

게이트웨이 단계의 정서적 자활 교육과정 개선 요구에 관한 질적연구: 자활사업 종사자 관점을 중심으로

이 희 은* (국립한국교통대학교) • 전 유 나** (동덕여자대학교)

■ 요약 ■

본 연구는 저소득층에게 지원되는 자활사업의 초기 진입단계인 게이트웨이 단계에서 자활사업 참여자의 정서적 자활을 위한 교육 개선 요구를 자활사업 종사자의 실무적인 관점에서 탐색하고 향후 표준화된 정서적 자활 교육 개발 및 운영을 위한 기초자료를 마련하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 실제 정서적 자활 교육을 운영한 경험이 있는 지역자활센터 종사자 10명을 대상으로 서면 인터뷰, 포커스 그룹 인터뷰, 개별 심층 인터뷰를 실시하였으며 수집된 자료는 질적 내용분석 방법으로 분석하였다. 분석 결과, 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육의 내실화와 운영 개선을 위해 4개의 상위주제와 12개의 부주제가 도출되었다. 상위주제는 ①심리적 안전 기반 조성, ②학습설계와 다양성 대응, ③참여자 중심 교수·학습, ④운영 및 지원으로 나타났다. 구체적으로는 라포와 신뢰 형성, 감정 표현과 자기 인식의 회복, 문해력 수준에 따른 학습 난이도 조절, 모듈형 회기 설계, 비언어적 대체활동 활용, 소그룹 상호작용 및 즉각적 피드백 제공, 보조 인력·물리적 환경·매뉴얼 지원의 필요성이 제시되었다. 이러한 결과는 게이트웨이 단계의 정서적 자활 교육이 단순한 직업훈련의 사전단계가 아닌 심리 사회적 회복 교육으로서 참여자의 존재 회복과 학습 동기 형성을 지원해야 함을 시사한다. 따라서 참여자의 정서적 회복과 자기 이해를 촉진하는 프로그램 설계, 현장 지원 체계의 제도화가 필요하다. 본 연구는 자활사업 게이트웨이 단계의 정서적 자활 지원체계 강화를 위한 실천적·정책적 함의를 제공하였다.

[주제어] : 게이트웨이 단계, 정서적 자활 교육, 교육과정 개선, 교육 요구, 질적연구

* 제1저자, 국립한국교통대학교 교양학부 초빙교원, h51465@naver.com

** 교신저자, 동덕여자대학교 일반대학원 교육컨설팅학과 박사과정, f40335@naver.com

I. 서론

국민기초생활보장제도는 1997년 IMF 체제로 인한 경제 불황으로 대량실업과 빈곤층의 급격한 증가로 사회 구조의 변화와 심각한 사회문제가 발생함에 따라 저소득층에 대한 기초 생활을 국가가 보장하면서 종합적 자립자활(이하 자활) 사업 서비스 제공으로 빈곤의 장기화를 방지하고 생산적 복지(productive welfare) 지원을 위해 마련되었다(보건복지부, 2021). 법 제도를 통해 근로 능력이 있는 기초수급자와 차상위계층에 해당하는 저소득층이 자력으로 생계를 유지할 수 있도록 직업훈련과 취·창업 지원 등을 제공하는 자활사업은 전국 시, 군, 구 자활 기관 협의체를 중심으로 운영되고 있다(노대명, 2009). 이를 통해 자활사업 참여자(이하 참여자)의 자활 의지를 강화하고 자립 능력을 향상시키는 것을 주요 목표로 하고 있으며 더불어 정서적 안정과 사회적 관계망 형성을 위한 자립을 지원함으로써 저소득층의 사회적 자립을 촉진하는 중요한 사회복지 정책으로 운영되고 있다(보건복지부, 2025). 4차 산업혁명과 디지털 시대로의 전환으로 인한 노동시장의 급변은 저숙련 근로 빈곤층의 고용 불안정성을 심화시켰으며 이에 따라 자활사업의 사회적 안전망 기능이 더욱 강조되고 있다(한국자활복지개발원, 2021). 2025년 자활사업 예산은 8,206억 원으로 전년 7,499억 대비 9.4% 증가하는 등 정부의 재정이 지속적으로 확대되고 있는 반면(보건복지부, 2024), 신규 수급자의 증가와 사업 규모 및 예산 측면에서 주목할 만한 성장을 이끌어내지 못하고 수급자의 자활사업 참여는 매우 저조하여 장기수급자의 비율이 증가하는 추세를 보이고 있다(서광국, 2021; 한국보건사회연구원, 2019). 산업 구조가 빠르게 다각화되고 디지털 전환이 가속화되는 현시점에서 저소득층이 새로운 환경에 적응하며 자활 의지를 강화하기는 더욱 어려워지고 있으며 기존의 자활 지원 방식만으로는 근로 능력이 있음에도 불안정한 고용과 반복되는 빈곤의 악순환을 끊기는 어려운 실정이다. 이에 따라 저소득층이 자활에 대한 의지를 회복하고 지속적인 자기 성장을 도모할 수 있을지에 대한 심층적인 고민과 지원 전략이 필요하다.

지역자활센터에서 실시하는 자활사업 게이트웨이(Gateway) 단계는 참여자의 자립을 위한 단계적 지원체계의 초기 진입단계로 참여자의 상태를 진단하고 자활 의지를 강화하는 준비기이자 핵심 단계이다. 이 단계에서 정서적 불안정을 해소하고 자발적 참여 동기를 고취하지 못한다면 직업훈련 과정에서도 중도 탈락이나 소극적 참여가 발생할 수 있다. 현재 각 지역자활센터에서는 2021년 한국자활연수원이 개발한 마인드 게임(MIND GAME) 등 정서적 자활 프로

그램을 각색하여 자체적으로 게이트웨이 단계 참여자에게 정서적 자활을 지원하기 위한 교육을 진행하고 있다. 게이트웨이 단계에서 활용되고 있는 ‘마인드 게임’ 프로그램은 참여자의 문해력이나 수준을 고려할 때 난이도가 높아 학습 몰입을 저해한다는 지적이 제기되고 있다.

이에 따라 게이트웨이 단계 참여자의 특성과 요구를 반영한 표준화된 정서적 자활 프로그램 개발이 요구된다. 특히 게이트웨이 단계에서 정서적 자활 교육이 현장에서 어떻게 실천되고 무엇이 필요한지를 맥락적으로 이해하기 위해서는 실무자의 경험과 인식을 심층적으로 탐색할 수 있는 질적연구가 필요한 실정이다.

이에 본 연구는 게이트웨이 단계에서 정서적 자활 교육을 운영하는 실무자인 자활사업 종사자(이하 종사자)의 관점을 기반으로 게이트웨이 단계 참여자에게 요구되는 정서적 자활을 위한 교육 내용과 프로그램 운영상의 실제적 개선 요구를 분석하고 이를 바탕으로 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육 개발 및 운영 개선을 위한 기초자료를 제시하고자 한다. 본 연구의 목적은 종사자의 경험을 토대로 게이트웨이 과정에 적합한 정서적 자활 교육의 핵심 요소를 도출하고 현장 적용이 가능한 프로그램 운영을 위한 방향성을 제안하고자 한다. 이를 위해 지역자활센터에서 게이트웨이 단계 교육을 운영하고 있는 종사자 10명을 대상으로 질적연구 방법을 활용하였으며 수집된 자료는 주제별로 범주화하여 분석한 결과를 바탕으로 업무 현장과 학문적 근거에 기반한 게이트웨이 단계 정서적 자활 프로그램의 설계 방향을 제시하고자 한다. 이와 같은 본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 자활사업 종사자의 관점에서 게이트웨이 단계 참여자에게 요구되는 정서적 자활 교육의 핵심 내용은 무엇인가?

연구문제 2. 자활사업 종사자의 관점에서 게이트웨이 단계에서 효과적인 정서적 자활 교육 운영을 위해 필요한 교수·학습 방법과 운영상의 요구사항과 개선 방향은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 자활사업과 정서적 자활의 개념

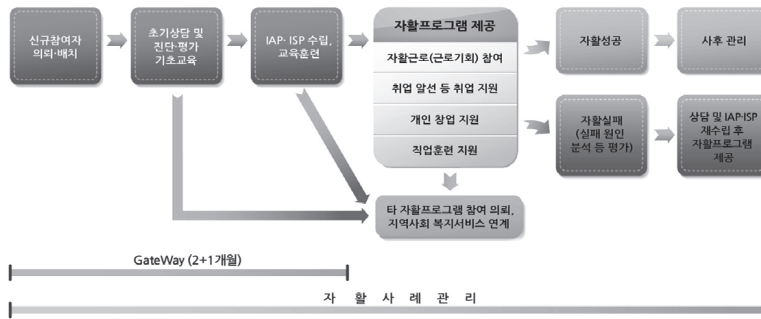
자활사업은 근로 능력이 있다고 판단되는 기초수급자와 차상위계층으로 조건부 수급자, 자

활급여특례자, 일반수급자, 급여특례가구원, 차상위자, 시설수급자 6개 유형으로 구분된다(보건복지부, 2025). 자활사업은 탈빈곤 및 자립 생활을 지원하는 복지 서비스 사업으로 게이트웨이를 통한 입문단계와 자활근로사업 참여, 자활기업 창업 또는 취업, 자활 성공 및 실패 과정을 거쳐 이루어지는 반복되는 피드백 과정으로 설정된다. 자활사업의 전통적인 성공 지표는 주로 경제적 자활에 맞춰져 있었으며 이는 소득 향상과 고용 유지를 통한 ‘탈빈곤’을 의미한다. 보건복지부는 자활사업의 성과를 판단하는 대표적인 지표로 ‘탈수급률’과 ‘자활성공률’을 제시해 왔다. 그러나 자활사업이 막대한 예산 투입에도 불구하고 미진한 성과로 평가받는 것은 단순한 탈수급 관점에만 치중한 편협한 시각에서 비롯된 한계라는 지적이 있다(최상미, 고가영, 2019).

정서적 자활은 빈곤을 극복하고자 하는 동기와 열망, 자신감 제고 등을 포함하며 자활 지원 서비스의 일차적 성과이자 경제적 자활이라는 궁극적 목적 달성을 위한 과정적 측면의 중요한 선행요인으로 여겨진다(최은영, 2016). 이는 자활사업과 같은 근로 연계 복지 프로그램에서 참여자의 정서적 측면의 강화가 참여 의지와 태도 변화라는 심리 사회적 효과를 통해 경제적 성과에 직접적인 영향을 미치기 때문에 경제적 자활로 가는 경로에서 선행되어야 할 조건으로 기능하고 있다.

2. 게이트웨이 단계의 특성

[그림 1]과 같이 게이트웨이 단계는 참여자의 자활 경로를 세우고 이를 이행하기 위하여 기본 지식과 소양을 익히는 사전단계로 참여자 의뢰 후 2개월 이내 또는 최대 3개월 내에 진행된다(보건복지부, 2025). 이 과정은 참여자의 근로 능력과 욕구를 파악하여 개인별 자립경로(IAP) 및 자활지원계획(ISP)을 수립하고 자활사업 참여에 필요한 기초 소양과 근로 의욕을 고취하는 것을 목적으로 한다(보건복지부, 2025). 부분적으로 보이는 게이트웨이 단계는 초기 입문 단계로 단기 목표설정, 계획을 수립하고 자활사업단에 소속되거나 취업, 창업을 위한 준비 과정에도 마찬가지로 사례관리 회의를 통해 정기적이고 순환적으로 개입을 점검하며 재사정과 계획 실행이 진행된다. 특히, 참여자의 경계심과 약한 근로 의지를 감안하여 초기상담에서 참여자와 라포 형성에 중점을 둔다(경기복지재단, 2013).



[그림 1] 자활사업 참여 절차

게이트웨이 단계에 유입되는 참여자는 경제적 빈곤뿐 아니라 가족 해체, 신체·정신적 건강 문제 등 복합적인 어려움을 동시에 지니는 경우가 많다. 이들은 생계유지와 취·창업 기회에 대한 ‘희망’과 익숙하지 않은 환경 및 미래에 대한 ‘불안’이라는 상반된 감정을 동시에 지니는 경향이 있다(김미라 외, 2019). 이 단계에서 상담과 교육을 통해 삶의 목표를 재정립하는 긍정적 변화를 겪을 수 있으나 획일적인 교육 내용 및 개인별 상황을 충분히 고려하지 못한 운영 방식의 한계가 지속적으로 지적됨에 따라 게이트웨이 단계에서 참여자의 정서적 안정과 회복을 지원하는 정서적 자활 교육의 필요성이 더욱 강조되고 있다(최상미 외, 2017). 자활 초기 단계에서 자활 의지가 낮거나 신체·정신적 건강 문제가 해소되지 않을 경우에는 자립 실패 가능성이 높아지고 이로 인해 참여자는 수급 종료 전까지 자활사업에 반복적으로 재참여하게 되어 행정적, 재정적 비효율적이고 비생산적인 결과를 초래할 수 있다. 따라서 게이트웨이 단계에서의 정서적 자활 지원은 자활사업의 성공을 좌우하는 핵심 요인으로 볼 수 있다(이상아, 이원지, 2025).

III. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구는 정서적 자활 교육의 개선 요구를 명확하게 파악하기 위하여 연구 대상을 교육 참

여자인 학습자가 아닌 교육 실무를 담당하는 자활사업 종사자를 연구참여자로 선정하였다. 본 연구의 참여자는 한국자활복지개발원에서 발급하는 ‘정서적 자활 전문가 1급’ 자격을 보유하고 실제 지역자활센터에서 정서적 자활 교육을 운영한 경험이 있는 종사자로 <표 1>과 같이 선정하였다. ‘정서적 자활 전문가 1급’은 전국 지역자활센터에서 정서적 자활 교육을 실시할 수 있는 민간 자격으로 본 연구에서는 질적 자료의 적절성과 충분성의 원리(Morse & Field, 1995)에 근거하여 자활사업과 정서적 자활 교육에 대해 다양한 경험과 사례를 구체적으로 제시할 수 있는 참여자를 선별하고자 하였다. 표집은 한국자활복지개발원 교육·연구 부서의 협조를 받아 게이트웨이 단계 참여 인원의 규모를 고려하여 자활사업에 대한 이해와 실무 경험이 풍부한 종사자를 추천받는 목적표집(purposive sampling) 방법을 사용하였다.

본 연구의 연구참여자는 지역자활센터에서 자활사업 및 자활사례관리 업무를 수행하는 자활사업 종사자(이하 종사자)를 의미하며 정서적·사회적·경제적 자활이 필요한 저소득층 참여자를 위한 자활 지원 업무를 수행한다.

〈표 1〉 연구참여자 일반적 배경

참여자	성별	자활사업 경력	(게이트웨이 단계)월 평균 참여인원	센터 유형
종사자A	여	7년 5개월	15명~20명	도시형
종사자B	여	2년 4개월	35명	도시형
종사자C	남	4년 8개월	15명	도시형
종사자D	여	3년 6개월	50명	도시형
종사자E	남	7년 4개월	5명	농촌형
종사자F	여	3년 8개월	15명	도시형
종사자G	여	4년 9개월	8명	도농복합형
종사자H	여	5년 6개월	15명	도농복합형
종사자I	남	4년 3개월	60명	도시형
종사자J	여	4년 6개월	10명	도농복합형

2. 연구 설계

본 연구는 자활사업에 참여하는 참여자에게 요구되는 정서적 자활 역량, 현재 운영되고 있는 게이트웨이 단계의 정서적 자활 교육의 한계, 교육프로그램 운영 방법 등에 대한 교육 요구

를 면밀하게 살펴보기 위하여 서면 인터뷰, 포커스 그룹 인터뷰, 개별 심층 인터뷰를 실시한 질적연구이다. 공동연구자 2인은 자활사업과 관련된 선행연구에서 추출한 주요 내용 및 키워드를 중심으로 질문의 내용을 협의한 후, 인터뷰에서 활용할 1차 질문 목록을 도출하였다. 도출한 1차 질문 문항에 대하여 교육학 교수 2인의 검토를 받아 수정 및 보완하여 <표 2>와 같이 최종 질문 목록을 개발하여 실시하였다. 선정한 질문의 내용은 게이트웨이 단계 시 필요한 정서적 자활역량, 현재 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육 운영 시 애로사항, 향후 필요한 교육 운영 방법 등이다.

본 연구의 자료 수집은 2025년 9월 1일부터 10월 2일까지 진행되었으며 자료의 다각적인 검증과 심층적인 분석을 위해 1차 서면 및 포커스 그룹 인터뷰(FGI)와 2차 개별 심층 인터뷰로 단계를 구분하여 실시하였다. 연구의 첫 단계인 1차 인터뷰는 현장의 다양한 운영 실태를 파악하고 프로그램 개발을 위한 실무자 간의 합의점을 도출하는데 주안점을 두었다. 우선 2025년 9월 1일부터 9월 9일까지 연구 참여자들에게 서면 인터뷰지를 발송하여 개별 지역사회활센터의 게이트웨이 교육 운영 현황과 기초 의견을 수집하였다. 이후 서면 인터뷰에서 확인된 각 지역사회활센터별 운영 방식의 차이와 쟁점 사항을 조율하고 표준화된 대안을 마련하기 위해 비대면 온라인(ZOOM)을 활용한 포커스 그룹 인터뷰(FGI)를 병행하였다. 특히 연구 참여자의 심도 있는 토의 진행과 일정 조율을 원활히 하기 위해 FGI는 총 3개의 소그룹으로 분리하여 운영하였다. 구체적으로 9월 11일에는 4명의 실무자가 9월 12일과 9월 16일에는 각각 3명의 실무자가 참여하여 총 10명을 대상으로 3차례에 걸쳐 진행되었다. 각 차수별 인터뷰 시간은 70분에서 90분가량 소요되었으며 이 과정에서 서면 조사만으로는 파악하기 어려웠던 프로그램의 구체적인 실행 전략과 난이도 조정 방안에 대해 집중적인 논의가 이루어졌다.

이어서 진행된 2차 인터뷰는 2025년 10월 1일부터 10월 2일까지 유선으로 실시된 개별 심층 인터뷰로 1차 FGI에서 도출된 표준화 방안에 대해 개별 현장의 적용 가능성을 재검증하는데 목적을 두었다. 또한, 집단토의 환경에서는 표현하기 어려웠던 개인적인 고충이나 심층적인 의견을 보완하기 위해 1인당 40분에서 60분 정도의 심층 인터뷰를 진행하였으며 반구조화된 질문지를 활용하여 참여자의 구체적인 경험과 사례를 수집하였다. 인터뷰 녹화 및 녹음 파일은 인터뷰를 진행한 연구자 1인이 전사하였다. 수집된 전사본은 A4용지로 1차 서면 인터뷰 자료는 17쪽, 포커스 그룹 인터뷰 자료는 21쪽이었으며 2차 개별 심층 인터뷰 자료는 33쪽으로 총 71쪽의 분량으로 나타났다.

〈표 2〉 연구 질문지

구분	수행일자	질문 내용
1차. 서면 인터뷰 및 포커스 그룹 인터뷰	25.9.1 - 25.9.16	1. 게이트웨이 단계에서 참여자에게 가장 필요한 정서적 자활 역량은 무엇이라고 생각하시나요? 2. 기존 게이트웨이 단계에서 정서적 자활 교육의 가장 큰 한계는 무엇이라고 생각하시나요? 3. 실제 게이트웨이 단계에 참여하는 참여자의 특성(연령, 학력, 표현능력) 중에서 교육 참여에 영향을 주는 요인은 무엇이라고 생각하시나요? 4. 저학력 및 고령 참여자에게 효과적인 교수 및 학습 방법은 무엇이라고 생각하시나요? 5. 게이트웨이 정서적 자활 교육 운영 시, 규모(인원수 등)에 따라 달라지는 운영상의 고려요소나 어려움은 무엇인가? 6. 게이트웨이 정서적 자활 교육 운영 시, 운영자(진행자)가 가장 유의해야 하는 사항은 무엇이라고 생각하시나요? 7. 게이트웨이 정서적 자활 교육에 필요한 교재 형식과 운영 매뉴얼을 어떤 형태로 제공하여 현장 활용도가 높을 것이라 생각하시나요? 8. 기관에서 운영한 게이트웨이 정서적 자활 교육에 있어 의미있고 효과적이었던 주제와 내용, 구체적인 활동 방식은 무엇이라고 생각하시나요? 9. 추가 의견
2차. 개별 심층 인터뷰	25.10.1 - 25.10.2	1. 기존 게이트웨이 정서적 자활 교육 운영의 우수 사례 및 성과 경험은 무엇인가? 2. 기존 게이트웨이 정서적 자활 교육 운영 중 애로사항은 무엇이라고 생각하시나요? 3. 게이트웨이 정서적 자활 교육이 궁극적으로 추구해야 할 학습 목표는 무엇이라고 생각하시나요? 4. 게이트웨이 정서적 자활 교육이 다루어야 할 가장 중요한 정서적 자활 역량과 이유를 현장 경험을 바탕으로 말씀해주세요. 5. 추가 의견

3. 자료 분석

완성된 전사본을 분석하고자 10월 1주차부터 2주차까지 약 2주에 걸쳐서 지속적인 비교분석법(Constant comparative method)을 실시하여 전사본의 내용들을 비교 및 범주화하는 과정을 실시하였다(Corbin & Strauss, 2014). 이를 위해 전사본을 연구자 2인이 각각 인터뷰 전사 자료를 반복적으로 읽으며 의미있는 단어와 구절을 중심으로 초기 코드를 도출하는 개방 코딩(Open coding)을 실시하였고 개방 코딩 결과를 공유 및 논의 과정을 통해 총 42개의 코드를 정리하여 1차 코드북을 완성하였다. 1차 코드북을 완성한 후, 1차 코드북에서 도출된 중복되거나 유사한 코드를 통합하고 개념적으로 정제하여 27개의 의미코드로 재구성하여 2차 코드북을 완

성하였다. 이후 2인의 연구자가 전체 자료를 반복적으로 검토하면서 의미코드 간의 관계를 탐색하고 개념적 유사성에 따라 코드들을 범주화하여 부주제 19개와 상위주제 5개로 도출하였고 이를 게이트웨이 단계의 정서적 자활 지원 구조와 관련된 핵심 영역으로 통합하여 3차 코드북을 완성하였다. 마지막으로 연구자는 3차 코드북을 재검토하여 상위 개념 간의 연관성을 확인하고 논리적으로 구조화하여 4개의 상위주제, 12개의 부주제, 27개의 의미코드로 구성된 최종 4차 코드북을 [그림 2]와 같이 완성하였다.

상위주제	부주제	의미코드
1. 심리적 안전 기반 조성	1) 라포 및 신뢰 형성	(1) 초기 감작·탐색, (2) 수평적 관계 형성, (3) 공감적 정서지지
	2) 자기표현과 감정조절	(1) 비강요적 참여 분위기, (2) 비평가적 감성수용
	3) 자기인식 및 회복	(1) 감정 표현과 자기 이해, (2) 감정 자아와 자기 성찰 (3) 타인성립 공유와 분리사회의 학습
2. 학습설계와 다양성 대응	1) 학습자 구성에 따른 난이도 조절	(1) 문제력 및 인지수준 차이, (2) 자존감 보존을 위한 격려난이도 설정
	2) 모듈형 독립형 유연한 회기 설계	(1) 출석 불규칙성 대응, (2) 단회 완결형 회기 구조
	3) 대세가능 활동 및 자료제공	(1) 비언어적 시각자료 필요, (2) 문제 부담 완화 활동
3. 참여자 중심 교수·학습	1) 경험 및 체험 중심 활동	(1) 감각 및 신체 기반 정서 개발, (2) 결과를 관념이 추는 성취감
	2) 소그룹 상호작용 구조	(1) 소그룹의 신뢰적 개방성, (2) 경험 공유와 자기 확장, (3) 공동체 의식
	3) 즉각적 피드백과 작은 성취 제공	(1) 즉시적 칭찬과 동기효과, (2) 작은 성취의 자기효능감 회복
4. 운영 및 지원	1) 운영·간담·적용 가이드	(1) 센터마다 상이한 운영환경, (2) 시간 제약에 따른 일회 회기 요구
	2) 보조인력 및 환경 지원	(1) 교육 촉진을 위한 보조인력, (2) 안정적 정서공간
	3) 현장 활용 중심 매뉴얼 및 도구	(1) 사용 가능한 표준 매뉴얼, (2) 진행자를 체크리스트 및 표보게 필요

[그림 2] 최종 주요 코드

4. 연구의 신뢰도와 타당도 확보를 위한 노력

본 연구에서 신뢰도와 타당도 확보를 위해 다음과 같은 노력을 하였다. 첫째, 연구의 취지와 목적에 부합하는 연구참여자를 선정하기 위하여 정서적 자활 교육 및 관련 예산을 지원하는 교육 연구기관의 실무자 추천을 받아 실제 현장에서 정서적 자활 교육을 활발히 운영하고 있는 전문가 중, 게이트웨이 단계에서 현장 맞춤형 정서적 자활 교육과정 개발에 높은 관심을 보이며 자발적으로 인터뷰 참여 의사를 밝힌 인원을 연구참여자로 선정하였다. 둘째, 인터뷰 질문지를 활용하여 7년 이상 자활사업 관련 경력을 보유한 자활사업 센터장 1인을 대상으로 파일럿 인터뷰를 실시하였고 파일럿 인터뷰 참여자의 의견을 바탕으로 인터뷰 질문 내용을 수정 및 보

완한 후, 최종 인터뷰 질문지를 개발하였다. 셋째, 전사된 인터뷰 자료를 분석하는 과정에서 삼각검증 기법(data triangulation)을 활용하여 연구자들이 지속적으로 의견을 공유 및 검토하여 개인의 주관적 견해를 배제하고자 노력하였다. 다섯째, 본 연구에 참여한 연구자 2명은 각각 전체 전사본의 25%에 해당하는 인터뷰 자료를 독립적으로 코딩하여 분석자 간 신뢰도 산출을 실시한 결과 81.3%의 일치도를 확인하였고 이후 논의 과정을 거쳐 수정 및 보완하여 100% 합의에 도달하였다.

5. 연구의 윤리성

본 연구의 자료 수집을 위한 인터뷰 절차와 과정은 연구참여자의 일정에 맞추어 실시하였고 연구참여자의 인터뷰 참여의 편의성을 위하여 서면 인터뷰와 비대면 인터뷰를 실시하였다. 연구의 윤리성을 고려하여 연구참여자의 신분과 개인 정보 노출이 없도록 하고 수집된 자료는 공익을 위한 연구 이외의 목적으로 사용되지 않는 점을 연구참여자에게 안내하였다. 본 연구에 참여한 지역사회활센터 종사자들의 인터뷰 자료가 외부 노출되지 않도록 연구참여자에게 대한 가명을 활용하여 자료 보관을 면밀하게 관리하였다.

IV. 연구 결과

1. 심리적 안전 기반 조성

가. 라포 및 신뢰 형성

종사자들은 참여자가 처음 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육에 참여할 때, 낯선 환경과 타인의 시선에 대한 불안으로 인해 대부분 말이 없고 경직된 태도를 보였다고 언급하였다. 참여자들은 자신이 자활센터에 있다는 사실 자체를 낙인처럼 느끼거나 여기서 무엇을 해야 할지 모르는 상태로 참여한 경우가 많았다고 하였다.

“처음 오면 다들 말이 없어요. 표정이 굳어 있고 자기소개를 시켜도 ‘저는 그냥 왔어요’ 정도로만 말하시죠. 어떤 분은 ‘왜 여기에 왔는지도 모르겠어요’라고 하세요. 그 말이

단순히 관심이 없어서가 아니라, 스스로를 위축된 상태로 느끼는 거예요.”(종사자 I)

이러한 언급은 사회적 배제 경험과 낮은 자기효능감으로 인해 참여자들이 관계 형성과 자기 노출에 두려움을 느끼고 있음을 보여준다. 이에 종사자들은 지시보다는 정서적 지지를 우선시 하며 참여자와의 수평적 관계 형성을 시도하였다. 진행자의 자기 노출과 유연한 대화 또한 참여자의 경직을 완화하는 중요한 요인으로 작용하였으며 참여자 스스로 마음이 안전하다고 느낄 수 있을 때 신뢰가 형성되었다.

“이름을 불러주거나 ‘오늘 컨디션 괜찮으세요?’ 한마디 해드리면 표정이 달라져요. 그런 게 시작이에요.”(종사자 B)

“나는 선생님이 아니라 같이 걸어가는 사람이라고 말하면 표정이 풀려요. 서로 웃으면서 이야기하게 되죠.”(종사자 F)

이처럼 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육의 초기 단계에서 라포를 형성하는 과정은 심리적 안정과 학습 몰입의 기반으로 작용하였다. 종사자들은 참여자들이 먼저 신뢰를 느껴야 교육이 진행될 수 있다고 강조하며 정서적 지지와 공감을 교육 참여의 지속성을 유지하는 주요 요인으로 인식했다. 이러한 접근은 참여자가 안전하게 존재할 수 있다는 감각을 회복하도록 돕는 관계 중심의 교육적 실천으로 작용하였다. 따라서 정서적 자활의 출발점은 지식의 전달이 아닌 심리적 신뢰와 라포 형성을 통한 관계 회복이 중요한 요인임을 확인하였다.

나. 자기표현과 감정존중

종사자들은 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육이 진행되면서 참여자들이 점차 자신의 감정과 생각을 표현하기 시작한다고 언급하였다. 처음에는 말 한마디조차 어려워하던 참여자들이 들어주고 기다려주는 분위기 속에서 서서히 감정 표현의 문턱을 넘었다고 보았다. 이러한 변화는 자신이 안전하게 수용될 수 있다는 신뢰감의 결과로 해석하였고 신뢰를 기반으로 종사자가 자신을 표현할 수 있는 교육을 요구하였다.

“말 한마디 안 하던 분이 어느 날 ‘요즘은 좀 괜찮아요’ 이렇게 말했을 때 그게 큰 변화예요. 본인의 상태를 말한다는 건 마음의 문을 열었다는 뜻이에요.”(종사자 G)

“말 안 하는 분에게 자꾸 질문을 던지는 게 아니라, ‘괜찮아요. 듣는 것도 참여예요’라

고 해주면 다음 주에 스스로 이야기하세요.”(종사자 D)

이러한 접근은 표현을 유도하기보다 존재를 인정하는 비강요적 환경을 조성함으로써 참여자가 자신만의 속도로 감정을 드러내게 하였다. 종사자들은 특히 감정은 정답이 있지 않기 때문에 틀릴 수 없다는 메시지를 전달하며 감정을 평가하지 않고 있는 그대로 존중하는 태도를 유지하였다.

“화가 나거나 울컥할 때 그냥 표현해도 괜찮다고 해요. 울어도 괜찮다고 말해주면 그 때서야 진짜 이야기가 시작돼요.”(종사자 E)

“누가 울면 같이 있어줘요. 그 눈물이 터지는 순간이 학습의 시작이에요.”(종사자 C)

이처럼 감정의 표출이 허용되는 순간은 참여자들이 억눌린 감정이 교육안에서 안전하게 받아들여질 수 있다는 정서적 해방감을 경험하는 계기로 작동하였으며 감정 표현은 자기수용과 회복의 첫 단계로서의 의미가 있음을 확인하였다. 자기표현과 감정 존중은 참여자들이 있는 그대로의 나도 괜찮다는 감각을 회복하는 과정으로 자기 존재를 인정받는 경험을 통해 정서적 자활로 나아가는 내적 변화의 시작이었다.

다. 자기 인식 및 회복

종사자들은 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육을 통해 참여자들이 자신의 내면을 돌아보고 이전에는 인식하지 못했던 감정과 생각을 자각하게 됨에 따라 ‘나는 어떤 사람인가’, ‘무엇이 나를 힘들게 했는가’에 대한 성찰적 인식이 중요하다고 관찰하였다. 이러한 변화는 지식 전달과 정보보다는 정서적 교류의 상황 속에서 자연스럽게 형성되었으며 지속적인 자기 성찰 교육이 필요하다고 하였다.

“처음엔 다들 자기 이야기를 안 하다가, 어느 순간 나는 왜 이렇게 살아왔을까라고 말을 꺼내세요. 그게 시작이에요. 자기 이야기가 나오면 그때부터 달라져요.”(종사자 A)

“자기를 돌아보는 시간이 된다고 하세요. 내가 왜 이렇게 화를 냈는지, 그동안 누구 탓만 했던 건 아닌지 이런 얘기를 하시죠.”(종사자 F)

이러한 진술은 프로그램이 단순한 교육이 아니라 자기 이해와 내면의 변화를 촉진하는 심리

적 과정임을 보여준다. 종사자들은 참여자들이 ‘자기 안의 감정’을 인식하게 되는 순간에는 행동의 변화가 시작된다고 강조했다.

“자기 안의 감정이나 생각을 스스로 알아차리는 게 중요하더라고요. 그걸 알아야 자신의 마음과 생각하는 방식을 바꿀 수 있으니까요.” (종사자 D)

“스스로 자신을 인정하고 깨달음으로써 그동안 내가 얼마나 참아왔는지, 나를 돌보지 않았는지를 알게 됐다고 해요. 그걸 울면서 말할 때가 제일 큰 변화예요.” (종사자 H)

참여자들의 이러한 자기 인식은 때로는 아픈 감정의 재경험으로 이어졌지만 동시에 회복의 출발점이 되었다. 이는 감정의 해소를 넘어 자신의 상처를 객관화하고 수용하는 ‘자기 회복의 단계’로 나아가는 과정이었다.

“비슷한 이야기를 들으면 나도 그렇다며 울기도 하고 웃기도 해요. 그게 치유가 되는 거예요.” (종사자 G)

일부 참여자들은 다른 사람들의 이야기를 들으면서 ‘나만 그런 게 아니구나’라고 느꼈다고 말하며 집단 내 상호 공감을 통해 자기 이해의 폭이 확장되었다. 이처럼 타인의 경험이 ‘거울’이 되어 자신을 이해하게 되는 과정은 관계적 성찰(relational reflection)의 한 형태로 자활 교육이 상호 치유적 학습공동체로 기능을 한다고 보여진다. 이 과정은 참여자가 ‘수동적 수혜자’에서 ‘자기감정의 주체’로 이동하는 내적 전환으로 이해된다. 즉, 정서적 자활 교육은 감정 표현의 기술을 습득하고 자기 인식과 존재의 회복을 가능하게 하는 심리사회적 학습 과정으로 작동한다. 정서적 자활 교육이 경제적·사회적 자활을 위한 그 전 단계로서 적응 훈련에 초점을 맞추기보다는 참여자 자신과의 관계 회복과 자기 인식의 재구성을 목표로 하는 존재 회복 중심의 심리사회적 자활 과정으로 재개념화되어야 함을 시사한다.

2. 학습설계와 다양성 대응

가. 학습자 구성에 따른 난이도 조절

종사자들은 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육의 가장 큰 현실적 어려움으로 참여자 간 역량 차이와 학습 수준의 불균형을 지적하였다. 참여자 중에는 학력이 낮거나 문해력이 부족하여

인지적 제약이 있는 참여자들이 포함되어 있어 동일한 수준의 난이도로 수업을 진행하기 어렵다고 언급하였다.

“참여자들의 수준 차이가 너무 커서 중간을 잡기가 어렵습니다. 제일 최대한 쉽게 구성하는 것이 좋았어요.”(종사자 H)

이러한 문제는 학습 이해 격차를 발생시키고 정서적 자활 교육의 참여 지속성에도 영향을 미쳤다. 일부 종사자들은 교재를 그대로 쓰기 어렵다며 문해력 수준에 맞게 수정하거나 재구성하여 현장 적합성을 높였다고 언급하였다. 일부 참여자는 60대 이상 고령층이 많아 쉽게 참여할 수 있는 수업 구성이 필요하다고 강조하였다.

“저희는 농촌 지역이라 글을 모르는 선생님도 계세요. 그래서 교재를 그대로 쓰기 어려워워서 저희 센터의 참여자분들 수준에 맞게 바꿔서 진행했어요.”(종사자 D)

종사자들은 난이도 설정에 있어 ‘쉬움’을 목표로 하기보다는 참여자의 자존감을 해치지 않으면서도 참여 의욕을 유지할 수 있는 균형감이 필요하다고 지적하였다.

“정서에 관련된 프로그램이다 보니 너무 어려우면 부담이 커요. 참여자분들이 나는 못하겠다는 생각을 하게 돼요. 그래서 학습난이도는 10점 만점에 5점 이하가 적당하다고 봐요.”(종사자 C)

이러한 인터뷰 진술을 통해 게이트웨이 단계 프로그램의 난이도 조절은 단일 기준이 아니라 학습자 구성의 다양성을 고려한 유연한 설계가 필요함을 확인하였다. 학습자의 수준을 고려한 난이도 조절은 정서적 자존감 손상을 최소화하고 학습 효능감을 극대화하기 위한 심리적 조절 장치로 이해되며 참여자가 자기효능감을 회복하도록 돕는 정서적 설계의 한 형태로 작용될 필요가 있다.

나. 모듈형·독립형 유연한 회기 설계

종사자들은 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육이 현장에 적용될 때, 참여자의 출석률과 학습 지속성이 일정하지 않아 회기 간의 연계성이 약화되는 문제가 발생할 수 있음을 반복적으로 언급하였다. 자활센터의 사업 특성상 참여자 교체가 잦고 출석이 불규칙해 동일한 흐름으로 교

육을 진행하기 어렵다는 것이다. 종사자들은 이러한 한계를 보완하기 위해 교육 운영 시 독립적인 모듈형 회기가 도입되어 한 회기만 참여해도 학습적·정서적 성과를 얻을 수 있도록 설계하는 것이 바람직하다고 강조하였다. 즉, 프로그램의 각 회기를 유기적으로 연결하되, 단일 회기만으로도 학습이 성립될 수 있도록 설계해야 한다는 것이다.

“게이트웨이 참여자들이 매주 다 오지 않아요. 어떤 분은 1일 차에 오시고 3일 차에 다시 오시고... 중간에 빠지기도 하니까 연계가 어렵죠.”(종사자 C)

“출석이 일정하지 않으니깐 각 회기를 독립적으로 해도 완성도가 있어야 해요. 앞뒤 연결이 안 되더라도 그 회기 안에서 배움이 남아야 해요.”(종사자 H)

“이분들은 한 번의 참여가 전부일 수도 있어요. 그래서 한 회기 안에서도 감정, 생각, 나눔이 다 들어가야 해요.”(종사자 G)

이러한 독립형 모듈 구조는 학습의 연속성을 보장하기 어려운 현실적 여건 속에서도 참여 동기를 유지할 수 있는 실질적 운영 전략으로 제시되었다. 특히 일부 종사자들은 게이트웨이 교육은 과정 중심이라기보다 순간의 경험이 중요하다고 언급하며 회기별 완결형 설계의 타당성을 뒷받침하였다. 즉, 한 회기만 참여해도 정서적 경험을 얻을 수 있어야 하고 지속 참여 시에는 점진적 성장 경험을 느낄 수 있도록 설계되어야 한다는 것이다. 또한, 프로그램의 모듈화를 통해 운영 시간과 인력 여건에 따른 현장 맞춤형 재구성이 가능하다는 의견도 제시되었다.

“센터마다 사정이 다르니까요. 어떤 곳은 한 달에 두 번밖에 못해요. 그래서 각 회기를 따로 빼서 쓸 수 있게 하면 좋아요.”(종사자 J)

“저희는 회기별로 30분, 1시간 반 나누기도 해요. 여건이 다 다르니까 선택해서 쓸 수 있도록 모듈화가 꼭 필요해요.”(종사자 I)

이처럼 참여자 특성과 기관 여건의 불균형은 프로그램의 일률적 운영을 어렵게 만들었으며 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육의 현장 적합성을 보장하기 위해서는 모듈형·독립형 회기 설계가 필수적임을 확인하였다. 이는 정서적 자활 교육의 학습설계는 의미 단위 학습을 중시하는 새로운 구조에 대한 요구가 높은 것을 보여준다.

다. 대체가능 활동 및 자료 제공

종사자들은 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육을 운영하면서 학습자들의 문해력과 표현 방

식의 차이를 보완하기 위해 비언어적·시각적·체험형 활동을 중심으로 한 대체자료 활용의 필요성을 강조하였다. 일부 참여자들이 글쓰기나 토론 중심의 방식에서 위축되거나 소외되는 경향이 있기 때문에 누구나 참여할 수 있는 감각적 접근이 필수적이라고 지적하였으며 감각과 시각 중심의 교육이 체계적으로 확산 될 수 있도록 교육자료의 표준화 및 지원체계 마련이 필요하다고 요구하였다.

“글을 쓰기 어려워하는 분들은 색깔로 그리게 하거나, 감정 카드를 활용하면 본인 이야기를 꺼내세요. 글로는 못 써도 색으로는 표현하거든요.”(종사자 J)

“감정 단어를 잘 모르시니까 감정 그림 카드를 돌려드려요. ‘오늘 나는 어떤 색깔이에요?’라고 묻는 식으로요. 그렇게 하면 자연스럽게 자기 이야기가 나와요.”(종사자 F)

이처럼 대체활동과 시각 자료는 참여자의 인지적 부담을 낮추고 자기표현과 감정 탐색을 자연스럽게 유도하는 촉진 매개체로 작용하였다. 특히 일부 종사자들은 손으로 무언가를 만드는 활동이 감정 정리에 도움이 된다고 언급하며 원예·그림·만들기 활동이 정서 안정에 긍정적인 효과를 주었다고 언급하였다.

“글로 쓰라고 하면 바로 포기하는 경우가 있으세요. 글 쓰는 것 자체를 불편해하시는 것 같아요. 그래서 색깔 카드나 그림으로 하계끔 가이드를 드리면 대부분 참여하세요.”(종사자 J)

“카드를 고르는 그 행위가 자기표현이고 이미 그 자체로 학습으로 받아들이시는 모습을 보면 이러한 시각 자료들이 무척 중요함을 느껴요”(종사자 F)

대체가능 활동과 시각적 자료 제공은 학습자 중심의 교수·학습 설계에서 필수적 구성요소를 확인하였다. 기존 언어 기반 학습이 일부 참여자에게는 접근 불가능한 구조로 작용하고 있음을 확인하였고 비언어적 활동이 참여자의 심리적 저항을 줄이고 자연스럽게 자기표현과 회복을 이끌어내는 기능을 하고 있음을 보여준다. 이는 문해력, 연령, 교육 수준에 따라 학습자가 배제되지 않도록 설계되어야 한다는 포용적 교수학습 설계(inclusive design)에 대한 명확한 현장 요구로 보여진다.

3. 참여자 중심 교수·학습

가. 경험 및 체험 중심 활동

종사자들은 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육의 가장 효과적인 전달 방식으로 경험과 체험 중심의 학습 활동을 공통적으로 강조하였다. 주입식 강의나 설명을 듣는 것보다 직접 몸을 움직이고 손으로 무언가를 만드는 활동이 참여자의 몰입과 감정 표현을 촉진한다고 하였으며 체험형·참여형 활동을 체계적으로 포함할 수 있는 운영 설계가 필요하다고 요구하였다.

“참여자분들이 활동에 참여하면서 웃거나 울거나, 그 감정이 드러날 때가 있어요. 그게 교육의 목표라고 생각해요. 마음이 움직였다는 증거잖아요.”(종사자 I)
 “다육이 만들기나 꽃꽂이 같은 걸 하면 참여자분들이 마음이 진정되시는 과정이 보여요. 그다음에 자기 이야기가 나와요. 말보다 손이 먼저 열리더라고요.”(종사자 J)

이처럼 참여자들은 말보다 행위를 통해 감정을 드러내는 경우가 많았다. 종사자들은 이를 몸으로 배우는 학습이라 표현하며 감정 표현이 언어가 아닌 감각적 체험과 신체 움직임 속에서 자연스럽게 발생하는 회복 과정임을 강조했다. 일부 종사자들은 참여자들이 이러한 활동 속에서 ‘나도 할 수 있다’는 경험을 얻는다고 언급했다. 작은 결과물이라도 스스로 완성했을 때 자존감이 회복되고 그 자체가 정서적 자활의 상징이 된다는 것이다.

“작은 결과물이라도 직접 만들어보면 참여자의 표정이 바로바로 변화해요. ‘이건 내가 한 거야’라고 말하실 때 눈빛이 살아나요. 그게 자존감 회복이에요.”(종사자 J)
 “참여자가 그린 그림 한 장이 단순한 작품이 아니라 그 사람의 마음 회복 기록처럼 느껴져요. 저는 그걸 ‘감정의 흔적’이라고 부릅니다.”(종사자 F)

이처럼 경험 및 체험 중심 활동은 단순한 참여형 수업이 아니라 감정의 회복과 자기표현을 가능하게 하는 매개적 장치로 작용하였다. 참여자들은 흙을 만지고 그림을 그리고 손으로 만드는 과정을 통해 자신을 표현하고 정서적 안정을 회복했으며 이는 체험을 통한 자기 인식과 회복의 학습 과정으로 보여진다. 즉, 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육은 나를 느끼고 회복하는 경험의 교육으로 설계될 때, 그 본래의 목적에 가장 부합한다는 점이 확인되었다.

나. 소그룹 상호작용 구조

종사자들은 소그룹 활동이 참여자 간 심리적 개방과 공감을 중요한 교육 요인으로 바라보았다. 큰 집단에서는 침묵하거나 경직된 태도를 보이던 참여자들도 소규모 그룹에서는 얼굴을 마주하며 자연스럽게 이야기하게 되는 변화를 보였다. 이에 따라 정서적 자활 교육에서는 소그룹 중심의 상호작용을 강화하여 참여자 간 신뢰와 공감이 형성될 수 있는 구조적 운영이 필요하다고 요구하였다.

“10~15명, 세 그룹 정도로 진행하는 게 좋았어요. 개입하기도 좋고 인원이 많아지면 조용한 분들이 더 위축돼요.” (종사자 J)

소그룹 형태의 교육은 학습 효과성 증진뿐만 아니라 정서적 안정과 신뢰 형성의 장으로서 소그룹이 기능함을 보여준다. 한 종사자는 “비슷한 이야기를 들으면 ‘나만 그런 게 아니구나’ 하고 안도해요”(종사자 E)라고 언급하며 집단 속에서 유사한 경험을 공유하는 과정이 개인의 위축감을 완화시키는 심리적 요인으로 작용한다고 말했다. 또한, 참여자 간의 상호작용은 자연스러운 배움과 정서적 지지를 동반하였다.

“서로 웃고 이야기하는 순간, 그 자체가 회복의 장면으로 펼쳐져요”(종사자 A)

참여자 간 관계와 상호작용은 공감과 지지, 회복이 동시에 일어나는 집단적 학습공동체의 구조로 작용하였다. 참여자들은 타인의 경험을 들으며 자신을 비춰보고 ‘나만 그런 게 아니구나’라는 인식을 통해 자기수용의 감각을 확장하였다. 결과적으로 소그룹 활동은 게이트웨이 단계의 정서적 자활 교육에서 심리적 안전과 상호회복을 가능하게 하는 기본 단위이자 관계를 통한 회복의 장으로 기능하였다.

다. 즉각적 피드백과 작은 성취 제공

종사자들은 즉각적인 피드백과 작은 성취 경험이 참여 지속과 자기효능감 회복의 핵심 요인이라고 진술하였다. 참여자들은 긴 학습 과정이나 추상적인 목표보다 당일 활동 안에서 자신이 잘하고 있다는 확인과 칭찬을 받을 때 눈에 띄는 변화를 보인다고 하였으며 이에 따라 교육 현장에서 즉각적 강화와 긍정적 피드백을 체계적으로 제공할 수 있는 운영 전략이 필요하다고 요

구하였다.

“이분들은 과정이 길면 중간에 포기하세요. 바로바로 ‘잘하셨습니다’, ‘오늘 정말 좋았어요’ 이렇게 말해주면 표정이 달라져요.”(종사자 G)

“결과보다 지금 이 순간에 해낸 걸 인정해주는 게 중요해요. 그 한마디가 다음 참여로 이어져요.”(종사자 I)

이러한 진술은 참여자들이 즉각적인 긍정 피드백을 통해 참여자 스스로 변화 가능성을 체감하고 프로그램 참여에 대한 내적 동기를 형성하게 됨을 보여준다. 특히, 종사자들은 참여자들이 작은 성취를 경험할 수 있도록 설계하여 참여자가 단 한 번의 활동이라도 성취감을 느낄 수 있도록 돕고 있었다.

“오늘 그림 완성한 것만으로도 성취라고 말해줘요. ‘이게 작품이에요’ 하면서 같이 박수치면 다들 웃어요.”(종사자 J)

이처럼 피드백과 성취는 학습자의 참여 동기를 유발하고 자기 존재감 회복의 경험으로 이어졌다. 참여자는 칭찬받을 때 나도 누군가에게 괜찮은 사람이라고 존중받는 감각을 회복하며 학습 참여에서의 주체적 태도를 강화했다.

“칭찬을 평가처럼 하면 오히려 부담스러워하세요. 그냥 웃으면서 같이 공감해주는 게 제일 좋아요.”(종사자 I)

또한, 일부 종사자들은 피드백의 내용보다 타이밍과 분위기가 중요하다고 강조하였다. 즉, 평가처럼 들리지 않게 자연스럽게 칭찬이 흘러야 한다는 것이다. 이러한 즉각적 피드백은 학습의 연속성을 높이고 참여자 스스로 오늘의 나를 인정받았다는 감정적 보상을 제공함으로써 자존감 회복과 정서적 자활을 촉진하였다. 게이트웨이 단계의 참여자들은 작고 즉각적인 인정과 성공 경험이 축적될 때 자활의 동력이 형성되었고 즉각적 피드백과 작은 성취 제공은 정서적 자활을 유지하는 심리적 에너지의 순환 구조로 작용하였다. 참여자들은 오늘의 성취를 통해 후속 교육 참여를 이어가며 점진적으로 자기 신뢰를 회복해 나갔다.

4. 운영 및 지원

가. 운영 여건별 적용 가이드

종사자들은 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육이 각 기관의 여건에 맞게 조정되어야 한다고 강조하였다. 특히 센터별 인력 규모, 시간 배정, 참여자 수, 공간 구성 등 운영환경의 차이가 크기 때문에 획일적인 프로그램보다는 현장 맞춤형 가이드라인이 필요하다고 요구하였다.

“센터마다 환경이 정말 달라요. 어떤 곳은 1시간밖에 강의실을 못 쓰고 어떤 곳은 하루 종일 가능하거든요. 그대로 적용하기 어렵죠.”(종사자 G)

“참여 인원도 다 달라요. 4명 오는 곳도 있고 20명 넘는 곳도 있어요. 공간도 협소한 곳이 많아요.”(종사자 I)

이러한 진술은 정서적 자활 교육이 표준화된 교육 모듈을 제공하되 현장 운영 조건에 따라 회기 구성과 활동 방식을 조정할 수 있어야 함을 시사한다. 특히, 종사자들은 시간 제약이 있는 센터의 경우 2시간 이상 교육이 어렵기 때문에 핵심 활동 중심의 압축형 회기 구성이 필요하다고 언급하였으며 참여자의 연령·인지수준·지역 특성에 따라 내용 구성의 난이도와 전달 방식을 달리해야 한다는 의견도 제시되었다.

“우리는 오전에 회의도 있고 근로도 있어서 길게는 못 해요. 1시간 반 정도로 핵심만 딱 하는 게 좋아요.”(종사자 J)

“농촌 지역은 고령층이 많아요. 글보다는 이야기나 사진이 더 잘 통해요.”(종사자 B)

“젊은 참여자들은 활동 중심이 좋아요. 직접 그리거나 움직이는 걸 넣으면 훨씬 반응이 좋아요.”(종사자 D)

운영 여건의 다양성은 프로그램의 실질적 적용 가능성을 결정짓는 요인으로 다루어지고 있으며 정서적 자활 교육이 표준화된 틀 안의 유연성을 확보해야 현장 적합성을 가질 수 있다고 해석하였다. 즉, 각 센터의 환경·인력·참여자 구성을 고려해 회기 길이, 활동 난이도 공간 구성 등을 조정할 수 있는 운영 가이드라인을 제시해야 한다.

나. 보조 인력 및 환경 지원

종사자들은 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육이 원활하게 운영되기 위해서는 전문 강사 외

에도 정서 지원을 보조할 인력과 물리적 환경이 반드시 확보되어야 한다고 강조하였다. 특히 프로그램의 특성상 참여자들의 감정반응이 즉각적이고 예측이 어렵기 때문에 한 명의 진행자가 모든 참여자를 동시에 돌보기에는 한계가 있었다. 정서적 자활 교육의 안정적 운영을 위해 보조 인력 배치와 환경적 지원을 제도적으로 강화할 필요가 있다고 요구하였다.

“정서 프로그램은 한 명이 다하기 힘들어요. 누가 울거나 자리를 나가면 그분을 챙겨야 하잖아요. 그 사이에 수업이 끊기니까 뒤에서 도와주는 분이 꼭 필요해요.”(종사자 F)
 “감정적으로 무너지는 분이 나오면 한 사람이 감당이 안 돼요. 그럴 때 옆에서 바로 도와주는 보조 인력이 있으면 훨씬 안정적이에요.”(종사자 I)

이러한 진술은 정서적 자활 교육이 단순한 강의나 기술 전달이 아니라 감정 돌봄과 관계 조율이 동시에 요구되는 교육 환경임을 보여준다. 종사자들은 보조 인력의 역할을 행정 보조자가 아니라 정서적 안전망으로 인식하고 있었다. 한편, 프로그램의 물리적 환경 지원 역시 중요한 운영 조건으로 지적되었다. 대부분의 자활센터가 협소하거나 근로 공간과 교육 공간이 분리되어 있지 않아 참여자들이 편안하게 감정을 표현하기 어려운 현실이었다.

“회의실에서 하다 보면 옆에서 소리 나고 드나드는 사람도 많아요. 그게 집중을 다 깨요. 감정 이야기하는데 문이 자꾸 열리면 불안해하세요.”(종사자 J)
 “조용하고 따뜻한 공간이 필요해요. 그냥 교실처럼 딱딱하면 마음이 안 열려요.”(종사자 H)

이러한 환경적 제약은 교육 효과뿐 아니라 참여자의 정서적 안정감에도 직접적인 영향을 미쳤다. 일부 종사자들은 조용한 상담실이나 독립된 공간에서 진행할 수 있다면 프로그램의 몰입도가 훨씬 높아질 것이라고 언급하며 정서적 자활 교육을 위한 전용 공간 조성의 필요성을 제기하였다. 또한, 일부 참여자는 프로그램을 안정적으로 진행하려면 감정 대응이나 집단상담에 대한 기본 교육을 받은 보조 인력이 필요하다고 지적하였다.

“보조 인력도 그냥 도와주는 게 아니라, 감정반응에 대처할 수 있는 훈련이 되어야 해요. 그래야 현장에서 바로 움직일 수 있죠.”(종사자 G)

이처럼 보조 인력과 환경 지원은 교육의 질적 안정성을 좌우하는 요소로 나타났으며 교육의

원활한 운영되기 위해서는 강사 역량뿐 아니라 보조 인력의 감정 돌봄 역량 강화 및 물리적 환경의 개선을 포함한 제도적 지원체계가 필요함을 확인하였다. 결국, 정서적 자활 교육의 성과는 한 명의 강사의 노력에 의존하기보다, '사람과 공간이 함께 만드는 회복의 구조' 속에서 완성된다. 이는 향후 표준 프로그램 개발 시 보조 인력의 역할 정의, 공간 가이드라인, 안전관리 매뉴얼 등을 포함한 종합적 운영 지침이 병행되어야 함을 시사한다.

다. 현장 활용 중심 매뉴얼 및 도구

종사자들은 게이트웨이 단계의 정서적 자활 교육이 지속적으로 운영되기 위해서는 현장 중심의 실무형 매뉴얼과 구체적인 실행 도구가 반드시 필요하다고 강조하였다. 다수의 종사자들은 프로그램의 효과성보다 현장에서 바로 적용할 수 있는 자료의 부재를 가장 큰 어려움으로 지적하였다. 이에 따라 현장 실무자가 즉시 활용할 수 있는 표준화된 매뉴얼과 실행 도구의 개발 및 보급이 필요하다고 요구하였다.

“좋은 프로그램이라고 해도 막상 현장에서 하려면 자료가 없어요. PPT나 활동지, 진행 대본 같은 게 있으면 바로 쓸 수 있을 텐데요.”(종사자 G)

“우리는 시간이 없어요. 그래서 바로 쓸 수 있는 매뉴얼이 꼭 필요해요. 교안, 예시 대화문, 활동 준비물 리스트 이런 게 정리돼 있으면 훨씬 수월하죠.”(종사자 J)

이러한 진술은 프로그램이 이론적 타당성만 확보되어서는 충분하지 않으며 현장 종사자가 즉시 실행 가능한 형태로 구조화되어야 함을 보여준다. 특히, 종사자들은 프로그램을 처음 진행하는 강사라도 동일한 품질로 운영할 수 있도록 표준화된 매뉴얼과 유연한 적용 가이드의 병행이 필요하다고 언급하였다.

“강사마다 다르게 하면 혼란이 와요. 기본 틀은 같게 하되, 센터별 특성과 상황에 맞게 교육 운영을 조정할 수 있는 구조가 좋죠.”(종사자 H)

“참여자분들이 오늘은 밝아졌는지, 대화가 늘었는지를 기록할 수 있는 표나 노트가 있으면 좋아요. 다음 회기 준비에도 도움이 되고요.”(종사자 D)

단순한 교안집 형태뿐만 아니라 참여자의 상태를 관찰하고 기록할 수 있는 진행자용 체크리스트와 평가 도구의 필요성도 제기되었다. 이처럼 매뉴얼에 대하여 절차 안내서 기능과 교육과

정의 질적 일관성을 유지하고 학습자의 변화를 추적할 수 있는 실무 도구에 대한 요구가 높았다. 일부 종사자들은 비언어적 활동 중심 프로그램의 특성상 시각 자료와 감정 표현 도구의 표준화도 함께 요청하였다.

“감정카드나 그림자료 같은 게 통일돼 있으면 좋아요. 센터마다 제각각이라 혼란스러워요.” (종사자 I)

이러한 의견은 정서적 자활 교육이 감정 표현과 공감을 중심으로 이루어지는 만큼, 시각적·촉각적 도구를 표준화해 감정 표현의 일관된 언어를 구축하는 방향으로 매뉴얼이 설계되어야 함을 시사한다. 현장 활용 중심 매뉴얼과 도구의 구축은 프로그램의 확산과 지속가능성을 높이는 동시에 누구나, 어디서나, 동일한 품질로 실행이 가능한 정서적 자활 교육체계를 실현하는 기반이 될 것이다.

V. 논의 및 결론

이번 연구는 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육 운영 경험을 바탕으로 자활사업 종사자들이 인식한 교육의 실제적 필요와 개선 방향을 탐색함으로써 교육 요구를 질적으로 규명하고자 하였다.

첫째, 심리적 안전감의 확보가 게이트웨이 단계 교육의 가장 우선적인 요구로 확인되었다. 참여자들은 교육 초기에 불안, 낙인감, 방어적 태도를 보이는 경향이 있었으며 이는 학습자의 참여를 제약하는 요인으로 작용하였다. 따라서 교육 이전에 정서적 신뢰와 관계적 안정이 조성되어야 원활한 학습이 진행 가능하다고 보았다. 게이트웨이 단계 교육에서는 낮은 자기효능감과 사람에 대한 불신 등 학습자의 심리적인 방어가 높은 것으로 나타났고 종사자들은 참여자와 수평적 관계를 형성함으로써 정서적 안전감을 확보하는 것이 중요하다. 이는 초기 단계에서 관계적 신뢰가 이후 교육 몰입과 자활 동기 강화로 이어지는 과정적인 의미를 지닌다(김미라 외, 2019). 최상미 외(2017)는 정서적 자활 교육의 효과성 검증 연구에서 초기 라포 형성과 정서적 안정이 자활 참여자의 프로그램 몰입에 결정적 영향을 미친다고 하였으며 Edmondson(1999)은 심리적 안전감이 구성원의 학습 행동을 촉진한다고 밝힌 바가 있다. 경제적 자립 이전에 개

인이 자기 존재를 수용하고 사회적 관계망을 복원하는 심리사회적 기반이 자활의 근본 동기임을 확인하였다(최상미 외, 2017; Hong et al., 2018).

둘째, 학습자의 인지·문해 수준 차이에 따른 맞춤형 학습설계가 필요하다는 요구가 확인되었다. 게이트웨이 참여자들은 연령, 학력, 인지 수준이 매우 다양하여 동일한 난이도로 교육을 진행하기 어려웠다. 종사자들은 현장에서 문해력이 낮은 참여자 또는 장애가 있는 참여자를 위해 감정 카드, 표정 그림, 색상 선택 활동 등 시각적·체험 학습자료를 활용하여 이해를 도왔다. 또한, 출석률이 불규칙한 현실을 반영하여 모든 회기 간의 연계성을 낮추고 모듈형·독립형 회기 운영의 필요성을 제시하였다. 김소영, 김정호(2018)는 게이트웨이 참여자의 교육 요구를 분석한 결과, 문해력과 참여형식의 차이를 고려한 융통성 있는 교육 운영의 필요성을 강조하였다. 저소득층 참여자의 심리적 특성은 일반인과 다르게 사회적 부적응 정도가 훨씬 높기 때문에(박상규, 이병하, 2004) 참여자 학습 특성 및 수준을 고려한 유연한 회기 운영, 비언어적·시각적 매체 활용 등 학습자 맞춤형 접근이 필요하다. 또한, 한국자활복지개발원(2023)은 자활 참여자의 학습 수준 다양성이 프로그램 효과성에 영향을 미친다고 보고하였다.

셋째, 교육 방법에서는 경험과 체험 중심의 참여자 중심 교수학습에 대한 요구가 도출되었다. 참여자들은 강의나 설명보다 직접 몸으로 체험하고 감각적으로 표현할 수 있는 학습 활동에서 몰입과 정서적 개방이 활발히 나타났으며 소규모 집단에서의 상호작용과 즉각적인 피드백은 참여자의 자기효능감 회복과 지속적 참여를 촉진하였다. 현장 종사자들은 정서적 자활 교육이 참여자의 감정 인식과 표현을 중심으로 이루어질 때 교육의 효과가 가장 크다고 진술했으며 또한, 즉각적인 피드백과 작은 성취 경험이 학습 지속의 동기 요인으로 작용한다고 하였다. 미술·원예·신체활동 등 오감 기반 체험학습은 참여자의 심리적 방어를 완화하고 감정 표현을 자연스럽게 유도하였다. 또한, 10명 내외의 소그룹으로 구성된 집단은 참여자 간 관계적 신뢰를 형성하고 상호 공감과 지지를 경험하는 핵심 공간으로 작용하였다. 이는 소그룹 중심의 학습이 동료에 대한 가치와 소그룹이 함께 완성하는 과제에 대한 가치의 중요성을 인식하고 의사소통 및 수업 참여에 적극적인 것으로 볼 수 있으며(Ericksen, 2017) 학습이 인지적 이해가 아닌 정서적 통찰과 행동 변화로 이어질 때 회복학습으로 기능한다는 긍정심리자본 이론에 근거한다(Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

넷째, 기관별 운영 여건을 반영한 유연한 시스템과 실무형 지원이 요구되었다. 센터별로 인력, 예산, 공간 등 여건이 달라 획일적 교육 운영에 어려움이 있기 때문에 종사자들은 정서적

자활 교육이 현장에서 지속적으로 운영되기 위해서는 실무형 매뉴얼과 참여자용 교재, 평가 도구 등 현장 즉시 활용이 가능한 도구에 대한 요구도가 높게 나타났다. 한국자활복지개발원(2023)은 자활사업 참여자의 정서적 지원을 위해 실무자 역량 강화 및 현장 중심 매뉴얼 개발의 필요성을 제기하였으며 운영지원 체계 구축이 정서적 자활 성과 향상에 직결된다고 보고하였다. 또한, 감정반응 관리와 위기 대응을 위해 보조 인력과 같이 동료의 지원과 지지가 필요한 실정이다(엄태영, 주은수, 2011). 이에 따라 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육에서 참여자가 자기 존재를 긍정하고 사회적 관계를 회복하는 회복 교육의 성격으로 재정립될 필요가 있다.

즉, 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육에서의 학습은 곧 회복의 과정이며 정서적 신뢰 속에서 참여자가 자기 존재를 수용할 때, 비로소 자활의 동기가 형성된다는 점에서 정서적 자활은 자활의 심리사회적 출발점이 확인된다(최상미 외, 2017). 이러한 정서적 자활 교육을 통해 습득한 정서적 자활 역량은 개인이 스스로의 가치를 인식하고 심리적 안정감을 회복함으로써 궁극적으로 경제적 자활로 이어지는 단계적 성장의 원동력이 될 수 있다(한국자활복지개발원, 2023).

본 연구는 기존 자활사업이 주로 사회적·경제적 자립과 취업 역량 강화에 초점을 두어온 흐름에서 벗어나 ‘정서적 회복’이라는 심리사회적 기초 역량을 자활의 출발점으로 재조명했다는 점에서 학문적·정책적 의의를 지닌다. 자활을 생계유지뿐만 아니라 인간의 존엄 회복과 자아 효능의 재건 과정으로 확장함으로써 정서적 자활 교육의 이론적 근거와 현장 적용 방향을 동시에 제시하였다는 점에서 실천적 가치가 크다. 특히 정서적 자활 교육의 본질을 ‘사회적, 경제적 자립 이전의 정서적 회복’으로 재규정함으로써 자활 지원체계의 출발점을 관계와 존재, 그리고 학습을 통한 회복을 통합적으로 다루는 교육 형태로 발전시켜야 할 필요성을 제시하였다. 선행연구에서도 정서적 자활역량 강화와 자립 의지 촉진 및 근로 동기간의 관계성이 높기 때문에 궁극적으로 정서적 자활은 경제적 자활로 이어짐을 실증하였다(이형하, 조원탁, 2004; Edwards & Plotnick, 2001).

또한, 본 연구는 게이트웨이 단계에서 정서적 자활 교육의 중요성에 대한 현장 종사자들의 인식이 높음에도 불구하고 실제 운영 체계가 표준화되어 있지 않고 보조적 교육으로 인식되는 한계를 확인하였다. 이에 따라 게이트웨이 단계의 정서적 자활 교육을 ‘필수 입문단계’로 격상시키고 관련 예산과 제도적 지원을 확보하는 정책적 조치가 요구된다. 또한, 제도적 위상을 강화하기 위하여 교수자 역량, 프로그램 매뉴얼, 운영환경 및 지원체계가 상호 연계된 통합적인

교육모델로서 구체화 되어야 할 것이다. 이를 통해 게이트웨이 단계에서 참여자가 자신의 감정과 삶을 회복하고 새로운 사회적 관계로 나아가는 자립의 진정한 출발점으로 자리매김할 것으로 기대된다.

본 연구는 게이트웨이 단계 정서적 자활 교육의 질적 교육 요구를 현장 종사자의 목소리를 통해 실증적으로 탐색하였다는 점에서 자활 교육의 이론적 토대 구축과 현장 실천 간의 연결고리를 마련했다는 의의를 지닌다. 반면 다음과 같은 제한점이 존재하며 이를 토대로 후속 연구의 방향을 제언한다.

첫째, 본 연구는 FGI 이후 개별 심층 인터뷰를 추가 실시하여 종사자의 교육 운영 업무 경험과 개선 요구사항을 정교하게 탐색하고자 하였으나 참여자의 정서적 변화와 학습 경험을 종사자의 관찰과 해석만을 통해 간접적으로 파악했다는 점에서 한계가 존재한다. 둘째, 참여자 조사에 필요한 기관 협의, 절차 마련 등이 사전에 충분히 설계되지 않아 참여자 요구와 종사자 인식 간 차이를 비교·검증할 기회를 확보하지 못하였다. 셋째, 본 연구는 개선 요구 도출에 중점을 두었으나 제안된 교육 내용과 운영 방식이 실제 현장에서 어떻게 작동하는지 검증하는 과정이 이루어지지 못하였다. 다양한 센터 여건을 고려한 시범 적용이나 운영 결과, 효과성 검증이 부재하여 실행 가능성과 효과성을 확인하는 데 한계가 있었다.

참고문헌

- 경기복지재단 (2013). 경기도 지역자활센터 자활사례관리모형 개발연구.
- 김미라, 이현숙, 이정희 (2019). 자활 게이트웨이과정 참여경험에 관한 질적 연구. 공공정책연구, 35(2), 145-168.
- 김소영, 김경호 (2018). 20대 빈곤청년의 자활사업 참여경험연구. 사회복지정책, 45(3), 63-94.
- 노대명 (2009). 사회복지정책 도입 후 성숙시기의 전환과제1: 기초생활보장제도 도입 10년 평가와 발전방향. 한국사회복지정책학회 2009년 추계학술대회 자료집, 1-26.
- 박상규, 이병하 (2004). 빈곤층의 심리적 특성에 관한 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16(4), 813-824.
- 보건복지부 (2021). 2021년 국민기초생활보장 사업안내.
- 보건복지부 (2024). 2025년도 보건복지부 소관 예산 및 기금운용계획 개요.
- 보건복지부 (2025). 2025년 자활사업 안내.
- 서광국 (2021). 근로능력자 자활 및 자활사업의 현황과 과제. 보건복지포럼, 292, 55-68.
- 엄태영, 주은수 (2011). 자활사업 참여자의 정서적 자활 영향요인 연구. 서울시연구, 12(2), 169-187.
- 이상아, 이원지 (2025). 자활사업 참여자의 정책 인식과 자활사업 성과의 관계: 경제적 자활에 미치는 영향과 정서적 자활의 매개효과. 한국과 세계, 7(4), 261-289.
- 이형하, 조원탁 (2004). 한국 자활사업의 자활효과 영향요인 연구. 사회복지정책, 20, 217-244.
- 최상미, 홍영표, 김한성 (2017). 한국형 정서적 자활 프로그램 시행과 효과성 평가. 한국사회복지행정학, 19(4), 179-199.
- 최상미, 고가영 (2019). 자활사업 참여 저소득 구직자의 고용장벽 탐색과 한국형 고용장벽 척도 개발. 사회복지연구, 50(2), 29-52.
- 최은영 (2016). 자활사업 참여자의 자활효과 관련 요인. 한국사회복지조사연구, 48, 85-103.
- 한국보건사회연구원 (2019). 한국 사회보장제도의 역사적 변화 과정과 미래 발전 방향.
- 한국자활복지개발원 (2021). 저소득층 자활사업 대상자 특성 및 일 경험.
- 한국자활복지개발원 (2023). 자활사업 재참여 실태와 지원방안 연구.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>

- Ericksen, K. S. (2017). Social work student perceptions of group work and the presence of value themes that correspond to group work success. *Journal of Social Work Values & Ethics*, 14(2), 44-57.
- Hong, P. Y. P., Choi, S., & Key, W. (2018). Psychological Self-Sufficiency: A bottom-up theory of change in workforce development, *Social Work Research*, 42(1), 22-32. <https://doi.org/10.1093/swr/svx025>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Morse, M., & Field, A. (1995). Qualitative research methods for health professionals. Sage Publications, Thousand Oaks.

이희은(제1저자): 국립한국교통대학교 교양학부 초빙교원. 연구 관심 분야는 교육심리, HRD, 경력개발, 평생교육 등임. h51465@naver.com

전유나(교신저자): 동덕여자대학교 일반대학원 교육컨설팅학과 박사과정. 연구 관심 분야는 HRD, 성인학습, 평생교육 등임. f40335@naver.com

논문접수일: 2025년 10월 27일

논문심사일: 2025년 11월 10일

게재확정일: 2025년 12월 31일

ABSTRACT

A Qualitative Study on the Need for Improving Emotional Self-Sufficiency Education in the Gateway Stage: Focusing on the Perspectives of Self-Sufficiency Program Practitioners

Heeeun Lee* (Korea National University of Transportation),

Yuna Jeon** (Dongduk Women's University)

The purpose of this study was to explore the demands for educational improvement for emotional self-sufficiency of participants from the practical perspective of self-sufficiency workers in the gateway stage, which is the initial entry stage of self-sufficiency projects supported by low-income families, and to prepare basic data for the development and operation of standardized emotional self-sufficiency education in the future. To this end, written interviews, focus group interviews, and individual in-depth interviews were conducted with 10 workers at local self-sufficiency centers who have actually operated emotional self-sufficiency education, and the collected data were analyzed by qualitative content analysis. As a result of the analysis, 4 upper topics and 12 sub-themes were derived to internalize and improve the operation of emotional self-sufficiency education in the gateway stage. The upper topics were ① creation of a foundation for psychological safety, ② learning design and diversity response, ③ participant-centered teaching and learning, and ④ operation and support. These results suggest that emotional self-sufficiency education at the gateway stage should support the recovery of participants' existence and the formation of learning motivation as psychosocial recovery education, not just a preliminary stage of vocational training.

[Keywords] Gateway stage, Emotional self-sufficiency education, Program improvement, Educational needs, Qualitative study

* First author, Department of Liberal Arts and Science, Korea National University of Transportation, h51465@naver.com

** Corresponding author, Dongduk Women's University, Dept. of Education Consulting, Doctoral Student, f40335@naver.com