 것이다.	새로운 행동을 지지하면서 동시에 요구할 수 있도록 시스템을 바꾼다면 학습도 가능하고 성과와 효율성은 개선될 것이다.

둘째, 훈련 프로그램의 실패는 개인이기 보다 최고경영진이 만든 정책과 관행이 원인이라는 점이다. 또 HR담당자들은 최고경영진에게 이런 불편한 진실을 밝히는 것을

14) <https://hbr.org/2016/10/why-leadership-training-fails-and-what-to-do-about-it>

꺼려한다. 훈련 프로그램이 성공을 거두기 위하여 우선 장기적 관점에서 정책과 관행을 개선하고 해야 한다는 점이다.

따라서 기존사고는 변화와 개발대상을 개인으로 보아왔다면, 이에 대한 극복논리로 변화와 개발의 주된 대상이 조직이라는 가정을 새롭게 해 둘 필요가 있다. 그런 가정을 전제로 한 뒤에 개인을 대상으로 하는 교육이 뒤따라야 한다.

제대로 된 성과를 얻기 위하여 학습과 성장에 우호적인 환경을 만들어야 하는데 고위직 임원은 조직설계에 더 많은 관심을 쏟아야 할 것이다. 즉 개인의 교육을 통한 개입이라는 ‘씨앗’이 자라나려면 그 전에 ‘비옥한 토양’을 준비해야 한다는 점이 잘 드러난다. 그 이유로 흔히 찾아볼 수 있는 6가지 경영·조직상의 장애물을 지적하였다

- 조직의 비전과 전략방향이 명확하지 않은 경우
- 팀워크 부족, 고위직 임원들의 전략에 대한 헌신부족과 행동변화에 대한 저항
- 문제에 대한 솔직한 대화를 방해하는 리더의 리더십스타일(독재/자유방임 스타일)
- 조직설계의 부재로 인한 사업, 기능 또는 지역 간 조정의 부재
- 유능한 인재확보 이슈에 관한 경영층의 시간할애 및 관심 부족
- 고위 임원에게 조직의 비효율과 장애물에 대한 언급하기 어려운 기업환경

비어 등은 조직상의 장애물을 극복하기 위한 인재(리더)개발 접근 방식으로 첫째, 경영층은 가치를 명확하게 정의하고, 고무적인 전략방향을 제시한다. 둘째, 관리자와 직원들로부터 익명의 관찰과 솔직한 견해를 수집한 후 전략실행과 학습에 대한 장벽을 진단한다. 그런 다음 조직의 역할, 책임 및 관계를 재설계하여 이러한 장벽을 극복하고 변화에 동기를 부여한다. 셋째, 일상적인 코칭과 상담은 구성원들이 새롭게 설계된 프로그램에 더 효과적이 되도록 돕는다. 넷째, 필요한 곳에 훈련을 추가한다. 다섯째, 행동변화의 성공은 개인과 조직의 성과에 대한 새로운 지표를 사용하여 측정된다. 여섯째, 인재를 선발, 평가, 개발, 육성하는 시스템은 조직 행동의 변화를 반영하여 지속되도록 조정된다.

강력한 리더와 건강한 조직문화를 갖춘 기업도 각 사업부문의 독특한 역할과 책임, 관계를 필요로 하며, 역할을 수행할 수 있는 개별 역량도 갖추어야 한다. 따라서 CEO와 HR책임자는 성과향상과 역량개발을 동시에 다루는 의제를 규정할 때 새로운 역량 개발 전략으로 다음의 질문에 대답할 수 있어야 한다.

- 리더십 팀이 명확하고 영감을 주는 전략과 가치를 중심으로 정렬되어 있는가?

SLC에 저작권과 지적재산권이 있습니다. 허락 없는 배포를 금합니다..

- 팀은 효율성과 성과에 대한 장벽(고위 관리직의 행동을 포함하여)에 대해 솔직한 직원의 의견을 수집 했는가?
- 각 팀에서 이 분석에서 드러난 문제점을 해결하기 위해 조직, 관리시스템, 관행을 재설계 했는가?
- HR은 직원들이 업무에 필요한 새로운 태도와 행동을 실천할 수 있도록 컨설팅과 코칭을 제공하고 있는가?
- 훈련 프로그램이 변경 의제를 적절하게 지원하고 있으며, 각 사업 부문의 리더십과 문화가 그에 맞는 비옥한 토양을 제공할 것인가?

만약 이 질문에 하나라도 ‘아니다’라는 답이 나온다면, 그 조직은 아마도 훈련에 과도한 투자를 하면서 전략적 변화의 맥락에 맞게 인재 개발을 진행하는데 실패했다고 볼 수 있다.

제3절 리더십 훈련 기법

앞서 리더십을 얼마나 잘 개발할 것인가를 다루었다면, 이번 절을 통하여 리더십을 어떻게 개발할 것인가에 대하여 알아본다. 다양한 교육과 훈련 도구들이 성공적 리더십 개발을 위하여 사용되고 있다. 훈련과 개발이 조직개발(OD)을 위한 개인수준의 개입(Intervention)관점인가 여부를 넘어 실제의 교육·훈련 현장에서는 리더십 개발 프로그램을 다양하게 개발하여 실행하고 있다는 사실에 주목할 필요가 있다.

여기에서는 그 중 몇 가지 훈련 기법들을 소개함으로써 프로그램의 속성을 이해하는데 도움을 주고자 한다. 우선 리더십 개발을 위한 경험학습과 성찰에 대하여 알아보고, 리더십 훈련에 사용되는 세 가지 기법 ¹사례연구, ²행동모델링 그리고 ³비즈니스 게임과 시뮬레이션을 설명하고, 차례로 개인수준과 집단 또는 조직수준에서 실행하는 리더십 개발 도구를 설명한다.

1. 리더십 개발과 경험학습

1) 경험학습과 리더십 개발

학습에서 경험의 중요성을 한 문장으로 설명할 수 있다.

“Some people get five years of experience after spending a year on a job and others get one year of experience after working on a job for five years.”
(David B. Peterson) 어떤 사람은 1년의 일로 5년의 경험을 얻고, 다른 어떤 사람은 5년의 일로 1년의 경험을 하는 사람도 있다.

경험은 주어진 것 또는 외부 물체들에 의해 새겨지는 인상으로, 이들에 대한 기억으로부터 지식이 구성되며, 지식은 경험을 통해서 얻어진다. 경험으로부터 배우는 것은 행동을 통하여 배우는 것을 의미하며, 경험적 교육은 성인학습자에게 경험을 제공하고 그 경험으로부터 사고방식, 태도 그리고 신기술 등을 개발하도록 유도하는 과정이다.

성인 학습이론들(e.g., Knowles' 성인교육이론, Kolb's 경험학습이론, Mezirow's 전환학습이론 및 Schon's 성찰학습 등)은 대부분 경험이 학습의 원천임을 강조하고 있다. Fenwick (2000)²⁵⁾은 경험의 본질을 이해하기 위하여 인지과정을 5가지 관점(i.e. 성찰: 구성주의 관점, 간섭: 정신분석학적 관점, 참여: 상황적 관점, 저항: 비판

적 문화 관점, 동시발생: 활동주의 관점)을 제시하고, 경험의 본질에 대한 해석기준으로 설정하기도 하였다. 경험의 본질을 Knowles의 성인 교육학(Andragogy)에서는 성찰, 간섭, 참여 및 저항으로 나타냈고, Kolb의 경험학습은 성찰, Mezirow의 전환 학습은 성찰과 저항, Schon의 성찰학습은 성찰과 참여 관점에 바탕을 두고 나타나고 있음을 이해할 수 있었다(김형식 & 이희수, 2009)²⁶⁾.

이와 같이 성인학습에서 경험은 학습의 원천이고 내용으로 성찰은 경험의 본질이라 할 수 있다. 그리고 경험은 리더십 개발에 매우 중요하다. 효과적인 리더십 개발에 필요한 기술은 공식적인 훈련 프로그램보다 경험을 통하여 학습된다고 하였다(McCall, et al., 1988)²⁷⁾. 이하에서 Kolb의 경험학습이론과 Schon의 성찰학습이론을 중심으로 리더십에 어떻게 적용되는지 살펴보고 리더십 개발에 대한 이슈를 확인한다.

2) 성찰

성찰적 활동(Reflective activity)은 “사람이 스스로 일을 성찰(reflection)의 대상으로 삼는 활동”으로 정의할 수 있다(Molo & Falzon, 2004: 532)²⁸⁾. Schön (1983)²⁹⁾은 성찰적 활동을 지속적인 학습과정에 참여할 수 있도록 자신의 행동에 대해 생각할 수 있는 능력이라고 하였다.

업무 담당자가 자신의 일을 들여다 볼 때, 그에게 성찰 가능한 대상들은 나타나는 현상들의 종류와 그에게 가져다주는 실천체계 만큼이나 다양하다. 그는 판단의 기초가 되는 암묵적 규범과 감사 또는 행동 양식에 내포된 전략과 이론에 대해 성찰할 수 있다. 그는 자신이 해결하고자 하는 문제를 틀에 박힌 방법이나 더 큰 제도적 맥락 안에서 자신을 위해 구축한 역할에 대해, 특정한 행동 방침을 채택하게 된 상황에 대한 느낌을 성찰할 수도 있다.(Schön, 1983: 62)³⁰⁾

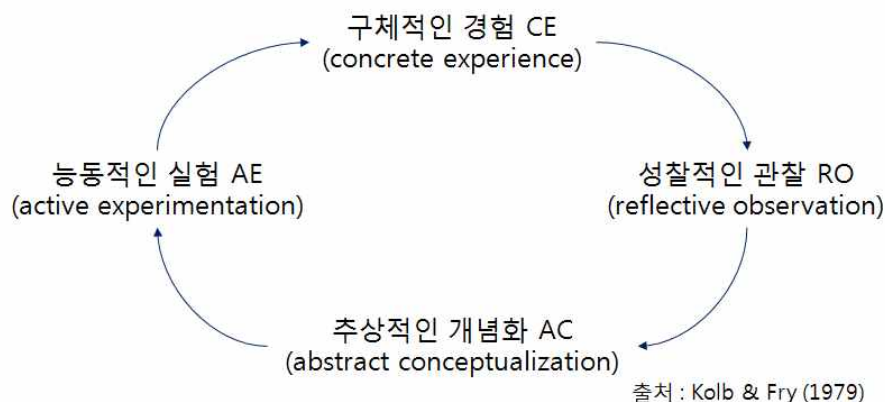
성찰하는 동안 단지 과거의 행동과 사건을 되돌아보는 것이 아니라, 감정, 경험, 행동 그리고 반응을 의식적으로 살피고, 그 정보를 이용하여 기존의 지식기반을 더 하고 더 높은 수준의 이해에 도달하려는 것이다(Paterson & Chapman, 2013).³¹⁾ 초기 성찰 이론의 전개는 이론과 실천의 통합, 주기적인 경험의 패턴 그리고 경험으로부터 배운 교훈의 의식적 적용에 대한 관심사라 할 수 있었다.

1970년대 이래로, 경험학습과 성찰적 실천의 개발과 적용이 늘어났고, Donald Schön의 저서 『The Reflective Practitioner』 (1983)에서 훈련을 통해 개선된 즉석 행동으로 그들의 과업에 대한 도전을 어떻게 충족시키는지 설명해 주는 행동 성찰(Reflect-in-action)¹⁵⁾과 성찰된 행동(Reflect-on-action)(Ferreira 2006)³²⁾의 개념

을 소개하였다. 이후 행동에 대한 추론을 이끌어 내기 위한 많은 연구 활동이 이어져 왔는데 초기 Borton(1970)³³⁾의 성찰모델, Kolb & Fry(1975)³⁴⁾의 성찰적응모델 이후 Argyris & Schon(1978)³⁵⁾의 이중루프학습, Gibbs(1988)³⁶⁾, Johns & Burnie(2013)³⁷⁾, Brookfield(1998)³⁸⁾ 등으로 이어지며 연구 활동은 지속되고 있다.

콜브(Kolb, 1983)³⁹⁾는 경험학습 이론을 최초로 모형화하여 실제와 연결하고자 시도하였는데, 사람들은 경험한 것에 대한 반성의 시간을 가질 때 경험으로부터 더 많은 것을 얻을 수 있다고 하였다. 즉 경험이 변화하여 지식을 이루는 과정을 통해 학습이 일어난다는 것이다. Kolb & Fry(1979: 80-81)의 이런 생각은 경험적 학습이론(Experiential Learning Theory)으로 설명할 수 있는데, 진정한 학습은 그림과 같은 과정에서 이루어진다고 보았다. 경험적 학습 이론은 교육-학습 과정을 이해하기 위한 통합적 프레임워크를 제공한다. 경험적 학습이론은 [그림-]과 같이 4단계의 사이클로 묘사한다.

[그림-] 콜브(Kolb)의 경험적 학습 모델



이 주기에서 즉각적이고 구체적인 경험은 관찰과 성찰의 기초가 된다. 관찰은 행동에 대한 새로운 의미를 추론할 수 있도록 아이디어나 이론으로 받아들이게 된다. 이러한 함축적 또는 가설은 새로운 경험을 창조하는 행동의 지침 역할을 한다. 효과적인 학습자는 네 가지 다른 능력, 구체적인 경험 기술(concrete experience skills), 성찰적인 관찰 기술(reflective observation skills), 추상적인 개념화 기술(abstract conceptualization skills), 그리고 능동적인 실험 기술(active experimentation skills)이 필요하다.

15) 행동 성찰(Reflect-in-action)은 우리가 행동의 과정에서 생각하는 방식을 관찰하고 우리의 생각을 우리가 달성하고자하는 변화의 요구 사항에 적응시키는 인지 습관이다. 그리고 행동이 성찰되면(Reflect-on-action), 우리가 할 수 있는 성찰은 그것에 대해 기억할 수 있는 것을 바탕으로 경험을 재구성하는 활동이다.

즉, 실제의 구체적 경험에 대하여 완전히, 공개적으로 그리고 편견 없이 관여할 수 있어야 하고(CE), 이런 경험을 서로 다른 다양한 관점에서 성찰하고 해석하고(RO), 이같은 관찰을 이론으로 통합시킬 수 있도록 일반화하고 원리를 창출하는 추상적 개념화 하고(AC), 이러한 이론을 사용하여 새로운 경험으로 이어지는 결정을 내리고 문제를 해결한다(AE)(Kolb & Fry, 1979)⁴⁰⁾.

그리고 4단계 사이클은 어떤 지점의 한 곳에서도 시작할 수 있고, 계속적인 나선형 과정으로 접근가능하다고 하였다. 이것은 학습자의 입장에서 자신이 선호하는 지점에서 출발할 수 있다는 것을 의미하지만 의미 있는 학습이 되기 위해서는 네 단계 모두 거치는 것이 중요하다. 사례로 학습자가 시찰(구체적 경험)을 가는 경우, 시찰에 대한 기록(반성적 성찰)을 작성한 뒤, 교육장으로 복귀한 뒤, 결론을 도출하기 위한 추가학습과 토론(추상적 개념화)을 하고, 학습자들이 설정한 가설을 검증하기 위하여 다른 시찰(능동적 실험)을 하는 것과 같이 학습 사이클을 순환적으로 반복한다.

Kolb & Fry(1979)⁴¹⁾는 학습과정에서 반성적 성찰을 강조하였으며 반성적 성찰을 학습의 기초로 보았는데, 단지 구체적 경험이나 학습활동 그 자체만으로 효과를 기대하기 어렵다는 것이다. 반성적 성찰이 필요한 핵심적 근거는 경험만으로는 학습으로 이어지는 것이 아니라는 점이다. 경험에 대한 의도적인 성찰은 필수적이다(Loughran, 2002).⁴²⁾ 따라서 성찰 훈련은 공식적인 학습에서 전달하는 지식보다 자신의 전문적인 경험을 통해 학습하는 실무에 기반을 둔 전문 학습 환경에서 중요한 도구가 될 수 있을 것이다.

3) 리더십개발과 성찰

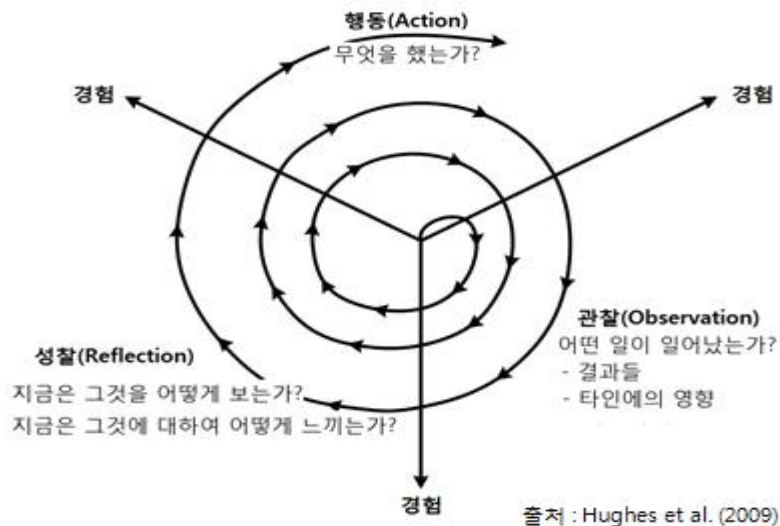
휴즈 등(Hughes, et al., 2009)⁴³⁾은 정규교육과 경험을 통해 리더십을 어떻게 개발할 수 있는지에 대한 몇 가지 주요측면을 설명하면서, 교육과정과 경험을 최대한 활용하는 방법으로 ¹행동-관찰-성찰 모델(action-observation-reflection model)을 제시하였다. 모델은 리더십 개발에서 ²지식에 의해 수행되는 역할에 대한 인식도 중요하다. 교육과 경험 모두 리더십 상황을 ³성찰하고 분석하는 능력을 강화함으로써 리더십 개발에 기여할 수 있다고 강조하였다.

행동-관찰-성찰 모델(action-observation-reflection model) 리더십 개발은 경험이 행동, 관찰 그리고 성찰의 세 가지 국면을 모두 포함할 때 더욱 향상된다. 예를 들어 어떤 사람이 행동은 했지만 그 행동의 결과를 관찰하지 못하였다거나 유의미한 성찰이 없었다면 그 사람은 경험을 통하여 배웠다고 말할 수 없는 것이다. 경험을 통한 리더십 개발은 단지 그 직무에 얼마나 오랫동안 있었는가 하는 시간적 측면보다

행동-관찰-성찰이라는 세 국면 모두를 통해 반복적으로 움직임으로써 성장하는 것으로 이해하여야 한다(이상호, 2013: 481).

리더십을 개발하는 가장 효과적인 방법은 아래 [그림-]과 같이 경험의 나선형을 통하는 것이다(Hughes, et al., 2009).⁴⁴⁾

[그림-] 경험의 나선형모델(A-O-R model)



리더를 위한 경험학습 프로그램은 거의 없지만 습득이 어려운 것은 아니다. 그러나 어떤 사람은 상황에서 많은 가치를 만들지만 다른 사람은 같은 실수를 반복한다. 경험학습은 리더십의 중요한 요소로 지능과 관련이 없다. 리더는 경험학습 능력을 향상시키기 위하여 다음 세 가지를 고려할 필요가 있다.

행동 리더는 경험을 통하여 더 많은 것을 배울 기회를 얻는다. 과업을 수행하고, 새로운 팀을 출범시키고, 사업부를 운영하고, 조직변화에 대한 이니셔티브 갖는 리더들은 일상적 업무를 추진하는 관리자보다 더 많은 학습기회를 가질 것이다. 동일한 조건이라면 경험을 통하여 많은 것을 배우는 리더는 행동에서 차이가 생긴다.

관찰 행동을 취하는 것만으로는 충분치 않다. 리더 또한 그들의 행동에 영향을 미치는 관찰이 필요하다. 그들의 결정 또는 행동이 구성원 또는 팀 성과에 어떤 영향을 미치는지, 의도하지 않는 행동결과에서 배울 것이 있는지, 리더들은 여러 가지 작업과 목표 성취에 너무 몰두하여 자신의 행동이 미치는 영향을 관찰하지 못할 수 있다. 또한 과중한 업무는 직원, 팀 또는 전체 조직에 미치는 영향을 인식하지 못하기 때문에 리더의 경험학습을 방해할 수 있다.

성찰 리더들은 성공과 실패에 대한 비판적 사고를 하는 시간을 가져야한다. 무엇

이 효과가 있었고 효과가 없었는지. 또 중단해야 할 일과 계속진행할 일들을 구분해야 한다. 많은 리더들이 자신의 경험을 반영하거나, 학습을 방해하는 방어기제를 선택하는 데 시간을 쓰지 않는다. 일이 잘못되었을 때 반성보다 직원, 팀 또는 상황을 비난 하는 것은 일반적인 실수이다. 이런 실수는 학습과정을 중단시키고 실수의 가능성을 높인다. 불행히도 이런 실수는 실패를 경험해 보지 못한 리더들에게 너무 자주 일어나기도 한다.

모델에서 살펴본 바와 같이 경험을 최대한 활용하는 것은 리더십 능력을 키운다. 리더십 개발은 단지 자신의 경험 종류만이 아니라 성장을 촉진하기 위해 그것을 활용하는 방법에 달려 있다. 연구자들은 사람들이 그 경험에 대해 생각하고 성찰하는 시간을 할애할 때 경험에서 가장 많은 것들을 배울 수 있다고 한다. 이 개념은 AOR 모델과 경험의 나선형 이론의 기초를 제공한다. 단순히 경험을 갖는 것만으로 충분하지 않지만 무엇을 했고, 결과가 어땠는지, 그리고 어떻게 경험을 활용하여 효과적으로 수행하기 위한 필요기술을 배울 수 있는지 또는 어떻게 더 효과적으로 변화할 수 있는지에 대해 생각할 필요가 있다. 자신의 행동의 결과를 관찰하는데 필요한 기술을 개발하고 중요성과 의미를 되새기는 것은 리더십 개발과 리더십 성과를 향상시킬 것이다.

경험의 나선형에서 지각(perception)은 핵심적 역할을 한다. 인간의 지각은 수동적 과정이 아니라, 적극적으로 그들의 경험을 형성하고 구성한다. 이를 위해 지각은 경험의 소용돌이의 모든 단계에서 매우 중요한 역할을 한다.

지각과 관찰에 관련하여 사람들은 환경에서 일어나는 사건에 선택적으로 주의를 기울인다. 이러한 선택성을 보여주는 하나의 현상을 지각집합(perceptual set)이라고 한다. 지각집합은 우리의 감각에 영향을 줄 수 있으며, 그것들은 어떤 한 가지를 지각하는 경향이나 편향이다. 많은 요인들이 감정, 욕구, 이전 경험 그리고 기대와 같은 지각집합을 유발시킬 수 있다.

지각과 성찰에 관련하여, 우리가 관찰하는 행동과 행동에 대한 속성은 평가와 반영하는 방법에 영향을 미칠 수 있다. 근본적인 귀인 오류(fundamental attribution error)와 자기 고양적 편향(self-serving bias)귀인 오류는 성찰 단계에서 일어날 수 있는 두 가지 예라 할 수 있다¹⁶⁾.

16) 귀인오류 : 사람들의 행동은 자신의 의지나 사고와 외부 상황의 영향을 동시에 받는다. 그 중 어느 한 쪽의 영향을 과대 또는 과소평가하는 것을 귀인오류(attribution error)라 한다. 귀인(歸因)이라는 말은 '원인을 다른 탓으로 돌린다'는 뜻으로 어떤 대상으로 원인을 돌리는 데서 생긴 오류라는 뜻이다. 그 종류는 다음과 같다.

- 근본적 귀인 오류(fundamental attribution error) : 성공 시 자신의 역할이나 영향을 과대평가하고, 상황과 타인의 영향은 과소평가하는 경향이다. 실패의 경우 자신의 책임을 상황으로 돌리고 오히려 자신이 없었더라면 더 큰일이 날 뻔했다고 생각하는 데 정작 다른 사람들은 그렇게 생각하지 않는다.

지각과 행동 사이에 관련하여 리더의 지각이 다른 사람의 행동에 인과적 영향을 미칠 수 있다. 사람들이 상황을 객관적으로 보기보다는 주관적으로 파악하고, 그들의 행동 역시 주관적 영향을 받는다는 전제하에, 누군가에게 부정적 기대를 받거나 잘못된 예언을 듣게 되었을 때 그 영향을 받아 결국 그 기대와 예언을 스스로 만들어 가는 현상이 있다. 이와 같이 잘못된 예언이 어떤 행동을 유발시켜 결국 그 예언이 현실화되는 것을 자기 충족적 예언(self-fulfilling prophecy)¹⁷⁾이라고 하는데, 예언은 예언자가 하는 예언이 아니라 타인의 기대와 예측이다.

리더가 어떤 사람이나 집단이 과업에 대한 성공적 수행을 예측하고 기대한다면, 기대된 행동이 도출될 가능성이 있다. 따라서 다른 사람에 대한 기대(긍정적 또는 부정적)를 갖는 것만으로 사람들의 행동에 미묘한 영향을 미칠 수 있으며, 이러한 행동은 차례로 다른 사람의 행동 양식에 영향을 미칠 수 있다.

살펴본바와 같이 지각은 행동-관찰-성찰 모델에 영향을 미치는 중요한 요소로 특히 리더가 어떤 지각을 하는가에 따라 리더십 효과는 매우 다르게 나타날 수 있다는 점을 주의 깊게 고려해야할 것이다.

성찰의 중요성 A-O-R모델에서 중요성에 비하여 등한시 하는 요소는 성찰이라 할 수 있다. 성찰은 리더에게 문제를 다르게 구성하거나 여러 관점에서 상황을 보거나 부하 직원을 더 잘 이해하는 방법에 대한 다양한 통찰력을 제공할 수 있기 때문에 중요하다. 특히, 성찰과 리더십 개발은 단일 루프 학습(Single-loop Learning) 및 이중 루프 학습(Double-loop Learning)의 영향을 받을 수 있다. 단일 루프 학습과 이중 루프 학습은 조직학습(Organizational Learning)의 한 유형으로 Argyris & Schon(1978)이 개념을 도입하였다.

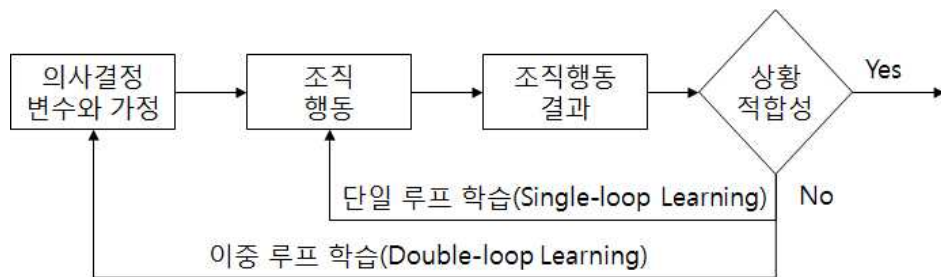
단일 루프 학습(Single-loop Learning) 어떤 문제가 발생했을 때 기존의 제도와 규범 안에서 오류를 확인하고 행동을 수정해가는 학습 활동이다. 자신의 행동을 지배하는 잠재된 가정과 이론을 수정하기보다는 단지 행동상의 변화를 추구한다. 추구목표는 지금까지 해오던 일을 좀 더 잘할 수 있게 만드는 것(doing things better)이다. 현재의 프레임을 바꾸려 하기 보다는 기존 방식을 효율화하고 정교화 하는 개선

반대로 타인이 부정적이 행동을 했을 때 상황적인 요인보다 그 사람의 탓으로 쉽게 돌리는 것을 포함한다.

- 이기적 편향(self-serving bias)된 귀인 오류 : 자신을 능력이 있다고 지각하고, 자신을 드러내고자 하는 경향이다. 자기 자신의 장점은 대단하다고 생각하는 반면 단점은 누구에게나 있는 일반적인 것이라고 생각한다. 성공이 자신으로 인한 것으로 여기는 반면, 실패의 경우 다른 사람의 탓으로 돌리는 경향을 포함한다.
 - 통제력 착각(illusion of control): 환경에 대한 개인의 통제력을 과대평가하여, 무엇이든 처리할 수 있다고 생각하면서 우연히 일어난 일이나 통제가 불가능한 일은 없다고 상황을 과소평가하는 경향이다.
- 17) 자기 충족적 예언(encyclopedia 참조) : 피그말리온효과(Pygmalion effect), 오이디푸스 효과(oedipus effect)와 관련 참조

에 집중한다. 학습의 깊이나 폭이 그리 크지 않은 어떤 분야의 숙련도를 향상하기 위하여 훈련을 하는 것으로 기존 방식의 효율화하기 위한 표준의 개발 등이 해당된다. 조직수준에서 조직의 기본적인 가정이나 규범, 목표에는 변화 없이 기존의 규칙과 행동방식을 정교화하고 개선하는 것이라 할 수 있다. 아래 [그림-]에서 두 개념의 차이를 설명하고 있다.

[그림-] 단일 & 이중 루프학습의 프로세스



출처 : Argyris & Schon(1978) 재구성

이중 루프 학습(Double-loop Learning) 물론 단일 루프 학습활동도 중요하고 필요한 일이다. 그러나 새로운 환경은 운영효율만으로 지속가능한 성장을 기대할 수 없다는데 문제가 있다. 환경과 그때그때 상황에서 조직을 변화시킬 수 있는 고차원적 조직학습 역량이 필요한데 이것이 이중 루프 학습이다.

이중 루프 학습은 문제 발생 시 현재의 규범을 결정짓고 있는 기본 전제와 가정 그 자체를 원점에서부터 재검토해 궤도를 수정하는 것으로 오류 탐색과 수정 외에 조직이 문제를 제기하고 기존의 규범, 절차, 방침 그리고 목표를 수정할 때 발생한다. 또 성찰을 통해 기본적 가정을 흔들게 됨으로써 보다 창조적이고 성찰적으로 새로운 조직가치와 규범, 전략수립과 실행방안을 가져온다. 이처럼 이중 루프 학습은 성찰을 통한 리더십 스타일을 변화시키는 학습과정¹⁸⁾으로 리더십 개발에 중요한 조직학습 방법이라 할 수 있다.

4) 성찰연습과 사후 사건 검토

리더십 경험의 모호성, 복잡성 및 감성 등은 리더가 행동과 구체적 결과간의 인과관계를 결정하는 것을 어렵게 만들거나 다른 행동이 어떤 결과를 가져오는지 여부를 판단하기 어렵게 한다. 경험 없는 학습은 어렵지만 체계적인 ¹성찰연습(practice of systematic reflection)을 통하거나 ³사후 이벤트 점검(AERs : after event reviews)

18) 이중 루프 학습을 숙달하는 것은 학습방법을 배우는(learning how to learn) 것이라 할 수 있다.

을 함으로써 성찰을 향상시킬 수 있다(Ellis, et al., 2010)⁴⁵⁾.

리더십 개발에서 성찰이 중요하다면 성찰 훈련을 어떻게 할 것인지도 중요하다. 성찰훈련은 성찰의 기회를 제공함으로써 시작된다. 성찰학습 과정은 참여자가 경험으로부터 올바른 학습이 되도록 해 주며 개인의 성장과 전문적 성장을 지속하게 해주는 수단이 된다. 따라서 성찰을 위한 시간 멈춤이 필요하다. 성찰의 시간 없는 학습은 실천되지 않는 경우가 있기 때문이다. 리더십 개발 프로그램에서 성찰을 기회를 제공하는 방법으로 복수의 세션을 운영하는 것이다. 복수세션 프로그램은 일정기간 교육훈련 세션을 진행한 뒤 일정기간 휴식기를 가지고 그 뒤에 이어지는 세션을 운영하는 방법이다.

따라서 리더십 역량을 학습하고 실천해 보며 그 결과를 검토하고 수정함으로써 학습하게 되는 것이다. 이와 같은 성찰기회의 제공은 단순히 성찰을 촉진시킬 뿐만 아니라 참여자로 하여금 자신의 계획에 대하여 책임감을 갖게 만들고 좀 더 현실적인 계획을 수립하도록 만들지만 비용 수반이 뒤따르는 단점이 있다(이상호, 2013: 483-484)⁴⁶⁾.

조직연구에서 자주 논의되는 비정형적이고 자기주도적인 성찰과정(Daudelin, 1996⁴⁷⁾; Kayes, 2002⁴⁸⁾; McCall, 1998⁴⁹⁾; Raelin, 1997⁵⁰⁾)과 비교하여 AERs는 조직 학습 또는 조직훈련 절차로서 개인에게 의사결정 및 행동을 체계적으로 분석하고, 경험적 데이터를 보다 체계적이고 비판적인 평가를 통해 성과에 대한 기여도를 평가할 수 있는 기회를 제공하게 한다(Busby, 1999⁵¹⁾; Ellis & Davidi, 2005⁵²⁾).

AERs는 개인이 자신의 성과를 반영하고 중간 목표가 달성되지 못한 이유를 찾아내고, 과거의 경험에서 어떤 교훈을 얻을 수 있는지 알고 이러한 교훈을 신속하게 내면화하여 성과를 향상시킬 수 있는 방법을 평가할 수 있게 한다(Baird, et al., 1999)⁵³⁾.

이러한 체계적 분석을 통해, AERs는 개인의 정보 처리 방식을 자동적이고 습관적인 것에서 의식적이고 고의적인 것으로 바꾸고, 경험적 데이터를 인지적인 정교화를 촉진한다(Busby, 1999)⁵⁴⁾. 경험적 데이터의 체계적 처리를 촉진하기 위해 AERs는 ¹ 자기설명(self-explanation), ²데이터 검증(data verification) 및 ³피드백(feedback)의 세 가지 요소로 구성된다(Ellis & Davidi, 2005)⁵⁵⁾.

첫 번째 자기설명은 개인이 자신의 행동을 체계적으로 분석하고 자신의 행동이 어떻게 수행에 기여하였고 그 결과 성공 또는 실패에 대한 설명을 요구하는 적극적인 과정이다. 자기설명은 기술습득을 촉진하고, 문제해결을 돕고, 후속성과를 개선하고 새로 습득한 자료를 기존지식과 통합하는데 도움이 되는 규칙 개발을 촉진하는 것으

로 밝혀졌다(Chi et al., 1994)⁵⁶⁾.

두 번째 기능인 데이터 검증은 학습자가 동일한 데이터에 대한 다른 인식에 직면하게 되어 그들이 멘탈 모델을 변경하고 수정하기 전에 정보를 교차 검증시키는 과정이다. 참여자는 다른 사람들의 견해를 받아들이지 않을 수도 있지만 거부하기 전에 다른 관점에서 관련성을 검토하여야 한다(Ellis & Davidi 2005)⁵⁷⁾.

자기설명과 데이터 검증 구성요소는 개인이 행동과 결과 사이의 인과관계를 명확히 함으로써 경험에서 보다 효과적으로 학습할 수 있도록 돕고, 사후가정적 사고(Counterfactual Thinking)¹⁹⁾를 촉진한다. 그리고 과거의 경험에 대한 분석은 오류와 심리적 편향에 영향을 쉽게 받기 때문에 거부되거나 부적절한 결론을 도출할 수 있다(Ariely & Zakay, 2001)⁵⁸⁾. 특정의 심리적 편향은 학습을 저해하는데, 확증편향(confirmation bias)²⁰⁾, 즉 가정과 모순되는 정보를 간과하는 경향(Brehmer, 1980⁵⁹⁾; Feldman, 1989⁶⁰⁾), 후견편파(hindsight bias)²¹⁾, 즉 결과를 알고 나서 이미 그 결과를 예측하는 능력이 있었던 것으로 믿는 경향(Fischhoff, 1982)⁶¹⁾에 대하여 AERs의 데이터 검증 기능을 통해 참가자의 이러한 편향을 극복하고 의사결정의 기반이 되는 정보를 보다 정확하게 평가할 수 있게 된다.

마지막으로 전형적인 AERs 세션에서 두 가지 피드백이 참가자에게 제공된다. 하나는 과업수행에서 성공과 실패와 관련 있는 성과평과이다. 이것은 세션 시작 전에 제공된다. 다른 하나는 세션진행 중에 제공되는 것으로, 과업수행 과정의 개선을 목표로 하지만 교육진행자가 직접 제공하지는 않는다. 참가자가 스스로 최종의 성과를 향상시킬 데이터를 수집하고 분석하는 것이 좋다. 이와 같이 AERs는 업무수행에서 일종의 자기 안내적 설명도구로 활용된다. 이 경우 피드백은 대개 암시적인데 명시적으로 피드백을 제공하면 참가자는 특정 행동을 분석하고 교훈적인 피드백에만 주목할 수 있다.

다만 리더십 과정을 더욱 복잡하게 하는 것은, 리더십 경험이 경험 자료 분석에 있어서 체계적이고 신중한 정도를 제한하는 일련의 감정(e.g., 공포, 불안)을 불러일으킬 수 있다는 사실이다(Day, 2000⁶²⁾; Fineman, 1997⁶³⁾; Goleman, et al., 2001⁶⁴⁾). 실제로 리더십 개발 경험자들은 행동의 가시성, 경험의 새로움, 관련된 많은 이해관계

19) 자동차 사고 후에 “안전벨트를 착용했더라면~”이란 가정과 같이 사후가정적 생각은 사람들이 결과를 만들었다고 생각하는 것을 나타낸다. 추가학습을 위하여 다음 사이트를 방문하세요.
<https://psychology.iresearchnet.com/social-psychology/social-cognition/counterfactual-thinking/>

20) 확증편향(確證偏向, 영어: Confirmation bias)은 원래 가지고 있는 생각이나 신념을 확인하려는 경향성이다. 쉬운 말로 “사람은 보고 싶은 것만 본다”가 바로 확증편향이다.(위키백과)

21) 결과를 알고 난 후에 그 결과를 예측할 수 있었던 것처럼 믿는 경향성이다. 쉬운 말로 “나는 이미 알고 있었어”와 같은 현상이다.

자, 조직 경계를 넘나드는 작업 필요성, 그리고 어떤 교훈을 마무리해야 하는지에 대한 불확실성 때문에 종종 불안하거나 압박을 느낀다고 보고하고 있다(McCall & Hollenbeck, 2002⁶⁵; McCall et al., 1988⁶⁶; Ohlott, 2004⁶⁷). 그러나 경험적 데이터의 보다 체계적이고 정교한 분석을 유도함으로써 AERs는 이러한 형태의 불확실성을 줄이고 학습과 개발에 방해가 될 수 있는 감정을 조절하는 데 도움을 주어야 한다. 또한 AERs에 내재된 자기 생성 및 프로세스 지향적 피드백은 리더십 개발과 함께 오는 불안과 자기표현 압력을 줄이고 향후의 리더십 성과를 향상시킬 수 있는 명확한 행동 변화를 명시해야 한다. 요컨대, AERs는 사람들이 자신의 개발 경험을 보다 체계적으로 분석하고, 성과를 향상시킬 행동 변화를 파악하며, 경험적 학습을 방해할 수 있는 감정을 조절할 수 있게 해준다. 따라서 핵심 개발경험에 따라 AERs 세션에 참가한 사람들이 참여하지 않은 사람들보다 더 큰 리더십 개발을 경험해야 한다는 과제가 있다(Derue, et al., 2012)⁶⁸.

2. 사례연구(Case Study)

여기에서는 훈련 기법들을 소개함으로써 리더십 개발 프로그램을 실행하는데 도움을 주고자 한다. 리더십 훈련에 사용되는 세 가지 기법 '사례연구', '행동모델링' 그리고 '비즈니스 게임과 시뮬레이션'을 설명하고, 차례로 개인수준과 집단 또는 조직수준에서 실행하는 리더십 개발 도구를 설명한다.

사례(Case) 사례연구보다 우선 '사례(Case)'가 무엇인지 알아 둘 필요가 있는데, 사례는 '실제 상황에 대한 설명'이라고 정의하고 상황이나 환경에 대한 분석을 요구하는 도전적인 상황이나 딜레마를 포함한다고 설명하였다(Mauffette-Leenders et al., 2005)⁶⁹. 레진(Ragin, 1992)⁷⁰은 사례를 설명하기 위하여 두 가지 기준(i.e. 일반성, 경험성 정도)으로 매트릭스를 구성하였다. 아래의 [표-]와 같다.

[표-] 사례에 의미 대한 매트릭스

경험성 / 일반성	구체적 specific	일반적 general
경험적 단위 empirical unit	1. 발견 단위로서 케이스 eg. 개별계획, 지역사회, 성향	2. 객관적 대상으로 케이스 eg. 조직, 도시, 개인
이론적 구성개념 theoretical construct	3. 구성단위로서 케이스 eg. 체제, 이데올로기, 테러리즘	4. 관습 단위로서 케이스 eg. 산업사회

출처 : Ragin(1992) 재구성

위 표의 사례 매트릭스에서 통상 사례는 1분면(발견단위로서 케이스)을 의미 한다 볼 수 있고 이것을 주 대상으로 연구한다.

사례연구(Case study) 양적연구와 질적 연구 방법을 ‘동시’ 또는 ‘개별’로 동원하여 특정 사건을 연구하는 방법이다. 수행되는 연구 사례는 특정한 시간과 장소에 존재하는 개인, 조직, 사건 또는 행동일 수 있다(Rolls, 2005)⁷¹⁾. 사례연구는 초기 법조계에서 판례 연구와 의학계에서 사람의 신체 일부나 해부용 시체를 이용한 연구 분야가 주 대상이었지만 경영분야에서는 1910년경 하버드 비즈니스 스쿨(Harvard Business School)에서 경영자 교육 방식으로 진행되어 왔다. 이는 한 세기 동안 확립된 교육 방법이다(HBR, 2011)⁷²⁾. 이 같은 경영사례 연구는 관리 스킬을 개발하기 위한 교육프로그램에서 다양한 방식으로 사용된다.

이와 같이 사례연구는 의학·법학 분야에서 출발하여 행정, 정책, 경영 분야는 물론 교육계에서 활발히 활용하고 있다. 행태주의적 연구방법론 관점에서 볼 때 사례연구 방법이 갖는 한계가 있지만, 사례연구는 행태주의적 연구방법론에서 다루기 어려운 전체적이고 내재된 의미를 그대로 유지하는 가운데 이해를 도모하는 연구방법으로 실생활 맥락에서 현상을 조사하는 경험적 탐구(Yin, 1989)⁷³⁾라는 측면이 있다. 사례연구는 일반적으로 실제 상황으로 문제점을 포함하는 상황이나 사건에 대한 서술이고, 조직 또는 사업에서 발생한 사건 및 상황에 대한 문서이다. 이러한 사건 또는 상황은 순차적으로 보고되며 해당 인물이 상황에 어떻게 반응했는지에 대한 설명을 포함하고 있다.

목적과 특징 사례연구는 현상에 대한 상세 서술과 가능한 모든 설명을 그리고 현상에 대한 평가를 목적으로 한다. 사례연구의 몇 가지 특징으로 첫째, 사례연구는 개별적인 사건, 프로그램 또는 특정 상황을 중핵적인 연구대상으로 한다. 둘째, 서술적이라는 점이다. 연구대상 사건이나 개체에 대하여 원래 그대로를 서술한다. 셋째, 사례연구는 연구결과를 통하여 귀납적 추리를 하게 된다. 주어진 맥락에서 개념이나 가설을 만들어 낸다. 넷째, 연구 현상에 대하여 새로운 의미가 발견되고 주어진다는 점을 들 수 있다.

교육 대상자들은 주어진 경영상황의 세부적인 내용을 분석하고 경영원칙과 의사결정 기법들을 사용하여 경영상황을 다루는 방법을 결정한다. 프로그램 진행절차는 크게 다음과 같다.

연구설계 연구목적을 설정하는 단계로 대상 현상을 탐색, 설명, 서술 또는 평가 중 어느 것인지 정하는 단계로 간단, 명료할 필요가 있다. 연구 주제는 ‘어떻게?’, ‘왜?’라는 단어를 포함하는 1개 이상의 질문(eg. 두 조직은 왜 협력하는가? 또는 어

떤 협력이 필요한가?)을 만들어 낸다. 설계 단계에서 문헌 고찰과 같은 선행연구를 충분히 검토하는 것이 중요하다. 연구과제에 대한 명제(들)을 구성한다.

자료수집 필요자료 수집을 위한 수집도구 또는 확보 가능한 자료출처가 어딘지 검토하고, 실제로 자료를 수집하기 전에 예비적인 연구모형을 검토한다. 수집된 자료는 데이터베이스를 갖추고 관리 방법에 대한 훈련을 시킨다. 사례연구를 위해 사용되는 자료로는 ¹모든 문서화된 자료(eg. 레터, 메모, 계획서, 레포트 등), ²공문서 자료(조사자료, 명단, 일지, 지도, 각종 차트 등), ³면접자료(eg. 상담기록, 필요시 상담자의 동의하에 녹음된 음원 등), ⁴관찰자료(eg. 연구자가 직접 얻은 자료, 필요 장면에서 참여하여 얻은 자료 등) 그리고 ⁵인공적인 출력물 또는 물건 등이 대상이 될 수 있다.

자료분석과 보고서 작성 분석을 위한 첫 번째 단계로 수집된 자료를 배열하고, 범주화시키며, 도표로 전환시키거나 필요에 따라 흐름도(flow chart)를 그려본다. 다음으로 자료들을 속성별로 연결시켜봄으로써 수집된 자료의 다양한 측면들이 나타나게 한다. 다양한 자료 분석 방법(eg. 패턴매칭, 설명구축방법, 시계열 분석, 해석적 분석, 구조적 분석, 반영적 분석 등)을 적절히 활용한다. 자료 분석은 신빙성 있는 자료를 바탕으로 분석되었다는 신뢰를 확보하여야한다. 마지막 단계로 보고서작성은 쉽고 명료한 표현을 사용하여 요구내용과 작성자의 의도 확실히 드러나게 한다.

사례연구를 이용하는 것은 효과적이고 관리적인 행위에 대한 이해를 증가시키는 것이다. 이와 같은 사례연구를 통하여 일상적으로 관리자들이 겪는 상황에 대한 이해를 향상시킨다. 사례연구는 문제나 사건이 다른 가치와 관심 및 가정을 갖는 사람들에게 어떤 점이 다르게 나타나는지 보여준다. 예를 들어, 갈등이나 논쟁의 여지가 있는 결정에서 서로 다른 개인 또는 집단들의 관점이 확인 할 수 있다. 또한 인간관계에서 발생하는 문제의 원인을 찾고 대인관계의 상황을 개선하는 효과적인 방법을 확인하기 위한 개인의 능력 평가에 사용할 수 있다.

사례연구는 연구 목적과 유형에 따라 사건과 인물의 인과관계를 설명하는 도구로써 계량적 연구로 수행하기 어려운 해석적 연구를 가능하게 하는 장점을 가지고 있기 때문에 리더십 개발에 유용하게 활용 가능할 것이다. 다만, 리더십 개발과 사례연구 프로그램간의 직접적인 효과성에 대한 연구결과가 제한적²²⁾이다.

22) 리더십 개발 프로그램에 한정 한다.

3. 행동모델링

행동모델링은 대인관계 스킬을 높이기 위해 ¹실험교습과 ²역할연기를 결합하여 사용한다. 이론적 기초는 Bandura (1977⁷⁴); 1986⁷⁵)의 사회학습이론(Social Learning Theory)이 제공한다.

사회학습이론 다른 사람들의 행동, 태도 및 정서적 반응을 관찰하고 모델링하는 것은 학습에서 중요하다. 반두라(Bandura, 1977: 22)⁷⁶)는 "사람들이 무엇을 해야 하는지 알기 위해 그들 자신의 행동효과에만 의존해야 한다면, 위험한 것은 말할 것도 없고, 배우는 것은 엄청나게 힘들 것이다. 다행히도, 대부분의 인간 행동은 모델링을 통해 관찰됨으로써 학습된다. 다른 사람을 관찰함으로써 어떻게 새로운 행동이 수행되는지에 대한 생각을 형성하고, 나중에 이 코드화된 정보는 행동의 지침이 된다.“고 하였다. 사회학습이론은 인지적, 행동적, 환경적 영향 사이의 상호작용의 관점에서 인간 행동을 설명한다.

사회학습이론은 공격성, 심리적 장애, 특히 행동 수정에서 광범위하게 적용되었다. 그것은 또한 훈련 프로그램에 널리 사용되는 행동역할모델링 기법의 이론적 토대가 된다. 최근 몇 년 동안 반두라는 다양한 맥락에서 자기효능의 개념에 초점을 맞추고 있다(Bandura 1997)⁷⁷).

행동모델링의 초기 제안자들(Goldstein & Sorcher, 1974)⁷⁸)은 단지 행동지침을 제시하고 설명하는 것만으로는 긴장된 대인관계 상황에서 전형적인 방식이 아닌 새로운 행동을 학습하여 사용할 수 있을 것이라는 확신을 심어주기에는 사람들은 서툴고 어려움이 있어 이에 대한 확신을 줄 수 없다고 주장하였다. 만일 훈련 대상자들이 실제로 기대행위를 실습하고 편안한 학습 환경에서 격려와 피드백을 받지 못한다면 기대행위를 학습하기는 쉽지 않다고 하였다.

행동모델링 사회학습이론은 사람들이 직접관찰하거나 경험한 것을 배운다는 경향을 전제로, 사회학습이론의 구성요소인 직장에서의 행동모델링은 직원들에게 무엇인가 수행하고 모델링된 행동을 모방하는 과정을 통해 그들을 기대하는 행동을 유도하는 방법을 보여주는 과정이다. 이런 행동모델링은 조직문화를 개발하는데 필요한 더 높은 수준의 응용프로그램에서 일상 업무에 대한 실용적인 프로그램까지 적용수준이 광범위하다(Tosti, 1980)⁷⁹).

핵심내용으로 직장에서 긍정적 모델링은 비즈니스 멘토가 적절한 행동을 보여줌으로써 구성원에게 성공을 가르치는 것이다. 긍정적 모델링을 사용하는 조직은 조직의 모든 수준에서 지속적으로 긍정적인 행동을 허용하고 권장하는 것을 보여준다. 일부

는 멘토링 전략을 사용하여 멘토가 대상 그룹 속에서 업무전반을 이해하도록 도와주기도 한다. 멘토는 모방모델 역할을 한다. 직장에서 긍정적 방식으로 행동하는 사람이 다른 구성원들과 더 밀접하게 연결된 관계를 구축하고 이런 팀워크 구축하는 사람들의 전반적 성과가 좋은 경향이 있다.

긍정적 행동모델링은 바람직한 직장행동과 성과에 중심을 두는 멘토링 및 보상시스템이라 할 수 있다. 긍정적인 모델링을 통해 리더십을 포함한 직원교육을 하고 교육성과를 향상시킬 수 있다. 이것은 대상자 개인뿐만 아니라 참여한 다른 구성원모두에게 긍정적인 영향을 미친다.

버크와 데이(Burke & Day, 1986)⁸⁰⁾는 행동모델링이 효과적인 훈련 방법 중 하나라는 결론을 내렸다. 그들은 행동모델링을 평가했던 연구들에 대한 메타분석을 통하여 결론을 도출하였고, 후속 연구들도 행동모델링이 유용한 훈련방법이라는 의견을 제시하였다(Robertson 1990⁸¹⁾; Smith-Jentsch, Salas & Baker 1996⁸²⁾).

다만 특정상황에 적합한 행동모델링으로써 스킬이 특정한 리더십 상황에서도 효과적이고 유용할 것으로 보이지만, 유연하고 적응적 행동이나 인지적 지식을 적용해야 하는 상황에서도 효과적이라는 증거가 부족하다(Parry & Reich 1984⁸³⁾; Robertson 1990⁸⁴⁾). 도제식인 경우 엄격하고 다분히 자의적인 훈련 과정을 강조하는 행동모델링 프로그램은 상황 적응적이고 유연한 행동을 증진시킬 수 있는지에 대하여 의문이 있다. 또 연구들을 통하여 학습 증거는 찾아냈지만, 직무상에 실제적인 행동 변화 또는 관리능력의 효과 향상에 대한 결과 측정은 거의 찾아 볼 수 없어서 행동모델링 훈련방법이 ‘언제’, ‘왜’ 그리고 ‘누구에게’효과적이라 할 수 있는지 난해하기도 하다.

4. 비즈니스 게임과 시뮬레이션

비즈니스 게임과 시뮬레이션은 회사에서 비즈니스 교육도구로 관리자 교육 및 개발을 위해 오래동향 사용되어 왔다. (Faria 1990)⁸⁵⁾. 비즈니스 게임과 시뮬레이션에 대한 연구는 여전히 제한적이지만, 그것들이 리더십 개발을 위해 매우 유용할 수 있다는 증거가 많아지고 있다(Keys & Wolfe, 1990⁸⁶⁾; Thornton & Cleveland, 1990⁸⁷⁾; Wolfe & Roberts, 1993⁸⁸⁾). 비즈니스 게임과 시뮬레이션은 혁신적인 학습방법으로(Aldrich, 2004)⁸⁹⁾, 대학에서는 교수법으로, 특히 경영대학에서 기업임원, 비즈니스 리더 및 관리 책임자를 대상으로 대학원 수준의 학습 프로그램(i.e. Executive education: Exec. Ed)에 사용된다.

초기 시뮬레이션은, 1950년 후반, 컴퓨터 지원이 되는 전쟁 게임에서 시작되었다(Wells, 1990)⁹⁰⁾ 이후 이것은 대학, 특히 주요 비즈니스 스쿨에서 사용되어 왔다. 워싱턴 대학의 경우 1957년 이래로 비즈니스 시뮬레이션 게임을 사용해 오고 있다(Saunders 1996)⁹¹⁾. 전략적 관리 시뮬레이션 도구 중 유명한 INTOP는 1963년 시카고 대학에서 개발되었으며 30여 년 동안 전 세계 160개 기관에서 사용하였다. 후속 버전인 INTOPIA²³⁾는 1995년 처음 출시되어 전 세계 55 개국 이상의 대학에서 사용되었으며 미국을 포함한 18개 대학에서 사용되었다.

최근 인터넷 기술의 발달과 이용자의 폭발적 증가는 온라인 게임 산업의 발전은 온라인 비즈니스 시뮬레이션(Online Business Simulations)²⁴⁾ 산업의 발전에 강력한 자극을 주었다. 개발된 온라인 비즈니스 시뮬레이션은 브라우저 기반 및 다운로드 가능한 싱글 플레이어 또는 멀티 플레이어, 실시간 및 턴 기반의 다양한 프로그램이 있다. 일부는 여가 시장을 대상으로 하고 있지만 또 다른 일부는 훈련, 교육 및 모델링 분야에서 응용 프로그램으로 개발되어 활용되고 있다.

비즈니스 시뮬레이션은 실제 상황을 시뮬레이션하기 때문에 관리, 마케팅, 경제 및 호텔교육에 사용된다. 비즈니스 시뮬레이션의 몇 가지 이점은 교육대상자들이 현실 상황에 직면하기 전에 스스로 경험하고 테스트 할 수 있도록 하고, 교육대상자들이 전제된 상황을 실험하고 테스트해 볼 수 있기 때문에, 강단에서 강의식으로 교육할 때보다 교육내용이 더 현실적으로 느껴지게 된다. 그것은 또한 일 만개 이상의 변수가 반영된 시뮬레이션을 통하여 금융산업, 호텔업계, 경영관리를 위한 교육을 하고 경제모델 연구를 위한 전문가 영역에서 광범위하게 사용되고 있다(Gatti 2000).⁹²⁾

대규모 시뮬레이션으로 잘 알려진 'Looking Glass'⁹³⁾는 리더십 개발을 위한 글로벌 비즈니스 시뮬레이션이다. 참가자에게 성공적인 리더십 효과에 중점을 두고 개별적으로 맞춤형 360도 평가와 심층적인 시뮬레이션 결과에 대한 개별 토론 과 상세한 피드백을 제공하는 프로그램으로 알려져 있다.

이들 프로그램은 리더에게 필요한 개인별 역량(eg, 자기인식, 학습 민첩성, 의사소통, 영향력 등)이 조직성장에 어떻게 영향을 미치는지 알 수 있도록 시뮬레이션을 중심으로 진행되고, 참가자는 시뮬레이션 경험을 특정과제 및 개인 개발 요구와 연결하여 전략적 관점에서 경계를 넘어(across boundaries) 일하도록 돕는다.

23) Intopia (또는 INTOPIA)는 비즈니스 게임의 형태로 전략적 관리 시뮬레이션 도구이며 다양한 학부 및 대학원 과정에서 사용됩니다. 최대 4 개의 "국가"라는 시뮬레이션된 세계에서 다국적 기업의 전략적 관리 개념을 학생들에게 가르치는 데 사용됩니다. 참가자 임원 또는 학생 수는 9 명에서 100 명 이상까지 다양하며 325 개 팀으로 나뉘며 각 팀은 회사를 관리합니다. 참가자들은 몇 시간 동안 자신의 기술을 연습하여 결정에 대한 즉각적인 피드백을 받습니다.

24) <https://www.bizsims.edu.au/>

이와 같은 대규모 비즈니스 게임과 시뮬레이션이 리더십 개발에 유용할 수 있다는 사실에 불구하고 실제의 상황을 촉진시키기 위한 다음과 같은 더 많은 연구가 필요하다.

대인관계 능력개발, 문제해결 능력개발을 위한 시뮬레이션 참가자들은 프로그램을 통하여 자동적으로 학습될 수 있을 것이라는 전제를 가지고 있는데 프로그램 설계에 어떤 내용을 포함하는가에 따라 결과는 상이하다는 점이다. 특히 시뮬레이션은 광범위한 준비와 구체적인 피드백이 포함된 의도된 개입, 프로그램 진행 동안의 코칭 및 학습결과에 대한 토론 그리고 결과보고가 필요적으로 포함되어야 할 것이다.

오랜 시간을 통하여 만들어지는 행동(eg. 영감적 리더십, 네트워킹, 팀빌딩, 팔로워십, 권한위임 등)을 포함하는 프로그램은 짧은 시뮬레이션 기간으로 효과적인 결과를 기대하기 어렵다. 따라서 기대하는 효과에 적합한 시뮬레이션 기간을 설정해야한다. 충분한 기간이 설정됨으로써 교육진행자들로부터 충분한 피드백과 코칭을 받을 수 있게 되어 기대 효과를 증진시킬 수 있다.

5. 리더십개발 도구들

리더십 개발을 위한 도구로 코칭과 자기이해도구, 다면평가 피드백을 소개한다. 이외에서 더 많은 훈련도구(멘토링, 직무관련 도구, 액션러닝 등)가 있는데 이는 독자의 추가 학습을 기대한다. 또 자기이해도구로 활용하는 조하리 윈도우는 의사소통편에서 다루기로 한다.

코칭은 자신 스스로를 성장시키고 보다 더 유능해지기 위하여 개인에게 필요한 도구, 지식 그리고 기회를 제공하는 프로세스라고 할 수 있다(Peterson & Hicks, 1996)⁹⁴).

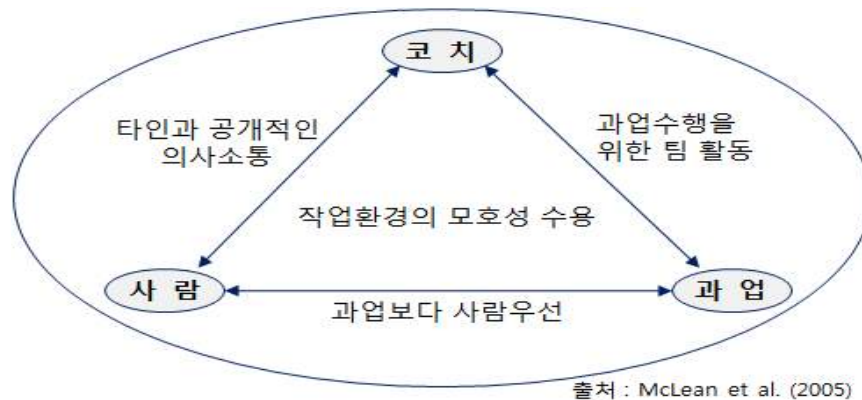
비즈니스 세계에서는 성공뿐 아니라 생존을 위해서도 코치를 활용한 경영이 필수적이다. 비즈니스 코칭은 구성원들이 보다 효과적으로 업무를 수행할 수 있도록 돕고, 그 과정에서 직원들을 지원하고 참여하도록 돕는 것이다. 코칭은 직원의 적응성, 생산성 및 유지에 영향을 미친다. 그리고 시간을 더 잘 활용할 수 있도록 도와준다.(Brounstein, 2000)⁹⁵고 하면서, 코칭의 정의와 관련하여 비즈니스 맥락에서 다음과 같은 두 가지 측면을 설명하였다. 첫째, 코칭은 어떻게 관리자가 되는지 역할을 수행하는 방법으로써 경영진에 대한 접근방식이다. 둘째, 코칭은 직원 성과를 관리하여 결과를 제공하는 일련의 기술이다.

모든 상황에 적용할 코칭 실행 기법이 명확하게 정해진 것은 없다고 하지만 코치

와 코칭을 받는 사람사이에 기대를 이해하고 공감이 있어야 한다.

맥린 등(McLean, et al., 2005)은 코칭에 관한 문헌조사를 바탕으로 아래 [그림-]과 같은 프레임워크를 개발하였다. 그들은 코칭은 타인과 공개적으로 소통하고, 팀을 통한 과업 접근, 업무를 통한 사람의 평가 그리고 직원개발과 성과향상을 목적으로 하는 작업환경의 모호성을 수용하는 측면에서 효과적인 코칭 특성을 보여주는 관리 기술의 집합으로 정의하였다.

[그림-] 코칭 구성요소와 상호작용



개발된 프레임 워크는 네 가지 요소로 구성된다. 코치로서의 관리자, 관리자와 작업하는 사람, 수행해야하는 과업 그리고 전체에 영향을 주는 작업 환경이다.

따라서 효과적인 코칭은 이러한 요소들 간의 상호관계를 통해 경영행위의 네 가지 측면을 확인할 수 있다. 첫째, 코치로서 관리자는 다른 사람(부하와 동료들 포함) 다른 사람과 공개적으로 소통(Open Communication)해야 한다. 둘째, 코치로서 관리자는 개별적인 업무접근 대신에 팀 접근법(Team Approach)을 취할 필요가 있다. 셋째, 코치로서 관리자는 다른 방법 대신 업무보다 사람들을 더 중요시(Value People)하는 경향이 있다. 넷째, 코치로서 관리자는 작업 환경의 모호성(Accept Ambiguity)을 받아들여야 한다(McLean, et al., 2005)⁹⁶⁾. 마지막으로 코칭은 직원의 전문지식을 개발하고 그에 따른 증진을 목적으로 사용된다.

에버디와 셀만(Evered & Selman, 1989)⁹⁷⁾은 코칭의 본질적 요소 또는 특징 10가지를 제시하였다.

- 파트너십, 우애, 관계 개발

- 성과를 창출하고 비전을 설정하기 위한 열정
- 동정심, 관용, 비판수용, 사랑
- 실천으로 이어지는 말하기와 듣기
- 코치의 설명에 대한 사람들의 반응능력
- 직원들의 관계, 상황별 고유성 존중
- 연습과 준비
- 코치와 피코치로서의 적극적인 의지
- 개인뿐만 아니라 “팀”에 대한 민감성
- 이미 성취한 것을 뛰어 넘으려는 의지

코칭을 위한 조직 문화 창조 유능한 코치의 모델을 연구하는 것 말고도 관리자는 비즈니스 맥락에서 코칭의 마법사가 되기 위해 무엇을 할 수 있는 것인가? 그것은 어떤 패러다임인가에 따라 다를 것이지만 통제적인 패러다임이 만연한 관리에서 어떤 인과관계가 어떤 효과를 가져 올지는 기술적으로 예상되는 일이다. 그러나 코칭의 새로운 관리 패러다임에서 적절한 대응자세는 특히 ‘헌신과 헌신의 행동가능성’에 경청하는 것이다. 경청은 헌신, 헌신과 관련된 행동 가능성에 필요한 맥락을 제공하는 주요 수단이다. 통제하기 전에 경청하고, 통제 대신에 경청하고는 것은 코칭과 경영기술 그 자체이다.

코칭의 패러다임 전환을 가져오기 위하여 관리자는 무엇을 할 수 있을 것인지, 다양한 접근법이 사용되고 있는데 다음은 기술하는 내용은 성공적으로 여겨지는 시나리오를 제공하고 있다(Evered & Selman, 1989: 28-29)⁹⁸⁾

1. 현재 조직에서 어떤 요인들이 행동을 제한하고 있는지 검토하고 새로운 조직적 관련 방식을 창출할 가능성을 탐구하여 효과적인 코칭의 매개변수로 사람들을 교육한다. 이는 다른 유능한 코치를 개발한 경험이 있는 유능한 코치가 이끄는 워크숍에서 효과적으로 수행된다. 교육 단계는 대개 조직, 의사소통, 약속의 성격, 그리고 그들이 직면하는 상황에 대한 관리자들과의 인식을 형성하는 것에 대한 진지한 사고를 포함한다.
2. 계획되었거나 예정인 프로젝트에서 일상의 결과를 넘어서는 결과를 나타내는 특별한 프로젝트 수행노력을 한다. 예를 들어 컴퓨터 소프트웨어 조직은 생산성을 200% 향상시키는 동시에 오류를 50% 줄이는 프로젝트를 결정할 수 있다. 효과적인 코칭 스킬이 개발되고 연습될 작업현장이 되기 위한 노력을 한다.
3. 프로젝트의 진행자와 결과에 대한 이해관계자 또 관련된 사람을 결정한다. 여기에

는 상사와 공급자, 규제기관, 노동조합 또는 지역사회단체 등이 포함될 수 있다. 그런 다음 각 "이해 관계자"에 대한 진행자의 약속을 분명히 하고 이해 관계자에게 요구되는 역할이나 지원 사항을 명시한다.

4. 각 프로젝트 관련하여 누가 코치가 될지, 코치를 받을 사람(들)이 전념하여 달성할 것이 무엇인지 선언을 한다. 프로젝트가 진행됨에 따라 코칭은 고정된 역할에만 국한되지 않고 모든 차원의 관계에서 상호작용하게 된다.
5. 프로젝트 진행에 따른 실패(breakdowns)에 대비한다. 코칭 관련 노력에 대한 당연한 결과(성공적인 경우)는 다음 수준의 성과에 대한 장애를 알려준다. 더 많은 사람들이 코칭을 받으면 실패에 대한 저항이 생기고 획기적인 성과를 이룰 수 있다.
6. 프로젝트의 일상적인 행동에서 새로운 가능성이 나오도록 코치와 대화가 자연스럽게 일어나도록 한다. 참가자들의 노력과 의도된 결과에 부합하는 새로운 행동을 지속적으로 모색한다. 효과적인 코치는 약속을 경청하고 행동을 관찰하고 그리고 참가자와 상호 작용을 통하여 갭을 극복한다.
7. 프로젝트에 대한 최초의 약속을 개선시키는 기회로써 성공과 실패를 검증하고 인정한다. 예를 들어, 강력한 코칭의 전개과정에서 가끔 생기는 함정으로 실패가 발생하였을 때 문제가 되는 것은 코치와의 관계와 그에 따른 의사소통이다. 이것은 종종 참가자가 자기 자신을 탓하거나(eg. 내가 코치를 실망시켰다.) 관리자에게 책임을 돌리는(eg. 나는 그가 말한 것을 했고, 그것은 효과가 없었다. 그는 형편없는 코치다.) 형태를 취한다. 이와 같은 두 가지 반응은 가능성과 권한위임에서 평가와 지배로 그들의 관계가 이동될 때 이를 인정하고 작업해야 한다.
8. 진행하는 과정에서 완성시켜야 한다. 사실을 숨기려 하지 말고, 상황에 관계없이 나아갈 길을 본다. 프로젝트가 종료되거나 중간점검 단계에서 계획대로 진행되었는지 사실을 확인하고 계획을 수정하거나 철회할 것인지 선택한다.

다면평가(360도) 피드백 다면평가(360도) 피드백은 평가대상 직원의 부하직원, 동료 및 상급자로부터 피드백을 받고, 직원자신에 의한 자기 평가를 수집하는 과정이다. 또한 고객, 공급업체 그리고 기타의 이해관계자와 같은 평가대상 직원과 관계가 있는 외부 출처의 피드백이 포함될 수 있다. 360도 피드백은 다양한 관점에서 평가대상 직원의 행동에 관한 피드백을 요청하기 때문에 명명되었고, 하향 피드백 또는 상향 피드백과 대조된다.

Greenberg(1986)는 360도 피드백을 중요한 평가과정으로 이해하고 이를 통해 파악된 개인성과 등을 평가대상 직원에게 제공함으로써 그 결과를 확인하여 성장가능 영역을 탐색해 보는 것이라 하였다. 따라서 그는 360도 피드백을 단순정보 제공과 달리 평가대상 직원의 직무수행 방식을 변화시킬 수 있는 업무수행에 관한 정보 제

공으로 보았다.

평가자는 평가결과를 통하여 여러 가지 정보를 얻을 수 있다. 우선 평가대상 직원에 대한 자기평가와 타인평가 차이를 알 수 있다. 그리고 피드백 결과를 검토하고 평가대상 직원의 장단점을 통하여 구체적 개발계획 수립할 수 있다. 이와 같이 360도 피드백은 직원들이 업무능력과 행동개선과 같은 조직개발 목적으로 활용된다.

또 360도 피드백을 평가대상 직원의 성과평가나 고용결정(eg. 급여, 승진, 전환배치 등)에 많이 사용하고 있다(Hedge & Borman, 1995)⁹⁹⁾. 또 직원들의 훈련과 개발 욕구를 파악하기 위하여 활용할 수 있고, 직원선발과 개발프로그램의 타당성 검증으로도 활용된다. 조직문화 개선과 분위기 전환을 위하여 이용가능하다. 또 다른 활용 목적으로 리더 개발에 초점을 맞추고 있다(Noe, et al., 2010)¹⁰⁰⁾.

최근 360도 피드백을 성과 평가와 보상에 연계하여 사용하는 것에 대한 의문이 제기되고 있다. 피드백에 대한 출처의 일관된 의견을 갖지 못하기 때문이다. 매클린 등(McLean, et al., 1995)¹⁰¹⁾의 연구에 의하면 부하, 동료, 상사 및 자신 등 피드백 출처 간 상관관계가 성과 평가와 보상 같은 인사 결정을 보장할 수 있는 유의성을 갖지 못하다는 의문을 제기하였다.

360도 피드백은 모든 유형의 조직과 직무에서 동일하게 유용하지 않고, 활용하는 기업의 요구에 맞춤화 되지 않는다는 점(Johnson, 2004), 적절한 훈련 없이 평가에 참여하는 동료 및 외부이해관계자들, 피드백 시스템 조작에 대한 문제 등으로 미군(U.S. military)은 타당성과 신뢰성 문제를 제기하고 360도 피드백을 고용 결정에 사용하는 것에 대하여 비판적이다(Lee, 2015)¹⁰²⁾. 다른 미국정부 산하기관도 피드백 리뷰에 의문을 제기하고 있다.. 그럼에도 불구하고 이러한 조직개발 프로세스에서 360도 피드백은 여전히 계속하여 사용되고 있다.

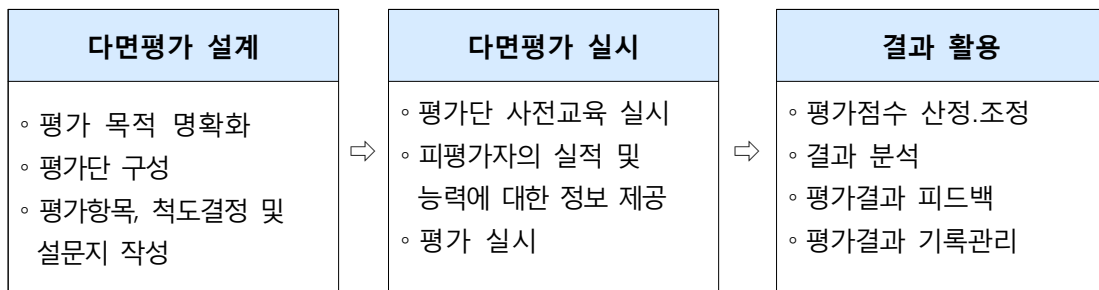
국내 연구로 김정진과 박경규(2008)¹⁰³⁾는 우리나라 상장기업 25개에 대한 다면평가 피드백 수용도 결정요인을 연구한 결과, 피드백특성이 피드백 수용도의 주요 예측요인이며, 피드백 수용은 이후 결과로써 개발동기 형성에 영향을 미친다는 점을 확인하였다. 연구결과 피드백특성으로 첫째, 피드백의 특성요인으로 피드백에 담겨있는 내용이 구체적으로 기술되어 있고(피드백 구체성), 자신의 미래 직무수행에 가치 있는 정보로 구성되어 있으며(피드백 직무관련 정보가치), 피드백이 긍정적(피드백 호의성)일 때 피드백 수용도가 높아진다는 것을 확인하였다.

다음 사항은 일반적으로 360도 피드백을 사용하는데 피드백 수용도를 높이는 요인이 될 것이다.(McLean 1997)¹⁰⁴⁾

- 360도 피드백의 사용목적을 분명히 하고 사용목적을 공개적으로 공지한다.
- 평가자와 평가대상자의 자발적 참여와 평가의 익명성을 보장한다.
- 평가대상자에 대한 피드백 전 과정에 대한 지원과 필요한 전문가의 도움을 받을 수 있다는 약속을 한다.
- 평가에 참여하는 사람들에게 평가과정과 내용에 대한 훈련을 실시한다.
- 평가 도구에 대한 타당성과 신뢰도를 확보한다.(도구선택에 대한 신중성)
- 질문지를 관리 또는 운영할 때 조직 내에서 일어날 수 있는 다른 요소들을 인지하여야한다. 피드백에 미치는 영향, 피드백 수용방법을 이해하기 위하여 시스템적 사고가 필요하다.
- 360도 피드백 만에 의존한 평가를 하면 안 된다. 다른 다양한 평가도구와 함께 정보를 수집하고, 피드백을 하고, 목적성을 높이는 것이 바람직하다.

아래의 [표-]는 대한민국 행정안전부에서 운영하는 360도 피드백 모델이다.

[표-] 360도 피드백 운영 모델(사례)



출처 : 대한민국 행정안전부

대한민국 행안부는 운영 모델에 대한 피드백 수용도를 높이기 위하여 개선방향을 제시하였는데 그 내용으로 첫째, 승진, 성과급 지급 등 인사고과에 일회적으로 활용하기 위한 다면평가를 지양하고, 역량 평가 및 직원능력개발 목적으로 활용범위를 확대하고 둘째, 다면평가를 정기적으로 실시하고, 그 결과를 누적·활용하여 인기투표 경향을 방지하고 평가의 공정성과 효용성 제고하고 셋째, 다면평가 결과에 대하여 다각도로 체계적인 분석을 실시하고, 피드백을 내실화하여 개인역량 강화 및 조직발전 도모한다(대한민국 행안부, 2008).고 개선방향을 제시하였다. 아래의 [표-]는 개선방향에 대한 각 요인별 내용이다.

[표-] 다면평가의 개선방향

평 가 설 계	평 가 단 구 성	업무유관성과 관계없이 무작위로 평가단 구성	⇒	피 평가자별 업무유관자 로 평가단 구성
	질 문 지 구 성	포괄적.추상적인 질문문항	⇒	능력 등을 파악할 수 있는 구체적인 질문문항
평 가	사전교육	다면평가 실시 전 사전교육 부족	⇒	평가의 목적 및 실시방법 명확히 인식
	평가시기	수시평가를 실시하여 일회적 활용	⇒	정기평가를 실시하여 평가결과의 누적.활용
평가후	피 드 백	평가결과 비공개로 인한 피드백 미흡	⇒	피드백을 내실화 하여 개인역량개발 기회 제공

출처 : 대한민국 행정안전부

360도 피드백은 일부 문제점에 불구하고 많은 조직에서 활용하고 있으며 피드백 수용을 높이는 방법에 대한 연구가 지속되고 있다. 360도 피드백에 대한 상세 문헌조사와 추가학습을 위하여 (Fleenor & Prince, 1997)¹⁰⁵⁾의 「Using 360-degree Feedback in Organization: An Annotated Bibliography」를 참고하기 바란다.

-
- 1) Mclean, G. N. (2006). Organization Development: Principles, Processes, Performance. Berrett-Koehler Publishers.
 - 2) Baldwin, T. T. & Ford, J. C. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. Personnel Psychology Volume 41, Issue 1.
 - 3) Personnel Today (2004) Critics question the value of leadership training. Personnel Today, 12 October 2004.
 - 4) LSDA (2003) Leading Learning Project Work Package 1: International Comparator Contexts. Learning and Skills Development Agency Research Findings Report.
 - 5) Rodgers, H., Frearson, M., Holden, R. & Gold, J. (2003) The Rush to Leadership. Presented at Management Theory at Work conference, Lancaster University.
 - 6) Hirsh W and Carter A (2002). New Directions in Management Development, IES Report 387, Brighton: Institute for Employment Studies.
 - 7) Taylor, M., De Guerre, D., Gavin, J. and Kass, R. (2002) Graduate leadership education for dynamic human systems. Management Learning, 33(3), 349-369.
 - 8) West, M. and Jackson, D. (2002) Developing school leaders: a comparative study of school preparation programmes. Paper presented at AERA Annual Conference, New Orleans, April 2002.
 - 9) Bolden R (2005). What is Leadership Development? Purpose & Practice. University of Exeter, Center for Leadership Studies.
 - 10) Weindling, D. (2003) Leadership Development in Practice: Trends and innovations. National College for School Leadership. Available online at: [www.ncsl.org.uk/media/F7B/96/randd-leaddev1.pdf]
 - 11) 이상호 (2013). 조직과 리더십. 북넷 (pp. 473-475)
 - 12) Hurlock, E. B.(1974). Personality Development. NY: McGraw-Hill Inc
 - 13) Charan, R., Drotter, S. & Noel, J. (2011). The Leadership Pipeline: How to Build the Leadership Powered Company. Jossey-Bass; 2ed.
 - 14) McCauley, C. (2014). Making Leadership Happen. CCL, White Paper.
 - 15) McCauley, C. D., Van Velsor, E., & Ruderman, M. N. (2010). Introduction: Our viewpoint of leadership development. In E. Van Velsor, C. D. McCauley, & M. N. Ruderman (Eds.), The Center for Creative Leadership handbook of leadership development (pp. 1-26). San Francisco: Wiley.
 - 16) Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. Leadership Quarterly, 11, 581-613.
 - 17) Dotlich, D L and Noel, J L., 1998, Action Learning: How the World's Top Companies re-create their leaders and themselves, San Francisco, Jossey Bass
 - 18) Moxley, R. S. & O'Connor Wilson, P. (1998). A systems approach to leadership development. In C. D. McCauley, R. S. Moxley, & E. Van Velsor (Eds.), The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development (pp. 217-241). San Francisco: JosseyBass

- 19) Kida, M. (2010). The Difference Between Leader Development and Leadership Development: a Conceptual and Descriptive Analyses.
<https://unimaid.academia.edu/MohammedKida>.
- 20) Wallach, T. (2014). What do Participants Learn at Group Relations Conferences? *Organisational & Social Dynamics*, 14(1), 13-38.
- 21) Yawson, R. M. (2014). The Theory and Practice of Case-In-Point Teaching of Organizational Leadership. *American Journal of Management* vol. 14(1-2).
- 22) Salicru, S. (2015). Leadership Development Best Practice-14 Principles.
<http://www.pts.net.au/>
- 23) Baldwin, T. T. & Ford, J. C. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology* Volume 41, Issue 1.
- 24) Beer, M., Finnström, M. & Schrader, D. (2016). Why Leadership Training Fails—and What to Do about It. *Harvard Business Review* 94(10) 50-57.
- 25) Fenwick, T. J.(2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the contemporary perspectives on cognition.*Adult education Quarterly*. 50(4), 243-272.
- 26) 김형식, 이희수. (2009). 성인학습이론에서의 경험의 본질에 관한 연구: Fenwick의 관점을 중심으로. *평생교육·HRD연구*, 5(3), 1-21.
- 27) McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). The lessons of experience: How successful executives develop on the job. Lexington, MA: Lexington Books
- 28) Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- 29) Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books. (Reprinted in 1995).
- 30) Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books. (Reprinted in 1995).
- 31) Paterson, C. & Chapman, J. (2013). Enhancing skills of critical reflection to evidence learning in professional practice. *Physical Therapy in Sport*. 14 (3): 133-138.
- 32) Ferreira, S. (2006). Reflecting in and on Action. at <http://web.mit.edu/>
- 33) Borton, Terry (1970). Reach, touch, and teach: student concerns and process education. New York: McGraw-Hill.
- 34) Kolb, D. A. & Fry, R. E. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In Cooper, Cary L. *Theories of group processes*. Wiley series on individuals, groups, and organizations. London; New York: Wiley.
- 35) Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). Organizational learning: a theory of action perspective. Addison-Wesley(1996 Reprint)
- 36) Gibbs, G. (1988). Learning by doing: a guide to teaching and learning methods. London: Further Education Unit.(Retrieved 2011)
- 37) Johns, C. & Burnie, S. (2013). Becoming a reflective practitioner (4th ed.). Chichester, UK; Ames, Iowa: Wiley-Blackwell.
- 38) Brookfield, S. D. (1998). Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in*

- the Health Professions. 18(4), 197-205
- 39) Kolb, D. A. (1983). *Experiential learning: Experience is the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
 - 40) Kolb, D. A. & Fry, R. (1979). *Experiential Learning Theory and Learning Experiences in Liberal Arts Education*. *New Directions for Experiential Learning*, 6, pp. 79-92.
 - 41) Kolb, D. A. & Fry, R. (1979). *Experiential Learning Theory and Learning Experiences in Liberal Arts Education*. *New Directions for Experiential Learning*, 6, pp. 79-92.
 - 42) Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*. 53 (1): 33-43
 - 43) Hughes, R. L., Robert C. G. & Gordon J. C. (2009). *Leadership : Enhancing the Lessons of Experience*, 6(ed.) McGraw-Hill. New York, USA
 - 44) Hughes, R. L., Robert C. G. & Gordon J. C. (2009). *Leadership : Enhancing the Lessons of Experience*, 6(ed.) McGraw-Hill. New York, USA
 - 45) Ellis, S., Ganzach, Y., Castle, E. & Sekely, G. (2010). The Effect of Filmed Versus Personal After-Event Reviews on Task Performance: The Mediating and Moderating Role of Self-Efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 122-131.
 - 46) 이상호. (2013). *조직과 리더십*. 북넷
 - 47) Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24, 36-48.
 - 48) Kayes, D. C. (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education*, 1, 137-149.
 - 49) McCall, M. W. (1998). *High flyers: Developing the next generation of leaders*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
 - 50) Raelin, J. A. (1997). A model of work-based learning. *Organization Science*, 8, 563-578.
 - 51) Busby, J. S. (1999). The effectiveness of collective retrospection as a mechanism of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35, 109 -129.
 - 52) Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: Drawing lessons from failed and successful events. *Journal of Applied Psychology*, 90, 857-871.
 - 53) Baird, L., Holland, P., & Deacon, S. (1999). Learning from action: Imbedding more learning into the performance fast enough to make a difference. *Organizational Dynamics*, 27, 19 -32.
 - 54) Busby, J. S. (1999). The effectiveness of collective retrospection as mechanism of organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 35, 109-129.
 - 55) Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: Drawing lessons from failed and successful events. *Journal of Applied Psychology*, 90, 857-871.
 - 56) Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M. H., & Lavancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439 - 477.
 - 57) Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: Drawing lessons from failed and successful events. *Journal of Applied Psychology*, 90, 857-871.

- 58) Ariely, D., & Zakay, D. (2001). A timely account of the role of duration in decision making. *Acta Psychologica*, 108, 187-207.
- 59) Brehmer, B. (1980). In one word: Not from experience. *Acta Psychologica*, 45, 223-241.
- 60) Feldman, J. (1989). On the difficulty of learning from experience. In H. P. Sims & D. A. Gioia (Eds.), *The thinking organization* (pp. 263-292). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 61) Fischhoff, B. (1982). For those condemned to study the past: Heuristics and biases in hindsight. In D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 335-351). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 62) Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11, 581-613.
- 63) Fineman, S. (1997). Emotion and management learning. *Management Learning*, 28, 13-25.
- 64) Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2001). Primal leadership: The hidden driver of great performance. *Harvard Business Review*, 79, 42-51.
- 65) McCall, M. W., & Hollenbeck, G. P. (2002). *Developing global executives: The lessons of international experience*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- 66) McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Lexington, MA: Lexington Books.
- 67) Ohlott, P. J. (2004). Job assignments. In C. McCauley & E. V. Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (2nd ed., pp. 151-182). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 68) DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Hollenbeck, J. R. & Workman, K. (2012). A Quasi-Experimental Study of After-Event Reviews and Leadership Development [Electronic version]. Retrieved [insert date], from Cornell University, School of Hotel Administration site: <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/759>
- 69) Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. A. & Leenders, M. R. (2005). *Learning with Cases*. Richard Ivey School of Business, University of Western Ontario.
- 70) Ragin, Charles C. (1992). "Introduction: Cases of What is a Case?" in Ragin, Charles C. & Becker, Howard S.(Eds). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. pp. 1-17. NY: Cambridge University Press
- 71) Rolls, G. (2005). *Classic Case Studies in Psychology*. Abingdon, England: Hodder Education.
- 72) HBR (2011). *Developing a Business Case: Expert Solutions to Everyday Challenges*. Harvard Business Review Press.
- 73) Yin, Robert K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods(Revised)*. Sage Publications.
- 74) Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- 75) Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 76) Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

- 77) Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- 78) Goldstein, A.P. & Sorcher, M. (1974). Changing supervisor behaviour. New York: Pergamon Press.
- 79) Tosti, D. T. (1980) Behavior Modeling: A Process. Training and Development Journal, 34(8), 70-74.
- 80) Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. Journal of Applied Psychology, 71(2), 232-245.
- 81) Robertson, I. T. (1990). Behaviour Modelling: Its Record and Potential in Training and Development. Wiley Online Library, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1990.tb00167.x>
- 82) Smith-Jentsch, K. A., Salas, E. & Baker, D. P. (1996). Training team performance-related assertiveness. Personnel Psychology, 49, 909-936.
- 83) Parry, S. B., & Reich, L. R. (1984). An uneasy look at behavior modeling. Training & Development Journal, 38(3), 57-62.
- 84) Robertson, I. T. (1990). Behaviour Modelling: Its Record and Potential in Training and Development. Wiley Online Library, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1990.tb00167.x>
- 85) Faria, A. J. (1990), "4. Business Simulation Games after Thirty Years: Current Usage Levels in the United States", in Gentry, J. W., Guide to Business Gaming and Experiential Learning, London: Nichols/GP, pp. 36-47
- 86) Keys, J. B. & Wolfe, J. (1990). The Role of Management Games and Simulations in Education and Research, Yearly Review of Management, 16: 307-336.
- 87) Thornton III, G. C., & Cleveland, J. N. (n.d.). Developing managerial talent through simulation. American Psychologist, 45(2), 190-199. <http://doi.org.ssl.openlink.ssu.ac.kr:8080/10.1037/0003-066X.45.2.190>
- 88) Wolfe, J. and Roberts, C. R. (1993). A Further Study of the External Validity of Business Games: Five-Year Peer Group Indicators, Simulation & Gaming, 24: 21-34.
- 89) Aldrich, C. (2004), Simulations and the Future of Learning, San Diego: Pfeiffer.
- 90) Wells, R. A. (1990), Management Games and Simulations in Management Development: An Introduction, Journal of Management Development, Emerald Group Publishing Ltd., 9(2), 4-6.
- 91) Saunders, D. (1996), Games and Simulations to Enhance Quality Learning: Volume 4 of International Simulation and Gaming Yearbook, Psychology Press.(p. 9)
- 92) Gatti, D. D. (2000). Interaction and Market Structure: Essays on Heterogeneity in Economics. Springer.
- 93) CCL (2019) Looking Glass Leadership Program_Brochure.pdf
- 94) Peterson, D. B. & Hicks, M. D. (1996). Leader as coach: Strategies for coaching and developing others. Minneapolis, MN: Personnel Decisions International.
- 95) Brounstein, M. (2000). Coaching and Mentoring For Dummies. e-book, ISBN : 978-0-7645-5223-6
- 96) McLean, G. N., Yang, B., Kuo, C., Tolbert, A., & Larkin, C. (2005). Development and initial validation of an instrument measuring managerial coaching skill. behavior. Human Resource Development Quarterly, 16(2), 157-178.

- 97) Evered, R. D. & Selman, J. C. (1989). Coaching and the art of Management. *Organizational Dynamics*, 18(2), 16-32
- 98) Evered, R. D. & Selman, J. C. (1989). Coaching and the art of Management. *Organizational Dynamics*, 18(2), 16-32
- 99) Hedge, J. W., & Borman, W. C. (1995). Changing conceptions and practices in performance appraisal. In A. Howard (Ed.), *The Jossey-Bass social and behavioral science series. The changing nature of work* (pp. 451-481). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- 100) Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B. and Wright, P. (2010) *Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage*. McGraw Hill, New York.
- 101) McLean, G. N., Sytsma, M. & Kenwin-Ryberg, K. (1995) Using 360-degree feedback to evaluate management development: New data, new insights. In E.F. Holton II (Ed.), *Academy of Human Resource Development 1995 conference proceedings. (Section 4-4)*, Austin, TX: Academy of Human Resource Development.
- 102) Lee, G. G., (2015). Caution Required: Multirater Feedback in the Army. *Military Review*. 58-67.
- 103) 김정진, 박경규. (2008). 다면평가 피드백 수용도 결정요인과 결과에 관한 연구. *경영학연구*, 37(4), 661-689.
- 104) McLean, G. N. (1997) Multi Rater 360 feedback. In L. J. Bassi & D. Russ-Eft (Eds.), *What works: Assessment, development, and measurement*. 87-108.
- 105) Fleenor, J. W. & Prince, J. M. (1997). *Using 360-degree Feedback in Organization_An Annotated Bibliography*. Center for Creative Leadership. Greensboro, North Carolina.