

I. 서 론

1. 연구의 필요성
2. 연구의 내용

I. 서론

1. 연구의 필요성

한국사회에서 이제까지 청소년 평생교육 현장과 관련된 연구는 대체적으로 프로그램 개발이라든가 청소년의 문제행동에 관한 연구들이 대부분이었으며, 청소년 지도자들을 대상으로 하는 연구는 제한적인 차원에서만 실시되어 왔다고 볼 수 있다.

이와 같은 현실은 청소년 지도자의 실제적인 지도활동과 관련된 체계적인 지식의 축적과 그와 관련된 현장 이해의 부족을 초래했다. 이제까지 한국 사회에서 청소년 지도자와 관련하여 수행된 연구는 대부분이 청소년 지도자를 포함한 평생교육자의 조직헌신도와 직무만족도(권두승, 1996), 효능감(권두승, 1999, 권두승·조아미, 1998), 직무소외(송병국·정지웅, 1997), 역할수행(김진숙, 1987), 그리고 전문성(정옥순, 1988; 김현수, 1994) 등과 관련된 연구에 한정되었던 것이 사실이다. 이와 같은 연구경향은 청소년 지도자들의 구체적인 지도활동을 체계적으로 기술하는데 한계를 나타내 왔다. 그러므로, 청소년 지도자의 구체적인 지도활동에 대한 체계적인 연구를 수행하는 것이 필요하다고 본다.

실제 청소년 평생교육현장에서 청소년지도자의 지도활동과 관련하여 강조되고 있는 개념으로서 지도양식(teaching style)과 철학적 태도(philosophical attitude) 등이 있다.

지도양식은 Fischer와 Fischer에 따르면(1979: 254), 다양한 지도자의 행동을 구분할 수 있는 단위와 관련이 있는 가설적인 구성개념이며, 지도과정(혹은 교수-학습과정)의 중요한 측면을 이해하고 설명하는데 유용한 도구이다. 지도양식에 내재되어 있는 '양식(style)'이란 개인이 자신의 능

력을 활용하는데 있어서 선호하는 방식을 의미하며, 하나의 표현형태이다(Heimlich & Norland, 1994: 40). 그것은 한편으로는 지도행동에 비전을 제시해주고 다른 한편으로는 서로 다른 맥락에서 비교적 융통성 있게 행동할 수 있도록 균형을 유지하는데 도움을 준다(Brookfield, 1990: 4). 이와 같은 의미에서 지도양식은 청소년 평생교육자가 청소년 교육현장에서 청소년들에게 특정 프로그램을 실시함에 있어서 선호하는 지도방식을 의미하는 것으로써(Conti & Welborn, 1986: 1), 지도활동과 관련된 상황이 바뀌더라도 어느 정도의 지속성과 안정성을 지니는 특성이 있다.

이제까지 관련 문헌을 통해 나타난 바에 따르면, 지도양식에 대한 정의는 학습양식에 대한 정의와 마찬가지로 개념 정의가 통일되어 있지 않은 상태이며, 그 유형 구분도 매우 다양한 것으로 나타나고 있다.

그런데, 이와 같은 의미를 지니고 있는 지도양식은 근본적으로 청소년 지도자들의 철학적 태도와 매우 깊은 관련을 지니고 있는 것으로 나타나고 있다(Boone, 1985; Heimlich, 1990; Heimlich & Norland, 1994). 말하자면, 청소년지도자의 철학적 태도는 그들이 실제로 청소년들을 지도하는데 있어서 그들의 지도활동의 방향을 결정해 주는 중요한 역할을 담당하고 있다는 것이다. 이제까지 관련 연구들에 의하면, 평생교육자들의 철학적 태도는 그들이 평생교육현장에서 프로그램개발, 학습활동지도, 그리고 평가 등에 이르기까지 다양한 영역에 걸쳐 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다.

청소년 평생교육은 다양한 배경을 지닌 청소년들을 대상으로 실시되는 교육이다. 그리고 청소년 평생교육은 학교교육과 마찬가지로 지도자의 자질에 크게 의존할 수밖에 없다. 따라서 청소년 지도자들이 선호하는 철학적 태도 및 지도양식을 분석하고, 그를 통해 보다 체계적인 지도자의 자질개발을 도모하는 것은 청소년 평생교육의 활성화를 위해 없어서는 안 될 중요한 과제이다. 말하자면, 청소년 지도자들이 어떠한 지도관에 입각하여 지도활동을 수행하고 있으며, 그들이 소속한 기관 유형별로 어떠한

차이를 보이는가를 분석해 보는 것이 필요하다는 것이다.

또한 우리 나라 청소년지도자들의 철학적 태도와 지도양식에 관련된 변인이 무엇인가를 분석해 보는 것도 필요하다고 생각된다. 그렇게 함으로써 청소년지도자들의 철학적 태도를 제고하고 지도양식을 개발하는데 필요한 시사점을 얻을 수 있다고 생각되기 때문이다.

따라서 본 연구는 청소년지도자들이 그들의 지도활동을 전개하는데 선호하고 있는 철학적 태도와 지도양식은 어떠하며, 소속기관 유형별로 그 차이는 어떠하며, 그와 관련된 변인이 무엇인가를 분석하는데 그 주된 목적을 두고자 한다.

이를 통하여 한국 청소년 지도자의 자질을 개발하는데 필요한 시사점을 도출할 수 있고, 나아가서 종래 한국 청소년교육계에서 소홀히 다루어져 왔다고 생각되는 지도자의 지도관과 관련되는 철학적 태도라든가 지도양식의 이해를 위한 기회를 제공한다는데 그 의의가 있다.

2. 연구의 내용

본 연구는 청소년지도자들의 철학적 태도와 지도양식을 분석함과 동시에 이에 영향을 미치는 것으로 판단되는 변인들을 탐색하는데 주된 목적이 있다. 이러한 연구는 청소년지도자들의 지도양식에 영향을 미치는 지도관을 고려하면서 청소년의 특성에 알맞은 지도양식을 개발할 수 있는 효과적인 지도자 양성 및 연수 프로그램을 계획하는데 경험적 근거와 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구의 내용을 설정하였다.

첫째, 청소년지도자들이 나타내고 있는 철학적 태도와 지도양식의 특

성은 어떠하며, 소속기관별로는 어떠한 차이를 보이는가를 규명한다.

이를 위하여 Zinn(1984, 19983)이 개발한 PAEI(Philosophy of Adult Education Inventory)에 의하여 청소년지도자들이 선호하는 철학적 태도를 분석한다. 또한 Conti(1981, 1998)가 개발한 PALS를 토대로 청소년지도자들의 지도양식을 분석하고, 이들 소속기관별로 어떠한 차이를 나타내는 가를 분석한다.

둘째, 청소년지도자의 철학적 태도와 지도양식을 가장 잘 예측할 수 있는 독립변인으로서는 어떠한 것이 있는가를 확인한다.

이를 위하여 본 연구는 종속변인으로 청소년지도자의 철학적 태도를, 독립변인으로서는 청소년지도자의 성별, 연령, 지도경력, 학력, 대학전공, 소속기관의 특성 등을 설정하고, 이들 독립변인이 종속변인에 미치는 영향력을 조사한다.

셋째, 청소년지도자들이 선호하는 철학적 태도와 지도양식의 정도와 이들과 관련된 변인들의 특성을 중심으로 한국의 청소년지도자들이 지니고 있는 특성을 도출하고, 이를 통해 한국 청소년지도자의 자질개발과 관련된 시사점을 제시한다.

이를 위하여 한국의 청소년지도자들이 지니고 있는 철학적 태도를 미국과 일본의 자료와 비교·검토하여 제시함으로써 청소년의 지도 및 촉진 활동과 관련하여 한국의 청소년지도자들을 위한 양성 및 재교육 프로그램의 개발 및 운영과 관련된 시사점을 제공하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 철학적 태도의 중요성과 유형
2. 지도양식의 의의와 유형구분
3. 철학적 태도와 지도양식 관련 변인

II. 이론적 배경

1. 철학적 태도의 중요성과 유형

1) 청소년지도에 있어서 개인적 철학의 중요성

모든 교육활동과 마찬가지로 청소년지도 활동 육 현상을 어떻게 분석하고 해석하느냐는 그것을 담당하는 사람의 철학적 성향에 의해 좌우된다. 왜냐하면, 교육자의 철학적 성향은 학습자를 대하고, 학습활동을 계획하고 실천하는 데 영향을 미치기 때문이다(Darkenwald & Merriam, 1986: 44).

일반적으로 철학이란 사람들이 무엇을 해야 하고 어떻게 해야 하는지에 대한 지식을 제공하기보다는 특정 행동이나 활동을 해야 할 이유와 그 과정이 지니고 있는 다양한 요소들의 논리적 분석에 관심을 가지고 있다. 철학이란 우리가 무엇을 하는지, 왜 그것을 하는지에 대해 자문을 하게 하며, 이와 같이 본질의 문제를 다룬다는 것은 개인적인 것이나 현상의 차원을 뛰어넘는 것이다. 철학과 행동과의 상호관계를 고려해 볼 때 철학은 명백히 인간의 행위를 고무시킴과 아울러 실천의 방향까지도 제시해 주고 있다. 따라서 철학은 개인으로 하여금 일상 생활에서 행위들을 더 잘 이해하고 평가할 수 있게 하는 능력을 지니고 있다고 할 것이다.

그러므로 청소년지도 활동을 포함한 평생학습의 지원 및 촉진과 관련되는 자들은 모름지기 일관된 철학적 태도를 견지해야 할 필요가 있다.

이와 관련하여 Apps는 일찍이 평생교육자들에게 철학이 필요한 이유를 다음과 같이 제시한 바 있다(Apps, 1973).

- ① 평생교육자는 교육문제들간의 관계를 살펴보기 위한 토대를 필요로 한

다.

- ② 평생교육자는 평생교육 활동과 사회와의 관계를 파악하고자 한다.
- ③ 잘 개발된 철학은 평생교육자에게 실재란 무엇이고 인간의 본질이란 무엇이며, 또한 교육이란 무엇인지와 같은 오래 전부터 제기되어 왔으면서도 기초적인 질문에 대한 견해를 제시해 줄 수 있다.
- ④ 개인적인 의미에서 철학의 폭넓은 개발은 평생교육자의 삶에 심오한 의미를 부여해 줄 수 있다.

위와 같은 철학의 역할과 관련하여 고찰하여 볼 때, 청소년활동을 지도함에 있어서 일정한 철학적 태도는 청소년활동이 성급한 목적의 성과만을 노리고 원리적 추구나 행위에 대한 반성적 태도없이 행해지는 것을 막을 수 있는 유일한 방법이라는 것을 알 수 있다. 말하자면, 청소년지도에 있어서의 일정한 철학적 태도의 견지는 청소년활동에 대한 철학적 반성을 지속적으로 추구하도록 함으로써 청소년활동의 전개에 있어서 분별있는 행동을 할 수 있도록 한다는 데 그 의의가 있다고 볼 수 있다.

이와 관련하여 기존의 여러 저자들은 평생교육의 철학을 공식화하는 것이 바람직한 일이라고 기술하고 있다(Darkenwald & Merriam, 1986: 45-46). 로버트(Roberts)는 평생교육에 종사하고 있는 사람들이 '왜 그것을 해야 하는지에 대한 충분한 검토를 하지도 않은 채, 타 기관들이 하니까 우리도 해야 한다는 식으로 평생교육을 실시하고 있기 때문에 일정한 철학적 태도를 견지할 필요가 있다'고 강조하고 있다(Roberts, 1976: 127). 화이트(White)는 철학이 평생교육과 같이 자유나 사회정의, 시민권과 권력내에서의 평등한 기회 및 의사결정에의 시민의 참여와 같은 기본적인 문제에 관심을 갖고 있기 때문에 평생교육교육자들에게 '직접적이고도 강한 매력'을 지니고 있다고 지적하고 있다. 버거빈(Bergebin)은 신념이나 이상, 태도, 실천에의 통합된 관점 및 공통적인 관심사를 형성하기 위해 기본적인 철학을 지녀야 할 필요성이 있음을 강조한 바 있다(권두승, 2000: 87).

그럼에도 불구하고, 이제까지 평생교육자로서 대부분의 청소년지도자들은 그들의 일상적인 업무인 프로그램의 계획, 운영, 교수, 평가 등을 담당하고 있으면서도 자신들의 행동이 지니고 있는 의미나 방향에 대해서는 거의 재고하지 않고 있다. 일반적으로 청소년지도자들은 원리보다는 기술, 목적보다는 수단, 그리고 전체적인 방향이나 윤곽보다는 구체적인 것에 관심을 갖는 경우가 많다. 그러나 모든 청소년지도자들은 그들도 의식하지 못하는 사이에 어떤 가치나 신념이 전제하고 있는 방식에 따라 결정과 행동을 하고 있다. 프레이리(Freire)가 언급한 바와 같이 성찰(省察, reflection)이 결여된 행동은 진정한 의미의 행동이 아니다. 성찰과 결합된 경험만이 목적적이며 확실한 행동을 이끌게 된다. 따라서, 청소년활동에 대한 철학적 사고는 청소년활동들이 어떻게 해석되어지며, 어떻게 해석되어야 하는가에 대한 의구심이 생겼을 때 철학적으로 사고하게 되고, 세계관에 생긴 분열이나 분절을 더 이상 견딜 수 없을 때, 그리고 완전과 통합 및 우리 자신의 내적 일관성을 유지하는데 기여하게 된다. 따라서 교육의 주체로서의 교사, 교육의 조력자로서의 행정가, 교육의 후원자로서의 학부모나 교육과 관련을 맺고 있는 모든 사람들에게 교육철학적 인식이 필요하지만, 특별히 청소년 활동을 지원하고, 촉진하는 자는 그와 관련된 철학적 소양을 갖추고 있어야 할 필요가 있다. 그리고 가장 보편적이고 종합적인 청소년활동에 대한 철학적 분석은 첫째, 항상 구체적인 청소년활동의 현실이나 청소년 활동의 문제에 입각하고, 둘째, 청소년활동의 역사적 전개과정을 눈여겨보도록 하고, 셋째, 특정 청소년기관이나 교육자들에 의해 이루어진 교육적 지혜를 배우면서, 결국은 자기 스스로 생각하고 반성함으로써 인간과 사회, 그리고 청소년지도 활동에 대한 통합적 사고를 이루어가도록 하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

이와 같은 것을 종합하여 볼 때, 청소년 활동에 있어서 철학이란 청소년 활동에서 중시하고 있는 청소년지도의 본질, 목적, 방법, 제도, 행정 등에 대한 과학적 연구나 그에 근거한 지도활동에 대하여 철학적 성찰과 의미를 가지고 궁극적인 근거, 통일적 근거를 규명하는 동시에, 과연 청소년활동이 교

육적 가치와 당위성을 지니고 있는가를 규명함으로써 청소년활동이 지향해야 할 방향을 결정해 주려는 데 그 목적이 있다. 따라서 청소년활동과 청소년지도자의 철학은 서로 불가분의 관계를 맺고 있으며, 청소년의 지도활동을 책임지고 있는 자들은 확고한 교육철학적인 기저 위에 있지 않으면 안 될 것이다.

2) 철학적 태도의 유형

청소년지도 활동을 포함한 평생교육의 철학과 관련하여 기존의 연구자, 이를테면, 웨인(Wain, 1991), 메리엄(Merriam, 1986) 등은 평생교육 철학을 인본주의, 행동주의, 본질주의, 급진주의 등으로 구분하여 논하고 있다.

다음에서 제시하는 다섯 가지의 철학적 태도는 청소년지도 활동을 포함한 평생교육이 어떠한 것이어야 하고, 또 무엇을 해야만 하는가에 대한 폭넓은 사고와 범위를 나타낸다. 평생교육의 장에 있어서 주된 대상인 청소년 및 성인의 학습활동을 촉진·격려·안내하는 담당자들이 이들 다섯 가지 가운데 어떠한 철학적 태도를 지니느냐에 따라 그들은 각각 다른 유형의 프로그램 개발은 물론 그 운영을 위한 방법까지도 다르게 생각할 가능성이 높다(Zinn, 1998: 37-56).

철학이란 그 본질적 특성이 다원화되어 있다. 따라서 철학적 태도를 쉽게 구분하고 분석하며, 단정하기란 지극히 어렵다. 학자들에 따라서 평생교육에 대한 철학은 여러 가지로 구분될 수 있다. 그럼에도 불구하고 여기에서 엘리야스와 메리엄(Elias & Merriam)의 분류에 의거하여 철학적 태도의 유형을 분석하려는 것은 평생교육의 계획 및 실천에 있어서 가질 수 있는 여러 보편적인 가치선택 기준 또는 성향을 탐색하는 데 그것이 중요한 의미를 지닐 수 있기 때문이다(Elias & Merriam, 1995).

이제까지 제시되어 왔던 평생교육에 대한 대표적인 다섯 가지의 철학

적 태도들을 간단하게 요약하여 제시하면 다음과 같다

첫째, 인문주의적 경향은 자유로운 학습을 강조하며, 지식의 조직화와 지적능력의 개발 등과 같은 측면을 중시한다. 이에 따라 인문주의의 철학적 태도를 지닌 자들은 고전읽기 교육 등과 같은 활동을 강조하고 있다. 이러한 입장을 지지하는 학자들로서는 아德勒(Adler), 허친스(Hutchins) 등을 지적할 수 있으며, 특히 평생교육 분야에서는 호울(Houle)을 그 대표자로 꼽을 수 있다.

둘째, 진보주의적 평생교육은 정치, 사회, 교육 분야에서 일어난 진보주의 운동으로부터 시작되었다고 볼 수 있으며, 교육철학에 대한 접근은 교육과 사회와의 관계, 경험중심 교육, 직업교육, 민주주의 교육 등과 같은 개념들을 강조하는 측면에서 이루어졌다. 진보주의적 성향을 지니고 있는 평생교육자들로서는 린드만(Lindeman)과 버거빈(Bergebin) 등을 지적할 수 있다. 특히 미국사회에서 활발하게 진행되어 왔던 미국화 교육(Americanization education), 이민자들을 위한 영어교육인 ESL(English as second language), 그리고 지역사회학교운동(community school movement) 등은 진보주의적 철학에 그 사상적 연원을 두고 있다.

셋째, 평생교육 분야에서 행동주의는 통제, 태도수정, 재강화를 통한 학습, 목표에 따른 관리 등과 같은 개념을 강조한다. 행동주의는 초기의 쏰다이크(Thorndike)를 거쳐, 스키너(Skinner) 등에 의해 집대성된 이론으로서 연구와 교육실천에 널리 전파되어 활용되고 있다. 프로그램 학습(programmed learning), 행동목표(behavioral objectives), 능력중심 교육(competency-based education) 등과 같은 것을 그 중요한 예로 지적할 수 있다.

넷째, 인본주의적 접근은 실존주의 철학 및 인본주의 심리학의 발달과 관련이 있는 것으로서, 인본주의 교육이 강조하는 개념들은 자유와 자율, 능동적인 협동과 참여, 자기주도적 학습 등이다. 특히 노울즈는 인본주의적 성향을 중시하면서 성인을 학습시킬 때 그의 요구를 충족시키면서

학습자 중심으로 접근해야 한다고 주장하였다.

다섯째, 급진주의적 평생교육은 지난 몇 세기 동안에 전개되어 왔던 급진주의 운동, 즉 무정부주의, 마르크스주의, 사회주의, 좌파 프로이드주의 등에 그 역사적 근원을 두고 있다. 급진주의 교육자들은 교육을 급진적인 사회변화를 성취하기 위한 하나의 수단으로 파악하고 있다. 교육에 있어서 급진주의적 경향은 1960년대에 들어서 활발하게 논의되었으며, 그 대표적인 자로서는 코즐(Kozol), 홀트(Holt), 굿맨(Goodman), 일리치(Illich), 그리고 프레이리(Freire) 등이 있다. 그 중 급진주의 철학적 입장을 견지했던 평생교육자 가운데서 가장 팔목할 만한 자가 프레이리이다. 그는 억압받는 자들로 하여금 그들이 처한 사회적 실재를 깨닫게 만드는 것, 이를테면 자각화(conscientization)를 교육의 진정한 역할이라고 강조하였다. 급진적 철학에 따른 대표적인 평생교육실천으로서는 프레이리가 시도하였던 성인문해교육 운동을 지적할 수 있다.

이상 위에서 언급한 다섯 가지의 대표적인 평생교육의 철학적 태도를 고찰해 보았지만, 사실 이 가운데 어느 특정한 하나의 교육철학적 태도만을 글자 그대로 따르는 평생교육기관이나 교육자를 발견하기는 어렵다. 평생교육기관이든, 교육자든, 이 가운데 어느 특정한 하나의 철학적 태도에 집중하기보다는 대체로 여러 가지 철학적 태도를 절충적으로 통합하여 하나의 철학적 태도를 형성하는 것이 보편적인 경향이다. 평생교육기관에 종사하고 있거나 그와 관련된 교육활동을 담당하고 있는 자들은 그들이 중시하고 있는 프로그램의 개발이라든가 운영이라든가 기관운영에 관련된 사람들 속에 의식적으로든 무의식적으로든 깔려있는 철학적 태도를 인식하기 위해서 이러한 다섯 가지의 보편적인 철학적 태도를 깊이 이해하고 있어야만 할 것이다. 비교적인 관점에서 보다 이해를 용이하게 하기 위하여, 이들 다섯 가지의 철학적 태도를 여러 준거에 의하여 비교, 정리하여 보면 다음의 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 주요 평생교육 철학의 비교

철학 항목	인문주의 평생교육	행동주의 평생교육
목 적	• 지적 능력개발 중시 • 가장 넓은 의미에서 지적, 도덕적, 영적, 그리고 심미적 인간의 형성	• 기능개발 및 행동변화의 촉진 • 표준지향적인 인간의 개발 및 사회적 기대의 충족
학습자	• 문명화된 인간 • 언제나 지식, 개념, 그리고 이론적 이해를 추구하는 교양 있는 학습자	• 학습과정에서 능동적인 역할 • 새로운 행동의 실천 및 피드백의 수용 • 환경에 많은 영향을 받음
교 사	• 가르치는 전문가 • 지식의 전달자 • 권위주의적 • 학습과정의 통제	• 관리자, 통제자 • 학습결과의 예측 및 지시
주요 개념	• 인문예술, 학습자체의 강조 • 이성적, 지적 교육 • 일반적, 종합적 교육 • 지식의 전달 • 고전적 인문주의	• 능력개발 중심, 완전학습 • 표준지향적, 행동목표 • 시행착오, 피드백 • 강화
방 법	• 강의법, 대화법, 스터디 그룹 • 명상, 비판적 읽기 및 토의	• 프로그램화된 교수방법 • 계약학습 • 준거지향적 평가 • 컴퓨터 보조학습 • 기능훈련
주요 인물	• 소크라테스, 아리스토텔레스 • 플라톤, 아들러, 루소 • 허친스, 호울	• 왓슨, 스키너, 쏘다이크 • 타일러
실제 사례	• 그레이트 북스 소사이어티 • 자유교양교육 • 엘더호스텔(Elderhostel) • 쇼토카(Chautauqua) 운동	• 직업훈련 • 교사자격 • 군대교육, 엄격한 교회교육

철학 항목	진보주의 평생교육	인본주의 평생교육	급진주의 평생교육
목 적	· 사회복지의 증진 · 개인의 효율성 증진 · 실체적인 지식 및 문제해결능력 제공	· 개인의 성장 및 발달의 증진 · 자기실현의 촉진	· 교육을 통한 기본적인 사회적, 정치적, 경제적 변화의 도모
학습자	· 학습자의 요구, 흥미 및 경험이 학습의 주요 핵심 요소 · 인간은 교육을 통하여 개발 될 수 있는 무한한 잠재능력을 지니고 있음	· 학습자는 학습에 대하여 고도로 동기화되어 있고, 자기주도적 존재이며, 책임감 있는 존재라고 가정	· 학습과정에서 교사와 동등한 지위 · 개인적 자율성 · 생활과 행동의 결합을 통한 인간의 역사 및 문화의 창조 및 변혁도모
교 사	· 조직자 · 교육적인 경험을 통한 학습의 안내 · 학습과정의 자극, 촉진, 그리고 평가	· 촉진자, 조성자 · 동반자 · 촉진하지만, 학습에 대한 지시는 하지 않음	· 조정자 · 학습과정에 대하여 제안은 하지만 방향을 결정하지 않음
주요 개념	· 문제해결, 경험중심 교육의 강조 · 민주적 이상, 사회적 책무 · 평생학습, 실용적 지식, 요구사정	· 경험학습, 개별성 · 자기주도성 · 상호작용, 개방성 · 신빙성, 자기실현 · 임파워먼트 · 감정	· 의식 함양 · 프락시스(praxis) · 비강제적인 학습 · 자율성, 사회 행동 · 탈학교화 · 사회변혁
방 법	· 문제해결, 과학적 방법, 활동중심, 통합 교육과정 · 경험중심 교육방법 · 프로젝트 방법 · 협동학습	· 경험학습 · 집단과업 · 집단토의, 팀터칭 · 자기주도적 학습 · 개별화된 학습 · 탐구학습	· 대화식 교육 · 문제해결 · 비판적 성찰 · 상호작용의 강화 · 실제상황에서의 매체·인간 중시
주요 인물	· 스펜서, 듀이 · 버거빈, 브라멜드 · 린드만	· 로저스, 매슬로우 · 노울스, 토프 · 맥켄지	· 홀트, 코즐 · 프레이리, 올리거
실제 사례	· 성인기초교육 · ESL, 시민성 교육 · 지역사회 학교 · 대학확장 교육 · 벽없는 대학	· 집단역학 · 자기주도적 학습 · 인간관계훈련	· 자유학교 · 프레이리의 문해교육

출처: Elias & Merriam(1995)를 종합정리하여 제시한 것임

2. 지도양식의 의의와 유형구분

1) 지도양식의 의의

일반적으로 지도양식(teaching style)은 학습지도 방법과 밀접한 관련이 있는 것으로 지적되고 있다. 피셔와 피셔(Fischer & Fischer, 1979)에 따르면, 지도양식은 다양한 교사의 행동을 구분할 수 있는 단위와 관련이 있는 가설적인 구성개념이며, 교수 - 학습과정의 중요한 측면을 이해하고 설명하는 데 유용한 도구이다. 지도양식에 내재되어 있는 '양식(style)'이란 개인이 자신의 능력을 활용하는 데 있어서 선호하는 방식을 의미하는, 하나의 표현형태이다(Heimlich & Norland, 1994). 그것은 한편으로는 모든 교육 및 지도활동에 비전을 제시해주고 다른 한편으로는 서로 다른 맥락에서 비교적 융통성 있게 행동할 수 있도록 균형을 유지하는 데 도움을 준다(Brookfield, 1990: 4). 이와 같은 의미에서 지도양식은 교육자가 교육현장에서 학습자들에게 학습기회를 제공함에 있어서 선호하는 방식을 의미하는 것으로써 교수와 관련된 상황이 바뀌더라도 어느 정도의 지속성과 안정성을 지니는 특성이 있다.

이제까지 관련 문헌을 통해 나타난 바에 따르면, 지도양식에 대한 정의는 학습양식에 대한 정의와 마찬가지로 개념 정의가 통일되어 있지 않은 상태이며, 그 유형 구분도 매우 다양한 것으로 나타나고 있다.

지도양식을 어떻게 정의하든지 간에 지도양식은 다양한 유형으로 구분되며, 이들을 유형화하는 것은 그들 각 지도양식의 장점과 특성을 도출하기 위해서이다. 그리고 각 지도양식은 어느 유형이 좋다거나 나쁘다고 할 수 없기 때문에 어느 특정 지도양식이 가장 좋은 것이라고 판단할 수 없다(Seever's · Clark, 1993).

또한 지도양식은 선천적인 것이 아니라 과제와 상황적 요구, 그리고 개

인적 성향을 반영하며 적절한 학습을 통하여 개발될 수 있는 것으로 파악되고 있다(Heimlich · Norland, 1994: 40-48). 뿐만 아니라 지도양식은 학습자들의 학업성취라든가 발달과도 관련이 있는 것으로 나타나고 있다. 보다 구체적으로 살펴보면, 콘티와 웰본(Conti · Welborn, 1986)은 비전통적인 학습자들을 대상으로 한 연구를 통해 지도양식이 학업성적에 강한 영향을 미친다는 것을 발견하였으며, 콘티(Conti, 1989: 3-16)는 지도양식이 비전통적인 학습자는 물론 비전통적인 학습자들의 학업성취와 도덕성 발달에도 영향을 미친다는 결론을 얻었다.

2) 지도양식의 유형구분

평생교육과 관련하여 지도양식을 구분한 학자로서는 액셀로드(Axelrod), 누덜과 스눅(Nuthall & Snook), 로빈슨(Robinson), 렌즈(Lenz), 그리고 티어스(Teeters) 등이 있는 데 이들이 제시한 지도양식의 유형은 다음과 같다.

먼저, 액셀로드(Axelrod)는 캘리포니아 대학의 연구사례를 통하여 지도양식을 ①훈련 및 암기 지향(drillmaster or recitation class), ②내용 지향(content centered), ③교수자 지향(instructor centered), ④지성 지향(intellect centered), 그리고 ⑤개인 지향(person centered)의 5가지로 유형화하였다.(Axelrod, 1970: 38-55). 이들 5가지 유형은 일반적으로 알려진 내용중심, 교사중심, 그리고 학습자 중심의 지도양식을 보다 세분화한 것이라고 볼 수 있으며, 이들 3가지 지도양식의 특성을 간단하게 나타내면 다음의 <표 II-2>와 같다.

지도양식의 유형과 관련하여 누덜과 스눅(Nuthall · Snook)은 행동통제 모형, 발견학습 모형, 그리고 합리적 모형의 3가지로 구분한 바 있으며 Nuthall · Snook, 1973), 로빈슨(Robinson)은 지도양식을 일련의 연속적인 개념으로 보고 고도로 내용 중심적인 것과 학습자 중심적인 지도양식 사이의 5가지 유형을 제시한 바 있다(Robinson, 1979). 또한 렌즈(Lenz)는 주

인 - 손님형(host-guest), 고객 - 자문형(client-consultant), 동반자형(partnership)의 3가지로(Lenz, 1982), 그리고 티터스(Teeters)는 안전형(safe), 자극형(stimulating), 체계형(systematic), 자발형(spontaneous)의 4가지로 지도양식을 구분하고 있다(Teeters, 1997).

<표 II-2> 지도양식의 특성 구분

구분	내용중심 지도양식	지도자중심 지도양식	학습자 중심 지도양식
목표	프로그램, 교재	지식성장, 지도내용	지적훈련, 개인·정신적 성장
교수 행동	전문가, 정보제공, 학습결과 확인, 질문 답변	지도자가 곧 교과, 직업·지식 접근 모델	안내자, 조력자
교과 내용	물리학, 의학, 엔지니어링, 기술적·직업적 내용	인지적, 정의적 인문분야의 과목	인지적, 정의적 내용
교수 내용	자기수업, 프로그램 수업, 강의, 필름 등	교사양식에 의존, 강의 중심	역할연기, 시뮬레이션, 독립학습, 프로그램 학습
학습 양식	의존적인 학습자, 장독립적인 학습자	참여적, 장의존적 학습자	협동적, 독립적 학습자
평가	지도자에 의한 시험	지도자에 의한 과제물	형성적 평가, 개별평가
환경	지도자 중심 환경	지도자 중심 환경	유동적인 좌석, 소집단

한편, 평생교육자의 지도양식을 측정하기 위한 도구개발과 관련된 대표적인 연구로서는 콘티(Conti, 1983, 1989),¹⁾ 및 티버그와 하임리히(Tilberg · Heimlich, 1988) 등을 지적할 수 있다.²⁾

콘티(Conti, 1983; 1989)의 PAES(Principles of Adult Education Scale)은 44개의 항목으로 구성되어 있으며, 이제까지 평생교육 문헌상에 기술되어 왔던 교수/학습원리를 측정하도록 고안되었다. PALS는 6점의 리커트 척도로 측정하도록 되어있으며, 척도 상의 총점이 높을수록 학습자 지향적인 지도양식을 나타내며, 낮을수록 교수자 지향적인 지도양식을 의미한다.

티버그와 하임리히(Tilberg · Heimlich, 1998)는 TBS(Teaching Belief Scale)를 개발하였는데, 이 척도는 22개의 문항으로 구성되어 있으며, 각각

의 문항을 포괄성(inclusion) 문항과 민감성(sensitivity) 문항으로 구분하고, 이들 문항에 대하여 차별적인 점수를 부과한 다음, Inclusion측과 Sensitivity 측을 교차하여 이들을 중심으로 전문가형(expert), 제공자형(provider), 조성자형(enabler), 그리고 촉진자형(facilitator)의 4가지 지도양식으로 구분하였다.

3. 철학적 태도와 지도양식 관련 변인

평생교육자의 지도양식이 학습자들의 학업성취라든가 발달에 영향을 미치는 영향을 분석하고자 한 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

Conti와 Welborn(1986)은 비전통적인 전문건강교육 참가자들을 대상으로 한 연구를 통해 지도양식이 학업성적에 강한 영향을 미친다는 것을 분석하였으며, Conti(1984, 1987)는 지도양식이 비전통적인 학습자는 물론 전통적인 학습자들의 학업성취에도 영향을 미친다는 결론을 얻었다. 그리고 Conti(1989)는 텍사스 교도소의 성인기초교육 프로그램 참가자들의 도덕성 발달에도 지도양식이 영향을 미친다는 것을 밝혀냈다.

평생교육자의 지도양식과 철학적 태도에 영향을 미치는 변인이 무엇인가를 분석하고자 한 연구들로서는 다음과 같은 것들이 있다.

먼저 Robinson(1979), Demming(1986), Douglas(1982), Pearson(1980), 그리고 Franklin(1989) 등은 개인적 변인, 이를 테면 교육정도, 이전의 경험, 전문적 연수(훈련), 평생교육 이수경험 등과 같은 변인들이 지도양식과 의미있는 관계가 있다는 것을 밝혔으며, DeCoux 등(1992)은 111명의 성인교육 전공 대학원생들을 대상으로 한 연구를 통해 성별과 연령이 지도양식을 결정하는데 영향을 미친다는 것을 발견하였다. Carr(1992)는 영양학자들을 대상으로 한 연구를 통해 교육경력이 학습자 지향적인 지도양식에 부정적인 영향을 미치는데 비하여 교육정도는 긍정적인 영향을 미친

다는 것을 조사분석을 통해 밝혔다. 한편 Boone(1985), Conti(1985), Conti와 Welborn(1986), 그리고 Franklin(1989)은 교수자의 태도, 신념, 그리고 철학적 경향성이 지도양식과 깊은 관련이 있다는 것을 지적하고 있다.

Ⅲ. 연구의 방법

1. 조사대상
2. 조사도구
3. 자료처리 및 분석

III. 연구의 방법

1. 조사대상

1) 조사방법 및 조사기간

본 연구의 조사대상은 수도권 지역에 위치한 청소년단체 및 시설에 종사하는 청소년지도자 65명과 이들 기관에 강사, 자문가 등의 형태로 청소년지도 활동을 직접 담당하여 왔던 교강사진 71명을 합한 136명이었다. 청소년 현장지도자는 교육부가 1999년에 작성한 '평생교육기관편람'에 의거하여 청소년시설 및 단체에 속하는 20개 기관을 무선표집하여 해당되는 기관의 현장전문가 수를 고려하여 질문지 120부를 우송하였다. 설문조사의 회수율을 높이기 위해 연구진이 조사대상자들에게 전화를 걸어 확인하는 방법도 사용하였으나 이들 가운데 72부만이 회송되어 이 가운데 불성실하게 답한 질문지를 제외하고 65부가 분석에 사용되었다. 분석에 사용된 조사대상자 가운데 민간비영리(종교단체 포함) 주도형의 청소년평생교육기관에 종사하는 자는 40명이었으며, 정부주도형(자치단체 포함)의 청소년평생교육기관에 종사하는 자는 25명이었다.

교강사 전문가는 청소년단체, 기관, 시설 등에 1회 이상 강사로 참여하여 청소년들을 직접적으로 지도하거나 전문가 자격으로 청소년 활동에 직·간접적으로 영향을 미친 자들을 대상으로 하였다. 이들에 대한 표집은 고려대학교 평생교육원과 이화여자대학교 평생교육원에서 강의를 담당하고 있는 현직 교수들이나 강사들 가운데 청소년 교육에 직·간접적으로 관련을 맺고 있는 자들을 중심으로 120명을 표집하고, 이들에게 질문지를 발송하였다. 이들 가운데 75부가 회송되어 최종적으로 71부가 분석에 사

용되었다.

설문조사는 2000년 10월 20일부터 10일간 질문지를 배포하였으며, 11월 20일까지 30일 동안 수집된 질문지를 분석하였다.

<표 III-1> 질문지 배포 및 회수율

구 분		질문지 배포	질문지 회수	질문지 회수율	분석에 사용된 질문지(비율)
청 소 년 현장 전문가	민 간 비 영 리기관	60부	44부	73.3%	40부 (29.4%)
	정 부 · 지 방 자 치 단 제주도형	60부	28부	44.6%	25부 (18.4%)
대학 교강사		120부	75부	62.5%	71부(52.2%)
합 계		240부	147부	61.2%	136(100.0%)

2) 조사대상자의 일반적 특성

조사대상자들의 일반적 특성을 살펴보면, 성별로는 남작 55.5%, 여자가 44.5%이었으며, 연령별로는 20대, 30대, 40대, 50대 이상이 각각 27.6%, 38.8%, 17.9%, 그리고 15.7%이었다. 전공별로는 인문·어학계열이 33.9%, 사회과학분야가 35.5%, 예·체능계열과 이공계열 모두 15.3%이었다. 제직경력별로 살펴보면, 2년 미만 종사자가 14.6%, 2년이상~5년 이하가 26.9%, 6년이상~10년 이하가 27.7%, 11년이상~20년 이하가 20.0%, 그리고 21년이상인 10.8%이었다. 주된 성장지별로는 대도시 및 중소도시 출신자가 66.9%, 읍·면 지역출신자가 33.1%이었다.

<표 III-2> 조사대상자의 일반적 특성

구 분	인원	비율(%)
<성별> 남 여	75 60	55.5 44.5
<나이> 20대 30대 40대 50대 이상	37 52 24 21	27.6 38.8 17.9 15.7
<전공별> 인문·어학계열 사회과학계열 예·체능계열 이공계열(보건계열포함)	42 44 19 19	33.9 35.5 15.3 15.3
<재직경력별* 1년 2년 이상~5년 이하 6년 이상~10년 이하 11년 이상~20년 이하 21년 이상	19 35 36 26 14	14.6 26.9 27.7 20.0 10.8
<소속유형별** 정부·지자체설립·운영 민간비영리 기관 대학 교강사	25 40 71	18.4 29.4 52.2
<주된 성장지> 대도시 및 중·소도시 읍·면지역	91 45	66.9 33.1

2. 조사도구

1) 철학적 태도의 측정도구

청소년지도자의 철학적 태도를 측정하기 위하여 진(Zinn, 1984; 1998)이 개발한 PAEI(Philosophy of Adult Education Inventory)를 번역하여 우리 나라 사정에 맞게 수정하여 사용하였다. PAEI는 15개의 미완성 문항으로 구성되어 있으며, 이들 각 문항에 대하여 5개의 서로 다른 문장을 선택하여 완전한 문장으로 만드는 것으로 조직되어 있다. 각각의 문항에 대하여 전적으로 동의하지 않는다(1), 중립적 이다(4), 그리고 전적으로 동의한다(7)의 7단 척도로 구성되어 있다. 이 측정도구는 평생교육에 대한 주요 철학적 유형인 인문주의, 행동주의, 진보주의, 인본주의, 그리고 급진주의에 대하여 응답자가 어느 정도의 경향성을 지니는지를 파악하는 문항으로 구성되어 있다. 이 조사지에 대한 신뢰도를 측정한 결과 Cronbach의 알파계수가 인문주의 .86, 행동주의 .87, 진보주의 .86, 인본주의 .80, 그리고 급진주의 .79으로 신뢰로운 것으로 나타났다.

2) 지도양식의 측정도구

본 연구에서는 콘티(Conti, 1984)의 PAES(Principles of Adult Education Scale)를 이용하여 청소년지도자의 지도양식을 조사하였다. 콘티의 PAES(Principles of Adult Education Scale)는 44개의 항목으로 구성되어 있으며, 이제까지 평생교육 문헌상에 기술되어 왔던 지도/학습원리를 측정하도록 고안되었다. PAES는 6점의 리커트 척도로 측정하도록 되어있으며, 척도 상의 총점이 높을수록 학습자 지향적인 지도양식을 나타내며, 낮을수록 교수자 지향적인 지도양식을 의미한다. 이 척도는 약 10-15분에 걸쳐서 작성하도록 되어 있으며, 점수 범위는 0-220점이다.

이 척도의 평균값은 146이고 표준편차는 20이다. 따라서 이 척도 상에 있어서 개인의 점수가 146 이상일 경우에는 학습자 지향적인 지도양식을, 그 미만일 경우에는 교수자 지향적인 지도양식을 가진다는 것을 의미한다. 그리고 이 척도는 7개의 하위 요인으로 구분되어 있는 데, PAES에 있어서 <요인 1>은 ‘학습자 지향적인 활동(learner centered activities)’을 의미하고, 12개의 부정 문항으로 구성되어 있다. <요인 2>는 ‘개인화된 수업(personalizing instruction)’을 의미하며 6개의 부정 문항과 3개의 긍정 문항으로 구성되어 있다. <요인 3>은 ‘경험관련 지도양식(relating to experience)’으로 6개의 긍정 문항으로, <요인 4>는 ‘학습자의 요구반영 지도양식(assessing student need)’으로서 4개의 긍정 문항으로 구성되어 있다. 그리고 <요인 5>는 ‘학습풍토 조성(climate building)’ 요인으로서 4개의 긍정 문항으로 이루어져 있으며, <요인 6>은 ‘학습과정에서의 학습자 참여(participation in learning process)’ 요인으로 4개의 긍정 문항으로 구성되어 있다. 그리고 <요인 7>은 ‘개인적 발전을 위한 융통성(flexibility for personal development)’ 요인으로서 5개의 부정 문항으로 구성되어 있다.

본 연구에서 응답자들의 반응을 분석해본 결과, 조사도구의 신뢰도는 Cronbach의 알파계수가 요인1, .68, 요인2 .53, 요인3 .81, 요인4와 5는 .75, 요인6 .55, 요인7 .61, 그리고 전체는 .71로 비교적 신뢰로운 것으로 나타났다.

3. 자료 처리 및 분석

수집된 자료의 처리는 SPSS를 이용하여 빈도분석, 분산분석과 Turkeydml 사후비교분석, 그리고 중다회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구의 결과

1. 청소년 지도자의 철학적 태도
2. 청소년 지도자의 지도양식

IV. 연구의 결과

1. 청소년 지도자의 철학적 태도

1) 청소년지도자의 철학적 태도 경향

청소년지도자들의 철학적 태도에 대한 평균과 표준편차를 인문주의, 행동주의, 진보주의, 인본주의, 그리고 급진주의로 나누어 살펴본 결과, 인문주의의 경우 평균이 74.09, 표준편차가 10.67이고, 행동주의의 경우 평균이 78.40, 표준편차가 10.27이었다. 진보주의의 경우에는 평균이 81.50, 표준편차가 9.54이고, 인본주의의 경우에는 평균이 77.31, 표준편차가 8.98이며, 급진주의의 경우 평균이 74.91, 표준편차가 8.71이었다. 이것으로 미루어 볼 때, 우리 나라 청소년지도자들의 철학적 태도는 진보주의적 경향이 가장 우세한 것을 알 수 있고 인문주의적 경향이 가장 약하다는 것을 알 수 있다.

<표IV-1> 청소년지도자 철학적 태도의 평균과 표준편차

철학적 태도	평균	표준편차
인문주의	74.09	10.67
행동주의	78.40	10.27
진보주의	81.50	9.54
인본주의	77.31	8.98
급진주의	74.91	8.71

2) 청소년지도자의 소속기관 유형별 철학적 태도의 차이

청소년지도자의 철학적 태도를 그들이 종사하고 있는 소속기관 유형별(정부 및 지방단체 주도형, 민간비영리 주도형, 대학의 교강사집단)로 차이가 있는지를 조사한 결과, 다섯 가지의 철학적 태도 모두가 소속기관 유형에 따라 차이가 있었다.

<표Ⅳ-2> 소속기관 유형별 청소년지도자의 철학적 태도의 차이

철학적 태도	자승화	자유도	평균자승화	F	p	Tukey ① ② ③
인문주의	1728.019	2	864.009	9.707	.000	① ② ③ * *
행동주의	987.225	2	493.612	5.507	.005	① ② ③ * *
진보주의	1800.030	2	900.015	12.782	.000	① ② ③ * *
인본주의	787.989	2	393.994	5.941	.004	① ② ③ * *
급진주의	632.424	2	316.212	4.830	.010	① ② ③ * *

① 정부 및 지방단체 주도형 ② 민간비영리 주도형 ③ 대학

이것을 Tukey의 사후비교분석을 통하여 어떤 소속기관 유형별로 차이가 있는지를 조사한 결과, 인문주의의 경우 정부 및 지방단체 주도형과 교강사집단, 그리고 민간비영리 주도형과 대학간에 차이가 있었다. 즉 정부 및 지방단체 주도형이나 민간비영리 주도형 기관 소속의 청소년 지도자 보다는 대학의 교강사들이 더 인문주의 철학적 태도를 나타낸다는 것이다. 이것은 행동주의, 진보주의, 인본주의, 급진주의도 마찬가지였다. 이것은 결국 대학의 교강사 집단이 정부 및 지방단체 주도형이나 민간비영리 주도형 기관에 종사하는 청소년 지도자들보다 인문주의적, 행동주의적, 진보주의적, 인본주의적, 그리고 급진주의적 태도를 더 많이 보인다는 것을 의미한다.

3) 청소년지도자의 철학적 태도 예측변인

청소년지도자의 철학적 태도(인문주의, 행동주의, 진보주의, 인본주의, 급진주의)를 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 소속기관 유형, 그리고 지도경력이 어느 정도 설명하는지 조사한 결과는 다음과 같다.

우선 청소년지도자의 인문주의 철학적 태도를 예측할 수 있는 변인을 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 그리고 지도경력을 중심으로 조사한 결과, 이들 독립변인은 인문주의 철학적 태도의 28.4%를 설명하는 것으로 나타났는데, 이것을 각 독립변인별로 나누어 살펴보면 연령이 15.8%, 전공이 5.8%, 성별이 2.4%, 학력이 1.6%, 소속기관 유형이 1.4%, 성장지와 지도경력이 각각 0.7%의 순인 것으로 나타났다. 이것으로 인문주의 철학적 태도는 청소년지도자의 연령이 가장 많이 설명한다는 것을 알 수 있다. 그리고 일곱 개의 독립변인 중에서도 연령만이 청소년지도자의 인문주의 철학적 태도를 의미있게 예측하는 변인이었다.

<표 IV-3> 인문주의 철학적 태도에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.024	.013	.024	-.189	2.146	ns
성장지	.031	.009	.007	-.084	.640	ns
전공	.089	.035	.058	.041	1.779	ns
연령	.247	.193	.158	.203	17.429	.000
학력	.263	.200	.016	.076	1.769	ns
기관유형	.277	.196	.014	-.177	.783	ns
지도경력	.284	.194	.007	.148	.791	ns

청소년지도자의 행동주의 철학적 태도를 예측할 수 있는 변인을 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 소속기관 유형, 그리고 지도경력을 중심으로 조사한 결과는 다음과 같다. 우선 이들 독립변인은 행동주의 철학적 태도의 23.6%를 설명하는 것으로 나타났는데, 이것을 각 독립변인별로 나누어 살펴보면, 전공이 10.5%로 가장 많이 설명하고 있었다. 그 다음 연령이 전체 변량의 5.8%, 성장지가 3.4%, 성별이 2%, 기관유형이 1.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 한편 지도경력도 청소년지도자의 행동주의 철학적 태도를 전혀 예측하지 못하는 변인이었다. 여기에서는 전공과 연령이 청소년지도자의 행동주의 철학적 태도를 의미있게 설명하는 변인인 것으로 나타났다.

<표 IV-4> 행동주의 철학적 태도에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.020	.008	.020	-.189	1.727	ns
성장지	.054	.032	.034	-.197	3.088	ns
전공	.159	.107	.105	-.321	3.400	.022
연령	.217	.159	.058	.164	6.039	.016
학력	.223	.155	.006	-.011	.607	ns
기관유형	.236	.148	.013	-.148	.660	ns
지도경력	.236	.137	.000	.029	.032	ns

청소년지도자의 진보주의 철학적 태도를 예측하는 변인들을 조사한 결과, <표 IV-5>에서와 같이 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 그리고 지도경력은 전체 변량의 33.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 이것을 각 독립변인별로 살펴보면 학력이 8.8%로 전체 변량을 가장 많이 설명하고, 그 다음이 연령 8.4%, 전공 6.4%, 성장지 5.8%, 성별, 2.6%, 기관유형 1.3%의 순이었다. 그러나 지도 경력은 청소년지도자의 진보주의 철학적 태도를 전혀 설명하지 못했다. 청소년지도자의 진보주의 철학적 태도를 의미있게 예측하는 독립변인으로서는 성장지, 연령, 그리고 학력이 있다.

한편, 다음의 <표 IV-6>에서와 같이 청소년지도자의 인본주의 철학적 태도를 예측할 수 있는 변인을 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 소속기관유형, 그리고 지도 경력을 중심으로 조사한 결과, 이들 독립변인은 인본주의 철학적 태도의 22.9%를 설명하는 것으로 나타났는데, 이것을 각 독립변인별로 나누어 살펴보면 다음과 같다. 우선 성별이 5.7%로 청소년지도자의 인본주의 철학적 태도를 가장 많이 예측하는 것으로 나타났고, 그 다음이 성장지 4.7%, 연령 4.2%, 전공 3.9%, 학력 2.6%, 기관유형 1.9%의

순이었다. 청소년지도자의 행동주의나 진보주의 철학적 태도와 마찬가지로 지도경력은 인본주의 철학적 태도를 전혀 설명하지 않았다. 일곱 개의 독립변인 중에서 청소년지도자의 인본주의 철학적 태도를 의미있게 설명하는 것으로는 성별, 성장지, 그리고 연령이 있다.

<표 IV-5> 진보주의 철학적 태도에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.026	.015	.026	-.213	2.374	ns
성장지	.084	.063	.058	-.216	5.534	.021
전공	.148	.097	.064	.011	2.126	ns
연령	.232	.177	.084	.163	9.177	.003
학력	.319	.262	.088	.237	10.674	.002
기관유형	.332	.258	.013	-.129	.803	ns
지도경력	.332	.249	.000	-.008	.003	ns

<표 IV-6> 인본주의 철학적 태도에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.057	.046	.057	-.279	5.220	.025
성장지	.104	.083	.047	-.169	4.508	.037
전공	.142	.091	.039	.108	1.250	ns
연령	.184	.124	.042	.187	4.206	.043
학력	.210	.142	.026	.220	2.627	ns
기관유형	.229	.141	.019	.106	.995	ns
지도경력	.229	.131	.000	-.022	.018	ns

청소년지도자의 급진주의 철학적 태도를 일곱 개의 독립변인들이 어느 정도 예측하는 지를 조사한 결과, 다른 철학적 태도 즉 인문주의, 행동주의, 진보주의, 그리고 인본주의 철학적 태도에 비해서 적은 비율만을 설명하는 것으로 나타났다. 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력은 전체 변량의 단지 16.6%만을 설명했다. 이것을 각 하위영역별로 나누어 살펴보면, 학력이 5.1%로 가장 높고, 그 다음이 전공 3.2%, 성별 2.8%, 성장지 2.5%, 연령 2%, 기관유형 0.6%, 지도경력 0.5%의 순이었다. 그리고 그 중에서는 학력만이 청소년지도자의 급진주의 철학적 태도를 의미있게 설명했다.

<표 IV-7> 급진주의 철학적 태도에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.028	.016	.028	-.201	2.490	ns
성장지	.053	.031	.025	-.095	2.301	ns
전공	.084	.030	.032	.130	.965	ns
연령	.104	.039	.020	.163	1.808	.ns
학력	.155	.082	.051	.271	4.938	.029
기관유형	.161	.067	.006	.061	.302	ns
지도경력	.166	.060	.005	-.113	.436	ns

청소년지도자의 철학적 태도를 의미있게 설명해 주는 변인들을 살펴보면, 인준주의 철학적 태도의 경우에는 연령, 행동주의 철학적 태도의 경우에는 전공과 연령, 진보주의 철학적 태도의 경우에는 성장지, 연령, 학력, 인본주의 철학적 태도에는 성별, 성장지, 연령, 그리고 급진주의 철학적 태도에는 학력이 중요하다는 것을 알 수 있다. 연령은 급진주의 철학

적 태도를 제외한 다른 네 개의 철학적 태도에서 모두 의미있는 설명력을 가졌다는 것으로 미루어 볼 때 청소년지도자의 철학적 태도에서 매우 중요한 역할을 하는 것을 알 수 있다. 그리고 기관유형과 지도경력은 다섯 가지의 철학적 태도 중에서 어느 것도 설명하지 못하는 것으로 나타나고 있다.

2. 청소년 지도자의 지도양식

1) 청소년지도자의 지도양식의 경향

청소년지도자들의 지도양식을 학습지향적 활동, 개별화된 수업, 경험 관련 지도양식, 학습자요구 반영, 학습풍토조성, 학습과정에서의 학습자 참여, 개인발전을 위한 융통성의 일곱 가지 하위영역과 이를 모두 포함하는 전체 지도양식별로 나누어 평균과 표준편차를 살펴보면 다음의 <표Ⅳ-8>과 같다.

<표Ⅳ-8> 청소년지도자 지도양식의 평균과 표준편차

지도양식	평균	표준편차
학습지향적 활동	29.58	6.37
개별화된 수업	17.74	4.55
경험관련 지도양식	11.29	4.50
학습자요구반영	8.34	3.22
학습풍토조성	6.84	3.22
학습과정에서의 학습자 참여	8.09	2.77
개인발전을 위한 융통성	12.21	3.66
지도양식(전체)	94.08	13.11

위의 표를 통해서도 알 수 있는 바와 같이 학습지향적 활동의 경우 평균 29.58, 표준편차 6.37이고, 개별화된 수업의 경우 평균 17.74, 표준편차 4.55이며, 경험관련 지도양식의 경우 평균 11.29, 표준편차 4.50이다. 학습자 요구반영은 평균이 8.34, 표준편차 3.22이고, 학습풍토조성은 평균 6.84, 표준편차 3.22이며, 학습과정에서의 학습자 참여는 평균 8.09, 표준편차 2.77이다. 그리고 개인발전을 위한 융통성의 경우는 평균 12.21, 표준편차 3.66이고, 전체 지도양식의 경우에는 평균 94.08, 표준편차 13.11이다.

2) 청소년지도자의 소속기관 유형별 지도양식의 차이

청소년지도자가 재직하고 있는 소속기관 유형별로 그들의 지도양식에 차이가 있는지를 조사한 결과, 전체 지도양식에는 차이가 있었다. 이것을 일곱 개의 하위 지도양식으로 나누어 살펴본 결과, 개별화된 수업과 경험관련 지도양식의 경우에만 의미있는 차이가 있었다.

이것을 사후비교분석을 해 본 결과, 개별화된 수업의 경우 민간비영리 주도형의 지도자와 대학의 교강사 집단에 차이가 있었는데 이것은 민간비영리 주도형 기관에 종사하는 청소년지도자보다 대학의 교강사집단이 개별화된 수업을 덜한다는 것을 의미한다. 그리고 경험관련 지도양식의 경우 대학의 교강사 집단과 정부 및 지방단체 주도형, 그리고 대학과 민간비영리 주도형과 차이가 있었다. 이것은 대학의 교강사들이 청소년지도자들보다는 정부 및 지방단체 주도형이나 민간비영리 주도형 기관에 있는 청소년지도자들이 더 경험관련 지도양식으로 수업한다는 것을 의미한다.

<표 IV-9> 소속기관 유형별 지도양식의 차이

지도양식	자승화	자유도	평균자승화	F	p	Tukey ① ② ③
학습지향적 활동	16.075	2	8.038	.204	.816	① ② ③
개별화된 수업	218.613	2	109.307	5.507	.005	① ② ③ *
경험관련 지도양식	199.893	2	99.946	4.884	.009	① ② ③ * *
학습자요구반영	13.904	2	6.952	.663	.517	① ② ③
학습풍토조성	66.369	2	33.185	3.019	.053	① ② ③
학습과정에서의 학습자 참여	9.100	2	4.550	.627	.536	① ② ③
개인발전을 위한 융통성	38.628	2	19.314	1.776	.174	① ② ③
지도양식(전체)	1376.701	2	688.350	3.874	.024	① ② ③ *

① 정부 및 지방단체 주도형 ② 민간비영리 주도형 ③ 대학

3) 청소년지도자의 지도양식 예측변인

청소년지도자의 지도양식을 일곱 개의 독립변인이 어느 정도 설명하는지를 지도양식(전체), 학습지향적 활동, 개별화된 수업, 경험관련 지도양식, 학습자요구 반영, 학습풍토 조성, 학습과정에서의 학습자 참여, 개인발전을 위한 융통성으로 나누어 살펴본 결과는 다음 <표IV-10>과 같다.

우선 청소년지도자의 전체적 지도양식을 예측할 수 있는 변인을 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 소속기관 유형, 그리고 지도경력을 중심으로 조사한 결과, 이들 독립변인은 전체적 지도양식의 21.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 이것을 각 독립변인별로 나누어 살펴보면, 학력이 전체 변량의 12.9%를 설명하고 있고, 그 다음이 전공 4.1%, 성장지 1.7%, 지도경력 1.3% 등의 순이었다. 성별, 연령, 그리고 기관유형은 전체적 지도양식의 1% 미만을 설명하는 것으로 나타나 예측력이 낮았다. 일곱 개의 독립변인 중에서 전체적 지도양식을 의미있게 설명하는 것은 단지 학력뿐이었다.

<표IV-10> 지도양식(전체)에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.002	-.009	.002	.032	.156	ns
성장지	.018	-.003	.017	-.133	1.530	ns
전공	.059	.006	.041	.209	1.288	ns
연령	.068	.003	.008	-.095	.766	ns
학력	.197	.131	.129	-.340	13.790	.000
기관유형	.200	.114	.004	.074	.185	ns
지도경력	.213	.119	.013	.190	1.400	ns

청소년지도자의 지도양식 중에서 학습지향적 활동을 예측하는 변인들의 설명력을 조사한 결과, 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력의 독립변인들은 전체 학습지향적 활동 변인의 22.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 일곱 개의 독립변인 중에서 전공이 전체 변량의 15%를 설명했고, 지도경력이 3.6%, 그리고 기관유형이 3.1%를 설명했다. 성별, 성장지, 그리고 연령은 단지 0.1%만 설명하는 것으로 나타나 청소년지도자의 학습지향적 활동에 대한 예측력이 매우 낮다는 것을 알 수 있었고, 학력은 학습지향적 활동을 전혀 설명하지 못하는 것으로 나타났다. 청소년지도자의 학습지향적 활동을 의미있게 설명하는 것은 일곱 개의 독립변인들 중에서 전공과 지도경력이었다.

<표Ⅳ-11> 학습지향적 활동에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.001	-.010	.001	-.134	.119	ns
성장지	.003	-.019	.001	.053	.125	ns
전공	.153	.105	.150	-.533	5.212	.002
연령	.154	.096	.001	.273	.090	ns
학력	.154	.085	.000	.209	.015	ns
기관유형	.185	.098	.031	.222	1.588	ns
지도경력	.221	.127	.036	-.314	3.854	.053

청소년지도자의 지도양식 중 개별화된 수업에 대한 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력의 설명력을 조사한 결과, 이들 일곱 개의 변인은 개별화된 수업 전체 변량의 28.6%를 설명했다. 이들 각각의 변인별로 살펴보면 학력이 14.4%로 가장 많이 설명하고 있었고, 전공이

7.8%, 지도경력이 2.3%, 성장지 1.4%, 그리고 성별 1.3%의 순인 것으로 나타났다. 연령과 기관유형은 1% 미만의 설명력을 가지고 있었다. 청소년 지도자의 지도양식 중에서 개별화된 수업을 의미있게 설명하는 것은 학력 뿐이었다.

<표 IV-12> 개별화된 수업에 대한 종다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.013	.002	.013	.137	1.225	ns
성장지	.027	.006	.014	-.104	1.290	ns
전공	.104	.054	.078	.166	2.539	ns
연령	.113	.051	.008	-.133	.806	ns
학력	.256	.196	.144	-.354	16.612	.000
기관유형	.263	.184	.007	.094	.388	ns
지도경력	.286	.200	.023	.252	2.712	ns

청소년지도자의 지도양식 중 경험관련 지도양식에 대한 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력의 설명력을 조사한 결과, 이들은 전체 변량의 26.6%를 설명하는 것으로 나타났다. 위의 일곱 개의 독립변인들 중에서 청소년지도자의 경험관련 지도양식을 가장 잘 설명하는 것은 학력이었는데 학력은 전체 변량의 15.5%를 설명했다. 그 다음은 전공으로 6.5%, 지도경력 2.3%, 성장지 1%의 순이었다. 한편 성별과 기관유형은 청소년지도자의 경험관련 지도양식을 1% 미만으로 설명하고 있고 연령은 전혀 설명하지 못하는 것으로 나타났다. 독립변인들 중에서 경험관련 지도양식을 의미있게 설명하는 변인은 학력뿐이었다.

<표 IV-13> 경험관련 지도양식에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.009	-.001	.009	.108	.881	ns
성장지	.019	-.002	.010	-.119	.919	ns
전공	.085	.033	.065	.090	2.089	ns
연령	.085	.022	.000	-.043	.013	ns
학력	.239	.177	.155	-.424	17.480	.000
기관유형	.242	.161	.003	-.015	.164	ns
지도경력	.266	.177	.023	.253	2.651	ns

청소년지도자의 학습자요구 반영에 대한 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력의 설명력을 조사한 결과, 다음의 <표 IV-14>와 같이 이들 변인들은 전체 변량의 23.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 이 중에서 학습자요구 반영을 가장 많이 설명하는 변인은 전공이었는데 전체 변량의 9.7%를 설명했다. 그 다음은 기관유형과 지도경력이 각각 5.1%, 학력 1.4%, 연령 1%, 성별 0.8%, 그리고 성장지 0.1%의 순이었다. 일곱 개의 독립변인들 중에서 학습자요구 반영을 의미있게 설명하는 변인은 전공과 지도경력이었다.

지도양식의 한 하위유형인 학습풍토 구성에 대한 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력의 설명력을 조사한 결과, <표 IV-15>와 전체 변량의 21%를 설명하는 것으로 나타났다. 학습풍토 구성에 대한 각 독립변인들의 설명력을 살펴보면, 학력이 10.8%로 가장 높고, 그 다음이 전공 4.2%, 성장지 2.9%, 지도경력 2.8% 등의 순이었다. 연령과 기관유형은 청소년지도자의 학습풍토 구성을 1% 미만으로 설명하고 있고 성별은 전혀 설명력이 없었다. 일곱 개의 독립변인들 중에서 청소년지도자의 학습풍토 구성을 의미있게 설명하는 것은 학력뿐이다.

<표 IV-14> 학습자요구 반영에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.008	-.003	.008	.193	.752	ns
성장지	.009	-.013	.001	-.030	.059	ns
전공	.106	.055	.097	.472	3.197	.027
연령	.116	.055	.010	-.427	.976	ns
학력	.130	.060	.014	-.373	1.413	ns
기관유형	.181	.094	.051	-.209	2.609	ns
지도경력	.233	.140	.051	.374	5.550	.021

<표 IV-15> 학습풍토 조성에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.000	-.011	.000	.002	.014	ns
성장지	.029	.008	.029	-.196	2.697	ns
전공	.071	.018	.042	.112	1.325	ns
연령	.072	.008	.001	-.140	.077	ns
학력	.180	.113	.108	-.397	11.347	.001
기관유형	.182	.094	.002	-.086	.109	ns
지도경력	.210	.115	.028	.277	2.964	ns

청소년지도자의 지도양식 중 학습과정에서의 학습자 참여에 대한 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력의 설명력을 조사한 결과, 다음의 <표 IV-16>과 같이 이들 변인은 학습과정에서의 학습자 참여

전체 변량의 15.9%를 설명하는 것으로 나타났다. 이를 각 독립변인별로 살펴보면 전공이 5.4%로 가장 많이 학습과정에서의 학습자 참여를 설명하고 있고, 그 다음이 지도경력 4.5%, 학력 2%, 연령 1.7% 등의 순이었다. 성별, 성장지, 기관유형은 전체 변량의 1% 미만을 설명했다. 독립변인들 중에서 학습과정에서의 학습자 참여를 의미있게 설명하는 변인은 지도경력 뿐이었다.

<표 IV-16> 학습과정에서의 학습자 참여에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.007	-.003	.007	.145	.685	ns
성장지	.015	-.006	.008	-.085	.735	ns
전공	.069	.017	.054	.077	1.704	ns
연령	.086	.023	.017	-.373	1.597	ns
학력	.107	.034	.020	-.222	1.962	ns
기관유형	.114	.019	.007	-.111	.343	ns
지도경력	.159	.058	.045	.351	4.460	.038

지도양식의 한 하위영역인 개인발전을 위한 융통성을 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력이 어느 정도 설명하는 지를 조사한 결과, 다음의 <표 IV-17>과 같이 전체 변량의 25.9%를 설명하는 것으로 나타났다. 이를 각 독립변인별로 살펴보면, 전공이 18.1%로 가장 높고, 그 다음이 학력 3.5%, 지도경력 2.6%, 기관유형 1.2% 등의 순이었다. 한편 성별과 성장지는 개인발전을 위한 융통성 전체 변량의 1% 미만을 설명하여 이에 대한 설명력은 매우 미미하다는 것을 알 수 있다. 성별, 성장지,

전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력 중에서 개인발전을 위한 융통성을 의미있게 설명하는 것은 전공과 학력인 것으로 나타났다.

<표 IV-17> 개인발전을 위한 융통성에 대한 중다회귀분석

변인	R ²	Adjusted R ²	R ² Cha	Beta	F	p
성별	.001	-.010	.001	-.083	.056	ns
성장지	.005	-.017	.004	-.024	.379	ns
전공	.186	.139	.181	.209	6.518	.000
연령	.187	.131	.001	.195	.113	ns
학력	.221	.158	.035	.273	3.812	.054
기관유형	.233	.151	.012	.148	.668	ns
지도경력	.259	.170	.026	-.265	2.896	ns

청소년지도자의 지도양식을 일곱 개의 하위영역으로 나누어 이를 의미있게 설명해주는 변인들을 살펴본 결과, 학습지향적 활동의 경우 전공과 지도경력, 개별화된 수업의 경우 학력, 경험관련 지도양식의 경우 학력, 학습자요구 반영의 경우 전공과 지도경력, 학습풍토 조성의 경우 학력, 학습과정에서의 학습자 참여의 경우 지도경력, 그리고 개인발전을 위한 융통성의 경우 전공과 학력이었다. 이로 미루어 보면 청소년지도자의 지도양식을 의미있게 설명해 주는 변인으로서는 몇 개의 하위영역을 제외하고는 학력이 제일 많은 것을 알 수 있다. 그러나 성별, 성장지, 연령, 기관유형은 청소년지도자의 지도양식을 의미있게 설명해 주지 못하는 것으로 나타났다..

성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 기관유형, 지도경력이 청소년지도자의 철학적 태도와 지도양식을 어느 정도 설명해 주는지를 조사한 결과를 요

약하면 청소년지도자의 철학적 태도는 연령의 설명력이 높은 반면 지도양식은 학력의 설명력이 높다는 것을 알 수 있다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

2. 결론

..

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 청소년지도자들이 청소년활동을 전개하는데 선호하고 있는 철학적 태도와 지도양식은 어떠한지, 그와 관련된 변인이 무엇인가를 분석하는데 그 주된 목적을 두었다. 이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위하여 본 연구는 보다 구체적으로 첫째, 청소년지도자들이 나타내고 있는 철학적 태도와 지도양식의 정도를 규명하고, 둘째, 청소년지도자의 철학적 태도와 지도양식이 소속기관 유형별로 어떠한 차이를 보이는지를 알아보고, 셋째, 청소년지도자의 철학적 태도와 지도양식을 가장 잘 예측할 수 있는 독립변인으로서 어떠한 것이 있는가를 규명하였다.

이를 토대로 청소년지도자들이 선호하는 철학적 태도와 지도양식의 정도와 이들과 관련된 변인들의 특성을 중심으로 한국의 청소년지도자들이 지니고 있는 특성을 도출하고, 이를 통해 한국 청소년지도자의 자질개발과 관련된 시사점을 제시하는데 중점을 두었다.

본 연구의 조사대상은 수도권 지역에 위치한 청소년단체 및 시설에 종사하는 청소년지도자 65명과 이들 기관에 강사, 자문가 등의 형태로 청소년지도 활동을 직접 담당하여 왔던 교강사진 71명이었다. 설문조사는 2000년 10월 20일부터 10일간 질문지를 배포하였으며, 11월 20일까지 30일 동안 수집된 질문지를 분석하였다.

조사도구와 관련하여 본 연구는 청소년지도자의 철학적 태도를 측정하기 위하여 진(Zinn, 1984; 1998)이 개발한 PAEI(Philosophy of Adult Education Inventory)를 번역하여 우리 나라 사정에 맞게 수정하여 사용하였다. PAEI는 15개의 미완성 문항으로 구성되어 있으며, 이들 각 문항은 평생교육에 대한 주요 철학적 유형인 인문주의, 행동주의, 진보주의,

인본주의, 그리고 급진주의에 대하여 응답자가 어느 정도의 경향성을 지니는지를 파악하는 문항으로 구성되어 있다. 이 조사지에 대한 신뢰도를 측정한 결과 Cronbach의 알파계수가 인문주의 .86, 행동주의 .87, 진보주의 .86, 인본주의 .80, 그리고 급진주의 .79으로 신뢰로운 것으로 나타났다.

본 연구에서 응답자들의 반응을 분석해본 결과, 본 조사도구의 신뢰도는 Cronbach의 알파계수가 요인1, .68, 요인2 .53, 요인3 .81, 요인4와 5는 .75, 요인6 .55, 요인7 .61, 그리고 전체는 .71로 비교적 신뢰로운 것으로 나타났다.

본 연구를 통하여 얻은 결과는 다음과 같았다.

첫째, 청소년지도자들의 철학적 태도를 인문주의, 행동주의, 진보주의, 인본주의, 그리고 급진주의로 나누어 살펴본 결과, 인문주의의 경우 평균이 74.09, 표준편차가 10.67이고, 행동주의의 경우 평균이 78.40, 표준편차가 10.27이었다. 진보주의의 경우에는 평균이 81.50, 표준편차가 9.54이고, 인본주의의 경우에는 평균이 77.31, 표준편차가 8.98이며, 급진주의의 경우 평균이 74.91, 표준편차가 8.71이었다. 이것으로 미루어 볼 때, 우리 나라 청소년지도자들의 철학적 태도는 진보주의적 경향이 가장 우세한 것을 알 수 있고 인문주의적 경향이 가장 약하다는 것을 알 수 있다.

둘째, 청소년지도자의 철학적 태도를 그들이 종사하고 있는 소속기관 유형별(정부 및 지방단체 주도형, 민간비영리 주도형, 대학)로 차이가 있는지를 조사한 결과, 다섯 가지의 철학적 태도 모두가 소속기관 유형에 따라 차이가 있었다. 이것을 Tukey의 사후비교분석을 통하여 어떤 소속기관 유형별로 차이가 있는지를 조사한 결과, 인문주의의 경우 정부 및 지방단체 주도형과 대학, 그리고 민간비영리 주도형과 대학간에 차이가 있었다. 즉 정부 및 지방단체 주도형이나 민간비영리 주도형 기관 소속의 청소년 지도자보다는 대학에 있는 교강사들이 더 인문주의 철학적 태도를 나타낸다는 것이다. 이것은 행동주의, 진보주의, 인본주의, 급진주의도 마찬가지였다. 이것은 결국 대학의 교강사 집단이 정부 및 지방단체 주도형

이나 민간비영리 주도형 기관에 종사하는 청소년 지도자들보다 인문주의적, 행동주의적, 진보주의적, 인본주의적, 그리고 급진주의적 태도를 더 많이 보인다는 것을 의미한다.

셋째, 청소년지도자의 철학적 태도를 의미있게 설명해 주는 변인들을 살펴보면, 인문주의 철학적 태도의 경우에는 연령, 행동주의 철학적 태도의 경우에는 전공과 연령, 진보주의 철학적 태도의 경우에는 성장지, 연령, 학력, 인본주의 철학적 태도에는 성별, 성장지, 연령, 그리고 급진주의 철학적 태도에는 학력이 중요하다는 것을 알 수 있다. 연령은 급진주의 철학적 태도를 제외한 다른 네 개의 철학적 태도에서 모두 의미있는 설명력을 가졌다는 것으로 미루어 볼 때 청소년지도자의 철학적 태도에서 매우 중요한 역할을 하는 것을 알 수 있다.

넷째, 청소년지도자들의 지도양식을 학습지향적 활동, 개별화된 수업, 경험관련 지도양식, 학습자요구 반영, 학습풍토조성, 학습과정에서의 학습자 참여, 개인발전을 위한 융통성의 일곱 가지 하위영역과 이를 모두 포함하는 전체 지도양식별로 나누어 평균과 표준편차를 살펴보면 다음과 같다. 우선 학습지향적 활동의 경우 평균 29.58, 표준편차 6.37이고, 개별화된 수업의 경우 평균 17.74, 표준편차 4.55이며, 경험관련 지도양식의 경우 평균 11.29, 표준편차 4.50이다. 학습자 요구반영은 평균이 8.34, 표준편차 3.22이고, 학습풍토조성은 평균 6.84, 표준편차 3.22이며, 학습과정에서의 학습자 참여는 평균 8.09, 표준편차 2.77이다. 그리고 개인발전을 위한 융통성의 경우는 평균 12.21, 표준편차 3.66이고, 전체 지도양식의 경우에는 평균 94.08, 표준편차 13.11인 것으로 나타났다. 이를 통해서 보았을 때, 우리 나라의 청소년지도자들은 전체적인 차원의 지도양식은 물론 그 하위 영역에 있어서도 교수자 중심적인 지도양식을 나타내는 것을 알 수 있다.

다섯째, 청소년지도자가 재직하고 있는 소속기관 유형별로 그들의 지도양식에 차이가 있는지를 조사한 결과, 전체 민간 비영리주도형과 정부 및 지방자치단체에 소속하고 있는 청소년지도자들이 대학의 교강사 집단

보다는 학습자 지향적인 것으로 나타났다. 또한 일곱 개의 하위 지도양식으로 나누어 살펴본 결과, 대학의 교강사 집단은 민간 비영리주도형과 정부 및 지방자치단체 주도형의 기관에 소속하고 있는 청소년지도자들보다 개별화된 수업과 경험관련 지도양식을 덜 나타내는 것으로 나타났다.

여섯째, 청소년지도자의 지도양식을 예측할 수 있는 변인을 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 소속기관 유형, 그리고 지도경력을 중심으로 조사한 결과, 이들 독립변인은 전체적 지도양식의 21.3%를 설명하는 것으로 나타났다. 이것을 각 독립변인별로 나누어 살펴보면, 학력이 전체 변량의 12.9%를 설명하고 있고, 그 다음이 전공 4.1%, 성장지 1.7%, 지도경력 1.3% 등의 순이었다. 성별, 연령, 그리고 기관유형은 전체적 지도양식의 1% 미만을 설명하는 것으로 나타나 예측력이 낮았다. 일곱 개의 독립변인 중에서 전체적 지도양식을 의미있게 설명하는 것은 단지 학력뿐이었다.

2. 결론

본 연구를 통하여 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 우리 나라 청소년지도자들의 철학적 태도는 진보주의, 행동주의, 인본주의, 급진주의, 그리고 인문주의 순인 것으로 나타났다. 이것으로 미루어 볼 때, 우리 나라 청소년지도자들의 철학적 태도는 진보주의적 경향이 가장 우세한 것을 알 수 있고 인문주의적 철학이 가장 약하다는 것을 알 수 있다. 그러나 이들 철학적 태도는 대체적으로 중립적인 수준이거나 그러한 태도를 약하게 나타낸다고 할 수 있는 정도라고 볼 수 있다.

둘째, 청소년지도자의 소속기관 유형별로 철학적 태도를 살펴보면, 대학에 있는 교강사 집단이 정부 및 지방단체 주도형이나 민간비영리 주도형 기관에 종사하는 청소년지도자들보다 인문주의적, 행동주의적, 진보주

의적, 인본주의적, 그리고 급진주의적 태도를 더 많이 보이는 것으로 나타났다.

셋째, 청소년지도자의 철학적 태도와 관련하여 인본주의 철학적 태도의 경우에는 연령, 행동주의 철학적 태도의 경우에는 전공과 연령, 진보주의 철학적 태도의 경우에는 성장지, 연령, 학력, 인본주의 철학적 태도에는 성별, 성장지, 연령, 그리고 급진주의 철학적 태도에는 학력이 중요한 요인으로 작용하는 것으로 나타났다. 연령은 급진주의 철학적 태도를 제외한 다른 네 개의 철학적 태도에서 모두 의미있는 설명력을 가졌다는 것으로 미루어 볼 때 청소년지도자의 철학적 태도에서 매우 중요한 역할을 하는 것을 알 수 있다.

넷째, 청소년지도자들의 지도양식을 조사한 결과, 평균 94.08, 표준편차 13.11인 것으로 나타났다. 이것은 콘티(Conti)의 지도양식 측정도구(PALS)의 점수 범위가 0-220점이고, 이 척도의 평균값은 146이고 표준편차는 20이며, 이 척도 상에 있어서 평균값이 146 이상일 경우에는 학습자 지향적인 지도양식을, 그 미만일 경우에는 교수자 지향적인 지도양식을 의미하는 것에 미루어 보았을 때, 우리 나라의 청소년지도자들은 그 지도양식에 있어서 교수자 지향적인 경향이 매우 강하다는 것을 알 수 있다. 그리고 청소년지도자들의 지도양식을 학습지향적 활동, 개별화된 수업, 경험관련 지도, 학습자요구 반영, 학습풍토조성, 학습과정에서의 학습자 참여, 개인발전을 위한 융통성의 일곱 가지 하위 영역 면에서 살펴보았을 때에도 미국의 경우(Conti, 1998)보다도 매우 교수자 중심적으로 청소년 지도활동을 전개하고 있다는 것을 알 수 있다.

다섯째, 청소년지도자들의 지도양식은 전체적으로 보았을 때 대학소속의 교강사 집단이 청소년현장 전문가들보다 교수자 중심적인 것으로 나타났다. 또한 지도양식을 일곱 개의 하위요인으로 나누어 살펴본 결과, 개별화된 수업과 경험관련 지도양식의 경우에만 의미있는 차이가 있었다. 말하자면, 개별화된 수업의 경우 민간비영리 주도형 기관에 종사하는 청

소년지도자보다 대학에 종사하는 청소년지도자가 개별화된 수업을 탈하는 것으로 나타났고, 경험관련 지도양식의 경우 대학 소속의 교강사집단은 정부 및 지방단체 주도형이나 민간비영리 주도형 기관에 있는 현장 청소년지도자들이 더 경험관련 지도양식으로 지도활동을 전개하고 있는 것으로 나타났다.

여섯째, 청소년지도자의 지도양식은 성별, 성장지, 전공, 연령, 학력, 소속기관 유형, 그리고 지도경력 가운데, 단지 학력만이 관련이 있는 것으로 나타났다. 말하자면, 지도양식의 정도를 설명하는데 있어 학력만이 의미있는 설명을 하는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과를 종합하여 보았을 때 한국의 청소년지도자들의 철학적 태도는 비록 진보주의적 경향이 가장 높았고, 인문주의적 경향이 가장 낮은 것으로 나타났으나, 이들에 대한 정도에 있어서 비교적 중립적인 차원이거나 약간 긍정적인 입장을 취하는 것으로 나타나 우리 나라 청소년지도자들의 그들의 활동을 전개함에 있어서 확고한 수준의 철학이 부재하다는 것을 알 수 있다.

또한 청소년들을 지도함에 있어서 청소년인 중심의 지도양식보다는 교수자 중심적인 방법으로 청소년 지도활동을 전개하고 있으며, 이들 하위 변인에 있어서 조차도 여전히 그와 같은 현상이 나타났다.

따라서 이들을 토대로 살펴보았을 때, 청소년 지도자의 양성 및 연수에 있어서 청소년지도자들이 확고한 철학을 수립할 수 있는 방향으로 연수 및 양성활동이 전개되어야 할 필요가 있고 본다. 또한 지도양식의 개발에 있어서 교수자 중심보다는 학습자 중심의 지도양식으로 전환될 수 있도록 각종 연수 및 보완작업이 이루어져야 할 것으로 판단된다.

참 고 문 헌

- 권두승(1999). 사회교육 담당자 효능감 척도개발과 그 시사점. 한국사회교육학회, 사회교육학연구, 제5권 제1호, pp.57-76.
- _____(1997). 사회교육 담당자의 이직의도 결정요인. 한국교육사회학회, 교육사회학연구, 제7권 제2호, pp.68-89.
- _____(1996). 조직, 직무, 개인적 특성이 사회교육 담당자의 직무만족도와 조직헌신도에 미치는 영향. 한국사회교육학회, 사회교육학연구, 제2권 제1호, pp.217-243.
- _____. 조아미(1998). 사회교육 담당자의 직무만족도와 효능감 결정요인. 한국사회교육학회, 사회교육학연구, 제4권 제2호, pp.81-102.
- 김진숙(1987). 성인교육 담당자의 역할수행에 미치는 배경특성에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현수(1994). 사회교육자의 교육적 전문성에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 송병국·정지웅(1997). 사회교육자의 직업소외 결정요인 분석. 한국사회교육학회, 사회교육학연구, 제3권 제1호, pp.131-172.
- 임창재(1996). 학습양식. 서울: 형설출판사.
- 정옥순(1988). 여성사회교육 담당자의 전문성 제고를 위한 분석. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최돈민·정기수(1997). 새로운 사회교육 지도자의 자질과 특성탐색: 변혁적 리더십을 중심으로. 한국사회교육학회, 사회교육학연구, 제 3권 제2호, 79-107.
- Bilderback, T. L., and Others(1992) Teaching Styles of the Fresh and Inventive. *Vocational Education Journal*, Vol. 67 No.2, 34-36, 57.

- Bonham, L. A.(1989). Using Learning Style Information, Too. *New Directions for Continuing Education*, Vol. 43, pp.29-40.
- Broadwell, Martin M.(1990). Ten Myths About Instructor Training. *Training*, Vol. 27 No.5, pp.81-83.
- Brookfield, S.D.(1990). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Carr, C.(1993). *Assessing Teaching Style Preferences and Factors that Influence Teaching Style Preferences of registered Dietitians*.(ERIC Document Reproduction Service ED 352 255).
- Conti, G. J.(1983). *Analysis of Scores on Principles of Adult Learning Scale for Part-Time Faculty and Recommendations for Staff Development*.(ERIC Document Reproduction Service ED 235 355).
- Conti, G. J.(1983). *Principles of Adult Learning Scale Followup and Factor Analysis*.(ERIC Document Reproduction Service ED 228 424).
- Conti, G. J.(1979). *Principles of Adult Learning Scale*.(ERIC Document Reproduction Service ED 179 713).
- Conti, G. J.(1984). *Does Teaching Style Make a Difference in Adult Education?* 25th Proceedings of Annual Adult Education Research Conference(25th, North Carolina.(ERIC Document Reproduction Service ED 269 554).
- Conti, G. J.(1985). Assessing Teaching Style in Adult Education: How and Why. *Lifelong Learning*, Vol. 8 No.8, pp.7-11, 28
- Conti, G. J.(1985). The Relationship between Teaching Style and Adult Student Learning. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 220-28.
- Conti, G. J. and Welborn, R. B.(1986) *The Influence of Learning Style*

- and Teaching Style on Achievement Among Nontraditional Health Professional Students*. Enhancing at The Crossroads Research and Practice. Program and Proceedings for the 27th Annual Adult Education Research Conference(ERIC Document Reproduction Service ED269 571).
- Conti, G. J.(1987). *The Interaction of Teaching Style and Learning Style on Traditional and Nontraditional Learners*. Adult Education Research Conference Proceedings 28th Wyoming.(ERIC Document Reproduction Service ED 283 936).
- Conti, G. J.(1989). Assessing Teaching Style in Continuing Education. *New Directions for Continuing Education*, Vol. 43, pp.3-16.
- Conti, G. J.(1998). Identifying Your Teaching Style. In M. W. Galbraith(1998). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*(2nd Edition). Malabar, FL.: Krieger Publishing Company.
- Darkenwald, G. G.(1989). Enhancing the Adult Classroom Environment. *New Directions for Continuing Education*, Vol. 43, pp.67-75.
- DeCoux, V., and Others. *A Quantitative Examination of Philosophical Predirections of Adult Education Graduate Students*.(ERIC Document Reproduction Service ED 355 433).
- Fischer, B. and Fischer, L.(1979). Style in Teaching and Learning. *Educational Leadership*, Vol. 36, pp.245-251.
- Fleck, V. and Law, C.(1996). *Effective Instruction: A Practical Guide to the Principles Involved*.(ERIC Document Reproduction Service ED 319 969).
- Florini, B. M.(1989). Teaching Styles and Technology. *New Directions for Continuing Education*, Vol. 43, pp.41-53.

- Foley, G.(1992). Going Deeper: Teaching and Group Work in Adult Education. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 24 No. 2, pp.143-61.
- Galbraith, M. W.(1998). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*(2nd Edition). Malabar, F.L.: Krieger Publishing Company.
- Girondi, R. A. and Galbraith, M. W.(1993). Instructional Styles in Postsecondary Proprietary Schools: Assessment and Implications for Practice. *Journal of Adult Education*, Vol. 22. No.1, pp.29-35.
- Hecke, M. C.(1978). Measuring the Performance of Extension Educators. *Journal of Extension*, Vol. 16, pp.4-8.
- Heimlich, J. E. and Norland, E.(1994). I Do Believe...In Santa? *Adult Learning*, Vol. 5 No. 3, pp.22-23.
- Heimlich, J. E, and Norland, E.(1994). *Developing Teaching Style in Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hoffman, L. M.(1980). ABE Reading Instructions: Give Them Something to Read. *Community College Review*, Vol. 8 No. 1, pp.32-37.
- Houle, C. O.(1996). *The Design of Education*. Second Edition. San Francisco: Jossey Bass.
- Jarvis, P.(1987). Adult Learning in the Context of Teaching. *Adult Education*, Vol. 60 No.3, pp.261-66.
- Jarvis, P.(1997). Power and Personhood in Teaching. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 29 No. 1, pp.82-91.
- Jensen, J. O.(1995). *An Analysis of the Effect of Instructor Authoritarianism and Democracy upon Adult Achievement in*

- Management Development Courses*.(ERIC Document Reproduction Service ED 042 099).
- Katz, L. G. and Kriegsfeld, I.(1998). *Curriculum and Teaching Strategies for Non-English Speaking Nursery School Children in a Family School*.(ERIC Document Reproduction Service ED 053 840).
- Knowles, M. S.(1972). Innovations in Teaching Styles and Approaches Based Upon Adult Learning. *Journal of Education for Social Work*, Vol. 8 No. 2, pp.32-39.
- Lapides, J.(1980). *Teaching Styles in Adult Education. An Exploratory Essay*. University of Michigan.(ERIC Document Reproduction Service ED 208 263).
- Larsson, S.(1983). Paradoxes in Teaching. *Instructional Science*, Vol. 12 No. 4, pp.355-65.
- Mulcrone, P.(1993). Putting Adult Education Philosophies into Practice. In Mulcrone, P. (ed.). *Current Perspectives on Administration of Adult Education Programs*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Roper, O. B.(1979). *Philosophical and Personality Characteristics of Teachers of Adults*.(ERIC Document Reproduction Service ED 123 375).
- Seevers, B. S.(1995). Extensionists as Adult Educators: A Look at Teaching Style Preference. *Journal of Extension*, Vol. 33. No.3, pp.23-30.
- Seevers, B. S., and Clark, R. W.(1993). *Factors Related to Teaching Style Preference of Ohio Cooperative Extension Service Faculty and Program Staff*. (ERIC Document Reproduction

Service ED 356 403).

- Sims, R. R.(1990). Adapting Training to Trainee Learning Styles. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 14. No.2, pp.17-22.
- Stickney-Taylor, L. L. and Sasse, E. B.(1990). An Analysis of Educational Orientation and Perceived Teaching Style. *Continuing Higher Education Review*, Vol. 54. No.2, pp.69-78.
- Zahorchak, M. J.(1977). Teaching a Philosophy Course with Adults in a High School Completion Program *Adult Literacy and Basic Education*, Vol. 1. No.3, pp.19-24.

부 록

1. 청소년지도자의 철학적 태도 및 지도양식에 관한 설문지

청소년지도자의 철학적 태도 및 지도양식에 관한 설문지

안녕하십니까?

평소 청소년 지도에 헌신하시는 선생님의 노고에 경의를 표합니다. 청소년 문제가 날로 심각해지고 있는 오늘에 있어 건전 청소년의 지도와 육성은 우리 사회의 발전을 위한 중요한 과업중의 하나입니다.

청소년의 건전 육성 및 지도를 위해서는 무엇보다도 청소년지도자의 지질과 자세가 중요하다고 봅니다. 흔히 교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다는 말이 청소년 지도에도 어느 정도 적용된다고 보기 때문입니다.

금번에 본 연구자는 한국청소년개발원의 지원으로 청소년지도자의 「철학적 태도와 지도양식(teaching style)」에 관한 연구를 수행하고자 합니다.

본 설문지는 청소년지도자의 일반적 특성, 철학적 태도, 그리고 지도양식에 관한 내용으로 이루어져 있습니다. 평소 선생님께서 청소년 지도와 관련하여 청소년을 지도하거나 혹은 장차 학습자를 지도하게 될 때 가지게 될 기본적인 태도나 관점들에 대하여 생각하신 대로 응답하여 주시면 됩니다.

바쁘시겠지만 성의껏 응답하여 주시기를 간곡하게 부탁드립니다. 보내주신 의견은 우리 나라 청소년 지도자의 철학적 태도와 지도양식의 규명을 위한 연구자료로 소중하게 사용할 것임을 약속드립니다. 아울러 선생님의 무궁한 발전을 기원합니다.

대단히 감사합니다.

2000년 11월

한국청소년개발원 객원연구원

명지전문대학 사회교육과 교수

권두승 드림

다음은 귀하의 철학적 태도에 관한 질문입니다. 다음에 제시되는 15개 항목의 질문은 불완전 문장으로 구성되어 있으며, 아래의 다섯 가지 경우에 해당되는 문장을 통해 완성될 수 있습니다. 맨 왼쪽 부분은 매우 불일치 하는 것이며 오른쪽으로 갈수록 매우 일치 하는 문항으로 구성되어 있습니다. 해당사항에 대하여 ✓표하여 주십시오.

1. 수업을 계획할 때, 나는

- ① 청소년과 관련된 중요한 사회적, 문화적, 정치적 이슈들을 고려하고, 그것을 중심으로 학습활동을 계획한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 내가 원하는 결과가 무엇인지 분명히 밝히고, 그 결과에 도달할 수 있도록 프로그램이나 워크숍을 계획한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 내가 언제 그리고 어떻게 가르치겠다고 체계화한대로 수업계획을 짠다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 청소년의 요구를 측정하고 이 요구에 입각해서 적절한 학습활동을 개발한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 청소년이 가장 흥미를 느끼는 영역을 생각해보고, 그것이 무엇이든 그것을 다루려고 계획한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

2. 사람들은 ~할 때(~로부터) 가장 잘 학습한다.

- ① 문제해결방식으로 새로운 지식이 제시되었을 때,

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 학습활동이 명확하게 구조화되어 있고
연습과 반복을 하도록 했을 때,

- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ③ 타 학습자나 집단조정자와의 논의를 통해,
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ④ 외부로부터의 어떠한 제재나 압박없이
자유롭게 학습하고 탐색할 때,
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ⑤ 자신이 무엇을 말하고 있는지 잘 알고
있는 전문가로부터,
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

3. 청소년 교육의 기본 목표는

- ① 학습자의 입장에서는 개인의 발달을 촉진하는데 있다.
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ② 사회변화의 필요성에 대한 청소년의 자각을 증가시키고, 학습자가
그와 같은 변화에 영향력을 미치도록 하는데 있다.
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ③ 개념적이고 이론적인 것을 이해하는데 있다.
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ④ 청소년이 일상생활에서 직면하게 되는
문제해결능력을 증진시키는데 있다.
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ⑤ 특정 지식과 기술을 배우고 터득했다는
자신감을 갖도록 하는데 있다.
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

4. 사람들이 알고 있는 것의 대부분은

- ① 의식적으로 자신의 목적을 추구하고 문제를 해결한 결과이다.
강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 중요한 사회적, 문화적, 그리고 정치적 이슈에 초점을 맞춰서 비판적이거나 반성적 사고를 해서 학습한 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 시행과 그에 대한 피드백 과정을 통해서 학습한 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 어떤 교수과정에 의해서라기 보다는 자기발견과정을 통해서 획득한 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 전반적인 교육과정을 통해서 획득한 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

5. 청소년지도 활동에 포함되어야 하는 것에 관한 결정은

- ① 상담을 통해서 청소년이 전적으로 해야 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 청소년이 아는 것과 청소년이 학습활동 후에 무엇을 알아야 한다고 지도자가 생각하는지에 기초해야 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 중요한 사회적, 정치적, 그리고 문화적 상황을 고려해야 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 청소년의 요구, 흥미, 그리고 문제를 고려해야 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 배우게 될 개념과 수업자료를 지도자가 면밀하게 분석한 것에 기초를 두어야 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

6. 훌륭한 청소년지도자는 청소년 지도계획을 ~함으로써 시작한다.

- ① 그들이 기대하는 특정한 결과와 그것을 효과적으로 이끌어 낼 수 있는 방법을 고려함으로써

- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ② 지도의 결과, 해결할 수 있는 일상생활의 문제를 확인함으로써
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ③ 가르칠 내용, 개념, 그리고 이론적 원칙을 명확히 함으로써
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ④ 청소년의 생활에 영향을 미치는 중요한 사회적, 문화적, 정치적 이슈들을 분명하게 함으로써
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ⑤ 청소년들에게 그들이 무엇을 배우고 싶고 어떻게 배우고 싶은가를 질문함으로써
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

7. 청소년지도자로서 나는 ~ 상황에서 대체적으로 성공적으로 업무를 수행할 수 있다.

- ① 청소년의 흥미를 충족시키기에 충분할 정도로 비구조화 되고 융통성이 있는
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ② 분명한 목표와 피드백이 청소년에게 제공되는 비교적 구조화된
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ③ 문제를 해결하는데 사용될 수 있는 실제적인 지식과 기술에 초점을 맞출 수 있는
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ④ 새로운 자료의 범위가 분명하고 주제가 논리적으로 조직된
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정
- ⑤ 청소년이 사회적, 정치적 이슈에 대해 자각하고, 그들의 일상생활에 그것이 미치는 영향을 탐색할 용의가 있는
- 강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

8. 지도활동을 계획할 때, 나는 ~하기 위해서 노력한다.

- ① 청소년이 현실세계의 문제를 다룰 수 있도록 하기 위해서

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 청소년이 자신의 신념과 가치를 검토하고 비판적인 질문을 할 수 있는 환경을 만들기 위해

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 청소년이 목표를 향하여 체계적으로 나아갈 수 있는 환경을 만들기 위해서

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 가르치고 지도할 내용과 개념의 개요를 분명히 하기 위해서

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 자기발견과 상호작용을 촉진할 수 있는 우호적이고 지지적인 환경을 위해서

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

9. 청소년 지도과정 동안 수반되는 청소년의 감정은

- ① 청소년이 지도활동에 진정으로 참여하기 위해서는 겉으로 표출되어야 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 문제나 질문에 초점을 맞출 수 있는 에너지를 제공한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 아마도 그들이 학습에 접근하는 방법과 관련이 많을 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 유능한 청소년지도자가 청소년으로 하여금 지도목표를 달성하도록 하는데 사용된다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 청소년의 주의를 분산시키기 때문에 지도와 학습에 방해가 될 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

10. 내가 선호하는 지도방법은

- ① 문제해결에 초점을 맞추고 청소년에게 도전이 될 만한 것을 제시하는 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 청소년에게 연습과 피드백을 강조하는 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 대개 비지시적이고 청소년이 자신의 활동에 대해 책임을 지도록 격려하는 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 청소년으로 하여금 논쟁거리에 관해 대화와 비판적 검토를 하도록 하는 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 가르칠 주제나 내용에 일차적으로 달려있다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

11. 청소년이 지도 활동에 대해서 별다른 흥미를 보이지 않는다면 그것은 아마도 ~ 때문일 것이다.

- ① 청소년이 그 주제를 이해하지 못하거나 학습하지 못하는 것이 얼마나 심각한 결과를 가져올 지 모르기 때문일 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 청소년이 그들의 일상생활에서 어떤 혜택이 없다고 생각하기 때문일 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 지도자가 주제에 대해서 잘 알지 못하거나 청소년에게 관심을 끌지 못했기 때문일 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 청소년이 지도과정에서 연습이나 피드백에 익숙치 않기 때문일 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 청소년이 배울 준비가 아직 되지 않았거나 그것이 그 자신에게 중요한 것이 아니기 때문일 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

12. 청소년지도사의 청소년들간의 차이는

- ① 청소년들이 활동경험을 통해서 서로 비슷하게 이해하는 한 별로 중요한 것이 아니다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 청소년들로 하여금 그들만의 시간과 방법에 의해서 최적의 학습을 하도록 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 주로 그들의 인생경험의 차이 때문일 것이고, 그것은 청소년들로 하여금 그들이 습득한 새로운 지식/기술을 다르게 적용하도록 이끌 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 그들의 특정한 문화적, 사회적 상황에서부터 온 것이고, 그들이 일치된 요구와 문제를 인식한다고 해도 중요하게 여겨야 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 각각 청소년들에게 적절한 연습과 강화기회가 주어진다면 학습을 방해하지 않을 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

13. 지도활동 결과의 평가는

- ① 지도활동의 영향이 오랜 시간이 지나지 않으면 분명하게 나타나지 않기 때문에 중요하지도 않고 가능하지도 않다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 체계적이고 계획적으로 청소년들이 계속해서 피드백을 받고 그에 따라 그들의 수행결과를 정할 수 있도록 해야 한다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 청소년자신의 목적에 의해서 청소년 자신만이 가장 잘 할 수 있다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 청소년이 새로운 자료를 얼마나 개념적으로 잘 이해했는가를 알도록 해준다

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 청소년이 학습환경이나 실제세계에서 문제에 직면하고 그것을 성공적으로 해결했을 때 가장 잘 이루어진다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

14. 청소년지도자로서 나의 중요한 역할은

- ① 구조화된 지도활동과 그에 따른 피드백을 통하여 청소년들을 지도하는 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 새로운 정보를 획득하고 중요한 이론과 개념을 이해하도록 청소년들을 지도하는 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 문제를 확인하고 해결하는 방법을 학습하도록 청소년들을 도와주는 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 환경적, 사회적, 그리고 정치적 이슈들을 청소년들이 자각하고 이러한 것들에 어떻게 영향을 미칠 수 있는지를 도와주는 것이다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 청소년들의 학습활동을 촉진하기는 하지만, 방향을 제시하지는 않는다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

15. 지도활동을 통해 청소년이 지도한 내용을 제대로 학습하지 못했다면, 그것은

- ① 지도자가 실제로 가르친 것이 아니다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ② 청소년들은 학습경험을 전체 혹은 부분적으로 반복할 필요가 있다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ③ 청소년들은 자신에게 흥미있거나 유용하다고 생각하는 어떤 것을 배웠을 수 있다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ④ 청소년들은 어떻게 학습이 그들로 하여금 사회변화에 심각한 영향을 미치도록 하는지를 인식하지 못하고 있다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

- ⑤ 아마도 그것은 청소년들이 새로 습득한 지식을 그들의 일상에서 직면하는 문제를 해결하는데 실용적으로 적용할 수 없기 때문일지도 모른다.

강한 부정 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | 강한 긍정

[➡ 다음페이지로]

다음은 귀하의 [청소년지도의 원칙]에 관한 질문입니다. 다음의 문항은 청소년지도자가 개별 청소년들을 지도하면서 행하는 일에 관한 것입니다. 귀하는 이들 중 어떤 것은 바람직하고 어떤 것은 바람직하지 않다고 여길 것입니다. 각각의 문항에 대해서 귀하가 주로 하고 있는 방식대로 해당사항에 대하여 ✓표하여 주십시오.

1. 나는 학급에서 청소년들이 자신의 수행정도를 평가하는 기준을 만드는데 참여하도록 하고 있다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

2. 지도활동에 있어서 필요하다면, 징계를 한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

3. 나는 과제를 끝마치는데 더 필요하다면 시간을 더 준다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

4. 청소년들이 종류층의 가치를 수용하도록 한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

5. 나는 청소년들이 자신의 목표와 현재의 수행수준과의 차이를 분석할 수 있도록 도와준다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

6. 나는 내가 자료를 제공하는 사람으로서 보다는 지식을 제공해 주는 사람이라고 생각한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

7. 나는 프로그램의 초기에 내가 작성했던 지도 목표에 충실한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

8. 나는 청소년들을 비공식적으로 상담한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

9. 나는 청소년에게 내가 가르치는 것을 가장 잘 전달하는 방법으로 강의라는 방법을 사용한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

10. 나는 청소년들이 상호작용하기 쉽도록 학습의 구조를 배열한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

11. 나는 각각의 청소년지도를 위하여 지도목표를 결정한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

12. 나는 가능하면 청소년들의 사회경제적 배경에 따라 가능한 한 다양하게 단원을 계획한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

13. 나는 집단토의 동안 동료친구 앞에서 문제에 직면하도록 함으로써 청소년의 동기를 유발시킨다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

14. 나는 청소년의 선행경험을 고려해서 지도활동을 계획한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

15. 나는 학습에서 다룰 주제에 관한 결정을 하는데 청소년들이 참여하도록 한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

16. 나는 대부분의 청소년들이 비슷한 학습스타일을 가지고 있다는 것을 알고 있기 때문에 하나의 기본적인 교수방법을 사용하고 있다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

17. 나는 청소년들에 따라 다른 테크닉을 사용한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

18. 나는 청소년들끼리의 대화를 격려한다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

19. 나는 청소년활동에 대한 새로운 방향을 제시하기 위한 차원이라고 보다는 청소년들의 지적인 성장정도를 평가하기 위해 필기시험을 본다.

항상 그렇다

①	②	③	④	⑤	⑥
---	---	---	---	---	---

 전혀 그렇지 않다.

20. 나는 대부분의 청소년들이 교육목표를 달성하기 위해서 이미 가지고 있을 많은 능력들을 활용한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

21. 나는 청소년이 배울 필요가 있다는 사실을 지도계획의 중요한 기준으로 삼는다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

22. 나는 청소년들의 실수를 지도과정상에 흔히 생길 수 있는 일이라고 여긴다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

23. 나는 청소년들이 자신의 교육적 요구를 확인하도록 하기 위해서 그들과 개인적으로 협의를 한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

24. 나는 청소년들이 새로운 개념을 학습하는데 어느 정도의 시간이 걸리더라도 자신의 학습속도에 따라 학습하도록 한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

25. 나는 청소년들이 장기적인 목표뿐만 아니라 단기적인 목표도 세우도록 도와준다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

26. 나는 청소년들의 학습활동이 방해되지 않도록 학급을 통제한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

27. 나는 가치판단을 포함해서 논쟁거리가 되는 주제에 관한 토론을 피한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

28. 나는 청소년들이 수업 중에 주기적으로 휴식을 가질 수 있도록 배려한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

29. 나는 조용한 분위기에서 생산적인 작업을 촉진시킬 수 있는 방법을 사용한다.

- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
30. 나는 청소년들을 평가하는데 있어서 중요한 방법으로 시험을 치르도록 한다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
31. 나는 개별 청소년들이 다른 사람에게 의존적인 존재가 되기보다는 독립적으로 성장하도록 촉구할 수 있는 활동들을 계획한다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
32. 나는 개인의 능력과 청소년들의 요구를 일치시키도록 교수목표를 정한다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
33. 나는 청소년 자신들과 관련된 이슈들을 피한다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
34. 나는 사회의 본질에 관해 질문하도록 청소년들을 격려한다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
35. 나는 계속교육에 참여하는 청소년들의 참여동기를 학습목표를 설정하는데 가장 결정적인 요인이라고 본다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
36. 나는 청소년들이 해결해야 하는 문제를 스스로 찾아내도록 한다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
37. 나는 학급에 있는 모든 청소년들에게 주어진 주제에 대해서 같은 과제를 내준다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
38. 나는 원래 초·중등 학생들을 위하여 만들어진 자료들을 청소년 지도활동에 사용한다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.
39. 나는 청소년들이 일상생활에서 직면하는 문제에 따라 학습 지도 자료를 조직한다.
- 항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

40. 나는 표준화 검사를 통하여 학급에서의 청소년들의 전체적인 성취 정도와 그들이 기대했던 것을 비교함으로써 청소년들의 장기적인 교육적 성장을 평가한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

41. 나는 청소년들간의 경쟁을 조장한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

42. 나는 청소년들에 따라 다른 수업자료를 사용한다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

43. 나는 청소년들이 새로 학습하는 것을 그들의 선행경험과 연관시키도록 돕는다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

44. 나는 청소년들이 일상생활에서 직면할 수 있는 문제들을 중심으로 가르친다.

항상 그렇다 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | 전혀 그렇지 않다.

**** 바쁘신 중에도 끝까지 응답해 주셔서 감사합니다. ****