

<http://dx.doi.org/10.7236/IIBC.2016.16.2.137>

IIBC 2016-2-17

## 원격평생교육 학습자의 목표지향성, 교수실재감, 학습접근방식, 만족도 및 학업성취도 간의 구조적 관계 규명

### Identification of the Structural Relationship between Goal Orientation, Teaching Presence, Approaches to Learning, Satisfaction and Academic Achievement of Online Continuing Education Learners

주영주\*, 정애경\*\*, 최미란\*\*\*

YoungJu Joo\*, Aekyung Chung\*\*, Miran Choi\*\*\*

**요약** 본 연구의 목적은 원격평생교육에서 학습자의 목표지향성, 교수실재감, 학습접근방식, 만족도 및 학업성취도 간의 구조적 관계를 규명하는 것이다. 이를 위해 A, B, C 대학교 부설 원격평생교육원 학습자 235명을 대상으로 온라인 설문조사를 실시하였다. 구조방정식 모델링 분석을 통한 연구 결과, 첫째, 숙달접근목표지향성과 교수실재감은 심층 학습접근에 정적 영향을 미쳤으며, 둘째, 숙달접근목표지향성은 피상학습접근에 부적 영향을, 교수실재감에는 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 셋째, 심층학습접근은 만족도에 정적영향을 미쳤으며, 넷째, 피상학습접근은 만족도에 부적영향을 미쳤다. 다섯째, 심층학습접근은 학업성취도에 정적영향을 미쳤으며, 여섯째, 피상학습접근은 학업성취도에 부적영향을 미치는 것으로 확인되었다. 위와 같은 연구결과는 학습자의 숙달접근목표지향성과 교수실재감이 학습자들로 하여금 심층학습접근방식을 선택하게 하여 궁극적으로는 학업성취도와 만족도를 높여줌을 시사하였다.

**Abstract** The purpose of this study is to investigate the structural relationships among goal orientation, teaching presence, approaches to learning, satisfaction and academic achievement. For this study, the web survey was administered to 235 learners who participated in distance lifelong education centers of A, B, and C university in South Korea. Structural equation modeling (SEM) analysis was conducted in order to examine the causal relationships among the variables. The results indicated that first, mastery-approach goal and teaching presence had positive effects on deep approach. Second, mastery-approach goal showed negative effects on surface approach, while teaching presence did not. Third, deep approach had positive effects on satisfaction, Fourth, surface approach had negative effects on satisfaction. Fifth, deep approach showed positive effects. Last, surface approach showed negative effects on academic achievement. Based on the result of the research, the study propose the constructive foundation for providing strategies raising the satisfaction and academic achievement in distance life-long education.

**Key Words** : Goal Orientation, Teaching Presence, Approaches to Learning, Satisfaction, Academic Achievement

\*정희원, 이화여자대학교 교육공학과

\*\*정희원, 인천재능대학교 유아교육과(교신저자)

\*\*\*준희원, 이화여자대학교 교육공학과

접수일자: 2016년 1월 22일, 수정완료일: 2014년 2월 22일

게재확정일: 2016년 4월 8일

Received: 22 January, 2016 / Revised: 22 February, 2016 /

Accepted: 8 April, 2016

\*\*Corresponding Author: cakyung@hotmail.com

Dept.of Early Childhood Education, JEI University, Korea

## I. 서 론

원격통신교육에서부터 시작된 원격평생교육은 최신 공학 기술의 발달로 급속히 확산되고 있고 국내에서는 사이버대학이나 KOCW(Korea Open CourseWare) 등의 형태로 진화하고 있다. 원격평생교육은 시공간적 제약을 극복하여 교육과 학습이 가능하고, 학습도중 이해가 어려운 부분은 반복학습을 통해 보완할 수 있어 각광을 받고 있다. 2013년 평생교육기관에서 제공한 교육 프로그램으로 직업능력향상 프로그램이 49,053개(36.6%)로 가장 많았는데(국가평생교육진흥원, 2013)<sup>[1]</sup>, 이는 성인학습자의 학습 목적이 직업능력향상과 재취업을 위한 관련 자격증 취득에 있었기 때문으로 본다.

Biggs(1993)<sup>[2]</sup>는 학습과정을 사전단계(Presage), 학습과정단계(Process), 학습결과단계(Product)로 도식화한 3P(Presage-Process-Product) 모형을 제안하였는데, 사전단계로 학생요인과 교수맥락은 상호작용하면서 학습과정단계의 학습접근방식 결정에 영향을 미치고, 학습결과단계에서는 학습접근방식이 학습성과에 영향을 미치게 된다(Biggs, 2003)<sup>[3]</sup>.

목표지향성은 주어진 과업에 학생들이 접근하고 반응하는 목적이나 이유와 관련된 성향을 의미한다(Ames, 1992)<sup>[4]</sup>. Ames와 Archer(1988)<sup>[5]</sup>는 목표지향성을 숙달접근목표지향성과 수행접근목표지향성으로 나누어 설명하였다. 이 중 숙달접근목표지향성을 지닌 학습자는 새로운 지식습득을 통한 자아개발을 목적으로 학습과정에서 자신의 능력을 향상하기 위하여 지속적인 노력을 하며(Witkow & uligini, 2007)<sup>[6]</sup>, 노력뿐만 아니라 학습의 내재적 가치를 중요시한다(Ames, 1992; Meece & Holt, 1993)<sup>[5][7]</sup>. 본 연구 환경에서는 원격을 통해 학습과 평가가 이뤄지기 때문에 먼대면 학습과 달리 경쟁의식이 적고, 경쟁보다는 자기개발에 더 의미를 두고 있기 때문에 본 연구에서는 숙달접근목표지향성을 학습접근방식을 예측하는 학생요인 변인으로 선정하였다.

교사는 학습환경과 학습결과를 형성하는 데 가장 큰 영향력을 가진다. 교수실재감은 학습자의 깊이 있는 학습에 영향을 미치는 것이 확인되었다(Garrison & Cleveland-Innes, 2005)<sup>[8]</sup>. 특히 온라인 교육환경은 먼대면 학습환경에 비해 교수실재감이 낮기 때문에 이러닝 환경에서 성공적인 학습보장과 학습 성과를 높이기 위해서는 학습자들에게 교수·학습 상황에 대한 실재감을 향

상시켜 줌으로써 학습자의 심층적 몰입을 이끌어내는 것이 중요하다(Corbetta & Shulman, 2002)<sup>[9]</sup>. 따라서 교수실재감을 학습접근방식에 영향을 미치는 교수맥락 변인으로 선정하여 영향력을 살펴보고자 한다.

이에 본 연구에서는 Biggs가 제안한 3P 모형을 통해 학생요인으로써 숙달접근목표지향성, 교수맥락으로써 교수실재감을 영향변인으로 보고, 해당변인과 학습접근방식과의 관계, 그리고 만족도 및 인지된 학업성취도의 구조적 관계를 규명하고, 학생들의 만족도와 성취도를 향상시키는 기본 전략을 제시하고자 한다. 이상의 연구 목적에 따라 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 원격평생교육 학습자의 숙달접근목표지향성, 교수실재감은 심층학습접근에 정적 영향을 미치는가?

연구문제 2. 원격평생교육 학습자의 숙달접근목표지향성, 교수실재감은 피상학습접근에 부적 영향을 미치는가?

연구문제 3. 원격평생교육 학습자의 심층학습접근은 만족도에 정적 영향을 미치는가?

연구문제 4. 원격평생교육 학습자의 피상학습접근은 만족도에 부적 영향을 미치는가?

연구문제 5. 원격평생교육 학습자의 심층학습접근은 인지된 학업성취도에 정적 영향을 미치는가?

연구문제 6. 원격평생교육 학습자의 피상학습접근은 인지된 학업성취도에 부적 영향을 미치는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 3P(Presage-Process-Product) 모형

Biggs(1993)<sup>[3]</sup>는 학습과정을 사전단계, 학습과정단계, 학습결과단계로 도식화한 3P 모형을 제안하였으며, 학생 중심의 방법으로 교수와 학습의 기능적 관계를 강조하며 학습자 요인, 교수맥락, 학습접근, 학습결과가 구성요인으로서 서로 상호작용하는 역동적인 시스템을 형성한다고 보았다.

Marton과 Saljo(1976)<sup>[10]</sup>는 심층학습접근방식을 선호하는 학습자는 내재적 흥미에 의해 동기화되고 의미를 찾아가는 학습전략을 사용하면서 학습과제에 참여하고,

피상학습접근방식을 가진 학습자는 실패하는 것을 두려워한 나머지 최소한의 노력으로 문제를 해결하려는 의도로 학습에 참여하고 있으며, 선택적 암기에 치중하는 편이다<sup>[11]</sup>.

학습접근방식은 고정된 것이 아니라 학습환경에서 학습자의 선택에 따라 바뀌어질 수 있다. Baeten과 그의 동료들(2010)<sup>[11]</sup>은 수업의 질에 만족하는 학습자들이 심층 학습을 수행하므로 밝혔으며, Biggs(1987)<sup>[12]</sup>는 3P모델의 교수적 맥락이 학습접근방식에 영향을 줄 수 있다고 하였다.

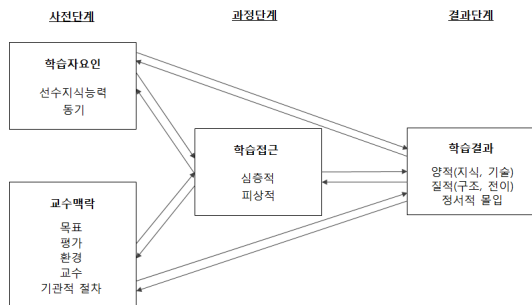


그림 1. 3P 교수-학습모형(Biggs, 2003)  
 Fig. 1. 3p The '3P' model of teaching and learning

## 2. 숙달접근목표지향성, 교수실재감과 학습접근방식과의 관계

Ames와 Archer(1988)<sup>[4]</sup>는 목표지향성을 숙달접근목표지향성과 수행목표지향성으로 구분하였는데, 이 중 숙달접근목표지향성을 지닌 학습자는 학습에 흥미를 가지며 과제의 숙달과 유능감 향상에 관심을 갖고 노력을 많이 할수록 능력이 증가한다고 지각한다.

Diseth와 Kobbeltvedt(2010)<sup>[13]</sup>은 229명의 대학생을 대상으로 한 연구에서 목표지향성과 학습접근방식 및 학업성취도 간의 구조적 인과관계를 검증한 결과 숙달목표지향성은 심층학습접근과 피상학습접근에 각각 정적, 부적영향을 미친다고 했다.

온라인 학습에서의 실재감은 학습자가 경험하는 교육과정 안에 소속되어 있다는 느낌으로 이러한 실재감을 통해 의미있는 학습이 가능해진다(Picciano, 2002)<sup>[14]</sup>.

## 3. 학습접근방식과 만족도의 관계

Shea, Pickett, Pelz(2003)<sup>[15]</sup>의 연구에서는 교수실재감이 학습자들의 만족도와 학업성취도에 유의한 정적 상

관이 있는 것으로 나타났으며, Richardson (2006)<sup>[16]</sup>의 연구에서는 온라인 학습환경에서 심층학습접근을 취하는 학습자일수록 만족도가 높는데 비해 피상학습접근을 취하는 학습자일수록 만족도가 낮은 것으로 밝혀졌다.

## 4. 학습접근방식과 학업성취도의 관계

학습접근방식과 학업성취도와의 관계를 연구한 Entwistle, Hanley와 Hounsell(1979)<sup>[17]</sup>은 심층적 접근은 학업 성취와는 정적 상관을 가지는 반면, 피상적 접근은 부적 상관을 갖는다는 연구결과를 제시하였다.

Lawless와 Richardson(2002)<sup>[18]</sup>의 연구에서는 심층학습접근을 한 원격교육 학습자들이 학습에 대한 질적 수준을 높게 인식하였다고 한다. 또한 대학생의 온라인 학습에 대한 인식과 학습접근방식, 그리고 학습성과의 관계를 연구한 결과, 심층학습접근을 선호하는 학습자가 피상학습접근을 택한 학습자 보다 향상이 있었다(Yang & Tsai, 2010)<sup>[19]</sup>.

이상의 선행연구 결과를 바탕으로 본 연구에서는 다음과 같은 가설을 설정하였다.

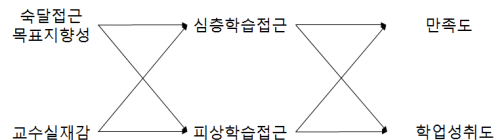


그림 2. 가설적 연구모형  
 Fig. 2. Hypothetical Research Model.

## III. 연구방법

### 1. 연구대상 및 연구절차

본 연구는 2015년도 1학기에 15주간 진행되는 원격기반 학점은행제 과정을 수강하는 A대학교 부설 원격평생교육원생 116명, B대학교 부설 원격평생교육원생 82명, C대학교 부설 원격평생교육원생 37명, 총 235명의 학습자를 대상으로 실시하였다. 이들 원격평생교육시설은 아동학, 사회복지학 및 교양 교과목 온라인 강의 서비스를 실시하는 3개의 기관을 편의 표집하여 이 중 수강을 완료하고 무응답 없이 설문에 응답해 준 219명을 최종 연구대상자로 선정하였다. 본 연구의 자료수집을 위하여 학기 종료 2주 전에 교육생들을 대상으로 웹서베이를 이용

해 관련 변인을 측정하였다.

응답자의 성별은 남자 18.7%, 여자 81.3%로 여자가 더 많았다. 연령은 최소 21세부터 최고 60세까지 다양한 분포를 보였으며 연령대별로 살펴보면 20대 22.8%, 30대 31.1%, 40대 29.7%, 50대 15.5%, 60대 0.9%로 나타났다.

## 2. 측정도구

본 연구에서의 연구가설 검증을 위해 기존의 선행연구에서 사용하였던 측정도구를 본 연구 환경에 맞게 수정·변안하여 사용하였다. 각 변인별 측정도구에 대한 구체적인 정보는 다음과 같다.

숙달접근목표지향성을 측정하기 위해서는 Elliot과 McGregor(2001)의 목표지향성 측정도구 중 숙달접근목표지향성에 해당하는 3문항(예: 본 과정을 학습하기 전에, 나는 학습내용을 완벽히 이해하는 일이 중요하다고 생각하였다)을 사용하였다. 원전도구 신뢰도는 .87이며 본 연구에서의 신뢰도는 .79이다<sup>[20]</sup>.

교수실재감은 Garrison, Cleveland-Inne과 Fung(2004)이 개발한 Community Of Inquiry(COI) Model 중 교수실재감에 해당하는 9문항(예: 나는 교수님과의 상호작용에 만족하였다)을 사용하였으며 원전도구 신뢰도는 .94이며 본 연구 신뢰도는 .90이다<sup>[21]</sup>.

학습접근방식은 Biggs, Kember와 Leung(2001)의 측정도구를 사용하였으며 이는 심층학습접근 10문항(예: 나는 일단 집중하게 되면 어떤 내용이라도 흥미를 느낀다), 피상학습접근 10문항(예: 나의 목적은 가능한 한 적은 노력으로 본 과정을 마치는 것이다)으로 구성되어 있다. 원전도구 신뢰도는 각각 .73, .64이며 본 연구 신뢰도는 .92, .89이다<sup>[22]</sup>.

만족도는 Shin(2003)의 도구를 사용하였으며 총 8문항(예: 본 원격평생교육원에서 공부하게 된 것은 나에게 가치 있는 경험이었다.)으로 이루어져 있다. 원전도구 신뢰도는 .94이며 본 연구에서의 신뢰도는 .96이다.

개인정보보호법에 의해 학업성취도를 수집함에 어려움에 따라 학습자가 인지하는 자신들 성취도를 5점 만점 중 어느정도인가를 물었다. 학업성취도는 총 1문항(예: 10점 만점으로 봤을 때 여러분의 본 과정에서의 성적은 몇 점일 것 같은가요?)으로 이루어져 있다.

## 3. 자료분석방법

본 연구에서는 구조방정식 모델(Structural Equation

Modeling: SEM)을 사용하였으며 수집된 설문자료를 분석하기 위해 SPSS와 AMOS 프로그램을 사용하였다. 통계적 모형의 추정방법을 결정하기 위해 SPSS와 AMOS로 다변량정규분포성을 검증하였으며 최대우도추정(Maximum Likelihood Estimation)절차를 적용하여 모형의 부합도와 모수치를 추정하였다. 모형의 부합도를 판단하는 기준으로 절대적합지수는 CMIN과 RMSEA, 그리고 부분적합지수인 TLI, CFI를 사용하였다. 또한 변인들 간의 효과는 유의수준 .05에서 통계적 유의성을 검증하였다.

## IV. 실험 및 결과

### 1. 측정변수 간의 상호상관행렬 및 기술통계치

구조방정식모형에서는 각 측정변수들이 정상분포를 이루고 있는 지를 확인하기 위해 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 검토하였다.

변수들의 평균은 최소 2.62에서 최고 3.92, 표준편차는 최소 .56에서 최고 .75, 왜도는 절대값 최소 .12에서 최고 .63, 첨도는 절대값 최소 .01에서 최고 .82의 값을 나타냈다. 측정변수의 표준왜도가 3보다 작고 표준첨도가 10보다 작으면 구조방정식 모형에서 정상분포 조건이 충족되므로(Kline, 2010), 본 연구에서의 구조방정식 모형 검증에서 다변량정규분포의 가정이 만족되었다고 할 수 있다<sup>[20]</sup>. 또한, 영향변인들 간의 다중공선성을 우려하여 분산팽창요인(VIF: Variance Inflation Factor)을 측정한 결과 모두 10이하를 나타내 다중공선성의 문제가 없음을 확인하였으며, 각 변수들은 유의수준 .05에서 모두 유의한 상관관계를 보였다.

표 1. 측정변인의 상호상관행렬 및 평균, 표준편차, 왜도, 첨도  
Table 1. Descriptive statistics and correlation.

측정변인	측정 변인의 상호 상관 행렬											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1 숙달접근1	1											
2 숙달접근2	.69*	1										
3 교수실재감1	.47*	.40*	1									
4 교수실재감2	.46*	.38*	.87*	1								
5 심층학습1	.56*	.42*	.70*	.71*	1							
6 심층학습2	.60*	.47*	.69*	.66*	.84*	1						
7 피상학습1	-.21*	-.20*	-.23*	-.20*	-.25*	-.30*	1					
8 피상학습2	-.24*	-.18*	-.17*	-.17*	-.21*	-.24*	.85*	1				
9 만족1	.40*	.31*	.61*	.67*	.64*	.54*	-.30*	-.29*	1			
10 만족2	.44*	.35*	.63*	.68*	.69*	.56*	-.32*	-.31*	.93*	1		
11 성취도	.30*	.14*	.27*	.29*	.33*	.36*	-.26*	-.22*	.30*	.30*	1	
평균	3.72	3.77	3.33	3.36	3.38	3.32	2.70	2.62	3.79	3.78	3.92	
표준편차	.67	.73	.64	.71	.70	.68	.67	.70	.75	.75	.75	.56
왜도	-.23	-.35	.63	.43	.19	.33	.12	.21	-.22	-.15	-.60	
첨도	.03	.08	.82	.36	.01	.45	.79	.60	.08	-.07	.41	

## 2. 측정모형의 검증

연구모형인 구조회귀모형의 모형추정 가능성과 부합도를 검증하기 전에 2단계 모형추정 가능성 확인절차에 따라 최대우도추정법에 의해 측정모형의 부합도를 추정하였다. 표 1에서 제시된 바와 같이, TLI, CFI 지수가 .90 이상으로 수용기준을 충족하고 있으며 RMSEA 값이 .077을 나타내는 등 모든 부합도 지수에서 측정모형이 양호한 부합도를 갖는 것으로 나타났다.

표 2. 측정모형의 부합도 검증결과

Table 2. The result of confirmatory factor analysis results. (n=219)

	CMIN	p	df	CMIN/df	TLI	CFI	RMSEA (90%신뢰구간)
측정 모형	57.21	.00	25	2.29	.97	.98	.08 (.05-.10)
기준값					>.90	>.90	<.08

확인적 요인분석에서 나타난 결과는 이론적 구성개념의 수렴적 타당도와 변별적 타당도의 증거를 제공해 주는데, 측정변수와 잠재변수 간의 상관인 .50이상일 때 수렴적 타당도를 확인할 수 있으며 각 잠재변수 간의 상관이 .85이하일 때 변별적 타당도를 확인할 수 있다(문수백, 2009)<sup>[21]</sup>. 이에 측정변수들의 경로별 표준요인부하량을 살펴본 결과 .73-.99에 걸쳐있으며 유의수준 .05에서 모두 유의한 것으로 나타나 충분한 수렴적 타당성을 지니고 있음을 확인하였다. 또한 잠재변수 간의 상호상관이 .22-.81으로 수렴적 타당성에는 크게 문제가 없다. 따라서 연구모형의 잠재변수들이 측정모형을 통해 통계적으로 타당하게 측정될 수 있는 것으로 판명되었다.

## 3. 구조모형의 검증

측정모형의 부합도 기준이 충족되어 연구모형이 부합도를 측정했다. 구조모형의 부합도 추정결과는 표 2와 같이 TLI=.96, CFI=.97, RMSEA=.08로 나타남에 따라 양호한 모형으로 판단할 수 있다.

표 3. 구조모형의 부합도 검증결과

Table 3. Examination of Fit of the Initial Structural Model. (n=219)

	CMIN	p	df	CMIN/df	TLI	CFI	RMSEA (90%신뢰구간)
측정 모형	88.20	.00	36	2.45	.96	.97	.08 (.06-.10)
기준값					>.90	>.90	<.08

이에 따라 숙달접근목표지향성, 교수실재감, 심층학습 접근, 피상학습접근, 만족도, 인지된 학업성취도 간의 영향력을 검증한 결과는 다음과 같다. 우선 숙달접근목표지향성이 심층학습접근에 미치는 영향력은  $\beta=.316(t=-4.89, p < .05)$ , 교수실재감이 심층학습접근에 미치는 영향력은  $\beta=.660(t= 11.28, p < .05)$ , 숙달접근목표지향성이 피상학습접근에 미치는 영향력은  $\beta=-.207(t= -2.19, p < .05)$ , 교수실재감이 피상학습접근에 미치는 영향력은  $\beta=-.126(t= -1.46, p > .05)$ , 심층학습접근이 만족도에 미치는 영향력은  $\beta=.735(t= 11.57, p < .05)$ , 피상학습접근이 만족도에 미치는 영향력은  $\beta=-.165(t= -2.92, p < .05)$ , 심층학습접근이 인지된 성취도에 미치는 영향력은  $\beta=.563(t= 4.83, p < .05)$ , 피상학습접근이 인지된 성취도에 미치는 영향력은  $\beta=-.304(t= -2.57, p < .05)$ 이었다.

초기구조모형에서 교수실재감→피상학습접근의 유의하지 않은 경로를 삭제해도 모형의 부합도에는 통계적으로 유의한 차이가 없을 것임을 가정하고 이들 경로를 초기구조모형에서 삭제시켜 간명한 수정모형을 설정하였다. 초기구조모형과 수정된 간명한 모델이 위계적 모형(hierarchical model)을 이루고 있어 초기구조모형과 수정모형 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는지 확인하기 위해  $\chi^2$  검증을 실시한 결과  $\Delta\chi^2=.00, p=.95$ 으로써 부합도에 있어서 수정모형과 초기구조모형 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났기 때문에 보다 간명한 모델인 수정된 연구모형을 최종연구 모형으로 선택하였다.

수정된 연구모형의 부합도를 측정하기 위해 최대우도법을 통해 부합도 지수를 추정한 결과, 연구모형의 부합도는 TLI=.96, CFI=.97, RMSEA=.08로 나타남에 따라 양호한 모형으로 판단할 수 있다. 이에 따라 숙달접근목표지향성, 교수실재감, 심층학습접근, 피상학습접근, 만족도, 인지된 학업성취도 간의 영향력을 검증한 결과는 다음과 같다.

표 4. 수정모형의 부합도 검증결과

Table 4. Examination of Fit of Revised Structural Model. (n=219)

	CMIN	p	df	CMIN/df	TLI	CFI	RMSEA (90%신뢰구간)
수정 모형	90.06	.00	37	2.4	.96	.97	.08 (.06-.10)
초기 구조 모형	88.20	.00	36	2.5	.96	.97	.08 (.06-.10)
기준값					>.90	>.90	<.08

숙달접근목표지향성이 심층학습접근에 미치는 영향력은  $\beta=.32(t=-4.96, p < .05)$ , 교수실재감이 심층학습접근에 미치는 영향력은  $\beta=.66(t=11.17, p < .05)$ , 숙달접근목표지향성이 피상학습접근에 미치는 영향력은  $\beta=-.30(t=-3.73, p < .05)$ , 심층학습접근이 만족도에 미치는 영향력은  $\beta=.74(t=-2.97, p < .05)$ , 피상학습접근이 만족도에 미치는 영향력은  $\beta=-.16(t=-2.97, p < .05)$ , 심층학습접근이 인지된 성취도에 미치는 영향력은  $\beta=.57(t=4.94, p < .05)$ , 피상학습접근이 인지된 성취도에 미치는 영향력은  $\beta=-.29(t=-2.52, p < .05)$ 이었다. 이는 숙달접근목표지향성과 심층학습접근, 교수실재감과 심층학습접근, 숙달접근목표지향성과 피상학습접근, 심층학습접근과 만족도, 피상학습접근과 만족도, 심층학습접근과 인지된 성취도, 피상학습접근과 인지된 학업성취도 간의 인과관계가 있음을 나타낸다.

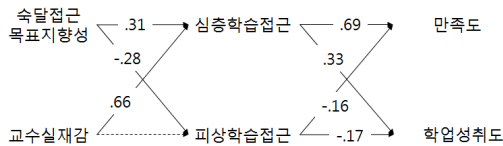


그림 3. 수정된 모형의 표준화 경로계수  
Fig. 3. Standardized Path Coefficients of Revised Model.

연구 결과, 숙달접근목표지향성과 교수실재감이 심층학습접근에 정적 영향을 미치고 숙달접근목표지향성은 피상학습접근에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 심층학습접근은 만족도에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 피상학습접근은 만족도에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 심층학습접근은 인지된 학업성취도에 정적 영향을 미쳤으며, 피상학습접근은 인지된 학업성취도에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

## V. 결론

본 연구는 원격평생교육원 교육과정 학습자들을 대상으로 Biggs가 제안한 3P 모형을 통해 학생요인으로 숙달접근목표지향성을, 교수맥락으로 교수실재감을 영향변인으로 보고, 해당변인과 학습접근방식과의 관계, 그리고 만족도 및 인지된 학업성취도의 구조적 관계를 규명하고 궁극적으로는 학습자의 학습성과를 증진시키는 기본 전

략을 제시하고자 하였다.

첫째, 숙달접근목표지향성과 교수실재감이 심층학습접근에 미치는 영향력을 검증한 결과, 숙달접근목표지향성과 교수실재감이 심층학습접근에 정적 영향을 미치는 것으로 드러났다. 이러한 결과는 자기발전에 근거하여 역량 개발을 위해 학습하는데 관심을 갖는 학습자일수록 깊이 있는 학습을 수행하며, 언제나라도 교수자에게 도움을 받을 수 있다고 느끼는 학습자일수록 깊이 있는 학습을 수행한다는 것을 의미한다.

둘째, 숙달접근목표지향성과 교수실재감이 피상학습접근에 미치는 영향력을 검증한 결과, 숙달접근목표지향성은 피상학습접근에 부적 영향을 미치는 것을 확인하였다. 이러한 결과는 숙달접근목표지향적인 학습자가 보다 학습에 흥미를 가지며 학습내용을 완벽하게 이해하고 추가적인 시간을 들여 학습을 하는 것을 의미한다. 반면 교수실재감은 피상학습접근에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데 이는 자격취득만을 위해 최소한의 학습을 하려는 학습자에게는 교수자의 역할이 별다른 영향을 미치지 못하기 때문에 이러한 결과가 나타난 것으로 사료된다.

셋째, 심층학습접근과 피상학습접근이 만족도에 미치는 영향력을 검증한 결과, 심층학습 접근과 피상학습접근은 만족도에 각각 정적, 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학습내용에 흥미를 가지며 정확하게 이해하고 깊이 있는 학습을 하는 학습자의 경우 학습에 대한 높은 만족도를 보이는 것을 의미한다. 반면에 강의내용을 기계적으로 암기하며 수업과 관련된 부분만을 학습하는 학습자의 경우 수업내용을 이해하기 위해 노력하기보다는 시험에 나올 가능성이 있는 부분만 암기함으로써 만족도에 부정적인 영향을 준 것으로 보여진다.

넷째, 심층학습접근과 피상학습접근이 인지된 성취도에 미치는 영향력을 살펴본 결과 심층학습접근과 피상학습접근은 인지된 성취도에 각각 정적, 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 결국 학습내용을 심층적으로 이해하며 깊이 있는 학습을 하는 학습자들은 중요한 학습내용을 완벽하게 이해할 때까지 스스로 공부하며 추가적인 학습시간을 보냄으로써 원격평생교육원에서의 교육과정을 통해 많은 것을 배우고 성취하지만, 가능한 적은 활동으로 수업을 수료하고자하는 학습자들의 경우 수업내용을 이해하지 못했는지라도 내용을 암기하면서 학습하기 때문에 학업성취에 부정적인 영향을 미친 것으로 보여진다.

본 연구의 결론을 바탕으로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 국내 3개 대학의 부설 원격평생교육원에서 제공되는 온라인 교육과정을 수강한 235명의 학습자를 대상으로 연구를 진행하였으므로 연구 결과를 일반화하는데 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 원격평생교육기관의 학습자를 대상으로 하여 범위를 확장시켜 연구를 진행해볼 필요가 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서는 만족도와 인지된 학업성취도들 결과변인으로 선정하여 숙달집근목표지향성과 교수실재감, 심층학습집근, 피상학습집근이 만족도와 인지된 학업성취도에 미치는 영향력을 살펴보았으나 후속 연구에서는 전이나 직업적 자기효능감, 진로결정 수준 등 진로와 관련된 변인을 학습성과 변인으로 선정하여 연구가 이루어진다면 의미가 있을 것이다.

## References

- [1] National Institute for Lifelong Education, Lifelong Education White Paper, 2013.
- [2] J. Biggs, "From theory to practice: A cognitive systems approach. Higher Education Research and Development", vol.12, no.1, pp. 73-85. 1993.
- [3] J. Biggs, "Teaching for quality learning at university(2nd ed.)". Berkshire. UK: Open University Press, 2003.
- [4] Ames, C. "Classrooms: Goals, structure, and student motivation", Journal of Educational Psychology, 84, pp. 261-271, 1992.
- [5] Ames, C and Archer, J, "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes", Journal of educational psychology, vol. 80, no. 3, p. 260, 1988.
- [6] Witkow, M. R and Fuligni, A. J, "Achievement goals and daily school experiences among adolescents with Asian, Latino, and European American backgrounds", Journal of Educational Psychology, vol. 99, no.3, p. 584. 2007.
- [7] Meece, J. L. and Holt, K, "A pattern analysis of students' achievement goals", Journal of Educational Psychology, 85, pp. 582-590, 1993.
- [8] Garrison, D. R and Cleveland-Innes, M, "Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. The American Journal of Distance Education", vol.19, no.3, pp. 133-148. 2005.
- [9] Corbetta, M and Shulman, G. L. "Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain", Nature reviews neuroscience, vol. 3, no. 3, pp. 201-215. 2002.
- [10] Marton, F and Saljo, R. "On Qualitative Differences in Learning: I-Outcome and process", British Journal of Educational Psychology, vol. 46, no. 1, pp. 4-11. 1976.
- [11] Baeten, M, Kyndt, E., Struyven, K and Dochy, F. "Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness". Educational Research Review, vol 5, no. 3, pp. 243-260, 2010.
- [12] Biggs, J. B, "Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph", Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia. 1987.
- [13] Diseth, A and Kobbeltvedt, T, "A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement", British Journal of Educational Psychology, vol. 80, no.4, 671-687, 2010.
- [14] Picciano, A. G, "Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course", Journal of Asynchronous learning networks, vol. 6, no. 1, pp. 21-40, 2002.
- [15] Shea, P. J and Pickett, A. M and Pelz, W. E, "A follow-up investigation of 'teaching presence' in the SUNY Learning Network", Journal of Asynchronous Learning Networks, vol. 2, pp. 61-80. 2003.
- [16] Richardson, J. C and Newby, T, "The role of students' cognitive engagement in online learning",

- The American Journal of Distance Education, vol. 20, no. 1, pp. 23-37, 2006.
- [17] Entwistle, N and Hanley, M. and Hounsell, D, "Identifying distinctive approaches to studying". Higher education, vol. 8, no. 4, pp. 365-380, 1979.
- [18] Lawless, C. J and Richardson, J. T, "Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education", Higher Education, vol. 44, no. 2, pp. 257-282, 2002.
- [19] Yang, Y. F and Tsai, C. C, "Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment", Learning and Instruction, vol. 20, no. 1, pp. 72-83, 2010.
- [20] Elliot, A. J and McGregor, H. A, "A 2×2 achievement goal framework", Journal of Personality and Social Psychology, vol. 80, no. 3, pp. 501-519, 2001.
- [21] Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M and Fung, T, "Student Role Adjustment in Online Communities of Inquiry: Model and Instrument Validation", Journal of Asynchronous Learning Networks, vol. 8, no. 2, pp. 61-74, 2004.
- [22] Biggs, J. B., Kember, D., and Leung, D. Y, "The revised two factor study process questionnaire: R.SPQ.2F", British Journal of Educational Psychology, vol. 71, no. 1, pp. 133-149, 2001.
- [23] R. Kline, Principles and practice of structural equation modeling, New York: The Guilford Press, 2010.
- [24] S. Moon, Understanding and application of structural equation modelling, Hakjisa, 2009.

## 저자 소개

### 주 영 주(정회원)



- 1992년~현재 : 이화여자대학교 교육공학과 교수
- 2003년~2008년 : 연세대학교 대학원 박사 (경영학 전공) 취득
- <주관심분야 : 교육정보화, e-러닝, 성과관리>

### 정 애 경(정회원)



- 2008년 : 이화여자대학교 대학원 교육공학 박사(교수설계 전공)취득
- 2001년~2014년 : 동서울대학교 디지털방송미디어과 교수
- 2015년 3월~현재 : 인천재능대학교 유아교육과 교수(원격평생교육원 부원장)

<주관심분야 : 교육정보화, e-러닝, 모바일학습>

### 최 미 란(준회원)



- 2009년: 상명대학교 디지털미디어학과 졸업
- 2014년~현재: 이화여자대학교 일반대학원 교육공학 석사과정
- <주관심분야 : e-러닝, 블렌디드러닝, 평생교육>