

# 원격교육에서 성인학습자의 교육참여동기와 실재감이 학습만족도에 미치는 영향

이재은<sup>a</sup> · 유병민<sup>b\*</sup> · 박혜진<sup>c</sup>

<sup>a</sup> 현대경제연구원 인재개발원(경기도 용인시 마북동 80-5)

<sup>b</sup> 건국대학교 교육공학과(서울시 광진구 능동로 120)

<sup>c</sup> 강릉원주대학교 기초교육원(강원도 강릉시 죽현길 7)

## The Influence of the Presence Perceived by Learners and Participation Motivation on Satisfaction in Distance Education

Jae-Eun Lee<sup>a</sup> · Byeong-Min Yu<sup>b</sup> · Hye-Jin Park<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Hundai Learning Center, Korea

<sup>b</sup> Educational Technology, Konkuk University, Korea

<sup>c</sup> Faculty Fundamental Education, Gangneung-Wonju National University, Korea

### Abstract

This study is for understanding differences of satisfaction followed by learning and teaching presence perceived by learners and participation motivation on learning in a distance education. General characteristics of learner are classified as an entrance type, sex, age, new/transfer of distance university learners. Perceived presence is classified with learning presence and teaching presence. Participation motivation on learning is classified with the directivity of activity, goal, and study based on the reason of participating in classes in a distance university. And this research tried out to find the effects of learner's characteristics, perceived presence, and participation motivation on learning satisfaction. The results are as follows. First, there was no meaningful difference of general characteristic on satisfaction. It means sex, age, and entrance type did not have an effect on satisfaction. Second, with the level of presence perceived by learner, satisfaction has meaningful differences. It means that students who had higher learning presence perceived of distance university showed higher satisfaction, and so as in teaching presence perceived on satisfaction. Third, factors effecting satisfaction based on participation motivation on learning differ with types of motivation. There was no meaningful difference of the level of activity directivity study participant on satisfaction, but was a meaningful difference of goal directivity and of study directivity in participation motivation on learning satisfaction. It was the learning presence that had a significant effect on learning satisfaction of adult learning.

**Key words:** distance education, adult learner, presence perceived, educational motivation, satisfaction

### 1. 서 론

정보통신기술의 발달은 정치, 경제, 문화, 교육 등 현대사회 전반에 많은 변화를 주었다. 특히, 개인의 역량이 경쟁력

이 되는 시대에서 평생학습의 필요성은 점차 커지게 되었다. 이러한 사회적·시대적 요구에 부응하기 위해 원격대학을 통해 대학교육과 평생교육의 새로운 교육목표를 달성하기 위한 교육체계가 확산되고 있다(권세준, 2012). 원격대학은

주요어: 원격교육, 성인학습자, 실재감, 교육동기, 만족도

\* 교신저자(유병민) 전화: 02-2049-6017 e-mail: basseryu@konkuk.ac.kr

시간과 공간의 제약이 거의 없으며, 웹을 사용할 수 있는 장소면 학습이 가능하다. 원격대학 학습자들은 일반대학의 학습자들에 비해 개인의 삶에서 다양한 활동을 하는 경우가 많다. 특히 자발적 동기에 의해 학습하는 경향이 있으며, 다양한 경험을 통해 학습하고자 하는 욕구가 강하게 나타난다. 이를 위해 원격대학에서는 학습자들의 특성을 파악하여, 적절한 수업환경을 구축하고, 최적의 교수학습 전략을 활용해야 한다. 이처럼 원격대학에서는 학습자들 대부분이 자발적 동기에 의해 스스로 학습을 선택하고 참여하기 때문에 교육참여동기가 학습을 지속하는데 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 성인학습자의 교육참여동기는 내재적 동기(Knowles, 1999), 취업, 업무수행 향상, 자격증 취득 등의 외재적 동기(Sargant, 2001), 타인에게 긍정적인 인상을 심어주기 위한 동기(Tough, 1979)가 성인학습자의 중요한 교육참여동기라고 할 수 있다. 실제로 성인학습자들은 교육의 동기나 목적이 뚜렷하지만 개인이 처해있는 환경, 위치, 경험, 지식 등이 다르기 때문에 이들의 교육참여동기를 분석하는 것은 곧 학습자의 교육목적 분석하는 것과 동일하다고 볼 수 있다(한상훈, 2003). 원격대학에서 학습자의 학습참여동기 외에 고려해야 할 요소로 실재감이 있다. 실재감이란 가상공간에서 사물이나 사건 등의 존재에 대한 인식으로 학습자가 인식하는 실재감의 수준에 따라 긍정적인 결과를 가져올 수 있다(Garrign & Arbaugh, 2007; Piccano, 2002). 일반대학교의 경우 교수자와 학습자가 같은 공간에 있어 물리적인 교류를 통해 학습실재감을 채워가지만, 원격대학의 경우는 이러한 교류가 어렵기 때문에 학습자들이 실재감을 느끼기 어렵고, 고립감을 느끼게 된다(김은경, 2010). 이처럼 원격대학은 가상공간에서 학습이 이루어지기 때문에 학습자가 인식하는 실재감은 매우 중요한 요소라고 할 수 있으며, 학습자의 실재감 향상을 위한 다양한 시도들이 요구된다.

교육참여동기와 실재감과 함께 교육현장에서 가장 부각되고 있는 것이 학습만족도이다. 특히, 원격대학에서는 교수자와 학습자가 면대면하지 않은 상황에서 학습이 이루어지기 때문에 학습활동, 학습과정, 학습결과 등을 포괄하는 ‘학습만족도’라는 요소가 중요하다고 할 수 있다. 또한 학습만족도가 학습자들의 학업성취도와 정적인 상관관계를 나타내고 있기 때문에 학습자의 학업성취를 보여주는 지표로도 손색이 없다고 할 수 있다(Wachtel, 1998). 원격대학 학습자들의 경우 자발적 학습동기가 강하기 때문에 학습만족도를 통해 그들의 욕구가 충족되었는지를 판단할 수 있다(김지심, 2009). 이처럼

학습을 지속하는데 중요한 역할을 하는 교육참여동기와 학습자 자신이 학습상황에 있음을 인식하여 유의미한 학습을 경험할 수 있게 해주는 실재감, 학습의 ‘즉각적인 결과(Astin, 1993)’라고 할 수 있는 학습만족도는 원격대학 학습자들을 파악하는데, 중요한 변인으로 작용하고 있다. 이와 같은 이유로 원격대학 학습자들을 대상으로 해당 변인과의 관계를 분석하는 연구는 지속되어야 하지만, 다수의 선행연구에서는 일반대학교의 학습자들로 국한되어 있으며 연구결과나 사례는 미비한 실정이다. 또한 일반대학교의 학습자들을 대상으로 한 연구결과를 비교적 다양한 연령대가 학습에 참여하는 원격대학의 학습자들에게 연구결과를 적용하거나 일반화하기에는 한계가 있다. 따라서 원격대학의 교수·학습상황을 고려하여 학습자 특성을 분석하고 다양한 변인간의 관계에 대한 지속적인 연구가 필요하다. 본 연구는 원격대학 학습자들의 일반적인 특성과 교육참여동기, 실재감, 학습만족도의 관계를 분석하여 최적의 교육을 제공하기 위한 기초자료로 제공할 수 있는 시의 적절한 연구가 될 것이다. 또한 향후 원격대학에서 학습자들을 위한 교수설계 및 수업운영 전략 수립에 기초적인 자료를 제공하는데 의의가 있을 것이다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 성인학습자의 특성

원격대학의 성인학습자들에게 나타나는 배움에 대한 욕구에는 다양한 원인이 있다. 특히 개인 경험을 통해 나타나는 배움에 대한 욕구로 인하여 스스로 학습하고자 선택할 경우에 자기주도적으로 학습에 임하고자 하는 경향이 강하게 나타난다(한상훈, 2007). 성인학습자는 성장과정에 있어서 신체적, 심리적, 사회적 영역에서 많은 경험과 변화를 거쳐 왔기 때문에 자신이 스스로 선택한 학습에 대해 책임을 가지고 학습을 수행하게 된다. 성인학습에 있어서 경험이란 학습의 원천이며, 자기주도학습에 대한 원동력이자 요구라고 할 수 있다(Lindeman, 1926). 자아개념의 성장으로 성인학습자는 자기주도적으로 변화하게 되는데, 이 때 나타나는 자기주도적 성향이 사회적으로 요구되는 역할수행의 발달과업과 연관된다(Knowles, 1984). 성인학습자가 승진, 학위취득, 직장 내에서의 보상 등의 현실적인 목적이 학습에 참여하는 경향이 크다고 할 수 있다. 즉, 성인학습자는 학습 자체에 흥미를 가지

고 참여하기도 하지만 대부분은 실용적 학습자(pragmatic learner)로서 직업적 성취, 자격증 취득, 사회적 관계형성 등 실생활과 관련된 현실적 필요에 의해 학습에 참여한다(Boshier, 1991). 성인학습자는 자신의 경험이나 생각을 교수자와 다른 학습자들과 나누고 공유하는 것을 원하고, 학습에 참여하고 활동하는 것에 책임감을 가지고 있다(Riechmann & Grasha, 1974). 또한 개인이 목표를 정립하고 획득할 것을 기대한다. 성인학습자는 자기주도적으로 학습에 임하기 때문에 대체적으로 학습촉진에 의한 만족을 느끼며 학습을 성공적으로 이끌어 갈 수 있다(Lindeman, 1926). 하지만 그 이면에 성인학습이 자발적인 경향에 의하여 이루어지므로 학습에 대하여 중도 포기 또한 자신 스스로 결정을 하고 본인이 원할 시에 언제든지 이루어진다. 이러한 측면에서 성인학습자의 교육참여동기에 대한 분석이 필요하며, 중도탈락률을 지속적으로 감소시키기 위한 방법으로 교육참여동기에 대한 연구가 필요하다. 교육참여동기에 대한 분석은 성인학습자의 유형에 따라 학습참여를 촉진시키고, 유지시키기 위한 노력의 일환으로 이루어져야 함을 강조하고 있다(김진호, 2003). 종합해 보면, 성인학습자는 자발성을 가지고 학습상황을 선택하고, 누적된 경험을 바탕으로 자기주도적으로 학습에 임하는 특성을 가지고 있다. 따라서 학습을 통한 개인의 성장과 자신의 욕구와 관련된 수업상황을 기대한다고 볼 수 있다.

## 2.2. 교육참여동기

동기는 행동의 원동력으로 작용하고, 정서적 흥분을 일으키며, 목표의 선택과 결과에 작용한다(임영희, 안주영, & 권인탁, 2012). Sternberg 와 Williams(2010)에 따르면 동기는 내적인 정신의 힘으로서 인간이 목표를 달성하는데 도움을 주며, 동기가 유발된 학생들은 학교에서의 성취도가 더 뛰어난 것으로 연구되고 있다고 한다. 동기 중에서도 교육참여동기란 학습자가 교육활동에 참여하게 된 계기나 이유를 의미한다. 국내에서 성인들을 대상으로 한 교육참여동기에 대한 연구들은 Houle(1961)이 범주화한 교육참여동기 이론을 토대로한 경험적 연구들이 주를 이루고 있다. Houle은 성인학습자들의 교육참여동기를 활동지향형, 목표지향형, 학습지향형으로 분류하였다. 활동지향형 학습자들은 특정 목표나 학습보다는 사회적 관계형성, 가족들의 기대, 대인관계 향상, 사회적 안정과 참여 등 삶의 권태를 해결하거나 대인관계를 위

해 학습에 참여한다. 특히 활동지향형 학습자에게는 학습의 장소가 곧 사교의 장소이며, 인간관계를 조금 더 확대하고자 학습에 참여한다. 즉, 학습에 참여하는 행위나 활동 그 자체에서 만족을 느낀다. 목표지향형 학습자들은 학습에 분명한 목적의식을 가지고 있고, 교육을 목적실현을 위한 수단으로 사용한다. 학습을 문제해결을 위한 수단으로 생각하기 때문에 주로 조직적인 강의, 학위취득, 자격증취득 등을 목표로 학습을 시작한다. 이 유형에 속하는 학습자들은 지속적 참여보다는 원하는 학습목표가 달성되면 학습을 중단하는 경우도 있다. 학습지향형 학습자들은 배움이라는 자체에 목적을 가지고 학습에 참여하는 집단으로, 학습을 통한 즐거움을 추구하기 때문에 학습활동은 비교적 지속적으로 수행한다. 이들은 학습을 통해 알고자 하는 자신의 욕구를 만족시키고 그 과정을 통해 조금씩 성장하려는 근본적인 바람을 지니고 있다(권두승, 2005). 교육참여동기에 대한 연구가 Houle 이후에도 많이 이루어졌지만 기본적으로 Houle의 이론을 반박하는 것이 아닌 그의 이론에 조금씩 첨가되거나 보완되는 형태로 이루어졌다(권두승, 조아미, 2005). 본 연구에서는 Houle(1961)의 참여동기 유형을 활용하여 원격대학 학습자들의 참여 동기를 활동지향형 동기, 목표지향형 동기, 학습지향형 동기의 세 가지 변인으로 분류하고자 한다.

## 2.3. 실재감

실재감이란 ‘어딘가에 존재하는 느낌’을 의미한다(Heeter, 1992). 실재감은 인간의 감각기관에서 제공하는 다양한 정보에 대한 자극을 인식하는 주체의 지각이 강조된 개념이다(박혜진, 2013). 학습자는 자신이 학습상황에 있음을 인식하는 실재감을 바탕으로 유의미한 학습을 경험할 수 있다(김유진, 박주호, 2012). 가상공간에서 교수실재감은 학습자 스스로 유의미한 학습효과를 실현할 수 있도록 학습자의 인지적, 사회적 과정을 설계하고 촉진하는 것이다(김지심, 2009). 원격대학 학습자의 경우 교수자와 자신이 분리되어 혼자 학습한다고 인식하는 경우가 있기 때문에 이를 고려하여 유의미한 학습결과를 얻을 수 있도록 학습자들이 교수실재감을 인식할 수 있도록 해야 한다. Halonen(2002)은 학습자가 가상공간에서 학습할 때 교수실재감을 지각하는 정도에 따라 학습과정에 대한 인식이 다르게 나타난다고 하였다. Swan(2002)은 교수실재감과 인터페이스 디자인, 학습자 특성이 이러닝에서 학습 효과에 유의미한 영향을 준다고 밝혔다. 김민정(2005)은

교수자와 학습자 간의 신뢰와 기대가 상호작용에 영향을 준다고 하였으며, 김지심(2009)은 교수실재감이 학습을 계속적으로 유지할 수 있는 학습지속의향에 정적인 영향을 준다고 보고하였다. Kessler(2000)는 학습자에게 좋은 환경이 주어져도 교수실재감을 인식하지 못하면 학습자가 불안정한 상태에 놓여있는 것과 같다고 밝혔다. 이처럼 교수실재감은 학습자에게 긍정적인 영향을 준다고 할 수 있으며, 대부분의 학습이 가상공간에서 이루어지는 원격대학의 학습자들의 경우 학습자가 인식하는 교수자의 존재가 학습지속과 학습만족에 큰 영향을 줄 수 있는 측면에서 중요한 변인이라고 볼 수 있다. 학습자는 자신이 학습상황에 있음을 인식하는 순간 학습실재감을 바탕으로 의미있는 학습이 가능하다. 박혜진(2013)은 학습자가 학습실재감을 인식하는 순간 온전히 학습과정에 몰두하여 학습목표 달성은 물론 긍정적인 학습결과를 가져올 수 있다고 보고하였다. 학습자가 인식하는 학습실재감의 수준이 높을수록 현재의 학습에 만족하고(김지심, 2009), 학습을 계속적으로 지속할 수 있음을 의미한다. 따라서 학습실재감은 성공적으로 학습목표를 달성하는데 매우 중요한 역할을 한다(Picciano, 2002).

### 2.4. 학습만족도

학습만족도는 학습목적을 달성하거나 학습자 개인이 가지고 있던 기대가 충족되었을 때 얻는 마음의 상태라고 정의할 수 있다(Wolman, 1989). 학습만족도는 학업성취도나 수업참여도 등을 측정하기 곤란할 경우 활용할 수 있는 가장 기본적인 지표이다(Phillips, 1997; Wachtel, 1998; 김지심, 2009; 박혜진, 2013). 이처럼 학습만족도는 학습의 ‘즉각적인 결과(Astin, 1993)’로서 학업성취도를 측정하는 주요한 변수 중 하나이다(Willing & Johnson, 2004). 원격대학은 대부분의 수업이 웹 기반 환경에서 이루어진다. 이러한 교수-학습 상황에서 학습만족도를 향상시킬 수 있는 요인들은 상당히 많다고 할 수 있다. 웹기반 환경은 학습자와 학습자 간의 상호작용을 통해 성공적인 학습수행을 이끌어 낸다(Swan et al., 2000). 또한 동료학습자와의 상호작용 정도에 따라 학습만족도를 향상시킬 수 있다(Swan, 2001). 이처럼 학습만족도는 학습자가 학습내용을 자신의 것으로 만드는 과정에서 효과적인 학습이 일어나게 되므로 지식의 습득에서 중요한 요인으로 작용한다(Merriam, 2001). 상호작용 정도가 학습자의 만족도를 높이는 요인으로 보고하고 있는 연구를 토대로 보면(Hurtman &

Turman-Davis, 2001), 원격대학 학습자들에게도 동일한 효과가 있을 것으로 유추할 수 있다. 원격대학은 교수자와 학습자가 면대면 하는 상황은 아니지만, 웹기반 환경에서 쌍방간의 네트워크 커뮤니티로 구성되며, 시간과 공간의 제약없는 양방향 교수-학습이 진행된다. 웹기반 환경 안에서 학습자 간의 과제, 토론 등과 관련된 상호작용이 이루어지며, 웹을 통해 학습자는 언제든지 정보를 검색하고 공유할 수 있다. 이러한 과정을 통해 학습자는 학습만족도에 직접적이거나 간접적인 영향을 줄 수 있을 것으로 예상할 수 있다. 여러 연구에서는 학습실재감이 학습만족도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러닝 환경에서 협력학습을 수행한 결과, 인지적 실재감이 학습만족도에 영향을 주는 것으로 보고되었다(강명희, 2005). Kim(2007)역시 탐구공동체에서 높은 수준의 인지적 실재감 촉진전략을 제공받은 집단이 학습만족도가 높게 나타났다고 밝혔다. 이처럼 웹기반 학습에서 학습자들 간의 활발한 의견교환을 통해 친밀감을 형성하는 과정에서 학습만족도에 긍정적인 영향을 주며(Tu & McIsaac, 2002), 사회적 실재감과 학습만족도가 유의한 상관관계가 있는 것으로 분석되고 있다(Swan & Shin, 2005).

## 3. 연구방법

### 3.1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시에 소재한 H사이버 대학교의 계절학기 수업인 ‘현대사회와 마케팅’ 과목을 수강하고 있는 92명의 학생들이다. 연구의 목적에 맞게 연구대상을 성별, 연령,

〈표 1〉 연구대상자의 구성

측정항목	응답	백분율(%)
성별	남	48, 56.5
	여	37, 43.5
	계	85, 100
연령	20대	26, 30.6
	30대	30, 35.3
	40대	19, 22.4
	50대 이상	10, 11.8
	계	85, 100
입학유형	신입	37, 43.5
	편입	48, 56.5
	계	85, 100

입학유형으로 분류하였다. 총 92명분의 회수된 설문지 가운데 분류 과정에서 무응답과 불성실 응답 7부를 제외한 85명 분만을 본 연구에서 사용하였다. 본 연구에 참여한 대상은 <표 1>과 같다.

### 3.2. 연구도구

#### 3.2.1. 실재감

본 연구에서는 실재감을 교수실재감과 학습실재감으로 분류하여 측정하였다. 실재감 수준을 측정하기 위해 김정화(2010)의 실재감 설문지 문항을 기초로 본 연구대상의 특성과 환경에 맞게 수정·보완하였다. 해당 설문지 중 교수실재감은 6문항으로 내용구조화 촉진, 학습활동 촉진, 이해촉진, 참여격려, 학습관리 등이 포함된 문항으로 구성하였다. 학습실재감은 18문항으로 인지적 실재감, 감성적 실재감, 사회적 실재감에 해당하는 문항으로 구성하였다. 문항형식은 Likert 5점 척도로 총 24문항으로 재구성하였으며, 교수실재감의 Cronbach's  $\alpha$  계수는 .89가 산출되었으며, 학습실재감의 Cronbach's  $\alpha$  계수는 .91로 나타났다.

#### 3.2.2. 교육참여동기

본 연구에서는 교육참여동기 수준을 측정하기 위해 Houle(1961)의 참여동기를 기반으로 한 임현민(2003)의 교육참여동기 측정도구를 사용하였다. 교육참여동기의 하위요인으로 활동지향형, 목표지향형, 학습지향형으로 구성되어 있다. 활동지향형은 사회적 관계 형성, 외적 기대 충족, 사회적 인정과 참여, 현재 상태의 변화와 발전에 대한 내용으로 19문항으로 구성되어 있다. 목표지향형은 직업적 성취와 전문성 함양에 대한 내용으로 6문항으로 구성되어 있으며, 학습지향형은 지적인 흥미에 대한 내용으로 8문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용된 교육참여동기 문항은 총 33문항으로 구성되어 있으며, 각각의 하위영역별 Cronbach's  $\alpha$  계수는 활동지향형은 .87, 목표지향형은 .77, 학습지향형은 .91로 나타났다.

#### 3.2.3. 학습만족도

본 연구에서 학습만족도를 측정하기 위해 김나연(2011)의 학습만족도 설문문항을 기초로 본 연구의 특성과 환경에 맞

게 수정·보완하였다. 설문문항 내용은 학교 만족도, 콘텐츠 만족도, 상호작용 만족도, 과정추천의향, 학습완료 만족도, 학습지속방해요소의 극복의지, 원격대학 강의 선택 의향 등 총 18문항이 포함되었다. Likert 5점 척도로 구성하였으며, Cronbach's  $\alpha$  계수는 .95로 나타났다.

### 3.3. 연구절차

본 연구에서는 실재감과 학습참여동기를 독립변인으로 보고 학습만족도를 종속변인으로 설정하였다. 선행연구를 토대로 연구의 필요성과 이론적 배경을 뒷받침 하였으며, 변인의 측정을 위한 연구도구를 수정·보완하였다. 개발된 측정도구들은 교육공학과 전문가 3인에게 내용타당도 검증을 실시하였다. 최종적으로 수정·보완된 설문지를 A사이버 대학교 강의실 시스템에 문항을 등록하여 설문조사를 실시하였다. 회수된 설문지를 가지고 통계처리 및 분석을 통해 설정한 연구가설을 검증하고 연구의 결론과 향후 연구에 대한 제언을 제시하였다.

### 3.4. 자료의 처리 및 통계방법

본 연구 자료의 분석을 위하여 수집된 자료를 텍스트 형식으로 코딩한 후, 이를 SAS version 9.2 프로그램을 이용하여 자료들을 분석하였다. 그 구체적인 분석기법과 사용목적은 다음과 같다.

첫째, 연구대상자의 일반적 특성을 파악하기 위하여 빈도 분석을 실시하였다. 둘째, 기술통계를 통해 평균, 표준편차를 확인하고, 각각의 측정도구의 내적일관성을 검증하기 위하여 Cronbach's  $\alpha$  계수를 산출하여 신뢰성 분석을 실시하였다. 셋째, 성인학습자의 일반적인 특성과 교육참여동기가 학습만족도에 주는 각각의 영향을 파악하기 위해 일원변량분석을 사용하였다. 마지막으로 실재감(인지적, 사회적, 감성적, 교수 실재감)이 4가지 요인이 학습만족도에 미치는 영향을 분석하고자 다중회귀분석을 실시하였다.

### 4. 결과분석

#### 4.1. 일반적 특성에 따른 학습만족도 차이

성인학습자의 성별에 따른 학습만족도에 대한 t-test 결과를 살펴보면, 남성의 평균은 3.60(SD=.533)이고, 여성의 평균은 3.79(SD=.584)로 나타났다. <표 2>에서 성인학습자의 성별에 따른 학습만족도에서, t값이 -2.15로 나타났으며, p값은 .05보다 작은 값을 가지고 있어 현재의 영가설을 기각한다. 따라서 성인학습자의 성별에 따른 학습만족도의 차이는 통계적으로 유의한 차이가 있다고 할 수 있으며, 상대적으로 학습자가 여성일 경우 학습만족도가 높게 나타난다고 할 수 있다.

성인학습자의 연령에 따른 학습만족도에 대한 기술통계를 살펴보면, 20대의 평균은 3.00(SD=.599)이다. 30대의 평균은 3.77(SD=.523), 40대의 평균은 3.62(SD=.464)이며, 50대 이상의 평균은 3.77(SD=.553)로 나타났다. <표 3>에서 성인학습자의 연령에 따른 학습만족도에 대한 일원변량분석 결과를 살펴보면, F값이 .59이며 P값은 .05보다 큰 값을 가진다. 따라서 성인학습자의 연령에 따른 학습만족도의 차이는 통계적으로 유의한 차이가 없다고 할 수 있다.

성인학습자의 입학유형에 따른 학습만족도에 대한 기술통계를 살펴보면, 신입의 평균은 3.67(SD=.578)이고 편입은 3.70(SD=.553)으로 나타났다.

<표 4>에서 t값이 .06이며 p값은 .05보다 큰 값을 가지고 있는 것으로 나타나 현재의 영가설을 기각할 수 없다. 따라서 성인학습자의 입학유형에 따른 학습만족도는 통계적으로 유의한 차이가 없다고 할 수 있다. 원격교육에서 성인학습자들의 일반적인 특성 중에서 성별에 따라서 학습만족도에 통계적으로 유의미한 차이가 발생하는 것으로 나타났으며, 연령

과 입학유형에 따른 학습만족도의 차이는 없는 것으로 나타났다.

#### 4.2. 성인학습자의 교육참여동기 수준에 따른 학습만족도의 차이

원격교육에서 성인학습자의 교육참여동기에 대한 3가지 유형인 활동지향형, 목표지향형, 학습지향형에 따라 학습만족도에 미치는 영향을 분석하고자 각각의 독립변인을 바탕으로 일원분산분석을 수행하였으며, 그 결과는 <표 5>와 같다. <표 5>의 결과에 대하여 살펴보면 다음의 내용과 같다. 첫

<표 2> 성인학습자의 성별에 따른 학습만족도

변인	N	M	SD	DF	t	P	
성별	남	48	3.60	.533	83	-2.15	.034
	여	37	3.79	.584			

<표 3> 성인학습자의 연령에 따른 학습만족도

집단	기술통계		One Way of ANOVA			
	N	M(SD)	F	MS	DF	P
20대	26	3.60(.664)	.59	.188	3	.624
30대	30	3.77(.532)				
40대	19	3.62(.464)				
50대 이상	10	3.77(.553)				

<표 4> 성인학습자의 입학유형에 따른 학습만족도

변인	N	M	SD	DF	t	p	
유형	신입학	37	3.67	.578	83	.06	.949
	편입학	48	3.70	.553			

<표 5> 교육참여동기 수준에 따른 학습만족도

유형	기술통계			One Way of ANOVA			
	집단	N	M(SD)	F	MS	DF	p
활동 지향형	낮음	40	3.59(.558)	2.17	.672	1	.144
	높음	45	3.77(.556)				
목표 지향형	낮음	48	3.54(.562)	8.12	2.357	1	.0055
	높음	37	3.82(.506)				
학습 지향형	낮음	37	3.48(.598)	9.67	2.759	1	.0026
	높음	48	3.84(.479)				

째, 성인학습자의 활동지향형 수준(낮음/높음)에 따른 학습만족도에 대한 기술통계를 살펴보면, 활동지향형이 낮은 수준의 집단의 평균은 3.59(SD=.558)이고 높은 집단의 평균은 3.77(SD=.556)로 나타났다. <표 5>에서 성인학습자의 교육참여동기 중 활동지향형 수준에 따른 학습만족도의 일원변량분석 결과를 살펴보면, 학습만족도의 F값은 2.17이며 p값은 .144로 .001보다 큰 값을 가지므로 활동지향형 수준에 따른 학습만족도는 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 성인학습자의 목표지향형 수준(낮음/높음)에 따른 학습만족도에 대한 기술통계를 살펴보면, 목표지향형이 낮은 수준의 집단의 평균은 3.54(SD=.562)이고 높은 집단의 평균은 3.82(SD=.506)로 나타났다. 성인학습자의 교육참여동기 중 목표지향형 수준에 따른 학습만족도의 일원변량분석 결과를 살펴보면, F값은 8.12이며 P값이 .01보다 작은 값을 가지므로 목표지향형에 따라 학습만족도에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

셋째, 성인학습자 학습지향형 수준(낮음/높음)에 따른 학습만족도에 대한 기술통계를 살펴보면, 학습지향형이 낮은 수준의 집단의 평균은 3.54(SD=.562)이고 높은 집단의 평균은 3.82(SD=.506)로 나타났다. 성인학습자의 교육참여동기 중 목표지향형 수준에 따른 학습만족도의 일원변량분석 결과를 살펴보면, F값은 9.67이며 P값이 .01보다 작은 값을 가지므로 학습지향형에 따라 학습만족도에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 학습지향형의 수준에 따른 학습만족도의 효과 크기를 살펴보기 위해 에타자승값을 구한 결과 .092으로 보통의 관계성을 가진 것으로 나타났다. 따라서 학습지향형의 수준에 따른 학습만족도는 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 볼 수 있다. 종합적으로 교육참여동기 중 활동지향형은 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았으나, 목표지향형과 학습지향형은 학습만족도에 유의한 차이가 있다는 결과가 나타났다.

### 4.3. 성인학습자가 인식한 실재감에 따른 학습만족도 다중회귀분석

본 연구는 원격교육에서 성공적으로 학습목표를 달성하는데 매우 중요한 역할을 하는 변인으로 실재감을 도출하였다. 따라서 원격교육에 참여하는 성인학습자들의 실재감과 관련하여 학습실재감의 3가지 주요 변인(인지적, 사회적, 감

성적 실재감)과 교수실재감이 학습만족도에 영향을 미치는가를 분석하고 그에 따른 기초적인 자료를 제공하고자 하였다. 선행연구에서 실재감 구성 요인들이 원격교육의 학습만족도에 영향을 미치는가를 분석하기 위하여 다중회귀분석을 실시하고자 하며, 그 이전에 먼저 상관관계 분석을 바탕으로 변인 간의 다중공선성을 점검하였다. 그 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6>의 결과, 교수실재감과 학습만족도(.85)에서 다중공선성에 대한 문제가 의심되는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에 대한 재점검을 위하여 허용값(tolerance)과 VIF (variance inflation factor: 분산확대요인)의 값을 도출하여 <표 7>의 결과를 확인하였다.

<표 7>에서 나타난 결과에서 허용값이 .40이상으로 나타나 기준값인 .10보다 큰 값으로 제시되었으며, VIF 또한 2.0 이상의 값을 나타내어 10보다 작은 값으로 제시되어 있다. 따라서 허용값과 VIF의 결과 값을 바탕으로 다중공선성에 문제가 없다고 판단할 수 있다.

<표 8>의 다중회귀분석 결과를 살펴보면 F값이 52.97로 나

<표 6> 변인들 간 상관관계 매트릭스

변인	학습만족도	인지적실재감	사회적실재감	감성적실재감	교수실재감
1 학습만족도	1.00				
2 인지적실재감	.55***	1.00			
3 사회적실재감	.49***	.61***	1.00		
4 감성적실재감	.54***	.62***	.66***	1.00	
5 교수실재감	.85***	.64***	.60***	.66***	1.00

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

<표 7> 학습만족도 관련 변인들 간 다중공선성 결과

종속변인: 학습만족도	독립변수(실재감 요인)			
	인지적실재감	사회적실재감	감성적실재감	교수실재감
tolerance	.482	.479	.433	.461
VIF	2.075	2.090	2.308	2.171

<표 8> 학습만족도 관련 다중회귀분석 결과

모델	DF	SS	MS	F	p
회귀모델	4	16.35	4.09	52.97	.000
잔차	80	6.17	0.08		
합계	84	22.52			

(표 9) 학습만족도 관련 다중회귀분석 계수

변인	비표준화 계수		표준화 베타	t	p
	B	표준오차			
상수 (Intercept)	1.104	.213	0	5.18	.000
인지적 실재감	.022	.074	.026	.30	.762
사회적 실재감	-.018	.068	-.022	-.26	.798
감성적 실재감	-.026	.076	-.031	-.35	.726
교수실재감	.756	.075	.869	10.07	.000

$R^2 = .726$ (수정된  $R^2 = .712$ )

타났으며, p값이 .05보다 작은 값인 .000으로 나타나 회귀식의 설명력( $R^2$ ) 대한 영가설인 " $H_0 = \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$ " 이 기각되었다.

<표 9>를 바탕으로 인지적 실재감, 사회적 실재감, 감성적 실재감, 교수 실재감의 4가지 요인이 학습만족도에 미치는 영향에 대한 유의성 검증 결과는 다음과 같다.

첫째, 다중회귀식은 '원격교육 성인학습자들의 실재감에 따른 학습만족도 = 1.104+ .022 \* 인지적 실재감 -.018 \* 사회적 실재감 \* -.026감성적 실재감 +.756 \* 교수실재감'으로 기술할 수 있으며,  $R^2$ 값이 .726으로 나타나 실재감의 4개의 변인을 투입했을 때 종속변인인 학습만족도를 72.6% 설명한다고 할 수 있다.

둘째, 원격학습의 성인학습자들이 학습만족도에 영향을 미치는 실재감의 주요 변인은 .05 기준의 p값을 고려할 때 교수실재감( $\beta=.869, p=.000$ )이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

셋째, 학습실재감으로 구성되는 인지적 실재감( $\beta=.074, p=.762$ ), 사회적 실재감( $\beta=-.022, p=.798$ ), 감성적 실재감( $\beta=-.031, p=.726$ )은 원격교육의 학습만족도에는 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

### 5. 결론 및 제언

본 연구에서는 성인학습자의 일반적 특성과 성인학습자가 인식한 실재감과 교육참여동기에 따른 학습만족도의 차이를 밝히고자 연구를 수행하였다. 본 연구 결과를 바탕으로 결론과 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 성인학습자의 일반적 특성에 따라 학습만족도의 차이에서 성별은 통계적으로 유의미한 차이가 발생했으나, 연령과 입학유형은 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 성인학습자의 일반적인 특성 중에서 최호열과 최미나(2006)는 성별에 따라 대학 이러닝 강의 만족도에 차이가 발생한 연구와는 그 의미적 결과가 동일하다고 할 수 있으나 연령에 따른 학습만족도의 차이가 있다고 밝힌 송중춘(1999)의 연구결과와는 상반된 결과가 나타났다. 또한 오프라인 기반 대학 학습자의 입학유형에 따른 학습만족도를 비교한 이두현(2009)의 연구 결과 신입학과 편입학에 따른 학습만족도가 통계적으로 유의한 차이가 발생하였지만 원격교육에서는 다른 결과가 나타나 추후 이들의 요인에 대한 추가연구가 필요하다고 판단된다. 이와 같은 결과에서 원격교육에서 학습만족도에 영향을 주는 요인이 성별이므로 구체적인 요소에서 어떤 특성이 반영되는 가를 새롭게 연구 주제로 선정하여 다룰 필요가 있다. 또한 성별 외에 학습자의 다른 일반적 특성보다는 교수-학습 지원부분 등 원격교육 측면에 나타나는 특성 등에서 다른 결과를 나타낼 수 있다고 유추가능하다.

둘째, 성인학습자의 교육참여동기(활동지향형, 목표지향형, 학습지향형)수준에 따라 학습만족도에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 세부적으로 보면 활동지향형은 통계적으로 유의미한 결과를 나타내지 못한 반면에 목표지향형과 학습지향형은 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 여성학습자의 평생학습 참여동기와 삶의 만족도에 대해 연구한 송은주(2011)의 연구결과와는 다르게 나온 것으로, 송은주(2011)의 연구에서는 모든 교육참여동기와 삶의 만족도는 유의미한 영향이 없으므로 밝혀졌다. 목표지향형 및 학습지향형은 활동지향형에 비해 성인들의 배우고자 하는 욕구에 집중되어 있는 편이다. 따라서 성인 학습자들이 목표지향형 및 학습지향형 동기수준이 높을 때 학습만족도가 높다는 것은 성인학습자들의 학업에 대한 열정에 집중할 필요가 있다고 판단된다. 본 연구 결과 학습자들의 교육참여동기 중에서도 목표지향형과 학습지향형이 학습만족도에 영향을 주는 것으로 나타났다. 교육참여동기들 간의 상관관계에서도 목표지향형과 학습지향형은 상관계수 .780으로 교육참여동기 내에서 가장 높은 상관관계를 보였다. 따라서 성인학습자들의 동기유발을 위해 서로간의 유대감을 위한 활동의 장을 마련해주는 것 보다는 학습적인 측면을 강화할 필요가 있다. 교육프로그램의 질을 높이고 다양한 과정

을 개설하기 위해 노력해야 하며 학습자들의 교육참여동기에 부합할 수 있는 콘텐츠를 개발해야 한다.

셋째, 원격교육에서 성인학습자의 학습만족도에 영향을 미치는 유의적인 변인은 교수실재감인 것으로 나타났으며, 학습실재감인 3가지 유형인 인지적, 사회적, 감성적 실재감은 원격교육의 학습만족도에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 즉, 원격교육에 있어서 성인학습자들은 학습목표와 학습계획에 대한 분명한 제시를 요구하고 있으며, 학습자료를 적절하게 제공하고, 퀴즈나 시험, 토론 등 학습과 관련된 활동을 유도하여 자신들의 학습을 체크하도록 하는 교수실재감을 높여줄 때 학습만족도가 높게 나타난다고 할 수 있다. 따라서 선행연구에서 교수실재감을 향상하는 방안으로 김정화(2010)의 연구와 같이 e-튜터가 존재하는 과정을 개설하여 교수실재감을 향상시키는 전략이 필요하다. 또한 학습자들이 교수전략과 과정에 대해 인식할 수 있도록 학습 상황을 모니터링해주는 시스템을 고안하고 그에 대한 교수자는 물론 운영자, e-튜터 등이 피드백하는 협력적 운영 과정을 도입하는 등 교수실재감에 대한 학습자의 인식을 강화하는 전략을 고안할 필요가 있다.

본 연구를 통해 나타난 결과에 따른 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 성인학습자에 관련된 한정된 변인만 가지고 학습만족도의 차이를 살펴보았다. 따라서 향후 연구에서는 대학의 특성과 운영적 측면인 콘텐츠 품질, 상호작용 방법, 소속감 증진, 학습관리시스템의 기능, 교수자의 역할 등 다양한 변인들에 대한 연구가 필요하다. 둘째, 본 연구에서는 원격교육에서 학습실재감이 아닌 교수실재감이 학습자의 학습만족도에 영향을 주는 것으로 나타났다. 따라서 향후 연구에서는 교수실재감을 높일 수 있는 이러닝 설계전략 방법을 구안할 필요가 있다. 또한 본 연구를 통해 교수실재감과 학습실재감과의 관계성에 대한 연구가 필요할 것이다. 셋째, 본 연구는 성인학습자를 대상으로 양적연구로 진행하였다. 성인학습자의 일반적 특성, 실재감, 교육참여동기가 학습만족도에 영향을 미치는지를 질적연구를 병행하여 구체적으로 검증할 필요가 있다.

### 참 고 문 헌

1. 강명희. (2005). 협력학습을 위한 Cybergogy 모델 연구. 서울: 이화여자대학교 산학협력단.

2. 권두승. (2005). 성인학습지도방법의 이론과 실제. 교육과학사.

3. 권세준. (2012). 원격대학 도서관 서비스 품질평가에 관한 연구. 경기대학교 박사학위논문.

4. 김나연. (2011). 사이버대학생의 교수실재감, 학습실재감, 학습성과의 구조적 관계 규명. 이화여자대학교 석사학위논문.

5. 김민정. (2005). e-Learning 환경에서 인식되는 사회적 실재감과 성취도, 만족도, 학습 지속도의 관계 규명. 이화여자대학교 석사학위논문.

6. 김유진, & 박주호. (2012). 사이버대학생의 학습실재감, 학습몰입 및 학업성취도간의 관계. *아시아교육연구*, 13(3), 143-170.

7. 김은경. (2010). 사이버대학생의 실재감, 유용·용이성, 학습성과간의 구조적 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.

8. 김정화. (2010). 이러닝 환경에서 e-튜터의 학습지원이 교수실재감과 학습실재감의 하위 변인에 미치는 영향과 구조적 관계 분석. 이화여자대학교 박사학위논문.

9. 김지심. (2009). 기업 이러닝에서 실재감과 학습효과의 구조적 관계 규명. 이화여자대학교 박사학위논문.

10. 김진호. (2003). 성인교육프로그램 참여자의 학습몰입 영향요인에 관한 구조분석. 서울대학교 박사학위논문.

11. 박혜진. (2013). SNS 활용 대학수업에서 학습실재감, 학습몰입, 학습만족도, 학습지속의향 간의 구조 관계 분석. 건국대학교 박사학위논문.

12. 송은주. (2011). 평생교육 참여 동기가 여성의 삶의 질에 미치는 영향. 중앙대학교 석사학위논문.

13. 송종춘. (1999). 학습자 관점의 열린사이버대학 이용 실태에 대한 분석. 부경대학교 석사학위논문.

14. 이두현. (2009). 대학 입학유형별 학교생활 적응에 관한 연구. 전북대학교 대학원 박사학위논문.

15. 임현민. (2003). 중년기 성인학습자의 교육참여동기에 관한 연구. 연세대학교 석사학위논문.

16. 최호열, & 최미나. (2006). 대학 사이버 강의의 만족도 분석 및 개선방안: C대학 사례를 중심으로. *청대 학술논집*, 7, 1-24.

17. 한상훈. (2003). 성인학습자의 교육참여동기와 자기주도적학습의 관계. *평생교육학연구*, 9(3), 225-245.

15. 한상훈. (2007). 성인학습자의 학습동기와 자기주도적학습의 관계. *학습자중심교과교육연구*, 7(2), 355-374.

18. Astin, A. W. (1993). What matters in college: Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

19. Boshier, R. W. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the education participation Scale. *Adult Education*, 36(1), 150-167.

20. Halonen, J. S. (2002). Classroom presence. In S.F.D. a. W.B.(Eds.) (Ed.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J.McKeachie and Charles*.
21. Heeter, C. (1992). Being there: The subjective experience of presence. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 1(2), 262-271.
22. Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind: A study of the adult who continues to learn Madison*. University of Wisconsin Press.
22. Hurtman, J. L., & Turman-Davis, B. (2001). *Factors related to the satisfaction of faculty reaching online courses at the University of Central Florida*. Paper presented at the 2000 Sloan Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks, Needham, MA.
23. Kessler, R. (2000). The Teaching Presence. *Virginia Journal of Education*, 94(2), 1-12.
24. Kim, N. R. (2007). Effects of facilitation promoting cognitive presence on student learning and satisfaction in an online community of inquiry. 2007 AECT International Convention (p. 10). Anaheim, CA.
25. Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A neglected species*. Houston: Gulf.
26. Knowles, M. (1999). *Definite classics on adult education*. NY: Association Press.
27. Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. Montreal: Harvest House.
28. Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-13.
29. Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
30. Phillips, J. (1997). *Return on investment: In training and performance improvement programs*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
31. Riechmann, S. W. & Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scale instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213-23.
32. Sargant, N. (2001). A north-south divide among adult learners in Europe. *Adults Learning*, 12, 7-10.
33. Swan, K. (2001). Virtual interaction: design factors affecting student satisfaction and perceived Learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306-331.
34. Swan, K. (2002). Education, Building communities in online courses: The importance of interaction. *Communication and Information*, 2(1), 23-49.
35. Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A, Pelz, W., & Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 389-413.
36. Swan, K., & Shin, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9, 115-136.
37. Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning(2nd ed.)*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
38. Tu, C.H., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction on online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
39. Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 91-211.
40. Willing, P. A., & Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 8(4), 105-118.
41. Wolman, B. (1989). *Dictionary of behavioral science*. SD: Academic Press.

---

Received 22 May 2015; Revised 07 June 2015; Accepted 19 June 2015



Jae-Eun Lee is a researcher of knowledge consulting Division E-learning Group for Hyundai Learning Center, South Korea. Her research interests are planning and developing instructional design, E-learning contents.  
Address: (446-716) 17 Mabuk-ro 240 Beon-gil, Giheung-gu, Yongin-si, Gyeonggi-do, Republic of Korea  
E-mail) jaeun01@nate.com



Dr. Byeong-Min Yu is a professor of Department of Educational Technology and a director of Center for Teaching and Learning in Konkuk University, South Korea. His research interests are Rural education accreditation, technology- based education, and instructional systems design.  
Address: (143-701) 120 Neungdong-ro, Gwangjin-gu, Seoul, Republic of Korea  
E-mail) basseryu@konkuk.ac.kr



Hye-Jin Park is a research professor at Faculty Fundamental Education in Gangneung-Wonju National University, South Korea. Her research interests are teaching and learning theory, distance education, and instructional systems design.  
Address: (210-702) 7 Jukheon-gil, Gangneung-si, Gangwon-do, Republic of Korea  
E-mail) phj4858@gwnu.ac.kr