



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

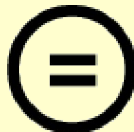
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이
유아의 창의성 및 가상적 내러티브

구성능력에 미치는 영향



2012년 2월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

천미애

교 육 학 석 사 학 위 논 문

SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이
유아의 창의성 및 가상적 내러티브
구성능력에 미치는 영향

지도교수 황 희 숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2012년 2월

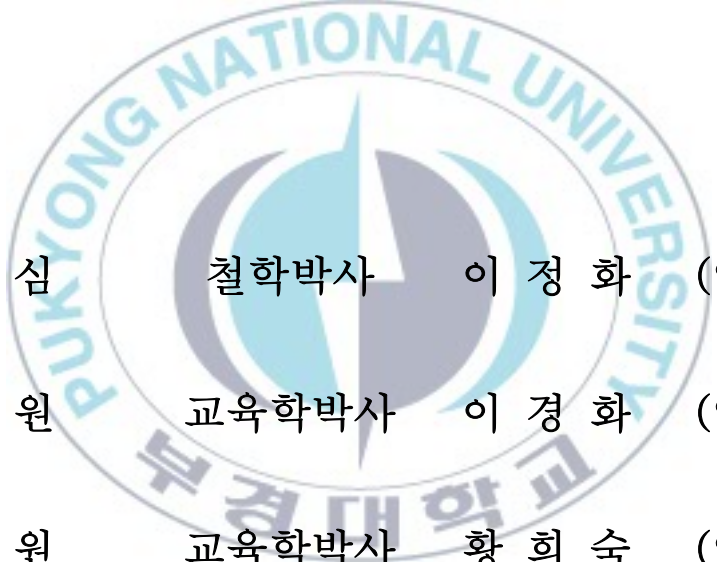
부경대학교 교육대학원

유아교육전공

천미애

천미애의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2012년 2월



주 심 철학박사 이 정 화 (인)
위 원 교육학박사 이 경 화 (인)
위 원 교육학박사 황 희 숙 (인)

목 차

<ABSTRACT>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
3. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	11
1. 창의성	11
2. SCAMPER 기법	19
3. 가상적 내러티브	25
4. 명화감상활동의 교육적 가치	35
III. 연구 방법	38
1. 연구 대상	38
2. 연구 도구	38
3. 연구 절차	45
4. 자료 분석	53
IV. 연구 결과	54
1. 유아의 창의성에 미치는 영향	54
2. 유아의 가상적 내러티브 구성능력에 미치는 영향	62

V. 논의 및 결론.....	68
1. 논의.....	68
2. 결론.....	73
참고문헌.....	75
부 록.....	83



표 목 차

<표 1> SCAMPER 기법의 내용.....	20
<표 2> 연구 대상 유아의 성별 분포 및 평균연령.....	38
<표 3> TTCT검사의 구성.....	40
<표 4> 가상적 내러티브의 구조수준 분석 준거.....	43
<표 5> 가상적 내러티브의 구성요소 분석 준거.....	45
<표 6> 명화 선정 목록.....	46
<표 7> SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동의 절차.....	49
<표 8> 실험집단의 활동계획안.....	50
<표 9> 비교집단의 활동계획안.....	52
<표 10> 창의성 검사 사전·사후 점수의 기술 통계치.....	55
<표 11> 유창성 점수의 공분산분석 결과.....	55
<표 12> 독창성 점수의 공분산분석 결과.....	57
<표 13> 제목의 추상성 점수의 공분산분석 결과.....	58
<표 14> 성급한 종결에 대한 저항 점수의 공분산분석 결과.....	59
<표 15> 창의성 전체 점수의 공분산분석.....	61
<표 16> 구조수준단계의 사전·사후 기술 통계치.....	63
<표 17> 구조수준단계의 공분산분석 결과.....	63
<표 18> 두 집단의 구성요소 출현빈도의 사전 동질성 비교.....	65
<표 19> 두 집단의 구성요소 출현빈도의 사후 비교.....	66

그 립 목 차

<그림 1> 집단 간 유창성 사전·사후 점수의 변화.....	63
<그림 2> 집단 간 독창성 사전·사후 점수의 변화.....	65
<그림 3> 집단 간 제목의 추상성 사전·사후 점수의 변화.....	66
<그림 4> 집단 간 성급한 종결에 대한 저항 사전·사후 점수의 변화.....	67
<그림 5> 집단 간 창의성 전체 사전·사후 점수의 변화.....	69
<그림 6> 집단 간 구조수준단계 사전·사후 점수의 변화.....	71



The effect of Celebrated Paintings Appreciation using SCAMPER method on
child's Creativity and Fictional Narrative composition Ability.

By Chun Mi Ae

Major in Early Childhood Education
Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

The study has the purpose to verify the effect on child's creativity and fictional narrative composition ability after appreciation activity of celebrated paintings using SCAMPER method.

The study set up research questions like below along with the purpose.

1. How is the effect of celebrated paintings using SCAMPER method on child's creativity?
2. How is the effect of celebrated paintings using SCAMPER method on child's fictional narrative composition ability?

The target of the study arbitrarily arranged 5 years old children of J kindergarten located at K-si to the target group of 20 people(60.35 months) and the control group of 20 people (60.20 months).

To see child's creativity, the study instrument used A-type TTCT creativity figure examination of Torrance in advance and B-type for the post examination. For the fictional narrative analysis, 'analysis standard of fictional narrative structure level' used in Lee Young Ja and Lee Ji Hyun (2005)'s study and 'analysis standard of fictional narrative composition element' were used.

The study calculated Cronbach's α coefficient by subarea for reliability among graders and disposed of it by statistical tool, SPSS WIN 12.0. Child's creativity and the effect on fictional narrative structure level calculated average and standard deviation and conducted ANCOVA, and frequency of fictional narrative composition element conducted PEARSON'S Chi-Square test to see the difference among groups.

The result of the study is like below.

First, the target group with appreciation of celebrated painting using SCAMPER method and the control group with appreciation of celebrated painting not using SCAMPER method appeared to have meaningful difference at the resistance examination on overall creativity and sub elements such as fluency, originality, abstractness of title, and resistance examination on impatient end.

Second, the target group experienced appreciation of celebrated paintings with SCAMPER method and the control group experienced appreciation of celebrated painting without SCAMPER method appeared to have meaningful difference in the frequency examination of fictional narrative structure level and fictional narrative composition element.

Considering above results, appreciation of celebrated paintings with SCAMPER method influences positively on child's creativity and fictional narrative composition ability. Appreciation of celebrated paintings with SCAMPER method is found as effective activity to develop fictional narrative composition ability as well as child's creativity.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

21세기 현대사회는 정보산업의 발달로 인해 빠르고 복잡하게 변화하며 점점 더 정보화, 세계화되어 가고 있으며, 이미 세계는 무한 경쟁시대로 진입된 지식기반 속에 고도의 정보와 급변하는 사회현상으로 다양한 문제를 직면하고 있다. 또한 현대인은 시간과 공간을 초월한 가상공간 속에 사람과 사람 사이의 벽을 허물고 만든 새로운 학습 공간에서 수많은 지식과 정보에 접해 있다. 이렇듯 급변하는 현대 사회의 환경 속에 적응하기 위해서는 무엇보다 융통성 있게 대처할 수 있는 새로운 아이디어와 사고의 유연성이 필요하다.

창의성은 급변하는 정보화·산업화된 현대사회에 잘 적응하고 끊임없이 새롭게 발생하는 문제를 슬기롭게 해결하게 한다. 또한 기존의 지식에서 새로운 것을 창출하는 경쟁력 있는 사람으로 살 수 있도록 개인의 욕구를 충족시켜 주고 더 나아가 국가와 세계 발전의 원동력이 된다. 따라서 창의성은 21세기를 살아가는 현대인이 꼭 갖추어야 할 필수 조건이라 할 수 있다.

교육에서도 창의적인 사람을 육성하는 것이 주된 관심사가 되어 기존의 규격화된 교육보다는 학습자의 독특한 능력과 적성 또는 창의성을 신장시키는 교육을 추구하고 있다. 2007 개정 유치원 교육과정의 기본방향은 ‘21세기의 세계화, 정보화 시대를 주도할 자율적이고 창의적인 한국인 육성’이며 추구하는 인간상은 ‘기초능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 사람’(교육과학기술부, 2008)으로 유아교육 역시 자율성과 창의성에 중점을 두고 있다. 이는 현대 사회에서 성장하는 유아들에게 시대적 변화를 능동적으로 대처하기 위

해서는 무엇보다 창의성을 요구하고 있음을 알 수 있다.

어느 때보다 창의적인 사람들을 필요로 하는 요즘 여러 학문 분야에서 인간의 창의성에 대해 깊은 관심을 가지고 다양한 연구들이 이루어지고 있다.

Osborn(1963)은 창의성이 인간 모두가 가지고 있는 보편적인 능력이며 특성이라고 광범위하게 해석하였고, 그 이후로 많은 연구들을 통해 창의성은 소수의 특정인에서만 발견되는 선천적인 능력이 아니라 교육과 훈련을 통해 개발, 증진이 가능하다고 보고 있다. 특히 여러 학자들은 유아기가 창의성 계발의 결정적 시기라고 주장하고 있는데, Torrance(1976)는 창의성 계발에 필요한 창의적 상상력이 4세에서 4.5세에 가장 발달하기 때문에 창의성이 절정에 달하는 유아기 때부터 창의성 교육이 시행되어야 한다고 주장하였다. Gardner(1993)는 유아기가 창의성이 꽃피는 황금시대이기 때문에 창의성을 촉진할 수 있는 교육환경이 중요하다고 보았으며, Meeker(1978)도 호기심과 흥미에 따라 탐구활동이 이루어지는 유아기의 창의성 교육을 강조하였다. 김춘일(2000)은 유아기가 창의성 교육이 효과적으로 이루어질 수 있는 적기라고 주장하였고, 최인수(2002)는 어렸을 때부터 개인이 가지고 있는 창의적 소질을 발견하고 이를 꾸준히 개발할 수 있다면 성인이 되었을 때 보다 많은 창의성의 발현을 기대할 수 있다고 하였다. 이는 유아기에 창의성을 계발하는 것이 가장 효과적이라는 것을 시사하고 있으며, 유아들의 창의성 발달을 위한 다양한 프로그램과 교수방법에 대한 연구가 필요함을 알 수 있다.

문미옥(1999)은 유아기의 창의성과 관련하여 교수방법 유형, 상호작용, 심미적·물리적 환경조성에 따른 창의성 증진 등 교수방법 및 교사역할의 효과에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다고 하였는데, 근래에는 창의성 교육에 대한 관심이 높아지면서 유아들의 창의성 계발 및 증진을 위한 여러 가지 교수방법들에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다.

한편 유아의 창의성 계발을 위해서는 유아의 무한한 상상력을 북돋아 주고

격려해주는 교사의 수업 진행방식이 매우 중요하다. 이는 유아가 아무리 창의적 잠재 능력을 지니고 있다 하더라도 권위적이고 억압적인 환경에서는 창의성이 충분히 발현되지 못할 것이기 때문이다. 유아의 창의성은 자발적, 독립적으로 지각하고 사고하게 함으로써 발현될 수 있으며(Mackinnon, 1978), 유아가 문제 상황의 관찰자이며 해석자 역할을 할 수 있을 때와 유아의 상상이나 색다른 아이디어가 존중되고 아이디어의 가치를 인정해 줄 때 가장 많이 발휘된다(Torrance, 1977). 따라서 창의성 교육을 위해 고정된 개념이나 법칙에 얽매이지 않고 자유롭고 개방적인 분위기에서 창의적 사고를 촉진시킬 수 있는 체계적이고 적극적인 지도 방법이 필요하다(김은정, 2002).

Osborn(1963)은 다양한 매체를 통한 충분한 발상법이 새로운 이미지를 구상하는 발상과정 속에서 유아의 내면적 사고활동을 자극하고 경험을 재구성하여 창의성을 향상시키며, 독창적이고 발상적인 표현을 자극하는 매개체가 될 수 있다고 하였다. 또한 그는 어떤 문제를 해결하려고 새로운 아이디어를 낼 때 해결하고자 하는 문제를 모든 각도에서 생각해 보는 것이 중요하다고 여기고, 이를 위해 사고의 기준을 미리 질문형식으로 나열하여 빠짐없이 생각해 볼 수 있도록 다양한 질문을 만들어 유아들의 창의적 표현을 위한 기법으로 적용하였다. 이렇게 고안된 Osborn의 체크리스트를 Eberle(1972)이 간단하게 재구성한 창의적 사고 기법이 SCAMPER이다

SCAMPER 기법은 보편적인 논리에서 벗어나 다각도로 사고할 수 있도록 문제나 주제에 질문을 적용하여 새로운 아이디어를 발상하도록 돕는 창의적 사고 기법으로 S는 대체하기(Substitute), C는 결합하기(Combine), A는 적용하기(Adapt), M은 수정·확대·축소하기(Modify·Magnify·Minify), P는 다른 용도로 사용하기(Put to other uses), E는 제거하기(Eliminate), R은 재배열하기(Rearrange)를 의미한다. SCAMPER 기법은 일상생활 속에서 보는 많은 사물들을 새로운 각도에서 봄으로써 상상력을 동원하여 새로운 시각적 상

을 만들고, 관계를 맺고 확대, 축소 적용해 보면서 창의적 사고를 갖게 한다. 또한 발상과정에서 체크리스트의 사고 기술을 이용하여 주어진 질문의 패턴에 따라 사고를 전개시키므로 유아들이 보다 쉽게 아이디어를 발상하고 발전시킬 수 있다. 따라서 SCAMPER 기법은 유아의 주의를 집중시키고 독창적인 아이디어로 창의적인 표현을 할 수 있도록 지도하는데 긍정적인 영향을 기대할 수 있기에 본 연구에서는 SCAMPER 기법을 활용한 활동이 유아의 창의성에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 한다.

한편 SCAMPER 기법은 창의적인 사고의 과정을 통해 창조적인 생각을 생산하게끔 도와주기 때문에 유아의 상상력을 자극한다. 최인수(2001)는 유아기의 창의적 특성을 ‘상상력’이라 하고, 이 상상력은 성인의 것과 비교하여 결코 뒤지지 않으며, 유아기에 급격히 발달을 이루다가 청소년기나 성인 초기 이후부터는 점차로 감소한다고 밝히고 있다. 또한 Vygotsky(1962)에 의하면 유아기는 왕성한 상상력으로 특징지어지고, 이 상상력은 창의성의 발현에 있어서 매우 중요한 역할을 한다고 보고 있으며 혼잣말, 학교교육, 개념 안에서 사고(thinking in concepts)들의 매개를 통해서 발전한다고 하였다. 이러한 상상력은 유아의 본성이자 유아의 발달적 특징일 뿐만 아니라 현재의 상황에서 벗어나 기억과 상상에 기초하여 실제의 경험이 아닌 가상의 사건을 꾸며 말하는 가상적 내러티브의 주요한 축이 된다(김미영, 2007).

따라서 유아의 상상력을 자극하는 SCAMPER 기법은 유아의 창의성 증진에 미치는 영향뿐만 아니라, 상상하기를 기초로 하여 가상을 꾸며 말하는 가상적 내러티브와의 연관성도 생각해볼 수 있다.

내러티브란 인간이 세상에 대한 경험과 지식을 조직하고 해석하고 의사소통하는데 사용하는 표상의 한 방법(Nelson, 1996; Silver, 2000)으로 특정주제를 다루는 특정사건에서 의미 있는 어떤 것에 대한 행위자 또는 화자의 주관적 경험을 말 또는 글로서 설명하는 것이다(Bruner & Lucariello, 1989;

Snow, 1990). 내러티브의 유형에는 일반적으로 일어나는 사건을 설명하는 스크립트, 자신의 특정한 경험과 관련된 이야기를 하는 개인적 내러티브와 가상적인 사건을 꾸며 말하는 가상적 내러티브가 있는데, 유아들이 일상적 대화를 통해서 참여하는 내러티브 중에서 가장 흔한 형태는 개인적 내러티브와 가상적 내러티브이다.

가상적 내러티브는 실제의 경험이 아닌 가상적인 이야기를 꾸며 말하는 것으로 역동적인 과정이며 현재의 상황에서 벗어나 기억과 상상에 기초하여 표현해야 한다. 즉, 유아들이 자신의 생각을 지금-여기(hear and now)에서부터 그때-거기(there and then)로 전환하는 것을 말한다(이영자, 오진희, 2006).

최근에는 내러티브에 관한 관심이 많아지면서 우리나라에서도 유아의 내러티브 발달에 대한 연구가 증가하는 추세로 다양한 연구들이 이루어지고 있다. 하지만 가상적 내러티브와 관련된 선행 연구들을 살펴보면 주로 스토리를 다시 말하는 이야기 회상능력에 관한 내용들과 이야기 구조발달양상을 알아 본 연구들이 대부분이다(박혜경, 정대련, 박소현, 이현주, 2004).

본 연구의 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동은 어느 시기보다 상상력이 풍부하고 호기심이 많은 유아들이 명화에 나타나는 특징과 느낌을 추론하고 이를 토대로 이야기를 구성해나갈 수 있도록 가상적 내러티브를 자극하는 질적인 환경으로써의 역할을 할 수 있을 뿐 아니라, 가상적 내러티브 발달에 있어서 유아들의 내러티브 구성능력이 어떤 구성과 구조로 발달되는지 예측하게 할 수 있을 것이다.

Eberle(1977)은 SCAMPER 프로그램이 유아들에게 여러 가지 질문을 통하여 다양한 상상력과 사고 활동을 자극할 수 있다는 장점이 있으므로 새로운 아이디어나 어떤 상황의 문제해결을 위해 SCAMPER를 활용하는 것이 다른 어느 프로그램보다 효율적이라 하였다. 즉, 특정 대상이나 특정 문제에서 출

발해서 그것을 변형시키는 방법인 SCAMPER 기법은 다른 창의성 기법보다 유아에게 쉽게 활용할 수 있고, 유아들의 발달 수준에 맞게 교사가 질문을 할 수 있는 장점이 있다고 볼 수 있다.

그러나 창의성 개발 기법을 토대로 한 프로그램이 창의성과 많은 연관성이 있음에도 불구하고 유치원 교육 현장에서는 창의성 기법을 활용한 활동은 잘 이루어지지 않고 있는 실정이며, 이를 검증하는 실험연구 또한 많이 다루어지지 않고 있다. 특히 유아를 대상으로 SCAMPER 기법을 활용하여 효과를 검증한 연구는 애니메이션 비디오 감상을 활용한 스캬퍼 기법이 유아의 창의성에 미치는 영향에 대한 고민영(2010)의 연구와 SCAMPER 기법에 기초한 활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과에 대한 박희순(2004)의 연구, 유치원 생활주제별 SCAMPER 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 효과를 알아본 박이심(2005)의 연구, SCAMPER 기법을 이용한 교사의 질문이 유아의 언어표현력과 창의성에 미치는 영향에 대한 임홍재(2007)의 연구, SCAMPER 기법을 이용한 교사의 질문이 유아의 창의적 표현력에 미치는 영향에 대한 장순미(2002)의 연구 등으로 그 수가 많지 않다.

구체적으로 살펴보면 주로 유아의 창의성에 미치는 효과를 검증하는 연구에 그치고 있어 다양한 변인에 대한 분석연구가 필요하다. 또한 애니메이션 비디오 감상을 활용한 경우를 제외한 대부분의 연구들은 SCAMPER 기법을 이야기 나누기 주제나 생활주제 중심의 교사 발문으로 활용하여 활동을 실시한 후 효과를 검증한 것으로, 보다 다양한 교수학습매체와 교수학습방법에 SCAMPER 기법을 활용한 후 그 효과를 검증해볼 필요가 있다고 본다.

이에 본 연구는 유아들의 흥미와 관심을 유발하고 유아들에게 친근하게 접근할 수 있을 뿐만 아니라, 시청각자료로서 세상을 이해하는데 도움을 줄 수 있는 방법으로 최근 유치원 현장에서 교수학습방법으로 많이 적용하고 있는 명화를 매체로 하여 SCAMPER 기법을 활용한 활동을 실시하였으며,

이를 통해 유아의 창의성뿐만 아니라 가상적 내러티브 구성능력에 미치는 영향을 알아보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동을 실시한 후 유아의 창의성 및 가상적 내러티브 구성능력에 미치는 영향을 검증하는데 목적이 있다.

가. SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 창의성에 미치는 영향은 어떠한가?

나. SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 가상적 내러티브 구성능력에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. SCAMPER 기법

SCAMPER 기법은 Eberle(1972)이 발상 리스트를 기억하기 쉽도록 정리한 기법으로 대체(Substitute), 결합(Combine), 적용(Adapt), 수정(Modify), 확대(Magnify), 축소(Minify), 다른 용도(Put to other uses), 제거(Eliminate), 재

배열(Rearrange)의 앞 글자를 연결하여 명한다. SCAMPER는 아이디어 산출을 위해 사고의 출발점 또는 문제 해결의 착안점을 미리 정해 놓고 그에 따라 다각적인 사고를 전개함으로써 능률적인 아이디어를 얻는 방법이다(김정선, 2008).

본 연구에서의 SCAMPER 기법은 명화감상활동을 활용하여 대치, 결합, 적용, 수정, 확대, 축소, 다른 용도, 제거, 재배열의 항목을 제시하고 유아의 사고를 자극하는 교사의 질문을 통하여 여러 가지 아이디어와 창의적인 발산적 사고를 할 수 있도록 하는 방법을 말한다.

나. 명화 감상 활동

명화감상활동은 미술 명작의 소개 및 감상 시 유아가 교사와 상호작용을 하면서 작품에 대한 상상과 느낌 표현하기, 미적 요소의 관찰과 분석하기 등의 활동을 말한다(주은희, 2005).

본 연구에서 명화감상활동은 생활 주제에 따른 명화를 보며 그림의 부분을 더 크게 혹은 더 작게 상상해보거나 다른 것과 결합해보고 재배열할 수 있는지 상상할 수 있도록 유아의 사고를 자극하는 다양한 발문을 하고, 유아들은 교사의 발문에 다양하게 사고하여 떠오른 자신의 생각을 적절하게 표현하도록 하는 활동으로 정의한다.

다. 창의성

창의성은 어떤 특정한 문제 상황에서 기존의 관계 양식이나 해결 방법으로부터 탈피하여 새롭고 독특하고 다양한 관계 양식이나 해결 방법을 찾아내는

능력이다(임홍재, 2007).

본 연구에서 사용되는 창의성은 김영채(2002)가 번역한 Torrance의 창의적 사고력 검사 TTCT중 도형검사 A형과 B형을 통해 측정된 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항을 의미한다.

라. 가상적 내러티브

가상적 내러티브란 실제의 경험이 아닌 가상적 사건을 꾸며 말하는 것(Hudson & Shapiro, 1991)으로 현재의 상황에서 벗어나 기억과 상상에 기초하여 표현하는 것을 의미한다. 본 연구에서는 유아의 가상적 내러티브 구성 능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 두 가지 요소인 가상적 내러티브의 구조수준, 가상적 내러티브의 구성요소를 포함한다.

(1) 가상적 내러티브 구조수준

구조수준은 구조범주 즉 배경, 계기가 되는 사건, 내적상태, 시도, 결과 및 반응을 사용하여 논리적이고 일관성 있게 조직하는 능력을 의미하며, 이야기 구조가 형성되지 않은 내러티브 수준, 사건의 병렬적 나열수준/설명 나열수준, 행동의 순서적 제시수준, 반응의 순서적 제시수준, 장애물과 결말이 없는 목표 지향적 에피소드 수준, 장애물이 없고 결말이 있는 목표 지향적 에피소드 수준, 장애물이 있고 결말이 없는 목표 지향적 에피소드 수준, 장애물과 결말이 모두 있는 목표 지향적 에피소드 수준 등 총 8수준으로 구분된다.

(2) 가상적 내러티브 구성요소

가상적 내러티브 구성요소란 시작, 시제, 인물, 시간, 문제, 반응, 종결을 말

한다. 즉 가상적 내러티브 속에 이야기의 시작을 알리는 진술, 일관된 시제의 사용 여부, 가상적 인물, 분명한 시간적 배열의 사용여부, 문제행동 또는 놀라운 행동의 포함여부, 문제의 해결 또는 문제나 놀라운 행동에 대한 반응, 종결의 포함 여부를 말한다.



Ⅱ. 이론적 배경

1. 창의성

가. 창의성의 개념 및 구성요소

(1) 창의성의 개념

창의성은 인간의 중요한 지적 특성으로 이해되어 오기는 했으나 학문적 연구의 대상이 된 것은 그리 오래되지 않았다. ‘창조’라는 신(神)의 영역으로 여겨졌던 창의성은 ‘이전보다 새로운 사물을 만드는’ 개념으로 확대되었으나, 19세기 이전에는 극소수의 사람만이 지니는 선천적인 특징으로 인식되었다. 20세기 초반까지도 창의성은 측정하기 어려운 능력이라 생각하여 오랫동안 연구의 대상이 되지 못했다.

1950년 Guilford가 미국의 심리학회에서 창의성의 중요성을 연설한 것을 계기로 창의적 사고에 대한 연구가 활발하게 이루어지게 되었다. 1950년 후반부터 여러 학자들에 의하여 창의성이 어떤 특정한 사람들만의 특성이 아니라 모든 사람에게 내재된 인간의 보편적 특징으로 적절한 훈련을 통해 교육되어질 수 있는 것으로 받아들여지게 되었다(Hurlock, 1964). 그 이후 창의성 증진에 대한 연구도 활발해지고 학자에 따라 창의성의 개념도 다양해졌다. Osborn(1963)은 창의성이란 모든 인간이 가지고 있는 보편적인 능력으로써 일상생활에서 겪는 여러 가지 문제 상황을 개인 나름의 새롭고 독특한 방식으로 해결해 나가는 활동이라고 하였으며, Torrance(1965)는 창의성이란 지적 활동을 통해 새로운 것을 창출해내는 능력이라고 정의 내

렸다. Lowenfeld(1975)는 창의성은 사고의 융통성과 아이디어 유연성을 의미하고 새로운 것을 만들어 내는 능력이며, 어떤 경우에는 남과는 다른 사고방식을 의미하기도 한다고 하였으며, Guilford(1976)는 주어진 시간 안에 많은 아이디어를 산출할 수 있고, 주어진 자료를 새롭게 정의할 수 있으며 엉성한 것을 새롭게 만드는 능력을 창의성으로 정의하였다.

이와 같이 창의성은 개념적으로나 행동적으로 합의할 만한 정의를 내리기 어려운 복합적인 능력에 속해 있기 때문에 창의성에 대한 정의는 학자들의 관점과 인식에 따라 다르게 나타난다. 창의성의 개념을 창의적인 사람의 특성에 대해 중점을 두기도 하고, 창의성을 예술적 작품을 생산해 내거나 독특한 반응을 보이는 능력으로 정의하기도 하며 Guilford 지능모형 구조의 발산적인 사고와 동일한 개념으로 보기도 한다.

Rhodes(1961)는 ‘4P(Product, Process, Person, Press)’로 구분하여 창의성의 개념을 비교 분석하였다. 첫째, 개인이 행한 창의적 산물(Creative Product)이나 결과에 초점을 맞추는 관점에서 창의성을 기술한 정의로서, 창의성이란 전반적으로 확산적 사고과정 또는 광범위한 범주를 통해서 수많은 사고나 사건의 연합을 만들어 낼 수 있는 능력을 의미한다. 둘째, 창의적 과정(Creative Process)의 측면을 중요시 여기는 문제해결의 과정으로서 보는 견해이다(Guilford, 1983). 셋째, 창의적 성격(Creative Personality)에 초점을 맞추는 것으로 창의성 연구에서 중요하게 다루어지는 내용이다. 창의적 성격은 연구마다 다양하게 나타나고 있어 공통점을 찾기 쉽지 않은데 인간의 지적·성격적 특성이 복합되어 작용하는 과정이나 특정한 문제를 해결하는데 있어서 지적인 요인에 비해 비지적인 요인(흥미, 자신감, 동기 등)이 연구 결과에서 더 중요한 역할을 하고 있는 것으로 나타났다. 넷째, 학자들은 창의성을 극대화시킬 수 있는 창의적인 환경(Creative environment) 조성에 관심을 기울여 왔다는 것이다.

근래에는 창의성을 단일요소가 아니라 개인의 여러 가지 능력과 특성의 조합으로 보고 있으며, 창의적인 사람은 창의적인 환경 속에서 창의적인 과정을 거쳐야 비로소 창의적인 산출물을 낼 수 있다는 상호작용적인 면을 강조하고 있다(고민영, 2010). Taylor(1983)는 환경이란 창의적인 사고 과정을 유지하고 좀 더 창의적인 사고가 나올 수 있게 하여 흥미를 일으킬 수 있도록 고안된 교수매체까지 포함한다고 하였다.

Csikszentmihalyi(1996)에 의하면 창의성은 ‘개인’, ‘분야’, ‘영역’이 서로 상호작용할 때 발현된다고 보고 사회적인 환경의 중요성을 강조하여 유아의 경우 창의성이 다소 부족하더라도 새로운 것을 많이 생각해내려 하고 즐거워하는 것이 오히려 바람직하다고 하였다.

최인수(1998)는 창의성에 대한 학자들의 다양한 정의를 다음과 같이 크게 2가지의 입장으로 정의하고 있다. 첫째는 실용적 관점이다. 창의성이란 창의적 산물을 만들어 내는 인간의 능력을 의미한다. 여기에서 창의적 산물이라는 것은 새로움(novetly)을 가진 동시에 유용성(appropriateness)을 가지고 있어야 하는 것이다. 둘째는 자기개발과 자아실현의 관점이다. 이 관점은 인간은 누구나 정도는 다르더라도 창의성을 발휘할 수 있는 재능을 가지고 있다는 전제에서 시작한다. 창의성은 인간이 가지고 있는 능력을 최대한 발휘하는 상태에서 나타나는 특징이라고 할 수 있고, 창의적 산물은 이런 자기실현의 과정에서 파생되는 부산물이라고까지 볼 수 있다.

이상과 같이 창의성이란 여러 가지 측면에서 접근할 수 있기 때문에 단일하게 정의내리기는 어렵지만 창의성에 대한 학자들의 견해를 종합해보면 창의성은 새롭고 적절한 것을 생각해 낼 수 있는 능력이라고 볼 수 있으며, 특수한 분야에서 독창적인 능력을 발휘하는 사람들의 능력만을 의미하기 보다는 누구에게나 잠재되어 있는 인간이 가지고 있는 보편적인 특성으로 해석할 수 있다. 따라서 창의성은 개발 불가능한 유전적이고 고정적인

능력이라기보다 개인차가 있을 수 있으나 모든 인간에게 내재된 것으로 다양한 경험과 창의성 계발을 위한 여건을 제공함으로써 효과적으로 발달시킬 수 있음을 시사한다.

(2) 창의성의 구성요소

창의성의 구성요소가 무엇인가에 대해서도 창의성의 개념에 대한 정의만큼이나 많은 학자들이 다양한 의견을 제시하였다.

창의성의 구성요소에 대해 Guilford(1959)는 지적구조모형을 제시하면서 확산적 사고를 창의성의 주요한 요소로 밝혔다. 창의성의 구성요소로 주변의 환경에 대한 민감한 관심을 보이고 이를 통해 새로운 탐색영역을 넓히려는 민감성, 특정한 문제 상황에서 가능한 많은 양의 아이디어를 산출하려는 유창성, 고정적인 사고방식이나 시각자체를 변화시켜 다양한 해결책을 찾아내려는 융통성, 기존의 것에서 탈피해서 참신하고 독특한 아이디어를 산출하려는 독창성, 다듬어지지 않은 기존의 아이디어나 사물의 관행에서 탈피하여 다른 시각으로 보고 새롭게 구성하는 재구성으로 정리하였다.

Taylor(1975)는 창의성의 구성요소와 관련하여 지적 요인, 동기적 요인, 인성요인을 추출하였는데 구체적으로 살펴보면, 기억·인지·평가·수렴적 사고·확산적 사고를 지적요인으로 보았으며, 용기·일에 대한 헌신·풍부한 전력·문제에 대한 열정·현상을 질서 있게 정리하기·발견해 내려는 열망을 동기적 요인으로, 독립심·자부심·문제에 대한 인내심·직업에 대한 자신감 등을 인성 요인으로 보았는데 특히 인성 요인과 동기적 요인을 창의성 구성에 가장 중요한 것으로 보았다.

Torrance(1962)는 창의성에 지적 능력뿐만 아니라 성격적 특성까지도 포함되어야 한다고 주장했는데 그는 창의적 사고의 요인을 특정한 문제 상황에서 가능한 한 많은 양의 아이디어를 산출해 내는 양적인 사고 능력인 유

창성, 제시된 특정 자극에 대해 독특하거나 비일상적인 반응을 산출하는 능력인 독창성, 제시된 특정 자극에 대해 산출한 반응의 수보다 제목이 보다 추상적인 성격을 지니도록 명명하는 능력인 제목의 추상성, 제시된 특정 자극에 대해 아이디어를 발전시키고 아름답게 꾸미며 정교하게 하는 정교성, 제시된 특정 자극을 단순하게 또는 급하게 완성시키지 않고 다른 아이디어를 더 첨가시킬 수 있는 가능성을 의미하는 성급한 종결에 대한 저항, 정서적 표현·제시된 자극의 통합·독특한 시각화·유머 등이 포함된 창의적 강점으로 보았다. 또한 창의적 사고와 관련된 성격적 특성으로 용기·호기심·사고와 판단에서의 독자성·자신이 하고 있는 일에 대한 몰두·직관 이용·사물을 당연한 것으로 받아들이지 않음·낙관적 태도·모험심 등을 들었다.

Treffinger(1980)는 창의성의 구성요소를 호기심, 상상력, 생산성, 사고와 판단의 독자성, 문제의 몰두와 지속성, 미래와 미지의 것에 대한 개방성, 정보와 아이디어를 얻기 위한 노력으로 보았다. 전경원(1995)는 창의성의 구성요소로 아이디어의 풍부한 양적인 능력으로 보는 유창성, 광범위한 아이디어를 산출해내는 융통성, 참신하고 독특한 아이디어를 산출하는 독창성, 새로운 표상을 만드는 상상력으로 보고 있으며, 조성수(1997)는 창의성 성향으로 모험심, 인내심, 성취욕, 다양한 관심과 호기심, 유머를 제시하였으며 김영아(1990)는 자기수용성, 자신감, 융통성, 개방성, 몰입 등을 창의성의 구성요소로 꼽고 있다.

따라서 창의성 구성요소에 대한 학자들의 견해를 종합하면 창의성의 구성요소는 독창성, 융통성, 유창성, 정교성을 주축으로 한 인지적 구성요소와 호기심과 자발성 또는 자발적 동기, 집요성, 개방성, 몰입 등의 정의적 특성(성향)으로 유형화될 수 있음을 알 수 있다(문미옥, 1999).

본 연구에서는 Torrance(1962)가 제시한 창의적 사고요인 중 정교성과

창의적 강점을 제외한 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항을 창의성의 구성요인으로 보고 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상 활동이 유아의 창의성에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

나. 유아기의 창의성

Piaget(1962)는 전조작기 유아의 사고의 특징은 논리적이거나보다는 상징적이고 이성적이거나보다는 직관력에 의해서 지배되며, 아이디어나 상징들이 불명확한 상태로 엉성하게 연결되어지는 것이라고 하였다.

Freud(1959)의 경우에도 유아가 보이는 상상력의 특성을 쾌락원리에 의해서 움직이며 현실과는 괴리가 있는 정신작용으로 무의식을 지배하는 사고인 제 1차 사고과정(primary process thinking)이 주역할을 하는 것으로 보고 있다. Vygotsky(1962)는 유아의 상상력은 창의성의 발현에 있어서 매우 중요한 역할을 한다고 보고 있으며 혼잣말, 학교교육, 개념 안에서의 사고(thinking in concepts)들의 매개를 통해서 발전한다고 하였다. 유아의 사고 특성에 관해 이 시기의 사고는 상상력이 풍부하고, 직관적이고, 정서적인 경험이 어우러져 있다는 것으로 볼 수 있다.

최근 Boden(1991)은 창의성을 역사적(historical) 창의성과 심리적(psychological) 창의성의 두 가지로 구분하였다. 역사적 창의성이라는 것은 아이디어나 발견들이 사회적인 평가를 거쳐서 그 타당성을 인정받고 그 결과로써 창의적 산물을 낳게 될 때를 의미하는 것으로 창의성의 정의에서 언급한 실용적 의미가 중요시되는 개념이다. 반면 심리적 창의성이란 개인에게 있어서 독창적이고, 새로운 것이면 사회적 평가나 그 아이디어가 이미 존재하는지에 관계없이 창의적일 수 있다는 것으로 자아실현의 관점에

서 더욱 중요하게 생각하는 정의라고 할 수 있다.

유아에게서 발견되는 창의성은 구체적 실용성을 갖지 못하기 때문에 실용적 관점의 입장에서 주로 진행되어 왔던 창의성에 관한 연구들은 유아기의 창의적 특성에 관하여 많은 관심을 갖지 않았다. 구체적인 지식과 전문성을 갖추지 못한 유아기의 재능이 실용적인 관점에서 평가될 수 없는 것은 당연하다 할 수 있다. 이러한 이유로 유아의 창의성에 대한 이론적 연구가 많이 부족하고 그 결과 교육프로그램이나 측정도구 등 응용적인 결과물도 충분하지 못하다고 할 수 있다(최인수, 2001).

그러나 실용적인 측면이 아닌 자기실현의 관점에서는 유아의 창의성이 많은 의미를 가지게 된다. 창의적 인물들과의 인터뷰(Csikszentmihalyi, 1996)를 보면 이들이 유아기에 보이는 특성들 즉 맹렬한 호기심, 자기몰입의 특성, 제약받지 않는 탁월한 상상력, 타인의 평가로부터의 자유로움 등이 창의적 성취에 필요한 요소라는 것을 강력하게 뒷받침한다. 어렸을 때부터 개인이 가지고 있는 창의적 소질을 발견하고 이를 꾸준히 개발할 수 있다면 더욱 많은 창의성의 발현을 기대할 수 있다는 것이다. 즉 유아기에 보이는 창의적 특성은 인간이 발달하면서 갖게 되는 창의성의 발현에 연속성을 가진다는 것을 알 수 있다. 또한 자기중심적 사고로 인해 외부세계를 무시하지만, 자발적이고 융통성 있게 자신을 표현하는 유아기에는 자신의 생각과 느낌을 내부에서 우러나오는 대로 자연스럽게 표현할 수 있게 하고, 외적인 기술이나 지식을 너무 강조해 자발성을 억제하지 말아야 한다(조연순, 성진숙, 이해주, 2008).

이러한 연구결과는 유아의 창의성 연구가 주요한 관심 영역이 될 것이라는 것과 함께 유아의 창의성을 살펴볼 때에는 자기개발과 자기실현의 관점이어야 하고, 이를 위해서 다루어야 할 내용은 심리적·개인적 창의성이야 함을 시사한다. 이처럼 창의성 발달에 있어 유아기의 중요성이 대두되면서

유아교육분야에서는 창의성의 연구가 증가되고 있다(김호, 노현희, 2007).

유아교육분야에서 창의성과 관련된 대부분의 연구는 대체로 두 가지 경향으로 수행되고 있다. 하나는 유아의 창의성을 증진시킬 수 있는 프로그램 또는 교육활동에 관한 연구들이다. 창의성을 가르칠 수 있다는 견해를 토대로 개인의 창의성을 증진시킬 수 있는 교육적 방안을 구안하고 적용하여 그 효과를 검증하는 것이다. 유아교육현장에서 유아의 창의성을 신장시킬 수 있느냐에 관한 방법론을 탐구하는 것은 교육의 실천적인 측면에서 중요하다고 할 수 있다.

다른 하나의 경향은 창의성 분야를 연구하는 학자들이 지속적인 관심을 보인 흐름으로써 유아들의 창의성을 결정짓는 변인들을 밝히려는 노력이었다. 이 연구들은 유아의 창의성 발달에 미치는 여러 변인들을 찾아보고, 유아의 창의성 차이가 어디에서 기인하는지를 밝히려는 것으로, 유아의 창의성 교육을 위해 노력하는 교육연구자들과 실천가들에게 유아의 창의성을 발달시키기 위한 환경적인 조건 및 교육적인 노력에 관한 중요한 지침을 마련해줄 수 있을 것이다(김호, 노현희, 2007).

유아는 다른 학습자와 달리 연령이 낮고, 주변 환경의 영향에 크게 의존하는 존재이기 때문에 창의성의 발달은 개인내의 특성뿐만 아니라 주변 환경 또는 사회 문화적인 요소의 영향을 간과할 수 없다. 이로 인해 최근 사회과학 분야에서도 유아의 창의성에 관련된 이론들과 유아의 발달 연구를 통하여 창의성이 발휘되는 환경과 맥락에 관한 연구가 주목을 받고 있다.

문미옥(1999)에 의하면 유아 및 아동분야에서의 연구들은 교수방법 유형, 상호작용, 심리적·물리적 환경조성에 따른 유아 창의성 증진 등 교수방법 및 교사역할의 효과에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있으며, 이 연구들은 그 효과가 매우 긍정적인 것으로 보고하고 있다. 또한 창의성 연구를 통하여 인간의 발달이 이루어지는 여러 시기 가운데 유아기는 인간의 창의

성 발현에서 중요한 시기가 될 수 있다는 점이 밝혀졌다(전경원, 2000). 그러나 이들 연구들은 한두 가지의 교수방법이나 이를 실천한 교사의 역할에 관한 연구들로써 연구의 주제나 내용이 제한적이다. 다각적인 연구의 주제와 내용이 필요하며 유아 창의성 증진을 위한 다양한 교수방법과 프로그램에 관한 연구로 유아 창의성 교육의 질적 향상을 도모해야 할 것이다.

2. SCAMPER 기법

가. SCAMPER 기법

SCAMPER 기법은 아이디어를 창출시키고자 하는 체크리스트로 브레인스토밍 기법을 고안한 Osborn의 체크리스트를 Bob Eberle이 간단하게 재구성한 창의적 사고기법이다.

SCAMPER 기법은 일련의 사고과정에 대한 약자로서 실생활에 존재하는 사물이나 대상을 아이디어와 상상력을 동원하여 새롭게 변형, 보완하여 창의적 문제해결을 하기 위해 고안된 체크리스트 기법이다. 이 기법은 주변의 사물이나 대상들을 개발, 개선, 실용성을 증진하는 등 새로운 아이디어 계발에 유용하며, 모든 연령층의 다양한 사람들에게 각각 다른 상황에서 적용이 가능하여 흥미의 유발과 개입의 자극, 창조적인 청취와 상상력의 개발을 위한 전략을 제공할 수 있다(Eberle, 1972). 백연경(2005)은 SCAMPER 기법은 인위적인 발상법으로서 보편적인 논리에서 벗어나 다각적인 사고를 갖도록 체크리스트를 이용하기 때문에 SCAMPER 기법의 강제적 연상 단계는 독창적인 아이디어를 발상할 수 있다고 하였다.

SCAMPER 기법을 진행하기 위해서는 7개의 약자에 대한 의미를 정확하게 이해할 필요가 있으며, 문제를 해결하는 과정을 여러 단계로 나눠 각 단계에서 각각 SCAMPER 질문을 하고 새로운 아이디어를 산출하도록 해야 한다. SCAMPER의 질문은 약자의 순서대로 모두를 사용하는 것이 아니라, 필요에 따라 적절한 질문을 선택해 사용할 수 있다.

Eberle이 정리한 SCAMPER 기법의 자세한 내용은 <표 1>과 같다(고민영, 2010; 조연순, 성진숙, 이해주, 2008).

<표 1> SCAMPER 기법의 내용

SCAMPER 기법		내 용
S	대체하기 Substitute	일정한 장소, 주어진 조건, 사물, 형상, 아이디어 등을 다른 것과 바꾸어 참신한 아이디어나 이미지를 얻어낸다. 다른 무엇으로 대체할 수 있는가?
	결합하기 Combine	유사한, 상이한 것을 서로 결합, 혼합하여 새로운 아이디어와 이미지를 얻어낸다. 무엇과 결합할 수 있는가?
A	적용하기 Adapt	주어진 조건, 의미, 형상, 물건 등을 여러 가지 사태나 입장에 적용시켜 본다. 이것과 비슷한 것은? 이렇게 적용하면 어떨까?
	수정하기 Modify	주어진 아이디어나 이미지를 일부 수정하여 창의적인 것으로 전환시킨다. 변형시키면? 바꾸면? 색, 모양 등을 어떻게 바꾸나?
M	확대하기 Magnify	주어진 아이디어나 이미지를 지극히 크게 확대하여 새로운 이미지를 창조한다. 확대하면? 강하게 하면? 더 강조하면?
	축소하기 Minify	주어진 아이디어나 이미지를 지극히 작게 축소하여 새로운 이미지를 창조한다. 축소하면? 횟수를 줄이면? 간소화하면?

P	다른 용도 Put to	어떤 사물이나 아이디어를 다른 용도로 사용될 수 있는 가능성을 생각한다.
	other uses	다른 용도로 사용하려면? 맥락을 바꾸면?
E	제거하기 Eliminate	어떤 것의 일부분을 삭제, 소거해 봄으로써 새로운 것을 생각해낸다.
		이것을 없애 버리면? 없애도 할 수 있는 것은?
R	재배열하기 Rearrange	주어진 것의 순서나 모양을 거꾸로 해보거나 다시 배열하여 새로운 형태를 얻어낸다.
		거꾸로 하면? 역할을 바꾸면? 다른 순서로 바꾸면?

SCAMPER 기법의 각 내용은 외우기도 쉽고 실생활에 많은 도움을 주기 때문에 창의성 함양에 널리 사용되어 왔다. SCAMPER 기법을 진행할 때는 우선 문제나 주제를 확인하고 SCAMPER 목록에 맞추어 어떤 새로운 아이디어가 나올 수 있는지 살펴보고 가능한 모든 아이디어를 떠올려 본 후 창의적인 생각을 표현해 볼 수 있도록 한다.

나. SCAMPER 기법의 장점과 단점

SCAMPER 기법은 주어진 질문의 패턴에 따라 사고를 전개시키므로 유아와 같은 초보자에게도 쉽게 활용될 수 있고 모든 연령층의 다양한 사람들에게 각각 다른 상황에서의 적용이 가능하다고 한다. 또한 SCAMPER 기법은 흥미의 유발, 개입의 자극, 창조적인 청취와 상상력의 개발을 위한 전략을 제공할 수 있다(Eberle, 1972). 주변에서 나타나는 불편한 점을 볼 때마다 좀 더 크게 하면?, 좀 더 작게 하면?, 대체하면? 하는 식의 질문을 던져봄으로써 생활을 편하게 해줄 수 있는 물건을 만들어 낼 수 있을 뿐 아니라 창의적인 태도를 형성하게 될 것이다.

(1) SCAMPER 기법의 장점

김은영(2009)에 의하면 SCAMPER 발상 기법은 강제적 힌트를 통해 사고를 확산시켜주므로 일반적인 논리나 고정관념에서 벗어나 다양한 관점에서 독창적인 발상을 할 수 있도록 도와준다고 하였다.

권은숙(1998)이 정리한 것을 토대로 SCAMPER 기법의 특성과 장점에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, SCAMPER 기법은 쉽게 시작할 수 있는 힘을 준다. 백지 공포증은 사람들에게 흔히 일어날 수 있는데 어떤 활동을 제시할 경우 글쓰기, 그리기를 막론하고 백지를 처음 본 순간에는 막막하다. 이런 상황에서 체크리스트에 따라 시작해 볼 수 있기 때문에 비교적 부담을 적게 가지고 쉽게 시작할 수 있다.

둘째, 능률적으로 아이디어를 빠짐없이 얻을 수 있도록 도와준다. 문제를 생각할 때 빠트리는 일이 없도록 점검해야 할 사항을 정리한 것이 체크리스트이므로 문제를 체계적·논리적으로 짚어 보게 하고 다양한 아이디어를 보다 쉽게 발견하게 하고 검토나 분석을 분명히 할 수 있으며 이를 통해 산출된 아이디어는 구체적인 이미지를 나타낸다. SCAMPER 기법의 첫 글자를 따서 쉽게 외울 수 있으므로 발상이 필요한 곳 어디서나 쉽게 적용할 수 있다.

셋째, SCAMPER 기법을 통해 독창적인 사고를 다각적으로 전개할 수 있다. 일반적으로 5세가 되면 지적 능력이 개발되기 시작하고 표현의 기량이 확대된다. 8세를 지나 9세가 되면 성숙도가 증가하여 규칙의 절대성을 느끼게 된다. 따라서 지적 능력이 개발되기 시작하는 시기부터 일반화된 규칙을 주입시키는 것보다 자유로운 표현능력과 창조성을 발전시키는 학습 방법을 적용하는 것이 바람직하다.

넷째, SCAMPER 기법은 창의적으로 사고하는 계기를 마련해 주거나 아이디어가 정제되었을 때 활로를 열어주고, 어떤 문제에 대하여 생각해 본 후 체크해 보기 위해 이용할 수 있다. 따라서 어떤 발상의 소재를 걸어 놓고 SCAMPER 항목별로 여러 사람이 차례로 생각해 보면 재미있는 아이디어가 다양하게 쏟아질 수 있다.

(2) SCAMPER 기법의 단점

SCAMPER 기법의 단점으로는 유아들로 하여금 자연스러운 상황에서 스스로 발상이 일어나게 하기 보다는 교사가 의도를 가지고 인위적인 방법으로 접근해야 한다는 점이다. 이로 인해 SCAMPER 기법을 적용한 활동이 구조적이며 다수의 유아를 대상으로 하는 우리나라 교육현장에서 유아들의 다양한 발상과 표현에 일일이 반응해 주기에는 무리가 있다. 따라서 SCAMPER 기법을 현장에 적용하기 위해서는 SCAMPER 기법에 대한 충분한 지식과 유아 발달에 적합한 활동을 구성할 수 있어야 한다.

다. SCAMPER 기법에 관한 선행연구

유아들의 창의성을 계발하기 위해 유아교육기관에서 흔히 사용하거나 연구되고 있는 창의성 증진 활동은 창의성 프로그램과 창의성 기법으로 구분될 수 있다. 창의성 증진 프로그램으로는 De Bono의 CoRT 사고교육 프로그램(남병애, 1998), CAPA 프로그램(임순애, 2001), 토의 학습을 통한 창의성 프로그램(조수경, 1999)등이 있으며, 창의성 증진 기법으로는 브레인스토밍 기법(강연미, 2004; 이윤옥, 2004), 육색사고모 기법(류은주, 2011; 소순희, 2006), SCAMPER 기법(고민영, 2010; 박이심, 2005; 박휘순, 2003;

임홍재, 2007; 장순미, 2002) 등이 연구되고 있다.

선행연구를 통해 유아를 대상으로 한 SCAMPER 기법을 비롯한 창의성 기법을 활용하여 효과를 검증한 연구는 많지 않음을 알 수 있었으며, 본 연구에서 참고한 SCAMPER 기법에 관한 선행연구를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

고민영(2010)은 애니메이션 비디오 감상을 활용하여 SCAMPER 기법에 따른 활동으로 유아의 창의성에 미치는 영향을 알아본 결과, 유아의 창의성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

박이심(2005)은 유치원 생활주제에 적합한 SCAMPER 프로그램을 개발하여 유아들에게 실시한 결과 유아 창의성 전체와 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성, 성급한 종결에 대한 저항 등 모든 하위요인에 영향을 미치는 것으로 나타났으며 남녀 유아 모두 동일한 효과가 있음을 검증하였다.

박휘순(2003)은 확산적 사고와 수렴적 사고과정의 경험이 가능한 SCAMPER 기법에 기초한 활동을 통해 유아들의 창의성 증진에 미치는 효과를 양적 분석과 질적 분석으로 살펴 본 결과 SCAMPER 기법은 창의성 증진에 효과적이라고 주장하였다.

임홍재(2007)은 SCAMPER 기법을 적용한 실험집단은 생활주제에 맞추어 SCAMPER 기법을 이용한 교사의 질문활동을 실시하였고 비교집단은 단순기억질문으로 진행되는 활동을 실시하여 유아의 창의성 증진에 미치는 영향을 알아본 결과, SCAMPER 기법을 이용한 교사의 질문은 유아의 창의성을 증진시키는데 영향을 미쳤으며 특히, 제목의 추상성과 성급한 종결에 대한 저항에서 유의미한 효과가 나타났다고 하였다.

장순미(2002)는 SCAMPER 기법을 이용한 교사의 질문은 유아의 창의적인 그림표현을 위하여 유아의 상상력을 자극하는 매체로서 효과적이며, 창의적인 사고를 할 수 있는데 효율적인 영향을 주는 활동방법이라고 하였

다.

이상과 같이 SCAMPER 기법은 유아에게 쉽게 접근할 수 있고 실생활에 많은 도움을 주기 때문에 창의성 증진을 위해 사용되었음을 볼 수 있다. 또한 SCAMPER 기법은 발상과정에서 체크리스트의 사고 기법들을 이용하여 주어진 질문 패턴에 따라 사고를 전개시키므로, 유아의 주의를 집중시키고 독창적인 아이디어로 창의적인 표현을 할 수 있도록 지도하는데 효과적이라는 기대를 할 수 있다.

그러나 지금까지 SCAMPER 기법을 적용한 선행연구들은 유아 창의성의 효과를 검증하는 것에 그치고 있으며, 연구에 적용한 활동으로는 교사의 질문에 SCAMPER 기법을 활용한 정도이다. 따라서 SCAMPER 기법이 창의성뿐만 아니라 다른 다양한 변인에 미치는 효과의 검증과 여러 가지 교수학습방법에 SCAMPER 기법을 활용하여 결과를 알아보는 연구를 통해 그 효과를 검증해봄으로써 SCAMPER 기법의 교육적 가치를 조명해 볼 필요가 있음을 시사한다.

따라서 본 연구에서는 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 창의성뿐만 아니라 가상적 내러티브 구성능력에 미치는 영향에 대해 알아보고자 한다.

3. 가상적 내러티브

가. 가상적 내러티브의 정의

내러티브는 사람들의 생각과 감정을 표현하는 의사소통 양식의 하나이며

(이영자, 2004), 인간이 세상에 대한 경험과 지식을 조직하고 해석하여 의사소통하는데 사용하는 표상의 한 방법(Nelson, 1996; Silver, 2000)으로 특정주제를 다루는 특정사건에서 의미 있는 어떤 것에 대한 행위자 또는 화자의 주관적 경험을 말 또는 글로서 설명하는 것이다(Bruner & Lucariello, 1989; Snow, 1990).

내러티브의 사전적 정의는 네이버 국어사전(2011)에서는 ‘인과관계로 엮인 실제적·허구적인 이야기’라고 정의하였고, 내러티브는 ‘일련의 사건이 가지는 서사성을 말하며 스토리(story)와는 조금 다른 의미로 쓰이는 내러티브는 언어로 기술이 불가능한 모든 종류의 서사성 전부를 포함하는 이야기’의 개념으로 이해될 수 있다고 한다. 여기서 서사란 ‘시간적인 연계 속에서 이루어지는 일련의 사건에 의미를 부여하여 서술한 것으로, 그것이 사실이든 허구이든 사건들의 연속으로 이뤄지는 담론의 체계, 그들이 연결되고 대립되고 반복되는 여러 관계들을 지칭한다.’고 규정하고 있다(주영희, 2001).

한편 학자들은 내러티브를 여러 가지 관점에서 정의하고 있다. 시간적 조직을 중시한 Labov와 Waletzky(1967)는 적어도 하나의 시간적 연결을 포함하는 절의 연속으로 정의하였고, 내용에 관한 주제를 강조한 Bruner(1990)는 내러티브를 의도하지 않고 대화중이나 놀이 중에 자연스럽게 나온 이야기라고 하였으며, 시간과 주제를 통합한 Polkinghorne(1988)은 이야기 형식으로 표현된 조직적 도식(organizational scheme)으로써 이야기를 만드는 과정, 이야기의 인지적 도식 과정의 결과라고 하였다.

Engel(1994)은 내러티브란 의도하지 않고 대화중이나 놀이 중에 자연스럽게 나온 말을 의미하며, 이야기(story)는 말하는 자의 의도 하에 나온 말로 정의하였다. Nelson(1996)은 시간적 사례를 포함하는 절, 시간적으로 연속되는 사건을 말로 순서화한 것, 주제의 구조에 보다 큰 강조를 둔 것, 인

간의 경험을 시간에 따라 유의미한 사건으로 조직화하는 인지과정이라고 하였다. Clandinin과 Connelly(1991)은 현상을 언급하기 위해 ‘이야기’를 사용하고, 탐구의 방법을 언급하기 위해 ‘내러티브’를 사용한다고 구분 지었다. 또한 내러티브는 경험을 해석하고 재해석하는 방법까지 포함하며, 삶의 경험에 대한 이야기 조각들이 서로 연결되어 삶을 조망하는 내러티브가 된다고 하였다(염지숙, 1999, 재인용). 최근에는 Hoff(2001)가 실제 사용된 언어 형식에 대한 학문적 용어로써 ‘실제 또는 허구적 사건, 개인의 생활 경험에 의한 또는 상상에 의한 주제, 시간적 연속성, 인과 관계성 등의 개념을 포함하여 표현 행위까지 포함한다’고 정의하였다. 이상을 종합해보면, 내러티브란 하나 이상의 사건이나 경험이 시간적으로 배열되어 있고, 내용이 있으며 인과적인 관계에 따라 의미 있는 에피소드로 조직되는 인지적 과정이며, 유아의 간단한 대화부터 주제가 있는 담화나 문학적 장르와 연관되는 언어적 상호작용을 함축하는 것이라고 볼 수 있다(강정숙, 2007).

내러티브의 유형으로는 스크립트(scripts), 개인적 내러티브(personal narrative), 가상적 내러티브(fictional narrative)가 포함된다(Hudson & Shapiro, 1991). 스크립트란 흔히 발생하는 반복되는 사건에 대한 보편적인 표상으로서 일반적으로 일어나는 사건을 설명하는 것이다. 개인적 내러티브는 특정 사건과 관련된 것으로서 주로 단일 에피소드에 대한 개인적인 기억을 이야기하는 것으로 개인적 경험을 이야기하기 위해서 배경 정보로서 보편적인 사건 지식이 포함될 수 있지만 개인적 내러티브에서 사건은 보통 1인칭 관점에서 과거시제로 이야기된다. 가상적 내러티브는 실제의 경험이 아닌 가상의 사건을 꾸며 말하는 것으로써 스토리 안에서 발생하는 사건에 대한 지식을 갖고 있어야 하는데 이러한 지식은 일반적인 사건 지식이나 특정 에피소드에 대한 기억 또는 다른 가상적 이야기에 대한 기억을 지원할 수 있으며 다양한 지식의 통합을 요구하는 인지적·언어적 과

업이다(김미영, 2007). 유아들이 일상적 대화를 통해서 참여하는 내러티브 중에서 가장 흔한 형태는 개인적 내러티브와 가상적 내러티브이다(Uccelli, Homphill, Pan & Snow, 1999).

가상적 내러티브란 용어는 국외연구에서는 ‘fantasy story’, ‘fictional narrative’, ‘fantasy narrative’, ‘imaginative narrative’의 용어로 사용되고 있고 국내연구에서는 ‘상상적 내러티브’(노영희, 김호, 2004; 박혜경, 조선휘, 2003; 주영희, 2001), ‘환상적 이야기’(조희숙, 2003), ‘가상적 내러티브’(이영자, 2004, 2005, 2006)와 같은 말들로 번역되었다.

가상적 내러티브란 정의를 Nelson(1996)은 시간적으로 연속되는 가상적인 사건을 말로 순서화하면서 주제의 구조에 더 큰 강조를 두었는데, 이야기 구조를 배경지식으로 줄거리가 있는 가상적 이야기를 꾸며서 말하는 것을 의미한다. Hudson & Shapiro(1991)는 실제의 경험이 아닌 가상적인 사건을 꾸며 말하는 것으로 정의하였다. 또한 그들은 내러티브를 산출하기 위해서 필요한 지식을 ‘내용에 대한 지식’, ‘구조에 대한 지식’, ‘언어적 지식’, ‘맥락에 대한 지식’으로 들고 있는데 이러한 지식의 유형은 각 장르의 이야기 내용과 구조에 영향을 준다고 하였다.

유아들은 놀이를 하는 동안 부모나 교사, 자신에게 의미 있는 성인들 또는 또래와의 상호작용을 위해 자신이 상상한 이야기로 말하며 대화하는 것을 배운다. 이렇게 유아와 대화하는 것은 상대방과 기억을 함께 구성하는 것이고 이는 내러티브의 구성으로 연결되어 실제 생활 속 사건에서 뿐 아니라 상상 속에서 동화(story), 요정이야기(fairy tales), 우화(fables)등을 회상하고 재구성(recolletinns) 할 수 있게 해준다(Engle, 1995).

따라서 가상적 내러티브는 가상적인 이야기를 꾸며 만드는 것으로 역동적인 과정이며 유아의 언어발달에 대한 새로운 관점으로 인간의 경험에 의해 재구성된다. 그리고 유아의 인지, 언어, 사회, 정서발달을 포괄하며 인지

적·언어적 지식의 기반이 필요하고, 유아기를 통해 그 기술의 습득과 발달이 급격히 이루어지므로(Snow, 1993) 유아의 가상적 내러티브 발달양상과 특성을 파악하고 가상적 내러티브의 신장방안을 연구하는 것은 중요한 일이라 할 수 있겠다. 이에 본 연구는 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상 활동이 유아의 가상적 내러티브의 구조수준과 구성요소에 어떤 영향을 미치는지 알아보고 가상적 내러티브 구성능력에 대한 효과를 검증하고자 한다.

나. 가상적 내러티브의 구조수준

내러티브는 기본적인 구조를 가지고 있고 이야기 진술방법인 구조에 의해 구별되며 구조수준은 내러티브의 발달에 따라 다른 양상의 수준을 나타낸다.

내러티브의 구조는 내러티브가 어떻게 구성되어 있는가 하는 것으로 이야기가 포함하고 있는 구조적 특성이며, 유아는 이 구조를 통해서 내러티브를 이해하고 기억하게 된다(주영희, 2001). 내러티브 구조는 대부분의 이야기 형태의 글에 있는 조직적인 구조를 말하는 것으로 유아들의 내러티브 이해를 다음과 같은 세 가지 측면에서 돕는다.

첫째, 내러티브 구조는 내러티브를 이해하는 단서를 제공하여 정확하게 이해하는 것을 돕는다. 둘째, 내러티브 구조를 알면 앞으로 전개될 이야기에 대해 적절한 예상을 할 수 있다. 즉 이야기가 ‘옛날, 옛날에’로 시작될 경우 그 이야기는 실제 이야기가 아니고 가상적인 이야기라는 것을 알게 된다. 셋째, 내러티브의 구조에 관한 지식은 이야기에서 빠진 부분이나 정보를 쉽게 추론할 수 있게 한다. 따라서 유아들이 그림책을 읽거나 이야기를 듣고 글의 내용을 이해하기 위해서는 단어나 문장의 의미에 대한 이해

뿐만 아니라 이야기 형태의 글에 존재하는 내러티브 구조에 대한 지식이 있어야 한다.

Rumellhart(1975)는 모든 이야기가 기본적인 구조를 가지고 있다는데 주목하였고, Bartlett(1932)은 명명한 이야기 스키마의 개념을 보다 구체적으로 설명하기 위해 ‘이야기 문법’을 개발하였다. 문장들이 문법에 의해 구성되는 것처럼 내러티브는 대화할 때에는 발견되지 않은 이야기 문법에 의해 구조가 조직화되어 그 의미가 이해되고 해석될 수 있다. 이야기 문법은 이야기 구성의 주요 성분 관계를 설명하는 체제를 뜻하며, 이야기 스키마의 특성에 기초하여 이야기 구조에서의 구성관계를 문법적으로 설명하려는 일종의 장치 또는 체제이다(주영희, 2001).

유아들이 형성한 내러티브 구조는 이야기를 재구성하거나 새로운 이야기를 창안할 때 사건들을 논리적 순서로 배열하고 줄거리의 전개를 결정하는 기능을 하며, 이야기를 들었을 때 이해, 기억, 추론할 수 있는 기능과 함께 새로운 이야기를 만들 때 배경지식으로 활용된다(민병진, 2009).

가정이나 유아교육기관에서 내러티브의 구조를 유아들에게 명시적으로 가르치지는 않지만 내러티브의 구조를 명백히 밝히는 것은 내러티브를 이해하는 중요한 수단이다(이영자, 이지현, 2005). 성공적인 가상의 내러티브는 이야기 줄거리(plot)를 즉석에서 만드는 기술과 생생한 행동 및 말의 인용, 그리고 음향효과를 통해서 긴장 및 흥미를 야기하는 능력을 요한다(Uccelli, Homphill, Pan & Snow, 1999).

따라서 내러티브 구조란 이야기 형태의 글에 있는 조직적인 구조를 말하며, 새로운 이야기를 구성할 때 일련의 사건이나 에피소드들이 유기적인 관계를 맺으며 시간적 순서나 인과관계로 조직되어야 한다. 그러므로 유아들은 이야기 스키마와 내러티브 구조에 대한 지식을 가지고 있어야 하며 이야기를 구성할 때 활용할 수 있어야 한다.

가상적 내러티브 구조의 발달에 관한 연구들은 이야기를 들려준 후 다시 말해 보게 하거나 유아가 상상하여 이야기를 산출하도록 한 후 구어 이야기 구조의 발달을 밝혔다. 그리고 유아들이 언제부터 줄거리(plot)를 지닌 이야기를 산출하기 시작하는지에 초점을 맞추어 왔다. 줄거리란 일반적으로 문제를 극복하기 위한 사건들의 인과적 순서로 간주되므로, 이 분야 연구들의 논의의 초점은 유아가 인과적으로 일관된 내러티브를 산출하는 능력에 있다(Tabasso & Nickels, 1992).

가상적 내러티브의 구조는 그 수준이 보편적으로 발달한다고 할 수 있으며, 여러 학자들이 그 발달단계를 제시한 바 있다. Stein(1988)은 구조가 형성되지 않은 단계, 서술적인 이야기 순서제시 단계, 행동의 순서제시 단계, 반응적 순서제시 단계, 장애물과 결말이 없는 목표지향 에피소드 단계, 장애물은 없지만 결말이 포함되는 목표지향 에피소드 단계, 장애물이 포함되지만 결말이 없는 목표지향 에피소드 단계, 장애물과 결말이 모두 포함되는 목표지향 에피소드 단계 등 9단계를 제시하였다. Benson(1996)은 가상적 내러티브의 단계를 부적절한 반응단계, 기술적 단계, 사건의 병렬적 서술단계, 이야기 구성단계로 제시하였다.

본 연구에서는 Stein(1988)과 Benson(1996)이 제시한 가상적 내러티브 구조 발달 단계를 참고로 8수준으로 수정 제시한 이영자·이지현(2005)의 구조발달 수준을 연구의 분석기준으로 사용하였다.

Stein(1988)과 Benson(1996)이 제시한 가상적 내러티브 구조발달 단계를 통합하여 수정된 8수준의 발달 단계를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 1수준은 ‘구조가 형성되지 않은 내러티브’로 이야기를 하기는 하지만 이야기로서의 구성이 안되거나, 단어를 나열하거나 개인적 내러티브를 제시하는 경우에 해당된다.

둘째, 2수준은 ‘사건의 병렬적 나열수준/설명 나열수준’으로 등장인물의

관계가 나타나지 않고, 등장인물에 관해 성격이나 신체적 특징을 제시하는 단계이며 사건의 원인이나 결과가 제시되지 않는다.

셋째, 3수준은 ‘행동의 순서적 제시 수준’으로 등장인물의 행동을 순서적으로 나열하지만 사건의 원인, 결말이나 연결이 나타나지 않는다.

넷째, 4수준은 ‘반응의 순서적 제시 수준’으로 사건 또는 행동의 원인과 결말은 제시하나 목적이 있는 행위는 나타나지 않는다.

다섯째, 5수준은 ‘장애물과 결말이 없는 목표 지향적 에피소드’로 성취하려는 주인공의 목표만 나타나고, 규범적 사건에서의 일탈로 이야기를 유도해내는 장애와 노력과 시도로 초래된 결과에 대한 반응이 나타나지 않는다.

여섯째, 6수준은 ‘장애물은 없지만 결말이 포함되는 목표 지향적 에피소드’로 규범적 사건에서의 일탈로 이야기를 유도해 내는 장애물은 나타나지 않지만, 노력과 시도로 초래되는 결과에 대한 주인공의 생각이나 느낌이 표현된다.

일곱째, 7수준은 ‘장애물은 포함되지만 결말이 없는 목표 지향적 에피소드’로 규범적 사건에서의 일탈로 이야기를 유도해 내는 장애물은 나타나지만, 노력과 시도로 초래되는 결과에 대한 주인공의 생각이나 느낌이 표현되지 않는다.

여덟째, 8수준은 ‘장애물과 결말이 모두 포함되는 목표 지향적 에피소드’로 성취하려는 주인공의 목표가 나타나고, 규범적 사건에서의 일탈로 이야기를 유도해 내는 장애와 노력과 시도로 초래된 결과에 대한 주인공의 생각이나 느낌 등의 반응이 나타난다.

유아의 가상적 내러티브 구조수준 구성능력을 연구한 선행연구들은 유아가 언제부터 이야기 구조를 갖춘 내러티브를 구성하는가에 관심을 두었는데, 연령이 증가할수록 더 많은 이야기 구조를 사용하여 여러 개의 에피소

드로 이루어진 구조적으로 복잡하고 잘 짜인 가상적 내러티브를 구성한다고 하였다. 인과적으로 연결이 잘 된 이야기는 그 이야기가 전하고자 하는 바를 잘 전달할 수 있으며 이야기를 듣는 사람들로 하여금 가상적 내러티브에 대한 이해와 기억을 도울 수 있을 것이다.

이상의 연구들을 살펴보면, 유아들은 그들 나름대로의 내러티브 구조를 가지고 이야기를 꾸미고 있음을 알 수 있다. 대체로 연령이 증가함에 따라 구조수준도 발달하여 좀 더 복잡한 내러티브를 구성하기도 하지만, 무엇보다 유아기에 어떤 경험을 하고 어떤 환경에 노출되어 자극을 받았는가에 따라 가상적 내러티브 구조발달 수준에 있어서도 개인차가 나타나게 된다는 것이다. 그러므로 유아교육 현장에서는 유아의 잠재적 수준을 자극하는 노력이 필요하고, 어린 시기부터 유아의 내러티브 구조수준 발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 다양한 형태의 이야기를 접할 수 있는 환경을 제공하고 다양한 활동을 제공하는 교수법의 연구가 필요하다고 본다.

다. 가상적 내러티브 구성요소

가상적 내러티브가 구성되기 위해서는 몇 가지 요소들을 필요로 한다. 가상적 내러티브의 구성요소는 가상적 내러티브의 구조를 조직화하고 가상적 내러티브의 질적인 변화와 차이를 발견할 수 있게 한다(주영희, 2001).

Stein과 Glenn(1979)은 이야기 문법을 하나의 에피소드 속에서 찾았으며, 이야기 속에서 배경, 계기가 되는 사건, 내적 반응, 결과 등의 4가지 구성요소를 제안하였다. 이에 이영자, 박미라(1992)는 내적반응에서 계획된 행동을 실현하는 것으로써 ‘시도’를, 목적 달성에 대한 주인공의 느낌과 생각으로 ‘반응’을 추가하여 6가지를 만들었다(박혜경, 조선희, 2003).

주영희(2001)는 여러 연구에서 나타나는 구성요소를 통합하여 사건 해결을 위해 성취하려는 주인공의 계획으로 ‘목표’를 추가하였다. 즉 배경, 계기가 되는 사건, 내적 반응, 목표, 시도, 결과, 종결 등의 7가지 구성요소를 제시하였다. 이와 같이 가상적 내러티브 구성요소 명칭은 에피소드 전개과정에서 이야기 문법가들의 관점에 따라 다소 차이가 있음을 알 수 있다.

본 연구에서는 Hudson과 Shapiro(1991)의 분석도구를 가상적 내러티브 구성요소 분석기준으로 사용하였다. Hudson과 Shapiro(1991)은 여러 학자들의 의견을 종합하여 가상적 내러티브 구성요소를 시작, 시제, 인물, 시간, 문제, 반응, 종결로 보고 이를 분석준거로 연구하였다. 가상적 내러티브 구성요소에 대해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, ‘이야기 시작을 알리는 진술’에서는 옛날에, 어느 날 등 이야기의 시작을 알리는 진술의 포함여부를 본다.

둘째, ‘시제의 일관성’에서는 어떤 시제를 사용하더라도 이야기 전체를 일관해서 전체 동사의 75%이상이 현재 또는 과거 시제를 사용하였는지를 본다.

셋째, ‘가상적 인물’에서는 동물이나 불특정 인물 등 가상적 인물의 사용 여부를 본다.

넷째, ‘명백한 시간’에서는 분명한 시간적 배열의 사용 여부를 본다.

다섯째, ‘문제 상황’에서는 문제 행동 또는 놀라운 행동에 대한 포함여부를 보는데, 규범적 사건에서의 일탈 즉 이야기를 유도해 내는 장애를 말한다.

여섯째, ‘해결 또는 반응’에서는 문제의 해결 또는 문제나 놀라운 행동에 대한 반응의 포함여부를 본다.

일곱째, ‘종결’에서는 끝, 행복하게 살았대요 등 종결의 포함여부를 본다. 이상에서 살펴본 바와 같이 가상적 내러티브의 구성요소는 학자들마다 조

금씩 다르게 제시하고 있지만, ‘시작’, ‘시제’, ‘인물’, ‘시간’, ‘문제’, ‘반응’, ‘종결’로 이루어져 있으며 이 구성요소들은 전체 이야기 속에서 각 기능을 담당하여 서로 연결됨에 따라 가상적 내러티브의 내용과 구조를 형성한다.

유아들은 가상적 내러티브를 산출할 때 자신의 경험, 이야기 스키마 등의 배경 지식에 기초하여 이야기를 구성하게 되며 내러티브 구조 개념이 발달함에 따라 내러티브 구성요소들을 더 많이 사용하게 된다.

따라서 유치원 현장에서는 유아들이 잘 짜인 가상적 내러티브를 구성하도록 도울 수 있는 방법에 대한 연구가 필요하며, 유아가 창의적으로 가상적 내러티브를 이끌어낼 수 있는 다양한 교수방법과 자료를 접할 수 있도록 충분한 환경을 제공하여 유아가 한 개 이상의 에피소드를 사용하여 내러티브를 구성할 수 있도록 해야 할 것이다.

4. 명화감상활동의 교육적 가치

어른들의 전유물로 이해되어 왔던 명화 감상은 최근 들어 유치원 현장에서도 교수방법으로 활용되는 것을 흔히 볼 수 있다.

명화는 미적인 요소뿐만 아니라 인류의 역사, 문명, 문화, 사상, 사건 등 다양한 요소를 포함하고 있는 그림이다. 특히 역사에 대해 새로운 관심을 갖게 해주고, 다양한 미적 기법을 자연스럽게 탐색하며 창의적인 활동에 대한 주제를 제공해준다. 또한 명화는 감상활동의 시청각자료로서 유아들에게 세상을 이해하는데 도움을 줄 수 있는 한 방법으로 유명한 작가의 작품을 보여 주는 것은 우리가 살고 있는 세계를 더 잘 이해하기 위한 하나의 방안으로써 교수방법에 적용시킬 수 있다(윤혜란, 2004).

감상활동은 유아에게 아름다운 대상과 접하는 기회를 많이 가지게 함으로써 미적 경험을 통하여 인간의 감정을 순화시키고 발달 단계에 따라 자신의 감정을 바람직한 방법으로 분출하여 참다운 개성을 확립해낼 수 있게 해준다. Feldman(1970)에 의하면 명화감상은 언어를 만들어 내는 과정으로 말로 나타내지 않는 감상은 있을 수 없다고 하였으며, 또한 명화감상은 상상력과 통찰력뿐만 아니라 유아의 언어를 확장시켜 준다고 하였다.

한편 명화감상에 대한 발달적 가치는 미술교육의 흐름 속에서 찾아볼 수 있다. 미술교육에서의 흐름은 1960년 이후, Bruner의 학문구조 중심으로 혁신과 함께 통합적 이해를 바탕으로 한 총체적, 연계적인 미술교육을 지향하는 DEAE(Discipline-Based Art Education)를 표방하게 되었다. 따라서 미술교육의 방향도 제작 중심의 실기에서 벗어나 작품을 이해시키는 능력, 즉 통찰력과 상상력을 키워주는 방향으로 이루어지게 되었다. Rosenthal과 동료들(1978)의 연구에서는 영아부터 어떤 것이 좋고 어떤 것이 아름다운지를 판단할 수 있음을 입증하였다(Shirmacher, 2002). 또한 Queensland Art Gallery Project(1987)에서도 3~5세의 유아와 가족들이 미술작품을 함께 보았을 때 유아들은 어른들과 달리 상상적으로 반응하며, 대화를 통해 작품에서 이미지를 발견하고 미술기법에 대해 학습하는 것으로 발견되었다.

감상활동은 연령에 따른 정체성이 나타나는데 유아들은 주로 상상적인 것에 관심이 많으며, 취학 아동은 주제에 관심을 보이고, 청소년기의 경우는 정서적인 표현에 그리고 그 이후는 개인적 반응에 따라 달라지는 경향이 있다. 명화감상에 대한 교육적 가치는 Lut-chins의 감상능력 발달 과정 중에서도 발견할 수 있다. 4~5세는 '준비기'로 표현능력이 낮아서 그리는 것보다는 보는 것에 흥미를 가지기 때문에 좋은 그림책이나 그림을 보여주어 장차 감상력의 기초를 형성하는 것이 좋다고 보았다. 그리고 6~10세

는 ‘태동기’로 예술적 감상시기라고도 부르며 풍부한 상상력에 의해서 자유분방하게 그리고 자기표현에 흥미를 갖게 된다고 한다(교육인적자원부, 2005).

유아기에 있어서 감상활동은 여러 가지 측면에서 조형미에 대한 흥미와 관심을 높여주고, 점차적으로 감상활동을 즐기는 태도와 성향을 가지게 함으로써 유아들의 정서를 순화시켜 준다. 또한 작품에 대한 미적 요소들을 어떻게 찾을 수 있는지, 어떻게 제작하였는지, 어떤 느낌이 드는지를 이해하는 동안 감상내용을 구체화하고 명료화시킬 수 있다(민병진, 2009).

장영숙과 황운세(2003)는 우리나라의 명화와 서양의 명화를 이용한 감상교육은 미적 정서와 조형능력을 함양시키고 더 나아가 생활 속에서 미적 안목과 우리 문화와 인류를 이해하는데 도움을 주며, 언어능력과 논리성 및 비판력 향상에도 영향을 미친다고 하였다. 또한 유아교육기관에서의 명화감상활동은 미적 감정과 미적 생활을 영위하는 문화인으로 성장하여 미래사회에 적응할 수 있는 유능한 심미적 인간을 육성할 수 있다고 교육적 가치를 설명하고 있다.

따라서 명화감상은 유아기 시각·청각적 발달과 심미감의 발달을 위하여 적합하며, 유아기는 그리기보다 보는 것을 좋아하고 상상적으로 반응하며 대화 속에서 이미지를 발견하고 언어적으로 학습하는 시기로 교육으로도 가치가 있는 활동이며 유아의 감상능력 발달 단계를 충분히 고려하여 명화감상활동을 지도하는 것이 효과적임을 시사한다.

그러므로 미적인 요소뿐만 아니라 작가의 역사, 문명, 문화, 사상, 사건 등 다양한 요소를 포함하는 명화를 교수학습방법으로 활용한다면 유아의 무한한 상상력을 자극하여 창의성뿐만 아니라 가상적 내러티브와 같은 창의적인 활동에 다양한 아이디어와 주제를 제공할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 K시에 위치한 J유치원 만 5세 유아 두 학급 40명을 각각 실험집단 20명, 비교집단 20명으로 임의 배정하였다.

연구대상 유아의 성별 분포 및 평균연령은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구대상 유아의 성별 분포 및 평균연령

집단	사 례 수	성 별		평균연령 (개월)
		남	여	
실험집단	20	12	8	60.35
비교집단	20	12	8	60.20
계	40	24	16	60.28

2. 연구도구

가. 창의성 검사

본 연구에서 유아의 창의성 측정은 Torrance의 창의적 사고력 검사 (Torrance Test of Creative Thinking : TTCT; Thinking Creatively with

Picture, Form A, B 1990년 개정판)를 김영채(1998, 2002년 개정)가 한국판 표준으로 표준화한 창의성 검사를 사용하였다.

Torrance의 창의적 사고력 검사는 언어검사와 도형검사로 이루어져 있으며 각각 A형과 B형으로 구분되어 있다. 본 연구에서는 아직 글씨 쓰기에 익숙하지 않은 유아에게 적합한 도형검사를 선택하여 사전검사에 A형, 사후검사에는 B형을 사용하였다.

TTCT 도형검사 A형은 그림 구성하기, 그림 완성하기, 쌍의 두 직선 - 선 그리기 등 3개의 하위검사가 있고, B형에는 그림 구성하기, 그림 완성하기, 원 - 선 그리기 등 3개의 하위검사로 구성되어 있으며 5개의 창의적 요소 능력인 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 정교성, 성급한 종결에 대한 저항의 점수를 측정하기 위한 것이다. 이 검사는 집단이나 개별로 실시할 수 있으며, 검사의 실시 시간은 하위검사별로 각각 10분씩 총 30분이 소요된다. 본 연구에서는 5개의 하위 요소 중 유아의 연령을 고려하여 정교성 요인을 제외한 4개의 하위 요소 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항에 대해 측정하였으며, 채점 방식은 TTCT 도형 검사 요강(김영채, 1999) 지침에 준하였다.

채점자간 신뢰도를 창의성 검사 하위 요소별로 산출한 결과 유창성 .98, 독창성 .97, 제목의 추상성 .92, 성급한 종결에 대한 저항 .93으로 나타났다.

(1) TTCT 도형 검사의 구성

본 연구에 사용된 TTCT 도형 검사(A형, B형)는 세 가지의 활동(검사 과제)으로 이루어져 있다. 이들 각기는 창의적 사고의 측면들 가운데 각기 다소간 상이하면서도 독특한 측면을 다루고 있으며 TTCT 도형 검사의 구성을 살펴보면 <표 3>과 같다.

<표 3> TTCT 도형 검사의 구성

구분	종류	시간	내용
활동1	그림 구성하기	10분	곡선 모양의 형태 하나를 제시하고 이것이 일부가 되는 어떤 그림이나 물건을 생각해 보게 한다. 그리고 거기에 아이디어를 계속 더하기하여 재미있는 이야기의 내용이 되게 한다. 그림을 완성하면 거기에 대하여 그럴듯한 제목을 적어 넣게 한다.
활동2	그림 완성하기	10분	10개의 불완전한 도형을 제시하고 이들을 가지고 될 수 있는 대로 이야기가 완전하고 재미있는 물건이나 그림을 그리게 한다. 그런 다음 그린 그림에 대한 제목을 적어 넣게 한다.
활동3	A형 쌍의 두 직선 - 선 그리기	10분	쌍(짝)을 이루고 있는 두 개의 직선으로 된 세트(set)를 30개 제시하고 있는데 거기에 원하는 대로 직선이든 곡선이든 관계없이 '선'들을 더 그려 넣어 어떤 물건이나 재미있는 그림을 그려 보게 한다. 그림은 할 수 있는 한 완전하고 재미있는 이야기의 내용이 되게 한다. 그런 다음 그린 그림에 대하여 이름이나 제목을 적어 넣는다.
	B형 원 - 선 그리기	10분	36개의 '원'을 제시하고 있는데 거기에 직선이든 곡선이든 관계없이 '선'들을 더 그려 넣어 어떤 물건이나 그림을 될 수 있는 한 많이 그려보게 한다.

(2) TTCT 도형 검사의 채점방법

(가) 유창성

유창성(Fluency)은 주어진 특정자극에 대해 완전한 도형을 많이 산출해 내는 능력을 측정하는 것으로 제시한 자극에 대해 반응한 수를 세어 점수

화한다. 만일 반응이 그림이나 상징의 형태가 아닌 의미가 없는 것일 경우 0점으로 채점되며 반복된 반응은 점수화하지 않는다. 유창성의 점수는 활동 2(그림 완성하기)와 활동 3(선 그리기)에서만 채점되는 것으로 이 두 개 하위검사의 점수를 합한 것이며 점수의 범위는 0점에서 40점까지이다.

(나) 독창성

독창성(Originality)은 제시된 특정 도형에 대해 창의성이 강한 독특한 반응이나 비일상적인 반응을 산출하는 능력을 측정하는 것으로 독창성의 점수는 통계적으로 빈도수가 적고 독특한 것에 기초한다. 채점 요강에 제시된 ‘독창성 0점 리스트’에 제시된 반응은 0점을 주고 모든 채점에서 제외시키며 그 외의 반응은 1점을 준다. 두 개 이상의 도형을 합하여 하나의 도형을 완성할 경우 보너스 점수가 추가된다. 활동 1(그림 구성하기), 활동 2(그림 완성하기), 활동 3(선 그리기)에서 채점하여 모두 합한 것이며 독창성 점수의 범위는 0점에서 41점까지이다.

(다) 제목의 추상성

제목의 추상성(Abstractness of titles)은 제시된 특정 자극에 대해 그 제목의 아이디어가 얼마나 추상적인가에 따라 0점에서 3점까지 4수준으로 점수화 된다. 높은 수준에서는 포함된 정보의 본질을 포착하고 무엇이 중요한지를 아는 능력이 작용하며 종합과 조직화라는 사고과정이 요구된다.

통산적인 유목의 이름 또는 일반적인 단순한 대상 이름인 경우(예: 사람, 개, 오리, 산 등)에는 0점을 주고, 유목을 구체적인 수준에서 설명하거나 그림에서 나타나는 상황을 설명하는 제목의 경우(예: 위험한 개, 춤추는 고양이, 나는 연, 일하는 사람 등)에는 1점으로 채점된다. 상상적이고 서술적인 제목이거나 어떤 사람 또는 대상의 감정이나 생각을 나타내는 제목의

경우라면 2점으로 채점된다. 그리고 추상적이지만 그림의 핵심을 파악할 수 있게 해주거나 그림에서 나타나 있는 것 이상의 이야기가 구성될 수 있는 경우(예: 인생의 시간, 연인들의 싸움, 계절의 변화, 원하지 않아요 등)에는 3점으로 채점된다. 제목의 추상성은 활동 1(그림 구성하기)와 활동 2(그림 완성하기)에서 채점하여 모두 합한 것을 점수화한다.

(라) 성급한 종결에 대한 저항

성급한 종결에 대한 저항(Resistance to premature closure)은 제시된 자극 도형에 대해 그림을 서둘러 완성하려고 하기보다 다른 아이디어나 독창적인 이미지를 더 나타내려고 하는 능력을 측정하는 것으로 활동 2(그림 완성하기)에서만 채점하며 0점에서 2점까지 3수준으로 점수화된다.

자극 도형에 직선이나 간단한 곡선 또는 색칠하기 등과 같은 직접적인 방법으로 폐쇄시켜 그리기를 종결한 경우 0점, 단순히 폐쇄시켜 그리기를 종결했지만 세부내용이 추가되어 있거나 자극 도형 외부에 아이디어가 첨가된 경우 1점, 자극 도형이 닫혀 폐쇄되어 있지 않거나 직선이나 간단한 곡선이 아니라 불규칙한 선이 사용되어 더 큰 그림의 일부를 형성할 경우 2점이 주어진다. 성급한 종결에 대한 저항의 점수 범위는 0점에서 20점까지이다.

나. 가상적 내러티브 검사

(1) 가상적 내러티브 구조수준 검사

이야기 문법(story grammars)을 토대로 가상적 내러티브의 요소들을 세분화하여 치밀한 단계를 제시한 Stein(1988)과 어린 유아들의 내러티브 발

달 양상을 고려하여 내러티브 구조 분석 틀을 제시한 Benson(1996)의 단계를 참고로 이영자, 이지현(2005)이 8수준으로 수정 제시한 도구이며, 1수준부터 8수준까지 8단계로 측정하고 각 단계를 1점에서 8점으로 채점하여 점수화하였다.

가상적 내러티브 구조 수준 단계의 채점자간 신뢰도는 .87로 나타났다.

구체적인 구조수준 분석 준거를 살펴보면 <표 4>와 같다.

<표 4> 가상적 내러티브 구조수준 분석 준거

구조 발달 수준	구조수준 분석 준거
1수준 - 이야기 구조가 형성되지 않은 내러티브	이야기를 하나 이야기로서의 구성이 안 되는 경우, 단어를 나열하거나 개인적 내러티브를 제시하는 경우도 이 수준에 해당된다.
2수준 - 사건의 병렬적 나열 수준/ 설명 나열 수준	등장인물의 관계가 나타나 있지 않고, 등장인물에 관해 성격이나 신체적 특징을 제시하는 단계로 사건의 원인이나 결과가 제시되지 않는다.
3수준 - 행동의 순서적 제시 수준	등장인물의 행동을 순서적으로 나열하는 단계로 사건의 원인, 결말이나 연결이 나타나지 않는다.
4수준 - 반응의 순서적 제시 수준	사건 또는 행동의 원인과 결말은 제시하나 목적 있는 행위는 나타나지 않는 수준이다.
5수준 - 장애물과 결말이 없는 목표 지향적 에피소드	주인공이 도달해야 할 목표만 나타나고, 그 목표 달성을 위해 극복해야 할 장애물도 없고, 노력과 시도로 초래된 결과에 대한 반응이 나타나지 않는다.

6수준 - 장애물은 없고 결말이 있는 목표 지향적 에피소드	규범적 사건에서의 일탈로 이야기를 유도해 내는 장애물은 나타나지 않지만, 노력과 시도로 초래되는 결과에 대한 반응이 나타난다.
7수준 - 장애물이 있고 결말이 없는 목표 지향적 에피소드	규범적 사건에서의 일탈로 이야기를 유도해 내는 장애물은 내러티브에 포함되지만, 노력과 시도로 초래된 결과에 대한 반응은 나타나지 않는다.
8수준 - 장애물과 결말이 모두 있는 목표 지향적 에피소드	주인공이 도달해야 할 목표가 나타나고, 그 목표 달성을 위해 극복해야 할 장애물과 노력과 시도로 초래된 결과에 대한 주인공의 생각이나 느낌 등이 나타난다.

(2) 가상적 내러티브 구성요소 검사

Hudson과 Shapiro(1991)의 가상적 내러티브의 구성요소를 참고로 가상적 내러티브를 분석하기 위해 이영자, 이지현(2005)의 연구를 수정하여 사용한 민병진(2009)의 가상적 내러티브 구성요소 분석 준거를 사용하였다. 가상적 내러티브 구성요소의 출현 여부에 따라 구성 요소의 내용이 포함되면 '있다', 포함되지 않으면 '없다'로 측정하였으며, 통계치를 구하기 위해 임의로 '있다'는 1점, '없다'는 0점으로 채점하여 점수화하였다.

채점자간 신뢰도를 가상적 내러티브 구성 요소 분석 하위 요소별로 산출한 결과 이야기 시작 진술 .82, 시제의 일관성 .99, 가상적 인물 .92, 명백한 시간 사용 .99, 문제 또는 놀라운 상황 .84, 문제 해결 및 놀라운 행동에 대한 반응 .88, 종결 포함 .97로 나타났다.

구성요소 분석 준거를 구체적으로 살펴보면 <표 5>와 같다.

<표 5> 가상적 내러티브 구성요소 분석 준거

구성 요소	구성요소 분석기준	예
시작	이야기의 시작을 알리는 진술 (setting statement)이 있는가?	옛날 옛날에, 옛날, 어제, 어떤 나라에, 일요일 아침에, 어느 때 등
시제	일관된 시제가 전체 동사의 75% 이상을 차지하는가?	한다, 갔었다, 안다, 할 것이다 등
인물	가상적 인물이 나타났는가?	동물, 괴물, 거인, 만화인물, 불특정 인물 등
시간	분명한 시간적 배열이 나타났는가?	철수는 <u>어제</u> 노래를 <u>불렀다</u> .
문제	문제행동 또는 놀라운 행동이 포함 되었는가?	두 고양이가 서로 <u>쫓</u> 을 추었어요.
반응	문제의 해결 또는 문제나 놀라운 행동에 대한 반응이 포함되었는가?	그래서 나는 <u>깜짝</u> 놀랐어요.
종결	종결(ending maker)이 포함되었는가?	끝, 그래서 행복하게 살았대요, 집으로 다시 돌아 왔어요 등

3. 연구절차

가. 명화선정

본 연구에서 명화감상에 사용된 명화는 교육인적자원부(2005)가 제시한 유아의 명화 선정 기준과 선행 연구를 토대로 유아들의 흥미와 발달특성에

적합하고 이해하기 쉬우며 친근감을 가지고 감상하기에 적절한 명화를 발
췌하였다. 이들 명화 중에서 유치원의 생활주제와 연관되며 명화를 통하여
유아가 상상해 볼 수 있는 상황이 설정될 수 있는 작품, 즉 문제 상황을
갖고 있거나 유출해 낼 수 있는 작품들로 선정하여 실험처치에 사용하였
다. 최종 작품 선정은 교육 경력 10년 이상인 유아교육 전공 3인 및 실험
유치원 담임교사 2인과 협의하며 총 16편의 작품을 선정하였다.

본 연구에서 사용된 명화 선정 목록은 <표 7>과 같다.

<표 6> 명화 선정 목록

회	월	생활 주제	주	주 제	명화 제목	화가
1	5	가 족 과 이 웃	2	소중한 우리가족	아르놀피니 부부의 초상	반 에이크
2					그랑자트 섬의 일요일 오후	쇠라
3			3	고마운 우리가족	테라스에서(두 자매)	르누아르
4					스프를 떠먹이는 어머니	밀레
5			4	우리 동네	노란 집	고흐
6					별이 빛나는 밤에	고흐
7			5	우리 동네 자랑거리	자동차가 있는 풍경	장욱진
8					비행선이 뜬 풍경	루소
9	6	환 경	1	우리 생활과 환경	생타드레스의 테라스	모네
19					심금	마그리트
11			2	소중한 환경	생트 빅트와르 산	세잔
12					사과와 석류	쿠르베
13			3	심각한 환경오염	빛의 제국	마그리트
14					절규	몽크
15			4	깨끗한 환경 만들기	생명의 나무	클림트
16					여름	아르침볼도

나. 사전 검사

(1) 창의성 검사

창의성 검사는 5월 1주에 하루 일과 중 자유선택활동 시간을 이용하여 5명씩 4회에 걸쳐 실험 유치원의 도서관에서 TTCT 도형검사 A형을 실시하였다. 검사하는데 소요된 시간은 한 그룹별 40분~50분 정도였다. 검사와 채점은 본 연구자와, 유아교육 전공 석사로 유치원 현장 경력이 15년이며 유치원 원감 자격을 소지한 보조연구자와 함께 실시하였다.

(2) 가상적 내러티브 검사

가상적 내러티브 검사는 5월 1주에 2일 동안 본 연구자와 유아간의 1:1 면접을 통해 이루어졌다. 유아의 가상적 내러티브를 자연스럽게 이끌어 낼 수 있도록 글 없는 그림책 ‘빨간 풍선의 모험’의 한 장면을 이용하였으며 유아 1명당 검사의 소요시간은 대략 10분이었다. 유아의 가상적 내러티브의 상황을 녹음하여 전사한 후 본 연구자와 유아교육 전공 석사 소지자로 유치원 경력 12년인 보조연구자가 가상적 내러티브의 분석 준거에 맞게 분석하여 구조 수준 단계와 구성 요소를 채점하였다.

다. 실험 처치

본 연구의 실험 기간은 2011년 5월 2주부터 6월 4주까지 8주간이며 실시 회수는 주 2회씩 총 16회이다. 실험집단과 비교집단은 동일한 생활주제로 일과 운영을 하였으며, 실험집단의 유아에게는 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상 활동을 본 연구자가 실시하였고 비교집단의 유아에게는 생활주제

전개활동을 돕는 전이활동으로 담임교사가 실시하였다.

(1) 실험집단의 SCAMPER 기법을 활용한 명화 감상 활동

실험 전 2회의 예비활동을 통하여 유아들이 SCAMPER 기법을 이해하는 시간을 가진 후 실험 연구를 실시하였다.

실험처치는 하루 일과 중 오전 대그룹활동시간(11:00 ~ 11:50)에 50분간 진행하였으며, 실험 유치원 일과 운영을 고려하여 매주 화, 수요일 2회씩 실시하였다. SCAMPER 기법을 활용한 명화 감상 활동은 명화를 소개하고 탐색하는 도입, SCAMPER 기법을 활용한 교사의 발문과 유아들의 상호작용 속에 명화 감상이 이루어지는 전개, 이야기 나누었던 내용을 토대로 명화를 바꿔 그려보는 확장, 유아들이 그림으로 표현한 것을 발표해보는 마무리 단계로 구성되어 진행하였다.

실험집단의 SCAMPER 기법을 활용한 명화 감상 활동의 절차는 <표 7>과 같다.

<표 7> SCAMPER 기법을 활용한 명화 감상 활동의 절차

절차	주요 활동	활동 방법 및 내용
도입 (5분)	명화 탐색하기	· 전자칠판을 통해 생활 주제와 관련된 명화 제시 · 명화 제목 및 화가를 소개하고 명화에 관련된 이야기 들려주기
전개 (25분)	SCAMPER 기법을 활용하여 명화 감상하기	· 명화를 감상하고 명화에 대한 느낌 이야기하기 · 명화에 대해 SCAMPER 기법을 활용한 교사의 발문과 유아의 상호작용 · 유아는 명화를 감상하며 대치하기, 조합하기, 적용하기, 확대 또는 축소하기, 다른 용도로 사용하기, 필요 없는 부분 없애기, 재배열하기 등의 SCAMPER 기법을 적용하여 명화를 해석해보고 자신의 생각 이야기 나누기
확장 (15분)	SCAMPER 기법을 활용한 명화 그리기	· 이야기 나눈 것을 토대로 SCAMPER 기법을 적용하여 명화 바꿔 그리기 · 자신이 그린 그림에 제목 또는 설명하는 글 적기
마무리 (5분)	평가하기	· SCAMPER 기법을 적용하여 그린 그림 발표하기

(2) 비교집단의 명화 감상 활동

비교집단은 실험처치 기간 동안 실험집단과 동일한 명화를 가지고 일과 운영 중 주제 전개를 위한 전이활동으로 20분간 명화감상활동을 실시하였다. 명화를 제시하여 제목과 화가를 소개하는 도입, 제목과 화가를 소개하고 명화에 관련된 이야기를 들으며 명화를 감상하고 탐색하는 전개, 명화에 대한 느낌을 이야기 나누는 마무리 단계로 활동하였다.

실험집단의 활동계획안은 <표 8>, 비교집단의 활동계획안은 <표 9>와 같다.

<표 8> 실험집단의 활동 계획안

학 급 명	○○반	유아연령	만 5세	일 시	2011년 5월 9일(월)
생활주제	가족과 이웃		주 제	소중한 우리 가족	
목 표	· 우리 가족에 대해 관심을 가지고 가족의 소중함을 안다.				
명 화	쇠라의 ‘그랑자트 섬의 일요일 오후’				
활동자료	명화(PPT 자료), 명화 관련 책 ‘세계 명화 감상(지경사)’ 명화 활동지, 연필, 색연필, 싸인펜, 크레파스				
절 차	활 동 내 용				
도 입 (5분)	· PPT 자료로 명화 ‘그랑자트 섬의 일요일 오후’를 제시한다. · 명화의 제목과 화가를 소개하고 명화 관련 책을 보며 명화에 관한 정보를 알아본다.				
전 개 (25분)	· 명화를 보면서 느낀 점을 자유롭게 이야기 나눈다. · SCAMPER 기법으로 명화를 감상하고 자신이 생각한 것을 이야기한다. - 친구들이 화가가 되어 친구들의 ‘그랑자트 섬의 일요일 오후’를 그려보는 거예요. 선생님의 말하는 방법으로 명화 속의 모습을 바꾼다면 어떤 그림이 될지 머릿속으로 생각해보고 친구들이 생각한 것을 이야기 해보도록 해요.				
	대체하기 Substitute	그랑자트 섬에 있는 사람들을 우리 가족이나 친구 등 내가 알고 있는 사람으로 표현한다면?			
	결합하기 Combine	그랑자트 섬에 내가 가고 싶은 놀이공원을 만든다면 명화 속의 모습은 어떻게 바뀔까?			
	적용하기 Adapt	우리 가족의 일요일 오후를 표현한다면?			
	수정하기 Modify	그랑자트 섬을 더 넓게 한다면 어떤 사람들이 있을까? 또 어떤 것들이 있을까?			
	다른용도 Put to other uses	산책하거나 쉬고 있는 사람들이 무언가 열심히 일을 하고 있는 모습으로 바꾼다면 어떻게 될까?			
	제거하기 Elimnate	그랑자트 섬에 있는 사람들이 없어진다면 섬의 모습은 어떻게 달라질까?			
	재배열하기 Rearrange	그랑자트 섬의 월요일 오후를 표현한다면? 또 다른 때(아침, 밤)를 표현한다면?			

절 차	활 동 내 용
확 장 (15분)	• SCAMPER 기법으로 명화에 대해 이야기 나눈 것을 그림으로 표현해본다. -이야기 나누기를 하면서 바꾸었던 명화의 여러 가지 모습 중에서 표현해보고 싶은 것을 그려보기로 해요. -내가 그린 그림은 어떤 모습인지 소개하기로 해요.
마 무 리 (5분)	• 각자 그린 그림을 친구들에게 소개한다. • 그림의 제목과 내용을 소개하고 명화에서 어떤 모습을 어떻게 바꾸었는지 이야기한다.
비 고	• 명화 관련 책은 도서영역에 비치해둔다. • 명화 그림 자료를 언어 영역에 비치해 두고 자유선택활동이나 일과 중에 경험해 보도록 한다. • 유아들이 그린 그림을 묶어 조형 영역에 비치해둔다.



<표 9> 비교집단의 활동 계획안

학 급 명	○○반	유아연령	만 5세	일 시	2011년 5월 9일(월)
생활주제	가족과 이웃		주 제	소중한 우리 가족	
목 표	· 우리 가족에 대해 관심을 가지고 가족의 소중함을 안다.				
명 화	쇠라의 ‘그랑자트 섬의 일요일 오후’				
활동자료	명화(PPT 자료), 명화 관련 책 ‘세계 명화 감상(지경사)’				
절 차	활 동 내 용				
도 입 (5분)	· 지난 주말에 가족과 무엇을 했는지 회상해보고 이야기 나눈다. · PPT 자료로 명화 ‘그랑자트 섬의 일요일 오후’를 제시한다.				
전 개 (10분)	· 명화의 제목과 명화를 그린 화가를 소개한다. -이 명화는 프랑스의 화가 쇠라가 그린 ‘그랑자트 섬의 일요일 오후’입니다. · 명화에서 보면서 느낀 것, 발견한 것을 이야기 나눈다. -명화에서 보이는 것을 모두 이야기 해보기로 해요. -이 명화 속에는 누가 있을까요? 장소는 어디일까요? -명화 속의 사람들은 무엇을 하고 있을까요? -명화 속 장면은 어느 때를 표현한 것일까요? · 명화를 소개하는 관련 책을 보며 명화에 얹힌 뒷이야기에 대해 알아본다. -인상파 화가인 쇠라는 점묘법이란 독특한 방법으로 그림을 그린 유명한 화가예요. 그랑자트 섬의 일요일 오후’는 점묘법으로 그린 대표적 명작 중 하나랍니다. 센 강변에서 일요일을 즐기는 파리 시민들을 그린 거예요. 점묘법이란 캔버스에 점을 찍듯이 그림을 그려 마치 모자이크 같은 느낌이 들게 하는 기법이에요. 그는 매일 오전에 현장에 나가 스케치하고 오후에는 화실로 와서 그림을 그렸는데 이 그림을 완성하는데 3년이나 걸렸다고 합니다.				
마 무 리 (5분)	· 명화나 명화에 관한 이야기를 듣고 느낀 점을 이야기 나눈다.				
비 고 사후활동	· ‘주말 지낸 이야기’ 활동으로 점묘법을 사용하여 그림을 그려본다. · 명화 관련 책은 도서영역에 비치해둔다.				

라. 사후 검사

(1) 창의성 검사

본 실험처치의 효과를 검증하기 위해 유아 창의성 검사는 7월 1주에 사전검사와 같은 방법으로 이루어졌으며 TTCT 도형검사 B형을 실시하였다.

(2) 가상적 내러티브 검사

가상적 내러티브 사후 검사는 7월 2주에 2일 동안 사전검사와 다른 글 없는 그림책 ‘모자야 모자야’의 그림 자료를 제시하여 사전검사 때와 동일한 방법으로 본 연구자가 직접 유아와 1:1 면접을 통해 진행하였다.

4. 자료 분석

본 연구는 SPSS WIN 12.0 통계 프로그램을 활용하여 통계처리하였다.

첫째, SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 창의성과 가상적 내러티브 구조수준에 미치는 영향을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출하고 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다.

둘째, SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 가상적 내러티브 구성요소에 미치는 영향을 알아보기 위하여 구성요소 출현빈도 사전·사후검사의 빈도와 백분율을 산출하였으며, 집단 간 차이를 알아보기 위해 카이스퀘어 검증(Pearson's chi-square test)을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 창의성에 미치는 영향

SCAMPER 기법을 적용한 명화감상 활동이 유아의 창의성(유창성, 독창성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항)에 미치는 영향을 알아보기 위해 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. 집단에 따른 유아의 창의성(유창성, 독창성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항) 검사의 사전·사후 점수의 기술 통계치와 공분산분석 결과는 아래의 <표 10>, <표 11>과 같다.

<표 10> 창의성 검사 사전·사후 점수의 기술 통계치

		사전(공변인)		사후			
		평균	표준편차	평균	표준편차	조정평균	표준오차
유창성	실험(N=20)	17.05	1.76	20.85	2.81	20.80	0.63
	비교(N=20)	16.85	2.28	17.85	3.12	17.90	0.63
	전체(N=40)	16.95	2.01	19.35	3.30		
독창성	실험(N=20)	9.20	3.02	15.35	2.91	15.25	0.64
	비교(N=20)	8.85	2.62	8.85	3.54	8.95	0.64
	전체(N=40)	9.03	2.80	12.10	4.59		
제목의 추상성	실험(N=20)	2.80	2.86	9.85	3.96	9.39	0.74
	비교(N=20)	0.65	0.81	1.70	2.20	2.16	0.74
	전체(N=40)	1.73	2.34	5.78	5.20		
성급한 종결에 대한 저항	실험(N=20)	4.15	1.76	9.95	2.28	9.93	0.31
	비교(N=20)	4.10	1.71	4.40	1.43	4.42	0.31
	전체(N=40)	4.13	1.71	7.18	3.38		
창의성 총점	실험(N=20)	33.20	5.47	56.00	6.98	55.12	1.20
	비교(N=20)	30.45	5.40	32.80	5.43	33.68	1.20
	전체(N=40)	31.83	5.54	44.40	13.27		

<표 11> 유창성 점수의 공분산분석 결과

소스	제곱합	자유도	평균 제곱	F
수정 모형	129.33	2	64.66	8.09**
절편	64.02	1	64.02	8.01**
유창성사전 (공변인)	39.33	1	39.33	4.92*
집단	83.89	1	83.89	10.49**
오차	295.78	37	7.99	
합계	15402.00	40		
수정 합계	425.10	39		

* : $p < .05$, ** : $p < .01$

<표 10>과 <표 11>에 제시된 결과를 보면, 실험집단의 유창성 점수는 사전검사에서 평균 17.05이었으나 사후검사에서는 평균 20.85로 증가하였으며, 비교집단은 사전검사에서 평균 16.85이었으나 사후검사에서는 평균 17.85로 증가하였다. 즉, 실험집단과 비교집단 모두 유창성 점수가 실험 처치 전보다 증가하기는 하였으나, 실험집단이 비교집단에 비해 더 많이 증가한 것으로 나타났다. 또 실험집단이 비교집단보다 조정평균이 높았으며, 집단 간 조정평균의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=10.49$, $p<.01$). 각 집단별 사전 점수를 통계적으로 통제하여 산출한 조정평균을 비교하기 위해 사후 검증을 실행한 결과, 실험집단의 유창성 점수가 비교집단보다 높게 나타난 것으로 보아 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상 활동이 SCAMPER 기법을 활용하지 않은 명화감상 활동에 비해 유창성에 더 많은 영향을 준 것으로 볼 수 있다.



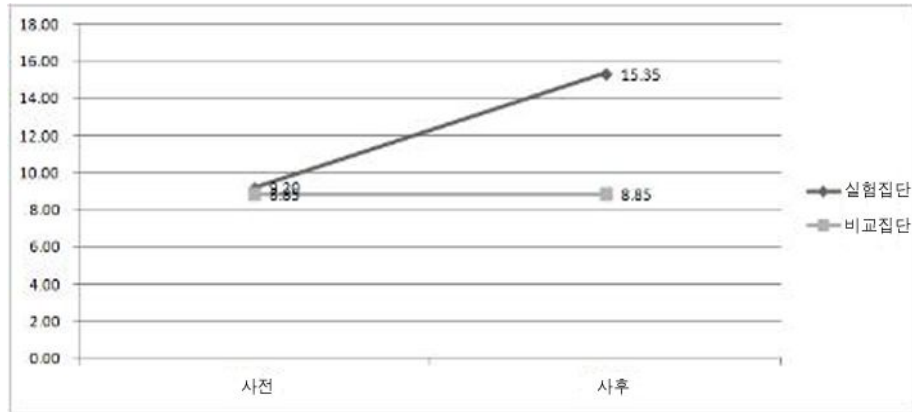
<그림 1> 집단 간 유창성 사전·사후 점수의 변화

<표 12> 독창성 점수의 공분산분석 결과

소스	제곱합	자유도	평균 제곱	F
수정 모형	516.70	2	258.35	31.35***
절편	170.71	1	170.71	20.72***
독창성사전 (공변인)	94.20	1	94.20	11.43**
집단	395.95	1	395.95	48.05***
오차	304.91	37	8.24	
합계	6678.00	40		
수정 합계	821.60	39		

** : $p < .01$, *** : $p < .001$

<표 10>과 <표 12>에 제시된 결과를 보면, 실험집단의 독창성 점수는 사전검사에서 평균 9.20이었으나 사후검사에서는 평균 15.35로 증가하였으며, 비교집단은 사전검사에서 평균 8.85이었으나 사후검사에서도 역시 평균 8.85로 나타났다. 즉, 실험집단은 독창성 검사 점수가 실험 처치 전보다 증가하기는 하였으나, 비교집단은 증가하지 않은 것으로 나타났다. 또 실험집단이 비교집단보다 조정평균이 높았으며, 집단 간 조정평균의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=48.05$, $p < .001$). 각 집단별 사전 점수를 통계적으로 통제하여 산출한 조정평균을 비교하기 위해 사후 검증을 실행한 결과, 실험집단의 독창성 점수가 비교집단의 독창성 점수보다 높게 나타난 것으로 보아 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상 활동이 SCAMPER 기법을 활용하지 않은 명화감상 활동에 비해 독창성에 더 많은 영향을 준 것으로 볼 수 있다.



<그림 2> 집단 간 독창성 검사 사전·사후 점수의 변화

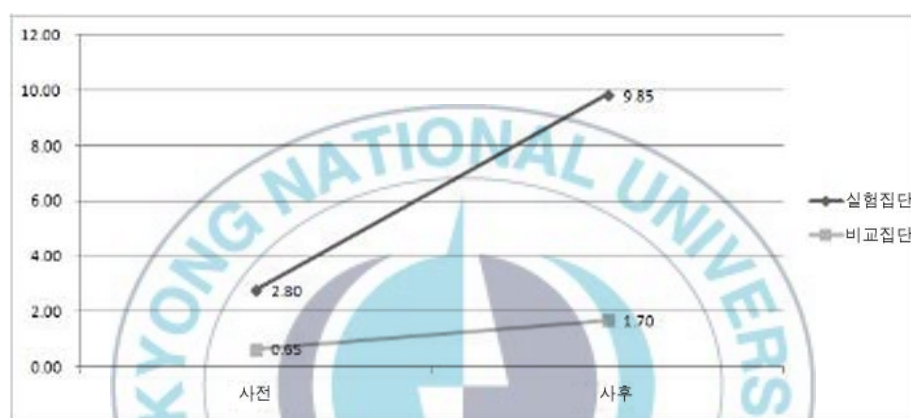
<표 13> 제목의 추상성 점수의 공분산분석 결과

소스	제곱합	자유도	평균 제곱	F
수정 모형	695.39	2	347.69	35.78***
절편	592.35	1	592.35	60.95***
제목의 추상성사전(공변인)	31.16	1	31.16	3.21
집단	409.05	1	409.05	42.09***
오차	359.59	37	9.72	
합계	2389.00	40		
수정 합계	1054.98	39		

*** : $p < .001$

<표 10>과 <표 13>에 제시된 결과를 보면, 실험집단의 제목의 추상성 점수는 사전검사에서 평균 2.80이었으나 사후검사에서는 평균 9.85로 크게 증가하였으며, 비교집단은 사전검사에서 평균 0.65이었으나 사후검사에서는 평균 1.70으로 증가하였다. 즉, 실험집단과 비교집단 모두 제목의 추상성 점수가 실험 처치 전보다 증가하기는 하였으나, 실험집단이 비교집단에 비해 더 많이 증가한 것으로 나타났다. 또 실험집단이 비교집단보다 조정평

군이 높았으며, 집단 간 조정평균의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=42.09, p<.001$). 각 집단별 사전 점수를 통계적으로 통제하여 산출한 조정평균을 비교하기 위해 사후 검증을 실행한 결과, 실험집단 제목의 추상성 점수가 비교집단보다 높게 나타난 것으로 보아 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상 활동이 SCAMPER 기법을 활용하지 않은 명화감상 활동에 비해 제목의 추상성에 더 많은 영향을 준 것으로 볼 수 있다.



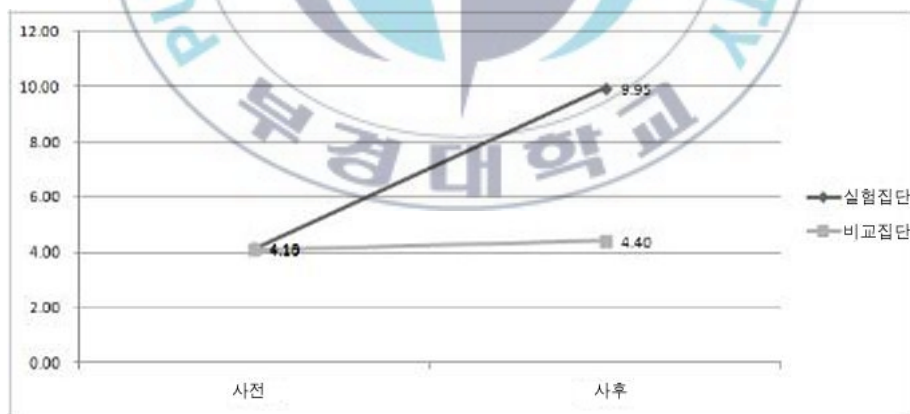
<그림 3> 집단 간 제목의 추상성 사전·사후 점수의 변화

<표 14> 성급한 종결에 대한 저항 점수의 공분산분석 결과

소스	제곱합	자유도	평균 제곱	F
수정 모형	376.29	2	188.14	100.18***
절편	91.50	1	91.50	48.72***
성급한 종결에 대한 저항사전(공변인)	68.26	1	68.26	36.35***
집단	303.69	1	303.69	161.70***
오차	69.49	37	1.88	
합계	2505.00	40		
수정 합계	445.78	39		

*** : $p<.001$

<표 10>과 <표 14>에 제시된 결과를 보면, 실험집단의 성급한 종결에 대한 저항 검사 점수는 사전검사에서 평균 4.15이었으나 사후검사에서는 평균 9.95로 증가하였으며, 비교집단은 사전검사에서 평균 4.10이었으나 사후검사에서는 평균 4.40으로 증가하였다. 즉, 실험집단과 비교집단 모두 성급한 종결에 대한 저항 점수가 실험 처치 전보다 증가하기는 하였으나, 실험집단이 비교집단에 비해 더 많이 증가한 것으로 나타났다. 또 실험집단이 비교집단보다 조정평균이 높았으며, 집단 간 조정평균의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F=161.70, p<.001$). 각 집단별 사전 점수를 통계적으로 통제하여 산출한 조정평균을 비교하기 위해 사후 검증을 실행한 결과, 실험집단의 성급한 종결에 대한 저항 점수가 비교집단의 점수보다 높게 나타난 것으로 보아 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상 활동이 SCAMPER 기법을 활용하지 않은 명화감상 활동에 비해 성급한 종결에 대한 저항에 더 많은 영향을 준 것으로 볼 수 있다.



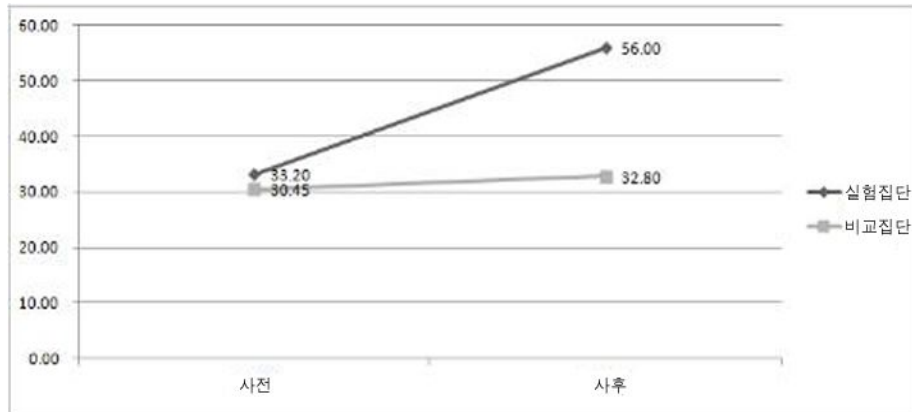
<그림 4> 집단 간 성급한 종결에 대한 저항사전·사후 점수의 변화

<표 15> 창의성 전체 점수의 공분산분석 결과

소스	제곱합	자유도	평균 제곱	F
수정 모형	5844.11	2	2922.06	105.64***
절편	620.24	1	620.24	22.42***
창의성전체사전 (공변인)	461.71	1	461.71	16.69***
집단	4304.91	1	4304.91	155.63***
오차	1023.49	37	27.66	
합계	85722.00	40		
수정 합계	6867.60	39		

*** : $p < .001$

<표 10>과 <표 15>에 제시된 결과를 보면, 실험집단의 창의성 전체 점수는 사전검사에서 평균 33.20이었으나 사후검사에서는 평균 56.00로 증가하였으며, 비교집단은 사전검사에서 평균 30.45이었으나 사후검사에서는 평균 32.80으로 증가하였다. 즉, 실험집단과 비교집단 모두 창의성 전체 점수가 실험 처치 전보다 증가하기는 하였으나, 실험집단이 비교집단에 비해 더 많이 증가한 것으로 나타났다. 또 실험집단이 비교집단보다 조정평균이 높았으며, 집단 간 조정평균의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다 ($F=155.63$, $p < .001$). 각 집단별 사전 점수를 통계적으로 통제하여 산출한 조정평균을 비교하기 위해 사후 검증을 실행한 결과, 실험집단의 창의성 전체 점수가 비교집단의 창의성 전체 점수보다 높게 나타난 것으로 보아 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상 활동이 SCAMPER 기법을 활용하지 않은 명화감상 활동에 비해 창의성에 더 많은 영향을 준 것으로 볼 수 있다.



<그림 5> 집단 간 창의성 전체 사전·사후 점수의 변화

2. SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 가상적 내러티브 구성능력에 미치는 영향

가. 가상적 내러티브 구조수준

SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 가상적 내러티브 구조 수준에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위해 각 유아들의 구조수준에 해당하는 1~8단계를 1~8점으로 점수화하여 활동 진행 전과 후의 실험집단과 비교집단의 검사결과를 산출하고, 사전검사 결과를 공변인으로 처리하여 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. 실험집단과 비교집단의 사전·사후 가상적 내러티브 구조수준단계 평균과 표준편차 및 조정평균과 표준편차, 공분산분석 결과는 다음<표 16>, <표 17>과 같다.

<표 16> 구조수준단계의 사전·사후 기술 통계치

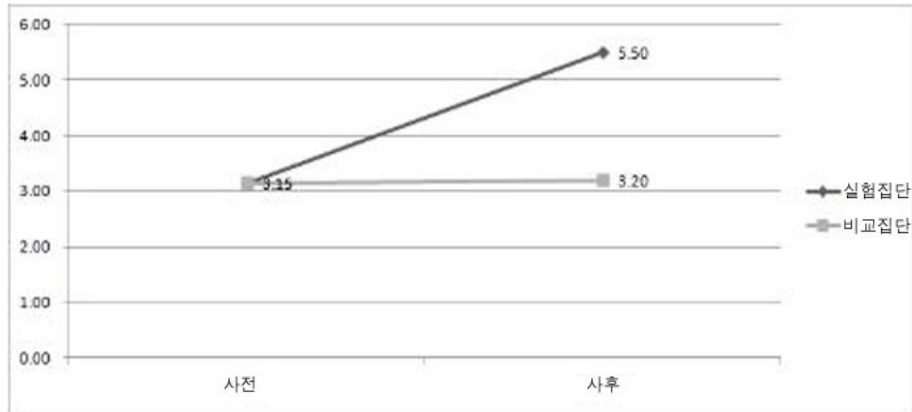
		사전(공변인)		사후			
		평균	표준편차	평균	표준편차	조정평균	표준오차
구조	실험(N=20)	3.15	0.88	5.50	1.10	5.50	0.13
수준	비교(N=20)	3.15	0.93	3.20	0.95	3.20	0.13
단계	전체(N=40)	3.15	0.89	4.35	1.55		

<표 17> 구조수준단계의 공분산분석 결과

소스	제곱합	자유도	평균 제곱	F
수정 모형	79.76	2	39.88	110.57***
절편	5.88	1	5.88	16.32***
구조수준단계				
사전(공변인)	26.86	1	26.86	74.46***
집단	52.90	1	52.90	146.68***
오차	13.34	37	0.36	
합계	850.00	40		
수정 합계	93.10	39		

*** : $p < .001$

활동 전 실험집단과 비교집단의 평균 가상적 내러티브 구조수준단계는 3.15수준으로 같았으며, 통계적으로 유의미한 차이는 보이지 않았다. SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동을 실시한 후에는 실험집단의 가상적 내러티브 구조수준단계가 5.50수준으로 증가하였고, 비교집단 역시 3.20수준으로 다소 증가한 것으로 나타났으나, 실험집단의 가상적 내러티브 구조수준단계가 더욱 크게 증가하였다. 사전 가상적 내러티브 구조수준 단계를 공변인으로 처리하여 사후 검사에 대한 공분산분석을 실시한 결과 두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다 ($F=146.68, p < .001$).



<그림 6> 집단 간 구조수준단계 검사 사전·사후 점수의 변화

나. 가상적 내러티브 구성요소

SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 가상적 내러티브 구성요소에 미치는 영향을 알아보기 위해 구성요소 분석 준거에 따라 출현빈도를 측정하였다. 구성 요소의 내용이 포함 되면 ‘있다’로 포함되지 않으면 ‘없다’로 측정하였으며 통계치를 구하기 위해 임의로 ‘있다’는 1점, ‘없다’는 0점으로 채점하여 점수화하였고, 집단 간 차이를 알아보기 위해 빈도와 백분율을 산출하여 카이스퀘어 검증(Pearson’s Chi-Square test)을 실시하였다.

실험집단과 비교집단의 사전·사후 내러티브의 구성요소 출현빈도의 변화를 비교 분석한 결과는 다음 <표18>, <표 19>와 같다.

**<표 18> 두 집단 간 가상적 내러티브 구성요소 출현빈도의
사전 동질성 비교**

구성요소	출현빈도	실험	비교	전체	χ^2	p
이야기 시작 진술	없다 있다	20(100.0%)	20(100.0%)	40(100.0%)	-	-
시제의 일관성	없다 있다	0(0.0%) 20(100.0%)	1(5.0%) 19(95.0%)	1(5%) 39(97.5%)	1.03	.311
가상적 인물	없다 있다	18(90.0%) 2(10.0%)	16(80.0%) 4(20.0%)	34(85.0%) 6(15.0%)	0.78	.311
명백한 시간 사용	없다 있다	20(100.0%)	20(100.0%)	40(100.0%)	-	-
문제 또는 놀라운 상황	없다 있다	6(30.0%) 14(70.0%)	6(30.0%) 14(70.0%)	12(30.0%) 28(70.0%)	0.00	.000
문제해결 및 놀라운 행동에 대한 반응	없다 있다	20(100.0%) 0(0.0%)	18(90.0%) 2(10.0%)	38(95.0%) 2(5.0%)	2.11	.147
종결포함	없다 있다	19(95.0%) 1(5.0%)	18(90.0%) 2(10.0%)	37(92.5%) 3(7.5%)	0.36	.548
전체		20(100.0%)	20(100.0%)	40(100.0%)		

<표 19> 두 집단 간 가상적 내러티브 구성요소 출현빈도의 사후 비교

구성요소	출현빈도	실험	비교	전체	χ^2	p
이야기 시작 진술	없다	16(80.0%)	19(95.0%)	35(87.5%)	2.06	.151
	있다	4(20.0%)	1(5.0%)	5(12.5%)		
시제의 일관성	없다	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)	-	-
	있다	20(100.0%)	20(100.0%)	40(100.0%)		
가상적 인물	없다	0(0.0%)	18(90.0%)	18(45.0%)	32.73***	.000
	있다	20(100.0%)	2(10.0%)	22(55.0%)		
명백한 시간 사용	없다	20(100.0%)	20(100.0%)	40(100.0%)	-	-
	있다	0(0.0%)	0(0.0%)	0(0.0%)		
문제 또는 놀라운 상황	없다	0(0.0%)	3(15.0%)	3(7.5%)	3.24	.072
	있다	20(100.0%)	17(85.0%)	37(92.5%)		
문제해결 및 놀라운 행동에 대한 반응	없다	10(50.0%)	18(90.0%)	28(70.0%)	7.62**	.006
	있다	10(50.0%)	2(10.0%)	12(30.0%)		
종결포함	없다	8(40.0%)	19(95.0%)	17(67.5%)	13.79***	.000
	있다	12(60.0%)	1(5.0%)	13(32.5%)		
전체		20(100.0%)	20(100.0%)	40(100.0%)		

먼저 활동 전 실험집단과 비교집단의 평균 가상적 내러티브 구성요소 출현빈도의 사전 동질성을 비교한 결과, 통계적으로 유의미한 차이는 보이지 않았다.

SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동을 실시한 후에는 실험집단은 가상적 내러티브 구성요소의 ‘가상적 인물’의 요소에 대한 출현빈도 유아의

수가 2명에서 20명으로 90% 증가한 것으로 나타났고, 비교집단은 4명에서 2명으로 오히려 10% 감소한 것으로 나타났으며 이는 집단 간에 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=32.73$, $p<.001$)

‘문제해결 및 놀라운 행동에 대한 반응’의 출현빈도는 실험집단은 사전에 0명(0.0%)의 유아에게서 나타났으나, 사후에는 10명(50.0%)의 유아에게서 출현빈도가 나타나 크게 증가하였으며, 비교집단은 사전과 사후 모두 2명(10.0%)의 유아에게 나타나 출현빈도의 변화가 나타나지 않았으며, 이는 두 집단 간에 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=7.62$, $p<.01$).

‘종결포함’의 출현빈도는 실험집단은 사전에는 1명(5.0%)의 유아에게서 나타났으나, SCAMPER를 활용한 명화감상활동을 활동을 실시한 후에는 12명(60.0%)의 유아에게서 나타나 출현빈도가 크게 증가하였고, 비교집단은 사전에 2명(10.0%)의 유아에게서 나타났으나, 사후에는 1명(5.0%)의 유아에게만 나타나 오히려 출현빈도가 감소하였는데, 이는 두 집단 간에 통계적으로도 유의미한 차이를 보였다($\chi^2=13.79$, $p<.001$).

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 창의성 및 가상의 내러티브 구성능력에 미치는 영향에 대해 알아보고자 하였다.

본 연구에서 얻어진 결과를 요약 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동을 경험한 실험집단과 SCAMPER 기법을 활용하지 않은 명화감상활동을 한 비교집단은 창의성 전체와 하위요인인 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항 검사에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 브레인스토밍, 시네틱스, SCAMPER 기법과 같은 창의성 사고기법을 활용한 동화 활동이 활동의 횟수를 거듭할수록 유아들의 생각이 점차 창의적이고 독창적으로 사고하면서 다양한 방법으로 문제해결을 해 나가는 모습을 볼 수 있었던 나효숙(2003)의 연구결과를 비롯하여 SCAMPER 기법에 기초한 활동이 유아의 창의성 증진에 효과가 있다는 박희순(2003)의 연구 결과와 일치한다.

또한 유치원 생활주제별 SCAMPER 프로그램이 유아의 창의성 전체와 하위요인에서 효과적인 것으로 검증된 박이심(2005)의 연구, SCAMPER 기법을 이용한 교사의 질문 활동을 한 유아들이 단순기억발문을 한 집단의 유아들보다 전체적인 창의성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타난 임홍재(2007)의 연구, 애니메이션 비디오를 감상하고 SCAMPER 기법을 적

용한 활동을 통해 다양한 측면에서 재미있고 풍부한 사고를 하게 됨으로써 유아의 창의성에 긍정적인 영향을 미친다는 고민영(2010)의 연구결과와도 일치한다.

뿐만 아니라 명화감상활동이 유아의 창의성 증진에 효과적이라는 여러 연구(남효인, 2008; 송혜영, 2007; 신유진, 2009; 장혜진, 2005; 지옥녀, 2003; 최정빈, 2008)들과 미술감상활동은 유아의 창의성을 발달시킬 수 있는 활동이라고 말한 Schirrmacher(2002)의 주장과도 같은 견해를 보인다.

한편, 창의성의 하위요소인 유창성, 독창성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 의한 저항을 세부적으로 살펴보면, 특히 독창성과 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항에서 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동을 실시한 실험집단 유아들이 더 높은 점수를 얻었다. 이러한 결과는 명화감상활동을 하면서 SCAMPER 기법 약자에 알맞은 아이디어를 생각해내고, 생각해낸 아이디어를 언어적 상호작용과 그림으로 표현하는 활동으로 전개하여 자연스러운 발표의 시간을 가짐으로써 서로의 생각을 전달할 수 있는 기회가 제공되었기 때문에 타인의 생각을 듣고 공감하는 기회를 통해 색다른 아이디어를 경험하면서 유아들로 하여금 기존의 생각보다 구체적이고 체계적으로 생각하고 발전된 생각을 표현하는 기회를 가질 수 있었기 때문일 것이다.

이는 SCAMPER 기법에 기초한 활동이 유아의 창의성 증진에 효과가 있으며 창의성의 하위요인 중 제목의 추상성이 크게 증가하였다는 박희순(2003)의 연구결과와 SCAMPER 기법을 이용한 교사의 질문으로 유아와 서로 상호작용하는 활동은 유아의 언어표현력 중 내용의 연계성 부분을 발달시키는 효과적인 방법이며 유아의 창의성 중 특히 제목의 추상성과 성급한 종결에 대한 저항을 발달시키는데 효과적이라는 임홍재(2007)의 연구와 일맥상통한다. 또한 제목의 추상성은 CoRT 사고기법에 기초한 사고활동

프로그램에서 유의미한 차이가 있다고 한 남병애(1998)의 연구결과와 일치하며, 성급한 종결의 저항에 대한 효과성은 유아들에게 De Bono의 사고기법을 적용하여 유아의 창의성 증진에 효과적이라는 소순희(2000)의 연구와도 부분적으로 일치한다.

둘째, SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동을 경험한 실험집단과 SCAMPER 기법을 활용하지 않은 명화감상활동을 한 비교집단은 가상적 내러티브 구조수준과 가상적 내러티브 구성요소 출현빈도 검사에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

먼저 가상적 내러티브 구조수준을 살펴보면, 사전검사에서 동질성을 보인 두 집단이 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동의 실험처치 후에는 실험집단과 비교집단의 구조수준이 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

사전검사에서 유아들의 가상적 내러티브 구조수준은 실험집단과 비교집단 모두 대부분 2수준(사건의 설명적 나열수준), 3수준(행동의 순서적 제시수준), 4수준(반응의 순서적 제시수준)으로 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 그러나 사후검사에서 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동을 경험한 실험집단의 유아들이 사건의 원인과 결과가 분명하게 나타나는 4수준(반응의 순서적 제시수준), 5수준(장애물과 결말이 없는 목표 지향적 에피소드 수준), 6수준(장애물은 없고 결말이 있는 목표 지향적 에피소드 수준), 7수준(장애물이 있고 결말이 없는 목표 지향적 에피소드 수준)으로 나타나는 반면, 비교집단은 대부분 2수준, 3수준과 4수준에 머무르는 것으로 나타나 실험집단이 비교집단보다 구조 수준에서 통계적으로 유의한 향상을 보였다. 이러한 결과는 실험 전보다 가상적으로 이야기를 꾸며내는 것에 대해 자신감을 가지고 적극적으로 표현하는 것을 볼 수 있었던 실험집단 유아들이 SCAMPER 기법에 따라 명화를 감상하는 동안, 명화 속 장면을 상상하게 되고 이를 이야기로 만들어 다른 유아들과 상호작

용하면서 자발적인 듣기와 말하기를 경험하게 됨으로써 자연스럽게 가상의 내러티브 구조 수준을 높일 수 있었던 것으로 추정된다. 이는 명화 감상을 통한 이야기 만들기 활동이 가상의 내러티브 구조수준 향상에 효과적이라는 민병진(2009)의 연구를 지지하는 결과이며, 글 없는 그림책 읽기 활동이 가상의 내러티브의 구조수준에 긍정적인 영향을 미친다는 강정숙(2007)의 연구와 맥을 같이 한다.

또한 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동 경험은 유아의 가상의 내러티브의 구성요소 출현빈도를 유의하게 증진시켰다. 실험처치 후 사후검사에서 실험집단의 유아들이 ‘가상의 인물’, ‘문제해결 및 반응’, ‘종결’을 더 많이 포함시켜 이야기를 구성하는 것으로 나타났다.

‘시제’에서는 Hudson과 Shapiro(1991)는 가상의 내러티브 구성요소 중 시제 사용에 있어서 3, 4세의 경우 56%가 과거시제를 사용한다고 하였고, Kim(1997)의 연구에서 유아들이 과거시제를 포함한 모든 동사어미를 매우 일찍 습득한다고 한 것처럼 본 연구결과에서도 실험집단과 비교집단의 대부분의 유아들이 과거시제를 사용하였다.

‘가상의 인물’에 있어 실험집단과 통제집단 모두 사전검사에서 20%를 넘지 못하였으나 사후검사에서 비교집단은 오히려 ‘가상의 인물’을 사용하여 이야기하는 유아의 수가 줄어든 반면, 실험집단은 모든 유아들이 가상의 인물을 사용하여 이야기를 꾸미는 것을 볼 수 있었다. 또한 사후검사에서 실험집단 대부분의 유아들이 ‘문제 또는 놀라운 상황’을 포함하여 이야기를 구성하는 것으로 나타났다.

‘문제해결 및 놀라운 행동에 대한 반응’은 비교집단의 경우 사전검사와 사후검사에서 유의미한 차이가 없었으나, 실험집단은 사전검사에서 대부분의 유아들이 이야기 속에 포함시키지 않았지만 사후검사에서 50%의 유아들이 자신의 이야기 속에 ‘문제해결 및 놀라운 행동에 대한 반응’을 보였

다. 마지막으로 ‘종결포함’의 경우 사전검사에서 유의미한 차이가 나타나지 않았으나, 사후검사에서 실험집단은 55%가 증가한 반면 비교집단은 증가량을 보이지 않았다. 이는 SCAMPER 기법을 활용한 교사의 질문과 유아의 상호작용을 통해 명화 속 배경이나 인물, 의상 등을 대체해보고 결합, 적용, 수정 해보거나 다른 용도로 사용해 볼 수 있는지 생각해 보기도 하면서 어떤 상황이나 장면을 제거하고 재배열하는 과정에서 새로운 아이디어를 상상해보는 경험을 가질 수 있었으며, 떠오른 생각들을 마음껏 이야기해보는 활동을 통해 유아들 스스로 가상의 내러티브의 구성요소의 출현빈도를 증가시키는데 영향을 주었을 것으로 추정해볼 수 있다.

이러한 결과는 명화감상을 통한 이야기 만들기 활동이 유아의 가상의 내러티브의 구성요소를 증가시킨다는 연구(김미영, 2007; 민병진, 2009)의 연구와 맥을 같이 하나, SCAMPER 기법을 이용한 교사의 질문 활동이 언어 표현력에는 유의미한 영향을 미치지 않은 것으로 나타난 임홍재(2007)의 연구와는 부분적으로 다른 결과를 보였다.

실험집단의 유아들은 명화를 보면서 SCAMPER 기법에 따라 사고함으로써 유아 스스로 가상하여 그림 속의 모습들을 새롭게 바꾸어 가기 때문에 이야기 구성요소를 완벽하게 다 포함시키지 않는다 하더라도 창의성을 발휘한 내용의 이야기를 구성해 낼 수 있었다. 뿐만 아니라 실험처치 과정에서 실험집단의 유아들은 이야기 진술에 대한 두려움이나 실패를 느끼지 않고 자신의 생각을 거침없이 표현하는 경험을 하게 됨으로써, 가상적으로 이야기를 꾸미는 것에 대해 자신감을 가지고 자연스럽게 구성하는 적극적인 모습을 많이 보여 비교집단의 유아들과는 확연한 차이가 있었다고 판단된다.

2. 결론

이상의 결과 및 논의를 토대로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동은 유아의 창의성을 증진시킬 수 있다.

둘째, SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동은 유아의 가상적 내러티브 구조수준과 구성요소에 영향을 미친다.

결론적으로 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 창의성뿐만 아니라 가상적 내러티브 구성능력 증진에 긍정적인 영향을 미치는 효과적인 활동방법이라고 할 수 있다. 따라서 유치원 교육 현장에서는 SCAMPER 기법과 같은 다양한 사고기법을 활용하여 유아와 상호작용하는 활동 프로그램을 연구 개발하여 유아의 창의성 발달과 자기표현의 기회를 제공해야 하며, 감성이 풍부한 유아들에게 다양한 방법의 명화감상활동을 실시하여 사물을 더 잘 보고 느끼며 자신이 표현하고자 하는 것을 더 잘 표현할 수 있도록 교수학습방법의 개발이 필요하다고 본다.

이상의 결론을 토대로 후속연구에 대한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 중소도시의 소수 유아들을 대상으로 8주의 짧은 기간 동안 실험연구를 통하여 이루어진 결과이므로 일반화 하는데 제한점이 있다. 따라서 후속연구에서는 보다 장기간에 걸쳐 많은 수의 유아와 다양한

지역을 대상으로 하여 SCAMPER 기법을 활용한 명화감상활동의 효과를 검증해 볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 창의성 사고기법 중 유아들에게는 아직 많이 적용되지 않은 SCAMPER 기법을 만 5세 유아에게 적용하였다. 본 연구 결과를 토대로 더 어린 연령(만 4세, 3세)의 유아를 대상으로 SCAMPER 기법을 비롯한 창의성 사고기법의 활용이 가능한지를 분석해 볼 필요가 있다고 본다.

셋째, 본 연구는 SCAMPER 기법을 유아들에게 친숙하고 즉각적인 반응과 상호작용이 일어날 수 있는 명화감상활동에 활용해 본 결과 긍정적인 효과가 있었으므로, 앞으로 동화, 신체표현활동 및 조형 활동 등 다른 활동 영역에 SCAMPER 기법을 체계적으로 적용하여 효과를 검증하는 후속연구가 요구된다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2008). 유치원교육과정 해설 I. 서울: 교육과학기술부.
- 교육인적자원부(2005). 유아를 위한 명화감상 활동자료. 서울: 교육인적자원부.
- 김영채(1999). 창의적 문제 해결. 서울: 교학사.
- (편역, 1999). 한국판 TTCT 도형검사요강. 서울: 교학사.
- 김춘일(2000). 창의적 문제 해결: 창의력의 이론, 개발과 수업. 서울: 교육과학사.
- 전경원(1995). 유아 종합 창의성 검사. 서울: 한국유아교육원.
- 조연순, 성진숙, 이혜주(2008). 창의성 교육(창의적 문제해결력 개발과 교육 방법). 서울: 이화여자대학출판부.
- 주영희(2001). 유아언어발달과 교육. 서울: 교문사.
- 강정숙(2007). 글 없는 그림책 읽기 활동이 유아의 가상적 내러티브에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강연미(2004). 브레인스토밍 활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권은숙(1998). WWW을 이용한 색채 연구의 다양성. 한국색채학회 논문집. 10, 123-132.
- 고민영(2010). 애니메이션 비디오 감상을 활용한 스캠퍼 기법이 유아의 창의성에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미영(2007). 명화감상을 통한 이야기 만들기가 유아의 상상적 내러티브에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영아(1990). 창의적 성격 측정도구의 타당화 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 김은영(2009). SCAMPER 발상 기법을 적용한 이야기의 창의적 재구성 교수 학습 방법. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은정(2002). 발상법을 통한 그림표현활동이 유아의 창의성 및 그림표현에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정선(2008). 스캠퍼 기법을 활용한 독후활동이 창의적 글쓰기 능력과 글쓰기 흥미에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김진영(2002). 명화감상에 대한 발문유형이 유아의 그림표현능력에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현주(1982). 사회극적 놀이 훈련을 통한 취학 전 아동의 창의성 증진에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김호, 노영희(2007). 유아의 창의성과 관련된 교사와 유아 변인 탐색. 열린유아교육연구, 12(4), 255-278.
- 나효숙(2003). 창의성 사고기법을 활용한 동화 활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남병애(1998). CoRT 사고기법에 기초한 사고활동 프로그램이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과연구. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 노영희, 김호(2004). 유아의 일상적 내러티브 조직의 성공과 방해 요인에 관한 연구. 유아교육연구, 24(6), 257-275.
- 류은주(2011). 육색사고모 기법을 활용한 명화감상활동이 유아의 창의성, 언어 표현력 및 미술 감상능력에 미치는 효과. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문미옥(1999). 유아의 창의성 증진을 위한 교사역할 평정척도 개발연구. 아동학회, 25-42.
- 민병진(2009). 명화감상을 통한 이야기 만들기 활동이 유아의 가상적 내러티브에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 박이심(2005). 유치원 생활주제별 SCAMPER 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 효과. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 박혜경, 정대련, 박소현, 이현주(2004). 유아의 내러티브에 관한 연구. 이야기 구조개념 발달 및 이야기 유형. 유아교육연구, 24(3), 77-83.
- 박혜경, 조선하(2003). 유아의 내러티브 발달에 관한 연구. 생활과학연구, 8, 162-172.
- 박희순(2003). SCAMPER 기법에 기초한 활동이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백연경(2004). 스캠퍼(SCAMPER) 기법을 활용한 발상지도가 디자인 수업에서 중학생들의 학습동기와 표현력에 미치는 효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 소순희(2000). 여섯 가지 색깔 사고모자 기법 프로그램이 유아의 창의성 증진에 미치는 효과. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송혜영(2007). 생활주제에 따른 명화감상활동이 유아의 창의성과 정서지능에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신유진(2009). 명화를 활용한 이야기 꾸미기 활동이 유아의 언어표현력 및 창의성에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양연임(2011). 유아교육기관 일과에서 나타나는 유아의 가상적 내러티브. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤혜란(2004). 명화감상이 유아의 미술능력에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영자, 오진희(2006). 소집단 그림책 읽기 활동이 유아의 개인적, 가상적 내러티브와 마음이론 발달에 미치는 영향. 한국열린유아교육학회.
- 이영자, 이종숙, 신은수(2004). 유아의 마음이론. 가장놀이 주제 표상 수준, 실행기능 발달과의 관계. 열린유아교육연구, 9(3), 239-264.

- 이영자, 이지현(2005). 유아의 개인적 내러티브와 가상적 내러티브의 구조 발달 양상 및 논리적 응집장치 사용의 비교. 열린유아교육연구, 25(5), 173-206.
- 이윤옥(2004). 명화를 활용한 브레인스토밍 활동이 유아의 정서지능에 미치는 효과. 열린유아연구, 9(3).
- 임순애(2001). CAPA 프로그램이 유아의 창의성에 미치는 효과 연구: 사상체질을 중심으로. 광주대학교 경상대학원 석사학위논문.
- 임홍재(2007). SCAMPER기법을 이용한 교사의 질문이 유아의 언어표현력과 창의성에 미치는 영향. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임효진(2008). 명화감상활동이 유아의 그림표현력에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장순미(2002). SCAMPER기법을 이용한 교사의 질문이 유아의 창의적 그림 표현에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장영숙·황윤세(2003). 통합적 유아 교수 학습 방법으로서의 명화감상활동에 관한 연구. 한국영유아보육학, 35, 163-187.
- 장혜진(2005). 명화감상과 연계된 확장활동이 유아의 미술능력과 창의성에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성수(1997). 초등학교 아동의 창의성 신장을 위한 프로그램의 효과 연구. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 조수경(1999). 토의학습이 유치원 아동의 창의력에 미치는 효과. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조희숙(2003). 글쓰기 발표지도가 중학생의 자아존중감과 자기표현에 미치는 효과. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 주영희(2001). 유아의 언어 및 사고능력의 연구. 유아교육연구, 4(1), 79-96.
- 주은희(2005). 명화감상 활동을 통한 유아의 창의성 향상과 작업 유형. 한국

- 문명학회, 6(1), 35-65.
- 지옥녀(2003). 명화를 통한 미술감상활동이 유아의 창의성과 미술표현력에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최인수(2001). 유아의 창의적 특성과 교육적 시사. 미래유아교육학회지, 8(2), 103-129.
- 최정빈(2008). 명화를 활용한 브레인스토밍이 유아의 창의성과 자기조절능력에 미치는 영향: 소집단 중심으로. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). 노혜숙 역. 창의성의 즐거움. 서울: 북로드 (원저 1996 출판)
- Osborn, A. F. (1984). 신세호 외 공역. 창의력 개발을 위한 교육. 교육과학사(원저 1963 출판).
- Vygotsky, L. S. (1985). 신현경 역. 사고와 언어. 서울: 성원사.(원저 1962 출판)
- Benson, M. (1996). Actual minds, possible words. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Boden, M. (1991). The creative mind. N.Y.: Basic books.
- Bruner, J. & Lucariello, J.(1989). Monologue as narrative recreation of the world. In K. Nelson (Ed.), Narratives from the crib (pp. 73~97). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eberle, R. F. (1972). Developing imagination through scamper. The Journal of Creative Behavior, 6(3), 199-203.
- Gadner, H. (1983). Frames of mind; The evidence to provide backing for a theory of multiple semi-independent intelligence. N.Y.: Basic books.

- Feldman, E. (1970). *Becoming human through art*. Englewood Cliffs.
- Freud, S. (1959). "The Unconscious". In J. Strachey(ed. and trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, Vol. 20. London: Hogarth Press.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds; An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. N.Y.: Basic books.
- Guilford, G. P. (1976). *The nature of human intelligence*. N.Y.: McGraw-hill.
- Hoff, E. (2001). *Language development*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson(Ed.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hurlock, E. B. (1964). *Child development*. New York: McGraw-Hill.
- Kim, Y. (1997). The acquisition of Korean. In Dan Slobin(Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol 4(pp. 335-444). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Labor, W. & Waletzky, J. (1976). Narrative analysis; Oral Versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*(pp. 251-263). Seattle: University of Washington Press.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L.(1975). *Creative and mental growth*. N.Y.: Macmillan Publishing Co.
- Mackinnon, Mary. (1978). *The nature and of creative talent*, N.Y.: John Willy & Sons.

- Meeker, M. (1978). Measuring creativity from the child's point view. *Journal of Creative Behavior*, 12(1), 52-61.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge, MA: University press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. N.Y.: Norton.
- Polkinghorne, D, E. (1988). *Narrative Knowing and The Human Science*. Albany: State University of New York press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310
- Silver, L. D.(2000). *Linguistic and Pictorial narratives in Preschool children: An exploration into the development of symbolic representation*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, USA.
- Snow, C. E.(1990). Building memories: The ontogeny of autobiography. In C. Cicchetti & M. Beeghly(Eds). *The self in transition: Infancy to Childhood* (pp. 213-242). Chicago. IL: The University of Chicago press.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. In M. B. Franklin & Barten(Eds.), *Child Language; A book of readings* (pp. 282-297). N.Y.: Oxford University press.
- Taylor, N. E. (1983). *Family literacy; young children learning to read and write*. Exeter, New Hampshire: Heinemann.
- Torrance, E. P. (1976). *Guiding creative talent*. N.Y.: Robert E. Krieger.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*, Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service.

Treffinger, D. J. (1980). The progress and peril of identifying creative talent among gifted and talented students. Journal of creative behavior. 14.



부 록

<부록 1-1> 창의성 검사 도구 도형 A

<부록 1-2> 창의성 검사 도구 도형 B

<부록 2-1> 가상적 내러티브 사전검사 방법

<부록 2-2> 가상적 내러티브 사후검사 방법

<부록 3> 실험집단 활동계획안 예시



<부록 1-1> 창의성 검사 도구 도형 A

활동 1: 그림 구성하기

아래에는 구부러진 곡선 모양의 형태가 하나 있다. 이 모양이 일부분이 되는 어떤 그림이나 물건을 생각해서 그려보라.

아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보라. 처음의 아이디어(생각)에다 계속하여 새로운 아이디어(생각)들을 더하기하여 그림이 담고 있는 이야기가 보다 재미있고 감동적인 것이 되게 하라.

그림을 모두 그린 다음에는, 그것의 이름이나 생각해 보고 그것을 쪽의 밑 부분에 있는 빈칸에 적어 넣어라. 제목은 가능한 한 재미있고 독특한 것이 되게 하라.

그림을 이해하는데 도움 될 수 있는 제목을 만들어 보라.

그림의 제목: _____

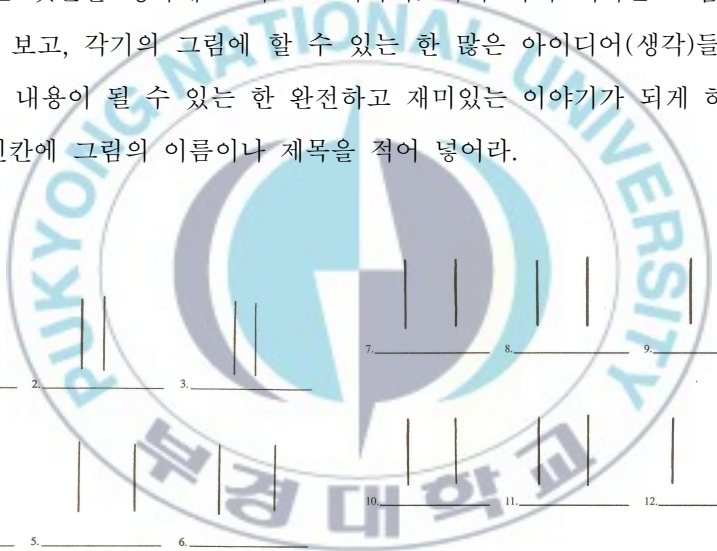
활동 2: 그림 완성하기

아래에 있는 불완전한 도형에다 선들을(직선이든 곡선이든 관계없이) 더하기 하면, 당신은 어떤 재미있는 물건이나 그림을 그릴 수 있다. 여기서도 아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보려고 노력하라. 처음의 아이디어(생각)에다 새로운 아이디어(생각)들을 계속하여 더하기하고 다듬어서 그림의 내용이 될 수 있는 한 완전하고 재미있는 이야기가 되게 하라. 그리고 각 그림에 대하여 재미있는 제목을 만들고 그것을 번호 옆에 있는 빈칸에 적어 넣어라.

1. 	2. 	5. 	6. 
3. 	4. 	7. 	8. 
		9. 	10. 

활동 3: 쌍의 두 직선 - 선 그리기

지금부터 10분 동안, 아래에 있는 쌍의 두 선들을 가지고 어떤 물건이나 그림을 될 수 있는 데로 많이 그려보라. 그런데 당신이 무슨 그림을 그리든 간에 쌍을 이루고 있는 두 선이 그림에서 중심적인 것이 되게 해야 한다. 연필이나 크레용을 가지고 쌍을 이루고 있는 이들 두 선에 다른 선들을(직선이든 곡선이든 관계없이) 더하기하여 그림을 완성해 보라. 그림을 그리기 위하여 두 선 사이에, 두 선에 걸쳐, 두 선의 바깥 등등 원하면 어떠한 곳이라도 선을 그려 넣을 수 있다. 아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보려고 노력하라. 여러 가지 색다른 그림이나 물건을 많이 생각해 보고, 각기의 그림에 할 수 있는 한 많은 아이디어(생각)들이 포함되게 하라. 그림의 내용이 될 수 있는 한 완전하고 재미있는 이야기가 되게 하라. 각 번호 옆에 있는 빈칸에 그림의 이름이나 제목을 적어 넣어라.



1. _____ 2. _____ 3. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____ 10. _____ 11. _____ 12. _____

13. _____ 14. _____ 15. _____

16. _____ 17. _____ 18. _____

<부록 1-2> 창의성 검사 도구 도형 B

활동 1: 그림 구성하기

아래에는 구부러진 곡선 모양의 형태가 하나 있다. 이 모양이 일부분이 되는 어떤 그림이나 물건을 생각해서 그려보라.

아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보라. 처음의 아이디어(생각)에다 계속하여 새로운 아이디어(생각)들을 더하기하여 그림이 담고 있는 이야기가 보다 재미있고 감동적인 것이 되게 하라.

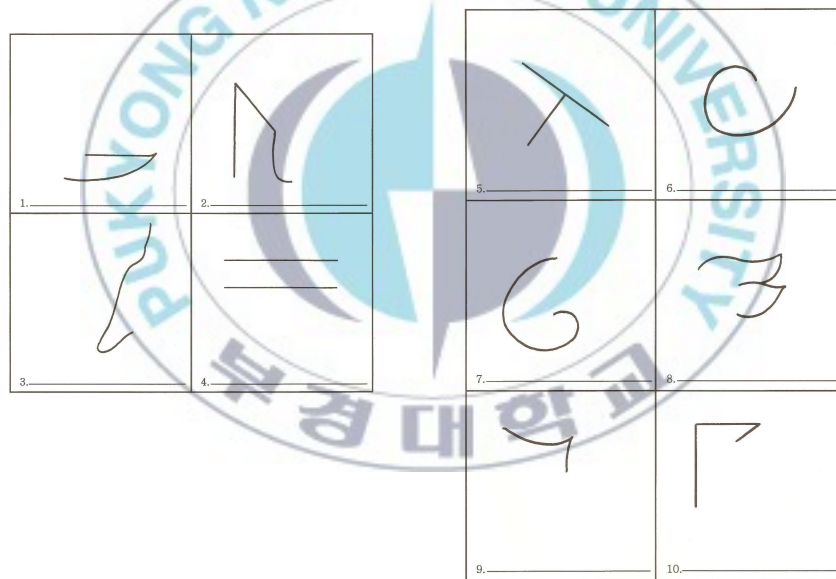
그림을 모두 그린 다음에는, 그것의 이름이나 생각해 보고 그것을 쪽의 밑 부분에 있는 빈칸에 적어 넣어라. 제목은 가능한 한 재미있고 독특한 것이 되게 하라.

그림을 이해하는데 도움 될 수 있는 제목을 만들어 보라.

그림의 제목: _____

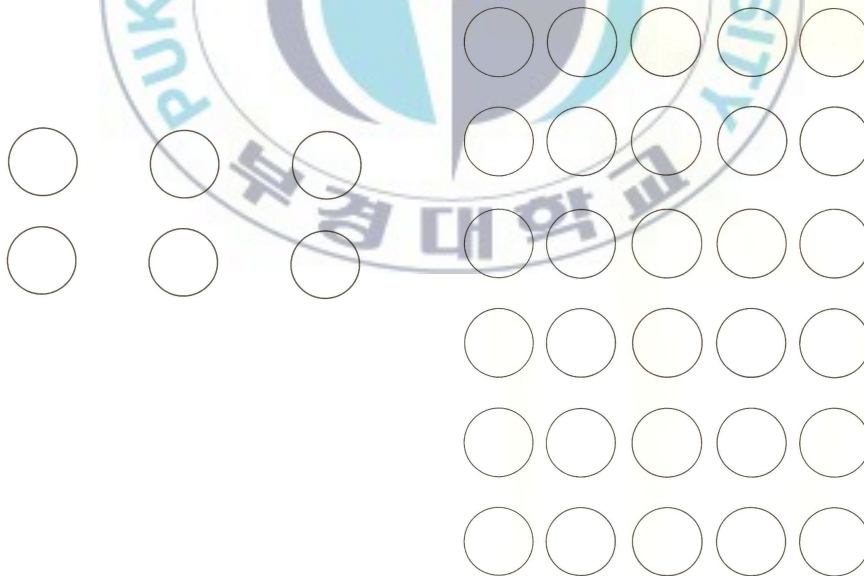
활동 2: 그림 완성하기

아래에 있는 불완전한 도형에다 선들을(직선이든 곡선이든 관계없이) 더하기 하면, 당신은 어떤 재미있는 물건이나 그림을 그릴 수 있다. 여기서도 아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보려고 노력하라. 처음의 아이디어(생각)에다 새로운 아이디어(생각)들을 계속하여 더하기하고 다듬어서 그림의 내용이 될 수 있는 한 완전하고 재미있는 이야기가 되게 하라. 그리고 각 그림에 대하여 재미있는 제목을 만들고 그것을 번호 옆에 있는 빈칸에 적어 넣어라.



활동 3: 원 - 선 그리기

지금부터 10분 동안, 아래에 있는 ‘원’들을 가지고 어떤 물건이나 그림을 될 수 있는 데로 많이 그려보라. 그런데 당신이 무슨 그림을 그리든 간에 ‘원’이 그림에서 중심적인 것이 되게 해야 한다. 연필이나 크레용을 가지고 ‘원’에다 선들을(직선이든 곡선이든 관계없이) 더하기하여 그림을 완성해 보라. 그림을 그리기 위하여 원의 내부에, 원의 외부에 또는 원의 내부와 외부 모두 등등 원하면 어떠한 곳이라도 선을 그려 넣을 수 있다. 아무도 생각해 볼 것 같지 않은 것들을 생각해 보려고 노력하라. 여러 가지 색다른 그림이나 물건을 많이 생각해 보고, 각기의 그림에 할 수 있는 한 많은 아이디어(생각)들이 포함되게 하라. 그림의 내용이 될 수 있는 한 완전하고 재미있는 이야기가 되게 하라. 그린 그림의 밑 부분에 그림의 이름이나 제목을 적어 넣어라.



<부록 2-1> 가상적 내러티브 사전 검사 방법

검 사 명	가상적 내러티브 검사
집단형태	개별 유아
자 료	글 없는 그림책 ‘빨간 풍선의 모험’, 디지털 카메라
방 법	1. **가 이야기를 만들 수 있도록 선생님이 그림책을 한 권 가져 왔단다. 제목을 알아볼까? 2. 그림책 표지에 있는 그림을 자세히 살펴보자. 3. 선생님이나 엄마께서 그림책이나 동화를 읽어 주시지? 그럼 지금까지 재미있게 들었던 그림책의 내용을 쓴 사람을 뭐라고 하는지 알고 있니? 4. 그래, 작가라고 한단다. 오늘은 **가 작가가 되어 선생님이 가져온 ‘빨간 풍선의 모험’이라는 제목과 표지 그림을 보고 이야기를 지어보는 거야. 5. 선생님은 친구들이 만든 이야기를 모으고 있어. ○○반 친구들이 만든 이야기라는 책을 만들고 싶거든. **가 재미있는 이야기를 만들어주면 선생님은 그걸 녹음해서 친구들이 만든 이야기로 책을 만들 거란다. 6. 유아의 이야기는 녹음을 하고, 이야기를 하는 동안 잘 듣고 있다는 반응으로 고개를 끄덕이거나 “그래, 그랬구나.” 또는 유아가 한 말을 반복하거나 경청하여 들으면서 이야기를 계속 만들 수 있도록 한다. 7. 유아의 이야기가 끝나면, “참 재미있는 이야기구나”, “동화 작가해도 되겠는 걸?”, “선생님에게 재미있는 이야기 들려줘서 고마워” 라고 언어적인 격려를 한다.
유 의 점	• 유아들이 빨리 말하도록 재촉하지 않으며 유아가 말할 준비가 되었을 때 이야기할 수 있도록 충분히 그림을 보면서 생각할 시간을 준다. • 유아의 이야기에 내용상 개입하지 않도록 하고 필요시에는 6하 원칙 하에 질문한다. • ‘이미 알고 있는 이야기’(회상 및 재구성)나 ‘나의 이야기’(개인적 내러티브)를 말할 경우는 검사자의 판단 하에 다시 이야기 하도록 유도한다.

<부록 2-2> 가상적 내러티브 사후검사 방법

검 사 명	가상적 내러티브 검사
집단형태	개별 유아
자 료	글 없는 그림책 ‘모자야 모자야’, 디지털 카메라
방 법	1. 지난번에 선생님과 이야기 만들었던 것 기억이 나니? 그동안 **의 머릿속에 또 어떤 이야기들이 담겨 있을지 궁금하구나. 오늘도 선생님에게 재미있는 이야기를 들려 줄 수 있을까? 2. **가 이야기를 만들 수 있도록 선생님이 또 다른 그림책을 한 권 가져왔단다. 제목을 알아볼까? 3. 그림책 표지에 있는 그림을 자세히 살펴보자. 4. 오늘도 **가 작가가 되어 ‘모자야 모자야’라는 제목과 표지 그림을 보고 재미있는 이야기를 만들어 줄 수 있겠니? 5. **가 들려주는 재미있는 이야기를 선생님은 녹음해서 지난번처럼 친구들이 만든 이야기로 책을 만들 거란다. 오늘도 세상에 하나 밖에 없는 이야기를 들을 수 있겠구나. 6. 유아의 이야기는 녹음을 하고, 이야기를 하는 동안 잘 듣고 있다는 반응으로 고개를 끄덕이거나 “그래, 그랬구나.” 또는 유아가 한 말을 반복하거나 경청하여 들으면서 이야기를 계속 만들 수 있도록 한다. 7. 유아의 이야기가 끝나면, “정말 재미있는 이야기구나”, “**작가님, 재미있는 이야기 들려줘서 고맙습니다.” 라고 언어적인 격려를 한다.
유 의 점	• 유아가 충분히 그림을 보면서 생각할 수 있는 시간을 주고 준비가 되었을 때 이야기하도록 한다. • 유아의 이야기에 내용상 개입하지 않도록 하고, ‘이미 알고 있는 이야기’나 ‘나의 이야기’를 말할 경우에는 다시 이야기 하도록 유도한다.

<부록 3> 실험집단의 활동 계획안 예시

학 급 명	○○반	유아연령	만 5세	일 시	2011년 5월 24일(화)
생활주제	가족과 이웃		주 제	우리 동네	
목 표	· 내가 살고 있는 우리 동네에 대해 관심을 가진다.				
명 화	고흐의 ‘노란 집’				
활동자료	명화(PPT 자료), 명화 관련 책 ‘고흐와 고갱’(시공주니어) 명화 활동지, 연필, 색연필, 싸인펜, 크레파스				
절 차	활 동 내 용				
도 입 (5분)	· PPT 자료로 명화 고흐의 ‘노란 집’을 제시한다. · 명화의 제목과 화가를 소개하고 명화 관련 책을 보며 명화에 관한 정보를 알아본다.				
전 개 (25분)	· 명화를 보면서 느낀 점을 자유롭게 이야기 나눈다. · SCAMPER 기법으로 명화를 감상하고 자신이 생각한 것을 이야기한다. - 오늘은 친구들이 고흐의 ‘노란 집’을 보면서 명화를 그려보기로 해요. 선생님의 말하는 SCAMPER 기법으로 명화 속의 모습을 바꾼다면 어떤 그림이 될지 머릿속으로 생각해보고 친구들이 생각한 것을 이야기 해보도록 해요.				
	대체하기 Substitute	친구들이 살고 있는 동네에 노란색 집이 있을까? 그 집을 표현한다면?			
	결합하기 Combine	노란 집 주변에 우리 동네 모습을 합친다면?			
	적용하기 Adapt	노란 집을 친구들이 살고 있는 우리 집으로 표현한다면?			
	수정하기 Modify	노란 집을 다른 색깔로 바꾼다면? 작게 보이는 사람들을 크게 그린다면?			
	다른용도 Put to other uses	노란 집을 우리 유치원으로 바꾼다면 어떻게 달라질까?			
	제거하기 Elimnate	노란 집의 모습이 없어져 버리면 그림 속의 모습은 어떻게 달라질까?			
	재배열하기 Rearrange	노란 집의 밤거리를 표현한다면?			

절 차	활 동 내 용
확 장 (15분)	• SCAMPER 기법으로 명화에 대해 이야기 나눈 것을 그림으로 표현해본다. -이야기 나누기를 하면서 바꾸었던 명화의 여러 가지 모습 중에서 표현해보고 싶은 것을 그려보기로 해요. -내가 그린 그림은 어떤 모습인지 소개하기로 해요.
마 무 리 (5분)	• 각자 그린 그림을 친구들에게 소개한다. • 그림의 제목과 내용을 소개하고 명화에서 어떤 모습을 어떻게 바꾸었는지 이야기한다.
비 고	• 명화 관련 책은 도서영역에 비치해둔다. • 명화 그림 자료를 언어 영역에 비치해 두고 자유선택활동이나 일과 중에 경험해 보도록 한다. • 유아들이 그린 그림을 묶어 조형 영역에 비치해둔다.

