

職業能力開發研究
 第21卷(1), 2018, 3, pp. 55~88
 © 韓國職業能力開發院

핵심역량 기반 인성교육이 대학생의 대인관계 역량과 글로벌 역량에 미치는 효과*

김 은 주**·김 경 섭***

본 연구는 대학생의 대인관계 역량과 글로벌 역량 함양을 위해 핵심역량 기반 인성교육 프로그램을 개발하고 그 효과성을 검증하고자 하였다. 이를 위해 선행연구를 토대로 인성교육 프로그램의 구성요인 및 수행목표를 설정하고, K-CESA 대학생 핵심역량의 대인관계역량과 글로벌 역량을 중심으로 인성교육 프로그램을 구체화하였다. 효과성 검증을 위해 200명의 대학생에게 설문지를 배부하였고, 배부된 설문지 중에서 쌍(Pair)을 이루지 않거나 누락된 것을 제외한 142부의 설문지에 대해 그 효과를 분석하였다. 분석결과, 핵심역량 기반 인성교육 프로그램은 대인관계 역량의 하위요인 중 정서적 유대, 리더십에서 긍정적인 영향이 있었고, 글로벌 역량의 하위요인 중 타문화 이해 및 수용능력에서 긍정적인 영향이 있었다. 따라서 본 연구는 기존의 전통적 관습과 규율과 같은 소극적인 도덕적 덕목을 강조한 인성교육에서 벗어나 글로벌 환경을 배경으로 다문화 사회의 가치를 이해·포용·관리해 나갈 수 있는 적극적인 덕목으로 인성교육의 개념을 확대하고, 예비 직업인으로서 대학생이 견비해야할 인성교육을 위한 핵심역량 기반 인성교육 프로그램의 개발 및 그 효과성을 검증했다는 측면에서 그 의미를 찾을 수 있다.

- 주제어: 대학생, 핵심역량 기반 인성교육, 대인관계 역량, 글로벌 역량

투고일: 2017년 8월 28일, 심사일: 2017년 10월 31일, 게재확정일: 2017년 10월 31일

* 본 논문은 “제3회 K-CESA대학생 핵심역량 학술대회” 발표논문을 수정·보완하여 작성되었음.

** 제1저자(주저자), 을지대학교 교양학부 교수(kej70@eulji.ac.kr)

*** 교신저자, 을지대학교 교양학부 교수(kksgmtt@eulji.ac.kr)

I. 서론

미래 글로벌 사회는 개인 간, 국가 간 무한경쟁의 시대로 스스로의 삶에 목적과 의미를 부여해 나가며 올바른 가치관을 형성하여 자신을 지키고 서로를 배려하는 바른 인성을 필요로 한다. 최근 들어서 한국대학교육협의회 부설 한국교양기초교육원(한국교양기초교육원, 2016)과 계명대학교 계명인성교육원(계명대학교 계명인성교육원, 2016) 등 정부기관과 대학에서 ‘인성교육’을 주제로 하는 심포지엄과 학술포럼을 개최하고 있다. 이는 인성교육이 유아기부터 청소년기에 이루어져야 할 뿐만 아니라 대학교육으로 확대되고 있음을 시사하고 있다. 국내 대학 중에서 일부 대학들은 인성교육을 공식적으로 운영하고 있으며 인성교육은 점차 대학교육의 비전, 장기발전계획, 교육과정 개편 등에서 빠지지 않고 있다(전제아, 2005; 지희진, 2013).

인성교육은 자신의 개성을 발휘하여 사회와 공동체에 유익함을 제공할 수 있는 인간으로서의 자질과 능력을 키우는 것으로(조연순, 2007), 도덕성, 사회성, 정서를 포함한 바람직한 인간으로서의 성품을 가지도록 하는 것이다. 예를 들어 학생들이 자신의 삶에 대해 긍정적으로 인식하고 사회적으로 건설적인 삶을 영위하는 지식과 태도, 가치를 획득할 수 있도록 돕는 의도적이고 계획적인 교육이다. 인성교육에 대한 대학생의 인식을 조사한 연구(지희진, 2013)에서, 대학에서 인성교육이 필요하다고 인식하는 학생이 90%에 달했고, 그 이유에서 ‘대학생이자 성인으로서 인성이 부족하다는 것’과 ‘스스로 자기개발을 위해서’ 인성교육이 필요하다고 응답하였다. 이러한 필요에 따라 최근 대학들은 새로운 교육비전을 수립하고 교육과정 개편 시 인성교육 강화를 우선으로 제고하고 있다. 오늘날 인성교육의 개념이 전통적인 도덕규범의 내면화를 넘어 사회적 차원과 심미·정서적 차원의 교육까지를 아우르는 좀 더 넓은 개념으로 확장되고 있는데, 이러한 추세를 반영한 것으로 볼 수 있다(월간교육, 2017). 따라서 건전한 인격을 가진 사회의 보편적 가치를 습득한 인성을 함양할 수 있는 체험중심의 인성교육이 필요하다. 특히, 대학의 역할 중 하나로 체계적인 인성교육을 통해 사회에 적응적인 인간관계를 할 수 있는 인재를 양성해야 한다.

최근까지 대학의 인성교육과 관련된 연구를 살펴보면, 서울 소재 4개 대학교의 인

성교육 실재를 파악한 전제아(2005)의 연구에서 각 대학은 주로 종교적 특성에 기반을 둔 도덕교육과 리더십에 비중을 두고 인성교육을 실시하고 있는 것으로 나타났다. 그 외에도 대학 내에서 인성교육이 어떻게 이루어지고 있는가와 관련된 연구(김남희, 2015; 김지영, 2015; 이향만, 2015)가 있고, 인성교육에 대한 대학생들의 인식에 대한 연구(지희진, 2013), 대학생들의 인성교육에 대한 교육 요구도를 분석한 연구(성명희·김은주, 2015)가 있다. 이처럼 대학에서의 인성교육은 인성교육의 효과나 만족도와 관련된 연구가 대부분이다. 따라서 본 연구의 주제인 핵심역량 기반 인성교육 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증한 연구는 인성교육의 개념을 도덕적 원리 습득으로 강조한 것에서, 학습을 통해 변화될 수 있는 역량의 개념으로 그 범위를 확대한 것에 그 의의를 둘 수 있다. 이처럼 인성의 개념은 현대사회가 필요로 하는 역량들을 포함하는 것으로 개념이 확장되어 연구되고 있다(김동일, 최선주, 심성용, 이재진, 라영안, 2016; 도승이, 2015; 이철주, 2014).

따라서 대학에서는 사회 구성원으로서 긍정의 역할을 수행해 낼 수 있는 인재 배출과 함께, 예비 직업인으로서의 준비를 위해 포용적 인성교육을 실시할 수 있는 프로그램 개발이 필요하다. 인성교육의 중요성이 커짐에 따라 세계무대에서 주도적인 능력을 발휘할 수 있는 바람직한 세계시민으로서의 자질을 갖춘 학생들을 육성해내야 한다. 성공적인 인성에 대한 교육을 위해서는 대인관계 역량과 글로벌 역량에 대한 검토가 있어야 한다. 따라서 본 연구에서는 K-CESA 핵심역량의 하위요인 중 비인지적 역량의 하나인 대인관계 역량과 인지적 역량의 하나인 글로벌 역량을 중심으로 그 하위요인에 대해 어떤 자질이 요구되는지 선행연구를 바탕으로 대인관계 역량과 글로벌 역량을 구성하는 요소를 구체화하여 핵심역량 기반 인성교육 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 핵심역량 기반 인성교육이 대학생의 대인관계 역량에 미치는 효과는 어떠한가?

둘째, 핵심역량 기반 인성교육이 대학생의 글로벌 역량에 미치는 효과는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 인성교육의 개념 및 구성요소

인성교육진흥법이 2015년 통과됨에 따라 해당 법령은 인성교육의 핵심가치 덕목 및 역량으로 예, 효, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동 등의 핵심적인 가치와 덕목을 제시하였다. 또한 이를 실천할 수 있는 지식, 공감, 소통 등의 통합적인 능력을 강조함으로써 구체적인 인성교육의 교육적 요소를 마련하고 있다(하명진, 2017). 장사형(2011)은 인성을 개인의 특징적인 사고, 감정, 행동 등을 결정하는 역동적 구조체로서 종합적, 포괄적 의미로 파악하였다. 그에 따라 인성을 후천적으로 구성 가능한 교육적인 접근을 가능하게 하였다. 이와 관련하여 천세영, 김왕준, 성기욱, 정일화, 김수아, 방인자(2012)는 청소년기 인성교육의 필요성과 학교교육의 필요성을 강조하였다.

인성교육의 구성요소는 학자들마다 다소 다르게 구분하고 있다. 조연순(2007)은 인성교육의 요소로 타인영역인 민주시민의식, 타인존중의식과 자기영역인 자기존중의식을 제시하였다. 윤영(2011)은 인성교육의 요소를 타인배려, 정직, 인내심, 근면성실, 우정, 웃어른 공경, 생활예절, 질서, 바른생활습관, 책임, 정의, 용기, 공동체의식, 자기주도성, 관용, 공정성, 독립심, 평등, 환경보호, 성윤리, 정부윤리로 구성하였다. Anderson(2005)은 인성교육의 요소로 존중, 진실성, 책임감, 배려를 제시하였고, Greenawalt(1996)는 시민정신, 자연환경에 대한 존중, 자신에 대한 존중, 타인에 대한 존중을 제시하였다.

특히, 21세기 선진시민사회로 발돋움하기 위해서는 인성교육의 요소 중 높은 수준의 문화다양성에 대한 이해와 수용능력과 같은 글로벌 역량과 정서적 유대, 협력, 공동체성과 같은 대인관계 역량 교육이 필요하다. 이와 관련하여 Lickona(1988)는 인성교육의 목표에서 협동과 상호존중을 지향해야 함을 강조했고, 따뜻한 배려, 정당한 권위와 민주주의적 가치에 대한 존중에 바탕을 둔 공동체를 만들어 갈 것을 주장하였다. Allport(1968)는 타인들과의 우호적인 관계, 정서적 안정감 등을 제시하였

고, Maslow(1987)도 자기와 타인 그리고 세상에 대한 수용, 사고와 행동의 자발성, 솔직성, 자연성, 자기 밖의 문제에 대한 폭넓은 관심, 자연이나 우주와의 일체감, 사회적 관심, 대인관계, 타인에 대한 존중, 문화적 관습으로부터의 해방 등을 인성교육의 목표로 제시하였다. Chickering(1972)는 대학생 시기에 달성해야 할 성취과업 중 정서의 효율적 관리능력, 대인관계의 자유화, 성실성 발달을 제시하였고, Winston, Miller, 그리고 Prince(1979)은 대학생 발달과업의 측정항목에 있어서 정서적 자율성, 상호의존성, 인간관계의 발달 등을 그 기준으로 삼았다. 이처럼 인성교육의 목표와 구성요소로 대인관계 역량과 글로벌 역량을 같은 맥락에서 접근하고 있음을 알 수 있다.

2. 핵심역량과 인성교육의 구성요소

공동체주의 관점에서 보면 핵심역량은 오늘날 시대와 사회가 요구하는 인성개념과 다르지 않다(강충열, 2013). 기존의 인성개념이 전통이나 관습의 규칙 또는 규율과 같은 소극적인 도덕적 덕목을 강조했다면, 오늘날 대학에서 강조하고 있는 인성 개념은 적극적인 덕목으로 글로벌 사회의 다원적 가치를 이해하고 포용할 뿐만 아니라 이를 관리해 나갈 수 있는 능력을 포함하고 있으며, 다원화된 사회에서 자신의 선택과 결정 그리고 참여와 헌신의 덕목이 강조되는 핵심역량의 측면으로 이해되고 있다. 즉, 핵심역량은 단순히 어떤 영역에서 뛰어난 능력이 아닌 인격적 속성을 지닌 것으로 기계적 합리성으로 설명될 수 없는 덕목이다. 따라서 앞으로의 인성교육은 소극적인 덕목 차원에서 핵심역량 접근의 적극적 덕목차원으로의 교육을 고려해야 한다.

특히, 대학생할 시기는 다양한 인간관계를 형성하고 갈등도 경험하는 시기로 바람직한 인간으로 성장할 수 있도록 대인관계 역량을 함양할 필요성이 있다. 또한 다양한 인간관계와 함께 미래 세계에 대한 꿈과 목표를 설정하고, 글로벌 사회로의 이행에 따른 역량을 겸비하고 이를 실현하기 위해 가치를 명료화 하는 단계로 중요한 시기이다. 따라서 21세기 선진시민사회로의 위상을 정립하기 위해서는 대인관계 역량과 글로벌 역량 교육이 필요하다. 핵심역량 접근의 적극적 덕목차원의 인성교육 관련 김은주, 성명희(2016)의 연구에서 대학생의 인성발달과 핵심역량 간 상관관계를 살펴본 결과, 대인관계 역량과 글로벌 역량 모두 인성과 유의한 정적 상관관계를 나타냈고, 이광우(2009)의 연구에서는 대인관계 역량과 글로벌 역량은 인성교육 요소와

직접적으로 관계된 핵심역량임을 밝히고 있다. 박은민(2012)의 대학생을 위한 인성교육 프로그램의 효과 연구에서도 인성교육 프로그램이 대인관계 역량에 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 또한 이윤정(2014)의 연구에서도 자기관리능력, 시민의식, 대인관계 능력 등으로 구성된 핵심역량 중심의 창의·인성교육 수업이 인성발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 서혜석, 공은숙(2009)의 연구에서는 인성교육 프로그램이 대학생의 사회성 향상에 효과적인 것으로 나타났다. 이러한 여러 의견을 종합하면 핵심역량 기반 인성교육에서 특히, 대인관계 역량과 글로벌 역량은 인성과 유의미한 관계임을 알 수 있다.

이러한 추세는 빠르게 변화하는 기업의 고용주들에게도 영향을 미쳐 소통능력, 융통성, 문제해결력 등의 인성에 관심을 갖게 되었다(Autor, Levy, & Murnane, 2003). 많은 기업에서도 인재 선발에 있어서 개인의 능력과 함께 인성적 측면을 고려하는 비중이 늘어났다(황성수 등, 2014; Autor, Levy, & Murnane, 2003). 이자형(2014)의 연구에서는 예비 직장인으로서 요구되는 인성적 특성으로 직무수행능력과 다양한 사회적 가치 및 신념과 행동규범을 중요하게 제시하고 있다. 이에 따라 기업이 선호하는 피고용인의 특성으로 인성은 중요한 요인임을 알 수 있다.

이처럼 핵심역량과 인성교육의 구성요소와의 관련성을 확인하기 위해 선행연구에서 제시하고 있는 인성교육의 구성요소를 중심으로 대학생 핵심역량(K-CESA) 진단영역 구성요인(한국직업능력개발원, 2015)에서 제시하고 있는 하위요인 중 대인관계 역량과 글로벌 역량을 중심으로 이론적 고찰을 실시하였다.

첫째, 대인관계 역량과 관련하여 인간은 사회적 존재로서 혼자서는 살아가지 못하며 여러 가지 형태의 끊임없는 관계 속에서 살아가고 있다. 이러한 인간관계는 삶의 질을 결정하는 중요한 요인으로 관계가 원만하고 건전하면 조화로운 삶을 영위할 수 있고 그렇지 못하면 자기발전은 물론 타인에게도 피해를 줄 수 있다(김명숙, 2008). 우리는 생활 속에서 무수히 많은 타인들과 관계를 맺고 있으며, 타인과 만족스러운 인간관계를 통하여 보다 풍부하고 완성된 인간으로 성장할 수 있다. 이러한 대인관계는 인간의 모든 일상에서 본질적이며, 필연적이고 정신건강과의 연관성이 제기되면서 인간의 적응에 대인관계가 차지하는 중요성이 더욱 강조 되었다(Sullivan, 1953). OECD에서도 타인과 상호작용을 통해 좋은 관계를 맺고 잘 어울리는 역량을 청소년의 3대 핵심 역량 중의 하나로 들고 있다. 특히, 대학생 시기는 사회적 관계가 확대되는 시기로 가정뿐 아니라 학교나 지역사회로부터 내·외적 성장이 이루어지는 시기로

(이재영·공태명, 2010) 대인관계 역량은 이들에게 필요한 핵심역량 중의 하나이다.

대인관계 역량과 관련하여 Zimmerman(1990, 1995)은 대외적으로 자신의 의도와 목적을 관철시키며 영향력을 행사할 수 있는 능력으로 대인관계 역량을 제시하였고 Mansilla, Veronica Boix. 그리고 Jackson, Anthony(2011)는 친구와의 정서적 유대관계가 대인관계의 출발점으로 이를 심리사회적 역량의 한 형태로 개념화하였다. 권일남, 김태균(2009)의 연구에서는 대인관계 역량의 하위요소로 관계형성, 대인의사소통, 대인이해를 제시하고 있다. 여기에 타인수용, 팀워크, 협조, 관계형성, 적응행동을 포함시켰다. 이처럼 대인관계 역량은 심리적, 인지적, 정서적, 행동적 요소를 포함하고 있음을 알 수 있다.

그러므로 대인관계는 사회적 상호작용의 능력으로 교육을 통해 개발될 수 있는 역량의 개념으로 접근할 필요가 있다. 특히, 가정 외에 일상의 많은 시간을 학교에서 보내고 있는 대학생 시기에 대인관계를 통한 사회적 비교기능은 서로에게 역할모델 기능을 함으로써 서로에게 강한 강화자가 된다(진미경, 2013). 최경옥(2015)의 연구에서는 타인과의 정서적 유대와 같은 상호작용과 기대가 청소년의 대인관계 역량에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이렇듯 긍정적 대인관계 역량은 대학생의 삶의 만족도에 밀접한 영향을 미치게 되며, 인간의 모든 일상생활에 있어서 본질적이고 필연적인 현실이며 인류문화 역사 또한 대인관계의 연속이라고 볼 수 있다. 따라서 인성함양을 통한 대인관계 능력은 가정과 사회, 학교에서 중요하게 다루어져야 한다. 이러한 대인관계 역량은 인성교육의 구성요소로 한국직업능력개발원(2015) K-CESA의 대인관계 역량의 하위요소인 정서적 유대, 협력, 중재, 리더십, 조직에 대한 이해와 같은 맥락에서 이해되고 있다.

둘째, 글로벌 역량은 우리가 살고 있는 세계에 대하여 깊은 이해를 지니는 것을 의미하며 그러한 세계에 효과적으로 참여하는 것을 의미한다(Mansilla & Jackson, 2011). 따라서 글로벌 교육과 연구의 대상은 지역에서 세계로 확대되는데 학자들은 글로벌 역량을 제고하는 교육의 필요성을 강조하게 되었다. 이처럼 글로벌 역량, 글로벌 인재 역량에 대한 관심은 대학교육에서 더욱 강조되었고, 비즈니스 영역이 허물어짐에 따라 개인 또는 조직구성원의 글로벌 역량은 대학생의 핵심역량으로 자리잡게 되었다.

이러한 글로벌 역량의 핵심개념으로 유연성과 개방성을 제시하기도 하였다(이효미 외, 2011; Ghoshal et al., 1992; Levy, Beecher et al., 2007). 개방성과 유연

성은 복잡한 글로벌화 과정에서 발생할 수 있는 사회집단 내의 갈등과 모순을 극복하고 균형을 제공할 수 있는 감성적 자원으로 지적되기도 한다. 따라서 대학생의 글로벌 역량은 갈등과 모순으로부터의 자유를 제공하고 나아가 글로벌 사회에 있어서 긍정적 키워드로 자리 잡을 수 있다.

글로벌 역량은 우리가 살고 있는 세계에 대한 깊은 이해를 지니는 것을 의미하고 그러한 세계에 효과적으로 참여하는 것을 의미한다(Mansilla & Jackson, 2011). 박재호(1997)는 글로벌 역량을 인지적 측면과 심리적 측면으로 구분하여 설명하고 있다. 인지적 측면으로는 먼저 국제소양 및 상식으로 자국문화와 이문화의 차이를 인식하고 활용하는 역량이다. 또한, 이문화 관리 능력 및 전략적 사고로 업무 수행능력과 조직원에 대한 동기부여 능력을 포함시켰고, 이문화 구성원의 대인관계를 형성하는 능력도 포함시켰다. 마지막으로 국제매너와 에티켓으로 글로벌 환경변화를 인식하고 그러한 환경에서 지켜야 할 매너, 이문화 적응력과 에티켓 등을 포함시켰다.

Caligiuri & Santo(2001)의 연구에서는 글로벌 역량에 대해 능력, 지식, 성격의 3가지 차원과 8가지 하위역량을 제시하였다. 능력에는 해외 비즈니스에 대한 개인의 능력, 주어진 상황에 따라 리더십 스타일에 변화를 줄 수 있는 개인의 능력 등 2가지 하위 역량이 포함되었다. 국제적 비즈니스 구조에 대하여 개인의 지식을 향상시키고, 비즈니스 쟁점에 대한 개인의 지식을 제고시키며, 그리고 전 세계를 네트워킹 할 수 있는 개인의 네트워크 역량을 증대하는 것을 지식이라고 정의하였다. 아울러 개인의 개방성(Openness) 증대, 유연성(Flexibility) 증대, 자민족 중심주의(Ethnocentrism)에 대한 지양 등 3가지를 성격차원에 제시하였다(이강진, 2015). van der Zee & van Oudenhoven(2000)는 글로벌 역량의 구성요소로 문화 감수성, 개방적 사고, 안정적 정서, 사회주도, 유연성을 제시하였고, 이효미(2010)는 개념화, 맥락화, 글로벌 의사소통역량으로 구성요소를 제시하였다. 노상충, 정홍식, 서용원(2012)의 연구에서는 도전 정신, 인지적 유연성, 글로벌 자기 효능감, 대인 유연성, 스트레스 내성, 이문화 수용을 구성요소로 제시하였고, 백소영(2013)은 다문화 의식, 지구 공동체 의식, 문제 해결력, 창의력, 감수성, 과제 집착력, 변화 촉진, 조직소속감, 조직과 가치관, 비전 공유, 신소영, 노은미(2013)는 영어 활용 능력, 창의적 사고력, 자기 표현력, 문화적 개방성, 글로벌 활동을 글로벌 역량의 구성요소로 제시하였다. 이와 같은 선행연구 결과를 토대로 대인관계역량과 글로벌 역량 중에서 인성과 관련된 요소들을 비교분석한 결과를 간략히 표로 제시하면 다음과 같다.

<표 1> 대인관계 역량, 글로벌 역량과 관련된 인성교육 요소

핵심역량	인성교육 요소	학자
대인관계 역량	타인과의 정서적 유대	Sullivan(1953)
	관계형성, 대인의사소통, 대인이해, 타인수용, 팀워크, 협조, 관계형성, 적응행동	권일남, 김태균(2009)
	상호의존성, 인간관계	윤영(2011), Allport(1968), Lickona(1988)
	문화 감수성, 개방적 사고, 안정적 정서, 사회주의, 유연성	van der Zee & van Oudenhoven(2000)
글로벌 역량	개념화, 맥락화, 글로벌 의사소통	이효미(2010)
	도전 정신, 인지적 유연성, 글로벌 자기 효능감, 대인 유연성, 스트레스 내성, 이문화 수용	노상충, 정홍식, 서용원(2012)
	다문화 의식, 지구 공동체 의식, 문제 해결력, 창의력, 감수성, 과제 집착력, 변화 촉진, 조직소속감, 조직과 가치관, 비전 공유	백소영(2013)
	영어 활용 능력, 창의적 사고력, 자기 표현력, 문화적 개방성, 글로벌 활동	신소영, 노은미(2013)
	시민정신, 타인에 대한 존중, 문화적 관습으로부터의 해방	조연순(2007), Greenawalt(1996)

이처럼 다양한 요소로 개념화 되고 있는 글로벌 역량은 세계의 다양성 확대와 정치, 경제, 사회·문화적 시스템의 융합화와 영역 간 경계가 허물어짐에 따라 개인 또는 구성원의 필수 조건임에 틀림없다. 따라서 대학에서는 대학생들이 자신이 살고 있는 세계에 대하여 깊은 이해를 지닐 수 있고, 그러한 세계에 효과적으로 참여할 수 있도록 경쟁력 있는 역량을 갖춘 인재로 성장할 수 있도록 노력을 기울여야할 것이다.

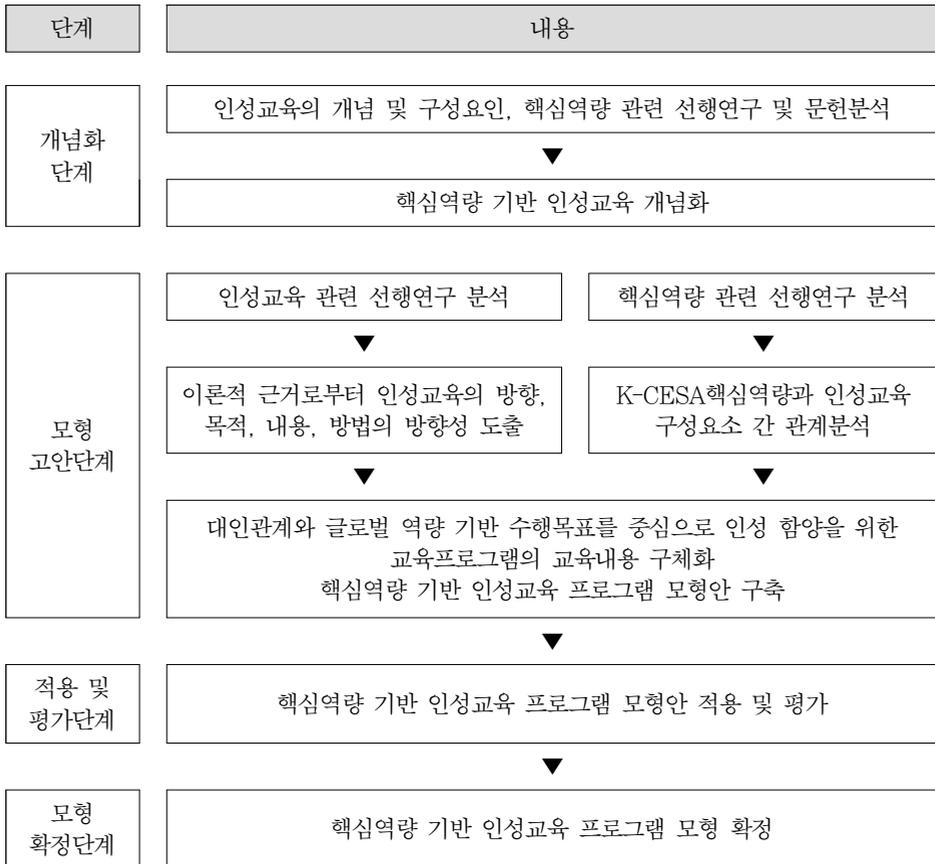
종합하면, K-CESA의 핵심역량 하위요인 중 대인관계 역량은 선행연구(윤영, 2011; Allport, 1968; Lickona, 1988)에서 제시하고 있는 인성교육의 요소 중 상호의존성, 인간관계와 밀접한 관련이 있으며, K-CESA의 핵심역량 하위요인 중 글로벌 역량은 선행연구(조연순, 2007; Greenawalt, 1996)에서 제시하고 있는 시민정신, 타인에 대한 존중, 문화적 관습으로부터의 해당 등과 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다.

3. 대학생 핵심역량 기반 인성교육 프로그램

가. 핵심역량 기반 인성교육 프로그램 개발 절차 및 모형

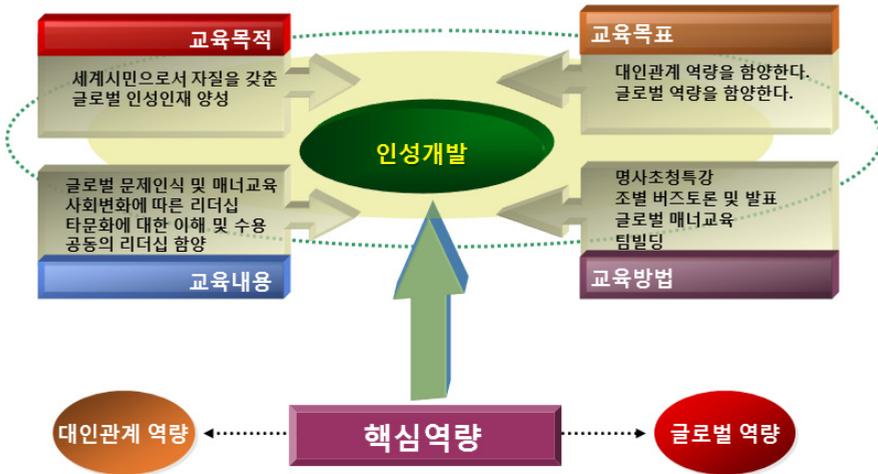
본 연구에서 개발한 인성교육 프로그램은 한국직업능력개발원(2015) K-CESA의 대학생 핵심역량 중 비인지적 역량인 대인관계 역량과 인지적 역량인 글로벌 역량을 함양할 수 있는 구성요소를 중심으로 선정하고, 이를 습득할 수 있는 다양한 내용으로 구성하여 이론 중심의 정규교육과정에서 경험하기 어려운 체험활동 중심의 핵심역량 기반 인성교육 프로그램을 개발하여 경기도 4년제 E대학 재학생을 대상으로 운영하였고 개발절차는 그림 1과 같다.

[그림 1] 개발절차



우선, 본 프로그램의 방향은 인성교육 프로그램을 통해서 대학생의 핵심역량 중 대인관계 역량과 글로벌 역량을 함양하는 것으로 문헌분석을 토대로 대인관계 역량과 글로벌 역량 및 인성에 대한 개념을 정립한다. 다음으로 인성교육 프로그램 교육내용의 요소를 K-CESA 대학생 핵심역량의 하위역량 중 대인관계 역량과 글로벌 역량의 하위요소에서 추출하였다. 이어서 프로그램 개발 과정에서 인성교육 프로그램의 구성요소를 근거로 프로그램의 주제와 내용을 구성하였다. 마지막으로 개발된 프로그램을 실험집단과 대조집단으로 구분하여 운영하였고 사전·사후 대인관계 역량과 글로벌 역량을 측정하였다. 이러한 개발절차를 통해 마련된 프로그램 모형은 그림 2와 같다.

[그림 2] 핵심역량 기반 대학생 인성교육 프로그램 모형



나. 핵심역량 기반 인성교육의 개념 및 수행목표 설정

본 연구에서 개발한 핵심역량 기반 인성교육의 개념정의는 표 2와 같이 핵심역량 (K-CESA) 진단영역 중 대인관계 역량과 글로벌 역량의 개념 정의와 같고, 대학생 핵심역량 기반 인성교육 프로그램의 수행목표도 표 3과 같이 핵심역량(K-CESA) 진단영역 중 대인관계 역량과 글로벌 역량의 하위요인별 수행목표와 같은 맥락으로 설정하였다.

<표 2> 핵심역량 기반 인성교육 프로그램 내용의 구성요소 및 개념

구성요소	개념정의
대인관계 역량	타인과의 정서적 유대를 통해 협력, 중재, 리더십을 발휘하고 조직에 대한 이해 능력을 발휘한다.
글로벌 역량	타문화이해 및 유연성과 수용능력을 발휘하여 글로벌 사회에 대한 이해를 통해 시민의식을 발휘한다.

교육목적은 세계시민으로서의 자질을 갖춘 인재양성이며, 교육목표는 대인관계 역량과 글로벌 역량을 함양하는 것이다.

<표 3> 핵심역량 기반 인성교육 프로그램의 수행목표

구성요소	수행목표
대인 관계 역량	정서적 유대 <ul style="list-style-type: none"> - 다른 사람을 존중하고 배려하여 신뢰와 친밀감을 형성한다. - 다양한 배경을 지닌 사람들과 원만한 관계를 유지하는 능력을 기른다.
	협력 <ul style="list-style-type: none"> - 조직의 일원으로 참가하여 그룹의 목표달성에 공헌한다. - 그룹 내 다양한 배경을 가진 구성원들과 협력하는 능력을 기른다.
	중재 <ul style="list-style-type: none"> - 나와 다른 사람 혹은 다른 사람들 간의 의견차이나 갈등을 원만하게 조정하여 합의를 이끌어 내는 능력을 기른다.
	리더십 <ul style="list-style-type: none"> - 자신의 의견과 의도를 정당화하고 남을 설득시킨다. - 기존의 절차나 정책에 대해 책임감을 갖고 도전하기 위해 자기 의견을 전달, 표현할 수 있는 능력을 기른다.
글로벌 역량	조직에 대한 이해 <ul style="list-style-type: none"> - 조직 수행절차를 이해하고, 조직 수행에 영향을 끼치는 요인들을 파악한다. - 업무수행을 향상시키기 위해 기존시스템을 변화시키거나 새로운 시스템을 설계할 수 있는 능력을 기른다.
	유연성 <ul style="list-style-type: none"> - 인종이나 종교 등 다른 문화를 유연하게 받아들인다. - 적극적으로 새로운 문화나 생활환경 혹은 과제에 도전한다.
	타문화 이해 및 수용능력 <ul style="list-style-type: none"> - 일반적 글로벌 매너에 대한 지식 및 이해 뿐 아니라, 다양한 국가의 정치, 역사, 지리, 문화에 대한 지식 및 이해를 갖는다.
	글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해 <ul style="list-style-type: none"> - 세계화 및 글로벌 정치·경제에 대한 지식 및 이해를 갖는다.

다. 핵심역량기반 인성교육 프로그램 개요

본 프로그램은 대인관계 역량과 글로벌 역량과 관련된 구성요소인 정서적 유대, 협력, 중재, 리더십, 조직에 대한 이해, 유연성, 타문화 이해 및 수용능력, 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해를 중심으로 이에 적합한 개별 활동주제를 선정하고 주제에 맞는 목표를 달성하기 위해 교육내용을 선정하였다. 핵심역량 기반 인성교육 프로그램의 세부주제와 교육내용은 다음 표 4와 같다.

<표 4> 핵심역량 기반 인성교육 프로그램 개요

회기	구성요소	주제	교육 내용 및 방법
1회기	정서적 유대, 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해	'파키스탄의 아이, 아크발'	일정소개 학생서약 자기소개하기 다른 나라 아동이 노동으로 인해 겪는 어려움을 통해 타인 이해, 나아가 글로벌 문제에 대해 함께 인식
2회기	리더십과 중재	사회변화에 따른 리더십	사회변화에 따른 리더십의 변화에 대한 조별토론 및 발표
3회기	리더십	성공한 사람들의 공통점 찾기	조별 버즈토론을 통해 성공한 사람들의 공통점을 서번트 리더십 구성요소를 중심으로 찾아 토론하기
4회기	유연성, 타문화 이해 및 수용능력, 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해	글로벌 시민의식	명사초청 특강 : 글로벌 이슈에 대하여 비판적이며 체계적으로 생각하고, 책임감을 지닌 창의적 활동을 함으로써 세계시민으로서의 역량 강화
5회기	조직에 대한 이해, 정서적 유대, 협력	비전 깃발만들기	팀별 공동의 리더십 비전제시하기 비전제시 깃발만들기 제작된 깃발의 내용과 팀명, 구호, 비전 소개하기
6회기	정서적 유대, 협력, 중재	당신과 함께	협동 공튀기기
7회기	유연성, 타문화 이해 및 수용능력, 정서적 유대	세계의 문화이해	다양한 문화에 대한 체험을 통한 해외여행 시 매너, 방문예절 등 글로벌 문화 이해
8회기	유연성, 타문화 이해 및 수용능력	글로벌 매너와 에티켓 교육	21세기 글로벌 시민으로 성장하는데 필요한 지식과 태도, 행동 방법을 익혀 공동선을 실현하는 보편적 가치관 함양

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상자의 특성 및 동질성 검증

본 연구는 경기도에 위치한 E대학 재학생을 대상으로 전체 교양교과목 수강자 중에서 지원자 모집을 통해 실험집단 100명을 표집하고, 교양교과목 중 '세계문화의 이해' 수업을 수강하는 100명의 학생을 대조집단으로 표집하여 총 200명의 학생이 참여하였다. 프로그램 운영은 2016년 10월 4일~11월 4일까지 주 2회 각 회기별 120분씩 실시하였고, 모든 회기 학생들이 집단 활동에 참여하는 방식으로 활동이 진행되도록 하였으며 실천적 문제해결 수업모델 단계에 따라 차시별 프로그램이 운영되었다. 프로그램 운영 공간은 학생과 학생 간에 활발한 소통이 일어날 수 있도록 학습자 상호간에 얼굴을 볼 수 있는 모듈형태로 책상을 세팅하여 진행하였다. 핵심역량 기반 인성교육 프로그램의 효과를 알아보기 위해 이 중 결측치가 있는 표본은 제외하고 총 142명이 분석에 사용되었다.

본 연구에 참여한 실험군과 대조군의 동질성 검증을 위해 일반적 특성에 따른 χ^2 검정을 실시하였다. 동질성 연구는 연구의 목적에 따라 해당 모집단에서 표본을 추출하여 각 모집단의 속성이 유사한가를 검정하는데 목적이 있다. 즉, 관찰빈도와 기대빈도의 차이가 없으면 영가설을 충족하여 동질성을 확보하였음을 알 수 있다(성태제, 2010). 결과는 표 4와 같다.

<표 5> 실험군과 대조군의 일반적 특성 및 동질성 검증(N=142)

관측변수	대조군(n=63)		실험군(n=79)	χ^2 (p)
	N(%)		N(%)	
성별	남자	23(36.5)	32(40.5)	.236 (.627)
	여자	40(63.5)	47(59.5)	
학년	1학년	28(44.4)	21(26.6)	16.45 (.102)
	2학년	11(17.5)	10(12.7)	
	3학년	10(15.9)	38(48.1)	
	4학년	14(22.2)	10(12.7)	

관측변수	대조군(n=63)	실험군(n=79)	χ^2 (p)	
	N(%)	N(%)		
계열	공학	16(25.4)	31(39.2)	24.78 (.142)
	사회	4(6.3)	25(31.6)	
	자연	6(9.5)	4(5.1)	
	의학	25(39.7)	12(15.2)	
	예체능	12(19.0)	7(8.9)	
전공	간호학과	10(15.9)	1(1.3)	51.01 (.420)
	식품산업외식학과	3(4.8)	4(5.1)	
	보건환경안전학과	6(9.5)	13(16.5)	
	의료경영학과	0(0)	13(16.5)	
	의료IT마케팅학과	6(9.5)	7(8.9)	
	의료홍보디자인학과	4(6.3)	1(1.3)	
	스포츠아웃도어학과	4(6.3)	2(2.5)	
	장례지도학과	2(3.2)	4(5.1)	
	중독재활복지학과	2(3.2)	8(10.1)	
	임상병리학과	4(6.3)	1(1.3)	
	안경광학과	1(1.6)	6(7.6)	
	의료공학과	3(4.8)	5(6.3)	
	방사선학과	0(0)	7(8.9)	
	치위생학과	2(3.2)	2(2.5)	
	물리치료학과	9(14.3)	1(1.3)	
	미용화장품과학과	4(6.3)	4(5.1)	
	식품영양학과	3(4.8)	0(0)	

성별의 경우, 대조군은 남자에 비해 여자가 40명(63.5%)으로 더 많이 분포하였고, 실험군도 남자에 비해 여자가 47명(59.5%)으로 더 많이 분포하였다. 학년의 경우, 대조군은 1학년이 28명(44.4%)으로 다른 학년에 비해 많았고, 실험군은 3학년이 38명(48.21%)으로 다른 학년에 비해 많이 분포하였다. 계열의 경우, 대조군은 의학계열이 25명(39.7%)으로 다른 계열에 비해 많이 분포하였고, 실험군은 공학계열이 31명(39.2%)으로 가장 많이 분포하였다. 전공의 경우, 대조군은 간호학과가 10명(15.9%)으로 다른 전공에 비해 많이 분포하였고, 실험군은 보건환경안전학과와 의료경영학가가 각각 13명(16.5%)으로 다른 전공에 비해 많이 분포하였다.

또한 실험군과 대조군의 성별 등 일반적 특성에 대한 동질성을 살펴보기 위하여 두 집단의 구성 비율을 비교한 결과 실험군과 대조군의 성별, 학년, 계열, 전공에서 두 집단 간에 유의미한 차이를 보이지 않아 두 집단은 일반적 특성에 있어서 동질적인 집단임을 확인할 수 있었다. 즉, 실험군과 대조군의 일반적 특성에 대한 동질성은 확보되었다.

2. 측정도구

대학생의 대인관계 역량과 글로벌 역량을 측정하기 위하여 웹 기반 진단도구로 2007년 교육부와 한국직업능력개발원의 '대학생 직업기초능력진단 타당성 검토 연구'로부터 시작되어, 문항개발 연구 및 타당성 연구 등을 거치면서 진단도구로서의 신뢰도를 꾸준히 검증한, 대학생 핵심역량(K-CESA: Korea Collegiate Essential Skills Assessment)의 진단영역의 하위요인 중 대인관계 역량과 글로벌 영역의 문항을 중심으로 측정하였다. 대인관계 역량의 하위요인은 정서적 유대, 협력, 중재, 리더십, 조직에 대한 이해 5요인으로 각 요인별 10문항씩 총 50문항으로 구성되어 있으며, 문항유형은 5점 Likert척도이다. 글로벌 역량의 하위요인은 외국어능력을 제외한 유연성, 타문화이해 및 수용능력, 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해 3요인으로 유연성은 8문항으로, 타문화이해 및 수용능력과 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해는 각각 15문항씩 총 38문항이며, 문항유형은 선다형 문항유형이다.

<표 6> 대학생 K-CESA핵심역량 문항구성 및 신뢰도

핵심역량	구성요인	문항수	문항유형	Cronbach's α
대인관계	정서적 유대, 협력, 중재, 리더십, 조직에 대한 이해	50	자기접점 (5점척도)	.901
글로벌	유연성, 타문화이해 및 수용능력, 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해	38	선다형	.899

3. 자료분석

본 연구의 자료분석 방법은 IBM SPSS Statistics 20.0 프로그램을 사용하였다. 우선 실험군과 대조군 각 집단의 표본크기는 63명, 79명으로써 우선 본 연구에서 사용한 대인관계 역량과 글로벌 역량 문항의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였고, 연구대상자 특성에 따른 독립변수의 동질성을 확보하기 위해 χ^2 검정을 실시하였다. 또한 대인관계 역량과 글로벌 역량은 T점수로 환산된 값을 기준으로 분석에 사용하였다. 대인관계 역량과 글로벌 역량의 수준을 확인하기 위해 기술통계(평균, 표준편차, 왜도, 첨도)치를 산출하였다. 또한 대인관계 역량과 글로벌 역량에 대한 집단 간 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t-검증을 실시하였으며, 측정변수들 간

의 집단 간 차이를 실시하기 전에 등분산 가정의 충족여부를 Levene검증을 통하여 실시하였다. 이후 핵심역량기반 인성교육 프로그램의 효과성을 알아보기 위하여 대조군과 실험군 간에 대한 공분산분석을 실시하였다. 공분산분석은 회귀등식을 이용하여 각 집단의 매개변수의 평균을 동일하게 한 후 종속변수를 교정하여, 교정된 종속변수의 평균 차이를 검증하는 것이다. 즉 집단의 사전능력의 평균이 동일해지도록 회귀등식을 이용하여 점수를 이동시켜 교정점수로 검증하는 것이다(성태제, 2010). 따라서 사전점수의 영향력을 통제된 상태에서 프로그램의 주 효과성을 확인할 수 있다.

IV. 결과분석

1. 기술통계

본 연구에서 사용된 대인관계 역량과 글로벌 역량에 대하여 전체적인 경향성을 알아보고 왜도와 첨도를 통한 정규성을 알아보기 위해 기술통계분석을 실시하였다.

가. 대인관계 역량

대인관계 역량과 그 하위영역에 대한 사전·사후점수 기술통계치로 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 제시하였다.

<표 7> 대인관계 역량에 관한 사전·사후점수의 기술통계(N=142)

대인관계 역량	사전점수				사후점수			
	평균	표준 편차	왜도	첨도	평균	표준 편차	왜도	첨도
정서적 유대	47.60	11.87	.469	-.373	59.87	14.56	-.575	-1.09
협력	47.40	10.89	.490	-.034	57.38	12.47	-.743	-.836
중재	47.64	9.77	.166	-.063	56.18	12.23	-.616	-.945
리더십	47.96	9.61	.438	.103	56.78	10.61	-.522	-1.22
조직에 대한 이해	46.29	10.65	.409	-.554	54.64	12.10	-.633	-1.12
전체	46.76	10.83	.569	.304	59.32	14.97	-.512	-1.12

분석결과 사후점수는 전체 대인관계 역량과 그 하위영역에서 사전점수보다 높은 것으로 나타났다. 또한 왜도와 첨도의 절대값이 3과 10을 넘지 않아 본 연구에서 사용된 척도는 정규성을 지니고 있다고 볼 수 있다(Kline, 2005).

나. 글로벌 역량

글로벌 역량과 그 하위영역에 대한 사전·사후점수 기술통계치로 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 제시하였다.

<표 8> 글로벌 역량에 관한 사전·사후점수의 기술통계(N=142)

글로벌 역량	사전점수				사후점수			
	평균	표준 편차	왜도	첨도	평균	표준 편차	왜도	첨도
유연성	44.78	9.42	-1.130	6.158	51.53	10.13	-.823	-.512
타문화 이해 및 수용능력	42.28	8.83	-1.497	6.024	58.02	16.42	-.350	-1.423
글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해	41.71	9.05	-1.174	5.302	53.27	13.69	-.209	-1.618
전체	40.88	7.93	-1.654	8.913	56.92	16.06	-.231	-1.583

분석결과 사후점수는 전체 글로벌 역량과 그 하위영역에서 사전점수보다 높은 것으로 나타났다. 또한 왜도와 첨도의 절대값이 3과 10을 넘지 않아 본 연구에서 사용된 척도는 정규성을 지니고 있다고 볼 수 있다(Kline, 2005).

2. 핵심역량 기반 인성교육이 대학생의 대인관계 역량에 미치는 효과

측정변수들 간의 집단 간 차이를 실시하기 전 우선, 대인관계 역량에 대한 등분산 검증을 Levene를 통해 검증하였다. 결과, 정서적 유대($F(1, 140) = 4.34, p > .05$), 협력($F(1, 140) = .913, p > .05$), 중재($F(1, 140) = .566, p > .05$), 리

더십($F(1, 140) = .358, p > .05$), 조직에 대한 이해($F(1, 140) = .440, p > .05$), 전체($F(1, 140) = .325, p > .05$)로 모든 측정변인들이 등분산 가정을 충족하는 것으로 나타났다. 또한 집단 별 사례수, 사후 대인관계 역량 점수, 사전 대인관계 역량을 통제한 교정 점수의 통계적 검증을 실시하였다.

가. 집단 간 사후점수의 통계적 검증

<표 9> 사후점수의 집단 간 독립표본 t검증(N=142)

	구분		평균	표준편차	t	p	평균차
	실험군(n=79)	대조군(n=63)					
정서적 유대	실험군		61.06	14.26	.869	.386	2.139
	대조군		58.92	14.82			
협력	실험군		58.85	11.97	1.25	.211	2.641
	대조군		56.21	12.81			
중재	실험군		57.98	11.26	1.57	.118	3.237
	대조군		54.74	12.84			
리더십	실험군		57.84	10.38	1.06	.290	1.904
	대조군		55.93	10.79			
조직에 대한 이해	실험군		55.50	12.10	.755	.452	1.545
	대조군		53.96	12.14			
전체	실험군		60.90	14.76	1.12	.263	2.841
	대조군		58.06	15.12			

핵심역량기반 인성교육 프로그램 참여에 따른 대학생의 사후 대인관계 역량 점수의 차이를 분석한 결과, 실험군과 대조군 간 사후 대인관계 역량 점수에 차이가 있는지에 대한 t통계값은 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

나. 집단 간 교정된 사후점수의 통계적 검증

<표 10> 집단 간 교정된 사후점수의 기술통계(N=142)

	구분		평균	표준오차	Levene의 등분산 검정 F(p)
	실험군(n=79)	대조군(n=63)			
정서적 유대	실험군		62.09	1.815	.400(.528)
	대조군		58.10	1.615	
협력	실험군		59.23	1.585	.050(.823)
	대조군		55.91	1.411	
중재	실험군		58.07	1.564	2.17(.142)
	대조군		54.67	1.392	
리더십	실험군		58.45	1.338	.252(.616)
	대조군		55.44	1.191	
조직에 대한 이해	실험군		55.93	1.539	.565(.454)
	대조군		53.62	1.370	
전체	실험군		61.58	1.919	.463(.497)
	대조군		57.52	1.705	

사전 대인관계 역량 점수가 사후 대인관계 역량 점수에 미치는 영향을 통제한 후의 교정된 대인관계 역량 점수의 기술통계치를 산출하였고, Levene의 등분산 검정을 실시한 결과, 대인관계 역량 하위영역 점수 모두 집단에 따라 대인관계 역량 점수의 오차분산은 동일함을 알 수 있다. 이러한 기본충족에 따라 대인관계 역량 하위영역별 공분산분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

1) 집단에 따른 교정된 사후 정서적 유대 점수에 대한 공분산분석

<표 11> 교정된 사후점수의 집단 간 차이 공분산 분석(N=142)

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
공분산 (사전 정서적 유대)	1884.546	1	1884.546		
집단구분	524.967	1	524.967	9.403	.003
오차	27858.744	139	200.423		
합계	538946.000	142			

사전 정서적 유대의 영향을 통제한 후 교정된 사후 정서적 유대의 통계적 유의성을 검정한 결과, F통계값은 9.40, 유의확률은 .003으로 유의수준 .05에서 집단에 따라 교정된 정서적 유대 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

2) 집단에 따른 교정된 사후 협력 점수에 대한 공분산분석

<표 12> 교정된 사후점수의 집단 간 차이 공분산 분석(N=142)

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
공분산 (사전 협력)	311.464	1	311.464		
집단구분	366.692	1	366.692	2.384	.125
오차	21383.592	139	153.839		
합계	489589.000	142			

사전 협력의 영향을 통제한 후 교정된 사후 협력의 통계적 유의성을 검정한 결과, F통계값은 2.38, 유의확률은 .125로 유의수준 .05에서 집단에 따라 교정된 협력 점수에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

3) 집단에 따른 교정된 사후 중재 점수에 대한 공분산분석

<표 13> 교정된 사후점수의 집단 간 차이 공분산 분석(N=142)

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
공분산 (사전 중재)	15.606	1	15.606		
집단구분	382.337	1	382.337	2.565	.112
오차	20720.315	139	149.067		
합계	469332.000	142			

사전 중재의 영향을 통제한 후 교정된 사후 중재의 통계적 유의성을 검정한 결과, F통계값은 2.56, 유의확률은 .125로 유의수준 .05에서 집단에 따라 교정된 중재 점수에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

4) 집단에 따른 교정된 사후 리더십 점수에 대한 공분산분석

<표 14> 교정된 사후점수의 집단 간 차이 공분산 분석(N=142)

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
공분산 (사전 리더십)	638.774	1	638.774		
집단구분	296.734	1	296.734	5.869	.017
오차	15128.322	139	108.837		
합계	473725.000	142			

사전 리더십의 영향을 통제한 후 교정된 사후 리더십의 통계적 유의성을 검정한 결과, F통계값은 5.86, 유의확률은 .017로 유의수준 .05에서 집단에 따라 교정된 리더십 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

5) 집단에 따른 교정된 사후 조직에 대한 이해 점수에 대한 공분산분석

<표 15> 교정된 사후점수의 집단 간 차이 공분산 분석(N=142)

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
공분산 (사전 조직에 대한 이해)	414.199	1	414.199		
집단구분	179.247	1	179.247	2.854	.093
오차	20172.433	139	145.125		
합계	444738.000	142			

사전 조직에 대한 이해의 영향을 통제한 후 교정된 사후 조직에 대한 이해의 통계적 유의성을 검정한 결과, F통계값은 2.85, 유의확률은 .093으로 유의수준 .05에서 집단에 따라 교정된 조직에 대한 이해 점수에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

따라서 핵심역량기반 인성교육 프로그램은 대인관계 역량의 하위요인 중 실험군이 대조군 보다 유의미한 점수 향상의 효과를 보인 요인은 정서적 유대와 리더십인 것으로 나타났다. 즉, 핵심역량기반 인성교육 프로그램에 참여한 실험집단은 그렇지 않은 집단에 비해 정서적 유대와 리더십에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

3. 핵심역량 기반 인성교육이 대학생의 글로벌 역량에 미치는 효과

측정변수들 간의 집단 간 차이를 실시하기 전 우선, 글로벌 역량에 대한 등분산 검증을 Levene를 통해 검증하였다. 결과, 사전 글로벌 역량의 경우, 유연성($F(1, 140) = .257, p > .05$), 타문화 이해($F(1, 140) = .005, p > .05$), 글로벌화 및 글로벌 경제 이해($F(1, 140) = 1.03, p > .05$), 전체($F(1, 140) = .204, p > .05$)로 모든 측정변수들이 등분산 가정을 충족하는 것으로 나타났다. 또한 집단별 사레수, 사후 글로벌 역량 점수, 사전 글로벌 역량 점수를 통제한 교정점수의 통계적 검증을 실시하였다.

가. 집단 간 사후점수의 통계적 검증

<표 16> 사후점수의 집단 간 독립표본 t검증(N=142)

	구분		평균	표준편차	t	p	평균차
	실험군(n=79)	대조군(n=63)					
유연성	실험군		51.74	10.68	.221	.826	.378
	대조군		51.36	9.736			
타문화 이해 및 수용능력	실험군		60.63	15.81	1.75	.090	4.69
	대조군		55.93	16.70			
글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해	실험군		54.93	13.58	1.29	.198	2.98
	대조군		51.94	13.72			
전체	실험군		58.63	16.39	1.13	.260	3.06
	대조군		55.56	15.76			

핵심역량기반 인성교육 프로그램 참여에 따른 대학생의 사후 글로벌 역량 점수의 차이를 분석한 결과, 실험군과 대조군 간 사후 글로벌 역량 점수에 차이가 있는지에 대한 t통계값은 유의수준 .05에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

나. 집단 간 교정된 사후점수의 통계적 검증

<표 17> 집단 간 교정된 사후점수의 기술통계(N=142)

	구분		평균	표준오차	Levene의 등분산 검정 F(p)
	실험군(n=79)	대조군(n=63)			
유연성	실험군		51.76	1.29	.771(.381)
	대조군		51.35	1.15	
타문화 이해 및 수용능력	실험군		61.19	2.09	1.30(.256)
	대조군		55.48	1.86	
글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해	실험군		55.02	1.75	.003(.954)
	대조군		51.88	1.55	
전체	실험군		58.98	2.03	.285(.594)
	대조군		55.29	1.81	

사전 글로벌 역량 점수가 사후 글로벌 역량 점수에 미치는 영향을 통제된 후의 교정된 글로벌 역량 점수의 기술통계치를 산출하였고, Levene의 등분산 검정을 실시한 결과, 글로벌 역량 하위영역 점수 모두 집단에 따라 글로벌 역량 점수의 오차분산은 동일함을 알 수 있다. 이러한 기본총측에 따라 글로벌 역량 하위영역별 공분산분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

1) 집단에 따른 교정된 사후 유연성 점수에 대한 공분산분석

<표 18> 교정된 사후점수의 집단 간 차이 공분산 분석(N=142)

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
공분산 (사전 유연성)	3.200	1	3.200		
집단구분	5.994	1	5.994	.058	.811
오차	14469.091	139	104.094		
합계	391612.000	142			

사전 유연성의 영향을 통제된 후 교정된 사후 유연성의 통계적 유의성을 검정한 결과, F통계값은 .058, 유의확률은 .811로 유의수준 .05에서 집단에 따라 교정된 유연성 점수에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

2) 집단에 따른 교정된 사후 타문화 이해 및 수용능력 점수에 대한 공분산분석

<표 19> 교정된 사후점수의 집단 간 차이 공분산 분석(N=142)

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
공분산 (사전 타문화 이해 및 수용능력)	473.166	1	473.166		
집단구분	1061.968	1	1061.968	4.011	.047
오차	36804.121	139	264.778		
합계	516087.000	142			

사전 타문화 이해 및 수용능력의 영향을 통제한 후 교정된 사후 타문화 이해 및 수용능력의 통계적 유의성을 검정한 결과, F통계값은 4.01, 유의확률은 .047로 유의수준 .05에서 집단에 따라 교정된 타문화 이해 및 수용능력 점수에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

3) 집단에 따른 교정된 사후 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해 점수에 대한 공분산분석

<표 20> 교정된 사후점수의 집단 간 차이 공분산 분석(N=142)

분산원	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
공분산 (사전 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해)	17.680	1	17.680		
집단구분	330.334	1	330.334	1.758	.187
오차	26123.863	139	187.941		
합계	429477.000	142			

사전 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해의 영향을 통제한 후 교정된 사후 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해의 통계적 유의성을 검정한 결과, F통계값은 1.75, 유의확률은 .187로 유의수준 .05에서 집단에 따라 교정된 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해 점수에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

따라서 핵심역량기반 인성교육 프로그램은 글로벌 역량의 하위요인 중 실험군이 대조군 보다 유의미한 점수 향상의 효과를 보인 요인은 타문화 이해 및 수용능력인 것으로 나타났다. 즉, 핵심역량기반 인성교육 프로그램에 참여한 실험집단은 그렇지 않은 집단에 비해 타문화 이해 및 수용능력에 긍정적인 효과가 있음을 알 수 있다.

V. 논의 및 결론

우리나라 대학생들은 학점관리 및 취업준비로 인해 사회적 활동이 매우 부족하다. 여가활동을 통해 대인관계를 유지해 나가는 것이 상당히 어려운 시기가 되었다. 동아리나 종교기관 활동 등 다양한 대인관계 활동이나 지역사회에서의 활동도 점차 축소되고 있다. 그럼에도 불구하고 대인관계 역량과 세계화에 따른 글로벌 역량은 대학생 시기에 개발되어야 할 중요한 과제이다. 본 연구는 대학생들의 대인관계 역량과 글로벌 역량에 영향을 미치는 핵심역량 기반 인성교육 프로그램을 개발하고 그 효과를 검증하고자 수행되었다. 특히, 대인관계 역량과 글로벌 역량은 K-CESA 핵심역량의 하위역량으로 그 영향을 살펴보았다. 주요 연구결과 및 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 대학생 핵심역량 기반 인성교육 프로그램에 참여한 집단은 대인관계 역량의 하위요인 중 정서적 유대와 리더십에서 긍정적인 효과가 있었다. 이와 같은 결과는 서혜석, 공은숙(2009)의 연구에서 대학생의 사회성 향상을 위한 인성교육 프로그램이 효과적으로 나타난 결과와 최경옥(2015)의 연구에서 청소년의 대인관계 역량에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과에서 가족 외에 타인과의 정서적 유대와 같은 상호작용과 기대가 영향을 미치는 것으로 나타난 결과를 지지하고 있다. 또한 Mansilla, Veronica Boix. 그리고 Jackson, Anthony(2011)의 연구에서 친구와의 정서적 유대관계가 대인관계의 출발점이라는 결과와 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

따라서 본 연구에서 개발한 핵심역량 기반 인성교육 프로그램은 대인관계 역량 중 정서적 유대 및 리더십에 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 이와 같은 결과는 예비 사회인으로서 직업현장에서 요구하는 대인관계 역량 개발을 위해서는 인성교육 프로그램이 대학교육에서 필요함을 시사하고 있다. 이와 같은 연구결과를 뒷받침하는 연구로 한상철(2004)과 정창우(2015)는 인성교육이 삶의 목적과 방향에 관한 진지한 사유의 기회를 제공하고, 타인, 공동체, 자연과 올바르게 관계 맺는 법을 제시함으로써 자신만의 삶의 철학을 정립하고 궁극적으로 훌륭한 인격형성에 기여할 수 있음을 주장하였다. 한편, 본 연구결과에서 협력, 중재, 조직에 대한 이해 요인에서는 프로그램의 효과가 나타나지 않았다. 그 이유는 본 프로그램의 특성이 본 연구에서 기술하고

있는 수행목표 진술과의 차이에서 기인하는 것으로 설명할 수 있다. 예를 들어, 조직에 대한 이해 요인의 수행목표는 '조직 수행절차를 이해하고, 조직 수행에 영향을 끼치는 요인들을 파악하고, 업무수행을 향상시키기 위해 기존시스템을 변화시키거나 새로운 시스템을 설계할 수 있는 능력을 기른다.'이다. 그러나 본 프로그램에서는 이러한 수행목표를 달성하는데 필요한 교육내용이 일치하지 않는 것에서 이러한 결과가 나타난 것이다. 따라서 추후 프로그램 환류에 있어서는 본 연구에서 긍정적인 효과가 나타나지 않은 협력, 증재, 조직에 대한 이해 요인의 수행목표와 교육내용의 일치성을 확보할 수 있도록 인성교육 프로그램의 교육내용을 개선할 필요가 있다.

둘째, 대학생 핵심역량 기반 인성교육 프로그램에 참여한 집단은 글로벌 역량의 하위요인 중 타문화 이해 및 수용능력에서 긍정적인 효과가 있었다. 이와 같은 결과는 세계화의 흐름이 가속화 되는 가운데, 글로벌 환경에서 유연하게 업무를 수행할 수 있는 '글로벌 인재'를 선발하기 위하여 지속적인 노력을 기울이고 있는 대학 및 기업들과 그 인식과 같이하고 있다. 조세미(2005)는 글로벌 인재는 유연함과 적응력을 갖춰 서로의 차이를 예상하고 수용하는 자세로 글로벌 시장에 마음을 열고 전문 지식을 갖추는 '다양성'이 요구된다고 하였다. 또한 김우진(2015)의 연구에서 '인성교육의 조건과 시민교육'이라는 주제로 시민교육으로서의 인성교육에 대해 글로벌 차원에서 고려되어야 함을 주장하였다. 민춘기(2016)는 대학생의 인성과 시민성 함양을 위한 프로그램의 방향 제시에 있어서, 인성교육과 글로벌 교육을 분리하는 것이 아닌 양자를 통합하는 것에 대한 의견을 제시하였다. 최근 들어 대학에서의 글로벌 역량과 관련하여 세계시민교육에 대한 중요성이 강조되고 있다. 예를 들어 2015년 한국교양기초교육원 주최 특별기획 좌담회의 주제가 '대학에서의 시민교육'을 다루었고, 2015년 한국에서 개최된 유네스코 주최 세계교육포럼의 아젠다도 '세계시민교육'이었다. 이처럼 글로벌 역량은 인성교육을 통해 열린 사고로 세계의 다양성을 인정하고 글로벌 사회에 기꺼이 참여하여 무리 없이 활동할 수 있는 능력으로서 대학교육을 통해 이루어져야 할 것이다. 특히, 인성교육을 통해 글로벌 시민의식을 함양할 수 있는 교육프로그램이 이루어져야 할 것이다.

한편, 본 연구에서 유연성과 글로벌화 및 글로벌 경제에 대한 이해 요인에서는 프로그램의 효과가 나타나지 않았다. 그 이유는 본 프로그램의 특성이 본 연구에서 기술하고 있는 수행목표 진술과의 차이에서 기인하는 것으로 설명할 수 있다. 예를 들어, 유연성의 수행목표가 '인종이나 종교 등 다른 문화를 유연하게 받아들이고, 적극

적으로 새로운 문화나 생활환경 혹은 과제에 도전한다.'이다. 이에 반해 본 프로그램의 내용을 분석하면 '인종이나 종교 등 다른 문화를 유연하게 받아들인다'는 수행목표에는 부합하는 내용을 포함하고 있으나 '적극적으로 새로운 문화나 생활환경 혹은 과제에 도전하다.'는 수행목표에 직접적인 내용을 프로그램에 포함하고 있지는 않는다. 따라서 추후 수행목표 진술에 있어서 본 프로그램과 같이 장기적인 프로그램이 아닌 경우에는 직접적인 수행목표만을 기술할 수 있도록 수정할 필요가 있다. 또는 대학생의 유연성 요인 측정을 시간이 어느 정도 경과된 후에 반복 측정을 통해 긍정적인 효과를 기대해 볼 수 있는 방안도 고려할 수 있다. 즉, 글로벌 역량의 유연성 요인의 경우는 일부 프로그램을 통해 단기간에 효과성을 발휘하기 어렵다는 판단을 통해 중장기적인 프로그램 투입이 필요하다.

이와 같은 연구결과를 토대로 본 연구에서 개발된 핵심역량 기반 인성교육 프로그램은 실제 대학교육 현장에서 활용할 수 있는 프로그램임을 확인할 수 있었다. 특히 대학생들의 정서적 유대, 리더십을 높이는데 유익한 프로그램이며, 타문화이해 및 수용능력 함양에 효과적임을 알 수 있었다. 이와 같은 연구의 시사점에도 불구하고 본 연구가 좀 더 교육적인 측면에서 활용되고 실행될 수 있도록 하기 위해서는 몇 가지 한계점이 개선될 필요가 있다.

첫째, 본 연구의 대상은 경기도 소재 4년제 대학 학생들 200명에 국한되었는데 후속연구에서는 범위를 더 확대하여 연구결과의 일반화를 성립시킬 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서 개발한 핵심역량 기반 인성교육 프로그램은 대인관계 역량과 글로벌 역량과 관련한 인성요소를 중심으로 개발되었다. 후속연구에서는 대학생의 다양한 핵심역량 개발을 위한 교육프로그램 개발 및 연구가 진행되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구의 설문지는 자기기입식 설문조사를 실시하였는데 좀 더 심층적인 연구를 위해 면접방식의 자료수집을 통해 자기기입식 설문조사의 단점을 보완할 수 있어야 한다. 또한 자기기입식 설문조사의 결과와 면접 방식의 결과가 어떠한 공통점과 차이점이 있는지 확인하고 그 원인을 파악하여 더욱 정확한 프로그램의 효과를 제시할 수 있어야 한다.

참 고 문 헌

- 강충열(2013). 『인성교육 중심 수업을 위한 교육과정 편성·운영 방안 연구』, 교육부 정책연구.
- 계명대학교 계명인성교육원(2016). 『인성교육 심포지움』, 계명인성교육원.
- 권일남·김태군(2009). 『청소년 역량 개발을 위한 청소년활동영역 구성에 관한 연구』, 『미래청소년학회지』, 제6권 제3호, 67~89쪽, 한국미래청소년학회.
- 김남희(2015). 『가톨릭대학교의 인성교육. 교양교육의 두 축, 지식융합교육과 인성교육』, 107~121쪽, 제2회 4개 대학 협력 교양교육 학술포럼.
- 김동일·최선주·심성용·이재진·라영안(2016). 『인성중심 미래교육 디자인 과제와 전망』, 『아시아교육연구』, 제17권, 25~45쪽, 서울대학교 교육연구소.
- 김명숙(2008). 『초등학생의 대인관계 향상을 위한 명성프로그램 개발』, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지영(2015). 『참 사람을 키우는 교양-비교과 연계 플랫폼 인성교육』, 67~85쪽, 제2회 4개 대학 협력 교양교육 학술포럼 교양교육의 두 축, 지식융합교육과 인성교육.
- 김우진(2015). 『인성교육의 조건과 시민교육』, 『문화와 융합』, 제37권 제1호, 289~316쪽, 한국 문화융합학회.
- 김은주·성명희(2016). 『대학생들의 인성발달이 핵심역량에 미치는 영향-인문학적·글로벌, 창의융합, 봉사헌신·소통협업 역량을 중심으로』, 『윤리교육연구』, 제40권, 133~156쪽, 한국윤리교육학회.
- 노상충·정홍식·서용원(2012). 『글로벌 역량척도(GCS) 개발 및 타당화』, 『한국심리학회지』, 제25권 제4호, 801~831쪽, 한국심리학회.
- 도승이(2015). 『사회정서학습 측면에서 인성교육과 인성의 측정』, 『교육심리연구』, 제29권, 719~735쪽, 한국교육심리학회.
- 민춘기(2016). 『대학생 인성과 시민성 함양을 위한 글로벌 프로그램의 방향』, 『교양교육연구』, 제10권 제3호, 447~486쪽, 한국교양교육학회.

- 박은민(2012). 「대학생을 위한 인성교육 프로그램 효과」, 『한국콘텐츠학회논문지』, 제12권 제7호, 497~509쪽, 한국콘텐츠학회.
- 박재호(1997). 「글로벌리제이션의 핵심역량에 관한 연구 : Competency category를 중심으로」, 『인문연구』, 제19권 제1호, 177~208쪽, 영남대학교인문과학연구소.
- 백소영(2013). 「Rasch 모형을 적용한 글로벌 인재 역량 척도 개발」, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서혜석·공은숙(2009). 「대학생의 자아존중감, 자기표현, 사회성 향상을 위한 인성교육 집단상담 프로그램의 효과」, 『청소년보호지도연구』, 제15권, 54~70쪽, 한국청소년보호지도학회.
- 성명희·김은주(2015). 「대학생들의 인성교육 중요도 인식 및 인성발달 수준과 요구도 분석」, 『윤리교육연구』, 제38권, 177~202쪽, 한국윤리교육학회.
- 성태제 (2010). 『알기쉬운 통계분석』, 서울: 학지사.
- 신소영·노은미(2013). 「글로벌 역량 측정도구 개발 및 양호도 검증」, 『영어교육연구』, 제18권 제2호, 339~359쪽, 한국영어교육학회.
- 윤영(2011). 「어린이 인성형성에 있어서 독서교육」, 『문헌정보학논집』, 제7권, 1~21쪽, 한국문헌정보학회.
- 이강진(2015). 「대학생의 글로벌 역량이 글로벌 기업가정신 함양에 미치는 연구-창업교육 경험 조절효과」, 중앙대학교 산업·창업경영대학원 석사학위논문.
- 이광우(2009). 『미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 비전연구』, 한국교육과정평가원.
- 이자형(2014). 「비인지적 능력과 일자리의 관계에 관한 맥락적 이해」, 『교육사회학연구』, 제24권 제2호, 209~241쪽, 한국교육사회학회.
- 이운정(2014). 「핵심역량 중심의 실과 의생활영역에서의 창의·인성교육 수업모델개발연구」, 『실과교육연구』, 제20권 제2호, 71~94쪽, 한국실과교육학회.
- 이재영·공태명(2010). 「가정, 학교, 지역사회 사회자본과 청소년 일탈행동」, 『사회과학연구』, 제17권 제3호, 61~82쪽, 한국사회과학협의회.
- 이철주(2014). 「실천지향의 인성 개념 탐구」, 『윤리교육연구』, 제34권, 317~337쪽, 한국윤리교육학회.
- 이향만(2015). 『인성교육으로서의 종교 교육』, 51~63쪽, 제2회 인성교육 심포지엄 자료집,
- 이호미(2010). 「글로벌 마인드 역량의 구성요인 탐색 및 진단 개발」, 호서대학교 석

사학위논문.

- 이효미·김명소·한영석(2011). 「글로벌 마인드 역량의 구성요인 탐색 및 지수 개발」, 『한국심리학회지: 산업 및 조직』, 제24권 제3호, 493~521쪽, 한국심리학회.
- 월간교육(2017. 2. 24). 『인성교육-덕과 공동체』
<http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=7981>
- 장사형(2011). 「공교육을 통한 인성교육 강화 방안」, 『교육철학』, 제43권, 193~222쪽, 한국교육철학회.
- 전제아(2005). 「한국 대학에서의 인성 교육 과정 사례 분석—서울 소재 4개 대학교를 중심으로」, 『인간연구』, 제9권, 5~31쪽, 카톨릭대학교 인간학연구소.
- 정창우(2015). 『인성교육의 이해와 실천』, 교육과학사.
- 조세미(2005). 『세계는 지금 이런 인재를 원한다』, 서울: 해냄.
- 조연순(2007). 『초등학교 아동의 특성변화와 인성교육의 요구』, 한국초등교육학회 학술대회 발표논문.
- 지희진(2013). 「대학 교양 인성 교육에 대한 대학생 인식 탐색」, 『교양교육연구』, 제7권 제5호, 433~466쪽, 한국교양교육학회.
- 진미경(2013). 「대학생의 성인애착과 대인관계 문제 및 이성관계에 대한 연구」, 『한국놀이치료학회지』, 제16권 제4호, 285~300쪽, 한국놀이치료학회.
- 천세영·김왕준·성기욱·정일화·김수아·방인자(2012). 『인성교육 비전 수립 및 실천 방안 연구』, 교육과학기술부 연구보고 2012-4, 교육과학기술부.
- 최경옥(2015). 「청소년의 대인관계 역량에 영향을 미치는 요인」, 『한국아동복지학』, 제51권, 251~286쪽, 한국아동복지학회.
- 하명진(2017). 「인성관련 역량 향상을 위한 현대시 교육내용 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 한국교양교육기초교육원(2016). 『제9회 교양교육 협력포럼: 직업교육과 인성교육』, 한국교양교육기초교육원.
- 한국직업능력개발원(2015). 『대학생 핵심역량(K-CESA) 진단영역과 구성요인』, 한국직업능력개발원.
- 한상철(2004). 『청소년심리학』, 교육과학사.
- 황성수·유한구·김유미·황승록·신동준·손희전·박라인(2014). 『인적자본기업패널 기초 분석보고서(2014) : 제5차(2013)년도 자료 분석』, 한국직업능력개발원.

- Allport, G.(1968). *The historical background of modern social psychology*. In: Handbook of Social Psychology, ed. G. Lindzey & E. Aronson. Addison-Wesley.
- Anderson, L. M.(2005). *Classroom instruction*. In knowledge base for the beginning teacher, ed. M. C. Reynolds, 101~115.
- Autor, D., F. Levy, & R. Murnane.(2003). “The skill content of recent technological change: An empirical exploration”, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 118, pp. 1279~1333.
- Caligiuri, P., & Santo, D. V.(2001). “Global competence : what is it, and can it be developed through global as signments”, *Human Resource Planning*, Vol. 24 No. 3, pp. 27~35.
- Chickering, A. W.(1972). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ghoshal, S., Arnzen, B., & Brown field, S.(1992). “A Learning Alliance Between Business and Business Schools: Executive Education as a Platform for Partnership”, *California Management Review*, Vol. 35 No. 1, pp. 50~67.
- Kline, R. B.(2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guildford Press.
- Levy, Orly., Beecher, Schon., Taylor, Sully., & Boyacigiller, Nakiye A.(2007). “What we talk about when we talk about ‘global mindset’: Managerial Cognition in multinational corporations”, *Journal of International Business Studies*, Vol. 38, pp. 231~258.
- Lickona, T.(1988). *Four strategies for fostering character development in children*. Phi Beta Kappan, 419~423.
- Mansilla, Veronica Boix. & Jackson, Anthony.(2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Ed. Evan Omeroso. New York: Asia Society Press.
- Maslow, A. H.(1987). *Motivation and personality*(3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Sullivan, H. S.(1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Horton.

- van Der Zee, K. I., & van Oudenhoven, J. P.(2000). "The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness", *European Journal of Personality*, Vol. 14 No. 4, pp. 291~309.
- Winston, R. B. Jr., Miller, T. K., & Prince, J. S.(1979). *Student developmental task inventory*(2nd ed.). Athens, Ga.: Student Development Associates.
- Zimmerman, M. A.(1990). "Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment", *Journal of Research in Personality*, Vol. 24, pp. 71~86.
- Zimmerman, M. A.(1995). "Psychological empowerment: Issues and illustration", *American Journal of community Psychology*, Vol. 22, pp. 581~600.

Abstract

Development of a Personality Education Program Aimed at Cultivating Interpersonal Skills and Global Competence in College Students and the Verification of Its Effects

Eunjoo Kim
Kyungseop Kim

The purpose of this study is to develop a personality education program aimed at cultivating interpersonal skills and global competence and to verify its effects. To this end, the study developed and implemented a program for personality education. Based on prior studies, the study sets up the goals of the program and the elements of personality and specified the program on interpersonal skills and global competence of college students defined by K-CESA. Questionnaires were given to 200 students in order to analyze the changes in core competencies before and after the program. The effects of the program were analyzed on 142 questionnaires except for lost questionnaires or missing pairs. The results showed that the program had positive effects on emotional ties and leadership in the subordinate factors of interpersonal skills and on cross-cultural understanding and acceptance in the subordinate factors of global competence. Therefore, this study expands the concept of personality education to that of personality education as an active virtue capable of understanding, embracing, and managing the value of a global and diverse society against the backdrop of global environment, departing from the traditional personality education that emphasized passive moral virtues such as conventional customs and discipline.

Key words: college students, personality education based on core competencies, interpersonal skills, global competencies