

## 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정

김영희\* · 최보영\*\*

### 초 록

본 연구는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 탐색하였다. 이를 위하여 정규 중·고등학교를 그만 둔 후 1년 이상 경과하였고 제도권 내로 복교하지 않은 청소년 42명으로부터 자료를 수집하여 근거이론접근 방법(Strauss & Corbin, 1998)으로 분석하였다. 그 결과를 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 참여자들이 적응과정에서 겪는 중심현상은 '예지적 불안'과 '현상적 두려움'이었으며, 인과적 조건은 '동기화'와 '트라우마', '비행'이었다. 중심현상에 대한 맥락적 조건은 '의지력'과 '관계 경험'이었고 종재적 조건은 '지원혜택 누림'과 '자극', '개인 내적변인'이었으며, 중심현상을 조절하기 위한 작용/상호작용 전략은 '도전하기'와 '탈출하기', '시도하지 않기'였다. 그 결과는 '성장'과 '미해결'로 나타났다. 셋째, 과정분석 결과 참여자들은 '방종단계' '자각단계' '변화 시도 단계' '재정립 단계' '도약단계'를 거쳐 적응수준을 높여갔으며, 변화 시도 단계에서 시행착오에 적절하게 대응을 못할 땐 안주단계에 머물렀다. 이들의 적응과정을 대변하는 핵심범주는 '불안조절을 통한 정체성 확립'이었다. 본 연구결과는 학업중단 청소년에 대한 이해를 돕고 그들의 적응수준을 효과적으로 높일 수 있는 이론적 근거를 제공했다는 점에서 의의를 갖는다.

주제어: 학업중단, 청소년, 심리사회적 적응, 근거이론

\* 제주대학교 교육학과

\*\* 제주대학교 교육학과, 교신저자, hyko949@naver.com

## I. 서 론

학업중단을 예방하기 위한 연구는 지속되고 있으나 매년 약 7만여 명씩의 학업중단 청소년이 축적되고 있다(교육부, 2014). 이는 학업중단 예방책에 대한 연구도 중요하지만 학업중단 이후의 적응을 도울 수 있는 실질적인 연구 또한 중요해졌음을 뜻한다. 학업중단 청소년이 심리사회적으로 어떤 어려움을 겪고 있는지를 그들의 입장에서 파악하여 그를 바탕으로 했을 때 실질적이고 구체적인 대안 마련이 가능해지기 때문이다. 그럼에도 학업중단 청소년의 적응을 돕기 위한 실질적인 연구는 미흡했다(김영희, 허철수, 2012). 특히 학업중단 이후 그들이 심리사회적으로 어떤 적응과정을 보이는지, 각 과정에서 원하는 것이 무엇인지를 확인하여 서비스를 강구하는 연구는 찾아보기 어려웠다. 이는 학업중단 청소년의 역동적인 삶과 문화를 이해하고 그들의 적응실체를 파악하는 연구가 필요함을 나타낸다.

학업중단 청소년의 적응에 관한 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 복지비용을 소요할 높은 개연성을 안게 된다(남기곤, 2011; Dryfoos, 1990). 그런데 적응이란 개인과 환경이 상호작용한 결과이며(Meyer, 1983), 개인의 욕구해소 과정인 심리사회적 적응과정으로 대체될 수 있다(Garmezy, 1994). 욕구해소는 개인과 환경 사이의 활발한 상호교환을 통해 이루어지고, 개인이 자신의 욕구에 적합하도록 환경을 변화시키기도 하고 환경에 자신을 맞추어가는 과정이기 때문이다. 이에 학업중단 청소년의 적응이란 적응과 부적응의 연속선상에서의 과정으로 이해되어야 하고, 학업중단 청소년이 처한 조건이나 상황적인 맥락에서 접근되어야 한다.

따라서 학업중단 청소년의 심리사회적 적응을 효과적으로 도울 수 있으려면 그들의 입을 통해서 적응에 개재되는 변인과 적응과정이 탐색되어야 한다. 그들이 적응해 가는 데에는 어떤 적응요인들이 영향을 미치는지, 어떤 과정을 거쳐서 적응수준을 높여가는지에 대한 실체적 탐색이 우선적으로 이루어져야 한다는 것이다. 이를 바탕으로 했을 때 학업중단 청소년에 대한 보다 효과적인 중재전략이나 상담 및 교육프로그램 마련이 가능해지기 때문이다. 이러한 이유에 근거하여 본 연구에서는 학업중단 청소년을 대상으로 심층자료를 수집·분석할 것이다. 그들이 무엇을 계기로 자신의 적응

수준을 높여가고, 그 과정 속에서 무엇을 체험하며, 어떤 단계를 밟아 가는지를 탐색하고, 그 과정에 주요하게 개입되는 요인 및 유형을 밝히는 작업을 수행할 것이다. 이러한 연구를 수행하기 위하여 근거이론 접근방법을 활용하고자 한다. 근거이론 방법은 개인의 심리사회적 적응과정을 심도 있게 이해하는 연구방법의 틀로서 적합하기 때문이다(Schreiber & Stern, 2003). 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.

그러므로 본 연구는 학업중단 청소년이 한국의 사회 문화적 상황과 교육 환경적 맥락에서 학업중단 이후 어떤 심리사회적 적응과정을 거치는지 탐구, 서술, 분석하는데 초점을 둔다. 본 연구 결과는 학업중단 청소년들에 대한 보다 장기적이고, 적절한 개입 및 심리·정서적 서비스를 제공할 수 있는 방법을 모색하는 데 유용한 정보를 줄 것으로 예상된다. 이에 따른 연구문제는 ‘학업중단 청소년의 적응과정은 어떠한가?’이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학업중단의 개념 및 학업중단 요인

학업중단에 대한 개념정의는 연구자에 따라 다르다. ‘학업중단’이라는 용어가 개념상의 한계를 지니고 있으나 본 연구의 대상자 범주를 검정고시로 졸업장을 취득하였거나 취득하고자 하는 청소년으로 한정하였으므로 본 연구에서는 「청소년복지지원법」의 개념을 차용한다. 즉 학업중단이란 어떤 이유에서든 정규학교에 입학한 후 일정한 교육과정을 끝내지 않고 중도에 등교하는 것을 중단하는 것을 의미한다. 다만 본 연구에서는 취지상 중·고등학교를 떠난 이후 1년 이상이 지났는데도 정규 교육과정에 복귀하지 않은 청소년으로 규정한다. 학업중단 사유는 입학했던 학교로부터 제적·퇴학 처분을 받거나 자퇴한 경우를 모두 포함한다(청소년복지지원법, 제17조 2항). 따라서 학업중단 청소년이란 용어는 학생의 자발적인 선택과 의지에 의해서 학교가 아닌

다른 곳에서 다양한 교육적 혜택을 누릴 권리를 보장한다는 적극적인 의미를 담고 있는 것으로 본다. 이는 학업중단은 특정한 현상을 나타내는 용어로 학업중단 청소년이 학교를 그만두었다고 해서 학업을 포기한 것은 아니라는 것을 의미한다. 또한 학업을 계속하지 못하는 원인이나 책임을 청소년 개인과 사회에서 찾는 것을 포함하는 개념이라고 보는 조성연 등(2008)의 연구와 맥을 같이 한다. 학업중단이란 청소년 자신과 가정 및 학교 또는 또래요인뿐만 아니라 사회적인 요인이나 문제를 포함하는 복합적이며 다면적인 현상인 것이다(Franklin, 1992). 그러므로 학업중단은 학생들이 학교 안팎에서 겪는 일련의 긍정적, 부정적 경험에서 나타나는 역동적인 과정에서 비롯된 것이며, 개인과 환경체제들 간의 상호작용을 통해 발생하는 현상임을 뜻한다. 따라서 학업중단 원인은 청소년이 학교를 그만둔 이후의 적응에도 영향을 미치고, 학업중단 청소년의 적응을 향한 접근은 복합적 요인들의 상호작용에 초점을 맞추어 접근할 필요가 있다.

## 2. 학업중단 청소년의 적응 및 적응요소

적응이란 개인의 심리내적인 문제이면서 동시에 사회와의 관계에서 이루어지므로 심리사회적 적응으로 규정되기도 한다(Garmezy, 1994). 이러한 적응을 바라보는 관점은 유기체가 고정불변의 외부환경에 맞춰나가는 것을 긍정적 적응으로 바라보는 첫 번째 관점과 유기체와 환경의 상호작용에서의 반응과정을 적응으로 설명하는 두 번째 관점이 있다. 첫 번째 관점은 적응을 개인과 환경 간에 균형 있고 조화로운 관계를 유지해 나가고 갈등을 순조롭게 해결해 나가는 행동과정으로 받아들인다(Lazarus, 1963). 이러한 적응개념은 개인의 적응행동을 평가할 때 환경이 고정불변이라는 가정을 하며, 외부규준을 설정하여 적응과 부적응이라는 이분화 된 구조로 등식화하려는 관점을 따른다(김진숙, 2006). 이러한 관점에서는 개인이 외부환경의 기준에 맞춰나가는 것 자체를 적응이라고 간주한다. 따라서 개인이 외부환경을 변화시키고 스스로 주체적 노력을 해 나가는 일련의 심리사회적 적응과정을 간과하게 된다. 두 번째 관점은 적응을 개인을 둘러싼 상황적 맥락에서 총체적으로 이해해야 하는 개념으로 규정한다. 이에 의하면 적응이란 개인이 변화하는 환경과 지속적인 상호작용을 하는 과정에서 발생한 자극에

대해 개인의 특성과 환경의 요소에 따라 나타나는 심리사회적 차원의 반응과정이 된다. 반응과정은 개인과 환경이 상호의존적으로 관련하여 여러 가지 형태로 나타나게 된다(한지은, 1997). 이와 관련하여 Achenbach(1990)는 부적응 문제는 적응적인 행동과 분리시켜 상정될 수 없고, 발달시기의 과정에 따라 정상적으로 해결될 수 있는 변화 가능한 실체로 파악해야 한다고 하였다. 두 번째 관점에서는 다양한 환경체제들 간의 교류작용을 주목하고 문제를 둘러싼 복합적 요인과의 상호작용을 설명하게 된다. 즉 적응문제의 병리성보다 변화가능성을 규명하려는 태도를 취하게 되는 것이다. 본 연구에서의 학업중단 청소년의 적응경험을 탐색하는데 있어서는 두 번째 관점을 취할 필요가 있다. 앞에서 언급한 바와 같이 학업중단 청소년 개념 자체가 청소년과 환경의 상호작용결과임을 전제로 하기 때문이다. 이러한 관점에 따라 첫째, 학업중단 청소년의 적응여부에 대한 평가는 제 3자나 연구자들이 규정한 기준과의 일치여부로 규정하는 것이 아닌 청소년 자신의 주관적 경험세계를 반영하게 될 것이다. 둘째, 어떤 특정시기에 적응문제가 발생되더라도 개인의 잠재능력이나 환경의 변화에 따라 정상화될 수 있다는 긍정적 관점에서 탐색될 것이다. 즉 학업중단 청소년의 적응문제는 개별적, 상황적, 발달적 상황을 함께 고려해야 한다는 관점을 따르게 된다.

한편 학업중단 청소년은 학교를 그만두게 됨으로써 자아정체성을 형성할 기회를 잃게 되고, 사회성이나 원만한 대인관계 기술을 습득할 기회를 놓치게 되므로 삶의 질을 저하시킬 수 있다고 선행연구들은 서술한다(손승영, 2003; 오혜영, 지승희, 박현진, 2011; 윤철경, 류방란, 2010). 또한 학력은 보다 나은 노동시장 진입을 위한 핵심요소를 습득케 하므로 학업중단 청소년은 실직과 불완전 고용에 노출되기 쉬워 열악한 경제 환경에 놓이게 될 것을 염려한다(이경상, 조혜영, 2005; Bloom, 2010). 학업중단은 교육적, 직업적 발달의 기회를 봉쇄시키고 신체적, 정서적, 경제적인 문제들을 더욱 악화시키는 순환 고리를 증가시키는 요인으로 작용하게 된다는 것이다. 이에 따라 학업중단 청소년은 부적응 청소년에게서 찾아볼 수 있는 요소인 낮은 자아존중감과 자기조절 능력의 결여와 같은 통제력의 문제, 의사결정의 어려움, 미래에 대한 기대부족 등을 특징적으로 나타내게 된다(김범구, 2012). 이에 본 연구 참여자들에게 나타나는 이러한 적응요인들은 어떠하며, 그들이 경험하는 현실에서의 어려움을 극복하고 자신의 진로를 개척해 나갈 수 있도록 하는 요인들은 무엇인지를 구체적으로 파악하는 것도 의미 있음을 알 수 있다.

### III. 연구방법

#### 1. 근거이론 접근방법

근거이론 접근방법은 인간의 상호작용 내에 존재하는 심리사회적 적응과정을 탐색하는 데 유용한 연구방법으로 다양한 환경과 개인의 상호작용을 연구하기에 적합하다(Schreiber & Stern, 2003). 이 방법의 철학적 배경이 상징적 상호작용주의이며, Mead의 행위자와 그가 속한 사회와의 상호작용론에 기반하고 있기 때문이다(Munhall, 2001). 상징적 상호작용이란 인간은 스스로 설정한 목표의 의미에 기초해 행동하는데, 목표의 의미는 사회적 과정을 통하여 형성·유지되며, 인간은 해석적 과정을 통하여 능동적으로 의미를 사용하고, 의미는 언제나 언어적 상징 사용을 수반한다는 것을 가리킨다(Blumer, 1969). 따라서 이 연구 방법은 본 연구 참여자들의 적응과정을 내부자적 관점에서 이해하도록 돕고, 이들의 적응과정에서의 적응 의미와 본질에 대한 실체이론을 제시하도록 도울 수 있다. 근거이론 접근방법은 이론적 민감성을 가진 연구자가 이론적 표본추출, 지속적 비교 및 절차에 따른 코딩과정, 관련자료 메모 등의 체계적 연구과정을 통해 자료를 수집·분석하여 귀납적으로 실체이론(substance theory)을 개발해가는 것이다. 실체이론 개발은 개념구성의 속성과 차원을 규명하고, 연구과정에서의 자료를 수집·분석하며, 조건부터 결과까지의 패러다임 구조를 도구적으로 사용하여 이론개발의 통찰력을 얻음으로써 가능해진다(Strauss & Corbin, 1998).

#### 2. 연구 참여자 선정 및 자료수집

전국의 제도권 내 중·고등학교를 그만둔 청소년으로 유학생을 제외한 청소년 42명을 참여자로 선정하였다. 선정 기준은 첫째, 청소년 기본법에 따라 24세 미만인 자로 하였고, 중·고등학교 학업중단 이후 1년을 기점으로 급격한 비행증가율을 보였다는 보고(금명자, 권혜수, 이문희, 이자영, 이수림, 2004)에 따라 중단 이후 1년 이상 경과한 청소년으로 하였다. 중·고등학교 학업중단자를 연구대상자로 한 것은 연구자의 경험상 자신의 과거 경험과 행동에 대해 주체적으로 이해하고 기술할 수 있는 자

아의식이 발달한 단계는 중학생 해당 연령 이후라고 보았기 때문이다. 둘째, 적합한 대상자를 인위적으로 표집하는 ‘이론적 표본추출’에 의하였고, 특히 Strauss와 Corbin (1998)이 제시하는 개방 표본추출과 관계적·변화적인 표본추출 방법을 따랐다. 개방 표본 추출 단계에서는 우선 본 연구자가 ‘학업중단 청소년 욕구 및 실태조사’ 설문 시 지면 안내를 통하여 확보되었던 지원자 67명을 기반으로 9명을 연구 참여자로 선정하였다. 그리고 학업중단 청소년이 중심인 인터넷 카페에서 26명을 참여자로 추출하였다. 이 단계에서는 가능한 한 다양한 영역에 속하는 참여자를 모집하기 위해 그만둔 학교 급별, 중단 후의 기간, 사회적 개입 및 지원 경험여부, 요보호 대상경험 여부, 지역별, 성별, 은둔형, 현재의 적응수준 등과 같은 변인을 고려하였다. 관계적·변화적인 표본추출 단계에서는 연구진행에 따라 분석과정에서의 연구 자료를 체계화하고, 중심현상의 패러다임 설정에 필요한 범주의 밀도를 심화시키기 위해 범주를 발전시키고 밀도를 더하고 포화시킬 수 있는 대상자 7명을 선정하였다. 7명은 1차 연구 참여자들로부터 추천받은 11명 중에서 선정된 자들이다. 이러한 표집은 현상에 포함된 범주를 많이 발견할 목적으로 다양한 범주와 속성 및 차원에 속하는 참여자를 모집하기 위함이다.

예비면담에서 학업중단 청소년의 적응에 관심을 갖게 된 동기와 연구목적 및 방법, 면담내용 녹음 등과 관련된 사실을 충분히 설명하였다. 그 후 연구취지 및 수집된 내용은 연구목적으로만 사용되며, 개인의 사적 사안은 최대한 보호하고, 익명성을 보장한다는 내용을 담은 참여 동의서를 숙지한 후 참여자의 자유의사에 의해 서명하도록 하였다. 서명을 하였더라도 원하면 언제든지 면담을 철회할 수 있고, 면담내용 일부를 삭제하도록 요청할 수 있음도 알렸다.

주 자료는 2013년 2월 1일부터 7월 17일까지의 심층면담을 통해 수집되었다. 면담 횟수는 평균 2회였으며 전화나 메일로 보충되었다. 면담시간은 평균 100분씩이었고, 면담장소는 공공기관이나 복지관의 상담실, 조용한 카페, 참여자의 집 등이었다. 경청과 격려·지지를 활용하여 여과되지 않은 그들의 생생한 경험을 진술하도록 할 수 있었다. 면담내용은 참여자의 동의하에 녹음하였고, 참여자 중 30명은 자신의 녹취록을 필사하였다. 필사결과는 연구자에 의해 꼼꼼한 확인 작업을 거쳤고, 그 외의 참여자 녹취록은 연구자가 직접 필사하였다.

### 3. 자료 분석

필사본을 중심으로 한 자료 분석은 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 분석단계에 따랐고, 자료수집과 동시에 분석을 진행하였다. 이에 따라 원 자료로부터 범주들을 도출하였고, 범주들 간의 관계를 나타내는 패러다임 모형을 제시하였다. 또한 참여자들의 적응과정에서의 중심현상을 발견하고, 현장노트, 도표를 활용하여 이야기 윤곽을 전개하면서 핵심범주를 밝혀 나갔다. 분석의 모든 과정에서 연구자는 이론적 민감성을 유지하려고 노력했고, 이론적 표본추출과 지속적 비교, 메모, 도표 등을 활용하였다.

본 연구에서는 질적 연구 수행과정에 대한 평가로서 Guba와 Lincoln(1981)이 제시한 사실적 가치, 적용가능성, 일관성, 중립성의 4가지 기준을 따랐다. 사실적 가치와 적용가능성을 확보하기 위해 자료 분석과 글쓰기를 마친 뒤 연구 참여자 7인과 비참여자 5인에게 분석결과가 자신의 경험을 잘 드러내고 있는지 확인하였다. 또한 분석과정과 결과에 대한 일관성을 확보하고자 교육학과 교수, 상담심리사 1급 자격이 있는 교육학박사, 근거이론방법으로 논문을 쓴 상담심리학박사, 2급 청소년 상담사 자격을 갖고 5년 이상 학업중단 청소년 상담경험이 있는 박사과정 수료자 등에게 자문 및 지도, 논의과정을 거쳐 최종 연구결과를 제시하였다. 또한 이와 같은 사실적 가치와 적용가능성, 일관성 확보와 자료 분석 시 토의과정의 최대화를 통해 중립성 확보를 위해 노력했다.

## IV. 연구결과

### 1. 연구 참여자의 사회 인구학적 특성

참여자들의 연령 분포는 15세에서 23세까지였으며, 학업중단 이후의 경과 시간은 1년 1개월에서 5년까지 분포되어 있었고 평균 경과기간은 약 2년 9개월 정도였다. 남자 25명, 여자 17명이었으며, 결손가족 참여자는 20명이었다. 또한 사회적 개입이나 지원을 받은 경험이 있는 참여자는 12명이었으며, 요보호 대상 경험이 있는 참여자는

6명이었다. 그리고 중학교에서의 학업중단 참여자는 11명, 고등학교에서의 학업중단 참여자는 31명이었다. 일반고 중단자는 11명, 특성화고 중단자는 16명, 특수목적고 중단자는 3명, 자립형사립고 중단자는 1명이었다. 또한 재 학업중단 참여자는 7명이었다. 연구 참여자들이 학업을 중단한 학교의 소재지를 살펴보면 읍면지역 11곳, 중소도시 15곳, 대도시 16곳이었다. 이와 같은 특성을 가진 참여자들은 자신의 적응관련 주제에 따라 적응양상이나 과정을 달리하였다. 따라서 연구 참여자의 특성별로 분류하여 분석하지 않아도 큰 무리가 없을 것으로 사료되었다.

## 2. 범주분석 및 적응과정

### 1) 패러다임 모형에 의한 범주분석

일정한 절차에 따라 밝혀진 개념을 명명하고, 유사한 개념끼리 묶어 좀 더 추상화하여 범주화시키고, 이 범주의 속성과 차원에 따라 계속적으로 발전시킨 결과 총 151개의 개념과 46개의 하위범주, 15개의 범주를 도출하였다. 이의 내용을 바탕으로 분해되었던 자료를 재조합하는 과정으로서, 근거자료에 의해 도출된 15개의 범주를 재조합하여 축코딩 했다. 그 결과와 결과 간의 관련성 및 내용을 패러다임 모형으로 나타내면 그림 1과 같다.

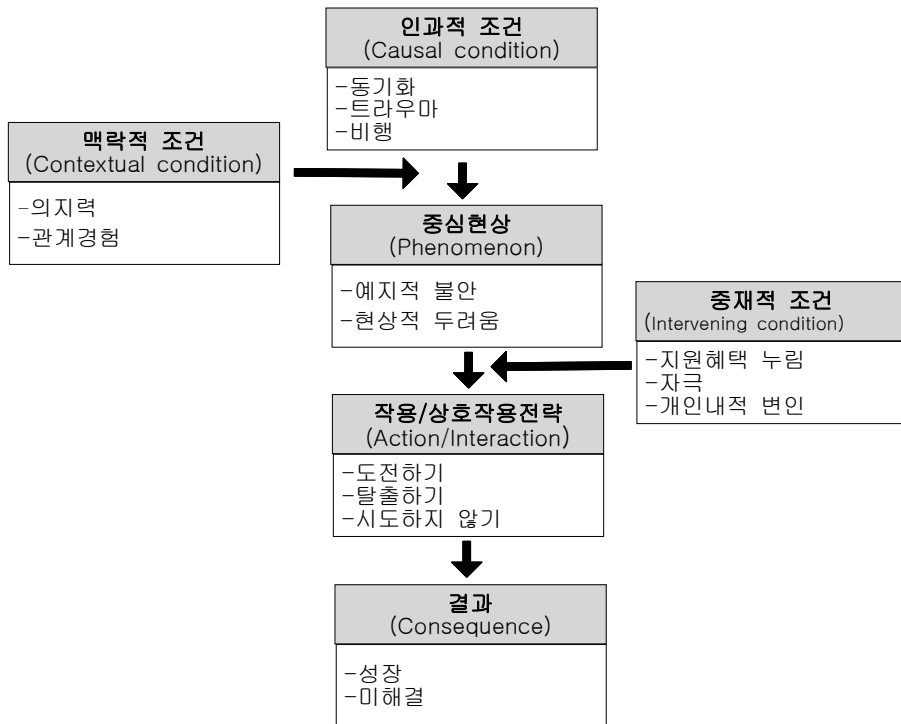


그림 1. 근거이론 패러다임에 따른 범주화

### (1) 인과적 조건

중심현상에 영향을 주는 사건이나 일들인 본 연구에서의 인과적 조건은 ‘동기화’와 ‘트라우마’, ‘비행’으로 나타났다. ‘동기화’의 수준은 학업중단 이후의 경험뿐만 아니라 이전의 경험과도 관련이 있었는데 동기화의 하위범주인 진로성숙 수준이 높고, 성취경험이 많을수록 중심현상인 ‘예지적 불안’ 수준이 낮고, ‘현상적 두려움’의 정도가 약했다(사례 1, 2, 3). ‘트라우마’는 경제적 어려움이나 가정환경으로 인한 상처, 개인의 기능상의 문제들로부터 형성된 것으로 트라우마가 강할수록 자존감이 낮고 자기효능감이 낮기 때문에 심리사회적 적응과정에 장기적으로 부정적인 영향을 미쳤다(사례 4, 5). 따라서 트라우마의 수준이 높을수록 참여자들이 겪는 중심현상인 불안과 두려움을 더욱 가중시키는 결과를 가져왔다. 한편 학업중단 이후의 ‘비행’이나 비행으로 인해 학업을 중단한 경험은 학업중단 이후의 적응과정에 부정적인 영향을 미쳤고, 참여

자들의 불안과 두려움의 수준을 높였다(사례 6, 7).

“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 데서 오는 희열이 있는 거죠.”(사례 1)

“대한민국 사람들 잔머리가 워낙 뛰어나서 바보들 아닌 이상 돈 쉽게 안줍니다. 고임금인 직종은 다 이유가 있습니다. 가끔 불확실한 미래가 두려워지만 자격증이 쌓여가니 힘이 생기기도 해요.”(사례 2)

“검정고시 두 번 떨어지고, 지금까지 워드자격증 그것도 1급도 아닌 것 한 개 땀어요. 공부할 머리가 아니란 걸 알아요. 내가 검정고시를 졸업 안했으니까, 그게 앞날의 미래가 좀 캄캄하다, 그니까 눈을 딱 감으면 캄캄하죠. 그게 바로 내 인생인 것 같아요.”(사례 3)

“국어시간에 말더듬으로 망신당한 후 학교에 갈 수가 없었어요. 애들은 왜 그러냐고 했지만 학교에 가면 계속 었려만 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.”(사례 4)

“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.”(사례 5)

“(생활은 필요 해요? 돈이 필요할 텐데) 그런 것까지는 말하고 싶지 않고요. 필요한 돈은 어떤 방법으로든 구해져요. (불안하지는 않고요?) 안 불안 할 수가 있겠어요? 안 그런 척 하면서 사는 거죠. 더 강하게 행동하는 거예요.”(사례 6)

“충동이죠. 핫김에 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.”(사례 7)

## (2) 중심현상

중심현상은 참여자들이 경험하고 있는 주요 범주로 일련의 작용/상호작용에 의해 다루어지는 생각이나 사건이다. 본 면접자료 분석결과 나타난 중심현상은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이었다. 예지적 불안은 미래에 자신이 처해질 사회적 지위나 상황을 예측했을 때 발생하는 불안이고(사례 1, 2), 현상적 두려움은 참여자들이 자신의 욕구가 좌절되는 직·간접적인 경험을 통해서 갖게 되는 현실적인 갈등으로 인한 두려움이다(사례 3, 4). 이 두 개의 범주를 중심현상으로 상정한 이유는 수준은 달랐지만 참여자들이 기본적으로 자신들을 향한 사회적 편견을 인식하거나 암울하게 다가오는 미래 앞에서, 또는 친구들이나 사회로부터 점점 소외되어 간다는 인식으로 위기감을 경험하였기 때문이다. 또한 이러한 범주는 참여자들이 적응수준을 높이기 위해 해결해 나가야 할 중심과제였고, 이를 향해 어떤 태도를 취하고, 이를 어떻게 다루느냐에 따라 참여자들의 적응수준이 달라졌기 때문이다. ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 범주를 하나로 묶어 상정할 수 있지 않는가에 대한 논의가 있었다. 하지만 ‘예지적 불안’이라는 범주는 참여자들 자신의 미래상이나 꿈에 대한 성찰에서 초래되는 현상이고 ‘현상적 두려움’이라는 범주는 지금까지 자신의 상황이나 행동결과에서 현상적으로 초래되는 현상이므로 두 개의 범주를 함께 상정하는 것이 더 마땅하다는 데 의견을 모았다.

“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 살 만큼은 있어야 하는 거잖아요. 쇼핑물은 해볼 수 있겠죠.”(사례 1)

“사회생활하게 되면 나와 맞지 않는 사람과도 잘 지내야 한데 학교사회를 충분히 경험하지 못해서 저의 사회성이라던가 인성교육이 부족해서 나중에 문제가 되지 않을까 하는 생각이 많이 들어요.”(사례 2)

“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 않으니

까 우울함이 커지더라고요. 지금도 마찬가지 상황인데 벗어나지도 못하고, 아무것도 못하고 있다 보니 마음은 안 편하고.”(사례 3)

“과학 쪽 교수가 될 건데 수학, 과학 과목은 많이 어려워요. 그 과목 기초도 안 잡혀서. 수능 대신 검고에서 최고점수를 받으면... 이러다 수시로 갈 수 있는 곳을 찾아 점수에 맞춰가는 일이 생길 수도 있어서. 아! 머리가 복잡해지네요.”(사례 4)

### (3) 맥락적 조건

맥락적 조건이란 참여자들이 작용/상호작용을 통하여 반응해야 하는 상황이나 문제들을 만들어내는 특수조건의 집합이다. 본 연구에서는 ‘의지력’의 강도나 ‘관계경험’의 존재가 맥락적 조건으로 나타났다. 의지력이 강한 참여자들일수록 자신의 미래를 준비해갈 수 있다는 신념이 확고하고 현재의 갈등이나 어려움을 해결할 수 있다는 태도를 취함으로써 긍정적으로 적응해갈 수 있었다(사례 1, 2). 그리고 가정적, 사회적 경험의 긍정적이고 확장적인 참여자일수록 안정적이고 건설적으로 적응해 갈 수 있는 기반을 마련해 갈 수 있었다(사례 3, 4, 5). 관계경험의 하위범주인 ‘제한적 인간관계’를 ‘부정적 경험’에 포함시킬 수 있지 않느냐?는 관점에 대해 의논하였는데, 부정적 경험은 참여자들의 의사와 상관없이 부정적 환경이나 경험에 노출되는 경우이고, 제한적 인간관계는 참여자들이 스스로 일정한 부류의 사람들과만 관계를 취한 경우라는 근본적 차이가 있다는 데에 합의한 결과 이 둘을 분리하여 나타냈다.

“쉽지 않은 길이겠지만 제가 선택한 길이기엔 꼭 노력해서 대학까지 붙어서... 제 인생은 제가 사는 것이기에 시작이 나쁘다고 결과도 나쁘다는 보장은 절대 없기에 더욱 더 열심히 살려 합니다.”(사례 1)

“나태해지기 쉽고 막막할 때도 있지만 미래의 모습을 그려보면서 각오를 새로이 하고, 도전하며 시도해 보는 용기를 다져갑니다.”(사례 2)

“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. ... 이렇게 생활하다 보니 내가 앞으로 어떻게 살아가야 하는지 생각

하게 되더군요.”(사례 3)

“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 바스이었던 거죠. 자퇴했다고 하면 보는 눈이 달라지니까 짜증나고 힘든 것이 많아요.”(사례 4)

“가출한 형들과 숙소를 같이 쓰면서 6개월 이상을 뒀는지 함께 했어요. 막노동판에서 같이 일도 하고 췌가루 같이 마셔가면서 버텨보기도 했는데 결국 범죄에까지 손을 대고... 결국 조용히 집으로 돌아와 지금은 사람을 더욱 피하게 되었죠. 그렇게 1년 정도의 시간이 흘러가버렸어요.”(사례 5)

#### (4) 중재적 조건

작용/상호작용 전략을 촉진하거나 방해하여 중심현상의 강도를 완화시키거나 변화를 가하는 중재적 조건으로는 ‘지원해택 누림’, ‘자극’, ‘개인내적 변인’으로 나타났다. 참여자들은 사회적 지원 체제로부터의 경험적 지원 서비스나 정보제공(사례 1, 2), 매체나, 가족, 또래로부터의 자극(사례 3, 4), 개인내적인 긍정적 요인(사례 5) 등에 의해 학업중단 이후의 적응과정에서 보다 적극적인 시도전략이 촉진되었다고 보고했다.

“아학에서 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...”(사례 1)

“방향을 하다 지금 기타 선생님이랑 이야기를 하다가 꿈을 찾는 단서를 받게 됐어요. ... 꿈이란 게 생기니까 일단 뭔가 즐거웠습니다. ... 몸부림으로 부모님께 유학을 말씀드렸고 부모님은 일단 제가 목표가, 꿈이 생겼다는 점에서 너무나 좋아하셨습니다.”(사례 2)

“감수성이 좀 예민한 것도 있지만 어려움을 이겨낸 사람들 보면 내가 엄살떨고 있다는 생각이 들면서 그보다는 훨씬 나은 것을 다행이라 생각하면서 힘내고 그랬어요.”(사례 3)

“이제 20살이고 더 이상은 물러날 곳도 없어요. 집안 타령이나 하면서 더 이상은

잉여롭게 생활하는 것은 그만둬야죠. 무의미하게 시간을 흘려 보내봐야 나만 손해라는 것을 이제 알았네요. 나랑 같이 학교 다녔던 애들은 대학교고 벌써 늦었지만 더 이상 뒤처지면 안 되잖아요.”(사례 4)

“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.”(사례 5)

#### (5) 작용/상호작용 전략

‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상을 다루고 대처하며 결과를 초래하게 되는 작용/상호작용 전략으로 ‘도전하기’와 ‘탈출하기’, ‘시도하지 않기’의 세 가지를 상징하였다. 참여자들은 ‘도전하기’를 통해 목표를 성취하거나 성장하는 모습을 보이기도 했으며(사례 1) ‘탈출하기’를 통해 정체성 형성을 지연시키기도 했다(사례 2, 3). 또한 새로운 작은 시도 자체 앞에서 좌절하고 마는 소극적인 대처도 하나의 전략인 ‘시도하지 않기’로 나타냈다(사례 4). 즉 세 가지 전략은 모두 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상을 다루는 방식으로 결과에 관여하였다.

“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.”(사례 1)

“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 폐인처럼 살게 되는 그런 게 좀 심해요.”(사례 2)

“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.”(사례 3)

“공부를 해야 하지만 컴퓨터 켜만 해요. 몇 번 읽어는 봤지만 아는 게 없어서 내년 부터 하면 되겠지 라는 생각을 하면서요. 한 순간 정말 큰 깨달음을 얻었다가도 3일 정도 지나면 다시 원래대로 돌아와요. ... 대학교 갈 생각에 막막하고, 돈이 없어 학원 등록도 못하는데, 꼭 이유가 있어서 대학 가려는 것도 아니에요.”(사례 4)

#### (6) 결과

참여자들은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이라는 중심현상에 대해 각기 다른 작용/상호작용 전략을 사용해 ‘성장’과 ‘미해결’이라는 상반된 결과물을 만들어냈다. ‘성장’은 참여자가 정체성을 확립하고 직면하는 삶을 통해 더욱 당당해지고, 자신과 환경을 수용하고 교정할 수 있는 상태이다(사례 1). ‘미해결’은 참여자가 자신의 모습이나 태도를 인지하고 수용·발전시키는 것을 피하고 자신이 처한 환경이나 닳하는 상태이다. 막연하거나 암담한 미래를 극복하기 위해 행동화하는 것을 어려워하거나 회피하며, 달라져야 한다는 생각은 하고 있으나 행동화하는 단계에서 여전히 갈등을 경험하고 있는 상태인 것이다(사례 2).

“모두 성인 분들인 곳에서 일하다 보니 사고방식이나 보는 눈이 달라졌어요. 확실히 근무자혹이라고 주변 사람이 중요한 거더라고요. 첫 알바 때보다 더 힘든데도 마음가짐이 달라져서인지 조금 많아진 액수에 깜짝 놀라고, 제 관심분야가 눈에 띄고 그래요.”(사례 1)

“아직까지 뭐가 되고 싶다 이런 거는 생각해 본 적이 없어요. 헤어디자이너? 그건 생각해 본 적 있지만 숨씨가 있는 것은 아니라서요. 내 머리로 몇날 때 빼고는 뭐. 엄마가 나로 인해 뿔뿔해하지 못하니까 그런 것이 좀 신경 쓰일 뿐인 거예요.”(사례 2)

#### 2) 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정 단계

학업중단 이후부터의 시간 흐름과 상황 변화에 따른 적응과정을 분석한 결과 방종 단계, 자각단계 변화시도단계, 재정립 단계를 거친 후 도약단계와 안주단계로 구분되어 진전되는 양상으로 나타났다. 이는 중심현상에 대한 반응, 대처, 조절에 관계하는

작용/상호작용의 연속적인 연결을 찾아낸 결과이며, ‘지금까지 어떤 도전들을 해 왔고, 그 결과에 어떻게 대처나 대응을 해왔는지, 지금은 어떤 상태인지’에 대한 포괄적 질문과 이에 부수되는 구체적 질문들을 통한 참여자들의 진술을 분석의 기준으로 삼은 결과이다.

### (1) 방종단계

‘방종단계’는 학교의 구속으로부터 벗어났다는 해방감과 자유로워진 시간을 만끽하는 단계이다. 이 단계에서는 목표의식이나 동기화가 유보되고, 두려움이 외면되었다. 학업중단 이유를 불문하고 거의 모든 참여자는 학업중단 당시의 생각과는 달리 무계 획적이고 비생산적인 생활을 하였다. 방종단계에서의 생활양상이나 방종기간은 참여자들의 학업중단 원인과 동기화 정도에 따라 달리 나타났다. 참여자들은 학업중단이라는 말 대신 ‘자퇴함’과 ‘자퇴 당함’이라는 말을 사용했다. 자퇴한 경우는 목표달성을 위해 전략적으로 학교를 그만 둔 적극적 자퇴와 도피나 회피의 목적으로 자퇴한 소극적 자퇴로 구분할 수 있었다.

적극적으로 자퇴한 청소년은 첫째, 대학 입시를 우선 목표로 삼는 이들로 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 자퇴한 경우였다. 이들은 자퇴 당시 목표가 비교적 확실했고, 각오도 남달랐다. 그만큼 답답하기만 했던 학교를 벗어났다는 해방감이 컸고 한 동안 그에 따른 자유를 즐겼다. 둘째, 적성개발 또는 자신의 꿈을 실현하기 위해 학교를 그만 둔 청소년들로 하고 싶은 일이 확실해서 학교교육 자체에 의미를 느끼지 못했다. 특히 성적만을 강요하는 학교 풍토에 강한 반발을 나타냈고, 학교 안팎의 활동에 열성을 보였다. 그러나 이들은 자퇴 후 많아진 시간 앞에서 한동안 방향 잃은 삶을 살았다. 위의 첫째와 둘째에 해당하는 청소년은 비교적 자존감이 높았고 성찰의 습성을 지니고 있었다. 또한 자퇴 까지는 갈등을 겪었을지라도 자퇴 결정 이후에는 심리적 안정 기지가 되어주는 존재의 격려나 지지를 받았다. 셋째, 가난에 맞서서 돈을 벌겠다고 자퇴한 청소년이었다. 이들은 가출로 이어져 돈을 벌겠다는 생각과는 달리 비행으로 소일하는 경향이 있었다. 비행으로 이어지지 않는 경우라 할지라도 생각처럼 호락호

락하지 않은 사회에 갈등하고 방황하는 기간을 가져야 했다.

소극적으로 자퇴한 청소년은 첫째, 콤플렉스나 왕따, 따돌림, 가정폭력 등으로부터 생긴 트라우마로 학교를 그만 둔 경우이다. 특히 억압이나 가정폭력에 지속적으로 노출되어 트라우마를 갖게 된 청소년 중 내향성이 강한 청소년은 우연한 사건으로 억압이나 가정폭력에서 벗어나게 되면서 왕따나 따돌림을 피해 자퇴했다. 자퇴 이후엔 집에서 게임이나 인터넷에 매달려 밤과 낮이 바뀐 생활을 했으며, 가족의 요구나 지시에도 무기력한 모습을 보였다. 한편 가정폭력이나 억압에 노출되어왔지만 외향적 성향이 강한 청소년은 비행을 일삼거나 가출로 이어져 학교를 그만 두었고, 그만 둔 이후에도 비행이나 가출에 노출되는 경향이 있었다. 둘째, 자기조절 결여나 나태한 생활습관으로 자퇴한 경우이다. 점점 학교와 멀어져 지각과 결석으로 퇴학 직전까지 가게 되어 양육자가 자퇴서를 낸 경우로 이들은 자퇴 이후 하루 대부분을 자거나 게임에 더욱 집중할 시간을 가질 수 있다는 사실에 만족했다. 이에 해당하는 청소년은 방치되거나 지나친 간섭 또는 과잉보호 속에서 자란 경향이 있었다. 셋째, 친구 관계에서 어려움을 겪어 자퇴한 경우이다. 새로운 친구를 사귀는 것에 부담을 느낀 경우나 또는 친구 간에 다툼이 일어났거나 믿을만한 친구가 없어져 자퇴를 한 회피적인 청소년이다. 이들은 자퇴 후 집에서 핸드폰이나 인터넷에 매달려 누군가와 소통을 끊임 없이 추구하였다.

자퇴를 당한 경우로 비행을 일삼는 청소년이다. 잦은 가출과 비행으로 교사들은 자퇴를 유도하였고, 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 인간 관계를 갖게 되었다. 자기 통제력이 낮은 이들의 비행은 더욱 심해졌고 유흥을 즐기고 보호관찰을 받거나 소년원에 가야하는 범법 행위를 저지르기도 하였다.

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.

## (2) 자각단계

지원이나 자극, 긍정적인 개인내적 변인에 힘입어 미래에 대한 준비 없이 무의미하게 보내버린 기간이 자신의 불안이나 두려움을 키운다는 사실을 깨닫고 각성하는 단계이다. 참여자들은 또래집단과는 다른 삶을 살고 있다는 위기감에서 외로움을 느꼈고, 지금까지 무의미하게 시간을 보냈다는 절박감에서 자신의 미래에 대한 불안을 크게 느꼈다. 이에 적극적 자퇴생들은 자신의 삶을 되돌아보면서 자퇴 당시의 계획 및 각오를 떠올리고, 현재 자신이 느끼고 있는 주요 감정들인 소외감이나 외로움 및 압박 등이 어디서 초래되었는지를 성찰하면서 가족, 친구, 넓게는 자신이 살고 있는 세상에 대해 깊이 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.

소극적 자퇴생들은 불규칙한 생활 속에서 무의미하게 흘러가버린 시간이 자신을 폐인으로 만들고 있다는 자각을 하기 시작했다. 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 학교생활을 다시 갈망하게 되고, 미래에 대한 고려 없이 쉽게 자퇴를 결정한 것을 후회했다. 이들은 여태까지 살아온 방식이나 모습이 스스로를 더 소외시키고 더욱 불투명해진 미래를 가져오게 했다는 사실에 우울해 했고, 왜 이런 모습으로 살아가고 있는지를 자문해 보면서 더욱 초라해지고 위축된 자아를 느꼈다. 이에 학교를 그만 두었던 원인인 자신의 트라우마나 잘못된 생활습관 등을 탈피해야만 소생할 수 있다는 자각을 하게 되었다. 따라서 현재의 생활에서 벗어나려면 무엇을 어떻게 해야 하는지를 고민하기 시작했고, 더 이상 인생을 망쳐서는 안 된다고 생각하였다.

자퇴를 당한 참여자들은 미래에 대해 아무런 준비나 현실에 대한 자각 없이 방탕한 생활을 일삼다 학교와 멀어졌고, 그 이후 더욱 일탈된 삶을 살아왔기에 갈 곳이 없어졌다는 사실을 인지하기 시작했다. 부모의 지나친 간섭이나 무관심이 싫어서 가

출을 감행해 왔고, 눈앞의 즐거움이나 욕구를 채우기 위해서 일탈을 일삼아 왔기에 경제적으로 더욱 어려워지고 사회적으로 고립될 수밖에 없게 되었음을 깨달은 것이다. 또래나 주변인들은 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 인식하면서 이제라도 달라져보자는 결심을 하였다. 또한 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 중심 현상에 대응하기 위해 ‘도전하기’의 하위 범주인 ‘성찰’의 작용/상호작용 전략을 사용하면서 적응을 꾀했다. ‘지원혜택 누림’이라는 중재적 조건의 영향을 받은 참여자들의 자각은 한 층 더 촉진되고 변화시도단계를 앞당겼다.

### (3) 변화시도단계

희망을 붙잡기 위해 검정고시를 준비하거나, 대학입시 또는 사회진출 준비, 대안학교 입학이나 복학, 가족과의 화해시도 또는 치유시도를 하는 등의 다양한 변화를 시도하게 된 단계이다. 이 단계에서는 긍정적인 개인내적 요인이 발현되고 지원의 영향을 받기도 했다. ‘변화시도 단계’는 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.

적극적 자퇴 청소년은 자신내의 긍정적 요인인 도전성과 성찰력을 발휘하여 자신이 수행해야 할 단계적 목표를 설정하고 수행해갔다. 이들은 또한 부모나 의미 있는 주변인과의 화해를 시도하기도 하고, 성찰을 통하여 그들의 기대를 고려하기도 하였다. 소극적 자퇴를 한 참여자들은 자신의 문제를 직접 해결하기 위하여 전문기관을 찾아 도움을 청하기도 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. 또한 사회

로 나갈 준비의 일환으로 검정고시를 준비하거나 용기를 내어 아르바이트를 시작하기도 하였다. 이들에게는 자신이 수용될 수 있다는 경험이 중요한 모티브였다. 자퇴를 당한 참여자들도 건설적인 삶을 살기 위한 변화를 시도했다. 이들은 주로 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 타 지역으로 떠나거나 연락을 끊는 단절을 채택하는 참여자도 있었다. 이상의 변화시도단계의 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 사용하였다.

#### (4) 재정립단계

비교적 동기화 수준이 높은 일부 참여자가 변화시도단계에서 발전해 자신의 위치를 정립하고 과거와 현재 상황을 새롭게 인식하여 자리매김하는 단계였다. 이들은 다양한 시행착오와 성공경험을 통하여 학업중단을 겪은 자신의 인생을 새롭게 재조명했다. 이들에게 학업중단은 비주류의 이색적 경험을 가능하게 했고, 오히려 자신에게 부족한 것을 스스로 채울 수 있게 했고, 학교 일정에 따르지 않고 자신의 목적이나 목표에 전념할 수 있게 한 전략이었다. 이들은 학업중단 이후의 자율적 시간관리 과정에서 스스로를 통제하고 동기화해가는 데에 익숙해졌고, 자유로워진 생활 속에서의 선택과 시행착오를 통해 자신의 판단능력과 수행능력을 평가할 수 있었다. 또한 자신이 겪은 실패들은 자퇴해서가 아니라 누구나 겪을 수 있는 실패였고, 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 교정하려고 노력했다. 현실을 수용하고 목표 추구에 필요한 자원을 최대한 활용하며, 내적 에너지를 현재와 미래에 투입함으로써 보다 나은 미래와 관계 형성에 집중

했다. 이를 통해 가족의 잔소리를 애정 어린 충고로 받아들이는 당당한 가족의 일원이 되었고, 사회에 당당하게 자리매김하는 구성원이 될 수 있는 기반을 마련해 갔다. 재정립단계는 자신을 둘러싼 환경의 구조를 재편하여 자신의 발달욕구를 성취해가는 내적변화 단계라고 볼 수 있었다. 이러한 내적 노력과 시도는 도약단계를 위해 거쳐야 하는 통과 의례라고 볼 수 있었으며 재정립단계에 도달한 참여자들은 방종단계로 회귀하지 않았다. 이 단계의 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/상호작용 전략을 사용하며 적응해 갔다.

#### (5) 도약·안주단계

도약단계는 재정립 단계를 거친 참여자들이 자신의 고유한 잠재력을 발휘하기 위한 차원 높은 전략을 수행하는 단계이다. 이 단계의 참여자는 자신의 환경과 자신의 부정적인 면이나 상처를 극복하고, 자신의 고유성을 회복하여 자신이 처한 환경 내에서 능동적으로 삶을 주조해 갔다. 즉 학업 중단 이후의 적응과정에서 정체성을 확립한 결과 적극적으로 미래에 대한 확실한 기대를 갖고 도전하는 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 했지만 이들은 환경과의 상호작용을 통해 유연하게 조절하고 타협해갔다. 성과 면에서도 자기가 목표로 했던 대학에 입학하거나 일자리를 얻었고, 직면하는 삶을 통해서 가치전도를 경계하고 만족스러운 결과에 다다르고 있었다. 도약단계에서 나타나는 긍정적 변화들은 환경의 조건에 따라 전진과 후퇴를 반복했다. 하지만 꾸준한 자신의 실험과 단련을 통해 극복된 성과이므로 비록 후퇴를 하더라도 새로운 환경으로 도약할 수 있는 가능성은 항상 내재해 있었다. 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.

안주단계는 변화 시도 단계에서 재정립 단계로 진입하지 못한 참여자들이 속한 단계였다. 주로 동기화 수준이 낮고, 의지력이 약하고, 자기조절능력과 자기효능감이 낮고, 특히 기초학력 수준이 낮고 환경적 지지자원이 빈약한 참여자들이 이 단계로 회귀했다. 이 단계의 참여자들은 자신이 처한 환경이나 자신의 부정적인 내적 변인의 구조를 적극적으로 변형시키거나 그로부터 진정한 탈출을 감행하지 못했다. 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. 따라서 검정고시에 응시했거나 복학을 했지만 부족한 기초학력을 보충하여 시험공부를 해내거나 수업에 임할 만큼의 의지력을 발휘하지 못했다. 또한 지속적으로 자기를 조절하며 지켜야 할 규칙을 준수하지도 못했다. 딱히 할 일도 없어지고 실현할 구체적 목표도 없어진 이들은 방종단계로 복귀한 것이다. 여기에 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. 안주단계의 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 사용하며 적응해 갔다. 적응과정에 대한 전체적인 분석 내용은 그림 2와 같다.

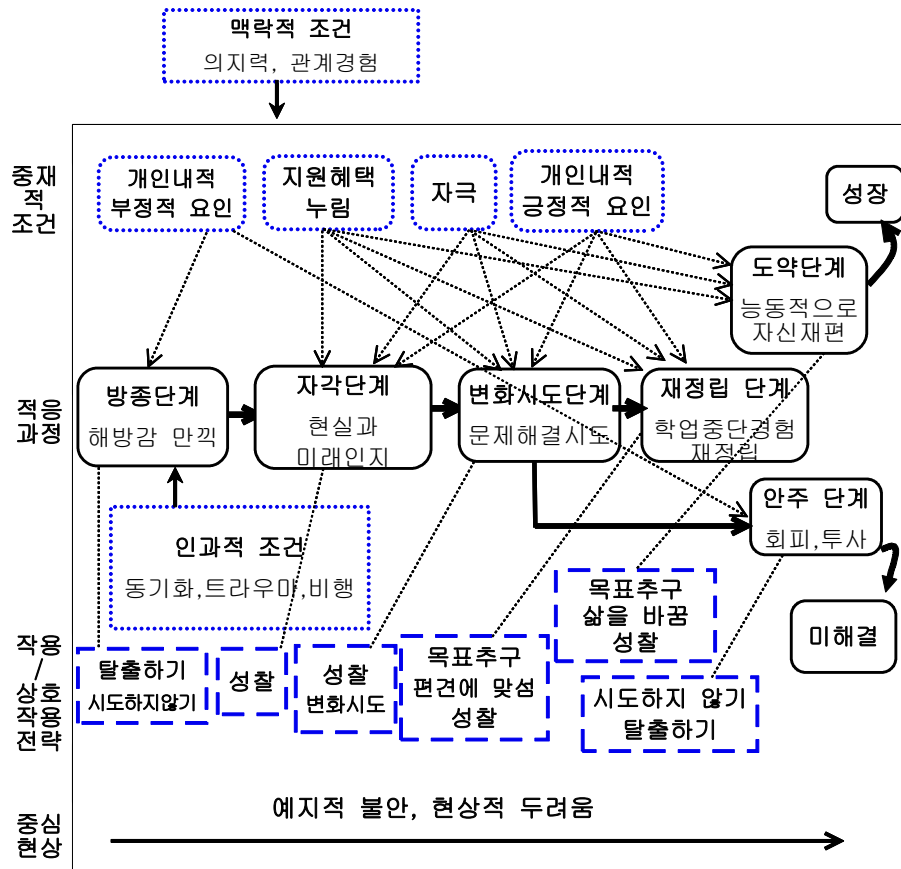


그림 2. 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정 단계

### 3. 핵심범주

선택코딩에 따른 학업중단 청소년의 적응과정에서의 핵심범주는 ‘불안조절을 통한 정체성 확립’이었다. 참여자들은 자발적이든 비자발적이든 학업중단을 선택하였지만 학력이나 학벌위주의 사회에서 제도권 내의 학교를 그만둔다는 것은 해방임과 동시에 상실이라는 사실을 인식하였다. 학교 교육과정에 묵묵히 따르다 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 트라우마를 자극하는 무리만 벗어나면 편안해질 것 같았고, 비행으로 이미 궤도를 이탈했기에 정도만을 요구하는 학교 교육은 더 이상 의미가 없을 것 같았다. 그런데 하루 대부분의 시간을 보냈던 학교를 벗어나면서 쉽게 나태해지고 무기력해진 자신 앞에서 의지력의 한계를 실감했고, 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 속에서의 결과에 두려움을 느끼고, 앞으로 전개될 자신의 삶에 예지적 불안을 느꼈다. 이에 참여자들은 더 이상 자신의 삶을 방관하지 않고, 주체적으로 살아가야 한다는 자각과 함께 변화를 시도하였다. 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.

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 주조해 가는 것이었다. 시행착오에서 오는 좌절을 주체적으로 재해석하고 시행착오에 대한 대안으로 또 다른 도전을 선택·결정하여 수행해 가는 참여자는 자신의 학업중단 경험에 자긍심을 갖고, 사회 내에서 자신의 위치를 주체적으로 주조해 나갔다. 하지만 그렇지 못한 참여자는 자신의 학업중단을 후회하고, 사회 내에서 자신의 위치를 수동적·회피적으로 주조해 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.

## V. 결 론

본 연구는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 탐색함으로써 그들의 고유한 적응경험을 이해하고, 보다 효과적으로 그들을 도울 수 있는 이론적 근거를 마련하기 위해 근거이론 접근방법을 활용하여 수행되었다. 주된 연구결과 및 그에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 학업중단 청소년이 적응과정에서 경험하는 중심현상은 ‘예지적 불안’과 ‘현상적 두려움’이었다. 학업중단은 혼자서 개척해야 하는 미래를 향한 불안과 예상치 못했던 결과에 대한 당혹감 및 소속감 상실에 따른 외로움이나 소외감에서 오는 두려움과 맞서는 것이었다. 건실한 사회 구성원으로 편입될 수 있기를 바라는 마음과 현재 자신의 모습 사이의 간극이 클수록 예지적 불안과 현상적 두려움은 컸다. 이러한 중심현상은 학업중단은 실직과 불완전 고용에의 노출을 초래한다는 보고(이경상, 조혜영, 2005)와 대인관계상의 어려움을 확장시킨다는 보고(손승연, 2003)와 맥을 같이 하였다. 하지만 이러한 현상은 학업중단 자체에서 오는 것이 아니라 학업중단의 원인이나 현재 청소년의 상태나 생활태도 또는 의지력 및 관계경험에서 오는 것으로 적응과정에서 학업중단 청소년이 해결해야 할 일련의 과업으로 인식되고 있음을 알 수 있었다.

둘째, 참여자들의 예지적 불안과 현상적 두려움의 수준을 낮추고 적응수준을 높여갈 수 있도록 기여하는 요인은 동기화(인과적 조건), 의지력과 긍정적 관계경험(맥락적 조건), 지원혜택 누림과 자극, 긍정적 개인내적 변인(중재적 조건), 지속적인 도전하기(작용/상호작용 전략) 등으로 나타났다. 여기서 진로성숙과 성취경험, 의지력, 도전성, 목표추구 의식, 성찰능력, 자기조절 능력, 자아존중감, 긍정성 등은 적응에 기여하는 개인적 요인이었고, 긍정적 관계 경험 제공, 경험적 지원 및 정보제공, 매체자극, 또래자극, 가족자극 등은 환경적 요인이었다. 이 두 요인은 학업중단 청소년의 적응과정에 상호의존적으로 작용하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 결과는 개인과 환경과의 상호작용을 통해 얻은 결과물이 적응이라고 보는 관점(윤혜미, 박병금, 2005)을 뒷받침한다. 다만 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 개인수준보다는 상당부분 그들이 속한 환경적 차원에서 더 잘 설명될 수 있었다.

셋째, 참여자들은 방종단계, 자각단계, 변화시도 단계, 재정립단계, 도약단계를 거치면서 자신의 적응수준을 높여갔다. 특히 변화시도 단계에서 나타나는 시행착오를 다

루는 태도나 대처방법에 따라서 더욱 성장하기도 하고, 사회속의 이방인으로 남는 안주단계로 후퇴하기도 했다. 각 단계에 따라 중심현상을 다루는 작용/상호작용 전략이 달랐는데, 각 단계는 서로 긴밀하게 연결되어 있고 일부 겹쳐지는 나선형의 과정이었다. 이는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정은 각 단계별로 중복이 가능하며, ‘과정’이라는 측면을 강조해야 한다는 결론을 도출하게 한다. 이러한 과정적 접근은 학업중단 청소년이 적응과정에서 처해 있는 위치를 파악하는데 도움을 주며, 다음 개입 목표를 설정하는 데에 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.

넷째, 핵심범주에 나타난 참여자들의 적응과정은 불안조절을 통해서 자신의 정체성을 확립해가는 과정이었다. 이러한 연구 결과는 학업중단 청소년의 적응경험을 하나의 발달과정으로 이해하고, 이를 지원해야 함을 의미한다. 특히 학업중단 청소년을 향한 편견을 제거하고 그들의 선택을 보다 긍정적으로 바라볼 수 있는 사회적 분위기를 제공할 수 있어야 할 것이다. 정체성 확립은 곧 청소년기의 주요 발달과업이기 때문이다(Erikson, 1968). 따라서 학업중단 청소년이 발달과정에서 겪는 시행착오와 갈등은 그들의 발달에 필요한 요소임을 재조명할 수 있도록 지원해야 한다.

이와 같은 논의 및 결론을 통해 학업중단 청소년을 도울 수 있는 지원방법을 제안하면 첫째, 개인적·환경적 차원이 상호작용할 수 있도록 돕는 개입이 이루어져야 한다. 적응수준을 높일 수 있는 개인적 요소들이 최대한 발휘될 수 있도록 환경적 지원을 구체적으로 계획해야 할 것이다. 둘째, 학업중단 청소년이 현재 자신의 모습이나 자신이 처한 상황을 주체적·객관적으로 수용하고, 현실을 재점검한 결과를 바탕으로 목적이나 목표를 설정한 후 그 목표를 향한 변화를 시도하여 그 결과를 재정립해 가도록 도와야 한다. 셋째, 학업중단 청소년 개인의 자질이나 태도 및 수행능력을 키울 수 있는 프로그램이나 상담적 개입은 물론 양육적인 가족환경을 배양할 수 있는 교육 및 지원 프로그램이 마련되어야 한다. 특히 학업중단 청소년도 성장과 발달을 실질적으로 보장받고 권리를 향유할 수 있는 맞춤형 지원이 제공되어야 할 것이다. 넷째, 학업중단 청소년을 돕는 지원 전략은 청소년이 처해있는 위치부터 파악하여 단계별로 차별화된 개입방법을 찾아야 하며, 적응수준을 높이는 다음단계로 나아갈 수 있는 방법까지도 함께 강구해야 한다. 또래집단 프로그램도 유용한 프로그램이 될 수 있을 것이다.

본 연구는 학업중단 청소년의 심리사회적 적응과정을 탐색하여 그들의 적응경험을 하나의 발달과정으로 이해하고, 이를 바탕으로 그들의 적응을 효과적으로 도울 수 있는 실체적 자료를 제공했다는 의의를 갖는다. 그러나 본 연구 참여자가 24세 이하로 한정되어 있다는 점과 초등학교 학업중단자는 고려되지 않았다는 제한점이 있다. 학업중단 청소년의 적응과정을 총체적으로 이해하기 위해서는 모든 학교급별 학업중단자를 포함한 종단적 연구를 통하여 보다 장기적인 안목에서 이들의 적응을 촉진하거나 방해하는 요인을 발견하는 작업이 필요할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 교육부 (2014.9.3). 2014년 초·중·고 학업중단 현황발표. [www.moe.go.kr/web/100026/ko/board/view.do?](http://www.moe.go.kr/web/100026/ko/board/view.do?)에서 2014년 10월 16일 인출.
- 금명자, 권혜수, 이문희, 이자영, 이수림 (2004). 학교밖청소년 욕구조사, 학교밖 청소년 길찾기. **청소년상담문제연구보고서** 50, 21-44. 서울: 한국청소년 상담원.
- 김범구 (2012). **잠재계층분석(LCA)을 이용한 학업중단 청소년의 유형과 심리사회적 특성연구**. 명지대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김영희, 허철수 (2012). 중·고등학교 학업중단 청소년에 관한 연구동향분석: 1991-2011. **상담학연구**, 13(2), 1013-1028.
- 김진숙 (2006). **위탁가정 아동의 적응과정 연구: 근거이론 접근**. 성균관대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 남기곤 (2011). 고등학교 단계 학업중단의 경제적 효과 추정. **시장경제연구**, 40(3), 63-94.
- 손승영 (2003). **학업중퇴자: 현실과 대안**. 서울: 학지사.
- 오혜영, 지승희, 박현진 (2011). 학업중단에서 학업복귀까지의 경험에 관한 연구. **청소년 상담연구**, 19(2), 125-154.
- 윤철경, 류방란 (2010). **학업중단 현황 심층분석 및 맞춤형 대책연구**. 서울: 교육과학기술부.
- 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. **진로 교육연구**, 18(2), 19-38.
- 조성연, 유진이, 박은미, 정철상, 도미향, 길은배 외 (2008). **청소년복지론**. 서울: 창지사.
- 한지은 (1997). **화상환자의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 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.
- 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.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity and the life cycle*. New York: W.W. Norton & Co.
- Franklin, C. (1992). Family and individual patterns in a group of middle-class dropout youths. *Social Work*, 37(4), 338-344.
- 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.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Lazarus, R. S. (1963). *Personality and adjustment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- Schreiber, T., & Stern, P. N. (2003). *근거이론 연구방법론* (신경림, 김미영 역.). 서울: 현문사. (원저 2001 출판)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi, India: Sage Publication.

## ABSTRACT

### The psycho-social adjustment process of adolescent dropouts

Kim, Younghee\* · Choe, Boyoung\*

This study explored the psycho-social adjustment process of adolescent dropouts. Qualitative data collected from 42 youths had spent more than one year since dropping out of a regular middle or high school were analyzed making use of a grounded theory approach. Open coding identified 151 concepts and 46 subcategories, and 15 categories. Adolescent dropouts experienced 'precognitive anxiety' and 'fear for their current situation' due to the causal conditions of 'motivation', 'trauma' and 'delinquency'. The contextual factors were 'willpower' and 'relationships' and the intervening conditions were 'receiving support', 'stimuli' and 'interindividual factors'. The action/interaction strategies to regulate the main phenomena were 'presenting challenges', 'escaping', or 'not trying'. The consequence of using such strategies was either 'growth' or 'being unsettled'. The participants were seen to experience growth through the stages of 'self-indulgence', 'awakening', 'attempts to change', 'reestablishment', and 'taking-off'. On the other hand, at the stage of 'attempts to change', adolescent dropouts who failed to respond adequately remained in the 'complacency stage' with unsolved problems. The main category for the adjustment process was the 'establishment of identity through anxiety control'. These findings could serve as a basis for developing intervention strategies to help adolescent dropouts and contribute to the expansion of the knowledge base on the phenomena of dropping out among adolescents.

Key Words: dropout, adolescents, psycho-social adjustment, grounded theory

투고일: 2015. 3. 15, 심사일: 2015. 4. 29, 심사완료일: 2015. 5. 13

---

\* Jeju National University, Department of Education