



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

박사학위논문

학업중단을 경험한 청소년의
심리사회적 적응과정

제주대학교 대학원

교육학과

김영희

2014년 08월

학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정

지도교수 최 보 영

김 영 희

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2014년 08월

김영희의 교육학 박사학위 논문을 인준함

심사위원장 _____인

위 원 _____인

위 원 _____인

위 원 _____인

위 원 _____인

제주대학교 대학원

2014년 08월

The Psycho-Social Adjustment Process of Adolescent Dropouts

Supervised by Professor Bo-Young Choi

Young-Hee Kim

A thesis submitted for the Doctor of Education

2014. 08.

This thesis has been examined and approved

DEPARTMENT OF EDUCATION
GRADUATE SCHOOL
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

감사의 글

아기 제비 한 쌍이 가녀린 날개를 퍼덕여 처마 밑 등지를 떠납니다. 온 힘을 다해 날아오르더니 겨우 집 모퉁이를 가로지르는 전깃줄에 걸터앉습니다. 목청을 돋워 지저웁니다. 어디선가 나타난 제비 두 마리가 주위를 뱅뱅 돌며 화답합니다. 이 논문의 완성을 향해 첫발을 내디딘 지 세 번째의 풍경입니다. 그 긴 세월 동안 도움을 주며 함께 견뎌준 분들에게 깊이 감사드립니다.

못 미더웠을 저를 제자로 품고 정성을 다해 주신 최보영 교수님 감사합니다. 논문 진행을 늦춰가면서까지 한 부분도 소홀히 하지 않으셨습니다. 논문 구석구석 교수님의 손길이 닿아 있어 든든합니다. 이야기가 있는 흥미진진한 강의로 연구의 방향을 제시해 주신 양진건 교수님께 머리 숙여 감사드립니다. 대학원 과정 내내 교수님은 당근과 채찍으로 독려하시며 지켜봐 주셨습니다. 질적 연구에 남다른 애정으로 연구방법에 눈을 뜨게 해 주신 김성봉 교수님께 깊이 감사드립니다. 질적 연구가 어떠한지 하는 지로 논문에 대해 사랑에 찬 비판을 아끼지 않으셨습니다. 연구에 임하는 자세는 바르고 꼼꼼해야 함을 가르쳐 주신 이인회 교수님께 진심으로 감사드립니다. 늘 따뜻하게 대해 주시면서 연구자로서의 태도를 가다듬게 해주셔서 큰 힘이 되었습니다. 멀고도 먼 이국에서 연구 년을 보내고 계심에도 저의 청을 수락해 주신 박정환 교수님 감사합니다. 교수님의 정성에 감동했습니다. 논문의 처음부터 끝까지 세심하게 일일이 체크해 주셔서 논문을 좀 더 완성시킬 수 있었습니다.

연구 참여에 기꺼이 동의해 주신 청소년 여러분께 마음을 다해 감사드립니다. 자신들의 참여가 학업중단 청소년이 우리사회에서 살아가는 데에 조금이라도 도움이 되었으면 한다는 여러분의 마음을 잊지 않겠습니다. 논문 진행과정 내내 책임감을 벗어날 수 없었습니다.

연구자료 분석과정을 함께 해주신 박한샘 소장님 정말 감사합니다. 보이지 않는 곳에서 애써주신 덕분에 논문이 완성될 수 있었습니다. 학위과정을 마칠 수 있도록 관심을 가져주시고 저의 연구를 함께 고민해 주신 원복연 선배님 감사합니다. 선배님의 성심과 앞선 경험이 저를 고무시켰습니다.



한 해 동안 논문진행 과정을 묵묵히 지원해 준 동료들인 종학선생님, 세영선생님, 교정에 힘써준 영찬 선생님, 채영 선생님, 혜경 선생님 모두 진심으로 감사합니다. 연구과정을 의미 있게 마무리해준 소중한 사람들입니다.

뒤늦게 연구의 세계에 뛰어들어 끙끙대며 짜증이나 내는 저를 끝까지 인내해준 한결같은 남편, 그리고 고 3 과정을 혼자서 이겨낸 장한 아들 희창이와 전사 자료에 힘써 준 성실한 두 딸 솔, 솔민이에게 감사와 사랑을 전합니다.

요번에도 아기 제비들은 맑고 여린 목소리를 돌아 세상과의 만남을 준비하고 있습니다. 출렁이는 전깃줄에 뒤통거리는 모습이 아직은 서툴지만 먹이를 물어 나르는 부모님과 나란히 걸터앉은 동기의 믿음에 화답하여 변화와 발전을 멈추지 않을 것이라는 것을 잘 압니다.

2014년 7월

김영희 올림

학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정

김 영 희

제주대학교 대학원 교육학과

지도교수 최 보 영

본 연구의 목적은 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 탐색하는 데 있었으며, 구체적으로는 이 과정에 작용하는 적응요인과 적응단계 및 적응유형을 탐색하는데 초점을 두었다. 그럼으로써 그들에 대한 이해를 돕고 그들의 적응수준을 효과적으로 높일 수 있는 이론적 근거를 제공하고자 하였다. 이러한 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제: 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정은 어떠한가?

1. 학업중단을 경험한 청소년이 심리사회적으로 적응해가는 과정에 개입하는 적응 요인들은 무엇인가?
2. 학업중단을 경험한 청소년은 어떤 단계를 거쳐 적응해 가는가?
3. 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응유형에는 어떤 것들이 있는가?

이와 같은 연구목적을 달성하기 위하여 정규 중·고등학교를 그만 둔 후 1년 이상이 경과된 청소년 42명을 대상으로 질적 자료를 수집하였다. 36명을 대상으로 한 면담자료와 6명을 대상으로 한 생활수기 자료를 질적 연구 방법 중 하나인 근거이론접근 방법(Strauss & Corbin, 1998)으로 분석하였다.

주요 연구결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 개방코딩 결과 151개의 개념과 46개의 하위범주, 그리고 15개의 범주가 도출되었다.

둘째, 근거이론의 패러다임에 의거하여 개방코딩에서 도출된 범주들 간의 관련성을 분석한 결과 인과적 조건인 ‘동기화’와 ‘트라우마’, ‘비행’으로 인해 학업중단 경험 청소년은 ‘예지(豫知)적 불안’과 ‘현상(現狀)적 두려움’을 경험하는 것으로 나타났다. 또한 ‘의지력’과 ‘관계 경험’이 학업중단 청소년이 경험하는 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’에 영향을 미치는 중요한 맥락으로 작용하였다. 중심현상에 대처하는 전

략을 촉진시키거나 방해하는 중재적 조건으로는 ‘지원혜택 누림’과 ‘자극’, ‘개인 내적 변인’이 발견되었다. 이러한 중재적 조건의 영향으로 참여자들은 ‘도전하기’와 ‘탈출하기’, ‘시도하지 않기’의 작용/상호작용 전략을 나타내었다. 그 결과는 ‘성장’과 ‘미해결’ 상태인 것으로 나타났다.

셋째, 범주들을 시간의 흐름에 따라 연결 짓는 과정분석 결과 참여자들은 ‘방종단계’, ‘자각단계’ ‘변화시도 단계’, ‘재정립 단계’, ‘도약단계’를 거쳐 성장해가는 것으로 나타났다. 하지만 변화시도 단계에서 시행착오에 대한 대안을 찾지 못했을 때는 재정립 단계로 진입하지 못하고 ‘안주단계’에 머물게 되고 ‘미해결’이라는 결과를 초래하였다.

넷째, 이러한 적응과정에서의 핵심범주는 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’이었다.

다섯째, 분석과정을 통해 드러난 중심현상과 인과적 조건, 맥락, 중재적 조건, 작용/상호작용과 결과 사이의 관계를 근거자료와 지속적으로 대조하면서 기술한 결과로서 핵심범주와 관련된 가설들이 형성되었다.

여섯째, 학업중단 청소년의 심리사회적 적응유형에는 자아실현형, 목표추구형, 과도기형, 무기력형, 탈출형이 있었다. 각 유형은 그 유형에 속하는 청소년의 주요 욕구와 그러한 욕구를 충족시키는 방법을 보여주며, 적응과정상의 현재 상태 및 그 특성이 어떤지를 나타내준다.

일곱째, 범주화 분석결과 학업중단 청소년이 심리사회적으로 적응해가는 과정에 기여하는 적응요인에는 개인적 요인과 환경적 요인이 있었다. 개인적 요인에는 학업중단 청소년 자신의 진로성숙, 성취경험, 의지력과 도전성, 성찰력, 목표의식, 자기조절 능력, 자아존중감, 긍정성 등이 있었다. 환경적 요인으로는 새롭고 의미 있는 관계경험 제공, 진로탐색 및 활동경험 기회제공, 상담, 학습지원 등을 포함하는 경험적 지원, 그리고 입시정보와 기관정보, 진로정보 등을 포함하는 정보제공, 매체자극, 또래자극, 가족자극 등이 있었다.

여덟째, 상황모형 분석결과 학업중단 청소년의 적응수준을 높이려면 개인적, 가정적, 사회적, 국가적 차원에서 다양하고 적극적인 지원이 필요함을 알 수 있었다.

본 연구는 학업중단 청소년의 목소리를 통해 그들의 경험실체를 파악하고, 학업중단 이후 적응과정을 심도 있게 탐색했다는 점에서 의의를 갖는다. 본 연구의 결과는 학업중단 청소년이 자신의 새로운 삶에 성공적으로 적응할 수 있도록 도와주는 개입전략들을 개발하는 데 기초 지식을 제공해 줄 것이다. 또한 본 연구에서 제시된 관계진술문들은 후속 연구를 통해 검증될 수 있으며, 이러한 검증은 궁극적으로 학업중단 청소년에 관한 지식 기반을 확장하는 데 기여할 것으로 보인다.

주요어: 학업중단, 청소년, 심리사회적 적응, 근거이론

목 차

국문초록	i
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	6
3. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	8
1. 학업중단 청소년의 이해	8
가. 학업중단 청소년의 개념	8
나. 학업중단 청소년의 현황	11
다. 학업중단의 원인	13
2. 학업중단을 경험한 청소년의 적응과정	25
가. 학업중단을 경험한 청소년의 적응과정의 의미	25
나. 학업중단 경험 청소년의 유형과 적응요소	27
다. 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 특성과 적응요소	36
라. 학업중단을 경험한 청소년의 적응과정	38
3. 근거이론의 고찰	43
가. 상징적 상호작용주의	44
나. 근거이론 접근방법	46
III. 연구방법	51
1. 근거이론적 접근	51
2. 연구진행 과정	53
가. 사전연구	53

나. 본 연구.....	55
3. 자료 분석 방법.....	61
4. 근거이론 방법론에서의 타당도와 신뢰도.....	66
IV. 연구결과	69
1. 사전 연구 결과.....	69
가. 상담사례 분석 결과.....	69
나. 심층면담 분석 결과.....	71
2. 본 연구 결과.....	73
가. 연구 참여자의 특성.....	73
나. 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응과정의 범주화 결과.....	76
다. 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응요인 및 과정.....	136
라. 이론적 통합.....	160
V. 논의 및 결론	192
1. 논의 및 의의.....	192
가. 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 논의.....	192
나. 본 연구의 의의.....	207
2. 결론 및 제한점.....	209
가. 결론.....	209
나. 본 연구의 제한점.....	211
3. 제언.....	212
가. 정책적 제언.....	212
나. 실천적 제언.....	215
4. 학업중단 청소년을 향한 본 연구자의 인식변화.....	217
참고문헌	219

Abstract..... 234

부 록

<부록 1> 연구참여 동의서..... 237
<부록 2> 중재적 조건에 따른 핵심범주의 가설적 정형화..... 238
<부록 3> 유형분석을 위한 가설적 관계진술..... 240
<부록 4> 연구결과에 대한 참여자의 피드백..... 244
연구결과에 대한 비참여자의 피드백..... 246

표 목차

표 1. 학업중단 청소년 현황	12
표 2. 학업중퇴 경험과정에서 도출된 학업중단 청소년의 유형	30
표 3. 학업중단 청소년의 유형과 특징	31
표 4. 중도탈락 청소년 유형별 개입내용	32
표 5. 연구 참여자의 사회 인구학적 특성	74
표 6. 심리사회적 적응과정에서 도출된 개념과 범주	76
표 7. 근거이론 패러다임에 따른 범주화	137
표 8. 중심현상의 범주화 속성 및 차원	140
표 9. 인과적 조건의 범주와 속성 및 차원	142
표 10. 맥락적 조건의 범주와 속성 및 차원	143
표 11. 중재적 조건의 범주와 속성 및 차원	145
표 12. 작용/상호작용의 범주와 속성 및 차원	146
표 13. 결과의 범주와 속성 및 차원	147
표 14. 핵심범주의 속성과 차원	165
표 15. 핵심범주에 대한 가설적 정형화	167
표 16. 핵심범주에 따른 적응유형 분석	171

그림 목차

그림 1. 한국 청소년 학업중단의 생태학적 모형	21
그림 2. 근거이론의 패러다임 모형	49
그림 3. 연구진행 과정	54
그림 4. 자료분석 과정	61
그림 5. 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 패러다임 모형	147
그림 6. 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응과정 단계	148
그림 7. 자아실현형	174
그림 8. 목표추구형	176
그림 9. 과도기형	178
그림 10. 무기력형	180
그림 11. 탈출형	182
그림 12. ‘불안조절을 통한 정체성 확립’에 대한 상황모형	191

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학업중단 청소년에 주의를 기울인 연구가 시작된 것은 1991년 이후부터라 할 수 있다(김민정, 김혜영, 2001). 그동안 학업중단 예방대책을 세우기 위해 학업중단 청소년의 개인적인 특성에 관한 연구가 진행되어 왔고, 이들의 적응을 위한 정책개발 연구나 개입체제 개발과 같은 개입전략까지 연구되어 왔다(황순길, 2013).

그럼에도 우리나라 정규학교에서의 학업중단 현상은 꾸준히 진행되어 왔다. 추이를 살펴보면 학업 중단률은 사회적 환경 및 교육적 환경에 의해 소폭으로 증감하는 경향을 되풀이하여 보여준다(김영희, 허철수, 2012). 한국교육개발원(2013)의 교육통계서비스 자료에 의해 최근 3년간의 학업중단률을 분석해 보면 2010년에는 0.86%, 2011년엔 1.10%, 2012년엔 1.06%를 나타냈다. 이는 최근 3년간 매년 7만 명 이상의 학생이 정규학교를 떠나고 있음을 나타내고, 학업중단을 경험한 청소년이 매년 그만큼씩 축적되고 있음을 의미한다. 이러한 현상은 학업중단 예방책도 중요하지만, 학업중단 이후 청소년이 심리사회적으로 어떤 어려움을 겪고 있는지를 파악하여 그들의 적응을 실질적이고 구체적으로 도울 수 있는 대책이 필요해졌음을 뜻한다고 볼 수 있다.

우리나라의 학업중단률이 OECD 국가의 학업중단률 평균인 13%(이현주, 김용남, 2012)에는 훨씬 못 미치고 있음에는 틀림없다. 하지만 매년 평균 6, 7만 명 이상이 학교를 그만둔다는 것은 학벌과 학력이 중시되고, 학업중단 청소년에 대한 사회적 안전망이 부족한(서정아, 권해수, 정찬석, 2006; 황순길, 2013) 우리사회의 특수성 하에서는 결코 간과될 수 없는 수준이다. 즉 우리나라의 학업중단 문제를 양적인 측면에서만 바라본다면 소수 낙오자의 문제로 간주되기 쉽다. 하지만 질적인 측면에서 구체적으로 고찰한다면 성급하게 결론 내리기는 어려울 것이다(박현선, 2003).

성적에 맞춰 대학을 선택하고 학력을 우선시하는 교육풍토 하에서는 다수의 학생들이 소외될 수밖에 없다. 서열 중심의 교육은 다수의 학생들에게 반복되는 패

배와 열등감을 내면화시키고, 지속적으로 학업중단 청소년을 배출해낼 것이다(김정원, 2002). 직업의 세계와 학문의 세계로 진로의 방향이 결정되는 특성화 고등학교와 일반계 고등학교의 선택조차도 학력위주의 사회 문화적 압력에 따르고 있다. 그러다 보니 학업중단 비율을 가장 높이고 있는 특성화/전문계 고등학생들까지도 대학진학의 소용돌이 속에서 소외감과 싸우고 있다(김영희, 김성봉, 2011). 또한 대학진학을 유리하게 하기 위하여, 또는 현 교육체제 내에서는 자신의 꿈을 실현할 수 없다는 판단 아래 학교를 그만 두는 현상도 줄어들고 있다(김성기, 2012; 박현선, 2003). 이는 학업중단이 개인의 부적응만을 의미한다고는 할 수 없음을 말한다. 교육풍토라는 교육환경이 제공한 문제이며, 건강한 청소년조차도 선택할 수밖에 없는 또 다른 형태의 대안이라고 할 수 있음을 뜻한다. 따라서 국내의 학업중단 문제는 단순한 양적증가 문제가 아니라 전반적인 교육환경 문제와 청소년 문제가 맞물려 있는 질적인 변화 국면이라고 봐야 한다(김성기, 2009; 박현선, 2002).

학업중단 행위는 정규적인 학습기회로부터의 이탈을 뜻한다. 따라서 학업중단 청소년은 교육기회와 소속감을 상실하고, 진로개척의 문제로 인해 심리사회적 적응의 문제와 직면하기 쉽다. 학교를 그만 둔 청소년 개인은 발달과정에서 필요한 기술을 습득할 기회를 상실하고, 학업중단자라는 사회적 낙인으로 인해 여러 가지 심리사회적 문제를 경험하게 된다. 선행연구들도 학업중단자가 취업을 하더라도 고교 졸업자보다 저임금에 머무는 경우가 많고, 비행이나 범죄를 범할 가능성이 상대적으로 높다고 보고했다(오혜영, 지승희, 박현진, 2011; 윤철경, 2013; 정규석, Bronson, 2000; Catterall, 1987; Chavez, Oetting & Swaim, 1994). 특히, 현실적으로 학교 외에 선택할 수 있는 대안이 거의 없는 우리사회에서는(윤여각, 박창남, 전병유, 지미석, 2002; 황순길, 2013) 학교를 그만두면 다양한 심리사회적 문제로 빠져들 가능성이 커질 수밖에 없을 것이다.

학업중단 이후의 청소년에 대한 탐색이 중요한 이유는 학업중단 이후의 부적응이 지속될 경우 개인적 문제로 끝나지 않고, 사회적 문제로까지 확대될 수 있기 때문이다. 사회는 건전한 노동력을 지닌 사회 구성원을 확보하는 대신 실업, 빈곤, 교정 등에 더 많은 사회복지비용의 지출을 소요할 높은 개연성을 안게 된다(남기곤, 2011; Dryfoos, 1990). 이러한 보고들은 학업중단을 경험한 청소년을 바

라보는 관점을 확장하여 적응상의 어려움을 겪는 청소년을 보다 적극적으로 지원할 시점이 되었다는 것을 보여주고 있다. 이런 측면에서 박현선(2004)이 적응유연적인 특성을 지닌 학업중단 청소년 집단을 확인하여 그들의 심리사회적 특성을 파악하고자 한 연구는 의미 있다 하겠다. 같은 맥락에서 학업중단 청소년이 학교를 그만 둔 이후 겪는 적응과정을 실제적으로 파악하는 것은 중요하다고 본다. 학업중단 이후 그들이 처한 현실이나 상황을 근거로 하여 적응과정을 파악했을 때 이들을 건강한 사회구성원으로 육성할 수 있는 효과적인 대책을 마련할 수 있게 되기 때문이다. 이에 학교를 그만 둔 이후의 청소년의 심리사회적 적응과정 및 특성을 체계화함으로써 이들의 적응과정을 도울 수 있는 연구가 필요하다고 보았다.

학업중단과 관련된 국내의 연구들을 살펴보면 학업중단의 요인에 관한 주제가 가장 많았고(45.2%), 재학생을 대상으로 한 지원 및 예방대책 연구가 뒤를 이었다(33.9%). 학업중단 청소년의 적응을 돕기 위한 접근방안에 관한 연구가 8.1%, 학업중단 유형 및 특성연구가 6.5%, 학업중단 청소년의 진로에 관한 연구는 4.8%였다(김영희, 허철수, 2012). 이를 통해서 학업을 중단한 이후의 청소년이 심리사회적으로 어떤 적응과정을 보이는지, 각 과정에서 원하는 것이 무엇인지를 실제적으로 확인하여 서비스를 강구하는 연구는 미흡하였음을 알 수 있다. 설령 학업중단 이후의 청소년 적응문제를 다루었다 할지라도 다양한 유형의 학업중단 청소년의 심리사회적 적응문제를 포괄하지는 못한 것 같다. 학업중단 청소년 중에서 비행 청소년이거나(최영신, 2001) 정신과적 문제가 있는 청소년만을 대상으로 다뤘거나(심임숙, 2010; 최보문, 2000), 탈학교 현상에 무게 중심을 둔 연구(박현선, 2003; 성윤숙, 2005)만을 찾아볼 수 있었기 때문이다. 선행 연구들은 학업중단 이후에 다양한 형태로 적응해가고 있을 청소년의 심리사회적 적응과정을 파악하지 못하고 있는 것이다. 이는 학업중단을 경험한 청소년의 역동적인 삶과 문화를 이해하기 위한 실질적인 연구와 적응 실체를 파악한 연구가 미흡함을 나타낸다.

학업중단 현상은 각 사회에 따라 특수한 형태로 나타난다(금명자, 2008; 조혜정, 1997). 학업중단 현상은 청소년 자신과 가정, 학교, 사회전체에 존재하는 다양한 문제들이 복합적으로 작용해서 나타나며, 다면적인 현상인 것이다(황장순, 1996). 이는 다음과 같은 두 가지 예만 살펴봐도 알 수 있다. 첫째, 과거에는 가정의 경제적 빈곤이 학업중단의 주원인이었다. 허나 최근에는 비행이나 학교생활 부적응,

학습에 대한 흥미 부족과 무기력이 주된 원인으로 등장하고 있다(조성연, 이미리, 박은미, 2009). 더욱이 학교 교육에 대한 불신과 새로운 교육에 대한 열망으로 학교 밖의 대안을 찾아 나서거나 조기 해외유학을 이유로 학교를 그만두고 있다. 둘째, 학업중단 요인은 학업중단 이후의 적응에도 영향을 미친다(김영희, 최보영, 이인희, 2013). 그럼에도 선행 연구들은(고기홍, 2003; 고현정, 2006; 김경식, 1997a; 김경식, 1997b; 김범구, 2012; 김지혜, 안치민, 2006; 변숙영, 이수경, 2011; 송복 외, 1996; 유성경, 이소래, 1998; 윤희미, 박병금, 2005; 최영신, 2001; 표갑수, 1993) 여전히 학업중단 이후의 부적응 형태만을 초점으로 하고 있어 학업중단 현상에 대한 중요한 질적 변화와 다양한 생활양상을 포착하지 못하고 있었다.

학교를 그만 둔 청소년의 문제에 접근함에 있어서는 청소년 개인과 환경을 상호유기적인 관계로 이해하고, 실제적인 개입전략을 마련해야 한다고 본다. 특히 청소년기가 지나는 발달적 특징에 의해 청소년의 생활세계인 환경과의 상호작용이 고려되어야 할 것이다. 동일한 맥락이라 할지라도 이를 받아들이는 개인에 따라 그 상호작용은 달라질 수 있기 때문이다(송명자, 1995). 그러므로 학업을 중단한 청소년의 적응과정을 논함에 있어서는 당사자 경험의 고유성 및 다양성, 능동성 등을 고려하여 그들의 실제적 경험세계를 이해해야 한다. 그랬을 때 그들의 내면세계에 대한 심층적 접근과 그 역동성 및 역동으로 인한 결과로서의 적응과정 파악이 가능해질 수 있게 될 것이다.

적응이란 환경과의 지속적인 상호작용 속에서 환경에 대한 지배력과 적합성을 획득해 가는 과정이다(김진숙, 2006; 이진숙, 2011; Meyer, 1983). 이러한 적응개념은 개인의 욕구해소 과정인 심리사회적 적응과정으로 대체될 수 있다(이현숙, 2005; Lazarus, 1963). 욕구해소는 개인과 환경 사이의 활발한 상호교환을 통해 이루어지고, 개인이 자신의 욕구에 적합하도록 환경을 변화시키기도 하고 환경에 자신을 맞추어가는 과정이기 때문이다. 이러한 적응과정은 그 특성상 복잡성, 모호성, 다차원성 및 양가성을 내포한 개념이므로 단일시점에서 수집된 양화된 자료를 바탕으로 해서는 파악될 수 없음을 의미한다.

학업중단 청소년의 적응을 돕기 위한 선행연구들은 사회적 개입 방안을 마련하는 측면에서 꾸준히 진행되어 왔다(구본용, 2002; 권이중, 2010; 금명자, 권혜수, 이자영, 이수립, 김상수, 2004; 김규태, 2002; 김성기, 2009; 김용훈, 2006; 노상우,

2004; 문선화, 신심중, 이춘기, 1998; 박창남, 2001; 변숙영, 이수경, 2011; 서정아 등, 2006; 송광성, 구정화, 이명아, 김소희, 1992; 송복 외, 1996; 양미진, 지승희, 이자영, 김태성, 2007; 오현애, 2002; 유진이, 2009; 윤철경, 류방란, 2010; 이숙영, 남상인, 이재규, 1997; 이자영, 강석영, 김한주, 이유영, 양은주, 2010; 이창호, 장미경, 지승희, 2002; 이혜숙, 서은정, 2010; 장석민, 2002; 전경숙, 2006; 조영승, 구분용, 신현숙, 유순덕, 2001; 최동선, 이상중, 2009; 최영신, 2001; 황순길, 2013). 하지만 거의 모든 연구는 학업중단의 원인에 따른 객관적 사실에 기반 했으며, 개인이 외부환경의 기준에 맞춰나가는 것만을 적응으로 간주했다. 또한 문제행동의 발현이 곧 부적응이라는 관점으로 접근하고 있어 적응문제의 변화가능성을 놓치고 있었다. 특히 적응이란 개인과 환경과의 지속적인 상호교환을 통해 이루어지는 과정이라는 위치를 파악하지 못함으로써 개인이 처한 성장과정상에서의 맥락적인 접근을 고려하지 못하고 있었다. 따라서 개인의 적응과 부적응을 연속선상의 과정으로 이해하고, 학업중단 청소년이 처한 조건이나 상황적인 맥락에서 접근하는 연구가 필요하다 하겠다.

또한 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응을 효과적으로 도울 수 있으려면 그들의 적응에 개재하는 변인 및 적응과정에 관한 탐색이 필요할 것이다. 학업중단을 경험한 청소년이 적응해가는 데에는 어떤 적응요인들이 영향을 미치는지, 어떤 과정을 거쳐서 적응수준을 높여가는데에 대한 실제적 탐색이 우선적으로 이루어져야 한다는 것이다. 이를 바탕으로 했을 때 학업중단 청소년에 대한 보다 효과적인 중재전략이나 상담 및 교육프로그램 마련이 가능해지기 때문이다. 이러한 필요성에 근거하여 본 연구에서는 학교를 그만 둔지 1년 이상 경과한 청소년을 대상으로 심층자료를 수집·분석하고자 한다. 그리하여 이들이 무엇을 계기로 자신의 심리사회적 적응수준을 높여가고, 그 과정 속에서 무엇을 체험하는지 전체적인 적응과정을 탐색하고, 그 과정에서 주요하게 개입되는 요인 및 유형을 밝히는 작업을 수행할 것이다.

이러한 연구를 수행하기 위하여 본 연구에서는 질적 연구방법의 하나인 근거이론 접근방법(Grounded Theory Approach)을 활용하고자 한다. 근거이론 방법은 개인의 심리사회적 적응과정을 심도 있게 이해하는 연구방법의 틀로서 적합하기에 ‘참여자가 자신의 경험에 어떻게 대처해 나가고 반응하는지’를 이해하는데 유

용하기 때문이다(Schreiber & Stern, 2001). 곧 근거이론 접근방법은 인간의 상호작용 내에 존재하는 심리사회적 적응과정을 탐색하기 위한 연구방법이며, 시간의 흐름에 따른 변화를 허용하므로 시간적 관점뿐만 아니라 다양한 환경과 정서의 상호작용을 연구하기에 적합하다(박한샘, 2004; 박현선, 2003; 신경림, 조명옥, 양진향, 2004). 이러한 근거이론 방법은 외부에 잘 드러나지 않은 학업중단 청소년의 경험세계를 내부자적 관점에서 이해하도록 돕고, 이들의 적응과정에서의 경험의 의미와 본질에 대한 실체이론을 제시할 수 있도록 도울 것이다.

이에 본 연구자는 학업중단 문제를 학업중단 청소년이 한국 사회라는 맥락에서 경험하는 일련의 ‘적응과정’이라 보고, 근거이론 방법을 활용하여 그들의 경험실체를 파악하려고 노력할 것이다. 이러한 연구가 가능하도록 하기 위해 현장으로 나아가 실제 경험자들이 느끼며 생각하고, 행하는 것을 탐색하고자 한다. 사회적, 구조적 제약 속에서 살아가는 학업중단 청소년의 경험세계에 대한 심층자료는 그들의 행위결과나 태도의 측정보다 훨씬 더 많은 실체적 정보를 제공할 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구는 학업중단을 경험한 청소년이 한국의 사회 문화적 상황과 교육 환경적 맥락에서 학업중단 이후 어떤 심리사회적 적응과정을 거치는지 탐구, 서술, 분석하는 데 초점을 둔다. 본 연구 결과는 학업중단 청소년들에 대한 보다 장기적이고, 적절한 개입 및 심리·정서적 서비스를 제공할 수 있는 방안을 모색하는 데 유용한 정보를 줄 것으로 예상된다.

2. 연구문제

본 연구는 근거이론 접근방법을 채택하여 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정 탐색을 주된 목적으로 하고, 이 과정에 작용하는 적응요인과 적응단계 및 적응유형 탐색을 부차적인 목적으로 한다. 그럼으로써 그들에 대한 이해를 돕고 그들의 적응수준을 효과적으로 높일 수 있는 이론적 근거를 제공하게 될 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제: 학업중단 이후 청소년의 심리사회적 적응과정은 어떠한가?

1. 학업중단을 경험한 청소년이 심리사회적으로 적응해가는 과정에 개입

되는 적응요인들은 무엇인가?

2. 학업중단을 경험한 청소년은 어떤 단계를 거쳐 적응해 가는가?
3. 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응유형에는 어떤 것들이 있는가?

3. 용어의 정의

본 연구에서 사용되는 주요 용어인 학업중단을 경험한 청소년과 심리사회적 적응과정에 대한 정의는 다음과 같다.

가. 학업중단을 경험한 청소년

학업중단을 경험한 청소년이란 어떤 이유에서든 정규학교인 초·중·고등학교 교육과정을 끝내지 않고 중도에 학교를 그만 둔 것을 경험한 9세~24세까지의 남녀를 말한다. 다만 현재 실질적으로 유학중이거나 복학하여 재학 중인 청소년은 제외된다. 청소년 범위와 ‘학업중단’이라는 용어는 『청소년기본법』에 따른 것이다. 그러므로 학업중단이란 가치중립적인 용어로서 학교를 벗어난 행위일 뿐 배움 자체를 그만 둔 것은 아니라는 의미를 내포한다(서정아 등, 2006). 본 연구에서 이 용어는 경우에 따라 학업중단 청소년이라는 용어로 대체될 수도 있다.

나. 심리사회적 적응과정(psycho-social adjustment process)

심리사회적 적응과정이란 개인이 환경에 대한 지배력과 적합성을 획득해 가는 과정으로 변화하는 환경과 상호작용하면서 발생한 자극에 심리·사회적 차원으로 반응해가는 과정이다(이진숙, 2011; 이현숙, 2005; Meyer, 1983). 반응과정은 정신적으로 건강하며, 사회적 상황에서 효율적으로 기능할 수 있는 자신을 찾아가고, 타인과의 관계에서 자신의 욕구를 만족시키고 조절해가는 사회적 유능성을 획득해 가는 것을 추구해가는 과정이 될 수 있다(김동직, 1999; Achenbach, 1991).

II. 이론적 배경

이 장에서는 선행연구 및 기존의 자료들을 통해 학업중단 청소년에 대한 이해 요소를 살펴보고, 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정과 관련된 연구들을 살펴보았다. 그런 다음 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정 탐색에 유용한 연구방법인 근거이론에 대해 고찰해 보았다.

1. 학업중단 청소년의 이해

가. 학업중단 청소년의 개념

학업중단(school dropout)이란 어떤 이유에서든 정규학교 교육과정을 끝내지 않고 중도에 학업을 중단하는 것을 의미하며(권이중, 2010; 조성연 등, 2009), 여기에 해당되는 청소년을 학업중단 청소년이라 할 수 있다. 학업중단 청소년을 지칭하는 용어는 학교중퇴자(김용훈, 2006; 오현애, 2002), 학업중퇴자(김순규, 2004), 학업 중퇴청소년(박현선, 2003), 중도탈락자(유성경, 이소래, 1998; 이숙영 등, 1997), 학교중도탈락자(김민정, 김혜영, 2001; 김혜영, 2002), 학교 밖 청소년(서정아 등, 2006), 학업중단 청소년(윤여각 등, 2002; 이창호 등, 2002; 전경숙, 2006) 등 다양한 용어로 사용되어 왔다. 그러나 중도탈락자란 용어는 정상적인 학교로부터 벗어났다는 일탈이나 패배를 의미하는 부정적인 의미를 내포한다고 보아 2002년부터 교육부에서 ‘학업중단청소년’이란 용어를 권장하여 사용하기 시작했다. 당시 교육부에서 학업중단 청소년 종합대책을 수립하고 평생교육 차원에서 청소년이 학업을 잠시 중단한다는 의미를 부각시킨 학업중단이라는 용어를 통용하여 사용하도록 한 것이다(윤여각 등, 2002).

그러나 ‘학업중단’이라는 용어 사용의 적절성에 대한 문제제기는 지속되고 있다. 학교를 중도에 그만두었다고 해서 배움 즉, 학업을 그만둔 것은 아니며, 검정고

시, 대안학교 등의 참여를 통해 학업은 지속될 수 있다는 점에서 ‘학업중단’이라는 용어사용이 부적절하다는 지적이다(금명자, 2008). 이러한 개념상의 문제를 해소하기 위해 ‘학교 밖’이라는 용어가 사용되기도 하고(금명자, 2008; 서정아 등, 2006), ‘등교중단’이라는 용어의 사용을 제안하기도 한다(김성기, 2009). 그러나 ‘학교 밖’이라는 용어와 ‘등교중단’이라는 용어 또한 ‘학업중단’이라는 용어와 같이 정규학교만을 학교로 규정하고, 다양한 형태의 대안학교는 학교로 인정하지 않는 문제를 안고 있다. 즉, 학교를 다녀야 하는 청소년이 다니지 않는다는 객관적 사실만을 보여줄 뿐, 정규학교 교육에서 벗어난 청소년이 처한 상황이 의미하는 바가 시사하는 문제의 심각성을 담아내지 못하는 한계를 안고 있다(윤철경, 류방란, 2010).

이에 본 연구에서는 ‘학업중단’이라는 용어가 개념상의 한계를 지니고 있으나 이를 대체할만한 적절한 용어가 없고, ‘학업중단’이 공식적인 정책용어로 사용되고 있으므로 ‘학업중단’이라는 용어를 사용하기로 한다.

학업중단 청소년의 개념에 대한 선행연구를 살펴보면, 이병환(2002)은 ‘정상적인 학교생활을 중도에 포기하는 학생들’을 총칭하는 개념으로 정의 하였다. 황선미와 신현숙(2007)은 ‘정규 학교의 교육과정을 마치기 이전에 자의 또는 타의에 의해 학교를 중단하는 중심현상’이라고 하였다. 그리고 금명자(2008)는 ‘더 이상 학교를 다니지 않아 정규교육 과정을 중단한 학생이었던 자’로 정의하였다. 한편, 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 청소년’이라는 용어는 다양성을 내포하는 개념이다. 이는 학업중단의 다양한 원인과 맥락 속에서 학업중단을 이해하기 때문인 것으로 사료된다. 이에 우리나라에서 학업중단 청소년을 공식 집계해온 과정을 살펴본다. 1990년까지는 학업중단자에 사망자, 유학/이민자를 포함하였고, 1995년에는 사망자를 제외한 유학/이민자만 포함하였다. 그러다 2000년부터 사망자, 유학/이민자를 모두 제외한 순수 학업중단자만을 학업중단자로 공식 집계 하였다. 그러나 2011년부터는 유학/이민자를 포함한 공식집계와 포함하지 않은 공식집계를 함께 제시하고 있다. 또한 초·중학교는 의무교육제이므로 유예 및 면제자를 학업중단

자로 보며, 고등학교의 경우에는 질병, 부적응, 품행, 가사 및 기타사유 등을 학업 중단 사유로 보고한다(한국교육개발원, 2013). 여기서 학업중단 청소년이란 질병, 부적응, 품행, 가사 및 기타사유에 의하여 학교에서 제적되었거나 자퇴한 자들로 정의될 수 있음을 알 수 있다.

학업중단 청소년은 일탈이나 탈락자라는 부정적인 의미보다는 현상을 나타내는 중립적인 용어(금명자, 2008)로써 학업을 지속하지 못하는 원인과 책임이 청소년의 개인적인 측면과 사회적인 측면 모두에게 있음을 뜻하는 개념이라고 할 수 있다(조성연 등, 2009). 또한 학업중단은 어느 한 시점에서 발생하는 하나의 사건이라기보다는 학생들이 학교 안팎에서 겪는 일련의 긍정적, 부정적 경험에서 나타나는 역동적인 과정이라고 볼 수 있다(권이중, 2010). 청소년은 갑자기 학업을 중단하지 않고 짧게는 6개월, 길게는 수년에 걸쳐 고민하면서 학업중단 과정을 경험한다(정연순, 이민경, 2008). 또한 무단결석이나 가출, 비행 등을 이유로 학교에서 처벌을 받은 후의 과정에서 발생하기도 한다(문선화 등, 1998).

위와 같은 맥락에 따라 학업중단은 시간이나 공간과는 독립적으로 이루어지는 ‘일’로서의 의미가 아니라 ‘학교에 다니는 일’을 하지 않는다는 의미이다. 학교는 교육을 시행하는 기관이나 물리적 장소로 정부가 정규학력을 인정해 주는 교육기관을 말한다. ‘청소년’이라는 말은 대상의 범주를 지칭하는 말로 ‘학생’이라는 범주에 대비됨을 의미한다. 그래서 학생은 교육과학기술부의 정책 대상이 되지만 청소년은 총리실 산하의 국가청소년위원회 정책의 대상이 된다(금명자, 2008). 실제로 2002년 범 정부차원의 ‘학업중단 청소년 예방 및 사회적응을 위한 종합대책안’은 그 당시 청소년 관련 정책의 주 소관부처였던 문화관광부 청소년 국에서 시행하였다. 그래서 ‘청소년’이라는 제목 하에 진행된 연구에서는 학교밖에 있는 청소년이 주 연구대상이 된다.

김혜영(2002)은 학교를 중도 탈락한 청소년을 대상으로 심층면접을 실시하여 그들이 자신들을 ‘짜린 아이’ 혹은 ‘때려친 아이’로 정체화 한다고 보고했다. 짜렸거나 때려친 것은 그들이 다녔던 학교이지 학업이 아니었다는 것이다. 연구 대상자들은 검정고시나 애니메이션 학원 등을 다니고 있었으며 여전히 학교를 다니고 싶어 하였다. 이와 관련하여 청소년 중에는 근로 청소년, 비진학 청소년, 무직 청소년 등 학교 울타리 밖의 청소년이 많음을 이야기했다(금명자 등, 2004). 이들은

국가가 청소년에게 학교 정규교육이 아니더라도 교육과 함께 여타의 지속적인 지원을 하여야 함을 강조하여 학교 밖 청소년이라는 명칭을 사용하고 있다. 이때의 학교 밖 청소년이라는 명칭은 이들에게 주어지는 사회적 지원이나 정책을 강조하는 의도를 가지고 있다.

이상의 선행연구들을 바탕으로 본 연구에서의 ‘학업중단 청소년’이란 교육통계연보에서 규정한 바에 따르되 보다 적극적인 의미로 정의된다. 즉, 학업중단 청소년이란 질병, 학교 부적응, 가사, 품행 및 기타 등의 사유로 인한 휴학, 자퇴, 제적, 퇴학 등에 의해서 정규학교 교육을 중도에 이탈한 초·중·고등학교 학생이었던 청소년을 말한다. 따라서 실질적인 해외 유학자는 학업중단 청소년에 포함되지 않는다. 다만 청소년 기본법에 의하여 교육 및 여타의 지원을 요하는 24세까지의 학교 밖 청소년은 포함된다. 이 정의는 현상을 의미하는 것으로 학업중단 청소년이 학교를 벗어난 것일 뿐 배움이나 삶 자체를 그만 둔 것은 아니라는 긍정적이고 적극적인 관점에서 사용될 것이다. 즉, 학업중단 청소년이라는 용어는 2002년 교육법전과 2003년에 개정된 청소년기본법에 의해 사용된 것으로 학교를 벗어나 있는 청소년을 돕기 위한 실질적인 중재방안을 마련코자 하는 의도가 내포되어 있다.

나. 학업중단 청소년의 현황

최근 5년간의 국내 학업중단 청소년 수를 살펴보면 매년 7만 여명의 학생들이 학교를 그만 두고 있다(한국교육개발원, 2013). 초등학생의 경우 2008년 이후 감소해 오다가 2011년 이후 증가했다. 중·고등학교의 경우엔 그 비율이 2008년부터 감소해 오다가 2011년 증가했는데 2012년 다시 감소했다. 2008년부터 2012년까지 중학교 학업중단 비율은 0.80%부터 0.99%를 보였고, 고등학교 학업중단 비율은 1.73%부터 2.00%를 보였다. 참고로 2011년부터 유학·이민자가 학업중단 통계치에 포함되었다. 구체적인 내용은 표 1과 같다.

표 1. 학업중단 청소년 현황

단위: 명(%)

현황 년도	초등학교		중학교		고등학교		합계
	재적생수	학업중단자	재적생수	학업중단자	재적생수	학업중단자	
2008	3,672,207	20,450 (0.56)	2,038,611	20,101 (0.99)	1,906,978	32,943 (1.73)	73,494 (0.96)
2009	3,474,395	17,644 (0.51)	2,006,972	19,675 (0.98)	1,965,792	34,450 (1.81)	71,769 (0.96)
2010	3,299,094	11,634 (0.35)	1,974,798	15,736 (0.80)	1,962,356	34,523 (1.76)	61,910 (0.86)
2011	3,132,477	18,836 (0.60)	1,910,572	18,866 (0.99)	1,943,798	38,887 (2.00)	76,589 (1.10)
2012	2,951,995	19,163 (0.60)	1,849,094	17,811 (0.93)	1,920,087	37,391 (1.92)	74,365 (1.06)

주)학업중단자수 자료 기준일: 당해 연도 3월 1일 ~ 다음 연도 2월 28일까지

출처: 교육통계서비스(2013). 교육통계서비스. 2014년 2월 2일 내려 받음.

<http://std.kedi.re.kr>

5년간의 누적학업중단 청소년은 358,110이다. 교육통계서비스 자료를 참고하여 추산 분석해보면 미복교 누적인원은 초등학생이 7,891명(평균 9.0%), 중학생은 40,536명(평균 44%), 고등학생은 158,463(88.9%)이 복교하지 않았다(황순길, 2013). 따라서 5년간의 실질적인 누적 학업중단 청소년은 206,890명(57.8%)에 이른다. 여기서 복교율이 학교급이 높아질수록 저조하다는 것을 알 수 있다. 특히 고등학교를 그만 둔 경우엔 11.1%(누적 19,739명)에 머물고 있다.

윤철경(2013)은 초등학교 1학년에서 고등학교 3학년까지에 해당하는 학령인구 대비 학업중단자를 학교급 별 규모로 추정 보고하였다. 2012년을 기준으로 한 학령인구(1994~2005년생) 7,126,098명 중 국내 초·중·고등학교에 다니는 학생은 6,721,176명이었다. 404,922명 중 평생교육시설, 미인가 대안교육시설, 해외이주, 소년원, 보호관찰, 병원 등에 있는 것으로 파악되는 해당연령인구를 제외하면 총 278,260명이 공식통계에 파악되지 않는 학업중단 인구라고 하였다. 이들은 어디서 무엇을 하고 있는지 어떤 공식통계에서도 파악되지 않았다.

한편 교육통계 서비스는 2012년 고등학교 학업중단자 수를 2010년 6월에 개정된 「초중등교육법 시행령」에 의해 유형별로 밝히고 있다. 이를 분석해 보면 일반고의 경우엔 21,198명(1.1%), 특목고는 1,217명(0.1%), 특성화고는 12,926명(0.7%), 자율고는 2,050명(0.1%)이었다. 2006년에 전문계 고등학교의 학업중단율이 3.1%였는데 2010년에는 4.2%로 증가했던 것(한국교육개발원, 2012)을 감안하면

특성화 고등학교와 자율형 고등학교의 역할이 일단은 긍정적인 것으로 평가된다.

전수조사를 하는 국내와 달리 표본조사로 이루어지는 미국의 학업중단 청소년 수는 해마다 약 120만 명에 달한다. 이들은 제 때에 고등학교를 졸업하지 못하고 있으며, 2009년 학업중단율이 8%로 우리나라보다 훨씬 높은 비율을 보이고 있다(김성기, 2012). 미국과 비교해 우리나라의 학업중단율은 그리 높지 않다고 평가할 수 있다. 하지만 미국의 경우 중퇴의 원인이 임신이나 결혼, 직장 등의 이유로 학업을 중단한다(Rumberger, 2011). 즉, 미국의 학업중단의 원인은 우리가 처한 상황과 다르다. 더욱이 학교교육을 강조하고, 학교에 가지 않는 청소년을 비행청소년으로 인식하며, 학력에 따른 고용구조가 보편화되어 있는 국내 정서(김성기, 2012)를 고려해야 한다. 따라서 국내의 학업중단 청소년 현황을 면밀하게 살펴 이에 대한 적극적인 대처를 해 나가야 한다.

다. 학업중단의 원인

학업중단 원인들은 다음과 같이 개인요인, 가정요인, 또래요인, 학교요인, 사회요인 등으로 구분될 수 있다.

1) 개인요인

낮은 자아존중감과 낮은 자기 유능감(self-competence), 낮은 자기조절 기능, 낮은 성취동기, 학습장애, 높은 공격성, 노동참여, 비행, 반사회적 성격, 낮은 대인관계 기술 등은 학업중단의 원인으로 작용할 수 있다. 학업중단 청소년은 비 학업중단 청소년에 비해 자아통제나 자기조절 기능이 부족한 경향이 있다(강석영, 양은주, 이자영, 2009). 자기조절 능력이 부족한 청소년은 학교에 자주 지각하거나 결석을 하게 됨으로써 학교에 대한 흥미를 잃게 되어 학교를 그만 둘 확률이 높다. 학업중단 청소년은 자아정체감, 자아개념, 자아존중감이 부족하고(신현숙, 구본용, 2002; Marin, 1995), 이에 따른 우울, 걱정, 무력감, 불안 등이 높았다(구본용, 신현숙, 유제민, 2002; 신현숙, 구본용, 2002; 황정숙, 1998; Bernstein, 1991). 이와 관련하여 유진이(2009)는 학업중단자의 53%가 우울증이 단독으로 혹은 불안장애와 공존한다고 하였다.

또한 노동시장에의 참여 경험, 법의 준수 정도, 낮은 성취경험, 교육에 대한 가치관(유성경, 이소래, 1998; McNeal, 1997), 비행경험(금명자 외, 2005; 유성경, 이소래, 1998), 흡연(구본용 등, 2002), 마리화나나 금지된 약물사용(Mench & kandel, 1988; Swaim, Beauvais, Chavez & Oetting, 1997), 부적절한 성행동(금명자, 2008) 등도 학업중단과 상관이 있다. 특히 장기간의 가출이나 비행경험 등은 청소년이 학교를 그만두는 데 직접적인 영향을 미친다(김지혜, 안치민, 2006; 김혜영, 2002; 이숙영 등, 1997; 전경숙, 2006). 그리고 미래에 대한 낮은 기대수준과 의사소통 기술 부족에 따른 높은 공격성도 학업중단 확률을 높인다(이자영 등, 2010).

학업중단을 낮추는 보호요인으로서의 개인요인은 긍정적 개인정서 및 심리적 요인과 유능감 등을 들 수 있다(구본용, 유제민, 2003; 김정민, 2001; 유성경, 2002). 즉, 긍정적 가치관, 긍정적 자기 정체감, 자아존중감, 자기유능감, 사회적 유능감 등은 학업중단 확률을 낮춘다(권지은, 1998; 박현선, 1998; 유성경, 2000; 이어령, 2004). 이러한 요인들은 비행을 유발하는 충동과 불안 등의 상황에서 자신을 통제할 수 있는 힘이 되며, 긍정적인 대인관계를 이루어가는 힘이 된다. 그리고 준법정신과 책임감을 발달시켜 비행을 억제하는 능력을 키워나가게 한다. 이러한 개인적 요인들은 환경적 요인과 깊은 관련이 있다. 불안정한 가정환경이나 학교생활 또는 학업문제로 인한 갈등이 학업중단으로 이어지는 경우가 많기 때문이다(김영희 등, 2013; 이상현, 2007).

따라서 학업중단 청소년은 주요 생활영역에서 자신이 긍정적으로 받아들여지는 경험이 일반 청소년에 비해 충분히 적을 수 있다. 이에 따라 자존감이 낮아질 수 있다. 그러므로 높은 자존감은 개인의 심리사회적 적응에 보호요인으로 작용할 수 있고, 자신에 대한 긍정적인 경험과 인식은 다른 개인요인의 형성과 발달에 중요한 역할을 한다는 것을 시사할 수 있다.

2) 가정요인

가정적인 요인에는 가족관계와 가족환경으로 크게 구분될 수 있다. 이 두 요인에 대해 서술하면 다음과 같다.

첫째, 선행연구들은 가족관계 결손 요인으로 자녀에 대한 낮은 성취기대, 부적

절한 양육태도, 가족의 낮은 화목도, 가족 간의 의사소통 단절 등을 보고하였다(고기홍, 2003; 김순규, 2004; 박창남, 도종수, 2003; 배영태, 2003; 서우석 외, 2007; 신현숙, 구본용, 2002; 이숙영 등, 1997; 이자영 등, 2010; 조아미, 2002; Dupper, 1993; Franklin, 1992). 이러한 가족관계 결손은 가정의 기능적인 결손과 관계된다고 할 수 있다. 기능적인 결손으로 가족구성원 간의 갈등, 바람직하지 않은 양육태도와 방식, 낮은 기대, 무관심 등을 열거하기 때문이다(구본용 등, 2002). 부모의 자녀에 대한 낮은 기대(구본용 등, 2002; 김경식, 1997b; 유성경, 이소래, 1998), 무기력한 부모(김혜영, 2002), 부모의 낮은 정서적 지지, 자녀의 학업에 대한 무관심, 가족 간의 갈등(구자경, 2003), 부모의 음주, 가정폭력, 학대와 같은 역기능적인 문제를 많이 가지고 있을 때(김준호, 박정선, 1993; Frankline, 1992) 등에 학업중단 발생률이 높다. 또한 부모가 자녀에게 지나치게 허용적이거나(Astone & McLanahan, 1991), 방임적 양육태도를 가졌을 때(성운숙, 2005) 그렇지 않은 부모의 자녀들보다 학업중단이 더 일어나며, 자녀의 적응에 부정적인 영향을 미친다. 다시 말해 부모의 빈약한 양육(교육 및 지도, 지지, 학업기대)실천은 학업중단을 예측하는 요인으로 지적된다(Caims, Caims & Neckeman, 1989; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000).

둘째, 가족환경적인 요인으로는 구조적 결손과 가족 구성원의 폭력 및 약물사용, 낮은 소득, 부모의 낮은 교육수준, 가족의 학업중단 경험 등을 보고 하였다(고기홍, 2003; 김범구, 2012; 문선화, 2003; 박창남, 도종수, 2003; 배영태, 2003; 서우석 외, 2007; 신현숙, 구본용, 2002; 이숙영 등, 1997; 이자영 등, 2010; 조아미, 2002; Dupper, 1993). 구조적 결손은 가족체계의 긴장을 초래하고, 가족의 기능을 약화시켜 가족이 수행해야 할 다양한 역할을 상실하게 함으로써 청소년의 학업중단에 영향을 미치는 것으로 보인다(김순규, 2004). 구조적 결손이란 부모의 이혼, 별거, 사망, 재혼 등으로 인한 가족 구성원의 결여와 낮은 사회경제적 지위 등을 의미한다. 가족 구성원의 결손이 있는 가정환경을 가진 청소년은 일반 가정의 청소년보다 학업중단 비율이 높다(강석영 등, 2009; 김민, 2001; 배영태, 2003; 양미진, 지승희, 이자영, 김태성, 홍지연, 2006; Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007).

가족의 사회경제적 지위가 낮은 가정환경의 경우 그렇지 않은 가정환경에 있는

청소년보다 학업중단 비율이 더 높다(김민, 2001; 서우석, 2001; 양미진 등, 2006; 윤여각 등, 2002; 이숙영 등, 1997; Hammond et al, 2007). 또한 부모의 낮은 교육수준 부모의 무직 혹은 비전문직 종사는 가정이 낮은 경제적 수준에 머물게 하고, 낮은 경제적 수준은 청소년의 학업중단에 영향을 미친다(구자경, 2003; 김순규, 2004; 이숙영 등, 1997; 조아미, 2002; Frank & Frank, 1991; Marin, 1995). 특히 가족의 경제수입 수준이 전체 평균의 1/3이하일 경우 중산층의 학생들보다 3~4배 더 높은 중단 확률을 보인다(문선화, 2003). Dupper(1993)도 사회경제적으로 낮은 계층과 가난이 중도탈락과 밀접한 관계가 있다고 하였다. 이와 관련하여 표갑수(1993)는 빈곤가정이 지니는 경제적 궁핍, 생활환경문제, 가족구조 및 가족관계 문제, 심리적 문제 등은 경제적으로 불충분한 상태에서 과생되는 것이라고 하였다. 가정의 경제적, 사회적, 정서적 불만요인으로 말미암아 빈곤가정 아동의 건전한 성장발달에 역기능적 영향을 초래한다는 것이다. 또한 빈곤가정의 경우 유해한 주거환경지역에 거주하는 경우가 많이 된다. 고미숙(2005)은 청소년의 중요한 생활의 장인 거주 지역에 유해업소가 집중되어 있는 환경에 대해, 청소년에게 일시적으로 일터를 제공해 줌으로써 청소년의 비행과 가출, 나아가서는 학업중단을 조장하는 결과를 가져오게 된다고 하였다. 이는 학업을 중단하는 이유는 다양하지만 가출 청소년이 아르바이트를 하거나 경제력을 갖추게 되는 경우 학업중단이 지속된다는 연구(이숙영 등, 1997; 허철수, 1998)와도 일치한다. 가족의 빈곤과 거주지역의 환경은 밀접한 관련이 있으며, 학업중단에 중요한 영향을 미치고 있음을 말하고 있는 것이다.

셋째, 가족 환경적 요인 중 구조적 결손과 가족관계적 요인인 기능적 결손은 상호 관련된다. 구조적 결손가정 청소년은 일반가정 청소년보다 자아존중감이 낮고, 우호적이지 못하며, 신뢰성이 부족하고, 열등감과 무기력함으로 어려움을 겪게 된다(김영진, 2002; 신은정, 2004). 이러한 이유로 학교 내의 친구나 교사 등 주변 사람과 관계를 형성하는데 어려움을 갖게 되고, 주어진 과업을 수행해내지 못할 경우가 많아지게 된다.

넷째, 많은 경우 구조적 결손과 기능적 결손이 동시에 나타나지만 구조적 결손이 없는 가정의 경우에도 기능적 결손에 의해 청소년이 학업중단이나 비행에 빠지게 되는 경우가 발생한다(김민, 2001; 박영숙, 1999). 권지은(1998)은 가족의 구

조적 결손보다는 가족원 간의 의사소통, 가족 분위기, 가족갈등과 같은 기능적 역할이 비행에 더 많은 영향을 미친다고 보고하고 있어, 가족의 지지와 관계방식이 학업중단 청소년의 중요한 보호요인임을 보여준다(김영희 등, 2013).

가정 내의 보호요인인 긍정적인 가족환경 및 부모-자녀 관계, 부모의 지지체계로서 애정과 안위를 제공하는 온화한 자녀 양육방식이 자녀의 사회적응력을 높여준다. 이는 학생들이 지각하는 부모의 진로지지 수준이 높을수록 학생들의 자기효능감 수준도 높았다(최보영, 김현정, 이상민, 2011)는 연구 결과와도 맥을 같이 한다. 이러한 보호요인은 긍정적인 성격형성을 도와 사회적응에 긍정적인 영향을 주며, 비행을 포함한 모든 분야의 일탈을 줄이는 것이다(권지은, 1998).

위의 연구결과들은 학업중단 청소년에게 부모를 포함한 가족환경은 취약한 요인으로 작용할 수 있음을 의미한다. 하지만 변할 수 없는 가족의 구조적 조건이나 성격 특성에만 낙담할 것이 아니라 상황을 수용·개선하는 노력이 중요함을 뜻한다. 즉, 가족 내 관계를 회복하고 부모와의 갈등에 대해 보다 효과적으로 대처하며, 빈약한 환경일지라도 자신의 지지자원으로 끌어들이 수 있는 효과적인 대처 능력을 기를 필요가 있음을 시사한다.

3) 또래 요인

청소년기는 친밀한 또래관계를 형성하면서 사회적 기술을 습득하게 된다. 또래와의 관계욕구가 잘 충족되면 자신이 중요한 존재로 인정받는 경험을 하게 되고, 또래에 대한 애정과 공동체 의식을 느끼게 된다(김상미, 남진열, 2011). 따라서 지속적으로 또래들에게 괴롭힘을 당하는 경우나 소외되는 경우 학교를 그만 두는 원인이 된다. 또한 청소년 주변에 학업을 중단한 친구가 있거나 비행을 일삼는 친구가 있을 경우 학업중단에 큰 영향을 받는다(이자영 등, 2010). 즉, 또래집단의 정서적 지지(이근창, 2003)와 비행성향(전병재, 1991)이 학업중단에 영향을 미친다. 또래의 정서적 지지측면에서 보았을 때 친구가 없는 청소년은 친한 친구가 있는 청소년보다 더 외롭고 우울하고 자긍심도 낮으며 행복하지 않다. 그리고 또래 없이 혼자 외로이 지내는 청소년일수록 학업중단 가능성이 높다(구자경, 2003). 반면 또래의 지지를 받고 있는 청소년일수록 학업중단이 줄어든다(김혜영, 2002). 이것은 일탈지향적 친구는 청소년의 학업중단을 부추기는 반면, 성취지향

적 친구는 학업중단을 막는 역할을 한다(Kasen, Cohen & Brook, 1998)는 연구결과와 맥을 같이 한다. 학업중단 청소년은 또래집단 중에서도 같은 경험을 공유하고 있거나 비밀을 함께 유지하거나 의존할 수 있는 또래집단과의 연대가 강하다. 이는 학교 밖에서 학업중단 청소년과 경험을 공유하는 것을 좋아하며, 교우관계 형성에 있어 학교에서 소외감을 느끼는 친구들이나 진학에 관심이 적은 친구들을 사귀는 경향이 있는 학생들일수록 학교를 그만두기 쉽다는 것을 의미한다(김민, 2001; 배영태, 2003; 양미진 등, 2006; 전경숙, 2006; Hammond et al, 2007).

이러한 또래요인은 Sutherland와 Cressey(1975)의 차별접촉 이론으로 설명될 수 있다. 비행 또는 범죄행동은 상호간의 교류 중에 학습되고, 가까운 친구들로부터 학습이 이루어진다. 비행학습의 내용에는 비행의 기술뿐만 아니라 비행과 관련된 동기, 충동, 합리화 태도 등이 포함된다. 이는 Cloward와 Ohlin(1998)이 얘기한 하위문화집단 형성으로 이어지게 된다(김동민, 전철주, 김은녕, 김환남, 김성은, 2008). 이혜정(1989)도 우리나라 중학교의 ‘노는 아이들’ 집단이 또래집단의 하위문화를 형성하고 있으며, 그들만의 정체성과 공유된 가치를 내면화하고 있다고 밝혔다.

이와 같은 연구결과들은 학업중단 청소년이 적응적인 사회인으로 성장할 수 있도록 도우려면 비행성향이 높은 친구관계와 도움이 될 만한 친구관계를 살펴볼 필요가 있음을 시사한다. 또래는 학업중단의 위험요인으로 작용할 뿐만 아니라 중요한 정보 제공자로서의 역할과 성장해 가는 모델로서의 역할을 할 수 있기 때문이다.

4) 학교요인

학교요인은 개인적인 측면과 학교적인 측면이 있다. 학생 개인과 관련된 요인으로는 낮은 학업성취 수준, 공부하기 싫음, 반복되는 무단결석, 교사와의 갈등을 들 수 있다(강석영, 양은주, 방나미, 2011; 구본용, 2002; 김경식, 1997a; 김영희 등, 2013; 배영태, 2003; 서우석 외, 2007; 이숙영 등, 1997; 이자영 등, 2010). 학교적인 측면으로는 학생의 학업이나 생활에 대한 교사의 무관심, 불공정한 교사의 태도, 체벌 위주의 교육, 다양한 활동기회 제한, 교칙의 엄격성, 입시위주의 교육 등을 들 수 있다(강석영 등, 2011; 김경식, 1997b; 박창남, 도종수, 2003; 배영태, 2003; 서우석 외, 2007; 신현숙, 구본용, 2002; 유성경, 이소래, 1998; 이숙영 등,

1997; 이자영 등, 2010; 조아미, 2002). 많은 학업중단 청소년은 학교 다닐 때 공부를 싫어하거나 학업에 대한 흥미가 거의 없었다. 이는 낮은 학교성적이라는 결과를 낳았고, 더 이상 학교를 다니고 싶어 하지 않게 만들었다. 교사 또한 이러한 청소년에게 관심이 낮아지게 되고, 엄격한 교칙을 적용함으로써 학생들과 갈등을 겪는 경우가 많아지게 되었다(김민, 2001; 문은식, 2006; 양미진 등, 2006; 윤여각 등, 2002; Hammond et al, 2007). 대다수의 학업중단 청소년은 낮은 학업성취로 인해 학교에서 낙제생이라는 낙인이 찍혔고, 이 같은 낙인으로 인해 학업에 대한 흥미를 상실하게 되고, 학교의 규칙과 분위기에 적응하지 못하게 되어 학업중단에 이르게 되었다. 또한 학교에 대한 애착심을 갖지 못하고 학교와의 유대감이 약화되었다(김민, 2001; 전경숙, 2006).

최근에는 학교교육 내지 교육제도 자체에 적응하지 못하고 학업을 중단하는 청소년이 증가하고 있다. 이에 대해 선행연구들은 학교의 구조적 특성, 엄격한 교칙 및 운영과정, 입시위주의 교육 및 교육과정, 학교조직과 분위기, 전체 학생들의 수업시간에 탄 쫓을 하는 정도, 학급당 학생 수, 성적, 유급, 학교가 후원하는 과외활동 참여정도, 지각/수업불참/무단결석, 교사와의 관계, 교사의 훈육/행동적 문제, 정확과 훈육의 사용에 있어서의 표준화 및 일관성을 유지하는 것, 교사의 특정 학생에 대한 편애, 교사의 체벌 등을 학업중단을 불러오는 학교요인으로 들었다(강석영 등, 2011; 유성경, 2000; 유성경, 이소래, 1998; 홍순혜, 우영숙, 이문자, 정지인, 현연화, 1997; Lehr, 1999). 학업중단 청소년은 학교에서 존중받고 공정하게 대우 받는다는 느낌을 갖지 못하며, 행사나 활동이 너무 적어 학업에 대한 흥미가 떨어진 한편 결석, 지각, 규율 위반 등의 문제행동을 일으켰다. 결석이나 지각 등과 같은 수업결손(구본용 등, 2002) 또는 교칙위반이나 교칙의 엄격성으로 학교에 적응하지 못하거나(구자경, 2003; 안현의, 이소영, 권해수, 2002; 유성경, 이소래, 1998 ; 조아미, 2002), 체육행사나 축제 등과 같은 수업 외 활동이 적은 것에 대한 불만(구자경, 2003), 학교를 다닐 필요성을 느끼지 못하는 것(안현의 등, 2002) 등으로 학교를 그만두는 경우가 있었다.

교사와 관련된 영역에서는 교사의 학생에 대한 관심이 낮고(문선화, 2003), 교사의 정서적 지지가 낮거나(구자경, 2003; 성윤숙, 2005; 조아미, 2002; ; Marin, 1995), 교사가 공정하지 못하다고 청소년이 지각하는 것 등이 학업중단의 요인이

된다. 이러한 요인은 교사에 대한 존경심을 낮추고 적대감을 양산하여 학업중단을 가져온다(구자경, 2003). 또한 교사가 무책임하다고 지각하거나(성윤숙, 2005), 자신과 어울리는 친구에 대한 교사의 부정적인 평가(구본용 등, 2002), 교사와의 갈등(금명자, 2008) 등도 학업중단의 요인이 된다.

이러한 일련의 요인들로 인해 청소년은 학교에서 자신이 거부되었다고 인식하게 되며, 학교에 대한 부정적인 태도를 가지게 된다. 이러한 경험은 복학한 청소년에게도 부정적으로 작용하게 된다. 복학을 하더라도 낮은 학업성취를 보일 가능성이 크고, 이로 인해 학업복귀에 어려움을 겪게 되며, 재 낙인찍히는 악순환을 반복하게 되는 것이다(정연순, 이민경, 2008; 조규필 외, 2011). 학교에서의 부정적인 경험은 학생들을 비행, 혹은 범죄로 이어지게 할 가능성을 높일 수 있다. 이 가능성은 사회통제이론과 그 맥락을 같이 한다. 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 학교 부적응으로 인해 학업을 중단하는 청소년은 학교라는 사회와의 연계가 약해지기 때문에 비행과 범죄에 쉽게 빠져들 가능성을 높이게 된다. 이에 학업중단 청소년을 학교에서 인정받지 못한 주변인이 아니라 진정한 삶의 주인공으로 재조명할 필요가 있다. 그동안 해결하지 못한 감정의 실마리를 풀어본다든지 자신의 과거와 미래를 새롭게 조망해 보는 기회를 갖도록 하는 것이 중요할 수 있다.

5) 사회요인

청소년을 둘러싼 환경이 유해한 경우 청소년은 쉽게 그 환경에 휩쓸리게 된다. 유해한 환경 속에서 많은 시간을 보내는 청소년은 학교라는 곳이 재미없고 자신을 구속하는 곳이라고 인식하게 되어 학교를 그만두게 된다. 이러한 사회적 환경과 관련된 학업중단 요인으로는 사회의 분위기, 동년배 집단, 지역사회 내 지원프로그램, 성취 지향적 지역사회의 특성, 학생들을 위한 문화공간의 부족, 학교주변 환경의 불결, 사회의 청소년에 대한 몰이해 등을 제시할 수 있다(금명자, 2008; 이혜영, 2001).

유해환경과 관련해서는 학업중단을 자극하는 향락산업, 지역 성인과의 유대관

계 등도 포함된다. 학교주변이나 집 주변에서 흔히 경험할 수 있는 향락업소 및 컴퓨터 게임방, 주유소 아르바이트 등의 지역사회 특성은 학업중단에 대한 직·간접적인 영향을 줄 수 있다(배영태, 2003; 성운숙, 2005; 윤미경, 2002; 이숙영 등, 1997). 학생들이 학교 대신에 시간을 보낼 수 있고, 밤늦게까지 방황할 수 있으며, 외박 등을 손쉽게 할 수 있는 환경을 제공하기 때문이다. 이는 유해환경이 일시적으로 청소년에게 일터를 제공해줌으로써 청소년의 비행과 가출, 나아가서 학업중단을 조장하는 결과를 가져온다는 고미숙(2005)의 연구에서도 나타났다.

한편, 금명자(2008)는 그림 1과 같은 학업중단 과정 도식을 통해서 학업중단의 역사적, 거시적 환경체계의 맥락을 제시하였다.

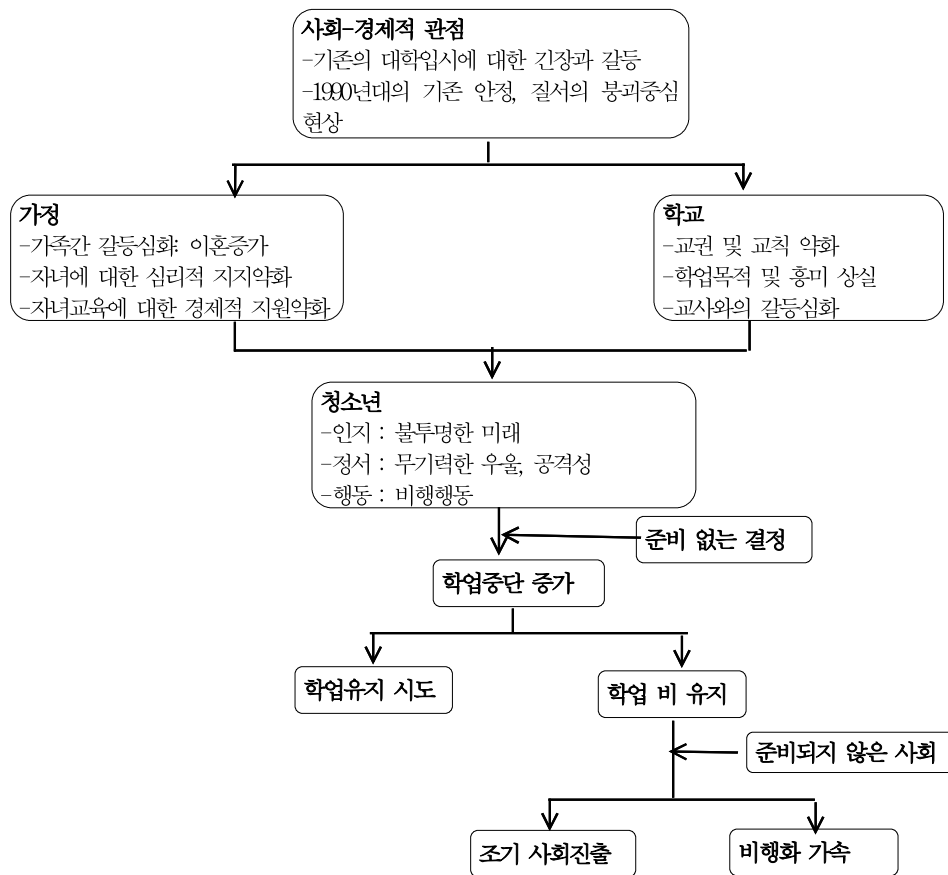


그림 1. 한국 청소년 학업중단의 생태학적 모형

출처: “우리나라 학업중단청소년에 대한 이해”, 금명자, 2008, 한국심리학회지: 사회문제, 14(1), p. 313.

이 도식은 생태학적 입장을 반영한 것으로, 학교에 다니고 있던 학생이 별안간 심리적 변화가 생겨서 학업을 중단하는 것이 아니고, 보다 원근에서, 보다 거시적인 체계 즉 사회·역사적 변화에서 촉발되었음을 보인다. 사회·역사적 변화는 그 사회에 속해 있는 가정과 학교에 영향을 미치고, 가정과 학교의 변화는 다시 그 속에 있는 개인에게 영향을 미친다. 이러한 영향력에 노출된 학생 청소년은 학업 중단이라는 변화를 보였다는 것이다. 학교와 학업에 대한 왜곡된 긴장과 갈등을 유발하는 대학입시라는 우리나라의 독특한 상황이 학업중단이라는 변화를 가져왔다. 그 외에도 1990년대 중반에 시작된 사회구조의 갈등과 1988년 초의 IMF 사태와 같은 사회·역사적 환경의 급격한 변화는 학생들의 1차적 환경에 지대한 영향을 미쳤다. 가정과 학교라는 비교적 안정적이고 보수적인 틀에 대한 의심과 갈등이 야기된 상태에서 IMF 사태로 인한 구조조정은 가정의 심리적 지지와 경제적 지원을 약화시켰다. 그리고 학업성적, 학교 공부에 대한 흥미 상실, 학교 공부의 필요성 결여, 학교 규정이나 규칙에 대한 반발 등과 같은 학교에서의 갈등을 심화시켰고, 표면화시켰다.

인간을 가족, 이웃, 국가 등 여러 가지 환경의 영향을 받는 존재로서 이해하는 생태학적 입장에서는 환경체계와 개인 간의 관계를 연구의 주요과제로 삼고 있다. 생태학적 입장을 취하는 학자들은 시간의 경과와 더불어 연속적으로 일어나는 사건들이 누적되어 미치는 영향에 관심을 갖는다(금명자, 2008). 사람들이 인생에서 발생하는 사건에 반응하는 방법을 결정하는 데에는 사건의 발생시기, 발생기간, 발생순서, 동거특수성 등의 요인들이 작용하며, 청소년 위기에 이들이 상호작용하며 영향을 미친다(Danish, Smyer & Nowak, 1980. 즉, 학업을 중단하는 것은 보다 근원적인 거시체계의 변화에서 촉발된 것이므로 청소년에 대한 보다 폭넓은 조망을 요한다. 이는 사회·경제적 환경이 가정의 심리적, 경제적 지원을 약화시키고, 학교의 교권이나 교칙의 약화, 학업흥미 상실 등에 영향을 미쳐, 청소년의 학업중단으로 이어지는 도미노 중심현상이 있음을 간과하지 말아야 함을 시사한다. 이러한 관점에서 볼 때 우리사회는 학업중단 청소년을 둘러싼 환경적 맥락과 문제가 발생한 역사적 맥락을 고려하여 이들을 이해하는 것이 필요하다. 학업중단 청소년의 문제를 이들의 내적 책임통제로만 귀인 시킬 것이 아니라 전체적인 맥락에서 균형 잡힌 시각과 폭넓은 조망을 가지고 접근할 필요가 있다는

것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학업중단 원인은 개인요인, 가족요인, 학교요인, 또래요인, 사회요인 등으로 매우 다양하며, 상호 복합적이다(노상우, 2004; 서정아, 권혜수, 2010; Rumberger, 1983). 이는 학업중단 원인에 대해 이해하려면 개인뿐만 아니라 그를 둘러싼 환경에 대한 이해가 있어야 함을 의미한다. 구분용과 유제민(2003)은 학업중단에 영향을 주는 변인들을 개인범주, 가족범주, 또래범주, 학교범주 등 4개 범주로 구분하고, 학업중단을 예방하는 보호요인과 학업중단을 가져오는 위험요인을 나열하였다. 그러면서 이러한 요인들은 역동적으로 상호작용하여 학업을 중단시킨다고 하였다. 또 다른 선행연구들은 중·고등학생들의 학업중단 원인을 크게 학교, 경제, 가족, 개인적 요인 등으로 나누기도 하였다(배영태, 2003; 이숙영 등, 1997; Dupper, 1993).

이와 같이 청소년의 학업중단이 사회적으로 영향을 받고 있음은 분명해 보인다(금명자, 2003; 김동민 외, 2003; 김민, 2000; 추병식, 2003). 개성 지향적인 문화에서 어떤 청소년은 자기가 의미를 두는 음악, 영화, 그림, 만화 등의 활동에 몰두하기 위하여 학교를 그만둔다. 학교공부가 자신에게 의미 없다고 생각하여 자발적으로 학교를 떠나는 경우이다(성윤숙, 2005, 이해영, 2001). 또한 정보화가 학생들을 학교 밖으로 끌어내는 힘으로 작용하기도 한다(성윤숙, 2005). 더욱이 사이버 공간이 계속 확대되는 미래 사회에서는 언제, 어디서나 필요로 하는 학습이 가능하게 될 것이다. 학교 이외의 다양한 학습 공간 등장은 학교가 학습조직으로서의 독점적인 지위를 상실하게 하여 학업중단 발생을 증가시킬 수 있다.

학업중단과 관련해서는 미국에서 더 활발한 연구가 진행되었지만, 우리나라 학업중단에 대해서는 한국적 해석이 요구된다(안현의 등, 2002; 김성기, 2012). 즉, 미국에서는 정신 병리적으로 학업중단을 풀어가지만 우리나라에서는 입시제도와 관련지어 생각해야 한다는 것이다. 실제로 학업을 중단한 청소년과 재학생들의 심리상태나 미래에 대한 낙관성 및 진로의식은 차이가 없었다고 하였다. 신현숙과 구분용(2002)도 학업중단 청소년과 학업중단의 저위험 학생이 여러 가지 부적응적 변인에서 차이가 없었다고 하였다. 또한 학업중단 원인은 시대에 따라서도 그 양상이 조금씩 변화한다(조성연 등, 2009). 과거에는 가정의 경제적 요인이 주

원인이었으나 최근에는 비행이나 학교생활 부적응, 학습에 대한 무관심과 무기력 등이 주원인이 되고 있다(박래영, 2005; 박현선, 2004; 표갑수, 1993). 1970년대 이전까지는 경제적 사정에 의한 중퇴가 73%였던 반면, 가정불화나 성적부진 등의 이유는 8%에 불과하였다. 1980년대부터는 경제적 사유로 인한 중퇴가 감소하고 가족기능의 약화, 입시위주의 학교교육, 향락문화에 따른 자발적이며 비전통적인 중퇴가 증가하기 시작하였다. 2012년 한국교육개발원은 부적응이 학업중단의 가장 큰 원인임을 밝혔다. 이는 현 시대에 접어들수록 청소년의 학업중단에는 환경적 요인이 큰 영향을 미친다는 것을 알 수 있게 한다.

연구자들(배영태, 2003; 윤여각 등, 2002)에 따라서는 학업중단의 근접요인과 원격요인을 구분하여 학업중단 과정을 추론하기도 하였다. 이에 비해 박현선(2003)은 학업중단을 시간적 과정에 따라 네 단계로 나누면서 의미 상실을 학업중단의 원인으로 보았다. 그는 학교를 그만두기 전에 이미 의미상실의 단계가 있었고, 이어서 학교를 그만두는 단계, 그 후 사회적 실험과 경험을 해보는 단계, 마지막으로 새로운 의미부여 단계로 이어진다고 하였다. 그러면서 학교를 그만둔다는 것은 의미를 찾고자 하는 노력의 일부이니, 학업중단 청소년에 대하여 긍정적 시각을 가지고 정보적 지원과 정서적 지지를 통해 그들의 의미부여 노력을 도와주어야 한다고 제안했다.

결국, 청소년의 학업중단에 대해선 상황적이고 환경적인 맥락을 보다 정확히 살펴볼 필요가 있다(윤혜미, 박병금, 2005). 그리고 청소년의 학업중단은 개인적 요인과 환경적 요인이 상호작용하여, 학업중단 경로의 발달에 영향을 주는 것이므로 청소년의 발달과정 중의 한 단계임을 인지해야 한다. 학업중단을 발달과정으로 바라보는 관점에서는 학업중단은 단일한 사건이라기보다는 학교에의 관여가 점점 소원해지는 장기적인 과정으로 파악할 수밖에 없게 된다. 이 경로에는 개인, 가족, 또래, 학교 그리고 사회라는 다양한 요인들이 상호작용하여 영향을 미친다(Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Janosz et al, 2000).

그러므로 학업중단을 이해할 때는 학생들이 학교 안팎에서 겪는 일련의 긍정적, 부정적 경험에서 나타나는 역동적인 과정에서 비롯된 결과가 학업중단이라는 점을 상기하여야 할 것이다. 이는 개인과 다양한 환경적 체제들 간의 상호작용과 상호교류를 통해 학업중단 현상이 발생한다는 생태체계적인 관점이 필요하다는 것을 뜻한다. 따라서 이러한 학업중단의 원인들은 특정 학업중단 청소년이 학교를 그만 둔

이후의 심리사회적 적응과정에도 영향을 미치며, 이들을 향한 접근은 복합적 요인들의 상호작용에 초점을 맞추어 통합적인 관점으로 접근할 필요가 있음을 시사한다.

2. 학업중단을 경험한 청소년의 적응과정

가. 학업중단을 경험한 청소년의 적응과정의 의미

적응은 개인의 심리내적인 문제이면서 동시에 사회와의 관계에서 이루어진다. 그렇기에 적응이란 일반적으로 심리사회적 적응으로 규정되고, 적응과 부적응은 이분법적으로 분리되는 개념이 아니라 중첩되는 개념이다(Garmezy, 1994).

적응의 사전적 의미는 ‘일정한 조건이나 환경 따위에 맞추어 응하거나 알맞게 됨’ 또는 ‘생물이 주위환경에 적합하도록 형태적, 생리적으로 변화함 또는 그런 과정’으로 정의된다(국립국어연구원, 1999). Lazarus(1963)도 적응을 개체와 환경 간의 균형 있고 조화로운 관계를 유지해 나가고 갈등을 순조롭게 해결해 나가는 행동과정으로 받아들이고 있다. 이러한 적응개념은 외부환경에 맞춰나가려는 적합성을 긍정적 적응으로 인식한다. 그래서 유기체의 적응행동을 평가할 때 환경이 고정불변하다는 가정을 하고 있으며 외부 기준(norms)을 설정하여 ‘문제있음’과 ‘문제없음’이라는 이분화된 구조로 등식화하려는 관점을 따른다(김진숙, 2006). 학업을 중단한 청소년의 적응을 다루는 대부분의 연구들(금명자, 권혜수, 이문희, 이자영, 이수립, 2004; 김혜영, 2002; 박창남, 2001; 박창남, 도종수, 2003; 송광성 등, 1992; 오혜영 외, 2012; 유진이, 2009; 이병환, 2002; 이숙영 등, 1997)이 이러한 관점에 따라 문제행동의 발현과 부적응을 등치시키려고 했다. 이러한 관점은 개체가 외부환경의 기준에 맞춰나가는 것 자체를 적응이라고 간주한다. 따라서 적응문제를 찾아내 치료기회를 부여하고 문제를 중화시킬 수 있는 보호요인을 찾는다고 할지라도 외부환경을 변화시키고 스스로 주체적 노력을 해 나가는 일련의 심리사회적 적응과정을 주목하지 못한다.

심리사회적 적응과정이란 개인이 변화하는 환경과 지속적인 상호작용을 하는 과정에서 발생한 자극에 대해 개인의 특성과 환경의 요소에 따라 나타나는 심리

적·사회적 차원의 반응과정이다. 반응과정은 개인과 환경이 상호의존적으로 관련되어 여러 가지 형태로 나타나게 된다(한지은, 1997). 심리적 적응은 정신적으로 건강하며, 사회적 상황에서 효율적으로 기능하고, 자기에 대한 만족감이 높으며, 긍정적인 자기개념을 갖고 있는 것을 말한다(김동직, 1999). 사회적 적응은 사회에 대한 소속감과 사회화 욕구를 반영하는 것으로 사회규범, 역할인식, 윤리적 가치 등을 내포하고 있는 것이다. 이를 기반으로 한 사회적 적응이란 사회적 활동의 회복과 활성화를 의미하며, 어떤 스트레스 하에서도 자신의 다양한 역할을 충분히 인식하고, 일상을 관찰하는 능력을 발휘하는 것을 의미한다(이회란, 2012).

Achenbach(1990)는 심리사회적 적응평가 요소를 개념화했다. 그는 부적응 문제를 적응적인 행동과 분리시켜 상정하지 않았고, 발달시기 과정에 따라 정상적으로 해결될 수 있는 변화 가능한 실체로 파악했다. 그에 의하면 전문적 도움을 필요로 하는 사람들의 부적응 문제들은 보통 사람들이 일상생활에서 갖게 되는 문제들과 질적으로 다르지 않다. 그러한 문제는 어떤 특정시기의 양적인 문제로 다른 발달시기에서는 정상적으로 해결되기도 하고, 문제의 정도가 덜하거나 다른 상황에서는 발달상의 손상을 가져오지 않기도 한다. 그는 적응을 개인을 둘러싼 상황적 맥락에서 총체적으로 이해해야 하는 개념으로 규정한 것이다.

위와 같은 흐름을 따라 기존 적응연구에서 발생할 수 있는 문제점들을 새롭게 조명하려는 논의가 시도되고 있는데 바로 생태학적 관점이다. 이 관점은 다양한 환경체계들 간의 교류작용을 주목하고 문제를 둘러싼 복합적 요인과의 상호작용을 설명하는 이론으로 활용되어져 왔다(박명숙, 1999; 윤희미, 박병금, 2005; 이상균, 2005). 이에 따르면 학업중단을 경험한 청소년의 적응에 영향을 미치는 한가지의 요인만을 고려하지 않고, 개인을 둘러싼 다차원적인 변수를 고려하게 된다. 적응문제의 병리정보보다 변화가능성을 규명한다는 차원에서 적응연구에서는 유용한 분석틀로 받아들여지고 있다. 특히 여러 문제들이 겹쳐 있는 중심현상을 이해하거나 개인과 환경과의 지속적인 상호교환 작용을 파악할 수 있다. 그리고 한 개인의 약점과 강점을 동시에 인식하고, 개입의 초점을 다양하게 전개시킬 수 있다는 점에서 인간을 바라보는 새로운 가능성을 열어준다(Smith & Devore, 2004).

생태학적 관점에서는 적응을 개인과 환경과의 상호작용을 통해 얻은 결과물로서 파악한다. 그러면서도 개인이 환경을 변화시키는 과정을 강조하고(Germain,

1987), 개인의 적극적인 노력(Rubens & Kealey, 1979)을 통해 환경과 적합성(goodness of fit)을 취득해 나가는 과정(김동배, 권중돈, 2000)으로 이해한다. 이는 적응을 부적응과 양립된 이원론적 구조로 파악하지 않고, 서로 중첩(overlapping)시켜 보려고 한 Garmezy(1983)의 적응관점과 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 그러나 생태 체계적 관점은 이러한 적응관점에서 한 걸음 더 나아간다. 곧, 적응을 개인과 환경과의 조화로운 관계를 유지하기 위해 환경적 장애를 극복해 나가는 적극적 과정과 지속적인 상호작용으로 생성된 결과물로 간주한다. 뿐만 아니라 주체적 발현과정으로서의 개인의 의지적 측면을 부각시킨다. 적응문제를 단순하게 병리적 차원에서 보지 않고 발달과정의 연장선상에서 파악하여 개인이 지닌 현재의 문제들을 하나의 적응과정으로 보도록 해준다는 것이다(권효숙, 2002; 이운선, 2003). 따라서 생태학적 관점은 ‘병리’와 ‘건강’이라는 이분법에 갇혀 ‘문제가 있는 청소년’과 ‘문제가 없는 청소년’으로만 범주화하려는 기계론적 패러다임에서 벗어날 수 있게 도와준다. 그리고 적응문제를 야기하는 환경의 변화를 발달을 자극하는 생태학적 전이(ecological transition)로 보아(Bronfenbrenner, 1979) 환경 내에서 개인의 지위를 변화시키는 동인으로 인식할 수 있게 해준다.

이러한 생태 체계적 관점은 본 연구의 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정을 이해하는 관점과 평가에 있어 다음의 두 가지를 시사한다고 할 수 있다. 첫째, 적응여부의 평가는 제 3자나 연구자들이 규정한 기준과의 일치여부로 규정하는 것에서 벗어나 개인의 주관적 경험세계를 반영해야 한다. 둘째, 어떤 특정시기에 문제가 발현되더라도 개인의 잠재능력에 따라 정상화될 수 있다는 긍정적 관점이 필요하다. 이러한 두 가지의 시사점을 통해 본 연구에서의 적응문제는 개인이 처한 개별적, 상황적, 발달적 상황을 함께 고려해야 한다는 관점을 따르게 된다. 따라서 심리사회적 적응과정은 학업중단 경험 청소년을 둘러싼 환경적 변수, 즉 주요정보제공자의 활용을 고려하여 다각적인 관점에서 탐색될 것이다.

나. 학업중단 경험 청소년의 유형과 적응요소

학업중단 경험 청소년의 유형은 학업중단의 원인에 따라 분류되거나(박창남, 도종수, 2003; 윤여각 등, 2002), 중단 시의 자발성(김혜영, 2002; 박현선, 2004), 학

업중단 동기(송광성 등, 1992), 학업중단 후의 생활형태(김범구, 2012; 박창남, 2001; 이숙영 등, 1997) 등에 따라 분류된다. 이렇게 분류된 유형은 학업중단을 경험한 청소년의 적응과정의 단계들과도 관련될 수 있다. 이에 본 연구자는 학업중단을 경험한 청소년의 유형에 따른 적응요소를 살펴보기 위해 학업중단 시점을 중심으로 학업중단 이전과 이후로 나누어 선행연구를 고찰하였다. 전자는 학업중단의 원인과 목적, 청소년 자신의 의사반영 여부, 중퇴의도에 따른 구분이며, 후자는 현재 하고 있는 일과 향후 계획에 따른 구분이다.

1) 학업중단 이전의 경험에 따른 유형과 적응요소

송광성 등(1992)은 학업중단 동기에 따라 능동형, 도피형, 불가피형으로 구분하였다. 능동형은 경제적 독립을 위해 취업하거나 적성을 찾아 인문계에서 실업계 학교로 전학하기 위해 적극적으로 학업중단을 선택한 경우이다. 도피형은 더 이상 학교를 다니기 싫거나 장기 무단결석으로 수업 시수를 채우지 못하여 중단하는 경우이다. 그리고 불가피형은 학생이 생업에 종사해야 하는 것과 같은 어쩔 수 없는 외적 상황으로 학업을 중단해야 하는 경우를 말한다.

김혜영(2002)과 성윤숙(2005)은 사례연구를 통해 청소년의 의사반영 여부에 따라 자발적으로 때려친 아이, 비자발적으로 찢린 아이로 유형화하였다. 때려친 아이는 미래의 꿈을 실현하기 위해 학교가 의미 없다고 판단함에 따라 스스로 학교를 그만 둔 자발적인 유형이다. 찢린 아이는 학교를 계속해서 다니고 싶은 욕구는 있었으나 교칙위반, 선생님과의 갈등 등으로 학교에서 나오지 말라고 한 유형이다. 자기의사와 상관없이 비자발적으로 학교에서 찢린 경우인 것이다.

박창남과 도종수(2003)는 설문조사를 통해 학업중단 원인에 따라 적극형, 소극형, 강제형, 가출동반형, 수월추구형으로 구분한다. 적극형은 학교교육 자체를 거부한 유형이고, 소극형은 학습부진 등으로 중단하는 유형, 강제형은 비행 등으로 중퇴를 당한 유형이다. 가출동반형은 가출로 인해 학교까지 그만 두게 된 경우이고, 수월추구형은 상급학교 진학에 더 유리한 조건을 찾기 위해 학업을 중단한 경우이다.

이상의 유형 구분들은 사실상 학업중단을 선택함에 있어 자신의 의지력이 얼마만큼 반영된 결정이었느냐를 기준으로 삼았다고 볼 수 있다. 자신의 적극적인 선

택으로 학교를 그만 둔 청소년은 학업중단 이후의 생활에서도 스스로 목표를 설정할 것이고, 목표달성을 위한 수행과정에서도 자신의 의지를 발휘해 갈 확률이 높다. 목표를 향한 실행 방법이나 과정에 있어 스스로 적응요소를 탐색하고, 적응해 갈 것이다. 의지력의 결함은 자기 통제력이나 자기 조절능력에 악영향을 미칠 것이고, 충동성을 억제하기 어려울 것이다. 따라서 자퇴의사는 강했으나 의지력 부족으로 계획적인 행동통제는 못했던 학업중단을 경험한 청소년은 자신의 진로를 구체화 하고 계획을 수립·실천할 수 있는 방법을 찾고 있을 수도 있다. 또한 충동적인 성향이 강하고, 규율을 지키거나 규칙적인 생활을 하는 것에 어려움을 느껴 학교를 그만 둔 청소년의 경우엔 자신을 조절하고 관리하는 측면에서 혼란을 느끼고 있을 수도 있다. 외적·환경적 상황 때문에 선택의 여지없이 학업중단을 경험한 청소년의 경우엔 생계나 환경과 관련된 문제해결을 위한 물리적, 심리적 어려움을 이겨내기 위해 싸우고 있을 수도 있다. 하지만 의지력의 정도에 따라 그러한 어려움을 이겨내기도 할 것이다.

한편 박현선(2004)은 사례연구를 통해 학업중단의 원인, 학업중단에 대한 자발성과 준비정도, 외부지원 여부, 중단 이후 대처전략 등 다양한 요인을 복합적으로 적용하여 학업중단 경험 유형을 구분하였다. 표 2에서와 같이 연구자는 학업중단 경험 청소년을 새로운 대안추구형, 고독한 개척자형, 탈출형, 시행착오형, 자포자기형으로 구분한다. 새로운 대안추구형과 고독한 개척자형은 학업중단 시 자발적 의지가 강하고, 학교제도에 대한 실망이 학업중단 원인이므로 제도권을 벗어나 새로운 도전을 시도하는 유형으로 분류된다. 반면 탈출형은 지위비행을 일삼다가 교사의 불신과 특정한 계기로 인해 충동적으로 학교를 그만 둔 유형이다. 무작정 나오고 싶어서 자발적으로 중퇴를 결심하게 되었으나 중퇴 이후 생활에 대해 막연하게 동경해 왔거나 중퇴 자체가 현실회피적인 동기가 많다. 중단 후 생활에 대한 준비도는 낮고, 정보나 정서적 지원이 부족한 유형이다. 또한 시행착오형과 자포자기형은 학업좌절이나 환경적인 상처, 비행이 학업중단의 원인이며, 학업중단 이후의 생활을 향한 준비가 낮다. 이 두 유형은 학업중단 이후 특정한 대안을 찾지 못하고, 비행 등의 문제를 유발할 수도 있는 유형으로 분류된다.

표 2. 학업중퇴경험과정에서 도출된 학업중단 청소년의 유형

	새로운 대안추구형	고독한 개척자형	탈출형	시행착오형	자포자기형
인과적 조건	· 자기실현 욕구 · 학교제도 실망	· 자기실현 욕구 · 학교제도 실망	· 자기실현 욕구 · 학업좌절 · 학교제도 실망 · 환경적 상처 · 비행(지위/범법)	· 학업좌절 · 환경적 상처 · 비행 (지위비행)	· 환경적 상처 · 비행(지위/ 범법)
맥락	· 자발성 높음 · 준비도 높음	· 자발성 높음 · 준비도 높음	· 자발성 높음 · 준비도 낮음	· 자발성 낮음 · 준비도 낮음	· 자발성 낮음 · 준비도 낮음
중재 조건	· 정서지원 유 · 정보지원 유	· 정서지원 무 · 정보지원 무	· 정서지원(유/무) · 정보지원(유/무)	· 정서지원 유 · 정보지원(유/무)	· 정서지원 유 · 정보지원 유
작용/ 상호 작용	· 시도 (새로운도전)	· 시도 (새로운도전)	· 시도부재 · 시도 (새로운도전/ 시행착오)	· 시도부재 · 시도 (새로운도전/ 시행착오)	· 시도 (시행착오)
결과	· (학업중단에 대한)확신	· (학업중단에 대한)확신	· 막연한 인식과 많은 동요	· 막연한 인식과 많은 동요	· 동요

출처: “청소년의 학업중퇴 적응과정에 대한 현실기반이론적 접근”, 박현선, 2003, 한국사회복지학, 53, p. 82.

따라서 탈출형에게는 자신의 생활을 관리하면서 미래에 대한 조망을 할 수 있도록 돕는 것이 필요할 수 있다. 특히, 학교나 가정으로부터 거부당하고 무의미하게 소일하거나, 다양한 시행착오를 반복적으로 경험하며 적절한 대처전략을 가지고 있지 않다는 데에 초점을 모아야 할 것이다. 시행착오형과 자포자기형은 시행착오를 겪었거나 자포자기하게 되었던 과거 상황을 다룰 수 있는 기회를 갖도록 하고, 개별적이고 보다 심층적인 갈등과 다양한 고민에 휩싸여 있을 수도 있다는 데에 초점을 뒤야 할지도 모른다. 박현선(2004)의 연구는 학업중퇴 경험과정을 다룸으로써 본 연구에서와 같이 학업중단 이후의 적응과정을 본격적으로 조명하지는 못했다는 한계가 있다.

이와 같이 연구자의 관점에 따라 학업중단 이전의 경험에 따른 유형이 다르다는 것이 확인되었다. 하지만 각 유형에 따른 적응요소로는 의지력, 자기 통제력이나 자기 조절능력 등이 중요하고, 환경적 요인도 무시할 수 없다는 것을 알 수 있게 해준다. 각 연구들이 사례조사 또는 설문응답을 통해 유형을 분류하고 있는 만큼, 각 유형들이 학업중단 이후의 생활을 어떻게 이끌어 나갈지에 대한 탐색도

필요함을 짐작하게 해준다.

2) 학업중단 이후의 경험에 따른 유형과 적응요소

학업중단 이후 청소년이 현재 하고 있는 일을 중심으로 학업중단 유형을 분류한 선행연구를 먼저 살펴보면, 학업중단 이후 청소년의 생활유형을 중심으로 적응형과 부적응형으로 분류한 경우(이숙영 등, 1997)와 정착형과 비정착형으로 분류한 경우(박창남, 임성택, 전경숙, 김성식, 2001)를 들 수 있다. 분석결과 적응형과 정착형이 같은 유형으로 묶일 수 있고, 부적응형과 비정착형도 같은 유형으로 묶일 수 있었다. 적응형은 진학형과 건전직장 취업형, 취업 준비형으로 다시 분류되고 정착형은 진학형과 취업형, 직업훈련형으로 분류되며, 부적응형은 보호 및 관리체계에 소속된 청소년과 보호 및 관리기관에 소속되지 않은 청소년으로 분류되고 비정착형은 시설수용형과 방치형으로 분류되고 있기 때문이다. 구체적인 내용은 표 3과 표 4와 같다.

표 3. 학업중단 청소년의 유형과 특징

유형		특징	
적응형	진학형	· 복교, 검정고시 학원, 대안학교에서 수학 · 학습의욕 상실 및 기술의 부족으로 부적응 · 대인관계 문제, 생활적응상의 문제를 가짐	
	건전직장 취업형	· 일정한 교육훈련 후 취업하여 생활 정착 · 진학준비를 병행하기도 함	
	취업 준비형	· 사설기술학원, 직업훈련원 등에서 취업준비를 위한 기술을 습득하고 있음 · 일부는 적응상에 문제를 겪고 있음	
부적응형	보호 및 관리 기관에 소속된 청소년	소년원 수용	· 범죄연루 후 소년원 수용
		보호 관찰 중	· 범죄연루 후 보호관찰 중 · 검정고시 등을 통한 진학준비 병행 · 유흥업소 등에서 아르바이트 병행
		요양중	· 정신질환, 신체질환으로 병원, 요양기관에 수용됨 · 진학, 진로지도가 부재함
	보호 및 관리 기관에 소속되지 않은 청소년	방치된 비행 청소년	· 중퇴 후에 진학, 취업준비에 참여하지 않음 · 다양한 비행행동, 폭력, 약물오남용 등에 참여함
		유흥업소 취업	· 단란주점, 술집 등에 취업 중 · 일부는 검정고시 학원, 기술학원에 진학 및 취업 준비 등

	가출 청소년	<ul style="list-style-type: none"> · 가출하여 소제가 불분명함 · 중국집, 카페 등에 취업하거나 단란주점 등 유흥업소에 취업 등 · 비행 등에 연루될 가능성이 높음 · 장기적이고 체계적인 진로준비가 미흡함
	방치된 정신질환 청소년	<ul style="list-style-type: none"> · 가정의 경제적 여건으로 집안에 방치되어 있음 · 장기적이고 체계적인 진로준비가 미흡함 · 가족들의 스트레스가 증가됨.

출처: “중도탈락학생의 사회적응 상담정책 개발연구”, 이숙영, 남상인, 이재규, 1997, 청소년상담연구(총서), p. 76.

표 4. 중도탈락 청소년 유형별 개입내용

유형	특징	지원서비스	
정 착 형	진학형	<ul style="list-style-type: none"> · 대안학교 입학 · 검정고시 · 복교 	<ul style="list-style-type: none"> · 대안학교 · 복교후 상담관리
	취업형	<ul style="list-style-type: none"> · 취업 · 대인관계 문제 	<ul style="list-style-type: none"> · 취업알선 · 상담 및 진로지도
	직업훈련형	<ul style="list-style-type: none"> · 직업훈련 · 훈련과정 부적응 가능성 	<ul style="list-style-type: none"> · 직업훈련기관 소개 · 학력인정 · 자격증 연계 · 상담 및 진로지도
비 정 착 형	시설수용형	<ul style="list-style-type: none"> · 소년원 직업교육 · 소년원 진학교육 	<ul style="list-style-type: none"> · 학력인정 · 자격증 연계 · 상담 및 진로지도 · 가족지원
	방치형	<ul style="list-style-type: none"> · 가출동반 · 가족결손 	<ul style="list-style-type: none"> · 청소년 쉼터 · 학력인정 · 자격증 연계 · 상담 및 진로지도

출처: “중도탈락 청소년 예방 및 사회적응을 위한 종합대책연구”, 박창남, 임성택, 전경숙, 김성식, 2001, 한국청소년개발원, p. 134.

진학형은 학업중단 이후 어느 정도의 기간 동안 방황하기도 하고, 적응하려는 도중에 여러 문제를 경험하기도 하지만, 학교에 복교하거나 검정고시 학원, 대안학교 등에서 학업을 계속하고자 하는 유형이다. 건전 직장형은 취업을 우선으로 하지만 진학준비를 병행하기도 하는 유형이다. 이들은 대인관계 문제, 생활적응상의 문제, 학업의욕 부족 등을 보고한다(이숙영 등, 1997). 따라서 이들 유형은 그들의 생활특성을 잘 고려한 적응욕구를 반영하며 살아갈 것이다.

또한 부적응형이나 비정착형으로 분류되는 유형은 현재는 소년원이나 보호관찰

중이거나 가출, 정신질환 등으로 현재 생활에서 여러 가지 다양한 문제를 안고 있는 경우를 포함하고 있다. 이들은 실제로 적응형으로 전환될 준비는 거의 되어 있지 않지만 자신만의 고충과 적응 방향을 설정하고 있을 수도 있다. 사회적응을 향한 적절한 개입이 필요한 유형일 수도 있다.

이경상과 조혜영(2005)은 설문조사와 사례연구를 통해 청소년의 향후 계획을 조사하였다. 그리고 순수진학형, 아르바이트형, 취업형, 진로미결정중심형, 기타형의 5가지 유형으로 구분하였다. 순수진학형은 학업을 계속 이어나감으로써 자기가 원하는 학업을 마치고 난 후 노동시장에 진입하여 정규 직업을 가지려고 하는 유형이다. 취업형은 취업이나 창업에 나서려고 하는 유형이다. 그리고 아르바이트형은 아르바이트를 통해 생활비와 용돈을 충당하면서 독학이나 검정고시로 진학을 준비하거나 취업할 생각 없이 아르바이트만을 하며 지내겠다는 유형이다. 그 외에도 진로에 대해 결정을 하지 못한 진로미결정중심형, 기타형이 있다. 이 연구는 학업중단 이후의 생활을 향한 계획이나 미 계획이 어떤 경로를 통해서 직면되는 욕구를 채워갈지가 적응방향을 결정하는 요인이 될 것임을 시사한다고 볼 수 있다. 그 요인들은 청소년 자신의 개인적 요인과 그가 처한 환경적 요인의 상호작용에 의해 달리 나타날 것이다.

주영신(2007)은 중퇴경험에 대한 사례연구에서, 중퇴 이후의 과정을 돌파구 모색형과 불만족 안주형으로 구분하였다. 돌파구 모색형은 중퇴문제를 해결하기 위해 가족이나 친척·또래·지역사회의 지지 속에서 관계가 변화되었고, 정보를 수집할 수 있었다. 이 유형은 심리적·정서적·경제적 지원을 받아 직업훈련 교육을 통해 자신의 상황에서 벗어나려고 노력하는 유형이다. 또한 불만족 안주형은 적응과정을 위해 어떠한 것도 생각할 여유가 없고, 현재가 힘들다. 어디서 돈이나 떨어졌으면 좋겠다고 하는 등 적응에 있어 소극적인 태도를 보인다. 가족·친척·또래·지역사회의 지지 속에서 정보를 수집하지 않고, 지원 받으려고도 하지 않는다. 누가 말을 해도 듣지 않을 것이고, 어떤 말도 소용없는 일이라고 반응하는 유형이 불만족 안주형이다. 이 연구를 통해 우리는 청소년 주변인들의 지지도 중요하지만 청소년 자신의 수용 자세나 태도도 중요한 적응요인임을 알 수 있다. 긍정적인 방향으로 적응과정의 스펙트럼을 향상시키기 위해선 환경적 요인과 개인적 요인에 대한 고려가 있어야 함을 의미한다.

윤철경과 류방란(2010)은 설문조사를 통해 현재 하고 있는 일을 중심으로 학습형, 취업·알바형, NEET 형으로 구분하였다. 다시 NEET(Not in Employment, Education, or Training)형을 은둔형, 배회형, 소일형으로 유형화하였다. 학습형은 어떤 형태로든 공부하고 있는 청소년으로 검정고시 준비, 학원수강, 기술훈련, 대안교육시설 등에서 학습을 하고 있는 청소년이다. 취업·알바형은 지속적으로 아르바이트만 하고 있는 청소년이다. 또한 NEET형은 학습도 일도 하지 않고 있는 청소년인데, 따로 하는 일 없이 친구들과 여기저기 돌아다니는 배회형, 집이나 방에서 대부분의 시간을 보내는 은둔형, 부모 일을 돕거나 가끔 일도 하면서 주로 놀거나 기타 일로 소일하는 소일형으로 나뉜다. 이 연구에서의 적응요소는 학업 중단 이후 실제로 추구하고 있는 욕구임을 시사할 수 있다. 특히 하는 일 없이 또래들과 돌아다니는 배회형은 비행으로 연결된 가능성이 커질 수 있음을 짐작케 한다. 실제로 윤철경(2013)은 학업중단자 실태 조사에서 비행형을 추가하고 있다.

이와 유사한 맥락으로 김범구(2012)는 설문조사를 통한 잠재계층분석(LCA)으로 학업중단 청소년의 인구사회학적 특성과 구조에 따라 학업중단 청소년을 분류하였다. 학업중단 이후 특별한 계획이 없고, 무엇을 해야 할지 모르는 문항에 응답할 확률이 높은 미결정중심형, 검정고시를 통한 학력취득 및 취업준비에 응답할 확률이 높은 미래준비형, 복학 및 검정고시를 통한 학력취득 준비에 응답할 확률이 높은 진학준비형으로 유형화하였다.

이와 같이 연구자의 관점에 따라 청소년이 현재 하는 일과 향후 계획에 따라 학업중단 이후의 유형이 분석되었다. 유형을 분류하는 방법으로는 학업중단 이전의 연구에서와 같이 사례조사 또는 설문조사로 응답한 결과를 분석해 유형을 분류하였다. 이러한 유형들은 학업중단 청소년의 중단 이후 생활유형을 나타내고 있지만, 과정적인 변화는 제시하지 못하고 있었다.

청소년이 학업을 중단한 이후에 어떤 적응과정에 있는지, 원하는 것이 무엇인지를 확인함으로써 그들이 학교를 그만 둔 진정한 이유들이 추론될 수 있을 것이며, 동시에 학업중단 경험 청소년에게 필요한 대책이 세워질 수 있을 것이다(금명자, 2008). 학업중단을 경험한 청소년의 삶의 선택지는 학교교육 체제로 복귀하는 것과 학교복귀를 포기하는 것으로 크게 분리되고, 학교복귀 포기는 다시 사회적으로 용인된 직업생활을 하는 것과 비행이나 범죄에 참여하는 생활로 분리된다

(윤여각 등, 2002).

이상에서 살펴본 바와 같이 청소년이 학업을 중단한 이후의 적응유형은 학업유지형과 취업·직업훈련의 두 방향으로 진로가 나누어짐을 알 수 있다. 그러나 적응적 진로로만 유지되지는 않는다. 그들은 학업을 중단했고, 사회는 그들을 받아들일 준비가 되어 있지 않았기(금명자, 2008) 때문이다. 학업을 중단한 이후의 청소년 생활을 1년 동안 추적하여 급격히 비행화 되는 경향을 보여주는 연구들(금명자 등, 2004; 오혜영 등, 2011)도 있다. 이 연구들에 따르면 중학생의 경우 처음 1~6개월 사이는 친구들과 거리를 방황하는 학업중단 청소년이 가장 많았고 고등학생은 주유소나 PC 방에서의 아르바이트를 하는 학업중단 청소년이 가장 많았다. 그러나 1년이 지난 이후에는 양쪽 모두 보호관찰과 유흥업소 아르바이트 비율이 높아져 학업중단 청소년에 대한 사후관리가 시급하였다. 특히 금명자 등(2004)에 의하면 중학생들은 학업중단 초기에 5.5%에 지나지 않았던 보호관찰중인 청소년이 1년 후에는 10.8%로 급증하였고, 유흥업소 아르바이트 생활은 초기 2.6%에서 1년 후에는 5.0%로 증가하였다. 인문계 고등학생의 경우에는 5.4%의 보호관찰이 13.4%로, 2.6%의 유흥업소 아르바이트가 10.7%로 증가하였다.

이상에서 선행연구들을 살펴본 바와 같이 학업중단을 경험한 청소년 중에서도 성공적인 적응을 보이는 청소년과 그렇지 않은 청소년은 학교를 그만두게 된 과정뿐만 아니라 그만 둔 후의 적응과정에 있어서도 상당한 차이를 보인다는 것을 알 수 있다. 그러므로 적응유형별 이해에 따른 심층적인 접근을 통해 실질적인 개입 방안이 모색되어야 한다. 학업중단 이후의 생활유형, 지원여부, 학업중단 이후의 대처전략 및 학업중단으로 인한 결과 등에 대한 맥락적 요인들이 그들의 입장에서 구체적으로 파악되어야 할 것이다. 그랬을 때 학업중단이라는 고위험 상황에서 학교 밖에서의 다양한 보호자원들을 발굴하여 활용할 수 있도록 원조할 수 있기 때문이다. 사회적응 과정 중에 있는 학업중단 청소년이 처한 상황과 적응과정에 따른 욕구를 파악한 실질적인 중재방안이 모색된다면 학업중단을 경험한 청소년은 일탈로부터 보호될 수 있을 것이다.

다. 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 특성과 적응요소

청소년 개인에게 초·중·고등학교 시기는 단순히 학업을 계속한다는 의미 외에 자아정체감을 형성시켜 나가는 과정이며, 사회성이나 원만한 대인관계 기술의 습득, 집단생활 등과 같은 다양한 사회기술을 배워나가는 시기이다. 이렇게 중요한 시기에 학업을 중단하게 되면 청소년은 ‘의미 있는 자아’를 형성할 기회를 잃을 뿐 아니라 장기적으로는 성인이 되어 불필요한 무망감과 대인관계상의 어려움을 겪을 가능성이 커진다(손승영, 2003). 즉, 낮은 자아개념의 형성과 사회적 기술의 결여는 청소년의 삶의 질을 저하시킬 수 있다는 것이다. 실제로 학업중단 이후 청소년이 겪는 심리적 어려움은 미래에 대한 불안감, 사회적 편견으로 인한 위축감으로 나타났다(윤철경, 류방란, 2010). 또한 대인관계에 대한 어려움과 회피적 반응, 세상이 자신의 뜻대로 되지 않는 것에 대한 불안감이나 통제 불능감이 있었으며, 우울이나 자살충동 등도 보고되었다(오혜영 등, 2011).

그리고 청소년의 학업성취는 양질의 노동력 확보를 위해 중요한 사회적 과제이며, 개인 입장에서서는 보다 나은 노동시장 진입을 위해 전제되어야 할 인적자본의 핵심요인이다(이경상, 조혜영, 2005). 따라서 학업중단은 앞으로의 진로를 개척해 나가는 데 있어서 상당한 장애로 작용할 수 있음을 알 수 있다. 즉, 학업중단을 경험한 청소년은 실직과 불완전 고용에 노출될 것이 예상된다. 직업을 구하기가 힘들고, 수입이 적거나 환경적으로 열악한 곳에서 일할 가능성이 높다. 결과적으로 학업중단이 가져오는 경제적 상황은 소득의 손실과, 노동숙련도의 결여 등을 포함한다(Bloom, 2010; McWhirter, McWhirter & McWhirter, 2007). 따라서 학업중단 청소년은 중심부 노동시장에서 요구되는 기술습득의 기회를 상실하게 되어 주변적인 고용시장에 속하게 되거나 철저하게 사회에 의존하게 되는 운명에 처할 가능성이 높아진다. 저소득 계층에 머물게 되면 세대 간 빈곤의 대물림이 순환적으로 일어날 가능성 또한 높아진다. 이렇듯 학업중단은 교육적, 직업적 발달의 기회를 봉쇄시키고, 신체적, 정서적, 경제적인 문제들을 더욱 악화시키는 순환 고리를 증가시킨다(Bloom, 2010).

이에 학업중단 청소년은 중단 이후 적어도 고등학교는 나와야 한다는 걸 몸소 체험하게 되고, 학업을 계속 지속할 수 있기를 희망하게 된다(김혜영, 2002; 배영

태, 2003; 장석민, 2002). 그 예로 학업복귀 청소년과 부모들을 대상으로 수행된 부산지역의 연구를 들 수 있다. 그 연구에 참석한 청소년 대부분이 학교를 그만둔 지 6개월 이상 되었지만, 연구 대상자들의 68.9%가 1년 이내에 학교로 다시 돌아가고자 하였다(김동민 외, 2003). 조영승 등(2001)의 연구에서도 학업중단 이후 절반에 가까운 청소년이 복학을 희망하고 있고, 중단 이후 복학절차, 검정고시 준비, 직업교육 등과 관련된 도움을 바라고 있었다.

하지만 학업중단 청소년 대부분은 다음과 같은 여러 요인으로 복학을 실행으로 옮기지 못한다. 첫째, 학업성취도 부진, 학습의욕과 흥미 결여, 낮은 자아존중감과 자기조절 능력이 결여되어 있다(노상우, 2004). 둘째, 동기가 낮고, 비자발적이며, 소극적이고 회피적인 행동(김동민 외, 2003)을 하며, 생활태도가 불규칙하고, 꿈이 없다(강석영 등, 2009). 셋째, 대인관계 기술이 결여되어 있다. 이와 같은 이유로 이들은 자신보다 어린 동급생들과 잘 지낼 수 있을지에 대한 두려움, 친구들과의 갈등, 교사 및 학교제도에 대한 불만(전계서), 선입견을 가진 교사와의 관계(김동민 외, 2003)등을 우려하므로 복교를 꺼린다. 학업중단 청소년에게서 나타나는 대인관계 영역의 문제들은 이들의 심리사회적 적응을 힘들게 한다.

학업중단 청소년은 자신에 대한 지각인 자기개념과 자기개념에 스스로 부여하는 가치인 자아존중감이 저하되어 자신의 능력과 성공에 대해 부정적인 인식을 하는 경향이 높다(이숙영, 남상인, 이재규, 1997; Hammond et al, 2007). 또한 자기조절 능력의 결여와 같이 통제력의 문제를 가진다. 곧, 학업중단 청소년은 부적응 청소년에게서 찾아볼 수 있는 낮은 자존감, 의사결정의 어려움, 미래에 대한 기대부족, 삶에 대한 통제력 부족 등을 나타내는 것이 특징이다(김범구, 2012; 유성경, 이소래, 1998; 허철수, 1998).

부적응을 경험하는 학업중단 청소년은 자신들의 문제와 생활의 이유를 자신이 어찌할 수 없는 상황이나 다른 사람의 탓으로 돌리는 경향이 높다. 또한 부적응 청소년은 스스로의 미래에 대해 미리 한계를 지우고, 단기적이고 현실적인 목표도 가지지 못하며, 스스로에 대해서도 아무런 기대를 하지 않는다. 이러한 특성은 결국 이들을 부적응 행동을 해도 앓을 것이 없다는 자포자기의 상태로 만든다. 학업중단 이후에도 불규칙하고 무절제한 생활을 지속하게 만들며, 학업복귀를 하더라도 그 후의 규칙적인 생활에 대해 적응하기 힘들어 하는 모습을 보이게 한다

(McWhirter et al, 2007).

적절하고 원만한 대인관계 기술은 청소년의 심리사회적 적응과 발달과정에 중요한 요소이고, 성인기에서의 적응에도 직접적인 영향을 미친다. 많은 학업중단 경험 청소년이 우정을 발전시키고 유지하는 기술과 또래들과 즐거움을 함께 할 수 있는 기술이 부족하다. 그리고 집단 활동에 참여하고, 효과적인 대화를 나누며, 다양한 또래들과 상호작용하는 방법 등을 익히지 못했다. 이러한 기술의 부족은 타인의 관점이나 감정, 행동을 이해할 수 있는 능력의 부족으로 연결되어 대인관계에서의 오해와 왜곡된 해석을 낳기도 한다. 또한 높은 공격성으로 인해 문제를 해결하는 방식에 있어 대화보다는 충동적으로 문제를 해결하여 또래로부터의 거부를 불러올 수 있다(양미진 등, 2006).

따라서 학업중단을 경험한 청소년이 성공적으로 심리사회적 적응을 할 수 있도록 돕기 위해서는 지식적 측면, 정서적 측면, 자신의 생활에 주체적으로 임하는 의지적 측면에서 부적응이 상호 복합적으로 나타나고 있음을 감안해야 한다. 그들이 경험하는 현실 세계에서의 어려움을 극복하고 자신의 진로를 개척해 나갈 수 있도록 하는 요인이 무엇인지를 구체적으로 파악해야 할 이유가 여기에 있다. 가출이나 비행, 가족갈등, 대인관계의 어려움, 무기력감과 동기저하, 진로문제 등에 따른 적응요소들은 그들의 상황이나 맥락에 따라 다를 것이다.

라. 학업중단을 경험한 청소년의 적응과정

학업중단 이후 대부분의 청소년은 1-3개월까지는 학교에 가지 않고, 마음껏 놀 수 있다는 생각에 해방감을 느낀다. 하지만 시간의 흐름에 따라 자신이 처한 상황에 대한 답답함과 막연함, 미래에 대한 불안감에 사로잡히게 된다. 또한 주변 사람들과의 관계가 악화 되며, 불규칙하고 무의미한 생활이 지속되고, 학업중단 전부터 가지고 있던 문제행동이 오히려 악화된다(권해수, 서정아, 정찬석, 2007; 성운숙, 2005; 오혜영 등, 2011). 학업중단 이후 대부분의 청소년은 처음의 생각과는 달리 무계획적이고 비생산적인 생활을 하게 된다(김영희 등, 2013; 성운숙, 2005). 처음에는 놀 것도 많고, 하고 싶은 것도 많으나, 막상 학업중단 이후에는 아침 기상에서 잠자리에 들 때까지 할 일이 없고, 무의미하게 반복되는 생활을

하게 된다. 이창호 등(2002)의 연구에서도 학업중단 이후 뚜렷이 할 일이 없다는 응답자가 21.3%로 나타나 학업중단 청소년이 무기력한 생활을 지속하고 있고, 진로와 관련된 문제를 겪고 있음을 알 수 있게 한다. 더욱 심각한 것은 사회적 지지나 지원이 없으면 학업중단 청소년은 1년 이내에 비행과 같은 부적응 현상을 보인다는 것이다(금명자 등, 2004).

학업중단 청소년은 학업중단 이후에 여러 힘든 상황을 경험하고, 자신의 상황을 인식하면서 변화하고자 하는 태도를 보인다. 박현선(2003)은 학업중단 이후 큰 좌절을 경험했거나, 중퇴 이후 아예 특별한 시도도 없이 무기력적으로 소일하고, 소위 바닥까지 추락하는 힘겨운 경험을 하는 경우에는 중퇴라는 결정에 대해 동요하고, 후회하게 된다고 하였다. 또한 중퇴 이후 적응성패에 대해 중퇴에 대한 자발성 정도와 중퇴 이후 생활에 대한 준비정도가 매우 중요하다고 하면서 중퇴 이후의 적응태도를 강조하였다. 안현의 등(2002)은 우리나라 학업중단 청소년은 학교를 그만 둘 뿐이지 학업이나 자신의 삶을 포기하는 것은 아니라고 강조하였다. 학업중단 이후 청소년의 적응태도는 매우 중요해 향후 자신의 미래를 변화시키고자 하는 새로운 시발점이 될 수 있음을 시사하는 대목들이다.

학업중단을 경험한 청소년은 자신이 처한 상황의 변화를 위해 시행착오와 성공경험을 하며, 긍정적인 변화를 하게 되는 것으로 파악된다. 이러한 학업중단 청소년의 변화는 학업중단 청소년을 유형화한 선행연구를 통해 확인할 수 있다. 이경상과 조혜영(2005)은 학업을 지속하고자 하는 청소년을 순수진학형으로, 취업준비를 하는 청소년을 취업형으로 제시하였다. 또한, 주영신(2007)은 학업중단 상황에 대해 적극적이고 현실적으로 해결할 수 있는 방안을 모색하는 유형을 돌파구 모색형으로 제시하였다. 윤철경과 류방란(2010)은 어떤 형태로든 공부하는 청소년을 학습형으로 유형화하였다. 이러한 선행연구의 유형을 고려해 보면, 학업중단 청소년에게도 적응을 위한 변화의 의지가 있음을 알 수 있다. 따라서 그들의 의지를 실현하는 방향이나 시기에 따라 적극적인 지원이 있을 때 그들의 성공경험을 통한 긍정적인 변화를 유도할 수 있을 것이다.

Franklin(1992)은 학업중단 청소년이 겪는 어려움을 ‘이중의 어려움’이라고 표현하였다. 학업중단 청소년은 실제 겪게 되는 현실에서의 적응상 어려움과, 개인적·환경적 취약성을 가진 자신을 관리하고 통제해야 하는 내적인 어려움에 처한다.

장기간에 걸친 학교 불만족, 장기 결석, 선생님들과의 갈등 등으로 학교재학 시기에 어려움을 느꼈던 이러한 요인들이 학업중단 이후의 변화 과정에서도 장애요인으로 작용한다(변숙영, 이수경, 2011). 최동선과 이상준(2009)은 장기간의 학업손실을 경험하고, 성공경험도 거의 없는 학업중단 청소년이 검정고시 합격을 위한 노력을 지속하는 것이 매우 어렵다는 점을 지적하였다. 또한 아르바이트나 취업을 하고자 해도 학업을 중단한 이유로 제한이 높거나, 청소년이 원하는 일자리를 구하기가 어렵다. 전경숙(2006)에 따르면 학업중단을 경험한 청소년에게 일자리에 대한 필요와 욕구는 높았다. 하지만 실제 그들이 하고 있는 일은 전단지 돌리기, 주유원, 음식점 배달 등 보수가 적고, 근로환경이 열악하므로 오랫동안 할 수 없는 일이라고 하였다.

학업중단 이후의 성공적인 적응을 위한 사회의 역할과 적응사례를 고찰한 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다. 이숙영 등(1997)은 사례연구를 통해, 학업중단 청소년의 유형에 따른 대책에 대해 제시하였다. 정착노력형의 경우 복교를 준비하는 청소년에게 복교상담과 복교준비에 대한 체계적 지원을 요구했고, 복교 이후에는 지속적인 상담을 요구했다. 검정고시를 준비하는 청소년은 학습의 지속에 따른 의욕상실, 학업에 대한 자신감 상실, 경제적 어려움 등을 겪고 있으므로 의욕관리에 대한 전문적인 조력을 요했다. 특히 대인관계와 적응문제에 대한 체계적인 상담, 검정고시 학원생에 대한 생계비와 교육비의 지원을 강조하였다. 또한 비정착형 중 소년원에 수용되어 있는 청소년은 반사회적 성격을 가진 중퇴청소년이 많으며, 사회의 건전한 성인과의 유대감 부족으로 퇴원 이후에 어려움을 겪을 가능성이 높았다. 그러므로 지속적인 관계를 맺으면서 이들을 지도·감독할 수 있는 대리부모 및 대리양육자와의 연계를 강조했다. 보호관찰 중인 청소년은 반사회적인 성격으로 성인들과 유대감이 깊지 않아 보호관찰이 끝난 후에는 반사회적 행동을 할 가능성이 높았다. 따라서 바람직한 성인과의 연계체제를 확립하여 지속적으로 지원·보호·감독이 필요하다는 것이었다.

이병환(2002)은 학업중단 청소년의 사회적응을 촉진하기 위한 지역사회의 지원 역할에 대한 연구에서 가정복지 사업과 연계한 지역사회 자원 활용을 주장하였다. 지역사회 복지관과의 연계로 서비스를 지원하고, 지연단위 학업중단 관련 협의회 구성 및 운영으로 지역사회 관련기관 간의 참여와 협력을 유도해야 한다는

것이였다. 또한, 대안교실 및 대안교육 프로그램 운영 등을 통한 대안적 교육공간의 조성이 필요하며, 기존의 지역사회 자원을 이용하여 학업중단 청소년의 특성에 맞게 개입하는 것이 필요하다고 하였다.

박현선(2004)은 학업중퇴 청소년의 적응유연성에 대한 사례연구에서 현저하게 뛰어난 적응 청소년의 특징을 제시하였다. 연구자에 의하면 학업중단 전에 중위권 이상의 비교적 좋은 성적을 가진 청소년이 중퇴 이후 학교제도로부터 낙인이 적어 적응유연성이 높았다. 또한 진로에 대한 계획이 확실할수록 성공적으로 적응하였다. 즉, 단순히 대학이나 어떤 학과에 가겠다는 것이 아니라 자신의 흥미와 적성을 고려해서 구체적인 직업까지 연결하여 현실적인 계획을 세우고 있어야, 새로운 배움터를 빨리 찾게 되었다. 그리하여 준거집단에 소속감이 생기고, 사회적 지도감독을 받을 수 있었다. 자신이 원하는 일을 한다는 자부심이 모든 일에 우선순위를 갖는다고 하였다. 또한 적응적인 생활태도에 대해서도 다음과 같이 언급하였다. 첫째, 규칙적인 생활을 유지하고, 책임감 있는 행동을 하고 있으며, 기회를 기다리는 대신 적극적으로 그 기회를 찾아 떠나는 것이다. 둘째, 현실에 대해 낙관적이고 희망적이며, 성공적인 미래를 기대하는 미래 지향적인 소신을 보인다. 셋째, 외부의 정서적 지원과 정보를 스스로 수집한다. 적응적인 생활태도를 지닌 청소년이 보다 성공적으로 적응한다.

성윤숙(2005)은 중퇴과정과 적응에 대해 연구했다. 연구결과는 학업중단 청소년이 결국 진학을 선택한다는 것이였다. 청소년은 사회에서 직장을 찾는데 학업중단으로 인한 한계가 발생하였고, 결국 졸업장을 따지 못한 것에 대한 후회로 학업복귀를 준비하게 되었다. 또한 뚜렷한 목적을 가지고 학교를 중단한 경우에는 학교에서 수업시간과 똑같은 시간을 학원에서 보냈다. 뚜렷한 목적을 가진 만큼 필요한 공부를 하고, 자신이 원하는 예능교육을 별도로 받으며, 수능준비를 하고 순탄하게 적응한다는 것을 주장했다.

이혜숙과 서은정(2010)은 사례연구를 통해 학업중단 이후 삶의 과정에서 사회를 접하고, 자신을 돌아보는 경험을 하면서 학교에 다닐 때는 없었던 꿈을 발견하게 된다고 했다. 이런 과정을 통해 검정고시를 준비하거나 학원을 다니는 등 꿈을 실현하기 위한 노력을 기울이게 된다는 것이였다.

조규필 외(2011)는 복교로 적응한 청소년을 대상으로 한 사례연구에서, 학업중

단 이후 자신의 상황에 대한 인식 발생과 주변 사람들의 긍정적 영향으로 공부에 대한 동기가 발생한다고 하였다. 친구들의 교복 입은 모습이 부럽고, 수학여행을 가서 친구들과 추억을 만들고 싶은 마음은 학업동기를 발생시켜 복학을 하게 하였다. 또한 자신의 불투명한 미래에 대한 상황에서 학교 졸업장이나 자격증에 대한 열망이 생기게 되어 복교절차를 알아보는 적극적인 행동을 보이게 되었다. 이런 동기로 학교에 잘 적응하기 위한 스스로의 각오를 다지고 습관을 변화시켰다. 복학 후 적응력을 높이는 요인은 가족을 생각하는 마음과 친구들의 도움이었다.

오혜영 등(2011)은 학업복귀까지의 경험에 관한 사례연구에서 학력과 졸업장에 대한 인식변화, 가족이나 주위 사람들의 권유, 자신의 결심과 정보탐색 노력, 상담자의 지지적 역할 등으로 인해 복학을 하게 된다고 주장하였다. 학업의 지속요인으로는 개인의 의지와 정서적 지지 및 자원 등이었다. 즉, 본인의 의지와 노력, 장래에 대한 꿈과 계획 등 개인이 변화하고자 하는 노력과 정서적 지지와 자극을 주는 친구, 상담과 멘토링 등 주변의 정서적 지지와 자원 등이 제시되었다.

김범구(2012)는 기존 문헌들이 말하고 있는 학업중단 청소년이 나타냈다는 심리사회적 특성을 모아 학업중단 이후 청소년의 적응유형을 예측하였다. 이에 따르면 자기조절 능력과 진로성숙도가 높은 청소년일수록, 부모가 합리적으로 설명하는 양육태도를 보일수록 미래 준비형으로 적응해갈 확률이 높아졌다. 청소년이 직업지향적인 목표를 갖고, 정서적·정보적 지지를 많이 받을수록, 부모가 감독적인 양육태도를 보일수록 진학 준비형으로 적응해갈 가능성이 커진다.

이상에서 살펴본 내용을 종합하면 학업중단 이후 청소년이 자신의 적응수준을 성공적으로 높여 가려면 자신에 대한 신념 수준과 자기조절 능력이 높아야 함을 말한다. 진로계획이 명확하고 높은 진로성숙도를 가지고 있으며, 미래에 대해 긍정적인 조망을 할수록 적응적인 생활태도를 보일 것이다. 또한, 부모를 포함한 주변 사람의 긍정적이고 지지적인 자원이 존재하고, 지역사회 내 유관기관들 간의 적극적인 협력으로 학업중단 청소년의 특성에 맞는 개입이 있어야 할 것이다.

위에서 살펴보았듯이 학업중단 이후의 심리사회적 적응과정을 직접적으로 다룬 연구는 없었다. 지금까지 진행된 선행연구들에 편재되어 있는 적응내용을 종합해보면 학업중단 청소년의 적응에 영향을 미치는 변인들을 찾아내어 학업중단의 부

정적인 영향으로부터 벗어나게 하려는 시도들이었다. 즉 전체적인 적응과정 속에서 어떤 요인들이 어떻게 상호 영향을 주어 변화되어 가는지 탐색하는 연구는 극히 적었다. 특히 학업중단 이후 걸으며 드러나는 생활유형에서 적응과정을 부정적 과정과 양립된 이원론적 구조로 파악하려는 경향이 강했다. 하지만 적응과정이란 개인이 환경과의 조화로운 관계를 유지하기 위해 환경적 제약을 극복해 나가는 과정이다. 개인의 심리·정서적 요인이, 그리고 행동이 환경과 지속적으로 상호작용해가는 결과물들이 적응과정인 것이다. 그러므로 적응과정에서는 적응문제를 단순히 병리적 차원으로만 보려고 해서는 안 되고, 개인의 발달과정의 연장선상에서 파악하여야 한다. 학업중단을 경험한 청소년이 자신이 처한 구체적 상황이나 조건을 조절하기 위해서 얼마나 주체적으로 자신의 의지를 발현해 나가는지를 파악해야 한다. 그랬을 때 그들의 성장에 실질적으로 유용한 서비스를 제공할 수 있게 되기 때문이다. 따라서 적응여부의 평가는 제 3자나 연구자들이 규정한 기준과의 일치여부로 판단할 것이 아니라 학업중단 이후의 청소년의 주관적 경험 세계를 반영하는 것이어야 한다. 이에 학업중단을 경험한 청소년의 적응과정들 속에서 그들의 심리사회적 변인들의 관계를 이해하는 것은 의미 있는 작업이라고 판단된다. 또한 학업중단 경험이 그들의 삶에 어떤 영향을 미치고 있고, 어떻게 영향을 미칠 것인지에 대해 그들의 입장에서 추적해보는 것도 중요하다고 본다.

3. 근거이론의 고찰

본 연구는 학벌위주의 사회문화적 전통의 바탕 위에서 학교를 그만 둔 학업중단 청소년을 연구 대상으로 선정하여 학업중단 이후의 적응과정을 탐색하여 그에 대한 실체적 이론을 개발하는 데 목적이 있다. 그들의 적응과정을 규명함으로써 위기 상황에 처한 학업중단 청소년을 위한 사회적 중재에 기여할 수 있게 되기 때문이다. 이러한 연구 주제의 특성을 감안해 질적 연구 방법 중 근거이론 접근 방법을 채택하였다. 근거이론 연구방법은 학업중단 청소년의 적응과정에 대한 시간적 흐름의 관점은 물론 다양한 정서 및 환경 등의 상호작용을 연구하기에 적합

하다고 보았기 때문이다. 따라서 본 절에서는 근거이론에 대한 개괄적 소개를 하고자 한다. 먼저 근거이론의 이론적 핵심을 형성하고 있는 상징적 상호작용주의에 관하여 기술하면서 본 연구가 근거이론 연구방법을 선택한 이유를 함께 언급하고자 한다. 이어 근거이론 접근방법에 대해 설명할 것이다.

가. 상징적 상호작용주의

근거이론 방법을 설명하기 위해서는 먼저 근거이론 방법의 철학적 배경인 상징적 상호작용주의에 대해 살펴보아야 한다. 상징적 상호작용주의는 사회심리학자인 Mead(1934)의 실용주의 사상으로부터 시작되었다(Munhall, 2001). Mead의 실용주의 중에서도, 행위자와 그가 속한 사회와의 상호작용은 행위자와 사회 양쪽 모두에게 동적으로 변화한다는 생각과 행위자가 세상을 해석하는 능력이 중요하다는 내용에서 가장 큰 영향을 받았다. Mead에 의하면 의식과 정신, 자아 등이 비롯되는 곳은 사회이며, 사회는 일반적으로 정신과 자아에 선행하는 지속적인 사회적 과정이다. 따라서 성찰적 지성, 의식, 정신, 이미지, 의미 그리고 일련의 정신 과정들은 보다 거시적인 사회적 과정의 일부이며, 모든 정신 과정들은 사회적 과정 안에 머무는 것이다. 인간 사회에서 이루어지는 상호작용은 타자의 행동 뒤에 숨어있는 의도를 해석하는 과정이다. 타자의 의도를 해석하기 위해 상징으로서의 언어가 강조되는데 인간은 언어를 통한 해석을 하면서 해석된 자극에 반응하고 상호작용을 이루어 나간다.

Blumer(1969)는 상징적 상호작용의 세 가지 명제를 다음과 같이 가정하였다. 첫째, 인간은 자신이 스스로 설정한 목표의 의미에 기초해 행동한다. 둘째, 그러한 목표의 의미는 사회적 과정을 통하여 형성되고 변형되며 유지된다. 셋째, 인간은 해석적 과정을 통하여 능동적으로 의미를 사용하고, 의미는 언제나 상징의 사용을 수반한다. 특히 언어 상징주의가 핵심을 형성하는데 사회적 상호작용 과정에서 주로 언어적 상징을 사용하는 데서 기인한다. 이러한 명제적 기초에 입각하여 Blumer는 사회과학의 목표는 인간 자신의 행동을 조직화하고 경험을 해석하기 위해서 사용하는 의미의 체계를 발견하고 이를 기술하는 것이다. 인간의 행동은 기계적 작용이라기보다 형성적 작용이기 때문에 인간의 행동을 이해하기 위해

서는 어떻게, 그리고 왜 의미가 변해야 하는지 알아야 한다고 하였다. 그에 의하면 근거 이론적 접근 방법에 따른 연구 자체는 상징적 교섭의 한 과정이다.

Blume는 상징적 상호작용주의를 구체화하여 사회화, 의미, 상징, 자아, 상호작용 등에 대해 해석하였다. 사회화는 인간이 사고능력을 발전시키고 인간다운 독특한 방법을 발전시키는 보다 역동적인 과정이다. 우리 대부분은 사회화 과정에서 공통된 의미를 학습하지만, 같은 대상에 대해 상이한 의미를 가진다. 그러므로 여러 행위자들이 같은 대상에 대해서 서로 다른 정의를 내릴 가능성이 있다 (George, 2004, 김왕배 외 역, 2006).

이러한 상징적 상호주의 관점에서 본 연구자는 학업중단 청소년이 적응해 가는 과정을 살펴볼 것이다. 즉, 자신이 속한 집단이나 사회적 맥락 내에서 연구 참여자들이 어떻게 적응해 가고, 그 의미를 구성해 가는지를 파악하고자 한다. 참여자들이 언어 뒤에서 은밀히 작동되는 상호작용의 과정으로부터 나오는 의미들을 어떻게 파악하고, 적응을 어떤 의미로 이해하고 있는지, 참여자 자신을 둘러싼 환경 안에서 자신을 어떻게 바라보고 있으며, 환경과 어떤 상호작용을 하는지를 구체적으로 분석할 수 있을 것이라고 보기 때문이다.

인간은 사회적 상호작용을 통해서 의미와 상징들을 학습하며 상징은 언어와 행동을 통해 나타난다. 특히 언어는 광범위한 상징체계로 상황에 대한 범주화를 통해 기억될 수 있게 되고, 사고력의 향상, 문제해결 능력의 증가 및 시공간의 초월을 통한 상상을 가능하게 한다. 따라서 인간은 상징을 통해 자신의 행동방향을 정립할 수 있게 된다(상게서).

그러므로 본 연구자는 참여자들이 사용하는 언어와 행위 속에 내재된 상징을 발견하고, 그 의미를 시공간의 차원에서 해석하도록 노력하여야 한다. 참여자들이 학업중단 자체나 지지체계를 어떻게 인식하는지, 표현한 의미 속에 담긴 본질이 무엇인지, 과거와 현재, 미래를 어떻게 연결시키는지 언어적으로 세심하게 살펴볼 것이다. 이를 위해 적응과정의 중심에 서 있는 자아의 의미를 상호작용주의적 관점에서 살펴보았다. 자아는 자신을 객체로 취할 수 있는 능력이고, 공동체의 관점에서 스스로를 바라볼 수 있는 능력은 조직화된 집단행위와 자아가 발생하는 데에 필수적이다. 자아는 예측 불가능하고 창의적인 측면인 'I'와 행위자에 의해 가정된 타자들의 조직화된 태도들인 'me'로 구성된다. 'I'가 사회에서의 혁신의 원천

이 되는 반면 ‘me’는 사회적 통제를 명확히 하는 기능을 한다(Goffman, 1959). 두 가지 자아에 대한 개념을 더욱 발전시킨 Goffman은 ‘I’와 ‘me’ 사이의 긴장에 근거하여 사회에서 우리에게 바라는 기대와 우리가 자발적으로 원하는 행동이 서로 다르다고 했다. 또한 Blume는 자아를 우리가 단순히 외적 자극에 반응하기보다 스스로 행동할 수 있도록 도와주는 하나의 과정이라고 했다. 따라서 자아는 주어진 상황에서의 역할에 대한 기대로 이어진다. 개인의 역할은 시간과 공간이라는 차원에서 상대적이며 가변적이다(Goffman, 1959, 김병서 역, 1992).

이러한 자아개념은 본 연구에서 파악하고자 하는 상호작용과 맥락, 상황에 따른 결과를 발견하고 해석하는 데 기여할 것이다. 곧, 학업중단 청소년이 주변인의 기대에 부응하여 자신의 행위를 어떻게 바꾸고 재구성해 가는지, 둘러싸고 있는 지지체계와 어떻게 상호작용하는지를 파악하는데 유용할 것이다. 그리고 적응과정에서의 상황에 대해 시공간적으로 어떻게 의미를 부여하는지를 파악하게 할 것이다.

Goffman이 관심을 가졌던 낙인감에 대한 개념 또한 본 연구와 관련이 있으므로 이에 대해서도 살펴보겠다. 낙인감이란 개인이 마땅히 가져야 할 ‘당위적인 사회적 정체성’과 실제로 있는 ‘실제적인 사회적 정체성’ 간에 괴리감이 존재할 때 생긴다. Goffman은 이미 불신당한 낙인감과 평판이 나빠지게 하는 낙인감으로 구분한다. 전자는 사람들이 이미 그 문제를 알고 있다는 사실에 의해 나타나는 긴장을 처리하는 일을 맡게 되며, 후자는 사람들이 그 문제를 알지 못하도록 정보를 관리하는 일을 맡게 된다(상계서). 학업중단 청소년에게 ‘당위적인 사회적 정체성’과 ‘실제적인 사회적 정체성’ 간에 괴리가 존재하는 건 당연한 일일 수 있다. 학업중단 청소년이 경험하는 낙인감에 대한 본질에 대해 파악하고, 낙인감의 처리방법에 따른 결과의 차이를 알아보는 것은 그들의 심리사회적 적응과정 탐구와 무관하지 않을 것이다. 이는 학업중단 청소년의 적응과정에 대해 참여자의 언어적 상징에 집중함으로써 가능해질 것이라고 본다.

나. 근거이론 접근방법

근거이론(Grounded Theory)은 사회학자인 Glaser와 Strauss에 의해 1967년에 개발되었다. 이는 실용주의 및 상징적 상호작용주의에 기반을 둔 접근법으로 경

협적인 자료로부터 이론을 도출해 내기 위해 고안된 것이다(Munhall, 2001). 따라서 어떤 사회현상에 대해 상징적 상호작용주의를 구성하는 상호작용에 의한 역할 규정과 상황맥락의 중요성 등을 주요한 개념으로 사용한다(홍현미라, 권지성, 장혜경, 이민영, 우아영, 2010). 그러므로 근거이론은 현장(사람들의 행동, 상호작용, 사회적 과정 등)으로부터 수집된 자료에서 도출된 것으로 직관력을 제공하며, 이해를 강화하고, 행동을 이해하는 데 의미 있는 지침을 제공해 준다.

근거이론 접근방법은 이론적 민감성을 가진 연구자가 이론적 표본추출, 지속적 비교, 코딩, 관련자료 메모 등의 체계적 연구과정을 통해 자료를 수집하고 분석하여 귀납적으로 실체이론(substance theory)을 개발해가는 것이다. 실체이론 개발 방법은 개념구성의 속성과 차원을 규명하고, 연구과정에서의 자료를 수집·분석하며, 조건부터 결과까지의 구조를 도구적으로 사용하여 이론개발의 통찰력을 얻고자 한다. 또한 이론 도출까지의 과정을 상호 밀접하게 진행한다(Strauss & Corbin, 1998). 근거이론 접근방법의 핵심사항들을 간략히 서술하면 다음과 같다.

첫째, 연구자는 자료(저널, 집단 혹은 개인 인터뷰, 현장노트, 책, 비디오, 기타 형태)를 수집하고 코딩하며, 분석함으로써 개념과 속성을 나타낸다(Glasser & Strauss, 1967).

둘째, 연구자와 자료간의 상호작용인 분석은 연구자의 창의적 능력으로 적절한 범주를 명명하고, 이론형성에 자극을 줄 수 있는 질문과 비교를 통해 이루어진다(Glaser & Strauss, 1967).

셋째, 개인의 상호작용, 행동, 사회적 과정 중에 있는 특정한 상황과 관련된 현상을 추상적이고 분석적 도식으로 이론을 발견하거나 형성하는데 근거이론의 목적이 있다. 따라서 연구자는 면접 자료를 수집하고, 현장에 방문하여 범주를 발전시키고 연결 지어 이론적인 가설을 진술하거나 모형을 제시한다(Creswell, 1998).

넷째, 자료수집과 분석이 동시에 일어난다. 연구자는 현장에서 자료를 수집한 뒤 분석에 들어가고, 다시 현장으로 나아가 새로운 정보를 수집하고 분석하는 순환적인 과정을 거친다. 자료수집은 분석결과에서 발견된 범주가 더 이상 새롭게 생성되지 않을 때 종료된다(상계서).

다섯째, 연구 참여자 선정이 이론적으로 적합한 대상자를 인위적으로 표집하는 '이론적 표본추출(theoretical sampling)에 의거하여 이루어진다. 이론적 표본추출이

란 연구자가 개념에 근거하여 표본을 추출하는 것으로 개념의 속성을 변화시키는 차원이나 조건을 탐색해 가는 것이다. 표본추출이란 연구과정을 통해 발전하는 것을 뜻한다. 이는 연구가 진행됨에 따라 더 목적적으로 초점이 맞춰지는 경향이 있고, 모든 범주가 포함되어 더 이상 새로운 개념이 나타나지 않을 때까지 계속된다. 초기 표본추출에서는 가능한 한 많은 범주를 만들어 내는 것이 중요하다. 이에 연구자는 넓은 영역에서 자료를 수집하여 몇 개의 범주를 얻게 되면 지속적 비교하기 방법으로 그 범주를 발전시키고, 밀도를 더해 포화시키는 것을 목적으로 표본을 추출하게 된다. 연구자는 사건을 명확히 파악하기 위한 사건간의 비교, 사건과 범주간의 비교, 개념간의 비교를 통해 유사점과 차이점을 탐색하면서 의도적인 면접을 수행한다(Strauss & Corbin, 1998).

여섯째, 지속적 비교방법(constant comparative method)을 주된 분석방법으로 사용한다. 연구자는 자료를 수집하고 분석해가는 과정에서 출현한 개념들을 이전에 나온 개념들과 계속 비교해 가면서 차이점과 유사점을 찾아내고 범주화해 간다. 이러한 과정은 자료의 재검토를 통해 이루어지며, 같은 개념이 얼마나 자주 출현하고, 다양한 조건하에서 그 개념이 어떻게 보이는가에 관심을 갖게 한다. 이러한 과정은 더 이상 새로운 통찰을 만들어내지 못할 때까지 계속된다(Strauss & Corbin, 1998).

일곱째, Strauss와 Corbin(1990a, 1998)이 제시한 개방코딩(open coding), 축코딩(axial coding), 선택코딩(selective coding)의 세 가지 과정이 기본적인 분석과정이다. 코딩은 자료를 분해하고 개념화하고 이론을 형성하도록 통합시키는 분석과정이다. 이 과정에서 연구자의 메모가 유용할 수 있다. 메모란 연구가 진행되는 동안 연구자에게 떠오르는 생각이나 해석, 질문, 방향, 계획, 주제, 가설 등을 기록해 놓은 것이다.

여덟째, 근거이론 분석의 결과로 패러다임 모형(paradigm model)이 제시되고 있다. 이는 분석자가 구조(structure)와 과정(process)을 통합시킨 결과이다. 즉, 이론 구축의 축을 중심에 놓고 하나의 범주에 하위범주를 관련짓는 과정으로 귀납적 사고와 연역적 사고방식을 동시에 포함시킨다(Strauss & Corbin, 1998). 패러다임 모형은 인과적 조건(causal condition), 중심현상(phenomenon), 맥락적 조건(contextual condition), 중재적 조건(intervening condition), 작용/상호작용 전략(action/interaction), 결과

(consequence)로 구성되어 있다. 이를 도식화하면 그림 2와 같다.

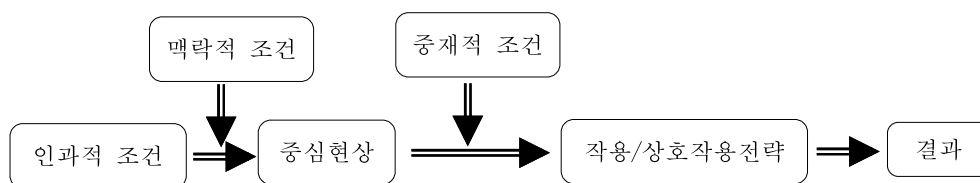


그림 2. 근거이론의 패러다임 모형(Strauss & Corbin, 1990a, 1998)

중심현상이란 사람이나 관련 집단이 처해 있는 문제나 상황에 대하여 행하고 말하는 것을 나타내는 중심생각이나 사건들이다. 이는 작용/상호작용에 의해 다루어지고 조절되는 것으로 ‘무엇에 관계되는가? 작용/상호작용은 모두 무엇에 관한 것인가?’라는 질문에 답하는 용어이다. 인과적 조건이란 중심현상의 발생이나 발전에 영향을 미치는 사건이나 일을 의미한다. 이는 ‘왜?’ 또는 ‘무엇 때문에 개인이나 집단이 현상과 관련된 상황이나 쟁점, 문제를 만들어 내는지?’를 설명해주는 용어이다. 맥락적 조건은 사람들이 작용/상호작용 전략을 통하여 반응해야 하는 상황이나 문제들을 만들어내는 특수 조건의 집합이다. 이는 차원적으로 시간과 장소에서 교차하여 중심현상의 이유를 설명해준다. 즉, 어떤 현상이 어떤 이들에게는 무제한적 또는 지속적으로 나타나는 반면 어떤 이들에게는 제한적 또는 한시적으로 나타나는지를 설명해주는 조건으로 우연적 조건들과 중재적 조건들에서 나온다. 맥락적 조건 내에는 다양한 조건들이 존재하며 각 조건들은 그 자체의 차원에 따라 현상에 영향을 미친다. 중재적 조건은 인과적 조건이 중심현상에 미치는 영향을 경감시키면서 변화시키는 조건들이다. 작용/상호작용 전략을 조장하거나 강요하도록 작용한다. 작용/상호작용 전략은 개인이나 집단이 마주치게 되는 상황, 문제, 쟁점을 다루는 방식(how)이다. 이는 중심현상에 대처하거나 중심현상을 다루기 위해 취해지는 의도적이고 고의적인 행위를 뜻한다. 결과는 작용/상호작용의 결과물이다(Strauss & Corbin, 1998).

본 연구는 외부세계에 잘 드러나지 않은 학업중단 청소년의 적응과정에서의 심리사회적 경험의미와 본질을 이해하기 위한 실체이론을 제시하는 것이다. 지금까지 국내에서 진행된 연구들과는 달리 학업중단 청소년의 전체적인 적응과정 속에

서 어떤 요인들이 상호 영향을 주어 변화되어 가는지를 그들의 틀 속에서 추적해 보는 것은 의미 있는 작업이라고 판단된다. 이에 상징적 상호작용주의를 기반으로 한 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론 방법을 활용하는 것이 적합하다고 보았다. 이는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 심도 있게 이해하는 연구의 틀이 예민한 학업중단 청소년의 경험세계에 접근하는 데에 적합하다고 판단했기 때문이다. 또한 학업중단 청소년의 적응과정은 사회문화적 맥락 내에서 주어진 의미를 기반으로 반응하고 상호작용하며, 해석하고 정의 내리는 과정이라고 볼 수 있기 때문이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 근거이론적 접근

본 연구는 학업중단 청소년이 학교를 그만 둔 후 경험하는 실체를 파악하고 그들의 관점에서 그들이 심리사회적으로 적응해 가는 과정에 대한 실체적 이론을 개발하는 데 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위해 질적연구 방법을 선택하였다. 질적연구는 알려진 것이 거의 없거나 중심현상에 대한 새로운 이해를 얻기 위해 많은 정보가 필요한 실제적 분야를 탐색하는데 유용하게 사용된다(Stern, 1980). 또한 느낌, 사고, 과정, 감정과 같이 양적 연구방법을 통해서는 추출하거나 알기 어려운 중심현상에 대한 복잡한 세부사항을 얻기 위해 사용될 수 있다 (Strauss & Corbin, 1998)

질적 연구의 주요 요소는 첫째, 자료(data)이다. 자료는 면접이나 관찰, 문서, 녹음이나 필름과 같은 다양한 출처에서 얻어질 수 있다. 둘째, 연구자가 자료를 해석하고 조직화할 때 사용할 수 있는 절차(procedures)들이다. 일반적으로 연구자는 자료의 개념화(conceptualizing)와 축소(reducing), 속성과 차원에 따른 범주의 정교화(elaborating), 일련의 명제문을 통한 기술(relating)의 절차를 따르게 된다. 개념화, 축소, 정교화, 기술은 종종 코딩(coding)이라고 불린다. 또한 분석과정의 일부인 비통계적 표본추출, 메모작성, 도표화 등도 절차에 포함된다. 셋째, 서면 및 구두 보고서의 작성이다.

질적 연구를 하는 데에는 다양한 유형과 접근법이 있는데 본 연구에서는 근거이론 접근방법을 선택하였다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 학업중단을 경험한 청소년은 지속적으로 축적되고 있지만(한국교육개발원, 2013) 아직까지 그들이 심리사회적으로 적응해가는 경험의 목소리를 담아낸 연구가 부족한 상태이다(김영희, 허철수, 2012). 따라서 학업중단을 경험한 청소년의 관점에서 그들의 적응과정을 분석해내는 것이 필요하다고 보았으며, 이에 근거이론 접근방법이 적합하다고 보았다. 학업중단 이후 청소년의 심리사회적 적

응과정은 그들의 내면세계의 역동성에 대한 심층적 접근과 그 역동으로 인한 결과에 대한 참여자들의 종단적 진술에 의거한 분석이 필요하며, 이러한 적응과정 분석에는 주로 근거이론 방법이 사용되어 왔기 때문이다(박한샘, 2004).

둘째, 학업중단을 경험한 청소년의 틀 속에서 적응과정을 이해하고 지원방법을 찾을 필요가 있다. 근거이론적 접근을 따르게 되면 학업중단을 경험한 청소년과 심층면담을 실시하고, 그들의 생생한 삶의 이야기와 목소리를 통해 적응과정을 살펴보게 된다. 그럼으로써 더욱 실질적인 정보를 얻을 수 있고, 그들의 실질적인 욕구를 파악할 수 있게 되므로(Strauss & Corbin, 1998) 보다 효과적으로 그들을 도울 수 있는 방법을 찾을 수 있게 된다.

셋째, 우리의 사회문화적 맥락에서 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정에 기여하는 중요한 요인들이 무엇인지에 대한 연구가 구체화되지 않았다. 사회문화적 맥락 내에서의 적응요소를 찾아낸다는 것은 근거이론 방법이 상징적 상호작용이론을 차용했다(Strauss & Corbin, 1990a)는 데에 기반 할 수 있다. 상징적 상호작용론은 학업중단을 경험한 청소년이 속해있는 사회 내에서 상호작용을 통해 어떻게 적응해 가고, 상황에 따라 그들의 행동을 어떻게 변화시켜 가는지에 관심을 갖게 하기 때문이다.

넷째, 학업중단을 경험한 청소년의 적응을 하나의 스펙트럼으로 이해한 것을 바탕으로 이들의 적응유형을 도출하고, 적응과정을 단계적으로 파악할 필요가 있다. 근거이론은 학업중단을 경험한 청소년의 적응세계와 의미를 탐색하고 과정적 이해를 하는 데에 유용하다. 코딩절차를 통해 사례들을 속성과 차원에 따라 범주화 하게 되고, 범주분석과 과정분석을 용이하게 하며, 가설적 정형화 및 진술이 이루어짐으로써 적응유형 및 적응단계가 밝혀질 수 있게 하기 때문이다. 과정분석은 자료에서 상호작용을 살펴보고 이것이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하고, 중재적 조건에 의해 영향을 받아 어떻게 변화하는지를 보여줄 수 있다. 이러한 작업결과는 유형별 특성에 맞는 개별서비스 전략수립과 적응과정에 따라 탄력적으로 개입할 수 있는 단계별 지지서비스 전략수립에 필요한 실체이론 개발을 가능하게 한다(김진숙, 2006).

그러므로 본 연구자는 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정을 분석해 내기 위해 근거이론 접근방법을 따랐다. 특히 근거이론이란 연구과정을 통

해 체계적으로 수집되고 분석된 자료에서 나오는 이론을 의미한다는 Strauss와 Corbin의 접근방법을 따랐다. Strauss와 Corbin(1998)은 자료 분석 단계를 제시하였으며, 접근방법에서는 분석구조(structure)와 과정(process)을 통합시킬 것을 요구한다. 이 과정에서는 연구자의 유연한 귀납적 사고와 연역적 사고를 강조하게 되는데 이를 담보할 수 있는 연구자의 객관성과 민감성의 균형유지가 필요하다. 질적 연구에 있어서 객관성은 응답자를 향한 개방성과 응답자의 말이나 행동을 가능한 한 정확하게 재현하는 것을 의미한다. 민감성은 연구자의 창의성을 가능하게 해주고, 자료로부터 새로운 이론을 발견하게 하는 것을 가능하게 해준다는 의미를 갖는다(Strauss, Corbin, 1998). 객관성은 사건에 대해 공정하면서도 정확한 해석에 도달하기 위해 필요하고, 민감성은 자료안의 미묘한 뉘앙스와 의미를 감지하고 개념간의 관계를 깨닫기 위해 필요하다.

2. 연구진행 과정

전체 연구 진행 과정은 사전연구와 본 연구로 나뉘어 수행되었다. 제 연구의 진행과정을 도식화 하면 그림 3과 같다. 사전연구에서의 대상 상담사례와 심층면담 대상은 선행연구들과 차별화된 연구를 할 필요가 있는지를 탐색할 수 있도록 최대한 대상의 다양성을 기했다. 그리고 본 연구에서의 심층면담 대상은 포화의 원칙에 의거하여 범주와 이론이 최대한 설명될 수 있게 다양성을 기하였다. 사전연구 결과를 과정적으로 설명하고, 본 연구 진행과정을 구체적으로 소개하겠다.

가. 사전 연구

상담사례 선정은 총 9개의 사례 범위 내에서 학교 급별과 성별이 고루 분포될 수 있도록 하는 기준에 의하여 우선적으로 분류되었다. 그런 다음 학업중단의 원인이 중복되는 사례는 제외시키는 기준이 이차적으로 적용되었다. 그 결과 5개의 사례가 선정되었다. 사례분석은 약식이었지만 근거이론에서의 개방코딩, 축코딩, 선택코딩의 절차를 따라 진행되었다. 상담사례 분석결과가 일차적으로 선행연구

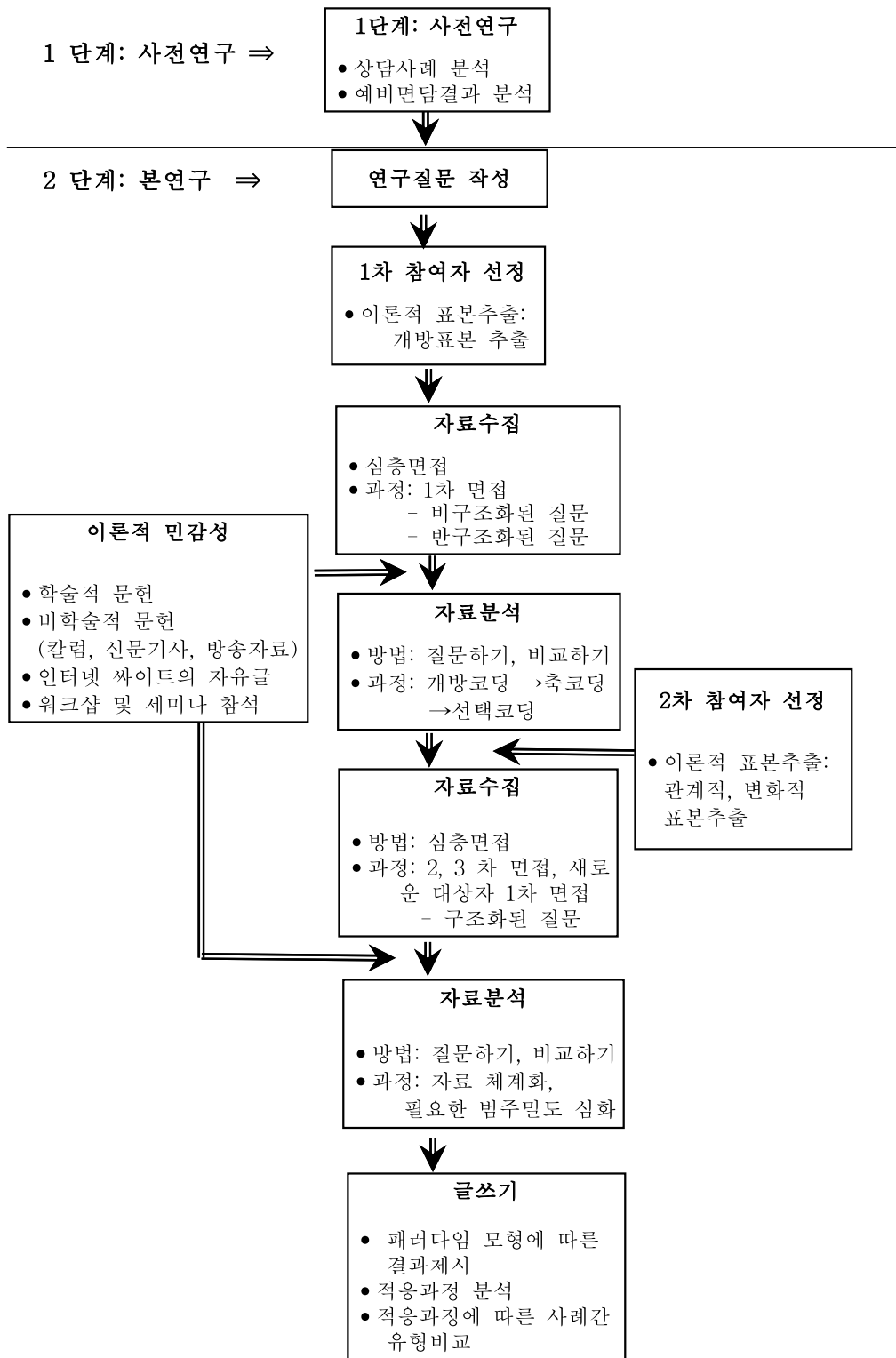


그림 3. 연구 진행과정

결과들과 상이한 측면이 있었으므로 두 번째 사전 연구로서 예비 면담연구가 진행되었다. 예비 면담 대상자 선정 기준은 상담사례 선정에서의 일차적 기준을 따라 이루어졌다. 결과 상담사례 선정 대상자와 같이 초등학교를 그만 둔 남아와 중학교를 그만둔 남녀, 고등학교를 그만 둔 남녀 청소년 5명이 선정되었다. 다만 본 연구도 포화의 원칙에 의거하여 진행되어야 할 것인지를 검증하기 위하여 학업중단 원인만큼은 다양화시켰다. 예비면담은 심층면담으로 진행되었고, 심층면담 내용은 녹취록을 작성한 뒤 상담사례 분석과 같은 절차로 분석되었다. 사전연구를 진행하기 위한 연구 질문이 작성되었는데 연구 질문은 ‘학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 어떻게 나타날 것이며, 그 결과는 선행연구 내용과 얼마만큼 유사하게 나타날 것인가?’였다. 이러한 사전연구 분석결과는 선행연구 결과 내용들과의 유사성 여부가 비교됨으로써 본 연구 진행에 대한 의의를 부여하였다.

나. 본연구

1) 연구 질문 작성

연구질문(research question)은 연구문제(research problem)를 선택한 다음 서술되는 과정이다. 본 연구의 초점이 되는 일반적 혹은 실제적 영역인 연구문제를 선택 하고 작성된 연구 질문은 본 연구에 의해 제기되는 구체적인 질문으로서 연구 프로젝트의 매개변수를 설정하고 자료수집과 분석에 사용되는 방법을 제시해주는 것이다. 질적 연구에서 연구 질문들은 이론을 개발하는데 목적이 있다. 그러므로 현상을 깊이 탐색하기에 필요한 유연성과 자유를 제공할 수 있는 방식으로 구성되어야 한다. 또한 연구 질문에 대답을 얻기 위해 사용될 연구방법을 상당한 정도로 결정할 수 있는 방식으로 서술되어야 한다. 연구 질문은 처음엔 넓게 시작한다 할지라도 연구과정을 통해 그 개념과 관계가 밝혀짐에 따라 좁혀지고 초점이 맞추어져야 한다. 질적 연구에 있어서 연구 질문은 연구할 현상을 밝혀내는 진술이다. 연구 질문은 독자에게 연구자가 구체적으로 주제에 대해 알고자 하는 것을 알려준다(Strauss & Corbin, 1998). 근거이론 방법에 따라 본 연구에서 다루고자 하는 연구문제에 초점을 맞춘 연구 질문은 다음과 같다.

첫째, 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정에서의 중심현상은 무엇인가?

둘째, 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정에서의 핵심범주는 무엇인가?

셋째, 학업중단 이후 청소년은 어떤 적응과정을 거쳐 변화해 가는가?

넷째, 학업중단 이후 청소년은 무엇을 심리사회적 적응이라고 지각하는가?

다섯째, 학업중단 이후 청소년의 적응수준을 높이는 주요 요인들은 무엇인가?

여섯째, 학업중단 이후 청소년은 적응해 가기 위해 어떤 노력을 하고 있는가?

2) 연구 참여자 선정방법 및 기준

본 연구의 일차적인 대상은 전국에서 학업중단을 경험한 청소년이다. 본 연구에서 학업중단을 경험한 청소년이란 학업중단의 원인에 상관없이 제도권 내의 학교를 그만 둔 청소년으로 정의한다. 이에 유학생은 포함되지 않는다. 본 연구가 근거이론 접근방법을 활용하므로 학업중단 이후 청소년의 적응과정에 대한 이론을 발전시키는데 적합한 대상자를 인위적으로 표집하는 ‘이론적 표본추출’에 의해 참여자를 선정하였다. 특히 Strauss와 Corbin(1998)이 제시하는 개방 표본추출과 관계적, 변화적인 표본추출(relational and variational sampling) 방법을 따랐다.

따라서 가능한 한 현상에 포함된 범주를 많이 발견하기 위한 목적으로 다양한 범주, 속성 및 차원에 속하는 참여자를 모집하여 연구를 진행하였다. 참여자의 기본적인 선정기준은 다음과 같다. 첫째, 학업을 중단한 후 1년 이상의 시간이 경과되었고, 현재 24세 미만인 자를 연구 참여자로 선정하였다. 이와 같은 기준을 설정한 이유는 중·고등학교에서 학업을 중단한 청소년이 중단 이후 1년을 기점으로 급격한 비행 증가율을 보였다는 보고(금명자, 권혜수, 이문희, 이자영, 이수림, 2004)에 따라, 학업중단 청소년이 경험하는 중심현상을 포착하고, 작용/상호작용을 통한 과정을 분석하기 위해서는 최소한 1년 이상의 시간 경과가 필요하다고 보았기 때문이다. 그리고 청소년 기본법상의 청소년 범위가 9세부터 24세까지이기 때문이다. 둘째, 중·고등학교 과정에서 학교를 그만 둔 청소년을 연구 참여자로 선정하였다. 중학교의 학업중단율이 고등학교에 비해 낮은 편이나 1% 안팎을 유지해 왔기 때문이고, 사전연구에서 본 연구자의 경험상 자신의 과거 경험과 행동에 대해 주체적으로 이해하고 기술할 수 있는 자아의식이 발달한 단계는 중학생 이상이라고 보았기 때문이다.

이와 같은 선정기준에 따라 다음과 같은 방법으로 연구 참여자가 선정되었다.

먼저 1단계인 개방표본 추출 단계이다. 1단계에서는 우선 2012년 6월부터 11월 초까지 진행되었던 ‘학업중단 청소년 욕구조사’ 설문 시 지면 안내를 통하여 확보된 지원자 67명(총 187명 중)을 기반으로 9명을 연구 참여자로 선정하였다. 그리고 학업중단 청소년이 중심인 인터넷 카페에서 선정된 참여자 26명을 연구 참여자로 추출하였다. 개방 표본 추출 단계에서는 연구자가 가능한 한 많은 범주를 만들어 내는 것에 관심을 두어야 한다. 그러므로 다양한 관련 영역에서 자료를 수집하여야 한다. 이에 따라 본 연구자는 중단했던 학교 급별, 중단 후의 기간, 사회적 개입 및 지원 경험여부, 요보호 대상경험 여부, 지역별, 성별, 은둔형 등과 같은 변인을 고려하여 1차 연구대상자를 추출하였다.

2단계는 관계적, 변화적인 표본추출 방법에 의하여 참여자를 선정하였다. 이 단계에서는 연구진행에 따라 분석과정에서의 연구 자료를 체계화하고, 중심현상의 패러다임 설정에 필요한 범주의 밀도를 심화시키기 위해 관계적이고 변화적인 표본추출에 초점을 맞추는 단계이다. 1단계에서의 표본추출에 따른 연구가 진행됨에 따라 모든 범주가 포화될 때까지 일정한 목적이나 초점에 맞춘 관계적이고 변화적인 표본추출이 이루어진 것이다. 이 과정에서는 범주를 발전시키고 밀도를 더하고 포화시킬 수 있는 대상자 7명을 선정하였다. 7명은 1차 연구 참여자들로부터 추천받은 11명 중에서 선정된 자들이다.

3) 자료수집

(1) 연구자의 준비

질적 연구에서 연구자는 자료 수집을 위한 도구이므로(Strauss & Corbin, 1998) 연구자의 자질과 역량 등이 질적 연구의 성공여부에 영향을 미친다. 특히 연구자의 배경이나 경력은 연구 참여자와의 상호작용에 영향을 미치게 되고, 면담기술은 자료수집 등에 결정적인 영향을 미치게 된다(유은주, 2005). 연구자에게는 연구주제에 관한 지식과 실천적 경험이 요구되며, 질적 연구 방법론에 대한 준비가 필요하다. 이는 근거이론 방법에서 요구하는 연구자의 ‘이론적 민감성(theoretical sensitivity)으로 매우 중요한 개념이다. 이론적 민감성이란 연구자가 자료 속에서 중요한 것을 발견하고, 그것에 의미를 부여하며, 개념화할 수 있는 연

구자의 이론적 통합능력을 말한다. 이는 연구자의 전문성을 확보할 수 있는 훈련과 경험, 현상에 대한 개인적인 경험이나 분석과정 그 자체를 통해 향상된다 (Strauss & Corbin, 1990b, 김수지, 신경림 공역, 2000).

본 연구자가 이론적 민감성 향상을 담보할 수 있는 기본 바탕은 첫째, 2007년 7월부터 현재까지 청소년 상담사 자격증 2급을 소지하고, 찾아가는 상담 임무를 수행하고 있다는 것이다. 개별상담과 집단 활동 등을 통하여 학업중단 청소년을 만나왔으며, 멘토로서의 연결을 통한 개입도 중시하고 있다. 둘째, 학업중단 청소년이 중심인 카페 회원으로 꾸준한 소통과 상담을 해왔다는 것이다. 또한 이론적 민감성을 향상시키기 위해 첫째, 질적 연구 방법을 활용한 논문을 3편 발표했으며(김영희, 김성봉, 2011, 김영희, 허철수, 2012, 김영희, 최보영, 2013), 그 중 1편은 근거이론 방법에 의한 논문이었다. 이 논문들은 질적 연구 방법에 능한 자들의 지도를 받았으며, 특히 1편은 근거이론 접근방법에 의한 논문으로 박사학위를 취득한 자의 조언을 들으며 수행되었다. 둘째, 학업중단과 관련된 학술문헌과 신문 기사를 읽고 방송을 관람하여 왔으며, 적응자체에 대한 문헌들을 고찰하였다.

(2) 자료수집

본 연구 참여 동의서(부록 1)에 서명한 이들에 대한 심층면담 내용과 학업중단 이후의 생활수기 내용을 통하여 주된 자료가 수집되었다. 또한 주된 자료 수집 전에 수거된 기술식 질문지에 대한 참여자의 응답지, 연구자의 현장노트와 메모 등의 보조 자료를 통해서도 자료가 수집되었다.

1차 심층면담은 2013년 2월 1일부터 7월 25일까지 진행 되었고, 생활수기 6편은 6월 2일부터 7월 17일까지 수집되었다. 이 단계에서의 심층면담은 반 구조화된 질문으로 진행하여 학업중단 이후의 적응경험에 대하여 되도록 자유롭게 진술하도록 하였다. 참여자가 막연해 할 때는 맥락에 따른 질문을 통해 단서제시를 하였다. 참여자의 동의하에 녹취록은 바로 필사하였다. 면담 시간과 장소는 참여자에게 편리할 수 있도록 최대한 배려했다. 다만 대상자를 만나기 위해 연구자의 거주지를 떠날 때는 최대한의 대상자를 만나기 위해 면담 시간을 상호 조정하기도 했다. 되도록 참여자에게 가까운 상담실이나 복지관 등에서 면담을 진행했으며, 참여자의 집이나 공공건물 내에서 진행될 때도 있었다. 심층면담은 반드시

‘연구 참여 동의서’에 서명을 받는 것으로 시작함으로써 참여자의 권리를 보호하였다. 동의서는 연구의 목적과 연구과정에 대한 정보를 제공하고, 연구의 목적에 사용될 때조차 익명으로 사용됨을 약속하는 내용으로 구성되었다. 또한 참여자에게 민감한 주제(밝히고 싶어 하지 않은 사안)는 언제든지 철회할 수 있으며, 상담이나 도움을 원하는 경우 연구자나 해당기관에 의뢰할 수도 있음을 알렸다.

연구의 질을 높이기 위해서는 면담 전에 신뢰관계를 충분히 형성하기 위한 노력이 중요하다. 이에 음료를 마시며 일상적인 대화부터 또래 또는 생활상의 에피소드 등을 나누고, 있을 면담에 대한 생각과 느낌을 공유하는 시간을 충분히 가진 다음 면담을 진행하였다. 필요한 경우엔 사전만담을 먼저 갖기도 하였는데 참여자의 동의가 있을 때에는 바로 장소를 옮겨 심층면담을 진행하였다. 면담초기엔 “학교를 그만 둔 후 어떻게 살았어요?” 라는 개방형 질문으로 시작하였다. 면담 동안 참여자의 감정과 표정변화를 주의 깊게 관찰하여 목소리의 변화나 힘 주어 말하는 부분, 침묵, 몸짓 등에 적절한 대응을 하며, 순간적인 메모를 할 때도 있었다. 연구의 진행에 따라 반 구조화된 질문을 사용하였는데 내용은 다음과 같았다. “학교를 그만 둔 이유를 말해 줄 수 있어요?” “학교를 그만 둘 때 어떤 각오를 하였나요?” “학교를 그만 둘 당시 가족의 반응은 어떠셨나요?” “학교를 그만 둔 후 살아가는 데 있어 어떤 변화가 있나요?” “학교를 그만 두니까 어떤 점이 좋은가요? 힘든 점은 무엇인가요?” “어떻게 살고 싶은가요?” “원하는 모습대로 살고 있다고 생각하나요?” “앞으로 무엇이 달라져야 한다고 보는지요?” “적응은 무엇이라고 보는지요?” “적응해 가는 데에 힘이 되거나 도움이 되는 점은 무엇인가요?” “학교를 그만 둔 것이 현재의 삶에 어떤 영향을 미치고 있나요?” “미래의 삶에는 어떤 영향을 미칠까요?” “원하는 모습의 삶을 살려면 자신의 어떤 강점이나 능력을 발휘해야 할까요?” “학교를 그만 둔 것을 어떻게 생각하게 되었나요?” “학교를 그만두고자 하는 애들에게 어떤 조언을 하고 싶나요?” “가족이나 사회에 또는 학교에 바라는 점은 무엇인가요?” 등과 같은 질문들이었다. 이러한 질문들은 학교를 그만 둔 배경 및 그만 둘 당시의 조건이나 상황 등이 학업 중단 이후의 적응 과정에 어떤 영향을 미치고 있는지, 학교를 그만 둔 이후의 적응과정, 그 과정에서의 위험요인과 보호요인, 미래에 대한 준비정도 등을 탐색하는 데에 초점이 맞추어져 있다. 이는 학업중단 이후의 적응과정을 구체적으로 파

악하는 단계적 질문들이다.

면담시간은 평균 2시간 정도 소요되었고, 참여자들이 적극적으로 면담에 응할 수 있는 기제(연구 참여 사례비)를 마련하였다. 면담이 끝나면 녹음이 잘 되었는지 확인해 달라는 참여자도 있었으며, 언제든지 다시 응할 수 있음을 알리면서 다른 친구를 소개해도 되느냐고 묻는 참여자도 있었다. 면담을 하고 난 소감을 물었을 때 “학교를 그만 뒀다고 죄인은 아니잖아요. 아르바이트 구할 때 기분 나쁘게 훑어보지나 말았으면 좋겠어요.”라는 응답으로 자신에게 주어진 사회적 편견이 시정되기를 바라는 태도를 보이기도 했다.

생활 수기는 본 연구자가 요청하고, 대상자가 동의함으로써 수집될 수 있었다. 생활수기 대상자는 카페회원으로 글은 올리나 은둔형으로 칩거하거나 어떤 트라우마로 직접적인 만남을 꺼려하는 이들이 선정되었다. 섭외과정이 쉽지는 않았으나 학업중단 청소년이 소통하는 카페상의 쪽지를 활용하여 참여의 필요성을 최대한 설명하고, 연구자의 이름과 전화번호, 카페에서의 활동 이름 등을 알림으로써 가능해졌다. 적극적으로 수기를 써갈 수 있는 기제를 마련한 후 학업중단 과정부터 현재까지 어떻게 생활하여 왔는지, 어떤 경험과 노력들을 하였고, 당시의 생각이나 느낌들은 어떤 것들이었는지 상세하게 서술해줄 것을 카페상의 메일을 통하여 개별적으로 요청하였다. 요청한 자료가 당도하면 분석을 하면서 전화나 메일을 통하여 필요한 내용을 충분히 보충함으로써 주 자료에 손색이 없도록 하였다.

2차 심층면담은 1차 면담이 끝나는 대로 진행되었고, 추가적으로 질문할 내용이나 1차 자료 분석에서 확인된 범주들을 계속 탐구하기 위해 구조적인 질문으로 진행되었다. 본 연구자의 청소년 상담 경력과 카페 회원으로 활동한 경력은 연구 참여자들에게 충분한 신뢰감을 심어주었다. 참여자들에게는 연구자에 대한 소개와 연구주제에 관심을 갖게 된 배경, 연구의 목적과 의의, 연구결과가 기여할 수 있는 바에 대하여 충분히 설명함으로써 참여 동기를 높이고자 하였다. 궁금한 사항에 대해선 언제든지 질문할 수 있음도 알려주었다.

면담이나 수기에 참여한 많은 대상자들이 자신의 목표나 삶을 정리하는 시간을 가질 수 있어 좋았다고 반응하였다. 자료수집 후 지급되는 연구 참여 사례비를 거부하는 참여자도 있었다. 각 자료 수집이 끝나는 즉시 참여자의 주요 특징과 이전 참여자와의 유사점과 차이점, 추후 질문방향, 대략적인 모형, 연구자에게

떠오르는 생각 등을 간단하게 노트하고 메모하였다.

3. 자료 분석 방법

본 연구의 자료분석은 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 분석단계에 따랐다. 즉, 원자료를 개방코딩, 축코딩, 선택코딩에 따라 분석했고, 자료수집과 동시에 분석을 진행하였다. 본 연구에서의 자료 분석 과정을 그림으로 표현하면 그림 4와 같다.

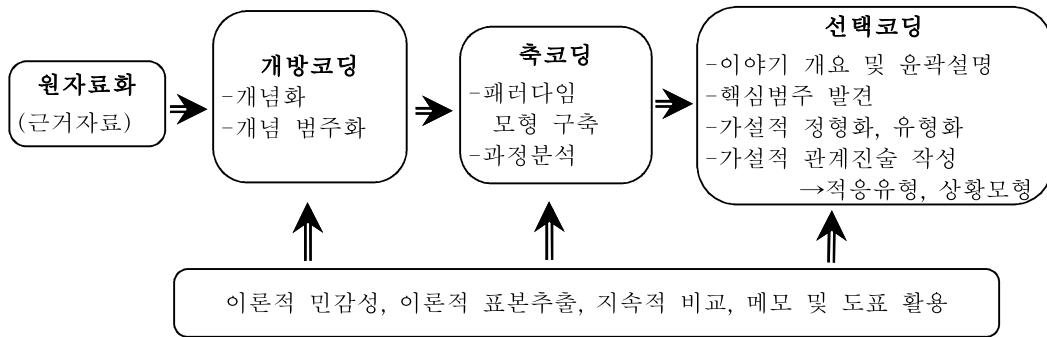


그림 4. 자료분석 과정

개방코딩에서는 개념의 도출과 범주화를, 축코딩에서는 패러다임에 의한 모형과 과정을 분석했다. 선택코딩에서는 이야기의 윤곽을 세우고 핵심범주를 도출하고, 가설적 유형과 함께 관계진술을 정리했다. 분석의 모든 과정에서 이론적 민감성을 유지하려고 노력했고, 이론적 표본추출, 지속적 비교, 메모, 도표 등을 활용하였다.

질문하기와 비교하기는 분석을 위한 기본적인 방법이다(Strauss & Corbin, 1998). 연구자는 분석기간 동안 자료에 대해 끊임없는 질문을 함으로써 이론 생성 과정에 도움을 주게 된다. 질문의 예를 든다면 ‘이 자료는 무엇과 관련되는가?’ ‘참여자들이 경험하고 있는 중심문제는 무엇인가?’ ‘그 문제를 어떻게 해결해 나가는가?’ 등이다. 본 연구자가 분석 시 스스로에게 민감하게 했던 질문으로는 ‘학업중단 청소년은 자신의 경험들을 어떻게 지각하는가?’ ‘학업중단 후 그들은 무엇을 가장 많이 경험하고 어떻게 대처해 나가는가?’ ‘학업중단 청소년의 적응에 도움이 되

는 요인은 무엇인가?’ ‘적응에 방해가 되는 요인은 무엇인가?’ ‘적응에 개인적 차이를 가져오는 이유는 무엇인가?’ ‘그들의 주요 고민과 욕구는 무엇인가?’ 등이다. 이러한 질문은 자료를 보는 방법과 개념적인 질문을 형성하는 데 도움이 되었다. 또한 “다른 참여자는 학업중단 후 자신의 진로에 대해 막연한 기대나 자포자기의 심정을 말하기도 하던데 ○○씨는 어떤가요?”와 같은 유도질문들은 현재 상황을 구체적으로 대조·비교하여 그 의미를 파악하는데 도움을 받을 수 있었다. 그리고 “학교를 그만 두려는 사람에게 어떤 조언을 하고 싶나요?”와 같은 실용적인 질문들은 참여자 경험의 중심현상과 핵심범주를 파악하는데 도움을 받을 수 있었다.

‘비교하기’에서는 수집된 자료를 지속적이고 체계적으로 비교하기 위해 첫째, 각 참여자의 자료 내용 안에서 지속적으로 비교하고 대조하면서 분류하는 작업을 하였다. 예를 들면 한 참여자의 자료에서 ‘성취경험’이라는 하위범주가 도출되었을 때 자료의 어느 부분에서 그런 연관성이 있는지, 이 참여자가 그와 관련하여 어떤 이야기를 하는지, 이 주제가 시간의 흐름에 따라 어떻게 변하는지를 살펴보고자 하였다. 둘째, 참여자 간 지속적으로 비교하고 대조하였다. 그 결과 의지력이 강한 참여자는 약한 참여자보다 자신의 불안수준을 높이는 상황이나 조건들을 꾸준히 조절해 감으로써 적응수준을 높여가는 과정에 본질적인 차이가 나타나게 됨을 알 수 있었다. 본 연구자가 수행한 자료 분석의 세부과정을 소개하면 다음과 같다.

1) 원자료화 단계

녹취된 모든 면담내용은 참여자가 표현한 언어 그대로 기술했다. 자료의 텍스트량은 평균 한 참여자당 21쪽(A4 용지, 12 Point)이었다.

2) 개방코딩

근거자료를 통해 현상에 이름을 붙이고 개념을 도출한 후 범주화하는 단계이다. 개방코딩의 첫 단계는 개념화이다. 개념화란 자료 내에서 의미 있다고 여겨지는 사건, 상황, 행동을 추상적 개념으로 명명하는 작업이다. 현상을 명명하는 것은 연구자가 유사하거나 의미상 관련된다고 여겨지는 현상을 하위범주로 묶은 뒤 공통의 이름으로 분류하여 묶기 위함이다. 먼저 본 연구자는 면접 내용을 한줄씩 분석해 나가는 줄 단위 분석방법을 사용했다. 자료를 읽어나가면서 의미 있어

보이거나 분석적으로 흥미로운 진술에 밑줄을 긋고, 여백에 개념을 명명화해 나갔다. 개념의 명명은 참여자의 진술 그대로 인용한 체험코드(in vivo code)와 연구자가 맥락 내에서 참여자의 진술이 의미하는 바를 추상적 해석을 통해 명명하는 방법에 따랐다. 개념화 과정의 예를 들면 다음과 같다.

시간이 지나면서 점점 할 것도 없고, 그냥 그것 밖에 없어요. 담배피고 술 마시고, Pc방 가고, 노래방 가고. 오후쯤 집에서 나가 그냥 유흥을 즐기는 거죠. 밤늦게까지(유흥을 즐김). 놀고, 자고, 먹고, 싸고. 이런 반복된 생활밖에 없고, 그냥 허무하게 시간은 가는 거 같고, ‘내가 지금 이러는 동안 애들은 학교 다니면서 친구들이랑 잘 놀겠구나.’ 라는 생각을 해봐요(무의미한 삶에 염증). 마음먹고 복학을 생각해 보지만, 그래서 좋은 고등학교도 다녀보고 싶고…. 공부타 안되니까, 1년이 넘어서 어린 애들과 쪽팔리잖아요(내적 갈등).

두 번째 단계는 범주화 단계이다. 텍스트에서 도출된 개념들을 유사하거나 의미상 관련이 있다고 판단되는 것들을 묶어 하위범주를 구성하고, 하위범주를 묶어 범주로 구성하는 단계이다. 범주를 구성하는 과정을 추상화라고 하는데 추상화는 자료를 대표할 수 있는 것들로 명명하게 된다. 따라서 범주는 ‘현상’을 나타내는 개념이고, “여기에서 무엇이 일어나고 있는가?”라는 질문에 대한 응답이다.

Strauss와 Corbin(1998)에 따른 범주명의 출처는 다음 세 가지 방법에 의해 진행되었다. 첫째, 텍스트에서 발견된 개념들의 목록에서 분석자가 통찰력을 발휘하여 더 광범위하거나 포괄적이고 추상적인 범주로 명명했다. 예를 들면 본 연구에서 참여자들이 겪고 있는 현상의 개념들인 ‘부모님의 사랑을 원함’, ‘잘 해준 사람을 향한 애뜻함’, ‘정붙일 곳이 필요함’의 개념을 ‘애착불안’이라는 하위범주로 통합하였다. 그리고 ‘애착불안’, ‘직면이 두려움’, ‘불일치성’등의 하위범주들은 학업중단 청소년의 소외감과 당혹감에 대한 불안한 상태를 나타내는 것으로 파악되어 ‘현상적 두려움’이라는 더 포괄적이고 추상적인 범주를 도출하였다. 둘째, 문헌에서 사용된 개념을 빌려 사용했다. 이와 관련하여 학문이나 전문직에서의 중요한 개념을 연장하여 발전시킬 수 있지만, 특정한 이미지에 부합하여 자료에 대한 해석을 편향되게 할 수 있다. 또한 새로운 것을 관찰하지 못할 수도 있으므로 신중히 빌려와 사용해야 한다는 지적이 있다(Strauss, Corbin, 1998). 이에 본 연구자는 선행연구에서 사용된 개념들을 적용시킬 때 그 개념이 현상에 어떤 영향을 미치고, 기존에 밝혀진 개념들과 어떻게 연결되는지 이론적으로 분명히 드러날 수

있도록 하였다. 셋째, 참여자의 진술 속에서 직접적으로 이끌어 내는 체험코드를 사용했다. 예를 들면 학업중단 청소년이 경험하는 가족의 편견과 사회문화적 편견을 지적하고 있다면 이는 ‘사회문화적 편견’의 하위범주로 명명될 수 있다.

세 번째 단계는 속성과 차원에 따른 고려단계였다. 확인된 범주를 구체적인 속성과 차원에 따라 발전시켜 범주들 간의 관계를 구분한 단계이다. 예컨대 ‘현상적 두려움’은 그 경험의 ‘강도’라는 속성에 따라 강하고 약한 정도의 차원으로 나타나 학업중단 청소년에게 ‘강함’ 또는 ‘약함’이라는 차원으로 경험될 수 있었다.

이상의 내용을 요약하면 개방코딩이란 자료에서 개념을 발견해 내고, 그 개념의 공통된 속성에 의해 떠오른 의미를 추상화하는 범주화 작업을 거치고, 범주화된 것을 속성과 차원으로 분류하여 범주들 간의 관계를 구분하는 것까지를 말한다. 개방코딩에서는 자료와의 유사성을 고려하여 같은 범주로 묶되 다른 범주와는 배타성을 유지해야 하며, 범주화 구성 과정에서 참여자의 경험세계를 가장 근접하게 표현해 줄 수 있는 단어를 선택해야 한다. 이러한 기준에 부합하기 위해 본 연구자는 이론적 민감성을 높일 수 있는 동료지지집단이나 질적 연구 경험자를 최대한 활용하였다.

3) 축코딩

축 코딩은 범주들을 속성과 차원에 따라서 그 하위범주들과 연결시키는 과정이었다. 이 과정은 몇 단계를 거친 귀납적이고 연역적인 방식을 동시에 가지는 복잡한 과정이다. 개방코딩에서 분해된 자료들을 재조합하여 현상과 관련된 여러 조건들과 작용/상호작용, 결과를 밝혀내어 주요범주들이 서로 어떻게 연결되어 있는지 발견하는 것이 목적이다. 이 단계에서는 패러다임을 구성하는 구조를 만들고 과정을 발견한다. 이에 하위범주들은 패러다임 모형 안의 인과적 조건, 중심현상, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용전략, 결과를 나타내는 범주에 연결된다. 즉 구조를 과정과 통합시키기 위해 고안된 분석도구인 패러다임을 따라 조건적 맥락 안에 범주를 위치시키고, 현상이 시간의 흐름에 따라 순차적으로 발전하는 작용/상호작용 과정을 살펴야 하는 것이다.

패러다임 모형은 ‘현상이 왜 일어나게 되었는가?’와 ‘어떤 일이 발생하였는가?’에 대한 탐색을 용이하게 해주며, 어떤 조건들이 현상에 영향을 미치는지에 대한

과정을 보여준다. 때문에 근거이론이 형식적 구조화를 통해 체계화된 이론을 정립하는데 도움을 주지만, 질적 연구의 풍부함을 저해할 수 있는 이중성도 가지고 있다. 따라서 연구자는 연구결과를 독자들과 어떤 방식으로 함께 인식할 것인가에 대하여 고민하여야 한다. 그러므로 본 연구자는 근거이론의 구조 지향적 절차 방법을 따르되 패러다임 범주분석 과정에서의 고민이나 갈등과정을 드러내는 방법으로 독자와 소통하고자 하였다. 근거이론의 장점을 활용하면서도 질적 연구의 풍부함을 추구할 수 있을 것으로 보았기 때문이다.

4) 선택코딩

모든 범주를 통합시키고 이론을 정교화 하는 과정으로 분석의 마지막 단계이다. 이론적인 통합은 지속적인 비교와 질문을 통하여 연구자와 자료간의 상호작용을 거쳐 이루어진다. 이 단계는 핵심범주를 결정하는 것으로 시작된다. 핵심범주는 연구의 중심 주제를 대변하는 것으로 다른 범주를 이끌어내는 힘을 갖고 있다. 핵심범주를 밝히도록 촉진하는 기법으로는 이야기 윤곽 적기, 도표 사용하기, 메모 정리하기 등이 있다. 본 연구에서는 학업중단 청소년의 적응과정에서의 핵심범주를 찾아내기 위하여 본 연구가 무엇에 관한 것인지 서술적으로 이야기 윤곽을 사례마다 적어나갔다. 면담 끝부분에서 “자신의 입장에서 적응했다는 것은 무엇을 의미하고, 어떤 상태를 말한다고 생각하나요?” 라는 질문에 대한 참여자의 응답은 본 연구자가 핵심범주를 확인하는 데 도움이 되었다. 또한 자료분석 시마다 메모와 도표 등을 이용하여 표본추출의 방향을 정하고, 사고를 정리하고, 개념 간의 관계를 파악하면서 연구결과의 통합과 정교화를 위한 노력을 하였다.

핵심범주를 결정하면 핵심범주를 중심으로 패러다임 모형에 나타난 범주들 간의 전후관계가 어떻게 형성되고 연결되는지 가설적 관계를 설정하고, 유형분석이 실시되어야 한다. 가설적 관계는 본 연구결과에 근거하여 자료들 간의 지속적인 비교와 대조를 통해 설정되었다. ‘이런 조건에서는 어떤 작용/상호작용을 사용하여 어떤 결과를 가져온다.’는 범주들 간의 이론적인 가설적 상관관계를 설명하는 것이었다. 그런 다음 반복적으로 나타나는 관계에 대해 유형분석을 실시하여 적응유형을 제시하였다. 핵심범주의 속성 및 차원과 패러다임 모형에 나타난 범주의 속성과 차원에 의해 반복되는 가설적 관계 진술에 따른 적응유형을 제시한 것

이다. 이는 적응유형별로 중심현상과 핵심범주, 결과 사이의 차이에 따른 사례들의 공통점과 차이점을 구체적으로 규명하는 것으로 미시적, 거시적 조건에 따른 상황모형까지도 설정하게 하였다.

4. 근거이론 방법에서의 타당도와 신뢰도

객관적이고 통계적 가설과 기술적인 면을 강조하는 양적연구 방법과 달리 질적 연구방법은 주관적이며 통찰, 발견, 해석에 중점을 두는 연구접근 방법의 반영을 요구한다. 이에 질적 연구자들은 질적 연구 평가에 적합한 평가기준을 명확히 서술하여야 한다(신경림, 2001; Guba & Lincoln, 1981). 본 연구에서는 질적 연구 수행과정에 대한 평가로서 Guba와 Lincoln(1981)의 제시를 따랐다. 이는 사실적 가치(truth value), 적용가능성(applicability), 일관성(consistency), 중립성(neutrality)이다. 차례대로 소개하면 다음과 같다.

첫째, 사실적 가치란 양적연구의 내적 타당도에 속하는 개념이다. 즉 연구의 발견이 실재를 얼마나 정확하게 반영했느냐의 문제이다. 이것은 신빙성을 의미하는 것으로 현상을 얼마나 생생하고 충실하게 서술하였고, 해석하였는가를 뜻한다. 본 연구자는 사실적 가치 추구를 위하여 자료 분석과 글쓰기를 마친 뒤 각 유형의 연구 참여자들에게 확인과정을 갖게 하였다. 자신들이 경험한 현상과 적응과정을 연구자가 제대로 파악하고, 패러다임 모형의 개념과 범주명이 현상을 잘 드러내고 있는지를 물었다. 묻는 방법은 본 연구 참여자 42명 중 7명에게 본 논문의 제 VI장인 연구결과 부분을 메일로 전달한 뒤 연구결과를 읽고 간단한 질문에 응답하게 하였다. 구체적인 질문내용은 “당신의 학업중단 이후의 경험이 본 연구결과에 제대로 기술(설명)되었다고 보는지요?”, “정확히 기술되지 않았다면 어떤 부분을 수정하고(고치고) 싶은가요?”, “패러다임 모형에 제시된 개념의 이름과 범주명이 적절하다고 생각하는지요?”, “추가적으로 언급하고 싶은 내용이 있으면 적어 주십시오.” 등에 대해 종합적으로 응답해 달라는 것이었다. 참여자의 응답내용에 따라 참여자들 중의 적응과정에서 전후 상황에 대한 설명이 잘못되었거나 참여자 행동에 대한 연구자의 해석이 부적절한 부분에 대해서는 적절한 수정과정을 거쳤

다. 참여자들의 주요평가 내용은 부록 4에 첨부하였다. 연구결과에 대한 참여자의 피드백을 통해서 연구자는 학업중단 청소년이 경험하는 현상을 충실하게 있는 그대로 반영하였고, 연구결과가 신빙성이 있다는 확신을 할 수 있었다.

둘째, 적용가능성이란 연구결과가 일반화될 수 있는가를 측정하는 양적 연구의 외적 타당도와 유사한 개념이다. Guba와 Lincoln(1981)은 질적 연구에서의 적용가능성은 적합성(fittingness)이란 개념으로 설명할 수 있다고 했다. 적합성이란 연구결과가 연구가 이루어진 상황 밖에서도 적합한지, 독자들이 연구결과에 자신의 고유한 경험을 비추어 보았을 때 의미 있고, 적용가능한지를 보는 것이다. 따라서 연구 상황 이외의 맥락에서도 연구결과가 적절하거나 독자들이 연구결과를 그들 자신의 경험에서 의미 있고 적용할만한 것으로 볼 때에 이 기준이 충족된다고 하였다. 본 연구에서는 연구에 참여하지 않은 5명의 학업중단 청소년에게 본 연구결과물을 보여주고 자신의 경험에 비추어 연구결과가 본인에게도 적용가능한지 검증하였다. 검증결과 내용은 부록 4에 첨부하였다. 그 결과 대부분의 연구결과에 대해 공감을 표했고, 자신에게도 적용 가능한 부분들을 이야기하였다. 본인의 경험과 차이가 있는 부분에 의문을 가질 때에는 부연설명을 덧붙여 주었다.

셋째, 일관성이란 양적연구에서의 신뢰도를 의미한다. 비슷한 참여자와 설정에서 연구가 반복되었을 때 그 연구결과의 동일한 정도를 나타낸다. 그러나 질적 연구에서는 사람들의 경험과 환경의 독특성을 강조함으로 공통적인 반복이 아닌 경험의 다양성이 추구된다. 이에 Guba와 Lincoln(1981)은 일관성 대신에 감시가능성(audibility)을 제안하였다. 그러므로 연구자에 의해 사용된 ‘분명한 자취(decision trail)’를 다른 연구자가 따라갈 수 있을 때 일관성을 확보하였다고 볼 수 있다. 또한 다른 연구자가 연구자의 자료, 시각, 상황에 따라 전혀 모순되지 않는 비슷한 결론에 도달할 수 있을 때 일관성이 높다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 분석과정과 결과에 대한 객관성 또는 일관성을 확보하고자 질적 연구에 조예가 깊은 교육학과 교수, 상담심리사 1급 자격이 있는 교육학박사, 근거이론방법으로 박사학위 논문을 쓴 상담학박사, 2급 청소년 상담사 자격을 갖고 5년 이상 학업중단 청소년 상담경험이 있는 박사과정 수료자 등에게 자문 및 지도, 논의 과정을 거쳐 수정해 나갔다. 교육학 박사는 근거이론 방법을 함께 공부해가고 있는 동료이기에 모든 코딩과정을 독립하여 분석한 다음 본 연구자와 토의 및 합의

과정을 통해 함께 모형을 구축하고 이론을 통합했다. 교육학과 교수로부터는 본 박사논문 연구계획서 작성 시부터 글쓰기 및 분석에 대한 지도를 받았고, 상담학 박사와는 연구결과 초안에 대하여 자문 및 논의 과정을 거쳐 수정하는 작업을 하였다. 박사수료생으로부터는 개방코딩의 개념화에 대한 조언을 얻었다. 분석과정 동안 전문가 집단과 질적 연구 경험자의 지속적인 자문 및 논의를 통하여 연구결과와의 일관성을 확보할 수 있다고 판단하였기 때문이다.

넷째, 중립성이란 연구과정과 결과에서 편견이 배제되어야 함을 말한다. 양적연구에서는 신뢰도와 타당도가 높을 때 이 기준이 충족된다. Guba 와 Lincoln(1981)은 질적 연구는 사실적 가치, 적용 가능성, 일관성이 확립되면 중립성이 확보된다고 하였다. 본 연구자는 기존 연구결과들을 검증하거나 근거이론 방법에 따른 절차와 분석 과정에 의해 현장경험의 실체를 충분히 드러낼 수 있도록 객관성을 유지하려고 노력하였다. 그러한 노력의 일환으로 연구결과 초안을 본 연구 참여자와 연구 참여를 하지 않은 학업중단을 경험한 청소년을 대상으로 검증하는 과정을 거쳤으며, 자료 분석 시 토의과정을 최대화하려고 노력했다.

IV. 연구결과

이 장에서는 사전 연구 결과를 간략히 소개하고 본 연구결과를 소개하겠다. 본 연구 결과에서는 본 연구 참여자들의 사회 인구학적 특성을 살펴보고, 원자료 분석을 통해 나타난 개방코딩, 축코딩, 선택코딩의 결과를 기술한 다음 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 상황모형을 제시하고자 한다.

1. 사전연구 결과

학업중단 경험 청소년의 적응과정에 대한 연구 필요성을 검증하고 연구주제에 대한 이론적 민감성을 높이기 위해 사전연구를 시행했다. 사전연구에서는 다음과 같이 먼저 연구자의 상담사례를 분석하여 학업중단 경험 청소년에 대한 사전 지식을 넓혔고, 여기서 나타난 결과와 비교할 수 있는 심층면담 결과를 분석하였다.

가. 상담사례 분석결과

먼저 5명의 상담사례를 분석하여 학업중단 경험 청소년에 대한 심층적 이해를 도모한 결과 학업중단의 경로, 학업중단 이후의 정서적·심리적 변화, 그들이 겪는 어려움과 적응적인 요소 등을 파악할 수 있었다. 분석대상 사례는 초등학교 과정에서 따돌림이 도화선이 되어 유학을 목적으로 학교를 그만 두었으나 뜻을 이루지 못한 남아, 중학교를 그만 둔 남녀, 고등학교를 그만 둔 남녀 청소년의 사례였다. 중학교를 그만 둔 남자는 잦은 비행이 원인이었고, 여자는 학교에서 의미를 찾지 못한 것이 학업중단의 원인이었다. 고등학교를 그만 둔 남자는 잦은 지각과 낮은 성적으로 교사와의 관계가 악화된 것이 원인이었고, 여자는 특성화(전문계) 고등학교에서의 학업이 자신의 성향에 맞지 않은 것이 학업중단의 원인이었다.

개방코딩 및 축코딩 결과 상담사례에서 나타난 개념들은 유대감, 회피, 조망, 계

획여부(유대감 결손, 조망능력), 갈등, 해방감, 성취감(대체된 성취감), 통제력, 의지(의지력), 안전한 심리적 공간, 신뢰(지지), 시행착오, 자기조절, 직면(자기조절·시도), 불안, 소외감, 방황, 희망, 재시도(희망·좌절) 등 19개의 개념이었다. 그리고 유대감 결손과 조망능력(인과적 조건), (대체된)성취감(중심현상), 의지력(맥락적 조건), 지지(중재적 조건), 자기조절·시도(작용/상호작용 전략), 희망·좌절(결과) 등의 6개의 범주를 찾아냈다.

상당사례 분석에서 나타난 심리사회적 적응과정은 학업중단 경험 청소년이 자신이 처한 상황이나 조건의 흐름 또는 변화를 얼마나 인지해 내고 수용해 가느냐의 과정이었다. 첫째, 학업중단의 원인을 포괄적으로 묶을 수 있는 개념은 학교와의 유대감 결손이었다. 그들은 학교생활을 재미없어하거나 귀찮아하였으며, 학교에 가는 것을 두려워하거나 무의미하다고 여겼다. 이에 학교에 대한 관심이 점점 저하되고 학업성적이 낮아졌으며, 학교 규칙에 어긋나는 행동들을 하게 되면서 교사와의 갈등이 심각하게 나타났다. 결국 ‘학교를 그만두겠다.’는 표현을 하면서 가족과의 관계가 소원해지고 불화가 생겼다. 하지만 이러한 갈등을 처리하는 방식은 개인에 따라 달랐다. 갈등 끝에 일부는 가출을 함으로써 갈등을 해결하고자 하였고, 일부는 학교를 그만 두려는 이유를 보다 적극적으로 어필함으로써 오히려 일부교사의 지지를 얻어내거나 가족과의 관계를 더욱 돈독해지게 하였다. 그 결과 학교를 그만 둘 당시의 모습이나 태도들도 달리 나타났다. 일부는 자신과 비슷한 또래들을 만나기 시작하면서 잦은 외박이나 인터넷 게임에 몰두하는 밤문화를 접하게 되고, 유해한 환경 속으로 빠지게 되었다. 다른 일부는 처음부터 의욕적으로 자신이 하고 싶은 것을 시도해 보기 위한 자원을 탐색하였고, 또 다른 일부는 그간의 모든 시름을 청산할 수 있다는 안도감을 취할 궁리를 하였다.

둘째, 학업을 중단한 이후 청소년은 일시적으로 학교를 가지 않아도 된다는 해방감과 자유로운 감정을 느꼈다. 집에서 마음껏 늦잠을 자며 친구들과 밤늦게까지 놀다가 들어오기도 했다. 따라서 학업중단 직후의 청소년은 의욕이 충만했다. 학교를 떠났어도 자신이 스스로 시간 관리를 하면서 하고 싶은 일을 할 수 있다는 전제하에 계획을 세우기도 했다. 그러나 일정시간이 지나면 자신의 반복적인 생활과 나태해진 모습에 만족감이 떨어지면서 소속감이 없는 자신의 모습에 지쳐가기 시작하고, 불안이나 소외감을 느꼈다. 이 시기쯤 학교엔 가지 않고 빈둥거리

는 모습을 답답해하는 부모와의 갈등이 심화되었다. 이에 일부 부모는 학업중단 청소년의 생활 모습에 실망하여 청소년을 방치하거나, ‘자기 인생 알아서 하겠지’라는 식의 포기하는 모습을 나타냈다. 하지만 일부 부모는 오히려 부모 자신의 불안이 가중되어 자식의 삶에 배려가 아닌 간섭을 표방하는 모습을 나타냈다.

셋째, 학업중단 이후의 기간이 길어지면서 심리적으로 매우 초조해 하였다. 처음 생각과 달리 뜻대로 된 일이 없었고, 비슷한 처지의 친구들과 시간낭비만 하는 자신의 처지가 한심하다는 생각을 하게 된 것이다. 자신이 한 게 아무것도 없다는 생각을 하면서 긴 방황의 시간을 보내게 되었다. 이 시기의 학업중단 경험 청소년은 아르바이트를 찾아 전전하기도 하고, 유흥업소 등에서 일을 하게 되기도 하고, 심한 과거의 상처를 어루만지기 위한 시도를 하기도 하였다. 하지만 점점 지치게 되어 심각한 진로문제와 맞서게 되었다. 학교를 그만 둔 이유와 크게 상관없이 앞으로 자신이 무엇을 해야 할지, 어떤 꿈을 향하여 살아가야 할지 모르는 불분명한 현실에 힘들어하는 것이었다.

그러나 자신이 처해있는 현실을 구체적으로 자각하고 수용할수록 자신의 환경을 고려한 시도를 수행에 옮겨갔다. 상담사례 분석에서 드러난 학업중단 이후 청소년의 심리사회적 적응과정은 해방감을 누리는 단계, 갈등단계, 방황단계, 현실자각 및 수용단계(조망단계), 재정립단계를 밟아가는 과정이었다. 이 과정은 자신의 의지를 강하게 발현시킬수록, 정서적으로 믿고 의지할 수 있는 대상이 확고해질수록 단축될 수 있는 것으로 파악되었으며, 선택코딩에서 나타난 적응과정에서의 핵심범주는 심리적 안전감 추구로 나타났다.

나. 심층면담 분석결과

두 번째 사전연구에서는 5명의 학업중단 경험 청소년과 면담하고 녹취록을 작성한 뒤 분석하였다. 연구대상자는 건강상의 문제 및 가정파탄으로 초등학교를 그만 둔 상태에 있는 남아와 중학교를 그만 둔 남녀, 고등학교를 그만 둔 남녀 청소년이었다. 중학교를 그만 둔 남자는 게임 과몰입이 원인이었고, 여자는 장기가출이 원인이었다. 고등학교를 그만 둔 남자는 빨리 돈을 벌어서 독립하고 싶어서가 원인이었고, 여자는 실질적인 가장역할을 담당해야 하는 것이 원인이었다. 면담을 진행하는 데에 사용한 질문내용은 “학교를 그만 둔 이유는 무엇인가요?”

“학교를 그만 둔 후 어떻게 생활하였나요?” “현재 겪고 있는 어려움은 무엇인가요?” “앞으로 무엇을 할 계획인가요?” “적응이란 무엇이라고 생각하나요?” 등의 물음을 기반으로 대인관계, 진로문제 등 생활전반에 관하여 면담하였다. 전사 자료를 박사학위 소지자 두 명과 공유하면서 개념을 도출하고, 과정에 합의해 가는 경험을 시도했다. 그 중 한명은 근거이론 방법으로 논문을 쓴 경험이 있었다.

개방코딩과 축코딩의 결과 회피, 자존감 저하, 위축감(낮은 자존감), 자유갈구, 갈등, 무의미한 삶에 염증, 무력감(갈등·무력감), 타협, 계획 추구(의지력), 심리적 안전감, 유대감(정서적 지지), 애착추구, 시도, 자기조절, 유희를 즐김(애착추구·진로적 시도), 재정립, 불안, 방황(재정립·방황)등 18개의 개념 도출에 합의하였다. 그리고 낮은 자존감(인과적 조건), 갈등과 무력감(중심현상), 의지력(맥락적 조건), 정서적 지지(중재적 조건), 애착추구·진로적 시도(작용/상호작용 전략), 재정립·방황(결과) 등의 6개 범주 도출에 합의하였다. 또한 적응과정에 대한 합의 결과를 소개하면, 학교를 그만둔 동기가 다를지라도 학교와의 유대감 결여가 점점 확장되고 표면화되면서 학교를 벗어나고 싶다는 욕구를 실행에 옮겼다. 학교 밖의 생활양상은 지금까지의 주요경험 내용과 자신의 의지력의 강도에 따라서 달랐다. 하지만 학교를 그만 둔 이후의 시간이 길어질수록 주변의 부정적인 시각과 현실적인 벽에 부딪혀 의기소침해졌고, 심리적 갈등을 겪었다. 이들은 또래나 가족, 외부의 지지정도에 화답하는 형태로 애착을 추구하였고, 미래를 향한 진로적 시도를 해 나갔다. 그 과정에서 자신을 재정립하거나 방황의 결과를 가져왔다. 그들에게 적응과정이란 심리적 안전감을 추구해가는 단계적 과정이었다. 선택코딩결과 적응과정에서의 핵심범주는 심리적 안전감 추구였다.

학업중단 청소년은 곧 비행청소년이라는 사회적 시각 하에서 학업중단이라는 고위험 상황에 처한 청소년이 심리사회적으로 적응해가는 과정을 확인한 사전연구였다. 사전연구에서 도출된 적응요인들과 이론적 배경에서 전술한 선행연구들에서 언급한 적응요인들을 비교해볼 때 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 연구는 충분히 의의가 있는 것으로 사료되었다. 우선 사전연구에서 도출된 의지력, (진로적)시도, 재정립, 성취감과 같은 요인들이 선행연구의 적응요인들이나 개념에서는 찾아볼 수 없는 것들이었고, 선행연구와는 달리 구조적이고, 과

정적인 결과들이 도출되었기 때문이다. 또한 사전 연구에서의 상담사례와 심층면담 내용 분석결과를 비교했을 때도 학업중단 요인을 달리했다는 표면적 이유로 그 내용을 달리했다. 이러한 결과는 모든 범주가 포화될 때까지 본 연구가 진행되어야 할 당위성을 제공한다. 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 실체적 연구는 효과적인 개입을 가능하게 함으로써 이들을 건강한 사회구성원으로 이끌 수 있게 하기 때문이다.

2. 본 연구 결과

가. 연구 참여자의 특성

근거이론 접근방법 활용에 따라 학업중단 청소년의 적응과정에 대한 이론을 발전시키는데 적합한 대상자를 인위적으로 표집하는 ‘이론적 표본추출’에 의해 참여자를 선정하였다. 그 결과 전국에서 총 42명의 표본이 추출되었다. 이들 중 6명은 본 연구의 취지에는 동의하나 면담할 사정이 여의치 않아 학업중단 이후의 경험과정에 대한 수기를 작성하였다. 수기에서 미흡한 내용에 대해서는 전화나 메일로 내용을 보충하였다. 이들의 연령 분포는 15세에서 23세까지였으며, 학업중단 이후의 경과 시간은 1년 1개월에서 5년까지 분포되어 있다. 학업중단 이후의 평균 경과기간은 약 2년 9개월 정도였다. 성별 분포는 남자 25명, 여자 17명이었으며, 가족구조는 부모와 함께 살고 있는 참여자는 22명, 결손가족 참여자는 20명이었다. 이들 중 사회적 개입이나 지원을 받은 경험이 있는 참여자는 12명이었으며, 요보호 대상 경험이 있는 참여자는 6명이었다. 그리고 중학교에서의 학업중단 참여자는 11명이었고, 고등학교에서의 학업중단 참여자는 31명이었다. 일반 고등학교 중단자는 11명, 특성화 고등학교 중단자는 16명, 특수목적 고등학교 중단자는 3명, 자립형 사립고등학교 중단자는 1명이었다. 또한 재 학업중단 참여자는 7명이었다. 연구 참여자들이 학업을 중단한 학교의 소재지를 살펴보면 읍면지역 11곳, 중소도시 15곳, 대도시 16곳이었다. 참여자의 특성에 대한 구체적인 내용은 표 5와 같다.

이와 같은 특성을 가진 연구 참여자들은 자신의 적응관련 주제에 따라 적응양상

이나 과정을 달리하였다. 즉 참여자들의 심리사회적 적응과정이 참여자들의 특성에 따라 크게 다른 양상을 보이는 것은 아니었다. 따라서 연구 참여자의 특성별로 분류하여 분석하지 않아도 큰 무리가 없는 것으로 사료되었다.

표 5. 연구 참여자의 사회 인구학적 특성

사 례	성 별	연 령	그만둔 학교 소재지	학업 중단 시기	학업중단 이후의 경과기간	부모 결혼 상태	주 양육 자	적응관련 주제
1	남	20	읍면	특성화고 1년, 3월	3년 6개월	이혼	모	어려서부터 제가 벌어서 써요.
2	남	18	중소 도시	중2년, 8월	1년 4개월	이혼	조모	사이버에서의 친구가 부담 없어요.
3	남	18	중소 도시	특성화고 1년, 4월	3년	결혼 유지	부모	플랜은 확실한데 내가 그걸 못 따라 갔어요.
4	남	18	읍면	중2년, 3월	4년 5개월	이혼	부	미리 고민하면 안 돼! 무조건 원샷, 원킬
5	여	21	읍면	특성화고 1년, 7월	4년 1개월	이혼	부	공부할 머리가 아니란 걸 아는데 어찌겠어요.
6	여	20	읍면	특성화고 1년, 3월	3년 5개월	결혼 유지	부모	또 돈을 드려야 하는 상황 이죠.
7	남	19	읍면	특성화고 1년, 3월	2년 5개월	이혼	부→ 모	엄마와 살게 되면서 밥 먹 는 것부터 눈치를 안 보게 되었어요.
8	여	17	읍면	중3년, 4월	1년 5개월	결혼 유지	부모	내 방이 있으면 매일 집에 있을 텐데
9	여	17	읍면	중3년, 5월	1년 4개월	이혼	조모	한곳에 좀 오래 있으면 불 안해요.
10	남	23	중소 도시	일반고 2년, 9월	5년	결혼 유지	부모	자퇴생에 대한 고정관념이 내겐 없었기 때문에...
11	남	19	읍면	일반고 1년, 4월	2년 4개월	결혼 유지	부모	집단생활이 걱정돼요.
12	여	19	대도시	일반고 2년, 4월	1년 4개월	결혼 유지	부모	결국 내 미래라고 위로하며 나온 만큼 해야죠.
13	여	19	대도시	특목고 1년, 5월	2년 3개월	결혼 유지	부모	아무래도 고객과 점원의 관 계로 만나니까
14	남	21	중소 도시	일반고 2년, 6월	3년 2개월	결혼 유지	부모	행복하게 살고 싶어요.
15	여	20	중소 도시	자사고 1년, 12월	3년 8개월	결혼 유지	부모	최고보다 최선을 다하는 사 람이 중요
16	여	15	대도시	중1년, 5월	1년 3개월	결혼 유지	부모	공부와 음악을 병행할 예정
17	남	18	중소 도시	일반고 1년, 7월	1년 1개월	결혼 유지	부모	개척하고 변화는 해봄
18	여	19	대도시	일반고 2년, 6월	1년 3개월	결혼 유지	부모	난 더 잘하는 게 있는데
19	남	22	대도시	특성화고	4년 5개월	이혼	모	사람들을 깨우치고 싶어요.

				2년, 4월				
20	남	16	읍면	중2년, 7월	1년 2개월	결혼 유지	부모	나만의 방법을 찾아가는 것
21	여	17	읍면	중2년, 10월	1년 10개월	이혼	모	어디든 지옥이죠.
22	여	19	대도시	특목고 1년, 11월	1년 9개월	결혼 유지	부모	스스로 잘 조절하겠다는 결 의가 꼭 필요
23	남	19	중소 도시	특성화고 1년, 3월	2년 5개월	결혼 유지	부모	자퇴결정보다 자퇴후의 결 정이 더 힘들음
24	여	19	대도시	일반고 1년, 8월	2년	이혼	모	꿈도 없는데 명문대만 가려 고 한 것이 문제였죠.
25	남	22	대도시	특성화고 1년, 3월	4년 2개월	결혼 유지	부모	자퇴 전까진 저를 몰랐던 거 같아요.
26	남	21	대도시	특성화고 2년, 3월	3년 5개월	결혼 유지	부모	지금은 하고 싶은 대로 하 고 살아도 되요.
27	여	19	대도시	특성화고 2년, 4월	1년 4개월	결혼 유지	부모	갖고 싶은 직업이 없을 뿐 꿈은 확실하죠.
28	남	21	대도시	특성화고 1년, 9월	2년 11개월	결혼 유지	부모	잉여생활을 청산하려면 이 성 친구 필요
29	여	17	중소 도시	중1년, 5월	2년 3개월	이혼	부	지긋지긋한 집구석을 때려 부숴버리고 싶음
30	남	19	읍면	특성화고 1년, 3월	2년 5개월	이혼	부	달라져야 한다는 건 알지 만...
31	여	18	중소 도시	중1년, 6월	4년 2개월	이혼	모	갑자기 진로를 바꾸게 되니 멘붕
32	남	19	대도시	일반고 1년, 8월	2년	결혼 유지	부모	일과 공부를 병행하려 합니 다.
33	남	20	대도시	일반고 1년, 5월	2년 3개월	결혼 유지	부모	한국의 대학입학은 간판 따 기에 불과하죠.
34	남	22	중소 도시	특목고 2년, 4월	4년 4개월	결혼 유지	부모	어차피 대학이 목적이면 학 원이 낮죠.
35	여	17	중소 도시	중2년, 4월	1년 4개월	결혼 유지	부모	폰으로 밤을 지새고 일어나 면 컴퓨터로
36	남	20	대도시	일반고 1년, 5월	4년 3개월	이혼	모	대학 가봐야 놀기만 할 것 같고, 내 돈 내고 그러고 싶 진 않아요.
37	여	21	중소 도시	특성화고 1년, 10월	2년 9개월	이혼	모	대학갈 생각하면 막막하고 어디서 잘못된 건지...
38	남	19	중소 도시	중2년, 2월	3년 6개월	사별	부	숨만 쉬고 살지 않는 이상 목돈 만들기 어렵죠.
39	남	20	대도시	특성화고 1년, 3월	2년 5개월	결혼 유지	부모	어려움을 피해만 가는 제 자신을 봤어요.
40	남	20	대도시	특성화고 1년, 5월	3년 3개월	이혼	모	애들이 학교 가서 공부할 때 사회에서 살아남는 법을 배운 것 같네요
41	남	22	중소 도시	일반고 1년, 11월	4년 9개월	이혼	모	오늘도 역시 혼자 컴퓨터 앞에서 하루를 맞음.
42	남	20	중소 도시	특성화고 2년, 5월	2년 3개월	결혼 유지	부모	정신 차리려고 같이 놀던 형, 애들 다 연락 끊음.

나. 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응과정의 범주화 결과

본 연구의 개방코딩 단계에서는 참여자들의 심리사회적 적응 과정을 파악하기 위하여 원 자료를 면밀하게 살펴보고, 원 자료를 분해하여 새로운 개념을 도출해 내는 과정을 거쳤다. 지속적인 질문과 비교하기를 통해 원 자료 내용을 함축하고, 개념을 명명화하고, 유사개념끼리 묶어 범주화하며 범주의 속성과 차원을 점점 발달시켜 나갔다. 개방코딩을 실시한 결과 총 151개의 개념과 46개의 하위범주, 그리고 15개의 범주를 도출하였다. 이들을 개관한 내용은 표 6과 같다.

표 6. 심리사회적 적응과정에서 도출된 개념과 범주

범주	하위범주	개념
동기화	진로 성숙	<ul style="list-style-type: none"> · 다양한 직업적 경험으로 안목이 생김 · 잠재능력을 알게 됨 · 목적과 목표의 구분 · 진짜하고 싶은 것 발견 · 잘하는 것, 좋아하는 것, 하고 싶은 것을 조합하여 직업을 찾고자 함 · 대학이 꼭 가야 하는 곳은 아님 · 삶의 의미발견
	진로 미성숙	<ul style="list-style-type: none"> · 검증 없이 대학 진학만 하고자 함 · 막연하기만 한 진로 · 수학능력 시험은 피하고 싶음
	성취 경험	<ul style="list-style-type: none"> · 능력을 인정받음 · 작품완성 · 친구가 생김 · 다이어트 성공경험
	실패 경험	<ul style="list-style-type: none"> · 능력 인정이 안 됨 · 부적응 · 비전 없는 미래를 자각케 함 · 사회 시스템상의 괘시
	양가적 상태	<ul style="list-style-type: none"> · 현실인지로 인한 어려움 · 도리에서의 갈등
	컴플렉스	<ul style="list-style-type: none"> · 상처로 인한 컴플렉스 · 기능상(신체화 포함)의 컴플렉스 · 가난
트라우마	자괴감	<ul style="list-style-type: none"> · 따돌림으로부터의 도피 · 가정에서 버림받은 상흔
	트라우마 전이	<ul style="list-style-type: none"> · 긴장해소에서 오는 또 다른 고통 · 자립으로 인한 불안
비행	범법	<ul style="list-style-type: none"> · 범죄를 저지름
	비행	<ul style="list-style-type: none"> · 법의 심판을 받음

	지위 비행	· 가출 또는 외박 · 음주 및 흡연
예지(豫知) 적 불안	학벌사회에 서의 불안	· 편견 염려에서 오는 불안 · 입시불안 · 일류대학에 대한 압박감
	경쟁력에 대한 불안	· 안정적인 직업을 고려 · 재능의 경쟁력 염려 · 경쟁요건을 갖춰야 함 · 발전해야 함 · 성공 가능성을 높여야 함 · 뒤처지고 싶지 않음
	경제적 불안	· 생계비 걱정 · 원하는 것을 하려면 벌어야 함 · 일자리가 필요함 · 집안 형편을 외면하고 싶음
현상(現狀) 적 두려움	애착 불안	· 부모님의 사랑을 원함 · 잘해준 사람을 향한 애뜻함 · 정 붙일 곳이 필요함
	직면이 두려움	· 처해있는 상황에서의 도피 · 홀로될까 두려움 · 무시당하고 싶지 않음 · 자기 위안
	불일치성	· 대인관계 추구에서의 불일치감 · 주객전도 · 생각과 행동이 다름 · 압박감에서 벗어나고 싶음 · 어려운 공부는 피하고 싶음
의지력		· 끈기 · 확신 · 마음다짐
관계경험	긍정적 경험	· 심리적 안전기지의 대상 존재 · 새롭고 의미있는 경험 · 소속욕구 충족
	부정적 경험	· 부정적 가족역동 · 굴레가 되는 가족 · 또래관계 실패 · 사회적 냉대 · 상대적 박탈(빈곤)감
	제한적 인간관계	· 비행동료 · 유흥동료 · 비일반적인 종교 모임
지원혜택 누림	경험적 지원이용	· 진로탐색 · 상담 · 학습지원 · 활동경험 기회 제공
	정보제공 받음	· 입시정보 · 기관 정보 · 진로정보
자극	매체자극	· 도서, 신문 읽기를 통해 성찰 · 다큐멘터리를 통한 반성과 용기내기

		· 애니메이션을 통한 정화와 후회
	또래자극	· 앞서가는 또래 · 친구나 선배의 충고
	가족자극	· 형제의 변화와 충고 · 가족의 지지 · 타협안 제시 · 부모 입장을 헤아리게 됨 · 일정한 길을 강요함
개인내적 변인	긍정적 요인	· 도전성 · 성찰력 · 목표의식 · 회복탄력적 자질
	부정적 요인	· 낮은 자기 효능감 · 낮은 자기조절 능력 · 분노조절이 어려움
	목표추구	· 단계적 목표 수행 · 목적달성을 위한 기반 마련 · 전략 구사 · 대기만성을 향함
	편견에 맞섬	· 긍정적인 이미지 만들기 · 당당하게 신분을 밝힘 · 주체적인 삶
도전하기	삶을 바꿈	· 해보고 싶은 것 하기 · 의미추구 · 자아탐색
	변화 시도	· 졸업장 획득을 위한 준비 · 대학입시 준비 · 치유시도 · 가족과의 화해시도 · 사회로 나갈 준비
	성찰	· 자기성찰 · 조망하는 시간을 가짐
	보호자 역할	· 약자를 보호함 · 생계형 아르바이트 · 학업중단자들의 길잡이가 되고자 함
	경제적 어려움 탈출	· 생존형 아르바이트 · 주기적 비행 · 공존전략
	정서적 어려움 탈출	· 악순환적인 외로움 해결 · 소속감 채우기 · 답습된 방식의 분노표출 · 악순환적인 불안 달래기
탈출하기	무료함 에서의 몸부림	· 쾌락을 좇음 · 무분별한 대인관계 추구 · 상시적 비행 · 아르바이트에 매달림
	학력부담 줄이기	· 진학시기 수정 · 아무대학이나 감 · 학과보다는 학교를 선택함

		· 수시지원 선택
시도하지 않기	대리만족	· 게임 몰두 · 사이버상의 대인관계 · 사이버상에서의 편향된 지식섭렵
	목적 없는 삶	· 무절제한 삶 · 현재와 미래 외면
	수동적 태도	· 비주체적 의사결정 · 집단역동에 따름
	성장	· 직면하는 삶 · 정체성 확립 · 사회에 요구할 것이 생김
	시각교정	· 두들겨야 열린다는 것을 알게 됨 · 세상에 대한 재인식
미해결	부정적 미래상	· 암담함 · 막연한 꿈 · 위축
	정체감 형성지연	· 주위시선을 신경 씬 · 방황
	투사	· 주변인 통제 · 합리화 · 부정
	변화를 향한 갈등	· 답답함 · 욕구대로 살고 싶음

1) 동기화

학업중단을 경험한 청소년에게 있어 동기화 정도는 자신의 미래를 준비하고 힘든 상황이나 어려움을 극복하는 데 영향을 미쳤다. 즉, 학업중단의 이유와 상관없이 동기화 수준이 높을수록 참여자들은 현재의 어려움을 극복해 낼 수 있다고 여기는 경향이 강하였으며, 미래에 대해 낙관적인 것으로 나타났다. 동기화 정도는 진로 성숙도 및 성취경험 여부, 양가적 상태의 수준과 관련이 있었다.

(1) 진로성숙

참여자들은 자기 안의 새로운 능력을 발견하거나 자신이 꼭하고 싶은 것을 발견하게 됨으로써 삶의 방식이나 진로를 결정하게 되는 것으로 나타났다. 지금까지의 다양한 직업적·학업적 경험을 통하여 자기를 발견하게 되고, 새로운 삶의 의미를 발견하게 되면서 목적과 목표설정을 굳건히 다져 나갔다. 이러한 내용에서 ‘다양한 직업적 경험으로 안목이 생김’, ‘잠재능력을 알게 됨’, ‘목적과 목표의 구분’, ‘진짜 하고 싶은 것 발견’, ‘잘하는 것과 좋아하는 것, 하고 싶은 것을 조합

하여 직업을 찾고자 함’, ‘대학이 꼭 가야 하는 곳은 아님’, ‘삶의 의미 발견’ 등의 개념이 도출되었다. 이러한 개념들을 '진로성숙'이라는 하위범주로 통합한 후 동기화로 범주화 했다.

① 다양한 직업적 경험으로 안목이 생김

중학교 3학년 때부터 사회생활을 시작했고, 아르바이트는 1학년 때부터 했어요. 지금까지 여러 일을 했어요. ... 그니까 직업에 대해 고민했던 건 좀 있었는데 그 몇 가지 중에 어떤 걸 선택하면, 어떤 걸 해야 할지는 알고 있었어요.(참여자 1)

정말 많은 일을 했어요. 그때까지만 해도 막연했죠. 그러다 우연히 꽤 밀리 레스토랑에서 일하게 되었는데, 다른 일들은 버티기만 하면 되었어요. 근데 레스토랑에서는 전체를 보게 되었어요. 여러 가지가 보였어요. 뭔가 뿌듯해지고, 전 CEO가 될 거예요. 레스토랑 전문 CEO. 경영학 공부를 하려고 돈을 모으고 있어요. 하나씩 준비해야죠.(참여자 32)

② 잠재능력을 알게 됨

난 다른 거 더 잘하는데... 공부만 인정해주고 다른 분야에 잘한 건 인정해주지 않는 게 너무 서러웠습니다. 공연준비 한다고 너무 힘든데 학교에서 눈곱만큼도 지원해주지 않았어요. ... 4월에 검고 합격했고 지금은 극단에 다닙니다. 거기서 조연출로 있는데 몸은 힘들어도 막 살 것 같아요. 이게 내 일이라는 확신이 있는 거죠.(참여자 18)

전 나중에 커서 소설이든 수필집이든 책을 낼 거예요(웃음). 토플에서 에세이 쓰는 거 연습하다 보니 픽션보다는 주장 글을 훨씬 잘 쓰는 것 같아요. 시사칼럼이나 정치칼럼을 쓸까요? 신문사에 투고를 해볼까요?(참여자 33)

③ 목적과 목표의 구분

내가 미쳤나 봐요. 수학을 버리면 원하는 대학 바라보기도 막막해지는데... 아, 중학교 수학부터 다시 시작해야 한다면 해야죠. 갈 길이 머네요.(참여자 25)

검고 좋은 할 수 있는 것도 한정되어 있고 스펙이 딸려 깔보고 치고 올라가기도 힘들더라고요. 사는데 애로사항을 없애려면 대학은 필히 가야겠다고 결심을 하게 되었어요. 일만으로도 힘들지만... 이 악물고 바쁘게 살다보면 하루는 금방 가니 입시준비로 파이팅 해야죠. ... 주말이면 가야할 자격증도 있고...(참여자 38)

④ 진짜 하고 싶은 것 발견

1년간 생각해 본 결과 자퇴를 하는 게 맞다고 생각하고, 정말 열심히 하기로 결심하고 부모님과 쌤들과 애들의 격려를 받으며 자퇴했어요. 비주류 악기지만 꿈도 있고, 단기적인 목표도 있어요.(참여자 22)

은행원, 회계사 같은 직업을 택해야 한다는 이런 마인드로 가득 찬 부모님 집을 나왔습니다. 자퇴 후 바로 용산 전자상가에서 막노동 비슷한 일을 했어요. 현재는 고시원에서 살면서 일과 공부를 병행하고 있어요. 쉽지 않은 길이겠지만 14살부터 꿈꿔오던 길을 다시 선택했어요. 꼭 노력해서 패션디자

이나라는 꿈을 이루고자 합니다.(참여자 32)

- ⑤ 잘하는 것과 좋아하는 것, 하고 싶은 것을 조합하여 직업을 찾고자 함
내가 잘하는 것도 좋아하는 것도 하고 싶은 것도 미술이에요. 미술 할 수 있는 직업을 위해 학원도 다니고, 관람도 다니고, 공부도 하고 여러 가지를 해요. 벽화 같은 것 그럴 일 있으면 빠지지 않고 참석하고, 알바도 미술 쪽으로만... 먼 훗날엔 만족하며 살 수 있을 거라 생각해요.(참여자 23)
애들보다 대학 먼저 가면 자존심이나 안상하겠지 하고 공부에 치중할했는데 ..., 내가 좋아하는 게 뭘까, 하고 싶은 게 뭘까, 잘하는 게 뭘까, 꿈을 찾게 되면서 원래 꿈이었던 음악을 하게 되었어요. 자퇴한지 3개월째 되던 날부터 성악레슨을 받으러 다니기 시작했어요. ... 각종 콩쿨도 참석하고, 실기시험 특훈도 받고 국가영어 능력 섬을 봤어요. 꿈에 그리는 무대에 서기 위해서 그 지긋지긋한 학교인 대학교에 가야한다고 생각한 거죠. 바빠지니까 쓸데없는 생각을 안 하게 되어서 좋아요.(참여자 15)

- ⑥ 대학이 꼭 가야 하는 곳은 아님
대부분 '대학은 꼭 가야 한다.'라고 말하는데 제 생각은 달라요. 인생에 답이 어디 있겠어요? 막말로 현재 대한민국 대학입학은 간판 따기에 불과하죠. 우리가 말하는 '학벌'이 인생 살면서 그렇게까지 중요할까요? 내가 필요하면 가야지, 모두 가니까는 아니에요. (대학을 안 간다고 생각하면 불안하지 않아요?) 전혀 없다면 거짓말이고요, 심하지는 않아요.(참여자 33)
대검은 준비 중이지만 내년에 바로 대학 갈 것은 아니에요. 짧게는 2년 길게는 5년... 대학을 훗날에 가야된다고 생각될 때 가기 위해 검정고시 90점 이상은 맞아 놓으려고요.(참여자 36)

- ⑦ 삶의 의미 발견
아직 해결되지 못한 건 돈과의 갈등인데 수능준비하면서 알바를 반년정도 하며 공부했어요. 그런데 결과가 만족스럽지 않아서 삼수하고 있어요. 내가 원하는 학과를 가야 의미 있게 살 수 있는 길이 해결되거든요. 저는 여유 있게 즐기며 함께 살고 싶어요. (의미 있게 산다는 게 어떤 건지 좀 더 설명해줄 수 있어요?) 내가 할 수 있는 것들을 차근차근 하는 거죠. 직접 안 나서면 해결이 안 되는 것들이 많잖아요. 촛불집회도 참석했고, 위안부 일에도 참석하고 있어요. 세상이 좋아지려면 안일함에서 벗어나 적극적인 참여를 해야 될 거 같아요...(참여자 14)

(2) 진로 미성숙

자신에 대한 탐색의 기회나 전반적인 성찰의 기회를 못 가진 학업중단 청소년일수록 진로의 윤곽을 결정하지 못했다. 이들은 학업중단이 곧 패배를 의미하는 것은 아니라는 것을 보여주기 위해 대학 자체에 의미를 두는 경향이 있었다. 막연하게 남이 가니까 대학은 가야 한다고 보므로 학과에 대한 탐색은 없이 좋은

대학이나 조기입학에만 매달리는 경향을 보였다. 그러다 보니 어렵고 힘든 공부를 피해가는 수단을 강구할 수 있는 수시를 선호하는 경향이 있었고, 예지적 불안과 두려움이 높았다. 이에 ‘검증 없이 대학 진학만 하고자 함’, ‘막연하기만 한 진로’, ‘수학능력 시험은 피하고 싶음’ 등의 개념을 도출하였다. 이러한 개념들을 다시 ‘진로 미성숙’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘동기화’로 범주화하였다.

① 검증 없이 대학진학만 하고자 함

꼭 이유가 있어서 공부하려고 하는 건 아닌데, 대학, 강 남들 가니까 가는 거? 생각해보니 허무하네요. 다른 애들은 다들 꿈은 가지고 그 꿈에 더 가까워지는 것 같은데, 저만 제자리걸음을 하고 있다는 느낌...(참여자 37)

노력은 안 해도 무조건 서울대가 목표입니다. ...가고 싶은 과는 아직은 없어요. 입시준비로 시달리니까 정신없고 힘들어요. 일단 꼭 들어가야 하는데.(참여자 26)

② 막연하기만 한 진로

그렇게 2011년 대학생이 되었지만 1학기 만에 휴학했습니다. 그 후 알바를 2개 했습니다. 하지만 내 성격에 여러 사람을 만나는 일은 못했습니다. 두 군데서 다 짤렸습니다. 군대에서 전역도 했지만 그 동안의 내 자신이 바보 같고 지금까지 뭐했나 하는 자괴감도 들고, 무력해지는 기분에 억울한 기분도 듭니다.(참여자 41)

자퇴하고 진로를 정하거나 대학에 들어가기 전까진 정말 힘든 시기 같아요. 모든 게 막연해서 자존감도 점점 낮아지고 혼자 있는 시간이 많다 보니 외로움도 많이 타게 되고. 잉여탈출을 여러 번 시도했지만 군대 가게 생겼네요.(참여자 28)

③ 수학능력 시험은 피하고 싶음

유학을 가려고 중학교 때 학교를 나와서 대안학교에 갔어요. 거기서도 결국 자퇴했어요. 유학을 가려던 꿈이 무너진 지금 영어 특기생으로 대학준비를 해야만 해요. 약간 멘붕이네요.(참여자 31)

고등학교 졸업 검고 봐서 대학에 갈 수 있어요?... 진짜요? 수능 볼 자신은 없고 막막했는데 와! 그럼 2년제 가면 되는 거네요. 와! 검고 꼭 봐야겠어요.(참여자 6)

(3) 성취경험

참여자들은 학교성적이 상위권이었거나 원했던 성과획득, 일터에서의 발탁 경험, 자신의 작품이 인정받은 경험, 대인관계에서 위로를 얻은 경험 등이 잦을수록 적극적이고 긍정적인 태도로 자신의 삶을 바라보았다. 여기에서 ‘능력을 인정받음’, ‘작품완성’, ‘친구가 생김’, ‘다이어트 성공경험’ 등의 개념을 도출하였다. 이 개념들을 ‘성취경험’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘동기화’로 범주화 하였다.

① 능력을 인정받음

거기서 지배인이 되었다는 것은 저한테는 좋은 기회인 거예요. 바리스타가 되어 창업을 하겠다는 꿈을 앞당겨줬죠.(참여자1)

실력 있는 아이들만 가는 학교에서도 상위권이다 보니 학교에서 보낸 시간들이 아까웠어요. ... 학원을 다니며 전력질주 했죠. 그럴 수밖에 없었어요. 자퇴는 전략이었던 만큼 잘못되면 안 되거든요. 결국 원하던 대학에 합격했어요.(참여자 34)

대한민국 사람들 잔머리가 워낙 뛰어나서 바보들 아닌 이상 돈 쉽게 안 줍니다. 고 임금인 직종은 다 이유가 있습니다. 가끔 불확실한 미래가 두려워지만 자격증이 쌓여가니 힘이 생기기도 해요.(참여자 38)

② 작품완성

교회뮤지컬 극본과 연출을 맡아 해내었고, 행사주최, 진행... 저의 기획, 연출적 능력을 마음껏 펼치며 지냈습니다. 반항아로 낙인찍혀 지내왔던 저는 한편의 청소년 드라마를 찍으며 사랑을 받고 있죠.(참여자 18)

후배들이 학교축제에 나간다고 해서 00 000의 00 00를 폭풍 편곡해 줬는데 짜릿했어요. 어쿠스틱으로 편곡했을 때 좋을만한 곡, 한국 곡이나 팝송을 찾는 것도 재미있어요. 그런 재미들로 험난한 자퇴생활을 버티는 거죠.(참여자 23)

③ 친구가 생김

학교친구들도 다 떨어져 나가고 집에서든 육만 듣고 정붙일 곳이 없었어요. ...우연히 카페를 알게 되었고, 거기서 하는 모임에 참석하기로 했어요. 겁도 났지만 많이 외로웠거든요. 망설이다 가봤는데 마음이 통하더라고요. 저는 나이가 어려서 잘 못 어울릴 줄 알았거든요. 거기서 서로 위로해 주고, 속상한 것을 얘기도 하고, 용기를 얻기도 했어요.(참여자 16)

계속 왕따였기 때문에 누구하고도 친구가 못될 줄 알았어요. 정말 힘들게 결정해서 갔는데 거기서 잘 맞는 친구를 만난 거예요. 말도 통하고, 서로 잘해주고, 지금은 같이 도서관 다니며 수능준비하고 있어요.(참여자 7)

④ 다이어트 성공경험

제가 요즘 느끼는 건데요, 살을 빼는 게 이렇게 즐거운 일인 줄 몰랐어요(웃음). 인생 최초로 뭔가가 빠지기 시작했어요! 2월 달에 샀던 청바지가 허리가 안 맞아서 발에 질질 끌리고 있어요. 자신감이 막 생겨요. 도서관도 다니고, 알바자리도 알아보고 있어요... 살 빼는 것은 좀 다른 의미인 것 같아요. 내가 나를 이기는 거거든요.(참여자 25)

고민이야 많죠. 우선 이 살만 해도요. 전에 10kg 정도 뺀 경험이 있으니까 다시 뺄 수 있다는 생각을 하는데 점점 심각해지고 있는 것 같아요. 빠졌을 땐 가리지 않고 아무나 만날 수 있었는데. 그래도 빠졌던 적 있으니까 빠지면 된다고 생각은 해요.(참여자 6)

(4) 실패경험

학업성적 저조나 하락경험, 잦은 불합격 경험 등은 참여자들을 의기소침하게

하였다. 또한 재 학업중단이나 되풀이되는 자기조절 실패, 도전에 대한 부정적인 결과는 참여자들을 무기력하게 만들었다. 이런 의미에서 ‘능력인정이 안됨’, ‘부적응’, ‘비전 없는 미래를 자각케 함’, ‘사회 시스템상의 괘시’라는 개념을 도출하였다. 이 개념들을 다시 ‘실패경험’이라는 하위 범주에 통합한 후 ‘동기화’로 범주화하였다.

① 능력인정이 안됨

검정고시 두 번 떨어지고, 지금까지 워드자격증 그것도 1급도 아닌 것 한 개 땀어요. 공부할 머리가 아니라 낄 걸 알아요. 내가 검정고시를 졸업 안했으니깐, 그게 앞날의 미래가 좀 캄캄하다, 그니까 눈을 딱 감으면 캄캄하죠. 그게 바로 내 인생인 것 같아요.(참여자5)

학교를 그만둔 후 한 몇 주 동안은 계속 뭘 해야 할지 방황하다가 알바를 구했어요. 자퇴생이라는 이유로 알바를 퇴짜 맞게 되더라고요. 두 번씩이나. 지금은 겨우 구해서 알바를 하고 있지만 매우 긍정적이었던 자퇴 당시와 다르게 급 소심해지더라고요.(참여자 13)

② 부적응

학교에서 엄마한테 전화를 자꾸 했어요. 복학하라고. 당연히 관심을 가져 줄 줄 알았는데 전보다 더 힘들더라고요. 또 학교를 끊었죠. (뭐가 그렇게 힘들게 했어요?) 답답하고, 눈치 보이고 막 그러는데, 제가 많이 소심해요. 어색한데 어떻게 해야 할지를 모르겠는 거예요. 그만둘 수밖에 없었죠...복학한 것 땀에 다른 애들은 2학년 올라갈 때 난 고등학교에 들어갈지 말지도 몰라요.(참여자 8)

수녀님이 거기 가서서 ‘고등학교는 졸업 못했는데 애가 그래도 배우고 싶다 그래서 데리고 왔다’고. 나도 그게 배우고 싶었거든요... 거기서도 퇴소했고. 거기서 받았던 책을 집에 갖다봤어요. ... 거기서 배운 거라서. (후회되요?) ... 좀 힘들긴 했어도 거기선 선생님이 잡아줬어요. 거기 갈 때도 용기를 냈었는데.(참여자 5)

사귀는 게 힘들고 좀, 초등학교 때부터 눈치를 많이 봤지만 매번 실패했죠. 근데 고등학교 가니까 아는 친구도 없고, 한 달 다니고 포기했어요. 사람들이 많이 있는데도 그냥 저 혼자 있는 느낌? 그런 거 보다는 집에 혼자 있는 게 마음 편하죠. 한 2년 집에만 있다가 성당에도 다니는데 힘들어요. 나는 낄 수 없는 세상? 그런 게 있어요.(참여자 30)

③ 비전 없는 미래를 자각케 함

인터넷 강의를 받자니 또 땀 짓을 할 거 같고. 조절하려고 하는데 자연스럽게 게임으로 넘어가게 되고, 하다보면 또 새벽 다섯 시까지. 일어나면 또 컴퓨터 켜는 내가 불만이지만... 공부 이틀 해봤지만 아는 건 없었고, 검고로 중학교 졸업부터 해야 하는데 자신이 없어요. 그렇게 하루하루 가고 있네요.(참여자 2)

카페에서 만난 친구가 시 쓴 것이 문학상 예선 통과했다 거 보니까 뭔가 무척 부럽다는 생각이 들었어요. 몇 달 전에 소셜 응모한 것 예선통과도 못

하고 빠꾸 당했었는데(한숨). 침에 자퇴할 때는 자퇴하고 3개월만에 문학상을 타고 어찌고 당찬 포부가 있었는데... 아주 가끔 글을 쓰긴 했었는데 요새는 아주 놔버렸어요.(참여자 33)

혼자 공부한답시고 독서실 한 달 끊었는데 결국은 또 하루 종일 TV만 보고 자빠졌어요. 두 달 동안 TV에 폭 빠져 살다가 내 미래를 생각해보니 앞이 캄캄했어요. ... 하지만 고 1에서 바로 고 3 공부, 수능을 하기 시작했으니까 스트레스가 이만저만이 아니었죠. 결국 그 무게를 견디지 못하고 쓰러졌어요. 아무도 잡아주는 사람이 없었죠. 초반에 포부와 열망 그만 거 이미 사라진지 오래 되었어요.(참여자 24)

④ 사회 시스템상의 팔시

변명처럼 들릴 수 있겠지만 최고만을 강조하는 학교가 싫었어요. 하고 싶은 것을 하면서 자기가 좋으면 되는 일들 하게 하면 되는 거잖아요. 지금 이야 좀 생각이 달라졌지만 한동안 많이 힘들었어요. 사회 나가면 루저가 되고 싶지 않았으니까요.(참여자 15)

적응이란 건 그 시스템 생활에 익숙해져 가는 거겠죠. 제가 그 학교를 지원해 간 거였는데 그 학교는 제가 하고자 하는 것을 허락하지 않았어요. ... 그런데 부모님이 제가 하고 싶은 것을 들어주지도 않고, 그냥 '까불고 있다. 꿈도 꾸지 말라' 라며 아예 단절시켜 제가 계획했던 것과 다르게 었나가고 있는 게 힘들 수밖에 없어요. 그냥 내가 어른이 될 때까지 겪어야 되는 것이구나. 딱히 해결할 방법도 없어서 그냥 넘기고 있어요.(참여자 13)

(5) 양가적 상태

참여자들이 양가적 상태에 놓인 경우는 두 가지로 요약되었다. 먼저 자신이 하고 싶은 것이 있는데 현실적으로 지원을 받기 어렵거나 자신의 재능에 확신이 없을 때 어떤 것을 향하여 노력해 가는 것이 좋을지 망설였다. 이에 속하는 참여자들은 현실을 외면할 수 없는 처지와 보다 안정성 있는 길에 대한 미련으로 고민하였다. 둘째, 자신을 억압하고 올라미를 씌우는 가족에게서 벗어나고 싶은 욕구와 인간적인 도리 사이에서의 갈등이었다. 이에 속하는 참여자들은 크게 결단을 내리고 가족에게서 벗어나야 한다는 생각과 달리 실질적인 보호자 역할로 갈등에 휩싸였다. 이러한 내용은 '현실인지로 인한 어려움', '도리에서의 갈등'으로 도출된 개념들이 하위범주인 '양가적 상태'를 뒷받침하였고, '동기화'로 범주화 되었다.

① 현실인지로 인한 어려움

가정형편이 안 좋은 터라 장래를 위해 나아가기가 더디고 힘들어요. ... 하고자 하는 사람은 많은데, 되는 사람은 얼마 없고, 소속사나 그런 곳에 합격한다고 해도 데뷔한다는 보장은 없고(한숨)... 데뷔한다고 해도 유명해진다는 보장도 없고, 꿈을 포기하기는 싫고. 남은 70년이 넘는 시간을 살아갈려면 안정적인 직업을 가져야 하는데 그럴려면 공부라는 걸 해야 하고, 대학

이라는 걸 나와야 하고, 취직을 해야 하고, 제가 아직 자신이 없나 봐요.(참여자 16)

인정받는 가수들 콘서트 테잎이나 뮤비 같은 것 자주 봐요. 그러면 의문이 생겨요. 나한테 밥걱정 안하고 돈 걱정 안하고 살아갈 수 있게 그런 재능이 내 안에 있을까, 뭐 그런. 머리가 복잡해요.(참여자 37)

② 도리에서의 갈등

아빠한테 창녀 소리 듣는 것보다 차라리 거지가 되더라도 집을 나와 버리고 싶죠. 그런데 아픈 엄마를 어떻게 떠나요? 아빠가 술만 먹으면 부시고 때리는데. 지금까지 해준 거 없지만 내버릴 수 없어요. 어머니니까. 비록 내 앞길을 막고 있지만 엄마잖아요.(참여자 6)

아빠 같은 사람?(웃음) 지긋지긋한 집구석, 진짜 살맛이 안나요. ... 방법은 정해져 있는데 실천의 의지는 부족해서. 좀 독해져야 해요. 아! 답답해 죽겠어요. 뚫어 뺨으로 뺨 뚫어버렸으면 좋겠어요. (뭔가 결심한 것처럼 느껴지는데요.) 하! 그래도 지금까지 우리를 위해 살아온 분이잖아요. 주변에선 정신병이라고 하지만, 우리를 힘들게만 했지만 아빠는 세상이 위험하다고 생각하셨고, 지금도 그 세상으로부터 우리를 막아야 우리가 안전하다고 생각하시니까요.(참여자 29)

2) 트라우마

가정이나 학교 또는 또래로부터 입은 상처는 학업중단의 직접적인 원인으로 작용했고, 학업중단 이후의 삶에도 영향을 미쳤다. 일부 참여자들은 대인관계나 환경으로부터 입은 상처로 열등감에 시달렸고, 심한 경우 버림받았다는 자괴감에 빠져 괴로워하거나 분노를 나타냈다. 이들은 트라우마를 안겨 주었던 상황에서 벗어나게 되더라도 무력감이나 우울 등을 경험하였다.

(1) 콤플렉스

참여자들은 대인관계에서 입은 상처나 자신의 모습 또는 기능상의 문제로 열등감을 겪었다. 경우에 따라선 교실이라는 집단 내에서의 우연한 사건이나 상황에서 인지왜곡이 일어남으로 인해 상처를 입기도 했고, 자신이 처한 가난의 굴레에서 심한 열등감을 느끼며 방황하기도 했다. 이런 내용으로부터 ‘상처로 인한 콤플렉스’, ‘기능상의 콤플렉스’, ‘가난’이라는 개념을 도출했고, 이를 ‘콤플렉스’라는 하위범주로 통합한 후 ‘트라우마’로 범주화하였다.

① 상처로 인한 콤플렉스

현실세계에서 아이들 만나고 사람들 많은데 가면 눈들이 의식돼요. 혼자 열등감이 생기는 좀 그런 거요. 못생기다보니까. (혹시 심하게 놀림 받은 적

있어요?) 아, 네, 그냥 잘못 인식한 건지 모르겠는데 5학년 때 컴퓨터실 있었는데 앞에 있는 애가 보고 계속 웃더라고요. 뒤돌아 앉아가고, 이유를 모르는 상태에서 싸움은 했지만 그게 완전히 트라우마로 작용해 가지고, 지금 생각해보면 그 때 내 머리가 이상해서 아닌가? 그 때 머리를 짧게 깎았거든요. 그 뒤부터는 무조건 머리는 길어야 해요.(참여자 2)

자퇴를 안했어도 똑같이 했을 방향이지만 이젠 지쳐요. 말이 2년이지... 그 그림자에서 벗어날 수는 없어요. (무슨 일을 겪었는지 물어봐도 되나요?) 아~남녀공학이었는데 체육시간에 일어나지 말았어야 할 일이 생겼어요... (충격이 컸었나 보네요.) 충격 이상이었죠. 남자 애들이 훨씬 많았는데 웃고 난리가 났죠. 체육 쌤은 나를 보호해주지도 않았고, 혼자 당황해서 어쩔 줄 모르는데 남자 애들은 계속 웃고... 지금도 남자들 모여 있으면 피해 다녀요. 자꾸 그 때 일이 떠오르고.(참여자 35)

② 기능상의 콤플렉스

국어시간에 말더듬으로 망신당한 후 학교에 나갈 수가 없었어요. 애들은 왜 그러냐고 했지만 학교에 가면 계속 옆드려만 있었죠. ... 학교 그만됐다고 하면 부모님한테 맞아 죽을 것 같아 학교 그만 두면서 바로 집 나가서 지냈어요. 모든 걸 포기한 거였죠. 지금도 완전 의식되고 친한 사람이 아니면 긴장하고 그래요.(참여자 11)

뭐라 하는 사람은 별로 없었던 것 같은데 혼자 기죽어 살았던 것 같아요. 한쪽이 불편하다고 내 전체가 이상한 것은 아닌데. 부모님이 먼저 자퇴하면 어떻겠냐고 해서 기계적으로 고개를 끄덕인 것뿐이었죠. 그런데 자퇴를 하고 부모님과 살아오다 보니 여러 가지 생각이 생기고 깊어지더군요. 별게 아닐 수도 있지만 아직도 외출이 싫어요.(참여자 26)

③ 가난

이기적일지 몰라도 내가 불효녀라고 손가락질해대도 난 그냥 어느 누구 처럼 집안 사정상 단지 '돈'이라는 이유로 자신의 꿈과 미래를 포기하고, 그저 현실에서 죽지 못해 사는 사람처럼 살고 싶진 않아요.(참여자24)

말은 안하지만 불만은 크죠. 혼자 핸드폰 없이 학교 다닌 것부터가 나한테는 콤플렉스였어요. 엄마는 집에만 있다고 잔소리 해대지만 막상 나가려면 짜증만 나요. 옷부터 신발 뭐 괜찮은 것이 없어서요. 이러다 집구석에서만 늙어가겠죠.(참여자 30)

(2) 자괴감

되풀이되는 왕따나 따돌림의 상흔 또는 가정에서 버림받은 상흔은 참여자들을 여전히 힘들게 하였다. 이들은 피해의식이 강하고, 자신의 과거에 대해 자신에게 결함이 있다고 생각하여 바깥세상을 두려워하는가 하면 내재된 분노로 비행성향을 드러내기도 했다. 특히 가정에서 보호받지 못하고 부모로부터 버림받거나 학대에 시달려온 경험은 자존감을 떨어뜨리고, 모든 상황에서 위축되게 함으로써

왕따나 따돌림의 요인으로 작용하게 하기도 했다. 이와 같은 내용에서 ‘따돌림으로부터의 도피’, ‘가정에서 버림받은 상흔’으로 개념을 도출하였고, 이를 ‘자괴감’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘트라우마’로 범주화 하였다.

① 따돌림으로부터의 도피

초등학교 4학년 때부터 왕따였어요. 죄인처럼 살다 중학교 3학년 1년 내내 집에서 안 나왔어요. ... 큰 결심하고 고등학교에 들어갔는데 일주일 만에 학교 안 갔어요. 집에선 정신병자 취급하고 난리가 났어요. 그래도 식은땀 흘리면서 애들 틈에서 외로운 섬으로 있는 것보다는 더 나아졌죠. 긴장 안할 수 있는 곳은 집뿐이에요. 집에 있어야 안심되니까요.(참여자 30)

왕따로 중학교에서 자퇴해버린 내가 할 수 있는 것이 무엇이 있을까요? 친구를 사귄 수도 없고, 공부를 하는 것도 힘들고, 좀 많이 힘들어요. 계속 컴퓨터 안하고 여러 가지 하려 해도 벗어날 수가 없게 돼요. ... 점점 폐인이 되어 가네요.(참여자 35)

중학교 때 계속 괴롭히던 애가 있었는데요, 고등학교에서 또 만난 거예요. 그 애가 죽을 리는 없고 더 이상 벗어날 수는 없겠구나. 절망이더라고요. 아빠도 돌아가실 때까지는 저를 계속 때리고 괴롭혔거든요. 그런 것들이 남아 있어서 그런지 눈치를 많이 보게 되고, 되도록 집에만 있고... 몇 년이 흘렀지만 똑같은 상황이라면 학교를 또 그만 두겠죠.(참여자 7)

② 가정에서 버림받은 상흔

7살 때 이혼하고 1년쯤 연락은 했어요, 근데 어디론가 가버렸어요. 내가 싫어서겠죠. 보고 싶지 않아요. 아빠는 가끔 연락하지만 입만 열면 싸워요... 학교 다닐 때나 안 다닐 때나 많이 외로웠어요. 아이들도 나를 안 좋아 했거든요. 가슴 한쪽이 뚫린 것처럼 언제나 그래요.(참여자 9)

1년 동안 그렇게 아빠는 아무와도 연락하지 못하게 한 상태에서 여기저기 떠돌아 다녔습니다. 아빠는 자기위주의 사람입니다. 학교, 친구 모두 끊겼어요. 인터넷도 숨어서만 가능하고, 검정고시를 볼 수 있다는 말만 들어도 행복할 것입니다. ... 사람을 만나는 것도 이제 무서워요. 밖에 나가면 사람들이 절 이상하게 쳐다보는 것 같아요.(참여자 29)

(3) 트라우마의 전이

오랫동안 가정폭력이나 학대, 일정한 억압에 짓눌려 있던 참여자들이 그 상대방이나 상황에서 벗어나게 되는 경우였다. 심한 압력을 가하던 대상이 사라지거나 그 상대에게서 스스로 탈출하게 됨으로써 그 굴레에서 벗어난 참여자들은 두려움 앞에서 맥이 풀리거나 집을 나와 자립적으로 자신의 미래준비를 하고자 하였다. 수동적으로 억압에서 벗어나게 된 참여자들은 갑자기 긴장이 풀리면서 무력해지는 자신 앞에서 힘들어 하기도 하고, 그동안 보이지 않았던 반항심을 표출하면서 더 큰 불안이나 두려움을 맛보았다. 부모의 억압으로부터 벗어나기 위해

집을 나와 독립한 참여자는 억압의 그림자를 떨치기 위해 자신의 꿈을 향해 매진하려고 하였지만 생활고와 싸우는 과정에서 더 심한 불안이나 두려움에 직면하였다. 이러한 내용에서 ‘긴장해소에서 오는 또 다른 고통’, ‘자립으로 인한 불안’이라는 개념을 도출하였고, 이를 ‘트라우마의 전이’라는 하위범주에 통합한 후 ‘트라우마’로 범주화하였다.

① 긴장해소에서 오는 또 다른 고통

한번은 맞다가 죽을 것 같아 도망쳤어요. ... 아빠가 돌아가시고 엄마와 같이 살게 되니까 나만 안 데려갔던 엄마가 원망스럽고 밉고. 아빠 앞에서는 찍소리도 못했는데 학교에도 안가기 시작했어요. 음... 모든 것이 한꺼번에 그렇게 되었어요. 귀찮아지고, 되는대로 살게 되고...한참이 되었는데도 그 악몽에서 벗어날 수가 없어요. 하는 짓은 분명히 달라졌는데 불안은 그대로인 것 같고, 엄마만 만만한 꼴이고, 돌아서면 후회하고.(참여자 7)

말 그대로 공부 못하면 개 취급해줬죠. 시도 때도 없이 갈구고... 난 소심했고 사랑에 목말라서 저 깊은 내 마음 속에서는 끊임없이 아빠의 비정상적인 관심을 바랬죠. 공부만 하며 살았어요. 오로지 불안함이 내 공부의 원동력이었어요. 그랬는데 부모님이 이혼을 했어요. ... 그런 불안함이 사라지자 난 철저히 무너지기 시작했어요. 안 된다는 걸 알면서도 손쓸 틈 없이 무너지기 시작했어요. (지금은 어끠데요?) 모든 것이 짜증나요. 돈만 생각하는 엄마도, 이려고 있는 나도. 이러면 안 되는데 이럴수록 나만 손해인데요, 될 대로 되라는 심보가 안 없어져요.(참여자 24)

② 자립으로 인한 불안

방황하다 집에 오면 아빠는 제 방에서 불을 꺼놓고 밤 12시가 넘도록 이상한 기도를 하고 ... 지금도 그 때의 아빠 모습이 어른거려요. 원래 제가 하고 싶었던 것을 하기로 결정하고, 바로 일을 시작하면서 집을 나왔죠. 내가 하고 싶은 일을 하기 위해선 어쩔 수 없었어요. ... 혼자라는 생각이 엄습해 오면 숨이 막히지만 어쩔 수 없어요. 여기서 무너지면 또 그 소굴로 들어가야 한다는 생각 때문에 더 일에 매달리고 정신없이 살지만 더 불안해지고 힘들어지는 것 같아요.(참여자 32)

3) 비행

범법비행이나 지위비행 등은 학업중단의 원인이 되고 학업중단 이후의 생활에 영향을 미쳤다. 학업중단 이전부터 비행문제가 있었던 참여자들은 대부분 학업중단 이후에도 비행으로 일관하는 경우가 많았다. 이들은 무리를 지어 어울리는 경우가 많아 학업중단 이후 표면상의 소외감은 덜 느꼈으나 미래에 대한 불안은 강하였다. 학업중단과 동시에 가족의 반응이 두려워 바로 가출을 한 경우에도 비행으로 이어지는 경우가 있었다. 비행으로 이어진 참여자들은 새로운 두려움이나

더 큰 불안을 경험하였다. 이들은 뒤늦게 자신의 행동에 후회를 하고 집으로 돌아와 부모와 타협점을 찾음으로써 불안에서 벗어나고자 하는 경향이 있었다. 안타깝게도 비행에서 벗어나고자 노력을 해도 가정으로부터 보살핌을 받지 못하는 청소년은 비행의 수렁에서 벗어나기 힘들었고, 그럴수록 미래를 향한 불안과 현실적 두려움은 더욱 강하게 내재되어 갔다.

(1) 범법비행

가택침입, 절도, 폭력, 갈취와 같은 범법비행은 ‘범죄를 저지름’, ‘법의 심판을 받음’의 개념으로 도출되었고, ‘범법비행’이라는 하위범주는 ‘비행’이라는 범주로 추상화되었다.

① 범죄를 저지름

한번 집 나가면 몇 달씩 안 들어올 때도 있어요. 다른 집처럼 야단칠 사람 대신 늘 술에 절어 있는 끔찍한 엄마가 있을 뿐이니까. ... 머리가 복잡해요. 그냥 그때그때 마음 가는대로 살아요. (생활은 뭘로 해요? 돈이 필요할 텐데) 그런 것까지는 말하고 싶지 않고요. 필요한 돈은 어떤 방법으로든 구해져요. (불안하지는 않아요?) 안 불안 할 수가 있겠어요? 안 그런 척 하면서 사는 거죠. 더 강하게 행동하는 거예요.(참여자 21)

가출을 반복하다 학교를 관두고 집을 나왔고, 그 후에 범죄까지 손을 대다가 집에 들어왔고, 현재까지 집에서만 지내요. 외출은 거의 하지 않고 사람을 피하면서. 부모님 말씀에 복종하려고 노력해요. 밖에 나가면 무슨 일이 생길 것 같거든요.(무슨 일이에요?) 또 그러면 진짜 살지 못하게 될 것 같아요. 또 나쁜 짓을 할 수도 있고, 떨리고, 잡혀갈 수도 있고요.(참여자 11)

② 법의 심판을 받음

잠잘 자리를 구하기 위해 모텔에 들어간 건데 처음엔 키만 훔쳐서 자기로 했어요. 근데 올라가는데 갑자기 음료수가 먹고 싶대요. 맥주를 가져왔죠. 밑에 내려가서. 그러다가 지갑을 봤는데요, 일단 올라갔다 다시 내려가서 지갑을 훔쳐 올라갔죠. (잡힐 걱정은 없었어요?) 걸리면 도망치면 되지 하는 거죠. 셋 다 그런 건 잘하거든요. (그럼 그걸로 재판을 받게 된 거예요?) 아니요, 그 전에 것으로 그런 건데 제 입으로 말 못하겠어요. (학교를 그만둔 이유도 재판과 관계있어요?) 네, 찢린 거죠 그냥. 찢려 나가는 인생이 되고만 거지만 그냥 되는대로 사는 거죠.(참여자 4)

(2) 지위비행

가출, 음주, 흡연과 같은 지위비행을 일삼는 청소년은 집단으로 행동하는 경우가 많았고, 비행화 과정이 가속화되는 경향이 있었다. 가출이나 외박을 일삼는 청

소년은 음주와 흡연을 필연적으로 함께 하지만 음주와 흡연을 즐기며 유흥을 추구하기만 하는 경우도 있었다. 이들은 그러면서도 혼자 남게 되면 사회에서의 낙오자가 되어 간다는 생각으로 괴로워했다. 하지만 이러한 괴로움은 지위비행을 즐겁으로써 풀고자 하였고, 그것은 더욱 괴로움을 부추기는 악순환적인 고리로 작용하는 경향이 있었다. 이에 ‘가출 또는 외박’, ‘음주 및 흡연’이라는 개념을 도출하였고, ‘지위비행’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘비행’이라는 범주로 추상화하였다.

① 가출 또는 외박

충동이죠. 왓김에 가출을 해요. 어차피 집 싫고 그런 애들끼리 만나니까 누가 ‘우리 뜨자’ 하면 무작정 가는 거예요. 가출하는 애들이 만나는 곳이 정해진 건 아니지만 가출하면 만나게 돼요. 그러면 한동안 정신없이 살게 되고, 걸리면 들어오는 거고. 뭔가 어긋나고 있다는 것을 알지만 또 그렇게 되고, 한심한 거죠.(참여자 9)

어쩌다 가출을 해서 학교 그만두고 지금까지 왔어요. 집이 너무 답답하니까 나가면 편하죠. 한동안은 막 사고치려는 애들 보면 겁날 때도 있고, 같이 그러는 애들이 마음에 드는 것은 아니에요.(한숨).(참여자 8)

② 음주 및 흡연

술 먹고 담배 피는 것은 애들 사이에선 자연스러운 거죠. 노래방 가면 기본으로 술 마시고 담배 피고, 공원 같은 곳에서도 담배피고, 꼭 노는 애들 아니더라도 하는 애들 많아요. ... (그런 생활들이 자신을 어떻게 만드는 것 같아요?) 술 먹고 담배 피면서 어울리게 되니까 놀게만 되는 거죠. 맞아요. 이렇게 살면 안 될 것 같은데 공부를 해야 할 것 같은데, 그런 것 생각하고 싶지 않아요.(참여자 28)

4) 예지적 불안

학업중단을 경험한 청소년은 수준은 달랐지만 누구나 자신의 미래를 향한 걱정으로 불안해하였다. 자신의 경험이나 특성에 따라 미래를 향한 대처양상이나 삶의 자세는 달랐다. 하지만 자신의 고유성이나 주체성을 침해받지 않고 사회의 건실한 구성원으로 편입될 수 있기를 바라는 마음은 일치했다. 이들은 학력을 중시하는 사회에서 도태되지 않기를 원했고, 당당하게 살아갈 수 있게 되기를 원했다. 자신이 원하는 모습과 현재 자신의 모습 사이의 간극이 클수록 불안수준이 높았고, 경쟁력을 갖출 수 있기를 바라는 마음이 강했다.

(1) 학벌사회에서의 불안

참여자들은 ‘학업중단자’라는 이유만으로 불이익을 당하게 될까봐 염려하였고, 학업중단자를 바라보는 싸늘한 사회적 편견에 사로잡혀 경쟁에서의 낙오자로 남게 될까봐 위기감을 느꼈다. 거의 대부분의 참여자들은 이러한 위기감에서 벗어나기 위해 대학에 진학하고자 하였다. 장래 목적이나 목표의 구체화 정도에 따라 진학하고자 하는 대학이 확실해지는 경향은 있었으나 이들은 공통적으로 대학입시에 관심을 가졌고, 입시에 대한 불안함을 안고 있었다. 이러한 탐색결과로부터 ‘편견염려에서 오는 불안’, ‘입시불안’, ‘일류대학에 대한 압박감’이라는 개념을 도출하였고, 이를 ‘학벌사회에서의 불안’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘예지적 불안’으로 범주화하였다.

① 편견염려에서 오는 불안

‘자퇴생입니다.’라는 말 한마디에 주변의 반응은 싸늘해지죠. 계속 알바를 구해왔는데 자퇴생이라는 이유로 몇 번 퇴짜를 맞고. 대학교의 수시를 쓸 때도 검정고시 출신자는 지원이 안 되는 대학도 많아요. 취직하러 면접을 보러 갔는데 검정고시 출신 부분이 맘에 안 들어서 떨어뜨렸다는 얘기도 있어요. 시켜보지도 않고 퇴짜를 놓는 건 좀.(참여자 13)

자기가 그 분야에 관심도 많고 학교 안 나왔더라도 그 분야에서만큼은 뛰어 나면은 취업 가능해야 하는 것 아닌가요? 학교를 그만 뒀다고 하면 큰 문제가 있는 것처럼 본다는 건데 대학을 가서 자퇴한 것을 방어할 수밖에 없게 세상이 되어버린 거예요.(참여자 31)

② 입시불안

고1에서 바로 고 3공부 수능을 하기 시작했으니까 스트레스가 이만저만이 아니었어요. ... 휘청휘청 그 무게에 견디지 못해 쓰러지려 해도 누구도 잡아주는 사람 없이 “더 열심히 해!” 하는 소리를 들었어요. 결국 입시스트레스 무게를 견디지 못하고 쓰러졌어요. 거의 포기했는데도 걱정은 되고, 잠도 안와요.(참여자 24)

진로를 바꾸게 되니 수능준비에 겹고 준비에 멘붕이네요. ... 영어 특기생으로 대학에 들어가야 하는데 그런다 해도 수능에서 최저학력기준에 통과해야 하니까...(참여자 28)

③ 일류대학에 대한 압박감

내신과 스펙이 중요해지는 건 사실이에요. 하지만 수능은 절대 무시할 수 없어요. 실제로 명문대 대부분이 어찌면 99.99%가 최저등급이 있고, 일명 서연고시(서울대, 연대, 고대, 시립대)는 최저등급이 최저 2.12등급이 되어야 하거든요. 수능성적이 상위권에 든다면 다른 건 딱히 상관없어요. 수능에서 대박치기를 바라는 수밖에 없어서 문제인 거죠.(참여자 26)

현대 입시제도에 치여 학교를 그만뒀습니다. 학원에 다니고 있어요. 아이

러니죠. 큰학원, ㅈ학원, 지금이 세 번째 학원인데 모두 명문대를 목표로 하는 학원들이죠. 올해 안에 꼭 S대 들어갈 겁니다. 매일 우울하지만 반드시 합격해야 하니까 무조건 이겨내는 거죠.(참여자 34)

(2) 경쟁력에 대한 불안

학업중단 청소년은 학교를 그만 둔만큼 또래들보다 1년 이상은 빨리 원하는 목표를 달성해야 한다고 생각했다. 목표에 따라 밟아가야 할 과정은 달랐지만 자신이 속한 분야에서의 경쟁요건을 갖췄는지 불안해하는 것은 동일했다. 자신의 재능을 인지하고 있다 할지라도 안정적인 직업까지를 염려하였고, 성공가능성을 높이고 싶은 마음이 강했다. 이런 맥락에서 ‘안정적인 직업을 고려’, ‘재능의 경쟁력 염려’, ‘경쟁요건을 갖춰야 함’, ‘발전해야 함’, ‘성공 가능성을 높여야 함’, ‘뒤처지고 싶지 않음’이라는 개념을 도출하였고, 이런 개념들을 ‘경쟁력에 대한 불안’라는 하위범주로 통합한 후 ‘예지적 불안’으로 범주화하였다.

① 안정적인 직업을 고려

혹시 모를 미래를 위해 공부도 같이 하고 있어요. 정해 놓은 진로는 음악 쪽이지만 음악인들의 현실, 하아... 남은 70년이 넘는 시간을 가지려면 안정적인 직업을 가져야 하는데 그럴려면 공부라는 걸 해야 하고, 대학이라는 걸 나와야 하고, 취직을 해야 하고.(참여자 16)

이 나이 때는 열심히 놀아줘야 하는 거라 아직 결정한 것은 없어요. 그래도 한번 잡으면 안정적인 직업을 잡아야 해요. 공무원이 제일 좋겠다는 생각은 하는데 공부가 딸려요. 건강 체력은 되니까 군인으로 직업군인으로 갈려고요. 나중에.(참여자 4)

② 재능의 경쟁력 염려

가수로 먹고 살게 해줄 것도 아니면서 애매한 능력이나 주는 신은 참 미운 것 같아요. 요즘은 공부를 하고 있어요. 수능공부요. 하고 싶은 것을 하겠다고 고 3에 자퇴한 저 같은 사람의 고뇌를 다른 자퇴생들은 이해하지 못할 거예요.(참여자 25)

남보다 뛰어난지는 모르겠지만 아이들이 모두 그래요. 패션 감각이 뛰어나다고. 코디하고 스타일 맞추고 애들 모이면 다 해줘요. 안 입는 옷 뜯어서 다시 만들어 입고... 패션 디자인에 관심은 있지만 재능이 거기까지 되는지는 모르겠어요. 먹고 살만큼은 있어야 하는 거잖아요. 쇼핑물은 해볼 수 있겠죠.(참여자 9)

③ 경쟁요건을 갖춰야 함

좀만 느슨해지면 바로 몇 키로 썩 늘어버려요. 힘들게 빼놔서 유지해야 하는데, 비만관리를 잘해야 원하는 직장을 얻을 수 있는 거잖아요.(참여자 6)
대학가서 좀 더 전문공부를 하고 싶어요. 지금 극단이 실전이라면 이론

적으로 쌓고 싶어요. 이론과 실전을 겸비해야죠. 지금 대학입시를 준비하고 있어요. 실기 준비, 글쓰기, 책읽기...(참여자 18)

사회생활하게 되면 나와 맞지 않는 사람과도 잘 지내야 하는데 학교사회를 충분히 경험하지 못해서 저의 사회성이라던가 인성교육이 부족해서 나중에 문제가 되지 않을까 하는 생각이 많이 들어요.(참여자 29)

④ 발전해야 함

멈추면 안돼요. 사회문제, 정치문제에도 늘 관심을 갖고 신문도 꼭꼭 챙겨봐야 하고, 작가가 되려면 다양한 경험을 해야 해서 모든 면에서 인내의 연속이고 절제가 절실합니다. 요즘엔 종교문제에도 생각이 많아졌어요.(참여자 33)

군대에 가야하는데 그 공백이 너무 아까워서. 바리스타 쪽에서는 약점이 될 수 있긴 하죠. 제가 미각하고 후각은 타고 났어요(웃음). 근데 여자는 미각부터가 다르더라고요. 군 입대로 지금까지 유지해온 감각이 상실될까봐 많이 걱정되죠.(참여자 1)

⑤ 성공가능성을 높여야 함

중간목표를 정하여 하나하나 도달해 가지 않으면 성공이란 힘들어요. 발란스 조절이 꼭 필요해요. 처음 자퇴했을 땐 외롭고 눈물 나고 나태했었죠. ... 지금은 토플시험 준비를 열심히 하고 있어요. 원하는 과에 들어가기 위해 꼭 따라 할 점수가 있거든요.(참여자 10)

남들 가니까 대학에 간다는 개념으로 수능준비를 했었는데 실패했어요. 재수할까도 생각했는데 국비 지원되는 게 많더라고요. 집이 가난해서 자퇴하고, 자퇴해서 돈 벌러 다니다 보니 기죽게 되고. 일단 성공 가능한 것부터 하려고요.(참여자 37)

⑥ 뒤처지고 싶지 않음

자퇴를 하고 보니 시간이 완전히 내 것이 된다는 게 잘못 활용하면 아주 안 좋을 수 있어요. 시간을 잘 활용할 수 있는 사람이 가장 큰 경쟁력을 갖추는 거잖아요. 그래서 스스로를 잘 조절하겠다는 결의와 의지가 꼭 필요해요. 하지만 스스로를 잘 조절하고 절제하는 능력은 살아가면서 꼭 필요한 거니까 자퇴하고 혼자 있는 생활을 통해서 그런 연습을 먼저 한다고 생각하면 좋을 것 같아요. 매일 계획한대로 칼같이 움직이는 건 정말 어려운 일이지만 그렇게 하려고 진심으로 노력한다면 학교 다니는 것보다 훨씬 더 풍요로운 결과를 가져올 거예요.(참여자 21)

모두가 바쁘게, 나보다 빠른 속도로 이 세상을 달려 나가고 있다. 난 너무 뒤떨어지는 거 아닐까? 너무 느리게만 가고 있는 거 아닐까? 그런 생각에 고민하며 지낼 때가 많다. 다른 사람의 빠르기에 맞출 수 있는 것도 경쟁력이 될 것이다.(참여자 25)

(3) 경제적 불안

자신이 원하는 목표를 달성하기 위해 필요한 비용을 지원받을 형편이 못된 참

여자들은 학원비 등을 마련하기 위해 직접 돈을 벌어야 했다. 특히 경제적 요인으로 학업을 중단한 청소년인 경우엔 생계비를 벌어야 하기도 했다. 물론 집안형편을 외면하고 싶어 하는 청소년도 있었다. 위의 상황들이 아니라 할지라도 많은 참여자들은 자신의 용돈을 스스로 벌어서 쓰고 사회적 경험을 하는 차원에서 아르바이트를 필요로 했다. 학업중단 청소년에게 아르바이트는 각자의 욕구에 의미 있는 일인 만큼 불안요소로 작용했다. 이러한 내용에서 ‘생계비 걱정’, ‘원하는 것을 하려면 벌어야 함’, ‘일자리가 필요함’, ‘집안형편을 외면하고 싶음’ 등의 개념을 도출하였고, ‘경제적 불안’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘예지적 불안’으로 범주화하였다.

① 생계비 걱정

11시부터 밤 8시까지 시급으로 일해요. 그런데도 경제적으로 많이 그렇게 막~ 저희가 막 그런 것 같지는 않아요. 어느 정도만 그냥 먹고 살만은 하다? 아빠는 일하고 있다는 하나만으로 뭐라고 하지는 않아요. 공부하란 소릴 안 해요. (그래서 좀 섭섭한가 보네요?) 당연히 섭섭하죠. 제대로 돈을 벌 수 있으려면 어떤 것이든 공부해야 할 것 같거든요.(참여자 5)

3년 동안 계속 알바를 하면서 엄마를 먹여 살렸죠. ... 지금? 그러니까 지금은 3달 전부터 아빠가 벌긴 하지만 이제 은행 대출금 갚아야 되고, 엄마한테 드릴 돈이 안 남으니까 이제 또 제가 드려야 되죠. 언제쯤 돈 걱정을 안 하게 될지 막막하죠.(참여자 6)

② 원하는 것을 하려면 벌어야 함

자고 싶어도 학원, 알바를 가야하고, 그게 제일 힘들어요. 부모님은 제가 하고 싶은 것을 들어주지도 않고... 유학비를 모아야 해요.(참여자 13)

14살부터 정말 패션디자이너를 하고 싶어서 그 길을 가려고 하는 저였지만 누나가 미대 편입준비를 하고, 그 직업이 인지도가 없다 생각하시기에 부모님은 좋게 보지 않았습시다. 결국 제 꿈을 이룰려면 제 스스로 벌어야겠다는 생각을 했고, 경제적으로 자립해야만 했습시다. 하지만 다 알 듯이 돈이 쉽게 벌어지는 것이 아니라서 힘듭니다.(참여자 32)

③ 일자리가 필요함

자퇴하고 나서 그냥 일 일 일인데 내가 한 번씩 크게 질려서 통장상태를 보면 눈물이 차올라요. 두세 탕 뛰어서라도 통장에 3백 채워두는 게 목표예요.(참여자 36)

여성부가 싫은 게 그거예요. 알바를 하면 안 된다고 하는 거. 나이 제한 준거 그런 거 그냥 안정했으면 좋겠어요. 내가 돈이 필요한데 일이 필요하다는데, 벌어서 하겠다는데 제한 두는 것, 꼭 필요 없잖아요.(참여자 9)

④ 집안형편을 외면하고 싶음

물론 집안사정은 알지만 그로 인해서 내가 하고 싶은 대학도 포기하고

역지로 아무데나 입학한다면 난 정말 불행할 것 같았어요... 난 엄마 의견에 절대 동의할 수 없었어요. 난 적어도 꿈이 있고, 나만의 삶을 살 거니까. 난 학원을 끊은 후로 지금까지 공부 때문에 못해본 걸 다 해보았어요. 안 그러면 억울할 것 같아서.(참여자 24)

통신비를 안내서 수신도 발신도 안돼요. 부모님이 모의고사 개떡같이 나왔다고 핸드폰 요금을 안 내주세요. 집안 사정이 어려워서 그러는 걸 농담조로 말하시는 걸 알지요. 알지만 어쩔 수가 없다고 위안을 하는 거죠.(참여자 25)

5) 현상적 두려움

학업중단 경험 청소년은 학업중단 당시엔 학교만 그만 두면 자신이 염려하거나 힘들어 하는 문제 또는 욕구들이 해결될 수 있을 것이라고 여기는 경향이 있었다. 따라서 학교를 그만 두면서 많은 이들이 자신만의 문제나 욕구를 해결하고자 각오를 다지고 계획을 세웠다. 하지만 학업중단 당시의 각오나 계획과는 달리 외로움이나 소외감을 느끼기 시작하였고, 불일치성으로 혼란스러워하였다. 이러한 현상은 가족과의 갈등 및 소원해져가는 친구관계와 뜻하지 않은 결과들에서 비롯되었다. 즉, 참여자들은 예상치 못했던 상황이나 결과 또는 변화, 애착대상의 변화 등에서 두려움을 느꼈다.

(1) 애착불안

학업중단 이후의 청소년은 가정이나 사회 또는 또래들에게서 위축감이나 소외감을 느꼈다. 학업중단 후 나태해지거나 불규칙한 생활습관 등으로 가족과의 갈등이 심해지고, 시간이 지날수록 연락하는 친구들도 점점 없어지면서 우울해지는 경향이 있었다. 세상에 혼자가 될지도 모른다는 두려움으로 정붙일 곳을 필요로 한다는 의미에서 ‘부모님의 사랑을 원함’, ‘잘해준 사람을 향한 애뜻함’, ‘정붙일 곳이 필요함’ 등의 개념을 도출하였다. 이 개념들을 ‘애착불안’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘현상적 두려움’으로 범주화하였다.

① 부모님의 사랑을 원함

한 달에 한 번씩 그렇게 아픈 거 보면 스트레스 위염이라고 그냥 제가 생각해요. ... 요즘 좀 철들어가지고 좀 힘이 안 나거든요. 뭐랄까 짙은 혈기가 예전처럼 안 나와요. 한약 먹으면 되찾을 수 있을 거 같아 엄마한테 계속 말씀드리고 있어요. 그런데 엄마가 사준다고 하는데 비싸서 나중에 안 사주죠. 전에는 그러지 않았는데. 엄마가 저를 쳐다보기도 싫어하는 것 같아요. 사춘기 끝나가는 시기가 제일 어려운 거 같아요. 관심 가져 달라 표현할 수

도 없고.(참여자 3)

두 달 동안 엄마랑 냉전 상황이었어요. 가슴이 아팠어요. 이전 엄마가 날 사랑해주는 것 같지 않아서. 그래서 더 늘어졌어요. 늘어질 대로 늘어지면 나한테 관심 가져 주지 않을까?... '너무 외롭고 힘들어. 나 좀 바라봐줘.' 이 마음을 퐁퐁 감춰둔 채...(참여자 24)

② 잘해준 사람을 향한 애뜻함

그 형이 단순 무식해도 같이 있으면 위안이 되는데 군대 간대요. 그 형이랑 주고받은 카톡 보여줄까요? 보세요, 얼마나 잘 해주는지 알 수 있죠? 보고 싶다고 빨리 오라잖아요. 그 형은요 가만히 있어도 다른 사람의 위안이 되고, 웃음이 되고... 군대 간다는 게 아직도 실감이 안나요.(참여자 4)

달마대사라는 분이 같이 어떤 약을 팔자고 했어요. ...그 아저씨가 다시 전화하는 것입니다. 설명을 한참 하더니 저보고 먼저 이약을 사야 된다고 했어요. 결국 집에 말해 사게 되었죠. 그리고 먹게 되었는데 머리가 멍해지면서 새하얘지는 느낌이 들면서 아무 생각이 안 드는 거예요. 그래도 잘해준 사람이니까 믿었어요. (믿었다고요?) 그 사람이 저를 속였을 수도 있는데 저한테 진짜 잘해줬거든요. 그래서 계속 만나고 따라다니고 그랬어요. 나한테는 항상 친절했어요.(참여자 19)

③ 정붙일 곳이 필요함

한심한 사람인줄 알지만 사귀자고 하니까 헤어지자는 말은 안하니까 사겨요. 내가 나를 잘 알아요. 외롭고 싶지 않아요.(참여자8)

휴가를 나와도 즐겁기는커녕 너무 외롭고 자신이 한스럽다. 같이 술을 마실 친구도 외로움을 나눌 여자 친구도 없다. 전역하면 절대로 전처럼 살진 않을 것이다.(참여자 41)

(2) 직면이 두려움

참여자들은 자신이 안고 있는 어려움이나 과제를 직접 해결하고 긍정적으로 처리하는 대신 그 핵심을 피해가는 모습을 보였다. 즉, 일정한 두려움이나 콤플렉스를 피하고, 문제를 해결하기 위해 자신이 취해야 할 행동이나 현실과의 직면을 피했다. 이런 내용을 반영하여 '처해있는 상황에서의 도피', '홀로될까 두려움', '무시당하고 싶지 않음', '자기 위안' 등의 개념을 도출하였고, 이 개념들을 다시 '직면이 두려움'이라는 하위범주로 통합한 후 '현상적 두려움'으로 범주화하였다.

① 처해있는 상황에서의 도피

나를 괴롭히는 애들을 피해 집에 있으니까 마음이 완전 편해요. 밤에 할 것 조금씩 하고 새벽부터 오후까지 자고, 엄마는 나를 정신병자 취급하고 이곳저곳으로 끌고 다녔지만 소용없어요. ... (네! 집에만 있으면 걱정되는 것도 있을 것 같은데 어떤 것들이에요?) 평생 외톨이로 살겠죠? 알아요. 나를 괴롭히는 사람은 어디에나 있다는 것. 사회에 나가도 그러겠죠. 그래서 이겨

내야 한다는 거잖아요. 그래도 지금은 아무것도 생각하고 싶지 않아요.(참여자 30)

중1때 왕따를 당해 전학을 갔는데 치마를 줄였던 이유로 또 왕따를 당해서 자퇴하고 복학했는데 친구, 동생들과의 문제가 생기면서 또 이지경이 되었죠. 집에서 게임하고 맨날 이상한 것 보면서 폐인 같이 지내왔어요. 매일 같이 밤을 새요. 폰을 안 놓고 일어나면 컴퓨터만 해요. 검고로 중학교 졸업하고 고등학교 갈 예정이니까 잔소리 같은 것은 못들은 척해요.(참여자 35)

② 홀로 될까 두려움

한 네 달은 계속 집에서 놀았어요. 점점 외로워졌습니다. 정말 외로워서 울고, 랜덤 채팅하고, 인터넷 정말 많이 하고, 카페 들락거리면서 사람들과 소통하려 하고, 막 웃긴 거 보고, 웹툰 보고, TV 보고, 드라마 예전 꺼 막 보고, 영화보고... 점점 제가 왜 자퇴를 했었는지 까먹었어요. 원래 내 목표가 뭐였는지, 지금 뭘 해야 하는지 생각은 안하고 겁부터 나요. 혼자가 되어가고 있어서요.(참여자 22)

집에 가면 혼자가 되잖아요. 그냥 재밌게 우리끼리 노니까, 아이들이 모였다는 것만으로 그냥 즐거움이 되는 거죠. 낮이면 자고, 그래도 이제는 집엔 들어가려고 해요. 아직 방황중이지만. (뭐가 그렇게 방황하게 하는 거 같아요?) 혼자 있게 되는 거요. 혼자 있으면 외로워지니까. 그래서 복학도 했던 건데. 이제는 거의 일상이 되어버렸어요. 눈뜨면 아이들을 찾아 나가고...(참여자 9)

③ 무시당하고 싶지 않음

학교를 그만 둔 이유는 여러 가지였지만 친구들한테는 전학을 갔다고 거짓말을 하고 나왔어요. 길거리에서라도 만나면 무시당할 것 같았거든요. 도망치듯이 나왔죠. 뒤늦게 우울감에 빠져 살았습니다. 1년 2개월을 낭비한 후에야 느꼈어요. 이래봤자 답은 아무것도 없다는 걸요. 정신 차리지 않으면 손가락질 당할 것 뻔하잖아요.(참여자 16)

학교 안다닌다고 사고 좀 쳤다고 잘못된 것 있어요? 뭐 일자리를 백프로 확정지어서 연결시켜 주겠다. 그러면 다닐 수 있는데요. 별로 다니고 싶지 않아요. 제대로 물어보면 마지못해 학교에 숨어 있는 사람들도 있을걸요. 그만 둘 용기를 낼 수 없으니까. 지들은 못해낸 것을 한 사람들이니까 자퇴했다고 하면 무시하는 거겠죠.(참여자 21)

④ 자기위안

그냥 한 달 전에 검정고시 본다고 하니까 이젠 가족도 걱정은 없는 것 같아요. 공부 좋아하는 편이라 이제 학원도 다니려고 생각하고 있고, 저는 플랜이 확실했어요. 어, 내 인생에 대한 막 이백 살까지 살까하면서. 그럴려면 운동도 이렇게 해야 하고, 오래 살기 위한 책도 보면서 음식은 이렇게 해야 되는구나 하면 충분히 평생 살 수 있어요. (장래를 위해서랄지 어른이 되었을 때를 위해 준비하고 있는 것은 어떤 것들이에요?) 공부에 대한 정보가 없어요. 수학 자체에 대한 지식 뭐 그런 것들. 공부를 할 수 있는 상황이 아닌 것 같아요.(참여자 3)

한의사가 되고 싶어 한의학도 인터넷으로 공부하고 여러 정보를 접하게

되었습니다. 국조 단군을 대표로 하는 종교에서 신세계도 경험했고요. 세상이 고쳐져야 할 부분이 많다고 생각하지만 사람들을 깨우치고 싶어서 사람들과 자주 접할 때는 자주 접합니다... 전 제 인생에 대한 후회는 없습니다. 저는 진정으로 나쁜 사람 좋은 사람 다 같이 아우러져 조화롭게 사는 세상을 희망하거든요. (그 희망을 위해서 하고 있는 노력들이 있어요?) 그런 세상이 어딘가엔 있을 거라고 생각해요. 계속 찾고 있으니깐 찾게 되겠죠. (참여자 19)

알바도 질이 있어요. 주유소 같은 서비스업은 진짜 밑바닥 업종 같아요. 그래서 좀 더 나은 일을 찾고 있어요. 알바를 구하게 되더라도 고되고 단순한 일은 안하고 싶어요. (알바 구하기 어려울 수도 있겠네요.) 못 구해도 상관없어요. 짤리는 것보다는 나으니깐. 몇 번 짤려 봐서 그 기분 알아요.(참여자 41)

(3) 불일치성

학업중단을 경험한 청소년의 기본욕구는 대인관계 추구하고 좀 더 나은 모습으로 성장하는 것이었다. 그러나 많은 참여자들이 욕구를 추구하는 과정에서 원하지 않았던 결과나 상황을 맞이하게 되었다. 정도의 차이는 있었지만 학업중단 청소년은 자신의 행동과 원하지 않았던 결과사이에서 갈등하였고, 그 과정에서 두려움을 느꼈다. 이러한 내용에서 ‘대인관계 추구에서의 불일치감’, ‘주객전도’, ‘생각과 행동이 다름’, ‘압박에서 벗어나고 싶음’, ‘어려운 공부는 피하고 싶음’ 등의 개념을 도출하였고, ‘불일치성’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘현상적 두려움’으로 범주화하였다.

① 대인관계 추구에서의 불일치감

학교라도 다녀야 덜 한심해질 것 같아 복교했는데 후배들과 잘 안 맞았어요. 잘해보려고 노래방도 다니고 술, 담배 같이 하면서 어울렸어요. 늘 공허했죠. 노는 것, 어울리는 것 지켜왔거든요. 마음이 편해지고 싶은데 놀면서도 마음은 편하지 않으니깐 우울함이 커지더라고요. 지금도 마찬가지로 상황이 바뀌어 나지도 못하고. 아무것도 못하고 있다 보니 마음은 안 편하고.(참여자 8)

친구관계. 제 방향의 정점을 찍어줬던 요인입니다. 꿈이 설정되기 이전 일이긴 하지만 친구들이 고 2 여름방학 끝날 무렵 때부터 보기가 힘들었습니다. 매일 만나게 돼도 전처럼 같이 여행을 간다든가 그런 건 꿈도 못 꾸고 짧게 만났습니다. 만나는 주기도 매우 길어졌습니다. 그러다 보니 친구들 보란 듯이 막 살았죠. 친구들은 더 멀어지고, 한도 끝도 없이 외로워지기 시작했습니다. 저는 더 주책을 떨고, 애들한테 상처도 많이 주고 많은 일들이 있었습니다.(참여자 23)

왕따라는 이유로 학교를 그만 둔 게 이상한 일이었는지 자퇴 후 폰과 컴퓨터에 매달려 살았어요. 외롭지 않으려고 채팅을 하는데 채팅에 매달릴수록

외로움은 커져갔어요. 견딜 수 없을 만큼(참여자 35)

② 주객전도

최근 들어 토플공부만 하다 보니까 정말 사색적인 모습이 없어지더라고요. 나만의 특별함이 없어졌달까, '특별한 코스를 밟아야지' 하고 자퇴했는데 결국엔 남들 다 하는 공부 이외에는 제대로 된 성과를 낸 게 없는 것 같아서 슬피지네요. 꿈을 이룰려면 습작을 많이 해야 하는데.(참여자 33)

베프의 조언에 따라 검정고시를 위해 학원을 다녔어요. 문제는 여기서 시작되었죠. 맘 잡고 공부하려 다니려 했는데 여기서 사귄 애들이 다 '세상이 멸망해도 그냥 노는 거다.' 미친 저도 동화되어서 지니 놀았어요. 그러다 검정고시 4월 거 놓치고, 새벽에 폭주를 미친 듯이 떴었죠.(참여자 42)

알바하면서 공부에 신경을 쓰지 않았죠. 그러다가 검정고시 시험당일 그냥 아무렇게나 하면 되겠지 하면서 시험을 쳐서 제 인생 처음으로 그런 점수를 받아봤어요. 지금도 공부보다 알바가 먼저일 때가 많아요. 그러면 안 되는데 착잡해질 때가 많아요.(참여자 37)

③ 생각과 행동이 다름

앞으로가 많이 걱정될 때가 있지만 그냥 막 살게 되는 거예요. 속으로는 겁나고 두려운데 장차 내가 어떻게 될 것인지 무서운데 강한 척 가면을 쓰고 살아가는 거죠.(참여자 21)

검정고시를 보기로 결정은 했어요. 중검, 고검 줄줄이. 생각하면 답답해요. 공부를 하려고 하죠. 그런데 생각은 생각이고. 인강 듣는다고 했다가 게임하게 될까봐 인강 신청도 못하는데 눈뜨면 컴퓨터 하고...(참여자 2)

④ 압박감에서 벗어나고 싶음

자퇴 당시 망신을 당하고 친구들을 잃고 혼자 남겨지는 게 두려웠어요. 가출을 결심하고 인터넷을 통해 형들을 만나 열심히 일만 했죠. 내 몸을 혹사시키면 내가 가진 콤플렉스에서 벗어날 줄 알았던 것 같아요. 결국 상처만 더 깊어지고 두려워하던 일이 벌어졌고, 그렇게 혼자 남겨진 것 같아서 슬프고 무섭습니다.(참여자 11)

학교에 다니고 싶죠. 그래야 친구를 사귄 수 있으니까요. 그렇지만 또 왕따로 힘들어 할 거고, 애들 눈치 보느라 식은 땀 날 거고, 학교에 절대 안가요.(참여자 30)

⑤ 어려운 공부는 피하고 싶음

수능공부를 해야 된다는 것은 알죠. 알바도 공부하기 위해 다 그만 뒀어요. 그런데 알바를 그만두고 수능을 보겠다고 공부전선에 뛰어들어 컴퓨터 게임만 했죠. 다시 알바를 두 개나 시작하면서 수능을 버릴까를 고민해요. 수능을 보는 것이 정답인 줄 알면서요.(참여자 37)

과학 쪽 교수가 될 건데 수학, 과학 과목은 많이 어려워요. 그 과목 기초도 안 잡혀서. 수능 대신 검고에서 최고점수를 받으면... 이려다 수시로 갈 수 있는 곳을 찾아 점수에 맞춰가는 일이 생길 수도 있어서. 아! 머리가 복잡해지네요.(참여자 3)

6) 의지력

학업중단 이후의 생활상의 어려움을 극복하고 적응력을 발휘해가는 과정에서는 청소년의 의지력이 중요했다. 의지력은 불확실한 미래를 향해 나아가는 과정에서 주변의 유혹을 물리치고 자신의 목표를 이루어 나가고 현실적 어려움을 극복하는데 영향을 미쳤다. 즉 목표에 대한 확신과 목표를 달성하는 과정에서의 마음다짐, 그리고 버티는 힘 등은 흐트러지기 쉬운 정신력을 자신의 각오나 계획을 상기할 수 있도록 하였으며 인내력을 발휘하도록 하였다. 이러한 내용을 담아 ‘끈기’, ‘확신’, ‘마음다짐’ 등의 개념을 도출하여 이를 ‘의지력’으로 범주화하였다.

① 끈기

매일 계획한 대로 움직이는 건 정말 어려운 일이지만 그렇게 하려고 진심으로 노력해요. 학교 다닐 때보다 훨씬 더 많은 시간을 활용할 수 있으면 꾸준히 쉬지 않고 뭔가를 열심히 해야 하고, 끝없는 끈기가 필요하거든요.(참여자 22)

힘들고 험한 일들을 여러 가지 하면서 나중에 절대 이런 일을 안 하겠다고 젊어서 고생하자는 식으로 버텼어요. 후에 초심을 잃지 않기 위해 마음속 깊이 새기기 위해서요. 지금은 죽어라 공부하기로 작정하고 정보수집중이에요. 내 자신을 끊임없이 실험하면서 끈기 있게 해보는 거죠.(참여자 40)

② 확신

본인 살고 싶은 삶 살아야죠. ... 남들 따라? 세상 따라? 필요할 수도 있어요. 하지만 남들 따라 세상 따라, 따라따라 살지 않는다고 해도 비교만 안 하고 자신 갈길 쭉~욱 가면 행복하게 살아갈 수 있어요. 어차피 나는 누구보단 못살지라도 누구보단 잘 살게 되어 있잖아요.(참여자 38)

일과 공부를 병행해 제 꿈을 이루고자 합니다. 물론 쉽지 않은 길이겠지만 제가 선택한 길이에 꼭 노력해서 대학까지 붙어서... 제 인생은 제가 사는 것이기에 시작이 나쁘다고 결과도 나쁘다는 보장은 절대 없기에 더욱 더 열심히 살려 합니다.(참여자 32)

③ 마음다짐

학교공부에 떠밀려 손대지 못했던 잡다한 것들을 계획을 잡아 해내고자 하는 의지만 있다면 자퇴생활이 그리 나쁜 것만은 아니에요. 물론 따가운 사람들의 시선이 있을 수도 있겠지만 인생은 내가 나아가는 거지 그 사람들이 대신 살아주는 게 아니고 지금 내가 이렇게 사는 것은 미래에 그들보다 더 나은 삶을 살기 위함이니깐요. 자퇴생활이 가끔씩 힘들지만 모든 것은 양면이 존재하기 마련이니깐 좋은 것이 있으면 나쁜 것도 있죠. 나쁜 것을 이겨내서 더욱 단단해지고 현명해지려고 마음을 다지곤 합니다.(참여자 7)

저에게 자퇴란 조금 외롭기는 하지만 좋은 인생의 계기가 된 것 같아요. 마음을 어떻게 먹느냐에 따라 약이 되고 독이 될 수도 있는 것 같아요. 나태해지기 쉽고 막막할 때도 있지만 미래의 모습을 그려보면서 각오를 새로이

하고, 도전하며 시도해 보는 용기를 다져잡니다.(참여자 16)

처음에는 사람들이 우리 같은 사람들에게 왜 편견을 갖는지 이해를 못했거든요. 그런데 두드림을 다니고 알바를 하면서 애들 하는 거 보면 정말 편견을 가질 만 해요. 그러니까 그 나이 때에 할 수 없는 행동들이... 몇몇 애들이 하는 거 같아요. 근데 그 세 명만 해도 다른 일곱 명이 피해볼 정도로 심각하긴 해요, 하는 거 보면. 진짜 내가 정신을 똑바로 차리지 않으면 같은 이미지로 보이기 쉽겠더라고요.(참여자 1)

7) 관계경험

학업중단 청소년의 가정이나 사회에서의 관계경험은 학교를 그만 두고 나오는 과정은 물론 그만 둔 이후의 적응과정에 의미 있는 영향을 미쳤다. 가정이나 사회에서의 관계경험이 긍정적인 경우와 부정적인 경우에 따라 적응양상이나 적응의 질이 달랐다. 또한 제한적인 인간관계만을 좇는 경향이 있는 참여자들은 그 집단으로부터 강한 영향을 받았다.

(1) 긍정적 경험

학업중단 과정이 어떻든 간에 학교를 떠난 청소년은 완전히 자신의 것이 되어 버린 시간 앞에서 나태해지거나 무의미하게 시간을 흘러 보내게 되면서 방황하는 경로를 거쳤다. 그럼에 따라 막막해져버린 미래와 직면하게 되고, 앞에 놓인 현실이 결코 만만치 않다는 것을 깨닫게 되었다. 이러한 과정 속에서 우호적이고 긍정적인 경험을 제공하는 대상이나 주변인들의 존재는 학업중단 이후 청소년이 자신의 목표를 상기하고 새로운 다짐과 각오를 하도록 도왔으며, 현실적 어려움을 조절하는데 영향을 미쳤다. 여기에서 ‘심리적 안전기지의 대상 존재’, ‘새롭고 의미 있는 경험’, ‘소속욕구 충족’이라는 개념을 도출한 후, 이를 ‘긍정적 경험’이라는 하위범주로 통합하고 ‘관계경험’으로 범주화하였다.

① 심리적 안전기지의 대상 존재

다른 사람에게 피해주지 않고 제 본분을 잃지 않고 살 수 있는 데에는 일단 종교가 제일 컸어요. 의지가 되는 종교 때문인지는 몰라도 아직까지는 크게 방황한 적은 없어요. 종교적으로 금기된 것들을 하게 되면 종교적으로 방황하는 거죠. 모태라서 양심을 피할 수 없고, 그 양심 속에는 나태하게 사는 것도 안 되는 것이 있어요.(참여자 1)

극으로만 치닫고 있던 엄마와 깊은 화해를 상담센터를 통해 하게 됐어요. 하지만 공부만 인정하는 학교와는 골이 점점 깊어갔죠. 학교에 있기 겁깝해서 1교시만 하고 탈출했어요. ... 탈출하고 갈 데가 없어 어머니 회사에

갔는데 어머니께서 ‘우리 딸 왜 여기 있어~.’ 하면서 따뜻하게 안아주실 때 정말 너무 감사하고 고마워 펴펴 울었습니다... 결국 0월 00일 자퇴했어요. 엄마 차를 타고 학교에 가서 자퇴서를 내고, 조용히 짐 빼오라는 담임선생님의 말씀에 쉬는 시간에 잠깐 올라가 조용히 짐을 썼어요.(참여자 18)

5월 초에 학원을 종합 반에서 단과로 옮겼어요. 모의고사에서 괜춘하게 나온 과목은 수능에서도 그만큼 나와 주겠지 하는 별 근거 없는 긍정적인 생각을 하고 있어요. 엄마도 ‘자퇴하고 지금까지 큰 말썽 없이 잘 지내왔으니 앞으로도 그러겠지.’ 그러셨어요. 자퇴하고 새벽에 산책하면서 싸돌아다니는 건 큰일이라고 말하셨지만.(참여자 25)

② 새롭고 의미 있는 경험

엄마는 저를 119 불러서 정신병원에 끌고 갔어요. 학교를 두 번씩 그만 두니까 가족들이 너무 과민반응 한 거죠. 그러더니 상담을 막 시켰어요. 한번에 네 군데 다섯 군데에도 끌려 다녔어요. 상담이 필요한 건 엄마인데 저만 가지고서... 고등학교 그만 둔 후에 집으로 와서 해주는 상담선생님을 만났어요. 어렸을 때부터 막 이야기하다 보니까 힘들었던 것이 무엇인지 알게 되고 나를 믿을 수 있다 뭐 그런 것? 성격이 좀 바뀐 것 같아요. (뭘 보고 성격이 바뀌었다는 걸 알 수 있어요?) 어~ 도전하게 된 거? 검고 합격하고 수능도 한번 봤고, 내가 가고 싶은 과 가려고 재수하고.(참여자 7)

대인 콤플렉스로 무작정 자퇴를 했어요. ... 어느 날 제 친구와의 토론이 있었는데 제가 말발이 더 센 거예요. 생각하던 끝에 나를 개선하기 위한 프로젝트를 진행했어요. 한 가지 주제를 정해서 서로 공부해 와서 주장하고 그 의견의 타협점을 찾는 것이었어요. 그것을 하고 난 뒤부터는 말을 꺼내는 것이 좀 더 쉬워졌어요. 정세청세라는 청소년 인문학 토론도 같은 이유로 시작했어요. 이렇게 생활하다 보니 내가 앞으로 어떻게 살아가야 하는지 생각하게 되더군요.(참여자 20)

③ 소속육구 충족

스터디, 봉사활동, 여행 동아리, 책모임, 영화 인문학 수업 등 여러 활동을 하면서 스스로 알고 싶은 것들을 학교 밖에서 배우게 됐어요. 학교를 그만 두면 외롭다고, 소속된 곳이 없어 힘들다고들 하는데 그건 열심히 활동하다 보면 없어지는 것들이라는 것을 알면서 저 사는 것이 달라졌죠.(참여자 27)

(2) 부정적 경험

부정적이거나 건강하지 못한 가정환경에 처해 있는 참여자들과 바람직하지 못한 사회적 경험에 노출된 참여자들은 학업중단 과정과 학업중단 이후의 적응과정에서 부정적인 영향을 받았다. 이에 ‘부정적 가족역동’, ‘굴레가 되는 가족’, ‘또래 관계 실패’, ‘사회적 냉대’, ‘상대적 박탈감’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘관계경험’으로 범주화하였다.

① 부정적 가족역동

아빠가 알콜로 병원에서 나온 뒤로는 술을 끊었어요. 때리거나 욕을 하는 대신 이제는 말을 안 해요. 공부하란 소리도 안 해요. 저희 아빠는 공부하고 싶으면 해라 그런 식이에요. 진 아빠를 거의 안 만나세요, 사이가 좋은지 나쁜지도 몰라요. 내가 잘못되면 말해주는 그런 게 없는 아빠예요. 그거 알아요? 제가 동생이 안 들어가면 나는 일주일 간 안 들어와요.(참여자 4)

난 18살이지만 꼭 19살에 대학 들어가야 한다고 우리 집안 형편이 안 되는 거 알지 않냐고. 이게 엄마의 말씀이셨어요. 솔직히 자신 없었어요. 다른 고등학교 다니는 애들은 3년을 죽어라 공부해서 대학 들어가는데 나는 무슨 1년 안에 공부해서 대학 들어가? 결국 그 무게를 드러내지 못하고 철저하게 무너졌어요. 엄마와의 냉전으로 지칠 대로 지치다 보니 반항만 쌓이고 막 살고 싶어져요.(참여자 24)

② 골레가 되는 가족

엄마는 늘 취해 있고 집은 싫고 가출이 이어지다 보니까 학교도 못 가게 되었어요. 다시 복학했지만 집구석은 변한 게 없고, 학교가 달라진 것도 아니고. 어딜 가나 곁도는 느낌! 정말 싫은데 아빠도 저런 엄마가 싫었을 거예요. 그렇다고 아빠에 대한 좋은 기억이 있는 것도 아니에요. 그런 엄만데 외면할 수도 없어요.(참여자 21)

몇 년 전 문자하나 남기고 내 가슴에 지워지지 않을 흔적을 남기고 엄마는 사라졌어요. 아빠한테서 건드릴 수 없었겠죠. 그런데 용서는 못해요. 그런 무자비한 아빠를 나한테 맡긴 거죠. 이해는 하는데... 그냥 눈물 나오. 절대 도움이 안되는 부모들이지만 벗어날 수도 없어요.(참여자 5)

엄마는 아프니까 나한테 의존하는 이런, 그냥 집에 들어간다는 자체가 답답했어요. 밖에가 좋았고, 친구들이 오히려 좋았고, 엄마의 병이 나을 병이 아니에요. 집에만 가면 짜증이 나요. 가출하고 그냥 돌아다니고 정신 차려 보면 허망하고...(참여자 6)

③ 또래관계 실패

학교 다닐 때 친했던 애들과 계속 잘 지낼 수 있을 줄 알고 연락했는데 그간 학교에 나에 대해 터무니없는 소문이 나돌았다는 것을 알게 되었죠. 충격이었던 것은 그 소문을 퍼트린 애가 저랑 친했던 아이라는 거였어요. 아이들 번호를 몽땅 다 지우고, 복수할 궁리만 했었죠.(참여자 22)

학교를 그만 둔 아이들 셋과 거의 매일 산책을 하는데 깊은 이야기는 안 해요. 답답한 속마음을 털어놓고 싶은데 괜히 부담 주게 될까봐 서로 가벼운 이야기만 하고 농담 같은 이야기만 해요. 진정한 친구는 못되는 거죠.(참여자 2)

④ 사회적 냉대

제가 알바하는 곳에서 자꾸 저 보고 다이어트 안하냐고, 저 밥 먹을 때 마다 다이어트 안하냐며, 몸무게 몇 키로 나가냐며. 이게 너무 스트레스더라고요. 다른 직원들 놔두고 꼭 알바 핑크 나면 저한테만 계속 메꿔 달라 그러고. 계속 거절해도 시간 많지 않냐고 강요하는 게 부담되기도 했구요. 좀 무책임하긴 하지만 병원에 입원했다고 하고 그만 뒤버렸어요. 심리적으로 위축되고 너무 힘들어서요.(참여자 13)

도자기 잘 만든다고 거기 선생님들께 칭찬도 받고, 제가 만든 거 팔기도 했어요. 근데요, 일 년이 지나도 계속 도자기만 만들래요. 일 다 시키면서요. 거기서 월급 받고 일하는 것도 아니고. 계속 똑 같은 일만 반복시켜요. 무엇 때문에 이래야 되는지도 모르겠고. 또다시 질풍노도가 왔어요.(참여자 4)

맨 처음 알바 했던 곳이 분식집인데 최저 임금도 안주고 사장이 ‘학교를 안다니면 열심히 일이라도 해야지’하면서 시급 3,500원 주면서 부려 먹어서 때려 쳤어요. 사장이 비서이었던 거죠. 자퇴했다고 하면 보는 눈이 달라지니까 짜증나고 힘든 것이 많아요.(참여자 23)

⑤ 상대적 박탈감

‘왜 힘들게 공부 같은 걸 해야 돼?’ 이런 마인드로 점심시간 되면 주변에 있는 비싼 음식점 들어가서 맛있게 먹으면서 수다 떨고... 그 애들한테 그게 일상이에요. 근데 나는 지갑에 천원 있는 것도 감지덕지. 먹고 싶은 것도 티머니로 계산하고, 교통카드 비에서 몰래 빼서 간식 사먹고... 상대적 박탈감이 느껴지기 시작하자 불만이 하나하나 피어올랐어요. 지금까지 살아온 삶이 너무 허탈했죠. ... 그렇게 또 나의 방향은 시작되었어요.(참여자 24)

부모님이 계시니 알바도 용돈벌이쯤으로 생각하는 아이들이 대부분이죠. 하고 싶은 것을 하기 위해 학원비를 벌어야 하는 나를 보면 한숨 나오고, 기죽고, 맥 빠지고... 그런 것 무시 못해요. 상대적 빈곤감, 괜히 그런 것 때문에 힘들어 한 적도 많았어요.(참여자 40)

(3) 제한적 인간관계

다양한 인간관계를 갖지 못하고 일정범위의 인간관계만을 취하는 일부 참여자들은 그 집단의 영향을 강하게 받았다. 제한적 인간관계는 참여자들의 생활이나 태도에 심리·사회적으로 영향을 미쳤다. 특히 비행동료와만 어울리는 참여자는 여전히 부적응적인 성향을 나타내고 있었다. 이러한 내용을 담아 ‘비행동료’, ‘유흥동료’, ‘비 일반적인 종교모임’ 등의 개념을 도출하였고, 이를 ‘제한적 인간관계’라는 하위범주에 통합한 후 ‘관계경험’으로 범주화하였다.

① 비행동료

가출한 형들과 숙소를 같이 쓰면서 6개월 이상을 뭐든지 함께 했어요. 막노동 판에서 같이 일도 하고 쇠파기 같이 마셔가면서 버텨보기도 했는데 결국 범죄에까지 손을 대고... 결국 조용히 집으로 돌아와 지금은 사람을 더욱 피하게 되었죠. 그렇게 1년 정도의 시간이 흘러가버렸어요.(참여자 11)

정신을 차린 지금 보면 부질없는 것이었고 개 후회중이지만 그 때는 그 세상이 전부인줄 알았죠. 새벽이면 폭주 떠서 신나게 그냥 노는 것이 전부였으니까요.(참여자 23)

한 번씩 어쩔 수 없어요. 같이만 놀다 보면 누군가 한 사람이 나서서 같이 사고 나고... (그러면 그 사람들을 안 만나면 해결되지 않나요?) 아- 그건 나중이고요. 심심하니까요, 서로한테 끈끈한 것이 있으니까요.(참여자 4)

② 유흥동료

만나는 아이들이 학교를 그만두고 목표를 가지고 노력하는 아이들이 아니에요. 다 이렇게 하는 일 없이 그냥 시간만 죽이게 되고 노는 것만 좋아하다 보니까 놀고, 자고, 먹고, 싸고, 이런 반복된 생활밖에 없고, 그냥 허무하게 지낸 거 같고.(참여자 8)

고향으로 오니까 또 다 모였잖아요. 다 같이 모이면 하는 것이 없어요. 몇일 놀다 보면 계속 놀게 되고 술 마시고 미치도록 소리 지르고.(참여자 5)

③ 비 일반적인 종교 모임

인터넷에서 000목사님을 알게 되었어요. 내가 다니던 교회도 잘못 가르치고 있다는 것을 알게 되었죠. 학교 애들도 위험하게 보이고... (애들이 왜 위험하게 보였어요?) 학교 애들과 친해지면 하느님 뜻에 위배되니까... 학교 나와서 그 목사님 모임 따라 다니면서 이 세상이 지옥이라는 것을 알게 되었죠. 하느님 뜻을 따르려면 가족도 위험해요.(참여자 21)

도 닦고 노는 많은 사람들과 만나니 즐겁고 세상이 화평했어요. 전 그 곳이 신세계처럼 느껴져서 그 곳에 자주 갔고, 그 곳 사람들 형, 누나들과 자주 놀았죠. 정말 인간다운 세상이었어요. 세상의 이치를 바로 알게 되고, 경쟁을 하는 것은 잘못이라는 것을 깨우치게 되었죠.(참여자 19)

8) 지원혜택 누림

학업중단 이후 청소년은 사회적 태도를 어떻게 취하느냐에 따라서 적응이 촉진되기도 하였다. 청소년 대상 서비스를 적극적으로 활용하는 청소년은 다양한 사회적 지지망으로 부터 정보를 제공 받기도 하고 지지적인 태도를 경험하게 됨으로써 진로 모색이나 적응에 도움을 받는 것으로 나타났다.

(1) 경험적 지원 이용

사회적 지원 서비스를 이용하는 학업중단 경험 청소년은 정서적으로 도움을 받을 뿐만 아니라 진로를 탐색하고 자신이 달성할 목표설정 및 목표를 향한 추진력을 가동시키는 경험을 하게 되었다. 그러한 경험을 통하여 새로운 진로를 설정하기도 하고 생각에 그쳤던 일들을 수행하기도 하였다. 이에 ‘진로탐색’, ‘상담’, ‘학습지원’, ‘활동경험 기회 제공’ 등의 개념을 도출하여 ‘경험적 지원 이용’이라는 하위범주로 통합한 후 ‘지원혜택 누림’으로 범주화하였다.

① 진로탐색

학교 다닐 때는 시간에 쫓기고, 공부에 쫓기고, 상처 받고 그런 막막한 삶을 살았는데 이제 좀 어떻게 살아야 할지 알 것 같아요. 시간을 갖고 이것저것 챙겨 경험하고 생각하니까 답도 나오고 희망도 생기고. 생각으로만 멈

취 있을 때는 막막했는데 여기저기 기웃거리고 나니 기회가 생기고 미래가 보인다고 할까요!(참여자 16)

군인, 경찰, 소방관 뭐 이런 쪽이었어요. 중학교 때까지 유도선수로 뛰었기 때문에 그냥 그렇게 진로를 정했어요. 그랬는데 두드림을 하면서 갑자기 바리스타로 바뀌었어요. 미각과 후각이 뛰어나다는 걸 바리스타를 하면서 알았고, 처음으로 재미를 느꼈어요. 아르바이트를 그 쪽으로 하면서 인정도 받게 되니까, 이게 내가 가야할 길이라 생각했죠. 자격증도 다 갖췄고 일을 좀 더 해서 창업할 일만 남았어요.(참여자1)

② 상담

첫 상담 쌤을 만났을 땐 억지로 끌려간 거라 서로 어긋났어요. 거의 만나질 못했죠. 상담 쌤도 직업이니까 술자리 같은데서 막 상담한 내용 이야기 할 것이라 생각했어요. 결국 내 발로 두 번째 상담 쌤을 찾아갔고, 같이 받아지고, 공부를 해야겠다 결심하고. ... 검고 공부를 시작했어요.(참여자 3)

방에 가만히 누워있으면 환청이 들렸어요. 집에 있는데도 학교에 있는 것처럼 학교에서 나는 소리들이 들렸어요. 의자 끄는 소리, 책상 들리는 소리, 복도에서 장난치는 소리. ... 엄마가 저를 심리상담소에 데려가셨고, 상담을 매주 받았어요. 중 1때부터 있었던 일을 쪽 말하고, 그 때 당한 괴롭힘, 부모님의 잘못된 대처 등. 지금은 안다니지만 결단을 내리는데 도움을 받았죠.(참여자 18)

③ 학습지원

너무 오랫동안 집에만 있다 보니 외출 한 번씩 한다는 것이 저한테는 큰 일이었어요. 상담 쌤이 공짜로 공부 가르쳐 주는 곳을 몇 군데 가르쳐 줬지만 몇 달 동안 용기가 안 나서... 정말 망설이면서 갔는데 그곳 쌤들이 아주 친절했어요. 대학생형들이 선생님이라 편했던 것 같아요. 거기서 검고에 붙고, 수능 공부도 해보고...(참여자 7)

야학에서 배우고 상담센터에서 배우고, 무료로 배울 수 있는 곳이면 다 다녔어요. 되풀이해서 듣다 보니 조금씩 이해되기 시작했고 뭔가 기초를 알게 되었어요. 수학과 영어 같은 것은 기초부터 다시 공부하고...(참여자 42)

④ 활동경험 기회 제공

자퇴생이 낄만한 대회가 있으면 어디든 갔어요. 나를 변화시키고 맘먹고 환경을 변화시키기 시작했죠. 적응이란 어떤 틀 안에 그 모양대로 자길 바꾸는 거라고 할 수도 있을 것 같지만 개척하고 변화하는 게 적응이라고 봅니다.(참여자 17)

자퇴하고 무의미하게 시간을 보내는 일이 많아져서 짤나는 대로 색소폰 배우고 드럼 배우고 도서관 책 마구 빌려보고. 지금은 OO학교에서 집 짓는 거 하는데 미치겠어요. 3번이나 벽이 무너지고 다행히 다친 사람은 없지만 그 벽 쌓는다고 다들 고생했는데 멘붕 상태예요. ... 카페 문학 대회에도 참여하여 내가 쓰고 싶은 글도 써보고...(참여자 20)

(2) 정보제공 받음

학업중단 경험 청소년이 필요로 하는 정보를 제대로 제공받는다라는 것은 아주 중요한 일이었다. 어려움 해결에 도움 받을 수 있는 기관을 알게 되고, 자신이 가고자 하는 분야에 대한 진로 정보를 제공 받음으로써 자신의 노력이나 성장을 촉진시킬 수 있었기 때문이다. 그런데 학업중단 청소년은 자신들에게 절실한 입시 정보를 제공해주는 전문기관이 없다는 것에 아쉬움을 나타내기도 했다. 이러한 내용에서 ‘입시정보’, ‘기관정보’, ‘진로 정보’라는 개념을 도출하였고, 이를 ‘정보제공 받음’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘지원혜택 누림’으로 범주화하였다.

① 입시정보

지금까지 학교 그만둔 걸 후회해 본 적이 없었는데 작년에 딱 한 번 복교를 생각했어요. 진짜 대학을 가려니까요, 입시라는 게 혼자 준비하려니까 진짜 힘들더라고요. 학교에 있었으면 선생님들이 어떻게 대학을 갈지 다 도와주잖아요. 야학도 학교긴 한데 검정고시에만 뭐가 할 수 있지, 선생님도 진학에 대해선 잘 모르시니까. 입시내용 읽는데요, 진짜 와! 두드림 선생님들 완전히 바뀌어버린 입시에 놀래더라고요(웃음). 막 같이 찾아 주시고 고생 많이 했죠.(참여자 1)

학교를 다니면 교사가 잘 가르쳐주지만 다니지 않을 경우 전혀 정보가 없어요. 정시가 뭐고 수시가 뭔지 공부를 해야만 알게 되죠. 검정고시 출신은 전형이 훨씬 복잡한테 도와주는 사람은 없어서 수배가 훨씬 힘들더라고요. 제가 아직 그런 곳을 모를 수도 있겠지만요.(참여자 10)

② 기관정보

성당 다니지 않았으면 그럴 기회도 없었을 거예요. 학교에 안다니는 거 알고 안타까워하시면서 수녀님이 아빠와 의논하고, 나도 이곳 아이들과 떨어져야 기술이라도 배운다고 생각했어요. 나오고 말았지만 지금 생각하면 많이 아쉬워요. 거기서 준 간호조무사 책이 책꽂이에 있는데 막 한 번씩 펼쳐보고... ‘어! 간호조무사 자격증을 따야 되는데’하는 생각해보고.(참여자 5)

상담 쌤한테 설득당해서 두드림도 가보고, 인터넷 치유학교? 그런 것 하는데... 재밌었어요. 애들도 사귀고. 그때 멘토 선생님이 가끔 전화해주고, 엄마가 안심되니까 잔소리 덜 하고. 정신 차리겠다고 생각하고.(참여자 3)

③ 진로정보

원래 응급구조 과에 지망하고 싶었는데 몸은 힘든 것에 비해 나중에 돈이 크지 않다고 하더라고요. 그래서 그럴 바엔 차라리 그냥 유아교육과 들어가서요, 편한데서 에어컨 바람 쐬고 있으면서(웃음)... 사실 사람 살리고 싶은 거지만, 그래도 유아교육 과예요.(참여자 6)

방향을 하다가 저의 지금 기타 선생님이랑 이야기를 하다가 꿈을 찾는 단서를 받게 되었습니다. 기타 선생님과 함께 객관적으로 잘하는 거(영어), 좋아하는 거(음악, 사람 만나는 거), 하고 싶은 거(막연히 음악 관련임), 세

가지를 정해서 잘 조합시켜 보니까 공연 기획자라는 멋진 직업이 있더라고요. 꿈이란 게 생기니까 일단 뭔가 즐거웠습니다. ... 그런데 검색을 해보고 절망수준이었어요. 일단 그쪽 관련 학과는 따로 없고, 있더라도 정식 대학간판을 얻을 수 없는 학점은행 대학뿐이었고, ... 그래서 몸부림으로 부모님께 유학을 말씀드렸고 부모님은 일단 제가 목표가, 꿈이 생겼다는 점에서 너무나 좋아하셨습니다.(참여자 23)

9) 자극

학업중단 이후 정체되어 있거나 방황하는 청소년을 일깨우고 태도를 교정하거나 꿈을 향한 수행으로 이끄는 것은 긍정적 자극이었다. 참여자들이 접하는 매체, 또래, 가족들로부터의 자극을 긍정적으로 인지할수록 스스로를 반성하게 하였고, 현재의 상태를 변화시켜갈 수 있게 하였다. 즉, 참여자들은 자신을 독려하는 직접적 간접적 자극에 자주 노출될수록 고무되고 각성하는 모습을 보이는 것으로 나타났다.

(1) 매체자극

참여자들은 방송매체나 책, 신문 등을 통해 교훈을 얻거나 성찰하는 기회를 가졌다. 이에 ‘독서, 신문 읽기를 통한 성찰’, ‘다큐멘터리를 통한 반성과 용기내기’, ‘애니메이션 등을 통한 정화와 후회’라는 개념을 도출하고 ‘매체자극’이라는 하위 개념에 통합한 후 ‘자극’으로 범주화하였다.

① 독서, 신문 읽기를 통한 성찰

알바해서 수집한 고전 책들과 철학 서적 등을 읽으면서 인내하고 단련하는 방법을 배웁니다. 어렵고 이해하기 힘들수록 책 한 권을 끝냈을 때의 기분은 더 커지죠. 세상을 어떻게 살아야할지, 낭비하지 않으려면 무엇을 해야 할지를 알려주고 나는 그렇게 살려고 노력하게 됩니다.(참여자 14)

학교를 그만두면서 신문을 보자, 학교 친구들한테 끌리지 말자, 발전해보자 이 세 가지를 각오하였던 것 같아요. 우습죠(웃음). 일단 수능 일 년 뒤로 미루고 책을 많이 읽었어요. 이것저것 자기계발서 읽고, 또 리딩으로 리드하라 라는 책 읽고, 공자의 논어에 빠지기도 했죠. 아마도 그게 제 인생을 바꾼 거 같네요. 그때부터 확실히 보는 눈이 달라졌어요. 뭘 하더라도 그 근본을 찾게 되어서 뭘 하든 이해가 잘돼서 공부도 수월히 할 수 있게 되었죠. (참여자 17)

② 다큐멘터리를 통한 반성과 용기내기

집에 가면 항상 집에서 영화나 다큐멘터리 같은 거 봐요. 위인 있는 동영상 보면서 거기서 많이 도움 받았어요. ‘나정도 힘든 것은 별 것 아니구

나.', '열심히 살아야겠다.' 그런 생각들을 했던 것 같아요.(참여자 1)

감수성이 좀 예민한 것도 있지만 어려움을 이겨낸 사람들 보면 내가 업살떨고 있다는 생각이 들면서 그보다는 훨씬 나은 것을 다행이라 생각하면서 힘내고 그랬어요.(참여자 40)

③ 애니메이션을 통한 정화와 후회

결정적인 계기는 애니메이션이었어요. 훌쩍 빠져가지고 막 그 주인공이 되어 실제로 대학 같 생각도 하게 되었어요. 주인공이 저처럼 왕따였는데 끝까지 졸업을 하고, 취직, 직장에 다니고 그런 거를 보니까. 그 애나가 일본에서 가장 슬픈 애니 1위로 통하거든요. 막 울고, 괴롭히는 애들한테 같이 대항하고, 그 힘든 것들 다 이겨내는 것 보니까 '나는 저렇게 왜 못했을까?' 그런 생각들 들고...(참여자 7)

(2) 또래자극

참여자들 대부분은 또래보다 앞서가야 한다는 생각을 가지고 있었다. 앞서가는 것 같은 또래를 보거나 자신의 나이를 의식하여 마음이 급해지고, 친구나 선배의 조언이나 충고를 민감하게 받아들였다. 이에 '앞서가는 또래', '친구나 선배의 충고'라는 개념을 도출하였고, '또래자극'이라는 하위 범주에 통합한 후 '자극'으로 범주화했다.

① 앞서가는 또래

이제 20살이고 더 이상은 물러날 곳도 없어요. 집안 타령이나 하면서 더 이상은 잉여롭게 생활하는 것은 그만둬야죠. 무의미하게 시간을 흘러 보내봐야 나만 손해라는 것을 이제 알았네요. 나랑 같이 학교 다녔던 애들은 대학가고 벌써 늦었지만 더 이상 뒤처지면 안 되잖아요.(참여자 6)

다른 애들은 다들 꿈을 가지고 그 꿈에 더 가까워지는 것 같은데 저만 제자리걸음을 하는듯한 느낌... 2년 째 제자리걸음을 하고 있다는 느낌이에요. 질투 나고 부럽기도 하고... 마음은 조금한테 행동은 어물쩍 어물쩍... 이 때까지 한 게 하나도 없다는 게 젤 슬픈 현실이죠.(참여자 37)

그냥, 막 심한 건 아니고 다른 사람들 하는 것처럼 보통으로 그냥 '너네들보다 빨리 사회에 나갈 수는 없을지라도 적어도 대학은 같이 들어갈 것이다.' 그런 생각은 있죠. 그런 생각 때문에 뭐라도 해야 할 것 같긴 해요.(참여자 2)

② 친구나 선배의 충고

재수학원에서 가장 친하고 속마음까지 나눈 나보다 한 살 어린 동생! 그 애는 꽤 놀아보기도(?)했고 진짜 엄청 밝아서 웬만한 욕은 상처를 받지 않아요. 나보다 한 살 어린 친구인데도 엄청 공부를 열심히 해서 웬만한 언니, 오빠들보다 훨씬 잘해요. ... 진짜 저 눈물겨운 불굴의 의지로 중학교, 고등학교 다 검정고시로 패스한 애가 고 3 문과 수학 3등급이 나온다는 건 기적이죠. ... '이 때 아니면 언제 공부할거냐'라고 말하는데(침묵). 이번년도 수

능 봐서 반드시 대학간대요. 난 이미 20살에 가려고 마음 굳혔는데. 그래서 더 이상 방해는 말자 하면서 돌아섰지만 뭔가 잘못되어가는 것 같고... 마음이 편하지 않아요.(참여자 24)

내게 쓴 소리는 많이 하고 내 결정을 명칭하다 말하는 친구지만 날 이해 해주던 친구 중 한 명이었던 친구예요. 그 친구는 일본 유학을 꿈꿨는데. 그런 친구가 일본에 있는 대학교에 붙어 대한민국을 떠난다니 충격이죠. 나보고 꿈을 꼭 이루래요. 내 인생에 있어 1,2년은 그리 큰 핸디캡은 아니더라. 금방 따라 잡고, 금방 따라 잡힐 수 있는 거더라. 그럼에도 나는 쓴웃음을 지을 수밖에 없었어요....(참여자 25)

우연히 학교 선배를 만났어요. 뭐하냐고 묻는데 할 말이 없어요. 그 형은 그럴듯한 대학을 다니는 것 같았고. 말하지 않았는데도 대충 나를 안다는 듯이 '지금처럼 살다가 나중에 후회안할 자신 있나?'고 묻는데. 목이 콧 막히면서 뭐가 올라와요. 눈 안 마주치려고 피하고....(참여자 42)

(3) 가족자극

가족의 지지나 현명한 대처 안에서 생활을 하는 참여자들은 비교적 안정적인 적응과정을 거쳤다. 또한 형제의 변화나 충고는 참여자들의 적응태도를 바꿔 놓았고, 자신만의 삶의 방식을 강요하는 부모는 참여자들을 방황하게 하거나 갈등하게 하는 시간을 연장시켰다. 이러한 내용을 담아낼 수 있는 개념으로 '형제의 변화와 충고', '가족의 지지', '타협안 제시', '부모 입장을 헤아리게 됨', '일정한 길을 강요함' 등을 도출하였고, '가족자극'이라는 하위 범주에 통합한 후 '자극'으로 범주화하였다.

① 형제의 변화와 충고

동생도 거의 학교에서 찢릴 지경이고 꿈이 없어서 성당에서 소개한 곳에 간 아이였거든요. 근데 거기서 중학교 졸업하고 고등학교를 올라가면서 여군이 되겠다는 강한 꿈을 갖게 되었어요. 거기서 그 아이 꿈을 존중해주고 밀어줘요. 그걸 저한테 막 자랑스럽게 '언니 나 대학 갈 건데?' 막 이런 식으로 하는데... '동생은 여군하고 꿈이 있는데, 나는 무슨 고등학교 졸업도 못하고 이거 뭐하는 짓인가?' 이런 생각도 들고. 그래, 나도 꿈을 갖자. 막 찾아다니면서 공부할 각오를 다시 한 거죠.(참여자 6)

몇 년 전 'OO아 열심히 살아라.' 글 하나 남기고 그날 새벽 고3 수험생이시던 형님이 가셨어요. 저도 자살 경험자예요. 정말 눈물 날 정도의 가난이 싫어서 '우리 집은 왜 이러나' 그런 심정에서... 막말로 그냥 닥치고 잡치지 말고 열심히 살기로 했어요. 살날이 더 많이 있잖아요. 내일도 열심히, 열심히 살다보면 금방 가겠죠.(참여자 38)

② 가족의 지지

진짜로 친구의 가출하자는 한 마디로 학교까지 그만두게 되었어요. 엄마가 많이 힘들어 하시는 게 보여요. 중학교만 졸업하면 내가 원하는 것 다 들

어준대요. 가게에 도와주러 가도 일 시키는 대신 공부하길 바라는 눈치고, 내 친구들 만나면 같이 싸돌아다니는 게 못마땅해서라도 모른 척 할 텐데 다 챙겨주고 이빠해 주고, 복학 했다가 또 학교 나왔을 때도 몰래 울기만 하시고. 그래서 일단 고등학교까지 검고 합격하려고요. 밤에 조금씩 책보고, 검고 학원도 끊었어요.(참여자 8)

학교를 나올 때 부모님께서선 ‘드디어 지나긴 싸움이 끝났다. 이제 너 앞으로 잘 해라’고만 하셨어요. 내 미래 진로를 더 일찍 시작할 수 있었고, 학교에서 썩어 있지 않게 해준 응원자들이고 격려자들인 거죠.(참여자 18)

자퇴하던 날 저녁, 아버지는 ‘낮잠 자지 말고 열심히 살아라. 내가 간섭 안 할테니.’라고 하셨어요. ... 그날 밤 마루에서 자던 우리 가족, 나는 소리 없이 한참을 울고 인생에서 가장 슬프고 애가 타는 밤을 보냈던 것 같아요. 다음 날 나는 도서관 가는 버스를 탔어요.(참여자 12)

③ 타협안 제시

지켜만 보시던 부모님이 처음으로 저한테 조건을 걸었어요. 자기를 설득해보라고 하시더라고요. 큰돈인 만큼 자기를 완전히 납득시켜 달라고요. 그리고 저희는 대학은 일 년까지만 대준다는 법이 있기 때문에 유학도 일 년만 대주실거라 하셨어요. 아마도 저를 좀 더 그쪽 일에 대해 자세히 조사하고 생각하란 취지였던 것 같아요. 그래서 일주일간 많은 조사를 해서 한 시간짜리 프레젠테이션을 만들어 낸 저는 완승을 거머쥐었습니다.(참여자 23)

오랜 가출을 끝내고 집에만 박혀 있는 저에게 부모님 하시는 사업 일을 제안하셨어요. 그걸 할 수 있으려면 대학 가서 어떤 후계자 신청이라는 결해야 하거든요. 그냥 닥치고 공부를 해서 검고 붙고, 대학 가려고요. 공부가 정말 힘들고 어려워서 카페에 도움 요청하고 검고 기출 풀어봤는데 수학과 영어가 좀 문제예요.(참여자 11)

④ 부모 입장을 헤아리게 됨

부모님께서 초졸 중졸 수준이셔서 자퇴한다니까 많이 슬퍼하셨어요. 대학을 입학한 것도 여러 가지 이유가 있었지만 고등학교를 자퇴하고 쪽 사는 것 보단 최종학력을 대졸로 세탁하는 게 부모님께 덜 걱정을 끼치는 거라 판단되었어요.(참여자 10)

지켜만 보고 계시지만 부모님 걱정은 느껴지죠. 학교를 그만 둘 당시엔 극구 반대하시면서 화도 내셨지만 자퇴 후엔 말씀이 없으세요. 내 결정에 동의하셨으니까 내색을 안 하시는 거겠죠. 제가 아무리 막 산다 해도 부모님 걱정은 무시할 수는 없죠.(참여자 42)

⑤ 일정한 길을 강요함

부모님이 정해 놓은 분야를 강요했고 기도할 것과 기독교 서적을 강요했습니다. 미칠 노릇이었죠. 부모님은 저를 생각해서 그런 것은 알겠어요. 그런데 그건 아니잖아요. 점점 절망의 구멍으로 가라앉을 무렵 거기서 벗어날 수 있는 길은 독립뿐이었죠. 부모님의 방식은 아닌 것 같았거든요.(참여자 32).

저도 세상과 담을 쌓고 살 것을 원하죠. 우리 아빠가 맞는지 의심할 정도로 자기위주입니다. 몇 년을 지옥처럼 살았어요. 죽을 각오를 수없이 되풀이했죠. 근데 아빠 몰래 검고를 준비하고 알바도 시작하기로 면접을 봤고, 일을

알아보기 시작했어요. 자신은 없어요. 세상이 무섭고 사람 대하기가 힘들지만 더 이상 아빠의 잘못된 말만 들어서는 안 될 것 같아요.(참여자 29)

10) 개인내적 변인

개인내적 변인 중에 긍정적 요인은 학업중단을 경험한 청소년이 자신의 환경을 이겨내고 자신의 취약점을 극복해 나가도록 이끌었다. 즉, 긍정적 요인을 강하게 지닌 학업 중단 청소년은 자신의 미래를 향하여 보다 적극적으로 노력해가는 경향을 보였다. 반면에 부정적 요인을 강하게 지닌 학업중단 청소년은 하고 싶은 일을 추진하는 데 겁을 내고, 자신의 문제를 회피하는 경향을 보였다.

(1) 긍정적 요인

학업중단 청소년의 긍정적 내적 자원은 학업중단 이후의 생활을 긍정적 방향으로 전환하고, 적응해 가도록 하는 보호요인으로 작용했다. 보호요인을 도출해 본 결과 ‘도전성’, ‘성찰력’, ‘목표의식’, ‘회복탄력적 자질’ 등의 개념이 도출되었고 ‘긍정적 요인’이라는 하위 범주에 통합된 후 개인내적 변인으로 범주화되었다.

① 도전성

자퇴생은 삶에 대해 진지하게 생각할 수 있는 시간을 가지고 있다는 것과 자유라는 두 가지 장점을 가지고 있어요. 이 두 가지를 잘 사용해서 꿈을 잘 설정하고 노력해야만 해요. 공부가 어려워서 하기 싫어도 지금 하기 싫은 걸 안하면 미래는 살기 싫은 삶이 된다는 걸 알아야 해요. 시간이 지나면서 경험이 저를 일깨우고 그래서 더 노력하게 되는 것 같아요. 자퇴생에겐 도전성이 있어야 해요.(참여자 26)

내가 선택해서 못하는 거니까 아쉬움은 남을 수 있어요. 근데 자퇴했기 때문에 얻은 것도 많지요. 지금 당장 내가 도전해야 할 것은 생일선물로 받은 기타트레이닝 책 마스터하기와 솔로탈출이에요. 외로움에 대한 답은 사람마다 다르지만 자기를 바쁘게 하다보면 해결돼요. 조금씩 외로운 것은 자퇴생이라서가 아니고 사람이라서 외로운 거 같아요.(참여자 36)

저는 사람들을 만나면서 삶을 살고 싶어요. 여행을 무지 좋아해서 여행 다니며 사람 만나는 것도 좋아하지요. 다양한 활동을 하면서 청소년 인권 모임에도 참여해요. 매일 여러 활동들을 하면서 공부도 꼬박꼬박! 특히 영어와 스페인어를 좋아해서 열심히 공부 중이에요. 거기다가 책도 무진장 좋아한지라 잘 때까지 책 옆에 붙어 자요. 모두 내 꿈을 향한 도전들이죠.(참여자 27)

② 성찰력

집에 틀어 박혀서 멍하니 시간만 보냈어요. 자존심은 있어서 아무한테도 말 안했어요. 말로는 열심히 하는 척 하는데 사실은 저 혼자 멈춰 있었죠. 아무것도 안하는 제 자신을 이해할 수 없고, 스스로를 잘 조절할 수 있다고

생각했는데 그걸 전혀 하지 못한 채로 시간만 보내고 있는 스스로를 보면서 진짜 무서웠어요. 이대로 아무것도 안하다 인생 막장으로 살게 될 수도 있겠구나. ... 실패하고 잘못하더라도 그것을 통해 배우고 같은 잘못을 안 하려고 노력하면 되는 거라서 계기를 새롭게 할 수 있었어요.(참여자 22)

복학만 하면 다 해결될 줄 알았어요. 학교라도 다녀야 덜 한심해질 것 같았으니까요. 그런데 나에겐 꿈이 없다는 게 문제임을 알았어요. 곰곰이 생각했어요. 막연히 뭐든 열심히 하면 될 줄 알았었는데 그게 아니라는 것을 깨달았어요. 내가 원하는 것을 해야 했어요. 일단은 나만의 독립된 공간이 무엇보다 절실하다는 것을 알았고, 헤어디자이너라는 꿈을 정했어요. 학교에서 의미 없는 시간들을 더 이상은 하지 말아야겠다 결심했죠.(참여자 8)

③ 목표의식

학교를 나오니 모든 것을 내가 책임져야 하는 부담감이 힘들어요. 일단 제 계획대로 살 수 있으려면 욕구를 억누르면서 절제해야 한다는 것을 알아요. 그리고 할 수 있다는 자신감과 긍정적인 마음이 도움이 되는 것 같아요. 제 생각 자체를 바꾸지 않으면 학교에서 가만히 공부만 하는 편안함에 미련만 남게 될 거예요.(참여자 13)

그동안 학교에서 하라는 거 하면서 기계처럼 당연히 따라 하고 생각 없이 살아서인지, 과도한 자유가 주어지니 주체를 못하겠더라고요. 모범생이었던 터라 한 동안 안개에 둘러싸인 듯 모호한 삶을 답답하면서도 어디로 가야 할지, 내가 뭘 좋아하는지도 몰라 부유하며 살았죠. 일단 내가 꼭 가야 할 대학을 정하고 입시기한을 정했어요. 바로 학원 등록하고 무섭게 돌진했죠.(참여자 34)

④ 회복탄력적 자질

지겹고 싫은 집을 벗어나 무작정 여기저기로 여행을 떠났습니다. 뭔가 탈출구가 필요하다고 생각해서요. 딱 막혀있던 일상에서 벗어나니 신기하게도 생각이 조금씩 바뀌어가는 거예요. 잊혀졌던 패션디자이너라는 꿈이 되살아나고 지금 생활을 바꿔야만 한다는 생각이 커졌습니다. 그렇게 운 좋게 긍정적으로 변해가면서 전보다 힘든 일들에 힘 들어는 했어도 내가 나를 인정하고자 노력하게 되었던 것 같아요.(참여자 32)

7시간을 서 있는 알바를 버텨내기 위한 방법은 있죠, 손님들을 관찰하면서 배려할 점을 찾아내고 알바비 받아 내가 꼭 뽑고 싶은 로드바이크 샀 공리를 하고, 박카스가 있으니까요(웃음). 단골손님이 술 한 잔을 권하시길래 내 꿈을 소리 내서 이야기 하면서 웃고. 여행을 다녀오면서 멘탈을 보강하고. 수학 잘하는 자퇴생님들 섭외도 하면서. 즐길 건 즐기는 겁니다. 자퇴하고 나서야 제 자신을 볼 줄 알게 되었어요. 이제야 ‘자기 비하’를 개그로 승화시키게 되었다고나 할까요? ... (참여자 25)

(2) 부정적 요인

학업중단 청소년의 부정적인 성향은 적응 능력을 저해하는 요인으로 작용하였다. 부정적 요인으로 도출된 개념은 ‘낮은 자기 효능감’, ‘낮은 자기 조절 능력’,

‘분노조절이 어려움’ 등이었고, 이는 ‘부정적 요인’이라는 하위 범주에 통합된 후 ‘개인내적 변인’으로 범주화 되었다.

① 낮은 자기 효능감

왕따로 두 번이나 학교를 그만 뒀는데 제가 너무 서들렀던 걸까요? 매일 같이 밤을 세고 우울증을 많이 겪다가 결국엔 시험일이 다가왔네요. 학원도 잘 안가고 공부도 열심히 안 해서 불끈 힘들 것 같아요. 폰을 안 놓고, 컴퓨터만 하고. 정말 어떻게 하면 좋을지 모르겠어요.(참가자 35)

저랑 마음에 맞는 친구를 사귀고 싶어요. 그러면서도 제 성격이 소극적이라 무슨 말을 해야 할지 몰라 혼자 그냥 있게 되고. 말만 걸어주면 쉽게 대화할 수 있는데. 저 그렇게 어려운 아이 아니거든요.(참여자 31)

감수성 예민한 나는 봄이 왔다고 흐드러지게 핀 거리 이곳저곳의 꽃과 벚꽃을 보며 더 우울해졌어요. 내 목표는 서울대인데 기초가 부족한데 지금 기출 문제 푼 건 말도 안 되는 결과가 나오고, 엄마랑도 말 한마디 안하고 기대고 의지할 사람도 없었고... 하루에 12번씩은 학원을 그만둘까를 고민했어요. 5월 마지막 췌 주 주말에 야반도주하듯 짐을 싸고, 학원에 한마디도 안한 채 그냥 그렇게 나가버렸어요.(참여자 24)

② 낮은 자기조절 능력

(정신 차린 후 뭐가 달라졌어요?) 어~ 조금 조심하게 된 거죠. ‘야! 오늘은 기분이 안 내킨다. 무슨 일이 생길 것 같으니 뜨지 말자.’고 말해줘요. 내말 안 듣고 떴다가 꼭 무슨 일 생기고... 내 말을 들을 수밖에 없는 게요, 그런 게 있어요. 감이 있는 거죠. (감이란 것이 경찰이 뜨는 것과 관계있어요?) 꼭 경찰만 말하는 것은 아니고요, 다른 때보다 조심하며 즐기자는 거예요.(참여자 9)

공부는 이틀 해봤고, 아르바이트는 나이 제한 때문에 안 된다는 것 알고, 식구들 잔소리나 간섭은 무시하면 되고, 다른 애들은 고등학교 2학년이예요. 중검 붙어서 고등학교 들어간다고 해도 나보다 어린 애들하고 다녀야 하고, 중검, 고검 다 합격해서 바로 대학으로 가야해요. (오! 길을 확실히 알고 있네요. 그렇게 하면 되잖아요.) 그죠, 하면 되는데 게을러서. 밤낮이 바뀌면서 일어나면 컴퓨터고, 잘 안 돼요. 생각이야 하는데.(참여자 2).

③ 분노조절이 어려움

머릿속에서는 여러 번 복수를 하게 돼요. 그 동안 나를 괴롭혔던 애들 모조리 없애버리고, 정신병자 취급하는 식구들 피해 가출해서 돈 많이 번 다음 한 푼도 안주고... (그러면 그런 복수심들이 폭발할 때도 있어요?) 엄마와 싸울 때요. 컴퓨터 한다고, 방에만 있다고 소리 지르면 가만히 안 있거든요. 난리를 쳐버리고 문 잠그고 안 나가요. 다음날 다 나갈 때까지 꿈쩍도 안하고 잠만 자요.(참여자 30)

오빠와 잘 싸우는데 싸울 때 마다 사람 취급을 못 받아요. 비꼬고, 무시하고... 욕하는 성격이 다시 치밀어 오르고 또 밖으로 나돌게 되죠. 그 화가 가라앉을 때까지는 뭐라도 막해야 해요. 술, 담배 그런 것이라도.(참여자 8)

11) 도전하기

학업중단을 계기로 보다 적극적인 적응을 시도하는 청소년은 사회생활이나 새로운 삶을 위해 자신이 원하는 목표를 추구하거나 환경조성을 위해 도전했다. 도전하는 청소년 중에는 시도단계에 있는 경우와 꾸준히 단계적으로 노력을 해가고 있는 경우가 있었다.

(1) 목표추구

여러 참여자들은 구체적인 목표를 가지고 자신이 원하는 과업을 달성하기 위하여 노력해가는 모습을 보였다. 물론 시행착오를 겪기도 하였지만 목표달성을 위한 노력을 해가는 과정에서 자신의 생각과 확신을 형성해 나갔다. 대학입시나 검정고시 같은 구체적인 시험을 준비하기도 하고, 궁극적인 자신의 꿈을 향한 기반 조성에 나서기도 하였다. 이러한 내용을 대표할 수 있는 ‘단계적 목표 수행’, ‘목적 달성을 위한 기반 마련’, ‘전략구사’, ‘대기만성을 향한’ 등의 개념을 도출하였다. 이 개념들을 ‘목표추구’라는 하위범주에 통합된 후 ‘도전하기’로 범주화되었다.

① 단계적 목표수행

정해진 시간에 일어나 아침 운동하고 정량의 공부를 하며 가끔씩 친구도 만나고, 치킨 먹방도 하고, 학원에서 수다도 떨고, 빌려보고 싶은 책을 맘대로 빌려보며 나름대로 만족하며 살고 있어요. 사람들과 어울리고 이 사회에 필요한 한 사람으로서요.(참여자 12)

가끔 불확실한 미래, 두려움 등에 불안해집니다. 하지만 바로 앞만 보면서 차선 이탈하지 않고 사고 없이 가면 안전하게 목적지까지 가지 않을까요? ... 공부하기 싫고 가난한 집이 싫어 무작정 돈을 벌기 시작했지만 더 나은 일자리를 얻기 위해 꾸준히 자격증을 따왔어요. 사람들이 3D 업종 쓰레기 기술직 전문직이라 욕하는 한계를 벗어나기 위해서도 있지만 검고 졸은 할 수 있는 것이 한정되어 있고 스펙이 딸려 치고 올라가기도 힘들어 지금은 대학을 다니고 있어요.(참여자 38)

② 목적 달성을 위한 기반 마련

호주 유학을 결정하고 부모님의 권유에 따라 이것저것 조사해서 내가 갈 대학교를 샀어요. 막상 부딪혀 보니 턱없이 모자란 짧은 지식들이었지만 다행히 대학에서 수업도 듣게 해줬고 여러 가지 조언도 해줘서 나름 의미 있는 여행이었어요. 대학 수업을 듣기엔 제 영어가 한없이 짧다는 걸 느낀 것도 좋은 소득이었죠. 다녀와서 제가 부족한 점들을 하나하나 채우고 있어요. 영어, 음악을 더 열심히 하면서 시간도 효율적으로 쓰려고 노력 중이죠. 결국은 내가 하고 싶은 것을 하게 될 거예요.(참여자 23)

사회생활을 하다 보니 보충해야 할 것들이 드러나더라고요. 무엇보다 공

부가 시급하다는 것을 깨달았고 고시원에 독립하여 일과 공부를 병행하고 있어요. 쉽지 않은 길이지만 제가 선택한 길이기엔 꼭 노력해서 대학에 일단 붙어야 해요.(참가자 32)

③ 전략구사

내적 갈등이 생길 때면 아이들에게 피드백 받으면서 내가 잘하고 있는지 물어봐요. 덜 불안해지거든요. 나태해지기 쉽고, 가장 큰 문제는 소속감이 없는 것인 것 같아요. 어리고 뭘 할지 모르고 경험이 없어서 시간이 많이 주어져도 뭘 하기가 힘들거든요.(참여자 10)

욕심도 좋지만 너무 지나친 것은 해로운 것 같아요. 최고가 되려하기보다는 최선을 다하려고 노력해요. 일학년 성적 잘 내서 교직 과정 이수하고 일학년 실기 잘 봐서 교수님 클래스 들어가기에 짧은 목표지만 길게는 성숙한 연주자가 되는 것이니까요. 지치지 않아야 해요.(참여자 15)

④ 대기만성을 향함

여태껏 느낀 건 가치전도 현상이 지배하는 걸 조심해야 해요. 제가 가치 있다고 생각하는 일을 위해서요. ... 전 계속 발전하면서 살고 싶어요. 저에 대해서 완벽히 알아야 다른 사람도 알 수 있고 또 공동체를 알 수 있지 않을까 해서요. 절 더 파보고 대학가서 직장에 유용하게 쓰일 학문을 공부하고, ... 직장 다니면서도 자기 계발을 놓지 않을 거예요. 저의 가치를 실현하기 위해서요.(참여자 17)

자퇴를 하고 가장 많이 했던 생각은 ‘내가 정말 이 정도 밖에 안 되는 사람일까?’였던 것 같아요. 고작 20년 밖에 안 되는 나이지만 천천히 가더라도 제대로 갈 거예요. 그럴려면 많은 경험을 해야 해요. 나를 인정할 수 있을 때까지요.(참여자 25)

(2) 편견에 맞섬

‘학업중단자’ 또는 ‘검정고시 출신자’라는 이유로 차별을 받거나 부정적인 시선을 경험하는 학업중단 청소년 일부는 그러한 사회적 편견을 수정하기 위한 행동에 나섰다. 참여자들 중 일부는 사회적 편견에 기죽거나 의기소침해 하는 대신 편견에 당당하게 맞서는 모습을 보인 것이다. 이에 ‘긍정적 이미지 만들기’, ‘당당하게 신분을 밝힘’, ‘주체적인 삶’ 등의 개념을 도출하고, ‘편견에 맞섬’이라는 하위 범주에 통합한 후 ‘도전하기’로 범주화하였다.

① 긍정적인 이미지 만들기

일을 해야 하니까 학교 그만둔 걸 숨길 수 없잖아요. 오히려 그것 땀에 불이익을 받을까봐 더 열심히 했어요. 편견을 가진 상태에서 일을 시켰는데 제가 뭔가 조금이라도 덜 성실하면 그 편견에 딱 ‘아, 애 이런 애구나’ 생각할 거 같아서 진짜 열심히 했어요.(참여자 1)

일단 저는 어른들 말을 귀담아 들으려고 노력했어요. 어디든 자퇴생에

대한 편견이 있기 때문에 일할 때도 계속 어른들 말 귀담아서 들었죠. 네, 어른들 말을 계속 잘 들었던 게 그 편견을 깨는데 도움이 된 거 같아요.(참여자 40)

② **당당하게 신분을 밝힘**

홀로 눈물과 함께 외로움을 삭히던 자퇴생, 애들처럼 보이기 싫어서 일부러 칼라 있는 걸로, 그림 없는 걸로 사서 입고, 나의 신분을 보증할 수 있는 청소년 증부터 만들었어요.(참여자 12)

편견이고 뭐고 애초에 내겐 자퇴생에 대한 고정관념이랄 수 있는 이미지가 없었어요. 검정고시를 봤다고 밝혀도 그것 하나로 차별을 하는 사람은 없었어요. 내가 직접 밝히니까 편견이 덜 했을지도 모르겠지만요.(참여자 10)

③ **주체적인 삶**

자퇴한 것이 사실이고 그런 것을 비교할 필요 없어요. 내일을 걱정하는 대신 오늘에 충실하고, 다른 사람과 비교하는 대신 내가 선택한 삶을 열심히 살아가면 그만이죠. 세상이란 곳에 입학하면 졸업 따윈 없어요.(참여자 38)

제가 가지고 있는 정보수집능력과 집중력 도전정신을 발휘하여 내 삶을 꾸려가는 거죠. 주위 사람 눈치 볼 거 뭐가 있겠어요?(참여자 14)

(3) **삶을 바꿈**

학교 밖 생활에서 즐길 수 있는 여유를 건전하게 활용하고자 하는 참여자들은 자신의 자유를 유용하게 사용하려고 하는 경향이 있었다. 이러한 참여자들은 다양한 활동을 통해 경험을 넓히고, 자아를 탐색하여 의미 있는 시간을 보내는 것으로 나타났다. 이에 ‘해보고 싶은 것 하기’, ‘의미추구’, ‘자아탐색’ 등의 개념을 도출하여 ‘삶을 바꿈’이라는 하위범주에 통합한 후 ‘도전하기’로 범주화하였다.

① **해보고 싶은 것 하기**

시간 낭비한 것 없이 잘 살아왔다고 단정하진 못해요. 그래도 남은 3년 동안 유학준비를 철저히 하고, 각종 봉사, 자격증 취득 등을 하면서 제가 하고 싶었던 것들을 해나갈 거예요. 지금도 그러고 있지만 더 알차게요.(참여자 13)

자전거로 여행을 즐기고 알바도 하며 살아요. 전국 8도를 다 돌아다녀 볼 거예요. 원하는 대학에 들어가기 위해 수학 공부도 열심히 하고 있죠.(참여자 25)

② **의미추구**

청소년 거리극 움직임 워크숍, 청소년 인권모임, 목공교실, 요리교실, 인문학으로 문학읽기, 시에서 운영하는 학교 밖 청소년 프로그램 등등 열심히 참여할 것은 찾아보면 얼마든지 있어요. 내가 행복할 수 있는 것들은 널렸고, 사람들과 함께 하는 것들은 저를 행복하게 해줘요. 다 같이 어울리며 살 수 있다면 저에겐 다 의미 있는 일들인 것 같거든요.(참여자 27)

나를 학교에 남아있게 하려고 유럽여행에, 반장, 부반장에, 아마 지금까지 제일 공부 못하는 반장이었을 걸요(웃음). 중학교에서 적성을 찾았는데 그 적성이 공부만을 최고로 치는 고등학교와는 어울리지 않았어요. 그때 ‘아, 나는 이렇게 못 살구나.’ 절절히 깨달았죠. 저에게 의미 있는 것, 제가 몰두할 수 있는 것을 찾았고, 전 거기에 완전 빠져 살아요. 하고 싶은 일을 할 수 있다는 것 그 이상 가치 있는 것은 없어요.(참여자 18)

③ 자아탐색

무작정 일주일을 걸으면서 정말 진지하게 많은 생각을 해봤어요. 나는 누구이고, 내가 해야 할 것들, 잘하는 것들이 무엇인지. 그동안 의미 있다고 생각했던 일들이 사실은 그냥 위안거리였다는 것을 알게 되었어요. 잉여가 안 되려면 공부를 죽어라 해야 한다는 것이었고, 나약하지 않으려면 피할 수 있는 것은 없다는 것...(참여자 33)

학교 친구들은 ‘너 이렇게 공부 안 해서 대학 어디 갈래’라고 물어봐요. 그런데 뭐 어차피 내가 가는 과가 공부 잘해서 가는 과도 아니고 그냥 묵묵히 나를 찾는 일 하면서 실기 준비만 해 갑니다. 원하는 곳 떨어지면 재수하죠 뭐. 열심히 하고 있는데 인생 급하게 간다고 다는 아니지 않습니까? 나부터 알고 행복을 쫓아야죠.(참여자 18)

(4) 변화시도

학교를 그만둔 후 자유로워진 시간 속에서 나태해지고 안일해진 참여자들은 장기적이든 단기적이든 자신을 방치하는 시간을 가졌다. 무료함과 당혹감, 외로움, 소외감 등에 지쳐갈 무렵 자신과 같은 입장에 놓인 사람들이나 주변사람을 찾아 소통을 시작하였다. 소통을 통해 도움을 요청하기도 하고, 꺼져가는 희망을 붙잡기 위해 검정고시나 대학 입시를 준비하면서 사회를 향한 걸음을 시도하였다. 이러한 내용에서 ‘졸업장 획득을 위한 준비’, ‘대학입시 준비’, ‘치유시도’, ‘가족과의 화해시도’, ‘사회로 나갈 준비’등의 개념을 도출하였고, ‘변화시도’라는 하위범주로 통합한 후 ‘도전하기’로 범주화 하였다.

① 졸업장 획득을 위한 준비

한 달 전에 검정고시 준비 한다고 집에 말했어요. 올해는 다 지나갔고 내년 4월 검정고시 보려고요. 주식으로 성공한다고 학교를 그만 뒀었는데, 그러니까 그때는 생각대로 잘 될 줄 알았는데 이젠 알았잖아요. 내 한계는 그거였어요. 10년 동안 한 가지만 할 수 없다. 현실성을 알아 차렸으니 냅 나간 머리 정리하고 좋게 졸업장부터 따야죠.(참여자 3)

미친 나도 마냥 생각이 없는 쓰레기는 아니라 곰곰이 생각했어요. 근데 그냥 놀게 되었어요. 이때쯤 아는 형이 오토바이 사고로 병원신세를 지자 폭주 뛰다 나도 병신 될까봐 이제 웬만하면 걸어 다녀요. 그러다 5월쯤 정신 차려서 완전 공부했어요. 정신차려보려고 같이 놀던 형, 애들 연락 다 끊었

어요. 3년을 놀았으니 닥치고 암기만 하고 검정시험을 봤죠.(참여자 42)

② 대학입시 준비

검고 붙으니까 수능도 봤는데 차원이 다른 거예요. 아~ 충격 먹었어요. 또 몇 달 집에만 있다가 아직은 1년 더 있어도 대학갈 나이니까. 모자라는 기초학력부터 보충해서 다시 수능보자. 그런 결심하고 검고부터 다시 봤어요. 검고 점수 더 올려놓고 수능 다시 보고 해보려고요.(참여자 7)

영어특기생으로 대학 준비하고 있는데 정보가 많이 필요해요. 토익 공부부터 해서 점수 올려놔야 하는데, 점수는 했는데 너무 무작정 점수를 해서 될 공부해야 될지 모르겠어요.(참여자 31)

③ 치유시도

초등학교, 중학교. 왕따였지만 졸업은 했고, 고등학교에서는 그 왕따를 더 이상 못 참고 학교를 나와 버렸어요. 그것 때문인지 몰라도 바깥에 안 나가요. 그냥 싫거든요. 나가도 밤에, 집에서도 가족들 있을 때는 내 방에만 있을 때가 많고요. 지금도 많이 그런 편인데 이제 성당에는 가요. 몇 주 전부터. 아이들한테 말 붙이긴 힘들지만 거기가 청소년 시간이라서 기회는 괜찮아요.(참여자 30)

좀 더 자유로워지려면 콤플렉스를 바꿔야 한다고 생각해요. 달라지기 위해 치료 같은걸 받아야 한다고 봐요. 하루에 몇 십번씩은 말을 더듬는데, 이번에 노력 중입니다. 다이어트도 계속하고 있고... 머리 수습한 다음 동갑이신 분들 만나려고요. 이미 어떤 분과 이러저러 얘기를 해봤고요.(참여자 11)

④ 가족과의 화해시도

아빠가 선생님이라 자퇴 반대가 장난 아니셨죠. 전 가출을 했었어요. 제 의견이 반영이 안돼서 그냥 밀어나갔던 거죠. 얼마나 못 박았을까요. 그래서 지금 알바비로 피자도 시키고 안마도 하면서 효도 중이에요.(참여자 17)

생각해보면 엄마가 크게 잘못된건 없는데 많이 엄마를 힘들게 했죠. 많이 속상했을 거예요. 직접 표현은 안하지만 이젠 엄마 들어오시기 전에 집안도 치워 놓고 해요. 미안해서요. 지쳐 보이거든요. 나 때문에 그렇게 되신 거 같고 그래요.(참여자 7)

⑤ 사회로 나갈 준비

어렸을 때부터의 꿈인지라 일단 부딪혀 보려고요. 꿈과 현실이 멀다는 건 알게 되었고 현실도 보이지만 포기하면 후회 할 것 같아서요. 연습하라, 오디션 준비하라 바빠요. 가끔 이게 허황된 꿈으로 그치는 건 아닐지, 또 어쩔 때는 다 때려치우고 맘 잡고 공부나 할까 하는 생각도 들지만요.(참여자 16)

처음 알바를 하고 왔어요. 목소리가 잘 안 나와서 막 진땀 뺐어요. 괜히 주눅들 것 같고, 어려운거 하지도 않았는데 어떻게 한다, 설명을 들어도 잘 모르겠더라고요. 내가 너무 미숙한 것 같다는 생각이 들었어요. 그래도 더 이상 자학하지 않으려고요. 오늘을 기점으로 저를 아끼고 사랑할거예요.(참여자 29)

위안부 집회 같은 사회적으로 이슈가 되고 있는 사안들에 대해선, 교과서에서 봤지만 실제 현장이나 현실에서 어떻게 노력하고 계신지 궁금했던

집회에는 잘 봐뒀다가 참석하려고 노력해요. 사회참여도 중요한 일이니까.
(참여자 33)

(5) 성찰

참여자들은 학업중단 이후 적응 과정을 거치면서 다양한 시행착오와 성공을 경험했다. 성공 경험을 통해 자신에 대한 긍정적인 확신을 느끼기도 했지만 실패 경험을 통해 큰 좌절감을 느끼기도 했다. 또한 특별한 시도 없이 무계획적으로 소일하기도 하고 비행으로 치닫는 힘겨운 경험을 하기도 하였다. 이러한 과정 속에서 이들에게 한층 더 성숙해질 기회를 부여하는 것은 ‘성찰’의 힘이었다. 자신의 상황이나 행동을 되돌아보고 현명한 판단을 내리는 기회를 갖게 해주는 성찰의 힘은 참여자들에게 또 다른 도전의 기회를 부여하기도 했다. 이러한 의미에서 ‘자기성찰’, ‘조망하는 시간을 가짐’이라는 개념을 도출하여 ‘성찰’이라는 하위범주로 통합하였고 ‘도전하기’로 범주화 하였다.

① 자기성찰

학교를 그만두니까 정말 미칠 것 같은 외로움에 허송세월 했어요. 얼마 전까지는 이 외로움이 필연적인 거라고 생각했었거든요. 그런데 뭔가를 열심히 하고 바쁘게 산다면 그다지 외롭지 않다는 걸 깨달았어요. 자퇴를 하고 나서 제가 놓쳤던 것을 알게 된 거죠. 중심으로 해야 할 일과 내가 정말 해보고 싶었던 일들을 2~4가지 정도를 정해서 했어야 했던 거였어요.(참여자 22)

자퇴한 거나 후회하면서 살아가고 자신과의 갈등과 매번 만나야 하고, ... 더 나은 사람이 될 수 있으려면 정리와 시간이 가장 중요한 것 같아요. 시간을 갖고 내가 지금 갈등하는 것에 대해 깊이 생각해 보며 해결해요. 그러다 보면 세상을 다시 보게 되고 미래에 대해 확신이 커지고, 내가 해야 할 것들에 다시 도전해볼 힘이 생기고.(참여자 16)

시간이 지날수록 과거보다 더한 시련과 고통을 겪어야 했어요. 군대든 취업이든 직장이든 결혼이든... 힘들다고 지금 도망가면 그때도 도망가게 되는 거더라고요. 항상 현재를 열심히 살고 있는지 점검해야죠.(참여자 38)

② 조망하는 시간을 가짐

아무것도 모른 채 대학을 가고 싶지는 않아요. 그냥 부모님이 벌어주신 돈쓰며 대학 가고 졸업하고 실업자가 되는 것은 옳지 않아요. 저는 제가 꼭 학교에 있어야 되는지, 왜 대학은 꼭 가야하는 필수가 되었는지 스스로 알고 싶어서 학교 밖에서 다양한 경험을 가지며 배우고 있어요.(참여자 27)

아버지 자신도 모르게 자신이 어떻게 살아왔는지 내게 이야기 해주시고 싶은 거 같아요. 아마 그 어깨를 꾸욱 짓누르고 있는 삶의 무게를 말씀하시는 거겠죠. 내가 조금 더 자라서 사회생활을 하게 되면 저도 삶의 무게란 걸 조금은 나눠서 질수 있을까? 를 생각해 보곤 하죠. 그러다 보니 생각해보는

시간 자체가 중요해지더라고요.(참여자 25)

전 공부가 싫어서 검정고시 올인 해서 고득점하고 수시로 대학 가려고 굳혔었어요. 근데 갑자기 어려운 길을 피해 쉬운 길로만 가려고 하는 제 자신을 보았어요. ... 어찌어찌 해서 들어가도 수업을 못 따라갈 것 같기도 하고요. 그래서 수능이 어려운건 사실이지만 수능을 피하지 않기로 결심했어요. 방향을 끝내고 매 순간 노력해서 자퇴라는 선택이 후회되지 않게 노력하게 됐어요. (어떤 노력들을 하고 계시는 거예요?) 수능과목 하나씩 공부하고, 힘들어지면 일부러 생각해보는 시간을 가져요. 안 그러면 또 어리석은 짓을 할 수 있으니까요.(참여자 39)

(6) 보호자 역할

어려움을 이겨낸 일부 참여자들은 자신이 학업중단 이후 자신이 겪은 어려움을 조금이라도 줄일 수 있기를 바라는 마음에서 학업중단 경험 청소년을 위해 길잡이가 되기로 결심하거나 약자를 보호하는 보호자 역할을 하였다. 이에 ‘약자를 보호함’, ‘생계형 아르바이트’, ‘학업중단자들의 길잡이가 되고자 함’ 등의 개념을 도출하였고, ‘보호자 역할’이라는 하위범주에 통합한 후 ‘도전하기’로 범주화하였다.

① 약자를 보호함

3년 전이나 돌아온 지금이나 달라진 게 없죠. 술 먹으면 부시고, 때리고. 가출하고 싶은 충동이 엄청 들고 독립하고 싶어요. 근데 3년 전에는 동생이 있었거든요. 그래서 제가 집을 나가도 동생이 엄마를 지킬 수 있었는데 이젠 제가 나가면 엄마를 보호할 사람이 없어요. 엄마 혼자 그 아픈 몸으로 막 막아야 된단 말이에요. 그게 안쓰러우니까 나가지도 못하고, 이제는 제가 대항하고 엄마를 보호해요.(참여자 6)

누나가 집에 안 들어오면 불안해져요. 또 술 먹고 다른 사람에게 피해줄까 봐. 막 찾아다니고, 잔소리 하고. 참 가관이죠.(참여자 4)

② 생계형 아르바이트

엄마랑 나랑만 살 때보다 먹고 살기가 더 힘들어진 것 같아요. 아빠는 아빠대로 살고, 우리 사는 것 상관 쓰지 말라고 하면 또 화를 버럭버럭 내시며 쌍욕해대시니까 억울하죠. 종일 벌어도 나한테 남는 건 없어요.(참여자 6)

다른 사람들은 부모님이 계시니 집과 공과금 걱정, 밥걱정 없이 지내죠. 알바하면 조금은 부모님 용돈 쥐어드린다고 생각하고 남은 돈은 따로 쓸게 없으니 다 자기가 쓰면서 지내잖아요. 그 남는 돈이 집세, 전기세, 물세, 휴대폰 비, 밥값, 교통비, 기름 값으로 나간다고 생각해 보세요. 텅없이 모자라죠. 조금이라도 더 벌려고 스스로 발 아프도록 야근하고, 주말에도 일하게 되요.(참여자 38)

③ 학업중단자들의 길잡이가 되고자 함

자퇴생활을 잘 이겨냈다고는 장담할 수 없지만 제가 알고 있는 걸 알려줌으로써 자퇴하신 분들한테 도움을 주고 싶어요. 아무래도 혼자 공부하다

보면 힘든 일을 만나기 쉽거든요. 카페에 글도 열심히 올리고, 오프라인에서 만날 수 있는 기회도 자주 만들면서 최대한 조언이나 충고를 해줄 수 있으면 하는 거죠.(참여자 26)

좋은 사람이 되고 싶어요. 저처럼 학교를 다니지 않는 아이들을 만나면서 도움을 주며 살고 싶습니다. 그래서 벽차고 신경 쓰이지만 자퇴생을 위한 카페를 열심히 관리하고 운영하고 있습니다.(참여자 10)

12) 탈출하기

애착불안이 심하거나 외로움이나 소외감을 많이 느끼는 참여자들은 불안해하고 고민하면서 나태해지거나 파행적인 생활을 하게 되었다. 하루 대부분의 시간을 컴퓨터에 매달리는 참여자들이 있는가 하면, 지나친 관계 지향적 외출에 매달리는 참여자들도 있었다. 그런 과정에서 가족과의 갈등이 발생하거나 심화되고, 친구들과의 긍정적인 관계도 점점 소원해졌다. 그 결과 동요가 일어나고, 답답해진 상황 속에서 외로움과 소외감, 심심함, 무료함, 힘겨움 등의 감정이 더욱 강해지고 불안이 더욱 심화되었다. 특히 경제적 문제를 해결해야 하는 환경에 놓인 참여자들은 더 큰 어려움을 겪었다. 한편, 거의 대부분의 참여자들은 대학은 가야 한다고 생각하였다. 학벌사회에서 도태되지 않을 수 있는 방법은 정규대학을 졸업해야 한다고 보기 때문에 그에 따른 부담을 해결하고자 하였다. 이러한 문제들을 해결하는 방법은 학업중단 청소년의 태도나 주변 자원의 성격 또는 질에 따라 달랐다.

(1) 경제적 어려움 탈출

경제적 빈곤이나 부모의 보호를 받기 힘든 상황인 경우, 부모와의 갈등이 심화되어 경제적 지원이 끊긴 경우 등에 처한 학업중단 청소년은 스스로 경제적 문제를 해결해야 했다. 일부는 긍정적인 방법으로 해결하고 일부는 부정적인 방법으로 해결하는 양상을 보였다는 의미에서 ‘생존형 아르바이트’, ‘주기적 비행’, ‘공존 전략’이라는 개념을 도출하여 ‘경제적 어려움 탈출’이라는 하위범주에 통합한 후 ‘탈출하기’로 범주화 하였다.

① 생존형 아르바이트

대학학비 마련이 남아있는데 지금하고 있는 일만으로는 어려울 것 같아요. 알바 하나를 더 뛰어야 할 것 같기도 하고요. 지점장하고 얘기해 봐서 잘되면 좋겠어요.(참여자 1)

부모님이 제가 하고 싶은 것을 들어주지도 않고, 꿈도 꾸지 말라며 잘라

버려서 학원비를 마련해야 해요. 자퇴생이라는 이유로 몇 번 퇴짜를 맞은 후론 자퇴 사실을 숨기고 알바를 구하기도 했어요. 스트레스를 많이 받아 소화가 잘 안되지만 어쩔 수 없어요. 집안 형편을 잘 아니까요.(참여자 42)

② 주기적 비행

알바도 일이 있으면 하긴 해요, 돈 떨어지면 해결하는 방법이 다 있으니까 뭐 염려할 것은 없어요. (그 해결 방법이란 게 재판과 관련 있어요?) 그렇기도 하고 아니기도 해요. 그 때 그 때 이유는 달랐으니까.(참여자 4)

어쩌다 자리를 잡아도 일주일도 못하고 때려 치는 경우가 많았어요. 주인이 저나 짜증나게 했거든요. 돈이 필요하면 여기저기서 빌려 썼죠. (빌리면 어떻게 갚게 되요?) 솔직하게 말하면 좋게 말해서 빌려 쓰는 거죠. 서울 갈 때면 돈이 더 필요하거든요.(참여자 21)

③ 공존 전략

돈이 필요하면 필요한 대로 알아서 내가 구하던가, 없으면 없는 대로 있으면 있는 대로. 적어도 저희는 똑같아요. 있는 아이들이 그때그때 내서 같이 쓰는 거죠. 제가 돈 있을 때 내가 다 내고 다른 애가 돈 있을 때엔 그 애가 다 내고, 막 서로 계산하는 것 없어요.(참여자 9)

학교 버리기 전부터 같이 어울리던 사람 끼리는요, 형도 있고, 동생도 있고, 같은 나이도 있고 나이가 다 달라요. 그래도 서로 숨기는 거 없이 모두가 공평하게 사는 그런 것이 있어요. 일 할 수 있을 때 각자 하는데 돈이 없는 사람은 서로 책임져 주는 그런 것. 의리가 강해서요. (그러면 모두 다 돈이 떨어지면 어떻게 해요?) 그 때 마다 방법이 달라서 뭐라고 말하기는 좀...(참여자 4)

(2) 정서적 어려움 탈출

많은 참여자들은 정서적 어려움을 해결하기 위해 자신을 성장시키는 방법을 활용했다. 반면 일부 참여자들은 비합리적인 방법으로 외로움이나 불안을 달래고, 욕구를 해결함으로써 부정적인 결과를 가져오는 악순환적인 방법으로 정서적 어려움을 해결하고자 했다. 가정이나 학교 또는 또래로부터 상처를 받은 참여자들이 후자에 해당하였는데 대부분 지지자원을 활용하지 못한 참여자들이었다. 여기에서 ‘악순환적인 외로움 해결’, ‘소속감 채우기’, ‘답습된 방식의 분노표출’, ‘악순환적인 불안 달래기’ 등의 개념을 도출하여 ‘정서적 어려움 탈출’이라는 하위범주에 통합한 후 ‘탈출하기’로 범주화하였다.

① 악순환적인 외로움 해결

모든 것이 막힌 상황에서 할 수 있는 것은 인터넷뿐이에요. 만날 친구도 없고, 자유롭게 나갈 수 있는 것도 아니고 해서요. 시간이 지날수록 더욱 외로워져서 그만 할 수도 없어요. 밤과 낮이 뒤바뀌어서 살게 되니까 거의 폐

인처럼 살게 되는 그런 게 좀 심해요.(참여자 30)

만나는 사람이 한 8명은 돼요. 그냥 나 좋다는 사람 만나다 보면 그 오빠 친구가 좋아지고, 그러면 안 된다는 거 알면서 이려고 있는데... 결국 헤어지게 되고 상처는 내가 받고, 그냥 잊어 가다가 술 먹으면 연락하게 되고.(참여자 5)

② 소속감 채우기

내가 몰랐던 종교들을 만나게 되면서 현실을 알게 되었고, 그 쪽 사람들과 연락하고 지내게 되었어요. 처음에는 인터넷 글을 보고 알게 되고 내가 그쪽으로 전화를 하게 되었어요. ... 결국은 돈을 요구하길래 빠져나오긴 했어도 아직 마음이 많이 쏠려요. ... (거기 가면 어떤 것들이 좋아요?) 세상을 구할 수 있다는 희망이 있으니까 좋아요. 나를 맞아주는 곳이 있다는 것도 좋고요.(참여자 19)

그 집회에 가면 편안해져요. 서로 위해주고 마음 터놓고 지내는 것도 있고, 기도하면서 위로도 받는 그런 것도 있고. 떨기는 해도 가야하는 곳이고, 나를 받아주는 곳이에요. (다니면서 걱정되거나 힘든 것은 어떤 것들이에요?) 돈이 너무 많이 들어가요. 그 돈 마련하려면 잘못된 짓을 해야 해서 조금 그렇지만. 그 목사님 가르침은 좋은데, 다닐려면 너무 떨기도 하고요.(참여자 21)

③ 답습된 방식의 분노 표출

아이들한테는 그러지 못했는데 동생과 싸우다 보면 말로 하기 그런 폭력이 나와요. 엄마가 그런 모습을 보면 치를 떨어요. 아빠를 다시 보는 것 같다고요. 자주 그러지는 않는데요, 어- 정말로 많이 화가 나면요.(참여자 7)

술만 먹으면 그 싫어했던 아빠의 모습이 나오나 봐요. 막 아무한테나 껌 판치고, 전화해서 거친 말하고, 그 술 먹고 꼬장 피우는 거랑 말투가 같다고 그런 말 듣거든요. 동생한테 욕도 많이 먹고.(참여자 5)

④ 악순환적인 불안 달래기

혼자서도 술을 마실 때가 있어요. 담배는 안하는데 술을 좀 좋아해서요. 애들 눈치 보기가 싫고, 서열 맞춰 쉐ن 척하는 게 싫어서 학교도 나왔는데 술은 그런 애들이 주는 대로 마셨었거든요. 그러다 보니 좋아하게 되었어요. 막 취하도록 마실 때가 있어요. (주로 어떤 때 취하게 되는데요?) 집에서 싸우고 나왔을 때나 뭔가 스트레스는 받는데 잘 안 풀릴 때, 기분 나빠지면 많이 마시게 되는 것 같아요. 그 경제학 공부를 실제로 하니까 이해 안 되고, 재미도 없고 할 때는 책 앞에서 냉장고 있었던 술 다 마셨어요. 10일 정도 공부했는데 잘 안되니까.(참여자 3)

좀 그런 거 있어요. 바닥에 머리카락 하나라도 있으면 안 되고요, 내가 봐둔 것들은 조금이라도 달라지면 안돼요. 다른 것은 안 그러는데요. 머리카락이 있나 없나 항상 검사하고 놔둔 대로 안 있는 것이 있나 항상 검사하고, 또 검사하는 그런 거. (어디서든 그래요?) 아뇨. 집에서만. 집에서 만요. (언제부터 그랬는지 기억나요?) 정확히 언제인지는 몰라요. 그냥 어려서 기억이

요, 아빠가 술 먹고 들어오면 그러고 놀았었던 것 같아요.(참여자4)

(3) 무료함에서의 몸부림

주어진 자유 시간을 과도하게만 인식하는 청소년은 심심함과 무료함을 벗어나기 위해 몸부림을 쳤다. 무료함을 벗어나기 위한 방법적 측면에서 ‘쾌락을 좇음’, ‘무분별한 대인관계 추구’, ‘상시적 비행’, ‘아르바이트에 매달림’이라는 개념을 도출하였고, ‘무료함에서의 몸부림’이라는 하위범주에 통합한 후 ‘탈출하기’로 범주화하였다.

① 쾌락을 좇음

집에 있는 것보다 나으니까요. 애들 어디 모여 있다하면 또 나가요. 애들 하고 놀 때는 잠깐잠깐 멍해져도 같이 신나지거든요. 술 마시면 기분도 좋아지고 막 재밌어요. 남는 건 허무함과 후회이지만 놀 땐 그런 거 없어요.(참여자 8)

심심할 때면 뭔가를 하려고 했다가 꼬이면 바로 포기하고 합리화시켜요. 바람 쐬러 가야 한다고 또 놀러 다니죠. 놀 수 있는 기회는 안 놓쳐요. 신나게 놀 수 있는 곳이면 어디든 가는 거지요.(참여자 21)

② 무분별한 대인관계 추구

학교 다닐 때 친구들, 가출했을 때 만난 친구들도 다 만나요. 원정도 자주 가요. 왜냐면 애들이 자기 스스로 할 줄 모르니까 도와줘야 되는 그런 게 있거든요. 지금 내 또래 아이들보다 생각은 좀 깊으니까. 애들 놀 때 내가 잘 이끌어 줘야 하거든요. 내 말을 따르게 해야 별일 안 생겨요.(참여자 9)

③ 상시적 비행

외박하기 시작하면 정신없이 흘러갔어요. 집회 사람들과 어울리다 보면 외박은 기본이지만 그런 거 말고 진짜 외박이요. 아이들과 노는 외박. 술 마시고 한 곳에 모이면 서로 용기가 생기니까 여러 가지 일이 생겨요. 생긴 돈 다 쓸 때까지 서로 같이 가야한다는 그런 것이 강해서 빠질 수도 없어요.(참여자 21)

괜찮아요. 아직 10대잖아요. 전 10대까지는 질풍노도 오면 다 할 거예요. 20대는 그 때 가서 고민하면 되는 거고, 미리미리 고민하면 안 돼요. 자기 방식대로 사는 게 10대인 거잖아요. (그 질풍노도에는 경찰에 수배될 만한 것도 포함돼요?) 수배요? 아. 그거~ 네 포함될 수도 있죠. (잘못되어 잡혀가면 어쩌려고.) 잡혔을 때 이야기고 짜릿하잖아요.(참여자 4)

④ 아르바이트에 매달림

새벽 6~12시까지 편의점 알바 다시 시작해요. 공부도 해야 하지만 나중에 열심히 하려고요. ... 알바 두 개 땄 거예요. 한참 뛰어다니며 놀 때 무슨 고생인가 싶기도 하고. 잠 좀 잘 자고 싶기도 해요. 그래도 시간이 잘 가거

든요.(참여자 37)

각종 아르바이트를 다 했어요. 죽어라 일만 한 덕분에 시간이 어떻게 흐른 지도 모르겠어요. 시간 보내는 데에는 아르바이트가 좋아요.(참여자 40)

(4) 학력부담 줄이기

학업중단 경험 청소년은 학력이 좋을수록 우대받게 되고, 우리 사회는 학벌사회라는 것을 염두에 두었다. 일부 참여자가 대학입학을 유보하는 경우는 있었으나 대학은 가야하는 것으로 인식하였다. 그래서 누구나 학력부담에 따른 불안을 나타내고 있었는데 그 부담을 줄이는 방법은 개인에 따라 달랐다. 이에 ‘진학시기 수정’, ‘아무대학이나 감’, ‘학과보다는 학교를 선택함’, ‘수시지원 선택’ 등의 개념을 도출하였고, ‘학력부담 줄이기’라는 하위범주에 통합하여 ‘탈출하기’로 범주화하였다.

① 진학시기 수정

학원에 등록한 당시에는 조기입학의 포부를 갖고 들어갔는데 수능을 준비하기엔 기초가 너무 안 갖춰졌다는 것을 알게 되었죠. 제가 목표로 하는 대학을 가기엔 조기입학이 불가능하다는 현실적인 이유를 깨달은 거예요. ... 그 동안 그렇게 부여잡았던 실타래 하나를 놓아버렸어요. 아주 시원하게. ‘이제 난 꼭 조기입학하지 않아도 돼.’하면서요.(참여자 24)

자퇴할 때만 해도 같이 학교 다니던 애들보다 뒤처지고 싶지는 않았어요. 하다보니까, 해보려고 하는데 아는 것은 하나 없고, 생각처럼 공부가 되는 것도 아니고. 할 수 없이 애들보다 뒤처지게 된 거죠.(참여자 42)

② 아무 대학이나 감

좋은 대학이야 갈 수 있으면 좋지요. 그래도 그렇게 신경 쓰지는 않아요. 집에서든 그런 거는 별로 신경 쓰지 않고요.(참여자 2)

대학 졸업장만 필요한 것이지 어떤 대학이 중요한 것은 아니에요. 별 의미가 느껴지지는 않지만 검고를 통과해야 아무 대학이라도 갈 수 있으니 검고부터 붙어야 해요.(참여자 11)

③ 학과 보다는 학교를 선택함

공부를 잘하지는 못해요. 공부를 열심히 하는 것도 아니고요. 하지만 목표만큼은 S대입니다. (부담될 수도 있겠네요. 꼭 S대를 가기로 했다면.) 그렇죠. 그런데요 그런 것도 있어요. S대를 목표로 하면 좀 그런 것. 자퇴했어도 S대를 가는 것이니까요.(참여자 26)

막막해요. 내가 원하는 대학에 가려면 수학을 포기해서는 안 되는데. 어디서부터 시작해야 하는지. 그 학교는 가야하는데. (가고 싶은 과가 그 학교에만 있는 거예요?) 그건 아니고요, 그 학교 정도는 가야 할 것 같아서요.(참여자 39)

④ 수시지원 선택

중졸 검고만 통과하고 고졸 검고를 통과 못했어요. 고졸 검고 통과하고 나면 영어특기생으로 수시지원하려고요. 토익 점수를 올려야 하는데 잘 될지 모르겠어요.(참여자 31)

운 좋게 수시로 합격해 대학교에 다니고 있는데 청소년 관련학과라서 만족합니다.(참여자 10)

13) 시도하지 않기

기초 학업능력 부족으로 학업의욕이 없고, 가정과 학교 또는 또래로부터 상처를 입어서 더 이상 학교에 나갈 용기가 없어 수동적으로 학교를 그만 두었을 경우에는 학업중단 이후에도 무기력하게 사는 경향이 있었다. 이들은 지속적이고 만성적인 낮은 효능감과 내재된 분노를 가지고 있었으며 집에만 있으려는 경향이 있었다. 사람들과 어울리고 싶은 욕구를 사이버 상에서 해결하고, 주로 밤에 깨어 있었다. 또한 미래를 향한 목표의식이나 의욕 대신 ‘내가 할 수 있는 것은 없다’는 무력함을 나타내었다. 설령 또래들을 만난다 할지라도 눈치를 보거나 타인의 의사를 따르는 성향이 나타났다. 한두 번 정도 책을 펼쳐보기는 하나 아는 것이 없다는 절망감을 확인하였다.

(1) 대리만족

내면의 대인관계 욕구나 성취 욕구를 외면한 채 게임에 몰두하거나 채팅 또는 인터넷 서핑으로 무의미하게 소일하는 참여자들을 나타낼 수 있는 ‘게임 몰두’, ‘사이버 상의 대인관계’, ‘사이버 상에서의 편향된 지식 섭렵’의 개념을 도출하여 ‘대리 만족’이라는 하위범주에 통합한 후 ‘시도하지 않기’로 범주화하였다.

① 게임 몰두

게임할 때 가장 희열을 느껴요. 게임 상에서는 사람들도 많이 사귀고, 육하면 두 세배로 육하면서 돌려주고, 컴퓨터 앞에서 혼자서 막 흥분하고... 쓸 데 없는 짓이라는 건 알지만 그냥 사는 거죠. 현 상태에 수궁하면서 숨쉬면서... 파티 같은 것 열고, 인터넷 상에 있는 사람은 좋아요. 부담이 없어서. 거기 안에 사람들 만나는 것도 좋고요. 파티 안 열고 혼자 할 때는 막 돌아 다니면서 닥치는 대로 다 되니까.(참여자 2)

② 사이버 상의 대인 관계

매일 같이 밤을 새요. 고치려고 해도 잘 안돼요. 왕따로 학교를 그만 뒀는데 희망 없이 그냥 컴만 붙잡고 있어요. 친구를 사귄 수도 없고, 공부를 하는 것도 힘들고. 컴 안 하고 여러 가지 하려해도 컴에서 벗어날 수가 없어

요. 채팅하고, 이상한 거 보고, 게임에서 사귀고... 컵에서는 나한테 해주는 말들이 좋은 말들이고, 연결되기 쉬워요. 눈 뜨면 댓글들 확인하고 채팅하고 반복되는 일상이죠. 만나자는 사람도 많이 생겨요. 그러면 바로 잘라버리고 또 다른 사람 찾으시면 되니까요.(참여자 35)

③ 사이버 상에서의 편향된 지식 섭렵

인터넷에서 사람들이 그냥 방송하는 그런 걸 봐요. 그걸 보다 보면은 많은 것을 알게 되거든요. 이런 것들 돌아다니면서 보다 보면 3, 4시 되고 또 날 세계 되니까. 잠은 낮에 자고... (그런 방송에서 하는 것과 인강이나 공부하고는 다른 거예요?) 공부는 할려고 하면 어려운데 그런 데서 하는 것은 재밌어요. 그 상식? 상식 같은 걸 알려주고 자기가 실험한 것, 자기가 찾은 다크 같은 것, 새롭게 알아낸 것 그런 것으로 방송하는 거예요.(참여자 41)

(2) 목적 없는 삶

참여자 일부는 아직 확실한 목표가 없었다. 막연하게 되고 싶은 것을 말하기는 하나 그에 대한 탐색이나 성취 경험은 없는 상태였다. 특별히 하는 일없이 불규칙한 생활을 하며, 자신의 생각을 행동으로 옮기는 수행력은 낮았다. 여기서 ‘무절제한 삶’, ‘현재와 미래외면’이라는 개념을 도출하였고, ‘목적 없는 삶’이라는 하위범주에 통합한 후 ‘시도하지 않기’로 범주화하였다.

① 무절제한 삶

집에 있으면 편해요. 이젠 잔소리는 내가 안 들으면 되고, 하고 싶은 대로 해요. 눈 떠도 늘어져 있다 배고프면 아무거나 찾아 먹고, 그냥 방에만 있고 하니까. 놀고만 있고, 가족들도 좀 화내고 하다가 대충 내가 무시하니까 반포기 상태로, 아빠는 잘 들어오지도 않은 사람이고요. 어쩌다 들어와도 이제는 모른 척 해요.(참여자 30)

알바라도 할려면 검고를 봐야 해요. 지금 하는 데는 식당인데 조금 아는 이모니까 시키는 주는데 뻑세요. 힘들죠. 고등학교 졸업중이라도 있어야 하잖아요. 그런데 아직 중졸 자격증도 없어요. 중졸 검고 봐야 해요. 돈이라도 모아야 하는데 가불해서 술 마시러 가고(웃음). (술을 자주 마셔요?) 네. 일주일에 4~5일은 마시는 것 같아요. 일 끝날 때쯤 전화가 와요. 술 마시러 가자고. 아는 오빠들이랑 애들 모여서 막 마시고...(참여자 5)

② 현재와 미래 외면

공부를 해보려 하지만 컴퓨터 게임만 해요. 내년부터 하면 되겠지 라는 생각을 하면서요. 한 순간 정말 큰 깨달음을 얻었다가도 3일 정도 지나면 다시 원래대로 돌아와요. 내가 여기서 공부를 안 하면 미래가 어떻게 될 것 같은지 상상도 해보지만 채팅이나 하고 있고... 대학교 갈 생각에 막막하고. 돈이 없어 학원 등록도 못하는데. 꼭 이유가 있어서 대학 가려는 것도 아니에요.(참여자 37)

생각이야 많죠. 달라져야 한다는 생각을 제일 많이 해요. 그래도 사람인

데 남들처럼 살고 싶죠. (남들처럼 사는 게 어떻게 사는 걸 말해요?) 교복입고 학교는 졸업 못 했어도 대학이라도 가서 뭘 해야 나중에 취직하는 그런 거요. 취직해서 돈은 벌어야 하잖아요. 평범하게 살려면... 돈 필요하죠. 큰맘 먹고 나갈래도 입을 옷이 없어요. ... 알바요? 글썄요, 그런 생각은 못해봤어요. 할 수 있을 것 같지도 않아요. 사람 막 대해야 할 텐데, 자신 없어요.(참여자 30)

(3) 수동적 태도

자존감이 낮고 대인 기술이 낮은 참여자들인 경우엔 주체적 의사표현 대신에 다른 사람의 눈치를 보고 다른 사람의 욕구대로 움직이는 성향이 있었다. 이에 ‘비주체적 의사 결정’, ‘집단 역동에 따름’이라는 개념을 도출하였고, ‘수동적 태도’라는 하위범주에 통합한 후, ‘시도하지 않기’로 범주화하였다.

① 비주체적 의사결정

사람들을 피하며 집에만 있는 저에게 부모님이 후계자 같은 걸 물려주겠다고 제의했어요. 그냥 안하려고 했지만 어떤 대학가서 어떤 후계자 신청을 하면 군 면제 되고, 부모님 하시는 사업 일을 하면서 몇 년 보내면 군대 간 걸로 쳐지거든요. 공부가 정말 안 되고 어렵지만 해보려고요. (다행이네요, 공부할 이유는 생긴 거네요?) 일단은 통과하고 싶은 마음? 별로 의미는 느껴지지 않아요. 그래서인지 자꾸 딴 것만 하게 되고. 잠도 안와서 뒤척이다 늦게 자고 일어나고를 반복하구요.(참여자 11)

엄마랑 살게 되면서 좀 내 멋대로 행동을 하기 시작했어요. 반항하고 원망하고. 속으론 같은 생각을 할 때도 엄마 말과는 무조건 반대로 행동했어요. 아빠랑 살면서 참고 물어냈던 거를 했던 것 같아요. ... 밖에선 달라요. 전 싸움을 싫어하고, 소심한 그런 거 있어요. 눈치보고, 싫어도 잘 표현 안하고. 많이 맞춰주는 편이에요. 하자는 대로 해주고 싸우는 건 피하고 싶으니까요.(참여자 7)

② 집단 역동에 따름

전학 온 지 일주일 만에 학교를 그만 두게 되었어요. 가출로. 아이들이 시로 놀러가자고 해서 갔었는데요. 늦게까지 놀다보니 버스가 끊긴 거예요. 택시비가 없으니까 00이가 ‘우리 그냥 들어가자 말자’고 했어요. 어쩔 수 없이 따라다녔어요. ... 집에 멍 때리고 앉아 있다가도 나오라고 하면 나가게 돼요. 공부해야 하는 것도 아는데 나가면 새벽 되고. 점점 허무해지고. 그러면서도 또 나가고. 멍 때리는 시간이 점점 길어져요.(참여자 8)

아직도 그리운 000에서도 휘말리지만 않았으면 지금 쫄 간호조무사 되어 있을 수도 있어요. ... 같은 방 썼던 애들이 세 명이었어요. 그 중에 나보다 나이 어린 애가요, ‘언니 우리 새탈(새벽탈출)할래요?’ 하는 거예요. 아, 그건 좀 에반데, 에반데. 하면서도 다 동의하니까 일단 새탈했죠. 나가서 열심히 막 노랑진을 휘젓고 땀겨었어요. 이제 도저히 거기서 계속 그런 일이 반복되니까 수녀님도 알았고 나올 수밖에 없었어요.(참여자 5)

14) 성장

학업중단을 경험한 청소년은 자신의 방식에 따른 적응과정 속에서 다양한 선택을 하였다. 그 선택을 통해 시행착오를 겪기도 하고 성취 경험을 맛보기도 하였다. 이들은 자신의 선택에 따른 경험이 긍정적으로 해석될수록 자신에 대해 긍정적인 확신을 하였다. 확신을 바탕으로 정체성을 확립해 가고, 세상을 향한 시각을 바로 잡아갔다.

(1) 당당해짐

자신에게 주어진 해방감과 자유를 건설적으로 활용하고 주체적으로 대처해간 참여자들은 자신과 자신이 처한 환경을 수용하였다. 이들은 수용을 바탕으로 더욱 강해지고 자신의 정체성을 더욱 확고히 하였다. 이러한 내용을 담아 ‘직면하는 삶’, ‘정체성 확립’, ‘사회에 요구할 것이 생김’이라는 개념을 도출하여 ‘당당해짐’이라는 하위 범주에 통합하고 ‘성장’으로 범주화하였다.

① 직면하는 삶

학교가 그냥 입학 때부터 답답해서 다니기 싫었어요. 자퇴에 대해 당당하려고 오히려 남들에게 자퇴 사실을 말하였고, 하고 싶었던 것을 자유롭게 했던 것 같아요. 적응이란 자신의 모습을 인정하는 것으로부터 시작되는 것이잖아요. 그래야 환경도 극복되는 거니까요. ... 아마 자퇴를 안 했어도 비슷하게 만족하며 살았을 거예요. ... 학교를 그만 둔 것이 삶에 영향을 미치는 것이 아니라 학교를 다니든 안 다니든 잘 살 사람은 잘 살고 만족 못하는 사람은 그렇게 사는 거 아닌가 싶어요.(참여자 10)

가난과 정면 승부하며 현재에 충실하며 살았어요. 도망친다고 낙원 따윈 없다는 경험들을 하면서 얻은 것은 독해진 마음과 A급 멘탈 뿐. 대학은 입학했고, 남은 건 국방의무해결 뿐입니다. 군 미필로 남아 있으면 이직이 쉽지 않거든요. 과에서 막내이고 캄장고시임에도 형님들께서 공부 가르쳐 달라 하셔서 마카 잡고 다닙니다. 중학교 중퇴가 자량은 아니지만 열심히만 하면 이공계도 씹어 드실 수 있어요.(참여자 38)

② 정체성 확립

돈 벌어서 앞길 스스로 개척해 왔고 여러 경험을 하면서 뭘 해야 할지도 알았고, 사회생활 하면서 내가 가고 싶은 학교도 가고, 오히려 남들보다 빨리 나를 찾았어요. 할 건 다 하면서도(웃음). 거기에 젖어 있지 않고 계속 갈 수 있는 게 중요하지 어떤 짓을 했었는지가 중요한 것은 아니에요.(참여자 1)

나를 세상 사람들 눈에 맞추는 필요 없어요. 내가 할 수 있는 것들, 의미를 두는 것들을 하면서 사는 거죠. 어떤 사람들은 나에게 제발 공부 좀 해라, 여행이 아니라 현실에 언어문제지를 봐라! 네 앞에서 열심히 수능 준비하는

애들을 좀 바라! 하지만 전 책에서 배우지 못한 것들을 경험을 통해서 배워요. 독립심, 자존감, 자신감을 얻었고 내 미래를 세계적으로 펼칠 수 있는 꿈을 꿀 수 있게 되었어요. 원래 책 공부도 이게 목적이 아닌가요?(참여자 27)

③ 사회에 요구할 것이 생김

학교라는 게 공부만 시키는 건 아니잖아요. 진로를 정한 애들은 자기 진로를 갈 수 있게 길을 터 줬으면 좋겠어요. 억지로 공부만 시킨다고 다 되는 건 아니잖아요. 그 전에 자신이 뭘 좋아하고 뭘 하고 싶은지 알 수 있는 기회나 시간을 줘야죠.(참여자 18)

다름의 차이를 인정해 줘야죠. 검고출신이라도 뭘 하고 싶을 때 동등한 대우를 해 줬으면 해요. 수시 자체에 검고 출신자는 지원을 안 받는 대학이 많고, 쿡쿨 같은 곳도 그래요. 이걸 누가 봐도 웃긴 일이에요.(참여자 15)

학교를 그만 두는 게 나쁜 짓은 아니잖아요. 학교 다닌다고 다 좋은 학생인 것도 아닌데. 대체 학교 안 다니는 게 뭘 잘못인지 모르겠는데 이상하게 편견 갖거나 차별하는 사람들이 있어요. 검정고시 출신에 대한 차별 없는 사회가 되었으면 좋겠어요. 어느 정도 객관적인 평가지표를 마련해서 그에 따른 공정한 평가를 해줬으면 합니다.(참여자 10)

(2) 시각교정

참여자들은 자신의 경험을 반추해 보고 긍정적 해석을 하면서 자신과 사회를 향한 시각과 태도를 교정해 나갔다. 각자 자신의 경험이 어떤 성장을 가져왔는지에 대해 의미부여를 하였다. 이에 ‘두들겨야 열린다는 것을 알게 됨’, 세상에 대한 재인식이라는 개념을 도출하고 ‘시각 교정’이라는 하위범주에 통합한 다음 ‘성장’으로 범주화하였다.

① 두들겨야 열린다는 것을 알게 됨

이젠 소심한 제가 싫어요. 힘든 일 있으면 피해갔는데 나이를 먹을수록 피할 수만 있는 건 아닌 거 같아요. 직접 해결해야 할 것들이 많아요. 혼자 상처받고, 혼자 고민해 봐야 해결 안 될 것들이요. 노력해도 잘 안 되는 일이 있을수록 더 피하면 안 된다는 생각을 해요.(참여자 28)

학교에서 가만히 공부만 하고 있는 것이 얼마나 편안한 것이었는지 알게 되었어요. 사회에서 자신이 저야 할 책임감을 먼저 경험하게 되는 것 같아요. 뭐든지 긍정적으로 생각하고 의지력을 끊임없이 펼치지 않으면 힘든 것이 자퇴생활임을 깨달은 거죠.(참여자 13)

② 세상에 대한 재인식

일주일에 몇 천 원씩 받고 행복하고, 몇 만원이면 정말 편하게 살 것 같다고 생각하면서 편하게 학교만 오갔던 그 때와 직접 일해서 생각보다 많은 돈을 벌지만 그런 돈을 벌어도 정작 생활하기엔 빠듯한 지금 생활에 제 멘탈이 적응을 못하는 것 같아요. 아마 학교가 힘들긴 해도 부담이 없어서 그림나 봐요. 하

루 세끼 먹을 수 있다는 것에 감사하며 행복해하게 되었어요.(참여자 32)

저 빼고 다 성인 분들인 곳에서 일하다 보니 사고방식이나 보는 눈이 달라졌어요. 확실히 근목자혹이라고 주변 사람이 중요한 거더라고요. 첫 알바 때보다 더 힘든데도 마음가짐이 달라져서인지 많아진 액수에 깜짝 놀라고, 제 관심분야가 눈에 띄고 그래요.(참여자 17)

15) 미해결

자신의 모습이나 태도를 그대로 인지하고 수용하는 것을 피하고 자신이 처한 환경이나 닦하는 참여자들이 있었다. 이들은 지나친 자신감을 나타내기도 하고, 지나친 의존성을 나타내기도 하였다. 이들은 아주 작은 시도 앞에서 무너져 무계획적으로 소일하고 방탕한 생활태도로 일관하는 부류와 실패로 끝나버린 시도 앞에서 더 이상 용기를 내지 못하는 부류로 나뉘었다. 부정적인 방법으로 심심함이나 불안함을 달래보지만 더욱 불안해지고 힘겨워지는 경험을 하였다.

(1) 부정적 미래상

스스로에 대해 반성하고 자신이 처한 상황을 이겨내려는 의지력 발휘 없이 소일하는 참여자들은 자신의 미래를 막연하게 생각하거나 암담하게 인지하였다. 이에 ‘암담함’, ‘막연한 꿈’, ‘위축’ 등의 개념을 도출하였고, ‘부정적 미래상’이라는 하위범주에 통합한 후 ‘미해결’로 범주화하였다.

① 암담함

간호조무사를 하려고 했었는데 거기를 나오면서 그것도 어렵게 되어버렸고, 학교 같이 다니던 애들은 대학 가고 다 했는데 전 암담해요. 공부할 머리도 안 되고. 아직 중학교도 졸업 못한 그런 거라. 암담하죠.(참여자 5)

원하는 것을 하려는데 방해가 되는 것은 가정형편이에요. 집에서만 생활하다보니 쉽게 나태해지는 것도 있고요. 학교를 그만두고 대인관계는 더 나빠지고 낙천적으로 생각하려 해도 점점 받혀주는 것들이 없어져요. (원하는 것은 어떤 건데요?) 대학가는 거요. 대학 갈려면 학원 다녀서 검정고시부터 봐야하는데 학원비가 없어요. 아르바이트로 모아야 한다는 생각은 하지만요.(참여자 30)

② 막연한 꿈

요리사가 꿈이긴 한데, 그 호텔에서 일하는 셰프 같은 거요. 방법은 몰라요. 그냥 요리에 관심 있으니까요. (집에서 요리 같은 것 해먹고 그래요?) 라면김치볶음밥 정도는 해먹어요. 음식 해 본 적은 없어요.(참여자 2)

내 목표는 서울대 사회학과인데 나중에 CEO가 될 거예요. 경영학과는 일단 제 적성에 정말 안 맞거든요. 경제를 배워야 해서요. 사회학에 관심 있었고 배우고 싶었던 내용들이 많아서 사회학과로 진학하려고요.(참여자 24)

③ 위축

아직까지 뭐가 되고 싶다 이런 거는 생각해 본 적이 없어요. 헤어디자이너? 그건 생각해 본 적 있지만 솜씨가 있는 것은 아니라서요. 내 머리로 멋 낼 때 빼고는 뭐. 엄마가 나로 인해 떳떳해하지 못하니까 그런 것이 좀 신경 쓰일 뿐인 거예요.(참여자 8)

유아교육과를 가고 싶은데 갈 수 있는 대학이 없잖아요. 원래 고등학교에서 방통고로 갈 때만 해도 고등학교 졸업할 줄 알았지 이렇게 될 줄 몰랐어요. 방통고도 졸업 못해버리니까 점점 자존감만 낮아지고... 그래도 어떻게 해보긴 할 거라서 답답해지고 그래요.(참여자 6)

(2) 정체감 형성 지연

일부참여자들은 청소년기의 중요한 발달과제인 정체성 형성 과정에서 지연 현상을 보였다. 자신의 욕구보다 타인의 욕구에 따르고 눈치를 살폈으며 자신의 욕구를 알아차리는데 어려움을 겪었다. 이에 ‘주위시선을 신경 씬’, ‘방향’으로 개념화한 다음 ‘정체감 형성 지연’으로 하위 범주화하였고, ‘미해결’로 범주화하였다.

① 주위시선을 신경 씬

학교를 그만 둔 이후로 정말 시원하기도 했지만 우울증도 많이 겪었어요. 어린 나이에 자퇴생이고 머리 염색 그런 것까지 해서 친구들 부모님이 안 좋게 봐요. 그래도 이해해주고 친해지는 친구들도 있어 다행이지만 컴퓨터상의 친구이고요.(참여자 35)

제가 낯만한 자리인가 아닌가 먼저 살피는 그런 버릇이 있어요. 누가 뭐라고 그러는 것 아닌데 뭐하는 사람이나고 물어볼까봐 걱정하고 미리서 대답할 말 만들어 놓고. 낯만한 곳이 거의 없어요.(참여자 41)

② 방향

친척들이 모이면 내 자퇴 이야기 밖에 안 해요. 유학 준비를 하고 있지만 구체적으로 미래에 대한 계획이 없었기에 방향을 하게 되는 것 같아요. 가족이 제가 자퇴한 것에 대해 전적으로 이해해 주었으면 좋겠어요. 자퇴라는 것이 가십거리, 화제 거리가 되지 않았으면 좋겠어요. 그럴수록 내가 잘못된 것 같고 우울해지고, 했던 결심도 사라지고 또 헤매거든요.(참여자 13)

진 제 인생에 후회는 없습니다. 계속 헛공부를 한 걸지는 몰라도요. 미래를 통해 과거도 얼마든지 바꿀 수 있다고 여깁니다. 제가 그곳을 빠져 나온 궁극적인 이유는 민족정신이 없기 때문인 것 같습니다. 전 거기에서 웬지 모를 쓸쓸함과 허무함을 느꼈을지 모릅니다. (쓸쓸함과 허무함이요?) 전 우리 민족이 정신을 차려야 한다고 봅니다. 그래서 그런 것을 중요시하는 곳을 계속 찾을 겁니다.(참여자 19)

(3) 투사

근거 없는 자신감이나 통제 안 되는 또는 무기력한 행동반경을 표출하는 참여자들은 주변인을 자신의 지휘 아래 두려고 하거나 자신을 합리화하고 현실을 부

정하려는 경향이 있었다. 이들의 공통점은 현실검증을 애써 피하고 어떻게든 자신의 행동을 합리화시키려는 성향에 있었다. 이에 ‘주변인 통제’, ‘합리화’, ‘부정’ 등의 개념을 도출하고 ‘투사’라는 하위범주에 통합한 후 ‘미해결’로 범주화 하였다.

① 주변인 통제

열심히 마늘을 날라서 봉사활동이 끝난 형도 있고요, 보호관찰 중인 동갑도 있어요. 한 사람이라도 들어가면 못 어울리게 되니까 그 사람들을 다 챙겨야 해요. 서로 힐링이 되어주는 사람들이거든요. 3, 6, 9 권법으로 빼 타면(빼딱선 타면) 더 크게 걸릴 수 있으니까요. ‘또 마늘 나를래?’ 하면서 잔소리 하고, 이꿈이가 돼주고 있어요.(참여자 4)

그러니까 자기 스스로 터득을 못하니까, 난 스스로 할 줄 알고 답도 알고 해결할 책도 있는데 솔직히 애들은 나에 비해 그게 좀 떨려요. 친구들을 잘 이끌어야 내 친구들도 잘 돼서 어떻게 될 텐데, 나 혼자 잘된다고 버려 둘 수가 없어요. (어떻게 이끌면 잘 이끄는 건데요?) 안 빠지게요. 서로 믿고 의지할 수 있는 사이가 되어야 하는데요. 애들이 잘 빠지니까요. 빠지면 우리 께에서 빠져 나가는 사고나 치고.(참여자 9)

② 합리화

집에 있으면 컴퓨터만 하게 되는 것이긴 하지만 밖에는 싫어해서요. 사람이 있어서요. 공부해야 되는 것도 알고 있는데 도서관은 제가 싫어해요. 사람 없는 곳. 조용한 곳이어야 공부할 수 있어요. (그럼 알아 놓은 곳은 있어요?) 아니요. (그럼 집에 있는 컴퓨터를 버리면 되겠네요?) 하. 컴퓨터는 또 필요할 때가 있어서요.(참여자 2)

복학을 생각했다가 접었어요. 저는 경쟁심? 자존심? 강해서 남들보다 뒤지는 건 맘 아파하기에 친구들은 졸업인데 저만 학교에 다니고 있으면 맘이 많이 아플 것 같아서 못하겠어요. 이 선택에 대한 책임도 열심히 물어야겠지만 지금이 행복해요. 뒤 나중을 위해서라면 공부를 해야겠지요. ... 돈이 없어 학원에 등록도 못하는데. 알바 떨 거라서 공부를 버려야 하나 고민이에요.(참가자 37)

③ 부정

대학을 꼭 가야 하는 것은 아니에요. 정주영도 대학 안 나왔대요. 오히려 힘들게 자란 사람이 독하게 마음먹으면 더 잘될 수 있대요. 더 열심히 기도 하고 정성을 바치면 다 잘 될 수 있어요. 대학도 학교고 학교는 유혹이 많은 곳이에요.(참여자 21)

공부는 언제나 할 수 있다는 것에 주목했어요. ‘내가 마음만 먹으면 나는 무조건 그걸 할 수 있다’ 이렇게 생각하니까요. 제가 자퇴를 한 가장 궁극적인 이유는 모든 사람이 조화롭게 사는 세상을 살게 하기 위해서예요. 화산이 폭발해도 저는 결국 사람들과 같이 살아날 것입니다.(참여자 19)

(4) 변화를 향한 갈등

또래에게 뒤지고 싶지 않는데 꾸준한 노력을 해가는 의지력이 부족한 참여자들은 달라져야 한다는 것은 아는데 우선순위를 정하지 못해 갈등하고, 타성에 젖어가는

자신에게 혼란스러워했다. 이에 ‘답답함’과 ‘욕구대로 살고 싶음’으로 개념화 하고, 이를 ‘변화를 향한 갈등’이라는 하위 범주에 통합한 후 ‘미해결’로 범주화 하였다.

① 답답함

요즘 많이 심란하네요. 원하는 대학은 가야하고, 공부는 힘들고. 공부를 안 하면 수능을 놓칠 것 같고 그래요. 수시로 간다고 하더라도 내가 원하는 대학 가려면 토익, 토플 점수를 높게 따놔야 하거든요. 학교 그냥 다녔으면 검정고시로 갈 수 있는 대학을 찾아다니지는 않았을 텐데, 봐도 무슨 말인지도 모르겠고 한숨만 나와요.(참여자 31)

이제서야 2년제에 유아교육과가 있다는 걸 알게 되었네요. 지금 여기서요. 근데 경쟁률이 세다고 하니까 숨이 막혀요. 나이는 20이 넘었고, 공부할 자신은 없고. 누가 돈이라도 대주면 좋겠는데... 더 쉽게 갈 수 있는 방법이 없다면 생각을 좀 더 해봐야 할 것 같아요. 상황이 좀 복잡해지거든요.(참여자 6)

② 욕구대로 살고 싶음

잉여탈출을 여러 번 시도해 봤지만 2년 동안 잠깐잠깐 탈출했던 적 밖에 없어요. 잠도 줄이고 게임도 안 하고 지내는데 그냥 다 어려운 거 같아요. 자존감도 점점 낮아지고 혼자 있는 시간이 많다보니 외로움도 많이 타고... 자고 또 자도 졸리고, 극복을 해야 하는 거긴 해요. 그런데 기본적인 것들, 하고 싶은 것도 무시할 순 없잖아요.(참여자 28)

전에는 내가 컴퓨터를 하고 게임을 하면 ‘내가 왜 게임을 하고 있지? 공부해야 되는데.’ 이런 거 자체가 스트레스였어요. 그런데 지금은 ‘컴퓨터 할 수도 있지 뭐, 평소에 공부할 것도 아니고, 뭐. 컴퓨터 할 수 있지’ 막 이렇게 마음이 편해져 가지고요. 지금은 스트레스가 제로에 가깝다고 해야 되나? 막 그렇게 됐어요. 애들을 만나다보니까. 공부만 해야 된다고 해도 어쩔 수 없는 것 같아요.(참여자 3)

다. 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응 요인 및 과정

본 절에서는 근거이론에서 제시하는 패러다임에 따라 학업중단을 경험한 청소년이 심리사회적으로 적응해 가는 과정에서 나타나는 변화와 전후 맥락적 과정을 살펴본 축코딩 결과를 소개한다. 개방코딩을 통해 도출된 범주와 하위범주들을 연결시키고, 범주를 속성과 차원의 수준으로 계속 발전시키며 범주의 관련성을 패러다임 모형으로 파악하여 제시하였다. 축코딩은 패러다임에 의한 범주분석과 과정분석을 통한 적응과정 단계 분석으로 구성된다.

1) 패러다임 모형에 의한 범주분석

패러다임이란 체계적으로 구조와 과정이 통합될 수 있는 방식으로 자료를 수집하

고 정돈하는 것을 돕는 하나의 분석적 도식이라고 할 수 있다. 본 연구자는 연구 참여자들의 면담자료와, 생활수기, 기술식 질문자료 등을 분석한 결과들을 패러다임의 범주화에 따라 참여자들의 심리사회적 적응과정을 분석하였다. 참여자들의 심리사회적 적응과정에서 나타난 현상을 중심으로 인과적인 상황과 맥락, 중재조건, 전략, 결과에 해당하는 범주들을 시간적, 상황적 조건들을 고려하여 분석 배치한 것이다. 분석 결과에 나온 범주들을 패러다임에 따라 제시하면 표 7과 같다.

패러다임 모형을 구축하는 과정에서는 조건들을 구분하고 분류해 내는 것이 중요한 것이 아니라 작용/상호작용 전략을 통해 결과가 드러나는 과정이나 쟁점들에 주목하는 것이 중요하다(Schreiber & Stern, 2001; 신경림, 김미영 역, 2003). 즉 개방 코딩 자료들을 구조화된 틀 안에 구축하는 과정이 지나치게 질차에 얽매이게 함으로써 질적 연구의 장점을 훼손시키지 않도록 유의하여야 한다. 따라서 본 연구자는 분석과정에서 가졌던 갈등이나 사유과정을 기술함으로써 ‘현상이 왜 일어나게 되었는지?’와 ‘어떤 일이 발생하였는지?’에 대한 이해를 돕고, 어떤 조건이나 요인들이 현상에 영향을 미쳤는지에 대한 과정을 이해하기 쉽게 보여주고자 하였다.

표 7. 근거이론 패러다임에 따른 범주화

범주		하위범주
인과적 조건 (causal condition)	동기화	·진로 성숙
		·진로 미성숙
		·성취 경험
	트라우마	·실패 경험
		·양가적 상태
		·콤플렉스
중심현상 (phenomenon)	예지적 불안	·자괴감
		·트라우마 전이
		·학벌사회에서의 불안
	현상적 두려움	·경쟁력에 대한 불안
		·경제적 불안
		·애착불안
맥락적 조건 (contextual condition)	의지력	·범범비행
		·지위비행
	관계경험	·직면이 두려움
		·제한적 인간관계
중재적 조건	지원혜택 누림	·불일치성
		·의지력
		·긍정적 경험
		·부정적 경험
		·경험적 지원 이용

(intervening condition)	자극	· 정보제공 받음 · 매체 자극 · 또래 자극 · 가족 자극
	개인내적변인	· 긍정적 요인 · 부정적 요인
작용/상호작용 전략 (action/interaction)	도전하기	· 목표 추구 · 편견에 맞섬 · 삶을 바꿈 · 변화 시도 · 성찰
	탈출하기	· 보호자 역할 · 경제적 어려움 탈출 · 정서적 어려움 탈출 · 무료함에서의 몸부림 · 학력부담 줄이기
	시도하지 않기	· 대리만족 · 목적 없는 삶 · 수동적 태도
결과 (consequence)	성장	· 당당해짐 · 시각교정
	미해결	· 부정적 미래상 · 정체감 형성지연 · 투사 · 변화를 향한 갈등

(1) 중심현상

근거이론에서 중심현상이란 일련의 작용/상호작용 또는 관계 작용들이 향하는 중심생각이나 사건들을 의미한다. 본 연구에서는 학업중단 청소년이 학교 밖에서 심리사회적으로 적응해 가면서 경험하게 되는 일련의 과정에서의 중심범주이다. 학업중단 경험 청소년이 심리사회적 적응과정에서 사용하는 다양한 전략들이 향하고 있는 중심현상은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’인 것으로 파악되었다. 본 연구에서의 예지적 불안이란 미래에 자신이 처해질 사회적 지위나 상황을 예측했을 때 발생하는 불안을 의미하고, 현상적 두려움이란 학업중단 경험 청소년이 자신의 욕구가 좌절되는 직·간접적인 현상을 통해서 갖게 되는 현실적인 갈등으로 인한 두려움을 뜻한다. 이 중심현상은 참여자가 처해있는 맥락적 조건과 중재적 조건과의 상호작용을 거치면서 다양한 양상으로 변화였다.

‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 두 개의 범주를 중심현상으로 설정한 이유는 다음과 같다. 먼저 ‘예지적 불안’을 중심현상으로 설정한 이유를 살펴보겠다. 학업중단 청소년은 학교를 그만두겠다는 의사결정을 함으로써 해방을 맞이함과

동시에 다양한 갈등상황에 처하게 되었다. 학교라는 제도권 내에서 강요받던 규칙으로부터 자유로워진 참여자들은 눈을 비비며 일어나 등교할 필요도 없고, 학교에 긴 시간 동안 잡혀있을 필요도 없게 되어 시간 활용이 자유로워졌다. 또한 교사의 통제와 권위로부터 자유로워지기 때문에 해방감을 맛보게 되었다. 참여자들은 마음껏 게으름을 피울 수 있고 그 동안 해보고 싶은 것을 해볼 수도 있다는 해방감에 한껏 들떠서 학교 밖의 생활을 시작했다. 하지만 동시에 학교라는 중요한 소속집단에서 제외됨으로써 다양한 심리사회적 박탈과 동요를 경험했다. 생활 패턴과 경험하는 것이 서로 달라지면서 학교 친구들과 점점 멀어지게 되었고, 학생신분으로서 부여 받았던 사회적 혜택이나 소속감을 상실하게 되었다. 그리고 각종 활동이나 아르바이트 경험 과정에서도 차별을 경험하였고, 부정적인 시선이나 사회적 편견을 경험하였다. 결국 성인도, 청소년도 아닌 어정쩡한 신분으로 자신의 미래를 오롯이 홀로 개척해야 한다는 부담감을 인지하게 되었다. 특히 학벌 중심의 우리 사회에서 경쟁력을 갖추려면 되도록 좋은 대학에 진학해야 한다는 당위성과 또래학생들과 차별화 될 수 있는 경험적 자격을 갖추어야 한다는 위기감을 갖게 되었다. 이에 대학진학이나 자격을 갖추 수 있는 다양한 시도를 하였다. 대안학교를 알아보았고 자격증 취득을 준비하였으며, 검정고시나 수능준비 또는 유학을 준비하기도 하였다. 또한 이러한 시도들을 뒷받침할 수 있는 돈을 마련하거나 또래들보다 앞선 사회적 경험을 실천하기 위해 아르바이트나 취업과 같은 사회생활 경험을 시도하였다. 이러한 시도들을 통해 미래를 향한 불안이 더욱 심화되기도 하고 약화되기도 하였다. 즉 미래를 향해 준비해가는 과정이나 단계적 시도들의 성공여부에 따라 불안 수준이나 깊이에 차이가 있을 뿐, 참여자 누구나 예지적 불안을 내포하고 있었다. 이러한 탐색결과에서 ‘예지적 불안’이 중심현상으로 설정되었고 ‘예지적 불안’을 구성하는 하위범주는 ‘학벌사회에서의 불안’, ‘경쟁력에 대한 불안’, ‘경제적 불안’으로 나타났다. 참여자들의 ‘예지적 불안’의 속성과 차원은 ‘수준’에 따른 ‘높음’과 ‘낮음’으로 표현될 수 있었다. 수준이 높은 경우는 참여자들이 자신의 미래를 예견했을 때 불안이 심한 상태이고 낮은 경우는 불안이 약한 상태임을 의미한다.

다음으로 ‘현상적 두려움’을 중심현상으로 설정한 이유를 살펴보겠다. 학업중단 청소년의 기본욕구는 대인관계 유지와 더 나은 모습으로 성장해 가는 것이었다. 그

러나 학업중단 당시의 계획이나 생각과는 달리 심해지는 외로움이나 소외감에 두려움을 느끼기 시작하였고, 뜻하지 않았던 상황이나 애착대상의 변화에 두려움을 느꼈다. 학업중단 과정에서 또래나 가족과의 큰 갈등이 없었던 참여자들일지라도 자유로워진 시간 앞에서 나태해지고 생활이 불규칙해졌다. 이에 따라 시간이 지날수록 연락이 닿는 친구들은 점점 줄어들고, 가족의 관심에서도 벗어나게 되었다. 또한 자신의 욕구를 추구하는 과정에서 원하지 않았던 결과나 상황 앞에서 당황하고 갈등하게 되었다. 이러한 경험과정에서 인지되는 자신의 상황과 예견되는 행동 결과에 따라 대처방향이나 욕구 및 느끼는 것은 달랐으나 그 근간은 현상적인 두려움에서 출발하였다. 이와 같은 이유에서 ‘현상적 두려움’을 중심현상으로 설정하였고, ‘현상적 두려움’을 구성하는 하위범주는 ‘애착불안’, ‘직면이 두려움’, ‘불일치성’으로 나타났다. 참여자들의 ‘현상적 두려움’의 속성은 ‘강도’였고, 차원은 ‘강함’과 ‘약함’으로 나타났다. 자신이 처한 상황이 비관적이고 예견되는 행동결과가 부정적일수록 참여자들의 현상적 두려움이 강하다고 볼 수 있으며, 자신이 처한 상황이 낙관적이고 예견되는 행동결과가 긍정적일수록 현상적 두려움이 약하다고 볼 수 있다. 중심현상의 범주와 속성 및 차원을 요약하면 표 8과 같다.

‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 범주를 하나의 범주로 묶어 상정할 수 있지 않는가에 대한 논의가 있었다. 하지만 ‘예지적 불안’이라는 범주는 참여자들 자신의 미래상이나 꿈에 대한 성찰에서 초래되는 중심현상이고 ‘현상적 두려움’이라는 범주는 지금까지 자신의 상황이나 행동결과에서 현상적으로 초래되는 중심현상이므로 두 개의 범주를 함께 상정하는 것이 더 마땅하다는데 의견을 모았다.

표 8. 중심현상의 범주와 속성 및 차원

범주	하위범주	속성	차원
예지적 불안	· 학벌사회에서의 불안 · 경쟁력에 대한 불안 · 경제적 불안	수준	높음 ↔ 낮음
현상적 두려움	· 애착 불안 · 직면이 두려움 · 불일치성	강도	강함 ↔ 약함

(2) 인과적 조건

인과적 조건이란 중심현상의 발생이나 전개를 촉발시키거나 발전시키는 일들이

나 사건들로 구성된다. 본 연구에서의 근거 자료를 분석한 결과 ‘동기화’, ‘트라우마’, ‘비행’이라는 세 가지의 범주가 중심현상을 가져온 인과적 조건으로 나타났다. 본 연구에서의 동기화란 목표에 대한 행동의 방향 지음을 말한다. 위 세 가지의 범주를 인과적 조건으로 상정하게 된 과정은 다음과 같다.

첫째, ‘동기화’는 진로성숙 수준이 높고 성취 경험이 많을수록 ‘예지적 불안’ 수준이 낮고, ‘현상적 두려움’의 정도가 약한 것으로 나타났기 때문이다. 동기화의 수준은 학업중단 이후의 경험뿐만 아니라 이전의 경험과도 관련이 있었다. 먼저 학업중단 이전의 경험과 관련된 참여자들은 또래보다 독립적이고 자유로운 분위기 속에서 적성을 발견하거나 자신이 추구해야 할 가치 또는 목적을 가진 이들이었다. 또한 학업성취 수준도 높고 가고자 하는 대학을 확실히 정한 참여자도 이에 속했다. 이러한 참여자들은 학교생활이 소모적이고 무의미하다고 여기는 경향이 강했으며 자기실현 욕구가 강하였다. 이들은 학업중단 이후에도 같은 성향을 나타냈으며, 다양한 사회 참여로 소속감을 추구할 줄 알았다. 시행착오를 겪더라도 의미를 찾아내려고 힘쓰는 참여자들로 박현선(2002)이 탈학교 중심현상의 인과적 조건으로 작용한다고 밝힌 자기실현 욕구에 해당하는 경우였다. 그리고 학업중단 이후의 경험과 관련된 참여자들은 학업중단 이후 다양한 사회적 경험이나 학업적 경험을 통해서 자신의 목적이나 목표를 설정하게 되고, 목표를 수행해 가는 과정 속에서 성취경험을 쌓아가는 이들이었다. 이들 또한 동기화 수준이 높아짐으로써 ‘예지적 불안’ 수준이 낮아지거나 ‘현상적 두려움’의 정도가 약해졌다.

둘째, 박현선(2002)이 탈학교 중심현상의 인과적 조건이라고 밝힌 ‘상처’와 ‘비행’의 범주는 본 연구 참여자들의 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상에도 영향을 미치는 인과적 조건으로 작용됨이 밝혀졌다. 다만 ‘트라우마’라는 범주로 ‘상처’라는 개념을 대체하는 것이 더 타당하다고 판단하였다. 정신적 외상을 뜻하는 트라우마는 콤플렉스나 버림받음을 아우를 수 있고, 상처까지도 내포할 수 있기 때문이다. 경제적 어려움이나 가정환경으로 인한 상처, 개인의 기능상의 문제들은 청소년의 발달에 장기적인 위협요인으로 내재해 있었다. 이러한 위협요인은 학교환경이나 사회 환경으로부터 유인되는 요인을 만나면 폭발적으로 작용하여 ‘예지적 불안’이나 ‘현상적 두려움’을 증폭시켰다. 특히 트라우마가 강할수록 자존감이 낮고 자기 효능감이 낮기 때문에 심리사회적 적응과정에 장기적으로 부정적

인 영향을 미쳤다. 트라우마의 하위범주인 ‘트라우마의 전이’라는 개념은 트라우마가 중심현상에 미치는 영향을 반증하는 것이라 볼 수 있다. 오랫동안 자신에게 상처를 주던 압박으로부터 벗어난 참여자들은 긴장에서 풀린 후유증으로 장·단기적으로 무력해하기는 했어도 ‘예지적 불안’이나 ‘현상적 두려움’을 조절하는 수행을 시도했다. 그러나 그러한 시도는 오히려 트라우마의 강도를 높였고, 참여자들의 불안과 두려움을 더욱 가중시키는 결과를 가져왔기 때문이다. 한편, 학업중단 이후의 비행이나 비행으로 인해 비자발적으로 학업을 중단한 경험은 학업중단 이후의 적응과정에 부정적인 영향을 미쳤다. 가출이나 흡연, 음주와 같은 지위비행을 일삼는 참여자들은 유흥문화를 추구하며 자신의 상황이나 환경과의 직면을 회피하는 성향을 보였지만 그럴수록 자신의 미래에 대한 걱정과 현실적인 갈등으로 인한 두려움은 가중되었다. 또한 절도나 금품갈취 같은 범법비행을 저질러 보호관찰소의 감시하에 있거나 소년원에 가게 됨으로써 비관적인 미래상 형성으로 인한 불안은 더욱 커지고, 애착불안에 시달리거나 불일치성에 쉽게 노출되었다.

‘동기화’를 구성하는 하위범주는 ‘진로 성숙’, ‘진로 미성숙’, ‘성취 경험’, ‘실패 경험’, ‘양가적 상태’로 나타냈으며 ‘동기화’의 속성은 ‘수준’과 ‘경험’이었고, 차원은 ‘높음’과 ‘낮음’, ‘많음’과 ‘적음’으로 각각 구분하여 상정하였다. 또한 ‘트라우마’를 구성하는 하위범주는 ‘콤플렉스’, ‘자괴감’, ‘트라우마 전이’로 나타냈고, 속성은 ‘강도’와 ‘존재’, 차원은 ‘강함’과 ‘약함’, ‘유무’로 구분하여 각각 상정하였다. 마지막으로 ‘비행’을 구성하는 하위범주는 ‘범법 비행’과 ‘지위비행’으로 나타냈고 속성은 ‘존재’, 차원은 ‘유무’로 상정하였다. 인과적 조건의 범주와 속성 및 차원은 표 9와 같다.

표 9. 인과적 조건의 범주와 속성 및 차원

범주	하위범주	속성	차원
동기화	· 진로성숙 · 진로미숙 · 성취경험 · 실패경험 · 양가적 상태	수준 경험	높음 ↔ 낮음 많음 ↔ 적음
트라우마	· 콤플렉스 · 자괴감 · 트라우마 전이	강도 존재	강함 ↔ 약함 유 ↔ 무
비행	· 범법비행 · 지위비행	존재	유 ↔ 무

(3) 맥락적 조건

맥락적 조건은 차원적으로 시공간에서 교차하여 사람들이 작용/상호작용을 통하여 반응해야 하는 상황이나 문제들을 만들어 내는 특수한 조건의 집합으로 중심현상의 이유를 설명해준다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 ‘의지력’의 강도나 ‘관계경험’의 존재가 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상에 영향을 미치고, 작용/상호작용의 효과에도 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 의지력이 강한 참여자들일수록 자신의 미래를 준비해갈 수 있다는 신념이 확고하고 현재의 갈등이나 어려움을 해결할 수 있다는 태도를 갖게 됨으로써 긍정적으로 적응해갈 수 있었다. 그리고 가정적, 사회적 경험이 긍정적이고 확장적인 참여자들일수록 안정적이고 건설적으로 적응해 갈 수 있는 기반을 마련해 갔다. 즉, 의지력 강도의 ‘강함-약함’과 관계경험 존재의 ‘유-무’에 따라 이후의 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이 강해지기도 하고 약해지기도 하였으며, 보다 주체적이거나 비주체적으로 적응해 가도록 이끌었다. 의지력은 ‘끈기’와 ‘확신’, ‘마음다짐’으로 구성되었고, 관계경험의 하위범주는 ‘긍정적 경험’과 ‘부정적 경험’, ‘제한적 인간관계’로 나타내었다. ‘제한적 인간관계를 부정적 경험에 포함시킬 수 있지 않느냐?’는 관점에 대해 의논하는 시간을 가졌다. 하지만 부정적 경험은 참여자들의 의사와 상관없이 부정적 환경이나 경험에 노출되는 경우이고, 제한적 인간관계는 참여자들이 스스로 일정한 부류의 사람들과만 관계를 취한 경우라는 근본적이 차이가 있다는 데에 합의한 결과 이 둘을 분리하여 개념화 하였다. 맥락적 조건의 범주와 속성 및 차원은 표 10과 같다.

표 10. 맥락적 조건의 범주와 속성 및 차원

범주	하위범주	속성	차원
의지력	· 의지력	강도	강 ↔ 약
관계 경험	· 긍정적 경험 · 부정적 경험 · 제한적 인간관계	존재	유 ↔ 무

패러다임 모형 구조화에서의 맥락적 조건 중 ‘의지력’을 중재적 조건으로 상정하여야 한다는 의견도 있었다. 하지만 의지력을 구성하고 있는 끈기, 확신, 마음다짐이라는 개념은 학업중단 경험 청소년이 자신의 불확실한 미래를 향해 나아가

는 과정에서 오는 ‘예지적 불안’과 현재의 상황이나 자신의 행동 결과에서 오는 ‘현상적 두려움’ 조절에 영향을 미치는 맥락으로 작용하는 측면이 강하다는 데 합의하였다. 즉 의지력은 인과적 조건의 작용에 관여하여 강도가 강할수록 예지적 불안 수준을 낮추고 두려움의 정도도 약화시킬 수 있고, 의지력의 정도가 낮을수록 예지적 불안 수준을 높일 수 있고 두려움의 정도를 강화시킬 수 있다는 데에 합의하였다. 이에 ‘의지력’의 범주를 맥락적 조건에 상정할 수 있었다. 중재적 조건에 비해 맥락적 조건은 중심현상에 영향을 미쳐 중심현상의 속성과 차원에 대한 설명을 구체화시킬 수 있는 조건이라고 볼 수 있기 때문이다.

(4) 중재적 조건

중재적 조건이란 작용/상호작용 전략을 촉진하거나 방해하여 중심현상의 강도를 완화시키거나 변화를 가하게 하는 역할을 하는 조건이다. 본 연구에서는 ‘지원혜택 누림’, ‘자극’, ‘개인내적 변인’이 작용/상호작용 전략에 영향을 미쳐 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘두려움’을 심화시키거나 완화시키는 중재적 조건으로 나타났다.

‘지원혜택 누림’, ‘자극’, ‘개인내적 변인’을 중재적 조건으로 상정한 이유는 이 조건들이 모두 참여자들의 심리 사회적 적응과정에서 취해지는 작용/상호작용 전략을 촉진 또는 억제하는 것으로 나타났기 때문이다. 참여자들은 사회적 지원 체제로부터의 경험적 지원 서비스나 정보제공, 매체나, 가족, 또래로부터의 자극, 개인내적인 긍정적 요인 등에 의해 학업중단 이후의 적응과정에서 보다 적극적인 시도전략이 촉진되었다고 보고했다. 즉 ‘지원혜택 누림’, ‘자극’, ‘개인내적 변인’ 등은 활용 가능한 자원을 이끌어내어 ‘예지적 불안’과 ‘두려움’을 완화시키거나 약화시키는 데 기여할 수 있는 중재적 조건임이 확인되었다.

‘지원혜택 누림’은 ‘경험적 지원 이용’과 ‘정보제공 받음’의 하위 범주로 구성되었으며 참여자들이 인식하는 지원혜택 누림의 속성은 ‘수준’과 ‘빈도’였고 차원은 ‘높음’과 ‘낮음’, ‘짙음’과 ‘드뭉’으로 상정되었다. 또한 자극은 ‘매체자극’, ‘또래자극’, ‘가족자극’의 하위범주로 구성되었으며, 참여자들이 인식하는 자극의 속성은 ‘강도’와 ‘지속성’이었고, 차원은 ‘강함’과 ‘약함’, ‘지속적’과 ‘일시적’이었다. 마지막으로 개인내적 변인은 ‘긍정적인 요인’과 ‘부정적인 요인’의 하위 범주로 구성되었으며, 속성은 ‘수준’이었으며 차원은 ‘높음’과 ‘낮음’이었다. 중재적 조건의 범주와

속성 및 차원은 표 11과 같다.

표 11. 중재적 조건의 범주와 속성 및 차원

범주	하위범주	속성	차원
지원혜택	· 경험적 지원 이용	수준	높음 ↔ 낮음
누림	· 정보제공 받음	빈도	자주 ↔ 드물
자극	· 매체자극 · 또래자극 · 가족자극	강도 지속성	강함 ↔ 약함 지속적 ↔ 일시적
개인내적 변인	· 긍정적 요인 · 부정적 요인	수준	높음 ↔ 낮음

(5) 작용/상호작용 전략

작용/상호작용은 사람들이 마주치게 되는 상황이나 문제, 쟁점 등을 다루는 방식이다. 작용/상호작용 전략은 중심현상에 대처하거나 중심현상을 다루기 위해 취해지는 의도적이고 고의적인 행위이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상을 다루고 대처하며 결과를 초래하게 되는 작용/상호작용 전략으로 ‘도전하기’와 ‘탈출하기’, ‘시도하지 않기’의 세 가지를 상정하였다. 참여자들은 ‘도전하기’를 통해 목표를 성취하거나 성장하는 모습을 보이기도 했으며 ‘탈출하기’를 통해 정체성 형성을 지연시키기도 했다. 또한 새로운 작은 시도 자체 앞에서 좌절하고 마는 소극적인 대처도 하나의 대처전략으로 나타났다. 즉 세 가지 전략은 모두 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상을 다루는 방식으로 결과에 관여하였다.

도전하기를 구성하는 하위범주는 ‘목표추구’, ‘편견에 맞섬’, ‘삶을 바꿈’, ‘변화시도’, ‘성찰’, ‘보호자 역할’로 나타났으며, 속성은 ‘수준’과 ‘지속성’이었고, 차원은 ‘높음’과 ‘낮음’, ‘지속적’과 ‘일시적’인 것으로 나타났다. 또한 탈출하기는 ‘경제적 어려움 탈출’, ‘정서적 어려움 탈출’, ‘무료함에서의 몸부림’, ‘학력부담 줄이기’ 등의 하위범주로 구성되었고, 속성은 ‘강도’이고 차원은 ‘강함’과 ‘약함’인 것으로 나타났다. 마지막으로 시도하지 않기를 구성하는 하위범주는 ‘대리만족’, ‘목적 없는 삶’, ‘수동적 태도’로 나타났으며, 속성은 ‘지속성’이고 차원은 ‘지속적’과 ‘일시적’인 것으로 나타났다. 작용/상호작용의 범주와 속성 및 차원은 표 12와 같다.

표 12. 작용/상호작용의 범주와 속성 및 차원

범주	하위범주	속성	차원
도전하기	<ul style="list-style-type: none"> · 목표추구 · 편견에 맞섬 · 삶을 즐김 · 변화시도 · 성찰 · 보호자 역할 	수준 지속성	높음 ↔ 낮음 지속적 ↔ 일시적
탈출하기	<ul style="list-style-type: none"> · 경제적 어려움 탈출 · 정서적 어려움 탈출 · 무료함에서의 몸부림 · 학력부담 줄이기 	강도	강함 ↔ 약함
시도하지 않기	<ul style="list-style-type: none"> · 대리만족 · 목적 없는 삶 · 수동적 태도 	지속성	지속적 ↔ 일시적

(6) 결과

결과란 어떤 중심현상에 대처하거나 그 중심현상을 조절하기 위하여 취해진 작용/상호작용 전략의 산물이다. 본 연구 결과 참여자들은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상에 대해서 각기 다른 작용/상호작용 전략을 통해 ‘성장’과 ‘미해결’이라는 두 가지 상반된 결과물을 만들어냈다. ‘성장’은 참여자가 정체성을 확립하고 직면하는 삶을 통해 더욱 당당해지고, 자신과 환경을 수용하고 교정할 수 있는 상태이다. ‘미해결’은 참여자가 자신의 모습이나 태도를 인지하고 수용·발견시키는 것을 피하고 자신이 처한 환경이나 탓하는 상태이다. 막연하거나 암담한 미래를 극복하기 위해 행동화하는 것을 어려워하거나 회피하며, 달라져야 한다는 생각은 하고 있으나 행동화하는 단계에서 여전히 갈등을 경험하고 있는 상태인 것이다.

성장을 구성하는 하위범주는 ‘당당해짐’과 ‘시각 교정’이며 속성은 ‘수준’이고, 차원은 ‘높음’과 ‘낮음’이다. 미해결을 구성하는 하위범주는 ‘부정적 미래상’, ‘정체감 형성 지연’, ‘투사’, ‘변화를 향한 갈등’이고 속성은 ‘정도’이고 차원은 ‘심함’과 ‘덜함’이었다. 결과의 범주와 속성 및 차원은 표 13과 같다.

표 13. 결과의 범주와 속성 및 차원

범주	하위범주	속성	차원
성장	· 당당해짐 · 시각교정	수준	높음 ↔ 낮음
미해결	· 부정적 미래상 · 정체감 형성 지연 · 투사 · 변화를 향한 갈등	정도	심함 ↔ 덜함

축코딩 결과로부터 도출된 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 패러다임 모형을 그림 5와 같이 제시하였다.

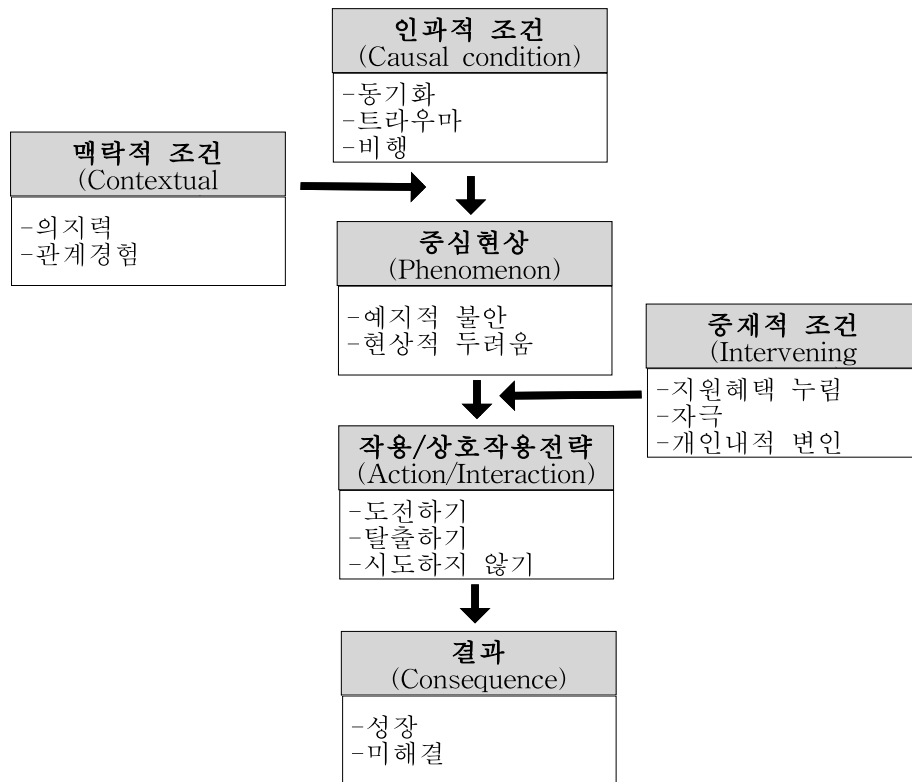


그림 5. 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 패러다임 모형

2) 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응과정 단계

여기서는 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응과정의 단계를 분석하기 위해 과정분석을 실시하였다. 과정분석은 과정과 구조의 상호작용으로 시간의 흐름에 따라 중심현상에 대한 반응, 대처, 조절에 관계하는 작용/상호작용의 연속적인 연결을

찾아내는 과정을 의미한다(박승민, 2005). 본 연구에서는 학업중단 이후의 시점에서 부터의 시간 흐름과 상황의 변화에 따른 참여자들의 심리사회적 적응과정을 분석 함으로써 적응단계를 도출할 수 있었다. 결과, ‘방종의 단계’, ‘자각 단계’, ‘변화 시도 단계’, ‘재정립의 단계’를 거친 후 ‘도약 단계’와 ‘안주 단계’로 구분되어 진전되는 양 상으로 나타났다. 이에 대한 전체적인 분석 내용은 그림 6과 같이 나타낼 수 있다.

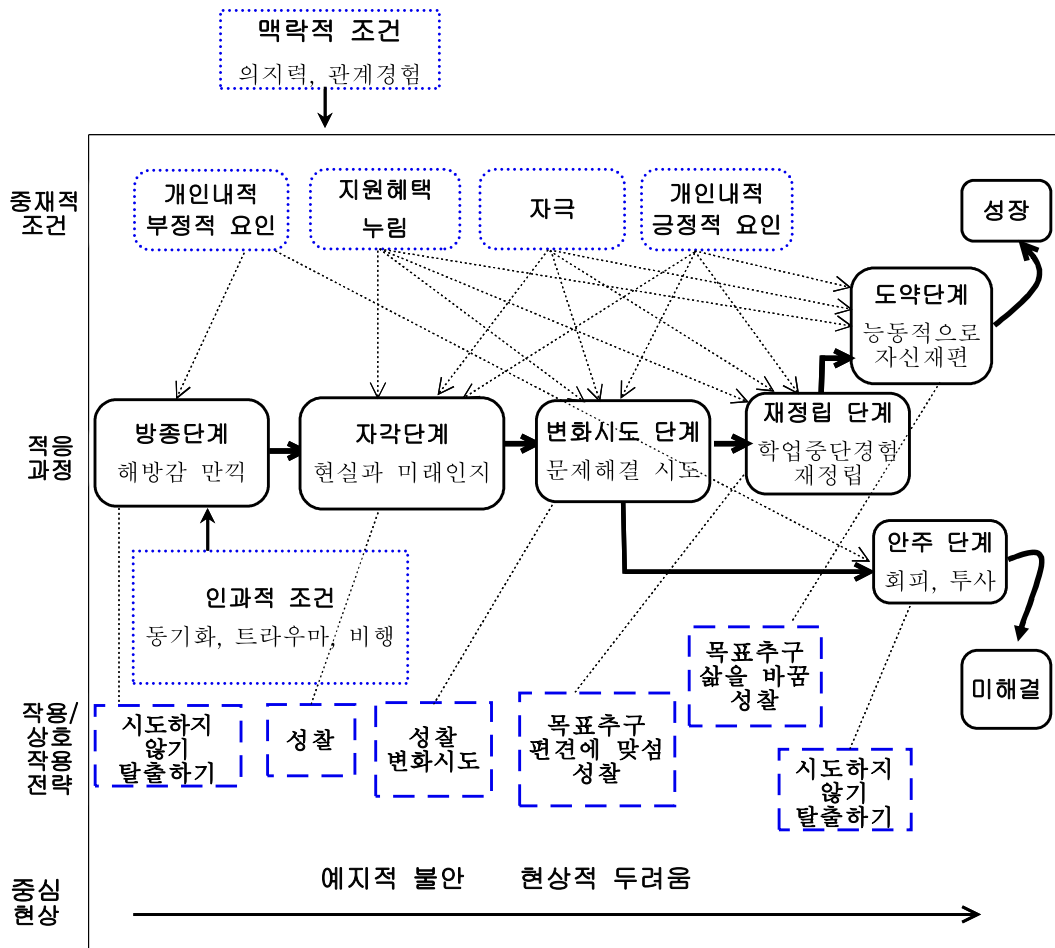


그림 6. 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응과정 단계

첫 번째 단계인 ‘방종단계’는 학교의 구속으로부터 벗어났다는 해방감과 자유로워진 시간을 만끽하는 단계이다. 이 단계에서는 목표의식이나 동기화가 유보되고, 두려움이 외면된다. 두 번째 단계인 자각단계는 지원이나 자극, 긍정적인 개인내적 변인에 힘입어 미래에 대한 준비 없이 무의미하게 보내버린 기간이 자신의 불안이

나 두려움을 키운다는 사실을 깨닫고 각성하는 단계이다. 이 단계에서 참여자들은 막막한 미래에 대한 절박함을 경험하였고, 그 절박함의 원인을 찾고자 하였다. 세 번째 단계인 변화시도 단계는 자각에 따라 변화를 시도하는 단계로 참여자들이 희망을 붙잡기 위해 검정고를 준비하거나, 대학입시 또는 사회진출 준비, 대안학교 입학이나 복학, 가족과의 화해시도 또는 치유시도를 하는 등의 다양한 변화를 시도하게 된 단계를 말한다. 이 단계에서는 긍정적인 개인내적 요인이 발현되고 지원의 영향을 받기도 한다. 네 번째 단계인 재정립단계는 시도단계에서 발전해 재정립단계로 들어선 일부 참여자가 자신의 위치를 정립하고 과거와 현재 상황을 새롭게 인식하여 자리매김하는 단계이다. 긍정적인 개인내적 요인의 영향이 가해지면서 자신의 불안이나 두려움을 능동적으로 재편하려는 의지를 드러냈고 ‘도약단계’로 발전하게 된다. 그러나 변화시도 단계에서 부정적인 개인내적 요인의 영향을 강하게 받은 참여자들은 ‘안주 단계’로 진입하게 되는데 참여자들이 환경과의 부정적인 타협이나 소극적인 타협을 통해 사회속의 이방인으로 남게 되는 단계이다.

(1) 방종단계

본 연구에서 설정한 방종이란 참여자 자신의 생활에 대한 규칙과 질서도 없이 자신이나 주변인에게 피해 주는 것을 아랑곳하지 않고, 하고 싶은 대로 하는 것을 의미한다. 학업중단 이유를 불문하고 거의 모든 참여자들은 중단 이후 무계획적이고 비생산적인 생활을 하였다. 학업중단 당시에는 하고 싶은 것도 많았고, 의지대로 살 수 있을 것이라고 여겼다. 하지만 학교를 벗어났다는 자유분방함과 완전히 자기 것이 되어버린 많은 시간 앞에서 쉽게 나태해졌다. 학교에서 많은 시간을 사용하던 때와는 달리 기상시간부터 수면시간까지 마땅히 할 일이 없게 되자 반복적이고 무의미한 생활에 빠지게 된 것이다.

방종단계에서의 생활양상이나 방종기간은 참여자들의 학업중단 원인과 동기화 정도에 따라 달리 나타났다. 참여자들은 학업중단이라는 말 대신 ‘자퇴함’과 ‘자퇴당함’이라는 말을 사용했다. 참여자들이 자퇴했다는 경우를 분석해 보면 도피나 회피의 목적으로 학교를 그만 둔 경우도 포함되었다. 이는 자신의 목표달성을 위해 전략적으로 학교를 그만 둔 경우와 성격이 다르므로 편의상 소극적 자퇴로 명명하겠다. 곧, 자신의 목표달성을 위해 전략적으로 학교를 그만 둔 경우는 적극적

자퇴로 명명하여 ‘적극적 자퇴’와 ‘소극적 자퇴’, ‘자퇴당한 경우’로 나누었다. 이것을 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째, 적극적으로 자퇴한 청소년은 자신의 목표달성을 위해 학교를 그만 둔 청소년으로 첫째, 대학 입시를 우선 목표로 삼는 이들이었다. 이들은 학교 교육 과정이 자신의 적성분야와 불일치해서, 자기 주도적 학습 스타일에 맞지 않아서, 학교 분위기나 학교(교사, 아이들) 수준에 스트레스를 받아서, 내신 성적이 안 나와서 등의 이유로 자퇴했다. 이들은 자퇴 당시 목표가 비교적 확실했고, 각오도 남달랐다. 그만큼 답답하기만 했던 학교를 벗어났다는 해방감이 컸고 한 동안 그에 따른 자유를 즐겼다. 생활이 불규칙해지고 즐거움 위주의 활동에 몰입하기도 했다. 둘째, 적성개발 또는 자신의 꿈을 실현하기 위해서 학교를 그만 둔 청소년이었다. 이들은 자신이 하고 싶은 일이 확실해서 학교에서 수행해야만 하는 교과목들에 힘들어했고, 학교교육 자체에 의미를 느끼지 못했다. 특히 성적만을 강요하는 학교 풍토에 강한 반발을 나타냈고, 학교 안팎의 활동에 열성을 보였다. 따라서 이들은 자퇴 후 많아진 시간 앞에서 한동안 방향 잃은 삶을 살았다. 드디어 학교를 나왔다는 기쁨을 누렸기에 특별한 각오는 한 동안 없었다. 실컷 자고, 실컷 놀고, 하고 싶은 것을 하면서 마음 가는대로 편안한 생활을 한 것이다. 위의 첫째와 둘째에 해당하는 청소년은 비교적 자존감이 높았고 성찰의 습성을 지니고 있었다. 또한 자퇴까지는 갈등을 겪었을지라도 자퇴 결정 이후에는 심리적 안전 기지가 되어주는 존재가 있었다. 참여자 1, 10, 18, 22 등은 종교가 있었고, 참여자 15와 25의 부모는 자퇴자체를 함께 고민한 후 흔쾌히 자퇴에 동의하며 격려하였고, 참여자 12의 경우엔 갈등을 겪긴 했지만 교사와 교우, 부모의 신뢰 속에서 격려를 받으며 자퇴를 하기도 하였다. 셋째, 가난에 맞서서 돈을 벌겠다고 자퇴한 청소년이었다. 여기에 해당하는 청소년은 가출로 이어지는 경향이 있었고, 돈을 벌겠다는 생각과는 달리 비행으로 소일하는 경향이 있었다. 비행으로 이어지지 않는 경우라 할지라도 생각처럼 호락호락하지 않은 사회에 갈등하고 방황하는 기간을 가져야했다.

두 번째, 소극적으로 자퇴한 청소년으로 첫째, 콤플렉스나 왕따, 따돌림, 가정폭력 등으로부터 생긴 트라우마로 인해 학교를 그만 둔 경우이다. 특히 억압이나 가정폭력에 지속적으로 노출되어 트라우마를 갖게 된 청소년 중 내향적 성향이

강한 청소년은 우연한 사건으로 억압이나 가정폭력에서 벗어나게 되면서 왕따나 따돌림을 피해 자퇴를 하였다. 자퇴 이후엔 집에서만 지내면서 게임이나 인터넷에 매달렸고, 밤과 낮이 바뀐 생활을 하였다. 가족의 요구나 지시에도 무기력한 모습을 보였으며 외출을 두려워하였다. 한편 가정폭력이나 억압에 노출되어왔지만 외향적 성향이 강한 청소년은 비행을 일삼거나 가출로 이어져 학교를 그만 두었고, 그만 둔 이후에도 비행이나 가출에 노출되는 경향이 있었다. 둘째, 나태한 생활습관으로 인해 자퇴한 경우이다. 자기조절 부족으로 일찍 일어나는 것이 힘들어서 또는 게임에 몰두하여 지각을 하게 되고, 결석을 하게 되었다. 점점 학교가기가 싫어지고, 결석으로 퇴학 직전까지 가게 되어 부모님이 자퇴서를 낸 경우이다. 이들은 자퇴 이후에 더욱 나태한 생활을 하였다. 하루 중 대부분을 자거나 게임에 더욱 집중할 시간을 가질 수 있다는 사실에 만족했다. 여기에 해당하는 청소년은 방치되거나 지나친 간섭이나 과잉보호 속에서 자란 경향이 있었다. 셋째, 친구 관계에서 어려움을 겪어 자퇴한 경우이다. 새로운 친구를 사귀는 것에 부담을 느낀 경우 또는 친구 간에 다툼이 일어났거나 믿을만한 친구가 없어서 자퇴를 한 회피적인 청소년이다. 이들은 자퇴 후 집에서 핸드폰이나 인터넷에 매달려 누군가와 소통을 끊임없이 추구하였다.

세 번째, 자퇴를 당한 경우로 비행을 일삼는 청소년이다. 가출이 잦고 비행을 저지르는 학생들에게 교사들은 강제자퇴 대신 자퇴를 유도하였다. 교사나 또래들은 이들의 자퇴를 내심 좋아하거나 관심을 갖지 않았다. 특히 이들과 친했던 교우들도 부정적 시각으로 바뀌게 되고 이들 역시 친했던 교우들과 어울리기 힘들다는 생각을 하게 되었으므로 자퇴 이후 더욱 더 제한적인 인간관계를 갖게 되었다. 자기 통제력이 낮은 이들의 비행은 더욱 심해졌고 유흥을 즐기고 보호관찰을 받거나 소년원에 가야하는 범법 비행을 저지르기도 하였다.

참여자들은 학업중단 이유가 달랐듯이 중단 이후 처한 환경도 달랐다. 하지만 방종단계의 참여자들은 의도적으로 가족의 염려를 외면했으며, 가족의 간섭이나 억압을 무시하는 반응을 보이거나 정서적 단절을 통해 스스로를 가족으로부터 유리시켰다. 불규칙해진 생활에 자신을 맡겼고 놀러 다니거나 집에 있으면서 심심하면 아르바이트 같은 것을 한 번씩 하거나 컴퓨터에 매달렸다. 이러한 방종전략은 주변에 힘이 되어줄 자원이 부족하거나 긍정적인 개인내적 변인을 획득하지

못한 경우, 성인이 되어서도 지속되었다. 방종단계를 요약하면, 참여자들은 중재적 조건의 부정적인 개인내적 변인의 영향으로 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’에 대해 ‘탈출하기’와 ‘시도하지 않기’의 작용/상호작용 전략을 주로 사용하며 적응해 갔다.

(2) 자각단계

본 연구에서 자각이란 자신의 경험이나 행위에 대한 반성을 통하여 일정한 상황에 놓인 자신의 능력이나 가치, 욕구나 사명 등을 스스로 깨닫는 것을 의미한다. 참여자들은 학교를 벗어났다는 자유분방한 마음으로 하고 싶은 대로 하며 살았지만, 무의미한 생활의 연속이라는 사실을 깨닫게 되었다. 자퇴 당시엔 마냥 좋았지만 자퇴생에 대한 사회적 편견을 의식해야 했고, 학교 다닐 때의 친구들과 자꾸 멀어지면서 또래들과의 추억이 거의 없다는 사실을 깨달았다. 참여자들은 또래집단과는 다른 삶을 살고 있다는 위기감에서 외로움을 느꼈고, 지금까지 무의미하게 시간을 보냈다는 절박감에서 자신의 미래에 대한 불안을 크게 느꼈다.

이에 첫 번째의 적극적 자퇴생들은 자신의 삶을 되돌아보면서 자퇴 당시의 계획 및 각오를 떠올리고, 지금까지의 경험이 가져다 준 것에 대해 많은 생각을 하였다. 현재 자신이 느끼고 있는 주요 감정들인 소외감이나 외로움 및 암담함 등이 어디서 초래되었는지를 성찰하면서 가족, 친구, 넓게는 자신이 살고 있는 세상에 대해 깊게 생각하였다. 결과 자신이 진짜 하고 싶은 것이 무엇인지 고민하고 자신의 목표를 인식하였다. 이들의 특징은 자신 안에서 문제의 원인을 찾고 주체적인 판단을 함으로써 지금까지 자신이 놓쳤던 것이나 소홀히 했던 것을 점검하고 현실과 직면한 목표를 고민한다는 것이었다. 따라서 꿈과 현실의 차이를 인지하게 되고 자신이 결정한 행동방향에 대해 확신을 가짐으로써 불안이나 두려움을 조절해가고자 했다.

두 번째의 소극적 자퇴생들은 불규칙한 생활 속에서 무의미하게 흘러가버린 시간이 자신을 폐인으로 만들고 있다는 것을 인식하면서 자각이 시작되었다. 트라우마나 어려운 친구관계를 피해서 학교를 나왔고, 부모님이 무서워 무작정 피했고, 학교 다니는 게 귀찮아서 피했지만 피한다고 해결되는 것이 아니라는 것을 깨닫게 되었다. 지속되는 무의미한 생활 속에서 힘들고 귀찮기만 했던 학교생활

을 다시 갈망하게 되고, 미래에 대한 고려 없이 쉽게 자퇴를 결정한 것을 후회했다. 게임에 빠져 학교를 외면했던 참여자는 건강이 너무 나빠졌고, 성격도 이상하게 변했고, 가족마저 멀어져 가는 상황인데도 게임에서 빠져나오지 못하는 자신을 스스로 폐인이라고 단정 지었다. 이들은 여태까지 살아온 방식이나 모습이 스스로를 더 소외시키고 더욱 불투명해진 미래를 가져오게 했다는 사실에 우울해했고, 왜 이런 모습으로 살아가고 있는지를 자문해 보면서 더욱 초라해지고 위축된 자아를 느끼기도 하였다. 이에 학교를 그만 두었던 원인인 자신의 트라우마나 잘못된 생활습관 등을 탈피해야만 소생활 수 있다는 자각을 하게 되었다. 따라서 현재의 생활에서 벗어나려면 무엇을 어떻게 해야 하는지를 고민하기 시작하였고, 더 이상 인생을 망쳐서는 안 된다고 생각하였다. 콤플렉스나 상처로부터 자신을 분리하여 스스로 자기 자신을 돌보았을 때 건강해질 수 있다고 믿었다. 이에 생활 습관을 바로 잡고 도움 받을 수 있는 채널을 찾아 나설 결심을 하였다.

세 번째의 자퇴를 당한 참여자들은 미래에 대해 아무런 준비나 자각 없이 방탕한 생활을 일삼다 학교와 멀어졌고, 그 이후 더욱 일탈된 삶을 살아왔기에 갈 곳이 없어졌다는 사실을 인지하기 시작하였다. 부모의 지나친 간섭이나 무관심이 싫어서 가출을 감행해 왔고, 눈앞의 즐거움이나 욕구를 채우기 위해서 일탈을 일삼아 왔기에 경제적으로 더욱 어려워지고 사회적으로 고립될 수밖에 없게 되었음을 깨달은 것이다. 또래나 주변사람들은 대학에 진학하거나 미래를 향해 나아가는데 중·고등학교 졸업장마저 없는 자신에게서 위기감을 느꼈다. 불만족스러운 일자리라도 얻을 수 있으려면 최소한 고등학교 졸업장은 있어야 한다는 사회경험을 통해 학교 졸업의 중요성을 인식했다. 학교 다닐 땐 중시하지 않았던 졸업장의 의미를 알게 되면서 이제라도 달라져보자는 결심을 하였다. 교복 입은 학생들이 부러워지고, 아무런 생각 없이 무작정 놀기만 했던 자신을 후회했다. 또한 정신 차리길 기다리고 있는 것인지 아니면 자신을 포기한 것인지 모를 정도로 침묵을 지키는 부모님 눈치를 살피거나 그런 부모님에게 동정심을 느끼기도 하면서 지금까지의 행동들에서 벗어날 결심을 하였다.

이상의 자각 단계를 요약하면 참여자들은 ‘자극’, ‘긍정적인 개인내적 변인’과 같은 중재적 조건의 영향을 받으며 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상에 대응하기 위해 ‘도전하기’의 하위 범주인 ‘성찰’의 작용/상호작용 전략을 사용

하면서 적응을 꾀했다. ‘지원혜택 누림’이라는 중재적 조건의 영향을 받은 참여자들의 자각은 한 층 더 촉진되고 변화시도 단계를 앞당겼다.

(3) 변화시도 단계

‘변화시도 단계’는 방종단계와 자각의 단계를 거쳐, 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’을 조절해 보려는 새로운 대처 방법을 시도해 보는 과정이다. ‘정보 제공’, 상담이나 중요한 타인과의 만남과 같은 ‘경험적 지원’, 매체, 또래, 가족으로부터의 ‘자극’은 참여자들의 시도 행위를 촉진시키고 유지시키는데 영향을 미쳤다.

첫 번째 적극적 자퇴를 한 참여자들은 자신내의 긍정적 요인인 도전성과 성찰력을 발휘하여 자퇴 당시의 목적을 떠올리거나 새로운 목적을 설정하였다. 이에 따라 자신이 수행해야 할 단계적 목표를 설정하여 수행해 나갔다. 자신의 목적에 따라 대학진학 여부를 결정 또는 유보하거나 대학입학의 방식을 선택하고, 또는 취업의 방향을 설정 또는 선택하였다. 자신의 선택에 따라 토폴이나 토익을 준비하거나 수학능력시험을 준비하고 필요한 대회에 참가하여 입상실적을 올리거나 실질적 경험을 쌓을 수 있는 활동이나 강의 등을 듣고, 자격증을 취득하거나 직업학교에 입학하였다. 이들은 또한 부모나 의미 있는 주변인과의 화해를 시도하기도 하고, 성찰을 통하여 그들의 기대를 고려하기도 하였다.

두 번째 소극적 자퇴를 한 참여자들은 자신의 도피 방식이 지금까지의 삶이나 앞으로의 삶에 도움이 되지 않는다는 사실에 입각하여 소외감이나 외로움을 벗어날 수 있는 방법을 찾았다. 자신의 문제를 직접 해결하기 위하여 전문기관을 찾아 도움을 요청하기도 하고, 비슷한 처지에 놓인 학업중단 청소년을 찾아 나서거나 또래와의 대인관계를 시도하였다. 또한 중독으로 치닫고 있는 게임을 조절하기 위해 게임시간을 조절해 보기도 하고, 게임을 벗어난 놀이나 활동을 시도하기도 했다. 이들은 또한 사회로 나갈 준비의 일환으로 검정고시를 준비하거나 용기를 내어 아르바이트를 시작하기도 하였다. 이들에게는 자신이 수용될 수 있다는 경험이 중요한 모티브였다.

세 번째 자퇴를 당한 참여자들도 건설적인 삶을 살기 위해 정신을 차리려고 애썼다. 이들은 상급학교에 진학하거나 미래를 준비해 가는 또래들의 성장이나 세

월의 흐름에 위화감이나 조바심을 느꼈다. 결국 졸업장이 있어야만 한다는 사회적 현실을 인지했고, 이를 해결하기 위해 중·고등학교 졸업장 취득을 목표로 하였다. 복학을 하거나 검정고시에 도전함으로써 사회에서 아르바이트라도 제대로 할 수 있게 되거나 직장을 얻을 수 있는 기반을 마련하고자 하였다. 또한 직면된 경제적 어려움을 해소하기 위하여 직업기술 학교에 입학하기도 하였다. 부모님이나 주위 사람들의 요구를 반영하기도 했지만 자신의 의사 결정에 따른 시도였으므로 같이 놀던 집단과의 분리 차원에서 타지역으로 떠나거나 연락을 끊는 단절을 채택하기도 하였다.

이상의 변화시도 단계를 요약해 보면, 참여자들은 ‘지원혜택 누림’, ‘자극’, ‘긍정적인 개인내적 변인’과 같은 중재적 조건의 영향으로 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’의 중심현상에 대해 ‘도전하기’의 하위범주인 ‘변화시도’와 ‘성찰’의 작용/상호작용 전략을 사용하면서 적응해 나갔다.

변화시도가 항상 성공적인 것은 아니어서 참여자들은 다소의 시행착오를 겪었다. 변화시도 단계를 지날 때 일부 참여자들은 과거의 습성이나 테두리에서 쉽게 벗어날 수 없음을 실감하면서 환경의 구속을 거부하고 곁도는 모습으로 서 있을 수밖에 없음을 느꼈다. 기초 학업능력이 갖춰지지 않은 까닭에 복학이나 검정고시에 응하더라도 좌절할 수밖에 없었고, 가정적인 불화나 가정 폭력과 같은 상처가 여전히 복합적으로 존재하는 경우에는 의욕이 꺾이고 충동적이 될 수밖에 없었다. 또한 미래에 대한 계획이나 현실에 기반한 자퇴결정이 아니었듯이, 목적에 대한 구체적 계획 없이 졸업장만이 유일한 목적이었기에 검정고시 때만 공부를 하는 등의 충동적인 단기계획만을 되풀이했다. 복학이나 대안학교 입학 후에도 다시 학업중단을 하는 양상을 보이기도 하였다. 이들은 아직 구체적이거나 확실한 목표가 없어 시행착오에 대한 대안을 결정하는 것 자체가 유보되었다. 그리고 변화시도에서 달라진 모습을 기대했지만 성과물을 내놓지 못하는 자신에게서 실존적 불안을 경험했다.

참여자들이 변화시도 단계에서 오는 시행착오를 어떻게 다루고 수용하느냐에 따라서 그 이후의 전략이 상이하게 나타났다. 참여자들은 시간이 경과함에 따라 새로운 자리매김을 하기 위해 과거 습성에서 벗어날 수 있는 실천적 노력을 경주했다. 이 때 ‘긍정적인 개인내적 변인’과 ‘부정적인 개인내적 변인’이라는 영향이

가해지고, 양자 중 어느 것의 영향을 강하게 받느냐와 어떤 개인내적 변인이 존재하느냐에 따라 재정립단계로 나아가는지의 여부가 결정되었다. 즉, ‘긍정적인 개인내적 변인’을 발현하는 참여자는 ‘재정립’의 단계로 진입하였지만 ‘부정적인 개인내적 변인’에 머물러 있는 참여자는 안주단계로 넘어갔다.

(4) 재정립단계

이 단계는 변화를 시도한 참여자가 시도의 결과를 조절하여 자신이 속한 환경 속에서 자신의 목표나 인간관계를 재정립해 가는 단계이다.

변화시도 단계를 거친 일부 참여자들은 다양한 시행착오와 성공경험을 통하여 학업중단을 겪은 자신의 인생을 새롭게 재조명했다. 결과 학업중단 사실이 자신에게 고통을 안겨준 사건이기는 하지만 그 경험을 통해서 성장할 수 있었다고 긍정적인 의미부여를 할 수 있었다. 이들에게 학업중단은 삶에서 일어난 사건들 중의 하나일 뿐이지 창피하거나 숨겨야 할 오점이 아니었다. 학업중단은 비주류의 이색적 경험을 가능하게 했고, 오히려 자신에게 부족한 것을 스스로 채울 수 있게 했고, 학교 일정에 따르지 않고 자신의 목적 또는 목표에 전념할 수 있게 한 전략이었다. 이에 참여자들은 학업중단 이후의 적응과정 속에서 얻은 자기 통제 능력과 자신감을 통해 형성된 자신에 대한 믿음과 경험들은 무엇과도 바꿀 수 없는 보물이라고 확신하였다. 이들은 학업중단 이후 시간이 많아지면서 자율적 시간관리 과정에서 스스로를 통제하고 동기화해가는 데에 익숙해졌고, 생활이 자유로워지면서 다양한 선택과 시행착오를 겪는 경험에서 자신의 판단능력과 수행능력을 평가할 수 있었다. 또한 시도에서 오는 실패들은 자퇴를 해서 실패한 것이 아니라 누구나 겪을 수 있는 실패였고, 그러한 실패를 통해 자신과 현실을 점검하여 흐트러지지 않는 추진력을 가질 수 있었다고 확신했다. 따라서 재정립단계에 들어선 참여자들은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상을 조절하기 위하여 구체적으로 정립된 목표를 추구하고 학업중단자를 향한 사회적 편견을 교정하려는 노력을 하였다. 현실을 있는 그대로 수용하고 목표 추구에 필요한 자원을 최대한 활용하며, 내적 에너지를 현재와 미래에 투입함으로써 보다 나은 미래와 관계 형성에 집중했다. 이를 통해 가족의 평형을 깨고 사회질서를 위협하는 존재가 아니라 가족의 잔소리를 애정 어린 충고로 받아들이는 당당한 가족의 일

원이 되었고, 사회에 당당하게 자리매김하는 구성원이 될 수 있는 기반을 마련해 갔다. 재정립단계는 성공으로의 가능성을 탐색하는 시기일 뿐 완전하게 성공 단계로 진입한 단계는 아니다. 그러나 자신을 둘러싼 환경의 구조를 재편하여 자신의 발달욕구를 성취해가는 내적변화 단계라고 볼 수 있다. 이러한 내적 노력과 시도는 한 차원 높은 수준으로 도약할 수 있게 하였다. 즉, 재정립단계는 도약단계를 위해 거쳐야 하는 통과 의례라고 볼 수 있었으며 재정립단계에 도달한 참여자들은 방종단계로 회귀하지는 않았다.

이상의 재정립단계를 요약해 보면 참여자들은 ‘지원혜택 누림’과 ‘긍정적인 내적 변인’과 같은 중재적 조건의 영향으로 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’의 중심현상에 대해 ‘도전하기’의 하위범주인 ‘목표 추구’, ‘편견에 맞섬’, ‘성찰’의 작용/상호 작용 전략을 사용해 나가며 적응해 갔다.

(5) 도약·안주 단계

도약단계는 재정립의 단계를 거친 참여자들이 자신의 고유한 잠재력을 발휘하기 위해 한 차원 높은 전략을 수행하는 단계이다. 재정립단계에 도달한 참여자들이 자신의 잠재력과 능력을 발휘할 수 있는 토대를 마련했다면, 도약단계에 도달한 참여자들은 자신의 환경을 극복하고, 자신의 부정적인 면이나 상처를 극복하고, 자신의 고유성을 회복하여 자신이 처한 환경 내에서 능동적으로 삶을 주조하려고 노력했다. 반면에 안주단계에 도달한 참여자들은 ‘예지적 불안’이나 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상의 수준을 더욱 높이거나 가속화 시키는 비합리적인 방법으로 적응하면서 스스로를 고립된 세계에 윤택시키려고 했다.

① 도약단계

도약단계는 가정이나 사회 내에서 자신을 능동적으로 재편하려는 노력을 하는 단계임을 의미한다. 학업 중단 이후의 적응과정에서 정체성을 확립한 참여자는 적극적으로 미래에 대한 확실한 기대를 갖고 도전하려는 의욕적 자세를 견지했다. 주변의 요구와 기대 및 편견을 비판적으로 수용하였고, 자신의 욕구와 절충해 나가는 유연한 태도를 견지했다. 때로는 그런 모습이 주변인들에게 당돌함이나 고집스러움으로 비춰져 갈등을 조성하기도 하였다. 하지만 이들은 이러한 외부

압력에 ‘예지적 불안’이나 ‘현상적 두려움’을 느끼지 않았고 환경과의 상호작용을 통해 유연하게 조절하고 타협해 나갔다.

목표추구의 결과에서도 가시화된 결과물이 나타났다. 자기가 목표로 했던 대학에 입학하거나 일자리를 얻었고, 직면하는 삶을 통해서 가치전도를 경계하고 만족스러운 결과에 다다르고자 하였다. 예컨대, 참여자 36은 직장생활을 하면서 스스로 대학진학의 필요성이 점점될 때까지는 대학진학을 유보했지만 진학할 수 있는 조건은 미리 갖추어 놓았다. 참여자 38은 가정채무 탕감의 지원자 역할을 하면서 자신의 직업 역사에서 실질적으로 꼭 필요하다고 검증된 학과로 대학 진학을 하였다. 그리고 참여자 10은 대학 입학 후 관련 학과와 미래의 직업을 연결한 사회 참여 및 활동을 진행하고 있었다. 참여자 1과 40은 학업중단 청소년을 향한 편견에 맞서서 성실함과 어른들 말을 귀담아 듣는 노력으로 이미지를 쇄신하고 있었다. 또한 일부 참여자는 감추고 싶고 지워버리고 싶은 과거 상흔을 재정립하여 가족 또는 사회와의 소통을 원활하게 하였다. 참여자 7과 20은 과거의 상흔에서 벗어나기 위해 지원을 받아가며 수정에 나선 결과 과거의 상처와 기능적 트라우마에서 벗어났고 미래를 설계할 수 있었다. 도약단계에서 나타난 이러한 긍정적인 변화들은 환경의 조건에 따라서 전진과 후퇴를 반복할 수 있었다. 하지만 꾸준한 자신의 실험과 단련을 통해 극복된 성과이므로 비록 후퇴를 하더라도 새로운 환경으로 도약할 수 있는 가능성은 항상 내재하고 있다고 볼 수 있었다.

이상의 도약단계를 요약하면 참여자들은 ‘지원혜택 누림’과 ‘긍정적 내적 변인’과 같은 중재적 조건의 영향으로 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’의 중심현상에 대해 ‘도전하기’의 하위범주인 ‘목표추구’, ‘삶을 바꿈’, ‘성찰’의 작용/상호작용 전략을 사용해 나가며 적응해 갔다.

② 안주단계

안주단계는 도약단계와는 상반된 모습으로 가정 및 사회 환경에 적응하는 단계이다. 방종단계와 자각단계, 변화시도 단계를 지났으나 재정립단계로 진입하지 못한 참여자들이 안주단계로 넘어왔다. 안주단계 참여자들은 자신이 처한 환경이나 자신의 부정적인 내적 변인의 구조를 적극적으로 변형시키거나 그로부터 진정한 탈출을 감행하지 못했다. 적극적인 개선의지나 수행도 없었으며, 환경의 요구나

압력에 쉽게 타협하고, 자신의 무분별한 행동을 쉽게 합리화하였다. 이들은 변화 시도 단계에서 오는 시행착오에서의 실패경험을 긍정적으로 재해석하는 대신 큰 좌절을 경험했다. 결과 자기 효능감은 더욱 낮아지고 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’도 더욱 심화되었다.

이 단계에 해당하는 참여자들은 동기화 수준이 낮고, 의지력이 낮을 뿐만 아니라 자기조절능력과 자기효능감도 낮았다. 따라서 졸업장 취득을 위해 검정고시에 응시했거나 복학을 했지만 부족한 기초학력을 보충하여 시험공부를 해내거나 수업에 임할 만큼의 의지력을 발휘하지 못했다. 또한 지속적으로 자기를 조절하며 공부를 해내거나 지켜야 할 규칙을 준수하지도 못했다. 설령 직업 기술학교엘 들어갔다 해도 그 과정을 인내하지 못하고 포기했다. 게임시간을 나름대로 줄이려 노력했지만 다른 사람이 자신의 레벨을 추월할까봐 불안해지고 초조해지는 금단 현상을 이겨내지는 못했다. 딱히 할 일도 없어지고 실현할 구체적 목표도 없는 이들은 방종의 단계로 복귀한 것이다.

안주단계에 속하는 탈출형 참여자는 유흥이나 쾌락추구, 비행반복, 불합리한 신념추구 등의 악순환적인 방법으로 정서적 어려움이나 무료함을 해결하였다. 또한 비행 재가담으로 비행집단 간의 지위 확보와 집단 내의 공존 전략을 사용해 감으로써 경제적 어려움을 해결하였다. 이들은 근거 없는 자신감을 과도하게 드러냈고, 자신이 속해 있는 집단을 확장 또는 존속시키기 위하여 구성원들을 자신의 지휘 아래 두려고 하거나 자신을 합리화하고 현실을 부정하려는 경향이 있었다. 예컨대 참여자 4와 9는 가속되는 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’에서 탈피하기 위해 비행 동료들 챙기고 이끌어 가는 역할에 몰두함으로써 만족감을 얻고자 하였다. 참여자 19와 21은 불합리한 신념으로 무장함으로써 자신의 비행성이나 과도한 행동을 합리화시키며 스스로를 위안해가는 모습을 취하였다. 한편, 일부 참여자는 가족이나 부모보다는 또래에 강한 동질감을 느끼므로 또래와 어울려 유흥을 좇거나 가출을 일삼게 됨으로써 비행에도 가담하게 되었다. 이들은 새로운 마음으로 새로운 시작을 해보기 위해 복학이나 검정고시 응시 등의 시도를 해보았다. 하지만 자신이 원하던 생활과 현실의 벽을 크게 느꼈고, 자신의 과거 비행력에 대한 수치심이나 주위의 부정적인 선입견 등을 실감하였다. 이들은 과거의 행동들을 후회하고 막연한 목표라도 자신이 나아갈 방향을 설정했지만 낮은 효능감

과 통제력 부족으로 주체적인 수행을 해나가지는 못했다. 이에 속한 참여자는 생존형 아르바이트에 매달리거나 악순환적인 방법으로 정서적 어려움을 해결하고자 하였다. 이들은 집단역동에 따르거나 끌려 다니는 모습을 보였으며, 자신의 행동 결과에 만족하지는 못하였으나 현재의 생활 태도에서 벗어나지는 못했다. 예컨대 참여자 5는 하루 종일 일하면서 시간을 때우지만 유혹에 쉽게 넘어가는 패턴으로 수입의 2/3 가량을 유혹비로 탕진하였으며, 참여자 8은 공허함과 쓸쓸함에 시달리면서도 늘 동료들의 유혹을 뿌리치지 못했다.

그리고 안주단계에 속하는 무기력형 참여자는 자존감 및 자기 효능감이 낮고 자기 통제력도 낮은 까닭에 자신의 시도실패에 의기소침해 하고 방황하였다. 자기 내면의 대인욕구나 성취 욕구를 외면한 채 게임에 몰두하거나 가상세계에서의 대리만족에 얽매어 살았다. 막연하게 되고 싶은 것을 말하기는 하나 무절제한 삶에 빠져있었고 환경을 탓하거나 의존적인 성향을 드러내었다.

안주단계에 속한 참여자들은 자신의 고유성과 목적성을 상실한 까닭에 정체감 혼란을 경험하였다. 서서히 가정이나 사회에 뿌리내리지 못하고 노력 부족으로 인한 실패로 점철된 과거를 계속 붙들고 있었다. 그러면서 자기만의 세계를 만들어 그 곳에서만 소통하고자 하였다. 이런 소외현상을 가속화시키는 것은 자신이었지만 환경적으로 지지자원이 빈약한 것도 사실이었다.

이상의 안주단계를 요약해 보면 참여자들은 ‘부정적인 개인내적 변인’과 같은 중재적 조건의 영향으로 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’의 중심현상에 대해 ‘탈출하기’와 ‘시도하지 않기’의 작용/상호작용 전략을 사용해 나가며 적응해 갔다.

라. 이론적 통합

이론적 통합은 선택코딩에 의해 이루어진다. 선택코딩은 핵심범주를 중심으로 다른 모든 범주를 통합시키고 정교화 하는 과정이다(Strauss & Corbin, 1998). 선택코딩에서는 이야기 개요(story line)를 적어보고 핵심범주를 밝히게 되며 가설적 정형화 및 진술이 이루어지고, 이에 따른 유형화가 함께 이루어진다. 그리고 최종적으로 상황모형이 도출된다.

1) 이야기 개요(Story Line)

이야기 개요는 핵심 범주를 패러다임상의 다른 범주에 체계적으로 연결시키기 위해 핵심범주와 각 범주 간의 관련성을 확인하여 보다 다듬고 개발할 필요가 있는 범주를 서술하고 확인하는 과정이다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서 발견된 이야기 개요는 다음과 같다.

학업중단 원인은 다양하고 복잡적이었지만 주된 학업중단 원인과 상관없이 모든 참여자들은 한동안 해방감을 즐겼다. 실컷 나태해지고 하고 싶은 대로 하고 살면서 마냥 좋았다. 하지만 제도권 내의 학교를 떠났다는 것은 또래 집단과는 다른 삶을 선택했다는 것이고, 자신의 삶을 스스로 꾸려가야만 한다는 것을 의미한다는 사실을 인식하게 되었다. 완전히 자신의 것이 되어버린 시간들 앞에서 나태해지기 쉬웠지만 참여자들의 양상이나 해방감을 즐기는 기간은 학업중단 원인과 동기화 정도에 따라 달랐다.

첫째, 대학입시, 적성개발 또는 꿈 실현, 돈을 벌기 위해서와 같은 뚜렷한 목표로 인해 학업을 중단한 참여자는 비교적 진로 성숙 수준이 높았고 성취경험을 가지고 있었다. 이들은 나태해지고 불규칙해진 삶을 되돌아보면서 자퇴 당시의 각오를 떠올리거나 자신이 겪고 있는 소외감이나 외로움 및 압담함 등이 어디서 비롯된 것인지를 고민함으로써 해방감을 즐기는 기간에서 비교적 빨리 벗어나는 편이었다.

둘째, 친구관계의 어려움으로, 또는 게임이나 나태한 생활 습관으로 학업을 중단한 참여자들은 집에서만 지내며 게임이나 인터넷에 매달리는 경향이 강했다. 이는 소극적·회피적으로 학업을 중단한 참여자들은 학업중단 이후에도 소극적이고 회피적인 모습으로 생활하는 경향이 강함을 뜻하는 것이었다. 그런데 이들은 인터넷이나 게임에서만 만족감을 얻을 수 있는 시간이 점점 길어지는 내성에 간혀 가상공간 이용의 조절능력을 점점 상실해 갔다. 재미있어서 또는 현실에서 벗어나기 위한 수단으로 매달린 가상공간의 지배하에 일상생활 자체를 점령당한 것이다.

셋째, 가출이나 비행으로 학업을 중단한 참여자들은 더욱 폐쇄적이고 제한적인 세상과 소통하게 되었는데, 이러한 상황이 낮은 자기 통제력과 결합됨으로써 비행은 더욱 심해졌고 유희를 추구하는 경향이 강해졌다. 자신의 트라우마를 피해 학업을 중단하고 중단 이후 가출까지 감행한 참여자들일지라도 오랜 가출은 비행으로 연결되었고, 비행은 이들에게 더 깊은 상처를 남기는 결과를 초래했다.

이와 같이 학업중단 이유와 상관없이 거의 모든 참여자들은 중단 이후 무계획적이고

비생산적인 생활을 하였으나 그 생활양상이나 거기에서 벗어나는 시기는 ‘동기화’ 수준이나 그들이 처한 ‘트라우마’와 ‘비행’의 존재나 강도에 따라 달라질 수밖에 없었다. 그들의 동기화 수준과 상황은 학업중단의 이유와도 연결되어 있었다. 그럼에도 참여자들은 반복적이고 무의미한 생활이 자신을 더욱 고립시키고 암담한 미래를 초래한다는 사실을 자각하였다. 현재의 생활 방식을 청산하지 않으면 학력이나 학벌 위주의 사회에서 경쟁력을 상실하게 될 것이고, 점점 경제적으로 취약한 위치에 놓일 것이라는 자각은 이들의 ‘예지적 불안’ 수준을 높였다. 그리고 점점 심해져가는 외로움과 소외감은 자신이 초래한 것이고, 지금의 생활에서 벗어나지 못한다면 자신의 삶은 망가지고 더욱 더 고립될 것이라는 자각은 결국엔 혼자가 되고 말 것이라는 ‘현상적 두려움’을 강하게 하였다.

이러한 자각에 따른 예지적 불안과 현상적 두려움은 참여자 자신의 ‘의지력’과 ‘관계경험’의 질에 따라 영향을 받았다. 아무리 현재 상황이 나쁘다 할지라도 독한 마음으로 끈기 있게 가고자 하는 길을 향해 노력한다면 현재의 상황에서 벗어날 수 있을 것이라는 의지력이 강한 참여자들일수록 예지적 불안과 현상적 두려움에서 비롯되는 불안 수준을 조절하며 적응해 갈 수 있었다. 또한 가정과 사회에서의 ‘긍정적인 경험’을 제공해준 관계경험은 참여자들이 자신의 목표를 향해 나아가는 추진력을 강화시키고, 자신의 불안수준을 스스로 조절할 수 있는 힘을 부여하였다. 반면에 약한 의지력과 ‘부정적인 관계경험’이나 ‘제한적 인간관계’는 참여자들의 애착불안을 가중시키거나 회피적인 생활 태도를 형성·유지하도록 하였다. 그 결과 참여자들의 두려움은 가중되었고 이는 불안 수준을 높이는 요인으로 작용하였다. 한편 참여자들이 의식을 하던 하지 못하던 그들의 기본적인 욕구는 대인관계 추구하고 좀 더 나은 모습으로 성장해가는 것이었다. 여러 참여자들은 타협적이고 비합리적인 방법으로 그 욕구를 채우고자 하였다. 정도의 차이는 있었지만 그러한 과정에서 자신이 원하지 않았던 결과를 만났고, 자신의 행동과 원하지 않았던 결과 사이에서 ‘불일치성’을 느꼈다. 이러한 불일치성은 의지력과 긍정적인 관계경험에 의해 해결되거나 그 간극이 좁혀졌다. 결과적으로 참여자들의 강한 의지력과 긍정적 관계경험은 예지적 불안과 현상적 두려움을 낮추는 데에 긍정적인 영향을 미치는 보호요인으로 작용하였고, 약한 의지력과 부정적이거나 제한적인 관계경험은 예지적 불안과 현상적 두려움을 높이는 데에 부정적인 영향을 미치는 위협요인으로 작용하였다.

학업중단 청소년은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상에 대해 다양한 중재적 조건의 영향을 받아 적응해 나갔다. 예지적 불안이 높고 현상적 두려움이 강할수록 참여자들의 불안 수준도 높았다. 그러나 참여자들은 ‘지원혜택 누림’, ‘자극’, ‘개인내적 변인’등의 중재적 조건에 따라 대처방법에 변화를 주며 자신의 불안을 조절해 나갔다. 경험적 지원 이용과 정보제공 받음과 같은 ‘지원혜택 누림’이나 매체자극, 또래자극, 가족자극과 같은 ‘자극’은 성찰과 변화 시도, 목표추구와 같은 ‘도전하기’를 촉진시킴으로써 참여자들이 성공적으로 불안을 조절하게 하였고, 참여자들의 ‘성장’에 기여하였다. 또한 도전성, 성찰력, 목표의식, 회복탄력성 자질 등과 같은 ‘긍정적 개인내적 변인’은 목표추구, 편견에 맞섬, 삶을 바꿈, 성찰, 보호자 역할, 변화시도와 같은 ‘도전하기’라는 작용/상호작용 전략에 긍정적인 영향을 미쳤다. 반면에 낮은 자기효능감과 낮은 자기조절능력, 분노조절이 어려움 등과 같은 ‘부정적 개인내적 변인’ 수준이 높을수록 ‘탈출하기’나 ‘시도하지 않기’라는 작용/상호작용 전략에 강한 영향을 미쳤다. 긍정적인 개인내적 변인은 참여자들의 불안수준을 낮추고 ‘성장’을 이끌었지만 부정적인 개인내적 변인은 참여자들의 적응수준을 낮춤으로써 참여자들의 불안 수준을 높이고 ‘미해결’ 상태에 머물게 한 것이다.

결론적으로 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’을 해 나가는 과정이었으며, 이에 따라 ‘성장’ 또는 ‘미해결’의 형태를 나타냈다. 성장은 불안을 성공적으로 조절함으로써 주체적으로 소통하면서 자신의 삶에 당당해지고, 세상과 자신을 향한 시각을 교정해 가는 상태였다. 미해결은 불안조절에 실패함으로써 압담하거나 막연한 또는 위축된 미래상을 가지고 있거나 정체감 형성이 지연된 상태이며, 오히려 주변인을 통제하고자 하면서 합리화나 부정 기제를 사용하는 투사 상태였다. 또한 의지력을 가지고 자신의 삶에 주체적·긍정적으로 도전해 가야 한다는 필요성은 자각했지만 행동으로 잘 옮기지 못하는 갈등상태였다. 미해결은 참여자들의 자존감을 점점 낮아지게 하고, 가정이나 사회로부터 참여자들을 점점 고립시키고 있었다.

2) 핵심범주 : ‘불안조절을 통한 정체성 확립’

핵심범주(core category)는 연구의 중심 주제를 대변하는 것으로 ‘연구가 무엇에 관한 것인지’를 알려주는 것이다. 핵심범주를 발견하는 것은 연구의 중심문제를 대변할 수 있는 핵심적인 단어를 응축하여 표현하는 추상화 작업이다. 핵심범주는 다른 범주

들을 통합시키고 정교화 하여 하나의 통합적인 설명을 할 수 있게 만드는 분석적 힘을 가져야 한다. 또한 범주들 내에 나타나는 상당한 변화를 설명할 수 있어야 한다 (Strauss & Corbin, 1998). 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정 분석 결과의 핵심 범주는 ‘불안 조절을 통한 정체성 확립’으로 나타났다.

참여자들은 자발적이든 비자발적이든 학업중단을 선택하였지만 학력이나 학벌위주의 사회에서 제도권 내의 학교를 그만둔다는 것은 해방임과 동시에 상실이라는 사실을 인식하였다. 즉 학업을 중단한다는 것은 학교의 속박이나 규칙에서 벗어나는 자유로움을 취하는 것이었지만 학생이라는 신분에서 비롯되는 소속감과 혜택을 상실하는 것이었다. 학교 교육과정에 묵묵히 따라가다 보면 어느 정도의 진로가 정해질 것이고, 사회생활에 지장을 초래하지 않을 졸업장을 획득할 수 있었다. 또한 학교생활만 지속하면 친구들과의 관계도 얼마든지 유지하거나 개선할 수 있는 기회를 얻을 수 있었고, 가족과의 갈등도 줄일 수 있었다. 하지만 학교를 그만두면 내신을 염려하지 않고 대학입시에만 전념할 수 있을 것 같았고, 자신이 원하는 진로에만 전념하거나 돈을 실컷 벌어들일 수 있을 것 같았다. 또한 자신의 트라우마를 자극하는 무리만 벗어나면 편안해질 것 같았고, 비행으로 이미 궤도를 이탈했기에 정도만을 요구하는 학교 교육은 더 이상 의미가 없을 것 같았다. 그런데 하루의 거의 모든 시간을 보냈던 학교에서 벗어나면서 쉽게 나태해지고 무기력해진 자신 앞에서 의지력의 한계를 실감했다. 또한 제한적이고 부정적인 관계경험 속에서 소외감과 박탈감을 느꼈다.

이러한 상황 속에서 참여자들은 자신의 현재 삶에 문제가 있다는 것과 미래에 대한 암울함을 인식하였다. 자퇴 당시의 생각이나 예상과는 달리 전개되는 삶 속에서 오는 결과에 두려움을 느끼고, 앞으로 전개될 자신의 삶에 예지적 불안을 느꼈다. 이에 참여자들은 더 이상 자신의 삶을 방관하지 않고, 주체적으로 살아가야 한다는 자각을 하게 되었다. 곧, 미래를 향한 예지적 불안과 현재까지의 삶에서 빚어진 두려움에서 벗어나기 위해 변화를 시도하였다. 이러한 시도는 항상 성공하는 것이 아니어서 다소의 시행착오가 있었다. 참여자들은 다양한 시도에서의 시행착오와 성공경험을 통해 새로운 도전을 수행해 가는 등의 긍정적인 방법으로 자신의 불안을 조절해 가고자 하였다. 그러나 변화시도를 통해 보다 큰 좌절을 경험한 참여자들은 무모한 탈출을 시도하거나 타협적인 태도를 취하는 등의 부정적인 방법으로 자신의 불안을 조절해 가고자 하였다. 이러한 차이는 자신의 의지력과 관계경험으로부터 큰 영향을 받고 있었다.

여러 가지 변화를 시도하여 자신의 불안을 조절하고자 하는 참여자는 결국 자신의 정체성을 확립하게 되었다. 정체성 확립이란 자신과 환경을 수용하고, ‘자신이 무엇을 위해 살아가야 하는지’ 또는 ‘자신이 진정으로 원하는 것이 무엇인지’를 확립하는 것과 자신의 학업중단 결정에 자긍심을 갖고 사회 내에서 자신을 능동적으로 주도해 가는 것이었다. 학업중단의 경험과 미래에 대해 숙고하고 성찰을 하는 참여자는 자신과 환경을 수용하고, 자신이 진정으로 원하는 것은 무엇이고 원하는 것을 얻으려면 어떤 목표부터 추구해야 할지를 결정하고 수행에 옮겼다. 하지만 그렇지 못한 참여자는 자신과 환경과의 직면을 회피하고, 불안의 근원을 찾기 보다는 눈앞의 상황이나 어려움을 벗어나고자 하였다. 즉, 성장 수준의 차이와 자신의 불안을 조절해 가는 방향이나 수준에 따른 대처 방법에 따라 정체성 확립에 차이가 있었다.

시행착오에서 오는 좌절을 주체적으로 재해석하고 시행착오에 대한 대안으로 또 다른 도전을 선택·결정하여 수행해 가는 참여자는 자신의 학업중단에 자긍심을 갖고, 사회 내에서 자신의 위치를 주체적으로 주도해 나갔다. 하지만 그렇지 못한 참여자는 자신의 학업중단을 후회하고, 사회 내에서 자신의 위치를 수동적·회피적으로 주도해 나갔다. 결국 전자에 속하는 참여자는 자신의 정체성을 새롭게 확립해 감으로써 능동적 성장을 이루어 갔으나, 후자에 속하는 참여자는 정체성 형성이 지연됨으로써 합리적으로 불안을 해결하지 못하고 표류하는 삶속에서 갈등하고 있었다. 따라서 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정의 핵심범주는 ‘불안 조절을 통한 정체성 확립’이라고 할 수 있으며, 이 핵심 범주의 속성과 차원은 표 14와 같다.

표14. 핵심범주의 속성과 차원

핵심범주	속성	차원
불안 조절을 통한 정체성 확립	학업중단 경험 성찰	접근-회피
	미래 조망	기대-불안
	자신과 환경 수용	수용-비수용
	변화시도	성공-실패
	시행착오에 대응	성취감-무력감
	제조명	당당함-두려움

첫 번째 속성인 「학업중단 경험 성찰」은 자신의 불안이 어디서 초래되었는지, 그 불안을 줄이려면 무엇이 필요하고 무엇을 해야 하는지를 성찰하는 상태로 ‘접근’과 ‘회

피'의 차원으로 나타났다. 두 번째 속성인 「미래 조망」은 자신이 원하는 삶은 어떤 것인지 그 삶을 이루어 가려면 단계적으로 무엇을 수행하고 수정해 가야 하는지를 조망하는 상태로 '기대'와 '불안'의 차원으로 나타났다. 세 번째 속성인 「자신과 환경수용」은 현재 자신의 상태나 위치를 객관적·현실적으로 받아들이고 자신이 처한 환경이나 주변인들과의 관계를 주체적으로 받아들이는 상태로 '수용'과 '비수용'의 차원으로 나타났다. 네 번째 속성인 「변화시도」는 자신의 목적이나 목표를 이루기 위해 도전을 하는 상태로 '성공'과 '실패'의 차원으로 나타났다. 다섯 번째 속성인 「시행착오에 대응」은 시도의 실패를 통해 자신과 현실을 점검하여 흐트러지지 않은 도전을 취해가는 상태로 '성취감'과 '무력감'의 차원으로 나타났다. 여섯 번째 「재조명」은 학업중단을 겪은 자신의 삶을 새롭게 재정립하여 의미를 부여함으로써 자신감 있게 살아가게 될 것이라고 기대하는 상태로 '당당함'과 '두려움'의 차원으로 나타났다.

3) 유형분석을 위한 가설적 정형화 및 관계진술

(1) 가설적 정형화

가설적 정형화란 관계유형을 찾아내기 위한 유형분석의 첫 단계로 핵심범주와 각 범주간의 가설적 관계유형을 정형화하는 작업이다(김연미, 2003). 기존의 연구들에서는 핵심범주와 맥락적 조건에 따라(김진숙, 2003, 신수진, 2006), 핵심범주와 맥락적 조건 및 중재적 조건에 따라(윤철수, 2004/ 이진숙, 2011), 핵심범주와 중재적 조건에 따라(김진숙, 2006/ 유은주, 2005) 가설적 관계 정형화 작업을 시도했다. 본 연구에서는 맥락적 조건을 생략하고 핵심범주와 중재적 조건을 형성하는 속성과 차원에 따라 가설적 정형화를 상징하기로 하며, 그 이유는 다음과 같다.

맥락적 조건은 광범위한 구조적 전후관계로서 중심현상에 영향을 미치고, 작용/상호작용을 다루고 조절하고 수행하는 특수한 조건들이다. 이에 비해 중재적 조건은 중심현상의 강도를 완화하거나 변화를 주는 조건으로 작용/상호작용 전략을 촉진하거나 방해하는 역할을 한다. 즉, 맥락적 조건은 능동적이고 대처적 조건이다. 반면에 중재적 조건은 작용/상호작용에 연결되는 중간단계이자 중심현상을 다루게 하는 조건으로서 학업중단 청소년의 '예지적 불안'과 '현상적 두려움'이라는 중심현상을 탈피하여 다음 단계로 나아가는데 영향을 미치는 조건이다. 뿐만 아니라 현실

적 문제를 해결하는데 관여하는 조건이다. 따라서 맥락적 조건보다 중재적 조건에서 실질적 개입전략을 도출해 낼 수 있다는 점에서 이를 정형화 분석에 활용하기로 한 것이다. 본 연구에서는 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’이라는 핵심범주와 중재적 조건인 ‘지원혜택 누림’, ‘자극’, ‘(긍정적) 개인내적 변인’과의 가설적 관계를 속성과 차원에 따라 정형화하였다. 가설적 정형화에 대한 구체적인 내용은 표 15와 같다.

표 15. 핵심범주에 대한 가설적 정형화

핵심 범주	번호	중재적 조건				
		지원혜택 누림		자극		(긍정적) 개인내적 변인
		수준 (높음-낮음)	빈도 (잦음-드물)	강도 (강함-약함)	지속성 (지속적-일시적)	수준 (높음-낮음)
불안 조절을 통한 정체성 확립	1	높음	잦음	강함	지속적	높음
	2	높음	잦음	강함	지속적	낮음
	3	높음	잦음	강함	일시적	높음
	4	높음	잦음	강함	일시적	낮음
	5	높음	잦음	약함	지속적	높음
	6	높음	잦음	약함	지속적	낮음
	7	높음	잦음	약함	일시적	높음
	8	높음	잦음	약함	일시적	낮음
	9	높음	드물	강함	지속적	높음
	10	높음	드물	강함	지속적	낮음
	11	높음	드물	강함	일시적	높음
	12	높음	드물	강함	일시적	낮음
	13	높음	드물	약함	지속적	높음
	14	높음	드물	약함	지속적	낮음
	15	높음	드물	약함	일시적	높음
	16	높음	드물	약함	일시적	낮음
	17	낮음	잦음	강함	지속적	높음
	18	낮음	잦음	강함	지속적	낮음
	19	낮음	잦음	강함	일시적	높음
	20	낮음	잦음	강함	일시적	낮음
	21	낮음	잦음	약함	지속적	높음
	22	낮음	잦음	약함	지속적	낮음
	23	낮음	잦음	약함	일시적	높음
	24	낮음	잦음	약함	일시적	낮음
	25	낮음	드물	강함	지속적	높음
	26	낮음	드물	강함	지속적	낮음
	27	낮음	드물	강함	일시적	높음
	28	낮음	드물	강함	일시적	낮음
	29	낮음	드물	약함	지속적	높음
	30	낮음	드물	약함	지속적	낮음
	31	낮음	드물	약함	일시적	높음
	32	낮음	드물	약함	일시적	낮음

표 15에 의한 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정의 유형구분을 위해 중재적 조건에 따른 핵심범주의 가설적 정형화는 32 가지로 진술될 수 있다. 이에 대한 자세한 내용은 부록 2에 제시하였다.

(2) 가설적 관계진술(relational statement)

본 연구에서의 가설적 관계진술은 중재적 조건에 따른 핵심범주와 작용/상호작용 전략 결과의 속성 사이에 있을 수 있는 가설적 관계를 근거자료와 지속적으로 대조 진술한 것이다. 유형분석을 시도하기 위한 가설적 관계진술문을 구성한 것으로 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’이라는 핵심범주를 중심으로 가설을 설명하였다.

부록 2에서의 가설 정형화를 토대로 32개의 가설적 관계진술문을 도출하였다. 이에 대한 자세한 내용은 부록 3에 제시하였다. 하지만 32개의 가설적 관계진술문과 본 연구 참여자들의 근거자료를 지속적으로 비교한 결과 원 자료에서 지지할 수 없는 가설진술문 19개를 제외하였다. 즉 참여자들의 심리사회적 적응과정에서의 실제 가설적 관계진술문은 총 13개였다. 이에 대한 자세한 내용은 다음과 같다.

- (1) 지원혜택을 누리는 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 1, 17, 23)
- (2) 지원혜택을 누리는 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 7)
- (9) 지원혜택을 누리는 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 18, 14, 33, 38, 40)
- (10) 지원혜택을 누리는 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 20)
- (11) 지원혜택을 누리는 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 32, 36)

- (12) 지원수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인 내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 3, 6, 26, 31)
- (16) 지원혜택을 누리는 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다. (참여자 16)
- (25) 지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 10, 12, 34, 15, 22, 25, 27)
- (26) 지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 8, 11, 28, 42)
- (27) 지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다. (참여자 13)
- (28) 지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다. (참여자 2, 24, 29, 30, 37)
- (31) 지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다. (참여자 39)
- (32) 지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다. (참여자 4, 5, 9, 19, 21, 35, 41)

4) 학업중단 청소년의 심리사회적 적응유형 분석

학업중단 청소년의 심리사회적 적응유형을 나타내기 위해 본 연구에서는 유형 분석을 실시하였다. 유형 분석은 이론을 구축하기 위하여 자료의 가설적 정형화와 관계진술문을 원 자료와 지속적으로 비교 검토함으로써 각 범주 간에 나타나는 관계

들을 정형화하는 작업이다(Strauss & Corbin, 1990b ; 김수지, 신경림 역, 2000). 이를 위해 본 연구에서는 우선적 단계로 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에서의 실제유형을 도출했고 이를 바탕으로 각 적응유형을 도출했다.

(1) 학업중단 청소년의 심리사회적 적응유형 도출

참여자들의 실제 경험과 일치되는 13개의 가설적 관계진술문을 토대로 근거자료에 근거한 개방코딩 자료와 지속적인 비교 검토를 통해 다음과 같이 목표추구형, 자아실현형, 과도기형, 탈출형, 무기력형 등 5개의 적응유형에 대한 가설적 관계진술문을 설정하였다. 참여자들의 적응과정에서의 경험진술을 토대로 13개의 가설적 관계진술문을 작성하였고, 이를 토대로 현재의 적응수준을 나타내고 있는 5개의 실제 적응유형에 대한 가설적 관계진술문을 다음과 같이 도출하였다.

① 자아실현형

지원혜택을 누리는 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 긍정적 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기를 통해 성장을 가져올 것이다.(참여자 1, 14, 15, 17, 18, 22, 23, 25, 27, 33, 38)

② 목표추구형

지원혜택을 누리는 수준이 높고 빈도가 드물며, 자극의 강도가 강하고 지속적이며 긍정적 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기를 통해 성장을 가져올 것이다.(참여자 7, 10, 12, 32, 34, 36, 40)

③ 과도기형

지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기의 하위범주인 변화시도와 시도하지 않기의 하위범주인 수동적 태도를 통해 성장을 피할 것이다.(참여자 3, 6, 8, 11, 13, 16, 20, 26, 28, 31, 39, 42)

④ 무기력형

지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 긍정적 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.(참여자 2, 24, 29, 30, 35, 37, 41)

⑤ 탈출형

지원혜택을 누리는 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 탈출하기의 ‘학력부담 줄이기’ 외의 하위범주들을 통해 미해결을 가져올 것이다.(참여자 4, 5, 9, 19, 21)

(2) 핵심범주에 따른 적응유형 분석

5개의 실제 적응유형을 핵심범주인 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’ 과정인 각 조건과 전략, 이에 따른 결과들과 관련하여 분석하였다. 5가지 유형인 ‘자아실현형’, ‘목표추구형’, ‘과도기형’, ‘무기력형’, ‘탈출형’은 표 16과 같이 분석되었다. 핵심범주에 따른 적응유형을 분석한 것은 학업중단 청소년의 심리사회적 적응을 돕기 위한 개입전략을 제공할 수 있다는 실천지향적 관점에서 실시한 것이다. 범주적이긴 하지만 학업중단 청소년의 특성에 맞는 지지적 서비스 전략 수립을 세울 수 있기 때문이다.

표 16. 핵심범주에 따른 적응유형 분석

유형 패러다임	자아실현형	목표추구형	과도기형	무기력형	탈출형
인과적 조건	동기화 (높음)(많음)	동기화 (높음)(많음)	동기화 (낮음)(적음) 트라우마 (약화됨)(유) 비행(무)	동기화 (낮음)(적음) 트라우마 (강)(유) 비행(무)	동기화 (낮음)(적음) 트라우마 (강)(유) 비행(유)
맥락적 조건	의지력(강함) 긍정적 경험 (유)	의지력(강함) 긍정적 경험 (유)	의지력(약함) 부정적 경험 (유)	의지력(약함) 부정적 경험 (유)	의지력(약함) 부정적 경험(유) 제한적 인간관계 (유)
중심현상	예지적 불안 (약간 높음)	예지적 불안 (아주 높음)	예지적 불안 (높음)	예지적 불안 (낮음)	예지적 불안 (높음)

	현상적 두려움 (약함)	현상적 두려움 (약함)	현상적 두려움 (강함)	현상적 두려움 (강함)	현상적 두려움 (강함)
	지원 (높음)(찾음)	지원 (높음)(드뭉)	지원 (낮음)(드뭉)	지원 (낮음)(드뭉)	지원 (낮음)(드뭉)
	자극 (강함)(지속적)	자극 (강함)(지속적)	자극 (강함)(지속적)	자극 (강함)(일시적)	자극 (약함)(일시적)
중재적 조건	긍정적 개인내적 변인 (높음)	긍정적 개인내적 변인 (높음)	긍정적 개인내적 변인 (낮음)	부정적 개인내적 변인 (높음)	부정적 개인내적 변인 (높음)
			부정적 개인내적 변인 (다소 높음)		
작용/ 상호작용 전략	도전하기 (높음)(지속적)	도전하기 (높음)(지속적)	도전하기의 변화 시도 (높음)(일시적)	시도하지 않기 (지속적)	학력부담 줄이기 외의 탈출하기 하위범주 (강함)(지속적)
			시도하지 않기 의 수동적 태도 (지속적)		
			학력부담 줄이기(강함)		
결과	성장 (높음)	성장 (높음)	미해결 (덜함)	미해결 (심함)	미해결 (심함)

① 자아실현형

이 유형은 자기탐구형과 의미추구형을 합해 놓은 개념이다. 이 유형의 참여자들은 다양하고 빠른 직업적 체험(참여자 1, 33, 38)을 했거나 다양한 경험으로 자신의 적성이나 하고 싶은 일을 비교적 빨리 찾아낸 이들이었다. 세상으로부터 환영받지는 못하더라도 꼭 해보고 싶은 일을 위해, 자신의 삶을 좀 더 확장하고 깊이 있게 개척하기 위해 학교생활을 무의미하다고 중지부를 찍은 이들이었다. 학교 성적은 중상위권을 유지했으며 자신의 존재에 대해 고민하고, 학교 제도 안에서는 자신의 꿈이 실현되는 도움을 제공받을 수 없다고 인식함으로써 학교를 떠났다. 학업중단 이후의 삶에 대한 고민과 준비도 비교적 구체적으로 했기에 결국은 가족의 지지나 교사, 교우들로부터 격려를 받으며 학교를 떠났으며, 다양한 시도를 통해 성장해 나갔다. 다양한 시도와 경험을 통해 자신의 강점이나 재능을 발견해 냈고, 그 재능을 좀 더 깊이 있게 확장시키기 위한 대안을 고민하면서 세상과 융화할 수 있는 대안을 마련해 나감으로써 성취경험을 높여 나갔다. 자신의 분야에서 최고가 되기보다는 최선을 다해가는 과정에서 의미를 찾고, 행복하게 살 수 있는 방법을 고려하는 과정에서 자유의 의미를 인지하였다. 따라서 높은 진로 성숙도와 성취경험을 쌓아갈 수 있었으며 이를 통해 목적과 목표를 확실히

게 구분하였고 동기화되었다.

이 유형의 참여자들은 꾸준히 자신을 실험하고, 자신의 내부에 초점을 두었기에 자신이 가고자 하는 길에 확신을 갖고 도전하는 의지력을 발휘하였다. 또한 새롭고 의미 있는 경험을 확장해 가는 데에 초점을 두었기에 심리적으로 안정되어 있었다. 때로는 자신의 재능이나 적성에 대해 흔들리고, 불안해하였으나 조망의 습성과 성찰력을 가동하여 예지적 불안이나 현상적 두려움을 조절해 나갔기에 불안수준이 크게 높지 않았다. 또한 자신을 탐색하고 개발해 가는 데에 필요한 활동이나 경험을 적극적으로 찾아 나섰으므로 경험적 지원이나 정보 제공을 주체적이고 지속적으로 활용하였으며, 필요한 자극도 주체적으로 활용할 줄 알았다. 즉, 주체적 정보탐색과 수집을 통해 경험을 확장시킬 수 있는 기관을 최대한 활용하였고, 적극적으로 활동경험을 확장해 나갔다. 또한 주변인들의 믿음이나 지지에 화답하고, 조언 등을 귀담아 듣고 그 사람의 입장을 헤아림으로써 자신을 성장시켜 나갔다. 참여자 14와 25, 23, 33은 경제적으로 어려워하는 부모 입장을 헤아려 아르바이트를 하였지만 자신의 꿈과 수단이 주객전도 되는 것을 경계하였고, 여행이나 사회활동을 통해 성숙해질 수 있었다. 참여자 1과 38은 자신의 꿈을 이루기 위해 경제적 자립과 대학 입학에 조화시켰고 참여자 15와 18, 22는 이론과 실재를 겸비해야 전문성을 발휘할 수 있다는 판단으로 대학에 입학하거나 수능능력시험 준비를 하였다. 특히 참여자 17과 22는 몰입경험을 통해 인내력을 상승시키고 행복을 맛보았으며 참여자 27은 봉사활동과 여행을 통해 삶의 의미를 재해석하고 행복을 맛보았다.

이 유형의 참여자들은 성찰을 통해 끊임없이 변화를 시도하고 목표를 추구해갔으며, 그 과정에서 삶을 즐겼다. 그리고 가족을 든든한 지원군으로 두었으며 그 지원군의 믿음을 지키려고 노력하였다. 참여자 38은 불우한 가정환경으로 트라우마를 가지게 되었고 학업을 중단했었다. 하지만 따듯한 보살핌을 받았던 과거의 기억과 미래 자신의 모습을 그려감으로써 사회생활의 어려움을 극복해 내었고, 자신을 지켜주고자 노력했던 아버지의 모습에서 힘을 얻었다. 이 유형의 참여자들이 주로 사용한 작용/상호작용 전략은 성찰과 변화시도, 목표추구, 편견에 맞섬, 삶을 바꿈 등이었는데 이러한 도전은 긍정적이고 주체적인 태도로 이루어졌다. 따라서 이들은 학업중단을 통해 더욱 긍정적으로 변화하였고 당당해졌으며, 언제든지 자신의 삶을 교정해 갈 준비가 되어 있었다. 결과 학업성적만을 중시하는

학교 풍토나 입시 위주의 성과만을 강조하는 학교 제도에 대해 자신만의 목소리를 가지고 있었고 학업중단자를 향한 사회적 편견에 당당하게 맞서 살아가는 역량을 키워가고 있었다. 이 유형에 관한 전반적인 내용을 요약하면 그림 7과 같다.

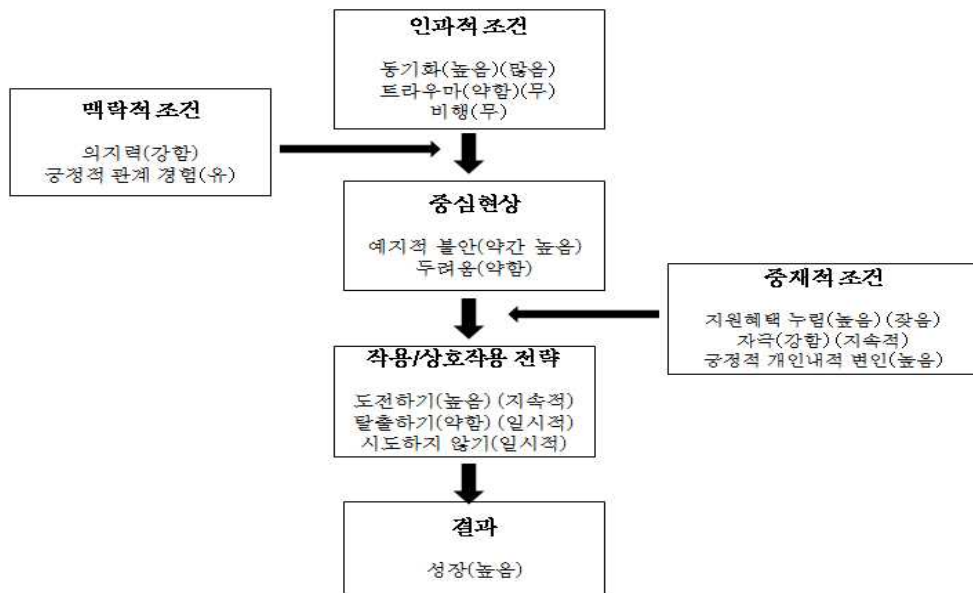


그림 7. 자아실현형

② 목표추구형

이 유형은 대학 진학이나 경제적 자립을 향한 목표를 가지고 학업을 중단했으며, 적응해가는 방향도 뚜렷하게 이를 향해 있었다. 대학 합격이나 자립을 위해 단계적으로 준비해가는 데 있어 성취경험을 쌓아왔기 때문에 비교적 자신감이 있었으며 목표의식이 확실했다. 따라서 이 유형에 속하는 참여자들은 동기화 수준이 높았다. 또한 목표를 추구해가는 데에 있어서도 끈기와 확신을 발휘하며 자신이 원하는 목표를 이루기 위해 규칙적 생활을 하거나 정량의 공부를 해내는 등의 의지력을 발휘했다. 이 유형의 참여자들은 가정적으로나 동료애적으로 수용되거나 지속적인 보살핌을 받는 등의 긍정적인 관계 경험이 많은 편이었다. 특히 이 유형에 속하는 대부분의 참여자들과는 달리 참여자 7은 아버지의 사망으로 허용적이고, 헌신적인 엄마와 살게 되면서 무기력형에서 과도기를 거쳐 변화를 시도할 수 있었고, 참여자 32는 카페활동에서 동료들에게 수용됨으로써 의지력을 새

롭게 다질 수 있었다.

이 유형에 속한 참여자들은 비교적 성취하고자 하는 목표가 높고 구체적이었기 때문에 예지적 불안이 높았다. 참여자 12와 34는 일류대를 가야만 했고 참여자 36과 40은 힘들게 번 돈을 의미 없이 대학에 쏟아 붓는 대신 경제적인 자립을 꿈꿨다. 또한 참여자 32는 패션디자인 관련 학과를 선택했기에 집을 나와 일과 공부를 병행하면서 불안해하곤 하였다. 참여자 7은 어렸을 때의 트라우마에서 벗어나기 위해 활용 가능한 자원을 이용한 후 진학을 목표로 삼았다. 한편 이들은 입시정보에 목말라 했으며 사회적 학습지원보다는 사설학원에 다니는 것을 선호하였다. 또한 경쟁심이 강하여 또래보다 앞서가려는 욕구가 강하였으며 가족의 격려와 응원 또는 조언을 꾸준히 들으며, 목표의식에 입각한 도전성을 발휘했다. 따라서 이들은 목적을 향한 단계적 목표를 수행해가며 목표달성을 위한 기반을 마련하기도 했다. 정보를 수집·탐색하기도 하고 스스로 돈을 벌어서 자신의 삶을 꾸려갈 준비를 하기도 하고, 자신의 꿈을 이루기 위해 자신의 관점만을 강요하는 부모를 떠나기도 했다. 때로는 학업중단 청소년을 향한 편견에 맞서기도 하면서, 대학이 자신에게 무엇을 갖다 줄 것인지를 저울질(참여자 36)하기도 하였다. 학과보다는 학교를 선택하여 자신의 위상을 높이려고 하였지만 실질적으로 부딪히는 과정에서 목표가 수정되기도 하였다. 즉, 이 유형의 참여자들이 사용한 작용/상호작용 전략은 학력부담을 줄이기 위한 시도도 하였지만 학업중단 당시의 학업적·경제적 목표를 달성하기 위한 도전하기였다. 이 전략은 강하고 긍정적인 형태로 이루어졌으며, 이 전략을 사용하는 데 있어 의지력을 발휘해 갔다. 부모와의 목표합의로 부모의 지지를 받거나 적극적인 격려를 받는 참여자도 있었지만(참여자 12, 34) 부모를 이해하려고 노력하며 갈등을 풀기 위한 주체적인 노력을 하는 참여자도 있었다(참여자 12, 36, 40). 때로는 좌절하더라도 목표를 향한 성찰을 통해 다시 마음을 가다듬으며 잡다한 인간관계에 매달리는 대신 아르바이트나 공부에 충실하고자 애썼다. 이런 과정 속에서 자존감과 효능감을 높여감으로써 성장해 갔다. 문제와 직면하고, 스스로 노력하지 않으면 얻어지는 게 없다는 사실을 수용함으로써 주체적 성장을 해 간 것이다.

하지만 이들의 한계는 다양한 경험이나 자기탐색을 통해 설정된 목표를 추구하고 있지 않다는 데 있었다. 자신의 적성이나 가치를 실현하기 위한 목표보다는

물질 만능주의와 학벌위주의 사회풍토에 부합된 목표를 추구하고 있었다. 따라서 이들은 확실한 성공을 보장받고 싶어 했으며, 이에 따른 예지적 불안이 높았다. 이 유형에는 참여자 7, 10, 12, 32, 34, 36, 40이 해당하였으며 참여자 36과 40은 대학입시보다는 경제적 어려움에 당당하게 맞선 목표를 수행해가는 중이었다. 이들에 관한 전반적인 내용을 요약하면 그림 8로 나타냈다.

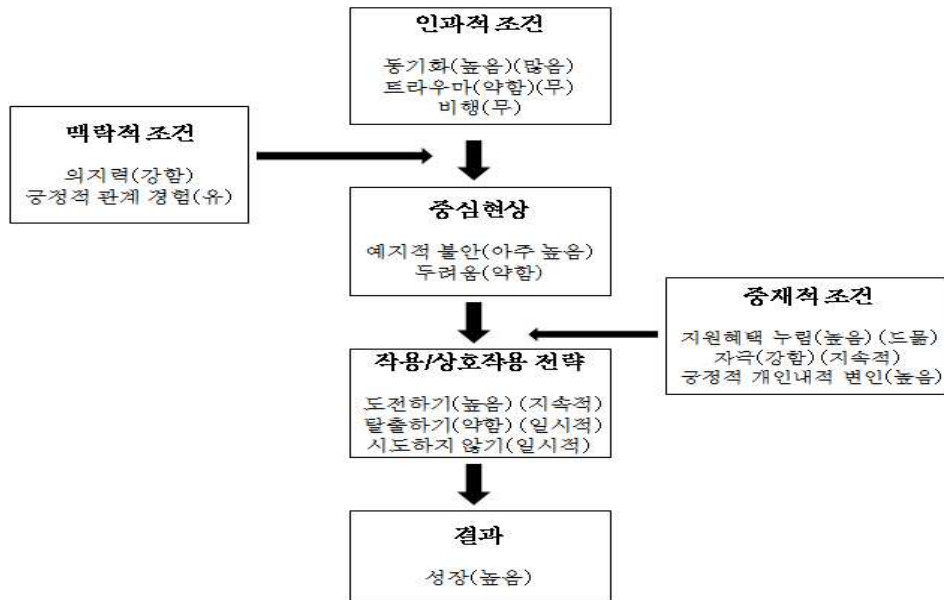


그림 8. 목표추구형

그림 8. 목표추구형

③ 과도기형

이 유형은 트라우마나, 막연한 목표의식으로 학업을 중단한 참여자들이 많은 것으로 나타났다. 대부분 학업성취 수준이 낮았으나 높은 학업성취경험이 있었던 참여자(26, 31)도 있었다. 전자는 가정폭력을 피하여 가출한 결과가 학업중단으로 이어진 경우와 말더듬이나 대인 긴장감 등의 기능적 콤플렉스를 극복하지 못해 위축된 결과 학교를 그만 둔 경우였다. 이들은 기초학습부터 누적 지체되어 자아존중감과 자아효능감이 낮았고, 억압적인 가정환경에 노출된 경우가 많았다. 이에 소극적이고 수동적인 태도로 대처하는 경향이 있었다. 후자의 경우엔 학교성적이 점점 저조해지면서 갈등이 시작되

었는데, 막연하게 내신 성적만 벗어나면, 즉 검정고시로 고득점을 성취한 후 학원의 도움을 집중적으로 받거나 유학을 가면 된다는 생각으로 학교를 떠났다.

이들은 학업중단 이후의 생활에 대한 각오나 구체적인 대안이 없었기 때문에 동기화 수준이 낮았고 의지력 또한 약했으며 부정적 관계경험을 하고 있었다. 대부분이 가족이나 주변인과의 갈등을 겪으면서 학업을 중단했기 때문에 중단 이후에도 정서적 돌봄을 받을 수 없는 상황이었다. 저조해진 학업성적으로 자기효능감이 낮은 상태였기 때문에 의지력을 발휘할 수도 없었다. 학업중단 이후 아르바이트에 매달리거나 학교를 대체할 새로운 소속을 찾아 나서기도 했다. 하지만 이 또한 뚜렷한 목표의식 하에서 이루어지는 행동들이 아니었다. 따라서 이러한 도전들은 부정적 경험으로 이어졌고 예지적 불안 수준을 높이거나 현상적 두려움을 강화시켰다. 그러나 이들은 또래나 형제, 자매들의 성장이나 변화에 예민하게 반응하였고(참여자 6, 13, 26, 28, 42), 스스로의 숙고 끝에 자신의 열등감을 극복하려는 치료를 시도함으로써 동기화되기도 하였다(참여자 11, 16, 20, 31, 39). 경우에 따라서는 생업에 힘들어하는 부모를 보면서 각성을 하기도 하였다.(참여자 8).

이 유형에 속하는 참여자들이 주로 겪는 중심현상은 불일치성이었다. 이 유형의 참여자들은 수동적인 대인관계나 시도의 실패, 되풀이되는 자기조절의 실패 등에서 양가감정을 경험하였다. 때로는 꿈과 현실의 차이를 인지하면서도 인정하고 싶어 하지 않았고, 생각과 행동의 차이를 좁히려면 더 강한 의지력과 실천력이 필요하다는 걸 인식하면서도 어려운 공부나 일은 피하고 싶어 했다. 한편 이 유형에 속하는 참여자들은 학업중단 이후 가족들과 더욱 심한 갈등을 겪었다. 이에 따라 애착불안을 나타내었고, 이를 해결하기 위한 방편으로 자기 위안거리를 찾아 나서거나 현실과의 타협을 시도하였다. 일부는 실질적인 공부는 안하면서 S대만을 고집하거나, 원대한 꿈으로 무장하였고(참여자 3, 26), 다른 일부는 가고자 하는 학교 수준을 낮추거나, 어려운 수학능력시험은 피해가려는 시도를 하였다(참여자 6, 8, 11, 31). 하지만 또 다른 일부는 아르바이트에 매달리는 경향은 있었으나 혼자 상처받고 고민하는 상태를 벗어나기 위해 과감하게 지금까지의 친구 관계를 끊거나(참여자 42), 다양한 시도를 해보려는 노력을 하였다(참여자 13, 16, 20, 28, 39). 즉, 이 유형의 참여자들은 시도하지 않기의 작용/상호작용 전략에서 변화시도의 전략으로 이동 중에 있었다. 이러한 변화시도는 검정고시에 통과했다든지 아르바이트를 하게 되었다는 등의 성공 경험을 했다. 하지만 복학했던 학교나 대안학교 등에서 재 탈락하거나 과감하게 도전했던 수학능력시험 앞에서 큰 벽을 느끼는 등의

실패를 경험했다. 이 유형의 참여자들은 자신들의 실패에 크게 상심하면서 답답해하거나 슬픔과 짜증을 느꼈으며 소외감을 경험하는 등의 갈등을 겪었다. 시도하지 않기 상태에서 변화시도로 이끄는 중재적 조건으로는 또래 자극이나 가족자극, 학업중단 선배들의 자극이 크게 작용했다. 그런데 이 유형의 참여자들은 소극적이거나 회피적인 성향이 커서 스스로 정보를 탐색하여 지원을 받거나 하지는 않았다. 긍정적인 개인내적 변인은 낮은 편이었고 부정적인 개인내적 변인이 다소 높은 편이었다. 이 유형에 속하는 참여자는 3, 6, 8, 11, 13, 20, 26, 28, 31, 39, 42 등이었고, 이 유형에 관한 내용을 요약하면 그림 9와 같다.

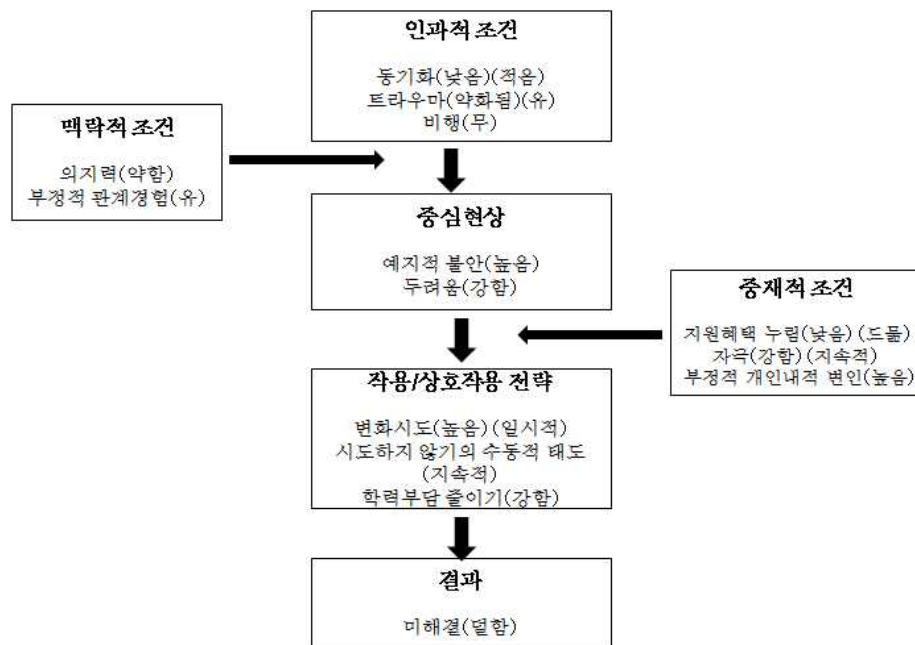


그림 9. 과도기형

④ 무기력형

이 유형에는 두 가지 유형의 참여자들이 있었다. 첫째, 만성적인 트라우마의 작용이나 그 트라우마에서 해방되면서 학업을 중단한 참여자들이 이 유형에 속했다. 만성적인 트라우마로 학업을 중단한 경우는 왕따나 심한 외모 콤플렉스, 만성적인 빈곤이 그 원인이었다. 참여자 중에는 세상과의 소통을 원치 않는 가족의 횡포로 강제적으로 학업을 중단 당한 후 감시체제와 빈곤에 시달리는 이도 있었다. 트라우마에서 해방되면서 학업을 중단한 경우는 폭력을 행사하거나 일방적인 횡포를 일삼던 가족의 사망이나 분리로 인한 극도의 긴장감 해제가 그 원인으로 작용했다. 두 번째 유형은 나태한 생활태도나

게임 과몰입으로 결석이 쌓여 학교에서 방출된 경우였다. 무기력형의 참여자들은 비행을 저지르지는 않았지만 만성적인 불안에 노출되어 왔거나 학습지체 또는 부진에 노출되어 왔으므로 여전히 무기력했고, 우울감에 빠져 있었다. 학업중단 이후의 생활은 주로 집에 틀어박혀 있으면서 게임이나 채팅에 매달려 살았다. 특히 가정폭력에 시달렸던 참여자들은 소극적이고 비효율적인 대처로 왕따에도 노출되는 이중고를 겪고 있었으므로 폭력에서의 해방은 안도감과 무력감을 함께 선사했다. 이 유형은 누적되어 온 나태함이나 위축으로 인한 자기효능감과 자기존중감 결여로 무기력해져 있는 상태이므로 동기화 수준이 아주 낮았다. 그리고 장시간의 외압에 심하게 위축되어 왔으므로 자신의 트라우마에서 쉽게 벗어나지 못했으며, 자신의 트라우마에서 벗어나려는 직면 대신 가상세계에 몰두하는 모습을 보였다. 생활은 몹시 불규칙하고 나태해져 가족과의 갈등을 겪었지만 그 갈등에 합리적으로 대처하는 대신 무반응이나 과도한 흥분을 나타내었다. 이들은 무감각하게 회피적인 생활로 일관했으므로 의지력이 아주 낮았으며, 부정적인 가족역동의 중심에서 있기 일쑤였다. 만성적 빈곤으로 학업을 중단한 참여자는 막연히 대학은 가야할 곳이라 여기고 미련을 못 버리면서도 아르바이트에만 매달렸고, 상대적 박탈감에 힘들어하고 무력감을 느꼈다.

이들은 학업중단에 대한 어떠한 전망도 없이 무작정 학교와 떨어진 경우였기에 미래에 대한 계획이나 이루고자 하는 목표가 없었다. 학력취득이나 자신의 경쟁력을 생각하는 대신 막연히 무엇이 되고 싶다는 생각만이 있을 뿐이었다. 또한 현재 자신의 상태나 근본적인 욕구와 직면하는 대신 회피적이고 소극적인 방법으로 일관하므로 구체적인 대안이나 현실적인 방법을 강구해 내지 못했다. 이 유형이 가장 원하는 것은 사람들과의 소통이었지만 직접적인 소통 대신에 폰과 컴퓨터에 매달리게 됨으로써 더욱 외로워졌다. 외로울수록 가상세계에 집착을 보이는 과정에서 더욱 철저히 혼자가 되어간다는 두려움에 처하게 되었다. 따라서 이 유형은 예지적 불안 보다는 애착불안으로 인한 두려움이 더 컸다. 그러나 참여자 7과 같이 폭력에서 해방되어 2년 이상의 은둔 생활을 하였으나 어머니의 정성과 적극성으로 가족의 인내와 따뜻함을 경험하고, 장기간의 상담과 학습 지원을 받게 된 이후 적응양상이 달라지는 경우도 있었다. 이 사례는 장기간의 변화시도를 독려 받고, 있는 그대로 자신이 수용될 수 있음을 경험한 결과이므로 무기력형은 중재적 조건인 지원이나 자극을 통해 수용경험을 쌓아가는 것이 중요함을 뜻할 수 있다. 그런데 무기력형에 속한 이들은 지원이나 자극에 노출될 기회가 거의 없었고, 낮은 자기 효능감과 낮은 조절능력, 그리고 내재된 분노 등의 부정적인 개인내적 변인의 수준이 높았다.

이 유형의 참여자들이 사용한 작용/상호작용 전략은 주로 시도하지 않기였으며, 목적

없이 무절제한 삶을 살면서 게임에 몰두하거나 사이버 상의 대인관계를 추구하였다. 하지만 장기간의 무력한 삶이 자신을 더욱 위축시키고 외롭게 한다는 자각과 함께 매체나 또래로부터 강한 자극을 받아 잉여생활에서 벗어나야 한다는 결심을 하고 변화를 시도하는 시점이 있었다. 스스로 게임에 소비하는 시간을 조절하기 위해 노력해 보고, 검정고시 준비도 해보는 시간들을 가졌으나 되풀이 되는 자기조절 실패와 아는 것이 없다는 막막함으로 다시 무절제한 삶으로 되돌아가는 경향이 강했다. 이에 따라 이 유형의 적응 결과는 미해결의 상태로 남아있었으며 희망 없는 암담한 미래상이나 막연한 꿈을 가지고 있었으며 상대적 빈곤감이나 소외감에 박탈감을 가지고 있었다. 이 유형에 관한 내용을 요약하면 그림 10과 같다.

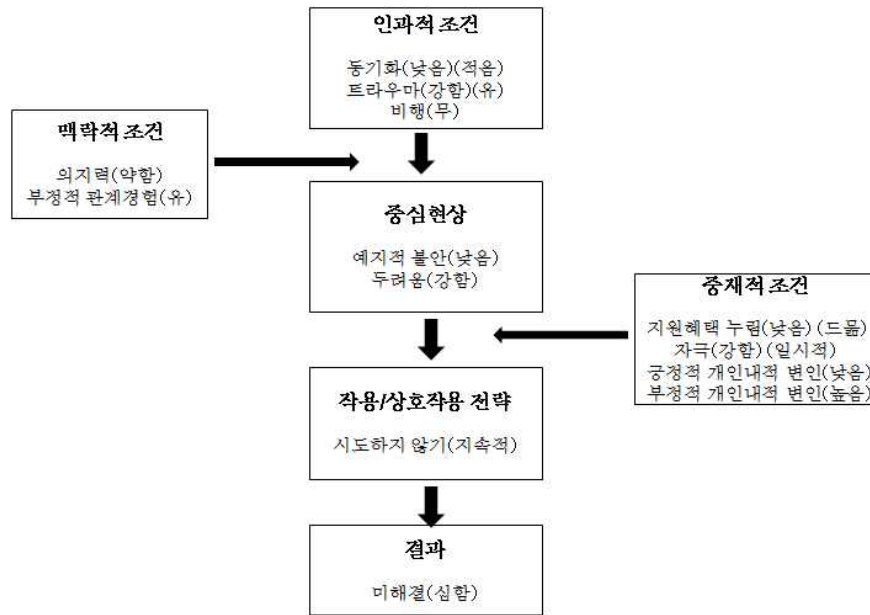


그림 10. 무기력형

⑤ 탈출형

이 유형은 가정우환이나 가정폭력 또는 가족의 냉대 등의 가정적 상처가 아직까지 현존하는 경우의 참여자들이 속하는 유형이었다. 가정에서 비롯된 상처와 따돌림이나 학교환경에서 비롯되는 폭력 등이 복합적으로 작용하여 가출이나 비행이 일삼아 온 결과 실질적으로 학교에서 축출된 참여자들이었다. 반복적인 비행이 지속되고 있는 유형으로 열악한 가정환경을 탈출하고자 하는 욕구가 강한 참여자들이 속한 유형이었다. 학업중단 이전의 상황과 별로 달라진 게 없는 환경에 처한 이들은 정서적 지지는 물론

경제적 지원조차 끊긴 경우가 많아 학업중단 이후 가장 큰 어려움을 겪는 유형이기도 했다. 이들은 본의 아니게 학교를 탈출하기는 했지만 사회에서 부딪치는 냉대나 편견에 자극 받아 미래를 걱정하기도 했다. 이에 복학을 시도하기도 하고 유흥업소 등지에서 아르바이트를 하기도 했다. 하지만 대부분의 시도는 실패로 끝나는 경우가 많았고, 지속적인 시행착오로 인해 불안이 커지고, 그러한 경로 속에서 혼자 남게 될까봐 더욱 커진 두려움을 안고 살아야 했다.

이 유형의 참여자들은 생존자체를 정서적으로 위협받아 왔기 때문에 극심한 불안이나 위기감에서의 탈출을 시도해왔고, 전과기록이 있는 참여자들도 있었다. 따라서 자신의 진로를 탐색할 기회나 건강한 성취경험을 맛볼 기회도 없었다. 일찌감치 지위비행이나 가출을 일삼았고, 가출은 범법비행으로 이어지기도 했다. 이에 이들은 자신의 미래에 대한 불안이 컸고, 애착불안으로 인한 두려움도 컸다. 또한 자신의 처지나 현실을 외면하고 싶어 하고 무시당하고 싶지 않은 욕구가 강해 자기변명을 일삼거나 위장적인 자신감을 드러내기도 하였다. 이들의 불안이나 두려움은 자신의 과거나 실패 경험에서 비롯된 것으로 현실에서 벗어나기가 어려움을 실감한 결과였다. 이들은 자아존중감과 자기 통제능력이 낮았기에 의지력이 약했고, 제한적인 인간관계를 유지함으로써 애착불안에서 벗어나고자 하였다. 비행동료나 유흥동료들과 어울리면서 외부인을 경계함으로써 자신의 존재감을 확인하고, 괴롭기만 한 현실에서 벗어날 수 있기를 바랐다. 이러한 맥락에서 허황된 꿈을 꾸거나 비개방적인 종교적 모임에 열중하는 모습을 보이는 참여자도 발생했다. 이 유형은 가정적으로는 양육자의 무관심이나 폭력, 가족 간의 불신, 사회적으로는 멸시나 냉대를 당하는 부정적인 경험들을 하고 있었다. 그 결과 이들은 더욱 더 사회와 유리된 생활을 하고 외부인을 경계하게 되는 까닭에 자신들의 불안이나 두려움을 조절하는 데 도움을 받을 수 있는 지원 이용 수준이 낮고 드물었으며 받을 기회도 거의 없었다. 간혹 자신의 나이가 의식되고, 교복을 입은 학생들이 부럽기도 하고, 자신의 과거 행동이 후회되기도 하였지만 이러한 것들은 회피적인 성향 때문에 일시적인 자극으로 작용할 뿐이었다. 낮은 효능감과 통제능력은 자신의 현실과 미래를 외면하고자 하는 회피적인 성향을 부추겼고, 내재된 분노는 일탈적인 행동에 일조하는 경향이 있었다.

이 유형의 참여자들이 사용한 작용/상호작용 전략은 주로 탈출하기의 하위 범주인 경제적 어려움 탈출, 정서적 어려움 탈출, 무료함에서의 몸부림 등이었다. 경제적 어려움을 탈출하기 위해 주기적 비행을 저지르거나 공존전략을 사용하고, 정서적 어려움을 탈

출하기 위해 무분별한 이성교제를 하거나 잦은 외박이나 음주, 강박적 행동 등의 악순환적인 방법으로 외로움이나 불안을 해결하려고 했다. 그리고 허상을 좇거나 답습된 방식으로 관계를 추구함으로써 소속감 갈등을 해결하고자 하였다. 그러나 이러한 작용/상호작용 전략은 이들을 더욱 고립시키고, 불안을 가중시켰다. 결과 미해결의 하위 범주인 부정적인 미래상, 정체감 형성 지연을 초래했고, 자신의 존재감을 입증하기 위한 투사적인 행동을 초래하였다. 이 유형에 관한 내용을 요약하면 그림 11과 같다.

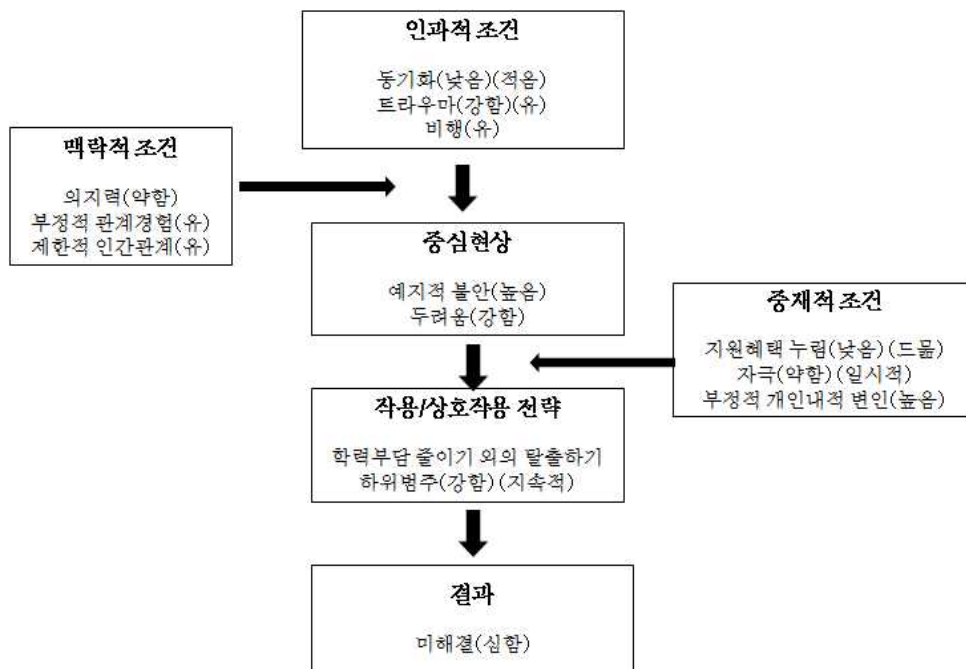


그림 11. 탈출형

5) 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 상황모형

상황모형(condition matrix)은 중심현상과 인과적, 맥락적, 중재적 조건들이 미시적, 거시적 조건에 따라 작용/상호작용 전략과 관련되면서 결과에 어떻게 영향을 미치는가를 설명해준다. 상황모형은 작용/상호작용 전략에 영향을 주는 인과적, 맥락적, 중재적 상황들을 미시적이고 거시적인 수준에서 분석하도록 돕는다. 이 단계는 모든 다양한 부분을 통합하고 틀을 만드는 근거이론의 마지막 단계에 해당하며, 핵심범주에 대해 더욱 설득력 있게 설명해준다(Strauss & Corbin, 1998).

본 연구에서는 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’의 과정에 대한 상황모형을 학업중단 경험 청소년 개인수준에서부터 가정수준, 또래수준, 국가·사회수준으로 확장하

였다. 이는 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응과정을 미시적, 거시적 수준에 따라 포괄적으로 이해할 수 있는 하나의 틀로 구성했다는 점에서 의의가 있다. 각 수준에 따른 상황적 조건과 전략, 과정 및 결과 간의 관계는 다음과 같다.

(1) 개인수준

본 연구의 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 경험 속에 개인수준에서 작용하는 조건들을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 인과적 조건인 ‘동기화’와 ‘트라우마’, ‘비행’ 범주 모두에서 개인수준이 작용했다. 연구 참여자들은 중단 이후의 적응과정에서 진로성숙도를 높이고, 성취경험을 쌓아갈수록 동기화 수준을 높였다. 동기화 수준을 높임으로써 자신의 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’을 효과적으로 조절할 수 있는 능력을 발휘해갈 수 있었다. 이에 반해 높은 강도의 트라우마나 비행에 빠져있을 때에는 ‘예지적 불안’이나 ‘현상적 두려움’을 조절하는 데 부정적인 영향을 미침으로써 이들의 적응수준을 낮췄다.

둘째, 중심현상에 직접적 영향을 미치는 맥락적 조건인 ‘의지력’과 ‘관계경험’이 개인적 수준에서 작용했다. 참여자들은 학업중단 이후의 삶을 스스로 꾸려가야 한다는 부담감으로 불안해하고 시행착오로 좌절하기도 하며, 자유로워진 시간 앞에서 나태해지기 쉬웠다. 참여자들의 의지력과 긍정적 관계경험은 이러한 불안과 좌절 또는 나태함을 극복할 수 있는 요인으로 작용했다. 즉, 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정의 중심 현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’을 적절히 조절하기 위해서는 ‘의지력’과 ‘긍정적 관계경험’이 중요했다. 이는 학업중단 청소년에게 심리적 안정감을 제공하고, 소속욕구를 충족시킬 수 있고, 새롭고 의미 있는 경험을 확장해 줄 수 있었기 때문이다. 반면에 부정적 관계경험과 제한적 인간관계는 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’을 조절하는 데에 악영향을 미치고 있었다. 이 두 요인은 비행으로 맞는 길이 될 수 있었고, 직면적인 삶을 지연시키거나 불일치성을 높일 수 있었기 때문이다.

셋째, 지원혜택을 누리고 자극을 추구하며, 긍정적 개인내적 변인으로 무장한 참여자들은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’을 효과적으로 조절함으로써 적응수준을 높여갈 수 있었다. 이러한 중재적 조건은 자신의 불안에 대처하는 ‘도전하기’의 작용/상호작용 전략을 촉진시키는 중요한 적응요인으로 작용하였다. 연구 참여자들은

사회적으로 지원되는 혜택을 활용하고 주변의 자극요인을 찾아 성찰하는 시간을 가짐으로써 대처전략을 개선해 갔다. 또한 자아존중감과 자기조절 능력, 긍정성을 잃지 않는 마음가짐으로 위기상황을 이겨낼 수 있었고, 목표의식과 성찰력을 발휘하여 자신의 선택에 책임감을 가지고 도전해갈 때 성장에 이를 수 있었다.

넷째, 직면한 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’에 어떻게 대처하느냐에 따라서 자신의 성장수준을 높일 수도 있고, 낮출 수도 있었다. 즉, 학업중단 이후의 적응과정에서 겪는 어려움이나 문제를 해결하기 위한 ‘도전하기’를 계속할수록 시각이 교정되고 당당해졌으며, 이를 통하여 정체성을 확립해갈 수 있었다.

이처럼 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 상당부분 개인수준에서 설명되었다. 본 연구에 따르면 학업중단 청소년의 심리사회적 적응을 위해서는 우선적으로 성취경험과 또래관계나 소속감을 추구할 수 있는 다양한 채널이 마련되어야 했다. 성취경험은 도전수준을 높이고 진로발견의 기회를 제공하며, 소속감은 청소년에게 심리적 안정감을 제공할 수 있고, 또래간의 자유로운 만남은 청소년기 발달과정에 꼭 필요하고 사회성을 발달시킬 수 있는 의미 있는 작용을 제공하기 때문이다.

하지만 현재 사회구조는 지나치게 학교 중심적이고, 성적중심의 입시위주 교육이어서 상위권의 학업성적을 올려야만 성취경험이 가능했다. 또한 어린이와 성인의 중간에 끼여 있는 청소년은 학교를 떠나면 소속감이나 또래관계를 추구할 수 있는 채널이 거의 없었다. 이에 학업중단 청소년은 혼자만의 힘으로 성취경험과 또래관계나 소속감을 추구할 수 있는 접착점을 만들어야 했다. 하지만 학업중단 청소년은 자신들을 향한 사회적 편견에 위축되기 쉬웠고, 경우에 따라서는 과거의 상처로 자괴감을 느끼고 있었기 때문에 이러한 접착점을 만들기에는 어려움이 있었다. 따라서 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 돕기 위해서는 이들의 성취경험을 높일 수 있는 프로그램 개입뿐만 아니라 또래관계나 소속감 회복을 위한 중재역할 및 촉진역할 프로그램이나 채널이 필요한 것으로 나타났다. 성취경험과 또래관계나 소속감 회복은 학업중단을 경험한 청소년에게 심리적 안정감과 희망을 제공하고, 이는 학업중단 청소년의 불안을 낮추는 인과적 조건으로 작용하였다.

(2) 가정수준

본 연구의 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 경험 속에 가정수준

에서 작용하는 조건들을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 인과적 조건에서는 ‘동기화’와 ‘트라우마’, ‘비행’에서 모두 발견되었다. 둘째, 중심현상에 직접적 영향을 미치는 맥락적 조건에서는 ‘관계경험’이 발견되었고, 셋째, 작용/상호작용 전략을 조절하는 중재적 조건 가운데서는 ‘자극’과 ‘개인내적 변인’이 가족수준으로 발견되었다. 넷째, 작용/상호작용 전략에서는 ‘도전하기’, ‘탈출하기’, ‘시도하지 않기’에서 가족수준이 발견되었다.

어린 시절부터 직접적인 영향을 미쳐온 가정환경은 학업중단 뿐만 아니라 학업중단 이후의 적응과정에도 지대한 영향을 미쳤다. 본 연구에서 가정환경이 학업중단 청소년의 적응과정에 영향을 미쳐 나타난 결과를 전반적으로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 가족의 구조적 결함보다는 기능적 결함의 영향이 학업중단 청소년의 적응과정에 더 부정적이고, 많은 영향을 미쳤다. 부모의 불화, 주양육자의 구타나 학대, 주 양육자 중심의 가치관 강요나 억압, 무관심이나 지나친 간섭 또는 과잉보호 등은 참여자들의 동기화나 트라우마, 비행 등에 직접적으로 작용하였다. 부모의 양육태도와 관련된 가정의 기능적 결함은 참여자들의 주관적 안녕감과 밀접한 관련이 있었다. 폭력을 행사하거나 일정한 틀을 강요하는 주 양육자의 태도는 참여자들의 불안이나 공포심을 가중시킴으로써 자존감을 낮춤과, 원만한 대인 관계에서 필요한 사회적 기술을 습득할 기회를 박탈했다. 또한 부모의 무관심이나 방임적인 양육태도는 참여자들의 소외감을 형성하여 애착 불안을 가중시켰다. 결과 청소년의 능력을 개발시켜주기 보다는 피해의식을 형성하고 열등의식을 심화시킴으로써 부정적 자아를 형성시켰다. 따라서 이와 같은 폭력적이고 비민주적인 가정환경을 경험한 참여자들은 불행감이나 우울성향이 높았다. 이에 어떤 문제 상황을 만났을 때 직면하여 해결하려는 행동을 취하는 대신 일탈적이거나 회피적이고 수동적인 태도를 취하는 경향을 나타냈다. 이들은 대인관계 능력도 낮아서 일방적이고 자기중심적인 관계를 강요하거나 왕따나 따돌림을 당하게 되어 결국은 또래들로부터 고립되어 제한적인 인간관계에 머물게 되는 경향이 있었다. 특히 주 양육자의 폭력이나 지나친 간섭은 어려서부터 가출을 일삼게 함으로써 비행에 쉽게 노출되게 했다. 반대로 참여자를 지나치게 위축되게 하여 수동적이고 회피적인 방법으로 게임이나 인터넷에 몰두하게 하기도 했다. 이와 같이 기능적 결함에 노출된 참여자들은 자기효능감과 자기통제 능력이 낮았으며 분노가

내재되어 있었다. 이와는 반대로 수용적이고 애정 어린 양육태도를 지닌 주 양육자와 생활하는 학업중단 청소년은 자기존중감과 수용능력이 높아 회복탄력성이 높았다. 이들은 유연한 사고로 적응능력을 높였으며 도전 정신을 발휘하여 긍정적인 방법으로 자신이 당면한 문제를 해결해 나가는 경향이 강했다.

둘째, 가정의 경제적 어려움은 학업중단 요인으로 작용했지만 학업중단 이후의 적응과정에 반드시 부정적으로 작용하는 것은 아니었다. 본 연구 참여자들을 비교해 보면 경제적 어려움으로 일시적 가정불화는 겪었을지라도 비교적 민주적 양육태도를 보여 온 부모 밑에서 성장한 참여자는 보다 주체적으로 자신의 위치를 정립해 나갔다. 이들은 어린 나이에 사회에 진출했지만 인내하고, 성찰하며 꾸준히 단계적 성장을 밟아 나갔다. 때로는 좌절하고 우울감에 빠졌지만 보다 나은 미래를 향한 디딤돌을 마련해 가고 있다는 생각으로 어려움을 이겨냈다.

셋째, 자녀의 학업성적에 대한 낮은 성취기대가 오히려 자녀의 학업중단을 지연시키기도 하고, 중단 이후의 적응과정을 돕기도 하였다. 어려서부터 학업성적을 강조하는 대신 선택의 폭을 넓혀주고 다양한 경험을 할 수 있는 기회를 부여받은 참여자는 자신의 길을 스스로 개척하고 경험을 다양화하는데 의미를 두었다. 예컨대 한 참여자의 경우엔 중학교 과정에서부터 학업중단을 고려했으나 또래와의 경험을 넓히는 것도 중요하다고 판단하여 학업중단을 유보했다. 고등학교 진학 후 학교 교사의 질과 학생들의 수준에 따른 실망으로 학업은 중단했지만 유연하게 자신이 원하는 진로를 찾아 갔다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 가정환경은 학업중단 청소년의 적응과정에 직접적인 영향을 미치는데 구조적이고 형식적인 환경적 결함보다는 기능적이고 질적인 결함이 부정적인 영향을 더 많이 미치고 있었다. 따라서 학업중단 청소년의 심리 사회적 적응을 돕기 위해서는 학업중단 청소년 가정과의 긴밀한 협조체계가 구축되어야 했다. 무엇보다도 주 양육자는 학업중단 청소년의 이야기에 귀를 기울여야 하며, 그 과정에서 성취경험을 높일 수 있는 기회를 제공하고 소속감이나 또래관계를 추구할 수 있는 기회를 제공할 수 있어야 했다. 또한 가능한 한 학업중단 청소년이 경험적 지원이나 정보제공 도움을 받을 수 있는 통로를 마련해 주어야 했다. 즉 주 양육자는 학업중단 청소년의 이야기를 객관적으로 들으려고 노력해야 하고, 사회기관과의 긴밀한 협조를 통해 개입을 위한 체계적인 준비를 갖추

고 있어야 했다. 그럴 수 있으려면 학업중단을 고려하는 시점부터 주 양육자를 향한 정보제공이나 교육을 체계적·지속적으로 제공할 수 있는 채널을 사회·국가적으로 마련해야 하고, 자조집단 운영과 같은 프로그램이나 주 양육자와 학업중단 청소년이 함께 할 수 있는 체험 또는 활동 프로그램이 운영되어야 했다.

(3) 또래수준

본 연구의 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 경험과정에서의 또래수준은 대부분 학업중단을 경험한 청소년 간의 교류나 공간에서 분석되었다. 또래수준에서 작용하는 인과적 조건에는 ‘트라우마’와 ‘비행’에서 발견되었고, 맥락적 조건에서는 ‘관계경험’, 중재적 조건에는 ‘정보제공’과 ‘또래자극’, 작용/상호작용 전략에서는 ‘변화시도’ 등에서 발견되었다. 이는 대인관계에서의 성취경험을 통한 요인들이었다.

청소년의 정상적인 발달에 있어서 또래가 중요한 역할을 하는데 실제 학업중단 청소년이 중단 이후 어려움을 느끼는 분야 중의 하나가 또래관계였다. 학업중단 이후 서로 달라진 생활패턴으로 학교 다닐 때의 친구들과 만나는 것이 힘들어지고 점점 관계가 소원해졌다. 이에 학업중단 청소년은 외로움이나 소속감 붕괴를 느꼈다.

하지만 일부 참여자들은 동질감을 느낄 수 있는 학업중단 또래를 찾아 스터디를 진행하거나 동아리 활동을 하면서 외로움을 덜고 소속감을 높여 갔다. 또 다른 일부 참여자는 사회활동이나 사회참여를 통하여 의미를 추구하고 자신의 경험을 확장해 나갔다. 이 두 부류에 속하는 참여자들은 서로 필요한 정보를 공유하고 서로에게 지지대가 되어줌으로써 서로를 자극하여 발전시켜 나갈 수 있었다. 자칫 모임의 근본취지가 흔들릴 수도 있었지만 부정적인 경험마저도 공유함으로써 상생해 갈 수 있는 제어장치를 마련하기도 하였다. 이에 비해 가상공간 상에서의 관계에만 매달리거나 비행동료나 유흥동료, 또는 특수 목적을 가진 집단 등과만 한정적으로 관계를 추구하는 참여자들도 있었다. 이들의 경우엔 자신의 실존적 불안을 달래고 자신의 위치를 확보하기 위하여 제한적인 관계에 매달림으로써 스스로를 위안하고자 하였으나 결과는 부정적이었다. 스스로를 가정과 사회에서 유폐시켜감으로써 더욱 더 외로워지고, 소외감과 두려움을 느껴야 했다.

또한 여러 참여자들은 인터넷상에 마련된 학업중단 청소년의 모임 공간을 활용

하여 공감대를 형성하고, 서로 자극제가 되는 활동을 통해 자신을 반성해가는 계기를 마련하기도 했다. 이들은 적응과정에서 겪는 갈등이나 어려움을 의논하고 공부방법이나 정보, 목표성취결과 등을 공유하면서 적극적인 행동방향을 설정해나갔다. 한편 학업중단 이전에 왕따나 따돌림 경험이 있는 청소년은 대인관계에 소극적인 태도를 보였다. 자신에게 남아있는 트라우마의 강도만큼 또래관계를 갈망했지만 회피적이고 수동적인 관계를 지향함으로써 내적인 갈등을 경험하였다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 학업중단 청소년의 또래 관계는 이들의 심리사회적 적응과정에 긍정적인 영향을 미칠 수도 있고 부정적인 영향을 미칠 수도 있음이 확인되었다. 개방적이고 다양한 또래관계는 이들의 적응과정에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음이 드러난 것이다.

(4) 국가·사회수준

국가·사회수준이란 학업중단 청소년과 체계 간에 익명성이 가장 크게 작용하는 수준으로 일대일 대면관계가 이루어지지 않는 제도, 관습, 법률, 사회 일반인들의 통념까지도 포함한 상호작용의 수준을 말한다. 국가·사회수준은 간접적이고 직접적으로 행위자의 인식과 태도 그리고 행위양식에 끊임없이 영향을 준다. 그 중의 하나가 익명의 존재들이 부여하는 낙인효과이며, 특히 대중매체들은 행위자들에게 자신들을 어떻게 의미화 시키고 주체를 구성해 나가는데 대한 사회적 통념을 대변한다.

학업중단 청소년을 다루는 신문이나 TV 매체들은 단순하게 현실을 규명하기보다 때로는 가상의 세계를 만들고 또 다른 상상의 이미지를 형성하기도 했다. 예컨대 몇몇의 참여자들은 매체들이 학업중단 청소년에게 이 사회의 부적응아들이고 비행청소년이라는 극단적인 이미지를 부여해 학업중단 청소년을 향한 부정적인 편견을 조장했다고 불평했다. 이러한 낙인효과가 무의식적으로 학업중단 청소년을 향한 편견과 차별을 강화시킨다는 것이다.

또한 국가가 시행하는 교육제도와 정책, 예컨대 대학입시제도나 학업중단 청소년을 향한 각종 지원정책 등도 학업중단 청소년의 행witz향을 주도하거나 제한할 수 있었다. 참여자들은 국가나 사회가 자신들에게 영향을 미치는 교육정책에 대한 불만을 나타내기도 했고, 정책적으로 지원되는 서비스를 최대한 활용하기도 했다. 특히 검정고시 출신자들에게겐 수시지원이 허용되지 않는 대학들에 대해 불

만이 많았고, 입시위주의 교육체제하에서는 개성이나 자아실현이 제한될 수밖에 없다는 목소리가 나오고 있었다.

청소년을 둘러싼 국가·사회와의 상호작용 요인들 중 본 연구에서 학업중단 청소년의 적응과정에 직접적인 영향을 미치는 것으로 사회적 지지와 매체 자극, 그리고 유해 환경이 파악되었다. 먼저 사회적 지지는 학업중단 청소년의 적응 과정을 촉진하는 것으로 나타났다. 사회적 지지란 사회적 관계를 통해서 개인이 타인들로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적인 자원을 의미하는 것으로 본 연구에서는 경험적 지원과 정보제공으로 규정되었다. 경험적 지원에서는 진로 탐색, 상담, 학습 지원, 활동경험 기회제공 등이 나타났다. 참여자들은 이러한 경험적 지원을 통해 학업성취 목표 및 동기화 수준을 높여 갔고, 자신이 겪고 있는 어려움이나 갈등을 해결해 감으로써 심리사회적 적응능력을 높여갔다. 구체적으로 서술하면 첫째, 진로탐색을 통해 참여자들은 사회 관계망 속에서 자신이 나아갈 보다 구체적인 진로를 설정하고 그에 따른 목표를 새로이 설정하거나 추가하였다. 둘째, 장기적·단기적 상담을 통해 참여자들은 자신이 수용되고 보살핌과 사랑을 받고 있다는 정서적 지지를 받음으로써 스스로가 존중될 가치가 있음을 믿게 되었다. 셋째, 학습지원을 통해 참여자들은 기초학업 능력을 보충하고 검정고시 준비를 하게 됨으로써 원하는 졸업장 취득을 할 수 있었다. 그러나 수학능력 시험 준비에 맞춘 학습지원을 바라는 참여자도 있었다. 넷째, 활동경험 기회를 제공 받은 참여자들은 경험의 범위를 확장시킴으로써 자신의 시각을 넓히고 여가를 유용하게 활용할 수 있었다. 정보제공에서는 입시정보와 기관정보, 진로정보 등이 나타났다. 참여자들은 다양한 채널을 이용해서 필요한 정보를 습득하고자 하였으나 입시정보를 획득하는 데 어려움을 겪었다. 참여자들은 자신이 필요로 하는 정보를 제공 받음으로써 대학 입시나 미래 준비를 충실히 해 갈 수 있게 되었고, 자신의 문제를 해결하거나 경험을 확장해 갈 수 있는 기관의 도움을 받을 수 있게 되었다. 즉, 정보제공은 참여자들의 노력이나 성장을 촉진시킬 수 있었으며, 시야를 확장시킬 수 있는 기회를 제공하였다. 그리고 인터넷이나 책, 신문 등을 통한 매체자극도 참여자들에게 자신 및 자신이 처한 환경을 성찰시킬 수 있는 기회를 제공하고, 트라우마를 극복할 수 있도록 유도하는 기제가 될 수 있음이 본 연구에서 드러났다. 참여자들은 인터넷 검색에 자유로웠고, 검색된 애니메이션이나 다큐멘터리의 내

용을 통하여 자신의 상처를 치유하고, 대처능력을 키우기도 했다. 특히 고전 완독과 같은 독서는 참여자들에게 어려운 책 한 권을 끝냈다는 성취감을 제공하고, 인내하고 단련하는 방법과 삶에 대한 태도를 형성하는 데 도움을 제공했다.

한편 학업중단 청소년을 둘러싼 향락산업은 이들의 비행을 부추기거나 유인했고, 폭주동호회, 가출 집단이나 종교적 색채를 띤 단체들은 편협적인 생활 방식과 사고를 요구함으로써 현실에 정착하는 것을 방해했다. 시간이 자유로워지고 많아진 참여자들은 사회가 제공하는 유해환경에 쉽게 노출되었다. 특히 인터넷 매체를 통해 손쉽게 유해한 정보를 제공 받았고, 일정한 목적을 띤 성인 집단에 유인되었다. 인터넷을 통한 만남은 은밀하고, 반복적 또는 장기적으로 이루어짐으로써 편협하고 일방적인 생활방식이나 사고를 강요했다. 또한 학업중단 청소년을 바라보는 사회 전체적인 편견은 학업중단 청소년을 위축시키고 낙인효과를 가져오기 쉬웠다. 학업중단 자체를 비행인 것처럼 대하는 사회적 태도는 학업중단 청소년의 자아 존중감을 낮추고, 하위문화를 형성할 가능성을 높일 수 있었기 때문이다.

이와 같은 내용들은 국가·사회적 수준이 학업중단 경험 청소년의 적응과정에 다음과 같이 작용함을 말한다. 인과적 조건에서는 ‘동기화’와 ‘트라우마’, ‘비행’에 작용하였고, 맥락적 조건 중엔 ‘관계경험’에, 중재적 조건 중에는 ‘지원혜택 누림’과 ‘자극’에, 작용/상호작용 전략에서는 ‘도전하기’와 ‘탈출하기’의 범주에 작용하였다. 이러한 내용들은 학업중단 청소년 자신의 자율적인 의사결정이 존중 받을 때 적극적인 어른으로 성장하여 책임감 있는 사회 구성원으로 성장한다는 것을 드러내 주었다. 이는 학업중단 청소년도 성장과 발달을 실질적으로 보장받고 권리를 향유할 수 있도록 하기 위한 사회적 안전장치가 필요함을 의미했다. 학업중단 청소년도 보호와 육성의 대상임이 틀림없기 때문이다.

이상에서 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’의 상황모형을 살펴보았다. 이는 생태학적 관점에서 살펴본 내용으로 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정 수준을 높일 수 있으려면 미시적·거시적 수준에서 통합적인 접근이 필요함을 알 수 있게 하였다. 다시 말해 상황모형 분석결과 학업중단 청소년의 적응과정은 개인과 환경의 상호작용을 통한 조절과정이었음이 드러났다. 이상에서 살펴본 내용을 요약하여 정리하면 그림 12와 같이 나타낼 수 있다.

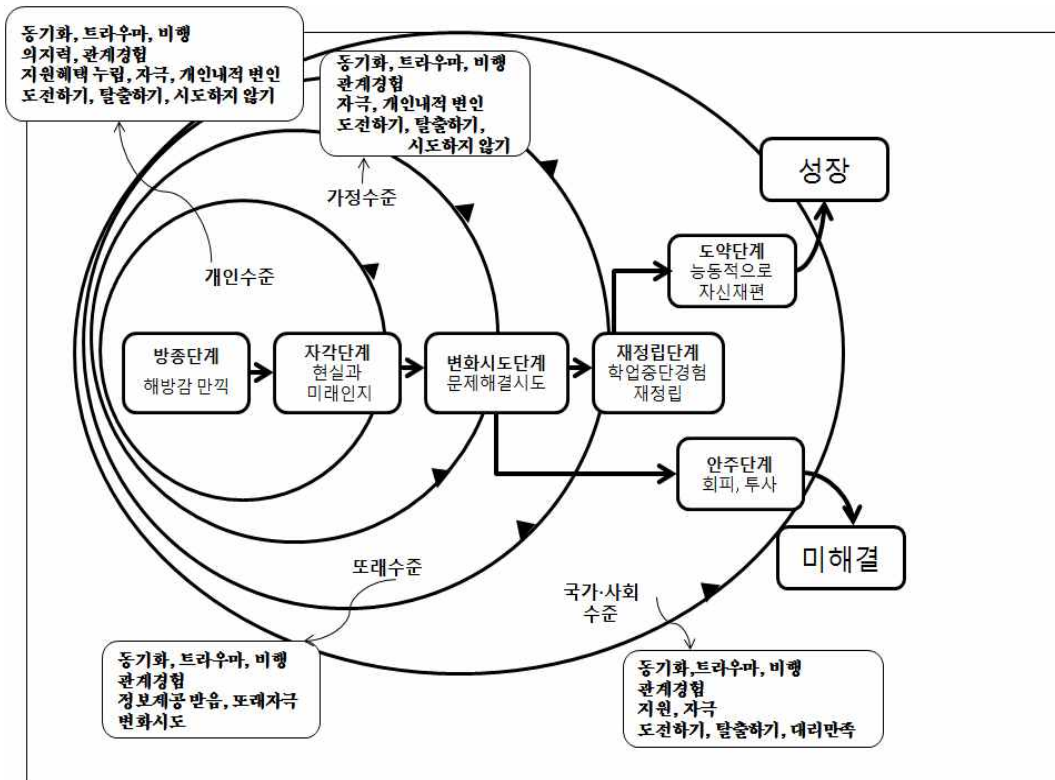


그림 12. '불안조절을 통한 정체성 확립'에 대한 상황모형

V. 논의 및 결론

본 장에서는 먼저 연구문제를 향한 논의를 진행하고 본 연구의 의의를 밝히는 절을 마련하고, 두 번째, 본 연구의 연구문제에 대한 결론을 제시하고, 결론 해석 시 고려되어야 할 본 연구의 제한점을 밝혔으며, 세 번째 본 연구에 의해서 도출되는 제언의 절을 마련한 다음 네 번째, 학업중단 청소년을 향한 연구자의 인식 변화의 절을 마련함으로써 본 연구를 마무리했다.

1. 논의 및 의의

가. 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 논의

본 연구는 학업중단 경험 청소년의 심리사회적 적응과정을 탐색함으로써 그들의 고유한 적응경험을 이해하고, 이를 바탕으로 그들의 적응을 효과적으로 도울 수 있는 실제이론을 개발하기 위해 수행되었다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 근거이론 접근방법을 채택하였고, 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제: 학업중단 이후 청소년의 심리사회적 적응과정은 어떠한가?

1. 학업중단을 경험한 청소년이 심리사회적으로 적응해가는 과정에 개입되는 적응요인들은 무엇인가?
2. 학업중단을 경험한 청소년은 어떤 단계를 거쳐 적응해 가는가?
3. 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응유형에는 어떤 것들이 있는가?

이들 질문에 답하기 위하여 정규 중·고등학교를 그만 둔 이후 1년 이상의 시간이 경과된 청소년 36명을 대상으로 개별면담을 실시하고, 개별 면담이 어려운 은둔형 청소년 6명을 대상으로 생활수기를 수집하였다. 이를 통하여 마련된 근거자료를 바탕으로 진행된 분석결과들에 대하여 논의하면 다음과 같다.

학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 불안조절을 통해서 자신의 정체성을 확립해가는 과정이었다. 이는 본 연구에서 나타난 핵심범주에서 얻어진 결과이다. 핵심범주는 본 연구가 무엇에 관한 것인지를 알려주는 것으로 ‘학업중단 이후 청소년의 심리사회적 적응과정은 어떠한가?’에 대한 답을 대변해주기 때문이다.

핵심범주에서의 불안은 학업중단 청소년이 경험하는 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이었다. 학업을 중단한다는 것은 해방을 맞이함과 동시에 혼자 힘으로 개척해가야 하는 미래를 향한 불안과 예상치 못했던 결과에 대한 당혹감 및 소속감 상실에 따른 외로움이나 소외감에서 오는 두려움과 맞서는 것이었다. 학업중단 청소년이 처해 있는 환경이나 상황에 따라 대처양상이나 태도는 달랐지만 이들은 공통적으로 학력을 중시하는 사회에서 도태되지 않고 당당하게 살아갈 수 있기를 원했다. 건실한 사회 구성원으로 편입될 수 있기를 바라는 마음과 현재 자신의 모습 사이의 간극이 클수록 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’은 컸다. ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’은 동기화나 트라우마, 비행 정도에 따라 달랐는데 의지력과 관계경험의 질에 따라 직접적인 영향을 받았다. 이러한 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’은 학업중단 청소년이 학교 밖에서 심리사회적으로 적응해가면서 다루어가야 하는 일련의 중심과제였다.

예지적 불안과 현상적 두려움은 학업중단이 진로를 개척해 나가는데 상당한 장애로 작용할 수 있어 학업중단 청소년은 실직과 불완전 고용에 노출될 것이 예상된다. 이는 보고(이경상, 조혜영, 2005)와, 초·중·고등학교 시기는 자아정체감을 형성해 가는 시기이며, 사회성이나 대인관계 기술의 습득이나 집단생활과 같은 다양한 사회기술을 배워 나가는 시기이므로 학업을 중단한다는 것은 성인이 되어서도 불필요한 무망감과 대인관계상의 어려움을 겪을 가능성이 커진다는 보고(손승영, 2003)와 관련이 있었다. 이들 연구에 따르면 청소년의 학업성취는 보다 나은 노동시장 진입을 위한 전제조건이며, 학업을 계속한다는 것은 의미 있는 자아를 형성할 수 있는 기회를 얻고, 사회적 기술을 습득해 가는 데에 있다는 것이다. 그러나 이러한 선행연구는 학업중단 사실만을 중심으로 본 외부자적 관점에서의 분석이었기에 학업중단 청소년의 목소리는 대변하지 못했다. 학업중단 청소년의 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’의 근원은 학업중단 자체에서 오는 것이 아니라 학업중단의 원인이나 현재 자신의 상태, 생활태도 또는 의지력 및 관계 경험에서 오는 것

이었다. 즉, 진로 성숙도가 높고 성취경험이 많을수록, 트라우마 강도가 약하고 비행 경험이 없을수록, 의지력이 강하고 긍정적인 관계경험이 많을수록 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’의 수준이 낮음을 이야기하고 있었다.

학업중단 청소년의 불안은 이미 선행연구에서 언급되었다. 학업중단 이후 청소년이 겪는 심리적 어려움은 미래에 대한 불안감과 사회적 편견으로 인한 위축감이었고(윤철경, 류방란, 2010), 대인관계에 대한 어려움과 세상이 자신의 뜻대로 되지 않는 것에 대한 불안감이었다(오혜영 등, 2011). 따라서 연구자들이 말하는 불안은 본 연구에서의 예지적 불안과 현상적 두려움으로 대변될 수 있다. 예지적 불안이라는 범주는 참여자들 자신의 미래상이나 꿈과 관련된 불안이고, 현상적 두려움이라는 범주는 참여자들의 현재 상황이나 행동결과에서 도래되는 불안이기 때문이다. 그러나 연구자들은 학업중단 청소년의 불안 자체에 초점을 맞추어 설명하고 있을 뿐 본 연구에서처럼 불안을 조절해가는 개념으로 인식하지 않았다. 이는 연구방법상의 차이 때문이라고 볼 수도 있고, 적응을 부적응과 중첩되는 개념(Garmerzy, 1994)으로 바라보지 않았기 때문이라고 볼 수도 있다. 불안은 학업중단 청소년 자신의 미래에 대한 준비 정도와 자신의 현재 처지에 대한 대처 수준에 따라 얼마든지 달라질 수 있는 개념이었다. 또한 그 불안을 얼마만큼 효과적으로 조절해 가느냐에 따라 학업중단 청소년 자신의 적응수준이 달라질 수 있었다.

본 연구에서의 불안은 학업중단 청소년이 심리사회적으로 겪고 있는 복합적인 경험들을 통합적으로 지칭한 것이다. 즉, 본 연구에서의 개방코딩으로부터 나온 예지적 불안과 현상적 두려움은 핵심범주에서의 불안으로 통합되었고, 선행연구에서의 불안개념과 비슷한 측면도 있었다. 하지만 미래를 향한 불안감이 학벌사회에서의 불안과 경쟁력에 대한 불안, 경제적 불안 등에서 도래되고, 지금까지의 경험에서 유래된 현재적 불안이 애착불안과 직면의 두려움, 불일치성 등의 개념으로 구성되며, 이러한 개념들이 학업중단 청소년의 적응문제를 초래한다는 것은 본 연구에서 드러난 독특한 결과였다. 이러한 하위범주를 지닌 불안을 조절하면서 정체성을 확립해 가는 과정이 학업중단 청소년의 적응과정이었다.

정체성 확립은 청소년기의 주요 발달과업이며 객관적인 자아정체성과 주관적인 자아정체성으로 나누어 설명된다(Erikson, 1968). 정체성의 객관적인 측면은 개인이 속하고 있는 집단에 대한 귀속감이나 일체감을 의미하며, 이는 청소년기에 들

어서면서부터 자아에 대한 태도가 사회적 행동의 변화에도 영향을 미친 결과이다. 이에 객관적 측면의 정체성은 부모와 교사에 대한 비판적 태도를 나타내고, 동년배 집단과 어울리며, 사회적 승인의 욕구와 집단소속의 강한 욕구로 나타나고, 사회적 환경에 적응하고 사회적 승인을 얻으려는 욕구로 연결된다(김정수, 1993; Erikson, 1968). 주관적 측면의 정체성은 개별적 정체성(individual identity)으로 집단 내에서도 타인과는 독립된 고유한 존재로서 갖게 되는 정체의식이다. Erikson은 개별적 정체성을 개인적 정체성과 자아정체성으로 나누어 설명했다. 개인적 정체성(personal identity)이란 시간이 흘렀거나 상황이 변화했을지라도 근본적으로 변함이 없는 자기 자신의 동질성과 연속성에 대한 느낌을 말한다. 자아정체성(ego-identity)이란 개인적 정체성보다 포괄적인 개념으로 자기 존재의 동일성과 독특성을 지속시키고 고양시켜 나가는 자아의 자질이다(서봉연, 1988). 이러한 자아정체성은 자기에 대한 명확한 정의, 인생의 목표, 가치신념에 대한 결정, 결정한 것을 실행해 가는 실제적 활동, 정체성을 갖기 위한 대안 탐색, 자기 수용의 정도, 개개인의 독특성에 대한 감각, 자신의 미래에 대한 확신 등으로 구성된다(Waterman, 1982).

이와 같은 의미를 내포한 정체성을 불안조절을 통해 확립해가는 과정이 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정임은 핵심범주의 속성과 차원으로도 설명될 수 있다. 핵심범주의 속성과 차원을 살펴보면 속성 ‘학업중단 경험 성찰’은 자신의 불안이 어디서 도래했는지, 그 불안을 줄이려면 무엇이 필요하고 무엇을 해야 하는지를 성찰하는 상태로 접근과 회피의 차원으로 나타났다. ‘미래조망’은 자신이 원하는 삶은 어떤 것인지, 그 삶을 이루어 가려면 단계적으로 무엇을 수행하고 수정해야 하는지를 조망하는 상태로 기대와 불안의 차원이었다. ‘자신과 환경수용’은 현재 자신의 상태나 위치를 객관적·현실적으로 받아들이고 자신이 처한 환경이나 주변인들과의 관계를 주체적으로 받아들이는 상태였으며, 수용과 비수용의 차원이었다. ‘변화시도’는 자신의 목적이나 목표를 이루기 위해 도전을 하는 상태로 성공과 실패의 차원으로 나타났다. ‘시행착오에 대응’은 시도의 실패를 통해 자신과 현실을 점검하여 흐트러지지 않은 도전을 취해가는 상태로 성취감과 무력감의 차원이었고, ‘재조명’은 학업중단을 겪은 자신의 삶을 새롭게 재정립하여 의미를 부여함으로써 자신감 있게 살아가게 될 것이라고 기대하는 상태로 당당함과 두려움의

차원으로 나타났다. 이와 같은 내용을 가진 핵심범주의 속성과 차원은 앞에서 설명한 개념을 가진 정체성을 확립해가는 일련의 과정과 연결됨을 알 수 있다.

한편 불안조절을 통한 정체성 확립의 과정은 학업중단 청소년의 적응과정에 대한 범주화 및 상황모형, 적응과정 단계 및 적응유형에 대한 설명으로도 대체될 수 있다. 핵심범주는 모든 범주를 통합하고 정교화 하여 하나의 통합적인 설명을 할 수 있게 하는 분석적 힘을 가지고 있으며, 범주들 내에 나타나는 상당한 변화를 설명할 수 있기 때문이다(Strauss & Corbin, 1998). 곧 범주화 및 상황모형에서 드러나는 미시적·거시적 적응요소를 밝히고, 상황의 변화에 따른 적응과정 단계를 밝힘으로써 학업중단 청소년의 성장과정을 밝힐 수 있다는 것이다. 그리고 학업중단 청소년의 적응유형은 각 범주 간에 나타나는 관계들을 정형화 한 결과이므로 각 적응조건과 전략, 이에 따른 결과들을 설명하는 것이라고 볼 수 있기 때문이다. 따라서 이에 대한 논의는 부차적 질문에 대한 논의와 관련된다. 이들에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학업중단 청소년이 심리사회적으로 적응해 가는 과정에 개입되는 요인들은 범주화 분석 및 생태체계적인 상황모형에서 도출될 수 있다(문성미, 2003). 기존의 연구들에서 학업중단 청소년의 적응과 관련 있다고 보고된 것들은 대부분 본 연구의 인과적 조건이나 맥락, 혹은 중재적 조건 속에서 찾아볼 수 있고, 생태체계적인 상황모형 속에서 찾아볼 수 있었다.

범주화분석 결과 참여자들의 심리사회적 적응과정에 개입하는 적응요인에는 개인적 요인과 환경적 요인이 있었다. 이에겐 긍정적 요인과 부정적 요인이 포함되었다. 하지만 본 연구가 학업중단 경험 청소년들의 적응을 효과적으로 도울 수 있는 실제이론을 개발하기 위해 수행되었으므로 이들의 적응에 기여하는 긍정적 요인에 대해서만 논의하면 다음과 같다. 긍정적인 개인적 요인에는 진로성숙, 성취경험, 의지력, 도전성, 성찰력, 목표의식, 자기조절 능력, 자아존중감 등이 있었다. 진로성숙과 성취경험은 선행연구들(김범구, 2012; 박창남 등, 2001; 윤철경, 류방란, 2010; 이경상, 조혜영, 2005; 이숙영 등, 1997; 주영신, 2007)이 분류한 학업중단 청소년의 적응유형과 관련된다고 볼 수 있다. 선행연구들이 학업중단 청소년이 현재 하는 일이나 향후 계획에 따라 학업중단 이후의 적응유형을 분류하고 있기 때문이다. 다만 선

행연구는 연구 당시의 횡단적 시점에서 파악된 적응요소에 초점을 두으로써 본 연구에서처럼 차원적 적응요인을 고려하지 못했다. 선행연구에서는 진로성숙과 성취경험을 학업중단 청소년의 적응을 돕는 하나의 개념으로 파악하였지만, 본 연구에서는 진로성숙 수준이 높을수록, 성취경험이 많을수록 참여자들의 적응수준이 높은 것으로 파악되었다.

끈기, 확신, 마음다짐의 개념으로 구성된 의지력은 선행연구에서 직접 언급된 적은 없었다. 하지만 이러한 의지력은 학업중단 청소년 개인의 자아통제나 자기조절능력(강석영 등, 2009)과 관계될 것이므로 상당부분 학업중단 요인들과 관련된다고 볼 수 있다. 이는 학업중단 요인은 학업중단 이후의 생활에도 영향을 미친다는 선행연구(김범구, 2012; 김영희 등, 2013) 결과를 뒷받침하는 것으로 보인다.

긍정적인 개인내적 변인의 개념인 도전성과 성찰력, 목표의식, 자기존중감, 긍정성 등은 학업중단 청소년의 적응수준을 높이는데 영향을 미쳤다. 긍정적인 개인내적 변인은 선행연구에서의 학업중단 예방을 위한 보호요인들을 포함하고 있다. 선행연구는 긍정적 가치관과 자기 정체감, 자아존중감, 자기유능감(구본용, 유제민, 2003; 유성경, 2000; 이애령, 2004) 등을 학업중단 예방의 보호요인으로 파악하고 있었기 때문이다. 도전성과 성찰력은 본 연구에서 새롭게 발견된 긍정적인 적응요인이었다. 이들은 시행착오에 대응하는 전략과 관계되는 것으로 학업중단 청소년이 불안을 조절하여 정체성을 확립해가는 데에 중요한 역할을 하였다.

환경적 요인에는 긍정적 관계경험 제공, 경험적 지원제공, 정보제공, 매체자극, 또래자극, 가족자극 등이 있었다. 긍정적 관계경험 제공은 학업중단 경험 청소년의 소속욕구나 심리적 안정감을 충족시키고, 자신을 재조명할 수 있는 새롭고 의미 있는 경험을 제공해 주는 것을 말한다. 이들은 상당부분 선행연구에서의 가족관계와 가족환경적인 요인과 관계된다(서우석 외, 2007; 이자영 등, 2010; Dupper, 1993). 하지만 본 연구에서는 종교와, 또래, 사회단체나 기관 등도 긍정적 관계경험을 제공하는 것으로 나타났다.

경험적 지원제공은 진로탐색, 상담, 학습지원, 활동경험 제공으로 구성되었다. 경험적 지원제공은 학업중단 청소년의 성공적인 적응을 위해서 필요함을 선행연구들도 언급하고 있었다(박현선, 2004; 오혜영 등, 2011; 이병환, 2002; 이숙영 등, 1997; 조규필 외, 2011). 그러나 활동경험 기회제공에 관한 인식은 선행연구에는

나타나지 않았다. 본 연구결과에 의하면 학업중단 청소년은 다양한 영역의 활동 경험을 통해서 자신과 환경을 변화시킬 기회를 포착하였다.

정보제공 또한 학업중단 청소년의 적응전략에 유용하게 작용했다. 정보제공은 입시정보와 기관정보, 진로정보 제공으로 구성되었다. 학업중단 청소년에게 진로 정보를 제공해야 한다는 선행연구는 있었지만(김범구, 2012; 이경상, 조혜영, 2005), 입시정보와 기관정보 제공의 필요성은 본 연구에서만 나타났다. 특히 본 연구 참여자들은 입시정보에 대한 욕구가 강했다. 이는 인과적 요건의 동기화와 관련된 것으로 학업중단 청소년을 긍정적으로 평가해야 할 측면이 강함을 뜻한다고 볼 수 있다.

유용한 매체자극은 학업중단 경험 청소년의 성찰의 힘을 높이고, 삶의 태도를 바꾸는 역할을 하였다. 본 연구에서 새롭게 발견된 매체자극은 학업중단 청소년이 자유로워진 시간을 건설적으로 활용한 결과로 이들의 적응과정 수준을 높이는 요인으로 작용했다. 독서나 다큐멘터리, 애니메이션을 통해 교훈을 얻거나 성장하는 기회를 가진 참여자가 있었기 때문이다.

또래자극은 학교는 그만두었지만 학교를 같이 다녔던 또래나 선배들에게는 뒤처지고 싶지 않다는 경쟁심이 작용할 때 참여자들의 적응에 긍정적인 영향을 미치는 것이었다. 자신과는 달리 발전해가는 또래 및 선배의 변화와 충고는 참여자들의 가능성과 경쟁심을 함께 자극하는 것으로 충분했다. 이와 관련하여 오해영 등(2011)은 또래는 학업중단 청소년의 복교를 자극한다고 보고했다.

또한 가족자극도 학업중단 청소년의 적응에 유용한 영향을 미칠 수 있었다. 본 연구의 참여자들은 형제의 변화와 충고에 각성(覺醒)하였고, 가족의 지지나 지각되는 부모의 긍정적인 노력에 힘을 얻거나 변화를 꾀하였다. 특히 같은 가정환경 내에서 비슷한 성장과정을 겪어오던 형제·자매의 변화와 충고는 참여자들에게 긍정적인 시도를 가할 수 있다는 것이 본 연구에서 밝혀졌다. 가족이 건문을 넓힐 기회를 제공할수록 동기화 수준이 높아졌고, 부모의 슬픔이나 걱정을 헤아리게 되면서 새로운 시도를 하게 되었다는 본 연구결과는 선행연구에서도 뒷받침되었다. 선행연구에 의하면 학생들이 지각하는 부모의 진로지지 수준이 높을수록 학생들의 자기효능감 수준도 높았으며(최보영 등, 2011), 가족의 걱정하고 사랑하는 마음이 학업중단 청소년에게 전해질 때 청소년은 가족을 실망시키지 않겠다는 결

심을 하게 된다고 하였다(조규필 외, 2011).

이상에서 살펴본 경험적 지원제공과 정보제공, 매체자극, 또래자극, 가족자극은 중재적 조건에 속했다. 이는 선행연구에서의 학업중단예방을 위한 보호요인들을 포함하고, 그 범위를 확장하고 있었다. 선행연구는 가정요인으로 가족의 지지와 양육적인 가족관계 방식(권지은, 1998), 높은 교육적 기대수준과 원만한 부모-자녀관계(구본용, 유제민, 2003)등을 들고 있었기 때문이다. 이와 같이 학업중단 예방의 보호요인이 학업중단 이후의 적응을 돕는 보호요인으로도 작용한다는 것은 학업중단 원인에 따라 학업중단 이후의 적응방향도 예측할 수 있게 한다는 것을 뜻한다. 다만 본 연구에서는 자녀를 향한 높은 교육적 기대 수준보다는 자녀가 자신을 탐색할 수 있는 다양한 경험제공이 참여자들의 적응에 기여하는 요인인 것으로 밝혀졌다.

끝으로 학업중단 청소년의 심리사회적 적응을 돕기 위해 본 연구에서 드러난 인과적 조건, 맥락적 조건, 중재적 조건과 작용/상호작용 전략을 중심으로 그 방안들을 모색할 수 있는 상황모형에 대해 논의하고자 한다. 먼저 학업중단 이후 청소년은 실질적으로 여러 힘든 상황을 경험하고, 자신의 삶을 인식하면서 변화하고자 하는 태도를 보였다. 이에 도전하기로 다양한 변화를 시도하고 시행착오를 겪으면서 동기화 수준 및 경험을 높여갈 때 성장수준을 높일 수 있었다. 이들의 성장수준을 높일 수 있는 다양한 도전전략은 의지력과 긍정적 관계경험(맥락적 조건) 및 지원혜택 누림, 자극, 긍정적인 개인내적 변인(중재적 조건)으로부터 촉진되었다.

의지력과 긍정적인 개인내적 변인은 개인수준에서 학업중단 청소년의 예지적불안과 두려움을 낮춤으로써 적응과정에 중요한 영향을 미치고 있었다. 이에 비해 참여자의 긍정적 관계경험과 지원혜택 누림, 자극의 범주는 가정, 또래 또는 사회·국가적 수준의 환경과 상호 작용하였다. 곧 참여자 개인과 환경과의 상호작용을 통한 긍정적 관계경험, 지원혜택 누림, 자극 등은 예지적 불안과 현상적 두려움을 낮추고, 도전수준을 높이고 지속시킴으로써 이들의 적응수준을 높여 가는데 일조하였다. 이는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 개인수준에서 설명될 수 있으나 상당부분은 그들이 속한 가정적, 또래적, 사회·국가적 차원과 관련되어 설명될 수 있음을 의미한다. 따라서 도전하기를 통해 학업중단 청소년이 자신의 적응수준을 높일 수 있는 지지적 중재가 필요할 것이다.

반대로 탈출하기와 시도하지 않기 전략을 사용하는 참여자들은 부정적 관계경험과 제한적 인간관계(맥락적 조건), 부정적인 개인내적 변인(중재적 조건)의 영향을 많이 받았다. 이들은 의지력이 약했는데 탈출하기를 강하게 사용하는 참여자일수록 비행에 노출된 경우가 많았고, 시도하지 않기를 지속적으로 사용하는 참여자일수록 트라우마가 강한 경우였다. 이들은 또한 실패경험이 잦았다. 이들은 예지적 불안과 현상적 두려움을 해결하기 위해 비효과적, 회피적 전략으로 탈출하기와 시도하지 않기 전략을 사용했지만 불안수준을 오히려 높이고, 미해결이라는 결과를 초래하였다. 부정적인 개인내적 요인은 개인수준에서 설명될 수 있었지만 부정적 경험과 제한적 인간관계는 상당부분 가족, 또래 또는 사회·국가적 수준으로 설명될 수 있었다. 특히 사회적 냉대는 학업중단 청소년을 향한 사회적 편견과 관계가 깊었는데 참여자들은 윤철경과 류방란(2010)의 연구에서처럼 편견으로 인한 위축감을 느꼈다. 학업중단 청소년을 바라보는 사회 전체적인 편견은 낙인효과를 가져오기 쉬웠다.

상황모형은 생태학적 관점에서 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 수준에 따라 포괄적으로 이해할 수 있도록 하였다. 동시에 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 직·간접적으로 도울 수 있는 개입전략을 마련할 수 있는 근거를 제공하였다. 즉, 본 연구를 통해 개인적·가정적 또는 사회·국가적 차원에서 고려되는 다양하고 적극적인 지원이 학업중단 청소년의 적응수준이나 적응의지를 더 높일 수 있을 것임이 밝혀졌다.

이상에서 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 개입되는 적응요인들에 대해 논의하였다. 적응요인들은 범주화에 따른 전반적 과정과 생태체계적 상황모형을 함께 고려함으로써 드러낼 수 있었다. 학업중단 청소년의 적응수준을 결정하는 요인들을 요약해 보면 인과적 조건 및 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략의 범주내용이었으며, 이러한 요인들은 학업중단 청소년이 겪는 중심현상에 상호작용하여 영향을 미쳤다. 또한 개인적·가정적 또는 사회·국가적 차원에서 고려되는 다양하고 적극적인 지원은 학업중단 청소년의 적응수준이나 적응의지를 더 높일 수 있었다.

둘째, 학업중단 청소년이 성장해 가는 과정, 즉 긍정적으로 적응해가는 심리사

회적 적응과정은 단계적으로 방종단계, 자각단계, 변화시도 단계를 거쳐 재정립 단계, 도약 단계로 발전하거나 안주단계에 그치는 것으로 알려졌다. 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 학업중단 이후 상황의 변화에 따른 중심현상에 대한 반응과 대처 또는 조절에 관계하는 작용/상호작용의 연속적인 연결을 의미한다(Strauss & Corbin, 1998). 연구결과 학업중단 청소년은 ‘방종의 단계’, ‘자각단계’, ‘변화시도 단계’를 거친 후 시행착오를 다루는 태도나 대처방법에 따라서 더욱 더 성장하기도 하고 사회속의 이방인으로 남기도 하였다. 그러므로 여기서는 각 단계에서 적응을 도울 수 있는 방법을 함께 논의하고자 한다. 학업중단 청소년의 적응을 돕는 지원이나 개입은 적응단계에 따라 달라져야 하기 때문이다.

학업중단 청소년이 심리사회적으로 적응해가기 위한 출발점은 방종의 단계였다. 방종단계에서의 생활양상이나 방종기간은 학업중단의 원인과 동기화 정도에 따라 달랐다. 이들은 부정적인 개인내적 변인의 영향으로 예지적 불안과 현상적 두려움에 대해 탈출하기와 시도하지 않기의 작용/상호작용 전략을 주로 사용하였다. 부정적인 개인내적 변인은 낮은 자기 효능감과 조절능력, 분노조절의 어려움 등의 개념으로 구성되어 있었다. 따라서 이 단계에 속해 있는 학업중단 청소년을 향한 개입은 해방감과 자유를 즐길 수 있는 기회를 최대한 허용하되 학업중단 원인에 따른 경계조치가 기본적으로 취해져야 한다. 또한 양육자의 심정을 수용하는 작업을 통해서 양육자가 청소년의 적응을 돕는 협조자가 될 수 있는 방안을 최대한 강구하는 것이 필요할 수도 있다. 이 단계에서의 학업중단 청소년은 해방감을 만끽하는 단계이므로 지원자와 양육자가 함께 청소년 개개인의 특성과 주요 욕구를 파악하고 유용한 대처방법을 고민하며 대처해 갈 때 청소년이 방종과 자유의 의미를 구분하도록 유도할 수 있기 때문이다.

자각단계의 학업중단 청소년은 학업중단의 의미가 자신의 삶에 부여하는 영향력을 평가하고 현재의 불안을 줄이고 미래를 향하려면 무엇을 해야 할 것인지를 고민하였다. 이들은 지원혜택 누림이나 자극, 긍정적인 개인내적 변인에 힘입어 방종단계에 해당하는 생활방식이 자신의 불안이나 두려움을 키운다는 사실을 깨닫고 반성하였다. 이들이 사용하는 주요 작용/상호작용 전략은 도전하기의 하위범주인 성찰이었다. 별다른 목표의식 없이 학교를 그만 둔 청소년은 이 단계에서 학업중단을 후회하기도 하였다. 따라서 이 단계에 속한 청소년을 지원할 때는 이

들이 ‘변화시도’의 단계로 발전할 수 있도록 이들의 주체성을 높이고, 긍정적인 자아개념을 형성시킬 수 있도록 힘써야 할 것이다. 변화시도의 단계로 발전시키기 위해서는 이들의 지지체계의 특성을 구체적으로 분석하여 청소년이 주체적인 위치에 서도록 원조하는 것이 중요하다. 지지체계의 개입이 일방적이고 청소년의 내적자원의 활용기회를 박탈하는 형태일 때는 장기적이고 효과적인 적응을 방해할 수 있기 때문이다.

변화시도 단계는 자각에 따른 변화를 시도하는 단계로 현재 자신의 위치를 개선하여 보다 적응적인 사회구성원이 되기 위해 다양한 시도를 하는 단계이다. 이 단계의 참여자는 예지적 불안과 현상적 두려움을 조절해 보려는 새로운 시도를 하였다. 곧 자신의 주 욕구에 따라 감정고시나 대학입시를 준비하거나 대안학교 입학이나 복학 또는 사회진출 준비, 가족과의 화해시도, 치유시도 등을 하였다. 이들은 지원혜택 누림, 자극, 긍정적인 개인내적 변인과 같은 중재적 조건에 힘입어 시도와 성찰의 작용/상호작용 전략을 사용하면서 불안을 조절해 갔다. 이 단계는 환경적 자원의 영향에 힘을 얻고 개인내적 자원이 꾸준히 발현됨에 따라 ‘재정립단계’로 진입되었다. 그러나 환경적 자원도 불충분하고 개인내적 자원의 발현이 단회성에 그치거나 충분히 발현되지 못할 때에는 ‘안주단계’에 머물게 되었다. 따라서 이 단계에서는 활용할 수 있는 지지체계를 면밀히 파악하여 구체적인 대처방법을 청소년과 개입자가 함께 모색해야 한다. 그리고 새롭게 시도한 결과에 대해서 그 효과에 대한 피드백을 함께 분석해야 한다. 새로운 시도가 지속적으로 부정적인 결과를 도출한다면 적응과정에 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 그러므로 ‘변화시도’ 단계에서는 청소년이 성공경험을 높일 수 있도록 돕는 것이 중요하다.

‘재정립 단계’로 접어든 학업중단 청소년은 변화시도의 결과를 조절하여 자신이 속한 환경 속에서 자신의 목표나 인간관계를 재정립해 갔다. 이 단계에 해당하는 참여자는 긍정적인 개인내적 변인을 활용하여 자신의 불안이나 두려움을 능동적으로 재편하려는 의지를 드러냈다. 그간의 다양한 시행착오나 성공경험을 성찰함으로써 학업중단이 자신에게 안겨준 경험을 성장의 기반으로 삼았다. 이 단계에 들어선 참여자는 구체적으로 정립된 자신의 목표를 추구하고 학업중단자를 향한 사회적 편견을 교정하려는 노력을 하였다. 현실을 있는 그대로 수용하고 목표추

구에 필요한 자원을 최대한 활용하며 내적 에너지를 현재와 미래에 투입함으로써 보다 나은 자신의 미래나 긍정적 관계형성을 향해 집중했다. 이 단계에 들어서면 방종단계로 회귀하지는 않았다. 하지만 재정립 단계의 참여자는 자신을 둘러싼 환경의 구조를 재편하여 자신의 발달 욕구만을 성취해가는 변화 단계에 머무는데에 그쳤다고 볼 수 있었다. 따라서 이들을 향한 지원은 보다 넓은 시야를 확보할 수 있는 기회를 부여할 수 있어야 할 것이다.

반면에 ‘안주 단계’에 속한 학업중단 청소년은 시행착오에 대한 대안을 결정하는 것 자체를 유보하고, 열악한 환경적 요구나 압력에 타협하고 자신의 무분별한 행동을 쉽게 합리화했다. 안주 단계의 청소년은 자신의 고유성과 목적성을 상실한 까닭에 정체감 혼란을 경험하였고, 더욱 더 커진 소외감을 경험하였다. 이들은 부정적인 개인내적 변인의 영향을 많이 받았으며 예지적 불안과 현상적 두려움에 대해 탈출하기와 시도하지 않기의 작용/상호작용 전략을 사용하며 적응해 갔다. 따라서 지원자나 개입자는 이들과의 새롭고 긍정적인 관계경험 제공에 공을 들여야 할 것이다.

도약단계는 가정이나 사회 내에서 자신을 능동적으로 재편하려는 노력을 하는 단계이다. 정체성을 확립한 참여자는 주변의 요구와 기대 및 편견을 비판적으로 수용하고, 자신의 욕구와 절충하는 유연한 태도를 견지했다. 이 단계에 있는 참여자는 목표로 했던 대학에 입학하거나 일자리를 얻었고, 직면하는 삶을 통해서 가치전도를 경계하고 만족스러운 결과를 창출하고자 하였다. 도약단계에서 나타난 긍정적 변화들은 환경의 조건에 따라서 전진과 후퇴를 유연하게 반복할 수 있었다. 곧 이 단계의 참여자들은 지원혜택을 누리고 긍정적인 개인내적 변인과 같은 중재적 도움을 받아 목표추구와 삶을 바꿈, 성찰이라는 작용/상호작용 전략으로 불안에 대처해갔다.

이상에서 본 바와 같이 적응과정의 단계에 따라 중심현상인 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’을 다루는 작용/상호작용 전략은 달랐다. 각 단계는 서로 긴밀하게 연결되어 있고, 일부 겹쳐지는 나선형의 과정인 것으로 나타났다. 이는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정이 단계별로 명확히 구분된 계단식 성장이 아니기 때문에 각 단계별 중복이 가능하며, ‘과정’이라는 측면을 강조해야 한다는 결론을 도출하게 한다. 이러한 결과를 모든 학업중단 청소년에게 똑같이 적용할 수는 없겠지만 ‘과정적 단계’는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에서 청소년이 처

해있는 위치를 파악하는데 도움을 주며, 이를 통해 다음 목표를 어떻게 설정해야 하는지에 대한 정보를 제공할 수 있다. 따라서 지원자는 양육자의 협조를 얻으며 청소년의 특성과 주요 욕구에 따라 단계별로 차별화된 개입방법을 찾아야 하며, 발전할 수 있는 다음 단계로 나아갈 수 있도록 구체적인 방법을 강구해야 할 것이다.

셋째, 핵심범주를 중심으로 한 학업중단 청소년의 심리사회적 적응유형은 자아실현형, 목표추구형, 과도기형, 무기력형, 탈출형으로 나타났다. 본 연구결과에 의하면 참여자들은 유형에 따라 서로 다른 양상을 보이며 심리사회적으로 적응해 갔다. 각 유형은 참여자들의 주 욕구가 무엇이고, 그 욕구를 어떻게 추구해 가는지에 따라 달랐다. 따라서 획일적인 지지서비스는 학업중단 청소년이 당면한 욕구를 긍정적으로 해결해가는 데에 도움을 줄 수 없을 것이다. 유형별 접근에 대해 구체적으로 부언하면 다음과 같다.

적응수준이 가장 높은 자아실현형은 자신의 불안이 어디서 도래했는지, 그 불안을 줄이려면 무엇이 필요하고 무엇을 해야 하는지를 고민하고, 자신이 원하는 삶을 이루어 가려면 단계적으로 무엇을 수행하고 수정해 가야 하는지를 고찰했다. 그리고 이를 바탕으로 현재 자신의 상태나 위치를 객관적·현실적으로 받아들이고 자신이 처한 환경이나 주변인들과의 관계를 주체적으로 받아들인 후 자신의 목적이나 목표를 이루기 위한 변화를 시도하였다. 변화시도 후의 결과에 대해서는 자신과 현실을 재점검하여 또 다른 도전을 취하였고, 이러한 과정 속에서 자신의 삶을 새롭게 재정립하는 것이었다. 이 유형은 자신의 경험을 확장시킬 수 있는 기회를 필요로 하고, 언제든지 자신의 삶을 교정해갈 준비가 되어 있으므로 서비스 제공자는 적극적인 정보제공과 활동경험 제공을 위해 정성을 다해야 할 것이다. 새로운 도전과 실험을 적극적으로 지원할 수 있는 사회내의 자원을 최대한 연계하고, 다른 유형에 속한 학업중단자의 멘토가 되게 함으로써 스스로의 역량을 개발할 수 있는 기회를 마련해 주는 것이 바람직할 수 있다.

목표추구형은 상위권 대학진학이나 경제적 성취라는 주된 욕구를 가지고 있었다. 또한 이들은 경쟁심이 강하여 또래보다 앞서가야 했다. 따라서 이들의 주 관심사는 성공에 있었으며 적성이나 가치실현과는 무관한 목표를 추구하는 경향이 강했다. 대학진학을 목표로 하는 참여자들이 필요로 하는 서비스는 정확한 입시

정보에 있었다. 그리고 공부에 집중하여 합격을 보장받는 것에 관심이 있었으므로 학원이나 학습법에 관한 정보를 얻고자 하였다. 경제적 성취 또는 경제적 자립이 목표인 참여자들은 대학진학이 힘겹게 번 돈을 쏟아 부을 만한 가치가 있는지를 알고 싶어 했다. 따라서 목표추구형의 학업중단 청소년에게 심층적인 진로상담 프로그램이 필요할 수 있다. 자신이 추구하는 목표가 어떤 동기에서 설정되었고, 자신이 추구하는 가치관은 무엇인지, 그 가치관을 추구함으로써 얻는 것과 잃는 것은 무엇인지를 점검하는 과정에서 정체성과 자아관을 재정립할 기회를 부여할 필요가 있다. 경우에 따라선 학습상담 프로그램이나 정보지원 및 탐색 프로그램을 제공할 필요가 있다.

과도기형은 또래나 형제·자매의 성장에 자극받거나 스스로의 성찰로 다양한 변화시도를 해보려는 노력을 하는 유형이다. 그러나 수동적인 대인관계나 시도의 실패, 되풀이 되는 자기조절의 실패로 양가감정을 경험하였다. 생각과 행동의 차이를 좁히려면 더욱 굳센 의지력과 실천력이 필요하다는 걸 인식하면서도 어려움이나 힘든 일은 피하고 싶어 했다. 이 유형은 학업중단 당시의 가족과의 갈등이 유지되고 있고, 자기효능감이 낮은 상태이기 때문에 작은 성공경험은 거뒀으나 장기적이거나 의지력을 강하게 요구하는 도전에서는 좌절을 겪었다. 개인적 자원도 불충분하고 환경적 지지자원도 미약하여 실패에 크게 상심하는 경향이 있었다. 따라서 과도기형 청소년에게는 문제해결 지향적인 상담이 필요할 것이다. 꾸준히 노력하고 이 악물고 해내야 한다는 설득식의 강요보다는 실질적으로 크게 상심한 요인이 무엇인지를 알아내고, 그 요인을 해결해 갈 수 있는 방안을 함께 모색해 보는 상담적인 개입이 필요할 수 있다. 실패 원인은 무엇인지, 그 실패를 만회하려면 어떻게 해야 하는지, 무엇부터 해야 하는지를 탐색하여 단계적 실천을 통한 성취경험을 쌓아가야 할 것이다. 또한 부모상담이나 가족상담 프로그램을 통해 서로를 수용할 수 있는 기회를 제공하여 원활한 소통의 통로를 마련하는 것도 좋을 것이다. 가족의 지지는 학업중단 청소년에게 심리적 안전기지이며, 이들의 소외감을 약화시키고 적응을 도울 수 있는 중요한 보고이기 때문이다. 이 유형은 또래나 형제·자매의 성장에 자극되어 동기화가 시작되었으므로 또래와의 집단상담 프로그램이나 학습지원 프로그램에 참여하고, 형제·자매와 함께 하는 체험프로그램에 참여하여 서로의 경험을 공유하게 함으로써 개선점을 찾게 하는

것도 유용한 방법이 될 수 있다.

무기력형은 트라우마나 나태한 생활태도 또는 게임 과몰입으로 학업을 중단했고, 이러한 요인들로 무력감에 빠져 있는 유형이다. 이들은 만성적인 불안에 노출되어 왔거나 학습지체 또는 학습부진이 쌓여 왔으므로 무기력했고 우울했다. 주로 은둔생활을 하면서 게임이나 채팅에 매달려 살았다. 만성적 빈곤으로 인한 트라우마를 가진 청소년은 상대적 박탈감에 무력감을 느꼈다. 검정고시를 준비해본다든지 게임이나 채팅을 조절하기 위한 시도를 해보았지만 아는 것이 없다는 막막함과 자기조절 실패경험으로 더욱 무기력해졌다. 이 유형의 학업중단 청소년은 미래에 대한 계획이나 이루고자 하는 목표가 없었다. 이들이 가장 원하는 것은 대인관계였지만 직면적인 대인관계 대신 가상세계에서의 대인관계에 매달림으로써 더욱 외로워졌다. 그런데 이들은 지원혜택을 누리거나 자극에 노출될 기회가 거의 없는 유형이었다. 따라서 이 유형에 속하는 학업중단 청소년에게 찾아가는 지원프로그램이 중요하다고 본다. 반복적이고 지속적인 정서적 지지와 수용경험을 통해 트라우마나 자신의 태도에서 벗어날 수 있는 계기를 마련해야 할 것이다. 있는 그대로의 모습이 받아들여지고 자신의 생각이나 어려움이 이해받을 때 미래를 향한 대안에 눈을 돌릴 수 있게 될 것이기 때문이다. 그런 이후 변화 상태나 욕구에 따라 단계적 개입이 수행되어야 한다. 기초학습지원, 집단상담 프로그램, 진로상담 등이 단계적이고 변화적으로 이루어질 수 있어야 할 것이다.

탈출형은 학업중단 이후 가장 큰 어려움을 겪고 있는 유형이었다. 분석결과 비행과 만성적인 가정문제와 개인내적인 문제가 얽혀있어 보다 복잡적이고 적극적인 개입이 필요해 보였다. 이들은 개인적 자원도 열악하고, 환경적인 자원도 열악하여 생존을 위한 투쟁의 한 방법으로 외부인을 경계하며 제한적인 인간관계를 추구하고 있었다. 따라서 일차적인 개입방법은 이들과 신뢰관계를 쌓는 것으로 시작되어야 할지도 모른다. 개입자나 지원자는 스스로 지치거나 소진되는 것을 예방하고 조절하며 인내력 있게 이들을 수용하고 지지해내야 할 것이다. 탈출형에 속하는 학업중단 청소년 개입은 이들이 범죄자와 같이 더욱 심각한 지위로 추락하는 것을 예방하는 데에 초점이 모아져야 한다고 본다. 단순히 정서적, 과업적 차원에서 머무는 지원이 아니라 경제적 지원과 함께 폭력이나 가정불화와 같은 환경에 대한 개입이 적극적으로 이루어져야 할 것이다. 특히 이들은 지위를 회복

할 수 있는 탄력성이 미약하게 발현되었으므로 이를 발현할 수 있는 기회를 만들어 낼 수 있어야 한다. 긍정적인 역할모델과 접촉할 수 있는 기회제공이나 성취 경험을 만들어낼 수 있는 다양한 활동, 인지적 재구조화 프로그램, 자신의 가치에 자긍심을 회복시킬 수 있는 체험 프로그램 등이 이루어질 수 있어야 할 것이다.

근거이론 접근방법에 의한 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정에 대한 유형화는 학업중단 청소년이 가지고 있는 각각의 조건들이 서로 어떻게 상호작용하여 ‘성장’과 ‘미해결’로 연결되는지를 보여주었다. 이는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응을 위한 개입 전략을 제공할 수 있는 단서가 되며, 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 미시적, 거시적 수준에 따라 포괄적으로 이해할 수 있는 바탕을 제공한다. 따라서 학업중단 청소년에 대한 개입은 그들이 현재 나타내고 있는 적응유형에 따라서 구체적이고 실질적으로 마련되어야 하며, 개입은 보다 성장해가는 적응과정 단계로 이끄는 방향으로 이루어져야 함을 의미한다. 또한 이를 위해서는 그들의 개인적 특성과 지지체계의 특성이 생태 체계적으로 함께 고려되어 이루어져야 한다는 것을 시사한다.

나. 본연구의 의의

이와 같은 논의를 바탕으로 한 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 학업중단 청소년의 누적 증가 수에 비해 그들의 심리사회적 안녕과 적응을 그들의 입장에서 도모하기 위한 연구와 관심은 미진하였다. 이와 같은 상황에서 본 연구는 학업중단 청소년과 심층면담 및 학업중단 이후의 적응과 관련된 생활수기를 수집하였다. 그럼으로써 그들의 목소리를 통한 경험적 실체를 파악하고, 학업중단 청소년의 입장에서 학업중단 이후의 적응과정을 심도 있게 탐색했다는 의의를 찾을 수 있다. 따라서 본 연구결과는 학업중단 경험 청소년의 적응수준을 높일 수 있는 지원방법이나 개입방향을 보다 효과적이고 구체적으로 제공할 수 있는 기반이 될 것이다.

둘째, 기존의 연구들은 학업중단 청소년의 적응을 다루는 데 있어 생태학적 관점을 반영하는 데 미흡했고, 생태학적 관점을 반영했다라도 개인적 요인과 환경적 요인이 상호작용하면서 변화되어가는 과정이 적응과정임을 간과했다. 선행연

구들은 적응을 ‘문제있음’과 ‘문제없음’이라는 이분화 된 구조로 바라봄으로써 적응과 부적응을 과정적으로 파악하지 못했다. 본 연구에서는 기존 연구들과 달리 학업중단 청소년이 실질적으로 무엇을 느끼고 경험하면서 적응해 가는지, 환경과의 상호작용 속에서 어떤 노력을 하며 어떤 상태를 적응이라고 생각하게 되는지에 대한 실체적인 자료를 제공함으로써 적응의 개념을 새로운 시각에서 조명했다는 의의를 찾을 수 있다.

셋째, 기존의 학업중단 청소년의 적응관련 연구가 학업중단 이전의 적응에 무게를 두거나 단편적 시점에서 적응에 영향을 미치는 요인을 밝혀냈다면 본 연구는 학업중단 이후 1년 이상 경과한 청소년의 경험적 진술을 통해 총체적인 적응과정과 그 과정에 영향을 미치는 요인들도 함께 밝혀냈다. 또한 시간의 경과에 따른 반응 및 지각의 변화와 대처 방식에 어떤 변화가 있었는지도 파악하였다. 따라서 본 연구는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응에 미치는 주요 영향요인과 과정을 동시에 통합적으로 탐색했다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

넷째, 본 연구는 중·고등학교를 그만 둔 청소년이 학업중단 이후의 적응과정에서 겪는 경험현상의 밀도를 최대화할 수 있는 장소와 연구대상, 사건을 찾아 참여자를 선정하였다. 즉 다양한 경험을 가진 대상자를 최대한 포섭하기 위해 노력함으로써 학업중단 청소년이 적응과정에서 경험한 현상을 속성과 차원에 따라 범주의 밀도를 최대화했다는 의의가 있다. 따라서 본 연구에서의 학업중단 청소년의 적응과정 패러다임 모형에서 나타난 각 조건들 간의 관계연구와 본 연구에서 제시된 가설적 관계진술문들에 대한 후속연구를 통한 검증은 이론체계의 확장에 기여할 수 있을 것이다.

다섯째, 학업중단 청소년이 중단 이후 경험한 실체적인 목소리를 담은 본 연구 결과는 학업중단을 고민 중인 학생 본인이나 그 학생을 지도하는 부모 또는 교사들에게 관심방향을 환기시키고 경각심을 불러일으킬 수 있다고 본다. 또한 학업중단 청소년에 대한 사회적 인식의 제고와 함께 학업중단 청소년의 적응을 돕는 실무자들에게 개입 방향이나 정책방안을 결정하는 데 도움을 줄 수 있는 실체적인 정보를 제공했다는 데 그 의의가 있다.

2. 결론 및 제한점

가. 결론

본 연구의 결과 및 논의를 토대로 한 결론은 다음과 같이 내릴 수 있다.

첫째, 학업중단 청소년은 학교를 그만 둔 이후 ‘불안조절을 통해 정체성을 확립’해 가는 과정 속에서 적응해 갔다. ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 자신의 경험에 대한 성찰을 통하여 주체적으로 자신과 환경을 수용하고, 미래를 향한 변화를 시도해 가면서 자신의 삶을 재조명해 갈 때 가능했다. 현재 자신의 모습이나 자신이 처한 상황을 주체적·객관적으로 수용하고, 현실을 재점검한 결과를 바탕으로 목적이나 목표를 설정한 후 그 목표를 향한 변화를 시도하여 그 결과를 재정립해가는 과정이 학업중단 청소년의 적응과정인 것이다. 이는 학업중단 청소년 자신이 바라는 모습과 현재 모습 사이의 간극을 줄여나가는 시도가 중요함을 의미한다. 이러한 간극을 줄여나가는 시도에서는 시행착오를 겪을 수 있고, 그 시행착오를 재조명해 나가는 것이 적응과정이므로 학업중단 청소년을 지도하는 데에는 이들이 현재 나타내고 있는 적응유형과 앞으로 나아갈 적응방향을 고려한 접근이 필요함을 시사한다.

둘째, 학업중단 청소년의 적응과정에서의 중심현상은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이었다. 이는 ‘동기화’ 수준이나 ‘트라우마’의 강도 및 존재 유무, ‘비행’의 유무에 의해 초래되었다. 중심현상을 초래하는 이러한 인과적 조건은 학업중단 원인과 학벌위주의 사회분위기 및 학업중단 청소년을 향한 사회적 편견과도 관련이 있었다. 이러한 연구결과는 학업중단 청소년이 도태되지 않고 건강한 사회구성원으로 성장해 갈 수 있으려면 개인적 차원과 사회·국가적 차원에서의 개입이 이루어져야 함을 뜻한다고 볼 수 있다. 이는 학업중단 청소년 자신의 과오를 수용·수정하거나 트라우마를 극복할 수 있는 기회를 충분히 가질 수 있도록 돕는 것이 우선적으로 필요함을 시사한다. 그리고 학업중단 청소년이 더 이상 상처를 받거나 불이익을 당하지 않도록 개인의 선택을 존중하고 인정하는 사회적 토대가 마련되어야 함을 시사한다.

셋째, 학업중단 이후의 적응과정에 기여하는 적응요인에는 개인적 요인과 환경

적 요인이 있었다. 개인적 요인으로는 학업중단 청소년 자신의 의지력과 도전성, 성찰력, 목표의식, 자기조절능력, 자아존중감, 자기효능감 등을 들 수 있었다. 환경적 요인으로는 긍정적 관계경험과 경험적 지원, 정보제공, 매체자극, 또래자극, 가족자극 등을 들 수 있었다. 긍정적 관계경험은 참여자들의 심리적 안정감이나 소속욕구를 충족시켜 주고, 자신을 재조명할 수 있는 새롭고 의미 있는 경험을 제공해주는 역할을 하였다. 경험적 지원에는 진로탐색의 기회, 상담, 학습지원, 활동경험기회 제공이 포함되었고, 정보제공에는 입시정보와 기관정보, 진로정보 등이 포함되었다. 이러한 연구결과는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 개인의 차원과 환경적 차원에서 함께 설명되어야함을 의미한다. 따라서 학업중단 청소년의 적응수준을 높일 수 있도록 돕는 수단은 개인적·가정적 차원의 측면과 사회적·국가적 차원의 측면이 함께 고려되어야 함을 시사한다. 그러므로 위에 소개한 내용을 포함하는 청소년 개인의 자질이나 태도 및 수행능력을 키울 수 있는 프로그램이나 상담적 개입은 물론 양육적인 가족환경을 배양할 수 있는 교육 및 지원 프로그램이 마련되어야 한다. 그리고 학업중단 청소년도 성장과 발달을 실질적으로 보장받고 권리를 향유할 수 있도록 하기 위한 사회적 안전장치가 마련되어야 할 것이다. 특히 간과되기 쉽지만 유용하게 작용할 수 있는 또래관련 프로그램도 고려되어야 할 것이라고 본다. 이러한 내용은 학업중단 청소년을 돕는 개입전략은 개인적 특성과 지지체계의 특성이 생태 체계적으로 함께 고려되어야 함을 시사하는 것으로 요약된다.

넷째, 학업중단 이후 청소년이 성장해가는 과정 즉 긍정적으로 적응해가는 과정은 방종단계, 지각단계, 변화 시도단계, 재정립단계, 도약단계로 발전해 가는 것이었다. 이는 학업중단 이후 시간의 흐름에 따른 긍정적인 변화과정이다. 이 과정은 학업중단 청소년이 겪는 어려움이나 문제상황(중심현상)을 해결해 가는 방법을 보다 효과적인 방법으로 세련시키고 향상시켜가는 과정이기도 하다. 곧 학업중단 청소년의 적응과정은 변화를 향한 성찰과 시행착오를 통해 보다 효과적인 대안을 결정·수행해 가는 과정이라고 볼 수 있었다. 자신의 시행착오에 대한 대안을 찾지 못하거나 대안 결정 자체를 유보한 참여자는 변화시도단계에서 안주단계로 후퇴했다. 따라서 각 단계에서의 대처(작용/상호작용) 전략은 달랐으며 서로 긴밀하게 연결되어 있었다. 이러한 연구결과는 학업중단 청소년의 적응을 돕는

지원전략은 청소년이 처해있는 위치부터 파악하여 단계별로 차별화된 개입방법을 찾아야 하며, 발전할 수 있는 다음단계로 나아갈 수 있는 방법까지도 강구해야 함을 시사한다.

다섯째, 학업중단 청소년의 심리사회적 적응유형은 자아실현형, 목표추구형, 과도기형, 무기력형, 탈출형으로 나타났다. 각 유형은 학업중단 청소년의 주 욕구내용과 욕구를 충족시켜가는 방법 또는 방향에 관한 내용을 내포하고 있었다. 즉 학업중단 청소년이 가지고 있는 주 욕구와 각각의 조건들이 서로 어떻게 상호작용하여 적응결과를 초래하는지를 보여주고 있었다. 따라서 학업중단 청소년의 심리사회적 적응을 돕기 위해서는 학업중단 청소년 개개인이 현재 나타내고 있는 적응유형을 파악하고, 그에 따른 구체적이고 실질적인 개입전략이 마련되어야 함을 의미한다. 이와 같은 연구결과는 학업중단 청소년을 향한 지원은 청소년의 개인적 특성이나 조건들에 따라 달라질 수밖에 없음을 시사한다. 한편 학업중단 청소년의 적응유형은 적응과정상의 현재 위치를 표출하고 있는 것이었고, 학업중단 청소년의 특성은 적응단계나 유형에 따라 달랐다. 이는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응수준을 높여가려면 적응유형과 적응단계가 함께 고려되어야 함을 의미한다. 따라서 학업중단 청소년의 적응을 돕는 지원은 학업중단 청소년 각 개인의 현재 위치에 입각하되 다음 위치로 전환시킬 수 있는 대안이 순환적으로 수립되어야 함을 시사한다.

나. 본연구의 제한점

이와 같은 결론과 관련된 본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 근거이론에서의 참여자 선정 과정은 분석과 동시에 이전 참여자와의 ‘비교하기’를 통해 속성과 차원에 따라 범주의 밀도를 최대화할 수 있는 장소, 사람, 사건을 찾아 표본을 추출하는 것을 원칙으로 한다. 그러나 초등학교 과정에서 학업을 중단한 청소년과 심신의 건강문제로 입원 중에 있는 학업중단 청소년 및 수감 중에 있는 청소년은 본 연구 대상에서 제외되었다. 따라서 이론적 표본추출에 근거한 이론적 포화(theoretical saturation)를 만족시키지 못함으로써 이론을 정교화 하는데 한계점이 있었다. 그러므로 이들에 대한 심층연구가 후속적으로 확대

실시되어 본 연구에서 발견된 범주들을 확인하여 수정·발전시킴으로써 학업중단 청소년의 적응과정 모델을 보다 정교화 시켜 나가는 것이 필요하다.

둘째, 본 연구를 수행한 연구자는 7년 이상 찾아가는 상담을 통하여 학업중단 청소년과 꾸준히 접촉할 수 있었고, 1년 이상의 카페활동을 하면서 학업중단 청소년과 친밀한 관계를 유지할 수 있었다. 이러한 경험은 학업중단 청소년과 쉽게 신뢰관계를 형성할 수 있는 장점을 제공했다. 하지만 자료의 분석과 해석, 결론제시 과정에 연구자의 주관의 작용하는 한계도 제공했을 것이다. 따라서 학업중단 청소년의 적응과정 패러다임 모형에서 나타난 각 조건들 간의 관계연구와 가설적 관계 진술에 대한 검증을 위한 양적연구가 병행되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구 참여자는 15세에서 23세까지로 한정되어 있어 광범위한 연령대를 포착하지 못했다. 따라서 전반적인 발달단계에 따른 적응과정의 변화추이를 포섭하지 못했다는 한계가 있다. 학업중단 청소년의 적응과정을 총체적으로 이해하기 위해서는 장기 종단연구를 통하여 적응을 촉진시키거나 방해하는 요인을 발견하는 작업이 필요할 것이다.

3. 제언

본 연구결과를 토대로 학업중단 청소년의 적응을 도모하기 위한 정책적 제언과 실천적 제언에 대해 제시하면 다음과 같다.

가. 정책적 제언

첫째, 학업중단 청소년에 대한 사회적 편견을 개선할 수 있는 대책이 마련되어야 한다. 본 연구결과에 따르면 학업중단 청소년은 자신들을 향한 사회적 편견으로 예지적 불안과 현상적 두려움을 경험하였다. 참여자들은 학업중단 청소년을 다루는 신문 기사나 TV 등의 매체들이 자신들에게 부적응아들이고 비행청소년이라는 극단적인 이미지만을 부여함으로써 부정적인 편견을 조장하기도 한다고 불평했다. 또한 이러한 사회적 편견에 편승하여 재학생에게는 부여되는 수시의 응시 기회조차 부여되지 않고

있는 사실에도 불만을 표시했다. 따라서 매체들은 학업중단 후의 삶에 대한 부정적인 면과 긍정적인 면을 통합적으로 조명하는 제작방안을 검토해야 한다. 학업중단도 자신의 삶에 대한 하나의 선택이라는 긍정적인 요인들도 부각시킴으로써 일반인들의 편견을 완화시킬 필요가 있다. 즉, 학업중단 청소년에게 긍정적인 자아관과 희망적인 삶의 태도를 심어주는 구성이 필요하다. 또한 검정고시 출신일지라도 지원할 학과에 관심이 많고 그 분야와 관련된 업적을 쌓아왔다면 응시 기회는 균등하게 주도록 하는 정부차원의 대책 마련도 필요할 것이다.

둘째, 건전한 아르바이트를 알선하고 지원하여야 한다. 성공적인 아르바이트 경험은 연구 참여자들의 성취경험과 자기탐색의 기회를 부여함으로써 자기성장을 향한 동기화 수준을 높일 수 있는 요인으로 작용하였다. 그런데 나이가 어린 학업중단 청소년은 일을 하고자 하여도 일할 기회를 얻지 못했다. 사회적인 냉대도 한 몫 했지만 일정 연령대 이하는 채용할 수 없다는 상황에 처하곤 했다. 이에 암묵적으로 비밀스럽게 얻어진 일자리에서 일하게 되는 경우가 생겼다. 그러다 보니 아르바이트가 곧 비행으로 이어지는 역할을 담당하기도 하였다. 현재 고용노동부는 만 15세부터 24세까지의 학업중단 청소년을 취업취약계층에 포함시켜 「취업성공 패키지」 사업을 지원하고 있다. 하지만 본 연구의 많은 참여자들이 취업보다는 아르바이트를 원하고 있었다. 특히 중학교를 그만 둔 청소년의 경우엔 취업과 거리가 먼 처지였고, 이들 대부분이 아르바이트를 원했다. 따라서 학업중단 청소년의 성장을 도모하고 비행을 예방하기 위해서는 이들이 일할 수 있는 업소를 양성·관리하여 아르바이트 기회를 부여하는 여건이 마련되어야 한다. 이를 위해서는 지역사회 내의 복지기관들과 업소들의 연계가 필요할 것이다.

셋째, 대학 진학을 위한 학습지원 방법을 마련하여야 한다. 본 연구 결과 많은 참여자들은 저조한 학업성취 상태에서 학업을 중단하였다. 기초학습부터 누적 지체된 경우가 많았기에 대입 검정고시를 합격하여 대학 진학 자격을 갖추었다 해도 자신이 가고 싶은 대학 진학을 꿈꾸기엔 자신의 실력이 턱없이 모자란다는 사실을 인식하였다. 현재 여성가족부와 지방자치단체의 지원을 받아 청소년상담 복지센터에서 학업중단 청소년의 학업을 지원하고 있는 「해밀」 사업은 실질적으로 검정고시 준비 지원에 그치고 있어 고등학교 졸업 검정고시를 합격한 이후의 학업 지원정책이 미비한 상태이다. 수급자로 선정된 가정의 경우엔 입시학원에 다닐 수 있는 지원을 요청할 수 있다. 하지

만 수급자 가정에 해당되지 않는다 할지라도 입시학원비를 충당하기엔 환경적으로 여의치 않은 참여자들이 꽤 있었다. 이들은 자신이 취득한 검정고시 합격증으로 아무대학이나 갈 수 밖에 없다는 생각으로 더 이상의 변화시도를 꿈꾸지 않는 안주단계에 머물러 있었다. 따라서 보다 적응적인 사회구성원으로 성숙할 수 있는 기회제공 차원에서 검정고시 준비반을 넘어선 입시준비에 맞춘 학습지원도 이루어져야 할 것이다.

넷째, 학업중단 청소년의 양육자를 대상으로 한 교육프로그램을 의무화 하는 제도 마련이다. 본 연구 결과에 의하면 학업중단 이후 양육자의 양육 방식이나 태도는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응에 중요한 영향을 미쳤다. 하지만 양육자들이 학교를 그만 둔 것 자체만을 문제로 인식하면서 청소년이 학업중단 이후의 삶을 건설적으로 설계할 수 있는 기회를 박탈하고 있었다. 그러므로 본 연구 결과의 내용에 따라 학업중단 선택을 존중하고 상호 신뢰관계를 형성하는 것이 학업중단 청소년의 적응수준을 높이는데 중요한 요소로 작용함을 인지시켜야 한다. 그리고 견문을 넓힐 수 있는 기회를 제공하는 것이 학업중단 청소년에게 어떤 영향을 미치는지에 대해 설명하고, 양육기술이나 대화 방법들을 학습하게 함으로써 학업중단 청소년의 적응을 돕도록 지원해야 할 것이다. 물론 이를 가능하게 할 수 있는 사회제도나 정책실행 기관들에 대한 정보제공도 함께 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 실질적으로 열악한 경제적 환경에 처해있는 학업중단 청소년의 변화시도를 지원할 수 있는 방법이 마련되어야 한다. 본 연구 결과 양육자로부터 경제적 지원을 전혀 받지 못하거나 받기 어려운 학업중단 청소년은 생존이나 자신의 꿈을 이루기 위해 여러 가지 방법으로 경제문제를 해결했다. 생존을 위한 아르바이트를 하거나 주기적으로 비행을 저지르거나 같은 비행집단과 공존전략을 펼치기도 하였다. 이러한 상황은 현실적으로 이에 속한 청소년을 자포자기 상태로 내몰기 쉬웠다. 이들 중 일부는 의식주 자체를 스스로 해결해야 했고, 일부는 학원비나 교통비 등을 마련해야 했다. 이는 상대적 박탈감을 더욱 부채질함으로써 자존감을 떨어뜨리거나 분노를 자아냈다. 결과 비행에 몰두하거나 아르바이트 자체를 목적으로 하면서 진로목표를 포기하는 참여자들이 있었다. 이를 예방하기 위해서는 변화를 시도하는 학업중단 청소년만을 대상으로 해서라도 이들이 직접적으로 교육비나 생계비를 지원받을 수 있는 방법이 마련되어야 한다고 본다. 본 연구 결과 가정에서 양육자로부터 방치되거나 학대받는 참여자는 그 가정이 복지혜택을 받는지의 여부와 상관없이 스스로 경제적 문제를 해결해야 하는

것으로 드러났기 때문이다. 따라서 학업중단 청소년 각자에 대한 실사가 구체적으로 이루어진 다음 양육자나 가족과는 개별화된 경제적 지원방법이 강구되어야 할 것이다. 제도를 현실화하여 이들이 성장해 갈 수 있는 여건 마련이 필요한 것이다.

여섯째, 누구나 접근할 수 있는 정보제공 창구를 마련해야 한다. 본 연구결과에 의하면 정보제공은 학업중단 청소년의 경험의 기회를 넓히거나 자신의 어려움을 해결할 수 있는 도움을 제공 받을 수 있는 기회를 부여함으로써 이들의 노력이나 성장을 촉진시킬 수 있었다. 하지만 실질적으로 가장 많은 도움을 필요로 하는 무기력형과 탈출형에 속하는 참여자들은 정보제공을 받기가 어려운 상황이었다. 따라서 제도적으로 학업과 관련된 정보나 도움을 요청할 수 있는 기관에 대한 정보, 또는 진로와 관련된 기관에 대한 정보를 제공할 수 있는 창구를 현실화 시키는 방법으로 마련하는 것이 요청된다. 근접성으로 볼 때 학업중단 결정이 최종적으로 마무리 되는 학교를 통해서 또는 일원화된 인터넷 사이트를 통해 안내책자를 배부하거나 연결통로를 안내할 수 있을 것이다. 또한 학업중단 청소년의 양육자를 통한 정보제공 방식도 함께 강구되어야 할 것이다.

나. 실천적 제언

본 연구의 분석결과를 토대로 효과적으로 학업중단 청소년의 적응을 원조할 수 있는 방법 및 방향을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 학업중단 청소년을 향한 지지적 서비스는 적응단계와 적응유형이 함께 고려되어 세분화되고 전문화된 접근이어야 한다. 학업중단 청소년은 적응과정과 적응유형에 따라 서로 다른 양상을 보이며 심리사회적으로 적응해 갔다. 적응단계는 서비스의 방향을 제시해 주고, 각 유형은 학업중단 청소년 각 개인을 향한 서비스가 무엇을 내용으로 어떻게 제공되어야 하는지를 알려준다. 따라서 학업중단 청소년을 지원하는 실무자는 개입대상자 각자의 현재 적응수준을 면밀히 파악하고, 이를 바탕으로 한 세분화된 심리사회적 서비스를 제공해야 한다. 또한 개입대상자가 다음의 적응단계로 나아갈 수 있도록 제공할 서비스를 설계해야 한다. 제공된 매뉴얼이나 지침에 따른 획일적인 지지서비스만을 고집한다면 학업중단 청소년이 당면한 욕구를 긍정적으로 해결하며 나가도록 이끄는 데에 도움을 주기 어려울 것이다.

둘째, 학업중단 청소년이 쉽게 접근할 수 있는 인터넷 상담 창구를 마련해야 한다. 본 연구 결과에 의하면 대부분의 학업중단 청소년은 인터넷을 통해 자신의 욕구를 해소하고자 하였다. 학업중단에 대한 사회의 부정적 인식 또는 자신의 무력함 때문에 타인에게 자신을 노출하기 꺼려했기 때문이다. 따라서 접근이 용이한 인터넷 상담을 활용하여 자신의 감정이나 상황을 진솔하게 드러낼 수 있는 기회를 제공하고, 그 상담이 오프라인 상담이나 활동으로 연계될 수 있는 장치를 마련해야 한다. 실질적으로 학업중단 청소년을 케어하고 있는 기관인 각 지역의 청소년상담복지센터의 홈페이지를 활용하는 방법을 생각해볼 수 있다. 홈페이지 내에 학업중단 청소년을 위한 인터넷 상담 창구를 따로 마련하고, 찾아가는 상담서비스와 연계하면 효과적일 수 있다고 본다.

셋째, 자조적인 모임이나 집단상담 프로그램을 활성화시켜야 한다. 학업중단 청소년은 인터넷 카페 모임이나 자생적인 만남을 통하여 공감대를 형성하고 소속감을 추구함으로써 심리사회적인 적응을 도모하고자 하였다. 자신들만의 매체나 활동을 통하여 정보를 교환하고 모임을 갖기도 하였으며, 서로 자극을 교환하기도 하였다. 따라서 같은 경험을 공유할 수 있는 학업중단 청소년의 집단상담 프로그램은 이들의 적응을 촉진시킬 수 있는 유용한 방법이 될 수 있을 것이다. 학업중단 경험이 있는 성인을 동료상담자나 리더로 훈련시켜 활용하면 생생한 경험을 통한 정서적 교류 및 멘토와 같은 안내자의 역할을 기대할 수 있을 것이다. 그리고 자신의 분야를 개척하고 있거나 자신의 삶에 자신감을 갖고 성실하게 임하는 학업중단 경험자들과의 교류를 유지·확대하는 방법을 생각해볼 수도 있을 것이다.

넷째, 긍정적인 가족역동을 촉진할 수 있는 가족상담 프로그램 운영이 병행되어야 한다. 연구 결과 학업중단 청소년의 적응과정은 가족 내 의사소통이나 지원 및 지지와 같은 가족역동과 밀접한 관계가 있었다. 따라서 역기능적인 적응 방법을 채택하고 있는 학업중단 청소년일수록 반드시 가족상담 서비스를 수행하여 기능적인 가족관계 형성을 위한 개방적 의사소통 방법을 상호 학습할 수 있는 개입이 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 건전한 여가시간 활용에 대한 지도 및 안내가 이루어져야 한다. 본 연구결과에 의하면 다양한 활동경험 및 독서나 매스컴을 통한 자극은 학업중단 청소년의 적응과정에 직접적인 영향을 미쳤다. 또한 종교생활도 학업중단 청소년의 자기조절이나 적응과정에서 중요한 버팀목 역할을 하였다. 따라서 여가를 건전하게 활용할 수 있는 채널을 다양하게 마련하고, 활동결과에 대한 피드백을 교환함으로써 적응수준을 높일

수 있는 융통성을 발휘할 수 있어야 한다. 그러기 위해선 실무자들 간의 유용한 연계 활동이 활발하게 이루어져야 할 것이다.

4. 학업중단 청소년을 향한 본 연구자의 인식변화

본 연구자가 학업중단을 경험한 청소년에게 관심을 갖게 된 계기는 그들이 보이는 안타까운 태도나 행동들과는 달리 그들의 내면에 숨어있는 두려움과 변화 욕구를 발견한 데서 비롯되었다. 찾아가는 상담의 특성상 본 연구자가 만난 학업중단 청소년은 은둔형이거나 비행을 일삼는 아이들이었다. 양육자나 주변인들이 보다 못해 의뢰한 경우들이었기에 이들을 규칙적으로 만날 수 있기까지 많은 시간이 소비되었고, 그들을 향한 이미지는 부정적일 수밖에 없었다. 약속조차도 안 지키고, 세상과의 어울림을 거부하는 아이들을 향한 마음이나 감정을 스스로 다독여야만 하는 힘든 싸움의 시간이 필요했다. 하지만 만남 자체를 거부하던 아이가 상담 장면에서 규칙적으로 얼굴을 내미는 순간은 자신 안에 감춰두었던 두려움과 변화 욕구를 드러내는 것과 연결된다는 것을 알아낸 희열에 찬 순간들도 있었다.

그러던 어느 날 개입 대상자로부터 자기 친구도 상담 받고 싶어 한다는 말을 전해 듣고 신선한 충격을 받았다. 그 때까지만 해도 학업중단 청소년은 학교나 교우들로부터 거부를 당했거나, 한없이 수동적·소극적이어서 적응을 못한 ‘문제아’라는 인식에 사로잡혀 있었던 것 같다. 자신이나 타인을 전혀 돌보지 않아서 스스로 상담 따위는 요청하지 않을 것이라는 생각이 흔들리는 순간이었다. 이러한 흔들림은 우연히 알게 된 학업중단 청소년들이 공유하는 한 사이트를 둘러보면서 이들을 돕고 싶다는 새로운 욕구로 자리잡았다. 문헌들을 찾아보기 시작했다. 문헌들은 꽤 있었으나 본 연구자가 그동안 직·간접적으로 경험한 학업중단 청소년들의 고민을 직접 다루지는 못하고 있다는 미흡함을 느꼈다. 특히 그들이 학업중단 이후 사회구성원으로 자리매김하기 위해 어떤 노력들을 하고 있고, 무엇을 필요로 하는지 알고 싶었다.

힘든 여정이었지만 본 연구가 참여자를 더 이상 확장하지 않고 결론을 내려도 될 것 같다는 판단을 하면서 그들을 향해 느낀 것은 안도감이었다. 자의에 의해서든 타의에 의해서든 학교를 그만 둔 것을 선택한 아이들은 자신의 선택을 책임질 의향 속에서 움

직이고 있었다. 경중의 차이는 있었지만 학교를 그만두었다는 것 외에는 별다른 게 없는 아이들. 연구자가 학업중단을 경험한 청소년을 연구대상으로 삼아 그들의 적응과정을 다루고자 한 것은 학교중퇴자가 아닌 학교를 그만 둔 아이들을 향한 궁금증 때문이었다. 하지만 연구를 진행하면서 학업중단의 원인과 상관없이 그들 모두가 건강한 사회구성원이 되기 위해 고민하고 있다는 사실을 알게 되었다. 언젠가부터 시작된 균열을 정립하여 그들을 있는 그대로 바라보기까지 많은 연구 대상자가 필요했고, 그만큼의 에너지를 쏟아야 했다. 쏟은 에너지만큼 학업중단 청소년을 향했던 선입견은 정정되고, 믿음과 안타까움으로 대체되었다.

학업중단 현상은 우리사회 내에 존재하는 다양한 계층들 간의 갈등과 욕구가 구체화되어 표출된 결과물임을 알 수 있었다. 다시 말해 아이들이 어떤 환경에 처해있느냐에 따라서 갈등과 욕구가 달리 나타났다. 학업중단은 환경과의 상호작용이 만들어낸 결과물이었고, 학교를 그만 둔 이유는 학업중단 이후의 적응양상에 영향을 미치고 있었다. 학업중단 이후의 생활태도나 적응양상은 그들이 처한 상황에서 벗어나기 위한 몸부림이자 선택이라는 것을 절감할 수 있었다.

학교를 그만 둔 아이들은 학교를 나오기 전부터 어떤 형태로든 그로 인한 대가(代價)를 인식하고 있었다. 우리 사회가 학벌을 중시하는 학력사회라서 자신들을 수용할 여유가 없다는 것. 따라서 자신들이 설 곳이 마땅치 않으며, 사회로부터 소외되기 쉽다는 것. 그 대가(代價)를 지불하려면 학교에 남아있는 아이들보다 훨씬 더 많은 고충을 감내해 내고, 노력해가야 한다는 것을. 그랬기에 학업중단을 경험한 청소년 누구에게나 실행의 차이는 있었을지언정 건강한 사회구성원으로 성장할 계획이나 의향은 내재되어 있었다.

연구를 마무리하는 지금 학교를 벗어난 아이들을 향한 본 연구자의 인식은 바뀌어 있다. 그들은 이 사회의 문제아가 아니라 살아남기 위해서 학교를 벗어났고, 스스로를 포기하지 않기 위해 몸부림치고 있을 뿐이었다. 건강한 사회구성원으로 성장하고 싶어하는 그들의 계획이나 의향이 포착되어 건설적으로 실행될 수 있기를 간절히 소망해 본다. 이 사회가 발달과정에 있는 그들을 건강한 사회구성원으로 육성할 책임을 다하고, 그 책임을 다 하기 위해 실질적으로 그들이 필요로 하는 것들에 귀 기울여주기.

참고문헌

- 강석영, 양은주, 방나미(2011). 잠재적 학업중단 청소년을 위한 개입프로그램 개발. **열린교육연구**, 19(1), 89-125.
- 강석영, 양은주, 이자영(2009). **잠재적 학업중단 청소년을 위한 개입프로그램 개발**. 서울: 한국청소년 상담원.
- 고기홍(2003). 학업중단 청소년 문제와 상담적 개입방안. **제주대학교 학생생활연구**, 24, 117-136.
- 고미숙(2005). **중학생의 중퇴원인 기작과 원인귀속연구**. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고현정(2006). **구조적 결손가정 아동을 둘러싼 학습집단의 상호작용에 대한 문화기술연구**. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구본용(2002). 학교를 떠난 청소년의 특성과 상담개입전략, **학교를 떠나는 아이들**. 청소년 상담문제 연구보고서 46, 31-45. 서울: 한국청소년상담원.
- 구본용, 신현숙, 유제민(2002). 데이터마이닝을 이용한 중퇴모형에 관한 연구. **청소년상담연구**, 10(2), 35-57.
- 구본용, 유제민(2003). 중퇴에 관한 위험 및 보호요인의 신경망 모형. **한국심리학회: 건강**, 8(1), 133-146.
- 구자경(2003). 청소년의 심리사회적 특성이 학교자퇴생각에 미치는 영향. **청소년학연구**, 10(3), 309-330.
- 국립국어연구원(1999). **표준국어 대사전**. 서울: 두산동아출판사.
- 권이중(2010). 학업중단 아동과 청소년의 문제점과 해결방안. **한국아동청소년가족포럼자료**, 11-40.
- 권지은(1998). **청소년 비행관련 변인에 대한 메타분석**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 권해수, 서정아, 정찬석(2007). 대안학교와 소년보호교육기관 청소년의 학교밖 경험비교: 개념도 방법론을 통하여. **상담학연구**, 8(2), 657-674.

- 권효숙(2002). 초등학교 ‘귀국반’ 아동의 적응에 대한 문화기술적 사례연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 금명자(2003). 상담사례를 통해 본 청소년의 변화, 우리 청소년 어디로 가고 있는가? 청소년의 삶과 고민: 10년의 변화. **청소년 상담문제 연구보고서 48**, 93-113. 서울: 한국청소년 상담원.
- 금명자(2008). 우리나라 학업중단 청소년에 대한 이해. **한국심리학회지: 사회문제**, 14(1), 299-317.
- 금명자, 권혜수, 이문희, 이자영, 이수림(2004). 학교밖청소년 욕구조사, 학교밖 청소년 길찾기. **청소년상담문제연구보고서 50**, 21-44. 서울: 한국청소년 상담원.
- 금명자, 권혜수, 이자영, 이수림, 김상수(2004). 학교밖 청소년 종합지원체제구축 운영연구. **청소년상담연구**, 109. 서울: 한국청소년 상담원.
- 금명자, 주영아, 이자영, 김태성, 김상수, 신현수(2005). 학교밖 청소년 평가도구 개발. **청소년상담연구**, 111. 서울: 한국청소년상담원
- 김경식(1997a). 중고교 중퇴생 문제의 고찰. **교육사회연구**, 7(1), 1-24.
- 김경식(1997b). 중고교 중퇴생과 재학생의 교내외 생활비교를 통한 중퇴요인 분석. **교육사회학 연구**, 7(3), 115-138.
- 김규태(2002). **학업중단 청소년 종합대책. 학업중단 청소년 종합대책 마련을 위한 공청회**. 서울: 한국교육개발원.
- 김동민, 금명자, 권혜수, 이소영, 이희우, 이광호(2003). 학업중단 청소년 지원협의체 구성 및 운영연구. **청소년상담연구**, 105. 서울: 한국청소년 상담원.
- 김동민, 전철주, 김은녕, 김환남, 김성은(2008). **성남시 위기청소년 실태조사 연구**. 성남시청소년육성재단.
- 김동배, 권중돈(2000). **인간행동이론과 사회복지실천**. 서울: 학지사.
- 김동직(1999). **문화적 맥락에서 본 개별성 관계성과 심리적 적응의 관계**. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 김민(2000). ‘학교붕괴’, 신화인가 현실인가?. **교육인류학연구**, 3(2), 57-85.
- 김민(2001). **자발적 학업중도탈락중심현상 발생요인에 대한 분석연구**. 서울: 한국청소년개발원.
- 김민정, 김혜영(2001). 학교중도탈락 청소년에 관한 연구동향 및 과제. **청소년북**

- 지연구, 3(1), 3-22.
- 김범구(2012). **잠재계층분석(LCA)을 이용한 학업중단 청소년의 유형과 심리사회적 특성 연구**. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 김상미, 남진열(2011). 청소년의 또래애착과 학교생활적응이 공동체의식에 미치는 영향. **미래청소년학회**, 8(4), 225-242.
- 김성기(2009). **학업중단청소년 종합지원대책 토론회 자료**. 4-13.
- 김성기(2012). 한국과 미국의 학업중단 현황 및 대책에 관한 비교연구. **한국초등교육학회**, 25(2), 141-160.
- 김순규(2004). 가족환경 요인이 청소년 학업중퇴에 미치는 영향: 농촌지역을 중심으로. **청소년학연구**, 11(3), 43-63.
- 김연미(2003). **HIV/HIDS 감염인의 삶의 과정: 근거이론 연구 접근**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문
- 김영진(2002). **자기성장 집단상담이 결손가정 청소년의 학교생활적응과 문제행동에 미치는 영향**. 전주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영희, 김성봉(2011). 전문계고등학교 3학년 학생들의 입시경험에 관한 현상학적 연구. **한국청소년연구**, 22(1), 29-55.
- 김영희, 최보영(2013). 대학생의 핵심역량 육성을 위한 Action Learning에서의 경험과정 연구: 근거이론 접근. **한국콘텐츠학회논문지**, 13(11), 477-491.
- 김영희, 최보영, 이인희(2013). 학교밖 청소년의 생활실태 및 욕구분석. **청소년복지연구**, 15(4), 1-28.
- 김영희, 허철수(2012). 중·고등학교 학업중단 청소년에 관한 연구동향분석: 1991-2011. **상담학연구**, 13(2), 1013-1028.
- 김용훈(2006). **학교중퇴 청소년의 진로지도에 관한 연구**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정민(2001). 한국 아동의 성인 및 또래 권위에 대한 개념연구. **한국아동학회**, 22(4), 133-147.
- 김정수(1993). **청소년의 자아개념이 적응력 및 일탈행동에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정원(2002). 학교는 붕괴하고 있는가: 학교의 일상을 통해 본 학교붕괴의 실체.

- 교육학연구, 40(3), 47-75.
- 김준호, 박정선(1993). 청소년의 가출과 비행의 관계에 관한 연구. 한국형사정책 연구원, 12, 49-102.
- 김지혜, 안치민(2006). 가출청소년의 학업중단 영향요인과 대책. 한국청소년연구, 17(2), 133-157.
- 김진숙(2003). 만성질환자 자조집단 형성과정에서의 집단성원과 사회복지사의 관계. 서울대학교 대학원 박사학위논문
- 김진숙(2006). 위탁가정 아동의 적응과정 연구: 근거이론 접근. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜영(2002). 학교중도탈락의 사회적 맥락에 관한 연구. 청소년학연구, 9(3), 213-242.
- 남기곤(2011). 고등학교 단계 학업중단의 경제적 효과 추정. 시장경제연구, 40(3), 63-94.
- 노상우(2004). 학업중단 청소년을 위한 프로그램 개발과 운영전략. 한독교육학연구, (2), 45-64.
- 문선화(2003). 복교청소년의 학교생활 부적응에 영향을 미치는 요인. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 문선화, 신심중, 이춘기(1998). 중등학교 중퇴자의 학교복귀를 위한 학교사회사업의 접근방안. 부산대학교 사회복지연구, 8(1), 185-207.
- 문성민(2003). 간질을 가진 청소년의 사회심리적 적응과정에 대한 근거이론. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 문은식(2006). 청소년의 학교중도탈락생동에 영향을 미치는 사회·동기적 변인들의 구조적 분석. 교육심리연구, 22(2), 405-423.
- 박래영(2005). 광복 60년 학업중단의 원인, 실태, 정책의 변화양상과 향후과제. 청소년복지연구, 7(2), 5-21.
- 박명숙(1999). 한국 이민 어머니들의 아동의 신체적 학대에 대한 태도 연구: 생태 체계적 관점을 중심으로. 한국사회복지학회 추계학술대회자료집, 1-11.
- 박승민(2005). 온라인게임 과다사용 청소년의 게임행동 조절과정 분석. 서울대학교 대학원 박사학위논문

- 박영숙(1999). **학교환경이 청소년의 학업중퇴에 미치는 영향**. 한림대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 박창남(2001). **중도탈락 청소년 예방 및 사회적응을 위한 종합대책연구**. 서울: 교육인적자원부와 한국청소년개발원.
- 박창남, 도종수(2003). 청소년 학교중퇴의도의 원인에 관한 연구. **청소년학연구**, 10(3), 207-238.
- 박창남, 임성택, 전경숙, 김성식(2001). **중도탈락 청소년 예방 및 사회적응을 위한 종합대책연구**. 서울: 한국청소년개발원.
- 박한샘(2004). **이혼가족 자녀의 적응과정에 관한 연구: 근거이론 접근**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 박현선(1998). **빈곤청소년의 학교 적응유연성**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 박현선(2002). **청소년의 학업중퇴에 관한 연구**. 서울: 삼성생명공익재단 사회정신 건강연구소.
- 박현선(2003). 청소년의 학업중퇴 적응과정에 대한 현실기반이론적 접근. **한국사회복지학**, 53, 75-104.
- 박현선(2004). 학업중퇴 청소년의 적응유연성. **청소년상담연구**, 12(2), 69-82.
- 변숙영, 이수경(2011). 학업중단 청소년의 직업기초능력 실태 및 지원방안. **교육문화연구**, 17(2), 283-302.
- 배영태(2003). **중고생의 중도탈락 인과모형 검증과 판별척도 개발**. 대구카톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 서봉연(1988). **발달심리학**. 서울: 중앙적성출판사.
- 서우석(2001). **경기도 실업계 고교 학생중도탈락 예방을 위한 진로지도 및 상담 활동 활성화 방안**. 경기도 교육청.
- 서우석, 정철영, 이광호, 채영병, 허영준, 김재호(2007). 실업계 고등학교 학생의 중도탈락 개선을 위한 진로지도 및 상담 활성화 방안. **직업교육연구**, 26(1), 106-133.
- 서정아, 권해수(2010). **취약계층 청소년의 실질적인 자립을 위한 정책방안 연구: 학교중단 청소년의 취업자립을 중심으로**. 서울: 한국청소년 정책연구원.
- 서정아, 권해수, 정찬석(2006). **학교밖 청소년의 실태와 정책적 대응방안**. 서울:

- 한국청소년개발원.
- 성윤숙(2005). 학교중도탈락 청소년의 중퇴과정과 적응에 관한 탐색. **한국청소년 연구**, 16(2), 295-343.
- 손승영(2003). **학업중퇴자: 현실과 대안**. 서울 : 학지사.
- 송광성, 구정화, 이명아, 김소희(1992). **정학·퇴학 청소년 선도방안 연구**. 서울: 한국청소년 연구원.
- 송명자(1995). 발달이론체계의 최근동향 개관. **동아교육논총**, 21, 29-47.
- 송복, 송승영, 조혜정, 황장순, 김병관, 정경희(1996). **학업중퇴자 연구: 실태와 대책**. 서울: 연세대학교 사회발전 연구소.
- 신경림(2001). 질적연구 방법의 이론. **상담 및 심리치료학회 동계연수 자료**, 5-33.
- 신경림, 조명옥, 양진향(2004). **질적 연구방법론**. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 신수진(2006). **심근경색환자의 회복과정에 관한 근거이론 연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문
- 신은정(2004). **조부모손자녀세대의 가족기능과 손자녀의 심리적 특성과의 관계: 자아존중감, 우울, 불안을 중심으로**. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 신현숙, 구분용(2002). 중퇴생, 중퇴 고위험 및 저위험 재학생의 비교: 개인 및 사회 환경 변인들을 중심으로. **교육심리연구**, 16(3), 121-145.
- 심임숙(2010). 정신건강상의 요인으로 학업중단한 청소년의 적응과정에 대한 연구. **사회복지 실천과 연구**, 7, 59-91
- 안현의, 이소영, 권해수(2002). **학교중도탈락 청소년의 욕구와 심리적 경험조사, 학교를 떠나는 아이들**. 서울: 한국청소년상담원.
- 양미진, 지승희, 이자영, 김태성(2007). 학업중단 청소년의 사회적응력 향상을 위한 캠프 프로그램 개발연구. **상담학연구**, 8(4), 1657-1675.
- 양미진, 지승희, 이자영, 김태성, 홍지연(2006). **위기청소년 사회적응력 향상 프로그램개발연구**. 청소년 상담연구, 126. 서울: 한국청소년상담원.
- 오현애(2002). **학교중퇴 청소년에 대한 지원방안 연구**. 연세대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 오혜영, 박현진, 공윤정, 김범구, 양대회, 최영희, 성벼리, 이정실(2012). 학업중단

- 청소년 유형별 상담 매뉴얼 개발. **청소년상담연구**, 167, 서울: 한국청소년상담복지개발원.
- 오혜영, 지승희, 박현진(2011). 학업중단에서 학업복귀까지의 경험에 관한 연구. **청소년 상담연구**, 19(2), 125-154.
- 유성경(2000). 청소년 탈비행과 위험요소 및 보호요소에 관한 탐색적 연구. **한국교육학회**, 38(3), 81-106.
- 유성경(2002). 청소년 비행 관련 위험요소 및 보호요소의 남녀별 차이분석. **한국교육심리학회**, 16(2), 201-217.
- 유성경, 이소래(1998). 잠재적 중도탈락 학생에 대한 개입체제 개발 연구 2. **청소년상담연구**, 57. 서울: 청소년대화의 광장.
- 유은주(2005). **성매매 청소년의 경험과정 연구: 근거이론적 접근**. 성균관대학교 대학원 박사학위논문
- 유진이(2009). 학교중도탈락 청소년의 심리적 지도방안. **청소년학연구**, 16(11), 229-257.
- 윤미경(2002). **잠재적 중도탈락 학생을 위한 적응유연성 집단상담 프로그램의 개발**. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤여각, 박창남, 전병유, 지미석(2002). **학업중단 청소년 및 대안교육 실태조사**. 서울: 한국교육개발원.
- 윤철경(2013). 학업중단 청소년 현황 및 정책과제. **학교밖 청소년 문제 대책마련 토론회 자료집**, 9-38. 이화여자대학교 폭력예방연구소.
- 윤철경, 류방란(2010). **학업중단 현황 심층분석 및 맞춤형 대책연구**. 서울: 교육과학기술부.
- 윤철수(2004). **학교사회복지사의 역할수행 과정과 의미: 현실기반이론 접근**. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문
- 윤혜미, 박병금(2005). 청소년의 내재화 및 외현화 문제행동 관련요인: 생태체계적 관점을 중심으로. **사회복지연구**, 25, 133-164.
- 이경상, 조혜영(2005). 학업중단 청소년의 진로설정 및 준비실태에 관한 연구. **진로교육연구**, 18(2), 19-38.
- 이근창(2003). **학교중퇴 청소년의 중퇴이후 적응관련 요인에 관한 연구**. 충남대

- 학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이병환(2002). 학업중단 청소년의 사회적응 방안. **한국교육**, 29(1), 175-196.
- 이상균(2005). 청소년의 또래 폭력 가해경험에 대한 생태체계적 영향 요인. **한국 아동복지학회**, 19, 141-170.
- 이상현(2007). **위기청소년의 가정과 학교생활특성에 관한 연구**. 서울: 동국대학교부설사회과학연구원.
- 이숙영, 남상인, 이재규(1997). **중도탈락학생의 사회적응 상담정책개발 연구**. 청소년상담연구, 40. 서울: 청소년대화의 광장.
- 이애령(2004). **청소년 비행의 위험요인과 보호요인 분석**. 충남대학교대학원 박사학위논문.
- 이윤선(2003). **귀국학생의 적응과정에 대한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이자영, 강석영, 김한주, 이유영, 양은주(2010). **학업중단 청소년 사회적응을 위한 지역단위 관련기관 간 연계협력체제 구축방안**. 서울: 한국청소년상담원.
- 이진숙(2011). **근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교적응과정에 관한 연구**. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 이창호, 장미경, 지승희(2002). **학업중단청소년 사회적응을 위한 지역단위 관련기관간 연계협력체제 구축방안**. 서울: 문화관광부 청소년국.
- 이현숙(2005). **위탁가정의 가족기능이 아동의 사회적 적응에 미치는 영향**. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현주, 김용남(2012). **고등학교 학업중단을 변화의 지역별 학교유형별 현황 및 학교관련 요인 탐색**. **아시아교육연구**, 13(1), 149-185.
- 이혜숙, 서은정(2010). **서울시 학업중단 청소년 교육활동 지원방안**. 서울: 서울시청개발연구원.
- 이혜영(2001). **학업중도탈락의 실태와 학교에서의 대처방안**. 학업중도탈락과 청소년 복지. **한국청소년복지학회 추계학술대회 자료집**, 7-23.
- 이혜정(1989). **노는 애들의 세계: 중학생 또래집단의 학교밖 생활에 관한 문화기술적 분석**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이희란(2012). **부모의 자율성지지 및 심리적 통제와 자녀의 심리사회적 적응의 관계: 자녀의 자기조절양식의 매개효과**. 단국대학교 대학원 박사학위논문.

- 장석민(2002). 학교를 떠난 청소년의 진로문제와 지도대책. **청소년상담문제연구 보고서 46**, 47-78. 서울: 한국청소년 상담원.
- 전경숙(2006). **10대 학업중단 청소년 지원정책에 관한 연구**. 안양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전병제(1991). **청소년 친구집단과 비행간의 상관성 연구: 낙인과정 설명중심으로**. 서울: 한국형사정책연구원.
- 정규석, Bronson, D. E. (2000). 미국 고등학생의 학교중퇴에 관한 다체계 모델: 모델검증과 학교중퇴 예방프로그램에 주는 의미. **한국아동복지학**, 9, 205-225.
- 정연순, 이민경(2008). 교사들이 지각한 잠재적 학업중단의 유형과 특성. **한국교육**, 35(1), 79-102.
- 조규필, 박현진, 김래선, 김범구, 양대회, 이현진, 황수진(2011). 학업중단 청소년의 학교 재적응 과정 연구. **중등교육연구**, 59(4), 969-1000.
- 조성연, 이미리, 박은미(2009). 학업중단 청소년. **아동학회지**, 30(6), 1-13.
- 조아미(2002). 청소년의 학교중퇴 의도 결정요인. **청소년학연구**, 9(2), 1-22.
- 조영승, 구분용, 신현숙, 유순덕(2001). 경기도 지역 중퇴생 선도·보호방안 프로그램 개발연구. 경기도교육청.
- 조혜정(1997). **학교를 거부하는 아이 아이를 거부하는 사회**. 서울: 또하나의 문화.
- 주영신(2007). **보호관찰 청소년의 재범 후 삶에 관한 근거이론연구**. 조선대학교 대학원 박사학위논문.
- 최동선, 이상준(2009). **학교중단 청소년을 위한 진로개발 지원방안**. 서울: 한국 직업능력개발원.
- 최보문(2000). 학교붕괴 현상과 부등교자에 대한 정신의학적 고찰. **신경정신의학**, 39(6), 969-986.
- 최보영, 김현정, 이상민(2011). 고등학생의 진로성격 유형에 따른 부모 진로지지와 진로 의사 결정 자기효능감의 관계: Holland 진로탐색 검사를 중심으로. **교육문제연구**, 40, 31-50.
- 최영신(2001). 비행청소년의 학교중퇴와 대안학교. **교육사회학연구**, 11(3), 127-152.

- 추병식(2003). 학교붕괴의 탈근대적 의미. **청소년학연구**, 10(3), 49-64.
- 표갑수(1993). 중고등학생의 중퇴요인과 대책: 중퇴사와 재학사의 비교. **청소년학연구**, 1(1), 127-147.
- 한국교육개발원(2012). 교육통계서비스, **학업중단**. 2013년 6월 1일 내려 받음.
<http://school.kedi.re.kr>
- 한국교육개발원(2013). 교육통계서비스, **학업중단**. 2014년 2월 2일 내려 받음.
<http://std.kedi.re.kr>
- 한지은(1997). **화상환자의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**.
이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 허철수(1998). 잠재적 중퇴생을 위한 시군구 상담실의 상담지원체제. **중도탈락 학생 예방체제 개발을 위한 콜로키움 자료집**, 26-42. 제주: 청소년상담원.
- 홍순혜, 우영숙, 이문자, 정지인, 현연화(1997). 중학생의 학교부적응 실태와 학교 사회사업서비스 욕구에 관한 연구. **한국아동복지학**, 6, 47-69.
- 홍현미라, 권지성, 장혜경, 이민영, 우아영(2010). **사회복지 질적 연구방법론의 실제**. 서울: 학지사.
- 황선미, 신현숙(2007). 고등학생과 진로적응훈련 중인 중퇴청소년의 진로준비행동·진로장애 및 진로결정의 관계모형 검증. **상담학연구**, 8(1), 229-245.
- 황순길(2013). 학업중단 청소년 지원현황과 정책과제. **학업중단 청소년 지원방안 모색 학술세미나 자료**, 7-28. 제주도 청소년상담복지개발센터.
- 황장순(1996). 청소년 학업중퇴의 현황과 사회복지적 대책. **순천향사회과학 연구**, 2(1), 109-133.
- 황정숙(1998). **중퇴경험생과 일반재학생의 자아정체감 및 성격특성 비교연구**.
강원대학교 석사학위논문.
- Achenbach, T. M. (1990). Conceptualization of developmental psychopathology.
In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology(pp.3-14)*. New York: Plenum Press.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist and profile*.
Burlington, VT: University of Vermont.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout

- process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teacher College Record*, 103(5), 760-822.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.
- Bernstein, G. M. D. (1991). Comorbidity and severity of anxiety and depressive disorders in a clinic sample. *Journal of American Academy of the Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 43-50.
- Bloom, D. (2010). Programs and policies to assist high school dropouts in the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 89-108.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caims, R. B., Caims, B. D., & Neckeman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Catterall, J. S. (1987). On the social costs of dropping out of school. *The High School Journal*, 71(1), 19-30.
- Chavez, E. L., Oetting, E. R., & Swaim, R. C. (1994). Dropout and delinquency: Mexican-American and Caucasian non-Hispanic youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(1), 47-55.
- Cloward, R. A., & Ohlin, L. E. (1998). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. London: Routledge and Kegan Paul ltd.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Danish, S. J., Smyer, M. A., & Nowak, C. A. (1980). Developmental interaction: Enhancing life-event processes. *Life-Span Developmental Behavior*, 3, 339-366.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New

- York: Oxford University Press.
- Dupper, D. R. (1993). Preventing school dropouts: Guidelines for school work practice. *Social Work in Education, 15*(3), 141-149.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton & Co.
- Frank, J. D. & Frank, J. B. (1991). *Persuasion and healing: A comparative study of psychotherapy* (3rd ed.). Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
- Franklin, C. (1992). Family and individual patterns in a group of middle-Class dropout youths. *Social Work, 37*(4), 338-343.
- Garnezy, N. (1983). Stressors of childhoods. In N. Garnezy & N. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 43-82). New York: McGraw-Hill.
- Garnezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy, & M. Rutter, (Eds). *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents*(pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- George, R. (2004). *Sociological theory*. 김왕배, 김용학, 김현미, 김호기, 박선웅, 박찬웅, 박해광, 송유진, 이영숙, 임현진, 장상철, 조명우, 조성남, 최셋별, 최유정 공역(2006). **사회학 이론**. 서울: 한울.
- Germain, C. B. (1987). *Social work practice: People and environment*. New York: Columbia University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. 김병서 역(1992). **자아표현과 인상관리**. 서울: 경문사.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary program: A technical report*. Washington: National

- Dropout Prevention Center/Network.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley CA: University of California Press.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190.
- Kasen, S., Cohen, P., & Brook, J. S. (1998). Adolescent school experience and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. *Journal of Adolescent Research, 13*(1), 49-72.
- Lazarus, R. S. (1963). *Personality and adjustment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lehr C, A. (1999). *At-risk students attending high schools: Factors that differentiate between persisters and dropouts*. Doctorial dissertation, University of Minnesota.
- Marin, P. (1995). Using open-ended interviews to determine why puerto Rican students drop out of school. *Journal of Multicultural Counseling & Development, 23*, 158-170.
- McNeal, R. B. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education, 70*(3), 206-220.
- McWhirter, J., McWhirter, B. T., & McWhirter, E. H. (2007). *At risk youth: A comprehensive response for counselors, teachers psychologists, and human service professionals (4th ed.)*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mench, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of education, 61*, 95-113.
- Meyer, C. H. (1983). *Clinical social work in the ecosystems perspective*.

- New York: Columbia University Press.
- Munhall, P. L. (2001). *Nursing research: A qualitative perspective(3rd Ed)*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Ruben, D. B., & Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15-47.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schreiber, T., & Stern, P. N. (2001). *Using grounded theory in nursing*. 신경림, 김미영 공역(2003). *근거이론 연구방법론*. 서울: 현문사.
- Smith, C. J., & Devore, W. (2004). African American children in the child welfare and kinship system from exclusion to over inclusion. *Children and Youth Services Review*, 26, 427-446.
- Stern, P. N. (1980). Grounded theory methodology: Its uses and processes. *Image 12*, 20-23.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990a). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990b). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. 김수지, 신경림 공역(2000). *근거이론의 이해*. 서울: 한울아카데미
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi, India: Sage Publication.
- Sutherland, E. H., & Cressey, D. R. (1975). The theory of differential association. In *Theories of Deviance*, S. H. Traub & D. R. Cressey (eds.), Itasca. IL: F. E. Peacock Publishers.
- Swaim, R. C., Beauvais, F., Chavez, E. L. & Oetting, E. R. (1997). The effect

of school dropout rates on estimates of adolescent substance use among three racial/ethnic groups. *American Journal of Public Health*, 87(1), 51-55.

Waterman, A. S. (1982). Identity development form adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Development Psychology*, 18(3), 341-392.

<Abstract>

The Psycho-Social Adjustment Process of Adolescent Dropouts

Young-Hee Kim

Department of Education, Jeju National University, Korea

Supervised by Professor Bo-Young Choi

The purpose of this study was to explore the psycho-social adjustment process of adolescent dropouts, specifically, investigating the factors, the stages, and the types of adjustment. Therefore this study provides logical evidence to effectively support and elevate the adjustment condition for the adolescent dropouts. In order to reach these goals, the research questions were established as follows:

Research Question: What is the psycho-social adjustment process of adolescents after dropping out of schools?

1. What are the factors that the psycho-social adjustment process of adolescent dropouts?
2. What stages do adolescent dropouts go through to adjust to their new lives?
3. What types of the psycho-social adjustment are observed among adolescent dropouts?

In order to investigate the research questions stated above, qualitative data were collected from 42 youths who have been spending more than one year after dropping out of a regular middle or high school. Interview data of 38 participants and diaries of six participants were analyzed using grounded theory approach (Strauss and Corbin, 1998). The major findings of the study are as follows.

First, open coding identified 151 concepts and 46 subcategories, and 15 categories.

Second, the results of analyzing the relations among categories emerged from open-coding in accordance with the grounded theory paradigm, indicated that adolescent dropouts experienced 'precognitive anxiety' and 'fear for current situation' due to the causal conditions of 'motivation', 'trauma' and 'delinquency'. Also, 'willpower' and 'relationship' played as the contextual factors for affecting the main phenomena of 'precognitive anxiety' and 'fear for current situation' that adolescent dropouts experienced. The intervening conditions that exacerbated or relieved the main phenomena were 'receiving support', 'stimuli' and 'interindividual factors'. In addition, as an effect of the intervening conditions, participants used the action/interaction strategies of 'giving a challenge', 'escaping', or 'not trying'. The consequence of using such strategies was either 'growth' or 'being unsettled'.

Third, process analysis, which connects the categories according to the passage of time, revealed that participants were growing by going through the stages of 'self-indulgence', 'awakening', 'attempt to change', 'reestablishment', and 'take-off'. However, during the stage of 'attempt to change', if the solution to the problems after trials and errors was not found, adolescent dropouts could not proceed to the next stage of reestablishment, and remained in the 'complacency stage' with unsolved problems.

Fourth, the main category during the adjustment process was the 'establishment of identity through anxiety control'.

Fifth, the hypotheses on the main categories were developed by thoroughly examining the results, which include the main phenomena, causal, contextual, and intervening conditions, and the relations among the action/interaction strategies, based on qualitative data.

Sixth, the types of the psycho-social adjustment of adolescent dropouts included 'self-realization', 'goal-orientation', 'transition', 'lethargy', and 'escape'. Each type shows the major needs and the methods of satisfying those needs of the adolescents who belong to it. Each type also demonstrates the participants' current state and characteristics in the adjustment process.

Seventh, the results of categorization analysis indicated that both individual and environmental factors contributed to the psycho-social adjustment of adolescent dropouts. Individual factors included career maturity, accomplishment experiences, willpower and sense of challenge, reflection, a sense of purpose, self-regulation, self-esteem, and a positive mindset. Environmental factors included new and meaningful relationships, the opportunities to search careers and experience related-activities, experiential support for counseling and learning, information on college entrance exams, institutions, and careers, and stimuli from media, peers, and family.

Eighth, the findings from the situational model analysis suggest that various types of support be provided to facilitate adjustment of adolescent dropouts at individual, familial, societal, and national levels.

This study illuminated the essence of experience of adolescent dropouts by capturing their voices and their post-dropout adjustment process. The findings could serve as a basis for developing intervention strategies to help adolescent dropouts successfully adjust to their new lives. In addition, the relationship statements constructed in this study could be tested in future research, thus ultimately contributing to the expansion of the knowledge base on dropout among adolescents.

Key words: dropout, adolescents, psycho-social adjustment, grounded theory

부록 2.

중재적 조건에 따른 핵심범주의 가설적 정형화

- ① 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ② 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ③ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ④ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑤ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑥ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑦ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑧ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑨ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑩ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑪ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑫ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑬ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑭ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑮ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑯ 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’

- 며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑰ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑱ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑲ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ⑳ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉑ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉒ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉓ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉔ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉕ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉖ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉗ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉘ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉙ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉚ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉛ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’
- ㉜ 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’

부록 3.

유형분석을 위한 가설적 관계 진술

- (1) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (2) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (3) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (4) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (5) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (6) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (7) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (8) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.

- (9) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (10) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (11) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (12) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (13) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (14) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.
- (15) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (16) 지원혜택 누림의 수준이 높고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.
- (17) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.
- (18) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.

립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.

(19) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.

(20) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다..

(21) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.

(22) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.

(23) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.

(24) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 잦으며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.

(25) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.

(26) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.

(27) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 '불안조절을 통한 정체성 확립'은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 성장을 가져올 것이다.

(28) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 강하고 일시적

이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.

(29) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.

(30) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 지속적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.

(31) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 높은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.

(32) 지원혜택 누림의 수준이 낮고 빈도가 드물며 자극의 강도가 약하고 일시적이며 (긍정적) 개인내적 변인의 수준이 낮은 경우의 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’은 도전하기, 탈출하기, 시도하지 않기를 통해 미해결을 가져올 것이다.

부록 4.

연구결과에 대한 참여자의 피드백

안녕하세요.

제가 했던 면담이 어떻게 되었는지 되게 궁금했는데 이렇게 보여주셔서 감사합니다 ㅎㅎ

제가 말한 것들을 인용하신 부분에서

학교에 소속되어있는 동아리 연극 공연임에도 불구하고 학교이름을 걸고 외부 대회에 나가는데 학교에서 지원을 하지 않은 점이 속상한 것이었습니다.

하지만, 인용된 부분은 저 혼자 따로 하는 외부공연(학교와 상관이 없고 제가 속해있는 극단공연)에 그냥 마음대로 학교를 빠져나온 것처럼 비추어 지는 것 같습니다.

의도하신바가 후자가 맞으시다면 저렇게 인용되어도 괜찮습니다.

그 외에 다른 사례자들 글도 보면서 여러 가지 유형의 자퇴생들 이야기 너무 흥미롭고 재미있게 읽었습니다.

저는 이제 이번주 금요일에 실기를 치러 서울에 올라갑니다.

분석하신 것처럼 이론과 실제를 겸비하기위해 꼭 올해 대학에 가고싶네요 ㅎㅎ

그리고 이걸 여담이지만.... 지금 학교 밖 청소년을 통칭하는 좋은 단어가 없다고 생각합니다.

보통 자퇴생이라고 많이 이야기하고, 교육청에서나 여기 논문에서는 '학업중단 청소년'이라고 표현을 하죠.

학교를 그만 두었다고 학업을 그만두는 것은 아니라고 생각합니다.

학교 밖 청소년을 모두 아우를 수 있는 좋은 단어가 생겼으면 하는 바램입니다.

좋은 논문이 되길바랍니다.

감사합니다. 안녕히 계세요 ㅎㅎ (참여자 18)

인용에 대한 거나 분류에 대한 것 모두 저보다 잘 아실텐데사;;

ㅠㅠ 저 공부를 못해서 잘 몰라요 ㅋㅋ.... ..

읽어보니 다른 사람들 답변이 재밌기도 하네요.

개인적인 생각으로는 자퇴 요인이 자발적인가 비자발적인가로 분류해서 하위 분류를 내가는 것도 좋다고 생각해요.(자발적, 비자발적이 명확한 건 아니지만)

자발적인 자퇴(자퇴라는 말이 자발적 퇴학의 준말이긴 하지만....)는 본문의 목표주형이나 자아실

현형 같은 게 있을 수 있고, 비자발적인 건 학교폭력의 가해나 피해 같은 게 있을 수 있겠죠.
복합적인 거라 딱딱 나누기 어렵겠지만요.

그리고 무기력형과 탈출형은 겹치는 부분이 많은 것 같습니다.
아 역시 명확히 뭐다라고 말 할 수 있진 않겠지만... .

경제적 문제를 위해 자립이라는 목표를 추구하는 사람이라면... . 애매하죠. 이게 끼워맞추기로 보일
수도 있으나 이런식으로 겹치는 사람이 적지 않다고 생각합니다.

그리고 자아실현형과 목표추구형 역시 얼마나 다른지 모르겠습니다. 목표추구형은 입시, 취업을 중심으로
이야기하고 자아실현형은 자기탐구를 중심으로 이야기하지만... . 자아실현을 위해 취업이나 입시를
할 수도 있잖아요. 목표추구, 자아실현이라기보다 현재와 미래 이런식으로 분류하는 건 어떨까 조심스
레 이야기해봅니다. 대입이나 취업은 준비를 통해 성취하는 거고 자아실현은 현재를 살아가는 거라
생각하기에(지금 당장 하고싶은 것을 하느냐, 미래를 준비하는데 중점을 두느냐) 이런식의 분류는 어떨
지요.

제 답변이 도움이 되셨는지 모르겠네요. 원래 전문적인 지식을 가진 것도 아닌데 근대에서 생활하다
보니 명칭해져서 ㅏㅏ

여튼! 좋은 논문이 나와서 학교 밖 청소년에게 도움이 되었으면 좋겠네요!
논문 나오면 한 권 살 수 있을까요? (참여자 10)

안녕하세요.
심층면접에 참여했던 한 사람입니다.

분석된 글들 중 다른 분들 것을 인용한 글을 보면서 제가 면담에 너무 허술하게 응하지 않았나? 라는
생각이 드네요. ㅎㅎ

읽어보면서 살아온 태도를 조금 생각해봤습니다. 부끄럽기도 하고, 제대로 살아야겠다는 생각도 해봤
습니다. 같은 자퇴생이면서도 열심히 정말 열심히 살아가고 있다는 것도 알게 된 것 같아 고맙습니
다.

저희 자퇴생들에게 관심 가져주셔서 정말 감사하고요,
앞으로 이런 일 있으시면 언제든지 연락주세요. (참여자 20)

안녕하세요?
보내주신 것 잘 읽었습니다. 저희를 잘 파악하고 표현해준 것 같습니다. 유형도 제대로 파악한 것
같고, 잘 정리되었다고 느꼈습니다. (참여자 24)

길어서 읽기 힘들었지만 잘 봤습니다. 어떤 정해진 방법에 의해 파악한 것 같아 이해하기 어려운 것도 있었지만 어느 정도 제대로 파악하였습니다. 잘 정리되었다고 느꼈습니다. 자퇴생들을 위해 논문 까지 써주시다니 감사합니다. (참여자 9)

안녕하세요?

진짜 열심히 쓰신 것 같아 놀랐습니다. 이야기 한 것을 가지고서 이렇게 공감적으로 표현해 주시다니 신기했습니다.

저는 어디쯤 해당할까를 볼 수도 있었던 것 같아요.

이 논문이 자퇴생들을 도와줄 수 있는 길을 열어주었으면 좋겠네요.

수고했습니다. (참여자 33)

연구결과에 대한 비참여자의 피드백

알바로 바빠서 제가 못 읽고 친구가 읽었어요. 친구 말로는 자기 이야기를 하는 것 같은 곳도 있었다고 했어요. 친구가 그러는데 자퇴생들이 힘들어하고, 고민하는 것들이 거의 비슷하다고 그러더라고요.

제가 직접 읽고 말해드리지 못해 죄송해요. 그래도 친구가 저보다 공부를 더 좋아해서 아마 잘 읽었을 거예요.

이걸로 선생님이 원하시는 것인지 모르겠지만 수고하세요. (이슬기)

여기에 써져있는 이야기들을 보면서 남 이야기 같지 않았어요. 그동안 나 혼자만 힘든 줄 알았는데 보면서 많은 위안도 되었어요. 지향해도 상처가 많거든요. 그런 것들이 나를 더 지치게 하는데 저는 아직 상담을 받아볼 생각 같은 것은 못하고 있는 것 같아요. 상담을 한다고 해서 달라질 것 같지는 않거든요. 하지만 언젠가는 상담을 할 수도 있을 것 같아요. 지금은 아니지만요. 참 다른 사람들 이야기를 보면서 저도 어느 정도 정리가 된 것 같은 기분이예요. 자퇴생들 이야기를 이렇게 글로 써주셔서 고마워요. (박창진)

그냥 줘 놀랐습니다. 읽기 전에는 이 논문을 쓰는 사람이 자기 고정관념을 가지고 썼을 것이라고 생각했거든요. 솔직히 같은 자퇴생이어도 정신 빠진 애들도 많고, 어쩔 수 없이 학교를 그만 둔 애들도 있고, 서울로 올라가 임시학원을 다니는 애들도 있고, 정말 여러 애들이 있거든요. 그런데 그런 것들을 잘 정리한 것 같아요. 정리된 글을 보면서 저는 아직도 망설이고 있는 것들이 많다는 것을 알게 되었습니다. 읽으면서 “맞어 맞아” 라고 여러 번 말했던 것 같아요. 감사합니다. (양승수)

읽으면서 제 상황을 객관적으로 본 것 같아요. 막연히 짜증나고 힘들기만 했었거든요. 자
퇴를 해서 더 힘들어진 줄만 알았는데 그게 아니었던 것 같아요. 누구나 나름대로 힘들게
살아가듯이 그냥 사람이니까 힘들게 살아가는 것 같아요. 이번 기회에 더 열심히 공부하
고 알바를 조금 줄여야겠다고 생각하게 되었어요. 진짜 내가 하고 싶은 것이 될 수 있으려
면 공부를 아주 열심히 해야 하거든요. 이전 더 이상 흔들리지 않고 살아야겠어요. 안녕히
계세요. (김라혜)

논문이라고 해서 완전 어려울 줄 알았는데 안 그래서 좋았어요. 내가 논문을 읽으며 재미
있어 하라니 뜻밖이었어요. 거의 다 내 이야기이고 내 친구들 이야기 같았거든요. 친구와
같이 보면서 서로 이걸 너하고 비슷하니까 너도 앞으로 이렇게 해야 할라고 이야기 해 줬
어요. (강민수)