

2011 청소년상담연구 ·

## 학업중단청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 개발

책임 연구자 : 황 순 길

정 현 주

공동 연구자 : 이 은 경

김 범 구

양 대 희

**청소년상담연구 164**

**학업중단청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 개발**

인 쇄 : 2011년 12월

발 행 : 2011년 12월

지 자 : 한국청소년상담원

발 행 인 : 구 본 용

발 행 처 : 한국청소년상담원

(100-882) 서울시 중구 신당6동 292-61

T. (02)2250-3186 / F. (02)2250-3005

<http://www.kyci.or.kr>

인 쇄 처 : 신생용사촌인쇄정보(주)

비매품

ISBN 978-89-8234-491-6 94330

ISBN 978-89-8234-001-7(세트)

본 간행물은 여성가족부의 지원을 받아 제작되었습니다.

본 기관의 사전승인 없이 내용의 일부 혹은 전부를 전재할 수 없습니다.

**국립중앙도서관 출판시도서목록(CIP)**

학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 개발 / 책임연구자:  
황순길, 정현주 ; 공동연구자: 이은경, 김범구, 양대희. -- 서울  
: 한국청소년상담원, 2011  
p. ; cm. -- (청소년상담연구 ; 164)

ISBN 978-89-8234-491-6 94330 : 비매품

ISBN 978-89-8234-001-7(세트) 94330

청소년 문제[靑少年問題]

334.3-KDC5  
362.7-DDC21

CIP2011005291

## 간행사

청소년기의 학업중단은 청소년들의 성장과정에서 맞이하는 매우 큰 위기상황이라 할 수 있습니다. 학업을 중단하기까지 그리고 중단이후에도 많은 고민과 갈등, 좌절을 경험하는 청소년들은 학업복귀를 희망하게 되지만, 이들이 가진 개인적 또는 환경적 여건들이 학업복귀를 어렵게 하고 있습니다. 따라서 학업중단 청소년들이 가진 위기요인들을 극복하고, 건강하게 성장할 수 있도록 돕는 것은 청소년들을 위해 무엇보다 시급하게 요구되어 집니다.

이에 본원에서는 학업중단 청소년들의 적응적인 학업복귀를 돕기 위해서는 단편적인 상담프로그램보다 보다 집중적이고 포괄적인 지원활동이 필요하다는 판단아래, 이들의 다양한 문제에 초점을 둔 9박 10일간의 구조화된 「학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램」을 개발하였습니다.

먼저 학업중단 청소년들에 관한 국내외 문헌들을 통해 학업중단의 원인과 유형, 욕구와 특성 등을 정리하고, 기존의 집단상담과 캠프 프로그램을 분석하였습니다. 특히 9박 10일간의 구조화된 기숙형 대안캠프가 국내 처음으로 시도되는 만큼, 캠프를 바라보는 관점과 모델을 통해 이론적 근거들을 확보하고자 하였습니다. 무엇보다 학업중단 청소년, 학업복귀에 성공한 청소년, 현장전문가와 학계 전문가의 목소리를 담아내어 학업중단 청소년들의 욕구와 특성에 기반한 프로그램을 개발하고자 하였습니다. 그리고 개발된 프로그램을 시범운영하고, 참여청소년 및 부모, 상담자, 운영진, 멘토 등의 종합적인 평가를 통해 프로그램을 보완하였습니다.

올해 개발된 프로그램은 향후 학업중단 청소년들의 적응적인 학업복귀를 돕는 개입방안으로 더욱 발전될 것입니다. 아무쪼록 현장에서 학업중단 청소년들과 함께 하는 청소년 상담관련자들에게 이 프로그램과 매뉴얼이 도움이 되기를 바랍니다.

이 연구보고서가 나오기까지 본 연구를 위해 심혈을 기울여 주신 본원의 황순길 실장님, 명지대 이은경 교수님, 그리고 본원의 정현주 박사님, 김범구, 양대희 선생님께 깊은 감사를 드립니다. 또한 어려운 시간을 내어 본 연구의 시범운영에 참여해 주신 많은 분들의 수고와 노력에도 감사를 드립니다.

2011년 12월

원장 구본용



**K**OREA  
**Y**OUTH  
**C**OUNSELING  
**I**NSTITUTE

## 초록

---

학업중단 청소년들은 대부분 학업복귀를 희망하지만, 학업성취도가 부진하고, 낮은 자아개념과 자기조절능력의 결여, 불규칙한 생활태도, 대인관계의 어려움 등으로 학업복귀에 어려움을 겪게 된다. 하지만 이들의 적응적인 학업복귀를 돕기 위한 포괄적이고 종합적인 서비스는 부족하다. 따라서 학업중단 청소년들의 적응적 학업복귀를 돕기 위해서는 이들이 가진 다양한 문제에 초점을 둔 재적응 훈련이 필요하며, 이러한 개입방안 중 하나로 9박 10일간의 구조화된 기숙형 대안캠프 프로그램을 모색하였다.

이러한 목적을 위해 본 연구에서는 다음의 절차에 따라 연구를 수행하였다. 먼저, 국내외 학업중단 청소년들에 관한 문헌을 정리하여, 학업중단 원인과 유형, 학업중단 청소년들의 욕구와 특성을 정리하고, 기존의 집단상담, 캠프 프로그램 등 개입방안을 분석하였다. 나아가 학업중단과 같은 고위험 청소년들의 적응을 돕기 위한 구조화된 기숙형 대안캠프에 관한 이론적 관점과 모델을 정리하였다. 이러한 선행연구의 내용을 기반으로 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 개발방향을 탐색하였다.

다음으로 현장전문가들을 대상으로 실시한 포커스 그룹 인터뷰, 학업중단 청소년과 학업복귀 청소년들을 대상으로 한 심층면접 등을 통해 대안캠프 프로그램 구성요소를 도출하였다. 문헌연구, 포커스그룹 인터뷰, 심층면접 등을 통해 도출된 자료를 바탕으로 대안캠프 프로그램 초안을 개발한 뒤, 현장 전문가 및 학계전문가 평가회의와 내부 연구회의 등을 통해 프로그램을 수정하고 보완하는 작업을 진행하였다.

구성된 기숙형 대안캠프 프로그램 내용은 다음과 같다. 학업중단 청소년들에 대한 생태체계적인 관점과 재교육관점을 새롭게 조망하고, 이를 바탕으로 사회생태학적 캠프 모델을 도입한 기숙형 대안캠프에서는 학업중단 청소년들의 자아존중감, 자아효능감과 같은 자아개념의 향상, 목표의식의 강화, 대인관계 기술의 증진, 집단응집력의 강화, 규칙적인 생활태도의 습득, 부모-자녀관계의 증진 등을 목표로 하고 있다. 참여자들은 유해한 환경이 차단된 환경에서 개인상담, 집단상담, 프로젝트 기반학습, 다양한 체험활동과 대안활동, 멘토링 등의 프로그램에 참여하고, 참여청소년들의 부모는 마지막 1박 2일 동안 부모교육과 부모상담, 가족과 함께하는 시간 등을 가진다.

본 연구에서는 개발된 학업중단 청소년 대상 기숙형 대안캠프 프로그램의 효과를 알

아보기 위해 9박 10일간의 기숙형 대안캠프를 시범운영하고, 평가를 진행하였다.

총 22명의 참여청소년들을 대상으로 한 대안캠프 사전·사후 질문지 분석결과, 참여 청소년들은 자아효능감, 진로결정 자기효능감, 대인관계 기술, 집단응집력 영역에서 유의미한 향상을 나타내었다. 비교적 적은 인원을 대상으로 하여 국내에서는 처음 시도된 9박 10일간의 기숙형 대안캠프에서 참여청소년들과 참여부모가 경험한 것의 문화적 의미들을 드러내고자 이들을 심층면접, 참여관찰하고 문화기술지 연구를 실시한 결과, 참여 청소년의 30%에 가까운 6명의 청소년들의 자아개념과 관련하여 '자신감을 회복' 하고, 동기가 강화되고 있음을 발견할 수 있었다. 목표의식의 강화와 관련하여 50%가 넘는 12명의 청소년들이 삶에서 무언가를 해보고자 하는 목표의식을 가지게 되었다고 분석되었다. 대인관계 기술의 향상, 집단응집력과 관련하여 50%에 가까운 9명의 청소년들에게서 긍정적인 변화들이 나타났다. 즉, 이전의 위축되고 공격적이었던 대인관계에서 벗어나 낯선 사람들에게 '먼저 다가가고', 캠프에서 만난 또래들과 '서로의 아픈 추억들을 위로하며 보듬는' 경험을 드러내고 있었다. 또한 30%에 가까운 6명의 참여청소년들이 캠프를 통해 습득한 '규칙적인 생활태도'를 지속적으로 유지하고 있다고 밝히고 있었으며, 부모와의 관계에서도 부모들의 '믿어주기'와 청소년들의 '내가 먼저 변하기'를 통해 긍정적인 부모-자녀관계로 변화되고 있었다. 부모-자녀관계에서 변화를 경험한 청소년들은 8명으로 나타났다. 한편 참여청소년들은 9박 10일이라는 기간 동안 하루 24시간을 멘토와 함께 생활하며 멘토와 지지적이고 건강한 상호작용을 통해 많은 영향을 받고 있었다. 참여청소년들과 멘토와의 관계에서는 '나의 롤모델', '편안함과 돌봄', '이끌어주기와 같이 있어주기'와 같은 의미들을 도출할 수 있었다.

부모들의 경우에도 캠프 이전과 이후를 비교하여 자녀들과의 갈등관계가 호전되고 있었으며, 자녀들이 무엇보다 목표를 가지게 되고 이를 구체적인 노력으로 연결하고 있는 점들을 변화로 지적하고 있었다. 부모경험의 문화적 의미들은 '관계의 회복', '꿈을 구체화하기' 등이다.

기타 개인상담자, 집단상담자, 운영진, 멘토 평가회의를 통해 캠프의 효과적인 측면들과 보완되어야 할 측면을 정리하고, 종합적인 분석을 토대로 프로그램을 수정하였다.

국내 처음으로 시도되는 9박 10일간의 기숙형 대안캠프 프로그램을 개발하고자한 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 문헌연구를 통해 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램에 대한 이론적 근거와 모델을 마련하였다는 점이다. 둘째, 대안캠프 프로그램 시범운영 이후 참여청소년

및 참여부모를 대상으로 심층면접 및 참여관찰 한 결과를 바탕으로 한 문화기술지 연구를 통해 이들의 경험이 가지는 문화적 의미들을 파악하였다는 점이다. 본 연구는 분석 결과를 토대로 현장의 요구를 최대한 프로그램 수정에 반영하고자 하였다. 셋째, 기숙형 대안캠프에서 청소년들의 롤모델로 기능하는 멘토링의 중요함이 확인되었다는 점이다. 넷째, 결과적으로 본 연구에서는 국내 처음으로 학업중단 청소년에 대한 통합적인 개입 방안 중 하나로 9박 10일간의 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램을 제시하였다.

마지막으로 국내 처음으로 시도된 9박 10일간의 기숙형 대안캠프 프로그램의 한계를 극복하고 본 연구의 활용성을 높이고자 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구의 대상인 학업중단 청소년의 특성과 유형, 학업복귀에 영향을 미치는 요인 등이 후속연구를 통해 보다 명확하게 연구되어야 할 것이다. 다시 말해서, 학업중단 청소년의 원인 및 유형, 유형에 따른 학업중단 이후의 경로, 적응적인 학업복귀에 영향을 미치는 요인 등이 보다 심층적으로 분석되고, 이에 따라 기숙형 대안캠프 프로그램 또한 좀 더 다양하게 개발된 후 표준화되어야 할 것이다. 둘째, 학업중단 청소년 발굴체계와 이들의 욕구와 유형에 따른 지원방안 등이 체계화되어 청소년들에 대한 통합적인 지원 및 개입방안이 이루어져야 한다. 셋째, 캠프의 지속적 운영 및 확대를 통해 기숙형 대안캠프의 효과성이 보다 다양하고 심도깊게 검증되어야 한다. 본 연구결과 기숙형 대안캠프 프로그램은 학업중단 청소년의 긍정적인 변화를 이끌어낸 것으로 나타났지만, 남자청소년 22명을 대상으로 1회 시범운영한 것만으로는 기숙형 대안캠프 프로그램의 효과성을 일반화하기에 한계가 있다. 추후, 지속적 운영 및 참여대상의 확대를 통해 적용가능성 및 신뢰성을 확보하기 위한 노력이 필요할 것으로 보인다.



## I. 서론 | 1

## II. 이론적 배경 | 4

1. 학업중단청소년의 개념과 원인 ..... 4
  - 가. 개념 ..... 4
  - 나. 원인 ..... 9
2. 학업중단 청소년의 문제와 개입 ..... 14
  - 가. 학업중단이 미치는 부정적 영향 ..... 14
  - 나. 학업중단 이후의 경험 ..... 16
  - 다. 학업중단 청소년의 욕구와 특성 ..... 16
  - 라. 학업중단 청소년에 대한 개입방안 ..... 18

## III. 연구방법 | 60

1. 프로그램의 개발 ..... 60
  - 가. 프로그램의 개발과정 ..... 62
2. 프로그램의 시범운영 및 평가 ..... 84
  - 가. 시범운영의 개요 ..... 84
  - 나. 프로그램 시범운영 평가 ..... 86
3. 프로그램 수정 보완 ..... 114
  - 가. 프로그램 구조 및 내용의 수정과 보완 ..... 114

## IV. 연구결과 및 논의 | 137

1. 연구의 요약 ..... 137
2. 연구의 의의 및 제언 ..... 140





참 고 문 헌 .....	142
부        록 .....	156
ABSTRACT .....	196



## Ⅰ 표

표 1. 학업중단 청소년의 유형	5
표 2. 학업중단의 원인	10
표 3. 미국 학업중단 청소년 대상 프로그램(Bloom, 2010)	22
표 4. 프로그램별 위험요인에 대한 효과성	24
표 5. 학업중단 청소년을 위한 집단상담 프로그램	27
표 6. 선행 캠프 프로그램	29
표 7. 심리교육: 현재의 실천에 적용되는 다차원적인 이론	37
표 8. PRP 프로그램 개요	55
표 9. 포커스 그룹 인터뷰와 심층면접에 사용된 질문내용	64
표 10. 연구 참여자의 일반적 특성	65
표 11. 전체 프로그램 일정(목요일 시작기준)	77
표 12. 개인상담 구성내용	78
표 13. 집단상담 프로그램 개요	78
표 14. 프로젝트 기반 학습(PBL)활동 구성내용	80
표 15. 아웃도어 및 체험활동 구성내용	81
표 16. 기타활동 구성내용	81
표 17. 멘토링 프로그램 구성내용	82
표 18. 사후개입 구성내용	83
표 19. 프로그램 만족도	90
표 20. 자아존중감 분석결과	91
표 21. 자기효능감 분석결과	91
표 22. 대인관계 기술 분석결과	92
표 23. 집단응집력 분석결과	92



표 24. 진로결정 자기효능감 분석결과	92
표 25. 연구 참여자의 일반적 특성 - 참여 청소년과 부모	95
표 26. 개인상담자 평가	110
표 27. 집단상담자 평가	111
표 28. 운영진 평가	112
표 29. 멘토 평가회의	113
표 30. 캠프 프로그램 구성	116
표 31. 사후개입 구성내용	117
표 32. 전문인력 자격요건 및 역할	121
표 33. 수정된 프로그램 일정	125
표 34. 전체 프로그램 구성안	126
표 35. 개인상담 수정내용	128
표 36. 개인상담 구성내용	129
표 37. 집단상담 목표 및 내용	130
표 38. 프로젝트 기반 학습(PBL) 목표 및 내용	132
표 39. 부모교육 및 부모상담의 목표 및 내용	134
표 40. 아웃도어 및 체험 활동 구성내용	135
표 41. 기타활동 구성내용	136



## I 그림

그림 1. Bronfenbrenner(1995)의 생태학적 체계 .....	41
그림 2. 사회학습이론의 모델 .....	42
그림 3. 사회생태학적 모델(Walsh, 2009) .....	47
그림 4. 프로젝트 기반 학습(PBL)의 구성 .....	56
그림 5. 기숙형 대안캠프 흐름도 .....	59
그림 6. 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 개발 과정 .....	61
그림 7. 학업중단 청소년 지원사업의 내용 .....	74
그림 8. 프로그램 만족도 .....	90
그림 9. 참여 청소년 모집 과정 .....	119
그림 10. 참여 청소년 스크리닝 과정 .....	120
그림 11. 멘토의 역할 및 행동지침 .....	123

# I. 서론

우리 사회는 매년 전국의 중·고등학생 중 약 2%에 달하는 6-7만 여명이 학업을 중단하며, 전국 고등학교 학업중단 청소년은 1,000명당 12명(06년), 15명(07년), 17명(08년)으로 증가하고 있는 것으로 나타났다(권영길, 2009). 이를 누적비율로 보면 중학교에 입학한 청소년 100명 중 결과적으로 12명 이상이 고등학교를 졸업하지 못하는 것이다(고기홍 2003).

학업중단은 청소년 개인뿐 아니라 그들을 둘러싼 가족, 또래, 학교 및 사회 영역 전반에 걸쳐 부정적인 영향을 미친다. 일반적으로 학업중단은 청소년 개인에게 교육기회의 박탈과 소속감의 상실, 건전한 사회관계를 형성할 수 있는 기회의 결여를 가져온다. 또한 가족 간의 갈등이나 다른 청소년들의 학업중단을 야기하는 요인이 될 수도 있다. 청소년의 학업성취는 보다 나은 노동시장 진입을 위한 핵심요인(이경상, 조혜영, 2005)으로, 학업중단 청소년들의 경우 실직과 불안전 고용을 반복하게 되고, 결과적으로 빈곤층에 머무를 가능성이 높다(Dan Bloom, 2010). 이러한 여러 가지 문제들은 직·간접적인 사회복지비용이나 범죄비용 등 국가나 사회의 부담증가로 이어지고, 학업중단 청소년 문제는 사회적 문제로 대두된다(김동민, 금명자, 권해수, 이소영, 이희우, 이광호, 2003; 성윤숙, 2005).

OECD(1995)에서도 '학교에서' 실패하고 성공적인 직업이나 독립적인 성인의 삶을 이행하지 못할 것 같은 사람을 '위기청소년' 이라 규정하고, 학업중단이 청소년들의 삶에 미치는 부정적 영향력을 강조하였다.

다양한 원인들이 상호작용하는 일련의 과정을 거쳐 학업을 중단한 이후 대부분의 청소년들은 학업지속에 대한 불안과 갈등, 불안전 고용이라는 현실의 장벽에 막혀 어떻게 해야 할 지를 결정하지 못한 채(이경상, 박창남, 2006), 미래를 방임하는 경향을 보인다(김동민 외, 2003). 학업중단 이후 뚜렷이 하는 일 없이 시간을 보내는 청소년들은 비행에 빠져들기 쉽고(윤여각, 박창남, 전병유, 진미석, 2002), 학업중단 후 6개월 정도가 지나면 점차 학업중단 또래들과 어울리면서 비행이나 범죄에 연관될 가능성이 높아진다(금명자, 주영아, 김태성, 이자영, 김상수, 신현수, 2005).

한편으로 청소년들은 학업중단 이전의 생각과는 다르게 학벌중시 사회에서 적어도 고등학교는 나와야 한다는 걸 몸소 체험하거나 교복을 입고 등교하는 또래들을 보면서 학교에 다시 가고 싶다는 생각하게 된다(김혜영, 2002). 학업중단 청소년 대부분(68.9%)은

복학을 희망하고 있으며(김동민 외, 2003), 복학절차나 검정고시, 직업교육 등 학업지속과 관련된 도움을 받고 싶어 하는 것으로 나타났다(조영승, 구본용, 신현숙, 유순덕, 2001). 하지만 학업성취도가 부진하고, 낮은 자아개념과 자기조절능력의 결여(노상우, 2004), 불규칙한 생활태도와 꿈의 부재(강석영, 양은주, 이자영, 2009) 등으로 학업복귀에 어려움을 겪게 된다. 또한 자신보다 더 어린 동급생들과 잘 지낼 수 있을 지에 대한 불안, 친구관계의 어려움(강석영 외, 2009)이나, 교사와의 갈등(김동민 외, 2003)을 우려하기도 한다. 따라서 이들의 적응적인 학업복귀를 위한 포괄적이고 다체계적인 측면에서의 개입이 요구된다.

하지만 학업을 중단한 청소년들의 적응적 학업복귀를 돕기 위한 포괄적이고 종합적인 서비스는 찾아보기 힘들다(조성연 외, 2009). 학업중단 예방을 위해 학교기반의 개별상담, 집단상담, 방과후 교실, 학업멘토링 등 다양한 서비스가 제공되고 있으나, 이미 학업을 중단한 청소년들에 대한 구체적인 개입서비스는 부족한 것이 현실이다.

현재 국내에서 학업중단 청소년들에 관한 개입서비스로는 청소년들이 표출하고 있는 내·외현적인 문제행동의 완화 등에 초점을 둔 집단상담 프로그램이 대다수를 차지하고 있다. 하지만 학업중단의 원인은 개인요인뿐 아니라 가족이나 또래요인, 학교요인 등 다체계적이고 복합적인 맥락에서 발생한다(Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007). 따라서 학업중단 청소년들의 다양한 영역에 걸친 문제에 초점을 맞춘 구조화된 재적응 훈련이 필요하며(노상우, 2004), 이러한 재적응 훈련은 적절한 기간 동안 구조화된 기숙형 단기캠프의 형태를 띠는 것이 보다 효율적인 것으로 제안되고 있다(양미진, 지승희, 이자영, 김태성, 홍지연, 2006; Rawson, 1973; West, S. T., & Crompton, J. L., 1999). 그동안에도 학업중단 청소년들을 대상으로 진행된 구조화된 캠프들이 있었으나 대부분 3박 4일정도의 짧은 기간 동안 이루어지고 있어 효과성에 한계를 가진다. 먼저, 3박 4일 정도의 단기간으로는 적응적인 학업복귀를 위해 필요한 학업복귀 동기의 강화, 낮은 자아개념의 회복, 규칙적인 생활태도의 체득, 대인관계 기술의 향상, 진로목표의식의 강화 등 다양한 측면에서의 개입이 실질적인 효과를 가지기 힘들기 때문이다. 또한 학업중단 청소년을 위한 캠프 프로그램과 관련한 이론적 근거 역시 취약하다. 현재 위기청소년들을 대상으로 하는 캠프 프로그램의 이론적 모델이나 근거를 제시하고 있는 연구는 거의 없으며, 주로 경험적으로 학업중단 청소년들에게 효과가 있다고 이야기되는 프로그램들을 나열식으로 구성하고 있을 뿐이다.

따라서 학업중단 청소년들의 적응적인 학업복귀를 돕기 위해서는 캠프 프로그램의 목

적을 확실히 할 수 있는 이론적 근거를 토대로 구성된 구조화된 프로그램이 필요하다.

이에 본 연구에서는 먼저 학업중단이라고 하는 누적적이고 복합적인 발달과정과 연관된 다양한 요인들에 대한 포괄적이고 통합적인 접근을 강조하는 생태체계적인 관점과, 학업중단 청소년을 도움을 필요로 하는 청소년으로 바라보는 조력적 관점으로 학업중단 청소년들에 대한 관점을 정리하였다. 또한 캠프 프로그램의 이론적 근거로는 청소년들을 좀 더 효과적이고 건강한 방식으로 기능할 수 있도록 하는 심리교육과 재교육 모델을 새롭게 조망하고, 이를 바탕으로 하여 사회생태학적 캠프 모델을 도입하였다. 생태학과 사회학습 이론을 토대로 하고 있는 사회생태학적 캠프 모델에서는 개인 및 집단상담, 아웃도어 활동, 자기주도 학습의 경험, 또래 및 스텝과의 집단생활을 중심으로 캠프 프로그램을 구성하고 있다. 사회생태학적 캠프 모델에서는 이러한 활동에의 참여를 통해 저하된 자아개념의 회복, 심리적인 적응유연성의 증진, 또래 및 스텝과의 관계의 재구조화를 통한 대인관계 기술의 향상을 목표로 하고 있다. 그리고 집단생활과 야외생활을 통해 집단응집력을 강화하여 결과적으로 고위기 학업중단 청소년들의 건강한 발달을 증진시키고 이후 이들의 부정적인 행동의 감소를 목표로 한다. 또한 캠프 프로그램에서는 무엇보다도 청소년들의 학업복귀 동기를 강화하고자 미래의 목표 및 진로에 대한 동기 강화에 초점을 두고 있다. 이렇게 구성된 구조화된 기숙형 대안캠프 프로그램에서 참여자들은 유해한 환경이 차단된 환경에서 개인상담, 집단상담, 다양한 체험활동과 함께 지지적인 성인 스텝들과의 건강한 상호작용을 하면서 이후 적응적인 학업복귀를 모색할 수 있을 것이다.

따라서 본 연구에서는 학업중단 청소년들의 적응적인 학업복귀를 돕고 이후의 부정적인 행동의 감소를 위한 구조화된 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램을 개발하고, 이의 시범운영을 통해 효과성을 검증함으로써, 학업중단 청소년들이 학업적응과 이후의 건강한 발달을 이루도록 돕고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학업중단의 개념과 원인

#### 가. 개념

우리사회에서는 1990년대 후반부터 학업중단으로 인한 문제들이 대두되면서 학업중단과 관련한 연구들이 본격화되기 시작했다. 이 시기 학업중단 청소년을 지칭하는 용어는 중도탈락 청소년, 학교중퇴자, 등교 거부자, 탈학교 청소년, 학업중단 청소년, 학교를 거부하는 아이, 학교 밖 청소년 등 다양한 용어가 혼재되어 사용되다가, 2002년 교육부에서 ‘학업중단 청소년’ 용어의 사용과 2003년 개정된 ‘청소년기본법’에 ‘학업중단 청소년’ 지원을 명시하면서 현재는 ‘학업중단’이라는 용어가 주로 사용되고 있다.

학업중단 청소년에 대한 개념을 살펴보면, 이병환(2002)은 ‘정상적인 학교생활을 중도에 포기하는’ 학생들을 총칭하는 개념으로 정의하였다. 황선미와 신현숙(2007)은 ‘정규 학교의 교육과정을 마치기 이전에 자의 또는 타의에 의해 학교를 중단하는 현상’, 금명자(2008)는 ‘더 이상 학교를 다니지 않아 정규교육 과정을 중단한 학생이었던 자’, McWhirter et al(2007)은 ‘학교졸업 이전 혹은 학습프로그램을 완수하기 이전에 학교를 떠나는 학생’으로 제시하여 교육을 시행하는 기관이나 물리적 장소에서의 중단을 강조하였다. 조성연 등(2009)은 ‘어떤 이유에서든 일정한 교육과정을 끝내지 않고, 학업을 중도에 그만두는 것’으로 정의하여, 학교라는 기관이나 물리적 장소를 고려하기 보다는 ‘지속적인 공부’의 중단에 대한 의미를 강조하고 있다.

이와 같이 ‘학업중단’이라는 용어가 가지는 개념의 다양성과 용어사용의 혼용으로 인해 ‘학업중단’이라는 용어만으로는 다양한 원인과 맥락 속에서 학업중단에 이르게 되는 현상을 설명하기에는 많은 제한점을 가진다. 따라서 많은 선행연구에서는 학업중단의 동기, 의지, 목표, 학업중단 후 생활 등에 따라 유형을 나누어 보다 세분화된 학업중단의 개념을 정리하려는 시도가 이루어 졌다. 이를 구체적으로 살펴보면 표 1과 같다.



표 1. 학업중단 청소년의 유형

연구자	학업중단 청소년 유형				
송광성 외(1992)	능동형	도피형		불가피형	
이숙영 외(1997)	적응형 · 진학형 · 건전직장형 · 취업준비형		부적응형 · 보호 및 관리체계에 소속된 청소년 · 보호 및 관리체계에 소속되지 않은 청소년		
김민(2001)	자발적 학업중단		비자발적 학업중단		
김혜영(2002)	때려친 아이		짚린 아이		
박현선(2003)	자기탐구형	혼란형	탈출형	자포자기형	
성윤숙(2005)	때려친 청소년 · 정착형 · 비정착형		짚린 청소년 · 정착형 · 비정착형		
Morrow(1986)	중지자	유능한 중퇴자	교육적 사망자	비재휴형 학생들	밀려나는 학생들
Kronick & Hargis(1990)	고성취형 밀려나는 학생들		저성취형 · 밀려나는 학생들 · 고요형 · 잠재형		
Cairns et al. (1989)	고성취 비공격형		저성취형	문제행동 표출형	
Janosz et al. (2000)	고요형	저성취형	비참여형	부적응형	

송광성, 구정화, 이영아, 김소희(1992)는 학업중단을 결심하는 동기에 따라 능동형, 도피형, 불가피형으로 구분하고 있다. 능동형은 경제적 이유로 취업을 해야 할 상황이거나 더 좋은 교육을 받기 위해 중퇴를 하는 자발적인 경우 등을 말하고, 도피형은 더 이상 학교를 다니기 싫거나 장기무단결석으로 자퇴를 하게 되는 경우이며, 불가피형은 생업에 종사해야 하거나 자신의 의사가 아닌 외적 상황의 구속으로 인해 어쩔 수 없이 학업을 중단해야 하는 경우를 말한다.

이숙영과 남상인(1997)는 학업중단 이후의 생활이 어떠한가에 따라서 '적응형' 과

‘부적응형’으로 나누고 ‘적응형’은 진학형, 건전직장형, 취업준비형으로, ‘부적응형’은 보호 및 관리체계에 소속된 청소년과 소속되지 않은 청소년으로 구분하고 있다.

김민(2001)은 학업중단 청소년을 ‘전통적인 학업중도 탈락’과 ‘자발적 학업중도 탈’의 유형으로 구분하여, 기존의 접근 방식과는 차이를 두고 있다. 이전의 연구들은 대부분 유형구분을 학업중단 이후의 과정 혹은 결과를 가지고 구분하였지만 김민(2001)은 학업중단을 결정하는 시점에서의 청소년의 의지여부에 따라 구분하였다. 이와 같은 접근방법은 자발적인 학업중단 청소년들을 사회적 맥락에서 새롭게 바라보는 관점을 제기하였다는 점에서 그 의의가 있다.

김혜영(2002) 역시 김민(2001)과 유사한 방식으로 학업중단 청소년의 유형을 나누었다. 즉, ‘때려친 아이’와 ‘쫓린 아이’라는 용어를 통해 자신이 원하는 일을 하기 위해 자신에게 의미가 없다고 생각되는 학교공부를 중단하고 자발적으로 학교를 떠나는 것을 ‘때려친 아이’라고 정의하고, ‘쫓린아이’는 계속 학교에 다니기를 원하지만, 장기무단결석이나 비행 등의 문제로 인해 자퇴처리되는 청소년들로 구분하였다.

박현선(2003)은 청소년들의 학업중단 경험에 관한 질적 연구를 통해 보다 구체적이고 세분화된 유형을 제시하였다. 이를 살펴보면, 학업중단 과정의 자발성이나 준비정도, 주변의 지원여부에 따라 비교적 성공적인 ‘자기탐구형’, 지속적 시행착오과정에 있는 ‘혼란형’, 대책이 별로 없는 상태에서 무작정 나오는 ‘탈출형’, 중단이후 더 열악한 환경에 놓이게 되는 ‘자포자기형’으로 구분하였다.

성윤숙(2005)은 학업중단에 따른 자발성을 기준으로, 장기무단결석 등으로 자퇴 처리된 ‘쫓린 청소년’과 본인이 판단해서 그만 둔 ‘때려친 청소년’으로 유형을 구분하고, 이들을 다시 중퇴이후의 생활 적응에 따라 ‘정착형’과 ‘비정착형’으로 구분하였다.

한편 40여년 전 Tessneer & Tesseneer(1958, Janosz, Blanc, Boulerice and Tremblay, 2000 재인용)가 학업중단은 서로 다른 요인이 서로 다른 방식으로 서로 다른 학생들에게 영향을 미치기 때문에, 그리고 동일한 학생들에게 영향을 미치더라도 그 결과는 서로 다른 시기에 서로 다른 방식으로 영향을 미치기 때문에, 이에 관한 연구는 매우 어렵다고 지적한 이후, 선행연구들에서는 공통적으로 학업중단 청소년들은 광범위하게 다양한 개인적이고 사회적인 특성들을 지닌다고 이야기하고 있다(Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Rumberger, 1987; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Femandes, 1989). 다시 말해서, 학업중단 청소년들이 동일한 개인적인 특성과 가족, 학교와 사회적 경험 그리고 동일한 발달경로를 가지지 않는다는 것이다(Kronick & Hargis, 1990).

따라서 외국의 선행연구에서도 학업중단 청소년 집단의 이질성을 규명하고, 이들의 유형을 구분하려는 시도가 지속되었다.

Morrow(1986)는 학업중단을 5가지의 유형으로 구분하고 있는데, 바람직하지 않은 학생으로 판단되어 '밀려나는 학생들(push-out)', 학교와 관련되기를 원하지 않는 '비제휴형 학생들(the unaffiliated)', 학교의 프로그램을 완료하지 못하는 유형인 '교육적 사망자들(educational mortalities)', 능력은 있으나 가정에서의 사회화와 학교의 요구가 일치하지 않아 중퇴하는 '유능한 중퇴자(capable drop-outs)', 결국은 다시 학교로 돌아오는 중퇴자인 '중지자(stop-outs)'로 구분하였다(Morrow, G. P., 1986, 김민, 2001 재인용).

Kronick and Hargis(1990)는 개인적인 특성, 학교에서의 경험, 그리고 학교에 더 이상 참여하지 않게 된 시기 등을 통합하여 학업중단 청소년을 유형화하였다. 이들은 더 높은 학업성취를 보이는 학생들과 더 낮은 학업성취를 나타내는 학생들로 크게 구분하고, '밀려나는 학생들(Pushouts)'은 높은 학업성취에도 불구하고 문제행동 때문에 학교에서 추방된다고 지적하고 있다. 학업중단 청소년들은 일반적으로 낮은 학업성취를 보이는데, 이 집단은 다시 세 가지 유형의 학업중단 청소년으로 구분된다고 한다. 즉, 반복되는 학업실패에 대한 좌절을 공격성과 반항으로 표출하는 '저성취형 밀려나는 학생들(Low-Achiever Pushouts)', 학업실패의 이력을 가지지만 실패에 대한 좌절을 분노나 외현적인 문제행동으로 표출하지 않는 '고요형 학업중단 청소년(Quiet Dropouts)', 그리고 학교에 다니고는 있지만 지적능력에서 심각한 결핍을 가지고 있어서 학업을 잘 따라가지 못하는 '잠재적 학업중단 청소년(In-School Dropouts)'이다.

Cairns et al.(1989)는 학업실패와 문제행동들을 계속 누적시켜온 청소년들이 학업중단의 위험을 더 많이 가지고 있기는 하지만, 이들이 학업중단 청소년 사이에서 높은 비율을 차지하지는 않는다고 지적하고 있다. 학업중단 청소년의 약 45%가 낮은 학업성취를 보이며 문제행동을 보이지 않는 '저성취형 학생들'이고, 약 45%는 높은 수준의 공격성을 보이고 있으며 학업실패를 가지고 있거나 가지고 있지 않은 '문제행동 표출형' 학생들이라고 한다. 그리고 약 10%는 학업에서도 행동에서도 아무런 문제를 보이지 않는다고 지적하고 있다.

한편 Janosz et al.(2000)은 학업성취, 학교에 대한 태도(학교참여와 동기), 그리고 품행문제와 같이 개인의 학교경험과 관련한 요인들에 초점을 두어, 두 개의 중단샘플을 분석하여 학업중단 청소년들을 4개의 집단으로 유형화하였다. 이들은 첫째, 잘못된 문제

행동을 전혀 보이지 않으며, 학교에서 적절한 수준 이상의 참여를 보이기는 하지만, 낮은 수준의 학업성취를 보이는 약 40%의 ‘고요형 학업중단 청소년(Quiet Dropouts)’ , 둘째, 평균수준 이하의 행동문제를 보이며, 평균적인 학업성취를 보이지만, 학교에서 낮은 참여를 보이는 ‘비참여 학업중단 청소년들(Disengaged Dropouts)’ 이다. 이들은 학교를 좋아하지 않으며, 부적응 학업중단 청소년들보다 더 높은 학업성취를 보이지만, 자신들의 삶에서 교육의 가치를 인정하지 않는다. 이들 집단은 고요형 학업중단 청소년들보다 더 많은 말썽을 일으키고 반항적이고 통제에 잘 따르지 않는다. 보통 ‘밀려나는 학생들(Pushouts)’ 이라고 분류되며 학업중단 청소년들의 7% - 10%를 차지한다.

셋째, ‘저성취 학업중단 청소년(Low-Achiever Dropouts)’ 은 교육에의 참여도 낮고, 매우 빈약한 학업성취를 보인다. 평균 수준이하의 행동문제를 나타내며, 이 집단은 주로 학습에서 어려움을 겪는다. 비율도 약 8% - 13%로 적은 편이다.

마지막으로 ‘부적응형 학업중단 청소년(Maladjusted Dropouts)’ 은 높은 수준의 품행 문제와 낮은 학업성취 그리고 교육에의 낮은 참여율을 보인다. 이들은 학교생활에 거의 노력을 하지 않으며, 학교에서의 처벌경험이 많다. 그리고 무단결석의 문제를 나타낸다. 이들 집단은 심각한 사회적 부적응의 위험이 높다고 간주된다(Loeber & Farrington, 1998). 이들은 Kronick and Hargis(1990)의 유형과 비교하면 ‘저성취형 밀려나는 학생들(Low-Achiever Pushouts)’ 들과 유사하다. 이들은 학업중단 청소년 중에서 39%에서 44%라는 비교적 높은 비율을 차지한다.

이처럼 학업중단 청소년은 다양한 관점에서 구분되고 있다. 위의 분류들을 종합해 보면 학업중단은 크게 학업중단 전의 ‘자발성 여부’ , 그리고 학업중단 후의 ‘적응형태’ 와 학업중단으로 인해 예상되는 ‘긍정적, 부정적 결과의 맥락’ 으로 분류되며 박현선(2003)의 연구에서 보고된 ‘자기탐구형’ , 이숙영 외(1997)의 연구에서 보고된 ‘진학형’ , Morrow(1986)의 ‘유능한 중퇴자(capable drop-outs)’ 처럼 학업중단을 통해 자기발전의 기회로 삼는 유형이 존재함을 알 수 있다. 이러한 자기발전의 유형은 오히려 현재의 학교제도나 교육정책의 불만, 보다 나은 교육기회를 얻기 위한 목적으로 학업을 중단하는 성숙한 모습으로 보는 것이 타당할 것이다(추병식, 2003; 김민, 2001; Tanner, 1990).

학업중단의 유형가운데 주목해야할 유형은 비자발적인 이유로 학업을 중단하게 되는 경우이다. 일탈로 인한 학교부적응문제, 교사와의 갈등, 학교생활에서의 좌절감 등의 부정적 요인으로 학업을 중단하게 되는 비자발적 학업중단은 학업중단 이후 비행, 범죄와

같은 부정적인 결과로 이어질 가능성이 크다. 실제로 청소년 범죄에서 학업을 중단한 청소년의 비율은 해를 거듭할수록 증가하고 있으며 이들의 대부분은 비자발적인 사유로 학업을 중단한 청소년들이다(김준호, 1994). Janosz et al.(2000)도 높은 수준의 품행문제와 낮은 교육참여를 보이는 ‘부적응형 학업중단 청소년(Maladjusted Dropouts)’ 집단이 사회적 부적응 문제를 일으킬 위험이 높다고 강조하고 있다. 또한 상급학교에 진학하지 않고 학교를 중도에 그만둔 청소년들이 정상적인 노동시장 진입을 통해서 사회에 정착하기 어려운 한국적 상황을 고려한다면 청소년의 비자발적인 학업중단은 청소년 개인의 손실은 물론 사회적으로도 실업, 빈곤, 교정 등에 대한 많은 사회적 비용의 지출을 가져올 가능성이 높다(이경상 외, 2005). 이러한 비자발적 학업중단 청소년을 사회의 건강한 인적자원으로 성장시키고 이들의 부적응행동으로 인한 사회적 비용의 감소를 위해서는 국가 및 지역사회 차원의 관심과 지원이 무엇보다도 필요한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 일탈로 인한 학교부적응 문제, 학교생활에서의 좌절감 등을 공격적인 행동을 표출하는 등의 문제(감혜영, 2002; 박현선, 2003; Cairns et al., 1989; Janosz et al., 2000)로 인해 학업을 중단하게 된 비자발적 학업중단 청소년들을 주요 연구대상으로 하여 이들의 학업중단에 대한 대안모색을 위해 프로그램 방향을 탐색해보고자 한다.

## 나. 원인

청소년들이 학업을 중단하는 이유는 매우 다양하며(Rumberger, 1987), 원인 또한 매우 복합적이다. 우선, 이러한 청소년의 학업중단은 상황적이고 환경적인 맥락을 보다 정확히 살펴볼 필요가 있다(윤혜미, 박병금, 2005). 즉, 청소년들의 학업중단은 생애초기의 사건들이 이후의 사건들과 상호작용하여, 학업중단 경로의 발달에 영향을 주는 발달과정으로 바라보아야 한다는 점이다. 이렇듯 학업중단을 삶의 과정으로 바라보는 관점(life-course perspective)에서는 학업중단이라고 하는 길고긴 발달과정은 단일한 사건이라기보다는 학교에의 관여가 점점 소원해지는 장기적인 과정이며, 이 경로에는 가족, 또래, 학교 그리고 지역사회라고 하는 다양한 요인들이 상호작용하여 영향을 미친다고 본다(Alexander et al., 2001, Janosz et al., 2000). 즉, 청소년의 학업중단에 대한 정확한 이해를 위해서는 청소년과 그들을 둘러싼 가정, 학교, 또래 등과 같은 다양한 환경체계

들 사이에서의 상호작용과 상호교류를 통해 학업중단 현상이 발생한다는 생태체계적인 관점을 살펴보는 것이 필요하다. 이에 본 연구에서는 선행연구 개관을 통하여 학업중단의 요인을 크게 개인요인, 가정요인, 또래요인, 학교요인 으로 나누어 학업중단의 원인을 살펴보았다. 선행연구에서 밝혀진 학업중단의 원인은 표 2와 같다.

표 2. 학업중단의 원인

구 분	개인 요인	가정 요인	또래 요인	학교 요인
강석영 외 (2009)	· 낮은 자아개념 · 대인관계 기술 부족 · 의사소통기술 부족	· 결손가족 · 부부, 부모자녀 갈등 · 훈육의 부재		· 학교에 대한 소속감부족
김민 (2001)	· 낮은 자아존중감 · 높은 공격성	· 결손가족, 빈곤 · 가정불화	· 불량교우관계	· 낮은 학업성취 · 학교무관심
문은식 (2006)	· 낮은 자기조절동기 · 낮은 유능감	· 부모의 낮은 자율지지		· 교사의 낮은 지지 · 낮은 학업성취
배영태 (2003)	· 높은 공격성	· 중도탈락 가족수 · 가정결손	· 부적절한 이성관계 · 불량교우관계	· 낮은 출석률
서우석 (2001)	· 비행	· 부모의 불화, 무관심 · 빈곤	· 친구들과의 불화	· 학교공부 흥미상실 · 선생님과의 불화
양미진 외 (2006)	· 낮은 자아개념 · 대인관계 기술 부족 · 의사소통기술 부족 · 문제해결능력 부족 · 자각의 비현실성 · 동기·목적의식결여	· 양친 부모의 유·무 · 부모의 부적절한 양육 태도 · 낮은 사회경제적 지위	· 또래집단의 비행성향 · 또래집단의 정서적지지	· 학교생활 부적응
윤여각 외 (2002)		· 가정에대한불만 · 낮은 사회경제적 지위	· 또래 관계 불만족	· 교사와의 관계 불만족 · 낮은 학업성취도
이숙영 외 (1997)	· 기본 지적능력 결여 · 반사회적 성격 · 비행	· 낮은 사회경제적 지위	· 또래폭력 · 집단 따돌림	· 교사폭력
Hammond et al (2007)	· 학습장애 · 노동참여 · 높은 공격성 · 비행	· 낮은 사회경제적 지위 · 가족결손 · 낮은 부모의 기대 · 학업중단 가족수	· 불량교우관계 · 또래집단에서의 나이	· 낮은 출석률 · 학교무관심 · 낮은 학업성취
SuhyunSu et al(2007)		· 낮은 사회경제적 지위		· 낮은 학업성취 · 학교에서의 정학
William H. Mobley, V (2005)	· 낮은 학업성취 · 행동문제 · 학교활동의 지연계	· 사회경제적 지위 · 부모 교육수준 · 가족 구조 · 부모기대	· 비행또래 친구	· 낮은 학업성취 · 학교 및 교사의 지지 부족

## 1) 개인 요인

선행연구에서 밝히고 있는 학업중단 원인의 개인적인 요인은 낮은 자아존중감, 낮은 성취동기, 공격성, 낮은 자기유능감, 학습장애, 노동참여, 비행, 반사회적 성격 등이 있다(강석영 외, 2009; 김민, 2001; 문은식, 2006; 박영숙, 1999; 배영태, 2003; 서우석, 2001; 양미진 외, 2006; 이숙영 외, 1997; Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989; Hammond et al, 2007; William H. Mobley, V, 2005) 이를 구체적으로 살펴보면, 낮은 자아존중감과 높은 공격성을 지닌 청소년은 학교장면에서 타인과의 관계를 원만하게 형성하는 사회관계기술이 미숙하여 교사와 동료들과의 관계가 원만하지 못할 가능성이 클 뿐만 아니라, 낮은 통제력으로 인해 학업에 집중하지 못하며 이는 낮은 학업성취도로 이어지게 된다(김민, 2001; 배영태, 2003; 이숙영 외, 1997; Hammond, Linton, & Drewl, 2007). 또한, 낮은 통제감은 분노에 대한 즉각적인 표출로 나타나 또래들과의 갈등이 일어나며, 학교에서는 문제청소년으로 낙인지워지고, 이러한 누적적인 과정들이 복합적으로 작용하면서 학업중단으로 이어지게 된다.

## 2) 가정 요인

학업중단에 이르게 하는 가족요인으로 낮은 사회경제적 지위, 소원한 가족관계, 결손 가정, 가족의 무관심, 낮은 기대수준 등이 제시된다(강석영외, 2009; 김민, 2001; 문은식, 2006; 박영숙, 1999; 배영태, 2003; 서우석, 2001; 양미진 외, 2006; 윤여각 외, 2002; 이숙영 외, 1997; 전경숙, 2006; Hammond et al, 2007; Suhyun Suh et al, 2007; William H. Mobley, V, 2005). 학업중단을 발생시키는 가정적 요인은 크게 가족의 구조적 측면과 기능적 측면으로 나누어 볼 수 있다. 구조적 측면이란 부모의 이혼, 별거, 사망, 재혼 등으로 가족 구성원의 결여와 낮은 사회경제적 지위(SES) 등을 의미한다. 선행 연구에 의하면 이혼, 사망, 별거, 재혼 등으로 인해 가족 구성원의 결손이 있는 가정환경을 가진 청소년들이, 일반가정의 청소년보다 학업중단 비율이 높은 것으로 나타났다(강석영외, 2009; 김민, 2001; 배영태, 2003; 양미진 외, 2006; Hammond et al, 2007). 또한 가족의 사회경제적 지위(SES)가 낮은 가정환경의 경우 그렇지 않은 가정환경에 있는 청소년보다 학업중단 비율이 더 높은 것으로 나타났다(김민, 2001; 서우석, 2001; 양

미진 외, 2006; 윤여각 외, 2002; 이숙영 외, 1997; Hammond et al, 2007; Suhyun Suh et al, 2007; William H. Mobley, V, 2005).

다른 한 측면은 가정의 기능적인 결손이다. 기능적인 결손이란 가족구성원간의 갈등, 바람직하지 않은 양육태도와 방식, 낮은 기대, 무관심 등 가정기능의 결손 측면을 의미한다. 부모의 빈약한 양육(수퍼비전, 지지, 학업기대)실천은 학업중단을 예측하는 요인으로 지적된다(Cairns et al., 1989; Janosz et al., 2000). 많은 경우 구조적 결손과 기능적 결손이 동시에 나타나지만, 구조적으로 결손 되지 않은 가정의 경우에도 기능적 결손에 의해 청소년이 학업중단이나 비행에 빠지게 되는 경우가 발생한다(박영숙, 1999; 김민, 2001).

### 3) 또래 요인

학업중단청소년들은 또래집단 중에서도 같은 경험을 공유하고 있거나 비밀을 함께 유지하거나 의존할 수 있는 또래집단과의 연대가 강한 것으로 나타났다. 이들은 학교 밖에서 학업중단 경험을 공유하는 친구들과 어울리기 좋아하며, 교우관계 형성에 있어 학교에 소외감을 느끼는 친구들이나 진학에 관심이 적은 친구들을 사귀는 경향이 있다(김민, 2001; 배영태, 2003; 양미진 외, 2006; 전경숙, 2006; Hammond et al, 2007; William H. Mobley, V, 2005). 이로 인해 학업을 중단하는 청소년들은 학업중단 이전에 비행청소년이나 먼저 중퇴경험을 한 또래와의 관계를 형성하게 되며, 이는 학업중단의 가능성을 높이는 요인으로 작용한다(김민, 2001). 이와 유사한 연구에서도 가족관계에 어려움을 겪는 또래들 간의 유대감이 형성 될 경우, 일탈행동이 누적되면서 학업중단으로 이어질 가능성이 높다는 결과가 보고되었다(이숙영 외, 1997).

이러한 또래요인은 Sutherland의 차별접촉 이론으로 설명될 수 있다. 비행 또는 범죄 행동은 상호간의 교류 중에 학습되고 가까운 친구들과로부터 비행학습이 이루어지며, 비행학습의 내용에는 비행의 기술뿐만 아니라 비행과 관련된 동기, 충동, 합리화, 태도 등이 포함된다고 설명하고 있다(Sutherland & Cressey, 1975). 이는 Cloward와 Ohlin이 얘기한 하위문화집단 형성으로 이어지게 된다(Cloward & Ohlin, 1998; 김동민, 진철주, 김은영, 김환남, 김성은, 2008). 이혜정(1989)의 연구에서도 우리나라 중학교 ‘노는 아이들’ 집단이 또래집단의 하위문화를 형성하고 있으며, 그들만의 정체성과 공유된 가치를



내면화하고 있다고 밝히고 있다.

#### 4) 학교 요인

최근에는 학교교육 내지 교육제도 자체에 적응하지 못하고 학업을 중단하는 청소년들이 증가하고 있다. 많은 선행연구에서 낮은 학업성취도를 학교부적응의 주요요인으로 보고하고 있다(김민, 2001; 문은식, 2006; 양미진 외, 2006; 윤여각 외, 2002; Hammond et al, 2007; J. McWhirter, B. T. McWhirter, E. H. McWhirter, & R. J. McWhirter, 2007; Suhyun Suh et al, 2007; William H. Mobley, V, 2005). 즉, 대다수의 학업중단 청소년들은 낮은 학업성취로 인해 학교에서 낙제생이라는 낙인이 찍히며, 이같은 낙인으로 인해 학업에 대한 흥미를 상실하게 하고 학교의 규칙과 분위기에 적응하지 못하여 학업중단에 이르게 된다는 것이다. 학교에 대한 흥미의 상실과 학교부적응으로 인해 교사의 말을 듣지 않고, 학교의 권위에 대한 무시와 반항적인 태도를 갖게 되는 결과를 초래한다. 또한 학교에 대한 애착심을 갖지 못하고 학교와의 유대감이 약화된다(김민, 2001; 전경숙, 2006). 이러한 일련의 과정을 통해 학업중단 청소년들은 학교에서의 자신이 거부되었다고 인식하게 되며, 학교에 대한 부정적인 태도를 가지게 된다. 학업을 중단한 청소년이 다시 학교로 복학을 하더라도 낮은 학업성취로 인해 학업복귀에 어려움을 겪고 다시 낙인이 찍히는 악순환의 반복으로 인해 학교적응에 많은 어려움을 겪게 된다(정연순, 이민경, 2008).

이 같은 학교에서의 부정적인 경험은 이들이 비행, 혹은 범죄로 이어질 가능성으로 작용될 수 있다. 이 같은 가능성은 Hirschi가 주장한 사회통제이론과 그 맥락을 같이하고 있다. 사회통제이론이란 비행행동을 개인이 사회와 맺고 있는 유대 또는 연계와 관련시키는 관점이다. 즉 비행, 범죄 등이 발생하는 것은 개인과 사회를 맺어주는 고리가 약해지거나 깨어질 때 사회가 개인에게 부과하는 억제력은 약화되고 그 개인은 법을 어기는 행동을 하게 된다는 것이다(Hirschi, 1969). 따라서 학교에서의 거부당한 경험과, 낙제생이라는 낙인 등 학교부적응으로 인해 학업을 중단하는 청소년들은 학교라는 사회와의 연계가 약해지기 때문에 비행과 범죄에 쉽게 빠져들 가능성을 높이게 된다.

이처럼 학업중단의 원인과 학업중단 청소년의 특성은 연구자의 관점이나 이론에 따라 다양하게 전개되어 왔다. 하지만 어느 한 요인을 지나치게 강조하거나 그것만이 유일한

원인이라고 주장하기에는 무리가 따른다. 또한 학업중단은 어느 한 시점에서 발생하는 하나의 사건이라기보다는 학생들이 학교 안팎에서 겪는 일련의 긍정적, 부정적 경험에서 나타나는 역동적인 과정이라는 점을 상기시켜 보면, 학업중단의 주요 원인을 개인적 요인이나 가정, 또래, 학교 요인의 어느 한 쪽에만 국한시켜 논의하는 것은 적절하지 않다. 따라서 청소년 학업중단 행위에 영향을 미치는 복합적 요인들의 상호작용에 초점을 맞추어 통합적인 관점으로 접근할 필요가 있다(구본용, 유제민, 2003; 노상우, 2004).

## 2. 학업중단 청소년의 문제와 개입

### 가. 학업중단이 미치는 부정적 영향

학업중단은 청소년 개인뿐 아니라 가정, 사회에 적지 않은 영향력을 미친다. 청소년 개인에게 있어서 중·고등학교 시기는 단순히 학업을 계속한다는 의미 외에 자아정체감을 형성시켜 나가는 과정이며, 사회성이나 원만한 대인관계 기술의 습득, 집단생활 등과 같은 다양한 사회기술을 배워나가는 시기이다. 그러나 이러한 중요한 시기에 학업을 중단하게 되면, 청소년들은 '의미 있는 자아'를 형성할 수 있는 기회를 박탈당할 뿐 아니라, 장기적으로는 성인이 되어 불필요한 무망감과 대인관계 상의 어려움을 겪을 가능성이 커진다(손승영, 2003). 이러한 낮은 자아개념의 형성과 사회적 기술의 결여는 청소년 삶의 질을 저하시킬 것이다.

또한 청소년의 학업성취는 양질의 노동력 확보를 위해 중요한 사회적 과제이며, 개인으로 보면 보다 나은 노동시장진입을 위해 전제되어야 할 인적자본의 핵심요인이다(이경상, 조혜영, 2005). 그러나 학업중단은 앞으로의 진로를 개척해 나가는 데 있어서 상당한 장애로 작용한다. 즉 실직과 불완전 고용이 높을 것으로 예상되며, 직업을 구하기가 힘들고, 수입이 적거나 환경이 열악한 곳에서 일할 가능성이 높아진다. 결과적으로 학업중단이 가져오는 경제적 결과는 소득의 손실과 세금의 손실, 노동숙련도의 결여 등을 포함한다(Dan Bloom, 2010; McWhirte et al, 2007). Bloom(2010)의 연구에 의하면, 미국에서 고등학교 졸업장을 가지지 못한 젊은 남성의 소득은 1973년에서 2006년 사이

에 23%가 하락했으며, 2007년 16세 - 19세 고등학교 학업중단 청소년들 중 반수가 넘는 청소년들이 아무런 노동소득을 얻지 못하고 있었다. 또한 1999년부터 2007년까지 유급노동에 참여하지 않은 모든 16세 - 19세 청소년들은 44%에서 59%로 증가하고 있었다. 학업중단 청소년들은 중심부 노동시장에서 요구되는 기술이 결여되어 있어, 주변적인 고용시장에 속하게 되거나 철저하게 사회에 의존하게 되는 운명에 처할 경향이 높아진다. 저소득계층에 머물게 되면 세대 간 빈곤의 대물림이 순환적으로 일어날 가능성 또한 높아진다. 빈곤한 계층의 학업중단 부모들은 자신들의 자녀들에게도 낮은 교육적 기대를 가진다. 이렇듯 학업중단은 교육적, 직업적 발달의 기회를 봉쇄시키고, 신체적, 정서적, 경제적인 문제들을 더욱 악화시키는 순환 고리를 증가시킨다.

한편 청소년들의 학업중단은 사회적으로도 큰 손실을 가져오는데, 교육을 제대로 받지 못한 청소년들이 성인이 되어 발생할 수 있는 사회복지비용이나 범죄비용 등 국가나 사회가 부담해야 할 비용이 커지게 된다. 이는 학업중단과 비행과의 연관성으로 인해 더욱 강조된다. 비행이나 범죄는 학업중단과 관련하여 가장 큰 문제로 지적되고 있다(김지혜, 2005; 성운숙, 2005; 이숙영 외, 1997; 조아라, 2001; Dan Bloom, 2010). 현재 미국에서는 약 2백만 명이 넘는 미국인들(대부분 젊은 남성)이 현재 교도소나 구치소에 감금되어 있는데, 주(State)정부 교도소 수감자 중 2/3가 넘는 사람들이 고등학교 졸업장이 없다(Dan Bloom, 2010). 또한 고등학교 연령대 청소년 범죄자들 중 2/3가 보호시설에서 석방된 이후 학교로 복귀하는 데 실패했다(McWhirter et al., 2007).

또한 학업중단 청소년들은 매우 다양한 개인적이고 상황적인 장애물에 직면하게 된다. 최근 미국 뉴욕시를 대상으로 한 연구에서 학업중단의 고위험을 가진 청소년집단을 구별해 본 결과, 이민자 청소년, 학습장애 또는 정서, 행동적인 장애를 가진 청소년, 비행청소년, 양육시설을 퇴소한 청소년, 십대 미혼모들이었다(Wyckoff, L., Cooney, S. M., Djakovic, D. K., and McClanahan, W. S., 2008) .

이렇듯 청소년들의 학업중단은 개인뿐만 아니라, 가정, 사회, 나아가 학업중단 청소년들이 성인이 된 후 이들의 자녀들에게까지 부정적인 영향을 미치게 되는데, 이러한 순환 고리를 끊어내기 위한 범사회적인 개입이 필요한 실정이다.

## 나. 학업중단 이후의 경험

다양한 원인들이 상호작용하는 일련의 과정을 거쳐 학업을 중단한 이후 대부분의 청소년들은 학업지속에 대한 불안과 갈등, 불완전 고용과 같은 현실의 장벽에 막혀 다시 학업을 계속해야 할지, 아니면 취업을 해야 할지에 대해 결정하지 못한 채(이경상 외, 2006), 아르바이트를 하면서 미래를 방임하는 경향이 높은 것으로 나타나고 있다(김동민 외, 2003).

일례로 2003년 부산지역의 복교대상자 청소년 106명과 부모 67명을 대상으로 한 설문조사에서 학업중단 청소년들은 대부분 아르바이트(65.1%)를 하거나, 하는 일 없이 무료하게 시간을 보낸다(39.6%) 것으로 나타났다. 또한 뚜렷한 일 없이 소일하던 학업중단 청소년들이 아르바이트를 하게 되는 경우, 저임금, 심야노동, 비정규직을 특징으로 하는 열악한 환경 속에서 노동착취를 경험하게 된다(진경숙, 2006; 조성연 외, 2009). 그리고 학업중단 이후 앞으로 어떻게 살아갈 지 걱정을 하며, 학업중단 당시 세웠던 처음의 계획대로 잘 되지 않는 경험을 하고 있었다(김동민 외, 2003).

학업중단 이후 대부분 하는 일 없이 시간을 보내는 청소년들은 비행에 빠져들 우려 역시 높아진다(문선화, 신섭중, 이춘기, 1998; 윤여각 외, 2002). 선행연구들은 학업을 중단한 지 대략 6개월 정도가 경과하면 서서히 유해환경에 노출되어, 보호관찰 대상자가 되거나 청소년이 출입·고용될 수 없는 유흥업소에서 아르바이트를 하는 청소년의 수가 급격히 증가한다고 밝히고 있다(금명자, 주영아, 김태성, 이자영, 김상수, 신현수, 2005). 성윤숙(2005)도 '잘린 청소년들'의 중도탈락 이후의 삶에 대한 연구에서, 이들은 삶이 불규칙하고 무의미하다고 느끼고 있으며, 중학교 중퇴자가 할 수 있는 일은 유흥업소에 취직하는 일밖에 없고, 고등학교 졸업장이 없다는 사실은 이후 직장을 구하는데 있어 넘을 수 없는 벽이 되고 있다고 밝히고 있다.

따라서 사회의 체계적 지지나 지원이 없으면 학업중단 청소년들은 1년 이내에 비행과 같은 부적응 현상을 보임으로써 사회적 부담이 가중될 수 있다(금명자, 2008).

## 다. 학업중단 청소년의 욕구와 특성

학업중단 청소년들은 중단 이후 학벌을 중시하는 사회에서 적어도 고등학교는 나와야

한다는 걸 몸소 체험하게 되고, 학업을 계속 지속하기를 희망한다(김혜영, 2002; 장석민, 2002; 배영태, 2003). 예를 들어 부산지역에서 학업복귀 대상자 청소년들과 부모들을 대상으로 수행된 연구에서도 대부분 학교를 그만둔 지 6개월 이상 되었지만 1년 이내에 학교를 다시 돌아가고자 하는 청소년들이 대다수(68.9%)를 차지하고 있다(김동민 외, 2003). 다른 연구에서도 학업중단 이후 절반에 가까운 청소년들이 복학을 희망하고 있고, 중단이후 복학절차, 김정고시 준비, 직업교육 등과 관련된 도움을 바라고 있었다(조영승 외, 2001). Ekstrom과 동료들(1986)의 연구에서도 학업중단 청소년들 중 58%가 고등학교를 졸업하기를 희망하고 있었고, 17%는 이미 교육기관에 등록했으며, 14%는 이미 고등학교 GED(미국 고교졸업학력인정자격시험, General Educational Development) 자격증을 받았다(McWhirter et al., 2007).

하지만 학업중단 청소년들은 대부분 학업성취도가 부진하고 학습의욕과 흥미가 결여되어 있으며, 낮은 자아존중감과 자기조절능력의 결여(노상우, 2004), 낮은 동기와 비자발성, 소극적이고 회피적인 행동(김동민 외, 2003), 불규칙한 생활태도와 꿈의 부재(강석영 외, 2009) 등의 어려움을 가지고 있었다.

자기개념이 자신에 대한 지각이라고 한다면, 자아존중감은 자기개념에 스스로 부여하는 가치라고 할 수 있다. 학업중단 청소년들은 낮은 자아존중감과 저하된 자기개념으로 인해 자신의 능력과 성공에 대해 부정적인 인식을 하는 경향이 높다는 것이다(이숙영, 남상인, 1997; Hammond et al., 2007).

또한 자기조절 능력의 결여와 같이 통제력의 문제를 가진다. 의사결정, 미래에 대한 기대부족, 삶에 대한 통제력 부족 또한 부적응 학생들에게서 많이 찾아볼 수 있는 특징이다(유성경, 이소래, 1998; 허철수, 1998). 부적응을 경험하는 청소년들은 자신들의 문제와 생활의 이유를 자신이 어찌할 수 없는 상황이나 다른 사람의 탓으로 돌리는 경향이 높다. 저위험군 청소년들은 잠재적으로 달성가능한 삶의 목표들을 가지지만, 부적응 청소년들은 단기적이고 현실적인 목적을 가지지 못하고, 스스로의 미래에 대해 미리 한계를 지우고, 스스로에 대해서도 아무런 기대를 하지 않는다(McWhirter et al., 2007). 이러한 특성은 결국 이들이 부적응 행동을 해도 잃을 것은 아무것도 없다는 자포자기의 상태로 만들어, 학업중단이후 불규칙하고 무절제한 생활을 지속하면서, 학업복귀이후 규칙적인 생활에 대해 적응하기 힘들어 하는 모습을 보인다.

학업중단 청소년들의 학업복귀를 가로막는 또 다른 이유는 대인관계 영역의 문제들이다. 이들은 자신보다 더 어린 동급생들과 잘 지낼 수 있을지에 대한 어려움, 친구들과

의 갈등, 교사 및 학교제도에 대한 불만(강석영 외, 2009), 선입견을 가진 교사와의 관계(김동민 외, 2003) 등을 우려하여 복교를 꺼리고 있다.

적절하고 원만한 대인관계 기술은 청소년의 심리사회적 적응과 발달과정에 중요한 요소이다. 또한 이러한 기술은 이후 성인기에서의 적응에 직접적인 연관을 가진다. 이와 관련한 핵심적인 대인관계 기술로는 우정을 발전시키고 유지하는 기술, 또래들과 즐거움을 함께 할 수 있는 기술, 집단 활동에 참여하는 방법, 다양한 또래집단과 상호작용하는 방법, 효과적인 대화방법 등이 있다. 그러나 이러한 기술의 부족은 타인의 관점, 감정, 행동을 이해할 수 있는 능력의 부족으로 연결되어 대인관계에서의 오해와 왜곡된 해석으로 이어질 수 있다. 또한 높은 공격성으로 문제를 해결하는 방식에 있어 대화보다는 충동적으로 문제를 해결하여 또래로부터의 거부를 불러올 수 있다(양미진 외, 2006).

따라서 학업중단 학생들과 학부모, 교사 집단 모두 학교 혹은 직업교육체제로의 성공적인 복귀를 위해서는 학업중단 청소년들을 대상으로 한 학교재적응 훈련이 이루어져야 한다고 제안하고 있다(노상우, 2004). 또한 학업중단 청소년들의 학업복귀를 위한 대안 프로그램은 학업이라는 지식적 측면에서의 부적응, 학교생활에서의 정서적 부적응, 그리고 학교생활에 주체적으로 임하지 못한 의지적 부적응이 상호 복합적으로 나타나고 있음을 감안하여 구성되어야 한다고 지적하고 있다(안현의, 이소영, 권해수, 2002; 조영승 외, 2001).

## 라. 학업중단 청소년에 대한 개입방안

### 1) 미국의 개입방안

미국의 경우는 부시행정부에 의해 낙제학생방지법(the No Child Left Behind Act: NCLB)이 추진되기 시작한 이래 주로 학업성취도의 향상을 통해 학업중단 문제를 해결하려는 정책적 방향을 가지고 진행된다. 이는 구체적으로 '표준화 학력검사'를 통해 특히 소수인종 등 취약계층의 연간 성취도 증가를 강조하는 것으로 나타난다.

주로 주(state) 정부나 지역(local) 차원에서 학업중단 정책이 이루어지고 있는 미국의

경우를 구체적으로 살펴보면, 크게 학업중단을 예방하려는 노력과, 학업을 중단한 학생들을 대상으로 한 노력으로 나누어 생각해 볼 수 있다.

학업중단을 예방하려는 노력으로는, 학업중단의 위기가 높은 청소년들을 대상으로 학교에서의 학업성취 향상을 목적으로 하는 개입 프로그램(Progressing in School program), 학업중단의 위기가 높은 청소년들을 대상으로 학교를 탈락하지 않도록 하는 개입 프로그램(Staying in School program), 그리고 학업중단 청소년들을 대상으로 학업을 완수하게 하는 목적을 가진 개입 프로그램(Completing School program), 이렇게 세 가지 범주로 나누어진다. 이들 프로그램들은 연방정부와 주정부 재정지원으로 운영되며, 전국 단위에서 수행된다(미 교육부 홈페이지, 2011).

이중에서 이미 학업을 중단한 청소년들을 대상으로 하는 개입 프로그램은 미국의 K-12 교육시스템을 졸업하지 못하고 떠난 청소년들을 위해 장기적으로 기회를 제공하는 second - chance 프로그램이라고 할 수 있다. 이 프로그램들은 광범위한 전국적 프로그램 또는 Job Corps와 같은 네트워크, YouthBuild(200개가 넘는 프로그램)에서부터 교회 또는 지역사회에 의해 운영되는 소규모 독립적인 프로그램까지 광범위하며, 학업중단 청소년들의 고용(유급노동의 기회, 직업훈련 등)에 초점을 두거나, 교육에 초점을 두고 교육, 훈련, 상담, 그리고 사회서비스와 같은 것들을 혼합하고 있다(Bloom, 2010).

아래의 표 3은 지난 30여 년간 미국의 고등학교 학업중단 청소년들을 대상으로 진행된 프로그램들을 정리한 것으로, 첫 번째 3개의 프로그램은 거의 유급근로경험에 초점을 두고 있다. 두 번째 범주의 6개 프로그램에서는 좀 더 직업훈련이나 교육에 초점을 둔다. 마지막 2개의 프로그램들은 복지-기반 프로그램으로 십대모들이 학교에 가거나 직업을 구할 수 있도록 지원하는 프로그램이다.

이 중 교육과 훈련 프로그램인 JOBSTART 프로그램은 Job Corps에 대한 비거주형 대안교육으로 발전되었다. 이는 고등학교 학업중단 청소년들의 고용과 소득수준의 향상을 목적으로 한 대안교육 및 훈련프로그램으로, 17세 -21세 학업중단 청소년들 중 8학년 이하 수준의 읽기 능력을 보이는 청소년들을 대상으로 하고 있다. 공공부조를 받는 청소년, 가족소득이 빈곤선 이하의 소득수준인 청소년, 노숙청소년들 중에서 선발한다. 구체적으로 첫째, GED에 초점을 둔 기초적인 학업기술 교육, 둘째, 직업기술훈련, 셋째, 훈련과 연관된 지원서비스(전환지원금과 아동보호), 넷째, 작업장으로서의 배치와 지원으로 이루어진다. 참여자들은 적어도 200시간의 기본적인 교육을 이수하며, 500시간의 직업훈

련을 받게 된다. 참여청소년들의 학교졸업에 프로그램이 긍정적인 효과를 가지는 것으로 평가되고 있다.

Job Corps는 인력투자법(WIA: the Workforce Investment Act of 1998의 Title I-C)의 근거아래 연방정부의 재정으로 운영되는 교육과 훈련프로그램으로, 경제적으로 어려운 청소년들을 대상으로 학력보충 교육을 제공하고, GED를 준비시키며, 직업훈련과 직업배치 지원금을 제공한다. Job Corps 참여자들은 프로그램 등록 후 Job Corps 센터에 거주하며, 프로그램에 2년 이상 참여할 수 있다.

이 프로그램은 매년 62,000명의 청소년들에게 서비스를 제공하고 있으며, 1964년 시작된 이래, 2백만 명 이상의 청소년들이 프로그램에 참여하였다. 현재 전국 124개 Job Corps 센터가 있다. 참여자들은 평균 약 8개월간의 프로그램 교육기간을 가지며, 1,000시간 이상의 교육과 훈련을 받는다. 거주형 생활서비스는 Job Corps의 특징으로, 참여자들에게 상담, 건강서비스, 사회기술훈련, 레크리에이션 활동들, 그리고 격주마다 제공되는 생활수당 등이 제공된다.

Job Corps는 학업성취(progressing in school)와 학업완수(completing school) 모두에 효과를 보이는 것으로 나타나고 있으며, 특히 체포율과 유죄 판결율, 투옥시간 등에서 유의미한 감소를 보이고 있다.

교육과 훈련 프로그램에 속하는 전국단위의 The National Guard Youth Challenge Program은 거주형 교육과 훈련 프로그램으로 16세-18세 학업중단 청소년들을 대상으로 하고 있다. 22주간의 거주기간동안 참여자들은 GED 학급에 배치되어 교육을 받으며, 긍정적인 발달을 촉진하기 위해 다른 프로그램 서비스들을 받는다. 예를 들면 리더십, 구직기술 훈련, 지역사회에 대한 봉사 등이다. 거주기간 동안 청소년들은 군인과 비슷한 환경에서 생활하게 된다(막사생활, 유니폼 착용, 군대스타일의 훈련). 거주기간이 끝난 후 참여자들은 1년간의 구조화된 멘토링 프로그램에 참여한다. 참여자들은 자신의 멘토를 선택하게 되며, 멘토는 스크리닝 과정을 거쳐 훈련받은 사람으로 선발하게 된다.

이 프로그램은 물질남용, 십대임신, 비행 그리고 범죄행동 등과 같이 고위험 청소년들을 표적으로 하는 미국 내 프로그램들 중 가장 영향력 있고 비용효율적인 프로그램으로 인정받고 있다. 예를 들어 2009년 졸업생들의 60%가 넘는 사람들이 고등학교 졸업장 또는 GED를 받았으며, 50%가 넘는 졸업생들이 구직에 성공했다. 그리고 14%는 군에 입대했으며, 거의 28%에 가까운 졸업생들이 상급학교에 진학하여 교육을 더 받았다. 또한 참여자들의 범죄행위와의 참여가 감소하고 있는 것을 볼 수 있다.



유급노동의 경험에 초점을 두고 있는 The Conversation and Youth Service Corps는 보조금을 지급하는 일자리를 제공하는 프로그램으로 참여자들의 고용율이 증가하는 효과를 보였으며, 흑인참여자들에게서 체포율의 감소를 보였다. 흑인여성참여자들은 임신 감소의 경향을 보였으며, 남성참여자들은 개인적인 책임감과 사회적인 책임감이 향상을 보이는 등 범죄행위의 감소뿐 아니라, 심리사회적인 발달에서 효과를 보이고 있는 것으로 나타나고 있다(Bloom, 2010).

종합하면 이미 학업을 중단한 청소년들을 대상으로 하는 개입프로그램들의 경우, 참여청소년들의 자발적인 참여동기(적어도 삶을 변화시키려는 동기를 가진 청소년들)가 중요하다는 점이 지적된다. 따라서 대부분의 프로그램들은 참여자들을 스크리닝하고 있으며, 특히 강력한 동기와 참여의지를 가진 청소년들을 대상으로 하고 있다. 또한 프로그램들은 참여자들에게 직업훈련이나 고용뿐 아니라, 광범위한 영역에 걸쳐 건강한 발달을 촉진한다고 생각되는 다양한 활동들을 경험하게 해야 한다고 지적된다. 즉, 인지적, 신체적, 사회적, 정서적, 민족적 정체성의 영역, 시민참여 그리고 직업경력 등 다양한 영역에 걸쳐 프로그램이 구성되어야 한다는 것이다. 그리고 프로그램은 청소년들을 책임감있는 성인역할의 모델에 노출시킴으로써 효과를 증대하고자 하고 있다. 이러한 구조화되고 잘 수행되는 멘토링 프로그램은 청소년들에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

다음 표 3은 미국의 학업중단 청소년 대상 프로그램을 정리한 것이다.

표 3. 미국 학업중단 청소년 대상 프로그램(Bloom, 2010)

	프로그램 이름	대상 집단	프로그램 내용
유급근로 프로그램	National Supported Work Demonstration (1976-81)	17세-20세 고등학교 학업중단 청소년	유급노동 경험, 졸업을 위한 교육
	Youth Incentive Entitlement Pilot Projects (1977-81)	저소득 계층 16세-19세 고등학교 미졸업자들	시간제 노동과 여름기간동안 직업 학교출석 전제
	American Conservation and Youth Service Corps (1993-96)	18세-25세 학교밖 청소년	지역사회 서비스 프로젝트 안에서 유급노동 경험과 훈련: 지지서비스
교육 과 훈련 프로그램	JOBSTART(1985-93)	17세-21세 고등학교 중단자	교육, 훈련, 지지 서비스, 구직수당
	National Job Training Partnership Act(out-of-school youth analysis) (1987-94)	16세-21세 저소득 학교밖 청소년	교육, 구직기술훈련, 직업배치, 직업훈련, 지지서비스
	New Chance(1989-92)	16세-22세 학업중단 십대모	광범위한 교육, 고용, 가족서비스
	Center for Employment Training(CET) Replication (1995-99)	16세-21세 저소득 학업중단 청소년	교육, 직업훈련
	Job Corps(1994-2003)	저소득 계층 16세-24세 청소년	고용, 교육, 훈련 주거시설 거주
	National Guard Youth ChalleNGe(2005-현재)	16세-18세 고등학교 학업중단 청소년 마약과 심각한 비행 청소년 제외	교육, 지역사회 서비스제공, 훈련 군인과 비슷한 주거시설에서 거주 사후 12개월간 멘토링 프로그램
복지 기반 프로그램	Teenage Parent Demonstration(1987-91)	복지수급을 받는 십대부모	보충교육, 훈련, 서비스와 관련된 고용, 사례관리, 워크숍
	Ohio Learning, Earning, and Parenting Program (LEAP)(1989-97)	복지수급을 받는 20세 이하의 학업중단 십대모	학교재학과 출석을 기반으로 한 재정적 인센티브와 지원

다음으로는 학업중단 개입프로그램의 대부분을 차지하는 학업중단 예방을 위한 프로그램들을 살펴보기로 한다.

미국의 경우 광범위한 노력이 있지만, 그 중 50개 대규모 청소년 봉사기관들로 구성

되어 있는 Communities In Schools(CIS)의 활동을 보면, 이들은 미국 내 3,250개 학교, 거의 백만 명에 달하는 학생들에게 서비스를 제공하고 있으며, 학업중단 예방을 위한 증거기반 전략을 사용하고 있다. CIS는 학업중단 위험군 학생들에게 제공되는 서비스 효과성을 검증하기 위하여 Clemson University 내의 National Dropout Prevention Center와 연계하여 학업중단의 위험요인들을 생태체계적 관점에서 규명하고, 학업중단 예방을 위한 개입프로그램들을 분석하였다(Hammond et al, 2007).

총 50여개의 프로그램을 대상으로 효과성을 분석한 결과, Adolescent Transition Program, Big Brothers Big Sisters, Brief Strategic Family Therapy, Coping Power, Good Behavior Game, Keepin' it Real, Life Skills Training 등의 프로그램에서 고위험 또래집단과 학업중단 청소년의 고위험 사회적 행동을 사회적 태도와 가치, 행동에 초점을 둔 개입을 하는 것으로 나타났다.

Big Brothers Big Sisters, Coca-Cola Valued Youth Program 등은 잦은 결석, 낮은 교육적 기대, 노력의 결여 등과 같은 학교생활태도에 초점을 두고 있다. 품행문제나 초기의 공격성과 같은 학교에서의 공격적 행동에 대해서는, Adolescent Transitions Program, Brief Strategic Family Therapy, Coping Power, Good Behavior Game, Promoting Alternative Thinking Strategies(PATHS), Responding in Peaceful and Positive Ways 등의 프로그램에서 다루고 있다. 이들 프로그램은 학업중단 예방 및 개입에 효과적이거나 매우 모범적인 프로그램으로 기능하고 있다고 분석되지만, 이들 프로그램들은 주로 학교기반으로 이루어지며 집단상담이나 멘토 프로그램 등으로 대부분 등·하교를 하면서 참여한다. 아래의 표 4는 이들 프로그램 효과성을 연구자가 재구성한 것이다.

표 4. 프로그램별 위험요인에 대한 효과성(Hammond et al., 2007)

프로그램 요인	ATP	BBBS	BSFT	CP	GBG	REAL 유지하기	LST	PATHS	RIPP
학습장애			○	○					
고위험 또래집단			○			○			
고위험 사회 행동	○	○	○	○	○	○	○		
낮은 성취		○							
찾은 결석		○							
품행 문제	○		○	○	○			○	○
초기 공격성					○			○	○

\* ATP: Adolescent Transition Program, BBBS: Big Brothers Big Sister, BSFT: Brief Strategic Family Therapy, CP: Coping Power, GBG: Good Behavior Game, REAL: 'Keepin' it REAL(Refuse, Explain, Avoid, Leave), LST: LifeSkills Training, PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies(PATHS), RIPP: Responding in Peaceful and Positive Way.

## 2) 국내 개입방안 - 집단상담 프로그램 분석

학업중단 청소년을 대상으로 한 집단상담 프로그램들은 학교부적응, 비행행동 등으로 인해 학업중단이 예견되는 학생을 대상으로 한 예방차원의 프로그램과, 학업중단 청소년 혹은 학업을 중단하였다가 복교한 청소년을 대상으로 한 개입적인 프로그램이라는 두 가지 큰 맥락에 따라 개발되고 있는 것으로 보인다. 이중 예방차원의 프로그램이 국내 연구의 대부분을 차지한다.

우선 학업중단 예방과 관련된 선행연구를 살펴보면 박승희(2007)는 학교 부적응 청소년들에게 학교적응력을 향상시키려는 목적을 가지고 집단상담 프로그램을 개발하였다. 프로그램은 학교 부적응 행동을 보이는 중학교 2학년 재학생 22명을 대상으로 총 10회기로 진행되었다. 연구결과, 프로그램 참여 학생들의 학교부적응 행동과 분노수준의 감소와 자아존중감의 증가, 교사평정 문제행동빈도의 감소, 학교생활 및 수업태도의 향상 등이 분석되었다. 그러나 추후검사를 통해 지속성을 알아본 결과 부분적인 영역에서만 효과가 지속되는 한계를 보였다.

윤미경(2002) 역시 잠재적 중도탈락 학생의 중도탈락을 예방하기 위해 자아존중감, 대인관계, 진로성숙도, 학교적응 영역에서 적응유연성과 같은 보호요인들을 강화하는 프로그램을 개발하였다. 중도탈락의 위험이 있는 여고생 40명을 선정하여 실험집단과 비교집단으로 각 20명씩 배정하고, 총 11회기 프로그램을 3개월 동안 실시하였다. 연구결과 잠재적 중도탈락 학생의 자아존중감, 대인관계, 학교적응에서 도움이 된 것으로 나타났으나 진로성숙도는 변화되지 않은 것으로 나타났다.

정인숙(2007)은 적응유연성 증진 집단상담 프로그램을 고등학생의 학교적응과 스트레스 대처능력 향상에 적용하였다. 윤미경(2002)이 제안한 프로그램과 창의적 문제해결을 위한 프로그램을 함께 구성한 이 프로그램에서는 적응유연성 증진을 통해 한 개인이 겪는 중요한 삶의 역경이나 변화, 스트레스 상황 등을 극복하고 정상적인 성장과 발달이 지속되도록 하는 능력을 향상시키고자 하였다. 총 8회기로 구성되어 있으며, 자기효능감, 대인관계 기술, 문제해결력 증진을 위한 활동, 집단에서 있었던 의미를 통합하고 변화된 인지적 요소와 새로이 습득한 행동을 실생활에 적용하도록 강화하는 활동 등으로 구성되어 있으며, 자신의 의사결정 유형과 문제해결전략을 익히는 내용을 첨가하여 스트레스 대처능력을 향상시킬 수 있도록 하는 내용을 담고 있다.

김은옥(2008)은 학교부적응 중학생의 의사소통기술을 증진시키기 위한 프로그램을 개발하였다. 이 프로그램은 학교교사 및 학교친구간의 원활한 관계를 유지하고, 자신에게 맞는 학습방법을 모색하여 학교공부에 흥미를 가지며, 학교생활에서 겪는 어려움을 극복하고, 해결방안을 찾을 수 있는 문제해결력을 높여 학교생활에 잘 적응 할 수 있도록 돕는데 목적이 있다. 평균이하의 학교적응능력을 보이는 중학교 3학년 14명을 선정하여 총 10회기 동안 프로그램을 진행한 결과, 대인관계, 문제해결력, 학업성취에 긍정적 영향을 미친 것으로 나타났다.

신동로와 양정화(2005)는 일반 중·고등학교에서 폭력, 절도, 무단결석, 가출, 음주, 흡연 등 여러 가지 비행 행동으로 인해 단기간 특별교육이수의 징계를 받은 일탈학생들을 대상으로 프로그램을 구성하여 실시하였다. 이 프로그램은 문제해결중심 집단상담을 기초로 학생들의 일탈행동을 미리 예방하고, 개인의 긍정적 성격특성과 자기효능감, 자기 통제력을 향상하여 건강한 자아 형성을 돕고 학교생활에 잘 적응하도록 하는데 목적이 있다. 프로그램은 5회기로 구성되었으며, 사후검사는 프로그램이 종결된 후 1개월 뒤에 실시하였다. 연구결과 자기효능감, 자기통제력, 학교생활태도에서 효과가 있는 것으로 보고하였다.

김남희(2007)의 연구에서는 보호관찰 청소년들의 재범을 줄이고, 사회적응과 긍정적 삶을 영위 할 수 있도록 사회기술 향상 프로그램을 개발하고 보호관찰을 받고 있는 남학생을 대상으로 총 10회기 동안 집단 상담을 실시하였다. 연구결과 프로그램에 참여한 청소년의 자기 효능감, 대인관계 변화에서 효과가 있었으며, 3개월 뒤 추후 검증에서도 지속적으로 효과가 있는 것으로 나타났다. 그러나 사회문제해결의 경우 프로그램 실시 기간이 짧아 인지·행동, 문제규정, 대안 산출 등 행동수정에서는 효과가 나타나지 않았다고 보고하였다.

이와 같은 예방적인 접근을 취하는 집단상담 프로그램들은 주로 학교적응력과 대인관계 능력 향상을 목표로 하고 있으며, 그 외에는 자기효능감, 자기통제력, 자아존중감 등 긍정적 자아를 형성하는데 도움이 되는 심리적 변인을 목표로 하고 있다.

반면, 학업중단 이후의 개입을 위한 프로그램 연구는 살펴보기 힘들다. 그나마도 복교생을 대상으로 한 연구가 대부분이며 학업중단 상태인 청소년을 대상으로 한 심층적인 상담프로그램 연구는 없는 실정이다. 복교생을 대상으로 한 선행연구들은 학교생활, 대인관계, 사회기술 등 학교적응에만 목표가 집중되어 있는 한계를 나타내고 있다.

학업중단 이후의 개입으로서 접근한 연구를 살펴보면 먼저, 주영아(2001)는 복교생들

의 사회적 문제해결, 대인관계, 자기효능감을 증진시켜 재중도탈락을 예방하고, 학교적응을 돕기 위해 사회적 유능성 증진을 목적으로 하는 집단상담 프로그램을 개발하였다. 중학교 복교생 10명을 대상으로 총 9회에 걸쳐 프로그램을 진행한 결과, 참여자들의 사회적 유능성이 증진되고, 학교생활적응이 향상 된 것으로 분석되었다.

곽영주(2004)와 박경자(2009)의 연구는 비행행동으로 학업을 중단한 청소년들을 대상으로 진로성숙도의 증진을 목표로 하는 집단상담 프로그램을 개발하였다.

학업중단 청소년을 위한 집단상담 프로그램 선행연구는 표 5에 제시하였다.

표 5. 학업중단 청소년을 위한 집단상담 프로그램

연구자	효과성											진행방식	
	자기 통제력	자아 존중감	자기 효능감	학교 생활 태도	학교 적응력	학업 성취	대인 관계	사회적 유능성	문제 해결력	진로 성숙도	분노 감소	예방	사후 개입
양경화 (2005)	○		○	○								○	
김남희 (2007)			○				○		○			○	
윤미경 (2002)		○			○		○					○	
주영아 (2001)					○			○					○
박승희 (2007)				○	○						○	○	
김은옥 (2008)						○	○		○			○	
정인숙 (2007)					○				○			○	
박경자 (2009)										○			○
곽영주 (2004)										○			○

이처럼 학업중단 이후의 개입방안으로 개발된 집단상담 프로그램 연구들은 복교생들의 학교생활적응, 학업중단 청소년의 진로성숙도에만 초점이 맞추어져 있는 한계를 가진다. 학업중단의 원인과 유형이 다양하며, 맥락적 조건을 고려해야 함을 생각할 때, 특

히 학업중단 이후 개입방안으로서 집단상담 프로그램은 진로관련 변인 뿐 만이 아니라 학업중단 청소년들의 낮은 자아존중감, 자기효능감, 목표의식의 강화, 대인관계, 문제해결력 등의 취약한 부분을 종합적으로 향상시킬 수 있는 프로그램의 개발이 필요하다.

### 3) 학업중단 청소년을 대상으로 한 캠프관련 선행연구 분석

대부분의 학업중단 청소년들은 오랜 시간동안 학교체계와 분리된 채 비행또래들과의 생활패턴에 익숙해 있기 때문에, 이들에게 체계적으로 도움을 줄 수 있는 복귀프로그램의 개발과 수준에 적합한 학업성취 프로그램의 실시 등이 필요하다(조성연 외, 2009).

하지만 학업중단 청소년들에 대한 지원은 극히 미약하고, 현재 학교에 재학 중인 잠재적 학업중단 학생들을 중심으로 이루어지고 있으며, 이미 학업을 중단한 청소년들에 대한 포괄적이고 종합적인 서비스는 부재한 상황이다(조성연 외, 2009). 구체적으로 첫째, 정부 부처, 학교 및 지역단위 학업중단 청소년 지원기관간 연계 협력 체계가 없고, 둘째, 학업중단 청소년을 보호·수용하기 위한 시설 및 대안교육 프로그램이 부족하다. 마지막으로 각 부처별 정책이 재학생 또는 청소년 일반을 주요대상으로 추진되고 있어 학업중단 청소년의 사회적응 및 지속적인 교육에 초점을 둔 시설과 프로그램이 미흡하며, 대안교육의 경우에도 현행 대안학교의 수용 역량이 절대적으로 부족하다(김동민 외, 2003).

학업중단 청소년들의 높은 학업복귀 욕구에 비해 이들은 학업중단의 지속으로 인한 불규칙한 생활태도와 낮은 동기, 낮은 자존감과 자기조절능력의 결여 등의 문제로 적응적인 학업복귀에 어려움을 가진다. 따라서 이러한 문제들을 극복하기 위해서는 재적응훈련을 통한 학교 혹은 직업교육 체제에의 복귀가 필요하다(노상우 외, 1998). 그리고 재적응훈련에서는 최소한 반사회적 행동의 감소, 학업성취의 증가, 다른 학생이나 성인과의 연계를 향상시키는 방법들을 포함해야 한다(McWhirter et al., 2007). 이러한 적응교육을 통해 청소년기의 중요한 발달과업인 자아정체성의 확립과 합리적인 인생목표의 설정이 전제되지 않고서는 학교생활은 물론이고 일상적인 사회생활에도 흥미를 잃어 학업중단의 부적응 문제는 사라지지 않을 것이다.

하지만 학업중단 청소년들을 대상으로 한 기존의 캠프프로그램들은 그 수가 적을 뿐만 아니라, 2박 3일 또는 3박 4일의 짧은 기간 동안 이루어지는 상담프로그램이나 체험



활동, 공동체 훈련 등의 프로그램으로 구성되어 있다.

표 6에서 정리하고 있는 캠프 프로그램들은 주로 잠재적 학업중단 청소년이나 위기청소년, 학교 밖 청소년 등 학업을 중단할 위험이 높은 청소년들이나 이미 학업을 중단한 청소년들을 대상으로 하고 있다.

표 6. 선행 캠프 프로그램

구성 캠프명	기간	대상	캠프의 목적	프로그램 구성
해피드림캠프 (서울시 교육청)	2박 3일 3박 4일	초·중학생	· 학교생활부적응학생 및 징계대상학생의 적응교육 및 인성교육	· 문제해결 프로그램 · PBL(공동체활동) · 다양한 체험활동 · 아웃도어활동
소외청소년 문화나눔 캠프 (금명자 외)	2박 3일	학업중단 청소년	· 집단활동을 통한 협동심, 절제력 증가, 진로모색 · 대인관계 능력의 향상 · 경험하지 못했던 Off-Line 문화를 접할 수 있는 기회제공	· 인간관계 훈련 · 아웃도어 활동 · PBL(협동화그리기) · 레크리에이션
사회적응력 향상 캠프 (양미진 외)	3박 4일	위기 청소년	· 자기효능감 증진 · 자기통제력 강화 · 사회적 기술능력의 증진 · 사회적응력 향상	· 사회적응력 향상을 위한 집단상담 · PBL(난타) · 아웃도어활동 (챌린지 코스) · 레크리에이션
해밀 프로그램 (금명자 외)	2박 3일	학교밖 청소년	· 자기조절 능력향상 · 인간관계 개선 · 자발적 태도의 증진 · 진로개척 동기 부여	· 심리검사 · 체험활동 · PBL(풍물 등) · 공동체 훈련 · 아웃도어 활동 · 극기훈련(산행)

캠프프로그램 목적을 보면 거의 모든 캠프들에서는 자기효능감이나 자기통제력의 강화와 같이 개인적 요인들의 향상과 대인관계 능력의 증진이나 사회적 기술능력의 증진 등 사회적응력의 향상을 도모하고 있다. 또한 학업중단 청소년들의 낮은 동기를 강화시키기 위한 자발적 태도의 증진을 목적으로 하고 있다.

위와 같은 목표를 가진 캠프는 다양한 프로그램으로 구성되어 있는데, 이를 살펴보면 자기효능감이나 자기조절능력의 증진을 위해 프로젝트 기반 학습(PBL), 아웃도어 활동,

산행과 같은 프로그램 등이며, 대인관계 능력증진이나 사회적 기술능력의 향상을 위해서는 사회적응력 향상을 위한 집단상담 프로그램이나 문제해결 프로그램, 챌린지 코스 등의 프로그램을 활용하고 있다. 또한 학업중단 청소년들의 특성 중 하나인 낮은 동기 와 비생산적인 학습태도의 감소, 기술의 향상을 위해서는 상담프로그램의 적극적 활용, 긍정적 강화와 부정적 강화를 통한 특정한 문제행동의 감소, 긍정적인 역할모델의 활용 등을 적극적으로 도입하고 있다.

먼저 한국청소년상담원과 게임산업개발원에서 주관한 소외청소년 문화나눔캠프는 집단생활 속에서 협동심, 자주성, 진로에 대해 설계할 수 있는 다양한 기회를 학교밖 청소년들과 소외청소년들에게 제공함을 목적으로 하고 있다(금명자 외, 2005).

양미진 외(2006)의 연구에서는 위기청소년을 대상으로 3박 4일간의 사회적응력 향상 캠프를 진행한 결과, 이 캠프가 위기 청소년들의 자기효능감, 자기통제력, 대인관계 등 사회적응력에 미치는 효과가 크다고 하였다.

금명자, 권해수, 이자영, 이수림, 김상수(2004)의 또 다른 연구에서는 해밀센터의 특별 캠프 프로그램이 청소년 특성에 맞는 활동위주의 프로그램으로 구성되어 있으며, 이 캠프를 통해 자기조절 능력의 향상과 긍정적이고 신뢰로운 인간관계 경험을 통한 대인관계의 개선, 그리고 자율성 부여를 통한 적극적 활동 유도 등의 효과를 나타내었다고 평가하고 있다.

이들 캠프 프로그램 구성을 보면, 학교 밖 청소년들의 특성상 움직이는 활동 중심으로 프로그램을 구성하고 있다. 학교 밖 청소년들은 활동프로그램에 참여함으로써, 프로그램 만족도가 높음은 물론, 대인관계 능력의 향상과 협동심, 절제력이 증가되었다고 분석된다(금명자 외, 2005; 양미진 외, 2006). 양미진 외(2006)의 연구에서도 역할극 중심의 집단상담 프로그램을 좀 더 쉽고 구조화된 프로그램으로 진행할 것을 제안하고 있다. 해밀캠프 프로그램에서도 활동위주의 프로그램은 단시간 내에 친밀감 형성을 촉진할 수 있고, 지도자들의 긍정적인 칭찬과 격려의 경험이 참여동기를 더욱 유발하고 청소년들의 자발성과 적극성을 유도해 낼 수 있었다고 평가하고 있다(금명자 외, 2004).

하지만 이들 캠프 프로그램들은 대부분 이론적 근거나 모델없이 프로그램을 경험적으로 배치하고 있다. 즉, 학업중단 청소년들의 욕구와 특성에 반영한 캠프 모델을 제시하고, 이에 따라 프로그램별 원리를 가지고 구성된 캠프관련 연구는 없으며, 주로 그동안의 경험에서 효과가 있다고 이야기되는 프로그램들을 나열하는 식으로 구성하고 있다.

또한 대부분 3박 4일 이하로 구성된다(금명자 외, 2004; 금명자 외, 2005; 양미진 외,

2006). 많은 효과성에도 불구하고, 짧은 기간으로 인해 좀 더 다양한 프로그램을 제공하지 못한 점, 불규칙하고 무계획적인 생활습관을 교정하는 데 어려움이 있다는 점 등을 한계로 들고 있으며, 따라서 캠프기간의 연장이 필요하다고 지적하고 있다.

선행연구에서는 이를 위해 유해한 환경과의 적절한 분리가 이루어지는 9박 10일간의 구조화된 거주형 대안캠프를 제안하고 있다(Rawson, 1973). Rawson(1973)에 의하면 정서행동장애를 가진 아동청소년들을 대상으로 한 10일간의 거주형 단기캠프에서, 타인과의 관계를 어렵게 하는 적대적이고 공격적이며 빈약한 대인관계를 향상시키기 위해 부적응 행동의 초기소거(early extinction)와 사회적으로 적합한 행동의 즉각적이고 일관된 강화로 구성된 행동수정 기법을 도입한 결과, 학업태도와 기술 그리고 행동에서 유의미한 향상이 이루어졌으며, 이 과정을 통해 자기개념의 향상이 나타났다고 밝히고 있다. 거주형 대안캠프에서 참여자들은 개인상담, 집단상담을 통해 대인관계, 진로문제 등 학업중단 청소년들이 당면한 다양한 문제들에 대한 탐색과 해결책을 모색하며, 프로젝트 기반 학습(PBL) 활동을 통해 작은 일들에서의 성취경험을 이루어 나가는 가운데 자신감, 자아효능감의 향상과 같이 자아개념의 긍정적인 변화를 이루어나가고, 또래와 집단을 이루어 야외·모험활동 및 대안활동을 수행하는 가운데 성취감과 함께 긍정적인 대인관계 기술을 습득할 수 있다. 한편 캠프 생활기간 동안 이루어지는 참여자와 스태프 간의 지지적인 상호작용과 건강하고 이상적인 스태프의 생활태도에 대한 모델링은 참여자들로 하여금 규범적인 생활태도를 체득하도록 촉진할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 무엇보다 학업중단 청소년들을 대상으로 한 캠프의 이론적 근거를 제시하고, 이를 바탕으로 기숙형 대안캠프 프로그램을 구성하고자 한다. 또한 이 캠프 프로그램을 통해 학업중단 청소년들의 적응적 학업복귀를 돕기 위해서는 불리한 가정환경으로부터의 적절한 분리가 이루어지고 규칙적인 생활태도를 어느 정도 습득할 수 있는 일정정도의 기간이 필요하다고 생각한다.

따라서 본 연구에서는 학업중단 청소년들이 나태하고 무기력한 생활태도를 유지해왔던 자신들의 환경과 적절한 분리가 이루어지고, 학업중단 청소년들의 학업복귀 욕구를 반영하는 보다 적절하게 구조화된 프로그램이 제공되는 9박 10일간의 기숙형 대안캠프가 제안하고자 한다.

#### 4) 학업중단 청소년을 바라보는 관점

##### 가) 생태체계적 관점(eco-system perspective)

생태체계 관점은 일반체계이론(general system theory)의 주요한 개념들을 받아들이면서 한편으로는 일반체계이론이 가진 한계를 극복하기 위해 생태학적 관점(ecological perspective)을 도입한 통합적 관점으로, 한 개인이 처해있는 복잡한 상황을 체계적으로 사정하고 평가하도록 도와주는 관점 혹은 인식의 틀로 받아들여지고 있다(최옥채, 박미은, 서미경, 전석균, 2007).

체계이론과 생태학적 관점을 통합한 생태체계적 관점에서는 개인을 하나의 체계로 사회환경을 또 다른 하나의 체계로 보고, 생태학적으로 인간과 환경의 공유영역에서 일어나는 상호작용과 상호관계를 강조함으로써 환경속의 인간을 강조한다.

생태체계적 관점에서는 청소년들의 학업중단이 단일한 요인이 아니라 다양한 요인들, 체계들 간의 상호작용에서의 부적응이 결과한 것이라고 본다. 따라서 청소년을 둘러싸고 있는 개인적 요인, 가족요인, 또래요인, 학교요인, 지역사회 요인들의 상호작용과 여기서 발생하는 역기능에 초점을 둔다. 또한 성인, 또래들과의 교류에서 서로 영향을 주고받는 문화적 가치들, 태도, 규범들을 중시한다. 그리고 학업중단이 한 번의 사건에 의해 일어나는 단선적인 사건이 아니라, 위의 다양한 체계들 간의 관계에서 적어도 학령기 동안 지속적으로 일어난 사건들의 누적적이고 복합적인 발달적 과정이라고 본다. 따라서 이러한 다양한 요인들에 대한 포괄적이고 통합적인 접근을 통해 청소년들의 학업중단에 개입하게 된다.

요약하면, 생태체계적 관점은 생태이론으로부터 일반체계이론이 간과했던 체계 간 공유영역과 적응 및 상호교류라는 개념을 도입하고, 체계의 변화속성과 똑같이 유지기능도 중요하다는 점을 강조하며, 인간적 관심과 실천적인 경향을 도입한 통합적 관점이다. 또한 청소년들의 학업중단은 다양한 요인들 간의 복합적이고 발달적인 과정의 결과라고 본다. 따라서 학업중단을 예방하거나 개입하기 위해서는 다양한 요인들, 체계들에의 포괄적이고 통합적인 접근이 필요하다.

## 나) 조력적 접근(helping hands)과 돌봄 관점(Caring Perspective)

청소년들의 학업중단에 대해서는 지금까지 부정적인 관점이 지배적이었다. 학업중단은 직업선택의 기회제한에서부터 실업, 복지에 대한 의존, 비행행동에까지 이르는 부정적인 결과를 초래한다는 것이다(금명자 외, 2005; 김지혜, 2005; 성윤숙, 2005; Helen, Judith, Jennifer, 1997; McWhirter et al., 2007). 특히 학업중단은 비행과 밀접한 관계를 가지고 있다고 설명된다(김준호, 이동원, 박미성, 1991).

Erickson(1980)은 비행청소년에 대한 접근방식을 ‘조력적 접근(helping hands)’, ‘불간섭 접근(hands off)’, ‘강제적 접근(heavy hands)’으로 구분하고, 비행청소년들은 처벌받기보다는 회복(rehabilitation)되어야 한다는 ‘조력적 접근’으로 바라봐야 한다고 주장하고 있다. 이 접근방식에서는 비행청소년들을 다른 여러 가지 위협에 처해 있어 도움이 필요한 아이들로 인식한다. 따라서 비행청소년들이 합법적인 성인의 역할을 성공적으로 경험하도록 도움을 제공하여 이들이 ‘비행이전 상태로 회복’할 수 있도록 하는 회복적 접근법이 필요하다고 본다(Glaser, 1980).

‘조력적 접근’은 존 로크의 사상에 기반하고 있다. 그는 출생 시에는 백지상태로 출발한 인간의 정신은 그 후 경험에 의해 채워진다는 개념을 믿고 있다(실제 이러한 견해는 고대 그리스의 소피스트들에 의해 주장되었다). 이 견해에 의하면, 친-범죄적 행동 또는 반-범죄적 행동은 대부분 경험에 의해 형성된다고 본다. 여기서 경험이란 행동에 대한 즉각적인 결과가 만족스러울 때 예를 들어 또래의 승인이나 호의적인 자기-이미지들이 형성되는 것을 말한다. 따라서 비행과 비-비행은 주로 사회학습의 보상이나 혐오적인 결과물에 기인하는 것이라고 보여지며(Bandura, 1961), 친사회적 행동과 가치, 태도 등을 학습할 수 있는 다양한 경험들을 제공하는 것이 강조된다.

따라서 본 연구에서는 학업중단 청소년과 부모에 대해 ‘조력적 접근’을 가지고자 한다. 왜냐하면 청소년들의 학업중단은 개인적 요인만이 아니라, 학교, 또래, 지역사회요인 등 다양한 환경적 요인이 상호작용하여 이루어지기 때문이다(김기태 외, 1996; 장서민, 1988; Helen et al., 1997). 또한 학업중단을 하게 되는 이유는 다양하지만, 특히 학교 부적응, 비행문제 등으로 인한 비자발적 학업중단은 학업중단 당사자 개인의 손실뿐 아니라, 사회적으로도 문제가 되기 때문이다(이경상 외, 2005). 비자발적 학업중단 청소년들은 중단이후 무계획적인 생활을 지속하거나(조성연 외, 2009), 비행의 위험이 높아진다. 따라서 이들을 위한 사회의 체계적 지지나 지원이 필요하다(금명자, 2008). 마지막

으로 청소년들이 학업을 중단하는 전·후 과정에서 청소년과 가족 간의 긴장과 갈등은 심해지고, 나아가 청소년들의 가출까지 야기하기도 한다. 따라서 이 시기에 적합한 사회적 지원을 통해 학업중단 청소년들이 위기를 건강하게 극복할 수 있도록 도움을 제공되어야 한다.

이러한 학업중단 청소년들의 건강한 사회복귀를 위한 지원은 이들의 회복과 건강한 발달을 돕는 조력적 관점에서 실시되어야 할 것이다.

이는 학업중단 청소년들에 대한 ‘돌봄’의 기능을 강화하는 것에서 시작되어야 하고, ‘돌봄’은 관점과 실천 양자 모두를 포함하여야 한다. 그리고 긍정적인 사회적, 정서적 그리고 학문적 발달을 위한 강력한 변화촉매제로 인식되어야 한다. 진정한 ‘돌봄’이란 개인과 이들의 욕구를 조화시키는 것이기 때문에 ‘돌봄’의 실천은 고정적이거나 독단적이기 보다는 반드시 가변적이어야 한다(Noddings, 1984, 1992).

‘돌봄’(케어링)의 원칙에 근거한 프로그램들은 특정한 학업적 산물이라는 측면에서 평가되기보다는 오히려 교사들(상담자들)이 청소년들과 ‘돌봄’(케어링) 관계를 만들어 내는데 성공했는지 그리고 긍정적인 역할모델을 만들어냈는지에 따라 평가되어야 한다. 이러한 연계는 고위기 학업중단 학생들이 가족이나 지역사회 안에서 경험하는 스트레스들에 대항할 수 있는 도움이 될 것이며, “학습, 학업적 성취 그리고 다른 기술들의 발달에 대한 영향력을 촉진” 하는 기능을 할 것이다(Rauner, 2000).

## 5) 학업중단 청소년 대안캠프 개입모델

학업중단 청소년들의 적응적인 학업복귀를 위해서는 학업중단 청소년들의 욕구와 특성을 감안한 재적응 훈련이 필요하며, 이는 적절한 기간 동안 구조화된 기숙형 단기캠프의 형태를 띠는 것이 보다 효율적이다.

구조화된 단기캠프는 참여자들이 가진 유해한 환경으로부터 분리를 시키는 효과와 함께, 스텝, 상담자, 멘토들과의 건강한 상호작용 과정에서 학습하게 되는 모델링, 집단생활을 통한 또래와의 관계향상, 자기주도적 학습을 통한 자기효능감과 성취감의 향상, 또래와 다양한 모험활동을 수행하는 과정에서 얻게 되는 집단응집력과 대인관계의 증진, 개인, 집단상담 및 다양한 활동의 경험을 통해 얻게되는 자아존중감의 향상 등의 결과를 가져올 수 있다. 또한 개인상담을 통해서 참여자의 진로목표와 계획을 세우며 이후

학업복귀를 위한 준비시간을 가진다. 또한 부모와의 갈등관계의 완화를 위한 대처방안들을 모색하게 된다. 청소년들의 학업중단에는 원인이든 결과적인 영향력이든 가족 특히 부모와의 관계가 큰 요인으로 작용한다. 캠프 종료 전날 부모교육과 부모상담, 참여자들과 부모와 함께 하는 시간 등을 통해 부모-자녀간의 변화된 관계와 갈등의 완화를 이루고자 한다. 캠프에서의 이러한 모든 활동은 학업중단 청소년들의 적응적인 학업복귀를 위한 디딤돌로서의 역할을 하게 될 것이다.

학업중단 청소년, 나아가 위험군 청소년들을 대상으로 하는 기숙형 대안캠프에는 다양한 모델이 존재한다. 다음은 이러한 개입모델을 알아보고, 어떠한 모델이 학업중단 청소년들을 위한 대안캠프의 모델로 적합한지를 살펴보고자 한다.

### 가) 심리교육(Psychoeducation)과 Re-ED(re-education) Model

#### (1) 심리교육(Psychoeducation)

“심리교육(Psychoeducation)은 심리적인 사정의 과정이며, 치료프로그램을 위한 연속적인 설계이다. 수많은 형태의 심리교육적 방법이 현재 사용되고 있지만, 특정한 심리교육적 방법의 선택은 종종 아동이 표출하는 예외성에 대한 본질이나 원인에 대한 교육자의 가정이나 신념과 연관되어 있다.” (Encyclopedia of Special Education, 1986, p. 1266).

심리교육이란 개인에게 의미있는 학습과 심리적 유능성을 증진시킬 목적으로 특별히 계획된 교육적 개입으로, 교육을 통해 학습자들 자신과 타인 그리고 주위 세계와의 관계를 좀 더 정확히 지각하고, 개인적 경험의 현상을 좀 더 정확하게 예측할 수 있도록 훈련시킴으로써 그들이 자신의 존재양식을 선택할 수 있는 힘을 증대시킬 수 있게 하는 것이다. 심리교육 프로그램은 개별적, 집단별 접근이 모두 가능하며, 교사나 부모상담을 통한 학생지도의 형태를 취할 수도 있다. 그리고 특정한 심리교육 중재영역에서 학생의 수행을 향상시키기 위한 심리교육 프로그램, 봉사, 방법, 활동이 제공될 수 있다.

인간의 건강한 사회·정서·행동적 발달을 위한 심리교육은 정서교육, 비애치료, 생각지도, 멘토링, 임파워먼트, 또래상담, 이완훈련, 스트레스 감소, 아동의 불안, 애착과 분리, 수동적-공격적인 행동의 감소, 그리고 읽기훈련 등으로 확장되어 있다. 현재 심리교육은 거의 모든 치료적인 거주형 학교와 지역사회 정신건강 데이트리트먼트 집단, 치료캠프, 그리고 특수교육학급에서 더 나아가 일반아동·청소년을 대상으로 광범위하게

사용되고 있다.

1970년대 이후 심리교육은 클라이언트들을 위한 서비스들이 보다 통합적으로 구성되어야 함이 강조되었고, 특히 문제아동·청소년들을 대상으로 한 실천현장에서는 가족까지를 포함하는 전체적이고 통합적인, 그리고 다체계적인 특성을 가진 서비스 개입전략이나 모델이 강조되었다.

현재 심리교육은 실천현장에서 매우 다양한 이론들과 모델로 분화되었다. 이를 구체적으로 보면, 심리역동적 심리교육, 행동적 심리교육, 사회적 심리교육, 생태학적 심리교육, 발달적 심리교육, 인지-정서적 심리교육 등으로 나누어 볼 수 있다. 이중 생태학적 심리교육은 Hobbs의 재교육(Re-ED) 모델에 통합된다. Hobbs와 재교육(Re-ED)(정서적으로 장애가 있는 아동과 청소년들의 재교육)의 공동설립자인 Rhodes는 이러한 접근방식을 정의하고 있는 재교육 원칙 안에 이러한 다차원적 이론들을 통합하였다.

이 중 오하이오주 클리블랜드의 긍정적인 교육 프로그램(Positive Education Program-PEP)은 재교육 철학을 구현해내는 중심적인 역할을 하고 있다.

심리교육과 재교육 모델의 통합적 접근아래 이루어지는 긍정교육 프로그램(PEP)을 구체적으로 보면 다음과 같다.

오하이오 주 클리블랜드에 실시되는 이 프로그램은 카운티의 학교위원회에서 후원하고, 정신건강 서비스기관들에 의해 운영된다. 긍정교육프로그램은 출생부터 22세까지의 아동청소년들 중 정서행동장애(E/BD)를 가진 아동청소년들에게 서비스를 제공하고 있다. 긍정교육프로그램은 재교육 철학의 토대아래, 가장 규범적이고 가장 덜 제한적인 세팅에서 이루어지는 프로그램으로, 현재 2,000명이 넘는 아동들에게 제공하고 있다: 예를 들어, 5세까지의 아동과 가족을 위한 조기개입센터, 자폐아동들의 특수한 욕구를 위한 센터, 데이트리트먼트 프로그램, 십대를 위한 두 개의 거주형 그룹 홈, 캠핑 프로그램, 위탁시설로의 이동을 위한 진단적 사정서비스, 학교에서 직장으로의 성공적인 정착 프로그램, 두 군데 이상의 기관에 소속된 청소년들을 위한 사례관리자 서비스 등.

아래의 표 7은 심리교육의 실천에 적용되는 이론들과 개입방법을 정리한 것이다.



표 7. 심리교육: 현재의 실천에 적용되는 다차원적인 이론

인간의 발달	전체 이론	초점 이론	개입방법	심리교육의 사례들
행동	학습이론	<ul style="list-style-type: none"> <li>행동이론</li> <li>신경심리학</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>행동수정</li> <li>행동분석</li> <li>대체훈련</li> <li>강화 원칙들</li> <li>감각의 통합</li> </ul>	Re-ED 모델  발달적 치료-학습 모델  긍정적인 또래문화  삶의 위기개입  EQUIP 프로그램  PREPARE 커리큘럼  사고의 명료화
감정	개인/자아 심리학	<ul style="list-style-type: none"> <li>성격이론</li> <li>심리역동이론</li> <li>정서적 지능</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>놀이치료</li> <li>심리치료</li> <li>독서요법</li> <li>운동, 미술, 음악치료</li> </ul>	
사고	발달이론	<ul style="list-style-type: none"> <li>인지이론</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>이성-정서 이론</li> <li>인지 재구조화</li> <li>아카데미 치료</li> <li>현실치료</li> </ul>	
가치	동기 심리학	<ul style="list-style-type: none"> <li>도덕성 발달</li> <li>감정이입</li> <li>애타주의</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>신뢰-기반 치료</li> <li>가치 명료화</li> </ul>	
관계	사회 & 심리사회 심리학	<ul style="list-style-type: none"> <li>계슈탈트이론</li> <li>생태이론</li> <li>사회지식</li> <li>대인관계에 대한 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>사회학습 커리큘럼</li> <li>상호작용 치료</li> </ul>	
의사 소통	언어학	<ul style="list-style-type: none"> <li>심리언어적 이론</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>사회적 의사소통 치료</li> </ul>	

종합하면, Hobbs는 긍정교육 프로그램의 핵심적인 구조를 다음과 같이 설명하고 있다:

첫째, 가족들은 자녀들과 스스로를 도울 수 있도록 도움을 받을 수 있다.

둘째, 아동들은 친절한 성품을 가진 그리고 믿음이 가는 교사-상담자들과 시간을 보내면서 성장하고 학습할 수 있다.

셋째, 오늘날의 경험은 성장을 촉진하는데 사용될 수 있다. Re-ED의 이러한 신념체계는 가족과 아동에 초점을 맞추어 실천을 하도록 하며, 이러한 실천에서 스태프들은 아동과 가족의 성장을 돕는 도구가 된다.

## (2) 재교육 모델(Re-ED model)

거의 40여년 전 Hobbs에 의해 발전된 재교육(Re-ED) 모델은 문제아동들에 대한 심리교육학적 접근방식으로, 생태학적 관점, 치료/변화에 대한 사회학습 이론, 그리고 개인의 내적인 힘에 대해 강조하는 강점관점 등을 기반으로 한다(Fields, Farmer, Apperson, Mustillo, and Simmers, 2006).

재교육은 1961년 테네시와 노스캐롤라이나의 정신건강부와 피바디 대학의 재정지원 아래 있는 국립 정신건강 연구소의 기금으로 구성된 시범프로젝트로 시작되었다. 이 재교육 모델은 정서적·행동적 장애를 가진 아동과 청소년들을 대상으로 일하는 체계적인 접근방식으로, 개인의 강점을 양성하는 것에 초점을 둔다. Hobbs에 따르면, “재교육의 가장 중요한 본질은 그것이 자기회복기관(self-renewing institution)이며, 항상 발달과정 안에 있다는 것이다” (Kaufman, 1974 재인용).

재교육모델은 매우 구조화된 요법과 잘 훈련된 교사/상담자들에 의해 제공된다. 그리고 아동의 강점에 초점을 둔다. 즉 아동을 재교육하여, 아동이 좀 더 효과적이고 건강한 방식으로 기능할 수 있도록 하는 것이다. 이 재교육모델은 문제행동을 표출하는 아동·청소년들을 대상으로 하는 거주형 치료에 적용되었다.

선행연구들에서는 거주형 치료모델이 매우 다양하다고 지적한다. 그리고 거주형 치료가 처벌적인 모델을 통해 작동될 때에는 개인들이 이곳에서 오히려 “범죄를 행하는 시간(do time for their crime)” 을 보내게 된다고 밝히고 있다(Hooper, Murphy, Devaney, and Hultman, 2000).

재교육 모델에서는 문제아동과 청소년들을 대상으로 한 심리교육 프로그램을 포함하며, 이 프로그램은 매우 구조화된 환경을 가지고 진행된다: 잘 훈련된 스태프들, 사회적·학업적인 그리고 다양한 문제의 해결을 위해 설계된 집단활동, 프로그램 참여 전부터 참여자들과 연관된 지역사회기반 협력체계의 구축 등.

심리교육적 접근방식을 취하고 있는 재교육모델은 많은 심각한 문제를 가진 청소년들에게 더 효과적이며, 특히 심각한 정서상의 문제를 가진 청소년들(우울증, 품행장애, 반사회적 행동장애 등)을 대상으로 하는 시설, 야외·모험캠프(wilderness camp), 청소년 교정시설에 적합하다고 이야기된다.

현재 거주형 치료에 적용된 재교육 모델의 효과성을 검증하고 있는 연구는 소수이다.

먼저, 재교육 프로그램에 관한 초기의 선행연구 프로젝트에서는 단기 거주형 치료와 학교기반 개입방안 모두가 효과가 있다는 것을 검증하였다(Cantrell & Cantrell, 1976,

Fields et al., 2006 재인용).

Hooper et al.(2000)은 재교육 모델의 철학아래 운영되는 거주형 치료시설의 효과성을 검증하고자 하였다. 13-16세 총 111명의 재교육 거주형 치료시설(Whitaker School)에 참여한 청소년들을 대상으로 한 이들의 연구에 의하면, 여기에는 개별화된 행동, 관리 프로그램, 지역사회 기반 개인과 가족치료, 레크리에이션과 레저 활동 등이 제공되며, 거의 80%에 달하는 학생들이 시설 퇴소후 6개월이 지난 시점에서 지역사회의 사례관리자들로부터 학업영역(79.3%), 사법제도영역(80.2%), 케어수준(86.5%)에서 만족스러운 평가를 받았다.

Fields et al.(2006)은 거주형 재교육 프로그램의 회기에 참여한 7세-13세 연령의 참여자 총 119명을 대상으로 효과성을 분석하였다. 참여자 대부분은 ADHD(92%), 외현적 장애(품행장애, 적대적 장애)(69%), 기분장애(우울, 기분저하)(76%)로 진단받았으며, 학업에서 뒤쳐져 있었다. 평균 6개월간의 프로그램 참여에 관한 연구결과, 아동들은 CBCL(Child Behavior Checklist)의 하위척도인 외현화 문제행동과 BERS(Behavioral and Emotional Rating Scale, 행동·정서 평정척도) 모두에서 각각 1표준편차 이상의 큰 향상을 보였으며, 서비스 종결 후 6개월이 지난 시점에서 아동들은 여전히 향상된 행동을 유지하고 있었다.

#### 나) 사회생태학적 모델(A Social-Ecological Model)

지난 50여 년간, 비행청소년과 같은 위험군 청소년들을 위한 기숙형 캠프에서는 다양한 야외(wilderness) 프로그램과 모험(adventure) 프로그램들이 활용되어 왔다. 이들 기숙형 캠프의 설계와 발달은 매우 다양하지만, 모두가 인지·생물·심리사회적 영역의 발달에 초점을 두고 있다. 정서적·행동적·사회적 발달을 포함하는 심리사회적 발달은 생태학적 맥락 즉, 가족, 지역사회, 문화 그리고 사회적 규범과 가치 간의 생태학적 상호작용에 의해 촉진된다.

이 모델은 강점기반 접근법을 반영하고 있으며, 청소년들의 적응유연성에 초점을 둔다. 이는 단순히 표출되는 문제만이 아니라 청소년들의 발달영역의 건강한 발달을 증진시켜 이후 부정적인 행동의 예방을 목표로 한다. 따라서 기숙형 캠프에서는 자아유능감의 고취, 미래에 대한 희망의식, 그리고 적응유연성을 주요한 목표로 하고 있다.

기숙형 대안캠프의 모델 중 하나인 사회생태학적 모델은 생태학과 사회학습이론을 토

대로 하고 있으며, 아웃도어 활동 프로그램을 중심으로 한 야외·모험캠프 참여를 통해 자아존중감, 적응유연성, 미래에 대한 희망을 증진시키게 되고, 이는 미래의 부정적 행동의 감소를 결과할 것이라고 설명하고 있다.

다음은 사회생태학적 모델이 기반하고 있는 생태학적 이론(Bronfenbrenner, 1979)과 사회학습이론(Bandura, 1961)과, 아웃도어 활동 프로그램에 관한 모델, 그리고 야외·모험 캠프에 관한 모델에 대해서 살펴보기로 한다.

### (1) 생태학 이론

Bronfenbrenner는 Kurt Lewin의 유명한 방정식  $B = f(P, E)$  즉, 행동(Behavior)은 개인(Person)과 환경(Environment)간의 상호작용의 함수(function)로 발전된다는 환경을 강조하는 사고에 영향을 받아(Bronfenbrenner, 1995), 인간발달의 생태학(ecology of human development) 혹은 맥락속의 발달(development-in-context)을 주장하였다. 따라서 인간발달의 생태학은 성장하는 인간 유기체와 그가 살고 있는 변화하는 환경사이에서 전 생애에 걸쳐 일어나는 점진적인 상호작용에 관심을 둔다. Bronfenbrenner는 통합된 유기체로서 인간을 둘러싼 5가지 생태학적 체계를 설명하고 있다. 이는 개인들이 살고 있는 세팅으로, 부모, 형제, 또래들, 학교 그리고 이웃과 같이 가장 개인과 상호작용이 빈번하게 일어나는 미시체계, 가정, 학교, 또래집단, 이웃들같이 미시체계들 간의 관계 또는 맥락들 간의 관계를 말하는 중간체계, 개인이 직접참여하지는 않지만 개인에게 영향을 미치는 사회적 구조들로 구성된 외부체계, 미시, 중간, 외부체계에 포함된 모든 요소에 더하여 신념, 규범, 그리고 개인들이 살고 있는 문화의 가치 등을 말하는 거시체계, 그리고 시간체계이다. 시간체계는 전 생애에 걸쳐 일어나는 변화와 사회역사적 상황에서 일어나는 환경적 사건의 발생과 변화의 양상을 말한다(Walsh, 2009).

Bronfenbrenner는 생물생태학적 패러다임(bioecological paradigm)을 통해 오랜 기간 동안 상당한 정도로 규칙적인 토대위에서 발생하는 인간 유기체와 개인, 환경간의 복합적이고 상호호혜적인 상호작용의 과정을 통해 인간의 발달이 일어난다고 보았다. 인간의 건강한 발달을 위해서는 생태학적 체계들과 교육환경이 건강하고 보호적이어야 한다.

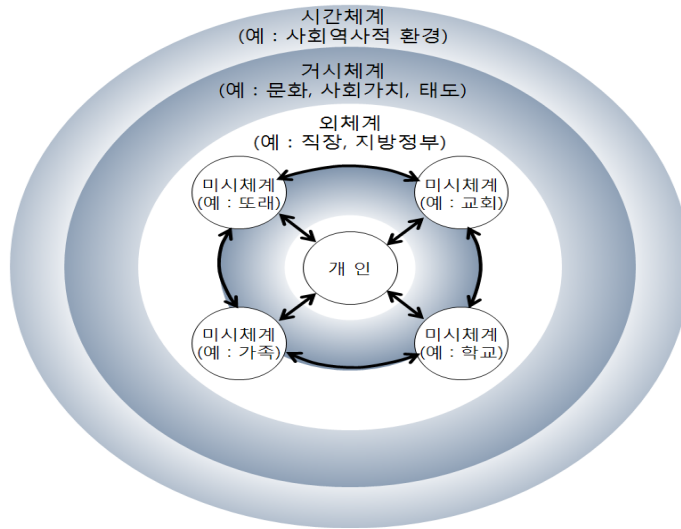


그림1. Bronfenbrenner(1995)의 생태학적 체계

## (2) 사회학습이론(Social Learning Theory)

사회학습이론에서는 모든 심리학적 기능이 개인과 환경결정요소의 연속적이고 상호호혜적인 상호작용에 의해서 설명된다고 가정하고 있다(Krause, 2005).

따라서 아동·청소년은 주위에 있는 성인이나 또래들의 행동을 모방하면서 학습해 나간다고 본다(Alink et al., 2006). 특히 보상과 처벌이라는 귀결을 통한 새로운 행동의 형성에 초점을 두고 있다. 비행행동의 모델을 관찰할 기회를 가진 대상자들은 이후에 이러한 행동을 상당한 정도로 재현한다. 이는 결과적으로 모델이 보이고 있었던 행동과 아주 유사하다. 이와는 반대로 비비행적인(또는 친사회적인) 모델에 노출된 대상자들과, 이전에 어떠한 모델에도 노출되지 않은 대상자들은 비행행동과 같은 반응들을 거의 나타내지 않는다.

Bandura(1961)는 공격적이고 반사회적인 청소년들이 아동기에 공격성을 길러나가게 되는 선행요인들을 분석하면서, 이들의 부모들이 특히 아들에 대해서 가정 외부의 사람들을 향한 공격성을 활발히 격려하고 강화하는 것을 발견하였다. 반면 부모들을 향한 자녀들의 공격성에 대해서는 비수용적이고 처벌적이었다. 이러한 공격적 행동의 차별적 강화패턴은 공격성의 원 선동자에 대한 소년들의 공격성은 억제시키고, 훨씬 약한 억제 반응을 이끌어내는 대상자나 상황을 향한 공격성으로 대체시키게 한다(Bandura, 1961).

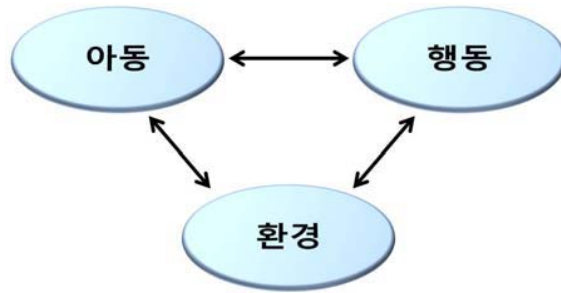


그림 2. 사회학습이론의 모델

사회학습이론에서는 미시체계 안에서 일어나는 타인과의 직접적 관계를 말하는 차별적 관계(differential associations), 개인의 일탈이나 순응적 행동을 향한 태도인 정의(definitions), 다른 사람들의 행동과 결과물을 주목하고 모델링하는 모방(imitation), 보상과 처벌에 의해 형성되는 현재 또는 미래의 행동의 조건인 차별적 강화(differential reinforcement) 이렇게 4가지 개념을 강조하였다(Verrill, 2008).

사회학습이론에 의하면, 빈약한 역할 모델링, 비효과적인 부모양육태도, 결핍된 양육 환경을 가진 청소년들은 자주 친사회적 행동, 문제해결기술, 또는 다른 많은 발달적 과업의 수행에 어려움을 겪는다. 더 나아가, 만약 청소년이 전통적인 규범과 친사회적 행동들에서 유대가 약하다면, 종종 그 결과는 비행행동으로 나타난다고 설명한다.

기숙형 대안캠프의 주요한 구성요소인 야외활동과 모험활동 프로그램은 사회학습이론의 원칙들을 통합하고 있다. 즉, 적합한 행동의 모델링, 강화, 리허설 그리고 문제해결은 프로그램 이론과 전달에서 치료요소들의 중심이 된다(Hill, 2007; Russell & Farnum, 2004). 기숙형 대안캠프 참여자들은 집단을 구성하여 함께 협동하여 활동해야만 한다. 이러한 집단활동의 경험은 개인들이 어떻게 다른 사람들이 자신들을 인식하고 있는지에 대해서 학습할 수 있고, 이들의 대인관계 기술을 배울 수 있는 훌륭한 매개물로 작용한다(Walsh, 2009 재인용). 참여자들은 프로그램 활동을 통해 지위, 책임감, 그리고 보상 등을 증진시켜 나가게 된다. 이러한 행동은 다른 사람들과의 상호작용을 통해 상호호혜적인 영향을 미치게 된다. 이러한 사회행동과 사회적 지위의 향상을 통해서, 자기신뢰감의 증가와 자아효능감은 자연스럽게 증진된다.

### (3) 아웃도어 활동 프로그램 모델(Outdoor Activity Theoretical Model)

1930년대 후반 미국에서는 Karl Holton에 의해 정서장애를 가진 청소년들을 위한 아웃도어 모험 프로그램들이 설계된 이후(Roberts, 1988, West & Crompton, 1999 재인용) 비행청소년을 표적으로 하여 수많은 아웃워드 바운드 프로그램들이 만들어지기 시작했고, 1970년대 초 미국에서는 청소년들의 건강한 발달을 도모하기 위한 캠프에서 챌린지 코스, 오리엔티어링과 같은 아웃도어 활동 프로그램이 주요하게 구성되었다.

아웃도어 모험 프로그램은 경험학습에 근거하고 있다. Wilson and Tinsley(1999)은, “아웃도어 활동은 자연환경 속에서 치료적 기법으로 이루어지며, 활동의 맥락 안에서 이루어지는 집단의 경험은 참여자들의 심리적, 행동적 기능의 향상을 촉진한다” (West & Crompton, 1999)고 하였다.

Kraft & Sakofs(1985)에 의하면 경험학습은 다음 5가지 특성을 가진다(West & Crompton, 1999).

첫째, 학습자들은 관찰자이기보다는 참여자이다.

둘째, 학습활동은 에너지, 참여, 그리고 책임감의 형태로 나타나는 개인적인 동기들을 요구한다.

셋째, 학습활동은 학습자로서 이루어내는 결과라는 측면에서 실제적인 의미를 가진다.

넷째, 반영(reflection)은 학습과정의 중요한 요소이다.

다섯째, 학습은 학습자가 속한 사회나 학습자의 미래의 적합성을 나타내어야 한다.

아웃도어 활동 프로그램에 관한 이론적 모델은 Gass(1993)의 연구에 이론적인 토대를 두고 있다(Walsh, 2009).

Gass(1993)에 따르면, 캠프 참여자들은 신기하고 새로운 장소(novel setting)와 협동적인 환경(cooperative environment)에 놓이게 됨으로써, 불균형(disequilibrium)한 상태를 경험한다. 이러한 새로운 장소와 협동적인 환경은 참여자들을 독특한 문제해결상황(unique problem-solving situations)에 놓이게 하며, 이를 해결해 나가는 과정을 통해 참여자들은 성취의 감정(feelings of accomplishment)을 가지게 한다. 성취감정은 캠프 참여 후 미래의 노력으로 전환되도록 촉진하는 경험의 과정(processing the experience)을 증대시킨다. 자세한 설명은 아래와 같다.

#### (가) 참여자(the participants)

청소년들은 캠프가 어떨지 상상하면서 참여하게 된다. 참여자들에게 그런 예상은 내

적 자극이 되며, 이러한 내적상태는 학습을 촉진하고, 참여자들로 하여금 독특하고 친숙하지 않은 자연과 사회적 환경에 빠져들게 하는 불균형 상태와 연관된다.

#### (나) 불균형(disequilibrium)

Papadopoulos(2000)에 의하면 “개인이 줄이고자 노력하는 심리적인 내적 갈등”이 불균형이다. 그리고 내적 갈등의 상태는 개인들이 개인적 변화를 이루고자 하는 동기를 제공한다(Walsh, 2009). 친숙하지 않은 환경 속에서 이루어지는 활동경험을 통해, 개인들은 새로운 지식 또는 현존하는 인식에 대한 재형성을 통합한다. 이들 질적이고 양적인 변화는 적응과 동화의 과정으로 이야기된다. 활동은 도전적이고 어려운 과정 예를 들어 암벽등반이나 하이로프, 탐험여행과 같은 것이다. 참여들은 새롭고 신기한 환경 안에 배치됨으로써 이러한 불균형 상태를 경험한다.

#### (다) 친숙하지 않은 환경(novel setting)

친숙하지 않은 환경에 배치되어 집단활동에 몰입하게 될 때, 참여자들은 불균형 상태를 극복하고 ‘정서적 균형’ 또는 ‘항상성(homeostasis)’으로 되돌아오게 된다. 이때 원칙은 다른 사람을 공감하는 것, 존중하는 것, 그리고 존중하는 태도를 가지는 것 등이다. 개인이나 집단 모두 불균형 상태에서 균형상태로의 성공적인 발전과정은 자기효능감의 향상과 적응유연성을 결과한다.

#### (라) 협동적인 환경(cooperative environment)

협동적인 환경을 조성하고, 이러한 환경 안에서 학습의 분위기와 방법을 구성하는 것은 참여자들이 집단응집력을 발달시켜 나갈 수 있는 기회들을 극대화한다. 목표를 공유하고, 대인관계상의 의사소통과 개인 내적인 의사소통을 위한 시간의 제공 등을 통해 참여자들 간의 유대가 강화되어 간다고 보는 것이다. 참여자들에게 매일 주어지는 주제와 목표설정, 내적 반영시간(IRT-individual reflection times), 그리고 챌린지, 모험활동 등 다양한 프로그램을 통해 협동적인 환경이 조성되며, 성공적인 유대경험과 이를 통한 학습은 자기유능감을 촉진하고, 개인이 미래에 대한 희망을 가지도록 한다.



(마) 독특한 문제해결 상황(unique problem-solving situations)

캠프참여자들에게는 일련의 도전과제들과 직면하는 과정에서 새로운 기술과 문제해결 상황이 도입된다. 챌린지, 도전과제 그리고 문제해결의 기회가 주어지고 이를 해결해 나가는 순환적인 과정과 사회적 지지 안에서 참여자들은 자기효능감과 적응유연성을 향상시켜 나간다. 문제를 해결해 나가면서 참여자들은 개인적이고 사회적인 성취감을 경험하게 된다.

(바) 성취감(feelings of accomplishment)

성취감은 자아존중감의 향상, 내적통제의 증가(자기유능감), 의사소통 기술의 향상, 효과적인 의사소통기술(적응유연성) 등을 가져온다. 그리고 이러한 적응유연성은 미래에 대한 희망을 준다. 성취감의 고취를 위해 '나는 실패를 지적하는 것보다 성공을 인식하는 것이 더 중요하다는 것을 믿는다.' 고 강조된다. 성공의 경험들은 집단원들의 자치활동을 통해 서로 공유되고, 촉진된다.

(사) 경험의 처리(processing the experience)

참여자들은 일정한 방식으로 자신들이 경험한 사고와 감정들을 나타내고 반영하도록 격려된다. 성공경험을 통해 '신체적이고 정서적인 안전함' 을 가지도록 촉진되어야 하고, 이는 집단원과의 토론을 통해 표현되고 공유되어야 한다. 이러한 과정은 참여자들의 적응유연성을 강화할 것이다.

(아) 일반화와 전환(generalization and transfer)

아웃도어 활동 치료의 궁극적인 목표는 캠프 참여자들이 새롭게 학습한 개인적인 통찰과 바람직한 행동들을 통합하여, 캠프 기간 동안 그리고 집으로 돌아가고 난 이후 자신들의 삶에 구현되도록 돕는 것이다. 기숙형 대안캠프에 참여한 참여자들은 스스로의 행동과 의사소통에 책임을 지게 되고, 캠프에서 학습한 친사회적 행동과 기술을 가정으로 돌아가 자신의 삶의 방식 안에 전환시킴으로써 결과적으로 적응유연성을 촉진시키고, 미래에 대한 희망을 가지게 될 것이다.

아웃도어 활동 프로그램은 위험군 청소년들에게 긍정적인 효과를 주는 것으로 이야기

된다(Travlou, 2006). 이는 자아개념의 발달 특히 참여자들의 신념과 자아인식에 대한 긍정적인 영향력(McNut, 1994), 참여자와 스텝간의 관계향상(Barrett & Greenaway, 1995), 의사소통, 문제해결기술, 대인관계기술의 향상, 경청기술 습득(Russell, Hendee & Cooke, 1998), 가족관계의 강화, 재범율의 감소(West & Crompton, 1999) 등이다.

Berman & Berman(1995)은 일상환경에서 벗어나 아웃도어 활동 프로그램에 참여하는 것은 위험군 청소년들의 방어적 자세를 감소시키고, 성인리더들과의 관계를 변화시킨다고 지적하고 있다.

West & Crompton(1999)이 비행청소년들을 대상으로 한 아웃도어 활동 프로그램에 대해 탐색하고 있는 연구논문을 메타분석한 결과, 8개의 연구에서 비행청소년들의 재범률이 감소하고, 13개의 연구에서는 자아개념에서의 긍정적인 변화가 일어나고 있음을 발견하였다. 이를 구체적으로 보면, 비행청소년들의 재범율 감소, 자아개념에서의 긍정적 변화(Kelly & Baer, 1968), 자아개념의 향상(Gibson, 1979; Kimball, 1981; Wright, 1983) 등이다.

#### (4) 야외·모험 캠프 모델

아웃도어 활동 프로그램 모델이 기숙형 대안캠프에서 이루어지는 다양한 야외활동과 모험활동 프로그램에 관한 모델이라면, 사회-생태학적 모델은 야외·모험캠프에 관한 모델이다. 야외·모험캠프에서 참여자들은 자연환경에서 주도적이고 다양한 개인, 집단적 활동을 경험한다.

야외·모험 캠프의 토대가 되는 경험교육은 Vygotsky, Lewin의 이론적 틀과 Dewey의 교육철학이론들에서 더 깊어졌다. 이후 Dewey는 자연과 인간의 분리라는 철학적 이원론을 거부하고, 경험이 교육의 토대라는 그의 신념(Bronfenbrenner 역시 발달의 주요한 요인으로 경험을 강조하였다)과 경험의 연속성을 강조하였다.

더 나아가 Dewey는 지역사회를 강조하였다: 사회 환경은 개인이 참여하고 공유하는 일련의 활동의 정도에 영향을 미친다는 점에서 진정으로 교육적이다. 이렇게 연합된 활동들을 공유함으로써, 개인들은 그러한 활동의 주제와 달성해 나가는 방법에 친숙하게 되고, 필요한 기술을 습득하게 된다. 그리고 이는 개인의 정서에 녹아들게 된다(Walsh, 2009 재인용).

이 모델에서는 인간발달이론에 기반한 아웃도어 활동프로그램 이론과 함께, 발달적 아웃도어 활동이론과 치료적인 아웃도어 활동이론 간에는 상호호혜적인 상호작용이 있

다고 설명하고 있으며, 이러한 상호호혜적인 상호작용은 야외·모험 캠프 프로그램의 견고한 토대가 된다고 설명하고 있다. 그리고 이는 청소년의 발달의 중요한 영역(즉 자아효능감, 적응유연성, 그리고 희망)에 직접적인 영향을 준다. 이는 차례로, 미래의 부정적인 행동에 긍정적인 영향을 줄 것이다.

아래 그림 3은 발달이론(생태학, 사회학습이론)과 아웃도어 활동 모델, 야외·모험캠프 모델로 구성된 Walsh(2009)의 사회생태학적 모델을 연구자가 재정리한 것이다.

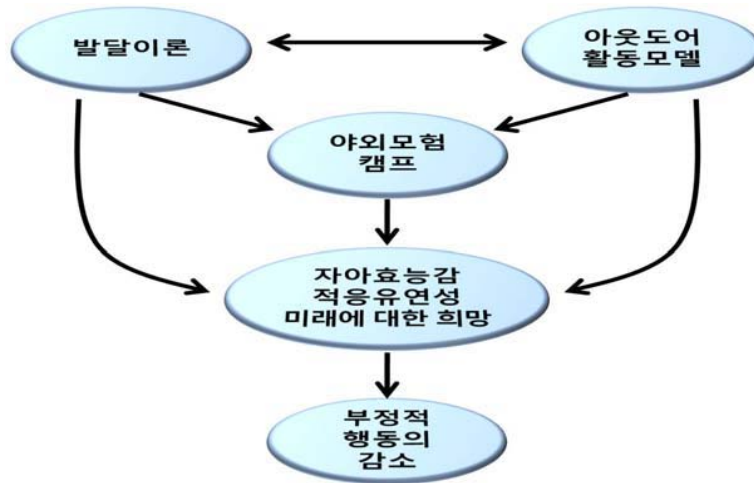


그림 3. 사회생태학적 모델(Walsh, 2009)

야외·모험캠프는 친숙하지 않은 환경, 또래와의 집단생활, 집단상담, 교육적 커리큘럼 그리고 암벽등반, 로프코스, 배낭여행과 같이 집단과 개인의 주도적인 활동 등으로 구성된다. 이들 과정은 모두 개인적인 책임감과 사회적 책임감, 그리고 클라이언트의 정서적인 성장을 양육함으로써 문제해결 행동들을 향상시키거나가도록 설계되었다(Russell & Hendee, 1999).

야외·모험캠프에서 주요한 치료적인 요소는 다음과 같다: 1) 과업성취를 통한 자아효능감의 향상, 2) 아웃도어 활동을 통한 심리적인 적응유연성의 향상, 3) 스태프와 청소년간의 관계의 재구조화 그리고 4) 집단응집력의 강화와 집단생활과 야외생활을 통해 이루어지는 발달의 촉진.

Bandura의 사회학습이론은 특히 비행청소년들을 위한 야외·모험캠프에 더욱 유용하다. 야외·모험캠프와 여기서 참여자들이 경험하는 챌린지 코스 등의 다양한 모험활동

은 자아효능감과 심리적인 적응유연성을 획득하게 하고 결과적으로 사회적 유능성을 향상시켜 나가는 데 있어서 강력한 매개물이 된다.

야외·모험 캠프는 경험학습모델(experiential learning model)에 근거하고 있다. 이 모델에서는 챌린지활동을 통해 자아효능감, 신뢰 그리고 적응유연성이 길러진다는 것이다. 챌린지 또는 아웃도어 활동프로그램은 참여자들의 자아개념과 집단원간의 신뢰에 기초한 팀워크형성과 같은 효과성을 가진다고 설명된다(Neill, 2008).

결론적으로, 야외·모험캠프는 청소년들의 건강한 발달을 위한 생태학적 맥락을 이해하는 가운데 구성되어야 하며, 청소년 개인만이 아니라, 개인을 둘러싼 가족, 학교나 또래와 같은 다양한 체계들 간의 상호작용에 초점을 두어야 한다. 따라서 이들 체계간의 상호작용이 긍정적인 변화들을 이끌어 낼 수 있도록 야외·모험 캠프의 스태프들은 청소년들이 자신들의 체계를 확인하도록, 더 나아가 변화들을 이끌어 내도록 도와주어야 한다.

다양한 청소년집단을 대상으로 하는 대안캠프활동의 효과에 대해서는 여러 선행연구들에서 연구되어 왔다. 특히 1980년대 후반에서 1990년대를 통해 미국에서는 많은 기관들이 위험군 청소년들의 부정적인 행동을 완화시키기 위해 설계된 아웃도어 프로그램들을 도입하였다(West & Crompton, 1999). 아웃도어 캠프 프로그램들에서는 프로그램 비용, 기간, 실시지역, 상담자와 캠퍼간 비율, 규모, 가족성원의 참여여부, 추후 서비스 등에서 매우 다양하다. 하지만 대부분 참여청소년들은 1조 5명에서 8명으로 구성되며, 성인 상담자가 수퍼바이저로 참여하게 된다. 이러한 소규모 집단은 개인들로 하여금 활발히 참여하도록 하며, 상담자 vs. 캠퍼 간 비율은 1 vs. 1에서 1 vs. 8 정도의 낮은 비율을 보인다. 이러한 낮은 비율은 참여청소년과 상담자간의 밀접한 상호작용을 확실하게 하고, 멘토십을 촉진한다. 캠프 기간 역시 1주일 프로그램(Michigan Youth Services Program)부터 8개월에서 18개월의 프로그램(Hope Center Wilderness Camp)까지 매우 다양하다(West & Crompton, 1999).

먼저 경험학습과 거주형 캠핑의 결합은 정서적·행동적·학습적인 문제를 가지고 있는 아동들에게 긍정적인 효과를 발휘할 수 있다고 이야기된다. 예를 들어 Ramapo Anchorage Camp(Rhinebeck, New York)에서는 4-6세 고위험 아동들의 특수한 욕구해결에 초점을 두고 있다. 저소득 빈곤계층에 속하는 남자 아동들을 대상으로 3주간 실시되는 이 캠프에서는 다양한 교육과 야외활동, 운동 그리고 창조적인 활동의 경험에 주안점을 둔다. 아이들은 집단생활 속에서 협동적인 놀이를 학습하게 되며, 언어기술을 향

상시키고 신체적 활동을 확장시킨다. 상담가들과 캠퍼간 비율은 1 : 1이며, 성인-아동간 유의미한 상호작용을 제공해 준다. Ramapo 캠프에 대한 평가결과, 단기간의 구조화된 캠핑 경험은 아동들에게 연령에 적합한 사회적·자립적인 의사소통과 운동능력을 발달 시키는데 효과적인 도움을 준다고 나타났다. 특히 이러한 캠핑이 성공하기 위해서는 스태프들의 헌신이 중요하다는 점을 지적하고 있다(Kosberg, Mellins, and Pubentz, 1999).

상담요소를 접목한 숙박캠프가 가진 효과성을 제시한 연구는 극히 미약하기는 하지만, Caram(1994)은 위험군에 속한 초등학생을 대상으로 캠프를 진행한 결과, 리더십 능력이 개발되고 부모나 교사와의 관계개선이 이루어졌다고 하였으며, Larsen(1992)은 정신분열증세를 보이는 청소년들이 야외교육 참여에 대해 매우 적극적인 자세와 자기노출, 그리고 긍정성을 보였다고 하였다.

Middleman & Seever(1963)의 연구에서는 특히 8세-12세 사이의 적대적이고 공격적인 60명의 소년들에게 2주간의 단기캠프가 효과적인지를 연구하여, 단기캠프에서 다음과 같은 접근방식을 가져야 함을 주장하였다. 첫째, 소년들과 상담가들과 가능한 따뜻하고 수용적인 관계를 가지는 것, 둘째, 단기캠프에서의 집단경험 자체, 집단경험을 통해 소년들은 자신이 집단의 일부분이라는 것을 배우게 되며, 타인과 잘 지내는 방법을 학습하게 된다. 마지막으로 적대적이고 공격적인 소년들의 욕구에 맞추어 구성된 캠프 프로그램. 프로그램에서는 기회의 다양성을 제공할 뿐 아니라, 프로그램 구조와 내용 안에 내적으로 치료적인 요소를 가지고 있다.

비행청소년들을 대상으로 하는 Michigan Youth Services의 1주일 기간의 프로그램에서는 참여청소년들의 자아평가, 태도, 행동에서 유의미한 향상이 이루어진 것으로 나타났다(Unkovic, Brown, & Mierswa, 1975).

한편 문제를 가진 아동·청소년을 대상으로 하는 대부분의 거주형 캠프프로그램들은 아동·청소년을 문제가 있는 환경으로부터 치유적인 목적을 가진 환경으로 이동시키는 장점을 가지고 있는 반면, 부모와 또래들과 지나치게 장기적으로 분리시키는 것은 그 자체로서 아동·청소년들의 자아개념과 효과적인 적응에 손상을 입힐 수 있다고 지적된다. 한편 비거주형 프로그램들은 아동·청소년들이 가진 일탈적인 환경 요소를 충분히 통제할 수 없기 때문에 실패할 위험이 높다고 지적된다. 다시 말해서 문제아동과 청소년들을 위한 거주형 단기캠프는 환경적 영향들을 충분히 통제할 수 있도록 구조화가 전제되어야 한다.

이러한 형태의 거주형 단기캠핑은 선행연구들에서 광범위하게 지지되었다(Rawson,

1973). 이는 거주형 단기캠핑이 상당히 높은 환경적 통제를 달성할 수 있기 때문이고, 또한, 캠핑회기는 특정한 아동과 청소년의 욕구에 근거하여 다양한 시간을 배분하여 구조화 할 수 있다는 장점을 가지고 있기 때문이다. 상담요소를 도입한 구조화된 10일간의 단기캠핑은 특정한 문제행동을 보이는 아동과 청소년들을 다루는데 매우 효과적인 도움을 주는 것으로 나타나고 있다.

이를 종합하여 거주형 단기캠핑에서는 다음과 같은 목표들이 구성된다.

첫째, 타인과의 관계에서 어려움을 가지게 하는 원인으로 보여지고 있는 특정한 행동패턴의 유의미한 수정을 목표로 한다.

둘째, 학교에서의 만성적인 좌절은 문제행동을 더욱 악화시킬 여지가 있기 때문에, 학업기술과 태도를 향상시키고자 한다.

마지막으로 프로그램은 그 자체로 대인관계적 기술을 가르치기 위한 노력으로 아동, 청소년과 교사, 상담자와의 관계를 모델링하고 규정하는 것을 강화하고자 한다.

지금까지 기숙형 대안캠핑에서 취해야 할 관점으로 생태체계적 관점과 조력적이고 돌봄관점을 살펴보았다. 또한 기숙형 대안캠핑을 설명하는 모델로 심리교육을 기반으로 하는 재교육(Re-ED) 모델과 함께 생태학과 사회학습이론, 아웃도어 활동 프로그램 모델, 야외·모험캠핑 모델로 구성된 사회생태학적 모델에 대해 알아보았다.

본 연구에서는 학업중단이 학업중단 청소년 개인요인뿐 아니라 청소년을 둘러싼 가족, 또래, 학교, 지역사회 요인들 간의 상호작용에서 발생한다는 인식아래 생태체계적 관점을 가지고자 한다. 또한 학업중단 청소년들이 겪고 있는 다양한 어려움들에 초점을 두어 이들은 도움을 필요로 하며, 이는 돌봄의 기능을 강화하는 것에서부터 시작되어야 한다고 하는 조력적 접근방식과 돌봄관점으로 학업중단 청소년들을 바라보고자 한다.

본 연구는 학업중단 청소년들의 적응적 학업복귀를 돕기 위한 프로그램을 개발하려는 목표를 가지고 있다. 따라서 다양하게 제시될 수 있는 프로그램 중 하나로, 본 연구에서는 학업중단 청소년들이 유해한 환경에서 분리되어 건강한 성인들과의 지지적인 상호작용아래 개인상담, 집단상담, 프로젝트 기반 학습(PBL), 체험활동, 기타 다양한 대안활동 등의 경험을 하게 되는 기숙형 대안캠핑을 개발하고자 하는 목적을 가진다. 이러한 기숙형 대안캠핑의 모델 중 하나인 재교육 모델에서는 아동·청소년의 다양한 경험, 상담가들과의 지지적인 상호작용이 이들의 성장을 촉진한다고 바라본다. 그리고 아동·청소년의 강점을 강화하는 것에 초점을 둔다. 한편 사회생태학적 모델은 생태학과 사회학습이론에 토대를 두고, 야외·모험캠핑에서의 다양한 아웃도어 활동과 개인상담, 집단상

담과 같은 개인적, 집단적 경험이 아동·청소년의 자아효능감, 적응유연성, 집단응집력을 향상시키고, 결과적으로 부정적인 행동의 감소를 가져올 것이라고 제시하고 있다.

따라서 본 연구에서는 생태체계적 관점, 조력적 접근과 돌봄의 관점아래, 학업중단 청소년들을 대상으로 한 기숙형 대안캠프의 모델로 재교육(Re-ED) 모델의 장점과 사회생태학적 모델의 장점을 통합하여 활용하고자 한다.

## 6) 기숙형 대안캠프 프로그램별 원리

기존에 진행되었던 학업중단 청소년이나 위기청소년들을 대상으로 한 캠프들을 보면 주로 2박 3일 또는 3박 4일의 짧은 기간으로 구성되어 캠프기간의 연장과 청소년의 욕구에 맞는 프로그램 개발이 요청되고 있다(금명자 외, 2005). 학업중단 청소년의 경우 낮은 동기와 비자발성, 소극적이고 회피적인 행동을 자주 보이므로, 프로그램 운영 초기에 자발성을 높이고 동기를 진작시키는 등 활동 중심으로 운영하는 것이 보다 효과적이다(김동민 외, 2003). 본 연구에서는 이를 고려하여, 학업중단 청소년들의 학업에의 적응적인 복귀를 어렵게 하는 불규칙한 생활태도와 낮은 동기, 낮은 자아존중감과 자기조절능력의 결여 등 학업중단 청소년들이 가지고 있는 문제들에 초점을 두고자 한다. 또한 학업복귀이후 학교경험에서의 좌절이 청소년들의 문제행동과 학업복귀 실패의 위험을 증가시키기 때문에, 학업기술과 태도의 향상을 고려하여 개발하고자 한다. 또한, 타인과의 관계맺기를 어렵게 하고 결과적으로 학업성취의 저하를 야기하는 대인관계 능력의 향상을 강조하여, 청소년과 캠프 지도자들(멘토), 상담자들과의 관계를 모델링하고 이들과의 관계형성을 성공적으로 이루어나가는 경험, 캠프에 참여한 또래들과의 긍정적인 상호작용을 통해 증진할 것이다. 또한 앞에서 제시한 학업중단 청소년들을 어떻게 바라볼 것인지의 관점과 캠프구성의 논리가 빈약하다는 판단에 따라, 본 연구에서는 학업중단 청소년을 기존의 통제적인 접근이 아니라, 조력적 접근과 돌봄 관점에서 이들의 발달과업을 지원하는 입장을 갖고자 한다. 조력적 접근은 비행청소년을 여러 가지 위험에 처해있어 도움이 필요한 아이들로 인식하는 것이며(Erickson, 1980), 돌봄의 관점은 교사들(상담가들)이 청소년들과 ‘돌봄’ 관계를 형성함으로써, 위험군 청소년들이 가족과 지역사회 환경 안에서 경험하는 스트레스에 대항할 수 있도록 도움을 주는 것이다. 또한 기숙형 대안캠프는 사회생태학적 모델을 기반으로 삼고자 한다. 이는 심리교육과 재

교육을 이론적 기반으로 하고, 생태학적 이론과 사회학습이론의 토대아래 아웃도어 활동 프로그램에 관한 모델을 적극 반영한 야외·모험 캠프 모델이다. 기숙형 대안캠프는 고위기 학업중단 청소년들에 대한 다양한 개입방안 중 하나로 모색되고 있다.

결과적으로 학업중단 청소년들의 동기강화를 위한 기숙형 대안캠프에서 프로그램의 일차적 관심은 학업중단을 유발하는 심리현상을 개선하고 억압된 심리사회적 욕구를 해소함으로써 부적응 행동을 치유하는 것에 두려고 한다. 예를 들어 부적응 학생의 자기 조절 능력 향상과 가치명료화의 과정을 통해서 도덕적 주체성을 회복하고, 가족관계를 중심으로 한 다양한 인간관계능력의 향상, 시간 및 에너지의 효율적인 관리를 위한 주의집중능력과 기초학습기능의 행상을 통해서 생활환경에 대한 적응력을 높이고 자신의 인생을 합리적으로 선택하고 계획할 수 있는 잠재역량을 계발할 수 있어야 한다.

#### 가) 개인상담 프로그램

캠프에서 이루어지는 개인상담은 기간이 3회기로 한정되어 있는 만큼, 단 기간 내에 청소년의 효과적인 변화를 이끌어내기 위하여 해결중심 모델을 기반으로 청소년의 호소 문제를 개입하도록 구성하였다. 해결중심 모델의 기본원리는 다음과 같다.

- 첫째, 병리적인 측면 대신 건강한 것에 초점을 둔다.
- 둘째, 내담자는 이미 문제를 해결할 수 있는 자원을 가지고 있다.
- 셋째, 탈이론적이고 비규범적이며 내담자의 견해를 존중한다.
- 넷째, 작은 변화는 큰 변화를 이끌어 낸다.
- 다섯째, 변화는 항상 일어나며 불가피한 것이다.
- 여섯째, 현재와 미래를 진행한다.

학업중단 청소년들은 비자발적이며, 미래에 대한 낮은 기대를 갖고 있다. 이러한 특성은 낮은 동기수준과 자아존중감, 자기조절능력 결여 및 가족 간의 갈등에서 비롯된다. 여기서 가족 간의 갈등은 학업중단의 원인으로 작용하기도 하지만 역으로 학업중단이 원인이 되어 가족 간의 갈등을 경험하기도 한다. 본 캠프에서 학업중단 청소년의 이러한 어려움을 변화시키기 위하여 다음과 같은 상담목표를 설정하였다.

- 첫째, 진로에 대한 탐색과 동기를 증진한다.
- 둘째, 캠프기간동안 행동적인 목표 설정 및 성취감을 경험한다.
- 셋째, 가족 갈등 해소 및 추후 가정에서의 구체적인 실행 목표를 작성한다.



넷째, 자신에 대한 긍정적인 경험 및 자기 조절능력을 배양한다.

개인상담의 회기별 세부내용을 살펴보면, 1회기에서는 내담자의 진로탐색수준, 취약요인 및 보호요인을 확인한다. 이를 바탕으로 상담자는 캠프 기간 동안 내담자가 변화하고자 하는 목표를 설정하도록 돕는다.

2회기에서는 내담자 스스로 성격, 진로적성, 흥미에 대하여 이해할 수 있도록 돕고, 나아가 자신의 미래에 대한 긍정적인 느낌을 경험하도록 하여 진로결정에 대한 동기를 높인다. 또한 1회기 때 설정한 목표 달성여부를 평가하고 느낌을 상담자와 공유하는 시간을 갖는다.

마지막 3회기에서는 캠프기간 동안 변화된 자신의 모습을 경험하도록 돕고, 캠프 이후 학업중단으로 야기된 가족 간의 갈등 해소 및 대처방안을 모색한다. 이러한 과정이 끝나면 최종적으로 개인적인 진로 목표를 설정하고 구체적인 실천방안을 설정하는 것으로 개인상담을 종결한다.

#### 나) 집단상담 프로그램

캠프에서 이루어지는 집단상담은 자아존중감의 향상, 대인관계 기술의 증진, 그리고 목표의식의 고취에 초점을 둔다.

자아존중감은 많은 선행연구에서 모든 문제행동의 원인으로 주목받았으며, 자신에 대한 긍정적 자아존중감은 개인의 적응과 정신건강에 긍정적 영향을 미친다고 알려져 있다. 또한 자아존중감은 타인에 대한 존중, 기여하고자 하는 욕망, 완성이나 수행에 대한 경험 추구 등으로 나타난다.

대인관계 기술이란 타인의 감정, 심리 등을 인지하는 것뿐만 아니라 자신의 정서를 평가하고 적절히 표현할 수 있는 능력을 의미한다. 이를 위해서는 개인의 정서 파악 및 적절한 시기에 자신의 정서표현을 할 줄 아는 능력이 필요하며, 이를 통하여 심리적 안정감을 획득할 뿐만 아니라 타인과 원만한 관계를 유지할 수 있게 된다.

목표의식의 경우 희망, 낙관주의와 연관된다. 자생력과 관련되어서 낙관성 혹은 낙관주의는 자주 언급되는 요인이다. 낙관주의는 자신이 겪는 실패는 일시적인 것이며, 역경에 맞서서 견뎌내고 다음 행동에 의해 극복될 수 있다는 믿음으로 정의하고 있다 (Seligman, 2004). 이는 단지 행복하다는 말을 반복해서 하기 보다는 역경에 부딪치고 실패했을 때 정적이지 않은 사고방식으로 현실에 대해 책임을 지며, 긍정적이고 희망적

인 자세를 가지고 파괴적인 생각이나 말을 하는 태도를 바꾸어 가는 것을 통해 낙관적 사고를 습득하고 자세를 확립해 나감을 의미한다.

이처럼 자아존중감과, 대인관계 기술, 목표의식의 강화에 초점을 둔 집단상담 프로그램은 학업중단 청소년들이 당면한 다양한 어려움을 해결해 나가고 이들이 학업을 계속 유지시켜 나갈 수 있는 토대를 마련하는데 효과적이다. 따라서 본 연구에서는 이러한 요소들을 기반으로 개발된 The Pennsylvania 대학 Positive Psychology Center의 PRP(The Penn Resiliency Project) 프로젝트를 바탕으로 구성하였다.

PRP는 주로 Ellis가 제시한 ABC 모델(Adversity-Consequence-Beliefs)을 토대로 한다. 즉, 비합리적 신념으로 인한 부정적 결과를 합리적 신념으로의 변화를 통해 긍정적 결과로 대치되도록 훈련할 수 있음을 가정하고 있다. 이러한 이유로 학생들은 자신의 부적절한 생각을 인지하고, 생각의 적절성을 평가하며, 대안적인 해석을 통해 부정적 신념을 재평가하는 방법을 학습한다. PRP는 또한 어려운 상황과 정서를 다룰 수 있는 문제 해결 기술과 대처전략을 함께 학습하도록 한다. 그리고 학생들은 자기주장성, 협상하는 법, 의사결정, 사회적 문제해결, 이완법에 대한 기술을 배울 수 있다. PRP에서 교육하는 기술은 삶의 다양한 문제를 해결하는데 도움이 되며, 이를 통하여 또래와 가족 간의 관계증진 뿐만 아니라 학업성취와 다른 활동에서도 효과가 있다고 밝히고 있다.

PRP 프로젝트는 미국 뿐 아니라 호주, 영국, 중국 등 전세계적으로 함께 운영되며, 그 효과성이 보고되고 있다. 또한 초, 중고생뿐 아니라 대학생까지 포함하여 프로그램 효과가 검증되고 있을 뿐만 아니라 부모교육과 결합된 형태로 운영되고 있기도 하다. PRP프로그램의 세부 내용은 표 8과 같다.

표 8. PRP 프로그램 개요

구 분	내 용
1회기 사고와 감정의 연결	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 집단의 응집력을 형성</li> <li>· ABC 모델 교육.</li> <li>· 자신에 대한 자동적 사고, 자기 대화 인지.</li> </ul>
2회기 사고방식이해와 대안적 사고 모색	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 안정-불안정 영역의 설명스타일을 알기</li> <li>· 낙관주의와 비관주의로 분류되는 인지 스타일 알기</li> <li>· 대안적 사고에 대해서 생각</li> <li>· 자신의 설명 스타일을 연습</li> </ul>
3회기 대안적 사고와 실제생활에의 활용	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자신의 부정적 자동적 사고를 인식</li> <li>· 낙관적인 대안적 사고를 연습 및 평가</li> </ul>
4회기 균형 있게 바라보기	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부정적 사건이 일어날 수 있는 미래에 초점 두기</li> <li>· 인지적 기술을 학습 (대안을 만들기, 반대의 증거 찾기, 미래를 예견하기)</li> </ul>
5회기 지난 회기 리뷰	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 1회기부터 4회기의 내용 복습</li> </ul>
6회기 주장훈련과 협상기술	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자기주장성, 상호작용, 사회적 기술, 문제해결 능력학습</li> </ul>
7회기 대처전략	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 스트레스 상황에 대한 행동 기술을 학습</li> <li>· 정서조절, 타인에게 도움을 요청하는 법 학습</li> </ul>
8회기 사회기술 훈련	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 백논리 사고로 인한 어려움 지각</li> <li>· 실행 가능간 과제 분석 전략</li> </ul>
9회기 지난 회기 리뷰, 의사결정 훈련	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 근육이완, 자기주장 연습</li> <li>· 의사결정 훈련</li> </ul>
10회기 사회문제 해결기술훈련	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문제해결의 5단계 학습</li> <li>1단계. 충동적으로 행동하기 전에 멈추고 생각하기</li> <li>2단계. 자신의 목표를 결정하기</li> <li>3단계. 가능한 대안 찾기</li> <li>4단계. 의사결정하기</li> <li>5단계. 결과를 평가하기</li> </ul>
11-12회기 지난 회기 리뷰, 문제해결 연습	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 대인관계 상황 문제해결 5단계 연습</li> <li>· 마무리</li> </ul>

## 다) 프로젝트 기반 학습(Project Based Learning)

프로젝트 기반 학습(PBL: Project Based Learning)은 (일방적으로 전달받고 외우는 암기식 학습에서 벗어나) 나 스스로 공부의 주제를 정하고, 정보를 습득해 가는 자발적인 학습법이다. 이는 흥미로운 주제를 찾아 기획하고, 정보를 수집하고 서로 의견을 나누면서 학습하는 협동학습이자 체험학습이다(꿈타래 대안학교).

프로젝트 기반 학습(PBL)에서 학생들은 복합적인 질문, 문제 또는 도전에 대해 탐색의 과정을 거치게 된다. 학생들에게 “(자신의) 의사와 선택(voice and choice)”을 허용하는 한편, 학생들이 주요한 학업적인 내용, 21st Century Skills(예를 들어 협동, 의사소통, 비판적 사고 등) 등을 배울 수 있고 높은 질의 인증된 결과물들을 만들어 낼 수 있도록 엄격한 프로젝트를 통해 계획하고 관리하고 평가하여 학생들을 돕는다.

미국 Buck 교육연구소에서는 프로젝트 학습에 대해 그림 4와 같이 설명하고 있다 ([http://www.bie.org/about/what\\_is\\_pbl](http://www.bie.org/about/what_is_pbl)).

### What is PBL?

In Project Based Learning (PBL), students go through an extended process of inquiry in response to a complex question, problem, or challenge. While allowing for some degree of student "voice and choice," rigorous projects are carefully planned, managed, and assessed to help students learn key academic content, practice 21st Century Skills (such as collaboration, communication & critical thinking), and create high-quality, authentic products & presentations.



Rigorous and in-depth Project Based Learning:

그림 4. 프로젝트 기반 학습(PBL)의 구성

엄격하고 심층적인 프로젝트 기반 학습(PBL)은 다음과 같이 구성된다.

먼저 프로젝트 기반 학습(PBL)에서는 중요한 문제들, 논쟁점들을 던지고, 이에 집중하게 함으로써 학생들의 학습을 더욱 심화한다. 프로젝트 기반 학습(PBL)에서는 알고자 하는 욕구들을 생성한다. 그리고 학습과정을 통해 학생들에게 프로젝트 기반 학습(PBL)을 적용할 수 있는 기회를 제공한다. 프로젝트 기반 학습(PBL)은 새로운 어떤 것을 학습하고 만들어내는 연구를 필요로 하는데, 이러한 연구들은 학생들이 새로운 어떤 것을 새롭게 구성하도록 이끌어 주게 된다. 예를 들면, 아이디어, 해석, 자신들이 학습한 것들을 나타내는 새로운 방식 등을 말한다.

프로젝트 기반 학습(PBL)은 비판적 사고, 문제해결, 협동 그리고 다양한 형태의 의사소통을 요구한다. 학생들은 단순히 정보를 기억하는 것보다 더 높은 수준의 사고 기술을 사용할 필요를 가지고 팀을 구성하여 학습한다. 학생들은 타인의 말을 경청해야 하며, 말을 할 때 자신들의 아이디어를 명확하게 해야 하며, 다양한 방식을 통해 읽거나 쓸 줄 알아야 한다.

프로젝트 기반 학습(PBL)은 학생들의 의사와 선택(Voice & Choice)을 인정한다. 학생들은 독립적으로 작업하는 것을 배우게 되며, 스스로의 선택에 책임감을 가지도록 한다. 선택을 만들어나가는 기회, 자신들의 목소리를 통해 스스로의 학습을 표현해 내는 기회는 또한 학생들의 교육적 참여를 증가시키는데 기여할 것이다.

프로젝트 학습은 다양한 기간으로 구성된다. 때로는 수일이 걸리며, 때로는 수주 또는 한 학기가 걸리기도 한다. 프로젝트 기반 학습(PBL)은 모든 학년수준에 효과적으로 적용되며, 모든 과목, 직업/공업 교육, 방과 후, 그리고 대안교육 프로그램 모두에 적용 가능하다.

프로젝트 학습을 통해 학생들은 개념과 기준들에 대한 심층적인 이해와 더불어, 자기관리를 실천하면서 평생에 걸쳐 유지되는 학습습관을 만들어 낸다. 또한 성인 멘토와 상호작용하고 자신들이 만들어 낸 결과물을 청중들에게 표현하는 기회를 제공한다. 이러한 프로젝트 학습은 학교가 지루하다고 생각하거나 의미 없다고 느끼고 있는 학생들을 동기화 시킬 수 있다.

종합하면, 학생들의 자발적인 참여로 이루어지는 프로젝트 학습은 문제 또는 도전에 대한 탐색의 과정을 통해 비판적 사고, 문제해결능력, 협동 그리고 다양한 형태의 의사소통 능력을 향상시키고, 자신의 견해와 선택을 통해 스스로의 학습을 표현해 내는 기회를 통해 학생들의 교육적 참여를 증진시켜 나가는 과정이다.

## 라) 아웃도어 활동(outdoor activity)

아웃도어 활동 프로그램은 야외/모험치료(wilderness/adventure-based therapy), 야외 활동경험 프로그램(wilderness experience program/wilderness endeavors program), 챌린지 코스 등 다양한 명칭으로 불리며, 다양한 프로그램이 포함된다. 특히 야외활동 교육자들은 캠핑, 탐험여행, 챌린지 코스의 치료적 활용을 발전시켜 왔다.

Hahn에 의하면, 아웃도어 활동은 경험중심적이고 가치중심적인 학습의 원칙을 가지고 있다. Hahn은 doing(실지로 행해보는 것)이 학습에서 중요하다는 것을 믿었으며, 이러한 학습이 성격의 발달과 성숙에 중요하다고 보았다. 그는 야외활동은 학생들의 신체와 정신 양자의 통합적인 발달에 필수적이라고 보았다. “학생들은 ‘온정’이나 강제에 의해 윤리규칙을 받아들이기 보다는 경험을 통해 그러한 규칙들이 가지는 타당성이나 활용도를 독립적으로 발견한다” (Gass, 1993, West & Crompton, 1999 재인용). 이러한 개념들이 오늘날 아웃도어 활동 프로그램을 가장 영향력 있는 경험적인 프로그램의 하나로 만들게 된다.

아웃도어 활동 프로그램은 야외에서 이루어지는 챌린지 코스, 래프팅, 오리엔티어링, 암벽등반, 카누잉과 같은 다양한 모험활동을 통해 신체와 정신의 통합을 이루고자 하는 프로그램이다. 특히 대자연속에서 얻는 자아의 발견과 심신정화를 목표로 한다. 예를 들어 Pretty et al.(2003)은 ‘green exercise’ 라는 용어를 사용하여 자연환경에서 이루어지는 공식적인 또는 비공식적인 신체활동을 묘사하였다. Milligan, Catrell & Bingley(2004)은 아동기에 이루어지는 자연환경에서의 야외놀이가 이후 청년기의 정신건강과 웰빙에 장기적인 긍정적 효과를 가진다고 하였다. 이들에 의하면 삼림과 숲은 청년들에게 일종의 치료적인 효과를 가져 오며, 이러한 치료적인 효과로 인해 스트레스를 완화시켜 주며, 정신건강의 문제를 완화시켜준다고 한다(Travlou, 2006).

야외에서 이루어지는 다양한 모험프로그램들(adventure program) 중에서 챌린지코스는 집단지향 프로그램으로 집단의 구성원들이 함께 구체적인 과제와 활동을 수행해 나가면서, 참여자들이 책임감을 공유하고, 협동적인 문제해결 기술을 발달시켜 나가며, 자기신뢰와 웰빙의 향상, 나아가 집단응집력을 발달시켜 나갈 수 있도록 설계된 프로그램이다(Glass & Myers, 2001 재인용, Glass & Benschhoff, 2002).

학업중단 청소년들을 대상으로 하는 기숙형 대안캠프의 이론적 근거와 모델 그리고 프로그램 구성을 요약하면 아래 그림 5와 같다.

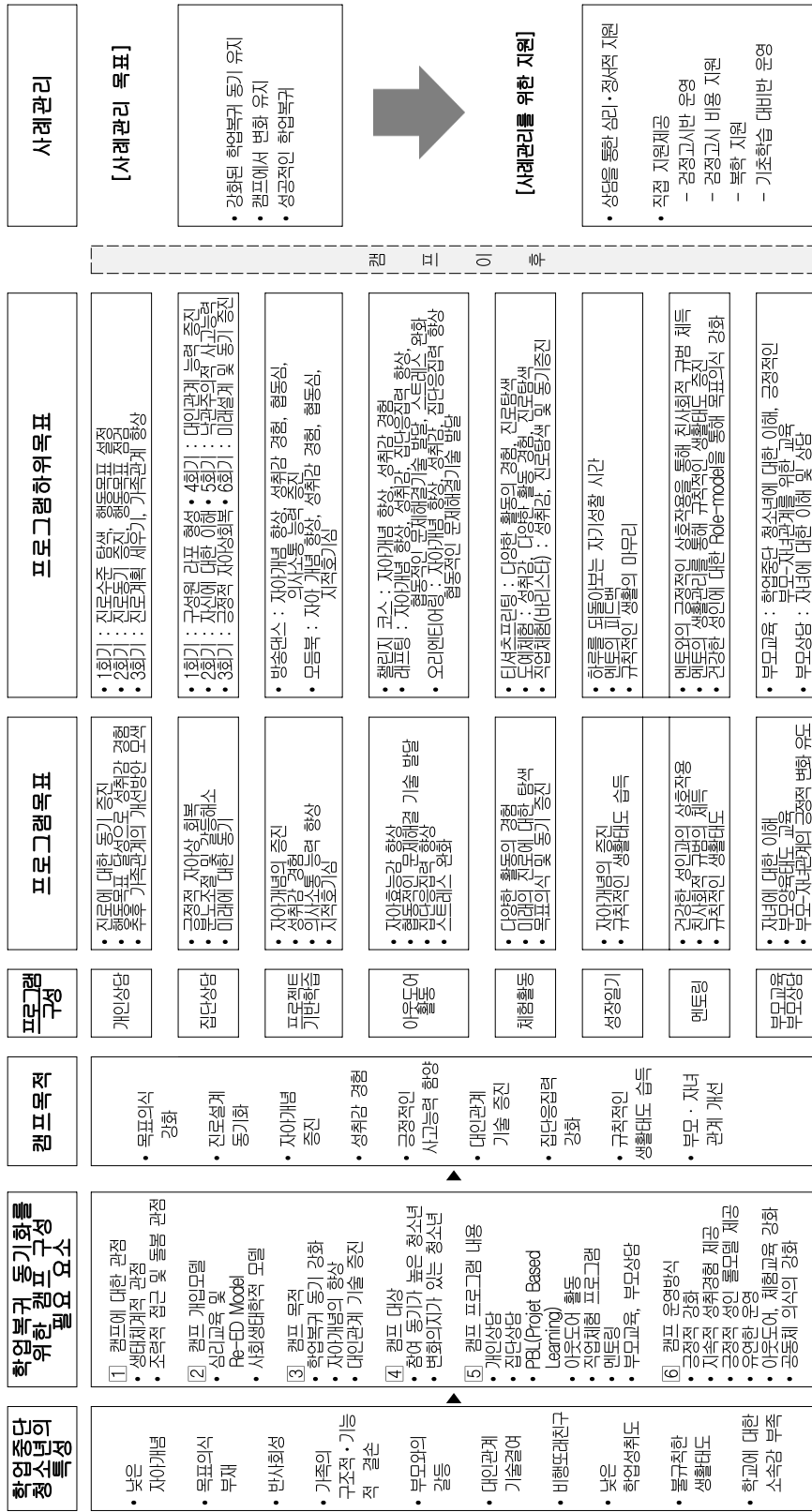


그림 5. 지속형 대인캠프 흐름도

### III. 연구방법

#### 1. 프로그램의 개발

프로그램의 과정은 어떠한 기준으로 보는가에 따라 여러 단계로 구성될 수 있다. 가장 간단하고 일반적인 것은 준비단계, 수행단계, 종결단계로 구분된다(우수명, 2005). 준비단계에서는 프로그램 수행이전에 필요한 문제인식이나 욕구사정, 프로그램 기획 및 설계, 적절한 자원의 배분 등이 포함된다. 수행단계는 인력과 자원을 투입하여 프로그램을 수행하고 관리하는 단계이다. 마지막 종결단계는 프로그램을 종결하며, 이에 따른 평가와 환류(feedback)의 과정이 이루어지는 단계라고 할 수 있다.

정무성, 정진모(2001)도 준비/기획단계, 실행단계, 평가단계로 구분하였으며, 준비/기획단계는 ① 예비조사, ② 문제확인 및 욕구측정, ③ 목표설정 및 수립, ④ 개입전략, ⑤ 자원동원, ⑥ 관리정보 시스템, ⑦ 평가계획이 포함된다. 두 번째 실행단계에서는 ① 프로그램의 실행, ② 진행과정 점검이 포함된다. 마지막 평가단계에서는 ① 과정/형성평가, ② 결과/총괄평가로 구분된다.

김창대(2002)는 목표수립단계, 프로그램 구성단계, 예비연구단계, 프로그램 실시 및 수정단계를 프로그램 개발의 주요한 절차로 제안하였다.

본 연구에서는 이들 연구에서 프로그램 개발 시 공통적으로 제안하고 있는 사전조사 및 문헌연구, 현장의 요구분석, 예비연구, 프로그램 개발 및 시범운영을 통한 수정·보완 등을 포함하는 것으로 규정하고자 한다.

본 연구에서는 '학업중단 청소년을 위한 기숙형 대안캠프'의 개발을 위하여, 우선 문헌연구를 통하여 국내외 청소년의 학업중단 발생원인 및 특성들을 이해하고, 관련 캠프 프로그램을 조사하였다. 또한 학업중단 청소년, 학업중단 후 성공적으로 학업복귀에 성공한 청소년, 학업중단 청소년을 경험한 실무자들을 대상으로 심층면접 및 포커스그룹 인터뷰를 실시하여, 기숙형 캠프의 구성요소를 조사하고, 이를 바탕으로 캠프 프로그램을 개발하였다. 일차적으로 개발된 프로그램을 1회에 걸쳐 시범운영을 실시하고 1차 수정보완 후, 전문가 및 효과성 평가를 통해 프로그램을 수정·보완하였다.



프로그램의 구체적인 개발 과정과 흐름도는 아래의 그림 6에 제시되어 있다.

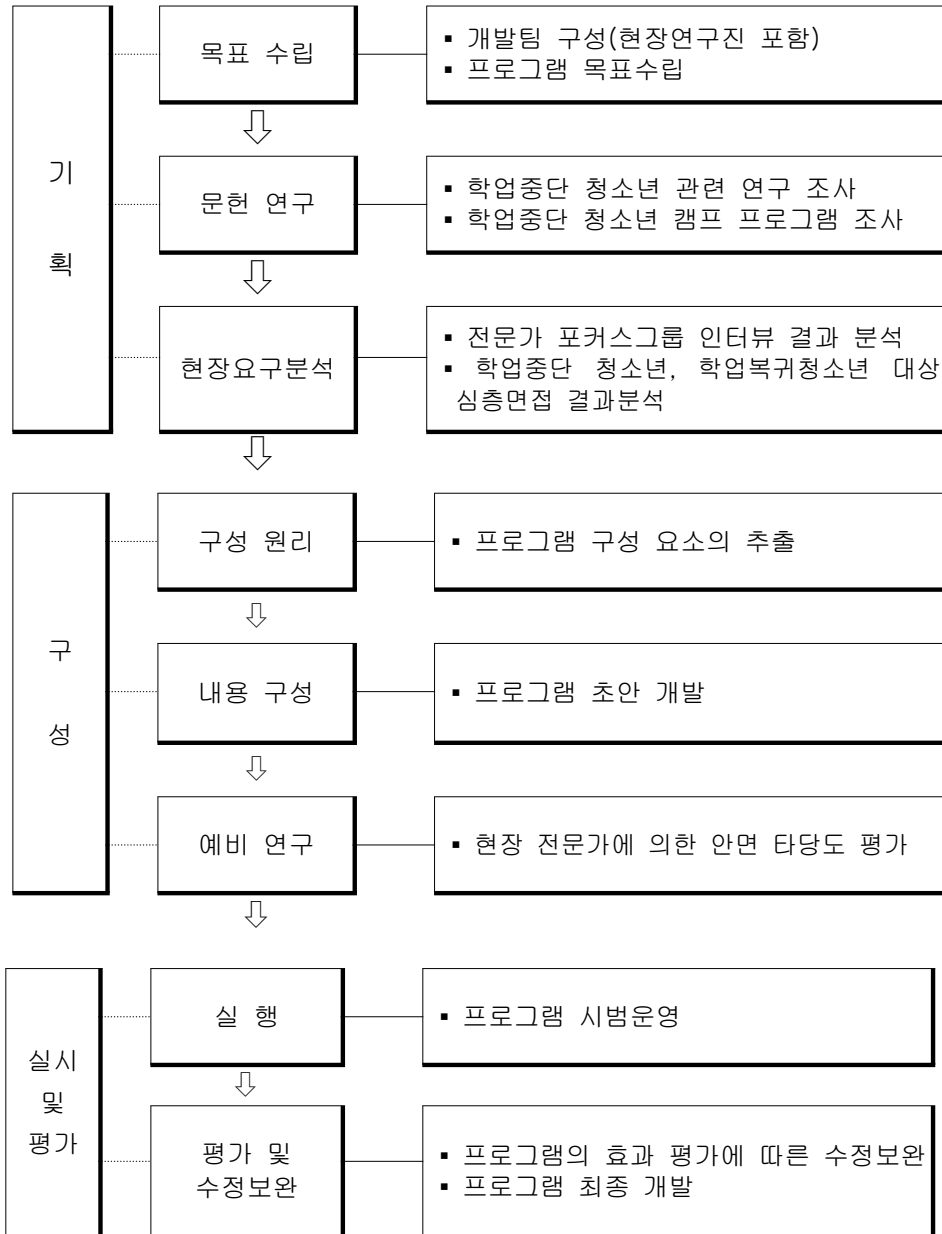


그림 6. 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 개발 과정

## 가. 프로그램의 개발과정

### 1) 기획단계

본 연구는 국내 실정에 맞는 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램을 개발하기 위하여 외부전문가(국내 청소년 지도학과 교수, 상담전문가) 및 본원 연구진으로 개발팀이 구성되었다.

개발팀은 2011년 3월~6월에 걸친 정기적인 연구모임을 통해 우선 국내·외 학업중단 청소년 관련 선행연구 및 상담 프로그램 및 캠프 프로그램 관련 문헌 등을 고찰하고, 학업중단 청소년, 학업복귀 성공 청소년, 그리고 학업중단 청소년 관련 현장 전문가들을 대상으로 심층면접 및 포커스그룹 인터뷰를 실시하였다.

선행연구 및 면접, 포커스 그룹 인터뷰의 결과들을 분석·토의하는 과정을 거쳐 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램의 구성요소를 추출하고 초안을 개발하였다. 또한 시범운영을 실시하여 효과검증을 하고 그 결과를 바탕으로 프로그램을 수정하였다.

본 프로그램의 실효성을 높이기 위해 학업중단 청소년 관련 현장연구진을 구성하였다. 현장연구진은 학업중단 청소년에 대한 개입경험이 많은 상담전문가 및 관련 학계 전문가를 대상으로 프로그램의 내용에 관한 자문 및 감수를 수행하였다.

### 가) 문헌연구

고위험군 학업중단 청소년 대상 기숙형 캠프 프로그램에 필요한 구성요소들을 확인하기 위해 문헌연구를 실시하였다. 문헌연구는 국내·외 학업중단 청소년 발생원인 및 유형, 학업중단 이후 청소년들의 경험과 학업중단 청소년들의 욕구와 특성, 학업중단을 예방하기 위한 국내·외 상담프로그램과 개입서비스 및 캠프프로그램 분석, 기숙형 대안캠프의 관점과 모델, 효과에 관한 선행연구, 대안캠프 프로그램별 원리 등을 중심으로 이루어졌다. 이러한 선행연구의 내용을 기반으로 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 개발방향을 탐색하였다. 문헌연구 결과로 도출된 학업중단 청소년의 특성, 프로그램의 목표와 구성요소, 방향 등은 위의 그림 5에 제시하였다.

## 나) 포커스 그룹 인터뷰 및 심층면접 결과분석

### (1) 조사대상 및 내용

학업중단 청소년들과 관계하고 있는 대안학교 교사, 가출청소년쉼터 실무자, 청소년상담지원센터의 학업중단 실무자를 개별적으로 연락하여 본 포커스 그룹 인터뷰의 목적을 설명하고 참여할 것을 권유하였다. 그 결과 참여의사를 밝힌, 대안학교 교사 2명, 가출 청소년쉼터 실무자 3명, 청소년상담지원센터 실무자 4명, 총 9명을 대상으로 포커스그룹 인터뷰를 실시하였다. 포커스 그룹 인터뷰를 위해 반구조화된 면접용 질문을 구성하였다. 질문내용은 청소년들의 학업중단 원인과 중단이후 청소년들의 생활, 학업중단 청소년들의 특성 및 욕구, 학업복귀 강화를 위해 제공되어야 하는 프로그램, 기숙형 대안캠프의 필요성과 목적, 기간 및 구성되어야 할 프로그램, 대안캠프 스태프들이 유의해야 할 점, 대상자 선정 기준 등 이었다.

또한 학업중단 청소년 관련기관(청소년상담지원센터, 대안학교, 쉼터) 실무자에게 연락하여 학업중단 청소년 8명, 학업중단 후 학업복귀에 성공한 청소년 2명을 소개받아 이들에게 심층면접의 목적을 설명하고 참여할 것을 권유하였다. 참여의사를 확인하고 난 후 이들을 대상으로 심층면접을 실시하였다. 심층면접을 위해 반구조화된 면접용 질문을 구성하였고, 질문의 내용은 학업중단 원인, 학업중단 이후 생활, 청소년들의 욕구, 하고 싶은 일을 도와줄 수 있는 지지요인, 학업복귀 성공요인과 장애요인, 캠프 필요성에 대한 인식과 캠프 프로그램, 기타 캠프생활에서 지켜야 할 규칙, 후배들에게 당부하고 싶은 말 등으로 구성하였다(표 9참조).

면접은 본 연구의 연구진이 직접 진행하였다. 실무자와의 면접은 질적연구를 수행한 경험이 있는 사회복지학 전공 박사학위 소지자 1인, 사회복지학 박사과정을 수료하고 학업중단 청소년 대상 캠프경험이 있는 1인과 청소년 상담을 전공하고 대학에 있는 교수 1인이 진행하였다. 청소년과의 면접은 질적연구를 수행한 경험이 있는 사회복지학 전공 박사학위 소지자 1인, 사회복지학 박사과정을 수료하고 학업중단 청소년 대상 캠프 경험이 있는 1인이 진행하였다. 면접자들은 면접을 실시하기 전에 사전 모임을 갖고 반구조화된 질문지를 검토하였으며, 면접에서 각각의 면접자들의 역할 조정을 마친 후 면접을 실시하였다. 심층면접은 연구 참여자가 원하는 장소로 연구진이 직접 방문하여 1인당 60분에서 90분 정도로 이루어졌다. 면접참가자들에게는 인터뷰 내용이 녹음된다는 것을 알리고 동의를 구하였으며 녹취록 작성 및 참가자들의 이름은 익명으로 처리된

다는 것을 고지하였다. 포커스 그룹 인터뷰와 심층면접에 사용된 질문내용은 표 9에, 그리고 연구 참여자들의 일반적 특성은 표 10에 제시되어 있다.

표 9. 포커스 그룹 인터뷰와 심층면접에 사용된 질문내용

구분	질문내용
<p>학업중단 청소년 대상 실무자</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 청소년들의 학업중단 원인</li> <li>2) 학업중단 이후 생활</li> <li>3) 학업중단 청소년들의 특성 및 욕구</li> <li>4) 기숙형 대안캠프의 필요성</li> <li>5) 대안캠프의 목적 및 기간</li> <li>6) 대상자 선정기준</li> <li>7) 대안캠프에서 구성되어야 하는 프로그램</li> <li>8) 대안캠프 스태프들이 유의해야 할 사항</li> </ol>
<p>학업중단 청소년</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 학업중단 원인(계기)</li> <li>2) 학업중단 이후 생활</li> <li>3) 앞으로 하고 싶은 일(욕구)</li> <li>4) 학업복귀 성공요인</li> <li>5) 학업복귀 장애 요인</li> <li>6) 캠프의 필요성 여부</li> <li>7) 캠프를 한다면 이곳에서 꼭 하고 싶은 일</li> <li>8) 기타(캠프에서 지켜져야 할 규칙 등</li> </ol>
<p>학업복귀 성공 청소년</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) 학업중단 이후 복귀를 결심하게 된 요인</li> <li>2) 학업복귀가 성공할 수 있었던 요인</li> <li>3) 학업복귀를 어렵게 만들었던 요인</li> <li>4) 지금 하고 있는 일</li> <li>5) 캠프를 한다면 꼭 넣었으면 좋겠다고 생각하는 프로그램</li> <li>6) 후배들에게 해주고 싶은 말</li> </ol>

표 10. 연구 참여자의 일반적 특성

방법	사례구분	구성원	성별	나이	비고
포커스 그룹 인터뷰	학업중단 청소년관련 전문가 및 실무자	1	여	40대	청소년상담지원센터
		2	여	30대	청소년상담지원센터
		3	여	30대	청소년상담지원센터
		4	남	30대	청소년상담지원센터
		5	여	40대	가출청소년쉼터
		6	남	40대	가출청소년쉼터
		7	남	40대	가출청소년쉼터
		8	여	40대	학업중단 청소년 대상 비인가 대안학교(고등학교)
		9	여	30대	학업중단 청소년 대상 위탁형 대안학교(중학교)
심층면접	학업중단 청소년	a	남	20세	고3 9-10월경 학업중단
		b	남	18세(고2나이)	고1 3월경 학업중단
		c	남	18세(고2나이)	고1 9월경 학업중단
		d	남	18세(고3나이)	고2 4-5월경 학업중단
		e	남	16세(중3나이)	중2 9월경 학업중단
		f	남	19세(고3나이)	고1 5-6월경 학업중단
		g	남	19세(고3나이)	고1 5-6월경 학업중단
		h	남	18세(고2나이)	고1 4-5월경 학업중단
	복교 청소년	a	남	21세	대안학교 졸업 후 전문계교 진학
		b	남	21세	대안학교 졸업 후 전문계교 진학

## (2) 자료분석

첫 번째 단계에서는 심층면접 내용이 담긴 축어록을 작성하였다. 두 번째 단계에서는 본 연구의 연구자들이 독립적으로 면접 축어록을 읽고, 면접용 질문을 토대로 같은 주제별로 내용을 정리하는 영역 부호화 작업을 하였다. 세 번째 단계에서는 연구자 전원이 모여 각각의 면접 축어록에 대해 토의를 하여 영역 부호화 작업을 한 번 더 실시하였다. 네 번째 단계에서는 영역별로 정리한 내용을 모두 모아 각 영역의 내용을 요약하여 핵심적인 개념을 구성하였다.

## (3) 결과

### (가) 학업중단 원인

청소년들은 학교요인, 가족요인, 또래요인 등 다양한 요인들이 상호작용하면서 학업중단에 이른 것으로 분석되었다. 구체적으로 학교요인으로는 학업부진이 가장 큰 어려움으로 나타났고, 교사와의 갈등이나 규칙이행의 어려움 등의 요인들이 학업중단에 영향을 미치고 있었다. 개인요인으로는 규칙적인 생활을 어렵게 하는 자기통제력의 결여와 자이존중감이나 자아개념의 저하, 집단따돌림 피해나 비행으로 인해 더 이상 학교를 다니기 힘든 것 등의 요인이, 또래요인으로는 또래와의 갈등이나 일탈또래와의 관계가 이들의 학업중단에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 가족요인으로는 부모와의 갈등이나 부모간의 갈등과 같은 가정불화, 경제적 어려움, 부모의 자녀에 대한 무관심과 같은 맥락적 조건들이 영향력을 미치는 것으로 나타났다.

### (나) 학업중단 이후의 생활

심층면접에 참여한 학업중단 청소년들은 학업중단 이후 불규칙한 생활태도가 강화되고 있었다. 불규칙적이고 이렇다 할 소일거리 없이 무기력한 생활들이 반복되면서 심리적 좌절이나 공허감은 커지고 있었으며, 일부 참여자들의 경우는 친구들과 어울려 다니며 가출을 하거나 절도와 같은 비행행동에 참여하고 있었다. 특히 부모와의 갈등이 학업중단에 영향을 미친 경우, 청소년의 학업중단은 부모와의 갈등을 더욱 고조시키는 요인이 되고 있었다.

#### (다) 학업중단 청소년들의 욕구와 학업복귀 성공요인

심층면접에 참여한 학업중단 청소년들은 검정고시를 보고 싶어 하거나, 직업훈련을 받고 싶어 하지만, 이를 성취하기 위한 구체적인 계획에 대해서는 막연함을 느끼고 있었다. 또한 경제적 어려움으로 인한 욕구결핍으로, 미래에 대한 계획이나 생각이 없음을 알 수 있다.

학업복귀 성공요인으로는 부모나 선생님의 정서적 지지, 학업을 따라갈 수 있도록 학습적인 면에서의 지원, 경제적 지원, 다양한 길에 대한 정보적 지지와 같은 요인들이 제기되었다.

#### (라) 학업복귀 저해요인

과연 학업에 복귀해도 잘 다닐 수 있을 까하는 두려움, 후배들과 같이 학교생활을 해야 한다는 것에 대한 부담감, 규칙적응에의 어려움 등이 학업복귀를 저해하는 요인으로 나타났다. 또한 검정고시를 볼 경우 경제적 어려움, 또래의 유희과 같은 요인도 저해요인으로 나타났다.

#### (마) 기숙형 대안캠프 필요성

심층면접 자료분석 결과, 대부분의 면접 참여 청소년들은 색다른 경험을 통한 무기력에서의 탈피라는 점에서 기숙형 대안캠프의 필요성에 동의하고 있었다. 포커스 그룹 인터뷰 자료분석 결과, 유해한 환경으로부터의 차단, 건강한 성인들과의 라포형성, 어떠한 형태의 개입이라도 필요하다는 점들이 대안캠프의 필요성으로 분석되었다.

#### (바) 기숙형 대안캠프 목적 및 기간

대안캠프의 목적에 대해서는 무기력함에서 벗어나기, 학업복귀에의 동기강화, 미래에 대한 희망과 진로를 탐색할 수 있는 기회제공 등이, 기간에 대해서는 가능한 2주, 최소한 1주일의 넘어야 한다는 점이 지적되었다. 다만 대안캠프의 기간이 너무 길면 학업중단 청소년들에게 대안캠프로의 유인력이 반감된다는 점을 고려해야 한다고 지적하였다.

#### (사) 대안캠프의 구성프로그램

심층면접 분석결과, 대안캠프의 구성프로그램으로 학업중단 후 성공한 선배들과의 만남, 다양한 체험활동, 자신감을 향상시킬 수 있는 프로그램, 집단을 구성하여 단합심을 기를 수 있는 프로그램, 개인상담, 부모와의 관계를 개선할 수 있는 프로그램 등이 공통적으로 추출되었다.

현장전문가 포커스 그룹 인터뷰 분석결과에서는 자아존중감 향상, 사회기술 증진을 도모할 수 있는 프로그램, 작은 일에서의 성취경험, 다양한 체험과 신체활동 프로그램, 집단원들의 응집력을 강화할 수 있는 공동체 프로그램 등이 공통적으로 지적되었으며, 학업중단 자녀에 대한 이해를 도모하고 부모-자녀관계를 향상시킬 수 있도록 부모교육이 실시되어야 함이 강조되었다. 또한 무엇보다 대안캠프에서 이루어진 변화가 유지되고 학업복귀에 성공할 수 있도록 구조화된 사후관리가 필요하다는 점이 분석되었다.

한편, 심층면접 참여자들은 캠프 프로그램이 흥미를 느낄 수 있도록 재미있는 활동중심으로 구성되기를 원하는 것으로 나타나고 있으며, 벌칙이나 통제위주의 방식보다는 상담을 통한 자기이해나 설명을 통한 이해를 원하고 있었다. 이는 현장전문가 포커스 그룹인터뷰에서도 동일하게 지적되었다. 대안캠프 운영진들은 항상 긴장감을 유지하고 있어야 하지만, 프로그램 진행은 유연하게 그리고 대안캠프 참여자들을 사랑으로 감싸야 한다는 점이 분석되었다.

#### (아) 대안캠프 대상자 선정

자료분석 결과, 무엇보다 대안캠프 참여자들의 학업복귀의사가 가장 중요한 대상자 선정기준으로 추출되었고, 자기동기와 성실성, 대상자간 동질성의 확보 등이 선정기준으로 분석되었다. 그리고 너무 연령이 높을 경우 학업복귀보다는 취직 등 사회진출을 희망한다는 점이 지적되어, 적절한 연령대가 고려되어야 한다는 점이 분석되었다.



## 2) 구성단계

프로그램 구성단계에서는 캠프 프로그램에서 구현해야 할 구성요소를 추출하고 학업 중단 청소년 특성 및 학업복귀 준비요인, 부모와의 관계개선, 프로그램 운영 환경 등을 고려하여 효과적인 프로그램을 구성할 필요가 있다. 이를 위해 선행연구와 요구분석 결과에 따라 9가지 프로그램 구성요소들을 조직하고 그에 적합한 활동내용을 구성하여 프로그램 초안을 개발하였다.

### 가) 프로그램의 구성원리

선행연구와 포커스 그룹 인터뷰, 심층면접 결과 분석에 따라 프로그램을 구성하기 위한 9가지 기본 원리를 살펴보면 다음과 같다.

(1) 학업중단 청소년 대상 기숙형 대안캠프의 대상자는 고등학교 1학년 정도의 연령대 남학생을 주대상자로 선정한다.

먼저 우리나라 중·고등학생층의 학업중단율을 보면 고등학교 1학년의 학업중단율이 가장 높다(교육연계통보, 2010). 따라서 가장 많은 청소년들이 학업을 중단하는 고등학교 1학년 학업중단 청소년들을 주대상자로 고려하였다.

또한 연령이 높은 학업중단 청소년들은 학업복귀보다는 취업 등 사회진출에 대한 관심이 더 높다는 점, 연령편차가 심할 경우 대상자간 동질성이 확보되기 힘들다는 점을 고려하여 고등학교 1학년 정도의 연령대 즉, 16세 - 17세 학업중단 청소년들을 대상으로 한다. 또한 생활관리 상의 문제와 프로그램 집중도를 위해 본 기숙형 대안캠프 시범운영에서는 남학생만을 대상으로 한다.

(2) 유해한 환경에서 벗어나 자연환경에서 규칙적인 생활태도를 습득케 한다.

학업중단 청소년들은 높은 학업복귀 의사를 가지고 있음에도 불구하고, 불규칙하고 무기력한 생활태도, 또래의 유혹으로 인한 비행행위 접촉의 확대 등은 학업복귀를 저해

하는 요인으로 기능한다. 기숙형 대안캠프에서는 학업복귀를 저해하는 유해한 환경을 차단하고, 캠프기간 동안 일정을 준수하며, 자연환경에서 건강한 성인들과 이루어지는 지지적인 상호작용을 통해 규칙적인 생활태도를 습득하게 한다.

(3) 개인상담을 통해 진로탐색 및 동기증진과 함께 당면한 문제들을 해결한다.

심층면접 결과, 면접참여자들은 고민을 털어놓고 해결방안을 모색할 수 있는 개인상담의 욕구가 높은 것으로 나타났다. 개인상담에서는 내담자의 보호요인을 탐색하여 캠프기간동안 행동목표를 설정, 실행하도록 하고, 내담자 진로에 대한 탐색과 진로동기를 증진한다. 또한 대안캠프경험을 통해 자아에 대한 긍정적인 인식을 가지도록 돕고, 학업중단의 중요한 원인 중 하나인 가족갈등 해결방안 모색과 함께 추후 가정에서의 실행목표를 작성하도록 한다.

(4) 집단상담으로 학업복귀 의지를 함양하고 성공적인 학업복귀 준비요인들을 습득한다.

학업중단 청소년들의 자아존중감 향상, 긍정적인 자아상 마련과 진로동기 유발, 학업복귀 후 나타나는 대인관계상의 어려움을 해결할 수 있도록 원활한 대인관계 능력 향상 등을 목표로 집단상담을 구성한다. 집단상담은 특히 긍정심리학을 이론적 토대로 함으로써 자신이 얼마나 있는 그대로 소중하고 가치있는 존재임을 알게 하는 것이 중요함을 강조한다. 또한 끊임없는 격려와 함께 자신의 장점을 강조하고 성공경험을 즐길 수 있도록 돕는 낙관주의적 교육에 기반하여 학업복귀이후 적응력을 높이고자 한다.

한편 대인관계 기술이란 타인의 감정, 심리 등을 인지하는 것뿐만 아니라 자신의 정서를 평가하고 적절히 표현할 수 있는 능력을 의미한다. 이러한 대인관계 기술은 심리적 안정감을 획득할 뿐만 아니라 타인과 원만한 관계를 유지할 수 있게 하고, 마지막으로 대안캠프 이후 자신의 진로를 모색할 수 있도록 동기를 유발한다.

(5) 가족과 함께하는 시간, 부모교육 및 부모상담을 포함한다.

청소년들의 학업중단에는 다양한 원인이 존재하지만, 특히 부모와의 갈등이나 가족문제가 중요한 맥락적 요인으로 작용한다. 청소년과 부모와의 관계, 부모의 양육태도는 청소년들의 학업중단에, 그리고 학업복귀 동기유발과 성공적인 학업복귀에 영향을 미친다.

심층면접 결과에서 청소년들은 부모와의 관계 증진을 원하고 있었으며, 현장전문가 포커스그룹 인터뷰에서도 가족관계의 향상을 위해 가족과 함께 하는 시간을 부여하고 부모상담 및 교육을 실시해야 한다고 주장하고 있다.

대안캠프에서는 부모교육 및 부모상담을 통해 자녀들에 대한 이해, 부모의 양육태도와 의사소통방식에 대한 점검, 효과적인 양육태도 등에 대한 교육을 실시하고, 부모-자녀관계에서의 긍정적 변화를 유도한다. 또한 가족과 함께 하는 시간을 마련하여 대안캠프를 통해 변화된 자녀의 모습을 확인하고, 청소년과 가족 간의 친밀감을 향상시킨다.

#### (6) 다양한 아웃도어 활동/체험활동을 모색한다.

심층면접과 포커스 그룹 인터뷰 분석결과, 신체활동이 적극적으로 포함된 아웃도어 활동과 다양한 체험활동을 통해 참여자들이 무기력한 생활태도에서 벗어나 긍정적인 자아상을 획득하고 대인관계 기술이 증진될 수 있다는 점이 분석되었다. 특히 본 캠프 참여대상인 남자 학업중단 청소년들은 다양한 체험활동의 욕구가 높았으며, 현장전문가들 역시 아웃도어 활동을 통해 자신감과 구성원들과의 응집력이 향상된다는 점을 강조하였다.

대안캠프에서 적용될 챌린지코스, 암벽등반, 래프팅, 오리엔티어링 등 아웃도어 활동 프로그램과 자기를 표현할 수 있는 도예체험과 직업체험과 같은 체험활동 프로그램, 축구, 족구, 탁구, 도미노게임, 댄스강습, 기타 다양한 대안활동 프로그램은 위와 같은 목표를 달성하도록 한다.

#### (7) 자아존중감의 향상과 성취감 획득을 위해 프로젝트 기반학습(PBL)을 구성한다.

프로젝트 기반 학습(PBL)은 일방적으로 전달받고 외우는 암기식 학습에서 벗어나 스스로 공부의 주제를 정하고, 정보를 수집하고 서로 의견을 나누면서 학습하는 협동학습이자 자발적인 체험학습이다. 현장전문가 포커스 그룹 인터뷰 분석결과에서도 참여자들의 욕구를 반영하여 다양한 주제를 잡아 프로젝트 수업을 하고, 하이라이트로 이를 발표함으로써 성취감을 경험하는 것이 중요하다고 강조되었다. 이러한 프로젝트 수업은 다양한 매체를 통해 학습하고 결과물을 발표하는 시간을 통해 참여자들의 성취감을 향상시킨다.

본 대안캠프에서는 전문강사의 지도아래 모듬북, 방송댄스 등의 커리큘럼을 청소년들의 수준에 맞춰 단계적으로 구성하여 교육하고, 이 성취결과를 발표하도록 프로젝트 학

습을 운영한다.

(8) 멘토링 프로그램 운영으로 캠프적응력을 향상시킨다.

캠프기간동안 대학생 멘토들을 모집하여 참여청소년들과 멘토링 프로그램을 운영한다. 대학생 멘토와 청소년 멘티 간에 캠프기간 동안 정서적·사회적 상호작용을 바탕으로 하는 멘토링 프로그램은 이미 학교부적응, 비행청소년들을 대상으로 한 선행연구에서도 효과성이 검증되었다(전미진, 2002).

멘토링 프로그램의 효과성 제고를 위해 운영진에서는 멘토선발, 교육, 슈퍼비전 등의 교육적 지원을 제공하고, 멘토들은 참여청소년의 생활관리, 정서관리, 프로그램 참여 유도, 건강한 성인으로서의 역할모델 등의 역할을 담당함으로써 캠프기간 동안 청소년들의 적응력을 향상시킨다.

(9) 구조화된 사후관리 프로그램을 포함한다.

청소년이 대안캠프 프로그램 참여 후 집으로 돌아왔을 때 강화된 학업복귀 동기가 유지되어 학업복귀로 이어질 수 있도록, 구조화된 사후관리 프로그램을 운영한다. 청소년이 거주하는 지역의 청소년상담지원센터의 사례관리자들은 청소년상담, 부모상담, 프로그램 운영 등 사후관리를 통해 캠프에서 경험했던 교육과 경험이 지속적으로 유지 및 활용될 수 있도록 서비스를 제공하여 성공적인 학업복귀로 이어질 수 있도록 지원한다.

#### 나) 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램의 구성

학업중단 청소년 기숙형 대안캠프는 전체 학업중단 청소년 지원사업 체계아래서 구성된다. 학업중단청소년에게 체계적이고 지속적으로 서비스를 지원하고자 모형을 개발하고 전담인력을 배치하여 사례관리 및 서비스를 제공하는데, 이에 대한 세부내용을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 발굴단계에서는 학업중단 사업을 실시하는 청소년상담지원센터와 센터 CYS-Net과 연계를 맺고 있는 기관, 지역의 교육청, 학업중단 청소년을 보호 및 지원하고 있는 아동복지시설, 보호관찰소 등의 기관을 중심으로 홍보를 통해 학업중단청소년을 모집 및 발굴한다.

다음 동기화 단계에서는 다양한 영역에 걸쳐 청소년의 욕구와 능력, 자원을 사정 (assessment)하고, 사정을 통해 얻은 정보를 바탕으로 청소년과 함께 서비스 계획을 수립한다. 이 단계에서 진로목표를 설정하지 못하고, 비행행동에의 노출, 불규칙한 생활태도 등의 문제를 보이는 고위기 학업중단 청소년들을 대상으로 진로목표 수립을 위한 학업복귀 동기화 및 부적응적인 생활태도의 개선 등을 위한 기숙형 대안캠프를 실시한다.

사례관정단계에는 청소년들의 진로목표에 따라 학업복귀형과 사회진출형으로 구분하고 보다 전문적인 서비스를 제공하기 위해 기관내 사례관정회의를 실시한다.

이후 특성화단계에서는 진로목표에 따라 보다 전문적인 서비스를 제공하며, 진로목표에 따라 구분된 학업복귀형 또는 사회진출형의 특성에 따라 보다 특성화된 서비스 단계로 진입을 한다. 이를 세부적으로 살펴보면 학업복귀형은 학업복귀를 위한 학습지도, 멘토링, 학습역량 강화, 학업복귀 동기 유지를 위한 집단상담 프로그램 등을 제공해 복교, 검정고시 합격, 대안학교 입학 등의 성공적인 학업복귀 및 지속적인 학업유지를 위한 기반을 제공하고 사후관리를 통해 이를 유지하도록 돕는다. 사회진출형은 취약계층 청소년 자립지원사업인 두드림존 프로그램을 통해 직업세계에 대한 체험, 경제교육 등의 집단상담 및 체험프로그램을 제공해, 직업(준비)취득을 통해 취업, 직업훈련, 자격증 취득 등을 제공하고 사후관리를 통해 이를 유지하도록 돕고 있다.

이를 표로 구성하면 아래의 그림 7과 같다.

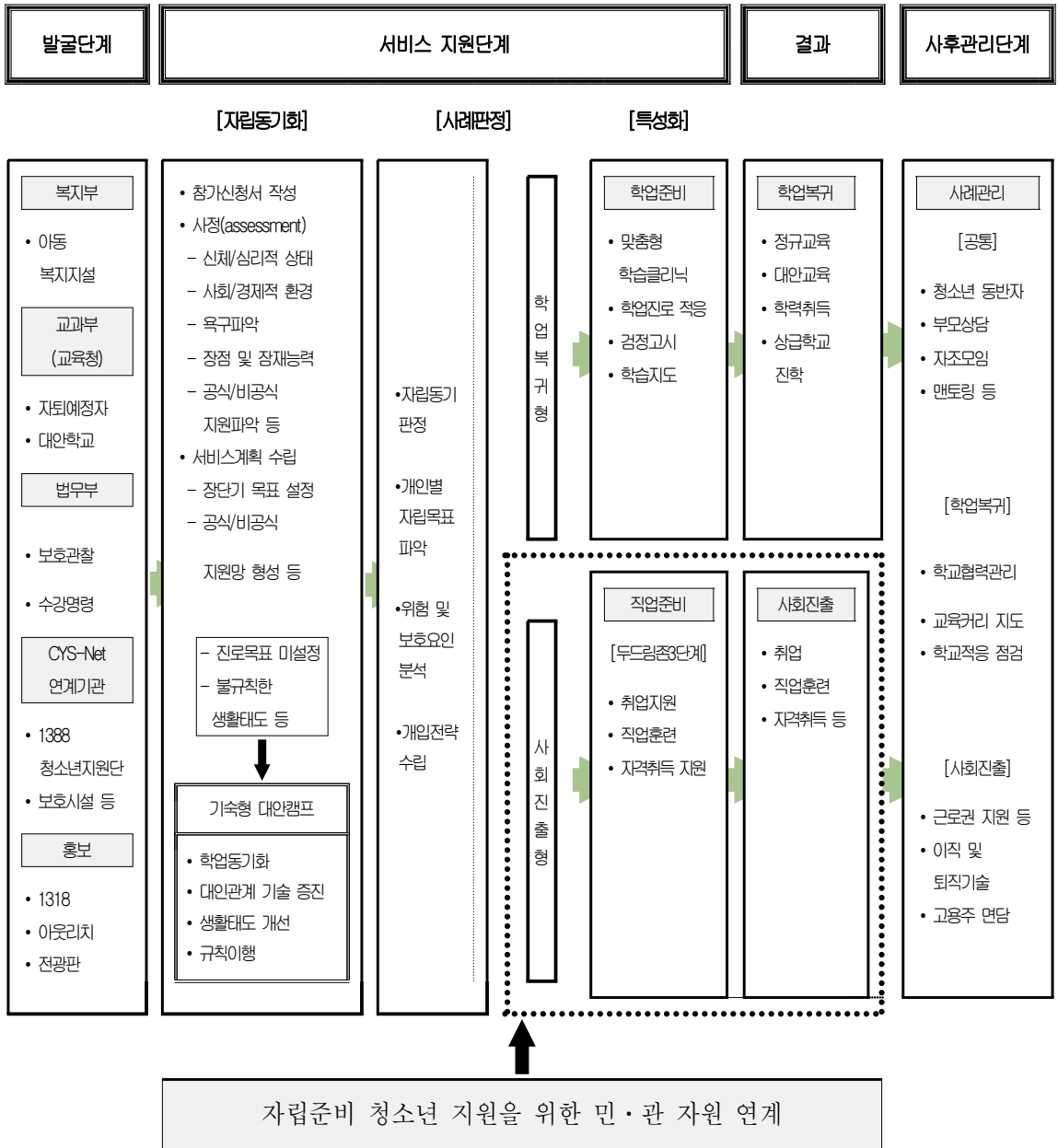


그림 7. 학업중단 청소년 지원사업의 내용

### (1) 프로그램의 목표

학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램을 통해 달성하고자 하는 구체적인 목표는 다음과 같다.

- 첫째, 자아존중감, 자기효능감과 같은 자아개념의 향상을 도모한다.
- 둘째, 목표의식을 강화한다.
- 셋째, 대인관계 기술을 증진한다.
- 넷째, 집단응집력을 강화한다.
- 다섯째, 규칙적인 생활태도를 습득한다.
- 여섯째, 부모-자녀관계를 증진한다.

### (2) 프로그램의 구성

#### (가) 청소년에 대한 개입

9박 10일 동안 기숙형으로 운영되는 대안캠프 프로그램을 통해 불규칙한 생활태도, 일탈또래와의 접촉이 차단된 환경에서 규칙적인 생활 관리를 위해 식사 및 수면시간을 동일하게 배정하고 청소년의 전담 멘토를 두어 규칙적인 생활을 할 수 있도록 돕는다. 매일 아침식사 후 산책을 하며 하루를 준비하는 마음으로 시작하고, 매일 밤 성장일기 시간을 통해 하루생활을 되돌아보고 마무리하여 밤 11시 전에는 취침할 수 있는 분위기를 유도한다.

프로그램 초기 1일차에는 청소년들이 새로운 환경에 적응하고 또래와 스텝 등 구성원과의 친밀감 형성 및 활발한 참여를 담보하기 위해 아이스브레이킹, 티셔츠 프린팅을 구성한다.

프로그램 초·중기인 2일차부터 내담자 1인당 1회기당 40분씩 3일간 총 3회기의 개인상담이 운영되도록 하고, 매일 120분의 집단상담시간을 6일 동안 배정하여 총 6회기의 집단상담이 운영되도록 한다. 개인상담이 운영되는 동안 대기하는 내담자를 위해 신체활동을 중심으로 구성된 다양한 대안활동을 멘토가 진행할 수 있도록 한다. 프로그램 중기에는 오리엔티어링, 래프팅, 챌린지코스 등의 아웃도어활동, 도예체험, 직업체험과 같은 체험프로그램이 집중적으로 배치되고, 6일간 총 5번의 프로젝트기반학습이 구성된다.

프로그램 후기인 8-10일차는 마무리하는 단계로 개인상담 및 집단상담이 종결되고,

함께 지냈던 상담자와 멘토 그리고 운영진과의 마무리프로그램을 통해 정리하고 앞으로 집에 돌아가서 적응적인 생활을 계획할 수 있도록 한다. 또한 ‘가족과 함께’ 시간을 마련하여 부모-자녀간 긍정적인 관계를 회복하고, 그동안 학습한 프로젝트 학습, 장기 자랑 등을 발표할 수 있는 기회를 통해 자긍심과 성취감을 갖도록 한다.

#### (나) 부모에 대한 개입

프로그램 후기인 9-10일차에 부모들이 참여할 수 있도록 구성하여 ‘가족과 함께’ 하는 시간을 통해 가족관계를 회복하고, 부모상담 및 교육을 통해 효과적인 양육태도와 자녀와의 의사소통방법을 익힌다. 발표회와 수료식에도 부모가 참석하여 자녀의 새로운 모습을 확인하고 변화를 공유하며, 함께 집으로 돌아갈 수 있도록 한다.

#### (다) 사후 개입

기숙형 대안캠프 참여 이후, 거주지역 청소년상담지원센터의 사례관리자들이 6개월 동안 참여청소년들에게 집중적인 사후개입을 실시한다. 캠프기간 동안 습득한 기술들을 활용, 유지하여 성공적인 학업복귀를 돕는 과정으로, 캠프 이후 일주일 이내에 사례관리자들은 복학, 대안학교, 검정고시 준비 등 학업복귀 유형에 따라 청소년과 함께 학업복귀 준비를 계획한다.

학업복귀 계획 후, 학업준비 단계가 이어지고 이 단계에서는 개별 학습수준 진단 및 8가지 학습전략 습득을 위한 학습클리닉 프로그램 운영, 검정고시 준비 또는 학급별 학습지도 운영반 참여 및 개인상담으로 성공적인 학업복귀가 실현될 수 있도록 서비스를 제공한다.

### (3) 프로그램 세부 내용

#### (가) 프로그램 일정

9박 10일간의 기숙형 대안캠프 프로그램에 대한 일정은 아래 표 11의 내용과 같다.



표 11. 전체 프로그램 일정(목요일 시작기준)

일정 시간	1일차	2일차	3일차	4일차	5일차	6일차	7일차	8일차	9일차	10일차
	목	금	토	일	월	화	수	목	금	토
7:30 - 8:30		산책	산책	산책	산책	산책	산책	산책	산책	산책
8:30 - 9:30	아침식사									
10:00 - 12:00		집단상담 1	집단상담 2	집단상담 3	집단상담 4	집단상담 5	아웃도어 활동	집단상담 6	나다큐	멘토와의 시간 수료식
12:00 - 13:30	점심식사									
13:30 - 18:30	접수 입소식	아웃도어 활동	개인상담 1 대안활동	체험 활동	체험 활동	개인상담 2 대안활동	아웃도어 활동	개인상담 3 대안활동	부모교육 및 집단상담	PBL 총정리
	아이스브레이킹									
18:30 - 19:30	저녁식사									
19:30 - 21:30	체험 활동	PBL1	PBL2	싸이코 드라마	싸이코 드라마	생활 정리	PBL3	PBL4 롤링 페이퍼	가족과 함께	
21:30 - 22:30	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기		

(나) 개인상담

해결중심의 모델을 기반으로 구성된 개인상담은 학업을 중단한 청소년이 적응적 학업 복귀를 도울 수 있도록 불확실한 미래에 대한 불안감을 낮추며 자신의 목표를 세울 수 있도록 한다. 청소년 1인당 1회 40분씩 총 3회기로 진행되며, 세부 구성은 표 12의 내용과 같다.

표 12. 개인상담 구성내용

구분	회기목표	상담내용
1회기	내담자의 적응유연성과 진로동기수준 확인	① 내담자의 진로탐색수준 파악 ② 내담자의 취약요인과 보호요인 확인 ③ 학업중단 캠프 동안의 개인적인 목표 설정
2회기	진로와 관련된 다양한 측면 알아보기	① 자신의 성격, 자신의 진로적성, 흥미에 대한 이해 ② 미래설계에 있어서 자신의 긍정적 경험을 확인하고 진로결정에 대한 동기 증진 ③ 학업중단 캠프 동안의 개인적인 목표 달성 여부 및 느낌 탐색
3회기	진로계획 세우기 및 가족관계 증진	① 개인적인 진로목표 설정과 계획세우기 ② 학업중단 캠프 이후 가정에서 부모님과의 관계에서의 대처방안 확인 ③ 학업중단과 관련된 가족갈등 해소

(다) 집단상담

집단상담은 긍정적인 감정을 경험하도록 하고 자신의 삶에 대한 몰입과 의미의 탐색을 통하여 지속적인 행복감 속에서 자기 성장과 자기실현을 돕는 긍정심리학의 관점을 토대로 구성하였다. 이러한 긍정심리학적 접근은 청소년들로 하여금 즐겁고, 몰입하며 의미있는 삶을 경험하게 하여 행복에 대한 지각을 체득하는데 효과적이며, 이는 발달적이고 조력적인 관점으로 학업중단 청소년을 조망하는 본 캠프의 방향과도 일치한다. 이러한 집단상담은 자아존중감의 향상, 대인관계 기술 증진, 목표의식 고취를 목표로 하며, 1회 120분씩 총 6회기로 진행한다. 집단상담의 세부 구성은 표 13의 내용과 같다.

표 13. 집단상담 프로그램 개요

구분	회기명	목표 및 내용
1회기	Dream Start	집단구성원 소개 및 구성원간의 긴장감 해소와 라포형성 ① 준비활동 : 나도 알고, 너도 알고 (15분) ② 팀 구성하기(20분) ③ 오리엔테이션 : 동영상 시청(지구인), 프로그램 소개 및 참여동기 나누기(20분) ④ 우리들의 약속(20분) ⑤ 신체활동(15분) : 이웃을 사랑하십니까, 절대음감

		⑥ 나를 알아봐요(20분) ⑦ 마치면서(10분)
2회기	지피지기 백전백승	자신에 대한 새로운 이해를 통해 자존감을 향상하기 ① 준비활동 : 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(10분) ② 신체활동 : 스피드 단어게임(15분) ③ 나의 직업흥미유형은?(Holland) (30분) ④ 신체활동 : 이웃을 사랑하십니까(20분) ⑤ 우리에게 대한 이해(MBTI검사 활용 활동) (30분) ⑥ 마치면서(10분)
3회기	분노는 나의 힘?	내재된 분노에 대한 해소와 비합리적 사고를 합리적인 사고로의 전환을 통해 분노를 다스리는 훈련을 한다. 긍정적 시각의 강화 ① 신체활동 : 꼬리밟기(5분) ② 준비활동 : 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(5분) ③ 동영상 시청 : 내가 키우는 2마리의 개(犬)(10분) ④ 일상생활 속 편견과 선입견 바꾸기(10분) ⑤ 나의 편견과 선입견 부수기(10분) ⑥ 신체활동(10분) ⑦ 분노를 날려버려!(10분) ⑧ 분노상황에서의 나의 변화(10분) ⑨ 나 너무 화가 나!(10분) ⑩ 신체활동 : 칭찬? 당연하지!(10분) ⑪ 분노는 왜 생길까?(10분) ⑫ 분노를 일으키는 나의 생각 바꾸기(10분) ⑬ 마치면서(10분)
4회기	멋진 나	성공경험 회상과 성취경험을 통한 자신감 고취, 긍정적인 자기암시와 표현을 통해 미래에 대한 자신감 부여와 자신에 대한 긍정적인 자아상 형성 ① 신체활동 : 이구동성 퀴즈!(10분) ② 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(5분) ③ 긍정적 사고 키우기 : 난 몇 점일까?(10분) 동영상 시청(10분) ④ 긍정 에피소드와 긍정적 사고를 키우는 7가지 방법!(15분) ⑤ 내 인생 최고의 순간 : 나의 인생곡선(20분) ⑥ 나만 부를 수 있는 노래 : 응원가 만들기(20분) ⑦ 역사는 변한다. 지금부터 : 꿈을 이룬 사람 동영상 시청(10분) ⑧ 나는 이런 사람이 되련다(15분) ⑨ 마치면서(5분)
5회기	너, 나 그리고 우리	대인관계에서 경험하게 되는 다양한 갈등상황에 대한 해법알아보기 ① 준비활동 : 소문전하기, 의사소통게임(20분) ② 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(5분) ③ 동영상 시청 : 왜 싸울까?(10분), ④ 평화롭게 싸우는 법을 배우기, 연습하기(30분) ⑤ 신체활동 : 이런 사람을 찾습니다(20분)

		⑥ 동영상 시청 : 물은 알고 있다(10분) ⑦ 불쾌하지 않게 거절하는 요령 배우기(20분) ⑧ 마치면서(5분)
6회기	큰 세상으로	미래에 대한 실천동기를 유발하며 집단상담을 마무리한다 ① 준비활동 : 바둑알 모으기 게임(20분) ② 지난회기 돌아보기(10분) ③ 꿈을 이룬 사람에 관한 동영상 시청(15분) ④ 신체활동 : 콩나물 시루 게임(20분) 퍼즐 맞추기(15분) ⑤ 뜻이 있는 곳에 길이 있다 : 과거, 현재, 미래 나의 모습(30분) ⑥ 마치면서(10분)

(라) 프로젝트 기반 학습(PBL)

프로젝트 기반 학습(PBL)은 청소년들이 자율적으로 주제를 선정하고 목표달성을 위한 일련의 과정을 주도적으로 성취해나가는 활동으로 문제해결능력 및 자아존중감 향상에 효과적이다. 프로젝트 기반학습의 구성내용과 목표는 표 14의 내용과 같다.

표 14. 프로젝트 기반 학습(PBL)활동 구성내용

회기목표	활동내용
· 욕구파악 · 동기부여	① 프로젝트 기반 학습(PBL)1
· 문제해결 능력 향상 · 시간관리능력 향상	① 프로젝트 기반 학습(PBL)2 ② 프로젝트 기반 학습(PBL)3 ③ 프로젝트 기반 학습(PBL)4
· 자기표현 기술 향상 · 자아존중감 향상	① 프로젝트 기반 학습(PBL) 총정리 ② 가족과함께(프로젝트 기반 학습 결과물 발표)

(마) 아웃도어 및 체험 활동 프로그램

아웃도어 및 체험 활동 프로그램은 지식을 통한 간접학습이 아닌 신체활동을 통해 새로운 환경에 대한 체험과 자신을 이해하는데 목적이 있다. 이 같은 활동은 상담프로그램의 효과를 강화시키는 동시에, 청소년의 전인적 성장을 촉진하는데 도움이 된다. 아웃

도어 및 체험 활동의 구성내용과 목표는 표 15의 내용과 같다

표 15. 아웃도어 및 체험활동 구성내용

구분	회기목표	활동내용
체험활동 1회기	· 성취감 및 창의성 함양	· 하나뿐인 자신만의 작품완성 과정을 통해 성취감 및 창의성 함양
체험활동 2회기	· 진로의식 함양 · 목표의식 증진	· 체험직종에 대한 올바른 정보제공 · 기술체험을 통해 긍정적인 진로의식과 목표의식 증진
체험활동 3회기	· 자기표현력 향상 · 자아개념 증진	· 작품활동을 통해 서로의 다름을 인정하는 삶의 자세와 자신의 소중함 확인
아웃도어활동 1회기	· 자아개념 증진 · 자신감 향상	· 고난이도의 개별 활동을 통해 두려움을 이겨내고 할 수 있다는 자신감 향상
아웃도어활동 2회기	· 자신감 향상 · 집단응집력 강화	· 고난이도의 집단 활동의 성취를 통한 자신감 향상 · 구성원과의 협동이 필요한 과제를 통하여 공동체 의식 함양
아웃도어활동 3회기	· 문제해결능력 향상 · 집단응집력 강화	· 조별 과제를 수행함으로써 문제해결능력 향상 및 공동체 의식 함양

(바) 기타활동

기타활동은 상담, 프로젝트기반학습활동을 보완할 수 있는 프로그램으로 산책, 나다큐, 롤링페이퍼 등의 다양한 활동으로 구성하였다. 기타활동의 구성은 표 16과 같다.

표 16. 기타활동 구성내용

회기목표	활동내용
· 오리엔테이션 및 소속감 형성 · 공동규칙 수립	① 입소식 ② 아이스 브레이킹
· 규칙적인 생활태도 함양 · 자기성찰	① 대안활동 ② 산책 ③ 성장일기
· 긍정적인 감정표현 · 동기강화 · 성취감	① 사이코드라마 ② 나다큐 ③ 멘토와의 시간 ④ 롤링페이퍼 ⑤ 수료식

(사) 멘토링 프로그램

멘티의 변화를 도모하는 멘토링 프로그램은 캠프기간 동안 정서적·사회적 상호작용을 바탕으로 부정적인 생활태도의 개선을 위한 청소년의 생활관리, 캠프 적응력 및 친밀감 향상을 위한 정서관리, 적극적 프로그램 참여 유도, 성인으로서의 역할모델 제시 등으로 기숙형 캠프 전반의 목적달성을 위한 보이지 않는 핵심요인으로 자리매김하고 있다.

표 17. 멘토링 프로그램 구성내용

구 분		목 표	내 용
한국 청소년 상담원	멘토 선발	적합한 멘토 선발	· 멘토모집 공고 · 면접을 통해 신청 동기, 경험, 헌신 및 열정, 신원조회 등 · 건강한 대학생활을 하고 있는 학업중단 청소년에 대한 관심이 높은 멘토 선발
	멘토 교육	멘티 및 기숙형 캠프 이해	· 학업중단 청소년 및 기숙형 대안캠프 이해 · 캠프의 목적, 멘토로서의 책임, 관계형성, 상담훈련 등 가이드 라인 제공 · 멘토들간의 공감대 형성
	수퍼 비전	멘티와의 관계 향상 및 멘토 역량강화	· 멘티와의 관계형성능력 향상을 위한 전문적 지도 · 멘토활동의 긍정적 결과 향상을 위한 지도 · 멘토 자조집단 활동
	평가	멘티 생활관리	· 일일 평가회의 운영 · 멘티의 생활태도 변화 분석 및 평가
멘토	생활 관리	규칙적인 생활태도 습득	· 캠프기간 중 생활규칙 수립 지도 · 불규칙한 생활태도의 변화매개자 역할
	정서 관리	친밀감 및 정서적 교감 형성	· 멘티와의 친밀감 형성 및 캠프 적응력 향상 · 처음만난 또래들과의 어색함 해소 및 친밀감 향상 · 집단역동예의 관여를 통해 멘티에 대한 집단적 지지 보내기
	프로 그램 참여 증진	프로그램 참여의 적극적 유도	· 호기심 자극을 통한 프로그램 참여율 증진 · 집단 프로그램(대안활동) 운영
	역할 모델 제공	긍정적 성인 역할모델 제공	· 가정 및 학교에서 역할모델을 갖지 못하는 캠프 참여자들에게 성인으로서의 긍정적인 역할모델 제공

멘토의 성공적인 역할수행과 캠프목표 달성을 위해 학업중단 청소년에 대한 이해가 높은 적합한 멘토 선발하고, 참여청소년의 특성 및 기숙형 캠프 이해 향상을 위한 교육, 멘토활동에 대한 수퍼비전, 청소년의 생활태도 변화 분석 등을 실시한다.

이를 통해 낮은 자아존중감, 낮은 성취동기, 대인관계 어려움, 나태한 생활습관, 무기력, 미래에 대한 불안감 등의 특성을 지니고 있는 캠프 참여청소년에게 학업복귀 동기화 제고를 위해 다양한 지원을 하는 멘토링 프로그램의 세부내용을 살펴보면 위의 표 17과 같다.

(아) 사후개입

사후개입은 기숙형 대안캠프 종결 후 참여자가 기거하는 지역의 청소년상담지원센터 사례관리자가 캠프 참여 청소년과 6개월 동안 월 2회 이상의 만남을 통해 성공적인 학업복귀를 위한 서비스를 제공하는 것으로 사후개입 구성은 표 18의 내용과 같다.

표 18. 사후개입 구성내용

구 분	구 성 내 용
초 기	· 라포형성 및 학업복귀 계획 수립
중 기	· 개인별 학습수준 진단 · 학습역량 강화를 위한 학습전략 교육 · 검정고시, 인터넷 강의 등 학습지원 · 문화체험, 대학탐방 등
후 기	· 성공적인 학업복귀 지원

(4) 프로그램 초안 개발 및 안면타당도 평가(6~7월 계획)

위의 과정을 거쳐 개발된 프로그램 초안은 현장 및 학계 전문가의 안면타당도 평가를 거친 후 최종적으로 캠프 프로그램으로 구성되었고, 이후 시범운영되었다.

### 3) 실시 및 평가단계

#### 가) 시범운영단계

2011년 ‘학업중단 청소년 기숙형 대안캠프’ 프로그램 현장연구진 및 운영진을 대상으로 ‘학업중단 청소년 기숙형 대안캠프’ 프로그램 초안에 대한 사전워크숍을 개최하고, 프로그램 전 과정에 대한 강의, 시연, 논의 등을 통해 프로그램을 익힌 후 8월 프로그램에 대한 시범운영을 실시하였다.

우선 프로그램을 실시하기 2주~3주 전에 참여청소년들을 대상으로 사전검사를 시행하고, 프로그램을 마친 후에는 사후검사 및 종합평가를 실시한다. 또한 8주~10주 후에는 추후검사를 실시하였다.

#### 나) 평가 및 수정보완

캠프 프로그램 시범운영 지도자(개인상담자, 집단상담자, 멘토, 운영진)의 종합평가, 참여 청소년들의 사전-사후검사 결과, 참여 청소년에 대한 참여관찰, 심층면접 및 참여 청소년 부모 심층면접 결과의 내용을 분석하여 초안프로그램에 대한 수정 및 보완 방안을 거쳐 최종적으로 캠프 프로그램을 개발한다. 이후 지도자 지침서 및 교구(프로그램 매뉴얼)를 제작하여 본 프로그램의 개발을 완성한다. 완성된 프로그램과 매뉴얼은 2012년 우선적으로 전국 청소년(상당)지원센터를 대상으로 한 기숙형 대안캠프 운영기관 공모를 통해 대안캠프 운영기관을 선정하고, 이들 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 운영진 교육과정을 통해 보급될 예정이다.

## 2. 프로그램 시범운영 및 평가

### 가. 시범운영의 개요



## 1) 연구 설계

학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 시범운영을 평가하기 위하여 다음과 같이 설계하였다.

첫째, 시범운영에 참여한 학업중단 청소년의 자아개념, 목표의식, 대인관계 영역에서의 변화 정도를 알아보기 위하여 기숙형 대안캠프 만족도와 사전·사후 검사를 실시하여 분석하였다.

둘째, 시범운영에 참여한 청소년과 부모의 변화정도를 알아보기 위하여 심층면접을 실시하고, 문화기술지 연구를 하였다.

셋째, 시범운영에 참여한 개인상담자, 집단상담자, 운영진, 멘토 각각 집단별 평가회의를 실시하여 캠프에 대한 평가와 이후 수정방안 등을 논의하였다.

## 2) 연구 대상자

본 연구에서는 다음 절차를 통해 캠프에 참여할 학업중단 청소년들을 선별(screening)하였다.

첫째, 위기스크리닝 척도<sup>1)</sup>를 통해 위험군으로 판단된 캠프참여 희망 학업중단 청소년들 중 학업복귀의지 및 참여 동기를 기술하는 자기소개서와 부모, 친인척 등 가족의 동의서, 해당 청소년의 상태를 잘 알고 있는 각 지역의 학업중단 사업담당 실무자의 추천서 등을 근거로 외부 전문가와 내부 전문가가 검토하여 일차적으로 선별하였다.

둘째, 선별된 참여희망 청소년들 중 신체, 정서적으로 집단생활이 가능하고 프로그램 수행이 가능한 남자청소년 24명을 선정하였고 연구참여 동의를 얻었다.

셋째, 시범운영 중 캠프 중단의사를 밝히거나 행동문제를 보인 청소년이 있어 3일째 1명, 5일째 1명 총 2명의 청소년이 귀가하였고, 총 22명의 청소년이 캠프 프로그램을 중단하지 않고 끝까지 참여하였다.

---

1) 청소년 비행과 직접 또는 간접적으로 관련된 개인, 가정, 또래, 학교, 환경 차원의 변인들을 위험요소와 보호요소로 구분하여 제작하였으며, 실제 청소년 비행에 해당하는 위기결과의 내용을 포함하여 총 81문항으로 구성되어있다. 본 연구에서는 청소년들의 학업중단 상태를 고려하여, 학교와 관련된 15문항을 제외하고 총 66문항을 사용하였다.

## 나. 프로그램 시범운영 평가

### 1) 프로그램 양적 평가

#### 가) 연구방법

캠프 프로그램의 효과성에 대한 통계적 유의미성을 검증하기 위해서 캠프 참여 청소년들이 응답한 프로그램 만족도 질문지를 분석하고, 사전·사후의 측정도구 결과를 비모수 통계(nonparametric statistics)<sup>2)</sup>인 Mann-Whitney U검정으로 분석하였다. Mann-Whitney U검정은 자료분석에 적절하게 적용되기 위해 충족되어야 하는 가정이 t검정에 비해 적다. 즉, 명명척도나 서열척도에도 적용이 가능하며, 따라서 등분산 가정이 요구되지 않는다. 또한 영가설 모집단(두 표본이 추출되는 모집단)이 정규분포될 필요가 없다(민윤기, 김효창, 2005).

#### 나) 측정도구

캠프 프로그램의 기간 동안 청소년들의 행동과 정서에 나타난 변화정도를 측정하기 위하여 자아존중감, 자아효능감, 진로결정 자기효능감, 대인관계기술, 집단응집력 검사를 캠프 시작과 마무리단계에서 실시하였다.

##### (1) 자아 존중감

자아존중감은 자신의 가치나 중요성에 대한 자신의 평가적 태도라고 이야기된다(Coopersmith, 1967). 다시 말해서 스스로를 가치 있다고 생각하고 존중해주는 자신에

---

2) 모집단의 모수치 및 다른 모집단 특성(예: 편포)이 이러한 추리통계 검정의 적법한 적용과 무관하기 때문에. 이를 비모수 통계(nonparametric statistics) 혹은 자유분포 통계(distribution free statistics)라고 부른다. 비모수 통계는 일반적으로 계산이 용이하며 t검정 가정이 위배되지 않는 경우에도 두 집단 실험에 적용될 수 있다. 그러나 일반적으로 모수 검정은 비모수 검정보다 훨씬 더 검증력이 크고 보다 더 다양한 실험 상황에 적용될 수 있기 때문에 모수검정이 선호된다.

대한 태도로서, 자신의 성취와 타인에 대한 대우, 심지어는 자신의 신체적 특징과 같은 모든 종류의 영향력에 의해 형성되는 개인적인 가치감을 의미한다. 따라서 이는 개인의 바람직한 환경적응과 건전한 인성발달, 나아가 긍정적인 자기실현에 중요한 요소라고 할 수 있다(박선아, 2005).

본 연구에서는 Rosenberg(1965)가 개발한 자아존중감척도(Self-Esteem Scale)를 전병제(1974)가 번역한 도구를 사용하였다. 본 척도는 자기존중 정도의 자아승인 향상을 측정하기 위해 고안된 것으로 긍정적 자아존중감 5문항과 부정적 자아존중감 5문항 등 모두 10문항으로 구성되어 있다. 이 척도는 '거의 그렇지 않다(1점)'에서 '항상 그렇다(4점)'의 4점 Likert식 척도로 구성되어 있다. 이영자(1996)의 연구에서 나타난 본 척도의 신뢰도는 .79로 양호한 수준으로 나타났다.

## (2) 자기 효능감

자기효능감이란 개인의 어떤 행동이나 활동을 성공적으로 수행할 수 있다는 자신의 능력에 대한 확신이나 기대로 정의 된다.

본 연구에서는 Bandura가 이야기한 자기효능감의 개인적인 수준을 측정하기 위해 Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers(1982)가 개발 척도(The Self-Efficacy Scale)를 홍혜영(1995)이 수정, 빈안한 도구를 사용하였다.

이 척도는 일반적인 상황에서의 자기효능감을 의미하는 '일반적인 자기 효능감' 17문항과 대인관계와 같은 사회적 기술 등의 요소를 측정하는 '사회적 자기 효능감' 6문항의 총 23문항 2개 하위요인으로 구성되어 있으며 5점 Likert 척도로 구성되어 있다. 홍혜영(1995)의 연구에서 보고 된 각 하위 요인별 신뢰도는 .86에서 .68로 나타났으며 전체검사에 대한 신뢰도는 .86으로 나타났다.

## (3) 진로결정 자기 효능감

진로결정 자기효능감은 진로목표를 성취하기 위하여 자신의 진로를 계획하고 탐색하여 결정할 수 있다는 자신의 능력에 대한 신념으로 정의된다.

많은 선행연구들에서는 진로결정 자기효능감이 진로성숙에 주목할 만한 영향을 준다고 밝히고 있으며, 자신의 능력에 대한 평가보다 자기효능감 신념에 대한 평가가 직업적 흥미나 진로선택과 더욱 밀접하게 관련된다고 보고하고 있다.

본 연구에서는 Taylor와 Betz(1983)가 개발한 진로결정 자기효능감척도(Career Decision-Making Self-Efficacy Scale: CDMSES)의 단축형인 CDMSES-SF를 이기학과 이학주(2000)가 자기평가, 직업정보, 목표선택, 미래계획, 문제해결 등 총 5개 하위요인 총 25문항으로 수정 보완한 척도를 사용한다. 이 척도는 Likert 5점 척도로 구성되어 있으며 전체점수는 전체 항목의 평균이며, 점수가 높을수록 진로결정 자기효능감이 높다고 해석한다. 이기학과 이학주(2000)의 연구에서 보고된 신뢰도는 자기평가요인 .76, 직업정보 요인 .68, 목표 선택요인 .75, 미래계획 요인 .79, 문제해결 요인은 .70이며, 전체 신뢰도는 .92로 비교적 높은 내적 일관성을 나타내고 있다.

#### (4) 대인관계

대인관계는 사회조직 내에서 두 사람 이상이 상호접촉하는 관계로서 '타인에 대해 어떻게 생각하고 느끼며, 타인의 행동에 어떻게 반응하는 가' 하는, 사람을 대하는 개개인의 보편적인 심리적 지향성이며, 개인의 내적 성격과 외적 행동 간의 관계를 의미한다(Heider, 1964, 이황은, 2009 재인용).

대인관계는 한 개인의 삶의 질을 결정하는 중요한 요소로, 원만한 대인관계를 형성할 때 정체감 확립, 건전한 성격발달, 자아성취감, 행복감, 인간의 욕구만족이 이루어지지만, 대인관계 욕구가 충족되지 않으면 불안, 우울, 욕구좌절, 소외 등 정서적인 어려움을 경험하게 되어 심리적 병리로 이어질 수 있다(권석만, 2008; 이재창, 1995).

본 연구에서는 Schlein과 Guerney(1997)의 대인관계척도(Relationship Change Scale)를 문선모(1980)가 우리 실정에 맞게 번안한 것을 박선아(2005)가 수정, 보완한 척도를 사용하였다. 원래 대인관계 변화척도는 7가지 하위요인의 총 25개 문항으로 구성되었으나, 박선아(2005)의 연구에서는 만족·친근감, 의사소통, 개방성, 이해성 등의 4가지 하위요인 총 10문항, Likert 5점 척도를 사용하였다. 박선아(2005)가 보고한 척도의 신뢰도는 .742에서 .850으로 적절한 내적신뢰도를 나타내고 있다.

#### (5) 집단응집력

집단응집력이란 집단원의 집단에 대한 소속감 또는 집단원들에 대한 집단의 매력의 의미하며, 집단구성원들이 집단 안에서 느끼는 따뜻하고 편안한 느낌, 다른 사람들에게 무조건적으로 수용받는다는 느낌을 의미한다(Yalom, 1995). 응집력이 강한 집단원들은

그렇지 않은 집단원들보다 서로를 더 잘 수용하고 유대가 강하며, 구성원 상호간의 행위에 서로 많은 영향을 주고받게 된다. 높은 상호이해와 수용을 보이는 집단원들을 지닌 집단은 결국 응집력이 강한 집단이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 Hovarth와 Greenberg(1989)가 개발한 36문항의 자기보고식 질문지에서 유대차원의 문항 12문항 중 11개 문항을 수정, 보완하고, 이형득(1979)의 집단활동 체크 목록 12문항 중 7문항을 선택하여, 강순화(1994)가 17문항 5점 Likert 척도로 최종적으로 수정 보완한 척도를 사용하였다. 이 척도는 크게 집단원간의 수용성, 집단분위기, 집단관여의 세 가지 요인으로 구성되어 있으며 강순화(1994)의 연구에서 보고된 신뢰도는 .84이다.

## 다) 연구결과

### (1) 프로그램 만족도

시범운영에 참여 한 청소년들을 대상으로 캠프 프로그램에 대한 전반적인 만족도 평가를 실시한 결과는 아래 표 19와 같다. 프로그램에 대한 만족도는 '매우 만족'에서 '매우 불만족'을 묻는 5점 척도로 이루어져있다.

참가청소년의 전체 프로그램 만족도는 평균이 3.86점으로 나타났다.

이를 구체적으로 보면, 프로그램 내용 중 직업체험(4.50점), 멘토와의 시간(4.60)에 대한 만족도가 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 학업중단 청소년들이 진로와 관련하여 직접체험해 보는 프로그램과 멘토와의 관계형성에 관한 프로그램에 대한 욕구가 높고 이러한 프로그램에 만족하고 있음을 나타낸다. 반면 개인내적인 성찰을 주요내용을 하는 사이코드라마의 경우 1.80점으로 만족도가 가장 낮게 평가되었다. 이는 충분한 라포형성이 이루어지지 않은 상황에서 프로그램이 진행되었고, 사이코드라마 참여동기가 없는 상태에서 청소년들에게 진행하기에는 운영 방향이 맞지 않았기 때문인 것으로 판단된다. 향후 사이코드라마를 실시할 경우에는 청소년에게 거부감이 없는 명칭으로 변경하는 방안, 라포가 형성된 이후 배치하는 방안 등 거부감을 줄이려는 사전 노력이 필요할 것이다. 사이코드라마에 대한 거부감이 강할 경우, 대안적인 프로그램으로 대체할 필요가 있다.

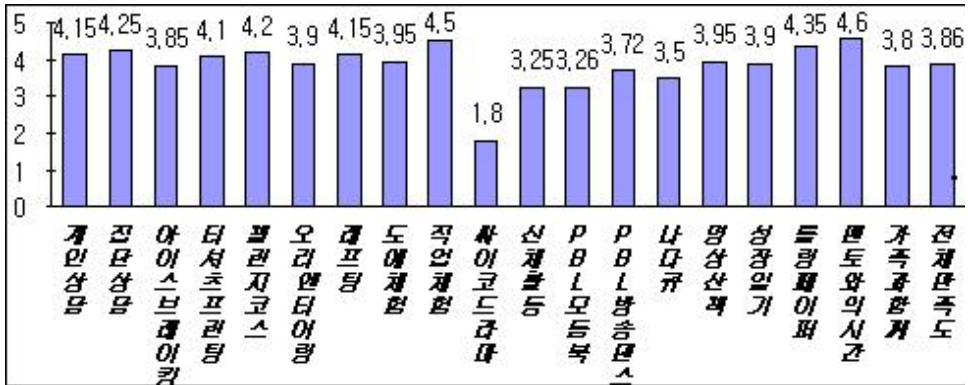


그림 8. 프로그램 만족도

표 19. 프로그램 만족도

구분	문항	평균
프로그램 명	1. 개인상담	4.15
	2. 집단상담	4.25
	3. 아이스 브레이킹	3.85
	4. 티셔츠 프린팅	4.10
	5. 챌린지 코스	4.20
	6. 오리엔티어링	3.90
	7. 래프팅	4.15
	8. 도예체험	3.95
	9. 직업체험	4.50
	1. 싸이코 드라마	1.80
	11. 신체활동	3.25
	12. 프로젝트 기반 학습(모듬북)	3.26
	13. 프로젝트 기반 학습(방송댄스)	3.72
	14. 바다큐	3.50
	15. 명상산책	3.95
	16. 성장일기	3.90
	17. 롤링페이퍼	4.35
	18. 멘토와의 시간	4.60
	19. 가족과 함께	3.80
	만족도 전체 평균	3.86

(2) 사전·사후 검사

캠프 목표인 청소년들의 자아개념의 증진, 목표의식의 형성, 대인관계 기술의 증진, 집단응집력의 강화 등에서 유의미한 변화가 일어났는지를 측정하기 위하여, 사전·사후 검사를 실시하고 그 변화의 유의미성을 비모수 통계로 검정하였다.

분석결과, 자아존중감을 제외한 대부분의 영역에서 유의미한 향상이 이루어졌음을 알 수 있다. 자세한 결과는 아래와 같다.

(가) 자아존중감

표 20. 자아존중감 분석결과

집단구분	빈도(명)	평균	표준편차	z
사전	24	2.47	.273	-1.294
사후	20	2.67	.580	

\*\*\*P<.001    \*\*P<.01    \*P<.05

사전검사는 24명의 청소년이 응답하였고 사후검사에서는 20명의 청소년이 응답하였다. 청소년이 평가한 자아존중감은 사전 평균 2.47에서 사후평균 2.67로 증가하였으나 통계적으로 유의미한 수준은 아니었다( $z=-1.294$ ,  $P>.05$ ).

(나) 자기효능감

표 21. 자기효능감 분석결과

집단구분	빈도(명)	평균	표준편차	z
사전	24	2.75	.424	-2.570*
사후	20	3.19	.501	

\*\*\*P<.001    \*\*P<.01    \*P<.05

청소년이 평가한 자기효능감은 사전 평균 2.75에서 사후평균 3.19로 유의미하게 증가하여 자신의 능력에 대한 자신감이 높아졌다고 볼 수 있다( $z=-2.570$ ,  $P<.05$ ).

(다) 대인관계기술

표 22. 대인관계 기술 분석결과

집단구분	빈도(명)	평균	표준편차	z
사전	24	3.08	.467	-2.303*
사후	20	3.42	.661	

\*\*\*P<.001 \*\*P<.01 \*P<.05

청소년이 평가한 대인관계 기술은 사전 평균 3.08에서 사후평균 3.42로 유의미하게 증가하여 참여 청소년들의 대인관계 기술이 향상했음을 알 수 있다( $z=-2.303$ ,  $P<.05$ ).

(라) 집단응집력

표 23. 집단응집력 분석결과

집단구분	빈도(명)	평균	표준편차	z
사전	24	2.84	.551	-2.043*
사후	20	3.22	.491	

\*\*\*P<.001 \*\*P<.01 \*P<.05

청소년이 평가한 집단응집력은 사전 평균 2.84에서 사후평균 3.22로 유의미하게 증가하여 집단응집력이 캠프 프로그램을 통하여 높아졌음을 알 수 있다( $z=-2.043$ ,  $P<.05$ ).

(마) 진로결정 자기효능감

표 24. 진로결정 자기효능감 분석결과

집단구분	빈도(명)	평균	표준편차	z
사전	24	2.93	.406	-2.086*
사후	20	3.27	.376	

\*\*\*P<.001 \*\*P<.01 \*P<.05



청소년이 평가한 진로결정자기효능감은 사전 평균 2.93에서 사후평균 3.27로 증가하여 캠프 프로그램을 통하여 진로결정에 대한 자신감이 높아진 것으로 나타났으며 통계적으로도 유의미하였다( $z=-2.086, P<.05$ ).

요약하면 청소년들은 기숙형 대안캠프 프로그램을 통해 자신감의 향상과 타인과의 원만한 관계가 형성됨을 경험하고 있으며, 또한 막연했던 진로에 대해 어느 정도 구체적인 계획 및 목표가 생기고 이를 해결할 수 있는 효능감을 가지게 된 것을 알 수 있다. 또한 9박 10일간의 집단생활을 통해 집단에서의 유대감을 경험하였음을 확인하였다. 자신감의 향상, 대인관계의 경험, 진로효능감의 증진, 집단 유대감의 경험 등은 연구진이 전체 혹은 개별 프로그램에서 설정했던 목표의 달성과 일치하는 것으로 해석할 수 있다. 반면 유의미한 결과가 나타나지 않은 자아존중감은 자신의 성취와 타인에 대한 대우, 신체적 특징과 같은 여러 종류의 영향력에 의해 형성되는 가치감이기 때문에 9박 10일 단기간동안 유의미한 효과가 나타나기에는 한계가 있었던 것으로 보인다.

## 2) 프로그램 질적 평가

본 기숙형 대안캠프는 24명이 참가, 마지막까지 프로그램을 수료한 청소년들은 22명이었다. 따라서 이러한 적은 사례수로는 캠프 효과성 측정을 양적 평가로 하기 힘들다. 또한 본 캠프 프로그램이 국내 최초로 시도되는 9박 10일간의 비교적 중기간의 캠프라는 점에서 참여청소년들의 경험을 질적연구를 통해 심층적으로 드러내는 것이 이후 본 캠프 프로그램을 보완하고 발전시키기 위해 더 효과적이라고 판단되었다. 따라서 본 연구에서는 캠프종료 후 청소년들의 내·외현화된 변화의 유지정도를 측정하고, 캠프 프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 캠프에 참여한 청소년과 부모를 대상으로 심층면접, 참여관찰을 진행하고, 문화기술지 연구방법을 사용하여 분석하였다.

### 가) 연구방법

#### (1) 문화기술지 연구

본 연구는 학업중단 청소년들의 기숙형 대안캠프에서의 경험을 심층적으로 이해하고

자 하는 것이다. 이를 위한 문화기술지 연구의 핵심은 ‘현지인의 관점’ 즉, 하나의 문화적 집단에 속해있는 구성원들의 시각에서 그들만이 지닌 독특한 삶의 방법을 이해하는 것이라고 볼 수 있다(Spradley, 1979). 문화기술지(ethnography) 연구는 구체적으로 드러나지 않은 학업중단 청소년들의 삶, 그 삶에서 느끼는 심리적 요구를 그대로 파악하여 사회적으로 표면화시킬 수 있는 방법이라고 할 수 있으며(김민정, 1996), 경직된 이론체계의 분석틀로는 포착하기 힘든 청소년들의 삶의 의미를 보다 다양하고 풍부하게 드러낼 수 있다(유혜령, 1997).

문화기술지 연구가 유용한 경우는 첫째, 연구하려는 대상이나 현상, 지역에 대한 선행 연구와 사전지식이 거의 없을 때, 둘째, 복잡하고도 미묘한 사회적 관계 또는 상징적 상호작용의 탐구에, 셋째, 소집단 또는 소규모의 사회역동에 관한 총체적 연구에 유용하다. 넷째, 사건의 맥락과 흐름에 대한 심층적 이해를 하고자 하는 경우와 다섯째, 현상 이면에 내재한 가치체계, 신념체계, 행위규칙, 적응전략 등의 파악에 유용하다(Spradley, 1975).

따라서 학업중단 청소년들을 대상으로 처음으로 실시되었던 9박 10일간의 기숙형 대안캠프에서의 경험을 사회·문화적인 맥락에서 그들의 목소리를 통해서 그들의 시각으로 이해하고 해석함으로써 학업중단 기숙형 대안캠프에서의 청소년들의 경험을 보다 풍부하고 심층적으로 이해하고자 한다.

## (2) 정보제공자 선정

문화기술지 연구에서는 연구자의 질문에 솔직하고 정확하게 답변하고 그 문화에 대한 충분한 정보를 제공해 줄 수 있는 사람을 ‘주 제보자(informant)’ 라고 한다.

좋은 제보자의 조건은 첫째, 그 지역 혹은 집단에 오랜 연고를 가지고 있어서 그 문화를 속속들이 잘 아는 사람, 둘째, 이야기하는 것을 즐겨하는 사람, 셋째, 비학술적인 용어나 토속적이고 민속적인 언어를 사용하되 주관적인 분석을 하지 않고 있는 그대로 말하는 사람이다(Spradley, 1979).

본 연구에서는 캠프에 참여한 22명의 학업중단 청소년들 중 연락이 되지 않은 3명을 제외한 총 19명 중 12명을 주제보자로 선정하였고, 나머지 7명은 심층면접 질문지를 발송하여 보조자료로 활용하였다.

한편, 캠프 참여 청소년 22명 중 4명의 청소년 부모가 캠프 부모교육과 부모상담에 참여했고, 이들 중 3명의 부모를 대상으로 공동연구진들이 심층면접을 실시하였다.

심층면접에 참여한 모든 청소년들과 부모들에게 연구자는 연구의 목적과 과정을 이해시키고 심층면접에 동의한 경우에 한하여 심층면접을 실시하고 얻어진 자료는 문화기술지 연구방법을 사용하여 분석하였다.

표 25. 연구 참여자의 일반적 특성 - 참여 청소년과 부모 -

대상/방법	사례번호	성별	연령	학업중단시기	
참여 청소년	심층 면접	1	남	18	중3 학업중단(2009년)
		2	남	16	중2 학업중단(2010년)
		3	남	17	고1 학업중단(2011년 3월 )
		4	남	18	고1 학업중단(2010년 8월)
		5	남	16	중1 학업중단(2009년 11월)
		6	남	17	고1 학업중단(2011년 6월)
		7	남	17	중2 학업중단(2009년)
		8	남	17	고1 학업중단(2011년 5월)
		9	남	18	고1 학업중단(2011년 1월)
		10	남	17	정규학력 없음
		11	남	18	고2 학업중단(2011년)
		12	남	17	중3 학업중단(2010년 4월)
	평 가 지	13	남	17	고1 학업중단(2011년 3월)
		14	남	16	중2 학업중단(2010년 5월)
		15	남	18	중3 학업중단(2009년 5월)
		16	남	17	중1 학업중단(2008년)
		17	남	16	중3 학업중단(2011년 5월)
		18	남	17	고1 학업중단(2011년 3월)
		19	남	19	고1 학업중단(2009년 7월)
방법	사례번호	성별	연령	자녀의 학업중단시기	
부 모	심층 면접	a	여	40대	고1 학업중단(2011년 3월 )
		b	여	40대	중3 학업중단(2010년 4월)
		c	여	40대	고1 학업중단(2011년 6월)

### (3) 자료수집 및 절차

#### (가) 심층면접

문화기술지 연구에서 대표적인 자료수집 방법은 심층면접과 참여관찰이다. 본 연구는 심층면접에 중점을 두어 진행하였는데, 면접은 정보제공자의 삶이 다양한 행위들을 언어로 구조화하여 표출하면서 자연스럽게 정보제공자의 시각과 관점이 드러나기 때문이다(이성, 2002, 안상희, 2005 재인용).

본 연구에서는 캠프에 끝까지 참여한 22명의 학업중단 청소년들 중 미처 연락이 되지 않은 3명을 제외한 총 19명 중 12명을 주제보자로 선정하고, 캠프종료 후 8-10주 후인 2011년 9월에서 10월에 걸쳐 본 연구의 연구자들이 직접 참여청소년이 살고 있는 지역을 방문하여 심층면접을 실시하였다. 나머지 7명에게는 각 지역의 청소년상담지원센터 학업중단 실무자들에게 반 구조화된 심층면접 질문지를 발송하여 심층면접을 실시하도록 요청하였다.

본 연구진은 심층면접을 진행할 때, 비교적 비구조적인 질문을 통해 면접을 진행하되 일상적인 대화로 시작하여 직접적인 질문보다는 ‘그래, 그래서 어땠는데?’, ‘그건 무슨 뜻이지?’ 등의 질문을 사용하여 정보제공자의 구체적인 경험을 끌어내도록 노력하였다. 시간이 흐르면서 점차 질문을 구체화하고 세분화시켜 구조화하였다.

면접은 주로 각 지역의 청소년상담지원센터 내 상담실에서 이루어졌으며, 면접 후 같이 식사를 하면서 못 다한 이야기를 나누었다.

면접기록은 정보제공자의 양해를 구하여 녹음기를 사용하여 녹음하였고, 빠른 시간 내에 녹취록을 작성하고 애매하거나 중요하다고 생각되는 부분은 전화통화로 추가질문을 하였다.

#### (나) 참여관찰

문화기술지 연구의 또 다른 기법인 참여관찰은 특정집단의 일상세계에 참여하여 그들의 삶과 문화를 관찰, 기록, 해석하는 것을 말한다. 참여란 가급적 대상 집단의 내부적(emic) 관점에서 그 집단의 의식세계의 역학을 자세하게 관찰하고 기록하는 것을 말한다(조용기, 2001).

연구자는 캠프기간 동안 집단상담자 및 운영진으로 아이들과 함께 생활하면서, 집단상담 및 기타 다른 프로그램과 생활에서 아이들을 관찰한 내용을 현장노트(field note)

에 기록하여 분석과 해석의 자료로 삼았다. 현장노트는 캠프에서 이루어지는 청소년들의 행위를 참여관찰한 결과를 작성한 기록이며, 현장노트에는 매일 저녁 이루어졌던 운영진 평가회의에서 토의된 내용들도 기록하였다. 이후 이 노트를 분석과 해석의 보조자료로 활용하였다.

#### (4) 자료분석 방법

##### (가) 분석방법

Wolcott는 질적연구의 자료분석방법에 대해 자료수집 이후의 전 과정을 보다 세밀하게 구분하여 ‘기술’, ‘분석’, ‘해석’의 과정으로 나누고, ‘기술’은 연구자가 본 것을 독자가 보게(see)하는 것으로 질적연구의 핵심이라고 말하고 있다(조용환, 1999). ‘분석’은 연구자가 안 것을 독자가 알게(know) 하는 일이고 분석은 창안과 상식의 적절한 조화를 요청한다고 보았다. 마지막 ‘해석’의 과정은 연구자가 이해한 방식으로 독자가 이해(understand)하는 일이며, 자유롭게 그러나 인내심을 가지고 한 문제를 숙고하는 자세를 요청한다고 하였다.

본 연구에서는 문화기술지 연구에서 주로 활용되는 Spradley의 자료분석방법을 적용하였다. 이는 Wolcott, Huberman & Miles의 자료분석 방법보다 보다 구조적이고 체계화되어 있어, 문화적 의미와 맥락을 좀 더 잘 드러낼 수 있기 때문이다. 자료분석은 자료수집과 동시에 이루어졌으며, 자료수집과 분석이 반복적으로 이루어지는 순환적 과정을 통해 연구단계를 발전시켜 나갔다.

Spradley가 제시한 문화기술지의 연구단계는 총 12단계로, 1단계: 사회적 상황 선정하기, 2단계: 참여관찰하기, 3단계: 문화기술지 기록지 작성하기, 4단계: 진술관찰하기, 5단계: 영역분석하기, 6단계: 집중관찰하기, 7단계: 범주분석하기, 8단계: 선별관찰하기, 9단계: 속성 분석하기, 10단계: 문화적 주제 발견하기, 11단계: 문화적 자료 목록 조직하기, 12단계: 문화기술지 보고서 작성하기 등으로 구성되어 있다(Spradley, 1980).

본 연구에서는 5단계의 영역분석, 7단계의 분류분석, 10단계의 주제분석을 이용하였다.

첫째, 자료의 영역분석(domain analysis)에서는 수집된 자료에서 일정한 패턴을 발견함으로써 그것에 의미를 부여하는 작업을 한다. 연구자는 면접기록을 계속해서 정독하면서 자료의 내용 중에서 학문적, 사회적 의미를 가질 수 있을 만한 내용을 찾아서 그

내용을 가장 잘 요약해 줄 수 있는 제목을 면담 기록의 해석난에 기입하는 방식으로 연구주제의 영역을 찾았다.

두 번째, 자료의 분류분석(taxonomic analysis) 단계에서는 문화적 영역들이 조직된 방식들을 찾고자 하였다. 영역분석의 과정을 통해 발견된 수많은 영역들 중에서 연구자는 초점을 맞추고자 하는 영역을 선택하여, 그 영역 내에 있는 민속용어들 간의 관계를 밝히고자 하였으며, 체계적으로 분석하기 위하여 자료의 분류체계(coding system)를 작성하였다.

마지막으로 ‘문화적 주제’를 발견하는 과정을 거쳤다. 문화기술지 연구에서는 발견된 영역을 목록화하는 것을 넘어서서 이러한 영역들을 연결시키는 데 사용할 개념적 주제를 발견해 내는 것이 최종목표가 된다.

#### (나) 해석의 검토

문화기술지 연구에서는 자료의 수집과 해석이 반복적, 순환적으로 이루어진다. 따라서 연구 참여자의 관점이 연구 전반에 잘 반영되었는지, 연구자의 이해와 해석이 연구 참여자의 시각과 관점을 제대로 반영하고 있는지를 확인하기 위하여 연구과정 내내 연구 참여자로부터 끊임없는 피드백을 주고받아야 한다.

이를 위해 연구자는 캠프 기간 중 집단상담자이자 운영진으로 연구 참여자인 청소년들과의 라포 형성을 위해 노력하였으며, 한편으로는 연구자로서의 가치중립적인 자세를 유지하고자 하였다. 또한 가급적 연구 참여자인 청소년들의 시각을 편견없이 받아들이고 연구자의 편견을 줄이기 위하여 노력하였다. 또한 연구진행과정에서 미처 하지 못한 질문들이 생기면 전화통화를 통해 재차 질문하여 누락된 부분을 보완하고 수정하였다.

### 나) 연구결과

#### (1) 청소년에 대한 분석

캠프 참여 청소년을 대상으로 한 심층면접 결과를 분석한 결과, 매우 다양한 의미들이 도출되었다. 이러한 의미들은 본 캠프의 목표와 관련하여 다음과 같이 분석될 수 있다. 먼저 자아개념의 증진과 관련하여 청소년들은 ‘자신감을 회복하는’ 경험을 하고 있었으며, 목표의식과 관련해서는 청소년 스스로 ‘희망을 노래’ 하고 있었다. 청소년들은

학업중단이라는 같은 경험들을 공유하고 있는 또래들과 긍정적인 상호작용을 나누면서 이전의 소극적인 태도에서 ‘먼저 다가가기’ 전략을 구사하면서 적절한 대인관계 기술들을 습득해 나가고 있는 것을 알 수 있었다. 한편 집단상담, 아웃도어 활동들을 통해 청소년들은 ‘호흡을 맞추어 나가면서’ 또래와의 응집력을 강화시켜 나가고 있었으며, 캠프 기간동안 이루어진 ‘규칙적인 일상성들의 체득’은 이후 집으로 돌아가서도 규칙적인 생활태도를 지속하도록 영향을 미치고 있었다. 비록 많은 청소년들에게서 의미가 나타난 것은 아니지만, 청소년들은 캠프에서의 긍정적인 경험을 바탕으로 집으로 돌아가서 ‘스스로 변화를 꾀하거나’, ‘서로 여유를 가지고 바라보는’ 새로운 부모-자녀관계를 만들어가고 있는 것으로 나타나고 있다.

한편, 기숙형 대안캠프에서는 청소년들과 하루 24시간 같이 생활을 하는 멘토의 역할이 중요하다. 멘토와의 생활을 어떻게 경험하고 있는지를 분석한 결과, 대다수의 청소년들은 멘토를 자신들의 역할모델로 삼고 있었으며, 그 외에 ‘편안함과 돌봄’, ‘이끌어주기와 같이 있어주기’ 등의 내용이 의미단위로 분석되었다. 따라서 멘토의 역할과 관련하여 따로 분석을 하였다. 구체적인 분석은 다음과 같다.

#### (가) 캠프의 목표와 관련하여

##### ① 자아개념의 변화 - 자신감의 회복 -

학업을 중단했다는 ‘낙인감’으로 스스로에 대해 아무런 기대를 하지 않고 무기력했던 청소년들은 9박 10일간의 일정을 끝까지 참여했다는 사실 자체만으로도 스스로를 대견하게 생각하고 있었다. 학교에서는 경험하지 못했던 직업체험이나 프로젝트 기반 학습(PBL) 등 다양한 활동들을 성공적으로 완수해 내고 처음 받아보는 칭찬의 경험은 자신감을 회복해 나갈 수 있는 계기로 작용하고 있었으며, 노력하면 될 수 있겠다는 생각을 심어주게 되었다.

‘원래 무기력했잖아요, 가기 전에, 캠프 가기 전에 무기력했으니까, 집에서만 거의 생활하고, 갑자기 밖에 나가면 사람들이 나 이상하게 볼까봐, 그런 것도 있었고 지나가는 사람들한테까지 눈치 보는, 그게 예전엔 완전 심했었는데 아직도 그게 고쳐진 건 아니거든요, 그랬는데, 자신감이 완전 바닥, 백퍼센트에 십 오 퍼센트 정도? 근데 캠프 갔다 와서는 자신감이 한 칠 십 퍼센트!’ (사례3)

‘좋아하는 거를 하니까... 재미있고 처음 해보는 경험, 자신감 갖고 극복해 내는 거... 칭찬도 처음 받아 보는 경험...’ (사례17)

학업중단 청소년들은 낮은 동기와 학습의욕과 흥미의 결여를 나타내며, 저하된 자기 개념으로 인해 미래에 대한 기대가 부족하다(이숙영, 남상인, 1997; Hammond et al., 2007). 노는 것 말고는 무언가를 하고 싶은 생각이 전혀 없었던 청소년들은 지금까지의 생활에 창피해 하며, ‘내가 이때까지 무엇을 한 거지?’ 라고 자신에게 반문하며 이제부터라도 열심히 살아야겠다는 생각들을 하고 있었다.

‘그게.. 일단.. 그거를 열심히 살아야겠다고 생각이 들었는데 지금이 좀..놓고 이리니까.. 좀 창피하고 그래서 창피하고 막..이제부터.. 처음부터.. 다시 시작해야 되니까.. 그러면서.. 내가.. 이때까지 뭐 한거지.. 내가 왜 그랬지.. 그런 생각이 많이 들었어요.. 긍정 반, 부정 반, 근데 긍정이 조금 높아요...’ (사례8)

## ② 목표의식의 강화 - 희망을 노래하다 -

학업중단 청소년들은 학벌중시 사회에서 학업을 지속하기를 희망하지만(김혜영, 2002; 배영태, 2003), 학업성취가 부진한 청소년들은 미래에 대해 미리 한계를 짓고(유성경, 이소래, 1998) 미래를 방임하며(김동민 외, 2003) 될 대로 되라는 식의 생활들을 영위하게 된다. 꿈 꿀 자유조차 박탈당했던 청소년들은 캠프 경험을 통해 내면에서 많은 일들을 겪게 된다. 상담은 청소년들에게 진로에 대한 계획들을 구체화해 볼 수 있는 기회들을 제공하고 있었고, 직업체험은 청소년들의 막연했던 상상의 직업세계를 현실의 세계에서 맞부딪치게 하는 특별한 경험을 제공했다. 특히 청소년들은 멘토에게서 많은 영향을 받고 있었다. ‘자신들이 하고 싶은 일을 열정적으로 하는 멘토샘들’ 을 보며 청소년들은 자신들이 캠프를 통해 목표를 세울 수 있었듯이, 학업중단 후배들이 꿈을 가지고 멋지게 살아갈 수 있도록 도움을 주고 싶다는 생각들도 조심스럽게 피력하고 있다.

‘캠프 가기 전에는 될 때로 되겠지 이런 식이었어요, 대학도 아무데나 갔다 와도 되고 이 상태였는데, 거기 갔다 오니까 너무 많은 일들이 있었어요, 이것도 하고 싶은데? 저것도 하고 싶은데? 이런 거, 이런 게 많이 생겼어요... 청소년 지도사 이런 거? 병든 애들 지도하려고요, 저 같은 애들...’ (사례12)



'이제까지 나는 친구들과 노는 것 말고는 할 줄 아는 게 없다고 생각했거든요, 노는 것 말고 다른 뭔가는 하고 싶은 마음이 전혀 없었는데, 이제는 뭐라도 하고 싶은 마음이 생겼어요, 검정고시를 볼 생각이 전혀 없었는데 캠프를 다녀와서 검정고시를 적극적으로 준비하려는 마음이 생겼어요, 그리고 아무튼 뭔가를 배우려는 마음이 생긴 것 같아요,' (사례17)

### ③ 대인관계에서의 변화 - 먼저 다가가기 -

자기문제에 갇혀 외부로 시선을 돌릴 여유가 없었던 청소년들은 캠프에 들어와 생전 처음 보는 그러나 너무 다양한 또래들과 조우하게 된다. 적절하고 원만한 대인관계기술이 부족할 경우 대인관계에서의 오해와 왜곡된 해석으로 이어지고, 높은 공격성으로 문제를 해결하는 방식은 또래와의 마찰을 불러일으킬 수 있다(양미진, 외, 2006). 청소년들은 또래들이 검은 그림자로 느껴질 정도로 또래가 낯설고 잘 지낼 수 있을지 걱정을 하고 있었다.

하지만 청소년들은 나만의 틀에 갇혀있던 것에서 벗어나 좀 더 남을 포용하고 타인의 시선들을 있는 그대로 수용하는 경험을 하고 있었다. 집단상담에서 분노를 조절하는 법을 배우고, 자기개방 경험을 통해 그동안 살면서 힘들었던 처지를 서로 다독이고 위로한다. 학업중단이라는 경험을 공유하고 있는 또래들과의 긍정적인 소통을 통해 청소년들은 먼저 다가가고 좀 더 적극적으로 소통을 꾀하고 있었다. 이러한 소통의 경험을 가지고 청소년들은 새로운 사람들에게 좀 더 편안하게 다가가고 있었다.

'쌤들은 아, 우리를 도와주는 사람이구나, 느꼈는데 애들은 검은 그림자로 느껴졌어요... 그만큼 두려웠던 거죠, 저 놈이 나쁜 놈일지 아니면 착한 놈일지 하는, 아무 것도 모르잖아요, 너무 낯설더라고요...(중략)... 다가가기도 힘든데 후배들도 있고 형들도 있어서 말도 걸어주니까 다가가기 시작했죠, 속사정도 얘기하고 친하게 지내자고 해서, 친하게 지내다가 캠프 끝나니까 아쉬워지더라고요...(중략)... 이제는 먼저 다가가요, 먼저 다가가서 말을 걸어요, 가만히 있지 않고...'(사례7)

'잘 어울리는 법을 배웠다고 해야 하나... 단체생활에 대한 부족함이 있었던 나에게 좀 더 남을 포용하고 남의 의견을 수용하면서 다른 아이들과 소통하면서 좀 더 나에게 대한 발전이 있었던 것 같아서 좋아요,' (사례19)

‘서로 그냥 막 자기 살면서 힘들었던 거를 알면서 서로 위로해 주는 거,,서로 애기를 털어 놓는 거...’ (사례5)

‘아무 말 말을 막 했어요, 그랬는데 캠프 갔다 온 뒤로 생각하고 말하고 생각해서 이걸 안되겠다라는 그런 게 있어요,, 아 나도..’ (사례4)

#### ④ 집단응집력의 강화와 관련하여 - 타인과의 호흡 맞추기 -

집단상담에서의 분노조절과 자기개방 경험은 집단원들간에 따뜻하고 편안한 느낌 그리고 다른 사람들에게 수용받는다느 느낌(Yalom, 1995)을 주고 있다. 특히 아웃도어 활동은 ‘혼자만 살 수 없는 세상’ 과 조우하게 한다. ‘아직 서로에 대한 마음도 모르는 친구들’ 과 호흡을 맞추어야만 하는 래프팅, 적절한 역할분담이 요구되는 오리엔티어링 등의 아웃도어 활동을 통해 청소년들은 같이 힘을 보태야만 살아갈 수 있는 세상을 경험한다. 여럿이 같이 소리를 맞추어야 하는 프로젝트 기반 학습(PBL)에서도 청소년들은 ‘나 혼자만’ 이 아니라 ‘다른 애들이랑 같이’ 맞추려고 노력하고 있었다. 또래와 단절되어 고립된 생활을 하고 있었던 청소년들에게 또래와의 협동경험은 이후의 삶에서 ‘혼자 열 걸음보다 다같이 한걸음’ 이 가지는 중요함을 제공하고 있었다.

‘집단상담은 처음에는 서로 다 어색하고 말도 잘 안했었는데,, 지내다 보니까 게입도 많이 하고... 서로 하지 못했던 말, 고민 다 털어놓고 하다 보니까,,,, 서로 더 가까워지는 것같고... (중략) ...서로 걱정해주고 먼저 다가와서 물어보니까...’ (사례5)

‘래프팅은요, 애들이랑 호흡을 맞춰서 노를 저어가는 거잖아요, 팀워크 같은 거... 친하지 않은 친구들과 같이 물을 헤쳐 나가며 구령도 외치고 직접 노 저어서 가는 거(사례19)... 동시에 힘주면서...(사례6)... 그니까 재미있죠... 좀 더 가까워지고...’ (사례4)

‘모듬복에서 저 혼자만 맞추겠는데... 여럿이 맞추니까... 나만 먼저 계속 앞서니까... 그래서 공연 때는 다른 애들이랑 맞추려고 이려고 했어요...’ (사례2)

### ⑤ 규칙적인 생활태도의 습득 - 규칙적인 일상성의 체득 -

학교의 집단적인 통제에서 벗어나 온전히 자율에 맡겨진 강제를 해야만 하는 학업중단 청소년들은 학업중단 이후의 계획이 어떠했는지 간에 거의 폐인과 같은 생활을 한다. 비슷한 학업중단 또래들과 어울려 길거리를 방황하며 비행에 연루되거나(금명자 외, 2005; 김민, 2001; 김지혜, 2005; 성윤숙, 2005; 오현애, 2002) 게임 등에 빠지게 되고 이로 인해 밤낮이 바뀌거나 극히 무기력하고 나쁜 생활을 하게 된다.

캠ป์의 집단적이고 규칙적인 생활은 비록 10일이라는 짧은 기간 동안 이루어지기는 했지만, 신선한 자극으로 다가오고, 더욱이 목표의식이 형성되면서 스스로를 통제할 수 있게 한다. 하루를 마무리하는 성장일기 시간은 하루를 되새김질하게 하며, 점점 정리할 말이 많아지고, 캠ป์ 이후에도 일기를 쓰면서 하루를 정리하기도 한다.

‘학교 안가니까... 뭔가 그냥 귀찮은... 내가 봐도 아니다 싫을 정도로 폐인... 캠프 끝나고 갔다 와서요, 두드림에 열심히 갔다 오고요, 거기서 규칙적인 게 있었잖아요, 생활 같은 게, 그래서 그나마 좀 더 일찍 일어나게 되고...’ (사례3)

‘...말은 다 그렇게 해도 지금 와서 생각해보면 그 하루에 대해서 되새김질을 하는 거잖아요, 그래서 좋죠, 그래서 저 지금도 일기 쓰고 있어요, 점점 길어져요...’ (사례11)

### ⑥ 부모-자녀관계 - 믿어주기와 내가 먼저 변하기 -

청소년들이 캠ป์의 경험을 통해 변화의 시작들을 다양하게 보여주고 있는 것과는 달리 비교적 변화가 두드러지지 않는 것이 바로 부모-자녀관계이다. 많은 학업중단 청소년들이 가정의 해체와 같은 구조적 결손(윤여각 외, 2002; Hammond et al., 2007)과 강압적이고 통제적인 양육태도와 같은 기능적인 결손(김민, 2001)을 가지고 있는 경우가 많다는 점, 학업중단의 과정에서 그리고 그 이후 나태한 생활로 인해 부모와 갈등상태에 있다는 점(김혜영, 2001)들을 감안하면, 청소년들이 캠ป์에서 많은 변화를 경험했다고 하더라도, 위의 요인들이 그대로 잠재해 있는 상태에서는 부모-자녀관계에서 많은 변화를 보이기 힘들다. 이번 캠ป์에서도 갈등적인 부모-자녀관계의 개선을 위해 부모교육과 부모상담, 가족과 함께 하는 시간 등을 마련했지만, 부모들의 참여율이 극히 저조했다. 학업중단 청소년들의 변화를 위해서는 청소년 개인뿐 아니라, 청소년들을 둘러싼 다

양한 체계에서의 변화가 동시에 진행되어야 하며, 부모의 변화를 위한 노력들이 더욱 절실해진다.

부모-자녀관계를 분석한 결과, ‘(부모는) 믿어주고, (청소년 스스로도) 먼저 변하기’라는 의미가 분석되었다.

‘캠프 갔다 온 후 믿어주시긴 해요... 서로 여유도 생겼고...’ (사례6)

‘내가 원래 부모님 마음을 이해하지 못하고 항상 내 생각 위주로 행동하고 그랬는데... 집으로 돌아와서 나는 부모님 생각을 좀 더 받아들이고 부모님도 내 말을 들어주려고 하고 좀 더 나를 이해해 주면서 서로 이해하는 폭이 서로 넓어진 것 같아서 기분이 좋구요...’ (사례19)

‘비록 확실히 변한 것은 없지만, 내가 변화를 주고 있는 편이에요. 말 잘 듣고 그냥 착하게 지내고 있어요.’ (사례13)

#### (나) 멘토링

학업중단 청소년 기숙형 대안캠프에서 멘토는 중요한 역할을 한다. 멘토들은 캠프에서 멘티들과 가능한 따뜻하고 수용적인 관계를 가지게 되며(Middleman & Seever, 1963), 이러한 상호작용을 바탕으로 캠프 기간동안의 생활관리, 프로그램 참여의 적극성 유도, 그리고 건강한 성인으로서의 역할 모델(Role-model) 등의 역할을 담당하게 된다. 심층면접 분석결과, 청소년들은 멘토를 통해 절대적인 영향을 받고 있었으며, ‘롤모델’, ‘편안함과 돌봄’, ‘같이 있어주기’ 등의 의미들이 분석되었다. 특히 청소년들에게 멘토의 ‘건강한 롤모델’이 가장 중요한 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 멘토들을 보며 청소년들은 자신들이 캠프를 통해 목표를 세울 수 있었듯이, 학업중단 후배들이 꿈을 가질 수 있도록 도움을 주고 싶다는 생각들도 조심스럽게 피력하고 있다.

#### ① 나의 롤-모델

학업중단 청소년들은 자신들이 할 수 있는 것이 거의 없다고 생각한다. 우리나라의 교육현실에서 특히나 학업중단은 미래를 향한 모든 가능성들을 차단하게 하며, ‘낙오자’라는 인식을 가지게 한다. 그러나 캠프에서 ‘아무런 조건없이 열정적으로 일하는’

멘토, 더구나 '학업중단을 했던 경험이 있는' 멘토를 보며 청소년들은 자신들도 할 수 있겠다는 자신감들을 가지게 된다.

'아, 최은수 쌤, 그 쌤도 수시로 들어갔었나? 그러니까, 아 나도 저렇게 돼야지, 그리고 홍성진 쌤, 다재다능하시잖아요, 그런 거... 아, 나도 열심히 공부해야지, 최은수 쌤 보고, 나도 수시로 이렇게 넣어서 합격해야지, 홍명선 쌤 보면 나도 저렇게 다재다능하고 싶고...' (사례3)

'음...그래도 뭐 꿈이 없는 애들이.. 멘토 쌤을 보고.. 막.. 뭔가 배운다는 느낌이 있잖아요.. 막.. 그러면서.. 그러니까.. 그 멘토 쌤처럼 되려고 그.. 노력을 이제부터.. 많이 하는 쪽으로...' (사례8)

## ② 편안함 그리고 돌봄

많은 학업중단 청소년들은 또래, 성인들과 단절된 채 고립되어 있다. 캠프에 들어와 친구처럼, 형처럼 같이 장난도 치면서 자신들을 돌봐주는 멘토를 청소년들은 '그렇게까지 잘해주기도 힘들 거라는' 생각을 하며 바라보고 있으며, 멘토에게 편안함을 느끼고 있었다.

'친구처럼 형처럼 같이 놀기도 하고 장난도 치고 하니깐 그게 좀 좋았어요.' (사례7)

'아프면 챙겨주고... 늦게까지 너무 잘해줬다, 그렇게 잘해 주기는 힘들 것 같은데... 암튼 선생님이 매우 친절하고 좋았다.' (사례17)

'어디가 아프거나 후회를 하고 나면 같이 나가서 얘기하기도 하고, 늦게 들어오면 말도 없이 나갔다고 등허리 한두 대라도 때리면서 화내시고, 어딜 갔다 왔냐고, 한참 찾았다고...(중략)... 나 하나 때문에 걱정하고 화내고 해주시는구나, 그걸 느꼈어요.' (사례7)

## ③ 이끌어 주기와 같이 있어주기

청소년들은 낯선 사람들과의 서먹서먹한 첫 만남에서 멘토들이 먼저 다가와 같이 있

어주고, 이후 생활에서 잘 이끌어 주는 것에 고마움을 느끼고 있다. 멘토들이 이끌어주었기에 ‘싸움을 피할 수도 있었고...’, 멘티와 눈높이를 맞추고 같이 있어주는 멘토를 보며 ‘세상에 나 혼자만 아니라는’ 생각도 하게 된다.

‘음.. 그리고 뭐 이끌어가는 거... 쌤들 없었으면은 다 엉망이 되고...’ (사례6)

‘짧은 시간이었지만 멘토 쌤들이 있어서 싸우지 않았던 것 같고... 나에게 주는 의미는 또 다른 선생님?’ (사례15)

‘서먹서먹하게 앉아있는 나를 보고 먼저 다가와서 물어봐주시고 다른 형들과 친하게 해주고...’ (사례13)

## (2) 청소년의 부모에 대한 분석

청소년들의 학업중단 과정은 지속적이고 누적적인 일련의 과정(Alexander et al, 2001)이며, 이 과정에서 학업을 지속하기를 희망하는 부모와 중단하고자 하는 자녀들 간에 갈등이 노정된다. 학교에 가지 않으려고 하거나, 다양한 비행행동에 노출된 자녀들과의 실랑이로 인해 부모들은 지치게 되며, 학업중단 이후 부모로서의 좌절감, 자녀에 대한 분노, 주변의 낙인 등으로 부모들 역시 많은 심리적 어려움을 가지고 있다. 이제는 아무런 희망도 변화도 보이지 않는 자녀들을 보며 부모는 ‘견뎌보라’는 심정으로 캠프를 보낸다. 캠프 이전, 잔소리와 매일 싸우기로 점철되었던 부모-자녀간 갈등관계는 캠프에서 돌아온 자녀들의 작지만 유의미한 변화들을 보면서 새롭게 구성된다. 자녀들이 부모들은 ‘믿어주고’, 자신들도 조금씩 변화하고 있다고 인식하고 있는 것처럼, 부모들도 자녀들에게 ‘여유를 가지게 되고’, 관계가 조금씩 회복되고 있다고 인식하고 있었다. 캠프 참여 청소년의 부모 심층면접에 대한 분석결과, ‘잔소리와 튀어 나가기’, ‘견뎌보기’, ‘관계의 회복’, ‘꿈을 구체화하기’, ‘적극적으로 시도해보기’ 등이 분석되었다. 구체적인 결과는 다음과 같다.

### (가) 캠프이전의 갈등관계 - 잔소리와 튀어 나가기 -

학교를 그만두기까지 매일 매일 부모와 자녀들은 전쟁을 치른다. 어떻게든 학교를 가지 않으려는 아이와 어떻게든 보내려는 부모들 간의 실랑이로 부모와 자녀 모두 지치

고, 청소년들은 가출까지 감행하며 반항한다. 학교를 그만 둔 이후에도 부모와 자녀간의 갈등은 계속된다. 새벽이 되어야 자고 '해가 중천에 떠야' 일어나는 생활이 부모들에게 곱게 보일 리 없고, 미래에 대한 걱정까지 더해져 부모도 자녀도 모두 힘들다.

'자퇴 내기 전 과정까지 매일 싸우고 겪는 게 집에서는... (중략)... 말 심한 말 하고 악한 말 하고, 저한테 그카더라고, 풀 때가 없으니까,' (사례 a)

'옛날에,그런 생각을 못했어요,, 서로 화내기 바빴어요,, 너는 왜 안가니,, 왜 이렇게 늦게 가니 그런 식으로 화를 냈었는데...(중략)... 아이가 잡아다 놓으면 다시 나와 버리고,, 그게 반복이 되다보니까,, 우리도 힘들고 저도 힘들고 그러더라고요...,' (사례 c)

#### (나) 캠프에 대한 기대 - 견뎌보기 -

부모들은 자녀들이 또래들과 고립되어 있는 것을 안타까워하고 있다. 수학여행과 같은 학교생활에서의 추억이나 학교친구들과의 유대가 없다는 점을 걱정하고 있었다. 부모들은 캠프를 비슷한 또래들과의 '만남의 기회' 로 생각하고 있었다.

'일단은 한번은 델다 나가지고 지 나름대로 조금 견뎌보는 것도 괜찮겠다, 이zeit 캠프라 카는 데를 안 보내 봤거든에, 여지껏,' (사례 a)

'집에 있으면 티비만 보고 혼자 와서 공부도 잘 안되고, 야는 내성적이어서 친구들을 만날 기회가 없잖아요, 그러니까 친구들도 있고 선생님들도 형 같으니까 같이 있으면 좀 안 낫겠나, 싫어서...,' (사례 b)

#### (다) 캠프 이후

##### ① 관계의 회복

부모들은 상담을 통해 자녀의 눈높이에서 다시 한 번 생각해보는 시간을 가지게 되면 서 자녀에 대한 낙인감을 지우고 긍정적으로 바라보게 되었다. 부모교육에서는 비슷한 처지의 다른 부모들과 경험을 공유하면서 이해의 폭을 넓히게 된다. 더구나 한결 성숙해진 자녀의 변화를 보면서 여유를 가지게 되고, '서로 화내기 바빴던' 이전의 관계들

을 회복시켜 나가게 된다. 외부로 시선을 돌려 타인에 대한 이해의 폭을 넓히게 된 자녀들 역시 부모에 대해서도 여유를 가지게 된다.

‘그래 그거이 또 교수님 말씀에서 엄마들이 조금 한 발 물러서면 애들이 따라가는데 자기들 눈높이에 맞추가지고, 그런 말씀 한마디, 한마디가 아우 내가 좀 와 닿더라고예, 내가 좀 너무 성급하게 쫓아가는 거 같다, 나이도 있고 또 성진이는 제가 싱글맘으로 그카다 보니까 집착이 더 강해요.’ (사례 a)

‘인자 이쪽 부모님은 왜 애 자퇴했는지 얘기하고 어떻게, 어떻게 힘들었는데... 또 한 아버지는 어디서 오셨더라? 울산인가? 포항, 포항에서 오신 분, 아들이 하도 학교를 안 갈래, 그러가 자전가 타고 하이킹 해보고 제주도 가서 들레길, 등산도 해보고 그게 좋았다 카더라고, 그런 얘기도 듣고, 근데 우리는 그런 거 모해봤으니까 좀 안타깝고...’ (사례 b)

‘많이 여유로워 졌어요, 갔다 와서 말하는 것도... 옛날 같으면 화난다고 욱 하는 것도 있었는데 그게 농담으로 넘어가기도 하고 많이 부드러워졌죠.. 그때보다 반항심이 많이 줄었다고 할까요.. 애가 화났다고 표현을 나한테 하니까.. 우리 아이 경우는 갔다 온 뒤로... 많이 진짜 성격도 여유롭게 말해요.. 내가 잔소리를 하더라도 받아치는 게 옛날하고 달라져서 유머있게 뭘 말을 한다던지...’ (사례 c)

## ② 자녀의 변화 - 꿈을 구체화하기 -

부모들은 무엇보다 자녀들이 ‘희망을 바라보고’, ‘목표를 세운 것’에서 가장 크게 기뻐하고 있었다. 목표도 없고 미래도 안보이는 자녀를 보며 답답해 하다가 멘토들에게서 희망을 보며 향후 학업을 지속하겠다는 목표를 가지거나 그러한 목표를 위해 꿈을 구체화시켜 나가는 자녀들을 보면서 자녀들이 많이 달라졌다는 생각을 하게 된다.

‘(멘토)형아들 얘기, 그게 참 와 닿았던 모양이라...(중략).. 그래 갔다 오고 난 뒤에 희망을 지가 좀 얻은 거 같아예... (중략) ...니가 목표만 있으면은 하는 게... 니가 목표가 없으면은 하지마라 그카니까 제 목표 정했어요, 카고 다부지게 얘기를 하더라고.’ (사례 a)

‘그러니까 성장캠프 갔다 오고 나서 중민이가 아무래도 인자 수시 본다고 공부



하는 거, 가기로 함 해보겠다, 이카면서 책을 찾아 공부를 했거든요.’ (사례 b)

### ③ 자녀의 변화 - 적극적으로 시도해 보기 -

집에만 있으면 TV만 보고 공부도 잘 안하는 자녀의 모습을 보며 부모들은 가슴앓이를 한다. 또래와 공유할 수 있는 추억이 없다는 사실이 부모들은 안타깝다. 또래나 다른 사람들과 전혀 섞이기 싫어했던 자녀들이 해밀학교도 열심히 가고, 시험공부한다고 책을 사다보는 모습들이 부모들은 낯설면서도 반갑기만 하다. 생활도 규칙적으로 변해가는 자녀의 모습이 부모들은 참 소중하다.

‘집에 있으마 더 발전이 안 되는 거 같애, 아침에 늦게 일어나고 게으르고 아, 그래 단체생활에 캠프도 가고 단체생활에 그게 적응이 되니까 요 단체(쉼터)에 가서도 때되가 일어나 밥 무야 되고 때되가 잠자야 되고, 그거는 좀 좋은 거 같애 요.’ (사례 a)

‘(학교공부를) 어.. 싫어 하긴 했죠.. 하는 편은 아니었는데 그래도 지금은 그래도 해밀학교라도 나가니까.., 그거는 다행이도 좋다니까..’ (사례 c)

## 2) 프로그램 시범운영 평가회의

마지막으로 캠프 종료 후 프로그램을 실시하였던 운영진 및 강사, 멘토들을 대상으로 프로그램 구성 내용의 적합성 및 효과, 프로그램 진행상의 어려움, 개선점 등을 평가하기 위한 회의를 실시하였다.

### 가) 개인·집단상담자 평가회의

학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 시범운영 이후 개인상담자 및 집단상담자 평가회의를 실시하였다. 평가회의에서는 캠프에서 운영되었던 개인상담과 집단상담 프로그램의 내용면에서 좋았던 점과 보완해야 할 점, 기타 운영 면에서 좋았던 점과 보완해야 할 점 등을 중심으로 토의하였다. 개인상담자 및 집단상담자 평가회의 결과는 다음과 같다.

(1) 개인상담자 평가회의 결과

앞서 문제행동으로 인해 학교부적응, 보호관찰 처분 등으로 상담경험이 있었던 참여 청소년들은 상담에 대해 거부감을 가지고 비자발적인 경우가 많았다. 따라서 개인상담자 평가회의에서는 주로 상담에 대한 동기가 약하고 비자발적인 참여청소년들의 개입방안을 중심으로 보완해야할 점을 논의하였다.

표 26. 개인상담자 평가

영역	효과적인 부분	보완되어야 할 부분
내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인상담의 필요성 확인</li> <li>진로계획에 초점을 둔 개인상담</li> <li>구체적인 행동의 목표 설정과 실행</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>MMPI 사전 실시 필요</li> <li>상담에 대한 동기부여 필요</li> <li>개인상담에서 가정환경에 대한 문제를 개입하기에는 상담시간 부족, 진로에 초점을 맞추는 것이 효과적.</li> <li>개별 청소년의 호소문제와 특성이 각기 다르므로 부모상담에서는 각 청소년에 맞는 개입이 가능하도록 반구조화하여 진행하는 것이 필요함</li> </ul>
운영	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인상담과 부모상담 연결</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>적합한 대상자 선정이 중요</li> <li>개인상담 명칭 변경 필요; I.C.(Individual Coaching)</li> <li>라포형성후 개인상담 배치</li> <li>개인상담자 평가회의 추가</li> <li>개인별 배정된 상담시간이 부족함. 상담시간 확대 필요</li> <li>개인상담을 5사례로 한정하여 상담내용의 질적수준 향상 필요</li> <li>개인상담을 집단상담 4회기에 배치하여 내담자가 쉽게 몰입할 수 있도록 배치 변경 필요</li> </ul>

먼저, 많은 청소년들이 상담에 대해 동기가 약했음에도 불구하고, 개인상담을 통해 어느 누구에게도 자신의 고민을 털어 놓을 기회가 없었던 청소년들이 고민을 해소할 수 있었던 점이 긍정적으로 이야기되었다. 따라서 개인상담의 필요성이 재확인되었고, 진로 계획에 초점을 두는 것이 상담의 효과성을 높였다고 평가되었다.

반면 적합한 대상자 선정의 중요성이 강조되었고, 이를 위해 MMPI의 사전검사가 필요하다는 점이 지적되었다. 또한 개인상담은 참여청소년들과 어느 정도 라포가 형성되고 난 캠프 중반 이후로 배치하는 것이 논의되었다. 상담에 대한 거부감을 줄이기 위해 개인상담에 대한 명칭을 변경할 것이 제안되었다.

(2) 집단상담자 평가회의 결과

집단상담은 모두 3조로 구성되었고, 총 6회기로 진행되었다.

표 27. 집단상담자 평가

영역	효과적인 부분	보완되어야 할 부분
내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 회기 시작전 주진행자들의 준비</li> <li>▪ 융통성 있는 진행이 좋았음</li> <li>▪ 소감나누기 시간의 반응 좋음</li> <li>▪ 활동중심의 구성이 흥미유도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 개인상담자와 집단상담자를 동일인으로 배치할 필요 있음</li> <li>▪ Holland 검사에 관한 자료를 청소년들에게 미리 배포할 필요 있음</li> <li>▪ 참여 청소년들이 집단상담 목표와 내용 사전인지할 필요</li> <li>▪ 각 회기별로 프로그램 시간 조정이 필요함</li> </ul>
운영	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 안정되고 집단의 크기에 맞는 적당한 장소인 점이 좋았음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 일관된 시간배치 필요</li> <li>▪ 시간부족</li> <li>▪ 장소의 환경이 동일하게 세팅되어야 할 필요성 제기</li> <li>▪ 집단의 크기는 6-7명이 적당</li> </ul>

평가회의에서는, 회기시작 전 집단상담 주진행자들이 모여서 준비를 하고 프로그램을 계속 수정했던 점이 좋았다고 이야기되었다. 또한 매뉴얼에서 반응이 좋지 않은 것은 과감히 생략하는 등 융통성 있게 진행한 점이 청소년들의 적극적인 참여를 유도할 수 있었던 요인으로 평가되었다.

나) 운영진 평가회의

운영진 평가회의는 캠프 프로그램과 운영, 인력배치 및 멘토 역할을 중심으로 논의되었다.

평가회의 결과 프로그램 내용과 관련해서는, 상담이라는 용어의 수정, 다양한 직업체험, 사전에 참여청소년들에게 프로그램에 대한 이해를 충분히 시켜야 하는 점 등이 제시되었다. 운영과 관련해서는 사전에 강사와 충분한 협의가 이루어져야 하는 점, 부모참석을 독려해야 할 필요성 등이 제기되었다. 또한 장소와 관련하여 접근성이 떨어지는 점, 다른 학생들과의 불필요한 접촉 등이 문제로 지적되었다. 따라서 향후 운영시설의 규모가 크지 않더라도 학업중단 청소년들이 자신들만의 공간을 확보해서 타인의 시선에

서 자유롭게 사용할 수 있는 장소를 섭외할 필요성이 지적되었다.

인력배치 및 멘토의 역할과 관련해서는, 운영진이 절대적으로 부족하여 역할의 과부하가 걸린 점, 멘토관리 담당인력이 중간부터 투입되었던 점, 멘토교육의 내실화 등이 이야기되었다.

표 28. 운영진 평가

영역	효과적인 부분	보완되어야 할 부분
내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 집단상담, 프로젝트 기반 학습, 직업체험, 아웃도어 활동에서 만족도 높음</li> <li>▪ 다양한 체험활동을 구성 신체활동 중심으로 운영</li> <li>▪ 융통성있는 프로그램으로 구성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 상담의 용어 대체고민</li> <li>▪ 프로그램 불참 청소년에 대한 대안활동 및 규칙 제정 필요</li> <li>▪ 청소년들의 프로그램에 대한 사전이해를 위한 교육구성</li> <li>▪ 고비용 대비 효율성 강화할 수 있도록 캠프 목표에 대한 고민 필요</li> <li>▪ 프로젝트 기반 학습의 질적향상을 위해 회기 수의 확대가 필요</li> <li>▪ 부모교육시 참여 부모들간 상호교류 할 수 있는 시간을 배정 필요</li> </ul>
운영	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 수련원 청소년지도사가 아웃도어활동 프로그램 담당</li> <li>▪ 숙소, 식사 등 시설에 대한 만족도 높음</li> <li>▪ 기자재, 준비물에 대한 만족도와 효과성 높음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 부모의 의무적인 참석 독려</li> <li>▪ 운영진의 역할 과부하</li> <li>▪ 멘토교육의 내실화</li> <li>▪ 집단상담자, 멘토, 청소년들을 아우를수 있는 슈퍼바이저급 상담가 필요</li> <li>▪ 적절한 대상자 선정으로 동질적 집단필요</li> <li>▪ 사후관리 담당 사례관리자에 대한 지속적인 관리 필요</li> <li>▪ 지리적 접근성 고려</li> </ul>

또한 캠프의 성공적인 운영은 무엇보다 적절한 대상자 선정에 있다는 점을 다시 한번 확인하고, 일차로 선정된 적합한 대상자들을 보다 동질화된 집단<sup>3)</sup>으로 구성하려는 노력이 경주되어야 함이 강조되었다. 그리고 캠프 이후 청소년들의 지속적 관리를 위해 지역의 사례관리자에게의 연계가 확실히 이루어져야 한다고 지적되었다.

3) 본 연구에서는 집단의 동질화를 위해 학업중단 이외에 가출, 비행 등 다중위험요인을 가지고 있는 고위험 학업중단 청소년들을 중심으로 선발하여, 집단의 동질화를 꾀하고자 하였다.

## 다) 멘토 평가회의

멘토 평가회의는 먼저 멘토들에게서 평가서를 서면으로 받고, 이를 보충하기 위해 이후 공동연구자들이 멘토들과 평가회의를 가졌다.

멘토 평가서와 평가회의에서는 사전교육과 캠프에서 멘토의 역할 등을 중심으로 논의하였다. 분석결과, 학업중단 청소년들의 특성에 관련된 사전교육이 강화되어야 하는 점, 캠프 기간중 수시로 발생하는 돌발상황에 대한 수퍼비전이 필요하다는 점, 이를 위해 멘토 평가회의가 캠프기간동안 정례화되어야 한다는 점 등이 나타났다. 특히 멘토들은 점차 청소년들이 마음을 열고 조금씩 변화하는 모습을 보면서 캠프효과를 인식하게 되었으며, 멘토의 역할에 대해서는 과중하다고 생각하지 않고 있었다. 특히 멘토들은 프로젝트 기반 학습(PBL) 주강사 활동을 상당히 만족스러운 경험으로 인식하고 있었다. 이를 정리하면 위의 표 29와 같다.

표 29. 멘토 평가회의

영역	효과적인 부분	보완되어야 할 부분
내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 사전 멘토워크숍을 통해 참여청소년에 대한 이해도 증진</li> <li>▪ 다양한 활동진행이 가능한 멘토들로 인해 캠프 프로그램 구성이 다양해짐</li> <li>▪ 프로젝트 기반 학습 주강사로의 경험</li> <li>▪ 멘토들의 헌신과 열의로 청소년들의 변화촉진</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 사전 멘토워크숍의 강화필요</li> <li>▪ 멘토에 대한 수퍼비전 필요함</li> <li>▪ 상담거부 청소년들에 대한 대안 필요</li> <li>▪ 일상 생활관리를 위한 시간필요</li> <li>▪ 프로젝트 기반 학습 중심내용의 다양화 필요</li> </ul>
운영	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기자재 및 준비물 지원이 충분함</li> <li>▪ 멘토 간식 등 지원이 좋았음</li> <li>▪ 같은 대학 선·후배 관계가 도움</li> <li>▪ 멘토와의 시간에 롤링페이퍼를 진행하는 것이 좋았음</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 참여청소년 특성과 성격에 대해 사전정보제공 필요</li> <li>▪ 캠프 기간 중 멘토 평가회의가 정례화 될 필요있음</li> <li>▪ 나다큐를 멘토와의 시간안에 포함된 프로그램으로 운영하는 것이 필요함.</li> </ul>

### 3. 프로그램의 수정 보완

‘학업중단 청소년 기숙형 대안캠프’ 프로그램 시범운영에 참여한 청소년집단의 사전-사후 검사에 대한 Mann-Whitney U검정 분석, 프로그램 만족도 평가, 참여청소년 및 가족을 대상으로 한 문화기술지 연구, 개인상담 기록지와 평가회의, 집단상담 평가지와 평가회의, 운영진 평가회의, 멘토 평가지와 평가회의 등의 내용을 토대로 프로그램을 수정 보완하였다.

시범운영을 실시한 프로그램을 위의 과정을 거쳐 수정·보완하고, 다시 학계 전문가회의를 거쳐 최종적으로 프로그램 개발을 완료하였다.

#### 가. 프로그램 구조 및 내용의 수정과 보완

##### 1) 프로그램의 수정방향

###### 가) 청소년에 대한 개입

본 캠프는 학업중단 청소년들의 학업복귀 동기강화를 위한 9박 10일 동안의 기숙형 캠프 프로그램으로 규칙적인 생활태도의 체득을 위해 기상 및 취침시간, 식사시간을 동일하게 배치하고, 24시간 같이 생활하는 전담 멘토의 생활관리를 통해 규칙적인 생활이 되도록 한다. 매일 아침 멘토와 숲속 길을 산책하면서 하루의 시작을 준비하도록 하고, 매일 밤 성장일기 시간을 통해 하루 활동을 마무리하면서 밤 10부터 취침준비를 하도록 한다. 기숙생활이 익숙해지고 여유가 생기는 3-4일차 저녁부터는 일상생활을 정리할 수 있는 시간을 배정하여 빨래나 청소 등의 청결관리를 하도록 한다.

오리엔테이션 단계인 프로그램 초기 1일 - 2일차에는 청소년들이 새로운 환경, 낯선 또래, 성인들과의 만남에 잘 적응할 수 있도록 소속감 형성과 친밀감 형성에 초점을 두어 프로그램을 구성한다.

1일차에는 캠프 참여동기의 확인과 소속감 형성, 공동생활을 위한 규칙제정을 위해 아이스 브레이킹 시간을 배정한다. 2일차부터 매일 2시간의 집단상담 시간을 6회기 동안 배정하여 총 6회기의 집단상담을 실시한다. 또한 청소년들의 자기주도학습 경험을 통한 성취감 향상을 위해 역시 2시간의 프로젝트기반학습을 6회기 동안 배정하고 9일차에 공연을 통해 결과물을 발표한다. 그 외 집단원 간, 청소년과 멘토들 간의 친밀감 형성과 자기극복과정을 통한 자아개념의 향상을 위해 아웃도어 활동을 배치한다.

주요활동 단계인 프로그램 중기 3일 - 8일차는 구성원들이 개인상담, 집단상담, 프로젝트기반학습, 아웃도어활동, 체험활동, 대안활동, 기타활동에 본격적으로 참가하면서, 캠프 목표인 긍정적 자아상의 회복, 목표의식의 형성, 대인관계 기술의 증진, 집단응집력의 강화 등을 이루어나가는 시기이다. 따라서 회기 당 50분씩 총 3회기로 구성된 개인상담, 매일 2시간의 집단상담, 2시간의 프로젝트기반학습, 아웃도어 활동, 체험활동 등이 배치된다. 개인상담은 청소년들이 집단생활의 규칙에 적응하고, 청소년들과 성인들 간에 어느 정도 rapport형성이 이루어진 시점인 5일차와 6일차, 8일차로 구성한다. 아웃도어 활동, 체험활동은 참여청소년들의 연령대를 고려하여 활동내용과 난이도 및 시간을 조정한다.

종결단계인 프로그램 후기 9일 - 10일차에는 캠프를 마무리하는 단계이다. 8일차에 종결된 개인상담, 집단상담, 아웃도어 활동이나 체험활동, 대안활동에서의 경험을 마무리하면서 청소년들이 가정으로 복귀할 수 있도록 준비를 한다. 9일차에는 가족관계의 개선을 위해 부모교육과 부모상담을 배치하여 부모의 자녀에 대한 이해를 돕고 대응방안을 모색한다. 청소년들은 멘토와의 시간을 통해 그동안 가져왔던 멘토와의 생활을 마무리하고, 프로젝트기반학습 총정리 시간을 통해 '가족과 함께' 시간에 이루어 질 공연을 준비한다. 10일차의 수료식에서는 정리 및 마음 다지기의 시간을 가진다.

개인상담자 개별평가서, 집단상담자 및 멘토 평가서, 청소년들이 작성한 워크북, 운영진의 종합평가 등을 기초로 청소년 개인에 대한 개별평가서를 작성하고, 각 지역센터의 사례관리자에게 발송하여, 긴밀하고 원활한 사후관리를 위한 자료로 삼게 한다.

표 30. 캠프 프로그램 구성

구 분	프 로 그 램 구 성 내 용
오리엔테이션 단계 (1일 - 2일차)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 목표 캠프에 대한 이해와 적응 공동체 생활을 위한 규칙 제정 소속감, 친밀감 형성</li> <li>■ 주요 프로그램 아이스 브레이킹, 집단상담, 프로젝트 기반학습, 아웃도어 활동</li> </ul>
주요활동 단계 (3일 - 8일차)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 목표 주요활동의 본격적인 진행 긍정적인 자아상 회복, 목표의식 형성, 대인관계기술 증진, 집단응 집력 강화 등 캠프 목표 달성</li> <li>■ 주요 프로그램 개인상담, 집단상담, 프로젝트 기반학습, 체험활동, 아웃도어활동</li> </ul>
종결 단계 (9일 - 10일차)	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 목표 캠프의 성공적인 종결 준비 가정복귀 준비, 가족과의 관계 개선 도모</li> <li>■ 주요 프로그램 멘토와의 시간, 프로젝트 기반학습 마무리, 가족과 함께 부모교육, 부모상담</li> </ul>

#### 나) 부모에 대한 개입

캠프에서 이루어진 학업중단 청소년들의 변화가 가정으로 복귀한 이후에도 지속적으로 유지되기 위해서는 부모-자녀관계의 변화가 동반되어야 한다. 따라서 본 캠프 프로그램에서도 부모들에 대한 개입이 중요시되었고, 이에 따라 자녀의 학업중단에 대한 이해와 효과적인 양육태도, 의사소통 방법 등을 익히기 위한 부모교육과 부모상담을 계획했다. 하지만, 학업중단 청소년들의 특성 상 부모에 대한 개입은 용이하지 않다. 이번 시범운영에서도 22명의 청소년들 중 4명 청소년의 부모 6명이 참석할 정도로, 부모들의



참석율은 저조하였다. 소수이기는 하지만 참여부모들은 부모교육과 부모상담에 매우 만족스러움을 표시하고, 자녀들을 위한 이러한 캠프가 확대될 것을 요청하였다.

캠프 9일차에 배치되는 부모교육시간에는 자녀의 학업중단 원인과 학업중단 청소년들의 특성, 부모-자녀관계의 변화를 위한 교육이 실시되고, 특히 같은 경험을 공유하고 있는 부모들 간의 대화와 정보공유가 이루어지도록 구성하는 것이 중요하다.

뒤이어 이루어지는 부모상담시간에는 구체적으로 자신의 자녀들에 대한 이해와 갈등 해소 방안, 효과적인 양육태도 등을 중심으로 상담이 이루어지도록 한다.

#### 다) 사후개입

사후개입은 기숙형 대안캠프 종결 후 청소년상담지원센터의 학업중단 청소년 사례관리자가 캠프 참여 청소년과 6개월 동안 월 2회 이상의 만남을 통해 성공적인 학업복귀를 위한 서비스를 제공하는 것으로 구성된다. 무엇보다 상담을 통해 캠프에서 촉진된 청소년들의 변화가 지속적으로 유지되도록 돕고, 이들의 학업복귀를 위해 개인별 학습 수준을 진단하고, 성공적인 학업복귀를 위한 계획을 수립하고, 다각적인 지원서비스를 제공한다. 사후개입 구성은 표 31의 내용과 같다.

표 31. 사후개입 구성내용

구 분	구 성 내 용
초 기	· 라포형성 및 학업복귀 계획 수립
중 기	· 개인별 학습수준 진단 · 학습역량 강화를 위한 학습전략 교육 · 검정고시, 인터넷 강의 등 학습지원 · 문화체험, 대학탐방 등
후 기	· 성공적인 학업복귀 지원

## 2) 프로그램의 세부 내용

### 가) 프로그램의 전반적인 구조

#### (1) 참가 청소년 모집 및 선정

최근의 자료에 의하면, 고등학교 1학년 시기가 학업중단율이 가장 높은 것으로 나타나고 있다(교육통계연보, 2010). 따라서 이 연령대인 16세-17세의 학업중단 남자 청소년을 대상으로 본 캠프를 실시하는 것이 바람직하다. 하지만 각 지역에서 모집의 용이함, 청소년들의 욕구 등을 고려하여 18세 남자청소년도 참여를 고려할 수 있다. 다양한 문제행동을 가지고 있는 학업중단 청소년의 특성상 시범운영에서의 모집 인원(25명)보다는 적은 20명을 기준으로 모집한다. 한편 프로그램 시범운영 전 실시한 전문가 포커스그룹 인터뷰 및 학업중단 청소년 심층면접, 자문회의와 프로그램 시범 운영 후 운영진 및 외부전문가 평가회의 결과, 대안캠프 프로그램의 효과성을 극대화 할 수 있는 요인으로 적절한 대상자 선정이 공통적으로 강조되었다. 이는 청소년의 모집 및 스크리닝 과정이 정교하게 이루어져야 함을 시사한다. 학업중단 청소년 대안캠프 프로그램의 청소년 모집 및 스크리닝 과정은 다음과 같다.

#### (가) 청소년 모집

학업중단 청소년의 경우 학업중단 이후비행, 가출 등으로 사회안전망 밖에 위치하게 되는 경우가 많으며 비자발성, 불규칙적인 생활태도로 인해 대상자 발굴과 모집에 많은 어려움이 따른다. 따라서 모집을 위해서는 전국 청소년상담(종합)지원센터는 물론, CYS-net 연계기관과 지역의 교육청, 학업중단 청소년을 보호 및 지원하고 있는 아동복지시설, 보호관찰소 등의 유관기관과의 협조가 긴밀히 이루어져야 한다.

세부적인 모집과정을 살펴보면, 프로그램 시작 3개월 전부터 대중매체를 통한 홍보, 교육청, 보호관찰소 및 청소년상담관련기관 등에 협조공문을 발송하고 2개월 전부터는 16개 시·도 청소년들의 개별사정을 위하여 전국의 청소년상담(종합) 지원센터를 통해 접수를 받고 스크리닝을 위한 개별사정 및 심리평가를 실시한다. 이 과정은 참여 청소년의 사례관리자가 실시한다. 프로그램 시작 1개월 전에는 심리평가결과 및 참여 희망

청소년 사례관리자 인터뷰 결과를 바탕으로 선정회의를 통해 참여 청소년을 확정된 후 참가자 안내문 및 참여 청소년 소속기관에 협조 공문을 발송한다.

이러한 절차를 통해 최종 20명의 청소년을 모집하고 사고, 단순변심 등의 개인적인 사정으로 참가하지 못하는 인원을 감안하여 4명(20%) 정도의 추가인원을 모집하는 것이 필요하다.

일정	내용	비고
3개월 전	모집홍보시작	전국 청소년 상담(종합)지원센터, CYS-net 연계기관, 보호관찰소, 아동복지시설 교육청등 기타 유관기관, 언론매체 등을 통해 홍보
↓		
2개월 전	개별사정 및 심리평가	16개 시·도 청소년 상담(종합)지원센터의 협조를 통해 청소년 개별사정 및 심리평가 실시
↓		
1개월 전	대상자 선정 심사	
↓		
3주 전	참가청소년 확정 및 참가 안내	참가자 안내문 발송 청소년 보호기관 협조공문 발송
↓		
1주전	청소년 참석 확인	

그림 9. 참여 청소년 모집 과정

#### (나) 스크리닝

대안캠프 참여 청소년들의 긍정적인 변화를 위해서는 무엇보다 참여대상자들의 학업 복귀 의사 및 자발적인 캠프 참여 의지 그리고 가족의 지지가 중요하다. 따라서 위 요인을 가장 중요하게 파악해야 한다.

또한 내현화, 외현화 문제의 정도, 연령편차 등 학업중단 청소년들의 다양한 특성을 고려하지 않고 선별할 경우 프로그램의 효과는 반감될 가능성이 높으며, 공격적인 특성을 지닌 청소년들과 피해성향을 가진 청소년들이 같이 선별될 경우에는 집단생활 중 자

첫 선의의 피해자가 발생할 가능성도 높아진다. 따라서 선별과정에서 대상자의 동질성을 확보하는 것이 중요하다.

이 외에 스크리닝 단계에서 검토되어야 할 추가적인 사항으로는 본 프로그램이 9박 10일간 동안의 집단생활이라는 점을 감안하여 신체적 질병, 약물치료중이거나 정신건강의 문제로 집단적응이 어려울 것으로 판단되는 청소년을 식별하는 것이 필요하다. 또한 최소한 프로그램에의 참여가 가능한 인지적 수준이 보장되어야 한다.

이상의 사항들을 고려하여 개별사정, 심리평가, 사례관리자 인터뷰, 전문가 그룹 평가회의의 4단계의 절차를 거쳐 기숙형 대안캠프 참여 청소년을 선발한다.

1단계 : 개별사정	
위기스크리닝 척도 실시	척도결과 : 고위험군 청소년 우선
청소년 면담 실시	① 학업복귀 의지가 있는 청소년 우선 ② 가족의 협조가 높은 청소년 우선 ③ 지적결손이 의심되는 경우 제외
추천서 및 자기소개서 작성	캠프 참여 기대가 높은 청소년 우선
2단계 : 심리성격평가(MMPI-A)	
○ 임상척도 검토를 통하여 높은 우울, 품행문제 등 병리적인 문제를 가지고 있거나 집단생활이 어려운 청소년 제외	
3단계 : 사례관리자 인터뷰	
○ 1, 2단계 결과를 통해 도출된 내용을 바탕으로 해당 청소년의 특성 및 수행상태를 잘 파악하고 있는 사례관리자와의 인터뷰를 통하여 확인 1. 심리성격평가 확인 : 정서적, 심리적, 성격장애 등을 평가하여 캠프생활에 미칠 수 있는 영향력 및 지도시의 주의점 등을 확인 2. 프로그램 참여 의지 및 학업 복귀 의지 확인 3. 집단생활 및 프로그램 수행 가능 여부를 확인	
4단계 : 전문가 그룹 평가회의	
○ 3단계까지 과정을 종합하여 외부전문가와 내부전문가의 평가회의를 통하여 선발	

그림 10. 참여 청소년 스크리닝 과정

(2) 전문인력

학업중단 청소년의 경우 낮은 자아존중감, 낮은 자기 효능감, 대인관계 기술 결여, 불규칙한 생활태도 등으로 많은 어려움을 겪고 있는 경우가 많으므로 참여하는 전문가들의 역량과 역할이 중요하다. 대안캠프 프로그램에 참여하는 인력은 운영진, 상담자, 아웃도어 및 체험활동 지도자, 멘토, 사례관리자로 분류된다.

각 전문영역에 있어서 세부적인 자격요건과 역할은 다음과 같다.

표 32. 전문인력 자격요건 및 역할

역할		자격기준	업무
운영진		<ul style="list-style-type: none"> <li>운영기관의 상근직원</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>대안캠프 운영 및 지원</li> <li>각종 프로그램 운영지원</li> <li>대상자 모집 및 선정</li> <li>운영 결과보고</li> </ul>
상담자	개인 상담	<ul style="list-style-type: none"> <li>상담관련 전공 석사학위 이상</li> <li>5년 이상의 청소년 상담경력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>개인 및 부모상담 진행</li> <li>청소년간 문제 발생시 조율</li> </ul>
	집단 상담	<ul style="list-style-type: none"> <li>상담관련 전공 석사학위 이상</li> <li>3년 이상의 청소년 상담경력</li> <li>청소년상담(종합)지원센터 직원을 원칙으로 함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>집단상담 진행</li> <li>청소년을 3그룹으로 구분 운영</li> </ul>
활동 전문가		<ul style="list-style-type: none"> <li>청소년지도사등의 활동 전문가</li> <li>2년 이상의 청소년지도 경력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>아웃도어 활동 진행</li> <li>체험활동 진행</li> </ul>
사례 관리자		<ul style="list-style-type: none"> <li>사례관리 청소년 거주지역의 청소년상담(종합)지원센터 직원</li> <li>캠프 시작일과 종료일 참석이 가능한 자 (청소년 입교 및 퇴소 지도)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>담당청소년 사후관리</li> <li>캠프 참가</li> </ul>
멘토		<ul style="list-style-type: none"> <li>청소년, 상담, 교육, 사회복지 등 관련전공 대학 혹은 대학원생으로 신체 및 정신이 건강하여 9박 10일 동안 캠프생활이 가능한 자</li> <li>담당청소년을 책임지고 관리 가능한 자</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>담당청소년 생활관리</li> <li>아웃도어 및 체험활동 보조</li> <li>사전교육 필수 참석</li> </ul>

### (가) 운영진

대안캠프 프로그램의 전반적인 운영과 참가청소년, 강사진 및 기타 운영인력들을 관리하고 도움을 주는 역할을 한다. 운영진은 운영기관의 상근직원으로 청소년 캠프 경험이 있는 사람이 말아야 한다. 운영진은 최소한 팀장 1명, 운영진 2명, 보조인력 2명으로 총 5명의 인력이 필요하다. 그 구체적인 역할은 다음과 같다

팀장은 프로그램을 총괄하고 원활한 운영이 되도록 상담진과 의사소통하며, 멘토의 슈퍼바이저 역할을 한다. 또한 참여 청소년의 전반적인 관리 및 부모교육을 진행한다. 운영진은 전체적인 프로그램에 맞게 멘토의 주된 역할을 교육시키고 멘토가 대안활동을 준비할 수 있도록 역할을 부여한다. 또한 활동기관, 멘토, 보조인력과 의사소통하면서 원활한 운영이 되도록 한다. 또한 프로그램 이후에는 사례관리자와 함께 참여청소년의 사후관리를 한다. 보조인력은 프로그램의 준비물품 및 간식을 제공하고 사진과 캠코더 촬영 등의 운영진 보조역할을 한다.

### (나) 상담자

대안캠프 프로그램의 상담자는 크게 개인상담과 집단상담으로 구분된다. 개인상담자는 청소년들의 개인상담 및 그 부모들을 대상으로 상담을 진행하고, 집단상담자는 참가 청소년들의 집단상담을 담당한다. 그러나 인력수급 및 상담의 효과성 증진을 위하여 개인상담자가 집단상담 주진행자로서 역할을 수행할 수도 있으며 운영진 혹은 운영보조인력이 집단상담 주진행자 혹은 보조진행자로 역할을 수행할 수도 있다. 구체적인 상담자의 역할은 크게 네 가지로 분류된다.

첫째, 개인상담자는 담당 청소년의 개인상담 및 부모상담을 담당한다.

둘째, 집단상담자는 담당 청소년의 집단상담을 담당한다.

셋째, 상담자들은 청소년간의 문제 발생시 조율하고 해결하는 역할을 한다.

넷째, 상담자들은 담당 청소년의 특성 및 정보를 사례관리자에게 연계하여 원활한 사후관리가 이루어 질 수 있도록 한다.

상담자는 청소년과 함께 생활을 하면서 제한된 상담시간 이외에 청소년을 관찰할 수 있고, 상황에 따라 적절한 개입을 할 수 있다. 따라서 가능하다면 상담자가 상주할 경우 더욱 효과적이다.

(다) 아웃도어 및 체험활동 지도자

아웃도어 및 체험활동 지도자는 청소년 지도사 등 활동 전문가이면서 학업중단 청소년에 대한 이해를 갖춘 자로 한다. 아웃도어 및 체험활동을 총괄하는 지도자는 운영진과 협의하여 전반적인 진행을 조율하고, 아웃도어 및 체험활동이 원활하게 진행되도록 다른 지도자를 관리한다. 또한 상담자 및 멘토와 적극 협력하여 해당 청소년에 대한 정보를 공유하도록 한다.

(라) 멘토

대안캠프 프로그램 9박 10일 동안 청소년과 함께 숙박이 가능한 청소년 관련 전공 대학 및 대학원생을 선발한다. 또한 캠프 기간 동안 청소년에게 모범적인 태도를 보여 줄 수 있는 자로 선발한다. 청소년 2명을 1인의 멘토가 담당하도록 구성하는 것이 바람직하나 청소년 3명을 1명의 멘토가 담당하는 것도 가능하다. 멘토는 캠프 프로그램전 1회의 사전 워크샵에 반드시 참여해야 하며, 이때 학업중단 청소년들의 특성, 프로그램의 내용, 캠프기간동안 지켜야할 규칙, 아웃도어 및 체험활동, 멘토의 역할 등을 교육받게 된다. 또한 캠프 프로그램 기간 중, 개인상담 대기시간의 대안활동 프로그램을 진행할 수 있도록 사전에 역할이 부여되어야 한다. 멘토의 역할 및 행동지침은 다음과 같다.

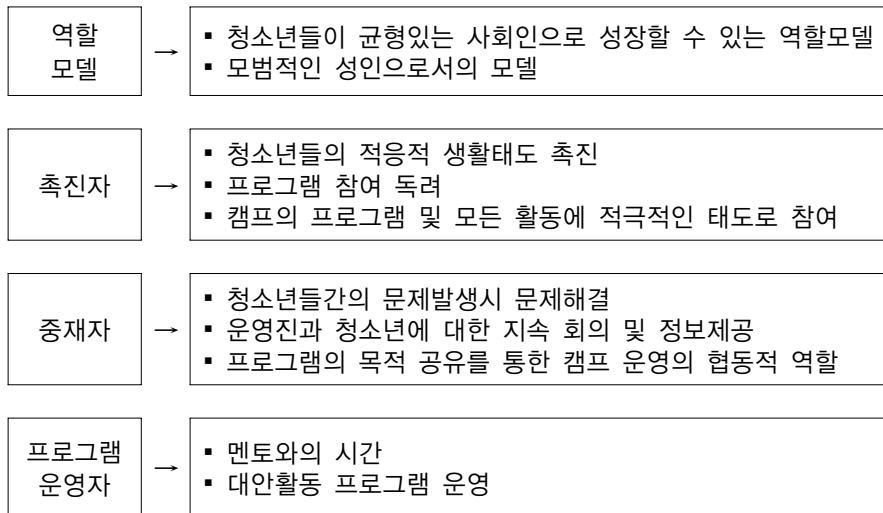


그림 11. 멘토의 역할 및 행동지침

#### (마) 사례관리자

사례관리자는 대안캠프 프로그램 참여 청소년의 스크리닝 단계에서부터 청소년의 면접을 실시하고 심리평가를 진행한다. 또한 대안캠프 프로그램에 부모가 참석하지 못하는 청소년의 경우 보호자로서 사례관리자가 참석하며, 청소년의 입교 및 퇴소시 함께 동행한다. 프로그램 종료 후에는 청소년들에게 심리·정서적 지원 및 기타 서비스 제공 등의 사후관리를 진행한다. 사례관리자는 참여 청소년이 거주하는 청소년상담(종합)지원 센터의 상근직원이 담당한다.

#### (3) 수정된 전체 프로그램의 구성

전체 9박 10일 중 초기인 1-2일차에는 공동체 적응에 목적이 있고, 중기인 3-8일 차에는 긍정적 자아상 회복 및 동기수준 향상에 목적이 있으며, 후기인 9-10일 차에는 구체적인 목표 설정에 목적이 있다. 수정된 전체 프로그램 일정은 아래 표 33과 같으며, 전체 프로그램 구성안은 다음의 표 34와 같다.



표 33. 수정된 프로그램 일정

일정 시간	1일차	2일차	3일차	4일차	5일차	6일차	7일차	8일차	9일차	10일차
	목	금	토	일	월	화	수	목	금	토
7:30 - 8:00		산책	산책	산책	산책	산책	산책	산책	산책	산책
8:00 - 9:00	아침식사									
9:30 - 12:00		집 단 상 담 1	집 단 상 담 2	집 단 상 담 3	집 단 상 담 4	집 단 상 담 5	아웃 도어 활동	집 단 상 담 6	나 다 큐	멘 토 와 의 시 간  수료식
12:00 - 13:30	점심식사									
13:30 - 18:30	접수  입소식  아이스 브레이킹	아웃 도어 활동	체험 활동	체험 활동	개인 상담 1 대안 활동	개인 상담 2 대안 활동	아웃 도어 활동	개인 상담 3 대안 활동	부모 교육 및 부 집 단 상 담	P B L 총 정 리
18:30 - 19:30	저녁식사									
19:30 - 21:30	체험 활동	PBL1	PBL2	PBL3	PBL4	PBL5	생활 정리	PBL6	가족과 함께	
21:30 - 22:00	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기	성장 일기		
22:00 - 23:00	취침 준비	취침 준비	취침 준비	취침 준비	취침 준비	취침 준비	취침 준비	취침 준비		

※ 각 운영기관 사정에 따라 프로그램 배치의 변경이 가능함

표 34. 전체 프로그램 구성안

구분	일차	목표	활동내용	유의점
오리엔테이션 단계 / 공동체 적응	1	소속감형성	체험활동 : 1회기 기타활동 : 입소식, Icebreaking, 성장일기	공감적이고 수용적인 태도 유지
	2	친밀감형성	집단상담 : 1회기 아웃도어 활동 : 1회기 프로젝트 기반 학습 : 1회기 기타활동 : 산책, 성장일기	
주요 활동 단계 / 긍정적 자아상 회복 및 동기수준 향상	3	자기 강점 알기	집단상담 : 2회기 체험활동 : 2회기 프로젝트 기반 학습 : 2회기 기타활동 : 산책, 성장일기	청소년의 규칙적인 생활태도가 형성 되도록 역할 모델 수행
	4	문제해결 능력함양	집단상담 : 3회기 체험활동 : 3회기 프로젝트 기반 학습 : 3회기 기타활동 : 산책, 성장일기	
	5	긍정적 자아상 회복	집단상담 : 4회기 개인상담 : 1회기 프로젝트 기반 학습 : 4회기 기타활동 : 산책, 대안활동, 성장일기	캠프에서 소외되는 청소년이 없도록 모든 청소년에게 관심 유지
	6	대인관계 기술 향상 진로탐색	집단상담 : 5회기 개인상담 : 2회기 프로젝트 기반 학습 : 5회기 기타활동 : 산책, 대안활동, 성장일기	
	7	동기강화1	집단상담 : 6회기 아웃도어활동 : 2회기 기타활동 : 산책, 생활정리, 성장일기	자신감 배양 및 스스로 규칙적인 생활을 할 수 있도록 지지
	8	동기강화2	개인상담 : 3회기 프로젝트 기반 학습 : 6회기 아웃도어 활동 : 3회기 기타활동 : 산책, 대안활동, 성장일기	
종결 단계 / 목표설정	9	가족관계 증진	프로젝트 기반 학습 : 총정리 부모상담 : 1회기 부모교육 : 1회기 아웃도어 활동 : 4회기(가족과함께) 기타활동 : 나다큐, 멘토와의 시간,	캠프 후반부 청소년들의 이별에 대한 공허함 다루기
	10	성공경험 맛보기	수료식(정리 및 목표 다지기)	

#### (4) 사후관리

학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램이 종결된 이후에도 청소년이 속한 환경에서 변화된 동기를 유지하고 꿈을 찾아갈 수 있도록 사후관리를 통한 지원이 필요하다. 이를 위해 프로그램 운영진은 청소년이 프로그램에서 발견된 강점과 약점, 특이사항 등에 대한 개별평가서를 작성하여 사례관리자에게 연계하며, 사례관리자는 이 정보를 참고하여 사후관리를 진행하게 된다. 사후관리 서비스는 두 가지 형태로 진행된다.

첫째, 프로그램 종결 후 사례관리자는 청소년에 대한 서비스 계획을 세우고 청소년의 학업복귀에 필요한 서비스를 제공하게 된다. 심리·정서적인 지원을 비롯해 지역자원을 활용한 멘토링, 기초학습 지도, 복학 및 검정고시 준비 지원 등을 한다.

둘째, 프로그램 종결 후 청소년이 학업복귀가 아닌 취업을 원하는 경우 사례관리자는 마찬가지로 서비스 계획을 세우고 청소년이 자립할 수 있는 서비스를 제공한다.

사후관리 진행 중 운영진은 사례관리자와 지속적인 협의를 통하여 청소년이 프로그램의 효과를 유지할 수 있도록 돕는다.

### 나) 세부 프로그램 수정 내용

#### (1) 개인상담

개인상담의 목표 및 내용은 다음과 같으며, 자세한 내용은 상담자용 매뉴얼에 제시하였다.

##### (가) 개인상담의 목적

- ① 내담자의 진로탐색 탐색 수준 인식
- ② 내담자의 취약요인과 보호요인 파악을 통한 진로 목표 탐색
- ③ 캠프 기간 동안의 목표 설정 및 성취를 통한 성취감 경험
- ④ 자신에 대한 긍정적인 경험 및 자기 통제감 경험
- ⑤ 캠프 이후 진로목표 달성을 위한 계획 및 실천방안 수립

(나) 개인상담의 수정 내용

대안캠프 시범운영 종료 후 운영진평가회의와 개인상담 전문가 평가회의를 진행하였으며, 이를 통해 개인상담의 수정사항을 도출하였다. 수정사항을 아래 표 35에서 정리하였다.

표 35. 개인상담 수정내용

구분	수정 전	수정 후
상담시간 및 회기	회기별 40분, 3회기	회기별 50분, 3회기
상담자 배정 인원	상담자별 6~7사례	상담자별 5사례
개인상담 시작 일정	초기(2일차)	중기(5일차)
개인상담 중심 내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 가정불화 및 갈등 해소</li> <li>- 진로동기수준 향상</li> <li>- 진로계획 수립</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 진로동기수준 향상</li> <li>- 진로계획 및 실천방안 수립</li> </ul>

개인상담의 수정사항으로는 첫째, 개인 상담 시간을 50분으로 3회기 진행하는 것으로 수정한다. 40분으로 상담을 진행하기에는 다룰 수 있는 문제의 한계가 있고, 내담자 문제에 대한 개입이 탐색 수준에 그치게 되는 점을 고려하여 50분으로 확대한다.

둘째, 개인상담자 별 상담 사례를 5사례로 한정하여 개인상담, 부모상담까지 통합적으로 일관되게 진행하는 것으로 수정한다. 시범운영에서 개인상담자에게 배정된 6사례는 상담자의 소진이 야기되어 효과적인 상담이 진행되기 어려운 측면이 있었다. 이를 보완하기 위해서 20명을 기준으로 4명의 상담자가 5사례를 배정하는 것으로 수정한다.

셋째, 개인상담의 운영 일정을 프로그램 중반부에 배치하는 것으로 수정한다. 프로그램 초기에 개인상담을 배치할 경우 집단생활 미적응, 자기개방에 대한 거부감 등의 문제가 발생하여 효과적인 상담이 이루어지기 어렵다. 따라서 청소년이 집단생활에 어느 정도 적응을 마치고 집단상담을 통해 자기개방을 경험한 프로그램 중기 이후로 수정 배치한다.

넷째, 상담에서 다루는 가족문제에 대한 내용을 수정한다. 학업중단 청소년의 경우

가정이 해체되어 있거나, 부모와의 갈등이 높아 가정문제에 대한 선부른 개입은 오히려 역효과를 발생시킬 수 있다. 또한 3회기의 단기상담으로 가정문제를 다룰 경우 호소문제를 매듭짓지 못하고 종결하는 경우가 발생할 가능성이 높다. 따라서 청소년의 가정에 초점을 두기보다는 중심 내용을 청소년의 진로동기수준 향상과, 진로 계획 및 실천방안 수립으로 수정한다.

이와 같은 수정사항을 바탕으로 재구성된 개인상담의 내용은 표 36과 같다.

표 36. 개인상담 구성내용

구분	회기목표	상담내용
1회기	내담자의 적응유연성과 진로동기수준 확인	① 내담자의 진로탐색수준 파악 ② 내담자의 취약요인과 보호요인 확인 ③ 학업중단 캠프 동안의 개인적인 목표 설정
2회기	진로와 관련된 다양한 측면 알아보기	① 자신의 성격, 자신의 진로적성, 흥미에 대한 이해 ② 미래설계에 있어서 자신의 긍정적 경험을 확인하고 진로결정에 대한 동기 증진 ③ 학업중단 캠프 동안의 개인적인 목표 달성 여부 및 느낌 탐색
3회기	진로계획 및 실천방안 수립하기	① 개인적인 진로목표 설정과 계획세우기 ② 캠프 이후 주변 환경 및 방해요인에 대한 대처방안 확인 ③ 계획 실행을 위한 실천방안 수립

## (2) 집단상담

집단상담의 목표 및 내용은 다음과 같으며, 자세한 내용은 상담자용 매뉴얼에 제시하였다.

### (가) 집단상담의 목적

- ① 자신에 대한 이해 및 자존감 향상
- ② 비합리적인 사고를 합리적 사고로 전환하기
- ③ 내재된 분노의 해소 및 분노 다스리기 훈련

- ④ 긍정적인 자아상 회복
- ⑤ 대인관계 기술 향상 및 대처법 훈련
- ⑥ 미래에 대한 실천동기 유발

(나) 집단상담의 수정 내용

대안캠프 시범운영 종료 후 실시한 운영진평가회의와 집단상담 전문가 평가회의를 통해 집단상담의 수정사항을 도출하였다.

집단상담의 수정사항은 다음과 같다.

첫째, 집단상담의 구성원은 집단별로 6~7명으로 동일하게 구성한다. 시범운영에서는 1개조에 3명, 총 8개조로 청소년이 배치되었고, 이로 인해 집단을 나누는 과정에서 집단별 6명-9명으로 인원편차가 발생하였다. 이로 인해 프로그램의 몰입도, 상담자의 소진 등 문제가 발생되어 집단의 인원은 동일하게 편성하는 것으로 수정한다.

둘째, 2회기와 5회기는 상대적으로 내용이 방대하여 모두 다루는데 한계를 가진다. 따라서 신체활동 시간을 축소하고 최대한 중심활동 시간을 확대한다.

셋째, 3회기 중심내용 중 중복되는 내용은 제거하고, 내담자의 현재 상황에 초점을 맞추는 중심활동을 보강하는 방향으로 수정한다.

넷째, ‘마치면서’ 시간을 확대한다. 집단상담 평가회의 결과, 마무리 시간에 서로의 소감을 공유하는 작업이 참여 청소년들의 변화를 촉진시키는 것으로 나타났다. 따라서 오리엔테이션 시간을 줄이고 마지막 소감을 공유하는 ‘마치면서’ 시간을 확대한다.

이와 같은 수정사항을 바탕으로 재구성된 집단상담의 내용은 아래의 표 37과 같다.

표 37. 집단상담 목표 및 내용

구분	회기명	목표 및 내용
1회기	Dream Start	집단구성원 소개 및 구성원간의 긴장감 해소와 라포 형성 ① 나도 알고, 너도 알고 (20분) ② 오리엔테이션 (20분) ③ 우리들의 약속(20분) ④ 신체활동(20분) ⑤ 나를 알아봐~요(20분) ⑥ Dream Start! 총정리 (20분)

2회기	지피지기 백전백승	<p>자신에 대한 새로운 이해를 통해 자존감을 향상하기</p> <p>① 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(5분)</p> <p>② 신체활동 (15분)</p> <p>③ 나의 직업흥미 유형은? (15분)</p> <p>④ 우리에게 대한 이해 (15분)</p> <p>⑤ 내 안에 있는 나 (50분)</p> <p>⑥ 지피지기 백전백승 총정리 (20분)</p>
3회기	분노는 나의 힘?	<p>내재된 분노에 대한 해소와 비합리적 사고를 합리적인 사고로의 전환을 통해 분노를 다스리는 훈련을 한다.</p> <p>긍정적 시각의 강화</p> <p>① 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(5분)</p> <p>② 나의 편견과 선입견 부수기 (30분)</p> <p>③ 신체활동(15분)</p> <p>④ 분노상황에서의 나의 변화(25분)</p> <p>⑤ 분노를 일으키는 나의 생각 바꾸기(25분)</p> <p>⑥ 분노는 나의 힘? 총정리 (20분)</p>
4회기	멋진 나	<p>성공경험 회상과 성취경험을 통한 자신감 고취, 긍정적인 자기암시와 표현을 통해 미래에 대한 자신감 부여와 자신에 대한 긍정적인 자아상 형성</p> <p>① 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(5분)</p> <p>② 긍정적 사고 키우기 (15분)</p> <p>③ 긍정적 사고의 힘 (15분)</p> <p>④ 신체활동 (15분)</p> <p>⑤ Yes, We can! (25분)</p> <p>⑥ 나만 부를 수 있는 노래 (25분)</p> <p>⑦ 멋진 나! 총정리 (20분)</p>
5회기	너, 나 그리고 우리	<p>대인관계에서 경험하게 되는 다양한 갈등상황에 대한 해법 알아보기</p> <p>① 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(5분)</p> <p>② 신체활동 (15분)</p> <p>③ 갈등과 해결방법 이해하기 (20분)</p> <p>④ 신체활동 (10분)</p> <p>⑤ 내 마음이 들리니? (25분)</p> <p>⑥ 너, 나 그리고 우리 총정리 (15분)</p>
6회기	큰 세상으로	<p>미래에 대한 실천동기를 유발하며 집단상담을 마무리</p> <p>① 신체활동 (20분)</p> <p>② 지난 회기 점검 및 프로그램 안내(5분)</p> <p>③ 꿈은 이루어진다. (20분)</p> <p>④ 신체활동 (20분)</p> <p>⑤ 뜻이 있는 곳에 길이 있다 (30분)</p> <p>⑥ 큰 세상으로 총정리 및 전체회기 마무리 (25분)</p>

### (3) 프로젝트 기반 학습(PBL)

프로젝트 기반학습(PBL)의 목표 및 내용은 다음과 같다

#### (가) 프로젝트 기반 학습(PBL)의 목적

- ① 성취감의 경험
- ② 집단응집력 및 대인관계 기술의 증진
- ③ 문제해결능력 및 지적호기심 생성
- ④ 자기표현 기술 및 자아개념 향상

#### (나) 프로젝트 기반 학습(PBL)의 수정 내용

대안캠프 시범운영 종료 후 실시한 운영진평가회의와 멘토평가회를 통해 프로젝트 기반학습(PBL)의 수정사항을 도출하였다. 수정사항을 바탕으로 재구성한 프로젝트 기반 학습 내용은 아래 표 38과 같다.

표 38. 프로젝트 기반 학습(PBL) 목표 및 내용

회기목표	활동내용
· 욕구파악 · 동기부여	① 프로젝트 기반 학습(PBL)1
· 자기주도적 학습 능력 배양 · 대인관계 기술 증진 · 집단응집력 증진 · 문제해결 능력 향상 · 지적호기심 생성	① 프로젝트 기반 학습(PBL)2 ② 프로젝트 기반 학습(PBL)3 ③ 프로젝트 기반 학습(PBL)4 ④ 프로젝트 기반 학습(PBL)5 ④ 프로젝트 기반 학습(PBL)6
· 자기표현 기술 향상 · 자아개념 향상 · 성취감 경험	① 프로젝트 기반 학습(PBL) 총정리 ② 가족과 함께(프로젝트 기반 학습 결과물 발표)

프로젝트 기반 학습에서의 수정사항은 구체적으로 다음과 같다.

첫째, 프로젝트 기반 학습(PBL)의 회기 수를 기존 5회기에서 7회기로 확대 편성한다. 프로젝트 기반 학습(PBL)은 청소년들의 욕구에 따라 프로그램을 선택하고 계획하며 최



종적으로 발표를 하게 되는 작업으로 충분한 시간이 필요하다. 따라서 5회기로 구성할 경우 시간부족으로 인해 프로젝트 기반 학습(PBL)의 진행이 청소년이 아닌 지도자가 주도하게 되는 문제가 발생한다. 따라서 운영회기를 7회기로 확대하여 청소년이 스스로 부여한 과제를 주도적으로 해결할 수 있도록 한다.

둘째, 중심 프로젝트를 다양화 한다. 시범운영에서는 중심 프로젝트를 2가지(방송댄스, 모듬북)로 운영하여 청소년의 다양한 욕구를 충족시키기에 한계가 있었다. 따라서 청소년들의 보다 다양한 욕구에 부합하기 위해서 중심 프로젝트를 3~4개로 확대한다.

#### (4) 부모교육 및 부모상담

##### (가) 부모교육 및 부모상담의 목적

- ① 학업을 중단한 청소년의 이해 도모
- ② 캠프 프로그램 동안 자녀들의 활동과 변화 소개
- ③ 캠프 후 가정에서의 부모의 역할 및 대화 기법 교육
- ④ 부모들간 상호 정보교환 및 지지

##### (나) 부모교육 및 부모상담의 수정 내용

대안캠프 시범운영 종료 후 실시한 개인상담 전문가 평가회의와 운영진 평가회의를 통해 부모교육 및 부모상담의 수정사항을 도출하였다.

첫째, 부모교육 시간에 부모들은 같은 경험을 공유하고 있는 부모들 간의 정보공유 및 상호지지의 경험에서 만족스러워하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 부모교육 시간에 부모들 간에 정보 및 감정을 공유의 시간이 충분하도록 구성한다.

둘째, 부모상담은 반구조화하여 진행한다. 부모상담은 1회기 단회상담이므로 구조화된 상담을 진행할 경우 그 효과가 미비하다, 따라서 부모상담은 개인상담을 통해 드러난 자녀의 문제에 따라 상담자가 개입할 수 있도록 반구조화하여 진행한다.

이와 같은 수정사항을 바탕으로 재구성된 부모교육 및 부모상담의 내용은 표 39와 같다.

표 39. 부모교육 및 부모상담의 목표 및 내용

구분	회기목표	내용
부모교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자녀의 상황 이해하기</li> <li>· 캠프 이후 부모의 역할 알기</li> <li>· 부모들간 상호 정보교환 및 지지</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학업중단 청소년에 대한 이해</li> <li>· 캠프 기간 동안 자녀의 변화된 모습 소개</li> <li>· 부모들간 정보교환 시간 제공</li> </ul>
부모상담	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자녀에 대한 이해</li> <li>· 부모의 역할 이해</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 개인상담을 통해 파악된 자녀의 상황에 따른 개입</li> <li>· 가정 복귀 후 변화된 청소년의 동기수준 유지를 위한 부모의 역할</li> </ul>

(5) 아웃도어 및 체험 활동 프로그램

(가) 아웃도어 및 체험활동의 목적

① 아웃도어활동의 목적

- 자아개념 증진
- 자신감 향상
- 집단응집력 강화
- 문제해결 능력 향상

② 체험활동의 목적

- 성취감 및 창의성 함양
- 진로의식 함양
- 목표의식 증진
- 자기표현력 향상
- 자아개념 증진

(나) 아웃도어 활동 및 체험활동의 수정내용

아웃도어 활동 및 체험활동은 각 목표에 부합하는 다양한 활동들을 상황에 맞게 구성할 수 있다. 시범운영에서 운영한 아웃도어 활동 및 체험활동의 구성안은 표 40과 같다.

표 40. 아웃도어 및 체험 활동 구성내용

구분	회기목표	활동내용
체험활동 1회기	· 성취감 및 창의성 함양	· 하나뿐인 자신만의 작품완성 과정을 통해 성취감 및 창의성 함양
체험활동 2회기	· 진로의식 함양 · 목표의식 증진	· 체험직종에 대한 올바른 정보제공 · 기술체험을 통해 긍정적인 진로의식과 목표의식 증진
체험활동 3회기	· 자기표현력 향상 · 자아개념 증진	· 작품활동을 통해 다름을 인정하는 삶의 자세와 자신의 소중함 확인
아웃도어활동 1회기	· 자아개념 증진 · 자신감 향상	· 고난이도의 개별 활동을 통해 두려움을 이겨내고 할 수 있다는 자신감 향상
아웃도어활동 2회기	· 자신감 향상 · 집단응집력 강화	· 고난이도의 집단 활동의 성취를 통한 자신감 향상 · 구성원과의 협동이 필요한 과제를 통하여 공동체 의식 함양
아웃도어활동 3회기	· 문제해결능력 향상 · 집단응집력 강화	· 조별 과제를 수행함으로써 문제해결능력 향상 및 공동체 의식 함양

(6) 기타활동

(가) 기타활동의 목적

- ① 소속감 형성
- ② 공동규칙 수립 및 실천
- ③ 규칙적인 생활태도 함양
- ④ 자기성찰
- ⑤ 긍정적인 감정표현
- ⑥ 동기강화

(나) 기타활동의 수정 내용

대안캠프 시범운영 종료 후 실시한 운영진 평가회의와 멘토 평가회의를 통해 기타활동의 수정사항을 다음과 같이 도출하였다.

첫째, 사이코드라마 프로그램을 제외하고 프로젝트 기반학습을 확대한다. 사이코드라마의 경우 용어에서 오는 청소년의 거부감과 이해하기 난해한 내용으로 인해 프로그램

의 효과를 기대하기 어려워 추후 프로그램에서는 배제한다.

둘째, 롤링페이퍼 프로그램을 멘토와의 시간과 통합하여 운영한다. ‘롤링페이퍼’의 경우 8일차 마지막 시간에 운영하는 것 보다 9일차 멘토와의 시간에 캠프에서의 멘토와의 생활을 정리하면서 멘토 및 동료들과의 상호지지를 목적으로 롤링페이퍼를 활용하는 것이 효율적이다. 이와 같은 수정사항을 바탕으로 재구성된 기타활동의 내용은 아래 표 41과 같다.

표 41. 기타활동 구성내용

회기목표	활동내용
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 캠프오리엔테이션</li> <li>· 소속감형성</li> <li>· 공동규칙 수립</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 입소식</li> <li>② 아이스브레이킹</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 규칙적인 생활태도 함양</li> <li>· 자기성찰</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 대안활동</li> <li>② 산책</li> <li>③ 성장일기</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· 긍정적인 감정표현</li> <li>· 동기강화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 멘토와의 시간</li> <li>② 수료식</li> </ul>

## IV. 요약 및 논의

### 1. 연구의 요약

청소년들의 학업중단은 개인에게 교육기회의 박탈과 소속감의 상실, 목표의식의 부재, 건전한 사회관계를 형성할 수 있는 기회의 부족뿐만 아니라, 장기적으로 낮은 자아개념과 사회적 기술의 결여를 야기한다. 또한 학업중단 청소년들은 성인이 된 이후 실직과 불완전 고용의 반복으로 저소득계층에 머무르게 될 경향이 높고, 빈곤의 세대간 전이가 일어날 가능성이 높아진다. 특히 학업중단과 관련하여 비행이나 범죄가 큰 문제로 지적된다. 이처럼 청소년들의 학업중단은 청소년 개인뿐만 아니라 사회적으로도 큰 손실을 발생시킨다.

그럼에도 불구하고, 학업중단 청소년들에 대한 지원은 현재 학교에 재학 중인 잠재적 학업중단 학생들을 중심으로 한 개입만이 주류를 이루고 있을 뿐, 이미 학업을 중단한 청소년들에 대한 포괄적이고 종합적인 서비스는 부족한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 학업중단 청소년들의 적응적인 학업복귀를 돕기 위해 필요한 개입방안 중 하나로, 이들이 가지는 다양한 측면의 어려움에 초점을 맞춘 재적응 훈련으로 9박 10일간의 구조화된 기숙형 대안캠프 프로그램을 개발하였다.

본 프로그램 개발과정을 요약하면 다음과 같다.

학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 개발과정은 기획-구성-실시 및 평가 단계를 거쳤다. 우선 기획단계에서는 학업중단 청소년의 개념과 원인 및 유형, 학업중단 청소년의 문제와 욕구, 특성 등을 이해하기 위해 국내·외 문헌과 선행연구들을 고찰하였으며, 이를 바탕으로 추가적인 문헌연구를 통해 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프를 바라보는 관점과 대안캠프 개입모델을 정립하였다. 더불어 미국의 학업중단 개입방안을 살펴보고, 국내의 집단상담 프로그램과 캠프 프로그램을 검토하였다. 또한 현장의 요구를 반영하기 위해서 전문가 포커스 그룹 인터뷰와 학업중단 청소년, 학업복귀 청소년을 대상으로 한 심층면접을 실시하고, 그 결과를 분석하여 9가지 캠프프로그램의 구성요소

를 도출하였다.

문헌연구와 전문가 포커스 그룹 인터뷰 및 심층면접 분석 결과 등을 바탕으로 구성된 9박 10일간의 구조화된 기숙형 대안캠프 프로그램에서는 자아존중감, 자아효능감과 같은 자아개념의 향상, 목표의식의 강화, 대인관계 기술의 증진, 집단응집력의 강화, 규칙적인 생활태도의 습득, 부모-자녀관계의 증진 등을 목표로 하였다. 본 프로그램의 운영은 3개월의 사전 홍보 및 참여 청소년 스크리닝 기간, 9박 10일간의 기숙형 대안캠프 프로그램 운영, 그리고 6개월간의 사후관리까지 포함된다. 구체적으로 개인상담, 집단상담, 프로젝트 기반학습, 다양한 체험활동과 대안활동, 부모교육 및 상담, 멘토링 등의 프로그램으로 구성하였다. 1차 구성된 프로그램은 현장 전문가 및 학계 전문가 평가회의를 거쳐 수정·보완하였다.

개발된 학업중단 청소년 대상 기숙형 대안캠프 프로그램의 효과를 알아보기 위해서 시범운영 및 평가를 진행하였다. 이를 위해 1박 2일간의 멘토 워크숍, 시범운영에 참가하는 연구진 및 상담자 회의를 통해 프로그램을 수정·보완하였다. 시범운영에서는 프로그램 효과성 검증을 위해 자아존중감, 자아효능감, 진로결정 자기효능감, 대인관계 기술, 집단응집력 척도를 사용하여 캠프 시작 전과 종료 후 사전·사후 검사를 실시하여 분석하였고, 만족도 검사를 분석하였다. 그리고 캠프 실시한 지 8주~10주가 지난 시점에서 청소년들과 부모들의 캠프에서의 경험을 심층적으로 분석하고 변화유지 정도를 알아보기 위해 심층면접을 실시하고, 캠프기간동안의 참여관찰 자료를 활용하여 문화기술지 연구를 수행하였다.

사전·사후 질문지 분석결과, 기숙형 대안캠프 참여 청소년들은 자아효능감, 진로결정 자기효능감, 대인관계 기술, 집단응집력 영역에서 유의미한 향상을 나타냈다.

참여청소년 심층면접과 참여관찰한 자료를 문화기술지로 연구한 결과, 참여 청소년의 30%에 가까운 6명의 청소년들의 자아개념과 관련하여 '자신감을 회복' 하고, 동기가 강화되고 있음을 발견할 수 있었다. 목표의식의 강화와 관련하여 50%가 넘는 12명의 청소년들이 삶에서 무언가를 해보고자 하는 목표의식을 가지게 되었다고 분석되었다. 대인관계 기술의 향상, 집단응집력과 관련하여 50%에 가까운 9명의 청소년들에게서 긍정적인 변화들이 나타났다. 즉, 이전의 위축되고 공격적이었던 대인관계에서 벗어나 낯선 사람들에게 '먼저 다가가고', 캠프에서 만난 또래들과 '서로의 아픈 추억들을 위로하며 보듬는' 경험을 드러내고 있었다. 또한 30%에 가까운 6명의 참여청소년들이 캠프를 통해 습득한 '규칙적인 생활태도' 를 지속적으로 유지하고 있다고 밝히고 있었으며, 부모

와의 관계에서도 부모들의 '믿어주기' 와 청소년들의 '내가 먼저 변하기' 를 통해 긍정적인 부모-자녀관계로 변화되고 있었다. 부모-자녀관계에서 변화를 경험한 청소년들은 8명으로 나타났다.

문화기술지 연구결과 분석된 문화적 의미들은 다음과 같다. 자아존중감, 자아효능감과 같은 자아개념과 관련하여 '자신감의 회복' , 목표의식의 강화와 관련하여 '희망을 노래하다' , 대인관계 기술의 향상과 관련하여 '먼저 다가가기' , 집단응집력의 강화와 관련하여 '타인과의 호흡 맞추기' , 규칙적인 생활태도와 관련하여서는 '규칙적인 일상성의 체득' , 부모-자녀관계영역에서는 '믿어주기와 내가 먼저 변하기' 등이다.

이를 통해 무기력하고 목표가 부재했던 청소년들이 자신감을 가지고 규칙적인 일상생활을 하면서 학업복귀와 관련한 시도들을 구체적으로 하고 있음을 알 수 있다. 또한 또래와의 관계맺기에서 어려움을 가지고 있었던 청소년들이 타인에 대한 이해의 폭이 넓어지고 관계개선을 위한 노력들을 하게 된 것으로 나타났다. 이러한 유의미한 변화들은 부모-자녀관계에도 영향을 미쳐, 부모들도 자녀를 믿어주고, 서로가 여유를 가지게 되는 점진적인 변화들을 보였다.

이러한 변화과정에는 멘토들이 중요한 역할을 담당하였다. 청소년들이 멘토와의 생활에서 경험한 의미들은 '나의 롤-모델' , '편안함 그리고 돌봄' , '이끌어주기와 같이 있어주기' 등으로 나타났고, 이 중 롤모델이 중요한 의미로 분석되었다.

부모들의 경우, 캠프 전과 캠프 이후를 비교하여, 자녀들과의 갈등관계가 호전되고 있었으며, 무엇보다 자녀들이 목표를 가지게 된 점, 꿈을 구체적인 노력으로 연결시키고 있는 점 등을 자녀의 변화로 인식하고 있었다. 문화적 의미들은 캠프 이전의 '잔소리와 튀어나가기' , 캠프에 대해 '견뎌보기' , 캠프 이후 부모-자녀간 '관계의 회복' , 자녀의 변화로 '꿈을 구체화하기' , '적극적으로 시도해 보기' 등으로 나타났다.

그 외, 개인상담자, 집단상담자, 운영진, 멘토 평가회의를 통해 캠프의 효과적인 측면과 보완되어야 할 측면을 살펴보았다.

그 결과 종합적인 분석을 토대로 수정프로그램을 개발하고 그에 따른 상세한 매뉴얼을 제시하였다.

## 2. 연구의 의의 및 제언

본 연구는 고위기 학업중단 남자청소년들(16세 - 18세)에게 개인 및 집단상담, 프로젝트 기반학습, 다양한 체험활동과 대안활동, 부모교육 및 상담, 멘토링 등으로 구성된 기숙형 대안캠프 프로그램을 개발하여 적용함으로써, 저하된 자아개념, 목표의식의 부재, 대인관계에서의 어려움, 부모-자녀간 갈등관계 등 심리·정서·사회적인 문제를 극복하고 적응적 학업복귀를 이루도록 돕는 것에 목적을 두었다.

본 연구에서 개발된 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램은 다음과 같은 점에서 의의를 가진다.

첫째, 문헌연구를 통해 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프에 대한 이론적 근거와 모델을 마련하였다는 점이다.

둘째, 국내 처음으로 시도된 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램 시범운영 이후 프로그램에 참여한 청소년 및 부모의 심층면접, 참여관찰 한 결과를 바탕으로 한 문화기술지 연구를 통해 이들의 경험이 가지는 문화적 의미들을 파악하였다는 점이다. 문헌연구와 현장전문가, 학업중단 청소년들의 요구를 바탕으로 구성된 캠프를 시범운영하고, 이에 참가한 청소년들과 부모의 경험의 문화적 의미들을 심층적으로 분석하고 드러낸 것은 본 연구가 처음 시도한 것이다. 본 연구는 분석결과를 토대로 현장의 요구를 최대한 프로그램 수정에 반영하고자 하였다.

셋째, 기숙형 대안캠프에서 멘토링의 중요함이 확인되었다는 점이다. 멘토는 청소년들에게 건강하고 규범적인 성인의 롤모델로 기능하고 있었고, 생활관리를 담당하면서 청소년들이 규칙적인 생활태도를 체득하도록 영향을 미치고 있었다.

넷째, 결과적으로, 학업중단 청소년에 대한 통합적인 개입방안으로 9박 10일간의 학업중단 청소년 기숙형 대안캠프 프로그램을 국내 처음으로 제시하였다.

마지막으로 국내 처음으로 시도된 9박 10일간의 기숙형 대안캠프 프로그램의 제한점과 개선방향은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상인 학업중단 청소년의 특성과 유형이 후속연구를 통해 보다 명



확하게 연구되어야 할 것이다. 특히 학업중단 청소년들의 성공적인 학업복귀에 영향을 미치는 요인에 대한 검토가 보다 심도깊게 이루어져야 할 것이다. 다시 말해서, 학업중단 청소년의 원인 및 유형, 유형에 따른 학업중단 이후의 경로, 적응적인 학업복귀에 영향을 미치는 요인 등에 따른 대처전략과 맞춤형 프로그램이 개발되어야 한다. 이에 따라 기숙형 대안캠프 프로그램 또한 좀 더 다양하게 개발된 후 표준화되어야 할 것이다.

둘째, 학업중단 청소년 발굴체계와 이들의 욕구와 유형에 따른 지원방안 등이 체계화되어야 한다. 이를 위해서는 각 부처간 단절적으로 운영되는 학업중단 청소년 지원사업이 유기적 관계를 가져야 한다. 그리고 이 유기적인 체계에서 발굴된 학업중단 청소년들에 대한 통합적인 지원 및 개입방안이 제공되어야 한다.

셋째, 캠프의 지속적 운영 및 확대를 통해 기숙형 대안캠프의 효과성이 보다 다양하고 심도깊게 검증되어야 한다. 본 연구의 경우, 프로그램 개발, 실행, 평가가 금년에 모두 이루어지고, 시범운영이 1회로 제한되어, 효과성을 논의하기에 여러 가지 측면의 한계가 있었다. 연구결과 기숙형 대안캠프 프로그램은 학업중단 청소년의 긍정적인 변화를 이끌어낸 것으로 나타났지만, 남자청소년 22명을 대상으로 1회 시범운영한 것만으로는 기숙형 대안캠프 프로그램의 효과성을 일반화하기에 한계가 있다. 추후, 지속적 운영 및 참여대상의 확대를 통해 적용가능성 및 신뢰성을 확보하기 위한 노력이 필요할 것으로 보인다.

## 참고문헌

- 강석영, 양은주, 이자영(2009). **잠재적 학업중단 청소년을 위한 개입프로그램 개발**. 한국 청소년상담원.
- 강순화(1994). **집단상담에서의 언어반응유형과 관련변인과 의 관계 및 효과에 관한 연구: 상담자 교육에서 마라톤 형태의 집단을 중심으로**. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 곽영주(2004). **진로집단상담이 학업중단 비행청소년의 진로성숙도에 미치는 효과**. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 권석만(2008). **젊은이를 위한 인간관계 심리학**. 서울: 학지사.
- 권영길(2009). **빈부격차가 교육격차에 미치는 영향분석**. 국회위원 보고서
- 권일남(2003). **청소년 활동지도론**. 서울: 학지사.
- 권혜수, 류진아, 장진이, 금명자, 이경아(2006). **위기청소년통합지원체계와 연계한 학교 상담 모형 연구**. 한국청소년상담원.
- 고기홍(2003). **학업중단 청소년 문제와 상담적 개입방안**. *학생생활연구*, 24(1), 117-136.
- 구본용, 유제민(2003). **중퇴에 관한 위험 및 보호요인의 신경망 모형**. *한국심리학회지: 건강*, 8(1), 133-146.
- 구인회(2003). **가족배경이 청소년의 교육성취에 미치는 영향 : 가족구조와 가족소득, 빈곤의 영향을 중심으로**. *사회복지연구*, 22, 5-32.
- 금명자, 권혜수, 이자영, 이수림, 김상수(2004). **학교 밖 청소년 종합지원체제구축운영연구**. 한국청소년상담원.
- 금명자, 주영아, 김태성, 이자영, 김상수, 신현수(2005). **학교밖 청소년 지원모형 평가와 발전방향**. 한국청소년상담원.
- 금명자(2008). **우리나라 학업중단 청소년에 대한 이해**. *한국심리학회지 : 사회문제*, 14(1), 299-317.
- 김기태, 류기형, 최송식, 최인옥, 홍봉선, 남미애(1996). **부산지역 중·고등학교 중퇴생의 생활과 욕구에 관한 조사연구**. *부산대학교 사회복지연구*, 6(1), 165-198.
- 김남희(2007). **보호관찰 청소년의 사회적 기술 향상 프로그램 개발과 적용**. 경성대학교 대학원 박사학위논문.

- 김동민, 금명자, 권해수, 이소영, 이희우, 이광호(2003). **학업중단 청소년 지원협의체 구성 및 운영연구**. 한국청소년상담원.
- 김동민, 진철주, 김은녕, 김환남, 김성은(2008). **성남시 위기청소년 실태 조사 연구**. 성남시청소년육성재단.
- 김민(2001). 자발적 학업중도탈락현상 발생요인에 대한 분석연구. 한국청소년개발원.
- 김민정(1996). 아동가장의 심리적 복지에 관한 문화기술적 접근. **아동학회지**, 17(2), 163-180.
- 김양은(1999). **Gestalt 집단상담이 등교거부경향성을 지닌 여고생의 학교적응에 미치는 효과**. 부산대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 김영애(2004). **진로집단상담이 초등학교 고학년의 진로성숙에 미치는 효과**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영철(2006). **청소년 수련활동 프로그램이 청소년의 사회적응능력 향상에 미치는 영향력 분석**. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 김은옥(2008). 학교부적응 중학생을 위한 학교적응력 향상 집단상담 프로그램. **청소년 상담연구**, 16(2), 55-73.
- 김준호(1994). 청소년비행의 실태와 원인. **형사정책연구**, 5(1), 63-91.
- 김준호, 이동원, 박미성(1991). 중퇴와 비행과의 관계에 대한 연구. 한국형사정책연구원.
- 김지혜(2005). **가출 청소년의 비행화 과정 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜영(2002). 학교중도탈락의 사회적 맥락에 관한 연구. **청소년학연구**, 9(3), 213-242.
- 노상우(2004). 학업중단 청소년을 위한 프로그램 개발과 운영 전략. **한독교육학 연구**, 9(2), 45-64.
- 류소영(1995). **비행청소년을 위한 분노대처훈련 프로그램의 효과성에 관한 일 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이팔환 외 역(2000). **사회복지실천이론의 토대**. 서울: 나눔의 집.
- 양옥경, 김정진, 서미경, 김미옥, 김소희(2005). **사회복지실천론**. 나남출판.
- 문미자(2002). **중퇴청소년들을 위한 학교복귀 소집단훈련 프로그램의 효과 및 치료적 요인에 관한 연구**. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 문선모(1980). 인간관계 훈련 집단상담의 효과에 관한 일 연구. **논문집(경상대)**, 19, 195-204.
- 문선화, 신섭중, 이춘기(1998). 중등학교 중퇴자의 학교복귀를 위한 학교사회사업의 접근

- 방안. **부산대학교 사회복지연구**, 8(1), 185-207.
- 문은식(2006). 청소년의 학교중도탈락생동에 영향을 미치는 사회·동기적 변인들의 구조적 분석. **교육심리연구**, 22(2), 405-423.
- 민윤기, 김효창(2005). **행동과학을 위한 기초통계-SPSS WIN의 활용**. 서울: 시그마프레스.
- 박경자(2009). **진로집단상담이 학업중단 청소년의 진로성숙도에 미치는 효과**. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 박선아(2005). **무용·동작치료가 시설청소년의 자아존중감과 대인관계에 미치는 영향**. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 박승희(2006). **학교적응력 향상 프로그램 개발 및 효과연구 : 학교부적응 청소년을 대상으로**. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박영숙(1999). **학교환경이 청소년의 학업중퇴에 미치는 영향**. 한림대학교 사회복지 대학원 석사학위논문.
- 박현선(2003). 청소년의 학업중퇴 적응과정에 대한 현실기반이론적 접근. **한국사회복지학**, 53, 75-104.
- 박현선(2004). 학업중퇴 청소년의 적응유연성. **청소년상담연구**, 12(2), 69-82.
- 박혜경, 최외선(2006). 현실요법 집단미술치료가 비행청소년의 인성에 미치는 영향. **미술치료연구**, 13(3), 553-575.
- 배영대(2003). 학교 중도탈락의 선행요인과 판별. **청소년상담연구**, 11(2), 23-35.
- 서우석 외(2001). **경기도 실업계 고교 학생중도탈락 예방을 위한 진로지도 및 상담활동 활성화 방안**. 경기도 교육청.
- 성윤숙(2005). 학교중도탈락청소년의 중퇴과정과 적응에 관한 탐색. **한국청소년연구**, 16(2), 295-343.
- 손승영(2003). **학업중퇴자 현실과 대안**. 서울 : 학지사.
- 송광성, 구정화, 이영아, 김소희(1992). **정학·퇴학청소년선도방안연구**. 한국청소년정책연구원.
- 신현숙, 구분용(2002). 중퇴생·중퇴 고위험 및 저위험 재학생의 비교 : 개인 및 사회 환경 변인들을 중심으로. **교육심리연구**, 16(3), 121-145.
- 안상희(2005). **탈학교 청소년의 경험에 관한 연구**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 안자은(2006). 분노조절훈련프로그램이 청소년의 공격성과 학교생활적응에 미치는 효과.

- 창의력개발연구, 9, 79-95.
- 안현의, 이소영, 권해수(2002). 학교 중도탈락 청소년의 욕구와 심리적 경험 조사. **청소년상담문제연구보고서**, 46, 13-27.
- 양경화, 신동로(2005). 일탈행동 청소년을 위한 특별교육프로그램 효과에 관한 연구. **교육종합연구**, 3(1), 79-96.
- 양미진, 지승희, 이자영, 김태성, 홍지연(2006). **위기청소년 사회적응력 향상 프로그램 개발연구**. 한국청소년상담원.
- 여혜숙(2001). **학교부적응 중학생을 위한 자기성장 프로그램의 효과성 연구**. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 오현애(2001). **학교중퇴 청소년에 대한 지원방안 연구**. 연세대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 우영숙(1999). **청소년의 사회기술 향상을 위한 조직캠프 프로그램의 효과 : 컴퓨터 거주하는 기출 청소년의 사례를 중심으로**. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이영 역(1995). **인간발달 생태학(The Ecology of Human Development)**. 서울: 교육과학사.
- 우수명(2005). **사회복지 프로그램 개발과 평가**. 서울: 인간과 복지.
- 유성경, 이소래(1998). **잠재적 중도탈락학생에 대한 개입체계 개발연구**. 청소년대화의광장.
- 유혜령(1997). 질적 아동연구를 위한 해석학의 방법론적 시사. **아동학회지**, 18(2), 57-71.
- 윤미경(2002). **잠재적 중도탈락 학생을 위한 적응유연성 집단상담 프로그램의 개발**. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤여각, 박창남, 전병유, 진미석(2002). **학업중단 청소년 및 대안교육 실태조사**. 한국교육개발원.
- 윤혜미, 박병금(2005). 청소년의 내재화 및 외현화 문제행동 관련요인 : 생태체계적 관점을 중심으로. **사회복지연구**, 25, 133-164.
- 이경상, 조혜영(2005). 학업중단 청소년들의 진로결정 및 준비실태에 관한 연구. **진로교육연구**, 18(2), 19-38.
- 이경상, 박창남(2006). **학업중단이후 첫 번째 시간제 취업의 참여실태**. 한국사회학회 사회학대회 논문집.

- 이기학, 이학주(2000). 대학생의 진로 태도 성숙 정도에 대한 예언 변인으로서의 자기 효능감 효과 검증에 대한 연구. **한국심리학회지 : 상담 및 심리치료**, 12(1), 127-136.
- 이병환(2002). 학업중단 청소년의 사회적응 방안. **한국교육**, 29(1), 175-196.
- 이숙영, 남상인(1997). **중도탈락학생의 사회적응 상담정책 개발연구**. 한국청소년상담원.
- 이원숙(1995). **사회적 망과 사회적 지지이론**. 서울: 홍익제.
- 이영자(1996). **스트레스, 사회적 지지, 자이존증감과 우울 및 불안과의 관계**. 서울여대 박사학위 논문.
- 이은경(2001). **자기효능감이 진로발달에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이재창(1995). 자기성장과 인간관계. 한국가이던스.
- 이형득(1979). 집단상담의 실제. 서울: 중앙적성출판사.
- 이황은(2009). **또래집단미술치료 프로그램이 고등학생의 의사소통기술과 대인관계에 미치는 효과**. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이혜정(1989). **노는 애들의 세계 : 중학생 또래 집단의 학교 밖 생활에 관한 문화기술적 분석**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 정무성, 정진모(2001). **사회복지 프로그램 개발과 평가**. 서울: 양서원.
- 장석민(1988). **중퇴 및 비진학 청소년의 진로실태에 관한 조사 연구**. 한국교육개발원.
- 장석민(2002). 학교를 떠난 청소년의 진로문제와 지도 대책. **청소년상담문제연구보고서**, 46, 47-78.
- 전경숙(2006). 10대 학업중단 청소년의 근로 실태에 관한 실증적 고찰 연구: 가출경험 학업중단 청소년을 중심으로. **청소년상담연구**, 14(1), 3-21.
- 전경숙, 노재봉(2003). **중퇴청소년의 아르바이트 실태와 보호대책 연구**. 한국청소년개발원.
- 전미진(2002). **학교부적응 학생의 적응력 향상을 위한 멘토링 프로그램 효과성에 관한 연구**. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 전병제(1974). **자아개념 측정 가능성에 관한 연구**. 연세논총.
- 전효경(2002). **학교적응프로그램이 학교부적응 여중생의 자이존증감·자기표현 및 학습 내적통제위에 미치는 영향**. 전남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 정연순, 이민경(2008). 교사들이 지각한 잠재적 학업중단의 유형과 특성. **한국교육**,

35(1), 79-102.

- 정인숙(2007). **적응유연성 증진 집단상담 프로그램이 고등학생의 학교적응 및 스트레스 대처능력에 미치는 효과**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정정현(1993). **인지적 대인문제해결 훈련이 등교거부경향성 아동의 대인문제해결사고와 학교적응에 미치는 효과**. 효성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정현주(2007). **학업중단 청소년들이 위탁형 대안학교에서 겪는 경험**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 정현주, 송사리(2010). 아동의 대인관계 능력과 사회성 향상을 위한 미술치료 효과성 연구 : 단일체계 설계를 활용하여. **한국아동복지학회, 31**, 39-78.
- 조성연, 이미리, 박은미(2009). 학업중단 청소년. **아동학회지, 30(6)**, 391-403.
- 조아라(2001). **중·고등학교 학업중퇴생 증가의 원인과 대책에 관한 연구**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조영승, 구분용, 신현숙, 유순덕(2001). **경기도 지역 중퇴생 선도, 보호 방안 프로그램 개발 연구**. 경기도청.
- 조용기(2001). 질적 연구의 성격. **교육인류학 연구, 4(1)**, 157-168.
- 조용환(1999). 질적 기술, 분석, 해석. **교육인류학 연구, 2(2)**, 27-63.
- 주영아(2001). **복교생의 학교적응을 위한 사회적 유능성 증진 프로그램 개발 및 효과검 증연구**. 계명대 대학원 박사학위논문.
- 추병식(2003). 학교붕괴의 탈근대적 의미. **청소년학연구, 10(3)**, 49-64.
- 최옥채, 박미은, 서미경, 전석균(2007). **인간행동과 사회환경**. 서울: 양서원.
- 한달룡(2000). **복교생을 위한 집단상담 프로그램이 복교생의 자아존중감·공격성·학교 적응에 미치는 효과**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한혜영(2001). **계수탈트 집단 상담이 불안과 공격성 감소에 미치는 효과**. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 황선미, 신현숙(2007). 고등학생과 진로적응훈련 중인 중퇴청소년의 진로준비행동·진로 장애 및 진로결정의 관계모형 검증. **상담학연구, 8(1)**, 229-245.
- 허철수(1998). 집단경험 학습을 통한 학교생활 적응력 신장방안. **학생생활연구, 19**, 75-102.
- 홍봉선, 최인용, 조영록, 남미애, 장수한(1996). **부산지역 중·고교 중퇴청소년 실태 조사연구보고서**. 부산광역시.

- 홍봉선, 남미애(1998). 복교를 원하는 부산지역 중퇴청소년 부모의 욕구와 사회적 지원에 관한 연구. *한국아동복지학*, 6(1), 141-179.
- 홍봉선, 남미애(2007). *청소년복지론*. 서울: 공동체.
- 홍혜영(1995). *완벽주의 성향, 자기효능감, 우울과의 관계연구*. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Alink, L. R., Mesman, J., Koot, H. M., Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Kranenburg, B., & IJzendoorn, H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development*, 77(4), 954-966.
- Bandoroff, S., & Scherer, D. G. (1994). Wilderness Family therapy: An innovative treatment approach for problem youth. *Journal of Child and Family Studies*, 3(2), 175-191.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Beker, J. (2001). Back to the Future: Effective Residential Group Care and Treatment for Children and Youth and the Fritz Redl Legacy. *Child & Youth Care Forum*, 30(6), 443-455.
- Berman, D. S. & Berman, D. J. (1995). "Outdoor Education and Troubled Youth" (Report No. RR93002012). Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.(ERIC Document Reproduction Service No. ED385425).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437 - 1452.
- Caram, C. A. S. (1994). *The Alternative Classroom Experience: A Descriptive Case*



- Study of and At-Risk Intervention for Elementary Study*. Doctorial Dissertation
- Cassidy, W., & Bates, A. (2005). "Drop-Outs" and "Push-Outs" : Finding Hope at a School That Actualizes the Ethic of Care. *American Journal of Education*, 112, 66-102.
- Cloward, R. A., Ohlin, L. E. (1998). *Delinquency and opportunity : a theory of delinquent gangs*. London: Routledge and Kegan Paul ltd.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman & Co.
- Dan Bloom (2010). Programs and Policies to Assist High School Dropouts in the Transition to Adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 89-108.
- Elaine Fields, Elizabeth M. Z. Farmer, Joy Apperson, Sarah Mustillo, Deborah Simmers (2006). Treatment and Posttreatment Effects of Residential Treatment Using a Re-education Model. *Behavioral Disorders*, 31(3), 312-322.
- Erickson, M. L. (1980). "Some Empirical Questions concerning the Current Revolution in Juvenile Justice" . in L. T. Empey(ed). Future of Childhood and Juvenile Justice. Charlottesville : University of Virginia Press.
- Fine. M. (1991). *Framing dropout : Notes on the politics of an urban public highschool*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., & Tripodi, S. J (2007). The Effectiveness of a Solution-Focused, Public Alternative School for Dropout and Retrieval. *children & Schools*, 29(3), 133-144.
- Gass, M. A. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company.
- Gills, H. L., Gass, Michael, A., Russell, K. C. (2008). The Effectiveness of Project Adventure's Behavior Management Programs for Male Offenders in Residential Treatment. *Residential Treatment for children & Youth*, 25(3).
- Glaser, D. (1980), *Disillusion with Rehabilitation: Theoretical and Empirical Questions*. in L. T. Empey(ed). Future of Childhood and Juvenile Justice. Charlottesville : University of Virginia Press.
- Glass, J. S., & Myers, J. E. (2001). Combining the Old and the New to Help

- Adolescents: Individual and Psychology and Adventure-Based Counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 23(2), 101-114.
- Glass, J. S., & Benshoff, J. M. (2002). Facilitating Group Cohesion Among Adolescents Through Challenge Course Experiences. *Journal of Experiential Education*, 25, 268-278.
- Goldenberg, M. (1998). *Outdoor and Risk Educational Practice*. University of Minnesota.
- Hammond, C. D., Linton, J. S., & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Program*. A Technical Report. National Network: Communities In Schools Inc.
- Heather J. H. (2005). Outcomes for Children and Adolescents After Residential Treatment: A Review of Research from 1993 to 2003. *Journal of Child and Family Studies*, 14(4).
- Helen E. G., Judith A. S., & Jennifer K. J. (1997). "The Process of Dropping Out of High School : a 19-Year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34(Summer), 395-419.
- Hill, N. R. (2007). Wilderness Therapy as a Treatment Modality for At-Risk Youth : A Primer for Mental Health Counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 29(4), 338-349.
- Hirschi, T. (1969). *Cause of Delinquency*. Berkeley University of California press.
- Hovarth, A. O., & Greenberg, L. (1989). Development and validation of the working alliance inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 223-232.
- Jae young Chung, In-Soo Shin, Heesook Lee (2009). The effectiveness of charter school: Synthesizing standardized mean-changes. *KJEP*, 6(1), 61-80.
- James K. Whittaker (1997). *Caring for Troubled Children: Residential Treatment in a Community-based Context*. San francisco: Jossey-Bass Publishers. or Aldine Transaction; 1st pbk. Ed Edition.
- Janosz, M., Le Blac, M., Boulerice, B., Tremblay, R. E. (2000), Predicting different types of school dropouts: A typological approach with tow longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171 - 190.

- J. Scott Glass and James M. Benshoff (2002). Facilitating Group Cohesion Among Adolescents Through Challenge Course Experiences. *Journal of Experiential Education*, 25, 268-278.
- James T. Neill (2000). Meta-Analytic Research on the Outcome of Outdoor Education. 6th Biennial Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium, Brdaford Woods, in 11-13.
- J. Jeffries McWhirter, Benedict T. McWhirter, Ellen Hawley Mcwhirter, & Robert J. McWhirter (2007). *At Risk Youth : A Comprehensive Response for Counselors, Teachers, Psychologists, and Human Service Professions*, Fourth Edition. Thomson Books/Cole.
- Karl L. A., Entwisle, D. R., & Carrie, S. H. (1997). "From First Grade Forward : Early Foundations of High School Dropout" . *Sociology of Education Volume*, 70(April). 87-107.
- Reefe, K. (2006). The Effectiveness of an Intentionally Focused, Residential Summer Camp Experience on the Social Skill Development of Pre-Adolescent Youth. ACA Camp Research Symposium Chicago, Illinois.
- Kaufman, C. M. (1989). Regulating affect interpersonally: When low esteem leads to greater enhancement. *Journal of personality and Social Psychology*, 56(6), 907-921.
- Kleiber, L. C. (1993). *An Experiential Education Intervention For At-Risk Youth In the Eagle Country School District*. Doctoral dissertation, University of Denver.
- Kosberg, B., Mellins, C. A., Pubentz, J. L (1999). Residential Camping AT-Risk Preschoolers. Association for Experiential Education International Conference(27th, Rochester, NY).
- Krause, M. M. (2005). *Teacher, peer and self-assessment of aggression and perceptions of school attachment among elementary and secondary, regular education and learning disabled students*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Kronick, R. K., & Hargis, C. H. (1990). Who drops out and why - And the recommended action. Springfield, IL: Charles C. Thomas. Le Blanc, M.

- (1990). The educator working with delinquents: A generalist or a specialist? *Revue Canadienne de Psycho - Education*, 19, 85-100.
- Lee, K. (2009). Do charter school spur improved efficiency in traditional public schools in Michigan?. *KJEP*, 6(1), 41-59.
- Larsen, L. S. (1992). *Nature As Therapy : an Assessment Of Schizophrenic Patients' Visual Preferences For Institutional Outdoor Environments*. Doctoral dissertation, University of Guelph.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (1998). *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Margaret E. E., & Anita, L. Slusarcic(1992). "Paths to High School Graduation or Dropout : A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort" . *Sociology of Education*, 31(Winter), 729-761.
- Mary M. W., Larry K. B., Frank A. F., & Nichols, P. (1999). Psychoeducation : An Idea Whose Time Has Come. The Council For Children with Behavioral Disorders(CCBD) Division of The Council for Exceptional Children.
- Walsh, M. A. (2009). *Wilderness Adventure Programming as an Intervention for Youthful Offenders: Self-Efficacy, Resilience, and Hope for the Future*. A Dissertation submitted to the faculty of the graduate school of the University of Minnesota.
- Milligan, C., Gattrell, A. C. & Bingley, A. F. (2004) 'Cultivating health' : therapeutic landscapes and older people in Northern England. *Social Science & Medicine*, 58, 1781-1793.
- Minor, K. I., & Elord, P. (1994). The effect of a probation intervention on juvenile offenders' self-concepts, locus of control and perceptions of justice. *Youth and Society*, 25(4), 490-511.
- Morrow, G. P. (1986). Standing Practice in the Analysis of Dropouts. *Teachers Collage Record*, 87, 342-355.
- Neill, J. T. (2008). Meta-Analytic Research on the Outcome of Outdoor Education. 6th Biennial Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium, Bradford Woods. IN, 11-13. 1-16.

- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. 1992. *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Parker, M. W. (1992). *Impact Of Adventure Intervention On Traditional Counseling Intervention*. Doctoral dissertation, University of Oklahoma.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E.(1983). Application of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81
- Travlou, P. (2006). Wild Adventure Space for Young people. Document WASYP 1 Literature Review-Survey of Findings.
- Priest, S., & Gass, M. (1997). *Effective Leadership in Programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rauner, D. M. (2000). *They Still Pick Me Up When I Fall: The Role of Caring in Youth Development and Community Life*. New York: Columbia University Press.
- Rawson, H. E. (1973). Residential Short-Term Camping for Children With Behavior Problems: A Behavior-Modification Approach. *ChildWelfare, LII(8)*, 511-520.
- Romi, S., & Kohan, E. (2004). Wilderness Programs: Principles, Possibilities and Opportunities for Intervention with Dropout Adolescents. *Child & Youth Care Forum, 33(2)*, 115-136.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*, 101-121.
- Russell, K. C., & Farnum, J. (2004). A Concurrent Model of the Wilderness Therapy Process. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 4(1)*, 39-55.
- Russell W. R. (1995). "Dropping Out of Middle School : A Multilevel Analysis of Students and Schools." *American Educational Research Journal, 32(Fall)*, 583-622.

- Middleman, R. & Seever, F. (1963). Short-Term Camping for Boys with Behavior Problems. *Social Work*, 88-95
- Seligman, M. E. P (2006). *Authentic happiness : Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., & Jacobs, B. (1982). The Self-Efficacy Scale : Construction and Validation. *Psychological Report*, 51, 663-671.
- Stephen, R. H., Murphy, J., Devaney, A., & Hultman, T. (2000). Ecological Outcome of Adolescents in an Psychoeducational Residential Treatment Facility American. *Journal of Orthopsychiatry*, 70(4), 491-500.
- Sutherland, E. H., & Cressey, D. R. (1975). "The theory of differential association" in Traub & Little (eds), *Theories of Deviance*, N.Y. : Peacock.
- Tanner, J. (1990). Reluctant Rebels : A case study of Edmonton High School drop-outs. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 27, 74-94.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem?. *Teacher's College Record*, 87, 374-392.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risks: Schools as communities of support*. New York: Falmer Press.
- West, S. T. & J. L. Crompton (1999). Do Outdoor Adventure Programs Alleviate Negative Behavior Among At-Risk Youth? - A Review of the Empirical Literature. *Journal of Park and Recreation Administration*, 1-42.  
[www.rpts.tamu.edu/witt/conpubs/crompt.pdf](http://www.rpts.tamu.edu/witt/conpubs/crompt.pdf).
- Wolfgang, M., Thornberry, T., & Figlio, R. (1987). *From Boy to Man : From Delinquency to Crime*. Chicago : University of Chicago Press.
- Wyckoff, L., Cooney, S. M., Djakovic, D. K., & McClanahan, W. S. (2008). *Disconnected Young People in New York City: Crisis and Opportunity*. Public/Private Ventures Brief.
- Yalom, I. D. (1985). *The theory and practice of group psychotherapy*. Third Edition, NY: Basic Books Inc. Publishers.

## Web Site

미국 Buck 교육연구소 사이트:[http://www.bie.org/about/what\\_is\\_pbl](http://www.bie.org/about/what_is_pbl)

## 부록1. 심층면접 의미단위 분석

항 목	면 접 내 용
<p>학업중단 원인</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학교요인</li> <li>· 학습부진</li> <li>· 규칙이행의 어려움</li> <li>· 선생님과의 갈등</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 원래 공부를 좋아하지도 않는데, 학교에서 공부를 강요하고, 못하는 사람에게 무조건 때리거나 욕설을 하니깐요.(b사례)</li> <li>· 공부를 더 하기 싫어지고, 학교가면 공부못하니 또 맞겠구나 싫어서.. 학교 가기 싫어지고 자퇴한 것 같아요.(b사례)</li> <li>· 00고등학교 같은 경우에는 규율이나...이런 것들이 좀..많이 썰요. 그래서... 교복을 잡는다던가, 머리를 잡는다던가... 아니면 야자시간이 길다던가... 그렇게 많이 썰요. 고등학교 올라오고 나서 그런 게 중학교때랑 비교도 안되게 억압당하고 그런 것 같으니까..(d사례)</li> <li>· 학교는 딱 억압되었잖아요. 9시부터 시작해서 몇시에 끝나고 그 안에서는 아무것도 못하니까 좀 답답해요. 학교가 그렇게 좀 답답해서 중간에 막 뛰쳐 나오기도 하고...(f사례)</li> <li>· 그냥.. 뭐 할때마다. 뒤에서 선생님이라 싸우다가 선생님이 뺏치게 해가지고 . 선생님 싸대기고, 그러다가 교장선생님이 오시는 거예요. 그래서 의자로 찌고, 창문 깨고, 그리고 나갔어요.(e사례)</li> <li>· 그때 그냥 담임선생님이라 별로 좋지 않아서..처음에 좀 선생님이 되게 차별한다고 해야되나 좀 막대하는 것 같아서요 그때.. 이걸 좀 아니다 싫어서(f사례)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 개인요인</li> <li>· 자기통제력 결여</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 중학교때부터 막 밤에 피씨방가고 그래서.... 이제 아침에 일어나기가 너무 힘든거예요... 그런 것두 있고 그래 가지구... 다 귀찮아지고 막 그러다 보니까... 학교를 막 빠졌어요.... 빠지고... 그러다 보니까..또 ... 어느새 막... 학교에서는 징계가 막 쌓여 있잖아요... 그래가지고 선생님이 그러시드라고요... 지금 계속 꾸준히 열심히 잘 다니면... 퇴학유예라... 머랬드라...3개월인가... 결석지각 모 그런거 안하면은 다 깎인다고 하더라고요.. 그런데 전 그럴 자신이 없었어요.. 그래가지고 자퇴를 하게 되었어요..(h사례)</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 또래요인</li> <li>· 또래와의 갈등</li> <li>· 일탈또래관계</li> </ul>	<p>· 그냥 집안사정도 있기도 한데 친구들 때문에 가출한거 같아요...그때는 제가 가출 같은걸 좀 해가지고 학교를 안나가니까 아빠가 알아서 자퇴 처리를 해주셨어요. 친구들이 처음에는 친구들이.. 자기 가출을 했다고 하니까 좀 도와달라고 해서 하루만 같이 있어달라고 해서 그렇게 있는지 한 몇 달 같이 있게 되고 그러니까..그게 몇 달이 되고 그러니까..(h사례)</p> <p>· 고등학교를 실업고로 갔는데, 학교가면은 선배들은 엄청 크게 보이고, 선배들도 무섭고, 애들도 장난아니고..그래서 애들하고 트러블로 있고..(c사례)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 가족요인</li> <li>· 부모와의 갈등</li> <li>· 부모간의 갈등</li> <li>· 낮은 사회 경제적 지위</li> <li>· 가정불화</li> <li>· 부모의 무관심</li> </ul>	<p>· 새아버지와 엄마와의 트러블이 있었고, 자랑도 트러블이 있었어요. 새아버지가 경제적 여건이 안되셔서 학비를 잘 지원해 주지 못하셨어요. 돈이 밀렸다는 소리 듣는것도 싫고 그래서 가출했었어요.(c사례)</p> <p>· 엄마와의 갈등으로..스트레스도 많이 받고 욕설도 하시고..폭력...(a사례)</p> <p>· 아뇨, 그냥 니가 나가고 싶지 않으면 나가지 말라 하고 찢라버렸어요.(e사례)</p> <p>· (아빠가) 엄마한테 손찌검 하고, 그래서 한창 얼마전에는 제가 급한 일이 있어서 맨날 밖에서 한 이틀정도 있어야 됐는데요 누나가 집에 안들어 가니까 엄마 혼자 아빠랑 둘이 있잖아요 아빠가 술먹고 엄마한테 또 하면은 그게 걱정되가지고 막 불안 한 거예요. 인천에 있다가 택시타고 집 간적도 있고요. 경찰에 신고해서 집 좀 가달라고 그런 적도 있어요.(f사례)</p>
<p>학업중단 이후 생활</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 비행</li> <li>· 절도</li> <li>· 사기</li> </ul>	<p>· 친구들과하고 어울려 다니면서 안 좋은 일도 하고..(b사례)</p> <p>· 중고등학생들 뺨뺨거나 그런거 밖에 없죠. 어른들은 힘들고... 술취한 아저씨들(c사례)</p> <p>· 저는 하지도 않았는데, 그냥 거기서 있지도 않았는데, 개가 거기 같이 있었다고 얘기해서, 난 아니라고 얘기했는데 같이 특수절도로 넘어간 적이 있었어요. 저는 그 자리에 없었는데, 뺨는데 개가 계속 같이했다고 하니까, 개 말을 믿자나요. 그래서 공범으로</p>

		<p>되버렸어요.(e사례)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 집털인가? 그거 해가지고 10건 정도 걸렸어요.(e사례)</li> <li>· 경찰서 가본적은 딱 두 번있었는데요. 한번은 그니까, 옛날에 같이..지금도 같이 놀고 있던 형들이 있는데 한참 옛날에 중고 나라 같은 거 사기쳤을 때가 있었어요.(f사례)</li> </ul> <p>· 아저씨 쓰러져 있다고 그러는 거예요. 그래서 저희 같이 노는 형 중에 한명이 들어가고 저랑 아는 형이 같이 구경하려고 들어갔는데 그 먼저 혼자 들어갔던 형이 저희한테 아무말도 없이 그 아저씨 지갑을 슬쩍 한 거예요. 저희는 그때 그것도 모르고 그 거를 쳐다보고 있다가 CCTV에 걸려가지고 그 상태로 끌려 간 거예요. 그때 CCTV에 저희 뒷통수 나왔거든요? 근데 그 지갑 훔친 형이랑 눈빛교환 했다고 그런 식으로 경찰서에 끌고 가는 거예요. 그래서 00경찰서 가가지고 조사받고..그런 적 한번 있었어요.(f사례)</p> <p>· 근데 가출하는 동안에 좀 안좋은 일을 저지르고 소년원은 아닌데 보호감찰소에 갔거든요.(h사례).</p>
	<p>■ 불규칙한 생활</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 늦게 일어나게 되고, 밤에도 12시 정도에는 자야하는데 막 새벽 까지...한두달 정도는 솔직하게 시간을 버렸던 것 같아요.(d사례)</li> <li>· 처음에는 되게 그냥..놀고요. 늦잠자고, 막 밤마다 놀고(f사례)</li> <li>· 피시방가고 노래방가거나...(e사례)</li> <li>· 같이 나온 형 중에 두 명인가 세 명인가 학교를 안다녀요. 만나서 그냥 겼방 가자고 해서 겼방 가고 그랬었어요.(f사례)</li> <li>· 편의점 앞에 앉아가지고.. 얘기하고.. 그때 막... 저 친구 아는 형들이 다 학교 안가가지고... 형들하고 놀러가고 놀았거든요.... 따로 머 심심하면 피씨방 갔다가... 노래방가고...(g사례)</li> </ul>

	<p>■ 무기력함 &amp; 심리적 공허감</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 한달 동안은 생각없이 있다가...(a사례)</li> <li>· 아침에 일어나면은 뭐하지 이 생각밖에 안 들고요 또 자고, 형들 끝날 때 까지 기다리고...(f사례)</li> <li>· 자퇴하는 순간 혼자예요. 혼자 가는 거예요.(d사례)</li> <li>· (3개월 정도 후에) 학교 다니는 애들이 부러웠어요(e사례)</li> <li>· 미련도 되게 많이 남구... 저 스스로도 화가 많이 났죠.... 후회하고.... 대부분 과거에 했던 일들 후회하고....되게 많이 하죠.. 그냥 자퇴하고 얼마 안되서도... 계속 후회했던 것 같아요.. 자퇴를 왜 했을까... 주변에서 막... 왜 했냐고 막... 물어보는 것도 지겹고..... 처음에는 좋을 줄 알았죠.. 막 그냥... 알바하거나... 놀면서.... 있다가... 때봐서 검정고시나 따가지고... 애들 앞에서 으쓱해야겠다 생각했는데... 그게 말처럼 안되서... (g사례)</li> </ul>
	<p>■ 아르바이트</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 4달인가 지나고 나서 바로 일 시작했어요. 배달알바(f사례)</li> <li>· 막 관두기 전부터 계속 아르바이트를 하고 있었거든요... 관두고 나서 좀 하다가... 작년 이맘때쯤 그만두었어요... 주유소 아르바이트 했어요...(g사례)</li> <li>· 아르바이트를 할려고 했는데, 아르바이트 보다는 아버지가 좀 힘들어 하시길래.. 차라리 아버지가 아르바이트를 할거면 자기를 좀 도와 달라 해서 아버지랑 일을 하고 그렇게 생활을 했어요.(h사례)</li> </ul>
<p>앞으로 하고 싶은 일</p>	<p>■ 막연한 꿈</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 프로그램 만지는 거 말구요. 컴퓨터 만지고 기계 만지고 그러는 거요(b사례)</li> <li>· 스타트맨(a사례)</li> <li>· 그냥. 경찰서 몇 번 가보니까. 몇 번이 아니라 수 십번가보니까 검사가 하고 싶어졌어요.(e사례)</li> <li>· 제가 어렸을 때부터 물건 뜯고 하는 거에 관심이 많았는데요, 언제 한번이지? 친구네 아버지였나 카센터 하셨는데 놀러가서 그때 보고 나서, 고등학교 때 딱</li> </ul>

		<p>학교에서진로 정하는 그런 게 있었어요. 그때 딱 떠오른 거예요.. 아 이거 정말 하고 싶다.(f사례)</p> <p>· 네... 일단은... 도전해 보려고 생각하고 있구요.... 안되면 또 다른 길을 갈려고요...(g사례)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학업복귀</li> <li>· 검정고시</li> <li>· 직업훈련</li> </ul>		<p>· 여기서 검정고시 자격을 따고..미국이나 캐나다 가면 2년제 대학은 특별한 관문같은 게 있지 않아요. 토플하고 검정고시 자격.. 검정고시는 올 8월에 보려고요.(d사례)</p> <p>· 검정고시를 보고 대학교를 가고 싶은 생각이 있어요. 대학을 가야지..요즘은 대학을 다 나오잖아요.(c사례)</p> <p>· 검정고시를 통한 대학 입학(a사례)</p> <p>· 이번 달부터 검정고시 시작하려고요. 그래도 고등학교는 졸업해야 할 것 같아서...대학교 가야죠.(e사례)</p> <p>· 이번에 8월 달에 검정고시.. 그거 꼭 붙은 다음에요 바로 대학 갈려고요.(f사례)</p> <p>· 네 검정고시는 올해 안에 끝내야 학교 다니는 친구들한테도 무언가 존심이 세워질 것 같아서요...그나마 대충 알아봤는데... 많이 쉽다고 하더라고요.... 시험일 몇 달 전부터 접수를 받으니까... 접수를 해놓고.....그다음에 공부를 하려고... 생각하고 있어요.....(g사례)</p> <p>· 공부는 여전히 없는데 그래도 고등학교는 졸업은 해야 되니까.. 제가 한 19세 때쯤에는 커피를 계속 하면서 검정고시 공부를 한번 할려고 그래요.(h사례)</p> <p>· 바리스타 과정..요리학원에서 커피 그거 관련해서 공부하고 있어요.(c사례)</p> <p>· 제가 원래 커피를 좋아해요. 되게 좋아하는데 거기서 바리스타 그런 거를 얘기를 해주더라고요. 처음에 난 막 흘려듣고그러다가 제가 원래 커피를 마시다 보니까 제가 한번 타서 마시고도 싶고 제 적성에 맞는 거 같은 거예요. 그래서 지금 꿈이 바리스타예요. (h사례)</p>
<p>하고</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 정서적 지지</li> </ul>	<p>· 그냥 집에 있을 때 컴퓨터 만지다가 고치고 그런 걸</p>

<p>싶은 일을 도와줄 수 있는 요인</p>		<p>재능</p> <p>이라고 생각 못했는데, 선생님이 ‘할 수 있는게 뭐냐?’ 라고 물어 봤을 때, ‘그거밖에 없다’ 고 말씀드렸는데... ‘네가 좋다면 그런 길이 있으니.. 그쪽을 가라’ 고 해 주셨어요.(b사례)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 처음에는 아침에 일어나는 것도 귀찮고 그래서 아 하지말까 막 이 생각을 했는데 몇 번 나가다 보니까 선생님들도 되게 좋으시고요...(f사례)</li> <li>· 제가 나온 다음에는 담배를 펴도 술을 마셔도 꼭 뭔가가 하나 빠진 듯 한 느낌의 표정으로 계셨다고 하셨어요. 그리고 저희 공장에 같이 생활하시는 분이 계시는데 저희 아버지가 맨날 거의 술만 마신다고 하더라구요. (제가)걱정이 돼서요. (h사례)</li> <li>· 엄마한테 미안하니까..... 그래도 고등학교는 졸업해야 겠다 싶어서... 근데 3년제를 가면 졸업을 못할 것같더라구요.... 그래서 2년제 가서 졸업하고... (i사례)</li> <li>· 선생님이 이빠해 줬어요.... 괜찮다고 마음에 든다고....(i사례)</li> <li>· 대안학교에서 찌샘이 잡아줬잖아요... 그니까...(j사례)</li> </ul>
	<p>■ 물질적 지지</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 여기서 공부를 했다고 하면, 그것에 좀 맞는 뭐라고 해야 할까.. 중개를 해줘야겠죠? 그런데서 일을 할수 있게 주선해주고, 그쪽하고 연락을 해서 우리센터에 이런학생이 있는데 거기서 일을 시켜주는 게 어떨까 하고 좀 도와주었으면 좋겠어요.(c사례)</li> <li>· 그냥, 공부잘하는 사람이 좀 도와 줬으면 좋겠어요.(e사례)</li> <li>· 그러니까 여럿이서 모여서 가르켜 주는 사람이 있고, 거의 학교같은 거? 그런 게 좀 있었으면...(f사례)</li> <li>· 저를 지도할 수 있는 선생님이 필요하겠죠.(h사례)</li> <li>· 음.. 일단 제일 큰거는요 일단 금전적인게 제일 크고요...(f사례)</li> <li>· 교과에 관한 비용이거나..(h사례)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 정보적 지지</li> </ul>	<p>· 그때는 정보가 하나도 없었어요. 제가 보호관찰소 안다니면은 여기 자체를 올 수가 없었어요. 저는 정보를 보호관찰소 밖에 못받았거든요 여기 정보를 그니까 홍보하는 것도 부족한 거 같고요. 그러니까 탈학교라는 자퇴를 했는데 이런 프로젝트라는 걸 들을 일이 없잖아요.(h사례)</p> <p>· 지금 드림프로젝트를 하고 있잖아요. 그 자체가 도움인 거 같아요.(h사례)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 기타</li> </ul>	<p>· 일을 해 보는 게 가장 빨라요. 힘든 아르바이트를 하다보면요. 차라리 학교를 다니면 이런 고생은 안 할 텐데 이 생각이 가끔 들기는 하더라고요.(b사례)</p>
<p>학업을 복귀한다 면 복귀성공 을 어렵게 하는 요인</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 자신감 부족</li> </ul>	<p>· 내가 중학교 때처럼 잘 다닐 수 있을까? 이렇게 걱정(b사례)</p> <p>· 예전에 알았던 것을 지금은 막 까먹으니까... 살짝 검정고시도 부담이 좀 되기도 하고... 좀 걱정되요..(g사례)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학교적응 어려움</li> </ul>	<p>· 학교를 다니면 3년 이라는 기간을 버텨야 되잖아요. 그런데 검정고시를 보게 되면 한 몇 개월, 1년 이 정도만 버티면 다른 사람보다 내가 고등학교 학업을 먼저 마칠 수 있다고...이렇게 생각했어요.(b사례)</p> <p>· 2학년 것을 다시 봐줘야 하거나요. 후배들인데(e사례)</p> <p>· 제가 복학하면 19살이고 1학년으로 들어가는데 너무 그런 거 막 따져보고 그러니까 그런거예요. 이제 나이차이도 많이 나오고 제가 대학교라든지 군대면에 있어서 이걸 아니다 싶은 게 있어서요.(f사례)</p> <p>· 일단 다시 들어가면 복학을 해야 하잖아요... 복학을 하면 또... 잠깐 사이에 거쳤던 과정을 또 거쳐야 하잖아요.... 친구들 이제 막... 다 교복 벗을 때 저는 교복입고 그래야잖아요... 그게... 되게 맘에 안 들었던 것 같아요.... 그게 부담이 컸구요..(g사례)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학습 의욕 부진</li> </ul>	<p>· 의욕이 안 생겨 가지고 미치겠어요(a, d사례)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 또래의 유혹</li> </ul>	<p>· 가끔씩 겜방가자고 유혹하면은 거기에 끌려서 가고 하다보면은 어느새.. (f사례)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 경제적 어려움</li> </ul>	<p>· 네. 일하는게 좀..근데 일을 안하면은 또 엄마가 부담이 커지니까 그거 때문에 좀 그렇기도 하고요.(f사례)</p> <p>· 학원비를 알아보니까 학원비가 어마어마하더라구요.검정고시 학원비가 아무리 싼데 찾아도... 일단 기본 30만원이 넘어가요... 한달에..... 비싼데는 막 100만원 넘게 받는데도 있어요.. 일단은 거기서 반 이상이 교재값이구요.... 교재가 비싸드라구요... 8과목인가.... 그게 되게 비싸요..(g사례)</p>
<p>캠프의 필요성</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 강한 동의</li> </ul>	<p>· 네 필요할 것 같아요. 그렇게 의욕이 없고 그러면은 꼭 필요할 것 같아요.(b, c, e, h사례)</p> <p>· 제가 하고 있는 일에 도움이 되는 일이 된다면 시간을 투자해서 그 캠프에 참여는 하겠죠.</p> <p>· 좀 웬만한 관찮은 애들은 기회를 통해서 정신을 좀 들고 이 생각을 좀 자주 하면서 좀 힘들거나 그럴 때 이거 생각을 하면서 어떻게 해야할 지 생각을 할 텐데 진짜로 잘 나쁜 애들은 아무리 그런 걸 해도 그게 뭔데, 그리고 넘어가버리고 친구들이 옆에서 꼬드기니까 그것 때문에 개네들은 힘들 것 같아요...동네 양아치 같은 애들 그런 애들 말고요. 진짜 조용한데 자기애들끼리 뭉쳐 다니고 뭔가 할려고 하는 애들? 그런 애들은 막 이런걸 통해서 도움이 될 수 있을 것 같아요.(i사례)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 부정</li> </ul>	<p>· 좀 안 좋은 이유로 자퇴한 친구들은 이런 거 좀 꺼려할 것 같아요.... 그러니까.... 생판 처음 보는 사람한테... 잡혀서... (웃음) 자기.... 과거사 그런 거 이야기하고 그런 게 좀 별로라고 생각할 거예요....(g사례)</p> <p>· 네 그런 애들은 와봐야 여자보고 오거나... 보통 그러죠... (웃음)... 그런 애들은..... 지네두 막 하고 싶은 게 있기는 있겠죠..... 근데..... 머.... 이런 기관에서 그런 거를 머... 찾아주거나.... 머 연결을 시켜 주거나... 그런 걸 기대 절대 안 할걸요.. 만약 캠프를 간다...놀러가는 거다... 그렇게 생각하고 갈 것 같은데.... 그럴걸요...(g사례)</p> <p>· 제가 보기에는 개네들은 학업보다는 돈같은거를 많이 원했어요.(h사례)</p>

캠프를 한다면 이곳에서 꼭 하고 싶은 일	<p>■ 성공한 선배</p>	<p>· 성공한 선배들의 인생스토리를 듣고 싶어요.(b사례)</p> <p>· 일단은 애들을 그런걸 꼬실려면요.... 일단... 머래야 될까....일단 먼저 경험이 있는 사람 그런 사람이 설득하면 훨씬 더.... 잘 올 거예요.. 예를 들면 머 자퇴를 했는데.... 자퇴를 하고 검정고시를 봐서 머 어디 붙은 사람이라던지... 무슨 일에 성공을 했다든지... 그런... 사람들이..... 같이 참여해주면..... 도움이 될 것 같아요... (g사례)</p>
	<p>■ 체험</p>	<p>· 자기가 좋아하는 것과 관련을 지어서..그동안 억압받아서 잘 못했던 것들을 제대로 해 보게 해준다던가..아님 신세계를 보여준다던가..아..좀 어렵네요. (d사례)</p> <p>· 다양한 분야의 전문가들이... 그 직업에 대해서 설명해 주거나... 체험을 해보거나.. 그런 프로그램이 있으면은.... 좀 혹할 것 같아요... 일단은 애들이 꾸는 꿈도 여러 가지이겠지만... 그 중에서 좀... 주요적인 것 몇 개 골라서 하면은..... 그런 것도 의외로 인기 많을 걸요... 요리나 제빵이나 그런 거...(g사례)</p> <p>· 잠깐 친구들끼리 그 직업을 체험 해보는 거예요. 아주 잠깐 인데 내가 만약에 리포터가 되고 싶으면, 리포터가 하는 일을 잠깐 해보는 거예요 아주 잠깐.(h사례)</p> <p>· 학생들이 좀 어떤 직업을 하고 싶은 일을 좀 하게 만들 수 있는 계기, 그런 것들이 필요한 것 같아요. (h사례)</p>
	<p>■ 흥미요소의 강화</p>	<p>· 학업중단 특징이 뭘 해도 자기가 아주 좋아서 하는 것이 아닌 이상 빨리 질려요. 질리지 않게 여러 가지 재미있는 것... 부담스럽지 않고 힘들지 않은 것...(d사례)</p> <p>· 프로그램에 들어갈 때 자기가 하고 싶은 프로그램에 참여하고 싶다.(b, f사례)</p> <p>· 일단 그렇게 한 곳에서 생활해야 되잖아요. 그럼 지루해요 거의 지루하다고 보면 돼요. 지루하지 않게 게임 같은 걸 만들어 주거나 그렇다고 막 오락기 게임말고 자기들끼리 할 수 있는 게임 같은 걸 하는 것이 어떨까. 30분? 그정도 자유시간을 꼭 주면서 뭐라도 해 보라는 것도 좋을 것 같아요. (h사례)</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 자신감향상</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 일단은 제일 중요한 거는.... 그 친구들이... 하고싶은 거에 대한 자신감 같은 걸 심어주는 게... 제일 좋은 방법이라고 보는 게...(g사례)</li> <li>· 자신감을 높일 수 있는 거..자기가 얼마나 소중한지도 잘 모르는 거 같고...(h사례)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 공동체 프로그램</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 단합을 하는 거 있잖아요. 여러 명에서 모여가지고 혼자서는 못하는 거.. 모여서 하는 협동심으로 하는 그런 거..프로그램 같은 거 그런 거 하면 관찰을 것 같아요.(f사례)</li> <li>· 다 모여서 조를 짜서 조별로 게임을 하거나 조끼리 붙는 게임을 하거나 그리고 자기 조가 이겨야 된다는 거 있잖아요. 그걸로 자신감을 북돋는 거고 성취욕 같은 것도 있을 것 같아요(h사례)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 가족의 소중함 체득</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모님께 감사해하고 그런 거 느끼게 하는 프로그램 좋은 거 같아요.(f사례)</li> <li>· 우리 옛날에 캠프갔을 때 엄마가 내가 담배피는 걸 봤나봐요... 애들이랑 피는 걸... 그때... 어휴... 몰랐거든요... 엄마는..... 그래서 그때 맘이 그랬어요... 우리 같은 애들이 아무리 놀아도 엄마에 대해서 생각안하고 그러는 건 아니잖아요... 그러니까 부모랑 서로 이해하는 거, 대화하는 법같은 거 그런거 교육해주면... 좋을 것 같아요...(i사례)</li> </ul>
기타	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 캠프 운영 방안</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 벌칙보다는 상담을 통해, 규칙을 지키지 않은 이유를 들어주었으면 좋겠다.(b사례)</li> <li>· 가능하면 휴식시간을 주었으면 좋겠다.(b사례)</li> <li>· 팀을 짜서 서로 얘기도 많이 하고, 알고 있는 것을 공유하기도 하고...(c사례)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 캠프 참여 저해요소</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수학여행때는 안그랬는데 수련회 때는 교관선생님들 터치가 많아 그런게 좀 힘들었어요. 막 사소한 거 터치하는 거를 되게 싫어해요 주위 선생님들은 되게 생각해주는 그런거는 관찰은데요 되게 사소하다 싶은 거는...(f사례)</li> </ul>

## 부록 2. 포커스 그룹 인터뷰 의미단위 분석

FGI 분석(상담센터, 씬터, 대안학교)		
학업중단 원인	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 다양한 맥락적 조건</li> <li>■ 학교요인               <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학업부진</li> <li>· 규칙이행의 어려움</li> <li>· 교사와의 갈등</li> </ul> </li> <li>■ 개인요인               <ul style="list-style-type: none"> <li>· 무기력</li> <li>· 집단따돌림 피해</li> <li>· 정신과적 문제</li> <li>· 비행</li> </ul> </li> <li>■ 가족요인               <ul style="list-style-type: none"> <li>· 경제적 어려움</li> <li>· 가족결손</li> <li>· 부모의 무관심</li> <li>· 형제의 학업중단</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 원인들이 복합적으로 작용. 개인적인 요인, 가정적인 문제들, 학교에서의 부적응문제 등. 가정에 형제가 학업을 중단한 경우 아이들이 더 쉽게 중단을 하는 경향을 보인다. 가정에서 배워야 할 대인관계나 의사소통, 갈등해결능력 등 이런 것들이 부재하기 때문에... 또 가족결손이나 부모의 관심 부재 등 훈육이 제대로 이루어지지 않는 상황도 있고, 경제적인 어려움도 영향을 미친다. 특히 학교부적응 교사와의 갈등으로 인한 학업중단이 상당히 많다(사례1,5,6)</li> <li>· 학업부진의 문제가 가장 큰 것 같다(사례8)</li> <li>· 고등학교 진학 후 고등학교의 구조나 분위기를 견딜 수 없는 아이들(사례8)</li> <li>· 아이들이 내 인생에 있어서나 앞으로의 진로에 있어서 학교가 더 이상 나에게 필요없다 아무 의미없다라고 느껴버리는 것도 쉽게 자퇴를 결정하게 하는 요인(사례1,2)</li> <li>· 정신과적인 문제로도 중단. ADHD나 우울증, 행동장애 등(사례2,8)</li> <li>· 왕따 경험을 오랫동안 당한 아이들(사례1,4,5,8)</li> <li>· 비행문제로 학교를 다닐 수 없는 아이들(사례1,3,8)</li> <li>· 외국유학을 갔다가 경제적으로 몰락해서 귀국한후 일반학교로 복귀가 어려운 아이들도 중단(사례8)</li> </ul>
학업중단 이후 생활	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 비행               <ul style="list-style-type: none"> <li>· 가출</li> <li>· 성관련 문제</li> </ul> </li> <li>■ 불규칙한 생활               <ul style="list-style-type: none"> <li>· 컴퓨터 게임</li> <li>· 알바의 반복</li> </ul> </li> <li>■ 심리적 좌절, 소외감</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 가출이나 성문제도 발생(사례8, 9)</li> <li>· 컴퓨터 게임에 매달리기(사례8,2)</li> <li>· 대부분 알바 생활. 돈 들어오면 그만 두고, 돈떨어지면 다시 알바하는 생활 반복(사례2,8,9)</li> <li>· 이것저것 시도, 시험보려고 준비하다가 학원 등록만 하고 학원은 거의 안가고 주로 대책없이 노는 경우가 태반(사례8),</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학업중단 이후 6개월 정도가 지나면 처음에 마음먹었던 대로 생활이 안되며 좌절하고 소외감도 느끼게 된다. 그러면 학교가는 아이들이 부러워지기도 하고, 학업중단 이후 적극적인 개입이 이루어지지 않으면 아이들은 심리적인 어려움과 불편함들이 발생한다(사례1)</li> <li>· 대부분 학교를 중다하면 미친 듯이 논다. 놀다가 지겨워지기 시작하면 아침에 교복입고 학교가는 아이들이 부러워지기 시작, 아이들도 밤샘하고 낮에는 자고 이러한 생활이 반복되는 걸 지겨워한다(사례3)</li> </ul>
학업중단 청소년들의 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학업복귀 의지 또는 학력취득 의지가 강함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학업중단 청소년들의 욕구는 학력취득 혹은 학업복귀가 강하지만, 모든 일에 지속성이 없음.</li> <li>· 프로그램이 효과성을 본다면 중학생이 더 의미미, 열다섯, 열여섯 이런 아이들은 언제든지 학교로 가고 싶어하는 욕구가 많이 있다. 진짜 학교에 대한 욕구는 아이들이 엄청나다. 하지만 고등학생 정도나 열여덟 열아홉 정도면 고착화되어 있어 동기화시키기가 힘들(사례5,6,8).</li> <li>· 고등학생들의 경우 복교의 의지가 높지 않지만, 다루기는 쉬움. 지역 상담센터에서 선별해서 보낸다면 고등학생들도 효과가 있을 것으로 예상 됨.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 현실에서의 욕구결핍과 미래에의 계획 결여</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학업중단 아이들은 경제적인 사정이 어려운 경우가 많기 때문에, 미래에 대한 계획이나 생각에 대한 감이 없고, 욕구결핍 상태에서 쓰고 싶은 것, 하고 싶은 게 너무 많아서 돈을 벌어서 욕구를 충족해버리는 성향을 많이 가짐(사례8)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 욕구결핍</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 조금 친해지고 탐색전이 끝나면 주로 교무실에 와서 선생님들한테 계속 영긴다. 그게 욕구결핍에서 나오는 것 같다(사례8).</li> </ul>
학업중단 프로그램을 캠프로 해야 하는 이유	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 위대한 환경으로부터의 차단</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 우리 쉼터에서 위탁교육을 한다. 최장 20일까지 하는데... 기숙형으로 한다. 유해환경으로부터 아이들을 끊어놓으려면 기숙형으로 한다. 20일했다고 아이들이 변하는 건 아니지만, 등학교하면서 20일하는 아이들과 차단된 상태에서 20일하는 아이들은 차이가 있다. 그런 의미에서 라면 대안캠프는 의미가 있을 것 같다(사례7)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 라포형성</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 밤에 같이 잠을 자고 식사를 하면서 라포를 형성하는 것이 중요하기 때문에 캠프는 필요함(사례8)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>어떤 터칭이라도 필요</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>아이들을 위한 어떤 터칭이라도 필요하다. 유의미하다(사례6), 일반캠프도 리스크는 있다. 항상... 조금 더 몇 가지가 있을 뿐이지... 리스크 때문에 피해가거나 할 필요는 없을 것 같다(사례7)</li> </ul>
<p>캠프 프로그램 목적</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>마음다지기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>목적이 학교 복귀인지 사회복귀인지에 대해서 프로그램이 변화해야 한다. 캠프의 목적이 학교 복귀라면 성실성과 같은 프로그램을 필요함. 내가 학교로 다시 돌아가겠다는 마음다짐이 목적이어야(사례8)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>꿈찾기와 희망품기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>학업중단아이들이 자존감이 떨어지는 아이들도 있고, 자기효능감이러든지, 생활속의 한 규칙이라든지, 대인관계, 사회적인 기술 이런 것에 초점을 두어 그 프로그램을 어떻게 짜느냐에 따라 아이들이 거기서 경험한 것들이 굉장한 에너지원이 될 수 있다... 이정도라면 만족하는 프로그램이어도 성과일 것. 이후의 삶에 대해서 꿈을 가지게 하는 계기가 되는 것까지만을 캠프 목적이라고 해도 성공일 듯. 내꿈, 내 진로를 이루어 가는데 긍정적인 도움과 의미가 있는 곳이라는 인식(사례1), 나도 희망이 있구나 그런 거...(사례5)</li> </ul>
<p>기간</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>가능한 2주</li> <li>최소한 일주일은 넘어야</li> <li>10일정도도 좋음</li> <li>너무 길면 유인력 감소</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>캠프는 길어질수록 의미는 있지만 1주일이 넘어가면 힘들 수 있음.</li> <li>가능하면 2주가 좋지만 9박 10일도 좋음(사례9)</li> <li>최소 6박7일 최대 13박 14일이 중요함(사례 6).</li> <li>캠프의 기간이 너무 길면 학업중단 청소년들이 올 유인이 부족함(사례5, 6)</li> </ul>
<p>캠프 프로그램</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>부모교육</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>학업중단 청소년의 부모님은 교육의 대상, 아이들 만큼의 에너지가 필요함(사례1,3,5,6,8,9)</li> <li>반드시 필요함, 마지막 세례머니는 반드시 부모님과 함께 진행할 것(사례8,9)</li> <li>교사를 잡으면 수업이 안정되고, 부모를 잡으면 졸업후에 아이들이 안정되는 모습을 보인다. 부모들이 흔들리면 아이들이 흔들린다(사례9)</li> <li>하지만 부모님이 참석하지 못하는 아이들에 대한 세밀한 고려필요(사례2), 만약 참석부모가 절반이 안된다면 아예 부모교육은 센터역할로 하는 것도</li> </ul>

	<p>좋은(사례1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 부모님 참여 프로그램의 경우 모든 청소년들이 만족하는 것은 아님, 오히려 역효과가 날 수도 있음.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 말로만 하는 상담은 지양할 것. 자기를 표현하는 프로그램 필요</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 말로 하는 상담은 효과가 없음, 자기를 표현하는 프로그램(다양한 매체), 몸을 쓰는 캠프가 훨씬 좋다고 생각함. 몸을 쓰게하면서 차츰차츰 숙달되면 애들이 다 했을 때 짜릿함도 느껴하고 순간 올라왔던 감정들이 꺾이는 게 보인다(사례8,9)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 공동체 프로그램, 활동적인 프로그램</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 어렵고 복잡하지 않게, 활동적인 프로그램을 많이 투여하고 성취감을 느낄 수 있는 프로그램.</li> <li>· 공동체 단체 프로그램, 활동적인 프로그램을 진행하면 공격성이 좀 낮아짐</li> <li>· 남자아이들은 운동하고 부딪치고 땀 흘리고 하면서 서로가 굉장히 친해지고 자신들끼리 서열도 정하고 하더라. 축구나 줄넘기 같은 단합해야 하는 운동을 하면 서로가 조별로 단합도 잘 되고 연결도 잘 된다(사례3)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 여행을 컨셉으로</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 캠프보다 ‘여행’ 컨셉으로 가면 어떨지...(사례4)</li> <li>· 아이들이 캠프라는 용어보다 수학여행이라고 불러주기를 원한다. 나의 꿈 이뤄가기, 꿈찾기 캠프, 꿈을 찾아 떠나는 여행(사례1)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 자존감, 사회기술 증진 프로그램</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자기가 어떠한 상태인지를 파악하는 프로그램, 칭찬을 통한 자존감을 회복시키는 프로그램(사례8)</li> <li>· 캠프기간동안 일반적인 사회적인 기술, 자존감 회복 경험과 같이 가시적으로는 드러나지는 않지만 의미 있는 경험을 할 수 있는 것으로도 큰 성과.</li> <li>· 자아존중감과 효능감을 높이는 프로그램이 꼭 들어가야 함</li> <li>· 꿈을 찾는 프로그램과 사회성 향상 프로그램을 꼭 구성되어야 함</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 작은 일에서의 성취 경험이 중요.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 큰 스케일의 프로그램 보다는 소소한 프로그램들이 청소년들에게는 크게 다가올 수 있음. 아이들이 어떻게 제일 기억에 남고 도움이 되냐고 물었더니</li> </ul>

		<p>‘아침에 시간 맞춰 오는 거요’ 라는 이야기를 하더라. 아 이런 규칙적인 생활을 한다는 것 자체가 아이들에게는 가장 큰 만족감을 주는 구나라는 생각을 했다. 아이들이 캠프가 끝난 이후 이런 의견이 나오는 것만으로도 아이들에게 도움이 되는 거라는 생각이 든다(사례3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 너무 많은 것을 노리지 않고 희망을 줄 수 있는 프로그램이면 효과가 있음.</li> <li>· 성취감을 느낄 수 있는 프로그램이어야. 예를 들어 도미노 게임같은 경우 멘토와 스태프들이 같이 참여하면서 네, 다섯시간 앉아서 애들이 성공했을 때 ‘진짜 힘든 걸 우리가 했다’ 는 희열을 느껴한다. 이런 성취경험들을 가질 수 있는 프로그램들을 많이 넣어야 한다(사례1)</li> </ul>
<p>■ 다양한 체험프로그램: 직업체험, 사진, 프로젝트 수업 등</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 경험(직업, 사회 대인관계)의 경험, 학업중단 청소년들과 비슷한 경험을 공유하고 있는 유명 인사를 강사로 강의하는 프로그램, 자기 직업을 탐색하고 체험할 수 있는 프로그램(사례5, 8)</li> <li>· 캠프에는 마지막 하이라이트가 있어야 하남. 자기 프로젝트를 발표하던 아니면 무언가를 공연하던 그런 모티브가 있어야 애들이 중간중간 위기를 극복할 수 있는 계기도 되고... 그 목표가 없으면 애들이 그냥 각자 개인이 참여하다가 끝나게 되는 것(사례6)</li> <li>· 캠프를 가기 전에 사전조사를 해서 미리 준비를 했다. 캠프도안 가서 마지막날이든 저녁이든 발표를 해서 자기들이 이루었다는 성취감도 느끼게 하고 인증샷이나 수료식도 하고...(사례7)</li> <li>· 00의 경우 직업체험, 사진찍기, 영상 만들기, 디자인, 밴드 수업이 인기가 좋음. 다양한 매체를 통해 자기를 표현하는 프로그램이 반드시 들어갔으면 좋겠다. 교육의 수준은 낮게 하는 것이 아니라 수준은 유지하되 교육방법에 있어서 다양한 매체를 통하여 진행(사례8)</li> <li>· 프로젝트 수업은 팀주제, 개인주제를 잡아서 진행. 캠프에는 하이라이트가 있어야 함. 프로젝트는 욕구파악을 해서 선택하게 해야(사례8)</li> <li>· 색다른 경험(스키, 요트 등)을 제공하면 좋아함(사례5)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>· 멀 해도 같이 만들 수 있고 같이 느낄 수 있도록 프로그램 구성하는 것이 좋을 듯(사례6)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 도보캠프와 무전여행 같은 여행프로그램</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 도보캠프, 농활 프로그램(호불호가 갈리는 프로그램), 무전여행, 장인여행 등 여행프로그램이 꼭 들어갔으면... 특히 도보여행... (다만 처음 만나서 시작하는 프로그램의 경우, 조별 구성하여 아이들끼리만 다니는 무전여행은 지양해야...)(사례8,9)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 사후관리</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 학교에 복귀했을 경우에 생길 어려움들에 대해 대처하는 방안을 가르쳐야 할 것(사례8)</li> <li>· 학교복귀가 아니라 다른 형태의 학업복귀라면 이에 대한 자세한 정보를 제공해야. 예를 들어 대안학교에 대한 정보나 검정고시에 대한 정보 등.</li> <li>· 사후 관리까지 연결되어야 한다(사례6)</li> </ul>
대상선정에 대하여	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 너무 고위험은 지양</li> <li>▪ 대상 구체화 필요</li> <li>▪ 성실성 담보되는 청소년들을 대상으로</li> <li>▪ 자기 동기가 있는 청소년들</li> <li>▪ 대상 간 동질성 확보 필요</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 너무 어려운(높은 공격성, 비행) 청소년들 보다는 마일드한 청소년들 대상으로 결손된 일정 부분만 채워주면 비포 에프터가 확실히 나올 수 있는 청소년(사례1, 2)</li> <li>· 마일드한 대상에 구체적인 목표 예를 들면 아이들 중에 검정고시는 꼭 해야 겠다 이런게 하나의 목표라면 그 목표만 잡아서 9박 10일 동안 기본적인 생활관리를 하면서 공부시간을 준다거나 이렇게 클리어하게 하면 before, after가 나올 것. 그러나 전초기지처럼 가자 그러면 사업운영하는 사람들이 고생하지 않을이지(사례2)</li> <li>· 대상을 구체화시켜야 한다 포괄적이지 않게(사례2)</li> <li>· 성실성이 담보되는 청소년들을 대상으로 해야(사례8,9)</li> <li>· 자기 동기가 있어야 함(사례1,8,9)</li> <li>· 명확한 목표가 담보되어야 대상자 선정이 가능함.</li> <li>· 대상 간 동질성이 반드시 담보되어야 함</li> <li>· 경계선인 아이들은 케어하기 힘들 것(사례8)</li> </ul>
캠프 지도자들(	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 평상심 유지해야</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 어떤 사건이든지 놀라지 않았으면 좋겠다. 또 아이들 감정이 치받쳐 올라오게 되면 사람인지라</li> </ul>

<p>멘토)이 유의해야 할 사항은?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 긴장감 유지 필요</li> <li>■ 프로그램 진행은 유연하게</li> <li>■ 아이들을 사랑으로 감싸기 필요</li> </ul>	<p>감정이 부닥치게 된다. 그 부분이 잘 조율이 되었으면 한다(사례8)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· 스텝진이 늘어난다면 어딘가 새어버린다. 긴장해야 하고, 지치지 않아야 한다(사례8)</li> <li>· 프로그램을 진행해보니 안맞을 경우에는 과감히 바꾸어야(사례8)</li> <li>· 아이스브레이크나 소시오드라마같은 것은 전문가가 다루어야 한다. 아이들이 터졌을 때 이를 잘 만져줄 수 있는 사람이 필요(사례5, 6)</li> <li>· 중학교 아이들이라면 아이들에게 스킨십을 많이 해주는 것도 사랑을 표현하는 하나의 방법으로 좋은 것 같다(사례5)</li> <li>· 헤게모니는 선생님들이 쥐고 가야 한다. 강압적으로 가는 헤게모니는 오래 안가는 거고....아이들을 사랑으로 감싸야한다. 진짜 마음이 있는 선생○님들이 호소를 하던 무엇을 하던 마음이 있어야 한다. 달랑 프로그램만을 가지고 오는 것은 위험하다(사례6),</li> <li>· 선생님들이 똑같은 가치로 똑같은 방향으로 이루어져야지 그렇지 않으면 역작용이 일어난다. 강압적인 거는 초기에는 효과가 있겠지만 지속적이지 않은 거고..... 사랑으로 감싸는 거는 금방 효과가 보이지는 않지만 지속적인 거고.....(사례7)</li> </ul>
---------------------------------	--	--



### 부록 3. 만족도/ 사전·사후 질문지

## ‘성장여행’ - 우리들의 성장이야기 - 만족도 설문지

안녕하세요. 지난 9박 10일 동안 고생 많았어요.  
이번 여행을 마무리하면서 여러분들이 프로그램 내용과 전반적인 운영에  
대해서 어떻게 생각하고 느끼는 지 의견을 구하고자 합니다.  
친구들이 제안해 준 내용들은 이후 열리게 되는 ‘성장여행’ 운영에 적극 반  
영하여 더 나은 여행이 되도록 할 것입니다. 한 문항도 빠짐없이 적어주세  
요. 여러분의 목소리인 만큼 소중한 자료로 사용하겠습니다.

### 기본 정보

1. 성 별 : \_\_\_\_\_

2. 연 령 : 16세\_\_\_\_\_ 17세\_\_\_\_\_ 18세\_\_\_\_\_ 19세\_\_\_\_\_

3. 학업중단 기간 : 6개월 이하\_\_\_\_\_ 6개월 - 1년 이하\_\_\_\_\_  
1년 - 1년 6개월 이하\_\_\_\_\_ 1년 6개월 이상\_\_\_\_\_

4. 상담경험 : 유\_\_\_\_\_ 무\_\_\_\_\_

5. 추천기관 : 지역상담센터\_\_\_\_\_ 쉼터\_\_\_\_\_ 자립생활관\_\_\_\_\_  
기타\_\_\_\_\_

6. 지역 : 서울\_\_\_\_\_ 부산\_\_\_\_\_ 대구\_\_\_\_\_ 인천\_\_\_\_\_  
광주\_\_\_\_\_ 대전\_\_\_\_\_ 울산\_\_\_\_\_ 경기\_\_\_\_\_  
강원\_\_\_\_\_ 충북\_\_\_\_\_ 충남\_\_\_\_\_ 전북\_\_\_\_\_  
전남\_\_\_\_\_ 경북\_\_\_\_\_ 경남\_\_\_\_\_ 제주\_\_\_\_\_

### 1-1. 전체 만족도

항목	문항	매우 만족	만족	보통	불만족	매우 불만족
		5	4	3	2	1
프로그램 편성	1. 9박 10일간의 기간이 적절하였다					
	2. 프로그램별 시간은 적절하게 배정되었다					
	3. 프로그램 내용이 도움이 되었다					
	4. 프로그램 과정 중 휴식시간이 적절하였다					
프로그램 운영 및 진행	1. 프로그램을 위한 기자재 등의 준비가 잘 갖추어져있다					
	2. 프로그램 진행자 및 관계자는 친절하였다					
	3. 프로그램 진행 중 우리들의 요구와 관심이 반영되었다					
시설 및 환경	1. 간식이 적절하게 제공되었다					
	2. 시설물 이용이 편리했다					
	3. 휴식공간이 잘 마련되어 있다					
식당	1. 쾌적하고 위생적이었다					
	2. 음식이 맛이 있었다					
객실	1. 숙박환경(방, 침구류 등)은 만족스러웠다					
	2. 방별 배치인원은 만족스러웠다					
멘토링	1. 멘토가 나의 앞으로의 생활에 도움이 되었다					
	2. 멘토는 친절했다					

1-2. 프로그램별 만족도

프 로 그 램 명	매우 적합	적합	보통	부적합	매우 부적합
	1	2	3	4	5
1. 개인상담					
2. 집단상담					
3. 아이스 브레이킹					
4. 티셔츠 프린팅					
5. 챌린지코스					
6. 오리엔티어링					
7. 래프팅					
8. 도예체험					
9. 직업체험					
10. 싸이코드라마					
11. 신체활동					
12. 프로젝트 기반 학습(모듬북)					
13. 프로젝트 기반 학습(방송댄스)					
14. 나다큐					
15. 명상산책					
16. 성장일기					
17. 롤링페이퍼					
18. 멘토와의 시간					
19. 가족과 함께					

1-3. 프로그램 별 도움여부 질문

가장 도움이 될 것같은 프로그램	가장 도움이 안될 것이라 생각되는 프로그램
그 이유는?	그 이유는?

## 2. 개인상담 만족도

문 항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 개인상담 활동에 충분히 집중(몰입)하였다					
2. 개인상담 활동은 나의 자기이해에 도움이 되었다					
3. 개인상담 활동을 통해 진로에 대한 모색을 할 수 있었다					
3. 개인상담 활동을 통해 가족과의 갈등을 다루는 법을 배울 수 있었다					
4. 선생님은 개인상담 활동을 잘 지도하였다					
5. 개인상담의 회기 시간은 적당하였다					

## 3. 집단상담 만족도

문 항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 집단상담 활동에 성취감을 느꼈다					
4. 집단상담 활동은 나에 대한 이해에 도움이 되었다					
3. 나는 집단상담 활동을 통해 대인관계를 잘하는 방법을 배울 수 있었다					
4. 나는 집단상담 활동을 통해 미래에 대해 고민해 볼 수 있었다					
4. 동영상, 게임도구는 내용전달에 도움이 되었다					
5. 선생님은 집단상담의 내용을 효과적으로 전달하였다					
6. 집단상담의 회기 시간은 적당하였다					

### 3. 아웃도어 활동(챌린지, 래프팅, 오리엔티어링 등) 만족도

문 항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 아웃도어 활동에 충분히 집중(몰입)하였다					
2. 나는 아웃도어 활동을 하는 동안 성취감을 느꼈다					
3. 아웃도어 활동 도구는 내용전달에 도움이 되었다					
4. 선생님은 아웃도어 활동의 내용을 효과적으로 전달하였다					
5. 아웃도어 활동의 회기 시간은 적당하였다					

### 4. 체험활동(직업체험, 도예체험 등) 만족도

문 항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 체험활동에 충분히 집중(몰입)하였다					
2. 나는 체험활동을 하는 동안 성취감을 느꼈다					
3. 체험활동 도구는 내용전달에 도움이 되었다					
4. 선생님은 체험활동의 내용을 효과적으로 전달하였다					
5. 체험활동의 회기 시간은 적당하였다					

5-1. 프로젝트 기반 학습(모듬북) 만족도

문항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 프로젝트 학습 프로그램(모듬북)에 충분히 집중(몰입)하였다					
2. 나는 프로젝트 학습 프로그램(모듬북)을 하는 동안 성취감을 느꼈다					
3. 나는 프로젝트 학습 프로그램(모듬북)에 필요한 능력을 향상시킬 수 있었다					
4. 학습도구는 내용전달에 도움이 되었다					
5. 선생님은 프로젝트 학습 프로그램(모듬북)의 내용을 효과적으로 전달하였다					
6. 프로젝트 학습 프로그램(모듬북)의 회기 시간은 적당하였다					

5-2. 프로젝트 기반 학습(방송댄스) 만족도

문항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 프로젝트 학습 프로그램(방송댄스)에 충분히 집중(몰입)하였다					
2. 나는 프로젝트 학습 프로그램(방송댄스)을 하는 동안 성취감을 느꼈다					
3. 나는 프로젝트 학습 프로그램(방송댄스)에 필요한 능력을 향상시킬 수 있었다					
4. 학습도구는 내용전달에 도움이 되었다					
5. 선생님은 프로젝트 학습 프로그램(방송댄스)의 내용을 효과적으로 전달하였다					
6. 프로젝트 학습 프로그램(방송댄스)의 회기 시간은 적당하였다					

### 6-1. 대안활동(신체활동) 만족도

문항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 신체활동에 충분히 집중(몰입)하였다	1	2	3	4	5
2. 나는 신체활동을 하는 동안 성취감을 느꼈다	1	2	3	4	5
3. 나는 신체활동에 필요한 능력을 향상시킬 수 있었다	1	2	3	4	5
4. 신체활동 도구는 활동에 도움이 되었다	1	2	3	4	5
5. 선생님은 신체활동의 내용을 효과적으로 전달하였다	1	2	3	4	5
6. 신체활동의 회기 시간은 적당하였다	1	2	3	4	5

### 6-2. 대안활동(신체활동) 만족도

문항	전혀 아니다	아니다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 게임활동에 충분히 집중(몰입)하였다	1	2	3	4	5
2. 나는 게임활동을 하는 동안 성취감을 느꼈다	1	2	3	4	5
3. 나는 게임활동에 필요한 능력을 향상시킬 수 있었다	1	2	3	4	5
4. 게임활동 도구는 활동에 도움이 되었다	1	2	3	4	5
5. 선생님은 게임활동의 내용을 효과적으로 전달하였다	1	2	3	4	5
6. 게임활동의 회기 시간은 적당하였다	1	2	3	4	5



## 자아존중감 척도

문 항	거의 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 내가 다른 사람들처럼 가치있는 사람이라고 생각한다					
2. 나는 좋은 성품을 가졌다고 생각한다					
3. 나는 대체적으로 실패한 사람이라는 느낌이 든다					
4. 나는 대부분의 다른 사람들과 같이 일을 잘 할 수 가 없다					
5. 나는 자랑할 것이 별로 없다					
6. 나는 내 자신에 대하여 긍정적인 태도를 가지고 있다					
7. 나는 내 자신에 대하여 대체로 만족한다					
8. 나는 내 자신을 좀 더 존경할 수 있으면 좋겠다					
9. 나는 가끔 내 자신이 쓸모없는 사람이라는 느낌이 든다					
10. 나는 때때로 내가 좋지 않은 사람이라고 생각한다					

## 대인관계기술 척도

문항	1	2	3	4	5
1. 나는 나 자신에 대해서	대단히 불만족스럽다	대체로 불만족스럽다	그저 그렇다	대체로 만족스럽다	대단히 만족스럽다
2. 나는 다른 사람들에 대하여	대단히 불만족스럽다	대체로 불만족스럽다	그저 그렇다	대체로 만족스럽다	대단히 만족스럽다
3. 다른 사람과 나의 관계는	대단히 원만하지 못하다	대체로 원만하지 못하다	그저 그렇다	대체로 원만하다	대단히 원만하다
4. 나는 내 자신의 감정을	거의 이해하지 못한다	대체로 이해하지 못한다	그저 그렇다	대체로 이해한다	잘 이해하는 편이다
5. 다른 사람에 대한 나의 표현이나 개방 성은	매우 적다	대체로 적다	그저 그렇다	대체로 많다	매우 많다
6. 나는 다른 사람의 느낌을 이해하는 것이	매우 어렵다	대체로 어렵다	그저 그렇다	대체로 쉽다	매우 쉽다
7. 나는 다른 사람의 이야기를 듣는 것이	매우 어렵다	대체로 어렵다	그저 그렇다	대체로 쉽다	매우 쉽다
8. 나는 다른 사람에 대하여	매우 거리감을 느낀다	대체로 거리감을 느낀다	그저 그렇다	대체로 친근감을 느낀다	대단히 친근감을 느낀다
9. 나는 다른 사람과 대화시에 어려움을	거의 느끼지 않는다	별로 느끼지 않는다	그저 그렇다	대체로 느낀다	매우 많이 느낀다
10. 나는 다른 사람에 대한 긍정적인 느 낌을	거의 표현하지 못한다	대체로 표현하지 못한다	그저 그렇다	대체로 표현한다	많이 표현한다

## 자기효능감 척도

문 항	전혀 그렇지않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	정말 그렇다
	①	②	③	④	⑤
1. 나는 계획대로 수행할 수 있다.					
2. 나는 일을 해야 할 때 바로 일을 시작하지 못하는 문제점이 있다.					
3. 어떤 일을 처음에 잘못했다라도 나는 될 때까지 해본다.					
4. 나는 중요한 목표를 설정하면 성취할 수 있다.					
5. 나는 어떤 일을 끝마치기도 전에 포기한다.					
6. 나는 어려운 일에 부딪히는 것을 피한다.					
7. 나는 어떤 일에 너무 복잡해 보이면 해 볼 시도조차 안한다.					
8. 별로 유쾌하지 않은 일을 하더라도 나는 것을 반드시 끝마친다.					
9. 나는 뭔가 할 일이 있을 때 바로 그 일을 시작한다.					
10. 새로운 어떤 일을 배우려고 시도할 때 처음에 성공할 것 같지 않으면 바로 포기한다.					
11. 예기치 못한 일이 일어나면 나는 잘 대처할 수 없다.					
12. 나는 새로운 일이 너무 어려우면 배우려고 하지 않는다.					
13. 실패는 나로 하여금 더 열심히 노력하도록 만들뿐이다.					
14. 나는 어떤 일을 할 수 있는 내 능력에 불안감을 느낄 때가 많다.					

문 항	전혀 그렇지않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	정말 그렇다
	①	②	③	④	⑤
15. 나는 자신감이 있다.					
16. 나는 쉽게 포기한다.					
17. 나는 인생에 부딪히는 거의 모든 문제들을 다 룰 능력이 없는 것 같다.					
18. 새 친구를 사귀는 일은 내게 너무 어려운 일이 다.					
19. 나는 어떤 사람이 보고 싶으면 그 사람이 와 주기를 기다리는 대신에 내가 먼저 간다.					
20. 내가 관심을 가지는 어떤 사람이 사귀기 어려 운 사람이라면 나는 사귀는 것을 금방 포기한 다.					
21. 첫눈에 호감이 가지 않는 사람이라고 해도 나 는 그 사람과 사귀는 것을 쉽게 그만두지 않는 다.					
22. 나는 사교적 모임에서 내 자신을 어찌하면 좋 을지 모르겠다.					
23. 지금의 내 친구들은 나의 사교성 덕분에 사귀 었다.					

## 집단응집력 척도

문 항	거의 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 집단원들과 나는 서로 이해한다고 생각했다					
2. 나는 집단원들에게 내 자신의 생각과 감정을 솔직하게 나타냈다고 생각한다					
3. 나는 집단원들과 함께 있는 것이 불편했다					
4. 집단원들이 나에게 대해 호감을 갖고 있는 것 같았다					
5. 나는 집단활동에 적극 참여하였으며 집단요구에 민감하게 반응했다					
6. 집단원들이 나에게 대한 솔직한 느낌을 잘 나타내지 않는 것 같았다					
7. 집단원들과 나는 서로 존중하고 있다고 느꼈다					
8. 나는 경청하려 애썼으며 집단원의 이야기를 받아들이고 또 내 의견도 제시하려고 애썼다					
9. 내가 집단원들의 마음에 들지 않는 행동을 하면 집단원들이 나를 외면할 것 같다					
10. 집단원들과 나는 서로 신뢰하고 있다고 느꼈다					
11. 집단원들이 나에게서 매우 중요하다고 생각한다					
12. 나는 나의 이야기를 하지 않았고 다른 집단원의 느낌에도 관심이 없었다					
13. 나는 집단원들에게 나의 참된 모습을 노출하지 못했다					
14. 집단원들이 나를 도울 능력이 있다고 확신했다					
15. 내가 집단원들의 마음에 들지 않는 행동을 할지라도 집단원들은 나를 감싸고 이해해 줄 것이다					
16. 나는 집단원 각자의 개성을 존중하고 받아들이려 노력했다					
17. 집단분위기가 다소 적대적이고 약간의 불신과 불안이 감돌며 피상적이었다고 느꼈다					

## 진로결정 자기효능감 척도

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	보통 이다	그런 편이 다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 내가 관심을 가지는 직업들에 대한 정보를 도서관이나 인터넷에서 찾을 수 있다					
2. 다양한 전공들이 나열되어 있는 목록 중에서 내가 원하는 전공을 선택할 수 있다					
3. 앞으로 5년간의 진로계획을 세울 수 있다					
4. 만약 내가 선택한 전공을 공부하는 데 어려움이 있을 경우, 어떤 방법들을 취할 것인지 결정할 수 있다					
5. 나의 능력을 정확히 평가할 수 있다					
6. 관심을 두고 있는 직업 목록들 중에서 내가 희망하는 한 가지 직업을 선택할 수 있다					
7. 선택한 전공을 이수하는 데 어떤 교육과정(교과과정)이 필요한지 알 수 있다					
8. 내가 선택한 전공이나 진로목표를 이루기 위한 일들을 힘든 상황에서도 지속적으로 수행할 수 있다					
9. 나에게 적합한 직업이 무엇인지 알 수 있다					
10. 향후 10년간의 직업고용성향을 알 수 있다					
11. 내가 좋아하는 생활방식에 맞는 진로를 결정할 수 있다					
12. 나는 나의 이력서를 멋지게 쓸 수 있다					
13. 첫 번째 선택이 만족스럽지 않다면 전공을 바꿀 수 있다					
14. 나는 직업선택과 관련된 여러가지 가치들에 대해서 우선순위를 정할 수 있다					
15. 희망하는 직업의 평균수입과 연봉을 알아 볼 수 있다					
16. 진로결정을 하고 나면 그것이 잘한 것인지 못한 것인지 걱정하지 않는다					
17. 선택한 진로가 만족스럽지 않으면 바꿀 수 있다					
18. 진로목표를 달성하기 위해 내가 어떤 희생은 감수할 수 있고 어떤 것은 감수하기 어려운지 구분해 낼 수 있다					
19. 내가 관심을 가지고 있는 분야에서 현재 일하고 있는 사람들을 만나 이야기할 기회를 만들 수 있다					
20. 나는 관심있는 전공이나 진로를 선택할 수 있다					
21. 나는 적성, 능력에 맞는 직종과 관련된 기관이나 기업에 대해 알아볼 수 있다					
22. 내가 원하는 생활방식이 무엇인지 알 수 있다					
23. 대학 혹은 대학원에 대한 정보를 찾을 수 있다					
24. 취업면접에 필요한 절차들을 실행할 수 있다					
25. 처음 선택한 진로나 분야가 불가능하면 다른 전공이나 진로를 대안으로 생각해 볼 수 있다					

## 위기 스크리닝 척도

문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
	1	2	3	4	5
1. 나는 불행한 사람이다.					
2. 늘 마음이 슬퍼진다.					
3. 나에게는 더 이상 희망이 없다.					
4. 나의 잘못 때문에 마음이 괴롭다.					
5. 자살할 계획을 구체적으로 세워본 적이 있다.					
6. 아무도 나를 이해하지 못한다.					
7. 나는 여러 가지 걱정이 많다.					
8. 신경이 매우 날카롭고 불안하다.					
9. 가끔 손에 땀이 나고 긴장이 된다.					
10. 아무 이유도 없이 두려워진다.					
11. 무서운 생각이 들 때가 많다.					
12. 다른 사람과 치고 받으며 잘 싸운다.					
13. 나는 말보다 주먹이 앞선다.					
14. 답답해서 한 자리에 오래 앉아 있지 못한다.					
15. 하고 싶은 것이 있으면 그것을 잘 참지 못한다.					
16. 침착하지 못하다고 꾸중을 들을 때가 자주 있다.					
17. 최근에 나는 자제력을 잃을 때가 많다.					
18. 생각없이 함부로 말을 해서 후회할 때가 있다.					
19. 나는 이제까지 나 자신을 별로 가치있게 여기지 않았다.					
20. 나는 내가 미워질 때가 가끔 있다.					
21. 가끔 나 아닌 다른 사람이 되었으면 하는 생각이 든다.					
22. 나는 몸이 매우 허약한 편이다.					
23. 늘 기운이 없고 피곤하다.					
24. 나는 나의 외모 때문에 고민을 많이 한다.					
25. 내가 동등하고 비만한 것이 부끄럽다.					

문 항	전혀 그렇지 않다		보통 이다		매우 그렇다
	1	2	3	4	5
26. 나에게 이성을 끄는 매력이 없는 것 같다.					
27. 나는 흡연한 경험이 있다.					
28. 나는 음주한 경험이 있다.					
29. 나는 심대들이 흡연을 해도 괜찮다고 생각한다.					
30. 나는 심대들이 음주를 해도 괜찮다고 생각한다.					
31. 나는 문제를 나 자신의 탓으로 돌리고 내 자신을 원망한다.					
32. 스스로 해결하기 보다는 누군가 문제를 해결해 주기를 바란다.					
33. 나는 어떤 문제가 생기면 앉아서 고민만 할 뿐이고 실제로 해결하려고 행동으로 옮기지는 않는다.					
34. 나는 어떤 문제가 생기면 모든 일이 귀찮아서 잠을 청한다.					
35. 나는 어떤 문제가 생기면 엉뚱한 상상을 하며 시간을 보낸다.					
36. 나는 어떤 문제가 생기면 어떻게 해야 할지 스스로 결정을 내릴 수가 없다.					
37. 부모님은 나에게 심하게 욕을 하신다.					
38. 부모님은 나를 심하게 때리신다.					
39. 부모님과 나는 말만 하면 싸우게 된다.					
40. 부모님과 나는 서로 대화가 없다.					
41. 부모님과 함께 있을 수 있는 시간이 거의 없다.					
42. 나는 부모님과 함께 있기가 불편하고 긴장된다.					
43. 우리 부모님은 나보다 다른 형제를 더 귀여워 하신다.					
44. 우리 식구들은 심대들이 담배를 피울 수도 있다고 생각한다.					
45. 우리 식구들은 심대들이 술을 마실 수 있다고 생각한다.					
46. 나는 부모님에게 왜 혼나는지 모른 채 혼나는 경우가 많다.					
47. 우리 부모님은 너무 무섭게 나를 대하신다.					
48. 가족이나 친척 중에 감옥에 갇혔던 분이 계신다.					
49. 가족 중 약물 복용을 하거나 알코올 중독인 사람이 있다.					
50. 비행을 저지르는 형제가 있다.					



문 항	전혀 그렇지 않다		보통 이다		매우 그렇다
	1	2	3	4	5
51. 가족 중 가출했던 혹은 가출한 사람이 있다.					
52. 어머니가 아버지에게 맞는 것을 본 적이 있다.					
53. 부모님 중에 한 분이 돌아가셨다.					
54. 부모님이 이혼이나 별거 중이시다.					
55. 우리 부모님은 재혼을 하셨다.					
56. 부모님의 실직으로 갑자기 가정형편이 어려워졌다.					
57. 나는 방과 후에 돈을 벌어야 한다.					
58. 나에게는 일주일에 한 번 이상 술을 마시는 친구가 있다.					
59. 나에게는 약물남용(예 : 본드, 니스, 신나)하는 친구가 있다.					
60. 나에게는 가출한 친구가 있다.					
61. 나에게는 경찰이나 파출소에 잡혀간 친구가 있다.					
62. 나에게는 폭력서클에 소속되어 있는 친구가 있다.					
63. 집이나 학교 근처에 술집 등 유흥업소가 많다.					
64. 우리 동네에는 범죄가 많다.					
65. 우리 동네에서는 밤중에 다니면 위험하다					
66. 우리 동네에서는 청소년들이 술과 담배를 쉽게 살 수 있다.					

#### 부록 4. 참여청소년의 기숙형 대안캠프 경험과정 분석

영역	문화적 주제	하위주제	범주
캠프 참여 동기	등 떠밀리기	무조건 참여	누군가 가야하는 곳 선생님 추천 놀더라도 갔다와서 놀기
		깨닫고 오라는 기대	가서 칠들라고 떠밀기 깨닫고 오라고 반강제로... 도움된다고...
캠프에 대한 기대	다양한 감정과 압중모색	불안과 걱정	불안하다는 느낌 싸움발생에 대한 걱정 참여아이들에 대한 편견 껌은 그림자 낮가리기와 걱정
		관계맺기의 설레임	친해질 수 있을까 사람들에 대한 기대 여러 친구만나가
		수용 그리고 열심	이왕 왔으니 열심히 배우자 편하게 지내자 철이라도 들자
캠프에서의 변화	자아개념의 향상	생활의 변화	이제까지의 생활 반성 무기력에서 자신감 향상으로 점점 사람이 되어가기 목표하고 다짐하기 그리고 자신감
		새로운 걸 배운다는 느낌	새로운 걸 얻는다는 성취감 터득하는 느낌 좋아하는 걸 하는 경험 칭찬받기 처음 받아보는 칭찬 내가 직접 해 보기
		자신감의 회복	나 자신에 대한 뿌듯함 멋진 나... 긍정적인 자신의 이미지 자신감 가지기 될 대로 되라에서 될 수 있을 거야로
	목표의식의 강화	고민 덧붙여지기	될대로 되겠지... 너무 많은 생각

			다양한 진로에 대한 정보습득 장난처럼 시작한 일이 나의 꿈으로...
		희망을 노래하다	뭐라도 하고 싶은 마음 하고 싶은 일이 생기다 나도 갈 수 있겠구나... 열심히 살자 더 확고해진 나의 직업 내 삶의 목표 나같은 친구들 도와주기
대인관계의 변화		화 조절하기	욱하는 성격 참기 조심조심하며 화내지 않기 그리고 편해지 기 아무 말 막 던지기와 생각하고 말하기
		먼저 다가가기	새로운 사람과 빨리 친해질 수밖에 없는 조건 모르는 사람들과 대화하는 연습 말 걸어주고 다가가기 먼저 다가가기 잘 어울리기
		포용과 수용, 서로 소통하기	속사정 이야기하고 위로하기 살면서 힘들었던 거 이야기하기 얘기 털어놓기
집단응집력의 강화		친해지기	게임하며 친해지기 고민 털어놓기 비로소 가까워지기
		타인과 호흡 맞추기	여럿이 소리 맞추기 팀워크 서로 맞춰나가는 연습 호흡맞춰 노 저어가기 동시에 힘주기 적절한 역할분담
		한울타리	걱정해주기 먼저 다가와 물어봐주는 형들과 친구들
규칙적인 생활태도의 습득		불규칙한 일상	페인처럼 지내기 늦잠과 늘어지는 하루 나른함 놀아봤자 거기서 거기... 귀찮은 삶

		규칙적인 일상성의 회복	엄청 규칙적인 생활 일찍 일어나는 습관 계획적인 생활 규칙적인 운동
		하루의 정리	하루 되새김질 나를 돌아보는 시간 점점 길어지는 일기
	부모-자녀관계의 변화	믿어주기와 내가 먼저 변하기	캠프 이후 나를 믿어주시는 부모 서로 여유 가지기 누나들과 조금 좋아진 관계 나를 이해해주시기 시작한 부모 내가 변화를 주는 중 서로 받아들이기
멘토와의 생활	나의 롤모델	나의 롤모델이 되어 준 쌤들	나도 저렇게 되야지 나도 할 수 있겠구나 꿈이 없었던 애들이 노력을.... 뭔가 배운다는 느낌...
		조언	멘토쌤들 얘기듣고 깨닫기 인생선배 때로는 친구처럼 때로는 형처럼
	편안함 그리고 돌봄	편안함과 돌봄	친구처럼 형처럼 같이 놀기 그냥 얘기하는 거 자체.... 옆집 형처럼 편안한 느낌 막 잘해주는 멘토쌤들 아프면 챙겨주고...
		친절함	그렇게 잘해주는 게 힘들 거라는 생각 친절하고 재미있는 쌤들
		수호신	나 하나 때문에 걱정하고 나를 찾아주는 사람 우리를 도와주는 사람 나 혼자가 아니라고 느끼게 해 주는 쌤들
	이끌어주기 와 같이 있어주기	이끌어 가기	이끌어 가는 거... 지도해주기 어색해 하는 나와 다정하게 다가온 멘토 우리와 같이 있어주는 사람 덕분에 싸우지 않기
		그리고 감동	마지막 영상편지의 감동 롤링페이퍼 그리고 감동

캠프의 의미	나를 고민하다	생각이 깊어지는 계기	평범한 일상에 대한 자극 새로운 경험, 친구들 알아가기 생각이 더 깊어지는 계기 꿈에 대해서 구체적으로 생각해보는 시간
		제일 많은 변화	또래들과 친해질 수 있었던 시간 다양한 사람 만나기 제일 많은 변화가 생긴 곳
		나를 돌아보는 시간	나를 알아보는 시간
	추억	작은 추억	좋은 추억 좋은 기억이 생기다 행복하게 웃을 수 있는 자그마한 추억
	미래로	변환점	땅굴에서 옥상으로 올라온 느낌 빛이 보이는 느낌 삶의 변환점 애매함이 확고함으로
		계획의 구체화	대학교 정한 거.... 미래에 대한 계획 꿈을 확고히...
	아쉬움과 미안함	또 가고 싶은 곳	또 가고 싶은 곳 또 만들어졌으면.... 다른 애들도 경험했으면.... 너무 많이 얻고 나가기
		아쉬움과 미안함	그냥 즐거웠던 시간들 빨리 지나가는 시간이 아쉬운 느낌 헤어지는 공허함 끝나서 서운하고 당황스러운 감정 더 잘할 걸... 샘들에게 미안함

## 부록 5. 참여청소년 부모의 기숙형 대안캠프 경험과정 분석

영역	문화적 주제	하위주제	범주
캠프 이전의 갈등관계	잔소리와 튀어나가기	갈등	자퇴전 매일 싸우기 심한 말 악한 말 서로 퍼붓기 화내기 바쁜 관계 우리도 힘들고 저도 힘들고...
		잔소리	공부해라 공부해라 공부해라 뭐 먹고살래.... 왜 안가니... 왜 늦게 가니.... 맹목적으로 노는 자녀에 대한 실망
		튀어 나가기	잡아다 놓으면 다시 나와버리고... 가출 튀어 버리는 공
캠프에 대한 기대	견뎌보기	견뎌보기	처음 해 보는 경험 엄마의 모험 조금 견뎌보게 만들기
		친구 만나기	친구 만나기 선생님들의 보호 또래, 형들과 같이 섞이기 다른 사람들을 만나보는 경험
		수학여행	수학여행 색다른 경험 다양함
캠프이후	관계의 회복	편견 없애기	부모도 새롭게 느끼기 부모들끼리의 경험 공유 자녀를 저마다의 색깔로 인정 긍정적으로 자녀를 바라보기 낙인자라는 생각의 수정
		자녀의 변화	타인을 이해하기 점차 풀어지는 마음 외부로 시선 돌리기 나를 다시 생각하기 어려운 처지의 또래들에게 미안해하기
		눈높이 맞추기	아이 입장에서 생각해보기 한 발 물러서기

			아이 속도를 따라가기
		여유롭게 대하기	여유 농담으로 넘어가기 부드러워진 자녀, 여유로워진 부모
		관계의 회복	서로 달라지기
	자녀의 변화	구체화되는 꿈	목표 정하기 희망을 가지게 된다는 것 막연함에서 구체적으로
		적극적인 시도	다시 공부 시작하는 자녀 수시 도전 검정고시 준비 규칙적인 일상
소감	작은 바람	다시 갈 수 있다면...	다시 갈 수 있다면... 학교에서 배제되어 있는 아이들에게 새로운 기회를 제공 많은 자극
		다른 아이들에게도 이런 기회가 주어졌으면...	이런 기회가 다른 아이들에게도 제공되어야...

## **Development of an Alternative Boarding Camp Program for School Dropouts**

### **ABSTRACT**

While most adolescents who drop out of school hope to return to school, they face a great deal of adversity, including poor school achievement, low self-concept, lack of self-control, unsystematic lifestyles, and difficulties in personal relationships. The lack of comprehensive services that aid dropouts for adaptive reentry calls for an adjustment training program that deals with the various problems facing these adolescents. As an attempt at such an intervention, we developed a structured, 10-day alternative boarding camp program.

The following procedures were followed in this study. Initially, we reviewed the literature on school dropouts—examining the types, needs and characteristics of the dropouts and the causes of their dropping out—and analyzed existing group counseling, camp programs, and other interventions. Based on this information, we developed a theoretical perspective, a model, and plans for a structured alternative boarding camp program that assists high-risk school dropout adolescents.

The core components of the program were extracted from focus group interviews of field experts, as well as in-depth interviews of dropped out and re-enrolled students. A draft of the camp program was developed with the components thus derived in mind, and then revised through evaluative discussions among field experts and academic professionals and in internal research meetings.

The alternative boarding camp was developed using a socio-ecological camp model, grounded on an ecosystem and re-education perspectives of school dropouts. The camp pursues such primary objectives as improvement of self-concept(self-esteem, self-efficacy, etc.), enhanced sense of purpose,



promotion of interpersonal skills, strengthened group cohesion, regularized lifestyles, and recovery of parent-child relationships for the school dropouts. Participants enter individual and group counseling, project-based learning, various experimental and outdoor activities, and mentorship within a quarantined environment; during the last two days, parents are involved in parental education and parental counseling, and have opportunities to spend quality time with their children.

To evaluate the alternative boarding camp program for dropouts, a 10-day experimental operation was held.

Pre- and post-test of the 22 adolescents who participated revealed significant improvement in self-efficacy, career decision efficacy, interpersonal skills, and group cohesiveness. In this first-ever small-scale alternative boarding camp in Korea, ethnography research of the adolescents and parents involved revealed the cultural implications of their experiences; 6 adolescents (about 30% of the total) reported 'recovery of self-concepts' and improved motivation. Twelve youths, more than half of the entire group, were found to have gained a sense of purpose. Nine participants (approximately 50%) showed progress in interpersonal skills and group cohesiveness; they no longer withdrew or acted aggressively, instead 'approaching other people first', and 'comforting each other' in relation to peers participated. Also, 6 teenagers maintained 'the regular lifestyle' after the camp, and 8 had improved family relationships by 'changing first', with the help of the 'trust' of their parents. The participants spent the entire duration of the camp with mentors, who significantly affected the youths through supportive, healthy interactions. Implications, including 'role model', 'safety and care', and 'leadership and company', were deduced from the mentor-mentee relationships.

The parents also reported experiencing a reduction of conflicts with their children, and found their children to be striving for goals. The cultural

implications of the parental experiences included 'rebuilding relationships' and 'shaping up dreams.'

Through evaluation discussions among individual counselors, group counselors, staffs and mentors, the pros and cons of the camp program were assessed, and the program was modified accordingly.

The significance of this study can be summarized as follows. First, through an analysis of existing studies we provided theoretical grounds and a model for an alternative boarding camp program for school dropout adolescents. Second, the study also analyzed the cultural implications of the experiences of adolescents and their parents after the experimental operation via ethnography research, by reflecting the results of that inquiry so as to supplement the program. Third, Mentorship was found to be critical in the alternative boarding camp in providing youths with role models. Finally, this study presents the first Korean program for alternative boarding camps for dropout adolescents in history.

To overcome the limitations of the alternative boarding camp program and promote the utility of this study, we propose:

First, the types and characteristics of dropout adolescents, especially the factors that affect reentry, need to be clarified through future research. Detailed strategies and customized programs should be tailored to the causes and patterns of dropout, and the camps need to be further standardized. Second, more dropout juveniles should be found, categorized and have their needs addressed through systematic support and intervention programs. Third, the effectiveness of the alternative boarding camp must be verified in depth by maintaining and expanding the camp programs. Although this study showed the camp's positive impact on the youths, it would be presumptuous to generalize the camp's effectiveness from a single test operation involving 22 male teenagers. Continued management and expansion of the targeted audience would verify the program's applicability and reliability.