

연구논문

학습조직이 교사효능감에 미치는 영향 분석: 초등학교를 중심으로*

소 동 윤**
장 용 선***
조 대 환****

- I. 서론
- II. 이론적 배경 및 연구가설
- III. 연구모형 및 연구방법
- IV. 연구결과
- V. 결 론

〈요약〉

지식정보화 사회가 가속화되면서 학교조직에서 교사효능감을 높일 수 있는 학습조직의 중요성이 강조되고 있다. 그러나 이러한 시대적 흐름에도 불구하고 학교의 학습조직 수준과 교사효능감과의 관계를 살펴본 실증적인 선행연구가 부족한 상황이다. 이에 본 연구는 학교의 학습조직이 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 본 연구는 초등학교 교사 411명을 대상으로 설문조사를 통해 자료를 수집하고, 회귀분석을 통해 가설을 검증하였다.

연구결과 학습조직 차원 중 학습의 실천과정과 구성원의 행동특성이 교사효능감에 유의적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 지원시스템은 유의적인 영향이 없는 것으로 나왔다. 학교교육의 실질적 개선은 교사에 의해 주도된다. 이 같은 맥락에서 교사가 주체가 되는 현장 중심의 교육개혁이 강조된다. 이를 위해 학교조직은 교사효능감을 높일 수 있는 학습조직을 구축할 필요가 있다.

[주제어: 교사효능감, 학습조직, 자기효능감]

I. 서론

새로운 지식의 창조와 전파가 지식기반사회의 중요한 역할이며, 이러한 역할

* 이 논문은 2012학년도 조선대학교 학술연구비의 지원을 받아 연구되었음.

** 전남 순천시 울산초등학교 교사

*** 교신저자, 조선대학교 경영학부 교수(changk6567@chosun.ac.kr)

**** 조선대학교 경영학부 박사과정 수료

을 주도적으로 맡고 있는 것이 학교 교육이다. 지식기반사회가 활성화되고 발전하기 위해서는 교육이 중심이 되고 평생학습이 보편화될 수 있어야 한다.

교육은 국가의 미래에 매우 중요한 의미를 지닌다. 따라서 학교교육의 발전은 국가발전의 중요한 동력이 될 것이다. 학교교육의 주축은 교사들로, 교사들의 교육역량 향상은 학교교육의 핵심이 되며, 학교교육의 질적 발전은 교사들의 교직에 대한 자신감으로 가능할 것이다.

이러한 변화의 물결 속에서 경쟁력 있는 학교조직을 위해서는 교사의 능력과 역할이 무엇보다 중요하다. 교육활동을 담당하는 주체인 교사는 교육활동을 주도하는 역할을 수행하며 학생의 학업성취 및 자아실현을 극대화하기 위하여 인적·물적·사회적·심리적 자원을 동원하여 학생들을 자극하는 핵심적 위치에 있기 때문이다.

인간의 신념체계 중 하나인 본인의 능력에 대한 믿음, 즉 자기효능감(self-efficacy)은 인간의 행동과 성취수준에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Bandura, 1977). 자기효능감은 자존심(self-esteem)과 유사한 개인특성으로 개인이 특정 상황에서 특정 과업을 얼마나 잘 수행할 수 있는지에 대한 믿음의 정도를 말한다(Bandura, 1986). 근래에는 Bandura(1977)가 제시한 자기효능감을 교사에게 적용한 교사효능감(teacher efficacy)이 관심을 불러일으키고 있다. 1970년대부터 외국에서는 교사가 지각하는 자기효능감이 교사의 행동에 어떠한 영향을 주는가에 대한 연구가 활발히 이루어졌다(김연하·김양은, 2008). 많은 연구들이 교사효능감, 즉 ‘교사로서의 유능성에 대한 자기 평가’는 교사의 행동에 영향을 주는 강력한 요인임을 보고하고 있다(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)

교사효능감은 학교 조직의 상황에 따라 변화할 수 있는 유동적인 특성을 지니고 있어, 교사가 속해있는 환경적 상황은 교사효능감 형성에 중요하다(주동범·임성택, 2002). 따라서 교사효능감이 교사의 개인적 노력이나 학교조직의 행정적, 정책적 지원을 통해서 어느 정도 변화될 수 있는가와 그 변화를 유발하는 요인이 무엇인가에 관심이 모아지고 있다.

전통적인 교사교육은 일과 학습을 엄격히 분리하여 연간 몇 차례의 공식적 연수와 자체연수 프로그램으로 구성되어 교사들의 지속적인 학습이 이루어지지 못하고 있다. 또한 현직교육에서 학습자인 교사는 자신에게 제공되는 지식과 기

능을 습득하는 수동적인 존재로 가정한다(이정자, 2001). 또한 교사의 학습을 어렵게 만드는 요인 중에 하나는 학교조직의 관료화이다(남지원, 2008).

유비쿼터스 학습사회에서 미래의 학교는 공간적으로 개방되어 있다. 모든 학교가 같은 프로그램을 제공할 필요는 없으며, 각 학교는 특화된 프로그램을 제공하고 사이버교육이 정착되어 학습이 단계별로 이루어져야 할 것이다(허봉규, 2011). 이러한 학교조직과 관련해서 급격히 변화하는 교육환경에 학교들이 효과적인 대응력을 갖추도록 하기 위해 구조적인 측면에서 재구조화와 조직문화의 변화 등과 관련된 하나의 수단으로 학습조직화 도입의 필요성이 제기되었다(Seller, 2001).

조직문화의 특성상 개인적이고 형식적으로 존재하는 지식을 교사들의 자발적인 참여에 의해 조직차원에서 지식이 창출·공유될 수 있도록 하는 학습조직 구축은 교사효능감의 증진에 좋은 수단이 될 것이다. 지식정보화 사회가 가속화되면서 교사효능감을 촉진시킬 수 있는 학습조직의 중요성이 강조됨에도 불구하고 학교의 학습조직 수준과 교사효능감과의 관계를 살펴본 실증적인 선행연구가 부족한 상황이다. 이에 본 연구는 학교의 학습조직이 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하였다.

II. 이론적 배경 및 연구기설

1. 학습조직의 개념

학습조직 등장의 시대적 배경은 외부환경의 급격한 변화, 조직환경의 글로벌화, 지식정보사회의 형성이 주요 요인으로 볼 수 있다. 시대적 흐름에서 보면, 지식이 중심이 되는 지식사회의 지식패러다임이 도래하고 있다(한세억, 2004). 따라서 조직의 학습능력 증대는 조직효과성을 측정하는 주요 기준이 되고 있다(박희봉, 2005).

Senge(1990)는 학습조직을 환경에의 적응 능력뿐만 아니라 새로운 지식의 생성 능력도 지닌 조직으로 정의하고 있으며, 보다 고차원적인 학습이 이루어지는

조직으로 정의하고 있다. 최근에 다양한 조직에 확산되고 있는 이러한 학습조직의 구축원리와 방식을 학교조직에도 적용하기 위한 흐름이 나타나고 있다(김희규·조흥규, 2008).

박광량(1994)에 의하면 개별 학습행위가 조직내에 확산되고 공유되어 조직학습이 일어나고, 조직학습이 반복되는 수준까지 이르게 되었을 때 이를 학습조직이라고 한다. 권석균(1996)도 학습조직은 개인, 집단, 조직 수준 간의 다차원적인 지식이전을 통한 이차적 지식창출이 활성화되어 있는 조직을 의미한다고 하였다. 또한 박영배와 박형권(2003)은 조직의 학습지향성은 조직학습 및 학습조직구축을 활성화시키기 위한 주요 가치특성을 기반으로 형성된 개념이라고 하였다.

학습조직은 학습을 통한 조직 구성원의 행동변화를 촉진시키고 학습결과를 공유할 수 있는 조직구조와 시스템을 조성하며, 조직의 학습과정을 통해 지식을 생성하고 축적하여, 조직의 목적달성을 촉진하는 방향으로 조직의 형태를 변화시키는 역동적인 조직이다(김희규, 2004).

Daft(2010)에 의하면 현대 조직은 환경변화에 적응할 수 있는 지속적인 학습능력을 갖춘 학습조직 구축이 중요하다. 이와 관련 Garvin(1993)은 학습조직은 선행적으로 지식을 창출하고, 습득하고 변화시키며 이렇게 얻어진 새로운 지식과 통찰력에 바탕을 두고 조직의 행동을 변화시켜 나가는 조직이라고 하였다. 조직의 학습지향성은 현재 조직의 신뢰, 믿음, 활동이 조직성과를 극대화시킬 수 있는지에 대한 지속적인 의구심을 가지고 이에 고민하는 정도와 밀접하게 연관되어 있다(이환범·이수창, 2008).

교육조직은 법적 보호조직으로 다른 조직과 비교하여 비교적 생존이 보장되는 측면이 있지만, 이제는 더 이상 시대적 요구를 모른 채 할 수 없을 정도로 사회전체가 학교교사들에게 많은 변화를 강하게 요구하고 있다. 따라서 새로운 변화에 적극적으로 대응하기 위한 방안으로 학습조직을 학교 교육현장에 도입하는 것이 필요하다(김희규·조흥규, 2008). 학교가 학습조직화 된다는 것은 교육과정 개발 및 평가, 교육형태 및 방법, 교육조직, 교육인력, 학습문화 및 제도측면에서 변화의 양상을 살펴볼 수 있어야 한다(유영만, 1996). 학교를 학습조직화하기 위해서는 선행조건인 조직학습이 제대로 이루어질 수 있도록 조직 문화, 체계, 구조, 과정상의 문제점을 파악하여 개선하는 노력이 필요하다(배을규, 2005). 일반

적으로 학교조직에서 교사들의 지식습득은 동 학년 및 교사협의회, 교과연구회, 각종연수, 세미나, 정보매체, 새로운 이론 등의 다양한 원천을 통해 이루어지고 있다.

이와 관련 학교조직에서의 정보 확산은 교사들 간의 공식·비공식 대화 및 상호방문, 보고서 및 프로그램 제출, 시청각 자료, 문서, 참고서적, 교육정보망, 학교 내 네트워크나 정보체제를 통하여 이루어진다. 정보해석은 과거의 성공이나 실패 경험, 비판적 사고, 회의나 토론 등을 통해서 이루어지고, 조직기억은 데이터베이스화, 자료저장 장치를 통한 자료 관리로 가능하다(김경화, 2006).

2. 학습조직 차원

학습조직 차원에 대해서는 여러 연구자들이 다양한 관점으로 설명하고 있다. Yang 등(2004)은 학습조직 차원을 구성원 수준과 구조적 수준의 다차원적 차원으로 정의하고 있다. 구성원 수준에서는 지속적인 학습기반 창출, 질문과 대화의 장려, 협력과 팀 학습의 촉진을 중요시 하고 있다. 구조적 수준에서는 조직과 환경과의 연결, 학습을 획득하고 공유하기 위한 정보시스템 구축을 강조하였다.

김희규(2004)는 학습조직 차원을 구성원 요인과 시스템 요인으로 구분하였다. 구성원 요인은 신념체계, 권한부여, 비전공유, 전문성개발, 체계적 사고로 나누었고, 시스템 요인은 리더십, 조직구조, 의사소통, 정보시스템으로 구분하였다.

본 연구에서는 학습조직 차원을 구성원의 행동특성, 지원시스템, 학습의 실천 과정 차원으로 나누어 살펴보았다. 첫 번째 차원인 구성원의 행동특성은 Senge(1990)의 이론에 기초하고 있다. Senge(1990)는 학습조직을 시스템 사고의 철학적 기반을 토대로 신념체계, 권한부여, 비전공유, 전문성개발, 시스템사고라는 5가지의 원리를 통해 통합적인 관점에서 설명하였다. 먼저 신념체계는 학교구성원들의 가치관이나 태도를 의미하는 것으로 교직에 대한 몰입도나 직무수행의 만족정도를 의미한다. 권한부여는 학교구성원들의 일이 의미 있는 것이 되도록 자율성을 강조한다. 비전공유는 조직구성원들이 조직의 사명이나 목적을 이해하고 몰입하는 것을 말하고, 전문성 개발은 교원들의 자기개발을 의미한다. 시스템 사고란 현상 전체를 인지하고 이에 포함된 부분들 사이의 인과관계 또는 역동적인 관계

를 이해하는 사고의 틀을 의미한다.

두 번째 차원은 지원시스템이다. 지원시스템은 학습을 촉진하거나 활성화시키기 위한 기반이 되는 차원으로 리더십, 조직구조, 의사소통, 정보시스템 요인을 설정하였다. 학습에 몰입하는 리더가 많을수록 조직은 빠르게 학습조직이 될 수 있다. 학습조직의 조직구조는 개방적이고 수평적인 조직을 의미한다(McDermott, 1999; Myers, 1996). 그리고 학습조직의 의사소통은 상대방의 입장, 의견 그리고 기본 가정에 대해서 솔직하게 노출시켜 좀 더 나은 대안을 탐색해 나가는 것을 의미한다(김희규, 2004). 또한 McGill 등(1992)은 학습조직이 구축되기 위해서는 정보시스템을 통하여 종업원들에게 조직의 정보가 효과적으로 제공되어야 함을 강조하였다. Yang 등(2004)도 학습을 지원하기 위한 시스템 구축을 강조하였다.

세 번째 차원은 학습의 실천과정으로 학습이 실제로 일어나고 지식이 공유되며 저장되어 활용되는 과정이다. 이 과정은 학습의 실천적 결과를 도출해 낸다. Natarajan과 Shekhar(2000)에 의하면 지식창출은 지식을 만들어내는 것을 의미한다. 지식공유는 조직의 단위 및 구성원 사이에 지식과 정보를 공유함으로써 학습을 향상시키는 것을 의미한다. 그리고 조직에서 지식저장이 체계적으로 되어있지 않다면 그 지식의 활용도와 영향력은 그 만큼 떨어진다. 또한 지식활용은 창조되거나 획득된 지식을 직접 업무에 적용하여 업무성이나 조직의 경쟁력 향상에 기여하는 것을 말한다.

3. 자기효능감으로서의 교사효능감

자기효능감은 사회인지이론으로부터 유래되었다(Gist & Mitchell, 1992). Bandura(1986, 1997)는 지각된 자기효능감을 주어진 목표를 달성하기 위하여 요구되는 행동을 조직하고 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음으로 정의하였다. Bandura(1997)는 그의 자기효능감 이론을 근거로 하여 개인의 행동은 일반적인 신념에 의해서 뿐만 아니라 효능감에 의해서도 결정된다고 주장하였다. 즉, 스스로를 얼마나 능력 있고 유능한 사람이라고 생각하는가는 인간의 행동을 결정하는데 매우 중요한 요소이다.

자기효능감(self-efficacy)은 개인이 주어진 상황에 자신을 얼마나 잘 대처하는

가를 설명하는 개념으로 자존감과 유사하다. 자존감은 자신의 가치에 대한 전체적인 평가를 의미하고, 자기효능감은 특정상황이나 과업에 있어서의 자신에 대한 평가로서 본다(Luszczynska, Gutiérrez Doñac & Schwarzer, 2005; Pierce, et al., 1989). Bandura(1997)에 의하면 자기효능감은 개인의 동기부여와 행동에 영향을 미치며, 자기효능감이 높은 사람은 도전적이고 구체적인 목표를 선택한다. 자기효능감은 기대이론의 기대감과 관련성이 깊어, 높은 자기효능감을 지각하는 사람들은 좀 더 도전적인 행동을 선택한다(Luszczynska, et al., 2005).

자기효능감이 높은 사람은 자신이 가치 있다고 느끼고 그들 자신에 대해서 만족한다. 효능감이 낮은 사람은 부정적인 자아관과 비호의적인 피드백을 기꺼이 수용하고, 부정적인 감정을 보다 쉽게 경험하며, 역경에 직면해서 비효과적인 전략을 사용하고, 자아증진이나 자아보호를 위한 노력을 덜 한다(Kernis, 1995).

자기효능감 이론에 상황-특수적인 맥락을 접목시켜 학교라는 특수한 영역에서 교사효능감을 정의하고 있다. 교사의 자기효능감은 교사의 효율성 및 효과성에 대한 교사 자신의 평가에 기초한 일종의 신념체계로서, 교사의 자기효능감은 교사들 스스로가 자신들이 효과성 내지 효율성을 평가한 결과인 것이다(김아영·김미진, 2004). Takahashi(2011)는 교사효능감을 특정 맥락에서 특정한 과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동실행과 조절능력에 대한 교사의 신념으로 정의하였다.

자기효능감에는 원인추론, 결과기대, 인지된 목표를 포함하는 3가지 형태의 동기부여 인자가 있다. 따라서 교사효능감도 3가지의 동기부여 요인으로 설명할 수 있다. 교사효능감은 자신의 교수행위가 학생들에게 영향을 미칠 수 있다는 교사의 신념과 자신의 교수 능력에 대한 교사 스스로의 평가를 모두 포함하는 개념이다. 그러나 교사효능감은 늘 일정하게 존재하는 개인적 특성이 아니라 교사가 처한 환경, 대상 및 맥락에 따라 그 수준을 달리하는 지각 요인이다(주동범·임성택, 2002).

Bandura(1997)는 자기효능감을 자신감, 자기조절감, 과업도전감의 3가지 요인을 가지고 주로 설명하였다. 교직에서 자신감은 교사가 가지고 있는 가치와 능력에 대한 교사 개인의 확신 또는 신념의 정도이다(고광혁, 2011). 교사의 자기조절 효능감은 교사자신이 학교에서 행하는 활동들을 관찰하고 자기를 판단하며 스스

로 반응하는 것과 같은 자기조절 기제를 긍정적으로 활용할 수 있는 가에 대한 효능기대라고 할 수 있다. 자기조절감은 교사 자신이 학교에서 행하는 활동들을 관찰하고, 판단하며 자기반응과 같은 자기조절 기제를 긍정적으로 할 수 있는가에 대한 효능기대라고 할 수 있다. 과업도전감이 높은 교사는 도전적이고 모험적인 상황에서 타협하거나 물러서지 않고 바람직한 방향으로 나아가기 위한 구체적인 목표를 선택한다(김아영·김미진, 2004).

교사효능감 척도 타당화 연구(김아영·김미진, 2004), 직무 환경이 교사효능감에 미치는 영향(주동범·임성택, 2002) 등이 있다. 교사효능감과 직접적인 관련이 있을 것이라 생각되는 학습조직수준과 관련한 연구로는, 서인귀(2005)와 권화선(1999)이 초등학교 교사를 대상으로 조사했으나 서인귀는 Senge의 학습조직 구축 이론을 적용한 것과 권화선은 학습조직 수준을 상·하위 두 집단으로 나누어 교사효능감의 관계를 연구한 점에, 본 연구와는 다소 차이가 있다.

4. 학습조직과 교사효능감과의 관계

Bandura(1997)는 개인의 성공경험, 대리경험, 언어적 설득, 정서 상태에 의해 자기효능감이 형성되는 것으로 보았다. 학습조직은 이러한 자기효능감의 형성요인을 조성하는데 효과적인 맥락이 될 것이다. Bandura(1986)는 자기효능감 이론에서 자기효능감이 상황에 따라 가변적이고 환경에 많은 영향을 받는다고 주장하였다. Tobin 등(2006)은 교사가 학습조직에 속해있고 조직학습에 참여하는 것이 높은 수준의 자기효능감을 예측할 수 있는 중요한 예측치로 보았다. 조직학습에의 참여는 학습과 개발활동에 대한 조직지원 정도의 구성원 지각을 의미한다. 예를 들어 조직이 구성원들에게 새로운 관행을 개발하는 혁신활동에 참여를 촉진하면 그들의 역량을 개발할 수 있는 기회가 주어진다. Takahashi(2011)는 조직학습은 참여를 통해 의미를 해석하는 조직내의 타인들이나 환경과의 상호작용 과정이라 하였고, 이러한 과정을 통해 교사효능감은 향상될 수 있다.

구성원들의 자기효능감을 높이기 위해서는 조직이 과업속성, 복잡성, 과업 환경의 이해를 높이는 정보를 구성원들에게 제공하는 것이 효과적이다. 그리고 효과적인 과업수행을 위한 훈련과 능력 개선을 위한 훈련이 필요하다(Gist & Mitchell,

1992). 이들 개입 전략을 효과적으로 수행하는 데는 학습조직이 적절하다.

사회심리학의 자아향상(self-enhancement) 이론은 인간은 자아를 높이기를 원하며 이 목적에 기여하는 피드백을 원한다(Kernis, 1995; Swann, 1990). 이와 관련하여 Bandura(1977)는 자기효능감이 조직구성원의 주도적인 행동이나 노력, 행동의 지속 등과 긍정적인 관계가 있는 것으로 보고 있다. 자기효능감이 높은 조직구성원들은 적절한 직무성과를 달성하기 위한 장애물을 해결하고, 효과적인 행동이나 과업전략을 이해하고, 성과향상에 대한 방법을 이해하려고 노력한다. 따라서 학습조직의 장점이 자기효능감이 높은 구성원들에게 보다 효과적으로 적용될 수 있다.

국내에서 최근 들어 조직 특성 변인과 교사효능감 간의 관계가 최근 들어 점차 강조하는 추세이다(방선옥, 2009). 주동범과 임성택(2002)의 연구에서 직무환경요인이 교사효능감에 영향을 미치는 것으로 보았다. 그리고 지원환경과 교사효능감과는 서로 정적 상관관계가 있었다(고영미·이금란, 2004). 따라서 교사효능감을 높이기 위해 조직은 교사에 대한 전문성 지원 환경을 조성해야 한다는 시사점을 주었다.

학교의 특성은 교사개인의 효능감에 영향을 줄 것이다. 이와 관련 김지숙(2006)은 교사의 평생학습동아리활동이 자기효능감에 미치는 연구에서 교사들의 평생학습동아리가 장기적으로 유지될 수 있는 시스템이 구축되어야 함을 시사하고 있다. 그리고 여러 연구에서 학습조직과 교사효능감이 상호 밀접한 관계가 있는 것으로 나타났다(권화선, 1999; 서인귀, 2005; 신봉섭, 2010).

본 연구는 학습조직이 교사효능감에 어떤 영향을 미치는 지를 분석하는데 주요 연구목적이 있고, 이에 대한 연구가설은 다음과 같다.

가설 1. 학습조직은 교사효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

- 1-1 구성원의 행동 특성은 교사효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 1-2 지원시스템은 교사효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 1-3 학습의 실천 과정은 교사효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

가설 2. 학습조직은 교사효능감의 하위변수인 자기조절감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

- 2-1 구성원의 행동 특성은 자기조절감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 2-2 지원시스템은 자기조절감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 2-3 학습의 실천 과정은 자기조절감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

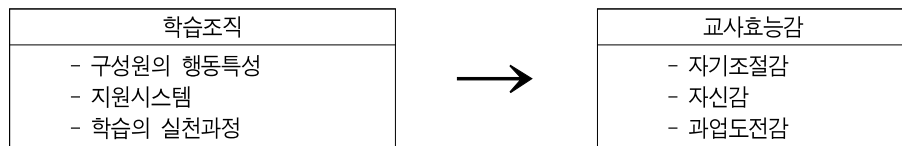
가설 3. 학습조직은 교사효능감의 하위변수인 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

- 3-1 구성원의 행동 특성은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 3-2 지원시스템은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 3-3 학습의 실천 과정은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 가설 4. 학습조직은 교사효능감의 하위변수인 과업도전감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 4-1 구성원의 행동 특성은 과업도전감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 4-2 지원시스템은 과업도전감에 유의한 영향을 미칠 것이다.
- 4-3 학습의 실천 과정은 과업도전감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

III. 연구모형 및 연구방법

1. 연구모형

〈그림 1〉 연구모형



2. 자료의 수집 및 표본의 특성

본 연구는 전라남도, 광주광역시, 경기도, 서울특별시에 소재한 28개 초등학교 교사를 대상으로 설문조사하였다. 2011년 4월 21일부터 2011년 5월 초까지 464부의 설문지를 배부하여 423부(91.2%)를 회수하였다. 회수된 설문지 중 무응답 항목과 응답이 성실하지 못한 설문지 12부를 제외하고 411부를 연구 분석에 사용하였다. 본 연구의 실증분석을 위해 통계처리는 SPSS 12.0 프로그램을 사용하였다. 인구통계학적 특성에서 응답자의 성별 분포를 보면 전체 응답자 411명 중 남자 104명(25.3%), 여자(74.7%)이고, 보직유무는 부장교사가 96명(23.4%), 평교사 315명(76.6%)으로 나타났다. 구체적인 응답자의 인구통계학적 분포는 <표 III-1>와 같다.

〈표 1〉 설문응답자의 특성

변수	구분	빈도(명)	비율(%)	변수	구분	빈도	비율(%)
성별	남성	104	25.3	연령	20대	49	11.9
	여성	307	74.7		30대	119	28.9
교육 경력	5년 이하	64	15.6		40대	126	30.7
	5-15년	147	35.7		50대 이상	117	28.5
	16-24년	90	21.9	보직 유무	부장교사	96	23.4
	25년 이상	110	26.8		평교사	315	76.6
학교 소재지	대도시	70	17.0	학교 규모	6학급 이하	59	14.3
	중·소도시	227	55.2		23학급 이하	112	27.3
	읍·면지역	114	27.7		35학급 이하	118	28.7
					35학급 이상	122	29.6

3. 변수의 조작적 정의

1) 학습조직

학습조직에 관한 설문지는 김희규(2004)가 학교조직의 특성을 고려하여 학습조직을 진단하기 위해 개발한 설문문항에 기초하고 있다. 본 연구에서 학습조직은 구성원의 행동특성 10문항, 지원시스템 8문항, 학습의 실천과정 8문항 총 26문항으로 5점 척도로 측정하였다. 구성원의 행동특성 차원에는 신념체계, 권한부여, 비전공유, 전문성개발, 체계적 사고의 하위요인을 포함하고 있다. 지원시스템에는 리더십, 조직구조, 의사소통, 정보시스템이 하위요인에 포함된다. 학습의 실천과정의 하위요인에는 지식창출, 저장, 공유, 활용이 있다.

2) 교사효능감

본 연구에서는 이현정(1998)이 개발한 교사효능감 척도를 이용하였다. 이 척도는 세 가지의 하위 구성요인 (자기조절감 11문항, 자신감 7문항, 과업도전감 7문항)을 다섯 가지의 직무분류(교과지도, 생활지도, 특별활동지도, 행정업무, 대인관계)에 따른 내용으로 구성한 25개의 문항을 5점 척도로 측정하였다. 자신감 7개 문항과 과업도전감 2개 문항은 측정의 정확성을 높이기 위해 역반응 문항으

로 측정하였다. 교사효능감은 3가지 구성요인인 자기조절감, 자신감, 과업도전감을 평균한 값으로 산출하였다.

3) 통제 변수

본 연구의 통제변수로는 성별, 보직유무, 연령, 교육경력, 학교규모, 학교소재지가 있다. 성별은 남성과 여성, 보직유무는 부장교사와 평교사, 연령은 20대, 30대, 40대, 50대 이상, 교육경력은 5년 미만, 5-15년, 16-25년, 25년 이상, 학교규모는 6학급 이하, 23학급 이하, 35학급 이하, 36학급 이상, 학교소재지는 대도시, 중소도시, 읍면지역으로 구분하여 개인차 변수를 설정하였다. 이들 개인차 변수들은 교사효능감 차이를 설명해 줄 수 있어 통제변수로 설정하였다. 성별, 보직유무는 더미변수로 처리하였다. 학교소재지는 대도시, 중소도시, 읍면지역 중 읍면지역을 기저변수로 하여 더미변수로 처리하였다.

IV. 연구결과

1. 타당도 및 신뢰도 검증

1) 독립변수의 타당도 및 신뢰도 검증

본 연구에서 요인분석 방법은 주성분분석(principal component analysis)을 통한 요인추출 방법과 요인의 회전은 직각회전 방법 중 베리맥스(varimax) 법을 이용하였다. 본 연구는 독립변수 총 26개의 문항에 대하여 요인분석을 실시하여, 이 중 4, 8, 9, 16, 17, 18번 문항은 요인으로 묶이지 않아 제외하였다. 학습조직의 하위요인 3개 모두 아이겐 값(eigen value) 1.0이상의 요인으로 구분되었다. 그리고 신뢰도는 Cronbach's alpha 계수를 이용하여 측정하였다. 독립변수의 요인분석과 신뢰도 측정 결과는 아래 <표 2>과 같다.

〈표 2〉 학습조직에 대한 탐색적 요인분석

요인	문항	학습조직의 하위요인			신뢰도
		학습의 실천과정	지원 시스템	구성원 행동특성	
학습의 실천 과정	연수활동에서 얻은 지식의 수업활동에 적용	.768	.204	.161	0.881
	동료 교사의 지식·정보 활용 정도	.750	.226	.161	
	비공식 모임을 통한 수업 관련 정보 교류	.740	.029	.185	
	교내연수에서 얻은 지식을 통한 수업 개선	.707	.278	.230	
	교과 및 학년 협의회를 통한 정보공유 정도	.672	.185	.220	
	온라인을 통한 교수학습 자료 수집 정도	.667	.250	.115	
	부서별 업무 추진 결과 체계적 관리	.620	.332	.284	
	각종 연수물 학내 전산망 탑재 정도	.504	.210	.214	
지원 시스템	학교장의 교실수업에 대한 충분한 지원정도	.199	.815	.210	0.887
	교직원 회의 결의사항 학교 운영 반영 정도	.227	.785	.167	
	학교장의 교사들 간의 협력 강조 정도	.232	.769	.246	
	교사들의 의사결정 참여 정도	.270	.726	.268	
	업무협의체제의 원활한 운영 정도	.293	.674	.259	
구성원의 행동 특성	교직에 대한 만족도	.140	.106	.732	0.837
	새로운 변화에 대처하는 정도	.188	.136	.697	
	학교목표의 추진상황 점검과 보완	.238	.393	.624	
	학교의 비전과 개인의 비전 동일시	.360	.237	.623	
	교사들에게 자율적인 교육과정 운영권 부여	.168	.369	.611	
	교내 자율연수의 효율적 운영	.443	.360	.461	
	업무추진시 다수의 의견고려	.358	.304	.401	
아이겐 값		4.630	3.875	3.142	
설명비율		23.152	19.377	15.709	
누적설명비율		23.152	42.529	58.238	

2) 종속변수의 타당도 및 신뢰도 검증

종속변수 총 25개의 문항에 대하여 요인분석 결과, 22, 24번 문항은 요인에 묶이지 않아 제외하고, 23개의 문항에 대해 요인 분석한 결과와 신뢰도가 <표 3>에 제시되어 있다.

〈표 3〉 교사효능감에 대한 탐색적 요인 분석

요인	문항	교사효능감의 하위요인			신뢰도
		자기조절 효능감	자신감	과업 도전감	
자기 조절감	학생들의 수업에 대한 관심 파악	.753	-.094	.001	0.897
	학부모와의 갈등 해결 능력	.734	.055	.079	
	문제 학생들 지도에 대한 판단 능력	.722	.059	.071	
	학업에 흥미 부족 분석 능력	.708	-.085	.045	
	말을 듣지 않는 학생 파악 능력	.704	.032	.008	
	문제 학생들에 대한 원인 분석 능력	.694	-.048	.146	
	학업능력에 대한 판단 능력	.692	-.017	-.029	
	교과내용에 따른 수업방식 조절 능력	.682	-.062	.071	
	동료교사들과의 갈등해결 능력	.681	.020	.056	
	학생에 대한 정보 활용 능력	.659	-.006	.145	
	불우한 학생들에 대한 지도 능력	.658	-.024	.180	
자신감	학생에게 질문하는 경우 실패감 지각	.056	.737	-.107	0.823
	학교행정가로부터의 스트레스 정도	.007	.720	.064	
	학부모로부터의 스트레스 정도	-.067	.715	.152	
	수업내용 불 이해에 대한 실패감 정도	-.076	.702	-.122	
	학생문제로부터의 불안감 정도	.044	.695	-.164	
	학생들의 질문으로부터 당황스러운 정도	.018	.682	-.109	
	몰입하지 않는 학생으로부터 우울정도	-.084	.591	-.113	
과업 도전감	어려운 과목에 대한 선호	-.031	-.118	.687	0.676
	어렵거나 도전적인 특별활동 지도 선호	.198	-.084	.673	
	가르치는 보람에 대한 선호	.067	.055	.658	
	문제 학생 지도에 대한 선호	.220	-.005	.638	
	어려운 내용 설명에 대한 선호	.022	-.281	.542	
아이겐 값		5.497	3.496	2.261	
설명비율		23.900	15.201	9.832	
누적설명비율		23.900	39.101	48.933	

2. 기술통계 및 상관관계 분석

학습조직 수준과 교사효능감(교사효능감의 3가지 하위요인인 자기조절감, 과업도전감, 자신감의 평균 값)과의 관계, 학습조직 하위요인인 구성원 행동특성, 지원시스템, 학습의 실천과정과 교사효능감 하위요인인 자기조절감, 과업도전감,

자신감이 어떠한 상관관계가 있는지를 분석하였다.

첫째, 학습조직 하위요인인 구성원의 행동특성변수와 교사효능감과는 정의 상관관계($r=.317$), 지원시스템과 교사효능감과는 정의 상관관계($r=.241$), 학습의 실천과정과 교사효능감과는 정의 상관관계($r=.334$)를 보였다. 둘째, 교사효능감 하위요인과 학습조직 간의 상관관계에서 자기조절감과 학습조직은 정의 상관관계($r=.590$), 과업도전감도 정의 상관관계($r=.141$), 반면에 자신감과는 부의 상관관계($r=-.105$)를 나타냈다. 셋째, 학습조직과 교사효능감 하위요인간의 상관관계에서, 학습의 실천과정과 자기조절감은 정의 상관관계($r=.583$), 구성원 행동특성과 과업도전감도 정의 상관관계($r=.126$)를 나타냈고, 반면에 학습의 실천과정과 자신감은 부(-)의 상관관계($r=-.116$)가 나타났다. 그리고 구성원 행동특성과 자신감 및 지원시스템과 자신감, 지원시스템과 과업도전감은 통계적으로 유의미하지 않는 관계로 나타났다.

선행연구 중 신봉섭(2010)의 연구에서 초임교사의 자신감과 학습조직 하위요

〈표 4〉 변수들 간의 상관계수($n=411$)

변수	평균	표준편차	성별	보직	연령	교육경력	학교규모	대도시	중소도시	구성원 행동특성	지원시스템	학습실천과정	학습조직	자기조절 효능감	과제 난이도 선호	자신감	교사 효능감
성별	1.75	.44	1														
보직	1.77	.42	.234**	1													
연령	2.76	1.00	-.148**	-.141**	1												
교육경력	2.60	1.04	-.074	-.174**	.874**	1											
학교규모	2.74	1.04	.198**	.004	-.038	-.023	1										
대 도시	2.11	.66	.070	.021	-.091	-.055	.427**	1									
중소도시	2.11	.66	.072	.081	.031	.029	.097*	-.503**	1								
구성원 행동특성	3.91	.52	.106*	-.034	.093	.108*	-.117*	-.030	.005	1							
지원 시스템	4.02	.63	.053	-.077	.076	.106*	-.145**	-.094	.003	.682**	1						
학습실천 과정	4.13	.50	.164**	-.049	.037	.047	.006	.008	.028	.671**	.602**	1					
학습조직	4.03	.47	.128**	-.060	.077	.097	-.091	-.039	.015	.896**	.850**	.881**	1				
자기 조절감	4.03	.44	.044	-.177**	.308**	.323**	-.003	-.028	.041	.517**	.434**	.583**	.590**	1			
과업 도전감	3.28	.61	-.238**	-.035	.023	-.008	-.107*	-.167**	.112*	.126*	.090	.147**	.141**	.240**	1		
자신감	2.82	.80	-.027	-.042	-.120*	-.076	.024	.099*	-.083	-.071	-.087	-.116*	-.105*	-.049	-.199**	1	
교사 효능감	3.50	.34	-.084	-.152**	.113*	.142**	-.026	-.011	.009	.317**	.241**	.334**	.343**	.675**	.391**	.606**	1

* $p<.05$, ** $p<.01$, 남:1, 여:2, 부장교사:1, 평교사:2

인사이에서 대부분 통계적으로 유의적 상관이 없는 것으로 나타났고, 서인귀 (2005)의 연구에서는 학습조직 구축정도와 교사효능감 하위요인 중 자신감과 모두 부적 상관관계를 나타냈다. 그 외의 연구에서도 학습조직과 자신감 변수와의 상관관계를 보면, 본 연구결과와 같이 대부분이 부(-)적이거나 통계상 유의미하지 않는 것으로 나타났다.

3. 회귀분석

본 연구에서는 학습조직 구성변수가 교사효능감(교사효능감의 3가지 하위요인인 자기조절감, 과업도전감, 자신감의 평균 값) 및 교사효능감을 구성하고 있는 3가지 하위요인에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 <표 5>와 같이 위계적 회귀방정식으로 분석하였다. 먼저, <표 5>의 학습조직이 교사효능감에 미치는 영향을 보면 독립변수가 투입된 모형 2의 설명력(R^2)은 모형 1의 설명력(R^2)보다 .127(ΔR^2) 만큼 유의적으로 설명력이 증가하는 것으로 나타났다. 가설 1에서 구성원의 행동특성($\beta=.118$, $p<.05$)과 학습의 실천과정($\beta=.172$, $p<.001$)이 교사효능감에 정의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 지원시스템이 교사효능감에 미치는 영향은 확인하지 못하였다. 따라서 가설 1은 부분적으로 입증되었다. 모형 1에서 통제변수가 교사효능감에 미치는 영향력을 살펴보면 보직이 있는 부장 교사가 평균교사보다 교사효능감이 더 높은 것으로 나타났다.

자기조절감에의 회귀식에서 모형 2의 설명력(R^2)은 모형 1의 설명력(R^2)보다 .325(ΔR^2)만큼 유의적으로 증가하는 것으로 나타났다. 통제변수 중 보직유무($\beta=.165$, $p<.001$), 성별($\beta=.119$, $p<.05$)이 유의적인 영향을 미쳐, 보직교사와 여교사들이 자기조절감이 더 높은 것으로 나타났다. 구성원의 행동특성($\beta=.161$, $p<.001$)과 학습의 실천과정($\beta=.380$, $p<.001$)이 자기조절감에 정의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 위의 분석결과 가설 2-1, 2-3은 입증되었고, 가설 2-2는 기각되었다. 따라서 가설 2는 부분적으로 입증되었다. 통제변수 중 보직을 담당하는 교사 일수록 자기조절감이 높아지는 것은 중간관리자로서 책임감과 사명감이 평균교사보다 더 높기 때문인 것으로 보이며, 경력이 많을수록 자기조절감이 높아지는 것은 다양한 경험으로 인하여 학생들의 학습 및 생활지도에 대한 역량이 형성된

것으로 보인다.

학습조직이 자신감에 영향을 미치는 회귀식은 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 학습의 실천과정, 구성원의 행동특성, 지원시스템 모두가 자신감에 미치는 영향력이 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 위의 분석결과 가설 3, 3-1, 3-2, 3-3은 기각되었다.

〈표 5〉 교사효능감에의 회귀분석

	교사효능감		하위요인: 자기조절감		하위요인: 자신감		하위요인: 과업도전감	
	모형1	모형2	모형1	모형2	모형1	모형2	모형1	모형2
(상수)	3.664***	2.647***	3.745***	1.613***	3.379***	4.064***	3.883***	2.938***
학교규모	-.010	.003	-.015	.011	.001	-.003	-.016	-.007
대도시	.029	.005	.040	-.001	.148	.152	-.160	-.187
중소도시	.027	.012	.050	.022	-.062	-.055	.099	.083
성 별	-.039	-.097*	.119*	.000	-.082	-.044	-.327***	-.385***
보직유무	-.100*	-.075	-.165***	-.110**	-.078	-.101	.015	.038
연 령	-.019	-.029	.070	.053	-.182*	-.180*	.013	.002
교육경력	.055	.054	.071	.067*	.089	.090	-.029	-.026
구성원의 행동특성		.118*		.161***		.069		.091
지원시스템		-.023		.011		-.049		-.061
학습의 실천과정		.172***		.380***		-.190†		.220**
R ²	0.041	0.168	.137	.462	0.031	0.044	0.085	0.124
F	2.463*	8.100***	9.115***	34.389***	1.863	1.855	5.337***	5.663***
N	411	411	411	411	411	411	411	411

† p< 0.1, * p< 0.05, ** p< 0.01

학습조직이 과업도전감에 영향을 미치는 회귀식에서 모형 2의 설명력(R²)은 모형 1의 설명력(R²)보다 .039(△R²)만큼 유의적으로 증가하는 것으로 나타났다. 모형 1의 통제변수의 영향력을 보면 여교사는 남교사에 비해 과업도전감이 낮은 것으로 나타났다. 학습의 실천과정은 과업도전감에 유의적인 영향($\beta=.220$, $p<.01$)을 미치는 것으로 나타났다. 구성원 행동특성과 지원시스템은 과업도전감에 유의미한 영향이 없는 것으로 나타났다. 위의 분석결과 가설 4-3은 입증되었고, 가설 4-1과 4-2는 기각되어, 가설 4는 부분적으로 입증되었다.

학습조직 수준은 교사효능감에 정의 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다.

학교조직내의 지원시스템보다 실제 현장에서 개인 및 동 학년이 가르치고 업무 추진에 필요로 하는 지식을 창출하여 구성원들이 공유하고 활용할 수 있는 학습의 실천과정이 교사효능감에 더 큰 영향을 미침을 알 수 있다. 따라서 교사효능감을 높이기 위해서는 학습조직 구성변수 중에 학습의 실천과정을 향상시킬 수 있는 방안이 우선적으로 필요하다.

V. 결 론

1. 연구결과의 시사점 및 활용방안

본 연구는 교사들이 지각하고 있는 학습조직 수준이 교사효능감에 어떤 영향력이 있는지를 밝혀 교사들의 효능감을 높일 수 있도록 학습조직 구축에 관한 바람직한 시사점을 얻고자 하였다.

연구결과 학습의 실천과정과 구성원의 행동특성이 교사효능감에 유의적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 지원시스템은 유의적인 영향이 없는 것으로 나타났다. 학습조직이 교사효능감에 미치는 영향은 학습의 실천과정이 가장 높고 그 다음이 구성원의 행동 특성 순으로 나타났다. 학습의 실천과정은 교사효능감과 하위요인인 자기조절감이나 과업도전감에도 유의적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학교조직이 지식의 창출·저장·공유를 활발하게 활용할 수 있는 유기적인 학습조직화가 필요함을 보여주고 있다. 구성원의 행동특성은 교사효능감과 이의 하위요인인 자기조절감 형성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구성원의 행동특성은 구성원들의 신념체계, 권한부여, 비전공유, 전문성개발, 시스템사고에 근거하고 있다.

이건창과 권순제(2002)는 지식순환과정에 대해 지식의 생성은 지식순환과정의 시작을 의미하는 과정으로서 이때 생성되는 지식이란 암묵지, 형식지, 방법지, 사실지 등 다양한 유형의 모든 지식을 의미한다. 지식활동에 필요한 학습의 실천과정을 위해서는 학교조직에서 교육방법에 대한 새로운 시도나 실험이 허용되는 것이 필요하다. Fahey와 Prusak(1998)은 지식경영에서 실험의 중요성을 강조하였

다. 실험은 모든 조직에서 자연적으로 발생하는 현상이지만, 지식의 목적에 맞게 실험을 이용하는 조직은 부족한 상황이다. Garvin(1993)도 실험을 통한 학습을 강조하였다. 조직에서 실험을 통한 학습의 지속적인 성공을 위해서는 위험추구에 대해서 보상하는 인센티브가 필요하다. 학습조직에서 피해야만 할 것은 지혜와 진실은 하나의 원천과 방식에서 존재한다는 가정이다. 문제들이 변화에 직면하면서, 우리의 학습방법 또한 변화하여야만 한다. 우리는 좀 더 나은 해결책이 발견 될 때까지는 집단적으로 실험하여야 하고 오류와 함께 존재하여야만 한다.

실천과정을 위해서는 교사들의 외부학습이 필요하다. 박광량(1994)에 의하면 학습은 외부 환경과의 부단한 상호작용의 개방성과 그 상호작용의 역사(정보)를 저장해 두는 기억능력이 있어야만 가능하다. 조직이 지속적인 혁신을 주도해 나가 기 위해서는 지식의 내부개발과 더불어 다양한 외부 원천으로부터 지식을 확보하고 이를 소화, 개선하는 노력이 필요하다. 이에 교사 개개인의 교직생애 주기에 적합한 연수프로그램 제공으로 전문성을 개발할 수 있게 해주어야 할 것이다.

연수과정 운영 전반에 대한 만족도를 하나의 수치로 나타내어 교육과정 프로슈머제(생산자[producer]와 소비자[consumer] 합성어) 운영 등이 이러한 노력의 사례로 들 수 있다. 그리고 상호지원하고 격려하는 조직분위기 조성, 제도상으로 개인연수 기회 확충, 사례 매뉴얼 제공, 멘토링 제도 등 다양한 맞춤형 프로그램 개발 및 제공은 지속적으로 필요하다. 또한 교사들은 스스로 자기평가를 통해 스스로를 행동의 중심으로 보게 되며 문제를 해결하려는 적극적인 행동을 일으키는 객관적인 자의식을 형성하고(신유근, 2008), 자기개발이 병행되어야 한다. 그리고 학교조직은 자생적인 비공식 모임을 통한 비전공유와 같은 구성원 행동특성의 함양에 노력해야 할 것이다.

최근 학교조직에서는 학습조직 제도와 교사효능감 간의 관계가 점차 강조되는 추세이다. 학교는 교사 동아리 활동이나 동학년 협의회, 교과 연구회 등을 활발하게 운영하여 교사들의 지식활동과 교직에 대한 신념을 강화시킬 필요가 있다. 이를 통해 교사들은 교직업무에 대한 자기조절감과 과업도전감을 키울 수 있을 것이다. 또한 교직사회에서 겪게 되는 다양한 사회 심리적 경험 등을 지식공유 활동을 통해 알려주는 것은 교사들의 역량을 높이는 기능을 할 수 있을 것이다.

그러나 리더십, 조직구조, 의사소통, 정보시스템의 하위요인을 포함하는 지원

시스템은 교사효능감 및 이를 구성하는 하위요인에 미치는 영향력을 확인할 수 없었다. 지원시스템에 의한 학습조직은 자신감을 유의적으로 설명하지 못하는 것으로 나타났다. 학교조직에서 리더십이나 조직구조에 의해서 교사효능감을 높이는 데는 한계가 있음을 의미한다.

한편, 교사효능감의 하위요인 중 자신감에 영향을 미치는 학습조직 변수는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 통제 변수에는 연령이 유일하게 유의하게 영향을 미치고 연령이 많아질수록 자신감이 낮아지는 것으로 나타났다.

결론적으로, 학교교육의 실질적 개선은 교사에 달려 있다. 같은 맥락에서 학교교육과 수업의 질을 높일 수 있는 전인차로서 교사가 주체가 되는 현장 중심의 교육개혁이 강조된다. 이처럼 교사효능감은 교사들의 교수활동에 직결되고 학생과 학교구성원과의 신념체계에 미치는 영향이 크기 때문에 결국에는 학교 교육목표의 달성과 연관이 될 수 있으므로, 낮게 지각하고 있는 교사효능감의 요인을 높일 수 있는 정책적인 방안 등을 고려하여 끊임없는 학습조직 구축이 필요하다 할 것이다.

2. 연구의 한계 및 미래연구

본연구의 한계점은 다음과 같다. 첫째, 연구대상에 있어서의 제한점이다. 본 연구는 초등학교로 제한하였고, 지역적으로는 전남, 경기, 광주, 서울을 중심으로 하였으나 연령과 학교소재지를 고르게 반영하지 못하여 차이가 있을 수 있기 때문에 일반화에는 한계가 있다. 둘째, 학습조직과 교사효능감 수준에 대한 조사가 개인별로 심리적, 주관적으로 지각한 개인특성변수를 위주로 하는 자기보고식 접근으로 이루어져 오류 가능성이 존재할 수 있는 한계가 있다.

이상과 같은 연구결과를 통해 얻어진 결론을 통해 다음과 같이 제언을 하고자 한다. 첫째, 교사효능감에 영향을 미치는 학습조직 하위요인 중에 자신감 변수간의 인과관계를 설명하는데 한계가 있었다. 자신감이 인과관계를 보이지 않는 이유를 탐색적 연구 및 측정도구에 대한 문항수정 및 개발을 통해 밝혀야 할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 학습조직이 교사효능감에 어떻게 직접적인 관련성을 가지고

영향을 미치는 가를 검증하는데 주력하였다. 앞으로의 연구에서는 매개변수, 즉 학교조직내에서 시행중인 조직관련 특성 프로그램을 통한 교사효능감의 수준의 변화 추이 등을 알아보는 것이 필요하다.

셋째, 학습조직은 양성적 피드백(positive feedback) 회로를 지닌 시스템 (박광량, 1994)이며, 한 시점에서 목표를 끝낼 수 있는 기법이 아니다. 또한 교사효능감은 교사의 심리적 신념체계와 밀접한 개념이다. 따라서 향후 이러한 복합적인 학습조직과 교사효능감의 관련 연구가 이루어질 때, 자기평가식(self-evaluation)이 아닌 객관적인 자료를 통하여 다변수의 모델 안에서 심층적인 연구가 이루어지는 방향이 바람직할 것이다.

참고문헌

- 고광혁. (2011). 학교장의 서번트리더십, 교사효능감, 학교조직몰입 및 학교조직효과성 간의 관계연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 고영미·이금란. (2004). 유치원의 전문성 지원 환경과 교수 효능감과의 관계. 교육과학연구. 35(1): 21-37.
- 권석균. (1996). 지식경영의 조직·인사관리 이슈에 대한 소고. 경영논총(한국외국어대학교). 18: 505-525.
- 권화선. (1999). 학교의 학습조직 수준과 교사의 자기효능감과의 관계. 공주대학교 교육 대학원 석사학위논문.
- 김경화. (2006). 학습조직로서의 학교: 조직학습과 조직효과성의 관계. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 김아영·김미진. (2004). 교사효능감 척도 타당화. 교육심리연구. 18(1), 37-58.
- 김연하·김양은. (2008). Bandura의 교사 자기 효능감 척도 요인구조 분석. 유아교육연구. 28(2): 169-191.
- 김지숙. (2006). 교사의 평생학습동아리 활동이 직무만족 및 자아효능감에 미치는 영향. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김희규·조홍규. (2008). 학교에서의 학습조직화 구축방향 탐색. 인력개발연구. 10(1): 123-144.

- 김희규. (2004). 학교의 학습조직화 측정도구 개발. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 남지원. (2008). 조직구성원의 정책대응에 관한 근거이론적 분석: 'K' 초교 교원들의 '교원평가' 시범학교 대응에 근거한 정책집행심. 한국조직학회보, 5(2): 89-141.
- 박광량. (1994). 학습조직 측정과 구축에 관한 연구. 경영연구(홍익대학교 경영연구소), 18: 63-91.
- 박영배·박형권. (2003). 조직의 학습지향성이 조직성과에 미치는 영향과 상황요인의 조절효과에 관한 연구. 인사관리연구, 27(2): 83-109.
- 박희봉. (2005). 조직효과성에 대한 비판적 고찰: 조직관에 따른 조직목표와 조직효과성 측정지표 비교. 한국조직학회보, 2(1): 1-20.
- 방선옥. (2009). 교사역할에 대한 교사효능감 연구의 함의. 청대학술논집(청주대학교 학술연구소), 17: 141-160.
- 배을규. (2005). 학교조직의 조직학습 준비도 분석: 중학교 교사 대상으로. 중등교육연구, 53(2): 137-158.
- 서인귀. (2005). 학교학습조직 구축정도와 교사효능감과의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신봉섭. (2010). 교사효능감에 미치는 학습조직과 초임교사 멘토링의 효과. 초등교육연구, 23(2): 261-282.
- 신유근. (2008). 『인간존중경영』. 서울: 다산출판사.
- 유영만. (1996). 학교조직과 창조적 파괴: 교육개혁의 학습조직 재해석과 실천방향. 교육연구정보, 23: 136-146.
- 이건창·권순재. (2002). KMPI: 지식경영 성과지표의 실증적 분석에 관한 연구 - 코스닥(KOSDAQ)에 상장된 벤처기업을 중심으로 -. 경영학연구, 31(3): 577-601.
- 이정자. (2001). 초등학교의 학습조직 수준과 교육활동의 질의 관계 연구. 홍익대학교 교육경영관리대학원 석사학위논문.
- 이현정. (1998). 교사효능감 척도개발을 위한 예비 연구. 이화대학교 대학원 석사학위논문.
- 이환범·이수창 (2008). 정부조직의 환경대응력 제고를 위한 학습지향성 강화방안 연구. 한국조직학회보, 5(3): 1-27.
- 주동범·임성택. (2002). 교사효능감 관련 변인의 분석: 직무환경 변인을 중심으로. 교육학 연구, 40(2): 251-270.

- 한세억. (2004). 지식패러다임의 조직론적 접근과 가능성: 행정조직설계의 프락시스. 한국조직학회보, 1(1): 75-99.
- 허봉규. (2011). 혁신 학교 운영모델 탐색 -경기도 혁신학교 중심으로-. 성균관대학교 대학원 박사학위논문
- Bandura, A.(1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change," Psychological Review, 84: 191-215.
- Bandura, A.(1997). Self-Efficacy the Exercise of Control, NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A.(1986). Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.
- Daft, R. L.(2010). Understanding the Theory and Design of Organizations, South-Western.
- Fahey, L., & Prusak, L. (1998). "The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management," California Management Review, 40(3): 265-279.
- Garvin, D. A.(1993). "Building a Learning Organization," Harvard Business Review, 71(4): 78-91.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R.(1992). "Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability," Academy of Management Review, 17: 183 - 211.
- Kernis, M. H.(1995). Efficacy, Agency, and Self-Esteem, Plenum Press.
- Luszczynska, A., Gutiérrez Doñac, B., & Schwarzer, R.(2005). "General Self Efficacy in Various Domains of Human Functioning: Evidence from Five Countries," International Journal of Psychology, 40(2): 80-89.
- McDermott, R.(1999). "Why Information Technology Inspired But Cannot Deliver Knowledge Management," California Management Review, 41(4): 103-117.
- McGill, M. E., Slocum, J. W., & Lei, D.(1992). "Management Practices in Learning Organization," Organizational Dynamics, 21(1): 5-17.
- Myers, P.(1996). "Knowledge Management and Organizational Design: An Introduction," In P. S. Myers(Eds.), Knowledge Management and Organizational Design: 39-53. Newton, MA: Butterworth-Heinemann.
- Natarajan, G., & Shekhar, S.(2000). Knowledge Management: Enabling Business Growth, Singapore: McGraw-Hill International Edition.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Dunham, R. B.(1989). "Organization-Based

- Self-Esteem: Construct Definition, Measurement, and Validation,” *Academy of Management Journal*, 32(3): 622-648.
- Seller, W.(2001). *Reforming School: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York Doubleday-Currency.
- Senge, P.(1990). *The Fifth Discipline-the Art and Practice of the Learning Organization*. New York and Double day.
- Swann, W. B.(1990). “To Be Ordered or To be Known? The Interplay of Self-Enhancement and Self-Verification,” *Motivation & Cognition*, 2: 408-448.
- Takahashi, S.(2011). “Co-Constructing Efficacy: A “Communities of Practice” Perspective on Teacher’s Efficacy Beliefs,” *Teaching and Teacher Education*, 27: 732-741.
- Tobin, T. J., Muller R. O., & Turner, L. M.(2006). “Organizational Learning and Climate as Predictors of Self-Efficacy,” *Social Psychology of Education*, 9(3): 301-319,
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A.(2001). “Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct,” *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J.(2004). “The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement, and Validation,” *Human Resource Development Quarterly*, 15(1): 31-55.