



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](#)

장 영 희 교수지도  
석사학위 청구논문

창의성 교육에 대한  
유아교사의 인식과 적용 사례 분석

2011

성신여자대학교 대학원  
유아교육학과  
이 지 혜

창의성 교육에 대한  
유아교사의 인식과 적용 사례 분석

장영희 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2010년 11월

성신여자대학교 대학원

유아교육학과

이 지 혜

# 인 준 서

이지혜의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

심사위원 \_\_\_\_\_ 인

성신여자대학교 대학원

## 논문개요

본 연구는 창의성 교육에 대한 유아교사들의 인식을 알아보고, 실제 교사들의 창의성 교육 활동 사례를 관찰하여 인식과 수행간의 관계를 탐구해보고자 한다. 이를 통하여 유아교사들에게 창의성 교육에 대해 반성적으로 생각해 볼 기회를 제공하고, 궁극적으로는 유아교육 현장에서 이루어지는 창의성 교육 활동의 질적 수준 향상 방안을 모색해보고자 한다.

연구목적에 따라 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 창의성의 개념에 대한 유아교사의 인식과 적용 실체는 어떠한가?

둘째, 창의성의 교육적 가능성에 대한 유아교사의 인식과 적용 실체는 어떠한가?

셋째, 창의성 교육의 목적에 대한 유아교사의 인식과 적용 실체는 어떠한가?

넷째, 창의성 교육의 방법에 대한 유아교사의 인식과 적용 실체는 어떠한가?

본 연구에서는 5명의 유아교사를 대상으로 5월 15일부터 8월 3일까지 창의성 교육에 대한 개별심층면담을 비롯한 수시 면담, 창의성 교육 활동에 대한 관찰이 이루어졌다. 이러한 연구 과정을 통해 수집된 녹음 자료, 동영상 자료, 문서 자료 등을 기초로, 유아교사들의 창의성 교육에 대한 인식과 적용과정을 살펴본 결과는 다음과 같다.

첫째, 창의성에 대해 유아교사들은 새롭고 다양한 아이디어를 많이 내놓을 수 있는 능력이라는 협의의 개념을 가지고 있었으며, 이러한 교사들의

인식은 유아들의 유창성과 융통성 발휘에 중점을 둔 활동 진행으로써 나타나고 있었다.

둘째, 유아교사들은 창의성 교육 환경에 대한 고민, 창의성 교육 활동의 효과 등을 이야기하며 유아 창의성 발달의 교육적 가능성을 인정하고 있었다. 그러나 교사들은 창의성 교육 활동에서의 유아의 적극적 혹은 소극적 반응에 대해서는 교육 환경적 요인보다는 유아의 내적 요인에 따른 차이라고 인식하고 있었다. 실제 활동에서도 유아의 창의성이 자발적으로 발현되기를 기다리는 교사들의 소극적 교육 태도가 자주 나타났다.

셋째, 유아교사들은 창의성 교육의 궁극적 목적을 유아의 즐거운 삶과 전인발달에 두고 이를 위한 과정 중심적, 통합적 활동 전개 방식도 중시하지만, 실제 활동에서의 실천은 어렵다고 밝혔다. 그러나 본 연구에서 실행된 창의성 교육 활동에서는 교사들의 인식대로 창의성 교육의 목적 실현을 위한 과정 중심적, 통합적 활동이 전개되고 있었다. 이에 대해 교사들은 계획된 활동이 특별한 결과물을 포함하지 않는 활동이며 또, 그로 인해 활동 진행에 마음적·시간적 여유가 생겼기 때문이라는 이유를 제시하기도 하였다.

넷째, 창의성 교육의 방법과 관련하여 유아교사들은 효과적인 창의성 교육 활동을 위한 자료 준비를 중시하였지만, 실제 활동에서 제시된 자료는 정확성이나 활동에의 적합성, 제시 방법과 시기 등의 요소가 고려되지 않고 있었다.

교사들은 대집단으로 이루어지게 되는 창의성 교육 활동에 대해서는 어렵고 비효율적인 방법이라고 이야기하였다. 그러나 실제 활동에서 유아들은 개별 활동을 비롯한 다양한 집단 형태를 경험하였고, 집단의 변화로 인해 반복되는 활동에도 새롭게 접근하며 적극적인 참여 태도를 나타냈다.

또, 교사들은 창의성 교육 활동에서 유아의 창의성 발달을 도울 뿐 아니라 활동의 목표와 내용도 효과적으로 전달하기 위해 유아중심 활동과 교사중심 활동이 균형적으로 이루어질 수 있도록 노력한다고 하였다. 그러나 실

제 활동 중 교사들은 주로 설명, 선택, 문제해결의 상황에서 교사중심의 활동을 진행하고 있는 것으로 나타났다.

교사들의 유아 창의성 발달을 돕기 위한 역할로는 유아 활동에의 참여, 유아의 창의적 표현에 대한 격려 또는 재현, 유아와의 상호작용이 중시되고 있었다. 실제로 창의성 교육 활동에서 교사들의 다양한 참여 역할과 적절한 격려, 상황과 인물에 대한 가작화를 경험하게 하는 상호작용에 의해 유아들은 활동에 더욱 적극적으로 몰입하게 되었다. 그러나 이러한 교사 역할이 유아의 발달 수준이나 활동 상황 등에 대한 이해 없이 수행될 경우에는 유아들의 비적극적 참여가 나타나기도 하였다.

교사들은 유아의 창의성 발달을 위해 적절한 평가 방법의 중요성도 인식하고 있었다. 그러나 실제 평가 시간은 교사의 질문에 의해 활동의 내용과 순서가 재확인되고 기억되는 방법으로 이루어지고 있었다. 또, 교사들은 창의성 교육 활동에 대한 교사 평가의 중요성에 대해서는 인식하지 못하고 있었지만, 실제 교사의 자기반성적 평가를 통해서 교사들은 창의성 교육과 관련된 교수 방법 및 기술의 장·단점을 자각하고 수정하는 효과를 나타내게 되었다.

# 목 차

## 논문개요

<b>I. 서론</b>	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	5
<b>II. 이론적 배경</b>	6
1. 창의성	6
2. 유아 창의성 교육	12
3. 유아 창의성 교육을 위한 교사의 역할	16
<b>III. 연구방법</b>	20
1. 연구 참여자	20
2. 자료 수집	23
3. 자료 분석	26
4. 타당도 확보	26
<b>IV. 결과 및 해석</b>	28
1. 창의성 개념에 대한 유아교사의 인식과 적용	28
2. 창의성의 교육적 가능성에 대한 유아교사의 인식과 적용	32

3. 창의성 교육 목적에 대한 유아교사의 인식과 적용	38
1) 과정 중심적 접근을 통한 즐거움	39
2) 통합교육을 통한 전인발달	41
4. 창의성 교육 방법에 대한 유아교사의 인식과 적용	44
1) 활동 자료 준비는 필수	44
2) 대집단 활동 진행의 어려움	49
3) 유아중심 활동과 교사중심 활동의 균형	51
4) 교사의 참여, 격려, 재현, 상호작용의 역할 실천	54
5) 창의성 교육 활동에 대한 평가	64
<b>V. 논의 및 결론</b>	67
1. 요약 및 논의	67
1) 창의성 개념에 대한 유아교사의 인식과 적용	67
2) 창의성의 교육적 가능성에 대한 유아교사의 인식과 적용	68
3) 창의성 교육 목적에 대한 유아교사의 인식과 적용	69
4) 창의성 교육 방법에 대한 유아교사의 인식과 적용	71
2. 결론 및 제언	78

## 참고문헌

## ABSTRACT(영문초록)

## 부 록

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

21세기 지식 정보화 사회에서는 지식 그 자체보다 지식을 활용하고 적용할 수 있는 인간의 창의적 능력이 더욱 중시된다. 이러한 사회적 요구에 따라 여러 학자들은 창의적 능력과 관련하여 더 활발한 연구를 수행하게 되었고, 그 결과 유아기가 창의성 발달에 있어 중요한 시기라는 점을 밝히게 되었다. 창의성 연구 분야의 대표적 학자인 Torrance(1972)는 유아의 창의적 상상력이 4세 정도에 절정을 이루다 그 후 점차 서서히 감퇴 현상을 보인다고 하였다. 전경원(2000, 2006) 역시 만 4세 이전의 유아들에게서부터 창의적인 행동이 서서히 나타나기 시작하며, 만 4~5세에는 창의적인 사고가 급격히 발달하여 창의적인 행동들도 더욱 뚜렷하게 나타난다고 하였다.

일반적으로 창의성은 '새롭고 신기한 것을 낳는 능력(Guilford, 1959)' 또는 '주어진 문제에 대한 통찰력을 동원하여 새롭고, 신기하고, 독창적인 산출물을 내는 능력(Urban, 1996)'으로 정의된다. 최인수(1998)는 가장 폭넓게 받아들여지고 있는 창의성의 정의를 '새롭고 적절한 것을 생성해 낼 수 있는 개인의 능력'으로서 제시하기도 하였다. 그러나 Boden(1991)은 개인에게 있어서 독창적이고 새로운 것이라면, 사회적 평가나 그 아이디어가 기존에 존재하는가에 관계없이 창의성으로 인정할 수 있다는 개인적 창의성의 개념을 설명하고 있다. 이에 따라 유아를 대상으로 할 때에도 유아가 지금까지 한 번도 경험해보지 못했던 것을 상상하고 추론하여 산출한 결과라면 그것이 성인에게 익숙한 것일지라도 창의성으로 인정해주어야 한다는 주장도 나타나게 되었다(최인수, 1998).

창의성을 연구하는 학자들의 입장에서 유아를 대상으로 하는 창의성 교육의 중요성은 오랫동안 역설되어 왔다. David(1982)의 연구에서는 자신의 일화를 증거로 제시하면서 창의성 발달의 교육적 가능성을 주장하고 있으며, 2007 개정 유치원 교육과정의 내용 중 교수·학습의 방법에서도 유아의 창의적 사고 유도를 위해 교사가 교육 활동의 특성에 따라 다양한 질문을 사용하도록 제시하고 있다. 그러나 현실적으로 창의성 교육의 이론과 현장 교육의 실제 간에는 적절한 연결을 이루지 못하고 있는 실정이다. 이러한 현실에 대해 구본숙(2004)은 교사들이 창의성에 대한 이론적 이해 부족으로 인해 개념 혼돈을 겪고, 교육 현장에서의 실제 적용 시 추상적이고 어려운 명제로서만 인식하기 때문이라고 설명하고 있다.

또, 유아의 창의성 발달은 개인내의 특성만으로 결정되는 것이 아니라 주변 환경 또는 사회 문화적인 요소로부터 영향을 받는다는 연구 결과들도 보고되고 있다(김현아, 1997; 박나미, 2005; Torrance, 2004). 특히 유아의 경우에는 다른 학습자와 달리 연령이 낮고, 주변 환경으로부터 많은 영향을 받는다는 특성을 지니기 때문에 또래 유아나 교사를 비롯한 학급 환경이 창의성 발달을 위한 중요한 요소로서 작용된다(Heinzen & Cameron, 1993). 유아의 창의성과 관련된 교사와 유아 변인에 대한 연구에서는 교사의 창의성과 창의적 교수행동이 유아의 창의적 인성과 창의적 산물에 직접적으로 영향을 미친다는 결과를 보고한 바 있기도 하다(김호, 노영희, 2007). 즉, 유아의 창의성 발달을 위해서 교사라는 변인은 더욱 중요하게 고려되어야 한다.

그러나 우리나라의 유아 창의성 교육에 관련된 연구 동향을 분석한 결과 대부분의 연구들이 유아를 대상으로 창의성 기법이나 창의성 프로그램의 효과가 어떠한지를 밝히는 내용을 다루고 있음이 밝혀졌다(이체호, 최인수, 2009; 황정숙, 2008). 따라서 유아교육 현장을 통하여 실질적인 창의성 교육의 효과를 거두기 위해서는 직접 유아와의 교육 활동을 계획·수행하는 유아 교사에 관한 연구가 더욱 다양해 질 필요가 있다. 또한, 황정숙(2008)은 창

의성 관련 연구에서 사용된 방법들에 대해 질적 연구에 비하여 양적 연구의 비중이 상대적으로 매우 높다는 보고와 함께 창의성 교육 실천 여부에 대한 조사 뿐 아니라, 창의성 교육 활동의 질적 수준에 대한 비판과 확인을 요하는 연구도 활성화 되어야 할 점을 제안하였다. 이러한 연구 필요성과 선행 연구들에 대한 분석 결과를 기초로 본 연구에서는 유아교사의 창의성 교육에 대한 인식과 적용 과정을 탐구해보고자 한다.

실제로, 유아기 창의성 교육과 관련하여 교사들의 창의성 교육에 대한 인식 또는 실천에 대한 양적 연구(안정숙, 2008; 윤정혜, 이연선, 박지영, 박선미, 2008; 송규운, 2009; 장미정, 1996; 장향순, 2009)들이 보고된 바 있으나, 유아교사들의 창의성 교육 실천 사례를 직접 관찰하고 분석한 연구는 미흡한 실정이다. 김선아(1998)와 오현옥(2008)의 연구에서도 이와 같은 부분에 관심을 갖고 창의성 교육 실천의 질적 수준을 밝혀보기 위하여 교사들의 창의성 교육에 대한 인식과 교수 활동 실천에 관한 면담을 실시하였다. 그러나 면담에서 교사들은 자신들 나름대로의 평가 기준으로 자신의 창의성 교육 활동에 대한 점수를 부여하게 되었다는 점을 제시하며, 실제 수업 상황에 대한 관찰 없이 교사의 주관적 평가를 통해서만 밝혀지는 연구 결과의 한계에 대해 언급하고 있었다.

따라서 본 연구에서는 면담을 통해 유아교사들의 창의성 교육에 대한 인식을 알아본 후, 창의성 교육 활동 실행 과정을 관찰해보고자 한다. 즉, 유아교사들의 창의성 교육에 대한 인지적 요인 분석과 행동적 요인 분석을 통해 인식과 수행간의 관계에 집중하여 탐구하며 더욱 객관적인 시각에서 창의성 교육 활동의 질적 수준을 밝혀보는 것이다.

창의성 교육 활동 실제에 대한 효과적인 관찰과 분석을 위해서 본 연구에서는 연구 참여 교사의 창의적 신체 표현 활동을 중심으로 살펴보고자 한다. 신체 표현 활동은 유아가 자신의 자유로운 생각과 느낌을 몸으로 표현함으로써 창의적 능력을 증진시키게 하고, 그 표현의 아름다움을 느낌으로

써 유아의 개성을 신장시킬 수 있게 하는 중요한 의미를 지니는 활동이기 때문이다(오남혜, 2004). 신체 표현 활동이 창의성에 미치는 긍정적 영향은 유아 뿐 아니라 예비 유아교사를 대상으로 한 연구를 통해 검증된 바 있기도 하다(김미진, 2008; 한지혜, 2008). 이러한 선행 연구 결과와 더불어 활동 유형의 다양성으로 인한 연구자의 관찰과 분석의 오류를 예방하기 위해, 본 연구에서는 창의적 신체 표현 활동을 통해 창의성 교육에 대한 교사 인식의 적용 양상을 탐구하고자 한다.

본 연구를 통해 밝혀지는 결과는 유아교사들에게 자신의 창의성 교육 활동에 대해 반성적으로 생각해 볼 기회를 제공하게 될 것이다. 또, 창의성 교육에 대한 유아교사들의 인식 수준과 실제 수준 간의 관계를 밝힘으로써 학습자의 이해에 기초한 필수적이고 구체적인 내용을 다루는 창의성 교육 연수 프로그램 구성의 기초 자료로서 활용 가치가 있을 것이다.

## 2. 연구문제

본 연구에서는 유아교사들의 창의성 교육에 대한 인식과 적용의 실재를 구체적으로 탐구해보기 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 창의성의 개념에 대한 유아교사의 인식과 적용 실재는 어떠한가?

둘째, 창의성의 교육적 가능성에 대한 유아교사의 인식과 적용 실재는 어떠한가?

셋째, 창의성 교육의 목적에 대한 유아교사의 인식과 적용 실재는 어떠한가?

넷째, 창의성 교육의 방법에 대한 유아교사의 인식과 적용 실재는 어떠한가?

### 3. 용어의 정의

#### 1) 창의성

본 연구에서는 창의성에 대해 '자신과 타인의 행복을 위하여 사회와 문화에서 가치를 부여할 수 있는 물건이나 아이디어를 만들어 내는 것뿐만 아니라, 문제를 해결하기 위해 새로운 의견을 생각해 내는 능력 또는 그것을 기초화하는 인격적 특성(전경원, 2006)'이라고 정의한다.

#### 2) 창의성 교육에 대한 유아교사의 인식과 적용

본 연구에서 다루어지는 창의성 교육에 대한 유아교사의 인식과 적용은 연구 참여 교사들의 창의성 교육에 대한 인식과 그러한 인식의 적용 양상을 포함하는 내용이다.

창의성 교육에 대한 유아교사의 인식은 면담을 통해 나타나는 연구 참여 교사들의 창의성 개념, 창의성의 교육적 가능성, 창의성 교육의 목적, 창의성 교육의 방법과 관련한 지식이나 생각, 신념 등을 의미하는 내용이며, 이러한 인식의 적용 양상은 연구 참여 교사들의 실제 창의적 신체 표현 활동을 관찰·분석함으로써 밝혀지는 내용이다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 창의성

#### 1) 창의성의 개념

창의성은 창의적 능력을 포함하는 하나의 사고 성향이자 인성을 의미하는 것으로서, 어느 한 입장에 근거하여 설명하기 어려운 다면적인 성질을 가지고 있다. 이러한 창의성의 개념 또한 여러 학자들에 의해 다양하게 정의되고 있으나, 그 각각의 정의에 대해서는 인지적 관점, 성격 특성적 관점, 상호작용적 관점의 입장에서 이해해 볼 수 있다.

먼저, 인지적 관점에서는 창의성을 지적 능력의 한 특성으로 간주함으로써 창의적 사고를 더욱 강조하고 있다. 창의성에 대한 인지적 관점의 입장을 대표하는 학자인 Guilford(1959)는 창의성이 포함된 지적구조모형을 제시하면서 지력은 기억과 사고로 나누어지며 사고는 다시 인지, 산출, 평가로 나누어진다고 하였다. 이 중 산출은 수렴적 사고와 확산적 사고로 나누어지게 되는데, 특히 확산적 사고는 창의성의 가장 분명한 지침이 된다. 확산적 사고는 창의적 사고에 관련된 능력으로서 그 하위요인으로는 문제에 대한 민감성, 사고의 유창성, 사고의 융통성, 사고의 독창성, 사고의 정교성, 재정의라는 6가지 요소를 포함한다.

인지적 관점에서 강조하는 이러한 창의적 사고는 기본적으로 풍부한 경험, 지식, 능력을 바탕으로 발달되어 창의적 문제 해결 과정에 영향을 미치는 인지적 요인이 된다. Torrance(1972)는 인간이 문제를 접하였을 때 자신의 풍부한 지식이나 경험 또는 부족이나 결핍, 부조화 등을 민감하게 인식하는 가운데 주어진 상황에서의 해결 방법을 탐색하는 전체 과정을 창의적

과정으로서 설명하기도 하였다.

다음으로, 성격 특성의 관점에서는 창의성을 개인의 성격적 요인, 특성, 성격 구조 등으로 이해함으로써 인지적 요인보다는 성격적 요인의 영향을 강조하고 있다. Freud를 중심으로 한 정신분석학자들은 창의성을 정의의 측면에서 설명하면서 창의적 사고나 행동이 갈등 또는 억압된 정신의 누적을 해소하는 과정에서 생기는 공상, 아이디어가 구체화 되어 나타나는 것으로 보았다(김현아, 1997). 이러한 공상이나 아이디어를 어떻게 받아들이느냐에 따라 창의적인 사람이 될 수도 있고 그렇지 못할 수도 있는데, 창의적인 사람이 된 경우의 공통점은 호기심이 많고, 모험을 즐기며, 독립적이고, 자기 신뢰감이 있으며, 문제를 해결하려는 열정·인내심·집중력이 있고, 복잡하고 애매모호한 문제에 도전하기를 즐기며, 변화와 성취에 대한 욕구가 강하다는 것이다(홍용희, 1996).

마지막으로, 상호작용적 관점에서는 인간의 지적 능력과 성격 특성을 비롯한 사회 문화적 환경 요소들의 통합에 의해 창의성이 나타난다고 설명한다. 창의성의 상호작용 모델을 제시한 Amabile(1989)은 개인의 특정 영역에 관련된 지식이나 기술, 특별한 행동이나 사고 스타일 등의 인성적 특성, 선천적 또는 사회 문화적 환경에 의한 후천적 동기 유발이 창의성을 구성하는 주요 요인이라고 소개한다. Csikszentmihalyi(1996) 역시 창의성은 한 개인의 머릿속에서 나오는 것이 아니라는 점을 이야기하며, 창의성을 이루는 세 가지 구성 요소로서 특정 영역에 대한 지식, 그 영역에 속하는 생활 현장, 개인의 창의적 성향을 의미하는 영역, 현장, 개인이라는 세 가지의 요소를 제시하고 있다.

그러나 Sternberg와 Lubart(1996), 김혜숙과 송인섭(1999)의 연구에서는 단일 학문에 기초하여 창의성에 접근하는 방법의 문제점을 지적하며, 창의성에 대한 다학문적·다원적 접근을 제안하기도 한다. 따라서 위에서 살펴본 세 가지 관점을 모두 포함하여 정리하자면 창의성은 즉, '자신과 타인의 행

복을 위하여 사회와 문화에서 가치를 부여할 수 있는 물건이나 아이디어를 만들어 내는 것뿐만 아니라, 문제를 해결하기 위해 새로운 의견을 생각해 내는 능력 또는 그것을 기초화하는 인격적 특성(전경원, 2006)'이라 할 수 있겠다.

## 2) 창의성의 구성 요소

인지적 관점에서의 창의성을 강조하는 Guilford는 창의성의 주요 구성 요소로서 사고와 행동의 민감성, 유창성, 융통성, 독창성, 정교성, 재정의의 6가지 요소를 제시하였다. 첫째, 민감성이란 기존 체제 내에서 문제를 찾아내는 능력으로서 주변 환경에 대해 민감한 관심을 보이고 이를 통해 새로운 탐색 영역을 넓히는 능력을 의미한다. 둘째, 유창성이란 사고와 행동의 속도 개념으로서 정해진 시간 내에 빠르게, 많은 아이디어를 산출할 수 있는 다산의 능력을 의미한다. 셋째, 융통성이란 사고와 행동의 범위 개념으로서 하나의 아이디어나 형태, 방법 등을 여러 가지로 변형시킬 수 있는 능력을 의미한다. 넷째, 독창성이란 사고와 행동의 새로운 개념으로서 기존의 것에서 탈피하여 참신하고 독특한 아이디어를 산출하는 능력을 의미한다. 다섯째, 정교성이란 사고와 행동의 깊이 개념으로서 발상을 구체화시키고 세련되게 해서 미흡하고 모순된 부분을 개선하는 능력을 의미한다. 여섯째, 재정의는 새로운 목적을 위해 친숙한 대상에 대한 기존의 해석을 버리고 새로운 방법으로 해석하는 능력을 의미한다(김선아, 1998; 성은현, 2003; 홍용희, 1996; Guilford, 1959).

한편, Sternberg는 위와 같은 창의적 사고에 영향을 미치는 요소로서 지적 능력, 지식, 사고 방식, 개인적 특성, 환경, 동기 유발의 6가지 요소를 설명하였다. 첫째, 지적 능력은 종합적 능력, 분석적 능력, 실용적 능력을 포함하는 것으로서, 문제를 정의하고 이해하며 가치 있는 방식으로 해결하게 되

기까지의 문제해결 과정에 있어 중요한 요소이다. 둘째, 지식은 창의적 산출물의 질을 높이기 위해 필요한 요소이며, 창의성은 공허한 상태에서가 아닌 기본적 지식을 바탕으로 발휘되기도 한다. 셋째, 사고 방식은 능력이라기보다는 어떻게 생각하는가에 대한 자원으로, 어떤 것에 관여하고 어떤 능력을 사용할 것인가에 대한 개인의 생각하는 스타일이다. 사고의 스타일로는 감각적, 직관적, 순응적, 개혁적, 지엽적, 광범위한 스타일 등이 있으며, 어떤 사고 스타일을 가졌는가에 따라 창의성은 달라지게 되는 것이다. 넷째, 개인적 특성으로는 애매모호함에 대한 참을성, 인내심, 새로운 것에 대한 개방성, 위험 감수 의지, 자신이나 결정에 대한 확신 등이 포함되며, 이러한 개인적 특성은 창의성 발휘를 위한 하나의 자원이 된다. 다섯째, 동기에는 내적·외적 동기가 포함되며, 이러한 동기를 갖는 것은 창의성 발현을 위해 매우 중요하다. 여섯째, 창의성 발현을 위한 환경으로는 물리적·사회적 환경을 포함할 수 있는데, 창의적으로 생각하기에 필요한 모든 것을 갖추고 있다 해도 이러한 외적 환경이 적절하지 않으면 창의성을 발현시키는 일은 어렵다는 것이다(Sternberg & Lubart, 1996).

이와 같이 창의성의 구성 요소들을 다양하게 제시하고 있는 여러 연구들을 종합·분석해보면 창의성의 구성 요소는 크게 인지적 측면의 요소와 정의적 측면의 요소로 구분되어 더욱 구체화되고 있음을 알 수 있다(김영중, 2004). Urban(1996)은 창의성의 주요 요소와 함께 내외적인 조건을 모두 통합하기 위해 Sternberg의 이론을 기초로, 인지적 측면과 정의적 측면에서 창의성의 구성 요소를 제시하고 있다.

먼저, 인지적 측면에서는 확산적 사고와 행동, 일반적 지적 능력과 사고 능력의 기반, 구체적 지식 기반과 특정 영역의 기능을 다루고 있다. 첫째, 확산적 사고와 행동은 아이디어의 유창성, 융통성, 독창성, 정교성, 민감성 등의 요소를 포함한 의미이다. 둘째, 일반적 지적 능력과 사고 능력의 기반은 확산적 사고의 바탕이 되는 일반적인 지식과 창의적 과정에서 나타나는

분석, 추론, 비판, 평가 등의 사고 능력을 의미한다. 셋째, 구체적 지식 기반과 특정 영역의 기능은 확산적 사고만이 아닌 특정 과제를 수행하는 데 필요한 특정 영역에 대한 지식과 기능을 갖추는 것을 의미한다.

다음으로, 정의적 측면에서는 초점 맞추기와 과제 집착력, 동기와 동기 유발, 개방적이며 애매모호함에 대한 참을성의 요소를 다루고 있다. 첫째, 초점 맞추기와 과제 집착력은 특정 영역에 대한 종합적이고 자세한 지식과 기능을 갖추기 위한 강한 집착과 끈기를 의미하는 내용으로서, 주의집중 훈련에 의한 가능성 또한 제시하고 있다. 둘째, 동기와 동기 유발은 새로움에 대한 욕구, 호기심, 탐색과 지식에 대한 욕구 등의 선천적으로 지니게 되는 동기와 부모나 기타 교육환경에 의한 동기 유발을 의미한다. 셋째, 개방적이며 애매모호함에 대한 참을성은 집중적으로 초점을 맞추던 활동으로부터 잠시 뒤로 물러서서 초점을 확장시키는 단계로의 전환을 의미한다. 이는 때때로 뒤로 물러서서 관조하고 즐기면서 활동 패턴과 사고의 범위를 넓혀 볼 필요성을 제시하는 내용으로서, 초점 맞추기와 과제 집착력의 요소와 조화를 이루어야 할 요인이다.

### 3) 창의성에 영향을 미치는 요인

창의성은 개인이 내적으로 가지고 있는 능력과 더불어 외적인 환경 조건에 의해서도 영향을 받게 된다. 그 중 개인 내적 능력은 창의성에 관한 인지적 관점과 성격 특성적 관점에서 주장하는 각 개인의 지적 요인, 인성적 요인을 포함한다. 지능이 높은 집단일수록 창의성의 폭이 넓다는 연구 결과를 밝힌 Guilford(1959)는 지적 능력의 하위 요소 중 확산적 사고와 창의성과의 관계를 강조하였다. 또, 정신분석학자들은 창의성 발휘에 영향을 미치는 요인으로서 각 개인의 기분, 정서, 감정, 동기와 같은 인성적 요인을 강조하고 있다.

그러나 최근에는 인간의 행동 발달을 설명함에 있어 교육이나 훈련의 가능성을 인정하고, 이러한 유전적 요인과 환경적 요인과의 상호작용에 더욱 관심을 갖고 있는 추세이다. Torrance(2004)의 연구에서는 관련 선행 연구들을 비교한 결과 창의적 성취에 있어 개인 내적 요인보다 사회 문화적 환경의 요인이 더 큰 영향을 미친다는 사실을 보고하고 있다. 창의성의 평가와 관련된 연구에서도 공정한 평가가 되기 위해서는 개인의 문화적 요소가 고려되어야 한다고 제안한다(Urban, 2005). 전경원(2006)은 이러한 창의적 환경에 대해 단순히 가정, 학교, 사회·문화적인 영향뿐 아니라 광의로는 '지식의 상태'나 새로운 아이디어를 자극할 수 있는 기회, 문화, 다양한 교수매체, 감정적인 분위기, 사회적 분위기 등을 포함하는 것으로, 창의성을 북돋울 수 있는 물리적 환경, 가정, 학교·작업장, 문화 등을 포함하는 총체적인 환경이라고 정의하고 있다.

창의성 발달의 교육적 가능성을 인정하는 창의성 관련 연구 분야에서는 창의성 발달에 영향을 미치는 여러 가지 구체적인 환경적 요인들 또한 밝혀내고 있다. Hobson과 Feldhusen(1971)의 연구에서는 자유 놀이의 역할 분석 과정을 통해 창의성 발달에 직접적인 도움을 주는 변인으로서 자유, 유희성, 친밀한 대인관계, 집단 활동, 극화기술을 제시하였으며, Forman과 McKinney(1978)의 연구에서는 전통교육에 비교한 개방교육의 창의성 발달 효과를 검증하고 있다. 즉, 창의성 발달에 적합한 환경 구성은 개방적인 교육 분위기 속에서 가능하게 된다. 따라서 교육 환경 구성에 결정적 역할을 하는 부모나 교사들은 개방교육 실현을 통해 창의성 발달을 위한 물리적·심리적 환경을 제공할 수 있어야 할 것이다. 창의성 발달의 교육적 가능성을 인정하는 Cropley(1995) 역시 창의성 교육에서 교사가 유아의 상상력을 자극시키고, 의견을 제시하는 것을 격려하고, 통찰력을 촉진시켜주는 등의 방법을 사용하면서 창의성 발달을 촉진할 것을 제안하고 있다. 또, 김선아(1998)는 관련 이론과 연구 결과를 기초로 유아의 창의성 발달을 위한 물리

적 환경의 조건으로서 비구조적 놀잇감과 친숙한 자료 제공, 민감성과 상상 놀이를 자극시키는 환경 구성, 융통성 있는 환경 구성, 유아들의 작품 전시를 제시하고 있다.

## 2. 유아 창의성 교육

### 1) 유아 창의성 교육의 의의

21세기는 사회 전반의 지식 정보화 수준에 의해 국가의 경쟁력이 결정되는 시대로서, 교육에서는 지식 그 자체보다 지식을 활용하고 적용할 수 있는 인간의 창의적 능력 신장에 중점을 두게 되었다. 20세기 전반까지는 창의성에 대해 소수 개인이 지니는 별로 바람직하지 않은 특성으로 여겨왔지만, 시대적 변화에 따라 20세기 중반 이후부터는 창의성에 대해 모든 개인에게 잠재된 능력이며 인간 생활의 전 영역에 적용 가능한 바람직한 특성으로 여기고 있다(김혜숙, 송인섭, 1999). 또, 창의성이 발달된 사람은 일에 몰입하고 즐거움을 느끼며, 그 과정 중에 자아실현을 이룸으로써 삶의 질 향상을 통한 만족을 느낄 수 있다. 최근에는 이와 같이 사회에서 요구하는 능력일 뿐만 아니라 개인의 삶에서 또한 중요한 의미를 지니는 창의성에 대한 교육적 요구가 높아지게 되었다.

이러한 창의성 교육은 연령과 발달단계에 따라 적절한 내용과 방법으로 이루어져야 할 필요가 있다. 유아의 경우에는 24개월이 되면 신체발달, 인지 발달과 함께 더욱 호기심, 상상력, 추리력이 발달하게 되는데, 이와 같이 연령별로 다르게 나타나는 창의성의 특징이 고려되어야 하기 때문이다(김경은 외, 2007). 또, 창의성은 여러 연구에 의해 유아기에 급격히 발달하는 특징도 가지고 있다는 점이 밝혀졌다. Torrance(1972)는 창의성에 대해 모든 유

아가 지니는 보편적이며 계발 가능한 특성이라고 설명하면서, 유아기가 창의성 발달의 결정적 시기라는 점을 주장하였다. 유아기에 창의적 능력을 획득하지 못하면 그 이후에는 창의성에 대한 민감성이 사라져 창의성 발달에 제한을 겪게 된다는 것이다. Dacey(1999)는 인간발달에서 창의적 절정기를 6단계로 구분하면서 0~5세까지의 영유아기를 창의성 성장의 첫 번째 절정기라고 하였다. 이 시기는 창의성이나 지능에 영향을 미치는 신경학적인 요인들이 급속도로 성장하는 시기로 부모와의 적절한 상호작용이나 교육적 자극이 주어질 경우 창의적 성장이 절정에 이르게 된다는 것이다(김경은 외, 2007, 재인용). 즉, 유아기는 창의성 발달의 결정적 시기로서, 이 시기를 통해 이루어지는 창의성 교육의 의의는 더욱 부각되고 있다.

## 2) 유아 창의성 교육의 방법

유아들은 어떤 일에 대해 흥미, 즐거움, 도전 의식, 만족감을 갖게 되고, 일에 대해서 외부로부터의 어떤 억압도 없을 때 내적 동기가 유발되면서 가장 창의적이게 될 것이다(전경원, 2006). 즉, 창의성의 원동력은 내적 동기 유발에서 비롯된 자발성이라 할 수 있다. 이러한 자발성에 기초하여 생각할 때, 유아의 창의성 발달을 위한 가장 효과적인 방법 중 하나는 놀이가 된다.

이미 선행 연구를 통해 놀이를 비롯한 개방적인 교육 방법의 창의성 발달 효과는 검증된 바 있기도 하다(Forman & McKinney 1978; Hobson & Feldhusen, 1971). 윤길근, 강진영(2004)은 유아의 창의성 발달을 위해 유아가 자발적이고 자주적인 활동에서 비롯한 풍부한 표현의 기회를 갖게 할 것, 자발적인 활동 가운데 문제 해결을 위해 스스로 생각하면서 집중력과 탐구심을 증진시키게 할 것을 제안하고 있다. 놀이가 곧 생활인 유아들은 이러한 모든 과정을 놀이 속에서 경험하게 된다. 예를 들어, 미끄럼틀 놀이를 하는 유아는 미끄럼틀을 다양하게 이용하며 새로운 놀이 방법을 고안해

내고, 소꿉놀이를 하는 유아는 필요한 소품의 목록을 작성하고 준비해가면서 창의적인 활동을 경험하는 것이다. 따라서 유아들의 놀이를 지원하는 것은 유아의 창의성 발달을 위한 가장 효과적인 교육 방법 실현이 될 수 있다.

유아의 놀이 과정에서 교사가 적용할 수 있는 창의성 계발 기법으로는 다음의 5가지가 있다(김선아, 1998; 전경원, 2006).

#### (1) 브레인스토밍

브레인스토밍은 말 그대로 '두뇌폭풍'으로 어떤 특정문제나 주제에 대해 두뇌에서 폭풍이 휘몰아치듯이 아이디어를 창출하는 것이다. 아이디어의 질보다는 양을 강조하는 방법으로서 자신의 의견을 표현하고 다른 사람의 의견을 수용할 수 있는 만4세 이상의 유아 집단에서 사용되기에 적절하다. 브레인스토밍을 사용할 때에는 창출된 아이디어에 대한 비난과 평가 금지, 모든 아이디어의 수용, 최대한 많은 아이디어의 제시, 이미 제안된 아이디어로부터 다른 아이디어의 창출이라는 4가지 규칙을 기억해야 한다.

#### (2) 색다른 용도법

색다른 용도법은 Torrance가 개발한 창의성 검사 도구에서 활용된 방법으로서, 원래의 용도 외에 다른 용도로 사용할 수 있는 방법을 찾아보도록 유아들에게 사물을 제시하고, 아이디어를 떠올리고, 나온 모든 아이디어 중 누구의 아이디어가 가장 많고 독특한지에 대해 살펴보는 것이다.

#### (3) 강제 결합법

강제 결합법은 어떤 사물이나 아이디어를 색다르게 생각해 보는 능력을 계발하는 사고활동으로, 겉으로 보기에 전혀 관계가 없어 보이는 아이디어나 사물을 억지로 결합시켜 창의적인 사고를 돕는 방법이다. 유아들이 쉽게 접근할 수 있는 이 방법에는 문제와 상관없이 목록을 만들고 목록을 문

제와 연결시켜 아이디어를 내고 평가해보는 목록표 작성법, 목록표 작성법과 유사한 방법으로 진행되나 카탈로그나 잡지를 이용하여 문제와 연결시켜 생각해보는 카탈로그 기법, 바구니나 상자 2개를 준비하여 양쪽에서 아이디어나 사물 등이 적힌 종이를 한 장씩 뽑아 둘을 연결시켜 독창적인 아이디어를 만드는 임의 강제 결합법의 3가지 종류가 있다.

#### (4) SCAMPER

스캠퍼는 Osborn이 제안한 동사 체크리스트를 보완하여 Eberle(1971)이 고안한 창의성 체크리스트로서, 7개 단어의 약자로 구성되어 있으며 특정 대상이나 문제에서 출발해서 그것을 변형시키는 방법이다. 7개 단어의 약자는 각각 S(Substitute)-대치하기 / C(Combine)-결합하기 / A(Adapt)-순응하기 / M(Modify, Magnify, Minify)-수정하기, 확대하기, 축소하기 / P(Put to other uses)-다른 용도 / E(Eliminate)-제거하기 / R(Rearrange, Reverse)-재정리하기, 반대로 하기 또는 순서 바꾸기를 의미한다.

#### (5) 결점 열거법과 희망 열거법

결점 열거법은 대상의 문제점을 찾아내어 브레인스토밍을 함으로써 대상의 문제점을 개선해 보는 발상법이다. 결점 열거법 적용 시 교사는 대상을 제시하거나 유아들과 함께 주제를 선택해서 결점을 찾아본 후, 결점을 보완하기 위한 아이디어를 산출해 보게 할 수 있다.

희망 열거법은 만족한 사물이나 상황에 대해 좀 더 바람직한 눈으로 보아 희망사항을 나열해 아이디어를 이끌어 내는 기법으로 결점 열거법과 같은 방식으로 진행된다.

### 3. 유아 창의성 교육을 위한 교사의 역할

유아의 창의성을 발달시키기 위한 교사의 조건으로는 창의적인 교사일 것, 따뜻하고 수용적이며 이해하는 분위기를 마련하려고 노력할 것, 교사 자신이 지적 호기심이 많을 것, 동기를 부여하고 결과를 평가하는 데에 숙달될 것, 자발적으로 학습하게 하고 탐구 기능을 신장시켜 줄 것, 다양한 반응을 할 수 있는 환경을 준비할 것, 실패를 두려워하지 않는 과제를 부과하는 방식에 익숙해 있을 것, 유아에게 적절한 자아 개념을 갖게 할 것, 개인의 독자성을 인정할 것, 집단을 창의적으로 이끌어 갈 것, 여러 전문가와 협력 체제를 이루어 나갈 것 등이 제시되고 있다(윤길근, 강진영, 2004). 이러한 교사가 갖추어야 할 조건에 기초하여 유아의 창의성 발달을 위한 교사의 물리적 지원과 심리적 지원의 역할을 구분하여 제시해보면 다음과 같다.

#### 1) 물리적 지원자로서의 역할

첫째, 유아의 전인발달을 도와주기 위해 풍부하고도 다양한 경험을 제공하는 질적으로 우수한 유아교육과정을 제공해야 한다. Urban(1996)은 열린 교육을 실시하는 통합적 유아교육 프로그램이 창의성 발달에 가장 희망적이라고 주장하고 있다. 하루 일과 뿐 아니라 교육의 전체적 내용에 이르기까지 광범위한 영역에서 유아의 자유 의지와 흥미, 욕구를 인정하는 것을 바탕으로 하며, 교사의 권위적 태도가 철저히 배격되는 열린 교실의 정신은 아동이 실패에 대한 두려움 없이 잠재된 자신의 창의력을 마음껏 발휘하고 키울 수 있는 최적의 조건이 된다(김현아, 1997).

둘째, 유아의 민감성을 자극시키는 환경을 제공해야 한다(노영희, 1995; 구본숙, 2004, 재인용). 유아들에게는 직접 보고, 듣고, 냄새 맡고, 느끼고, 만져볼 수 있는 풍부한 감각적 환경이 필요하다. 이러한 환경에서 유아들은

민감한 관심을 갖고 문제를 발견하게 되기 때문이다. 또, 유아들은 발견된 문제를 해결하기 위해 지식과 정보를 찾아내고 활용하며 새로운 시각에서 문제 상황을 재구성하는 작업을 경험하게 될 것이다(성은현, 2003).

셋째, 비구조적인 놀잇감 제시를 비롯한 유아의 상상놀이를 자극할 수 있는 환경을 제공해야 한다(노영희, 1995; 구본숙, 2004, 재인용). 유아들은 주로 상상놀이와 역할놀이를 통해서 창의적 놀이를 표현하게 된다. 교사는 이러한 유아들의 상상놀이가 언제 어디에서 일어날 것인지 예견할 수 있어야 하며, 그 속에서 엄마도 되어 보고 버스기사도 되어볼 수 있도록 충분한 공간과 상상놀이에 사용할 자료를 제공해 주어야 한다. 특히, 비구조적 놀잇감은 유아가 뜻대로 변형해 볼 수 있어 창의적인 놀이를 위해 목적에 따른 활용이 가능하다는 가치를 지닌다. 따라서 교사는 유아의 상상놀이를 위해 유아의 발달단계와 시기를 고려하여 적절한 비구조적 놀잇감을 제공해 주어야 한다(김선아, 1998).

넷째, 유아에게 친숙한 자료를 제공해야 한다. 창의성은 반드시 새로운 자료를 통해서만 자극받는 것이 아니다. 특히, 독창성은 일상생활 속에서 누구나 경험할 수 있는 사소한 일에 기초하여 발달되기도 한다(Kaufman, J. C. 외, 2010). 따라서 유아들은 익숙하지 않은 것을 보고 익숙해지려고 하는 것보다 익숙한 것을 익숙하지 않은 새로운 것으로 보려고 하는 사고방식도 가져야 할 필요가 있다.

다섯째, 교사는 융통성 있는 환경을 구성해야 한다. Frost의 환경구성의 원리에 입각하되 유아의 흥미와 관심 등을 고려하여 창의적 사고와 행동을 유발할 수 있는 융통성 있는 환경을 구성해야 한다. 교구 상자를 바꾸기만 해도 유아들의 관심도가 달라지듯이, 교사는 영역의 위치나 구성에 변화를 줄 수도 있고 유아와 협의하여 영역이나 환경판을 꾸며볼 수도 있다(노영희, 1995; 구본숙, 2004, 재인용). 때로는 유아의 작품을 활용하여 환경판을 꾸밈으로써 유아 자신의 작품 외에 서로의 작품 아이디어를 감상하고 평가

해 볼 기회를 갖게 하는 것도 효율적인 방법이다(김선아, 1998).

## 2) 심리적 지원자로서의 역할

첫째, 누구나 어떤 형태이건 간에 창의성을 가지고 있다는 점을 강조하고, 인정해주어야 한다. 교사는 모든 유아들에게 창의적인 잠재력이 있다는 것을 일깨워주고 유아로부터 나타나는 창의적 사고나 행동에 대해 인정하고 격려해줌으로써, 유아가 자신의 사고 능력을 소중히 여기며 스스로의 판단을 신뢰할 수 있도록 해야 한다. 유아가 만약 실수를 했을 경우, 교사가 성인 위주의 판단으로 무시하게 된다면 유아는 독립적으로 생각하거나 자유롭게 표현하기를 꺼려하게 될 것이다(서현아, 2000; 이기숙 외, 2003; 이상욱, 1998). 그러므로 교사는 유아에게 오히려 실수를 통해 배울 수 있는 기회를 제공할 수 있어야 한다.

둘째, 유아에게 허용적이고 개방적인 교실 환경과 분위기를 제공해야 한다. 교사는 유아 존중의 사상에 기초하여 유아의 의견에 귀를 기울이고 유아에게 스스로 해 볼 수 있는 기회를 줌으로써, 개방적 분위기를 통해 유아 창의성 발달을 위한 심리적 환경을 조성해야 한다. 윤종건(1996)은 허용적·개방적인 풍토 조성을 위해 인간미 넘치는 풍토, 자율적이고 민주적인 풍토, 평가의 공포로부터 자유로운 풍토를 강조하였다. 유아의 창의성 발달을 위해서는 교사가 유아에게 무엇이든 의논할 수 있는 상대가 될 수 있어야 하기에 교사는 유아와의 신뢰관계 증진을 위해서도 노력해야 한다. 유아는 교실 안에서 안정감을 느낄 때 더욱 자유롭게 자신을 표현할 수 있게 되기 때문이다.(구본숙, 2004; 김선아, 1998; Goff & Torrance 1990; Isenberg & Jalong, 2001).

셋째, 효과적인 질문과 격려를 통해 유아의 창의적 사고를 자극해야 한다. 교사는 활동의 결과보다 과정을 중시하고 유아의 사고나 행동에 대한 인정

과 더불어 적절한 개방식 질문을 함으로써, 창의성 발달에 있어 매우 중요한 역할을 하게 되는 유아의 확산적 사고를 자극할 수 있어야 한다. 또, 유아가 표현하는 아이디어에 대해 격려함으로써 창의적 사고를 더욱 자극시킬 수도 있다(서현아, 2000, 성은현, 2003 이상욱, 1998). Torrance(1977)는 교사가 유아에게 보상의 방법을 사용할 때 주의할 점으로서 상상적·창의적 아이디어를 조장할 것, 자신의 아이디어가 가치로운 것이라는 느낌을 갖게 할 것, 원인과 결과가 고려된 평가를 할 것을 제안하고 있다(이기숙 외, 2003, 재인용).

### Ⅲ. 연구 방법

#### 1. 연구 참여자

본 연구는 유아교육을 전공하고 현재 유치원 및 어린이집에서 유아 학급의 담임으로 근무하고 있는 교사들을 대상으로 실행하였다. 연구 참여자에 대한 일반적인 배경은 표 1과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 일반적인 배경

연구참여자	연령	학력	유아교육기관	담당학급(유아수)	경력
김교사	31	4년제 졸	유치원	만4세(21명)	6년
박교사	30	4년제 졸	유치원	만4·5세(26명)	5년
송교사	28	2년제 졸	유치원	만4세(17명)	6년
이교사	27	4년제 졸	어린이집	만4세(19명)	4년
정교사	26	2년제 졸	어린이집	만5세(20명)	5년

##### 1) 김교사

김교사는 4년제 대학에서 유아교육을 전공한 경력 6년차의 유아교사로서, 현재는 사립 유치원에서 만4세 학급의 담임으로 근무하고 있다. 김교사가 근무하고 있는 유치원은 20여 년간 아동중심 교수법을 실천해왔으며, 교수학습 방법과 관련하여 교육과학기술부, 교육청으로부터의 여러 수상 경력도 지니고 있는 기관이다. 유치원에서는 매주 13명의 담임교사들에 의해 차례

로 연구수업이 실시·평가되는 장학 체계를 구성하고 있는데, 이러한 환경에서 근무하는 김교사 또한 유아교육 방법에 대한 지식과 기술 습득을 위해 항상 노력하고 있다. 연구자와는 대학 선후배 관계로서의 개인적 친분이 있는 김교사는 자신의 창의성 교육 활동에 대한 점검의 기회로 삼겠다며 본 연구에 참여하게 되었다.

## 2) 박교사

박교사는 4년제 대학에서 유아교육을 전공한 경력 5년차의 유아교사로서, 현재는 사립 유치원에서 만4·5세 통합 학급의 담임으로 근무하고 있다. 박교사는 약2년 동안 유치원 임용고시를 위해 준비했던 경험이 있는데, 그로 인해 유아교육과정과 유아교육이론에 대한 전문적 지식을 충분히 갖추고 있는 교사이다. 창의성 교육을 위한 최적의 시기로서 유아기를 더욱 강조한 박교사는 교육 활동을 통한 실천으로서의 어려움 또한 밝히며, 창의성 교육 활동 실행에 대한 부담을 나타내기도 했다. 그러나 연구자와 대학 동기로서의 개인적 친분이 있는 박교사는 연구가 진행되는 동안 연구자와 연구 내용을 비롯한 전반적인 창의성 교육 내용에 대한 이야기를 나눔으로써 연구자의 연구 자료 분석 과정에 많은 도움을 주었다.

## 3) 송교사

송교사는 사립 유치원에서 만4세반 학급의 담임으로 근무하고 있는 경력 6년차의 유아교사이다. 송교사는 유아교사로서의 현장 경험을 쌓으며 유아교육에 대해 더욱 관심과 열정을 갖게 되었다고 한다. 그래서 2년제 대학에서 유아교육을 전공하였지만, 현재는 교사로서 근무함과 동시에 방송통신대학에 재학 중인 학생이기도 하다. 연구자는 2년 전 송교사와 동료교사로서

함께 근무하며, 송교사의 남다른 호기심과 창의적 능력 발휘를 자주 확인하게 되었다. 송교사는 일상생활 속에서도 그림 표현을 자주 사용하고, 사물의 겉모습이 아닌 그 속의 구조나 성분 등에 대해 흥미를 가진다. 연구자는 이러한 송교사의 창의적 성향에 관심을 갖고 송교사로부터 연구 참여에의 동의를 구하게 되었다.

#### 4) 이교사

이교사는 4년제 대학에서 유아교육을 전공한 경력 4년차의 유아교사로서, 현재는 법인 어린이집에서 만4세 학급의 담임으로 근무하고 있다. 연구자가 지인을 통해 소개받게 된 이교사는 "제 별명이 4차원이예요."라고 자신을 소개하며, 면담 내내 유쾌하게 이야기 했다. 이교사는 유아들의 창의성 증진을 위한 자신의 교육적 지식과 기술에 대해서는 자신 없어 했으나, 유아들의 창의적 능력에 대한 믿음이 있었다.

#### 5) 정교사

정교사는 2년제 대학에서 유아교육을 전공한 경력 5년차의 유아교사로서, 현재는 법인 어린이집에서 만5세 학급의 담임으로 근무하고 있다. 정교사는 기관에서 실시하는 창의성 프로그램을 위해 관련 사교육 업체로부터 소정의 교육을 받으면서 유아의 창의성에 대해 더욱 고민하게 된 교사이다. 정교사가 현재 소속되어 있는 기관의 원감교사에 의하면, 올해 신규 채용된 정교사는 채용 당시 실기 면접에서 훌륭한 수업 시연으로 인해 강한 인상을 남겼다고 한다. 연구자는 정교사의 이러한 창의성에 대한 관심과 교육 연수의 경험, 교수 활동 기술에 대한 기대를 가지고 정교사에게 연구 참여에의 동의를 구하게 되었다.

## 2. 자료 수집

### 1) 개별심층면담

연구 참여 교사들을 대상으로 하는 구체적인 면담은 5월 15일부터 8월 3일까지, 연구 참여자 5명에게 각각 2회씩 1~2시간 정도로 이루어졌다. 면담은 개방식 질문에 의한 심층면담의 방법으로 이루어졌으나, 본 연구의 주제나 목적과 관련된 보다 타당한 내용을 다루는 면담을 실행하고자 사전에 구성된 질문 목록을 기초로 진행되었다.

질문 목록은 '2007 개정 유치원 교육과정' 중 창의성 발달이 강조되고 있는 '표현 생활', '탐구 생활'의 내용과 윤정혜, 이연선, 박지영, 박선미(2006)의 연구에서 사용한 질문 내용의 영역 범주, 장향순(2009)의 연구에서 사용한 질문지를 기초로 본 연구자가 재구성하여 3명의 유아교사를 대상으로 예비 면담을 실행한 뒤 수정·보완한 것이다. 질문 목록은 부록 1에 제시한다.

면담 내용은 mp3를 이용하여 간소화 된 방법으로 녹음함으로써 녹음에 대한 부담을 덜어 연구 참여자가 의식하지 않고 편안하게 참여할 수 있도록 배려하였다. 본 면담을 통해 수집한 녹음 자료는 구체적으로 전사하여 참여 교사들의 창의성 교육에 대한 인식을 분석하는 자료로서 활용하였다.

위와 같이 계획된 면담 이후에는 연구 과정 중 연구자가 참여 교사의 활동 실행 내용에 대해 의문이 생기거나 재 질문이 필요한 경우, 전화 통화를 통해 수시로 면담이 이루어 질 수 있었다. 이러한 비형식적인 면담에 대해서는 간단한 기록 작업이 이루어졌으며, 이 기록 자료는 교사들의 실제 창의성 교육 활동에서의 교수 행동을 분석하고 이해하기 위해 활용되었다.

## 2) 수업 관찰

창의성 교육에 대한 유아교사들의 인식이 실제 활동에서 어떻게 적용되는지를 분석해보고자 이루어진 수업 관찰은 6월 16일부터 7월 30일까지 10개의 활동 사례에 대해 각각 1회씩 이루어졌다. 수업은 연구 참여 교사들에 의해 사전에 각 학급의 주제와 관련하여 창의적 신체 표현 활동으로 계획되었다. 창의적 신체 표현 활동의 실행 일정은 다음과 같다.

**<표 2> 창의적 신체 표현 활동 실행 일정**

연구참여자	활동 실행일	활동명
김교사	6월 25일	동물의 움직임 표현하기
	7월 16	빗방울 되어보기
박교사	7월 8일	목욕탕에 왔어요
	7월 22일	빨래하기
송교사	7월 14일	바람이 되어보아요
	7월 30일	나는 파도예요
이교사	6월 16일	나는 새
	6월 23일	바다 속에 사는 생물
정교사	7월 9일	바퀴 되어보기
	7월 20일	모형 비행기

위의 활동들은 모두 전체 학급 유아를 대상으로 하는 대집단 활동으로서, 각 활동은 30~40분 정도로 이루어졌다. 연구자는 활동에의 방해 요소를 최소화하고자, 유아들에게 익숙해지게 하기 위해 관찰 수업이 계획된 학급의 하루 일과에 등원시간부터 함께 참여하고자 하였다. 그러나 교사와 기관의 여건으로 인해 창의적 신체 표현 활동 시간에만 잠시 머무르게 되는 경우도

있었다. 활동 진행 시 연구자는 주로 비참여의 형태로 학급의 구석진 자리에 앉아서 관찰과 촬영, 기록 작업만을 했으나, 특별히 도움이 필요한 상황에는 참여하기도 하였다.

동영상 촬영은 크기가 작은 디지털카메라를 이용하여 눈에 띄지 않는 적절한 위치에 고정시켜 사용함으로써 교사나 유아가 촬영 기기를 인식하지 않고 자연스럽게 활동을 진행할 수 있도록 배려하였다. 연구자는 동영상 촬영으로 수집된 창의적 신체 표현 활동 자료를 반복적으로 재생하여 확인·분석하며, 발견되는 유의미한 요소들에 대해서는 기록으로 남겨 결과 해석을 위한 자료로 활용하였다.

### 3) 문서 자료

문서 자료로는 본 연구에서 관찰하고자 하는 유아교사들의 창의적 신체 표현 활동에 대한 계획안을 수집하였다. 연구 참여 교사들은 활동이 실행되기 전에 연구자에게 계획안을 제시할 수 있도록 하였으며, 활동이 끝난 후에는 계획안 용지의 일부에 교사의 평가 내용이 기록되도록 하였다. 연구자는 평가 내용이 포함된 최종 계획안을 수집하여 교사들의 창의성 교육에 대한 인식의 적용 양상을 탐구하는 자료로 활용하였다.

### 4) 연구 노트

본 연구자는 연구 노트를 작성하여 연구의 방향을 계속적으로 점검하고 조정하며, 결과 해석에 또한 도움이 될 수 있는 자료로서 유용하게 활용하였다. 면담이나 관찰을 비롯한 연구 과정 중에 연구와 관련하여 개인적으로 경험하게 되는 모든 사실과 생각, 느낌 등을 기록한 연구 노트는 의미 도출과 분석 과정에서 문제 상황에 따라 효과적으로 활용될 수 있었다.

또, 연구자는 연구 노트 외에 포스트 일을 사용하여 기억해 둘 필요가 있는 내용을 한 가지씩 적어서 붙여두기도 했었는데, 이 자료는 내용 범주화 작업 시 해당 영역에 쉽게 붙였다 뗄 수 있어 간편하게 활용할 수 있었다.

### 3. 자료 분석

유아교사의 창의성 교육에 대한 인식은 창의적 신체 표현 활동이 실행되기 전 이루어진 구체적 면담의 전사 내용을 토대로 분석하였다. 또, 유아교사의 창의성 교육에 대한 인식의 실제 적용 양상은 촬영된 창의적 신체 표현 활동의 전사 내용과 수시로 짧게 이루어졌던 면담에 대한 기록, 수집된 계획안을 토대로 분석하였다.

연구자는 연구 노트에 기초하여 수집된 모든 자료에 대해서 반복적으로 보고, 듣고, 읽으면서 그 과정 중에 부각되어 나타나는 특정 단어, 어휘, 행동 유형, 사고방식, 사건 등을 중심으로 내용을 맥락화·범주화하여 구분하였다. 이에 따라 분류된 내용들에 대해서는 끊임없이 비교·분석·정리의 순환적인 작업을 거쳐 결과로서 기술될 의미 있는 주제를 생성하였으며, 각각의 결과에 대해서는 상세한 묘사와 심층적 해석을 통해 일반화된 이해를 얻을 수 있는 결과 도출에 접근하고자 하였다.

### 4. 타당도 확보

연구의 타당도를 높이기 위해서는 Lincoln & Guba(1985)가 제시하는 질적 연구의 타당도 준거들을 고려하였다. 첫째, 교사의 창의성 교육에 대한

인식의 적용 양상을 알아보는 문제에 대해서는 삼각측정법에 따라 관찰, 면담, 문서 자료 분석의 세 가지 방법을 사용하였다. 둘째, 연구 과정에 있어서 연구자의 방법적·해석적·절차적 오류를 최소화하기 위해 동료연구자 또는 본 연구와 관련된 전문가에 의해 연구 과정 뿐 아니라 결과에 대한 점검을 받았다.

또, 더욱 신뢰로운 연구 결과 도출을 위해서 연구자는 창의성 교육에 관련된 자료 수집과 분석 과정에 특별히 전문성을 갖추고 임해야 할 필요가 있었다. 그러한 전문적 지식 확보를 위해 연구자는 사전에 또는 연구 중에 연구 내용과 관련된 이론 습득, 현재의 연구 상황과 관련된 선행 연구 검토 등의 작업에 더욱 충실하고자 노력하였다.

## IV. 결과 및 해석

본 연구에서는 면담과 수업 관찰을 통해 창의성 교육에 대한 유아교사들의 인식과 수행간의 관계를 탐구하며, 실제 창의성 교육 활동의 질적 수준을 밝혀보고자 하였다. 그 결과 창의성 교육에 대한 유아교사들의 인식과 적용 양상은 다음과 같이 창의성 개념, 창의성의 교육적 가능성, 창의성 교육 목적, 창의성 교육 방법이라는 네 가지 범주로 구분하여 구체적으로 살펴볼 수 있었다.

### 1. 창의성 개념에 대한 유아교사의 인식과 적용

- 창의성을 정의하는 단어는 '다양하게', '남과 다른'...

유아교사에게 형성되어 있는 창의성 개념은 실제로 창의성 교육 활동 실행에 영향을 미칠 수 있다고 보아, 교사들이 창의성의 개념에 대해 어떠한 인식을 가지고 있는지 살펴보았으며 그 내용은 다음과 같다.

김교사: 창의성은 다른 사람과 구별되는 자신만의 독특한 아이디어나 행동을 말하는 것 아닌가요?

박교사: 한 방향이 아닌 여러 가지 방향에서 다양하게 생각해보는 능력인 것 같아요.

송교사: 폭넓게 생각하거나 남과 다른 방향으로 생각할 수 있는 것이요.

이교사: 잠재되어 있는 생각! 그런 여러 가지 생각과 느낌을 자유롭게 표현하는 것 아닌가요?

정교사: 아이들이 자신의 머릿속에 잠재되어 있는 여러 가지 생

각들을 자유롭게 표현할 수 있는 것이 창의성이라고 생각해요.

(면담 내용)

교사들은 창의성을 설명하는 데 있어 '여러 가지', '폭 넓게', '다양하게', '독특한', '남과 다른'과 같은 단어를 주로 사용하고 있다. 이는 교사들이 공통적으로 창의성의 하위 요소 중 유창성과 독창성을 창의성의 범주에서 가장 중요한 개념으로 인식하고 있음을 보여준다.

교사들의 유창성과 독창성에 대한 강조는 실제 활동의 계획과 실행 과정에서도 그대로 적용되고 있다는 것 또한 확인할 수 있었다.

T: 바퀴가 어떻게 굴러갔니?

C: 이렇게 ~ 이렇게 ~

- 유아들이 각자 자신이 관찰한 바퀴의 움직임을 언어로 설명하며 신체로 표현한다.

T: 그럼 우리 손이 바퀴가 되어볼까?

- 유아들이 손으로 바닥을 짚기도 하고, 양 손바닥을 비비기도 하는 등의 움직임을 나타낸다.

T: 또 어떻게 손으로 바퀴를 만들어 볼 수 있을까?

C: 달팽이처럼 이렇게 굴러가요. 이렇게 가요.

T: 그래, 그럼 이번에는 우리 다리가 바퀴가 되어볼까?

(정교사 '바퀴 되어보기' 활동 관찰, 2010. 7. 9.)

T: 우리 친구들이 파도 소리를 들으면서 상상해 보았던 파도의 움직임을 손을 이용해서 표현해볼까?

- 유아들이 손을 이용하여 파도 모양을 만들어본다.

T: 손으로만 파도를 표현할 수 있을까? 이번에는 어깨만 이용해서 파도를 만들어볼까?

(송교사 '나는 파도예요' 활동 관찰, 2010. 7. 30.)

위의 활동 사례에서 나타나는 바와 같이 창의적 신체 표현 활동의 실행 과정에서 교사들은 "왜?", "어떻게?"라는 질문보다 "또 다른 방법으로 해 볼까?"라는 형태의 질문을 주로 사용하고 있었다. 유아들이 현재 진행 중인 활동에 계속 흥미를 가지고 몰입하고 있는 상황에도 교사들은 "이렇게 해 볼까?", "저렇게 해 볼까?", "또 다른 방법 없을까?"와 같은 질문을 반복적으로 사용하여 지속적으로 새롭고 다양한 표현만을 격려하고 있었다.

또, 교사들이 작성한 창의적 신체 표현 활동의 계획안에는 30분 정도로 계획되는 부분 활동으로서 진행되기에는 무리인 많은 내용이 포함되어 있었다. 송교사의 '바람 되어보기' 활동 계획안에는 분위기가 다른 3종류의 음악을 들은 후 느낌을 언어와 신체로 표현하고, 다시 3종류의 음악을 들으며 바람을 신체로 표현한 후, 스카프를 활용해서도 표현해 보는 활동이 포함되어 있었다. 송교사는 음악과 스카프 등의 자료 제시와 함께 풍부한 활동 내용을 계획하고, 유아들에게 다양한 표현을 요구하는 언어적 자극을 하였다. 그러나 활동 실행 시 유아들은 긴 시간의 음악 감상과 표현 활동의 반복으로 인해 더 이상 새로운 아이디어를 표현하지 못하게 되면서 점차 흥미를 잃고 산만해지게 되었다. 박교사의 '빨래하기' 활동 계획안에도 손 빨래 방법과 세탁기를 이용한 빨래 방법의 두 가지 신체 표현 활동이 포함되어 있었으며, 활동 실행 시 유아들은 교사로부터 반복되는 신체 표현 활동의 요구로 인해 점차 흥미를 잃어가며 비적극적인 참여 태도를 보였다.

창의적 신체 표현 활동에 참여하는 유아의 표현에 대한 교사의 칭찬도 유아로부터 유창성과 독창성의 발휘가 발견될 경우에 주로 이루어지고 있었으

며, 이에 대한 관찰 내용은 다음과 같다.

T: 여기 백호 호랑이는 왜 이렇게 입을 '아~'하고 크게 벌리고 있을까?

C: 먹이를 먹으려고요. (대부분의 유아들이 이와 같은 내용으로 반복 대답하고, 교사는 특별한 반응을 보이지 않음)

C: 우리들 잘 보이려고요.

T: 우리들 잘 보이려고? 아, 정현이는 백호가 우리들한테 자기 모습을 잘 보여주려고 입을 '아~'하고 벌리고 있을 것이라는 생각도 해 보았대요.

(김교사 '동물의 움직임 표현하기' 활동 관찰, 2010. 6. 25.)

T: 호랑이가 무엇을 하고 있는 것 같니?

C: 싸우는 것 같아요. (교사의 반응이 없자, 유아는 주변의 다른 유아에게 질문함) 야! 근데 한 개는 진짜, 호랑이 한 개는 인형이 싸우는 것 같지?

(김교사 '동물의 움직임 표현하기' 활동 관찰, 2010. 6. 25.)

위에 제시된 김교사의 활동 사례에서 확인할 수 있듯이 교사들은 유아가 아직 다른 유아로부터 발표되지 않은 새로운 생각이나 표현을 나타내는 경우에, 그 표현의 내용이나 질과는 관련 없이 민감한 반응을 보이며 칭찬과 격려를 해 주고 있었다. 그러나 유아가 정확한 표현을 나타내거나 문제점을 지적하거나 일반적이지 않은 생각을 이야기하는 등의 경우에 대해서는 인정과 칭찬보다는 소홀하게 대답해주며 지나치는 모습을 나타냈다.

## 2. 창의성의 교육적 가능성에 대한 유아교사의 인식과 적용

- 창의성 발달을 위한 교육의 기능 중요하지만, 유아의 책임도...

교사들은 유아의 창의성이 교육을 통해 증진될 수 있는 능력이라고 인정하고 있었다. '창의성이 교육을 통해 증진될 수 있다고 생각하세요?'라는 직접적인 질문에 대한 긍정의 대답 뿐 아니라, 면담 과정 중의 여러 가지 이야기를 통해서도 창의성 발달의 교육적 가능성에 대해 인정하는 교사들의 인식을 확인할 수 있었다. 다음은 유아의 창의성 발달을 위한 교육적 환경에 대해 고민하는 교사들의 이야기이다.

박교사: 솔직히 창의성 교육이 잘 이루어지지 않는 편이지만, 항상 여러 가지 재료들이 준비되어 있어 자유롭게 만들고 꾸밀 수 있는 조형영역에서는 아이들이 창의적 능력을 발휘할 수 있어요. 새로운 자료만이 아니라, 익숙한 자료도 또 다른 새로운 방식으로 활용하게 해서 효과적이예요.

이교사: 창의성 교육이 활성화 되려면 교사의 자질이 가장 중요해요. 교사가 직접 유아들의 창의성을 자극할 수 있는 교수자료도 준비하고 적절한 질문도 유도할 수 있어야 하니까요.

송교사: 한 번은 점심시간에 한 아이가 포크를 사용하지 못하겠다는 거예요. 반찬이 포크로 찌를 수 없는 납작한 것이었어. 그랬던 것 같은데... 그래서 "그럼 어떻게 하면 좋을까?"라고 질문했더니, 아이들이 포크를 여러 가지 방법으로 사용해 보다가는 주방 선생님께 가서 젓가락도 받아 와서 사용해 보는 등 여러 가지 시도를 해 보았어요. 그러다가 숟가락을 사용해서 먹는 방법으로 해결이 된

적이 있어요. 일상생활 속에서도 교사의 이런 창의성을 자극하는 상호작용들이 유아의 창의성 발달을 도와줄 수 있을 것 같아요.

(면담 내용)

위의 면담에서 교사들은 유아의 창의성 발달에 영향을 미칠 수 있는 활동 영역과 물리적 환경, 교사 역할과 노력 등의 유아 외적 요인에 대해서 이야기하며, 창의성 발달의 교육적 가능성에 대한 인식을 나타내고 있다.

또, 교사들은 창의성 교육 활동 실행의 결과로서 나타나는 긍정적인 효과에 대해서도 인정하며 창의성 발달의 교육적 가능성을 더욱 강조하였다. 교사들이 유아의 변화와 발전을 통해 직접 확인할 수 있었던 창의성 교육의 효과 또는 변화에 대한 구체적인 이야기는 다음과 같다.

김교사: 처음에는 소극적이던 유아도 창의성 활동을 자주 경험하게 되면서 나름대로 여러 가지 시도를 하게 되는 것 같아요.

박교사: 조형역역에서 한 가지 재료를 다른 방법으로 사용해 보도록 몇 번 도와주었더니 점차 아이들이 스스로도 여러 가지 방법으로 활용할 수 있는 능력이 생겼어요.

송교사: 창의성 교육은 정답이 없어서 아이들이 자신감을 갖게 해요. 남과 다른 생각이 틀리다고 여겨지지 않잖아요. 그래서 더욱 자유로운 사고가 발달하는 것 같아요.

이교사: 새로운 자료에 대해서 민감하게 반응하면서 질문도 아주 많이 하게 돼요. 그 자료로 무엇인가 할 수 있을 것이라고 생각, 기대하는 것 처럼요.

정교사: 저희는 창의적 언어 활동을 자주 하는데, 가끔은 전혀

생각할 수도 없는 답들을 이야기해서 재미있어요. 어제는 '하얗고 먹을 수 있는 것?'을 찾아보았는데, '막걸리'도 답으로 나왔어요. 아이들이 여러 가지 답들을 마구 쏟아내면서 생각의 폭이 더 넓어져 가요.

(면담 내용)

교사들은 창의성 교육 활동의 효과로서 유아들의 호기심, 자신감, 도전감, 창의적 사고, 자유로운 표현 능력의 발달을 직접적으로 느끼고 경험하고 있었다. 교육적 효과를 직접 경험할 수 있기 때문인지 교사들은 자신의 창의성 교육 활동 실행에 대한 만족감도 느낀다고 하였다.

이와 같은 창의성 교육 활동에 대한 만족도와 효과를 더욱 높이기 위해 교사들은 어떤 교수 방법을 알고 또, 적용하고 있는지에 대해서도 이야기해 주었다.

김교사: 여러 가지 예시·모델링을 제공해주거나, 유아들 개인적인 취향이나 호기심에 근거한 활동을 제공하면 유아들이 더 적극적으로 돼요.

박교사: 사전 경험을 충분하게 가지거나 혹은 활동 자체가 아이들의 사전 경험을 바탕으로 이루어지게 해요.

송교사: 조금 어려운 과제가 있을 때도 있어요. '산을 어떻게 움직일까?' 이런 질문인 경우에는 너무 어려워서 제가 먼저 아이디어를 제시하면 아이들이 생각하는 방법, 방식 같은 것을 배우게 되는 것 같아요. 아이들이 활동에 겁을 먹지 않고 스스로 다가갈 수 있게 하려면 제가 먼저 적극적인 모습을 보여줘야 된다고 생각해요.

이교사: 수수께끼나 스무고개 같은 간단한 활동으로 자연스럽게

주의를 집중시키고 관심을 유발시켜주면 아이들이 더 적극적인 것 같아요.

정교사: 아이들이 자기들끼리 이야기하다가 재미있고 관심 있는 부분이 나오면 거기에 휩쓸려 좋아하고 적극적으로 참여해요. 그래서 그런 방식으로 활동이 진행될 때 더 격려해 주면 자연스럽게 재미있는 수업이 되요.

(면담 내용)

교사들은 창의성 교육 활동의 효과적인 방법으로서 유아의 개인적 흥미나 사전 경험에 근거한 활동 선정, 스스로의 접근과 시도를 통한 활동 전개 방법을 이야기 하고 있다. 즉, 교사들은 창의성 교육 활동의 효과를 더욱 높이기 위해서 유아들의 자발성을 중시하며, 유아들의 자발적 참여를 유도하기 위한 교육 방법도 적용되어야 한다는 인식을 가지고 있었다.

그러나 실제 창의적 신체 표현 활동에서 교사들은 유아의 자발성을 자극하기보다는 유아의 능력을 믿고 기다리기만 하는 소극적 교육 태도를 나타내고 있었으며, 이에 대한 관찰 내용은 다음과 같다.

- 조종사 역할의 유아가 비행기 역할의 유아들에게 움직임을 지시하는 형식으로 놀이가 진행된다.

C: 날개 펴! 오른쪽으로 날아! 왼쪽으로 날아! 가운데로 날아!  
..... (중략)

- 조종사 역할의 유아가 바뀌고 놀이가 반복된다.

C: 날개 펴! 이쪽으로 날아가! 그만! 그만! (유아들이 소란하여 조종사 유아의 목소리 전달이 잘 되지 않자 교사가 대신 전달해 줌) 왼쪽으로 날아! 빨리!! 천천히 오른쪽으로 날아! 천천히!!  
..... (중략)

• 조종사 역할의 유아가 바뀌고 놀이가 다시 반복된다.

C: 날개 퍼! 오른쪽으로 돌아! 왼쪽으로 돌아! 빙글빙글 돌아! 반대로 돌아!

(정교사 '모형 비행기' 활동 관찰, 2010. 7. 20.)

T: 그럼 목욕하는 탕을 어떻게 만들어야 될까?

C: 손을 잡아요. 동그랗게 만들어요. (몇몇 유아들이 동의하며 서로의 손을 잡음)

C: 이렇게 해요, 이렇게... (유아 중 한 명이 앉아서 다리를 벌리고 옆 유아와 발을 붙임)

T: 그렇게 앉아서 동그랗게 만들어 볼까?

• 목욕탕을 만드는 활동에 참여하는 몇몇 유아들은 원을 만들어 앉아 있고, 교사는 유아들의 활동을 더 지켜본다. 의견이 없던 유아들은 활동에 관심이 없어지고 교실 곳곳에서 장난을 친다.

T: 우리 그럼 이렇게 앉아서 목욕탕을 만들어 보기로 하자. 자, 이리로 모여보자.

(박교사 '목욕탕에 왔어요' 활동 관찰, 2010. 7. 8.)

위의 사례 중 '모형 비행기' 활동에서 정교사는 조종사가 되는 유아들이 같은 지시만을 반복하며 활동하고 있음에도 불구하고, 유아들의 활동에 자극과 변화를 주는 역할을 제공하기보다는 활동 공간 확보나 지시 사항을 전달해 주는 등의 활동 보조 역할만을 제공하고 있었다. '목욕탕에 왔어요' 활동 중 박교사도 유아들이 탕을 만드는 작업에 어려움을 겪어 비적극적 참여가 일어나고 있음에도 불구하고, 문제 해결을 위한 도움을 제공하기 보다는 몇몇 적극적인 유아들의 의견을 인정하고 수렴하며 기다려주기만 하였다.

교사들은 유아의 창의성 발달을 위한 교육의 기능을 중시하고 특히, 유아

의 자발성을 자극하는 방법이 효과적이라는 인식을 가졌음에도 불구하고 실제 활동에서는 소극적 교육 태도를 나타내고 있던 것이다. 다음에 제시하는 창의성 교육 활동에 대한 유아의 반응과 그 원인에 대한 면담 내용은 교사들이 나타낸 소극적 교육 태도에 대한 이해를 도울 수 있다. 교사들이 인식하고 있는 창의성 교육 활동에 대한 유아의 적극적 혹은 소극적 반응의 원인에 대한 구체적인 이야기는 다음과 같다.

김교사: 자기의 지식 수준에 적합하지 않거나 관심사에 해당되지 않는 활동일 때 아이들이 소극적이게 되요.

박교사: 자신의 경험이나 관심사와의 관련성에 따라서... 적극적 혹은 소극적이게 되요.

송교사: 아이들의 성향에 따라 다른 것 같아요. 자기 대답이 틀렸을까봐 걱정하는 아이들이 있어요. 그런 아이들은 활동에 소극적이게 되요. 적극적인 아이들도 성향 때문이 고요.

이교사: 활동이 자신의 흥미나 관심과 맞을 때에는 적극적이게 되요. 또, 성격이 원래 적극적인 아이는 적극적이고, 성격이 원래 소극적인 아이는 소극적이예요.

정교사: 아이들이 언어적으로는 적극적이는데, 신체 표현 같은 활동은 원래 좀 소극적인 경향이 있는 것 같아요.

(면담 내용)

교사들은 유아의 성격적 특성이나 개인적인 관심사와의 연관성을 언급하면서, 유아의 내적 요인이 활동 참여에의 적극성을 결정하게 된다는 인식을 나타내고 있다. 창의성 교육 활동 진행 시 나타나는 유아 반응의 원인에 대해서 교사들은 위의 면담 내용에서 확인되는 바와 같이 공통적으로 교육 환

경적 요인이 아닌 유아의 내적 요인만을 언급하였다. 이는 유아의 창의성 발달을 돕기 위해 유아 외적 요인인 교육 환경의 영향에 대해 긍정하고 강조하던 교사들의 인식과는 상반되는 내용이다.

### 3. 창의성 교육 목적에 대한 유아교사의 인식과 적용

#### - 유아의 즐거운 삶과 전인발달을 위한 창의성 교육 실천

교사들이 인식하는 창의성 교육의 목적은 실제 창의성 교육 활동의 내용과 방법에 영향을 미치게 된다. 다음에 제시하는 창의성 교육의 중요성과 목적 등에 대한 이야기는 교사들이 인식하는 창의성 교육의 궁극적 목적이 무엇인가를 나타내주고 있다.

김교사: 창의성은 전인교육을 하는 데 기본적인 밑거름이 된다고 생각해요. 창의성이 신장되면 신체활동이나 인지적 학습에서도 더 발전된 모습을 보이고 또, 즐겁게 할 수 있기 때문이에요. 그래서 모든 교육의 출발에는 창의성 교육이 포함되어야 할 것 같아요.

송교사: 창의성 발달은 모든 영역의 발달에 영향을 미치게 되는 것 같아요.

이교사: 유아 교육도 자꾸 인지 발달로만 치중하는데, 전인 발달을 이루려면 창의성 교육이 그 기본이 될 수 있다 생각해요.

이교사: 창의성 교육의 목적은 유아의 삶이 더욱 즐거워 질 수 있게 하는 것 아닐까요?

정교사: 창의성 교육은 모든 영역의 활동에서 필요한 것 같아요.

(면담 내용)

교사들은 유아 창의성 발달과 전인 발달과의 관련성, 유아의 즐거운 삶을 위한 창의성 교육에 대해 이야기하고 있다. 즉, 교사들은 유아의 즐거운 삶과 전인발달을 창의성 교육의 궁극적 목적으로 인식하고 있었다. 목적 실현을 위해서는 과정 중심적, 통합적 활동 전개 방식의 실천에 대해 중요하게 인식하고 있었으며, 이에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

### 1) 과정 중심적 접근을 통한 즐거움

교사들은 창의성 교육 활동에 대한 반성적 내용의 이야기를 자주 하게 되었는데, 그 내용은 주로 즐거운 활동이 되기 위해서는 활동 과정이 중시되어야 함을 알면서도 과정은 소홀히 한 채 결과만을 강조하게 된다는 것이었다. 이에 대한 교사들의 구체적인 이야기는 다음과 같다.

송교사: 창의성 활동으로 조형 활동 많이 하잖아요. 그런데 사실 활동 결과물 때문에 창의성 교육보다는 미술 교육으로 전락해버리는 경우가 많아요.

이교사: 과정 중심 활동이 되게 하려고 노력은 해요. 그래서 평상시에 아이들과의 생활 속에서 창의성 발달을 도울 수 있는 일들을 생각하는 편이거든요. 식사 시간에도 창의성 발달에 효과적인 음악을 들려줘요. 생활 속에서 경험하면 아이들이 더 즐겁고 창의적으로 할 수 있는데, 활동으로 하면 활동 결과만 중요하게 되어버려서요.

(면담 내용)

교사들은 유아에게 즐거움을 줄 수 있는 활동이 되기 위해 활동의 과정과 결과를 모두 중시하려고 노력은 하지만, 대부분 의지와는 달리 결과만을 강

조하는 활동으로 전락해버린다고 하였다.

그러나 본 연구에서 실행된 창의적 신체 표현 활동을 통해서도 결과보다 과정의 즐거움을 충분히 경험하고 있는 유아들을 관찰할 수 있었다. 정교사의 활동을 통해 나타난 관련 사례를 제시하면 다음과 같다.

- T: 자동차 바퀴는 어떻게 움직일까? 자동차를 한 번 굴러볼까?  
T: 바퀴가 어떻게 굴러갔니?  
C: 이렇게 ~ 이렇게 ~  
• 유아들이 각자 자신이 관찰한 바퀴의 움직임을 언어로 설명하며 신체로 표현한다.  
T: 그럼 우리 손이 바퀴가 되어볼까?  
..... (중략)  
T: 그래, 그럼 이번에는 우리 다리가 바퀴가 되어볼까?  
..... (중략)  
C: 이것 봐요. (앞구르기를 하면서) 으하하!  
T: 와, 우리 영빈이는 앞구르기로 바퀴를 표현하고 있네.  
C: 이렇게요. 이렇게요. 누워서 걸어갈 수도 있어요. (옆드려 몸을 웅크렸다 펴면서) 기관차! 기관차!  
..... (중략)  
T: 우리 친구들이 세 명이 함께 움직이고 있구나. 어떻게 바퀴를 표현하고 있니?  
C: 빙글 빙글 돌아요.  
C: 둥그랴게 굴러가요.

(정교사 '바퀴 되어보기' 활동 관찰, 2010. 7. 9.)

이와 같이 '바퀴 되어보기' 활동에서 유아들은 자동차 바퀴의 모양을 관찰·분석해 본 후 손과 발을 이용해서 자동차 바퀴의 움직임을 표현했으며,

점차 몸으로 또는 또래 유아와 함께 표현하게 되었다. 유아들은 반복적으로 생각하고 표현해보면서 앞구르기로 바퀴의 움직임을 표현하기도 했고, 옆드려 몸을 웅크렸다 펴면서 기차 바퀴의 움직임을 표현하는 모습도 나타냈다. 활동 과정 가운데 유아들은 만족감 또는 도전감에서 비롯한 새로운 시도를 반복하면서 즐거워하고 있었다.

결과 중심적 활동이 진행된다는 교사들의 인식과는 달리, 창의적 신체 표현 활동에서 유아들은 활동의 과정을 즐기며 창의적 사고와 행동을 자유롭게 표현하고 발전시키는 경험을 갖고 있었다. 이러한 인식과 실제의 차이에 대해 교사들은 본 활동이 특별한 결과물이 나타나야 하는 활동이 아니었고 또, 그로 인해 활동 진행에 마음적·시간적 여유가 생겼기 때문에 과정에의 충분한 몰입이 가능했던 것이라고 이야기하였다.

## 2) 통합교육을 통한 전인발달

교사들은 창의성 교육의 의의를 전인 발달에 두고 다른 영역과의 연계와 통합을 중시하고 있었다. 통합교육에 대한 교사들의 인식을 확인하기 위해 활동 계획안에는 교육과정 관련요소의 내용이 포함되도록 하였는데, 교사들로부터 수집된 계획안에는 표현 생활 영역의 내용만 중점적으로 다루어지고 있었다. 교육과정 관련요소 뿐 아니라, 전체적인 활동 내용의 진술에서도 통합 활동보다는 표현 활동이 강조되고 있음을 확인할 수 있었다.

그러나 계획안을 통해 나타난 바와 달리, 실제 창의적 신체 표현 활동의 실행 과정에서는 유치원 교육과정에서 제시하는 5개 생활 영역의 내용이 모두 통합적으로 다루어지고 있었다. 송교사와 이교사의 활동에서 관찰할 수 있었던 관련 내용은 다음과 같다.

T: 너희들 이런 바람 본 적 있지? 바람이 부는 걸 어디에서 어떻게 보았니?

C: 눈으로 봤어요. 뭐가 쌩쌩 날라가서요.

C: 집에서요. 창문 열면 보여요.

C: 안경으로 보면 더 잘 보여요.

………… (중략)

T: 그럼 이런 소리를 들으면 어떤 바람이 될 수 있을까?

C: 이렇게요. (아주 느리게 양손을 돌리면서 걸음)

………… (중략)

T: 우리가 스카프로 바람을 어떻게 표현할 수 있을까?

C: 날라가요.

C: 이렇게 친구랑 잡고요. (스카프를 넓게 펴서 두 유아가 양쪽에 잡고 흔들)

………… (중략)

T: 우리 이번에는 다 같이 바람이 되어 볼까?

- 유아들은 자유롭게 바람의 움직임을 표현하게 되자, 거칠게 표현하기도 하고 교사를 쫓아다니며 교사의 움직임만 따라하기도 한다.

(송교사 '바람이 되어보아요' 활동 관찰, 2010. 7. 14.)

T: 여기 오징어는 어떻게 생겼니?

C: 다리 8개! (팔을 흐느적거리며 오징어의 움직임을 흉내냄)

T: 갈치는?

C: 반짝 반짝 빛나요. 지느러미도 있어요.

………… (중략)

T: 우리 친구들이 분홍이에게 어떤 친구가 되어줄 수 있을까?

C: 물고기요.

T: 물고기는 어떻게 움직이니?

C: 꼬물꼬물이요. (양 손바닥을 붙이고 물고기가 헤엄치는 모습을 흉내냄)

C: 저는 상어요.

T: 상어는 어떻게 움직일까?

- 유아가 상어의 움직임 표현을 못하며 머뭇거리자, 몇몇 유아들이 상어의 움직임 표현을 돕고, 자연스럽게 유아들이 모두 함께 상어를 표현해보게 된다.

………… (중략)

(이교사 '바다 속에 사는 생물' 활동 관찰, 2010. 6. 23.)

위에 제시된 '바람이 되어보아요' 활동에서는 유아들이 생각이나 의견을 이야기하고, 자신의 신체를 이용하여 혼자 또는 친구들과 함께 바람을 표현하고, 스카프를 활용하기 위해 탐색의 과정도 거치면서 자연스럽게 언어생활, 건강생활, 표현생활, 사회생활, 탐구생활 영역의 내용을 경험하고 있었다. '바다 속에 사는 생물' 활동에서도 유아들은 생물의 모습을 탐색하고, 자신의 생각과 아이디어를 언어로 표현할 뿐 아니라 대·소근육을 활용하여 신체로도 표현했으며, 서로의 신체 표현을 돕고 함께 표현하는 등의 과정을 통해 자연스러운 통합적 활동을 경험하고 있었다.

통합적 활동 전개 방식에 대한 교사의 인식은 계획 단계에서는 적용되지 못했지만, 활동 실행 단계에서는 적용되고 있던 것이다. 이러한 현상에 대해 교사들은 유아의 창의성 발달을 위한 통합교육·전인교육의 목적과 의의는 인정하지만, 정확한 실천 방법도 모를 뿐 아니라 자신들이 실현하기에는 어렵고 부담스러운 과제로 여겨지기 때문이라고 밝히기도 하였다.

#### 4. 창의성 교육 방법에 대한 유아교사의 인식과 적용

창의성 교육의 방법과 관련하여 유아교사들은 창의성 교육 활동을 위한 효과적인 자료 준비를 필수적으로 여기고 있었으며, 대집단으로 진행되는 활동에 대해 어렵고 비효율적이라는 인식을 나타냈다. 또, 효과적인 창의성 교육 활동이 되기 위해서는 유아중심 활동과 교사중심 활동의 균형이 필요하며, 유아의 활동에 대한 교사의 참여, 격려, 재현, 상호작용의 역할 실천이 중요하다고 하였다. 창의성 교육 활동에 대한 평가 과정 또한 유아 창의성 발달의 효과적인 교육 방법으로서 인식하고 있었다. 이러한 창의성 교육 방법에 대한 유아교사들의 인식과 적용 양상의 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

##### 1) 활동 자료 준비는 필수

교사들은 창의성 교육 활동의 실행 과정에 관한 이야기를 하면서 "잘 실천하고 있지는 못하지만요..."라는 반성적 내용의 이야기를 자주 언급하였다. 또, 창의성 교육 실천을 저해하는 요인과 관련해서도 교사들은 여러 가지 교육 환경적 요인 뿐 아니라 자신의 부족한 수업 준비를 제시하였다. 이러한 창의성 교육 활동 실행을 위한 충분한 준비 과정을 중시하고 있는 교사들은 그 과정 중 적합하고 효과적인 자료 선정을 가장 강조하고 있었다. 교사들의 효과적인 자료 선정과 제시 방법 등에 관한 이야기는 다음과 같다.

김교사: 창의성 교육 활동을 위한 준비 과정에서는 주로 유아들의 창의성을 자극할 수 있는 자료를 준비하고, 그 자료와 연관된 효과적인 발문을 생각해요.

박교사: 아이들이 활동을 하는 데 도구나 소품이 필요한 경우에

만들거나 준비하려면 3~4시간 정도가 걸리기도 해요.

이교사: 멀티미디어 자료로 음악, 사진, 영상을 준비해요. 이런 자료가 적절하면 아이들이 더 즐겁고 적극적으로 참여하거든요. 저희는 감상을 통한 창의적 활동을 매주 하는데, 그래서인지 아이들이 멀티미디어 자료에 더 친근해요.

정교사: 가능하면 직접적인 자료를 준비해서 제시하고자 해요. 아이들은 직접 경험할 수 있는 것에 더 흥미를 갖고 참여해요.

(면담 내용)

활동 자료 준비의 중요성에 대한 교사들의 인식은 창의적 신체 표현 활동의 계획과 실행 과정에도 그대로 적용되고 있었다. 교사들의 계획안에서도 모두 '준비 자료' 목록을 포함하고 있었다.

그 중 박교사와 송교사, 이교사는 활동 주제나 분위기와 관련된 음악CD를 준비했다. 위의 면담 내용에 나타난 이교사의 생각과 같이 교사들은 소리와 표현의 상호작용 효과를 경험적으로 알고 적용하고 있었다. 음악적 요소가 결합된 동작 표현의 방법과 그 효과는 유치원 교육과정에서 제시하는 교수 학습 방법이나 창의성 관련 연구들(신오현, 1999; 전경원, 2001)을 통해서도 확인할 수 있다.

창의적 신체 표현 활동을 위한 자료 준비를 필수적으로 여기고 있는 교사들은 위의 면담 내용에서 나타나는 바와 같이 효과적인 자료 선정의 중요성에 대해서도 인식하고 있었다. 교사들은 활동 자료와 관련된 질문에서 유아들의 상상력을 발휘하게 하는 유익한 자료를 제공한다고 답하기도 하였다. 그러나 실제 창의적 신체 표현 활동에서 교사들은 대부분 인식하는 바와 같이 효과적인 자료를 제공하거나 활용하지는 못하고 있었다.

특히, 교사들은 제시된 자료로서 연상하기 어려운 표현 과제를 유아들에

게 요구하게 되는 경우를 자주 나타내고 있었는데, 자료 준비 시간으로 3~4일을 소요하게 된다고 했던 박교사도 유아들로부터 세탁기와 빨래의 움직임 표현을 유도하기 위해 이야기나누기 방법을 사용하고 있었다. 이교사나 정교사 역시 대상의 움직임을 표현하기 위한 자료로서 사진이나 모형 등의 정적 자료들을 제시하고 있었다. 따라서 표현 내용에 대한 구체적이고 충분한 사전 경험을 가질 수 없는 유아들은 교사가 요구하는 표현 내용을 이해하는 데 어려움을 겪어 비적극적으로 참여하거나 모방 또는 획일적 표현 형태를 나타내게 되었으며, 이에 대한 관찰 내용은 다음과 같다.

T: 은진이랑 지현이는 어떻게 표현해볼까?

- 지현이는 개다리 춤을 추고, 유아들은 지현이의 모습에 큰 소리로 웃는다. 은진이는 아무런 움직임도 없이 선 채로 몸을 뒤틀고 손을 만지고 있다. 교사가 은진이에게 다가가 작은 목소리로 격려 하는 듯 하지만, 결국 은진이는 자리로 돌아간다.

………… (중략)

T: 우리 민철이랑 승기도 함께 바퀴를 표현해보겠대. 자, 우리 민철이랑 승기는 어떻게 표현해볼까?

- 민철이랑 승기는 뭔가 표현을 시도하고자 하지만, 아이디어가 없는 듯 서로의 몸을 끌어 안고 장난만 치게 된다.

T: 우리 친구들은 상의가 아직 안된 것 같구나. 좀 더 생각해보고 하자.

(정교사 '바퀴 되어보기' 활동 관찰, 2010. 7. 9.)

이와 같이 정교사의 활동에서 몇 명의 유아들은 바퀴의 움직임에 흥미를 갖지 못했고 바퀴의 움직임을 표현하는 데에도 어려움을 겪게 되었다. 정교사는 '모형 비행기' 활동에서도 비구체적 형태의 모형 자료를 제시함으로써

“비행기가 그렇게 앞으로 달려가기만 할까?”와 같은 질문으로 유아들을 재촉하는 모습을 나타냈다. 이교사의 ‘나는 새’ 활동에서 역시 사진을 통해 새의 생김새만을 관찰할 수 있었던 유아들에게 교사가 “작은 박새가 그렇게 움직일까?”라고 질문하며 새의 움직임 표현을 재촉하는 모습이 나타났다.

실제 창의적 신체 표현 활동을 통해서도 이 밖에도 교사들이 준비한 활동 자료의 매력성과 정확성, 제공 시기 등의 요소와 관련된 내용도 관찰되었다. 예를 들어, 교사들이 도입 과정에서 사용한 동화 읽어주기 방법에 활용된 동화책은 활동 주제와의 관련성은 있지만 유아들의 호기심과 흥미를 유발하는 매체로서의 기능을 하지는 못했다. 또, 자료의 정확성과 관련하여 관찰된 활동 사례를 제시하면 다음과 같다.

T: 이런 소리가 나는 곳은 어디일까?

C: 바다!

• 유아들이 모두 바다라고 대답한다.

T: 바다일까? 선생님은 이런 곳이 생각나. 산에 가면 졸졸졸 흐르고 있는 것 있잖아. 뭘까?

C: 시냇물.

T: 응, 그래. 선생님은 시냇물 소리가 나는 것 같아. 이 소리를 들으니 친구들은 어떤 느낌이 나니?

C: 아름다워요.

C: 무서워요.

C: 밖에 놀러 온 느낌이 나요.

T: 밖에 어디?

C: 바다요.

(이교사 ‘나는 새’ 활동 관찰, 2010. 6. 16.)

이교사는 유아들이 사전 활동을 통해 학습하게 된 내용에 기초하여, 주로 산이나 냇가에 사는 새들의 움직임 표현 활동을 계획하고 시냇물 흐르는 소리가 녹음된 CD를 준비하였다. 그러나 유아들에게는 이 소리가 시냇가의 소리가 아닌 바닷가의 소리로 들려, 교사가 시냇물 소리라는 것을 강조함에도 불구하고 유아들은 바다와 관련된 이야기만을 하게 되었다.

또, 송교사의 '바람이 되어보아요' 활동에서는 자료의 제공 시기와 관련된 내용이 관찰되었다. 송교사는 유아들이 바람에 대해 이미 충분히 표현을 해본 후에 스카프를 제시해 주었는데, 이에 따라 유아들은 스카프를 마음대로 휘두르고 교실 안을 뛰어다니면서 활동에의 흥미가 사라진 모습을 나타내게 되었다.

즉, 교사들은 대부분 자료의 중요성은 인식하고 있었지만, 실제 활동에서는 그 인식을 효과적으로 적용하지 못하는 모습을 나타냈다. 그러나 김교사의 '동물의 움직임 표현하기' 활동에서는 사실적이고 흥미로운 자료를 통해 유아들의 적극적 참여 형태가 나타나는 모습이 발견되기도 하였다. 김교사의 활동 사례를 제시해 보면 다음과 같다.

- 동영상 자료가 재생되자마자 곳곳에서 유아들이 "귀엽다.", "잔다." 등의 말로 반응을 보인다.

T: 지금 토끼는 코를 어떻게 하고 있니?

- 유아들이 토끼의 코의 움직임을 따라하고, 교사도 유아들의 움직임을 따라한다. 유아들은 동영상 자료를 보는 내내 흥미로운 듯 토끼의 코와 입의 움직임을 따라한다.

T: 왜 저렇게 코를 움직이고 있을까?

C: 돌멩이 먹어요.

T: 돌멩이? 아, 사료구나. 사료를 먹는 거구나. 우리가 먹이를 먹는 모습을 표현해 볼 수 있겠다.

..... (중략)

T: 친구들, 토끼의 어떤 모습을 볼 수 있었니?

C: 먹이 먹는 모습이요. 뛰는 모습이요.

C: 발로 굽는 모습이요.

(김교사 '동물의 움직임 표현하기' 활동 관찰, 2010. 6. 25.)

위의 사례를 통해 나타나는 바와 같이 동물의 움직임이 담긴 동영상 자료는 유아들에게 동물의 움직임 표현에 흥미를 갖고 적극적으로 참여하게 하였다. 유아들은 제시된 자료에 대해 관심을 보이며 활발한 상호작용을 하였고, 이에 따라 여러 가지 표현의 아이디어도 얻을 수 있게 되었다. 앞서 제시한 활동들에서는 교사가 "비행기가 그렇게 앞으로 달려가기만 할까?", "작은 박새가 그렇게 움직일까?"와 같은 질문으로 유아들을 재촉하게 된 데 비해, 김교사의 활동에서는 유아들이 스스로 표현 활동에 적극적으로 참여하고 있었다.

## 2) 대집단 활동 진행의 어려움

교사들은 현재 이루어지고 있는 창의성 교육 활동이 대집단의 형태로 진행된다고 하였으며, 높은 교사 대 유아의 비율로 인한 창의성 활동 실천의 어려움을 이야기하기도 하였다. 교사들의 창의적 신체 표현 활동 계획안에 기술된 집단 형태 역시 대집단이였다. 그러나 실제로 창의적 신체 표현 활동에 참여하는 유아들은 대집단, 소집단, 개별적으로 이루어지는 활동들을 통해 다양한 집단 형태를 경험하고 있었다. 각 활동에서 나타난 집단 형태의 종류를 정리해 보면 다음과 같다.

- 개별적으로 목욕하는 모습 표현하기→두 명 또는 세 명의 유아가 함께 목욕을 돕는 도구(샤워기, 머리 감겨주는 기계)와 목욕하는 사람의 역할로 표현하기

(박교사 '목욕탕에 왔어요' 활동 관찰, 2010. 7. 8.)

- 개별적으로 토끼의 움직임 표현하기→대집단 유아가 모두 함께 당근 먹으러 뛰어가기
- 개별적으로 호랑이의 움직임 표현하기→두 유아가 함께 호랑이의 싸우는 모습 표현하기→조별로 호랑이의 움직임 표현하기

(김교사 '동물의 움직임 표현하기' 활동 관찰, 2010. 6. 25.)

- 개별적으로 바람의 움직임 표현하기→조별로 의논하여 상황에 따른 바람의 움직임 표현하기→음악을 들으며 대집단 유아가 모두 함께 바람의 움직임 표현하기

(송교사 '바람이 되어보아요' 활동 관찰, 2010. 7. 14.)

창의적 신체 표현 활동은 대집단 유아를 대상으로 하는 활동이기는 하지만, 활동의 시작부터 끝까지 대집단의 형태로만 진행되는 것은 아니었다. 하나의 활동에서 유아들이 위와 같은 다양한 집단 형태를 경험하는 것은 유아들의 사고와 표현에 자극과 변화를 주게 되었다. 위의 박교사의 활동에서도 두 명의 유아가 짝이 되어 표현할 수 있는 기회를 제공함으로써, 유아들로부터 샤워기, 머리 감겨주는 기계 등의 역할을 생각해 낼 수 있게 하였다.

특히, 개별 활동 후에 집단 활동으로 전개하는 방법은 다음과 같이 유아들에게 모방하거나 생각할 수 있는 기회를 줌과 동시에 도전감을 갖게 하여 집단 활동에의 적극적인 참여를 유도하게 되기도 하였다.

- 한 유아씩 앞에 나와 토끼의 움직임에 대한 개별 시범을 보인다. 점차 유아들이 서로 다투어 시범 기회를 얻고자 한다.

T: 자~ 자~ 우리 이제 그림 모두 다 같이 당근 먹으러 출발해 볼까?

C: (큰 목소리로) 네!

T: 자 그림~ 토끼, 준비!

- 모든 유아들이 각자 나름대로 자기 몸을 토끼처럼 만든다.

T: 출발~!!!

- 토끼가 된 유아들이 교실 앞으로 뛰어 나가 당근을 먹는 토끼의 움직임을 각자 나름대로 적극적으로 표현한다.

(김교사 '동물의 움직임 표현하기' 활동 관찰, 2010. 6. 25.)

교사들은 대부분 대집단 활동 진행의 어려움에 대한 불만을 가지고 있었다. 그러나 송교사는 개별적 활동이 이상적이긴 하지만, 집단으로 진행되는 활동도 유아들에게 소속감을 주어 더 편안하고 적극적으로 참여할 수 있게 한다는 이야기를 전한 바 있다. 본 활동을 통해서도 확인할 수 있듯이 교사들은 개별적 활동 진행 방식이 아니었음에도 불구하고, 유아에게 자연스럽게 다양한 집단 형태를 경험하게 하면서 표현 활동에의 새로움과 즐거움을 더해주고 있었다.

### 3) 유아중심 활동과 교사중심 활동의 균형

교사들은 자신의 창의성 활동이 유아와 교사가 함께 협력하는 방식으로 진행되며, 대부분 유아의 생각과 행동에 대해서는 존중하는 경향이라고 이야기하였다. 자유로운 분위기 속에서 창의성이 발달될 수 있도록 돕고자 하지만, 유아 중심으로만 활동이 진행된다면 기본적인 활동 목표와 내용 전달조

차 어려워지기 때문에 약간의 교사 개입은 불가피하다고도 하였다. 따라서 유아가 주도하는 활동과 교사가 주도하는 활동의 균형에 주의하게 된다는 것이다.

교사들의 창의적 신체 표현 활동 계획안에 기초하여 활동 진행 과정을 관찰한 결과, 계획은 교사 수준에서 이루어지지만 실제에서는 교사의 융통성 발휘로 인해 유아와 교사가 함께 만들어가는 활동 전개가 가능해지고 있었다. 또, 교사들의 인식대로 실제 활동 과정에서도 유아중심 활동과 교사중심 활동이 균형을 이루고 있었지만, 그 균형은 각 활동 양상 출현의 양적 요소만을 고려한 것이었다. 교사들이 나타난 유아중심의 활동 상황에 관한 사례는 다음과 같다.

T: 그럼 목욕하는 탕을 어떻게 만들어야 될까?

C: 손을 잡아요. 동그랴게 만들어요.

C: 이렇게 해요, 이렇게...

T: 그렇게 앉아서 동그랴게 만들어 볼까?

(박교사 '목욕탕에 왔어요' 활동 관찰, 2010. 7. 8.)

T: 음악을 들으니 어떤 느낌이 드니?

C: 무서워요. 천둥소리도 들린 것 같아요.

T: 그래? 모두 그렇게 느껴졌니?

C: 살살살 가는 느낌도 났어요.

T: 운주는 그렇게 살살살 가는 것 같은 느낌도 났구나.

(송교사 '바람이 되어보아요' 활동 관찰, 2010. 7. 14.)

T: 우리 또 어떤 친구가 되어줄 수 있을까?

C: 꽃게요.

T: 꽃게는 좀 전에 해 봤지만, 이번엔 더 멋있는 꽃게가 되어 한 번 더 표현해보자.

(이교사 '바다 속에 사는 생물' 활동 관찰, 2010. 6. 23.)

교사들은 하나의 활동 내에서 이와 같은 유아 중심적 태도를 취하기도 하였고 교사 중심적 태도를 취하기도 하였으며, 교사 자신이 주도하게 되는 활동에서는 유아들을 수동적 존재로 다루고 있었다. 교사들이 나타낸 교사 중심의 활동 상황에 관한 사례는 다음과 같다.

T: 너희들이 너무 움직이니까 탕이 금방 무너지고 이렇게 되잖아.  
다른 방법 없을까?

C: 철판으로 이 쪽 세워놔요.

T: 아냐, 그건 안 될 것 같아.

(박교사 '목욕탕에 왔어요' 활동 관찰, 2010. 7. 8.)

T: 이 음악은 비발디의 '여름'이라는 곡인데, 우리 친구들이 바람을 표현하는 데 도움이 될 것 같아 선생님이 준비했어요. 여름!

C: 여름!

(송교사 '바람이 되어보아요' 활동 관찰, 2010. 7. 14.)

T: 우리 물고기 친구에게 이름 지어줘 볼까? 뭐라고 지어줄까?

C: 복어. 분홍이.

T: 그래, 분홍이가 좋겠다. 분홍이를 불러볼까?

(이교사 '바다 속에 사는 생물' 활동 관찰, 2010. 6. 23.)

관찰 내용을 통해서도 알 수 있듯이 교사들은 주로 문제 해결 과정, 설명의 교수 방법 사용, 유아들의 의견 중 선택의 역할을 해야 하는 상황에서 주로 교사 중심적 태도를 나타냈다. 그러나 창의적 신체 표현 활동 실행 후에도 교사들은 여전히 본 활동에서 유아를 존중하되 필요한 경우에는 교사가 개입하는 상호보완적·협력적 태도였다고 이야기하였다.

#### 4) 교사의 참여, 격려, 재현, 상호작용의 역할 실천

##### (1) 교사가 참여하면 유아들의 관심이 높아져요

교사들은 유아의 창의성 활동에 교사가 함께 참여해 주는 것이 유아의 활동에 대한 참여 욕구를 자극하고 적극성을 유도할 수 있는 효과적인 방법이라고 인식하고 있었다. 송교사는 유아의 창의성 활동에 대한 교사의 참여 역할을 무엇보다도 가장 중요하게 생각하는 교사였다.

송교사: 유아의 창의성을 위해서는 준비된 환경보다 사실 교사의 반응과 참여가 더 중요한 것 같아요. 아이들은 정말 아무 것도 없어도 교사가 움직이기만 하면 일단 관심을 보이고 빠져들기도 해요.

(면담 내용)

유아의 창의성 활동에 함께 참여하는 역할을 중시하는 교사들의 인식은 실제 창의적 신체 표현 활동 실행 과정에도 적용되고 있었다. 교사들은 유아의 활동에서 놀이의 구성원으로서 직접 참여하기도 하고, 안내자, 보조자, 촉진자 등의 놀이 진행을 돕는 역할로 참여하기도 하였다. 정교사의 활동에서 나타난 교사의 다양한 참여 역할을 제시해보면 다음과 같다.

T: 이제 우리 몸이, 우리 팔이 비행기의 날개가 되어보자. 나는 비행기예요. 곧 이륙할 준비를 할 거예요. 날개를 펼쳐요. 우리 모두 날개를 펼쳐볼까?

..... (중략)

T: (유아들이 서로 팔을 부딪치며 움직임에 방해가 되자) 옆의 비행기와 부딪치지 않고 움직일 수 있게 날개를 쪽~ 쪽~ 좀 더 멀리~ 멀리~ 펼쳐보자.

..... (중략)

C: 야, 안 들려! 크게 말해!

T: 더 높이 날아가래! (교사는 목소리가 작은 조종사 역할의 유아가 말하는 지시 사항 전달해 줌)

..... (중략)

C: 비행기 일어나! 날개 퍼! 오른쪽으로!

• 교사도 조종사 역할을 맡은 유아의 지시대로 움직인다.

..... (중략)

C: 이제 그만! 가운데로 날아, 가운데!!

T: 가운데로? 가운데로 날아가는 건 어떻게 날아가는 거지?

• 유아들은 잠시 생각하더니, 조종사 유아 앞에 길게 한 줄로 서더니 날갯짓을 한다.

(정교사 '모형 비행기' 활동 관찰, 2010. 7. 20.)

'모형 비행기' 활동 중에 정교사는 활동 상황에 따라 융통적으로 안내자, 보조자, 참여자, 촉진자로서의 역할을 실천하고 있었다. 이와 같이 교사들은 다양한 역할로서 창의적 신체 표현 활동에 적극적으로 참여하였고, 자신의 창의적 소양과 능력 부족을 반성하며 창의성 교육 활동에서 교사가 좀 더 창의성을 발휘하며 참여해야 할 것을 제안하기도 하였다.

위에 제시된 송교사의 이야기를 통해서 확인할 수 있듯이, 송교사는 교사

의 흥미로운 역할, 창의적인 역할 모델로서의 참여를 매우 중시했다. 또, 실제 창의적 신체 표현 활동에서도 호기심과 주의 깊은 관찰력에 기초한 창의적인 상호작용자·모델자로서의 역할을 보여주고 있었다. 송교사의 '나는 파도예요' 활동에서 나타난 관련 사례를 제시하면 다음과 같다.

- T: 선생님은 약한 바람이 불 때에는 이렇게 작은 파도도 될 수 있을 것 같아. (교사는 앉아서 엉덩이를 움직여 이동하며 파도를 표현) 그러다가 강한 바람이 불어 오면... (서서히 일어나며 온 몸을 사용하여 큰 동작으로 표현)
- 유아들은 교사의 표현이 재미있는 듯 모두 소리 내어 웃지만, 표현 양상에 관심을 갖기 보다는 제 멋대로 뛰어다니며 소란스러워진다.

(송교사 '나는 파도예요' 활동 관찰, 2010. 7. 30.)

송교사는 활동 중에 이와 같이 유아들에게 웃음을 줄 수 있는 흥미로운 움직임을 자주 보여주었다. 그러나 유아들은 구체적으로 신체 각 부분을 활용하여 움직여보는 사전 경험을 갖지 않았고 또, 송교사의 표현은 유아들의 수준에서 관심을 갖고 모방하기에는 어려운 복합적인 동작이었다. 따라서 송교사의 창의적 신체 표현 모델자로서의 역할은 유아들의 표현에 긍정적인 영향을 미치기보다는 유아들에게 일시적인 즐거움을 주고 있었다. 송교사는 유아가 아닌 교사만이 창의적 모델로서 적극 참여하는 활동을 진행하고 있던 것이다.

(2) '잘 한다, 잘 한다.' 격려하면 유아들이 자신감을 가져요

교사들은 유아의 표현에 대해 칭찬과 격려의 말을 해 줌으로써 유아의 표현 욕구를 자극할 수 있다고 하였다. 정교사는 격려의 방법과 효과에 대해

다음과 같이 이야기 하고 있다.

정교사: 제가 조금 더 큰 목소리로 '잘 한다, 잘 한다'하면서 격려를 많이 해 주면 아이들도 더 자신 있게, 적극적으로 하면서 많은 아이디어가 나오는 것 같아요.

(면담 내용)

교사들의 인식대로 칭찬과 격려는 유아의 표현을 자극할 수 있지만, 정교사가 말하고 있는 무조건적 칭찬은 유아들이 관심 유도 또는 경쟁심에 의한 자극을 받게 하는 방법이다. 실제 창의적 신체 표현 활동에서도 교사들은 유아의 언어나 행동 표현에 대해 수시로 다음과 같은 격려와 칭찬의 말을 해 주고 있었다.

T: 자, 이제 준이가 호랑이의 걸어가는 모습을 표현할거야. 잘 보자.

- 유아가 호랑이의 걸어가는 모습을 표현한다.

T: 아 그렇게 걸어갔구나. 자, 박수!

- 아무 말 없이 유아들은 모두 박수를 친다.

(김교사 '동물의 움직임 표현하기' 활동 관찰, 2010. 6. 25.)

- 유아가 바퀴의 움직임을 표현한다.

T: 우리 다연이는 바퀴를 이렇게 표현해 보았어. 자, 칭찬 박수 쳐 주자.

- 유아들은 모두 약속되어져 있는 간단한 칭찬 노래와 동작을 보여준다.

(정교사 '바퀴 되어 보기' 활동 관찰, 2010. 7. 9.)

김교사는 유아들에게 발표하는 유아의 움직임에 주의 깊게 관찰하도록 상  
기시켰음에도 불구하고, 발표가 끝난 후에는 표현과 관찰 내용에 대한 이야  
기 없이 박수로 마무리 짓고 있다. 정교사도 유아의 발표 내용에 대해 미리  
약속된 칭찬 박수 노래로서 칭찬해주는 것이 전부였다. 즉, 교사나 또래 유  
아들의 유아의 표현에 대한 격려와 칭찬은 유아의 표현 내용에 대해서가 아  
니라 단지 표현하고자 하는 내용을 발표했다는 유아의 실천력에 대해서만  
이루어지고 있는 것이었다.

또, 교사들은 유아의 표현 내용에 대해 "잘 했구나.", "멋지다.", "예쁘다."  
와 같은 형식적이고 추상적인 말로 격려하는 모습을 자주 나타냈다. 이러한  
격려와 칭찬의 말도 유아의 표현 내용에 관한 사실적인 이야기가 아니라,  
유아의 표현 내용에 대해 느끼는 교사의 감정적인 이야기였다.

### (3) 유아의 표현을 재현해 주는 것은 곧 수용된다는 의미예요

교사들은 유아의 언어나 행동 표현에 대해 교사가 반복 재현해 주는 것이  
인정과 격려의 방법이 될 수 있다고 하였다. 창의적 신체 표현 활동 실행  
과정에서도 교사들은 유아의 표현에 대해 그대로 또는 좀 더 정확한 언어와  
행동으로 재현해 주는 모습을 자주 나타내고 있었다. 교사들의 재현 역할이  
나타나는 상황에 대한 관찰 내용은 다음과 같다.

T: (유아들의 행동을 따라 배도 닦고 다리도 닦으며 언어로 설명)  
지금 우리 민수는 배도 닦고 있고요, 우리 진호는 다리도 닦고  
있고요.

C: 선생님, 나는 머리 감을 거예요. 샴푸 좀 주세요.

(박교사 '목욕탕에 왔어요' 활동 관찰, 2010. 7. 8.)

T: 연주는 까마귀를 어떻게 표현할 수 있을까?

C: (차렷 자세로) "깹깹깹"

T: (교사도 유아의 행동 그대로 차렷 자세로) "깹깹깹"

C: (유아들이 모두 웃자, 자신의 표현의 문제점을 발견하고는 손으로 작은 날갯짓을 하며) "깹깹깹깹깹"

(이교사 '나는 새' 활동 관찰, 6. 16.)

C: (양쪽 어깨를 들썩거리면서 파도를 표현)

T: 아, 우리 태현이는 이렇게 어깨를 들썩 거리면서(유아의 행동 그대로 재현하며) 파도를 만들어 볼 거래요.

(송교사 '나는 파도예요' 활동 관찰, 2010. 7. 30.)

위의 사례에서 박교사는 유아의 놀이 행동을 재현함으로써 다른 유아들의 놀이 행동에 자극을 주게 되었고, 이교사는 유아가 실수한 내용 그대로를 재현함으로써 자연스럽게 유아 스스로 확인하고 수정할 수 있는 기회를 주게 되었으며, 송교사는 발표자 이외의 다른 유아들이 눈으로 확인하기 어려운 어깨 움직임의 크고 정확한 움직임으로 재현하여 확인시켜 주었다. 즉, 유아의 표현에 대한 교사의 재현은 유아에 대한 인정과 격려가 될 뿐 아니라, 유아들이 자신을 비롯한 다른 사람의 표현 활동에도 관심을 갖게 하고, 유아의 표현을 더욱 정교화 시켜 주며, 유아가 표현한 내용과 방법의 의미를 정확히 전달하는 기능도 가지고 있었다.

그러나 교사들의 유아 표현에 대한 재현 역할은 종종 유아의 표현 내용이 나 놀이 상황에 대한 이해 없이 이루어지기도 하였다. 이러한 상황에 대한 관찰 내용은 다음과 같다.

C: (토끼의 움직임을 표현)

T: (유아의 토끼 움직임을 재현하며) 수현이가 표현한 이것은 무엇일까? 짱긱한?

C: 귀!!

(김교사 '동물의 움직임 표현하기' 활동 관찰, 2010. 6. 25.)

C: (유아가 뼈꾸기의 움직임을 표현)

T: (유아의 뼈꾸기 움직임을 재현하며) 우리 뼈꾸기 울음소리도 한 번 내어볼까? 뼈꼭~ 뼈꼭~

- 유아들도 교사를 따라 '뼈꼭~ 뼈꼭~' 울음소리를 내어 본다.

(이교사 '나는 새' 활동 관찰, 2010. 6. 16.)

C: (빨래를 짜는 모습을 표현)

T: (유아의 빨래 짜는 모습을 따라하며) 지금 정현이는 빨래를 꼭꼭 짜고 있어. 선생님도 빨래를 짜야겠다.

- 대다수의 유아들은 자신들의 표현 행동을 멈추고 갑자기 교사의 빨래 짜는 행동을 모방하기 시작한다.

(박교사 '빨래하기' 활동 관찰, 2010. 7. 22.)

위의 사례에서 김교사와 이교사는 유아의 표현 행동을 재현하며 정형적인 의성어나 의태어를 사용하고 있다. 유아가 스스로 표현하기 위한 탐색과 궁리를 해 보기도 전에 교사는 유아에게 고정관념을 심어주게 되는 의성어나 의태어를 미리 제시하고 있었다. 또, 박교사는 놀이 상황을 고려하지 않은 채 갑작스럽게 유아 행동을 재현하였고, 이는 유아들에게 강조의 의미로 전달되어 유아들의 주의를 환기시키고 진행 중인 활동을 중단하게 하였다.

(4) 창의적 사고를 자극하는 상호작용을 해요, "비행기가 그렇게 뒤로 가면 사고 나겠지?"

교사들은 창의성 교육 활동에서 교사가 상호작용자로서의 역할을 통해 유아의 창의적 사고와 행동을 자극하는 것이 효과적이라고 인식하고 있었다. 이에 대한 교사들의 구체적인 이야기는 다음과 같다.

김교사: 유아의 창의성을 자극하는 활동이 되기 위해서는 자료 제시만큼이나 상호작용과 발문이 중요해요.

송교사: 활동 중에는 주로 상호작용으로 다른 생각도 해 볼 수 있게 도와줘요.

이교사: 아이들의 창의적 사고가 활동과 연관 되서 확장되게 하려면 상호작용이 효과적인 것 같아요.

정교사: 상호작용으로 아이들의 창의성 활동을 도와주는 게 좋아요. 처음에는 한 두 명의 아이나 제가 모델링을 보여주었는데, 그렇게 하면 모든 아이들이 똑같이 활동을 해요. 그래서 상호작용으로 스스로 생각할 수 있게 유도하려고 해요.

(면담 내용)

위의 면담 내용을 통해 알 수 있듯이, 교사들은 교사 자신의 교육 경험을 기초로 유아의 창의성 발현을 돕기 위한 상호작용자로서의 역할을 중시하고 있었다. 실제 창의적 신체 표현 활동의 실행 과정에서도 교사들은 계획된 내용 이상의 풍부하고 융통적인 상호작용을 보여주었다. 특히, 교사들은 "나는 하늘 높이 올라간 비행기예요.", "저기에 먹이가 있네.", "오징어 먹물 발사!" 등과 같이 상황과 사물, 인물의 가작화를 경험하게 하는 상호작용을 자

주 사용하며, 유아의 상상력을 자극하고 더욱 몰입할 수 있게 하는 흥미진진한 활동을 진행하였다.

그러나 교사들은 면담이나 활동에 대한 평가 내용에서 대부분 풍부한 상호작용을 강조하면서, 상호작용의 질보다는 양을 중시하는 경향을 나타내기도 하였다. 실제 교사들의 상호작용은 교사 중심의 이해에 기초하고 있거나 유아가 이해하기 어려운 추상적 내용 혹은 수렴적 사고를 요구하는 내용으로 이루어지고 있었다. 즉, 교사들은 상호작용의 질적 수준에 대해서는 주의 깊게 고려하지 않는 모습을 나타냈으며, 이러한 상호작용의 예를 제시하면 다음과 같다.

C: 저는 세탁기가 부서질 뻔 한 게 기억에 남아요.

T: 그래, 세탁기가 부서질 뻔 하기도 했지.

(박교사 '빨래하기' 활동 관찰, 2010. 7. 22.)

C: 이렇게 가요. 뒤로.. 뒤로..

T: 비행기가 그렇게 뒤로도 갈까? 그렇게 가면 비행기가 사고 나지 않을까?

(정교사 '모형 비행기' 활동 관찰, 2010. 7. 20.)

위의 활동 사례에서 박교사는 자신이 세탁기가 부서지려고 했던 상황의 이유를 이해하고 있었기에 유아들에게는 이해해 볼 수 있는 기회를 제공하지 않고 있으며, 정교사는 자신의 주관적 이해와 판단에 기초하여 유아의 생각을 수정해주고 있다. 교사들은 자신의 이해를 중심으로 판단하여, 유아의 생각과 행동에 대해 "왜?"라는 질문 없이 수용해주거나 때로는 수정해주는 모습을 자주 나타냈다.

또, 교사들은 "창의적인 생각이구나.", "소리의 빠르기는 어떠니?", "움직임의 세기가 어떠니?"와 같이 유아 수준에서 이해하기 어렵고 의미 없는 상호작용을 하였다. "세 명이나 있는데, 이제 세탁기를 어떻게 만들 수 있을까?", "어떤 소리가 들리는지 우리 몸으로 표현해 볼까?", "우리 몸을 빗방울처럼 만들려면 어떻게 해야 될까?"와 같은 추상적 질문에 대해 유아들은 침묵하는 모습을 보일 뿐이었다.

교사들은 확산적 사고를 자극해야 하는 상황에도 수렴적 사고를 요구하면서 정답을 찾게 하기보다 정답을 알게 하는 데 초점을 두기도 하였다. 이에 대한 관찰 내용은 다음과 같다.

T: 진섭이는 빨래를 헹구고 있는거니?

C: 네, 빨래 헹귀야 돼요.

T: 그래, 빨래를 할 때는 빨래를 짜고 다시 헹구고... 그러기도 하지요? (빨래 헹구는 모습을 시범 보임)

(박교사 '빨래하기' 활동 관찰, 2010. 7. 22.)

박교사는 빨래를 헹구어야 한다는 유아의 의견에 대해 왜 빨래를 헹구어야 하는지, 어떻게 헹구어야 하는지는 질문하지 않고, 그 의견에 긍정하며 유아들에게 즉시 빨래 헹구는 시범만을 보여주었다. 뿐만 아니라, '동물의 움직임 표현하기' 활동에서 김교사도 토끼의 먹이에 대한 유아들의 의견 중 풀과 당근이라는 정답이 나올 때에만 인정하고 채택해주는 모습을 보여주고 있었다.

## 5) 창의성 교육 활동에 대한 평가

(1) 활동 과정에 중점을 둔 유아평가를 해요, "우리 오늘 어떤 어떤 파도가 되어 보았지?"

교사들은 창의성 교육 활동에 대한 평가가 주로 이야기 나누기, 그림 그리기, 감상하기를 비롯한 유아 평가로서 이루어진다고 하였다. 평가에서 고려해야 할 중요한 요소로는 유아의 관심, 흥미, 만족도, 표현 양상 등을 언급하며, 유아의 발달적 특성에 적합한 평가 방식이 사용될 것도 강조하였다.

창의적 신체 표현 활동의 계획과 실행 과정에서도 교사들은 유아에 의한 평가 시간을 포함하고 있었다. 그러나 교사들은 평가 시간의 대부분을 유아들에게 활동 내용을 기억하게 하거나 기본 생활 습관을 지도하는 시간으로서 활용하였다. 유아들의 평가 시간에 대한 관찰 내용은 다음과 같다.

T: 힘든 일은 없었니?

C: 샤워기하는 데 지연이가 계속 도망갔어요.

T: 그래서 속상했구나. 그럴 때는 어떻게 하면 좋을까?

(박교사 '목욕탕에 왔어요' 활동 관찰, 2010. 7. 8.)

T: 파도가 되어보니 어땠니?

C: 좋아요.

T: 오늘 우리 어떤 어떤 파도가 되어보았지?

(송교사 '나는 파도예요' 활동 관찰, 2010. 7. 30.)

유아 중심의 평가 방식을 중시한다는 교사들의 인식과는 달리 평가 내용과 진행 방법은 유아가 아닌 교사에 의해 결정되고 있었다. 창의적 신체 표현 활동의 평가 시간에 교사들은 활동의 주요 내용인 유아의 신체 표현에

대한 평가 대신 유아간의 갈등 문제나 활동 내용에 대한 회상을 다루고 있다. 교사들은 모두 활동 평가 시간을 통해 회상하면서 아이디어를 기억하고 공유하며 발전시킬 수 있는 기회를 가진다고 하였지만, 실제 활동에서 이러한 평가 시간을 실천하고 있는 것은 김교사 뿐이었다. 김교사의 활동에서는 "우리의 몸으로 동물들의 움직임을 표현해 보니 어땠니?", "어떤 표현이 가장 기억에 남니?", "왜 무서웠니?", "그럼 어떻게 표현해 볼 수 있을까?", "왜 그 모습에 웃었을까?" 등의 질문을 통해 모든 유아들이 직접 경험한 주된 활동 내용에 관한 이야기를 나누며, 유아들이 적극적으로 참여하는 평가 시간이 진행되고 있었다.

(2) 교사의 자기반성적 평가를 통해 교수 방법이 개선돼요

교사들은 창의성 교육 활동에 대한 평가 방법으로서 유아에 의한 평가를 강조하였지만, 활동을 통해서 기억할만한 중요한 내용을 발견하게 되면 수첩이나 일지에 간단히 메모하는 방법도 사용한다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 교사들과의 의논 하에 창의적 신체 표현 활동 실행 후 교사들의 자기반성적 평가가 이루어질 것을 계획해 보았다. 교사들은 구체적인 자기반성적 평가 경험이 없다며 소극적 자세를 취했었지만, 실제 평가 내용에서는 교사 자신의 교수 활동과 관련한 여러 가지 장점과 단점들이 정확하게 분석되고 있었다.

자기의 생각대로 하기보다 다른 친구의 행동을 따라하기만 하는 유아들이 있다. 그런 유아에게는 생각해 볼 기회를 먼저 줄 수 있도록 고려해야겠다.

(김교사 '동물의 움직임 표현하기' 활동 평가, 2010. 6. 25.)

“새들이 먹이를 먹고 있다.”, “하늘을 난다.” 등 교사가 구체적이고 재미있는 상황을 제시해 주었다면 아이들로부터 더욱 디테일한 표현이 나왔을 것 같다.

(이교사 '나는 새' 활동 평가, 2010. 6. 16.)

김교사의 평가 내용에서는 창의성 활동에 참여하는 유아의 특성을 파악하고 있고, 이교사의 평가 내용에서는 자신의 상호작용 형태를 반성하고 있다. 교사들의 평가 내용은 평가로서 끝나는 것이 아니라 다음 활동에 반영되는 효과를 나타내기도 하였다. 두 번째 창의적 신체 표현 활동 실행 시 김교사는 주의를 기울이고 있는 유아에게 먼저 발표할 기회를 주고자 하였으며, 이교사는 활동 도입 과정에서부터 막대인형의 역할로 시작하면서 인물과 상황의 가작화를 통한 상호작용 방식을 자주 사용하고자 하였다. 교사들은 자기 수업에 대해 반성하고 확인한 후, 그 내용을 다음 수업에 효과적으로 적용하면서 자연스럽게 자기 장학을 경험하고 있었다.

이외에도 교사의 자기반성적 평가에서는 본 연구 과정을 통해 밝혀진 유아의 창의성 발달을 위한 활동 자료, 평가 시간과 관련한 내용 뿐 아니라 환경 구성에 대한 내용까지 다루어지고 있었다.

## V. 논의 및 결론

### 1. 요약 및 논의

본 연구에서는 유아교사들의 창의성 교육에 대한 인식과 적용 양상을 탐구하고자 면담을 통해 유아교사들의 창의성 교육에 대한 인식을 알아본 후, 관찰을 통해 창의성 교육에 대한 교사들의 인식이 창의성 교육 활동에서는 어떻게 적용되고 있는지를 살펴보았다. 본 연구에서의 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

#### 1) 창의성 개념에 대한 유아교사의 인식과 적용

창의성에 대해 유아교사들은 새롭고 다양한 아이디어를 많이 내놓을 수 있는 능력이라는 협의의 개념을 가지고 있었다. 문미옥, 이용주(2000)의 연구에서는 유아교사들을 대상으로 조사한 결과 유창성, 융통성보다 독창성, 정교성, 몰입과 지속성을 증진하기 위한 교사역할 수행이 높게 나타난다고 보고하고 있다. 그러나 본 연구에 참여한 교사들은 창의성의 하위 요소 중 유창성과 융통성을 중요하게 여기고 있었다.

교사들의 이러한 인식은 창의성 활동의 실행 과정에서 민감성, 정교성, 비판성 등의 또 다른 창의적 요소의 발견과 계발에 소홀해지게 만들고 있었다. 김영정(2002)은 아이디어들을 생성해 내는 것만이 아니라, 생성해 낸 아이디어들을 다듬고 선택하는 일까지를 다루는 비판적 사고가 포함된 광의의 개념으로서의 창의성을 강조하고 있다. 임선하(2007)의 연구에서도 창의성의 개념을 새로움에 대한 강조로서 설정하고 있는 창의성 교육은 유창성이나

융통성을 자극하는 교육으로 끝을 맺고 마는 반쪽 창의성 교육의 한계를 벗어날 수 없다고 지적한다. 즉, 효과적인 창의성 교육 활동 실천을 위해 교사들은 창의성에 대한 풍부한 지식을 바탕으로 창의성에 대한 바람직한 개념을 정립할 수 있어야 할 것이다.

## 2) 창의성의 교육적 가능성에 대한 유아교사의 인식과 적용

유아교사들은 창의성 교육을 위한 환경에 대해 고민하고 유아를 통해 직접 창의성 교육 활동의 효과를 경험했다는 이야기를 하면서, 유아 창의성 발달의 교육적 가능성을 인정하고 있었다. Kaufman & Sternberg(2007)도 교사가 창의성을 직접 가르칠 수는 없지만, 창의성을 발달시킬 수 있는 방법으로는 가르칠 수 있다고 하였다.

교사들은 창의성 교육의 효과 증대를 위해 특별히 유아의 자발성 유도를 중요하게 생각하며 실천하고 있다고 밝혔다. 선행연구에서도 유아교사들은 창의성에 영향을 미치는 유아 내적 요인으로서 내적 동기와 자발성을 가장 중요하게 여기고 있다는 결과를 보고하고 있다(김호, 서선진, 2009). 유아의 내재적 동기는 창의성의 주요 전제조건이며, 창의성에서의 차이는 내적 동기에서의 차이에 그 뿌리를 두고 있다(이기숙 외, 2003; 전경원, 2006; Amabile, 1989). 유아의 자발성을 유도한다는 것은 곧 유아에게 내적 동기를 갖게 한다는 것이다. 이러한 선행 연구를 통해 교사들의 유아 자발성에 대한 경험적 지식이 지니는 의의는 확인할 수 있지만, 그 지식이 활동 실행 과정에서 효과적으로 적용되는 모습은 확인하기 어려웠다.

오현옥(2008)의 연구에서는 유아교사들이 창의성 교육의 중요성을 알면서도 무지나 다양한 문제점으로 인해 교사로서의 역할을 제대로 수행하지 못한다는 점을 밝히고 있다. 본 연구에 참여한 교사들 역시 창의성 발달을 위한 교육의 기능을 중요하게 생각하면서도, 활동 실행 과정에서는 유아의 창

의적 능력이 이미 유아 안에 결정되어져 있고 그 능력의 사용 또한 유아의 몫이라고 여기는 듯 소극적 교육 태도를 나타내고 있었다.

창의성은 교사들이 기대하는 바와 같이 특정 유아가 아닌 일반적인 모든 유아에게 내재된 발현 가능한 능력(Kaufman & Sternberg, 2007)이지만, 유아의 창의성 발달과 관련된 변인 연구에서는 유아의 지적·인성적 능력 외에 교사의 교수 행동과 교육 환경을 비롯한 외적 요인의 영향을 밝히고 있다(김영중, 2004; 김현아, 1997; 김호, 노영희, 2007; Sternberg & Lubart, 1996). Hurlock(1972)의 연구에서도 가정, 학교, 사회의 3가지 환경 조건이 만족될 때 유아의 창의성이 가장 잘 발달될 수 있다는 제언을 하고 있다(김영중, 2004, 재인용).

### 3) 창의성 교육 목적에 대한 유아교사의 인식과 적용

유아교사들은 창의성 교육의 목적으로서 유아의 즐거운 삶과 전인발달을 제시하였으나, 이러한 창의성 교육의 목적을 실현할 수 있는 효과적인 교육 방법이 적용되지는 못한다고 하였다. 그러나 교사들은 지식 부족에서 비롯된 심적 부담과 거부감으로 인해 자신의 교육 행위에 대해 정확하게 자각하고 자신할 수 없었을 뿐, 실제 창의성 교육 활동의 실행 과정에서 교사들이 인식하는 창의성 교육의 목적은 과정 중심의 활동 전개 방법과 통합적 교수 방법을 통해 적용되고 있었다.

결과적 실패나 성공에 대한 부담 없이 새로운 시도를 반복하며, 유아 스스로 만족감 또는 도전심을 갖게 하는 과정 중심의 활동 전개 방법은 유아의 즐거운 삶을 목적으로 하는 창의성 교육 실천의 효과적인 방법이 되고 있었다. 교사들은 자신이 전개하는 창의성 활동이 결과 중심의 방향으로 진행되고 있다며 반성했지만, 실제 활동에서 유아들은 결과보다 과정의 즐거움을 충분히 경험하고 있었다. 이러한 관찰 내용에 대해 교사들은 계획된

활동이 결과물을 포함하지 않았기 때문에 과정 중심적 전개가 가능했던 것이라는 이유를 밝히며, 결과물이 강조되지 않는 활동 내용과 방법을 구체적으로 계획한다면 활동 과정에 중점을 둔 전개 방식이 적용될 수 있을 것이라는 기대를 나타내기도 하였다.

유아의 즐거운 삶을 목적으로 하는 창의성 교육 활동은 과정 중심의 활동 진행 방식에서 그 의의를 찾을 수 있다. 신은수(2002)는 창의성의 마지막 산출물이 어떤 모양이 될 것인지 예측하기 어렵기 때문에, 창의성 활동에서 특정 산출물을 목표로 훈련하고 준비시키고 평가하는 것은 부적합하다고 설명한다. 전경원(2000)도 결과 중심의 교육 방법이 창의성을 저해시키는 요인이라고 보고하고 있으며, 최인수(1998) 역시 문제해결과정으로서의 창의성 발달을 설명함으로써 창의성 교육 활동 과정의 중요성을 강조하고 있다. 유아의 창의성은 단순한 결과가 아니라, 결과를 얻기까지의 과정 속에서 즐거움을 느끼며 더욱 발달될 수 있기 때문이다.

또, 유아의 전인발달을 목적으로 하는 창의성 교육은 실제 교육 활동에서 통합교육의 방법으로서 실천되고 있었다. 창의성 발달에 있어서도 일반적으로는 우뇌를 사용하고 계발하는 것이 효과적이라고 알려져 있지만, De Bono(1991)는 우뇌와 좌뇌의 구분 없이 함께 사용할 것을 강조하고 있다. 성은현(2003)의 연구에서 역시 창의성은 우뇌와 좌뇌의 통합적 운영과 관련 된다는 결론을 제시하면서, 좌뇌에서는 개념과 인식이 형성되고 저장되기 때문에 창의적 사고 활동을 할 때에는 우뇌 뿐 아니라 좌뇌도 동시에 작용하게 된다고 설명하였다. 교사들이 창의성 교육의 목적을 전인발달에 두고 통합교육을 실천한 것은, 위와 같이 창의성 발달을 위해 우뇌와 좌뇌의 통합적 운영 방법을 강조하는 연구 결과와 같은 맥락에서 이해할 수 있겠다.

Csikszentmihalyi(1996)는 좀 더 만족스러운 삶을 위해 창의성이 필요하다고 설명한다. 우리의 삶에서 무엇이 부족한지를 알기 위해서는 반대로 풍요롭고 만족스러운 삶에 대해 고민할 필요가 있다는 것이다. 즉, 다음 세대가

보다 흥미롭고 생산적인 삶을 살아가도록 돕기 위해서 유아 창의성 교육은 유아의 즐거운 생활과 전인발달을 목적으로 실천될 수 있어야 할 것이다.

#### 4) 창의성 교육 방법에 대한 유아교사의 인식과 적용

첫째, 유아교사들은 창의성 교육 활동 실행을 위한 준비 단계에서 유아들의 창의성을 자극할 수 있는 자료 선정에 중점을 두고 있었다. 김호, 서선진(2009)의 연구에서도 유아교사들은 유아의 창의성 발달을 위해 인적 환경을 비롯한 물리적 환경의 영향과 중요성을 인식하고 있었다. 창의성 교육 활동에서의 교수 매체나 자료에 관한 연구들(김수진, 2006; 김원준, 오광섭, 2006)은 여러 가지 소도구나 창의적 학습 매체들을 이용한 활동이 유아의 창의성 발달을 촉진시킨다는 결과도 보고하고 있다. 창의적 학습 자료는 유아의 창의성 발휘에 직·간접적인 도움을 제공하게 된다. 즉, 교사는 유아의 활동과 노력에 더욱 관심을 가지고 관찰하면서 그에 따라 요구되는 적절한 자료를 마련해 줄 수 있어야 한다(Kaufman 외, 2010). 그러나 창의성 교육 활동의 실행 과정을 관찰한 결과 교사들은 활동과 관련된 자료를 제공하는 것에만 의의를 둘 뿐, 자료의 효과를 고려한 선정과 제시, 활용 방법 등에 대해서는 고민하지 않고 있었다.

특히, 교사들은 유아에게 요구되는 표현 내용에 구체적으로 도움이 될 만한 자료를 제공하지 못하고 있었다. Kaufman & Sternberg(2007)는 창의적 아이디어가 독창성 뿐 아니라 과제와의 관련성을 가져야 한다고 하였으며, 성은현(2003)과 신은수(2002)의 연구에서도 유아가 특정 과제를 수행하기 위해서는 그 과제 영역에 대한 지식과 사고 기술을 획득해야 한다고 설명하고 있다. 유아는 기본적으로 과제에 대한 필수적이고 유용한 지식이 갖추어져야 통찰력을 발휘함으로써 창의적 과제 수행이 가능해진다는 것이다. 그러나 유아의 표현 행동에만 중점을 두고 있는 교사들은 탐색 자료에 대해

서는 미처 주의를 기울이지 못하고 있었다. 면담을 통해 교사들은 사고를 행동으로 표출할 수 있는 능력까지도 창의성으로 포함시키며, 표현이 있어야 평가가 가능하기에 유아들의 사고 표출을 평가에서 가장 중요한 요소로 여긴다는 인식을 나타낸 바 있다. 창의성 교육 활동의 실행 과정에서도 표현이 나타나기까지의 과정보다 표현을 나타내는 상황에 더 큰 비중을 두는 교사의 모습을 쉽게 관찰할 수 있었다. 유아의 표현 양상에 더욱 집중되어 진행되는 활동 과정 속에서 교사들은 탐색 자료와 표현 내용이 불일치하게 되는 실수를 범하는 것이었다. 이러한 교사의 실수로 인해 유아들은 사전 경험 없는 표현 과제를 접하며 어려움을 겪었고, 교사는 유아를 더욱 재촉하며 활동을 전개해 나가고자 노력하는 모습을 보일 뿐이었다. 유아들은 표현할 행동이 없는데 표현 활동에 대한 교사의 요구와 시간은 지속되니, 이 활동은 유아들에게 즐거운 놀이라기보다 어려운 과제로 여겨지고 있었다.

활동의 도입 단계에서 주제에 대해 다양하고 자유롭게 탐색할 기회를 주는 것은 유아의 호기심을 증폭시키고 도전의식을 갖게 하여 창의적 표현을 더욱 자극하게 된다(백은경, 2008). 그러나 이러한 내적 동기를 유발하는 적절한 탐색의 기회 없이 교사의 요구로 인해 외적 부담만을 갖게 된다면 유아들은 오히려 내적 동기마저 잃어버리게 된다(Baer, 1997). 즉, 교사들은 창의성 교육 활동 자료 선정이나 활용 방법에 대한 지식과 기술을 겸비하여 유아의 창의성을 자극하는 효과적인 자료를 제공할 수 있어야 할 것이다.

둘째, 유아교사들은 높은 교사 대 유아의 비율로 인해 대집단으로 이루어지게 되는 창의성 활동의 어려움과 비효율성에 대해 이야기하였다. 그러나 교사들의 인식과는 달리 창의성 교육 활동의 전개 과정 중에 유아들은 개별 활동을 비롯한 다양한 집단 형태를 경험하며 반복되는 활동에서도 집단의 변화로 인한 새로움과 즐거움을 느끼고 있었다. 교사들은 자각하지 못하고 있었지만, 대집단의 유아를 대상으로 하는 활동이기는 하나 활동의 시작부

터 끝까지 대집단의 형태로만 진행되는 것은 아니었다.

또, 교사들은 유아의 창의성 발달을 위해 개별 활동을 이상적으로 여기는 경향을 나타냈다. 그러나 유아들은 집단 활동 속에서 오히려 사고와 행동을 자극 받고, 발전시킬 수 있게 되었다. 김미진(2008)의 연구에서도 소집단 신체 표현 활동이 창의적 신체 표현 능력에 미치는 긍정적 영향을 검증하고 있다. De Bono(1991) 역시 산출된 아이디어를 발전시키고 더 많은 방향으로 이끌기 위해서는 개인 활동보다 그룹 활동이 더 바람직하다고 지적한다. 선행 연구에서 나타난 결과와 더불어 본 연구에서 실행된 창의성 교육 활동을 통해 나타난 결과는 집단 활동 또한 유아의 창의성 발달에 긍정적 영향을 미친다는 사실을 지지할 수 있다.

셋째, 유아교사들은 창의성 교육 활동에서 유아의 창의성 발달도 돕고, 활동의 목표와 내용도 전달하기 위해 유아중심 활동과 교사중심 활동의 균형을 지향한다고 하였다. 교사들은 자신의 교수 행위에 대해서도 유아와 교사가 동등한 위치에서 함께 협력하여 활동을 구성·전개해 나가는 방식을 취한다고 인식하고 있었다. 그러나 창의성 교육 활동의 실행 과정에서는 유아주도 활동과 교사주도 활동이 분리되었고 특히, 교사주도의 활동에서 유아들은 수동적인 역할만을 할 뿐이었다. 교사들은 유아의 능력을 주관적으로 판단했고, 그 판단에 의한 교사중심의 설명, 선택, 문제해결 활동들은 더욱 당위성을 갖고 실행될 수 있었다. 이러한 창의성 교육 활동을 실행한 후에도 교사들은 여전히 유아중심 활동과 교사중심 활동의 균형적 실천을 주장하였다. 즉, 교사들은 유아 입장에서의 이해가 부족하여 자신의 입장에서 판단하고, 유아의 능력으로 불가능하다고 판단되는 내용에 대해서는 주저 없이 교사주도의 활동으로 전개하는 것을 당연하게 여기는 것이었다.

서현아(2000)의 연구에서는 수업에 있어서의 비창의적인 요소로서 학습과 놀이의 엄격한 구분을 제시하고 있다. 우리의 문화와 학교에서는 학습은 힘

들고 어려운 일, 놀이는 쉽고 가치 없는 것으로 인식되어 있다는 것이다. 본 연구에서의 교사들 역시 유아에 대한 이해 부족에서 비롯하여 힘들고 어려운 일은 무조건 교사주도의 활동으로 구분하는 형태를 나타냈다. 유아의 능력으로는 불가능한 어려운 학습의 개념으로 판단된 문제에 대해서 교사들은 직접 지도하거나 해결해 주는 방법을 택하고 있었던 것이다. 그러나 문제해결의 경험은 유아 창의성 발달의 효과적인 훈련 방법(최인수, 1998)으로서, 유아들은 문제해결 과정 속에서 겪는 실패와 갈등을 통해 문제에 더욱 집중하며 스스로 통찰을 얻고 창의성을 발휘하게 된다(Torrance, 2004). 호기심이 많은 유아의 특성을 고려한다면, 교육 방법 역시 교사 주도 하에 이루어지는 지식 전달의 방법보다 유아 스스로 호기심을 풀어갈 수 있게 하는 창조적 방법이 적용되는 것이 바람직하다(Goff & Torrance, 1990). 즉, 바람직한 유아중심 활동과 교사중심 활동의 균형을 이루기 위해서 교사들은 창의성 교육 방법을 비롯한 전반적인 유아 발달과 교육에 관한 지식을 갖추어야 할 필요가 있다.

넷째, 유아교사들은 창의성 교육 활동에서 유아의 창의성 발달을 돕기 위해 유아 활동에의 참여, 유아의 표현에 대한 격려 또는 재현, 유아와 상호작용을 하는 교사 역할에 중점을 두어 실천하고 있었다. Goff & Torrance (2004)는 교사와 유아간의 성공적인 멘토 관계가 유아의 창의성 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 주장하며, 멘토링 프로그램을 통한 유아 창의성 교육의 중요성을 제시하고 있다. 실제로 창의성 교육 활동에서 교사들의 다양한 활동 참여 역할은 유아가 활동에 더욱 적극성을 가지고 몰입할 수 있게 하는 효과를 나타냈다. 김선아(1998)의 연구에서도 유아교사들은 창의성 교육 활동 시 조력자, 관찰자, 촉진자로서의 참여 역할을 중시하고 있음이 확인되었다.

그러나 창의성 교육 활동 과정에 교사가 창의적 역할로서 적극적으로 참

여한다 해도, 교사에게 유아 발달에 대한 이해가 전제되어 있지 않으면 이는 오히려 유아의 비적극적 참여를 유발시키게 되었다. 선행 연구(김영실 외, 2009; 김호, 노영희, 2007)에서는 교사의 창의성이 유아의 창의성이나 유아의 창의성 발달에 미치는 긍정적 영향을 보고하고 있지만, 본 연구에서는 교사가 유아 발달 수준에 대한 이해 없이 창의적 언어와 행동을 나타내는 것이 오히려 유아의 창의성에 부정적 영향을 미치게 된다는 점을 확인할 수 있었다. 이러한 결과와 관련된 Chen(1997)과 Okerman(1997)의 연구에서는 발달에 적합한 실제에 대한 높은 이해 수준을 가진 교사가 유아들의 창의성 발달을 위한 역할을 더욱 적극적·효과적으로 수행하게 된다고 밝힌 바 있다(이연승, 임애경, 2002, 재인용). 즉, 창의성 교육 활동에서 교사 참여의 의의가 부각되기 위해서는 교사의 창의성 발휘 뿐 아니라 유아의 발달 수준에 대한 이해도 중요하게 다루어져야 할 것이다.

또, 유아교사들은 창의성 교육 활동에서 나타나는 유아의 표현에 대해 격려하고, 재현해주기도 하였다. 교사들은 유아의 표현에 대한 격려와 재현의 역할이 유아의 창의성을 발달시킨다는 인식을 가지고 있었다. 그러나 실제 창의성 교육 활동에 대한 관찰 결과 교사들의 인식과는 달리 격려와 재현의 역할이 유아의 창의적 사고와 표현에 긍정적 영향만을 주는 것은 아니었다. 유아의 표현 내용과 무관한 무조건적 격려와 칭찬, 교사 자신의 이해에 기초한 재현은 유아들에게 경쟁심과 고정관념을 심어주고 있을 뿐이었다. 이상욱(1998)의 연구에서는 교사들이 때때로 물량주의, 경쟁력 등의 요소에 대해 묵인하는 행위가 유아의 창조 과정을 방해하게 된다고 보고하고 있다.

김선아(1998), 유민숙(2009), Kaufman 외 3인(2010)의 연구에서는 교사들이 언어적·비언어적 격려의 방법을 통해 유아의 창의성을 자극한다고 보고한 바 있다. 그러나 본 연구에서는 교사들이 인정하는 이러한 격려 방법에 대해 직접 관찰·분석한 결과, 상황과 내용을 고려하지 않고 단지 습관적으로 이루어지는 격려는 오히려 유아의 창의성 발달을 저해시킨다는 점을 발

견할 수 있었다.

유아교사들이 유아의 창의성 발달을 위해 중점을 두고 있는 또 다른 역할은 상호작용자로서의 역할이었다. 교사들이 주로 사용한 상황과 인물의 가작화를 경험할 수 있게 하는 상호작용은 유아들로부터 활동에의 몰입과 즐거움을 유도하고 있었다. 관련 선행 연구(박정미, 2006; 윤혜진, 유연옥, 2009)에서도 가상놀이에서 유발되는 유아의 긍정적 정서가 창의적 문제해결 능력을 촉진시키며 문제 해결에 대한 의지를 갖게 한다는 결과를 제시하고 있다.

이와 같이 교사들의 상호작용은 유아의 창의적 사고를 자극하기도 하였으나, 교사중심의 이해에 기초한 상호작용, 추상적 질문, 수렴적 사고를 유도하는 이야기 진행 방식으로 유아에게서 사고 할 기회조차 빼앗게 되기도 하였다. 유민숙(2009)은 교사의 상호작용이 교사의 선호 유형대로 치우치지 않고 교수 내용과 목적에 적합해야 할 점을 강조하고 있다. 유아의 창의성 발달을 위한 교사 역할과 관련된 선행 연구(이용주, 문미옥, 2000; 서현아, 2000)들에서 또한 상호작용을 하는 교사에게 탐구학습·발견학습의 원리를 적용하고, 되도록 교사의 의견은 지연시키면서 유아들이 그들의 생각을 완전하게 표현할 때까지 기다릴 것을 제안하고 있다.

임선하(2007)는 교사들이 창의성 교육에 대한 전문성이 결여되어 있고, 교사 연수를 통해 얻는 지식도 이론 위주이다 보니 현장에의 적용은 더욱 어려워진다고 밝히고 있다. 즉, 교사들이 인식하고 있는 유아 창의성 발달을 위한 교사 역할이 효과적으로 수행되기 위해서는, 교사들이 요구하는 바와 같이 현장에서 활용 가능한 내용을 배우는 실용적인 교사 연수가 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 창의성 교육 활동에 대한 평가 시간과 관련하여 유아교사들은 유아 중심적 교육 철학에 근거한 유아 주도의 전개 방식을 강조하고 있었다.

창의성 교육 활동은 유아들이 나타낸 반응의 질에 따라 평가가 달라지기 때문에 평가에 있어 유아의 중심이 되는 것은 바람직하다(Isenberg & Jalong, 2001). 창의성 발달의 교육적 가능성에 대해 긍정하는 입장에 기초하여 유아들은 창의적 기술을 배울 필요가 있으며, 그 기술 훈련은 평가를 통한 피드백을 얻는 것으로부터 시작된다(Kaufman 외, 2010).

그러나 실제 창의성 교육 활동에서 유아들의 평가 시간은 주로 교사의 질문에 의해 진행되고 있었다. De Bono(1991)는 아이디어의 가치를 알아보는 능력 자체가 창의적 행동이라고 설명하며 아이디어에 대한 가치 판단의 과정이 경험될 것을 강조하였다. Urban(2005) 역시 창의성 평가와 관련된 연구에서 창의적 능력 수준의 높고 낮음에 대한 진단의 중요성을 언급하고 있다. 유아교사들도 유아의 표현 결과를 회상하고 평가함으로써 그 아이디어를 공유하고 발전시킬 수 있는 기회를 가진다고 하였으나, 실제 평가 시간은 활동의 내용과 순서가 재확인되고 기억되며 급하게 마무리 지어질 뿐이었다. 이는 서현아(2000)의 연구에서 제시하는 창의성 교육 활동에서의 비창의적인 요소들 중 '정확한 것'에 대한 강조, 교사의 조급함과 같은 맥락에서 이해해 볼 수 있다. 또, 표현 활동과 달리 유아의 창의성을 확인할 수 없는 탐색, 감상 활동에 대해서 등한시하는 교사들의 인식에 의해 평가 시간은 더욱 소홀하게 다루어진 것이었다.

본 연구에서는 창의성 교육 활동에 대한 유아 평가 외에 교사의 자기반성적 평가도 실행해 보았다. 교사들은 자기반성적 평가 경험이 부족하다고 하였지만, 실제 평가를 통해서 자신의 창의성 교육과 관련된 교수 방법 및 기술의 장·단점을 자각하고 수정하게 하는 효과를 나타냄으로써 교사 스스로 만족감을 갖게 하였다. 교수효능감이 높은 교사는 유아의 창의성 발달을 위한 교사 역할도 더욱 잘 수행하게 된다(장영숙, 2004). 따라서 교사의 창의성 교육 활동에 대한 자기반성적 평가 방법은 유아의 창의성 발달을 위한 교사 역할 수행을 촉진시키는 방안이 될 수 있을 것이다.

또, 면담 중에 교사들은 유아의 창의성 발달을 돕는 방법에 대한 지식과 기술 부족을 인정하며, 창의성 교육 활동에 관한 교사 교육의 필요성을 언급하기도 하였다. 이러한 교사들의 어려움과 요구에 대해서도 교사의 자기 반성적 평가 방법은 하나의 답을 제시해 줄 수 있을 것이다.

## 2. 결론 및 제언

이상에서 유아교사의 창의성 교육에 대한 인식과 적용 양상의 분석 결과에 대해 논의하였다. 논의 과정을 통해 재확인할 수 있었던 본 연구에서의 의미 있는 결과와 해석 내용에 기초하여 유아교육 현장에서의 효과적인 창의성 교육 실현을 위한 몇 가지 시사점을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 유아 창의성 교육을 주제로 하는 다양한 교사 교육의 기회가 확대되어야 할 것이다. 유아교사들은 창의성에 대한 협의의 개념을 가지고 있었고, 창의성 교육에 대한 잘못된 이해로 인해 창의성의 표현 형태에만 중점을 두는 활동을 진행하며 유아의 내적 동기를 감소시키고 있었다. 교사들은 유아의 창의성 발달을 위한 유아 중심의 평가 과정에 대한 가치도 인식하고 있었으나, 그 내용과 실천 방법에 대한 지식 부족으로 인해 활동 실제에는 효과적으로 적용시키지 못하고 있었다. 교사의 창의적 사고와 행동 모델로서의 역할 역시 유아 발달에 대한 이해 부족으로 인해 유아들에게 특별하고 흥미로운 자극이 될 수 없었다. 연구 결과 밝혀진 이러한 내용들은 유아의 발달 수준에 기초한 창의성 교육과 관련하여 교사들의 지식수준 향상을 목표로 하는 교사교육이 제공되어야 할 필요성을 제기한다.

또, 유아교사들은 바람직한 창의성 교육 실천에 대한 인식을 가졌음에도 불구하고, 활동 실행 과정에서는 인식대로 적용하지 못하는 모습을 나타냈

다. 교사들은 창의성 발달의 교육적 가능성을 인정하면서도, 활동 실행 과정에서는 유아의 자연스러운 발달을 기대하는 듯 소극적 교육 태도를 자주 나타내고 있었다. 유아의 자발성 유도 방법을 중시하던 교사들의 인식 역시 활동 과정을 통해서도 확인하기가 어려웠다. 즉, 교사들은 유아의 창의성 발달을 위한 효과적인 교육 원리와 방법에 대해 인식하고 있음에도 불구하고, 활동 실행 과정에서 교수 방법으로 직접 적용시키는 기술 부족의 문제로 인해 어려움을 겪고 있었다. 이러한 연구 결과는 교사들에게 창의성 교육 활동에서의 교수 방법과 관련된 기술을 습득하게 하는 워크숍, 연구 수업 등을 통한 교사교육이 제공되어야 할 필요성을 제기한다.

유아교사들의 창의성 교육에 대한 전문적인 지식과 기술을 비롯하여 중요하게 다루어져야 할 점은 교사 자신의 창의성이다. 교사들은 유아의 창의성을 자극하는 자료 제공의 효과를 강조하였으나, 활동 실행 과정에서 제공되는 자료를 통해서도 창의적 요소를 발견할 수 없었다. 또, 교사들은 스스로 창의성 교육의 활성화를 저해시키는 요인으로서 자신의 창의성 부족, 폐쇄적 사고를 언급하기도 하였다. 연구 결과 밝혀진 이러한 내용들은 유아 뿐 아니라 교사를 대상으로 창의성 증진을 위한 다양한 프로그램이 개발·보급되어야 할 필요성을 제기한다.

둘째, 유아교사의 창의성 교육 활동에 대한 자기 반성적 평가의 과정이 강조되어야 할 것이다. 본 연구에서 교사들은 통합적, 과정 중심적 활동 전개를 통해 교사 자신이 의도하는 창의성 교육의 목적이 실현되고 있다는 점을 인식하지 못하고 있었다. 활동 실행 과정 중 유아들이 다양한 집단 형태를 경험하고 있다는 점과 그러한 경험이 가져오는 창의성 교육의 효과 또한 인식하지 못하고 있었다. 즉, 교사들이 자신의 창의성 교육 실천 방법에 대해 스스로 정확하게 인식하기 위해서는 창의성 교육 활동에 대한 평가의 과정을 반복 경험해야 할 필요가 있다. 평가를 통해 교사들이 스스로 자기 수

업에서의 장점을 발견하게 된다면, 교사들은 자신의 교수 행위에 대한 자신감 회복과 함께 두려움에서 비롯한 소극적 태도도 극복할 수 있게 될 것이다. 면담 과정 내내 '잘 실천하지는 못하지만요'라는 말을 통해 반성하며 소극적 모습을 나타냈던 교사들도 자신의 바람직한 교육 실천 내용을 확인하는 이야기를 나눌 때에만은 자신감을 가지고 창의성 교육에 대해 기대하는 모습을 나타내기도 하였다.

또, 교사의 자기반성적 평가는 교사 자신의 교수 행위에서의 문제점들을 발견하고 조정하게 할 수도 있다. 실제 창의성 교육 활동에 대한 교사의 자기반성적 평가에서 교사들은 주의해야 할 점이나 개선해야 할 점 등을 기록하였고, 기록된 내용은 다음 활동에서 효과적으로 적용되고 있었다. 이와 같이 자기반성적 평가를 통해 교사들은 교수 행위에서의 문제점을 발견할 뿐 아니라, 바람직한 교수 실천의 모습 또한 확인하면서 점차 자신감을 가지고 창의성 교육 활동 실천에 다가설 수 있게 될 것이다. 즉, 효과적인 창의성 교육의 활성화를 위해서는 교사들이 창의성 교육 활동에 대해 반성적으로 평가해 봄으로써 자기 장학의 기회를 갖도록 해야 할 필요가 있다.

셋째, 창의성 교육 활동에 대한 평가 내용에 근거하여 창의성 교육 활동의 '계획' 단계가 필수적으로 포함되어야 할 것이다. 유아교사들은 일일계획안 내에 포함되는 부분 활동에 대해서는 구체적 계획을 하지 않는 경우가 대부분이지만, 바람직한 유아 창의성 교육의 실현을 위해서는 특별히 중요하게 다루어져야 할 부분이다. 앞서 살펴본 바와 같이 교사들은 창의성 교육 활동에 대해 반성적으로 평가한 내용을 다음의 활동 계획에 반영함으로써 스스로 더욱 기억하고 주의하게 되었다. 본 연구에서는 교사들의 전문성이 아닌 습관에 의한 상호작용 문제를 밝힌 바 있는데, 창의성 교육에 대한 반성적 평가 내용에 기초하여 구체적인 계획이 이루어진다면 이러한 비전문적 요소에 대한 교사의 자발적인 주의와 통제도 유도할 수 있게 될 것이다.

뿐만 아니라 결과 중심적 활동이 된다는 교사들의 인식과 달리 과정 중심적 전개 양상이 관찰된 것에 대해 교사들은 계획된 활동이 결과물을 포함하지 않았기 때문이라는 이유를 제시하기도 하였다.

즉, 이러한 연구 결과와 해석 내용은 창의성 교육 활동에 대한 계획 과정이 활동 실행의 방향을 좌우하게 되는 중요한 작업이라는 점을 시사한다. 교사들이 구체적 계획을 통해 효과적인 창의성 교육 실천을 경험하게 된다면, 이는 교사들에게 창의성 교육 활동에 대한 자신감을 갖게 하여 유아교육현장에서의 창의성 교육 활성화에도 기여하게 할 것이다.

이와 같이 본 연구에서는 창의성 교육에 대한 유아교사의 인식과 적용 양상을 탐구한 결과, 유아의 창의성 발달을 위한 효과적인 창의성 교육의 활성화 방안으로서 창의성 교육에 대한 다양한 교사교육의 방법과 평가·계획의 중요성을 제시하게 되었다. 그러나 교사의 수준에서 효과적인 창의성 교육을 실현시키기 위해서는 교수 지식과 기술 증진의 방안 제시와 더불어 교사의 교육 실천 의지가 전제되어야 한다. 즉, 유아교사들은 유아들이 창조와 만족을 누릴 수 있는 삶을 개척하도록 돕기 위해 창의성 교육 실천의 의지를 갖고 창의성 교육의 활성화 방안에 적극 동참하여야 할 것이다. De Bono(1991)는 창의성 교육을 실천하는 교수자에게 창의적인 사고 기술을 훈련시키겠다는 의지, 창의성의 논리 이해에 기초한 기술, 창의성 계발을 위한 교육 방법을 알고 갖추어야 할 것을 제안하고 있다. 따라서 유아 창의성 교육에 관한 교사교육에서는 본 연구에서 제안하는 바와 같이 교사의 지식과 기술 증진을 위한 교육이 제공될 뿐 아니라, 교사의 자신감 증진이나 자발성 유도를 위한 방법도 고려하여 유아교사의 창의성 교육 실천 의지를 자극할 수 있어야 할 것이다.

## 참고문헌

- 교육과학기술부 (2008). **유치원 교육과정 해설 I**.
- 교육과학기술부 (2008). **유치원 교육과정 해설 III**.
- 구본숙 (2004). 유아 창의성 교육의 활성화 방안에 대한 연구. 경주대학교 석사 학위 논문.
- 김경은, 이화선, 김은아, 최인수 (2007). 유아 창의성 교육에 대한 부모와 교사의 요구도 조사. **생활과학**, 10, 167-187.
- 김미진 (2008). 소집단 신체표현활동이 유아의 친사회적 행동 및 창의적 신체표현능력에 미치는 영향. 전남대학교 석사학위 논문.
- 김선아 (1998). 유치원에서의 창의성 교육 활성화를 위한 교수운영 실제 및 요구분석. **교육논총**, 18(1), 195-220.
- 김수진 (2006). 학습매체를 중심으로 한 창의적 교구 개발 연구. **디자인여성 학회지**, 2(2), 1-14.
- 김영실, 김연화, 한세영 (2009). 교사의 창의적 인성과 자기효능감이 유아의 창의성 증진을 위한 교사 역할에 미치는 영향. **한국생활과학지**, 18(3), 557-570.
- 김영중 (2004). 창의성 발달에 대한 이론 및 교육 활동의 실제에 대한 고찰. **제주관광대학 논문집**, 10, 53-63.
- 김영정 (2002). 창의성과 비판적 사고. **인지과학**, 13(4), 81-90.
- 김원준, 오광섭 (2006). 소도구를 활용한 실외 신체활동이 유아의 창의성에 미치는 영향. **한국유아체육학회지**, 7, 63-68.
- 김현아 (1997). 유아의 창의력에 관련된 변인 분석. **경북외국어전문대학 논문집**, 3, 65-82.
- 김혜숙, 송인섭 (1999). 창의성 개념정립을 위한 탐색적 연구. **교육심리연**

- 구, 13(3), 93-117.
- 김호, 노영희 (2007). 유아의 창의성과 관련된 교사와 유아 변인 탐색. **열린 유아교육연구**, 12(4), 255-278.
- 김호, 서선진 (2009). 예비유아교사의 반성적인 저널에 나타난 창의성 교육에 대한 인식 분석 연구. **열린유아교육연구**, 14(5), 205-227.
- 문미옥, 이용주 (2000). 유아의 창의성 증진을 위한 교사역할수행 분석 연구. **유아교육연구**, 20(2), 223-242.
- 박나미 (2005). 유아의 창의성에 대한 관련 변인 연구. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 박정미 (2006). 창의성과 창의적 성격특성 및 가상놀이에서의 정서의 관계. 계명대학교 석사학위 논문.
- 백은경 (2007). 미술놀이 프로그램을 통한 유아의 창의성 신장에 관한 연구. **아동미술**, 6, 15-37.
- 서현아 (2000). 유아의 창의성 개발을 위한 교사의 역할. **정신지체연구**, 2, 89-104.
- 성은현, 박병기, 김선 (2003). 창의성 개념과 이론. **영재교육학회**, 2(1), 25-61.
- 송규운 (2009). 유치원의 창의성 교육 실태 조사. **한국교육논단**, 8(1), 25-55.
- 신오현 (1999). 유아기의 창의성 향상을 위한 프로그램 제시: 소리, 리듬, 몸 동작 중심으로. 명지대학교 석사학위 논문.
- 신은수 (2002). 유아의 창의성 신장을 위한 인지적 접근에 의한 상호작용적 교육 모형 모색. **사회과학연구**, 8, 161-176.
- 안정숙 (2008). 유아교육기관의 창의성 교육에 대한 실태 및 교사인식 연구. 광주대학교 석사학위 논문.
- 오남혜 (2004). 신체표현활동이 유아의 창의성 발달에 미치는 영향. 배재대

- 학교 석사학위 논문.
- 오현옥 (2008). 유아 창의성 교육에 대한 교사의 내러티브 탐구. 부경대학교 석사학위 논문.
- 유민숙 (2009). 교사-유아 상호작용 유형과 유아 창의성 간의 관계 연구. 성균관대학교 석사학위 논문.
- 윤길근, 강진영 (2004). **창의성 신장을 위한 교육방법**. 서울: 문음사.
- 윤정혜, 이연선, 박지영, 박선미 (2006). 유아의 창의성에 대한 유아교사의 인식 연구. **부산유아교육학회**, 16(2), 1-21.
- 윤종건 (1996). 포스트모더니즘의 교육적 재해석과 학교경영에의 시사점. **교육행정학연구**, 14(2), 280-297.
- 윤혜진, 유연옥 (2009). 가상놀이에서 유아의 정서표현과 창의성의 관계. **한국아동교육학회**, 18(3), 151-164.
- 이기숙, 장영희, 정미라, 홍용희 (2003). 창의적이고 전인적인 인적 자원 양성을 위한 유아교육 혁신. **이화교육총서**, 2003(2), 1-112.
- 이상욱 (1998). 영유아 보호와 교육 환경에서의 창의성 적용에 관한 연구. **한국영유아보육학**, 14, 73-105.
- 이연승, 임애경 (2002). 「발달에 적합한 실제」에 대한 유아교사의 신념과 교수활동 및 창의적 역할과의 관계 비교 연구. **한국유아교육학회**, 22(2), 133-153.
- 이은순 (2007). 유아의 창의성 증진을 위한 교사의 역할. 금오공과대학교 석사학위 논문.
- 이채호, 최인수 (2009). 유아 창의성에 관한 연구동향 분석. **한국아동학회**, 30(5), 1-8.
- 장미정 (1996). 유아의 창의성 교육을 위한 교사역할 인식 분석. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 장영숙 (2004). 유아교사의 교수효능감과 창의성 증진을 위한 교사 역할 인

- 식과의 관계. **미래유아교육학회지**, 12(3), 53-74.
- 장향순 (2009). 어린이집의 창의성교육 실태 및 교사역할에 대한 인식 연구. 아주대학교 석사학위 논문.
- 전경원 (2000). 창의성 저해 요인 조사 연구. **열린유아교육연구**, 5(1), 163-180.
- 전경원 (2001). 종합 창의성 모델의 5가지 창의성 영역. **창조교육학회**, 5, 23-29.
- 전경원 (2006). **창의성 교육의 이론과 실제**. 서울: 창지사.
- 진경희, 김정미 (2009). 프로젝트 접근법이 유아 창의성에 미치는 효과. **창조교육학회**, 11, 133-153.
- 최영훈 (2009). 신체활동 증진 프로그램이 유아의 놀이성 및 창의성에 미치는 영향. 경희대학교 석사학위 논문.
- 최인수 (1998). 창의성을 이해하기 위한 여섯 가지 질문. **한국심리학회:일반**, 17(1), 25-47.
- 한지혜 (2008). 신체표현교육과 예비교사의 창의성에 관한 연구. **교육이론과 실제**, 17, 29-47.0
- 홍용희 (1996). 유아를 위한 창의성 프로그램 개발. **인간발달연구**, 24(1), 29-48.
- 황정숙 (2008). 유아 창의성 교육에 관한 연구 동향 분석. 광주대학교 석사학위 논문.
- Amabile, T. M. (1989). **창의성과 동기유발**. 전경원(역). 서울: 창지사.
- Baer, J. (1997). **창의적인 교사, 창의적인 학생**. 우종욱, 전경원(역). 서울: 창지사.
- Cropley, A. J. (1995). **교육과 창의성**. 김 선(역). 서울: 집문당.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). **창의성의 즐거움**. 노혜숙(역). 서울: 북로드.
- David, B. (1982). Can creativity be taught? *British Journal of Educational*

- Studies*, 30(3), 280-294.
- De Bono, E. (1991). **창의력 사전**. 이구연, 신기호(역). 서울: 21세기북스.
- Forman, S. J. & McKinney, J. D. (1978). Creativity and achievement of second graders in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 101-107.
- Goff, K. & Torrance, E. P. (1990). *Fostering Academic Creativity in Gifted Students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321-489).
- Goff, K. & Torrance, E. P. (1999). Discovering & Developing Giftedness through Mentoring. *Gifted Child Today Magazine*, 22(3), 14-15, 52-53.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *The American psychologist*, 14, 469-473.
- Heinzen, T. E., Mills, C., Cameron, P. (1993). Scientific Innovation Potential. *Creative Research Journal*, 6(3), 261-270.
- Hobson, S. K. & Feldhusen, J. F. (1971). Freedom and Play in Creativity Instruction. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, Feb.
- Isenberg, J. P. & Jalong, M. R. (2001). *Creative expression and play in the early childhood curriculum*. Prentice Hall, Inc.
- Kaufman, J. C & Sternberg, R. J. (2007). Creativity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(4), 55-58.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., Baer, J., Ivcevic, Z. (2010). Creativity polymathy: What Benjamin Franklin can teach your kindergartener. *Learning and Individual Differences*, 20, 380-387.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.(1985). *Naturalistic inquiry*. Newbery Park,

CA: Sage.

- Spradley, J. P. (1980). **참여관찰법**. 신재영(역). 서울: 시그마프레스.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51(7), 229-232.
- Torrance, E. P. (1972). Can We Teach Children to Think Creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6, 114-143.
- Torrance, E. P. (2004). Great Expectations: Creative Achievements of the Sociometric Stars in a 30-Year Study. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI, 1, 5-13.
- Urban, K. K. (1996). 창의성-요소적 접근 모델. **인간발달연구**, 24, 5-27.
- Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6(2), 272-280.

# ABSTRACT

## Analysis on the Early Childhood Teachers' Recognition on Creativity Education and Its Applications

LEE, Ji-Hye

Department of Early Childhood Education

The Graduate School

Sungshin Women's University

This study intends to inspect early childhood teachers' recognition on creativity education and explore relation between recognition and performance through observing actual cases of teachers' creativity education. So, this study aims at providing early childhood teachers with an opportunity to reflect on creativity education, ultimately groping for qualitative improvement of creativity educational activities in the fields of early childhood education.

According to the purpose of the study, the research topics are like followings below.

First, what's early childhood teachers's recognition and application practice like on the concept of creativity?

Second, what's early childhood teachers's recognition and application practice like on the educational potential of creativity?

Third, what's early childhood teachers's recognition and application practice like on the purpose of creativity education?

Fourth, what's early childhood teachers's recognition and application practice like on the method of creativity education?

From 15th, May to 3rd, August, this study conducted individual in-depth and occasional interviews on creativity education for 5 early childhood teachers including observation on creativity educational activities. Based on recording, video and document materials collected by such a research process, the results of examining early childhood teachers' recognition and applications on creativity education are like followings below.

First, early childhood teachers had the restrictive concept of creativity that it's an ability which can produce many new and various ideas. And such recognition of teachers was revealed in activities centered on developing young children's fluency and flexibility.

Second, early childhood teachers recognized educational potential of creativity development while worrying about creativity education environs and discussing its effects. However, as for young children's active or passive response in creativity educational activities, teachers recognized it's a difference not from the factor of educational environment but from internal factor of young children. In the actual activities, teachers' passive educational attitude was frequently observed waiting that creativity of young children may be revealed spontaneously.

Third, early childhood teachers set the ultimate aim of creativity education as the pleasant life and holistic development of young children and laid stress on the method of process-centered and integral activity

but mentioned practice may be difficult in the real activities. However, in the creativity educational activities conducted through this study, process-centered and integral activities were developing for realizing the purpose of creativity education as teachers recognized. Teachers mentioned the reason that planned activities didn't include special results so they didn't have to be pressed for time keeping their composure.

Fourth, as for the method of creativity education, early childhood teachers valued much of preparing materials for effective creativity educational activities. However, elements including accuracy of materials, suitability for activities, method and time of presentation weren't considered in the real activities.

Teachers mentioned that creativity educational activity done by a large group is a difficult and inefficient method. However, in the real activities, young children were experiencing the various types of group including an individual activity. In addition, they newly approached to the repetitive activities by the change of a group and participated in them actively.

Also teachers said that they're endeavoring for balancing young children-centered and teacher-centered activities to help children's creativity development and convey aims and contents of an activity in the creativity educational activities. But it showed that they are actually doing teacher-centered activities mainly in the situations of explanation, selection and problem-solving.

As the role to help young children's creativity development, teachers emphasized participation in children's activities, encouragement or reappearance to their creative expressions and interaction with them. In

fact, in the creativity educational activities, young children could be immersed in activities more actively by teachers' various participatory roles and proper encouragement, interaction to make them experience make-believe on the situation and the character. However, in case that such a role of the teacher was taken without understanding on young children's developmental level and activity situation, it often caused their nonactive participation.

Teachers also recognized the importance of the proper evaluation method to develop young children's creativity. However, actual evaluation was done as the method to reconfirm and remember the contents and the order of activities by questions of a teacher. In addition, teachers couldn't recognize the importance of their evaluation on creativity educational activities but their self-reflective evaluation caused the effect of realizing and correcting merits and demerits of instructional methods and skills of creativity education.

## 부록. 1

### 창의성 교육에 대한 질문 목록

준거	질문의 예
<p>창의성 및 창의성 교육에 대한 인식</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·창의성은 무엇이라고 생각하세요?</li> <li>·창의적인 유아는 어떤 유아인가요?</li> <li>·선생님 본인은 창의적인 사람이라고 생각하세요?</li> <li>·창의성이 교육을 통해 증진될 수 있을까요?</li> <li>·창의성 교육이 왜 중요할까요?</li> <li>·유아 창의성 교육의 목적은 무엇이라고 생각하세요?</li> <li>·선생님은 유아들에게 창의성 교육을 하고 계신가요?</li> <li>·기관에서 이루어지는 활동 형태나 흥미 영역 중에서 창의성 교육이 가장 필요하다고 생각되거나 혹은 활발하게 이루어지고 있는 활동이나 영역이 있나요?</li> <li>·창의성 교육이 창의성 발달 뿐 아니라 다른 발달 영역과도 관련이 있을까요? 특별히 많은 영향을 미친다고 생각하는 발달 영역이 있나요?</li> <li>·창의성 교육을 실시하는 데 있어 겪는 어려움이 있으세요?</li> <li>·유아 창의성 교육의 활성화를 위해서 무엇이 중요하다고 생각하세요?</li> <li>·유아 창의성 교육의 실천을 저해하는 요인이나 개선되어야 할 점으로는 어떤 것들이 있을까요?</li> </ul>

<p>창의성 교육 활동 방법 (계획, 실행, 평가 등)에 대한 인식</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·선생님은 창의성 교육 활동을 위한 계획과 준비를 하시나요? 어떠한 형태(개별, 집단 / 실내, 실외, 견학)로 계획과 준비가 이루어지나요?</li> <li>·창의성 교육 활동을 위한 계획과 준비에는 어느 정도의 시간이 소요되나요?</li> <li>·창의성 교육을 위해 어떠한 교육과정을 계획하고 운영하십니까?(활동의 유형(탐색, 표현, 감상)과 수, 활동 시간 등)</li> <li>·창의성 교육 활동은 구체적으로 어떠한 활동들(언어, 조형, 음률, 게임, 신체, 과학-탐구)로 계획되고 운영되나요?</li> <li>·창의성 교육을 위해 중점을 두는 활동이 있습니까?</li> <li>·창의성 교육 활동은 어떠한 방식(교사중심, 유아중심, 교사와 유아 함께 / 결과중심, 과정중심)으로 이루어지나요?</li> <li>·효과적인 창의성 교육 활동이 이루어지기 위해 교사가 유아에게 어떠한 도움을 줄 수 있을까요?</li> <li>·현재 기관에서 운영하는 선생님의 창의성 교육 활동이 유아의 창의성 발달을 위해 구체적으로 어떠한 부분에서 도움이 될까요?</li> <li>·창의성 교육 후 유아들의 반응이나 만족도는 어떠한가요?</li> <li>·창의성 교육 후 선생님 자신의 만족도는 어떠한가요?</li> </ul>
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>·어떤 방법으로 진행할 때 유아들이 활동에 흥미를 가지고 적극적으로 참여하던가요?</li> <li>·창의성 교육에서 유아의 반응이 소극적 혹은 적극적이라면 그 이유는 무엇일까요?</li> <li>·이러한 창의성 교육 활동에 대한 평가는 이루어지고 있나요? 어떠한 방식으로 이루어지고 있나요?</li> <li>·창의성 교육에 대한 평가에서 가장 중요한 것은 무엇이라고 생각하시나요?</li> <li>·현재 선생님이 적용하고 있는 창의성 교육에 대한 평가 방법은 적절하다고 생각되시나요?</li> <li>·창의성 교육에 대한 평가 방법으로 가장 적절한 방법은 무엇이라고 생각하시나요?</li> </ul>
<p>창의성 교육을 위한 교사 역할에 대한 인식 ('실행'에서의 교사 역할)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·선생님은 창의성 교육 활동을 진행하며 유아에게 상상력을 발휘할 다양한 경험과 자료를 제공합니까?</li> <li>·경험은 어떠한 방식으로 제공되나요?(직접 / 간접)</li> <li>·유아들에게 다양한 자료들을 충분히 탐색해 볼 수 있는 기회를 제공합니까?</li> <li>·유아들이 탐색을 하는 동안 선생님은 어떠한 역할을 하시나요?(관찰, 안내, 촉진, 지원, 상호작용)</li> <li>·유아들과 이야기를 나눌 때 선생님은 주로 어떠한 발문법을 사용하세요?(확산적 / 수렴적, 개방적 / 폐쇄적)</li> </ul>

- 
- 유아들의 창의적 욕구 표현이나 감상의 기회를 통해 아이디어를 공유할 수 있는 시간을 제공합니까?
  - 선생님은 유아들의 생각과 행동 등에 대해 어떠한 반응을 보여주시나요?(존중, 격려, 수정)
  - 창의성 교육 활동 수행 시 선생님은 어떠한 태도이신가요?(개방적 / 폐쇄적 / 개방적+폐쇄적)
  - 창의성 교육 활동이 효과적으로 이루어지기 위해서 더욱 중요시되어야 할 교사의 역할은 어떤 것일까요?
-