

학교밖 청소년의 원격교육 참여 경험에 대한 질적 사례 연구: PERMAH 웰빙을 중심으로

추 영 선 (서울대학교)

< 요약 >

이 연구는 학교 밖 청소년들이 경험하는 원격교육 경험의 실태를 파악하고 그것이 웰빙에 어떠한 영향을 미치는지를 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 위해 현재 원격교육에 참여하고 있는 만 14세 이상 18세 이하의 학교 밖 청소년 5명을 대상으로 질적 사례연구를 수행하였다. 연구 결과, 학교 밖 청소년들은 학습을 지속하기 위해 원격교육을 중요하게 생각하며, K-MOOC, 서울런, 학교밖 청소년 지원센터에서 제공하는 다양한 원격교육 과정을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 원격교육은 학교 밖 청소년들에게 자율적인 학습 기회를 제공하여 긍정적인 감정과 학습 몰입을 경험하게 하고, 흥미기반학습을 통해 삶의 의미를 탐구할 기회를 제공하였다. 그러나 원격교육은 사회적 상호작용의 한계가 있었으며 자율적인 학습기회로 인해 부정적인 감정을 경험하게 하였다. 연구 결과를 바탕으로 웰빙을 증진하기 위한 원격교육의 방향성에 대해 논의하였다.

• 주요어: 학교밖 청소년, 원격교육, 웰빙, PERMAH 웰빙

I. 서론

최근 다양한 사회적, 경제적, 그리고 개인적 이유로 정규 교육 체계를 벗어난 학교 밖 청소년들이 늘어나는 추세이다. 한국교육개발원 교육통계서비스에서 제공한 초·중등 교육기관의 학업중단 자료에 따르면, 최근 3년간 초·중·고등학교를 통틀어 학교를 중단하는 학생은 2021년 32,027명, 2022년 42,755명, 2023년 52,981명으로 매년 증가하고 있다(교육통계서비스, 2024). 학교 밖 청소년들은 학교 중심의 교육 과정과 지원 시스템에서 소외될 가능성이 크기에 성인기로의 건강한 발달과 사회 적응에 어려움을 겪을 수 있다. 학교 교육과정과 활동을 통해 정체성을 확립하고, 미래 사회에 필요한 역량을 증진하는 등, 청소년기의 다양한 발달은 주로 학교를 중심으로 이루어지기 때문이다(Verhoeven et al., 2019)

학교 밖 청소년들은 학교에서 제공하는 보호와 지지를 받지 못하는 특수한 상황에 처해 있으며, 사회적 낙인, 진로 준비, 자립 지원 부족 등으로 다양한 어려움을 겪고 있다(유효은 외, 2021). 윤철경·류방란·김선아(2010)의 연구에 따르면, 검정고시, 학교로의 복귀, 대안교육 등 학업 지속 의향을 보인 청소년의 비율이 67.2%였다. 실제로 현재 많은 수의 학교 밖 청소년은 학교를 그만둔 후 검정고시를 준비하며, 그 비율은 꾸준히 증가해서 현재 약 80%에 이르는 것으로 나타나고 있다(김희진 외, 2021). 이는 학교 밖 청소년들의 학업 욕구를 충족시킬 수 있도록 함으로써, 헌법이 보장하는 교육받을 권리를 충분히 누릴 수 있게 하는 사회적 논의가 필요함을 강조한다.

일반 학교가 아니더라도, 청소년이 사회 구성원으로서의 역할을 수행할 수 있도록 학교 생활에 적응을 돕거나, 학력을 취득하는 방법으로 원격교육이 제안되고 있다(금지현, 2014). 원격교육은 시공간의 제약 없이 학습 기회를 제공함으로써 교육 접근성을 높이고, 개인화된 학습경험을 제공해 학습자들의 학습 욕구를 충족시킬 수 있는 유용한 수단이다(Peak & Berge, 2006). 특히, 또래관계의 어려움, 학교체계에 대한 부적응을 호소하는 학교밖 청소년들에게 원격교육은 대면교육에서 오는 부담을 줄이면서 학업을 지속해나갈 수 있는 수단이 될 수 있다. 이에 최근 방송통신중학교, 꿈이음 온라인 프로그램, EBS 온라인 수업, 서울런 등 학교밖청소년들이 수강할 수 있는 원격교육 프로그램이 개설되어 운영 중에 있다(금지현·김동심·정수인, 2016; 김태훈·신현석, 2023; 이지은·조혜영, 2022). 그러나 학교밖 청소년들이 학업을 지속해나갈 수 있도록 하는 지원센터 참여 경험을 비롯한 대면 교육에 대한 선행연구(명소연·조진욱, 2016; 윤우영·박성욱, 2023; 이지은·조혜영, 2022)에 비해 현재 학교밖청소년들이 경험하는 원격교육 경험에 대한 논의는 상대적으로 부족한 실정이다.

학교밖 청소년들이 경험하는 원격교육 경험은 웰빙의 차원에서 다뤄질 필요가 있다. 최근 교육의 패러다임이 웰빙으로 변화하고 있는 만큼, 교육은 지식습득과 역량 함양 이외에

도 학생의 사회정서적 측면을 고려하여 학생이 미래 사회의 일원으로 성장할 수 있도록 도울 필요가 있다. 특히, 학교밖 청소년들은 우울, 중독 등 다양한 부분에서 사회정서적 어려움을 호소하고 있다(서정화, 2023; 조혜민·전종설, 2024). 학업은 사회에 진입할 준비를 하는 과정의 핵심이라는 점에서 이들의 교육은 그들의 심리적, 정서적, 사회적 만족도와 직접 연결되어 중요한 문제이다. 원격교육은 교육 시스템에 재진입하는 데 필요한 지원을 제공함으로써, 청소년들이 사회적으로 통합되고 그들의 사회적 및 정서적 웰빙을 강화하는 데 기여할 수 있다. 실제로, Jones, Samra, & Lucassen(2023)의 연구에 따르면 학생들은 온라인 원격 학습의 특성이 학업을 지속할 수 있게 해준다는 점에서 본인의 웰빙에 긍정적인 영향을 미치며 다양한 실용적, 심리사회적 영향을 미친다고 보고했다.

따라서, 웰빙의 측면에서 학교밖 청소년들이 경험하고 있는 원격교육의 실태를 파악하고 교육 접근성과 만족도를 높이기 위한 논의가 필요하다. 이로써, 원격교육이 학교 밖 청소년들의 학업과 삶의 질을 개선하는 데 어떻게 기여하고 있으며 앞으로 어떠한 개선이 필요한지를 명확히 할 수 있으며, 궁극적으로 이들에게 더 나은 교육 기회를 제공하는 데 중요한 정보를 제공할 수 있다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교 밖 청소년들의 원격교육 경험은 어떠한가?

둘째, 학교 밖 청소년들이 지각하는 웰빙에 원격교육 경험이 어떠한 영향을 미치는가?

II. 이론적 배경

1. 학교밖 청소년

학교를 떠난 청소년들은 종종 학교 부적응의 시각으로 이해되었고, 이들을 지칭하는 용어도 중퇴 청소년, 학교 중도 탈락자 등 부정적인 표현이 많이 사용되었다. 이에, 사회적 낙인을 완화하기 위해 학업 중단 청소년이라는 용어가 사용되기 시작했다. 하지만 최근 들어 학교를 떠난 후에도 다양한 형태의 학습을 지속할 수 있다는 점에서 ‘학업 중단’ 대신 ‘학교 밖 청소년’이라는 용어를 사용해야 한다는 인식이 확산되었다(금명자, 2008). 본 연구에서는 이주연·정제영(2015)의 연구를 기반으로 학교 안에서뿐만 아니라 학교 밖에서도 다양한 유형의 배움이 존재한다는 점에서 18세 이하의 학령기 아동 가운데 학교를 다니지 않는 청소년을 학교밖 청소년으로 정의하고자 한다.

초기 연구들은 학교 밖 청소년들의 학업 중단 실태와 원인을 파악하여 이를 예방하고 학교 밖 청소년들이 학교로 복귀할 수 있는 대책 마련에 중점을 둔 연구들이 주로 이루어졌

다면(금명자, 2008; 김성현·이병환, 2012), 최근에는 학업 중단을 학교 밖의 학업을 추구하는 새로운 교육 경로로 보는 관점이 등장하는 등(박종석, 2018) 학교밖 청소년들의 다양성에 초점을 둔 연구들이 등장하고 있다. 이는 학교밖 청소년들에게 있어 정규 교육 과정에서 관리되던 시간이 자율 관리 영역으로 바뀌게 되면서, 그들의 삶이 각기 다른 삶의 형태를 띠게 되었다는 점도 중요한 요인으로 작용한다(하여진, 2021).

윤철경 외(2016)는 학업 중단 청소년을 대상으로 한 패널 조사를 심층 분석하여, 학교 밖 청소년을 학업형, 직업형, 무업형으로 구분하였다. 패널 조사 결과, 학업형 청소년은 진로 탐색이 활발하고 심리·정서적으로 가장 안정적인 상태를 보였다. 반면, 직업형 청소년은 사회 적응 능력이 높지만 우울감과 사회적 낙인감이 크며, 수면 시간과 식습관이 불규칙한 경향이 있었다. 무업형 청소년은 진로 정보가 부족하고 미래 계획 결정력이 낮으며, 자신의 미래에 대해 부정적인 심리·정서 상태를 나타냈다. 이는 학교 밖 청소년들이 맞춤형으로 지원을 받을 수 있는 방법이 필요하다.

2. 원격교육과 학교밖 청소년 원격교육 경험

원격교육은 학습 그룹이 분리되어 있고 상호작용하는 통신 시스템이 학습자, 자원 및 강사를 연결하는 형태의 기관 기반, 정규 교육을 의미한다(Schlosser & Simonson, 2010). 원격교육은 온라인교육, 이러닝, 사이버교육 등 관련 분야를 아우르는 대표적인 개념으로 사용되고 있다. 시간과 공간이 모두 분리되어 있는 형태의 교육이 가장 순수한 원격교육형태이며, 공간은 분리되어 있어도 시간이 동일한 형태도 또 하나의 원격교육 유형으로 볼 수 있다(임철일·김동호·한형중, 2022). 이처럼 시간과 공간의 분리 여부가 원격교육 정의의 한 가지 중요한 측면을 구성하고 있다.

코로나19 팬데믹 이후 원격교육이 보편화되면서, 자퇴를 선택하고 검정고시를 통해 이후 학업을 이어가는 비율이 증가하고 있다(이해완, 2023; 홍규빈, 2021). 이때, 학교 밖 청소년으로서 검정고시 등 학업을 이어나갈 수 있도록 지원해주는 정책이 원격교육에 기반한 경우가 많다. 학교 밖 청소년들에 대한 원격교육은 다양한 교육적 접근과 기술적 수단을 통해 이들의 학습 기회를 확장하려는 노력에서 비롯되며, 특히 학교 시스템 밖에 있는 청소년들이 학업을 계속하고, 기본적인 교육적 요구를 충족시킬 수 있도록 설계되었다. 대표적으로 꿈이음 온라인 프로그램, 방송통신중고등학교 온라인 프로그램, 서울런, EBS 등이 있다.

학교 밖 청소년을 대상으로 원격교육 경험을 탐색한 연구는 전무한 실정이다. 해외의 경우 학교 이외의 기관을 다니는 청소년에게 필요한 원격교육 모델을 개발하거나 학교에 재학하지 않는 집시 청소년을 대상으로 온라인 교육에 대한 원격교육 경험을 살펴보는 등 관련 연구가 이루어지고 있다(Jones, Samra, & Lucassen, 2023; Yasunaga, 2014). 그러나 한

국의 경우 학교밖 청소년의 원격교육 경험에 대한 연구가 부족한 상황이다. 주로 학교 밖 청소년을 대상으로 이루어진 연구는 학교밖 청소년들이 현재 겪고 있는 어려움을 조명하고 이를 해결하기 위해 정책적 실천적 대책의 수립을 촉구하는 선행연구들이 존재한다(정하나·정제영, 2022; 조아미·이진숙, 2014).

그 중, 학교 밖 청소년의 학업을 조명한 연구는 주로 학교 밖 청소년 지원 기관 내에서의 생활경험에 대해 조명하고 있다(명소연·조진옥, 2016; 조혜영·김영란, 2018). 그러나 학교 밖 청소년들은 공통적으로 오랜 시간이 걸린다 하더라도 학업에 복귀하고자 하는 욕구는 가지고 있지만, 부정적 선입견이나 자신에 대한 정보 노출을 꺼려 학교밖 청소년 지원 기관에 직접적인 방문을 기피하는 것으로 나타나고 있다(조혜영·김영란, 2018; 허소정 외, 2022). 이는 이것은 학교 밖 청소년들이 학업을 지속하고자 하는 의지를 가지게 되며, 실제로 학업을 이어나가는 과정에서 사람과의 접촉을 스스로 조절할 수 있는 원격교육을 선택할 가능성이 높다는 점을 시사한다. 실제로 강명숙 외(2019)는 학교 밖 청소년들이 학력인정 프로그램에 참여하는 주요 이유로, 다양한 수업 선택의 가능성과 취미에 맞는 수업을 선택할 수 있다는 점과 함께 온라인 수업이 가능하다는 점이 주된 이유였음을 보고하였다. 이처럼 학교 밖 청소년들에게 원격교육이 중요한 선택지가 되는 상황에서 이들의 원격교육 참여 경험에 대한 연구를 통해 학교 밖 청소년들이 원격교육을 통해 얻고자 하는 기대와 실제 경험을 비교 분석함으로써, 이들이 학업을 지속하고 사회적 통합을 이루는 데 필요한 지원 방안을 모색하는 것이 필요하다.

3. PERMAH 웰빙

웰빙은 사람들이 자신의 삶에 대해 어떻게 느끼고, 일상에서 어떻게 기능하는지를 나타내는 개념이다(Michaelson et al., 2012). 이는 개인의 행복, 삶의 만족도를 포함하며, 전체적으로 자신의 삶을 긍정적으로 평가하는 것을 의미한다. 즉, 웰빙은 얼마나 행복하고 만족스러운 삶을 살고 있는지를 평가하는 데 사용되는 포괄적인 용어이다.

학교 밖 청소년과 재학 중인 청소년 모두 청소년기를 경험하고 있으며, 이 시기는 사회의 일원으로서 필요한 지식과 역량을 획득하는 중요한 시기이다. 특히, 이 과정에서 경험하는 웰빙은 향후 전반적인 삶의 만족도와 행복감을 형성하는 중요한 기초가 된다(Verhoeven, Poorthuis, & Volman, 2019). 학교 밖 청소년과 재학 중인 청소년 모두 웰빙을 추구하는 과정에서 중요한 동일한 발달적 요구를 가지고 있다(Marin & Brown, 2008). 이는 심리 및 정서적 안정성, 관계, 삶의 의미 등이 해당된다(Gallego, Perez de los Cobos, & Gallego, 2021; Lamote et al., 2013).

이러한 맥락에서 삶을 풍요롭게 만드는 것이 주된 목표인 긍정 심리학에서 제안된

PERMAH 웰빙 모델은 청소년들의 전반적인 웰빙을 이해하고 지원하는 데 유용한 틀을 제공한다. PERMAH 웰빙 모델은 국제적인 연구와 함께, 청소년을 포함한 대규모 패널을 대상으로 확인적 요인분석을 통해 검증된 웰빙 모델이다(Butler & Kern, 2016). PERMAH 웰빙 모델은 긍정적 감정(Positive Emotion), 몰입(Engagement), 관계(Relationship), 삶의 의미(Meaning of Life), 성취(Accomplishment), 그리고 건강(Health)의 여섯 가지 요소로 구성되어 있다. 이는 학교 밖 청소년의 독특한 상황을 고려하면서도, 그들이 행복하고 성취감 있는 삶을 살아가는 데 필요한 요소들을 종합적으로 이해하고 지원할 수 있는 틀로서 활용될 수 있다.

먼저, 긍정적인 감정은 쾌락주의적인 행복과 관련이 있으며, 기쁨, 즐거움, 그리고 희망의 감정을 나타낸다. 사람들은 부정적 감정과 긍정적 감정을 동시에 경험할 수 있으며, 긍정적인 감정을 강조한다고 해서 부정적인 감정과 고통스러운 감정을 부정하는 것은 아니다(Kashdan & Biswas-Diener, 2014).

몰입은 사람이 일이나 상호작용에 관여하는 동안 시간 감각을 잊는 심리적 흐름 상태를 의미한다. 특히, 학습에 대한 흥미와 즐거움 등의 심리적 영역, 실제 학업 수행 행동을 비롯한 행동적, 집중력과 자기조절 등의 인지적 영역이 포함된다(Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

관계는 사회생활의 기반이 되는 사회적 지지와 네트워크를 의미한다. 사회적 관계는 삶이 구성되고 운영되는 근본으로, 인간은 타인과 연결되고, 관계를 맺고, 타인에게 인정받고 싶어 하는 만큼, 웰빙의 중요한 요소로 다뤄지고 있다(Ryan & Deci, 2000).

삶의 의미는 삶의 목적이나 방향에 대한 감각을 의미한다. 이때, 구체적인 목표의 유무와 목표를 통해 다른 사람에게 긍정적인 영향을 미치는 것을 모두 포함한다.

성취는 자신의 목표에 도달하거나 업무에 숙달하는 능력을 포함하며, 객관적인 성취와 주관적인 성취로 구분할 수 있다. 학교 내에서 객관적인 성취는 학업, 예술 등 다양한 영역에서의 높은 성적을 비롯해 대회나 상 수상 등 사회적으로 인정받는 성공을 포함하며, 주관적인 성취는 성취감은 개인적인 성취감, 인지된 역량, 숙달, 등을 반영한다.

마지막으로 건강은 크게 두 가지로 정의될 수 있다. 하나는, 다양한 일상 활동을 완료할 수 있는 능력으로서의 체력이고, 다른 하나는 자신의 건강에 대한 인식, 신체적으로 건강하다고 느끼고, 일상 활동에 충분한 힘과 에너지를 가지고 있다는 신체적 활력감에 대한 주관적인 인식이다(Friedman & Kern, 2014).

학교밖 청소년들의 전반적인 웰빙은 직접적으로 다루어지지 않았지만, PERMAH 웰빙 모델의 각 구성요인으로 그들의 사회정서적 측면은 계속해서 조명되어 왔다. 2021년 학교밖청소년지원센터에 등록된 청소년을 대상으로 실시된 조사에서 학교 밖 청소년의 30%가 우울, 불안울 겪고 있는 것으로 나타났으며, 20.4%는 최근 1년 내에 심각한 자살사고를 경

험한 것으로 나타났다(최정원 외, 2021). 또한, 학교 밖 청소년들은 학교를 떠난 이후 가정, 친구, 사회로부터 소외감을 느끼고 사회적 낙인감으로 인해 사회적 관계 형성에 어려움을 느끼는 것으로 나타났다(박동진·김나연, 2019; 조수민·안은미·정익중, 2020). 또한, 삶을 통제하는 능력을 잃거나 수동적인 태도로 살아가고 있어 높은 수준의 웰빙을 유지하기 어렵다(명소연·조진옥, 2016; 정익중·박재연·김은영, 2010). 학업 중단 당시 계획했던 일들이 잘 이루어지지 않게 되어 좌절감을 경험함으로써 인해 역시 높은 수준의 웰빙을 성취하기 어려울 수 있다(금명자 외, 2004; 김지윤·홍정순, 2017)

모든 웰빙의 구성 요소는 서로 복합적으로 연결되어 있어, 한 가지가 높고 다른 한 가지가 낮게 나타나는 것이 아니라, 청소년기의 신체적, 정서적, 사회적, 지적 발달을 모두 아우르는 균형 잡힌 성장이 중요함을 시사한다. 따라서 청소년 시기는 전반적인 삶의 웰빙을 위해 청소년의 모든 측면이 조화롭게 발전할 수 있도록 지원이 필요하다. 특히 학교밖 청소년의 경우 재학 중인 청소년에 비해 웰빙을 위협하는 더 많은 요인들이 있다는 점에서 그들의 웰빙에 주목할 필요가 더욱 크다(Lansford et al., 2016). 따라서, 교육의 측면에서 정신건강 문제뿐만 아니라 건강한 인간관계 형성과 지속적인 자기 발전을 포함한 폭넓은 범위의 웰빙을 다루는 것이 중요하다. 또한, 웰빙을 증진할 수 있는 방향으로 어떠한 교육적 지원이 가능할 지를 탐색하는 것이 중요하다.

III. 연구방법

1. 사례연구 방법

본 연구는 질적 연구 방법 중 사례연구에 기반하였다. 사례 연구는 하나의 사례를 묘사하고 이를 개념과 연결해 심층적으로 이해, 검토, 분석, 해석하는 방법론이다(김세영, 2012). 사례에 관련된 다양한 배경과 핵심 요소들을 식별하고 분석함으로써, 해당 사례에 대한 전체적인 이해를 도모한다(조용환, 1999). 사례연구는 연구 대상과 주제를 심층적으로 이해하기 위해 자료를 수집하고 분석하는 과정에서 연구자와 참여자 간의 상호작용, 그리고 현상과 맥락 간의 상호작용을 고려하여 현상을 깊이 있게 이해하는 데 적합한 방법이다(Stake, 1995). 특히, 잘 알려지지 않은 현상을 심도 있게 탐구하는 데 유용한 것으로 알려져 있으며 각 사례의 독특한 특성을 구체적으로 파악하고, 사례 간 분석을 통해 공통된 의미를 도출할 수 있다(박병식, 1993). 이상의 특징을 종합했을 때, 현상과 맥락 간의 상호작용을 고려하여 깊이 있게 이해하는 데 적합하며, 잘 알려지지 않은 현상을 탐구하기에 적절하다는

점에서 사례연구 방법이 본 연구 목적에 부합한다고 판단되었다. 이에 본 연구는, 정규 교육과정을 자발적으로 중단한 청소년을 적합한 대상으로 선정하여 원격교육 참여 경험을 PERMAH 웰빙을 중심으로 파악하여 그 의미를 드러내고자 하였다.

2. 연구 참여자

연구 주제에 적합한 대상자 선정을 위하여 다음의 기준을 기반으로 의도적 표본추출 방법을 사용하였다. 먼저, 연구 참여자들은 모두 만 13세에서 18세 사이의, 현재 자발적으로 학교를 중단한 상태의 청소년이다. 학교밖 청소년의 정의를 만 18세 이하의 중·고등 교육과정을 자발적으로 중단한 청소년이라고 했을 때, 중등 교육과정을 시작하는 만 13세에서 고등 교육과정을 마무리하는 만 18세 사이의 청소년으로 연령을 한정하였다.

둘째, 현재 원격교육에 참여하고 있는 청소년들로, 주로 아르바이트를 하거나 일을 하지 않고 학업에 집중하는 학업형 청소년을 선정하였다. 아르바이트나 다른 일을 하지 않고 학업에 전념하는 학교 밖 청소년들은 외부 요인의 영향을 덜 받기 때문에, 원격교육의 장점과 한계를 더 명확히 드러낼 수 있으며, 원격교육이 그들의 웰빙에 미치는 영향을 보다 정확하게 평가할 수 있다고 판단하였다. 그 외에 연구참여자의 성별과 거주 지역 등의 인구학적 기준은 두지 않았다.

연구참여자 선정을 위해 최대변량표집 방법을 사용하였다. 최대변량표집 방법은 연구문제와 관련한 다양성을 최대화할 수 있는 소수의 사례를 선택하는 방법으로(Patton, 2002), 이 방법을 사용하여 데이터를 수집하고 분석하는 과정에서, 새로운 주제가 더 이상 나타나지 않을 때 표본 크기를 확정하였다. 그 결과, 면담 참여자로 청소년 5명이 모집되었다.

대상자를 선정한 후, 사전 면담에서 연구의 목적, 절차, 개인정보 관리 등을 설명하고, 자발적인 동의를 받는 과정을 거쳤다. 온라인 화상 회의를 통해 청소년으로부터 연구 참여 동의를 받은 후, 법정대리인에게 연구 참여에 대한 동의를 추가로 구하는 과정을 거쳤다. 먼저, 본 연구의 목적과 취지에 대하여 설명하였다. 이후, 연구를 통해 수집되는 면담자료 녹음파일은 연구 목적 외에는 사용되지 않음에 대하여 명시하고, 면담 과정에서 불편함을 느끼면 언제든지 연구 참여 동의를 철회할 수 있음을 알렸다. 또한, 분석 및 연구 결과물 공유 시에는 연구 참여자의 개인정보나 신상이 드러나지 않도록 유의할 것임을 명확히 설명하였다.

〈표 1〉 연구 참여자들의 주요 특징

ID	성별	연령	학교 중단 시기	학교 중단 사유	원격교육 참여 동기
청소년A	여	만 18세	고등학교 1학년	학업 스트레스	검정고시, 진로 탐색
청소년B	여	만 14세	중학교 1학년	학교 공부에 대한 회의감, 진로 탐색 기회 확대	검정고시, 예고 진학 준비
청소년C	여	만 18세	고등학교 1학년	학교 공부에 대한 회의감	검정고시, 대학 진학 준비
청소년D	남	만 18세	고등학교 2학년	교우관계	검정고시, 대학 진학 준비
청소년E	여	만 17세	고등학교 1학년	교우관계, 학교 공부에 대한 회의감	검정고시, 유학 준비

3. 데이터 수집 및 분석

본 연구에서는 자료 수집을 위해 심층 면담 방법을 선택하였다. 이를 위해 반구조화된 면담 질문지를 개발하였다. 면담질문은 크게 학교밖 청소년이 된 계기와 현재의 생활, 원격교육 목적, 방법, 경험으로 구분하였으며, 개발한 면담 질문지를 타당화하기 위해 파일럿 면담을 진행하였다. 파일럿 면담의 주된 목적은 학교밖 청소년의 기본적인 원격교육 경험을 이해하고, 면담 질문 문항의 타당화를 진행하는 것이다. 파일럿 면담 대상자로는 학교밖 청소년 대상 업무를 진행하고 있는 1명과 학교밖 청소년으로서 원격교육 경험이 있는 1명을 선정하여 진행하였다. 파일럿 면담을 진행한 후, 면담 질문 문항을 청소년들이 이해하기 쉽도록 일부 수정하였으며 면담 진행 시간을 조정하였다.

실제 연구 과정에서 첫째 날 사전 면담 20분과 둘째 날 심층 면담 약 1시간이 진행되었다. 반구조화된 면담 질문지를 기반으로 면담을 진행하였으며, 연구 참여자의 대답에 따라 경험을 더욱 상세하게 확인할 수 있는 질문 후속 질문을 유연하게 사용하였다. 예를 들어, “참여해본 원격교육 프로그램은 어떻게 이루어지나요?”라는 질문에 대한 답변을 듣고 “원격교육 중에 동료 학생이나 선생님과의 상호작용이 어떻게 이루어졌나요?” 혹은 “그 점이 학습에 어떤 긍정적인 영향을 미쳤나요?”와 같이 이전 답변 이외의 추가적인 정보를 얻을 수 있는 질문을 사용하였다. 그 결과, 5명의 연구 참여자를 대상으로 총 327분 분량의 면담 녹음이 이루어졌다. 면담이 끝난 후, 서면으로 면담 결과를 정리한 내용을 기반으로 참여자에게 잘못 기재된 부분이 없는지 확인하는 과정을 거쳤다.

〈표 2〉 대표 면담 질문

구분	질문
학교밖 청소년 계기	<ul style="list-style-type: none"> • 학교를 자퇴하기로 결정한 시기와 그 이유는 무엇인가요?
원격교육 목적	<ul style="list-style-type: none"> • 원격교육을 시작하게 된 계기 혹은 목적은 무엇인가요?
원격교육 방법	<ul style="list-style-type: none"> • 참여해본 원격교육 프로그램에는 어떤 것들이 있나요? • 참여해본 원격교육 프로그램은 어떻게 이루어지나요?
원격교육 경험	<ul style="list-style-type: none"> • 원격교육을 받으면서 본인의 긍정 감정(행복, 만족 등)에 어떤 변화가 있었나요? • 원격교육을 통해 새로운 인간관계를 형성하거나 기존 관계가 달라진 경험이 있나요? • 원격교육 참여 경험이 본인의 학습 몰입에 어떤 영향을 주었다고 생각하시나요? • 원격교육 참여 경험이 삶의 의미 찾기에 어떤 영향을 주었다고 생각하나요? • 원격교육을 통해 무언가를 성취한 경험이 있나요? • 원격교육 참여 이후, 자신의 건강(정신적, 신체적)에 대한 변화가 있었나요?

질적 연구에서는 잘 정립된 이론이나 분석틀을 기반으로 자료를 분석하는 것이 권장되며(Creswell et al., 2007), 주제분석은 질적자료 속에서 주제를 확인하고 분석하는 방법으로 확인하고자 하는 바가 명확한 경우 권장된다(McLeod, 2015). 따라서 본 연구는 학교밖 청소년의 원격교육 경험이라는 맥락이 웰빙에 어떠한 영향을 미치는 지를 탐색하기 위해 PERMAH 웰빙 프레임워크를 활용하여 주제 분석을 실시하였다.

주제 분석의 절차는 (1)데이터에 익숙해지기, (2)초기 체계적 코드화, (3)초기 주제 생성, (4)주제 개발 및 검토, (5)주제 정제, (6)정의 및 명명 순서로 진행된다(Braun & Clarke, 2021). 본 연구에서는 다음과 같은 6가지 순서를 따랐으며, 때에 따라 이전 단계로 돌아가거나 한 단계를 여러 번 반복적으로 시행하였다. 분석 과정 및 결과의 타당성은 교육공학 전공으로 원격교육 관련 연구를 다수 수행한 원격교육 분야의 전문가 1명과 교육심리 전공으로 질적연구를 다수 수행한 전문가 1명을 대상으로 전문가 검토를 실시하였다. 원격교육 분야의 전문가는 원격교육 프로그램 개발 및 실행 과정에서 학습자 경험 탐색 연구를 다수 수행한 경력이 있어, 학교 밖 청소년들의 원격교육 경험에 대한 피드백을 제공하였다. 교육심리 전공의 전문가는 다수의 주제 분석 연구를 수행한 경험을 바탕으로 주제 분석 과정과 도출된 결과에 대해 명확한 피드백을 제공할 수 있었다. 먼저, 초안으로 작성된 분석 결과와 도출된 주제를 두 명의 전문가에게 공유하였으며, 각 전문가와 개별적으로 인터뷰를 진행하였다. 이 과정에서 분석 과정에서 제기된 문제점과 개선 사항을 공유하고, 각 전문가의 피드백을 받아 수합하는 과정을 거쳤다. 초기 분석에서는 4개의 대주제와 9개의 소주제가 도출되었으나, 각 주제 간 유사성이 존재한다는 피드백을 반영하여 최종적으로 3개의 대주

제와 8개의 소주제로 조정되었다. 이처럼 분석 과정과 도출된 주제의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 전문가의 피드백을 반영하여 연구 결과를 도출하였다.

첫째, 데이터에 익숙해지기 단계에서는 면담 내용을 인공지능 전사 도구(Naver CLOVA Note, <https://clovanote.naver.com/>)를 활용하여 모두 전사하였다. 그리고 전사된 자료들을 여러 차례 검토하면서, 데이터의 전반적인 구조와 진행 흐름을 이해하였다. 둘째, 초기 체계적 코드화 단계에서는 엑셀(Excel)을 활용하여 코딩하였다. 그 결과, 대화의 순서에 따라 각 발화를 셀에 정리하고, 이 발화들로부터 중요한 내용을 추출하였다. 이때, 내용에 근거하여 명사형의 코드를 도출하여 초기 단계로써의 코딩 작업을 수행하였다. 특히, 긍정적인 감정, 몰입, 관계, 삶의 의미, 성취, 건강으로 구성된 PERMAH 웰빙과 관련한 코드를 중심으로, 원격교육 경험과 관련된 면담 답변에서 생성한 코드를 비교하고 대조하는 작업을 진행하였다. 예를 들어, ‘긍정적인 감정’과 ‘개인 시간 확보 가능’ 코드가 함께 나타나는 경향이 있음을 발견하였으며, ‘관계’와 ‘사회적 고립감 증가’ 코드가 서로 대조되는 경향이 있음을 발견하였다. 또한, 개인적인 가족 문제나 원격교육과 직접적인 연관이 없는 학습경험 등, 연구 질문과 관련 없는 코드는 분석에서 배제하는 과정을 거쳤다.

셋째, 초기 주제 생성 단계에서는 유사한 의미를 가진 코드들을 통합하여 초기 주제들을 형성하였다. 이렇게 만들어진 초기 주제들이 다른 내용을 포함하고 있지 않은지 확인하고, 중복되는 함의를 가지고 있지 않은지를 확인하였다. 넷째, 주제 개발 및 검토 단계에서는 데이터를 통해 얻은 주제들이 연구 질문과 어떤 관련성을 가지는지 분석하였다. 다섯째, 주제 정제 단계에서는 주제들을 정리하고 정련하여 최종적으로 각 주제가 적합한지, 자료에 대해 어떠한 의미를 전달할 수 있는지를 파악하였다. 여섯째, 정의 및 명명 단계에서는 해당 내용을 잘 설명할 수 있는 지 여부를 고려하여 주제를 정의하고 이름을 붙였다. 그리고 하위 주제를 주제에 부합하도록 조정하였다. 이 모든 과정을 거친 후 마지막으로 각 주제를 효과적으로 표현할 수 있는 발화들을 선별하여 연구 질문에 대한 답변을 구체적으로 형성하는데 활용하였다. 이를 통해 연구 문제에 통찰력 있는 답변을 제공할 수 있는 결과물을 구성하였다.

IV. 연구 결과

1. 학교밖 청소년들의 원격교육 경험

총 5명의 사례를 분석한 결과를 종합하면 다음과 같다. 먼저 청소년 A의 경우, 학업스트

레스로 인해 학교 생활을 힘들어 하다가 학교밖 청소년이 되기로 결심하였다고 밝혔다. 다양한 온라인 강의를 통해 자신이 흥미 있는 주제를 공부하며 학업 스트레스를 조절하는 방법을 연습하였다. 최근에는 서울런에서 제공하는 원격교육을 통해 검정고시를 무사히 통과했다고 본인의 상황을 설명하였다. 또한, 학교 밖 청소년 지원센터에서 제공한 태블릿PC를 활용하여 원격교육을 수강했다고 하며, 이제는 흥미 위주에서 벗어나 진지하게 진로를 탐색하기 위해 서울런을 비롯한 다양한 원격교육 플랫폼에서 다양한 강의를 수강해보고자 한다고 언급하였다.

청소년 B는 다른 연구 참여자들에 비해 어린 나이에 학교 밖 청소년으로서의 생활을 시작하였다. 웹툰 작가가 되고 싶다는 뚜렷한 진로 목표를 가진 청소년 B는 학교교육의 필요성에 의문을 갖고 일찍이 자퇴했으며, 이후 검정고시를 통과하였다. 현재는 예술고등학교 진학을 위해 학원에서 입시 미술을 준비하고 있으며, 원격교육을 통해 수능 공부도 미리 하고 있다. 또한, 학교 밖 청소년 지원센터에서 제공하는 원격수업을 통해 의무교육과정을 일부 이수하고 있다.

청소년 C는 의대 진학을 목표로 고등학교 1학년을 자퇴한 후 지금까지 수능 공부에만 집중하고 있다. 자퇴와 동시에 검정고시를 통과하였으며, 2025학년도 수능에 응시하기 위해 준비하고 있다. 청소년 C는 수능 준비에 최적화된 EBS 강의와 인터넷 강의를 활용하여 하루 10시간 공부를 목표로 매일을 보내고 있다. 본인의 진로와 관련된 내용을 더 알아보기 위해 추가적인 학습이나 활동을 고려하고 있다.

청소년 D는 교우관계에서의 갈등으로 인해 부모님과 오랜 논의 끝에 학교를 그만두었다. 이후 방황의 시간을 겪은 후, 지역의 학교 밖 청소년 지원센터의 도움으로 대학 진학을 목표로 학습에 전념하고 있다. 특히, 지원센터가 집에서 멀리 떨어져 있어 온라인 멘토링을 통해 지원센터의 선생님과 소통하고 있으며, 해당 선생님이 제공하는 정보를 바탕으로 수능 준비에 도움이 되는 인터넷 강의를 신청하여 수강하고 있다.

마지막으로 청소년 E는 교우관계에서의 어려움과 함께 학교 교육에 대한 회의감을 강하게 느꼈다고 면담에서 언급하였다. 모든 학생이 똑같이 앉아서 동일한 수업을 듣는 것이 어느 순간 이상하게 느껴졌다고 말하며, 특히 요리에 대한 꿈을 가지고 관련된 교육과정을 운영하는 고등학교에 진학했지만, 실제로는 교과 관련 내용을 주로 배우는 현실에 회의감을 느껴 학교를 그만두기로 결정하였다. 현재는 유학을 준비하며 영어 공부를 위해 원격교육을 주로 활용하고 있으며, 검정고시를 준비하고 있다. 또한 본인의 진로와 관련된 다양한 자격증을 취득하기 위해 원격교육을 통해 공부하고 있다. 그 과정에서 지원센터와 같은 다른 기관의 도움을 받은 적은 없으며, 부모님과 긴밀하게 소통하며 학습에 필요한 정보를 얻고 있었다.

“(검정고시 공부에) 제일 효과적이었던 거는 역시 서울런이었고 서울런에서 도움을 가장 많이 받았던 것 같아요. 지금은 검정고시가 끝나서 교과 관련해 학습은 하고 있지 않지만 이제 검정고시를 준비할 때는 매일 동영상 강의를 보면서 기출 문제를 푼다든지 하는 자기주도학습을 했었어요. 지금은 교과가 아니더라도 평소에 관심 있었던 것들을 혼자 공부해나가고 있어요.” (청소년 A)

“검정고시는 이미 끝나서 지금은 (예술고등학교) 준비를 위해 미술학원 주로 다니고 있어요. 그러면서 학교 밖 청소년 지원센터에서 이제 운영하는 동영상 수업을 듣기도 해요. ... 한 달에 다섯 번 이상 출석을 하면 교육 참여 수당을 지급해 주는데 그걸 받기 위해서 하는 출석 인정 교육이에요.” (청소년 B)

“인강(인터넷 강의) 듣다가 집중 안 되고 공부 하기 싫을 때는 K-MOOC을 (신청해서) 들어 보긴 했어요. 피부 관련해서 의과대학 교수님께서 하시는 그런 강좌를 들었어요.” (청소년 C)

“검정고시 이번에 바짝 공부하고 최저 맞추려고 다시 정시 공부하고 있어요. 자습으로 원격교육 이용해서 하고 있습니다. 인터넷 강의로 듣고 있어요. 센터에 가서 그냥 거기 있는 컴퓨터를 시설을 이용하면서 인터넷 강의를 들으면서 공부하는 중입니다.” (청소년 D)

“제가 유학 준비 중이어서 화상 영어 수업도 필요할 때마다 했어요. ... 한국자격검정평가진흥원에서 무료로 자격증 과정 강의를 듣고 (자격증을) 취득할 수가 있어서 그걸로 바리스타 1급을 취득을 했어요. 이제는 검정고시 공부도 시작하려고 하고 있습니다. 보통 인터넷 강의로 자율적으로 하려고 하고 약간 더 도움이 필요하겠다 싶으면 질문 게시판 이런 거로 이해가 안 되는 부분을 소통할 수 있는 방법을 찾고 있어요.” (청소년 E)

이처럼 공통적으로 학습을 지속하기 위해 학교밖 청소년들은 원격교육을 중요한 수단으로 인식하고 있었다. K-MOOC, 서울런, 학교밖 청소년 지원센터에서 제공하는 원격교육 과정 등 다양한 유형의 원격교육을 시도한 경험이 있음을 파악할 수 있었다. 연구참여자들은 대학진학, 검정고시 준비, 유학 준비 등 각자의 목표에 맞게 자신이 원하는 교육내용을 찾아 스스로 듣는 자율학습을 수행하고 있음을 확인할 수 있었다.

그러나 결국 가장 많이 접촉하는 원격교육 형태는 사교육 위주의 인터넷 강의인 것으로 확인되었다. 청소년 A가 많은 도움을 받았다고 언급한 서울런 역시 사교육 위주의 인터넷 강의를 다수 제공되는 서비스로, 시험 대비를 위해 사교육을 활용하는 경향과 크게 다르지 않았다. 대학 진학을 목표로 하는 경우, 다른 학업 자원들은 충분한 정보를 제공하지 못하거나 대학 진학과 진로 준비에 실질적인 도움이 되지 않는다는 점을 면담에서 언급하였다. 또한, 학교 밖 청소년들이 학업 계획을 세울 때 사교육 강의의 교육과정을 따르는 것이 가장 확실하고 접근성이 좋다는 점이 사교육 인터넷 강의에 의존하는 주요 이유 중 하나로

나타났다.

“EBS도 듣고 했는데 아무래도 돈 내고 듣는 M사의 인터넷 강의가 제일 좋았어요. 저는 의대를 가고 싶은데 인터넷 강의를 학교보다 더 좋은 커리큘럼으로 공부를 할 수 있어서 제가 목표로 하는 점수를 받는데 더 도움이 돼요.” (청소년 C)

“무조건 대학을 가려고 하면 사설 인터넷 강의를 필수예요. 정보량의 차이도 많고, 학교보다도 잘 가르치는 선생님들이 많으세요.” (청소년 D)

2. 웰빙에 영향을 미치는 원격교육 경험

면담 분석 결과, 학교밖 청소년의 웰빙에 영향을 미치는 원격교육 경험과 관련한 3개의 대주제와 원격교육 경험에서 비롯한 웰빙 변화와 관련한 8개의 소주제가 도출되었다.

〈표 3〉 주제 분석 결과

대주제	소주제
자율학습으로 인한 긍정적 경험	<ul style="list-style-type: none"> • 자율학습을 통한 만족감 등 긍정 감정 경험 • 자율학습을 통한 학습 몰입 경험 • 학교에서의 스트레스 요인 제거로 인한 정신건강 회복
원격교육의 환경으로 인한 부정적 경험	<ul style="list-style-type: none"> • 원격교육의 높은 자율성으로 인한 어려움 경험 • 고립된 학습 공간으로 인한 제한된 상호작용 • 원격교육 지원 수준 격차로 인한 부정 감정 경험
흥미 기반 학습 기반 자기탐색	<ul style="list-style-type: none"> • 흥미 기반 학습을 통한 진로 탐색 • 흥미 기반 학습을 통한 자아 탐구

1) 자율학습으로 인한 긍정적 경험

원격교육은 자신이 원하는 장소에서, 원하는 시간에, 원하는 내용을 들을 수 있다는 점에서 높은 자유도를 특징으로 한다. 이러한 자유도는 자기주도 학습의 기회를 제공하며, 혼자서도 무언가를 할 수 있다는 자신감을 느끼게 하고, 고정된 커리큘럼에 구애받지 않는 자유로운 학습 환경에서 큰 만족감을 줄 수 있다.

“내가 혼자서도 무언가를 할 수 있구나를 느낀다는 건 되게 사실 큰 시도에서만만이 아니라도 만족감을 얻을 수 있잖아요, 저는 그거는 분명한 사실이라고 생각을 해요. 혼자 공부해도 만족감을 얻을 수 있다는 사실이.” (청소년 A)

“수능이라는 시험을 치기 위해 공부해야 하는 범위가 있기도 하지만, 학교 선생님들에 맞춰

놓은 거에 안 따라가도 된다는 점이 너무 좋아요. 그래서 굉장한 행복을 느끼고 있고요...”
(청소년 C)

원격교육은 학습자에게 자유로운 학습 환경을 제공하며, 자율적으로 학습 계획을 세우고 수행할 기회를 제공할 수 있다. 원격교육이 제공하는 높은 자유도 기반 자율학습의 가능성은 학습에 몰입할 수 있는 환경을 조성하며, 긍정적인 학습 경험으로 이어지게 한다. 면담 참여자 청소년 C는 이러한 원격교육의 특징이 자신의 목표에 맞추어 학습 내용을 선택하고, 몰입할 수 있는 시간을 확보하는 데 도움을 준다고 언급하였다.

“우선 진도를 저한테 맞출 수 있다는 게 제일 크고요. 학교에서는 시간표가 정해져 있으니까 제 마음대로 조절할 수가 없잖아요. 늦으면 늦은 대로 따라가야 되고 다른 과목은 지루해도 다 들어야 되고 그런 게 없으니까 제 진도에만 맞춰서 하니까 그런 것도 도움이 된 것 같아요. ... 그래서 원격교육을 본격적으로 시작하면서, 공부 시간에 대한 한계를 깬 것 같긴 해요. 내가 학교 밖에서도 하루에 10시간도 넘게 공부를 할 수 있구나 이런 생각을 하면서 더 열심히 공부를 하게 된 것 같기는 해요. 몰입도 잘 되고, 저는 오히려 원격교육이 좀 공부에 몰입하게 도와준 것 같아요” (청소년 C)

“아무래도 원격교육 시간이 진짜 자유롭다 보니까 제가 오전에 공부를 이만큼 하고 이 수업을 들은 다음에 이제 그다음에 또 남은 시간에 이렇게 해야지 이렇게 좀 단계적으로 공부 계획을 좀 짤 수가 있어서 제가 하고 싶은 시간에 딱 하니까 더 제가 집중하는 데 도움이 됐던 것 같아요.” (청소년 E)

면담 참여자들은 학교 내 부적응과 또래 관계에서의 어려움 등을 학교 밖 청소년으로의 삶을 시작하게 된 주요 원인으로 언급했다. 이러한 상황에서 원격교육은 학교 밖에서도 학업을 지속할 기회를 제공하여, 참여자들에게 중요한 대안적 학습 경로로 다가왔다. 면담 결과, 학교를 떠남으로써 이들이 겪던 정신적 부담이 크게 줄어들었으며, 그로 인해 전반적인 정신건강이 눈에 띄게 개선되었음을 확인할 수 있었다. 이러한 면담 결과는 원격교육이 학교 내의 스트레스 요인을 제거하면서도 학업을 지속할 수 있는 유효한 대안임을 보여준다.

“학교에서는 공부를 할 때도 같은 반 친구들에게 맞춰줘야 하는 것이 필요하잖아요. 자퇴를 하고 난 이후에는 그것이 사라지다 보니까 확실히 나은 것 같아요. 확실히 혼자 공부를 하고 저만의 시간이 있어서 진짜 많이 도움이 되는 것 같아요.” (청소년 B)

“시험불안을 포함해서 학교가 저랑 좀 잘 안 맞아서 막 정신과 치료도 받고 이럴 정도로 좀 안 좋았는데 진짜 자퇴를 하고 나니까 정말 언제 그랬냐는 듯이 그런 것도 괜찮아지고 되게 마음이 많이 여유로워지고 평화로워진 것 같아요.” (청소년 E)

2) 원격교육의 환경으로 인한 부정적 경험

원격교육의 높은 자유도와 자율성이 학생들에게 많은 기회를 제공하지만, 이로 인해 발생하는 어려움도 명확히 존재하는 것으로 나타났다. 이러한 어려움은 크게 학습 계획 수립 및 진행의 어려움과 자기주도학습 능력 부족으로 구분된다. 높은 자유도는 학생들에게 학습 계획을 스스로 세워야 하는 책임감을 부여하고, 학습 준비의 기준과 목표를 설정하는데 큰 어려움을 초래하는 것으로 나타났다.

또한, 면담 결과 공동 조절을 도와주는 교사나 또래 친구가 없는 상황에서 집중하기 어려워하고, 자기주도학습 습관이 형성되지 않은 경우 학습의 필요성을 절감하면서도 이를 지속하기 힘들었던 경험을 보고하였다. 이러한 점을 고려할 때, 원격교육 환경에서 학생들이 효과적으로 학습할 수 있도록 돕기 위한 지원 방안이 필수적임을 확인할 수 있었다.

“사실 학교 밖 청소년이 제일 힘들어하는 거는 어디까지 공부를 해야 되는 거거든요. 얼마나 공부를 해야지 이 시험을 응시할 수 있을지 감이 안 오고 그런 거를 알 수 있는 경로 자체가 너무 적다 보니까 단순히 강의를 많이 제공해 주는 게 아니라 어디까지 공부할지 그러니까 계획을 세우는 데 도움을 주었으면 (좋겠어요.)” (청소년 A)

“아무래도 관리하는 사람 없이 혼자 있고 이제 주변에 너무 유혹할 게 많으니까 딱딱하고 그래서 어떤 때는 또 흐지부지하고 그랬던 것 같아요.” (청소년 B)

“학교가 아닌 데에서는 혼자 공부해야 하는 거잖아요. 스스로 공부하는 습관이 잡히지 않은 상태에서 학교를 그만뒀던가 아예 검정고시의 내용도 이해하지 못할 정도로 기초가 많이 떨어져 있는 경우라든가 그런 학생의 경우에는 원격 교육에 적응하는 것 자체부터가 힘든 그런 모습을 많이 봤어요.” (청소년 C)

시공간의 제약 없이 학습을 이어나갈 수 있다는 점은 면담 참여자들에게 중요한 장점으로 인식되었으나, 이는 동시에 이들이 고립된 환경에서 혼자 학습하는 상황으로 이어지기도 했다. 면담 참여자들은 원격교육을 통해 자유로운 학습 환경을 얻었지만, 이러한 환경이 때로는 외로움과 고립감을 느끼게 만들었다고 언급하였다. 혼자서 학습 계획을 세우고 공부를 지속해야 하는 상황은 자율성을 높이는 동시에 사회적 지원 부족으로 인한 어려움을 초래했다. 이는 사회적 상호작용을 증진하는 기회로서 원격교육 프로그램의 필요성을 강조한 이유가 되기도 했다. 면담 참여자들은 원격교육이 단순히 학습 콘텐츠 제공에 그치지 않고, 학생 간의 상호작용과 교류를 촉진할 수 있는 프로그램이 포함되기를 원했다.

“온라인 학습 경험은 일단 누군가와 소통하거나 이게 교류를 할 수 있는 시스템보다는 확실히 폐쇄적으로 저 혼자서 이제 녹화된 강의를 듣고 공부하는 동안 스스로 공부하는 과정이

굉장히 많았던 작업이었다고 생각을 해요. ... 정말 외로워서 가지고 다른 사람들을 만날 수 있는 교육프로그램이 정말 많이 필요하다고 생각을 해요. 그래서 나랑 같은 처지에 있는 친구들이 이렇게 많구나 같이 이제 뭔가를 어떠한 목표를 잡고 해나갈 수 있겠구나를 느끼게 해주는 게 정말 중요하니까요.” (청소년 A)

“제가 지방이라 비슷한 처지의 친구들을 만날 수 있는 기회가 적거든요. 그래서 공부도 혼자 하는데 줌으로 실시간으로 만나가지고 이야기를 나누고 하는 그런 프로그램이 있으면 좋을 것 같아요. ... 특히 집 밖을 나가기 꺼려하는 은둔 청소년들도 있잖아요. 전화 상담을 받더라도 사람을 직접 만나기를 어려워하는 경우가 많으니까. 이러한 청소년들에게는 실시간 원격교육 프로그램이 사람과의 대면 없이도 학습을 이어나가고 간접적으로나마 사회적 상호작용의 기분을 느낄 수 있게 하는 방법일 거 같아요.” (청소년 D)

면담 결과, 원격교육의 주요 수단으로 알려진 EBS가 학교 밖 청소년들에게 적절히 활용되지 못하고 있으며, 대학 진학 및 진로 준비를 위해 사교육에 의존하는 실태가 있음을 확인할 수 있었다. 이는 지역 간 교육 지원의 불균형을 키우는 원인이 되며, 지방에 거주하는 청소년들이 균등한 교육 기회를 받지 못하게 하는 결과를 초래하는 것으로 나타났다. 이러한 문제로 인해 학교 밖 청소년들이 학습 자원에 접근하는 데 어려움을 겪고, 원격교육의 혜택을 충분히 누리지 못하고 있었다. 따라서 원격교육의 효과를 극대화하기 위해서는 학습 자원의 접근성을 높이고, 지역 간 교육 지원의 불균형을 해소하며, 학교 밖 청소년 지원 센터의 서비스 수준을 보편화하는 노력이 필요함을 확인할 수 있었다.

“EBS 같은 경우는 많이 사용을 안 했던 것 같아요. EBS는 주로 학교를 다니고 있는 친구들이 이제 학교 내에서 내신으로 활용한다든지 아니면 문제가 여기서 나온다고 한다든지 주로 학교 안에 있는 친구들이 사용했던 것 같고 학교 밖에 있는 친구들하고는 EBS를 사용한다고 말한 적은 없는 것 같아요.” (청소년 A)

“저도 지방이지만 줌 지원을 받고 싶어요. 원격 교육 지원을 서울은 많이 해 주는 것 같은데 지방은 그런게 없어서 막상 부모님께 결제해달라 하면 생각보다 비싸더라고요. 서울에서 지원을 해주는 것처럼 지방도 좀 많이 해줬으면 좋겠어요.” (청소년 C)

“일단 꿈드림 같은 경우에만 봐도 학교밖 청소년 지원센터가 구마다 수준 차이가 엄청 나요. 일단 그 격차를 줄여서 학교 밖 청소년이 어디 살든지, 어떤 교육을 받든지 간에 비슷한 수준의 서비스를 받을 수 있게는 일단 보편화시켜놔야 되지 않나 하는 생각이 있어요.” (청소년 D)

3) 흥미 기반 학습 기반 자기탐색

모든 면담 참여자들은 교과 위주의 학교 교육과정에서 본인들의 진로와 관련된 관심 있

는 내용을 충분히 다루기 어렵다는 점에 공감하였다. 이러한 맥락에서, 원격교육은 학교에서 제공하지 않는 다양한 교육 기회를 통해 학생들이 자신의 흥미와 관심사에 맞는 학습을 할 수 있도록 도울 수 있는 수단이 될 수 있다는 가능성을 확인할 수 있었다. 이는 학생들이 더 구체적으로 진로를 탐색하고 준비할 수 있는 환경을 제공하며, 궁극적으로 자아실현과 진로 설정에 긍정적인 영향을 미쳤다. 실제로, 청소년 E는 학교에 다니는 친구들보다 학교에 다니지 않으면서 다양한 원격교육 수단을 활용하여 자신이 원하는 교육을 더 쉽게 받을 수 있었다고 언급하였다. 이를 통해 청소년 E는 자신의 진로를 구체적으로 탐색하고 준비할 수 있었다고 덧붙였다.

“학교시간표 대로가 아니라 제가 하고 싶은 공부를 하다보니 진로를 찾는 데 좋은 영향이 온 것 같아요. 제가 좋아하고 이제 하려는 제 진로에 대해서 좀 더 알아볼 수 있는 그런 시간적인 여유도 생기고 해서 좋은 것 같아요. 지금은 제가 원하는 걸 공부할 수 있음으로써 제 진로를 발견할 수 있었다고 생각을 해요.” (청소년 D)

“저는 지금 학교에 다니는 친구들보다 더 유리하다고 봐요. 지금 학교 안보다 학교밖에서 요리에 대해 더 많이 공부하고 있는걸요. 제가 원하는 교육을 온라인으로 더 쉽게 받을 수 있어서 구체적으로 이게(진로가) 저랑 맞는지 준비하고 있는 것 같아요.” (청소년 E)

개별 학생의 필요와 관심에 맞춘 학습 경험을 제공하는 원격교육 환경은 학교의 제한적이고 의무적인 학습 환경과 다르게, 흥미를 기반으로 한 자발적인 학습을 가능하게 한다. 이는 청소년 D의 면담내용에서 확인할 수 있었다. 원격교육을 수단으로 자신의 흥미에 대해 자신에게 적절한 속도대로 학습을 할 수 있게 되면서 본인의 자아를 발견하는 과정을 겪은 경험에 대해서 공유해주었다.

“전 철학적인 사상을 공부하면서 정신적으로 더욱 건강해졌다고 느껴요. 윤리가 공부하다보니까 재밌어져서 더 찾아보고 찾아보고 그랬는데 그러던 중에 한 사상가가 던진 “내일 죽는다고 해도 오늘과 같이 살 것인가?”라는 질문이 큰 감명으로 다가오더라구요. 이 질문을 통해 현재의 삶에 충실하고 의미 있게 살아가고자 하는 동기부여를 받게 되었어요. 이거처럼 윤리 공부를 하다가 때로는 울기도 하고 하면서, 제가 원하는 대로 삶을 살아가는 방법을 배우고 있어요. 학교 다니면서 그냥 선생님이 이야기하는 거 받아 적기만 했을 때에 비해 지금이 더 좋아요.” (청소년 D)

V. 논의 및 결론

본 연구는 사례연구로써 심층 면담을 통해 원격교육이 학교 밖 청소년들에게 단순히 학습의 기회를 제공하는 것을 넘어, 전반적인 웰빙을 향상하는 데 중요한 역할을 할 수 있음을 조명하고자 하였다. 연구 결과, 원격교육은 전통적인 학교 환경에 접근하기 어려운 청소년들에게 학습 기회를 제공하며, 자신의 속도와 관심사에 따라 학습할 수 있는 유연성을 제공해 학습을 통한 성취감을 느끼는 데 크게 이바지할 수 있음을 확인하였다. 특히, 원격교육은 학교 환경에서 발생할 수 있는 다양한 불안 요소에서 벗어나, 청소년들이 스트레스 없이 학습할 수 있는 환경을 조성해 정서적 안정에 긍정적인 영향을 미치는 데 중요한 수단으로써 활용되었다. 그러나 원격교육의 맥락은 교실 환경에서 이루어지는 직접적인 상호작용을 완전히 대체할 수 없어 물리적 교류를 통해 형성하는 인간관계와 사회적 기술은 제한해 사회적 고립감을 증대시킬 수 있었다. 또한, 효과적인 자기 관리와 시간 관리를 위한 별도의 교육과 지원이 부족한 경우, 학생들은 학습의 지속성과 성과를 유지하는 데 어려움을 겪을 수 있다는 위험성을 내포하고 있었다. 무엇보다 원격교육은 다양한 교육 자료와 자원에 대한 접근을 제공할 수 있다는 점에서 장점을 가지고 있지만, 경제적 여건이나 지역적 한계로 인해 이는 모든 학생에게 균등하게 제공되지 않을 수 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 연구 결과를 기반으로 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 원격교육이 제공하는 자율적인 학습 환경은 PERMAH 웰빙 중 긍정적인 감정, 몰입과 밀접한 연관이 있었다. 면담 참여자들은 원격교육 경험을 만족감으로 주로 보고했는데, 시공간의 제약 없이 학습을 지속할 수 있는 원격교육이 학습자들에게 자율성과 유연성을 제공하여 자신이 원하는 시간과 장소에서 학습할 수 있게 해주는 점을 장점으로 꼽았다. 실제로 시공간의 제약에서 벗어나 자율적인 학습이 가능하다는 점이 원격교육의 가장 큰 장점으로 인식되고 있으며, 더 나아가 원격교육을 통해 학생들이 자율성이 증진되었다 선행 연구결과들이 보고되고 있다(Deemer et al., 2023; Shernoff, 2013).

자율성은 학습의 필수 요소로, 학습자가 자신의 학습에 대해 어떤 선택을 할 수 있도록 하는 것은 학습 동기와 학습 성과에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져있다(León et al., 2015; Parker et al., 2017). 이러한 자율성은 정서의 측면에서 만족감을 높이는 것으로 보고되기도 한다(Anthonysamy & Singh, 2023; Hurdle, Greenhaw, & Biderman, 2024). 실제로, 면담 결과 자율성이 보장됨에 따라 학습자들은 자신의 관심사와 목표에 맞는 교육을 받을 수 있다는 만족감을 표현하였다. 이는 웰빙에 있어 자율성의 중요성을 강조한 Ryff(1989, 2013)의 주장과도 일맥상통한다. 자율성은 개인이 자신의 삶에서 주체적인 역할을 한다고 느끼게 하며, 이는 삶의 전반적인 만족도와 웰빙을 증진시키는 데 중요한 역할

을 한다. 자율성에 기반한 선택은 개인의 심리적 안정을 강화하고, 긍정적인 삶의 태도를 유지하게 하기 때문이다(De-Juanas, Bernal Romero, & Goig, 2020).

그러나 면담 결과 자율적인 학습환경으로 인해 어려움을 느낄 수 있음을 확인할 수 있었다. 본 연구에서는 특히, 학습 계획 수립 및 진행의 어려움과 이를 포함한 자기주도학습 능력 부족이 언급되었다. 자기주도 학습 능력이 낮은 경우, 학습자들이 원격교육의 장점인 자율성을 충분히 활용하지 못할 수 있다(Gharti, 2019). 따라서 원격교육은 학습자의 자기주도 학습 능력을 촉진할 수 있도록 환경이 설계될 필요가 있다. 자율성과 방종은 구분할 필요가 있는 만큼, 특히 교육 환경에서 자기 주도적 학습을 장려하면서도 학습자가 책임감을 가지고 행동할 수 있도록 학습 설계가 이루어지는 것이 필요하다. 이를 위한 지원으로 면담에서는 질의응답, 멘토링을 활발히 지원해주는 원격교육이 필요하다는 점이 도출되었다. 학습자들은 멘토와 교사의 도움을 통해 학습 계획 수립과 취업 및 진학 준비 지원의 필요성을 언급했다. 이러한 지원 체계를 강화함으로써 원격교육의 효과를 극대화하고, 청소년들이 자기실현과 웰빙을 동시에 추구할 수 있는 환경을 조성할 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 교수자와 학습자, 학습자와 학습자가 분리된 시간과 공간 속에서 학습이 이루어지는 원격교육은 PERMAH 웰빙 중 관계에 부정적인 영향을 미쳤다. 원격교육은 분리된 장소에서 이루어지기 때문에 사회적 상호작용이 부족하다는 한계가 있으며 이는 다른 선행연구에서도 꾸준히 웰빙을 하락하는 원격교육의 특징임을 조명해온 바 있다(Jones, Samra, & Lucassen, 2023; Zamaraeva & Nikolashina, 2020). 본 연구에서의 면담 참여자들도 언급한 인터넷 강의, K-MOOC, 서울런 등은 모두 비동시적인 원격교육의 유형인 사전녹화강의로 진행되고 있었다. 비동시적 원격교육은 실시간 질의응답을 비롯한 소통이 가능한 동시적 원격교육과 달리, 사전에 교육 환경 설계가 이루어져 있지 않으면 상호작용을 촉진하기 어려운 실정이다. 이에 학교밖 청소년들이 경험하는 원격교육에 있어 상호작용이 부족하다는 한계가 더욱 두드러진다.

상호작용은 관계 형성의 기본으로, 웰빙에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인으로 보고되고 있다(Mehl et al., 2010; Milek et al., 2018; Sandstrom & Dunn, 2014). 긍정적인 상호작용을 기반으로 한 긍정적인 관계는 웰빙의 기본 요소로, 특히, 또래 관계는 웰빙을 형성하는 데 중요한 역할을 한다(Buchanan & Bowen, 2008; Ryan & Deci, 2000). 그러나 학교 공동체를 벗어난 학교 밖 청소년들의 경우, 언제나 같은 반 친구들이 있는 환경이 아니기 때문에 긍정적인 관계를 형성할 수 있는 기회가 매우 제한적이다. 실제로, 면담 참여자들은 학교 밖 청소년들에게 외로움이 큰 어려움으로 작용하고 있다고 인식하고 있었으며, 이를 해결하기 위해 다양한 활동을 통해 공동체나 커뮤니티에 속할 수 있는 기회를 찾아다니고 있었다.

학교 밖 청소년들은 진정한 교우 관계를 맺기 어려워하며, 그로 인한 고독감과 소외감을

경험하고 있다(허소정 외, 2022). 이러한 학교밖 청소년들에게 원격교육은 단순히 학습 내용을 전달하는 매체를 넘어, 학습 공동체를 구성하는 새로운 공간으로서의 역할을 할 수 있다. 허효인·김한별(2015)의 연구에 따르면 학교밖 청소년들은 학습 공동체에서 자신을 있는 그대로 이해하고 존중해주는 관계를 만나, 자신이 알고 있는 것을 다른 사람들에게 가르치고 배우는 과정을 통해 학습의 즐거움을 회복해감으로써 관계를 쌓아가고 관계를 맺는 능력을 향상해갈 수 있었다. 이처럼 원격교육은 이처럼 다양한 활동과 프로그램을 통해 청소년들이 사회적 네트워크를 확장하고, 서로에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 기회를 제공해야 한다. 따라서, 원격교육 프로그램 설계 시에는 학습자 간의 상호작용을 촉진하고, 서로의 경험을 공유할 수 있는 다양한 플랫폼과 도구를 포함하는 것이 중요하다. 이는 학교 밖 청소년들이 더욱 풍부한 학습 경험을 통해 개인적인 성장을 이루고, 나아가 사회적 유대감을 형성하는 데 크게 기여할 것이다.

본 연구는 학교밖 청소년의 원격교육 경험에 대해 파악하였을 뿐 아니라 그것과 웰빙 간의 관계에 대해 탐색하는 시도를 했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 본 연구에 참여한 학교 밖 청소년들은 주로 아르바이트를 하거나 일을 하지 않는 학업형 청소년들로 한정되었다. 학교밖 청소년의 유형은 학업형 청소년 외에도 직업형, 무업형으로 구분될 수 있다(윤철경 외, 2016). 직업형 학교 밖 청소년의 경우, 재교육의 필요성 또한 크기 때문에 이들의 원격교육 경험은 학업형과 차이가 있을 수 있으며, 이에 웰빙에 미치는 원격교육의 경험 역시 차이를 보일 수 있다. 또한, 무업형 학교 밖 청소년은 무동기 상태에 있어 현재 학업이나 직업 활동에 참여하지 않는 청소년들로, 특히 교육 참여를 위한 동기 부여와 지원이 절실히 필요하다. 이처럼 다양한 학교 밖 청소년들을 대상으로 그들의 웰빙에 대해 다루는 것이 후속 연구에서 필요할 것이다.

참고문헌

- 강명숙·강창원·윤철경·하태욱·황지원·신희진·최창수·정희진(2019). **학교 밖 청소년 지원 정책의 실효성 제고 방안 연구**. 서울특별시교육청교육연구정보원.
- 교육통계서비스(2024). 학업중단률 및 사유. [https://kess.kedi.re.kr/mobile/stats/school?menuCd=01011&cd=4113&survSeq=2019&itemCode=01&menuId=m_010109&uppCd1=010109&uppCd2=010109&flag=A](https://kess.kedi.re.kr/mobile/stats/school?menuCd=0101&cd=4113&survSeq=2019&itemCode=01&menuId=m_010109&uppCd1=010109&uppCd2=010109&flag=A)
- 금명자(2008). 우리나라 학업중단청소년에 대한 이해. **한국심리학회지: 사회문제**, 14(1), 299-317.
- 금명자·권혜수·이자영·이수림·김상수(2004). **학교밖청소년 종합지원체제구축운영연구**. 한국청소년상담원.
- 금지현(2014). 위기청소년을 위한 원격교육기관의 원예 기반 진로교육 가능성 탐색. **한국실과교육학회지**, 27(1), 85-100.
- 금지현·김동심·정수인(2016). 학교 밖 청소년의 중학교 학력 취득 기회 제공 사례 연구: 대구 방송통신 중학교 설치를 중심으로. **교육문제연구**, 29(1), 87-111.
- 김성현·이병환(2012). 학업중단 예방을 위한 인성교육 실태분석 및 활성화 방안 탐색. **교육문화연구**, 18(2), 143-164. <https://doi.org/10.24159/joec.2012.18.2.143>
- 김세영(2012). 초등교육 연구에 있어서의 질적 사례연구. **초등교육학연구**, 19(2), 31-57.
- 김지윤·홍정순(2017). 학교 밖 청소년의 자아존중감과 성취동기의 관계에서 사회적지지의 조절효과. **청소년상담연구**, 25(2), 393-412. <https://doi.org/10.35151/kyci.2017.25.2.018>
- 김태훈·신현석(2023). 서울런 사업의 교육격차 해소 및 사교육비 경감 효과에 대한 인식 분석 및 개선 방안 탐색. **교육정치학연구**, 30(2), 61-96. <https://dx.doi.org/10.52183/KSPE.2023.30.2.61>
- 김희진·임희진·김정숙·서고운(2021). **2021 학교 밖 청소년 실태조사**. 여성가족부.
- 명소연·조진욱(2016). 학교밖 청소년의 학교 이탈과 이후 삶의 도전과 성장에 관한 질적연구: 학교밖 지원사업에 참여한 청소년을 대상으로. **청소년상담연구**, 24(2), 75-98. <http://doi.org/10.35151/kyci.2016.24.2.005>
- 박동진·김나연(2019). 학교 밖 청소년의 사회적 낙인감이 우울에 미치는 영향에서 자아존중감의 매개효과. **한국청소년활동연구**, 5(3), 71-87. <https://doi.org/10.36697/skya.2019.5.3.71>
- 박병식(1993). 사례조사의 방법론적 분석 - 한국행정학보에 게재된 사례조사연구를 대상으로. **한국행정학회 동계학술발표논문집**(pp. 25-51). 한국행정학회.
- 박종석(2018). 고교 중퇴자들의 학교 밖 학력주의 경험과 그 추구: 부모의 사회경제적 배경에 따른 진학 과정의 차이를 중심으로. **교육사회학연구**, 28(2), 87-125. <http://doi.org/10.32465/ksocio.2018.28.2.004>
- 서정화(2023). 학교 밖 청소년의 사회적 낙인감이 우울에 미치는 영향에 대한 그림의 조절효과. **청소년상담학회지**, 4(4), 51-63. <https://doi.org/10.51613/JKYCA.2023.4.4.51>
- 유효은·우봉환·조대희·이기일·이창배(2021). 학업중단청소년의 SNS 이용 범죄 가해 및 피해 중첩에 관한 연구. **한국경찰학회보**, 23(5), 237-262. <https://doi.org/10.24055/kaps.23.5.9>

- 윤우영·박성욱(2023). 학교 중단 청소년의 학교 밖 청소년 지원센터 프로그램 참여 경험에 관한 질적 사례연구. **학습자중심교과교육연구**, 23(13), 621-637. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.13.621>
- 윤철경·류방란·김선아(2010). **학업중단현황 심층분석 및 맞춤형 대책 연구**. 교육과학기술부.
- 윤철경·성윤숙·유성렬·김강호(2016). **학교 밖 청소년 이행경로에 따른 맞춤형 대책 연구 I**. 한국청소년정책연구원.
- 이주연·정제영(2015). 학업중단 결정에 대한 학교밖 청소년의 인식 연구. **청소년학연구**, 22(11), 239-267.
- 이지은·조혜영(2022). 학교 밖 청소년 지원사업 ‘꿈이음’ 참여 경험과 의미에 관한 질적 연구. **다문화아동청소년연구**, 7(2), 31-60. <https://doi.org/10.56023/mcyca.2022.7.2.2>
- 이해완(2023. 10. 9). “어차피 비대면 수업인데, 자퇴하고 수능 볼래요”...고교 자퇴생 3년 연속 증가. 문화일보. <https://www.munhwa.com/news/view.html?no=2023100901039910295002>
- 임철일·김동호·한형중(2022). **원격교육과 사이버교육 활용의 이해(제3판)**. 파주: 교육과학사.
- 정익중·박재연·김은영(2010). 학교청소년과 학교밖 청소년의 자살생각과 자살시도에 영향을 미치는 요인. **정신보건과 사회사업**, 34, 222-251.
- 정하나·정제영(2022). 학교밖 청소년의 교육포부 및 대학 진학에 영향을 미치는 변인 분석. **청소년학연구**, 29(6), 1-24. <https://doi.org/10.21509/KJYS.2022.06.29.6.1>
- 조수민·안은미·정익중(2020). 학교밖 청소년의 진로장벽 유형과 사회적 낙인감 간의 관계. **청소년복지연구**, 22(3), 201-228. <https://doi.org/10.19034/KAYW.2020.22.3.08>
- 조아미·이진숙(2014). 학업중단 청소년의 생활과 욕구. **청소년학연구**, 21(7), 145-170.
- 조용환(1999). **질적 연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.
- 조혜민·전종철(2024). 학대 및 방임이 학교 밖 청소년의 스마트폰 중독에 미치는 영향에 대한 우울의 매개효과: 학업형·비학업형 집단 간 차이 탐색. **청소년문화포럼**, 77, 171-207. <https://doi.org/10.17854/ffyc.2024.01.77.171>
- 조혜영·김영란(2018). 학교 밖 청소년의 학업 중단과 학교 밖 청소년지원센터 참여 경험 연구. **미래교육연구**, 8(3), 63-92.
- 최정원·문호영·전진아·박용천(2021). **10대 청소년의 정신건강 실태조사**. 한국청소년정책연구원.
- 하여진(2021). 학교 밖 청소년들의 생활시간 활용양상에 따른 잠재프로파일분석. **한국청소년연구**, 32(2), 329-353. <https://doi.org/10.14816/sky.2021.32.2.329>
- 허소정·김영애·김민지·류도희·이동훈(2022). 학교 밖 청소년의 낙인경험 탐색. **상담학연구**, 23(2), 37-67. <http://doi.org/10.15703/kjc.23.2.202204.37>
- 허효인·김한별(2015). 학습공간의 조건: 학교 밖 청소년들의 학습성 회복과정을 중심으로. **Andragogy Today**, 18(4), 77-103. <http://doi.org/10.22955/ace.18.4.201511.77>
- 홍규빈(2021. 12. 22). “원격수업 받을 바에 검정고시”...선택지가 된 고교 자퇴. 연합뉴스. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20211221160100004>
- AnthonySamy, L., & Singh, P. (2023). The impact of satisfaction, and autonomous learning

- strategies use on scholastic achievement during Covid-19 confinement in Malaysia. *Heliyon*, 9(2), E12198. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12198>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark, V. L. P., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Deemer, E. D., Barr, A. C., Belote, A., Hall, M. C., Xu, C., & Ogas, J. P. (2023). Online science instruction can promote adolescents' autonomy need satisfaction: A latent growth curve analysis. *Research in Science Education*, 53(5), 961-975. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10118-5>
- De-Juanas, Á., Bernal Romero, T., & Goig, R. (2020). The relationship between psychological well-being and autonomy in young people according to age. *Frontiers in Psychology*, 11, 559976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559976>
- Friedman, H. S., & Kern, M. L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual Review of Psychology*, 65, 719-742. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115123>
- Gallego, M. G., Perez de los Cobos, A. P., & Gallego, J. C. G. (2021). Identifying students at risk to academic dropout in higher education. *Education Sciences*, 11(8), 427. <https://doi.org/10.3390/educsci11080427>
- Gharti, L. (2019). Self-directed learning for learner autonomy: Teachers' and Students' perceptions. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 62-73. <https://doi.org/10.3126/jong.v1i0.24461>
- Hurdle, C., Greenhaw, L., & Biderman, R. (2024). Does autonomy improve satisfaction and performance? A case on learner choice. *NACTA Journal*, 68(1), 97-106. <https://doi.org/10.56103/nactaj.v68i1.178>
- Jones, E., Samra, R., & Lucassen, M. (2023). Key challenges and opportunities around wellbeing for distance learning students: The online law school experience. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 38(2), 117-135. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1906639>

- Kashdan, T., & Biswas-Diener, R. (2014). *The upside of your dark side: Why being your whole self-Not just your "good" self-Drives success and fulfillment*. New York: Plume.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education, 39*(6), 739-760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of Adolescent Health, 58*(6), 652-658. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences, 43*, 156-163. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.017>
- Marin, P., & Brown, B. (2008). *The school environment and adolescent well-being: Beyond academics* (Publication #2008-26). Child Trends.
- McLeod, J. (2015). Reading qualitative research. *European Journal of Psychotherapy & Counselling, 17*(2), 194-205. <https://doi.org/10.1080/13642537.2015.1038729>
- Mehl, M. R., Vazire, S., Holleran, S. E., & Clark, C. S. (2010). Eavesdropping on happiness: Well-being is related to having less small talk and more substantive conversations. *Psychological Science, 21*(4), 539-541. <https://doi.org/10.1177/0956797610362675>
- Michaelson, J., Mahony, S., & Schifferes, J. (2012). *Measuring wellbeing: A guide for practitioners*. New Economics Foundation.
- Milek, A., Butler, E. A., Tackman, A. M., Kaplan, D. M., Raison, C. L., Sbarra, D. A., Vazire, S., & Mehl, M. R. (2018). "Eavesdropping on happiness" revisited: A pooled, multisample replication of the association between life satisfaction and observed daily conversation quantity and quality. *Psychological Science, 29*(9), 1451-1462. <https://doi.org/10.1177/0956797618774252>
- Parker, J. S., Parris, L., Lau, M., Dobbins, A., Shatz, L., Porush, S., & Wilkins, B. (2021). Perceived teacher autonomy support and self-determination skill expression: Predictors of student engagement among African American high school students. *Journal of Black Psychology, 47*(6), 445-475. <https://doi.org/10.1177/0095798421100919>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, NJ: Sage Publications.
- Peak, D., & Berge, Z. L. (2006). Evaluation and eLearning. *Turkish Online Journal of Distance Education, 7*(1), 124-131.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Sandstrom, G. M., & Dunn, E. W. (2014). Social interactions and well-being: The surprising power of weak ties. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(7), 910-922. <https://doi.org/10.1177/0146167214529799>
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2010). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3rd ed.). Charlotte, NC: Information Age.
- Sherhoff, D. J. (2013). Measuring student engagement in high school classrooms and what we have learned. In D. J. Sherhoff (Ed.), *Optimal learning environments to promote student engagement* (pp. 77-96). New York, NY: Springer.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, NJ: Sage.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development. A literature review. *Educational Psychology Review*, 31, 35-63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Yasunaga, M. (2014). *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*. UNESCO Institute for Statistics.
- Zamaraeva, D., & Nikolashina, J. (2020). Student wellbeing during the pandemic: Distance and continuing education. *Geopolitical, Social Security and Freedom Journal*, 3(2), 112-123. <https://doi.org/10.2478/gssfj-2020-0015>

저 자 정보

추 영 선

Choo, Youngsun

소 속: 서울대학교 교육학과 박사과정

연 락 처: daria0115@snu.ac.kr

연구분야: 교육공학, 학생 웰빙, 학습과학

<Abstract>

Qualitative Case Study on Out-of-school Adolescents' Experiences with Distance Education: Focusing on PERMAH Well-being

Youngsun Choo (Seoul National University)

This study seeks to understand the actual state of the remote education experienced by out-of-school youth (youth) and to explore its effects on well-being. Accordingly, a qualitative case study was conducted with five such youth aged 14 to 18 who are currently participating in remote education. The results revealed that they regard remote education as important to continue learning and are experiencing various remote education courses provided by K-MOOC, Seoul Run, and out-of-school youth support centers. Remote education provided autonomous learning opportunities for them to experience positive emotions and immersion in learning. Such education also enabled them to explore the meaning of life through interest-based learning. However, remote education had a limitation in terms of social interaction and allowed them to experience negative emotions due to autonomous learning opportunities. Based on the research results, this study discussed the direction of such education to promote well-being.

- **Key words:** out-of-school adolescents, distance education, student well-being, PERMAH well-being

접 수 일: 2024. 6. 25

심 사 일: 2024. 7. 15

게재확정일: 2024. 8. 13