

연구논문

참여식 교육과정에서 학습자침묵 지표개발에 관한 연구: 공공조직의 역량개발교육 학습자를 중심으로

송 재 환*
송 윤 석**

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구방법
- IV. 연구결과
- V. 결론 및 제언

〈요약〉

본 연구는 참여식 역량개발 교육과정에서 학습자 침묵현상의 개념 및 구성요인에 대한 고찰을 바탕으로 학습자침묵의 지표를 개발하는데 그 목적이 있다. 연구의 목적을 달성하기 위해 먼저 문헌연구에서 조직침묵(organizational silence) 개념 및 구성요인을 원용하였으며, 이를 바탕으로 학습자침묵의 개념 및 구성요인을 도출하고 참여식 역량개발 교육과정 전문가 및 관계자들로부터 문항 후보군을 도출하였다. 문항 후보군을 정리하여 최종 예비문항을 도출한 후 델파이를 통해 문항을 정제하였다. 이어 내용 및 안면타당도, 예언타당도 등의 추가적 검증을 통하여 높은 타당도를 지닌 지표를 개발하고자 하였다.

연구결과, 학습자침묵 지표는 체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵의 세 가지 차원으로 구성되며, 최종 14개 문항으로 구성되었다. 본 연구에서 개발한 학습자침묵 지표의 신뢰도를 분석한 결과, Cronbach's α 계수가 .945로 나타나 도구의 안정성과 일관성이 검증되었다. 이어 학습자침묵의 예언타당도 검증을 위해 전이의도와 영향관계를 분석한 결과, 학습자침묵의 세 구성요인 모두 전이의도에 부적(-)으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하위요인별로 유의한 영향의 정도를 비교하면, 체념적침묵의 부적영향이 가장 크고 그 다음으로 방어적침묵, 친사회적침묵의 순으로 나타났다.

본 연구를 통해 개발된 학습자침묵 지표는 교육효과를 높이기 위한 일환으로 학습자에 대한 이해가 선행되어야 한다는 점에서 참여식 교육과정 또는 역량개발 교육과정으로의 개편 및 운영이 필요한 여러 교육기관에서 교육효과 향상을 위한 학습자 기초 진단의 목적으로 활용할 수 있다.

[주제어: 참여식 교육과정, 역량개발교육, 학습자침묵, 전이의도]

* 단국대학교 대학원 박사과정 수료(jhsongjhsong@gmail.com)

** 단국대학교 행정학과 교수(song628@dankook.ac.kr)

I. 서론

급변하는 지식기반사회에서 국가의 경쟁력은 인적자원의 역량에 달려있으며, 이는 민간기업 뿐 아니라 공공조직에서도 중요하게 부각되는 문제이다. 이에 따라 중앙 정부와 지방자치단체의 핵심인재 발굴 및 육성은 글로벌 경쟁시대의 범국가적 경쟁력을 높일 수 있는 핵심 방안이라 할 수 있다. 한국은 정부 경쟁력을 바탕으로 급속한 사회발전을 이룩한 측면이 있으며(임도빈, 2014: 1), 공무원의 경쟁력향상을 위한 역량개발은 중요 이슈중의 하나이다. 특히 공직사회가 경험하는 수요자 중심의 행정환경 변화와 성과중심의 행정은 공공조직 내 인적자원의 개발 및 이와 관련된 역량개발 교육의 필요성을 높이고 있다.

공무원의 역량개발 교육은 최근의 학습자 중심 교육 패러다임에 발맞추어 개인의 문제 해결 능력 및 변화 혁신 역량의 향상에 그 목적을 두고 있다. 공무원 역량개발 교육은 성인을 대상으로 하는 교육과정이라는 점에서 교육의 실제적 목적을 달성하기 위해 교수자의 일방향 전달방식에서 벗어나 과제기반, 산출물 지향, 현재 및 미래에 초점, 효과에 초점, 학습자 주도성 등의 특성을 띠는 학습자 중심 교육(Cunningham, 1999)의 성향을 띠고 있다. 이와 같은 역량개발 교육과정은 최근 교육의 현업 적용도를 중시하는 흐름과 그 맥을 같이 하며, 동시에 다양한 학습맥락에 대한 학습자의 능동적 참여 및 독립적 사고과정을 전제로 하고 있다.

역량개발 교육과정은 현장의 문제에 기반을 둔 참여형 경험학습, 행동 성찰 학습이라는 점에서 학습자의 능동적 참여가 매우 중요하다. 학습자의 능동적 참여는 결과적으로 교육의 성과와 높은 관련을 가지는데(김영미·한상훈, 2012). 이에 따라 기존 선행연구에서는 교육성과 또는 학습전이의 예측변인으로 학습참여도 또는 학습참여 동기 등의 형태로 참여에 대한 연구를 다루어 왔다(e.g., 우종웅 외, 2009; 이형석, 2013; 최우재·신제구, 2011). 이들 연구에서처럼 학습자의 높은 참여도 및 적극적이고 능동적인 참여를 촉진하는 방안에 주목하는 것은 긍정적인 교육성과 및 학습전이 결과를 불러올 수 있다는 함의를 가진다. 그러나 이러한 참여의 촉진에도 불구하고 다양한 형태의 학습 참여과정에서 소극적 참여가 나타나는 이면적 현상은 문제 해결의 필요성이 있음에도 여전히 많은 주목을 받지 못하고 있다. 참여에 대한 이면적 현상으로 조직행동학에서는 조직구성원들의 침묵에 주목하여 ‘조직침묵’ 또는 ‘종사원침묵’ 등의 현상을 다루고 있으나, 학습현장에서 일어나는 참여의 이면적 현상으로 ‘침묵’에

대한 연구는 이루어지지 않고 있는 실정이다.

실제로 학습현장에서 학습자가 침묵하는 현상은 학습자의 능동적 참여와 높은 수준의 독립적 사고과정을 요하는 역량개발 교육과정에서도 뚜렷이 관찰된다. 지방공무원의 역량개발교육은 2016. 6월 현재 전국 11개 광역자치단체에서 운영되고 있으며, 지방공무원 역량평가의 실시 및 활용에 관한 제도(지방공무원 임용령§8조의5, 2016. 5.19.시행)가 도입되면서 역량개발교육이 더욱 확대될 것으로 예상된다. 역량개발교육은 역할연기, 집단토론, 프레젠테이션, 서류합기법 등 다양한 참여식 교육방식을 활용하는 교육과정이다. 이러한 교육방식은 학습자 주도성 및 과제기반 등의 특성을 띠는 점에서 원활한 교육과정의 운영을 위해 학습자의 참여가 필수적이라 할 수 있다. 그러나 실제 교육과정에서 학습자가 침묵하는 현상이 관찰되고 있으며, 이러한 현상이 전반적인 역량개발교육의 성과 및 교육 운영에 방해요인으로 작용하고 있다는 우려 또한 제기되고 있는 실정이다. 학습자가 참여를 주저하고 침묵하는 현상에 대한 이해의 부족은 교육의 목적 및 성과를 저해함은 물론, 어떤 이유에서 학습자가 참여를 주저하는지에 대한 근본적 고찰까지 어렵게 하므로 학습자를 충분히 이해하지 못한 채 교육과정을 개발하고 운용하게 되는 맹점을 껴안게 된다.

이에 따라 본 연구에서는 학습자의 적극적 참여가 필수 전제조건으로 여겨지는 참여식 역량개발 교육과정에서 발생하는 침묵현상에 주목하고, 이러한 학습자침묵을 측정할 수 있는 지표를 개발하고자 한다. 이를 위해 조직 내에서 조직구성원들의 침묵현상을 다룬 ‘조직침묵’의 개념적 접근을 교육적 상황에 적용시켜 ‘학습자침묵’ 현상을 규명하고 이를 측정하기 위한 항목들을 개발한다. 다음으로 이의 내용적 및 구조적 타당성 그리고 신뢰도를 검증하고자 한다. 특히 이 검증된 학습자 침묵항목들의 예측타당성 확보를 위해 교육성과의 핵심적 요인의 하나인 학습 전이의도와와의 관계를 검증하고자 한다. 학습자침묵에 대한 연구는 교육적 환경에서 학습자에 대한 심층적 이해를 바탕으로 교육효과제고, 교육운영 개선 및 참여식 역량개발 교육과정 발전을 위한 중요한 정보를 제공할 것으로 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 역량개발 교육과 학습자 참여

1991년 지방자치제 실시 이후, 행정환경이 수요자 중심으로 변모함에 따라 다양한 행정수요에 대한 적극적, 능동적, 체계적 대처의 중요성이 커지게 되었고, 성과지향, 고객만족 행정을 위한 공무원의 역량 강화의 중요성이 부각되기 시작하였다. 역량개발 교육과정은 지방자치의 성숙과 혁신을 선도하는 핵심인력 양성을 목적으로 이들의 주민지향 역량과 문제해결 능력 등을 키우기 위한 교육으로, 이론교육보다는 문제해결 중심, 사례중심의 참여식 교육이며, 학습자의 능동적이고 자발적인 참여를 바탕으로 하는 전문분야 교육이다.

역량개발 교육과정은 현안 문제해결 과정에서 나타나는 자신의 행동역량에 대한 강, 약점과 관련된 즉각적인 피드백을 받음으로써 스스로 자신의 역량 수준을 인식하고, 이를 바탕으로 자신의 역량개발 계획을 수립하여 실천할 수 있는 계기를 얻는다는 점에서 단순 지식 전달 목적의 강의식 교육에 비해 역량 강화를 극대화 할 수 있다는 특징을 지닌다.¹⁾ 역량개발 교육과정은 동료 및 전문 퍼실리테이터의 상호 관찰 및 상호 피드백을 바탕으로 모든 교육과정이 진행되기 때문에 학습자의 참여 및 자기주도적 학습태도가 매우 중요하게 요구되는 교육과정이라 할 수 있다.

역량개발 교육과정은 실제업무와 가장 유사한 과제를 통해 현업적용도가 높고 역량이 쉽게 드러날 수 있도록 구성된 가상의 실습과제들로 구성된다. 역량개발 교육과정에서 사용되는 다양한 모의과제(simulation)들은 구두발표, 집단토론, 역할연기, 서류합기법, 문서작성기법 등의 기법을 통해 구성된다. 구두발표는 특정 현안에 대한 해결 방안 등을 상사, 대중, 이해관계자 앞에서 구두로 보고하는 기법이며, 집단토론은 특정한 사안에 대하여 서로 다른 입장을 지닌 여러 명의 학습자들이 토론을 통해 합의된 결론을 도출하는 기법이다. 역할연기는 1:1 또는 1:2 형식으로 진행되며, 부하직원, 이해관계자, 고객 등과의 가상의 상호작용 장면을 설정하여 대화를 통해 문제를 해결해 나가는 기법이다. 서류합 기법은 업무일과 등에서 발생할 수 있는 다양한 상황을

1) 주형근·황인표(2014: 158)는 역량개념이 다차원성을 띠고 있으며, “역량접근은 지식과 같은 인지적 요소만이 아니라 태도, 자기개념과 같은 정의적 요소를 포함하여야 한다”고 지적하고 있다.

인식하여 여러 가지 서류 형식으로 문제 해결 방안을 제시하는 기법이다. 이처럼 역량 개발 교육과정은 현안과 가장 유사한 상황에 참여하여 다각적인 기법을 통해 드러나는 스스로의 행동역량 수준을 인식, 성찰하고 자기주도적으로 문제를 해결해나가는 총체적 학습과정이라 할 수 있다.

학습자침묵 자체에 대해 아직은 깊이 있게 연구되고 있지는 않다. 본 연구는 역량 개발 교육과정은 단순한 강의식 교육법을 지양하고 현업적용도가 높은 과제에 대한 학습자의 적극적인 참여를 바탕으로 진행되는 다양한 기법을 활용하고 있다는 점에서 학습자의 적극적인 참여가 필수 전제조건이라는 점에 주목한다. 학습자가 적극적으로 모든 과정에 참여한다면, 교육을 통해 목표하는 바를 충분히 성취할 수 있으나, 반대로 학습자가 교육 과정에서 침묵한다면, 이는 효과적인 역량개발을 방해하는 가장 큰 요인이 될 수 있다. 이러한 점을 고려한다면, 역량개발 교육과정 중 낮은 참여로 인해 발생할 수 있는 비효율, 저성과 문제의 해결 가능성은 학습자들의 침묵현상에 대한 이해 및 이에 대한 대응책 마련을 통해 높아질 것으로 기대된다.

2. 조직침묵 개념 및 구성요소

학습자들의 침묵현상에 대한 연구는 아직 심도 있게 다루어지고 있지 않은 상태이다. 따라서 먼저 최근 많은 연구가 이루어지고 있는 조직 구성원들의 행태 중에 조직 침묵에 대해 살펴보면서 학습자들의 침묵행태에 대해 논의하고자 한다.

조직 내의 구성원들은 직무수행과정에서 특정 사안이나 사건에 대하여 자신의 의견이나 아이디어 및 정보의 전달 방식 등을 결정하여야 하는 상황에 놓일 때가 있다. 이러한 상황에서 조직구성원들은 자신의 아이디어나 의견 또는 정보를 의도적으로 표현하지 않는 의식적 행동을 보이기도 하는데, Van Dyne & Lepine(1998)과 Morrison & Miliken(2000)는 이러한 현상에 주목하고 이를 조직침묵(organizational silence)이라 정의하였다.

조직침묵에 대한 기존 연구자들은 조직침묵의 개념을 제시하면서 침묵하는 것과 발언하지 않는 것의 개념적 차별성을 언급하였다(Frese, et. al., 1999; Van Dyne & Lepine, 1998). 즉 일반적으로 침묵하는 행동이 발언하지 않는 것으로 보여질 수 있으나 침묵하는 것과 발언의 부재를 한 연속선상의 개념으로 보기는 어렵다는 것이다(Pinder & Harlo, 2001; Van Dyne et al., 2003). 발언하지 않는 것은 단순히 아이디어나

정보, 의견 등을 가지고 있지 않아 아무것도 말하지 않는 것이지만, 침묵은 아이디어나 의견, 정보를 가지고 있음에도 어떠한 이유로 인해 의도적으로 이를 표현하지 않는 행동이므로 단순한 발언의 부재 이상의 개념이다(Frese et. al., 1999; Lepin & Van Dyne, 1998). 따라서 침묵은 개인이 스스로에게 미치는 영향을 고려하여 스스로의 동기에 기반해 나타나는 행동이라는 점에서, 단순한 발언의 부재를 의미하는 것이 결코 아니라고 할 수 있다(정현선 외, 2010; Van Dyne et. al., 2003).

Van Dyne 외(2003)는 조직침묵의 개인적 차원을 강조한 Morrison & Milliken(2000)과 이들의 연구를 바탕으로 종업원 침묵 개념을 제안한 Pinder & Harlos(2001)의 논의를 보다 확장시켜 세 가지의 개인적 기제에 기반을 둔 세 유형으로 침묵을 구분하였다. Van Dyne 외(2003)는 개인의 행동성향에 따라 침묵의 동기가 다르며 행동양식 또한 달라진다고 언급하며 조직침묵을 체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵의 세 유형으로 제시하였다. 수동적인 구성원은 체념, 즉 방관적 동기로 체념적 침묵을 선택하며, 능동적 구성원은 자기보호와 같은 방어적 기제 때문에 방어적 침묵을, 협력 등 이타심 때문에 친사회적 침묵을 선택한다.

침묵의 세 유형에 대해 보다 자세히 살펴보면, 먼저 체념적 침묵은 특정 상황을 변화시키는 것을 체념하고, 직무 및 조직과 관련된 의견, 아이디어, 정보 등을 제시하지 않고 스스로 간직하는 행동을 말한다(Van Dyne et al., 2003). 이러한 체념적 침묵은 구성원들의 침묵을 유도하는 조직의 문화, 불공정한 상황이나 침묵에 대한 상사의 암묵적인 강요 등에 의해 발생할 수 있으며(Morrison & Milliken, 2000; Vakola & Bouradas, 2005), 자신의 의견을 발언하는 것이 무의미하고 차이를 만들어 줄 수 없다고 믿거나(Morrison & Miliken, 2000), 현재의 상황에서 단념하여 상황을 바꿀 노력의 의지가 없는 상태에서 이뤄지는 선택이다(Van Dyne et al., 2003).

침묵의 또 다른 유형으로 방어적침묵을 들 수 있는데, 방어적침묵이란 상황을 더 좋은 방향으로 개선할 수 있음을 알면서도 발언에 대한 두려움으로 자신을 보호하기 위해 의도적으로 자신의 의견이나 정보를 제시하지 않는 것을 의미한다(Morrison & Milliken, 2000; Pinder & Harlos, 2001; Van Dyne et al., 2003). 방어적침묵은 체념적 침묵보다 더 적극적인 개념의 침묵으로(고대유, 2014), 능동적 태도를 지닌 조직구성원이 자신의 발언이 가져올 부정적 결과를 우려하여 발생하며(Morrison & Milliken, 2000; Pinder & Harlos, 2001). 불이익 또는 피해 등으로부터 개인이 자신을 보호하기 위한 의도적 행동이다(Schlenker & Weigold, 1989). 방어적침묵 또한 불공정한 조직

내 상황이나 침묵을 유도하는 조직문화 및 상사의 행동 등으로 발생된다(Van Dyne et al., 2003).

마지막으로 친사회적침묵은 조직구성원이 이타주의 또는 협력적 동기를 바탕으로 타인이나 조직에 이익을 주기 위해 자신의 아이디어나 의견을 의도적으로 말하지 않는 것을 의미한다(Van Dyne et al., 2003, Korsgaard et. al., 1997). 친사회적침묵은 방어적침묵과 마찬가지로 조직구성원의 능동적 태도에 기반한 침묵이라는 점에서 유사한 면이 있으나, 침묵의 발현 동기가 결과에 대한 우려나 자기보호가 아닌 조직시민행동 등과 같은 타인 또는 조직에 대한 이타심에 있다는 점에서 큰 차이가 있다(Van Dyne et al., 2003).

3. 학습자침묵 개념 및 구성요인

학습자 침묵이라는 개념이 구체적으로 연구된 사례는 발견되지 않고 있다. 본 연구는 종사원침묵으로 불리기도 하는 조직침묵의 개념을 참여식 교육과정에서 일어나는 학습자침묵의 개념에 원용하고자 한다. 조직침묵이 발생하는 조직과 학습자침묵이 발생하는 교육의 장이 달라 그대로 원용하는 데는 한계가 있을 수 있으나, 개인의 동기와 기제에 기반을 두고 침묵이 발생한다는 점에서 원용의 가능성과 타당성을 찾을 수 있다.²⁾

조직구성원들이 직무수행과정에서 자신의 아이디어나 의견 또는 정보를 의도적으로 표현하지 않는 의식적 행동을 보이는 조직침묵현상이 발생하듯이(Van Dyne et al., 1998, Morrison et al., 2000), 학습자들도 참여식 교육과정에서 자신의 아이디어나 의견 또는 정보를 의도적으로 표현하지 않는 학습자침묵 현상이 발생할 수 있다. 학습자

2) 조직침묵(organizational silence) 또는 종사원침묵(employee silence)의 개념을 참여식 교육과정에서의 학습자침묵(learner silence)에 원용함에 있어 조직과 학습의 장은 각 구성요소와 환경이 다소 달라 지표에 대해 일대일로 대응하는 방식의 원용은 한계가 있으나, 본 연구는 개인적 동기에 바탕을 두고 방관(체념)에 의한 체념적 침묵, 자기보호(두려움)에 의한 방어적 침묵 및 이타심(협력)에 의한 친사회적 침묵이 발생한다는 점에서 원용할 수 있다는 점을 발견하였다. 고대유(2014: 11-12)도 “조직침묵과 종사원 침묵의 현상을 정량적으로 측정하여 분석을 수행하는 연구들은 대부분 개별 구성원들의 주관적 인식정도를 측정하여 논의를 진행하였는데 이는 침묵 현상이 개인으로부터 비롯되는 경향이 강하기 때문”이라는 점과, “침묵정도를 판단하는 정량적 기준들은 조직단위가 아닌 개인단위에서 측정된다는 점을 고려하면, 조직침묵과 종사원침묵의 개념 구분은 큰 의미가 없으며 서로 동일한 개념으로 간주하는 것이 바람직하다”는 점을 지적하고 있다.

침묵도 개인이 스스로에게 미치는 영향을 고려하여 스스로의 동기에 기반 해서 나타나는 행동이라고 볼 수 있고, 참여식 교육과정에서는 학습자의 참여가 필수적임에도 불구하고 학습자의 침묵은 소극적인 참여로 나타난다. 따라서 학습자 침묵은 교육과정에서 학습자가 자신의 아이디어나 의견 또는 정보를 의도적으로 표현하지 않는 의식적 행동과 함께 소극적인 참여를 보이는 태도를 의미한다고 볼 수 있다.

Van Dyne 외(2003)는 기존의 조직침묵과 종사원침묵의 연구를 바탕으로 세 가지 개인적 기제에 기반을 두고 세 가지 조직침묵 유형으로 체념적 침묵, 방어적 침묵과 친사회적 침묵을 구분하였다. 조직적 상황과 학습상황이 일치하는 것은 아니지만, 침묵은 개인이 스스로에게 미치는 영향을 고려하여 스스로의 동기에 기반 해서 나타나는 행동이라는 특성을 고려할 때 학습자침묵도 세 가지 개인적 기제에 기반을 두고 체념적 침묵, 방어적 침묵과 친사회적 침묵으로 구분할 수 있다.

체념적 침묵이란 교육에 대한 무관심, 몰입곤란, 의욕부족 등으로 인해, 또는 스스로 교육받을 능력이 부족하다고 생각하고 변화를 체념하여 교육에 소극적으로 참여하는 현상을 말한다. 교육현장에서 관찰되는 예로는 교육을 받더라도 어차피 활용할 기회가 있을 것 같지 않아 적극적으로 참여하지 않는 경우이다. 또한 교육인원이 많아 참여기회를 쉽게 얻을 것 같지 않아 단념하거나 또는 교육에 관여하고 싶지 않아 다른 누군가가 하겠지 하는 생각에 적극적으로 참여하지 않는 경우이다. 다른 한편, 교육내용을 이해하지 못하는 경우 학습을 통해 스스로 자신을 변화시킬 것을 체념하여 침묵하는 현상도 있을 수 있을 것이다.

방어적 침묵이란 교육상황에서 본인에게 부정적 이거나 좋지 않은 결과 등을 우려하거나 걱정하여 교육에 소극적인 태도를 취하게 되는 현상을 말한다. 교육현장에서 관찰되는 예로는 교육내용과 방법에 대해 의견을 개진할 경우 본인의 전문성이 떨어져 보일까봐 염려하여 이야기 하지 않는 경우, 본인의 심한 사투리나 언어능력 부족 또는 발표능력 부족 등을 염려하여 적극적으로 참여하지 않는 경우이다. 참여식 역량 개발교육과정에서는 역할연기 등 활동이 진행된 후 피드백을 진행하는 경우가 많은데, 자신이 제시하는 피드백이나 의견에 대해 상대방이 불쾌하게 받아들이거나 오해를 초래한다면 상호 인간관계에 좋지 않은 영향을 끼칠 수 있다는 점을 염려하여 아이디어가 있어도 말하지 않으려는 경우가 있다.

친사회적 침묵은 학습자가 이타주의 또는 협력적 동기에 기반 하여 교육과정 및 타인의 긍정적 결과를 기대하는 마음에서 교육에 적극 참여하지 않거나, 교육의 문제

점을 제기하지 않는 현상을 말한다. 교육현장에서 관찰되는 예로는 해당 교육에 대해 부정적으로 말하는 사람에게 동조하면 교육 분위기를 해칠 수 있다고 생각하여 동조하는 행위를 자제하는 경우가 있다. 또는 참여식 역량개발 교육과정에서 교육이 정해진 시간 내에 진행될 수 있도록 다른 참여자들의 편의를 고려하여 추가적인 의견제시에 시간을 소요하지 않는 경우가 있다. 역량개발교육에서 많이 활용되는 피드백의 경우 강사 혹은 교육 참여자들이 난처한 상황에 처할 수 있으므로 적극적으로 피드백하지 않는 경우가 있다.

4. 학습자침묵이 교육성과에 미치는 영향

본 연구에서는 조직 내에서 발생하는 조직침묵의 개념을 원용하여 교육현장에서 일어나는 학습자침묵을 측정하는 도구를 개발하고자 한다. 조직침묵 현상은 다수의 선행연구들에서 조직적 차원, 개인적 차원의 여러 요인들에 영향을 미치는 변인으로 연구되어 왔다. 따라서 이에 대한 고찰을 통해 교육현장에서 일어나는 학습자침묵이 전체 교육과정 또는 교육 참여자에게 미치는 영향 또한 유추해 볼 수 있다. 본 연구에서는 먼저 조직침묵과 관련된 변인들 간의 영향관계에 대한 고찰을 통해 교육현장에 적용 가능한 관계를 유추하고, 이에 대한 실질적 검증을 통해 학습자침묵 측정 도구의 예언타당성을 높이고자 한다.

조직침묵은 기존의 여러 연구들에서 조직 구성원들의 몰입, 만족, 성과, 이직의도 등과 연구되어 왔다(e.g., Nikmaram et al., 2012; Panahi et al., 2012; Vakola & Bouradas, 2005; Zehir & Erdogan, 2011; 고대유 외, 2015; 신규희 외, 2012; 정현선 외, 2010). 이들 연구에서 조직침묵은 조직 구성원들의 몰입, 만족, 성과 등에 부정(-) 영향을 미치며, 이직의도와는 정적(+)영향을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 영향관계를 교육현장에 적용해본다면, 학습자가 교육현장에서 침묵하는 행동, 즉 학습자침묵과 학습몰입, 학습만족, 학습성과, 학습지속의향 등과의 관계를 유추해볼 수 있다.

본 연구에서 학습자침묵의 결과변인으로 학습성과를 고려하는 이유는 다음과 같다. 학습성과의 경우, 학습자로서의 성인의 특성 및 성인이 참여하는 학습의 목적을 고려하였을 때 매우 중요하게 고려되어야 할 변인이라 할 수 있다. 학습자로서의 성인은 자발적 선택으로 학습에 참여하고(김애련, 2004), 학습을 통해 얻게 될 이익과 학습에 참여하지 않았을 때 입게 될 손실에 대해 탐색하는 특성을 가진다(Tough, 1979). 뿐

만 아니라, 성인 학습의 목적이 학습자가 학습내용을 실생활에 활용할 수 있도록 하는데 있다(구수경·손중중, 2010)는 점에서 학습성과에 대한 고찰은 학습자 개인적 측면과 더불어 교육과정 개발 및 운용의 측면과도 깊은 연관이 있다고 할 수 있다.

학습성과는 교육경험 이후 발생하는 학습자의 지식, 태도, 기술, 행동에서의 변화를 반영하는 개념이다(Ray, 1990). 그러나 다수의 연구자들은 학습성과는 교육별로 상이한 교육 내용 등 여러 많은 변수가 작용하기 때문에 학습성과의 측정과 평가의 한계가 존재한다고 지적하였다(Boone et. al., 2002; Sjogren, 1979). 이러한 점을 고려할 때, 개인은 특정행동을 수행하기 전에 행동적 의도를 형성하게 되며, 형성된 행동적 의도는 행동에 가장 근접한 요소라는 Ajzen(1991)의 TPB(Theory of Planned Behavior) 이론에 근거하여 학습자의 지식, 태도, 기술, 행동에서의 변화에 앞서는 행동적 의도 또는 동기에 대한 탐색이 필요하다.

여러 연구자들은 전이의도가 교육의 실제적 성과라 할 수 있는 교육훈련전이의 과정에 있어 필수적인 요소라고 언급하고 있다(e.g., Al-eaisa, Furayyan, & Alhemoud, 2009; Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Gegenfurtner et al., 2009). Machin과 Fogarty(2003)은 전이실행의도를 전이와 관련된 모든 행동을 시작하게 하는 선행지표라고 표현하였으며, 전이의도는 모든 학습자가 교육훈련을 통해 개발하게 된다고 하였다. Al-Eisa 외(2009)는 전이의도가 전이동기와는 명백하게 구분되는 개념이라 언급하면서, 전이의도는 전이를 위한 동기를 종합하는 개념이자 동기적 과정의 종료지점이므로 실제 전이를 판단하는데 있어 전이동기보다 효과적임을 주장하였다. 이를 종합해보면, 전이의도는 학습성과, 즉 교육훈련효과성을 측정할 수 있는 지표로서, 전이를 위한 동기적 요인의 종합을 통해 형성되는 행동 직전의 태도이며, 전이행동에 대한 최종적인 개인의 의지이므로 전이행동에 직결되는 개념이라 할 수 있다.

이상의 내용을 고찰해 보았을 때, 전이의도는 교육성과, 교육훈련의 효과성을 측정하는 결과변인으로서 교육적 환경에서 학습자침묵과 부적 영향관계가 있음을 유추해볼 수 있다. 따라서 본 연구에서 개발하고자 하는 학습자침묵과의 실증적 영향관계 분석을 통해 이론적 배경을 통해 유추한 관계의 검증과 함께 학습자침묵 측정도구의 예언타당도를 검증할 필요가 있다.

III. 연구방법

1. 연구 참가자 및 대상

본 연구에서는 델파이 조사를 위한 예비문항 개발에 앞서, 예비문항을 선정하기 위한 후보문항군을 도출하기 위해 다년간 공무원 참여식 역량개발교육과정 개발 및 운영 업무를 담당해 온 현장전문가 15명과 지방행정연수원 교육생대표 7명 등 22인을 선정하였다.

또한, 학습자침묵 도구개발을 위한 델파이 조사를 실시하였으며, 델파이 조사 과정에서 예비문항을 검토할 전문가 패널 집단을 선정하였다. 전문가 패널집단은 교육학 및 행정학 전공 박사학위자 및 공무원교육 현장 교수진 등 16명으로 구성하였다.

본 연구의 설문조사 실시를 위해 참여식 교육과정으로 운영되는 지방행정연수원 역량개발교육에 참가한 학습자를 조사 대상으로 선정하고 설문을 수집하였다. 또한 학습자침묵 측정도구 개발 과정에서 도구의 안면타당도 검증을 위해 30인의 학습자를 선정하여 도구의 이해도 및 용어의 적절성을 검증하였다.

2. 조사도구

1) 질적 연구 조사도구

선행연구를 바탕으로 학습자침묵의 주요 구성요인 세 가지(체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵)와 측정문항을 제시하고 현장전문가들을 대상으로 예비문항에 대한 아이디어를 기술 및 목록화한 문항 후보군을 도출하였다. 이어 도출된 문항 후보군을 분석, 검토하여 예비문항을 개발하여 델파이 조사를 실시하였으며, 최종 확정된 문항 내용 및 구성에 대한 내용타당도를 전문가집단을 통해 재검증하였으며, 학습자 30여 명을 통해 안면타당도 또한 검증하였다.

2) 양적 연구 조사도구

(1) 학습자침묵

본 연구에서는 문헌 연구를 통해 조직침묵의 개념 및 구성요인을 원용하여 학습자

침묵의 주요 구성요인을 체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵으로 제시하였다. 질적 연구를 통해 각 구성요인의 예비문항 구성을 위한 문항 후보군을 도출하였으며, 이를 바탕으로 개발한 예비문항으로 델파이 조사를 2차에 걸쳐 실시하였다. 그 결과 학습자침묵의 구성 요인으로 체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵의 3개요인 및 이에 대한 16개의 문항이 선정되었다. 학습자침묵의 내용타당성 검증을 위한 델파이 조사에는 문항의 적절성을 묻는 Likert 5점 척도를 활용하였다.

(2) 전이의도

본 연구에서는 교육훈련에서 학습한 내용을 업무 현장에서 활용하려는 동기를 전이의도로 보고, Noe & Schmitt(1986)의 연구를 바탕으로 Clmenz(2001)가 수정, 제시하고 Al-Eisa 외(2009)가 타당성을 검토하여 사용한 전이의도의 3개 문항을 활용하였다. 본 연구에서 활용한 전이의도 도구는 국외 측정도구로, 국내에서의 활용을 위하여 재번역방법을 이용하여 번안하여 사용하였다. 전이의도의 정도는 Likert 5점 척도를 활용하여 측정하였다. 전이의도 측정에 사용한 3개 문항은 다음과 같다. 첫째, 나는 이 교육과정에서 얻은 지식과 기술을 향후 현장에서 활용할 예정이다. 둘째, 이 교육과정에서 얻은 지식과 기술은 내가 향후 현장에서 맡게 될 역할에 유용할 것이다. 셋째, 이 교육과정에서 얻은 지식과 기술은 향후 현장에서 나의 직무성과를 높이는데 도움이 될 것이다.

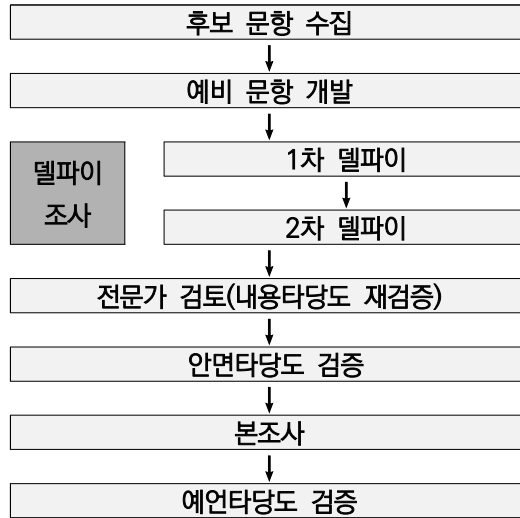
본 연구에서 사용한 설문조사 도구의 구성은 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 양적 연구 설문조사 도구의 구성

변인		하위 요인	문항 번호	출처
독립 변인	학습자 침묵	체념적침묵	I -1, 2, 3, 4, 5	본 연구의 질적 연구결과
		방어적침묵	I -6, 7, 8, 9, 10	
		친사회적침묵	I -11, 12, 13, 14, 15, 16	
종속 변인	전이의도	II -1, 2, 3		Noe and Schmitt(1986), Clmenz(2001), Al-Eisa et al.(2009)

3. 측정지표 개발 절차

〈그림 1〉 연구설계 및 절차



1) 후보 문항 수집

본 연구에서는 조직침묵의 개념 및 구성요인을 참여식 교육과정에서 학습자가 침묵하는 현상에 원용하여 학습자침묵 측정도구를 개발하고자 한다. 도구개발을 위한 예비문항 개발에 앞서 조직침묵의 개념, 구성요인의 정의, 측정 문항을 보기로 제시하는 개방형 질문지를 '16.1월 개발하였다. 개발한 질문지는 지방공무원 역량개발교육 과정에서 참여식 교육과정을 담당하는 현장전문가 15명과 교육생대표 7명을 포함하여 총 22여명에게 배포되었다. 이들로부터 교육현장에서 발생하는 침묵현상을 측정할 수 있는 문항 및 구성요인에 대한 의견을 수집한 결과, 3개의 구성요인과 46개의 후보 문항이 도출되었다.

2) 예비문항 개발

22명의 현장전문가들로부터 수집한 의견을 내용 분석한 결과, 내용적으로 유사하다고 판단되는 문항들이 존재하여 이를 통합하였으며 구성요인별로 이를 분류하여 델

파이 조사를 위한 예비문항을 개발하였다. 예비문항은 3개 구성요인에 대한 36개의 문항으로 압축되었다.

3) 델파이 조사

본 연구에서는 학습자침묵 측정도구 개발을 위해 교육학, 행정학 박사 및 교수진으로 구성된 16인의 전문가 패널집단을 선정하고 2차에 걸친 델파이 조사를 실시하였다.

(1) 1차 델파이

1차 델파이에서는 앞서 현장전문가들의 의견 수렴을 바탕으로 개발한 예비문항 및 구성요인의 타당성 검증이 이루어졌다. 학습자침묵의 구성요인 3개 및 예비문항 36개에 대한 타당성 정도를 조사하였으며, 추가적으로 구성요인별 문항구성에 대한 의견을 개방형 질문을 통해 조사하였다. 1차 델파이 조사 종료 후, 문항에 대한 타당성 정도를 평가한 결과를 바탕으로 내용타당도비율(CVR) 분석을 실시하였다. 분석결과, Lawshe(1975)의 기준에 따라 전문가 패널 수 16명에 대한 최소 내용타당도비율(CVR) 값 .48를 충족하는 3개 구성요인에 대한 16개의 문항이 도출되었다.

(2) 2차 델파이

2차 델파이에서는 1차 델파이 결과를 반영한 수정된 설문지를 통해 16개 문항에 대한 요인별 구성 및 그에 대한 문항내용의 타당성 정도를 재조사하였다. 2차 델파이 결과, 전문가 패널 수 16명에 대한 최소 내용타당도비율(CVR) 값 .48을 충족하는 3개 구성요인과 그에 대한 16개의 문항의 구성 및 내용이 최종적으로 확인되었다.

4) 전문가 검토(내용타당도 재검증)

총 2차례의 델파이 조사를 거쳐 결정된 학습자침묵의 3개 구성요인과 그에 대한 16개의 문항에 대한 이해도와 적절성을 최종 검토하기 위하여 내용타당도를 재검점하였다. 이를 위해 교육학 박사 2명과 행정학 박사 3명에게 문항에 대한 수정의견을 개진하게 하였다. 이들의 의견을 문항에 반영하여 의미전달에 가장 적절하다고 판단된 용어로 문항의 일부 구문을 수정, 보완하여 최종 문항을 완성하였다. 기존 문항 가운

데, ‘내 생각이나 의견이 다른 사람과의 관계에 부정적일 수 있으므로, 아이디어가 있어도 말하지 않는다.’의 경우, ‘내 생각이나 주장을 말함으로써 다른 참여자들과의 관계에 좋지 않은 영향을 끼칠까 염려되어, 아이디어가 있어도 말하지 않는다.’로 수정되었으며, ‘내가 상대방에게 부정적인 피드백을 주는 것처럼 보일 수 있으므로, 부정적인 의견은 피력하지 않는다.’의 경우, ‘다른 교육 참여자들로부터 좋지 않은 인상을 받을까 염려되어 의견을 피력하지 않는다.’로 수정되었다. 이러한 수정과정을 거쳐, 최종적으로 체념적 침묵을 측정하는 문항은 ‘교육을 받더라도 향후 현장에서 활용할 수 있을 것 같지 않아 적극적으로 참여하지 않는다.’ 등으로 구성하였으며, 방어적 침묵은 ‘내가 제시한 의견에 대한 부정적 피드백이 돌아올 것이 염려되어, 의견을 제시하지 않는다.’ 등의 문항으로, 마지막으로 친사회적 침묵은 ‘교육의 원활한 진행에 협조하기 위해 본 교육에 대한 불만이나 문제점이 있어도 제기하지 않는 편이다.’ 등으로 최종 측정 문항을 구성하였다.

5) 안면타당도 검증

본 조사에 앞서 학습자침묵 측정도구가 실제 조사 대상자인 학습자들에게 적절히 이해되는지의 여부를 확인하는 안면타당도 검증을 실시하였다. 이를 위해 공무원 참여식 역량개발교육과정이 운영되고 있는 지방행정연수원의 역량개발교육과정 내 학습자 30명을 대상으로 개발된 도구를 통한 조사를 실시하였다. 조사를 실시하면서 설문 대상자들에게 문항 응답 과정에서 설문문항 중 이해가 어려운 부분이 있는 경우, 그에 대한 의견을 함께 제시해줄 것을 요청하였다. 조사 결과, 이해가 어려운 문항에 대한 수정요청의견이 없었으므로 설문조사에 사용된 용어 및 내용 구성이 설문대상자에게 적절히 이해되는 것으로 파악하였다.

6) 본 조사

델파이 조사 및 내용타당도, 안면타당도 검증 결과를 토대로 최종 확정된 학습자 침묵 조사 도구로 본조사를 실시하였다. 설문은 참여식 교육과정이 운영되고 있는 지방행정연수원의 역량개발교육과정 내 학습자 439명을 대상으로 실시하였다. 설문 대상자 총 439명은 고급리더과정 교육생 105명과 5급승진리더과정 교육생 334명으로

구성되었다. 고급리더과정의 경우 2016.3.31. 그리고 5급승진리더과정의 경우 2016.4.11.에 각각 설문을 시행하였다. 설문배포는 직접 배포하고 수거하는 형식으로 시행되었으며, 배포된 설문지는 전량 회수 후 수거된 439부 가운데 불성실한 응답이 나타난 6부를 제외한 최종 433부³⁾로 신뢰도와 구성타당도 및 예언타당도를 검증하였다. 수집된 본 조사 자료를 토대로 자료의 정규성, 문항내적일치도 검증 및 상관관계 분석을 하였으며, 이어 구성타당도의 검증을 위해 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 이후 유효한 자료 전체를 대상으로 예언타당도 검증을 실시하였다.

7) 예언타당도 검증

본 연구에서 개발한 학습자침묵 측정도구가 현상을 얼마나 잘 예측하는 도구인지를 경험적으로 판단하기 위하여 학습자침묵의 예언타당도를 검증하였다. 이를 위하여 본 조사 실시과정에서 추가적으로 전이의도에 대한 설문을 추가하였으며, 동일집단에서 수집된 자료를 바탕으로 두 변인간의 회귀분석을 실시하였다. 예언타당도 검증에 앞서, 전이의도와 관련하여 수집된 자료의 문항내적일치도 및 학습자침묵과 전이의도 간의 상관관계 또한 함께 분석하였다.

4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS 20.0 및 AMOS 20.0 프로그램을 사용하여 분석하였으며, 자료 분석의 절차는 다음의 순서로 진행하였다. 첫째, 연구문제를 달성하기 위한 본격적 분석에 앞서, 우선 연구대상의 특성을 파악하기 위한 기술통계분석 및 문항내적일관성 검증을 위한 Cronbach's α 신뢰도 계수를 분석하였다. 둘째, 본 연구에서 개발한 측정도구의 문항에 대한 요인구성의 타당도를 확인하기 위해 EFA를 실시하였다. 셋째, 요인모형에 대한 검증 및 잠재변인과 측정문항간의 타당성을 검증하기 위하여 CFA를 실시하였다. 넷째, 학습자침묵 측정도구의 예언타당도 검증을 위해 학습자침묵과 전이의도간의 관계를 분석하였다.

3) 응답자는 직급별로 지방4급 100명과 지방5급 333명, 남성 368명과 여성65명이고, 연령별로 45세 이하 12명, 40-50세 70명, 51세 이상 351명이다.

IV. 연구결과

1. 기술통계분석 및 신뢰도 검증

1) 기술통계분석

수집된 자료의 정규성을 확인하기 위하여 평균, 표준편차, 왜도, 첨도 등을 검토하였다. 분석 결과, 모든 분석 값이 Tabachnick, Fidell & Osterlind(2001)의 기준인 왜도 ± 3 , 첨도 ± 10 이하를 만족하여 수용 가능한 수준으로 나타났다. 분석결과는 아래 <표 2>과 같다.

<표 2> 기술통계분석 결과

	문항															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
M	1.94	2.06	1.98	1.90	2.20	2.14	2.11	2.02	1.95	1.89	2.08	2.15	2.18	2.20	2.07	2.05
SE	.89	.91	.90	.81	1.0	.88	.95	.86	.77	.75	.92	.88	.86	.93	.83	.83
Skew	.93	.65	.77	.88	.61	.61	.77	.76	.71	.74	.76	.46	.51	.73	.61	.55
Kurt	.66	-.18	.17	.88	-.29	.14	.24	.54	.60	.74	.27	-.43	.06	.37	.09	-.12

2) 신뢰도 검증

수집된 자료에 대한 문항내적일치도 검증을 위하여 Cronbach's α 신뢰도 계수를 분석하였다. 학습자침묵 측정도구의 신뢰도를 검증한 결과, 전체 신뢰도가 .953으로 나타나 양호한 수준으로 파악되었다. 문항 제거 시 신뢰도 계수가 상승하는 문항은 없는 것으로 나타났다. 세부적인 신뢰도 검증결과는 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3> 신뢰도 분석 결과

문항구분		문항	신뢰도 계수	항목 제거시 신뢰도 계수
내용				
학 습 자 침	체념적 침묵	I -1	.911	.950
		I -2		.950

목		I-3	교육과정에서 발표나 의견제시를 하지 않더라도 다른 누군가가 할 것이므로 적극적으로 이야기 하지 않는다.		.949	
		I-4	교육에 대한 준비나 이해력이 다른 사람들보다 부족하다고 생각되어 적극 참여하지 않는다.		.949	
		I-5	나는 참여식 교육방식이 익숙하지 않아 굳이 나서려고 하지 않는다.		.948	
		방어적 침묵	I-6		교육내용과 방법에 대한 질문이나 의견을 개진할 경우 전문성이 떨어져 보일까 봐 이야기 하지 않는 편이다.	.949
			I-7		의사소통 또는 발표 능력이 부족하다고 생각되어 적극적으로 참여하지 않는다.	.948
	I-8		다른 교육 참여자들로부터 좋지 않은 인상을 받을까 염려되어 의견을 피력하지 않는다.	.948		
	I-9		내 생각이나 주장을 말함으로써 다른 참여자들과의 관계에 좋지 않은 영향을 끼칠까 염려되어, 아이디어가 있어도 말하지 않는다.	.949		
	I-10	내가 제시한 의견에 대한 부정적 피드백이 돌아올 것이 염려되어, 의견을 제시하지 않는다.	.949			
	친사회적 침묵	I-11	교육의 원활한 진행에 협조하기 위해 본 교육에 대한 불만이나 문제점이 있어도 제기하지 않는 편이다.	.892	.949	
		I-12	교육내용과 교재는 교육운영자와 강사의 권리라고 생각되어 의견개진을 자제한다.		.950	
		I-13	교육이 정해진 시간 내에 진행될 수 있도록 다른 참여자들의 편의를 고려하여 의견 제시에 시간을 소요하지 않는다.		.952	
		I-14	해당 교육에 대해 부정적으로 말하는 사람에게 동조하면 교육 분위기를 해칠 수 있으므로, 동조하는 행위를 자제한다.		.952	
		I-15	교육 중에 내 의견이나 질문이 강사 및 교육운영에 피해가 될 것이 우려되어 침묵하는 편이다.		.950	
		I-16	강사 혹은 교육 참여자들이 난처한 상황에 처할 수 있으므로, 적극적으로 피드백하지 않는다.		.950	
전체 신뢰도		.953				

2. 탐색적 요인분석

본 연구는 문헌분석을 토대로 조직침묵의 개념 및 구성요인을 원용하여 학습자침묵 측정도구를 개발하였으며, 이에 따라 학습자침묵의 구성요인을 체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵의 3개 요인으로 구성하였다. 본 연구에서 개발한 도구가 이론적 배경을 바탕으로 원용된 개념이라 하더라도 참여식 교육과정에서 학습자의 침묵현상에 대한 이론적 확정이 필요한 단계이므로 구성타당도 검증을 위하여 조사 결과를 바탕으로 문항 및 요인구성에 대한 탐색적 요인분석을 먼저 실시하였다.

학습자침묵을 구성하는 하위요인의 독립적 요인구성을 확인하기 위해 사전공통요

인추정치를 통한 주축요인분해법을 사용하였다. 분석에 앞서, 수집된 자료가 요인분석에 적합한지를 검증하기 위해 KMO지수 및 Bartlett의 구형성 검증을 실시하였다. 검증 결과, KMO지수는 .950으로 나타났으며, Bartlett의 구형성 검증 결과, p값이 .001이하인 것으로 나타나 수집된 자료의 변수들이 통계적으로 상호 유의미한 연관성이 있어 요인분석이 의미가 있다고 할 수 있다. 이어 수집된 자료에 대하여 3개 요인을 고정하여 요인추출을 실시하였으며, 베리맥스(verimax) 요인회전을 사용하여 요인을 회전시켜 행렬의 요인부하량을 분석하였다.

〈표 4〉 탐색적 요인분석 결과

문항구분		성분			Cronbach's α 계수		
내용		1	2	3			
학습자 침묵	체념적 침묵	I -1	.284	.218	.847	.887	
		I -2	.300	.265	.832		
		I -3	.487	.245	.685		
	방어적 침묵	I -5	.704	.249	.455	.933	
		I -6	.803	.246	.259		
		I -7	.802	.250	.306		
		I -8	.823	.295	.215		
		I -9	.734	.356	.246		
		I -10	.678	.382	.296		
		친사회적 침묵	I -12	.261	.717		.293
	I -13		.208	.779	.185		
	I -14		.171	.813	.138		
	I -15		.376	.734	.179		
	I -16		.434	.683	.193		
고유치(eigen value)			8.262	1.333	1.001	전체 신뢰도	.945
설명량(%)		74.971	59.012	9.525	6.434		

요인분석 결과, 각 요인의 고유치(eigen value)는 모두 1이상을 만족하는 것으로 나타났다. 문항별 요인적재치를 분석한 결과에 따라 요인적재치(factor loading)가 .5 이하로 낮거나 더블로딩(double loading)으로 나타나는 문항을 삭제하였다. 따라서 체념적침묵의 I-4 문항(“교육에 대한 준비나 이해력이 다른 사람들보다 부족하다고 생각되어 적극 참여하지 않는다.”), 친사회적침묵의 I-11 문항(“교육의 원활한 진행에 협조하기 위해 본 교육에 대한 불만이나 문제점이 있어도 제기하지 않는 편이다.”)을 삭

제하였다.

요인적재치가 적합하지 않게 나타난 2개 문항을 제외한 14개 문항에 대한 탐색적 요인분석을 재 실시한 결과, KMO지수가 .942, Bartlett의 구형성 검증 결과에 따라 p값이 .001이하인 것으로 나타나 14개 문항에 대한 요인분석이 의미 있는 것으로 나타났다. 요인별 설명량은 체념적침묵이 59.012%, 방어적침묵이 9.525%, 친사회적침묵이 6.434%로 나타났으며, 전체 누적변량이 74.971%로 분석되어 높은 설명력을 갖는 것으로 나타났다. 분석 결과, 14개 문항은 이론적 배경에 기초하여 구성한 3요인 구조와 일치하는 형태로 나타났으며, 각각 체념적침묵(3문항), 방어적침묵(6문항), 친사회적침묵(5문항)으로 구성되었다. 14개 문항에 대한 신뢰도를 재검증한 결과, 문항 제거 시 신뢰도 상승을 이끄는 문항은 없는 것으로 나타났으며, 각 요인별로 체념적침묵이 .887, 방어적침묵이 .933, 친사회적침묵이 .882의 신뢰도 지수를 보였으며, 전체 신뢰도는 .945로 나타났다.

3. 확인적 요인분석

탐색적 요인분석 결과로 추출된 학습자침묵을 구성하는 3개의 하위구성요인들의 구조적 관계의 타당성 검증을 위해 확인적 요인분석(CFA)을 실시하였다. 이를 위해 학습자침묵의 3개 구성요인인 체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵을 잠재변수로 설정하고, 각 하위구성요인의 문항들을 측정변수로 설정하였다. 구조 모형의 타당성 검증을 위해 다양한 지수를 통해 평가하였다.

〈표 5〉 잠재변수에 대한 확인적 요인분석 결과

잠재 변수	측정 변수	비표준화계수	표준화 회귀계수 (요인적재량)	표준 오차	C.R. ⁺	개념 신뢰도 ⁺⁺ (CR)	분산추출 지수 ⁺⁺⁺ (AVE)
체념적 침묵	I -1	1.000	.844			.99	.96
	I -2	1.042	.865	.048	21.642		
	I -3	1.012	.843	.048	20.913		
방어적 침묵	I -5	1.000	.847			.86	.96
	I -6	.883	.842	.040	22.291		
	I -7	.979	.869	.042	23.501		
	I -8	.876	.860	.038	23.097		

	I -9	.751	.817	.035	21.173		
	I -10	.716	.802	.035	20.533		
친사회적 침묵	I -12	1.000	.750			.83	.92
	I -13	.937	.719	.063	14.863		
	I -14	1.023	.726	.068	15.010		
	I -15	1.063	.837	.061	17.504		
	I -16	1.045	.831	.060	17.372		

주) + 임계치(critical ratio)
++ 개념신뢰도 = $(\sum \text{표준적재치})^2 / [\text{측정변수의오차합} + (\sum \text{표준적재치})^2]$
+++ 분산추출지수 $\sum \text{표준적재치}^2 / [\text{측정변수의오차합} + \sum \text{표준적재치}^2]$

우선 측정변수의 유의성을 확인한 결과, 비표준화계수의 임계치가(C.R.) 모두 절댓값 2.575보다 큰 것으로 나타나 유의수준 .01에서 유의한 것으로 나타났다. 다음으로 측정모형의 수렴타당도 검증을 위해 표준화회귀계수, 개념신뢰도(CR) 및 평균분산추출지수(AVE)를 확인하였다. 개별 측정변수의 표준화회귀계수는 최저 .719에서 최고 .869로 모두 .7이상인 것으로 나타났으며, 모든 CR값이 .7이상, AVE값 또한 .5 이상으로 나타나 수렴타당성이 있는 것으로 판단하였다 (표 5 참조).

〈표 6〉 잠재변수 간 상관관계 분석

	체념적침묵	방어적침묵	친사회적침묵
체념적침묵	.96*	.63	.45
방어적침묵	.79	.96*	.59
친사회적침묵	.67	.76	.92*

*대각선: 평균분산추출지수(AVE), 대각선 하단: 잠재변수 간 추정된 상관계수, 대각선 상단: 상관계수의 제곱

다음으로 잠재변수 간 상관관계 계수와, 이를 통한 판별타당도를 분석하였다. Fornell과 Larcker(1981)에 따르면 각 잠재변수 간에 구한 AVE값이 각 잠재변수의 결정계수보다 큰 경우, 판별타당도를 확보했다고 할 수 있다. 각 잠재변수의 AVE값은 체념적침묵이 .96, 방어적침묵이 .96, 친사회적침묵이 .92이며, 이는 각 잠재변수의 결정계수보다 모두 큼에 따라 측정모형은 판별타당도를 확보한 것으로 나타났다(〈표 6〉 참조).

〈표 7〉 모형 적합도 분석

	$\chi^2(p)$	df	NFI	CFI	IFI	RMR	TLI	RMSEA
구조모형	352.669 (.000)	74	.926	.941	.941	.034	.927	.093
수용기준	$p \geq .05$	-	.9 이상	.9 이상	.9 이상	.05 이하	.9 이상	.10 미만

다음으로 모형의 적합도 지수를 확인하여 모형에서 설정한 학습자침묵과 하위 구성요인들의 구조적관계의 타당성을 검증하였다. 본 연구에서는 모형 평가를 위해 Chi-square 검증 및 여러 적합도 지수를 함께 사용하였다. Chi-square 검증의 경우, 표본크기에 민감하여 모형이 간명하지 못할 경우 영가설을 기각하는 문제점이 있으므로 (Hair et al., 2006), 표본 크기에 민감하게 영향을 받지 않으면서 모형의 간명성을 고려하는 TLI, NFI, RMSEA 등을 고려하였다. 분석결과, $\chi^2=352.669(df=74, p=.000)$, $NFI=.926$, $CFI=.941$, $IFI=.941$, $RMR=.034$, $TLI=.927$ 로 모두 수용기준에 부합하는 우수한 적합도를 보였으며, RMSEA의 경우, .05 이하의 우수한 적합도 지수로 나타나지는 못하였으나 수용 가능한 기준값 이내로 나타났으며, RMSEA 값은 .10이하이면 사용할 수 있으므로(홍세희, 2000) 모형의 적합도에는 문제가 없는 것으로 판단하였다. 이상의 CFA 결과에 따르면, 측정변수들은 내적일치도를 보이며, 판별타당성 여부에 문제가 없고, 구조모형의 적합도 지수도 우수한 것으로 나타났으므로 본 연구의 목적인 학습자침묵 측정 도구 개발을 위한 모형 구축에 문제가 없다고 할 수 있다.

4. 예언타당도 검증

본 연구에서 개발한 학습자침묵 측정도구의 예측 가능성을 경험적으로 확인하기 위하여 예언변인으로 전이의도를 선정하여 예언타당도를 검증하였다. 선정한 예언변인의 경우, 하위요인이 없는 단일요인 개념이며, 전이의도에 대해 수집된 자료의 신뢰도를 분석한 결과 .961로 나타나 문항내적일치도가 높은 수준인 것으로 나타났다.

다음으로 학습자침묵 측정도구와 그 예언타당도를 분석하기 위하여 예언변인으로 선정한 전이의도 간의 상관관계를 분석하였다. 분석 결과, 먼저 학습자침묵의 세 하위변인 중 체념적침묵은 방어적침묵·친사회적침묵과의 상관에서 부(-)적 관계를, 방어적침묵과 친사회적침묵 간에는 정(+)적 관계를 각각 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의

한 결과를 나타냈다. 또한 체념적침묵과 전이의도 간의 상관은 부(-)적 관계를, 방어적 침묵·친사회적침묵과 전이의도 간에는 정(+)적 관계를 각각 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 결과를 나타냈다. 분석 결과는 아래의 <표 8>에 나타나 있다.

〈표 8〉 연구 변인 간 상관관계(N=433)

	체념적침묵	방어적침묵	친사회적침묵	전이의도
체념적침묵	1			
방어적침묵	-.568**	1		
친사회적침묵	-.587**	.862**	1	
전이의도	-.444**	.662**	.579**	1

** $p<.01$

마지막으로 학습자침묵의 세 하위요인인 체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵을 독립변인으로 설정하고, 전이의도를 종속변인으로 설정한 회귀분석을 통하여 학습자침묵의 예언타당도를 검증하였다. 분석 결과, 회귀모형의 유용성을 판단하기 위한 F값이 81.865($p<.001$)로 유의한 회귀모형인 것으로 나타났고, R2값이 .360로 나타나 학습자침묵이 전이의도를 36% 설명하는 것으로 분석되었다. 구체적으로 살펴보면, 학습자침묵의 하위변인 가운데 체념적침묵은 전이의도에 $\beta=-.378(p<.001)$ 로 유의한 부(-)적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 방어적침묵의 경우, 전이의도에 $\beta=-.167(p<.01)$, 친사회적침묵의 경우 전이의도에 $\beta=.116(p<.01)$ 로 모두 유의한 부(-)적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 학습자들의 침묵 수준이 높게 나타날수록 학습한 내용을 현장에 적용하려는 전이의도가 낮아짐을 알 수 있다. 분석결과는 아래의 <표 9>에 종합하여 제시하였다.

〈표 9〉 학습자침묵이 전이의도에 미치는 영향

모형	비표준화 계수		표준화계수	t	R ²	수정된 R ²	F
	B	표준 오차	β				
(상수)	5.316	.100		52.998	.364	.360	81.685***
체념적침묵	-.366	.068	-.378	-5.394**			
방어적침묵	-.179	.080	-.167	-2.251*			
친사회적침묵	-.127	.055	-.116	-2.299*			

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

V. 결론 및 제언

본 연구는 조직 내에서 발생하는 구성원들의 침묵현상과 유사한 현상이 학습현장에서도 발생함을 인지하고, 조직침묵의 개념을 원용하여 교육적 상황에서 의도적으로 발언하지 않는 태도를 학습자침묵으로 정의하였다. 또한 학습자들이 교육과정에서 자신의 의견이나 아이디어, 정보를 발언하지 않는 근원적 이유가 조직 내에서 구성원들의 침묵행위의 기반이 되는 기제들, 체념, 자기보호 및 이타주의와 맥락적으로 유사하다고 판단하여 조직침묵의 구성요인 또한 함께 원용하였다. 이와 같은 이론적 배경을 바탕으로 교육적 상황에서 새롭게 적용된 학습자침묵의 측정도구 개발이 본 연구의 목적이며, 연구의 목적을 달성하기 위해 델파이 조사 및 전문가 검토, 다양한 형태의 타당도 검증을 실시하였다. 본 연구에서 설정한 연구문제의 결과는 다음과 같다.

첫째, 학습자침묵 측정도구는 체념적침묵, 방어적침묵, 친사회적침묵의 3요인으로 구성되었다. 이는 조직침묵의 이론적 배경에서 원용한 형태와 일치하는 것으로, 본 연구에서는 델파이 조사를 통해 3개 요인에 대한 질적 검증을 거쳤으며, 양적 연구를 통해 각 요인의 타당도와 신뢰도를 검증하였다.

둘째, 본 연구에서 최종적으로 개발된 학습자침묵 측정도구의 문항은 14개이며, 구성요인별 구성은 체념적침묵이 3개 문항, 방어적침묵이 6개 문항, 친사회적침묵이 5개 문항으로 이루어졌다.

셋째, 본 연구에서 개발된 학습자침묵 측정도구는 델파이조사 및 전문가검토를 통한 내용타당도 및 학습자를 대상으로 한 안면타당도 검증을 모두 거쳤으며, 탐색적 요인분석 및 확인적 요인분석을 통한 구성타당도 또한 검증하였다.

넷째, 본 연구에서 개발한 학습자침묵 측정도구의 신뢰도 계수는 .945로 매우 양호한 수준으로 나타나 개발된 도구의 문항이 안정적이고 내적 일관성을 갖춘 것으로 분석되었다. 구성요인별 신뢰도 또한 체념적침묵이 .887, 방어적침묵이 .993, 친사회적침묵이 .882로 모두 양호한 수준으로 나타났다.

다섯째, 학습자침묵 측정도구가 실제 현상을 경험적으로 잘 검증하는지를 판단하기 위하여 전이의도와 영향관계 분석을 통해 예언타당도를 검증하였다. 검증 결과, 학습자침묵은 전이의도를 36.4% 설명하는 것으로 나타났으며, 3개의 구성요인 모두 전이의도에 유의한 부적(-) 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

이상의 분석결과를 종합하면, 학습자침묵은 학습자들이 교육과정에서 습득한 지

식, 기술, 태도를 실제 업무현장에 적용하려는 전이의도에 부정적 영향을 미치므로 교육과정의 개발 및 운영에 있어 반드시 염두에 두어야 하는 현상임을 알 수 있다. 또한 학습자침묵의 3개 구성요인이 각기 다른 개인적 기제에 기반하고 있음이 검증되었으므로, 교육개발자 및 강사는 학습자침묵의 발생을 인지하고 침묵 형태별로 이를 적절히 해소할 수 있는 교수방법 및 전략을 마련해야 할 것이다. 본 측정도구는 학습자의 능동적 참여와 독립적인 사고과정을 요하는 역량개발교육 참여 학습자를 대상으로 개발되었는데, 역량개발교육과정의 경우, 역할연기, 집단토론, 프레젠테이션, 서류합기법 등 이미 여러 다양한 형태의 참여식 교육방식을 활용하고 있다. 그럼에도 불구하고 여전히 학습자 침묵이 관찰되는 현상은 역량개발교육을 통한 개인의 역량 강화에 부정적일 수밖에 없으므로 해결의 필요성이 존재한다. 학습자침묵 현상이 발생하는 원인에 대한 이해와 해결 없이 단순히 현재 제공되고 있는 교육방식 이외의 다른 추가적인 참여식 방식을 도입하는 것은 현재와 동일하거나, 더 부정적 수준의 학습자침묵을 야기할 수도 있다. 따라서 학습자 침묵현상을 완화할 수 있는 보완적인 운영시스템 마련 및 퍼실리테이터인 강사의 재량을 다각도로 활용하는 방안 등을 고려해보아야 할 것이다.

이상의 연구 결과 및 논의에 따라 본 연구에서는 다음과 같은 후속연구를 제안하고자 한다. 먼저 본 연구에서 개발한 학습자침묵 측정도구는 여러 단계의 타당도 검증 및 신뢰도 검증을 통하여 안정적이고 타당한 도구인 것으로 나타났으나, 보다 다양한 추가 연구를 통해 측정도구의 구성요인 구조 등에 대한 안정화를 높일 필요가 있다. 뿐만 아니라 본 연구는 참여식 교육과정을 실시하는 역량개발교육에 참여하는 학습자만을 대상으로 도구의 검증을 진행하였으므로, 보다 다양한 집단을 대상으로 관련 변인과의 영향관계 검증을 통해 측정도구를 안정화시킨다면 보다 신뢰할 수 있는 안정적인 측정도구가 될 것으로 기대된다. 나아가 학습자침묵 지표에 대응하는 침묵을 예방하거나 감소시키는 대안을 연구하면 참여식 역량개발교육의 효과를 높이는데 실질적인 도움이 될 것이다.

참고문헌

고대유.(2014). 조직문화 인식이 조직침묵에 미치는 영향: 해양경찰조직을 중심으로. 박사학위

논문. 경희대학교 대학원.

고대유·강제상·김광구.(2015). 조직공정성과 조직시민행동의 관계에 대한 조직침묵의 매개효과 분석. 한국행정연구, 24(1), 223-261.

구수경·손중종.(2010). 충북지역 성인의 평생학습 참여에 영향을 주는 요인 탐색. 충북연구원 연구보고서, 1-95.

김애련.(2004). 대학평생교육원 성인학습자의 학습성과 인식 연구. 평생교육학연구, 10, 129-165.

김영미·한상훈.(2012). 성인학습자의 자아개념, 참여동기 및 학습참여도와 평생학습성과의 구조적 분석. 교육연구논총, 33(2), 123-143.

신규희·이종학·이수범.(2012). 호텔·외식업체 종사원의 조직침묵이 직무만족과 조직몰입에 미치는 영향: 조직냉소주의의 매개효과 검증. 호텔경영학연구, 21(4), 133-152.

우종용·이찬형·김지은.(2009). 근로자의 가족친화성교육프로그램 참여가 일,가족지향성, 일,가족전이 및 가족여가실천에 미치는 영향. 한국여가레크리에이션학회, 33(2), 15-26.

이형석(2003). 실행공동체에서의 참여가 학습전이에 미치는 영향: D사 사례를 중심으로. 석사학위 논문. 연세대학교 대학원.

임도빈(2014). 중앙부처조직의 개편에 관한 연구: 역사적 시각에서, 「한국조직학회보」 11(1):1-45.

정현선·하현경·박동건.(2010). 조직 침묵이 이직의도에 미치는 영향. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 23(1), 89-104.

주형근·황인표(2009). 조직 중간관리자의 역량별 상호관련성 및 그 성과에 관한 연구, 「한국조직학회보」 6(1), 145-161.

최우재·신제구.(2011). 학습 상황요인, 학습 참여동기 및 이러닝 효과성의 관계에 관한 연구. HRD 연구 (구 인력개발연구), 13(2), 87-104.

홍세희.(2000) 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19(1), 161-177.

Ajzen, I.(1991). The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 179-211.

Al-Eisa, A. S., Furayyan, M. A. & Alhemoud, A. M.(2009). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. Management Decision, 47(8), 1221-1244.

Baldwin, T. T. & Ford, J. K.(1988). Transfer of training: A review and directions for future research. Personnel psychology, 41(1), 63-105.

Boone, E. J., Safrit, R. D. & Jones J.(2002). Developing programs in adult education, 2nd Edition. Prospect Heights, IL: Waveland. Bronfenbrenner U.

Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review.

- Human resource development review, 6(3), 263-296.
- Clemen, C. E.(2001). Measuring perceived quality of training in the hospitality industry. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Cunningham, I.(1999). The wisdom of strategic learning: The self managed learning solution. Gower Publishing, Ltd..
- Evensen, D. H. & Hmelo-Silver, C. E.(2000). Problem-based learning: A research perspective on learning interactions. Routledge.
- Foxon, M. J.(1994). A process approach to transfer of training. Part2: Using action planning to facilitate the transfer of training. Australian Journal of Educational Technology, 10(1), 1-18.
- Frese, M., Teng, E. & Wijnen, C. J.(1999). Helping to improve suggestion systems: Predictors of making suggestions in companies. Journal of Organizational Behavior, 20(7), 1139-1155.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. & Gruber, H.(2009). Motivation to transfer training: An integrative literature review. Human Resource Development Review.
- Huczynski, A. A. & Lewis, J. W.(1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. Journal of management studies, 17(2), 227-240.
- Jonassen, D. H.(1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. Educational Technology Research and Development, 39(3), 5-14.
- Korsgaard, M. A., Meglino, B. M. & Lester, S. W.(1997). Beyond helping: Do other-oriented values have broader implications in organizations?. Journal of Applied Psychology, 82(1), 160.
- Lawshe, C. H.(1975). A quantitative approach to content validity1. Personnel psychology, 28(4), 563-575.
- Machin, M. A. & Fogarty, G. J.(2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. International Journal of Training Development, 8(3), 222-236.
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J.(2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. Academy of Management Review, 25, 706-725.
- Nikmaram, S., Yamchi, H. G., Shojaii, S., Zahrani, M. A. & Alvani, S. M. (2012). Study on relationship between organizational silence and commitment in Iran. World Applied Sciences Journal, 17(10), 1271-1277.
- Noe, R. A.(1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. Academy of management review, 11(4), 736-749.
- Noe, R. A.(1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring

- relationships. *Personnel psychology*, 41(3), 457-479.
- Noe, R. A. & Schmitt, N.(1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel psychology*, 39(3), 497-523.
- Panahi, B., Veisesh, S., Divkhar, S. & Kamari, F.(2012). An empirical analysis on influencing factors on organizational silence and its relationship with employee's organizational commitment. *Management Science Letters*, 2(3), 735-744.
- Pinder, C. C. & Harlos, K. P.(2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in personnel and human resources management*, 20, 331-369.
- Ray, A. K.(1990). Assessment of learning outcomes in non-credit continuing education and training: a status study.
- Schlenker, B. R. & Weigold, M. F.(1989). Goals and the self-identification process: Constructing desired identities.
- Sjogren, D. D.(1979). Issues in assessing educational impact. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 3, 109-115.
- Smith, R., Jayasuriya, R., Caputi, P. & Hammer, D.(2008). Exploring the role of goal theory in understanding training motivation. *International Journal of Training and Development*, 12(1), 54-72.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Osterlind, S. J.(2001). Using multivariate statistics.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Van Dyne, L. & LePine, J. A.(1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management journal*, 41(1), 108-119.
- Van Dyne, L., Ang, S. & Botero, I. C.(2003). Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Vakola, M. & Bouradas, D.(2005). Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Zehir, C. & Erdogan, E.(2011). The association between organizational silence and ethical leadership through employee performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 24, 1389-1404.

[부록 1] 학습자침묵 지표 최종 문항 구성

구성요인		문항
체념적 침묵	1	교육을 받더라도 향후 현장에서 활용할 수 있을 것 같지 않아 적극적으로 참여하지 않는다.
	2	교육자체에 관심이 있어 교육과정에 들어온 것이 아니므로 흥미가 생기지 않는다.
	3	교육과정에서 발표나 의견제시를 하지 않아도 다른 누군가가 할 것이므로 적극적으로 참여 하지 않는다.
방어적 침묵	1	나는 참여식 교육방식이 익숙하지 않아 굳이 나서려고 하지 않는다.
	2	교육내용과 방법에 대한 질문이나 의견을 개진할 경우 전문성이 떨어져 보일까 봐 이야기 하지 않는 편이다.
	3	의사소통 또는 발표능력이 부족하다고 생각되어 적극적으로 참여하지 않는다.
	4	다른 교육 참여자들로부터 좋지 않은 인상을 받을까 염려되어 의견을 피력하지 않는다.
	5	내 생각이나 주장을 말함으로써 다른 참여자들과의 관계에 좋지 않은 영향을 끼칠까 염려되어, 아이디어가 있어도 말하지 않는다.
	6	내가 제시한 의견에 대한 부정적 피드백이 돌아올 것이 염려되어, 의견을 제시하지 않는다.
친사회적 침묵	1	교육내용과 교재는 교육운영자와 강사의 권리라고 생각되어 의견개진을 자제한다.
	2	교육이 정해진 시간 내에 진행될 수 있도록 다른 참여자들의 편의를 고려하여 의견 제시에 시간을 소요하지 않는다.
	3	해당 교육에 대해 부정적으로 말하는 사람에게 동조하면 교육 분위기를 해칠 수 있으므로, 동조 하는 행위를 자제한다.
	4	교육 중에 내 의견이나 질문이 강사 및 교육운영에 피해가 될 것이 우려되어 침묵하는 편이다.
	5	강사 혹은 교육 참여자들이 난처한 상황에 처할 수 있으므로, 적극적으로 피드백하지 않는다.