

## 팀 기반 학습에서 지각된 태만이 학습참여에 미치는 영향과 교수설계변인의 조절효과

The Effects of Students Perceived Loafing and Student Engagement in a Team-Based Learning Environment :  
Moderating Effect of Instructional Design Variables

---

저자 (Authors)	이동훈, 송해덕 Donghun Lee, Hae-Deok Song
출처 (Source)	<a href="#">한국교육문제연구 34(4)</a> , 2016.12, 79-99(21 pages) <a href="#">Korean Education Inquiry 34(4)</a> , 2016.12, 79-99(21 pages)
발행처 (Publisher)	<a href="#">중앙대학교 한국교육문제연구소</a> The Research Institute of Korean Education
URL	<a href="http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07193276">http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE07193276</a>
APA Style	이동훈, 송해덕 (2016). 팀 기반 학습에서 지각된 태만이 학습참여에 미치는 영향과 교수설계변인의 조절효과. 한국교육문제연구, 34(4), 79-99
이용정보 (Accessed)	중앙대학교 165.***.103.13 2020/05/18 14:07 (KST)

---

### 저작권 안내

DBpia에서 제공되는 모든 저작물의 저작권은 원저작자에게 있으며, 누리미디어는 각 저작물의 내용을 보증하거나 책임을 지지 않습니다. 그리고 DBpia에서 제공되는 저작물은 DBpia와 구독계약을 체결한 기관소속 이용자 혹은 해당 저작물의 개별 구매자가 비영리적으로만 이용할 수 있습니다. 그러므로 이에 위반하여 DBpia에서 제공되는 저작물을 복제, 전송 등의 방법으로 무단 이용하는 경우 관련 법령에 따라 민, 형사상의 책임을 질 수 있습니다.

### Copyright Information

Copyright of all literary works provided by DBpia belongs to the copyright holder(s) and Nurimedia does not guarantee contents of the literary work or assume responsibility for the same. In addition, the literary works provided by DBpia may only be used by the users affiliated to the institutions which executed a subscription agreement with DBpia or the individual purchasers of the literary work(s) for non-commercial purposes. Therefore, any person who illegally uses the literary works provided by DBpia by means of reproduction or transmission shall assume civil and criminal responsibility according to applicable laws and regulations.

## 팀 기반 학습에서 지각된 태만이 학습참여에 미치는 영향과 교수설계변인의 조절효과\*

이 동 훈\*\* · 송 해 덕\*\*\*

본 연구는 팀 기반 학습에서 학습자의 지각된 태만과 학습참여 간 관계에서 교수설계변인이 갖는 조절효과를 검증하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 국내 A대학에 재학 중인 대학생 328명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 지각된 태만이 학습참여에 미치는 영향을 검증하기 위해 회귀분석을, 두 변인의 관계에서 교수설계변인이 갖는 조절효과를 검증하기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다. 연구의 결과는 다음과 같다. 첫 번째, 지각된 태만은 학습참여의 하위변인들인 인지적 참여, 정서적 참여, 행동적 참여에 영향을 미친다. 두 번째, 교수설계변인은 지각된 태만과 학습참여 간 관계에서 조절효과를 갖는다. 세 번째, 교수설계변인의 하위 변인인 '수업목표', '교재 및 자료', '수업방법'이 지각된 태만과 인지적 참여 사이에 조절효과를 갖는 것으로 분석되었다. 본 연구 결과는 향후 팀 기반 학습에서 발생할 수 있는 태만이 학습자의 학습 참여를 저하시킬 수 있으므로 이를 방지하는 것이 중요하며, 학습참여 저하 방지를 위하여 수업목표를 명확히 하고, 적절한 교재 및 자료를 제공하여 학습자의 학습 효능감을 향상시키며 구체적인 수업방법을 설계하여 학습자의 참여를 유도하는 등의 교수설계가 필요함을 시사하고 있다.

주제어: 학습참여, 팀 기반 학습, 지각된 태만, 교수설계변인

논문 접수: 2016/10/31 수정본 접수: 2016/12/13 게재 승인: 2016/12/27

\* 본 논문은 중앙대학교 대학원 석사학위논문을 수정·보완한 것임.

\*\* 중앙대학교 교수학습개발센터 연구원

\*\*\* 중앙대학교 교육학과 교수 (교신저자: [hsong@cau.ac.kr](mailto:hsong@cau.ac.kr))

## I. 서론

학습자들이 스스로 학습과정을 구성하고 심층적인 적용을 시도하는 학습자 중심 패러다임이 강조되고 있다(고은현, 2013; 박민정, 2007). 학습자 중심 교육 패러다임에서는 학습자가 갖추어야 할 역량으로서 교육적 지식을 습득하는 것을 넘어서서 학습을 능동적으로 구성해가는 능력이 요구되고 있는 것이다(장경원, 고수일, 2013). 이를 위해 학습자 중심 교육방법으로 문제 중심 학습, 액션 러닝, 프로젝트 학습 등 다양한 형태의 교육이 실시되고 있는데(고은현, 2013; 장경원, 2015), 이러한 교수학습방법들이 갖는 공통점은 팀이라는 맥락 속에서 학습자들이 활발히 상호 작용하며 사회적 상호작용을 강조한다는 것이다.

팀 기반 학습은 학습자들이 수업에 개별적으로 참여하는 것이 아니라 팀을 이루어 학습에 참여하여 여러 과제를 수행할 수 있는 기회를 제공받음으로써 학습자들의 학습 효과를 향상시키는 수업방식으로(Michaelsen, Knight, & Fink, 2009; Michaelsen & Sweet, 2008; Sibley & Parmelee, 2008), 소규모로 팀을 구성함으로써 효과적으로 학생 참여를 이끌어내는 동시에 정해진 학습목표를 달성한다(김민정, 2014). 학습자들은 팀 기반 학습에 참여함으로써 능동적인 학습 참여를 통해 학습 성과를 향상시키고(김윤경, 김누리, 2015; Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Marks, 2000), 학습자 간 긴밀한 관계를 형성하며, 긍정적인 상호 의존성을 향상시키는 등의 사회적 기술을 증진시키게 된다(정한호, 2011; Johnson & Johnson, 2009).

그러나 이러한 장점에도 불구하고 팀 기반 학습 과정에서 그 효과를 반감시키는 위해요소가 발생하기도 한다. 팀 내 구성원들 간에 학습에 대한 참여가 불공평하게 이루어지는 현상, 다시 말해 일부 학습자가 학습활동에 소극적으로 참여하게 되는 태만 행위가 바로 그것이다(양미경, 2011; Michaelsen et al., 2009). 팀 학습에서의 태만은 해당 학습자의 학습 효율성 저하는 물론 동료들로 하여금 학습 동기를 상실하게 만들고, 팀 공통 목표에 대한 가치를 무의미하게 여기게 만드는 등 학습자들의 학습 참여를 저하시키는 부정적인 영향을 미칠 수 있다(Michaelsen et al., 2009).

학습과정에서의 태만행위뿐만 아니라, 특정 학습자가 팀 학습 과정에 참여하고 있지 않다는 사실이 동료 학습자들에게 지각되는 ‘지각된 태만(perceived loafing)’ 역시 학습자의 학습 동기 상실 및 학습 참여 저하 현상을 야기한다는 점에서 상당한 문제점으로 지적된다(유지원, 2014). 태만은 학습자가 주체가 되는 개념으로 일종의 ‘무임승차’에 해당한다. 지각된 태만은 주변 학습자들이 이를 지각하게 된다는 점에서 태만과 차이가 있으며, 동료 학습자의 태만을 지각한다는 것 자체만으로도 이를 지각하는 학습자의 학습 동기 및 노력, 즉 학습 참여를 저하시킬 수 있다는 우려가 제기된다는 점에서(Mulvey & Klein, 1998;

Seijts, Latham, & Whyte, 2000) 그 영향을 살펴볼 필요가 있다.

지각된 태만이 학습자의 학습참여에 영향을 미친다면, 이로 인한 부정적 효과를 방지하는 동시에 학습자의 학습 역량을 향상시키기 위한 다양한 방안들이 연구될 필요가 있다. 이와 관련하여 선행연구들에서 다양한 교수설계변인들이 제시되고 있다. 학습 활동에 대한 공정한 평가(김민정, 2014; 박종혁, 2013; Abernethy & Lett, 2005) 학습자의 태만에 대한 엄정한 평가가 팀에 미치는 부정적인 효과를 방지할 수 있는 방안으로 제안되고 있다. 또한 학습에 효과적인 교재와 자료를 마련하는 것은 학습 도중 학습자의 자기효능감이 저하하는 것을 방지하고 학업을 성취하도록 유도(정한호, 2011; Mulvey & Klein, 1998) 하여 태만 발생을 미연에 방지한다는 점에서 유의미한 방안으로 언급되고 있으며, 적절한 자원과 도구, 피드백을 제공하는 것과 같이 교수자가 학습자의 수준에 걸맞은 교수 방법을 설계하는 방안(고은현, 2013; 박민정, 2007; 장경원, 2015; Clair & Chihara, 2012; Michaelsen et al., 2009) 등이 제안되고 있다. 이들은 모두 교수설계를 위한 변인들로서 수업 계획시에 적절히 고려된다면 팀 기반 학습에서 지각된 태만으로 인해 학습자들이 입는 부정적 효과를 개선하고, 학습자 학습 참여를 제고하기 위한 유의미한 방안으로 기능할 것으로 기대된다(유지원, 2014).

그러므로 본 연구에서는 팀 기반 학습에서 지각된 태만이 학습자의 학습참여에 영향을 미치는지, 그리고 지각된 태만과 학습참여 간의 관계에서 교수설계변인들이 조절변인으로 기능하는지를 살펴보고자 한다. 이러한 연구를 통해 교수설계변인이 학습자의 태만을 감소시킬 수 있는지, 어떠한 변인이 유의미한 영향을 미치는지 확인할 수 있을 것이다. 지각된 태만이 학습 참여에 미치는 영향과 교수설계변인의 조절효과를 규명하기 위하여 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 지각된 태만은 학습 참여의 하위요인들에 부적인 영향을 미치는가?

둘째, 지각된 태만과 학습참여의 관계에서 교수설계변인들이 조절효과를 갖는가?

## II. 이론적 배경

### 1. 팀 기반 학습

팀 기반 학습이란 넓은 의미에서 학습자들이 학업을 수행함에 있어 수업에 개별적으로 참여하지 않고, 그룹 학습, 프로젝트 학습 등과 같이 팀을 이루어 학습에 참여함으로써 학습 효과를 향상시키는 수업방식을 말한다(Michaelsen et al., 2009; Michaelsen & Sweet,

2008; Sibley & Parmelee, 2008). 이는 여러 명의 학습자가 학업을 수행하는 대단위의 수업에서 소규모로 팀을 구성함으로써 학생 참여를 효과적으로 이끌어냄과 더불어 정해진 학습목표를 달성하는 것을 목적으로 한다(김민정, 2014). 학습자 개별 학습보다 팀을 기반으로 실시되는 학습이 갖는 효과성은 Freeman(1996)의 연구를 통해 입증되고 있는데, 협력적 학습을 실시한 집단과 개별 학습 집단 간 학습 성과의 차이를 비교한 연구 결과, 개별 학습 집단보다 팀 기반 협력 학습 집단의 학업 성취가 더 높다는 결과가 제시되었다. 또한 팀 기반 학습은 개인 학습과 달리 학습자 간 의사소통과 상호작용을 촉진시켜 학업 성취에 효과성을 지닌다는 연구 결과가 제시되기도 하였다(유지원, 2014; Dana, 2007; Pogge, 2013).

교육 패러다임이 지식전달 중심에서 학습자 지식구성으로 변화하는 현상과 더불어 팀 기반 학습이 주목 받는 이유 중 하나는 교육적 측면에서 학교가 수행해야 하는 역할인 지식 전달과 구성에서 학습자의 능동적인 역할이 강조되고 있기 때문이다. 종전의 학교 교육은 교수자가 중심이 되어 교과과정으로 정해진 필수지식, 기술 등을 학생들에게 잘 가르치는 것이 본연의 역할이자 목적이었다. 그러나 오늘날의 학교 교육은 전통적인 교과중심의 지식교육뿐만 아니라 교육을 통해 학습자가 사회에서 마땅히 지녀야 할 사회적 역량을 길러 시대에 걸맞은 인재를 양성해낼 것을 요구받고 있다(Pellegrino & Hilton, 2013). 이러한 실정에서 인지적·사회적 역량의 고른 발달이라는 사회적 요구를 충족할 수 있는 효과적인 학습 방법으로 팀 기반 학습의 적용에 대한 관심이 증가되고 있다(고은현, 2013; 장경원, 2015).

#### 가. 팀 기반 학습에서의 학습 참여

팀 기반 학습이 효과성을 갖기 위해서는 학습 내·외부적인 환경을 고려하여 실시되어야 한다. 학습자 간 상호작용이 원활하게 이루어진다는지(Johnson & Johnson, 1999), 학습자가 가진 지식, 자기효능감 등의 요인(강명희, 허보라, 임현진, 2010)들이 적절하게 고려되어야 한다. 그러나 이러한 다양한 요인들 가운데 팀 기반 학습이 효과적으로 운영될 수 있도록 고려해야 할 가장 핵심적인 요인은 학습자의 적극적인 학습 참여이다(Blumenfeld et al., 1991). 학습자의 학습 참여 욕구가 팀 기반 학습에서의 학업 성공을 매개하는 변인으로 작용한다는 연구 결과(Cushing & Kerrins, 1991)와 학습자들의 적극적인 참여가 학습의 성과에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보고하는 연구 결과(김영수 외, 2012)가 이를 뒷받침한다.

한편, 팀 프로젝트 학습에서 학습자들의 상호작용 횟수와 학습 성과 간의 관계를 살핀 선행 연구들은 학습자 간의 단순한 상호작용보다는 적극적이고 긴밀한 상호작용의 필요성

을 제시한다(Heo, Lim, & Kim, 2010). 이들 연구에서는 팀기반 학습에서 단순히 의견을 교환하는 수준의 참여가 아니라 문제를 인지적으로 이해하고 의견을 도출해내는 심도 있는 학습 참여가 이루어질 때 비로소 성과가 향상될 수 있다고 제시한다. 이때 학습참여는 크게 하위요인으로 세분화하여 살펴 볼 수 있는데(Appleton et al., 2006), Fredricks, Blumenfeld와 Paris(2004)는 학습 참여가 인지적 참여(Cognitive engagement), 행동적 참여(Behavioral engagement), 정서적 참여(Emotional engagement)의 세 가지의 요인들로 세분화될 수 있음을 언급하고 있다. 팀기반 학습과 관련하여 인지적 참여란 학습자가 학습에 임하는 전략적 측면, 학습 자체에 집중하거나 동기를 부여하는 인지적 측면으로 볼 수 있으며, 행동적 참여는 팀 내에서 학습자 간에 수업에 대하여 질문하거나 토론하는 등의 참여를 나타내는 것으로 볼 수 있다. 마지막으로 정서적 참여는 수업, 교사, 팀 등에 대한 학습자의 반응, 예컨대 흥미, 행복감, 분노, 지루함 등의 정서적인 반응을 의미한다.

#### 나. 팀 기반 학습에서 지각된 태만이 미치는 영향

지각된 태만이란, 학습에 참여하는 팀원이 다른 구성원에 대하여 할당된 업무 또는 학습을 구성하는 일에 기여하지 않는다고 인식하는 것을 의미한다(Comer, 1995). 팀 기반 학습에서는 팀원들이 다른 팀원의 참여를 어떻게 인식하는지 여부가 중요한다(박민정, 2007; 이영미, 2013; 정한호, 2011; 조일현, 2010; Abernethy & Lett, 2005), 지각된 태만의 정도에 따라 팀 또는 개인의 학습 성과가 현저하게 달라질 수 있다. 즉 동료가 태만하다고 지각하는 경우 팀내 학습자들의 개별적인 학업에 부정적인 영향을 미칠 수 있을 뿐더러, 팀 전체에 대한 학습 성과 저하로 이어질 수도 있는 것이다(유지원, 2014; Michaelsen et al., 2009; Mulvey & Klein, 1998).

지각된 태만이 더욱 문제가 되는 이유는 태만에 대한 팀원의 지각은 실제 태만의 여부와 관계없이 팀원의 학습 성과를 저해하는 요인으로 작용하기 때문이다(Mulvey & Klein, 1998; Seijts, Latham, & Whyte, 2000). 다시 말해, 팀 학습 상황에서 실제로는 팀 내 누구도 학습에 대하여 태만하지 않았음에도 불구하고, 특정 팀원이 태만하다고 지각하게 될 경우, 개별 학습 성과가 저하됨은 물론 팀 전체의 학습 성과에도 악영향을 미치게 될 수 있다는 것이다(Albanese & Van Fleet, 1985; Liden et al., 2004; Whiteoak, 2007).

이와 같이 팀 기반 학습에 영향을 미치는 지각된 태만의 발생 원인은 학습자 개인의 자기효능감에서 설명할 수 있다. 자기효능감은 자신에게 주어진 과제 또는 임무를 완수할 수 있으리라 확신하는 믿음, 스스로에 대한 믿음으로 정의할 수 있다(Bandura, 2006). 즉, 학업 과정에서 자기효능감이 높은 학습자는 주어진 과제를 해결할 때 난이도에 상관없이 이를 견뎌내고자 하는 의지와 자기 조절 능력이 뛰어나다는 특징을 지니는 데 반해 학업적

자기효능감이 낮은 학습자의 경우, 주어진 과제를 완수하는 자신의 능력을 저조한 것으로 인식하게 된다. 이는 결국 자신이 속한 팀 학습 과정 전반에서 스스로를 무능력한 학습자로 인식하게 되어 학습 참여 또는 학습을 위한 협력 과정에 소극적이거나 회피하게 되는 경향을 보이게 된다는 것이다(양영선, 허희옥, 김영수, 2014; Mulvey & Klein, 1998; Schunk, 1991). 팀 기반 학습 경험이 있는 대학생들과의 면담을 통해 팀 기반 학습에 대한 부정적 요인을 살핀 연구 결과(이영미, 2013), 실제로 팀 학습 참여자들이 과제를 수행하는 중 난관에 직면하였을 때 이를 해결하려 노력하는 학습자가 있는 반면에 문제를 회피하려 하거나 해결을 포기하는 소극적 학습자가 존재하는 것으로 보고되고 있다. 이와 더불어 학습자가 해결해야 하는 과제가 과도하게 복잡하거나 모호할 경우, 학습자의 학습 참여가 저하될 수 있다는 연구 결과(Molenaar, Boxtel, & Sleegers, 2010) 역시 학습자의 소극적 참여, 즉 태만을 야기하는 원인으로서 학습자의 자기효능감의 중요성을 뒷받침한다.

#### 다. 태만을 방지하기 위한 개입요소로서의 교수설계변인

교수설계란, 교수자가 수업을 설계하는 체계적인 과정을 이른다. 학습자들이 수업을 통해 무엇을 배워야 하는지에 대한 방향, 즉 달성하고자 하는 목표가 무엇인지, 목표를 달성하기 위하여 효과적인 수업 방법이 무엇인지, 그에 따른 수업 전략은 무엇인지를 모색하고 최종적으로는 이것들이 질적으로 우수한 수준을 지녔는지, 수정해야할 점은 없는지, 수업목표는 충실하게 달성되었는지 여부를 평가하는 일련의 과정이다(박기용, 강이철, 2007). 이 과정에서 학습 목표 선정, 목표를 달성하기 위해 활용할 학습 도구, 교수 전략, 수업 자료 개발, 개발이 완료된 프로그램에 대한 평가 등을 실시하게 되는데 학습자의 학습을 촉진하는 기제로서의 이러한 학습 목표, 수업자료, 교수전략, 평가 등을 바로 교수설계변인이라 한다(홍주연, 송해덕, 2015).

교수설계는 학습자가 효과적으로 학업을 성취하도록 돕는다는 측면에서 매우 중요한 역할을 한다(김안나, 이병식, 2003; Kim et al., 2013). 교수자가 학습 목표에 맞춰 학습내용과 자료 등을 선정하는 동시에 학습자가 이를 충분히 습득하여 실생활에 응용할 수 있도록 학습자를 지원함으로써 학습자의 학습 성과 향상에 유의미한 영향을 미쳐 학습자의 역량을 개발하기 위한 핵심 역할을 하게 된다(김안나, 이병식, 2003). 교수설계의 구체적인 하위 변인으로는 수업 목표, 교수자의 면밀한 수업 준비, 동기 유발을 지원하는 강의 수준, 학습자의 능동적인 참여를 유도하는 교수방법, 시험, 과제, 학습자의 학습을 공정하게 평가하는 평가방법 등(김안나, 이병식, 2003; 홍주연, 송해덕, 2015)이 제시되고 있다. 이때 수업 목표는 학습자로 하여금 단순히 수업 내용을 주지하게 하는 데 그치는 것이 아니라 학습자가 습득한 지식을 실생활에서 응용할 수 있도록 유도되어야 한다(허민, 이태욱, 2014). 수업

과제 및 시험의 경우 단순한 암기 능력 평가가 아닌, 학습자가 활발하게 학습에 참여하며 비판적이고 다양한 사고를 가능하게 하는 심층적인 수준으로 계획되어야 하며(Kim et al., 2013), 최종적인 학습 평가 역시 학생의 역량을 평가할 수 있는 다양한 방법이 마련되어야 한다.

이와 같이 학습자의 학업 성취를 돕는 교수설계변인들은 선행연구들에서 지각된 태만의 부정적 영향을 개선하기 위한 교육적 해결책으로 제시되고 있다. 먼저 공정한 평가의 실시 여부이다. 여러 학습자가 팀을 이루는 팀 학습에서 공정한 평가가 실시되지 않을 경우 구성원간의 갈등이 초래되며 이는 학업참여나 성과 창출에 저해요인으로 작용할 수 있으므로, 교수자는 학습자의 태만을 방지하기 위해 공정한 평가 장치를 마련해야 한다(김민정, 2014; 박종혁, 2013; 유지원, 2014; Abernethy & Lett, 2005). 또한 교수자가 학습자에 대하여 부가적인 지도와 격려를 제공하거나(정한호, 2011; Clair & Chihara, 2012) 팀원들 간에 상호작용을 요하는 학습 과제를 제시함으로써 팀의 발달을 지원하는 것, 피드백 및 보상 등(고은현, 2013; 박민정, 2007; 장경원 2015; Michaelsen et al., 2009)도 태만을 방지하는 전략으로 제시되고 있다.

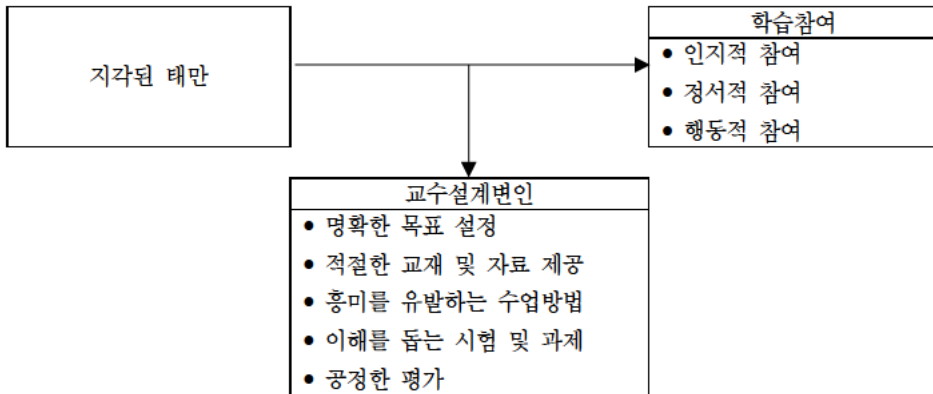
이들 교수설계변인들의 경우 태만을 방지하거나 줄이는 데 기여할 것으로 기대됨에도 대부분의 선행연구들에서는 이들을 단순히 제언의 일부분으로서만 나열하고 있을 뿐 이것이 지각된 태만과의 관계에서 실제로 부정적 효과를 개선하는 역할을 하는지 경험적으로 규명하지 못한다는 한계를 가진다. 따라서 본 연구에서는 실제 팀 기반 학습 상황에서 지각된 태만이 학습참여에 미치는 영향에서 교수설계변인이 갖는 조절효과를 검증하고자 한다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구모형 및 가설

팀 기반 학습에서 학습자가 동료의 태만을 지각할 때, 이것이 학습 참여에 미치는 영향을 규명하고, 학습자가 인식한 교수설계변인이 학습 참여와 지각된 태만 간에 조절효과를 갖는지 확인하기 위하여 그림 1에서 제시한 바와 같이 연구 모형을 설정하였다.





[그림 1] 연구모형

## 2. 연구대상

본 연구는 국내 A대학에 재학하고 있는 대학생들을 대상으로 실시하였다. 먼저 본 연구를 위해 지각된 태만, 학습 참여, 교수설계변인 측정도구를 선정하였다. 다음으로 연구 수행을 위한 데이터 수집을 위하여 2015년 9월 3일부터 29일까지 약 1개월 간 온라인 설문 조사를 실시하였다. 설문에 응답한 총 609부의 설문지 중, IP가 중복되는 것으로 나타나 중복 응답이 의심되는 응답, 일부 문항의 응답이 누락된 결측치 및 팀 기반 학습의 경험이 없다고 응답한 281개의 응답을 제외한 뒤 남은 총 328부의 응답을 연구에 사용하였다. 이들의 통계학적 특성은 남자 199명(60.7%), 여자 129명(39.3%)이며, 연령은 1학년이 134명(40.9%), 2학년이 83명(25.3%), 3학년이 72명(22.0%), 4학년이 39명(11.9%)으로 나타났다.

## 3. 측정도구

### 가. 교수설계변인

대학생들이 인식하고 있는 교수자의 교수설계변인을 측정하기 위해 대학생의 핵심 역량과 교수설계변인 간 관계에서 학습참여의 매개효과를 살피는 선행연구(홍주연, 송해덕, 2015)의 문항을 사용하였다. 문항은 “수업 목표가 명확히 설정되었다”, “수업 교재와 자료가 적절하게 선택되었다”, “수업방법이 흥미와 참여를 유발하였다”, “시험이나 과제가 수업 내용을 이해하는 데 도움이 되었다”, “평가 기준이 명확하고 평가가 공정하였다” 등 총 5개

로 이루어졌다. 해당 연구에서 본 도구의 신뢰도는 Cronbach's  $\alpha = .875$ 로 본 연구에서 활용하기 적합한 것으로 판단되었다. 본 연구에서 교수설계변인 측정도구의 신뢰도를 확인한 결과 Cronbach's  $\alpha = .901$ 로 확인되었다.

#### 나. 학습참여

학습자의 학습 참여를 측정하기 위한 도구로는 유지원(2010)이 국내 대학생을 대상으로 활용하고자 Handelsman 외(2005)의 측정도구를 역번역한 것을 사용하였다. 인지적 참여는 “정기적으로 공부한다”, “수업시간에 집중해서 듣는다”, 정서적 참여는 “수업내용이 나에게 흥미로울 수 있도록 방법을 찾아본다”, “학습 자료에 대해 학습하고 싶은 욕구(의욕)가 있다”, 행동적 참여는 “잘 이해하지 못한 것은 교수자에게 질문한다”, “소그룹 토론에 적극적으로 참여한다” 등으로 구성되었다. Handelsman 외(2005)의 연구에서 신뢰도는 인지적 참여가 Cronbach  $\alpha = .820$ , 정서적 참여가 Cronbach's  $\alpha = .820$ , 행동적 참여가 Cronbach's  $\alpha = .790$ 로 확인되었으며, 유지원(2010)의 연구에서 신뢰도는 인지적 참여가 Cronbach's  $\alpha = .840$ , 정서적 참여가 Cronbach's  $\alpha = .800$ , 행동적 참여가 Cronbach's  $\alpha = .830$ 으로 나타나 이를 사용하기에 적절한 신뢰도를 갖추었다고 판단되었다. 본 연구에서의 신뢰도는 인지적 참여 Cronbach's  $\alpha = .856$ , 정서적 참여 Cronbach's  $\alpha = .863$ , 행동적 참여 Cronbach's  $\alpha = .861$ 로 나타났으며 20개 문항의 종합적인 신뢰도는 Cronbach's  $\alpha = .925$ 로 확인되었다.

#### 다. 지각된 태만

지각된 태만을 측정하기 위한 도구로는 Mulvey와 Klein(1998)이 집단효능감과 지각된 태만의 관계를 확인한 연구에서 사용한 문항을 사용하였다. “우리 팀의 구성원들은 과제에 대한 무임승차자들이었다”, “우리 팀의 구성원들은 내가 예상했던 것보다 과제에 적게 기여했다” 등으로 구성되었으며, Cronbach's  $\alpha = .890$ 의 신뢰도를 나타내었다. Mulvey와 Kelin(1998)의 연구에서 사용된 문항을 본 연구에서 활용하고자 지각된 태만을 측정하는 4개의 문항을 번역한 후에 이를 다시 역번역하는 과정을 거쳤으며, 교육공학 전문가의 검토를 통하여 번역 문항의 타당성을 검증하였다. 본 연구에서 해당 도구의 신뢰도는 Cronbach's  $\alpha = .836$ 로 적합한 수준으로 나타났다.

## IV. 연구결과

1. 지각된 태만이 학습 참여에 미치는 영향

지각된 태만이 학습 참여에 미치는 영향을 확인하기 위하여 회귀분석을 실시한 결과는 표 1과 같다. 첫째, 지각된 태만은 인지적 참여에  $-10.530(p < .001)$ 의 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학습자가 태만을 지각하는 수준이 높을수록 해당 학습자의 인지적 학습 참여 수준이 감소하게 된다는 것을 의미한다. 회귀모형의 경우  $F값 110.884(p < .001)$ 의 수치를 보이고 있으며,  $R^2 = .254$ 로 25.4%의 설명력을 나타내는 것으로 확인되었다. 둘째 지각된 태만이 정서적 참여에 미치는 영향은  $-7.424(p < .001)$ 로 유의한 수준에서 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학습자가 태만을 높게 지각할수록 학습자의 정서적 학습 참여 역시 감소하게 된다는 것을 나타낸다.  $F값은 p < .001$ 의 수준에서  $55.120$ ,  $R^2 = .142$ 로 14.2%의 설명력을 갖는 것으로 분석되었다. 끝으로 지각된 태만이 학습자의 행동적 참여에 미치는 영향을 확인한 결과  $-9.697(p < .001)$ 로 유의한 수준에서 부적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타났는데 이는 학습자가 동료의 태만을 지각할수록 행동적 학습 참여 수준 역시 감소하게 된다는 것을 의미한다.  $F값은 p < .001$  수준에서  $94.032$ , 회귀식에 대한 설명력은 22.4%의 설명력을 갖는 것으로 분석되었다.

<표 1> 지각된 태만의 학습 참여에 대한 회귀분석 결과

독립변수	종속변수	표준오차	$\beta$	$t$ 값	유의확률	통계량
지각된 태만	상수	.156	-	31.889	.000	$R = .504$ $R^2 = .254$
	인지적 참여	.054	-.504	-10.530	.000	수정된 $R^2 = .252$ $F = 110.884$ $p < .001$
	상수	.180	-	24.954	.000	$R = .380$ $R^2 = .145$
	정서적 참여	.063	-.380	-7.424	.000	수정된 $R^2 = .142$ $F = 55.120$ $p < .001$
	상수	.172	-	27.843	.000	$R = .473$ $R^2 = .224$
	행동적 참여	.060	-.473	-9.697	.000	수정된 $R^2 = .221$ $F = 94.032$ $p < .001$

## 2. 교수설계변인의 조절효과 분석 결과

팀 기반 학습 환경에서 학습자의 지각된 태만이 학습참여에 부적인 영향을 미칠 때, 학습자가 교수설계를 인식하는 정도가 조절효과를 갖는지 여부를 살펴보기 위해 위계적 회귀 분석을 수행하였다. 위계적 회귀분석 결과, 학습자가 동료의 태만을 지각할 때 이는 학습참여의 세 하위 변인에 전부 부적인 영향을 미치게 된 것으로 나타났으며, 이때 교수설계변인의 다섯 가지 하위 변인들이 부적인 영향을 감소시킬 수 있는지 조절효과를 살펴보았다. 그 결과, 지각된 태만과 인지적 참여 간 관계에서 교수설계변인의 세 하위 변인들이 조절 효과를 갖는 것으로 나타났으나, 지각된 태만과 정서적 참여, 지각된 태만과 행동적 참여 사이의 관계에서는 교수설계변인의 하위 변인들 모두 조절효과를 갖지 않는 것으로 확인되었다.

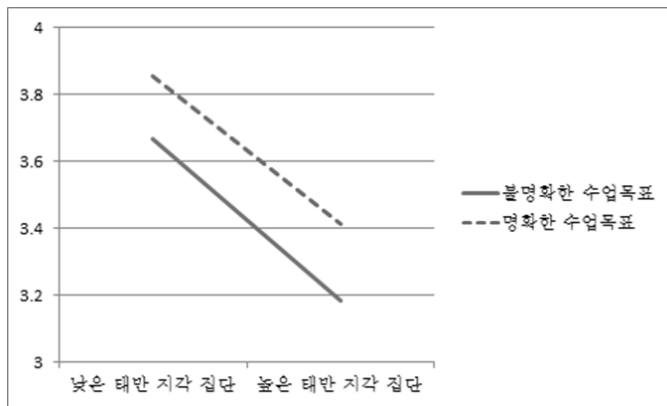
표 2는 지각된 태만과 인지적 참여 간 관계에서 교수설계변인의 조절효과를 표로 나타낸 것이다. 첫 번째로 학습자의 지각된 태만이 인지적 참여에 부적인 영향을 미칠 때 ‘수업목표’변인이 갖는 설명력은 27.5%로 나타났으며, 지각된 태만과 ‘수업목표’변인 간의 상호작용항을 투입하였을 때의 설명력은 28.5%로 증가하였다. 설명력의 유의도는  $p < .05$ 로 통계적으로 유의미한 설명력을 갖는 것으로 나타났다. 즉, 학습자가 지각하는 동료의 태만이 인지적 학습 참여를 저하시키는 가운데, 학습자가 교수자의 ‘수업목표’선정을 높게 인식할 때 이는 조절효과를 가지며, 인지적 참여의 저하 정도를 일정 수준 완화시킨다는 것이다.

이를 좀 더 구체적으로 살펴보기 위하여 지각된 태만과 인지적 참여 간 관계에서 조절효과를 갖는 것으로 나타난 세 가지 변인 ‘수업목표’, ‘교재 및 자료’, ‘수업방법’ 세 가지 변인들의 조절효과를 그래프로 살펴보았다.

첫째, 그림 2는 지각된 태만과 인지적 참여 간 관계에서, ‘수업목표’ 변인이 갖는 조절효과를 그래프로 나타낸 것이다. 학습자가 동료의 태만을 높게 지각하는 상황에서, 동시에 수업 중에 제시된 수업목표가 명확하지 않게 제시되었다고 인식할 때 인지적 참여의 수준이, 반대로 수업 중 제시되는 수업목표가 명확하게 제시되었다고 인식할 때 일정 수준 향상하게 됨을 나타내고 있다.

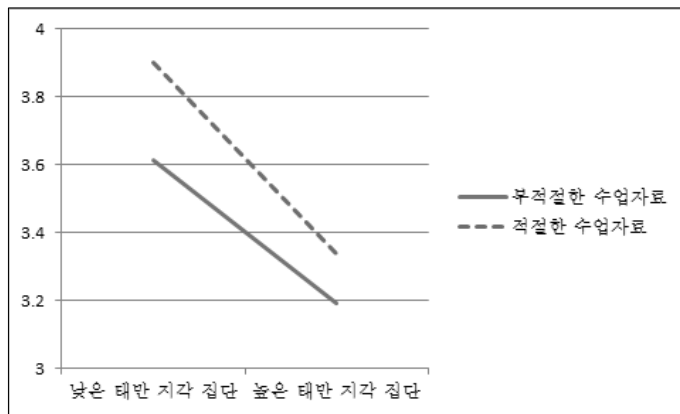
<표 2> 지각된 태만과 인지적 참여의 관계에서 교수설계변인의 조절효과

구분	모형	변수	B	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>	adj R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
수업목표	1	지각된태만(A)	-.569	-.504	-10.530	.000	.254	.252	.254	110.884***
	2	지각된태만(A)	-.511	-.452	-9.049	.000	.275	.271	.022	61.779***
		목표(B)	.129	.156	3.116	.002				
	3	지각된태만(A)	.001	.001	.003	.998	.285	.279	.010	43.118***
		교수목표(B)	.545	.657	2.714	.007				
상호작용(AxB)		-.151	-.563	-2.115	.035					
교재 및 자료	1	지각된태만(A)	-.569	-.504	-10.530	.000	.254	.252	.254	110.884***
	2	지각된태만(A)	-.502	-.444	-8.511	.000	.271	.266	.017	60.352***
		교재및자료(B)	.120	.144	2.754	.006				
	3	지각된태만(A)	.038	.034	.150	.881	.281	.275	.011	42.294***
		교재및자료(B)	.541	.197	2.739	.006				
상호작용(AxB)		-.153	-.540	-2.185	.030					
수업방법	1	지각된태만(A)	-.569	-.504	-10.530	.000	.254	.252	.254	110.884***
	2	지각된태만(A)	-.549	-.486	-9.924	.000	.260	.256	.006	57.176***
		방법(B)	.064	.082	1.686	.093				
	3	지각된태만(A)	-.060	-.053	-.306	.760	.275	.268	.015	41.002***
		방법(B)	.488	.633	2.894	.004				
상호작용(AxB)		-.155	-.632	-2.581	.010					
시험 및 과제	1	지각된태만(A)	-.569	-.504	-10.530	.000	.254	.252	.254	110.884***
	2	지각된태만(A)	-.523	-.463	-9.463	.000	.276	.272	.022	62.013***
		시험및과제(B)	.131	.155	3.172	.002				
	3	지각된태만(A)	-.037	-.032	-.139	.890	.284	.277	.008	42.847***
		시험및과제(B)	.551	.652	2.430	.016				
상호작용(AxB)		-.150	-.572	-1.883	.061					
수업평가	1	지각된태만(A)	-.569	-.504	-10.530	.000	.254	.252	.254	110.884***
	2	지각된태만(A)	-.522	-.462	-9.473	.000	.279	.274	.025	62.762***
		평가(B)	.125	.163	3.343	.001				
	3	지각된태만(A)	-.193	-.171	-.826	.409	.283	.277	.005	42.679***
		평가(B)	.384	.502	2.097	.037				
상호작용(AxB)		-.096	-.392	-1.446	.149					



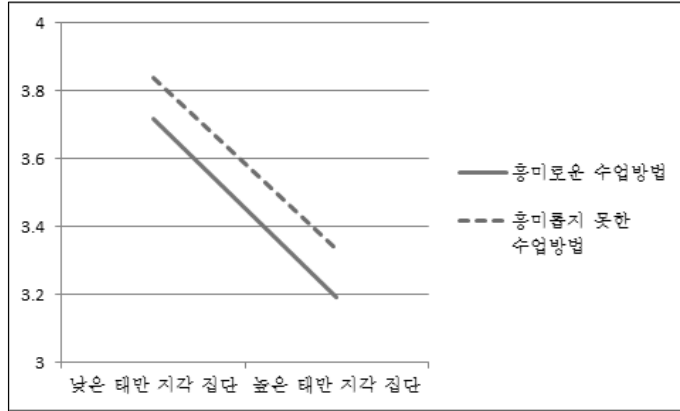
[그림 2] 수업목표 변인의 수업목표의 지각된 태만과 인지적 참여 간 조절효과

두 번째로 교수설계변인의 하위 변인 중 ‘교재 및 자료’가 갖는 조절효과를 확인하였다. 그 결과, 지각된 태만과 인지적 참여 사이에서 ‘교재 및 자료’의 설명력은 27.1%, 지각된 태만과 ‘교재 및 자료’변인의 상호작용항을 투입하였을 때 설명력은 28.1%로 일정 수준 증가하였으며 이때 신뢰도는  $p < .05$ 로 유의한 수준을 갖는 것으로 확인되었다. 이는 학습자가 ‘교재 및 자료’가 적절하게 선정되었다고 인식할 때, 인지적 참여의 저하를 일정 수준 감소시킬 수 있다는 것을 나타낸다. 그림 3은 ‘교재 및 자료’ 변인의 조절효과를 그래프로 시각화한 것이다. 즉, 학습자가 동료의 태만을 지각하고 있는 상황에서, 학습자가 ‘교재 및 자료’가 적절하게 제시되었는지 인식하는 정도에 따라 인지적 학습 참여의 수준이 달라질 수 있다는 것이다.



[그림 3] 지각된 태만과 인지적 참여 간 교재 및 자료의 조절효과

셋째, 교수설계변인의 세 번째 하위 변인인 ‘수업방법’이 갖는 조절효과를 확인한 결과, 인지적 참여에 대해 ‘수업방법’이 갖는 설명력은 26%로 나타났으며 지각된 태만과 ‘수업방법’ 간 상호작용항을 투입하였을 때 설명력은 27.5%로 확인되었다. 이때의 신뢰도는  $p < .01$ 로 유의한 것으로 확인되었다. 이는 지각된 태만과 인지적 참여 간 관계에서 ‘수업방법’ 변인이 조절효과를 가지며, 이는 지각된 태만으로 인한 인지적 참여의 저하를 감소시키는 역할을 수행한다는 것을 나타낸다. 그림 4는 지각된 태만이 인지적 참여에 부적인 영향을 미칠 때, ‘수업방법’에 대한 학습자의 인식이 갖는 조절효과의 크기와 방향을 나타낸 것이다. 이는 팀 기반 학습 상황에서 학습자가 동료의 태만을 높게 지각하고 있을 때, 교수자의 수업방법이 학습자의 흥미를 유발하였는지, 흥미를 유발하지 못하는 수업방법이었는지 여부에 따라 인지적 참여의 저하 수준이 달라질 수 있다는 것을 의미한다.



[그림 4] 지각된 태만과 인지적 참여 간 수업방법의 조절효과

## V. 논의 및 결론

본 연구는 팀 기반 학습 시 학습자가 팀 내 동료의 태만을 지각하는 정도에 따라 해당 학습자의 학습 참여가 저하되는 상황에서, 학습자가 인식하는 교수설계변인이 조절효과를 갖는지 검증하기 위한 목적으로 실시되었다.

연구결과, 첫째로 지각된 태만은 학습참여의 세 하위 요인에 모두 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하위요인 간 영향의 차이로는 인지적 참여가 가장 많은 영향을 받았고 다음으로는 행동적 참여, 그리고 정서적 참여가 가장 적은 영향을 받는 것으로 확인되었다. 이상의 연구 결과는 팀 기반 학습 상황에서 학습자가 동료에 대하여 지각하는 태만의 수준이 학습자의 학습 참여 수준을 감소시킬 수 있다고 하는 부정적 영향을 제시하고 있다. 이는 구성원 간의 참여 정도가 불공평하다고 인식될 때, 이것이 팀 전체의 학습 성과가 저하될 수 있다는 선행 연구(박민정, 2007), 구성원의 태만이 팀 학습에서 발생하는 갈등 상황 중 하나이며, 이것이 학습자의 학습 참여를 저해하는 요소로 작용한다는 선행 연구(박종혁, 2013; Albanese & Van Fleet, 1985; Liden et al., 2004; Mulvey & Klein, 1998; Seijts et al., 2000)와 동일한 연구 결과의 관점에서 해석할 수 있다.

지각된 태만이 학습참여의 하위 변인들인 인지적 참여, 정서적 참여, 행동적 참여에 대하여 전부 부정적 영향을 미친다는 것은 지각된 태만의 심각성을 부각시키는 결과로 주목해야 한다. 지각된 태만으로 인해 단순히 하나의 측면에서 학습 참여가 저하되는 것이 아니라 인지적, 정서적, 행동적 측면 전체에서의 학습 참여 저하로 인해 개별 학습자의 학업

수행뿐 아니라 팀 전체의 학습 성과가 저하될 수 있으며(Mulvey, & Klein, 1998; Seijts et al., 2000), 학습에 대하여 행동적인 노력을 기울이지 않을 가능성이 높아진다는 선행연구(Albanese & Van Fleet, 1985; Liden et al., 2004)들과 같은 맥락의 결과로, 본 연구결과는 팀 학습에서 학습자의 태만적 행동이, 또는 태만의 지각이 동료 학습자와 더불어 팀 전체에도 치명적인 영향을 미칠 수 있음을 재차 강조하고 있는 것이다. 따라서 팀 기반 학습 내에서 발생하는 학습자의 소극적 참여, 즉 태만 행위는 불가피하게 야기되는 상황, 감수해야 하는 일부의 문제로 보기보다는 이러한 학습 참여 저하 현상을 방지하기 위한 교수 설계 차원의 관심이 필요함을 시사한다.

두 번째, 지각된 태만과 학습 참여 간의 관계에서 교수설계변인이 갖는 조절효과를 검증한 결과, 인지적 참여에 대하여 수업목표, 교재 및 자료, 수업방법 세 하위 변인이 유의미한 영향력을 갖는 것으로 확인되었으며, 정서적 참여와 행동적 참여에 대해서는 조절효과를 갖지 않는 것으로 나타났다. 이는 팀 기반 학습에서 학습자의 태만으로 인한 부정적 영향을 방지하기 위한 방안으로 교수설계변인의 역할이 필요하다는 주장을 뒷받침한다(박민정, 2007; Clair & Chihara, 2012; Michaelsen et al., 2009). 먼저 수업목표가 유의미한 영향력을 갖는다는 것은 학습자가 팀 학습 내에서 교수자가 설정한 수업목표가 명확하다고 인식하였을 때, 지각된 태만으로 인한 인지적 참여의 저하가 완화되었음을 의미한다. 예컨대, 교수자는 수업 설계 단계에서 달성 가능한 수준의 수업 목표를 설정할 필요가 있다. 다음으로 교재 및 자료가 유의미한 조절효과를 갖는다는 것은 팀 학습 시 수업내용을 이해하기에 적절한 수준의 교재나 자료가 제공되었다고 인식되었을 때, 지각된 태만으로 인한 인지적 참여 저하 현상이 완화될 수 있다는 것이다. 즉 교수자는 학습자의 학업적 이해를 도울 수 있는 적절한 수준의 교재 및 자료를 개발하고 제공해야 한다는 것이다. 마지막으로 수업방법이 유의미한 조절효과를 갖는다는 것은 학습에 참여하는 학습자들이 학습에 흥미를 유발할 수 있는 수업방법이 실시되었다고 인식할 때, 인지적 참여가 저하되는 현상이 완화되었다는 것이며, 이는 학습자의 수업에 대한 흥미를 유발하여 능동적·적극적 참여를 가능하게 하는 수업방법을 설계하여 적용해야 한다는 것을 의미한다.

그렇지만 교수설계의 다른 변인들인 공정한 평가와 이해를 돕는 시험 및 과제는 조절효과를 갖지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과에서 특히 주목할 점은 교수자가 수업을 공정하게 평가하였는지에 대한 학습자의 인식은 지각된 태만과 학습 참여 사이에서 유의한 조절효과를 갖지 않는다는 것이다. 이는 학습자가 갖는 태만 행동과 이로 인한 동료 학습자들의 학습 참여 저하에 대하여 구체적인 노력없이 단순히 참여 양상이 공정하게 반영되도록 하는 평가는 완전한 해결방안이 될 수 없다는 점을 시사한다. 학습자의 자기효능감 저하가 학습자의 학습 참여 회피를 야기하므로(Mulvey & Klein, 1998; Schunk, 1991) 학습자의 태만을 방지하기 위하여서는 학습자의 자기효능감 향상을 유도하는 과제, 피드백,



보상과 같은 구체적인 교수전략들을 제시하는 것이 보다 중요하다는 연구결과를 (박민정, 2007; Clair & Chihara, 2012; Michaelsen et al., 2009)를 강조하는 근거가 될 수 있다.

학습에 있어서 학습자의 참여가 날로 중요해지고 있으며 이를 위해 팀 기반 학습의 활용이 점차 증가되고 있는 현 시점에서 본 연구의 결과는 학습자의 학습 참여를 촉진하기 위하여 교수 설계의 어떠한 측면을 강화시켜야 하는지를 경험적으로 살펴보았다는 데 의의가 있다. 평가 위주의 단편적인 교수 설계에 국한되었던 선행 연구의 한계로부터 발전하여 보다 다양한 측면에서 교수 설계 변인들을 살핀 본 연구는 팀 학습에서의 교수 개선 방안을 도출하기 위한 근거가 될 수 있다. 또한 팀 기반 학습에서 지각된 태만이 야기하는 부정적인 현상들을 방지하기 위하여 단순히 학습자의 태만에 상응하는 평가를 내리는 소극적 처방이 아니라 체계적이고 면밀한 교수를 설계함으로써 태만의 발생을 조기에 차단하는 적극적 태도로 교수에 임할 때 더욱 영향력 있는 팀 학습을 진행할 수 있을 것이다.

그렇지만 본 연구는 다음과 같은 점에서 몇 가지 제한점을 가진다. 첫 번째, 연구 대상을 표집함에 있어 학년별 표집비율 편차가 크다는 점이다. 보다 신빙성 있는 결과를 도출하기 위하여 향후 학년별 표집을 균등하게 실시하여 연구대상을 선정하여야 할 것이다. 두 번째, 본 연구에서의 학습자들의 응답이 자기보고식 응답이었다는 점이다. 세 번째, 본 연구에서 다루는 팀 기반 학습이 다수의 학습자가 팀을 이루어 공동의 학습 목표를 추구하는 학습방법이라는 정의를 학생들이 충분히 인식하고 있었으나 연구의 기반이 되는 학습 환경을 특정 과목으로 한정 짓지 않은 상태에서 설문을 실시하였기 때문에 각 응답자가 인지하고 있는 팀 학습, 교수설계변인 등이 동일하지 않을 수 있다는 점이다. 추후 연구에서는 연구의 대상이 되는 팀 학습과 교수설계변인을 동일한 환경으로 설계하여 동일 범위 내에서 연구가 진행될 수 있도록 해야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강명희, 허보라, 임현진(2008). 웹기반 프로젝트 학습에서 과제실제성과 학습성과 사이에  
서의 과제가치 매개효과. **교육과학연구**, 43(4), 33-55.
- 고은현(2013). 대학교수의 액션러닝 수업개발 경험에 관한 연구. **교육방법연구**, 25(1),  
69-94.
- 김민정(2014). 팀 기반 학습에서 평가대상과 평가주체가 학습자의 수업흥미도와 학업성취  
도에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 14(1), 373-392.
- 김안나, 이병식(2003). 대학생들의 핵심능력 개발에 영향을 미치는 개인 및 환경 요인 분  
석. **한국교육**, 30(1), 367-392.
- 김윤경, 김누리(2015). 협동학습을 적용한 간호학개론 수업에서 학습자 수업기대, 수업참  
여가 수업만족도에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 15(9),  
729-746.
- 김영수, 김경자, 조경원, 허희옥, 김현진, 강의성(2012). 협력 중심의 창의적 지식구성을 위  
한 융합형 학습환경의 설계 및 효과 분석. **교육정보미디어연구**, 18(1),  
95-119.
- 박기용, 강이철(2007). 설계의 본질에 기반한 교수설계의 정체성 성찰. **교육공학연구**,  
23(1), 63-96.
- 박민정(2007). 프로젝트 기반 수업을 통한 대학원 학생들의 학습경험에 관한 연구. **교육과  
정연구**, 25(3), 265-288.
- 박종혁(2013). 팀 프로젝트 무임승차 방지 방안에 관한 연구. **한국컴퓨터정보학회논문지**,  
18(2), 141-147.
- 양미경(2011). 집단지성의 구현을 위한 협력학습의 원리 탐색. **교육방법연구**, 23(2),  
457-483.
- 양영선, 허희옥, 김영수(2014). 팀프로젝트학습에서 학습자의 효능감과 스캐폴딩이 학습참  
여도와 성취도에 미치는 영향. **교육정보미디어연구**, 20(4), 495-519.
- 유지원(2010). 학습자의 몰입에 영향을 주는 동기 요인, 심리적 중재 요인, 사회적 요인간  
의 구조적 관계 규명. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 유지원(2014). 대학 팀 기반 프로젝트 학습에서 학습성파에 대한 팀 효능감과 지각된 태만  
의 상호작용 효과 탐색. **열린교육연구**, 22(4), 41-63.
- 이영미(2013). 공과대학 팀 기반 프로젝트 학습 관련 요인 탐색. **학습자중심교과교육연구**,  
13(6), 351-375.

- 장경원(2015). 대학 수업을 위한 '팀 기반 개별 문제해결학습'에 대한 연구. **학습자중심교과교육연구**, 15(4), 255-284.
- 장경원, 고수일(2013). 경영학 수업에서의 액션러닝 적용 사례연구. **교육공학연구**, 29(3), 689-721.
- 정한호(2011). 대학에서 수행되는 팀 학습 활동의 환경, 역동성, 지식공유, 성과에 대한 질적 고찰. **교육문제연구**, 40, 81-114.
- 조일현(2010). 대학 프로젝트 수업 환경에서 분업화, 상호작용, 공유정신모형이 팀 수행성과와 개인 학습에 미치는 영향. **교육공학연구**, 26(3), 1-20.
- 허민, 이태욱(2014). 21세기 핵심역량 신장을 위한 정보교과 중심의 통합 교육과정 전략 탐색. **한국컴퓨터정보학회논문지**, 19(2), 253-261.
- 홍주연, 송해덕(2015). 교수설계 변인과 대학생 핵심역량 간의 관계에서 학습참여의 매개 효과. **학습자중심교과교육연구**, 15(6), 461-482.
- Abernethy, M. A., & Lett, W. L. (2005). You are fired! A method to control and sanction free riding in group assignments. *Marketing Education Review*, 15(1), 47-54.
- Albanese, R., & Van Fleet, D. D. (1985). Rational behavior in groups: The free-riding tendency. *Academy of Management Review*, 10(2), 244-255.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). New York, NY: Information Age Publishing.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Clair, K. S., & Chihara, L. (2012). Team-based learning in a statistical literacy class. *Journal of Statistics Education*, 20(1), 1-20.
- Comer, D. R. (1995). A model of social loafing in real work groups. *Human Relations*, 48, 647-667.
- Cushing, K. S., & Kerrins, J. A. (1991). *Cooperative learning instruction: effects of wanting or not wanting to participate on mathematics achievement*.

Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- Dana, S. W. (2007). Implementing team-based learning in an introduction to law course. *Journal of Legal Studies Education*, 24(1), 59-108.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freeman, K. A. (1996). Attitudes Toward Work in Project Groups as Predictors of Academic Performance. *Small Group Research*, 27(2), 265-282.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192.
- Heo, H., Lim, K., & Kim, Y. (2010). Exploratory study on the patterns of online interaction and knowledge co-construction in project-based learning. *Computers & Education*, 55, 1383-1392.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, 67-73.
- Kim, K., Sharma, P., Land, S. M., & Furlong, K. P. (2013). Effects of active learning on enhancing student critical thinking in an undergraduate general science course. *Innovative Higher Education*, 38, 223-235.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A., & Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of Management*, 30, 285-304.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (2009). 팀 기반 학습. (이영민, 전도근 옮김). 서울: 학지사. (원서출판 2002).
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 2008(116), 7-27.
- Molenaar, I., van Boxtel, C., & Sleegers, P. (2010). The effects of scaffolding metacognitive activities in small groups. *Computers in Human Behavior*, 26, 1727-1738.
- Mulvey, P. W., & Klein, H. J. (1998). The impact of perceived loafing and collective

- efficacy on group goal process and group performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 74(1), 62–87.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Pogge, E. (2013). A team-based learning course on nutrition and lifestyle modification. *American journal of pharmaceutical education*, 77(5), 103.
- Seijts, G. H., Latham, G. P., & Whyte, G.(2000). Effect of self- and group efficacy on group performance in a mixed-motive situation. *Human Performance*, 13, 279-298.
- Sibley, J., & Parmelee, D. X. (2008). Knowledge is no longer enough: Enhancing professional education with team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008(116), 41–53.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(4), 207–231.
- Whiteoak, J. W. (2007). The relationship among group process perceptions, goal commitment and turnover intention in small committee groups. *Journal of Business and Psychology*, 22(1), 11–20.

## *ABSTRACT*

### The Effects of Students' Perceived Loafing and Student Engagement in a Team-Based Learning Environment : Moderating Effect of Instructional Design Variables

Donghun Lee (Chung-Ang University)

Hae-Deok Song (Professor, Chung-Ang University)

The purpose of this study is to examine moderating effects of the instructional design variables between students' perceived loafing and student engagement in a team-based learning environment. For this, a online questionnaire survey was administered to 328 university students. A regression analysis was conducted for determining the effects of students' perceived loafing on student engagement. A hierarchical analysis was also conducted for analyzing the moderating effects of instructional design variables between students' perceived loafing and students engagements. The results of this study were as follows. First, perceived loafing negatively affects three subtypes of student engagement: cognitive engagement, emotional engagement, and behavior engagement. Second, instructional design variables have moderating effects between perceived loafing of students and students' engagement. In particular, three instructional design variables (instructional objectives, instructional materials, and teaching method) have moderating effects between students' perceived loafing and students' engagement. In conclusion, perceived loafing should be prevented in team-based learning because perceived loafing may have negative effects on student engagement. Thus, instructional design variables should be carefully employed to enhance students' engagement: a) instructional objectives should be targeted clearly; b) adequate instructional material should be provided to improve self-efficacy; and c) specific teaching methods should be designed to prompt active students participation.

Key words : students' perceived loafing, student engagement, instructional design variables