

2025 청소년상담연구 · 257

위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램 개발

책임 연구자 : 소수연
공동 연구자 : 주지선
 이승근
 이기쁨
 윤민혜
 오우아
 심하늬
 백정원

청소년상담연구 257
위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램 개발

인 쇄 : 2025년 12월
발 행 : 2025년 12월

발 행 인 : 한정원
발 행처 : 한국청소년상담복지개발원
(48058) 부산광역시 해운대구 센텀중앙로 79, 센텀사이언스파크(7층~10층)
T. (051)662-3133 / F. (051)662-3008
<http://www.kyci.or.kr>

인 쇄 처 : 신일디앤피
비매품

ISBN 978-89-8234-926-3 93330

본 긴행물은 성평등가족부의 지원을 받아 제작되었습니다.
본 기관의 사전승인 없이 내용의 일부 혹은 전부를 전재할 수 없습니다.

간행사

최근 우리 사회는 청소년의 정신건강에 대해 심각한 위기감을 느끼고 다양한 대응 정책을 제시하고 있습니다. 그럼에도 불구하고 자살 및 자해, 고립 및 은둔, 불안 및 우울, 사이버도박 등과 같은 청소년 문제가 심화되고 있다는 보고가 끊이지 않습니다. 또한 여러 실태조사 결과를 보면, 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년의 경우 학교와 가정이라는 보호 체계를 벗어나 있어 다양한 위기 상황을 혼자 감내하여 정신건강 지표가 더 부정적으로 나타나기도 합니다.

이에 한국청소년상담복지개발원은 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년이 다양한 위기 상황에서도 스스로 마음을 돌볼 수 있도록 심리·정서적 역량 함양을 돋는 ‘위기청소년 사회 정서역량 강화 프로그램’을 개발하였습니다. 사회정서역량을 학습하는 ‘사회정서교육’은 최근 학교에서도 학생들의 건강한 성장과 정신건강 예방을 위해 적용하고 있는 주요 정책이기도 합니다.

본 연구에서는 프로그램 개발을 위해 선행 연구 조사와 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년의 사회정서역량 수준을 분석하고, 학계와 현장 전문가를 자문단으로 구성하여 3차에 걸친 의견 수렴과 자문을 받았습니다. 또한 연구진이 직접 학교밖청소년지원센터와 청소년쉼터에 방문하여 시범운영을 실시하여 프로그램 효과성을 확인하는 등 체계적인 연구 절차를 통해 현장에 바로 적용할 수 있는 프로그램을 최종 개발하였습니다.

본 연구를 위해 참여해 주신 학교밖청소년지원센터와 청소년쉼터의 청소년과 종사자분들, 그리고 귀한 시간을 내어 자문해 주신 학계 및 현장 전문가들께 감사드립니다. 아울러 프로그램 개발을 위해 열정적으로 애써주신 고려대학교 주지선 교수님과 본원 연구진들께도 깊은 감사를 드립니다.

부디 본 연구를 통해 개발된 프로그램이 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년의 마음 건강과 행복한 삶에 기여할 수 있기를 기대합니다.

2025년 12월

한국청소년상담복지개발원 이사장 한정원 

초 록

최근 청소년의 심리·정서와 관련된 정신건강 지표가 부정적으로 나타나고 있다. 청소년의 스트레스 인지율과 우울 경험률이 지속적으로 증가하고 있으며, 자해와 자살 현황도 전반적으로 증가하는 추세를 보인다. 한편 학교 밖 청소년은 일반 청소년과 비교해 우울감 경험률과 자살 생각률, 자살 시도율이 상대적으로 높은 편이며, 가정 밖 청소년은 청소년상담복지센터 이용 청소년보다 우울감 경험이 높다는 결과들이 보고되고 있다.

이와 같은 청소년 정신건강 문제해결을 위해 질병 예방과 치료에 대한 공중보건 접근 방식으로 ‘사회정서학습(Social Emotional Learning)’이 주목받고 있다. 사회정서학습이란 자신의 감정을 이해하고 관리하며, 긍정적인 목표 수립과 달성을 하고, 다른 사람에게 공감을 표현하며, 다른 사람과 긍정적인 관계를 형성·유지하고, 책임있는 의사결정을 내리는 데 필요한 지식, 태도, 기술을 익히고 효과적으로 적용하는 과정으로 정의된다. 주요 사회정서역량은 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등 다섯 가지이다. 사회정서역량은 위기청소년인 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년들에게도 매우 필요한 요소이다. 이들은 가정과 학교와 같은 보호 체계를 벗어나 청소년기에 경험하게 되는 심리적 혼란 등 다양한 위기 상황 시 적절한 도움을 받지 못한 채 혼자 감당해야 하는 경우가 많다. 그러나 현재 우리나라의 사회정서학습은 학교를 중심으로 논의되거나 시행되고 있어 정작 위기 수준이 높은 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년 대상 사회정서역량 강화 프로그램 개발이나 관련 연구는 드물다.

이에 본 연구에서는 위기청소년 중 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년이 사회정서역량을 습득함으로써 다양한 위기 문제 예방뿐 아니라 자신에게 닥친 문제를 합리적인 방식으로 해결하여 건강한 성인으로 성장하도록 돋기 위한 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하는 것이 주요 목적이다.

본 연구에서는 문헌연구를 통해 사회정서역량의 이론적 기반과 주요 기관의 구성 요인을 검토하고, 전국의 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년을 대상으로 사회정서역량 수준과 사회정서역량에 대한 중요도 및 필요도를 조사하였다. 이와 같은 조사 결과를 토대로 자기인식, 자기관리, 사회인식, 관계관리, 책임 있는 의사결정 등 5개 핵심역량으로 설계하고, 각 핵심역량을 정서·인지·행동의 세 개의 개입 요인으로 구분하여 위기청소년의 전반적 발달 영역을 통합적으로 다룰 수 있도록 하였다. 집단교육 프로그램을

기본 구조로 하되, 기관의 여건과 대상의 특성에 따라 핵심·선택 프로그램을 조합하여 운영할 수 있도록 모듈형으로 구성하였다.

프로그램의 효과성을 검증하기 위해 P지역 내 학교 밖 청소년 지원센터 및 청소년 쉼터 3곳의 처치집단(N=17명)을 대상으로 시범운영을 실시하였다. 참가자의 사회정서역량과 심리적 특성을 사전·사후로 측정하였으며, 프로그램 참여 후 인터뷰와 만족도 조사를 병행하여 정성적·정량적 효과를 종합적으로 분석하였다. 또한 비처치집단(N=19명)과의 비교 분석을 통해 프로그램의 효과성을 검증하였다. 연구진은 프로그램을 개발하면서 학계 및 현장 전문가로 자문단을 구성하여, 이들로부터 세 차례 자문받아 프로그램을 최종 완성하였다.

시범운영의 효과성 검증 결과, 처치집단의 사회정서역량 총점, 하위요인 중 자기인식과 자기관리, 책임 있는 의사결정은 통계적으로 유의미하게 상승하였다. 반면 심리적 안녕감과 회복탄력성은 집단 간 유의미한 차이가 없었다. 더불어 프로그램 참여 청소년들의 평균 만족도는 4.99점(5점 만점)이었고, 인터뷰에서는 “나의 감정을 더 잘 살펴보게 되었다”, “감정을 찾고 표현하는 것이 가장 기억에 남았다”, “정직해지고 솔직해졌다”, “자신감이 생겼다”고 보고하였다. 학계 및 현장 전문가로 구성된 자문단의 평가에서도 총점 6.46점(7점 만점)을 기록하였으며, 세부 항목인 프로그램 구성 6.67점, 활용도 6.21점, 기대효과 6.50점 등 모두 높은 평가를 받아 현장 적용성과 실효성이 입증되었다.

본 연구의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 청소년상담복지 현장에서 활용할 수 있는 위기청소년 중 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 대상 표준화된 사회정서역량 강화 프로그램과 매뉴얼을 개발하여 효과를 검증하였다. 둘째, 본 프로그램은 5개 사회정서역량 각각에 대해 청소년의 정서, 인지, 행동적 측면을 고려하여 각각 2~3가지 활동과 청소년의 특성 및 사회정서역량 수준에 따라 맞춤형 적용이 가능하도록 모듈식으로 개발하였다. 이때 필수 활동과 선택 활동을 표시하여 최소한 공통적인 활동을 습득하도록 제시하였다. 셋째, 본 프로그램은 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년의 특성, 시설의 다양한 여건을 고려하여 이들의 흥미와 동기를 유발할 수 있도록 액티브한 활동, 실습 및 토의 등 현장 적용성에 초점을 맞추었다. 본 연구에서 개발한 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램은 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량을 증진시키는 것으로 확인되었으며, 추후 학교 밖 청소년 지원센터와 청소년복지시설 등 현장에서 활용될 수 있도록 매뉴얼을 보급하고 지도자 교육을 실시할 계획이다.

* 주요어: 사회정서역량학습, 위기청소년, 정서·인지·행동

목차 |

I. 서 론 | 1

1. 연구의 목적과 필요성	1
2. 연구과제	4

II. 이론적 배경 | 6

1. 위기청소년과 사회정서역량	6
가. 사회정서역량 개념 및 구성 요인	6
나. 위기청소년의 사회정서역량	8
다. 사회정서역량과 심리적 안녕감 및 회복탄력성	11
2. 사회정서역량 연구 및 개발 프로그램	13
가. 사회정서역량 연구 현황	13
나. 국내 사회정서역량 프로그램	15
다. 국외 사회정서역량 프로그램	21
3. 시사점	25

III. 연구방법 | 27

1. 프로그램 개발 절차	27
2. 위기청소년 사회정서역량 현황 조사	29
가. 조사 목적 및 내용	29
나. 조사 대상	29
다. 조사 도구	29
라. 조사 결과	30
마. 조사 요약 및 시사점	38
3. 프로그램 구성	40
가. 프로그램 구성 원리	40
나. 프로그램 구성 내용	42
다. 연구의 윤리적 고려	45

IV. 연구결과 | 47

1. 프로그램 시범운영 및 평가	47
가. 시범운영의 개요	47
나. 측정 도구	48
다. 효과성 평가 결과	50
2. 프로그램 자문단 평가	61
가. 자문단 구성 및 운영	61
나. 자문단 평가 결과	62
3. 프로그램 최종안 개발	72
가. 프로그램 수정 및 보완	72
나. 프로그램 최종안 개발	74

V. 결론 및 논의 | 76

1. 연구의 요약	76
2. 연구의 논의	79
3. 연구의 제한점과 제언	82

참고문헌 | 84

부록 | 93

1. 청소년 사회정서역량 현황 조사 질문지	94
2. 프로그램 매뉴얼 평가지	102

Abstract | 104

표 목차 |

<표 1> SSES의 구성요인 및 하위역량	8
<표 2> 학교 수업 기반의 국내 프로그램	17
<표 3> 특수 집단 대상 기반의 국내 프로그램	19
<표 4> 상담 기반의 국내 프로그램	20
<표 5> CASEL 프로그램	23
<표 6> 설문 청소년의 인구사회적 특성	30
<표 7> 위기청소년의 사회정서역량 관련 교육 경험	32
<표 8> 위기청소년의 사회정서역량 수준	33
<표 9> 사회정서역량 교육 경험에 따른 사회정서역량 차이	34
<표 10> 위기청소년의 사회정서역량 중요도 및 필요도	35
<표 11> 청소년이 경험하는 스트레스 상황	36
<표 12> 청소년이 스트레스를 대처하는 방법	38
<표 13> 프로그램 구성	42
<표 14> 프로그램 초안 세부 내용	44
<표 15> 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램 시범운영 연구설계	48
<표 16> 인구사회적 정보	50
<표 17> 시범운영 대상 청소년의 사전-사후 점수	51
<표 18> 처치·비처치 청소년 사회정서역량 차이 비교	52
<표 19> 프로그램 실시에 따른 사회정서역량 변화 유의성 검정	53
<표 20> 처치·비처치 청소년 심리적 안녕감 차이 비교	54
<표 21> 프로그램 실시에 따른 심리적 안녕감 변화 유의성 검정	55
<표 22> 처치·비처치 청소년 회복탄력성 차이 비교	56
<표 23> 프로그램 실시에 따른 회복탄력성 변화 유의성 검정	56
<표 24> 청소년의 프로그램 참여 후기	58
<표 25> 자문단 구성원에 대한 정보	62
<표 26> 2차, 3차 자문회의 프로그램 평가결과	63
<표 27> 1차 자문 내용	63
<표 28> 2차 자문 주요 내용	64
<표 29> 3차 자문 주요 내용	70
<표 30> 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램 최종안	74

그림 목차 |

[그림 1] 프로그램 개발 절차	28
[그림 2] 위기청소년의 사회정서역량 수준	33
[그림 3] 위기청소년의 사회정서역량 모형	43

I. 서 론

1. 연구의 목적과 필요성

인간은 변화하는 환경에 끊임없이 적응하며 살아왔다. 특히 인공지능, 빅데이터 등과 같은 디지털 기술의 발달은 점점 변화를 가속화시키고 있다. 이는 청소년을 둘러싼 환경 변화에도 영향을 주어 청소년 위기 문제 양상도 변화되고 있다. 최근 코로나19로 인한 비대면 활동 증가, 한부모가족, 다문화가족 등 정형적 가족 구조의 변화, 스마트폰의 보편화로 관계 및 소통 방식의 변화로 인해 청소년의 일상을 넘어 심리·정서에 영향을 주고 있다. 즉 미디어 과의존, 사이버폭력과 사이버 도박, 자살·자해, 사회적 고립·온둔과 같은 새로운 위기 문제 유형을 발생 또는 심화시키고 있으며(한국청소년상담복지개발원, 2024), 이는 청소년의 심리·정서에 대한 부정적인 지표들을 통해 확인할 수 있다.

질병관리청에서 발표한 ‘2024년 청소년건강행태조사’ 통계에 따르면, 청소년의 스트레스 인지율의 경우 2020년 34.2%, 2024년 42.3%의 청소년이 경험하는 것으로 나타났으며, 우울감 경험률은 2020년 25.2%, 2024년 27.7%, 외로움 경험률은 2020년 14.1%, 2024년 18.8%로, 4년 전과 비교해 모든 영역에서 높아진 것을 알 수 있다(질병관리청, 2024a). 그리고 손상으로 인한 응급실 내원 환자에 대한 조사 결과를 담은 ‘2023 손상유형 및 원인 통계’에 따르면, 전체 자살·자해 시도자 중 10·20대가 43.8%(4,407명)로 높은 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 2013년 10·20대 비율이 29.3%(1,798명)로 조사된 것과 비교해 48% 증가한 수치이다. 또한 사망원인 통계 자료에서 청소년(9-24세) 자살 현황은 2022년 10.8명으로 다소 감소하였으나, 2018년 9.1명, 2019년 9.9명, 2020년 11.1명, 2021년 11.7명으로, 전반적으로 증가하는 추세를 보이고 있다(질병관리청, 2024b).

매년 실시하고 있는 스마트폰 과의존 실태조사에 따르면, 2021년부터 3년간 위험군 청소년이 급격히 증가하였으며, 2024년에는 조사 대상의 42.6%가 위험군으로 나타났다(한국지능정보사회진흥원, 2025). 또한 학교폭력 실태조사에서는 2024년 2.1%(6만 8천 명) 청소년이 학교폭력을 경험했다고 응답하였으며, 이는 2013년(2.2%) 이래 역대 최고치로 학교폭력이 증가하고 있는 것으로 나타났다. 특히 초등학생의 학교폭력 피해 응답률이 상대적으로 높고, 사이버폭력(사이버 언어폭력, 사이버 명예훼손, 사이버 따돌림, 사이버 성폭력 등) 비중

이 지속적으로 증가하는 등의 양상을 보이고 있다(교육부, 2024).

이와 같은 결과들은 청소년들의 행복지수가 낮은 것과 일맥상통한다. 2021년 한국 어린이·청소년 행복지수를 국제 지수와 비교한 결과에 따르면, ‘주관적 행복지수’ 표준점수가 79.50점으로 OECD 22개 국가 중 22위로 최하위였다. 세부 지표 중에서는 삶의 만족은 OECD 국가 중 꼴찌였고, 외로움은 뒤에서 두 번째를 기록했다(연세대학교 사회발전연구소, 2021). 그리고 2024년 초등학교 6학년부터 고등학교 2학년 청소년 대상으로 조사한 초록우산 어린이재단의 생활시간조사 결과에 따르면, 우리나라 아동행복지수는 100점 만점에 45.3 점이며, 학교급이 올라갈수록 낮아진다고 보고하고 있다. 동일 조사에서 학교급이 올라갈수록 부정적인 정서가 증가하는 반면, 긍정적인 정서는 감소하는 것으로 나타났다(초록우산, 2024).

청소년 위기 문제 심화에 대응하기 위해 성평등가족부에서는 청소년 자살·자해 개입을 위해 전국청소년상담복지센터에서 ‘자살·자해 집중심리클리닉’과 ‘미디어 과의존 청소년 치유 사업’을 시행하고 있다. 교육부에서는 매년 학교폭력 전수조사를 실시하고, 범부처 차원에서 5년마다 ‘학교폭력 근절 종합대책’을 수립하여 맞춤형 지원 대책을 내놓고 있다. 또한 2024년 보건복지부는 ‘전국민 마음투자 지원 사업’을 실시하여 우울·불안 등 정신 건강에 어려움이 있는 청소년 등 전국민을 대상으로 국가 차원에서 심리상담 서비스를 제공하고 있다. 이 외에도 다양한 정책들이 시행되고 있지만, 앞에서 기술한 대로 청소년들의 심리·정서 관련 지표들은 여전히 부정적인 결과를 보이고 있다.

이러한 정신건강 관련 정책들은 주로 반응적 서비스(Responsive Services)로, 부적응 문제를 보이는 청소년에게 전문적인 상담 또는 자문이나 조정 역할을 하는 것을 중심으로 시행되고 있다(이상민, 오인수, 서수현, 2007). 그러나 다른 한편에서는 이와 같은 지원이 소수의 부적응 학생에게 집중되는 것을 우려하며, 모든 학생을 대상으로 하는 예방 교육의 중요성을 강조하는 의견도 다수 있다(김광수, 2016; 성현모, 이상민, 2017; 신현숙, 2011; 이선경, 2017). 김광수(2012)는 긍정심리학에 기반하여 문제를 가진 소수 학생에게 문제초점적 접근을 하는 것에서 벗어나 모든 학생의 발달과 행복, 안녕을 촉진하는 강점 기반 상담 접근을 제안하였다. 백병부, 김정숙, 유백산(2013)도 교육복지우선지원사업의 집중지원 학생들이 보이는 프로그램 참여 기피 현상과 낙인 효과를 예방하려면 보편적 복지로 전환해야 한다고 주장하였다. 같은 맥락에서 질병의 예방과 치료에 대한 공중보건 접근이 학교 기반 개입에 영향을 미치기 시작하면서, ‘사회정서학습(Social Emotional Learning: 이하 SEL)’이 학교 현장에서 주목받고 있다(Elias, Parker, & Rosenblatt, 2005; Merrell & Gueldner, 2010). 2025년 교육부는 학생 정신건강 문제 예방에 방점을 두고 ‘한국형 사회정서교육’을 도입하여

시행할 계획을 내놓았다. 특히 코로나19 팬데믹 시기에 등교하지 않아 친구를 만날 기회가 없고, 소셜미디어 사용 증가 등으로 사회성이 결여되는 등 다양한 심리·정서 문제가 발생하고 있다는 판단하에 학생들이 스스로 마음을 돌볼 역량을 향상시켜 책임있고 건강하게 성장할 수 있도록 보편적 마음건강 증진 교육을 학교 문화로 정착되도록 지원하는 정책을 수립하였다(교육부, 2025).

사회정서학습이란 자신의 감정을 이해하고 관리하며, 긍정적인 목표 수립과 달성을 하고, 다른 사람에게 공감을 표현하며, 다른 사람과 긍정적인 관계를 형성·유지하고, 책임있는 의사결정을 내리는 데 필요한 지식, 태도, 기술을 익히고 효과적으로 적용하는 과정으로 정의된다. 이를 위해 습득해야 할 사회정서역량은 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등 다섯 가지이다(CASEL, 2015). 최근 우리나라에서는 청소년의 인지적 영역과 정서적 영역의 발달 수준의 불균형을 해소하기 위해 사회정서학습을 학교 현장에 적용하고 있다(정민영, 2024). 이는 정서지능이 발달한 학생들이 학교생활과 교우관계가 원만하며 개인 및 사회적으로 성공적인 삶을 살 수 있고, 훈련을 통해 이와 같은 역량을 습득할 수 있다는 연구 결과들을 통해 확인되었다(손경원, 이인재, 2009). 또한 사회정서학습 프로그램을 청소년에게 적용한 연구들에서는 이들의 심리적 안녕감(문명아, 2025; 이선숙, 박종효, 2019)과 회복탄력성을 증진시키는 것으로 나타났다(김예지, 2023; 김윤경, 2024; 최미영, 2018). 즉 이 두 가지는 사회정서학습을 통해 청소년들이 어려운 상황을 잘 견디고 효과적인 해결 방법으로 대처해 나감으로써, 삶의 질을 향상시키고 행복한 생활을 영위하며 건강한 사회구성원으로 성장할 수 있음을 보여준다.

이와 같은 맥락에서 사회정서역량은 위기 상황에 있는 청소년들에게도 매우 필요한 요인이다. 위기청소년이란 일반적으로 빈곤, 학대, 폭력, 비행 등 여러 요인을 ‘위기’ 라는 개념으로 통칭하고, 이러한 어려운 상황에 처한 청소년을 ‘위기청소년’으로 개념화하고 있다(윤철경, 2006; 황여정, 2020). 또한 청소년복지 지원법 제2조의 4에서는 가정 문제가 있거나 학업 수행 또는 사회 적응에 어려움을 겪는 등 조화롭고 건강한 성장과 생활에 필요한 여건을 갖추지 못한 청소년을 위기청소년으로 정의하고 있다. 다양한 위기 상황 중 위기 수준이 높은 청소년은 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년이라고 할 수 있다. 가정과 학교는 청소년의 건강한 발달을 촉진하고 지원하는 핵심적인 보호 체계이다. 청소년이 이와 같은 보호 체계를 벗어날 경우, 청소년기에 경험하게 되는 심리적 혼란 등 다양한 위기 상황 시 적절한 도움을 받지 못한 채 혼자 감당해야 하는 상황에 직면하게 된다. 이때 각종 위험에 노출될 수 있고, 경제적인 지원을 받지 못하기 때문에 일상생활을 유지하기 어려워질 뿐만 아니라 정서문제, 자살 및 자해를 호소하는 등 정신건강 문제가 나타나기도 한다(손재환, 김범구,

한유화, 김세진, 2020).

청소년 위기 문제는 환경적 또는 사회적 요인과 개인 내적, 인지적 요인이 상호작용 하여 나타난 결과이며(서고운, 2021), 이는 사회정서역량 중 ‘자기인식’, ‘자기관리’, ‘사회적 인식’, ‘관계기술’, ‘책임있는 의사결정’ 등의 요인과도 연관되어 있다. 결국 사회정서학습은 청소년이 살아가는 데 필요한 능력을 체계적으로 습득함으로써 자신의 삶을 성공적으로 살아가도록 하는 데 목표를 두는 만큼(김윤경, 2020), 위기 청소년들이 위기 상황을 극복하여 건강한 일상을 살아내도록 하는데 갖추어야 할 핵심 역량이라고 할 수 있다.

이처럼 사회정서역량이 청소년의 심리·사회적 성장에 중요한 요인으로, 이를 향상시키기 위한 방안이 학교를 중심으로 논의되고 있다. 반면 정작 위기 수준이 높은 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 대상의 사회정서역량 프로그램 개발이나 관련 연구는 매우 드물다. 김은예, 박현미, 고한나, 김설호(2024)는 학교 밖 청소년 대상으로 사회정서학습 역량 요구도를 조사한 결과, 자기관리 역량과 책임있는 의사결정 역량에 대한 요구가 높다고 보고할 뿐 개입에 활용할 수 있는 프로그램을 개발하여 제시하지 않았다.

앞에서 살펴본 것처럼, 사회정서학습이 사회 정서적 유능성을 향상시킴으로써 청소년이 당면한 문제를 적절하게 해결하고, 나아가 책임있고 건강한 성인으로 성장하도록 기여한다고 보고되고 있으나, 주로 학교 장면에서 교과 과정과 연계하여 실시되고 있어 학교 밖 청소년들에게는 이를 학습할 기회가 제한될 수밖에 없다. 그리고 최근 가출과 같은 위험 환경에 처한 청소년을 대상으로 강점 관점을 적용한 탄력성 연구와 이들의 잠재력과 능력을 강조하는 임파워먼트(empowerment)에 관한 연구가 수행되고 있다. 이는 개인이 삶의 변화를 위해서는 자신이 가지고 있는 통제력과 자율성을 회복하여 자신이 처한 어려움을 변화시키고 극복할 수 있도록 지원해야 한다는 점에서 의미가 있다. 따라서 위기청소년이 사회정서 역량을 습득함으로써 다양한 위기 문제 예방뿐 아니라 자신에게 닥친 문제를 합리적인 방식으로 해결하여 건강한 성인으로 성장하도록 돋는 것이 본 연구의 최종 목표이다.

본 연구에서는 위기청소년 중 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년에게 적용할 수 있는 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하여 효과성을 검증하고자 한다.

2. 연구과제

첫째, 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량 수준과 필요 요소를 조사하고 분석하여, 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램을 개발한다.

둘째, 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램을 청소년상담복지 현장에서 활용할 수 있도록 매뉴얼을 개발한다.

셋째, 개발된 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램의 효과성을 검증한다.

I

II. 이론적 배경

1. 위기청소년과 사회정서역량

가. 사회정서역량 개념 및 구성 요인

개인은 살아가면서 배움, 관계 맺기, 일상적 문제뿐 아니라 성장과 발전에 필요한 복잡한 과제에 이르기까지 다양한 과업을 마주하게 된다. 이러한 과업들이 개인의 삶에 미치는 정서적, 사회적 측면을 알아차리고 적절히 관리하며 타인에게 표현할 수 있는 능력을 ‘사회정서역량’이라고 한다(Elias et al., 1997).

OECD에서는 청소년들에게 사회정서역량이 중요하다는 점을 파악하여 2017년부터 ‘사회정서역량연구(Study on Social and Emotional Skills, 이하 SSES)’를 국제적 단위로 평가하고 있다. 연구에서 사회정서역량은 생물학적 성향과 환경적 요인 사이의 상호작용에서 비롯되고, 사고·감정·행위의 일관성 있는 패턴으로 나타나며 형식적·비형식적 학습 경험을 통해서 개발되고, 개인의 삶을 통해서 중요한 사회·경제적 성과에 영향을 미치는 개인 특성으로 정의하고 있다.

한편, 손유선(2023)은 사회정서역량은 자기와 타인의 감정을 인식 및 공감하며 감정들을 긍정적으로 관리할 수 있는 ‘삶의 기술’로서, 개인이 행복한 삶을 누리고 타인과 의미 있는 관계를 맺고 유지하는 데 필수적인 역량으로 정의하고 있다. 즉 자신과 타인의 정서를 올바르게 인식하고 이해하며, 다른 사람들과 긍정적인 관계를 맺고 유지하며, 책임있는 의사결정 및 주변 환경의 복잡한 요구에 적절히 대처하는 능력이 사회정서역량이다.

결국 사회정서역량은 한 개인이 성공적인 삶을 사는 데 중요한 역량으로, 자신의 감정을 조절하고 타인과 좋은 관계를 유지하며, 공동체의 한 부분으로 책임감 있게 행동할 수 있는 역량이다. 이러한 능력은 한 사회의 일원으로 성장해 나가는 청소년들에게 있어 자신의 삶을 풍요롭게 할 수 있는 중요한 역량이라고 할 수 있겠다.

학자마다 사회정서역량의 구성요소를 다양하게 제시하고 있지만, 많은 연구자는 자신 및 타인에 대한 인식, 충동 통제를 비롯한 자기관리, 관계를 관리하는 능력 및 책임감 있게 결정하고 행동하는 능력들을 포함하여 설명하고 있다.

Elias 등(1997)은 사회정서역량에 대해 정의하면서 사회정서역량을 크게 네 가지 핵심 요소로 구분하고 있다. 첫째, 자기인식(self-awareness)은 자신의 감정, 생각, 행동을 이해하고 인식하는 능력이다. 이를 통해 개인은 자신의 강점과 약점을 파악하고, 자기 존중감을 향상 시킬 수 있다. 둘째, 충동 조절(control of impulsivity)은 즉각적인 반응이나 행동을 통제하고 상황을 신중하게 고려한 후 적절한 결정을 내리는 능력으로, 문제해결 능력과 장기적 목표 달성에 중요한 역할을 하는 요소이다. 셋째, 협력적 작업(working cooperatively)은 다른 사람들과 효과적으로 협력하고 팀워크를 발휘하는 능력으로, 의사소통, 갈등해결, 상호존중 등 의 기술을 포함하고 공동의 목표를 달성하는 데 필수적이다. 마지막으로 자신과 타인에 대한 돌봄(caring about oneself and others)인데, 이는 자신과 타인의 감정과 행복을 중시하고 존중하는 태도를 의미한다. 이는 공감 능력, 친절함, 사회적 책임감을 포함하며, 긍정적인 인간관계를 구축하는데 이바지하는 요소이다.

Zin 등(2004)은 개인 중심의 사회정서역량을 구성하는 요인으로 다섯 가지를 제시하고 있다. 첫째, 자기인식(self-awareness)이다. 자신의 정서를 알아차리는 능력, 정확한 자기지각을 하는 능력, 자신의 강점, 요구, 가치를 인식하는 능력, 자기효능감을 형성하는 능력 등을 말한다. 둘째, 사회적 인식(social awareness)은 타인과 효과적으로 관계를 맺는 능력으로 타인의 관점을 취하고 공감할 수 있는 능력, 다양성에 대한 이해, 타인 존중하기를 포함한다. 셋째, 책임있는 의사결정(responsible decision making)은 분별 있게 의사결정을 하는 능력의 발달을 강조하는 것으로, 평가하고 성찰하기, 문제해결하기, 그리고 개인적, 도덕적, 윤리적 책임감의 발달을 포함한다. 넷째, 자기관리(self-management)는 충동 조절, 스트레스 관리, 자기 동기, 개인적 훈육, 적절한 목표를 수립하고 그 목표를 달성하기 위한 행위를 조직하는 능력을 포함한다. 마지막으로 관계 관리(relationship management)는 효과적인 의사소통, 협동, 타협, 갈등관리, 관계 세우기, 도움 제공하기 위해 요구 파악하기 등의 기술을 강조하였다.

한편, 사회정서역량은 사회정서학습을 통해 향상될 수 있으며, 가정, 학교 및 지역사회까지 사회정서학습을 제공하기 위한 환경 조성이 필요하다고 한다. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning(이하 CASEL)에 따르면 사회정서학습은 모든 청소년이 건강한 자아정체성을 형성하고, 감정을 조절하며, 개인·공동의 목표를 달성하고, 타인에 대해 공감하고 표현하며, 지지적인 관계를 형성하고 유지하며 책임감 있고 배려 있는 결정을 내릴 수 있도록 지식·기술·태도를 습득하고 적용하는 과정이라고 한다. 사회정서학습을 제공하기 위해서는 학교-가정-지역사회 간의 진정성 있는 협력이 필요하며, 교육과정과 지속적 평가를 통해 교육의 형평성과 우수성을 증진시킬 수 있다. CASEL은 ‘CASEL 5’

라는 개념을 통해 사회정서역량을 5가지로 구성하였다. 첫째, ‘자기인식’과 ‘자기관리’로 자신의 감정이나 정서 인식 및 관리에 필요한 지식, 기능, 태도를 효과적으로 학습하고 활용하는 능력이다. 둘째, ‘사회적 인식’과 ‘관계기술’로 타인에 관한 관심과 함께 배려할 수 있는 능력으로 주변에 있는 타인과 함께 긍정적인 관계를 형성하며, 부정적인 상태를 관리할 수 있는 능력이다. 셋째, ‘의사결정능력’으로 구성원들 간에 책임있는 의사결정을 내릴 수 있는 능력이다(강정찬 외, 2015, 재인용), 이러한 다섯 가지 핵심 역량은 청소년들이 학업적 성공과 더불어 전반적인 삶의 질을 향상시키는 데 중요한 역할을 한다(고국영, 김은정, 이상수, 2015).

OECD에서 연구하는 SSES는 ‘Big Five’ 모형을 사회정서역량의 기본 개념 틀로 삼고 5개의 영역을 사회정서역량의 기초 구성 요인으로 제시하고 있다. 각 영역은 과제 수행(task performance), 정서 조절(emotional regulation), 협력(collaboration), 개방성(open-mindness), 타인 관계(engagement with others)로 이루어져 있다. 각 영역은 세 개의 하위역량으로 구성되어 총 15개의 하위역량을 포함하고 있으며, 15개의 하위역량은 다음 <표 1>과 같다(김미숙 등, 2018).

<표 1> SSES의 구성요인 및 하위역량

5개 구성요인	15개 하위역량		
과제 수행	끈기	자기통제	책임감
정서 조절	스트레스 관리	정서 통제	낙관주의
협력	협동	신뢰	공감
개방성	호기심	관용	창의성
타인 관계	사회성	자기주장	활기

이를 종합해 보면, 학자마다 조금씩 다르게 사회정서역량을 구성하고 있지만, 일반적으로 사회정서역량은 대부분 CASEL이 개념화한 5개 요인을 토대로 하고 있다(손유선, 2023). 우선 자기를 인식하는 능력, 두 번째로 타인을 비롯한 주변 환경을 인식하는 능력, 세 번째로 자신의 정서 및 인지적 능력을 활용하여 관리하는 능력, 네 번째로는 타인을 비롯한 주변 환경의 자원을 적절히 관리하고 활용하는 능력, 마지막으로 자신과 타인, 사회를 고려하여 의사결정하는 능력으로 나눌 수 있다.

나. 위기청소년의 사회정서역량

위기청소년(At-risk Youth)라는 개념은 1983년 미국 국가위원회 보고서에서 중도에 학업

을 그만둘 가능성이 높은 청소년들이 증가하고 있음을 주목하고, 이에 대한 대책을 촉구하면서 사용되기 시작했다. 이후 OECD(1995)에서 학교생활에 적응하지 못해, 직업이나 성인으로서 삶을 성취해 내지 못할 것 같은 사람, 그 결과 사회에 긍정적으로 기여하지 못할 것 같은 청소년으로 정의하면서 회원국에 광범위하게 받아들여지고 있다(성동제, 2015). 우리나라에서는 빈곤, 학대, 폭력, 비행 등을 ‘위기’ 개념으로 통칭하고, 이와 같은 상황에 처한 청소년을 ‘위기청소년’으로 정의하고 있다(윤칠경, 2006; 황여정, 2020). 이를 중 위기 수준이 높은 대상은 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년이라고 할 수 있다. 왜냐하면 이들은 가정과 학교라는 핵심적인 보호체계에서 벗어나 있어, 위기 상황에 처할 가능성이 상대적으로 높고 체계 안에서 적절한 도움과 돌봄을 받기 어렵기 때문이다.

그러나 김은예 등(2024)의 연구를 제외하고는 이들을 대상으로 수행된 사회정서역량 연구는 거의 없다. 김은예 등(2024)은 학교 밖 청소년을 대상으로 사회정서역량 요구도 조사를 실시하였는데, 이들은 자기관리 역량과 책임있는 의사결정 역량에 대한 요구가 높았다고 보고하고 있다. 연구자들은 학교를 그만둔 청소년들은 사회 전반에 여러 가지 부적응을 유발하는 악순환을 되풀이하게 되며 이들은 홀로 사회에서 수행해야 하는 일들을 감당하는데 어려움이 있으므로, 사회정서학습이 이들의 진로 설정과 진로 준비 과정을 도와 건강한 자립에 기여할 것이라고 주장한다.

그 외 사회정서역량과 유사한 요인을 기반으로 한 연구를 살펴보면 다음과 같다. 여성가족부(2004)의 2023년 학교 밖 청소년 실태조사에 따르면, 학교 밖 청소년은 심리적 압박감, 외로움, 고립감이 크고, 주변의 편견과 선입견으로 인해 낙인감을 느끼며 일상생활에서 불편감을 호소하는 것으로 나타났다. 또한 친구를 사귀거나 각종 체험활동을 경험하기 어렵다고 보고하는 등 사회적 관계 형성 능력을 증진시킬 기회가 상대적으로 적다고 보고하고 있다. 구체적으로 살펴보면 학교 밖 청소년의 우울감 경험률은 34.2%, 자살 생각률은 22.7%, 자살 시도율은 9.9%로 조사되어, 일반 청소년의 우울감 경험률(29.3%), 자살 생각률(14.3%), 자살 시도율(2.6%)에 비해 상당히 높은 것으로 나타났다(질병관리청, 2022).

여성가족부(2022)에서 실시한 위기청소년 지원기관 이용자 생활실태조사 결과에 따르면, 청소년상담복지센터를 이용하는 청소년(2.9점)과 학교밖청소년지원센터를 이용하는 청소년(2.9점)의 자존감에 비해 청소년쉼터 및 자립지원관에서 생활하는 청소년의 자존감(2.8점)이 가장 낮았다. 삶의 만족도는 학교밖청소년지원센터를 이용하는 청소년(3.0점)이 청소년상담복지센터를 이용하는 청소년(2.8점)보다 0.2점이 높았으나, 청소년쉼터 및 자립지원관을 이용하는 청소년은 자존감 점수가 2.7점으로 가장 낮았다. 우울감의 경우, 청소년쉼터 및 자립지원관 입소 청소년(35.6점)이 청소년상담복지센터 이용 청소년(29.3점), 학교밖청소년지원센

터 이용 청소년(24.8점)에 비해 높게 경험함을 알 수 있다. 또한 해당 실태조사에서는 위기 청소년들이 겪는 어려움에 대해 질문하였는데, ‘미래에 대한 불안’ (45.9%), ‘적성에 맞는 진로를 찾는 것’ (30.9%), ‘가족과의 갈등’ (27.2%), ‘무기력감’ (22.2%)의 응답이 높았다. 이와 같은 결과들은 위기청소년들이 자율적 보호 능력 함양을 위한 각종 교육에서 배제되지 않도록 관련 교육 확대 필요성을 제기하며, 이들의 특성과 욕구에 맞는 맞춤형 예방 교육을 제안하고 있다.

국내 연구자들에 따르면, 가정 밖 청소년들이 자신의 위기 상황을 극복하는데 자기통제력 및 사회적 기술과 같은 역량이 필요하다고 한다(손경숙, 2008; 유향숙, 2016). 또한 학교 밖 청소년의 경우, 긍정적인 자기지각과 관계 능력, 자기 결정성이 자립에 중요한 요인이며, 이와 같은 능력을 향상시킬 수 있는 프로그램의 개발과 보급의 필요성이 대두되었다(민미연, 2023).

이와 같은 연구들을 살펴보면, 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년이 위기 상황을 극복하기 위해 함양해야 할 요인으로 자기관리, 자기인식, 사회적 인식, 대인관계, 의사결정 등이 필요할 것으로 보인다. 즉 불안이나 우울, 무기력과 같은 감정을 조절할 수 있으려면 자기감정을 인식하고 대응할 수 있는 자기관리 능력이 필요하고, 가족이나 또래, 사회적 관계 개선을 위해서는 공감 능력이 포함된 사회적 인식과 대인관계 능력이 선행되어야 한다. 또한 다양한 위기 상황에서 자기를 보호하면서 대처하기 위해서는 효과적인 의사결정을 내릴 수 있어야 한다. 즉 사회정서역량은 자신의 정서를 인지하고 조절하여 효과적으로 문제를 해결하고 타인과 긍정적인 관계를 형성하도록 돋는 정서와 행동, 인지가 혼합된 역량으로 정서 개입을 통해(손경원, 2008; 이지은, 2014) 이루어지므로 청소년 사회정서 발달을 위한 필수적인 핵심 역량이라고 할 수 있다.

선행 연구들에서 사회정서역량은 학생들의 문제행동 감소 및 심리적 건강(강유연, 2020; 권영웅, 2011; 김은정, 김춘화, 이상수, 2015; 박성연, 강지흔, 2005; 손경원, 이인재, 2009; 최은지, 신태섭, 2020; 한유진, 2004)에 영향을 미치며, 학습 상황에서의 몰입 및 학업 성취(권영웅, 2011; 김은정 등, 2015; 유다미, 안도희, 2015)와 학생의 공동체 구성의식 및 학교 적응(김동일, 우예영, 박찬훈, 한다솜, 2021; 김소영, 김현지, 이상수, 2018; 염정원, 조한의, 2016)에도 긍정적 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 국외 연구에서도 높은 수준의 사회정서 역량은 따돌림이나 폭력과 같은 교실 안에서의 행동 문제를 예방하는 요소 즉, 대인 간 폭력, 왕따, 약물남용, 학교중단과 같은 부정적인 행동을 예방하며(Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003), 학업 수행 및 대인관계 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Domitrovich et al., 2007).

이처럼 사회정서역량은 위기청소년의 내·외현화 행동 문제 및 심리, 정신건강 문제를 감소시키는 예방적 기능을 수행할 뿐만 아니라 우울, 불안, 공격성 등의 부정적 정서를 감소시키고(강유연, 2020), 따돌림이나 폭력과 같은 행동 문제를 예방하는 보호 요인(김소영 등, 2018; Greenberg et al., 2003)임을 확인할 수 있다.

II

다. 사회정서역량과 심리적 안녕감 및 회복탄력성

Durlak 등(2011)은 사회정서학습 메타분석 연구에서 사회정서학습 프로그램의 성과를 사회정서적 역량, 자신과 타인에 대한 태도, 긍정적인 사회적 행동, 학업 성과 등 네 가지로 분류하였다. 이를 토대로 우리나라에서 청소년들을 대상으로 한 사회정서역량 프로그램의 효과성을 분석한 결과를 살펴보면, 자신에 대한 태도와 능력, 사회적 태도와 행동, 학교생활 적응 등 세 가지로 구분할 수 있다. 일반 청소년 대상 사회정서역량 프로그램을 실시한 결과, 이들의 자기개념(박소현, 2025), 자아존중감(송화연, 2016), 주관적 안녕감(김남혁, 2020; 박소현, 2025; 이원호, 이정미, 2020), 안녕감(이선숙, 박종효, 2019), 심리적 안녕감(문명아, 2025), 회복탄력성(김예지, 2023), 정서지능(박소현, 2025)은 상승한 반면, 내재화 및 외현화 문제행동(이선숙, 박종효, 2019)은 감소하는 등 ‘자신에 대한 태도와 능력’에 긍정적인 영향을 주는 것으로 확인되었다. 또한 사회성(송화연, 2016), 공동체 의식(이아름, 이숙향, 2023), 사회정서적 유능성(김경희, 황순영, 2021)과 사회정서적 역량(문명아, 2025; 이선숙, 박종효, 2019; 이아름, 이숙향, 2023)이 향상되어 ‘사회적 태도와 행동’에도 긍정적인 변화를 보여주었다. 마지막으로 청소년의 사회정서학습 프로그램이 학교 적응(김동일, 우예영, 박찬훈, 한다솜, 2021), 학습 정서 및 학업성취도(박양선, 최문홍, 2018) 등 ‘학교생활 적응’을 높이는 것으로 확인되었다.

이와 같은 연구들은 청소년을 위한 사회정서역량 프로그램이 지향하는 바가 청소년들이 자신의 내면을 잘 돌보고 심리적으로 성숙해지며, 원만한 사회적 관계를 맺기 위한 태도와 행동을 습득하고, 학교생활을 잘 수행해 가는 것임을 알 수 있다. 이를 통해 청소년들의 삶의 질이 향상되고 행복한 생활을 영위해 나가며 건강한 사회의 구성원으로서 성장해 나갈 수 있게 됨을 시사한다. 즉 사회정서역량 프로그램이 궁극적으로 추구하는 것은 자신을 있는 그대로 수용하며 자신의 행동을 스스로 조절하는 능력을 갖추고, 긍정적인 대인관계를 유지하며, 명확한 삶의 목적을 향해 자신의 잠재력을 실현해 나가는 상태를 의미하는 심리적 안녕감(Ryff, 1989)과 맞닿아 있다. 주관적 안녕감(subjective well-being)이 삶의 만족도에 기초한 현재의 행복감과 같은 정서라면, 심리적 안녕감(psychological well-being)은 주어진

조건에서 행복감을 찾아가는 기능적 요인에 더 초점이 맞춰져 있다(김혜미, 오인수, 2016).

그러나 현재 위기청소년들이 처해 있는 상황은 교육 기회의 박탈을 넘어서 가출, 비행, 범죄 등의 위험 상황에 노출될 가능성과 청소년 개인의 발달 과정에 필요한 기술 습득 기회의 상실로 인하여 건강한 사회 구성원의 역할을 기대하기 어렵다(박소현, 이수진, 2001). 그들이 보이는 특징은 감정 표현에 미숙하여 부정적인 감정을 억제하거나 잘못된 방식으로 표출해 버리기도 하고, 일상적인 사소한 상황에서조차 스트레스 상황으로 받아들일 정도로 심리적 취약성을 가지고 있어 심리적 안녕감과는 거리가 멀다.

또한, 위기 청소년들은 지속되는 위기와 역경으로부터 경험되는 부정적 상태를 극복하지 못하고 현재와 미래에 대한 긍정적인 방향으로 시선을 돌려 탄력성을 발휘하기가 어렵다. 회복탄력성(resilience)은 어려움이나 스트레스 상황에서 적응적 상태로 다시 돌아온다는 의미인 ‘회복’과 정신적 저항력의 향상, 즉 성장을 나타내는 개념인 ‘탄력성’을 더한 용어이다(신우열, 김민규, 김주환, 2009). 즉, 회복탄력성은 개인이 실패나 좌절, 위험이나 위기 상황에 직면했을 때 유연하게 문제를 대처하고 극복하게 하는 능력이며, 자아탄력성, 적응 유연성, 탄력성 등으로 연구의 대상과 주제에 따라 다양하게 사용되고 있다.

동일한 상황과 환경에서도 어떤 위기청소년들은 어려움을 잘 견디고 내적 동기를 부여하여 잘 대처해 나가지만, 어떤 위기 청소년들은 심한 좌절감을 경험하고 세상을 원망하며 가능성을 포기해 버린다. 이러한 같은 상황에 대해 다른 결과가 나타나는 것은 청소년마다 회복탄력성의 정도가 다르기 때문이다. 회복탄력성에 영향을 미치는 내적 요인으로 공감, 자기효능감, 지적 기능과 개인적인 특성을 들 수 있으며, 외적 요인으로는 친구, 가족, 교사와 건강하고 지지적인 관계, 그리고 가족, 학교, 지역사회의 환경이 있다(최윤정, 김병환, 박보람, 추병완, 2024). 김윤경(2024)은 이러한 회복탄력성에 영향을 주는 요인들이 사회정서역량 프로그램을 통해서 길러줄 수 있다고 보았다. 즉 사회정서역량 프로그램에서 청소년들이 낙관주의적 사고, 유머, 정서 조절, 자기관리와 같은 적응적인 특성을 갖도록 교육하고, 관계를 증진하기 위해 공감, 의사소통, 협력 기술을 가르침으로써 친밀한 관계를 형성하고 발전 시킬 수 있다고 보았다. 또한 청소년들이 스스로 자신에게 도움이 되는 자원을 찾고 도움을 요청할 수 있는 기술을 가르치고, 다양한 동아리나 봉사활동을 계획하고 적극적으로 참여함으로써 소속감을 느끼게 된다고 보았다.

이와 같이 사회정서역량 프로그램은 위기청소년들이 심리·정서적 성장과 자아실현을 통해 사회 구성원으로서 잘 기능하도록 하는 심리적 안녕감을 높여주고, 일상생활에서 직면하는 스트레스나 역경을 효과적으로 극복하여 더욱 성장할 수 있는 회복탄력성을 향상시키는 데 활용될 수 있다. 그럼에도 불구하고 지금까지 위기청소년들의 심리적 안녕감과 탄력성을

증진하기 위한 프로그램에 관한 선행연구는 매우 미흡한 실정이다. 위기청소년의 심리적 안녕감 증진을 돋는 프로그램으로 만다라를 활용한 미술치료 프로그램(박연심, 2013)과 인지 행동 집단상담 프로그램(정양미, 2025)이 있었으며, 탄력성을 증진할 수 있는 프로그램으로는 순환형 집단미술 놀이치료 프로그램(하서인, 2023)이 있었으나, 위기청소년을 대상으로 하는 사회정서역량 프로그램은 전무한 상황이다. 따라서 위기와 역경으로부터 경험하는 부정적 상태를 긍정적 방향성의 시선으로 전환하여 위기청소년이 겪는 역경을 이겨내고 보다 탄력적인 성장을 불러일으킬 수 있도록 돋는 프로그램의 개발과 이에 대한 효과 검증이 필요하다.

2. 사회정서역량 연구 및 개발 프로그램

가. 사회정서역량 연구 현황

국내에서는 사회정서역량 연구가 이인재(2009)의 초등학생 대상으로 사회·정서적 능력에 관한 이론 연구를 시작으로 진행되어 왔다. 구체적으로 선행연구를 연구 목적과 방법, 대상에 따라 정리하면 다음과 같다.

우선 사회정서역량 관련 연구 목적으로는 주로 이론이나 방법론, 고찰 및 논의를 중심으로 하는 이론 연구와 프로그램을 개발하고 효과성을 검증하는 실증연구로 구분할 수 있다. 정민영(2024)의 메타분석 결과를 살펴보면, 2009년부터 2012년까지 연구 초기에는 사회정서역량에 대한 이론적 검토와 논의, 프로그램 개발을 위한 연구 모형의 토대를 마련하는 이론 연구가 실증연구보다 더 큰 비중을 차지하고 있으나, 2013년을 기점으로 이론적 검토를 검증하기 위한 실증연구가 서서히 큰 비중을 차지하고 있으며 2015년부터 2021년까지는 실증 연구가 이론 연구보다 3배 높게 나타났다. 이는 연구 목적이 사회정서역량의 적용과 효과 검증, 그리고 프로그램 개발 등을 통해 교육 현장에서 실천하기 위한 연구로 초점이 옮겨가고 있다는 것을 보여준다. 또한 연구 방법은 연구 초기에는 사회정서역량에 관한 기초연구가 주를 이루는 문헌연구가 많았으나, 2013년 이후의 연구에서는 초기에 연구된 이론을 토대로 하여 프로그램 개발 및 검증을 위한 양적 연구로 확대되었다.

이러한 연구 목적과 방법의 흐름은 정부에서 2012년 학교폭력 근절 종합대책과 함께 인성교육 강화 방침을 발표한 후, 2013년 인성교육 강화 기본계획이 수립되고 2015년 ‘인성교육진흥법’이 제정된 시점과 맞물린다. 이로 인해 도덕·윤리 교과뿐만 아니라 전체 교육과

정에 인성교육이 반영되고 학교 단위의 프로젝트형 인성교육 프로그램들이 추진되었다(김윤경, 2024). 특히 교육부(2020)에서 ‘제2차 인성교육 종합계획(2021~2025)’을 발표한 이후 인성교육의 하나인 사회정서역량의 활용도가 높아지고 학교 교육과정과 연계도 강화되었다. 최근 국어(이은민, 2024), 수학(이영순, 2022), 사회(김경희, 황순영, 2021), 도덕(손지은, 최하영, 2024), 가정(조현섭, 최새은, 2023), 음악(김예지, 2023), 미술(서선영, 2025), 보건(문명아, 2025) 등의 다양한 교과목에 사회정서역량을 연계한 수업 지도안 및 프로그램 개발과 이에 대한 효과를 검증하는 연구가 증가하는 추세이다.

사회정서역량과 관련된 연구의 대상을 학교급별로 살펴보면, 2015년 이후 2021년까지 초등학교 31건, 중학교 24건, 고등학교 12건, 대학교 4건, 유아 1건의 순으로 연구가 이루어졌으며, 사회정서학습 프로그램 효과에 대한 메타분석에서 연령별 프로그램의 효과 크기는 아동(8~13세)이 1.09로 가장 큰 효과 크기를 보였고, 유아(7세 이하) 및 청소년(14세~19세)의 효과 크기는 중간 크기로 나타났다(정민영, 2024). 이처럼 사회정서역량 연구의 주요 대상이 초등학생이고 이들을 대상으로 개발된 프로그램이 유의미한 효과가 가장 큰 것으로 나타났는데, 그 이유는 이 시기에 정서적 문제를 경험하면 학교생활과 친구 관계 등에서 장애를 겪게 될 가능성이 높기 때문이다(김가현, 신태섭, 2020). 그리고 상대적으로 고등학교에서의 연구 비중이 낮은 것은 대학 입시에 중점을 둘 수밖에 없는 교육 현실에서 청소년기 인성교육이나 사회정서역량의 증진은 낮은 비중을 차지하고 있음을 반영하고 있다.

그러나 최근 ‘2022 개정 교육과정’이 고등학교 교육과정에서 사회정서학습 요소를 강조하는 정책과 맞물려(정민영, 2024), 고등학생을 대상으로 수행한 연구도 증가하고 있다(방은지, 2023; 이아름, 이숙향, 2023; 이정미, 2022). 이처럼 사회정서역량 연구의 흐름을 살펴보면 국가 교육 정책이 연구 대상에도 영향을 주는 등 초·중·고등학교와 같은 공교육 제도를 기반으로 한 교육 현장에 적용하기 위한 실천 중심의 연구가 수행되고 있음을 알 수 있다. 반면 제도권 밖에 있는 위기청소년들의 사회정서역량 함양에 관한 연구는 상대적으로 미미하다. 그러나 최근 학교부적응 학생(이은영, 2023)이나 학교 밖 청소년(김은예, 박현미, 고한나, 김설호, 2024) 대상으로 사회정서역량 프로그램을 개발하려는 시도가 있다. 이은영(2023)은 초등 고학년 부적응 학생을 대상으로 사회정서역량 강화 프로그램을 개발하여 우울, 불안, 공격성을 감소시키는데 효과가 있음을 입증하였다. 김은예 등(2024)은 학교 밖 청소년을 대상으로 조사하여, 이들이 원하는 사회정서역량은 ‘자기인식’, ‘자기관리’, ‘책임있는 의사결정’ 순이었으며, 총 6회기~8회기 사이의 개별 활동 프로그램을 선호한다고 보고하였다. 그러나 두 연구 모두 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년에게 적용이 불가능한 프로그램이거나, 프로그램 개발을 위한 사전 요구조사에 불과하였다. 이와 같은 연구들

이 공교육 밖의 청소년에게 사회정서역량을 키워줄 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 고무적이기는 하나, 실제 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년에게 적용할 수 있는 프로그램은 없는 실정이다.

나. 국내 사회정서역량 프로그램

II

최근 국내에서는 학교를 중심으로 사회정서역량 함양을 위한 프로그램이 개발되고 있다. 우선 학교 수업 기반 프로그램, 특수 집단 대상 프로그램, 상담 기반 프로그램으로 구분할 수 있다. 이중 학교 수업 기반으로 교과 과정을 적용하여 과목별 수업으로 실시한 경우가 대부분이었다. 이는 교육학에서 사회정서역량 프로그램에 관한 관심이 증가한 것과 관련이 있어 보이며, 정민영(2024)은 이와 같은 원인을 2015 개정 교육과정과 2022 개정 교육과정 교과 전반에 사회정서학습 요소를 포함한 것에 기인하다고 분석하였다(교육부, 2015; 교육부, 2022).

국내에서 개발된 사회정서역량 프로그램을 사회정서역량 구성 요인, 집단 규모, 회기 수, 회기별 시간, 효과성 별로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학교 수업 기반 프로그램으로, 이는 <표 2>에 제시하였다. 초등학생 대상은 도덕(임진희, 방명애, 2016), 음악(최미영, 2018), 미술(이수래, 방명애, 가홍효, 2021) 등 주로 흥미를 유발할 수 있는 예체능 과목 위주로 개발되었다. 대조적으로 중고등학생은 국어(윤준희, 김옥주, 방명애, 2019), 영어(박양선, 2015) 등 주요 교과목 위주로 개발되었다. 주로 5개의 구성 요인이 모두 포함되었으며, 집단 규모는 학급 단위인 25~30명 정도였다. 주 1~3회 정규 수업 시간(교과목, 창의적 체험활동) 또는 방과후, 돌봄 시간에 모둠 활동으로 실시되었으며 1회기당 40~80분 정도로 구성되었다. 대부분 사회정서역량 향상, 수업 참여도 증진, 공동체 의식 향상 효과를 나타내었다.

둘째, 특수 집단 대상 프로그램은 <표 3>에 제시하였으며, 세부적인 내용을 살펴보면 다문화 가정(김아름, 박지연, 2015), 특수학교 초등학생(남혜진, 박승희, 2019; 문상미, 2018), 학교폭력 가해 중학생(송열매, 2019) 대상이었다. 5개의 구성 요인 중 일부만 적용한 경우도 있었는데, 지적장애 학생의 특성을 고려하여 자기인식, 관계기술, 의사결정 요인을 제외하기도 하였다. 집단 규모는 5~18명 정도로, 비교적 소규모로 진행되었다. 주 1~4회 정규 수업 시간 또는 방과후 수업 시간에 실시되었으며, 1회기당 40~80분 정도로 구성되었다. 다문화 아동을 고려하여 보조교사를 활용하거나 지적장애 학생인 경우 가정 연계 학습을 위해 학습지 등으로 적극 소통한 점이 특징이었다. 학교폭력 가해 중학생 대상은 법무부 소속 비행

예방교육기관에서 연속 5일 실시하여 집중도를 높인 점이 특징이었다. 대부분 사회정서기술에 도움이 되는 것으로 나타났다.

마지막으로 상담 기반 프로그램으로, 이는 <표 4>에 제시하였다. 이 프로그램은 초등학생 (이은영, 2023; 임은경, 2019), 중학생(김동일, 우예영, 박찬훈, 한다솜, 2021) 그리고 고등학생 (이선숙, 박종효, 2019)을 대상으로 개발되었다. 5개의 구성 요인으로 구성되었으나 사회적 인식, 책임감 있는 의사결정을 제외한 경우도 있었다. 집단 규모는 10~21명 정도로 주 1~2 회 집단상담 형식으로 진행되었다. 상담교사 또는 상담사가 비교과 수업(인성 프로그램, 창의적 체험활동 시간) 또는 아침 활동 시간, 방과후 시간에 실시하였고 1회기 당 30~90분 정도로 차이가 크게 나는 편이었다. 보조 진행자, 관찰 기록자 등을 두어 원활한 집단상담이 되도록 활용하였으며 회기별 경험보고서 활용, 평가 실시 등이 특징이었다. 상담 프로그램을 통해 사회정서역량, 또래 지원 등에서 유의미한 향상을 보였으나 학교 적응 역량에서는 차이가 없다는 결과도 있었다.

본 연구에서는 사회정서역량 관련 프로그램을 학교 수업 기반 프로그램, 특수 집단 대상 프로그램, 상담 기반 프로그램으로 구분하여 살펴보았으며, 개발 프로그램의 대부분은 학교 장면에서 적용되었음을 알 수 있다. 이와 같은 배경에는 2015년 『인성교육 진흥법』 제정이 관련이 있다. 학교폭력 예방을 위해 실시 중인 인성교육으로 인해 사회정서학습(SEL) 프로그램 관련 연구에 관한 관심도 높아지고 있으나(박현영, 채수은, 2022), 학교 수업 기반 개입에 비해 위기청소년을 위한 심리상담 기반 프로그램 연구는 활성화되지 않은 것으로 보인다.

본 연구에서 위기청소년으로 정의한 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년은 각각 청소년쉼터, 학교밖청소년지원센터에서 학업·진로·생활 등 여러 방면에서 지원을 받고 있으며 학교 현장을 떠난 경우가 대부분이다. 기존의 학교 수업 기반 프로그램은 학교 현장에 적합하도록 교과목과 연계하여 개발된 경우가 대부분이므로 청소년 지원 시설을 이용하는 위기청소년에게는 집단교육·집단상담 형태로 개입하는 것이 더욱 효과적일 것이다.

사회정서역량이 자기와 타인의 정서를 인식하고 조절하는 과정을 이해하여(Zins & Elias, 2007) 긍정적 인간관계를 형성하고 올바른 판단으로 일상생활 문제를 잘 해결할 수 있는 능력을 의미(윤수진, 2023)함을 고려할 때, 청소년의 심리 정서적 특성에 따른 사회정서역량 프로그램 개발이 필요하다.

<표 2> 학교 수업 기반의 국내 프로그램

연구명	연구자	참고 PG	대상	학기/시간	구성 요인	특징	효과
도덕과와 연계한 사회정서 학습 프로그램이 초등 정서·행동장애 학생의 수업참여도와 비장애 학생의 정서지능에 미치는 영향	임진희 방명애 (2016)	부노조절 프로그램, Strong Kids, 긍정적 사회정서학습 프로그램 등	초6 (N=25)	19회기 (각 40분)	자기인식 자기관리 사회적 인식 관계기기술 책임 있는 의사결정	주 2회 도덕과 수업 모형 활용 모둠 활동, 토론식 수업, 역할극 실시 매 회기 감정일기 쓰기	·정서행동 우호학생의 수업참여도 증진 ·비장애 학생의 정서 지능 증진
미술과와 연계한 학교 차원의 사회정서 학습 프로그램이 지적장애 학생의 수업참여도와 비장애 학생의 정서지능에 미치는 영향	이수래 방명애 가홍효 (2021)	집단미술치료 프로그램, 국내 사회정서학습 프로그램	초1-6 (N=31)	36회기 (각 80분)	자기인식 자기관리 사회적 인식 관계기기술 책임 있는 의사결정	주 3회 미술시간, 둘봄시간, 방과후 시간 집단미술치료 제구성하여 실시 개별 짜, 모두 전체 활동 구성	·지적 장애 아동의 수업참여도 향상 ·비장애 학생의 정서 지능에 유의미한 차이 없음
구조 중심 협동학습을 적용한 초등 음악교과 효과 SEL 프로그램의 공동체의식 개선에 주는 영향	최미영 (2018)	Strong Kids	초5-6 (N=61)	12회기 (각 60-80분)	자기인식 자기관리 사회적 인식 관계기기술 책임 있는 의사결정	주 1회 음악시간, 창의적 체험 활동시간 모둠 인터뷰, 토론 등 구조 모두 중심 협동학습 기반	·사회정서적 증상 완화, 지식 수준 증가 ·회복 탄력성 향상 ·SEL 핵심역량 향상
사회정서 학습 프로그램이 초등 학생들의 사회정서역량과 공동체의식 개선에 주는 영향	김은정 김춘화 이상수 (2015)	Strong Kids, PATHS, 비폭력대화	초5 (N=27)	11차시 (각 40분)	자기인식 자기관리 사회적 인식 관계기기술	주 1회 재량시간 담임교사는 수업시간 참여, 조례시간에 감정일기 공유 3개월간 텁티징, 혼합연구(면 담, 일기장 분석 등)	·사회정서역량, 공동체 의식 향상 ·학급 분위기와 갈등 수준 개선

연구명	연구자	참고 PG	대상	회기/ 시간	구성 요인	특징	효과
국어과와 연계한 사회정서학습프로그램 이 정서·행동장애 유아·중·학교생의 비장애 수업참여도와 비장애 학생의 정서지능에 미치는 영향	윤준희 김은주 방명애 (2019)	국내 사회정서 학습 프로그램	중1 (N=25)	21회기 (각 45분)	자기인식 자기관리 사회적 인식 관계기술 책임 있는 의사결정	주 3회 국어시간 사회정서학습프로그램, 국어 교과서 연계 구성(정일기, 억 힐극, 책읽기 등) 교사상찰일지 활용	·전서행동장애 위험 증후群 수업참여 행동장애 학생 비장애 학생의 정서 지능 향상
사회정서학습을 적용한 영어수업이 특성화고등학교 학생들 의 학습태도 및 성취도에 미치는 영향	박양선 (2015)	Strong Tens	고1 (N=99)	10회기	자기인식 자기관리 사회적 인식 관계기술 책임 있는 의사결정	주 1회 영어시간 StrongTeens 원문자료 활용	·학업성취도, 학습동기 향상 ·지기효능감, 수업태도

<표 3> 특수 집단 대상 기반의 국내 프로그램

연구명	연구자	참고 PG	대상	회기/시간	구성요인	특징	효과
긍정적 사회 정서 학양 프로그램이 다문화 가정 정서, 행동장애 위험아동의 정서 능력과 사회성 기술에 미치는 영향	김아름 박지연 (2015)	정서지능 프로그램 정서 인식 및 표현 프로그램	다문화 초4-6 (N=12)	16회기 (각 80분)	자기 인식 자기 관리 사회적 인식 관계기술 책임 있는 의사결정	주 1회 방과후 수업에서 다문화 아이동 대상 보조교사 활용 ·소그룹활동시 보조교사 활용 ·대집단(교육), 소집단(역할극, 게임) 활용 ·다문화아동을 고려, 말모임 등 여러방법으로 표현	·다문화 기정 정서·기술 장애 위험아동의 정서 기술 능력, 사회성 기술 증진, 저 영향 종료 12주 후 재측정시 효과 유지 안됨
특수학교 기반 사회정서학습이 지적장애 학생의 사회정서 지식, 사회정서기술, 및 간성호흡증에 미친 영향	남혜진 박승희 (2019)	CASEL (2002)	특수 초4-6 (N=18)	17회기	자기 인식 자기 관리 사회적 인식	주 1회 창의적 체험활동 시기에 지적장애 학생 대상 학습 후 가정 연계 연습 기회 제공. 이 후 자문회의 실시 ·증증도 지적장애 학생에게 추가적 지원제공	·지적장애 학생의 사회 정서지식, 사회정서 기술 향상, 또래 간 상 호작용 긍정적 변화
PATHS프로그램이 중등도 지적장애 초등학생의 정서인식과 사회적 유능성에 미친 효과	문상미 (2018)	PATHS	특수 초3-6 (N=5)	29회기 (각 40분)	자기 관리 관계기술	주 2-4회 수업시간에 중증도 지적장애 학생 대상 ·PATHS의 프로그램 중 신별 하여 축소 재구성 교실 규칙 준수, 김정 인식, 자기 조절에 준중점 ·기정학습지를 통해 기정과 자극 연구	·중등도 지적장애 학생 정서인식 향상, 사회적 유능성 ·학교 폭력 가해 행동 감소
학교폭력 기해 중학생을 위한 사회정서적 역량 강화 프로그램 개발 평가	송열매 (2019)	CASEL (2013)	학폭기해 중학생 (N=35)	10회기 (각 45분)	자기 인식 자기 관리 사회적 인식 관계기술 책임 있는 의사결정	1일 2회, 연속 5일 범무부 소 속 비행 예방교육기관에서 학 교폭력 기해학생 대상 실시 ·개별, 집단 형태 혼용, 초기별 숙제 제공	·사회정서역량 증가 ·학교 폭력 가해 행동

<표 4> 상담 기반의 국내 프로그램

연구명	연구자	참고 PG	대상	회기/시간	구성 요인	특징	효과
사회정서학습 프로그램인 Strong Kids가 초등학생의 사회정서적 역량과, 도래지원에 미치는 효과	임은경 (2019)	Strong Kids	초4 (N=21)	12회기 (각 30분)	자기인식 자기관계기술 책임있는 의사결정	·주 2회 이첨활동시간에 상담교실에서 실시 ·'분노조절하기'를 두회기로 확장구성 ·'또래지원' 회기 추가	·사회정서역량과, 또래지원양보와 화해, 공동체 의식 등에서 긍정적 효과 ·사회정서역량 모두 향상
초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 개발 및 효과	이은영 (2023)	3단계 예방 모형, PATHS	초4-6 (N=20)	12회기 (각 40분)	자기인식 자기관계기술 사회적인식 관계기술 책임있는 의사결정	·주 2회, 1일 2회기씩 방과후 시간에 상담교사가 실시 ·보조진행자, 학생행동관찰기 ·회기별 경험보고서 작성	·주 2회, 1일 2회기씩 방과후 시간에 행자, 학생행동관찰기 ·회기별 경험보고서 작성
사회정서학습 기반 중학생 인성 집단프로그램 검증	김동일 우예영 박찬훈 한다솜 (2021)	사회공헌형 협장기반 집단프로그램 (GS클래스)	중1 (N=33)	12회기 (각 90분)	자기인식 자기관계기술 사회적인식 관계기술	·주 1회, 비교과 수업(인성 프로그램)에 상담교사가 진행 ·미술, 연극, 음악 등 활동기반 프로그램을 월별집단에서 서로 다른 상담사가 진행 ·'학교적응' 요인 추가	·자아존중감, 사회인식 및 관계관련 역량 향상 ·아녕감 향상 ·내재화 문제행동 감소
사회정서학습 프로그램이 일반고등학교 어학생의 정신건강에 미치는 효과	이선숙 박종효 (2019)	Positive Action Program, Strong Teens, 어울림 프로그램	고1 (N=88)	9회기 (각 50분)	자기인식 자기관계기술 사회적인식 관계기술 책임있는 의사결정	·주 1회 정의적 체험 활동 시간에 상담교사가 실시 ·시청각자료, 역할극, 게임 등 활동으로 주제 확장 ·회기별 평가 실시	·내재화 문제행동 감소

다. 국외 사회정서역량 프로그램

최근 청소년들은 다양한 사회적 위기에 직면하고 있으며, 이러한 청소년들에게는 학문적 지식뿐만 아니라 정서 조절 능력, 자기 인식, 대인관계 기술 등 비인지적 역량의 함양이 도움이 된다는 전략이 주목받고 있다(Moffitt, 2017). 특히 위기청소년을 대상으로 한 연구에서 SEL 프로그램은 긍정적인 정체감 형성, 분노 조절 능력 향상, 공감 능력 강화 및 문제해결 능력 증진 등에 효과적인 것으로 나타났으며, Payton et al.(2008)의 메타분석에서는 SEL 프로그램에 참여한 학생들은 행동 문제 감소, 사회적 행동 증가, 정서적 고통 완화, 학업성취도 향상 등의 유의미한 긍정적 변화를 경험하여 이는 위기 청소년에게 사회정서 프로그램이 단순한 예방 프로그램을 넘어 삶의 질을 근본적으로 향상시킬 수 있는 통합적 개입 수단임을 시사하기도 한다.

이러한 효과를 기반으로 사회정서학습은 청소년기의 발달에 도움이 된다는 효과성 입증을 기반하여 전 세계 여러 나라의 학교 장면에 도입·실시되고 있다(CASEL, 2011; Clouder et al., 2008). 사회정서역량이 최근 관심을 받는 이유는 사회정서학습 프로그램에 참여한 학생들이 성인기에 이르기까지 긍정적인 삶의 결과를 보인다(Taylor et al, 2017)는 종단적 메타분석 결과가 제시되었고, 이는 정신건강 향상, 범죄율 감소와 같은 단기적 정서 조절을 넘어서 삶의 전반적인 질에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났기 때문이다. 국가별로 살펴보면, 영국(Social and Emotional Aspects of Learning), 싱가포르(Social-Emotional Learning), 캐나다(Social Responsibility), 콜롬비아(National Citizenship Competencies), 호주(Mindmatters-중·고등; KidsMatter-초등), 핀란드(MUCAVA 통합 수업 프로그램, KiVa 학교 폭력 예방 프로그램, 정신적 행복 세미나 수업) 등이다. 그러나 이와 같은 프로그램들은 국가 또는 교육청 주도로 시행되고 있어, 세부적인 프로그램 내용을 확인하는 것이 쉽지 않았다. 이에 사회정서학습 프로그램을 선별하여 소개하고 있는 CASEL에서 추천하는 프로그램을 중심으로 살펴보고 효과성에 대한 이론적 배경을 살펴보고 그 시사점을 찾고자 한다.

CASEL은 1994년 설립되었으며, 2003년부터 잘 구성된 사회정서학습을 선별하여 홈페이지에 소개하고 있다. 각 프로그램은 프로그램명, 검증 대상, 운영 방식, 학교 특성, 학생 특성 등에 따라 분류하여 소개하고 있다. 소개 프로그램을 조사하기 위하여 1) 중·고등학생 대상, 2) 독립 운영 가능 여부, 3) 대상은 아시아 학생이라는 기준으로 1차 선별하였다. 그리고 학교 밖 또는 가정 밖 청소년이라는 상황적 특성을 고려하여 4) 저소득 가정과 5) 부정적 정서 감소를 주 효과로 측정한 프로그램을 최종 선별하였다. 선별된 프로그램은 총 99개 중 8개로, 8개의 목록은 <표 5>에 제시하고, 프로그램의 대상, 회기, 프로그램 내용, 활동 방법,

접근방식 및 프로그램 효과를 중심으로 정리하였다.

제시한 프로그램은 유치원(pre-k)부터 초·중·고등으로 학령별로 운영되고 있었으며, 그 중 중·고등학생으로 구분되는 7-12학년에서 효과성이 검증된 프로그램은 와 <GiveThx>였다. 다음으로 프로그램 회기 수를 살펴본 결과, 프로그램과 <GiveThx>가 9-10회기로 다른 프로그램과 비교하여 짧은 것으로 나타났으며, 한국에 소개된 <Strong Kids>와 <Heartfulness Program for Schools>, <SSIS> 프로그램은 10-13회기로 구성되어 있었다. <4Rs>와 <PATHS>, <RCCP> 프로그램은 학교 수업과 연계되어 진행되어, 30회기로 한 학기 동안 진행되었다. 대부분의 프로그램은 학교 정규 수업 내 적용할 수 있도록 역할극, 토론 등 청소년이 직접 참여할 수 있는 활동 방식을 선택하고 있었다. 그리고 <4Rs>, <PATHS>, <RCCP>, <SSIS> 프로그램의 경우, SEL의 5가지 구성요소인 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정을 모두 포함(Jones et al., 2011; Kramer et al., 2014)하고 있는 반면, 프로그램은 자기인식, 자기관리 2가지 요소를 포함하고 있으며(Kuyken et al., 2013), <GiveThx>와 <Heartfulness Program for Schools>는 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계관리 등 4가지 요소를 포함하고 있는 것으로 나타났다(Bono et al., 2020; Iyer, 2019).

이와 같이 국외 사회정서역량 강화 프로그램의 주요 구성 내용을 정리하면, 감정인식 및 조절 전략, 스트레스 대처기술, 공감 및 협력, 자기성찰, 문제해결 능력 향상 등이었다. 프로그램 효과성 측면에서는 사회정서역량 프로그램에 참여한 청소년들의 스트레스가 감소 될 뿐만 아니라, 정서적으로 안정되었으며 자기효능감과 삶의 만족도, 회복탄력성 등이 향상되는 것으로 나타났다.

특히 Durlak et al.(2011)은 메타분석을 통해 미국 등지의 SEL 프로그램 213개를 분석하여, SEL이 사회정서 기술, 태도, 행동 문제, 학업 성취 등 다양한 영역에 긍정적 영향을 미친다는 점을 입증하였고, 평균 효과 크기는 학업 성취 0.27, 사회정서 기술 0.57로 나타났다. 연구 결과에 따르면 SEL은 유아 및 초등학생에게 좀 더 효과적인 경향이 있었으며, 더 많은 회기 수와 긴 개입 기간이 일반적으로 더 큰 효과를 유도한다는 결과를 제시하였다.

이러한 결과를 토대로, 최근 청소년들에게 다양한 학습방법을 적용한 사회정서학습은 기술기반 SEL(온라인 플랫폼, 디지털 게임 등)을 활용함으로써 청소년들에게 접근이 더욱 용이하도록 하였고(Jones S.M, et al, 2017), 향후 더 높은 활용 가능성을 제시하였다.

<표 5> CASEI 프로그램

프로그램명	대상	학기/ 시간	프로그램 내용	활동 방법	진행 방법	프로그램 효과
Jo	중등 (12~16세)	9회 (30~60분)	주의전환 학습, 감정 인식 및 전략, 생각 관찰, 스트레스 대처기술, 공감 카우기, 주의력 향상, 자기 성찰	명상, 영상시청, 토의, 과제	학교 수업기반 (정규 교육과정)	마음간장 향상, 우울·불안 감소, 수업 참여 및 집중력 향상
4Ps	초등 (7~9세)	35-40회 (40~50분)	문해력 강화, 감정인식, 갈등해결, 공감 및 협력, 자기성찰	수업, 활동지, 집단 토론	학교 수업 (정규 교육과정)	감정조절 능력 향상, 수업태도 향상, 공감능력 및 문제해결능력 개선, 교사와의 관계 향상
GiveThx	고등 (14~18세)	6-10회 (10~15분)	감사편지 쓰기, 감사 표현 나누기, 감사 대화활동, 감사 저널 쓰기, 자기반영 활동	활동지, 나누기	학교 수업기반 (정규 교육과정)	스트레스 감소, 긍정감정 증가, 자기효능감 향상, 감정조절력 향상
Heartfulness Program for Schools	중등 (12~13세)	13회	이완 기법 연습, 명상, 자기성찰 활동, 사회정서적 학습	토론, 여潺구	학교 수업기반 (정규 교육과정 중 선택과목)	스트레스 감소, 긍정정서 증가, 사회정서적 기술 향상
Merrell's Strong Kids	유치·초등 (5~12세)	12회 (30~60분)	감정인식 및 표현, 스트레스 관리, 문제해결 능력 향상, 긍정적 사고 배양, 대인관계기술 향상	활동지, 역할극, 토론, 이원훈련	학교 수업 (정규 교육과정)	불안, 우울 문제행동 감소, 출사회적 행동 증가

프로그램명	대상	회기/시간	프로그램 내용	활동 방법	진행 방법	프로그램 효과
PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)	유치원 ~ 고등학생	30회기 (20~30분)	자기 및 타인의 감정인식, 의사소통 기술 개발, 자기통제, 긍정적인 자아개념 및 대인관계 증진, 문제해결기술 개발, 긍정적인 교실 분위기 조성	역할 놀이, 스토리텔링, 교사 주도 활동	학교(교실)	문제행동 및 정서적 고통 감소, 긍정적인 사회적 행동, 학교 분위기, 학업 행동 개선
RCCP (Resolving Conflict Creatively Program)	유치원 ~ 고등학생	51회기	적극적 경청, 자기 주장 훈련, 자기 긍정, 분노 조절, 종재, 차이점 알아차리기, 편견에 맞서기 등	역할 놀이, 인터뷰, 소그룹 토론 및 브레인 스토밍 (주제: 의사소통, 갈등, 감정)	학교 기반	문제행동 및 정서적 고통 감소, 사회적행동 증가, 다른 사회역량 기술 및 태도 향상
SSIS (Social Skills Improvement System)	유치원 ~ 고등학생	10회기/ (20~25분)	사회기술 향상, 문제행동 감소, 지시 따르기, 규칙 따르기, 도움 요청하기, 다른 사람과 협력하기, 분노 조절하기 등	모델링, 역할활동, 문제해결,	학교 수업기반	정서적 고통 감소, 수업 참여도, 개선, 사회적 행동 증가, 사회역량 기술 및 태도 향상

3. 시사점

앞서 살펴본 선행연구를 종합해 볼 때 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있다.

첫째, 사회정서역량은 청소년의 위기 극복과 여러 문제 발생 예방에 긍정적인 영향을 미친다. 즉 사회정서역량은 청소년의 심리·정신건강 문제를 감소시키는 예방적 기능을 수행할 뿐 아니라, 우울, 불안, 공격성 등과 같은 부정적 정서를 감소시키고(강유연, 2020) 따돌림이나 폭력 등 행동 문제를 예방하는 보호 요인(김소영 등, 2018; Elias et al., 2008; Greenberg et al., 2003)임을 알 수 있다. 나아가 청소년의 심리·정서적 안녕감과 회복탄력성 등 건강한 성장에 발판이 되는 핵심적인 요인에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 따라서 청소년의 문제행동 예방과 심리적 건강 증진을 위해 이들의 사회정서역량 증진이 필요하다.

둘째, 국내·외 청소년들의 학교폭력, 불안·우울, 자살·자해 등과 같은 부정적인 정신 건강 문제를 해소할 방안으로, 예방에 초점을 둔 사회정서학습이 학교 장면을 중심으로 적용되고 있다. 특히 학교 교과과정에 사회정서역량을 함양할 수 있도록 운영하는 경우가 많았다. 사회정서역량 습득은 다양한 장면에서 지속적인 학습을 통해 이루어지므로, 교과목 내용과 사회정서역량을 연결시켜 프로그램을 운영하고 있었다. 이렇듯 아직은 학교 기반으로 사회정서역량 관련 개입과 연구가 이루어지고 있음을 알 수 있다.

셋째, 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 등과 같은 위기 상황의 청소년들을 대상으로 사회정서역량 프로그램을 적용하여 효과성을 검증한 연구는 거의 없었다. 따라서 이들에게 다양한 위기 문제가 발생했을 때 가정과 학교라는 가장 기본적인 보호 체계가 없으므로, 오히려 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년이 건강한 사회 일원으로 성장하기 위해서는 사회정서역량 습득의 필요성이 더 높다. 즉 이들이 자기감정과 생각을 인식하고, 부정적인 감정을 조절하며, 사회적인 장면에서 효과적인 관계를 형성하고, 다양한 위기 상황에서 적합한 의사결정을 통해 문제를 해결할 수 있는 역량을 함양시키도록 지원하는 것이 중요한 사회적 역할이다.

이와 같은 선행 연구들에서 도출된 시사점을 기반으로, 본 연구에서는 사회정서역량을 CASEL(2015)에서 제시한 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등 다섯 가지로 규정하고자 한다. ‘자기인식’은 자신의 감정, 생각, 가치, 강점, 흥미를 정확히 알고, 이들이 자신의 행동에 미치는 영향을 인지하는 능력, ‘자기관리’는 자신의 목표설정과 이를 달성하기 위해 정서, 사고, 행동을 효과적으로 조절하는 능력, ‘사회적 인식’은 타

인의 감정과 관점을 이해하고 공감하고 존중하는 능력, ‘관계기술’은 대인관계에서 명확한 의사소통을 통해 갈등을 해결하고 긍정적이고 지지적인 관계를 형성하는 능력, 마지막으로 ‘책임있는 의사결정’은 논리적으로 상황과 환경을 이해하고 이를 바탕으로 합리적이고 책임감을 가지고 결정하는 능력, 이와 같은 자신의 행동을 평가하는 능력으로 정의하고자 한다. 그리고 이와 같은 사회정서역량을 획득하는 과정을 사회정서학습으로 규정하고 연구를 수행하고자 한다.

또한 본 연구에서는 학교가 아닌 장면에서 청소년을 대상으로 사회정서역량을 강화하는 프로그램을 개발하여 적용하기 위해 연구의 주요 대상을 위기청소년 중 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년으로 하고, 청소년쉼터와 학교밖청소년지원센터에서 적용할 수 있는 프로그램을 개발하고자 한다. 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년은 앞에서 기술한 바와 같이 가정과 학교라는 보호 체계에서 벗어나 심리적 불안정성과 이로 인한 고립감과 소외감 등의 감정을 경험한다. 또한 이들의 대다수는 또래와 가족 등과 같은 친밀한 관계 형성에 어려움을 겪고, 자립과 진로에 대한 압박감을 심하게 느끼는 반면, 안정적으로 진로 탐색을 하기 어려운 심리적 상태와 환경이 처한 경우가 많다(여성가족부, 2024; 여성가족부, 2025). 즉 이들은 가정이나 학교라는 사회의 보호 시스템에서 벗어나 있거나 소외되어 있어 심리적, 사회적, 경제적으로 취약한 상태에 놓여있다는 공통점이 있다. 따라서 이들이 처한 환경은 다르지만, 이들의 심리적 상태와 안정적인 지원 체계가 부재함으로 인해 건강한 사회정서역량을 습득하는데 한계가 있다. 그러나 역설적으로 이들이 건강하게 성장하여 사회 구성원으로 자리매김하기 위해서는 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등과 같은 역량이 반드시 필요하다. 이들이 이와 같은 역량을 장착하면, 심리·정서적으로 안정되어 자신감이 높아지고, 미래를 위한 진로 준비를 할 수 있게 될 것이라 기대한다.

따라서 본 연구의 목적은 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 대상의 사회정서역량 프로그램을 개발하여 이들의 사회정서역량을 향상 및 심리적 안녕감과 회복탄력성을 증진 시키는 것이다.

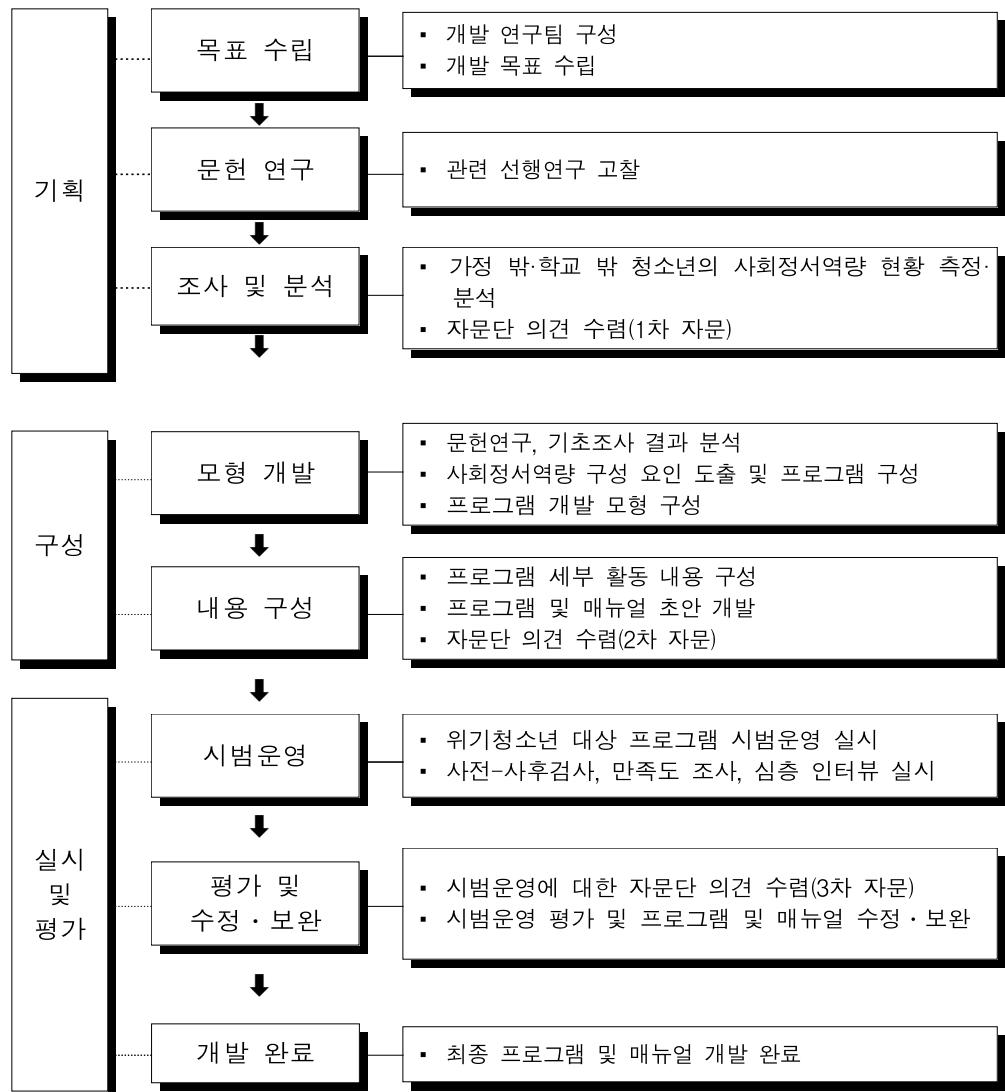
III. 연구방법

1. 프로그램 개발 절차

본 연구는 위기청소년 중 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량을 향상시키기 위한 프로그램을 개발하고 프로그램 매뉴얼을 개발하기 위해, 김창대 외(2022)의 프로그램 개발 및 평가 모형을 기초로 기획, 구성, 실시 및 평가 단계로 계획하였다. 기획단계에서는 프로그램 개발을 위해 목표를 수립하고, 위기청소년을 대상으로 사회정서역량과 같은 심리적 특성의 기초 수준을 측정하고, 삶의 위기 및 대처 경험을 파악하기 위해 설문조사를 실시하였다. 또한 사회정서역량 관련 학계 및 현장 전문가 8명(교수 2명, 청소년쉼터 및 학교밖청소년지원센터 종사자 6명)으로 자문단을 구성하고, 이중 학계 전문가를 대상으로 프로그램 구성 원리에 대한 자문을 실시하였다(1차 자문). 구성단계에서는 수집된 조사 결과 및 자문 의견을 바탕으로 사회정서역량의 수준을 분석하고, 역량을 향상시키기 위해 우선 개입해야 할 필요 요소(하위역량)를 검토하고, 요소(역량)별로 모듈화시킨 프로그램을 개발하였다. 이렇게 개발된 프로그램 초안은 현장 적용도를 높이기 위해 자문단의 검토를 거쳐보안, 수정되었다(2차 자문).

실시 및 평가 단계에서는 청소년쉼터 및 학교밖청소년지원센터 청소년을 대상으로 처치집단과 비처치집단을 선정하고, 각 집단 청소년들의 심리적 특성인 사회정서역량, 심리적 안녕감, 회복탄력성을 사전-사후검사로 측정·비교하여 프로그램 효과성을 살펴보았다. 처치집단의 시범운영은 연구진이 직접 운영하여 프로그램의 목적 및 절차에 맞게 진행되었으며, 프로그램 실시 후 처치집단을 대상으로 프로그램 만족도와 심층 인터뷰를 진행하였다. 시범 운영 결과와 자문단의 최종 평가 내용을 바탕으로 프로그램을 보완하여(3차 자문), 최종본을 확정하였다.

본 연구에 적용된 매뉴얼 개발 절차 모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 프로그램 개발 절차

2. 위기청소년 사회정서역량 현황 조사

가. 조사 목적 및 내용

본 현황 조사는 위기청소년의 사회정서역량 수준과 교육 경험을 파악하고, 사회정서역량에 대한 인식(중요도·필요도) 및 스트레스 상황에서의 활용 실태를 분석하여, 사회정서역량 강화 프로그램 개발의 기초자료를 마련하고자 하였다.

설문지는 인구통계학적 특성, 사회정서역량 관련 교육 경험(교육 여부, 교육기관, 유용성), 사회정서역량 수준(자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임 있는 의사결정), 사회정서역량 인식(중요도·필요도), 삶의 위기 경험 및 대처 방법으로 구성되었다.

III

나. 조사 대상

위기청소년의 현황 및 특징을 파악하기 위해 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년을 포함하는 위기청소년을 대상으로 실시하였다. 참여자는 연구 목적에 부합하는 대상자를 선정하기 위해 목적 표집(purposive sampling) 방법으로 표집을 했으며, 청소년쉼터, 학교밖청소년지원센터 등 관련 기관의 협조를 받아 진행되었다. 모든 참여자는 연구 참여에 자발적으로 동의하였다. 총 146명의 응답 자료가 수집되었으며, 이 중 반복적인 동일 응답(straight-lining), 과도한 무응답, 극단값(outlier) 등 응답 신뢰도가 낮은 19명의 응답을 제외하고 최종적으로 127명의 응답 자료를 분석에 활용하였다. 데이터 제외 전·후의 응답, 성별, 연령, 재학 여부 등의 분포를 비교한 결과, 각 집단 간 비율 차이는 최대 2.5%p 이내로 나타나 표본의 대표성과 균형성이 유지되었음을 확인하였다.

다. 조사 도구

청소년 사회정서역량검사

본 연구에서는 위기청소년의 사회정서역량을 측정하기 위해 손유선(2023)이 청소년을 대상으로 개발한 ‘청소년 사회정서역량검사’를 사용하였다. 개인영역(자기인식 5문항, 자기관리 4문항), 사회영역(사회적 인식 7문항, 관계기술 4문항), 상황영역(책임 있는 의사결정 9문항, 지적·창의적 문제해결 6문항) 등 총 6개 영역 35문항으로 구성되어 있다. 모든 문항은 긍정 문항이며(역문항 없음), 자기보고식 측정 방식이다. 또한 5점 Likert 척도로 구성되어 있으며, 1점(매우 그렇지 않다), 2점(그렇지 않다), 3점(보통이다), 4점(그렇다), 5점(매우 그렇다)로 응답된다.

우 그렇다)으로 점수가 높을수록 사회정서역량이 높음을 의미한다. 손유선(2023)의 연구에서 측정한 내적일치도(Cronbach's α)는 .94였고, 본 전국 설문조사에서 측정한 내적일치도(Cronbach's α)는 .89였다.

사회정서역량 관련 교육 경험, 인식(중요도 · 필요도), 삶의 위기와 대처 경험

위기청소년을 대상으로 사회정서역량에 대한 경험을 파악하기 위해, 사회정서역량 관련 교육 여부, 교육기관, 사회정서역량 유용성을 조사하였다. 또한 사회정서역량에 대한 인식을 파악하기 위해 사회정서역량 하위역량 가운데 자신이 중요하다고 생각하는 역량 3가지(중요도)와 필요하다고 생각하는 역량 3가지(필요도)를 선택하여 위기청소년이 인식하는 사회정서역량의 우선순위를 파악하고자 하였다. 마지막으로 ‘지금까지 삶에서 가장 힘들었던 경험과 대처 경험’을 서술형으로 응답하도록 하여, 청소년들이 고난과 역경의 순간에 활용하는 사회정서역량을 탐색하고자 하였다.

라. 조사 결과

1) 인구사회적 특성

본 연구 조사에서 표집 및 분석된 위기청소년은 총 127명이며, 이들의 성별, 연령, 지역, 학교 재학 여부, 청소년상담복지 서비스 수혜 여부 및 사용기관을 확인하였다. 그 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 설문 청소년의 인구사회적 특성

변수	구분	빈도(명)	백분율(%)
기관	청소년복지시설	47	37.0
	학교밖청소년지원센터	80	63.0
성별	남	58	45.7
	여	69	54.3
연령	14세	4	3.2
	15세	6	4.7
	16세	18	14.2
	17세	30	23.6
	18세	47	37.0
	19세	22	17.3
	서울특별시	19	15.0
지역	부산광역시	8	6.3

변수	구분	빈도(명)	백분율(%)
	대구광역시	4	3.1
	인천광역시	5	3.9
	광주광역시	6	4.7
	대전광역시	1	0.8
	울산광역시	2	1.6
	경기도	46	36.2
	강원도	2	1.6
	충청북도	8	6.3
	충청남도	4	3.1
	전라북도	4	3.1
	전라남도	3	2.4
	경상북도	4	3.1
	경상남도	5	3.9
	제주도	4	3.1
	세종시	2	1.6
학교 재학	중학교	6	4.7
	고등학교	28	22.0
	학교 밖	85	66.9
	기타(대학생, 고졸, 취업 등)	8	6.3
청소년상담복지 서비스 유무	서비스 받음	82	64.6
	서비스 받지 않음	45	35.4
	청소년복지시설	26	20.5
	학교밖청소년지원센터	50	39.4
청소년상담복지 서비스 기관	청소년상담복지센터	3	2.4
	기타(병원, 수련관 등)	3	2.4
	서비스 받지 않음(무응답)	45	35.4

127명 중 가정 밖 청소년이 47명(37.0%)이고 학교 밖 청소년이 80명(63.0%)으로 나타났다. 성별을 살펴보면 여자 청소년이 69명(54.3%)으로 남자 청소년 58명(45.7%)보다 약 10명 정도 많은 것으로 나타났다. 연령 분포는 18세가 47명(37.0%)으로 가장 높은 비율을 차지했으며, 이어서 17세가 30명(23.6%), 19세가 22명(17.3%), 16세가 18명(14.2%), 15세가 6명(4.7%), 14세가 4명(3.2%) 순으로 나타났다. 지역별 분포를 살펴보면, 경기도가 46명(36.2%)으로 가장 높은 비율을 보였으며, 서울특별시가 19명(15.0%)으로 두 번째로 높았으며, 이어서 충청북도와 부산광역시가 각각 8명(6.3%)으로 동일한 비율을 나타냈다. 광주광역시 6명(4.7%), 인천광역

시와 경상남도가 각각 5명(3.9%)의 순으로 나타났다. 학교 재학 여부를 살펴보면 학교 밖 청소년이 85명(66.9%)으로 높은 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 다음으로는 고등학교 재학생이 28명(22.0%), 고졸·취업·대학생 등의 기타 응답자가 8명(6.3%), 중학교 재학생이 6명(4.7%) 순으로 나타났다.

설문 청소년들의 청소년상담복지 서비스 이용 여부를 살펴보면, 82명(64.6%)이 현재 서비스를 받고 있는 것으로 나타났으며, 45명(35.4%)은 현재 서비스를 받지 않고 있는 것으로 조사되었다. 상담복지서비스를 이용하는 청소년들(82명)의 서비스 사용기관을 살펴보면, 학교 밖청소년지원센터가 50명(39.4%)으로 가장 높은 이용률을 보였다. 청소년복지시설을 이용하는 청소년이 26명(20.5%)으로 두 번째로 높았다. 청소년상담복지센터와 병원·청소년수련관 등 기타 시설을 이용하는 청소년이 각각 3명(2.4%)으로 동일한 비율을 보였다.

2) 사회정서역량 관련 교육 경험

사회정서역량 관련 교육 경험도 함께 조사하였다. 마음 알아차리기(자기인식), 마음 다스리기(자기관리) 등 사회정서역량 관련 변인 중 하나라도 배운 적이 있는지 확인하여 사회정서역량 관련 교육 여부, 교육기관 및 유용성을 확인하였다. 이와 같은 내용을 분석한 결과는 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 위기청소년의 사회정서역량 관련 교육 경험

변수	구분	표본수	빈도(명)	백분율(%)
사회정서학습 경험 여부	배운 적 있음	127	95	74.8
	배운 적 없음	127	32	25.2
사회정서학습 배운 곳 (중복 응답)	가정	126	24	19.0
	학교	126	45	35.7
사회정서학습 유용성(N=95)	학원	126	2	1.6
	청소년상담복지 관련 기관	126	40	31.7
	기타(애니, 유튜브, 병원, 혼자 등)	126	15	11.9
사회정서학습 도움이 됨	도움이 됨	95	86	90.5
	도움이 되지 않음	95	9	9.5

청소년 127명 중 95명(74.8%)이 사회정서역량 교육을 받은 적이 있다고 응답했으며, 32명(25.2%)이 사회정서역량 교육을 받은 적이 없다고 했다. 중복응답으로 확인한 사회정서역량 교육처는 45명(35.7%)이 학교, 40명(31.7%)은 청소년상담복지 관련 기관이라고 답하였다. 다음으로 가정에서 배운 청소년은 24명(19.0%), 유튜브·애니메이션 등과 같은 미디어를 통해 배운 청소년은 15명(11.9%), 학원에서 배운 청소년도 2명(1.6%)이었다. 마지막으로 사회정서

학습이 도움이 되었는지를 살펴보면, 교육을 받은 경험이 있는 청소년 95명 중 86명(90.5%)이 도움이 되었다고 응답한 반면, 9명(9.5%)은 도움이 되지 않았다고 응답하였다. 이는 사회정서학습이 위기청소년에게 유용하며, 이들을 위한 사회정서학습 프로그램이 매우 필요하며, 다양한 기관에서 실시하는 것이 청소년들에게 유용함을 시사하는 결과이다.

3) 사회정서역량 수준 및 사회정서역량 교육 경험에 따른 역량 차이 비교

위기청소년들의 사회정서역량 수준을 파악하기 위하여 기술통계를 분석하고, 총점 및 하위 요인들의 평균을 <표 8>, [그림 2]에 제시하였다. 전체 사회정서역량 총점의 평균은 4.0($SD = 0.7$)이었다. 하위 요인별로 살펴보면, 자기인식의 평균은 3.7($SD = 1.0$), 자기관리는 3.6($SD = 1.0$), 사회적 인식은 4.3($SD = 0.6$), 관계기술은 4.1($SD = 0.7$), 책임있는 의사결정은 4.1($SD = 0.7$)로 나타났다. 가장 높은 평균을 보인 영역은 ‘사회적 인식($M = 4.3$)’이고, 가장 낮은 영역은 ‘자기관리($M = 3.7$)’로 나타났다.

<표 8> 위기청소년의 사회정서역량 수준

사회정서역량	표본수	평균	표준편차	순위
총점	127	4.0	0.7	-
자기인식	127	3.7	1.0	4
자기관리	127	3.6	1.0	5
사회적 인식	127	4.3	0.6	1
관계기술	127	4.1	0.7	3
책임있는 의사결정	127	4.1	0.7	2



[그림 2] 위기청소년의 사회정서역량 수준

한편, 사회정서역량 교육 경험에 따른 사회정서역량의 차이를 살펴보기 위해, 응답 청소년들의 사회정서역량을 교육 여부에 따라 독립표본 t-검정으로 분석하였다. 사회정서역량

총점을 살펴보면, 사회정서역량 교육 경험이 있는 집단($N = 95, M = 4.0, SD = 0.6$)이 그렇지 않은 집단($N = 32, M = 3.7, SD = 0.8$)보다 통계적으로 유의미하게 점수가 높았다($t = 2.12, p = .036$). 이러한 결과는 사회정서역량 교육 경험 유·무에 따라 사회정서역량이 달음을 의미한다. 하위 요인을 살펴보면, 자기인식($t = 2.21, p = .033$)과 자기관리($t = 2.54, p = .015$) 영역에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 반면 사회적 인식($t = 1.56, p = .121$), 관계기술($t = .96, p = .340$), 책임있는 의사결정($t = 1.60, p = .111$)의 경우, 사회정서역량을 교육받은 집단이 그렇지 않은 집단보다 상대적으로 사회정서역량 점수가 높았으나, 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 이는 사회정서역량 교육을 통해 자기인식, 자기관리와 같은 ‘자기’ 관련 영역이 향상될 수 있는 점을 시사한다. 사회정서역량 교육 여부에 따른 사회정서역량에 대한 분석 결과는 <표 9>에 제시되었다.

<표 9> 사회정서역량 교육 경험에 따른 사회정서역량 차이

변수	집단	표본수	평균	표준편차	t	p
사회정서역량 _총점	사회정서학습 경험	95	4.0	0.6	2.12*	.036
	사회정서학습 경험 없음	32	3.7	0.8		
사회정서역량 _자기인식	사회정서학습 경험	95	3.8	0.9	2.21*	.033
	사회정서학습 경험 없음	32	3.2	1.3		
사회정서역량 _자기관리	사회정서학습 경험	95	3.7	0.9	2.54*	.015
	사회정서학습 경험 없음	32	3.1	1.2		
사회정서역량 _사회적 인식	사회정서학습 경험	95	4.3	0.6	1.56	.121
	사회정서학습 경험 없음	32	4.1	0.7		
사회정서역량 _관계기술	사회정서학습 경험	95	4.1	0.7	.96	.340
	사회정서학습 경험 없음	32	4.0	0.9		
사회정서역량 _책임있는 의사결정	사회정서학습 경험	95	4.2	0.6	1.60	.111
	사회정서학습 경험 없음	32	4.0	0.8		

* $p < .05$

4) 사회정서역량 관련 인식(중요도·필요도)

위기청소년의 사회정서역량에 대한 인식을 파악하기 위해 각 하위 요인의 중요도와 필요도를 조사하였다. 이를 통해 프로그램의 주요 대상인 학교 밖 청소년과 가정 밖 청소년이 사회정서역량을 어떻게 인식하고 있는지를 확인하고, 프로그램 개발 시 우선으로 고려해야

할 역량을 도출하고자 하였다. 청소년들이 선택한 중요도와 필요도의 상위 3개 요인의 결과를 <표 10>에 제시하였다.

<표 10> 위기청소년의 사회정서역량 중요도 및 필요도

구분	1순위	2순위	3순위
중요도	자기 관리	자기 인식	관계 기술
필요도	자기 관리	관계 기술	자기 인식

결과를 살펴보면, 청소년들은 중요도와 필요도에서 공통으로 자기관리를 1순위로 선택하였으며, 자기인식과 관계기술이 그 뒤를 이었다. 이는 청소년들이 자신의 감정과 행동을 인식하고 조절하는 능력의 중요성을 높게 평가함을 보여준다. 특히 자기관리 역량은 청소년들이 살아가며 겪는 어려움을 극복하는 데 중요한 역량으로 인식되고 있어, 사회정서역량 강화 프로그램 개발 시 우선으로 고려할 필요가 있겠다.

가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량 관련 조사 결과를 종합한 결과, 두 집단 모두 사회정서역량 중 자기관리와 자기인식 영역이 상대적으로 취약한 것으로 나타났다. 사회정서역량 교육 경험의 유무에 따라 유의한 차이를 보인 영역 또한 자기관리와 자기인식으로 확인되었다. 청소년들이 인식한 사회정서역량의 중요도는 자기관리, 자기인식, 관계기술 순이며, 필요도는 자기관리, 관계기술, 자기인식 순으로 나타나, 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량 프로그램을 개발 시 자기관리·자기인식 역량과 같이 ‘자기’에 대한 이해와 조절하는 방안들을 고려할 필요가 있겠다.

5) 삶의 위기(스트레스)와 대처 경험

본 연구에서는 사회정서역량을 CASEL(2015)에서 제시한 자기 인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등 다섯 가지로 규정하였다. 국외 연구에 따르면, 자기인식과 자기관리는 자신의 감정인식 및 조절 전략이 주를 이룬다고 제시하고 있다. 본 연구에서는 앞서 위기청소년의 사회정서역량 수준을 조사하고, 사회정서학습 경험 여부에 따라 사회정서역량에 차이가 있는지 분석하였다. 그리고 사회정서역량 측정과 함께 이들이 ‘주로 스트레스 상황을 언제 경험하였는지’ 그리고 이때 ‘스트레스 대처 방법으로 주로 사용하는 방법은 무엇인지’를 개방형 질문을 통해 조사하였다. 이와 같은 질문은 위기청소년이 스트레스 상황에서 사용하는 사회정서역량을 확인해 보기 위함이다. 즉 위기청소년이 스트레스를 경험하는 상황과 스트레스에 대처하는 방법을 통해 위기청소년의 사회정서역량 현황을 살펴보고, 프로그램 개발의 필요성을 확인하고자 하였다.

(1) 청소년이 경험하는 스트레스 상황

위기청소년들이 경험한 스트레스 상황에 대한 응답은 내용에 따라 가족, 학교/학업, 대인 관계, 심리/정서, 기타 총 6개 범주로 분류하였다. 이후 의미 단위로 내용을 분석해 하위 범주를 도출한 결과를 <표 11>에 제시하였다.

우선 ‘가족’ 범주를 살펴보면 가족 상실, 가정불화, 부모와의 갈등, 가족 소통 부족과 같은 4개의 하위 범주로 구분되었다. ‘학교/학업’ 범주의 하위 범주로는 자퇴 관련, 학업 관련, 학교생활 관련, 진로 관련 등 4개로 분류하였다. ‘대인관계’ 범주의 경우 갈등 상황, 이별/상실, 낯선 사람 대처와 같은 3개의 하위 범주로 분류하였고, ‘심리/정서’ 범주는 우울/무기력, 불안, 좌절감, 자살/자해의 4개 하위 범주로 구분하였다. ‘기타’ 범주는 건강/신체, 경제 생활, 가출경험 등 3개 하위 범주로 나타났다. 마지막으로 ‘스트레스가 기억나지 않는다’ 또는 ‘대처방법이 없다’는 답변은 하위 범주로 ‘없음’으로 정리하였다.

<표 11> 청소년이 경험하는 스트레스 상황

범주	하위범주 및 세부 내용
가족	(가족 상실) • 가족이 크게 다쳤을 때 • 조부가 돌아가셨을 때 • 부모님이 돌아가셨을 때 • 가족이 곁에 없을 때
	(가정불화) • 가정 내 불화 • 가정에 안 좋은 일이 있었을 때 • 가정 상황이 제일 안 좋았을 때 • 부모님 싸움에 휘말렸을 때
	(부모와 갈등) • 부모님하고 싸웠을 때 • 나 때문에 부모님이 슬퍼하실 때 • 부모에게 맞았을 때 • 부모님이랑 싸웠던 날들 • 새엄마가 사생활을 방해하고 아무것도 못하게 할 때 • 부모님이랑 갈등이 있거나 부모님이 화내실 때
	(가족 소통 부족) • 부모님이랑 정서적 교감 부족 • 내 문제로 가족과 멀어졌을 때
학교/학업	(자퇴 관련) • 고등학교 대신 검정고시 선택 후 미래를 생각하며 힘들어했던 때 • 고등학교 자퇴하기 전 • 자퇴할 때 • 자퇴 설득할 때 • 자퇴 후 방황하던 시기 • 학업중단숙려제 기간
	(학업 관련) • 공부가 원하는 대로 되지 않고 막힐 때 • 흡스쿨링으로 혼자 공부하면서 잘하고 있는지 의문이 들 때 • 시험공부 • 검정고시 • 고등학교 올라가서 첫 시험 • 공부·유학 준비 • 성적이 잘 안 나왔을 때 • 시험공부가 잘 안 될 때 • 학교 성적이 떨어졌을 때
	(학교생활 관련) • 술·담배를 아무렇지도 않게 생각하는 친구들과 같은 학교에서 지내야 했을 때 • 학교 따돌림당한 순간 • 학교에 거짓 소문이 돌았을 때 • 친구들과의 관계가 나쁠 때
대인관계	(진로 관련) • 진로 방향을 못 잡았을 때
	(갈등 상황) • 의견 충돌 • 친구들 무리에서 싸움이 날 때 • 친구와 싸웠을 때 • 친구 관계가 틀어졌을 때 • 사랑하는 사람이랑 싸울 때 • 친구와 손절했을 때
	(이별/상실) • 지역 이동으로 지인들과 헤어지게 되었을 때 • 소중한 사람이 죽었을 때 • 여자친구·남자친구와 헤어졌을 때

범주	하위범주 및 세부 내용
	(낯선 사람 대처) • 처음 보는 사람들이 있는 곳에 갈 때 • 이상한 학교로 가서 이상한 애들을 만난 것
심리/정서	(우울/무기력) • 우울하고 무기력했으나 도움을 구할 때 도움을 구할 줄도 몰라 혼자 많이 힘들었음 • 대입 같은 자신의 일생을 변화시킬 선택의 순간에서 현실과의 차이로 무기력 • 외로움 • 이유 없이 우울해지고 살기 싫어질 때 • 우울증과 사회불안증 있는 채로 학교에 억지로 감 • 자기 혐오 등이 생길 때 • 너무 힘들 때 아무 데도 기댈 곳이 없을 때 • 모든 것이 다 마음대로 풀리지 않았을 때 (불안) • 공황장애로 자퇴 • 뭐든 잘 해내고 싶은 욕심으로 걱정될 때 • 불안장애, 공황장애 등 너무 많아서 적을 수 없을 정도로 매 순간이 힘듦 (좌절감) • 멘탈이 무너질 때 • 실패할 때 • 목표하였던 꿈이 좌절되었을 때 • 내가 잘 못할 때 • 사이클 선수를 그만둔 후 심리적 힘듦 (자살/자해 관련) • 자살 시도한 후 • 죽고 싶다고 자책할 때
기타	(건강/신체) • 몸이 너무 힘들어서 움직이지 못하는 순간 • 심하게 아팠을 때 • 손목이 안 좋아 진로를 그만두어야 했을 • 친구에게 신체적 피해를 입고 몸이 안 좋아서 학교가 다니기 힘들었을 때 • 병원 수술 • 다이어트 실패할 때 (경제생활) • 일할 때 • 일하면서 어려울 때 기관이 있다고 해도 직접적으로 조건이 있어야 도움받을 수 있음 • 처음 일했을 때 • 가난할 때 (가출 경험) • 쉼터에 처음 왔을 때 • 갈 곳이 없어서 힘들다 • 자립을 처음 인식하게 되었을 때 • 쉼터에 입소한 지 며칠 되지 않았던 때 • 집을 나온 순간
없음	• 기억에 크게 남을 정도에 힘들었던 일은 없음 • 잘 기억이 안 남 • 없음

(2) 청소년이 스트레스를 대처하는 방법

위기청소년들이 경험한 스트레스를 대처하는 방법에 대한 응답 내용은 청소년들이 어떤 대상을 중심으로 접근하는지에 따라 자기인식 및 관리, 타인인식 및 관리, 의사결정, 미분류 총 4개 범주로 분류되었다. 이후 의미 단위로 내용을 분석해 하위범주를 도출하여, <표 12>에 제시하였다.

‘자기인식 및 관리’ 범주는 자신의 정서 또는 생각을 인식하고 이를 조절하여 관리하는 내용으로, 긍정적 재평가, 수용/회피, 자기안정, 정서 표출과 같은 4개의 하위범주로 구분되었다. ‘타인인식 및 관리’ 범주는 타인의 격려로 정서적 안정감을 얻고, 그들과의 대화를 통해 도움을 얻는 등에 대한 내용이었으며, 이해와 공감을 받음, 관점 수용, 지원 체계 이용, 도움 요청과 같은 4개의 하위범주로 구분되었다. ‘의사결정’ 범주는 현재 본인이 처해 있는 상황을 해결하기 위해 과제 중심으로 생각을 정리하거나 적극적으로 대처하는 내용이었으며, 문제해결 계획, 문제해결 도전 등 총 2개의 하위범주로 구분되었다. 마지막으로 ‘힘든 일이 진행 중이다’, ‘모르겠다’ 와 같이 스트레스 대처 방법을 명확히 알 수 없는 답변은 ‘미분류’로 정리하였다.

<표 12> 청소년이 스트레스를 대처하는 방법

범주	하위범주	세부 내용
자기인식 및 관리	긍정적 재평가	<ul style="list-style-type: none"> • 긍정적으로 생각하기 • 긍정적으로 생각하려 노력함 • 난 원래 좋은 사람이고 행복한 사람이라고 생각 • 상대방의 장점을 생각하려고 함
	수용/회피	<ul style="list-style-type: none"> • 시간이 흐르니까 스스로 성장하고 자연스럽게 회복 • 그냥 받아들이기 • 그냥 잊고 살기 • 계속 그냥 참았다
	자기 안정	<ul style="list-style-type: none"> • 공부를 잠깐 쉬었다 • 집에서 좋아하는 거 하면서 풍 쉬기 • 잠 자기 • 운동하기
타인인식 및 관리	정서 표출	<ul style="list-style-type: none"> • 매일 울고 아파하다가 해답을 찾고 회복 • 웃기 • 울기
	이해와 공감을 받음	<ul style="list-style-type: none"> • 가족과 주변 사람들의 위로와 도움 • 가족과의 진솔한 대화 • 믿을 수 있는 사람에게 나의 상태에 대해 솔직하게 대화 • 시설 내 주변 사람들의 친절
	다양한 관점 수용	<ul style="list-style-type: none"> • 상대방의 입장 생각하기 • 친구를 기다려주고 이야기하기
책임있는 의사결정	지원 체계 이용	<ul style="list-style-type: none"> • 꿈드림센터 이용 • 병원 치료 • 상담 • 위캔센터 이용
	도움 요청	<ul style="list-style-type: none"> • 도움 구하기 • 주변 사람의 조언 • 친구 사귀기
	문제해결 계획	<ul style="list-style-type: none"> • 객관적으로 상황을 바라보기 • 낮은 성적에 대한 이유 생각하고 보완하기 • 목표 설정 • 미래에 대해 생각하기
미분류	문제해결 도전	<ul style="list-style-type: none"> • 끝까지 노력해서 그 일이 맘에 들도록 끝내기 • 지금 내가 할 수 있는 것들을 함 • 다이어트 하기 • 부모님과 상의 후 자퇴
	미해결	<ul style="list-style-type: none"> • 힘든 일이 진행 중임 • 모르겠다 • 없음 • 아직까지 아픔을 이겨내지 못 함

마. 조사 요약 및 시사점

본 연구에서는 위기청소년의 사회정서역량 프로그램 개발을 위해 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년을 대상으로 사회정서역량 검사를 실시하였으며, 사회정서역량 요인에 관한 중요도와 필요도, 경험한 스트레스 상황 및 대처 방법을 조사하고 분석하였다.

첫째, 사회정서역량검사 결과, 사회정서역량 중 사회적 인식이 가장 높았고, 다음으로 책임있는 의사결정, 관계기술의 순이었고, 가장 낮은 역량은 자기관리로 나타났다. 또한 중요도와 필요도 조사에서 중요도는 자기관리, 자기인식, 관계기술, 필요도는 자기관리, 관계기술, 자기인식 순이었다. 종합해 보면, 위기청소년에게 가장 필요하고 중요한 역량은 자기관리인 반면, 사회정서역량 검사에서는 가장 낮은 역량으로 나타나 ‘자기관리’ 역량 향상이 가장 필요함을 확인할 수 있었다. 이는 김은예 등(2024)의 학교 밖 청소년의 사회정서역량

수준 및 요구도 조사 결과와 같다. 이 연구에서 학교 밖 청소년의 가장 낮은 사회정서역량은 자기관리이었으며, 요구도가 가장 높은 역량도 자기관리였다. ‘자기관리’ 역량이란 자신의 목표설정과 수행을 위하여 정서, 사고 및 행동을 조절하고 관리할 수 있는 능력으로, 학교중단이나 원가정으로부터 나와 시설에 기거하는 현실적 위기 상황, 그리고 우울감 인지율이나 자살 및 자해 위험성이 높은 이들의 심리·정서적 특성과도 관련이 있어 보인다. 즉 자신의 물리적, 심리·정서적 문제 해소 및 안정을 위해서는 자신의 감정과 생각을 조절하고 적절하게 행동할 수 있는 능력이 중요하다고 볼 수 있다.

둘째, 사회정서학습 경험에 있는 청소년이 그렇지 않은 청소년과 비교하면 사회정서역량이 높았으며, 역량별로는 이들의 자기인식과 자기관리가 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 물론 사회정서학습의 수준이나 방법 등과 같은 구체적인 내용이 조사된 것은 아니지만, 사회정서학습을 통해 역량이 향상될 수 있음을 간접적으로 확인할 수 있다. 또한 본 연구에서 조사한 결과에 따르면, 주로 학교와 청소년상담복지 관련 기관에서 사회정서학습을 배웠으며, 사회정서학습이 도움이 된다는 답변이 90%로 압도적으로 높은 결과를 볼 때 공적 서비스를 제공하는 기관에서 위기청소년의 사회정서학습을 담당하는 것이 의미 있음을 보여준다.

셋째, 위기청소년의 삶의 위기와 대처 경험을 조사·분석한 결과, 이들은 가족 내 갈등, 학업 및 학교중단, 대인관계 갈등, 심리·정서적 불안정 등의 상황에서 스트레스를 경험하는 것으로 나타났다. 또한, 스트레스 대처 방법으로 자기인식 및 관리, 타인 인식 및 관리, 책임있는 의사결정 등 사회정서역량과 관련된 전략을 사용하는 경향이 확인되었다. 한편, ‘모르겠다’, ‘없다’와 같은 응답을 보인 일부 청소년들은 스트레스 상황에 대한 대처 역량이 부족함을 드러냈다. 이러한 실태는 위기청소년들 역시 삶의 위기를 극복하기 위해 사회정서역량 관련 기술을 활용하고 있으나, 일부 청소년은 그렇지 못함을 보여준다. 따라서 위기청소년들에게 사회정서학습을 제공함으로써 그들이 스트레스 또는 삶의 위기 상황에서 자신의 경험을 보다 효과적으로 다루고, 성숙한 성인으로 성장할 수 있는 기반을 마련하는데 기여할 수 있을 것이다.

이와 같은 연구 결과와 선행연구 분석을 통해 위기청소년에게 적용할 사회정서역량 프로그램이 필요함을 확인하였다. 본 연구에서는 사회정서역량이 학습을 통해 향상될 수 있으며, 특히 위기청소년이 경험하는 다양한 위기 상황에 적용할 수 있도록 현실적인 상황 예시를 활용하여 프로그램 세부 내용을 개발하는 것이 효과적이라고 보았다. 본 실태조사에서 사용한 사회정서역량 요인 중 창의적 문제해결은 기존 CASEL의 역량에 포함되어 있지 않고, 창의적 문제해결 문항의 일부 내용은 책임있는 의사결정과 중첩되는 것으로 판단하여

자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정의 다섯 가지 역량을 토대로 모형을 구성하고 프로그램을 개발하고자 한다.

3. 프로그램 구성

가. 프로그램 구성 원리

본 연구에서는 위기청소년 사회정서역량 프로그램의 구성 원리 및 구성요소를 도출하기 위해 선행연구를 고찰하고, 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 대상으로 사회정서역량 수준 및 중요도를 조사하고 분석하였다.

조사 결과, 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년들의 사회정서역량 중 사회적 인식과 관계기술이 상대적으로 높은 반면, 자기관리와 자기인식은 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 그러나 사회정서역량을 학습한 경험이 있는 청소년과 경험이 없는 청소년 간에는 자기인식과 자기관리가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며, 중요도와 필요도 조사에서도 자기인식과 자기관리가 가장 높은 것으로 분석되었다.

이와 같은 결과를 토대로 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량을 향상시킬 수 있는 프로그램 목표와 세부 내용을 구성하였다. 본 프로그램의 구성 원리는 다음과 같다.

1) 청소년 사회정서역량에 효과가 검증된 ‘사회정서학습(Social Emotional Learning)’에 기반하여 프로그램을 개발한다.

최근 사회정서학습은 우울감 경험이나 자살 및 자해 등 청소년의 심리·정서 관련 부정적인 지표가 사회적인 문제가 되고 있는 배경에서 관심을 받고 있다. 사회정서학습이란 사회정서적 역량을 함양시키는 과정이며, 사회정서역량은 삶의 발달적·사회적·개인적 과업과 도전에 성공적으로 대처하는 것을 의미한다(김윤경, 2024). 사회정서역량은 경험적 증거에 기반하여 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등 다섯 가지로 선정 및 구성되었다. 이와 같은 역량을 함양하기 위해 국내·외에서 다양한 프로그램이 개발되어 실시되고 있다. 특히 미국, 호주, 싱가폴 등에서 효과를 검증받은 우수한 프로그램이 지속적으로 개발하여 효과를 검증하고 있다(김윤경, 2024). 실제로 우수한 사회정서학습 프로그램 200여 개를 메타분석 한 연구에 따르면, 잘 디자인되고 실행된 프로그램은 사회적, 정서적, 행동적, 학문적인 면에서 모두 긍정적인 성과를 거두었다. 구체적으로 통제집단과 비교했을 때 사회정서학습 참여 청소년들은 사회적·정서적 기술과 타인에 대한 태도,

긍정적·사회적 행동이 유의미하게 향상된 반면, 문제행동과 정서적 우울은 감소하였다 (Durlak et al., 2011).

우리나라에서도 사회정서학습 프로그램 연구를 메타분석 한 결과, 사회정서학습 프로그램이 사회정서역량 향상에 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다. 따라서 본 연구에서는 청소년의 사회정서학습에 기반하여 사회정서역량 프로그램을 개발하고자 한다.

2) 위기청소년 중 가정 밖 청소년 및 학교 밖 청소년의 특성에 초점을 맞춰 프로그램을 개발한다.

2000년대 초 미국에서는 청소년의 교육과 정신건강, 폭력 예방 등의 필요성을 절감하면서 사회정서학습을 주 정부 차원에서 시행하기 시작하였다. 이와 같은 배경에는 총기 사용, 약물, 학교폭력 등 심화되는 청소년 문제를 해결하기 위함이었다. 호주에서도 2000년대 초부터 청소년과 아동의 심각한 정신건강 문제에 대응하기 위해 정부 차원에서 사회정서학습을 시행하고 있다. 즉 사회정서학습이 위기 문제에 직면한 청소년 문제에 대한 개입 및 예방을 위한 목적임을 알 수 있다.

그러나 대표적인 위기 상황에 직면한 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 대상으로 사회정서학습을 적용한 프로그램과 효과 검증을 한 연구는 거의 없다(김은예 등, 2024). 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년도 사회정서역량의 다섯 가지 요인이 성공적인 삶에 필수적이며, 특히 이들의 상황에 적용할 수 있도록 맞춤형 학습이 필요하다. 이에 본 연구에서는 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 관련 기관에서 적용할 수 있도록 이들의 특성에 부합한 사회정서역량 프로그램을 개발하고자 한다.

3) 사회정서학습 요인을 정서, 인지, 행동 영역별 모듈로 프로그램을 개발한다.

사회정서학습은 정서, 인지, 행동의 세 가지 영역에서 복합적인 상호작용을 통해 달성된다. 즉 효과적인 사회정서학습은 단순히 감정이나 생각만을 다루는 것이 아니라, 이들이 행동에 미치는 영향을 고려하고, 긍정적인 행동 변화를 유도하는 통합적인 접근을 지향해야 한다. CASEL에서도 정서, 인지, 행동 요소를 통합한 사회정서학습 프로그램이 학생들에게 미치는 긍정적인 영향을 지속적으로 보고하고 있다. 대규모 메타분석 연구들은 사회정서학습 프로그램이 정서적 이해, 인지적 사고, 그리고 그에 기반한 행동 변화를 통합적으로 다루는 것이 효과적임을 보고하고 있다(Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2015).

이에 본 연구에서는 다섯 가지의 사회정서역량별로 정서, 인지, 행동 영역을 통합적으로 합양시키도록 프로그램 모형을 구성하였다. 즉 다섯 가지의 역량별로 정서, 인지, 행동적 요

소를 포함한 프로그램 활동을 각각 2~3개씩 개발하여 균형있는 사회정서역량 향상을 도모하고자 한다.

4) 운영 방법은 집단상담을 기본으로 구성하되, 개별 개입이 가능하도록 프로그램을 개발 한다.

사회정서학습에서는 청소년과 아동을 변화시키는 데 사회적인 관계와 정서가 중요한 역할을 있다고 보고 이를 프로그램에 부각하고자 하였다. 또한 성공적인 삶은 청소년을 둘러싼 환경과 학교, 가정을 아우르는 체계적이고 통합적인 체계에 있음을 강조하였다. 이는 사회정서역량이 사회적인 맥락에서 의미가 있음을 의미한다. 따라서 청소년이 사회정서역량을 적용하여 자신뿐 아니라 가족이나 친구, 선생님 등 주변 사람과 건강한 관계를 형성함으로써 목적을 달성하여 삶의 의미와 행복을 느낄 수 있도록 도와주는 것이 주요 목적이다. 이와 같은 역량 함양을 위해서는 다양한 사람과 관계를 형성하고 습득한 역량을 적용해 볼 수 있는 환경이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 이와 같은 환경을 제공하기 위해 집단상담 방식으로 프로그램을 개발하고자 한다. 그러나 청소년 개인 또는 기관 특성상 프로그램을 집단으로 운영하기 어려울 수 있으므로, 개별적으로 적용 방안을 함께 제시할 계획이다.

나. 프로그램 구성 내용

1) 프로그램 구성 모형

본 프로그램에서는 선행연구 고찰, 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년들을 대상 설문조사를 토대로 <표 13>과 같이 프로그램을 구성하였다.

<표 13> 프로그램 구성

핵심 역량	개입 요인	주요 내용
자기인식	정서	자신의 현재 감정과 핵심 감정을 인식하고 긍정적 감정을 느꼈던 순간 알아차리기
	인지	자기 강점을 찾아 균형 잡힌 자기 모습을 이해하고, 행복할 수 있는 방법 찾기
	행동	지금까지 살아온 모습과 나의 행동 인식하기
자기관리	정서	부정적 상황에 대한 감정을 인지하고 감정 조절하기
	인지	다양한 상황에서 자기 생각의 패턴을 이해하고 자기 위로 방법 찾기
	행동	부정적인 행동과 스트레스를 조절하고 자신의 목표를 향해 나아갈 수 있는 작은 행동 실천하기

핵심 역량 개입 요인		주요 내용
사회적 인식	정서	타인의 마음 이해하고 공감하기
	인지	타인과 상황을 바라보는 다양한 관점으로 전환하기
	행동	개인과 공동체의 사회적 자원과 지원 활용하기
관계기술	정서	적극적 공감 방법 습득 및 표현하기
	인지	나의 의사소통 유형 이해하고 합리적인 자기주장 방법 이해하기
	행동	효과적인 의사소통, 갈등 해결, 협력, 이타적 행동 등 건강하고 지지적인 의사소통 연습하기
책임있는 의사결정	정서	의사결정으로 인한 경험과 이때의 자기 감정 알기
	인지	의사결정에 영향을 주는 가치관과 의사결정 유형 이해하기
	행동	합리적인 의사결정과 문제해결 과정 연습하고 평가하기

본 연구에서는 CASEL의 모형과 동일하게 ‘자기인식’, ‘자기관리’, ‘사회적 인식’, ‘관계기술’, ‘책임있는 의사결정’의 5개 핵심 역량 중심으로 위기청소년의 사회정서역량 모형을 구성하였다. 또한 핵심 역량별로 정서, 인지, 행동 등 3개 개입 요인으로 구분하여 프로그램 개발하고자 한다. 구체적으로 ‘정서 요인’은 감정 인식, 감정 조절, 타인의 마음 이해, 공감 표현, 결정에 대한 정서 조절에 관한 내용을 포함하였으며, ‘인지 요인’은 자기 이해, 생각 조절, 관점의 전환, 의사소통 방법, 가치관 점검 등으로 구성하였다. 그리고 ‘행동 요인’은 행동 점검, 행동 조절, 사회적 자원 활용, 지지적 관계 경험, 합리적 의사결정을 주요 내용으로 다루고자 한다.

이와 같은 ‘위기청소년 사회정서역량 모형’은 [그림 3]와 같다.



[그림 3] 위기청소년의 사회정서역량 모형

2) 프로그램 운영 원리

본 프로그램의 주요 적용 대상은 가정 밖 청소년 및 학교 밖 청소년이다. 청소년쉼터나 학교밖청소년지원센터를 이용하고 있는 위기청소년 내담자의 특성화 상황을 고려하였기에 학교 제도권 및 가정 밖의 청소년 서비스 지원기관에서 활용도가 높을 것으로 보인다.

본 프로그램은 개인상담 또는 집단상담의 형태로 운영할 수 있으며, 대상의 특성과 기관의 운영 실정을 고려하여 유연하게 사용할 수 있도록 표준화된 모듈별 프로그램으로 제시하였다. 5개의 사회정서역량에 3개의 요인으로 구성되어 있으며, 각 요인에는 2~3개의 중심 활동이 포함되어 있다. 전체 중심 활동을 모두 진행할 수도 있지만, 대상의 특성과 운영 시간 및 횟수를 고려하여 일부 중심 활동을 선택하여 진행할 수도 있다.

프로그램 내용을 청소년기관 현장에서 적용하기 용이하도록 지도자용 매뉴얼과 청소년용 워크시트를 개발하였으며, 매뉴얼에는 워크시트의 활용 방법과 지도자의 멘트 예시를 수록하여 프로그램 진행 시 효율성과 활용도를 높이고자 하였다.

3) 프로그램 초안 구성 내용

앞에서 기술한 본 프로그램의 구성 원리와 구성 모형, 운영 원리를 토대로 프로그램의 초안을 구성하였다. 본 프로그램의 목적은 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 대상의 자기 인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등의 역량 개발을 통해 이들의 사회정서역량을 향상하고, 심리적 안녕감과 회복탄력성을 기를 수 있도록 하는 데 있다. 이와 같은 목적을 달성하기 위해 프로그램을 사회정서역량을 정서, 인지, 행동 요인으로 구분하여 세부 내용을 구성하였다. 프로그램 초안의 세부 내용은 <표 14>와 같다.

<표 14> 프로그램 초안 세부 내용

역량	목표	요인	세부 내용
자기인식	자신의 강점과 한계를 인식하고, 자신감과 목적의식을 가진다.	정서	<ul style="list-style-type: none">- 현재 감정과 나의 주요 감정 인식하기- 편안한, 즐거운, 활기찬, 친밀한, 행복한, 안정된, 여유 있는, 자신 있는 순간 느껴보기
		인지	<ul style="list-style-type: none">- 내가 보는 나, 타인이 보는 나 이해하기- 현재 처한 상황에 대한 이유 찾기- ‘현재의 나’와 ‘되고 싶은 나’ 생각해 보기
		행동	<ul style="list-style-type: none">- 나의 자서전 책/영상 만들기- 되고 싶은 내가 되기 위한 실천하기
자기관리	다양한 상황에서 자신의 감정, 생각,	정서	<ul style="list-style-type: none">- 좌절, 회피, 지연 상황에 대한 마음 알아차리기- 우울, 불안, 분노 감정 조절하기- 부정적 감정 조절을 위한 마음챙김 하기

역량	목표	요인	세부 내용
사회적 인식	행동을 효과적으로 조절하고 목표와 꿈을 성취한다.	인지	<ul style="list-style-type: none"> - 다양한 상황에서 생각의 흐름 관찰하기 - 부정적 생각 중지하기
		행동	<ul style="list-style-type: none"> - 공격적, 충동적 행동 조절하기 - 나만의 스트레스 해소(힐링) 방법 실천하기 - 목표에 한 걸음 다가가기 위한 오늘의 작은 행동 실천하기
		정서	<ul style="list-style-type: none"> - 타인의 마음 알아차리기 - 관계에서 긍정적이었던 순간 알아차리기
	다양한 관점으로 타인과 집단을 이해하고 자원과 지원을 인식할 수 있다.	인지	<ul style="list-style-type: none"> - 다양한 관점 이해 및 전환하기 - 관계를 맺는 방식의 차이 이해하기
		행동	<ul style="list-style-type: none"> - 나에게 도움이 되는 자원 리스트 만들기 - 타인과 함께 할 수 있는 활동 시작하기
		정서	<ul style="list-style-type: none"> - 적극적인 공감 표현하기 - 대인관계 스트레스 및 해소 시 반응 자각하기
관계기술	개인 또는 집단과 건강하고 지지적인 관계를 형성하고 유지할 수 있다.	인지	<ul style="list-style-type: none"> - 부드럽고 분명한 주장의 방법 알아보기 - 내가 도움이 필요할 때와 나의 도움이 필요한 때 알아보기
		행동	<ul style="list-style-type: none"> - 효과적인 의사소통 방법 연습하기 - 갈등 해결 및 협력 방법 적용하기 - 좋은 관계 유지를 위한 이타적 행동 실천하기
		정서	<ul style="list-style-type: none"> - 결정 시 예기불안, 후회 감정 다루기 - 과거 결정에 대한 자책, 죄책감에서 벗어나기
	합리적인 의사결정의 과정과 결과에 대해 책임질 수 있다.	인지	<ul style="list-style-type: none"> - 나의 가치관 알아보기 - 의사결정 상황에 대한 장단점 분석하기 - 실패와 좌절 경험 분석 및 의미있는 경험으로 재구성하기
책임있는 의사결정	합리적인 의사결정의 과정과 결과에 대해 책임질 수 있다.	행동	<ul style="list-style-type: none"> - 합리적인 의사결정, 문제해결 방법 습득하기 - 의사결정 결과 평가하기

다. 연구의 윤리적 고려

시범운영은 연구 참여 청소년의 보호를 최우선으로 하였다. 연구 참여자는 연구 참여 목적, 절차, 익명성 보장, 자발적 참여 여부 등에 대해 충분한 설명을 들은 후 서면 동의서를 제출하였다.

참여자의 모든 응답 내용은 익명으로 처리되었으며, 일부 청소년에게 소정의 사례를 제공하기 위해 휴대전화 번호를 수집하였다. 수집된 전화번호는 사례 물품 발송 목적에 한하여

사용되었으며, 발송 완료 후 폐기하였다. 연구 자료 분석에는 어떠한 개인식별정보(이름, 연락처 등)도 포함되지 않았고, 연구 종료 후 관련 자료는 파기할 것임을 설명하였다.

또한 연구 참여 청소년에게 프로그램 진행 과정에서 심리적 불안이나 불편감을 호소할 경우, 즉시 중단할 수 있으며 심리 지원이 필요한 경우 즉시 청소년상담복지센터 또는 해당 기관의 상담전문가와 연계할 수 있음을 안내하였다.

본 연구는 이러한 절차를 통해 청소년의 인격과 자기결정권을 존중하고, 비밀보장과 익명성, 위험 예방 및 사후 조치를 포함하는 연구 윤리를 준수하였다.

IV. 연구결과

1. 프로그램 시범운영 및 평가

가. 시범운영의 개요

1) 연구설계 및 효과성 검증

사회정서역량 강화 프로그램의 시범운영 평가를 위하여 다음과 같이 설계하였다.

첫째, 시범운영에 참가한 청소년들의 사회정서역량 및 이와 관련된 변수인 심리적 안녕감과 회복탄력성이 어떻게 변화하는지 알아보기 위해 프로그램의 사전-사후검사의 정도를 비교하여 효과성을 검증하였다. 사전검사 결과, 두 집단 간 사회정서역량 점수에 유의미한 차이가 나타나, 사후검사 점수 비교 시 사전점수를 공변량으로 통제하는 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. ANCOVA 적용 전, 회귀선 동질성, 잔차 정규성, 선형성 등 분석의 주요 가정이 충족되었는지 확인하였으며, 이에 따라 집단 간 프로그램 효과를 객관적으로 검증하였다. 또한 시범운영 후 청소년들의 프로그램 만족도를 측정하고, 청소년 인터뷰를 통해 직접 피드백을 받아 프로그램을 수정 및 보완하였다.

둘째, 청소년들은 처치집단과 비처치집단으로 나누어 진행하였다. 처치집단은 연구자들이 프로그램 개발 논리에 근거해 직접 운영하는 프로그램에 참여한 청소년들이고, 비처치집단은 각 센터에서 비슷한 시기에 아무런 프로그램에 참여하지 않은 청소년이다.

셋째, 프로그램의 원활한 운영을 위해 회기 수를 3회차로 운영하였다. 프로그램의 기본 구성은 6회기이나 실제 운영 과정에서는 참여 청소년들의 생활 일정과 기관의 협조 여건을 고려하여 두 회기씩 통합하여 진행하였다. 그 결과 총 3회차로 프로그램을 운영하였으며, 각 회차는 두 회기의 활동이 유기적으로 연계될 수 있도록 하였다.

마지막으로, 모듈식으로 설계된 프로그램 중 필수활동 중심으로 시범운영을 하였다. 본 프로그램은 모듈식으로 설계되어 필수활동과 선택활동으로 구성된다. 필수활동은 사회정서역량 증진을 위해 반드시 다루어야 할 핵심 모듈로, 사회정서역량의 핵심적인 내용과 연결되어 프로그램 효과에 영향을 주는 것으로 구성하였다. 반면 선택활동은 사회정서역량 내용과 연결되어 있지만, 참여 기관의 여건이나 청소년의 특성에 따라 유연하게 운영할 수 있도록

IV

록 개발되었다. 본 연구의 시범운영은 프로그램의 기본 효과성을 검증하기 위해 필수 모듈을 중심으로 실시하였으며, 이에 따라 모든 참여자는 동일한 필수활동을 경험하였다. 따라서 사회정서역량 강화 프로그램 시범운영의 연구설계는 다음과 같다.

<표 15> 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램 시범운영 연구설계

구분	사전검사	프로그램 시범운영	사후검사
위기 청소년	처치집단	X_1 (프로그램 실시), O_2 (만족도), O_3 (인터뷰)	O_4
	비처치집단	-	-

O_1 : 사전검사(O_4 와 동일) – 사회정서역량, 심리적 안녕감, 회복탄력성

O_2 : 만족도(양적 자료) – 처치집단 전체 청소년 대상 프로그램 만족도 측정

O_3 : 인터뷰(질적 자료) – 처치집단 일부 청소년 대상 프로그램 참여 소감·의견 수렴

O_4 : 사후검사(O_1 과 동일) – 사회정서역량, 심리적 안녕감, 회복탄력성

X_1 : 처치 – 사회정서역량 강화 프로그램 실시

2) 시범운영 대상

시범운영은 위기청소년의 사회정서역량 향상 프로그램의 효과성을 검증하기 위해 2025년 8월~9월까지 실행되었다. 시범운영 참여 대상인 처치집단은 부산 지역 청소년쉼터 및 학교밖청소년지원센터의 청소년들이었다. 부산 지역의 청소년을 대상으로 시범운영을 한 이유는 프로그램을 개발한 본원에서 직접 관리함으로써 프로그램의 충실패와 실행 타당성을 높이기 위해서였다. 참여한 청소년들의 구체적 특성은 추후 인구사회적 정보에 제시하였다.

나. 측정 도구

1) 청소년 사회정서역량검사

본 연구에서는 위기청소년의 사회정서역량을 측정하기 위해 손유선(2023)이 청소년을 대상으로 개발한 ‘청소년 사회정서역량검사’를 사용하였다. 개인영역(자기인식 5문항, 자기 관리 4문항), 사회영역(사회적 인식 7문항, 관계기술 4문항), 상황영역(책임 있는 의사결정 9문항, 지적·창의적 문제해결 6문항) 등 총 6개 영역 35문항으로 구성되어 있다. 모든 문항은 궁정 문항이며(역문항 없음), 자기보고식 측정 방식이다. 또한 5점 Likert 척도(1점=매우 그렇지 않다 ~ 5점=매우 그렇다)로 응답하며, 점수가 높을수록 사회정서역량이 높음을

의미한다. 손유선(2023)의 연구에서 측정한 내적일치도(Cronbach's α)는 .94이다. 본 연구에서는 CASEL의 사회정서역량 구성요소 5개에 해당하는 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정의 요인에 해당하는 문항을 사용하였고, 5개 요인으로 확인한 본 연구의 내적일치도(Cronbach's α)는 .90으로 높은 수준으로 나타났다.

2) 심리적 안녕감 척도

본 연구에서는 유임경(2016) 논문에서 사용된 심리적 안녕감 척도를 사용하였다. 해당 척도는 Massé et al.(1998)이 개발한 Well-Being Manifestation Measure Scale (WBMMS)을 기반으로 하며, 박은정과 최수미(2014)가 한국어로 번역하고 이중 언어 사용자의 감수를 거쳐 타당화 한 한국 청소년 심리적 안녕감 척도(K-WBMMS)이다.

이 척도는 총 6개 영역, 25문항으로 구성되어 있다. 하위 요인은 ① 자신과 사건에 대한 통제, ② 행복감, ③ 자존감, ④ 정신적 균형, ⑤ 사회성, ⑥ 사회적 참여이다. 각 문항은 5점 Likert 척도(1=전혀 그렇지 않다 ~ 5=매우 그렇다)로 평정하며, 점수가 높을수록 심리적 안녕감 수준이 높은 것으로 해석된다. 유임경(2016)의 연구에서 측정한 척도 전체의 내적일치도(Cronbach's α)는 .90였고, 본 시범운영에서의 내적일치도(Cronbach's α)는 .93으로 나타났다.

3) 회복탄력성 척도

본 연구에서는 박지혜(2011)가 사용한 간이탄력성척도(Brief Resilience Scale; BRS)를 활용하였다. 이 척도는 Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, & Bernard(2008)가 개발한 것으로, 기존의 탄력성 척도들이 역경 후 회복(bounce back) 능력을 직접 측정하기보다는 보호 요인 등 다양한 하위 요인을 혼합 측정한다는 문제점을 보완하기 위해 제작되었다. 박지혜(2011)는 본 척도를 한글로 번안한 후 영어와 한국어에 능통한 대학원생 2인에게 역번역 검토를 의뢰하여 타당성을 확보하였다.

이 척도는 총 6문항으로 구성되며, 1·3·5번은 긍정 문항, 2·4·6번은 부정 문항이다. 부정 문항은 역채점하여 긍정 문항과 합산한 점수를 최종 점수로 산출한다. 5점 Likert 척도(1=전혀 그렇지 않다 ~ 5=매우 그렇다)로 응답하며, 점수가 높을수록 회복탄력성이 높음을 의미한다. 박지혜(2011)의 연구에서 보고된 내적일치도(Cronbach's α)는 .85였고, 본 연구에서 측정된 내적일치도(Cronbach's α)는 .73으로 나타났다.

다. 효과성 평가 결과

1) 인구사회적 정보

시범운영 참여자는 처치집단 17명과 비처치집단 19명으로 총 36명이었고, <표 16>에 정리하였다. 위기청소년 유형은 처치집단의 경우, 학교 밖 청소년 6명(35.3%), 가정 밖 청소년 11명(64.7%)이었으며, 비처치집단은 학교 밖 청소년 5명(26.3%), 가정 밖 청소년 14명(73.7%)이었다. 성별은 처치집단이 남자 6명(35.3%), 여자 11명(64.7%)이었으며, 비처치집단은 남자 3명(15.8%), 여자 16명(84.2%)이었다.

지역별로는 처치집단이 모두 부산(100.0%)에서 모집되었으며, 비처치집단은 서울 12명(63.2%), 경기 5명(26.3%), 제주 2명(10.5%)이었다. 연령은 처치집단의 경우, 14세 1명(5.9%), 15세 1명(5.9%), 17세 3명(17.6%), 18세 3명(17.6%), 19세 7명(41.2%), 21세 1명(5.9%), 24세 1명(5.9%)이고, 비처치집단은 15세 · 17세 · 22세, 24세 각 1명(5.3%), 19세 2명(26.3%), 16세 3명(15.8%), 18세 · 20세 각 5명(26.3%)이었다.

<표 16> 인구사회적 정보

구분	처치		비처치		
	빈도	퍼센트	빈도	퍼센트	
대상 유형	전체	17	100.0	19	100.0
	학교 밖	6	35.3	5	26.3
	가정 밖	11	64.7	14	73.7
성별	전체	17	100.0	19	100.0
	남자	6	35.3	3	15.8
	여자	11	64.7	16	84.2
지역	전체	17	100.0	19	100.0
	부산	17	100.0	0	0
	서울	0	0	12	63.2
	경기	0	0	5	26.3
나이	전체	17	100.0	19	100.0
	14	1	5.9	0	0
	15	1	5.9	1	5.3
	16	0	0	3	15.8
	17	3	17.6	1	5.3
	18	3	17.6	5	26.3

구분	처치		비처치	
	빈도	퍼센트	빈도	퍼센트
19	7	41.2	2	10.5
20	0	0.0	5	26.3
21	1	5.9	0	0
22	0	0	1	5.3
24	1	5.9	1	5.3

2) 기술통계 결과

연구 참여자의 사전-사후검사 결과를 살펴보면, 전반적으로 처치집단이 비처치집단에 비해 평균 점수가 높게 나타났으며, 사후검사에는 두 집단 모두 향상된 경향을 보였다<표 17>.

먼저 사회정서역량 총점의 경우, 처치집단은 사전 4.13점($SD=0.50$)에서 사후 4.51점($SD=0.50$)으로 향상되었고, 비처치집단은 사전 3.61점($SD=0.48$)에서 사후 3.72점($SD=0.56$)으로 소폭 상승하였다. 하위 요인별로는 처치집단에서 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등 모든 하위 요인에서 사후 평균이 사전보다 높아지는 경향을 보였다. 비처치집단 역시 일부 하위 요인에서 상승하였으나, 그 폭은 상대적으로 제한적이었다.

<표 17> 시범운영 대상 청소년의 사전-사후 점수

구분	N	사전		사후			
		M	(SD)	M	(SD)		
총점	처치	17	4.13	(0.50)	4.51	(0.50)	
	비처치	19	3.61	(0.48)	3.72	(0.56)	
사회	자기인식	처치	17	3.99	(0.80)	4.53	(0.64)
	비처치	19	3.37	(0.72)	3.57	(0.69)	
정	자기관리	처치	17	3.93	(0.65)	4.40	(0.72)
	비처치	19	3.08	(0.69)	3.43	(0.63)	
서	사회적 인식	처치	17	4.31	(0.47)	4.59	(0.62)
	비처치	19	3.92	(0.49)	3.90	(0.68)	
역	관계기술	처치	17	4.18	(0.58)	4.53	(0.64)
	비처치	19	3.78	(0.56)	3.89	(0.67)	
량	책임있는 의사결정	처치	17	4.13	(0.71)	4.48	(0.56)
	비처치	19	3.67	(0.60)	3.73	(0.62)	
심리	총점	처치	17	3.64	(0.68)	4.09	(0.85)
	비처치	19	3.23	(0.61)	3.64	(0.70)	
적	자존감	처치	17	3.47	(1.06)	4.07	(1.08)
	비처치	19	3.51	(0.81)	3.72	(0.83)	
안	정신적 균형	처치	17	3.13	(0.89)	3.93	(0.98)

구분	N	사전		사후	
		M	(SD)	M	(SD)
녕 감	비처치	19	2.87	(0.71)	3.60
	처치	17	3.76	(0.78)	4.03
	비처치	19	3.26	(0.79)	3.71
	사회적 참여	처치	17	(0.76)	4.40
	사회성	비처치	19	(0.76)	3.72
	자기·사건 통제	처치	17	(0.92)	4.06
행복감	비처치	19	3.07	(0.66)	3.50
	처치	17	3.73	(0.76)	4.06
	비처치	19	3.17	(0.70)	3.62
	회복탄력성	처치	17	(0.88)	3.11
	비처치	19	2.92	(0.64)	3.01
					(0.86)

심리적 안녕감 총점은 처치집단이 사전 3.64점(SD=0.68)에서 사후 4.09점(SD=0.85)으로 상승하였고, 비처치집단도 사전 3.23점(SD=0.61)에서 사후 3.64점(SD=0.70)으로 상승하였다. 특히 처치집단은 자존감, 정신적 균형, 사회적 참여, 사회성, 자기·사건 통제, 행복감 등 하위 요인 전반에서 긍정적 변화가 나타났다.

회복탄력성 총점은 처치집단이 사전 2.83점(SD=0.88)에서 사후 3.11점(SD=0.68)으로 향상된 반면, 비처치집단은 사전 2.92점(SD=0.64)에서 사후 3.01점(SD=0.86)으로 소폭 증가하였다.

종합하면, 처치집단은 사회정서역량, 심리적 안녕감, 회복탄력성의 모든 변인에서 사후점수가 사전점수보다 상승하였으며, 비처치집단 역시 일부 척도가 상승하였으나 변화 폭은 처치집단과 비교하여 상대적으로 적었다.

3) 효과 분석

○ 사회정서역량

- 사전 동질성 검정(독립표본 t검정)

<표 18> 처치·비처치 청소년 사회정서역량 차이 비교

구분	처치 (n=17)		비처치 (n=19)		t(df)	p
	M	(SD)	M	(SD)		
사회정서역량 총점	4.13	0.50	3.61	0.48	3.15**(34)	.003
자기인식	3.99	0.80	3.37	0.72	2.44*(34)	.020
자기관리	3.93	0.65	3.08	0.69	3.79**(34)	.001
사회적 인식	4.31	0.47	3.92	0.49	2.41*(34)	.021
관계기술	4.18	0.58	3.78	0.56	2.10*(34)	.043
책임있는 의사결정	4.13	0.71	3.67	0.60	2.10*(34)	.043

먼저, 처치집단과 비처치집단 간 사전 동질성을 확인하기 위해 독립표본 *t*검정을 실시하였다. 분석 결과, 사회정서역량 총점을 비롯해 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 5개 하위 요인 모두에서 유의한 집단별 차이가 나타났다($p<.05$). 즉, 처치집단이 비처치집단에 비해 사회정서역량의 사전점수가 높았다. 이러한 결과는 두 집단이 동일한 출발선에서 시작하지 않았음을 의미하므로, 프로그램 효과를 평가할 때 사전점수를 공변량으로 통제한 ANCOVA를 실시하였다.

- 프로그램 효과성 검정(ANCOVA)

<표 19> 프로그램 실시에 따른 사회정서역량 변화 유의성 검정

구분	Source	SS	df	MS	F	p	partial η^2
사회정서역량 총점	공변량	3.11	1	3.11	15.99***	.000	.326
	집단	1.53	1	1.53	7.84**	.008	.192
	오차	6.43	33	0.19			
자기인식	공변량	2.70	1	2.70	7.17*	.011	.178
	집단	4.08	1	4.08	10.83**	.002	.247
	오차	12.44	33	0.38			
자기관리	공변량	3.02	1	3.02	8.00**	.008	.195
	집단	2.16	1	2.16	5.72*	.023	.148
	오차	12.47	33	0.38			
사회적 인식	공변량	6.74	1	6.74	28.43***	.000	.463
	집단	0.82	1	0.82	3.46	.072	.095
	오차	7.83	33	0.24			
관계기술	공변량	7.15	1	7.15	31.46***	.000	.488
	집단	0.78	1	0.78	3.43	.073	.094
	오차	7.50	33	0.23			
책임있는 의사결정	공변량	2.44	1	2.44	8.44**	.007	.204
	집단	2.59	1	2.59	8.94**	.005	.213
	오차	9.54	33	0.29			

ANCOVA의 기본 가정(회귀선 동질성, 잔차 정규성, 선형성)을 점검한 결과, 모든 변인에서 위배가 발견되지 않아 분석을 진행하였다.

IV

사회정서역량 총점에 대한 ANCOVA 결과, 집단 효과가 유의하게 나타났다($F(1,33)=7.84, p=.008$, partial $\eta^2 = .192$). 이는 사전점수를 통제한 후에도 처치집단이 비처치집단보다 사회정서역량 총점에서 더 높은 사후점수를 보였음을 의미한다.

하위 요인별로 살펴보면, 자기인식은 사전점수($F(1,33)=7.17, p=.011$)와 집단 효과($F(1,33)=10.83, p=.002$)가 모두 유의하였다. 자기관리는 사전점수($F(1,33)=8.00, p=.008$)와 집단 효과($F(1,33)=5.72, p=.023$)가 유의하였고, 책임있는 의사결정도 사전점수($F(1,33)=8.44, p=.007$)와 집단 효과($F(1,33)=8.94, p=.005$)가 유의하게 나타나서, 3개의 하위 요인에서 처치집단이 유의하게 향상된 것으로 나타났다. 사회적 인식과 관계기술은 사전점수는 유의했으나 집단 효과는 나타나지 않았다.

종합하면, 본 프로그램은 위기청소년의 사회정서역량을 전반적으로 향상시키는 효과가 있었으며, 특히 자기인식·자기관리·책임있는 의사결정과 같은 핵심 역량에서 뚜렷한 효과가 확인되었다.

○ 심리적 안녕감

- 사전 동질성 검정(독립표본 t 검정)

<표 20> 처치·비처치 청소년 심리적 안녕감 차이 비교

구분	처치 ($n=17$)		비처치 ($n=19$)		$t(df)$	p
	M	(SD)	M	(SD)		
심리적 안녕감 총점	3.64	(0.68)	3.23	(0.61)	1.87(34)	.070
자존감	3.47	(1.06)	3.51	(0.81)	-0.14(34)	.892
정신적 균형	3.13	(0.89)	2.87	(0.71)	0.99(34)	.331
사회적 참여	3.76	(0.78)	3.26	(0.79)	1.91(34)	.065
사회성	4.03	(0.76)	3.54	(0.76)	1.93(34)	.062
자기·사건 통제	3.68	(0.92)	3.07	(0.66)	2.31*(34)	.027
행복감	3.73	(0.76)	3.17	(0.70)	2.31*(34)	.027

심리적 안녕감의 사전검사 점수에 대해 집단 간 동질성을 검증하기 위해 독립표본 t 검정을 실시하였다. 분석 결과, 총점($t(34)=1.87, p=.070$)에서 유의한 차이가 나타나지 않아, 처치집단과 비처치집단이 다르지 않았다. 구체적으로 살펴보면 하위 요인 중 자존감($t(34)=-0.14, p=.892$), 정신적 균형($t(34)=0.99, p=.331$), 사회적 참여($t(34)=1.91, p=.065$), 사회성($t(34)=1.93, p=.062$)에서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 반면 자기·사건통제($t(34)=2.31, p=.027$), 행복

감($t(34)=2.31, p=.027$)에서는 집단별로 유의한 차이가 나타났다. 이후 프로그램의 효과 검증을 위해 사전점수를 공변량으로 통제한 ANCOVA를 실시하였다.

- 프로그램 효과성 검정(ANCOVA)

<표 21> 프로그램 실시에 따른 심리적 안녕감 변화 유의성 검정

구분	Source	SS	df	MS	F	p	partial η^2
심리적 안녕감 총점	공변량	2.28	1	2.28	4.20*	.049	.113
	집단	0.65	1	0.65	1.20	.282	.035
	오차	17.89	33	0.54			
자존감	공변량	9.02	1	9.02	13.48**	.001	.290
	집단	1.25	1	1.25	1.87	.181	.054
	오차	22.07	33	0.67			
정신적 균형	공변량	3.47	1	3.47	5.01*	.032	.132
	집단	0.44	1	0.44	0.64	.431	.019
	오차	22.85	33	0.69			
사회적 참여	공변량	1.34	1	1.34	1.77	.192	.051
	집단	0.30	1	0.30	0.40	.532	.012
	오차	24.93	33	0.76			
사회성	공변량	5.04	1	5.04	11.40**	.002	.257
	집단	1.46	1	1.46	3.31	.078	.091
	오차	14.58	33	0.44			
자기·사건 통제	공변량	1.59	1	1.59	2.14	.153	.061
	집단	1.19	1	1.19	1.61	.214	.046
	오차	24.48	33	0.74			
행복감	공변량	2.02	1	2.02	2.44	.128	.069
	집단	0.48	1	0.48	0.58	.452	.017
	오차	27.39	33	0.83			

IV

ANCOVA의 기본 가정(회귀선 동질성, 잔차 정규성, 선형성)을 점검한 결과, 모든 변인에서 위배가 발견되지 않아 분석을 진행하였다. 분석 결과, 사전점수(공변량)는 일부 변인에서 유의한 영향을 미쳤다. 구체적으로 심리적 안녕감 총점($F(1,33)=4.20, p=.049$), 자존감 ($F(1,33)=13.48, p=.001$), 정신적 균형($F(1,33)=5.01, p=.032$), 사회성($F(1,33)=11.40, p=.002$)에서 유의한 공변량 효과가 나타났다. 이는 사전검사 점수가 사후검사 점수에 유의한 영향을 미쳤음을 의미한다.

반면, 공변량을 통제한 후 집단 간 차이는 대부분 유의하지 않아, 통계적으로 확정적인 효과는 확인되지 않았다.

○ 회복탄력성

- 사전 동질성 검정(독립표본 t 검정)

<표 22> 처치·비처치 청소년 회복탄력성 차이 비교

구분	처치 ($n=17$)		비처치 ($n=19$)		$t(df)$	p
	M	(SD)	M	(SD)		
회복탄력성	2.83	(0.88)	2.92	(0.64)	-0.32(34)	.748

회복탄력성의 사전점수에 대해 집단 간 차이를 검증하기 위해 독립표본 t 검정을 실시한 결과, 두 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았다($t(34)=-0.32$, $p=.748$). 따라서 처치집단과 비처치집단은 사전 회복탄력성 수준에서 동질하다고 볼 수 있다.

- 프로그램 효과성 검정(ANCOVA)

<표 23> 프로그램 실시에 따른 회복탄력성 변화 유의성 검정

구분	Source	SS	df	MS	F	p	partial η^2
회복탄력성	공변량	4.98	1	4.98	10.50**	.003	.241
	집단	0.18	1	0.18	0.37	.546	.011
	오차	15.65	33	0.47			

사전점수를 공변량으로 통제한 후, 사후 회복탄력성 점수에 대해 ANCOVA를 실시하였다. 그 결과, 공변량인 사전 회복탄력성 점수가 사후점수에 유의한 영향을 미쳤으며 ($F(1,33)=10.50$, $p=.003$), 집단 간 차이는 유의하지 않았다($F(1,33)=0.37$, $p=.546$). 이는 사전점수의 영향을 통제한 이후에도 처치집단과 비처치집단 간 사후 회복탄력성 점수의 차이가 통계적으로 유의하지 않음을 의미한다. 따라서 본 프로그램은 회복탄력성 향상에는 통계적으로 유의한 효과를 보이지 않았다.

4) 질적 평가

- 처치집단 청소년의 프로그램 만족도 및 참여 소감

프로그램 효과에 대한 참여자의 의견을 수렴하기 위해 회기 종료 시점마다 만족도 설문

을 실시하고, 시범운영 종료 후 그룹별 참여자 3명에게 심층 인터뷰를 하였다.

모든 참여자가 프로그램 참여에 ‘만족스럽다’고 응답했으며, ‘프로그램을 통해 도움을 받은 점이 있다’고 응답하였다(만족도 4.99점). 프로그램이 도움이 된 부분은 자기이해 및 표현, 타인 이해, 또래 교류의 기회, 의사결정 방법 습득이 공통적으로 나타났다. 시범운영 프로그램의 영역별로 살펴보면, 자기인식에서는 ‘나의 기분에 대해서 알게 되었다.’, ‘내 감정을 더 잘 살펴보게 되었다’, ‘내 강점을 스트레스 해소에 사용할 수 있게 되었다.’와 같은 보고가 주를 이루었으며, 이러한 자기 이해를 기반으로 한 표현 또한 증가한 것으로 보고하였다. 이와 관련하여 ‘감정을 찾고 표현하는 것이 가장 기억에 남고 도움이 되었다’, ‘나의 감정이나 생각을 표현하는 것이 쉬워졌다’는 응답이 있었으며, ‘내가 정직해지고 솔직해진 것 같다’, ‘기분이 편안해졌다’, ‘자신감이 생겼다’와 같은 응답을 통해 자신의 감정을 인지하고 표현함으로써 정서적인 변화가 나타났음을 알 수 있었다.

자기관리에서는 해당 프로그램을 통해 ‘날 괴롭게 하는 생각을 풍선에 붙여서 터트려 없앤 것이 좋았다.’, ‘문제해결 방법을 알게 되었다’고 보고하였다. 이는 참여자들이 해당 프로그램을 통해 자신의 부정적 정서를 조절하고, 더 나은 개선 행동 또는 대안 행동을 고려하는 영역에서는 ‘Love myself’와 ‘타임머신 블랙홀’ 활동이 가장 많이 도움이 된 것으로 보인다.

사회적 인식에서는 ‘나와 다른 사람들에 대해 이해해 보고 깊이 알게 되었다.’, ‘이전보다 친구의 표현을 이해할 수 있게 되었다.’와 같은 의견이 주로 보고 되었는데, 이는 해당 영역의 프로그램이 타인의 감정과 관점을 이해하고 공감하는 능력을 증진하는 데 도움이 되는 것으로 파악되었다.

관계기술에서는 ‘나의 생각이나 감정을 표현하거나 다른 사람과 대화를 직접 해본 것이 기억에 남았다.’, ‘경청을 잘할 수 있게 되었다’는 응답은 대인관계에서 의사소통을 통해 갈등을 해소하고 지지적인 관계를 형성하는 관계기술 영역에 효과가 있음을 짐작할 수 있었다.

마지막으로 책임있는 의사결정에서는 ‘선택에 대한 깊은 고민을 하게 되었다’, ‘어떤 일을 결정할 때 프로그램에서 했던 단계대로 의사결정을 해 보았다’는 의견이 있었으며, 프로그램을 통해 책임있는 의사결정에 대한 학습이 이루어진 것으로 보여졌다.

프로그램에 대한 추천 의사가 있는지 묻는 질문에는 자기표현을 잘하지 못하는 사람이나 타인과 소통을 잘하고 싶은 사람에게 추천하고 싶다는 의견과 쉼터에서 지내는 사람, 또 동생에게 추천하고 싶다는 의견이 있었는데, 그 이유로 타인 이해 증진 및 관계기술 향상, 자기이해와 자기관리 부분에서 도움이 될 것으로 기대된다고 응답하였다.

마지막으로 프로그램에 대한 제안 사항으로 활동지에 글로 작성하기보다 구두로 할 수 있는 활동의 양을 늘리는 것과 속마음을 먼저 꺼내기 어려운 만큼 진행자가 먼저 자기개방을 하여, 참여자들을 독려해 주기를 바란다는 의견, 시간이 길다는 의견이 있었다. 참여자들의 참여 경험에 대한 의견은 <표 24>에 제시하였다,

<표 24> 청소년의 프로그램 참여 후기

프로그램 참여 후기 (n=35)	
도움이 된 점	<p>[자기인식: 자기감정·생각·강점 이해 및 표현]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 감정을 찾고 표현하는 것이 가장 기억에 남고 도움이 되었다. - 나에 대해서 알고 다른 사람을 이해하는 데 도움이 되었다. - 내 강점과 감정들이 얼마나 다양한 것인지 알게 되었고 친구들의 강점과 감정에 대해 알 수 있게 되어 좋았다. - 내가 정직해지고 솔직해진 것 같다. - 내 감정을 더 잘 살펴보게 되었다 - 감정 단어를 많이 알게 되어, 나를 이해하거나 표현할 때 쓰게 되었다. <p>[자기관리: 감정조절, 스트레스 관리, 정서적 안정]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 날 괴롭게 하는 생각을 풍선에 붙여서 터트려 없앤 것이 좋았다. - 기분이 편안해졌다. - 자신감이 생겼다. - 내 강점을 스트레스 해소에 사용할 수 있게 되었다. <p>[사회적 인식: 타인 이해, 공감, 다양한 관점형성]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 다른 사람들의 생각을 알게 되어 새로웠다. - 나와 다른 사람들에 대해 이해해 보고 깊이 알게 되었다. - 이전보다 친구의 표현을 이해할 수 있게 되었다. - 상황에 대한 다양한 관점이 생겼다. <p>[관계기술: 경청, 협력, 의사소통, 친밀감 형성]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 나의 생각이나 감정을 표현하거나 다른 사람과 대화를 직접 해본 것이 기억에 남았다. - 경청을 잘할 수 있게 되었다. - 함께 참여했던 친구들에 대해서 잘 알게 되어 더 친해졌다. <p>[책임있는 의사결정: 문제해결, 선택판단, 의사결정 단계활용]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 문제해결 방법을 알게 되었다. - 선택의 방법을 정리해 주셔서 도움이 되었다 - 선택에 대해 깊은 고민을 하게 되었다. - 어떤 일을 결정할 때 프로그램에서 했던 단계대로 의사결정을 해보았다.
아쉽거나 어려운 점	<p>[프로그램 전반]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 시간이 너무 길다. - 내용을 이해하거나 따라가기 어렵기도 했다. - 좀 더 발표가 많았으면 좋겠다. - 글로 적기보다 말로 하는 게 더 좋을 것 같다.

	<p>[관계기술]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 경청 연습하기(단계별 공감법) <p>[책임있는 의사결정]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 가치관 밸런스 게임(내 마음의 보석 찾기) - 결정하기(프로 결정력)
추천 대상	<ul style="list-style-type: none"> - 자기표현을 잘하지 못하는 사람 - 다른 사람과 소통을 잘하고 싶은 사람 - 쉼터에서 지내는 사람(마음을 조절하는 데 도움이 될 것 같다) - 동생(사회정서역량이 필요하다고 생각된다.)

5) 시범운영 후 지도자 평가 내용

시범운영이 종료된 후, 프로그램 보완점 및 잘된 부분을 회기별로 세부 활동과 운영 방법, 매뉴얼에 대해 전반적인 평가를 하였다.

프로그램을 소개하고 친밀감을 형성하기 위한 1회기가 추가되어 참여 청소년이 프로그램에 대한 흥미를 유발하고 라포형성에 도움이 되었다는 의견이 공통적이었다. 그러나 참여 청소년과 처음 만나 청소년의 이름 또는 별칭을 숙지하기 위한 이름표 등이 추가될 필요성이 제시되었다. 또한 사전검사 진행 시 휴대전화 사용으로 인해 청소년 집중력이 저하 되거나 지속적인 휴대전화 사용에 대한 주의가 필요하다는 의견도 있었다.

2회기 자기인식에서는 다양한 감정 단어가 참여 청소년에게 도움이 되고, 강점에 대한 자세한 설명이 청소년의 이해를 높이는 데 도움이 되었다는 의견이 있었다. 그러나 ‘감정탐험’의 경우, 프로그램 설명이 목표에 부합되게 수정이 필요하다는 의견과 감정 단어에 어려운 단어가 포함되어 이해가 어려웠다는 의견도 있었다. ‘강점 발굴하기’의 경우, 지도자의 운영 방법에 대한 설명과 강점 카드 등의 준비물이 자세히 제시될 필요성이 있고, 발굴한 강점을 스트레스 상황에서 적용할 수 있는 활동이 추가되는 것이 필요하다는 의견도 함께 제기되었다. ‘J&P 스타일’은 간단한 체크리스트를 활용한 점이 긍정적으로 평가되었으며, 서로의 행동양식을 토론하는 장면을 청소년들이 흥미로워했다는 의견이 있었다. 그러나 체크리스트의 동점 상황에 대한 추가적인 진행 방안과 두 행동 특성의 차이가 드러날 수 있도록 예시 수정이 필요하다는 의견이 있었다.

3회기 자기관리에서는 상대적으로 활동 중심 회기로 풍선 터트리기, 움직이기 등의 요소가 참여 청소년들의 흥미와 동기를 자극하는 회기였다는 의견이 있었나, 그와 대비되는 의견 또한 제기되었다. ‘내 마음의 시소’의 경우, 워크시트에서 한쪽으로 기울어져 있는 이미지가 부정적 정서와 긍정적인 정서의 균형을 목표로 하는 활동에 적합하지 않다는 의견이 있었으며, 감정 조절에 초점을 맞출 수 있도록 긍정적 감정이나 경험으로 제한하기보다,

부정적 정서를 전환하기 위한 행동을 추가하는 것이 좋겠다는 의견이 있었다. ‘Love Myself’는 부정적인 자동적 사고를 긍정적인 사고로 전환하는 프로그램으로 워크시트에 제시된 혼잣말 리스트를 읽는 것만으로도 도움이 되었다는 소감도 있었으나, 부정적인 혼잣말에서 긍정적인 혼잣말로 급작스러운 변화가 어려운 만큼 위로의 말이나 대안적인 말, 합리적 사고 등으로 전환하는 대안이 제시되기도 하였다. 그리고 풍선을 불고 터트리는 과정에서 두려움을 표현하거나 큰소리에 놀라는 경우가 있어, 이에 대한 대안이 지도자 Tip에 기술될 필요성이 언급되었다. ‘타임머신 블랙홀’은 움직임이 있는 활동으로 움직임에 대하여 긍정적 평가와 부정적 평가가 함께 제기되었다. 정적인 활동에서 움직임이 도움이 되었다는 의견과 움직임으로 인해 개선행동 또는 대안행동을 연상하기 어렵고, 청소년들이 움직임 활동에 대한 부정적인 평가가 있었다는 의견이 있었다.

4회기 사회적 인식에서는 ‘감정스케치’, ‘컬러풀한 안경’과 같은 활동적인 프로그램과 자원 빌굴을 위한 ‘나의 서포터즈 만들기’ 프로그램으로 진행되었고, 해당 프로그램이 사회적 인식 증진을 위한 목표에 부합된다는 긍정적인 의견이 있었다. 특히 참여 청소년 간의 교류와 만들기 활동이 청소년들에게 흥미를 유발한다는 점에서 긍정적으로 평가되었으며, 자신의 자원을 점검하고, 구체적인 도움 요청 방안을 작성한다는 점에서 청소년들에게 도움이 된 것으로 평가하였다. 그러나 ‘감정스케치’의 경우, 짹의 얼굴을 그려주는 것과 감정 유추 활동 사이의 연결성이 부족하다는 의견과 예시 상황에 대한 개선 필요 의견이 있었으며, ‘컬러풀한 안경’은 긍정·부정·중립 외에 주변인(가족, 친구, 선생님 등)의 관점을 추가하는 것이 타인을 이해하는 데 도움이 될 것이라는 의견이 제시되었다. ‘나의 서포터즈 만들기’ 프로그램은 지지 자원으로서 종교가 제시되었으며, 활용 예시를 완화할 필요성이 제기되었다. 또한 앞서 진행된 프로그램이 활동적인 성격을 띠고 있어 해당 활동에서 흥미를 잃거나 지치는 등의 변화가 있었다는 것도 운영에 참고할 부분으로 생각되었다.

5회기 관계기술에서는 ‘단계별 공감법’, ‘여러 가지 의사소통 유형’을 통한 직접적인 관계기술에 대한 회기로 구성되어 있는데, 체크리스트를 활용하여 자신의 의사소통 유형을 직접 확인해 보는 점에서 긍정적으로 평가되었고, 평소 청소년들의 의사소통 방식을 성찰하는 데 도움이 되었다는 의견이 있었다. ‘단계별 공감법’에서는 ‘화자’, ‘청자’ 표현이 청소년에게 어려워 청소년 수준에 맞는 서술이 필요하고 ‘화자’가 이야기할 주제를 제시하면 좋겠다는 의견이 있었다. ‘여러 가지 의사소통 유형’의 경우 상황에 따라 모든 유형이 사용될 수 있다는 점을 안내가 필요하다는 의견과 의사소통 유형을 청소년에게 적합한 단어로 수정할 것을 제안하였다. 또한 의사소통 유형 체크리스트를 채점할 때 어려워하는 경우가 있어 채점 방식에 대한 가이드가 필요할 것으로 생각되었다. ‘의사소통 유형 연습하

기’에서는 연습을 위한 ‘사례’ 추가와 더불어 활동과 워크시트를 일치시키는 것이 필요하다는 의견이 있었다.

6회기 책임있는 의사결정에서는 청소년들이 어려워했다는 의견이 있었으나, ‘프로 결정러’ 회기의 경우, 시청각 자료와 구체적인 단계가 제시되어 청소년 이해에 도움이 되었다는 의견이 있었다. 또한 ‘현명한 선택 vs 아쉬운 선택’, ‘내 마음의 보석찾기: 가치관 벨런스 게임’, ‘프로 결정러 되기’의 진행이 자연스럽게 연결된다는 의견도 있었다. 그러나 ‘현명한 선택 vs 아쉬운 선택’의 경우 각 선택이 그래프를 위한 방식으로 제시되어 활동 이해에 어려움이 있어 보다 활동을 단순화하기로 하였다. ‘내 마음의 보석찾기: 가치관 벨런스 게임’은 원활한 진행을 위해 토너먼트 형식의 워크시트가 필요하다는 의견이 제시되었으며, 청소년들에게 낯선 가치관들이 있어, 청소년에게 적합한 내용으로 변경이 필요하다는 의견이 제시되었다.

이 외에 프로그램 운영 시 회기 전·후로 진행될 프로그램을 소개하고, 종료 시에는 그날의 활동을 정리할 수 있는 내용이 필요하다는 의견과 회기 내의 프로그램 간의 연결을 강화할 필요성이 제기되었다. 아울러 프로그램에 필요한 준비물에 대한 명확한 안내가 필요하다는 의견이 제기되었는데, 여기에는 포스트잇 크기나 워크시트 내의 단어 카드의 크기 확대 등이 포함되었다. 또 각 회기의 ‘마음 한 줄’에 대한 활용 방안에 대한 필요성이 대두되었다.

연구진은 대체로 프로그램이 청소년들의 흥미를 유발하고, 청소년들에게 도움이 되는 것으로 확인하였으나 프로그램 진행을 위한 구체적인 준비물에 관한 서술과 워크시트의 개선, 통일된 진행을 위한 매뉴얼의 서술 보완이 필요함을 확인하였다.

2. 프로그램 자문단 평가

가. 자문단 구성 및 운영

본 연구는 프로그램 개발 절차에 따라 도출된 구성 원리 및 내용의 적절성과 실제 활용도 등 프로그램의 품질 확보를 위해 자문단을 구성하였다. 자문단은 총 8명으로 구성되었으며, 그중 2명은 학계 전문가로서 사회정서역량 관련 다수의 연구 경력이 있는 학교 상담 또는 교육 분야 교수이다. 현장 전문가 6명은 청소년쉼터와 학교밖청소년지원센터의 소장 1명, 팀장 4명, 팀원 1명으로, 이들은 관련 업무를 5년 이상 하고 있었다. 그 외 성별, 나이, 상담 경력 등 자문단에 대한 세부 정보는 <표 25>와 같다.

청소년쉼터와 학교밖청소년지원센터의 서로 다른 기관 특성과 해당 기관을 이용하는 위기청소년들의 다른 특징을 고려하기 위해 현장 자문단의 소속 기관 비율을 같이 구성하였다. 또한 이 중 세 개 기관(학교 밖 청소년 지원센터 1곳, 청소년쉼터 2곳)은 시범운영 대상 기관으로 참여하여 프로그램 종료 후 참여 청소년들의 변화 등 프로그램 적용에 대한 직접 적이며 현장감 있는 의견을 제시하였다.

<표 25> 자문단 구성원에 대한 정보

구분	번호	기관	지역	직급	성별	연령	전공/상담 경력
학계	1	대학교	서울	교수	남	50대	학교 상담
	2	대학교	부산	교수	남	50대	교육 방법
현장	1	학교밖청소년지원센터	부산	팀장	여	50대	10년 이상~15년 미만
	2	학교밖청소년지원센터	경기	팀장	여	50대	15년 이상~20년 미만
현장	3	학교밖청소년지원센터	부산	팀장	남	30대	5년 이상~10년 미만
	4	청소년쉼터	부산	소장	여	40대	10년 이상~15년 미만
현장	5	청소년쉼터	부산	팀원	남	30대	5년 이상~10년 미만
	6	청소년쉼터	제주	팀장	여	40대	15년 이상~20년 미만

자문회의는 프로그램의 정교화를 위해 총 3차례 걸쳐 운영되었다. 1차 회의는 학계 전문가를 대상으로 프로그램 구성 원리와 관련해 사회정서역량 모델에 대한 개념 및 기타 아이디어 수집을 목적으로 하였으며, 2차는 학계 및 현장 전문가를 대상으로 개발된 프로그램에 대한 안면 타당도 검증과 프로그램 전반적인 내용에 대한 보완 의견 수렴을 목적으로 하였다. 마지막 3차 자문은 시범운영 이후 참여 청소년의 반응과 실행 과정에서의 장단점 등을 공유하여 운영 방안과 실행 가능성 평가, 개선 의견 청취를 목적으로 하였다.

운영 방법은 학계 전문가와 현장 전문가로 구분하여 각각 별도로 진행하였으며, 대면 회의와 온라인 회의를 병행하였다. 프로그램에 대한 심층적 논의가 이루어질 수 있도록 자문단에게 최소 1주일 전에 자료를 배포하여 자문단이 충분히 검토한 후 의견을 제시할 수 있도록 하였다. 또한 자문회의 실시 전에 의견서를 회신받아 연구진이 이를 숙지함으로써 회의에서 활발한 의견 교환이 이루어지도록 하였다.

나. 자문단 평가 결과

본 연구는 제시된 프로그램 개발 절차에 따라 구성된 프로그램 구성의 적절성, 활용도, 효과

등에 대해 자문을 받았다. 자문을 위해 사용된 질문지는 7점 Likert 척도(1점=전혀 그렇지 않다 ~ 7점=매우 그렇다)와 서술형 질문으로 구성되었으며, 서술 질문에는 프로그램 구성 내용의 목적 부합 적절성과 단계별·회기별 내용의 적절성, 그리고 현장 활용의 적합성 정도로 구성되었다. 추가로 기타 의견을 작성하게 하여 구체적인 프로그램 수정에 참고하였다.

자문 결과, 최종평가인 3차 자문 점수는 종합 6.46점, 프로그램 구성 6.67점, 프로그램 활용도 6.21점, 기대 효과 6.50점으로 나타나 전반적으로 높은 평가를 받았다. 3차 자문에서는 1차, 2차 자문 내용과 프로그램 시범운영 후 수정된 프로그램의 내용을 회기별 수정 사항을 최종적으로 자문받아 프로그램의 완성도를 높이고자 하였다. 2차 자문은 회기별 수정·보완해야 하는 내용과 공통으로 수정해야 하는 사항, 위기청소년 특성에 따른 고려사항, 프로그램 활용에 대한 제안으로 분류하였다.

프로그램 개발 후 7점 척도 질문지를 활용한 2차, 3차 자문의 영역별 평가와 전체 평균은 아래의 <표 26>과 같다.

IV

<표 26> 2차, 3차 자문회의 프로그램 평가결과

영역	프로그램 평가점수 평균(7점)			전체 평균(점)
	2차 평균(점)	3차 평균(점)	향상 정도(점)	
합계	5.91	6.46	0.55	6.18
프로그램 구성	6.04	6.67	0.63	6.35
프로그램 활용도	5.54	6.21	0.67	5.88
기대 효과	6.14	6.50	0.36	6.32

1) 1차 자문 내용

1차 자문은 학계 전문가 1인에게 프로그램 개발 구성 관련 자문이 진행되었으며 주요한 질문은 ‘가정 밖 청소년’과 ‘학교 밖 청소년 대상’ 프로그램 개발 시 고려사항, SEL 기반 프로그램 요소 구성 시 기반해야 하는 이론 또는 모델, 프로그램 교육전략 및 지도 방안에 대한 전반적인 내용으로 자문이 진행되었다. 주요 내용은 <표 27>과 같다.

<표 27> 1차 자문 내용

유형	자문 내용
프로그램 구성 (모듈형 구성 의견)	<ul style="list-style-type: none"> 모듈형 프로그램은 긍정적이나 어떤 모듈이 필요할지 스크리닝할 수 있는 척도가 필요함 기존 학교 밖과 가정 밖 대상 프로그램 중 효과성이 좋은 프로그램의 운영 방식 차용 검토

유형	자문 내용
프로그램 구성요소	<ul style="list-style-type: none"> 필수 또는 선택 프로그램을 제안하여 활용할 수 있도록 구성 필요 SEL 5가지 요소 적절함, 교육부 모델에서는 사회정서 교육 핵심인 '의사결정'이 누락 되어 있는데, 본 연구에서 중요한 부분을 포함하는 요소라고 판단됨 의사결정 요소에 스트레스 관리 제외 필요하며, 사회적 인식은 공감과 다양성 인정에 중점을 둬야 함

이를 토대로 연구진 논의를 통하여 프로그램 구성 방식은 모듈식 프로그램 개발로 하기로 하였다. 프로그램 구성요소는 SEL의 5가지 요소를 채택하되, 필수와 선택 프로그램으로 개발하기로 결정하였다. 또한 청소년쉼터와 학교밖청소년지원센터의 위기청소년의 연령대와 특성을 고려하여 영상 등과 같은 시각적 자료를 적극 활용하거나 문제해결 중심으로 접근하여 청소년의 흥미를 높일 것을 제안하여 이를 활동지 개발 시 반영하기로 하였다.

2) 2차 자문 내용

2차 자문은 학계 전문가 2명과 현장 전문가 6명으로 구성된 자문단으로부터 개발된 프로그램 초안에 관한 전반적인 내용을 자문받았으며, 주요 내용은 <표 28>과 같다.

<표 28> 2차 자문 주요 내용

분류	자문 내용
프로그램	<ul style="list-style-type: none"> 정서, 인지, 행동 영역별 필수활동 간 연결성이 부족함
회기	<ul style="list-style-type: none"> '감정 팔레트' 활동에 있어 부정적 감정 100%라고 반응하거나 격렬한 부정적인 감정을 표출할 우려 있음
1회기	<ul style="list-style-type: none"> '강점 발굴하기'에 강점 카드 활용하여 사고의 폭을 넓혀주면 자신의 강점을 보다 잘 탐색할 듯함 인지 영역에서 찾은 강점이 생활이나 상황에서 어떻게 적용되는지 활동하면 좋을 것 같음
별자기	<ul style="list-style-type: none"> 본 프로그램에 대한 안내, 집단원 간의 라포형성 활동, 지속적으로 집단참여 할 수 있는 흥미 유발 활동이 필요함
자문 내용	<p style="text-align: center;">주요 수정·보완 내용</p> <p>(1회기 추가)</p> <ul style="list-style-type: none"> 오리엔테이션을 별도의 회기로 추가, 라포형성을 위한 아이스브레이킹을 활동을 포함하여 재구성함

분류	자문 내용
2 회기	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 안내 지도(Map)를 제시하여 전체 활동을 한눈에 볼 수 있도록 개요를 만들어 추가함 (2회기 수정) 이분형 척도(Y/N)에서 리커트 척도(7점)로 체크리스트를 수정하여, J&P 스타일을 배타적으로 선택하기보다는 각 스타일의 정도를 측정할 수 있도록 수정함 정서, 인지, 행동 전반적으로 부정적 상황에 초점이 맞춰져 있어서 다양한 상황에 대한 연습이 필요해 보임 상황을 회상하여 글로 작성하는 활동의 반복은 집중하기 어려울 수 있으므로 구체적인 상황에 대한 예시를 통해 직접 참여할 수 있는 활동으로 변경하는 것이 좋을 듯함 '스트레스 해소 방법 찾기' 활동에서 자음 순으로 해소 방법 찾기는 난이도가 있어 보여 그룹 활동으로 운영 시 효과적임
3 회기	<p>주요 수정·보완 내용</p> <ul style="list-style-type: none"> 부정적 상황(친구와 다툼, 부모님의 꾸중 등) 대신, 후회하는 행동(특정 시점)으로 변경하여 후회하는 행동/말 등에 대해 쓰도록 내용을 변경함 기존 글쓰기 중심 활동에서 말풍선 터뜨리기, 문장 카드 선택하기, 타임머신으로 이동하기 등으로 변경하여 앉아서 하는 정적인 활동에서 일어나 움직이고 상호 교류할 수 있는 쉬운 활동으로 변경함 '나의 서포터즈 만들기' 활동은 자원이 빈약한 경우 직접적으로 드러나기에 집단 내에서 위축될 수 있을 것 같음 '감정 스케치' 활동은 청소년이 예민한 반응을 보일 것 같아 우려됨
4 회기	<p>주요 수정·보완 내용</p> <ul style="list-style-type: none"> '감정 스케치' 활동 시 서로의 얼굴을 그리며 장난스러운 분위기가 되지 않도록 지도자 안내문을 추가하고, 시범운영 시 청소년의 반응 확인 필요함 '단계별 공감법'은 집단원 연령대에 따라 다르겠으나 필수활동으로 보기엔 아쉬움이 있어 간단한 아이스브레이킹으로 활용하고, '공감 쑥쑥쑥'이 흥미로워 더 적절해 보임. 감정을 제스처 또는 표정으로 표현하고, 이 과정에서 집단원 반응에 대한 피드백을 나누면 자연스러운 공감 경험을 할 수 있을 듯함 '의사소통 유형'에서 검사 후 본인 유형을 캐릭터 또는 상황을 그

분류	자문 내용
	<p>림으로 표현하거나, 본인에게 중요한 존재의 의사소통 유형 추측해 서 어떤 점이 본인과 다르거나 유사한지를 나누도록 함</p> <ul style="list-style-type: none"> 4회기는 특히 선택활동까지 모두 진행하는 것이 효과적이고, 지도자 교육 시 전체 과정에서 필수 및 선택활동 간 관계성과 효과성에 대한 설명을 하는 것이 필요함 ‘컬러풀한 안경’은 중·고등 연령의 청소년에겐 쉬운 활동이라 활동 분위기에 우려되며, 셀로판지 색상을 지도자가 아닌 청소년이 직접 고르고 관점을 부여하도록 하는 것을 제안함
	<p>주요 수정·보완 내용</p> <ul style="list-style-type: none"> 지도자 Tip을 전 회기에서 수정·보완하였고, 지도자 설명을 추가 ‘단계별 공감법’은 지도자가 전체 설명을 하고, 단계별로 진행되는 과정을 처음에 설명하도록 수정·보완함 앞선 회기에서 충분히 감정 단어를 이해하도록 하여, 이후 활동에서 감정 표현이 필요할 경우 잘 활용하도록 안내함
5 최기 책임 있는 의사 결정	<ul style="list-style-type: none"> ‘최고의 선택 vs 최악의 선택’, ‘효율적인 선택 vs 비효율적인 선택’, ‘도움되는 선택 vs 불편한 선택’과 같은 극단적인 활동명 수정 필요함 행동 영역의 활동은 모두 서술형으로 답해야 해서 논술시험 치는 느낌을 줌 ‘지혜로운 선택과 결정’에서 가정 밖·학교 밖 청소년 특성상 지혜로운 선택을 해야 할 동기가 낮을 수 있어 프로그램 진행 시 어려움 예상됨 책임있는 의사결정 내용이 상대적으로 인지 편향적이며, 정서적 탐색이 부족한 부분 보완 필요함
공통 사항	<p>주요 수정·보완 내용</p> <ul style="list-style-type: none"> ‘최고의 선택 vs 최악의 선택’ 활동명을 ‘현명한 선택 vs 아쉬운 선택’으로 변경함 ‘지혜로운 선택과 결정하기’ 활동명을 ‘프로 결정력 되기’로 수정하고, 사례를 단순화하여 난이도를 낮춤. 또한 워크시트를 디자인하여 제작함으로써 청소년의 친근감을 불러일으키도록 함 위기청소년은 개인별 문제 유형(가출, 자퇴, 학대, 불안장애 등)과 심리적인 민감도가 크게 다르며, 동일 집단 내 참여 능력 차이도 있어 활동 대부분이 집단상담 기반 모듈형뿐만 아니라 개별 운영이 가능한 프로그램 필요함

분류	자문 내용
	<ul style="list-style-type: none"> 프로그램 전체 과정이 총 5회기의 단기적 효과에 집중되어 있어 정서적 상처나 행동양식을 바꾸기에는 중장기 개입 구조가 미흡 인공지능 기능을 활용한 시뮬레이션 도구(온라인 감정일지 작성, 영상 자료 활용) 등 필요함 프로그램에서 멈추는 것이 아닌, 자기주도적 활동 영역이 포함될 수 있도록 안내가 필요함(다음 회기 시작 전에 이전 회기를 복습할 수 있는 숙제 형태가 필요함) 프로그램 특성상 소그룹(5인 이내) 운영이 적절함 프로그램 대상 연령대가 명확하게 제시되어 있지 않음 자기이해, 자기성찰과 프로그램은 저연령 혹은 동기가 적은 학생들이 몰입에 어려움이 예상됨 난이도가 높은 일부 워크시트(감정 팔레트, J&P 스타일)은 중도 탈락 청소년이나 낮은 학업 지속 경험(최근 쉼터, 학교 밖에 경계선 청소년이 많음)에는 어려울 것으로 예상되어 시각 자료 활용이 필요함
주요 수정·보완 내용	
	<ul style="list-style-type: none"> 영상 자료 및 회기별 ppt에 워크시트 활용 방법에 관한 내용을 시각적으로 표현하여 제공함 1회기를 ‘도입’ 특성에 맞게, 난이도를 낮추고 흥미를 유발하도록 초점을 맞추어 다음 회기에 대한 참여 동기를 높이고 점진적으로 강화되도록 함 대상자 특성에 맞는 현실적인 활동으로 변화가 필요하며, 감정이 둔화되어 있고 표현이 부족한 위기 청소년에게 수용이 어려운 활동은 프로그램 목표가 퇴색될 수 있다고 생각됨 삶에 불안을 느끼며 타인을 이해하고 수용하는 데 많은 어려움을 나타낼 수 있기 때문에, 세밀하게 핵심 요인을 강화할 수 있는 활동이 진행되어야 함
위기청소년 특성에 따른 고려 사항	<ul style="list-style-type: none"> 지도자 역량에 따라 프로그램 효과성이 달라지는 경향 우려 프로그램 내 일부 활동은 과거 회상을 요구하기에 트라우마 경험이 있는 청소년의 경우, 감정이 격화되거나 회피적 태도가 강화될 수도 있음 쉼터 특성상 입소자가 계속 변경되므로 프로그램 중도 참여자에 대한 고려가 필요함 고위험군을 위한 개별 활동 옵션 추가 필요함

분류	자문 내용
주요 수정·보완 내용	
활용에 대한 제안사항	<ul style="list-style-type: none"> 지도자의 활동 이해도 향상을 위해 활동 순서별 키워드를 작성한 [활동 흐름] 제시하고, [활동 설명] 및 [지도자 Tip]을 상세화함 고위험군은 활동지를 오픈하지 않고 지도자만 확인(closed note)하는 등 위기청소년의 특성 고려한 방안 제시 워크시트가 대부분 텍스트 중심으로 되어 있어 이해도를 높이는 방안 필요함 ‘마음 한 줄’의 구체적 기능과 이를 효과적으로 제시하는 방법을 고민 필요함 전제적으로 활동 위주 보완 필요함 매 회기마다 떠올려야 하는 상황이나 질문에 답을 작성하는 것이 있어 시험 치르는 느낌이 있음 대상 연령에 따라 달라질 수 있지만, ‘화자’, ‘청자’, ‘강점 발굴하기’, ‘양팔 저울’ 등 다소 어색한 단어는 고려해 볼 필요 있음 다 회기성 프로그램에 참여할 집단원 모집에 한계가 있으므로, 어렵게 구성한 집단원의 지속적인 참여를 위한 첫 회기에 강력한 흥미 유발 활동이 필요함
주요 수정·보완 내용	
<ul style="list-style-type: none"> 1회기 인트로 활동으로 타인의 관점을 이해할 수 있는 보드게임을 제시하여 청소년의 흥미 유발, 참여자 간 라포형성 및 프로그램 이해도 향상함 프로그램 진행 시, 활용할 수 있는 보조도구(ppt, 영상)를 제작하여 가독성을 높이도록 수정·보완하고, 전반적으로 어려운 용어를 청소년 친화적 단어나 문구로 수정함 	

먼저 1차 자문 후 사회정서역량 강화 프로그램은 총 5회기로 구성하였다. 개발된 프로그램에 대한 학계 및 현장 전문가의 회기별 수정 사항은 다음과 같다.

1회기 자기인식에서는 전체적인 내용이 입체감 있도록 청소년들이 흥미를 느낄 수 있는 방향으로 보완할 필요성이 제시되었다. 또한 위기청소년의 특성상 감정을 다루는 특정 활동에서 부정적인 감정이 강하게 표출될 수 있다는 우려가 제기되었다. 특히, 프로그램의 도입을 담당하는 1회기인 만큼 초반 청소년의 심리적 안정감 형성과 전체 프로그램의 목적을 효과적으로 달성할 수 있도록 하기 위한 라포형성 활동 및 개요에 대한 설명이 필요하다고

하였다. 이에 각 회기 첫 장에 프로그램 소개 내용을 추가하였고, 전체적으로 활용할 수 있는 아이스브레이킹 내용을 추가하기 위하여 도입부 역할을 하는 ‘공통 회기’를 첫 번째 회기로 추가하여 기존 5회기에서 6회기로 변경하였다. 그리고 청소년 및 지도자가 프로그램 전체를 개관할 수 있도록 프로그램 맵(Map)을 제시하였다.

2회기 자기관리에서는 전반적인 프로그램 사례(상황) 제시 부분에서 부정적인 상황에 초점이 맞춰져서 긍정적인 상황을 보완할 필요성이 제시되었다. 또한 활동 시 청소년들이 상황을 충분히 이해하고 진행할 수 있도록 사례를 다양화하였다. 특히, 프로그램 구성에 있어 청소년들의 위기 상황(고위험 vs 저위험), 자기인식 수준에 따른 수준별 세분화 방안에 대한 추가 필요가 제시되었다.

3회기 사회적 인식에서는 회기의 중요성이 강조되었고, 이에 따른 활동의 구체적인 수정 방향이 제시되었다. 특히 핵심 프로그램인 ‘나의 서포터즈 만들기’ 활동에서 위기 청소년들의 실질적인 지원을 찾을 수 있는 좋은 계기가 되는 프로그램이 되었다는 의견과 활용의 타당도를 높이기 위해 프로그램의 내용과 목표를 청소년의 사회적 행동에 조금 더 초점화시킬 필요성 있다는 의견이 제시되었다.

4회기 관계기술에서는 필수활동뿐만 아니라 선택활동까지 활용도가 높다는 의견이 제시되었지만, 각 활동들의 연계와 관계성 부분에 보완이 필요하다는 의견이 있었다. 예를 들어 필수활동을 아이스브레이킹으로 활용하여 청소년의 관심과 흥미를 유발하고, 다음의 선택활동으로 함께 피드백을 나누는 형태의 자연스러운 관계성이 전반적으로 요구된다고 평가하였다.

마지막으로 5회기 책임있는 의사결정에서는 1회기~4회기의 전체적인 내용을 포괄한 것으로 구성되어 있는데, 제목이 다소 극단적이어서 중화된 프로그램명이 필요하다는 의견이 제시되었다. 특히 위기청소년 특성상 지혜로운 선택을 해야 하는 동기가 상대적으로 낮을 수도 있어 활동이 자연스럽게 이루어지기에 어려움이 예상된다고 하였다.

회기별 내용에 대한 의견이 아닌, 프로그램 전반에 관해 제시된 공통사항에는 전체적인 내용과 워크시트 내용, 프로그램 운영에 관한 의견이 있었다. 전체적인 내용에서는 5회기가 단회기로 구성되어 있어 정서적 상처, 행동양식을 바꾸기까지 중·장기적 개입 구조가 미흡할 수 있다는 의견이 있었고, 프로그램을 활용하는 연령대와 위기청소년에게 특화된 프로그램 구성에 대한 논리가 필요하다는 내용이 있었다.

워크시트 내용에 대해서는 전반적으로 텍스트로 구성되어 청소년들의 흥미를 유발하기에는 제한적이라는 의견과 자기이해, 자기성찰과 같은 프로그램은 저연령 혹은 동기가 약한 청소년에게는 몰입하기 어렵다는 의견이 제시되었다. 이를 보완하기 위해서는 나이도를 표기하거나, 워크시트 외에 시각적인 자료를 활용하면 좋을 것 같다는 의견이 있었다. 뿐만

아니라 세부적으로 구조화된 워크시트의 제시, 모듈식의 안내, 지도자의 이해를 돋는 Tip과 멘트가 추가 된다면 기존의 사회정서 프로그램보다 다양한 프로그램이 제시되어 활용도가 있다는 긍정적인 의견도 있었다.

자문단에서는 본 프로그램이 위기청소년이라는 특수한 상황의 청소년을 돋는 활동이기에 대상자 특성을 반영한 현실적인 활동 구성에 대한 의견을 제시하였다. 구체적으로는 가정 밖·학교 밖 청소년 특성이 다른데 하나의 프로그램으로 묶여 있다는 점과 기관의 특성상 그룹 활동 보다 개별 활동이 필요한 경우 유연하게 운영할 수 있는 방안이 필요하다는 의견이었다.

기타 의견으로는 활동지에서 단어 선택을 조금 더 자연스러운 용어로 변경하는 것, 청소년들 특성상 작성하는 활동이나 움직임이 있는 활동에 참여도가 낮을 수도 있다는 점, 이전 회기를 복습할 수 있는 숙제 또는 가정과 학교로 복귀했을 때 연계해서 사용할 수 있는 방안의 모색이 필요하다는 의견이 제시되었다.

3) 3차 자문 내용

3차 자문도 본 연구 자문단에게 실시하였다. 3차 자문은 회기별 구체적인 운영 방안에 관한 것으로 프로그램의 완성도를 높이는 것이 목적이었다. 주요 자문 내용은 <표 29>와 같다.

<표 29> 3차 자문 주요 내용

프로그램명	주용 자문 내용
1회기 만나서 반가워요	<ul style="list-style-type: none">• 오리엔테이션 회기를 신설하여 프로그램 목적, 구성 원리, 아이스브레이킹, 집단규칙, 사전검사까지의 시작 절차를 표준화하여 집단응집력, 집단의 흥미, 이해도 향상에 충분히 도움이 될 것으로 사료됨• 사전검사 실시할 때 4주 후 마지막 시간에 동일 설문(사후검사) 실시에 관한 안내가 추가되었으면 함• 사전검사 응답 시 문항을 이해하지 못하는 경우가 있어 설명 문구를 추가하거나 담당자 또는 진행 보조자의 협조 필요함• 'J&P 스타일' 활동을 보다 쉽게 이해할 수 있도록 수정하여, 활동에 참여하는 청소년들이 잘 이해하고 활동할 수 있을 것 같음. 특히 팀별 토론 활동을 추가하여 참여의 적극성이 높아질 것 같음
2회기 자기인식	<ul style="list-style-type: none">• 지시어가 구체적이며 상호작용을 어떻게 이끌어 낼 것인지에 대한 방법 등이 제시되어 있어 좋음
3회기 자기관리	<ul style="list-style-type: none">• 워크시트 예시가 구체적으로 잘 작성되어 있음• '타임머신 블랙홀' 활동이 신체활동이라 좋다는 의견과 불편하

		다는 의견이 있어서 신체활동이 부담될 수 있는 청소년 집단에서 운영 시 활용할 수 있는 팁을 제시하는 것이 필요함
4회기 사회적 인식		<ul style="list-style-type: none"> • 활동 목표에 맞는 재미 요소(컬러풀한 안경)가 포함되어 있어 관점 전환을 자연스럽게 연습할 수 있을 것 같음 • '감정 스케치' 활동에서 얼굴 표정 그리기가 부정적인 영향을 주지 않도록 안내문을 추가한 것이 좋음. 더불어 '패스권' 등과 같이 민감한 주제(외모, 가정, 연애 등) 등장 시 넘어갈 수 있는 장치를 멘트에 명시하여 안내하면 더 안전감 있게 집단을 운영할 수 있을 것 같음
5회기 관계기술		<ul style="list-style-type: none"> • 사회적 인식은 추상적 개념이 많아 발달 수준이 낮은 청소년에게는 이해하기 어려울 수 있음. 시각 자료, 만화, 짧은 영상 등을 활용해 개념을 구체화할 필요 있음 • 의사소통 유형을 청소년 눈높이에 맞춘 용어로 변경하여 흥미 유발에 도움 됨 • 자세한 설명, 예시가 있어 활동을 통해 청소년이 공감과 의사소통 방법을 잘 습득할 수 있을 것 같음
6회기 책임있는 의사결정		<ul style="list-style-type: none"> • 활동이 주로 또래 관계 중심으로 설계된 듯 보이며 가족, 교사, 사회적 관계 맥락에서의 적용 사례는 상대적으로 부족하기 때문에 다양한 상황(가정·학교·온라인 관계)을 반영한 시뮬레이션 제공 필요 • '현명한 선택 vs 아쉬운 선택'으로 변경한 것이 청소년에게 긍정적인 영향을 줄 것으로 보임 • 벨런스 게임 형태의 활동으로 흥미 유발. 가치관 벨런스 게임, 의사결정 스타일 점검 등 자기성찰과 합리적 선택 훈련이 잘 반영되어 있음 • 책임있는 의사결정이 청소년들의 삶에 미치는 영향을 생각해 볼 수 있으며, 삶에 변화를 일으키는 중요한 회기로 활용될 것으로 보임

회기별로 자문단이 제시한 긍정적 의견 및 개선 사항을 살펴보면 다음과 같다.

1회기 '만나서 반가워요' 에서는 사전-사후검사에 대한 안내 및 사전검사지 문항에 대한 이해를 높일 수 있는 설명 문구 추가 등의 의견이 제시되었다.

2회기 '자기인식' 에서는 팀별 토론 활동을 추가한 것이 참여의 적극성을 높인 것 같다 는 의견이 있었으며, 청소년의 상호작용을 어떻게 이끌어 낼 것이 구체적인 지시어와 함께 제시되어 있어 좋다는 의견이 제시되었다.

3회기 '자기관리' 는 워크시트 예시가 구체적이고, 신체활동으로 수정하여 흥미를 더욱

유발한다는 의견이 있었다. 반면에 청소년 시기적 특성과 친밀감 정도를 고려하면 좋겠다는 의견이 제시되었다.

4회기 ‘사회적 인식’은 활동 목표에 맞는 재미 요소가 포함되어 있어 관점 전환을 자연스럽게 연습할 수 있다는 의견이 있었다. 사회적 인식은 추상적 개념이 많아 발달 수준이 낮은 청소년에게는 어려울 수 있으므로 시각 자료를 활용하여 개념을 구체화할 필요가 있다고 평가하였다.

5회기 ‘관계기술’에서는 자세한 설명과 예시, 청소년 눈높이에 맞춘 용어 사용으로 완성을 높였고, 예시 활동이 또래 관계 중심으로 가족, 교사, 사회적 관계 맥락으로 다양한 상황을 반영하면 좋겠다는 의견이 제시되었다.

마지막으로 6회기 ‘책임있는 의사결정’은 청소년의 삶의 변화를 일으키는 중요한 회기로 활용될 것이라는 의견이 있었고, 밸런스 게임과 의사결정 스타일 점검 등 자기성찰과 합리적 선택 훈련이 잘 반영되어 있다고 평가하였다.

3. 프로그램 최종안 개발

가. 프로그램 수정 및 보완

본 연구에서는 시범운영 결과와 자문단의 3차 자문 의견에 따라 다음과 같이 프로그램을 최종 수정, 보완하였다.

첫째, 연구진은 본 연구에서 개발한 프로그램 명을 ‘코어 업(Core-up)’으로 정하고, 회기별 핵심 용어와 목적, 활동 등을 한눈에 알아보기 쉽도록 정리하여 매뉴얼에 프로그램 맵(Program Map)으로 제시하였다. ‘코어 업(Core-up)’은 개발된 프로그램이 위기청소년의 사회정서역량이라는 마음의 핵심 근육을 키워주는 역할을 해줄 수 있을 것이라는 의미를 담아 작명되었다. 또한 회기 내 각 활동마다 진행 내용을 순서대로 정리한 ‘활동 흐름’을 제시하여 지도자들이 일목요연하게 활동을 이해하고 진행하는데 도움이 되도록 하였다.

둘째, 프로그램 구성 회기를 5회기에서 한 회기를 추가하여 6회기로 수정하였다. 기존에는 사회정서역량 5개 역량을 중심으로 프로그램을 개발하고, 프로그램 첫 회기에 실시하는 아이스 브레이크 활동은 기존에 제시되거나 사용하고 있는 것을 자유롭게 사용하도록 제안하였다. 그러나 자문 결과, 1회기에 구성원 간에 관계를 맺고 공감대를 형성할 수 있는 활동과 프로그램을 소개하는 내용을 추가해줄 것을 제안하여 1회기 프로그램을 추가로 개발하

였다. 이 외에도 1회기에 집단규칙을 세우고, 효과성 측정을 위한 설문을 하는 등의 활동으로 구성하였다.

셋째, 청소년들의 활동 프로그램의 목적과 이해를 돋기 위해 매 회기 초반에 ‘구성의 특징’과 ‘마음 한 줄’을 제시하였다. ‘자기주도적 활동 포함’, ‘청소년들이 참여하는 활동을 전체적으로 그릴 수 있는 내용 제시 필요’ 등과 같은 의견에 대한 보완사항으로, 연구진은 본 프로그램에서 전달하고자 하는 5개 역량에 대한 핵심 내용을 매뉴얼에 제시하여 지도자들이 프로그램을 실시할 때 참고할 수 있도록 하였다. 또한 ‘마음 한 줄’은 해당 청소년들이 사회정서역량을 깊이 생각해 보고, 생활에 적용할 수 있는 내용을 핵심 문구 형태로 구성하였다. 이는 프로그램 시작뿐 아니라 마무리 시점에 프로그램에서 전달하고자 하는 가치와 방향을 숙지하도록 활용할 수 있다.

넷째, 프로그램에 시각적 자료 활용 및 활동 중심 내용으로 보강하고, 청소년들의 친근감 있는 용어로 수정하는 등 흥미를 높이기 위한 활동 내용으로 보완하였다. 이를 위해 워크시트를 보다 시각적인 매력도를 높일 수 있도록 디자인을 보완하고 재개발하고, 가능한 경우 워크시트를 사용하는 활동을 청소년들이 직접 체험하고 참여하는 것으로 변경하였다. 또한 ‘책임있는 의사결정’ 역량에 해당하는 회기의 활동 중 ‘최고의 선택 vs. 최악의 선택’과 같이 극단적인 표현보다는 ‘현명한 선택 vs. 아쉬운 선택’으로, ‘자기관리’ 역량 중 정서적 균형에 대한 내용을 ‘저울’의 개념에서 ‘시소’로 수정하는 등 청소년의 이해와 긍정적 인식을 기반으로 참여 동기를 높이기 위해 활동명을 수정하였다. 또한 의사소통 유형(내 잘못이야, 너 때문이야 등)과 의사결정 유형(‘나중에 할게’ 형, ‘꼼꼼 분석가’ 형 등)에서도 유형별 이름을 청소년들이 직관적으로 이해할 수 있도록 수정하였다. 더불어 습득한 역량을 연습하는 ‘연습 사례’도 단순화하여 청소년들의 이해가 수월하도록 재구성하였다.

다섯째, 매뉴얼의 지도자 지시문과 프로그램 활동 진행이 어려운 경우를 대비한 운영 Tip과 지침 등을 상세히 기술하여 보충하였다. 프로그램을 진행하다 보면, 참여자의 특성, 운영 장소와 모집 방법 등으로 인해 다양한 상황이 발생한다. 그러나 매뉴얼은 공통적인 특성과 상황을 기반으로 한 내용을 중심으로 표준화되어 있으므로, 다양한 위기 상황에 있는 청소년을 대상으로 프로그램을 운영할 때 지도자들은 탄력적인 태도가 필요하다. 이에 연구진은 ‘자기인식’ 역량 중 ‘J&P 스타일’, ‘사회적 인식’ 중 ‘컬러풀한 안경’, ‘책임있는 의사결정’ 중 ‘가치관 밸런스 게임’ 등과 같은 활동에 다양한 상황과 추가 게임을 제시하여, 시간이나 청소년의 특성 등에 따라 유통성있게 실시가 가능하게 하였다. 이 밖에도 ‘책임있는 의사결정’의 ‘프로 결정리’ 활동 사례에 모범답안을 제시하는 등 지도자들이 프로

그램을 운영할 때 참고할 자료를 제시하거나 고려해야 할 사항 등을 작성하여 지도자의 부담을 최소화하고자 하였다.

나. 프로그램 최종안 개발

위에 기술한 대로 본 연구에서는 프로그램 초안 및 시범운영, 자문단 의견 등을 토대로 ‘위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램’을 최종 개발하였다. 최종 프로그램의 세부 내용은 아래 <표 30>에 제시하였다.

<표 30> 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램 최종안

회기	주요 내용	세부 활동
1	오리엔테이션	<p>프로그램 소개 및 규칙 설정</p> <ul style="list-style-type: none">• 자기소개 및 관계 형성• 사전검사 실시
2	자기인식	<p>[정서]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) 감정탐험• (선택) 바디스캔, 감정팔레트 <p>[인지]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) 강점 발굴하기• (선택) 작지만 확실한 행복찾기 / 그때의 나, 지금의 나 <p>[행동]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) J&P 스타일• (선택) 나는 이런 사람이야
3	자기관리	<p>[정서]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) 내 마음의 시소• (선택) 정서온도계 <p>[인지]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) Love Myself• (선택) 나의 다정씨 찾기 <p>[행동]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) 타임머신 블랙홀• (선택) 나만의 스트레스 해소 방법
4	사회적 인식	<p>[정서]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) 우리 함께, 감정스케치• (선택) 인생 넷 컷 / 마음 응원 롤링페이퍼 <p>[인지]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) 컬러풀한 안경• (선택) Catch Signal / 거꾸로 말해요! <p>[행동]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) 나의 서포터즈 만들기• (선택) 세상에서 가장 용감한 말 / 작소! 스몰 토크
5	관계기술	<p>[정서]</p> <ul style="list-style-type: none">• (필수) 단계별 공감법• (선택) 공감 쑥쑥쑥 / 공감의 말 전하기

6

책임있는
의사결정

[인지]

- (필수) 여러 의사소통 유형
- (선택) 자기주장은 '직·솔·직'으로 / 생각을 바꾸면 관계가 달라져요

[행동]

- (필수) 의사소통 유형 연습하기
 - (선택) 비사와 친사 / 마니또 빙고!
-

[정서]

- (필수) 한명한 선택 vs. 아쉬운 선택
- (선택) 감정이 선택 할까? 내가 선택 할까?

[인지]

- (필수) 내 마음의 보석 찾기: 가치관 밸런스 게임
- (선택) My Decision Style / 선택의 순간, 선택의 기술

[행동]

- (필수) 프로 결정러 되기
 - (선택) 여행을 떠나요
-

IV

V. 결론 및 논의

1. 연구의 요약

본 연구는 위기청소년 중 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량을 강화하기 위한 프로그램을 개발하는 것이 목적이다. 이를 위해 문헌연구, 위기청소년 대상 설문조사, 학계 및 현장 전문가 대상 설문조사와 자문을 통해 요구분석을 실시하였다. 조사 결과 및 자문 의견을 토대로 프로그램 구성 및 운영 원리를 도출하였으며, 이를 기반으로 프로그램의 요소를 추출하고 세부 프로그램 내용을 구성하였다. 개발된 프로그램 초안으로 시범운영을 실시하여 효과성을 검증하였으며, 학계 및 현장 전문가에게 평가와 자문을 받아 수정·보완한 후 최종 프로그램을 확정하였다.

프로그램 개발 과정은 김창대 외(2022)의 프로그램 개발 및 평가 모형을 적용하여 기획, 구성, 실시 및 평가 단계로 진행되었다. 기획단계에서는 프로그램 개발 목표를 수립하고 문헌 연구를 통해 사회정서역량의 이론과 개념, 구성 요인, 위기청소년의 사회정서역량 특성, 국내·외 사회정서역량 프로그램을 분석하였다. 그리고 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 127명을 대상으로 사회정서역량과 같은 심리적 특성의 기초 수준을 측정하고, 삶의 위기 및 대처 경험을 파악하기 위해 설문조사를 실시하였다. 또한 학계 전문가를 대상으로 프로그램 구성 원리에 대한 1차 자문을 실시하였다. 구성단계에서는 이렇게 수집된 설문조사와 자문 결과를 토대로 위기청소년의 사회정서역량 수준을 분석하고, 사회정서역량을 강화하기 위한 프로그램의 구성 원리와 요소를 도출하고, 역량별 정서·인지·행동 영역의 프로그램 초안을 개발하였다. 프로그램은 현장 적용성을 고려해 활동을 필수와 선택으로 구분하여 모듈 형식으로 구성하였다. 각 활동에는 목표, 진행 단계와 내용에 대한 설명, 지도자 멘트 및 Tip을 포함하였으며, 이에 대한 표준화된 매뉴얼과 워크시트를 개발하였다. 개발된 프로그램 초안은 프로그램에 대한 안면 타당도 검증과 프로그램 전반적인 내용 검토를 위해 학계 전문가 2명과 현장 전문가 6명으로 구성된 자문단에게 2차 평가와 자문을 받아 수정하였다. 실시 및 평가 단계에서는 처치집단에 17명의 청소년과 비처치집단에 19명의 청소년을 배치하고, 처치집단 청소년을 대상으로 본 연구에서 개발한 프로그램을 시범운영 하였다. 전체 청소년들에게 청소년 사회정서역량검사, 심리적 안녕감, 회복탄력성을 프로그램 실시 전 및

실시 후에 실시하였으며, 처치집단을 대상으로 추가로 프로그램 만족도 조사와 심층 인터뷰를 진행하였다. 시범운영 후, 학계 및 현장 전문가 자문단을 대상으로 회기별 운영 방안과 현장의 적절성 및 현장 활용도 내용에 관한 3차 평가와 자문을 받았다. 처치집단 청소년의 사전-사후검사 결과와 프로그램 만족도, 인터뷰를 통한 피드백, 그리고 자문단의 3차 자문 의견을 수렴하여 프로그램을 수정·보완하여 최종안을 확정하였다.

이러한 과정을 통해 개발된 위기청소년 대상 사회정서역량 강화 프로그램의 목적과 구성, 내용은 다음과 같다. 첫째, 프로그램의 목적은 위기청소년이 심리·정서적 성장과 자아실현을 통해 사회 구성원으로서 잘 성장하여 기능할 수 있도록, 사회정서역량을 강화함으로써 심리적 안녕감을 높여주고 일상생활에서 직면하는 스트레스나 역경을 효과적으로 극복하여 더욱 성장할 수 있는 회복탄력성을 향상시키는 것이다.

둘째, 프로그램의 구성은 사회정서학습(Social Emotional Learning)을 기반으로, 자신을 장점과 감정을 이해하는 ‘자기인식’, 감정과 행동을 조절하고 목표를 달성하는 ‘자기관리’, 타인의 감정과 관점을 이해하고 공감하는 ‘사회적 인식’, 건강한 인간관계를 형성하고 유지하는 ‘관계기술’, 합리적이고 윤리적인 선택을 하는 ‘책임있는 의사결정’ 등 다섯 가지의 사회정서역량으로 이루어졌다. 각 핵심 역량은 정서, 인지, 행동의 세 가지 요인의 복합적인 상호작용을 통해 강화되도록 하였다. 구체적으로 ‘정서 요인’은 감정인식, 감정 조절, 타인의 마음 이해, 공감 표현, 결정에 대한 정서 조절로 이루어져 있으며, ‘인지 요인’은 자기 이해, 생각 조절, 관점의 전환, 의사소통 방법 이해, 가치관 점검으로 구성하였고, ‘행동 요인’은 자기 행동 점검, 행동 조절, 사회적 자원 활용, 지지적 관계 경험, 합리적 의사 결정에 대해 다루고 있다. 이러한 정서, 인지, 행동 요인은 2~3개의 중심 활동을 포함하고 있어 청소년의 특성을 고려하여 유연하게 활용하도록 모듈 형식으로 구성하였고, 각 요인에서 중요하고 핵심적인 활동을 필수활동과 선택활동으로 구분하여 제안함으로써 지도자가 시간·상황·대상 특성에 따라 활동을 선택하는 데 도움을 주고자 하였다.

셋째, 프로그램 회기 구성은 오리엔테이션 1회기와 사회정서역량에 관한 내용 5회기, 총 6회기로 이루어져 있다. 1회기 ‘만나서 반가워요(오리엔테이션)’는 프로그램의 목적과 핵심 내용에 대한 설명, 프로그램에 대한 기대감과 참여 동기를 높일 수 있는 아이스브레이킹 활동, 집단규칙, 사전검사 실시가 포함되어 있다. 2회기 ‘자기인식’은 감정 어휘를 넓히고, 신체감각과 정서를 연결해 자신의 감정을 정확하게 인식하는 정서 활동, 강점과 행복의 단서를 찾아 자신을 강점·자원 기반 관점으로 바라보면서 자기 이해의 폭을 넓혀나가는 인지 활동, 자신의 행동양식을 이해하고 점검해 보는 행동 활동에 관한 내용으로 이루어져 있

다. 3회기 ‘자기관리’는 감정 변화에 대한 반응을 알아차리고 부정적 감정을 적절하게 조절하는 정서 활동, 부정적 자동사고를 대안적 사고로 재구조화하는 인지 활동, 부적절한 행동의 재발을 방지하고 문제해결을 위한 대안을 연습하는 행동 활동에 관한 내용으로 이루어져 있다. 4회기 ‘사회적 인식’은 타인의 표정·몸짓·목소리를 통해 다양한 감정을 인식하고 수용하는 정서 활동, 여러 상황에서 다양한 관점으로 생각하고 관점을 전환할 수 있는 인지 활동, 주변의 사회적 자원들을 파악하고 일상에서 활용할 수 있는 지지체계를 만들어 가는 행동 활동으로 이루어져 있다. 5회기 ‘관계기술’은 적극적인 경청과 공감 기술을 통해 정서적 소통을 강화하는 정서 활동, 의사소통 유형과 특징을 이해하고 의사소통 방식의 차이를 알아보는 인지 활동, 효과적인 의사소통 기술과 친사회적인 행동을 습득하는 행동 활동에 관한 내용으로 이루어져 있다. 6회기 ‘책임있는 의사결정’은 선택과 결정을 할 때 감정을 인식하고 조절하도록 하는 정서 활동, 자신의 가치관을 점검하고 그에 따른 선택 기준을 세우는 인지 활동, 합리적 의사결정의 방법을 연습하고 적용하는 행동 활동에 관한 내용으로 구성하였다.

본 연구에서 개발된 프로그램의 효과성을 측정하기 위해 처치집단 17명과 비처치집단 19명을 대상으로 청소년 사회정서역량검사, 심리적 안녕감 척도, 회복탄력성 척도를 프로그램 실시 전과 후에 실시하였으며, 처치집단에게는 추가로 프로그램 만족도와 인터뷰를 진행하였다. 먼저 처치집단과 비처치집단의 사전-사후검사를 살펴보면, 사회정서역량은 처치집단이 4.13점에서 4.51점으로 상승하였고, 비처치집단도 3.61점에서 3.72점으로 소폭 상승하였다. 그러나 사전 동질성 검정에서 두 집단 간의 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 사전 점수를 통제한 후 프로그램 효과성 분석을 실시하였고 그 결과, 처치집단이 비처치집단보다 유의한 효과가 있는 것으로 나타났다. 특히 하위 요인 중 자기인식, 자기관리, 책임있는 의사결정이 유의미한 효과를 보였다. 심리적 안녕감은 처치집단이 3.64점에서 4.09점으로 상승하였고, 비처치집단도 3.23점에서 3.64점으로 상승하였다. 사전 동질성 검정 분석 결과, 두 집단이 동질한 것으로 나타났다. 프로그램 효과성 분석에서는 통계적으로 유의한 효과가 나타나지 않았다. 회복탄력성은 처치집단이 2.83점에서 3.11점으로 상승하였고, 비처치집단도 2.92점에서 3.01점으로 소폭 상승하였다. 사전 동질성 검정에서 두 집단 간의 유의한 차이가 없었으며, 프로그램 효과성 분석에서는 통계적으로 유의한 효과는 보이지 않았다. 즉, 본 프로그램은 위기청소년의 사회정서역량을 전반적으로 향상시켰으며, 특히 자기인식, 자기관리, 책임있는 의사결정 등의 역량을 향상시키는 것으로 나타났다. 그러나 심리적 안녕감과 회복탄력성 향상에서는 유의한 효과를 보이지 않았다.

다음으로 처치집단을 대상으로 만족도 조사를 실시한 결과, 모든 참여자가 프로그램 참여에 만족스럽다고 응답했으며(4.99점), 프로그램을 통해 도움을 받은 점이 있다고 응답하였다. 구체적으로 자기 이해 및 표현, 타인 이해, 또래와의 교류 기회, 의사결정 방법 습득에서 도움이 되었다고 보고하는 등 5개 사회정서역량에 도움을 받았다는 긍정적인 피드백을 한 것으로 보아 개발된 프로그램이 사회정서역량 강화라는 목적에 부합한 것임을 보여준다.

그리고 프로그램 개발 절차에 따라 도출된 구성 원리 및 내용의 적절성과 실제 활용도, 효과 등 프로그램의 품질 확보를 위해 학계 전문가 2명과 현장 전문가 6명으로 자문단을 구성하여 3차에 걸쳐 체계적인 평가와 자문을 받았다. 1차 자문은 학계 전문가 1명에게 프로그램 구성 원리와 관련해 사회정서역량 모델에 대한 개념 및 기타 아이디어 수집을 목적으로 의견을 수렴하고, 2차 자문은 8명의 자문단에게 개발된 프로그램에 대한 안면 타당도 검증과 프로그램 전반적인 내용에 대한 보완 의견을 받았다. 3차 자문 또한 자문단에게 시범 운영 이후 참여 청소년의 반응과 실행 과정에서의 장점 및 단점, 수정된 프로그램의 내용 등을 공유하여 운영 방안과 실행 가능성과 추가 개선 의견을 자문받았다. 최종 3차 자문에서의 평가점수는 7점 만점에 종합 6.46점, 프로그램 구성 6.67점, 활용도 6.21점, 효과 6.50점으로 2차 평가에 비해 전반적으로 향상된 것으로 나타났다.

V

2. 연구의 논의

본 연구를 통한 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램 개발의 의의는 다음과 같다.

첫째, 청소년상담복지 현장에서 활용할 수 있는 위기청소년 대상의 표준화된 사회정서역량 강화 프로그램과 매뉴얼을 개발하였다. 건강한 발달을 촉진하고 지원하는 핵심적인 보호체계인 가정과 학교를 벗어난 위기청소년들이 다양한 문제 상황에 직면하여 일상생활의 수행이 어렵고 심리적인 어려움을 겪을 때, 상담 현장에서 이들의 사회정서역량을 증진시켜 줄 수 있는 구조화된 프로그램이 부재한 상황이었다. 대부분의 사회정서역량 프로그램은 학교 현장을 중심으로 개발·적용되고 있어서, 정작 도움이 필요한 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 모두가 이와 같은 서비스 수혜를 받지 못한 경우가 많았다. 특히 기존 사회정서역량 프로그램들은 대부분 CASEL의 5개 요인을 기반으로 하고 있어 본 연구에서 개발한 요인과 크게 다르지 않았다. 그러나 기존 프로그램들은 앞에서 기술한 대로 학교에서 학과목 시간이나 인성교육, 창의적 체험학습 시간 등과 같은 수업 중에 한 학기, 또는 일 년 단위로 사용되고 있으며, 대상도 일반 청소년이나 특정 대상으로는 다문화나 학교폭력 가해 청소년,

주요 연령은 초등학생이 90% 이상이었다. 반면 본 연구에서 개발한 프로그램은 가정 밖 및 학교 밖 청소년인 13세에서 18세 연령이 주요 대상이고, 일상생활에서 적용하는 내용으로 기존 프로그램들과는 차별화된 것이 특징이다. 한편 학교 밖 청소년들의 사회정서학습 역량 요구도 조사 연구에 의하면, 이들은 자기인식, 자기관리 역량과 책임있는 의사결정 역량에 대한 요구가 높은 것으로 나타났다(김은예, 박현미, 고한나, 김설호, 2024). 이러한 현장의 필요성과 위기청소년들의 요구를 반영하는 본 프로그램의 개발은 매우 시의적절하며, 더불어 본 프로그램의 시범운영에 대한 효과성 검증에서 사회정서역량 중 자기인식, 자기관리, 책임있는 의사결정 등에 대한 유의한 효과가 확인됨에 따라 가정 밖과 학교 밖 청소년에게 효과적이고 표준화된 프로그램과 매뉴얼을 개발한 점에서 의미가 있다.

둘째, 본 프로그램은 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술, 책임있는 의사결정 등의 사회정서역량 각각에 대해 청소년의 정서, 인지, 행동적 측면을 고려하여 2~3가지의 중심 활동으로 개발하였다. 효과적인 사회정서학습은 단순히 감정이나 인지나 사고뿐 아니라 감정과 사고 변화가 긍정적인 행동으로 이어지는 행동 변화를 유도하는 통합적인 접근이어야 한다. 기존 메타분석 연구에서도 사회정서학습 프로그램이 정서적 이해, 인지적 사고, 그리고 그에 기반한 행동 변화를 통합적으로 다루는 것이 효과적임을 보고하고 있다(Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2015). 이에 본 프로그램의 다섯 가지 핵심 역량별 인지, 정서, 행동 요인의 다양한 프로그램 구성은 위기청소년의 균형있는 사회정서역량 증진에 기여할 것이다.

셋째, 본 프로그램은 가정 밖 청소년 및 학교 밖 청소년의 특성과 청소년복지시설의 다양한 여건을 고려하여 현장 적용성에 초점을 맞추었다. 각 회기의 활동 내용은 위기청소년들의 흥미와 동기를 유발할 수 있는 재미있고 액티브한 활동, 실습 및 토의 형태로 구성되었으며, 관심을 유발하고 공감대를 형성하는 영상을 제시하였다. 프로그램의 예시나 사례도 가정 밖과 학교 밖에서 흔하게 경험할 수 있는 상황을 제시하여 위기청소년들에게 친숙하고 실제적으로 느낄 수 있도록 구성하였다. 또한 각 회기의 활동 내용을 필수활동과 선택활동으로 구분하여 참여자의 연령과 정서 및 인지 수준, 기관의 운영 가능 시간 등 환경 여건 등에 따라 내용을 구성하여 운영하도록 모듈 형식으로 제공하였다. 그리고 기본적인 운영 방식은 집단상담의 형태로 하되 상황에 따라 개별 개입도 가능하도록 하였다. 프로그램 진행은 본 프로그램 지도자 과정을 이수한 상담 관련 분야 전문가로 제안하고 있으나, 지도자의 운영 경험에 따른 변수를 고려하여 지도자 멘트와 지도자 Tip을 상세히 제시하였다. 이와 같이 청소년과 지도자 모두에게 친근하고 접근 용이한 프로그램의 가치를 두고 개발함으로써 실제 운영상 효용성 높은 프로그램이라는 점에서 의의가 있다.

넷째, 시범운영을 통한 검증 결과, 전체 사회정서역량과 자기인식, 자기관리, 책임있는 의

사결정 역량은 프로그램 전과 후에 통계적으로 의미있는 효과가 나타났으나 사회적 인식, 관계기술에서는 유의미한 향상을 보이지 않았다. 이와 같은 결과는 처치집단의 사회적 인식 ($M=4.31$)과 관계기술 ($M=4.18$)이 자기인식 ($M=3.99$), 자기관리 ($M=3.93$), 책임있는 의사결정 ($M=4.13$)의 사전 점수와 비교해 상대적으로 높은 것과 관련이 있어 보인다. 또한 처치집단에 참여한 청소년들이 사회적 인식과 관계기술 역량이 다른 세 개 역량에 비해 높은 반면, 사후 점수는 5개 역량이 4.5점 내외였다. 즉 프로그램을 통해 프로그램 참여 청소년들의 5개 사회정서역량이 모두 향상되었으나, 사전 점수가 높아 이미 어느 정도 역량을 갖추었다고 보이는 사회적 인식과 관계기술은 상승 폭이 작아 통계적으로 유의미한 변화를 가져오지 못한 것으로 추정된다. 그러나 본 연구에서 수행한 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량 현황 조사에도 자기인식 ($M=3.7$)과 자기관리 ($M=3.6$)가 사회적 인식 ($M=4.3$)과 관계기술 ($M=4.1$)에 비해 상대적으로 역량이 낮게 나타났고, 사회정서역량에 대한 인식에서는 자기관리와 자기인식 역량에 대한 필요도·중요도를 높게 평가하고 있어, 개발된 프로그램이 위기청소년들에게 필요한 사회정서역량을 증진시키는데 효과적임을 알 수 있다.

다섯째, 본 프로그램의 효과성 검증 결과, 처치집단에 참여한 청소년의 심리적 안녕감, 회복탄력성은 향상되었으나 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 선행 연구에서 가난이나 불우한 가정환경, 스트레스와 같은 위험요인에 노출된 청소년도 대인관계 기술 및 공감 능력 등의 사회적 유능감과 기술 향상을 통해서 문제 상황에 유연하게 대처하고 문제를 극복할 수 있는 보호요인임을 주장하였다(Luthar, 1991). 이는 사회적 유능감과 사회정서 기술의 증진이 궁극적으로는 청소년들의 회복탄력성(Resilience)을 높이는 보호요인으로 작용할 수 있음을 의미한다. 그러나 회복탄력성은 단순한 기술 습득이 아닌, 역경을 극복하는 경험을 통해 내재화되는 장기적이고 역동적인 과정의 결과이다(Masten & Barnes, 2018). 즉 프로그램의 전체 수행 기간 등이 효과성에 직접적으로 영향을 미치는 요인으로(이선경, 2017), 가정과 학교 장면에서 지속적인 실천이 필요하다(김소영 등, 2018). 그러나 본 연구에서는 어렵게도 연구 기간 및 현장 상황의 제한으로 한 번에 2회기씩 프로그램을 실시하였다. 물론 프로그램을 실시하는 동안 청소년들이 습득한 역량을 일상생활에 적용하도록 격려하고 과제를 제시하는 등의 노력을 기울였지만, 물리적 시간의 제한으로 인해 사회정서역량 향상을 넘어 심리적 안녕감과 회복탄력성에는 유미의한 효과를 다다르지 못했다. 즉 이 두 요인이 짧은 기간 내에 변화가 나타나기 어려운 점을 감안하면, 프로그램 종료 후 몇 개월이 지나서 실시한 추적 조사에서 그 변화가 감지될 가능성이 있고, 측정도구 자체가 일반적인 청소년용으로 개발되어 위기청소년들에게 적합하지 않을 수 있어 시범운영 동안 개입의 강도 측면에서 두 가지 특성을 변화시키는 데에는 한계가 있을 수 있다. 그럼에도 불구하고,

심리적 안녕감의 하위 요인과 회복탄력성이 모두 향상되어 프로그램 목적을 부분적으로 달성하였다고 볼 수 있다.

따라서 본 연구에서 개발한 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램은 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년의 사회정서역량을 증진시키는 것으로 확인되었으므로, 이후 청소년상담 현장에서 널리 적용될 수 있을 것으로 사료된다.

3. 연구의 제한점과 제언

본 연구의 제한점과 제언을 살펴보면 다음과 같다.

우선, 본 프로그램은 13세~18세의 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년인 위기청소년을 주요 대상으로 개발되었다. 그러나 청소년기는 발달 속도가 빠르고, 인지 및 정서 연령에 따른 변화의 차이가 커 인지능력이나 심리적·정서적 발달 수준 차이로 인해 프로그램 적용에 한계가 있을 수 있다. 또한 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 간에도 상황적·특성적 차이가 있을 수 있으나, 이 모든 요인을 고려한 프로그램을 개발하는 것은 불가능한 일이다. 이에 연구진은 청소년 연령이나 상황, 특성에 따라 그들에게 필요한 활동을 선택할 수 있도록 역량별 필수활동과 선택활동으로 구분하여 모듈식으로 개발하였다. 향후 연령대별 초기, 중기, 후기 청소년, 또는 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년 특성에 맞는 활동을 정리하여 제시하는 방안 등을 고려할 필요가 있다. 덧붙여 본 연구에서는 프로그램 개발 전 위기청소년 대상으로 사회정서역량 요구도와 필요도 조사를 하였으나, 청소년과 현장 전문가 인터뷰를 통한 요구분석을 실시하지 못하였으므로 추후 이를 반영하여 프로그램 개선에 반영할 것을 제안한다.

두 번째로, 본 연구에서 개발한 위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램은 5개 역량, 3개 요인, 총 39개 활동으로 구성되어 있다. 39개 활동은 15개 필수활동과 24개 선택활동이며, 앞에서 기술한 대로 청소년의 특성 및 현장의 환경에 따라 모듈식 운영이 가능하도록 설계되었다. 그러나 프로그램 시범운영에서는 시간의 제한으로 모든 활동을 운영하는 것은 불가능함에 따라 필수활동 15개를 중심으로 실시하였다는 한계가 있다. 향후 장시간 동안 모든 프로그램을 실시하여 효과성을 검증하면, 위기청소년 대상으로 한 의미있는 프로그램이 될 것으로 사료된다.

세 번째로, 시범운영 시 필수활동을 중점적으로 실시하였음에도 연구 일정상 총 6회기를 두 회기를 통합하여 3회차로 운영하였다. 그로 인해 참여대상자가 각 회기의 프로그램 내용을 숙지하고, 일상생활에서 적용하거나 활용하기에 시간적 여유가 부족하였을 것으로 보인

다. 따라서 일반적인 집단상담의 운영 기간과 비교했을 때, 본 프로그램의 시범운영 기간은 프로그램의 효과성을 검증하기 다소 짧은 시간이었기에 사회정서역량을 제외한 심리적 안녕감과 회복탄력성에서 처치집단과 비처치집단의 유의미한 차이가 나타나지 않은 것으로 보인다. 추후 상담 현장에서는 이점을 고려하여 프로그램 전체 운영 기간을 계획하고 프로그램의 효과성을 측정할 필요가 있다.

네 번째로, 시범운영 대상 인원이 가정 밖 청소년 11명, 학교 밖 청소년 6명, 총 17명에 불과하다는 점이다. 기관 특성상 연구진이 청소년이 있는 현장으로 찾아가 프로그램을 운영할 수밖에 없는데, 청소년쉼터의 정원이 소수이고 학교밖청소년지원센터도 한 번에 모이는 인원이 매우 적어 시범운영 대상자 수가 적다는 한계가 있다. 그리고 연구진이 여러 기관을 찾아가 프로그램을 운영하는 것이 물리적으로 불가능하여 여자청소년쉼터 1곳, 남자청소년쉼터 1곳, 학교밖청소년지원센터 1곳을 찾아가 시범운영을 하였다. 특히 가정 밖 청소년의 경우, 남녀 청소년을 포함하여 남자청소년쉼터와 여자청소년쉼터를 각각 찾아가 프로그램을 실시하였다. 추후 더 많은 위기청소년을 대상으로 사회정서역량 프로그램을 실시하거나 성별 또는 청소년 특성별로 효과성을 확인할 것을 제안한다. 또한 시범운영 대상 기관이 모두 부산이었는데, 이는 본원에서 프로그램 실행 과정에서의 관리 용이성과 참여자 몰입을 높이는 데 장점이 있으나 연구 참여자의 지역적 배경이 특정 지역(부산)에 한정됨으로써 지역 특성이 결과에 반영되었을 가능성이 있다. 따라서 본 연구 결과를 해석·적용하는데 있어서는 지역별 특징과 운영 주체의 특징을 잘 고려할 필요가 있겠다.

마지막으로, 프로그램 효과성 검증을 위해 비교집단을 구성하지 못했다. 이는 가정 밖과 학교 밖 청소년을 대상으로 개발된 사회정서역량 프로그램이 개발되지 않아 이들의 특성을 반영한 비교집단을 구성하여 실시하는 것이 불가능하였다. 또한 처치집단과 비처치집단 구성원을 배정할 때 무선 할당을 하지 못하여 두 집단 간 사전동질성을 확보하지 못하였다는 한계가 있다. 이는 시범운영에 대한 운영 관리의 용이성과 참여자 몰입도를 높이고자, 본원이 위치한 부산 지역 청소년쉼터와 학교밖청소년지원센터의 청소년으로 처치집단 참여대상자를 구성하기 위한 현실적인 어려움 때문이었다. 따라서 본 연구의 결과를 해석·적용하는데 있어 참여 대상자의 지역적 특성과 운영 주체의 특징을 고려할 필요가 있다. 추후 비교집단을 구성하거나, 무선 배치 등의 방법으로 연구를 진행하면 보다 가치있는 프로그램이 될 것이다.

이와 같은 한계와 제한점에도 불구하고, 사회정서역량 프로그램이 청소년상담 현장에서 가정 밖 청소년과 학교 밖 청소년이 자기를 이해하고, 사회에서 자기 뜻을 하는 건강한 청소년으로 성장하는데 의미있는 도구로 사용되기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 강유연 (2020). **한국 초기 청소년의 사회정서역량이 우울과 공격성에 미치는 영향에서 사회적 지지의 매개효과**. 한양대학교 박사학위논문.
- 강정찬, 오영범, 이상수 (2015). 사회정서역량 향상을 위한 교과통합 설계원리. **교육공학연구**, 31(1), 129-157.
- 고국영, 김은정, 이상수 (2015). 초등교사의 사회정서역량이 학습자의 사회정서역량, 공동체의식, 학급분위기에 미치는 영향. **한국교원교육연구**, 32(4), 219-239.
- 교육부 (2020). **제2차 인성교육 종합계획(2021~2025)**. <https://www.moe.go.kr/boardContents/viewRenew.do?boardID=316&boardSeq=82385&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=0302&opType=N>.
- 교육부 (2015). **초중등학교 교육과정 총론 및 각론 고시**. 교육부 고시 제 2015-74호.
- 교육부 (2022). **초중등학교 교육과정 총론 및 각론 고시**. 교육부 고시 제 2022-33호.
- 교육부 (2024). **2024년 1차(전수조사) 및 2023년 2차(표본조사) 학교폭력 실태조사 결과 발표**. 세종: 교육부.
- 교육부(2025). 제67차 함께차담회. 교육부, <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=408&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=060208&opType=N&boardSeq=102640>.
- 권영웅 (2011). **社會·情緒學習 프로그램이 社會·情緒的 成果와 學校適應에 미치는效果**. 경상대학교 박사학위논문.
- 김가현, 신태섭 (2020). 유아 대상 미술 기반 사회정서학습 프로그램 개발 및 효과검증. **열린유아교육연구**, 25(5), 293-319.
- 김경희, 황순영 (2021). 사회과와 연계한 Strong Kids 프로그램이 지적장애 고등학생의 사회정서적 유능성에 미치는 영향. **발달장애연구**, 25(4), 197-226.
- 김광수 (2012). 궁정심리학에 기반한 초등학교 상담의 방향과 과제. **초등상담연구**, 11(2), 291-315.
- 김광수 (2016). 인성교육 실현을 위한 학교상담의 역할과 과제. **초등상담연구**, 15, 579-601.

- 김남혁 (2020). 주관적 안녕감 증진을 위한 긍정심리기반 사회정서학습 프로그램의 효과 검증: 남자 중학생을 대상으로. 용문상담심리대학원대학교 석사학위논문.
- 김동일, 우예영, 박찬훈, 한다솜 (2021). 사회정서학습 기반 중학생 인성 집단프로그램 효과성 검증. *교육심리연구*, 35(3), 463-488.
- 김미숙, 서예원, 안해정, 장암미 (2018). OECD ESP 사회정서역량 종단조사 국제공동연구 (II): 문항실험 및 예비조사 (RR2018-09). 충북: 한국교육개발원.
- 김선영, 노다복 (2024). 가정 밖 청소년들의 아동기 외상과 정신건강문제: 사회적 지지의 중요성. *청소년학연구*, 31(12), 57-83.
- 김소영, 김현지, 이상수 (2018). 사회정서역량과 회복탄력성이 학교 적응과 부적응에 미치는 영향. *학습자중심교과교육연구*, 18(18), 477-494.
- 김아름, 박지연 (2015). 긍정적 사회, 정서 함양 프로그램이 다문화 가정 정서, 행동장애 위험아동의 정서능력과 사회성 기술에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 27(4), 511-534.
- 김예지 (2023). 사회정서학습을 적용한 학창 프로그램 개발과 효과: 중학교 1학년 자유학기제 학생을 대상으로. 단국대학교 박사학위논문.
- 김윤경 (2020). 사회정서학습 이론과 실제. 서울: 다봄교육.
- 김윤경 (2024). (학교 교육으로 튼튼한 마음 가르치기) 사회정서학습. 서울: 다봄교육.
- 김은예, 박현미, 고한나, 김설호 (2024). 학교 밖 청소년의 사회정서학습 프로그램 개발을 위한 요구 분석. *청소년상담연구*, 32(1), 97-118.
- 김은정, 김춘화, 이상수 (2015). 사회정서학습 프로그램이 초등학생들의 사회정서역량과 고동체의식 개선에 주는 의미 탐색. *교육방법연구*, 27(4), 239-250.
- 김창대 (2022). 상담 및 심리교육 프로그램 개발. 서울: 학지사.
- 김혜미, 오인수 (2016). 학업중단 위기청소년의 학교적응 향상을 위한 집단상담 프로그램 개발과 효과성 검증. *중등교육연구*, 64(4), 951-977.
- 김희진, 서고운, 김미정, 류정희, 권지성, 지슬비 (2021). 학교 밖 청소년 지역사회 지원방안 연구 IV: 질적 종단자료 심층분석보고서. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 남혜진, 박승희 (2019). 특수학교 기반 사회정서학습이 지적장애 학생의 사회정서지식, 사회정서기술, 및 또래 간 상호작용에 미친 영향. *특수교육학연구*, 54(2), 95-127.
- 문명아 (2025). 사회 · 정서 학습 기반 AI 활용 보건수업이 중학생의 사회 · 정서 역

량, 인공지능 태도, 심리적 안녕감에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

문상미 (2018). PATHS프로그램이 중등도 지적장애 초등학생의 정서인식과 사회적 유능성에 미치는 효과. 부산대학교 석사학위논문.

민미연 (2023). 학교 밖 청소년의 자립준비 경험에 관한 현상학적 연구. 명지대학교 박사학위논문.

박성연, 강지흔 (2005). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응간의 관계. *아동학회지*, 26(1), 1-14.

박소현 (2025). 남자 중학생을 위한 긍정심리기반 사회정서학습 프로그램의 효과: 자기개념, 정서지능, 주관적 안녕감을 중심으로. 서울상담심리대학원대학교 석사학위논문.

박소현, 이수진 (2021). 학교 밖 위기청소년 개입에 대한 집단상담 연구 동향: 2002년~2020년 국내 학위논문 및 학술지 논문을 중심으로. *청소년학연구*, 28(1), 227-310.

박양선 (2015). 사회정서학습을 적용한 영어수업이 특성화고등학교 학생들의 학습 태도 및 성취도에 미치는 영향. 전남대학교 석사학위논문.

박양선, 최문홍 (2018). 특성화고등학교 영어 수업에 적용한 사회정서학습의 효과: 학습정서와 학업성취도를 중심으로. *중등영어교육*, 11(2), 53-78.

박연심 (2013). 만다라를 활용한 집단미술치료가 전문계고 위기청소년의 심리적 안녕감과 학교적응에 미치는 영향. 경성대학교 석사학위논문.

박현영, 채수은 (2022). 국내 사회정서학습(SEL) 프로그램 효과에 관한 메타분석. *인간발달연구*, 29(1), 79-100

방은지 (2023). 사회정서학습(SEL)을 적용한 고등학교 음악 창작 수업지도방안. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

백병부, 김정숙, 유백산 (2013). 교육복지우선지원사업이 집중지원 학생의 인지적·정의적 성취에 미치는 효과: 서울시 초등학생을 중심으로. *교육문제연구*, 26(3), 29-52.

서고운 (2021). 청소년 자살 원인 탐색 및 예방 대책 연구: 청소년기 발달적 특성을 고려하여. 세종: 한국청소년정책연구원.

서선영 (2025). 사회정서학습에 기초한 포용적 미술교육 방향성 탐색: 초등 미술과 교육과정 감상 영역과 교수학습 모형 중심으로. *조형교육*, 93, 147-173.

성동제 (2015). 위기청소년의 진로태도성숙과 사회적지지, 회복탄력성 및 진로결정

자기효능감의 관계. 서울대학교 박사학위논문.

- 성현모, 이상민 (2017). 교육복지우선지원사업이 집중지원 학생의 인지적·정의적 성취에 미치는 효과. *교육문제연구*, 26(3), 29-52.
- 손경숙 (2008). 가출청소년의 사회성 기술증진을 위한 집단상담 프로그램 개발 및 효과검증. *임상사회사업연구*, 5(3), 25-48.
- 손경원. (2008). 학교폭력예방을 위한 사회 규범적 접근. *도덕윤리과교육*, (26), 101-124.
- 손경원, 이인재 (2009). 청소년 일탈행동 예방을 위한 사회정서학습의 특징과 교육적 함의. *윤리교육연구*, 19, 169-199.
- 손유선 (2023). 청소년 사회정서역량검사 개발. 충실대학교 박사학위논문.
- 손재환, 김범구, 한유화, 김세진 (2020). 청소년쉼터 입소청소년 및 종사자 실태조사 연구. 부산: 한국청소년상담복지개발원.
- 손지은, 최하영 (2024). 도덕과와 연계한 그림책 활용 사회정서학습이 초등 통합학급 학생의 사회정서역량과 학교생활만족도에 미치는 영향. *특수교육연구*, 31(1), 27 4-310.
- 송열매 (2019). 학교폭력 가해 중학생을 위한 사회정서적 역량 강화 프로그램 개발 및 평가. 연세대학교 박사학위논문.
- 송화연 (2016). 남자 중학생의 자아존중감과 사회성에 대한 사회정서학습 프로그램의 효과. 제주대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 신우열, 김민규, 김주환 (2009). 회복탄력성 검사 지수의 개발 및 타당도 검증. *한국 청소년연구*, 20(4), 105-131.
- 신현숙 (2011). 학업수월성 지향 학교에서 사회정서학습의 필요성과 지속가능성에 관한 고찰. *한국심리학회지: 학교*, 8(2), 175-197.
- 여성가족부 (2022). 위기청소년 지원기관 이용자 생활실태조사. 서울: 여성가족부.
- 여성가족부 (2024). 2023년 학교 밖 청소년 실태조사. 서울: 여성가족부.
- 연세대학교 사회발전연구소 (2021). *한국 어린이·청소년 행복지수-국제비교연구조사결과보고서-*. 서울: 한국방정환재단.
- 염정원, 조한익 (2016). 청소년의 외현화, 내재화 문제행동과 학교생활적응의 종단적 인과관계 분석. *교육심리연구*, 30(1), 195-223.
- 유다미, 안도희 (2015). 청소년들의 관계성 (교사-학생), 정서조절 및 학습몰입 간의 관계. *열린교육연구*, 23(3), 219-239.

- 유향숙 (2016). 쉼터 가출청소년의 정서행동문제와 관련변인들과의 관계. 조선대학교 박사학위논문.
- 윤수진 (2023). 중학생 대상 사회정서역량 강화 그룹 코칭 프로그램 개발 및 평가. 광운대학교 박사학위논문.
- 윤준희, 김옥주, 방명애 (2019). 국어과와 연계한 사회정서학습프로그램이 정서·행동장애 위험중학생의 수업참여도와 비장애 학생의 정서지능에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 35(2), 177-196.
- 윤철경 (2006). 위기청소년 지역사회 안전망 실태와 발전방안. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 이상민, 오인수, 서수현 (2007). 한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 19(3), 539-567.
- 이선경 (2017). 청소년의 주관적 안녕감 향상을 위한 사회정서학습(SEL)의 교육적 합의와 실천 방안. *학습자중심교과교육연구*, 17(19), 585-609.
- 이선숙 (2018). 사회정서학습 프로그램의 개발과 효과 평가: 일반고등학교를 중심으로. 건국대학교 박사학위논문.
- 이선숙, 박종효 (2019). 사회정서학습 프로그램이 일반고등학교 여학생의 정신건강에 미치는 효과. *상담학연구*, 20(5), 311-332.
- 이수래, 방명애, 가홍효 (2021). 미술과와 연계한 학교차원의 사회정서학습 프로그램이 지적장애 초등학생의 수업참여도와 비장애학생의 정서지능에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 56(1), 49-69.
- 이아롬, 이숙향 (2023). 협력교수 기반 사회정서학습 프로그램이 특수학교 발달장애 고등학생의 사회정서적 역량 및 공동체 의식과 특수교사의 교사효능감에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 39(1), 385-414.
- 이영순 (2022). 사회정서학습 기반 초등수학과 문제해결 수업모형 개발. 부산대학교 박사학위논문.
- 이원호, 이정미 (2020). 학교기반 긍정심리 사회·정서 학습 프로그램이 중학생의 사회·정서학습 및 주관적 안녕감에 미치는 효과. 용문상담심리대학원대학교 석사학위논문.
- 이은민 (2024). 사회정서학습(SEL) 기반 국어과 협력교수가 통합학급 학생의 사회정서역량과 통합교육 인식에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 이은영 (2023). **초등 고학년 부적응 학생을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 개발 및 효과.** 부경대학교 박사학위논문.
- 이인재 (2009). 초등학생들의 사회 · 정서적 능력 함양을 위한 이론적 토대 연구. **한국 철학논집**, 25, 7-40.
- 이정미 (2022). **사회정서학습(SEL)의 핵심역량을 적용한 음악 수업 지도안 : 고등 학교 3학년을 대상으로.** 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지은 (2014). **창의·인성 함양을 위한 초등학교 통합 미술교육 프로그램 개발: 놀이와 예술적 체험을 중심으로.** 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임은경 (2019). **사회정서학습 프로그램인 Strong Kids가 초등학생의 사회정서적 역량과 도래지원에 미치는 효과.** 신라대학교 석사학위논문.
- 임진희, 방명애 (2016). 도덕과와 연계한 사회정서학습 프로그램이 초등 정서 · 행동장애 위험학생의 수업참여도와 비장애 학생의 정서지능에 미치는 영향. **정서 · 행동장애연구**, 32(1), 191-211.
- 정민영 (2024). 사회정서학습 연구에 대한 메타분석: 2009년 이후 국내 학술지 논문을 중심으로. **학습자중심교과교육연구**, 24(15), 659-673.
- 정양미 (2025). **인지행동 집단상담 프로그램이 학업중단위기 청소년의 학교적응, 대인관계, 심리적 안녕감에 미치는 영향.** 광주대학교 보건상담정책대학원 석사학위논문.
- 조현섭, 최새은 (2023). 가정과 교육과정에 담긴 사회정서학습 요소 및 시사점. **한국 가정과교육학회지**, 35(1), 15-34.
- 질병관리청 (2023). **제19차(2023년) 청소년건강행태조사 통계.** 청주: 질병관리청.
- 질병관리청 (2024a). **제20차(2024년) 청소년건강행태조사 통계.** 청주: 질병관리청.
- 질병관리청 (2024b). **2023 손상 유형 및 원인 통계: 응급실손상환자 심층조사.** 청주: 질병관리청.
- 초록우산 (2024). **2024 아동행복지수 생활시간조사 결과.** 서울: 초록우산아동복지연구소.
- 최미영 (2018). 구조 중심 협동학습을 적용한 초등 음악교과 SEL 프로그램의 효과. **음악교육연구**, 47(2), 211-235.
- 최윤정, 김병환, 박보람, 추병완 (2024). 사회 정서 윤리 학습의 회복탄력성 교육에 대한 탐색. **도덕윤리과교육**, (83), 1-26.

- 최은지, 신태섭 (2020). 청소년이 지각한 학급풍토와 내재화·외현화 문제행동과의 관계: 사회정서역량의 매개효과. *교육과학연구*, 51(3), 193-217.
- 하서인 (2023). *학업중단위기 고위험군 청소년의 회복탄력성 증진을 위한 순환형 집단미술놀이치료 프로그램 개발 및 효과*. 명지대학교 박사학위논문.
- 한국지능정보사회진흥원 (2025). *2024 스마트폰 과의존 실태조사*. 대구: 한국지능정보사회진흥원.
- 한국청소년상담복지개발원 (2024). 청소년의 ‘위기’, 현재와 미래를 이야기하다. *청소년상담 이슈페이퍼*, (4). 부산: 한국청소년상담복지개발원.
- 한유진 (2004). 아동의 정서조절 동기 및 정서조절 능력과 행동문제. *대한가정학회지*, 42(3), 65-77.
- 황여정 (2020). *위기청소년 현황 및 실태조사 기초연구: 예비조사 데이터분석보고서*. 세종: 한국청소년정책연구원.
- Bono, G., Mangan, S., Fauteux, M., & Sender, J. (2020). A new approach to gratitude interventions in high schools that supports student wellbeing. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 657-665.
- CASEL (2011). Definition of SEL. Chicago, IL: CASEL.
- CASEL (2015). *2015 CASEL Guide : effective socials and emotional learning programs middle and highschool edition*. Chicago, IL: CASEL
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R. F. W., & Fernández-Berrocal, P. (2008). Introducing social and emotional education, In C. Clouder (Ed.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 21-42). Santander: Fundación Marcelino Botín Report.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 4

- Elias, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Arlington, VA: ASCD.
- Elias, M. J., Parker, S., Kash, M., Weissberg, R., & O'Brien, M. U. (2008). Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 248-266). New York, NY: Routledge.
- Elias, M. J., Parker, S., & Rosenblatt, J. L. (2005). Building educational opportunity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 315-336). Boston, MA: Springer US.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnick, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466.
- Iyer, R. B., & Iyer, B. N. (2019). The impact of heartfulness-based elective on middle school students. *American Journal of Health Behavior*, 43(4), 812-823.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus statements of evidence from the Council of Distinguished Scientists*. Aspen Institute.
- Kramer, A. D., Guillory, J. E., & Hancock, J. T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(24), 8788-8790.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and Resilience: A Study of High-Risk Adolescents.

Child Development, 62(3), 600-616.

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 57, 98.

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *사회정서학습: 정신건강과 학업적 성공의 증진*. 신현숙(역). 파주: 교육과학사. (원본 발간일, 2010)

Moffitt, T. E. (2017). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. In A. Walsh & K. M. Beaver (Eds.), *Biosocial theories of crime* (pp. 69-96). Routledge.

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.

Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

부 록

1. 청소년 사회정서역량 현황 조사 질문지

1-1. 응답자 기초 정보

1-2. 사회정서역량 척도

1-3. 심리적 안녕감 척도

1-4. 회복탄력성 척도

1-5. 사회정서역량 중요도-필요도 조사

2. 프로그램 매뉴얼 평가지

부록 1. 청소년 사회정서역량 현황 조사 질문지

부록 1-1. 응답자 기초 정보

1. 귀하가 현재 **거주하고 있는 지역**은 어디입니까?

- | | |
|--------|--------|
| 1. 서울 | 2. 부산 |
| 3. 대구 | 4. 인천 |
| 5. 광주 | 6. 대전 |
| 7. 울산 | 8. 세종 |
| 9. 경기 | 10. 강원 |
| 11. 충북 | 12. 충남 |
| 13. 전북 | 14. 전남 |
| 15. 경북 | 16. 경남 |
| 17. 제주 | |

2. 귀하의 **성별**은 무엇입니까?

1. 남성
2. 여성
3. 기타_____

3. 귀하의 **출생연도**는 어떻게 됩니까? ► _____

4. 귀하의 현재 **학교 재학 여부**를 선택해 주세요.

1. 중학교 재학
2. 고등학교 재학
3. 학교 밖 청소년
(정규교육과정을 마치지 않고 여러가지 사유로 미취학, 미진학 등의 상태에 있는, 재학 중이 아닌 청소년)

4. 기타_____

5. 귀하는 **현재 기관을 통한 청소년 상담복지 관련 서비스**를 받고 계십니까?

1. 현재 상담복지 관련 서비스를 받고 있음
2. 현재 상담복지 관련 서비스를 받고 있지 않음

6. 귀하가 **주로 상담복지 관련 서비스를 받는 기관**은 어디입니까?

1. 꿈드림센터(학교밖청소년지원센터)
2. 청소년복지시설(청소년쉼터·청소년자립지원관·청소년회복지원시설)
3. 청소년상담복지센터
4. 기타_____

부록 1-2. 사회정서역량 척도

다음 문장을 천천히 읽고, 자신이 해당된다고 생각하는 곳에 표시해주세요.					
설문 문항	매우 그렇다	의간 그렇다	보통이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1 나는 내가 잘 할 수 있는 것이 무엇인지 안다.	5	4	3	2	1
2 나는 내가 하고 싶은 것을 위해 무엇을 준비해야 하는지 안다.	5	4	3	2	1
3 나는 나의 미래 계획에 대해 설명할 수 있다.	5	4	3	2	1
4 나는 내가 잘 하는 것(강점)이 무엇인지 안다.	5	4	3	2	1
5 나는 미래에 내가 원하는 모습으로 성장하기 위해 나의 목표를 생각한다.	5	4	3	2	1
6 나는 시험준비가 힘들어도 꿋꿋이 견디어 나갈 수 있다.	5	4	3	2	1
7 나는 지금 상황이 힘들더라도 나에게 앞으로 좋은 결과가 있을 것이라고 스스로 격려한다.	5	4	3	2	1
8 나는 내가 저한 상황이나 문제들을 잘 해결할 것이라고 자신을 격려한다.	5	4	3	2	1
9 무슨 일을 할 때 나는 주도성을 가지고 스스로 잘 해나간다.	5	4	3	2	1
10 나는 친구가 화를 내거나 슬퍼할 때, 그 친구의 감정을 이해하려고 노력한다.	5	4	3	2	1
11 나는 다른 사람이 이야기를 할 때 귀 기울여 들으려고 노력한다.	5	4	3	2	1
12 어떤 일을 할 때 나의 상황 뿐 아니라 다른 사람의 상황도 고려한다.	5	4	3	2	1
13 나는 윤리나 규칙을 지키는 것이 모두를 위해 필요하다는 것을 안다.	5	4	3	2	1
14 누구라도 어려움에 처하게 된다면 적극적으로 도와주어야 한다고 생각한다.	5	4	3	2	1
15 모든 인간은 서로 다른 개성을 가졌으며 평등하게 대우받아야 한다고 생각한다.	5	4	3	2	1
16 모든 인간은 각자가 지닌 중요한 권리를 발휘할 수 있는 사회를 만드는 일에 적극 참여해야 한다고 생각한다.	5	4	3	2	1
17 상대방이 내 의견을 받아들이지 않는다면, 그 이유를 생각하고 이에 적절하게 반응할 수 있다.	5	4	3	2	1
18 친구들 사이의 갈등이 있을 때 문제가 원만히 해결될 수 있도록 도울 수 있다.	5	4	3	2	1
19 내가 다른 사람에게 실수 했을 때 사과하는 방법을 안다.	5	4	3	2	1

20	나는 내 의견이 옳다고 여겨지면 상대방을 잘 설득할 수 있다.	5	4	3	2	1
21	나는 나와 생각이 다른 사람의 이야기 일지라도 열린 자세로 임한다.	5	4	3	2	1
22	나는 평소에 윤리적으로 타당한 기준을 갖고 생활한다.	5	4	3	2	1
23	나는 규칙이나 윤리적 기준에 근거하여 책임감 있게 결정한다.	5	4	3	2	1
24	나는 나의 행동에 따르는 적합한 책임감을 가져야 한다고 생각한다.	5	4	3	2	1
25	나는 어떤 선택을 할 때 긍정적인 결과를 내기 위해 신중하게 결정한다.	5	4	3	2	1
26	나는 문제 상황에서 강점과 약점을 모두 생각하여 결과를 예측해 본다.	5	4	3	2	1
27	나는 문제 상황이 생기면 원인이 무엇인지 신중하게 검토해 본다.	5	4	3	2	1
28	나는 잘 모르는 것을 할 때 물어보거나 자료를 찾아서 해결하려고 노력한다.	5	4	3	2	1
29	나는 문제 상황에서 해결 방안을 찾기 위해 최선을 다해 탐색해 본다.	5	4	3	2	1
30	나는 문제 상황에서 해결할 수 있다는 믿음을 가지고 끝까지 해결한다.	5	4	3	2	1
31	나는 어떤 문제를 해결할 때 기존의 편견을 버리고 새로운 시도를 자주 해본다.	5	4	3	2	1
32	나는 어떤 문제를 해결하기 위해 나만의 방법이나 기술을 생각해 낸다.	5	4	3	2	1
33	나는 문제 해결을 위한 도전정신, 계획력 등의 리더십을 가지고 있다.	5	4	3	2	1
34	나는 내가 알고 있는 지식이나 경험을 기반으로 독창적이며 새로운 것을 생각한다.	5	4	3	2	1
35	어떤 문제를 합리적으로 해결하기 위해서 다양한 영역의 지식을 활용한다.	5	4	3	2	1

부록 1-3. 심리적 안녕감 척도

설문문항	매우 그렇다	의간 그렇다	보통 아니다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
	5	4	3	2	1
1. 자신감을 가졌다.	5	4	3	2	1
2. 다른 사람들이 나를 사랑하고 나의 가치를 인정한다고 느꼈다.	5	4	3	2	1
3. 내가 성취할 수 있었던 것에 만족스러웠고, 그래서 내 자신이 자랑스러웠다.	5	4	3	2	1
4. 내 자신이 가치있다고 느꼈다.	5	4	3	2	1
5. 정서적으로 안정되었다고 느꼈다.	5	4	3	2	1
6. 항상 내 자신에게 충실하고 항상 꾸밈없이 자연스러웠다.	5	4	3	2	1
7. 평소대로 지냈으며, 어떠한 것도 과도하게 하지 않았다.	5	4	3	2	1
8. 나의 삶은 개인, 가족 및 일상생활에서 균형을 이루었다.	5	4	3	2	1
9. 목표와 야망을 가지고 살았다.	5	4	3	2	1
10. 모든 것들에 호기심과 흥미를 가졌다.	5	4	3	2	1
11. 매사에 열의를 가졌으며, 많은 과제를 수행하였다.	5	4	3	2	1
12. 재미있게 놀고, 운동하고, 좋아하는 활동에 참여하고 싶었다.	5	4	3	2	1
13. 잘 웃었다.	5	4	3	2	1
14. 친구들을 잘 웃길 정도로 유머감각을 가졌다.	5	4	3	2	1
15. 친구들의 말에 집중하고 경청할 수 있었다.	5	4	3	2	1
16. 내 주변 모든 사람들과 잘 어울렸다.	5	4	3	2	1
17. 어려운 상황에 긍정적으로 직면할 수 있었다.	5	4	3	2	1
18. 복잡한 상황에 직면했을 때, 그것들을 명확하게 정리할 수 있었다.	5	4	3	2	1
19. 어려움 없이 내 문제점에 대한 해결책을 찾을 수 있었다.	5	4	3	2	1
20. 매우 침착했다.	5	4	3	2	1
21. 최대한 삶을 즐기며 살아가고 있다는 느낌을 가졌다.	5	4	3	2	1
22. 내 자신이 평화로웠으며, 기분이 좋았다.	5	4	3	2	1
23. 인생이 흥미롭다고 여겨서 매 순간을 즐기기를 원했다.	5	4	3	2	1
24. 도덕성은 괜찮았다.	5	4	3	2	1
25. 건강하고 최상의 상태라고 느꼈다.	5	4	3	2	1

부록 1-4. 회복탄력성 척도

다음의 문장을 읽고, 여러분 자신의 평소 행동이나 모습에 일치하는 정도에 따라 표시해주세요.					
설문문항	매우 그렇다	의반 그렇다	보통 이다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1. 나는 어려운 시기를 보낸 후에 빨리 회복되는 편이다.	5	4	3	2	1
1. 나는 스트레스를 주는 사건들을 이겨내는데 어려움을 겪는다.	5	4	3	2	1
2. 나는 스트레스를 주는 사건으로부터 회복하는데 오랜 시간이 걸리지 않는다.	5	4	3	2	1
3. 나는 어떤 안 좋은 일이 일어났을 때 빨리 제정신을 차리는 것이 어렵다.	5	4	3	2	1
4. 나는 보통 어려운 시기를 별다른 문제없이 견뎌낸다.	5	4	3	2	1
5. 나는 내 삶에서의 실패를 극복하는데 오랜 시간이 걸리는 경향이 있다.	5	4	3	2	1

부록 1-5. 사회정서역량 중요도-필요도 조사

1. 지금까지 **가장 힘들었던 순간**은 언제인가요?

2. 그 때 **회복할 수 있었던 방법**은 무엇인가요?

3. 다음의 방법 중 **하나라도** 배운 적이 있나요?

방법	설명
마음 알아차리기	자기의 감정, 흥미, 가치, 생각과 장점 및 단점을 알고 그것이 행동에 어떤 영향을 주는지 아는 것
마음 다스리기	자기가 세운 목표를 달성할 수 있도록 자기의 정서, 생각, 행동을 조절하고 관리하는 것
대인관계인식	다른 사람의 감정과 관점을 이해하고 공감하며, 갈등을 원만하게 해결하여 긍정적인 관계를 맺는 것. 다양성을 인정하는 것
관계스트레스관리법	일상생활 및 관계에서 부정적인 감정과 생각이 생길 때 이를 관리하는 것
의사결정법	자신만의 근거를 가지고 도덕적 기준과 사회적 규범(규칙)에 따라 책임감 있게 의사결정을 하는 것
문제해결법	문제를 정확하게 이해하고 창의적으로 해결하는 것

① 배운 적 있다

② 배운 적 없다.

4. 그렇다면, 다음의 방법 중 어떤 것을 배웠나요? 배운 것만 모두 선택해 주세요

방법	설명
1. 마음 알아차리기	자기의 감정, 흥미, 가치, 생각과 장점 및 단점을 알고 그것이 행동에 어떤 영향을 주는지 아는 것
2. 마음 다스리기	자기가 세운 목표를 달성할 수 있도록 자기의 정서, 생각, 행동을 조절하고 관리하는 것
3. 대인관계인식	다른 사람의 감정과 관점을 이해하고 공감하며, 갈등을 원만하게 해결하여 긍정적인 관계를 맺는 것. 다양성을 인정하는 것
4. 관계스트레스 관리법	일상생활 및 관계에서 부정적인 감정과 생각이 생길 때 이를 관리하는 것
5. 의사결정법	자신만의 근거를 가지고 도덕적 기준과 사회적 규범(규칙)에 따라 책임감 있게 의사결정을 하는 것
6. 문제해결법	문제를 정확하게 이해하고 창의적으로 해결하는 것

5. 귀하는 해당 방법을 어디서 배우셨나요?

1. 가정
2. 학교
3. 학원
4. 청소년상담복지 관련 기관(청소년상담복지센터, 꿈드림센터, 청소년복지시설 등)
5. 기타 _____

6. 귀하가 배운 것들이 일상생활과 대인관계에 도움이 되었나요?

1. 도움이 되었다
2. 도움이 되지 않았다

7. 다음 6개 방법 중 자신에게 중요하다고 생각하는 순서대로 선택해 주세요.

▶ 1순위(), 2순위(), 3순위(), 4순위(), 5순위(), 6순위()

1. 마음 알아차리기
2. 마음 다스리기
3. 대인관계인식
4. 관계스트레스관리법
5. 의사결정법
6. 문제해결법

8. 다음 6개 방법 중 **자신에게 필요하다고 생각하는** 순서대로 선택해 주세요.

▶ 1순위(), 2순위(), 3순위(), 4순위(), 5순위(), 6순위()

1. 마음 알아차리기
2. 마음 다스리기
3. 대인관계인식
4. 관계스트레스관리법
5. 의사결정법
6. 문제해결법

부록 2. 프로그램 매뉴얼 평가지

위기청소년 사회정서역량 강화 프로그램(안) 검토 질문지

안녕하세요. 한국청소년상담복지개발원입니다.

본 연구는 위기청소년들의 사회정서역량 강화를 위한 개입 프로그램 개발을 목적으로 실행되고 있습니다. 위기청소년들의 특성을 반영하고 실효성 있는 프로그램 제작을 위해 전문가분들의 자문을 요청드립니다. 의미 있는 프로그램이 제작될 수 있도록 아래 문항에 따라 의견을 더해주시길 부탁드립니다.

답변서 내용을 바탕으로 비대면 회의가 진행될 예정이오니, 연구진들이 사전 숙지할 수 있도록 기한까지 보내주시면 감사드리겠습니다.

■ 다음은 평가자의 기본 인적 사항을 묻는 문항입니다. 해당하는 부분에 ✓ 표시해주세요.

1. 소속 ()

2. 직위 ()

3. 성별

4. 연령대

① 20대 ② 30대 ③ 40대 ④ 50대 ⑥ 60대 이상

5. 학력

① 학사 ② 석사 재학 또는 수료 ③ 석사 졸업
④ 박사 재학 또는 수료 ⑤ 박사 졸업

6. 전공

① 교육학 ② 심리학 ③ 청소년학 ④ 사회복지학 ⑤ 기타()

7. 상담 경력

- ① 1년 미만 ② 1년 이상 ~ 3년 미만 ③ 3년 이상 ~ 5년 미만
- ④ 5년 이상 ~ 10년 미만 ⑤ 10년 이상 ~ 15년 미만
- ⑥ 15년 이상 ~ 20년 미만 ⑦ 20년 이상

■ 다음은 프로그램 개발 자문을 위한 문항입니다. 문항을 읽고 의견을 말씀해주세요.

질문		전혀		매우		그렇지 않다		그렇다	
		1	2	3	4	5	6	7	
프로그램 구성	1. 프로그램이 위기청소년(학교밖기정부) 특성에 맞게 적절하게 구성되었다.	1	2	3	4	5	6	7	
	2. 제시된 목표가 명확하고, 적절한 이론적 배경을 근거로 하고 있다.	1	2	3	4	5	6	7	
	3. 사회정서역량의 5개 역량이 균형있게 포함되어 있다.	1	2	3	4	5	6	7	
활용도	4. 활동 내용 및 예시가 청소년들의 수준에 적절하다.	1	2	3	4	5	6	7	
	5. 회기별 진행 시간 및 분량이 적절하다.	1	2	3	4	5	6	7	
	6. 진행자 가이드가 이해하기 쉽게 기술되어 있다.	1	2	3	4	5	6	7	
효과	7. 프로그램이 위기청소년의 사회정서역량 향상에 도움이 될 것 같다.	1	2	3	4	5	6	7	

8. 지난 자문회의와 비교하였을 때, 어느 정도 변화되었다고 생각하시나요? 특별히 눈에 띄는 점이 있으시다면 말씀해주세요.

9. 회기별 평가 항목에 따라 잘된 점과 보완 사항에 대한 의견이 있으실 경우 말씀해주세요.

회기	잘 된 점	보완 사항
1	•	•
2	•	•
3	•	•
4	•	•
5	•	•
6	•	•

10. 기타 의견이 있으실 경우 자유롭게 말씀해주세요.

Abstract

Development of a Social-Emotional Competence Enhancement Program for At-Risk Adolescents

Adolescents' mental health indicators in recent years have shown a worsening trend, with rising levels of perceived stress, depressive symptoms, self-harm, and suicide-related behaviors. Out-of-school adolescents report higher rates of depression, suicidal ideation, and suicide attempts compared to their in-school peers, and out-of-home adolescents exhibit even higher levels of depressed mood than adolescents who use youth counseling and welfare centers.

In response to these growing mental-health concerns, Social and Emotional Learning (SEL) has gained attention as a public-health approach to prevention and early intervention. SEL refers to the process of acquiring and applying the knowledge, attitudes, and skills needed to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, demonstrate empathy, build and maintain healthy relationships, and make responsible decisions. The five core social-emotional competencies include self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. These competencies are especially critical for youth in crisis, such as out-of-school and out-of-home adolescents, who often lack stable protective systems and must cope with psychological distress and challenging situations on their own. Nevertheless, SEL in Korea remains has been discussed and implemented almost exclusively within school settings, resulting in a shortage of SEL programs and research for out-of-school and out-of-home youth who are actually at the highest risk.

This study aimed to develop a social-emotional competence enhancement program tailored for at-risk adolescents, particularly out-of-school and out-of-home youth, to support crisis prevention, strengthen adaptive coping, and promote healthy development.

Through a literature review, theoretical foundations and social-emotional competency frameworks were examined. A nationwide survey was conducted to assess adolescents' current social-emotional competency levels and perceived needs. Based on these findings, the program was designed to encompass the five core social-emotional competencies –

self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making – integrated with emotional, cognitive, and behavioral intervention components to address the overall developmental needs of at risk adolescents. The program adopted a modular group-based structure, allowing institutions to flexibly combine core and optional sessions depending on contextual and participant characteristics.

A pilot test was conducted with a treatment group of out-of-school youth ($N=17$) at three of out-of-school youth support centers and youth shelters in Region P. Participants' social-emotional competencies and psychological characteristics were measured before and after the program, and follow-up interviews and satisfaction surveys were conducted to analyze both qualitative and quantitative outcomes. A comparison group of non-participants ($N=19$) was used to evaluate program effects. Throughout the development process, three rounds of consultation were conducted with academic and field experts to refine and validate program content.

Results revealed significant improvements in the treatment group's total social-emotional competency scores. Psychological well-being and resilience did not show statistically significant group differences. Moreover, participants reported a high level of satisfaction with the program, with an average rating of 4.99 out of 5. In follow-up interviews, adolescents shared that the sessions helped them "I got better at figuring out what I'm feeling", "The most memorable part was finding and expressing my emotions", "I become more honest and open", and "I gained confidence."

This study offers several implications. First, it provides a validated, standardized social-emotional competency enhancement program and manual for at-risk adolescents, addressing a longstanding service gap in youth counseling and welfare settings. Second, each of the five social-emotional competencies is operationalized into 2-3 activities that flexibly accommodate adolescents' emotional, cognitive, and behavioral components through a modular framework. Third, the program was designed with a emphasis on field applicability, incorporating engaging activities, hands-on practice, and discussions tailored to adolescents' characteristics and diverse conditions of youth facilities. The program was found to enhance the social-emotional competencies of adolescents, and the manual will be disseminated with accompanying facilitator training to support future implementation across out-of school youth support centers and welfare facilities.

Keywords: Social-Emotional Learning (SEL), at-risk adolescents, emotion-cognition-behavior