

# 공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달프로그램개발 및 초등학교 저학년 학생·돌봄전담사의 참여 경험 탐색\*

김현수\*\* · 김원아\*\*\* · 이신화\*\*\*\* · 황순정\*\*\*\*\* · 강재은\*\*\*\*\*

**국문초록** 본 연구는 지역사회 내 공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달 프로그램을 개발하고 이를 현장에 적용하며 프로그램에 참여한 초등학교 저학년 아동 및 돌봄전담사를 대상으로 참여 경험을 탐색하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 합의적 질적 연구(Consensual Qualitative Research, CQR) 방법을 적용하여 프로그램에 참여한 초등학생 6명과 돌봄전담사 3명의 면담자료를 분석하였다. 분석결과 학생들의 프로그램 참여 경험의 영역은 ‘자기’, ‘타인’, ‘활동’의 세 가지로 분류되었고 8개 범주와 19개 하위범주로 도출되었다. 돌봄전담사의 인식은 ‘학생의 새로운 모습을 발견함’, ‘현장 적용에 대한 의지’의 2가지로 도출되었다. 학생들은 프로그램에 참여하며 자기 자신과 관련된 다양한 경험을 할 수 있었고 또래와 부대끼며 사회적 관계의 확장을 경험하였으며, 새로운 경험과 프로그램 활동을 통해 즐거움을 경험하였다. 또한 돌봄전담사들은 프로그램 운영 과정을 참관하며 학생의 활동 참여 모습과 상호작용을 관찰하였고 그 결과 프로그램의 현장 적용 의지를 나타냈다. 분석 결과를 토대로, 1) 자기 탐색기회, 2) 또래활동을 통한 사회적 경험, 3) 맞춤형 활동 제공의 필요를 논의하였다.

**주제어:** 공적 돌봄, 돌봄센터, 사회·정서발달프로그램, 합의적 질적 연구방법(CQR)

## 목차

- I. 머리말
- II. 연구방법
- III. 연구결과
- IV. 논의 및 제언

논문접수일: 2026.03.04.

논문수정일: 2026.03.27.

게재확정일: 2026.04.10.

## I. 머리말

초등학교 저학년은 사회적 변화를 경험하는 시기로, 사회·정서발달을 위한 특별한 지원이 필요하다. 초등학교에 입학하며 아동의 사회적 세계는 가정에서 학교 및 또래로 확대된다(안수빈, 은선민, 이강이, 2018). 선행 연구에 따르면 이 시기 아동의 행복감은 입학 직후 감소했다가 점차 회복되는

\* 이 논문은 2023년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NFR-2023S1A5A2A03089335).

\*\* 제1저자, 국립창원대학교 부교수 / 0536014@gmail.com

\*\*\* 공동저자, 국립창원대학교 석사과정 / wonabb0412@hanmail.net

\*\*\*\* 공동저자, 국립창원대학교 석사과정 / yuhowanitsi@gmail.com

\*\*\*\*\* 공동저자, 국립창원대학교 석사과정 / tnsujd6834@naver.com

\*\*\*\*\* 교신저자, 국립창원대학교, 박사수료 / rkdwodms45@naver.com

경향을 보이는 경우가 많았고 이 과정에서 불안, 위축, 혼란이 두드러지게 나타났다(안수빈 외, 2018). 또한 초등학교 저학년 학생은 또래와의 활동이 중심이 되는 환경에 놓이지만 아동들은 모둠활동 적응 실패나 갈등을 자주 경험하며 고립감을 느끼기도 한다(김은실, 2015). 이 시기 아동들은 어른에 의존하던 기존의 관계맺음 방식에서 벗어나 개별적 주체로 독립하는 이행기를 겪기 때문이다(안수빈 외, 2018).

초등학교 저학년 시기에는 감정수용 및 긍정적 피드백을 통해 인정욕구를 충족하고 행복감을 회복하는 개인적인 지원뿐 아니라 사회적 기술을 연습하고 안정적인 또래관계를 경험하는 사회적인 지원이 모두 필요하다(방소연, 최일선, 2015). 특별히 초등학교 저학년의 사회·정서발달은 시간의 경과나 성숙만으로 자동 보장되지 않기 때문에 이 같은 지원이 필수적이다(김지현, 조숙인, 김영민, 2023). 선행 연구에서는 아동의 사회·정서발달 기회가 부족할 경우 미숙한 정서조절 및 사회적 기술로 인해 학교적응에 실패할 수 있다고 밝힌 바 있고(김지현 외, 2023; 이영희, 김지현, 2017), 초등학교 시기는 사회·정서적 역량의 지속적인 연습이 필요한 시기라고 말하고 있다(성운숙, 구본호, 김현수, 2020; 이인태, 2016). 따라서 이 시기 아동이 또래 관계 속에서 소속감을 경험하고 사회적 규범 및 의사소통 기술을 습득하여 건강한 사회성의 기초를 다질 수 있도록 돕는 특별한 개입이 필수적이다(Shin et al., 2016).

이때, 사회기술 습득 지원에 놀이중심의 협동활동이 효과적이다(김보라, 손현동, 2016; 방소연 외, 2015; 송승민 외, 2015). 또래와 놀이하는 과정에서 아동들은 서로 부대끼며 기쁨이나 좌절 등의 감정을 자연스럽게 표현할 뿐 아니라 규칙을 지키며 조절력을 기를 수 있기 때문이다(방소연 외, 2015). 또한 아동은 서로 어울리며 소통 및 신뢰를 쌓는 활동을 통해 타인을 배려하고 자신의 의견을 주장하는 기술을 연습하기도 한다(방소연 외, 2015). 나아가 놀이 규칙을 바탕으로 갈등을 해결하며 친밀, 소속, 조화, 응집 등의 공동체 의식을 가지기도 하기 때문에(송승민 외, 2015), 개념을 설명하고 개별적으로 연습하는 방식보다 실제로 기술을 즐겁게 연습할 수 있는 기회를 제공하는 방식이 효과적이다.

놀이중심 협동활동의 긍정적 기능에도 불구하고 최근 사회에서는 디지털 매체 중심의 놀이가 확산되면서 또래 간 직접적 상호작용의 기회가 감소하였다(김지현 외, 2023). 뿐만 아니라 맞벌이 부모의 놀이 동반 시간이 감소하며 아이들이 타인과 부대끼는 경험 자체가 부족한 실정이다(김지현 외, 2023; 성평등가족부, 2025). 초등 저학년 자아탄력성과 문제행동을 분석한 연구에 따르면, 놀이 부족, 디지털 과의존, 아동의 협동 및 공감 기술의 부족이 또래 간 갈등 증가와의 관련을 확인한 바 있다(조미라, 최효미, 김동훈, 김혜진, 강민권, 2024). 유사한 맥락에서, 한국교육개발원(2023)의 보고에서도 부모 부재와 학원 과다 참여로 인해 자발적 협동놀이 참여율이 약 35% 감소하고, 그에 따라 사회성 관련 지표가 전반적으로 악화 되는 경향을 보고하였다.

이러한 사회 변화를 고려할 때 아동이 자신의 감정을 인식하고 타인과 협력하며 긍정적 관계를 형성할 수 있도록 돕는 체계적 교육이 더욱 중요해진다(UNESCO, 2024). 사회·정서발달을 지원하는 교육의 대표적인 예시로 CASEL(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)의 사회·정서학습(SEL)을 들 수 있다. 이는 자기인식, 자기관리, 사회인식, 관계기술, 책임 있는 의사결정의

다섯 가지 핵심역량을 중심에 둔다(CASEL, 2015). 이 같은 핵심역량은 아동의 정서조절 및 협동 능력을 강화하는 바탕이 된다(조현섭, 최세은, 2023). 특히 초등학교 저학년 시기의 사회·정서역량 함양은 놀이를 중심으로 할 때 효과적일 수 있다. 초등학교 저학년은 추상적 개념의 이해가 제한적인 시기로 감정표현이나 협동과 같은 개념을 인지적으로 이해하는 데 그치지 않고, 활동 참여를 통해 정서를 조절하고 타인에 공감하는 경험을 직접적으로 체득할 수 있기 때문이다(우연경, 윤미리, 2024; 이현주 외, 2022). 특별히 사회·정서역량을 지식으로 전달하는 데 그치지 않고 즐거운 활동을 통한 직접적 경험을 강조하는 접근은 정서적 안정성의 토대가 된다는 점에서 의미를 갖는다(하문선, 이예리, 2025). 또한, 체험·활동형의 대표적 프로그램인 어울림 프로그램은 학교폭력 예방을 위해 다양한 역량을 몸으로 익히고 직접 실천하는 프로그램으로(성운숙, 서정아, 장윤선, 서고운, 김성은, 2020) 인지적인 접근에서 벗어나 직접 경험하며 다양한 역량을 익히는 방법으로 고안되었다. 따라서 본 연구에서는 돌봄센터를 이용하는 초등학교 학생을 대상으로 하는 활동 중심 사회·정서발달 프로그램을 개발 및 적용하여 아동들의 사회·정서발달을 지원하고자 하였다. 특별히 초등돌봄은 아동의 일상적 교육뿐 아니라 보호를 제공하는 장이기 때문에 아동의 사회·정서발달을 자연스러운 일상 중 지원할 수 있는 이점이 있다(손선옥, 김태연, 2023).

한편, 초등돌봄은 맞벌이 가정의 증가와 가족구조의 변화로 인한 가정 내 돌봄 기능 약화로 지역사회 기반의 체계적인 돌봄 지원의 필요성이 확대된 것을 배경으로 등장했다(보건복지부, 2023; 통계청, 2023). 이와 같은 사회적 변화에 대응해 정부는 초등 돌봄 서비스를 양적으로 확대하고 있으나 그 내용은 보호 중심에 머물러 있어 질적인 보완이 필요한 실정이다(전미양, 2024). 돌봄센터에서 제공되는 내용에 대한 점검과 보완이 필요한 시점임에도 불구하고 다수의 초등돌봄 관련 선행연구는 운영현황 분석이나 학부모 대상 만족도 조사 및 개선의견 파악 등에 초점을 둔다. 구체적으로 살펴보면, 먼저, 늘봄학교 정책의 전개 과정을 정리하고 관련 학술연구 동향을 분석한 한 연구에서는 돌봄 현황 및 모델 연구가 늘봄학교와 같은 국가주도 통합돌봄서비스의 운영현황과 학부모의 전반적 만족도를 다룬 연구들이 주를 이룬다고 분석하고 있다(김화영, 2025). 또한 학부모를 대상으로 한 양적 연구들은 초등돌봄교실 참여 시 사교육 시간과 비용이 유의미하게 줄어든다는 결과에 초점을 두고 있다(배지운, 2022; 백순근, 이솔비, 장지현, 양현경, 2019). 마지막으로, 학부모를 대상으로 하는 질적 연구는 학부모를 대상으로 깊이 있는 질적 분석을 통해 보호 중심 운영의 한계나 도심·농촌 간 시설 및 프로그램 격차 등의 개선점을 도출하였다(김종호, 심영미, 2015; 김화영, 2025; 유재봉, 강문숙, 2021). 한편, 초등돌봄의 내용을 분석한 소수의 연구에서는 초등돌봄의 내용을 점검하고 보완할 필요를 제안하고 있다. 특히 한 선행연구에서는 돌봄 시간의 상당 부분이 특기적성 위주의 활동으로 구성되어 있어(김인경, 2021), 아동이 자발적으로 참여하고 또래와 상호작용 할 수 있는 놀이 경험이 제한되는 한계를 지적한 바 있다(장수정, 송다영, 백경훈, 2019).

이러한 한계를 고려하여 본 연구에서는 기존의 특기적성 중심의 활동에서 벗어나 활동 중심의 사회·정서발달 프로그램을 개발 및 적용하고 돌봄센터를 이용하는 초등학교 저학년 아동의 경험을 분석하고

자 하였다. 나아가 개별 학생의 특성에 대한 이해도가 높고 프로그램에 참관 및 참여한 돌봄전담사의 경험을 분석하여 이해를 더하고자 하였다. 연구 수행에는 합의적 질적 연구(Consensual Qualitative Research; 이하 CQR) 방법을 활용하였다. CQR은 수집된 사례에 대한 심도 있는 분석과 3인 이상의 연구자 합의 과정을 통해 모든 사례를 종합하여 수치화하는 것이 특징으로, 그 과정에서 전체적인 패턴과 특수성을 파악할 수 있는 특성이 있어(김화영, 정은선, 이성원, 2022) 해당 연구방법을 선택하였다. 돌봄센터 이용 아동의 다양하고 실제적인 경험을 반영한 맞춤형 돌봄 프로그램 개발이 필요한 현실을 고려할 때(이재림 외, 2025), 이 같은 시도는 돌봄 현장에서의 사회·정서발달 지원을 위한 실천적 방향을 도출하는 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

특별히 본 연구의 대상인 경상남도 소재의 공적 돌봄센터는 인구소멸위기지역 내 위치하고 있어 양질의 초등돌봄 제공을 위한 다각적인 노력을 기울이고 있다. 인구소멸위기지역에서는 유소년 인구 감소와 인력 자원 부족으로 돌봄 서비스의 질적 격차가 심화되고 있기 때문이다(손선옥 외, 2023). 개별 아동의 특성과 지역적 여건을 동시에 고려한 맞춤형 접근이 필요한 지역적 특징을 고려하여(유조안 외, 2024), 본 연구에서는 프로그램을 개발하는 과정부터 성과를 점검하는 과정에 지역교육청에서 운영하는 공적 돌봄센터와 긴밀히 연계하였다. 이 같은 시도는 지역사회 협력 거버넌스 구축을 통해 지속가능한 양질의 공적 돌봄제공에 기여할 수 있을 것으로 기대된다(김지현 외, 2023; 보건복지부, 2023; 황옥경, 2024).

한편 돌봄전담사의 전문성 향상은 단순 돌봄 공백을 메우는 데 그치지 않고 질 높은 교육 및 돌봄서비스의 전제조건이다(양애경, 양윤이, 2025). 이 같은 돌봄센터에서 돌봄전담사의 역할을 고려하여 맞춤형 프로그램에 참여한 초등학교 저학년 학생과 함께 아동의 일상을 관찰할 수 있는 돌봄전담사의 경험을 분석하고자 한다. 분석결과를 통해 공적돌봄을 이용하는 학생들의 사회·정서발달 지원을 위한 실천적 방향을 도출할 수 있을 것으로 기대된다. 따라서 본 연구는 지역사회 내 공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달 프로그램을 개발하고 현장에 적용하며 프로그램에 참여한 초등학교 저학년 학생 및 돌봄전담사를 대상으로 참여 경험을 심층적으로 분석하고자 한다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달프로그램에 참여한 초등 저학년 학생의 경험은 어떠한가?
- 연구문제 2. 공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달프로그램에 참여한 돌봄전담사의 경험은 어떠한가?

## II. 연구방법

본 연구에서는 경상남도 소재의 공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달 프로그램을 개발하였다.

또한 해당 돌봄센터를 이용하는 초등학교 1~3학년 학생들에게 개발된 프로그램을 적용한 후 만족도 조사와 면담을 통해 그 경험을 면밀하게 탐색하였다. 이때, 아동의 특성을 파악하고 있는 돌봄전담사 대상 면담을 실시하여 이해를 더하고자 하였다.

## 1. 연구참여자

본 연구의 대상은 경상남도 소재의 공적 돌봄센터를 이용하는 초등학교 1~3학년 학생과 해당 돌봄센터에서 근무 중인 돌봄전담사이다(<표 1, 2> 참조). 본 연구에서 개발한 맞춤형 사회·정서발달 프로그램은 돌봄센터를 이용하는 초등학교 1~6학년 학생을 대상으로 설계되었으나 현장 적용은 돌봄센터의 운영을 고려하여 초등학교 1~3학년 학생을 중심으로 실시하였다. 프로그램에 참여했던 45명의 학생 중 6명의 학생을 대상으로 연구 면담을 진행하였다(여 1명, 남 5명). 자료수집이 주로 면담의 방법으로 이루어지고 저학년일수록 언어 표현능력이 낮아지기 때문에(권유진, 배소영, 2006; 이가람, 박일우, 주은정, 2020), 프로그램을 경험했던 학생 중 언어적 표현능력이 우수한 학생을 의도적으로 표집하였다. 자료수집은 연구참여자 및 연구참여자의 법정대리인으로부터 동의를 얻은 후 진행하였다.

<표 1> 면담 참여 학생의 정보

구분	성별	학년(반)	구분	성별	학년(반)
학생1	여	1학년(A반)	학생4	남	2학년(A반)
학생2	남	1학년(A반)	학생5	남	3학년(B반)
학생3	남	2학년(A반)	학생6	남	3학년(B반)

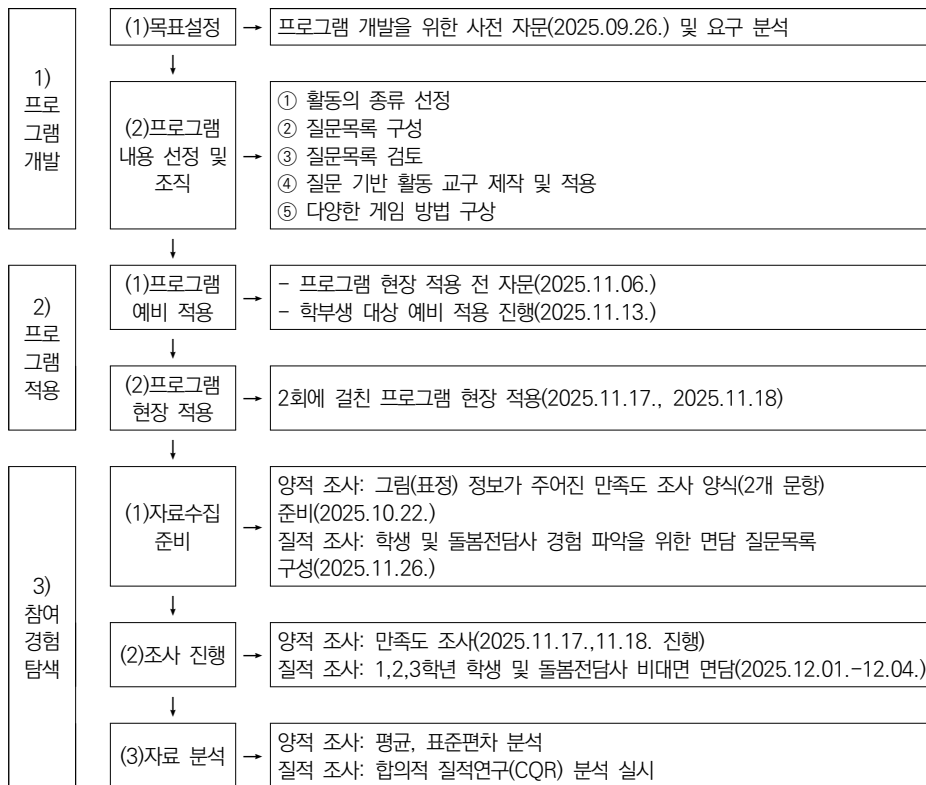
또한 프로그램 참여 학생의 경험을 다각적으로 이해하기 위해 해당 학생들을 일상적으로 지도·관찰하는 돌봄전담사 3인을 연구 대상에 포함하였다. 연구면담 참여학생을 담당하는 돌봄전담사1과 돌봄전담사2는 본 연구에서 개발한 프로그램 적용 시 참여하였고, 센터 프로그램 운영계획 전반을 담당하는 주체인 돌봄전담사3 역시 프로그램 현장적용 시 참여하였다. 돌봄전담사는 학생의 행동 변화와 정서적 반응을 지속적으로 관찰한 경험을 바탕으로 학생의 특성과 프로그램 현장 적용 후 학생에게서 발견된 특징과 프로그램의 효과에 대한 의견을 제공하였다.

<표 2> 면담 참여 돌봄전담사의 정보

구분	담당학급	총 교육/보육경력	돌봄센터 재직기간	보유 자격증
돌봄전담사1	A반(1-2학년)	21년 9개월	9개월	보육교사1급
돌봄전담사2	B반(3학년)	1년 9개월	9개월	중등학교 정교사(수학)
돌봄전담사3	C반(4-6학년)	18년	9개월	중등학교 정교사(국어)

## 2. 연구절차

본 연구는 크게 프로그램 개발, 2회에 걸친 현장 적용, 참여 경험 탐색의 세 단계로 수행되었다. 먼저 프로그램 개발 시 타일러 모형을 근거로 삼았다. 타일러 모형은 교육적 프로그램 개발에 대한 원리를 체계적이고 합리적으로 제시한 모형으로, 다양한 수준, 집단, 규모와 관계없이 적용하기 때문에 오프라인의 전통적 수업 외에 다양한 프로그램 개발에도 활용된다(박현진, 2023). 본 연구의 사회·정서발달 프로그램 개발 역시 프로그램 내용의 선정 및 조직하는 단계를 따랐고 현장 적용 후 그 경험을 분석하였다([그림 1] 참조).



[그림 1] 연구절차

### 1) 프로그램 개발

#### (1) 목표설정

목표설정을 위해 선행연구를 검토하고 공적 돌봄센터 운영을 담당하는 지역교육청 장학사와의 면담을 실시하였다. 장학사와의 1차 면담을 통해 해당 공적 돌봄센터를 이용하는 학생들의 생각이나 감정을

언어로 표현하는 데 어려움이 있고 또래 앞에서 자기 의견을 표현하는 데에도 소극적인 특성을 확인하였다. 이에 학생들의 사회·정서발달역량 중 자기표현 능력과 자아존중감의 향상을 프로그램 목표로 설정하였다.

## (2) 프로그램 내용 선정 및 조직

### ① 활동의 종류 선정

프로그램 활동 종류는 학부생, 대학원생, 교수진이 참여한 총 4차례의 협의 과정을 통해 활동 방법을 지속적으로 수정·보완하여 선정하였다. 이때 학생의 흥미와 발달 수준, 돌봄센터의 물리적·환경적 특성을 종합적으로 고려하였다. 신체활동을 통한 사회성 향상에 초점을 두어 구성된 선행연구(김현수, 2021)를 기반으로 신체활동을 중심으로 사회·정서발달 프로그램을 구성하였다. 특히 또래 앞에서 자신의 생각이나 감정을 표현하는 데 소극적인 학생 특성을 반영하여 언어적 표현에 대한 부담을 완화하고 자연스럽게 자기표현과 상호작용이 이루어질 수 있도록 놀이중심 활동을 선정하였다.

### ② 질문목록 구성

학생들이 반복적으로 자신에 대해 생각하고 표현할 수 있도록 질문 기반 활동을 구성하였다. 질문은 단순한 정답을 요구하기보다 학생이 자신의 경험과 감정을 돌아보고 이를 언어적·비언어적으로 표현할 수 있도록 설계하였다. 질문은 “요즘 내가 가장 관심 있는 것은 무엇인가요?”와 같이 자신의 선호와 강점, 성취 경험을 떠올릴 수 있는 질문을 포함하는 자기영역과 “꿈속에서 친구와 만난다면 무엇을 하고 싶은가요?” 등의 관계영역으로 구성하였다. 질문에 대해 생각하는 경험을 통해 자신 및 또래, 주변 인물과의 관계를 돌아보고 이를 발표하며 또래와의 긍정적인 정서교류를 경험하도록 구성하였다. 질문목록은 학생의 발달 수준을 고려하여 1~2학년용, 3~4학년용, 5~6학년용으로 구성하였고, 총 54개로 학년과 관계없이 활용 가능한 20개의 공통 질문을 포함하였다.

### ③ 질문목록 검토

질문내용의 타당성과 발달 적합성을 확보하기 위해 총 3차례의 검토를 실시하였다. 1차 검토에서는 발달수준을 검토하였다. 정서표현이 낮은 학생에게 응답 난이도가 높거나 자기노출에 대한 부담을 유발할 가능성이 있는 질문, 프로그램의 목표인 자기표현 능력 및 자아존중감 향상과의 연계성이 충분하지 않은 질문을 선별하였다. 2차 검토는 프로그램 목표와 학생의 발달 수준을 고려하여 질문을 수정·보완하였다. 가령, “최근 나를 가장 화나게 한 일은 무엇인가요?”와 같은 부정적 정서 경험을 회상하는 질문을 지양하고 “처음엔 어려웠지만 해낸 일은 무엇인가요?”와 같은 긍정적 경험과 성취 중심으로 수정하였다. 3차 검토에서는 전문가 검토를 통해 질문의 내용 타당성, 학년별 발달 적합성, 지역적 특성 및 가족 구성의 다양성을 종합적으로 검토하여 최종 질문목록을 확정하였다. 상상과

은유를 활용한 질문으로 학생의 정서적 부담을 완화하고 흥미를 유발할 수 있도록 보완하였고 다양한 가족 형태를 포괄할 수 있도록 수정하였다.

#### ④ 질문 기반 활동 교구 제작 및 적용

활동 속에서 질문을 반복적으로 경험할 수 있도록 질문목록을 보드게임 형태(젠가, 카드)로 제작하였다. 이때, 개별 학생의 기질과 특성을 고려하여 또래 앞에서 말로 자신의 생각이나 감정을 표현하는데 어려움을 보이는 학생도 부담 없이 참여할 수 있도록 질문을 활동으로 대체 수행할 수 있도록 돌림판을 추가 제작하였다.

#### ⑤ 다양한 게임 방법 구상

학생의 연령과 발달 수준, 방과 후 환경에서의 상호작용 특성을 반영하여 프로그램 활동을 대·소집단 활동 및 팀 활동 등 다양한 집단 구성으로 활용할 수 있도록 설계하였다. 프로그램은 개인의 정서 인식과 자기표현을 촉진하기 위한 소집단 활동을 시작으로 대집단 활동과 팀별 협력 활동을 단계적으로 구성하였다. 게임을 통해 차례 지키기, 의견 표현, 협력과 조율, 갈등 상황에서의 감정조절 등 다양한 사회적 경험을 반복적으로 제공하고자 하였다. 특히 또래와의 자발적인 상호작용 경험이 제한될 수 있는 돌봄센터 환경의 특성을 고려하여 활동 과정에서 자연스럽게 관계를 맺고 소통하는 데 초점을 두었다.

## 2) 프로그램 적용

### (1) 프로그램 예비 적용

현장 적용 전 회의 및 예비적용을 실시하였다. 먼저, 공적 돌봄센터 담당 장학사와 돌봄전담사를 대상으로 1차례 회의를 통해 프로그램 적용 장소, 참여 학생 인원, 활동 시간, 학생의 연령 및 발달적 특성, 돌봄센터 이용 학생의 전반적인 성향 등을 중심으로 프로그램 운영의 적절성과 실현 가능성에 대해 논의하였다. 다음으로, 회의 결과를 바탕으로 선정한 활동들을 예비 적용하였다.

### (2) 프로그램 현장 적용

프로그램 현장적용은 2차례(총 4회기) 진행되었다. 프로그램 운영에는 예비교사(학부생), 아동상담 전공 대학원생 3인, 유아교육 박사과정 재학생 1인, 교육상담전공 교수 1인이 참여하였다. 먼저, 1차 활동은 공적 돌봄센터의 운영 시간과 학급 구성을 고려하여 3학년과 1~2학년 혼합집단을 대상으로 총 2회기(각 40분)로 진행하였다. 다음으로, 2차 활동은 총 2회기(각 40분)로 대강당에서 이루어졌으며 학년별 발달 수준(3학년, 1~2학년)을 고려하여 활동 규칙의 난이도를 차별화하였다. 진행자는 활동 전반을 이끌며 규칙을 안내했고 보조교사들은 학생들의 참여 모습을 관찰하며 필요에 따라 개별적인 지원(글자 읽기에 어려움을 보이는 학생에게 질문 내용을 읽어주기 등)을 제공하였다.

### 3) 참여경험 탐색

#### (1) 자료수집 준비

자료는 만족도 조사와 연구면담을 통해 수집하였다. 먼저, 학생 만족도 조사는 학생의 발달수준을 고려하여 ‘오늘 활동이 재미있었나요?’, ‘오늘 활동을 다음에도 또 하고 싶나요?’의 두 문항으로 구성하였다. 질문은 표정그림을 제시하여 리커트 5점 척도에 대한 학생의 이해를 도왔다. 다음으로, 프로그램 참여경험을 탐색하기 위해 면담 질문지를 구성하였다. 면담 질문지 및 연구 동의서 구성에는 대학원 석사과정 3인, 교수 1인, 유아교육 박사 수료생 1인이 참여하였다. 학생 대상 면담 질문지는 학생의 발달수준을 고려하여 경험 회상과 감정표현 중심으로 구성하였다. 프로그램 중 인상 깊었던 활동, 참여 과정에서 느낀 감정, 자신의 흥미와 강점에 대한 인식, 또래와의 상호작용 경험 등을 중심으로 질문을 구성하여 활동 속에서의 자기표현 경험을 자연스럽게 회상할 수 있도록 구성하였다. 돌봄전담사 대상 면담에서는 프로그램 적용 전 기대와 관심, 실제 운영 경험, 학생들의 참여 반응과 또래 간 상호작용의 변화, 프로그램의 교육적 유용성, 그리고 향후 정규 돌봄 시간 내 적용 가능성과 운영 시 고려사항을 종합적으로 수집하고자 하였다.

#### (2) 조사 진행

먼저, 참여 학생 대상 프로그램 만족도 조사는 프로그램 적용 직후 실시하였다. 총 45명의 학생이 참여하였고 1학년 28명, 2학년 7명, 3학년 10명이었다. 다음으로, 연구면담은 온라인 화상도구를 활용하여 연구진이 실시하였고 집단별 평균 60분 정도 소요되었다. 학생 면담은 학생들의 돌봄센터 일정을 고려하여 학년별로 초점집단면담을 실시하였고 연구참여자들이 각자 편안하게 느끼는 조용한 장소에서 참여할 것을 독려했다. 돌봄전담사 면담 역시 참여자의 일정을 고려하여 초점집단면담으로 실시하였다. 전체 면담은 연구참여자의 동의를 얻어 녹음하고 전사하였다.

#### (3) 자료 분석

자료는 두 가지 방식으로 분석하였다. 먼저, 프로그램 만족도는 평균과 표준편차를 분석하였다. 다음으로, 면담자료는 CQR 방법을 적용하였다. CQR은 반구조화 질문을 사용함으로써 참여자들의 실제 경험에서 다양한 답변을 끌어낼 수 있고, 참여자의 말의 의미를 파악하고 분석하는 과정을 통해 연구자 간 합의를 중시하여 연구자의 주관적 해석을 최소화할 수 있다(정형희, 박재연, 2025; Hill, 2011; Hill et al., 2005). 또한 다수의 평정자가 함께 협의를 통해 자료를 분석함으로써 보다 신뢰할 수 있는 질적 연구 결과를 얻고, 많은 수의 다양한 정보를 수집하고 빈도 산출을 통해 경향성을 분석할 수 있다는 이점이 있다(김현령, 김혜숙, 2017). 면담 자료 분석에는 질적 연구 경험이 풍부하며 학부에서 유아교육을 전공한 교육상담전공 교수 1인, 유아교육 전공 박사 수료생 1인, 교육대학원 영유아발달과 상담 전공생 3인의 총 5인이 참여하였다. 분석에 참여한 연구자들은 모두 본 연구 수행 이전에 CQR

분석 관련 수업을 이수한 경험이 있다. 면담자료 분석은 Hill(2016: 28)이 제시한 CQR 분석 절차에 따라 진행하였다. 먼저 전사된 면담 자료를 반복적으로 읽으며 세그멘팅(segmenting) 작업을 실시하고 핵심적인 의미 단위를 중심으로 핵심개념을 도출하였다. 이후 각 연구자가 개별적으로 분석한 결과를 바탕으로 논의 과정을 거쳐 핵심개념을 수정·보완하였고, 핵심내용을 반복적으로 읽고 유사한 내용을 묶으며 영역과 범주를 개발하였다. 범주의 빈도는 선행연구를 바탕으로 연구자 간 합의·확정한 ‘변동적인(variant), 전형적인(typical), 일반적인(general)’의 레이블을 숫자와 함께 병기하였다. 본 연구는 초점집단면담을 통해 수집한 자료를 분석했다는 점(신수정, 정은실, 허미경, 윤은주, 2020)과 학생 6명, 돌봄전담사 3명이라는 소수 인원 대상으로 면담자료를 수집했다는 점(김은정, 박재연, 2022; 서민영, 이충효, 황근순, 2018)을 고려하여 빈도 레이블을 개발했다. 구체적으로 살펴보면 학생 6명의 연구 참여자 면담자료를 분석한 연구에서는 연구참여자 수의 40%를 기준으로 ‘변동적’인 범주로 판단하였다(김은정 외, 2022). 9개 사례를 분석한 다른 연구에서는 과반수 이상의 사례가 포함되는 범주를 ‘전형적’으로, 과반에 미치지 못하는 범주는 ‘변동적’으로 구분했다(서민영 외, 2018; 오인수 외, 2023). 따라서 본 연구에서는 연구참여자 수의 40% 미만인 2명 이하의 경우 ‘변동적인’, 40% 이상인 3명 이상의 경우 ‘전형적인’, 90%인 5명 이상의 경우 ‘일반적인’으로 빈도를 정의하였다. 전체 분석 과정은 연구자 간 협의와 교차 검토를 통해 삼각검증을 실시함으로써 연구 결과의 타당성을 확보하고자 하였다.

### III. 연구결과

#### 1. 초등 저학년 학생의 프로그램 만족도

돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달 프로그램을 운영한 후 참여한 초등학생 45명의 만족도를 분석하였다(<표 3> 참조). 활동의 재미( $M=4.31$ ), 다음에 또 하고 싶은지 여부( $M=4.36$ ) 모두 4.3점 이상의 높은 만족도를 나타냈다.

<표 3> 프로그램 참여 학생의 만족도

질문	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
오늘 활동이 재미있었나요?	45	4.31	1.04
오늘 활동을 다음에도 또 하고 싶나요?	45	4.36	1.03

#### 2. 초등 저학년 학생의 사회·정서발달 프로그램 참여 경험

면담자료를 바탕으로 초등 저학년 학생의 사회·정서발달 프로그램 참여 경험을 분석한 결과, 총

3개 영역, 8개의 범주, 19개의 하위범주가 도출되었다. 영역은 자기, 타인, 활동으로 구분되었다. 학생들은 프로그램 참여를 통해 자신의 감정을 인식하고 격려 및 조절하며 이를 표현하는 경험, 또래와의 관계 속에서 사회적 경험을 확장하는 경험, 그리고 활동에 몰입하며 새로운 즐거움을 발견하는 경험을 한 것으로 나타났다(<표 4> 참조).

<표 4> 초등 저학년 학생의 사회·정서발달 프로그램 참여 경험

영역	범주	하위범주	빈도
자기	자기표현	내 생각을 말하는 활동에 흥미를 느낌	전형적인(3)
		큰 소리로 표현하며 즐거움을 느낌	전형적인(3)
		평소에 안 하는 감정 표현이었지만 친구들 앞에서 해냄	전형적인(3)
	감정인식	쑥스러움을 느낌	변동적인(2)
		속상함을 느낌	변동적인(2)
	자기격려 및 조절	응원하는 말을 하니 힘이 났음	변동적인(2)
		활동 중 속상한 마음을 위로하는 말로 달랠	변동적인(2)
	활동 몰입	온전히 집중해 진심으로 참여함	일반적인(5)
		활동에 재미를 느껴 계속하기를 바람	전형적인(3)
질문에 대한 여러 가지 답변을 신중하게 고민해봄		변동적인(2)	
타인	사회적 인식	친구를 관심 있게 지켜봄	전형적인(4)
		친구에 대해 이해하고 공감함	전형적인(3)
	사회적 경험	친구와 함께 하는 즐거움을 느낌	전형적인(3)
		친구와 함께 놀면서 더 가까워짐	변동적인(2)
활동	새로운 경험	평소와 다른 색다른 경험을 함	전형적인(4)
		내가 즐기는 것을 새롭게 발견함	전형적인(4)
	활동의 특징	쉽고 재미있는 질문을 기억함	일반적인(5)
		마음이 시원했음	변동적인(2)
		신체 활동이 즐거웠음	전형적인(3)

## 1) 자기 영역

학생들은 면담을 통해 사회·정서발달 프로그램 참여 과정에서 자기표현, 감정인식, 자기격려 및 자기조절, 활동 몰입과 관련된 다양한 경험을 보고하였다. 이러한 경험은 학생들이 사회·정서발달 프로그램에 참여하면서 자신의 감정과 생각을 인식하고 표현하며 정서적으로 자신을 조절해 나가는 과정으로 나타났다.

### (1) 자기표현

자기표현 범주에서는 학생들이 질문카드를 읽고 자신의 생각과 느낌을 말로 표현하는 활동에 긍정적으로 반응하며 비교적 부담 없이 참여한 경험이 나타났다. 학생들은 또래에게 자신의 목소리가 전달되는 과정에서 즐거움과 만족감을 느끼거나 자기 차례를 기다리며 활동에 몰입한 모습을 보였으며 면담

과정에서도 밝은 표정과 적극적인 몸짓으로 당시의 경험을 떠올려 표현하였다(학생1, 학생5). 이는 자기표현이 학생들에게 단순한 언어적 응답에 그치지 않고 목소리, 표정, 신체 움직임이 함께 어우러진 즐거운 경험으로 인식되었음을 보여준다. 돌봄전담사 역시 이러한 자기표현의 변화에 주목하였다. 한 돌봄전담사는 평소 ‘사랑해’와 같은 표현을 쑥스러워하고 교사와의 1:1 상황에서도 표현을 어려워하던 학생이 놀이 형식의 활동에서는 비교적 자연스럽게 표현해내는 모습을 보였다고 설명하였다(돌봄전담사1). 이는 학생의 자기표현이 개인적 경험이나 성향의 문제라기보다 활동의 내용과 진행방식에 따라 달라질 수 있음을 시사한다. 이러한 결과는 본 사회·정서발달 프로그램 활동이 학생들이 자신의 생각과 감정을 표현하는 과정에 더욱 편안하게 참여하도록 돕고 표현에 따르는 긴장이나 부끄러움을 완화하며 성취감과 즐거움, 유능감 등 긍정적인 정서 경험을 제공하였음을 보여준다.

(카드 질문예) 크게 말해서 친구들도 다 들린다고 해서 기분이 좋았어요. (학생1, 2025.12.03.)

(블록 쌓기에서) 제 차례가 될 때 달려가서 말하는 게 제일 좋았어요. (학생5, 2025.12.01.)

학생5는 자기 표현도 잘하는데 사랑의 표현을 엄청 쑥스러워해요. (중략) 그래서 저하고 일 대 일로 하는 것도 부끄러워서 잘 안 하려고 해요. 근데 이제 그런 표현들을 그리고 게임이니까 하는 거예요. 그러니까 게임이니까 하니까 그게 좀 덜 쑥스러워졌나 봐요. (돌봄전담사1, 2025.12.04.)

## (2) 감정인식

감정인식 범주에서는 학생들이 면담을 통해 프로그램 참여 경험을 되돌아보며 활동 중 자신이 느꼈던 정서를 인식하고 이를 언어로 표현하였다. 학생들은 활동 당시의 상황을 떠올리며 부끄러움, 기쁨, 속상함 등 다양한 정서를 인식하고 그 과정에서 감정이 변화했던 경험까지 함께 이야기하였다. 한 학생은 게임 활동 중 수행해야 할 미션 중 ‘사랑해’라는 표현을 세 번 반복해 말했던 경험을 회상하며 처음에는 많은 친구들 앞에서 말해야 한다는 점에서 부끄러움을 느꼈으나 활동을 마친 뒤에는 기분이 좋아졌다고 이야기하며 뿌듯한 표정으로 자신의 감정 변화를 인식하고 표현하였다(학생1). 또 다른 학생은 질문카드에 답한 뒤 진행한 블록 쌓기 활동을 떠올리며 블록을 넘어뜨렸을 때 각자 몇 마디씩 하는 친구들의 반응에 속상했다고 말하며 당시의 상황과 감정을 연결해 표현하였다(학생5). 이러한 사례를 통해 학생들은 프로그램 활동에 참여하며 즐거움, 뿌듯함과 같은 긍정적인 감정뿐만 아니라 부끄러움이나 속상함과 같은 부정적인 감정도 함께 느끼고 이를 받아들이는 경험을 한 것으로 보인다.

((동글게 동글게 게임할 때) 돌림판 돌렸을 때 뭐 나왔었어?) 세 번씩 다른 하트 모양 만들어서 사랑해 이거요. (사랑해 사랑해 사랑해 할 때 어떤 기분이었어?) 좀 부끄러웠어요. 친구들이 너무 많아서요. (다 하고 냈더니 또 어떤 마음이었어?) 기분이 좀 좋았어요. (학생1, 2025.12.03.)

블록을 쌓았는데, 넘어져서 친구들이 뭐라 뭐라 하니깐 기분이 너무 너무 속상했어요. (학생5, 2025.12.01.)

### (3) 자기격려 및 조절

자기격려 및 조절 범주에서는 활동이 기대만큼 진행되지 않는 상황에서도 학생들이 자신의 마음을 다루는 방식에 주목할 수 있었다. 학생들은 활동 중 느꼈던 속상함이나 아쉬움과 같은 감정을 스스로 위로하거나 그 상황을 다시 바라보려 했던 경험을 이야기하였다. 학생들은 자신의 실수를 자연스럽게 받아들이며 상황을 긍정적으로 인식하려는 말이나 생각을 통해 마음을 다잡으려 했던 것으로 보인다. 한 학생은 젠가 블록 쌓기 활동 중 실수로 탑을 무너뜨렸던 상황을 떠올리며 그때 “다른 친구들도 실수할 수 있으니까 슬퍼하지 말자”라고 생각하며 친구들에 대한 미안함과 자신의 속상한 마음을 다독였던 경험을 회상하였다(학생5). 또 다른 학생은 질문카드에 답하는 과정에서 바로 답하지 못해 속도가 늦어졌던 상황을 떠올리며 속상한 마음이 들었지만 “다시 할 수 있으니까”라고 생각하며 감정을 달래려 했던 경험을 이야기했다(학생6). 이러한 사례는 본 사회·정서발달 프로그램 활동이 초등 저학년 학생들에게 활동 과정에서 자신의 감정을 조절하고 상황을 다시 해석해보는 경험을 제공했음을 보여준다.

다른 친구들도 실수할 수 있으니까, 슬퍼하지 말자. (학생5, 2025.12.01.)

어~ 말을 잘 말을 못해가지고 상대방이 블록을 더 많이 쌓아서 아쉬웠던 점. (중략) (속상한 마음을 이렇게 달래 보려고 노력을 했어요?) 네. (중략) (속상한 마음을 어떻게 달래보려고 노력을 했어요?) 다시 할 수 있으니까요. (학생6, 2025.12.01.)

### (4) 활동 몰입

활동 몰입 범주에서는 학생들이 프로그램 활동 전 과정에 주의를 기울이며 진심으로 참여했던 경험이 나타났다. 학생들은 질문카드에 답하거나 젠가 블록 쌓기 등의 활동에 참여하는 동안 결과에 대한 기대와 걱정으로 긴장된 마음을 느끼면서도 활동 자체를 즐기며 자신의 차례와 결과에 집중해 활동의 흐름에 온전히 몰입했던 것으로 보인다. 한 학생은 활동 중 원마커 아래에 숨겨놓은 질문카드가 자신이 선택한 자리에서 나오지 않을까 봐 조마조마한 마음을 느끼면서도 그 긴장감을 재미로 경험하며 활동에 적극적으로 참여했고, 탈락 후 우연히 다시 참여하게 된 경험을 떠올리며 활동에 몰입했던 기억을 생생하게 회상하기도 했다(학생2). 또 한 학생은 자신의 차례에 젠가 블록 탑을 무너뜨리지 않기 위해 달리기 속도를 조절하며 신중하게 행동했고 이 과정에서 활동에 집중하며 참여했던 경험을 언급하였다(학생6). 이 학생을 지켜본 돌봄전담사도 평소 다른 활동에서는 집중도가 높지 않았던 학생이 해당 프로그램에서는 유난히 적극적으로 참여하고 자신의 행동과 표현에 집중하는 모습을 보였다고 언급하였다(돌봄전담사2). 이러한 관찰은 활동 상황 속에서 느끼는 적절한 긴장과 기대가 학생의 주의를 활동에 머무르게 하며 몰입을 촉진했음을 보여준다. 이처럼 학생들은 활동 수행 과정에서 걱정과 기대가 공존하는 양가감정을 경험하면서도 집중을 유지하며 즐겁게 참여하였고 활동이 한 번으로

끝난 것에 아쉬움을 느끼며 더 하고 싶다는 마음을 표현하기도 하였다. 이는 본 프로그램의 놀이 중심 활동이 학생들의 정서적 긴장을 과도한 부담으로 경험하게 하기보다 활동에 대한 참여 동기와 몰입을 높이는 방향으로 작용했음을 시사한다.

카드 뽑을 때 집중했어요. (어떤 마음이었어?) 안 나올까 봐 두려웠어요. 근데 저 있는 곳에 반대쪽 갔거든요. 없었어요. (중략) (서운하지 않았어? 마음이?) 네. 재밌었는데요. 그래도. 부활해서 더 좋았어요. (학생2, 2025.12.03.)

제 차례가 되어서 뛰어갈 때! 잘못하다가 탑을 건드려가지고 쓰러질 수도 있으니까.. (학생6, 2025.12.01.)

(학생601) 이제 다른 거 할 때 집중이 사실은 그렇게 높은 편은 아닌데 희한하게 그때 할 때는 너무 적극적이고 그리고 이제 또 표현도 잘 하더라고요. (돌봄전담사2, 2025.12.04.)

## 2) 타인 영역

학생들은 면담을 통해 사회·정서발달 프로그램 참여 과정에서 사회적 인식과 사회적 경험과 관련된 다양한 경험을 보고하였다. 이러한 경험은 또래와의 상호작용 속에서 친구의 감정과 상황을 이해하고 관계를 형성하고 확장해 나가는 모습으로 나타났다.

### (1) 사회적 인식

사회적 인식 범주에서는 학생들이 프로그램 활동에 참여하며 또래의 행동과 상황에 자연스럽게 주의를 기울이고 이를 바탕으로 친구를 이해하고 공감한 경험이 나타났다. 학생들은 활동 과정에서 친구가 어떤 선택을 하고, 어떤 상황에 놓여있는지를 관찰하고 그 의미를 나름대로 해석하며 타인에 대한 이해와 공감으로 확장해 나갔다. 한 학생은 활동 중 친구가 퀴즈를 맞춰 다시 참여하게 된 장면을 떠올리며 친구의 성공을 자신의 일처럼 기쁘게 느꼈던 경험을 이야기하였다(학생2). 이 학생은 친한 친구의 성취를 함께 기뻐하며 친구와 정서적으로 연결되는 경험을 한 것으로 보인다. 또 다른 학생은 활동 참여 방식을 선택하는 과정에서 질문카드 내용이 답하기 어렵다는 생각이 들었을 때에도 무조건 답하는 대신 돌림판을 선택해 새로운 미션을 수행하는 친구들의 행동을 관찰하고 이를 자신과 비교하며 그 선택의 이유를 이해했던 경험을 설명하였다(학생5). 이 과정에서 학생은 친구의 선택과 생각이 자신과 다를 수 있음을 자연스럽게 인식한 것으로 보인다. 이러한 결과는 학생들이 활동 속에서 또래의 말과 행동에 주의를 기울이며 친구의 생각과 감정을 이해하고 응원하거나 공감하는 경험을 통해 사회적 인식을 점차 확장해 나갔음을 시사한다.

00이 저 친구인데 힌트 맞춰가지고 부활해서 좋았어요. 00이도 밖에 있었는데 퀴즈 맞춰서 부활했어요.(중략)(##이가 부활한 게 아니라 00이가 부활했는데 왜 기분이 좋았어?) 내 친구예요. (학생2, 2025.12.03.)

저희는 늦을까 봐 골라서 했는데, 친구들은 저렇게 돌림판을 돌려서 하나씩 뭔가, 어~ 시간에 대한 망설임이 친

구들은 없었던 것 같아요. (학생5, 2025.12.01.)

## (2) 사회적 경험

사회적 경험 범주에서는 학생들이 프로그램 활동에 참여하며 친구와 함께하는 과정에서 즐거움과 친밀감을 느꼈던 경험이 나타났다. 학생들은 활동을 함께 수행하는 과정에서 또래와의 관계가 더 가까워졌다고 인식하거나 혼자보다 친구와 함께할 때 활동이 더욱 재미있게 느껴졌던 경험을 언급하였다. 한 학생은 기존에 친했던 친구지만 함께 달리기와 미로 놀이 활동을 하며 이전보다 더 가까워진 느낌을 받았다고 표현하였다(학생1). 또 다른 학생은 혼자 할 때는 흥미를 느끼지 못했던 달리기 활동이 친구들과 함께하면서 새롭게 느껴졌다고 표현하였다(학생5). 이러한 사례를 통해 학생들은 공동의 활동 속에서 또래와 정서적 유대를 형성하고 함께하는 과정 자체에서 즐거움과 친밀감을 느낀 것으로 보인다.

\*\*랑 원래 친했는데 더 친해진 것 같았어요. 같이 달리기도 하고 미로도 하고 그래서요. (학생1, 2025.12.03.)

어~ 친구들이랑 같이 하니깐, 혼자 하는 것보다 더 재미있었어요. 혼자 하니깐 달리기가 재미없었는데, 친구들이랑 같이 하니깐 달리기가 더 새롭게 느껴졌어요. (학생5, 2025.12.01.)

## 3) 활동 영역

학생들은 면담을 통해 사회·정서발달 프로그램 참여 과정에서 새로운 경험과 활동의 특징과 관련된 다양한 경험을 보고하였다. 이러한 경험은 놀이 중심의 활동에 흥미를 느끼고 활동을 통해 새로운 즐거움과 의미를 발견하는 과정으로 나타났다.

### (1) 새로운 경험

새로운 경험 범주에서는 학생들이 프로그램 활동에 참여하며 평소와는 다른 방식의 활동을 접하고 그 과정에서 즐거움과 긍정적인 정서 변화를 경험했던 모습이 나타났다. 학생들은 익숙하지 않은 질문이나 표현활동을 통해 상상력이 자극되거나 예상하지 못했던 긍정적 반응을 경험하며 자신의 감정이 변화한 것을 인식하였다. 한 학생은 질문카드 지시에 따라 옆에 있는 친구에게 “힘내”라고 응원하면서 상상력이 풍부해지는 느낌이 들었다고 표현하였다(학생5). 또 다른 학생은 스스로 잘하지 않은 것 같다고 느낀 상황에서 진행자의 긍정적인 피드백을 받으며 기분이 좋아졌다고 말하였다(학생3). 특히 돌봄전담사에 따르면 해당 학생(학생3)은 집중이 어려운 특성으로 인해 평소에 긍정적인 피드백을 받는 경험이 적었을 것으로 예상되어 활동 중 경험한 긍정적 피드백이 특별한 의미였을 것으로 생각된다. 이 외에도 한 학생은 활동을 수행하면서 평소에 사용하지 않던 표현이나 말을 새롭게 알게 되었다고 인식하였다. 이러한 결과는 학생들이 프로그램 활동을 통해 평소와는 다른 새로운

경험을 하며 즐거움과 긍정적인 감정 변화를 느꼈음을 보여준다.

너무 재밌고 상상력이 풍부해진 것 같았어요. (중략) (어떤 질문을 만났을 때 상상력이 풍부해지는 것 같은 느낌이 들었지?)어~, 옆에 친구한테, 힘내라고 말하기! (학생5, 2025.12.01.)

그렇게 잘한 것 같지 않은데 (선생님이) 잘했다고 하니깐 기분이 좋았어요. (학생3, 2025.12.02.)

(학생30) 조금 많이 산만해요. 애가 머리는 엄청 좋거든요. (중략) 근데 이게 자기 조절이 너무 안 돼. 그래서 참는 거, 좀 기다려줘야 되는 거, 다른 사람이 말을 할 때 나는 말하지 않고 이 사람 말에 집중해 주는 거.. 이게 2학년 중에서는 아직 우리 반 전체에서 지금 제일 안 되고 있어요. (돌봄전담사1, 2025.12.04.)

## (2) 활동의 특징

활동의 특징 범주에서는 학생들이 프로그램에서 활용된 질문카드의 질문과 활동방식을 쉽고 재미있게 인식하며 긍정적으로 받아들였던 경험이 나타났다. 학생들은 활동 중 접했던 다양한 질문이 기억에 남았다고 이야기하며 질문에 큰 소리로 대답하는 과정 자체를 즐거운 경험으로 인식하고 있었다. 한 학생은 기억에 남는 질문에서 좋아하는 반찬을 말해보는 질문이 기억에 남는다고 이야기하였다(학생3). 또 다른 학생은 질문카드의 질문에 큰 소리로 말하는 활동을 통해 마음이 시원해지는 느낌을 받았다고 이야기하였다(학생4). 이와 함께 젠가 블록 쌓기, 달리기와 같은 신체활동이 재미있었다고 언급하며 활동 전반에 대해 긍정적으로 인식하고 있음을 드러냈다. 이러한 결과는 프로그램에 활용된 질문 구성과 활동 방식이 학생들의 발달 수준에 적절하게 설계되어 학생들이 규칙을 지키며 참여하는 과정에서 정서적 즐거움과 신체활동의 재미를 함께 경험했음을 보여준다.

(기억에 남는 답변이라든가 뭐 이런 게 있는지 궁금해.) (중략) (화면으로 질문이 적힌 카드를 보여주며 읽어줌) (좋아하는 반찬) 방금 그거요. 세 가지 반찬 이거요. 김치랑 멸치랑 콩나물 이었어요. (학생3, 2025.12.02.)

저는 소리 지르는 걸 좋아해서 큰 소리로 말하니깐 마음이 시원했어요. (학생4, 2025.12.02.)

## 3. 돌봄전담사의 사회·정서발달 프로그램 인식

돌봄전담사의 사회·정서발달 프로그램 인식을 분석한 결과, 총 2개의 범주와 5개의 하위범주가 도출되었다. 돌봄전담사들은 프로그램 운영 과정을 참관하며 학생의 활동 참여 모습과 상호작용을 관찰하고 이를 해석한 경험과 사회·정서발달 프로그램의 현장 적용 가능성에 대해 인식한 경험을 보고하였다(<표 5> 참조). 한편, 돌봄전담사 FGI자료의 경우 3명이라는 소수의 집단으로 면담이 진행되어 빈도가 주는 정보가 제한적이다. 이에 FGI 자료를 분석한 합의적 질적 연구(신수정 외, 2020)를 참고하여 빈도 레이블을 표기하지 않고 범주와 핵심개념 중심으로 연구결과를 제시하였다.

〈표 5〉 돌봄전담사의 사회·정서발달 프로그램 인식

범주	하위범주(빈도)	핵심개념
학생의 새로운 모습을 발견함	학생이 자기표현을 하는 모습을 발견함(3)	-자기표현을 하는 학생들의 모습을 관찰하며 프로그램에 대해 만족함 -자기표현이 적은 학생이 자기표현 하는 모습을 발견함 -이주배경을 가진 학생들이 팀 활동에서 자기표현을 적극적으로 하는 모습을 발견함
	적극적으로 활동에 임하는 학생을 발견함(4)	-학생이 진심을 다해 활동에 참여하는 모습을 발견함 -평소와 달리 팀 활동을 할 때 집중하며 적극적으로 참여하는 학생의 새로운 모습을 발견함 -감정 기복이 심한 학생이 프로그램에 적극적으로 참여하는 모습을 발견함 -학생들이 활동을 다시 하고 싶어 하는 모습을 발견함
	친구와 함께 활동에 참여하는 모습을 발견함(4)	-활동을 통해 친구에 대한 관심과 경청하는 모습을 발견함 -팀 활동에서 역동적인 상호작용을 통해 친밀감이 형성되는 것을 느낌 -활동을 통해 함께 하는 활동에 재미를 느끼는 것을 발견함 -새로운 친구와 어울려 활동하는 모습을 발견함
현장 적용에 대한 의지	사회·정서발달 지원을 기대함(2)	-활동을 통해 칭찬과 격려를 표현해보는 경험이 많아지기를 기대함 -학생들의 사회·정서발달을 위한 구체적인 실천을 계획하는 계기가 되었음
	프로그램을 적용해보고자 함(5)	-돌림판 내용이 좋아서 다시 활용해보고 싶어함 -활동 방식이 참신해 돌봄센터 프로그램에 적용해보고 싶음 -또래 관계에 어려움이 있을 때 프로그램을 적용해보고 싶음 -학생들이 즐겁게 참여하는 모습을 발견하며 방학 중에도 활동을 적용해보고자 함 -학생에게 새로운 경험이 되는 프로그램을 적용해보고자 함

## 1) 학생의 새로운 모습을 발견함

학생의 새로운 모습을 발견함 범주에서는 돌봄전담사들이 사회·정서발달 프로그램 참여 과정에서 평소와는 다른 학생의 행동과 참여 모습을 관찰하고 이를 새롭게 인식한 경험이 나타났다. 돌봄전담사들은 특히 학생이 자신의 생각이나 감정을 말로 표현하거나 활동에 적극적으로 참여하는 모습을 인상적인 장면으로 보고하였다. 이러한 관찰은 프로그램 활동이 학생들의 자발적 참여와 또래 간 상호작용을 이끌어낼 수 있음을 보여준다.

### (1) 학생이 자기표현을 하는 모습을 발견함

돌봄전담사들은 평소 자기표현이 적거나 감정표현에 익숙하지 않았던 학생들이 활동과 게임 상황 속에서 비교적 자연스럽게 자신의 생각이나 마음을 드러내는 모습을 인상적으로 바라보았다. 평소 읽기나 말하기에 부담을 느끼던 학생들이 질문 카드를 읽고 자신의 생각을 말하는 활동 속에서 스스로 질문에 답하며 활동에 참여하는 모습을 보였다. 이는 재미있는 질문이나 활동 요소가 학생들에게 자기표현에 대한 부담을 완화하고 참여를 활동으로 경험하게 함으로써 심리적 안정감을 형성하는 데 기여한 것으로 보인다. 이로 인해 돌봄전담사들은 이러한 경험을 통해 표현의 완성도와 관계없이 참여 그 자체가 의미 있는 성취가 될 수 있음을 인식하며 프로그램 운영에 대한 전반적인 만족을 느낀 것으로 해석된다. 특히 한 돌봄전담사는 평소 말수가 적고 자기표현에 소극적이던 학생이 이번 활동을 계기로 자신의 마음을 표현하는 장면을 관찰하며 게임·카드·활동과 같은 매개체를 활용한 접근이 학생의 자기표현을 이끌어내는 데 효과적인 방법이 될 수 있음을 새롭게 인식한 것으로 보인다(돌봄전담사2).

블록에 있는 걸 집어서 질문을 애들이 글을 읽는 거에 대한 그것도 조금 부담스러워하는 애들도 있었는데, 그래도 다행히 이제 그거를 읽고 자기가 생각하는 그 표현을 자기 스스로들이 하고 있다는 게 그것만으로도 이 프로그램을 진행한 거에 대한 만족이겠구나라는 생각을 했습니다. (돌봄전담사2, 2025.12.04.)

한 애는 말을 사실은 잘 안 하는데 그래서 이게 적극적으로 할까라고 이야기는 생각을 했는데 질문지를 받고 새침해기인데 자기 마음속의 이야기를 그렇게 하고 하는 걸 보니까 이게 잘 마음을 표현할 수 있는 방법들이 그런 방법들도 가능하겠구나라고 생각을 했어요. (돌봄전담사2, 2025.12.04.)

## (2) 적극적으로 활동에 임하는 학생을 발견함

돌봄전담사들은 프로그램 참여 과정에서 학생들이 활동에 진심을 다해 참여하고 높은 집중도를 보이는 모습을 발견하였다. 특히 평소 활동에 대한 집중이나 참여도가 높지 않았던 학생까지 적극적으로 참여하며 자신의 표현을 이어가는 모습을 인상적으로 바라보았다. 한 돌봄전담사는 프로그램 참여 이후 학생들이 활동이 짧게 느껴졌다며 더 하고 싶다는 반응을 보였고 참여하지 못한 학생들 또한 아쉬움을 드러내는 장면을 떠올렸다(돌봄전담사1). 또 다른 돌봄전담사는 평소에는 활동에 집중도가 높지 않았던 학생이 사회·정서발달 프로그램에서는 유난히 적극적으로 참여해 자기표현을 이어가는 모습을 관찰하며 본 프로그램이 학생의 흥미와 몰입을 촉진하여 자발적인 참여를 이끌어냈다고 인식한 것으로 해석된다(돌봄전담사2).

우리 반 아이들은 OO관에서 활동하고 올 때라든지 와서도 그렇고 재미있었는데 너무 짧았다. 더 하고 싶다는 말을 많이 했었어요. (중략) 오후에 참가 못 한 아이들이 많았거든요. 그때 차가 늦게 오기도 했고, 수업이 있기도 했고, 그래서 참가 못 한 애들이 좀 많이 아쉬워했죠. “나는 못했는데”라고 하거나 (중략) 그거 재미있었다고. (돌봄전담사1, 2025.12.04.)

이렇게 적극적으로 하고 있어서 근데 그게 그 애는 이제 그게 튀고 이런 거라고 생각은 안 하는 것 같고 이제 그런 부분들을 그냥 거기 놀이고 게임이기 때문에 이제 그거에 대해서만 생각을 하고 열심히 하는 것 같더라고요. 이제 다른 거에 할 때는 집중이 사실은 그렇게 높은 편은 아닌데 희한하게 그때 할 때는 너무 적극적이고 그리고 이제 또 표현도 잘 하더라고요. (돌봄전담사2, 2025.12.04.)

## (3) 친구와 함께 활동에 참여하는 모습을 발견함

돌봄전담사들은 프로그램 참여 과정에서 학생들이 또래의 말과 행동에 관심을 기울이고 팀 활동을 중심으로 상호작용하는 모습을 의미 있게 관찰하였다. 평소 개인 활동에 익숙해 또래에 대한 관심이 크지 않았던 학생들이 사회·정서발달 프로그램 진행 중에는 다른 친구의 질문과 답변을 경청하고 이를 기억해 게임에 다시 참여하는 모습을 보였는데 이는 활동 상황이 학생들로 하여금 또래의 생각과 행동에 자연스럽게 주의를 기울이게 하는 계기로 작용했음을 보여준다. 특히 탈락 후에도 다른 친구의 답변을 기억해 참여를 이어가는 모습은 활동이 또래의 행동을 의미 있게 인식하도록 돕는 매개가

되었음을 시사한다(돌봄전담사1). 또한 팀을 중심으로 한 활동 과정에서 학생들은 개인 활동 상황과 달리 또래와의 소속감을 인식하며 게임에 참여하였고 이 과정에서 응원이나 경쟁과 같은 상호작용이 자연스럽게 나타났다. 이를 통해 돌봄전담사들은 팀 기반 활동이 학생들 간의 관계 형성을 촉진하고 활동 상황이 학생들에게 또래의 생각과 행동에 주의를 기울이게 하는 기회가 된다고 인식한 것으로 보인다(돌봄전담사2).

저희 반 같은 경우에는 조금 애들이 요즘 아이들이 좀 개인 놀이를 많이 하는 편이거든요. (중략) 생각보다 아이들이 요즘 아이들이 자기 생각이나 자기가 좋아하는 거 싫어하는 거 이런 건 주장을 잘하는데 또래 친구들에 대한 관심이 좀 많이 없거든요. 탈락을 해서 바깥에 나갔던 아이들이 그 어수선한 상태에서 다른 친구의 질문과 답을 기억했다가 대답을 해야 할 때 저거 안 될 것 같은데 평상시에 우리 활동할 때 보면 (중략) 듣고 그대로 대답하고 다시 게임에 참가하는 모습을 보고 이런 놀이를 통해서라도 친구가 무슨 생각을 하는지 뭐를 어떻게 하는지를 관심 있게 듣는 기회가 됐던 것 같아서 저는 그거는 좀 좋게 봤어요. (돌봄전담사1, 2025.12.04.)

팀으로 해서 애들이 자기 팀이라고 생각하고 이제 게임을 같이 진행을 하고 있는 게 아~이게 따로 놀더라도 이제 팀으로 이제 잡아졌을 때는 애네들이 이런 능력을 또 발휘하고 있구나 (중략) 두 팀으로 하니까 이게 또 이기고 싶어 하는 이런 경쟁이라는 이런 부분들을 애네들도 가지고 있구나라는 것 (중략) 블록을 이제 높이 쌓아야 되는데 이제 높이 높이 상대편과 비교했을 때 높이 돼야 되는데 안 됐을 땐 개들이 시끄러워서 들리지도 않는데도 응원을 그렇게 하고 하는 부분들이 이게 아이들이 이렇게 하면서 이런 친해짐과 그리고 그 게임에 대한 관계를 이렇게 진행을 하는구나라고 이제 저는 느꼈습니다. (돌봄전담사2, 2025.12.04.)

## 2) 현장 적용에 대한 의지

### (1) 사회·정서발달을 위한 지원을 기대함

돌봄전담사들은 프로그램 참여를 통해 학생의 사회·정서 발달을 보다 체계적으로 지원할 필요성을 인식하게 되었다. 이들은 최근 학생들이 사회·정서적으로 취약한 환경에 놓여있다는 문제의식을 가지고 있었으나, 현장에서 사회·정서적 지원을 실천할 수 있는 방법에 대해서는 막연함을 느끼고 있었다. 이러한 상황에서 본 프로그램은 사회·정서발달을 위한 구체적인 활동 방향을 모색해보는 계기로 작용한 것으로 보인다. 특히 신체 활동에 칭찬과 격려, 긍정적 언어 표현을 자연스럽게 결합한 활동 구성은 학생들이 즐겁게 참여하는 과정 속에서 사회·정서적 표현을 연습할 수 있도록 했다는 점에서 의미가 있다. 이를 통해 돌봄전담사들은 놀이 기반 활동이 사회·정서발달 지원에 대한 실천적 대안이 될 수 있음을 인식하게 되었고 이러한 활동이 반복적으로 제공될 경우 학생들의 긍정적 언어사용과 사회·정서적 경험이 점진적으로 확장될 수 있을 것이라는 기대를 형성한 것으로 해석된다.

요즘 아이들이 사실 사회 정서가 많이 부족한 환경에서 노출되어 있잖아요. 그래서 약간 이 사회 정서가 많이 미흡한데 요즘 아이들 워낙 별난 애들도 많고 (중략) 정작 사회 정서 발달을 위해서 어떻게 해야 될지는 몰랐는데 이번 기회에 이제 좀 계기가 된 것 같아가지고 되게 좋은 것 같아요. (돌봄전담사3, 2025.12.04.)

예쁜 말들을 좀 많이 하는 그런 놀이나 이런 게 있었으면 좋겠다라는 생각을 했는데 그런 기회가 없었는데 이게 신체 놀이니까 신체 놀이는 누구나 거의 대부분이 아이들이 좋아하는데 그 아이들이 좋아하는 놀이에 이 예쁜 말들이 들어가 주니까 저는 그게 제일 좋아 여기에서 좋았는데 좀 여러 번 많이 해보면 더 좋겠다라는 생각을 (해봤어요.) (돌봄전담사1, 2025.12.04.)

## (2) 프로그램을 적용해보고자 함

돌봄전담사들은 프로그램에 참여하는 과정에서 활동 내용과 운영 방식의 활용 가능성을 인식하고 이를 실제 돌봄 현장에서 적용해 보고자 하는 의지를 형성한 것으로 나타났다. 특히 게임 도구 중 돌림판에 제시된 언어 표현이 학생의 자존감을 높이고 자기 자신을 긍정적으로 바라보도록 돕는 내용으로 구성되어 있다는 점에 주목하며 이러한 요소가 소극적이거나 자기표현에 어려움을 보이는 학생들에게 의미 있는 경험이 될 수 있을 것으로 인식하였다. 또한 활동 방식이 놀이 중심으로 구성되어 있어서 학생들이 즐겁게 참여하는 모습을 관찰한 경험을 바탕으로 방학 기간이나 비교적 시간적 여유가 있는 시기에 프로그램을 다시 적용해 보고자 하는 실천 의지를 드러냈다. 한 돌봄전담사는 또래 관계에서 갈등이나 어려움이 발생하는 상황에서도 본 프로그램이 학생 각자의 입장을 표현하고 서로에 대한 이해를 돕는 매개로 활용될 수 있음을 언급하며 돌봄센터의 다양한 상황과 학생 특성에 맞추어 융통성 있게 적용해 보고자 하는 태도를 보인 것으로 해석된다.

소극적이거나 좀 부끄러움 많이 타거나 자기 표현이 좀 서툴거나 하는 아이들은 잘 못하는데 돌림판에 있는 내용이 너무 좋아. 그게 고민을 참 많이 해야지만 나오는 말들이었고 따뜻하거나 나 자신을 좀 자존감을 높여주는 말들이 너무 많아서 아이들이 그거 했을 때 큰소리로 만세 부르거나 자기 쓰담쓰담 해주거나 그런 말들을 했을 때 자기도 모르게 자기한테 칭찬해 주는 거잖아요. (중략) 그 이걸 이제 기회가 되면 지금은 너무 바빠서 못하겠고 방학 때는 시간이 되면 아이들한테 그 놀이를 다시 하면서 저도 그걸 좀 해주고 싶다 그런 생각이 들 정도로 그 돌림판의 내용들이 너무 좋았어요. (돌봄전담사1, 2025.12.04.)

애들이 조금 자기들 또래에 문제가 좀 있는 부분들이 있어서 그럴 때 이제 애들하고 적용을 한번 해보는 부분들 해서 애들의 이제 자기들의 입장이나 이런 부분들을 가지고 적용을 해주는 것도 괜찮은 방법이라고 생각이 들더라고요. (돌봄전담사2, 2025.12.04.)

## IV. 논의 및 제언

본 연구는 공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달 프로그램을 개발 및 적용하여 초등 저학년 학생 및 돌봄전담사의 참여 경험을 심층적으로 탐색하였다. 이를 위해 프로그램에 참여한 초등학교 저학년 학생 6명과 돌봄전담사 3명을 대상으로 초점집단면담을 실시하고 합의적 질적 연구(CQR) 방법으로 자료를 분석하였다. 그 결과 학생들은 맞춤형 사회·정서발달 프로그램 참여를 통해 자기, 타인, 활동

영역에서 다양한 사회·정서 경험을 한 것으로 나타났다. 돌봄전담사는 프로그램 참여 학생의 새로운 모습을 발견하였고 프로그램을 현장적용하려는 의지도 나타났다. 분석 결과를 토대로 시사점을 논의하면 다음과 같다.

## 1. 자기: 자기탐색의 기회

맞춤형 사회·정서발달 프로그램에 참여한 경험이 있는 초등학교 저학년 학생의 경험을 분석한 결과, 자기표현, 감정인식, 자기격려 및 자기조절, 활동 몰입과 관련된 다양한 경험을 한 것으로 나타났다. 학생들은 사회·정서발달 프로그램에 참여하며 큰 소리로 말해서 친구들도 다 들을 수 있어 기분이 좋았다거나(학생1), 활동을 하다가 실수하는 상황이 발생했을 때 주변 친구들이 자신을 닦하는 상황 속에서 속상함을 느꼈다거나(학생5), 활동을 더 잘하고 싶었는데 원하는 결과를 얻지 못한 상황에서 다시 할 수 있으니가 ‘너무 속상해하지 말자’라고 생각한 경험(학생6)을 한 것으로 나타났다. 프로그램 참여를 통해 또래에게 자기 자신을 표현하는 경험, 자신의 감정을 인식해 보는 경험, 그리고 뜻대로 되지 않는 상황 속에서 자기 자신을 격려하고 조절해 보는 경험을 한 것으로 이해할 수 있다. 이는 학생들이 자기에 대해 생각해 볼 수 있는 다양한 활동을 제공이 필요함을 시사한다.

사회·정서학습(SEL)은 정서를 이해하고 다루며 목표를 설정 및 달성하고 타인에 대한 이해할 뿐 아니라 긍정적인 관계를 맺고 유지하며 책임 있는 의사결정을 하기 위한 필수적인 지식, 기술, 태도를 습득하고 효과적으로 적용하는 과정이다(CASEL, 2003). 이는 아동의 기초적인 사회·정서역량을 발달 시키는 ‘과정’이라고 이해할 수 있다(김윤경, 2017). CASEL(2003)에서 제시하는 다섯 가지 핵심역량 중 ‘자기 인식’은 자신의 감정과 생각, 사고, 가치, 행동 등을 인식하는 능력으로, 자기의 강점과 약점을 파악하며 자신감과 목적의식을 갖추는 것을 의미한다. ‘자기 관리’는 다양한 상황에서 감정을 조절하고 행동을 관리하며 목표를 설정하고 달성하는 능력이다(정미진, 이은지, 2025).

자신의 감정을 인식하고 조절하는 능력은 사회적 적응과 학교생활 전반에 영향을 미치는 요인이므로(김래은, 송민서, 2025) 초등학교 저학년 시기부터 사회·정서발달을 위한 특별한 개입이 필요하다(방소연 외, 2015). 사회·정서발달은 아동의 신체, 언어, 인지 발달과 함께 기본적인 발달 영역으로 인지하고 있지만 대부분 학생의 성장과 함께 시간이 지나면 당연히 발달하는 영역으로 인식하는 경향이 있다(김지현, 2024). 그러나 학생들의 경험에서 드러나듯 사회·정서역량은 구체적인 활동을 통해 직접적으로 상황과 감정을 경험할 때 이를 표현하고 조절하는 과정에서 발휘되었다. 이와 유사하게 정미진 외(2025) 역시 학생들이 사회·정서학습을 통해 자신의 감정을 인식하고 표현하는 과정을 자연스럽게 받아들이게 되었고 감정을 표현하는 활동을 통해 자신의 정서를 성찰하고 조절해 나가는 능력을 습득할 수 있다고 분석한 바 있다. 특히 초등학교 저학년의 사회·정서발달은 시간의 경과나 성숙만으로 자동적으로 보장되지 않는다(김지현 외, 2023). 따라서 구조화된 프로그램을 통한 감정 수용 및 긍정적인 피드백을 통해 학생들이 개별적으로 인정욕구를 충족하고 행복감을 회복할 수 있는 경험을 반복적

으로 제공할 필요가 있다(김지영, 김지영, 2025; 김지현 외, 2023).

## 2. 관계: 또래활동을 통한 사회적 경험

프로그램 참여 후 학생들은 사회적 관계와 관련된 다양한 경험을 보고하였다. 학생들은 또래와의 상호작용을 통해 친구의 감정과 상황을 이해할 뿐 아니라 관계를 형성하고 확장해 나갔다. 질문카드 내용이 답하기 어렵다는 생각이 들었을 때 무조건 답하는 대신 돌림판을 선택해 새로운 미션을 수행하는 친구들의 행동과, 어려워도 끝까지 생각해서 대답해 보려는 자신의 모습을 비교하며 이해했던 경험을 설명한 사례(학생5)처럼 학생들은 활동 중 친구의 생각과 선택이 자신과 다를 수 있음을 자연스럽게 인식하였다. 또한 혼자 달리기를 할 때는 흥미를 느끼지 못했는데 친구들과 함께하면서 새롭게 느껴졌다고 표현한 사례처럼(학생5), 또래와 함께하는 활동에서 정서적 유대를 형성하고 과정 자체에서 즐거움과 친밀감을 느끼게 되었다. 이 같은 결과는 초등학교 저학년부터 자기뿐 아니라 타인의 감정 및 생각을 인식하고 공감할 수 있는 구조화된 기회가 필요함을 시사한다.

초등학교 저학년 아동은 학교에서 공식적인 집단생활을 시작하고 또래와의 관계를 통해 생활에 필요한 사회적 기술을 습득하며 사회적 능력을 함양하는 시기이다(Erickson, 1963; 김현정, 심혜원, 2013). 특히 타인의 감정을 이해하고 공감하는 능력은 사회적 적응과 학교생활 전반에 영향을 미치는 정서지능의 핵심 요소이다(김래은 외, 2025). 또래놀이 상호작용을 유지하고 증진하기 위한 교육적 노력이 필요함을 시사하는 선행연구(정성은, 2024)에서도 강조하듯 타인과의 관계 향상을 위한 구조화된 교육적 활동은 필수적이다. 사회·정서발달 기회가 부족할 경우 학생은 미숙한 정서 조절 및 사회적 기술로 인해 학교 적응에 실패할 수 있기 때문이다(하문선 외, 2025). 또한 사회·정서학습은 학습자의 태도와 행동의 변화를 요구하므로 오랜 기간 꾸준한 학습이 필요한 점(김은정 외, 2015), 특히 초등학교 시기가 사회·정서적 역량의 지속적인 연습이 필요한 시기인 점을 고려할 때(성윤숙 외 2020; 이인태, 2016), 타인에게 관심을 가지고 상호작용 할 수 있는 초등학교 저학년 대상 프로그램의 연속적이고 지속적인 운영이 필요하다.

## 3. 활동: 맞춤형 활동 제공

학생들은 맞춤형 사회·정서발달 프로그램 참여 후 새로운 경험과 활동의 특징에 대해 언급했다. 질문카드 내용 중 옆에 있는 친구에게 ‘힘내’라고 응원하는 미션을 수행하면서 상상력이 풍부해지는 느낌이 들었다고 표현한 사례(학생5), 스스로 잘하지 않은 것 같다고 느낀 상황에서 진행자의 긍정적인 피드백을 받으며 기분이 좋아졌다고 이야기한 사례(학생3)에서 보여지듯이 학생들은 익숙하지 않은 질문을 접하고 표현하는 활동을 통해 예상하지 못했던 긍정적인 경험을 하였다. 또한 질문카드의 질문에 큰 소리로 말하는 활동을 통해 마음이 시원해지는 느낌을 받았다고 이야기한 사례(학생4)와

다양한 질문과 활동이 재미있었다고 하는 다수의 사례에서 알 수 있듯이 학생들은 새로운 경험을 하며 즐거움과 긍정적인 감정 변화를 느꼈다. 이 같은 결과는 학생들에게 평소에 경험할 수 있는 보편적이고 일상적인 활동뿐 아니라 학생들의 발달에 적합하면서도 흥미를 유발할 수 있도록 특별하게 구조화된 활동의 제공 역시 필요함을 알 수 있다.

대표적인 체험·활동형 프로그램으로 국가 수준의 학교폭력예방교육인 어울림프로그램을 들 수 있다. 이는 학교폭력 예방 역량을 몸으로 익히고 일상에서 직접 실천하는 것을 목표로 하여 개념 학습 중심의 학교폭력 예방 프로그램의 한계를 보완한 프로그램이다(성운숙 외, 2020). 일반적으로 학교에서 운영하는 프로그램은 인지적인 접근을 취하는 경우가 많지만 어울림프로그램은 구체적인 사례를 토대로 학생들이 직접 활동에 참여하며 다양한 경험을 하는 데 초점을 두고 있다(성운숙 외, 2020). 면담에서 학생들은 질문을 보며 자기에 관한 생각을 해보고 답변하는 활동이 재미있었다거나 돌림판 활동을 해서 나오는 부끄러운 감정표현도 해보니 기분이 좋았다고 답변하였다. 이러한 사례를 통해 학생들은 이론적이고 개념적인 접근이 아니라 직접 활동에 참여하며 새로운 경험을 한 것을 알 수 있었다. 특히 초등학교 저학년은 구체적 조작기에 속하는 발달 단계로 직접적인 체험과 감각을 통해 학습하는 것이 효과적인 시기이다(박보경, 2025). 특히 학생이 활동에 참여하며 자기표현 하는 모습을 발견한 돌봄전담사의 사례(돌봄전담사 1, 2)를 토대로 학생 발달수준과 흥미요소(게임, 카드, 활동 등)를 반영한 체험·활동 중심 프로그램이 사회·정서발달 지원에 효과적임을 확인할 수 있다.

공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달 프로그램이 효과적으로 운영되기 위한 정책적 제언은 다음과 같다. 첫째, 돌봄전담사 연수가 필요하다. 면담 중 돌봄전담사들은 학생들의 사회·정서역량을 증진할 수 있는 방법에 대해 고민하던 중 본 프로그램의 효과를 확인하고 향후 적용해보려는 의지를 가졌다(돌봄전담사1). 이는 교육현장에 사회·정서학습이 도입되었으나 이를 교육과정 전반에 통합하는 역량이 부족해 어려움을 겪는 교사를 위한 연수가 필요하다고 보고한 연구결과와 유사한 응답이다(김은정, 김춘화, 이상수, 2015). 특히 돌봄전담사는 돌봄현장에서 초등학교생들과 직접적으로 상호작용할 뿐 아니라 일상적 장면에서 자연스럽게 다양한 활동을 제공할 수 있다는 점을 고려할 때(김창희, 양윤이, 2017), 돌봄전담사의 통합적 역량을 지원할 수 있는 연수가 필요하다.

둘째, 맞춤형 프로그램 개발 및 제공이 필요하다. 본 연구는 지역 특징과 학년별 특성을 반영한 공적 돌봄센터 맞춤형 사회·정서발달 프로그램을 개발하였다. 연구 대상인 공적 돌봄센터는 인구소멸 위기지역에 위치하여 돌봄서비스의 질적 격차가 있다(손선옥 외, 2023). ‘오늘 활동을 다음에도 또 하고 싶나요?’에 대한 높은 응답 평균(M=4.36)뿐 아니라, 연구면담 종료 시 ‘다음에 또 게임하는 기회가 있으면 참여하고 싶다(학생3)’, ‘특정 프로그램에 참여하지 못해 아쉬웠다(학생2)’, ‘저희를 위해 힘들게 준비해 주셔서 고맙습니다(학생4)’ 등의 응답을 통해 학생들의 아쉬움을 확인할 수 있었다. 이는 맞춤형 프로그램이 소수 인원을 위한 다양한 양질의 돌봄 프로그램 운영이 어려운 현실적 제약(김현수, 천은아, 2025)을 보완할 수 있는 하나의 방안이 될 수 있음을 시사한다.

본 연구는 특정 지역 공적 돌봄센터 내 소수의 학생 및 돌봄전담사를 대상으로 수행한 연구이므로

연구결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 타 지역에서는 다른 양상의 경험이 나타날 수 있고 초등학교 1~3학년 사이에도 발달적 차이가 있으므로 향후 연구에서는 다양한 지역과 학년, 동질집단 구성 등으로 연구결과의 타당성을 검증할 필요가 있다. 또한 본 연구는 CQR 방법론에 따라 응답 사례 수를 중심으로 분석하여 논의의 강도를 파악할 수 있었으나 중요도를 직접 측정하지는 않았다. 후속 연구에서는 도출된 핵심주제를 바탕으로 맞춤형 사회·정서발달 프로그램이 학생의 사회·정서발달에 미치는 영향을 통계적으로 검증하는 연구를 수행할 수 있다. 이러한 한계에도 불구하고 본 연구는 이론적 논의에 그치지 않고 실제 적용 가능한 맞춤형 사회·정서발달 프로그램을 개발 및 적용하여 돌봄전담사가 활용할 수 있는 실천적 프로그램을 제시한 점과 프로그램을 경험한 공적 돌봄센터 학생들과 돌봄전담사들의 경험을 면밀히 탐색하여 학생들의 사회·정서 발달 증진과 유의미한 경험을 밝혀낸 점에서 의의가 있다.

## 참고문헌

- 교육부 (2023). 『미래교육 수요를 반영한 중장기(2024~2027년) 교원수급계획 발표』.
- 권유진·배소영 (2006). 이야기 다시말하기(story-retelling) 과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기 능력. **언어청각장애연구**, 11(2), 72-89.
- 김래은·송민서 (2025). 초상화 명화를 활용한 감상 및 표현활동 중심의 늘봄 프로그램이 초등학교 1학년 아동의 주의집중력과 정서지능에 미치는 영향. **차세대융합기술학회논문지**, 9(9), 2373-2388.
- 김보라·손현동 (2016). 보드게임 놀이 대집단 활동이 아동의 사회성에 미치는 효과. **교육혁신연구**, 26(3), 195-217.
- 김윤경 (2017). 사회정서학습(SEL)을 적용한 학교인성교육 정책방향 연구. 박사학위논문, 서울대학교.
- 김은실 (2015). 학업중단 위기청소년의 학업중단 예방을 위한 또래관계 증진 프로그램 효과. **교원교육**, 31(3), 165-189.
- 김은정·김춘화·이상수 (2015). 사회정서학습 프로그램이 초등학생들의 사회정서역량과 공동체의식 개선에 주는 의미 탐색. **교육방법연구**, 27(4), 511-534.
- 김은정·박재연 (2022). 코로나19 시대를 살아가는 성인기 발달장애 자녀를 둔 주 양육자의 돌봄 경험에 대한 질적 연구. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 23(1), 1-32
- 김인경 (2021). 『아동 발달을 위한 초등 방과후학교 개선방향』. 세종: 한국개발연구원.
- 김종호·심영미 (2015). 방과 후 돌봄서비스 실태 및 만족도 비교 연구: 의정부시, 고양시, 연천군의 초등돌봄교실을 중심으로. **정책분석평가학회보**, 25(1), 399-419.
- 김지영, 김지영 (2025). 초등학교 교사의 사회정서학습 실행 경험과 인식 탐색. **한국초등교육**, 36(4), 493-515.

- 김지현 (2024). 『아동의 사회·정서 발달지원 현황 분석과 개선과제』. 서울: 육아정책연구소.
- 김지현·조숙인·김영민 (2023). 『아동의 사회·정서 발달지원 서비스 현황분석 및 개선방안』. 서울: 육아정책연구소.
- 김창희·양윤이 (2017). 초등돌봄교실 운영 사례 분석을 통한 질제고 방안. **방과후학교연구**, 4(2), 67-87.
- 김현령·김혜숙 (2017). 초등학생의 자기가치 판단근거에 대한 합의적 질적연구. **초등상담연구**, 16(4), 411-436.
- 김현수 (2021). 초등학생 학업중단 예방 및 대안교실 프로그램 개발을 위한 국내외 학업중단 예방 프로그램 특징 분석. **교육연구**, 82, 95-113.
- 김현수·천은아 (2025). 『지속가능한 공적 돌봄모델 정책연구-지역맞춤형돌봄센터 운영성과를 중심으로』. 경남: 경상남도교육청.
- 김현정·심혜원 (2013). 초등학교 저학년을 위한 학교폭력예방프로그램의 효과 연구. **교육과학연구**, 44(3), 49-75.
- 김화영 (2025). 늘봄학교 정책 변화 및 연구 동향 분석과 향후 과제 탐색. **아시아태평양융합연구교류논문지**, 11(9), 199-212.
- 김화영·정은선·이성원 (2022). 유아교사가 지각하는 교사연구자 인식과 실천에 관한 합의적 질적 연구-전공심화 재학생을 중심으로-. **어린이교육비평**, 12(1), 193-132.
- 박보경 (2025). 초등 저학년 늘봄학교 프로그램 개발을 통한 교육 만족도와 효과성 분석. **한국초등교육**, 36(3), 523-538.
- 박현진 (2023). 가상현실 기반 예비교사 에듀테크 프로그램 개발 및 적용. **문화와 융합**, 45(10), 111-122.
- 방소연·최일선 (2015). 협동게임이 초등학교 저학년 아동의 또래관계와 공동체의식에 미치는 영향. **한국초등교육**, 26(2), 337-354.
- 배지윤 (2022). 초등아동 대상의 공적 돌봄 서비스 제공이 사교육 참여 및 사교육비에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지**, 22(8), 503-517.
- 백순근·이슬비·장지현·양현경 (2019). 맞벌이 가정 자녀의 초등돌봄교실 참여에 따른 사교육 시간과 비용 및 일-양육 양립에 대한 인식 차이. **육아정책연구**, 13(1), 55-74.
- 보건복지부 (2023). 『2023 학교돌봄터 사업안내』. 세종: 보건복지부.
- 서민영·이충효·황근순 (2018). 비정규직 고용환경에서 학습상담사들의 경험에 대한 합의적 질적 연구 (CQR). **학교심리와 학습컨설팅**, 5(1), 35-60.
- 성윤숙·구본호·김현수 (2020). 학교폭력 예방 어울림 프로그램의 효과적 적용방안 탐색. **청소년학연구**, 27(2), 363-383.
- 성윤숙·서정아·장윤선·서고운·김성은 (2020). 『학교폭력 예방 어울림 기본 프로그램』. 세종: 한국청소년정책연구원 학교폭력 예방교육지원센터.
- 성평등가족부 (2025). 『2025 통계로 보는 남녀의 삶』.
- 손선옥·김태연 (2023). 초등 방과후 돌봄서비스 이용 경험과 욕구에 관한 질적 연구. **사회과학연구**,

34(2), 55-76.

송승민 외 (2015). 사회적 훈련 프로그램에 참가한 학령 초기 아동의 사회적 행동 변화에 대한 질적 연구. **한국보육지원학회지**, 11(1), 329-354.

신수정 · 정은실 · 허미경 · 윤은주 (2020). 고위기(자살시도 및 자해) 청소년 개인 맞춤형 그웨잇+ 프로그램의 효과. **청소년상담연구**, 28(1), 73-97.

안수빈 · 은선민 · 이강이 (2018). 초등학교 전이과정에서 나타나는 아동의 행복감 변화유형: 취학 전 아동 및 부모 특성을 중심으로. **육아정책연구**, 12(1), 151-173.

양애경 · 양윤이 (2025). 저출산시대, 늘봄학교 운영사례 분석을 통한 늘봄학교 질제고 방안 탐색. **방과후학교연구**, 12(2), 203-234.

오인수 외 (2023). 이주배경청소년 상담의 특수성 탐색. **청소년상담연구**, 31(1), 1-22.

우연경 · 윤미리 (2024). 초등학생의 사회정서역량 진단을 위한 교사용 · 부모용 측정도구 개발 및 타당화. **교육과정평가연구**, 27(1), 157-182.

유재봉 · 강문숙 (2021). 초등학교 돌봄 목적 사교육 실태 및 개선방안탐색연구. **교육혁신연구**, 31(4), 151-174.

유조안 외 (2024). 『지표를 통해 본 한국 아동의 삶의 질 VI』. 서울: 세이브더칠드런, 서울대학교 사회복지연구소.

이가람 · 박일우 · 주은정 (2020). 초등 저학년 학생들에게 과학 경험은 충분할까? -초등 저학년 학생의 과학에 대한 인식과 과학 경험에 대한 사례 연구-. **초등과학교육**, 39(4), 475-493.

이영희 · 김지현 (2017). 협동미술프로그램이 초등학교 저학년 아동의 또래문제해결력에 미치는 효과. **인간발달연구**, 24(2), 87-112.

이인태 (2016). 도덕적 정서 능력 함양을 위한 초등학생용 정서교육 프로그램의 설계. **도덕윤리교육**, 52, 63-93.

이재림 외 (2025). 『2025 서울가족보고서』. 서울: 서울시가족센터.

이현주 외 (2022). 사회정서학습 기반의 학교 밖 STEAM 프로그램의 효과. **초등과학교육**, 41(4), 740-753.

장수정 · 송다영 · 백경혼 (2019). 초등돌봄 정책에 대한 비판적 분석: 공동육아 방과후 참여자들의 경험을 중심으로. **비판사회정책**, 62, 251-287.

전미양 (2024). 초등아동 양육자에게 이상적인 돌봄서비스란? -서울시 초등아동 돌봄공백 양상조사 결과를 중심으로-. **한국아동복지학**, 73(1), 1-27.

정미진 · 이은지 (2025). 사회정서학습(Social and Emotional Learning, SEL)기반 초등 1학년 미술수업 실행연구. **미술교육논총**, 39(4), 54-83.

정성은 (2024). 유아의 또래놀이 상호작용과 사회정서발달 간 중단적 인과관계 검증. **학습자중심교과교육연구**, 24(15), 451-462.

정형희 · 박재연 (2025). 초등 저학년 학생 대상 학교상담 경험에 관한 질적 연구 -상담자 관점에서의 경험을 중심으로-. **초등상담연구**, 24(6), 1177-1205.

- 조미라·최효미·김동훈·김혜진·강민권 (2024). 『한국아동 성장발달 중단연구 2024(한국아동패널 II)』. 서울: 육아정책연구소.
- 조현섭·최새은 (2025). 가정과 교육과정에 담긴 사회정서학습 요소 및 시사점. **한국가정교육학회지**, 35(1), 15-34.
- 통계청 (2023). 『2023년 하반기 지역별고용조사 맞벌이 가구 및 1인 가구 취업 현황』.
- 하문선·이예리 (2025). 사회정서학습(SEL) 기반 초등학교 저학년 맞춤형 놀봄학교 프로그램 개발 및 효과성 검증. **한국융합과학회지**, 14(11), 253-269.
- 한국교육개발원 (2023). 『2023 summer 교육개발』. 충북: 한국교육개발원.
- 황옥경 (2024). 『2023년도 KICCE 연차보고서』. 서울: 육아정책연구소.
- CASEL (2003). *Safe and Sound - An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*. Chicago, IL: CASEL.
- CASEL (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Hill, C. E. (2011). *Consensual Qualitative Research: A Practical Resource for Investigating Social Science Phenomena*. American Psychological Association.
- Hill, C. E. (2016). *Consensual Qualitative Research: A Practical Resource for Investigating Social Science Phenomena*. 주은선 역. 『합의적 질적 연구: 사회과학 현상 탐구의 실질적 접근』 (2판). 서울: 학지사.
- Hill, C. E. et al. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205.
- Shin, K. M., Cho, S. M., Shin, Y. M., Park, S. K. (2016). Effects of Early Childhood Peer Relationships on Adolescent Mental Health: A 6- to 8-Year Follow-Up Study in South Korea. *Psychiatry Investigation*, 13(4), 383-388.
- UNESCO (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Abstract

## Development of a Customized Social and Emotional Development Program for Public Childcare Centers and Exploration of Participation Experiences of Lower-grade Elementary Students and Care Specialists

Kim, Hyeon-su<sup>1</sup> · Kim, Won-a<sup>2</sup> · Yi, Shin-hwa<sup>3</sup> · Hwang, Soon-jeong<sup>4</sup> · Kang, Jae-eun<sup>5</sup>

<sup>1</sup>*Associate Professor, Changwon National University*

<sup>2</sup>*M.D. Student, Changwon National University*

<sup>3</sup>*M.D. Student, Changwon National University*

<sup>4</sup>*M.D. Student, Changwon National University*

<sup>5</sup>*Ph.D. Candidate, Changwon National University*

This study aimed to develop a customized social and emotional development program for community-based elementary care centers, implement the program in practice, and explore the participation experiences of lower-grade elementary school children and care specialists who participated in the program. To achieve this purpose, the Consensual Qualitative Research(CQR) method was employed to analyze interview data collected from six elementary school students and three care specialists involved in the program. The analysis revealed that students' program participation experiences were categorized into three domains—Self, Others, and Activities—from which eight categories and nineteen subcategories were identified. Care specialists' perceptions were grouped into two themes: 'Discovering new aspects of students' and 'Willingness to apply the program in practice.' Through the program, students engaged in various self-related experiences, expanded their social relationships by interacting with peers, and found joy in new activities and their unique characteristics. Furthermore, childcare practitioners observed students' participation and interactions during the program, recognizing the potential for its practical application in the field. Based on these results, the study discussed the need for: 1) opportunities for self-exploration, 2) social experiences through peer activities, and 3) the provision of customized activities.

**Key Words:** Public Childcare, Childcare Center, Social and Emotional Development Program, Consensual Qualitative Research (CQR)