

## 사회학습이론의 조직행동연구 적용

朴 吾 銖

.....〈目 次〉.....

I. 서 론	3. 자기강화(self-reinforcement)
II. 사회학습이론의 내용과 특성	4. 자기관리(self-management)
1. 관찰적 paradigm의 제시	5. 과업가치(work value)
2. 인지통제(cognitive control)	IV. 사회학습이론의 조직행동연구에 적용
3. 상호적 결정주의(reciprocal determinism)	1. 사회학습이론과 조직행동
III. 사회학습이론이 조직행동연구에 제공하는 주요개념	2. 사회학습이론과 인적자원관리
1. 대리학습(vicarious learning)	3. 사회학습이론과 경영전략
2. 자기효능감(self-efficacy)	V. 결 론

### I. 서 론

사회학습이론 이전에도 조직행동분야에서 인간의 행동을 설명하기 위한 많은 노력이 있었으나, 분석단위로서 행동을 제대로 설명해 내지 못하여 인간행위 자체에 대한 설명을 하지 못하는 제한성을 가지고 있었다. 지금까지 나타난 행동에 대한 세 가지의 주된 접근법을 간단히 살펴보면, 첫째로  $B=f(P)$ , 즉 행동은 사람의 함수라는 접근법이다. 이러한 견해는 모티베이션, 지각, 태도, 기대, 인성 등과 같은 행동주체인 사람에 관련된 변수들이 어떤 행동을 설명해 준다는 것으로, 왜 이 사람이 지금처럼 행동하는가를 설명하는데 사용된다. 대부분의 모티베이션 이론(Maslow, 1954; Vroom, 1964; Adams, 1965; Locke, 1968)이 이 입장에 기초한다.

둘째로  $B=f(E)$ , 즉 행동은 환경의 함수라는 접근법이다의 견해는 Skinner의 작동적 조건화와 가장 관련이 있는 것으로써, 행동을 유지하고 변화시키는데 강화 상황이 중요한 역할을 한

\* 본 연구는 서울대학교 경영대학 경영연구소의 연구비 지원에 의하여 수행되었음.

\*\* 서울대학교 경영대학 교수

다고 설명한다. 작동적 조건화(Nord, 1969), 조직행동에 대한 일반 학습 접근법(Luthans & Ottemann, 1973), 조직행동 수정(Luthans & Kreitner, 1975), 행동 관리(Miller, 1978) 등이 여기에 해당된다.

셋째로  $B=f(P, E)$ , 즉 행동은 사람과 환경의 함수라는 접근법이다. 이는 조직행동분야에 광범위하게 적용되는 것으로 앞의 두 견해를 질충한 관점이다. 이런 견해는 내적 구조로서 '사람'과 외적 구조로서 '환경'이 행동을 설명한다는 것으로, 환경과 사람 양자의 중요성을 모두 강조하였다. 예를 들어, 널리 알려진 Porter & Lawler (1968)의 모형은 내적 인지변수와 외적 환경변수를 모두 포함하고 있다.

그러나, 그동안 조직행동의 이론적 기초로서 간파되었던 것이 있는데, 그것은 전통적으로 '참여자'와 '환경' 사이에는 상호작용한다는 암묵적 가정이 있었지만, 상호작용 변수로서 '행동' 그 자체가 중요시되지 않았다는 점이다. 이와달리 조직행동에 대한 사회학습이론은 조직행동의 모든 변수-행동 자체, 환경(특히 다른 조직 참가자와 조직), 그리고 조직 참가자(내적 인지를 포함하여)에 관한 상호작용적 성격을 설명할 수 있는 포괄적 이론으로서 앞서의 세 가지 접근법과는 달리 조직행동연구에 새로운 관점을 제시해주고 있다.

따라서, 본 글에서는 사회학습이론의 내용과 특성을 고찰함으로써 이 이론이 조직행동연구에 어떤 새로운 관점을 제공해 주며 어떻게 활용될 수 있는가를 살펴보고자 한다.

인간행동을 욕구나 충동을 중심으로 설명하고자 하는 이론들은 인간 반응의 무한한 복잡성을 고려하지 못한 점에서 비판을 받았다. 내부적 동기요인은 다른 상황, 다른 사람, 다른 시각에서 주어진 행동의 빈도와 강도의 편차를 설명할 수가 없다. 즉, 동기화된 여러 행동을 충동으로써 모두 설명할 수는 없는 것이다. 이와같이, 충동이론은 개념적 타당성뿐만 아니라 경험적 제한성에 대해서도 비판되고 있으며, 과거 사상에 대한 해석을 할 수는 있지만, 미래 사상에 대한 예측을 하기에는 불충분하다는 한계를 지니고 있다(Mischell, 1968; Perterson, 1968).

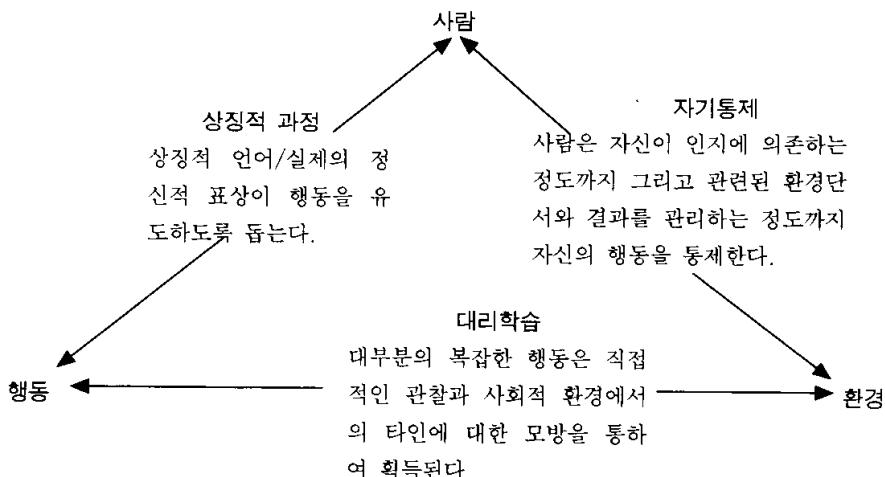
한편, 충동이론과는 다르게 인간행동에 대한 인과분석의 초점이 무정형의 내재적 요인에서 인간반응에 대한 외재적 영향으로 이동하였다. 그리하여 행동을 발생시키는 자극적 조건과 이를 유지시키는 강화조건에 의해 행동에 대한 분석이 이루어 졌다. 연구자들은 일반적으로 내적 원인으로 귀인된 반응패턴은 다양한 외적 영향에 의해 유발되고, 제고되고, 재생될 수 있다는 것을 반복적으로 증명하였다.

이러한 연구의 결과에 의해 많은 심리학자들은 행동의 결정요인이 유기체 내에 있는 것이 아니라 환경요인에 있는 것으로 보게 되었다.

그러나, 환경이 행동을 통제한다는 급진적 행동주의 입장은 사람들을 수동적인 반응자로 만드는 단일한 통제과정을 주장함으로써, 인지적 기능으로부터 발생하는 행동의 결정요인을 무시하고 있다는 비판을 받았다(Bandura, 1977b). 행동변화의 결정요인에 대한 논쟁은 결국 행동은 사람이나 상황의 어느 하나가 아닌 양자의 상호작용의 결과라는 관점을 수용하게 되었다(Bower, 1973; Endler & Magnusson, 1975).

상호작용에 대한 사회학습 관점에서는, 상호적 결정주의 과정으로서 행동, 기타 사람과 관련한 요소, 그리고 환경요소의 세 가지가 서로 맞물린 상호적 결정요인으로 작용한다. [B R E]

이러한 상호의존적 요인에 의해 추구되는 상대적 영향력은 다양한 상황과 다양한 행동에 따라 달라진다. 환경요인이 행동을 압도적으로 제한하는 경우도 있고, 사람과 관련한 요소가 우선적인 규제력이 되기도 한다(Bandura, 1977b).



〈출처: Kreitner, R. & Luthans, F. (1984). A Social learning approach to behavioral management: Radical behaviorists "Mellowing Out", *Organizational Dynamics*, 13, 47-65.〉

〈그림 1〉 사회학습이론의 기본 모델

사회학습이론은 인지적 요인, 행동요인, 환경요인간의 지속적인 상호작용(continuous reciprocal interaction)에 의해 인간의 행동을 설명하는데, 상호적 결정주의(reciprocal determinism)의 과정 내에는 인간이 자기지시(self-direction)의 한계에 대해서 뿐만 아니라, 자신의 운명에 영향을 줄 수 있는 기회를 가지고 있다. 사회학습이론은 조직 행동이 행동, 참여자, 환경간의 상호작용으로 이해될 수 있다는 것으로서 이 때 중요한 것은 '상호작용'

'interaction'이다(Davis & Luthans, 1980). 조직행동에 대한 사회학습이론은 다음의 <그림 1>과 같이 나타낼 수 있다

## II. 사회학습이론의 내용과 특성

사회학습이론에서는 심리적 기능으로서 대리적(vicarious), 상징적(symbolic), 자기규제적(self-regulatory) 과정의 두드러진 역할을 강조하고 있다. 경험에서 나타나고 곁으로 보이는 모든 학습현상은 다른 사람의 행동과 이의 결과를 관찰하는 대리적 과정에 근거하여 발생한다. 즉, 직접경험뿐만 아니라 관찰에 의해서도 인간의 사고, 정서, 행동이 분명히 영향을 받는다는 인식에 의해 사회적으로 매개된 경험의 힘을 연구하는데서 관찰적 패러다임(observational paradigms)이 발전하게 되었다. 관찰에 의해 학습할 수 있는 능력은 사람으로 하여금 지루한 시행착오를 겪으며 점차로 행동을 형성해 갈 필요 없이 크고 통합된 행동의 패턴을 획득할 수 있도록 해준다(Bandura, 1977b).

그리고, 상징을 이용할 수 있는 인간의 비범한 능력은 인간에게 사상을 표현하고, 의식의 경험을 분석하고, 시·공간상 어떠한 거리에서도 타인과 의사소통할 수 있게 해주며, 미래의 행동을 계획하고, 창조하고, 상상하고, 몰두할 수 있게 해 주었다. 언어나 상상의 상징을 통해 사람은 미래행동에 대한 기준으로 작용하는 대표적 형태를 처리하고 경험을 보존하게 된다. 의도적 행동에 대한 능력은 상징적 활동에서 근원하는 것이다.

사회학습이론의 또 하나의 구별되는 특징은 자기규제적 과정에 중심역할을 부여했다는 것이다. 사람은 외부적 영향에 대한 단순한 반응자가 아니라 자신에게 부과되는 자극을 선택하고, 조직화하고 변화시킬 수 있는 존재로 간주된다. 자기발생적(self-generated) 유인과 결과에 의해 인간은 자기 자신의 행동에 대해 영향을 줄 수 있게 된다(Bandura, 1977b).

### 1. 관찰적 paradigm의 제시

#### 1) Modeling과 대리학습(vicarious learning)

대부분의 인간행동은 모델링을 통해서 관찰적으로 학습된다. 타인에 대한 관찰을 통해서 사람은 어떻게 새로운 행동이 수행되는지에 대한 생각을 하게 되고, 나중에 이렇게 부호화된 정보는 행동의 기준으로서 작용한다. 이렇게 예(example)를 통해서 학습할 수 있기 때문에 사람들은 행동을 수행하기 전에 불필요한 오류를 절약하게 된다.

사회학습이론에서 제시하는 관찰학습은 다음과 같은 네 가지 과정으로 설명될 수 있다 (Bandura, 1977b).

첫째, 주의과정(attentional processes)이다. 사람은 모델행동의 중요한 특징에 주목하지 않고 정확히 인식하지 않는 한 관찰에 의해 학습할 수 없다. 주의과정은 사람이 노출되고 이러한 노출로부터 추출되는 풍부한 모델링의 영향에서 무엇이 선택적으로 관찰될 것인지를 결정한다.

둘째, 보유과정(retention processes)이다. 사람이 기억하지 못한다면 모델의 행동에 대한 관찰에 의해 영향을 받을 수 없다. 따라서, 관찰학습의 두 번째 중요한 과정으로 모델링된 행동에 대한 보유과정이 제시된다. 인간이 관찰에 의해 행동의 많은 부분을 배울 수 있도록 해주는 것은 상징화를 위한 발달된 능력인데, 이러한 상징의 매개를 통해서 일시적인 모델링의 경험이 영구기억 속에서 유지될 수 있다.

셋째, 원동력 재생산 과정(motor reproduction processes)이다. 모델링의 세 번째 구성요소는 상징적 표상을 적절한 행동으로 변환하는 것이다. 행위의 재생산은 사람의 반응을 모델의 패턴에 따라 공간적으로 시간적으로 조직화하여 이루어진다. 행동의 구현은 정보의 피드백에 기초하여 반응의 인지적 조직화, 반응의 초기화, 모니터링, 그리고 정제(refinement)로 분리될 수 있다.

넷째, 동기화 과정(motivational processes)이다. 사회학습이론에서는 사람이 자신이 배운 모든 것을 구현하지 않기 때문에 획득과 실행을 구분하고 있다. 따라서, 보상이 되지 않거나 체벌의 효과를 가지는 결과보다는 자신이 가치를 두는 결과가 유발되는 경우에 모델링된 행동을 적용하기가 보다 쉬울 것이다. 또한, 관찰하여 획득된 수많은 반응 중에서 다른 사람에게 효과적으로 보이는 행동은 부정적 결과를 가지는 것으로 보이는 행동에 비해 우호적이다. 이러한 단계가 동기화 과정이다.

한편, 모델링은 강화가 관찰학습에서 영향을 주는 방식에서 고전적인 작동적 이론과 차이가 난다. 강화이론에서는 반응은 학습되기 위해서 강화되어야 한다고 가정(Baer & Sherman, 1964; Miller & Dollard, 1941)하면서, 표준적인 세 가지 구성요소로 작동적 조건화 분석을 하고 있다( $S^d \rightarrow R \rightarrow S^r$ ). 여기서  $S^d$ 는 모델이 되는 자극을 의미하고  $R$ 은 외부적으로 일치하는 반응을 의미하며,  $S^r$ 은 강화되는 자극을 의미한다. 이 때 관찰학습은 차별적 강화에 의해 이루어지게 되어, 모델의 행동에 조응하는 반응만이 긍정적으로 강화되고 다른 반응은 보상되지 않거나 별을 받을 때, 다른 행동은 일치적 반응을 위한 단서로 가능하게 된다. 이와는 달리, 사회학습이론에 의하면 관찰학습은 어떠한 반응이 실행되기 전에

모델링된 행동에 노출되는 동안 상징화 과정을 통해 발생한다. 그리고, 외부적 강화도 필요가 없다. 그렇지만, 강화의 역할을 부정하는 것은 아니며 주로 결과요인 보다는 선행요인으로서 역할을 하는 것으로 간주한다. 따라서, 사회학습이론에서 관찰학습은 관찰자들이 우연히 모델을 모방하고 그에 대한 보상을 받을 때까지 기다리는 것이 아니라, 관찰자들에게 모델링된 행동을 적용할 때 발생하는 이익에 관해 미리 알려줌으로써 효과적으로 이루어지게 된다. 그러므로, 두 이론의 주요한 차이는 강화가 획득과정에서 역할을 하는가의 여부보다는 강화가 관찰학습에서 영향을 주는 방식에서 다른 것이다(Bandura, 1977b).

모델링의 속성으로 사람은 '추상적 모델링(abstract modeling)'을 통하여 사회학습을 수행할 수 있다(Zimmerman & Rosenthal, 1974). 추상적 모델링에서 관찰자는 다양하게 모델링되는 반응에서 예시된 공통의 키인을 추출하고, 유사한 구조적 특성을 가지는 행동을 발생시키는 규칙을 형성한다. 관찰적으로 파생된 규칙을 구현하는 반응은, 심지어 관찰자가 이러한 새로운 상황에서 모델이 행동하는 것을 전혀 보지 못하더라도, 모델이 유사한 상황에서 점차로 나타나게 될 행동을 짚어간다.

또한, 사람은 창조적 모델링(creative modeling)을 통해서도 사회학습을 수행할 수 있다. 일반적인 생각과는 반대로 혁신패턴은 모델링 과정을 통해서 나타날 수 있는데, 다양한 모델링에 노출되었을 때 관찰자는 단 하나의 원천만을 가지고 배타적으로 모방하지는 않는다. 관찰자는 심지어 선호하는 모델의 모든 속성을 적용하지도 않을 것이다. 그보다는 관찰자는 다양한 모델의 측면을 개별적 원천과는 다른 새로운 혼합물로 조합한다(Bandura, Ross, & Ross, 1963). 또한, 서로 다른 관찰자는 서로 다르게 조합하여 적용한다.

모델링은 개인수준에서의 관찰학습을 넘어서 사회수준에도 대리학습을 유발시키기도 한다. 모델링은 또한 사회 내에서 혹은 하나의 사회에서 다른 사회로 새로운 생각과 새로운 사회적 관행을 확산하는데 중요한 역할을 담당한다. 혁신의 성공적 확산은 동일한 패턴을 따른다. 즉, 새로운 행동은 두드러진 예를 통해 소개되고, 매우 빠른 속도로 채택된다. 그리고, 채택된 행동은 기능적 가치에 따라 안정화되거나 쇠퇴한다. 대개 확산의 일반패턴은 유사한데 비해 전달 유형, 적용속도와 정도, 혁신의 수명 등은 행동의 형태에 따라 다르다(Bandura, 1973, 1977b; Leventhal, 1970; Robertson, 1971).

## 2) 학습의 선행결정요인으로서 기대학습과 교정적 학습

사람이 효과적으로 행동하기 위해서는 다른 사상과 행동과정의 가능한 결과를 예측하고 이에 따라 자신의 행동을 규제해야 한다. 만약 예측능력이 없다면 사람은 아주 비생산적인 방

식으로 맹목적인 행동을 해야만 할 것이다. 그러나, 학습경험을 통해서 특별한 행동이 어떤 결과를 발생시킬 것인지에 대해 예측하고 기대할 수 있다. 즉, 여러 번 반복된 경험의 결과로 이전에 중립적이었던 사상은 예측적 가치를 얻게되고 사람은 상황, 행동, 결과 사이의 관계를 구별한 후에 이러한 예측적 선행사상에 기초하여 자신의 행동을 규제하게 된다. 이 과정이 학습의 선행결정요인으로서 기대학습(expectancy learning)인 것이다

학습의 선행결정요인으로서 기대학습은 주요한 경험의 긍정적 혹은 부정적 상징이 심화학습을 위한 기초로 작용하는 인지적 과정을 통해서 발달되고(상징적 기대학습: Gale & Jacobson, 1970). 또한 직접적인 경험뿐만 아니라 관찰적으로도 획득될 수 있다(대리적 기대학습: Berger, 1962). 감정을 일으키는 단어는 종종 상징적 기대학습의 수단으로 기능하여, 혐오와 공포의 감정을 불러일으키는 단어는 새로운 두려움과 증오를 일으킬 수 있고, 역으로 긍정적 반응을 일으키는 단어는 새로운 사상에 호감을 부여할 수 있다. 그리고, 우리가 느끼는 많은 두려움은 개인적으로 상처받은 직접경험에 의해서가 아니라, 다른 사람이 두려움에 떨며 반응하는 것을 보거나 혹은 다른 사람이 위협적 대상물에 의해 상처받는 것을 보고서도 대리적으로 발생하게 된다.

기대학습은 조건화 이론에서 가정하는 것처럼 자동적으로 발생하는 것이 아니라 인지적으로 매개되어 자기활성화(self-activated)된다(Grings, 1973). 그리고 자기각성기능(self-arousal function)에 의해 정서적 반응이 인지적으로 자극될 수 있다. 즉, 사람은 구역질 나는 경험을 상상하여 자신을 쉽게 메스껍게 할 수 있고 두려움을 자아내는 생각에 의해 스스로를 두려움에 떨게 할 수 있다.

한편, 기대학습은 역기능을 가지기도 하는데 그 중 하나가 동시적 결합(coincidental association)이다. 혐오적 결과와 결합되어 발생하는 많은 상황적 사상 중에서 일부는 효과와 관련이 있는 반면 또 다른 일부는 단지 동시발생적일 뿐인데, 사람의 선택적 주의 혹은 사상의 차별성 때문에 동시적인 상관관계가 예측적 가치를 가지게 되는 것이다.

기대학습이 가지는 또 하나의 역기능으로 부적절한 일반화(improper generalization)가 있다. 비합리적인 방어행동은 종종 사람이 혐오적 경험과 관련 있는 사상을 신체적으로 또는 의미적으로 유사한 무해한 사상으로 과도하게 일반화할 때 발생한다. 예를 들어, 자주 인용되는 Watson & Rayner (1920)의 연구에서, 갑작스런 소음과 쥐를 몇 가지로 짹지어 본 결과 어린아이는 쥐에게서 두려움을 학습했을 뿐만 아니라 그 두려움을 토끼, 개, 털 코트, 면직물, 모직물, 그림, 심지어 사람의 머리카락 등 다른 모피 물체에 광범위하게 일반화 시켰다. 무해한 자극이 혐오와 근원적으로 관련있는 것에 보다 유사할수록 일반화된 반응은

더욱 강해진다.

방어적 행동을 제거하려는 노력은 행동의 변화를 위해서 교정적 학습(corrective learning) 경험을 필요로 한다. 사회학습이론에서는 이러한 교정적 학습에 심리적 변화가 수반된다고 보고 있는데, 이 과정에서 개인 유효성의 기대가 변화된다. '사람-행동-결과'의 연속 선상에서 유효성기대와 결과기대가 매개되는데 '사람-행동'의 단계에는 전자가, '행동-결과'의 단계에는 후자가 영향을 주게 된다. 여기서 결과기대는 '사람의 주어진 행동이 특정 결과를 이룰 것이라는 추정'으로 정의되며, 유효성기대는 '사람이 성공적으로 결과를 발생시키기 위해 필요한 행동을 수행할 수 있는 신념'으로 정의된다. 결과기대와 유효성기대는 개인이 특정한 행동과정이 특정 결과를 발생시킬 것이라고 믿을 수 있기 때문에 차이가 나는 것이다.

### 3) 학습강화 메커니즘

기존 대부분의 학습이론들은 학습강화를 위해 지금까지 살펴본 것과 같은 외재적 강화와 내재적 강화에 많은 관심을 둔 반면, 사회학습이론에서는 특히 학습강화 메커니즘으로 대리적 강화(vicarious reinforcement)와 자기강화(self-reinforcement)를 강조하고 있다.

대리적 강화는 관찰자가 다른 사람이 강화되는 것을 보고서 행동을 증가시킬 때 나타난다. 많은 연구결과는 일반적으로 보상받은 모델링은 유사한 행동유형을 촉진하는데 있어서 모델링 단독인 경우보다 훨씬 효과적이라고 제시하고 있다(Bandura, 1977b).

경험적 결과와 대리적 결과의 효과를 비교해 본다면, 학습효과의 측면에서는 대리적 강화가 상대적으로 우월하다고 할 수 있다. 왜냐하면, 다른 사람의 성공과 실패유형을 주목함에 의해 관찰자는 일반적으로 실행자 자신보다 더 빨리 학습하기 때문이다. 한편, 모티베이션 효과의 측면에서는 직접적인 유인이 대리적 유인보다 훨씬 커다란 효력을 가진다. 다른 사람이 보상받는 것을 보는 것은 일시적으로 반응성을 증대시킬 수 있지만, 그 자체로 많은 유지력을 가지지는 않기 때문이다. 그러나, 직접적 강화와 대리적 강화 모두 일상생활에서 필수적으로 함께 발생하기 때문에 주된 관심은 양자의 독립적 효과보다는 상호작용 효과에 모아져야 한다(Bandura, 1977b).

사회학습이론에서는 관찰된 보상과 별이 사고, 감정, 그리고 다른 사람의 행동을 변화시키는 것에 대해 몇 가지 메커니즘으로 설명한다(Bandura, 1971). 대리적 결과를 포함하는 사상은 모델링되는 행동의 유형, 모델의 특성, 강화요소, 결과의 유형과 강도, 결과의 정당화 가능성, 결과가 발생하는 맥락, 결과에 대한 모델의 반응 등을 포함하여 몇 가지 측면에서 차이가 난다. 따라서, 주어진 상황에서 작용하는 메커니즘의 수와 유형은 환경의 특별한 조

합에 의존하게 된다.

이러한 맥락에서 발생하는 대리적 강화는 다음과 같은 몇 가지의 기능을 가진다. 첫째로 정보기능으로서, 다른 사람에 의해 경험된 반응결과는 보상받을 것 같은 혹은 부정적으로 규제될 것 같은 적당한 행동유형에 관하여 관찰자에게 정보를 전달한다. 따라서, 개인은 가능한 반응결과에 관해 관찰적으로 지식을 획득하여, 보상받는 것을 실행하고 별받는 것을 피하게 된다. 관찰된 강화는 정보를 제공할 뿐만 아니라 동기유발을 시키기도 한다(모티베이션 기능). 강화된 다른 사람을 보는 것은 비슷한 성과에 대해 유사한 이익을 받게 될 것이라는 관찰자의 기대를 자극하여 동기유발요소(모티베이터: motivator)로서 기능할 수 있다. 관찰된 결과의 양, 유형, 빈도에서 나타나는 차이는 관찰자 자신이 행동하는 활력과 지속성이 반영된 것으로서 차별적 모티베이션 효과를 가진다. 또한, 모델은 일반적으로 보상되거나 별받는 경험을 하면서 정서적 반응을 표현한다. 따라서, 관찰자는 다른 사람의 정서적 표현에 의해 쉽게 각성될 수 있다(정서학습 기능). 아울러, 행동은 부분적으로 가치선호에 의해 결정되므로, 관찰자의 개인적 가치는 모델링된 행동이 강화되는 방식에 의해 발달될 수 있고, 앞서 존재했던 가치는 변화할 수 있다(가치평가 기능). 그래서, 별은 모델과 그 행동의 가치를 낮추는 경향이 있으며, 반면에 모델의 행동이 잘 수용된다면 그 모델과 행동의 가치는 높아지는 경향이 있다. 한편, 사람은 대개 모델에 의해 경험된 결과뿐만 아니라 그들이 대상에 반응하는 방식도 보게된다. 예로 제시된 반응성은 관찰된 결과의 효과를 설명하는데 역시 고려되어야 하는 대리적 강화의 기능이다(영향력 기능). 즉, 모델이 보상에 대해 긍정적으로 반응한 것을 보았을 때 보상된 행동을 증가시키고, 반면 모델이 유사한 영향에 저항하려는 시도를 본 후에는 긍정적 강화에 반응하지 않게 된다(Bandura, 1977b).

자기강화는 개인이 자기규정적 기준을 획득할 때마다 그들이 통제하는 보상을 가지고 스스로를 보상하면서 자기 자신의 행동을 증대시키고 유지시키는 과정을 말한다. 또한, 행동은 부정적 자기반응에 의해 감소될 수 있기 때문에, 자기반응적 영향(self-reactive influences)의 효과에 대한 강화와 감소를 모두 포함하기 위해 폭넓은 의미에서 자기규제(self-regulation)라는 용어를 사용할 수 있다. 사회학습이론에 따르면, 자기규제된 강화는 주로 동기부여적 기능을 통해 성과를 증가시킨다. 특정수준의 성과를 달성함에 따라 조건적으로 자기보상을 통해 사람은 자신의 성과가 자신이 규정한 기준에 맞을 때까지 자신의 노력을 지속하기 위해 자기유인을 만들어낸다. 이러한 수단을 통해 생성된 자기동기부여(self-motivation)의 수준은 인센티브의 형태와 가치, 성과기준의 본질에 따라 변화할 것이다. 한편, 자기규제의 구성과정은 성과에 대한 평가(자기관찰:self-observation), 판단과정(judgemental processes), 그리고

자기반응(self-reaction)으로 이루어진다(Bandura, 1977b).

자기강화 시스템에서 중요한 개념 중의 하나는 자기징계(self-punishment)이다. 사회학습 이론에서 볼 때 자기징계는 생각에서 비롯되는 고통(thought-produced distress)을 경감시키고 외부의 처벌을 회색시키는 역할을 한다. 사람은 부적절하게 행동하거나 자신의 행동 규범을 위반하면, 자신에 대해 비판적이 되거나 그 밖의 고통을 주는 생각에 몰두하는 경향이 있는데, 이 과정에서 자기징계가 작용하는 것이다. 일반적으로 사회화의 과정에서는 '위반-내부적 고통-징계-안도'의 순환이 반복적으로 나타나는데, 이 때 징계는 그릇된 행동의 발각과 그에 수반되는 결과들에 대한 걱정을 일소할 뿐만 아니라 타인의 우호감을 회복시켜주게 된다. 이와 비슷하게 자기징계는 고통을 경감하는 기능을 수행할 수 있는데, 책임받을 행동에 대해서 자신을 비난하거나 처벌함으로써 사람은 자신의 과거행동에 대한 기분나쁜 생각을 더 이상 하지 않으려고 한다. 자기징계는 스스로를 실망시키는 행동뿐만 아니라 도덕적 행동에도 적용할 수 있다. 따라서, 자기징계는 타인으로부터 부정적인 반응을 감소시키는 효과적인 수단으로 구실하게 된다(Bandura, 1977b).

자기강화 시스템이 개발된 후, 행동은 전형적으로 두 가지 결과를 발생시킨다. 즉, 자기평가 반응(self-evaluative reactions)과 외부적 결과(external outcomes)이다. 이러한 강화의 개인적 원천과 외부적 원천은 보완적으로 작용할 수도 있고, 행동에 대해 반대되는 영향을 미칠 수도 있다. 사람은 사회적으로 또는 물질적으로 스스로가 평가절하하는 행동에 대해 보상을 받으면 일반적으로 갈등을 경험하게 된다. 따라서, 자신이 표준을 위반하는 행동에 대해 자기비난이 있을 것이라는 예측은, 반대의 경우에 표준과 일치하는 행동을 유지하도록 하는 모티베이션의 원천을 제공한다. 외부적 결과와 자기발생적 결과 사이의 또 다른 갈등의 유형은 개인적으로 많은 가치를 부여하는 행동이 처벌을 받을 때 발생한다. 혹독한 처벌의 위험이 있다면 자신이 가치를 부여하는 행동은 방해를 받을 것이고, 반대로 쉽게 처벌을 피할 수 있는 상황이라면 행동은 즉각 수행될 것이다.

## 2. 인지통제(cognitive control)

인간의 행동이 선행유인과 반응결과에 의해서 완벽하게 설명될 수 있다면 어떠한 추가적인 규제메커니즘도 필요하지 않을 것이다. 하지만, 대부분의 외부적 영향력은 인지과정의 매개를 통하여 행동에 영향을 미친다. 인지요인들은 어떠한 외부사상들이 관측될지, 어떻게 그것들이 인지될지, 그들이 어떤 지속효과를 가지는지, 그들이 어떠한 유인과 효력을 가지는지, 그들이 전달하는 정보가 어떻게 미래의 용도를 위해 조직화될지를 부분적으로 결정한다. 인지의 도움

으로 경험에서 도출되는 정보를 의미있게 조작하여 우리는 사상을 이해하고 사상에서 새로운 지식을 창출할 수 있다. 이 때 인지적 사상은 상상, 상징적 형태로 나타나는 경험의 표상, 사고과정 등을 말한다. 사회학습이론에서 강조하는 인지통제의 내용으로는 인지기반 모티베이션(cognitively based motivation), 인지적 표상(cognitive representation), 검증과정과 사고(verification processes and thought), 규제시스템의 상호작용(interaction of regulatory systems) 등이 있다.

인간행동의 대부분은 직접적인 외부 자극의 강요 없이도 시작되고, 오랫동안 지속될 수 있는데, 이러한 경우 행동의 유인은 인지활동에 기반을 둔다.

사고(thought)를 통해 미래 결과를 표현하는 능력은 사람에게 인지기반 모티베이션의 원천을 제공한다. 즉, 미래 결과에 대한 인지적 표현은 현재 행동의 동기유발요소(motivator)로 기능하게 된다. 자기동기유발(self-motivation)에는 성과평가를 위한 표준이 필요한데, 사람이 명백한 목표에 몰입할 때 자신이 하는 것과 성취하고자 하는 것과의 차각된 부정적인 차이는 변화를 위한 모티베이션 유인으로서 작용한다. 그런데, 실제로 모티베이션 효과는 목표 자체에서 발생하는 것이 아니라 사람이 자신의 행동에 대해 평가적으로 반응하기 때문에 발생한다. 목표는 긍정적인 자기평가(self-evaluation)를 위한 조건적 요구를 명확히 하기 때문에, 사람은 자신의 성과가 자신이 달성하고자 하는 것과 부합될 때까지 노력을 계속하려 한다. 이 때 바람직한 성취에 대해 기대되는 만족과 불충분한 성과에 대한 부정적인 평가 모두 행동을 위한 유인을 제공한다.

환경사상 또는 반응결과의 종합으로부터 발생하는 행동의 변화는 상황에 대한 인지적 표상(cognitive representation of contingencies)에 상당한 정도로 의존하게 된다. 따라서, 사람은 사상이 서로 관련되어 있다는 인식을 하지 않는다면 반복적으로 짹지어진 경험으로부터 많은 것을 학습할 수 없고, 강화되는 것이 무엇인가에 대해 알지 못한다면 반응결과에 의해 별다른 영향을 받지 않을 것이다. 행동이 결과에 의해 통제된다는 널리 인정되는 관점은 실제결과보다는 기대된 결과에 대해 보다 더 적합하다. 강화의 주기와 예측성이 변화됨에 따라 사람은 자신의 미래에 나타나리라 기대하는 결과에 기반하여 행동한다(Bandura, 1977b).

인지과정은 행동의 표현뿐만 아니라 행동의 습득과 유지에도 중요한 역할을 한다. 일시적인 경험은 기억표상을 위한 의미형태로 부호화되고 저장됨으로써 지속적인 효과를 가진다. 관찰된 예와 교육적인 반응결과로부터 구축되는 행동의 내적 표상은 향후 행동을 위한 지침이 된다. 반응형태가 반복실행에 의하여 일상화된 후에, 행동은 심상이나 사고를 요구하지

않고 순환적 상황에서 수행된다. 예를 들어, 자동차 운전을 학습할 때 운전행동이 잘 통합되어 일상적이 된 이후에, 사람은 거리나 고속도로에서 운전하는 동안 다른 문제에 대해 생각할 수 있다. 이처럼, 동시에 다른 것에 대해서 생각하면서 또 다른 것을 할 수 있다는 것은 분명히 상당한 효익을 주는 것이다.

사람은 자신과 환경사상의 규칙성을 추출하고 관찰함으로서 자기 주위세계에 대한 개념을 형성한다. 이러한 경험으로부터 발생하는 정보를 상징적으로 나타냄으로써, 사람은 사물의 속성과 관계에 대한 지식을 얻고 주어진 상황에서 무엇이 일어날 지에 대한 예측 방법을 배운다. 효과적인 인지기능은 부정확한 사고와 정확한 사고를 구별하는 특정한 수단을 필요로 하는데, 이는 사고에 대한 검증과정을 통하여 발달된다. 앞서 살펴보았듯이 자신과 환경에 대한 지식은 상징적 개념으로 표현되는데, 이것들의 타당성과 가치판단은 사고 표상과 경험적 증거를 비교함으로써 이루어진다. 잘 어울리는 것은 잠정적인 사고를 확정하고, 잘 어울리지 않는 것은 잠정적인 사고를 거부한다(Bandura, 1977b).

사고에 대한 검증의 증거는 여러 가지 원천으로부터 나오는데, 우선 사람은 자기 지식의 많은 부분을 자신의 행동에 의해 발생된 효과에 대한 직접적인 경험에서 도출한다. 또한, 사물의 성격에 대한 정보는 흔히 대리경험을 통해서 얻어지는데, 다른 사람의 행동에 의해 발생된 효과에 대한 관찰 역시 자신의 사고에 대한 검증 작용을 한다. 사고에 대한 검증의 세 번째 방식은 다른 사람의 판단과 비교하는 것이다. 경험적 검증이 곤란하거나 불가능할 때 사람은 다른 사람의 판단과 자신의 사고를 비교하여 자기 견해의 전전성을 평가하게 된다. 그리고, 인지발달과정에서 사람은 몇 가지 추론 규칙을 얻는데, 이 때 논리적 실증에 의하여 특정한 사고의 실수를 감지할 수도 있다.

한편, 사고 과정이 실수로 귀결될 수도 있는데, 사고의 실수 중 많은 부분은 오인된 외형으로부터 발생할 수 있다. 사상이 정확하게 지각될지라도, 정보가 불충분한 증거에서 파생할 때 사고의 부정확성이 발생하게 된다. 동일한 코끼리의 다른 부분을 만지는 속담 속의 장님들은 특정한 실체에 해당되는 자신의 다양한 견해를 발달시켰지만, 그들은 자신의 제한된 경험에 의해 모두 잘못 판단하게 되었다. 마찬가지의 사고실수가 대리적으로 획득된 지식에도 적용되는데, 과잉일반화를 통해 편향된 개념이 관찰될 수 있다.

행동이 조직화되고 통제되는 규제시스템은 독립적으로 작용하지 않는다. 대부분의 활동은 둘 또는 그 이상의 영향력의 원천에 의해 동시에 통제되며, 더욱이 다양한 규제시스템은 행동에 영향을 미치는 파워를 획득하고 유지하는데 있어 밀접히 연관되어 있다. 사람이 자신의 행동을 유도하기 위하여 사용하는 규칙과 원리는 진공 속에서 발생하지 않는다. 적절한 행동

을 정의하는 규칙이 명백하게 제시되지 않을 때, 규칙과 원리는 관찰되거나 경험된 반응결과에 의해 전달되는 정보로부터 유도된다. 따라서, 호의적 결과를 가져오는 반응을 놓는 잠정적 가설은 유지되고, 부분적으로 옳은 가설은 올바른 것이 나타날 때까지 차별적인 반응피드백에 기초하여 계속적으로 다듬어진다. 그리고, 그릇된 성과를 가져오는 잘못된 가설은 폐기된다.

규제시스템의 상호작용으로 나타나는 사고과정은 이와 관련된 반응효과에 의해 간접적으로 수정될 수 있다. 또한, 자기강화에 의해 직접적으로 영향을 받을 수 있다. 그리고, 사고과정은 자기발생적이거나 사고의 행동결과뿐만 아니라 모델링의 영향에 의해서 수정될 수 있다 (Mahoney, 1974).

### 3. 상호적 결정주의(reciprocal determinism)

사회학습의 관점에서 볼 때, 심리적 기능이란 개인(personal), 행동(behavioral), 환경 결정요인(environmental determinants) 간의 지속적인 상호적 작용(reciprocal interaction)이다. 상호적(reciprocal)이라는 용어는 반작용에 대한 유사함(similar) 또는 반대(opposite)라는 좁은 의미가 아니라, 사상(event) 간의 '쌍방적 행동(mutual action)'이라는 의미로 사용되고 있다(Bandura, 1977b).

전통적 견해의 주된 약점은 행동과 환경이 서로의 작용을 규정함에도 불구하고 이들 두 요인을 분리된 실체로 다루고 있다는 점이다. 대부분의 환경은 적절한 행동에 의해 실제화(actualized) 되기 전까지는 단지 잠재적인 요인일 뿐이며, 개인에 대해 영향력을 행사하는 것도 고정불변한 속성이 아니다. 또한, 개인적 결정요인도 활성화되지 않을 경우에는 영향요인으로 작용하지 않는 잠재적 힘일 뿐이다. 어떠한 주제에 대해 설득력 있게 대화를 나눌 수 있는 사람은 그들이 입을 열어 그 주제에 대해 이야기 할 때에만 다른 사람에게 영향을 줄 수 있으며, 반대로 침묵을 지킨다면 설사 그가 다른 사람들에게 영향을 미칠 수 있는 수단을 소유하고 있다하더라도 전혀 영향을 주지는 못할 것이다. 따라서, 행동은 많은 잠재적 환경 요인 중 어떤 것이 실제로 작용할 것인지, 그리고 어떠한 형태를 취하게 될 것인지를 부분적으로 결정한다. 또한, 환경요인들은 어떠한 행동목록이 발전되고 활성화 될 것인지를 부분적으로 결정한다. 이러한 쌍방적인 영향력 행사과정에서 환경은 행동과 마찬가지로 영향력을 지닐 수 있다.

잠재적(potential) 환경이 모든 사람에게 동일하게 주어진다 하더라도, 실제적(actual) 환경은 그들의 행동에 의존하게 된다. 사람이 환경을 통제하는가 아니면 환경이 사람을 통제하

는가? 이 문제에 대한 해답은, 쌍방적 규제시스템이기 때문에 상호적 과정의 어떠한 측면을 고찰하고자 하는가에 따라 유기체가 통제의 대상이 될 수도 있고 또는 통제의 주체가 될 수도 있다는 것이다. 환경의 보상 역시 적절한 행동에 의해 활성화되기 전까지는 잠재적일 뿐이다.

행동은 환경조건의 영향을 규제할 뿐만 아니라 환경조건을 창조할 수도 있다. 사회적 환경은 자신의 행동에 상호적으로 영향을 미치는 상황의 창출에 폭넓은 범위를 제공한다. 사회적 상호작용에서 각 행동주체의 행동은 그것의 잠재적 목록(repertoires) 중 어떤 측면이 활성화되고 어떤 측면이 표현되지 않은 채 있을 것인가를 결정한다. 그리고, 상호적 과정은 단지 일시적인 행동 상황에 의해시만 지배되지는 않는다. 선행행동에 대한 반응은 특정한 방식으로 반응의 추후 결과에 대한 판단에 의해서도 영향을 받는다.

사람은 자기 행동의 부분적인 결정자인가, 아니면 자신의 통제를 넘어서는 외부적 힘에 전적으로 지배되는가? 이에 대한 오래된 논쟁이 Skinner(1971)의 주장에 의해 다시 활발해지게 되었다. Skinner는 인간의 행동은 유전적 요인을 제외한다면 전적으로 환경상황에 의해 통제된다고 설명한다. 이러한 분석에서 주된 문제점은 환경이 행동을 자동적으로 형성하고 통제하는 자율적 힘을 가진 것으로 묘사되고 있다는 점이다.

행동이 그러한 것처럼 환경도 원인을 가진다. 행동이 그 상황에 의해 규제되는 것은 사실이지만 상황 역시 부분적으로는 행동 주체의 직접적인 산물이다. 행동을 통해 사람은 자신에게 부여되는 강화상황을 만드는데에 능동적인 역할을 수행한다. 행동은 환경을 부분적으로 창조하고 환경은 상호적 방식으로 행동에 영향을 준다(Bandura, 1977b). 사회학습의 관점에서 자유는 사람이 활용할 수 있는 선택의 수와 그것을 실행할 수 있는 권리로 정의된다. 더 많은 행동 대안과 특권을 지닐수록 행동의 자유는 커지는 것이다.

심리학 연구에서 나타나는 사람의 효능성(efficacy)에 대한 이미지는 상호적 영향시스템의 어떠한 측면이 분석을 위해 선택되는가에 따라 다르다. 환경 결정주의를 선호하는 패러다임에서 연구자들은 환경의 영향이 어떻게 행동을 변화시키는가에 대해 분석하며 [ $B = f(E)$ ], 개인 결정주의에 입각하고 있는 패러다임은 어떻게 행동이 환경을 결정하는가에 대해 연구한다 [ $E = f(B)$ ]. 행동은 전자의 경우 결과로, 후자의 경우 원인으로 나타난다. 하지만, 사회학습이론에서는 상호적 결정주의에 의해 규제과정을 파악한다.  $(B \xleftrightarrow{R} E)$  비록 영향력의 상호적 원천이 실험상의 목적을 위해 구분될 수 있음에도 불구하고, 일상생활에서 쌍방향(two-way) 통제는 동시적으로 일어난다. 그래서, 지속적인 상호 변화의 과정에서 임의적으로 시작되는 연속선상의 위치에 따라, 하나의 사상이 자극이 될 수도 있고 반응이 될 수도

있으며 또는 환경적 강화요인이 될 수도 있다(Bandura, 1977b).

환경에 대해 선형적으로 규정적인 통제를 부여한 일부 이론들은 개인이 어느 정도의 반통제(countercontrol)를 한다는 사실을 인정하고 있다(Skinner, 1971). 그러나 상호적 결정주의의 개념은 반통제의 개념을 훨씬 뛰어넘는 개념이다. 반통제는 환경을 개인이 반응하는 추동력으로 묘사한다. 하지만, 사람은 환경을 거부할 뿐만 아니라 활성화시키고 창조하는 역할을 수행한다. 사람은 자신의 행동을 적절히 활용함으로써 미래의 조건에 영향을 미칠 수 있는 한, 부분적으로 자유로운 것으로 간주될 수 있다. 만일 이용 가능한 대안들로부터 특정한 행동경로의 선택이 결정되어있다 하더라도, 사람은 자신의 선택을 지배하는 요인들에 대해 일정한 통제를 행사할 수 있다.

### III. 사회학습이론이 조직행동연구에 제공하는 주요개념

인간행동을 사람, 행동, 환경 사이의 상호적 결정주의로 파악하고 있는 사회학습이론에서는 조직행동연구에 적용할 수 있는 중요한 개념을 제공해주고 있다. 아래에서는 사회학습이론이 조직행동연구에 제공하는 주요한 개념들인 대리학습(vicarious learning), 자기효능감(self-efficacy), 자기강화(self-reinforcement), 자기관리(self-management), 과업가치(work value) 등에 대해서 구체적으로 살펴볼 것이다.

#### 1. 대리학습(vicarious learning)

대리학습과 작동적이론 모두 행동결과에 중요성을 둔다는 데에는 공통점을 가지지만, 주요한 차이점은 대리학습에서 결과는 학습자에 의해 직접적으로 경험되는 것이 아니라 모델 행위의 결과를 관찰하여 대리적으로 경험된다는 점이다. 이에 따라, 관찰자는 모델에 대한 관찰을 통해서 과업수행과 관련된 구성요소와 함께 모델의 행동결과도 학습하는 것이다(Manz & Sims, 1981).

사회학습이론에서는 결과에 의한 학습뿐만 아니라 선행 학습을 강조한다. 또한, 사회학습이론은 앞서도 살핀 것처럼 행동 변화의 통합부분으로서 인지과정의 역할을 적극적으로 인식하고 있다. 특히, 그 중에서도 상징적, 대리적 경험의 역할이 크게 강조되고 있다. 사회학습이론에 따르면 대리적 학습 즉, 모델링은 새로운 행동을 학습하고 행동의 변화를 이루는데 중요한 원천이다.

모델링은 사회학습이론에서 중요한 역할을 하는 대리학습의 한 유형인데 개인은 학습할 때

행동 결과의 경험에 직접적으로 의존하지 않는다는 것이 이의 핵심 주장이다. 즉, 타인을 관찰하여 학습하는 개인의 능력은, 불필요하고 비용을 지불해야 하는 오류를 회피할 수 있게 한다는 것이다. 따라서, 모델링은 실제 행위의 수행 없이 즉, 직접적인 결과의 경험 없이 행동의 변화를 이끌 수 있는 대리학습의 한 유형이다. 그리고, 필요한 행동의 모델을 관찰하여 개인은 새로운 행동을 발생시키기 위해 반응요소가 어떻게 조합되어야 하고 후속되어야 하는지에 대한 생각을 형성할 수 있게 되는 것이다(Bandura, 1977b).

일반적으로 모델링의 효과는 이를 통해 행동 변화를 유도할 수 있다는 것이다. 이는 세 가지 학습 유형으로 구분되는데, 하나는 모델을 관찰하여 새로운 행동을 학습하는 것이고, 다른 하나는 모델의 행동을 관찰하여 나타난 행동의 억제적 효과(inhibitory effect)와 촉진적 효과(disinhibitory effect)이며, 나머지는 행동촉진 효과(behavioral facilitation effect)이다(Manz & Sims, 1981).

한편, 모델은 관찰자의 기대에 영향을 주어 관찰자의 행동에 영향을 미치게 되는데, 이 때 두 가지 유형의 기대가 영향을 받는다. 첫째로 개인의 자기효능감(self-efficacy) 기대가 모델에 의해 영향을 받는다. 자기효능감(self-efficacy)을 강하게 인식할수록 개인의 노력은 더 커지고 역경에서 저항력이 더 오래 간다. 이는 모티베이션의 기대이론에서 노력-성과의 개념과 유사하다(Lawler, 1973). 둘째는, 결과기대이다. 모델의 행동 결과를 관찰하여 관찰자는 결과기대를 형성하는데 도움이 되는 정보를 얻게 된다. 이는 Lawler의 성과-보상 기대의 개념과 유사하다.

Bandura(1971, 1977b)는 대리학습의 세부과정으로 주의 과정(attentional processes), 유지 과정(retention processes), 원동력 재생산 과정(motor reproduction processes), 모티베이션 과정(motivational processes) 등의 네 가지를 제시하였는데, 각 단계는 모델 자극에 대한 노출을 궁극적으로 결정하는데에 중요한 역할을 담당한다. 사회학습이론에 따르면 모델링 자극은 광범위한 환경자극에서 먼저 선택되고 그 다음에 인지적으로 저장된다. 특정 사건이 이전에 관찰된 행동을 실행하기 위해 발생될 때, 관찰을 통해 획득된 정보는 외현하는 행동을 유도하기 위해 사용되며 개인의 재생산 능력 내에서 제공된다. 특히, 일정한 유인적 가치를 지니는 것만 재생산된다. 그러므로, 관찰되어 저장된 행동은 모티베이션이 부족하다면 실행될 필요는 없게된다.

모델의 본질은 관찰자가 대상 행동을 모방할 수 있다는 점이다. 모델 중에서도 대인매력을 가지는 모델은 탐색되고 그렇지 못한 모델은 대개 무시되거나 거부된다(Bandura, 1977b). 이는 조직과 관련하여 볼 때 믿을 만한 모델은 믿을 수 없는 모델보다 더 큰 영향력을 준다

는 것인데, 따라서 모델링에 기반한 훈련 프로그램은 모델이 높은 지위와 능력을 가지고 있을 때 더욱 효과적이다. 즉, 부하는 능력 있고 성공적으로 보이는 선임자에게 더 많은 행동의 유사성을 보이게 된다.

모델이 관찰자에게 미치는 영향을 결정하는 요소로는 다음과 같은 것들이 있다. 첫째, 모델이 성공하는가 실패하는가의 여부이다. 성공은 관찰자의 자기효능감(self-efficacy) 지각을 강화시킬 수 있고 실패는 반대로 이를 약화시킬 것이다. 둘째, 모델이 과업을 수행하는 방식이다(Goldstein & Sorcher, 1974). 생생하고 세밀한 방식의 행동은 관찰자에게 더 많은 영향을 미칠 수 있다. 셋째, 모델의 과업에 대한 숙달정도이다(Bandura, 1971; Mahoney, 1974). 과업에 대해 이해하고 어느 정도 어려움을 느끼면서 그 과업을 완수하는 모델이 더욱 효과적이다. 넷째, 높은 창조성을 가지고 있는 모델이 효과적이다(Miller, 1978). 다섯째, 관찰자에게 지각된 모델의 유사성(Goldstein & Sorcher, 1974)과 다양한 모델의 존재 여부(Kazdin, 1976)도 영향을 미친다.

한편, 관찰자의 특성 역시 모델링 과정에 영향을 주게 된다. 첫째, 관찰자의 자존심(self-esteem)에 의해 모델링이 영향을 받는다. 낮은 자존심을 가진 부하는 선임자의 행동에 높은 유사성을 보인다(Weiss, 1977, 1978). 둘째, 외적 보상에 대한 관찰자의 가치평가가 모델링에 영향을 준다. 모델이 받은 보상에 관찰자가 가치를 두지 않으면, 그 행동은 채택되지 않는다(Weiss, 1977). 셋째, 개인적 성격에 따라 모델링이 달라진다. 모델링에 의해 개인의 성격이 변화되기도 하고 역으로 모델링에 영향을 주기도 한다. 넷째, 관찰된 모델의 성공여부에 따라 모델링이 영향을 받는다. 과업을 성공하지 못한 모델을 관찰한 개인은 후에 똑같은 과업의 수행 시에 잘 견디지 못한다(Brown & Inouye, 1978; DeVellis, DeVellis, & McCauley, 1978).

대리학습은 외부적으로 관찰된 행동만으로 제한되지 않는다. 즉, 모델링의 효과는 사람의 상상이나 추론을 통해서도 달성될 수 있다. 대리학습에서 특색있는 점은 이처럼 대리학습이 실제 사람이나 실제 상황의 관찰에만 의지할 필요가 없다는 점인데, 인간의 상상은 행동에 영향을 주는 실제 사상과 똑같은 장면을 제시한다. 이는 내적(정신적) 사상이 외적 사상과 똑같은 과정을 따른다는 의미이며, 이러한 내적 모델링(covert modeling)을 통해서 단정적 행동이 증가될 수 있다는 것이다.

## 2. 자기효능감(self-efficacy)

자기효능감(self-efficacy)은 특정과업을 달성할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음을 의미

하는 것으로, 최근 조직내 인간의 행동을 연구하는데 있어 점점 많은 관심을 끌고 있는 개념이다. 자기효능감은 행동, 인지, 환경이 서로 동태적으로 영향을 미친다는 사회학습이론에서 도출된 개념으로, Wood & Bandura(1989a)는 '자기효능감은 주어진 상황의 요구를 충족시키기 위해서 필요한 동기부여, 인지적 자원과 행동을 동원할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음'이라고 정의하고 있다.

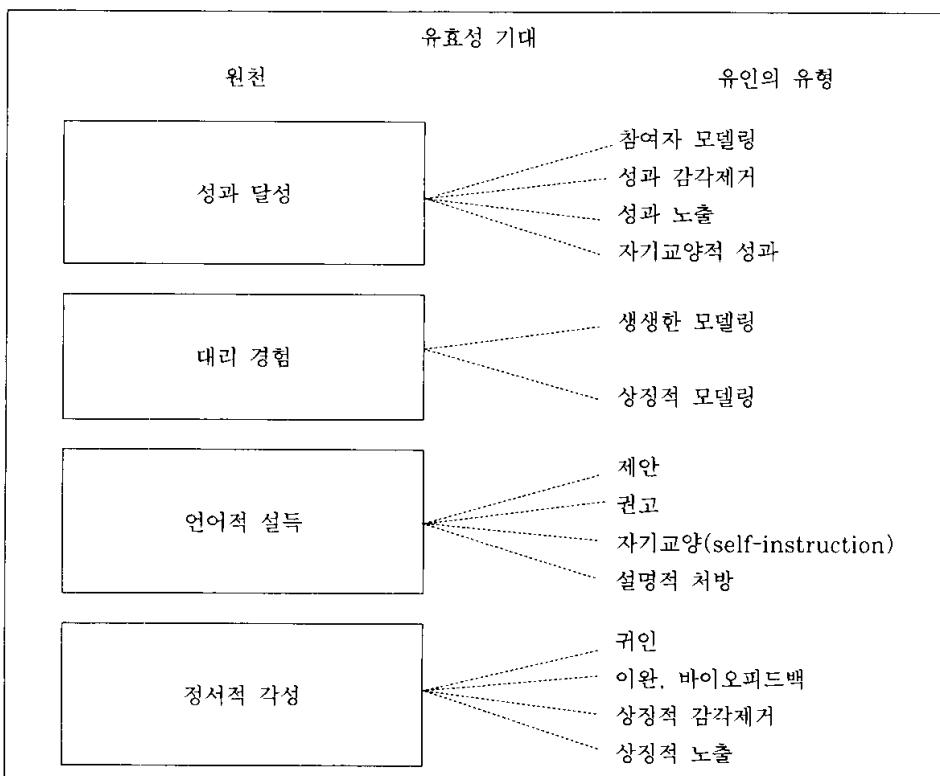
다른 여러 연구(Bandura, 1982, 1988; Wood & Bandura, 1989b)에서는 이러한 정의의 세 가지 측면을 강조하고 있다. 첫째, 자기효능감은 특정과업의 수행과 관련된 지각된 능력에 대한 포괄적인 판단으로, 조직상황에서 개인, 과업, 기타 과업환경으로부터 유도된 정보는 능력의 포괄적인 평가에 기여할 것이다. 둘째, 자기효능감은 동태적인 개념으로 새로운 정보와 경험이 축적됨에 따라 변화한다. 셋째, 자기효능감은 과업수행을 위해 자신이 동원할 수 있는 요소들(mobilization components)과 관련이 있다. 따라서, 같은 기술을 갖는 사람도 다른 성과를 낼 수 있다.

이러한 자기효능감은 사고(thought), 정서(affect), 동기부여 그리고 행동 등에 영향을 미침으로써 개인의 행동에서 중심적인 역할을 수행하며(Bandura, 1986). 따라서 인간행동 메커니즘 중에서 그들 생활에 영향을 미치는 사건과 그들의 행동 수준에 대한 통제에 영향을 행사할 수 있다는 믿음, 즉 자기효능감 보다 더 핵심적이고 광범위한 것은 없다(Bandura, 1991). Bandura는 자기효능감을 단순한 미래 행동의 측정지표 이상의 것으로 보아, 성공적인 성과달성을 위해 자원과 기술을 전반적으로 통합시킬 수 있는 생성능력을 포함하는 것이라고 주장한다.

한편, 자기효능감은 다음의 세 가지 차원을 가지고 있다. 첫 번째 차원은 자신감의 크기(magnitude)로, 사람들이 자신이 달성할 수 있다고 믿는 과업의 수준 또는 과업난이도를 말한다. 두 번째 차원은 자신감의 강도(strength)로, 자신감의 크기와 관련된 확신이 어느 정도 강한가를 의미하는 것으로 약한 기대는 쉽게 사라질 수 있으나 강한 기대는 지속된다. 세 번째 차원인 일반성(generality)은 성과달성에 대한 기대가 상황에 따라 얼마나 일반화될 수 있는가, 즉 다양한 상황으로의 확대 가능성과 관련된 차원이다(Bandura, 1977a).

사회학습이론에서 핵심요소인 자기효능감은 경험을 통한 복잡한 인지적, 사회적, 언어적, 육체적 기술의 점차적인 획득을 통해 형성된다(Bandura, 1982). 즉, 자기효능감 지각은 유사한 과업에 대한 개인경험, 성과달성 전략의 개발, 또는 언어적 설득 등 여러 가지 요인으로부터 형성되는 것으로, 다양한 개인적 요소와 과업관련 요소를 반영하는 동적이고 포괄적인 판단이다.

사회학습이론의 관점에서 자기효능감은 그것이 정확하든 틀리든 간에 네 가지의 중요한 정보원천에 바탕을 두고 결정되어 진다. 이는 성과달성(performance), 다른 사람의 성과를 관찰하는 대리경험(vicarious experience), 언어적 설득(verbal persuasion), 그리고 신체적 상태(physical status)를 말한다(Bandura, 1982). 이러한 네 가지 주요한 정보원천에 관한 설명이 〈그림 2〉에 요약되어 있다. 또한, 이러한 네 가지 단서 외에도 통제가능성(Bandura, 1986), 목표할당(goal assignment)(Wood & Bandura, 1989a), 논리적 검증(logical verification)(Brief & Aldag, 1981), 퍼스널리티(Mattews, 1982; Locke, Saari, Shaw, & Latham, 1981) 등에 의해 자기효능감이 결정된다.



〈출처: Bandura/A. (1977b). Social learning theory, p.80. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.〉

〈그림 2〉 자기효능감의 주요원천과 영향력이 작용하는 원천

사회학습이론(Bandura, 1982)에 의하면, 지각된 자기효능감은 인간이 동기부여와 행동을 규제하는 자기규제 메커니즘(self-regulatory mechanism)에 있어서 중요한 요인으로 작용

한다. 많은 연구들에 의하면 자기효능감 지각은 다양한 심리적인 효과를 갖는다. 어떠한 행동을 할지 선택하고, 얼마나 많은 노력을 투입하며, 얼마나 오래 지속할 것인가 하는 것은 부분적으로 자기효능감의 지각에 바탕을 두고 있다. 자기효능감은 단지 미래행동에 대한 예측치가 아니다. 이는 사람들이 어려운 상황에 처했을 때 어떻게 행동하고, 어떻게 사고하며, 어떻게 감정적 반응을 할 것인지에 대한 결정요인으로서 역할을 한다. 또한, 자기효능감은 자신의 성과와 그 성과로부터 야기되는 결과의 서로 다른 측면을 스스로 관찰하고 인지적으로 처리하는 데 영향을 미친다. 예를 들어 성공과 실패의 원인지각에도 영향을 미치는데, 자기효능감이 높은 사람은 자신의 실패를 노력의 부족으로 귀인 하는 반면, 자기효능감이 낮은 사람은 자신의 실패가 능력의 부족에서 야기된 것으로 간주한다.

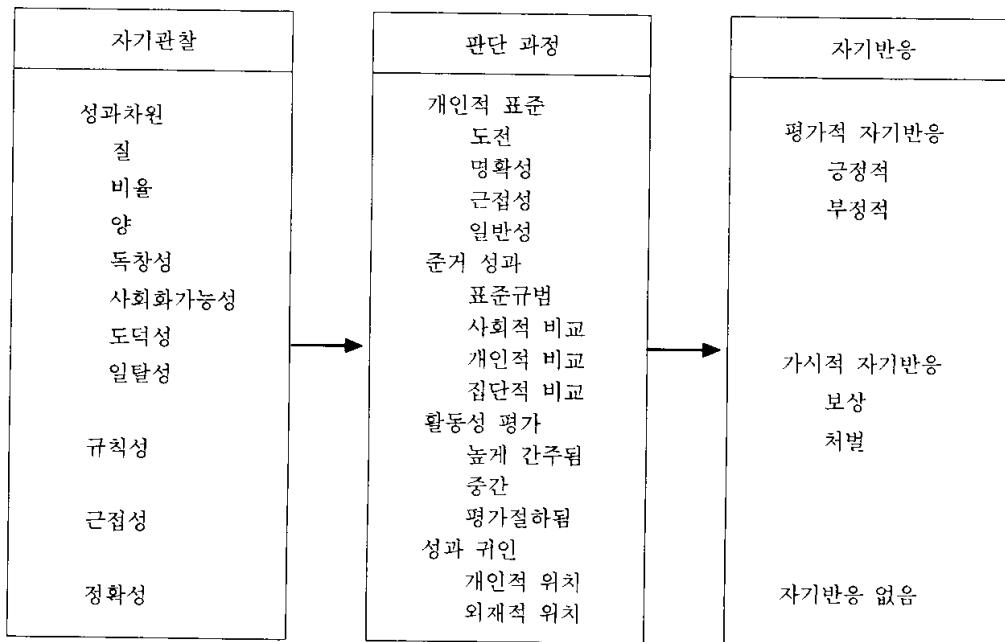
### 3. 자기강화(self-reinforcement)

자기강화는 사회학습이론에서 제시하는 표준행동에 대한 노출을 통한 모델링에 기초하여 제시되는 개념으로서 개인의 행동을 이해하는데 중요한 설명을 하고 있다. 자기강화에 대해 Marston(1965)은 '외적인 통제 없는 자신에 의한 강화의 관리'로서 정의하고 있으며, Bandura(1977b)는 '개인이 자기규정적 기준을 획득할 때마다 그들이 통제하는 보상을 가지고 스스로를 보상하면서 자기자신의 행동을 증대시키고 유지시키는 과정'으로 좀더 구체적으로 정의하고 있다. 이 개념은 자기평가(self-evaluation)의 강화적 특성을 설명하고 자기평가가 개인에게 자신의 행동을 변화시키고 통제 가능하도록 하는 방식을 분석하기 위해서 사용되고 있는데, 하위개념으로 자기보상과 자기징계가 있다.

자기징계(self-punishment)는 그렇게 효율적인 방법은 못되지만 때로는 유용한 경우가 있는데, 가령 어떤 일을 하기 위해 당분간 술을 덜 마신다든지 또는 골프를 치지 않는다든지 하는 것이 이의 예이다. 때로는 심리적인 자기징계의 방법을 택하기도 하는데, 예를 들어 내가 이번 일에 실패하면 승진에 지장이 있을 것이라든가 아니면 무능한 사람으로 판단될 것이라는 식의 사고를 말한다. 그러나, 이러한 심리적인 자기징계는 심한 스트레스를 초래하는 경우가 많아 강화의 효과가 적다. 보다 효율적인 자기강화를 위해서는 자기보상이 바람직하다고 할 수 있다.

자기보상은 일종의 자연적 보상으로서 조직내에서 자신감, 자기통제, 그리고 자부심의 형태로 나타난다. 자신을 유능하다고 생각하거나, 스스로를 통제한다는 느낌, 가치를 창출한다는 느낌 등은 자기능력과 자율통제에 대한 자부심과 가치의식을 고취시킨다. 예를 들어, 종업원들은 자기가 하고 있는 일을 성공적으로 수행할 수 있다는 자신감을 갖고 있을 때 더욱 열심히 일하게 되고 그 일에 자족하게 된다. 또한, 자기가 맡은 일이 성공적으로 수행되었을 때 다음 기회

에 그와 유사한 일도 기꺼이 하고자 한다. 운동을 할 경우에도 멋진 표기를 한번 경험하게 되면 자신도 해낼 수 있다는 자신감을 갖게 되고 이의 재현을 위해 적극적인 사고로 노력하게 된다. 자기강화와 내재적 모티베이션의 개념 사이에는 공유되는 부분이 있다(Brief & Aldag, 1977; Dyer & Parker, 1975). 그렇지만, 두 개념이 완전히 중복되는 것은 아니다. 예를 들어, 내재적 모티베이션은 과업-개인 상황에서 발생하기 때문에, 학생편에서의 감사의 표시는 교사에게는 내재적 모티베이션이 될 것이다. 그러나, 이것이 자기강화로 간주되지는 않는다(Brief & Aldag, 1981). 하지만, 특정 결과가 내재적인 것으로 분류되는지 혹은 외재적인 것으로 분류되는지에 관해서는 약간의 불일치가 존재한다(Dyer & Parker, 1975). 따라서, 자기강화에 대한 강조는 내재적 모티베이션의 개념에 대한 보다 정확한 대안을 제공해 준다고 할 수 있다.



<출처: Bandura/A (1986). Social foundations of thought and action:A social cognitive theory, p.337. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. >

〈그림 3〉 자기규제의 하위과정

자기강화 메커니즘에 대한 설명에서 Bandura(1977b, 1986)는, 행동은 부정적 자기반응에 의해 감소될 수 있기 때문에 자기반응적 영향(self-reactive influences)의 효과에 대한 강화와 감소를 모두 포함하기 위해 폭넓은 의미에서 자기규제(self-regulation)라는 용어를 사용하

고 있다. 그는 자기규제의 하위과정을 다음의 〈그림 3〉과 같이 발전시켜서 설명하고 있다.

〈그림 3〉에서는 자기규제를 자기관찰(self-observation), 판단과정(judgemental process), 자기반응(self-reaction)의 단계로 구분하여 보여주고 있는데, 사람이 자신의 행동에 영향을 주기 위한 수단이 부족할 때 의도나 욕구만으로는 충분한 영향을 줄 수 없음을 알 수 있다.

#### 4. 자기관리(self-management)

사회학습이론에 기초하여 제시된 개념인 자기관리는 보통 자기통제(self-control), 자기규제(self-regulation)로도 불리는데, 여러 가지로 정의되고 있다. 예를 들어, 그 중의 하나는 '즉각적인 외부적 제한이 상대적으로 없는 상태에서, 대안적으로 이용가능한 행동보다 현재의 이용가능성이 낮은 행동에 몰두할 때, 개인은 자기관리를 나타낸다(Thoresen & Mahoney, 1974)'는 식이다. 즉, 자기관리는 어떤 사람이 반응 대안에 직면하여, 다른 경우에는 낮은 가능성을 가지는 반응으로 간주되는 것을 선택하기 위해 결정을 내리는 과정이다. 따라서, 자기관리는 조직에서 공식적 리더의 영역에서 통제과정의 부분적인 이동을 통해 예측가능성을 높이기 위해 사용되는 조직전략이라고 개념화될 수 있다(Manz & Sims, 1980).

자기관리를 위해서는 첫째, 둘이나 그 이상의 반응 대안이 존재하고(다수 대안), 둘째, 대안에 따라 서로 다른 결과를 가지며(다양한 결과), 셋째, 장기적인 외부의 결과에 의해 자기통제적 행동이 유지되어야 한다(장기적 유지)(Thoresen & Mahoney, 1974). 누구나 어느 정도의 자기관리를 경험한다. 즉, 나름대로 행동 표준을 정하고 이 표준에 따라 성과를 판단하고 스스로에게 보상도 하고 별도 가한다. Bandura에 의하면 표준을 정할 때는 대체로 세 가지의 기준-과거 성과, 관찰된 타인의 성과, 사회적 성과표준을 비교하여 설정한다. 자기 통제 행동은 결과의 함수인데 이러한 결과에는 두 가지 수준이 있어서, 하나는 직접적으로 자기관리와 관련된 것이고 또 하나는 자기관리의 결과로부터 파생된 것이다(Manz & Sims, 1980).

Luthans & Davis(1979) 그리고 Manz & Sims(1980)는 다음과 같이 자기관리의 유용성을 제시하고 있다. 첫째, 자기관리는 조직내에서 시간과 비용을 줄일 수 있다. 둘째, 이러한 접근법은 행동과 관련이 적은 태도에 주목하기보다는 상황-인지-행동의 상호작용에 직접적인 주목을 하게 한다. 셋째, 기대이론 혹은 리더쉽의 경로-목표 이론과 같은 단순한 목표지향 접근법과는 달리 조직행동의 상호작용적 본질에 대한 강조는 조직과업에 보다 현실적인 관점을 제공한다. 넷째, 조직변화와 발전에 대한 집단지향적 접근법보다 개인지향적 접근법을 제공하여, 행동의 자기관리는 보다 쉽게 작업장으로 전환될 수 있다. 다섯째, 행동의

자기관리는 MBO나 OD같은 외적으로 부과되는 프로그램보다는 행동수정에서 야기되는 윤리적인 비판을 어느 정도 해결할 수 있다는 것이다.

한편, Thoresen과 Mahoney(1974)는 종업원들의 자기관리 행동을 개발시키기 위해서 두 가지의 일반 전략과 절차를 제시하였다. 하나는 환경 계획(environment planning)인데 목표 행동의 수행 전에 상황요소를 변화시키는 것이다. 예를 들어, 다른 사람과 잡담을 줄이려고 노력하는 종업원은 사무실의 가구를 재편성하여 책상이 문과 마주하지 않도록 할 수 있다. 또 하나는 행동 프로그래밍인데 이는 목표 반응의 수행에 수반하는 결과의 자기관리를 의미한다. 예를 들어, 세일즈 후의 스테이크 식사와 비싼 와인 한 병은 자신에 대한 보상이 되는 것이다.

조직에서 자기관리를 강조하기 위해서는 다음과 같은 세 가지가 필요하다. 첫째는 자기관리를 위한 다양한 기회의 제공이고, 둘째는 자기관리의 바람직함에 대한 조직과 종업원들간의 의사소통이다. 그리고 셋째로, 종업원들은 자기관리의 기법에 대해 익숙해야 한다(Brief & Aldag, 1981).

### 5. 과업가치(work value)

사회학습이론은 조직에서 종업원의 가치변화 과정을 검토하는데 이용될 수 있는데, 이에 따라 많은 이론가들은 작업경험이 개인의 가치체계에 강력한 효과를 가질 수 있다는데 주목하였다. 이런 효과는 개인이 조직의 신입 구성원으로서 그에게 기대되는 규범적 행동, 태도, 가치를 학습하게 되는 '조직사회화 과정'으로 나타난다(Etzioni, 1961; Katzell, 1966; Schein, 1968). 이러한 사회화 과정은 개인의 경력 전반을 통해서 발생할 수 있고, 또한 그의 가치는 상당한 수정을 겪게된다. 가치의 수정은 모델의 특성(지위, 능력, 교양, 매력, 권력)과 관찰자(자존심, 의존성, 모방에 대한 강화 경험), 그리고 상황(과업 모호성, 보상 상황) 등이 모방의 정도에 상호작용하면서 영향을 주어 이루어지게 된다(Weiss, 1978).

개인의 가치에서 안정적인 변화는 결과 중에서 다양한 목적과 선호도에 대한 태도를 보이는 모델을 관찰하여 이루어질 수 있다. 사회화 과정의 대부분은 신입 구성원에 의한 활동적인 '역할 탐색'으로 특징지워질 수 있는데, 역할 탐색의 한 부분으로서 신입 구성원은 조직 내에서 자신의 지위에 적당한 규범에 관한 정보를 찾게 된다. 이 때 가치는 이러한 규범 중에서 하나의 구성요소이다. 그래서, 모델이 표현한 가치는 신입 구성원에게는 중요한 정보의 원천이 된다. 그러나, 표현된 가치만으로는 충분한 정보를 제공할 수 없다. 추가적인 정보는 모델의 특성에 의해 제시되는데, 성공, 능력, 교양(nurturance) 등과 같은 모델의 특성은

관찰자의 모방과 가능성의 적절성에 관한 정보를 제공한다. 그러나, 모든 신입 구성원이 모델에 의해 제공되는 정보를 적극적으로 탐색하는 것은 아니다. 자존심이 낮은 개인은 일반적으로 모호한 상황에서 자신의 반응에 대해 확신을 못하기 때문에 다른 사람을 모방하게 된다. 반면, 자존심이 높은 사람은 상황에 대한 자신의 반응에 대해 보다 더 일반화된 자신감을 가지고 있기 때문에 모델에 의해 덜 영향을 받게된다. 또한, 유사한 상황에서 경험을 한 적이 있는 개인은 이전의 학습경험 때문에 덜 활동적으로 역할탐색을 할 것이다(Bandura, 1971, 1977b; Flanders, 1968; Weiss, 1977). 특히, 모델로서 감독자와 관찰자로서 부하의 가치에서 유사성은 조직 내에서 감독자의 성공, 능력과 관련되어 있다.

#### IV. 사회학습이론의 조직행동연구에 적용

이상에서 살펴본 사회학습이론과 이 이론에서 제시되는 몇 가지 주요 핵심개념들은 조직행동연구에 새로운 관점을 제시할 뿐만 아니라 조직행동의 각 이슈들에 광범위하게 적용될 수 있다. 조직행동연구에서 핵심 주제인 리더십이나 모티베이션에 대한 풍부한 이해와 설명은 물론이고 인적자원관리와 전략분야에도 사회학습이론은 새로운 시작을 제시해 주고 있다. 다음에서는 사회학습이론이 어떻게 조직행동연구에 적용될 수 있는지에 대해 살펴볼 것이다.

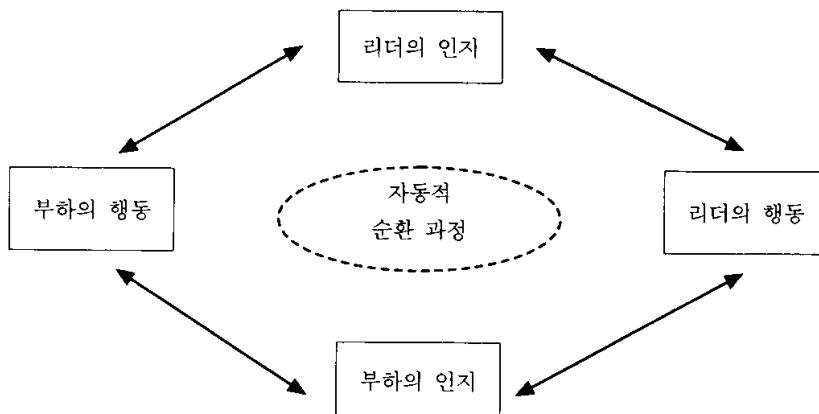
##### 1. 사회학습이론과 조직행동

###### 1) 부하와 리더의 인지적 상호작용관점 제시

리더십에 대한 사회학습이론의 접근법은 앞서 살펴본 자기관리에 기초하고 있다. 사회학습이론에 의하면, 자기관리는 외부적인 인센티브나 제약이 없이 개인이 바람직한 반응을 수행하는 행동으로 설명될 수 있다(Thoresen & Mahoney, 1974). 이러한 자기관리에 근거하여 Luthans(1979)는 사회학습이론에 입각하여 리더의 행동을 개인, 환경, 행위요소의 상호작용(reciprocal interaction)으로 설명하는데, 모델링, 인지과정, 자기관리 등의 사회학습이론 개념은 리더십에 대한 보다 포괄적인 이해를 할 수 있도록 도와준다. 이 이론에 의하면, 리더의 행동은 개인, 환경, 행위요소의 상호작용의 결과로서, 이 때 관찰할 수 없는 인지과정이 환경에 대한 개인의 관계를 규제하는데에 중요한 매개역할을 한다.

사회학습이론의 접근법에서는, 대리학습과 자기관리 과정이 인지과정에 의해 영향을 받는데, 이와 관련하여 Green & Mitchell(1979)은 부하 행동의 원인에 대한 리더의 귀인은 리더의

행위와 연관되어 있다고 설명한다. 또한, Gioia(1982)는 부하의 귀인과정을 설명해줄 수 없기 때문에 2단계 모델은 리더와 부하 사이의 상호작용을 설명하는 완벽한 틀이 되지 못한다고 하면서, 다음 <그림 4>와 같은 리더와 부하의 인지과정에 대한 틀을 제시하고 있다.



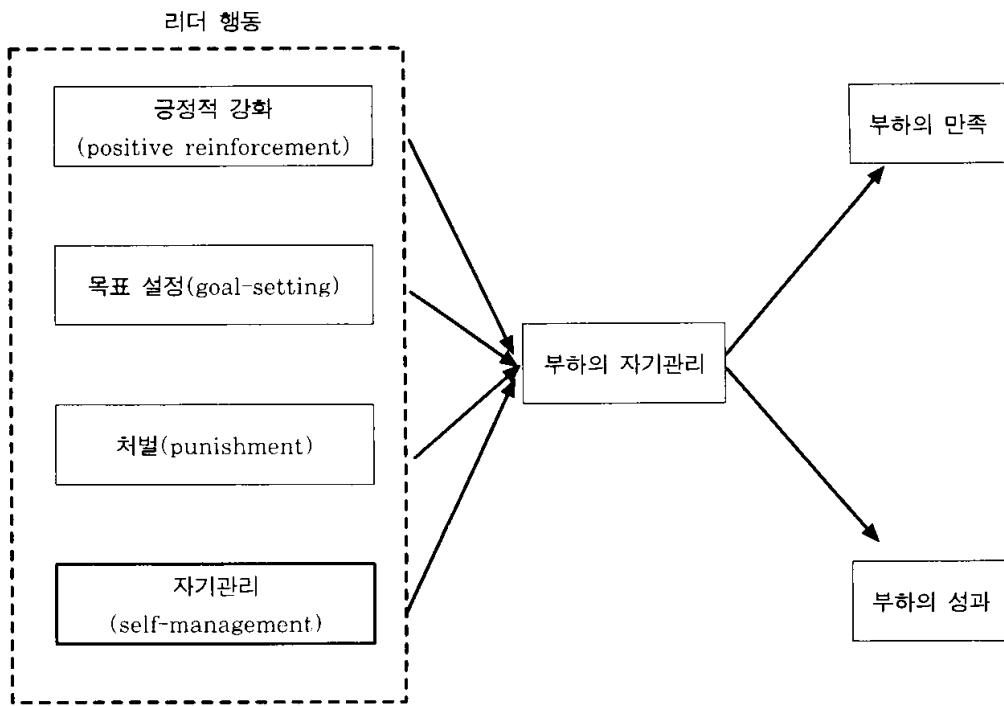
(출처: Gioia, D.A.(1982). *A Reciprocal Cognition/Behavior Model of Leader-Subordinate Interaction*. A Symposium Proposal of the Academy of Management)

<그림 4> 리더와 부하 사이의 인지과정

이 모델에서는 부하의 인지과정을 포함시키고 있으며, 리더와 부하사이의 상호적이며 순환적인 행동을 설명하고 있다. 이 때 리더는 특정한 자기관리 행동에 대한 모델을 제공할 수 있고 부하가 이 행동을 배우도록 유도할 수 있으며 강화를 제공하기도 한다. 따라서, 대리학습에 의해서 리더의 자기관리 행동은 부하의 자기관리를 위한 모델링 자극이 될 수 있다.

리더의 행동은 여러 가지 관점으로 접근될 수 있는데, 그 중에서도 다음의 세 가지가 특히 주목할 만하다. 첫째, 목표설정에서 선행적 자극이 된다(Locke et al., 1981). 둘째, 긍정적 강화의 제공이다(Sims, 1977). 셋째, 처벌의 제공이다(Sims, 1980). 여기에다 한가지를 더 추가한다면, 리더의 자기관리 행동을 들 수 있다. 이러한 리더의 행동을 부하의 자기관리 행동과 연관지어 설명한다면 다음의 <그림 5>와 같이 제시할 수 있다.

이때 이 모델에서 포함시키고 있는 리더의 행위를 설명하는 네 가지 요인 중에서 리더의 자기관리행동이 가장 강하게 부하의 자기관리에 영향을 미쳐서 부하의 만족과 성과를 유도하게 된다.



〈그림 5〉 리더십 모델

## 2) 자기리더쉽(self-leadership)과 슈퍼리더쉽(SuperLeadership)

Manz(1986)에 따르면, 새로운 인사제도나 조직관리 방식의 가장 중요한 점은 종업원의 자기통제시스템(self-control system)에 대한 인식이라 한다. 왜냐하면, 기업이 제시하는 목표나 보상 등을 포함하는 인사제도나 조직관리 방식을 종업원이 수용하지 않거나 그것에 가치를 두지 않을 때는 종업원의 행동에 별다른 영향을 미치지 못하며 또한 기대하는 효과도 얻기 어렵기 때문이다. 따라서, 만족스런 효과를 얻기 위해서는 종업원들이 자기통제시스템을 통해 자기 스스로에게 어떻게 영향을 미치는지를 파악해서 그것을 효과적으로 활용해 나가는 것이 필요하다고 할 수 있다.

조직연구분야에서 종업원의 자기통제시스템 및 스스로에 대한 영향력 행사를 반영하는 개념으로 종업원의 자기관리 및 자기리더십이 많은 관심을 받아오고 있다(Hackman, 1986; Luthans & Davis, 1979; Manz, 1983, 1990, 1992; Manz & Sims, 1980). 자기리더십은 주로 사회학습이론(Bandura, 1977b, 1986)과 자기통제이론(Kanfer, 1970; Mahoney & Arnkoff, 1978)에 이론적 근거를 두고 있다. 특히, 조직행동을 인지, 행동,

환경의 지속적인 상호작용으로 바라보는 사회학습이론에 주로 근거하고 있다.

Neck, Stewart, & Manz(1995)는 자기리더십을 '과업수행을 위해 필요한 자기지시와 자기동기부여를 고양시키기 위하여 스스로에게 영향력을 행사하는 과정'으로 정의했다. 즉, 자기리더십은 스스로 자신을 리드하기 위해 취하는 행동으로서, 책임있는 행동이라고도 말할 수 있으며, 자율과 책임이 주어질 때 개인이 스스로 책임지고 행하는 독특한 행동이라고 할 수 있다(Manz, 1986).

자기관리와 자기리더십은 모두 사회학습이론에 기초한 것으로서 양자가 개인의 자기영향력 행사 과정을 언급하고 있으나 두 개념은 명백히 다른 개념이며, 따라서 자기리더십은 자기관리에 비해 보다 포괄적이고 보다 높은 수준의 자기영향력 행사를 반영하는 개념이라고 할 수 있다. Manz & Sims(1980)는 개인의 자기통제에 대한 연구를 하면서 리더십의 대체변수로 자기관리의 개념을 도입하였는데, 이후 Manz(1986)는 보다 높은 수준의 자기영향력은 자기관리의 개념을 넘어서서 존재한다고 주장하면서 자기리더십의 개념을 제시했다. 이에 따르면, 자기관리는 외부로부터 주어진 기준과의 차이를 줄이기 위해 스스로의 행위를 규제하는 것과 관련되며, 그에 반해 자기리더십은 외부로부터 주어진 기준 자체에 대한 근본적 이유 및 그것의 효용에 대한 스스로의 사고과정까지도 언급하는 개념이다. 자기리더십이론에 의하면 개인이 그의 행위를 지배하는 궁극적 원천이라고 할 수 있다. 따라서, 개인은 그들 자신의 행동을 감시할 수 있을 뿐만 아니라 어떤 행동과 결과가 가장 바람직한지를 결정할 수 있는 존재로 여겨진다.

한편, 슈퍼리더십(SuperLeadership)은 사회학습이론에 기초하여 자기리더십을 더욱 심화 확장한 것으로서, 다른 사람들로 하여금 스스로를 리드해 나가도록 하는 것을 말한다(Manz & Sims, 1989). 리더의 슈퍼리더십은 종업원의 자기리더십(self-leadership)을 자극하고 활성화하여 종업원으로 하여금 자율과 책임하에 높은 성과를 올릴 수 있도록 하는 것이다. 즉, 종업원으로 하여금 스스로의 잠재력을 발견하도록 하고 유능한 자기리더(self-leader)가 되도록 하여 스스로를 리드해 나가도록 하는 것이 바로 슈퍼리더십인 것이다.

이러한 슈퍼리더십 개념은 종업원들의 힘을 집중시키는 능력을 보이는 리더십을 일컫는 것으로서 자기리더십이 바탕이 되어야 가능한 리더십이다. 또한, 슈퍼리더십은 전통적인 과도한 외부적 통제에 의존하는 것에서 벗어나서 부하의 자율과 책임에 기반하여 그들의 잠재력을 발휘하도록 이끄는 능력을 말한다(Manz & Sims, 1989).

특히, 사회학습이론에서 제공하는 모델링의 개념은 부하들이 자기리더십을 획득하는데 뿐만 아니라 슈퍼리더십을 확산시키는 데서도 매우 중요하게 다루어지고 있다. 슈퍼리더십에서

는 모델링을 통해서 슈퍼리더의 행동을 확산시킬 뿐만 아니라, 슈퍼리더 스스로가 부하들에게 새로운 행동을 시도해볼 기회와 동기를 제공해주기 위해 스스로가 부하들이 모방하기를 바라는 행동의 본보기가 되어야 한다고 강조한다. 이와 같은 슈퍼리더십의 개념은 현대조직이 직면하고 있는 '관리의 과잉과 리더십의 부재(overmanagement, underled)'를 극복할 수 있는 중요한 시사점을 제공해 주고 있다.

### 3) 모티베이션

사회학습이론에서 제시하는 자기강화(self-reinforcement)의 개념은 모티베이션에 대해서도 풍부한 설명을 하고 있다. 앞에서 살펴보았듯이 자기강화의 두 가지 하위범주인 자기보상(self-rewards)과 자기징계(self-punishment)는 다른 사람들에 의해 주어지는 외적 수단들과는 다르다는 점에서 다른 어떤 것보다도 동기부여력이 강하다고 할 수 있다. 일반적으로 자기보상은 자기결정요소(self-determinants)때문에 보다 진보된(advanced) 것으로 간주된다(Dollinger & Thelen, 1978). 그래서, 자기보상은 자가발전식 보상, 자연적 보상(natural rewards)이라고 표현하기도 한다.

사회학습이론에서는 3단계로 사회화 발달과정을 설명하고 있다(Bandura, 1977b; Batson, Fultz, Schoenrade, Paduano, 1987). 1단계가 유년기로서 이 시기에는 물질적 보상이 위주가 되고, 2단계는 청소년기로서 이 시기에는 사회적 보상이 위주가 된다. 그리고 마지막으로 3단계는 도덕적으로 성숙한 청년기 이후로서 이 시기에는 자기보상이 위주가 된다. 이때는 남의 눈을 의식해서가 아니라 자기자신의 '눈'을 의식하여 자기보상을 하고 행동하게 된다(Batson, et al., 1987). 따라서, 자기보상에 기초하여 자기지각적 이타주의(self-perceived altruism) 행동이 나타나기도 하며 이를 통해 이기적이라는 비난을 피하고 자기만족을 얻게되는 것이다.

한편, Wood & Bandura(1989a)는 자기규제(self-regulation) 과정으로 모티베이션을 설명하고 있다. 즉, 자기규제 과정에서는 개인적 표준과 행동 사이의 불일치가 자기반응적 영향력(self-reactive influence)을 발생시키고, 이것이 바람직한 결과를 위한 동기유발요소(motivator)와 행동의 지침이 된다는 주장이다. 이 때 사람은 자기평가적 반응(self-evaluative reaction)을 통해서 자신의 표준과 일치하는 행동을 유지하게 된다.

인간의 행동이 선행요인과 결과에 의해서 완벽하게 설명될 수 있다면 어떠한 추가적인 규제메커니즘도 필요하지 않을 것이다. 그러나, 대부분의 외부적 영향력들은 매개적 인지과정을 통하여 행동에 영향을 미치고 있다. 이에 대해 Bandura(1977b)는 앞서 살펴본 것처럼

인지기반 모티베이션(cognitive based motivation)으로 설명하고 있다. 즉, 그는 인지기능이 인간행동을 규제하는 방식에 대해 사회학습이론에 입각하여 설명을 하는데, 사람은 경험에서 도출되는 정보를 의미있게 조작하여 여러 사상들을 이해하게 되고 사상에서 새로운 지식과 행동을 창출할 수 있으며, 이 과정이 인지기반 모티베이션 과정이라는 것이다. 그리고, 인지기반 모티베이션의 원천으로는 사고를 통해 미래 결과를 표현하는 능력, 목표설정과 강화 등을 들고 있다.

최근 연구에서는 자기효능감(self-efficacy)이 과거의 행동보다 향후의 성과에 보다 좋은 예측도구임이 나타났다(Bandura & Adams, 1977; Chambliss & Murray, 1979). 자기효능감이 성과에 미치는 직접적인 효과는 여러 가지 메커니즘에 의해 설명되어질 수 있다. 첫째, 자기효능감이 높은 사람은 낮은 사람보다 성과달성을 위해 많은 노력을 투자하고 지속한다. 둘째, 자기효능감의 수준은 환경에 대해 주의를 기울이는데 있어서 개인의 조심경계(vigilance)와 정(正)의 관계를 갖는다. 셋째, 자기효능감은 인과적인 관계를 형성한다. 자기효능감이 높은 사람은 낮은 사람보다 실패를 내적인 요인으로 귀인 시킴으로써, 차후의 성과달성을 위해 보다 많은 노력을 투자하거나 새로운 과업수행방법을 찾는다. 이러한 메커니즘을 통해 자기효능감은 성과에 영향을 미친다(Earley & Lituchy, 1991).

자기효능감은 자신의 능력에 대한 인지적 평가로부터 형성되는 것이다. Bandura(1982)는 자기효능감이 상황과 행동, 기술습득, 노력투입, 그리고 장애물이 발생했을 때의 시도 및 지속여부를 결정하는 데 영향을 준다고 지적한다. 자기효능감이 높은 사람은 과업관련 활동을 보다 자주 수행하고 노력을 더욱 지속하고, 이는 숙련경험을 증대시키며 이는 다시 자기효능감을 증대시킨다. 반면, 자기효능감이 낮은 사람은 노력을 적게 하고, 쉽게 포기하여 숙련 경험이 줄어들고 낮은 자기효능감이 강화된다. 즉, 지속적으로 노력하는 사람은 자신감을 증대시키는 올바른 경험을 획득할 수 있는 반면, 쉽게 포기하는 사람은 지속적으로 낮은 자기효능감을 유지할 것이다. 또한, 자기효능감에 대한 기대는 과업수행환경의 선택에도 영향을 미치는데, 높은 자신감을 갖는 사람이 보다 도전적인 환경을 선택할 것이라고 한다. 이처럼 자기효능감은 과업과 사회환경의 선택에 영향을 미친다.

## 2. 사회학습이론과 인적자원관리

### 1) 선발(selection)

사회학습이론에서 주요하게 제시되는 자기효능감의 개념을 가지고 선발과정을 설명할 수

있다. 자기효능감은 몇 가지 방식으로 선발과 관련이 된다(Gist, 1987). 높은 성과를 내는 개인의 선발이 조직에 중요하기 때문에, 성과의 예측치로서 자기효능감은 유용하게 사용될 수 있다. 선발도구가 사용될 경우 다른 척도와 결합하여 자기효능감을 사용하는 것이 유용할 것이며, 자기효능감을 측정하기 위해서 면접 등이 가능한 방식으로 사용될 수 있다.

선발에 대한 자기효능감의 시사점은 배치와 경력계획으로 확장될 수 있는데, 과업다양성에 대한 종업원의 자기효능감 지각을 주기적으로 평가하는 것은 경력에 필요한 능력을 반영할 수 있다. 따라서, 하나의 지위에 공백이 생길 때 높은 자기효능감을 가지는 개인이 고려되어야 할 것이다.

## 2) 인력개발

훈련에 대한 전통적인 접근법은 태도변화에 초점을 두었다. 그러나, 이러한 전통적 훈련의 약점을 지적하면서 Goldstein & Sorcher(1974)는, 전통적인 훈련프로그램은 학습과정에서 강화의 원칙, 바람직한 모델의 모방, 적극적인 몰입과 같은 학습을 증진시키는 원칙에 근거하지 못하였다고 주장하였다. 이와는 달리, 모델링에 기반한 훈련은 일반적으로 '모델링'의 이론적 원칙과 부합하는데, Goldstein & Sorcher(1974)는 모델링에 기반한 훈련프로그램을 Bandura에 의해서 처음으로 제시된 모델링에 연결시켜서 설명하였다. 다음 <그림 6>에서는 응용된 훈련모델이 사회학습이론에 기반하여 있음을 보여주고 있다. 여기서, 대리학습 원칙(즉, 모델링 원칙)은 제시된 네 가지 훈련프로그램(행위 모델, 행위연습, 훈련의 이전, 사회적 강화)으로 구체화되어 훈련의 유효성을 높이는 기초로 사용되고 있다.

한편, Kraut(1976)는 Goldstein & Sorcher(1974)의 연구에 기초하여 행위모델링을 더욱 발전시켰는데, 그는 훈련은 새로운 행위를 학습하면서 시작되고 이것이 태도를 변화시키게 되고 결국 새로운 행위자의 유효성에 대한 지적인 기초에 대해 이해하게 된다고 설명한다. 또한, Moses & Ritchie(1976)는 모델링 프로그램의 행위평가에 기초한 모델링 효과를 조사하여, 행위모델링은 모델 경험과 실질적인 상호작용을 제공하여 관리자들이 효과적인 방법으로 기술을 활용할 수 있도록 해준다고 주장한다.

모델링 과정	모델링에 기반한 훈련 프로그램
주의 과정(Attention Process) 무엇을 관찰하고 관찰에서 무엇을 선택할지 결정	→ 행위 모델(Behavioral Model) 바람직한 행위를 나타내는 모델의 제시 (대개 비디오 테이프)
유지 과정(Retention Process) 심상이나 언어 부호화를 통해 상징 형태로 기억에서 관찰된 행위의 표현	→ 연습(Rehearsal) 관찰된 행위에 대한 연습
원동력 재생산 과정 (Motor Reproduction Process) 적절한 행위를 유도하는 것으로서 관찰된 행위의 상징표현 사용	→ 훈련의 이전(Transfer Training) 실제 직무상황으로 학습의 이전을 위해 다양한 절차의 사용
모티베이션 과정(Motivation Process) 유인 때문에 관찰된 행위의 채택과 실행을 위한 모티베이션 요소	→ 사회적 강화(Social Reinforcement) 행위연습에 대한 피드백과 바람직한 행위의 강화

〈출처: Manz, C. C., & Sims, H.P., Jr.(1981). Vicarious learning: The influence of modeling on organizational behavior. *Academy of Management Review* 6, p-111〉

〈그림 6〉 모델링 과정과 모델링에 기반한 훈련 사이의 관계

그리고, Smith(1976)는 종업원의 사기와 고객만족에 대한 행위모델링 훈련의 효과에 대해 연구하였는데, 훈련받은 관리자의 성과가 그렇지 못한 관리자보다 우월하다는 것을 밝혀냈고, 또한 모델링 훈련을 한 경우가 의사소통 기술과 영업성과에서 효과가 있음을 증명하였다. 이러한 연구는 모델링에 기반한 훈련의 결과로서 실질적인 행위변화가 일어남을 보여주고 있으며, 또한 이러한 훈련이 효과적임을 제시하고 있다. 아울러 Latham & Saari (1979)는 사회학습이론의 맥락 내에서 인지적 원칙과 행위원칙의 통합은 감독자 행위에 상대적으로 영구적인 변화를 발생시킨다고 주장한다.

이러한 연구들은 모두 모델링에 기반한 훈련이 개인의 행위변화에 중요함을 증명하고 있다. 따라서, 행위 모델링은 훈련자에게 새로운 행동을 시도해보고, 다른 결과를 경험하며, 그 결과에 대해 정확하게 인식하도록 유도한다(Latham & Saari, 1979).

모델링은 훈련과정에 체계적으로 적용될 때 중요한 훈련 도구가 될 수 있으며 모델링에 기반한 훈련은 의도적인 행위변화 전략으로 사용될 수 있다. 또한, 사회학습이론은 종업원 훈

련뿐만 아니라 리더십 훈련에도 적용할 수 있다. 리더의 행동은 부하가 대리학습에 의해 새로운 행동을 학습하는데에 중요한 영향을 미치게 되고, 따라서 모델링을 이용한 행위변화는 종업원의 행동을 관리하는데도 활용될 수 있다. 사회학습이론에 의하면 대리학습에 기반한 모델링은 리더십훈련과 종업원들의 상사행동 모방에 중요한 시사점을 제공해준다(Weiss, 1977; Luthans, 1979; Manz & Sims, 1981; Sims & Manz, 1981/1982). Sims & Manz(1981/1982)는 리더십의 관점에서 볼 때 모델링이 중요하다고 지적하면서 지위(status), 위신(prestige), 권력(power)을 가지는 리더가 더 많은 주의를 끌 수 있고 따라서 모델로 기능할 가능성이 더 크다고 주장한다.

그리고, 경영자는 목표지향 행동을 강화시키기 위하여 보상을 사용하는 것에 추가하여 다른 종업원이 보상에 대해 인식하도록 하여 모델링의 효과를 이용할 수 있다. 그들은 또한 리더십에 대한 모델링의 세 가지 시사점을 제시하는데, 첫째로 리더의 고유한 행위는 모델로 작용하기 때문에 하나의 예가 될 수 있고, 둘째로 리더는 공개적인 성과-상황 보상을 제공해야 하며, 셋째로 리더는 훈련상황에서 모델의 가능한 효율성을 알고 있어야 한다는 것 등이다. 이렇게 모델링에 기반한 훈련은 리더가 자신의 행동을 평가하고 변화시키는 데에도 효과적인 도구가 될 수 있다.

아울러, 자기효능감의 개념으로 훈련을 설명할 수 있는데 이의 시사점이 다양하게 제시되고 있다. 먼저, 낮은 자기효능감을 가진 사람은 특정한 훈련이 필요한 대상이 될 것이다. 또한, 낮은 자기효능감은 다른 문제에도 적용되어 자기효능감과 독립적인 특정한 문제의 경우에도 적절한 예측치로 사용될 수 있을 것이다(Collins, 1982). 따라서, 자기효능감을 증진시키기 위한 훈련은 어떤 과업에 대한 흥미와 긍정적인 직무태도 형성 등에도 크게 기여할 수 있게 될 것이다.

### 3) 사회학습이론과 인사방침

Terborg & Ilgen(1975)은 귀인이론과 공정성이론을 이용하여 인사관리 과정을 설명하려 하였는데, 그들의 접근법은 인과관계에만 초점을 두어 설명력이 부족하였다. 그러나, 사회학습이론이 제시하는 프레임웍에 의하면 인사방침에 대한 조직내 압력과 법적 규제를 보다 잘 설명할 수 있다(Barclay, 1982).

사회학습이론에서 설명하고 있는 기대학습, 모델링, 강화 등의 개념을 인사관리에서 성차별에 적용시켜볼 수 있다. 예를 들어, 직접적인 그리고 관찰적인 학습이 성적 유형화행동(sex-typed behavior)의 획득을 설명하는데 사용될 수 있는데, 즉 성적으로 적절한 행동의 수행을 위한 강화기대는 이러한 적절한 행동의 학습을 촉진시키게 될 것이다(Barclay,

1982). 그러나, 조직 내에서는 이러한 기대학습의 역기능적 측면을 검토해야 한다. 기대학습의 역기능은 대상자에게 고통과 자기제한적 방어(self-limiting defensiveness)를 유도할 수 있다.

성차별의 형태와 그 결과는 크게 노골적인 차별(blatant discrimination)과 미묘한 차별(subtle discrimination)로 구분할 수 있다. 이 중에서 Terborg & Ilgen(1975)은 노골적인 차별에 대해 두 가지로 성차별을 개념화하였는데, 하나가 직무와 관련되지 않은 것에 대해 제한을 두는 '접근차별(access discrimination)'이며, 또 하나는 한때 접근할 수 있었던 것에 대해 불필요한 차별을 하는 '차별대우(treatment discrimination)'이다. 후자에는 차별적 임금율, 차별적 과업 할당 등이 해당된다. 이러한 직무상에서의 차별대우는 결국 여성들에게 도전적인 직무보다는 평범한 직무를 할당하게 된다. 이러한 차별대우의 피해는 조직의 성공 가능성이 부정적으로 영향을 주게 된다.

위와 같은 노골적인 차별 관행에 대한 이유는 성역할 스테레오타입(sex role stereotypes)으로 설명될 수 있다. 예를 들어, 여성의 능력과 몰입에 관한 신화가 존재한다고 지적하는데, 비록 이러한 신화가 아무런 실제적인 근거를 가지고 있지는 않지만 남성과 여성에 대한 기대를 편향시키게 될 것이다. 이러한 신화가 사회에 만연되어 있으면, 남성 중심적인 직업 세계에 여성 을 통합시키기가 어려울 것이다(O'Leary, 1974). 한편, 개인을 평가하는데 구체적인 정보가 없을 때는 평가의 기초로서 집단의 특성(즉, 성별)에 의존한다고 주장한다. 그래서, 특정 조직 상황에서 여성과 관련한 구체적 사실이 없을 때는 여성의 미래 행동에 대한 기대는 과거 여성의 행동에 관한 학습 경험(예, 비서, 어머니, 부인 등)에 기초할 것이라고 설명한다(Nieva & Gutek, 1980).

또한, 노골적인 차별보다 미묘한 차별이 보다 큰 피해를 줄 수 있다고 주장되는데 (Bernard, 1976). 사회학습이론의 관점에서 볼 때 이러한 주장은 타당하다고 할 수 있다. 즉, 미묘한 차별대우는 자기효능감에 잠재적인 형태로 영향을 줄 수 있다. Bernard는 이러한 미묘한 차별행동을 '남성우월주의(stag effect)'와 '경시(putdown)'의 두 가지 범주로 구분하였다. 남성우월주의(stag effect)는 여성을 회피하거나 동일한 주목을 받지 못하도록 여성 고립시키는 것을 말한다. 예를 들어, 대학원에 다니는 여학생은 남성이 할당받는 일과 다른 과업을 수행(예, 단순 사무업무)하게 되고 그에 따라 전문직업의 수행에 필요한 기술을 획득할 수 없기 때문에 기대학습의 역기능이 여성에게 발생하게 된다. 그 결과 그녀의 능력 기대(efficacy expectation)는 낮아지고 대학원을 떠나게 될 것이다. 경시(putdown)는 여성에 대해서 남성에 의해 이루어지는 얇잡아 보는 언어행동과 여성은 사회적 동료로서 포함

시키지 않는 배타적 행동을 말한다. 이러한 배제는 여성에게 대리적 경험을 하지 못하도록 하여 남성들에게 유용하게 사용된다. 즉, 여성들을 적절한 모델로부터 격리시키는 것이다.

사회학습이론관점에서 볼 때 이러한 차별행동은 조직에 피해를 가져올 수 있다. 즉, 차별행동은 여성들의 능력기대를 낮추고 이것이 다른 상황에도 일반화될 때 이렇게 낮아진 기대는 다시 여성들에게 부정적 효과를 미치게 되어 결국 여성들의 기대수준(aspirational level)을 낮추게 한다. 한편, 사회학습이론관점에서는 '상호적 결정주의(reciprocal determinism)'에 의해서 이러한 차별적 행동의 인과과정을 설명하고 있다. 즉, 특정한 변수를 원인으로, 또 다른 변수를 결과로 간주하는 것이 아니라 행위, 사고, 사람, 환경영향이 상호적으로 작용하여 차별행동을 일으킨다고 보는 것이다. 따라서, 원인과 결과를 구분하는 것은 임의적인 것이다.

### 3. 사회학습이론과 경영전략

사회학습이론에서는 인간의 학습을 사람, 행동, 환경 사이의 상호 작용의 결과라고 설명하고 있는데, 이러한 사회학습이론을 경영전략에 적용하면 유사한 방식으로 설명될 수 있다. 즉, 전략계획과 전략실행은 최고 경영자의 인지, 자극환경과 결과환경의 영향 사이의 상호작용 결과이다. 또한, 전략적 수준에서 경영진이 수행하는 행동은 후속적인 인지와 개별 환경에 영향을 준다(Ginter & White, 1982).

전통적인 경영전략의 주요 강조점은 환경에 대한 조직 반응을 촉진시키는 전략과정을 설명하는 것이었다(외적으로)(Ackoff, 1970; Andrews, 1971; Ward, 1976). 또한, 상대적으로 적은 정도이지만 특별한 실행관리를 강조하였다(내적으로)(Bourgeois, 1980). 이러한 두 가지(외적, 내적) 측면은 흔히 전략의 계획과 전략의 실행으로 알려져 있다(Bates & Eldridge, 1980; Higgings, 1979).

전략적 관리를 위한 거시적 개념들로서 규법적, 기술적 과정 모형의 개발이 전략에 관한 통합적 이론을 제시해주지 못하고 있는 것은, 경영전략에서의 전략적 행동(특히 전략수립자와 환경사이의 상호작용행동)에 대한 인지적 접근이 부족하였기 때문이다.

사회학습이론에 기반한 경영전략은 개념적으로 이용가능한 관리기법을 포함하고 이의 통합을 위한 수단과 광범위한 이론적 틀을 제시해준다. 또한, 사회학습이론의 개념은 전략적 수준의 현상과 예측, 조사, 통제를 위한 프레임워크 사이의 관계를 이해하고 설명할 수 있는 수단을 제공한다(Ginter & White, 1982).

경영전략의 사회학습이론에서는 전략적 행동은 최고 경영자의 인지과정과 환경영향 사이의

상호작용의 결과라고 가정한다(Ginter & White, 1982). 즉, 전략적 행동은 환경을 형성하고 최고 경영자의 미래 인지를 조건화한다. 그동안 경영전략 분야에서 연구자들은 환경은 조직에 영향을 준다는데 대해 인식을 같이 하였으며, 많은 저자들은 최고 경영자의 인지와 관련한 이슈에 대해 언급하기도 하였다(Anderson & Paine, 1975; Argyris, 1973; Hegarty & Sims, 1979). 그러나, 전략적 행동에 관한 인지의 효과나 전략적 행동의 상호작용적 효과는 기존연구들에서 적절하게 강조되지 못하였다.

사회학습이론에서 제시하는 '자극(stimulus)-유기체(organism)-행동(behavior)-결과(consequence)'의 개념적 틀(SOBC)은 환경의 행동에 대한 영향을 설명하는데 유용하다. 사회학습이론에서는 경영전략에서 인지 과정이 경영진이 수행하는 환경의 유형과 범위를 결정하고 제한하는데에 환경에 따라 중요한 역할을 한다고 주장한다. 행동에 대한 인지과정의 영향은 대개 개인 수준에서 인정되어왔다(Bandura, 1968). 그러나, 이러한 프레임워크는 의사결정이 개인(예. 최고경영층)에 의해 이루어지거나 또는 공유된 전망이 수용된 전략적 행동에 영향을 미치는 경영진에 의해 이루어지는 조직의 전략 수준에서도 마찬가지로 중요하게 다루어질 수 있다(Ginter & White, 1982).

최고 경영자의 책임성은 일반적으로 중간 관리층의 역할과 다르다. 또한, 그들의 목표, 가치, 역할 인식, 학습된 행동패턴에서의 차이도 역시 중요하다. 이러한 차이에 기초하여, 효과적인 최고 경영자는 독특한 인지 능력과 경영전략의 전망을 개발할 수 있다. 즉, 경영자는 이를 통해 시스템의 투입에 대해 이해 할 수 있게 되고 환경의 본질을 정확히 평가할 수 있으며, 대체로 기업을 위해 효과적인 성과를 유도하는 의사결정을 할 수 있게 된다(Steiner, 1969).

사회학습이론의 프레임워크 하에서 경영전략은 다음을 통해 이루어질 수 있다. 첫째, 실행과 경험(경험 학습)을 통한 전략적 행동의 획득. 둘째, 넓은 범위에서 가능한 전략적 과정과 행동에 대한 친숙(대리 학습). 셋째, 인지 기술의 개발(시스템 관점과 의사결정). 넷째, 최고 경영자 행동에 대한 모형을 제공하는 상황 관계에 대한 학습. 다섯째, 최고 경영자에게 독특하게 나타나는 가치, 목표, 동기 등에 대한 포용 등이다.

이러한 활동은 전략적 행동에 대한 인지 효과의 중요성을 인식하게 하고 최고경영자의 인지 능력을 개발시키는 방향으로 나아가게 한다. 게다가, 이런 활동은 경험학습뿐만 아니라 상징적, 대리적 학습을 통해 미래 행동에 영향을 줄 수 있으며, 그러한 행동은 학습자에 의해 규제될 수 있다는 사회학습이론의 전제에 의해 보다 잘 설명될 수 있다.

## V. 결 론

전통적인 모티베이션 이론은 욕구, 만족, 기대 등과 같은 행동에 대한 복잡한 내적 원인을 다루어 왔다. 그 후 Skinner의 작동적 조건화와 그의 철학적 기초인 '급진적 행동주의(radical behaviorism)'에 의해 조직행동수정의 관점에서 목표행동(target behavior)의 선행조건(antecedent conditions)을 체계적으로 관리하거나 목표행동의 반복을 촉진시킬 수도 혹은 방해할 수도 있는 상황결과(contingent consequences)를 관리하려고 하였다. 모티베이션 이론이 눈에 보이지 않는 내적 상태를 다루는 것과는 다르게, 외부적인 조직행위수정 접근법에서는 관리자는 실제행동과 행위를 통제하는 환경에서의 요소에 초점을 맞추어야 한다고 강조하였다.

행동에 대한 내부적 이론과 외부적 이론 모두 인간행동의 이해와 관리에 공헌을 하였다. 외적인 행동을 강조하여 종업원의 행동을 관리하고자 하는 사람은 욕구, 만족뿐만 아니라 기대, 귀인 등과 같은 적절한 인지과정을 고려해야 하고, 마찬가지로 행동과 환경단서, 그 결과 등도 역시 고려되어야 한다. 그러나, 행동에 대한 내부적 이론과 외부적 이론 모두는 신태제의 수준으로 충분하지는 않다. 둘 중의 어느 하나도 인간행동에 대해서 완벽한 설명을 해 줄 수는 없다. 이것이 인간행동을 이해하기 위한 이론적이고 실제적인 프레임워크로서 사회학습이론이 제시되는 이유이다(Kreitner & Luthans, 1984). 조직행동에 대한 개념상의 발전은 신태제(synthesis) 수준으로 강조되고 있다

사회학습이론에서는 분석의 기초적 단위로서 객관적으로 관찰 가능한 행동을 포함하면서 기대, 자기평가의 기준, 인과귀인 등을 나타내는 인지과정으로 인간행동이 어떻게 획득되고 유지되는지를 설명하면서, 내적 인지, 행동, 결과가 인간행동에서 모두 중요한 역할을 한다고 주장한다.

조직행동수정의 관점이 인간행동을 이해하는데 기여한 바로는 첫째, 관찰 가능한 행동을 강조하였으며, 둘째, 상황 결과가 행동에 영향을 준다는 점을 인식하였고, 셋째, 긍정적 강화가 처벌보다 더욱 효과가 있다는 점을 인식하였다는 점이다. 그리고 마지막으로, 행동의 인과관계를 보여주었다는 점을 들 수 있다.

하지만, 조직행동수정의 접근법이 인간행동의 이해에 긍정적 기여를 하기는 했지만, 두 가지 주요한 한계점을 가지고 있다. 하나는 중요한 인지과정을 배제했다는 점이고, 또 하나는 행동에서 선행결정요인(antecedents)의 영향을 다루지 않았다는 점이다. 이러한 약점이 사

회학습이론으로 극복될 수 있었다. 사회학습이론의 프레임워크가 제시되기 전에는 인간행동에 대한 이론은 불균형한 상태로 남아있었고, 욕구이론, 직무설계, 기대이론, 목표설정, 작동적 조건화이론, 긍정적 강화 등으로 산만한 이론에 의존해야만 했었다. 그러나, 사회학습이론이 제시됨으로써 인간행동에 대해서 균형잡히고도 체계적인 이해가 가능하게 되었다.

본 논문에서 살펴본 바와 같이, 사회학습이론은 조직내에서 인간행동을 연구함에 있어서 다음과 같은 새로운 관점을 제시해주고 있다.

첫째, 사회학습이론은 관찰적 패러다임을 제시하였다(Bandura, 1977b). 사회학습이론에서는 대부분의 인간행동이 모델링을 통해서 관찰적으로 학습된다는 점에 주목하여 복잡한 사회적 행동의 획득을 보다 심도깊게 설명하고 있다. 이는 사회학습이론이라는 이름이 다른 사람을 관찰하여(즉, '사회적'으로) 학습한다는 점을 강조하려는 것에서 붙여진 것이라는 점을 생각해본다면 관찰적 패러다임의 의미를 더욱 분명히 알 수 있게 된다. 관찰적 패러다임을 수용하여 사회학습이론에서는 작동적 조건화이론에서 설명하는 환경의 강화효과를 포괄하면서 새로운 행위의 획득과 유지에 영향을 미치는 과정에 대해 보다 충분한 설명을 제공하고 있다.

둘째, 사회학습이론은 인지과정(cognitive processes)을 포괄하여, 대부분의 행동을 내적인(covert) 인지과정의 매개로 설명하고 있다. 사회학습이론에서는 인지요인이 외부 사상의 관측과 그 효과를 부분적으로 결정하는 것으로 보고 있는데, 이러한 인지의 도움으로 사람은 외부 사상을 이해하고 이를 통해 새로운 정보와 지식을 창출할 수 있게 된다. 따라서, Mahoney(1977)는 사람은 환경 자체에 반응할 뿐만 아니라 환경의 인지적 표상에도 반응한다고 지적하는데, 이것은 인지과정 때문에 동일한 물리적 환경이 이를 공유하는 사람들에게 각기 다른 의미를 줄 수 있다는 것을 의미한다. 사회학습이론은 또한 이러한 인지과정에 기반하여 자기통제(self-control) 과정에 대해서도 주목하고 있다. 즉, 인지과정이 환경과 사람의 관계에서 매개적 역할을 한다는 인식은 자기규제(self-regulation) 기능이 행위를 통제할 수 있다는 중요한 의미를 가지고 있는 것이다.

셋째, 사회학습이론은 상호적 결정주의(reciprocal determinism)의 관점을 제시하였다(Davis & Luthans, 1980). 사회학습이론 이전의 행동이론들은 복잡하고 다양한 특징을 가지는 상황과는 무관한, 독립적인 '사람'을 기술하려고 하여, 조직구성원에만, 혹은 조직환경에만, 때로는 드물게 조직구성원과 환경의 상호작용에만 주목하였다. 그러나, 사회학습이론에서는 조직구성원, 행동, 환경 사이의 상호작용에 대해 생태적인 분석을 시도하고 있다. 즉, 실제상황에서 실제사람에 대한 연구(the study of real people in real situation)의 관점

을 제시하게 된 것이다.

이러한 행동에 대한 새로운 관점을 제시해주고 있는 사회학습이론은 조직행동연구에 중요한 몇가지 개념을 제공해 주고 있는데, 그것은 대리학습(vicarious learning), 자기효능감(self-efficacy), 자기강화(self-reinforcement), 자기관리(self-management), 과업가치(wark value) 등이다. 사회학습이론에서 제시하는 대리학습, 즉 모델링의 개념은 새로운 행동을 학습하고 행동의 변화를 이루는데 중요한 원천으로서, 관찰자가 모델에 대한 관찰을 통해서 과업수행과 관련된 구성요소와 함께 모델의 행동결과도 함께 학습하게 되는 것을 말한다. 이 때 강조점은 행동결과를 직접적으로 경험하지 않는다는 데에 있으며, 따라서 대리학습은 인지과정의 적극적인 매개를 통해 행동결과에 의해서 뿐만 아니라 선형학습에 의해서도 일어나게 된다.

자기효능감은 '주어진 상황의 요구를 충족시키기 위해서 필요한 동기부여, 인지적 자원과 행동을 동원할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음'을 말한다(Wood & Bandura, 1989b). 이러한 자기효능감은 특정과업의 수행에 대한 지각된 능력의 포괄적인 판단이며 과업수행을 위해 자신이 동원할 수 있는 요소들을 결정짓게 되는 것으로서, 조직내 성과달성을 위해 자율과 기술을 전반적으로 통합시킬 수 있는 능력과 관련된 중요한 개념이다.

자기강화는 '개인이 자기규정적 기준을 획득할 때마다 그들이 통제하는 보상을 가지고 스스로 보상하면서 자기자신의 행동을 중대시키고 유지시키는 과정(Bandura, 1977b)'으로 정의되는데, 이는 모델링에 기초하여 제시되는 개념으로서 개인의 행동을 이해하는데 중요한 설명을 해주고 있다. 자기강화 개념은 개인의 행동에 대한 자기평가(self-evaluation)에 후속적으로 이어지는 강화의 성질을 설명하고 자기평가가 개인의 행동을 변화시키고 통제하는 방식을 이해하는데 사용되는 것으로서, 하위개념으로 자기보상과 자기징계가 있다.

자기관리는 '외적 제한이 상대적으로 없는 상태에서 자기가 대안으로 이용가능한 행동보다 적은 가능성의 행동에 몰두하고 있을 때 나타난다'고 정의된다(Thoresen & Mahoney, 1974). 즉, 여러 반응대안에 직면하여 낮은 가능성을 가지는 반응으로 간주되는 것을 선택하기 위해 결정을 내리는 과정을 자기관리라고 할 수 있는데, 이것의 유용성은 조직 내에서 시간과 비용을 줄일 수 있으며 실제 상황에서 종업원들의 귀인편파를 방지할 수 있다.

사회학습이론은 조직 내에서 개인이 조직의 신입구성원으로서 자신에게 기대되는 규범, 태도, 가치를 학습하게 되는 '조직사회화 과정'에도 적용될 수 있다(Weiss, 1978). 이 때 개인의 가치수정은 모델의 특성, 관찰자, 그리고 상황이 상호작용을 하면서 영향을 주어 이루어지게 된다.

이상과 같은 사회학습이론은 조직행동과 경영학 연구에 적용할 수 있는 분야와 이슈가 매우 다양하다. 우선, 조직행동연구에서는 자기관리의 개념에 입각하여 부하와 리더의 인지적 상호작용으로 리더십에 적용할 수 있다. 또한, 종업원의 자기통제시스템에 기반하여 제시된 자기리더십과 부하를 자기리더(self-leader)로 이끌어 내는 슈퍼리더십 역시 사회학습이론이 제공하는 학문적, 실용적 기여라고 할 수 있다. 아울러 사회학습이론의 자기강화 개념은 다른 어떤 외적 수단들보다 강력한 동기부여력을 가지고 있다. 그리고, 자신의 능력에 대한 인지적 평가인 자기효능감은 과업과 사회환경의 선택에 영향을 미쳐 조직 내의 모티베이션을 설명하는데 중요한 개념으로 사용될 수 있다.

한편, 사회학습이론은 인적자원관리에도 적용될 수 있는데 선발, 인력개발, 인사방침 등에 유용한 설명을 제공하고 있다. 특히, 인력개발분야에서는 모델링원칙에 기초하여 종업원훈련의 유효성을 높이는 기초로 사회학습이론이 이용되고 있으며, 더 나아가 리더십의 훈련에도 적용되고 있다.

사회학습이론은 또한 경영전략분야에도 적용되어 이 분야를 이론적으로 통합하는데 기여하고 있다. 전통적으로 경영전략에서 주요 강조점은 환경에 조직반응을 촉진시키는 전략과정을 설명하는 것에 머무르고 있지만, 사회학습이론에 의하면 전략의 계획과 전략의 실행은 최고 경영자의 인지, 자극환경과 결과환경의 영향 사이에 나타나는 상호작용에 의해서 파생되는 것으로 설명한다. 또한, 전략적 수준에서 경영진이 수행하는 행동 역시 후속적인 인지와 개별환경에 영향을 주는 것으로 사회학습이론에서는 설명하고 있다.

한편, 사회학습이론을 조직행동연구에 적용함에 있어 몇 가지 유의해야 할 점과 극복해야 할 점이 있다. 우선, 사회학습이론의 분석수준에서 환경이 심도깊게 다루어지지 않았다는 점이다. 그래서, 자칫하면 사람과 개인차(individual differences)가 연구에서 지나치게 많은 영역을 차지할 가능성이 있다. 둘째로, 인지에 초점을 맞춤으로써 가설적 개념(hypothetical construct)이 도입되고, 따라서 직접적이고 실증적으로 증명될 수 없는 심리학적인 추론이 상당수 필요하게 된다는 점이다. 즉, 관찰 불가능한 인지가 이론에 사용됨으로써 잘못된 명제가 제시될 수 있다는 점을 고려해야 한다. 마지막으로, 사회학습이론에서 '사회'라는 측면이 좀 더 강조되어야 한다. 분석의 단위는 사회적 영향(social effects)을 정확히 이해하는데 중요한 역할을 하기 때문에, 개인 행위자가 적절한 분석단위인지, 아니면 집단이 적절한 분석 단위인지가 보다 분명해져야 할 것이다.

### 참 고 문 헌

- Ackoff, R. A. (1970). *A concept of corporate planning*. New York: Wiley-Interscience.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Anderson, C. R., & Paine, F. T. (1975). Managerial perceptions and strategic behavior. *Academy of Management Journal*, 18, 811-823.
- Andrews, K. R. (1971). *The concept of corporate strategy*. Homewood, Ill: Dow Jones-Irwin.
- Argyris, C. (1973). The CEO's behavior: Key to organizational Development. *Harvard Business Review*, 51(2), 55-64.
- Baer, D. M., & Sherman, J. A. (1964). Reinforcement control of generalized imitation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1, 37-49.
- Bandura, A. (1968). A social learning interpretation of psychological dysfunctions. In P. London & D. Rosenham (Eds.), *Foundations of abnormal psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Bandura, A. (1973). Vicarious and self-reinforcement process. In R. Glaser (Ed.), *The nature of reinforcement*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 344-358.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Perceived Self-efficacy: Exercise of Control through Self-belief. In J. P. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobi (Eds.), *Annual Series of European research in behavior therapy* (Vol. 2, pp. 27-59). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527-534.
- Barclay, L. (1982). Social learning theory: A framework for Discrimination research. *Academy of Management Review*, 7, 587-594.
- Bates, D. L., & Eldridge, D. L. (1980). *Strategy and policy: Analysis, formulation and implementation*. Dubuque, Iowa: Brown.
- Batson, C. D., Fultz, J., Schoenrade, P. A., & Paduano, A. (1987). Critical self-reflection and self-perceived altruism: When self-reward fails. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 594-602.
- Berger, S. M. (1962). Conditioning through vicarious instigation. *Psychological Review*, 69, 450-466.
- Bernard, J. (1976). Where are we now? Some thoughts on the current scene. *Psychology of Women Quarterly*, 1, 21-37.
- Bourgeois, L. J. (1980). Strategy and environment: A conceptual integration. *Academy of Management Review*, 5, 25-39.
- Bowers, K. S. (1973). Situationism in Psychology: An analysis and a critique. *Psychological Review*, 80, 307-336.
- Brief, A. P., & Aldag, R. J. (1977). The intrinsic-extrinsic dichotomy: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 2, 496-499.

- Brief, A. P., & Aldag, R. J. (1981). The 'self' in work organizations: A conceptual review. *Academy of Management Review*, 6, 75-88.
- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Chambliss, C., & Murray, E. J. (1979). Cognitive procedures for smoking reduction: Symptom attribution versus efficacy attribution. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 91-95.
- Collins, J. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Davis, T. R. V., & Luthans, F. (1980). A social learning approach to organizational behavior. *Academy of Management Review*, 5, 281-290.
- DeVellis, R. F., DeVellis, B. M., & McCauley, C. (1978). Vicarious acquisitions of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 894-899.
- Dollinger, S. J., & Thelen, M. H. (1978). Overjustification and children's intrinsic motivation: Comparative effectives of four rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1259-1269.
- Dyer, L., & Parker, D. F. (1975). Classifying outcomes in work motivation research: An examination of the intrinsic-extrinsic dichotomy. *Journal of Applied Psychology*, 60, 455-458.
- Earley, P. C., & Lituchy, T. R. (1991). Delineating goal and efficacy effects: A test for three models. *Journal of Applied Psychology*, 76, 81-98.
- Endler, N. S., & Magnusson, D. (Eds.). (1975). *Interactional psychology and personality*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: Free Press of Glencoe.
- Flanders, J. P. (1968). A review of research on imitative behavior. *Psychological Bulletin*, 69, 316-337.

- Gale, E. N., & Jacobson, M. B. (1970). The relationship between social comments as unconditioned stimuli and fear responding. *Behaviour Research and Therapy*, 8, 301-307.
- Ginter, P. M., & White, D. D. (1982). A social learning approach to strategic management: Toward a theoretical foundation. *Academy of Management Review*, 7, 253-261.
- Gioia, D. A. (1982). *A reciprocal cognition/behavior model of leader-subordinate interaction*. A symposium proposal of the Academy of Management.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12, 472-485.
- Goldstein, A. P., & Sorcher, M. (1974). *Changing supervisory behavior*. New York: Pergamon.
- Green, S. G., & Mitchell, T. R. (1979). Attributional processes of leaders in leader-member interaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 429-458.
- Grings, W. W. (1973). The role of consciousness and cognition in autonomic behavior change. In F. J. McGuigan and R. Schoonover (Eds.), *The psychophysiology of thinking*. New York: Academic Press.
- Hackman, J. R. (1986). The psychology of self-management in organizations. In M. S. Pollack & R. O. Perloff (Eds.), *Psychology and work: Productivity change and employment*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Hegarty, W. H., & Sims, H. P., Jr. (1979). Organizational philosophy, policies and objectives related to unethical decision behavior: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 64, 331-338.
- Higgins, J. M. (1979). *Organizational policy and strategic management: Text and cases*. Hinsdale, IL: The Dryden Press.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation, issues and speculations. In C. Neuringer & J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology*. New York: Appleton-Century -Crofts.

- Katzell, R. A. (1966). A personal values, job satisfaction and job behavior. In H. Borow (Ed.), *Man in a world of work*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kazdin, A. E. (1976). Effects of covert modeling, multiple models, and model reinforcement on assertive behavior. *Behavior Therapy*, 7, 211-222.
- Kraut, A. J. (1976). Developing managerial Skills via modeling techniques: Some positive research findings-a symposium. *Personnel Psychology*, 29, 325-328.
- Kreitner, R., & Luthans, F. (1984). A social learning approach to behavioral management: Radical behaviorists 'mellowing out'. *Organizational Dynamics*, 13(2), 47-65.
- Latham, G. P., & Saari, L. M. (1979). Application of Social learning theory to training Supervisors through Behavioral Modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64, 239-246.
- Lawler, E. E., III. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey, Calif.: Brooks/Cole.
- Leventhal, H. (1970). Findings and theory in the study of fear communications. In L. Berkowitz(Ed.), *Advance in experimental social psychology*. New York: Academic press.
- Lock, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Lock, E. A., Saari, L. M., Shaw, K. N., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Luthans, F. (1979). Leadership: A proposal for a social learning theory base and observational and functional Analysis techniques to measure leader behavior. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Crosscurrents in leadership*. Carbondale, III: SIU Press.
- Luthans, F., & Davis, T. R. V. (1979). Behavioral self-management: The missing link in managerial effectiveness. *Organizational Dynamics*, 8(1), 42-60.
- Luthans, F., & Kreitner, R. (1975). *Organizational behavior modification*.

- Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Luthans, F., & Otteman, R. (1973). Motivation vs. learning approaches to organizational behavior. *Business Horizons*, 16, 55-62.
- Mahoney, M. J. (1974). *Cognition and behavior modification*. Cambridge, Mass.: Ballinger Publishing.
- Mahoney, M. J. (1977). Reflections on the cognitive-learning trend in psychotherapy. *American Psychologist*, 32, 5-13.
- Mahoney, M. J., & Arnkoff, D. B. (1978). Cognitive and self-control therapies. In S. L. Garfield & A. E. Borgin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and therapy change*. New York: Wiley.
- Manz, C. C. (1983). Improving productivity through self-leadership. *National Productivity Review*, 2, 282-297.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11, 585-600.
- Manz, C. C. (1990). Beyond self-managing work teams: Toward self-leading teams in the workplace. In R. Woodman & W. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development* (Vol. 4). Greenwich, CT: JAI Press.
- Manz, C. C. (1992). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. (1980). Self-management as a substitute for leadership. *Academy of Management Review*, 5, 361-367.
- Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. (1981). Vicarious learning: The influence of modeling on organizational behavior. *Academy of Management Review*, 6, 105-113.
- Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. (1989). *SuperLeadership: Leading Others to Lead Themselves*. New York: Prentice-Hall.
- Marston, A. R. (1965). Imitation, Self-reinforcement, and Reinforcement of Another Person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 255-261.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

- Matthews, K. A. (1982). Psychological perspectives on the type A behavior pattern. *Psychological Bulletin, 1*, 293-323.
- Miller, L. M. (1978). *Behavior management*. New York: Wiley.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Mischell, W. (1968). *Personal and assessment*. New York: Wiley.
- Moses, J. L. & Ritchie, R. J. (1976). Supervisory Relationships Training: A Behavioral Evaluation of a Behavior Modeling Program. *Personnel Psychology, 29*, 337-343.
- Neck, C. P., Steward, G. L., & Manz, C. C. (1995). Thought self-leadership as a framework for enhancing the performance of Appraisers. *Journal of Applied Behavioral Science, 31*, 278-302.
- Nieva, V. F., & Gutek, B. A. (1980). Sex effects on evaluation. *Academy of Management Review, 5*, 267-276.
- Nord, W. (1969). Beyond the teaching machine: The neglected area of operant conditioning in the theory and practice of management. *Organizational Behavior and Human Performance, 4*, 375-401.
- O'Leary, V. (1974). Some attitudinal barriers to occupational aspirations in women. *Psychological Bulletin, 81*, 809-826.
- Perterson, D. R. (1968). *The clinical study of social behavior*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, Ill: Irwin.
- Robertson, T. S. (1971). *Innovative behavior and communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schein, E. H. (1968). Organizational socialization and the profession of management. *Industrial Management Review, 9*, 1-15.
- Sims, H. P., Jr. (1977). The leader as a manager of reinforcement contingencies: An empirical example and a model. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale, Ill: SIU Press.

- Sims, H. P., Jr. (1980). Further thoughts on punishment in organizations. *Academy of Management Review*, 5, 133-138.
- Sims, H. P., Jr. & Manz, C. C. (1981/1982). Social learning theory: The role of modeling in the exercise of leadership. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 55-63.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Smith, P. E. (1976). Management modeling training to improve morale and customer satisfaction. *Personnel Psychology*, 29, 351-359.
- Steiner, G. A. (1969). *Top management planning*. New York: Macmillan.
- Terborg, J. R., & Ilgen, D. R. (1975). A theoretical approach to sex discrimination in traditionally masculine occupations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 352-376.
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Ward, J. L. (1976). The opportunity to measure strategic variables: An attempt to quantify product-market diversity. *Journal of Economics and Business*, 28(Spring-Summer), 219-226.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned Emotional Reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Weiss, H. M. (1977). Subordinate imitation of supervisor behavior: The role of modeling in organizational socialization. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19, 89-105.
- Weiss, H. M. (1978). Social learning of work values in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 63, 711-718.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989a). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanism and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.

- Zimmerman, B. J., & Rosenthal, T. L. (1974). Observational learning of rule governed behavior by children. *Psychological Bulletin*, 81, 29-42.