

2012년 2월

석사학위 논문

초등학교 학습조직 수준과 교사효능감과의 관계

조선대학교 대학원

경영학과

소 동 윤

초등학교 학습조직 수준과 교사효능감과의 관계

The Relationship between the level of Learning Organization
and Teacher Efficacy in Elementary School

2012년 2월 24일

조선대학교 대학원

경영학과

소 동 윤

초등학교 학습조직 수준과
교사효능감과의 관계

지도교수 장 용 선

이 논문을 경영학 석사학위신청 논문으로 제출함

2011년 10월

조선대학교 대학원

경 영 학 과

소 동 윤

소동윤의 석사학위 논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 정진철 (인)

위원 조선대학교 교수 조윤희 (인)

위원 조선대학교 교수 장용선 (인)

2011년 11월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

제1장 서론	1
제1절 연구의 필요성	1
제2절 연구의 목적	4
제3절 연구의 대상 및 범위	4
제2장 이론적 배경	6
제1절 학습조직	6
제2절 교사효능감	22
제3절 학습조직과 교사효능감의 관계	31
제3장 연구 방법	36
제1절 연구모형 및 가설설정	36
제2절 자료수집 및 표본의 특성	37
제3절 변수의 조작적 정의	39
제4절 조사도구의 구성	40
제5절 자료처리 방법	43
제4장 연구 결과	44
제1절 타당도 및 신뢰도 검증	44
제2절 상관관계 분석	47
제3절 회귀분석	50
제4절 추가분석	57
1. 학습조직 수준	57
2. 교사효능감 수준	63
제5장 요약 및 결론	71
제1절 요약 및 논의	71
제2절 결론 및 제한점, 제언	76
참고문헌	80
설문지	88

표 목 차

<표 2-1> 전통적 조직과 학습조직의 특징 비교	10
<표 2-2> 학습조직으로서 학교조직의 특징	12
<표 2-3> 학습조직의 측정변수 및 하위요인	19
<표 3-1> 설문 응답자의 특성 분포	38
<표 3-2> 학습조직 수준의 설문 문항 구성	41
<표 3-3> 교사효능감 수준의 설문 문항 구성	42
<표 4-1> 학습조직에 대한 탐색적 요인분석	45
<표 4-2> 교사효능감에 대한 탐색적 요인분석	46
<표 4-3> 학습조직과 교사효능감 간의 상관관계	48
<표 4-4> 자기조절효능감에 대한 회귀분석 결과	50
<표 4-5> 자신감에 대한 회귀분석 결과	52
<표 4-6> 과제난이도 선호에 대한 회귀분석 결과	54
<표 4-7> 교사효능감에 대한 회귀분석 결과	55
<표 4-8> 가설 검증 결과	57
<표 4-9> 학습조직 요인별 기술 통계	57
<표 4-10> 인구 통계학적 특성에 따른 학습조직 수준 차이	58
<표 4-11> 인구 통계학적 특성에 따른 구성원 행동 특성 차이	59
<표 4-12> 인구 통계학적 특성에 따른 지원시스템 차이	61
<표 4-13> 인구 통계학적 특성에 따른 학습의 실천과정 차이	62
<표 4-14> 교사효능감 요인별 기술 통계	64
<표 4-15> 인구 통계학적 특성에 따른 교사효능감 차이	64
<표 4-16> 인구 통계학적 특성에 따른 자기조절 효능감 차이	66
<표 4-17> 인구 통계학적 특성에 따른 자신감 차이	67
<표 4-18> 인구 통계학적 특성에 따른 과제난이도 선호 차이	68
<표 4-19> 학습조직 및 교사효능감에 대한 분산분석 결과 정리표	69

그림 목 차

<그림 2-1> 교사효능감의 개념 정의의 구분	23
<그림 2-2> 효능기대와 결과기대의 상황적 관계	25
<그림 2-3> 효능 기대와 결과기대의 관계	25
<그림 2-4> 교사효능감 판단모형	30
<그림 3-1> 연구모형	36

ABSTRACT

Relationship between the Level of Learning Organization and Teacher Efficacy in Elementary School

Dong Yun, So

Advisor : prof. Yong-Sun, Chang Ph.D

Department of Business Administration

Graduate School Chosun University

The purpose of this thesis is to examine how teacher efficacy varies in accordance with the level of learning organization by viewing the relationship between the level of learning organization and teacher efficacy in elementary schools.

I set up the researching tasks as follows to solve this purpose.

First, are there the effects between the level of learning organizations and self-regulatory efficacy? Second, are there the effects between the level of learning organizations and self-confidence? Third, are there the effects between the level of learning organizations and task difficulty preference? Fourth, are there any level gaps of learning organizations existed in accordance with background variables(gender, rank, age, career, the scale of schools, the work area)? Fifth, are there any level gaps of teacher efficacy existed in accordance with background variables(gender, rank, age, career, the scale of schools, the work area)?

The subjects in this study were 464 teachers who worked in 28 elementary schools in Jeonnam, Gwangju, Kyonggi, Seoul. After a survey was conducted, the responses from 423 teachers were gathered, and 411 answer sheets were analyzed. Pearson correlation coefficient analysis, t-test, one-way ANOVA(F-test), multiple regression analysis were performed for this study.

The conclusions based on the above research are as follows.

The first, the relation between the learning organizations and teacher efficacy appeared to be a positive relation. These also show statistically positive relationship between self-regulatory efficacy and learning organization subordinate factors. little positively relationship between task difficulty preference, little negatively relationship between self-confidence.

The second, the formation of learning organizations shows statistically positive effect on the level of teacher efficacy. specifically, that exerted the most influence on learning process of the learning organization's subordinate factors, followed by the behavioral characteristics of members. and the learning organization's subordinate factors did not have influences on self-confidence. The rank and careers made a significant impact on the level of self-regulatory efficacy, gender made a significant impact on the level of task difficulty preference. and the older, the lower they have the level of self-confidence.

The third, as the result of examining teachers' perception on the learning organizations of elementary schools, generally it was a little higher than normality. and looking at by subordinate factors, teachers had the highest perception on the level of learning process, the lowest perception on the behavioral characteristics of members. By background variables, there was significant difference in the level of learning organization by gender, career and the scale of schools. a Female teachers perceived highly the level of learning process and the behavioral characteristics of members. Long career's teachers perceived highly the level of the behavioral characteristics of members and a backing system. the teachers who worked in schools with 6 classes perceived highly the level of the backing system.

The fourth The level of teacher efficacy, which the elementary school teachers perceive, is a little higher than normality. and looking at by subordinate factors, teachers had the highest perception on the level of self-regulatory efficacy, the lowest perception on the self-confidence. By background variables, there was significant difference in the level of teacher efficacy by gender, career, rank. the work area. Long career's teachers and

high rank' teachers perceived highly the level of self-regulatory efficacy, mail teachers and a teacher who are working in the farming and fishing schools perceived highly the level of task difficulty preference.

Positive learning organization increases teacher efficacy, finally, to be able to connect with teacher's learning activity and student's belief system.

Accordingly, in building a learning organization, there is need to build earning organization which can maximize the effect of earning organization in consideration of the lower position factors of the teacher efficacy.

제1장 서론

제1절 연구의 필요성

새로운 지식의 창조와 전파가 지식기반사회의 중요한 역할이며, 이러한 역할을 주도적으로 맡고 있는 것이 학교 교육이다. 지식기반사회가 활성화되고 발전하기 위해서는 교육이 중심이 되고 평생학습이 보편화될 수 있어야 한다.

교육은 국가의 미래를 결정짓는 중요한 요인으로 교육개혁을 통해 학교교육에 대한 개념을 미래를 위해 새로운 패러다임을 구축해야 하는 책임을 지고 있다. 즉 학교교육이 효과적이고 생산적인 체제가 되기 위해서는, 양적 성장 구조중심 교육에서 질적 성장 구조 교육으로의 전환이 필요하다(꿈나래 21, 2010).

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

교사가 수업을 진행하는데 있어서 그 교사의 교육관이나 철학, 학생에 대한 인식, 교수학습과정에서의 교수행동과 학생과의 상호작용에 따라 학생들에게 미치는 영향은 다르게 나타날 수 있다. 따라서 교사의 여러 가지 심리적 변인들, 그 중에서 교사 자신의 능력에 대한 지각정도는 교육활동에 직접적인 영향을 미친다고 할 수 있다.

교사의 지각이나 사기, 의욕 등과 관련하여 연구자들의 많은 관심을 불러 일으킨 요인이 바로 교사효능감(teacher efficacy)이라 하는데, 이는 Bandura(1977)의 자기효능감(self-efficacy)을 교사에게 적용한 개념이다. 자기효능감은 자존심(self-esteem)과 유사한 자기평가와 관련된 또 다른 성격특성으로 개인이 특정 상황에서 특정과업을 얼마나 잘 수행할 수 있는지에 대한 믿음의 정도를 말한다(Bandura, 1986). Ashton(1984)은 교사의 교수행위에 영향을 미치는 여러 가지 교사의 내적인 신념이나 태도 중에서 교사효능감 만큼 학습자의 성취정도에 일관성 있고 지속적으로 영향을 주는 것은 없다고 주장하였다.

교사효능감 연구는 교사의 효능감이 교사 자신의 교수행동 등 여러 교육상황에서 이루어지는 자신의 행동에 어떻게 영향을 줄 것인지에 일차적 관심을 갖는 교사

자신에 대한 연구라는 점에서 매우 중요한 주제이다 (김미진, 2003).

교사 효능감은 개인의 고정적인 성격특성이란 보다는 상황에 따라 변화할 수 있는 가변적인 특성을 지니고 있다(이혜란, 2011). 이 점을 고려 할 때 교사효능감이 교사의 개인적 노력이나 학교조직의 행정적, 정책적 지원을 통해서 어느 정도 변화될 수 있는가 하는 것과 그 변화를 유발하는 요인이 무엇인가에 대한 관심이 있게 된다. 특히Gibson과 Dembo(1985)에 의하면 교사효능감은 교사교육의 정도나 교사로서의 경력, 교사의 개인의 개인차, 교사의 직무에 관한 만족도 등과 같은 교사의 내적요인과 학교의 조직구조, 의사결정 참여, 교사 학부모와의 관계 등과 같은 교사의 외적요인에 의해 영향을 받는다고 보았다. Williams(2000)는 그 중 교사의 외적요인 즉 교사가 속해있는 환경적 상황은 교사효능감 형성에 중요한 영향을 미친다고 보았다(정상훈, 2008, 재인용). 이러한 상황 맥락과 관련하여 학교조직의 학습조직 기능에 대한 역할이 강조된다.

학습조직은 시대적 변화의 요구에 적합한 조직의 개념으로 학습역량을 강화시킬 수 있는 조직의 모습으로서 기존의 전통조직으로는 새로운 환경변화에 대처할 수 있는 학습능력이 결여되어 있다는 인식에서 출발한다.

전통적 현직교육은 일과 학습을 엄격히 분리하여 연간 몇 차례에 있는 공식적인 연수와 자체연수 프로그램으로 형성되어 있어, 지속적인 교사들의 학습이 촉진되지 못하고 있다. 또한 현직교육에서 학습자인 교사는 자신에게 제공되는 지식과 기능을 습득하는 수동적인 존재로 가정한다(이정자, 2001). 지식기반사회에서 학교환경은 외부로부터 수월성과 책무성, 평등성, 다양성을 동시다발적으로 요구받기 때문에 무한대로 노출되어 있으며, 이와 같은 압력에 대응하기 위해서는 학교도 학교조직의 학습 조직화로 학습 역량의 극대화를 최우선 과제로 강조할 필요가 있다(김경화, 2005).

학습조직에 대한 기본 발상은 평생 동안 배워야 한다는 철학을 조직의 대상으로 구체화시킨 전략으로써 조직의 구성들이 지속적인 학습활동을 전개하고, 그러한 학습을 하도록 조직 여건을 구비하여 알고 있는 것을 실천으로 행하는 과정을 중점적으로 다루고 있다. 학습조직은 새로운 변화에 대응하기 위해 개인, 집단, 및 조직차원에서 학습방법을 서로 공유하며 지식을 습득하고 가치를 창출 할 수 있는 역량을 지닌 조직이라 할 수 있다.

교직문화의 특성상 개인적이고 형식적으로 존재하는 지식을 학교조직의 구성원들인 교사들의 자발적인 참여에 의한 개인의 차원을 넘어선 조직차원에서 지식이 창출·공유될 수 있도록 하는 학습조직 구축은 교사효능감의 증진에 좋은 방안이 될 것이다.

교사효능감을 촉진시킬 수 있는 학습조직의 중요성이 강조됨에도 불구하고 학교의 학습조직 수준과 교사효능감과의 관계를 알아보는 실증적인 선행연구가 거의 없어 그 근거가 불명확하다. 이에 본 연구는 학교의 학습조직화가 교사의 효능감 수준과 어떠한 관련 있는지 구체적으로 밝혀보고자 한다.

교사효능감에 관한 선행연구를 살펴보면, 전통적으로 교사효능감 증진에 영향을 미칠 것이라고 이론적으로 제안되었던 요인들의 효과를 확인하려는 연구들이 이루어 진데 반해, 근래에는 교사효능감을 향상시키기 위한 목적으로 교사효능감의 구성요소, 형성과정, 영향을 미치는 내적·외적 변인 등에 대한 관심이 커지고 있다. 초등학교 조직풍토와 교사의 자기효능감에 관한 연구(차유미, 2002), 교사효능감 척도 타당화 연구(김아영, 김미진, 2004), 학교 환경이 교사효능감에 미치는 영향(석형근, 2009) 등이 있다.

학습조직에 관한 선행연구를 살펴보면, 먼저 학교조직을 학습조직화하기 위한 구체적인 방안을 제시하는 연구들과 학교조직의 효과성에 관심을 갖는 연구들로 구분된다. 하지만 대부분 연구가 학교조직의 특성을 고려하지 않고, 기업조직에 적용한 Senge의 학습조직 구축 이론에 전적으로 의존하는 한계점을 보이고 있다.

교사효능감과 직접적인 관련이 있을 것이라 생각되는 학습조직 수준과 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 차이를 찾아 볼 수가 있다.

이에 본 연구는 초등학교의 학습조직 수준을 알아보기 위해서 김희규(2004)가 개발한 설문문항을 추출·수정하여 사용한 강영희(2007)의 “교사가 지각한 초등학교 학습조직 구축정도와 교사의 전문성 수준과의 관계”를 참고하여 학교 학습조직 수준을 측정해 보았다. 교사의 효능감을 알아보기 위해서는 이현정(1998)이 문헌고찰 및 요인분석을 통해 교사효능감을 자기조절 효능감, 자신감, 과제난이도 선호로 구성되었다고 밝히면서 개발한 문항들을 김미진 외(2004)가 타당성을 검증한 척도로 측정해 보았다.

따라서 본 연구에서는 학습조직의 여러 가지 측면 중 어떤 측면이 교사의 효능감 수준과 관련성을 갖고 있는지에 대하여 분석하고자 하여 다음과 같은 연구 질문을 제시한다.

첫째, 학습조직 수준은 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 자기조절효능감에

어떤 영향을 미치는가?

둘째, 학습조직 수준은 교사 개인의 확신 또는 신념의 축소화라고 할 수 있는 자신감에 어떤 영향을 미치는가?

셋째, 학습조직 수준은 목표와 관련된 과제난이도 선호에 어떤 영향을 미치는가?

넷째, 교사들의 배경변수에 따라 교사들이 지각하는 학습조직 수준에는 어떤 차이가 있는가?

다섯째, 교사들의 배경변수에 따라 교사들이 지각하는 교사효능감 수준에는 어떤 차이가 있는가?

제2절 연구의 목적

본 연구는 초등학교 교사들이 학습조직을 통하여 지식 습득 및 전문성의 신장으로 근무의욕이 생기고, 자기발전을 기하여 교사효능감이 증가하면 자신이 가르치는 학생들의 성장과 직결되는 점에 착안하였다. 본 연구의 목적은 초등학교 교사들을 대상으로 학습조직 수준과 교사의 효능감과의 관계를 규명하고자 한다. 학습조직의 구성원의 행동특성, 지원시스템, 학습의 실천과정을 독립변수로, 교사효능감의 자기조절 효능감, 자신감, 과제난이도 선호를 종속변수로 하여 분석해 봄으로써 교사들의 효능감을 증진시킬 수 있는 학습조직 하위요인을 구체적으로 제시하여 학습조직 구축에 필요한 시사점을 얻고자 한다.

제3절 연구의 대상 및 범위

본 연구는 초등학교의 학습조직 수준과 교사효능감과의 관련성을 살펴보는 것이다. 초등학교들을 표본추출의 대상범위로 선정하고 초등학교 교사들을 분석단위로 선정하였다. 본 연구의 내용적 연구범위는 이론적 검토와 실증적 분석으로 구분하여 볼 수 있다. 이론적 검토에서는 학습조직과 교사효능감에 관련한 제반 논의를 살펴보고, 학습조직과 교사효능감과의 관련성과 선행연구들을 검토하여 본다. 실증적 분석에서는 초등학교 교사들이 지각하는 학습조직 수준이 교사효능감에 미치는 영향을 규명한다.

이러한 내용적 범위를 바탕으로 본 연구는 다음과 같이 구성된다.

제1장 서론에 이어서 제2장에서는 이론적 배경으로 학습조직과 관련해서 도입배경, 특징, 측정, 구축요인, 학교학습조직화를 살펴본다. 교사효능감과 관련해서 정의, 측정, 구성요소를 살펴본다. 또한 선행연구들을 통하여 학습조직과 교사효능감과의 관련성 등을 검토한다.

제3장은 연구방법으로서 학습조직 수준과 교사효능감과의 관련성을 파악하기 위하여 선행연구 검토결과를 바탕으로 연구모형 설계 및 가설설정, 변수와 지표를 구성한다.

제4장은 설문조사 자료를 사용하여 연구방법에 따라 분석한 결과를 제시한다. 마지막으로 결론에서는 연구결과를 도출한다.

제2장 이론적 배경

제1절 학습조직

학습조직을 이해하기 위해서 도입배경과 개념, 특징, 학습조직의 구성요소 순으로 살펴보고자 한다.

1. 학습조직의 도입배경

학습조직 등장 of 시대적 배경은 정보화 사회의 도래, 외부환경의 급격한 변화, 조직 경영전략의 미래지향적인 전환, 지식사회의 도래로 요약할 수 있다. 학습조직 개념이 부상하게 된 것은 1980년대 기업의 총체적 질 관리(total quality management: TQM) 조류와 맥을 같이 하였다. 총체적 질 관리의 등장은 소비자의 관점에서 조직을 재 정의하고 조직의 관점을 조직 내의 대상뿐만 아니라 고객과 시장으로 전환하는 계기가 되었다. 조직을 평형상태가 아니라 지속적으로 변화하는 역동적 과정으로서 이해하려는 조직론 학파의 논의도 학습조직 등장의 중요한 배경이 될 수 있다(김희규 외, 2008). 이에 학습조직은 조직의 전략경영 능력을 향상시키고 조직의 창의성을 극대화 시킬 필요로 지식노동자들이 습득하고 있는 지식의 가치에 대한 재인식을 하기 위하여, 좁게는 학습조직으로, 넓게는 학습사회, 평생교육사회, 지식기반사회에 적합한 조직으로 등장하였다(이창현, 2002).

학습조직의 구축원리와 방법을 학교조직에 적용하고자 하는 연구는 비교적 많은데, 대부분이 학교조직에 드러나는 관료적 경직성을 극복하고자 하는 교육 개혁의 일환으로 학습조직의 원리를 도입하는 경우가 많다(이군현, 1997). 21세기 무한경쟁에서 살아남기 위해 교육변화에 상당한 노력을 기울이고 있는 세계 여러 다른 나라들과 마찬가지로, 1990년대 이후 우리나라에서도 본격적인 교육개혁 또는 변화를 위한 노력이 이루어지고 있다(박종필, 2008). 특히 2000년대 중반 이후 부터는 ‘학교개혁’보다는 ‘학교혁신’이라는 용어가 널리 사용되고 있다. 학교교육 개혁을 위한 대표적 사례들로서는 ‘학교조직의 학습조직화’, ‘학교컨설팅’, ‘학교단위

책임경영제(site-based management: SBM)', '총체적 질 관리(total quality management: TQM)', '교원능력평가제', '학교 선택제(school choice)' 등이 있다. 이러한 노력들 가운데 '학교조직의 학습조직화'는 외부의 힘에서가 아니라 내부 구성원 스스로가 학교조직을 하나의 학습조직으로 이해하고 학교교육의 변화를 촉진하여 조직의 효과성을 높이려는 시도로 이해된다(Senge, 2000; 전주성, 2009 재인용).

학습조직의 논의가 교육 분야에 일차적으로 관심을 갖게 된 측면은 크게 두 가지로 나누어 볼 수 있다. 하나는 학습조직의 구축원리와 방식을 학교조직에 적용하고자 하는 흐름이고, 다른 하나는 기업교육에서 주로 다루어온 인적자원개발(HRD)의 새로운 패러다임으로 인식하고는 이에 걸맞은 학습에 주안점을 두는 흐름이다. 이러한 연구는 이론적인 관심을 실제 현장에 적용하는 문제에 초점을 두게 되었다(김희규 외, 2008).

학교조직은 전문지식과 경험을 소유한 자들로 이루어진 집단으로 이들이 학교를 떠나면 그 전문적인 지식과 경험도 함께 사라지게 되기 때문에 조직원들의 학습 경험을 조직의 지식체제 내에 저장하고 활용할 수 있는 학습조직화가 요구된다(조시영, 2007). 인터넷과 스마트폰의 보급은 교사와 학교가 지식을 독점적으로 공급하던 모습을 더 이상 허용하지 않음을 의미한다. OECD에서 2006년에 제시한 미래학교 6가지 시나리오 중에 2개는 학교폐지(de-school), 즉 학습 네트워크가 강화되면서 미래에서는 현재의 학교모습이 사라질 가능성을 시사하고 있다. 유비쿼터스(ubiquitous) 학습사회에서 미래의 학교는 공간적으로 개방되어 있다. 모든 학교가 같은 프로그램을 제공할 필요는 없으며, 각 학교는 특화된 프로그램을 제공되고 사이버교육이 정착되어 학습이 단계별로 이루어질 것이다(허봉규, 2011).

이러한 학교조직과 관련해서 급격히 변화하는 교육환경에 학교들이 구조적인 측면에서 효과적인 대응력을 갖추도록 하기 위해 재구조화(re-structuring)와 조직 재문화화(re-culturing)등 새로운 대처 방식으로서 학습조직화 도입의 필요성이 제기되었다(Seller, 2001; 박주호, 2008 재인용).

2. 학습조직의 개념

학습조직이 무엇인가에 대해서는 개념적 포괄성과 추상성으로 인하여 다양하게

규정하고 있다.

김종철(1999)은 학습조직에 대한 통합적 프레임워크를 개발하기 위해서는 학습조직 개념분석을 위한 분석기준을 제시할 필요성을 제기하면서, 그 기준으로 촉진요인, 실천요인, 결과요인의 3가지로 설정하여 구분, 정리하고는 ‘학습조직이란 조직 구성원들의 행동특성과 조직의 시스템을 끊임없이 향상시켜 나가며 조직의 학습 프로세스와 개인, 팀, 조직 단위의 학습활동이 활발히 이루어짐으로써, 조직의 경쟁력과 조직 구성원의 자기가치의 실현을 동시에 극대화시키는 조직이다’라고 하였다.

Stephen(2006)에 의하면 지속적으로 변화하고 적응할 수 있는 능력을 가지고 있는 조직에서는 변화에 대한 저항이 적을 것이다. 이러한 조직을 학습조직이라 하였다. ‘학습조직의 구성원들은 구시대적인 사고방식은 버리고, 서로 열린 마음을 갖고 학습하고, 조직이 실제 어떻게 움직이는 지를 이해하고, 모든 구성원이 동의할 수 있는 계획이나 비전을 만들고, 그러한 비전을 달성하기 위해서 함께 일한다’ 하면서, 학습조직의 예로 Stephen은 Wal-Mart, U.S. Army, Fedex, GE 등을 들었다.

Senge는 학습조직을 ‘사람들이 끊임없이 자신들을 정말로 바라는 결과를 창출하기 위해 필요한 능력을 확대시키고, 새롭고 확장적인 사고방식으로 육성하고 집단적인 열망(collective aspiration)이 자유러워지고, 사람들이 함께 학습하는 방법을 끊임없이 학습하는 곳’이라고 했다(김경화, 2003).

박광량(1996)은 ‘학습조직이란 늘 새로운 학습을 일상적으로 되풀이함으로써 위기 상황이든 아니든 관계없이 자기 변화가 신속하고 효과적으로 일어날 수 있는 상태에 이른 조직’이라고 하며, 그는 조직의 핵심역량을 새롭게 구축할 수 있는 변화역량을 강조하고 있다. 학습조직은 일시적인 목표를 정해놓고 그것에 도달하면 종료하는 것이 아니라 지속적·연속적으로 이루어지는 학습활동이라고 볼 수 있다(강영희, 2007).

Garvin(1993)은 실천적이고 현실적인 조직학습 방법에 도움을 주는 정의를 내렸는데 ‘학습조직이란 선행적으로 지식을 창출하고, 습득하고 변화시키며 이렇게 얻어진 새로운 지식과 통찰력에 바탕을 두고 조직의 행동을 변화시켜 나가는 조직이다’라고 하였다. 이 개념 정의는 지식을 창출하고, 획득하고, 이전하는 학습 프로세스가 잘 이루어지도록 하는데 초점을 두고 기존의 구성원들의 행동을 변화시켜 나가는 것을 의미한다(김종철, 1999).

Watkins은 학습조직을 ‘학습과 일이 지속적이고 체계적인 방식으로 통합되어 개인,

집단, 조직수준에서 지속적인 향상을 촉진하는 조직'이라고 하였으며(김경화, 2003 :119 재인용), 이군현(1997)은 학습조직을 '개인수준의 학습개념을 조직수준으로 확장하는 것으로 조직전체의 차원에서 지식이 창출되고 이에 기초하여 환경적응력과 경쟁력을 증대시켜 가는 조직 자체를 의미한다'라고 하였다.

유영만(1994)은 학습조직을 '변화하는 외부환경에 구성원들이 새로운 지식을 창조, 습득, 전파활동을 통해 결과를 산출하고 이에 비판적 분석과 성찰을 통해 미래의 비전과 전략을 체계적으로 정립하는 조직이다' 이라고 하였다. 그는 지식경제시대에 있어서 학습체계로서의 조직의 필요성을 외부 환경변화에 대처능력과 조직의 내적인 성장능력 육성으로 보면서 지속적이고 집단적 학습활동을 제시하고 있다(김희규, 2004: 14 재인용).

Senge에 의하면, 일반적으로 학교를 학습을 위한 기관이라 하지만, 대부분의 학교는 학습조직이라고 하지는 않는다(O'Neil, 1995, 이창현, 2002 재인용). 학교가 학습 조직화 된다는 것은 교육과정 개발 및 평가, 교육형태 및 방법, 교육조직, 교육인력, 학습문화 및 제도측면에서 변화의 양상을 살펴볼 수 있어야 한다(유영만, 1996).

실제 학교조직에서 운영되고 있는 사례 등을 Huber(1991)의 조직학습 과정인 지식 습득, 정보확산, 정보해석, 조직기억의 각 단계에서 보면, 지식습득은 동학년 및 교사 협의회, 교과연구회, 각종연수, 세미나, 정보매체, 새로운 이론서적을 통해 이루어진다.

정보 확산은 교사들 간의 공식·비공식 대화 및 상호방문, 보고서 및 프로그램 제출, 시청각 자료, 문서, 책자 등을 통하거나 교육정보망, 학교 내 네트워크나 정보체제를 통하여 이루어진다. 정보해석은 과거의 성공이나 실패경험, 비판적사고, 회의나 토론 등을 통해, 조직기억은 데이터베이스화, CD롬을 통한 자료 관리로 가능하게 할 수 있다(김경화, 2005).

학습조직은 공통적으로 환경과 조직의 관계에 초점을 두며, 학습과정이 일회적이지 않고 반복적·일상적으로 변화에 대응하여 진행된다면 그러한 조직을 학습조직으로 볼 수 있다.

학습조직은 구축된 최종 결과가 아니라 개별학습, 집단학습, 조직학습을 통하여 조직 구성원과 조직의 학습능력이 향상됨으로써 조직의 대내외적 경쟁력이 제고된 상태 또는 전통적인 조직구조에서 새로운 문화가 배양된 결과로서의 성격을 갖는다(이정자, 2001). 또한 완성된 상태를 의미하기보다는 계속적으로 변화하고 발전되어

가는 프로세스로 볼 수 있는 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 조직이라 할 수 있다 (김희규, 2004).

3. 학습조직의 특징

학습조직의 특징을 파악하기 위해서는 먼저 기존의 조직과 비교하여 그 특징을 명확하게 제시할 필요가 있다. Hitt(1995)는 조직은 관료제 조직에서 성과 위주의 조직, 학습조직으로 발전한다고 하였다(이정자, 2001). 김인수(2008)는 조직학습이 효과적으로 이루어지기 위해서는 튼튼한 학습기반이 필요하고 그 학습기반을 구축하는 데 있어서는 조직설계가 중요한 문제가 된다고 하면서, 신영욱(1996)의 전통적인 관료제 조직과 학습조직의 특징을 수정 보완한 다음, 상호 비교한 내용을 <표 2-1>과 같이 제시하였다.

<표 2-1> 전통적조직과 학습조직의 특징 비교

	관료제 조직	학습 조직
계 층	많음	적음
구 조	기능에 의한 분리, 수직적	다양한 분야의 전문성 필요
전문성	단일분야에만 집중	다양한 분야 집중
경계선	고정적	자유로운 이동 및 참여가능
공동체 의식	통제와 지시에 의해	신뢰와 목표 공유에 의해
상하 관계	명령과 복종관계	대등한 관계
권한의 소재	최고경영진에 집중	구성원에 분산
책임의 소재	책임의 전가	자발적 책임
정보의 활용	정보의 독점	정보의 공유 및 이전
정보의 흐름	공식적 의사소통 채널	공식적·비공식적 의사소통채널
변화에 대한 반응	경직, 지연	유연, 신속
지식창출 담당자	최고경영진	모든 구성원

또한 여러 학자들에 의한 학습조직의 특징을 종합해 보면 다음과 같이 제시할 수 있다

첫째, 학습조직의 기본 철학은 인간존중을 통한 조직의 목표 달성에 있다. 학습

조직은 인간의 잠재 가능성을 인정하고 그들의 가지고 있는 다양한 관점과 시각을 대화를 통하여 문제를 해결하며, 이것을 조직현장에서 실천함으로써 경쟁력을 확보하는 일종의 인간을 중시하는 경영 혁신전략이다.

둘째, 학습조직은 조직 구성원들이 능력을 증대하고 그들에게 권한을 부여하는 특징을 지니고 있다. Mark, Louis & Printy(2000)는 학습조직이 되기 위해서는 협동 학습(collaborative learning)의 관점에서 교사들에게 권한을 부여하여 참여적 의사 결정을 할 수 있도록 해야 한다고 강조하였다.

셋째, 학습조직은 현실을 이해하고 현실의 변화 방법을 탐구하는 조직으로서 성공과 실패, 장점과 단점, 당면문제의 현실을 정확히 지각하고 적절한 비전을 설정하고 현실의 변화를 추구해야 한다.

넷째, 학습조직은 공식적이거나 정규적으로 이루어지는 교육 및 훈련보다는 비공식적이거나 비정규적으로 이루어지는 조직구성원의 자발적인 학습활동을 강조하는 특징을 갖는다. Silins(2002)는 구성원의 행동 특성의 한 분야인 신뢰와 협력적 분위기, 위험 감수, 비전 및 목표의 공유, 전문성 신장을 위한 하나의 특징으로 제시하고 있다. 학교에서 전문성 신장의 일환으로 이루어지고 있는 각종 현직연수는 기존에 고정화된 틀 속에서 자발적인 참여보다는 규정에 의해 행해지는 경우가 대부분이다.

다섯째, 학습조직 구축에 리더의 역할을 매우 중요한 사항이다. 학습조직이 구축 되려면 외부자극과 환경 변화에 반응하거나 적응하는 학습도 필요하지만, 조직 구성원들로 하여금 자발적으로 자기 필요와 요구에 의해 학습하게 만드는 분위기 조성도 리더의 역할이라 볼 수 있다.

여섯째, 학습조직은 결과의 성격보다 진행의 과정으로 본다. 과정을 중시하는 학습조직의 특징 중 의사소통은 중요한 기능을 한다. 학습조직의 구조적 특성은 상호 교류성, 유연성, 긴밀한 네트워크이다. 이러한 조직은 모든 경계선을 개방시키고 정보의 흐름을 최대화하는 개방적인 의사소통을 특징으로 하고 있다.

일곱째, 지식 기반사회에 적용할 수 있는 환경의 기본 틀을 갖추어야 한다. 학습 조직의 정보와 정보시스템은 사용하는 사람들과 사용방식에서 정확하고 시기적절하게 이용 가능한 것이어야 한다.

여덟째, 학습조직은 지식의 창출, 공유 및 활용이 뛰어난 조직으로 조직 내부의 상황과 외부환경을 선형적 혹은 경험적으로 지각하고 당면한 문제해결을 위하여

지식을 창출하여 관련된 사람과 집단이 공유하며 효과적으로 활용하는데 뛰어난 조직이다.

아홉째, 학습조직은 장기적인 측면에서 조직의 경쟁력 확보에 관심을 더 갖는다. 학습조직은 장기적인 측면에서 조직의 역량을 향상, 구축하기 위하여 생산적이고 창조적인 조직을 만들어 가는 경영 혁신기법이라 할 수 있다.

이상의 특징을 종합하면 학습조직은 모든 구성원들이 유연한 조직 구조 속에서 창조적인 변화능력을 확대하고 심화하는 학습을 유발하고 촉진하며 효율적으로 문제해결을 이끌어 나가는 조직이다(김희규 외 2008).

학교가 학습조직화 된다는 것은 학교조직의 구성원들이 정보를 공유하고, 학습을 통하여 문제를 해결하는 과정을 거치고, 학교의 조직적 차원의 정보와 지식이 창출, 축적될 수 있게 하자는 것이다(이창현, 2002). 이러한 학습조직으로서의 학교조직의 특징은 <표 2-2>와 같다.

<표 2-2> 학습조직으로서 학교조직의 특징¹⁾

대 상	특 징
학교비전과 사명	대부분 직원들에게 명확하고 접근 가능함 대부분 직원들에 의해 공유되고, 의미로운 것으로 인지됨 대화나 의사결정에 잠재되어 있음
학교 문화	협동적임, 상호지지(mutual support)의 규범 계속적인 전문성 성장의 중요성에 대한 공유된 신념 동료에게 정직하고 솔직한 피드백 제공에 대한 신념 생각과 자료의 비공식적인 공유, 학생들을 돕는데 헌신 동료의 생각 존중, 모험시도에 대한 지원 어려움에 대한 열린 토론 고무, 성공에 대한 공유된 축하
학교 구조	열리고 모두가 참여하는 의사소통과정 학교의 여러 위원회에 의사결정 권한의 분배 여론에 의한 결정, 작은 규모의 학교 팀티칭 배정 및 팀 티칭 촉진하는 물리적 공간 배정 간단한 주간 기획 회의, 하위 직원집단 간에 잦은 문제해결 모임 학교에서 정기적인 계획적 전문성 개발 시간 교사 자신의 교실에서 새로운 전략들을 시험하는 자유 교사들이 함께 일할 수 있는 시간을 위한 공통적인 준비기간 교사들의 범부서 모임(cross-department appointment)

1) 출처: From An Organizational Learning Perspective on School response to central policy initiative p.35 by Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R.(1995). Paper presented at the American Educational Research Association. San Francisco, CA, April, 18-22(이창현, 2002, 재인용)

학교 전략	<p>학생, 학부모, 직원이 관련된 학교 목표설정을 위해 체계적인 전략의 사용</p> <p>학교성장 계획의 개발</p> <p>학교성장 계획을 반영하는 개인적인 성장계획의 개발</p> <p>학교목표와 우선순위의 정기적인 재음미(review)와 개정</p> <p>다른 교사들의 교실의 실재를 관찰하도록 고무</p> <p>특정한 프로그램을 위해 잘 고안된 과정</p>
정책과 자원	<p>필수적인 전문성 개발을 위한 충분한 지원</p> <p>전문성 개발을 위한 자원으로 학교 내 동료 활용</p> <p>교직원 관련 도서관과 직원들이 돌아가면서 전문적인 독서의 활용 가능성</p> <p>교육과정 자원과 컴퓨터 시설의 활용 가능성</p> <p>새로운 실재를 실행하는 기술적인 지원에의 접근</p> <p>지역사회 시설에서의 접근</p>

4. 학습조직의 구성요소

학습조직에 관한 연구는 크게 두 분류로 나눌 수 있다. 하나는 학습조직 구축에 영향을 미치는 요인에 대한 연구이고, 다른 하나는 학습조직 성과에 관한 연구이다. 학습조직의 패러다임이 본격화되기 이전에는 주로 조직의 학습을 촉진할 수 있는 요인에 대한 탐구가 많이 이루어졌다. 1990년대 초반에는 조직의 학습을 촉진하는 요인을 구성원의 행동특성에서 찾았으나, 1990년대 후반으로 오면서 조직의 시스템 요인을 강조하고 있다(손영태, 2008:20 재인용). 특히 학습조직이 조직의 효과성에 미치는 영향에 관심을 기울이기 시작하였다.

이러한 흐름에 따라 조직의 학습을 활성화하고, 조직의 경영 전략으로 자리 잡기 위해서는 학습조직에 대한 종합적인 접근이 요구된다(강영희, 2007). 학습조직의 의미를 보다 명확하게 이해하려면, 그것을 구성하는 요소를 밝히는 것이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 학습조직 구성요소를 구성원의 행동특성, 지원시스템 요인 그리고 학습의 실천과정 요인으로 나누어 살펴보았다.

가. 구성원의 행동 특성

1990년대를 기점으로 학습조직의 이론구축에 결정적인 역할을 한 Senge는 시스템 사고의 철학적 기반을 토대로 개인숙련, 권한부여, 비전 공유, 팀 학습 이라는 5가지의 원리를 통합적인 관점에서 제시하고는, 이중 한 가지라도 결여되면 학습조직이 이루어질 수 없다 하였다. 구성원 차원에서의 학습조직 구성요소는 조직의 목적과

과업을 명료화하여 구성원들이 명확하게 인식할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 또한 목적과 과업에 대해 구성원들 간에 공감대를 형성하여 구성원들이 학습동기를 유발시키고 학습이 방향성을 갖도록 해야 한다(김희규, 2004).

(1) 신념체계

신념은 주변에서 발생하는 현상들을 이해하는 인식체계로써 정신모델을 의미한다. 즉, 자연섭리에 관한 우리의 생각들을 제한하는 잠재의식(고정관념들)이나 당연시 여기는 믿음이며, 자기 자신이나 타인들, 제도나 조직들에 대해 갖고 있는 이미지나 가정이라 할 수 있다. 개인은 신념체계를 바탕으로 실천적 행위를 하면 조직의 변화를 가져오며 조직의 학습행위는 개인의 신념체계에서 시작되어 조직전체로 연결된다. 신념체계를 학교구성원들의 가치관이나 태도를 의미하는 것으로 교직에 대한 몰입도나 직무수행의 만족정도를 나타내는 교직원관을 의미한다(손영태, 2008). 따라서 조직구성원들이 가지고 있는 가치관인 신념체계는 행동으로 표출되어 학습 조직 구축의 철학적 기반이 되는 것이므로 조직의 학습조직화에 큰 영향을 미친다고 할 수 있다.

(2) 권한부여

Empowerment는 밀어붙이기식(push) 경영이 아니라 자발적으로 따라오게 하는 (pull) 경영을 강조하는 것이다. 즉 일이 의미 있는 것이 되도록 한다거나, 일과 사람이 일체감을 갖는 것 등을 중시한다. 이처럼 임파워먼트(Empowerment)가 학습 조직 구축에 필요하게 된 이유는 글로벌 경쟁이 격화되고 환경변화가 가속화 되면서 구성원들이 더욱 강한 몰입과 위험의 수용 등을 촉진할 필요성이 크게 대두되었기 때문이다(신유근, 2008). 하지만 Watkins와 Marsick(1993)은 권한부여가 주창되기는 쉬워도 실천되기 어려운 이유를 다음과 같이 제시한다. 첫째, 실패에 대한 두려움 때문이다. 둘째, 이전의 의사결정권자에 대한 도전으로 여겨지기 때문이다. 셋째, 아직 자신에게 충분한 권한부여가 이루어져 있지 않기 때문이다.

결국 권한부여의 효과가 실질적으로 이루어지기 위해서는 권한부여로부터 오는 부담감 없는 조직의 풍토가 조성되어야 한다(김종철, 1999).

(3) 비전의 공유

비전공유란 조직의 모든 구성원들이 그들 집단의 사명이나 목적에 대해서 분명하게 이해하고, 이를 실천하기 위해서 그 비전에 강하게 몰입하는 것을 말한다. 즉 비전 공유는 조직의 목적, 사업 목표 그리고 조직의 구조와 프로세스가 주직 구성원

개개인의 과업과 행동이 같은 방향으로 정렬하도록 도와준다(김종철, 1999). 비전공유(Shared Vision)는 공동의 관심으로부터 힘을 얻게 된다. 비전공유는 학습조직에 있어 사활이 걸린 문제이다. 왜냐하면 그것이 학습에 있어 초점과 에너지를 제공하기 때문이다(김경화, 2005).

(4) 전문성 개발

지속적인 학습은 교원의 자기개발에 근간을 두고 있다. ‘전문성 개발이란’ 하위요소를 김희규는 ‘학교행정가를 포함하여 모든 구성원들이 직무나 교육활동을 하는데 필요한 제반 기술과 능력을 개발하기 위해 다양하고 효과적인 교육과 훈련을 받을 수 있는 기반이 마련된 체제를 말한다’라고 말하였다(손영태, 2008). 또한 다양한 교육활동의 본질적 목적을 활성화하여 교직원의 전문성을 계속적으로 향상시키기 위해 일정 주기의 연수를 강화하여야 한다.

(5) 체계적 사고

Senge는 시스템 사고(System thinking)란 ‘현상을 이해하고 이를 바탕으로 문제를 해결하려는 수단이다. 이러한 사고는 선형적 관계를 전제로 변인과 변인간의 부분적 현상을 이해하거나 또는 이에 집착하려는 것을 배제하는 한편, 전체를 인지하고 이에 포함된 부분들 사이의 순환적 인과관계 또는 역동적인 관계를 이해할 수 있게 하는 사고의 틀’을 의미한다. 이 시스템 사고가 앞의 네 가지 구축요인을 유기적으로 연결시켜 전체를 직관적으로 통찰할 수 있는 입체적 사고 논리로써 조직의 학습능력을 배양하는 가장 중요한 요인이라고 주장한다(김경화, 2005). 시스템 사고에 대한 강조와 연구는 Senge(1990)에 의하여 집중적으로 이루어졌다. 그에 의하면, 조직이란 생명을 갖는 복합적인 시스템이기 때문에 시스템 자체가 관리들이 의도하지 않은 또 다른 결과들을 발생시킨다(김종철, 1999).

이상과 같이 본 연구에서는 학습조직 구축요인 중 구성원 특성요인으로는 구성원의 신념체계, 권한부여, 비전공유, 전문성개발, 시스템사고로 선정하였다.

나. 지원 시스템 요인

시스템 요소는 학습을 촉진하거나 활성화시키기 위한 조직의 구조와 체계를 의미하는 것으로, 학교를 효과적인 학습 조직화하는데 필요한 기반이 되는 요소이다. 학습조직을 촉진하는 지원시스템 하위요인을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 리더십

리더십이란 ‘조직의 목적을 달성하기 위해서 구성원들에게 영향력을 행사하는 과정’

으로 정의될 수 있다. 여기서 ‘영향력을 행사하는 과정’에는 사람을 변화(transform) 시키고 새롭게 하며(renew), 힘을 주고(energize), 영감을 주는(inspire) 행위를 말한다(김성국, 2002). 학습조직에 몰입하는 리더가 없다면 학습조직은 결코 이루어질 수 없다. 따라서 학습조직에 몰입하는 리더가 많으면 많을수록 학습은 빠르고 광범위하게 일어난다.

Senge는 학습조직을 실천하기 위한 구체적인 리더의 역할을 설계자, 선생, 섬기는 자, 세 가지로 제시한다. 이중 가장 중요한 역할은 설계자로서의 역할이다. 왜냐하면 설계가 잘못되어 있는 조직은 아무리 훌륭한 리더라도 큰 성과를 거둘 수가 없기 때문이다(김종철, 1999). Senge는 학습조직을 위한 새로운 리더십을 강조해 왔으며, 이러한 리더십은 학습조직 최고관리층 뿐만 아니라 중간관리자에게도 필요하다고 하였다. 특히 학습조직에서 필요로 하는 리더십은 거래적 리더십보다는 변혁적 리더십이 더 적합하다(김희규, 2004).

(2) 조직의 구조

조직은 유효성 증대를 위하여 조직의 규모나 기술의 성격, 조직이 처한 환경의 불확실성, 즉 환경의 복잡성과 동태성 등에 따라서 이에 적합한 각기 다른 조직구조 또는 형태를 지닌다(김영재 외, 2007). 조직의 구조는 조직의 활력을 유지하고 조직 구성원들에게 하나의 방향으로 움직일 수 있도록 방향 제시 역할을 한다. 업무 성과가 높은 효과적인 조직이 되기 위해서 조직의 구조는 조직의 비전과 일치되도록 설계될 필요가 있다(김희규, 2004). 학습조직은 조직이 수평적이고 군살이 없는 조직으로 보다 개방적이고 신뢰적인 조직문화 풍토를 지닌 유기적인 조직을 의미한다. 학습조직을 추구하고자 하는 조직에서는 조직의 구조가 지식과 정보에 대한 접근과 공유를 허용하고 학습활동을 촉진하고 지원할 수 있도록 설계된다(김종철, 1999).

(3) 의사소통

의사소통이란 의미 있는 정보전달과정이다. 즉 특정 개인이나 집단, 조직으로 구성되는 발신자가 특정형태의 정보인 메시지를 전달하는 과정이다(김성국, 2002). 학습조직에서의 의사소통은 상대방의 입장, 의견 그리고 기본 가정에 대해서 솔직하게 노출시켜 좀 더 나은 대안을 탐색해 나가는 것을 의미한다(김희규, 2004). 의사소통은 흔히 인체의 혈액순환에 비유되는데, 조직의 활성화를 도모하는데 있어서 다음과 같이 중요하다. 첫째, 조직의 목표달성을 위해 구성원들의 역량이 결집될 수 있도록 한다. 둘째, 팀 구성원들을 동기 부여시키는 유용한 수단이 된다. 셋째, 구성원들로

하여금 변화된 상황에 적응하도록 하며 나아가 조직변화를 촉진한다(신유근, 2008).

(4) 정보 시스템

정보란 ‘정보사용자에게 새로운 의미를 제공해주거나 기존에 알고 있는 것을 바꾸게 하는 자료’(김인수, 2008)를 의미한다. 컴퓨터를 활용하는 정보시스템은 조직전체에 퍼져 있는 관리자와 현장작업자들이 문제, 기회, 활동, 의사결정 사항 등에 대한 정보를 일상적으로 교환할 수 있도록 해준다. 세계에서 가장 큰 민간 국제 구조조직중의 하나인 Care International은 동일한 관심과 욕구를 가지고 있는 다른 사람들을 쉽게 찾아낼 수 있도록 하기 위해 인력 데이터베이스를 강화했다. 여기에는 조직 구성원들의 과거와 현재 담당 업무, 경험, 언어능력, 외국에 대한 지식, 경험, 기술과 능력, 그 외에 다른 관심사 등이 모두 기록되어 있다. 이 데이터베이스를 사용하여 구성원들은 경계를 가로 질러 서로에 대한 정보와 아이디어를 쉽게 찾을 수 있고, 공유할 수 있다(Richard, 2005).

성공적인 학습조직이 되려면 외부로부터 정보를 입수하고 창출-전파-보급하는 과정에 첨단 정보기술을 활용해야 한다고 보고, 이는 조직의 업무 효과를 제고시키고 각종 자료와 정보 및 지식을 필요한 사람에게 적시에 공급을 가능하게 한다.

이상과 같이 본 연구에서는 학습구축의 지원시스템 요인으로는 리더십, 조직구조, 의사소통, 정보시스템으로 정하였다.

다. 학습의 실천과정 요인

실천과정 요인은 학습조직을 실천하기 위한 학습프로세스로서 개인, 팀, 조직수준의 다양한 학습기회 제공, 학습의 구축과정, 프로세스 구축 등을 의미한다. 즉 학습이 실제로 일어나고 공유되며 저장되어 활용되는 과정으로, 학습의 실천적 결과를 도출해 낼 수 있는 학습의 실천과정은 매우 중요하다.

(1) 지식의 창출

지식창출은 조직 내부에서 필요한 지식을 자체적으로 창조하는 것과 조직 외부에서 창출된 지식을 조직내부로 들여오는 두 가지 방식 모두를 포함한다. 지식의 창출과정은 흔히 지식의 창조, 획득, 통합, 융합 그리고 각색 등의 단계를 말한다. 이는 지식을 만드는 단계인데, 단순히 창출한다는 것 말고도 남으로부터 수집하고, 수집한 것을 다시 섞어 새로운 것으로 가공하는 모든 것을 말한다(안무승, 2004). 결국 외부에서 지식을 들여와도 조직 내부에 축적된 역량이 있어야만 그 지식을

보다 효과적으로 활용하거나, 이를 계기로 조직의 핵심역량을 한 차원 더 높게 끌어 올릴 수 있다.

(2) 지식의 공유

지식공유란 조직의 단위 및 구성원 등간에 지식과 정보를 공유함으로써 학습을 향상시키고 새로운 지식이나 이해를 창조하는 프로세스라고 할 수 있다. 지식의 공유는 암묵적 노하우(Tacit Know-How)와 같이 표현하거나 전달하기 어려운 지식뿐만 아니라, 새로운 기술 변화, 고객의 욕구 변화, 보고서 등과 같이 비교적 형태화된 지식을 전파하거나 공유하는 활동 모두를 포함한다(김희규, 2004). 또한 공중에 더 있는 자료들을 신속하게 가치로 연결시키기 위해서는 개인 간의 경쟁보다는 조직 단위의 공유학습이 더 효과적이다. 왜냐하면 지식의 원천인 각종 자료나 정보가 접근하기 힘들면 찾는데 많은 시간과 인력을 소비해야 하기 때문이다.

(3) 지식의 저장

지식저장은 지식의 전파와 공유가 신속하고 광범위하게 일어날 수 있도록 하는 장치 혹은 메커니즘이라고 부를 수 있다. 즉, 창출된 지식을 적용하고 공유하며, 그 결과와 의미에 대한 해석이다(김종철 1999).

(4) 지식의 활용

지식의 활용이란 창조되거나 획득된 지식을 직접 업무에 적용하여 업무성과나 조직의 경쟁력 향상에 기여하는 것을 말한다. 조직차원에서 해야 할 중요한 업무 중 하나는 조직 구성원들 중에서 누가 중요한 지식과 노하우(Know-How) 또는 능력을 가지고 있는지를 확인하거나, 조직의 어느 부문에 어떠한 지식과 노하우(Know-How)가 집중되어 있는지를 확인하여 이를 공식적이고 적극적으로 활용할 수 있는 방안을 강구할 필요가 있다.

이상과 같이 본 연구에서는 학습조직 구축요인 중 학습의 실천과정 요인으로 지식의 창출, 지식의 공유, 지식의 저장, 지식의 활용으로 선정하였다.

5. 학습조직의 측정

김희규(2004)에 의하면 학습조직은 학습 기제를 통한 역동적 유기체이다. 여기서 학습은 가장 기본적인 요소이며 조직의 지원 시스템, 구성원의 행동 특성, 학습의 실천과정은 전략요소이기도 한다. 학습조직화 접근방법은 형태적 접근, 시스템 접근,

실행 과정적 접근의 세 방향에서 논의 할 수 있다. 형태적 접근은 조직개발 기법과 같이 인간행동의 변화를 통하여 조직의 변화를 이루려는 방법이다. 이에 따른 하위 변수로는 신념체계, 권한부여, 비전공유, 전문성개발, 체제적 사고를 들 수 있다. 시스템 접근에서는 학습조직화를 위한 지원체제로써 리더십, 조직구조, 의사소통, 정보 시스템을 들 수 있다. 학습을 실천하는 과정에 대한 접근법으로는 지식창출, 지식 공유, 지식저장, 지식활용을 하위변수로 제시하였다. 조직을 구성하는 이들 세 변수들은 서로 유기적인 관계를 맺고 있기 때문에 어느 한 변수의 변화는 다른 변수에 영향을 미치게 된다. 이를 바탕으로 김희규(2004)는 학습조직의 측정모형을 만들었는데, 구성원, 시스템, 실천과정의 세 가지차원으로 나누어 측정변수와 그에 따른 하위 변수를 추출하여 측정문항을 <표 2-3>과 같이 개발하였다.

<표 2-3> 학습조직의 측정변수 및 하위요인

구성요소	측정변수	하 위 요 소
구성원	신념체계	· 실험정신과 도전의식 · 교직생활의 몰입 · 학습자의 기대반영
	권한부여	· 교사 자율성 · 의사결정 균한 부여 · 교사 참여확대
	비전공유	· 교육적인 비전공유 · 비전의 공유과정 · 비전창출의 동기부여
	전문성 개발	· 연수자료 적절성 · 연수내용 효과성 · 전문적 지식과 기능 · 정보 기자재 활용
	체제적 사고	· 부분주의 극복 · 환경분석과 대응 · 편협한 사고방식 극복 · 유기적인 관계 형성
시스템	리더십	· 리더 학습인식 정도 · 서비스질 개선활동 · 지속적인 노력 강조 · 비전 창출
	조직구조	· 조직의 구조적 형태와 체계성 · 규칙 활용정도 · 업무전달 신속성
	의사소통	· 의사소통 빈도와 방향 · 의사소통 개방성 정도 · 의사소통 경로
	정보시스템	· 학습촉진 시설 · 정보 지원시스템 · 정보 운영 시스템
실천과정	지식창출	· 지식창출 내 · 외부 조화와 통합 · 조직내부 지식 창출 · 외부 지식 창출
	지식공유	· 지식과 정보 흐름과 공유과정 · 집단의 연계성 · 지식공유의 빈도수
	지식저장	· 지식과 정보 데이터베이스화 · 학년 및 부별 지식 저장 · 지적노하우 보존 정도
	지식활용	· 업무수행의 활용정도 · 교수-학습의 적용 · 수업에 활용정도

* 자료 : 김희규(2004), '학교의 학습조직화 측정도구 개발'

박광량(1994)은 학습조직을 조작적(operational)으로 정의하여 특정조직의 학습조직화 정도를 계량적으로 측정할 수 있는 방법까지 제시되어야 학습조직의 개념이 좀 더 명확해질 것이다 하면서, 학습조직화 정도의 측정을 네 가지 차원 즉, 환경, 조직, 과업, 인간의 차원에서 측정하여야한다고 다음과 같이 주장하였다.

첫째, 환경차원에서의 측정은 해당조직이 외부환경에 얼마나 자주, 신속히 교류를 하고 있는가에 의해 측정한다. 둘째, 조직차원에서의 측정은 주요 정보나 능력들이 그 조직의 기억체계에 어떻게 저장, 확산, 인출되는가에 의해 측정되고 업무차원에서는 탐지-기억-반응 행위의 추진 방법의 특징에 의해 측정된다. 셋째, 인간차원에서는 업무를 실제로 수행하는 개개인들이 이미 환경, 조직, 업무차원에서 논의된 학습 조직적 행위를 원활히 수행할 수 있는 정도에 의해 측정된다.

박귀애 외(2009)는 기존 도구들이 자기 자신을 측정하는 문항들로 이루어진 것에 비해 동료직원과 회사에 대한 문항을 포함시켜 측정도구의 차원을 넓히고자 시도하였다. 예를 들면, 비전공유에서 개인적 차원에서의 비전은 자아완성에 포함되는 개념이 되고, 팀 학습은 개인의 참여를 묻는 것보다는 동료에 대해 물을 때 보다 더 객관적인 결과를 얻을 수 있는데, 이는 단체활동에서 자신의 참여도를 실제보다 높게 평가하는 경우가 일반적이기 때문이다.

본 연구에서는 위에서 제시된 김희규의 기준에 따라 선정된 13개 학습조직 측정 변수에 따라 학습조직 수준을 알아보겠다.

6. 학교의 학습조직화

교육조직은 법적 보호조직으로 다른 조직과는 비교적 생존이 보장되는 측면이 있지만, 이제는 더 이상 시대적 요구를 모른 채 할 수 없을 정도로 사회전체가 학교와 교사들에게 많은 변화를 강하게 요구하고 있다. 새로운 변화에 적극적으로 대응하기 위한 방안으로 학습조직을 학교 교육현장에 도입하는 것은 매우 적절한 방법일 수 있다. 또한 기존의 타율적인 교육으로 인하여 학교교육에 대한 패러다임 전환이 요구되는 시점에 학습조직이론은 시스템 사고를 철학적 배경으로 하여 21세기 교육 현대화와 비전을 제시할 것으로 기대되며, 학습조직은 기존의 학교교육에 대한 대안적 이론으로 새로운 방향을 설정해 줄 것이다(김희규 외 2008).

Weick는 교육조직을 이완체제(loosely coupled systems)로 개념화 하였다. 이완체제라는 것은 학교의 상담실과 교장실의 경우처럼 결합된 사건들이 어느 정도 연결

되어 있지만 각자는 나름대로 독자성과 분립성을 가지고 있으며, 상호간에 영향력이 약하고 빈번하지도 않으며 제한적이고 중요하지도 않거나 반응이 더딘 체제를 의미한다(김경화, 2003: 재인용).

학교조직은 조직화된 무질서 또는 무정부 상태의 조직이라고 하면서, 학교조직은 다음과 같이 특성을 가진다(이유진, 2003). 첫째, 학교의 목표가 불확실하다는 것이다. 교육목표가 애매모호하므로 교육목표 달성 방법, 기술도 분명하지 않다. 학교가 목표를 달성하기 위해서 학습지도를 한다고 해도 교사의 관점과 이데올로기, 시행착오적인 경험으로 인해 각기 상이한 교수방법과 기술을 사용하게 되고, 그 어느 것이 효과적인 것인가를 확신하기 어렵기 때문이다. 둘째, 학교조직은 독자성과 독립성에 의존한다. 교원의 자율성과 전문성을 중요시하기 때문에 학교는 각 부서, 과정, 활동 및 개인 등 조직의 구성 요소를 단단하게 결합하기 어렵기 때문이다. 셋째, 학교조직은 참여의 유동성을 그 특징으로 하고 있다. 교사집단의 빈번한 인사이동과, 학생들의 입학과 졸업, 학부모들, 지역사회 지도자, 학교 밖의 단체, 행정기관 등의 참여도 예측하기 어렵고 파악하기 어렵다.

학교를 학습조직화하기 위해서는 그 기제이자 수단이 되는 조직학습이 제대로 이루어질 수 있도록 조직 문화, 체계, 구조, 과정상의 문제점을 파악하여 개선하는 노력이 필요하다(배을규, 2005). 또한 구조화된 공식적 교육훈련 프로그램에만 의존할 것이 아니라 일상적인 업무 수행과정에서 동료교사들과 팀웍을 이루거나 또는 비공식적으로 상호작용 하는 가운데 자연스럽게 학습을 촉발하고 학습결과를 교사 전체가 공유할 수 있는 구조와 풍토를 형성하여야 할 것이다(이정자, 2001). 이러한 학교조직의 한계와 제한점을 극복하고 21세기에 맞는 새로운 교육을 실현하기 위해서는 교사의 전문성을 확보하고 향상시키는 방법으로 교단을 학습조직화하는 것에 이견의 여지가 없다. 이때 학습 조직화된 학교조직에서 발생하는 집단 능력은 개인능력을 단순히 합산한 것 이상의 힘을 내기 때문이다(김성국, 2002).

박주호(2008)는 학교조직들이 학습조직으로 변화되어야 할 논거로서 성공적인 교육계획을 위해 기존의 정부주도형의 교육계획 추진 대신에 학습조직 원리에 입각하여 새로운 학교변화정책이 추진될 필요가 있다는 점과 사회 환경 변화와 정부주도 개혁과제에 대응을 위한 단위 학교차원의 조직역량강화방안으로 학습조직화가 필요하다는 점, 그리고 교사의 전문성 신장을 위하여 학교현장 중심연수, 자발적인 문제의식에 기반을 둔 자율연수 및 팀 학습위주의 훈련 등 새로운 교원연수제도 도입차원에서 학습조직화가 필요하다고 주장한다(전주성, 2009).

특히, 초등학교는 이러한 학습조직의 구축이 더욱 요구된다. 왜냐하면 초등학교 교사조직은 전문적 공통성과 수행목표의 통합성을 공유해야 하는 조직이기 때문에 학교조직내의 조직구성원간의 개인학습 및 집단학습이 이루어지지 않는다면 학교조직내의 조직구성원간의 개인 학습 및 집성을 구현하기에 어려움이 따르게 된다. 즉, 초등학교의 특성인 통합성과 관련하여 초등학교는 다른 여타의 조직보다도 더욱 학습조직화가 되어야 할 것이다(이창현, 2002).

제2절 교사효능감

학습자의 학업성취도에 영향을 미치는 정의적 특성 중에서 학습자의 학습에 대한 자기효능감과 학생의 학습을 돕는 교사의 효능감이 중요한 것은 재론의 여지가 없다. 한국의 교육 문화적 풍토는 교사가 중심이 되는 전통적인 경향이 있다는 점을 고려할 때 교사 요인은 학생의 학업 성취나 정의적 특성에 영향을 미치는 학생요인보다 더 중요한 변인일 수도 있다(김미진, 2003).

1. 교사효능감 정의

개인이 주어진 상황에 자신감을 얼마나 잘 대처하는가와 밀접한 관련이 있는 자기효능감(self-efficacy)은 개념적으로 자기존중감과 유사하다. Miner(1998)는 자기존중감(self-esteem)이 특정 상황에 구애받지 않는 일반적인 개념인데 비해서, 자기효능감은 특정 상황과 결부되는 경향이 있다는 점에서 차이가 있다(Miner, 1988; 김성국, 2002 재인용).

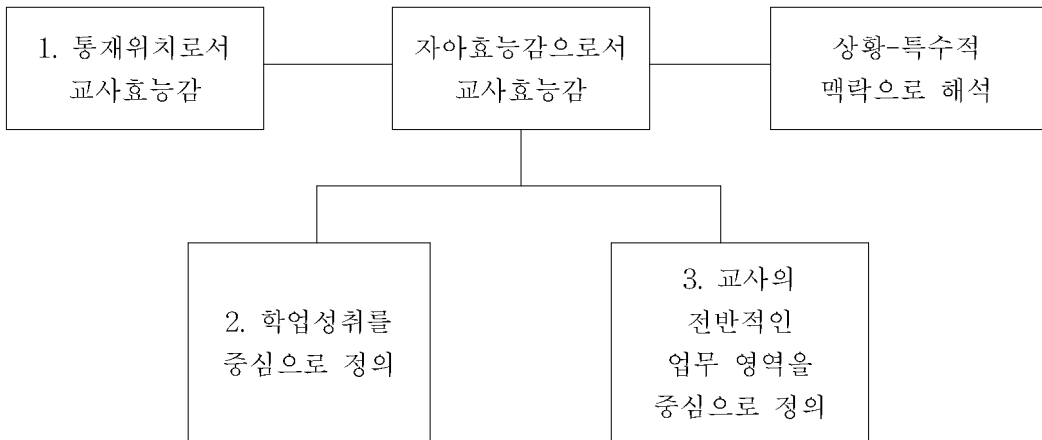
교사효능감에 대한 초기 연구는 1960년대 Rotter의 통제 위치 이론(locus of control theory)을 근거로 하였으나, 교사효능감이라는 용어는 1974년에 시행된 Barfield와 Burlingame의 연구에서 처음 도입되어(Woolfork & Hoy, 1990) 본격적인 교사효능감 연구는 Rand 연구자들이(Berman et al, 1977) 교사효능감 측정 문항을 개발하면서 부터이다(홍창남, 2005; 이혜란, 2010 재인용).

교사효능감에 대한 정의는 학자마다 매우 다양하지만, 교사효능감을 통제 위치로서 보는 입장과 Bandura의 자아효능감 이론을 접목시켜서 해석하는 입장으로 크게 나누어 정리할 수 있다. 이후 학자들은 자아효능감 이론에 상황-특수적인 맥락을

접목시켜 특수한 영역에서 교사효능감을 정의 내리고 있다.

Ashton은 사회인지이론의 체계 속에서 자기효능감 이론을 기초로 하여 일반적으로 교사효능감은 학습자의 학습에 교사가 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라는 교사 자신의 능력에 대한 기대나 믿음을 의미한다고 말하였다. 여기에서의 교사효능감이란 교사의 효율성 및 효과성에 대한 교사 자신의 평가에 기초한 일종의 신념체계로서, 이는 교사와 교수행동에 대한 객관적 기준과 객관적 평가에 의해 결정되는 교사 효율성 및 교사효과성과 구분되는 개념이다. 교사 효율성 및 효과성이 연구자 혹은 제 3자의 입장에서 객관적으로 평가되는 반면, 교사효능감은 교사들 스스로가 자신들이 효과성 내지 효율성을 평가한 결과인 것이다(김미진, 2003).

교사효능감은 인지적 신념체계로서 외현적인 행동을 통해 관찰하기 어려운 속성을 지니고 있으나(이혜란, 2011), 선행연구자들의 교사효능감 정의에 대해 석형근(2009)은 [그림2-1]과 같이 도식화하여 나타내었다.



[그림 2-1] 교사효능감 개념 정의 구분

박연경 외(2006)은 교사효능감을 개인의 총체적인 성격적 특성으로 보는 입장과 자기효능감을 적용함으로써 상황특수적인 특성으로 보는 입장으로 나눌 수 있다 하고, 상황특수적인 보는 입장은 학생을 중심으로 하는 입장과 교사의 전반적인 업무를 고려하는 입장으로 다시 나눌 수 있다고 하였다.

위의 같이, 본 연구에서도 선행결과들을 바탕으로 교사효능감을 세 가지 입장으로 나누어 살펴보았다.

가. 통제위치 기반로서의 교사효능감을 보는 입장

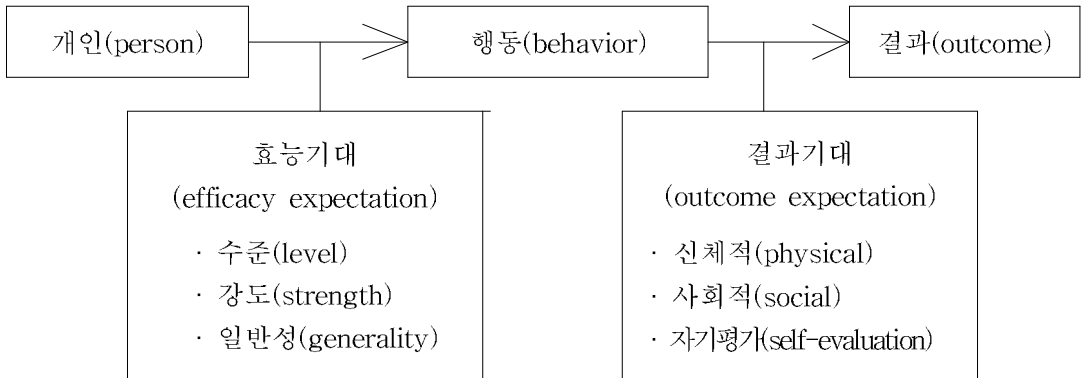
Rotter(1966)는 통제 위치 이론을 근거로 교사효능감을 측정하는 척도를 2개 문항으로 구성하여 만들었다. Rotter의 교사효능감 측정 척도 중 첫 번째 문항은 ‘학습자들의 성취와 동기는 주로 학생들의 가정환경에 달려있기 때문에 교사는 별다른 영향력을 가질 수 없다’ 이었고, 두 번째 문항은 ‘내가 교사로서 진정으로 노력한다면, 나는 다루기 힘들고 동기화 되지 않은 학생들조차도 잘 지도할 수 있다’ 이었다 (석형근, 2009: 재인용). 첫 번째 문항에 긍정적인 대답을 한 교사는 환경적 요인이 학생의 학업성취도에 미치는 영향이 더 크다고 지각한다고 볼 수 있고, 두 번째 문항에 동의한 교사들은 교사가 학생의 학습에 어려움을 주는 요인을 극복할 수 있는 지식과 경험 등의 능력을 지니고 있다고 믿는 것이다.

이와 같은 통제위치 개념을 바탕으로 교사효능감을 정의하면 ‘교사가 학생의 학업 성취에 대해서 교사에 의해 통제되어 성취 결과에 영향을 미칠 수 있는 능력을 지니고 있다고 믿는 정도’ 라고 정의할 수 있다. Rotter는 이렇게 교사효능감을 통제의 위치가 교사의 내·외적 요인 중 어디에 두는가를 기준으로 교사효능감 정도를 설명하였다.

나. 결과기대와 효능기대로서의 교사효능감을 보는 입장

Bandura는 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. 왜냐하면 어떠한 행동을 했을 때 과연 그것이 성공할 것인지 아니면 실패로 끝날 것인지에 대한 예측이 목표를 도달하기 위해 필요한 행동을 수행하는데 영향을 주기 때문이다.

또한 Bandura는 지각된 자기 효능감을 주어진 목표를 달성하기 위하여 요구되는 행동을 조직하고 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음이라고 정의하면서 효능기대(efficacy expectation)와 결과기대(outcome expectation)를 자기효능감을 구성하는 하위요인으로 구분하였다(이혜란, 2011). 이를 그림으로 나타내면 [그림 2-2]와 같다.



[그림 2-2] 효능기대와 결과기대의 상황적 관계(Bandura, 1977)

Bandura(1977)는 행동에 영향을 주는 자기효능감을 설명하기 위해 효능기대와 결과기대의 차이점에 대한 이해가 선행되어야 한다고 하였다. 결과기대는 하나의 주어진 행동이 어떤 확실한 결과를 낳을 것이라는 예측인 반면, 효능기대는 확실한 결과를 낳는데 요구되는 행동 이전에 그 행동을 성공적으로 수행할 수 있는가에 대한 예측이라 할 수 있다. 즉, 어떤 행동이 어떤 결과를 수반한다는 사실을 알고 있다고 하더라도 개인이 그 행동을 수행할 수 있는 능력에 회의가 생긴다면 행동이 유발하지 않을 것이고 이런 경우 결과기대와 효능기대간의 구분이 가능하다고 할 수 있다 (최석기, 2010).

위의 내용을 통해 효능기대와 결과기대가 서로 어떻게 관련을 보이는지는 [그림 2-3]과 같다.

	결과기대(-)	결과기대(+)
효능감 (+)	항의 불평 사회적 활동 주위환경변화	생산적인 참여 포부 개인적인 만족
효능감 (-)	포기 무관심	자기비하 실망

[그림 2-3] 효능감과 결과기대의 관계(Bandura,1977; 최석기, 2010 재인용)

[그림 2-3]을 보면, 인간은 결과기대와 효능감이 모두 높을 경우 그 일을 자신 있게 수행할 것이고, 모두 낮을 경우에는 그 일을 포기하거나 무관심할 것이다. 또한 결과기대는 높는데 효능감이 낮을 경우에는 자신의 능력을 비하하거나 실망할 것이고, 효능감은 높는데 사회적으로 그러한 결과에 대한 기대가 낮을 경우에는 개인은 항의, 불평, 사회적 활동 및 주위환경 변화 등의 적극적인 대응을 하게 될 것이다.

이렇게 자아효능감은 특정상황에서 인간의 행동을 결정하는 주된 개념으로, 목표를 달성하기 위해 수행해야 할 행동이나 필요한 능력에 대한 개인의 믿음의 정도를 의미한다. 즉, 인간의 능력에 대한 믿음정도인 효능기대와 자신이 수행한 후 어떤 목표를 도달할 것이라고 예측정도인 결과기대를 모두 포함하는 개념이다.

Ashton과 Webb(1982)은 교수효능감을 일반적 교수효능감(*general teaching efficacy*)과 개인적 교수효능감(*personal teaching efficacy*)의 독립된 두 차원으로 구분하였다.

일반적 교수효능감이란 가정환경, 가족배경, 부모의 영향 등과 같은 교사 외적인 요소들의 영향에도 불구하고 교사 자신이 교육활동을 통해 아동들에게 영향을 끼칠 수 있다는 일반적인 신념을 의미하는 것으로서 보았고, 반면에 개인적 교수 효능감은 교사가 아동의 학업 성취를 돕기 위해 효과적인 능력을 가지고 있는가에 대한 교사 개인적인 믿음을 뜻한다(석형근, 2009). 결과기대를 교수효능감에 대응하는 개념으로, 효능기대를 개인적 교수효능감에 대응하는 개념으로 보았다(김아영 외, 2004).

두 가지 개념을 종합하면, 교사효능감이란 자신의 교수행위가 학생들에게 영향을 미칠 수 있다는 교사의 신념과 자신의 교수 능력에 대한 교사 스스로의 평가를 모두 포함하는 개념이라고 정의내릴 수 있다.

다. 상황 특수성적인 결정요인으로서의 교사효능감을 보는 입장

Tschannen-Moran, Woolfolk와 Hoy(1998)는 교사효능감을 특정 맥락에서 특정한 교수과제를 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 행동을 실행하고 조작하는 능력에 대한 교사의 신념(이명제, 2008)으로 정의하면서 이들은 교사효능감의 상황특정성(*context-specific*)을 강조하였다. 그들은 교사들이 모든 수업 상황에서 동일한 효능감을 느끼지 않는다는 점에 주목하여, 교사들이 자신의 효능감을 판단할 때 자신의 능력에 대한 평가와 더불어 가르치는 교과목의 특성이나 교실 상황도 고려해야 한다고 주장하였다. 즉 내 자신이 얼마나 잘 가르칠 수 있는지를 파악할 때 교사가 가진 지식, 기술, 전략 등과 같은 개인의 능력은 물론 가르치는 상황에서의 장애와 자신의

약점을 비교·판단하여 교사효능감을 결정하게 된다는 것이다(이혜란, 2011).

요약하면, 교사효능감은 일반적으로 교사자신의 수행능력에 대한 믿음이나, 학생의 학습에 대한 책임감과 효율적인 교육에 대한 확신감 등의 개념을 포함한다.

교사효능감이 높은 교사는 학생을 가르치는 직무를 중요하고도 의미가 있다고 생각하며, 교사 자신이 학생의 학습에 긍정적인 영향력을 갖고 있다고 판단하여 개인적인 성취감을 맛본다. 또한, 학생이 발전하기를 기대하며 대부분의 학생들이 그 기대를 만족시켜 준다고 보며, 학생의 학습에 대한 개인적인 책임감을 느껴서 학생들에게 도움이 되는 방법으로 교수법을 검토한다. 목표를 정할 때도 자신과 학생들에게 민주적인 방법으로 알맞게 설정하여 성취하기 위한 전략을 세우며, 학생들과 교사 자신에 대해 긍정적인 생각을 하며, 교사 자신이 학생들의 학습에 영향력이 있다고 확신한다(Ashton, 1984; 김아영 외, 2004: 재인용). 이와 대조적으로 교사효능감이 낮은 교사들은 학업 성적을 향상시키기 위해 우선적으로 외적 동기와 부정적인 벌에 의존하는 통제 지향적인 방법을 사용한 경향이 있다. 그들은 학생들을 제대로 가르칠 수 없는 이유가 학생들의 능력 수준이 낮기 때문이라고 생각한다(방선옥, 2009).

2. 교사효능감의 측정

우리의 현 교육상황에서 교사-학생 관계만의 관계만으로 교사효능감을 본다면 좁은 의미의 또는 불완전한 교사효능감을 보는 것으로 여겨지며, 이에 넓은 의미의 교사효능감으로서 교사가 특수한 상황에서 해야 하는 모든 측면을 고려하여 구성요소를 살피며 이를 객관적으로 잴 수 있는 척도가 의미 있을 것이다(이현정, 1998).

Bandura(1997)는 자기효능감을 측정할 때는 수준, 강도, 일반성의 세 가지 측면을 고려해야 한다. 첫째, 수준은 과제난이도 수준과 관련 된 것으로 난이도에 따라 효능감 기대가 달라지는 측정을 하는 것으로 과제 난이도에 따라 배열할 때 사람들은 쉬운 과제에 대하여 높은 성취를 나타내고 과제 및 상황을 얼마나 어렵게, 쉽게 보느냐에 따라 달라진다는 것이다. 둘째, 강도는 어려움이나 장애가 있을 때 효능감이 어느 정도 지속되느냐의 정도를 나타내는 것으로 약한 효능감은 곤란하거나 어려운 상황에 직면하면 쉽게 소거되지만 강한 효능감은 쉽게 소거되지 않고 지속성을 갖는다는 것이다. 셋째, 효능감의 일반화는 과제의 유형에 따라 달라지는 효능기대로서 성취 경험의 파급 효과가 어디까지 확장되느냐에 관한 것이다. 사람들은 다양한 과제에 대해

효능기대를 다르게 갖기 때문에 자기효능감을 측정할 때 일반성을 고려해야 한다는 것이다(차유미, 2002). 국내 연구에서 사용된 연구들을 살펴보면, Gibson과 Dembo의 척도(TESE), Riggs와 Enochs(1990)의 과학교수 효능감(STEBI), Bandura(1997)의 교사 자아 효능감 척도, 그 외 외국에서 개발된 척도(자아효능감척도, 수학교수 효능감, 보육 효능감 척도)들을 수정 보완하여 사용하였다(김유정, 2005).

그 외, 국내에서 개발된 연구들이 있으나, 가장 많이 사용된 이현정(1998)의 교사 효능감 척도는 학교 현장의 상황적 요인들(학생, 사회적지지, 행정적 지원 등)을 고려한 맥락-특수적 교사효능감 척도를 개발하였는데 교사효능감은 일반적 자기 효능감과 교수효능감의 통합이라고 볼 수 있으므로 상황-특수적 교사효능감과 일반적 자기 효능감을 정적인 상관이 있을 것으로 기대하였다.

이러한 연구를 바탕으로 교사가 행하는 직무를 분석하여 국내 교사들에게 영향을 주는 요인을 교사의 업무에 따라 교과지도, 학생생활지도, 특별활동지도, 행정업무, 대인 관계의 다섯 가지로 분류하였다. 이 다섯 가지 영역의 내용을 반영하여 자기효능감 구성요소인 자신감, 자기 조절 효능감, 과제난이도 선호의 문항을 작성하여 요인 분석과 타당화 작업을 거쳐 교사효능감 척도 문항을 제작하였다.

김아영과 김미진(2004)은 이현정(1998)이 개발한 척도문항의 타당화를 검증하는 연구에서 일련의 분석을 시도하여 문항들을 수정하고 보충하여 교사효능감 척도를 발표하였다(이혜란, 2011). 우리나라에서의 교사효능감은 학생을 얼마나 잘 가르치느냐 하는 교수효능감 뿐만 아니라 행정적 업무처리에서도 교사효능감을 구성한다고 볼 수 있다. 교사가 스스로 교사라는 직업을 잘 해나가고 있다는 것을 학생들을 가르치는 것 뿐만 아니라 기본적 업무처리에 교사가 평상시 자기 자신에게 가지고 있는 일반적 자기효능감까지 상호영향을 주면서 지각하게 된다고 볼 수 있다(이현정, 1998).

이상 국내외 교사효능감 측정도구를 살펴보면, 교사효능감 측정의 구성요인이 점점 더 다양해지고 있음을 알 수 있다. 즉 1970년대의 교사효능감을 측정하려는 노력은 주로 교사의 개인적 측면과 교수활동에 주로 초점을 맞추었으나 이후에는 더 나아가 사회 환경적인 측면까지 그 영역을 확장하고 있다(방선옥, 2009).

본 연구에서는 교사효능감의 구성요소를 자신감(self-confidence), 자기조절 효능감(self-regulatory efficacy), 과제난이도 선호(task-difficulty preference) 3가지 요인으로 구성하였다.

3. 교사효능감 구성요소

가. 자기조절 효능감(self-regulatory efficacy)

인간행동의 기본은 자기 조절 체계이기 때문에 인간은 자신의 행동을 관찰하고, 자신의 목표인 기준에 비추어 자신의 수행을 판단하고, 긍정적이라면 새로운 목표를 설정하고 부정적이라면 자신의 목표를 이루기 위해 부가적인 행동을 하는 반응을 보이게 된다(김아영, 1996; 김미진, 2003 재인용). 따라서 교사의 자기조절 효능감이란 교사 자신이 학교에서 행하는 활동들을 관찰하고, 자기 판단하며 자기반응과 같은 자기조절 기제를 긍정적으로 할 수 있는가에 대한 효능기대라고 할 수 있다(이현정, 1998). 자기관찰(self-observation)이란 교사 자신의 행동 여러 측면에 대한 의도적인 주의집중으로, 정보제공, 목표설정, 과제의 진전 정도 평가 등의 자기 조절 기능을 하며 행동변화를 유도한다. 자기판단(self-judgment)이란 자신의 목표와 현재의 수행을 비교하는 것으로 판단에 적용되는 기준, 목표특성, 목표달성의 중요성, 수행에 대한 귀인에 따라 수행의 긍정성 또는 부정성 여부가 결정된다. 자기반응(self-reaction)이란 목표과정의 만족여부에 따라 행동을 조정, 스스로 동기화 하는 것이다(Bandura, 1986; 박연경 외 2006 재인용).

학교 활동에서의 구체적인 예를 들면, ‘나는 행정업무가 많더라도 계획을 짜서 조직적으로 처리 한다’ ‘나는 교과내용에 따라 수업방식을 조절할 수 있다’ ‘나는 문제 행동을 하는 학생들이 왜 그러는지 이유를 분석해 낼 수 있다’ 등과 같은 생각을 의미한다(고광혁, 2011).

나. 자신감(self-confidence)

교사가 가지고 있는 가치와 능력에 대한 교사 개인의 확신 또는 신념의 정도이다. 이때의 자신감이란 능력에 대한 교사 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 축소화시켜 생각할 수 있다. 교사의 자신감이란 학교 상황에서 바람직하다고 기대되는 필요한 행동을 취할 수 있는 개인의 판단이며, 이러한 자신감은 인지적 판단과정을 통해 성립되며, 정서반응으로 표출된다(Bandura, 1997; 박연경 외, 2006 재인용).

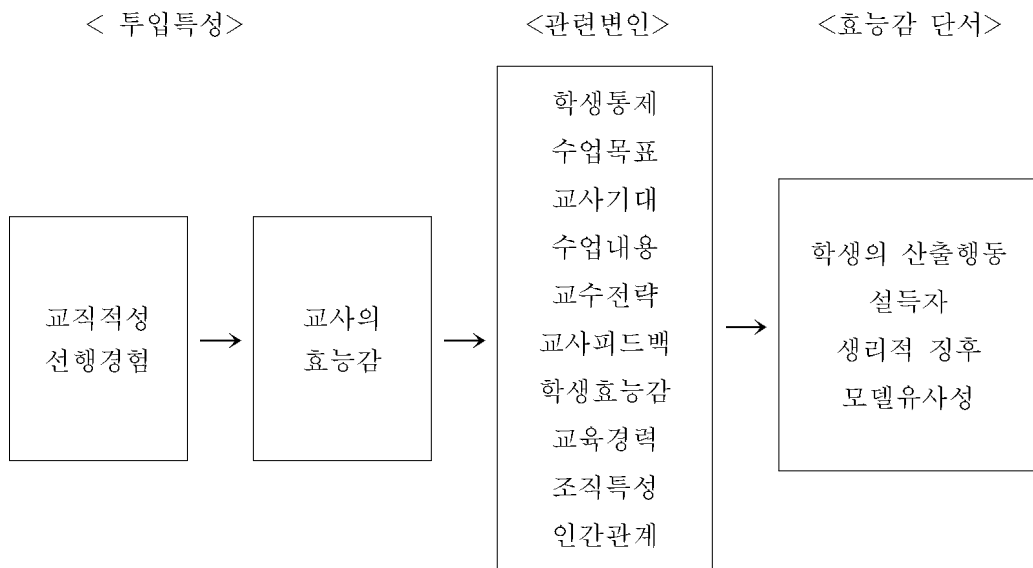
학교 활동에서의 구체적인 예를 들면, ‘나는 동료교사보다 학생을 더 잘 가르치는 것 같다’ ‘나는 학교행정업무를 동료교사보다 더 잘 처리하는 것 같다’ ‘나는 교사들과 갈등이 생겼을 때 원만하게 해결할 수 있다’ 등과 같은 생각을 의미한다(고광혁, 2011).

다. 과제난이도 선호(task-difficulty preference)

교사효능감의 수준은 행동상황의 선택에 영향을 미치는데, 목표와 관련된 난이도에 대한 선호 정도를 나타낸 것이 과제난이도 선호이다(김아영, 외 2004).

교사효능감이 높은 교사는 학교행정가와 의견대립이나 다른 도전적이고 모험적인 상황에서 타협하거나 물러서지 않고 바람직한 방향으로 나아가기 위한 구체적인 목표를 선택한다. 반면 교사효능감이 낮은 교사는 자신의 기술을 뛰어넘은 위협적인 상황을 두려워하고 피하려하며, 그들이 조절할 수 있다고 생각하는 상황만을 선택하고 행동한다(Bandura, 1977; 김미진, 2003 재인용).

이와 같은 연구결과들을 바탕으로 교사효능감의 하위구성요소를 파악하고 관련변인과 연구모형 개발에 노력을 기울이고 있다. 김영상(1999)은 교사효능감의 단서가 될 수 있는 교수능력에 대한 교사의 판단과정을 모형으로 [그림 2-4]와 같이 제시하였다.



[그림2-4] 교사효능감 판단모형(김영상, 1999; 이민주, 2010 재인용)

판단과정의 투입특성을 살펴보면 교직적성, 선행경험요인이 교사효능감을 나타내는데, 이것은 교사효능감이 일차적으로 교직적성과 선행경험 변인의 영향을 받는 것이라고 보는 것이다. 이러한 교사효능감은 관련변인인 교사기대, 수업내용, 교사 피드백, 조직특성, 인간관계에 영향을 받고, 이후 효능감을 판단하는 4가지의 단서인 학생의 산출행동, 모델과의 유사성, 설득자의 언행, 생리적 징후로 나타난다. 여러

변인들을 총체적으로 고려하였다는 점에는 교사효능감의 형성과정을 계열적으로 나타내었다(이민주, 2010).

제3절 학습조직과 교사효능감의 관계

학습조직과 관련 선행 연구들은 주로 기업의 유효성, 조직문화 등 조직측면에서 학습조직 구축과 관련한 연구가 활발하게 이루어져 왔고, 교사효능감에 대한 연구들은 교수효능감의 개념 정의, 측정도구 개발, 관련 변인들과의 관계분석에 대한 연구가 대부분이었다. Bandura(1986)는 자기효능감 이론에서 자기효능감이 상황에 따라 가변 할 수 있고 환경에 많은 영향을 받는다. 홍창남(2006)은 교사효능감이 교사 차원의 노력이나 인식의 전환, 학교차원의 행정적 지원을 통해 제고될 수 있는 환경적 변인이라고 말한다.

학습조직 수준과 교사효능감과의 관계에 대한 선행연구를 살펴보면, 지금까지의 학습조직에 관한 연구는 조직 내의 학습을 촉진하기 위한 개념수준에서부터 학습문화를 정착시키기 위한 실천 과정에 이르기까지 다양하게 전개되고 있다(이석열, 2007).

정운선(2008)은 K사 사례를 중심으로 한 연구에서 학습조직이 직무만족과 조직몰입에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 검증되었다하면서 구체적인 항목으로써 팀 학습과 비전공유가 직무만족과 조직몰입에 영향을 미침으로써 조직의 성과를 향상시킬 수 있는 것으로 결론지었다.

윤희정(2005)은 학습지 J사를 중심으로 한 연구에서 학습조직 구축요인 중 전략요인에 대한 인식수준이 높다는 것과 조직에 대하여 정서적인 측면에서 몰입도가 강하다고 보았다. 김경화(2005)은 조직학습과 조직효과성의 관계 연구에서 조직학습만이 유의미한 직접적인 영향을 미치는 것으로 보았으며, 학습조직 구축요인은 조직학습에, 학교와 외부환경과의 관계는 학습조직 구축요인과 조직학습에 영향을 미침으로써 간접적인 영향을 미치는 것으로 보았다.

손영태(2008)는 학교의 조직문화와 학습조직의 관계연구에서 학교조직문화에 대한 교사들의 인식은 집단문화를 가장 낮게 인식하고 있다 하면서, 학교가 학습조직이 잘 이루어지는 문화를 만들기 위해서는 집단문화적인 특성을 강조하고 위계문화적인 특성을 줄여 나갈 필요가 있음을 강조하였다. 강영희(2007)는 교사가 지각한 초등학교 학습조직

구축정도와 교사전문성 수준과의 관계연구에서 교육의 질을 좌우하는 가장 핵심적인 요인으로 교사의 전문성을 높여야 한다면서 강한 상관관계가 있다고 나타내었다.

초등학교 학습조직화에 대한 교사들의 인식도 조사연구에서 이경래(2006)는 교사 등의 개인배경에 따라 구성원 요인, 시스템요인, 학습조직화 실천과정요인의 인식 차이가 있다고 보았다. 또한 교원단체 가입유무를 배경변인으로 포함하여 유의미한 차이를 분석한 점이 돋보인다. 손영태(2008), 강영희(2007), 이경래(2006)의 연구는 김희규(2004)의 학교의 학습조직화 측정도구 개발에서의 학습조직 구축 요인을 적용하여 연구함으로써 본 연구의 학습조직 구축요인을 추출하는데 많은 참고가 되었다고 할 수 있다.

초등학교 학습조직 구축수준과 조직건강도의 관계연구에서 이창현(2002)은 학습조직 구축수준 및 그 하위요인이 학교 조직건강도 및 그 하위요인에 미치는 영향력은 대체로 높게 나타났고 팀 학습이 가장 중요한 요인으로 작용하고 있다는 점과, 초등교직이 여성이 선호하는 직종이라는 이유로 다른 직종과는 달리 초등교직에서 성별은 차이가 없고 직위와 교직경력에서는 유의미한 차이가 있다 보았다.

이유진(2003)은 교사가 지각한 초등학교 학습조직 구축정도와 책무성과의 관계 연구에서 양자 간에는 강한 상관관계가 있다고 결론내리나, 교사의 성별과 교직경력과는 차이가 없다고 함으로써 이창현(2002)의 해석과는 일부 다른 해석을 내렸다.

또한 초등학교 학습조직 수준과 교육활동의 질의 관계연구에서 이정자(2001)는 배경 원인별 해석에서는 위의 연구와는 달리 유의미가 차이가 없다 하면서, 학습조직 수준에 따라 교육활동의 질에 커다란 차이가 보이기 때문에 교육개혁과 교사의 전문성을 위해 교단의 학습조직화가 시급하다고 하였다.

학습조직 구축 요인 및 수준을 알아보기 위한 측정도구를 보면 기업에서는 Senge(정윤선, 2008), Watkins의 DLOQ(김서리, 2009), Marquardt(윤희정, 2005), 이영현(유호웅, 2010)등이 사용하였고, 학교 학습조직에서도 Senge(이창현, 2002), Park(정정숙, 2008), Goh(이정자, 2001, 이유진, 2003), 김종철(안무승, 2004) 등 다양한 척도를 사용하였다. 특히 박귀애 외(2009)는 Senge의 학습조직이론에 기반한 학습조직 구축수준 측정도구의 개발 및 타당성 검증의 연구에서 Senge 모형의 적합도를 검증함으로써 경험적으로 평가하였고, 개념적인 연구를 실증적으로 검증함으로써 다양한 연구 목적에 따른 적용가능성을 기대한다고 하였다.

교사효능감에 대한 연구는 2000년대 이후부터 증가하였고 주로 유아교육학, 교육학

및 교육심리학분야에서 중점적으로 연구되어졌다(김유정, 2005). 특히 조직 특성 변인과 교사효능감 간의 관계가 최근 들어 점차 강조하는 추세이다(방선옥, 2009).

석형근(2009)은 학교환경을 물리적 환경과 심리적 환경으로 구분하여 교사효능감에 어떤 영향을 주는지에 대한 연구에서 물리적 환경과 심리적 환경은 교사효능감에 영향을 주는 요인이며, 물리적 학교환경 아래서라도 어떠한 심리적 환경을 구성하여 교사에게 제공하느냐에 따라 교사효능감을 긍정적 또는 부정적으로 형성할 수 있음을 말하였다.

초등학교 교사전문성 지원환경과 교사효능감과의 관계(정상훈, 2008)연구에서 지원 환경에 대한 인식은 전체적으로 약간 낮다고 평가하나 서로 정적 상관관계가 있으며, 교사들이 인식하는 교사효능감의 수준은 높고 연령과 교육경력이 많아질수록 높아진다 했다. 결국 긍정적인 지원환경은 교사들의 효능감을 높여 학생들의 발달을 이끌고 교육의 질을 높일 수 있다는 것이다.

하지만 최선화(2008)는 연령이나 경력이 적을수록 자기효능감과 하위영역인 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도가 높게 나타났다고 하였다. 고영미 외(2004)는 유치원의 전문성지원환경과의 연구에서 교사효능감 및 하위요인인 결과기대감과 개인효능감은 모두 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났으며 개인효능감이 결과기대감보다 높은 정적상관을 보여주었고 교사효능감의 증진을 위해서 교사가 교육과정이나 유치원의 정책과 관련된 의사결정에 참여하여 영향력을 행사할 수 있는 기회를 많이 제공하는 전문성 지원 환경을 조성해야 한다는 시사점을 주었다.

이명재(2008)은 학교조직풍토의 개방성은 교사개인의 효능감에 영향을 주고, 교사는 자신에 대한 신념이 높아야 열의를 가지고 업무 수행에 노력하게 되어 교사의 전문성 및 학교의 효과성도 증대될 수 있다 하였다. 전혜미(2010)는 초등교사가 인식하는 교직전문성이 교사효능감과 교직헌신도에 미치는 영향의 연구에서 남교사가 여교사보다, 부장교사가 평균교사보다, 학력과 경력이 높을수록 인식도가 높고 상호 정적인 상관관계가 있으며, 교직전문성은 교사효능감과 교직헌신도에 유의미한 영향을 미친다고 하였다.

이혜란(2011)은 학교조직풍토와 교사효능감 및 교수몰입과의 관계연구에서 경력이 많아질수록 교사효능감과 교수몰입의 정적 상관관계가 높아지고, 학교 급 차이는 없으나 학교조직 풍토에 대한 인식차이는 나타났다고 했다. 그리고 교수몰입은 학교수준 변인보다는 개인수준 변인인 자기효능감에 의해 영향을 받을 수 있음을 시사했다.

김지숙(2006)은 교사의 평생학습동아리활동이 직무만족과 및 자아효능감에 미치는 연구에서 교사들의 직무만족도에 개인적 변인은 영향력이 없는 것으로 나타나는데, 이는 학습동아리활동이 아직 세분화되고 전문화 되지 못한 것으로 해석하였다. 자아효능감에 미치는 요인은 개인적 변인에서는 경력과 직급이 영향을 주고, 평생학습동아리에서는 참여기간이 영향을 주고 있는데, 앞으로 교사들의 평생학습동아리가 장기적으로 유지될 수 있는 시스템이 구축되어야 함을 시사하였다.

윤영춘(2008)은 초등학교 학년부장의 지도성과 교사효능감과의 관계에서 학교 규모 별로 유의미가 차이가 없으나, 교사의 성별과 연령에는 효능감의 인식 수준에 차이가 있는 점과 지도성 및 효능감 간에는 유의적인 상관관계가 있음을 나타내어 보였다.

직무만족과 교사효능감의 관계에 관한 연구(장위숙, 2008, 이분려, 1998, 권영희, 2009)에서 모두 유의미한 정적상관계가 있다 하면서, 장위숙은 전문계 고등학교에서 교사들의 직무만족도를 위해 매사에 자신감과 높은 긍지, 사명감의 필요성을 강조하고, 이분려(1998)는 유아교육 현장에서 교수능력에 대한 긍정적 신념을 지니게 하기 위해 분위기의 조성과 의사소통의 통로가 마련되어야 한다. 아울러 권영희(2009)는 영어전담교사의 자율성을 보장하고 영어전담교사로서 자부심을 갖게 하는 사회적 풍토를 조성해야 할 필요성이 있음을 시사하였다.

주동범(2009)은 1970년대에 이루어진 연구들과는 달리 1980년대 이후부터 최근까지 이루어진 연구들은 교사효능감을 상황에 따라 달라질 수 있는 요인으로 보는 경향이 더 강한 것 같다고 하면서, 이러한 경향에 대해서 교사가 지니고 있는 항상적(constant)이고 비교적 변하지 않는 성격특성으로 교사효능감을 이해하기보다는 학교의 상황에 따라 교사들이 학교교육 전반에 대해 가지는 신념체계가 달라질 수 있고 지각수준이 달라질 수 있는 요인으로서 교사효능감을 파악할 필요가 있기 때문이라고 주장하고 있다(방선옥, 2009:144 재인용).

학습조직과 효능감과의 직접적인 관계에 대한 연구를 살펴보면 송도희(1998)는 조직학습을 구축하기 위해서는 조직의 변화가 필요한데, 조직자체의 요구뿐만 아니라 내부적으로는 개인의 조직에 대한 몰입도와 자기효능감을 높일 수 있고 외부적으로는 변화하는 상황에 적극적이고 능동적으로 반응해야 하기 때문이라는 점을 강조하였다.

권화선(1999)은 초등학교의 학습조직수준과 교사의 자기효능감의 관계는 매우 밀접한 상관관계가 있지만 학습조직 하위요인 중 학구지향 요인은 영향을 미치지

못하는 것으로 분석하였다. 학습조직 수준이 높으면 교사의 자기효능감도 높다고 볼 수 있으므로 학교조직에 학습조직이론의 도입해야 한다고 하였다.

또한 서인귀(2005)도 학교 학습조직 구축정도와 교사효능감과의 관계는 정적 상관관계가 있고, 하위변인과의 관계에서는 교사효능감의 하위변인 중 자기조절 효능감, 과제 난이도 선호 순으로 정적 상관관계를, 자신감과는 부적 상관관계를 나타냈다고 하였다. 다만 권화선(1999) 연구와는 달리 배경요인 중 학력과 학교 규모별은 교사효능감의 하위요인별 차이에 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않는다고 보았다.

신봉섭(2010)은 교사효능감에 미치는 학습조직과 초임교사 멘토링 효과의 연구에서 하위요인들 간에는 상관관계가 혼재되어 있으면서 학교의 학습조직 인식과 자기조절감과 과제난이도 인식은 정적인 상관을 보이고 있으나, 초임교사의 자신감과 학교의 학습조직 하위 요인의 인식 간에는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다고 하였다.

그러나 송도희(1998)연구는 개인학습을 제외한 조직학습의 연구라는 점과 자기효능감의 측정문항이 Sherer & Adams 와 Jones의 측정문항이라 점, 권화선(1999)연구는 학습조직 구축수준이 김종윤(1998)의 중등학교의 학습조직 수준 측정 문항이라는 점, 서인귀(2005)연구는 Senge의 학습조직 구축요인을 사용한 점, 신봉섭(2010)연구는 대상이 전체교사가 아니라 초임교사에 한해서 라는 점과 학습조직에 대한 측정 도구가 Marquardt(1997)의 시스템적 접근법을 기초로 한 김용남(2000)의 질문지를 사용한 점 등에서 본 연구와는 차이가 있다 할 수 있다.

이상에서 보는 것과 같이, 초등교사들을 대상으로 학습조직 수준과 교사효능감과의 관계에 대한 연구는 많이 미흡한 실정이다.

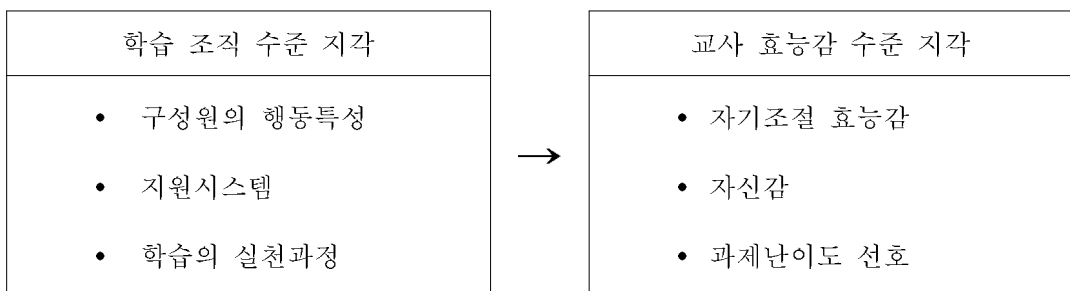
이에 본 연구는 학습조직과 교사효능감의 수준을 측정해 봄으로써 상호 관련성 있음을 선행 연구결과를 통하여 알 수 있듯이, 학습조직에 대한 실증적인 연구의 기초를 마련함으로써 교사효능감의 인식도를 점검해보고 관련성을 분석하여 학습 조직 구성변수가 교사효능감 요인에 어떤 영향을 미치는 지를 고찰해 볼 필요가 있다 하겠다.

제3장 연구 방법

본 연구는 문헌연구와 설문지를 사용한 조사 연구의 방법으로, 학습조직 수준이 교수효능감에 어떤 영향을 미치는 지 살펴본 후, 개인특성 및 학교특성 배경에 따라 교사들이 지각한 초등학교 학습조직과 교수효능감 수준은 어떠한지 살펴보고자 하는데 그 목적이 있다. 그에 따른 연구모형 및 가설설정, 자료의 수집 및 표본의 특성, 조작적 정의, 측정도구, 자료처리방법을 제시하고자 한다.

제1절 연구 모형 및 가설 설정

학습조직 수준과 교수효능감과의 관계를 알아보기 위해 본 연구의 독립변수는 ‘학습조직 수준’이며, ‘교수효능감 수준’을 종속변수로 하였다. 학습조직 수준의 하위 변수는 김희규(2004)가 제시한 3가지 변수로 설정하고, 교수효능감의 하위변수로는 이현정(1998)이 제시하였던 3가지 영역으로 설정하여 [그림 3-1]과 같은 연구모형을 제시한다.



[그림 3-1] 연구모형

이론 검토 및 연구모형에 통해 설정한 변수 간의 관계에 대하여 연구 가설을 정리하면 다음과 같다.

가설 1. 학습조직 수준은 자기조절효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

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

가설 2. 학습조직 수준은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

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

가설 3. 학습조직 수준은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다.

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

제2절 자료수집 및 표본의 특성

1. 자료의 수집

본 연구에서는 전라남도, 광주광역시, 경기도, 서울특별시에 소재하고 있는 28개 초등학교 대상으로 학습조직과 교사효능감 수준에 대해 설문조사를 하기 위해 재직 중인 교사들에게 464부의 설문지를 2011년 4월 21일부터 배부하여 2011년 5월 초순경까지 423부(91.2%)를 회수하였다. 회수된 설문지 중 무응답 항목과 응답이 성실하지 못한 것으로 판단된 설문지 12부를 제외하고 411부를 연구 분석에 사용하였다.

2. 표본의 특징

본 연구의 가설을 검증하기 위하여 실증조사에 참여한 표본의 인구통계학적 특성으로 응답자의 성별 분포를 보면 전체 응답자중 411명 중 남교사 104명(25.3%), 여교사(74.7%)로 2010년 교육통계에 제시된 성별 비율과 거의 유사하게 여교사가 월등하게 높게 나타났으며, 보직유무는 부장교사가 96명(23.4%), 평교사 315명(76.6%)으로

나타났다. 연령별 분포는 20대 49명(11.9%), 30대 119명(29.0%), 40대 126명(30.7%) 50대 이상 117명(28.5%)로 나타나 40대가 많은 것으로 나타났다. 교육경력은 5년 미만 64명(15.6%), 5-15년 147명(35.8%), 16-24년 90명(21.9%), 25년 이상 110명(26.8%)로 나타나 5-15년 경력자가 많은 것으로 나타났다. 학교특성 변수인 학교규모별 분포는 6학급이하 59명(14.4%), 23학급이하 112명(27.3%), 35학급이하 118명(28.7%), 36학급 이상 122명(29.7%)로 나타나 6학급이하 근무자가 작은 것으로 나타났다. 학교소재지는 대도시가 70명(17.0%), 중소도시 227명(55.2%), 읍면지역 114명(27.7%)로 중소도시 근무자가 많은 것으로 나타났다. 구체적인 응답자의 특성별 분포는 <표 3-1>와 같다.

<표 3-1> 설문 응답자의 특성 분포

변 수		구 분	빈 도(명)	퍼 센 트(%)	
개인 특성	성 별	남	104	25.3	
		여	307	74.7	
	보직유무	부장 교사	96	23.4	
		평 교사	315	76.6	
	연 령	20 대	49	11.9	
		30 대	119	29.0	
		40 대	126	30.7	
		50대 이상	117	28.5	
	교육경력	5년 미만	64	15.6	
		5-15 년	147	35.8	
		16-24년	90	21.9	
		25년 이상	110	26.8	
	학교 특성	학교규모	6학급 이하	59	14.4
			23학급 이하	112	27.3
			35학급 이하	118	28.7
			36학급 이상	122	29.7
학교소재지		대 도시	70	17.0	
		중·소도시	227	55.2	
		읍·면지역	114	27.7	
합 계			411	100.0	

제3절 변수의 조작적 정의

본 연구에서 사용하는 용어의 정의를 명확히 하기 위해 용어에 대한 조작적 정의(operation definition)와 이들 변수들의 측정하는 척도를 살펴보면, 학습조직과 학습조직 수준, 교사효능감과 교사효능감 수준으로 구성되어 있다.

1. 학습조직

학습조직(learning organizations)이란 ‘학습을 통한 조직구성원의 행동변화를 촉진시키고 학습결과를 공유할 수 있는 조직의 구조와 시스템을 조성하며, 조직의 학습과정을 통해 지식을 생성하고 축적하여, 조직의 목적달성을 촉진하는 방향으로 조직의 형태를 변화시키는 역동적인 조직’을 의미한다. 즉 학습조직은 학습이라는 기제를 통해 변화하는 환경에 적응하려는 조직체의 변화전략(김희규, 2004)으로서 일반적으로 학교수준에서 조직변화가 일어나기 위해서는 구성원의 행위, 조직시스템, 실천과정의 요인들이 상호관련성을 가지고 역동적인 변화과정을 수행한다고 할 수 있다.

2. 학습조직 수준

학습조직에서 학습은 가장 기본적 요소이며 조직의 지원시스템, 구성원의 행동특성, 학습의 실천과정은 전략적 요소이기도 한다. 학습조직화 접근방법은 형태적 접근, 시스템 접근, 실행 과정적 접근의 세 방향에서 논의 할 수 있다(김희규, 2004). 본 연구에서도 학습조직의 구성변수를 구성원의 행동특성, 지원시스템, 학습의 실천과정 세 가지로 보고 <표2-3>과 같이 13가지 측정변수를 5단계로 점수화 한 것을 학습조직 수준이라고 하였다.

3. 교사효능감

교사효능감(teacher efficacy)이란 일반적 자기효능감의 상황적, 특수적 형태로서 학교조직에서 필요한 모든 행동을 조직하고 수행할 수 있는 교사개개인의 능력에 대한 스스로의 신념과 지각정도이다. 교사에게 영향을 주는 변인으로 학생뿐만 아니라 사회적지지, 행정적지원 등이 있는데(Ashton, 1983). 교사효능감은 교사직무의 여러

형태, 즉 교과지도, 생활지도, 특별활동지도, 학급관리중의 행정업무 및 대인관계 (한국교육개발원, 1992, 이현정, 1998 재인용)속에서 상호작용을 주면서 직무수행에 영향을 주게 된다.

4. 교사효능감 수준

교사효능감의 측정은 계량적 측면을 강조하는 효율성 측면보다는 교사-학생 관계만이 아닌, 교사라는 직업인으로서 스스로 가지고 있는 효능기대, 즉 태도적 요인을 알아보고자 하므로 교사가 학교라는 특수한 상황에서 해야 하는 모든 측면을 고려하여 객관적으로 잴 수 있어야 할 것이다. 따라서 본 연구에서는 교사효능감의 하위변인을 자기조절효능감, 자신감, 과제난이도 선호 세 가지로 보고 3가지 하위요인을 5단계로 점수한 것을 교사효능감의 수준이라고 하였다.

제4절 조사 도구의 구성

본 연구에 사용된 연구 도구는 질문지로 초등학교의 학습조직 구축 정도와 교사 효능감의 수준과의 관계를 분석하기 위하여 참고문헌 및 선행연구들에서 신뢰도와 타당도가 검증된 도구를 사용하였다. 질문지의 각 문항 반응 형식은 Likert의 1~5점으로 표시하는 척도를 사용하였다. 매우 그렇다는 5점, 약간 그렇다 4점, 보통이다 3점, 별로 그렇지 않다 2점, 전혀 그렇지 않다 1점으로 배점하여 채점하고 점수가 높을수록 영역 특징 높은 것으로 판단한다.

1. 학습조직의 수준 측정도구

학습조직 수준에 관한 설문지는 김희규(2004)가 학교조직의 특성을 고려하여 학습조직 수준을 진단하기 위해 개발한 연구도구를 강영희(2007), 전주성(2009)등이 단순화시켜 적용한 연구도구를 수정하여 이용하였다. 본 연구도구는 하위변수를 세 가지로 보고, 하위변수들을 구성하는 문항 수로는 학습조직의 구성원의 행동특성 10문항, 지원시스템 8문항, 학습의 실천과정 8문항 총 26문항으로 구성되어 있고, 문항 구성은 <표 3-2>와 같다.

<표 3-2> 학습조직 수준 설문문항의 구성

측정변수	구성요인	내 용	문항수	문항번호
구성원의 행동특성	신념체계	새로운 변화에 적극적으로 대처	10	1, 2
	권한부여	자율적인 교과운영권 부여		3, 4
	비전공유	학교목표 추진상황을 점검 후 문제점 보완		5, 6
	전문성개발	수업개선을 위한 자기 개발		7, 8
	체제적사고	독자적 업무 추진보다는 다수의 의견 고려		9, 10
지원 시스템	리더십	학교장은 교사간의 협력체제 강조	8	11, 12
	조직구조	교직원회의 결정된 사항 학교운영에 반영		13, 14
	의사소통	업무협의체제 원활한 운영		15, 16
	정보시스템	학습자료에 대한 정보 접근 용이		17, 18
학습의 실천과정	지식 창출	온라인을 통한 교수학습 자료 수집	8	19, 20
	지식공유	교과 및 학년협의회를 통한 정보공유		21, 22
	지식저장	연수물 학내전산망에 탑재		23, 24
	지식활용	습득한 지식 수업활동에 적용		25, 26
전체			26	

2. 교사효능감 측정 도구

본 연구에서는 이현정(1998)이 개발한 교사효능감 척도를 김아영·김미진(2004)이 타당성을 검증한 문항을 이용하였다. 이 척도는 세 가지의 하위 구성변수(자기조절 효능감 11문항, 자신감 7문항, 과제난이도 선호 7문항)를 다섯 가지의 직무분류(교과지도, 생활지도, 특별활동지도, 행정업무, 대인관계)에 따른 내용으로 구성한 25개의 문항으로 되어 있고, 문항 구성은 <표 3-3>과 같다.

또한 자신감 7개 문항과 과제난이도 선호 2개 문항은 측정의 정확성을 높이기 위해 역반응 문항으로 측정하였고, 통계분석에는 re-coding을 하여 분석하였다.

<표 3-3> 교사효능감 수준의 설문문항의 구성

측정변수	구성요인	내 용	문항수	문항번호
자기조절 효능감	교과지도	학생학업능력에 대한 판단의 정확성	11	1, 2, 3, 4, 5
	생활지도	학생들 문제 행동을 하는 이유 분석가능		6, 7, 8, 9
	대인관계	동료교사, 학부모와의 갈등 원만한 해결		10, 11
자신감	교과지도	질문에 대답 못하면 실패한 느낌	7	(12), (13), (14), (15)
	생활지도	반 학생 문제발생시 불안으로 할 일 못함		(16)
	대인관계	잘못 지적받을 때 심한 스트레스		(17),(18)
과제 난이도 선호	교과지도	과목 선택 시 어려운 과목을 선택	7	19, 20
	생활지도	문제 학생 지도 좋아함		21, (22)
	행정업무	업무가 많더라도 보람이 있는 학년 원함		23
	특별활동지도	도전적인 특별활동 지도에 재미		(24), 25
전체			25	

* () 항목은 역반응 문항

3. 통제 변수

본 연구에서 통제변수로는, 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 교사들이 지각하는 학습조직과 교사효능감 수준 차이를 설명해 줄 수 있어 통제변수로 설정하였다. 성별, 보직유무는 더미변수로 처리하였다. 학교소재지는 대도시, 중소도시, 읍면지역 중 읍면지역을 기저변수로 하여 더미변수로 처리하였다.

제5절 자료처리방법

본 연구는 학습조직 수준과 교사효능감과의 관계를 분석하는 데 목적이 있다. 이를 위한 자료의 처리와 분석의 방법은 다음과 같다.

첫째, 각 영역에 대한 신뢰도 검사를 실시하여 문항간의 신뢰도를 측정하여 예측 가능성, 정확성 등을 살펴보았으며, 타당도 분석으로 주성분 분석(principle component analysis)을 실시하여 문항의 요인으로 묶어서 분석을 실시하였다.

둘째, 응답자의 일반적 사항을 살펴보기 위하여 빈도분석(frequency Analysis)을 실시하였다.

셋째, 학습조직 변수와 교사 효능감 간의 상관관계를 살펴보기 위하여 상관분석을 실시하였다.

넷째, 학습조직 변수가 교사 효능감에 미치는 영향에 대해 살펴보기 위하여 위계 회귀분석을 실시하였다.

다섯째, 응답자의 일반적 사항에 따른 학습 조직, 교사효능감 수준 차이를 살펴 보기 위하여 t검증과 일원변량분석(one way-ANOVA)을 실시하였다.

본 연구의 실증분석을 위해 통계처리는 SPSS 12.0 프로그램을 사용하여 분석하였다.

제4장 연구결과

제1절 타당도 및 신뢰도 검증

1. 독립변수의 타당도 및 신뢰도 검증

본 연구에서 사용된 문항의 타당성을 검증하고, 공통요인을 찾아내 변수로 활용하기 위해 요인분석을 실시하였다. 요인분석(factor analysis)은 일련의 관측된 변수에 근거하여 직접 관측되지 않은 요인을 확인하기 위한 것으로 수많은 변수들을 적은 수의 몇 가지 요인으로 묶어줌으로써 그 내용을 단순화하는 것이 목적이다.

그러한 각 문항을 몇 가지 소수의 요인으로 묶어줌으로써 각 문항들이 동일한 개념을 측정하는지 곧 타당성이 있는지를 파악할 수 있다. 본 연구에서는 요인 추출법으로 주성분법(principle components)을 실시하였으며, 지정한 고유치 이상의 값을 갖는 요인만을 추출하였다. 요인회전과 관련하여 베리맥스(verimax)회전을 실시하였다.

베리맥스는 요인을 단순화하기 위한 방법으로 일반적으로 널리 사용되는 방법이다. 각 변수의 요인간의 상관관계의 정도를 나타내는 요인적재량(factor loading)의 수용 기준은 보통 .30이상이면 유의하다고 보지만 보다 엄격한 기준은 .40이상이다.

따라서 본 연구에서는 .40이상을 기준으로 선택하였다. 각 요인이 전체 분산에 대해 설명할 수 있는 정도를 나타내 주는 고유치(eigen value)는 1이상을 기준으로 하였다. 본 연구의 요인분석은 고유치 1이상, 요인적재량 .40이상을 기준으로 하여 직각회전방법 중 베리맥스 회전을 사용하여 도출하였다.

또한 본 연구에서는 측정도구들에 관한 정확성이나 정밀성의 신뢰도를 측정하기 위하여 하나의 개념에 대해 여러 개의 항목으로 구성된 척도에 사용되는 크론바흐 알파계수(cronbach's alpha coefficient)를 이용하여 신뢰도를 측정하였다. 일반적으로 적용되는 내적일관성 기준인 0.6을 적용하였으며, 독립변수의 요인분석 결과는 아래 <표 4-1>과 같다.

<표 4-1> 학습조직에 대한 탐색적 요인분석

요인	문항	요 인			신뢰도 (Cronbach'a)
		학습의 실천과정	지원 시스템	구성원 행동특성	
학습의 실천과정	a26	.768	.204	.161	0.881
	a25	.750	.226	.161	
	a22	.740	.029	.185	
	a19	.707	.278	.230	
	a21	.672	.185	.220	
	a20	.667	.250	.115	
	a23	.620	.332	.284	
	a24	.504	.210	.214	
지원 시스템	a12	.199	.815	.210	0.887
	a13	.227	.785	.167	
	a11	.232	.769	.246	
	a14	.270	.726	.268	
	a15	.293	.674	.259	
구성원의 행동특성	a 2	.140	.106	.732	0.837
	a 1	.188	.136	.697	
	a 5	.238	.393	.624	
	a 6	.360	.237	.623	
	a 3	.168	.369	.611	
	a 7	.443	.360	.461	
	a10	.358	.304	.401	
아이겐 값	4.630	3.875	3.142	학습조직의 신뢰도(0.932)	
설명비율	23.152	19.377	15.709		
누적설명비율	23.152	42.529	58.238		

<표 4-1>을 보는 바와 같이 26개의 문항에 대하여 요인분석을 실시하였으며, 이 중 4, 8, 9, 16, 17, 18번 문항은 요인에 묶이지 않아 제외하고, 20개의 문항에 대해 최종 요인 분석한 결과, 고유치가 1.0이상인 요인은 총 3개의 요인이 도출되었고, 각 요인은 부하량이 .40 이상인 것만을 추출한 것이다.

3개 요인의 공통 변량은 총 58.23%로 나타났으며, 요인 1은 공통변량이 23.15%를 차지하고 있고, 요인 2는 공통변량이 19.37%, 요인 3은 공통변량이 15.70%를 차지하고 있다.

이는 학습조직에 대한 요인으로 적합한 것으로 나타나 추출된 요인은 타당성이 확보된 것으로 분석되었다. 학습조직 요인에 대한 신뢰도 분석 결과는 구성원의 행동특성에 대한 신뢰도 계수가 .837으로 나타났고, 지원시스템에 대한 신뢰계수가 .887, 학습의 실천과정에 대한 신뢰계수가 .881, 학습조직에 대한 신뢰계수가 .932으로 나타나, 모든 문항에서 .6이상으로 나타났으며, 이는 각 문항 간 내적 일치도가 매우 높은 것으로 나타났다.

2. 종속변수의 타당도 및 신뢰도 검증

<표4-2> 교사효능감에 대한 탐색적 요인 분석

요인	문항	요 인			신뢰도 (Cronbach' α)
		자기조절 효능감	자신감	과제난이도 선호	
자기조절 효능감	b 4	.753	-.094	.001	0.897
	b11	.734	.055	.079	
	b 8	.722	.059	.071	
	b 5	.708	-.085	.045	
	b 1	.704	.032	.008	
	b 6	.694	-.048	.146	
	b 2	.692	-.017	-.029	
	b 3	.682	-.062	.071	
	b10	.681	.020	.056	
	b 7	.659	-.006	.145	
b 9	.658	-.024	.180		
자신감	b15	.056	.737	-.107	0.823
	b17	.007	.720	.064	
	b18	-.067	.715	.152	
	b13	-.076	.702	-.122	
	b16	.044	.695	-.164	
	b14	.018	.682	-.109	
	b12	-.084	.591	-.113	
과제 난이도	b20	-.031	-.118	.687	0.676
	b25	.198	-.084	.673	
	b23	.067	.055	.658	
	b21	.220	-.005	.638	
	b19	.022	-.281	.542	
아이겐 값		5.497	3.496	2.261	교사효능감의 신뢰도(0.744)
설명비율		23.900	15.201	9.832	
누적설명비율		23.900	39.101	48.933	

<표 4-2>를 보는 바와 같이 25개의 문항에 대하여 요인분석을 실시하였으며, 이 중 22, 24번 문항은 요인에 묶이지 않아 제외하고, 23개의 문항에 대해 최종 요인 분석한 결과, 고유치가 1.0이상인 요인은 총 3개의 요인이 도출되었고, 각 요인은 부하량이 .40 이상인 것만을 추출한 것이다. 3개 요인의 공통 변량은 총 48.93%로 나타났다. 요인 1은 공통변량이 23.90%를 차지하고 있고, 요인 2는 공통변량이 15.20%, 요인 3은 공통변량이 9.83%를 차지하고 있다.

이는 학습조직에 대한 요인으로 적합한 것으로 나타나 추출된 요인은 타당성이 확보된 것으로 분석되었다. 교사 효능감 요인에 대한 신뢰도 분석 결과는 자기조절 효능감에 대한 신뢰도 계수가 .897, 자신감이 .823, 과제난이도가 .676, 교사 효능감에 대한 신뢰계수가 .744로 나타나 모든 문항에서 0.6을 상회하는 것으로 나타났다.

제2절 상관관계 분석

학습조직 수준과 교사효능감과의 관계, 학습조직 하위요인인 구성원 행동 특성, 지원시스템, 학습의 실천과정과 교사효능감 하위요인인 자기조절 효능감, 과제난이도, 자신감이 어떠한 관계가 있는지 피어슨(Pearson) r 상관계수(correlation coefficients)의 통계방법으로 분석하였다. 그 결과는 아래 <표4-3>과 같다. 두 변수간 상관관계의 계수의 값이 .90이상이면 매우 높은 상관관계, .07~.90이면 높은 상관관계, .40~.70이면 다소 높은 상관관계, .20~.40이면 낮은 상관관계, .20미만이면 상관관계가 거의 없음을 나타낸다고 할 수 있다(송지준, 2009).

<표 4-3> 학습조직과 교사 효능감 간의 상관관계

변수	평균	표준 편차	성별	보직	연령	교육 경력	학교 규모	대도 시	중소 도시	구 성 원 행 동 특 성	지 원 스 티 م	학 습 실 천 과 정	학 습 조 직	자 조 효 능 감	과 제 이 도 선 호	자 신 감	교 사 효 능 감
성별	1.75	.44	1														
보직	1.77	.42	.234**	1													
연령	2.76	1.00	-.148**	-.141**	1												
교육 경력	2.60	1.04	-.074	-.174**	.874**	1											
학교 규모	2.74	1.04	.198**	.004	-.038	-.023	1										
대 도 시	2.11	.66	.070	.021	-.091	-.055	.427**	1									
중 소 도 시	2.11	.66	.072	.081	.031	.029	.097*	-.33**	1								
구 성 원 행 동 특 성	3.91	.52	.106*	-.034	.093	.108*	-.117*	-.030	.005	1							
지 원 시 스 티 م	4.02	.63	.053	-.077	.076	.106*	-.145**	-.094	.003	.682**	1						
학 습 실 천 과 정	4.13	.50	.164**	-.049	.037	.047	.006	.008	.028	.671**	.602**	1					
학 습 조 직	4.03	.47	.128**	-.060	.077	.097	-.091	-.039	.015	.806**	.850**	.881**	1				
자 조 효 능 감	4.03	.44	.044	-.177**	.308**	.323**	-.003	-.028	.041	.517**	.434**	.583**	.530**	1			
과 제 이 도 선 호	3.28	.61	-.238**	-.035	.023	-.008	-.107*	-.167**	.112*	.126*	.090	.147**	.141**	.240**	1		
자 신 감	2.82	.80	-.027	-.042	-.120*	-.076	.024	.099*	-.083	-.071	-.087	-.116*	-.105*	-.049	-.199**	1	
교 사 효 능 감	3.50	.34	-.084	-.133**	.113*	.142**	-.026	-.011	.009	.317**	.241**	.334**	.343**	.675**	.391**	.606**	1

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

<표4-3>과 같이 전체 교사 효능감과 학습조직 수준에 대한 상관관계 분석 결과 $r=.343(p<.01)$ 의 정(+)적인 상관관계를 보였다. 즉 학습조직의 변수는 교사 효능감 변수와 함께 높아짐을 알 수 있다.

학습조직 하위요인과 교사효능감 변수 간의 상관관계를 살펴보면, 먼저 학습조직 요인 중 구성원의 행동특성변수와 교사효능감과는 $r=.317(p<.01)$ 의 정(+)적인 상관관계를, 학습조직 요인 중 지원시스템과 교사 효능감과는 $r=.241(p<.01)$ 의 정(+)적인 상관관계를 보였고, 학습조직 요인 중 학습의 실천과정과 교사 효능감과는 $r=.334(p<.01)$ 의 정(+)적인 상관관계를 보였다. 전체적으로 학습조직 하위요인은 학습의 실천과정 > 구성원 행동 특성 > 지원시스템 순으로 교사효능감 변수 간에 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 교사효능감 하위요인과 학습조직 간의 상관관계를 살펴보면, 먼저 교사

효능감 요인 중 자기조절 효능감 변수와 학습조직과는 $r=.590(p<.01)$ 의 정(+)적인 상관관계를 과제난이도 선호와는 $r=.141(p<.01)$ 의 낮은 정(+)적인 상관관계를 나타냈으나 자신감과는 $r=-.105(p<.05)$ 의 부(-)적인 상관관계를 나타냈다.

셋째, 학습조직 변수의 하위요인과 교사효능감 변수의 하위요인의 관계를 살펴보면, 상호 하위요인들은 학습의 실천과정과 자기조절효능감 $r=.583(p<0.1)$ 이 가장 높은 상관관계에서 부터 가장 낮은 상관관계인 구성원행동특성과 과제난이도 선호 $r=.126(p<0.5)$ 사이에서 정(+)적인 상관관계를 나타냈고, 반면에 학습의 실천과정과 자신감은 $r=-.116(p<.05)$ 부(-)적인 상관관계로 나타났다. 그리고 구성원 행동특성과 자신감 및 지원시스템과 자신감, 지원시스템과 과제난이도 선호는 통계적으로 유의미하지 않는 관계로 나타났다.

특히, 자신감 변수가 학습조직 하위변수와 부적 상관관계를 나타남에 대하여 선행 연구 중심으로 살펴보면, 박연경 외(2006)의 초등교사 의사결정 참여와 교사직무 효능감의 관계 연구에서 교수과정 및 교수요인과 자신감, 자기조절 효능감 및 과제 난이도 선호와 자신감의 상관관계가 부적 상관관계가 있는 것으로 나왔다. 박인심(2010)의 연구에서 교사의 외적 효능감은 교사학습공동체의 각 요소 및 전체와 유의하지는 않지만 부적인 관계를 보였다. 신봉섭(2010)의 연구에서 초임교사의 자신감과 학습조직 하위요인의 인식 간에는 거의 대부분 통계적으로 유의적 상관성이 없는 것으로 나타났고, 서인귀(2005)의 연구에서는 학습조직 구축정도와 교사효능감 하위요인 중 자신감과는 모두 부적 상관관계를 나타냈다. 그 외의 연구에서도 교사 효능감의 하위변수 중 자신감 변수와의 상관관계를 보면, 본 연구결과와 같이 대부분이 부(-)적 또는 낮거나 통계상 유의미하지 않는 것으로 나타났다. 이에 대한 뚜렷한 원인 분석의 결과 등을 찾아보기는 힘들다.

다만 김미진(2003)는 이현정의 척도에서 교사효능감 척도가 하위 구성요소와 더불어 교사의 직무영역을 5개로 구분하여 구성했으나, 어떤 영역은 문항이 전혀 없는 등, 균형적인 직무영역을 포함해야 하는 본래의 목적과 약간 다르게 나타나, 과연 5개의 직무영역으로 구분해야 하는가에 의문을 제기하였다. 송윤아(2010)는 ‘자기 보고식 측정도구가 가지는 문제이다’ 하면서, 측정도구가 사용되는 상황에 따라 개인의 사회적 바람직성이 개인의 응답에 영향을 주어 측정에 방해가 될 수 있음을 지적하였다. 김유정(2005)은 ‘교사효능감 관련 연구동향 및 관련 변인 고찰’에서 교사효능감의 특성은 광범위하며 각 척도들이 측정하려는 개념은 동일한 특성이 아니므로 연구자들은 각 연구에 맞는 측정도구를 선택할 것이 요구되며, 측정도구의

신뢰도 및 타당화 검증 작업이 이루어져야 할 것이다. 이러한 논의처럼 이에 대한 원인분석을 위한 후속연구가 필요하다 할 것이다.

제3절 회귀분석

학습조직 구성변수와 그 3가지 하위요인들이 교사효능감 변수에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 본 연구에서는 <표4-4>와 같이 위계적 회귀방식으로 통제변수인 학교규모, 학교소재지, 성별, 보직유무, 연령, 교육경력을 1단계로 실시한 후의 설명력 (R^2)과, 2단계로 실시한 독립변수 학습조직의 하위요인인 구성원의 행동특성, 지원시스템, 학습의 실천과정을 추가하여 나타난 설명력(R^2)과 비교하여 유의적으로 변화하는 여부를 가지고 분석하였다.

1. 학습조직 구성변수와 자기조절 효능감

가설 1. 학습조직 수준은 조절효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

1-1 구성원의 행동 특성은 자기조절효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

1-2 지원시스템은 자기조절효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

1-3 학습의 실천 과정은 자기조절 효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

<표 4-4> 자기조절 효능감에 대한 회귀분석 결과

모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	F	유의 확률	R 제곱
		B	표준오차	베타					
모형 1	(상수)	3.745	.141		26.629	.000	9.115***	.000	.137
	학교규모	-.015	.024	-.036	-.630	.529			
	대도시	.040	.076	.034	.525	.600			
	중소도시	.050	.052	.056	.951	.342			
	성 별	.119	.050	.117	2.366*	.018			
	보직유무	-.165	.051	-.158	-3.244***	.001			
	연 령	.070	.043	.157	1.618	.106			
	교육경력	.071	.041	.166	1.718	.087			

모델 2	(상수)	1.613	.178		9.071	.000	34.389***	.000	.462
	학교규모	.011	.019	.026	.559	.576			
	대도시	-.001	.061	-.001	-.013	.989			
	중소도시	.022	.042	.025	.538	.591			
	성별	.000	.041	.000	.003	.998			
	보직유무	-.110	.041	-.106	-2.722**	.007			
	연령	.053	.034	.120	1.560	.120			
	교육경력	.067	.033	.157	2.043*	.042			
	구성원의 행동특성	.161	.048	.191	3.368***	.001			
	지원시스템	.011	.037	.016	.298	.766			
	학습의 실천과정	.380	.047	.428	8.178***	.000			

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

먼저, <표4-4>의 모델1은 설명력(R²)은 총분산의 13.7%를 설명하고 있으며 통제변수 중 보직유무($\beta = -.158$, $p < 0.001$), 성별($\beta = .117$, $p < 0.05$)이 유의적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 통제변수는 전체적으로 F값은 9.115로 유의수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 자기조절효능감은 보직교사일수록, 남교사일수록 더 크게 영향을 받은 것으로 나타나 있다.

모델 2는 설명력(R²)은 총 분산의 46.2%를 설명하고 있어 통제변수의 설명력(R²)보다 .325(ΔR^2)유의적으로 증가하고, F값은 34.389로 유의수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 자기조절효능감에 대한 요인들의 상대적인 예측력을 나타내는 베타(beta)계수로 판단하여 영향력 순으로 나열하면 교사효능감과 같이 학습의 실천과정, 구성원의 행동특성, 지원시스템 순으로 나타났고, 그 가운데서 구성원의 행동특성($\beta = .191$, $p < .001$)과 학습의 실천과정($\beta = .428$, $p < .001$)이 교사 효능감에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

통제변수는 교육경력, 연령, 보직유무 순으로 영향을 미친 것으로 나타났고, 그 가운데서 교육경력($\beta = .157$, $p < .05$)이 정(+)적인 영향을 미치고, 보직유무($\beta = -.106$, $p < 0.1$)가 부(-)적인 방향으로 자기조절효능감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 자기조절효능감에는 교육경력이 짧은 교사에 비해 교육경력이 길수록 영향력이 커지고, 부장교사에 비해 평교사는 낮게 영향을 미침을 알 수 있다.

증가된 모델 2의 설명력(ΔR^2)으로 인하여 학습조직변수 중 구성원 행동특성과 학습의 실천과정은 자기조절효능감에 영향을 미치는 것으로 판단된다. 위의 분석결과

가설 1-1, 1-3은 입증, 가설 1은 부분적으로 입증되었고, 가설 1-2는 기각되었다.

2. 학습조직 구성변수와 자신감

가설 2. 학습조직 수준은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

2-1 구성원의 행동 특성은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

2-2 지원시스템은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

2-3 학습의 실천 과정은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.

<표 4-5> 자신감에 대한 회귀분석 결과

모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	F	유의 확률	R 제곱
		B	표준오차	베타					
모델 1	(상수)	3.379	.270		12.502	.000	1.863	.074	.031
	학교규모	.001	.047	.001	.022	.982			
	대도시	.148	.147	.069	1.011	.313			
	중소도시	-.062	.101	-.038	-.614	.540			
	성별	-.082	.097	-.044	-.844	.399			
	보직유무	-.078	.098	-.041	-.801	.423			
	연령	-.182	.083	-.226	-2.198*	.029			
	교육경력	.089	.079	.116	1.133	.258			
모델 2	(상수)	4.064	.430		9.452	.000	1.855	.055	.044
	학교규모	-.003	.047	-.003	-.056	.956			
	대도시	.152	.147	.071	1.038	.300			
	중소도시	-.055	.101	-.034	-.550	.583			
	성별	-.044	.098	-.024	-.447	.655			
	보직유무	-.101	.098	-.053	-1.026	.305			
	연령	-.180	.083	-.223	-2.166*	.031			
	교육경력	.090	.079	.117	1.143	.254			
	구성원의 행동특성	.069	.116	.045	.592	.555			
	지원시스템	-.049	.090	-.038	-.543	.588			
	학습의 실천과정	-.190	.113	-.118	-1.692	.091			

*p<.05

먼저, <표4-5>의 모델1은 설명력(R²)은 총분산의 3.1%를 설명하고 있으며, 통제 변수 중 연령 ($\beta = -.226$, $p < 0.5$)이 부(-)적인 방향으로 유의적인 영향을 미치는 것으로

나타났고, 즉 연령이 많아질수록 자신감에 낮게 영향을 미침을 알 수 있다. 통제변수 전체적인 F값은 1.863로 유의수준이 $p > .05$ 로 벗어나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않은 것으로 나타났다.

모델 2는 설명력(R^2)은 총분산의 4.4%를 설명하고 있어 통제변수의 설명력(R^2)보다 .013(ΔR^2)으로 약간 증가하였으나, F값은 1.855로 유의수준이 $p > .05$ 로 벗어나 유의미하지 않게 나타났다.

학습조직 변수인 학습의 실천과정, 구성원의 행동특성, 지원시스템 모두가 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다. 통제변수 중에는 교육경력과는 달리 연령이 많아질수록 자신감에 미치는 영향이 낮아진다는 것은, Huberman의 교직발달단계²⁾에서 7-18년의 경력단계를 회의(자기의심)의 시기로 구분하였듯이, 일반 기업체와 마찬가지로 교사생애주기별에 맞는 개인 및 집단연수와 자기개발 노력 등이 필요할 것이다. 또한 개인적 및 제도적 측면에서 원인 등을 다각도로 살펴볼 기회를 가짐이 바람직하다고 생각이 된다. 위의 분석결과 가설 2, 2-1, 2-2, 2-3은 기각되었다.

3. 학습조직 구성변수와 과제난이도 선호

가설 3. 학습조직 수준은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다.

3-1 구성원의 행동 특성은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다.

3-2 지원시스템은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다.

3-3 학습의 실천 과정은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다.

2) Huberman의 교직발달단계

1-3년 : 생존과 발견의 시기, 4-6년: 안정화시기, 7-18년: 실험/활동주의, 회의(자기의심)의 시기,

19-30년: 평온성과 보수성의 시기, 31-40년: 이탈의 시기로 구분하였다

출처: “한국의 교사와 교수 바로알기”, 한국교육개발원, 2010, pp 42.

<표 4-6> 과제난이도 선호에 대한 회귀분석 결과

모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률	F	유의확률	R 제곱
		B	표준오차	베타					
모형 1	(상수)	3.883	.199		19.548	.000	5.337***	.000	.085
	학교규모	-.016	.034	-.027	-.454	.650			
	대도시	-.160	.108	-.099	-1.487	.138			
	중소도시	.099	.074	.081	1.341	.181			
	성별	-.327	.071	-.235	-4.604***	.000			
	보직유무	.015	.072	.010	.202	.840			
	연령	.013	.061	.021	.212	.833			
	교육경력	-.029	.058	-.050	-.506	.613			
모형 2	(상수)	2.938	.311		9.439	.000	5.663***	.000	.124
	학교규모	-.007	.034	-.012	-.200	.842			
	대도시	-.187	.106	-.116	-1.762	.079			
	중소도시	.083	.073	.068	1.144	.253			
	성별	-.385	.071	-.276	-5.412***	.000			
	보직유무	.038	.071	.026	.530	.596			
	연령	.002	.060	.003	.026	.980			
	교육경력	-.026	.057	-.045	-.455	.649			
	구성원의 행동특성	.091	.084	.078	1.080	.281			
	지원시스템	-.061	.065	-.063	-.938	.349			
	학습의 실천과정	.220	.081	.180	2.700**	.007			

p<.01,*p<.001

먼저, <표 4-6>의 모형1은 설명력(R제곱)은 총분산의 8.5%를 설명하고 있으며 통제변수 중 성별($\beta = -.235$, $p < .001$)이 가장 크게 유의적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 통제변수 전체적으로 F값은 5.337로 유의수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 과제난이도 선호에 미치는 영향력을 비교하여 보면 여교사가 남교사에 비해 낮다는 것은 여교사는 과제난이도가 낮은 것을 선호한다고 볼 수 있다.

모형 2는 설명력(R²)은 총분산의 12.4%를 설명하고 있어 통제변수의 설명력(R²)

보다 .039(ΔR^2) 유의적으로 증가하고, F값은 5.663로 유의수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

과제난이도에 대한 요인들의 상대적인 예측력을 나타내는 베타(beta)계수로 판단하여 영향력 순으로 나열하면 교사효능감과 같이 학습의 실천과정, 구성원의 행동 특성, 지원시스템 순으로 나타났고, 그 가운데서 학습의 실천과정($\beta = .180, p < .01$)이 과제난이도에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구성원 행동특성과 지원시스템은 유의미하게 나타나지 않았다.

통제변수는 성별, 학교소재지, 교육경력 순으로 영향을 미친 것으로 나타났고, 그 가운데서 성별($\beta = -.276, p < .001$)이 부(-)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 여교사가 남교사에 비해 과제난이도 선호가 낮다는 것을 알 수 있다. 증가된 모델 2의 설명력(ΔR^2)으로 인하여 학습조직변수 중 학습의 실천과정은 과제난이도 선호에 영향을 미치는 것으로 판단된다. 위의 분석결과 가설 3-3은 입증, 가설 3은 부분적으로 입증되었고, 가설 3-1과 3-2는 기각되었다.

4. 학습조직 구성변수와 교사효능감

학습 기제를 통한 역동적 유기체(김희규, 2004)인 학습조직 변수가 학교라는 조직 구조 속에서 교사가 해야 하는 활동에 대하여 스스로 가지고 있는 교사효능감에 미치는 영향을 객관적으로 검증하여 왔다. 이에 교사효능감 하위요인을 합산 평균하여 구한 값인 전체적인 교사효능감 수준에 미치는 영향의 분석 결과는 <표 4-7>과 같다.

<표4-7> 교사 효능감에 대한 회귀분석 결과

모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	유의 확률	F	유의 확률	R 제곱
		B	표준오차	베타					
모델 1	(상수)	3.664	.115		31.925	.000	2.463*	.017	.041
	학교규모	-.010	.020	-.031	-.524	.601			
	대도시	.029	.062	.032	.473	.636			
	중소도시	.027	.043	.039	.622	.535			
	성별	-.039	.041	-.050	-.951	.342			
	보직유무	-.100	.042	-.123	-2.400*	.017			
	연령	-.019	.035	-.056	-.547	.584			
	교육경력	.055	.034	.166	1.628	.104			

모델 2	(상수)	2.647	.171		15.464	.000	8.100***	.000	.168
	학교규모	.003	.019	.009	.156	.876			
	대도시	.005	.058	.006	.090	.928			
	중소도시	.012	.040	.017	.299	.765			
	성별	-.097	.039	-.123	-2.480*	.014			
	보직유무	-.075	.039	-.093	-1.928	.055			
	연령	-.029	.033	-.084	-.871	.384			
	교육경력	.054	.031	.164	1.709	.088			
	구성원의 행동특성	.118	.046	.180	2.552*	.011			
	지원시스템	-.023	.036	-.042	-.638	.524			
	학습의 실천과정	.172	.045	.249	3.836***	.000			

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

먼저, <표 4-7>의 모델1은 설명력(R²)은 총분산의 4.1%를 설명하고 있으며 통제변수 중 보직유무가 유의적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 통제변수의 전체적으로 F값은 2.463로 유의수준 p<.05 에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉 부장 교사가 평교사보다 교사효능감에 미치는 영향은 더 크다고 볼 수 있다. 모델 2에서 설명력(R²)은 총분산의 16.8%를 설명하고 있어 통제변수의 설명력(R²)보다 .127(ΔR²) 증가하고, F값은 8.100로 유의수준 p<.001 에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

교사효능감에 대한 요인들의 상대적인 예측력을 나타내는 베타(beta)계수로 판단하여 영향력 순으로 나열하면 학습의 실천과정, 구성원의 행동특성, 지원시스템 순으로 나타났고, 그 가운데서 구성원의 행동특성(β=.180, p<.05)과 학습의 실천과정(β=.249, p<.001)이 교사 효능감에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 통제변수는 교육경력, 성별, 보직유무 순으로 영향을 미친 것으로 나타났고, 그 가운데서 성별(B=-.123, p<.05)이 교사 효능감에 통계적으로 유의미한 부(-)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 여교사일수록 남교사에 비해 영향력이 크게 미치는 것을 알 수 있다. 전체적으로 보면, 학습조직 수준은 교사효능감에 정(+)적인 방향으로 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있고, 학교조직내의 지원시스템 체제보다는 실제 현장에서 개인 및 동학년이 가르치고 업무추진에 필요로 하는 지식을 창출하여 구성원들이 공유하고 활용할 수 있는 학습의 실천과정이 활성화될수록 교사효능감에 더 큰 영향을 미침을 알 수 있다. 따라서 교사효능감을 높이기 위해서는 학습조직 구성변수 중에 학습의 실천과정을 향상시킬 수 있는 시스템 구축이 우선적으로 필요하다고 할 수 있다.

회귀분석을 토대로 학습조직과 교사효능감의 관계에 대한 가설을 검증하여 요약하면 <표 4-8>과 같다.

<표 4-8> 가설 검증 결과

가설	가설의 내용	검증결과
가설1	학습조직 수준은 자기조절효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.	부분입증
1-1	구성원의 행동 특성은 자기조절효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다	입증
1-2	지원시스템은 자기조절효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다	기각
1-3	학습의 실천과정은 자기조절효능감에 유의한 영향을 미칠 것이다.	입증
가설2	학습조직 수준은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.	기각
2-1	구성원의 행동 특성은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다	기각
2-2	지원시스템은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다	기각
2-3	학습의 실천과정은 자신감에 유의한 영향을 미칠 것이다.	기각
가설3	학습조직 수준은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다.	부분입증
3-1	구성원의 행동 특성은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다	기각
3-2	지원시스템은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다	기각
3-3	학습의 실천과정은 과제난이도 선호에 유의한 영향을 미칠 것이다.	입증

제4절 추가 분석

학습조직과 교사효능감 수준에 대한 인구 통계적 특성의 차이를 알아보기 위하여 t검증과 분산분석(Anova)을 한 후, 사후검증을 위해 Scheffe 분석을 실시하였다.

1. 학습조직 수준

가. 학습조직 수준의 지각에 대한 분산분석

초등학교 교사의 학습조직 수준에 대한 지각 수준은 <표 4-9>와 같다.

<표 4-9> 학습조직 요인별 기술통계

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
구성원의 행동 특성	411	2	5	3.91	.523
지원 시스템	411	1	5	4.02	.627
학습의 실천 과정	411	3	5	4.13	.498

학습조직의 하위요인은 구성원의 행동특성, 지원시스템, 학습의 실천과정으로 구성되었다. <표 4-9>에서 보는 바와 같이 학습조직 요인별 기술통계를 살펴보면 최소값을 1점 최대값을 5점으로 처리하였을 때, 평균이 4.03로 높게 나타났다고 볼 수 있다. 학습의 실천과정> 지원시스템> 구성원의 행동특성 순으로 나타났다.

학습조직 수준에 대한 교사들의 통계적 특성별 지각 수준 차이는 <표 4-10>에서 보는 바와 같다.

<표 4-10> 인구 통계학적 특성에 따른 학습조직 수준 차이

통제변수	구분	N	평균	표준편차	t/F	유의확률	Scheffe		
개인 특성	성별	남	104	3.92	.469	-2.604**	.010		
		여	307	4.06	.470				
	보직 유무	부장 교사	96	4.08	.450	1.210	.227		
		평교사	315	4.01	.479				
	연령	20대	49	4.04	.408	1.654	.176		
		30대	119	3.95	.511				
		40대	126	4.04	.462				
		50대 이상	117	4.09	.464				
		평균	411	4.03	.473				
	교육 경력	5년 미만(a)	64	4.04	.459	2.758*	.042	b<d	
		5-15년(b)	147	3.95	.511				
		16-24년(c)	90	4.05	.450				
		25년 이상(d)	110	4.11	.431				
		평균	411	4.03	.473				
	학교 특성	학교 규모	6학급이하	59	4.18	.537	2.541	.056	
			23학급 이하	112	4.01	.483			
35학급 이하			118	3.98	.460				
36학급 이상			122	4.01	.432				
평균			411	4.03	.473				
소재 지		대도시	70	3.99	.471	.323	.724		
		중, 소도시	227	4.03	.465				
		읍, 면지역	114	4.04	.492				
		평균	411	4.03	.473				

p<.05, *p<.01

<표 4-10>에서 보는 바와 같이 성별에 따라서 살펴보면 남교사가 3.92, 여교사가 4.06으로 여교사가 남교사보다 학습조직의 수준에 p<.01 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이며 더 높게 지각하는 것으로 나타났다. 이는 여교사가 학교 내 교사비율

면3)에서 높고, 연구회 등 참여도가 갈수록 높아져 상호간에 정보를 교환하는 기회가 많기 때문으로 보인다.

또한 교육경력에 따라서 살펴보면 25년 이상 경력자가 4.311점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 5-15년 경력의 교사가 3.95점으로 가장 낮은 것으로 나타났다. Scheffe의 사후검증 결과, 이는 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 5-15년 경력 교사들이 가장 낮게 나타난 것은 자녀문제 등 가정과 학교생활을 함께 헤나가는데 어려움이 나타난 것으로 보이며, 멘토제도 등 학교 내의 커뮤니케이션 활성화를 위한 대책의 마련이 필요한 것으로 보인다.

반면, 보직유무, 연령, 학교규모, 소재지에 따라서는 $p > .05$ 수준으로 나타나, 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

나. 구성원 행동특성에 대한 분산 분석

학습조직 구성요소 중 구성원의 행동 특성에 대한 지각 수준은 <표 4-11>과 같다.

<표 4-11> 인구 통계학적 특성에 따른 구성원 행동 특성 차이

통계변수	구분	N	평균	표준편차	t/F	유의확률	Scheffe	
성별	남	104	3.82	.525	-2.163*	.031		
	여	307	3.95	.519				
보직유무	부장 교사	96	3.95	.535	.690	.490		
	평교사	315	3.90	.520				
개인특성	연령	20대	49	3.89	.419	1.642	.179	
		30대	119	3.85	.555			
		40대	126	3.91	.524			
		50대 이상	117	3.99	.523			
	평균	411	3.91	.523				
교육경력	5년 미만(a)	64	3.91	.479	2.820*	.039	a,b,c<d	
	5-15년(b)	147	3.83	.555				
	16-24년(c)	90	3.91	.513				
	25년 이상(d)	110	4.02	.498				
	평균	411	3.91	.523				

3) 초등학교원 성별 구성비

(단위: %)

	2006년	2007년	2008년	2009년	2010년
남	28.0	27.0	26.0	25.4	24.9
여	72.0	73.0	74.0	74.6	75.1

출처 : 한국교육개발원(2010), 교육통계데이터베이스.

학교 특성	학교 규모	6학급이하	59	4.12	.534	3.724*	.012	b,c,d<a
		23학급 이하	112	3.89	.537			
		35학급 이하	118	3.86	.542			
		36학급 이상	122	3.88	.466			
		평균	411	3.91	.523			
	소재지	대도시	70	3.88	.514	.214	.808	
		중, 소도시	227	3.92	.518			
		읍, 면지역	114	3.93	.543			
		평균	411	3.91	.523			

*p<.05

<표 4-11>에서 보는 바와 같이 성별에 따라서는 남자가 3.82점, 여자가 3.95점으로 p<.05 수준에서 여교사가 남교사보다 통계적으로 유의미한 차이를 보이며 구성원의 행동 특성에 대한 지각이 더 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과의 이유로는 2000년대 이후 여교사가 보직을 담당하는 경우가 많아지고, 교육훈련 참여 증대 등 자기 개발에 노력하기 때문인 것으로 보인다. 교육 경력에 따라서는 25년 이상 경력자가 4.02점으로 가장 높게 나타난 반면, 5-15년 경력의 교사가 3.83점으로 가장 낮게 나타났고, Scheffe의 사후검증 결과 이는 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 또한 학교 규모에 따라서 살펴보면 6학급 이하 담당 교사가 4.12점으로 가장 높게 나타났고, 35학급 이하의 담당 교사가 3.86점으로 Scheffe의 사후 검증 결과 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 소규모 학교일수록 개인이 처리해야 할 업무는 많으나 자기의사의 관철기회가 많아 책임의식이 강하다 할 수 있고, 현 승진제도에서는 농어촌지역 가산점으로 인하여 소규모학교 근무 교사가 상대적으로 적극성을 지니고 있는 점에 기인한 것으로 보인다. 보직유무, 연령, 학교 소재지에 따라서는 집단 간 차이는 있으나 통계적으로 유의하지는 않았다.

다. 지원시스템에 대한 분산 분석

학습조직 구성요소 중 지원시스템에 대한 지각 수준은 <표 4-12>와 같다

<표 4-12> 인구 통계학적 특성에 따른 지원시스템 차이

통제변수	구분	N	평균	표준편차	t/F	유의확률	Scheffe	
개인 특성	성별	남	104	3.96	.668	-1.072	.285	
		여	307	4.04	.613			
	보직 유무	부장 교사	96	4.11	.568	1.569	.117	
		평교사	315	3.99	.643			
	연령	20대	49	4.04	.580	1.986	.115	
		30대	119	3.90	.655			
		40대	126	4.06	.615			
		50대 이상	117	4.08	.622			
		평균	411	4.02	.627			
	교육 경력	5년 미만(a)	64	4.04	.591	3.538*	.015	b<d
		5-15년(b)	147	3.89	.695			
		16-24년(c)	90	4.07	.575			
		25년 이상(d)	110	4.13	.568			
		평균	411	4.02	.627			
	학교 특성	학교 규모	6학급이하	59	4.26	.721	9.154***	.000
23학급 이하			112	4.11	.586			
35학급 이하			118	3.80	.648			
36학급 이상			122	4.02	.528			
평균			411	4.02	.627			
소재지		대도시	70	3.89	.626	2.360	.096	
		중, 소도시	227	4.02	.611			
		읍, 면지역	114	4.09	.652			
		평균	411	4.02	.627			

p<.05, *p<.001

<표 4-12>에서 보는 바와 같이 교육경력에 따라서 살펴보면 25년 이상 경력자가 4.13점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 5-15년 경력의 교사가 3.89점으로 가장 낮은 것으로 나타났고, Scheffe의 사후검증 결과 이는 p<.05 수준으로 나타나, 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이는 대부분의 학교가 동학년 체제로 운영하고 있는데 다 경력자가 가끔 발생하고 있는 대내적인 현상의 문제를 해소 하기도 하고, 학교라는 조직구조에서 다양한 정보제공 등 중간 역할자를 하고 있음을

보여준다고 할 수 있다.

또한 학교규모에 따라서 살펴보면 6학급 이하 담당 교사가 4.26점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 35학급 이하의 담당 교사가 3.80점으로, 이는 Scheffe의 사후검증 결과 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 대규모학교는 학교운영관리자 와 학년 및 기능부장교사 중심으로 주요 의사가 결정되는 체제에서 벗어나 유기적 조직구조(organic organization)⁴⁾로 운영되어야 함과 통계적으로 유의하지는 않으나 읍면지역이 지원시스템이 잘 구축되고 있음에 유의할 필요가 있다.

반면, 성별, 보직유무, 연령에 따라서는 $p > .05$ 수준으로 나타나, 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

라. 학습의 실천과정에 대한 분산 분석

학습조직 구성요소 중 학습의 실천과정에 대한 지각 수준은 <표 4-13>과 같다.

<표 4-13> 인구 통계학적 특성에 따른 학습의 실천과정 차이

통제변수	구분	N	평균	표준편차	t/F	유의확률	Scheffe
성별	남	104	3.99	.484	-3.354***	.001	
	여	307	4.18	.495			
보직유무	부장 교사	96	4.18	.467	1.001	.317	
	평교사	315	4.12	.507			
개인 특성	20대	49	4.17	.463	.824	.481	
	30대	119	4.08	.546			
	40대	126	4.13	.469			
	50대 이상	117	4.18	.492			
	평균	411	4.13	.498			
교육 경력	5년 미만(a)	64	4.16	.486	.964	.410	
	5-15년(b)	147	4.08	.535			
	16-24년(c)	90	4.15	.469			
	25년 이상(d)	110	4.18	.476			
	평균	411	4.13	.498			

4) 유기적 조직구조(organic organization): Burns와 Stalker가 조직구조를 ‘유기적 조직구조’와 ‘기계적 조직구조’ 두 가지 유형으로 구분하였다. 유기적 조직구조란 상대적으로 유연성이 있고 적응적(flexible and adaptive)이고 수직적 의사소통보다는 횡단적 의사소통(lateral communication)을 강조하며, 책임은 적당히 규정되어 있고, 지시보다는 정보교환을 강조하는 조직구조이다.

출처: Stephen P. Robbins. 김남현 역, 경영조직론 - 조직이론과 구조의 설계(경문사, 1985) pp. 225.

학교 특성	학교 규모	6학급이하	59	4.18	.549	1.904	.128
		23학급 이하	112	4.05	.480		
		35학급 이하	118	4.20	.494		
		36학급 이상	122	4.12	.487		
		평균	411	4.13	.498		
	소재 지	대도시	70	4.14	.509	.301	.740
		중, 소도시	227	4.15	.502		
		읍, 면지역	114	4.10	.486		
		평균	411	4.13	.498		

***p<.001

<표 4-13>에서 보는 바와 같이 교사 일반적 배경에 따른 학습의 실천과정 차이에 대해 살펴보면 성별에 따라서 살펴보면 남교사가 3.99점, 여교사가 4.18점으로 나타나 여교사가 남교사보다 학습의 실천과정이 더 높은 것으로 나타났으며, 이는 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이는 최근 5년 동안 여교사들의 관리자들로 진출하는 빈도⁵⁾를 살펴보면, 2000년 대비 2010년도 비율이 초등학교가 12.7%, 중학교가 12.7%, 고등학교가 3.4%가 높아짐과 직업관이 투철하여 세미나, 연구동아리 등에 자주 참여하여 정보를 획득 및 공유하는 추세를 반영하고 있는 듯하다.

반면, 보직유무, 연령, 교육경력, 학교규모, 소재지에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. 학습조직의 하위요인 중 학습의 실천과정이 평균이 4.13으로 높게 나온 것은 전반적으로 학교 내외의 네트워크(network)망을 통한 지식의 전파 및 공유 등이 활성화되고 있음을 보여주고 있다고 할 수 있다.

2. 교사효능감 수준

가. 교사효능감 수준의 지각에 대한 분산분석

5) 학제별 여성 관리직 교원 추이

(단위:%)

	2006년	2007년	2008년	2009년	2010년
초등학교	12.8	14.4	15.7	17.9	20.7
중학교	15.2	16.8	18.3	20.1	21.5

출처: 유초중등 교육통계, 교육과학기술부, 2010, pp. 85.

초등학교 교사 효능감 수준에 대한 지각 수준은 <표 4-14>와 같다.

<표 4-14> 교사효능감 요인별 기술통계

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
자기조절효능감	411	3	5	4.03	.443
자신감	411	1	5	2.82	.804
과제난이도 선호	411	2	5	3.28	.608

<표 4-14>에서 보는 바와 같이 5점 만점 중 전체 평균이 3.50으로 교사들의 교사효능감 수준은 중간(3.0) 이상 정도로 지각하고 있는 것으로 나타났으며, 교사 효능감 요인별 기술통계를 살펴보면 자기조절 효능감이 4.03점으로 교사들의 업무 등에서 자기조절을 잘 하고 있다고 지각한다고 볼 수 있다. 과제난이도 선호가 3.28점으로 중간보다 약간 높고, 자신감은 평균치보다 낮은 2.82점으로 나타나 자신의 능력에 대한 믿음 정도가 낮다고 지각하는 것으로 볼 수 있다.

교사효능감에 대한 교사들의 통계학적 특성별 지각 수준 차이는 <표 4-15>에서 보는 바와 같다.

<표 4-15> 인구 통계학적 특성에 따른 교사 효능감 차이

통제변수	구분	N	평균	표준편차	t/F	유의확률	Scheffe
성별	남	104	3.55	.340	1.696	.091	
	여	307	3.48	.343			
보직 유무	부장 교사	96	3.59	.370	3.114**	.002	
	평교사	315	3.47	.330			
개인 특성	20대	49	3.40	.405	2.119	.097	
	30대	119	3.49	.331			
	40대	126	3.51	.327			
	50대 이상	117	3.54	.340			
	평균	411	3.50	.343			
교육 경력	5년 미만(a)	64	3.39	.392	3.232*	.022	a,b<c,d
	5-15년(b)	147	3.49	.329			
	16-24년(c)	90	3.53	.318			
	25년 이상(d)	110	3.55	.340			
	평균	411	3.50	.343			

학교 특성	학교 규모	6학급이하	59	3.52	.349	.338	.798
		23학급 이하	112	3.49	.343		
		35학급 이하	118	3.52	.334		
		36학급 이상	122	3.48	.351		
		평균	411	3.50	.343		
	소재 지	대도시	70	3.49	.360	.026	.974
		중, 소도시	227	3.50	.327		
		읍, 면지역	114	3.50	.366		
		평균	411	3.50	.343		

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

<표 4-15>에서 보는 바와 같이 교사 일반적 배경에 따른 교사 효능감 차이에 대해 살펴보면 부장교사가 3.59점, 평교사가 3.47점으로 나타나 부장교사가 평교사보다 교사 효능감이 더 높은 것으로 나타났다. p<.01 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이는 부장교사는 학교 정책결정에 대한 참여 기회도 많고 중간관리자로서 대인관계 등을 원만히 하여 학교조직의 활성화에 좀 더 기여하고 있음을 보여주고 있다고 할 수 있다.

또한 교육경력에 따라서 살펴보면 25년 이상 경력자가 3.55점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 5년 미만 경력의 교사가 3.39점으로 가장 낮은 것으로 나타났다. 이는 Scheffe의 사후 검증 결과, p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다 경력자일수록 경험과 노하우(know-how)가 풍부하여 학습 및 생활지도 등 학교 전반적인 업무 등에서 절제되어 있는 자신만의 지도 방식 등이 구체화(embody)된 정도를 지수로 보여 주고 있는 것으로 보인다.

남교사가 여교사보다는 높게 지각하고 있으나 p<.05 수준에서는 다소 유의미하지 않고, 연령, 학교규모, 소재지에 따라서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

나. 자기조절 효능감에 대한 분산 분석

자기조절효능감에 대한 교사들의 통계학적 특성별 지각 수준 차이는 <표4-16>에서 보는 바와 같다.

<표 4-16> 인구 통계학적 특성에 따른 자기조절 효능감 차이

통제변수	구분	N	평균	표준편차	t/F	유의확률	Scheffe		
개인 특성	성별	남	104	4.00	.412	-.888	.375		
		여	307	4.04	.453				
	보직 유무	부장 교사	96	4.17	.409	3.629****	.000		
		평교사	315	3.99	.444				
	연령	20대	49	3.78	.471	14.309****	.000	a,b<c,d	
		30대	119	3.92	.418				
		40대	126	4.08	.401				
		50대 이상	117	4.19	.430				
		평균	411	4.03	.443				
	교육 경력	5년 미만(a)	64	3.78	.470	16.796****	.000	a,b<c,d	
		5-15년(b)	147	3.95	.383				
		16-24년(c)	90	4.14	.412				
		25년 이상(d)	110	4.19	.441				
		평균	411	4.03	.443				
	학교 특성	학교 규모	6학급이하	59	4.03	.523	.292	.831	
			23학급 이하	112	4.02	.443			
35학급 이하			118	4.06	.438				
36학급 이상			122	4.01	.408				
평균			411	4.03	.443				
소재 지		대도시	70	4.00	.445	.353	.703		
		중, 소도시	227	4.05	.420				
		읍, 면지역	114	4.01	.487				
		평균	411	4.03	.443				

***p<.001

<표 4-16>에서 보는 바와 같이 응답한 교사들은 자기조절효능감에 대해 ‘그렇다’라고 응답하였다. 배경변수에 따른 차이로는 보직유무에 따라서는 부장교사가 4.17점, 평교사가 3.99점으로 나타났으나 부장교사가 평교사보다 자기조절 효능감이 더 높은 것으로 나타났다. 이는 $p<.001$ 수준으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

또한 연령에 따라서 살펴보면 50대 이상이 4.19점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 20대가 3.78점으로 가장 낮은 것으로 나타났고, 교육경력도 25년 이상 경력자가 4.19점으로 가장 높은 것으로 나타났으며, 5년 미만 경력의 교사가 3.78점으로 가장

낮은 것으로, 이는 Scheffe의 사후 검증 결과 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 경력이 적은 교사들은 현장경험이 부족하다보니 배운 지식과 실생활과의 갭(gap)으로 인한 역할갈등을 느낀다 할 수 있고, 연령이 많아지고 경력도 쌓이면 교수학습능력과 학생 및 학교 조직 구성원들 간의 관리 및 관계유지능력이 향상됨을 보여 준다고 할 수 있다.

반면, 성별, 학교규모, 소재지에 따라서는 $p > .05$ 수준으로 나타나, 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

다. 자신감에 대한 분산분석

자신감에 대한 교사들의 통계학적 특성별 지각 수준 차이는 <표 4-17>에서 보는 바와 같다.

<표 4-17> 인구 통계학적 특성에 따른 자신감 차이

통제변수	구분	N	평균	표준편차	t/F	유의확률	Scheffe	
개인 특성	성별	남	104	2.86	.770	.540	.589	
		여	307	2.81	.816			
	보직 유무	부장 교사	96	2.88	.855	.846	.398	
		평교사	315	2.80	.788			
	연령	20대	49	2.88	.772	2.609	.051	
		30대	119	2.95	.803			
		40대	126	2.82	.832			
		50대 이상	117	2.67	.770			
		평균	411	2.82	.804			
	교육 경력	5년 미만(a)	64	2.83	.772	1.263	.287	
5-15년(b)		147	2.91	.827				
16-24년(c)		90	2.81	.825				
25년 이상(d)		110	2.71	.769				
평균		411	2.82	.804				
학교 특성	학교 규모	6학급이하	59	2.87	.824	.506	.679	
		23학급 이하	112	2.76	.734			
		35학급 이하	118	2.80	.890			
		36학급 이상	122	2.88	.772			
		평균	411	2.82	.804			
	소재 지	대도시	70	3.00	.800	2.347	.097	
		중, 소도시	227	2.76	.788			
		읍, 면지역	114	2.83	.828			
		평균	411	2.82	.804			

<표 4-17>에서 보는 바와 같이 남교사와 부장교사가 여교사와 평교사에 비해 자신감의 평균값이 높았으나 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그 외 변수도 마찬가지로 교사 일반적 배경에 따른 자신감 차이는 $p>.05$ 수준으로 나타나, 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

라. 과제난이도 선호에 대한 분산분석

과제난이도에 대한 교사들의 통계학적 특성별 지각 수준 차이는 <표 4-18>에서 보는 바와 같다.

<표 4-18> 인구 통계학적 특성에 따른 과제난이도 선호 차이

통제변수	구분	N	평균	표준편차	t/F	유의확률	Scheffe	
개인 특성	성별	남	104	3.53	.607	4.953****	.000	
		여	307	3.20	.586			
	보직 유무	부장 교사	96	3.32	.620	.699	.485	
		평교사	315	3.27	.604			
	연령	20대	49	3.27	.499	.785	.503	
		30대	119	3.29	.572			
		40대	126	3.22	.637			
		50대 이상	117	3.34	.652			
		평균	411	3.28	.608			
	교육 경력	5년 미만(a)	64	3.33	.540	.849	.468	
5-15년(b)		147	3.28	.539				
16-24년(c)		90	3.20	.709				
25년 이상(d)		110	3.32	.642				
평균		411	3.28	.608				
학교 특성	학교 규모	6학급이하	59	3.32	.694	2.512	.058	
		23학급 이하	112	3.35	.518			
		35학급 이하	118	3.33	.645			
		36학급 이상	122	3.16	.591			
		평균	411	3.28	.608			
	소재 지	대도시	70	3.06	.521	6.071**	.003	a<b,c
		중, 소도시	227	3.34	.617			
		읍, 면지역	114	3.30	.612			
		평균	411	3.28	.608			

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

<표 4-18>에서 보는 바와 같이 교사 일반적 배경에 따른 과제난이도 선호 차이에 대해 살펴보면 성별에 따라서는 남자가 3.53점, 여자가 3.20점으로 나타나 남자가 여자보다 과제난이도 선호가 더 높은 것으로 나타났다. $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이는 교육현장에서 남교사들이 난이도가 요구되는 업무 등에서 자율적인 자세로 임하고 있음을 시사한다.

또한 소재지에 따라서 살펴보면 중, 소도시가 3.34점으로 가장 높은 것으로 나타났다으며, 읍, 면지역이 3.30점, 대도시가 3.06점 순으로 나타났다. 이는 Scheffe의 사후검증 결과, $p<.01$ 수준에서 중·소도시와 읍면 지역이 대도시와 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 대도시는 읍면지역과 비교하여 보면, 단위 학급당 학생 수도 많고 과밀학급도 집중⁶⁾되어 있음을 알 수 있다. 이에 학생지도 및 학부모들의 상담 등에서 대도시근무의 교사들이 부담을 느끼고 있음을 보여 준다.

반면, 직위, 연령, 교육경력, 학교규모에 따라서는 $p>.05$ 수준으로 나타나, 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

이상으로 학습조직 및 교사효능감의 수준에 대한 분산분석의 결과를 요약해 보면 다음과 같다.

<표 4-19> 학습조직 및 교사효능감 수준에 대한 분산분석 결과 정리표

구 분	학습조직 구축	구성원 행동 특성	지원 시스 템	학습 실천 과정	교사 효능감 수준	자기 조절 효능감	자신 감	과제 난이도 선호
개인 특성	성별	○	○		○			○
	보직유무				○	○		
	연령					○		
	교육경력	○	○	○	○	○		
학교 특성	학교규모		○	○				
	학교소재지							○

배경 특성별 변수에 따라 유의미한 결과가 가장 많이 도출된 것은 교육경력인데,

6) 2010년도 지역규모별 단위학급별 학생 수 및 과밀학급 수

지역규모	학급당 학생 수	과밀 학급 수		
		전체	36-40명	41명이상
대 도시	27.5명	50,346	1,417	118
중소도시	29.9명	45,909	2,053	47
읍면지역	20.6명	24,391	297	7
도서벽지	13.4명	3,287	19	.

출처 : 한국교육개발원(2010), 교육통계데이터베이스.

이는 교육경력이 교사효능감과 관계가 없다는 Cowley(1999)의 연구와는 달리(박인심, 2010), 학교라는 특수한 조직구조 속에서 교사가 교수-학습과 생활지도를 담당하는 역할과 학급경영과 교과관리의 역할(김남순, 2002) 및 조직 구성원으로서 역할 등을 함에 있어 많은 경륜(experience and knowledge)이 요구되는 결과라고 할 수 있다.

다음으로 성별이 유의미한 결과가 많이 도출된 것은 여교사의 비율이 끊임없이 증가되고 있으나, 같은 학교에서도 교사들은 담당 업무가 같음에 불구하고 여전히 차이가 있음을 보여 준다 할 수 있다.

하지만 김유정(2005)의 지적처럼 성별에 따른 교사효능감에 대한 불일치의 연구들의 결과 및 이창현(2002)의 초등교직에서 성별의 차이가 나타나지 않는 점과 유은희(2011)의 지방 교육행정공무원의 업무역할에서 성별 구분이 사라지고 있다는 연구결과 등이 있어 좀 더 체계적인 분석이 필요하다 할 것이다.

학교 규모면에서 교사효능감에는 유의미한 결과가 보이지 않고, 특히 자신감에는 유의미한 결과가 보이지 않는 점이 주목할 만하다. 이는 김유정(2004)의 “교사 효능감에 관한 연구 동향 및 관련 변인 고찰” 연구에서 문제점으로 지적한 것처럼 측정도구의 다양성, 문항수와 측정범위의 상이 등으로 상호비교 분석하는데 많은 제한점이 따르고, 자신감은 개인의 신념체계 및 의지력에 관련이 많은데 이에 대한 자기노출(self-exposure)에 적극성을 보이지 않는 결과로 보인다.

제5장 요약 및 결론

제1절 요약 및 논의

본 연구는 교사들이 지각하고 있는 학습조직 수준과 교사효능감에 어떤 관계가 있는지를 밝혀 교사들의 효능감을 높일 수 있는 초등학교 학습조직 구축에 바람직한 시사점을 얻는데 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 문헌연구와 조사연구를 함께 실시하였다.

문헌연구에서 먼저 학습조직 구성변수 개념 및 특징에 대해 알아보고, 그 하위요인을 선행연구처럼 구성원의 행동특성, 지원시스템, 학습의 실천과정의 3가지로 나누어 살펴본 후 학습조직화 방안을 알아보았다. 다음으로 교사효능감의 정의 및 측정에 대하여 알아 본 후 교사효능감의 구성요소를 자기조절효능감, 자신감, 과제난이도 선호로 구분하여 살펴보고, 끝으로는 선행연구를 중심으로 학습조직과 교사효능감의 관계에 대해 살펴보았다.

1. 학습조직 수준과 교사효능감과의 관계

학습조직과 교사효능감 간의 관계는 $r=.343(p<.01)$ 의 정(+)적 상관이 있는 것으로 나타났다. 학습조직 변수에 다소 차이가 있음을 별론으로 하고, 서인귀(2005)의 연구결과와 마찬가지로 학습조직의 수준과 교사효능감의 하위변인 중 자기조절효능감($r=.580$ $p<.01$)과는 상당한 상관관계를, 과제난이도 선호($r=.141$ $p<.01$)와는 약간의 상관관계를, 자신감과는 모두 부(-)적 상관관계를 나타냈다.

학습조직과 교사효능감 간의 하위요인 별로는 신봉섭(2010)의 연구결과와 비슷하게 학습조직 하위요인과 자기조절 효능감 변수 간에는 모든 하위요인에서 서로 정(+)적인 ($r= .432\sim .583$)관계를 보였고, 학습조직 하위요인과 과제난이도 선호 변수 간에는 지원시스템을 제외하고 서로 정(+)적인 ($r= .147\sim .126$) 낮은 상관관계를 보였다. 하지만 학습조직 하위요인과 자신감 변수와는 대부분이 통계적으로 유의적인 상관이 없는 것으로 나타났다. 지원시스템이 교사효능감과 거의 관련성이 없다는

것은 학교구조와 관련된 환경적 요인을 점검할 필요성이 있다고 본다. 즉 학교 조직 내의 형식적인 매뉴얼보다는 교사들 간의 자생적인 정보공유 및 네트워크(network) 형성이 필요하고, 학교조직도 비공식 조직의 활성화, 슬림(slim)화의 필요성이 있음을 보여 준다고 할 수 있다.

교사효능감에 영향을 미치는 학습조직의 구성변수를 살펴보면, 학습조직 구성변수가 교사효능감을 설명하는 설명력(R^2)이 16.8%($F=8.100$, $p<.001$)으로 학습조직 수준에 따라 교사효능감에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 학습조직 구성변수 중에 '팀 학습이 교사효능감에 영향을 미치고 학습조직 구축은 교사효능감 중 특히 자기조절 효능감을 높이는 데 큰 역할을 한다는' 서인귀(2005)의 연구와 그 맥락을 같이 하는데, 서인귀(2005)의 제언에서 보듯이 학습조직 변수 이외에 통제변수와 함께 분석해 봄으로써 복합적인 관계를 밝혀 보았던 것도 의의가 있다 하겠다.

학습조직 구성 하위요인이 교사효능감에 미치는 영향은 학습의 실천과정이 가장 높고 그 다음이 구성원의 행동 특성 순으로 나타났다. 지원시스템은 부(-)적으로 나타났다 통계적으로 의미가 없으나, 이는 학교관계자들의 관계중심적인 리더십 발휘와 학교 조직구조가 지식의 창출·저장·공유를 실시간으로 활용할 수 있는 유기적(organic)인 학습조직화가 시급함을 시사한 것으로 보인다.

교사효능감의 하위요인 중 자기조절 효능감에 학습조직 구성변수가 미치는 영향을 살펴보면, 학습의 실천과정과 구성원의 행동특성이 차례로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 지원시스템은 영향을 미치지 않는 것으로 나왔다. 통제변수에는 보직 유무와 교육경력이 자기조절효능감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 보직을 담당하는 교사 일수록 자기조절효능감이 높아지는 것은 중간관리자로서 책임감과 조직을 먼저 생각하는 사명감이 평교사보다 더 높기 때문인 것으로 보이며, 경력이 많을수록 자기조절효능감이 높아지는 것은 다양한 경험축적으로 인하여 학생들의 학습 및 생활 지도에 대한 자존감(self-esteem)이 심어진 것으로 보인다.

자신감에 영향을 미치는 학습조직 변수는 통계적으로 유의미한 변수가 없는 것으로 나타났다. 통제 변수에는 연령이 유일하게 유의하게 영향을 미치고 연령이 많아 질수록 자신감이 낮아지는 것으로 나타났다. 자신감은 인지적 판단과정으로 개인적 상황에 따라 변하므로 가시적인 행동을 요구하는 것은 바람직하지 않다고 생각 되나, 동료로부터 부정적인 피드백을 받는다면 교사 간 협동은 오히려 교사효능감을 감소

시킨다는 연구(Smylie, 1988; 방선옥, 2009 재인용)에서 보듯이 상호지원하고 격려하는 조직분위기 조성, 제도상으로 개인연수 기회 확충, 사례 매뉴얼 제공, 멘토링 제도 등 다양한 맞춤형 프로그램 개발 및 제공은 지속적으로 필요하다고 생각 든다.

또한 교사들은 스스로 자기평가(self-evaluation)를 통해 객관적인 자의식(objective awareness)⁷⁾을 형성할 수 있어야 하고, 자기개발(self-development)이 병행되어야 함은 당연하다고 본다.

과제난이도 선호에 영향을 미치는 학습조직 변수는 통계적으로 유의하게 나타났고, 학습조직 하위요인 중에는 학습의 실천과정만이 유의하게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사들의 행위에 부정적인 영향을 주는 학부모로부터 교사를 보호해주는 학교조직의 응집력(integrity)이 강할 때 교사효능감이 높아진다는 연구(Darling-Hammond & Sclan; 1996, 방선옥, 2009 재인용)와 같이 조직관련 변수와 교사효능감 간의 관계가 최근에 들어 점차 강조되는 추세이나, 학습조직 구성 하위요인 중 학습의 실천과정이 과제난이도에 가장 큰 영향을 미친다는 것은 교사 동아리 활동이나 동학년 협의회, 교과 연구회 등을 통한 지식 획득과 이를 활용할 수 있는 학교조직내의 여건 조성이 더욱 필요함을 보여준다고 할 수 있다. 또한 교직사회에서 겪게 되는 다양한 사회 심리적 경험 등을 간접적으로 알려 주는 것도 과제 난이도 선호를 높여 교사효능감을 향상시킬 수 있는 하나의 방안이 될 수 있다.

통제변수 중에는 성별이 통계적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 남교사가 여교사에 비해 과제난이도 선호를 더 높게 지각하는 것으로 나타났는데, 이러한 결과는 박비주(2008)의 결과와 같다. 즉 개인차는 있으나 여교사로서 가정과 교사 역할의 이중고의 어려움, 신체적인 부담 등 복합적인 원인이 있을 수 있다고 생각 든다. 김민정(2002)의 “교장의 관료지향적 행동이 과제난이도 선호에 부적 상관을 보인다”는 연구, 석형근(2009)의 동료교사의 관계가 과제난이도 선호에 유의한 영향을 준다는 사실에 주목할 필요가 있다고 본다.

7) 객관적인 자의식(objective awareness) : 어떤 개인이 자기 스스로의 역할을 깨닫는 것을 말한다. Northcraft & Neale(1994)는 객관적 자의식은 개인으로 하여금 스스로를 행동의 중심으로 보게 되며 평가결과에 대한 막연한 불만을 가지는 소극적 자세에서 벗어나, 문제를 해결하려는 적극적인 행동을 일으킨다고 말하였다.

출처 : 신유근, 인간존중경영(다산출판사, 2008), pp. 154.

2. 학습조직 수준

초등학교의 학습조직 수준에 대한 지각은 대체로 약간 높게 나타났다. 학습조직 수준에 대하여 약간 높게 지각하고 있다는 것은 지역별, 학교별로 차이는 있으나 대체로 과거와 비교하여 상호간의 정보교환 등 다양한 채널로 인하여 교사들은 학교가 학습조직화 되고 있다는 것을 인식하고 있음을 의미한다. 이러한 결과는 강영희(2007)의 연구결과와 일치한다.

학습조직 변수의 각 하위요인에 대한 교사들의 지각정도는 학습의 실천과정 변수의 평균이 4.13으로 가장 높게 나타났고, 지원시스템(평균 4.02), 구성원의 행동특성(평균 3.91) 순으로 나타났다. 이것은 손영태(2007)의 구성원의 행동특성이 지원시스템보다 높다는 결과와는 차이가 있으나 학습의 실천과정이 가장 높다는 점에서는 일치한다. 또한 지원시스템과 구성원의 행동특성이 평균보다 낮다는 것은 학습의 실천과정은 활성화되고 있는 반면에 조직 내의 학교관리자의 리더십 등과 같은 지원시스템과 비전공유 등과 같은 구성원의 행동특성 면에 관심을 기울여야 함을 의미한다고 할 수 있다.

인구 통계학적 특성에 따른 학습조직 각 하위요인의 차이는 부분적으로 유의미하였다. 인구 통계적 특성에 따른 구성원의 행동특성 차이에는 성별 차이에서 남교사가 더 높게 지각한다는 서인귀(2005), 이유진(2003)의 연구결과와는 달리 여교사가 구성원의 행동특성을 더 높게 지각하는 것으로 나타났다. 이는 최근에는 여교사가 보직을 담당하는 기회가 많아지고 자기개발에 노력하기 때문인 것으로 보인다.

교육경력이 많을수록 학습조직구축의 지각 정도가 높아진다는 연구 결과는 선행연구들과 거의 일치 하나, 다만 5-15년의 경력 교사가 자녀양육 등 가정과 학교 생활을 병행해야 하는 연령대 때문에 제일 낮다는 점과 한국의 교직사회의 경우, 사회적 가치체계와 통념에 많이 좌우되어 교육경력이 많은 교사 특히 남교사의 경우 관리자로 승진하지 못하면 효능감이 많이 감소되어 명예퇴직하는 현상도 있다(김영상, 1999; 방선옥, 2009 재인용)는 점을 주시해야 할 것이다.

또한 학교규모면에서 차이가 나는데, 권화선(1999), 안무승(2004)의 연구결과와 같이 소규모 학급(6학급이하)이 가장 학습조직 구축정도가 잘되고 있는 것으로 나타났다. 선행연구들의 학교규모간의 급간에 다소 차이가 있어 일치된 결과를 찾아볼 수 없으나 농어촌지역은 대부분이 소규모 학급임을 감안하면, 현 승진제도에서

농어촌 가산점 부여 등으로 인하여 농어촌 근무교사들이 상대적이기는 하나 적극적인 자세로 업무를 수행하고 있다는 일면을 찾아볼 수 있다.

인구 통계학적 특성에 따른 지원시스템 차이는 경력이 많을수록, 학교규모가 작을수록 지각을 높게 하고 있다. 이 점은 다 경력자일수록 학교조직 내의 교사에 대한 신념을 가지고 있다고 볼 수 있다. 또한 대규모학교에서는 기존의 결정사항을 상의 하달식의 운영 방식에서 벗어나 원탁식 상호간의 토론문화가 정착되는 조직변화가 학교조직에서도 절실하다는 것을 보여주고 있다.

인구 통계학적 특성에 따른 학습의 실천과정 차이는 성별에서만 유의한 차이를 보인다. 강영희(2007)의 연구결과와 같이 여교사가 높게 지각하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 현 교직사회 현황을 볼 수 있는데, 여교사들이 연구동아리 등에 참여도가 높아 현장에서 필요한 정보를 획득하여 전파하는 경우가 많아서 학교 내 차지하는 비중이 클을 알 수 있다.

3. 교사효능감 수준

교사들이 인식하는 수준은 대체로 보통이상으로 지각하고 있었다. 이것은 선행 연구 김민정(2002), 정상훈(2008), 석형근(2009)의 결과와 일치한다. 교사효능감의 하위요인별 인식은 자기조절효능감이 4.03으로 가장 높게 나타났고, 과제 난이도 선호(평균 3.28), 자신감(평균 2.82)의 순으로 나타났다. 선행연구 이현정(1998), 김민정(2002)의 결과와 일치한다. 이러한 결과는 김민정(2002)이 지적하였듯이 교사 효능감에 대한 지각을 높이기 위해서는 과제난이도와 자신감을 심어줄 수 있는 방안의 마련이 필요하다고 본다.

인구 통계학적 특성에 따른 교사효능감 각 하위요인의 차이도 부분적으로 유의미 하였다. 인구 통계적 특성에 따른 자기조절 효능감 차이는 보직유무($p<.001$), 연령 ($p<.001$), 교육경력($p<.001$)수준에서 유의미한 차이가 나타났고, 성별과 학교특성 변수는 통계적으로 의미가 없었다. 교육경력이 많을수록 자기조절효능감이 높다는 이해란(2011), 정상훈(2008)의 결과와 같이 대부분의 연구결과는 동일하게 나왔으나, 연구대상이 중학교 교사이지만 5년 미만의 경력교사가 높다는 최선화(2008)의 결과와는 차이가 있었다.

이는 보직교사는 평교사보다 학교정책결정에 대한 참여 기회도 많고 중간관리자로서 사명감으로 가지고 학교조직의 활성화에 노력하고 있음을 보여주고 있다 할 수 있다. 또한 짧은 경력교사들은 교직사회에서 적응에 좀 더 시간이 필요하고, 교사로서 역할갈등 해소에 다소 시간이 필요하다는 점을 엿볼 수 있다 하겠다.

인구 통계학적 특성에 따른 자신감 차이는 통계적으로 유의하지 않으나 성별과 보직유무에서 차이가 있었다. 남교사(평균 2.86)가 여교사(평균 2.81)보다 약간 높게 나왔고, 부장교사(평균 2.88)가 평교사(2.80)보다 약간 높게 나왔다. 이는 문화적인 영향으로 인해 남교사들이 여교사보다 내적 통제성향을 가진다는 연구(김민정, 2002)결과와 일치한다. 그 외의 변수들도 본 연구에서는 통계적으로 유의미하지 않게 나타났다.

인구 통계학적 특성에 따른 과제난이도 선호 차이는 성별($p < .001$)과 학교소재지($p < .01$)에서 유의한 차이가 나타났다. 남교사(평균 3.53)가 여교사(평균 3.20)보다 과제난이도를 더 선호하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 윤영춘(2008)의 결과와 같은데 남교사가 난이도를 요구하는 문제에 대해 적극적인 자세로 대처하는 것으로 보인다.

석형근(2009)의 연구 결과와 같이 중소도시(평균 3.34)와 읍면지역(평균 3.30)의 교사들이 대도시(평균 3.06)에서 근무하는 교사보다는 통계적으로 유의한 차이를 보이며 과제난이도 선호도에 있어 높은 것으로 나타났다. 대도시의 학교는 농어촌이나 중소도시 학교에 비해 대부분이 다인수 학급이고 이에 따른 교과 및 학생생활지도 등에서 부담을 느끼고 있음을 말해준다. 이러한 결과로 보아 학교관리자는 개별적 차이를 감안하여 업무분장, 담임배정 등에 참고할 필요성이 있다 하겠다.

제2절 결론 및 제한점, 제언

본 연구는 초등학교를 중심으로 학습조직 수준이 교사효능감에 미치는 영향을 살펴보기 위해 실증적으로 규명하고자 하여 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 학습조직과 교사효능감과는 서로 정적인 상관관계가 있다.

학습조직 변수와 교사효능감의 하위요인 간의 관계에서 자기조절효능감과는

정(+)적인 상관관계를 나타냈다. 과제난이도 선호와는 구성원의 행동특성과 학습의 실천과정이 낮은 상관관계가 있고 지원시스템과는 유의미하지 않았다. 자신감과는 학습의 실천과정이 낮은 부(-)적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 특히 학습의 실천과정과 자기조절 효능감이 가장 높은 상관관계를 보여, 개개인이 처한 환경적·심리적 상황변수에 따라 교사효능감을 지각하는 수준에 차별성이 존재하나 교사효능감을 높이기 위해서는 학습의 실천과정이 가장 중요함을 알 수 있다.

둘째, 학습조직 수준이 교사효능감에 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다.

자기조절효능감에는 학습의 실천과정, 구성원의 행동특성의 순으로 영향을 미치고 지원시스템은 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 통제변수 중 보직유무, 교육경력이 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 자신감에는 유의하게 영향을 미치는 학습조직 변수가 없는 것으로 나타났다. 다만 통제변수 중 연령이 많아질수록 자신감이 낮아진다고 나왔다. 이는 교사의 교육내용에 전문적 지식과 기술의 습득뿐만 아니라 자아나 자아존중과 같은 자기 이해의 측면이 포함되어야 한다는 견해(Zehm, 1999; 고경미 외, 2004:33 재인용)와 관련지어 볼 수 있다. 이에 교사 개개인의 교직생애 주기에 적합한 연수프로그램 제공으로 자신감을 신장 시킬 수 방안의 강구에 노력해야 할 것이다. 전남도교육청의 연수 최적지수(EOI)모형⁸⁾ 개발과 적용, 서울교육청의 교육과정 프로슈머제⁹⁾ 운영 등이 이러한 노력의 사례로 들 수 있다. 과제난이도 선호에는 학습의 실천과정만이 영향을 미치고, 통제변수에는 성별이 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 초등학교에서 교사들이 학습조직 수준에 대한 지각은 약간 높게 나왔다. 학습조직 하위요인 중에는 학습의 실천과정이 가장 높게 나왔고 지원시스템, 구성원의 행동특성 순으로 나타났다. 하위요인 중 지원시스템과 구성원의 행동특성이 평균보다 낮다는 것은 학습의 실천과정은 활성화되고 있는 반면에, 학교 관리자의 리더십과

8) 연수최적지수(EOI): Educational Training Optimal Index의 약자로 전남교육연수원에서 전국에서 처음으로 개발하여 사용하는 용어로서 이는 연수과정 운영 전반에 대한 만족도를 하나의 수치로 나타내어 연수 과정에 대한 개선의지를 종합적으로 이해하기 위하여 산출한 지수이며, 이는 주식시장에서의 종합주가 지수에 비교되는 것이다. 출처: 전남교육연수원, 보도자료, 9월호.

9) 프로슈머: 미래학자 앨빈 토플러가 「제3의 물결」에서 언급한 것으로 생산자(producer)와 소비자(consumer)를 합한 말로 소비자가 소비는 물론 제품의 개발, 유통과정에 까지 직접 참여하는 ‘생산적 소비자’를 뜻한다. 즉 교육수요자가 교육과정 개발 및 프로그램 편성과정에 직접 관여하여 수요자 맞춤형 교육을 실현하고자 도입된 제도이다. 출처: 유은희, 학습조직의 조직효율성 연구, 2011, pp. 63.

같은 지원시스템의 변화에 대한 노력과 심리적 환경요인이 많이 작용하나 자생적인 비공식 모임(informal gathering)을 통한 비전공유 등과 같은 구성원 행동특성의 함양에 학교조직의 모든 구성원들이 노력해야 함을 시사하고 있다 하겠다.

학습조직 하위요인과 인구 통계학적 특성 중에는 여교사가 구성원의 행동특성과 학습의 실천과정에서 더 높게 지각하고 있는 것으로 나타났고, 경력이 많을수록 구성원 행동특성과 지원시스템에서 더 높게 지각하는 것으로 나타났다. 또한 대규모 학교에 비해 6학년 미만의 소규모 학교가 지원시스템에 대한 지각이 높은 것은 소규모 학교일수록 구성원간의 원활한 의사소통으로 인한 갈등해소의 결과로 보이며, 대규모 학교에서는 교사에게 재량권을 확대하고 임파워먼트(empowerment)시킬 수 있는 방안이 강구되어야 할 것이다.

넷째, 초등학교 교사들이 지각하고 있는 교사효능감 수준은 중간치보다 약간 높게 인식하고 있었다. 하위요인 별로는 자기조절 효능감이 높았고 자신감을 가장 낮게 지각하고 있었다. 교사효능감 하위요인은 보직 교사일수록, 읍면지역일수록 높게 지각하는 것으로 나타났다. 자신감과는 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 변수는 없었다. 선행연구 대부분의 자신감요인을 낮게 지각하고 있음에 유의할 필요가 있어, 수업개선을 위한 피드백을 교류하는 코칭, 교직경력단계에 맞는 맞춤형 멘토링 등 자신감을 향상시킬 수 있는 대책이 함께 요구된다 하겠다.

결론적으로, 학교교육의 실질적 개선은 교사에 달려 있다. 같은 맥락에서 학교 교육과 수업의 질을 높일 수 있는 견인차로서 교사가 주체가 되는 현장 중심의 교육개혁이 강조된다(Datnow, 2002; Hargreaves and Goodson; 2006, 박인심, 2010 재인용). 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.

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 일반화하기에는 한계가 있다.

둘째, 학습조직과 교사효능감 수준에 대한 조사가 개인별로 심리적, 주관적으로 지각한 개인특성변수를 위주로 하는 자기보고식 접근으로 이루어져 왜곡의 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 인과 관계를 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 주력하였으나 통제변수를 제외한 매개변수, 즉 학교 조직내의 시행 또는 시행중인 조직관련 특성의 프로그램을 통한 교사효능감의 수준의 변화 추이 등을 알아볼 연구가 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 학습 조직과 교사효능감의 관련 연구가 이루어질 때, 자기평가식(self-evaluation)이 아닌 객관적인 자료를 통하여 다변수의 모델 안에서 심층적인 연구가 되어가는 방향이 되었으면 한다.

참 고 문 헌

1. 국내 문헌

- 강영희(2007). “교사가 지각한 초등학교 학습조직 구축정도와 교사의 전문성 수준과의 관계”, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고광혁(2011). “학교장의 서번트리더십, 교사효능감, 학교조직몰입 및 학조직효과성 간의 관계연구”, 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 고영미, 이금란(2004). “유치원의 전문성 지원 환경과 교수 효능감과의 관계”, 교육과학 연구, 35(1).
- 권영희(2009). “초등학교 영어교과전담교사의 자기효능감과 직무만족간의 관계” 부산 대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권화선(1999). “학교의 학습조직 수준과 교사의 자기효능감과의 관계”, 공주대학교 교육 대학원 석사학위논문.
- 김경화(2003). “학습조직과 교사의 자기주도학습”, 교육연구, 22호.
- 김경화(2005). “학습조직로서의 학교: 조직학습과 조직효과성의 관계”, 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 김남순(2002). “교사의 역할구조와 일과시간에 대한 연구”, 교육문제연구, 17 56-57.
- 김미진(2003). “교사효능감 척도 타당화연구”, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민정(2002). “교사효능감과 학교 조직 풍토와의 관계”-초등학교를 중심으로, 이화여자 대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김서리(2010). “학습조직 활동이 조직유효성에 미치는 영향”, 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김아영, 차정은(1996). “자기효능감과 측정” 산업 및 조직심리학회, 동계학술발표대회 논문집, 51-64.
- 김아영, 김미진(2004). “교사효능감 척도 타당화”, 교육심리연구, 18(1) 37-58.
- 김영상(1999). “교사의 효능감 판단에 관한 연구”, 교육과정연구, 17(1) 333-349.
- 김용남(2000). “학교조직의 학습조직수준과 학교조직 효과성과의 관계 연구, 충남대학교 대학원 석사학위논문

- 김유정(2005). “교사효능감 관련 연구들의 동향 및 관련 변인 고찰”, 인문사회연구, 8권:6
- 김중윤(1998). “중등학교의 학습조직 수준과 교사의 조직헌신도의 관계”, 공주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김종철(1999). “학습조직의 촉진요인 및 실천요인 분석” 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지숙(2006). “교사의 평생학습동아리 활동이 직무만족 및 자아효능감에 미치는 영향”, 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김희규(2004). “학교의 학습조직화 측정도구 개발”, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 김희규, 조홍규(2008). “학교에서의 학습조직화 구축방향 탐색”, 인력개발연구, 10(1)123-144.
- 박광량(1994). “학습조직의 측정과 구축에 관한 연구”, 경영연구 74, 홍익대학교 경영연구소.
- 박광량(1996). “학습조직의 이론과 실제”, 서울: 삼성경제연구소.
- 박귀애, 정재삼(2009). “Senge의 이론에 기반한 학습조직 구축수준 측정도구의 개발 및 타당성 검증”, 교육공학연구 25(4) 241-262.
- 박비주(2008). “초등학교 교사효능감에 관한 연구”, 관동대학교 교육대학원석사학위논문.
- 박연경, 이성은(2006). “초등교사가 지각한 의사결정 참여와 교사직무 효능감과 의 관계”, 교육과학 연구, 37(2) 195-196.
- 박인심(2010). “교사학습공동체의 교사효능감 제고 가능성 탐색”, 서울여자대학교 사회과학논총, 17 83-84.
- 박종필(2008). “학교 조직의 패러다임 전환에 관한 연구”, 제주대학교 한국교육학연구, 14(1) 227.
- 박주호(2008). “학교장의 변혁적-거래적 리더십 유형과 교사의 학습조직 인식간의 관계 분석, *Andragogy Today Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education* 11(2) 72.
- 방선옥(2009). “교사역할에 대한 교사효능감 연구의 함의”, 청주대학교 교육과학, 17 150.
- 배을규(2005). “학교조직의 조직학습 준비도 분석: 중학교 교사 대상으로”, 중등교육연구, 53(2) 137-158.
- 서인귀(2005). “학교학습조직 구축정도와 교사효능감과의 관계”, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 석형근(2009). “학교환경이 교사효능감에 미치는 영향”, 서울교육대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 손영태(2008). “학교의조직문화와 학습조직의 관계”, 경북대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 송도희(1998). “조직학습과 조직몰입 및 자기효능감의 관계에 대한 연구”, 이화여자대학교 정보과학대학원 석사학위논문.
- 송윤아(2010). “일반적 자기효능감 척도개발 및 타당화”, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문
- 신봉섭(2010). “교사효능감에 미치는 학습조직과 초임교사 멘토링의 효과”, 초등교육연구 23(2) 273.
- 신영옥(1996). “학습조직과 지식관리” 삼성연구소편, 학습조직의 이론과 실제(삼성경제연구소, 1996).
- 안무승(2004). “초등학교 교직에서의 학습조직 실태에 관한 연구”, 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유영만(1994). “학습체제로써의 조직, 학습조직에 대한 이론적 논의”, 교수공학연구, 3(1). 170-172.
- 유영만(1996). “학교조직과 창조적 파괴: 교육개혁의 학습조직 재해석과 실천방향”, 교육연구정보, 23 136-146.
- 유은희(2011). “학습조직의 조직효과성에 관한 연구-상시학습제도를 중심으로”, 아주대학교 공공정책대학원 석사학위논문.
- 유호웅(2010). “대학행정조직의 학습조직 수준 진단: K대학원 사례”, 중앙대학교 글로벌 인적자원개발대학원 석사학위논문.
- 윤영춘(2008). “초등학교 학년부장의 지도성과 교사효능감과의 관계연구”, 경인대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤희정(2005). “학습조직 구축요인이 조직몰입에 미치는 영향”, -학습지J사 중심으로- 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경래(2006). “초등학교 학습조직화에 대한 교사들의 인식도 조사연구”, 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이군현(1997). “학습조직 이론의 교육조직에의 적용에 관한 탐색연구”, 교육행정학 연구, 15(3) 554-562.
- 이명제(2008). “학교조직풍토와 교사효능감의 관계”, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이민주(2010). “교사효능감과 집단효능감의 상관관계 분석 연구”, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이석열(2007). “교사의 팀학습 활동 분석과 학습조직의 관계연구”, 교육행정학연구, 25(4)99.
- 이분려(1998). “유치원 조직풍토와 직무만족 및 교사효능감의 관계”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이영현 외(2001). “기업의 학습조직화 촉진 방안”, 서울: 한국직업능력개발원.
- 이유진(2003). “교사가 지각한 초등학교의 학습조직 구축정도와 책무성과의 관계연구”, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정자(2001). “초등학교의 학습조직 수준과 교육활동의 질의 관계 연구”, 홍익대학교 교육경영관리대학원 석사학위논문.
- 이창현(2002). “초등학교 학습조직 구축수준과 조직건강도의 관계 연구”, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜란(2011). “학교조직풍토, 교사효능감 및 교수몰입간의 관계”, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현정(1998). “교사 효능감 척도개발을 위한 예비 연구”, 이화대학교 대학원 석사학위논문.
- 장위숙(2008). “전문계 고등학교 교사의 자기효능감과 직무만족도와의 상관 연구”, 강원대학교, 교육대학원 석사학위논문.
- 정상훈(2008). “초등학교 교사 전문성 지원환경과 교사 효능감과의 관계”, 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전주성(2009). “학교조직의 학습조직 구축정도와 조직효과성에 관한 연구”, *Andragogy Today, Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education*, 2009, 12(4) 148.
- 정종숙(2008). “초등학교 교장의 변혁적·거래적지도성과 교사의 학습조직 지각과의 관계”, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정운선(2008). “학습조직 구축요인이 직무만족과 조직몰입에 미치는 영향”, -K사 사례 중심으로- 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전혜미(2010). “초등교사가 인식하는 교직전문성이 교사효능감, 교직헌신도에 미치는 영향”, 고려대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조시영(2007). “지식경영을 기반으로 한 학교조직의 학습조직화 방안 탐색”, *교과교육연구* 28(1) 59-60.
- 주동범(2009). “교사효능감의 개념, 측정, 효과, 영향요인에 대한 연구동향”, *수산해양교육연구*, 21(4) 489-498.
- 차유미(2002). “초등학교 조직풍토와 교사의 자기효능감에 관한 연구”, 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최석기(2010). “교장의 감성리더십과 학교조직문화 및 교사 효능감 간의 관계”, 동아대학교 대학원 박사학위논문.

- 최선화(2008). “중등학교 교사의 자기효능감과 학급경영 효율성과의 관계”, 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 허봉규(2011). “혁신 학교 운영모델 탐색 -경기도 혁신학교 중심으로-”, 성균관대학교 대학원 박사학위 논문.
- 홍창남(2006). “교사효능감의 제고가능성에 대한 실증분석”, 교육행정학 연구, 24(4), 161-186.
- 교육과학기술부(2011). 「학교행정체제 재구조화」, 꿈나래 21, 2월호.
- 김성국(2002). 「조직과 인간행동」, 서울: 명경사.
- 김영재, 박기찬, 김재구, 이동명(2007). 「조직행동론」, 서울: 무역경영사.
- 김인수(2008). 「거시조직이론」, 서울: 무역경영사.
- 신유근(2008). 「인간존중경영」, 서울: 다산출판사.
- 송지준(2009). 「논문작성에 필요한SPSS/AMOS 통계분석 방법」, 경기: 21세기사.

2. 외국 문헌

- Ashton, P. T. & Webb, R. B.(1982). “A study of teacher’s sense of efficacy”. Final Report, Vol. 1.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B & Dada, N. N.(1983). *A study of teacher’s sense of efficacy*. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 231-834.
- Ashton, P. T(1984) Teacher efficacy A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T & Webb, R. B.(1986). “*Making a difference: Teacher’s sense of efficacy and student achievement*”. New York: Longman.
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A.(1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N . J: Prentice Hall.
- Bandura, A(1997). *Self-efficacy the exercise of control*, NY: W. H. Freeman and Company.
- Barfield, V. & Burlingame, M.(1974). “The pupil control ideology of teachers in

- selected school". *Journal of Experimental Education*, 42(4) 6-11.
- Berman, P. McLaughlin, M. Bass, G. Pauly, E. & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change(Vol.II): Factors affecting implementation and continuation. Santa Morica, CA: RAND.
- Cowley, K. S.(1999). A study of teacher efficacy and professional learning community in quest schools. ED431758.
- Darling-Hammond, L. & Sclan, E. M.(1996). "Who teachers and why: Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools", In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton(Eds), *Handbook of research on teacher education*(2nd ED)(67-101), New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Darling-Hammond et al,(1999). Taching-Centered Professional development. ASCD.
- Datnow, A.(2002). Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of Educaational Change*, 3 215-239.
- Garvin, D. A.(1993). Building a learning organization, *Harvard Business Review*, 71(4) : 78-91.
- Gibson, C. B.(2001). Me and us: Differential relationship among goal setting training, efficacy, and effectiveness at the individual and team level. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 789-808.
- Gibson, S, & Dembo, M.(1984). "Teacher efficacy: A construct validation" *Journal of Educational Psychology*.
- Gibson, S, & Dembo, M.(1985). "Teacher's sense of efficacy; An important factor in school improvement". *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Goh, S. C.(1998) "Toward a learning organization: The Strategic building blocks". *Sam Advanced Management Journal*, Vol, 63(2), 15-22.
- Hargreaves, A. And Gooson, I.(2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1) 3-41.
- Hitt(1995). The learning organization: some reflections on organization renewal, *Leadership & Organization Development*, 16(8) 19.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A . E.(1993). Teacher's sence of efficacy and organization health of schools. *The elementary school journal*, 93(4), 627-643.

- Huber, G. P.(1991). Organization learning, the contributing process and literature. *Organization Science*. vol 2(1), 88–115.
- Marquardt, M, J & Reynolds, A.(1994). “The Gloval Learning Organization”. New York, Irwin.
- Marks, H. M. Louis, K. S. & Printy, S. M.(2000). The capacity for organizational learning: Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds), *Understanding schools as intelligent systems*. Gtrewood, CT:JAI
- Miner, J. B.(1988). *Organization Behavior*, New York: Random House, 84.
- O’Neil, J.(1995). On Schools as Learning Organization: An Conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20–23.
- Park, J. H.(2006). *Measurement and validation of Senge’s Learning Organization model in Korean vocational high schools*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia.
- Riggs, I. M. & Enochs, L. G.(1990). Toward the development of an element teacher’s science teaching efficacy beleifs instruments. *Science Education*, 74(6).
- Rotter, J. B.(1966). Generalized expectancies for inter versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Seller, W.(2001). Reforming school: *The art and practice of the learning organization*. New York Doubleday–Currency.
- Senge, Peter(1990). *The fifth discipline—the art and practice of the learning organization*. New York and Double day.
- Senge, P(1990) The fifth discipline fieldbook: The leader’s work: Building learning organization. Sloan, Management Review: Reprint Series, 32(1), 23–27.
- Senge, P. M.(2000). Cambron–McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. *School that learn*. New York: Currency Doubleday.
- Sherer, M. & Adams, C.(1983). Construct validation of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 66, 589–902.
- Silins, H. C. Mulford, W. R & Zanins, S.(2002). Organization learning and school change. *EAQ*, 38(5), 613–642.
- Smylie, M. A.(1998). The enhancement function of staff development: Organizational

- and psychological antecedents to individual teacher change, *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- Tschannen-Moran, M, Woolfolk Hoy, A, & Hoy, W, K.(1998). Teacher efficacy: Its Meaning and measure *Review of Educational Research*, 68(2),202-248.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993), *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K .E. & Marsick, V. J.(1999). Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon [Electronic version. *Human Resource Development quarterly*, 5(4), 353-360.
- Weick, k. M.(1979). “The social psychology of organizing”. (2nd ed). Readings, NA: Addison-Wesley, 267-300.
- Weick, k. M.(1994). Learning organizations in the Knowledge society. ADCIS Conference proceeding, 35, 221-228.
- Williams, E. C.(2000). *School profession learning environment characteristics and teacher self-efficacy beliefs: Linkages and Measurement Issues*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Georgia.
- Woolfor k, A. E. Rosoff, B. & Hoy, W. K.(1990). Prospective teachers’ sence of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6, 137-148.
- Zehm, S. J(1999). Deciding to teaching: Implications of a self-development perspective. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*(pp. 36-52). New York, NY: State University of New York Press.
- Richard L. Daft(2005). *Organization Theory and Design*. 김광집 외(역). *조직이론과 설계*. 서울: 환경사.
- Stephen P. Robbins(1985). *Organization Theory*. 김남현(역). *경영조직론 -조직이론과 구조의 설계-*. 서울: 경문사.
- Stephen P. Robbins(2006). *Essentials of Organizational Behavior*. 김광집 외(역). *조직 행동론*. 서울: 시그마프레스.

본 설문지는 선생님이 근무하는 초등학교 **학습조직** 수준을 알아보기 위한 것입니다. 다음 각 문항을 읽으시고 선생님의 학교와 가장 일치 하는 것 **한 개**에 체크(V)하여 주시기 바랍니다.

문 항	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1. 우리 학교 선생님들은 새로운 변화에 적극적으로 대처한다.					
2. 우리 학교 선생님들은 교직을 만족스럽게 생각한다.					
3. 우리 학교는 교사들에게 자율적인 교육과정 운영권을 부여한다.					
4. 우리 학교는 교사들에게 다양한 의견을 제시할 기회를 부여한다.					
5. 우리 학교 선생님들은 학교목표의 추진상황을 점검하고 문제점을 보완한다.					
6. 우리 학교 선생님들은 학교의 비전이 달성되면 개인의 비전도 이루어진다고 본다.					
7. 우리 학교는 교내 자율연수가 효율적으로 이루어진다.					
8. 우리 학교 선생님들은 수업개선을 위하여 지속적으로 자기 개발에 힘쓴다.					
9. 우리 학교 선생님들은 자신의 업무가 동료나 우리학교에 미치는 영향을 고려한다.					
10. 우리 학교 선생님들은 독자적으로 업무를 추진하기 보다는 다수의 의견을 고려한다.					
11. 우리학교 학교장은 교사들 간의 협력 체제를 강조한다.					
12. 우리학교 학교장은 교실수업이 잘 이루어지도록 충분한 지원을 한다.					
13. 우리 학교는 교직원 회의에서 결의된 사항은 학교 운영에 반영된다.					

문항	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
14. 우리 학교 선생님들은 의사결정에 참여할 기회가 많다.					
15. 우리 학교는 업무 협의체제가 원활하게 이루어지고 있다.					
16. 우리 학교는 가정과 의사소통 통로가 마련되어 있다.					
17. 우리 학교 선생님들은 학습 자료에 대한 정보를 쉽게 접할 수 있다.					
18. 우리 학교 선생님들은 정보시스템의 이용 방법을 알고 적극 활용한다.					
19. 우리 학교 선생님들은 교내 연수 활동에서 습득한 지식을 통해 수업을 개선한다.					
20. 우리 학교 선생님들은 온라인을 통해 교수 학습에 관한 자료를 수집한다.					
21. 우리 학교 선생님들은 교과 및 학년 협의회를 통해 다양한 정보를 공유하고 있다.					
22. 우리 학교 선생님들은 비공식 모임에서도 수업에 관련된 정보를 교류한다.					
23. 우리 학교 선생님들은 부서별 업무 추진 결과를 체계적으로 관리한다.					
24. 우리 학교 선생님들은 각종 연수물을 학내 전산망에 탑재하고 있다.					
25. 우리 학교 선생님들은 동료 교사가 가진 지식과 정보를 수시로 활용한다.					
26. 우리 학교 선생님들은 연수활동을 통해 습득한 지식을 수업활동에 적용한다.					

본 설문지는 선생님의 **교사효능감 지각** 정도를 알아보기 위한 것입니다. 다음 각 문항을 읽고, 선생님의 생각과 가장 일치 하는 것 **한 개**에 체크(V)하여 주시기 바랍니다.

문 항	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1. 나는 수업시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는가를 파악할 수 있다.					
2. 학생들의 학업능력에 대한 나의 판단은 정확하다.					
3. 나는 교과내용에 따라 수업방식을 조절할 수 있다.					
4. 나는 내 수업에 대한 학생들의 관심정도를 정확하게 파악할 수 있다.					
5. 나는 능력 있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못한 이유를 분석해낼 수 있다.					
6. 나는 문제 행동을 하는 학생들이 왜 그러는지 이유를 분석해 낼 수 있다.					
7. 나는 생활지도를 할 때 학생 개개인에 대한 정보를 충분히 활용할 수 있다.					
8. 나는 문제 행동을 하는 학생들이 내가 지도할 수 있는지 판단할 수 있다.					
9. 나는 가정환경이 불우한 학생들을 지도하기 위해 지속적으로 노력한다.					
10. 나는 동료교사들과 갈등이 생겼을 때 원만하게 해결할 수 있다.					
11. 나는 학부모와 갈등이 생겼을 때 이를 원만하게 해결할 수 있다.					
12. 수업시간에 멍하니 앉아만 있는 학생을 보면 우울하다.					
13. 내가 최선을 다해 가르쳤다는데도 학생들이 수업내용을 이해하지 못하면 수업에 대해 실패한 느낌이 든다.					

문 항	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
14. 수업시간에 학생들의 질문에 내가 답을 잘 못하면 당황스럽다.					
15. 학생에게 방금 가르친 내용을 질문하는 데도 대답하지 못하면 나는 실패감을 느낀다.					
16. 나는 반 학생에게 문제가 생기면 불안해져서 아무 일도 할 수가 없다.					
17. 학교행정가로부터 잘못을 지적 받을 때 심하게 스트레스를 받는다.					
18. 나는 학부모가 나에게 대해 불만을 표시 할 때 스트레스를 받는다.					
19. 나는 쉬운 것을 설명하는 것보다 어려운 것을 설명해 주는 것을 더 좋아한다.					
20. 만약 가르칠 과목을 선택할 수 있다면 나는 좀 더 어려운 과목을 가르치고 싶다.					
21. 나는 문제 학생들을 지도하는 것을 좋아한다.					
22. 만일 학급을 선택할 수 있다면 다루기 어려운 아이들이 적은 반을 선택할 것이다.					
23. 업무가 많을지라도 가르치는 보람이 많은 학년을 맡고 싶다.					
24. 특별활동 지도를 선택할 수 있다면 나는 어려운 것 보다는 쉬운 것을 선택할 것이다.					
25. 어렵거나 도전적인 특별활동 지도를 해 보는 것은 재미있는 일이다.					

♥ 정의 있는 답변 감사합니다. 소중한 연구 자료로 쓰겠습니다.