지도교수 김 낙 흥

승마 교감 활동에 참여한 유아의 변화에 대한 교사와 학부모의 인식 연구

A Study on Teachers' and Parents' Perceptions of Changes in Young Children Participating in Equine-Assisted Bonding Activities

중앙대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

안 준 영

2026 년

목 차

Ⅰ. 서론 1
A. 연구의 필요성 및 목적 1
B. 연구 문제 6
C. 용어의 정의 6
Ⅱ. 이론적 배경 8
A. 유아 발달과 동물매개·승마교육의 이론적 토대 8
1) 조기교육의 이론적 기초 8
2) 유아의 동물에 대한 호기심과 친화성 10
3) 동물매개교육(AAE)의 이해 13
4) 승마의 이해 15
B. 승마교감활동이 유아 발달에 미치는 이론적 기제 19
1) 감각통합이론과 신체발달의 기초 19
2) 경험학습 이론 20
3) 자기효능감 이론의 심화 고찰 22
4) 승마교감활동의 정서적·신체적 교육가치 23
5) 유아의 친사회적 행동 및 정서인식 발달 26
6) 비계설정과 근접발달영역 이론 29
7) 스트레스-회복이론과 생명체 접촉의 생리적 기제 31
8) 에릭슨의 심리사회적 발달이론 33
9) 학습전이이론과 일상으로의 확장 34
C. 선행연구 고찰 35
1) 동물매개교육 관련 선행연구 35
2) 승마교육 관련 선행연구 36
3) 유아 정서발달 관련 선행연구 38
4) 유아 친사회적 행동 관련 선행연구 39
5) 누리과정(국가수준 교육과정) 관련 39
Ⅲ. 연구방법 41
A. 연구 참여자 41
1) 참여자 선정 기준 및 방법 41
2) 참여자의 특성 42
B. 연구 환경 및 승마 교감 활동 프로그램 구성 42

1) 교감 공간과 기승 공간의 물리적 분리 및 안전 설계 42
2) 집단 견학 운영 방식과 대기 환경 설계 44
3) 6 회차 프로그램의 단계적 구성 44
4) 회차 운영의 주요 지도 방법 46
C. 자료 수집 방법 48
D. 자료 분석 방법 49
E. 연구 윤리 53
Ⅳ. 연구결과 54
A. 교사가 인식하는 유아의 변화 (연구문제 1) 54
1) 정서적 발달: 대형 동물에 대한 원초적 두려움 극복과 성취감 획득 54
2) 사회적 발달: 생명 존중 태도의 내면화와 친사회적 배려의 발달 64
3) 인지적 발달: 경험의 인지적 확장과 일상 놀이로의 전이 68
B. 학부모가 인식하는 자녀의 변화 (연구문제 2) 71
1) 정서적 발달: 대형 동물에 대한 원초적 두려움 극복과 성취감 획득 71
2) 사회적 발달: 생명 존중 태도의 내면화와 친사회적 배려의 발달 76
3) 인지적 발달: 경험의 인지적 확장과 일상 놀이로의 전이 78
C. 교사와 학부모 인식의 종합 비교 79
Ⅴ. 논의 및 결론 81
A. 요약 81
B. 논의 82
C. 연구자의 위치성과 실천적 성찰 94
D. 결론 99
E. 제언 101
참고문헌 103
국내 문헌 103
국외 문헌 106
부록 110
부록 1. 면담 질문지 110
부록 2. 승마 교감 활동 회차별 세부 운영 계획 110
부록 3. 연구 참여자 특성 요약 111
부록 4. 아동 M 사례 종단 타임라인 111
부록 5. 서술형 설문지 양식 112
부록 6. 연구자 지도 기록 전문 115

국문초록 128
Abstract 129

표 목 차

표 Ⅲ-1. 활동 공간의 구성 43
표 Ⅲ-2. 운영 방식 및 대기 환경 44
표 Ⅲ-3. 회차별 프로그램 요약 및 이론적 근거 45
표 Ⅲ-4. 주요 지도 장면과 지도 방법 46
표 Ⅲ-5. 서술형 설문 문항 구성 49
표 Ⅲ-6. 개방 코딩에서 최종 범주까지의 도출 과정 51
표 Ⅴ-1. 연구결과 세 범주 요약 81
표 부록-1. 승마 교감 활동 회차별 세부 운영 계획 110
표 부록-2. 연구 참여자 특성 요약 111
표 부록-3. 아동 M 사례 종단 타임라인 111

Ⅰ. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

유아는 주변의 작은 동물에 관심을 갖고 자주 교실로 가져오기도 하며, 동식물이 살아 있음을 깨달으면서 보호해야 할 소중한 생명체임을 알아간다(곽향림, 2011). 이러한 동물에 대한 자발적 호기심은 국가수준 교육과정에서도 핵심 발달 영역으로 다루어져 왔다. 2019 개정 누리과정은 신체운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 5 개 영역 중 '자연탐구' 영역을 통해 유아가 주변의 동식물과 자연현상에 호기심을 가지고 탐구하며, 생명체를 소중히 여기고 보살피는 실천적 태도를 기르도록 명시하고 있다(교육부·보건복지부, 2020).

유치원 교육과정에서 자연탐구 영역의 과학교육 내용에서 생명과학 영역이 모든 시기에 걸쳐 고르게 다루어져 왔고, 제 6 차 교육과정부터 누리과정까지는 생명체를 소중히 여기는 태도가 내용으로 포함되어 온 점(김은정·유영의, 2013) 역시, 생명체와의 교감 경험이 유아교육에서 꾸준히 중시되어 왔음을 보여준다. 실제로 유치원 교사들은 동물 기르기 활동이 유아의 탐구능력 및 사회정서 발달과 관련성이 높다고 인식하고, 생명존중의식과 환경 친화적 태도의 발달을 주요 교육 목적으로 꼽은 것으로 나타났다(이현주·조미환, 2013). 그러나 이처럼 유아가 본래 지니고 있는 생명체에 대한 자연스러운 호기심과 교감의 기회는, 역설적이게도 현대사회의 급격한 기술 환경 변화 속에서 점차 위축되고 있다. 살아있는 동물과 직접 부대끼며 관계를 맺기보다, 화면 속 이미지와 영상으로 자연과 생명체를 간접적으로만 접하는 것이 오늘날 유아의 일상에 더 가까운 현실이 되어가고 있는 것

이다. 현대사회의 급격한 정보통신기술 발달은 이처럼 유아들의 일상환경과 발달궤적에 근본적인 구조적 변화를 야기하였다. 디지털 미디어 및 스마트폰 과의존 현상은 심각한 사회적 문제로 대두되고 있으며, 유아의 스마트폰 과의존이 심화될수록 자기조절력과 사회성이 저하되고 언어발달 수준 및 놀이성까지 부정적인 영향을 받는 것으로 실증되고 있다(김광하 등, 2020; 이지연, 2021). 이러한 정보화의 역기능은 유아의 정서적 고립감을 심화시키고, 타인에 대한 공감, 이타적 배려, 책임감과 같은 필수적인 인성 요소의 발달을 원천적으로 저해한다.

인간발달의 단계적 특성을 고려할 때 한번 형성된 인성 특성은 쉽게 변하지 않으므로 초기 환경의 질적 수준 확보가 무엇보다 중요하다(최지원, 2014).

따라서 타인에 대한 공감능력을 회복하고 실제 현실에서 활발하게 또래관계를 형성할 수 있는 실천적 교육 경험이 필요하다. 초등학생을 대상으로 한 장은정(2018)의 연구에서도 공감능력이 또래관계와 스마트폰 중독의 관계를 부분적으로 매개하는 것으로 나타났다. 이러한 교육적 위기감 속에서 유아교육 현장에서는 동물을 매개로 한 교감활동이 효과적인 대안적 교육방법론으로 주목받고 있다. 유아는 주변의 작은 동물에 스스로 관심을 갖고 교실로 가져오기도 하므로(곽향림, 2011), 동물매개활동은 유아의 자발적 참여를 이끌어내기에 특히 적합하다. 동물매개교육(Animal Assisted Education: AAE)은 교육 및 관련 서비스 전문가가 학업목표, 친사회적 기술, 인지기능 향상에 중점을 두고 대상자를 위해 제공하는 목표지향적이고 계획적이며 체계적인 개입이다(IAHAIO, 2018; Sandt, 2020). 동물과의 교감 활동은 스트레스에 대한 생리적 반응을 줄이고 긍정적 기분을 높이며(Fawcett & Gullone, 2001), 훈련이 용이하고 사회성이 뛰어난 동물과의 반복적인 놀이를 통해 지속적인 상호작용과 쌍방향 교감이 가능하여 타인을 대하는 태도와 기술을 가르치는 훌륭한 매개체가 된다(김옥진 등, 2017). 피아제(Piaget, 1929)의 관점에서 유아기는 생명이 없는 대상에도 생명과 감정을 부여하는 물활론적 사고가 나타나는 시기이다.

동물매개교육이 유아 발달에 미치는 영향은 여러 연구에서 보고되어 왔다. 정서 측면에서는 동물매개활동에 참여한 만 5 세 유아의 정서지능 가운데 자기·타인 정서의 인식과 표현이 유의하게 향상되었고(김태경·김용미, 2016), 반려견교감프로그램에 참여한 만 5 세 유아의 행복감이 유의하게 높아졌다(박현아·김용미, 2021). 사회 측면에서는 협동학습을 통한 동물 기르기 활동이 유아의 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미쳤고(김다래, 2013), 동물매개교육 프로그램이 유아의 정서인식·정서표현·친사회적 행동에 유의미한 효과를 보였다(이영우, 2020). 또한 12 주간 동물매개 집단

활동에 참여한 만 5 세 유아는 인지·신체·사회정서 하위요인 모두에서 자기효능감이 높아졌다(김태경, 2017). 유아가 아닌 대상에서도, 학교적응에 어려움을 겪는 청소년이 동물매개치료 후 자아존중감과 공감·자기통제 능력이 향상되었다는 보고가 있다(조현정·강원국·김옥진, 2020). 이처럼 동물매개교육은 정서, 사회성, 자기효능감 등 여러 발달 영역과 관련하여 그 효과가 보고되어 왔다.

동물매개활동에 관한 유아교육 분야 연구에서는 곤충류가 가장 많이 활용되는 등 소형동물이 주를 이루어 왔으나(김윤경·김희연, 2024), 본 연구는 그 가운데 대형동물인 말을 매개로 한 승마로 범위를 좁힌다. 승마란 사람이 말에 올라 이를 다루며 이동하거나 훈련하는 활동 또는 스포츠를 말하며, 사람과 말이라는 두 생명체가 상호 신뢰를 바탕으로 호흡을 맞추어야 한다는 점에서 다른 스포츠 종목과 구별되는 관계적 특성을 지닌다. 승마의 교육적 효과에 관한 연구를 보면, 승마운동은 뇌성마비 아동의 평형성과 척추자세 개선에 효과가 있었고(정승환·정태운·조효구, 2011), 승마 운동에 지속적으로 참여한 유소년은 신체조성 및 체력 요인에서 긍정적인 변화를 보였다(한대호·한상철, 2011). 시설아동을 대상으로 한 승마 프로그램에서는 사회성 증진 효과가 프로그램이 지속될수록 누적되어 나타났으며(조영미·이동영, 2014), 유소년 승마 프로그램에서는 교감과 배려심 함양이 정서적 효과로 보고되었다(송호현·송지환, 2025). 본 연구의 중심 매개체인 대형동물, 즉 말을 활용한 '승마교감활동'은 일반적인 소형동물 매개 교육과 차별화되는 고유한 감각운동 통합기제를 내포한다. 기승자가 자신보다 압도적으로 거대한 생명체와 물리적으로 밀착하여 동기화하는 과정은 단순한 신체단련을 넘어 고도의 감각 통제와 정서조절을 요구한다.

그러나 기존 국내외 동물매개교육 연구동향을 비판적으로 검토해 보면, 대다수의 연구가 초등학생 이상 학령기 아동을 대상으로 개(Dog)를 활용한

양적 통계 연구에 편중되어 있다(예: 강원국 등, 2016). 실제 유아교육 현장의 생생한 맥락 속에서 거대동물인 말(Horse)과의 교감을 다회차로 경험한 유아가 어떠한 발달적 도약을 이루어내는지 심층적으로 규명한 질적 연구는 극히 드물다.

특히 승마 자체를 다룬 선행연구로 범위를 좁혀 보아도 이러한 연령대의 공백은 더욱 뚜렷해진다. 재활승마 관련 연구는 뇌성마비·발달장애 아동(정승환 등, 2011; 정진화 등, 2010; 정우영, 2011)을, 유소년 승마클럽을 분석한 최근 연구(송호현·송지환, 2025)는 초·중학생 유소년을, 라이프 스킬 관점의 승마교육 연구는 청소년을, 승마교재 적용 연구는 초등학생을 각각 그 대상으로 삼고 있다. 즉 재활 필요가 있는 아동부터 청소년, 초등학생에 이르기까지 승마 관련 연구가 점차 축적되어 왔음에도 불구하고, 유독 유아기(만 3~5 세를 중심으로 한 영유아기)를 대상으로 한 연구는 이 계보에서 온전히 비어 있는 것이다. 이에 본 연구는 단기적인 이벤트성 체험부터 최대 3 년에 이르는 다회차 연계과정까지 승마교감활동을 경험한 유아들을 대상으로, 교사와 학부모의 서술형 설문, 원장·담당교사 면담을 통해 유아의 발달적 변화에 대해 교사와 학부모가 갖는 인식을 탐색하고자 한다. 이를 통해 유아 승마교감활동이 가지는 정서적, 사회적, 인지적 발달 측면의 의미를 살펴보고, 향후 유아체육 및 정서지원 융합활동체계의 학술적 체계화를 위한 실천적 기초자료를 제공하는 데 근본적인 목적이 있다.

연구자가 이 활동을 시작한 배경에는 유아의 미디어 과노출과, 자녀가 남다르고 다양한 경험을 하기를 바라는 요즘 부모들의 요구가 있었다. 연구자는 이미 경험한 것만 되풀이하는 상황을 바꾸어, 유아가 말이라는 분야를 쉽게 접할 수 있는 조건을 만들고자 하였다. 무언가를 느낄 수 있는 결정적 시기에 이런 경험을 풍성하게 하면 발달에 도움이 되리라고 보았

기 때문이다. 김광하 등(2020)도 유아의 스마트폰 과의존이 높을수록 자기조절력과 사회성이 낮아진다고 보고하였다.

B. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다. 승마 교감 활동에 참여한 유아를 관찰하는 교사는 그 경험과 유아의 변화를 어떻게 경험하고 인식하는가? 승마 교감 활동에 참여한 유아를 둔 학부모는 자녀의 변화와 그 경험적 의미를 어떻게 인식하는가?

C. 용어의 정의

동물매개교육(Animal Assisted Education: AAE): 교육 및 관련 서비스 전문가가 학업목표, 친사회적 기술, 인지기능 향상에 중점을 두고 대상자를 위해 제공하는 목표지향적이고 계획적이며 체계적인 개입(IAHAIO, 2018; Sandt, 2020). 동물과의 단순한 접촉이나 우연한 놀이 경험과 구분되는 핵심 요건은 ① 목표지향성, ② 전문가의 계획적 개입, ③ 체계적인 기록과 평가라는 세 가지이며, 본 연구가 다루는 6 회차 위계적 프로그램은 이 세 요건을 모두 충족하도록 설계되었다. 승마 교감 활동: 본 연구에서는 대형동물인 말(馬)을 매개로, 안전 기지 구축부터 생태학적 탐구에 이르는 6 회차의 위계적 프로그램을 통해 유아와 말 사이에 이루어지는 정서적·신체적·인지적 상호작용을 지칭한다. 특정 장애의 재활을 목적으로 하지 않는다는 점에서 치료승마(Hippotherapy)와 구분되며, 발달적으로 구조화된 다회차 프로그램이라는 점에서 단발적 체험형 승마와도 구분된다. 본 연구에서 이 용어는 단순히 '말을 타는 행위'가 아니라, 유아가 말이라는 생명체와 맺는 신뢰 관계 형성 과정 전반—먹이

주기, 쓰다듬기, 사양 관리, 기승 및 하마를 포괄하는 총체적 상호작용—을 지칭하는 것으로 정의한다. 유아기(Early Childhood): 본 연구에서는 2019 개정 누리과정이 교육 대상으로 규정하는 만 3~5 세를 중심으로 하되, 실제 연구 참여자 중 만 2 세 및 만 6~7 세 유아가 일부 포함되어 있어, 영유아보육법상의 영유아(7 세 이하의 취학 전 아동) 개념까지 포괄적으로 다룬다. 교관(방구 선생님): 승마장에서 승마 교감 활동을 지도하는 지도자의 정식 명칭으로, 본 연구에서는 연구자 본인을 가리킨다. 유아들에게는 '방구 선생님'이라는 캐릭터 이름으로 불린다.

Ⅱ. 이론적 배경

A. 유아 발달과 동물매개·승마교육의 이론적 토대

1) 조기교육의 이론적 기초

가. 결정적 시기와 민감기 이론

유아기 교육 개입의 정당성은 인간 발달에 '결정적 시기(critical period)' 또는 '민감기 (sensitive period)'가 존재한다는 발달심리학적 전제에서 출발한다.

몬테소리(Montessori) 교육철학의 핵심 개념인 민감기는, 특정 시기의 아동이 특정한 자극이나 경험에 대해 유별나게 예민하게 반응하며 이 시기의 낮고 단순한 환경-반응 기능이 충분히 성숙해야 이후의 높고 복잡한 발달 과업에 대응할 수 있다고 본다. 애착 형성에 있어서도 생후 첫 1 년 동안 특정 양육자에 대한 애착이 형성되는 과정이 중요하게 다루어져 왔으며(Ainsworth, 1973), 영아기의 모성 박탈이 지속되면 언어와 사회성 발달이 가장 심각한 영향을 받고 박탈이 심한 경우 일부는 회복되기 어려운 영향이 남을 수 있다는 연구 결과가 보고된 바 있다(Ainsworth, 1962). 이러한 결정적 시기 개념은 유아기가 단순히 '작은 성인'을 준비시키는 시기가 아니라, 이후 발달의 궤적을 근본적으로 좌우하는 고유한 발달적 창(window)임을 시사한다.

연구자는 언어를 배우는 데 결정적 시기가 있듯이 유아의 경험에도 그 시기에만 느낄 수 있는 발달적 가치가 있다고 본다. 같은 환경 자극이라도 언제 받느냐에 따라 의미가 달라진다는 것이다. 성인은 이미 기질이 굳어 있지만, 유아는 본능적으로 무서움을 느끼더라도 이를 극복하는 쪽으로

유연하게 다시 구성하는 힘이 있다. 또 아직 불안정한 존재인 유아는 긍정적인 경험을 통해 자아효능감을 키워 가야 하므로, 연구자는 이처럼 큰 경험을 성공한 사례로 하나 갖는 것이 유아기에 의미 있다고 보았다. 김태경(2017)도 만 5 세 유아가 12 주간 동물매개 집단활동에 참여한 뒤 자기효능감의 인지적·신체적·사회정서적 하위요인이 모두 증가하였다고 보고하였다.

나. 초기 경험의 누적성과 환경의 질

유아기 발달은 신체·인지·정서·사회성 영역이 상호 독립적으로 진행되는 것이 아니라 서로 긴밀하게 얽혀 통합적으로 진행되며, 이 시기에 제공되는 경험의 '질'이 이후 발달의 폭과 깊이를 결정짓는다. 이러한 관점에서 볼 때, 단발적이고 파편화된 체험형 조기교육보다는, 일관되고 반복적이며 발달적으로 위계화된 경험을 제공하는 조기교육 프로그램이 유아의 전인적 발달에 더 유효한 개입이 될 수 있다.

본 연구가 주목하는 승마교감활동 역시, 1 회성 이벤트가 아니라 다회차에 걸쳐 점진적으로 구조화된 경험을 제공한다는 점에서 이러한 조기교육 이론의 함의와 맞닿아 있다.

다. 생태학적 체계이론과 다층적 발달 환경

브론펜브레너(Bronfenbrenner, 1979)의 생태학적 체계이론은, 아동의 발달이 아동 개인의 특성만으로 결정되는 것이 아니라 아동을 둘러싼 여러 층위의 환경 체계—아동이 직접 접촉하는 가정·기관 등의 미시체계(microsystem), 이들 미시체계 간의 상호작용인 중간체계(mesosystem), 아동이 직접 관여하지는 않지만 간접적으로 영향을 미치는 외체계(exosystem), 사회 전반의 문화적 가치와 신념인 거시체계

(macrosystem), 그리고 이후 모형에 추가된, 시간의 흐름에 따른 변화인 시간체계(chronosystem)—와의 지속적 상호작용을 통해 이루어진다고 설명한다. 이 이론은 아동을 환경에 일방적으로 영향받는 수동적 존재가 아니라, 환경과 상호 작용하며 환경에도 영향을 미치는 능동적 존재로 규정한다는 점에서 중요한 시사점을 지닌다.

2) 유아의 동물에 대한 호기심과 친화성

가. 생명체 선호 경향과 바이오필리아 가설

유아는 주변의 작은 동물에 관심을 갖고 자주 교실로 가져오기도 한다(곽향림, 2011). 이처럼 생명체에 이끌리는 경향은 우연한 개인차가 아니라, 인류 진화사에 뿌리를 둔 보편적 성향이라는 이론적 설명이 존재한다. 생물학자 윌슨(Wilson, 1984)은 바이오필리아(biophilia)를 생명과 생명을 닮은 과정에 주의를 기울이는 인간의 선천적 경향으로 정의하고, 이러한 경향이 자연 및 다른 생명체와 함께해 온 인류의 진화적 과거에서 비롯되었다고 보았다(바이오필리아 가설). 이 가설은 유아가 별도의 학습 없이도 동물에 자발적으로 이끌리는 경향을 설명하는 이론적 토대가 된다.

연구자는 말과 함께하는 현장에서 유아들이 행복해하는 모습을 자주 관찰하였다. 말에게 당근을 주기 전에 먼저 해 보고 싶은 사람은 손을 들어 보라고 하면, 20 명 정도가 체험을 올 때 3 분의 1 가량이 손을 든다. 이 유아들도 말을 처음 만났고, 이렇게 가까이에서 직접 겪어 보는 것도 처음이었을 것이다. 그런데도 어떤 유아는 비교적 빨리 말을 받아들이고, 거기서 더 나아가 말을 깊이 경험해 보고 싶어 한다. 교사가 제시한 활동 말고도 스스로 질문하고 움직인다. 현장에서는 안전 때문에 담임교사가 유아

의 접근을 막는 일이 많아 자유로운 선택 활동에 제약이 있지만, 기회만 되면 유아들은 말과 더 많은 활동을 하고 싶어 한다. 원형 승마장에서 말을 타고 내린 뒤 한 번 더 타고 싶다고 요청하는 일이 잦고, 당근을 더 주고 싶어 하는 유아도 많다. 박현아·김용미(2021)도 반려견교감프로그램에 참여한 만 5 세 유아의 행복감이 유의하게 향상되었다고 보고하였다.

담임교사들도 유아가 평소에는 볼 수 없던 호기심을 보이며 교관의 이야기를 귀 기울여 듣는다고 전하였다. 연구자는 이를 보며, 거대한 동물을 자신이 다루고 조종한다는 행위 자체가 유아에게 본능적인 매력으로 다가간다는 것을 실감하였다.

나. 물활론적 사고와 동물에 대한 정서적 동일시

피아제(Piaget, 1929)의 인지발달론적 관점에서 유아기는 물활론(animism)적 사고가 우세한 시기로, 유아는 생명이 없는 대상에도 생명과 감정을 부여하는 경향을 보인다. 이러한 물활론적 동일시 경향은 유아가 동물을 단순한 관찰 대상이 아니라 상호작용 가능한 정서적 파트너로 인식하게 하는 인지적 기반이 되며, 본 연구에서 관찰된 '말의 이름을 부르며 친근하게 대하는' 유아의 행동과도 연결된다고 볼 수 있다.

연구자는 말과 대화하는 시늉을 보여 줄 때 유아의 친근감이 커지는 것을 관찰하였다. 교관은 평소 말과 교감이 잘되어 있어서, 손짓을 하면 마방에서 등을 돌리고 있던 말이 고개를 바로 세우고 교관 쪽으로 머리를 내민다. 유아들 눈에는 말이 교관의 지시에 따라 움직이는 것처럼 보인다. 설명하는 도중에 말이 고개를 내밀고 있으면, 연구자는 말이 귓속말을 하는 것처럼 맞장구를 치며 대화하는 시늉을 하기도 한다. 그러면 유아들은 진짜 말과 대화가 된다며 호기심을 보인다. 말이 동물이지만 소통할 수 있

고, 사람과 모습은 달라도 인간적인 면이 있는 존재라고 느끼는 것이다. 연구자는 이런 모습을 조금만 보여 주어도 유아들의 호기심이 크게 일어나고 말에 대한 친근감이 빠르게 늘어나는 것을 발견하였다.

한편 연구자는 말이 동물이라는 점도 함께 알려 준다. 방구 선생님이 어디 있는지 물으면 유아들은 손을 펴서 연구자를 가리키는데, 승마장의 유성이와 별이가 어디 있는지 물을 때도 대부분 사람을 가리킬 때처럼 손을 펴서 가리킨다. 이때 연구자는 선생님은 손을 펴서 가리키고 동물인 말은 손가락으로 가리킨다고 구분해 설명하며, 이를 여러 번 해 보게 한다. 말이 사람처럼 연출되고 사람과 비슷한 습성을 보이더라도 동물이라는 것을 인식하게 하려는 것이다. 연구자의 수업에서는 이런 장면이 자주 등장한다.

다. 애착 이론과 동물과의 정서적 유대

볼비(Bowlby, 1969)의 애착 이론은 양육자와 영유아 간의 정서적 유대가 생존을 위한 진화적 압력의 산물이라고 설명하며, 이 정서적 유대의 형성 기제—안전기지의 확보, 근접 추구, 분리 시의 고통 등—가 반드시 인간 양육자에게만 국한되지 않고 동물과의 관계로도 확장될 수 있다는 후속 논의로 이어져 왔다. 실제로 동물을 바라보는 것만으로도 스트레스에 대한 생리적 반응이 줄고 긍정적 기분이 높아진다는 연구들이 소개된 바 있으며(Fawcett & Gullone, 2001), 이는 애착 이론이 설명하는 '안전기지' 기능이 대형 동물과의 반복적 접촉을 통해서도 형성될 수 있음을 시사한다.

승마장에서는 유성이와 별이 두 필을 원형 승마장에서 운영하기 때문에, 둘 중 한 마리를 골라 타고 싶어 하는 유아도 있다. 그러나 여건상 원

하는 말을 태워 주지 못하고 다른 말을 권했을 때에도 유아들은 큰 거부감 없이 받아들였다. 연구자는 좋아하는 말이 생겼더라도 말을 탄다는 점은 같기 때문에, 유아들이 상황에 맞추어 다른 말을 타는 것도 받아들인다고 보았다.

라. 국내 유아교육 현장에서의 동물 관련 실증 사례

김다래(2013)는 협동학습을 통한 동물 기르기 활동이 유아의 환경친화적 태도와 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인하였으며, 이는 유아가 동물을 매개로 한 지속적 상호작용을 통해 정서적·행동적 변화를 겪을 수 있음을 보여준다. 이영우(2020)의 연구에서도 동물매개교육 프로그램이 유아의 정서인식·정서표현·친사회적 행동에 유의미한 효과가 있음이 확인되었다. 본 연구는 이러한 선행 흐름 위에서 소형 동물이 아닌 대형 동물을 매개로 삼았다.

이상의 선행연구들은 동물과의 상호작용이 유아의 실질적인 발달적 효과로 이어질 수 있음을 뒷받침하며, 본 연구가 다루는 대형동물(말) 대상의 승마교감활동 역시 이러한 이론적·실증적 토대 위에서 그 교육적 정당성을 확보할 수 있다.

3) 동물매개교육(AAE)의 이해

가. 동물매개교육의 개념 및 특징

동물매개 개입은 목적과 전문성의 수준에 따라 크게 동물매개치료(Animal-Assisted Therapy: AAT), 동물매개교육(Animal-Assisted Education: AAE), 동물매개활동(Animal-Assisted Activity: AAA)으로 구분된다. 이 중 AAE 는 교육 전문가 또는 특수교육 전문가가 동물을 매

개로 학업활동의 증진, 사회기술 및 인지능력 향상을 목표로 진행하는 활동으로, 대상자의 현재 상태와 진도를 측정하고 목표 증진을 위한 계획을 수립·기록·평가하는 과정을 포함한다는 점에서 단순한 동물 접촉 경험과 구분된다(IAHAIO, 2018; Sandt, 2020). 즉 AAE 의 핵심 특징은 ① 목표지향성, ② 전문가의 계획적 개입, ③ 체계적인 기록과 평가라는 세 가지로 요약할 수 있다. 초등학생을 대상으로 한 이민자와 김옥진(2020)의 연구에서도 정서적 안정 효과가 확인되었다(Ⅱ 장 C 절 참조). 다만 해당 연구를 비롯한 국내 동물매개교육 연구의 상당수는 개(Dog) 등 반려동물을 매개로 하며 초등학생 이상을 대상으로 이루어져 왔다는 점에서, 대형동물인 말을 매개로 한 유아 대상 연구는 상대적으로 축적이 미비한 영역임을 다시 한번 확인할 수 있다.

나. 유형 및 국내외 현황

동물매개 개입에 활용되는 동물은 개·고양이 등 반려동물(companion animal)에서부터 말과 같은 대형동물에 이르기까지 다양하다. 국내에서는 1990 년대 중반부터 관련 단체들이 보육시설 등에서 동물매개치료를 소개하며 이러한 접근이 알려지기 시작하였고, 1994 년 안내견 학교 설립에 이어 2001 년에는 국내 최초의 재활승마 전담 조직이 발족하는 등 대형동물을 매개로 한 활동 역시 비교적 이른 시기부터 제도적 기반을 갖추기 시작하였다. 그러나 이러한 대형동물 매개활동은 발족 초기부터 현재까지 재활·특수교육 영역에 집중되어 있으며, 일반 유아를 대상으로 한 교육적 접근은 상대적으로 초기 단계에 머물러 있다는 한계가 있다.

다. 소형동물 중심 연구현황과 대형동물 연구의 공백

국내외 동물매개교육 관련 문헌을 종합적으로 검토한 결과, 기존 연구는 주로 개(Dog)·고양이·토끼 등 손쉽게 접근 가능한 소형 반려동물을 매개로 이루어져 왔음이 확인된다. 이민자·김옥진(2020)의 초등학생 대상 동물매개교육 연구, 정여름·손장호(2021)의 유기견 매개 프로그램 연구 등은 모두 개를 매개 동물로 활용하였으며, 김윤경·김희연(2024)이 2000~2023년 국내 학술논문·학위논문 86 편을 분석한 연구동향 결과에서도 유아 대상 동물매개 활동은 주로 실내에서 이루어졌고 매개 동물은 곤충류가 가장 많은 비중(37.3%)을 차지하는 것으로 나타났다. 이는 소형동물·곤충류를 매개로 한 동물매개교육의 개념적·실증적 기반은 상당히 축적되어 온 반면, 말과 같은 대형동물을 매개로 한 유아 대상 연구는 극히 드물다는 뚜렷한 공백을 시사한다. 이러한 공백은 단순한 연구 대상의 차이를 넘어서는 질적 차이를 내포한다.

소형동물은 유아가 신체적 우위를 점한 상태에서 일방적으로 돌보고 통제하는 관계로 형성되기 쉬운 반면, 말과 같이 유아보다 압도적으로 거대한 동물과의 관계는 유아가 스스로를 상대적으로 작은 존재로 인식하며 두려움을 극복하고 신뢰를 구축해야 하는 근본적으로 다른 심리적 기제를 요구한다. 따라서 기존의 소형동물 매개교육 이론틀을 대형동물 상황에 그대로 적용하기는 어려우며, 본 연구와 같이 대형동물을 매개로 한 유아 발달 연구가 별도로 축적될 필요가 있다.

4) 승마의 이해

가. 승마의 개념과 역사

승마란 사람이 말에 올라 이를 다루며 이동하거나 훈련하는 활동 또는 스포츠를 말한다. 국내에서 승마가 소수의 전문 인력이나 상류층의 전유물이 아닌 대중 스포츠로 자리매김하기 시작한 것은 비교적 최근의 일로, 농

어촌 경제 활성화와 국민 여가 선용을 목적으로 2011 년 3 월 「말산업육성법」이 제정되고 같은 해 9 월 시행되면서 정부와 지자체 차원의 승마 대중화 지원이 본격화되었다. 그 정책적 성과는 통계로도 확인되는데, 국내 정기 승마 인구는 법 시행 초기인 2011 년 약 2 만 5 천 명에서 2023 년 약 6 만 7 천 명으로 12 년간 2.6 배 증가하였다(농림축산식품부, 2023). 정부는 2025 년도 말산업 육성 시행계획을 통해 학교 정규교과 승마수업 확대, 도시민 승마체험 지원 등 승마 대중화 정책을 지속적으로 추진하고 있다. 다만 국내 말산업 전체 규모(약 3 조 1,934 억 원) 중 승마 부문이 차지하는 비중은 2.9%에 불과하여 경마(79.9%) 중심의 산업 구조에서 아직 벗어나지 못하고 있다.

연구자는 승마가 지금도 경제적 여유가 있는 사람들의 활동이라고 본다. 승마가 상류층의 전유물이던 과거와 지금이 크게 다르지 않고, 경제적으로 자유로운 사람만이 승마를 체험하거나 취미로 삼을 수 있다는 것이다. 그래서 연구자는 승마가 대중 스포츠가 되었다는 것을 체감하지 못한다. 말을 한 번 탈 때마다 약 7 만 원의 교육료를 내야 하고, 주말은 학생 승마로 일정이 차 있어 평일 낮에 타야 하므로, 일반 직장인이 비용을 내며 승마를 하는 것은 거의 불가능에 가깝다. 김기탁과 박동규(2012)의 조사에서도 심층 인터뷰에 응한 일부 대상자는 승마를 매우 특별한 사람들만 하는 스포츠로 인식하였다.

다만 연구자가 운영하는 승마 교감 활동은 기관에서 단체로 체험을 오는 형태여서, 부모의 경제적 상황과 관계없이 어떤 유아든 말을 경험할 수 있다. 연구자는 이 활동이 승마를 대중 체험으로 넓히는 데 기여한다고 보았다.

승마는 사람과 말이라는 두 생명체가 상호 신뢰를 바탕으로 호흡을 맞추어야 한다는 점에서 다른 스포츠 종목과 구별되는 독특한 관계적 특성을 지닌다. 승마는 그 목적과 대상에 따라 크게 세 유형으로 구분된다. 전문 의료진의 처방과 승마치료사의 지도하에 재활을 목적으로 이루어지는 치료승마(Hippotherapy), 신체적·심리적 장애가 있는 참가자의 기분 전환·사교적 기술·자신감 향상 등을 목적으로 하는 레크리에이션 승마(Recreational Riding), 그리고 승마 기술 자체의 습득과 경기 참가를 목적으로 하는 스포츠 승마(Sports Riding)가 그것이다. 본 연구의 승마 교감 활동은 대상이 일반 유아라는 차이는 있으나, 재활을 목적으로 하지 않는다는 점에서 레크리에이션 승마에 가깝다.

나. 승마 운동의 신체적·심리적 효과

승마는 말의 움직임에 따라 기승자가 실시간으로 신체 균형과 근육 긴장도를 조율해야 하는 전신운동으로, 뇌성마비 아동을 대상으로 한 연구에서는 승마운동이 평형성과 척추자세 개선에 효과가 있는 것으로 보고되었다(정승환·정태운·조효구, 2011). 유소년을 대상으로 한 연구에서도 승마 운동에 지속적으로 참여한 아동이 신체조성 및 체력 요인에서 긍정적인 변화를 보인 것으로 보고된 바 있다(한대호·한상철, 2011). 다만 이러한 선행연구의 결과를 본 연구의 유아 승마 체험에 그대로 적용하는 데는 신중할 필요가 있다.

연구자는 유아 승마 체험에서 균형감각의 향상을 관찰하기는 어렵다고 보았다. 유아 승마 체험은 스스로 고삐를 잡고 하는 자유 승마가 아니다. 유아는 말 위에 오르면 안장에 연결된 손잡이를 두 손으로 잡고, 성인이 끌어 주는 말을 탈 수밖에 없다. 이런 조건에서 균형감각이 눈에 띄게

좋아지는 것을 관찰하기는 쉽지 않으며, 이를 두고 균형감각이 좋아졌다고 서술하는 것은 과대 해석이 될 수 있다.

다만 회차가 늘어날수록 유아가 기승·하마 규칙을 더 능숙하게 이해하고 더 빠르게 수행하는 모습은 자주 관찰된다. 처음에는 타기를 거부하던 유아도 점점 여유로워지고, 빨리 타고 싶어 하는 마음이 눈에 더 잘 드러난다. 그래도 이 시기 유아 체험에서 관찰할 수 있는 것은 제한적이다. 기능을 배우는 것이 아니라 말 그대로 체험을 하는 것이기 때문이다.

다. 단계적 프로그램 설계의 선행 근거

재활승마 분야에서는 대상자의 숙련도에 따라 초급·중급·고급 등으로 단계를 구분하여 맞춤식으로 프로그램을 운영해야 한다는 필요성이 지속적으로 제기되어 왔다. 실제 국내 승마 재활 현장에 대한 논평에서는, 단발적 체험 수준에 머무르는 기존 운영 방식의 한계를 지적하며 대상자의 수준에 맞는 전문 프로그램과 단계별 검증 체계의 도입이 필요함을 강조한 바 있다. 이는 본 연구의 승마교감활동이 안전 기지 구축(1 회차)에서 시작하여 다감각 교감(2 회차), 직접 접촉(3 회차), 자아효능감 형성(4 회차), 능동적 돌봄(5 회차), 생태학적 탐구(6 회차)로 이어지는 점진적·위계적 구조로 설계된 것과 맥을 같이한다. 국내 민간 승마 교육 현장에서 실제로 운영되는 유소년 대상 커리큘럼을 살펴보아도 유사한 단계적 설계 원리가 확인된다. 예컨대 일부 승마클럽의 유소년 교육과정은 굴레를 씌운 말을 혼자 끌어보기, 2 인 1 조로 끌어보기와 같이 말과의 물리적 거리를 좁혀가는 초기 단계를 거친 뒤, 반복적인 승·하마 연습을 통해 말의 움직임에 익숙해지도록 하고, 이후 기승자가 양팔로 말의 움직임을 직접 느껴보게 하는 순서로 진행된다. 이러한 실제 현장의 교육 순서—① 안전한 물리적 거리에서의

익숙해짐, ② 반복적인 승·하마를 통한 절차 습득, ③ 말의 움직임에 대한 신체적 감각의 내면화—는 본 연구의 6 회차 프로그램이 채택한 '안전 기지 구축 → 다감각 교감 → 직접 접촉'이라는 순서와 비슷하다.

라. 동물매개교육과 동물교감교육의 개념적 구분

본 연구의 제목이 '승마 교감 활동'이라는 용어를 채택하고 있는 만큼, '동물매개교육'과 '동물교감교육'이라는 두 용어의 관계를 명확히 할 필요가 있다. 성소영(2018)은 '매개'라는 단어의 딱딱한 어감 대신 사람과 동물 사이의 정서적 교류를 드러내기 위해 동물매개교육의 '매개'를 '교감'으로 바꾸어 '동물교감교육'이라는 용어를 새로 사용하였다. IAHAIO(2018)의 정의에 따르면 동물매개교육은 '교육 및 관련 서비스 전문가가 지시하거나 전달하는 목표 지향적이고 계획적이며 구조적인 개입'으로, 전문가 주도의 체계적 개입이라는 성격이 강조된다. 이에 비해 '교감(交感)'이라는 용어는 상호적 정서적 유대와 공명이라는 관계적 성격에 방점을 둔다. 본 연구가 '승마 교감 활동'이라는 용어를 택한 것은, 본 프로그램이 구조화된 교육적 개입이라는 성격(동물매개교육의 측면)과 유아와 말 사이에 형성되는 정서적 유대라는 성격(교감의 측면)을 모두 포괄하고 있음을 나타내기 위함이다.

B. 승마교감활동이 유아 발달에 미치는 이론적 기제

1) 감각통합이론과 신체발달의 기초

가. 감각통합이론의 기본 원리

작업치료사 에어스(Ayres, 1979)가 체계화한 감각통합이론(Sensory Integration Theory)은, 촉각·전정감각·고유수용성감각 등 여러 감각계

를 통해 체내로 들어오는 정보가 신경계 전체에서 조직화·처리되어 적응적 행동으로 방출된다고 설명한다. 감각이 적절히 조직화될 때 그 결과로 나타나는 운동 출력 역시 적응적 행동으로 이어지며, 이러한 감각-운동 통합 과정은 이후 학습 행동의 기초가 된다. 감각통합이론은 원래 발달장애·감각처리장애 아동의 중재를 위해 발전하였으나, 전정감각·고유수용성감각을 자극하는 활동의 의미를 설명하는 틀로서 일반 유아 대상 신체활동을 이해하는 데에도 참고할 수 있다.

나. 전정감각·고유수용성감각과 신체조절능력

평보를 할 때 말의 반동은 앞뒤로 전해지고, 유아의 몸도 그에 따라 흔들린다. 연구자는 이 반동을 받아들이는 모습이 유아마다 다르다는 것을 보았다. 가르치지 않아도 골반으로 반동을 자연스럽게 받아 승마 자세가 잘 나오는 유아가 간혹 있었고, 반동을 즐기며 머리나 몸을 일부러 더 크게 흔들며 타는 유아도 있었다. 연구자는 또 살아 있는 말의 반동이 기계나 시소 같은 구조물의 흔들림과는 다르다고 보았다. 말의 반동은 지형과 토양의 질에 따라 미세하게 달라지고, 말이 활발하게 걸으면 더 빠르고 크게, 천천히 걸으면 느리게 전해진다. Flores 등(2015)도 평보 중 안장 위 압력중심의 이동 폭이 바닥 재질(모래, 잔디, 아스팔트)에 따라 달라졌다고 보고하였다.

2) 경험학습 이론

가. 듀이의 경험학습이론

교육철학자 듀이(Dewey, 1938)는 진정한 학습이 추상적 지식의 전달이 아니라 학습자가 환경과 직접 상호작용하는 구체적 경험을 통해 이루어

진다고 주장하였다. 그의 경험학습이론에 따르면, 경험은 그 자체로 교육적인 것이 아니라 계속성(continuity)과 상호작용(interaction)이라는 두 원리를 충족할 때에만 교육적 가치를 지닌다. 즉 하나의 경험이 이전 경험과 연결되어 다음 경험으로 이어지는 계속성을 가지고, 학습자와 환경이 실질적으로 상호작용할 때 비로소 성장으로 이어지는 '교육적 경험'이 된다는 것이다.

이러한 관점에서 볼 때, 단발적 체험형 활동은 계속성의 원리를 충족하지 못해 교육적 효과가 제한적일 수 있는 반면, 본 연구의 6 회차 승마교감 활동처럼 매 회차가 이전 회차의 경험 위에 누적적으로 구축되는 프로그램은 듀이가 강조한 '교육적 경험'의 조건에 부합한다고 볼 수 있다.

연구자는 1 회차와 6 회차 유아의 표정과 태도가 뚜렷이 다르다는 것을 관찰하였다. 6 회차까지 참여한 유아들은 마사에서 보내는 시간 자체를 여유롭게 즐기며 웃는 얼굴이었고, 함께 온 교사들의 눈빛에도 여유가 있었다. 이번에는 어떤 방식으로 교감할지 기대하는 얼굴도 보였다. 반면 1 회차에 온 유아들 가운데에는 몸이 굳은 아이들이 군데군데 있었고, 표정이 얼어 있어 쉽게 자유롭게 움직이지 못하였다. 그래서 연구자는 1 회차 유아에게는 긴장을 풀어 주는 아이스 브레이킹 활동과 이야기를 많이 하고, 이미 여유가 있는 6 회차 유아에게는 그동안 하지 않았던 이야기를 깊이 풀어 말과의 교감 활동을 더 풍성하게 이끄는 편이었다.

연구자는 승마체험이 겉으로만 맴도는 체험이 되기 어려운 환경이라고 보았다. 다른 체험에서는 유아가 주최자의 의도와 다르게 경험을 받아들이는 일이 흔하다. 그러나 승마체험에서는 유아 자신의 안전이 걸려 있어 말과 친해지는 과정이 반드시 필요하다. 말과 교감이 이루어졌다고 느끼는 단계를 통과해야 말을 타는 다음 단계로 넘어갈 수 있으므로, 유아는

그 과정을 마음대로 건너뛸 수 없고 그만큼 깊이 몰입하게 된다. 또 활동이 하나씩 이어질 때마다 유아가 잘 받아들이는지를 민감하게 살피며 개별 지도를 하기 때문에, 연구자는 유아가 질 높은 경험을 할 가능성도 그만큼 높아진다고 보았다.

3) 자기효능감 이론의 심화 고찰

가. 반두라의 자기효능감 이론과 네 가지 원천

반두라(Bandura, 1977b)가 제시한 자기효능감(Self-efficacy) 이론은, 특정 과제를 성공적으로 수행할 수 있다는 개인의 신념이 실제 수행과 동기 수준에 강력한 영향을 미친다고 설명한다. 반두라는 이러한 자기효능감이 ① 실제 수행의 성취(mastery experience), ② 대리적 경험(vicarious experience), ③ 언어적 설득(verbal persuasion), ④ 정서적 각성(emotional arousal)이라는 네 가지 원천을 통해 형성된다고 보았다.

연구자는 현장에서 언어적 설득이 쓰이는 결정적 장면을 두 가지로 보았다. 연구자가 유아에게 "너는 할 수 있어"라고 크게 말해 주는 때는 당근을 손바닥에 올려 말 입에 직접 먹여 줄 때, 그리고 기승 직전에 갑자기 두려워하는 유아를 대할 때이다. 둘 가운데 더 자주 일어나는 것은 뒤의 경우였다.

나. 승마교감활동과 자기효능감 형성 기제의 통합적 부합

연구자는 유아의 자기효능감에 가장 크게 작용하는 것이 직접 해낸 경험이라고 보았다. 말이 무서운 마음은 남이 무섭지 않다고 말해 준다고 바

꿔지 않으며, 스스로 도전할 준비가 되었을 때에야 돌릴 수 있기 때문이다. 현장에서는 말을 타지 않겠다는 유아에게 기관 교사들이 끝까지 권하는 일이 있었지만, 하지 않는 유아는 끝까지 하지 않았다. 연구자는 남의 말이 이미 도전할 힘이 생긴 유아에게 추진력을 더해 주는 정도에 그친다고 보았다. 친구가 해내는 모습을 본 경험은 이보다 더 작용하였다. 말 먹이를 절대 줄 수 없다던 유아가 대부분의 친구들이 먹이 주기에 성공하는 것을 옆에서 보고 나서 한번 해 보는 경우가 있었다. 이러한 현장 경험에서 연구자는 남의 말을 가장 약한 원천으로, 직접 해낸 경험을 가장 강한 원천으로 정리하였다. Bandura(1977b)도 수행 성취가 개인의 숙달 경험에 근거하므로 가장 영향력이 큰 효능감의 원천이며, 언어적 설득으로 생긴 효능 기대는 이보다 약하다고 보았다.

조현정·강원국·김옥진(2020)은 학교적응에 어려움을 겪는 청소년을 대상으로 동물매개치료를 실시한 결과, 자아존중감의 유의미한 향상과 함께 사회적 기술의 하위 영역인 공감·자기통제 능력의 향상을 확인하였다.

4) 승마교감활동의 정서적·신체적 교육가치

가. 정서적 안정 및 심리적 자본 형성

살아 있는 동물과의 직접적인 신체접촉은 유아의 스트레스를 줄이고 심리적 안정감을 줄 수 있다. 반려동물을 쓰다듬는 동안 사람은 차분해지고 정신적으로 안정감을 얻을 수 있으며, 반려동물과 함께하는 활동은 스트레스 감소와 감정조절에도 도움이 된다(김태경·김용미, 2016; Fawcett & Gullone, 2001). 유아가 단순히 동물을 관찰하는 것에 그치지 않고 능동적으로 동물을 어루만지고 이끌며 돌봄의 주체로 나서는 과정은, 유아 내면의 회복탄력성, 낙관주의, 희망 등을 포괄하는 '심리적 자본(Psychological

capital)'과 자아존중감 형성에 도움이 될 수 있다. 박현아·김용미(2021)는 놀이중심 반려견교감프로그램에 참여한 만 5 세 유아의 행복감이 유의하게 향상되었다고 보고하였다. 거대한 대형동물인 말과 조우하며 원초적 공포를 주도적으로 극복해내고 긍정적인 관계를 리드하는 기승 경험은 인지적 불안을 즉각적인 성취감으로 치환시키는 숙달경험(Mastery experience)을 제공하며, 이는 유아의 자아효능감을 영속적인 형태로 격상시키는 결정적 요인이다.

연구자는 기승을 거부한 유아가 말을 쓰다듬으며 차분해지는 모습을 관찰하였다. 기승을 거부하는 유아에게는 대안 활동으로 아이를 안아 말 옆으로 데려가 쓰다듬게 하기도 하였다. 연구자는 이 장면을 "그럼 우리 말은 탈 수는 없지만 말한테 예쁘다고 한번 만져 주자"(연구자 성찰 기록)라고 기록하였다. 이때 유아가 비교적 편안해하는 경우가 있었다. 연구자는 말이 털을 가진 생물이고 만져 보면 생각보다 부드럽기 때문에 유아가 조금 차분해지는 것으로 보았다. Beetz 등(2012)도 동물을 쓰다듬는 등의 상호작용이 코르티솔, 심박, 혈압 같은 스트레스 지표와 불안·공포를 낮춘다는 선행 결과들을 종합하여 제시하였다.

나. 다감각통합 및 신체조절능력 발달

승마교감활동은 말의 동적인 3 차원 보행리듬에 기승자가 자신의 신체 균형과 근육 긴장도를 실시간으로 조율해야 하는 여러 감각을 함께 쓰는 감각운동 활동이다.
유아기 신체활동은 단순히 신체적 건강이나 운동기능 향상에 머무르는 것이 아니라, 사회·정서적 발달에도 영향을 미친다(김현수, 2003). 유아는 신체활동을 통하여 환경에 적극적으로 대처하는 능력을 기르고 자존감 및 사

회성 발달 등 다양한 영역의 발달을 이룰 수 있으며(김민정·김남연, 2012), 역동적인 신체활동은 창의적 사고와 상징적 표현능력, 사회적으로 협동할 수 있는 능력의 발달로 이어진다(Gerhardt, 1973). 말의 움직임 자극에 저항하고 순응하는 신체조율 과정은 전정감각과 고유수용성감각을 자극하여 신체통제력과 협응력 발달에 도움을 줄 수 있다. 이는 신체활동이 유아의 정서 및 사회성 발달에 긍정적 영향을 미친다고 보고한 선행연구(최진아 등, 2005; 이만수, 2014)와 비슷한 방향이다.

연구자는 유아가 냄새, 크기, 촉감 등 말의 감각 자극을 고루 의미 있게 받아들인다고 보았다. 처음 온 유아가 가장 먼저 느끼는 것은 말의 냄새였고, 이어 말의 크기와 체형에 압도되었다. 당근을 직접 줄 때는 손바닥에 닿는 말의 입술과 혀, 콧바람을 느꼈고, 말에게 고맙다고 표현하며 쓰다듬을 때는 피부와 털을 느꼈다. 말이 내는 소리와 움직임도 유아에게는 크게 다가왔다. 연구자가 보기에 유아에게는 어느 하나의 감각이 두드러지기보다 이 모든 자극이 같은 무게로 의미 있게 받아들여졌다. 유아들은 말의 동작 하나하나를 지켜보며 궁금해하였고, 그 자리에서 바로 질문하기도 하였다.

다. 심리적 자본이론(Psychological Capital)의 구성요소와 통합적 적용

루선스(Luthans)가 제시한 심리적 자본이론은 개인이 지닌 긍정적 심리 상태를 자기효능감(Efficacy), 희망(Hope), 회복탄력성(Resilience), 낙관주의(Optimism)라는 네 가지 구성 요소—이른바 'HERO' 모델—로 체계화한다(Luthans et al., 2007). 이 네 요소는 상호 독립적이지 않고 서로 정적 상관관계를 이루며 하나의 통합된 긍정적 자원으로 기능한다. 회복탄력성은 특히 실패나 역경에 직면했을 때 본래의 상태로 되돌아오거나 이

를 성장의 발판으로 삼는 능력을 의미하며(Luthans, 2002), 낙관주의는 힘든 상황에서도 결국 잘 해결될 것이라는 믿음을 바탕으로 다시 도전할 수 있게 하는 심리적 상태를 의미한다(Seligman, 1998).

5) 유아의 친사회적 행동 및 정서인식 발달

가. 정서인식과 정서표현의 교육적 기제

유아기는 인간의 기본적인 정서발달이 이루어지는 매우 의미 있고 중요한 시기로, 자신의 정서를 명확히 인식하고 타인의 감정 상태를 파악하여 적절하게 반응하는 능력이 요구된다. 정서인식(Emotion identification)은 자신과 타인의 정서 상태를 지각하고 구별하는 능력을 의미하며, 정서표현규칙에 대한 이해와 함께 발달한다. 만 3~5 세 유아 97 명을 대상으로 한 이승은(2011)의 연구에 따르면, 유아는 연령이 증가할수록 정서표현규칙에 대한 이해가 높아져 상황에 알맞게 정서를 표현할 수 있게 되며, 정서인식 능력이 높은 유아일수록 정서표현규칙 이해 수준도 높은 것으로 나타났다.

연구자는 유아가 말의 행동을 보고 그 감정을 읽어 말하는 모습을 관찰하였다. 현장에서는 매번 말에게 재갈을 물리는데, 재갈이 입에 들어가는 것을 보고 말이 불편할 것 같다며 불쌍하다고 말하는 유아가 있었다. 당근 줄 시간이 가까워지면 기다리기 힘든 말이 앞발로 바닥을 내려치기도 하였는데, 멀찍이서 이를 본 유아들은 말이 빨리 먹고 싶어 한다고 하였다. 마방 안에 있는 말을 보고는 나오고 싶어서 그러는 것 아니냐고 하였고, 말이 꾸벅꾸벅 눈을 감으면 피곤한가 보다, 졸린가 보다 하였다. 이처럼 유아들은 눈에 보이는 말의 상태와 행동을 빠르게 알아채고 그 감정을 읽어 말로 표현하였다.

연구자는 말의 비언어적 신호를 읽도록 유아를 지도하였다. 말은 긴장하거나 위협을 느끼면 귀를 뒤로 젖히고, 갑자기 놀라면 머리를 치켜들며 뒤로 물러서는 습성이 있다. 연구자는 유아에게 이런 모습을 알려 주고, 말의 귀가 뒤로 젖혀지면 잠시 동작을 멈추고 말의 긴장이 풀릴 때까지 기다리게 하였다. 아울러 뒷걸음질이나 뒷발질에 대비해 말 뒤로 가지 않도록 하고, 초식동물인 말의 눈을 빤히 쳐다보지 않도록 주의시켰다. Phelipon 등(2024)은 좌절 상태의 말이 목을 높이 들고 귀를 뒤나 옆으로 젖힌 반면, 긍정적 기대 상태의 말은 귀가 앞을 향하였다고 보고하였다.

나. 친사회적 행동의 개념과 발달적 의의

친사회적 행동은 타인의 신체적·심리적 안녕에 기여하는 긍정적인 사회적 결과를 가져오는 행동으로, 돕기·나누기·협력하기·위로하기·배려하기 등을 포괄하는 개념이다(Wispé, 1972). 유아기의 또래관계는 사회적 유능성 발달에 기여하며, 이 시기 또래관계의 어려움은 이후 자기존중감 문제와 청소년기·성인기 부적응을 예측하는 위험요인으로 보고되어 왔다(Hartup & Moore, 1990). 최근 국외 연구에서는 만 2 세 이전의 영아도 친사회적 반응을 보인다는 관찰 결과가 보고되면서, 친사회적 행동이 후천적으로 학습되는 것이 아니라 인간의 초기 발달 단계에서부터 나타나는 사회적 본성의 일부라는 논의도 진행되고 있다. 홍혜란·하지영·서소정(2008)은 만 3~6 세 유아 250 명을 대상으로 유아의 정서지능과 연령이 친사회적 행동에 정적 영향을 미치고, 어머니의 친사회성 신념 중 지도성 중요도는 부적 영향을 미친다는 것을 확인하였으며, 이는 친사회적 행동이 고정된 특성이 아니라 발달 과정에서 달라질 수 있는 역량임을 시사한다. 동물을 매개로 한 개입이 이러한 친사회적

행동 발달을 촉진할 수 있다는 근거는 국내외 문헌에서 폭넓게 축적되어 왔다. 김태경(2017)의 박사학위논문은 동물매개 집단활동프로그램이 유아의 언어표현 능력, 친사회적 행동 및 자기효능감에 미치는 영향을 검토하면서, 동물과 함께하는 경험이 유아의 사회적 민감성과 대인관계, 상호작용 촉진, 정서적 지지, 또래관계 및 사교성, 의사소통, 문제해결, 대인관계 형성 등 다방면에 걸쳐 긍정적으로 작용한다고 보고한 다수의 국외 선행연구들을 종합하였다.

다. 돌봄 역할의 전환을 통한 친사회적 행동의 체화

말에게 언어적 칭찬을 제공하고 사양 관리(먹이 제공, 빗질 등)에 직접 참여하는 일련의 행위는 유아를 수동적인 서비스 수혜자에서 능동적이고 책임감 있는 보호자(Caregiver)로 그 역할을 전환시킨다. 김다래(2013)도 협동학습을 통한 동물 기르기 활동이 유아의 환경 친화적 태도와 친사회적 행동에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다.
유아가 승마교감활동을 통해 타인(말)의 감정에 이입하고, 도움 주기·의사소통·주도적 배려·접근 시도·나누기 등의 구체적인 친사회적 요인들을 습득하는 과정은, 동물매개교육 프로그램이 유아의 친사회적 행동에 유의미한 효과가 있었다는 이영우(2020)의 연구 결과와 비슷하다.

라. 동물매개 상호작용과 언어표현 발달

동물매개 활동이 유아의 언어발달에 미치는 영향 역시 선행연구를 통해 실증적으로 보고되어 왔다. 정순미·서병부·김충희(2020)는 동물매개치료가 자폐스펙트럼장애 아동의 대인관계 및 언어·행동 측면에 긍정적 영향을 미친다는 사례연구를 보고하였으며, 김태경과 김용미(2016)의 반려동물매개활동 프로그램 연구에서도 만 5 세 유아의 정서지능 하위영역 중 자기정

서 인식 및 표현, 타인정서 인식 및 표현 영역의 유의미한 향상이 확인된 바 있다. 연구자는 이러한 선행연구를 바탕으로 동물과의 상호작용이 유아가 자신의 의도와 감정을 말로 표현하도록 도울 수 있다고 보았다. 브루너(Bruner, 1983)가 제시한 언어습득지원체계(Language Acquisition Support System) 개념에 따르면, 유아의 언어발달은 성인이나 주변 존재와의 반복적이고 의미 있는 상호작용이라는 사회적 비계 속에서 촉진되는데, 승마교감활동에서 유아가 말에게 "좋아", "잘했어"와 같은 긍정적 언어 피드백을 능동적으로 제공하거나 말의 이름을 부르며 말을 건네는 행위는, 응답이 예측 가능하지 않은 살아있는 상대를 향해 자발적으로 언어를 산출하고 조율해야 한다는 점에서 일반적인 성인-유아 상호작용과는 구별되는 독특한 언어적 자극을 제공한다. 이는 본 연구에서 확인된 '승마 관련 전문 용어의 습득과 일상적 활용', '경험을 가족에게 서사화하는 능력의 발달'과 같은 인지적·언어적 확장 양상과 이론적으로 부합한다.

6) 비계설정과 근접발달영역 이론

가. 근접발달영역(ZPD)의 개념

비고츠키(Vygotsky, 1978)는 아동의 인지발달이 사회적 상호작용을 매개로 이루어진다고 보고, 아동이 홀로 해결할 수 있는 '실제적 발달 수준'과 성인이나 유능한 타인의 도움을 받아 도달할 수 있는 '잠재적 발달 수준' 사이의 간극을 근접발달영역(Zone of Proximal Development: ZPD)이라 명명하였다. 이 개념은 발달을 아동이 이미 성취한 결과가 아니라 앞으로 실현 가능한 잠재력의 관점에서 바라본다는 점에서, 정신발달을 개인 내적 성숙의 산물로 본 피아제의 관점과 대비된다. 우드·브루너·로스(Wood, Bruner, & Ross, 1976)는 성인이 아동의 능력을 넘어서

는 과제 요소를 대신 맡아 아동이 해낼 수 있는 부분에 집중하도록 돕는 과정을 '비계설정(scaffolding)'이라는 건축학적 은유로 개념화하였으며, 이 개념은 이후 근접발달영역을 교수 상황에서 구현하는 방식으로 연결되어 논의되었다. 비계설정이란 아동에게 주어진 과제가 적절히 도전적인 수준이 되도록 환경을 구성하고, 아동의 현재 수준에 맞추어 도움의 양을 점진적으로 조절해 나가는 교수적 지원을 의미한다.

나. 비계설정과 승마교감활동 프로그램 설계

본 연구의 승마교감활동 프로그램은 비계설정 개념을 구조적으로 구현하고 있다.

1 회차에서는 지도자가 완전한 물리적 통제하에 안전을 100% 담보하는 강한 비계를 제공하고, 회차가 진행됨에 따라 2 회차의 '지도자 개입 축소', 3~4 회차의 '유아 주도 행위 확대', 5~6 회차의 '독립적 수행과 생태학적 탐구'로 이어지며 비계의 양을 점진적으로 줄여나간다. 이는 유아가 혼자서는 시도하기 어려운 대형 동물과의 상호작용(실제적 발달 수준 밖의 과제)을, 지도자의 정교한 도움을 통해 근접발달영역 내에서 점진적으로 독립적 수행이 가능한 영역으로 확장해 나가는 과정으로 해석될 수 있다. 이러한 관점은 본 연구에서 확인된 아동 M 의 3 년에 걸친 점진적 변화—교사·지도자의 지속적 비계 제공 속에서 회피에서 접근으로, 접근에서 독립적 기승으로 나아간 궤적—를 근접발달영역 이론으로 정합적으로 설명할 수 있게 한다.

연구자에게는 유아별로 진도를 기록하거나 확인하는 측정 도구가 없었다. 대신 연구자는 유아가 처음 왔을 때의 반응을 보고 그 유아의 발달 상황과 정서 수준을 가늠하여 개입 방식을 조절하였다. 가라앉아 있는 유

아들에게는 더 재미있게 다가가 분위기를 끌어올리고, 지나치게 흥분해 들떠 있는 유아들은 차분해지도록 가라앉혔다. 이러한 판단은 유아의 반응에 따라 그 자리에서 이루어졌고, 접근 방식도 그때마다 질적으로 달라졌다. Wood 등(1976)도 교수자가 아동의 성공·실패 반응에 따라 다음 도움의 수준을 바로 조정하였다고 보고하였다.

연구자는 기승과 하마를 잘게 나누어 말로 안내하고, 유아가 헤맬 때만 도왔다. 신체 조건만 갖추어지면 설명을 잘 듣는 것만으로 첫 회기부터 혼자 기승과 하마를 하는 유아가 많았으며, 혼자 할 수 있는 나이는 여섯 살, 곧 만 4 세부터였다. 실제 기승에서 유아들이 막히는 지점은 대개 비슷하였다. 등자를 두 손으로 잡는 것, 왼손을 안장 손잡이로 옮기는 것, 미리 연습했는데도 막상 기승할 때 오른발을 올리려는 것 등이었고, 연구자는 그때마다 말로 짚어 주거나 손을 잡아 이끌었다. 이렇게 두세 번 하고 나면 등자를 잡고 사다리에 올라가는 것부터 완전한 기승까지 한 호흡에 스스로 해내는 유아가 생겼으며, 특히 일곱 살 유아들이 주로 그러하였다. 연구자는 스스로 해 볼 기회를 먼저 주고 필요할 때만 개입하는 이 방식을 개별 지도라고 설명하였다. Wood 등(1976)도 교수자가 과제를 하위 동작으로 나누어 먼저 말로 안내하고, 아동이 막히거나 실패할 때만 직접 개입하였다고 보고하였다.

7) 스트레스-회복이론과 생명체 접촉의 생리적 기제

가. 울리히의 스트레스-회복이론

환경심리학자 울리히(Ulrich) 등이 제시한 스트레스-회복이론(Stress Recovery Theory)은, 스트레스를 겪은 뒤 자연 환경에 노출될 때 도시 환

경에 노출될 때보다 생리적·정서적 회복이 더 빠르고 완전하게 이루어진다고 설명한다(Ulrich et al., 1991). 이 이론은 원래 자연 경관에 대한 시각적 노출을 중심으로 발전하였으나, 살아있는 생명체와의 직접적 신체 접촉으로도 유사한 생리적 이완 반응이 유발될 수 있다는 후속 논의로 확장되어 왔다.

나. 승마교감활동에서의 생리적 이완 기제

살아 호흡하고 따뜻한 체온을 지닌 생명체와의 직접적이고 반복적인 신체접촉이 유아의 스트레스를 감소시키고 심리적 안정감을 제공한다는 본 연구의 이론적 전제(김태경·김용미, 2016; Fawcett & Gullone, 2001)는, 이러한 스트레스-회복이론에 비추어 설명해 볼 수 있다.

연구자는 이 연구의 현장을 자연 속이라고 보기는 어렵다고 보았다. 바닥에 아스팔트가 깔려 있고 구조물과 건물이 들어선, 도심 안의 승마장이기 때문이다. 유아들은 자연에 도착했다는 느낌보다 말이라는 동물을 만난다는 기대와 설렘을 안고 이곳에 온다. 연구자는 자연을 눈으로 보는 것과 말을 손으로 만지는 것은 서로 다른 경험이며, 말을 만지는 것보다 자연을 보는 쪽이 유아에게 더 편안할 수 있다고 보았다. 말에 충분히 익숙해지고 교감이 잘 이루어진 경우라면 말을 만지는 것이 더 편안할 수 있지만, 발달 시기의 유아에게 말은 자기 몸무게의 적게는 30 배, 많게는 50 배에 이르는 대형 동물이다. 숨 쉬는 따뜻한 생명체와 닿을 때 몸이 이완되는 정도도 사람마다 다르며, 연구자는 말을 어떻게 받아들이고 어떤 태도로 대하느냐에 따라 그 결과가 달라진다고 보았다. Ulrich(1984)는 창밖으로 나무가 보이는 병실의 수술 환자가 벽만 보이는 병실의 환자보다 입원 기간이 짧고 진통제를 적게 사용하였다고 보고하였다.

한편 연구자는 평보가 시작되면서 유아의 긴장이 풀리는 모습을 관찰하였다. 유아는 기승 직전까지 긴장하고, 말 위에 올라앉은 뒤에도 말이 멈춰 있는 동안에는 여전히 긴장한 얼굴이었다. 그러나 말이 유아를 태우고 평보를 시작하면 반동이 생기고, 골반이 앞뒤로 흔들리면서 몸과 머리도 함께 흔들린다. 이 흔들림이 생각보다 흥미로웠는지, 많은 유아가 이 순간 바로 미소를 지으며 생각보다 안전하다는 편안함을 느꼈다. 변화는 금방 나타났다. 표정이 웃는 얼굴로 바뀌고 웃음소리가 들렸으며, 재밌다는 말과 또 타고 싶다는 말이 나오기 시작하였다.

8) 에릭슨의 심리사회적 발달이론

가. 신뢰 대 불신, 주도성 대 죄책감

에릭슨(Erikson, 1963)은 인간의 발달을 전 생애에 걸친 8 단계의 심리사회적 위기 극복 과정으로 설명하였다. 이 중 생후 18 개월까지의 1 단계는 '기본적 신뢰 대 불신(Trust vs. Mistrust)'의 위기를 다루며, 양육자가 안정적이고 일관된 돌봄을 제공할 때 영아는 타인과 세상을 신뢰할 수 있다는 기초적 감각을 형성한다. 본 연구가 주된 대상으로 삼는 만 3~5 세는 3 단계인 '주도성 대 죄책감(Initiative vs. Guilt)'의 시기에 해당하는데, 이 시기의 유아는 자율적으로 왕성한 호기심을 가지고 주변을 탐색하며 스스로 목표를 세우고 도전하는 주도적 행동을 발달시킨다.

이러한 주도성이 지지받을 때 유아는 목적의식을 발달시키지만, 지나치게 제지되거나 실패 경험이 반복될 경우 죄책감과 위축된 태도를 내면화할 수 있다.

나. 승마교감활동에서의 신뢰 형성과 주도성 발달

연구자는 현장에서 유아가 말과 신뢰 관계를 형성하는 과정을 반복적으로 관찰하였다. 연구자는 이를, 에릭슨이 강조한 신뢰 형성의 기제가 반드시 인간 양육자와의 관계에서만 발생하는 것이 아니라, 안전하게 구조화된 환경에서 대형 동물과의 반복적 상호작용을 통해서도 이루어질 수 있음을 보여 주는 것으로 해석하였다. 나아가 프로그램이 진행됨에 따라 유아가 지도자의 도움 없이 스스로 먹이를 주거나 말을 이끄는 등 주도적 행동을 확대해 나가는 양상은, 3 단계 발달 과업인 '주도성'이 승마교감활동이라는 구체적 장(場)을 통해 실천적으로 발현되는 사례로 해석될 수 있다.

연구자는 기승 직전과 당근을 줄 때 유아가 말을 믿게 되었다고 보았다. 하나는 기승하려고 말 앞에 섰을 때 겁먹지 않고 당당하게 말을 마주하는 모습이다. 연구자는 이 순간 유아가 말을 경계할 대상이 아니라 함께 무언가를 할 수 있는 파트너로 여기고 있다고 해석하였다. 다른 하나는 당근을 줄 때이다. 유아는 말의 이빨이 위험하다는 것을 알면서도 자기 손으로 당근을 건넸고, 말의 입이 손에 닿아도 손을 빼지 않은 채 말이 다 먹을 때까지 기다렸다.

9) 학습전이이론과 일상으로의 확장

가. 학습전이의 개념

학습전이(Transfer of Learning)란 한 상황에서 습득한 지식이나 기술이 다른 상황에서도 적용되는 현상을 의미한다. 손다이크와 우드워스(Thorndike & Woodworth, 1901)가 제시한 동일요소설(Identical Elements Theory)은, 두 학습 상황 간에 공유되는 요소가 많을수록 전이가 촉진된다고 설명한다. 이러한 학습전이는 교육 활동의 궁극적 목표 중

하나로 간주되는데, 특정 맥락에서만 발휘되고 다른 상황으로 확장되지 않는 지식은 교육적 효용이 제한적이기 때문이다.

C. 선행연구 고찰

1) 동물매개교육 관련 선행연구

이민자와 김옥진(2020)은 초등학교 5 학년 아동을 대상으로 동물매개교육 프로그램(주 2 회 50 분씩 10 차시)을 실시한 결과, 실험집단이 통제집단보다 정서적 안정(공격성·긴장 수준·열등감 감소)에서 통계적으로 유의미한 효과를 보였음을 확인하였다. 이는 동물매개교육이 아동의 정서적 안정에 효과가 있음을 보여준다. 다만 해당 연구를 포함한 국내 동물매개교육 연구의 상당수는 개(Dog) 등 반려동물을 매개로 하며 초등학생 이상을 대상으로 이루어져 왔다는 점에서, 대형 동물인 말을 매개로 한 유아 대상 연구는 상대적으로 축적이 미비한 영역임이 확인된다. 김윤경과 김희연(2024)의 연구동향 분석 역시 이러한 공백을 뒷받침한다. 이들은 2000 년 1 월부터 2023 년 8 월까지 국내 학술논문·학위논문 86 편을 시기별·방법별·주제별로 분석한 결과, 주로 유아를 대상으로 실내에서 곤충류를 매개로 한 연구가 이루어져 왔음을 밝히고, 연구대상을 다양한 교육 주체로 확대할 필요성을 제언하였다. 관련 개별 선행연구들을 직접 살펴보면 이러한 공백이 더욱 뚜렷해진다. 박현아(2020)는 유아 놀이중심 동물매개활동 프로그램을 직접 개발·적용하여 그 효과를 검증하였는데, 이는 박현아·김용미(2021)의 반려견교감프로그램 연구로 학술지에 발표된 것으로, 소형 반려동물을 매개로 한 프로그램 개발 연구가 지속적으로 축적되어 왔음을 보여준다. 이소은과 임휘윤(2014)은 동물체험활동이 유아의 정

서지능을 높이고, 심리적 건강성에서는 만 4 세 유아에게 더 뚜렷한 긍정적 효과를 보였다고 보고하였으며, 김규수와 임휘윤(2017)은 동물체험이 유아의 정서지능 일부 하위요인(자기정서의 이해, 감정조절 및 충동억제)뿐 아니라 과학적 탐구능력과 그리기 표상능력에도 긍정적 영향을 미친다고 밝혀, 동물매개 경험의 효과가 정서 영역을 넘어 인지·표현 영역까지 확장됨을 확인하였다. 또한 유아 교육기관에서 동물 기르기 활동을 실제로 운영하는 교사들을 대상으로 한 실태 조사에서도 이러한 활동이 유아의 정서·사회성 발달에 기여한다는 인식이 확인된 바 있다(이현주·조미환, 2013). 동물 기르기를 매개로 한 생명존중 태도 형성 연구도 이어지고 있는데, 김정원(2016)은 만 5 세 유아 18 명을 대상으로 한 질적 연구에서 지렁이 돌봄 활동을 통해 유아의 생명존중 태도와 친환경 태도가 긍정적으로 변화하였음을 보고하였으며, 박현정(2023)은 만 2 세라는 매우 어린 연령의 영아를 대상으로 한 지렁이 프로젝트 활동에서도 생명 존중 태도가 형성될 수 있음을 확인하였다. 본 연구에서도 만 2 세 자녀를 둔 학부모(학부모 C, D)가 두려움 극복 사례를 보고하여, 생명체 매개 활동을 통한 변화가 이른 연령에서도 나타날 수 있음을 짐작하게 한다. 그러나 이들 연구는 주로 개·곤충·소형 포유류 등 유아가 신체적 우위를 점할 수 있는 소형 생명체를 매개로 하고 있어, 유아보다 압도적으로 거대한 대형동물과의 관계에서 발생하는 원초적 두려움 극복이라는 본 연구의 핵심 주제를 다룬 선행연구는 확인되지 않는다. 이는 본 연구가 다루는 유아·승마·질적연구라는 세 조건의 교차 지점이 선행연구에서 충분히 다루어지지 않은 영역임을 재확인시켜 준다.

2) 승마교육 관련 선행연구

국내 승마 관련 선행연구는 대부분 재활·특수교육적 필요가 있는 아동을 대상으로 축적되어 왔다. 정승환·정태운·조효구(2011)는 뇌성마비 아동 10 명을 대상으로 12 주간 주 2 회 승마운동을 실시한 결과, 평형성과 척추 자세 개선에 유의한 효과가 있음을 확인하였고, 정진화 등(2010) 역시 8 주간의 재활승마가 뇌성마비 아동의 손기능과 일상생활동작에 긍정적 영향을 미쳤으나 시지각에서는 유의한 차이가 없었다고 보고하였다. 정우영(2011)은 발달장애 아동 10 명을 대상으로 주 1 회 14 회기 승마운동 프로그램을 실시한 결과, 심리적 정서 가운데 감정조절 영역에서 유의한 향상이 나타났다고 보고하였으며, 장창호(2012)는 승마기구 운동이 ADHD 아동의 시각적·청각적 주의집중과 균형 능력 향상에 유의한 효과가 있음을 확인하였다. 한대호·한상철(2011)은 일반 유소년을 대상으로 승마 운동 참여가 신체조성 및 체력 요인에 긍정적 영향을 미친다고 보고하여, 특수교육 대상이 아닌 일반 아동에 대한 효과도 일부 확인되었다. 이처럼 승마 관련 선행연구는 신체적·심리적 효과 모두에서 긍정적 결과를 지속적으로 보고해 왔으나, 연구대상이 뇌성마비·발달장애·ADHD 등 임상적 필요가 있는 아동에 편중되어 있으며, 정상발달 유아를 대상으로 승마교감활동의 발달적 의미를 심층적으로 탐구한 질적 연구는 찾아보기 어렵다. 가장 최근에 발표된 송호현과 송지환(2025)의 연구는 본 연구와 방법론적으로 매우 유사한 접근을 취하고 있어 특별히 주목할 만하다. 이들은 사설 유소년 승마클럽을 운영하는 원장 및 지도자, 학생 3 인, 학부모 2 인을 연구 참여자로 삼아 질적 사례연구를 수행하였으며, 그 결과 운영 프로그램의 장점으로 신체적 효과(‘전신 근육과 하체 강화’, ‘바른 자세 교정’)와 정서적 효과(‘자신감 상승’, ‘정서적 안정’, ‘교감과 배려심 함양’)를 확인하였다.

국내의 경우, 2011 년 「말산업육성법」 제정 이후 승마의 대중화 기반은 마련되었으나, 실제 운영되는 프로그램의 상당수는 재활승마(뇌성마비·발달장애·ADHD 아동 대상) 또는 단발성 체험 행사에 머물러 있다. 일부 지방자치단체 산하 승마시설에서도 대상자의 숙련도에 따른 단계별 프로그램 운영의 필요성이 지속적으로 제기되어 왔으나, 이는 주로 성인 및 장애인 재활 승마를 중심으로 논의되어 왔을 뿐, 정상발달 유아를 대상으로 한 체계적·단계적 프로그램은 찾아보기 어렵다. 본 연구가 다루는 6 회차 위계적 승마교감활동 프로그램은, 이러한 국내외 현황 격차—국외의 공인된 치료적 승마 체계와 국내의 재활 중심·단발성 체험 중심 운영 사이의 공백—를 정상발달 유아 영역에서 메우려는 시도로 위치지을 수 있다. 이러한 공백은 유소년 승마교육 프로그램 현황을 직접 조사한 김지혜(2021)의 연구에서도 확인된다. 김지혜(2021)는 융합인재교육(STEAM) 기반 유소년 승마교육 모델을 개발하기 위해 국내외 유소년 승마교육 프로그램 현황을 검토하고 문서분석과 면담조사를 실시하였는데, 국내 유소년 승마교육 프로그램이 신체 능력 향상을 위한 기술 습득 중심으로 구성되어 있다는 점을 지적하였다. 이는 본 연구가 다루는 6 회차 승마 교감활동 프로그램—단순 기술 습득이 아니라 발달 단계에 따른 정서적·사회적·인지적 목표를 명시적으로 설계에 반영한 프로그램—이 지니는 차별성을 뒷받침하는 근거가 된다.

3) 유아 정서발달 관련 선행연구

이승은(2011)은 만 3~5 세 유아 97 명을 대상으로 정서표현규칙 이해와 정서인식의 발달을 조사한 결과, 연령이 증가할수록 정서표현규칙 이해가 높아지고, 정서인식 능력이 높은 유아일수록 정서표현규칙 이해 수준도 높다는 점을 확인하였다. 이는 정서인식과 정서표현이 상호 긴밀하게 발달하

는 하나의 축임을 보여준다. 오영희·우수경·전호숙(2004)의 연구는 그림책과 같은 매개물을 활용한 정서능력 향상 프로그램이 유아의 정서 인식·표현 능력을 유의미하게 향상시킴을 확인하였으며, 이강이·최인숙·성미영(2007)은 부모의 정서사회화 방식이 유아의 정서적 발달과 관련이 있다고 보고하였다. 이러한 선행연구들은 유아의 정서발달이 특정한 매개 경험이나 상호작용의 질에 따라 촉진될 수 있음을 공통적으로 시사하며, 살아있는 대형동물과 반복적으로 교감하며 상대의 반응을 살피고 자신의 정서를 조율해야 하는 승마교감활동이 유아의 정서인식·정서표현 발달을 촉진할 수 있는 또 하나의 매개 경험이 될 수 있음을 짐작하게 한다.

4) 유아 친사회적 행동 관련 선행연구

국내 친사회적 행동 관련 선행연구를 구체적으로 살펴보면, 홍혜란·하지영·서소정(2008)은 유아의 사회인구학적 특성 및 기질, 정서지능과 어머니의 양육신념 및 사회화 전략이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향을 분석한 결과, 유아의 정서지능과 연령, 어머니의 친사회성 신념 중 지도성 중요도가 유의한 영향을 미쳤으나 그 방향은 부적이어서 어머니가 지도성을 중요하게 생각할수록 유아의 친사회적 행동은 오히려 적게 나타났고, 어머니의 사회화 전략은 유의한 영향을 보이지 않았다고 보고하였다. 이는 친사회적 행동이 유아 개인의 타고난 기질만으로 결정되는 것이 아니라, 정서지능과 연령 등 발달적 요인에 따라 달라지는 영역임을 시사한다. 신현광(2014)은 자연체험활동을 통해 유아의 친사회적 행동이 실제로 증진될 수 있음을 확인하였으며, 권승연(2018)은 반려동물교육이 안전한 사회를 위한 아동의 인성 강화에 긍정적으로 기여한다고 보고하여, 생명체를 매개로 한 경험이 친사회성·인성 함양의 실효적인 경로가 될 수 있음을 뒷받침하였다.

5) 누리과정(국가수준 교육과정) 관련

2019 개정 누리과정은 ‘유아중심·놀이중심’을 지향하며 신체운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 5 개 영역으로 구성되어 있으며, 이 중 자연탐구 영역은 생명체와 자연 환경에 대한 유아의 호기심과 탐구, 그리고 생명을 소중히 여기는 실천적 태도를 다룬다(교육부·보건복지부, 2020). 유아가 동식물이 살아 있음을 깨달으면서 보호해야 할 소중한 생명체임을 알아가는 과정(곽향림, 2011)은 이러한 자연탐구 영역의 목표와 맞닿아 있으며, 승마교감활동은 국가수준 교육과정이 지향하는 생명 존중 및 자연탐구 역량을 구체적 실천 경험으로 구현하는 활동으로 위치지을 수 있다.

III. 연구방법

A. 연구 참여자

본 연구는 목적표집(Purposive Sampling) 방식을 적용하여 대전광역시 소재 유아체육 기관(연구자 운영) 주관하에 다회차 승마 교감 활동을 경험한 유아의 담임 교사와 해당 유아의 학부모를 연구 대상으로 선정하였다.

1) 참여자 선정 기준 및 방법

참여자 선정은 다음 두 가지 기준을 중심으로 이루어졌다. 첫째, 승마 교감 활동에 최소 1회 이상 참여한 유아의 소속 기관 담당 교사 및 학부모를 대상으로 하되, 단기 체험자부터 다회차 장기 참여자까지 폭넓게 포함하여 참여 기간에 따른 변화 양상의 스펙트럼을 확보하고자 하였다. 둘째, 면담은 프로그램에 3년째 참여해 온 참여기관 1의 원장과 담당교사, 그리고 또 다른 참여기관의 원장을 대상으로 하였다. 참여기관 1은 프로그램에 대한 관심이 높고 여러 해에 걸친 경험과 운영 철학을 지니고 있어, 서술형 설문을 보완할 맥락 정보를 제공할 수 있다고 판단하였다.

연구자는 다회기 참여 유아만을 대상으로 하면 비교할 집단이 없어 단회기만 경험한 유아의 상황까지 충분히 해석하기 어렵다고 보고, 단회기 참여자를 함께 포함하였다. 한편 참여 기관 대부분은 비용 부담이 있음에도 단회기에 그치지 않고 여러 차례 다회기로 참가하였다.

가. 교사 집단

승마 교감 활동에 참여한 유아들을 인솔하고 현장에서 관찰한 경험을 보유한 유아 교사들로 구성되었다. 이들의 관찰 기간과 참여 회기는 단기 체험부터 최대 3 년 연속 관찰에 이르기까지 다양하게 분포한다.

나. 학부모 집단

승마 교감 활동을 경험한 만 2~7 세 자녀를 둔 보호자로 구성되었다.

2) 참여자의 특성

회수된 서술형 설문에 기재된 인구통계학적 정보를 종합하면, 학부모 응답자의 자녀 연령은 만 2 세에서 7 세까지 분포하였으며, 자녀의 누적 참여 횟수는 최소 2 회에서 최대 10 회까지 다양하게 나타나 단기 체험자와 다회차 장기 참여자가 함께 표집되었음을 확인할 수 있다. 교사 응답자의 담당 학급 연령은 만 2 세반에서 4~5 세 혼합반까지 분포하였으며, 유아교육 경력은 3~5 년에서 5 년 이상까지로 나타나 상대적으로 경력이 풍부한 교사들이 승마 교감 활동의 인솔·관찰을 담당해 온 것으로 확인되었다. 이러한 참여자 구성은 단기적 반응과 장기적·누적적 변화 양상을 함께 포착할 수 있는 표집이라는 점에서 본 연구의 질적 분석에 적합한 것으로 판단된다.

B. 연구 환경 및 승마 교감 활동 프로그램 구성

본 연구의 승마 교감 활동은 대전광역시 소재 승마장의 통제된 환경 내에서 진행되었다.

1) 교감 공간과 기승 공간의 물리적 분리 및 안전 설계

본 시설은 말과 직접 교감하는 공간과 실제로 기승하는 공간이 물리적으로 구분되어 있다. 말과의 교감은 말이 실질적으로 생활하는 마사 안에서 이루어지며, 실제 기승 활동은 원을 그리며 돌 수 있는 원형 승마장에서 이루어진다. 두 공간의 구성은 표 III-1 과 같다.

표 III-1. 활동 공간의 구성

구분	마사(교감 공간)	원형 승마장(기승 공간)
주요 활동	당근 주기, 쓰다듬기, 빗질, 말의 생김새 관찰, 재갈 알아보기	기승·하마, 원형 마장 평보 걷기, 대기 중 또래 관찰
환경 특성	말이 생활하는 곳으로 말의 변과 냄새가 있고 벌레가 모이기 쉬움	사람과 말이 들어가면 문을 닫을 수 있는 구별된 공간, 망사로 환기, 지붕 설치
안전 설계	교관이 굴레와 고삐를 잡고 말의 머리 위치를 조절, 먹이 줄 때 교관이 유아의 손가락 끝을 잡아 줌	벌레·새 등 말을 놀라게 하는 변수 차단, 소독 처리를 하지 않은 모래 바닥으로 낙마 충격 흡수

말이 사람을 태우고 움직이는 기승 공간에서는 변수가 적어야 하므로, 연구자는 기승 공간을 마사와 분리하여 운영하였다. 말은 기계가 아닌 살아 있는 동물이어서 주변에 벌레나 새가 나타나면 놀랄 수 있고, 말이 놀라면 그 영향은 곧 사람에게 미친다. 말이 크게 반응해 앞발을 들거나 뒷발을 차거나 갑자기 달리면 말 위에 탄 사람이 낙마할 위험이 높아진다.

이러한 통제된 운영 방식은 초기의 안전 문의에 대한 답이기도 하였다. 초기에는 원장이나 교사가 위험하지 않은지를 묻는 경우가 있었다. 연구자는 말이 기계가 아닌 동물이라 변수가 많다는 점을 인정하면서도, 장안이라고 하여 말 몸에 장비를 착용시키고 고삐를 잡고 끌어 주므로 말이 제멋대로 행동할 수 없으며, 시작부터 끝까지 통제된 상황에서 안전하게 진행된다고 설명하였다. 안전사고가 한 번도 일어나지 않았다는 점도 함께 알렸고, 몇 년째 400 회 정도의 회차를 진행하는 지금까지 안전사고는 한

번도 없었다. 회차가 늘고 검증된 체험으로 알려지면서 새로 문의하는 기관에 안전 문제를 답해야 하는 일은 많이 줄었다.

2) 집단 견학 운영 방식과 대기 환경 설계

연구자는 비용 부담을 줄이기 위해 단체 견학 방식으로 운영하였다. 순환 운영 역시 세심하게 설계되어 있으며, 그 구성은 표 Ⅲ-2 와 같다.

표 III-2. 운영 방식 및 대기 환경

구분	세부 내용
운영 형태	기관 단위 단체 견학(1 인당 비용 부담 경감)
투입 말·인력	말 2 필, 교관과 보조 교관이 각각 말을 잡고 돎
안전 장비	헬멧·조끼 각 4 벌: 2 명이 기승하는 동안 다음 차례 2 명이 미리 착용하고 대기, 하마한 유아는 장비를 벗어 그다음 차례 유아에게 넘김
대기 공간	원형 승마장 안 긴 의자(교회 의자형), 요구르트 간식 제공
대기 중 활동	또래의 기승·하마 관찰, 엄지·하트·"안녕" 손동작으로 응원
대기가 길 때	옆 방목장의 말에게 당근 주기 복습, 말 앞에서 사진 찍기

유아는 시범을 보고 기승과 하마를 바르게 배웠더라도 직접 해 본 경험이 적어, 막상 말에 오르면 당황하고 긴장한 나머지 어느 발이 왼발이고 어느 발이 오른발인지 헷갈리기도 한다. 그래서 연구자는 순서를 기다리며 앉아 있는 유아가 또래의 기승과 하마 순간을 놓치지 않고 지켜보도록 지도하였다.

3) 6 회차 프로그램의 단계적 구성

연구자는 기관의 신청에 따라 6 회차로 프로그램을 구성하였다. 6 회차를 먼저 신청한 것은 기관의 원장들이었다. 연구자는 6 회차를 고른 기관에는 그만한 이유가 있으리라 판단하고 6 회차 프로그램을 새로 만들었다. 수요자의 요구로 횟수가 먼저 정해졌고, 활동 내용은 그 횟수에 맞추

어 회차마다 나누어 배치하였다. 다만 실제 연간 참여 횟수는 기관 일정에 따라 달라, 참여기관 1 은 한 해에 5 회 참여하였다.

단발성 체험의 한계를 극복하고 발달적 효과를 극대화하기 위해, 프로그램은 회차가 진행될수록 유아가 말과 직접 접촉하는 정도를 늘리도록 구성되었다. 1 회차에는 교관이 유아의 손가락 끝을 잡은 채 손바닥으로 당근을 주고, 2 회차에는 "워, 워" 소리를 내며 다가가 말을 만지며, 3 회차에는 손가락 끝을 펴는 연습을 한 뒤 스스로 당근을 준다. 4 회차에는 각설탕을 주고, 5 회차에는 빗질을 해 주며, 6 회차에는 발굽을 보고 손바닥을 내밀어 말과 인사한다. 매 회차 원형 승마장에서 기승과 하마를 함께 한다. 회차별 핵심 목표와 이론적 근거는 표 Ⅲ-3 과 같으며, 세부 운영 계획은 부록 2 에 제시하였다.

5·6 회차에는 같은 활동이라도 더 깊이 있게 접근하였다. 도입의 교감 활동에서는 말의 다리와 목을 비롯한 여러 신체 부위를 유아와 함께 바라보며 확인하였고, 말이 입에 무는 재갈에 대해서는 장난스럽게 직접 입에 대 보고 싶은 친구가 있는지 물으며, 말은 재갈을 물고 있지만 사람이 하면 매우 불편할 텐데 그 이유가 무엇일지 함께 생각해 보게 하였다. 5 회차의 말타기에서는 말 위에서의 자세를 강조하여, 허리를 세우고 가슴을 열고 허벅지에 힘을 주고 앞을 보며 타도록 하고, 말의 반동을 느끼는 데 집중하도록 설명하였다. 6 회차에는 교관이 말을 끄는 대신, 자신 있게 해 볼 수 있는 유아를 뽑아 친구가 탄 말을 직접 잡고 끌어 보게 하기도 하였다. 이처럼 5·6 회차는 앞선 회차의 활동을 심화하는 수업으로 운영하였다.

표 III-3. 회차별 프로그램 요약 및 이론적 근거

회차	핵심 목표	지도자 개입 수준	주요 대응 이론
1 회차	안전 기지 구축	완전한 물리적 통제 (강한 비계)	애착이론의 안전기지 개념, 비계설정(Wood, Bruner & Ross)
2 회차	다감각적 교감, 주도적 통제력의 기초	물리적 개입 점진적 축소	감각통합이론(Ayres), 근접발달영역 (Vygotsky)
3 회차	직접 접촉과 신뢰 형성	언어적 지지 중심	스트레스-회복이론 (Ulrich), 정서지능이론(자기정서 인식)
4 회차	자아효능감, 생태적 감수성	유아 주도, 관찰 자적 지원	자기효능감이론 (Bandura), 심리적 자본이론 (Luthans)
5 회차	능동적 돌봄, 역할 전환	최소 개입, 숙달 경험 강조	친사회적 행동이론 (Wispé), 동물 기르기와 친사회적 행동(김다래, 2013)
6 회차	생태학적 탐구, 감각운동 통합	독립적 수행	학습전이이론 (Thorndike & Woodworth), 생태학적 체계이론 (Bronfenbrenner)

4) 회차 운영의 주요 지도 방법

연구자는 용어와 규칙을 교사가 전달하기보다 유아가 자기 입으로 직접 말하도록 지도하였다. 회차 운영에서 반복적으로 쓰인 지도 장면과 방법은 표 III-4 와 같다.

표 III-4. 주요 지도 장면과 지도 방법

장면	지도 방법	의도
장소 오리엔테이션	"여기가 어디예요?"라고 묻고 '승마장', '마사'라는 말이 유아들 입에서 크게 나올 때까지 주고받음	용어를 유아가 직접 말하게 함
말의 크기와 성질	두 손으로 말의 크기를 표현하게 하고, 말은 겁이 많고 풀을 먹는 동물이라 우리를 공격하지 않는다고 정리	두려움 완화
냄새와 콧물	냄새나 콧물을 만나면 "그럴 수 있다"는 마음을 갖자고 함께 말함, 말이 코로만 숨을 쉬는 동물임을 설명	동물의 특성 수용
당근 주기	손바닥 시범, 말의 이빨을 보여 주며 손가락으로	안전 습관, 또래 모

	주면 안 되는 이유를 묻기, 자신 있게 손을 든 또래가 먼저 시범	델링
재갈 알아보기	재갈을 직접 보여 주고 앞니와 어금니 사이 이가 없는 자리를 관찰, 재갈을 무는 시늉 체험	말의 신체 이해
상황 연계 설명	말총·건초·말똥은 그 장면이 나타날 때 설명, 채찍 설명은 하지 않음	경험과 설명의 연결
상호성 교육	승마는 말과 사람이 함께 즐기는 것임을 문답으로 확인, 재킹(땀 흡수)과 패드(등 보호)의 역할 설명	말에 대한 배려
기승·하마	사다리에서 등자를 두 손으로 잡고 오르기, 왼손은 안장 손잡이·왼발은 등자, 시범 유아에게 말로만 방향 제시, 하마 때 등자 잡고 내려오기	스스로 하는 기승
감사 표현	기승 뒤 왼손으로 말의 목덜미를 세 번 두드리며 "고마워"라고 말함	말의 기다림에 대한 인정
사진 남기기	익숙해지면 한 손 또는 두 손을 놓고 자유로운 포즈	성취 경험의 기록

Rittle-Johnson 등(2008)은 만 4~5 세 유아가 해답을 스스로 소리 내어 설명한 경우 단순 반복한 경우보다 이후 문제해결 정확도가 높았다고 보고하였다. Schunk(1987)는 관찰자가 자신과 비슷하다고 느끼는 또래 모델이 아동의 자기효능감과 행동 변화에 영향을 준다고 정리하였으며, Wood 등(1976)은 3 세와 달리 4~5 세 유아에게는 말로 하는 안내의 비중이 커지고 그 성공률도 높아졌다고 보고하였다. 말이 코로만 숨을 쉬며 입과 코를 함께 쓰는 호흡으로 바꾸지 못한다는 설명은 Mazan(2022)의 기술과 일치한다.

용어 지도에서 연구자는 유아가 아직 어리고 승마 용어가 낯설다는 점을 고려하여, 시간을 두고 유아의 입에서 그 말이 여러 번 나오도록 의도적으로 이끌었다. 교사가 지식을 전하듯 말하기보다 유아가 자기 입으로 직접 말할 기회를 주는 것이 장기적으로 의미 있다고 보았기 때문이다. 상호성 교육에서는 승마가 말을 타는 데서 끝나지 않고 말을 타며 즐기는 활동이며, 그 즐거움은 사람뿐 아니라 말도 함께 누려야 한다고 설명하였다. 기승 뒤의 감사 표현도 같은 뜻에서 지도하였다. 사람이 말에 오르려면 사

람이 잘해야 하지만, 연구자는 유아에게 "사람이 오를 수 있었던 것은 말이 기다려 줬기 때문이다"(연구자 지도 기록)라고 일러 주었다. 기다려 준 말도 잘했으므로 기승 뒤에는 말을 바로 칭찬해 주어야 한다는 것이다.

각 장면의 지도 기록 전문은 부록 6 에 제시하였다.

C. 자료 수집 방법

서술형 설문: 교사용·학부모용 개방형 설문지를 배포·회수하였다. 교사에게는 활동 전후 유아 태도 변화, 일상 놀이로의 인지적 확장 사례를, 학부모에게는 가정 내 행동 변화와 대형 동물에 대한 거부감 감소 여부를 질적으로 응답하도록 구성하였다. 면담: 서술형 설문의 교차 검증과 맥락 파악을 위해 면담을 병행하였다. 참여기관 1 의 원장과 담당교사는 2026 년 6 월 5 일 전화로 면담하였으며, 또 다른 참여기관 원장 1 인과도 전화로 면담하였다. 면담은 연구 목적을 설명하고 녹음과 연구 활용에 대한 동의를 받은 뒤, 서술형 설문 문항과 맥을 같이하는 개방형 질문을 던져 참여자가 자유롭게 이야기하도록 진행하였으며, 비교적 짧은 통화였으므로 녹음 내용을 전사한 뒤 연구문제와 직접 관련된 발화만 선별하여 분석에 활용하였다. 서술형 설문 문항 구성 서술형 설문은 일반 문항(응답자 및 유아의 기본 정보)과 승마 교감 활동 관련 문항의 두 부분으로 구성하였다. 일반 문항에서는 유아의 연령, 참여 기간 및 회기 수, 평소 대형 동물 및 야외 신체 활동에 대한 성향을 조사하였다. 승마 교감 활동 관련 문항은 아래와 같이 네 가지 개방형 질문으로 구성되었으며, 각 질문과 본 연구의 연구문제, 그리고 분석 후 귀납적으로 도출된 세 범주의 관계는 다음과 같다.

연구자 성찰 기록: 연구자가 현장에서 유아들을 지도하며 경험하고 관찰한 내용을 구술하여 녹음하고 이를 전사하여 참여자 자료를 보완하는 별도의 자료원으로 활용하였다. 본문에서는 이를 주로 연구자를 주어로 한 서술로 제시하고, 직접 인용한 일부 구절에는 '(연구자 성찰 기록)'으로 표기하였으며, 프로그램 운영 절차에 관한 기록은 '(연구자 지도 기록)'으로 표기하였다. 연구자 성찰 기록은 설문과 면담 자료를 중심으로 한 분석에 더하여, 현장 상황과 연구자의 경험을 설명하거나 참여자 자료를 보완하고 해석하는 데 활용하였으며, 결과 장에서는 '연구자는 ~보았다'와 같은 문장과 함께 제시하여 참여자 자료와 구분하였다.

표 III-5. 서술형 설문 문항 구성

문항	질문 내용	주로 대응되는 범주
질문 1	자녀(유아)가 승마 교감 활동을 경험하는 과정에서 보여주었던 모습들 중, 가장 인상 깊었거나 기억에 남는 장면이 있다면	두려움 극복과 성취감 / 다회차 누적 효과
문항	**질문 내용**	**주로 대응되는 범주**
질문 2	승마 교감 활동에 참여하기 전과 비교하여, 현재 일상 및 가정(교육)생활에서 관찰되는 변화나	생명 존중 태도의 내면화 / 인지적 확장과 전이
질문 3	보호자(교육자)로서 보시기에, 유아에게 승마 교감 활동이 갖는 가치나 의미는 무엇이라고	세 범주 전반에 대한 종합적 평가
질문 4	그 외에 승마 교감 활동과 관련하여 유아에게서 발견한 점이나 추가하고 싶은 의견이 있으시	개방형 보충 응답

D. 자료 분석 방법

수집된 교사용 및 학부모용 개방형 질문지 응답 데이터와 면담 전사 자료는 귀납적 주제 분석(Inductive Thematic Analysis) 절차를 거쳐 체계적으로 유목화되었다. 연구의 타당도(Validity)와 신뢰도(Reliability)를 확보하기 위해, 자료 분석 과정에서 분석 기준의 일관성을 유지하고자 노력하였다. 구체적인 자료 분석 절차는 다음의 4 단계로 수행되었다.

자료의 전사 및 정제(Data Transcription): 수집된 서술형 응답과 면담의 녹음 자료를 원문 그대로 텍스트화하여 전사하였다. 전사된 텍스트는 연구 문제와의 적합성을 기준으로 1 차 정제 작업을 거쳤다. 이 과정에서 유아의 정서적, 신체적, 인지적 변화 양상을 나타내는 진술문을 식별하는 데 주력하였다. 개방 코딩 및 의미 단위 도출(Open Coding): 정제된 텍스트를 반복 숙독하며 유아의 행동, 정서, 인지적 반응의 변화를 나타내는 유의미한 진술문을 발췌하였다. 사전에 설정된 가설에 얽매이지 않고 자료 자체에서 드러나는 경험적 핵심어(예: '도전', '자신감', '교감', '배려')를 추출하여 기초 코드를 부여하였다. 예를 들어, "말의 이름을 부르며 매우 친근하게 생각합니 다"와 같은 교사의 관찰 내용은 '동물에 대한 애정 및 친밀감 형성'이라는 코드로, "높은 말 위에 타서 긴장한 모습이 보였지만 타고 와서는 자랑스럽게 엄마, 아빠한테 경험을 설명해 주었 습니다"라는 학부모의 응답은 '두려움 극복을 통한 성취감 획득'이라는 코드로 분류되었다. 하위 범주화 및 주제 유목화(Categorization & Thematic Grouping): 도출된 의미 단위들의 유사성과 논리적 연관성을 분석하여 상위 개념으로 묶는 유목화 작업을 진행하였다. 이 과정에서 선행연구—예컨대 동물매개교육이 초등학생의 정서 안정 및 자아존중감에 미치는 효과를 다룬 연구, 유기견과 함께하는 동물매개교육이 초등학생의 인성에 미치는 영향을 다룬 정여름·손장

호(2021)의 연구 등—의 동물매개교육(AAE) 효과 관련 이론적 틀을 참고하여 분석의 깊이를 더하였다. 최종적으로 산재된 응답 양상들을 재구성하여, 크게 '원초적 공포 극복 및 주도적 신체 통제력 획득', '동물에 대한 애정 및 친밀감 형성', '생명 존중 및 친사회적 배려의 내면화', '숙달 경험을 통한 심리적 자본 형성' 등의 핵심 주제(Theme)로 범주화하였으며, 이는 이후 Ⅳ장의 세 가지 결과 범주로 통합·정리되었다. 다각화 및 해석(Triangulation & Interpretation): 유목화된 결과를 바탕으로 교사의 교육적 현장 관찰 데이터와 학부모의 가정 내 관찰 데이터를 교차 검증하는 다각화(Triangulation) 분석을 수행하였다. 이를 통해 특정 교육 환경에서의 교감 경험이 일상으로 어떻게 전이 및 확장되는지 해석하고, 승마 교감 활동이 유아의 전인적 성장에 미치는 본질적 가치를 다차원적으로 도출하였다. 예를 들어, 교사가 관찰한 "말과의 상호작용이 자연스러워 졌고, 새로운 상황에 도전하려는 태도가 향상 됨"이라는 현상이, 학부모가 관찰한 "큰 동물에 대한 거부감이 줄어든 것 같다"는 태도 변화와 어떻게 연계되는지 심층적으로 분석하였다. 개방 코딩에서 최종 범주까지의 도출 과정 예시 아래는 실제 원자료 하나가 최종적으로 어느 상위 범주로 수렴되었는지를 보여주는 예시이다. 이러한 단계적 절차는 모든 원자료 항목에 대해 동일하게 적용되었다.

단계 내용

표 III-6. 개방 코딩에서 최종 범주까지의 도출 과정 예시

단계	내용
원자료	"처음엔 유아들이 대형동물에 대해 겁이 많이 있어 말의 크기와 움직임에 다소 긴장한 모습을 내비치는 듯 했지만, 활동이 반복되며 말에 대해 친밀감을 느끼고 한층 편안하게 활동하며 먼저 가까이

1차 코드	'초기 긴장', '반복을 통한 친밀감 형성', '자발적 접근 행동'
의미 단위	대형 동물에 대한 초기 경계 반응이 반복 노출
단계	**내용**
	자발적 접근 행동으로 전환됨
하위 범주	반복적 노출을 통한 두려움의 점진적 극복
최종 범주	대형 동물에 대한 원초적 두려움 극복과 성

범주와 소제목의 구성: 유목화된 핵심 주제는 유아 발달의 세 영역에 따라 정서적 발달(‘대형 동물에 대한 원초적 두려움 극복과 성취감 획득’), 사회적 발달(‘생명 존중 태도의 내면화와 친사회적 배려의 발달’), 인지적 발달(‘경험의 인지적 확장과 일상 놀이로의 전이’)의 세 범주로 정리되었다. 각 범주 안에서는 함께 묶인 의미 단위들을 다시 내용에 따라 나누어 하위 주제로 구성하고, 이를 Ⅳ장의 소제목(가, 나, 다 …)으로 제시하였다. 예를 들어 Ⅳ장 A 절의 정서적 발달 범주는 반복적 노출을 통한 두려움의 점진적 극복, 사회적 모델링과 교수자의 매개를 통한 두려움 완화, 승마 체험에서 나타난 집중력·자기조절력, 연령에 따른 적응 양상의 차이, 성취 경험의 일반화를 통한 자아효능감 형성의 다섯 하위 주제로 제시하였다. 다회차 참여와 관련된 의미 단위는 별도의 범주로 분리하지 않고, 그 내용이 나타난 각 범주의 하위 주제 안에 함께 제시하였다.

연구의 타당도와 신뢰도 확보 전략 질적연구의 엄격성(rigor)을 확보하기 위해 본 연구는 다음과 같은 전략을 적용하였다. 첫째, 자료원 다각화(data source triangulation)로서 서술형 설문(학부모 24 부, 교사 10 부)과 면담(원장 2 인 및 담당교사 1 인)이라는 서로 다른 자료원을 병행함으로써 단일 자료원의 한계를 보완하였다. 둘째, 연구자 다각화의 대안으로서, 연구자 자신이 프로그램 설계자라는 이중적 위

치성에서 발생할 수 있는 해석적 편향을 완화하기 위해 프로그램 운영에 관여하지 않은 독립적 관찰자(학부모, 소속 기관 교사)의 자료를 주요 분석 대상으로 삼았다(Ⅲ장 E 절 참조). 셋째, 반례 검토(negative case analysis)로서, 도출된 범주와 상반되거나 예외적인 응답(예: “큰 변화나 특이함은 있지 않았다”)을 배제하지 않고 그대로 제시함으로써 결과의 균형성을 도모하였다(Ⅴ장 B 절 참조). 넷째, 풍부한 기술(thick description)을 통해 원자료의 맥락(참여 연령, 회기 수, 응답자 특성)을 함께 제시함으로써 독자가 해석의 타당성을 스스로 판단할 수 있도록 하였다.

E. 연구 윤리

본 연구는 연구 참여자의 권리 보호를 위해 다음과 같은 윤리적 절차를 준수하였다. 첫째, 서술형 설문 및 면담 실시 전 모든 참여자(교사, 학부모, 기관 책임자)에게 연구의 목적과 절차를 사전에 안내하고 동의를 구하였다. 둘째, 수집된 자료는 연구 목적 외에는 사용되지 않으며, 참여자와 유아의 개인정보는 철저히 비밀로 보장됨을 사전 고지하였다. 셋째, 본 논문에 인용된 모든 응답과 발화는 참여자 식별이 불가능하도록 익명 처리(학부모 A, B, C...; 담당교사; 원장 등)하였으며, 특정 유아 사례(아동 M)를 언급할 때에도 가명을 사용하여 신원이 드러나지 않도록 하였다. 넷째, 연구자가 승마 교감 활동 프로그램의 설계자 겸 운영자라는 이중적 위치성에서 발생할 수 있는 편향을 최소화하기 위해, 프로그램 운영에 직접 관여하지 않은 학부모 및 소속 기관 교사의 독립적 자료를 주요 분석 대상으로 삼는 다각화 전략을 취하였다.

IV. 연구결과

본 장에서는 학부모 서술형 설문(24 부 중 발췌), 교사 서술형 설문, 그리고 참여기관 1 의 담당교사·원장 및 또 다른 참여기관 원장의 면담 전사본에서 확인된 응답을 연구문제에 따라 교사(및 기관 책임자)의 인식과 학부모의 인식으로 나누어 제시한다. 연구자 성찰 기록은 이러한 참여자 응답을 보완하고 해석하는 별도의 자료원으로서 참여자 자료와 구분하여 함께 제시한다. 참여자는 모두 익명 처리하였다. 귀납적으로 도출된 결과는 유아 발달의 세 핵심 영역—정서적 발달, 사회적 발달, 인지적 발달—에 각각 대응된다. 즉 '대형 동물에 대한 원초적 두려움 극복과 성취감 획득'은 자아효능감·정서조절과 같은 정서적 발달을, '생명 존중 태도의 내면화와 친사회적 배려의 발달'은 타인(생명체) 조망수용·배려행동과 같은 사회적 발달을, '경험의 인지적 확장과 일상 놀이로의 전이'는 지식의 획득과 언어적·상징적 재구성이라는 인지적 발달을 각각 대표한다. 이때 다회차 연속 참여라는 조건은 이 세 영역과 나란히 놓이는 별개의 네 번째 범주가 아니라, 세 영역 각각의 발달이 충분히 발현되기 위해 관통해서 요구되는 공통 조건이라고 연구자는 해석하였다. 이에 따라 이하에서는 다회차 참여의 효과를 별도로 분리하지 않고, 정서·사회·인지 각 범주의 서술 안에 그 발현 양상을 함께 녹여 제시하며, 이 조건이 지니는 실천적 함의는 Ⅴ장 논의에서 종합적으로 강조한다.

A. 교사가 인식하는 유아의 변화 (연구문제 1)

1) 정서적 발달: 대형 동물에 대한 원초적 두려움 극복과 성취감 획득

연구자는 거대한 체구를 지닌 말과의 조우가 유아에게 초기 인지적 불안과 두려움을 유발한다고 보았다.

연구자가 현장에서 본 유아들은 말을 보면 본능적으로 무서워하고 지레 겁을 먹었다. 이에 연구자는 현장 방문 전 기관과 가정에 말 관련 자료를 보내 사전 경험을 하도록 운영하였다. 자료에는 말이 오랜 역사 동안 사람과 함께해 왔고 지금도 함께하는 동물이라는 점, 강아지나 고양이처럼 반려동물로 사람 곁에 있다는 점, 육식동물이 아닌 초식동물로서 온순하고 겁이 많아 아끼고 보호해야 한다는 점을 재미있게 풀어 담았다. 이는 유아가 교실에서는 담임교사와, 가정에서는 부모와 곧 있을 승마장 견학을 앞두고 말에 관해 편안하게 이야기를 나눌 수 있도록 하기 위한 것이었다.

연구자가 보기에 이렇게 사전 경험으로 말에 대한 정서적 친밀감을 갖춘 뒤 현장에 오는 유아는 말을 갑자기 만나지 않으므로 거부감도 그만큼 줄어든다. 현장에서는 교관인 연구자('방구 선생님')가 말을 재미있는 존재로 소개하였다. 말의 눈과 귀를 보여 주고 입술을 들어 올리며, 말을 원하는 방향으로 움직이고 머리를 만지는 모습을 통해 말이 손대서는 안 되는 존재가 아니라 가까이 있어도 괜찮은 동물임을 보여 주었다. 유아들이 보는 앞에서 말과 장난을 치기도 하였다. 연구자는 친근감을 느낄 수 있는 장치를 현장 곳곳에 마련해 두면 말에 대한 본능적인 두려움이 빨리 누그러지고, 겁을 먹고 다가가지 못하는 시간도 줄어든다고 보았다.

가. 반복적 노출을 통한 두려움의 점진적 극복

담당교사의 서술형 설문에서는 다음과 같은 관찰이 제시되었다.

"처음에는 말의 큰 몸집과 움직임을 경계하며 가까이 다가가지 못하고 망설이던 유아가, 오히려 스스로 겁을 이겨내는 모습도 보임. 두려움이 없어지기보다는 신뢰를 바탕으로 스스로 반응하게 되었다." (담당교사)

담당교사는 면담에서 연차가 거듭되며 유아들의 참여 태도가 달라졌다고 말하였다.

“그때는 아이들이 말을 정말 말에 대해서 접할 수 있는 기회도 아예 없고 말이라는 동물을 아예 생소하다 보니까 […] 그런 활동에 대해서 좀 이런 자신감도 부족해 보였었는데, 지금은 아무래도 이 활동을 연차적으로 하다 보니까 아이들이 이런 활동을 참여를 애초에 처음부터 할 때 좀 적극적으로 하고, 그거를 성취하면서 자신감도 많이 보이고, 그런 모습이 확실히 좀 많이 느껴져요.” (담당교사, 2026. 6. 5.)

또 다른 교사(교사 D)의 서술형 설문에서도 유사한 변화의 궤적이 확인되었다.

"승마교감 활동 처음에는 말을 조심스레 하고 낯설어하던 유아가 활동을 반복하면서 먼저 말에게 다가가 안기거나 먹이를 주는 등의 모습이 인상 깊었다." (교사 D)

다만 교수 활동은 유아가 교사의 이야기를 듣고 이해하며 반응할 수 있을 때 받아들여진다. 발달장애가 있는 아동 M 은 교사를 비롯한 어른의 이야기를 듣고 약속을 정하는 것이 어려웠다. 연구자는 교수 매체를 아무리 재미있게 준비해도 지시에 반응하기 어려운 발달 특성상 아동 M 이 이를 받아들이기 어려웠고, 무섭다는 두려움을 스스로 이겨 내야 했기 때문에 적응에 더 오랜 시간이 걸렸다고 보았다.

아동 M 은 첫해인 1 년차에 처음 왔을 때 울면서 마사 안에 들어오지 못했다. 소리를 지르며 울었고, 안으로 데려가려 하면 공포에 질려 극단적으로 거부하였다. 두 번째에도 마찬가지였다. 담당교사와 원장 1 에 따르면, 아동 M 은 승마장 냄새 때문에 오기를 힘들어하였고, 세 번째부터는 그해 활동에 참여하지 않았다. 이후 말에게 당근을 주지는 못했으나 다른

친구들의 활동을 지켜보는 단계에 이르렀고, 나중에는 말 위에 타 보는 데까지 변화하였다.

조영미·이동영(2014)도 시설아동 대상 승마 프로그램에서 사회성 증진 효과가 프로그램이 지속될수록 누적되어 나타났다고 보고하였다.

아동 M 의 변화는 해를 넘겨 이어졌다. 2 년차에도 처음에는 당근 주기를 할 때 서 있지 못했고, 마방 앞에 잠깐 가는 것조차 큰일로 여겼다. 그러나 2 년차 끝 무렵에는 말 입에 직접 당근을 주는 활동까지 할 수 있었다. 기승은 2 년차까지 어려웠다. 원장이 힘을 들여 말 위에 앉혀도 1 초 뒤에 다시 내려왔고, 다음에는 5 초를 머물렀으며, 그다음에는 사진을 찍을 때까지 버텼다. 그러다 7 세가 된 3 년차에 처음으로 말을 타고 돌아보는 데까지 이르렀다.

> “1 년에 5 번 가는데 그 기간이 1 년만 간다고 하면 너무 짧잖아요. 아이가 마음을 정리하고 자기가 어떤 행동을 가져야 될지 계획을 하고 이런 시간이 필요한데, 3 년 동안 계획하고 가니까 […] 아이가 성장하면서 본인이 본인을 만들어 가는 이 기회를 아이한테 줄 수 있잖아요.” (참여기관 원장 1, 2026. 6. 5.)

> 교사 E 와 교사 F 의 서술형 설문에서도 두려움에서 자신감으로 이어지는 동일한 전환 양상이 확인되었다.
> “처음에 무서워하던 유아도 말과의 교감을 통해 두려움을 극복하는 모습을 볼 수 있었음. 활동을 마친 후에는 또 타고 싶다며 자신감을 보였고, […] 평소 하지 못했던 활동을 스스로 해냈다는 것에서 유아들의 성취감과 자존감 향상에 긍정적인 경험이 되었다고 생각함.” (교사 E)

> “승마체험을 경험하기 전에는 말 타는 것이 무섭다, 겁난다는 표현을 하기도 했는데, 반복적인 승마체험을 통해 말에 대한 긍정적인 인식을 형성하는 모습이 나타났음(예: ‘안전한 것 같다’, ‘말 위에 혼자서도 출

발할 수 있다' 등). 이전보다 자신감 있는 태도로 승마활동에 참여함." (교사 F)

연구자는 교사 F 가 특히 언급한 유아의 자기 발화—"안전한 것 같다"—에 주목하였다. 이 발화는 두려움의 극복이 단순한 정서적 진정을 넘어, 위험에 대한 유아 스스로의 인지적 재평가를 동반한다는 점을 보여 준다고 해석하였다.

나. 사회적 모델링과 교수자의 매개를 통한 두려움 완화

또 다른 참여기관 원장의 면담에서는, 유아의 두려움 극복이 또래 관찰을 통한 사회적 모델링, 그리고 지도교사의 접근 방식의 영향을 받는다는 응답이 나왔다.

"남들도 쭉쭉쭉 하고 그러니까 '어 그래, 나도 해봐야지.' 그러니까 의외로 아무렇지 않네, 괜찮네. […] 남들 하니까 아이들 그 심리가 잘 맞춰진 것 같아요." (참여기관 원장 2, 전화 면담)

어려워하는 유아에게 연구자는 누가 무엇이라 하든 억지로 시키지 않았다. 당근을 스스로 줄 수 없다고 판단하는 유아에게는 지도자의 팔을 잡게 하고 대신 당근을 주어 간접 체험이라도 할 수 있도록 돌아서 이끌었고, 그것마저 싫어하고 어려워하는 유아에게는 아예 시키지 않았다.

연구자는 7 세 유아의 기승이 동생들에게 모델이 되는 것을 관찰하였다. 현장에서 7 세 유아들은 생각보다 노련하게 말을 탔고, 이를 본 동생들에게 좋은 본보기가 되었다. 비슷한 나이의 또래가 아무렇지 않게 말을 대하는 모습을 보고 말을 어려워하던 유아가 말을 긍정적으로 보게 되거나, 절대 못 타겠다던 유아가 마음을 바꿔 말을 타는 경우도 있었다. 반면 그런 모습을 보고도 끝내 말을 타지 않는 유아도 있어, 연구자는 이러한 효과가 유아마다 다르다고 보았다.

담당교사도 면담에서 이와 비슷한 장면을 이야기하였다.

> “[…] 지금 일곱 살 친구들은 3 년째다 보니까 확실히 자신감을 가지고 활동을 하고, 그러면 그 밑에 있는 동생들도 형님들이 그렇게 자신감을 가지고 하는 활동을 보면서 좀 더 모델링이 좀 긍정적인 부분으로 돼서 자신감을 갖고 활동을 하는 거 같기는 하거든요.” (담당교사, 2026. 6. 5.)

참여기관 원장 2 는 지도교사가 '방구 선생님'이라는 친근하고 우스꽝스러운 별칭으로 아이들을 대한 것도 두려움을 낮추는 데 도움이 되었다고 보았다.

"덩치가 큰 성인 남성이 우스꽝스러운 이름을 갖고 있으니까 좀 쉬워 보이는 효과가 그 말한테도 전달되기 바라는 마음이 좀 있었던 거예요. […] 즐거운 분위기, 재밌는 분위기니까 이 분위기를 타고 말도 마음이 편안해지니까 더 잘 타고 그랬던 거 같아요." (참여기관 원장 2, 전화 면담)

다. 승마 체험에서 나타난 집중력·자기조절력

연구자는 이러한 정서적 극복이 일회성에 그치지 않고, 다회차 참여가 누적될수록 집중력과 자기조절력이라는 보다 안정적인 발달적 성과로 심화되는 것으로 보았다. 담당교사는 승마 체험에서 유아의 집중력·자기조절력이 높게 나타난다고 관찰하였다.

> “아이들이 승마 체험에 대한 집중도가 굉장히 높고, […] 저희 반 친구들 중에 혼자 가만히 기다 리거나 대집단 활동을 하는 것이 어려운 친구가 있는데, [승마 체험에서는] 굉장히 집중을 잘 하더라고요. 자기 혼자 스스로, 선생님 도움 받지 않고 조절을 해서.” (담당교사, 2026. 6. 5.)

연구자는 반복된 약속 교육으로 승마장 질서가 자리 잡는 것을 관찰하였다. 승마장에서는 말이 놀라기 때문에 조용히 해야 하고, 소리를 지르거

나 뛰어다녀서는 안 된다. 이 약속을 여러 차례 반복해 가르치면서 질서가 자연스럽게 좋아졌고, 교사의 말에도 힘이 실리는 것을 연구자는 느끼기도 하였다. 약속은 그 자리에서만 지켜지지 않고 승마가 끝날 때까지 이어졌으며, 이런 모습은 현장에서 자주 관찰되었다.

3 년간 현장을 관찰해 온 교사 G 는 서술형 설문에서 활동이 반복되면서 유아가 말에 친밀감을 느끼고 적극적으로 참여하게 되었다고 기술하였다.

> “처음엔 유아들이 대형동물에 대해 겁이 많이 있어 말의 크기와 움직임에 다소 긴장한 모습을 내비치는 듯 했지만, 활동이 반복되며 말에 대해 친밀감을 느끼고 한층 편안하게 활동하며 먼저 가까이 다가가는 모습이 기억에 남음. […] 활동 초반에는 크고 낯선 동물이나 낯선 사람 앞에서 자신감이 부족하고 소극적인 모습이었으나, 현재는 낯선 사람에게도 먼저 다가가고 먹이를 주거나 쓰다듬는 등 활동에 적극적으로 참여하고 있음.” (교사 G)

담당교사가 관찰한 ‘자기 혼자 스스로, 선생님 도움 없이 조절’하는 모습은, 콥(Kopp, 1982)이 제시한 유아기 자기조절 발달 모형의 관점에서 정교하게 해석될 수 있다. 콥은 자기조절이 신경생리적 조절과 감각운동적 조절에서 출발하여 양육자의 요구에 따르는 통제(control) 단계를 거쳐 점차 내면화되어, 종국에는 성인의 즉각적 감독 없이도 스스로 행동을 규제할 수 있는 자기통제(self-control) 및 자기조절(self-regulation) 단계로 발달해 간다고 보았다. 평소 대집단 활동에서 자기조절에 어려움을 겪던 유아가 승마 상황에서는 교사의 직접적 개입 없이도 스스로 조절하는 모습을 보였다는 관찰은, 승마교감활동이라는 고도로 구조화되고 각성 수준이 적절히 유지되는 맥락이 유아로 하여금 평소보다 상위 단계의 자기조절 능력을 발

휘하도록 이끄는 비계(scaffold)로 기능하였을 가능성을 시사한다. 이는 유아기 자기조절이 환경과 경험에 의해 변화할 수 있다고 본 정진나(2015)의 관점과도 비슷하며, 자기조절력이 유아의 고정된 특성이 아니라 활동 맥락과 경험에 따라 달라질 수 있는 능력일 가능성을 보여준다.

연구자는 교실과 승마장에서 유아의 활동성이 반대로 나타나는 경우를 관찰하였다. 이런 장면에서는 유아를 오랫동안 지켜본 담임교사들의 반응이 눈에 띄었다. 유아의 교실에서의 모습은 담임교사들을 통해 알게 된 것이다. 내성적이고 교실에서 조용히 지내던 유아가 오히려 대범하게 말에 올라 경험을 받아들이는가 하면, 교실에서 교사가 감당하기 힘들 만큼 활발하던 유아가 승마장에서는 조용해지고 긴장하였다. 이 유아에게는 말을 타는 긴장감이 평소 조용하던 유아보다 더 크게 다가왔다. 교실에서 사회적 상호작용이 부족해 보이던 유아가 현장에서는 대범하게 금방 적응하고, 활발하던 유아가 오히려 위축되는 의외의 모습도 볼 수 있었다.

라. 연령에 따른 적응 양상의 차이

여러 연령대의 유아를 동시에 관찰해 온 교사들의 응답에서는, 만 1~2세의 어린 유아들도 말에 두려움 없이 다가가는 모습이 보고되었다. 만 3~5 세반을 지도하는 교사 H 는 다음과 같이 보고하였다.

> “만 1, 2 세 유아들도 무서워하지 않고 말에게 오는 모습이 인상적이었다. […] 승마를 통해서 어려운 활동을 한 것에 대한 자신감, 성취감 형성에 많은 도움이 되고, 동물과 교감을 통해서 정서적인 안정감 형성에도 도움이 되어 의미가 있다.” (교사 H)

만 2 세반을 담당하는 교사 I 역시 유사한 관찰을 보고하였다.

“다소 회의적이던 아동들이 만지기에 걱정 없이 다가가서 [편안한] 스킨십을 하며 좋아하는 모습을 보임. […] 자신감과 성취감, 생명의 소중함[을 느낌].” (교사 I)

이러한 관찰은, 승마교감활동이 대형 동물에 대한 두려움을 유발할 것이라는 통념과 달리, 매우 어린 연령(만 1~2 세)의 유아에게서도 순조로운 적응이 관찰되는 경우가 있음을 보여 준다. 다만 만 1~2 세의 참여는 드물었고, 연구자의 현장 관찰은 이와 다소 달랐다.

연구자는 나이가 어릴수록 기승 거부가 많아지는 경향을 관찰하였다. 프로그램 참여 연령에 대해 연구자는 "만 2 세, 그러니까 네 살 친구들부터 할 수 있다고 얘기했지만"(연구자 성찰 기록)라고 기록하였고, 실제로는 세 살 유아를 데려오는 기관도 이따금 있었다. 자주 있는 일은 아니었다. 나이가 어린 유아일수록 기승을 더 적극적으로 거부하였고, 말을 타지 않겠다는 데서 그치지 않고 말 가까이 가는 것까지 거부하며 강한 공포 반응을 보였다. 교사가 억지로 데려오면 크게 울며 거부하였다. 그럼에도 세 살 유아 가운데 절반은 거부감 없이 잘 탔고, 절반은 거부하였다. 연구자는 이러한 현장 경험을 바탕으로 나이가 어릴수록 기승을 거부할 확률도 함께 높아진다고 보아 왔다. 또한 만 2 세 전후의 유아는 6·7 세 유아에 비해 경험에서 느끼는 것도 상대적으로 적다고 보았다.

연구자는 말에 대한 두려움이 연령보다 기질에 따라 다르다고 보았다. 대형 동물을 보고 느끼는 두려움은 어린 참가자의 본능에서만 생기는 것이 아니라 나이와 관계없이 사람의 기질과 특성에 따라 달라지며, 말을 무서워하더라도 어떤 유아는 극복하고 어떤 유아는 극복하지 못한다. 성인도 마찬가지이다. 말이 자신을 공격하지 않고 곁에 교관이 버티고 있어 안전이 확보된 가운데 프로그램이 진행된다는 것을 알면서도, 말의 굴레나

고삐를 잠깐 잡는 것조차 힘들어하는 일이 흔하다. 유아를 데리고 견학 온 교사들도 연구자가 잠시 말을 부탁하면 잠깐 잡고 있는 것을 어려워하였다. 이런 점에서 연구자는 말과 함께하고 말 위에 올라 보는 경험이 유아에게는 성인이 겪는 것에 준하는 큰 어려움에 맞서 과감히 도전하는 일이라고 보았다.

> “어른도 그날 작년에 못 탔잖아요. 어떤 아빠가 참여 수업할 때 무섭다고 안 탔어요. […] 근데 그 아이는 탔었거든요, 사실은. 근데 아빠는 겁이 너무 났던 거예요.” (참여기관 원장 2, 전화 면담)

마. 성취 경험의 일반화를 통한 자아효능감 형성

참여기관 원장 1 은 이러한 성취 경험이 승마 상황을 넘어 자신감으로 일반화되는 기제를 다음과 같이 설명하였다.

> “아이들은 끊임없이 어른들의 권위에 도전한다고 생각을 하거든요. […] 저희 어린이집 아이들 보다 말을 타는 경우가 극히 없잖아요. 본인들은 어른들보다 더 멋진 경험을 하고, 어디에 가든지 그거에 대해서 자신 있게 얘기하는 모습들이 굉장히 많이 관찰이 됩니다. […] 그 자신감이 승마 말고 다른 상황이나 사물들에 대해서 대했을 때도, 주저함이라든지
> 두려워한다든지 이런 거 없이 자신감 있게 적극적으로 대응하는 모습을 볼 수 있어서 저는 그게 좋더라고요.” (참여기관 원장 1, 2026. 6. 5.)

교사 L 도 서술형 설문에서 유아의 자신감과 대범함이 늘었다고 응답하였다.

> “자신감과 대범함이 상당히 늘음.” (교사 L)

담당교사는 학부모들도 연차에 따른 자녀의 성장을 느끼는 것 같다고 전하였다.

"어머님 아버님께서도 등하원 시간을 통해서 승마 체험을 약간 좀 연차적으로 횟수대로 하니까 좀 점차적으로 아이가 그 성장함을 느끼고 계시고, 좀 성취감, 이걸 확실히 자존감이 좀 향상되고 있는 것을 느끼고 계시는 것 같더라고요." (담당교사, 2026. 6. 5.)

2) 사회적 발달: 생명 존중 태도의 내면화와 친사회적 배려의 발달

연구자는 대형 동물인 말과의 활동이 생명 존중 태도를 기른다고 보았다. 작은 동물을 만날 때 유아는 자기가 우위에 서기 쉬워 관계가 일방적이었을 것이고, 상대 동물에 대한 존중도 필연적이지 않았을 것이다. 승마는 자신의 생명을 말에게 맡겨야 가능한 활동이다. 말의 특성을 깊이 이해할수록 자신을 지키는 데 유리하므로 유아는 말이라는 생명을 진지하게 탐구하게 되고, 존중을 넘어 말과 파트너가 되어야 한다. 연구자가 승마를 다른 동물 매개 활동보다 생명 존중 태도를 더 결정적으로 기르는 활동으로 본 까닭이다.

가. 생명 존중 태도에 대한 교사의 인식

교사들은 승마교감활동이 유아에게 갖는 가치로 동물을 소중히 여기고 배려하는 태도를 기르는 점을 들었다.

"유아들이 동물을 소중히 여기고 배려하는 태도를 기를 수 있는 의미 있는 활동이라고 생각 함." (교사 E)

"승마활동은 유아가 동물과 직접 교감하며 생명의 소중함과 배려하는 마음을 자연스럽게 배울 수 있는 의미 있는 경험이라고 생각합니다." (교사 F)

두 교사 모두 승마교감활동을 유아가 동물과 직접 교감하며 생명의 소중함과 배려하는 마음을 배우는 활동으로 인식하고 있었다. 교사 L 도 짧은 서술형 응답에서 동물을 사랑하고 배려하는 마음이 생겼다고 답하였다.

"동물을 사랑하는, 배려하는 마음이 생김." (교사 L)

나. 다회기 반복 접촉이 만드는 진정성 있는 생명 존중

참여기관 원장 1 면담은 이러한 변화가 '1 회성 체험'이 아닌 '다회기 반복 접촉'에서 더 많이 일어날 수 있다고 보며, 찾아오는 동물 체험(이동식 동물원) 방식을 명시적으로 비판하였다.

"1 회기로 가서 말 먹이주기 체험하면 그냥 그때는 '말을 소중히 여겨야 돼' 이것만 가지고 오잖 아요. 그런데 저희같이 다회기로 가는 아이들은 […] 이 말은 단순히 흥밋거리 체험이 아니고, […] 동물에 대해서 존중하고 어떻게 다루어야 되고 […] 그런 것들이 더 많이 발생할 수 있고요. 그래서 저희는 찾아오는 동물 체험은 일절 안 하거든요. […] 그건 그냥 장난감 취급이 돼 버리잖아요. […] 여기 말은 계속 만나야 되는 상황이고, 내가 아껴줘야 되고." (참여기관 원장 1, 2026. 6. 5.)

이어 연구자가 말에게 자신의 생명을 잠시 맡겨야 하는 상황이므로 말을 대하는 에티켓이 더 구체적일 수밖에 없다고 말하자, 원장은 "그렇죠. 말에 대한 예의를 지켜야 되는 거고."라고 답하였다.

다. 소형동물과의 대비를 통해 본 대형동물 매개의 특수성

참여기관 원장 1 의 면담에서는 찾아오는 소형동물 체험과 승마장의 말이 유아의 생명 존중 태도 형성에 서로 다르게 작용한다는 인식이 제시되었다. 원장 1 은 찾아오는 동물 체험에서는 동물이 장난감처럼 취급되기 쉽지만, 승마장의 말은 계속 만나야 하고 아껴 주어야 하는 대상이라고 보았으며, 자신의 생명을 말에게 잠시 맡겨야 하므로 말에 대한 에티켓이 더 구체

적일 수밖에 없다는 연구자의 말에 동의하였다. 연구자는 이러한 인식이 유아가 신체적 우위를 점할 수 있는 소형동물과의 관계에서는 통제와 지배의 역학이 형성되기 쉬운 반면, 압도적으로 거대한 대형동물과의 관계에서는 유아 스스로가 상대적으로 취약한 위치에 서게 됨으로써 오히려 겸손한 존중의 태도가 자연스럽게 유발된다는 점을 시사하며, Ⅱ 장에서 논의한 소형동물 대 대형동물 매개교육의 질적 차이에 대한 이론적 논의를 현장 데이터로 뒷받침하는 근거가 된다고 보았다. 교사 E·F 가 서술한 일반적 가치 인식(가)과 원장이 제시한 다회기 반복의 구체적 기제(나)를 종합하여, 연구자는 생명 존중 태도가 '동물과의 교감'이라는 활동의 성격 자체에서 자연발생적으로 도출되는 것이 아니라, 반복적이고 지속적인 관계 형성의 구조 속에서 비로소 진정성 있게 내면화되는 것이라고 해석하였다.

라. 교수자의 전문성이라는 매개 조건

담당교사와 참여기관 원장 2 는 공통적으로, 유아의 활동 경험이 지도교사의 전문성과 접근 방식에 따라 달라진다고 보았다.

"다른 선생님께서 그런 집중력이나 아이들을 집중시키는 부분이 부족했다면, 그 아이가 분명히 자기 조절할 수 있는 부분도 좀 떨어졌을 거라고 생각을 해요." (담당교사, 2026. 6. 5.)

"일단은 교육을 누가 하느냐에 따라서 사실은 현장에서 많이 차이가 나잖아요. […] 아이들하고 이렇게 교감을 잘 못 하시는 분이 수업을 했다면 어려워요. 수업 자체가 매끄럽게 안 되고 아이들도 재미없어요. 그냥 말 보고 타라니까 타 보고 오는 것뿐이에요." (참여기관 원장 2, 전화 면담)

연구자는 설문·면담과는 별도로, 유아들을 3 년째 승마장에 인솔해 온 교사에게서, 산만하던 유아가 승마장에서 교관의 말을 끝까지 경청하였다는 이야기를 들었다. 이 교사는 그러한 모습이 말을 가까이서 경험했기 때문이라기보다 교관의 지도 방법이 탁월했기 때문에 가능했다고 말하였다. 연구자 역시 이 변화를 말을 가까이서 경험한 것만으로 생긴 결과로 보지 않았다. 유아에게 말이라는 동물을 만나 그 위에 올라타는 일은 일상에서 겪기 어려운 큰 사건이어서, 그 시간에 주어진 임무를 해내려고 더 집중하게 된다고 보았기 때문이다. 연구자는 현장을 찾은 인솔 교사와 원장들에게서도 교관의 접근 방식이 유아의 마음을 풀어 주고 적극적으로 참여하는 계기가 되었다는 말을 여러 차례 들었다. Jang 등(2015)은 6~13 세 ADHD 아동 20 명이 12 주간 24 회기 승마 활동을 한 뒤 ADHD 평정척도 점수가 유의하게 감소하였다고 보고하였다.

2 년간 8 회기를 관찰해 온 교사 K 역시 유아 개별 특성을 이해하고 진행한 활동이 유아의 자신감 향상에 도움이 된다고 보았다.

> “유아의 개별 차 특성을 이해하고 진행한 경험 구성의 활동이 진행되면서 유아 자신감 향상에 큰 도움이 된다고 생각합니다.” (교사 K)

마. 대형 동물이라는 매개체 자체의 도전적 의미

참여기관 원장 1 은 대형 동물이라는 요인 자체가 갖는 발달적 의미를 다음과 같이 설명하였다.

> “쉽게 접할 수 없는 동물을 접하게 되니까 그 자체만으로도 좋고요. […] 대형 동물이라는 것 자체가 아이들한테 도전 의식을 주죠. […] 나보다 힘센 대형 동물 앞에서 아이들이 조금 더 작아 지는 경험도 하겠죠. […] 그 경험 속에서 동물에 대해서 내가 어떠한 예의를 차릴 것인

가, 어떻게 정복이 아니라 같이 지낼 수 있는 것인가, 그런 것들을 가질 수 있겠죠.” (참여기관 원장 1, 2026. 6. 5.)

연구자는 승마를 말을 정복하는 일이 아닌 공존의 관계로 보았다. 말은 사람보다 힘이 압도적으로 강해 결코 정복하거나 완전히 통제할 수 없는 존재이다. 그래서 승마하는 사람은 말의 습성과 행동 양식을 잘 이해해, 말이 불편하지 않으면서도 함께 지낼 수 있는 접점을 찾아가야 한다. 말도 똑같이 감정을 느끼는 존재이고, 사람이 말의 힘을 빌려야 하는 순간이 있다. 연구자가 유아들에게도 설명하였듯이 승마는 말과 사람이 함께 즐거울 때 성립하며, 이 관점에서 '정복'은 승마라는 스포츠에 맞지 않는 표현이다.

3) 인지적 발달: 경험의 인지적 확장과 일상 놀이로의 전이

연구자는 다회기 참여 유아에게 퀴즈와 보상을 활용해 몰입을 이끌었다. 2 회차부터 온 유아들에게 "말에 오르는 것은?"처럼 앞서 배운 용어를 물으면, 20 명 정도 가운데 한두 명이 "기승"이라고 바로 답하고 나머지는 기억은 나는데 말로 떠올리지 못하는 모습이었다. 가장 먼저 답한 유아는 앞으로 불러 연구자('방구 선생님')가 방구를 주는 몸짓 놀이를 선물로 주었다. 이를 본 유아들이 그 선물을 받고 싶어 하면서 대답하고 경청하려는 분위기가 생겼고, 몰입이 계속 이어졌다.

연구자가 보기에 유아의 질문은 처음 왔는지 여러 번 왔는지보다 그날 말이 보이는 행동에 따라 더 크게 달라졌다. 말은 살아 있는 생명체여서 행동이 매번 다르고, 유아의 궁금증은 그 행동에서 생겨나며 연구자의 답변도 그 행동에 맞추어 이루어진다. 다만 다회기로 참여한 유아는 말의 행동 양식을 여러 번 겪으면서 다양한 동작과 습성을 관찰할 기회를 얻고,

그에 맞는 질문을 하게 된다. 그만큼 더 많은 것을 보고 더 많은 질문을 하는 것은 분명하였다.

가. 일상 놀이·언어로의 전이

담당교사는 서술형 설문에서 다음과 같은 변화를 전하였다.

"정기적 승마체험을 통해 말과의 상호작용이 자연스러워졌고, 새로운 상황에 도전하려는 태도가 눈에 띄게 향상됨. 승마 관련 그림책을 열심히 찾아보고 일상에서 관련 행동을 보이는 모습도 보임." (담당교사)

교사 F 의 서술형 설문에서는 이러한 지식 습득이 또래 간 자발적 대화로 확장되는 구체적인 양상이 확인되었다.

"승마체험을 통해 말의 여러 특징을 학습하며 친구들과 이야기를 나누는 모습이 나타남. 말이 좋아하는 것, 갈기가 있는 특이한 특징 등 활동에서 다룬 내용을 자연스럽게 이야기하며 자신의 느낀 점과 궁금함을 공유하는 모습이 인상적이었음." (교사 F)

연구자는 이를 승마교감활동에서 습득한 지식이 단순한 정보 암기에 그치지 않고, 또래와의 상호작용 속에서 자발적으로 재구성되고 공유되는 사회적 지식으로 전환되는 모습으로 해석하였다.

나. 역사·문화적 지식으로의 확장

참여기관 원장 2 의 면담에서는, 승마 경험이 단순한 신체 활동을 넘어 역사·문화적 맥락에 대한 인지적 이해로도 확장됨이 확인되었다.

"말들을 옛날에 이렇게 타고 다녔구나라는 것도 배울 수가 있어서 아이들한테는 굉장히 색다른 경험이죠. […] 이 말도 자기들이 애완동물처럼 편안하게 가깝게 생각을 한 거 같고, 그리고 그거를 탄

다라는 거 자체가 다른 교통기관과 달리 아이들을 잘 안 태우는 동물이잖아요. 근데 타 보니까 더 재밌고 스릴 있고.” (참여기관 원장 2, 전화 면담)

담당교사는 학부모에게서 들은, 가정으로 이어진 변화도 전하였다. “제주도나 다른 가정 여행을 갔을 때도 말이랑 관련된 여행지를 참고하시기도 하시더라고요. […] 승마 체험이 없었으면 그런 얘기는 하시지는 않으셨겠죠.” (담당교사, 2026. 6. 5.)

다. 다회차 참여를 통한 상징놀이로의 심화 전이

교사 J 의 응답에서는 다년간의 누적적 참여와 함께 경험이 놀이로 확장되는 양상이 나타났다. 3 년간 12 회기에 걸쳐 관찰해 온 이 교사는 다음과 같이 보고하였다.

“1 년차 부적응으로 두려워하며 거부하던 유아가, 다회기 참여함에 따라 3 년차에는 훨씬 익숙 하고 자연스럽게 참여합니다. 유아들이 말의 이름을 묻고 매우 친근하게 생각합니다. 말의 모양을 블록으로 만드는 등 놀이로 확장하는 모습을 보입니다.” (교사 J)

교사 J 가 보고한 ‘말의 모양을 블록으로 재현하는’ 놀이 확장 행동은, 승마 경험이 단순한 지식 습득 수준을 넘어 상징놀이(symbolic play)의 소재로까지 내면화됨을 보여주는 사례이다. 교사 J 는 이러한 확장을 다회기 참여에 따른 변화로 서술하였다. 담당교사는 서술형 설문에서 이러한 다회차 구조의 필요성을 다음과 같이 명시적으로 요청하였다.

“승마체험을 안정성이 아닌 지속적인 프로그램으로 연결해야 그 가치를 충분히 느낄 수 있을 것입니다.” (담당교사)

B. 학부모가 인식하는 자녀의 변화 (연구문제 2)

1) 정서적 발달: 대형 동물에 대한 원초적 두려움 극복과 성취감 획득

가. 반복적 노출을 통한 두려움의 점진적 극복

학부모들은 승마교감활동 전후 자녀의 두려움 극복 양상을 구체적으로 관찰하였다.

> “높은 말 위에 타서 긴장한 모습이 보였지만 타고 와서는 자랑스럽게 엄마, 아빠한테 경험을 설명해 주었습니다.” (학부모 B)

> “겁이 많아서 무서워하긴 했지만, 그래도 당당히 참여하는 모습이 기특했습니다.” (학부모 B)

> “말 타는 것을 무서워해 마차에만 탔었는데 말을 타는 모습에 놀랐다.” / “자신감이 생긴 것 같다.” (학부모 A)

> “처음에는 안아서 무서워했으나 두 번째부터 두려움 극복하는 모습에 감동했습니다.” (학부모 C, 만 2 세)

> “처음에는 낯설어 힘들어했지만, 경험이 쌓임에 따라 활동 자체를 즐기는 모습[을 보였습니 다].” (학부모 D, 만 2 세)

연구자는 학부모의 반응을 자녀의 성장을 확인한 기쁨으로 해석하였다. 연구자의 추측으로는, 부모들이 말 타기를 어른이나 할 수 있을 만한 큰일로 여겼기 때문에 아기로만 알던 자녀가 본능적으로 두려워할 법한 그 일을 해낸 모습에서 아이가 많이 컸음을 실감한 것 같다. 아이의 성장을 바라는 것이 육아의 목적인 만큼, 이 경험은 부모에게 자신의 양육을

점검하고 확인하는 계기가 되었을 것이며, 학부모들의 반응은 이러한 점검과 확인이 자녀에 대한 기쁨으로 드러난 것이 아니었을까 한다.

학부모 U 는 회전목마와 같은 익숙한 놀이기구에 대한 반응과 대비하여 승마 경험의 특별함을 서술하였다.

> “놀이공원에서 회전목마를 탈 때 많이 무서워해 마지막에야 탔었는데, 오늘 말 타는 모습에 놀랐다.” (학부모 U)

> “도전, 성취감을 느끼게 해주는 것 같다. 책으로만, 그림·사진으로만 보던 말을 직접 만져보고 타는 활동이 전체적으로 좋은 영향을 줄 것 같다.” (학부모 U)

연구자는 이 응답을, 학부모가 승마 경험을 일반적인 놀이기구 체험과는 다른 도전으로 받아들인 것으로 해석하였다. 익숙하고 안전한 것으로 인식되는 회전목마조차 두려워하던 유아가 오히려 승마에는 성공적으로 임했다는 서술은, 두려움의 정도가 대상의 객관적 위험성보다 활동이 제공하는 심리적·사회적 맥락(지도자의 태도, 활동의 구조화 방식)에 더 크게 좌우될 수 있음을 시사한다고 연구자는 보았다. 기질적으로 소심한 성향을 지닌 것으로 보고된 유아의 사례 역시 유사한 양상을 보였다.

> “기질상 겁이 많고 조심스러운 성향인데, 말처럼 큰 동물을 보고도 무서워하지 않고 말 먹이주 기, 승마 등에 잘 참여하는 모습이 인상 깊습니다.” (학부모 Y)

> “무서워하면서도 말에 올라가서 탔어요.” (학부모 R)

> “횟수가 늘어날수록 사진 속 아이 표정이 긴장에서 즐거움으로 바뀌는 것을 봤을 때, 이제는 승마체험에서 웃고 있는 아이 표정[을 보게 되었습니다].” (학부모 S)

"말에 대한 주제를 많이 얘기하게됨. 그리고 자신이 스스로 할 수 있다는 자신감을 보임." (학부모 S)

학부모 T는 참여 횟수가 아직 많지 않은 초기 단계임에도 불구하고 다음과 같은 기대를 나타냈다.

"아직 체험 횟수가 많지 않아 큰 변화는 없으나, 말에 대한 관심이 생겼습니다. 앞으로 꾸준히 참여하면서 긍정적인 변화를 기대하고 있습니다." (학부모 T)

이 가운데 학부모 C, D, S의 응답은 참여 횟수가 늘면서 두려움이 점차 줄어든다는 점을 학부모의 관점에서도 보여 준다. 특히 연구자는 학부모 S가 '사진 속 표정의 변화'라는 시각적 근거를 통해 정서적 변화를 서술한 것을, 자녀의 변화를 단순한 인상이 아니라 누적된 관찰 증거로 인식한 것으로 보았다.

나. 활동의 가치에 대한 인식과 지속 참여에 대한 기대

학부모들은 승마교감활동이 지니는 고유한 가치를 자녀가 일상에서 쉽게 접할 수 없는 희소한 경험이라는 점에서 찾았다.

"평소 가까이서 보기 힘든 대형 동물과 친해지기. […] '승마는 말도 같이 기분이 좋은 거래 요'라며 함께 교감하는 방법을 배워가요." (학부모 R)

"쉽게 접하기 어려운 승마체험을 어린 시절에 경험할 수 있어 좋은 기회라고 생각[합니다]. 직접 말을 타고 먹이를 주며 교감하는 경험을 통해 서로의 신뢰를 쌓을 수 있는 의미 있는 활동이라 생각됩니다." (학부모 T)

"직접 체험해볼 수 있는 소중한 경험, 동물과의 친밀한 교감 활동[이라고 생각합니다]." (학부모 S)

연구자는 승마 체험이 비용과 접근성 때문에 가정에서 제공하기 어려운 경험이라고 보았다. 연구자가 보기에 요즘은 자녀를 하나 둘 낳아 잘 기르려는 부모가 많아졌지만, 승마 같은 고급 스포츠나 이색 활동, 대형 동물과의 만남을 부모가 직접 시간을 내어 마련해 주기는 여전히 어렵다. 이런 경험을 기관이 대신 제공해 준다는 것만으로도 학부모에게는 반가웠을 것이다. 여기에 아이의 반응까지 좋았으니 학부모가 느끼는 기쁨은 더 컸을 것이다.

학부모 S 와 T 의 응답에서는 이러한 가치 인식이 향후 지속적인 참여에 대한 기대로 이어지는 모습이 나타났다.

이 문단의 내용은 학부모 설문 응답이 아니라 연구자가 기관과 학부모의 반응을 통해 전해 들은 것이다. 현장에서만 유아를 만나는 연구자로서는 승마 체험 뒤 가정에서 유아가 어떻게 반응하는지 직접 볼 수 없어 확실하게 알 수는 없다. 그러나 기관과 학부모들의 말에 따르면 유아들은 집에서도 말 이야기를 자주 하고 승마장에 또 가고 싶다는 말을 되풀이하였으며, 가정의 반응이 좋아 승마체험을 다시 예약하는 경우가 많았다. 연구자가 전해 들은 바로는, 처음에 이색적인 경험 정도로 여기던 부모들도 아이를 통해 이 활동이 아이가 좋아하고 교육적 의미도 있는 활동임을 느끼고 기관에 더 요구하게 되었다고 한다. 연구자는 이러한 반응으로 볼 때 유아들이 승마장 경험을 크게 긍정적으로 받아들인 것은 분명하다고 보았다.

"생각보다 용감하게 승마하는 모습을 보였고, 해보니 좋더라 하는 것을 알게 되었습니다." (학부모 R)

"앞으로도 쭉 체험할 수 있었으면 좋겠습니다." (학부모 S)

"아이가 즐겁게 참여한 만큼, 앞으로 이런 체험 활동을 갈 수 있는 기회가 자주 있었으면 좋겠 습니다." (학부모 T)

다. 또래 관찰을 통한 두려움 극복의 부모 관찰

흥미롭게도 학부모 W 의 응답에서는, 자녀가 말 타기를 무서워하던 친구가 이를 극복한 이야기를 가정에서 전한 사례가 확인되었다.

"친구들 중에 말 타는 것을 무서워하는 친구가 있었는데 극복한 이야기도 들려줌." (학부모 W)

"처음에는 승마활동을 어렵게 생각했지만 지속적으로 경험해 보면서 극복해 나가고, 자신감을 얻고 어려운 것을 이겨내는 성장한 태도가 생긴 것 같아 즐겁습니다." (학부모 W)

이는 원장 면담(IV 장 A 절)에서 확인된 또래 모델링과 관련된 장면이 가정에서 자녀의 이야기를 통해 학부모에게도 전해졌음을 보여준다.

라. 다회차 참여에 대한 학부모 응답과 반례를 통해 본 발현 양상의 다양성

연구자는 이러한 정서적 반응의 안정성이 다회차 참여가 누적될수록 학부모의 암묵적인 신뢰로 자리잡는 것으로 해석하였다. 연구자는 이를 다회차 구조의 필요성이 교사·원장에게는 명시적 교육학적 판단으로, 학

부모에게는 암묵적 기대와 신뢰로 각각 다르게 인식되고 있을 가능성으로 보았다. 다만 2 년간 총 10 회에 걸쳐 장기 참여해 온 학부모 V 의 응답은 이러한 해석과 다른 반례이다.

> “승마 체험 횟수가 점점 늘었지만 큰 변화나 특이함은 있지 않았지만, 즐거워했다고는 말할 수 있습니다.” (학부모 V)

2) 사회적 발달: 생명 존중 태도의 내면화와 친사회적 배려의 발달

가. 타 동물에 대한 배려·매너의 학습

학부모들은 승마교감활동 이후 자녀가 타 동물을 대하는 태도의 구체적 변화를 보고하였다. 특히 학부모 H 는 자녀가 동물카페 등에서 동물을 만져도 되는지 먼저 묻고 하지 말아야 하는 행동은 하지 않는 등, 동물을 어떻게 대해야 하는지에 주의를 기울이게 되었다고 인식하였다.

연구자는 대형 동물에 다가간 경험이 작은 동물에 대한 접근 부담을 낮춘다고 보았다. 유아는 대형 동물에게 스스로 용기를 내어 다가가고, 말 위에 올라가 말과 하나가 되는 큰 사건을 겪었다. 이처럼 큰 도전이 필요한 상황을 지나온 뒤에는 작은 동물에게 다가가는 심리적 부담이 줄어들 것이고, 다른 동물과 상호작용하고 교감하는 데 드는 진입 장벽도 그만큼 낮아진다는 것이다.

> “동물카페에서 만져도 되는지 물어보고, 하지 말아야 하는 행동은 하지 않는 것으로 달라졌다고 생각됩니다.” (학부모 H)

"아이보다 비교적 덩치가 큰 동물에게 적대감과 비슷한 거리감이 있었는데, 코끼리·호랑이 등 큰 동물에게도 호감을 보이고 있습니다." (학부모 E)

"동물에게 고마운 마음이 들었다고 함." (학부모 O)

"말에 대한 친근감이 올라갔고, 더 적극적으로 변화되었습니다." (학부모 P)

나. 생명체에 대한 정서적 친밀감과 관계적 인식의 확장

앞선 '가'의 응답들이 구체적인 행동·매너 차원의 변화를 서술한 것과 달리, 일부 학부모는 자녀의 변화를 보다 정서적이고 관계론적인 언어로 서술하였다.

"동물에 대한 호기심이 커져서 궁금함이 늘고, 동물원을 가는 여정을 요청하거나 관련 동화책을 찾는 등의 모습을 보입니다." (학부모 Q)

"저와 함께 살아가는 다른 생명체에 대한 관심이 커지고, 서로에게 감사함을 느낀다는 인상을 받은 것 같다." (학부모 Q)

"동물이랑 교감을 통해서 다른 사람이나 생명을 존중하고 배려하는 마음을 갖게 되는 의미가 있다고 생각합니다. 특히 대형 동물과 교감을 할 기회가 적은 편인데, 승마체험을 함으로써 자연스럽게 안정감·친밀감을 느낀다고 생각합니다." (학부모 X)

학부모 Q 의 "함께 살아가는 다른 생명체", 학부모 X 의 "생명을 존중하고 배려하는 마음"이라는 표현은, 유아의 변화를 단순한 행동 교정(가)이 아니라 생명체 전반과의 관계 방식 자체가 재구성되는 보다 근본적인 차원(나)으로 학부모가 인식하고 있음을 보여준다. 연구자가 학부모들의 응답을 종합한 바로는, 승마교감활동을 매개로 형성된 생명 존중의 태도는 특정

동물(말)에 국한되지 않고 동물 전반에 대한 태도 변화—매너의 습득, 대형 동물에 대한 거부감 감소, 동물원·반려동물 등 다른 생명체에 대한 관심 확대—로 일반화되는 경향을 보인다.

연구자는 이러한 표현이 행동 교정보다 삶의 태도 변화를 드러낸다고 보았다. 생명을 존중하고 배려하는 마음이 행동 하나가 고쳐지는 것보다 더 큰 의미를 갖는 것은, 달라진 태도가 이후 어떤 상황에서든 아이의 삶 전반을 더 긍정적으로 바꾸어 주기 때문이며, 연구자는 학부모도 그러한 의미에서 이렇게 표현한 것이라고 보았다.

3) 인지적 발달: 경험의 인지적 확장과 일상 놀이로의 전이

가. 일상 놀이·언어로의 전이

학부모 E의 응답에서는 승마 경험이 가정 내 대화로 이어지는 양상이, 학부모 N의 응답에서는 말 이름과 간식을 기억하는 모습이 나타났다.

> “말을 타보았다는 경험을 티비나 책에서 나올 때마다 이야기를 합니다. 큰 동물에 탈 수 있다는 것에 대한 자신감이 보이는 듯합니다.” (학부모 E)
> “말 이름을 기억하고, 말이 좋아하는 간식을 기억하며 좋아했습니다.” (학부모 N)

나. 감각적 탐구를 통한 구체적 개념 형성

학부모 Z는 자녀가 말의 신체적 속성을 직접 만지고 느끼는 감각적 경험을 통해 구체적인 개념을 형성해 가는 과정을 보고하였다.

"말을 만져봤는데 부드러워서 좋았다고 합니다. 먹이를 줄 때는 무서웠지만 함께 줄 때는 안전 했다고 합니다." (학부모 Z)

연구자는 이러한 응답을, 유아가 직접적인 감각 경험(촉각)을 통해 말에 대한 개념을 형성하고 있으며, 책이나 영상매체로는 전달되기 어려운 '부드러움'과 같은 촉감적 지식을 승마교감활동에서 직접 얻은 것으로 해석하였다.

연구자는 승마장에서 오감으로 겪는 경험이 책이나 영상과 다르다고 보았다. 유아는 승마장에 도착하는 순간부터 승마장과 말의 냄새, 말의 콧바람과 눈동자, 눈앞에 선 거대한 생명체를 온몸으로 느낀다. 실제이기 때문에 가능한 이 경험은 책이나 영상으로 보는 것과 차원이 다르며, 평생 기억에 남을 만한 경험이라는 것이다.

C. 교사와 학부모 인식의 종합 비교

정서·사회·인지 세 범주에 걸친 교사와 학부모의 응답을 종합적으로 비교하면, 두 집단은 승마교감활동의 긍정적 효과에 대해 대체로 일치된 인식을 보였다.

교사·원장 집단은 지도자의 접근 방식, 또래 간 상호작용, 반복 참여에 따른 변화와 같이 여러 유아를 동시에 비교 관찰할 수 있는 위치에서만 포착 가능한 구조적 패턴을 언어화하는 경향을 보였다. 이에 반해 학부모 집단은 자녀의 표정 변화, 가정 내 대화 빈도, 말에 대한 애정 표현 등 일상생활 속에서 관찰되는 구체적이고 정서적인 변화를 상세히 서술하였다. 이러한 관찰 초점의 차이에도 불구하고, 두 집단 모두 공통적으로 (1) 초기의 두려움이 점진적으로 자신감으로 전환된다는 점, (2) 승마 경험이 일

상적 언어와 놀이로 자연스럽게 스며든다는 점에 대해서는 일치된 인식을 보였다. 이러한 변화가 말이라는 특정 대상을 넘어 동물 전반 및 타인에 대한 태도로 일반화된다는 점은 주로 학부모의 응답에서 나타났다. 이처럼 서로 다른 관찰 위치에 있는 두 집단으로부터 상당 부분 수렴적인 결과가 도출되었다는 사실은, 본 연구에서 귀납적으로 도출된 세 범주가 특정 응답자 집단의 편향된 인식이 아니라 실제 유아의 발달적 변화를 반영하는 결과일 가능성을 뒷받침하는 다각화(triangulation)의 근거로 기능한다.

Ⅴ. 논의 및 결론

A. 요약

본 연구는 승마 교감 활동에 참여한 유아의 발달적 변화에 대해 교사와 학부모가 갖는 인식을 탐색하는 데 목적이 있었다. 이를 위해 승마 교감 활동을 경험한 유아(초기 단기체험부터 최대 3 년에 이르는 다회차 연속 참여 유아 포괄)의 소속기관 교사 및 해당 유아의 학부모, 그리고 기관 책임자를 대상으로 서술형 설문과 면담을 실시하였다. 수집된 자료를 귀납적 주제 분석 방법으로 분석한 결과, '대형 동물에 대한 원초적 두려움 극복과 성취감 획득', '생명 존중 태도의 내면화와 친사회적 배려의 발달', '경험의 인지적 확장과 일상 놀이로의 전이'라는 세 범주가 도출되었으며, 이는 교사(연구문제 1)와 학부모(연구문제 2) 양측의 자료 모두에서 상호 교차 확인되었다. 아울러 연구자는 이 세 범주 모두를 관통하는 공통 조건으로서, 다회차 연속 참여가 누적될수록 발달적 변화가 더욱 뚜렷하게 발현된다고 해석하였다. 아래 표는 세 결과 범주를 발달 영역, 핵심 이론적 근거, 대표 인용과 함께 요약한 것으로, Ⅳ 장에서 상세히 다룬 내용을 한눈에 조망할 수 있도록 정리한 것이다.

표 Ⅴ-1. 연구결과 세 범주 요약

범주	발달 영역	핵심 이론적 근거	대표 인용
1. 두려움 극복과 성취감 획득	정서적 발달	자기효능감이론 (Bandura), 심리적 자본이론 (Luthans)	"본인들은 어른들보다 더 멋진 경험을 하고… 자신감 있게 적극적
2. 생명 존중과 친사회적 배려	사회적 발달	친사회적 행동 이론(Wispé), 애착이론 (Bowlby)	"여기 말은 계속 만나야 되는 상황이고, 내가 아껴줘야 되고"(참여기관 원장 1)

3. 인지적 확장과 일상 전이	인지적 발달	학습전이이론 (Thorndike·Wood wor th), 언어습득지원체계(Bruner)	"말 이름을 기억하고, 말이 좋아하는 간식을 기억하며 좋아했습니다"(학
공통조건: 다회차 참여	세 영역을 관통하는 조건	근접발달영역·비계설정(Vygotsky), 자기조절이론(정진	"1 년차 부적응으로… 3 년차에는 훨씬 익숙하고 자연스럽게 참

B. 논의

가. 두려움 극복과 성취감에 대한 논의

본 연구의 결과는 동물매개활동이 유아의 정서지능(김태경·김용미, 2016)과 행복감(박현아·김용미, 2021)을 높였다는 선행연구와 비슷한 방향이다. 특히 아동 M 의 3 년 종단 사례는, 동물매개 개입의 효과가 단회성이 아닌 누적적 성격을 지닐 수 있음을 보여 준다는 점에서 기존의 단기 프로그램 중심 선행연구(정우영, 2011; 장창호, 2012 등)가 다루지 못한 지점을 보완한다. 이들 선행연구는 대부분 수개월 이내 단기 프로그램의 사전-사후 효과를 중심으로 측정하였으나, 본 연구는 최대 3 년에 걸친 발달적 궤적을 질적으로 추적함으로써 '누적 노출이 회피에서 능동적 참여로 이어지는 경로'를 구체적으로 제시하였다는 점에서 차별성을 지닌다.

두려움을 극복하고 말을 타고 내린 유아들이 또래와 그 경험을 나누는 모습을 연구자는 현장에서 여러 차례 보았다. 기승을 마친 유아들의 표정은 눈에 띄게 밝았고, 이들은 옆 친구에게 자신이 말을 탄 이야기를 들려주었다. 자기 차례가 끝난 뒤에도 다른 친구들이 말을 타는 모습을 여유 있게 지켜보며, 지금 말 위에 있는 친구에게 말을 걸기도 하였다. 승마장 안에서 경험에 대한 이야기가 친구들 사이에 편하게 오가는 장면은 따로 이끌지 않아도 자연스럽게 이어졌다. 연구자에게 이 장면은 나만 타는 것이 중요한 것이 아니라 친구가 타는 모습까지 함께 즐기는 변화로 읽혔다.

Ⅳ장에서 참여기관 원장 2는 또래 모델링이 두려움 완화에 도움이 되었다고 보았으나, 연구자의 관점은 이와 다소 달랐다. 연구자는 또래의 시범이 두려움 완화에 일부 도움이 된다고 보았다. 다른 친구들이 활동을 잘하는 것을 보고 나도 할 수 있겠다고 느끼는 심리는 분명히 있다고 생각되었다. 그러나 유아가 도전을 직접 결정하고 실제로 해 보는 데에 그것은 약간의 도움 정도라는 것이 연구자의 판단이다. 시범을 잘 보이는 또래가 있어도 유아에게는 "그 아이는 그 아이고 나는 나야"(연구자 성찰 기록)라는 생각이 더 크게 작용하는 것으로 보였다. Bandura 등(1967)은 개를 두려워하던 유아가 또래 모델이 개에게 점점 가까이 다가가는 모습을 관찰한 뒤 회피 행동이 줄었다고 보고하였다.

유아마다 동물과 금방 친해지기도 하고 괜히 무섭게 느끼기도 하는 개인차가 있다. 연구자는 이 개인차가 현장을 가장 크게 좌우하며, 개인차 때문에 말에게 쉽게 다가가지 못하는 유아는 현장에서 두려움을 쉽게 극복하기 어렵다고 보았다. 이때 교관인 연구자는 절대 다치게 두지 않겠다는 확신을 몇 번이고 다시 말해 주고, 실제로 도와줄 것이라는 믿음을 주는 말을 계속 거듭하였다. 그러면서 처음에 거부하던 유아가 스스로 극복하는 경우가 있었다. 잘하는 친구를 보고 따라 하게 되는 면도 무시할 수는 없지만, 연구자는 그보다 말을 지도하는 교관에 대한 믿음이 생기는 것이 더 결정적이라고 보았다.

연구자는 Ⅳ장 A 절 1)의 라에서 참여기관 원장 2가 전한 성인 참여자(아빠)의 사례를 대형 동물에 대한 두려움이 인류의 진화적 경험에 뿌리를 둔 본능적 반응이라는 해석과 연결하였다. 이러한 해석은 인류의 생존과 관련된 대상에 대한 공포는 쉽게 학습된다고 본 셀리그만(Seligman, 1971)의 준비성 이론(preparedness theory)과 비슷하다.

셀리그만은 인간이 모든 자극에 대해 동일한 정도로 공포를 학습하는 것이 아니라, 진화사적으로 생존에 위협이 되어 온 특정 범주의 자극(특정 동물, 곤충, 높은 곳, 어둠 등)에 대해서는 단 한 번의 노출만으로도 빠르고 강하게, 그리고 쉽게 소거되지 않는 공포 반응을 형성하도록 생물학적으로 '준비'되어 있다고 설명한다. 참여기관 원장 2 가 언급한 성인 참여자(아빠)의 사례—아이는 순조롭게 기승에 성공했음에도 정작 보호자인 성인이 강한 공포 반응을 보인 사례—는, 이러한 준비된 공포 반응이 후천적 학습 경험이나 인지적 판단력과 무관하게, 오히려 연령과 무관한 생물학적 기반 위에서 작동할 수 있음을 보여주는 생생한 현장 사례로 해석할 수 있다. 동시에 같은 사례에서 아이가 말을 탔다는 점을 연구자는 유아가 성인보다 사회적 분위기에 유연하게 적응하며 이러한 준비된 공포조차 비교적 빠르게 극복할 수 있었던 것으로 해석하였다. 이러한 해석은 준비된 공포 반응이 절대적으로 고정된 것이 아니라 앞서 논의한 사회적 모델링·안전한 정서적 분위기 조성과 같은 후천적 개입을 통해 재조건화(recondition)될 수 있음을 시사하며, 이는 본 프로그램이 회차를 거듭하며 유아의 공포 반응을 점진적으로 이완시키도록 설계된 원리와 비슷하다.

나. 생명 존중 태도의 내면화에 대한 논의

생명 존중 태도의 내면화와 관련해서는, 동물 기르기 활동이 유아의 친사회적 행동에(김다래, 2013), 동물매개교육이 초등학생의 생명존중의식에(강원국 등, 2016) 긍정적 영향을 미쳤다고 보고한 선행연구들과 본 연구의 결과가 상통한다. 다만 본 연구에서 원장이 강조한 "찾아오는 동물 체험에 대한 비판"은, 동물 매개 개입이 소형 동물 중심의 단회성 접촉으로 이루어질 경우 오히려 생명 존중이 아닌 도구화된 태도를 강화할 위험이 있음을 시사하며, 이는 기존의 동물매개교육 개념 정의(IAHAIO, 2018)가 강조하

는 '계획적이고 체계적인 개입'이라는 요건이 실천 현장에서 왜 중요한지를 뒷받침하는 실증적 근거로 해석될 수 있다. 아울러 원장 1 이 제시하고 연구자가 덧붙인 '찾아오는 소형동물은 장난감 취급의 위험이 있으나 말은 생명을 맡겨야 하므로 예의를 지켜야 한다'는 관점은, 유소년 승마클럽 사례연구(송호현·송지환, 2025)가 보고한 정서적 효과로서의 '교감과 배려심 함양'과도 맥을 같이한다. 대형동물이라는 매개체의 크기가 소형 동물과는 다른 태도—통제가 아닌 겸손한 존중의 태도—를 이끈다는 것은 연구자의 해석이다. 아울러 IV장에서 이러한 태도가 동물 전반 및 타인에 대한 태도로 일반화된다는 점은 주로 학부모의 응답에서 나타났다.

IV 장에서 연구자는 승마를 말을 정복하는 일이 아닌 공존의 관계로 보았으며(A 절 2)의 마), 학부모들의 표현이 행동 교정보다 삶의 태도 변화를 드러낸다고 보았다(B 절 2)의 나). 윤지인 등(2026)도 승마 참여자들이 말을 단순한 운동 파트너가 아닌 정서적 유대와 책임감을 수반하는 관계로 인식하였다고 보고하였다. 김정원(2016)도 지렁이 돌봄 활동을 거치며 유아의 생명존중 태도가 향상되었음을 보고하였다.

IV 장 A 절 2)의 마에서 원장이 언급한 '도전 의식'이라는 표현은, 화이트(White, 1959)가 제시한 유능감 동기(competence motivation, effectance motivation) 개념과 비슷하다. 화이트는 인간에게는 배고픔이나 갈증과 같은 생리적 결핍 동기로 환원되지 않는, 환경을 능숙하게 다루고 숙달하려는 내재적 동기가 별도로 존재한다고 보았으며, 이러한 유능감 동기는 특히 유아기에 두드러지게 나타난다고 설명하였다. 연구자는 나보다 월등히 크고 힘센 대상 앞에서 유아가 느끼는 '작아지는 경험'이 오히려 이 동기를 자극하며, 그 대상을 자신의 손으로 다루고 올라타는 데 성공하는 경험은 유능감 동기가 충족되는 순간이 된다고 해석하였다. 다만 원장

이 정복 욕구와 함께 '정복이 아니라 같이 지낼 수 있는' 관계를 언급하였듯, 이때의 유능감 충족은 대상을 힘으로 굴복시키는 '정복'이 아니라 대상과 '같이 지낼 수 있는' 관계로 재정의된다는 점에서, 연구자는 본 프로그램이 추구하는 유능감이 지배가 아닌 상호적 숙달(mutual mastery)이라는 보다 성숙한 형태를 지향한다고 보았다. 교수자의 전문성이라는 매개 조건(IV 장 A 절 2)의 라)과 대형 동물이라는 매개체 자체의 도전적 의미(같은 절의 마)를 종합하여, 연구자는 생명 존중이라는 사회적 발달이 동물과 유아 사이의 이자관계만으로 완결되지 않으며, 그 관계를 안전하게 구조화하는 성인 지도자의 존재가 필수적인 매개 조건으로 함께 작동한다고 해석하였다.

다. 경험의 인지적 확장에 대한 논의

경험의 인지적 확장은 승마 관련 어휘와 지식이 유아의 일상 놀이·언어로 전이되었다는 점에서 드러났으며, 학부모 응답에서는 승마 경험이 가정 내 대화로 이어지는 양상으로 나타났다. 유아 신체활동 프로그램이 사회·정서 발달(김현수, 2003)과 지각운동능력·운동능력·사회성(김민정·김남연, 2012)에 효과가 있었다는 선행연구가 있으나, 이들 연구가 인지·언어 발달을 측정한 것은 아니다.

연구자가 현장에서 본 바로는, 여러 회차에 참여한 유아는 승마 용어와 말 이름을 기억하고 있었다. 여러 번 온 유아는 대부분 기승, 하마, 안장을 거의 기억한 채 승마장에 왔다. 그 가운데 말에서 내리는 것을 뜻하는 '하마'는 동물 하마와 소리가 같아 특히 잘 기억하였고, 각 반에서 안장까지 기억하는 유아도 있었다. 말의 이름도 마찬가지였다. 다회기 유아들은 승마장에 들어서면 먼저 "유성이다", "별이다" 하고 말의 이름을 부르며 오

늘은 어떤 말을 탈지 이야기하였다. 이는 유아들이 말의 이름을 묻고 친근하게 여긴다는 교사 J 의 응답과도 맞닿아 있다.

라. 다회차 연속 활동의 당위성에 대한 논의

다회차 연속 활동의 당위성에 대한 연구자의 현장 성찰은, 승마교감활동의 효과가 '대형 동물'이라는 매개체 요인 단독으로 발생하는 것이 아니라 지도자(교관)의 구조화된 교수 접근과 결합되어야 발현된다는 점을 시사한다. 이는 동물매개교육을 전문가의 계획적이고 체계적인 개입으로 규정한 정의(IAHAIO, 2018; Sandt, 2020)를 연구자의 현장 성찰 차원에서 뒷받침하며, 향후 유아 승마교감활동의 표준화된 지도 매뉴얼 필요성을 제기하는 근거가 된다. 이러한 해석은 초·중학생이 참여한 유소년 승마클럽을 분석한 최근 연구(송호현·송지환, 2025)가 프로그램의 교육적 성패를 좌우하는 핵심 요인으로 '지도자의 교수역량'과 '지도자 교육 체계 구축'을 지목한 것과도 비슷하다. 대상 연령(유아 대 초·중학생)과 연구방법이 상이함에도 불구하고 두 연구에서 모두 '지도자 요인'이 핵심 조건으로 제시되었다는 점은, 대형동물 매개 교육에서 지도자의 전문성이 중요한 변인일 수 있음을 보여준다. 다만 본 연구의 지도자가 연구자 자신이라는 점에서 이 해석에는 연구자의 위치성이 반영되어 있다.

IV 장 B 절 1)의 나에서 연구자는 승마 체험이 비용과 접근성 때문에 가정에서 제공하기 어려운 경험이라고 보았다. 송호현과 송지환(2025)도 유소년 승마 프로그램 활성화의 제한점으로 비용 부담과 환경적 접근성을 보고하였다.

연구자는 구조화된 지도 없이는 말 앞에서 유아의 안전을 지킬 수 없다고 보았다. 말은 성인이 다가가더라도 위험한 전문 영역이어서, 말을 고르

거나 어떤 동작을 할 때마다 교관의 허락을 받아야 한다. 이끌어 주는 전문가가 없다면 유아는 말 뒤로 가면 위험하다는 것도 모른 채 움직이거나 말발굽에 밟힐 수 있고, 활동은 진행되지 못한 채 안전도 보장되지 않는다. Wolyncewicz 등(2018)도 16 세 미만 아동의 말 관련 손상 505 건을 분석하여, 말에 타지 않은 상태에서 다친 경우 손상이 더 심하였다고 보고하였다.

구조화된 지도와 함께 연구자가 다회차 운영의 근거로 삼은 것은 유아마다 능동적으로 참여하게 되는 때가 다르다는 점이다. 단일 회차에서 바로 말을 풍성하게 경험할 여유가 있는 유아가 있는가 하면, 2 회까지는 계속 거부하다가 3 회 때부터 말을 받아들이는 유아도 있다. 발달적인 문제가 없는 유아 가운데에도 직접 당근 먹이를 주고 말을 타야 한다는 사실을 곧바로 받아들이지 못하는 유아가 분명히 있었고, 연구자는 이들을 적응 속도가 느린 유아로 보았다. 기질상 말을 세 번, 네 번은 만나야 기승할 수 있는 유아라면, 회차가 1 회뿐일 때는 거부하고 무서워하는 데서 경험이 끝나고 스스로 말을 타 볼 기회 자체가 사라진다.

실제로 연구자는 첫 회차에 말을 타지 못한 유아가 2 회차, 3 회차에는 말을 조금 더 편하게 받아들이고 결국 말을 타게 되는 모습을 관찰하였다. 교사가 어떻게 이끄느냐에 따라 기승 여부가 갈리는 부분도 있지만, 멀리까지 와서 말을 타지 못하는 아쉬움이 있더라도 연구자는 그 유아의 때를 기다리는 것이 맞다고 보았다. 어른의 기대와 욕구 때문에 억지로 말에 태우면 오히려 트라우마가 생길 수 있기 때문이다. 그래서 부모 참여 수업에서 자녀가 기승을 거부하면 연구자는 부모에게 이 점을 설명하고, 너무 낙심하지 마시라며 위로하였다. 때를 기다려 말을 탄 유아에게는 또 다른 변화가 있었다. 처음에는 긴장하느라 온전히 느끼지 못했던 감정이, 기승이

부담 없이 받아들여지는 편안한 상태에 이르자 달리 다가왔다. 연구자는 이처럼 여러 회차에 걸쳐 말을 경험한 유아가 말을 더 풍성하게 느끼는 단계에 이른다고 보았다.

다회기 참여는 유아가 말의 여러 행동을 볼 기회도 넓혀 주었다. 첫날에는 교관이 유아의 안전을 위해 말을 더 강하게 통제하지만, 유아가 익숙해지고 말의 습성을 이해하게 되면 통제를 조금 느슨하게 한다. 그러면 말이 코를 풀거나 머리를 흔드는 모습, 다른 말이 먼저 밥을 먹거나 다른 곳으로 이동할 때 동료 말이 특유의 큰 소리를 지르는 모습이 드러난다. 처음에는 보이지 않던 이러한 행동은 여섯 회기 동안 오래 함께할수록 더 많이 관찰된다. 연구자는 부모에게 보여 주기 위한 체험이 아니라 기관에서 유아를 위한 체험을 하고 있다는 증거가 이러한 다회기 참여에서 드러난다고 보았다.

무엇보다 연구자가 본 연구 전체를 관통하는 가장 뚜렷한 패턴으로 본 것은, 정서·사회·인지 세 영역 모두에서 참여 기간이 길고 회기 수가 많은 유아일수록 변화의 양상이 더욱 극명하게 드러났다는 점이다. 아동 M(3 년, 회피에서 능동적 기승으로), 교사 J 가 보고한 사례(3 년 12 회기, 부적응에서 자연 스러운 참여로), 그리고 여러 학부모가 2~3 년에 걸쳐 보고한 누적적 변화는 모두 이 하나의 패턴으로 수렴한다. 반면 참여 횟수가 2~3 회에 그친 단기 참여자의 경우, 변화의 방향성은 동일 하게 긍정적이었으나 그 폭과 깊이는 상대적으로 제한적으로 보고되었다. 이는 승마교감활동이 유아 발달에 미치는 영향을 논할 때, ‘어떤 활동을 하였는가’ 못지않게 ’얼마나 지속적으로 참여하였는가’가 중요한 조건일 수 있음을 시사하며, 이러한 프로그램 참여의 지속성이야말로 본 연구가 가장 강조하고자 하는 실천적 함의라 할 수 있다. 이러한 다회차 누적 효과는 특히 ‘자기조

절력’이라는 발달적 성과에서 뚜렷하게 나타났다는 점에서 이론적으로도 주목할 만하다. 정진나(2015)는 유아기 자기조절이 억제·작업기억·주의 전환이라는 실행기능의 핵심 요소로 구성되며, 유아의 일상 환경에서 반복적이고 체계적으로 이루어지는 교육적 중재를 통해 보다 의미 있게 향상될 수 있다고 밝힌 바 있다. 본 연구 에서 담당교사가 관찰한 ’승마 체험에서 유독 자기 혼자 스스로 조절하는’ 유아의 모습은, 이러한 실행기능 기반의 자기조절 능력이 다회차에 걸친 반복적 승마 경험을 통해 점진적으로 강화 되어 온 결과일 가능성을 시사하며, 이는 단발성 체험만으로는 도달하기 어려운 발달적 성과가 다회차 구조와 관련될 수 있음을 설명하는 데 참고가 된다.

마. 연령에 따른 적응 양상에 대한 논의

연령에 따른 적응 양상과 관련하여 본 연구에서 확인된 결과는 기존의 통념과 다소 배치되는 지점이 있어 별도의 논의가 필요하다. 여러 선행연구가 재활승마·치료승마의 대상을 학령기 이상 아동으로 설정해 온 것과 달리, 본 연구에서 교사들이 보고한 만 1~2 세 유아의 비교적 순조 로운 적응 양상은, 대형 동물에 대한 두려움의 정도가 연령 자체보다 프로그램의 구조화 방식 (안전거리 확보, 지도자의 매개, 점진적 접근)에 더 크게 좌우될 가능성을 시사한다. 이는 아동 발달에서 결정적 시기의 존재를 강조하는 관점과 상충되기보다는, 오히려 적절히 구조화된 환경이 제공될 경우 더 어린 연령에서도 새로운 발달적 도전이 가능함을 보여주는 보완적 증거로 해석될 수 있다. 다만 만 1~2 세의 참여는 드물었고, 연구자는 만 2 세 전후의 유아가 6·7 세 유아보다 말에 대한 두려움은 더 크고 경험에서 느끼는 것은 상대적으로 적은 경우가 많다고 보았으므로(Ⅳ 장 A 절 1)의 라), 이 결과는 일부 유아에 대한 교사들의 관찰로 한정하여 해석할 필요가 있다.

IV 장 A 절 1)의 라에서 연구자는 말에 대한 두려움이 연령보다 기질에 따라 다르다고 보았다. Kagan 등(1988)은 낯선 사건에 대한 억제적 반응이 개인의 기질적 차이이며, 2 세에 억제적이던 아동 다수가 7 세에도 낯선 상황에서 회피적이었다고 보고하였다.

바. 결과 해석의 균형을 위한 반례(反例) 고찰

반례에 대한 고찰도 필요하다. 2 년간 총 10 회에 걸쳐 장기 참여한 학부모 V 는 “승마 체험 횟수가 점점 늘었지만 큰 변화나 특이함은 있지 않았다”고 응답하였다. 다만 이 학부모 역시 “즐거워했다고는 말할 수 있습니다”라고 답하였다.

연구자의 현장 관찰에서도 반례가 있었다. 먼저 돌봄 활동 중에도 유아의 말투나 태도는 크게 달라지지 않았다. 말의 입을 닦아 주거나 눈곱을 떼어 줄 때, 유아들 앞에서 말을 샤워시킬 때에도 유아들은 신기한 듯 바라보고 설명을 들을 뿐 따로 궁금해하거나 추가로 질문하지 않았다. 교관이 먹이를 주며 "예쁘다, 예쁘다" 하거나 "워, 워" 하는 부드러운 소리를 내며 다가가는 법을 알려 주면 그대로 흉내는 냈다. 그러나 말과 교감하는 활동에서 유아가 말에게 부드럽게 말하거나 사람을 대하듯 언어를 쓰는 모습은 연구자가 거의 본 적이 없다. 연구자는 유아들이 말은 사람의 말을 이해하지 못한다고 짐작하기 때문일 것으로 추정하였다.

또래를 돕는 행동도 연구자는 현장에서 관찰하지 못하였다. 유아가 다른 친구를 배려하거나 무서워하는 친구를 도와주려는 모습은 연구자의 현장 경험에서 단 한 번도 관찰된 적이 없다.

연구자는 이를 승마교감활동을 통한 친사회성이 또래관계보다는 생명체를 향한 배려로 먼저 나타난 것으로 해석하였다.

사. 이론적 종합: 승마교감활동의 통합적 발달 기제

지금까지의 논의를 Ⅱ장에서 다룬 이론적 틀 전체와 종합하면, 승마교감활동은 단일한 이론만으로는 설명되지 않는 다층적 발달 기제를 내포하고 있음을 알 수 있다. 감각통합이론(Ayres, 1979)의 관점에서 볼 때, 말의 3 차원적 보행 리듬에 지속적으로 노출되는 경험은 전정감각과 고유수용성 감각을 자극하여 신체조절력 발달에 도움이 될 수 있으며, 이는 유아가 두려움이라는 정서적 반응을 신체적 통제감으로 전환시켜 나가는 과정의 한 기반으로 볼 수 있다. 동시에 비고츠키(Vygotsky)의 근접발달영역 이론과 우드 등(Wood et al., 1976)의 비계설정 개념은, 1 회차의 완전한 통제에서 6 회차의 독립적 수행으로 이어지는 프로그램 구조와 맞닿아 있으며, 이는 유아가 혼자서는 시도하기 어려운 과제를 지도자의 정교한 도움 속에서 점진적으로 성취해 나가도록 하는 발판의 역할을 할 수 있다. 정서적 측면에서는 살로베이와 메이어(Salovey & Mayer, 1990)의 정서지능이론이 제시하는 자기 정서 인식·타인정서 인식·정서조절이라는 하위 구성요소가, 말의 비언어적 신호를 살피고 자신의 두려움을 조율하는 과정 속에서 함께 작동할 수 있다. 발달심리학적으로는 에릭슨(Erikson)의 심리사회적 발달이론이 제시하는 '주도성 대 죄책감'이라는 만 3~5 세의 발달 과업이, 유아가 지도자의 도움 없이 스스로 먹이를 주고 말을 이끄는 등 주도적 행동을 확장해 나가는 과정 속에서 실천적으로 발현될 수 있으며, 이러한 발달적 성취는 반두라(Bandura, 1977a)의 관찰학습이론이 설명하는 또래 모델링 효과—참여기관 원장 2 가 표현한 '남들도 하니까 나도 해봐야지'라는 심리—를 통해 다른 유아에게도 일부 전해질 수 있다. 마지막으로 듀이

(Dewey)의 경험학습이론이 강조하는 '계속성'의 원리는, 단발성 체험이 아닌 6 회차에 걸쳐 누적적으로 구조화된 본 프로그램의 설계 원리와 부합하며, 이는 앞서 논의한 다회차 참여의 당위성을 이론적으로 뒷받침하는 또 하나의 근거가 된다. 이처럼 승마교감활동의 발달적 효과는 어느 한 이론으로 환원되지 않으며, 감각·인지·정서·사회 영역에 걸친 여러 이론적 기제가 하나의 통합된 경험 속에서 동시에 작동하는 것으로 이해할 수 있다.

아. 연구의 의의와 제한점

연구의 의의와 제한점을 함께 짚을 필요가 있다. 본 연구의 의의는 첫째, 기존 동물매개교육 연구가 개·고양이 등 소형 반려동물, 학령기 이상 아동에 편중되어 온 것과 달리, 대형동물(말)을 매개로 한 유아 대상 발달적 변화를 심층적으로 규명하였다는 점, 둘째, 최대 3 년에 걸친 종단적 사례(아동 M)를 포함함으로써 단기 프로그램 중심의 선행연구가 다루지 못한 누적적 효과의 양상을 구체적으로 제시하였다는 점, 셋째, 교사와 학부모의 자료를 다각화하고 연구자 성찰 기록으로 이를 보완함으로써 단일 자료원의 한계를 보완하였다는 점에 있다. 넷째, 본 연구가 다룬 사례에는 발달적 다양성을 지닌 유아(다른 참여기관 소속)가 포함되어 있었으며, 해당 유아 역시 다회차 참여를 통해 결국 기승에 성공하였다는 원장의 관찰은, 본 프로그램이 정상발달 유아에 국한되지 않고 발달적 다양성을 지닌 유아에게도 잠재적으로 적용 가능함을 시사하는 예비적 근거로서 의의를 지닌다.

> "작년에 우리 사회 장애 아동이 있었잖아요. 그래도 결국엔 말 탔잖아요." (참여기관 원장 1, 2026. 6. 5.)

동시에 다음과 같은 제한점을 지닌다. 첫째, 본 연구는 대전광역시 소재 세 개 어린이집과 단일 승마교감활동 프로그램(연구자가 운영하는 유아체육 기관 주관)을 대상으로 한 사례연구적 성격을 지니므로,

연구결과를 다른 지역이나 다른 방식으로 운영되는 프로그램에 곧바로 일반화하는 데에는 신중을 기해야 한다.

둘째, 서술형 설문 응답의 특성상 일부 손글씨 응답의 판독이 어려운 부분이 있었으며, 이러한 자료는 문맥상 가장 근접한 해석을 취하되 신뢰도가 낮은 경우 인용에서 신중하게 제외하였다. 셋째, 참여 유아의 회기 수와 관찰 기간이 응답자마다 상이하여(최소 2 회~최대 3 년), 자료 간 비교 가능성에 일정한 한계가 있다. 넷째, 연구자가 프로그램의 설계자 겸 지도자라는 이중적 위치성은 실천적 통찰이라는 이점과 함께 잠재적 편향의 가능성을 동시에 지니며, 본 연구는 다각화 전략으로 이를 보완하고자 하였으나 완전히 배제하지는 못하였다는 한계를 인정할 필요가 있다. 다섯째, 면담은 비교적 짧은 전화 통화로 이루어져 면담 자료의 깊이에 한계가 있다. 이에 본 연구는 연구문제와 직접 관련된 발화만 선별하여 활용하였으며, 면담 과정에서 면담자가 먼저 제시한 해석은 참여자의 인식으로 인용하지 않았다.

연구자가 체험을 운영하는 여건도 일반적이지 않다. 연구자는 자마(自馬)가 아니라 승마장이 보유한 말을, 승마장을 관리·운영하는 사람의 허락을 받아 빌려 쓴다. 승마에서는 말을 다루는 사람이 아니라 마주가 사고 책임을 지게 되어 있어, 마주는 말에 대한 경험과 실력을 갖춘 사람에게도 말을 쉽게 빌려주지 않는다. 따라서 말에 대한 경험이 많다고 해서 누구나 말을 가지고 주체적으로 유아 승마 체험을 운영할 수 있는 것은 아니며, 이 점은 본 연구의 결과를 다른 현장에 적용할 때 고려해야 할 여건이다.

C. 연구자의 위치성과 실천적 성찰

가. 실천가이자 연구자라는 이중적 위치성

질적연구방법론에서는 연구자를 “내부자적 시각을 가진 외부자”로 규정한다.

연구자는 현장의 당연한 것들을 당연하지 않게 볼 수 있는 외부자적 거리를 유지하면서도, 내부자만이 접근할 수 있는 맥락적 지식을 함께 지녀야 한다는 것이다. 본 연구자는 이러한 이중적 위치성을 문자 그대로 체현하고 있다. 본 연구자는 승마교감활동 프로그램을 실제로 설계하고 현장에서 직접 지도해 온 실천가인 동시에, 그 실천의 발달적 의미를 학문적으로 규명하고자 하는 연구자이기도 하다. 6 회차에 걸친 위계적 프로그램 구조는 이론적 문헌 검토만으로 도출된 것이 아니라, 본 연구자가 현장에서 직접 유아들을 지도하며 거듭 확인해 온 실천적 통찰에 기반한다. 유아는 말과 마주할 때 본능적으로 두려움을 느낀다는 사실이 프로그램 설계의 출발점이었다. 이 본능적 반응을 억누르거나 무시하지 않고 있는 그대로 인정하여, 처음부터 말을 타는 것을 목표로 삼지 않았다. 대신 안전거리를 확보한 상태에서 집게 등의 도구를 이용해 먹이를 건네는 것으로 시작하여, 말에게 다가가는 방법과 말을 대하는 언어·태도를 먼저 익히도록 하였다. 말이 사람을 태우는 동물이라는 특성상 안전에 대한 인식과 기본적인 에티켓을 갖추는 것이 무엇보다 선행되어야 한다고 판단하였기에, 1 회차를 ‘안전 기지 구축’에 배정한 것은 이러한 실천적 고려의 산물이었다. 말과 친숙해지고 교감이 쌓여야 비로소 더 깊은 접근이 가능해진다는 점에서, 다감각적 교감(2 회차)과 직접적 신체 접촉(3 회차)이 순차적으로 이어지도록 구성하였다. 갈기를 빗겨주고 입 주변을 닦아주는 등 직접적인 돌봄 행위를 경험하는 단계(5 회차)에 이르러서야, 유아는 말이 자신이 두려워해야 할 대상이 아니라 오히려 사람이 돌보고 보호해야 할 대상임을 스스로 깨닫게 된다. 처음에는 압도적으로 크고 두려운 존재였던 대형동물이 ‘별것 아니구나’로 인식이 전환되는 이 지점이, 두려움이 성취감으로 뒤바뀌는 결정적 전환점이라고 본 연

구자는 반복적인 현장 지도를 통해 판단하였다. 이러한 성취 경험은 나아가 자신이 이 거대한 존재를 다룰 수 있다는 감각, 그리고 어른도 감당하기 쉽지 않은 대상을 어린 자신도 감당해 낼 수 있다는 자각으로 이어지며, 최종적으로는 자연과 합일된 듯한 감각(5~6 회차의 생태학적 탐구)으로 완성된다. 이러한 단계 구성은 유아의 발달 수준에 맞추어 설계된 것이지만, 그 근저에는 대형 동물을 처음 마주하는 존재라면 성인이든 유아든 유사한 적응 기간과 단계적 접근이 필요하다는 보다 보편적인 인간-동물 관계의 원리가 자리하고 있다고 연구자는 본다.

연구자는 유아의 두려움 극복 뒤에 지도자의 사전 설계가 있었다고 보았다.

연구자가 대형 동물 가운데 말을 택한 데에는 연구자의 이력이 작용하였다. 말은 일반인이 경험하기 어려운 대형 동물이지만, 연구자는 학창 시절 승마 활동을 많이 해 와 말을 잘 알고 있었다. 또 대학과 대학원에서 유아교육을 전공하고 유치원 담임교사로 유아를 가르친 경험이 있어, 말에 대한 전문성과 유아를 지도한 경험을 결합하면 다른 곳에서 보기 어려운 활동을 만들 수 있다고 판단하였다.

연구자는 프로그램을 현장 경험을 쌓으며 다듬어 왔다. 유아 승마 체험을 6 회기로 만들 당시에는 이러한 활동을 먼저 해 본 선배도 없었고 책이나 유튜브에도 참고할 자료가 없었다. 그래서 연구자는 자신의 경험으로 뼈대를 설계한 뒤, 이론으로는 얻을 수 없는 실전 경험으로 살을 붙여 나갔다. 약 300~400 회의 회차를 거치며 프로그램은 처음 시도했을 때보다 더 세밀하고 체계적으로 바뀌었다.

프로그램은 처음부터 유아들에게서 다시 오고 싶다는 말을 들으며 개발되었고, 이후의 수정은 대부분 유아들이 불편해하는 점을 고치는 일이었다. 처음에는 원형 승마장에 의자가 없었으나, 유아들이 자기 차례까지 서서 기다리는 것을 힘들어하자 연구자가 의자를 구해 원형 승마장 안에 설치하였다. 말에 대한 설명도 길어지면 유아들이 지루해하였으므로, 아는 지식을 모두 전하기보다 현장 경험을 토대로 회차별로 유아들이 재미있게 받아들일 포인트만 골라 설명하게 되었다.
연구자는 참여 회차와 관계없이 유아가 원형 승마장 의자에 앉아 기다리도록 운영하였다.

IV 장에서 참여기관 원장 2 가 언급한 별칭에 대해 연구자의 관점은 다소 달랐다. 연구자는 '방구 선생님'이라는 별칭이 낯선 성인에 대한 경계를 낮추는 데 의미가 있다고 보았다. 우스꽝스러운 이름 자체가 도움이 된 것은 아니다. 처음 본 성인이 다가갈 때 유아가 그 어른을 경계하거나 무서워하지 않아도 되는 사람으로 받아들이게 하는 데 이 이름의 기능이 있다. 유아들은 여성 성인은 많이 겪어 익숙하지만 낯선 남성 성인을 처음 만날 때는 그렇지 않을 수 있다. 그래서 생각만큼 무서운 어른이 아니고 오히려 재미있는 어른이라는 뜻을 전하는 캐릭터 이름으로서는 유의미하다고 보았다. 그러나 이름 하나가 웃기다고 해서 말에 대한 두려움이 쉽게 극복되는 것은 아니며, 그 두려움은 말을 어떻게 소개하고 말의 첫인상을 어떻게 심어 주는가 하는 장치를 통해 풀려 간다고 연구자는 보았다.

나. 실천적 지식이 연구에 부여하는 해석적 깊이

이러한 위치성은 본 연구의 해석에 몇 가지 중요한 이점을 제공한다. 첫째, 본 연구자는 참여기관 1 재원 시절부터 아동 M 을 직접 알고 지도해 온

바 있다. 아동 M 이 활동 초기 마 사 안으로 들어오지 못한 채 밖에서 계속 울며 원장과 실랑이를 벌였던 장면은 본 연구자에게도 뚜렷이 남아 있는 기억이다. 원장이 아이를 데려가려 할 때마다 아동 M 은 온몸으로 저항하 며, 마치 안으로 들어가면 위협을 받을 것 같은 압도적인 공포감에 사로잡혀 크게 소리치고 울며 완강히 버텼다. 이러한 저항으로 인해 첫해에는 마사 안으로 들어오지 못하였고, 이듬해에야 말에게 먹이를 주거나 말을 살펴보는 활동에 참여하기 시작하면서 말이 자신을 위협하는 대상이 아님을 서서히 깨달아 갔다. 이러한 변화 과정을 직접 지켜본 본 연구자는, 이것이 단순히 지도자의 기술적 숙련도나 다회차 참여 횟수만으로 설명될 수 있는 현상이 아니라고 판단한다. 오히려 아동이 스스로 적응해 낼 수 있는 시점까지 묵묵히 기다려 주는 원장·교사의 태도와 인내심이 결정적이었다는 것이, 여러 해에 걸쳐 이 변화를 직접 지도 현장에서 지켜본 본 연구자의 실천적 판단이다. 둘째, 프로그램 설계자로서의 경험은 왜 특정 회차에서 특정 유형의 발달적 도약이 관찰되는지—예컨대 5 회차의 능동적 돌봄 활동이 왜 유독 친사회적 배려 행동의 전환점으로 기능하는지—에 대해 이론적 문헌만으로는 포착하기 어려운 실천적 통찰을 제공한다.

한편 연구자가 현장에서 직접 듣거나 전해 들은 교사와 학부모의 평가는 대체로 만족 수준에 머물렀다. 부모 참여 수업에서 학부모들은 길게 말하지는 않았지만 그날의 활동이 유익했다고 하였다. 교사들은 아이들이 무척 좋아했고 부모 반응도 좋았다는 이야기를 자주 전하였다. 연구자가 학부모와 직접 소통할 기회는 많지 않았으나, 전해 들은 평가는 대부분 아이에게 의미 있고 무엇보다 즐거운 경험이었다는 내용이었다.

교사와 학부모의 응답을 함께 해석하면서 연구자는 두 집단의 인식 차이를 관찰 초점의 차이로만 설명하기 어렵다고 느꼈다. 연구자가 보기에

현장의 기관 운영 현실에서는 기관을 선택하는 최종 수요자가 학부모이고, 승마체험의 지속 여부도 다음 연도 원아 모집과 재원 아동의 이탈 방지에 도움이 되는지에 따라 정해졌다. 그래서 연구자는 체험을 마친 뒤 원장과 교사의 관심이 학부모가 만족했는지, 유아가 즐거워했는지에 모이기 쉽고, 승마의 교육적 의미를 따지는 일은 현실적인 관심사가 되기 어렵다고 보았다. 연구자는 교사·원장의 응답을 해석하면서 이러한 운영 현실을 염두에 두게 되었다.

D. 결론

연구문제 1 과 관련하여, 교사(및 기관 책임자)는 유아가 초기의 두려움을 점진적으로 극복하며 자신감을 얻고, 동물을 소중히 여기고 배려하는 마음을 기르며, 승마 경험이 일상적 언어와 놀이로 스며드는 변화를 인식하였다. 교사들은 유아의 활동을 곁에서 지켜보며 여러 유아를 동시에 비교 관찰할 수 있는 위치에서 이러한 변화를 경험하였고, 지도자의 접근 방식, 또래 간 상호작용, 반복 참여에 따른 변화에 주목하였다. 특히 담당교사와 참여기관 원장 2 는 유아의 활동 경험이 지도자의 접근 방식에 따라 달라진다고 보았으며, 담당교사는 승마 체험을 지속적인 프로그램으로 연결할 필요가 있다고 보았다. 연구문제 2 와 관련하여, 학부모 역시 두려움이 자신감으로 바뀌고 승마 경험이 가정 내 대화로 이어지는 변화를 인식하였으며, 이러한 변화가 말을 넘어 동물 전반 및 타인에 대한 태도로 일반화된다는 점은 주로 학부모의 응답에서 나타났다. 학부모는 이러한 변화를 자녀의 표정 변화, 가정 내 대화 빈도, 말에 대한 애정 표현 등 일상생활 속에서 관찰되는 구체적이고 정서적인 변화로 인식하였으며, 승마교감활동의 가치를 자녀가 일상에서 쉽게 접할 수 없는 희소한 경

험이라는 점에서 찾았다. 다만 두 집단의 인식 차이를 관찰 위치의 차이만으로 설명하기는 어렵다는 점(Ⅴ 장 C 절)도 함께 고려할 필요가 있다.

이러한 교사와 학부모의 인식과 별도로, 연구자의 현장 성찰에서 나온 판단은 다음과 같다.

연구자는 대형 동물에 대한 두려움을 스스로 극복하는 과정이 유아의 자아효능감을 높인다고 보았다. 외부의 도움이 있었더라도, 첫 반응이었던 두려움을 이겨 내고 말을 만지고 먹이를 주고 말을 타기까지의 변화는 결국 유아 자신의 선택으로 이루어졌다고 보았기 때문이다. 이러한 관련성은 여러 설문 응답에서도 나타났으며, 현장에서 유아들을 수백 번 만나는 동안 연구자는 이렇게 생겨나는 자아효능감을 눈에 보일 정도로 느꼈다. 김태경(2017)도 동물매개 집단활동 후 유아의 자기효능감이 높아졌다고 보고하였다.

연구자는 생명 존중의 태도도 같은 맥락에서 형성된다고 보았다. 자신의 생명을 맡기는 대형 동물과의 활동에서 말을 존중하고 배려하는 것은 선택이 아니라 필수이며, 이 존중은 말을 이해하고 그에 맞게 행동과 태도가 바뀌는 실천으로 나타난다는 것이다. 이 과정에서 연구자는 유아가 말을 사람보다 하등한 존재로 여기기보다 함께 공존하는 동물로 대하는 태도를 배운다고 보았다.

연구자는 스스로의 도전으로 얻은 성취감이 오래 기억에 남아, 유아가 유치원이나 가정으로 돌아간 뒤에도 놀이와 언어로 계속 드러난다고 보았다. 학부모 응답에서도 자녀가 집에서 말 이야기를 많이 한다는 내용이 나타났고, 담당교사는 면담에서 말과 관련된 여행지를 참고하는 가정도

있다고 전하였다. 연구자는 이처럼 한 대상에 집중된 흥미가 유아의 전인적 발달을 이끄는 계기가 될 수 있다고 보았다.

연구자는 다회차 참여가 이러한 변화를 뒷받침하는 조건이라고 보았다. 말을 받아들이는 때가 늦은 유아는 여러 회차에 걸쳐 말을 만나야 스스로 기승하는 단계에 이를 수 있고, 긴장이 풀린 뒤에야 말을 더 풍성하게 느낄 수 있다는 것이다.

E. 제언

본 연구의 결과와 결론을 바탕으로 후속 연구 및 실천적 차원을 위한 제언을 다음과 같이 제시 한다. 첫째, 실천적·정책적 차원에서 단발성 이벤트 위주의 유아 체험 활동 편중 현상을 지양해야 한다. 유아 승마 교감 활동이 지닌 전인적 발달 잠재력과 교육적 가치가 영속적으로 발현되기 위해서는, 일회성 마당 행사
형태에서 벗어나 정규 유아 교육과정과 연계된 장기적이고 체계적인 연계 활동 체계가 구축되어야 한다. 본 연구에서 확인된 아동 M 의 3 년 종단 사례가 보여주듯, 발달적 효과는 단기간에 나타나지 않을 수 있으며 최소 1 년 이상의 반복적 참여 기회가 보장될 때에만 충분히 발현될 가능성이 높다. 이에 유아교육기관과
지방자치단체는 연간 교육과정 편성 시 승마 교감 활동과 같은 대형동물 매개 프로그램을 단발성 견학이 아닌 학기 단위의 연계 활동으로 편성하는 방안을 검토할 필요가 있다. 둘째, 유아 승마 교감 활동을 현장에서 직접 운영하고 지도하는 교사 및 실무자들을 위한 전문 연수 프로그램과 표준화된 지도 매뉴얼이 보급되어야 한다.

특히 본 연구의 결과와 연구자의 현장 경험에 비추어 볼 때 프로그램의 효과는 '대형 동물'이라는 매개체 하나만으로 발현되지 않으며, 지도자가 유아의 두려움을 존중하고 적응을 기다려 주는 태도를 갖추었는지가 중요하게 작용하는 것으로 보인다. 따라서 지도자 양성 과정에는 승마 기술 교육뿐 아니라 유아 발달 이해, 개별 유아의 속도를 존중하는 교수법에 대한 훈련이 포함되어야 한다.

셋째, 부록 2 에 제시한 회차별 운영 계획과 같은 표준화된 프로그램 설계 지침이 관련 기관 간에 공유될 필요가 있다. 본 연구가 제시한 6 회차 위계적 구조—안전 기지 구축에서 생태학적 탐구로 이어지는—는 특정 기관의 경험에 기반한 것이므로, 향후 여러 기관의 사례를 종합하여 더욱 정교화된 표준 매뉴얼로 발전시킬 필요가 있다. 넷째, 후속 연구를 위한 제언으로서, 본 연구는 특정 지역 및 특정 스포츠센터의 표집에 기반하여 질적 인식을 탐색하였으므로 향후 연구에서는 연구 대상을 다양한 지역과 연령층(영아기 및 초등 저학년)으로 확대하고, 양적 측정 도구(예: 표준화된 자아효능감 척도, 정서지능 척도)를 병행한 혼합연구론적 설계를 적용함으로써 연구 결과의 객관적 일반화와 타당도를 더욱 공고히 할 필요가 있다.

아울러 본 연구에서 발견된 '만 1~2 세 일부 유아의 순조로운 적응'이라는 예비적 관찰은 후속 연구를 통해 보다 체계적으로 검증될 필요가 있으며, 코르티솔과 같은 생리학적 지표를 활용한 스트레스 반응 측정을 병행한다면 본 연구가 이론적으로만 논의한 스트레스-회 복이론(Ulrich et al., 1991)의 실증적 근거를 마련하는 데에도 기여할 수 있을 것이다.

참고문헌

국내 문헌

강원국, 임소영, 이시종, 김정연, 이형석, 김옥진 (2016). 동물매개교육이 초등학교 학생들의 심리·정서 치유 및 생명존중의식에 미치는 영향. 한국동물매개심리치료학회지, 5(1), 23-29.

곽향림 (2011). 자연과 기술이 조화된 유아교육을 위한 방향모색. 유아교육연구, 31(6), 379-399.

교육부, 보건복지부 (2020). 2019 개정 누리과정 해설서. 세종: 교육부·보건복지부.

권승연 (2018). 안전한 사회를 위한 반려동물교육이 아동의 인성 강화에 미치는 영향 연구. 한세대학교 대학원 박사학위논문.

김광하, 김미리, 고재욱 (2020). 유아의 스마트폰 과의존이 사회성에 미치는 영향: 자기조절 매개효과. 유아교육·보육복지연구, 24(4), 323-348.

김규수, 임휘윤 (2017). 동물체험이 유아의 정서지능, 과학적 탐구능력 및 그리기 표상능력에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 22(6), 29-49.

김기탁, 박동규 (2012). 승마산업의 활성화를 위한 시장세분화전략. 한국콘텐츠학회논문지, 12(12), 779-786.

김다래 (2013). 협동학습을 통한 동물 기르기 활동이 유아의 환경 친화적 태도와 친사회적 행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

김민정, 김남연 (2012). 움직임 개념에 초점을 맞춘 신체활동이 유아의 지각운동능력, 운동능력, 자존감 및 사회성에 미치는 효과. 유아교육학논집, 16(4), 193-212.

김옥진, 장성민, 강원국, 장옥기, 임소영 (2017). 동물매개치료의 기법과 적용. 서울: 형설출판사.

김윤경, 김희연 (2024). 유아교육학 분야에서의 유아 동물 매개 활동 관련 연구동향. 생태유아교육연구, 23(2), 55-78.

김은정, 유영의 (2013). 유치원교육과정의 자연탐구영역의 구성 및 내용의 변천. 유아교육학논집, 17(6), 167-190.

김정원 (2016). 지렁이 돌봄을 통한 유아의 생명존중 태도 및 친환경 태도의 변화. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.

김지혜 (2021). 융합인재교육(STEAM)기반 유소년 승마교육 모델 개발. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

김태경 (2017). 동물매개 집단활동프로그램이 유아의 언어표현 능력, 친사회적 행동 및 자기 효능감에 미치는 영향. 경기대학교 대학원 박사학위논문.

김태경, 김용미 (2016). 반려동물매개활동 프로그램이 유아의 정서지능에 미치는 영향. 청소년학연구, 23(2), 321-344.

김현수 (2003). 유아체육프로그램이 유아들의 사회·정서적 발달에 미치는 영향. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

농림축산식품부 (2023). 2023 년 말산업 실태조사. 세종: 농림축산식품부.

박현아 (2020). 유아 놀이중심 동물매개활동 프로그램의 개발 및 적용 효과. 경기대학교 대학원 박사학위논문.

박현아, 김용미 (2021). 놀이중심 반려견교감프로그램이 유아의 행복감과 창의적 인성에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 21(8), 789-799.

박현정 (2023). <지렁이> 프로젝트 활동을 통한 만 2 세 영아의 생명 존중 태도 형성. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

성소영 (2018). 동물교감교육이 초등학생의 자아존중감과 생명존중의식 향상에 미치는 효과. 경북대학교 대학원 수의학석사학위논문.

송호현, 송지환 (2025). 유소년 승마 프로그램 운영 사례를 통한 교육활동 톺아보기. 한국체육교육학회지, 29(6), 45-58.

신현광 (2014). 자연체험활동을 통한 유아의 친사회적 행동 증진하기. 미래교육연구, 4(3), 57-72.

오영희, 우수경, 전호숙 (2004). 그림책을 활용한 유아 정서능력 향상 프로그램 개발 및 효과. 유아교육연구, 24(5), 269-290.

윤지인, 한진욱, 김나영 (2026). 말과의 교감 속에서 형성되는 치유와 회복: 승마 참여자의 경험에 대한 질적 연구. 한국여성체육학회지, 40(1), 33-47. https://doi.org/10.16915/jkapesgw.2026.3.40.1.33

이강이, 최인숙, 성미영 (2007). 부모의 정서사회화와 유아의 정서성 발달의 관계. 아동학회지, 28(3), 187-199.

이만수 (2014). 누리과정에 기초한 신체활동이 유아의 정서 및 사회성 발달에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 19(1), 1-17.

이민자, 김옥진 (2020). 동물매개교육이 초등학생의 정서적 안정과 인성에 미치는 효과. 한국놀이치료학회지, 23(1), 71-91.

이소은, 임휘윤 (2014). 동물체험활동이 유아의 정서지능 및 심리적 건강성에 미치는 영향. 한국보육지원학회지, 10(3), 121-135.

이승은 (2011). 유아기 정서표현규칙과 정서인식의 발달에 관한 연구. 한국보육학회지, 11(4), 121-142.

이영우 (2020). 동물매개교육 프로그램이 유아의 정서인식과 정서표현, 친사회적 행동에 미치는 효과. 원광대학교 보건·보완의학대학원 석사학위논문.

이지연 (2021). 유아 스마트폰 과의존이 언어발달에 미치는 영향과 놀이성의 매개효과. 한국영유아보육학, 129, 65-87.

이현주, 조미환 (2013). 유치원 교사의 동물 기르기 활동 실태와 인식 조사. 한국보육학회지, 13(3), 303-327.

장은정 (2018). 아동의 공감능력, 또래관계, 스마트폰 중독의 관계 연구: 공감능력의 매개효과 검증. 아동복지연구, 16(2), 47-66.

장창호 (2012). 승마기구 운동이 ADHD 아동의 주의집중과 균형에 미치는 영향. 운동학 학술지, 14(3), 63-70.

정순미, 서병부, 김충희 (2020). 동물매개치료가 자폐스펙트럼장애아동의 대인관계, 언어 및 행동에 미치는 사례연구. 한국보건기초의학회지, 13(2), 127-135.

정승환, 정태운, 조효구 (2011). 승마가 뇌성마비 아동의 평형성 및 척추자세에 미치는 영향. 한국특수체육학회지, 19(2), 79-90.

정여름, 손장호 (2021). 유기견과 함께하는 동물매개교육(AAE) 프로그램의 개발 및 적용이 초등학생의 인성에 미치는 영향. 한국실과교육학회지, 34(1), 61-83.

정우영 (2011). 승마운동 프로그램이 발달장애 아동의 심리적 정서에 미치는 영향. 한국사회체육학회지, (46), 1003-1012.

정진나 (2015). 유아기 자기조절의 개념과 변화가능성에 대한 고찰. 인지발달중재학회지, 6(3), 1-21.

정진화, 이병희, 유재호, 신정순 (2010). 재활승마가 뇌성마비 아동의 손기능과 시지각 및 일상생활동작에 미치는 영향. 재활복지, 14(2), 1-22.

조영미, 이동영 (2014). 시설아동의 통합적 레크리에이션 승마 프로그램이 사회성 증진에 미치는 효과에 관한 탐색적 고찰: 강릉자비원 시설아동의 사례를 중심으로. 유아교육·보육복지연구, 18(1), 5-29.

조현정, 강원국, 김옥진 (2020). 동물매개치료가 학교적응 어려움을 겪는 청소년의 자아존중감과 사회적 기술에 미치는 효과. 청소년학연구, 27(6), 47-71.

최지원 (2014). 자연생태교육이 아동의 인성발달요소에 미치는 영향연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

최진아, 정난희, 박금란, 김선응 (2005). 유아체육프로그램이 정서 및 사회성 발달에 미치는 영향. 발육발달, 13(1), 101-109.

한대호, 한상철 (2011). 승마 운동 참여에 따른 유소년 아동의 신체조성 및 체력 요인에 미치는 영향. 한국발육발달학회지, 19(2), 111-118.

홍혜란, 하지영, 서소정 (2008). 유아의 친사회적 행동발달에 관한 연구: 유아의 사회인구학적 특성 및 기질, 정서지능과 어머니의 양육신념 및 사회화 전략을 중심으로. 아동학회지, 29(6), 15-33.

국외 문헌

Ainsworth, M. D. (1962). The effects of maternal deprivation: A review of findings and controversy in the context of research strategy. In Deprivation of Maternal Care: A Reassessment of Its Effects (Public Health Papers No. 14, pp. 97-165). World Health Organization.

Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.), Review of Child Development Research (Vol. 3, pp. 1-94). University of Chicago Press.

Ayres, A. J. (1979). Sensory Integration and the Child. Western Psychological Services.

Bandura, A. (1977a). Social Learning Theory. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1967). Vicarious extinction of avoidance behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 5(1), 16-23. https://doi.org/10.1037/h0024182

Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. Frontiers in Psychology, 3, 234. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00234

Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1983). Child's Talk: Learning to Use Language. W. W. Norton.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan.

Erikson, E. H. (1963). Childhood and Society (2nd ed.). W. W. Norton.

Fawcett, N. R., & Gullone, E. (2001). Cute and cuddly and a whole lot more? A call for empirical investigation into the therapeutic benefits of human-animal interaction for children. Behaviour Change, 18(2), 124-133.

Flores, F. M., Dagnese, F., Mota, C. B., & Copetti, F. (2015). Parameters of the center of pressure displacement on the saddle during hippotherapy on different surfaces. Brazilian Journal of Physical Therapy, 19(3), 211-217. https://doi.org/10.1590/bjpt-rbf.2014.0090

Gerhardt, L. A. (1973). Moving and Knowing: The young child orients himself in space. Prentice-Hall.

Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. Early Childhood Research Quarterly, 5(1), 1-17.

IAHAIO (2018). The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved in AAI. IAHAIO White Paper.

Jang, B., Song, J., Kim, J., Kim, S., Lee, J., Shin, H.-Y., Kwon, J.-Y., Kim, Y.-H., & Joung, Y.-S. (2015). Equine-assisted activities and therapy for treating children with attention-deficit/hyperactivity disorder. The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 21(9), 546-553. https://doi.org/10.1089/acm.2015.0067

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. Science, 240(4849), 167-171. https://doi.org/10.1126/science.3353713

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology, 18(2), 199-214.

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. Journal of Organizational Behavior, 23(6), 695-706.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60(3), 541-572.

Mazan, M. (2022). Equine exercise physiology—challenges to the respiratory system. Animal Frontiers, 12(3), 15-24.

Phelipon, R., Ascione, A., Ruet, A., Bertin, A., Biau, S., Arnould, C., Boichot, L., & Lansade, L. (2024). Differences in behaviour, facial expressions and locomotion between positive anticipation and frustration in horses. Applied Animal Behaviour Science, 274, 106262. https://doi.org/10.1016/j.applanim.2024.106262

Piaget, J. (1929). The Child's Conception of the World. Harcourt, Brace.

Rittle-Johnson, B., Saylor, M., & Swygert, K. E. (2008). Learning from explaining: Does it matter if mom is listening? Journal of Experimental Child Psychology, 100(3), 215-224. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.10.002

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.

Sandt, D. D. (2020). Effective implementation of animal assisted education interventions in the inclusive early childhood education classroom. Early Childhood Education Journal, 48(1), 103-115.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. Review of Educational Research, 57(2), 149-174. https://doi.org/10.3102/00346543057002149

Seligman, M. E. P. (1971). Phobias and preparedness. Behavior Therapy, 2(3), 307-320.

Seligman, M. E. P. (1998). Learned Optimism. Free Press.

Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. Psychological Review, 8(3), 247-261.

Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. Science, 224(4647), 420-421.

Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. Journal of Environmental Psychology, 11(3), 201-230.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66(5), 297-333.

Wilson, E. O. (1984). Biophilia. Harvard University Press.

Wispé, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. Journal of Social Issues, 28(3), 1-19.

Wolyncewicz, G. E. L., Palmer, C. S., Jowett, H. E., Hutson, J. M., King, S. K., & Teague, W. J. (2018). Horse-related injuries in children – unmounted injuries are more severe: A retrospective review. Injury, 49(5), 933-938. https://doi.org/10.1016/j.injury.2017.12.003

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89-100.

부록

부록 1. 면담 질문지

본 연구의 면담은 서술형 설문 문항과 맥을 같이하는 개방형 질문을 중심으로, 참여자가 자유롭게 이야기할 수 있도록 진행하였다. 정해진 질문지를 순서대로 묻기보다 응답의 흐름에 따라 질문을 이어 갔으며, 참여기관 1 의 담당교사와 원장에게 던진 주요 질문은 다음과 같다. 가. 담당교사 1. 승마 활동을 해 오시면서 선생님 입장에서 느끼신 유아의 변화는 무엇입니까? 2. 승마 활동이 유아의 자기조절 능력 발달에 도움이 된다고 느끼셨습니까? 3. 지도교사의 교수 접근 방식이 유아의 참여에 영향을 주었다고 보십니까? 4. 승마 체험의 긍정적 경험이 교실이나 가정에서도 이어질 것으로 기대하십니까? 나. 원장 1. 큰 동물을 경험하며 두려움을 이겨 내고 도전하는 과정에서 유아가 얻는 것은 무엇이라고 보십니까? 2. 여러 회기에 걸쳐 말과 교감하는 경험은 유아에게 어떤 의미가 있다고 보십니까? 3. 자신보다 훨씬 큰 대형 동물을 만난다는 것 자체는 어떤 의미가 있다고 보십니까?

부록 2. 승마 교감 활동 회차별 세부 운영 계획

표 부록-1. 승마 교감 활동 회차별 세부 운영 계획

회차	소요시간	주요 활동	안전 조치
1 회차	약 50 분	당근 주기(집게 또는 교관이 손가락 끝을 잡은 채 손바	헬멧·조끼 착용 필수, 지도자가 고삐 전 과정 통제
2 회차	약 50 분	"워, 워" 소리 내며 다가가 말 만지기, 말 생김새(눈·	지도자 근접 대기, 물리적 개입 즉시 가능
3 회차	약 50 분	손가락 끝 펴기 연습 후 스스로 당근 주기, 생김새 알아	지도자 상시 관찰, 언어적 안내 중심

4 회차	약 50 분	각설탕 주기, 생김새 알아보기, 말과	위생 지도 병행
5 회차	약 50 분	빗질해 주기, 당근 한 번 더 주기, 말	지도자 시연 후 유아 수행 관찰
6 회차	약 50 분	발굽 보기, 빗질, 말과 인사하기(손	최종 숙련도 점검

부록 3. 연구 참여자 특성 요약(실측 기반)

회수된 서술형 설문 응답을 기준으로 집계한 참여자 특성은 다음과 같다.

표 부록-2. 연구 참여자 특성 요약

구분	세부 내용
학부모 응답자 수	24 부
학부모 자녀 연령 분포	만 2 세~만 7 세
학부모 자녀 누적 참여 횟수 분포	최소 2 회 ~ 최대 12 회(2 년 이상 장기 참여 사례 포함)
교사 응답자 수	10 부
교사 담당 학급 연령 분포	만 2 세반 ~ 만 4~5 세 혼합반
교사 유아교육 경력 분포	3~5 년 ~ 5 년 이상
교사 승마 교감 활동 관찰 기간	단기(회기 단위) ~ 최대 3 년간
면담 대상	참여 기관 원장 2 인, 담당교사 1 인

부록 4. 아동 M 사례 종단 타임라인

본 연구에서 반복적으로 언급된 아동 M 의 3 년간 변화 과정을, IV 장 및 V 장에 흩어져 있는 관련 서술을 통합하여 하나의 타임라인으로 재정리하면 다음과 같다. 이는 다회차 누적 효과라는 본 연구의 핵심 논지를 하나의 사례를 통해 압축적으로 보여준다.

표 부록-3. 아동 M 사례 종단 타임라인

시기	관찰된 행동	해석
1 년차(5 세)	첫 회에는 크게 울며 마사에 들어오지 못하고, 두 번째에도 들어오지 못함. 승마장 냄새 등으로 오기를 힘들어하여 세 번째부터는 그해 활동	대형 동물에 대한 원초적·본능적 두려움 반응

	에 참여하지 않음	
2 년차(6 세)	기승은 하지 않았으나 말 먹이 주기와 말 살펴보기 등으로 서서히 접근	두려움이 완전히 해소되지 않은 과도기적 단계이자 반복적 노출을 통한 점진적 적응의 시작
3 년차(7 세)	처음으로 말에 직접 기승	두려움 극복과 숙달 경험의 획득

원장 1 과 연구자는 이러한 변화가 가능했던 요인으로 다음 두 가지를 들었다.

하나는 3 년이 라는 시간 동안 아동이 “마음을 정리하고 자기가 어떤 행동을 가져야 될지 계획”할 수 있는 기회가 반복적으로 주어졌다는 점이며(원장 1), 다른 하나는 아동이 저항하고 버틸 때에도 이를 참아내고 기다려 줄 수 있었던 원장·교사의 인내심 있는 태도였다(연구자, Ⅴ 장 C 절). 아동 M 의 사례는 본 연구가 강조하는 ’다회차 연속 참여의 필요성’이 추상적 원칙이 아니라, 실제 한 유아의 3 년에 걸친 구체적 발달 궤적으로 나타난 대표적 사례라 할 수 있다.

부록 5. 서술형 설문지 양식(교사용 · 학부모용)

본 연구에서 실제로 배포·회수한 서술형 설문지의 문항 구성은 다음과 같다. 일반 문항은 응답자에 따라 교사용과 학부모용으로 구분하여 구성하였으며, 승마 교감 활동 관련 문항 네 가지는 교사용과 학부모용에 동일하게 적용하였다.

가. 교사용 설문지

일반 문항

1. 귀하께서 담당하고 계신 학급 유아의 연령은 어떻게 되십니까?

2. 귀하의 유아교육 경력은 몇 년이십니까?

3. 귀하께서 해당 유아의 승마 교감 활동을 관찰해 오신 기간 및 횟수

는 어떻게 되십니까?

승마 교감 활동 관련 문항
질문 1. 유아가 승마 교감 활동을 경험하는 과정에서 보여주었던 모습들 중, 가장

인상 깊었거나 기억에 남는 장면이 있다면 무엇입니까?

질문 2. 승마 교감 활동에 참여하기 전과 비교하여, 현재 일상 및 교육 생활에서

관찰되는 변화나 특이점이 있다면 무엇입니까?

질문 3. 교육자로서 보시기에, 유아에게 승마 교감 활동이 갖는 가치나 의미는

무엇이라고 생각하십니까?

질문 4. 그 외에 승마 교감 활동과 관련하여 유아에게서 발견한 점이나 추가하고

싶은 의견이 있으시다면 자유롭게 작성해 주십시오.

심층 면담 참여 의사(선택 사항)

위 내용과 관련하여 보다 심층적인 면담에 응해 주실 수 있으신 경우, 성함과

연락 가능한 전화번호 또는 이메일을 기재해 주시기 바랍니다. 기재하지 않으셔도

무방합니다.

나. 학부모용 설문지

일반 문항

1. 자녀의 연령은 어떻게 되십니까?

2. 자녀의 승마 교감 활동 참여 기간 및 횟수는 어떻게 되십니까?

3. 평소 자녀가 대형 동물을 대할 때 어떻게 반응하는 편입니까?

승마 교감 활동 관련 문항

질문 1. 자녀가 승마 교감 활동을 경험하는 과정에서 보여주었던 모습들 중, 가장 인상 깊었거나 기억에 남는 장면이 있다면 무엇입니까?

질문 2. 승마 교감 활동에 참여하기 전과 비교하여, 현재 일상 및 가정생활에서 관찰되는 변화나 특이점이 있다면 무엇입니까?

질문 3. 보호자로서 보시기에, 자녀에게 승마 교감 활동이 갖는 가치나 의미는 무엇이라고 생각하십니까?

질문 4. 그 외에 승마 교감 활동과 관련하여 자녀에게서 발견한 점이나 추가하고 싶은 의견이 있으시다면 자유롭게 작성해 주십시오.

심층 면담 참여 의사(선택 사항)

위 내용과 관련하여 보다 심층적인 면담에 응해 주실 수 있으신 경우, 성함과 연락 가능한 전화번호 또는 이메일을 기재해 주시기 바랍니다. 기재하지 않으셔도 무방합니다.

부록 6. 연구자 지도 기록 전문(연구 환경 및 프로그램 운영)

III 장 B 절의 연구 환경과 프로그램 운영에 관한 연구자의 지도 기록 전문은 다음과 같다. 본문에는 이 가운데 일부를 발췌하여 인용하였다.

1) 교감 공간과 기승 공간의 물리적 분리 및 안전 설계

말이 직접 사람을 태우고 움직이는 원형 승마장의 경우에는 변수가 어쨌든 적어야 된다. 말은 로봇이 아니고 생물이기 때문에 주변에 벌레라든지 새 같은 것들이 등장하면 말이 놀랄 수 있고, 놀라다 보면 사람에게 영향을 미친다. 말이 크게 반응해서 앞발을 들거나 뒷발을 차거나 갑자기 달리면, 당연히 말을 타고 있는 사람은 낙마할 확률이 높아진다. (연구자 지도 기록)

그런데 마사에는 말의 변, 똥 같은 것들이 늘 있고 그런 것들이 벌레를 많이 유인하니까 마사에서 말을 타는 것은 위험하다. 그러니까 풀벌레나 동물들이 출몰할 수 있는 환경에서 말을 타는 것이 아니고, 구별된 원형 승마장 안에서 말을 타야 하며, 사람과 말이 다 들어가면 문을 닫을 수 있는 환경이어야 한다. 그렇지만 환풍은 잘 돼야 되기 때문에 망사로 되어 있어서 바람은 통하고 다른 생물들은 들어갈 수 없는 조건으로 한다. 또 말을 타고 있는데 비가 내려도 탈 수 있도록 지붕이 있어야 하는 상황이다. 그래서 그렇게 진행하고 있다. 바닥은 소독 처리를 하지 않은 모래로 유지하여 기승자가 낙마하더라도 충격을 흡수할 수 있도록 조성한다. (연구자 지도 기록)

2) 집단 견학 운영 방식과 대기 환경 설계

승마라는 것은 대형 동물인 말을 타는 활동인데, 큰 동물을 관리하려면 그만큼 큰 공간이 필요하고, 말의 위생, 영양, 훈련 이런 것들이 관리가 되는 말들만 탈 수가 있다. 그래서 기본적으로 승마라는 행위는 인건비가 많이 필요한, 비용이 많이 들어가는 스포츠인 것은 사실이다. 누군가는 말을 24 시간 관리

해야 되는 환경이 돼야 하기 때문이다. 당연히 혼자 배우면 비싼데, 단체로 하게 되면 인당 감당해야 하는 비용이 적어지기 때문에 그 적은 비용으로 이용할 수가 있는 것이다. (연구자 지도 기록)
그렇지만 아이들이 많이 기다리지 않도록 두 마리, 두 필을 이용하고, 그래서 사람도 두 명이 들어간다. 교관과 보조 교관을 둬서 둘이서 말을 잡고 돌아주고, 말을 탄 친구는 내리고 헬멧과 보호 장구인 조끼를 벗어서 다음 친구한테 넘겨준다. 넘겨받은 친구는 착용하고 기다리고, 그동안 이미 착용하고 기다리던 친구는 곧바로 올라가서 말을 탄다. 그리고 원형 승마장에서 의자에 앉아 있기만 하면, 내가 한 번 말을 타는 시간을 부여받기 위해서 많은 친구들이 말을 타고 도는 시간을 감당해야 한다. 그래서 최근 어느 날은 원형 승마장 바로 옆에 붙어 있는 방목장에 다른 말을 한 마리 세워 놨다. 자기 순번을 한참 기다려야 하는 친구들은 원형 승마장 밖으로 나가 바로 옆 방목장에 가서, 마사에서 교감 활동 때 배웠던 말에게 당근을 주는 활동을 복습해 보고 말 앞에서 사진도 찍는다. 방목장은 마방보다 더 크기 때문에 교감 활동 때 마방에서 말을 만났을 때보다 말이 조금 더 자유롭다. 그러니까 말의 자유로운 움직임도 관찰하고, 말 앞에서 사진도 찍고, 아까 배웠던 당근 주는 활동도 해 보면서 의미 있게 기다리는 시간으로 대기 환경을 재구성하고, 계속 연달아서 더 좋은 방법을 찾아가고 있다. (연구자 지도 기록)

3) 또래 관찰 및 상호 격려를 유도하는 지도 기법

기승과 하마를 올바른 시범을 보고 잘 배웠다 하더라도 아이들은 기승과 하마의 경험이 부족하기 때문에, 막상 자기가 탔을 때 당황하고 긴장이 되는 친구들은 자기 발이 왼발인지 오른발인지도 모르는 경우가 있다. 그래서 남이 활동하는 시간, 특히 기승과 하마를 하는 순간을 잘 포착해서 잘 관찰할 수 있도록 앉아 있는 친구한테 유도한다. (연구자 지도 기록)
그리고 그것만 하기에는 지루할 수가 있으니까, 말을 타고 있는 친구와 눈이 마주치거나, 자기가 친해지고 싶은 친구이거나, 교관의 설명을 잘 들었다고 판단이 되는 친구가 말을 타는 모습을 봤을 때는, 그냥 앉아서 기다리는 것이 아니고 기승하고 있는 친구한테 엄지손가락으로 "최고"를 해 준다든지, 하트를 날려 주는 손동작을 한다든지, 같이 "안녕"이라고 화답을 해 주는 방식으

로, 앉아 있는 친구들도 타고 있는 친구들과 같이 정서적인 활동을 함께 한다. 그리고 요새는 아이들이 기다리는 시간이 지루할 수 있기 때문에 간식을 준다. 요구르트에 빨대를 꽂아서, 앉아 있는 친구들은 그냥 기다리는 게 아니고 요구르트를 먹으면서 기다릴 수 있게 하는 것도 방법이다. 또 말을 타고 있는 친구들 중에 여자아이 같은 경우 자기가 공주님이라고 생각하는 친구는 공주님처럼 하트 뽀뽀 시늉을 할 수도 있다. 말을 탈 때 허리를 펴고 가슴을 펴 보는 동작을 해서 말을 타는 자세가 더 멋있는 자세가 될 수 있도록 하고, "그런 동작을 잘하고 있는 친구가 누구인지 한번 찾아보자" 하는 식으로, 앉아 있는 친구들과 말 타고 있는 친구들 간에도 미묘한 상호작용을 의도한다. (연구자 지도 기록)

4) 6 회차 프로그램의 단계적 구성

일단 기관의 원장들이 자진해서 6 회차를 먼저 신청했던 일이 있었다. 그러면 6 회차를 선정했던 기관은 그만한 이유가 있을 거라고 판단했고, 그러면 6 회차에 대한 프로그램을 일단 만들어 보자고 생각했다. 그래서 일단 수요자들의 요구에 의해서 횟수가 정해졌고, 그 정해진 횟수에 따라서 프로그램을 분산했던 것이다. (연구자 지도 기록)

물론 집게로 당근을 주는 것도 1 회차 때의 방법이긴 하다. 그런데 아이들이 나이가 너무 어리면 집게를 조작하는 능력이 부족해서 오히려 활동에 방해가 된다. 그래서 아이들이 말을 처음 접했을 때 당근을 손으로 직접 주는 방법을 요새는 쓰고 있다. 대신 손바닥을 펼쳐서 당근을 올려서 줄 때 교관이 손가락 끝을 잡아 주면, 손가락 끝이 말의 입에 닿지 않고 손바닥만 온전히 닿을 수 있도록 조절이 되기 때문에 물림 사고를 아예 방지할 수 있다. 집게로 줬을 때는 말과 신체가 직접 접촉하지 않을 수 있다는 장점이 있지만, 교관이 하나하나 손가락 끝을 잡아 주면서 말의 굴레와 고삐를 잡고 말의 머리 위치를 조절하기 때문에 2 중, 3 중으로 안전하게 지도하고 있다. (연구자 지도 기록)

가. 1 회차 도입부의 실제 지도 기법: 장소 오리엔테이션과 역할 재정의

내가 유아교육을 공부하면서, 정의로운 발언과 올바른 발언을 교사가 지식을 전달하듯이 말하는 것이 아니라 유아들이 자기의 입으로 직접 할 수 있는

기회를 제공하는 게 중요하고, 그게 아이들한테 장기적으로 유의미하다고 배웠다. 또 그렇게 알고 있기 때문에 현장에서 그것을 실천하려고 하는 입장이다. 아이들은 아직 어리고 용어가 생소하기 때문에, 아이들 입에서 그 말이 많이 나올 수 있도록 시간을 갖고 의도적으로 유도한다. (연구자 지도 기록)
아이들이 현장에 오자마자, 승마장에 직접 들어가기 전에 이곳이 어디인지를 아이들한테 물어본다. "여기가 어디예요? 어디에 왔어요?" 그러면 아이들이 "승마장이요", "방구 선생님 집이요" 이런 식으로 얘기하는데, 대부분 승마장이라고 말하고, "말"이라고 동물만 말하는 경우도 있다. 그래서 두세 번 정도 아이들 입에서 다 같이 큰 소리로 "승마장"이라는 말이 나올 수 있도록 한다. "자, 여기는 승마장이라고 해요. 어디라고요?" "승마장이요." "자, 어디라고요? 더 크게 한번 얘기해 볼까요?" 더 큰 소리로 승마장이라는 말이 대부분의 아이들 입에서 깔끔하게 딱 떨어질 때까지 한다. (연구자 지도 기록)
그리고 승마장 중에서도 오늘은 말과 교감을 먼저 시작해야 되기 때문에 마사라는 곳으로 들어갈 거라고 한다. "그럼 마사에는 누가 살고 있지?" 말이 살고 있다고 아이들이 이야기를 직접 하게 한다. "자, 그러면 말이 살고 있는데 말은 크기가 어때요? 우리에 비해서 얼마나 커요? 우리 손으로 한번 표현해 볼까?" 이렇게 아이들이 직접 표현하면서 설명하게끔 상황을 만들면, 아이들은 대부분 두 손을 이용해서 크게 동물을 그리듯이 만세하면서 크게 표현한다. "말에 비해서 우리는 덩치가 어떠죠?" "말이 크고 우리는 작아요." "그래요, 말이 우리보다 상당히 큰데, 그럼에도 불구하고 우리가 겁을 먹지 않아도 되는 이유가 뭘까?" 아이들 입에서 여러 답변이 나오지만, 교사가 마지막으로 정리해 줄 때는 이렇게 말한다. "맞아요. 말은 덩치가 크지만 우리가 무서워하지 않는 이유는, 말은 지능이 세 살밖에 되지 않고, 겁이 많고, 고기를 먹지 않고 풀을 먹고 살기 때문에 우리를 공격하거나 물지 않아요. 그래서 생각보다 말은 순한 동물이고, 우리가 보호하고 아껴 줘야 할 동물이에요." (연구자 지도 기록)
그리고 마사에 들어가기 전에 내가 또 한 가지 언급하는 것이 있다. "지금 승마장에 들어올 때 냄새가 나지 않았어요? 어떤 냄새가 났죠?" 그러면 "이상한 냄새", "똥 냄새" 이런 얘기를 한다. "그럼 우리가 그런 냄새가 날 때 우리는 어떤 마음을 가져야 될까?" 하고 물어보면 아이들은 "좋은 마음", "사랑하는

마음", "예쁜 마음" 이렇게 얘기한다. 그런 얘기를 다 들어 주고 나서 나는 정리를 해 준다. 여러 냄새가 나고 그 냄새를 우리가 느낄 수 있지만, 우리는 "동물이니까 그럴 수 있다"고 생각하자고 한다. 그리고 마지막에 "말을 통해서 냄새가 느껴질 때 우리는 그럴 수…" 하고 물어보면 아이들이 "있다!" 하고 대답하는 것을 여러 번 주고받고 들어간다. (연구자 지도 기록)

동물과 함께한다는 것은 때로는 말의 몸에서 나는 냄새와 말의 변에서 나는 냄새, 그리고 말이 가끔 코를 풀면서 콧물이 사방으로 퍼지는 일들도 경험한다는 것이다. 말은 입으로 숨을 쉬지 못하는 포유류다. 우리는 코를 막아도 입으로 숨을 쉴 수 있지만, 말은 코를 막으면 입으로 숨을 쉴 수가 없다. 그래서 말은 코로만 숨을 쉬고 살기 때문에 콧구멍이 커야 하고, 코에 이물질이 잠깐만 들어가도 위험에 처하기 때문에 코를 수시로 푼다. 그때 말의 코에서 나오는 콧물이 우리한테 묻을 수도 있지만, "이 또한 우리가 말과 친구가 되고 말과 교감하러 왔기 때문에, 이런 부분들도 우리가 어떤 마음을 가져야 돼요?" 하고 물은 뒤 "맞아요, 그럴 수도 있다 하는 마음을 갖는 거예요"라고 말해 준다. 그러면 아이들은 말이라는 동물을 냄새나는 동물로 평가하는 것이 아니라, 말과 함께했을 때 내가 이해하고 수용해 줘야 되는 부분들이 있구나 하는 것을 알고 마사에 들어간다. (연구자 지도 기록)

말에게 당근을 주는 방법은 생각보다 다양하다. 집게로 주는 방법도 있고, 꼬챙이 같은 것으로 꽂아서 멀찌감치서 주는 방법도 있다. 그런데 나는 말과의 교감을 제대로 하려면 말과 스킨십도 해야 되고, 말의 특성을 더 도전하는 마음으로 이해해야 한다고 본다. 물론 말 입에 손을 펴서 직접 먹이는 방식이 수행 과정에서 어른에 준하는 용기가 필요한 것은 사실이지만, 그것을 성취해 냈을 때 아이들이 갖는 성취감이 매우 의미롭다고 나는 판단한다. 그래서 아이가 많이 어려도 안전하게 먹일 수 있는 방법만 알면 그게 수행에 문제가 되지 않는다. (연구자 지도 기록)

그리고 물림 사고 자체도 거의 일어나지 않는다. 실제로 아이가 손에 쥐고 있는 당근을 먹이려고 손을 펼 때, 교사가 손가락 끝을 이미 잡아 주고 손바닥만 말 입에 노출되게끔 장치를 걸어 놓고 주기 때문에 위험하지 않다고 볼 수 있다. (연구자 지도 기록)

다만 안전교육은 해야 되기 때문에 물림 사고를 예방할 수 있는 이야기는 충분히 해 준다. "우리가 말한테 당근을 줄 때 어떻게 줘야 되죠? 이렇게 주는 걸까?" 하면서 손가락으로 잡고 주는 시늉을 한다. "이렇게 주면 될까?" 그러면 아이들이 벌써 분위기상 "아니요"라고 대답한다. "그러면 왜 이렇게 주면 안 되지?" 이것도 올바른 방향에 대해서 아이 입으로 스스로 말할 수 있는 기회를 제공하는 것과 원리가 똑같은 것이다. 아이들 입에서 "손바닥으로 줘야 돼요"라는 답이 나오면, "맞아, 그렇게 손바닥으로 줘야 되는데 선생님이 한 번 하는 걸 보여 줄 테니까 잘 봐요. 선생님 손바닥이 잘 펴졌어요, 안 펴졌어요?" "펴졌어요." "자, 당근 올려 볼게요. 당근 올라갔죠? 자, 말한테 줍니다. 선생님이 말한테 당근을 줬는데 선생님 손이 다쳤어요, 안 다쳤어요?" "안 다쳤어요." "맞아요. 말은 당근만 잘 골라서 먹을 수 있는 힘이 있기 때문에 우리가 무서워할 필요가 없어요." (연구자 지도 기록)

만약에 손바닥을 펴서 준다는 답변이 아이 입에서 나오지 않으면, "손가락으로 주면 어떤 일이 생기게 될까? 말의 이는 단단하죠?" 하고, 말 얼굴에 둘러져 있는 굴레를 내가 잡아서 말의 얼굴을 나한테 당긴다. 그러면 말 머리가 내 쪽으로 오게 되고, 굴레를 잡은 상태에서 말의 입술을 손으로 들어 올리면 이빨이 노출된다. 그래서 말의 이빨을 정확하게 아이들한테 보여 주고 묻는다. "말의 이빨 크기가 어떻죠? 말의 이빨은 왜 이렇게 단단할까요? 왜 이렇게 클까요? 우리에 비해서 왜 이렇게 다를까요?" "맞아. 우리는 젖어 있는 부드러운 음식들을 먹지만, 말은 건조한 건초라고 하는 질긴 풀을 뜯어 먹고 살기 때문에 이렇게 이빨이 단단한 거야. 그런데 우리 손가락을 이렇게 잡아서 주게 되면, 말이 만약에 우리 손가락을 당근이라고 오해했을 때 우리 손가락은 어떤 일이 생길까?" 이렇게 아이가 그 상황을 직접 대면한 것처럼 상상할 수 있도록 만들어 주고 질문을 한다. "그렇게 되면 안 되겠죠. 그래서 손바닥으로 줘야 되겠죠." 하고 손바닥에 올린 다음 주는 모범을 보인다. (연구자 지도 기록)

교사가 충분히 설명하는 것으로 끝나는 것이 아니라, "자, 우리 중에서 누가 먼저 한번 해 볼까?" 해서 손을 정확하게, 자신감 있게 든 친구를 선정한다. 그 친구를 불러서 당근을 직접 줄 수 있는 방법으로 시범을 보이게 한다. 자신감이 넘치는 친구를 이미 뽑았으니까 그 친구는 아무렇지도 않게 당근을

준다. 이렇게 아이가 스스로 모델링을 해서 "저 친구도 하는데 나도 할 수 있겠구나" 하는 마음을 갖게 해 준다. 그 친구가 잘했을 때는 박수도 쳐 주고, "말한테 직접 당근을 줘 봤는데 손바닥이 어떤 느낌이 들었어?" 하고 물어본다. 그러면 아이들은 대부분 "부드러웠어요", "좋았어요" 이런 표현을 한다. 그래서 아이의 표현을 통해서도 "아, 이거 정말 별일이 아니구나" 하는 것을 다른 대부분의 친구들도 알 수 있도록 유도한다. (연구자 지도 기록)
재갈은 자동차의 핸들과 같은 고삐와 연결되어 있는 부분이다. 말에게 재갈을 물렸을 때 사람이 말 위에서 말의 왼쪽, 오른쪽, 정지 이런 것을 조절할 수 있는 아주 중요한 역할을 한다. "재갈은 뭘로 만들어졌을까?" 하고 물어보면, 대부분 재갈을 눈앞에서 직접 보여 주기 때문에 "철로 만들어졌다", "딱딱한 걸로 만들어졌다"는 답변이 왕왕 나온다. 그다음에 "이 재갈은 말의 신체 중에서 어디에 들어가는 것일까?" 하고 물어보면, 어떤 친구는 "콧구멍에 들어가는 거예요", "귀에 들어가는 거예요", "눈에 들어가는 거예요", "목에 들어가는 거예요" 하고 여러 가지 이야기를 한다. "자, 재갈은 말의 신체 중에서 입에 들어가는 거라고 해요, 입에. 그러면 우리 입에 재갈이 들어가게 되면 우리는 입을 다물 수 있을까?" "없어요." "그러면 재갈을 한 상태에서 우리는 말을 할 수 있을까?" "말 못 해요." "밥은 먹을 수 있을까요?" "못 해요." "그런데 말은 이 모든 것을 할 수 있어요." (연구자 지도 기록)
"우리 아까 당근 먹이기 할 때 말의 이빨 확인했죠? 말의 이빨이 단단한 것을 확인했죠? 그런데 말의 어금니는 어떻게 생겼는지 한번 보도록 하자." 하고 말의 굴레를 잡고 말의 고개를 옆으로 돌린 다음, 말의 어금니 쪽 입술 부분을 내가 강하게 올려서 실제로 말의 어금니 자리를 관찰할 수 있도록 보여 준다. 그게 보였을 때 아이들은 "아, 말은 앞니와 어금니 사이에 이가 없구나" 하는 것을 육안으로 실제로 확인한다. 그래서 "말은 앞니와 어금니 사이에 이가 없어요" 하고 답변을 한다. "맞아요. 바로 이렇게 이가 있지 않은 자리에 말의 재갈이 들어가는 것이고, 그래서 말은 입도 다물 수 있고 밥도 먹을 수 있는 거예요." (연구자 지도 기록)
말의 입에 재갈을 채우기 전에 "자, 우리 친구들 말의 재갈을 체험해 볼 친구 있어요?" 하면 여러 친구들 중에 한 명이 손을 번쩍 든다. 앞으로 불러서 "자, 아 해 보세요" 하고 입을 크게 벌리게 하고, 정말 입 가까이까지 재갈을 붙이

는데 실제로 입에 넣지는 않는다. 그 모습을 사진으로 찍을 때, 친구들은 벌써 "정말 입에 들어가면 어떡하죠?" 하는 걱정 어린 표정도 하고, 시범으로 나온 친구도 "아, 입에 이게 들어가는 거였구나" 하고 실제로 체감한다. "이건 우리는 못 할 일이구나" 하는 것을 실제로 일깨워 주고, "우리 친구 잘했어요" 하고 재갈을 물리는 시늉까지만 하고 돌려보낸다. 그리고 말한테 재갈을 물릴 때, 말이 입을 벌리고 재갈이 들어갈 때 우리가 박수를 쳐 주자고 한다. (연구자 지도 기록)

나. 2 회차 이후의 점진적 전개

1 회차 때는 당근을 주는데, 상황에 따라서 집게로 주기도 하고, 교관이 아이의 손가락 끝을 잡고 말의 굴레를 잡아서 말의 머리와 아이의 손을 통제해서 교감을 한다. 그리고 말을 탄다. 2 회차 때는 말한테 가까이 와서, "나는 안심해도 되는 사람이야, 나는 너를 해치지 않아" 하는 의미로 "워, 워" 소리를 내면서 말한테 가까이 접근해서 말을 만져 준다. 세 번째 때는 손가락 끝을 완전히 펴는 연습을 몇 번 더 한 후에, 말에게 자신이 스스로 당근을 줘 본다. 4 회차 때는 각설탕을 준다. 5 회차 때는 빗질을 해 주고 당근을 한 번 더 준다. 그러면서 2 회차, 3 회차, 4 회차, 5 회차 때도 말의 생김새, 눈의 위치, 이빨 모양, 눈, 귀 같은 생김새를 알아보고, 스토리텔링처럼 말과 대화하는 시늉을 하면서 말과 친근해지는 활동을 한다. 다회기로 가면 갈수록 그런 부분들을 더 많이 노출한다. 마지막 6 회차가 되면 말의 발굽도 볼 수 있고, 빗질도 해 주고, 그동안의 교감 활동을 바탕으로 말과 인사하는 것도 할 수 있다. 말에게 손바닥을 보여 주면 말이 콧등을 손바닥에 터치해 주는 경우가 있는데, 그것을 말과 헤어질 때 하는 인사나 만났을 때 반갑다는 인사로 하고 있다. 많은 기관들이 그렇게 활동을 하고 있다. (연구자 지도 기록)

건초는 말의 이빨을 보여 주면서 설명한다. "말의 이는 우리랑 어떻게 다르냐?" 하고 물어보면 아이들은 이빨이 엄청 크다고 얘기한다. "그럼 왜 이빨이 크고 단단할까? 그리고 이 단단한 이빨에 우리 손가락이 들어가면 우리 손은 어떻게 될까?" 이런 질문을 열린 질문으로 던졌으니까, 아이들은 무수하게 많은 종류의 답변을 하게 되어 있다. 그때 건초 이야기를 다시 한다. 말총은 말이 꼬리를 좌우로 흔들면서 파리를 쫓을 때 아이들 시선에 주목이 되는 경

우가 있는데, 그랬을 때 말총을 설명하게 된다. 그러니까 2 회차냐 3 회차냐 4 회차냐, 어느 회차 때 말총을 설명하고 건초를 설명하느냐가 아니다. 설명하는 시기와 때가 맞아떨어졌을 때 설명하는 것이고, 그래서 여러 번, 재차 다시 설명하는 경우가 있다. 처음에는 좀 자세히 설명하고, 나중에 비슷한 상황이 되었을 때는 그렇게 세부적으로 설명하기보다는 "저번에 선생님이 뭐라고 설명해 줬지?" 하고 되물어 보고 답을 듣는 방향으로 가고 있다. 채찍은 실제로는 쓰지 않는다. 아이들이 말을 타는 동안 채찍이라는 도구를 사용한 적이 없고, 채찍은 "말은 친구다", "말도 함께 즐거워야 된다"는 가르침에 반하는 도구로 오해를 받을 수 있기 때문에 채찍 설명은 아예 배제하고 있다. 말이 똥을 쌀 때는 옛날에 말똥을 종이로, 연료로 썼고 지금도 마분지라는 종이가 있다는 설명도 한다. 그런데 그것은 말이 똥을 쌌을 때 하는 설명이다. 말이 똥을 싸지 않았는데 굳이 이론적인 설명을 할 필요가 없어서 그렇게는 하지 않는다. 모든 것은 상황과 연결되어서, 그때그때 주목되고 있는 상황을 설명해 주는 것이다. (연구자 지도 기록)

원형 승마장에서 아이들을 태우고 말이 돌다 보면, 별이라는 이름을 가진 말이 항상 똥을 싼다. 걷다 보면 대장 활동이 활발해져서 그런지 모르겠다. 초식 동물이 막 싼 똥은 특유의 냄새가 난다. 그래서 나는 그것을 꼭 변이 부서지지 않게 온전히 삽으로 떠서 아이들한테 가까이 보여 주고, "풀만 먹고 사는 동물의 변의 색깔, 냄새, 생김새는 어떤지 한번 보자" 이런 식으로 얘기하면서, 말도 생물이기 때문에 변을 본다는 것을 일부러 보여 주려고 한다. (연구자 지도 기록)

내가 지도자 입장에서 이제 조금씩 스스로 하는구나 싶었던 구체적인 장면은, 아이들이 벌써 몸이 먼저 반응해서 내가 지시하기 전에 몸이 움직일 때다. 등자에다가 알아서 척척 발을 끼고 말 위에 탁 올라타는 모습이 자연스럽게 아이들한테서 나타날 때다. 확실히 횟수에 따라서 아이들이 더 적응도 잘한다고 느꼈지만, 첫날부터 잘하는 아이들도 있다. 그건 어디서 차이가 오냐면, 기승과 하마에 대한 교육을 경청하고 몰입한 친구들은 확실히 현장에서 그걸 끝까지 기억한다. 하마하는 순간에도 등자를 두 손으로 잡고 내려오라고 나는 분명히 가르치는데, 그걸 끝까지 기억해서 해내는 친구들의 특징은 이미 선생님이 말을 할 때 듣는 친구들이라는 것이다. 결국 여러 번 경험했던

것보다 더 중요한 것은 현장에서 선생님이 하는 말을 경청하는 것이다. (연구자 성찰 기록)
승마라는 이색적인 체험을 직접 느껴 보는 것도 중요하지만, 그 순간을 사진으로 남기는 것도 의미 있는 일이다. 보고 싶을 때마다 볼 수 있고, 가정에 있는 학부모님들은 아이들이 기관에서 승마체험을 그렇게 재밌게 했다고 하는데 과연 어떤 모습으로 승마체험을 했는지 궁금할 수 있기 때문이다. 아이들이 말을 타다 보면 회차별로 여유가 생기고 익숙해진다. 안장을 두 손으로 잡고 안전하게 가는 것도 방법이지만, 균형과 중심이 잘 잡히는 시점이 오면 한 손으로 잡고 있을 수 있고, 혹은 두 손을 다 놓고 손이 자유롭게 될 수도 있다. 한 손만 잡고 말을 타는 경우에는 나머지 한 손으로 "필승"이라든지 "최고"라든지 하트를 날리는 듯한 표현을 할 수도 있고, 브이를 할 수도 있고, 친구들한테 "안녕"을 할 수도 있다. 자기가 하고 싶은 대로 말 위에서 할 수 있는 자유로운 포즈를 말하는 것이다. (연구자 지도 기록)

다. 상호성 교육: “진짜 승마”란 무엇인가

많은 친구들이 승마를 하러 왔을 때, 승마를 한다는 것을 말을 타는 것으로만 생각하고 오는 경우가 대부분이다. 승마를 한다는 것은 말을 타는 게 맞기는 한데, 말을 탈 수 있는 전제 조건들이 있다. 우리의 목숨을 말한테 맡기면서 말을 믿고 신뢰한다는 것이다. (연구자 지도 기록)
그러면 말은 신뢰할 수 있는 대상이냐, 믿을 수 있는 존재냐. 아니다. 말은 믿을 수 있는 존재가 아니다. 말은 로봇이 아니고 생명이기 때문에 언제든지 변수가 있을 수 있고, 언제든지 사고로 이어질 수 있는 위험한 동물이다. 그러면 함께할 수 없는 조건을 가지고 있는 말을 사람이 탈 수 있는 조건으로 만들기 위해서는, 말과 함께할 수 있는 우리의 태도, 에티켓 그런 것들이 먼저 필요하다고 생각했다. 말을 탄다는 것으로 가볍게 시작하는 1 차원적인 접근에서 조금 더 나아가서, 말이라는 생물에 대한 이해와 말과 함께할 수 있는 태도에 대한 부분들을 건드리고 싶었던 것이다. (연구자 지도 기록)
그래서 승마라는 것은 말을 타는 것으로 그치는 것이 아니고 말을 타고 즐기는 것인데, "그러면 그 즐기는 대상이 누구냐?" 하고 물어본다. 그러면 아이들은 그 즐기는 대상은 사람이라고, "우리"라고 표현한다. 그때 나는 "우리만

즐겨야 될까?" 하고 물어본다. 그러면 아이들이 눈치를 채고 "말도 즐거워야 돼요" 하고 답변한다. (연구자 지도 기록)

"승마는 말을 타는 것으로 그치는 것이 아니라 말을 타고 즐겨야 되는데, 그 즐기는 대상은 사람뿐만이 아니고 말도 함께 즐거워야 되는 것이다. 만약에 사람만 즐겁고 말은 즐겁지 않다면 그것은 승마라고 할 수 없다. 반면에 사람은 불행한데 말만 즐거운 것도 승마라고 할 수 없다. 승마라고 하는 것은 동물과 사람이 정말 한 몸이 되어 같이 즐겁게 운동을 하는 것이다." (연구자 지도 기록)

자, 그러면 말도 사람도 둘 다 즐거운 게 승마라고 한다면 말이 행복해야 된다는 건데, 말이 행복하도록 도와주는 도구가 두 개 있다. 하나는 재킹이고 하나는 패드다. 재킹은 말의 땀을 흡수하고, 패드는 말의 등을 보호해 준다. 우리 안장이 딱딱하기 때문에 말의 등을 보호해 주는 도구가 별도로 필요하다. 그래서 이 두 개를 말 등에 덮어 주고 시작한다는 표현을 쓴다. (연구자 지도 기록)

"사람이 올라타는 것은 사람이 잘해야 올라갈 수 있지만, 사람이 오를 수 있었던 것은 말이 기다려 줬기 때문이다. 그래서 기승을 했을 때 말한테 바로 칭찬해 줘야 되는 이유는 기다려 줬던 말도 잘했기 때문이다." (연구자 지도 기록)

이렇게 승마라는 의미를 되짚어 주면서, 말이 싫어하는 행동과 또 좋아하는 행동, 그리고 말을 위해서 우리가 해야 되는 배려, 이런 것들이 같이 어우러졌을 때 승마가 가능한 것이고, 승마의 의미라는 것은 이렇게 동물과 사람이 어우러지기 위해서 여러 장치들을 만들고 많은 것들을 고려했을 때 "이것이 바로 승마구나" 하는 것이라고 알려 주면서 개념을 짚고 넘어간다. (연구자 지도 기록)

라. 기승·하마의 실제 절차와 감사 표현의 신체화

지금까지 말한 것은 말이 살고 있는 마사에서 일어나는 교감 활동의 내용이고, 기승과 하마는 말을 실질적으로 탈 수 있는 다음 장소인 원형 승마장에서 하게 되어 있다. 부모 참여 수업인 경우에는 부모도 승마에 같이 참여하기 때문에, 참여하는 모든 아이들과 교관, 선생님들, 인솔자들이 원형 승마장으로 간다. 그사이 장안이라고 해서 말의 입에 재갈을 물리고 재킹, 패드, 안장을 다 올리고 나면 장안이 마무리된다. 그러면 사람이 먼저 원형 승마장으로 가고, 말은 말의 길로 이동해서 원형 승마장에 뒤늦게 도착한다. (연구자 지도 기록)

원형 승마장에서는 기승과 하마를 배우게 된다. 그때 승마에 대한 개념을 다시 물어본다. "승마는 뭐라고 했지?" 그러면 아이들은 승마는 사람과 말이 함께 즐기는 거라고 배웠기 때문에 "즐기는 거" 이렇게 대답하고, "말을 타고 즐기는 거" 하고 똑바로 얘기하는 친구들도 있다. "맞아. 그러면 우리가 즐기는 건데, 말을 타고 즐기려면 말 위에 올라타야 되잖아. 말 위에 오르는 것을 뭐라고 한다고 했지?" 아이들이 "기승"이라고 답하면 "맞았어, 기승이야. 그러면 내려가는 것은?" 하면 아이들 입에서 "하마"라는 말이 나온다. 모르면 내가 알려 주지만, 2 회, 3 회 이상 왔던 친구들은 이미 그 내용을 알고 있기 때문에 기승과 하마에 대한 답이 바로바로 나온다. (연구자 지도 기록)

그런데 기승을 할 때 아이들은 등자에 발을 바로 올릴 수가 없기 때문에 사다리를 밟고 올라가게 되는데, 이때 등자라는 개념이 나온다. 등자를 두 손으로 잡고 떨어지지 않도록 잡은 후에 사다리 위에 올라가서 두 발로 서고, 왼손은 안장 위에 있는 손잡이를 잡고 왼발은 등자에 올려서 오른발을 돌려서 타는 설명을 가볍게 한다. "자, 우리가 승마를 할 때 왼쪽 방향, 시계 반대 방향으로 돌 거기 때문에 왼발을 등자에 올리고 타야 우리가 말 머리 방향으로 안전하게 올라탈 수 있어요." 그리고 시범을 보여 줄 친구를 뽑아서, 그 친구가 시범을 보이는 과정에서 했던 설명을 다시 하면서 아이가 말 위에 실제로 오르게 한다. 이때 교사가 직접 발을 잡거나 몸을 붙잡고 들어 올리는 행동은 하나도 하지 않고, 아이들이 스스로 할 수 있도록 말로만 방향을 제시해 준다. 보고 있는 친구들한테도 그 동작이 맞는지 확인해 가면서, 한 5 분 정도 시범 친구의 기승과 하마를 재차 보여 준다. 하마까지 끝나고 나면 박수를 받고 자리로 돌려보낸다. (연구자 지도 기록)

아이가 기승을 할 때 말 위에 오르는 것을 보면, 친구들이 자발적으로 박수를 쳐 주게 되어 있다. 말 위에 멋있게 기승을 한 친구한테 박수를 쳐 주는데, "우리 사람만 잘했을까?" 하면 아이들이 눈치를 채고 "아니요, 말도 잘했어요" 한다. "그러면 말은 무엇을 잘했지?" 하고 물어보면, 눈치가 정말 빠른 친구들은 "말은 가만히 멈춰 주었어요" 한다. "그래 맞아. 말이 만약에 움직이고 있었다면 우리가 말을 탈 수 있었을까?" "아니요." "그럼 말도 잘했지. 그럼 말도 칭찬을 해 줘야 되는데, 말은 어떻게 칭찬해 주는 걸까?" 그러면 아이들이 여러 이야기를 한다. 잘했다고 박수를 쳐 주자는 친구도 있고, "고마워, 사랑해" 하고 말로 해 주자는 친구도 있다. (연구자 지도 기록)
기승한 상태에서 기승자가 허리를 숙여서 왼손으로 말의 목덜미를 세 번 두드려 주면서 "고마워" 하고 말해 주는데, 살살 말고 강하게 두드려 줬을 때 말이 칭찬받는 느낌을 느끼고 다음번에 더 잘 기다려 줄 수 있는 준비가 된다고 설명해 준다. 실제로 말 위에 있는 친구가 그렇게 칭찬했을 때 잘했는지 청중들한테 다시 확인하고, 바라보고 있는 친구들한테 "우리 친구가 고맙다고 표현을 했는데, 팔에 힘을 강하게 해서 우리 허벅지에다가 한번 연습해 보자" 하고 두세 번 정도 자기 허벅지에 연습을 하게 한다. "자, 허벅지를 세 번 두드리면서 고마워 표현했을 때 손바닥 때문에 허벅지가 아팠던 친구 있어요?" 하고 물어보고, 아팠다는 친구한테는 잘했다고 얘기해 준다. "맞아, 그 정도 힘의 세기로 해 줘야 말이 자신이 칭찬을 받는다는 느낌이 들 수 있어." 그렇게 아픈 느낌이 들 정도로 세게 두드렸다면 잘했다고 칭찬해 준다. (연구자 지도 기록)

국문초록

본 연구는 승마 교감 활동에 참여한 유아의 발달적 변화에 대해 교사와 학부모가 갖는 인식을 탐색하였다. 이를 위해 승마 교감 활동을 경험한 유아의 학부모 24 명과 교사 10 명의 서술형 설문, 참여기관 원장 2 명과 담당교사 1 명의 전화 면담 자료를 귀납적 주제 분석으로 분석하고, 연구자 성찰 기록을 보완 자료로 활용하였다. 연구 결과, 교사와 학부모는 다음과 같은 변화를 인식하였다. 대형 동물에 대한 본능적 두려움을 아이 스스로의 의지와 도전으로 역전시킨 경험은 강력한 자아효능감의 토대가 되었으며, 자신의 생명을 맡겨야 하는 관계 속에서 말을 하등한 동물이 아니라 함께 공존해야 할 파트너로 내면화하는 태도가 형성되었다. 이러한 경험은 유아 스스로 손으로 거머쥔 성취감이었기에 쉽게 잊히지 않았고, 가정과 유치원에서의 놀이와 언어로 계속 이어지며 일상 깊숙이 전이되는 양상을 보였다. 아울러 두려움을 극복하는 속도는 아이마다 달랐으며, 다회기의 누적된 경험을 통해 수동적으로 견디던 상태에서 능동적으로 상호작용하는 상태로 점차 고도화되는 과정이 나타났다.

본 연구의 결과는 유아 승마 교감 활동의 표준화된 프로그램 개발과 지도자 양성 체계 마련을 위한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다. 주제어: 승마 교감 활동, 동물매개교육, 유아 발달, 교사 인식, 학부모 인식, 질적연구

Abstract

This study aimed to explore the perceptions of teachers and parents regarding the developmental changes of young children who participated in equine-assisted bonding activities. Open-ended questionnaires from 24 parents and 10 teachers and telephone interviews with two center directors and one homeroom teacher were analyzed using inductive thematic analysis, with the researcher's reflective records used as a supplementary source. Teachers and parents perceived that children's experience of reversing their instinctive fear of a large animal through their own will and challenge became a powerful foundation for self-efficacy. Within a relationship in which children had to entrust their own safety to the horse, an attitude formed in which the horse was internalized not as a lesser animal but as a partner to coexist with. Because this achievement was grasped entirely through the children's own effort, it was not easily forgotten, and it continued to surface through play and language at home and at kindergarten, permeating daily life. In addition, the pace of overcoming fear differed from child to child, and through accumulated multi-session experience, children were found to progress from passively enduring the activity toward actively and reciprocally interacting with the horse.

Keywords: Equine-Assisted Bonding Activity, Animal-Assisted Education, Early

Childhood Development, Teacher Perception, Parent Perception, Qualitative Research