

저연령 학교 밖 청소년의 사회성에 대한 청소년, 보호자, 현장 전문가의 인식과 프로그램 요구

공윤정* 정애경** 김영희*** 김현령**** 김혜랑*****

알기 쉬운 개요

이 연구는 만 9~12세 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달을 구체적으로 살펴보고, 이들을 위한 사회성 발달 지원 프로그램이 어떤 내용과 방향으로 마련되어야 하는지를 살펴본 질적 연구입니다. 청소년 5명, 보호자 9명, 꿈드림센터 현장 전문가 6명을 대상으로 개별 면접과 포커스집단면접(FGI)을 진행하여 각 집단의 경험을 들어보고 세 집단의 관점을 비교하였습니다. 저연령 학교 밖 청소년들은 학교를 그만둔 뒤 또래 관계를 유지하려고 노력했지만, 관계의 기회가 부족하거나 갈등을 해결하는데 어려움을 겪고 있었고, 부모와의 관계에서 친밀감과 함께 답답함을 느낀다고 보고하였습니다. 보호자들은 자녀의 사회성이 긍정적으로 자라고 있다고 느끼면서도 친구 관계 유지나 갈등 대처에서의 어려움을 걱정하며, 자녀의 사회성을 키우기 위한 다양한 지원을 시도하고 있었습니다. 현장 전문가들은 저연령 학교 밖 청소년들이 또래 문화 경험이 제한된 환경에서 자라면서 의사소통과 감정조절, 규칙 이해 등에 어려움을 보인다고 보고하고, 놀이 중심 활동, 참여를 이끌어내는 운영 방식, 부모의 협력과 연계를 강조했습니다. 이 연구의 결과는 저연령 학교 밖 청소년의 실제 경험과 요구를 반영한 맞춤형 사회성 프로그램 개발을 위한 기초자료로 활용될 수 있습니다.

* 경인교육대학교 교육학과 교수

** 경인교육대학교 교육학과 부교수, 교신저자,
akjung@ginue.ac.kr

*** 서울교육대학교 초등교육과 부교수

**** 인천부흥초등학교 교사

***** 서울우장초등학교 교사

투 고 일 / 2025. 3. 8.
심 사 일 / 2025. 6. 10.
심사완료일 / 2025. 6. 18.

초록

이 연구에서는 만 9~12세 저연령 학교 밖 청소년들의 사회성에 대한 청소년, 보호자, 학교밖청소년지원센터(꿈드림센터)의 현장 전문가의 인식과 사회성 프로그램에 대한 요구를 탐색하였다. 연구 참여자는 저연령 학교 밖 청소년 5명, 보호자 9명, 현장 전문가 6명이었다. 청소년과 보호자 대상으로 개별 면접을 실시하고 현장 전문가를 대상으로 초점집단면접을 실시한 후, 결과를 집단별로 내용 분석하여 범주와 상위 범주를 도출하였다. 연구 결과 저연령 학교 밖 청소년 면접에서는 사회성 발달 경험으로 학교 중단 후 또래 관계를 형성하고 유지하려고 노력함, 또래 관계에서 갈등을 경험하며 다양한 방식으로 해결하려 함, 가족 및 부모와의 관계에서 친밀감을 느끼면서도 어려움을 겪음의 3개의 상위 범주가 도출되었으며, 프로그램과 관련해 프로그램에 대한 기대와 부담을 함께 느끼는 상위 범주가 나타났다. 보호자 면접에서는 자녀의 사회성 발달과 관련해 자녀의 사회성이 긍정적으로 발달하는 모습을 관찰함, 자녀의 사회성 발달 과정에서 어려움을 발견하고 걱정함, 자녀의 사회성을 키우기 위해 다양한 방식으로 개입하고 지원함의 3개의 상위 범주가 나타났으며, 프로그램과 관련해 자녀의 사회성 발달을 돕는 다양한 활동과 지원을 기대함의 상위 범주가 확인되었다. 현장 전문가 대상의 FGI에서는 청소년의 사회성 발달과 관련해 제한된 환경에서 주류 또래문화와 다른 경험을 하면서 성장함, 관계를 시작하고 유지하는 능력에서 개인차가 큼, 사회적 관계를 맺고 유지하는 데 어려움이 있음의 3개의 상위 범주가 나타났다. 프로그램 요구에서는 함께하는 놀이와 활동을 통해 의사소통의 기초를 배우는 프로그램이 필요함, 몰입하여 참여할 수 있는 형식과 운영 방식을 활용해야 함, 부모의 신뢰와 협력 속에서 프로그램을 계획 운영해야 함의 3개의 상위 범주가 도출되었다. 연구의 의의 및 제한점을 논의하였다.

주제어: 저연령 학교 밖 청소년, 사회성, 보호자, 현장 전문가, 프로그램 요구

I. 서 론

학교 밖 청소년은 9-24세의 연령이면서 초 중학교 입학 후 3개월 이상 결석하거나, 질병이나 발육 상태 등으로 취학의무를 유예한 청소년, 고등학교에 진학하지 않았거나 고등학교에서 제적 퇴학 처분을 받거나, 자퇴한 청소년을 뜻한다(여성가족부, 2024). 2023년 초 중 고등학교의 학업중단율은 전체 1.0%, 학교급별로는 초등학교 0.7%, 중학교 0.7%, 고등학교 2.0%였다(교육부, 2024). 2023년 학교 밖 청소년 실태조사 결과(김희진, 임희진, 김정숙, 박소영, 2023) 학교를 그만둔 시기는 초등학교 17.0%, 중학교 20.8%, 고등학교 62.2%로, 초등학교 시기에 그만둔 비율은 2021년 9.0%에서 거의 2배 증가하여 학교를 그만두는 시기가 저연령화되고 있는 것으로 나타났다.

청소년들이 학교를 그만두는 이유는 학교급별로 차이가 있다. 초등학교와 중학교 시기는 부모님의 권유로 그만둔 경우가 61.3%와 35.2%로 가장 높았고, 고등학교는 우울, 불안 등 심리적인 문제가 37.9%로 가장 많았다(김희진 외, 2023). 저연령(만9세-12세) 학교 밖 청소년들은 부모의 교육철학이나 신념에 의해 학교를 중단하고(김현주, 2007) 대안교육이나 홈스쿨링에 참여하는 경우가 많은데, 이때 친구를 만날 수 있는 기회나 또래 활동이 제한될 가능성이 높을 것을 추측할 수 있다. 저연령 청소년 시기는 또래관계를 통해 사회성을 발달시켜 나가는 중요한 시기이므로, 이 시기의 또래 활동의 제한은 사회성 발달에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 있다.

사회성은 인격 또는 성격을 나타내는 특성으로 개인의 사회적응성, 대인관계의 원만한 정도를 뜻하며(한국교육심리학회, 2000), 사회성 발달에는 정서, 도덕성, 자아, 사회인지 등 다양한 영역이 포함된다(Berk, 2006). 저연령 청소년 시기는 Sullivan의 성격발달 단계 중 소년기와 전(前) 청소년기에 해당된다. 이 시기 청소년은 또래관계를 통해 사회적 다양성에 대한 관용, 사회적 적응과 민감성을 배우고, 사회적 기술을 발달시키며, 친구로부터 가치 있는 사람으로 인정받는 경험을 통해 건강한 관계를 형성하는 토대를 마련한다(Sullivan, 1953). 유치원부터 초등학교 6학년까지 아동 청소년의 사회적 기술의 변화 궤적을 탐색한 결과, 사회적 기술이 곡선(curvilinear) 형태로 상향 발달하며, 특히 유치원-초등학교 1학년 기간, 초등학교 3~5학년 사이에 빠른 발달이 진행되는 것으로 나타났다(Berry & O'Connor, 2010). 사회적 기술은 원만한 또래관계에 영향을 주고, 아동 및 청소년기 또래 상호작용의 빈도 및 만족도는 삶의 만족도 및 주관적 안녕감과 관련된다(Newland et al., 2019). 빈약한 또래관계는 이후 청소년의 부적응 가능성을 높이고 심리적 문제와 관련된다(Sturaro, van Lier, Cuijpers & Koot, 2011).

학교 밖 청소년들은 학교 중단 이후 친구를 사귄 기회의 감소나 다양한 경험의 부재 등을 부정적인 측면으로 인식하였고. 이들 중 23.9%~39.7%가 이야기할 사람의 부족, 혼자라는

느낌, 외로움, 고립감 등을 보고하였다(김희진 외, 2023; 이영남, 박창언, 2021). 홈스쿨링을 선택한 저연령 학교 밖 청소년들은 친구들과 함께 놀지 못하면서 다른 아이들과 다르다는 느낌과 소외감, 또래 집단의 부재, 홈스쿨링 또래와의 교류 부족 등의 어려움을 경험하였다(김현주, 2007). 학교 밖 청소년의 사회적 위축은 삶의 만족도와 부적 관계를, 사회성은 삶의 만족도와 정적 관계를 나타냈다(조옥선, 석말숙, 2024).

같은 연령대의 중고생과 비교했을 때 학교 밖 청소년은 전반적으로 사회성 발달 정도가 낮았으며, 특히 주장성, 의사소통능력, 자기조절능력, 공감, 대인관계 등에서 낮은 점수를 나타냈다(최정원, 이지연, 김현수, 박지숙, 2022). 홈스쿨링 청소년이 학교에 재학 중인 청소년에 비해 사회적 기술과 대인관계 친밀도가 더 높은 경우도 있지만, 사회적 기술은 홈스쿨링 기간이 길어짐에 따라 점차로 낮아졌다(김선영, 2009). 학교는 저연령 청소년의 사회성 발달에 중요한 역할을 하는 맥락으로 기능한다(Bronfenbrenner & Evans, 2000). 저연령 학교 밖 청소년들은 학교 중단으로 인해 교사와의 긍정적 관계 및 또래와의 상호작용을 통한 사회적 기술의 발달 기회(Pianta, 1999)가 감소하는데, 이러한 환경은 사회적 기술이 빠른 속도로 발달하는 저연령 청소년 시기에(Berry & O'Connor, 2010) 특히 부정적으로 작용할 수 있어 이에 대한 탐색과 지원이 요청된다.

학교 밖 청소년을 지원하는 기관으로 학교밖청소년지원센터(이하 꿈드림센터)가 있다. 꿈드림센터의 프로그램은 주로 학업과 진로, 경제적 지원이 중심이며 대상은 학교 중단이 가장 많이 발생하는 고등학생 연령인 경우가 많다(학교밖청소년지원센터 꿈드림, 2025). 꿈드림센터에서 학교 밖 청소년들의 외로움과 소외감 등 심리적 어려움에 대하여 개인상담과 보호자상담을 진행하기는 하지만, 저연령 학교 밖 청소년들의 사회성 발달을 돕는 프로그램은 제한적이다. 학교 밖 청소년들의 사회적 고립을 막을 수 있는 네트워크의 형성 및 연계(백혜정, 송미경, 2015), 청소년의 발달 단계 및 필요를 반영한 맞춤형 프로그램의 필요성(김희진 외, 2022) 등은 지속적으로 제안되었다. 학교 밖 청소년들이 꿈드림센터를 이용하더라도 또래와의 교류 기회가 많지 않기 때문에, 사회성 발달 기회를 좀 더 적극적으로 제공할 필요성이 강조되었다(김희진 외, 2023).

저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달에서 초기 사회성 발달이 중요함에도 불구하고, 이 시기 사회성과 관련한 청소년 자신의 인식이나 사회성 발달에 중요한 역할을 하는 보호자의 인식을 탐색한 연구는 확인하기 어렵다. 이 연구에서는 저연령 학교 밖 청소년 및 보호자, 이들과 밀접하게 상호작용하면서 이 집단에 대한 이해도가 높은 꿈드림센터 현장 전문가를 대상으로 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달에 대한 인식 및 프로그램 요구를 탐색하였다. 꿈드림센터의 현장 전문가는 청소년들이 필요할 때 도움을 요청할 수 있는 사람으로 부모님,

친구/선후배에 이어 세 번째로 중요하게 인식하는 대상이므로(김희진 외, 2023) 포함하였다. 연구 문제는 다음과 같다. 저연령 학교 밖 청소년의 사회성에 대한 청소년, 보호자, 현장 전문가의 인식 및 프로그램 요구는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 학교 밖 청소년

6~17세의 전체 청소년 수에서 학생 수를 제외하는 방식으로 학교 밖 청소년 규모를 추정하면 2023년 기준 약 16만 6천 5백여명으로, 청소년 인구 대비 약 3.0%에 해당한다(하형석, 2024). 학교 밖 청소년들은 학교 중단 후의 생활에 따라 대안학교를 다니거나 검정고시를 준비하는 학업형, 아르바이트를 하는 직업형, 아무 일도 하지 않는 무업형, 비행에 가담하는 비행형 등으로 구분하기도 한다(윤철경 외, 2017). 학교 밖 청소년에 대한 이러한 유형 구분은 대부분 중등이나 고등 연령 청소년을 대상으로 하였으며, 저연령 학교 밖 청소년의 생활에 대해서는 알려진 바가 많지 않다. 여기에서도 전반적인 학교 밖 청소년 대상의 연구들을 기술하였다.

학교 밖 청소년을 대상으로 최근 20년간 수행된 300편의 연구를 통해 연구동향을 분석한 결과(이영옥, 정해미, 김수빈, 박윤미, 2025), 연구들은 ‘진로 및 대안교육’ 관련 연구들과 ‘부모와의 관계 및 심리 관련’ 연구들로 구분되었다. 진로 및 대안교육 관련 연구들은 이들이 성공적인 사회의 구성원으로 진입하는 것과 관련되는 역량을, 부모와의 관계 및 심리 관련 연구들은 부모-자녀 관계, 또래 관계, 불안, 정서조절 등 원만한 관계 형성과 관련된 역량을 다루는 연구들을 포함한다. 학교 밖 청소년의 학교 중단 후 적응 과정을 다루는 연구들에서도 이들이 학업 및 진로에서의 성취와 목표를 통해 새로운 도약의 발판을 마련하는 한편, 또래, 가족, 사회의 성인들과의 새로운 관계 체험을 통한 치유가 성장의 발판이라고 하였다(명소연, 조진옥, 2016; 임원범, 조요한, 김재환, 2025). 꿈드림센터를 이용한 17-24세의 청소년들은 학교를 떠난 후 관계의 소외가 깊어지고 관계의 벽을 경험했지만(임원범 외, 2025), 비슷한 상황에 있는 또래들과의 어울림, 꿈드림 선생님들의 지속적인 관심과 보살핌이 새로운 삶의 여정을 찾는 데 도움이 되었다고 하였다. 학교 밖 청소년을 대인관계 역량에 따라 구분했을 때, 고수준 대인관계 유형은 저수준 또래관계 유형에 비해 자아존중감이 높고, 학업중단 관련 부정적 심리정서 정도가 낮게 나타났다(채혜영, 정현희, 2024). 또래와의 진솔한 만남을 통한 소속감과 관계 회복은 이들의 성장에 영향을 미치는 중재적 조건이었다(명소연, 조진옥, 2016). 이러한 연구 결과들은 학교 밖 청소년들의 적응에서 학업 및 진로와 관련한 적응

뿐만 아니라, 또래와 어울릴 수 있는 기회 및 소속감의 중요성을 말해준다.

꿈드림센터의 프로그램에 참여하는 학교 밖 청소년들은 새로운 친구 만들기의 어려움, 학교 친구와의 관계 단절, 혼자라는 불안, 부모와의 갈등, 이해해주고 이야기 들어줄 사람의 부재 등의 어려움을 경험하였으며, 프로그램 참여 이유 중의 하나가 활동에 참여하면서 사회적 관계를 맺기 위해서라고 하였다(김희진 외, 2023). 다만 2023년 실태조사에서 전체 2,890명의 표본 중 만 9세~11세는 0.9%만이 포함되어 이 결과가 저연령 청소년의 경험을 충분히 반영한다고 여기기는 어렵다. 학교 중단 후 저연령 학교 밖 청소년의 고유한 사회적 관계 및 사회성 발달에 대한 탐색이 요청된다.

2. 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달

사회성에 대한 발달적 관점에서는 인지적, 정서적, 행동적 측면의 발달을 통한 개인의 사회적 적응에 초점을 둔다(최정원 외, 2022). 인지적 측면은 조망수용능력(perspective taking) (Selman, 1980), 정서적 측면은 사회정서발달(Erikson, 1963), 행동적 측면은 사회적 기술(social skill) (Gresham & Elliot, 1984) 등이 관련된다. 저연령 청소년을 대상으로는 사회적 기술 발달에 대한 연구가 많이 진행되었다. 저연령 청소년들의 사회적 기술에는 협동성, 주장성, 공감, 자기조절과 같은 변인들이 포함되며(Gresham & Elliot, 1984), 인기도와 같은 또래 집단의 수용 여부, 주어진 행동의 사회적 타당성(social validity) 등을 통해서도 확인할 수 있다(Gresham, 1986). 10세부터 18세까지 청소년을 대상으로 사회정서역량 발달을 추적한 결과, 이 시기에 전반적인 사회정서역량이 증가했는데 저연령 청소년기에 책임있는 의사결정, 자기조절 능력 등이 증가하는 것으로 나타났다(Ross et al., 2019). 특히 초등학교 3~5학년은 사회적 기술의 발달이 빠른 속도로 이루어지는 중요한 시기였다(Berry & O'Connor, 2010).

사회성은 사회적 맥락에서 습득되고 발휘된다. 저연령 청소년의 사회성 발달에 중요한 역할을 하는 대표적인 맥락으로 가정과 학교가 있다(Bronfenbrenner & Evans, 2000). 부모와의 애착 관계, 부모의 사회적 행동에 대한 모델링 등은 자녀의 자아존중감, 자기조절 능력 등에 영향을 줌으로써 자녀의 사회성 발달에 영향을 미친다(이향숙 외, 2020; Alvord et al., 2011). 학교는 사회성에 대한 교육, 교사-학생 관계(Pianta, 1999), 또래관계 등을 통해 저연령 청소년의 사회성 발달에 영향을 준다. 교사-학생 간 관계가 좋을 때 저연령 청소년 시기의 사회적 기술 발달이 촉진되었는데(Berry & O'Connor, 2010), 이는 학생들이 교사의 바람직한 행동을 모델링하면서 사회적 기술을 발달시키고 교사와의 관계를 안전기지로 생각하면서 또래관계에서 새로운 행동을 시도하는 데 따른 것으로 여겨진다(Pianta, 1999). 공감

받고 존중받으면서 정서적으로 친밀하게 느끼는 교사-학생 관계는 적응적인 또래 관계와 관련되고(최준섭, 이동훈, 2020), 또래와의 상호작용은 저연령 청소년의 친사회적 기술의 발달에 영향을 준다(Hartup, 2005).

저연령 청소년에 해당하는 만 9~12세 시기는 또래와 어울리는 시간이 늘어나면서 또래관계의 중요성이 커지고, 또래 집단에 소속됨으로써 소속감과 안정감을 얻는 시기이다(정옥분, 2002). 동갑인 또래와의 상호작용은 친구의 관점에 도전하고 합의하는 과정을 통해, 나이가 많은 또래와의 상호작용은 연장자의 태도와 행동의 모방을 통해 사회적 기술의 발달을 돕는다(Berk, 2006). 홈스쿨링이나 소규모 대안교육에 참여하는 저연령 학교 밖 청소년들은 부모와 밀접하게 상호작용하면서 부모의 영향을 받는 한편, 학교 교육에서 자연스럽게 이루어지는 또래와의 상호작용이 제한되기 쉽다. 사회적 기술을 포함한 전반적인 사회정서역량의 발달이 빠르게 이루어지는 저연령 청소년기에 또래와의 상호작용의 부족은 사회성 발달에 부정적으로 작용할 수 있어 관심이 요청된다. 학교 밖 청소년에 관한 국내 연구들은 이들이 다양한 사람들과의 교류와 관계맺기를 통해 소외감을 극복하고 성장할 수 있다고 하였지만(명소연, 조진옥, 2016; 이영남, 박창언, 2021) 저연령 학교 밖 청소년을 대상으로 이들의 또래 상호작용과 인식을 탐색하지는 못하였다. 이 연구에서는 저연령 학교 밖 청소년, 보호자, 꿈드림센터의 현장 전문가를 대상으로 이들의 사회성에 대한 인식을 탐색하고 관련한 프로그램 요구를 확인하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

1) 저연령 학교 밖 청소년 및 보호자

청소년 참여자는 현재 초등학교에 재학 중이지 않거나 미인가 대안학교에 재학 중인 만 9~12세 청소년 5명으로 구성되었다. 참여자 모집은 전국 꿈드림센터에 연구 안내 포스터를 게재하는 방식으로 이루어졌으며, 면담 참여를 희망하고 보호자의 동의를 받은 청소년 가운데 비대면 면담(ZOOM)이 가능한 경우 최종 참여자로 선정하였다. 보호자의 경우, 해당 청소년 5명의 법적 보호자 전원이 면담에 참여하였으며, 이외에도 학교 밖 청소년의 또래 및 사회적 관계를 심층적으로 탐색하고자 보호자 4명을 추가로 모집하여 선정하였다. 이러한 과정을 통해 최종적으로 청소년 5명과 보호자 9명이 면담에 참여하였으며, 참여자의 구체적인 정보는 표 1과 같다.

표 1

연구 참여자 정보(청소년 및 보호자)

유형	구분	성별	연령	지역	청소년(자녀)의 학업 형태	비고
청소년	청소년1	여	만 11세	경기	홈스쿨링	
	청소년2	남	만 10세	인천	미인가 대안학교	
	청소년3	남	만 12세	경남	미인가 대안학교	
	청소년4	남	만 11세	경기	홈스쿨링	
	청소년5	남	만 11세	서울	홈스쿨링	
보호자	보호자1	여	30대	경기	홈스쿨링	청소년 1의 모
	보호자2	여	40대	경기	홈스쿨링	청소년 5의 모
	보호자3	여	40대	인천	미인가 대안학교	청소년 2의 모
	보호자4	여	40대	서울	홈스쿨링	청소년 4의 모
	보호자5	여	40대	인천	홈스쿨링	
	보호자6	여	40대	미상	홈스쿨링	
	보호자7	여	40대	전북	미인가 대안학교	
	보호자8	여	40대	충남	홈스쿨링	
	보호자9	남	40대	경남	미인가 대안학교	청소년 3의 부

표 2

연구 참여자 정보(현장 전문가)

유형	구분	성별	연령	경력(학교밖청소년 대상 근무 경력)	소속
현장 전문가	전문가1	남	30대	3년(3년)	A학교밖청소년지원센터
	전문가2	남	40대	12년(7년)	B학교밖청소년지원센터
	전문가3	여	40대	10년(5년)	C학교밖청소년지원센터
	전문가4	여	50대	5년(5년)	C학교밖청소년지원센터
	전문가5	여	30대	8년(6년)	C학교밖청소년지원센터
	전문가6	여	40대	9년(7년)	D학교밖청소년지원센터

2) 현장 전문가

현장 전문가는 꿈드림센터에 소속되어 저연령 학교 밖 청소년을 대상으로 교육 또는 상담서비스를 제공한 경험이 있으며, 온라인 플랫폼(ZOOM)을 활용한 초점집단면접(FGI)에 참여할 수 있는 경우 선정하였다. 참여자 모집은 연구 안내 공문을 통해 이루어졌으며, 이에 자발적으로 참여를 희망한 전문가 6명이 면담에 참여하였다(표 2 참조).

3. 자료 수집 및 분석

자료 수집을 위해, 면담에 활용할 반구조화된 대상별 질문지를 연구자 협의를 통해 제작하였다. 질문지의 내용은 저연령 학교 밖 청소년들의 사회성 발달 특성과 관련 맥락, 상담적 필요를 확인할 수 있도록 연구 참여자들의 관련 경험과 사회성 프로그램에 대한 요구를 묻는 것으로 구성하였다. 연구 대상에 따른 구체적인 면담 내용은 표 3과 같다.

표 3
연구 참여자별 주요 탐색 영역과 내용

대상	탐색 영역	주요 내용
청소년	현재 생활 및 또래관계, 부모와 관계, 사회성 프로그램 요구	<ul style="list-style-type: none"> · 공부하는 시간 이외에는 주로 누구와 어떻게 시간을 보내나요? · 학교를 다닐 때와 학교를 그만둔 후, 또래들과 어울릴 때 어려움이 있었다면 무엇이고, 그 어려움을 어떻게 대처했나요? · 친구들과 함께 어울릴 수 있는 프로그램이 있다면 어떤 것을 해보고 싶나요?
보호자	자녀의 사회성 발달, 사회성 프로그램 요구	<ul style="list-style-type: none"> · 학교를 다닐 때와 학교를 그만 둔 후, 자녀의 또래관계는 어떠한가요? · 학교 밖 청소년으로서 자녀의 또래 및 대인관계에 관해 우려되는 부분이 있나요? · 학교 밖 청소년의 사회성 발달을 위해 어떤 프로그램이 필요하다고 생각하시나요?
현장 전문가	학교 밖 청소년 사회성 발달 특성, 사회성 프로그램 요구	<ul style="list-style-type: none"> · 저연령 학교 밖 청소년들이 주로 호소하는 어려움은 무엇인가요? · 저연령 학교 밖 청소년들의 또래 및 대인관계는 어떠한다고 생각하시나요? 어려움이 있다면 이를 유발하는 요인은 무엇인가요? · 학교 밖 청소년의 사회성 발달을 위한 프로그램을 구성한다면 어떤 내용과 방법이 적절할까요?

연구 참여자 모집을 위해 전국 꿈드림센터에 공문을 발송하여 연구 참여를 안내하였다. 참여 희망자에게 연구 참여 동의와 철회 가능성, 개인정보 처리, 익명성 보장 방법에 대해 서면과 구두로 설명하고 동의를 받는 과정을 통해 연구 윤리를 준수하고자 하였다. 청소년의 경우, 보호자에게 먼저 내용을 설명하고 연구 참여 동의를 획득하였으며 면담 시작 전 청소년 당사자에게도 연구 절차를 설명하고 동의를 확인한 후 면담을 진행하였다.

면담은 2022년 6월 온라인 플랫폼(ZOOM)을 통해 비대면으로 진행하였다. 면담 시작 단계에서 연구 목적을 다시 설명하고, 참여자가 선정 기준에 부합하는지 구두로 확인하였다. 준비된 질문지를 활용하여 청소년은 30~40분, 보호자는 50~60분의 개별 면담을 실시하였고, 현장 전문가는 120분 간 초점집단면접을 진행하였다. 모든 면담은 참여자 동의를 얻은 후 녹음되었으며, 종료 후 참여자(청소년의 경우, 보호자)에게 인센티브가 제공되었다.

자료 분석을 위해 녹음된 면담 내용을 전사하고, 참여자의 개인정보와 신상을 유추할 수 있는 부분은 별도의 기호로 처리하여 익명성을 보장하였다. 분석 과정에서는 전사된 축어록과 자료 수집 과정에서 연구진이 작성한 현장노트를 활용하였다. 연구진은 축어록과 현장노트를 반복하여 정독하며 자료에 대한 전반적인 의미와 맥락을 심도 있게 이해하고자 하였다. 이 과정을 통해 초기 범주로 학교 밖 청소년들의 대인관계 경험의 맥락과 양상, 대인관계에서 겪는 위기와 어려움, 이에 대한 대처 노력, 사회성 평가, 사회성 프로그램에 대한 요구를 확인하였다. 이후, 연구진은 연구대상별로 2~3명씩 팀을 구성하여 축어록을 재검토하고, 참여자의 응답 중 연구 주제와 관련된 의미 단위를 체계적으로 추출하였다. 추출된 의미 단위는 유사한 의미를 가진 항목들끼리 묶어 하위 범주를 도출하였고, 이를 다시 통합하여 상위 범주를 도출하였다. 1차 분석 이후에는 동료 검토(Lincoln & Guba, 1985) 과정을 거쳐 피드백을 주고받으며 분석의 타당성을 높였다. 2차 분석에서는 논의 결과를 반영하여 수정 및 재분석을 수행하였다. 마지막으로, 연구진 간 합의를 통해 범주와 그 명칭을 최종 확정하였으며, 이를 통해 분석의 타당성을 확보하고 연구 결과의 신뢰성을 극대화하고자 하였다.

IV. 연구 결과

1. 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달과 프로그램 요구

1) 저연령 학교 밖 청소년의 또래 및 대인관계 경험

저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달과 관련한 관계 경험을 탐색하고 분석한 결과는 표 4와 같다.

(1) 학교 중단 후 또래 관계를 형성하고 유지하려고 노력함

청소년 참여자들은 학교를 중단한 후 다양한 공간에서 또래 관계를 형성하며 사회적 상호작용을 이어가고 있었다. 교회, 학원, 대안학교, 꿈드림센터 등 여러 환경에서 함께 운동이나 보드게임을 하거나 야외 놀이를 통해 다양한 연령대의 또래들을 만나서 관계를 맺었으며, 친밀감을 형성하였다. 소수의 참여자가 현재 또래 관계에서 어려움을 크게 느끼지 않는다고 보고하는 경우가 있었지만, 참여자 대부분은 현재 또래 관계에 만족하지 못하고 아쉬움을 느끼고 있었다. 한 참여자는 또래를 자연스럽게 만날 기회가 적기 때문에, 초등학교에 다니는 동생들이 방과 후 수업을 하고 친구들을 만나는 모습을 보며 부러워하였다. 다른 참여자는

동생과 함께 홈스쿨링을 하는데, 꿈드림센터에서도 동생과만 수업을 들어 아쉬워하였다. 미인가 대안학교를 다니는 참여자들도(청소년 2, 3) 학생 수가 매우 적은 학교의 특성상 학교에 동년배의 친구가 없다고 언급하였다.

이러한 상황에서 일부 참여자들은 또래 관계에서 친밀감을 쌓기 위해 처음 만나는 친구에게 먼저 인사를 건네거나 함께 놀자고 제안하는 방식으로 관계 형성을 위해 적극적으로 노력을 기울이기도 하였다. 그러나 대다수 참여자는 학교 중단 이후 또래 관계를 지속해서 유지하는데 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 나이와 지역 특성 때문에 보호자 없이 친구를 따로 만나기 어려워 관계가 자연스럽게 멀어지는 경우가 많았으며, 연락을 자주 주고받는 친구가 거의 없고, 학원 외의 장소에서는 지속적인 관계를 맺기 어렵다고 말하는 참여자들도 많았다. 또래와 만나더라도 주 1회 정도가 많았고, 때로는 만나지 못하는 시기도 있어 관계가 불안정하게 이어지는 모습을 보였다.

(2) 또래 관계에서 갈등을 경험하며, 다양한 방식으로 해결하려 함

참여자들은 또래 관계에서 다양한 형태의 갈등을 경험하며, 이를 해결하는 과정에서 어려움을 느끼기도 했다. 한 참여자는 갈등 해결 방법을 배워도 실제 상황에서는 적용하기 어렵다고 보고하였다.

솔직히 말해서 그걸 알려주면 아무 생각도 안 들고 친구랑 싸울 때는 아무 생각도 안 들어가지고 그걸 배운다 해도 [중략] 그 상황에 적응이 안 될 것 같아요. [중략] 되게 많이 배운다고 하더라도 많이 화나니까 그게 좀 아니면 그걸 만약에 기억한다고 해도 계속 말싸움을 할 것 같아요. (청소년 5)

갈등이 발생했을 때 참여자들이 보고한 두드러진 해결 방법은 크게 두 가지였는지, 어른을 통해 해결하거나 갈등을 회피하고자 애쓴다는 것이었다. 참여자 2는 싸웠을 때 “선생님이 다 해결해” 주시거나 혹은 양보한다고 보고하였다.

그냥 상황을 얘기하면은 선생님이 이거는 누가 잘못했으니까 누가 사과해라 이렇게... (청소년 2)

대안학교에 다니는 이 참여자는 학교에 설치된 CCTV를 통해 선생님이 학생들 간의 다툼을 실시간으로 확인하고 갈등을 중재해 준 경험을 말하였다. 참여자들은 자연스럽게 또래만 만날 기회가 적고, 늘 보호자 혹은 선생님이 함께 있으므로 어른의 도움이나 개입이 자연스러운 것처럼 보였다. 이 참여자도 억울한 상황에서도 문제를 따지지 않고 양보하며, 학생들이 싸울 때는 주로 말리거나 해서 갈등 상황을 피한다고 보고하였다.

OO형이랑 있을 때는 조금 좀 짜증이 나요. 왜냐면은 탁구 할 때 공이 내 체에 걸렸는데 매트에 안 걸렸다고 계속 계속 우겨서 점수를 계속 따서 이기고 하니까.. [중략] 힘들 때도 있는데 그래도 그렇게 (양보) 안 하면 또 싸울 거 같아서 그냥 제가 지면 다시 하자고 하고 다시 해요. [중략] 그러면은 (제가 포기하고) 판 거 갖고 놀면 되죠. (청소년 2)

그러나 매번 갈등을 어른의 개입이나 회피를 통해 피하는 것은 아니었다. 참여자들은 때에 따라 갈등을 서로 조율하며 해결하려고 노력하는 모습도 보였다. 예를 들어, 축구에서 친구들 간의 다툼이 자주 발생하자 규칙을 정해 다툼을 줄이려고 시도한다는 참여자도 있었고, 친한 관계에서는 서로 원하는 활동을 돌아가면서 하되 원하는 정도에 따라 자신의 의견을 주장하기도 한다고 보고하는 참여자도 있었다.

(3) 가족 및 부모와의 관계에서 친밀감을 느끼면서도 어려움을 겪음

청소년 참여자들은 가족 혹은 부모와 긴밀한 관계를 맺으며 긍정적이고 부정적인 경험을 동시에 하는 것으로 나타났다. 참여자 대부분은 학교를 중단한 이후, 가족이나 친척과 더욱 친밀한 관계를 형성하고 유지하는 모습을 보였다. 특히, 동생을 가장 가까운 관계로 여기며 함께 놀이를 하는 등 많은 시간을 공유하는 참여자가 많았다.

많은 청소년 참여자가 고민이 있을 때 부모와 이야기하는 것을 자연스럽게 여기고 이를 통해 편안함을 느낀다고 보고하였다. 친구보다는 부모에게 서운한 일이나 속상한 일을 털어놓는 등 부모와의 대화를 선호하고 편안하게 느끼는 경우도 많았다. 그러나 부모와의 관계에서 갈등이나 억울함을 경험하는 경우도 많았다. 부모님이 자신의 마음을 충분히 이해하지 못한다고 느끼는 참여자도 있었고, 집에서 “너무 엄마와 좀 부딪힐 때” 학교에 가고 싶을 때도 있다는 참여자도 있었다.

(부모님이) 얘기를 잘 들어주니까 좋은 것 같아요. 얘기를 잘 들어주기는 하는데 어린이의 마음을 이해를 조금 잘 못 해 주시는 것(도 있어요) (청소년 1)

부모와 대화를 자주 한다고 이야기한 참여자들도 모두 이야기하거나 부모가 한 조언을 반드시 따르는 것은 아니었다. 한 참여자는 친구들과의 다툼을 부모님이 알게 되면 혼날까 봐 말하지 않았으며, 다른 참여자는 부모님이 친구 관계에 대해 자신을 탓하는 말을 했을 때 섭섭하고 속상해서 부모님의 조언대로 하지 않았다고 보고하기도 하였다.

제가 친구 사이에 막 하니까(싸우니까) 조금 자존심도 있고 조금 그렇게(미안하다고) 말하는

것도 좀 싫고 그러잖아요. (친구에게 사과하라고) 약간 자존심 상하는 말을 하라고 엄마 아빠가 했을 때는 그게 아니라고 제가 더 잘한다고 그랬던 것 같아요. (청소년 5)

표 4

저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달 관련 경험

상위 범주	범주
학교 중단 후 또래 관계를 형성하고 유지하려고 노력함	다양한 공간에서 만나는 또래와 관계를 형성함
	현재 관계에서 어려움이 없다고 느낌
	현재 맺고 있는 또래 관계에서 아쉬움을 느낌
	또래 관계에서 친밀해지기 위해 노력함
	또래 관계를 지속적으로 유지하는 것이 어려움
또래 관계에서 갈등을 경험하며, 다양한 방식으로 해결하려 함	또래 갈등을 경험하고 해결하는 것이 어렵게 느껴짐
	갈등이 발생했을 때 어른이 개입하여 해결해 줌
	또래 갈등을 피하거나 양보하며 해결하려고 함
	서로 조율하며 갈등을 해결하려고 함
가족 및 부모와의 관계에서 친밀감을 느끼면서도 어려움을 겪음	학교 중단 후 가족 친척과 더욱 친밀한 관계를 맺고 유지함
	고민이 있을 때 부모님과 이야기하며 편안함을 느낌
	부모님과 관계에서 갈등이나 억울함을 경험하기도 함
	친구와의 일을 부모님께 말하지 않거나 조언을 따르지 않음

2) 사회성 프로그램에 대한 요구

저연령 학교 밖 청소년의 사회성 프로그램에 대한 요구를 탐색하고 분석한 결과, 프로그램에 대한 기대와 부담을 함께 느끼는 것으로 나타났다(표 5 참조). 청소년 참여자들은 꿈드림센터에서의 긍정적인 경험을 바탕으로 프로그램에 대한 기대감을 가지고 있었다. 센터에서의 긍정적인 경험으로 해보고 싶었던 활동을 경험할 수 있어서 좋았다고 보고하거나 신체활동, 요리 등 특정 프로그램에서의 즐거운 경험에 대해 언급한 참여자들이 있었다. 이들은 센터 프로그램을 통해 친구들을 계속 사귀고 싶다는 희망을 이야기하면서 회기가 길어서, 친구들과 자주 만나고 친해질 수 있기를 바라는 모습을 보였다.

프로그램에 대한 구체적인 희망 사항을 물었을 때, 신체활동과 게임 등 놀이 중심의 활동을 포함되기를 희망하는 참여자들이 많았다. 운동이나 야외 놀이, 보드게임과 같이 활동적인 요소가 포함된 프로그램을 원한다고 응답한 경우가 다수 있었다. 프로그램 운영 방식과 형식에 대한 선호는 참여자마다 차이가 있었다. 일부 참여자들은 대면 활동을 선호하며, 직접

만나야 더 많은 대화를 나누고 친해질 수 있다고 생각하였다.

화상, 그 줌으로 학원도 다 (해요). 줌으로 하는 것도 좋긴 한데 그래도 실제로 보면서 하는 게 더 좋아요. (청소년 1)

온라인으로 하는 것보다 그냥 직접 보면서 하는 게 더 말을 많이 할 것 같아요. (청소년 4)

반면, 어색하고 불편할 것 같아 온라인 방식을 선호한다는 참여자도 있었다. 일부 참여자들은 구성원과 협력하는 활동이나 발표하는 것이 긴장되고, 모르는 사람과 이야기해야 하는 상황도 걱정되거나 부담스럽다고 보고하였다.

표 5

저연령 학교 밖 청소년의 사회성 프로그램 요구

상위 범주	범주
프로그램에 대한 기대와 부담을 함께 느낌	꿈드림센터에서 긍정적인 경험으로 프로그램에 대한 기대를 가짐
	프로그램에서 신체활동과 게임 등 놀이 중심의 활동을 원함
	온라인/대면 등 프로그램 운영 방식은 개인에 따라 선호가 다름
	구성원과 협력하는 활동이나 발표를 할 경우 긴장되거나 부담스러움

2. 보호자의 인식과 프로그램 요구

1) 저연령 학교 밖 청소년 자녀의 사회성 발달에 대한 보호자 인식

보호자가 인식하는 저연령 학교 밖 청소년 자녀의 사회성 발달을 분석한 결과 세 개의 상위 범주가 도출되었다(표 6 참조).

(1) 자녀의 사회성이 긍정적으로 발달하는 모습을 관찰함

보호자들은 자녀의 사회성 발달에서 다양한 부분에서 긍정적으로 성장하고 있다고 인식하고 있었다. 저연령 학교 밖 청소년 특성상, 대안학교, 지역사회, 교회 및 학원 등 다양한 장소에서 연령이 다양한 또래와 자연스럽게 어울리며, 관계를 형성하고 유지하는 모습에 대한 언급이 많았다. 또한, 보호자들은 자녀가 또래와의 만남을 기대하며 즐거움을 느끼는 모습을 보인다고 보고하였다. 특히, 홈스쿨링을 하는 경우, 자녀가 다양한 또래와 만날 수 있는 교회나 학원, 꿈드림센터 등에 가는 것을 고대하고 즐거워한다는 이야기가 자주 언급되었다.

저희는 이제 가정 안에 있고 친구들을 만나는 기회가 학교로 딱 가는 그런 게 아니니까 가면은 너무 친구가 있어서 놀 수 있는 것에 너무 좋아하는 거예요. 그리고 하고 놀고 하는 것에 더 적극적이고 친구에게 다가가는 것도 좀 적극적이고 (보호자 1)

표 6

보호자가 인식한 저연령 학교 밖 청소년 자녀의 사회성 발달

상위 범주	범주
자녀의 사회성이 긍정적으로 발달하는 모습을 관찰함	연령이 다양한 또래와 잘 놀고 어울려 지냄
	또래와의 만남을 좋아하고 기대하며 즐거워함
	단짝 친구가 있음
	자기표현 및 주장을 적절히 할 수 있음
	어른들과 상호작용을 편안하게 함
자녀의 사회성 발달 과정에서 어려움을 발견하고 걱정함	부모와 친밀한 관계를 형성하고 있음
	또래 관계 경험 부족
	친구 관계 형성의 어려움
	또래 관계 유지 및 상호작용의 어려움
자녀의 사회성을 키우기 위해 다양한 방식으로 개입하고 지원함	갈등 상황에서의 대처 및 해결 능력 부족
	부모가 자녀의 갈등이나 의사소통에 관여하고 함께 함
	부모가 자녀의 사회성 향상을 위한 기회를 제공함
	홈스쿨링 네트워크를 통해 자녀가 비슷한 또래를 만나도록 함
	자녀의 사회성이나 또래 관계를 돕기 위해 외부 자원을 활용함

이와 함께, 보호자들은 자녀가 자기표현과 주장을 적절히 하며, 어른들과도 자연스럽게 상호작용하는 모습을 보인다고 인식하였다. 일부 부모는 자녀가 또래 관계에서 자신의 의견을 표현하는 데 주저하지 않았으며, 필요한 경우 자기 생각을 주장하는 능력을 보인다고 말했다. 자녀가 부모 및 주변의 어른들과의 대화에서도 비교적 편안한 태도를 유지하며, 적절한 예의를 갖추어 상호작용하는 모습을 보이는 것을 학교 밖 교육의 장점으로 언급하는 보호자들도 있었다. 또한 일부 보호자들은 부모와 정서적으로 친밀한 관계를 형성하고 있으며, 고민이나 어려움이 있을 때 부모에게 의지하며 대화를 나누는 모습을 보이는 것을 근거로 자녀의 사회성 발달 지표로 높이 평가하는 모습을 보였다.

(2) 자녀의 사회성 발달 과정에서 어려움을 발견하고 걱정함

보호자들은 자녀의 사회성과 관련하여 우려하고 염려하는 부분 또한 보고하였다. 우선, 보호자 대부분이 자녀에게 다양한 또래를 만나고 사귀는 경험이 부족한 것을 염려하였다. 자녀가 학교에 다니지 않거나 사회적 활동이 제한된 환경에서 성장하면서, 친구를 사귀거나 다양한 또래와 교류할 기회가 적은 것뿐만 아니라, 또래 관찰이나 경험을 통해 갈등 해결을 자연스럽게 배우지 못하고, 불가피한 상황을 경험하거나 인내해야 하는 상황이 거의 경험할 일이 없다는 점도 우려하였다.

또한, 보호자들은 자녀가 친구 관계를 형성하는 과정에서 어려움을 겪는 모습을 관찰하였다. 놀이 문화를 잘 알지 못해 또래와 잘 놀지 못하거나 친구 사귀기를 어려워하는 모습, 속마음을 터놓을 수 있는 단짝 친구를 아직 만들지 못한 것 등이 언급되었다. 특히, 연령이 다양한 또래와 어울리는 상황이 많은 경우, 자녀가 관계에서 상처를 받거나 혹은 상대방에게 너무 맞춰주면서 힘들어한다는 보고가 있었다.

아이가 항상 그때마다 잘 모르겠다고 하고, 자기는 다른 사람 맞춰주는 게 편하다는 거예요. 근데 어떤 상황 속에서 자기 욕구가 생길 때가 있어요. 그때 동생이 양보를 안 하고 친구가 양보를 안 하면 울어요. 왜냐면 그렇게 말하더라고요. 자기가 엄청 많이 노력해서 맞춰줬는데, 그 친구랑 동생은 자기를 안 맞춰준다는 거예요. (보호자 8)

마지막으로, 보호자들은 자녀가 갈등 상황에서 적절히 대처하고 해결하는 능력이 부족한 것을 우려하였다. 또래 갈등이 발생했을 때 자기표현을 적절하게 하지 못하거나, 갈등을 적극적으로 해결하기보다는 상황을 회피하려는 경향이 공통적으로 언급되었다.

갈등이 있을 때는 (아이가) 많이 회피하고 불안해해요. 근데 이제 그게 억울한 상황이면 과하게 오바해서 울거나 화를 내거나 소리를 지르거나 하긴 해요. 자기한테 해가 되는 행동을 했을 때는 격하게 반응하는 것 같아요. (보호자 3)

(3) 자녀의 사회성을 키우기 위해 다양한 방식으로 개입하고 지원함

보호자들은 자녀의 사회성 발달을 조력하기 위해 다양한 노력을 기울인다고 보고하였다. 자녀가 자연스럽게 또래와 관계를 형성하고 유지할 수 있도록, 보호자들은 직접적으로 관계 형성에 관여하거나, 다양한 환경을 조성하는 방식으로 개입하고 있었다. 우선, 많은 보호자가

자녀의 또래 상호작용이나 갈등 상황에 적극적으로 개입하거나 함께 한다고 보고하였다. 자녀가 또래와의 관계에서 어려움을 겪거나, 갈등이 발생했을 때 부모가 중재하거나 조언을 제공하는 경우가 많았다.

아이들만의 어려움이 있거나 어떠한 다툼이 생겼을 때 그리고 의견 차이가 있었을 때 그걸 중재할 수 있는 분명한 어른이 있어야 된다고 생각하거든요. [중략] 저는 제 아이를 보호하는 의미도 있지만 우리 동네 아이들이 놀이할 때 어떠한 약자라도 그 아이들을 보호해 줘야겠다. [중략] 이제 저는 거의 사실 24시간 아이들하고 같이 있어요. (보호자 8)

또한, 보호자들은 자녀의 사회성을 키우기 위해 다양한 경험과 만남의 기회를 제공하는 데 주력하고 있었다. 일부 보호자들은 심부름이나 친척과의 왕래, 해외 한 달 살기 등 자녀의 사회성 향상을 위해 다양한 경험의 기회를 직접 마련하였다. 홈스쿨링을 하는 가정의 경우, 홈스쿨링 네트워크를 통해 비슷한 교육 환경에 있는 또래들과 정기적으로 교류할 수 있도록 주 1회 혹은 월 1회 정도 만난다고 보고하였다. 마지막으로, 보호자들은 자녀의 사회성을 키우기 위해 외부 자원을 적극적으로 활용하는 모습을 보였다. 꿈드림센터를 포함하여 사회성 발달을 위한 프로그램이나 캠프 등을 알아보고 등록하거나, 또래를 만날 수 있는 기회를 주는 방식으로 자녀의 사회적 기술 발달을 지원하였다.

2) 사회성 프로그램에 대한 요구

보호자들은 자녀의 사회성 발달을 돕기 위해 다양한 활동과 지원이 있기를 기대하며, 프로그램에 대한 구체적인 의견을 제시하며 기대를 나타냈다(표 7 참조). 특히, 또래 관계 형성과 원활한 소통을 돕는 프로그램에 대한 관심이 높았다. 많은 보호자는 아이들이 사회적 기술을 익히고 대화를 나누는 경험과 기회가 부족하다고 느끼며, 사회성 및 의사소통 능력을 향상시키는 프로그램을 원했다. 코로나-19 기간을 거치고, 자녀가 청소년기에 진입함에 따라 부모이자 교육자로서 자녀의 사회성을 지원하는 데 있어 자신의 역할에 한계를 느끼고, 외부 자원의 활용과 효과에 대한 인식이 높아졌음을 알 수 있었다. 또한, 많은 보호자가 예체능, 역사, 과학, 진로 멘토링 등의 다양한 교육적 요소가 포함된 프로그램을 원했다. 단순한 사회성 훈련뿐만 아니라, 아이들이 자신의 관심사를 탐색하고 체험하며 또래와 연결될 수 있는 환경이 제공되길 희망하였다.

이와 함께, 신체활동 및 조작 활동을 중심으로 한 프로그램과 장기적으로 운영될 수 있는 프로그램에 대한 요구도 높았다. 일부 보호자들은 아이들이 몸을 움직이며 또래와 함께 활동

하는 프로그램을 기대하고 있었다. 또한, 꿈드림센터의 프로그램이 대체로 단기로 제공되어 아쉬움이 많다고 보고하면서, 장기 프로그램을 통해 아이들이 꾸준히 관계를 형성하고 성장할 수 있도록 지원하는 것이 필요하다는 의견도 제시되었다. 또한, 저연령 아동을 위한 프로그램이 체계적으로 마련될 필요성이 강조되었다. 일부 보호자들은 현재 제공되는 프로그램이 청소년 중심으로 운영되는 경우가 많아, 만 6~9세 아동이 참여하기 어려운 점을 지적하였다. 따라서, 연령별 발달 수준을 고려한 프로그램이 마련되어 필요한 시기에 부담 없이 참여할 수 있도록 해야 한다는 의견이 나왔다.

표 7

보호자의 사회성 프로그램에 대한 요구

상위 범주	범주
자녀의 사회성 발달을 돕는 다양한 활동과 지원을 기대함	사회성/의사소통능력 향상 프로그램
	예체능, 역사, 과학, 진로 멘토링 프로그램
	신체활동 및 조작 활동 프로그램
	장기(長期) 프로그램
	저학년 프로그램
	부모 네트워크, 부모교육 및 부모상담
	기타(교통, 급식, 홍보 등)

마지막으로, 부모 네트워크와 부모 교육, 부모 상담과 관련된 지원이 강화될 필요성이 제기되었다. 보호자들은 자녀의 사회성 발달을 효과적으로 조력하기 위해서는 전문가의 조언과 정보 공유가 필요하다고 보았다. 특히, 부모들 간 네트워크를 형성하여 정보를 교환하고, 부모 대상 교육과 상담을 통해 아이들의 성장 과정에서 보다 적극적인 지원을 할 수 있도록 도와야 한다는 요구가 있었다.

부모님들이 잘 모르는 부분들이 많잖아요. 내 아이에 대해서 다 안다고 하지만 실질적으로 그 아이들의 심리 상황이라든지 그런 것들을 다 알 수가 없으니까..저는 이제 사회성 그런 거는 잘 모르겠고 제가 지금도 궁금한 것, 아이들 상황이나 이런 심리 상태라든지 아이가 뭘 원하는지 그런 것들은 좀 많이 궁금하기는 해요. 그래서 만약에 프로그램이 있다면 참여하고 싶기는 해요.
(보호자 2)

3. 현장 전문가의 인식과 프로그램 요구

1) 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달에 대한 현장 전문가 인식

저연령 학교 밖 청소년의 사회성에 대한 현장 전문가의 인식을 분석한 결과, 세 개의 상위 범주가 도출되었다(표 8 참조).

표 8

현장 전문가가 인식한 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달

상위 범주	범주
제한된 환경에서 주류 또래문화와 다른 경험을 하면서 성장함	또래와 어울리는 기회의 제한으로 또래문화와 동떨어진 부분이 있음
	부모의 교육관이 자녀의 학습과 관계에 미치는 영향이 매우 큼
관계를 시작하고 유지하는 능력에서 개인차가 큼	사회성이 잘 발달한 아이도 있음
	개인의 기질 및 증상에 따라 관계 유지가 어려운 아이가 있음
	제한된 인간관계로 새로운 관계의 시작을 어려워함
사회적 관계를 맺고 유지하는 데 어려움이 있음	의사소통의 기초기술이 부족함
	감정 조절과 갈등 대처를 어려워함
	공동생활에서 규칙지키기를 어려워함

(1) 제한된 환경에서 주류 또래문화와 다른 경험을 하면서 성장함

현장 전문가들은 저연령 학교 밖 청소년들이 또래와 어울릴 기회가 제한되면서 소위 말하는 주류 또래문화와 동떨어진 부분이 있다고 인식하였다. 이들은 청소년들이 학교에 다니는 또래들과 자연스럽게 관계를 형성하기 어렵고, 친구들과 함께 어울려 놀 수 있는 공간이나 기회가 부족하다고 지적하였다. 특히, 일부 청소년들은 부모의 의도적인 개입이나 나이 혹은 지역 특성으로 인해 부모와 함께 이동하는 과정에서 대외 활동이 제한되면서, 꿈드림센터와 같은 기관에서도 프로그램만 참여하고 또래와 교류할 시간이 충분하지 않은 것으로 보인다고 보고되었다.

사실 딱 프로그램 시작 10분 전에 딱 와서 끝나면 바로 가고 이런 식으로 되어 있어요. 그래서 많이들 이렇게 친구들과끼리 프로그램 내에서 얘기하는 거 외에는 많이 저는 못 본 것 같아서 조금 아쉬운 부분인 것 같아요 (현장 전문가 1)

또한, 프로그램 참여를 통해 또래 관계를 형성할 수 있지만, 프로그램이 끝난 후에도 관계가 지속되기는 어렵다는 점이 문제로 지적되었다. 온라인을 통해 또래 문화를 접하는 경우도 있었지만, 전문가들은 이 과정에서 잘못된 정보가 전달될 가능성을 우려하며, 적절한 사회적 학습의 기회가 필요하다고 보았다.

현장 전문가들은 저연령 학교 밖 청소년의 경우, 부모의 교육관이 자녀의 학습뿐만 아니라 관계 형성 방식에 큰 영향을 미친다고 보고하였다. 현장 전문가들은 부모의 선택으로 학교 밖 교육을 받게 되는 저연령 청소년의 특성상, 부모의 신념이나 가치관이 미치는 영향이 더욱 크다고 인식하고 있었다. 이들은 공교육의 학교 시스템이나 성교육 등에 대한 염려나 걱정으로 학교 밖 교육을 선택하는 부모들을 관찰하면서 부모가 스마트폰이나 유튜브 등 미디어 활용을 엄격하게 제한하거나, 특정 가치관을 강조하는 방식으로 자녀를 통제하고 교육하는 모습을 자주 본다고 언급하였다. 전문가들은 이러한 부모의 교육적 개입이 자녀의 또래 문화 경험을 제한하고, 학습 방식 및 사회적 관계 형성에서 또래와 차이를 겪게 만드는 요인이 될 수 있다고 우려하였다.

또래 문화가 사실 나쁘다면 나쁘다고 표현할 수도 있는데 대부분의 친구들이 지금 다 경험하고 있는 거고 그러한 걸 경험하면서 시행착오를 겪어서 사회로 나오게 되고 이제 이 사회에 적응을 하면서 사는 거잖아요. 근데 그런 것을 원천 차단하는 게 과연 맞는 것인가라는 생각을 늘 하게 돼요. (현장 전문가 1)

(2) 관계를 시작하고 유지하는 능력에서 개인차가 큼

현장 전문가들은 저연령 학교 밖 청소년들이 관계를 시작하고 유지하는 능력에서 개인차가 크다고 인식하였다. 전문가들은 일부 청소년들은 대인관계에서 비교적 원활하게 적응하며, 친밀한 관계를 형성하는 데 어려움을 크게 느끼지 않는다고 평가하였다. 반면, 어떤 청소년들은 개인의 기질이나 증상으로 인해 관계 유지에 어려움을 겪는 모습이 관찰되었다. 전문가들은 ADHD, 우울, 경계선 지능 등의 요인이 이들의 또래 관계 형성에 영향을 미치고, 이러한 요인을 가진 청소년들이 사회적 기술 습득이나 또래와의 상호작용에서 지속적으로 어려움을 경험한다고 보고하였다. 전문가들은 관계 유지가 어려운 이러한 청소년들을 상담이나 외부 기관의 지원을 받도록 연계하기도 하였다. 그러나 경계선 지능처럼 지적 수준이 낮은 학교 밖 청소년들은 소규모 프로그램에서 더욱 눈에 띄고, 또래 관계에서 위축되거나 자존감이 낮아지는 모습을 관찰하였다고 보고하였다.

(3) 사회적 관계를 맺고 유지하는 데 어려움이 있음

현장 전문가들은 개인차에도 불구하고 센터에서 만나는 많은 청소년이 사회적 관계를 형성하고 유지하는 과정에서 다양한 어려움을 겪는다고 인식하고 있었다. 전문가들은 이들이 제한된 인간관계로 인해 친구를 사귀는 기회나 경험이 현저하게 적기 때문에 새로운 관계를 시작하는 것을 어려워하고 이 어려움이 시간이 지날수록 더욱 커진다는 점을 언급하였다. 낮을 많이 가려서 먼저 인사를 하거나 다가가는 것을 주저하거나, 눈 맞춤 등 기초적인 의사소통기술이 전반적으로 부족한 점도 언급되었다.

아울러, 감정 조절과 갈등 대처가 미숙한 점도 저연령 학교 밖 청소년들의 사회성에서 우려되는 점으로 언급되었다. 전문가들은 일부 청소년이 자신의 의견을 공격적으로 표현하면서 대화 중 의견을 굽히지 않고, 마음이 들지 않은 상황에서 충동적으로 반응하거나 행동하는 부분이 염려된다고 하였다. 마지막으로, 전문가들은 청소년들이 규칙의 중요성을 인식하지 못하고, 또 공동체 규칙을 잘 지키지 못한다는 점도 지적하였다.

(청소년들이) 규칙을 왜 지켜야 되는지 일단 이해를 못하고 규칙이라는 거에 대한 걸 잘 이해를 못할 때가 많아요. [중략] 중요한 것은 이제 그런 규칙 자체를 접할 기회도 없다 보니까 그런 부분이 더 큰 것 같아요. (현장 전문가 1)

표 9

현장 전문가의 사회성 프로그램 요구

상위 범주	범주
함께하는 놀이와 활동을 통해 의사소통의 기초를 배우는 프로그램이 필요함	쉬우면서 기본적인 에티켓과 소통 교육
	놀이를 통해 규칙과 타인 이해를 높임
	다양한 또래와 어울리면서 자신과 타인 이해를 높임
몰입하여 참여할 수 있는 형식과 운영 방식을 활용해야 함	놀이와 체험을 활용한 재미있는 프로그램
	원하는 사람이 쉽게 참여할 수 있도록 일정을 유연하게 함
	구체적인 결과물이나 보상을 통해 참여가 지속되도록 함
부모의 신뢰와 협력 속에서 프로그램을 계획 운영해야 함	교사와 부모 역할을 함께하는 영향력 큰 부모
	자녀의 발달과 부모의 역할에 대한 부모교육
	부모가 가정에서 놀이나 교육에 연계해서 활용할 수 있는 내용
	청소년의 참여를 위해 부모의 동기와 지원이 필요
	센터와 부모의 협력과 신뢰가 중요함

2) 사회성 프로그램에 대한 요구

현장 전문가가 저연령 학교 밖 청소년에게 필요하다고 생각하는 사회성 프로그램을 분석한 결과, 세 개의 상위 범주가 도출되었다(표 9 참조).

(1) 함께하는 놀이와 활동을 통해 의사소통의 기초를 배우는 프로그램이 필요함

현장 전문가들은 저연령 학교 밖 청소년들이 놀이와 활동을 통해 의사소통의 기초를 배우는 프로그램이 필요하다고 인식하였다. 사회적 관계 경험이 부족한 청소년들에게 복잡한 이론 교육보다 실생활에서 자연스럽게 익힐 수 있는 학습 방식이 효과적이며, 쉬우면서도 기본적인 에티켓과 소통 교육이 포함된 프로그램이 필요하다고 강조하였다. 전문가들은 대인관계 예절이나 상대방의 입장을 이해하는 태도를 기르는 것이 필요하다고 인식하고 있었다. 또한, 놀이를 활용하여 자연스럽게 규칙을 익히고 타인의 입장을 고려하는 경험을 제공하는 것이 중요하다고 판단하였다. 마지막으로, 다양한 또래와 어울릴 기회를 제공함으로써 자신과 타인을 이해하는 경험이 필요하다고 보았다. 제한된 관계 속에서 성장한 청소년들이 폭넓은 사회적 경험을 쌓고, 새로운 관계를 맺는 과정에서 자기 이해와 대인관계 기술을 향상시킬 수 있도록 지원해야 한다는 점이 강조되었다.

(2) 몰입하여 참여할 수 있는 형식과 운영 방식을 활용해야 함

현장 전문가들은 저연령 학교 밖 청소년들이 프로그램에 몰입하여 적극적으로 참여할 수 있도록 형식과 운영 방식을 신중하게 구성할 필요가 있다고 인식하였다. 발달 단계를 고려했을 때 프로그램이 재미있고 활동적인 요소를 포함할 때, 청소년들의 관심과 참여도가 높아질 수 있기 때문이다. 특히, 놀이와 체험을 활용한 프로그램이 효과적일 것으로 보았다. 전문가들은 신체를 활용한 활동이나 보드게임과 같은 놀이적 요소가 포함되면, 청소년들이 보다 자연스럽게 참여하고 프로그램의 내용을 쉽게 받아들이고 또래 간 상호작용을 촉진할 수 있다고 판단하였다.

또한, 일정이 유연하게 운영될 수 있도록 조정해야 한다는 의견도 제시되었다. 전문가들은 프로그램이 너무 길거나 정해진 시간과 횟수가 부담스럽다고 인식하는 경우 참여가 저조했던 경우를 언급하였다. 이에 따라, 원하는 사람이 쉽게 참여할 수 있도록 유연한 운영 방식을 도입하고, 프로그램을 단계적으로 진행하면서 참여도를 점진적으로 높이는 방식이 필요하다고 강조하였다. 마지막으로, 구체적인 결과물이나 보상을 제공하여 참여를 지속적으로 유도하는 것이 효과적일 것으로 보았다. 프로그램 내에서 만든 결과물이 눈에 보이거나, 일정한

목표를 달성했을 때 보상이 제공될 경우, 동기 부여가 강화될 가능성이 높기 때문이다. 전문가들은 이러한 방식이 청소년들의 성취감을 높이고, 프로그램 참여를 지속적으로 유도하는 중요한 요소가 될 것이라고 판단하였다.

활동하느라 만들었던 것들을 좀 전시회 한다든지 초대를 한다든지 이런 것들을 활동을 해서 아이들이 한 것이 작은 거지만 아이들이 한 단계 한 단계 성장하는 모습들을 부모님들한테 보여준다면 좀 더 참여하고 싶은 사람들이 많아지지 않을까 이런 생각을 했습니다. (현장 전문가 4)

(3) 부모의 신뢰와 협력 속에서 프로그램을 계획 운영해야 함

현장 전문가들은 프로그램 운영에서 부모의 참여와 협력이 필수적인 요소라고 보았다. 저연령 학교 밖 청소년들은 부모의 영향을 크게 받기 때문에, 부모가 프로그램에 대해 긍정적인 태도를 갖고 신뢰를 형성하는 것이 프로그램 참여와 효과에 중요하다는 점이 강조되었다. 부모가 프로그램의 필요성을 이해하고 적극적으로 협력할 때, 청소년들의 참여율이 높아지고 지속적인 발달을 도울 수 있기 때문이다.

이와 함께, 부모가 자녀의 성장 과정과 자신의 역할을 보다 잘 이해할 수 있도록 부모 교육이 필요하다는 의견이 제시되었다.

그 나이 또래에서 생애 주기별로 기본적으로 알아야 될 그런 내용들이라든가 이런 부분에 대한 정보라든가 이런 부분도 담겨 있어야 되고 또 이제 이런 부분에서 보호자가 스스로 어떤 이렇게 판단, 그러니까 자녀한테 어떤 부분을 강요하고 있는지에 대해서 점검해 볼 수 있는다든가 또 본인이 보호자가 본인의 자녀를 좀 객관적으로 바라볼 수 있는 그런 것도 필요하거든요. (현장 전문가 2)

더 나아가, 프로그램에서 다룬 내용을 가정에서 연계하여 활용할 수 있도록 지원하는 것이 효과적일 것으로 보았다. 단순히 기관에서 제공하는 활동에 그치는 것이 아니라, 가정에서도 지속적으로 놀이와 교육적 요소를 적용할 수 있도록 자료나 실천 가이드를 제공하는 방식이 필요하다는 점이 강조되었다. 마지막으로, 청소년이 프로그램에 지속적으로 참여하려면 부모의 관심과 격려가 중요하기 때문에 기관과 부모 간의 협력 체계가 마련될 필요가 있다. 기관과 부모 간의 신뢰가 형성될수록 프로그램 운영의 안정성이 높아지고, 부모도 자녀의 성장 과정에서 능동적인 역할을 할 수 있을 것으로 보았다.

V. 논의 및 결론

이 연구의 목적은 저연령 학교 밖 청소년, 보호자, 꿈드림센터의 현장 전문가가 인식한 저연령 학교 밖 청소년 사회성 발달의 특성과 사회성 발달 프로그램에 대한 요구를 탐색하는 것이다. 이를 위해 저연령 학교 밖 청소년 5명(만 10세~12세), 보호자 9명을 대상으로 한 개별면접, 현장 전문가 6명을 대상으로 한 초점집단면접을 실시하고 그 결과를 분석하였다. 주요 결과를 대상별로 나누어 논의하면 다음과 같다.

저연령 학교 밖 청소년의 사회성에 대한 청소년, 청소년의 보호자, 현장 전문가의 인식과 요구를 분석한 결과 대상 간 공통적인 의견과 함께 대상별 차이도 일부 나타났다. 저연령 학교 밖 청소년의 주요 대인관계가 제한된 환경(예: 가족, 대안학교, 꿈드림센터)에서 단기적으로 이루어지는 경향이 있기에 다양한 또래 관계 상황에서 사회성 발달을 촉진하는 활동이 필요하다는 내용은 공통적으로 나타났다. 그러나 대상별 차이가 나타난 부분도 있었는데, 청소년이나 보호자 참여자의 경우 사회성 발달이 잘 이루어지고 있는 부분에 대해서도 강조하였으나, 현장 전문가들은 저연령 학교 밖 청소년의 잠재적인 대인관계 어려움에 보다 주목하는 경향을 보였다. 따라서 청소년이나 보호자는 놀이 중심의 활동, 예체능이나 진로와 연계된 활동, 장기 프로그램 등 프로그램 활동과 관련된 요구를 강조한 반면, 현장 전문가들은 의사소통 기초기술에 대한 학습과 함께 지속적인 참여를 유도할 수 있는 형식과 운영 방식의 필요성을 강조하였다. 학생, 학부모, 교사가 인식하는 대안학교 학교적응 촉진 요인을 탐색한 연구(이원이, 김동일, 2009)에서 교사들은 교육방식과 관련된 요인을 학생, 학부모보다 더 주목하는 경향이 나타났다는 결과를 참고할 때, 현장 전문가들은 청소년이 겪는 어려움에 보다 집중하며 프로그램을 어떻게 운영하고, 지도할 것인가에 대해 더 고민하고 있는 현상이 반영된 것으로 보인다. 이러한 결과는 프로그램 운영자와 참여자 간의 잠재적 인식 차이를 나타내므로 현장 전문가들이 프로그램을 설계하거나 운영할 때 프로그램 참여자(학교 밖 청소년과 보호자)에게 프로그램의 목적, 운영방식, 기대되는 결과와 효과 등을 자세히 안내하고 논의하는 과정이 중요함을 시사한다.

이 연구에 참여한 학교 밖 청소년의 보호자들은 대체로 자녀의 사회성을 긍정적으로 인식하고 있었으나 사회성 발달과 관련된 우려와 걱정도 일부 보고하였다. 참여자들은 자녀의 제한된 사회적 활동, 또래와의 갈등 상황에서 적절히 대처하는 기술 부족 등과 관련된 우려를 언급하였다. 보호자들은 자녀의 사회성 발달을 촉진하기 위해 또래 상호작용을 직접적으로 지원하거나 조언을 제공하는 등 다양한 방식으로 개입하고 있었다. 부모의 지지를 높게 지각하는 학교 밖 청소년들일수록 낮은 소외감과 진로장벽을 보고했다는 선행연구와 유사하게(이

정립, 조영아, 2017), 이 연구 결과 역시 학교 밖 청소년의 사회성 발달에 있어서는 보호자의 직접적 지원이 중요함을 지지하였다. 특히 이 연구에 참여한 보호자들은 꿈드림센터 같은 외부 자원을 적극적으로 활용하고자 하는 모습을 나타내었으며, 전문가의 조언이나 정보 공유에 대한 높은 요구를 나타내었다. 따라서 저연령 학교 밖 청소년을 위한 사회성 프로그램 개발에 있어 보호자의 지지를 이끌어내는 연계 활동이나 정보 제공이 필요함을 알 수 있었다.

마지막으로 이 연구에 참여한 꿈드림센터 현장 전문가들의 인식과 요구를 정리하면 다음과 같다. 전문가들은 또래와의 상호작용 기회 제한이나 보호자의 양육방식(예: 미디어에 대한 과도한 제한)으로 인해 저연령 학교 밖 청소년들이 또래문화에 대한 이해나 또래와의 지속적인 관계 유지에 어려움을 겪는 경우가 있다고 보고하였다. 따라서 관계를 형성하고 유지하는 능력의 발달 정도에 개인차가 크다고 느끼고 있었다. 또한 공동체 생활에 필요한 기초적인 의사소통기술이나 태도가 필요한 청소년들이 있기에 의사소통의 기초를 놀이나 체험 중심의 활동을 통해 자연스럽게 반복하고 익히는 프로그램이 필요하다고 강조하였다. 성공적인 프로그램 운영을 위해서는 유연한 운영 방식이나 구체적인 결과물이나 보상이 제시될 필요성도 언급하였다. 무엇보다 전문가들은 부모의 신뢰와 협력이 프로그램 운영에 필수적임을 강조하였다. 국내의 기존 사회성 향상 프로그램 중 보호자가 참여하거나 가정연계 활동이 제시된 사례가 많지 않은 가운데(정현숙, 김세경, 2015), 이 연구의 결과는 저연령 학교 밖 청소년 사회성 프로그램 개발에 있어 보호자의 참여와 협력이 프로그램 주요 구성원리로 포함되어야 할 필요성을 시사한다.

이 연구는 청소년, 청소년의 보호자, 꿈드림센터 현장 전문가가 바라보는 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달 특성과 프로그램 요구를 구체적으로 제시하였다. 이 연구의 결과는 기존의 사회성 기술훈련이나 중등 연령 대상 학교 밖 청소년 프로그램과 다른 저연령 학교 밖 청소년에게 특화된 사회성 촉진 프로그램 및 제도 마련을 위한 체계적 노력이 필요함을 시사하고 있다. 특히 학교부적응으로 인해 학교를 이탈한 경우가 많은 중등연령 학교 밖 청소년(김영희, 최보영, 이인희, 2013)과 달리 저연령 학교 밖 청소년들은 학교에 재학한 경험이 없는 등 공동체 경험이 제한된 면이 있었다. 또한 보호자가 또래관계 및 사회성 발달을 위한 기회를 제공한다고 해도 이러한 기회가 매우 드물게 제공되거나(예: 주 1회나 월 1회) 사회성 프로그램도 주로 단기로 제공된다는 것이 확인되었다. 따라서 저연령 학교 밖 청소년에게는 자연스러운 또래와의 상호작용 속에서 기초적인 공동체 규칙이나 의사소통 기술 등을 연습하고, 또래 관계를 형성하고 유지할수 있는 기회를 제공하는 것이 중요함을 알 수 있었다. 또한 저연령 학교 밖 청소년들이 성장과 함께 보다 복합적인 관계 갈등(예: 가족 내 갈등)을 경험할 가능성을 고려하여 기초적인 사회성 발달 프로그램 외에도 발달적 요구를 반영한 단계별 프로그램 개발이 필요할 것이다.

한편, 이 연구의 결과는 학교 밖 청소년의 보호자를 위한 다양한 지원과 교육의 중요성을 드러내고 있다. 보호자가 홈스쿨링을 하는 경우를 제외하고서라도, 저연령 청소년의 특성상 청소년 혼자 이동하기 어렵고 갈 수 있는 곳도 제한적이기 때문에 보호자가 거의 모든 시간을 자녀와 함께 하며 자녀의 전반적인 생활에 대한 관여도가 높은 경우가 많았다. 보호자가 아동 청소년기 사회성 발달에 대한 이해가 부족하거나 왜곡된 경우, 적절한 발달이 지원되지 않을 가능성도 높다. 예를 들어, 연구에서 친구가 한 명 밖에 없다는 자녀의 말에 “엄마도 어릴 때 친구들 중 지금 연락하는 애들 하나도 없어. 평생 친구는 한두 명이면 족하더라.”라고 위로했다는 보호자도 있었다. 따라서 보호자가 청소년의 발달을 이해하며, 자연스러운 또래 문화 습득을 지지하고, 의사소통 기술과 문제해결력 향상을 지원할 수 있도록 보호자를 대상으로 한 부모교육, 연계활동, 프로그램 홍보의 강화가 필요하다. 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달에 있어 보호자나 가족구성원의 역할이 중요함을 고려할 때, 보호자의 긍정적 양육태도를 촉진하고 프로그램에서 연습한 기술을 가정과 연계하여 적용할 수 있는 자료나 활동을 설계할 필요가 있다.

이 연구는 저연령 학교 밖 청소년의 사회성 발달에 대한 기초연구가 부족한 상황에서, 청소년 본인, 보호자, 현장 전문가의 인식을 경험적으로 탐색하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 세 집단의 면담 결과를 종합해 볼 때, 저연령 학교 밖 청소년들은 제한된 또래 상호작용의 기회로 인해 또래 관계를 형성하고 유지하는 데 어려움을 겪고 있으며, 갈등 상황에서 효과적으로 활용할 수 있는 의사소통 기술이나 문제해결 기술의 부족 또한 주요한 어려움으로 나타났다. 이에 따라 또래와 상호작용하며 사회성 기술을 반복적으로 연습할 수 있는 환경과 가이드의 필요성이 확인되었다. 또한 보호자와 현장 전문가 면담 결과는 보호자나 가정과 연계된 활동과 자료가 사회성 프로그램에 포함되어야 함을 시사하였으며, 보호자의 긍정적 양육태도를 촉진하고 가정 내에서 프로그램 내용을 적용할 수 있는 연계적 설계의 중요성이 강조되었다. 마지막으로 무엇보다 학교 밖 청소년의 사회성 발달을 지원하기 위한 전문 인력이 부족한 현실을 고려하여, 현장 전문가들을 대상으로 한 연수, 지원, 전문과정 운영 등에 대한 적극적인 정책과 지원이 필요하다.

이러한 연구의 기여에도 불구하고 다음과 같은 제한점을 가진다. 첫째, 저연령 학교 밖 청소년은 접근성이 낮고 사례 수가 제한적인 집단이라는 점에서 학교 밖 교육 형태의 다양성(예: 홈스쿨링, 미인가 대안학교 등)을 표집에 적극적으로 반영하는 데 어려움이 있었다. 그럼에도 불구하고, 연구결과에서 교육 형태에 따른 차이가 일부 관찰된 바, 후속 연구에서는 학교 밖 교육 형태에 따른 사회성 특성과 요구의 차이를 보다 심층적으로 탐색할 필요가 있다. 둘째, 연구에 참여한 청소년들의 학교 중단 사유가 매우 다양하였기 때문에, 중단 시기 및 맥락에 따라 사회성에 대한 인식이나 경험의 차이가 존재할 가능성이 있다. 따라서 향후

연구에서는 초등학교에 입학하지 않은 집단과 초등 재학 중 중단한 집단을 구분하여 분석하는 방식이 요구된다. 셋째, 연구에 참여한 보호자의 대다수가 어머니였기에, 연구 결과를 다양한 보호자 집단 또는 부모 전체에게 일반화하는 데에는 한계가 있다. 후속 연구에서는 조부모, 기타 보호자 등 다양한 양육자 집단을 포함한 표집이 필요하다. 넷째, 현장 전문가 면담은 초점집단면담 형식으로 진행되었으며, 이로 인해 개별 전문가의 특수한 경험이나 의견을 충분히 반영하는 데 제한이 있었다. 향후 개별 면담 또는 다양한 분야 전문가를 포함한 다각도의 질적 접근이 필요하다.

참고문헌

- 교육부 (2024). **2024년 교육기본통계 주요 내용**. 세종: 교육부.
- 김선영 (2009). **홈스쿨러와 일반학생의 사회성 비교를 통한 홈스쿨링의 가능성과 한계**. 한국 교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김세연, 정애경 (2019). 아동의 또래유능성과 또래관계문제 군집 비교. **초등상담연구**, 18(1), 47-67. doi:10.28972/kjec.2019.18.1.047
- 김영희, 최보영, 이인희 (2013). 학교밖 청소년의 생활실태 및 욕구분석. **청소년복지연구**, 15(4), 1-28.
- 김현주 (2007). 홈스쿨링을 하는 청소년의 인식 탐색: 동기, 어려움, 해결책. **교육연구논총**, 28(2), 99-122.
- 김희진, 백혜정 (2020). **학교밖청소년지원센터 운영모형 개발**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 김희진, 서고운, 조혜영 (2022). **학교 밖 청소년 지역사회 지원방안 연구V: 질적 패널조사를 중심으로**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 김희진, 임희진, 김정숙, 박소영 (2023). **2023 학교 밖 청소년 실태조사**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 명소연, 조진욱 (2016). 학교밖 청소년의 학교 이탈과 이후 삶의 도전과 성장에 관한 질적연구. **청소년상담연구**, 24(2), 75-98. doi:10.35151/kyci.2016.24.2.005
- 백혜정, 송미경 (2015). **학교 밖 청소년 지원 정책 체계화 방안 연구**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 여성가족부 (2024). **학교 밖 청소년 지원에 관한 법률**. <https://www.law.go.kr/>
- 윤철경, 성윤숙, 최홍일, 유성렬, 김강호, 박예슬, 윤효문 (2017). **학교 밖 청소년이행경로에 따른 맞춤형 대책연구 II**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 이영남, 박창언 (2021). 초등학생의 홈스쿨링 경험과 성장에 관한 내러티브 연구. **내러티브와 교육연구**, 9(3), 7-30. doi:10.25051/jner.2021.9.3.001
- 이원이, 김동일 (2009). 학교부적응 학생을 위한 대안학교의 학생, 학부모, 교사가 인식하는 학교 적응 촉진요인. **상담학연구**, 10(4), 2495-2519. doi:10.15703/kjc.10.4.200912.2495
- 이영옥, 정해미, 김수빈, 박윤미 (2025). 학교 밖 청소년 연구 동향: 키워드 네트워크 분석을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 25(3), 401-415. doi:10.22251/jlcci.2025.25.3.401
- 이정림, 조영아 (2017). 고졸검정고시를 준비하는 학교 밖 청소년들이 지각한 사회적 지지와 진로장벽의 관계. **한국산학기술학회 논문지**, 18(6), 90-102.
- 이향숙, 김정은, 서보라 (2020). **초등사회성수업**. 서울: 메이트북스.
- 임원범, 조요한, 김재환 (2025). 학교 밖 청소년의 학교 중단 과정과 꿈드림 이용 경험에 관한 현상학적 연구. **청소년학연구**, 32(1), 211-240.

- 장성화 (2019). 초등학교 고학년이 지각한 또래관계와 스마트폰 중독의 관계: 자기통제력을 매개변인으로. **아동교육**, 28(2), 167-179.
- 정옥분 (2002). **아동발달의 이해**. 서울: 학지사.
- 정현숙, 김세경 (2015). 사회성 향상 집단프로그램 효과에 대한 메타분석: 국내 학회지 게재논문 (2003-2013)을 중심으로. **교육치료연구**, 7(1), 69-85.
- 조옥선, 석말숙 (2024). 학교 밖 청소년의 삶의 만족도에 미치는 영향 요인. **산업융합연구**, 22(13), 31-39.
- 채혜영, 정현희 (2024). 학교 밖 청소년의 대인관계 잠재프로파일과 심리적 적응의 차이. **청소년학연구**, 31(5), 1-25. doi:10.21509/KJYS.2024.05.31.5.1
- 최정원, 이지연, 김현수, 박지숙 (2022). **코로나-19 시대 MZ 세대의 사회성 발달 연구**. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 최준섭, 이동훈 (2020). 초등학생의 관계적 공격성을 예측하는 학생 수준 및 학급 수준 변인의 다층 구조방정식 모형 분석. **초등교육연구**, 33(4), 139-168. doi:10.29096/JEE.33.4.06
- 하형석 (2024). 2023년 학교 밖 청소년 규모 추정. **ISSUE 통계**, 2024년 제1호, 한국청소년정책연구원 청소년정책분석평가센터.
- 학교밖청소년지원센터꿈드림 (2025). **학교밖청소년지원센터 서비스 소개**. <https://www.kdream.or.kr/> 2025년 2월 17일 인출.
- 한국교육심리학회 (2000). **교육심리학용어사전**. 서울: 학지사.
- 장성화 (2019). 초등학교 고학년이 지각한 또래관계와 스마트폰 중독의 관계: 자기통제력을 매개변인으로. **아동교육**, 28(2), 167-179. doi:10.17643/KJCE.2019.28.2.10
- Alvord, M. K., Zucker, B., & Grados, J. J. (2011). *Resilience builder program for children and adolescents: Enhancing social competence and self-regulation*. Champaign, IL: Research Press.
- Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1-14. doi:10.1016/j.appdev.2009.05.001
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research design and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. doi:10.1111/1467-9507.00114
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (3rd ed.). New York: Norton.

- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3-15. doi:10.1207/s15374424jccp1501_1
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review, 13*, 292-301.
- Hartup, W. W. (2005). Peer interaction: What causes what?. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(3), 387-394. doi:10.1007/s10802-005-3578-0
- Laursen, B., & Hartup, W. (2002). The origins of reciprocity and social exchange in friendships. *New Directions for Child and Adolescent Development, 95*, 25-40. doi:10.1002/cd.35
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Roh, S., Brockevelt, B. L., & Schweinle, A. (2019). Multilevel analysis of child and adolescent subjective well-being across 14 countries. *Child Development, 90*(2), 395-413. doi:10.1111/cdev.13134
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ross, K. M., Kim, H., Tolan, P. H., & Jennings, P. A. (2019). An exploration of normative social and emotional skill growth trajectories during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62*, 102-115. doi:10.1016/j.appdev.2019.02.006
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sturaro, C., van Lier, P. A. C., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development, 82*(3), 758-765. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01532.x
- Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal theory of psychiatry*. New York: Routledge.

ABSTRACT

Social competence of out-of-school youth in early adolescence: Perception and program needs of youth, guardians, and practitioners

Gong, Younnjung* Jung, Ae-Kyung** Kim, Young Hwa*** Kim, Hyun Ryung**** Kim, Hye Rang*****

This study investigates the perceptions and program needs of youth, guardians, and practitioners regarding the social competence of out-of-school youth in early adolescence. Participants included five out-of-school youth, nine guardians, and six practitioners working with out-of-school youth. Individual interviews were conducted with the youth and guardians, while a focus group interview (FGI) was conducted with the practitioners. All interviews were recorded, transcribed, and analyzed using content analysis, from which categories and overarching themes were identified. The findings of this study are as follows. Overall, four overarching themes emerged from the interviews with the youth, including their efforts to form and maintain peer relationships after leaving school. The interviews with the guardians revealed four overarching themes, including observations of their child's positive social development, concerns about difficulties in social development, and various forms of support provided to enhance their child's social competence. The FGI with practitioners resulted in six overarching themes, including the impact of growing up with different cultural experiences from peers and significant individual differences in the ability to initiate and maintain relationships. The implications and limitations of the study are also discussed.

Key Words: out-of-school youth in early adolescence, social competence, guardian, practitioner, program

* Gyeongin National University of Education, Professor

** Gyeongin National University of Education, Associate Professor, Corresponding Author, akjung@ginue.ac.kr

*** Seoul National University of Education, Associate Professor

**** Incheon Buheung Elementary School, Teacher

***** Seoul Ujang Elementary School, Teacher