

## 중등교육 중단 후 대학에 진학한 학생들의 학업중단 위험요인 및 학업복귀 촉진요인에 관한 개념도 연구\*

권 소 연

동대전고등학교

이 미 영

호원대학교

장 은 진†

침례신학대학교

본 연구는 중등교육 중단 후 대학에 진학한 학생들 8명의 진술문을 기초로 개념도 분석을 실시하였으며, 이를 근거로 학업중단 위험요인과 학업복귀 촉진요인에 대하여 탐색하였다. 최종적으로 위험요인 81개, 촉진요인 58개로 정리되었다. 핵심문장들에 대한 개념도 분석을 실시한 결과 학업중단 위험요인은 2차원 즉, '부적응적 관계 및 통제된 환경' 축과 '외부요인 및 내부요인' 축으로 구성되었고, 총 4개의 군집으로 분류되었다. 각 군집은 '학교, 교사, 부모와의 갈등', '지지체계 부족으로 인한 소외감 경험 및 낮은 자기조절력', '기존 교육에 대한 거부감 및 과도한 자율성 추구', '제한된 가정과 사회 환경에 대한 부정적 인식'으로 명명되었다. 학업복귀 촉진요인은 2차원 즉, '현실적·실제적 동기 및 대처방안과 내재적·주변적 지지 기반' 축과 '외부자원 및 내부자원' 축으로 구성되었고, 총 4개의 군집으로 분류되었다. 각 군집은 '주변자원의 적극적 연계 및 활동', '학습 및 학력의 필요성 인식', '확고한 목표와 계획을 향한 노력', '부모님과 주변인의 지지와 격려'가 도출되었다. 각 군집별로 중요도를 알아본 결과, 학업중단자들이 가장 중요하다고 판단하는 위험요인의 군집은 '기존 교육에 대한 거부감 및 과도한 자율성 추구'이며, 가장 중요하다고 판단하는 촉진요인은 '확실한 목표와 계획을 향한 노력'으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 학업중단 위험요인과 학업복귀 촉진요인에 대해 논의하였고, 상담에서의 적용 가능성과 한계점에 대해 논의하였다.

주요어 : 학업중단, 위험요인, 학업복귀, 촉진요인, 개념도 분석

\* 본 연구는 권소연의 2016년 석사학위논문을 수정·보완한 것으로, 2016년 한국임상심리학회 춘계 학술대회에서 포스터 발표하였음.

† 교신저자(Corresponding Author) : 장은진, 침례신학대학교 상담심리학과 부교수, 대전광역시 유성구 북유성대로 190, E-mail: ejchang@kbtus.ac.kr

대한민국 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등의 이유로 교육에서의 차별을 받지 아니하고 평등한 교육기회를 제공받을 권리를 가지게 된다. 그러나 오늘날 우리나라의 교육은 학력 중심의 교육 열풍 심화로 평등의 의미가 무색해지고 있는 실정이다. 이렇듯 현재 우리나라의 학력 중심 사회적 풍토 현상에도 불구하고 우리나라 청소년들은 자의든 타의든 정규 학교 과정을 끝내지 않고 학업중단을 경험하는 학생들이 해마다 발생하고 있다. 교육통계서비스(2017) 자료에 의하면, 5년간의 학업중단 발생 수는 2011년 76,689명(1.06%), 2012년 73,366명(1.06%), 2013년 68,188명(1.01%), 2014년 60,668명(0.93%), 2015년 47,070(0.87%) 명이며, 고등학교에서 중단율이 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 매년 약 5~7만 명의 학생들이 정규교육과정을 포기한 채 학업중단을 경험하고 있음을 알 수 있다. 학업중단 사유로는 학교 부적응이 가장 높은 비율을 차지했으며, 그 외에 국외 유학, 가정, 질병치료가 학업중단의 원인으로 나타났다(교육부, 2017). 조금 더 구체적으로 살펴보면 현재 우리나라는 경쟁적 입시체제와 가정 및 사회에서 학업에 대한 높은 기대, 획일적인 학업환경과 맞벌이 부부, 가정의 해체 증가 등 가정내 경제적 문제와 더불어 탈북청소년과 다문화청소년의 증가 등의 인구통계학적 변화 등이 원인으로 풀이된다. 과거에는 빈곤, 비행이 원인이 되어 타의에 의한 학업중단이 전형적이었다면 최근에는 학업흥미 저하, 교사 및 또래와의 갈등, 검정고시나 취업선택과 같은 자발적 학업중단이 증가하고 있으며, 원인이 다양해지는 추세이다(김민, 2001; 박래영, 2005). 학업중단 현상은 해당학생 개인뿐

만 아니라 그가 속한 가족, 학교, 또래를 포함한 사회의 여러 측면에서 부정적인 영향을 미치게 된다. 또한 학업 중도탈락은 개인에게 있어서는 교육 기회의 상실이나 진로개발의 제한 등을 의미하며, 더 나아가서는 사회구성원으로서의 소속감을 상실하게 되고 학교 제도권 밖으로 나가면서 사회에서 만나게 되는 바람직하지 못한 비행집단에 소속될 위험성을 증가시킬 수 있다(이숙영, 남상인, 이재규, 1997). 이에 국가와 지방자치단체에서도 학업중단 청소년 문제에 대한 심각성을 인식하고 학업중단 예방 및 학업중단 청소년들에 대한 다양한 정책적 측면에서의 지원을 돕고 있다. 교육부에서는 「초중등교육법 시행령」 개정에 따라 2014년부터 학업중단 숙려제 의무화를 통해 학교에서 부딪히는 갈등과 문제들의 해결을 돕고, 학교를 그만 두기 전에 한 번 더 숙고할 기회를 갖도록 하여 학업중단 발생을 줄이기 위해 노력하고 있다. 여성가족부에서는 2014년 5월 28일 ‘학교 밖 청소년지원에 관한 법률’을 제정·공표하여, 2015년 5월 29일부터 학교 밖 청소년 지원사업으로 학교 밖 청소년에게 자립지원 및 학업복귀 등과 같이 학업중단 청소년들을 위한 서비스를 지원하고 있으며, 2017년 학교 밖 청소년지원에 관한 법률과 시행령을 공포하고 학교 밖 청소년 지원센터를 설치하고 지원하기에 이르렀다. 이 밖에도 Wee센터와 Wee스쿨, 도시형 대안학교 등 학업중단의 발생을 막기 위한 노력과 학업중단 청소년들의 교육적·심리적·정서적 서비스를 제공하기 위한 노력들이 함께 이루어지고 있는 실정이다. 하지만 이러한 노력에도 불구하고 매년 6만 여명의 청소년들이 학업을 중단하여 사회와의 단절 및 낙오를 경험하고 있고, 어디서 무엇을 하

고 있는지 알 수 없는 학교 밖 청소년은 누적 28만 명으로 추산되는 것으로 나타났다. 이렇게 학업을 중단한 학생들은 비행에 가담하거나 노동시장에서 취약계층으로 전락하게 되는데, 이로 인한 사회·경제적 손실은 11조 5,902억 원에 이를 것으로 추산되며(교육부, 2015), 사회적 측면에서 보았을 때 학력의 부족으로 인해 노동시장에서의 경쟁력이 떨어진다고 볼 수 있다. 실제로 학업중단 청소년들의 학업중단 이후의 현실적인 문제를 보면 취업이나 사회인으로서의 자립 형태는 대부분 아르바이트와 같은 임시일용직에 국한되어 취업 안정성이 떨어진다(금명자 외, 2004; 고기홍, 2003). 이러한 불안정적인 형태는 성인기로도 이어져 진로개척이나 직업선택의 폭이 제한되고 이 과정에서 사회적인 차별을 경험하는 등 사회적인 불이익을 받는 경우가 많다(한국아동청소년가족포럼, 2010). 이러한 경험의 지속은 학업중단에 대한 회의감을 갖게 하기도 하며, 학업중단 이후에 취업이나 자립보다는 다시 학업을 지속하고 싶은 욕구가 발생하여 어느 정도의 기본적인 학력을 갖추기를 희망하고 있는 것으로 나타났다(한국직업능력개발원, 2011). 또한 학교 중퇴 후에 다시 복학하기 위한 절차를 알아보거나 계속 학업을 위해 검정고시 준비 등과 관련된 도움을 받고 싶다고 응답한 학업중단 경험 청소년들의 비율이 높다는 조사 결과가 있었다(구본용, 신현숙, 유제민, 2002). 이와 같은 연구 결과들로 보았을 때 학업중단 청소년들은 학업중단 이후에 오히려 학업에 대한 욕구가 발생하며 학업복귀를 위한 도움을 받기 원한다는 것을 알 수 있다. 현재 우리나라 청소년들은 학력이나 학업을 매우 중요하게 여겨 인생에서 성공하려면 최소한 고등학

교 및 대학 졸업이 필수인 것으로 인식하고 있다. 그렇기 때문에 학업을 중단한다는 것에 대한 부정적 인식을 가지고 있고, 더불어 학업중단 청소년에 대한 사회에서의 차별적 문화가 형성되었기 때문에 학업을 중단하게 되는 위험요인과 어떠한 이유로 학업중단이 되었어도 이후에 다시 학교로 복귀하게 되는 촉진요인에 대해 이해한다는 것은 중요한 의미를 가진다.

따라서 본 연구에서는 중등교육과정 중단 후 대학에 진학한 학생들을 중심으로 그들이 학업중단을 결심할 수 밖에 없었던 개인 내적 특성뿐만 아니라 가정, 학교, 또래, 사회에서의 어려움에 대해 탐색해 보고, 이러한 어려움을 이겨내고 다시 성공적으로 학업복귀를 할 수 있었던 촉진요인에 관한 개념구조를 확인하기 위해 개념도 연구 방법을 선택하였다. 개념도 연구방법은 연구 참여자 중심의 주관적 인식에 대한 심층 반응을 한다는 점에서 기존 질적 연구방법과 유사한 특성을 보일 수 있으나, 단순한 병렬이 아닌 통계적 방법의 사용으로 구조 양식을 만들어 각 변인들의 관계를 살펴보는 양적 연구 방법 접근을 취한다는 점에서 기존 질적 연구방법과는 차별화된 방법이라 할 수 있다. 학업중단에 관한 기존 선행연구를 살펴보면, 연구 대상 대부분이 학업중단 청소년, 학업중단 위기청소년, 잠재적 학업중단 청소년, 학업복귀 및 검정고시를 통해 학업복귀를 한 청소년을 대상으로 이루어졌다. 또한 최근 청소년의 학업중단에서 학업복귀의 변화과정에 대한 질적 연구물의 7편을 메타분석 한 이정숙(2017)의 연구를 보면, 학업복귀의 종류가 중·고등학교, 대안학교, 검정고시, 수능준비, 대학진학 등 혼재된 경우가 3편이었고, 나머지는 중·고등학교로의 복귀

에 해당되어 순수하게 대학진학이나 복귀의 과정을 연구한 연구물은 지금까지 없었다. 따라서 본 연구는中等교육 과정에서 학업중단 후 대학에 성공적으로 진학한 대상자들을 중심으로 연구가 이루어졌다는 점에서 기존 연구물들과 비교했을 때 차별성을 갖는다고 볼 수 있다. 특히 학업중단 이후에 학업에 복귀하여 대학으로 진학을 한다는 것이 갖는 의미를 살펴볼 필요가 있다. 즉, 학업중단 이후 학업을 중단했던 과정으로의 복귀가 아니라 대학으로 복귀하였다는 것은 다소 시간차가 있을 수 있으며, 이것은 대학복귀까지의 과정에서 잠시 머물러 있었던 사회에 성공적으로 적응을 이루어냈기 때문에 대학으로의 학업복귀가 가능하였다는 것을 의미하기도 한다. 뿐만 아니라, 학업복귀라는 개념을 좀 더 확장시켜서 대학 복귀라는 넓은 범위의 학업복귀 촉진요인을 도출해 낼 수 있다는 점에서 기존연구와 차별성을 갖는다.

따라서 본 연구에서는 中等교육 중단 이후에 대학으로 진학한 학생들을 중심으로 학업중단에서부터 학업복귀까지의 과정을 살펴보고, 당시 학업을 중단하게 되었던 위험요인은 무엇인지, 학업복귀를 결심하고 학업을 지속적으로 유지할 수 있었던 촉진요인에는 무엇이 있었는지를 탐색해 보고자 한다. 본 연구 결과를 바탕으로 잠재적 학업중단자들에게 학업을 중단하게 되는 위험요인을 줄여줌으로써 학업중단 발생을 감소시킬 수 있는 예방적 접근에 활용할 수 있다. 또한 현재 학업중단 청소년들에게는 학업복귀 촉진요인을 강화함으로써 학업중단자들의 학업복귀를 높일 수 있는 사회적 측면에서의 적극적인 개입 방안의 발판을 마련하고자 한다.

## 학업중단의 원인에 대한 연구

학업중단의 원인에 대한 기존의 연구를 분석해보면, 다섯 가지의 측면으로 구분될 수 있다. 첫째, 개인적인 요인으로, 상황판단의 미숙함, 평소의 부적응적인 생활양식, 자기통제력 부족, 자신감 결여 등(권이중 외, 2004)이 있다. 특히 이들은 미래조망 능력이 부족하고 공격적인 기질이 있으며 학업성적이나 학업흥미의 저하 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다(구본용, 신현숙, 유제민, 2003). 둘째는 가정 요인으로서, 학업을 지속하는데 어려움을 주는 가족 기능이나 가족환경이 이에 해당한다. 즉, 가족 구조적 문제로 결손가정이나, 가족 기능에 있어서 가족의 무관심 또는 지나치게 높거나 낮은 기대 수준 등의 가정 배경 요인이 학업중단과 밀접한 관련이 있다(이병환, 2002). 이 외에 가족 구성원의 폭력이나 약물 사용, 낮은 사회경제적 수준, 낮은 부모의 교육 수준 등이 포함된다(김순규, 2004). 셋째, 또래관계요인으로, 청소년시기에는 또래 관계 속에서 사회적인 기술을 습득하게 되는데, 또래관계 욕구가 잘 충족될 경우 타인과의 관계에서 자신이 중요한 존재로 인정받는 경험을 하게 된다. 이처럼 또래요인은 청소년기 발달 단계에서 매우 중요한 부분으로 또래로부터의 정서적인 지지나 또래들의 지속적인 괴롭힘, 불량친구와의 어울림(구자경, 2003; 서윤숙, 2005; 이근창, 2003; 조아미, 2002) 등이 학업중단의 원인이 될 수 있다. 넷째는 학교요인으로, 학생의 학업이나 일상생활에 대한 교사의 무관심, 학생과 교사와의 관계의 어려움, 교칙의 엄격성, 입시 위주의 교육제도 등(강석영 외, 2011; 배영태, 2003; 이자영 외, 2010)이 학업중단에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

다섯 번째는 지역사회요인으로, 청소년이 주변의 유해환경에 노출되거나 지지환경의 부족(성윤숙, 2005), 청소년이 일탈하기에 쉽도록 노출된 환경(윤미경, 2002)이 학업중단을 높일 가능성이 있다고 보았다.

학업중단을 예방하기 위한 차원에서 본다면 개인을 둘러싼 맥락적 요인들 중심으로 학업중단이 발생할 가능성이 있는 가정요인, 또래요인, 지역사회요인을 가지고 있는 청소년에게 적극적으로 개입하여 학업중단을 예방하는 전략들을 세워볼 수 있다. 하지만, 개인적인 요인들은 외부의 체계나 자원으로 수정할 수 있기보다는 자신의 의지나 동기가 작용하기 쉽다는 점을 고려하여 이에 대한 깊이 있는 연구가 진행되어야 할 것으로 생각된다.

#### 학업복귀에 미치는 영향 연구

학업중단 청소년들이 학업중단 이후 가장 하고 싶은 것을 조사한 연구에 따르면(안현의 외, 2002), 직업이나 진로선택(33.5%), 경제적 자립(12.3%), 원하는 학교로의 진학(10.4%) 순으로 나타났다. 이처럼 학업중단 이후 학업복귀를 희망하지만, 실제로 학업중단의 원인이 되었던 가족갈등, 제도권 교육에 대한 불만 등을 고려할 때 이들의 학업복귀는 매우 어렵고 복잡하다(이경상, 2003). 따라서 이들에게 필요한 것은 정규학교를 통한 계속학습 뿐 아니라 다양한 대안적 계속학습을 추구하도록 대안을 찾아주는 것이 더 바람직하다. 즉, 대안학교, 검정고시, 복교 등의 방법을 통해 계속학습을 이어갈 수 있도록 돕는 것이다. 지금까지 연구된 학업중단 청소년들의 학업복귀 요인에 대해 분석해보면, 학업중단 이후 학업에 대한 개인적인 의지, 노력, 동기가 중요하

다고 보았다(오혜영 외, 2011; 정민선 외, 2011; 조규필 외, 2011). 또한 학업중단 청소년과 밀접한 관계를 맺고 있는 대상의 관심, 지지, 격려와 같은 관계적인 변인이 학업복귀에 영향을 미치는 것으로 나타났다(성윤숙, 2005; 홍나미 외, 2013; Franklin, 1992). 아울러 학교에 대한 긍정적인 자각(조규필 외, 2011)이나 학교생활에 대한 부러움(김상현, 양정호, 2013; 조규필 외, 2011; 홍나미 외, 2013)을 경험할 경우 학업복귀에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

학업중단 청소년들의 경우, 보호요인보다는 상대적으로 위험요인에 더 심각하게 노출되어 있어서 학업중단을 실행으로 옮기는 경우가 많기 때문에, 잠재적으로 학업중단 가능성이 있을지라도 상대적으로 보호요인을 가지고 있을 경우 학업중단 등 부적응 문제의 발생 가능성을 감소시켜 주는 것으로 나타났다(김옥엽, 이연숙, 원유미, 2004). 그러나 최근 연구에서 학업중단은 단일 변인이 영향을 미치는 것이 아니라 다양한 요인들이 복합적으로 상호작용하는 과정이 반영된 결과이기 때문에 위험요인과 보호요인이 독립적으로 영향을 미친다는 단일한 차원으로는 복잡하고 역동적인 현상을 설명하기 어렵다. 따라서 위험요인과 보호요인의 역동적인 상호관계를 어떻게 설정하는지 종합적인 관점에서 이해하는 것이 필요하다.

## 방 법

#### 연구 참여자

본 연구의 참여자들은 중등교육 중단 후 대

표 1. 연구 참여자의 개인적 특성

대상자	성별	연령	학업 중단시기	학업 중단기간	학업중단 구분	중단 지역	학업 복귀형태	대학재학 여부(학년)
A	남	20	2008년	8년	중학교 미진학	포항	검정고시	휴학(2학년)
B	남	23	2008년	3년	고등학교 자퇴	대전	검정고시	대학졸업
C	남	25	2007년	3년	고등학교 자퇴	대전	검정고시	대학졸업
D	남	27	2003년	7년	고등학교 미진학	대전	검정고시	대학졸업
E	여	18	2013년	3년	고등학교 자퇴	대전	검정고시	재학(3학년)
F	여	19	2011년	2년	고등학교 미진학	제주	검정고시	대학졸업
G	여	20	2011년	4년	고등학교 자퇴	대전	검정고시	재학(3학년)
H	여	22	2006년	2년	중학교 자퇴	인천	검정고시	대학원졸업

학에 진학한 총 8명으로, 개인적 특성은 표 1과 같다. 연구를 진행하기에 앞서 연구 참여자들에게 연구의 목적과 방법에 대해 안내를 한 후 본 연구를 위하여 수집되는 개인정보의 범위와 면담장면에서의 녹음 및 면담 내용의 활용방법, 정보 보호에 대한 사전 안내를 하였으며, 연구 참여의 자발적 동의를 표한 참여자들을 연구 대상으로 하였다. 7명은 현재 대학 재학 중이고, 나머지 1명은 대학복귀 후 대학원을 졸업한 사람이었다. 성별의 비율은 남자 4명, 여자 4명이었으며, 연구 참여자의 평균 연령은 21.75세( $SD=3.11$ )이다. 참여 대상자들의 학업중단 시기로는 2003년부터 2013년 사이에 학업중단을 경험하였고, 개별 학업 중단 시기를 살펴보면, 중학교 미진학 1명(12.5%), 중학교 자퇴 1명(12.5%), 고등학교 미진학 2명(25%), 고등학교 자퇴 4명(50%)이었다. 학업중단 당시의 대상자들이 속한 지역적 특성을 살펴보면 대전 5명(62.5%), 포항 1명(12.5%), 인천 1명(12.5%), 제주 1명(12.5%)으로 나타났다.

#### 연구절차

면담과 문항선정은 1차와 2차로 개별적으로 진행되었다. 1차면담에서는 학업중단 위험요인과 학업복귀 촉진요인에 초점을 맞추고, 학업중단 사유와 학업중단 이후에 어떠한 도움이나 과정을 통해 성공적으로 학업복귀를 이룰 수 있었는지 알아보기 위해 연구자가 준비한 초점질문을 사용하여 참여자들의 진솔이 핵심에서 벗어나지 않도록 하였다. 초점질문은 표 2에 제시하였다. 면담은 본 연구자가 직접 만나 개별적으로 약 50분 동안 실시하였다. 면담의 모든 내용은 녹음 후 축어록으로 제작되어 연구 목적에 부합한 의미 있는 진술문을 추출하였고, 이를 위해 4인의 연구팀(임

표 2. 초점질문

1. 어떤 점이 힘들어서 학업을 중단하게 되었는가?
2. 무엇이 힘든 상황을 극복하고 학업복귀에 도움을 주었는가?

상심리학 전공 교수 2인, 석사과정생 2인)이 현상학적 연구방법의 4단계 절차로 전체 내용을 파악하고, 연구주제에 초점을 맞춰 심리학적 지각과 현상학적 관점 안에서 의미 단위를 구별하였다. 이를 연구 주제와 부합되는 심리학적 용어로 변환하여 의미단위의 핵심문장으로 만들어 통합하는 절차인 Giorgi(1985)의 질적분석 4단계를 통해 핵심문장을 정리·분석하였다. 이 과정에서 분석의 타당성을 확보하기 위해 질적 연구 방법론으로 한국연구재단 등재지에 연구 논문을 발표한 경험이 있는 임상심리 및 상담심리학 전공 교수 2인으로부터 분석에 대한 자문을 받았으며 원자료를 잘 대표한다고 생각하면 2점, 보통이면 1점, 적절하지 않으면 0점으로 평정하게 한 후 0점을 받은 것은 다시 수정하는 과정을 거쳤다. 그 결과, 중등교육 학업중단 위험요인에 대한 핵심문장은 81개, 학업복귀 촉진요인에 대한 핵심문장은 58개로 정리되었다.

최종 정리된 핵심문장은 분류 카드로 제작하여 8명의 참여자들 중 개인사정으로 인해 참여하지 못한 1명의 참여자를 제외하고 7명을 대상으로 참여자들 개인이 이해되는 방식으로 카드를 분류하게 하였다. 연구팀이 최종 추출한 핵심문장들 중에서 연구 참여자들이 생각하기에 적절하지 않다고 생각되는 문장들을 선별하도록 요청하였으며, 그 결과, 적절하지 않은 문장은 없는 것으로 확인하였다. 이 후 카드를 분류하는 과정은 우선 위험요인에 대해 진행되었으며 이어 촉진요인에 대한 분류를 진행하였다. 분류작업을 마친 후 참여자들은 각 핵심 문장에 대하여 연구 참여자 개인이 공감정도를 5점 척도(매우 공감한다 ~ 매우 공감하지 않는다)로 평정하도록 하였다.

## 자료분석

자료 분석은 Kane과 Trochim(2007)이 제시한 개념도 분석 방법(concept mapping method)에 근거하여 연구를 진행하였다. 개념도 연구법은 연구 참여자로부터 생성되고 분류된 항목들을 다차원적도 분석과 위계적 군집분석을 활용하여 군집화하는 방법이다. 개념도를 분석하기 위해 SPSS 21.0을 사용하였다. 다차원적도 분석에 사용되는 원자료(raw data)는 7명의 연구 참여자들이 핵심문장을 분류한 결과물이다. 같은 그룹으로 묶인 문장들은 0, 다른 그룹으로 묶인 문장들은 1로 코딩하여 총 7개의 유사성 행렬(81×81, 58×58)을 만든 후, 7명의 파일을 합산하여 집단유사성행렬(GSM: group similarity matrix)을 제작하였다. 다차원적도 분석을 통해 지도(좌표)상에 핵심문장들을 점으로 표시할 수 있으며, 빈번하게 같은 것끼리 묶인 핵심문장들은 서로 가까이 위치하게 된다(Kane & Trochim, 2007).

궁극적으로 최종적인 개념도 제작에 사용되는 데이터는 GSM이며(Bedi, 2006), 이를 다차원적도법으로 분석하여 산출된 x, y좌표 값이 위계적 군집분석에서 사용되는 데이터가 된다. 위계적 군집분석을 사용하는 이유는 지도상에 위치한 점들을 내적으로 일관된 군집으로 분류하기 위해 사용하는 것이며, 개념도 분석에서 위계적 군집분석을 적용할 때 Ward 방법이 거리를 기반으로 하는 자료를 의미 있게 연결해 주기 때문에 매우 적합하므로(Kane & Trochim, 2007) 이 방법을 사용하였다.

## 결 과

### 중등교육 학업중단 위험요인에 관한 개념도

연구 참여자들의 진술문을 기초로 중등교육 학업 중단 위험요인에 대한 핵심문장 범주의 개념도 분석을 실시한 결과는 그림 1과 표 3에 제시하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 중등교육 학업중단 위험요인에 대한 핵심문장은 최종 81개로 정리되었고, 본 연구 참여자들은 이 핵심문장들을 최소 3개에서 최대 13개( $M=8.0, SD=3.56$ )의 범주로 분류하였다. 연구 참여자들의 2차원 해법의 스트레스 값(stress value)은 위험요인의 경우 .317로 개념도를 위한 MDS분석에 적합한 스트레스 값의 평균 범위인 .205~.365를 충족한다(최윤정 & 김계현, 2007; Kane & Trochim, 2007).

핵심문장 범주들을 대상으로 개념도분석을 실시한 결과, 위험요인은 2개의 차원과 4개의 군집으로 분류되었다. 차원 1은 ‘부적응적 관계와 통제된 환경요인’으로 보았으며, 차원 2는 ‘외부요인과 내부요인’으로 명명하였다. 군집별로 살펴보면 군집 1은 20개 문항을 포함

하고 있으며, ‘학교, 교사, 부모와의 갈등’을 주요 내용으로 하고 있다. 학교 시스템 및 교사와 부모와의 관계, 훈육에서 오는 갈등이 포함된다. 군집 2는 ‘지지체계 부족으로 인한 소외감 경험 및 낮은 자기조절력’을 포함하는 27개 문항으로 구성되어 대인관계의 어려움, 개인적 특성을 포함하고 있다. 군집 3은 ‘기존 교육에 대한 거부감 및 과도한 자율성 추구’를 나타내는 25문항으로 이루어져 있으며, 학교 교육에 대한 흥미 저하, 사회 활동에 대한 욕구를 포함하고 있다. 군집 4는 ‘제한된 가정과 사회 환경에 대한 부정적 인식’을 나타내는 9문항으로 이루어졌다.

위험요인의 중요도는 최소 1.57에서 최대 3.71이며, 중요도의 범위는 2.14로 나타났다. 각 군집별 평균 중요도를 살펴보면 군집 1의 중요도는 2.66, 군집 2의 중요도는 2.35, 군집 3의 중요도는 3.02, 군집 4의 중요도는 2.59로, 참여자들은 군집 3의 ‘기존 교육에 대한 거부감 및 과도한 자율성 추구’를 가장 중요한 위험요인으로 보았고, 그 다음으로는 군집 1의 ‘학교, 교사, 부모와의 갈등’으로 나타났다. 군집 4 ‘제한된 가정과 사회 환경에 대한 부정

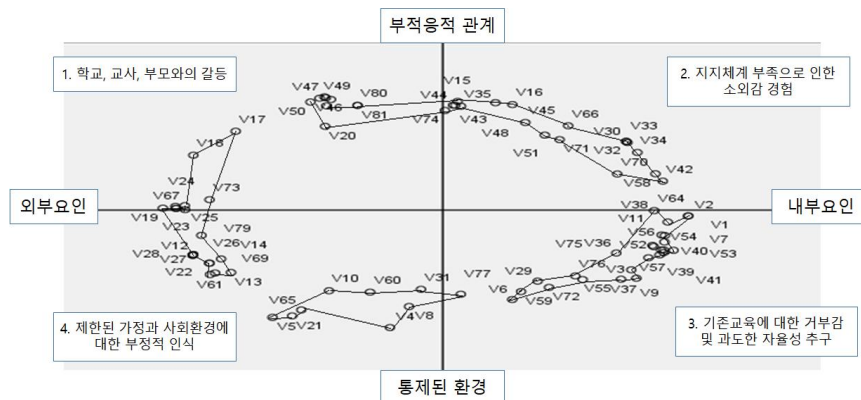


그림 1. 중등교육 학업중단 위험요인 개념도



표 3. 중등교육 학업중단 위험요인 군집과 핵심문장

군집 1: 학교, 교사, 부모와의 갈등(20문장, 중요도 평균 = 2.66)		
문항	문장	중요도
23	학업이야기 외에는 개인적인 이야기는 못할 정도로 선생님에게 다가가기 힘들었다.	3.43
24	학생들과의 관계를 중요시 여기는 선생님들은 없었다.	3.43
28	학생들을 무시하는 선생님들의 말과 태도에 화가 났다.	3.43
14	학교에서 선생님들의 차별이 있었다.	3.14
13	학교의 억압적인 시스템이 심했다.	3.00
22	수업의 질이 좋지 않았고 가르치는 내용이 비효율적이었다.	3.00
27	선생님이 학생들에게 거의 신경을 써주지 못했다.	3.00
69	학교에서 차별적이고 부당한 규칙 적용에 대해 문제가 많다고 느꼈고 불만스러웠다.	3.00
26	실력도 없는 문제 있는 선생님들이 많았다.	2.86
25	선생님과의 트러블이 많았고 선생님이 나를 싫어했다.	2.71
61	부모님의 학업에 대한 높은 기대로 부담감이 있었다.	2.71
73	(고등학교 자퇴)중학교 때도 비슷한 어려움을 겪어 학교에 대한 마음에 문이 닫혔다.	2.57
12	선생님들은 ‘공부 안 하면 쓰레기 같은 여자 만나다’며 몰아붙였다.	2.29
67	가족관계도 좋지 않았고 부모님과 잦은 갈등이 있었다.	2.29
17	선생님은 ‘자퇴하면 넌 무조건 안 돼 나가면 실패할 거니까’ 라는 식으로 나의 가능성을 배제시켜서 말을 했다.	2.14
68	학교생활 문제로 부모님과 트러블이 많았다.	2.14
78	다른 사람이나 형제 간 성적에 대해 비교를 당해서 부담감이 컸다.	2.14
79	학교에서 개인적 특성을 인지하지 못해 이해받지 못하고 혼난 적이 많았다.	2.14
19	부모님에게 힘들다 이야기 하면 화를 낼까봐 무서워서 말 할 수 없었다.	2.00
18	부모님께 힘들다고 이야기하면 ‘네가 사춘기라 그런 것이다 학교 잘 다니고 나중에 이야기 하자’라는 식으로 대화를 미루었다.	1.86
군집 2: 지지체계 부족으로 인한 소외감 경험 및 낮은 자기조절력 (27문장, 중요도 평균 = 2.35)		
문항	문장	중요도
15	나의 감정을 수용해 주고 지지해 주는 사람이 없었다.	3.43
58	꿈도, 하고 싶은 것도, 잘하는 것도 없어서 힘들었다.	3.29
16	누군가에게 의지할 대상이 없어 속으로 굶었던 것 같다.	3.00
30	극단적인 흑백논리식의 생각과 행동을 많이 했다.	3.00
45	친구관계 때문이라도 학교를 가야 한다는 생각은 없었다.	3.00
33	충동적이고 분노조절이 잘 되지 않았다.	2.86
34	즉흥적으로 결정한 것 같다.	2.89

표 3. 중등교육 학업중단 위험요인 군집과 핵심문장 (계속 1)

문항	문장	중요도
43	가치관이 맞는 친구가 없어 친구들에게 다가가지 않았다.	2.57
32	사춘기를 겪는 시기였고 감정 조절이 잘 되지 않았다.	2.43
35	자기중심적이어서 다른 사람들을 잘 생각하지 못하고 이해하지 못했다.	2.43
42	아침에 일찍 일어나는 것이 힘들었고 늦잠자고 싶었다.	2.43
44	심리적으로 의지할 수 있고 마음이 통하는 친구를 찾지 못해 답답했다.	2.43
63	학교에 공부하는 애들 아니면 완전 어긋난 극과 극인 학교 분위기에 놀라 적응하기 어려웠다.	2.43
66	힘들고 무기력 했다.	2.43
50	친구들과의 공감대 형성이 어려웠다.	2.29
70	다른 사람들이 어떻게 볼지 의식하며 부정적 시선에 대해 민감했다.	2.29
20	‘잘못된 길이다’, ‘후회 할 수 있다’고 조언 해주는 사람이 없었다.	2.14
74	같이 놀던 친구가 배신하는 모습에 실망 했다.	2.14
80	친구들과의 트러블로 관계가 좋지 않았다.	2.14
51	계속된 스트레스로 몸이 약해지고 스트레스 조절이 잘 되지 않았다.	2.00
46	또래관계 형성에서 사회성이 부족한 아이였다.	1.86
81	사이가 안 좋았던 친구들과 같은 학교에 배정 받아 마음에 들지 않았다.	1.86
62	친구들로부터 괴롭힘을 당했다.	1.71
47	친구들 사이에서 기피하는 대상 중 하나였고 친구관계가 원만하지 못해 도태되었다.	1.57
48	사람들과의 교류가 단절되었다.	1.57
49	나랑 같이 어울리면 나쁜 행동하게 된다는 편견이 있어서 친구들이 나에게 다가오지 않았다.	1.57
71	마음이 맞는 비행청소년 친구들과 어울리며 방황하는 동안 자퇴해야겠다는 마음이 생겼다.	1.57
군집 3: 기존 교육에 대한 거부감 및 과도한 자율성 추구(25문장, 중요도 평균 = 3.02)		
문항	문장	중요도
37	학교 교육을 대체할 수 있는 수단이 생겨서 바로 같이됐다.	3.71
56	학교를 가야하기 때문에 다닌 것이지 학교를 굳이 왜 가야하나 싶었다.	3.71
1	자퇴를 먼저 한 주변 사람을 보고 그 방법이 있다는 것을 알게 되었다.	3.57
54	학업중단, 학업포기라고 생각하지 않고 단순히 학교 안 간다고 생각 했다.	3.57
55	학교생활이 재미가 없고 흥미도 떨어졌다.	3.43
7	똑같이 반복되는 학교생활이 싫었다.	3.29
29	학교에 소속감을 느끼기보다 벗어나고 싶었다.	3.29
3	학교를 그만두고 더 효율적인 길을 가라는 주변사람들의 제안이 있었다.	3.14
53	아무런 소득 없이 학교 다니는 시간이 아깝고 너무 길게 느껴져 싫었다.	3.14

표 3. 중등교육 학업중단 위험요인 군집과 핵심문장 (계속 2)

문항	문장	중요도
59	실업계에 가면 대학도 못 가고 인생이 망할 것이라는 이미지가 강해서 두렵고 가기 싫었다.	3.14
64	학업에 대한 흥미가 떨어지고 학교 진학에 대한 두려움이 컸다.	3.14
36	통제받고 억압 받는게 싫어서 벗어나고 반항적이었다.	3.00
38	개인적인 학습 시간이 필요했다.	3.00
39	스스로 공부할 준비가 되었고 혼자서도 공부할 수 있을 것 같았다.	3.00
40	학창생활 일부가 없다고 인생이 엄청 바뀐다는 생각을 하지 않았다.	3.00
41	고등학교는 의무교육이 아니고 나의 자율적 선택이기 때문에 선택에 대한 부담이 없었다.	3.00
52	학교가 마음에 들지 않았고 ‘학교 가기 싫다’는 생각이 항상 있었다.	3.00
57	학교 다니는 동안 공부가 필요하다고 못 느꼈고 왜 해야 하는지 몰랐다.	3.00
2	자퇴를 쉽게 생각하는 경향이 있었고 자퇴하는 분위기에 동요되었다.	2.71
6	획일화된 교육방식이 너무 싫었고 닭장에서 모이 먹으며 자라는 닭이 된 느낌이었다.	2.71
11	학업에 대한 압박감이 컸다.	2.57
75	자퇴 후 일찍 배우고 경험을 쌓아 성공해서 돈을 벌고 싶었다.	2.57
9	인터넷 강의로 공부할 수 있는 붐이 일어서 학교교육을 받지 않아도 된다고 생각했다.	2.43
72	학교를 다시 다니기에는 늦었다는 생각이 들었다.	2.29
76	수업시간에 떠들기도 하고 야자도 튀고 내가 하고 싶은 데로 하며 학교 규칙을 항상 어겼다.	2.14
군집 4: 제한된 가정과 사회 환경에 대한 부정적 인식(9문항, 중요도 평균 = 2.59)		
문항	문장	중요도
5	학교 선택 시 부모님의 의사결정을 따랐다.	3.71
8	정규 학교교육은 쓰레기 같고 교육이라는 생각이 들지 않았다.	2.86
21	집안 경제적 상황이 여유롭지 못해 고생을 많이 했다.	2.86
31	사회적 틀에 대해 비판적으로 바라보았다.	2.86
60	사회적 지위가 높은 가정의 애들이나 외국에서 살다운 애들하고는 전반적으로 괴리감을 느꼈다.	2.57
4	부모님이 자퇴(홈스쿨링)을 하는 것이 어떠냐는 제안이 있었다.	2.43
77	사건을 일으켜 더 이상 학교를 다닐 수 없어 무조건 학교를 나가야 하는 상황이었다.	2.14
65	전학을 가려고 했지만 집안 사정으로 다른 곳으로 옮길 수 있는 상황이 아니었다.	2.00
10	타 지역에 비해 열악한 교육 환경에 화가 났다.	1.86

적 인식’을 덜 위험한 것으로 판단하고 있었      학업복귀 촉진요인에 관한 개념도  
다.

연구 참여자들의 진술문을 기초로 대학 진

학 촉진요인에 대한 핵심문장 범주의 개념도 분석을 실시한 결과는 그림 2와 표 4에 제시하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 학업복귀 촉진요인에 대한 핵심문장은 최종 58개로 정리되었고, 본 연구 참여자들은 이 핵심문장들

을 최소 3개에서 최대 13개( $M= 8.0, SD= 3.74$ )의 범주로 분류하였다. 연구 참여자들의 2차원 해법의 스트레스 값은 위험요인의 경우 .289로 개념도를 위한 MDS분석에 적합한 스트레스 값의 평균 범위인 .205~.365를 충족한

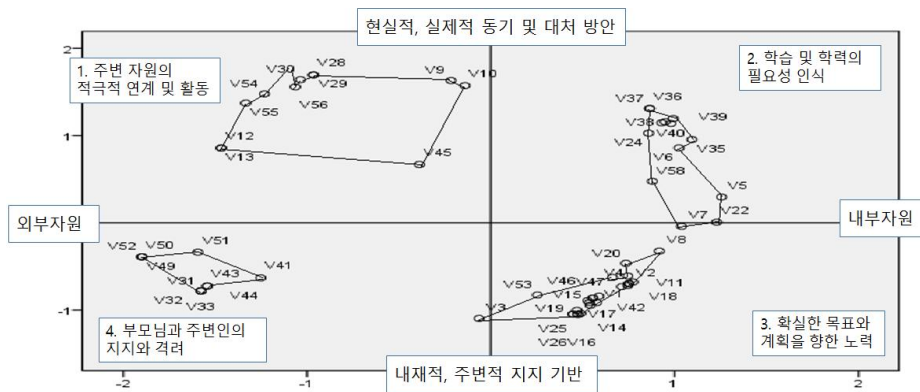


그림 2. 학업복귀 촉진요인 개념도

표 4. 학업복귀 촉진요인 군집과 핵심문장

군집 1: 주변자원의 적극적 연계 및 활동 (11문장, 중요도 평균 = 2.57)		
문항	문장	중요도
13	사회(교회)에서 알게 된 친구들과 더 많이 어울리면서 친해질 수 있었다.	3.43
12	먼저 자퇴한 친구와 공부도 하고 놀기도 하며 어울릴 수 있었다.	3.29
10	내가 원하는 학습 분위기를 만들 수 있어서 열심히 할 수 있었다.	3.14
9	도서관을 다니며 혼자서 공부할 수 있었다.	2.71
28	인터넷 강의(EBS)를 들으며 공부할 수 있었다.	2.57
29	학원을 다니며 학습에 대한 도움을 받았다.	2.57
45	앞서 진로를 선택한 형제의 모습을 보고 '나도 저렇게 준비해 나가야겠다'라고 생각했다.	2.29
30	대안학교에 진학 해 학업을 지속 할 수 있었다.	2.14
55	병원에서 상담도 받고 약을 복용하며 극복할 수 있었다.	2.14
54	상담기관과 연계해서 지속적으로 상담을 받아 왔다.	2.00
56	지역사회 학업지원 기관을 통해 검정고시 공부 지원을 받았다.	2.00
군집 2: 학습 및 학력의 필요성 인식(13문장, 중요도 평균 = 2.66 )		

표 4. 학업복귀 촉진요인 군집과 핵심문장 (계속 1)

문항	문장	중요도
24	혼자서 공부하는 것에 한계를 느끼고 더 높은 수준의 교육이 필요함 느끼게 되었다.	3.86
58	‘내 인생을 이렇게 살아서는 안 되겠다 멋지게 살아 봐야 겠다’는 생각이 들었다.	3.14
7	성공하기 위해서 내가 할 수 있는 최선의 방법은 공부하는 길 밖에 없었다.	3.00
38	‘제 성공할 확률 2%로 밖에 되지 않는다’, ‘학교를 왜 때려 치웠겠어’라는 부정적 이야기를 듣고 내가 할 수 있다는 것을 보여 줘야겠다고 생각했다.	3.00
57	청소년 신분에서 허용되지 않는 행동인 걸 깨닫고 ‘이렇게 살면 쓰레기가 되겠구나’ 라는 생각이 들었다.	2.89
36	공부를 잘 해야만 인정받는 분위기였다.	2.86
39	학교를 그만 둔 것이 꼬리표가 된다는 것을 느끼게 되었다.	2.86
40	색안경을 끼고 바라보는 사람들의 시선을 해결하고 싶었다.	2.86
35	학력을 중시하는 사회적 분위기 때문에 공부를 해야 한다는 생각이 있었다.	2.57
22	공부가 힘들다고 느껴지지 않았다.	2.43
6	학교를 빨리 졸업해야 한다는 마음으로 나를 재촉했다.	2.00
5	자퇴 이후 오로지 공부만 하는 기계가 되어야 한다고 생각했다.	1.57
37	친구들과 어울리기 위해서는 공부를 해야만 했다.	1.57
군집 3: 확실한 목표와 계획을 향한 노력(24문항, 중요도 평균 = 3.46)		
문항	문장	중요도
14	다양한 사회적 경험을 통해 관점이 변화되고 성장 할 수 있었다.	4.29
53	신앙이 있었기 때문에 내가 나쁜 길로 빠지지 않을 수 있었다.	4.29
34	선택에 따른 의무감과 책임감이 있었다.	4.14
47	나와 같은 아픔을 경험한 사람들을 이해해 줄 수 있는 사람이 되고 싶었다.	4.14
15	가치관이 성립되어 있었기 때문에 스스로 의사결정을 할 수 있었다.	3.86
19	목표는 같고 과정이 남들과 다른 것뿐 이었다.	3.86
48	나를 지지해 주었던 사람들의 모습을 보고 ‘내가 이런 사람이 되면 어떨까’라는 생각을 했다.	3.86
4	학교를 그만두기 전에 검정고시를 볼 생각을 하고 있었다.	3.71
17	책 읽기, 사진 찍기, 자전거 타기와 같은 취미생활을 가지고 있었다.	3.71
46	내가 도움을 받은 만큼 다른 사람을 돕고 싶다는 생각을 했다.	3.71
1	확고한 내 목표가 있었고 그 목표를 위한 계획을 가지고 있었다.	3.57
16	외롭고 공허함이 느껴질 때 나만의 해소법이 있었다(음악 듣기 등).	3.57
26	새로운 분야를 접하게 되고 그 분야의 가능성을 알게 되면서 관심을 갖게 되었다.	3.57

표 4. 학업복귀 촉진요인 군집과 핵심문장 (계속 2)

문항	문장	중요도
42	주도적으로 내 삶을 살고 있다는 느낌이 좋았다.	3.57
23	내가 좋아하는 것들을 중심으로 진로를 찾다 보니 공부를 하고 싶은 생각이 들었다.	3.43
25	호기심이 많아 다양한 것들을 경험해 보고 싶었다.	3.43
27	내가 어느 길을 선택할 것인지 방향성을 알고 있었다.	3.29
21	검정고시가 어렵게 느껴지지 않아 두렵지 않았다.	3.14
2	자퇴 후 일찍 대학을 들어가야겠다는 생각이 있었다.	2.86
20	공부에 대한 재미를 알게 되었다.	2.86
3	삶을 포기하려는 상태에서 꿈을 갖게 되면서 삶의 희망을 찾고 열정이 생겼다.	2.71
11	좋은 대학을 가기 위해 공부하는 것을 내 스스로 원했다.	2.71
8	유명한 대학을 나와서 돈을 많이 벌고 싶었다.	2.43
18	학교를 그만두고부터 학업을 시작한 느낌이었기 때문에 학업을 이어가는 것은 당연한 것이었다.	2.29
군집 4: 부모님과 주변인의 지지와 격려 (10문항, 중요도 평균 = 3.32 )		
문항	문장	중요도
33	부모님의 지지가 있었기 때문에 내가 올바른 선택을 한다는 확신이 들었다.	4.29
32	부모님은 '내가 원하는 것을 해라'하면서 내 선택을 인정해 주고 격려해 주셨다.	4.14
43	가정이라는 울타리가 있는 것과 없는 것은 차이가 크다고 느껴졌다.	4.00
51	자퇴 이후의 방향에 대해서 부모님이 적극적으로 알아보았다.	3.43
41	'너를 이해한다', '지금이라도 마음 잘 잡아라' 조언해 주고 응원해 주던 주변인의 지지로 학업을 지속할 수 있었다.	3.29
49	부모님이 진로에 대한 정보를 주시고 방향 제시해 주셨다.	3.29
44	가족들과 놀러가기도 하며 즐거운 시간을 보내 친구들과 어울리지 않아도 외롭다고 느끼지 않았다.	3.00
31	부모님의 경제적 도움이 있었다.	2.86
50	부모님이 학교에 진학하는 것이 어떻겠냐는 제안이 있었다.	2.57
52	부모님을 신뢰했기 때문에 부모님이 제시한 대학을 선택하게 되었다.	2.29

다(최윤정 & 김계현, 2007; Kane & Trochim, 2007). 핵심문장 범주들을 대상으로 개념도분석을 실시한 결과, 촉진요인은 2개의 차원과 4개의 군집으로 분류되었다. 차원 1은 '현실

적·실제적 동기 및 대처방안과 내재적·주변적 지지기반', 차원 2는 '외부자원과 내부자원'으로 명명하였다. 군집별로 살펴보면 군집 1은 '주변 자원의 적극적 연계 및 활동'으로 학

업중단 후 또래로부터 정서적 지지와 사회 기관의 적극적 활용의 내용과 관련한 11문항으로 구성되어 있다. 군집 2는 ‘학습 및 학력의 필요성 인식’과 관련된 13개 문항으로 이루어져 있다. 군집 3은 ‘확실한 목표와 계획을 향한 노력’으로 개인적 목표의식, 책임감, 삶의 능동적 개별 특성을 포함하는 24개 문항으로 이루어져 있다. 마지막으로 군집 4에서는 ‘부모님과 주변인의 지지와 격려’를 통해 가정 안에서의 보호와 진로에 대한 관심으로 학업을 지속할 수 있었던 내용으로 10개의 문항을 포함하고 있다.

학업복귀 촉진요인의 중요도는 최소 1.57에서 최대 4.29로 중요도의 범위는 2.72로 나타났다. 각 군집별 평균 중요도를 살펴보면 군집 1의 중요도는 2.57, 군집 2의 중요도는 2.66, 군집 3의 중요도는 3.46, 군집 4의 중요도는 3.32로, 군집 3의 ‘확실한 목표와 계획을 향한 노력’을 가장 중요한 학업복귀 촉진요인으로 생각하였고, 군집 1의 ‘주변 자원의 적극적인 연계 및 활용’을 가장 덜 중요한 학업복귀 촉진요인으로 판단하고 있었다.

## 논 의

본 연구는 중등교육을 중단한 후 대학에 진학한 학생들이 지각하는 학업중단 당시의 어려움은 무엇이었는지, 그리고 이러한 어려움을 극복하고 다시 학업에 복귀하고 계속 학습을 이어 나갈 수 있었던 요인들은 무엇이었는지에 대하여 탐색적으로 살펴보았다. 이를 기초로 참여자들의 내면적 특성에 관한 개념적 구조를 밝힘으로써 학업중단 위험요인과 학업복귀 촉진요인을 규명하고자 하였다. 이를 위

해 중등교육 중단 후 대학에 진학한 8명의 연구 참여자들에게 각 개인 면담을 실시하고, 실시된 면담내용에 대한 축어록을 작성한 뒤, 핵심문장인 학업중단 위험요인 81문항, 학업복귀 촉진요인 58문항을 추출하였다. 추출된 문장을 바탕으로 총 8명의 참여자 중 2차면담에서 개인사정으로 인해 불참한 1명을 제외한 나머지 7명의 참여자에게 각 개인이 이해한 방식에 따라 문장을 분류하게 하였으며, 분류된 문장은 중요도를 평정하게 하였다. 이후 이를 다차원적도 분석과 군집분석을 실시하여 개념도를 완성하였는데, 그 결과 위험요인과 촉진요인은 모두 4개의 군집으로 분류되었다. 이상의 절차의 결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

중등교육 중단 후 대학에 진학하여 학업에 복귀한 학생들이 지각한 학업중단 요인으로는 4개로 구분되었으며 ‘학교, 교사, 부모와의 갈등’, ‘지지체계 부족으로 인한 소외감 경험 및 낮은 자기조절력’, ‘기존 교육에 대한 거부감 및 과도한 자율성 추구’, ‘제한된 가정과 사회 환경에 대한 부정적 인식’으로 나타났다. 이 4개의 요인은 다시 두 차원으로 분류되었으며 내부요인과 외부요인 차원, 그리고 부적응적인 관계와 통제된 환경 차원으로 구분하였다. 즉, 지지체계의 부족으로 인해 경험하는 소외감과 기존교육에 대해 갖고 있는 거부감, 자율성을 추구하고자 하는 마음이 지나치게 높은 것은 내부요인으로 보았으며, 개인을 둘러싼 맥락적 배경인 학교, 교사, 부모와의 갈등과 가정이나 사회 환경에 대한 부정적 인식은 외부요인에 해당된다. 또한 갈등이나 소외감 경험이 개인을 둘러싼 맥락적 요인들 간의 부적응적인 관계에서 비롯된 것들일 경우, 가정이나 사회 환경의 제한성이나 기존의 교육에

대해 적응하지 못하고 자율성을 통제한다고 인식하는 ‘통제된 환경 차원’으로 분류되었다. 이러한 분류 결과는 기존의 개인요인, 가정요인, 또래요인, 학교요인, 그리고 지역사회요인 등으로 그 원인을 분류했던 것과는 다르게 개인적인 심리적인 변화와 갈등으로 인해 발생하는 문제들 중심으로 분류된 것을 알 수 있다. 결과적으로, 본 연구를 통해 학업중단 요인으로 분류된 갈등, 소외감, 조절력 낮음, 거부감, 과도한 자율성 추구, 부정적 인식과 같은 결과는 개인의 특성이나 주어진 환경 및 상황을 자신이 어떻게 지각하고 받아들이느냐에 달려있음을 의미한다. 특히 기존의 연구에서는 드러나지 않았던 ‘과도한 자율성 추구’가 새롭게 발견된 것이 두드러진 특징이다. 이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 학교, 교사, 부모와의 갈등은 기존연구들에서 나타난 학업중단 위험요인 중에서 학교교직에 대한 불만, 학교등교에 대한 두려움 등(정민선, 김현미, 유순덕, 2011) 학교에 대한 불만이 원인이라고 보는 연구결과를 지지한다. 또한 교사가 학생에 대한 관심이 낮음, 교사가 학생을 격려하지 않음, 교사에 대한 존경심이 낮고 적대감이 있음(구자경, 2003; 금명자, 2008; 문선화, 2003; 김지혜, 안치민, 2006; 신현숙, 구본용 2002) 등과 같은 교사와의 갈등에서 비롯되는 결과들이다. 아울러 가족 간의 갈등, 부모님의 낮은 정서적 지지(구자경, 2003) 등의 가족 내의 빈약한 자원들로 인해 겪게 되는 갈등에서 비롯되었다는 연구 결과와 일치한다. 이 결과들은 모두 학교든 교사든 가정이든 학업중단자가 처해있는 그 환경에서의 갈등을 내포한다. 둘째, 지지체계 부족으로 인한 소외감 경험 및 낮은 조절력은 주변의 지지환경의 부족(성운숙, 2005), 또래집단의 정서적 지지 부족, 또

래들의 지속적인 괴롭힘, 또래와의 동질적 부분의 부족, 불량친구와 어울림(구자경, 2003; 성운숙, 2005; 이근창, 2003; 이숙영, 남상인, 이재규, 1997; 조아미, 2002)과 같은 또래 환경과 자아통제 및 자기조절 기능의 부족, 충동조절능력의 부족(김혜영, 2002; 이숙영, 남상인, 이재규, 1997; 이자영 외, 2010; 정민선, 김현미, 유순덕, 2011) 등이 학업중단 위험요인과 관계되어 있다는 연구들과 일치 한다고 볼 수 있다. 셋째, 기존 교육에 대한 거부감 및 과도한 자율성 추구는 기존 연구의 학업중단 위험요인 중에서 학교에 다닐 필요성을 느끼지 못하고(안현의 외, 2002) 원치 않는 학교에 진학하게 되거나(정민선, 김현미, 유순덕, 2011), 학업에 대한 흥미가 떨어짐(금명자 외, 2004; 조아미, 2002)에 따라 기존 교육의 체계나 규율 등에 대한 거부 및 그로 인해 자유롭게 싶은 충동적 욕구로 학업중단을 하게 된다는 연구결과와 부분적으로 일치한다고 볼 수 있다. 넷째, 제한된 가정과 사회 환경에 대한 부정적 인식은 학업을 지속할 수 없었던 상황과 더 이상 학교를 다닐 수 없는 제한된 선택, 부모님으로부터의 학업중단 결정 등이 원인으로 나타났다. 이와 같은 결과는 본 연구 참여자들 또한 기존에 나타났던 학업중단 위험요인들을 학업중단을 하게 된 중요한 위험요인으로 지각하고 있음을 확인할 수 있었다. 반면 기존 학업중단 가족요인 중 부모의 자녀에 대한 낮은 성취 기대(배영태, 2003; 이자영 외, 2010)가 학업중단의 원인으로 언급되어 왔으나, 오히려 본 연구 결과에서는 부모의 높은 기대감에 대한 압박감이 학업중단의 원인이 되었다는 것과 부모님으로부터의 자퇴 권유가 있었다는 점에서 기존 선행연구에서의 학업중단 원인과는 구분되는 특징으로 볼 수 있다.



또한 본 연구 참여자 일부는 또래관계가 원만한 편이었으나 또래 관계형성의 필요성에 대해 중요하게 인식하지 않고 있었다. 이는 김민(2001)이 제시한 자발적 학업중단자의 경우, 전통적 학업중단자와 달리 친구관계에 큰 문제가 없었고 비행친구와의 교제 유무도 낮았다는 결과를 지지하는 것으로 볼 수 있다. 이 밖에도 본 연구 참여자들 일부는 학업중단이라는 사회적 인식 및 평가에 대하여 민감도가 낮은 것으로 나타났다. 아울러 학업중단자들이 학업중단 요인 중에서 가장 중요한 요인으로 인식하는 것은 기존교육에 대한 거부감과 과도한 자율성 추구이며, 이 요인은 내부요인 이면서 동시에 통제된 환경의 영역이다. 즉, 학업중단자들은 외적인 요인이나 관계의 부적응보다는 개인 내적인 기반이 약함과 동시에 환경이 주는 통제감의 무게를 견디지 못할 때 결국 학업중단을 선택하게 된다고 인식하고 있음을 시사한다. 따라서 이러한 연구 결과를 학교상담 장면에서 활용한다면, 학업중단이 예상되는 학생들에게는 학업중단을 예방하는 차원에서 자신의 내적 심리적인 취약성인 충동성이나 과도한 자율성의 추구, 자기조절이 잘 되지 않는 성향 등을 인식하고 조절함으로써 다양한 외적 요인인 주변 환경이 주는 스트레스를 자신을 심리적으로 압박하는 요인이라고 여기지 않고 스스로 조절할 수 있는 내적 힘을 기르도록 하는 개입으로 학업중단 예방에 기여할 수 있을 것이다.

본 연구에서 밝혀진 학업복귀 촉진요인에는 ‘주변자원의 적극적 연계 및 활동’, ‘학습 및 학력의 필요성 인식’, ‘확실한 목표와 계획을 향한 노력’, ‘부모님과 주변인의 지지와 격려’로 나타났다. 이 4개의 요인은 다시 두 차원으로 분류되었으며, 내부자원과 외부자원, 그

리고 현실적·실제적 동기 및 대처 방안과 내재적·주변적 지지 기반 차원으로 분류되었다. 즉, 학습 및 학력의 필요성을 인식하게 되거나 확실한 목표와 계획을 향한 노력 요인은 내부자원에 해당하며 주변 자원의 적극적 연계 및 활동이나 가족과 주변인의 관심과 지지는 외부자원에 해당한다. 또한 주변 자원을 연계하고 학력의 필요성을 인식하게 되는 것은 현실적이면서 실제적인 동기에 해당하며, 확실한 목표나 주변인의 관심과 지지는 내재적인 지지 기반에 해당한다. 학업복귀 촉진요인인 네 가지 주요 특징을 구체적으로 살펴보면 첫째, 학습자원·또래자원·상담기관 및 병원 등 주변 자원을 적극 이용하여 자신의 심리적·정서적 안정을 도모하고 학교교육 대체 수단을 통해 학업을 지속할 수 있다는 점에서 학업복귀 촉진요인으로 나타났다. 둘째, 개인적 학습 및 학력의 한계를 느끼게 되어 학습의 필요성을 인식하고, 학업중단 이후 자신의 현재 상황에 대한 회의감을 느끼고 제대로 살아보겠다는 개인 내적 동기를 가지며, 학업중단에 대한 부정적 시선을 경험하고 학력의 필요성을 느끼는 점이 학업복귀 촉진요인으로 나타났다. 이와 같은 결과는 기존 연구들에서 나타난 학력이나 졸업장에 대한 인식변화(김상현, 양정호, 2013; 성운숙, 2005; 오혜영 외, 2011; 홍나미 외, 2013), 학업 중단 이후 겪은 일들을 통해 이대로 살면 안 될 것 같고, 문제되는 사람이 될 것 같다는 불안이나 사회적 낙인(홍나미 외, 2013), 주변의 부정적 인식(김상현, 양정호, 2013) 등으로 학습의 필요성을 경험하게 되는 결과와 일치한다. 셋째, 확실한 목표의식, 책임감과 의무감, 주도성, 호기심 등과 같은 개인 특성과 자신의 학업중단 이후의 자신의 삶에 대한 능동적 대처

방식으로, 네 개의 군집 중 가장 높은 중요도를 나타내고 있다. 이와 같은 결과는 학업에 대한 의지와 노력, 동기(오혜영 외, 2011; 정민선 외 2011; 조규필 외, 2011), 자신의 과거보다는 미래지향적 적응력을 보이는 적응유연성(홍임숙, 2004) 등과 부분적으로 일치한다. 마지막으로, 주변인의 지지 및 가정 안에서의 소속감의 경험과 부모님으로부터의 심리적·정서적·경제적 지지와 격려를 통해 자신의 선택에 대한 확신을 얻을 수 있었다는 점에서 학업복귀 촉진요인으로 나타났다. 이와 같은 결과는 기존 연구 중 학업복귀 촉진요인인 가족의 격려 또는 친구나 선배로부터의 이해(금명자 외, 2004), 부모 및 지인의 영향(조규필, 2011) 등의 결과와 일치하며, 특히 다양한 방법의 지지 중에서도 오혜영 등(2011)의 연구 결과와 같이 정서적 지지와 지원은 더 중요한 요인임을 알 수 있다. 아울러 학업중단자들이 대학에 복귀하게 되는 촉진요인 중에서 가장 중요한 요인으로 인식하는 것은 확실한 목표와 계획을 향한 노력이라고 하였으며, 이는 외부자원이나 현실적이면서 실제적인 동기보다는 자신의 내부에 있는 자원과 지지 기반이 탄탄한 것이 학업복귀를 촉진하는 가장 중요한 요인임을 시사한다.

본 연구에서 특징적으로 살펴볼 부분은 본 연구 참여 대상자 일부는 학업중단 당시 검정고시를 통해 학업복귀를 해야겠다는 계획을 가지고 있었다는 점과 자신의 선택이 학업중단이라고 인식하지 않고 목표는 같지만 남들과 과정이 다를 뿐이라는 것, 자신이 성공하기 위한 최선의 방법은 오로지 공부라는 생각에 대하여 높은 중요도를 나타내는 것을 볼 때, 이들의 능동적이고 자기 주도적 삶의 태도를 확인할 수 있었다. 또한 본 연구에서 주

목할 부분은 학업중단을 경험하고 난 이후 본 연구 참여자들의 경우, 다양한 사회적 경험을 통한 관점의 변화, 건강한 취미생활, 신앙생활 등의 긍정적이고 유연한 대처방식의 적용으로 학업중단 이후의 자신의 어려움을 극복해 나가고 있었다는 것을 확인할 수 있었다.

따라서 이러한 연구 결과를 학교상담 장면에서 활용한다면, 중등교육 학업중단 이후 대학으로 진학하고자 하는 자들을 위한 학업복귀 강화 프로그램을 개발할 때 능동적이고 자기 주도적인 삶의 태도를 강화하면서 확실한 목표를 스스로 계획하게 하고 이를 이루어가는 과정에서 필요하다면 가족과 주변의 적극적인 도움을 요청할 수 있도록 하며, 이를 통해 지지 받을 수 있도록 하는 전략들이 도움이 될 것이다. 아울러 필요하다면 학교상담 과정에서 지지 자원의 역할이 가능한 주변인들을 함께 상담 장면에서 포함하거나 교육에 참여시키는 것도 권유할 수 있겠다.

본 연구는 그동안 학업복귀 촉진요인과 관련한 선행연구가 부족한 가운데 학업중단 청소년이 학업중단 이후의 어려운 상황을 극복하고 성공적으로 학업복귀에 이르기까지 다양한 측면에 대해 참여자 중심의 내면 구조를 파악했다는 점에서 의의가 있으며, 이를 바탕으로 학업복귀를 위한 상담 및 프로그램개발에 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

본 연구의 제한점은 먼저 본 연구에 참여한 참여자들의 수가 제한되어 있다는 점이다. 본 연구를 위해 참여한 연구 참여자의 수가 개념도 연구방법에 적합하지 않은 수는 아니지만, 결과를 일반화하기에는 다소 제약이 따른다. 그럼에도 불구하고, 본 연구에서는 학업중단 이후 대학으로 진학한 대상자의 경험을 분석하는 과정에서 연구자와 분석팀의 논의 결과,

본 연구 참여자들의 경험만으로도 본 연구의 주제를 의미 있게 논할 수 있다고 판단되었기 때문에, 질적 연구로서의 의의와 타당성을 지닌다고 볼 수 있다. 또 다른 제한점에는 핵심문장의 추출과정에서 연구 참여자들이 직접 관여하지 않았다는 점이다. 이로 인해 동일한 군집 내 묶인 핵심문장 중 일부 항목이 의미가 다른 핵심문장들과도 함께 묶였을 수 있을 것이다. 이는 개념도 연구 과정 자체의 한계이기는 하지만(최윤정, 김계현, 2007; Kane & Trochim, 2007), 본 연구의 연구 방법에서도 기술하였듯이 연구팀이 추출한 핵심문장에 대해 자문팀을 두어 타당성을 평가하도록 한 점과 최종적으로 추출한 핵심문장들을 카드로 분류하기 전에 연구 참여자들에게 핵심문장들의 적절성에 대한 평가를 하도록 검토하는 과정을 거침으로써 이러한 한계를 극복하려는 노력을 하였음을 밝힌다. 추후 연구에서는 연구 참여자 각자가 자신이 진술한 핵심문장들을 최종 제시하도록 하여 해당 진술문이 연구 참여자 본인의 진술 의도와 부합하는지 확인 절차를 포함하는 것도 필요하다고 생각한다. 셋째, 핵심문장의 분류와 중요도 평정 모두 연구 참여자들이 직접 실시하였으나 개념도를 분석하는 과정은 연구팀에 의한 해석이므로 온전히 연구 참여자의 관점만을 반영한 것은 아니라는 점이다. 따라서 추후 연구에서는 최종 분석과정에서 연구 참여자들에게도 분석에 대한 교육과 더불어 분석 과정에 참여시켜 연구진과 함께 논의함으로써 참여자들의 실제적 의견을 더 많이 반영할 수 있도록 하는 것이 필요할 것으로 보인다. 또한 참여자들이 평정한 문항들의 중요도 크기가 낮은 경우, 그 문항의 포함 여부를 고려하는 방법론적인 보완이 필요할 것으로 생각된다.

그러나 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 중등교육 중단 후 대학에 진학한 학생들로부터 성공적 학업복귀 및 지속적 학습을 이룰 수 있었던 요인을 탐색하는 과정에서 면담을 통한 질적 연구방법뿐만 아니라 양적 방법인 군집분석과 다차원척도 분석법을 사용함으로써 연구 참여자들의 특성을 보다 체계적으로 유형화하여 제시하였다. 아울러 대부분 한정된 변인들로 학업중단 및 학업복귀에 관한 주요 원인을 분석한 기존 연구들과 달리 연구 참여자들이 포괄적으로 지각하고 있는 상황에 따른 대처방식 및 인지·정서 요인들을 참여자들의 구체적인 경험적 특성에 따라 규명하였다는데 의의가 있다. 또한 현상학적 방법을 통하여 연구자 중심이 아닌 참여자 중심의 관점에서 분석함으로써 학업중단을 경험하고 대학에 복귀한 학생들의 고유한 특성을 확인하였다는 점에서 의미가 있다.

## 참고문헌

- 강석영, 양은주, 방나미 (2011). 잠재적 학업중단 청소년을 위한 개입프로그램 개발. *열린교육연구*, 19(1), 89-125.
- 고기홍 (2003). 학업중단 청소년 문제와 상담적 개입방안. *학생생활연구*, 24(1), 117-136.
- 교육부 (2017). *교육통계서비스*.
- 교육부 (2015). 관계부처 합동 「학교 밖 청소년 지원대책」 발표. 보도자료 별첨: 학교 밖 청소년 지원대책.
- 구본용, 신현숙, 유제민 (2002). 데이터마이닝을 이용한 중퇴 모형에 관한 연구. *청소년상담연구*, 10(2), 35-57.
- 구자경 (2003). 청소년의 심리사회적 특성이

- 학교자퇴생각에 미치는 영향. 청소년학연구, 10(3), 309-330.
- 권이중, 권해수, 김동일, 허철수, 박병훈 (2004). 학교 밖 청소년 길 찾기: 학교 밖 청소년 지원센터 현판식 및 학술 세미나. 청소년 상담문제보고서. 한국청소년상담원, 1-7.
- 금명자 (2008). 우리나라 학업중단 청소년에 대한 이해. 한국심리학회지: 사회문제, 14(1), 299-317.
- 금명자, 권해수, 이문희, 이자영, 이수림 (2004). 학교밖 청소년 욕구 조사, 학교 밖 청소년 길찾기, 청소년상담문제연구보고서 50, 21-44.
- 금명자, 권해수, 이자영, 이수림, 김상수 (2004). 학교밖 청소년 종합지원체계 구축 운영 연구. 청소년상담연구, 109. 서울: 한국청소년상담원.
- 김민 (2001). 자발적 학업중도탈락 현상 발생 요인에 대한 분석 연구. 서울: 한국청소년개발원.
- 김상현, 양정호 (2013). 학업중단 경험이 있는 고등학생의 학업중단 배경과 복교 후 학교생활에 대한 연구. 한국교육문제연구, 31(1), 81-113.
- 김옥엽, 이연숙, 원유미 (2004). 전라북도 청소년 학업중단에 대한 인식 및 위험요인과 보호요인의 분석. 상담학연구, 5(3), 725-741.
- 김지혜, 안치민 (2006). 가출청소년의 학업중단 영향 요인과 대책. 한국청소년연구, 17(2), 133-157.
- 김혜영 (2002). 학교중도탈락의 사회적 맥락에 관한 연구. 청소년학연구, 9(3), 213-242.
- 장원영 (2002). 복교청소년의 학교생활 부적응에 영향을 미치는 요인. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 박래영 (2005). 광복 60년 학업중단의 원인, 실태, 정책의 변화양상과 향후과제. 청소년 복지연구, 7(2), 5-21.
- 배영태 (2003). 학교 중도탈락의 선행요인과 판별. 청소년상담연구, 11(2), 23-35.
- 성운숙 (2005). 학교중도탈락 청소년의 중퇴과정과 적응에 관한 탐색. 한국청소년연구, 16(2), 295-343.
- 신현숙, 구분용 (2002). 중퇴생, 중퇴 고위험 및 저위험 재학생의 비교: 개인 사회·환경 변인들을 중심으로. 한국교육심리학회, 16(3), 121-145.
- 안현의, 이소영, 권해수 (2002). 학교 중도탈락 청소년의 욕구와 심리적 경험 조사. 학교를 떠나는 아이들. 청소년상담문제연구보고서 46, 19-31. 한국청소년상담원.
- 오혜영, 지승희, 박현진 (2011). 학업중단에서 학업복귀까지의 경험에 관한 연구. 청소년 상담연구, 19(2), 125-154.
- 오혜영, 지승희, 박현진, 이정실 (2011). 학업중단청소년 학업복귀 강화 프로그램 개발. 청소년상담연구, 1-206.
- 윤미경 (2002). 잠재적 중도탈락 학생을 위한 적응유연성 집단상담 프로그램의 개발. 홍익대학교 석사학위논문.
- 이경상 (2003). 한국 청소년 패널조사(KYPS) I. 한국청소년개발원.
- 이근창 (2003). 학교중퇴 청소년의 중퇴이후 적응관련 요인에 관한 연구. 충남대학교 석사학위논문.
- 이병환 (2002). 학업중단 청소년의 사회적응 방안. 한국교육, 29(1), 175-196.
- 이숙영, 남상인, 이재규 (1997). 중도탈락학생의 사회적응 상담정책 개발 연구. 서울: 청소년

- 년대화의광장.
- 이자영, 강석영, 김한주, 이유영, 양은주 (2010). 학업중단 위기청소년이 지각한 학업중단의 위험요인 및 보호요인 탐색: 개념도 연구법의 활용. *청소년상담연구*, 18(2), 225-241.
- 이정숙 (2017). 청소년의 학업중단에서 학업복귀의 변화과정에 대한 질적 메타분석. *한국콘텐츠학회논문지*, 17(12), 386-398.
- 정민선, 김현미, 유순덕 (2011). 잠재적 학업중단 청소년의 학업지속 요인에 관한 질적 분석. *청소년상담연구*, 19(1), 87-105.
- 조규필, 박현진, 김래선, 김범구, 양대희, 이현진, 황수진 (2011). 학업중단 청소년의 학교 재적응 과정 연구. *중등교육연구*, 59(4), 969-1000.
- 조아미 (2002). 청소년의 학교중퇴 의도 결정 요인. *청소년학연구*, 9(2), 1-22.
- 최윤정, 김계현 (2007). 고학력 기혼여성의 진로단절 위기 경험에 대한 개념도 (Concept Map) 연구- 진로지속 여성과 중단 여성간의 비교. *상담학연구*, 8(3), 1031-1045.
- 한국아동청소년가족포럼 (2010). 학업중단 아동과 청소년의 문제점과 해결방안: 정책토론자료.
- 한국직업능력개발원 (2011). 학교중단 청소년을 위한 진로개발 지원방안.
- 홍나미, 신문희, 박은혜, 박지현 (2013). 학업중단 청소년의 학업복귀 과정에 관한 근거이론 접근. *청소년복지연구*, 15(1), 121-153.
- 홍임숙 (2004). 학교를 떠난 아이들의 세계: 학교중퇴자에 대한 사례연구. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Bedi, R. P. (2006). Concept mapping the client's perspective on counseling alliance formation. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 26-35.
- Giorgi, A. (1985). *The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. learning tradition. In A Giorgi (ed). Phenomenology and psychological research.* Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Kane, M. & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation.* California: Sage.
- Franklin. C. (1992). Family and individual patterns in a group of middle-Class dropout youths. *Social Work*, 37(4), 338-343.
- 원 고 접 수 일 : 2018. 03. 22.  
수정원고접수일 : 2018. 04. 09.  
최종게재결정일 : 2018. 04. 28.

## Concept Maps of promotion and risk factors to students attending universities after dropout in secondary education

**Soyeon Kwon**

Dong Daejeon  
High School

**Miyoung Lee**

Howon  
University

**Eun Jin Chang**

Korea Baptist  
Theological University

This study, based on testimonies of eight students who are attending universities after having dropped out of secondary education, analyzed concept map and through it explored factors that make students drop out of education (risk factors) and factors that motivate them to resume education (promotion factors). 81 risk factors and 58 promotion factors were found. Concept map analysis of the core sentences revealed that risk factors of quitting school could be organized in a two-dimension with “maladaptive relations and controlled environment” and “internal and external factors” on each axis. Risk factors then were classified into four clusters, “conflict with parents, teacher, and school,” “low self-control and sense of alienation due to insufficient support system,” “resistance to existing education and pursuit of excessive autonomy,” and “negative perception of one’s restricted family and social environment.” Promotion factors of resuming education could be organized in a two-dimension with “realistic, practical motivation, coping plan and intrinsic and social support base” and “external and internal resource” on each axis. Promotion factors then were classified into four clusters, “active connection and activities of surrounding resource,” “self-realization of education and educational background,” “effort towards clear goals and plans,” “support and encouragement by parents and surrounding people.” Studying the importance of each cluster, people who quit school chose “resistance to existing education and pursuit of excessive autonomy” as the most significant risk factor and “effort towards clear goals and plans” as the most important promotion factor. Based on these results and responses, this study discusses the risk factors that lead to quitting school and promotion factors of resuming education, as well as the prospect of applying these studies in counseling and limits.

*Key words* : *Interruption to Education, Risk Factors, Returning to Education, Promotion Factor, and Analysis of Concept Map*