

저소득 청소년의 학습지원 멘토링 참여 과정에 대한 질적 연구

이현주* · 박현선**

초 록

본 연구에서는 학습지원 멘토링 프로그램에 참여한 저소득가정 청소년들의 경험과정의 심층적 의미를 밝히고, 아울러 이러한 경험과정에 대한 근거자료를 기반으로 체계적인 유형화를 시도하였다. 이를 위해 멘토링 프로그램에 참여한 저소득가정 청소년 19사례를 심층면접하였으며, Strauss와 Corbin(2000)의 근거이론접근방법을 활용하여 과정과 결과를 도출하였다. 분석 결과 저소득 청소년들의 학습지원 멘토링에서 학습은 단순히 관계를 경험하기 위한 매개이며 보다 핵심적인 상호작용은 관계 자체였음이 드러났다. 초기 참여는 교사 등의 권유로 인한 외적 동기로 참여하는 경우도 있었지만 자발적인 내적 동기에 기반하여 스스로 선택한 경우도 있었다. 이후의 관계 과정에서는 개인적인 배경 특성과 목표 의식이 멘토링 프로그램에 대한 매력 또는 실망 요인들과 연계되어 다양한 경험으로 이어지게 되는 것으로 나타났다. 즉, 관계에 대한 애착과 매력이 상승되는 경우 멘토와의 일대일 관계뿐 아니라 다른 멘티들과의 다양한 관계 속에서 적극적으로 지지망을 형성하는 양상을 보이는 반면에 멘토링 관계 자체에 '실망'을 느낀 경우 '관계 자체를 회피하는 경우도 발견되었다. 이러한 과정과 결과 요인들을 자료에 기반하여 총체적으로 분석한 결과 학습 지원 멘토링 참여 유형은 획기적 성공형, 점진적 발전형, 학습지향적 변화형, 변화 거부형으로 나타났다.

주요어 : 저소득가정 청소년, 멘토링 관계, 질적연구, 근거이론

* 성균관대학교 사회복지학과 박사과정

** 세종대학교 정책과학대학원 사회복지학과 부교수

I. 서 론

빈곤이 아동, 청소년에게 미치는 영향은 발육부진과 같은 신체발달에서부터 저지능, 학업부진, 학교 중퇴와 같은 인지발달의 문제, 반사회적 행동, 우울, 불안과 같은 사회정서적 문제에 이르기까지 광범위한 것으로 보고되고 있다(Brooks-Gunn, Kleanov, Liaw & Duncan, 1995; McCormick & Brooks-Gunn, 1989; 박현선, 1998). 또한 빈곤 환경이 아동발달에 미치는 부정적 영향은 사회정서적인 영역보다 인지, 학업 성취 영역에서 보다 현저한 것으로 나타났다(McLoyd, 1998). 이러한 이유로 학교현장과 청소년관련 서비스 현장에서는 빈곤한 고위험 청소년들에 대한 경제적 지원이나 사회정서적 지원 못지않게 교육적 지원의 필요성을 강조하고 있다.

이와 같이 빈곤 청소년의 교육적, 정서적 지원이라는 목적에서 개발된 프로그램이 학업지원 멘토링이다. 즉, 발달적, 환경적 위험에 노출되어 있는 고위험 청소년들을 대상으로 건전한 성인 역할 모델을 제공하는 멘토링 프로그램과 직접적인 학업지원적 속성을 갖는 튜터링 프로그램을 절충하여 보다 다각적으로 빈곤 청소년을 지원하고자 하는 취지이다. 멘토링 프로그램은 다수의 선행 연구들에서 자존감향상, 대인관계능력 증진 뿐 아니라 진로의식, 학교생활 및 학업에 대한 흥미 등을 높이는데 효과적인 것으로 나타났다(DuBois & Neville, 1977; Frecknall & Luks, 1992; Grossman & Tierncy, 1998; Karcher, Davis & Powell, 2002; Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002). 따라서 대학생과 고위험 빈곤 청소년을 일대일로 결연하여 학습지도를 하는 학업지원 멘토링은 인지적, 정서적 지원 효과를 동시에 추구할 수 있다는 논리로 이루어지는 것이다. 선행연구에 의하면 학업성취에 초점이 맞추어진 멘토링의 경우 멘티는 그들의 멘토를 선생님으로 보기 보다는 믿을 만한 친구, 나아가서는 자신을 진심으로 돕는 사람으로 표현하는 경우가 많았다. 즉, 자신에게 좋은 정보를 제공해주고, 학습과 관련된 효과적인 전략을 알려주는 사람으로 인식하고 있는 것으로 나타나고 있다(Herrera et al., 2002).

그러나 한편에서는 학업지원 과정을 매개로 할 때 단순한 일대일 교육적 지원 이상의 의미를 갖는 진정한 의미에서의 멘토링의 관계가 형성될 수 있는지, 그로 인해 긍정적인 효과를 기대할 수 있는지에 대한 논의도 있을 수 있다. 따라서 학습지원 멘토링에 참여하는 저소득 청소년들이 진정한 의미의 멘토링을 경험하는지에 대해 멘티

의 관점에서 보다 심층적으로 고찰할 필요가 있다고 하겠다.

이와 같이 멘토링 과정을 연구하는 것은 멘토링 프로그램의 핵심적 요소인 ‘관계’ 자체를 강조한다는 측면에서 기존의 산물 효과성 관련 연구들(박현선, 2007a; 변순희, 2006; 방진희, 2004; 전미진, 2003; 주선미, 2003; 채형일, 2001; 하성민, 2001; 한정우, 2002)의 분석 결과를 풍부하게 해석하는데 기여할 수 있다. 특히 멘토링 프로그램은 결연의 주체인 멘티들이 멘토링 관계를 통해서 얻고자 하는 심리적 이득이 성취되었을 때 효과성이 높아지므로(정무성 외, 2005) 멘티인 아동, 청소년의 관점에서 멘토링 관계를 심층적으로 고찰하는 것이 멘토링 관계의 본질에 더 가깝게 다가갈 수 있다고 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 저소득 빈곤가정 청소년들의 학습지원 멘토링 프로그램 참여 과정을 멘티의 관점에서 심층적으로 고찰하고 분석함으로써 멘티의 참여과정 유형을 도출하고자 한다.

II. 선행연구 고찰

1. 저소득가정 청소년의 사회정서적 특성

저소득가정 청소년은 빈곤으로 인해 적절한 시기에 필요한 자원을 제공받는데 어려움을 겪을 뿐 아니라, 가족 내 갈등, 학대, 부모의 알콜남용과 이혼, 범죄 등의 위험 요인들에 노출될 가능성이 높다(오경자 외, 2006). 이들은 표면적으로 열악한 가정환경으로 인한 경제적 어려움 뿐만 아니라 정서적 문제에 직면해있으며, 더욱이 빈곤이 신체적·정서적·지적·사회적으로 건전하고 올바르게 성장할 기회가 낮다는 점에서 문제의 심각성이 존재한다.

우선 가족관계에서 청소년들은 부모의 지도 감독 아래 적절한 양육과 교육을 받지 못함으로 인해 불만족, 박탈감, 무력감 등을 느낄 수 있고(김희정, 2003), 이러한 과정에서 낮은 자존감이나 공격적 성향을 보이거나 부족한 사회기술능력으로 또래 관계 등 대인관계 형성에 어려움을 겪을 가능성이 높다.

또한 정서적인 부분에서 기인된 다양한 증후 중 우울을 들 수 있다. 빈곤을 경험하지 않은 청소년보다 빈곤을 경험한 청소년이 우울과 불안, 사회적 위축과 같은 내재화된 문제를 가지기 쉬우며, 특히 저소득 가정의 남자 청소년들의 우울과 외현화된 문제행동에 빈곤이 큰 영향력을 미치는 것으로 보고되고 있다. 이렇듯 가정의 경제적 어려움이 청소년 자녀의 우울에 직·간접적으로 영향을 미친다는 연구결과들이 제시되고 있다(Lemper, Clark-Lempers & Simons, 1989; Mcleod & Shanahan, 1993; 박현선, 1998; 오경자 외, 2003; 최윤정 외, 2006).

한편 빈곤가정 청소년들은 이 시기에 발달과업을 이루기 위해 이중적 부담을 갖게 되거나 빈곤 문제가 다음 세대로 전승될 수 있다. 불행하게도 온전한 발달단계의 과업을 수행하지 못하며 성장한 청소년들은 일반가정청소년보다 인지적 능력이나 학업인지도에서 낮은 결과를 보이거나 학교생활 적응에 어려움을 겪는 것으로 나타났다(김영희, 2002; 김희정, 2003; 유나현 외, 2007). 따라서 저소득가정 청소년들을 대상으로 한 적절한 사회적 보호와 지지체계 마련이 필요하다.

2. 국내외 멘토링 실천 현황

미국의 멘토링 프로그램은 정부의 제도적 지원을 통해 전국적인 규모로 활발히 실시되고 있다. 예컨대, 민간차원에서 시작된 BIG BROTHER/BIG SISTER의 경우 100년이 넘는 역사와 함께 13개 나라에서 프로그램이 진행된다. 이러한 BB/BS가 멘토링의 본래적 정의에 충실한 정서적 관계에 중점을 두고 있다면(Grossman & Tierney, 1998), ‘소년사범 및 비행예방 사무국(OJJDP)’의 Juvenile Mentoring Grand Program은 비행, 학교부적응 등의 문제를 가진 위기 청소년들을 대상으로 한 특수목적 멘토링이다. 즉, 국가 및 지역차원에서 학교과 지역사회기관을 연계하여 멘토링을 제공함으로써 비행예방, 학업성적 개선, 학교중퇴율 감소 등에 주요 목적을 두고 있다(김지선, 2002).

한편 국내의 경우 구조화된 멘토링 프로그램이 시작되고 공식적으로 보고된 것은 1997년 서울시교육청의 주관으로 학교사회사업시범 프로젝트의 일환으로 실시된 청소년 결연프로그램이다(유성경외, 1999). IMF 경제위기라고 통칭되는 1998년 초기에는 사회적 이슈가 실적이었던 관계로 빈곤이나 실직 가정 아동, 청소년을 위한 멘토링이 주를 이루었다. 현재도 좋은 친구 만들기 운동본부와 같은 시민 단체를 비롯하여 많

은 단체와 기관에서 저소득층 아동 및 청소년, 한부모 가족, 조손가정을 위한 멘토링을 실시하고 있다. 또한 일탈과 비행에 노출된 부적응 고위험집단을 대상으로 한 멘토링도 꾸준히 확산되고 있는 추세이다 YMCA 주도로 이루어지는 성매매가출청소년 멘토링, 사회복지공동모금회와 보호관찰학회가 민관 연계로 추진하는 보호관찰청소년 멘토링, 국가 청소년 위원회의 청소년동반자 프로그램이 대표적인 일탈을 했거나 일탈의 위험이 있는 고위험 집단을 대상으로 하는 멘토링 프로그램들이다. 최근에는 더욱 그 영역이 확대되어 정보통신부가 한국장애인재활협회에 지원하면서 이루어진 우정사업본사단의 멘토링은 장애 청소년을 위한 멘토링이며, 탈북 청소년(새터민 청소년)을 위한 멘토링, 다문화가정 청소년을 위한 멘토링, 장학사업과 체계적인 사례관리를 통합한 교보생명과 한국학교사회복지사 협회의 꿈투유 등 새로운 사회적 욕구에 부응하는 다양한 형태의 멘토링이 늘고 있다(박현선, 2007b).

3. 국내외 멘토링 연구동향

멘토링 선행연구는 프로그램의 효과와 결과에 초점을 맞춘 효과성산물과 관계 및 과정변인 연구로 나눌 수 있다.

우선 효과성 연구는 멘토링 프로그램의 적용 및 평가 중심으로 프로그램의 다양한 산물 즉 자존감, 대인관계기술, 학교적응, 학업성취, 사회적 지지, 성인역할모델 존재 등의 영역을 통해 청소년의 긍정적 변화를 통한 효과성 입증에 초점을 두고 있다. 대표적인 예로 멘토링 프로그램인 미국의 BB/BS프로그램의 결과에 대해 밝힌 Grossman과 Tierney(1998)의 경우, 프로그램에 참여한 멘티들의 반사회적 행동인 약물남용이 현격하게 줄었고, 학업성취 및 학교에 대한 태도 측면에서 무단결석률이 낮아짐과 함께 학교수업에 자신감을 갖게 되었으며, 가족 및 또래와의 관계가 개선되는 등 행동적 측면에서 긍정적인 방향을 보여주는 결과들이 다양하게 나타났으며, Rhodes와 Grossman(2005)은 양자관계의 질과 프로그램의 결과가 멘티의 학업성취와 자존감 영역으로 확장된다는 것을 밝혀냈다

고위험청소년인 보호관찰청소년을 대상으로 한 연구 역시 멘토링 프로그램이 비행 방지요인을 억제하는데 효과적이며(채형일, 2001), 사회적 지지도, 자기 유능감, 자기

통제력 등의 영역에서 긍정적 변화를 보여주었다(하성민, 2001).

다음으로 실직가정 자녀를 대상으로 한 연구(박현선, 2000)에서 그렇지 않은 청소년들에 비해 대인관계기술, 자기유능감, 계획성, 학교생활에 대한 흥미, 미래에 대한 목표 설정 등에서 긍정적 영향을 받은 것으로 나타났으며, 고위험빈곤 청소년을 대상으로 한 연구(박현선, 2007)에서는 학교적응이나 학업성취영역에서 유의미한 차이를 발견하지 못했지만, 자존감, 미래에 대한 진로의식, 대인관계기술 등의 발달 산물들을 촉진시키는 역할을 수행함을 밝혀냈으며, 청소년기의 주요발달과제인 학습과 진로라는 과업이 정서적 결연을 통해 성취될 수 있음을 보여주었다.

한편 기존의 멘토링 프로그램과 달리 학교의 교사를 멘토로 활용한 연구(최경일, 2008)의 경우, 멘티 뿐 아니라 멘토의 변화양상을 파악하고자 하였다. 이는 학교를 기반으로 한 멘토링의 새로운 유형을 제시한 점에서 의미를 찾을 수 있다.

위와 같은 연구들을 통해 멘토링 프로그램이 빈곤, 결손, 비행청소년들의 학업능력을 향상시키고 정서 및 사회적 지지를 증가시킴으로써 청소년들의 성장과 발달 측면에서 긍정적 변화를 유도하는 것으로 나타났다.

그러나 이러한 연구는 프로그램의 결과에 초점을 맞추어 멘티의 구체적인 변화양상을 의미있게 단계적으로 살펴보는데 한계가 있다. 따라서 이를 보완하고자 멘토링 과정에 초점을 맞춘 질적 연구가 이루어지고 있다.

관련연구로 첫째, 관계과정의 핵심요인과 관련하여 신뢰, 공감, 협동, 교제를 주요 성공 변수로 설명하거나, 관계의 실패에 초점을 맞추어 멘티의 낮은 동기, 멘토의 부족한 대화기술능력 등 개인적 요소와 멘티 가족의 비협조, 기관의 부족한 지지체계 등 환경적 요인을 지적한 Spencer(2006, 2007b)의 연구가 있다. 이 연구는 관계과정의 핵심 요소를 발견하는 데는 기여했으나 관계의 초기단계부터 종결단계까지 전체과정을 포괄적으로 다루지는 못하고 있다는 한계를 가지고 있다.

둘째, 성에 초점을 맞추어 성에 따른 멘토링 관계의 형성과 지속기간의 차이를 보여준 연구(Rhodes, 2008)와 동성의 멘토와 멘티를 연구한 경우 '정서적 친밀감'을 전제로 같은 성(sex)에 따른 관계의 주요 요소들을 이끌어내고 있으나 멘토링 과정이 성에 따라 명확히 차이를 보이는가에 대한 가설은 명확히 설명하지 못하고 있다 (Spencer & Liang, 2009; Spencer, 2007a).

마지막으로 국내에서 이루어진 과정 연구로는 멘토링 초기 관계경험이 결손가정 청

소년에 미친 영향을 분석하고 있으나 청소년기의 주요과업인 학업영역은 배제된 채 정서적 결연만을 다루고 있거나(이소임, 2002) 양적연구를 주로 다룬 후 보완적으로 질적연구를 통해 관계적 측면을 설명하고 있는 방진희(2005)의 연구를 들 수 있다.

III. 연구방법

1. 표집 방법 및 연구 참여자의 특성

참여자 선정은 근거이론 방법에서 사용하는 이론적 표본추출(theoretical sampling)을 사용하여 대상자를 표집하였으며, 질적연구에서 주로 사용하는 눈덩이 표집 방법을 사용하여 참여자로부터 더 이상 새로운 정보가 발견되지 않는 이론적 포화로 판단되는 시점에서 인터뷰를 종결하였고, 앞의 참여자가 말한 자료를 근간으로 새로운 정보를 줄 수 있는 다음 사례를 찾아 면접을 실시하였다.

영구임대아파트 단지가 형성되어 저소득층 세대가 밀집되어 있는 수도권지역의 ○○중학교를 대상으로 하여 멘토링 프로그램에 참여하여 최소한 6개월 이상 지속적인 관계를 경험한 19명을 면접참여자로 하였다. 참여자의 연령분포는 14세에서 16세에 걸쳐 있었고, 한부모가정이거나 장애가정, 이혼가정과 같은 취약가정의 청소년이 5사례 포함되어 있다.

<표 1> 연구참여의 일반적 정보

멘티명	성별	나이	학년	가정환경 및 개인적 특성
A	남	14	중1	
B	여	14	중1	한부모가정, 장애가정
C	여	14	중1	한부모가정, 이혼가정
D	여	14	중1	
E	여	14	중1	
F	여	14	중1	
G	여	14	중1	

멘티명	성별	나이	학년	가정환경 및 개인적 특성
H	남	15	중2	
I	남	15	중2	장애가정
J	남	15	중2	
K	남	15	중2	
L	남	15	중2	
M	남	15	중2	한부모가정
N	여	15	중2	
O	남	16	중3	
P	여	16	중3	
Q	여	16	중3	한부모가정
R	여	14	중1	
S	여	14	중1	

2. 멘토링 프로그램 구조에 대한 개요

본 연구의 대상으로 삼은 멘토링 프로그램은 학습지원과 정서적 관계지원을 동시에 목적으로 하는 학교 기반의 멘토링 프로그램이다. 결연관리 및 프로그램 기획, 운영은 학교에 소속된 학교사회복지사가 주도하였으며, 연구자는 멘토링 프로그램에 참여 관찰자로 참여하였다. 멘티와 멘토는 학습지원을 매개로 학교 현장에서 기본적인 만남을 가지되, 집단 형식의 문화 체험을 공유하였다. 또한 각자의 욕구에 따라 비구조화된 만남을 갖도록 권장하였다.

3. 자료수집 및 분석방법

자료수집은 직접 반구조적이고 개방적인 질문을 통해 심층면접조사(in-depth interview) 방법 중에서도 어느 정도 주제와 목록을 가지고 임하는 면접지침방식(interview guide method)을 활용하였으며 각 사례당 한 회기에 30분에서 1시간 20분 정도의 면담시간이 소요되었다.

면담은 참여자의 표현을 빠짐없이 기록하기 위해 참여자의 동의하에 녹음기를 사용

하였고, 면담장소는 내용의 비밀이 보장되고 연구참여자가 편안하게 이야기할 수 있는 공원, 학교, 복지관교실 등의 장소에서 이루어졌다. 면담내용은 익명 처리하였으며, 자료의 정확한 의미전달을 위해 재면담 및 전화 등으로 확인가능성이 있음을 공지하였다. 수집된 녹음자료를 텍스트로 필사하여 이를 원자료로 사용하는 방식을 채택하여 인터뷰 내용을 분석의 주요대상으로 삼았으며, 그 외 학교측에서 제공받은 학생의 개인적 정보 예를 들어 학업성적, 가정 및 학교요인 등을 동시에 활용하였다. 자료수집기간은 2007년 6월부터 2008년 3월까지 이루어졌다.

본 연구의 분석은 Strauss와 Corbin(2000)이 제안한 근거이론 분석절차인 개방코딩(open coding), 축코딩(axial coding), 선택코딩(selective coding)을 활용하여 과정을 도출하였다.

4. 연구의 엄격성

연구과정의 엄격성을 높이고자 연구과정 전반에 걸쳐 사실적 가치(trust-worthy), 적용성(applicability), 일관성(consistency), 중립성(neutrality) 측면을 지속적으로 고려하고자 하였다(Lincoln & Guba, 1981) 이를 위해 첫째, 연구 참여자들에게 면담 초기 연구 과정을 설명하고 연구자의 해석이나 수행된 연구결과가 연구 참여자가 의도한 내용과 일치하는지 지속적으로 확인함으로써 연구 결과의 사실적 가치를 높이고자 하였다. 둘째, 교육학, 사회복지학 전문가로부터 2회에 걸친 자문을 받음으로써 개념 도출과 범주설정의 추상화 과정의 타당성과 적용성을 확보했다. 셋째, 본 연구의 과정을 가능한 구체적이고 상세히 기술하여 타 연구자 또한 동일하게 연구과정을 진행할 수 있도록 함으로써 연구의 일관성을 높였다. 마지막으로 연구자의 편견이나 관점이 연구 과정에 영향을 미치지 않도록 연구자의 주관과 편견의 영향을 괄호치기를 통해 지속적으로 배제하고자 노력했다.

IV. 분석 결과

1. 멘토링 과정에 대한 서술을 통한 범주화

멘티와의 면담을 통해 멘토링 과정에서의 멘토링에 참여하게 된 동기와 목표, 관계 형성에 도움이 되었던 멘티의 개별적 특성, 멘토와의 관계에서 겪었던 부정적인 경험 등에 대해 포괄적인 자료를 도출했다. 이러한 자료를 근거로 지속적인 질문과 비교분석의 절차를 통해 개방코딩한 결과 다음과 같이 총 107개의 개념과 25개의 범주와 9개의 상위범주가 구성되었다.

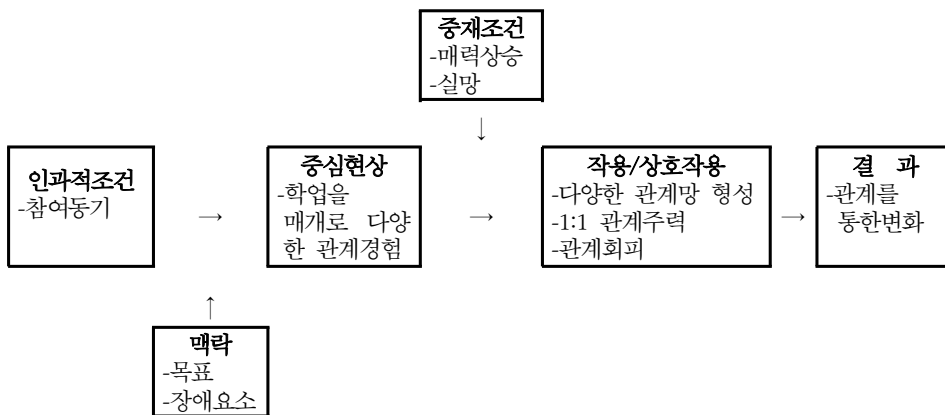
<표 2> 멘토링 관계 과정에서 도출된 개념과 범주

개 념	범 주	상위 범주
부모님 권유, 담임선생님권유, 친구권유, 결연관리자권유	외부적동기	참여 동기
개인적 호기심, 자기의지, 학습지원, 무료학습, 학원에 가지 않고 공부배우기	자발적동기	
성적향상	학습증진	목표
교우관계형성, 대화상대찾기	사회성발달	
발달장애, 한부모가정, 장애가정, 빈곤정도, 상위성적, 하위성적, 왕따, 내성적 성격	어려움	개인적 장애요 소
경청, 대화, 편안함, 친절함, 친근한 호칭, 적절한 자기노출, 웃는얼굴	친근함	관계에 대한 매력 상승
리더쉽발휘, 진로상담, 중재자역할, 책임감, 해결책제시, 비전제시	역할모델제공	
같은 꿈, 같은 종교, 마음이 맞음	마음이 맞는 멘토	
유머감각, 멘티를 존중해줌	매력적인 성격	
비슷한 성격, 비슷한 성적	동료간 유사성	
멘티간 경쟁심으로 인한 학습의욕상승, 1:1맞춤수업, 모르는 부분에 대한 반복학습	학습동기 부여	

개 념	범 주	상위 범주
자기개방부족, 개인적 이야기 거부, 멘티간 서먹함	거리감	실망
상대방을 고려하지 않는 직선적 성격, 화를 잘 냄, 비관적임, 술담 배로 인한 신뢰저하	성격적 단점	
약한 리더십, 적절하지 못한 시간배분, 비밀보장의 원칙이 지켜지지 않음, 지도방식의 문제, 멘티간 차별대우, 대화시간없이 수업진행, 비효율적인 수업, 부족한 공부시간, 부족한 개인지도시간, 다양하지 못한 학습과목, 강압적인 수업방식, 지루한 수업, 산만한 학습분위기, 부적절한 수업수준, 술담배로 인한 신뢰저하	지도방식의 문제	
멘토의 지나친 관심, 1:1의 부담스러운 분위기, 심리적 위협감을 느낌	부담스러운 관계	
멘티간 욕구충돌, 멘티간 다툼, 멘토와의 갈등, 결연관리자와의 마찰	대립관계	
갑작스런 멘토변경으로 친한 멘티와 분리, 멘토변경에 대한 아쉬움	갑작스런 멘토와의 분리	
평범한 야외활동소재, 평범한 야외활동내용, 다양하지 못한 야외활동내용, 적은 야외활동 횟수, 프로그램 계획시 멘티의 의견이 반영되지 않음, 전체 멘티간 교류가 없음, 전체수업프로그램의 부재, 재미없이 수업만 진행	프로그램에 대한 불만	다양한 관계망 형성
멘티와의 교류, 타멘토와의 교류, 타멘토에 대한 관심, 연구자와의 교류, 결연관리자와 친해짐, 멘토교체로 인한 새멘토와의 만남	다양한 관계망	
1:1관계선호, 멘티보다 멘토선생님과 돈독한 관계형성	1:1관계	1:1 관계 주력
개인적 이야기거부, 멘토와 개인적 만남을 갖지 않음, 특별히 좋은 점이나 싫은점 없음	소원한 관계	관계 회피
프로그램을 그만둠	프로그램 탈퇴	
성적향상, 학습지식습득, 공부의 필요성에 대해 자극받음, 성적이 떨어짐	학업능력 변화	관계를 통한 변화
후원자로 인한 든든함, 멘티간 우정, 가족같은 친근감, 프로그램에 대한 신뢰저하, 멘토에 대한 신뢰저하	신뢰관계	
자신감향상, 적극적 성격으로 변함, 사교성이 좋아짐, 구체화된 꿈	개인적 성장 경험	

2. 멘토링 관계의 과정

근거이론 연구방법에서 범주들을 분석하여 패러다임 즉, 인과적 상황, 현상, 맥락, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과를 통해 과정분석을 위한 기본 모형을 도출하였다.



[그림 1] 멘토링 관계 과정에 대한 패러다임 모형

참여자들은 대부분 저소득 빈곤가정으로 담임선생님과 학교사회복지사선생님이나 주위친구들의 권유로 멘토링프로그램 알게 되거나 개인적 호기심 또는 학습을 지원 받을 수 있다는 자발적 동기로 인해 참여하게 되었다. 프로그램에 참여한 멘티들은 비슷한 환경의 친구들도 있었지만 한쪽 부모님만 계시거나 성적이 우수하여 선생님들께 주목을 받는 멘티부터 학업에 무관심하거나 또래들과 어울리는데 어려움이 있는 멘티 등 다양한 배경요소를 가지고 있었다. 멘토에게 학습적인 도움을 받는 과정에서 학습 외적인 부분까지 관심을 보이며 진로를 상담해주고 비전을 제시하는 멘토를 보며 신뢰관계를 쌓아가는 멘티들이 있는 반면 멘토가 본인의 이야기를 의도적으로 회피거나 강압적인 수업방식 등으로 인해 불편한 관계를 갖하기도 한 것으로 나타났다. 한편 그룹 멘토링의 경우에는 멘토와의 일대일 관계도 중요하지만 함께 멘토링을 하는 동료 멘티들과의 관계도 중요한 것으로 나타났다. 적절한 멘티간 동질성은 시너지를 통해 긍정적 효과를 보여주었지만 공감대가 약한 경우 욕구가 충돌되는 등 갈등

을 겪는 경우도 있었다. 이와 같이 멘토링 프로그램에 참여하는 과정에서 참여자들과 멘토 및 동료 멘티와 친밀감을 느끼며 으로 나타났다는 적하거나 일대일의 깊이 있는 관계를 맺기도 하였다. 반면 외부적 동기로 인 나비자발적 참여 요소가 프로그램 내내 지속되어 관계가 적되지 못한 경우 관계를 점차 회피하는 양상을 보이기도 하였다. 이러한 과정에서 멘티는 학업능력이 향상되거나 멘토라는 지원자를 통해 든든한 지지체계를 맺고 개인적으로 자신감 향상 등 성장을 경험하기도 하였다.

각 범주별로 참여자의 기술을 통해 보다 상세한 내용을 살펴보면 다음과 같다.

1) 멘토링 프로그램의 참여동기

본 연구에서 근거자료를 분석한 결과 '프로그램 참여 동기'의 범주가 '학업을 매개로 다양한 관계경험' 을 가져오는 것으로 나타났다. 멘티가 프로그램에 참여하게 된 직접적인 배경에는 담임선생님, 학교사회복지사선생님, 부모님 등의 권유로 인한 강한 외부적 동기가 작용하였다. 한편 처음 접해본 멘토링프로그램에 대한 개인적 호기심이 발동하거나 무료로 학습을 지원받을 수 있다는 점에 매력을 느끼고 자발적으로 참여하기도 하였다.

“엄마가 하라고 하기도 했고, 친구들도 다 같이 하고 싶고 그랬어요. 친구들이 하나씩 솔직히 하고 싶지는 않았는데 그냥 같이 했던 것 같아요.”(부모님과 친구권유: 멘티E:1,4)

“선생님들이 공부 가르쳐 주니까 학원 안가도 돼고, 공부할 수 있는거..”(학원에 가지 않고 공부배우기: 멘티E:2)

2) 멘토링 관계에서 나타나는 중심 현상

멘토링 관계 과정에서 멘티는 일주일에 두 번 학업지도를 통해 멘토와 지속적인 만남을 유지하였으며 전체야외프로그램을 통해 담당 멘토 뿐만 아니라 다른팀의 멘티 및 멘토 등 다양한 참여자들과 교류를 통해 상호 작용하는 것으로 나타났으며, '학업을 매개로 다양한 관계경험'이 중심현상으로 파악되었다. 이 현상은 참여자가 처해있

는 맥락적 조건과 중재 조건의 상호작용을 거치면서 다양한 양상으로 변하게 된다.

3) 멘토링 관계의 과정적 맥락

맥락은 ‘학업을 매개로 다양한 관계경험’이라는 현상이 ‘목표’와 ‘개인적 특성’에 의해 영향을 받는 것으로 분석되었다.

(1) 목표

멘티는 프로그램 초반 학업적 측면에서 성적 향상을 피하거나 새로운 친구들을 사귀고 본인의 이야기를 들어줄 대화 상대를 모색하고자 하는 구체적인 목표를 가지고 임하였다.

“저는 성적향상도 있고, 교우관계도 있고.”(성적향상, 교우관계:멘티M:1)

(2) 개인적 장애요소

한편 프로그램에 참여한 멘티들은 빈곤가정 청소년들로 한부모가정, 이혼가정, 장애가정 등의 개인적인 배경이나 이유로 사회적 관계 형성에서의 어려움을 야기하는 장애요소를 가지고 있는 것으로 나타났다. 또한 또래와 비교하여 학업 부진 문제가 심각하거나 왕따, 소극적 성격 등으로 대인관계에 어려움을 겪고 있는 멘티들도 있었다.

“저는 엄마랑 아빠가 저를 좀 싫어하는 것 같다 그런 얘기를 했어요. 그냥 솔직히 저보다 동생이 공부도 잘하고 성격도 좋고 그렇거든요.”(부모로부터 소외감을 느낌:멘티E:3)

“(어려운일이 있거나 그럴때)그냥 속에 담아놔요.”(내성적 성격:멘티J:4)

4) 멘토링 관계에서 나타나는 중재적 조건

본 연구에서는 작용 및 상호작용 전략이 관계에 대한 매력상승과 프로그램에 대한

동기강화 그리고 멘토링 관계와 프로그램에 대한 실망 요소에 따라 촉진 또는 억제되는 것으로 나타났다.

(1) 매력상승요소

멘티와 멘토의 첫 만남 이후 본인의 이야기를 경청하며 수업을 재미있게 이끌어주는 멘토에게 친근감을 갖게 되었다. 멘토와 멘티는 진로나 이성문제 등에 대해 이야기를 나누며 어려운 문제들에 대해 함께 고민하고 해결책을 모색하는 과정에서 점차 멘토에게 의지하게 되었고 관계는 점차 긍정적으로 발전하게 되었다.

“처음에 친근감이 느껴졌어요. 처음 그냥 인사만 했을때는요 못 느꼈는데 그 다음에 만났는데 “△△야”라고 아는 사이처럼 부르시더라고요, 기분이 괜찮더라고요.” (친근한 호칭:멘티J:5)

“좋았던 건 한명 한명 잘 봐주셨어요. 관심을 가져주셨죠. 저희들한테 다 그냥 똑같이 공평하게 대해주셨어요. 그리고 저희를 섬세하게 챙겨주셨어요.”(공평한 관심: 멘티L:4)

“선생님이 중재하셨기 때문에 제가 물러나는거죠. 제가 양보하는 만큼 W도 좀 그런 거죠. 둘다 양보한거죠. 선생님이 공평하게 조율을 해주셨어요.”(중재자역할:멘티L:4)

“선생님이 대화를 좋아해요. (웃음)제가 먼저 말걸고 한시간 40분을 땡까먹은 적도 있어요. 평상시에는 한 30분 정도 얘기하고 쉬는 시간 많이 주고 그래요.”(대화:D:멘티L:8)

“고등학교 진학은 이과랑 문과랑 나눠놓아요. 그래서 물어보면 선생님이 이과랑 문과에 대해서 설명해주시고 그랬어요. 또 장래희망 같은 거 예를 들어 제가 수의사가 꿈이라서... 솔직히 대학 가도 수의학과를 어떻게 가는지 모르니까. 그래서 의과랑 수의학과랑 구분이 되니까 선생님한테 여쭙보니까 자세하게 가르쳐주셨어요. 그래서 중간중간에 궁금한거 있으면 여쭙보고 그랬어요.”(진로상담:멘티M:2)

집단 멘토링에서 멘티는 비슷한 성적이나 성격을 가진 타멘티와 편안한 분위기 속

에서 관계를 넓혀갔고, 선의의 경쟁을 통해 학습의욕이 상승되는 등 또래간 긍정적 상호작용이 이루어졌다.

“같이하는 학생들 끼리 성적이나 성격 같은게 맞아야 할것 같아요. ○○는 성적은 괜찮았고, 별로 싸우지 않고 그냥 괜찮았던 것 같아요.”(비슷한성적, 비슷한 성격:멘티C:6)

“두 명에서 하면 한 명이 못하거나 잘하면 자극 받잖아요.”(학습의욕상승:멘티 N:3)

(2) 실망요소

멘토가 직선적 성격이거나 화를 잘내는 등 성격적 단점을 가지고 있거나, 지나친 간섭으로 멘티가 일대일관계에 부담을 갖는 경우 멘토에 대한 호감이 점차 낮아지는 것을 알 수 있었다. 또한 학습지원 멘토링의 특성상 멘토의 수업지도방식에 불만을 갖는 경우 상호관계에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

“상황에 대해 다게 직선적으로 말해요. 완전히 탁 꺾히게, 자기는 뭐 아니라 생각하는데 상대방을 일단 생각하지 않고 말하는거죠.”(직선적 성격:멘티K:8)

“너무 많이 알려고 하는 걸 간섭한다고 해야하나? 그런걸 좀 덜 했으면 좋겠어요. 말하기 싫은 건 억지로 안 해도 되고 적당히 했으면 좋겠어요. ○선생님이 몇 번 그럴때는 당황스럽고 그래서 말을 안했어요. N선생님이 왜 빠졌냐고 물을 때는 난감하더라구요.”(멘토의 지나친 관심:멘티C:6)

“우리 얘기를 잘 들어주지도 않고, 수업도 재미없게 하고 너무 딱딱하게 공부만 했어요.”(학습중심수업:멘티R, 멘티S:1)

한편 집단 멘토링의 특성상 멘토와 멘티 뿐만 아니라 멘티들간 서로의 욕구가 충돌하여 다툼까지 발생하기도 하였다. 멘토가 중재에 실패하거나 갈등당사자가 더욱이 멘토인 경우 멘티는 멘토의 자질에 부정적인 시각을 보이며 크게 실망하는 등 관계형성에 어려움을 보였다.

“그 친구들이 왜 싸웠는지는 얘기 안 해줘서 모르고, 1학기 마지막쯤에 싸웠는데, 공부 잘 못했어요. B는 계속 울구요, 계속 울었어요, B는 A가 자기만 생각한다고 그러고, 선생님이랑 A랑 계속 상담하고, 어쩔때는 짜~기 가서 따로 얘기하고 그랬어요. 왜 싸우는지 몰라서 답답하고 그랬어요.” (멘티간 다툼:멘티D:2)

“그때 무슨일이 있었는데 학교사회복지사선생님이 알고 있는거예요. 그래서 (학교사회복지사선생님한테 얘기한다는걸)알았어요. 그때 정말 짜증났어요. 제가 화가나서 멘토선생님한테 전화해서 막 따졌어요. 왜 선생님한테 얘기했는데 왜 그걸 말했냐고...” (멘토와의 갈등: 멘티B:2)

5) 멘토링 관계에서 나타나는 작용과 상호작용 전략

작용/상호작용 전략은 중심현상을 다루고 조절하며 실행하고 대처하는 것으로 멘티들은 일대일 관계에 보다 주력하거나 보다 적극적으로 다양한 관계망을 형성하는 것으로 나타났다. 그러나 멘티에 따라서는 관계 자체를 회피 하는 전략을 보이기도 했다.

(1) 다양한 관계망 형성

멘티는 담당멘토 뿐만 아니라 전체프로그램 참여를 통해 새롭게 관심을 갖게 된 타멘토, 공감대를 이루며 우정을 쌓아가는 멘티 그리고 결연관리자 및 연구자 등과 적극적으로 연락을 하며 친밀감을 갖게 되었다. 멘티는 대화, 상담, 학습 등의 영역에서 욕구 충족을 위해 다양한 참여자들과 관계를 넓혀나갔으며, 이러한 경향은 일대일 멘토링보다 집단 멘토링에서 높게 나타났다.

“여러 명 하는 게 좋아요. 친구들이 있잖아요. 친구들 때문이에요.” (멘티와의 교류: 멘티A:7)

“(프로그램하면서 얻은건)멘토선생님들이요, 1학기에 했던 선생님들이랑 알게된 거 그게 좋았어요.”(타멘토와의 교류:멘티Q:3)

“(프로그램하면서 얻은건)친근감...친구도 그렇고, 멘토선생님이나 결연관리자선생님이요. Y하고도 더 친해졌어요.”(멘토, 멘티, 결연관리자와 친해짐:멘티P:3)

(2) 일대일 관계주력

프로그램 초반 사회성 발달보다는 성적향상이 주요 목적이거나 멘티와 공감대를 형성하지 못하여 관계가 친밀하지 못한 경우 멘토와의 일대일 관계에 주력하였다. 한편 팀멘티와 원만한 관계를 형성한 경우라도 멘토와 마음이 잘 통하는 경우 멘토와의 일대일관계에 더 매력을 느끼는 것으로 나타났다.

“그냥 빠진 이유가요, 친한 친구가 없어서 그런거예요, (중략) (프로그램에 끝까지 참여한건) 멘토선생님이 있잖아요, 선생님이 재밌게 공부 갈켜주고, 뭐 선생님이란 얘기하고 그러면되니까...”(멘티보다 멘토선생님과 돈독한 관계형성:멘티J:5)

(3) 관계회피

참여자들과의 관계가 부담스럽거나 학습진행과 관련하여 멘티의 다양한 욕구가 반영되지 않은 경우 이는 프로그램 자체에 대한 불신으로 이어졌다. 결국 멘티는 프로그램에 지각하거나 결석하는 횟수가 늘어났으며, 멘토나 결연관리자의 연락을 회피하거나 프로그램을 중도 포기하는 경우도 발생하였다.

“그 전까지는 괜찮았어요. 그 일이 있고나서는 사이가 좀 멀어졌어요. 그전에는 개인적인 얘기도 하고 그랬는데 그 일 있고 나서는 얘기 안했어요.” (개인적 이야기거부:멘티B:2)

“저 2학기때는 안할꺼예요. 프로그램 더 이상하기 싫어요.”(프로그램을 그만둠:멘티R, S)

6) 멘토링 관계로 인한 주요 결과

약 1년동안 프로그램에 참여한 멘티는 멘토와 일대일관계에 주력하거나 참여자들과 교류의 폭을 넓힘으로써 다양한 관계망 속에서 개인의 능력을 넘어서는 시너지 효과를

이끌어낼 수 있었다. 멘토링 관계에서 신뢰와 친밀성의 수준이 멘티의 사회성 발달, 학업능력 향상 및 자신감획득과 외향적 성격으로의 변화를 가져오게 되었다.

반면 참여자들과 갈등으로 상호 신뢰관계를 구축하지 못한 경우 이는 프로그램에 대한 실망으로 이어졌다. 점차 관계형성이나 프로그램 자체에 무관심한 채 학업 및 사회적 측면에서 의미 있는 긍정적 변화를 거의 경험하지 못하였으며, 특히 학업성적이 저하된 경우 프로그램에 대한 만족도가 낮아지는 것으로 나타났다.

“자극이 좀 됐던 것 같아요. 공부해야겠다는...”(공부의 필요성에 대해 자극받음:멘티:3)

“편해요, 어떨때 언니같은 생각이 들기도 해요.”(가족같은 친근감:멘티Q:2)

“여러 경험도 해보고 많은 멘토선생님들도 만나서 자신감도 생긴거 같고, 약간 내성적인 성격이 외성적이게 된 것 같다.”(자신감향상, 적극적 성격으로 변화:L:14)

“성적도 떨어지고 별로 하고싶지 않아요.”(성적저하:멘티R:1)

3. 멘토링 관계 과정의 유형도출

본 연구에서는 멘토링 관계과정에서 나온 범주들을 연결하여 핵심범주를 밝히고 앞서 제시한 근거자료를 통해 각 범주간에 반복적으로 나타나는 관계를 정형화하여 4가지 유형을 도출하였다. 이러한 유형은 멘토링 과정에서 멘티들이 구체적으로 어떠한 배경에서 어떠한 정서적 경험을 하는지, 이러한 정서적 경험이 애초의 목표인 학업과 정서적인 측면에서 긍정적인 결과를 초래했는지 여부 등을 총체적으로 고려한 결과 다음과 같은 유형별 명명이 이루어졌다.

1) 획기적 발전형

이 유형은 다른 유형과 비교 시 빈곤의 정도가 낮고 학업성적이 뛰어나며 양친부 모 등의 긍정적 개인요소를 가지고 있었다. 자발적으로 프로그램에 참여한 멘티는 멘

토와의 일대일관계 뿐만 아니라 타멘토, 멘티, 결연관리자 등과 다양한 활동 속에서 상호작용을 통해 친밀감을 형성하고 신뢰관계를 구축하였다. 멘티는 다양한 관계망 속에서 참여자들과 소통하며 그 과정에서 개인의 능력을 넘어서는 시너지 효과를 이끌어낼 수 있었다. 즉, 학습능력이 신장되며 의사소통수준과 자신감이 향상되고 심리적으로 안정되는 등 학업, 정서, 사회적 지지 측면에서 한 단계 높은 수준에 도달한 '획기적 발전형'이라고 하겠다.

2) 점진적 발전형

부모나 교사의 권유와 같은 외부적 동기가 강하게 작용하여 참여한 점진적 발전형은 학업성적이 낮거나 또래와 어울리는데 어려움이 있고, 부모의 장애나 한부모 가정 등 학교나 가정환경에 취약요소가 있는 집단군이다. 초반 팀 멘티들과 원만한 관계를 형성하지 못한 채 프로그램 대한 흥미를 상실하고 지각, 결석 등 불성실한 태도를 보이기도 하였다. 하지만 본인의 의사를 존중해주며 재미있게 수업을 이끌어주는 멘토와의 관계를 통해 새로운 대인관계를 경험하고 학습에 대한 흥미와 미래에 대한 비전을 갖게 되는 등 관계형성을 통해 긍정적 결과를 경험한 유형이다. 멘티에 따라서는 다소 취약한 개인 여건을 가지고 있더라도 프로그램 참여를 통해 다양한 매력요소를 느끼며 학업 및 다양한 생활 적응 면에서 긍정적 경험을 하게 되는 유형으로 '점진적 발전형'으로 명명하였다.

3) 학업지향적 관계형

이 유형은 멘티의 성적향상이라는 개인적 목표가 주요 변수로 작용하여 관계 및 결과에 결정적 영향을 미치게 되었다. 멘티는 프로그램에 참여초기 비밀보장의 원칙이 지켜지지 않아 멘토 및 결연관리자와 갈등관계를 형성하거나 팀멘티간 다툼이 발생하는 등 원만한 관계를 형성하지 못하였으나 본인의 강한 의지로 프로그램에 꾸준히 참여하여 성적향상의 목표를 이룬 유형이다. 본 프로그램이 학습 지원과 정서적 지지라는 두 가지 목표를 달성하기 위해 운영되었음을 고려하였을 때, 이 유형의 경우 멘토링의 성격상 절반의 성공으로 볼 수 있다. 요컨대, 이 유형은 갈등이나 다툼

등 외부의 환경에 동요되지 않은 채 꾸준히 프로그램을 지속하고 학습능력을 향상시킨 점에서 ‘학업지향적 변화형’ 으로 하였다.

4) 변화 거부형

이 유형은 개인요소가 가장 열악하여 제도적으로 가장 많은 지원과 정서적 관심이 필요한 형태이다. 비자발적으로 참여한 멘티의 성향이 프로그램 참여기간동안 지속되었으며, 멘토의 관심이나 만남 자체에 부담을 느끼고 프로그램 자체에 무관심한 태도로 일관함으로써 참여자들과 원만한 관계를 형성하지 못하는 등 학습 및 정서적으로 긍정적 변화사항을 찾아보기 힘든 점에서 ‘변화 거부형’이라고 하였다.

이상에서 논의한 유형들의 특성을 정리한 표는 다음과 같다.

<표 3> 유형분류

	획기적 성공형	점진적 발전형	학업지향적 변화형	변화 거부형
인과적 조건	참여동기 - 외부동기(약/강) - 자발적동기(강)	참여동기 - 외부동기(강) - 자발적동기(약)	참여동기 - 외부동기(약) - 자발적동기(강)	참여동기 - 외부동기(강) - 자발적동기(약)
매력	목표 - 개인적특성(양친부모, 상위성적) - 학습증진(고) - 사회성발달(고)	목표 - 개인적특성(한부모 가정, 하위성적) - 학습증진(저) - 사회성발달(고)	목표 - 개인적특성(발달장애, 한부모가정) - 학습증진(고) - 사회성발달(저)	목표 - 개인적조건(하위 성적, 왕따) - 학습증진(저) - 사회성발달(저)
중재 조건	매력상승요소(다)	매력상승요소(다)	매력상승요소(소) 실망요소(다)	매력상승요소(소) 실망요소(다)
작용/ 상호 작용	다양한 관계망	1:1관계주력/ 다양한 관계망	관계회피	관계회피(단절)
결과	- 학업능력변화(고) - 신뢰관계(강) - 개인성장경험(유)	- 신뢰관계(강) - 개인성장경험(유)	- 학업능력변화(고) - 신뢰관계(약)	- 신뢰관계(약) - 개인성장경험(무)

V. 결 론

본 연구에서는 저소득 가정 청소년을 대상으로 한 학습지원 멘토링 프로그램의 관계과정을 멘티의 시각에서 심도 있게 고찰보고 그 과정에서 나타난 다양한 개인들의 경험의 변화 양상이 어떻게 유형화될 수 있는지를 분석하였다. 분석 결과, 본 연구에서 대상으로 한 멘토링 관계 과정의 중심현상은 ‘학습을 매개로 하는 다양한 정서적, 사회적 경험’으로 나타났다. 이 과정은 학습증진과 사회적 관계 형성이라는 두 가지 발달적 목표를 가진 멘티가 프로그램에 대한 매력 상승을 경험한 후 멘토와의 일대일 관계로부터 심리적 이득을 얻거나 보다 적극적으로 다른 참여자들과 다양한 관계망을 형성함으로써 다양한 정서적, 사회적 이득을 경험하는 과정으로 분석되었다. 반면 프로그램에 대해 매력을 상실하거나 실망한 경우, 참여자들과 갈등관계를 맺거나 프로그램에 대한 불신을 드러내며 관계를 회피·단절하는 양상을 보이기도 하였다.

본 연구 결과를 통해 동일한 멘토링 프로그램에 참여한 멘티들 중에서도 어떤 멘티들이 보다 많은 심리적 이득을 경험하는 과정을 거치는지, 그러한 과정의 결과는 어떠한 면에서 긍정적이고, 바람직한지를 살펴볼 수 있었다. 특히 멘티가 처한 개인적 맥락, 이전의 학업능력이나 대인관계 양상에 따라 다양한 측면에서의 발달과 변화를 겪는다는 사실을 확인하였다.

따라서 이상의 연구결과를 바탕으로 다음과 다양한 실천적, 정책적 함의를 도출할 수 있었다.

첫째, 본 연구에서는 저소득 빈곤 가정 청소년의 멘토링 관계경험과정에 관한 긍정적 요인과 부정적 요인을 확인함으로써 이들에 대한 프로그램 개발 시 고려할 수 있는 구체적인 실천 지침을 도출하였다. 또한 멘토링 경험과정을 획기적 성공형, 점진적 발전형, 학업지향적 변화형, 변화 거부형으로 유형화함으로써 멘티의 여건과 특성에 따른 개별화된 개입전략을 제시하는데 기여할 수 있었다. 예컨대, 멘티의 멘토링 참여 목표가 학업지향적인지 관계지향적인지 등을 살펴 멘토링의 관계형성 전략으로 활용할 필요가 있다.

둘째, 학습지원 멘토링 프로그램이 단순한 보충지도를 넘어서 청소년의 학업 성취는 물론 정서적 안정과 사회성 발달에도 기여함을 알 수 있었다. 학습 지원을 매개로 한 상황에서 진정한 의미의 정서적 교류를 기대할 수 있을 것인가가 관건이었으며 실

제 분석 결과, 일대일 학습과정에서 자연스럽게 진로나 대인관계와 관련된 상담과 대화를 하게 되고 이는 멘티에게 정서적 지원의 효과가 있는 것으로 나타났다. 다수의 멘티가 빈곤한 환경으로 인해 학습 부진이나 학습 단절을 경험하고 있는 위기 청소년이므로 본격적인 프로그램 참여 이전에 필요한 학습 동기나 진로기대 등을 높이는 것이 관건이었고, 이러한 특성이 자연스러운 정서적 지원 위주의 학습 지원이 이루어지게 된 계기가 된 것으로 보인다. 이러한 결과는 기존의 위기 청소년을 위한 학습 지원 멘토링의 실천적 근거를 제공하였다.

셋째, 멘티가 멘토에 대해 친밀감을 느끼고 전체 프로그램에 대한 매력과 흥미를 갖게 하기 위해서는 무엇보다 멘토의 자질이 중요한 변수로 작용하므로 멘토의 모집 및 관리 등을 상시적으로 담당하고, 교육할 수 있는 체계적인 시스템을 구축할 필요가 있다. 현재는 일개 기관 단위에서 이러한 작업들이 이루어지기 때문에 훌륭한 자질의 멘토를 지속적으로 모집, 유지하기가 매우 어려우며, 교육이나 수퍼비전의 질도 다양각색이다. 멘토링 프로그램이 관계를 매개로 다양한 지원을 하는 프로그램임을 감안할 때 이러한 멘토 관리 시스템을 청소년 정책 차원에서 구축하고, 관리할 필요가 있다고 보여진다.

마지막으로 빈곤가정 청소년과 같은 특별지원청소년에게는 생계비, 의료비, 학원비 지급과 같은 경제적 지원뿐만 아니라 정서 및 사회적 지원을 병행하는 정책적 관심이 필요하다는 사실이다. 따라서 특별지원청소년 지원과 관련해서는 경제적 지원의 확대 지원, 기간 연장 등 양적측면에만 중점을 둘 것이 아니라 청소년 동반자 프로그램과 같은 정서적, 사회적 지원의 병행 방법과 확충 방안을 강구함으로써 서비스의 질적인 보완에 보다 많은 정책적 관심을 가져야 할 것이다.

이와같은 다수의 실천적, 정책적 함의에도 불구하고 본 연구는 멘티의 관점에서 멘토링 관계 과정을 분석함으로써 프로그램에 함께 참여한 멘토, 결연관리자 등의 의견을 다양하게 반영하지 못한 한계를 지닌다. 따라서 추후연구에서는 프로그램 참여자 뿐만 아니라 멘티의 부모, 담임선생님 등으로 대상을 확대하여 멘토링 관계 과정에 대해 포괄적인 시각을 제공함으로써 관계 경험에 대한 다양한 변수를 모색하고 변수 간 관계를 이끌어낼 수 있도록 할 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 김영희(2002). 저소득층 청소년의 학교생활적응에 관한 연구-어머니의 자녀교육 참여의 매개역할을 중심으로. 한국지역사회생활과학회지, 제13권 제1호, pp.1-14.
- 김지선(2002). 비행청소년을 위한 멘토링에 관한 연구. 한국형사정책연구원.
- 김희정(2003). 저소득층 가정 청소년의 학교적응력에 영향을 주는 요인. 덕성여자대학교 석사학위논문.
- 박현선(2007a). 저소득층 청소년을 위한 학습지원 멘토링 프로그램의 효과성. 서울: 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.
- 박현선(2007b). 우리나라 아동청소년 멘토링 프로그램의 현주소, 꿈 to U 멘토링 사업 보고회, 한국학교사회복지사협회.
- 박현선(2000). 실직가정자녀의 적응유연성 증진을 위한 멘토링 프로그램 효과 : 멘토와 멘티에게 미친 상호적 발달 효과를 중심으로. 한국사회복지학 제41권, pp.147-172.
- 박현선(1998). 빈곤청소년의 학교적응유연성. 서울대학교 박사학위논문.
- 방진희(2004). 저소득 한부모 가정 청소년의 심리 사회적응향상을 위한 멘토링 프로그램 효과성 연구. 서울여자대학교 석사학위논문.
- 변순희(2006). 보호관찰청소년 대상의 멘토 활동실태 분석 및 활성화 방안에 관한 연구. 계명대학교 석사학위논문.
- 오경자·김은이·문경주·정안숙·박주용·도레미(2003). 저소득 가정 청소년의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인. 한국심리학회, 연차학술 발표대회 논문집, 제1권, pp. 99-110.
- 유나현·정영희·이세용·이기학(2007). 저소득층 중학생을 위한 방과 후 프로그램 효과성 평가. 한국심리학회지, 제4권 제1호, pp.41-53.
- 유성경·이소래(1999). 청소년 멘토링 프로그램. 서울: 한국 청소년 상담원.
- 이소임(2002). 결손가정 청소년의 멘토링 프로그램 초기 관계 경험에 관한 질적 연구. 전북대학교 석사학위논문.
- 전미진(2003). 학교 부적응 학생의 적응력 향상을 위한 멘토링 프로그램 효과성에 관한 연구. 부산대학교 석사학위논문.

- 정무성·남석훈(2005). 청소년 멘토링 프로그램 선호와 참여의지에 관한 연구. *청소년학연구*, 제12권 제2호, pp.26-50.
- 주선미(2003). 학교부적응 청소년을 위한 멘토링 프로그램의 효과성에 관한 연구. 경상대학교 석사학위논문.
- 최경일(2008). 한부모 가정의 청소년과 교사 간 멘토링 프로그램의 효과성 연구. *청소년복지연구*, 제10권 제2호, pp.47-67.
- 최윤정·이시연(2006). 빈곤 청소년의 심리적 문제와 비행, 보호요인에 대한 연구. *한국아동복지학회*, 제12권, pp.89-113.
- 채형일(2001). 보호관찰대상 청소년을 위한 멘토링 프로그램의 효과성 연구. 서울대학교 석사학위논문.
- 하성민(2001). 비행청소년을 위한 멘토링 프로그램 효과성에 관한 연구. 한림대학교 석사학위논문.
- 한정우(2002). 결손가정 청소년을 위한 멘토링 프로그램의 효과연구. 대구카톨릭대학교 석사학위논문.
- Brooks-Gunn, J., Kleanov P., Liaw, F. and Duncan, G.(1995). Toward an understanding of the effects of poverty upon children. In Fitzgerald H. E., Lester, B. M. & Zuckerman B.(Eds.), *Children of Poverty-Research, Health, and Policy Issues*. New York: Garland Publishing Inc.
- DuBois, D. L. and Neville, H. A.(1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, Vol. 25 No. 3, pp. 227-234.
- Frecknall, P. and Luks, A.(1992). An evaluation of parental assessment of big brothers/ big sisters program in new york city. *Adolescence*, Vol. 27, No. 107. pp.715-718.
- Grossman, J. B. and Tierney, J. P.(1998). Does mentoring work?: An impact study of the big brothers big sisters program. *Evaluation Review*, Vol. 22 No. 3, pp. 403-426.
- Herrera, C., Gale, L. Y., and Vang, Z.(2002). *Group mentoring*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Kracher, M. J., Davis, C., and Powell, B.(2002). The effects of development

- mentoring on connectedness and academic achievement. *The School Community Journal*, Vol. 12 No. 2, pp. 35-50.
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., Foster, S. and Alessandri, M.(2002). He effects of a mentoring program on at-risk youth, *Adolescence*, Vol. 37, pp.717-734
- Lempers, J. D., Dania Clark-Lempers and Simons. R. L.(1989). Economic hardship, parenting, and distress in adolescence. *Child development*, Vol. 60, pp. 25-39.
- Lincoln, Y. S and Guba, E, G.(1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA:Sage.
- McCormick, M. C. and Brooks-Gunn, J. (1989). *Health care for child relationship and antecedents*. In H. Freeman & S. Levine (Eds.), *Handbook of Medical Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McLeod, J. D. and Shanahan, M. J.(1993). Poverty, Parenting, and children's mental health. *American sociological review*, Vol. 58, pp. 351-366.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic Disadvantage and Child Development. *American Psychologist*, Vol. 53 No. 2, pp. 185-204.
- Rhodes, J., Reddy, R., Roffman, J. and Grossman, J.B. (2005). Promoting successful youth mentoring relationships: A Preliminary screening questionnaire. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 26 No. 2, pp.147-167.
- Rhodes, J.(2008). The role of gender in youth mentoring relationship formation and duration. *Journal of Vacation Behavior*, Vol. 72, pp.183-192.
- Spencer, R. and Liang, B.(2009). She gives me a break from the world?: Formal youth mentoring relationships between adolescent girls and adult women. *Journal of Primary Prevention*, Vol. 30 No. 2, pp.109-130.
- Spencer, R.(2007a). I Just Feel Safe With Him: Emotional closeness in male youth mentoring relationships. *Psychology Of Men and Masculinity*, Vol. 8 No. 3, pp.185-198
- Spencer, R.(2007b). It's not what I expected: A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 22, No. 4, pp.331-354.
- Spencer, R.(2006). Understanding the mentoring process between adolescents and

adults. *Youth & Society*, Vol. 37 No. 3, pp.287-315.

Strauss, A., Corbin, J. (2000). 근거이론의 이해. 신경림 역. 한울아카데미.

www.bbbs.org

www.ojjdp.ncjrs.org/programs

ABSTRACT

A Qualitative Study on the Process of Mentoring Programs for Adolescents in Poverty

Lee, Hyun-Joo* · Park, Hyun-Sun**

The popularity of mentoring programs for adolescents in poverty is on the rise, but little attention has been paid to the process of mentoring relationships. In-depth semi-structured interviews were conducted with 19 mentees. They were analyzed using a grounded theory approach based in Strauss and Corbin(2000). The central phenomenon of this study was to examine the way emotional relationships between a mentor and a mentee in a tutoring process are experienced. Our findings showed that the main types of this mentoring experience were 'Dramatic success', 'Gradual progress', 'Achievement oriented change' and 'Resistance to change'. In particular, voluntary motivation, personal goals, psychosocial barriers and degrees of attraction in terms of the program were critical factors to understand the experience of a mentoring process. Implications for intervention and policy were also discussed, based on these findings.

Key Words : adolescents in poverty, qualitative study, mentoring, grounded theory

투고일 : 9월 14일, 심사일 : 10월 20일, 심사완료일 : 11월 16일

* Sungkyunkwan University

** Sejong University