

## 미술영재교육 프로그램 기준 개발 연구\*

김 선 아\*\*·강 주 희\*\*\*

---

### || 요약 ||

---

본 연구는 영재교육원, 영재학급 등에서 운영되는 미술영재교육 프로그램의 책무성 본 연구는 영재교육원, 영재학급 등에서 운영되는 미술영재교육 프로그램의 책무성을 높이고 준거에 기반한 미술영재교육 질 관리의 토대를 마련하기 위해 실행되었다. 이를 위해 미술영재교육에 관한 선행 연구 분석에 기초하여 미술영재교육 프로그램의 기준을 상세화하고 전문가 델파이 조사를 중심으로 타당성을 검토하여 미술영재교육 프로그램 기준을 최종 개발하였다. 그 결과, 미술영재교육 프로그램 기준을 '창작과 감상', '통합적 탐구', '실제적 경험', '정체성과 전문성'의 4영역으로 구분하고 17개의 하위 내용 요소로 구성되었으며, 각각의 내용 요소를 진입 단계의 수준 1, 심화 단계의 수준 2, 확장 단계의 수준 3으로 연계, 심화할 수 있도록 수준별로 구체화하였다. 또한 레이어드(layered)의 방식으로 유연하게 설계, 구성할 수 있는 병행교육과정의 특성을 반영하여 본 연구에서 제안한 미술영재교육 프로그램 기준을 적용한 프로그램 구성의 예시를 제시함으로써 미술영재교육 프로그램 기준의 성격에 대한 현장의 이해와 활용성을 높이고자 하였다.

주제어: 미술영재, 미술영재교육, 프로그램 기준, 병행교육과정

---

\* 이 연구는 '김선아, 강주희(2018). 미술영재교육 프로그램 기준 개발 연구. 서울: 한국예술영재교육연구원'의 내용의 일부를 수정·보완한 것임.

\*\* 본 학회 회원, 제1저자, 한양대학교 부교수

\*\*\* 본 학회 회원, 공동저자, 목원대학교 조교수

## I. 서론

2000년 영재교육진흥법이 제정·공포되고, 2002년 제1차 영재교육진흥종합계획이 발표되면서 국내 영재교육이 본격적으로 시작되었으며, 2018년 3월에는 제4차 영재교육진흥종합계획(2018~2022)이 발표되었다. 이같은 정부의 지속적인 영재교육 활성화 정책에 따라 예술영재교육도 계속 확대되어 왔다. 예술영재교육 대상자가 200여명(음악·미술 포함)이었던 2003년에 비해 2017년에는 예술영재교육대상자가 3,613명으로 증가하였으며, 미술영재교육기관은 현재 70개에 달하였다(www.ged.kedi.re.kr). 예술영재교육의 양적 확대에 따라 교육의 질적 수준에 대한 책무성과 관리체계에 대한 관심과 요구가 점차 높아지고 있다. 이에 제3차 영재교육진흥종합계획에서는 ‘국가 표준 영재교육 프로그램 기준 개발’을 위한 단계적 계획을 제시하였으며, 이에 따라 과학, 수학, 인문사회 등의 분야에서 영재교육 프로그램 기준이 개발되었고, 미술, 음악, 무용 등의 예술 분야에서는 영재교육 프로그램 기준 개발을 위한 기초 연구가 실행되었다. 제4차 영재교육진흥종합계획(교육부, 2018)에서도 ‘영재교육 프로그램 질적 고도화 및 다양화’, ‘영재교육기관 및 교육과정과의 연계성 강화’, ‘영재교육 지원 체제 강화’ 등과 같은 영재교육의 질적 제고를 위한 다양한 정책을 제안하고 있다. 이와 같은 일련의 흐름은 미술영재교육 프로그램 기준 개발을 위한 다각도의 연구가 시급한 시점임을 보여준다. 미술영재교육의 질적 수준을 제고하기 위해서는 분야의 특수성을 반영하는 프로그램 개발 및 평가가 이루어져야 하며 이를 위해서는 변화하는 미술영재교육의 개념과 의미에 대한 숙고를 바탕으로 한 미술영재교육 프로그램 기준 개발이 선행되어야 하기 때문이다. 미술은 다른 예술분야에 비해 영재의 개념이 포괄적이며 이를 위한 교육 역시도 복합적인 성격을 갖는다(김선아, 2017). 이와 같은 맥락에서 이형민과 진영은(2015)은 미술영재교육 프로그램이 다양한 경험과 몰입을 통해 스스로 깨닫고 경험하는 가운데 성취감과 효능감을 획득하는 과정으로서의 의미를 가진다고 설명하였다. 김정희(2007)는 미술영재 교육과정이 미술적 재능의 숙성과 개발로부터 자신의 관심과 잠재력에 따른 세부 분야의 선택, 심화, 전문화의 단계로 개인화되어가는 과정으로 그 안에서 감각형성, 지식의 습득, 비평 능력, 개인의 표현 세계 구축 등의 포괄적인 내용이 다루어져야 한다고 주장하였다. 이와 같은 선행연구들은 미술영재교육 프로그램이 미술의 내용을 선별하여 위계화하는 것만으로는 미술영재교육의 목적을 충족시킬 수 없으며 보다 다면적인 접근을 취해야 함을 시사한다. 또한 미술 영역 자체가 기술의 발달과 함께 끊임없이 변화하고 있는 점을 고려할 때, 미술영재교육의 방향을 거시적인 관점에서 조망하고 관련 전문가의 견해를 수렴하여 합의점을 찾아나가기 위한

연구가 필요하다. 이러한 맥락에서 ‘2017-2019년 미술영재교육 프로그램 기준 개발과 시범적용을 통한 국가 수준의 미술영재교육 프로그램 기준 제시를 위한 연구’가 계획되었다. 이의 일환으로 수행된 본 연구는 2017년에 수행되었던 「미술영재교육 프로그램 기준 개발을 위한 기초연구(김선아, 2017)」에서 제안한 미술영재교육 프로그램 기준 모형의 타당성을 검증하고 미술영재교육 프로그램 기준 개발을 목적으로 하였다. 장기적인 관점에서 미술영재교육 프로그램의 기본적인 틀이 마련되어야 한다는 문제의식에 기초하여 예술영재교육의 보편적인 맥락 안에서 미술영재교육의 특수성을 반영한 미술영재교육 프로그램 기준을 개발하고자 하였다. 미술영재교육 프로그램 기준 개발 관련 선행연구를 토대로 개발된 미술영재교육 프로그램 모형의 타당성을 검증하고 영역별 세부 기준을 마련하기 위해 전문가 협의회 및 1, 2차 델파이 조사를 실시하였으며, 그 결과를 바탕으로 미술영재교육 프로그램 기준을 개발·확정하였다. 본 연구는 미술영재교육을 위한 프로그램 기준을 개발하는 것을 넘어 현재 미술영재교육의 위치를 점검하고 향후 미술영재교육의 질적 제고를 위한 방향과 틀을 모색한다는 데 의의가 있다.

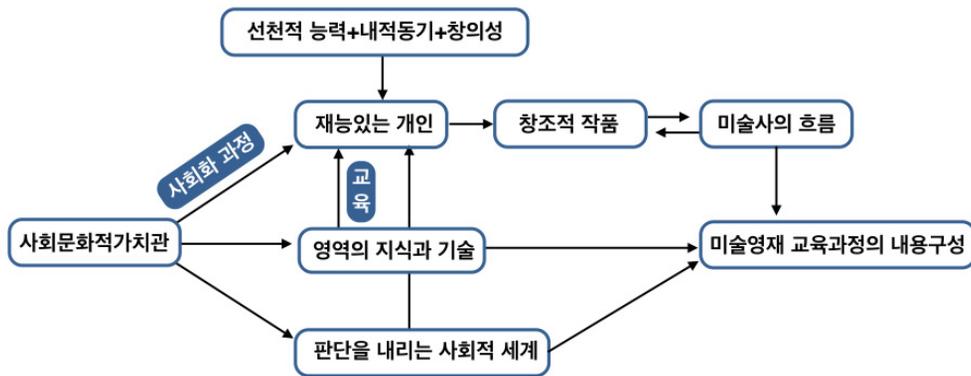
## Ⅱ. 미술영재교육의 의미와 방향

### 1. 미술영재의 개념적 특성

미술영재는 ‘미술 분야에서 뛰어난 재능을 보이거나, 그 잠재력을 가지고 있다고 판단되는 사람’으로 정의하며, 이는 ‘극히 뛰어난 재능을 보이는 영재’부터 ‘잠재성은 있으나 아직 그것이 온전히 계발되지 않은 영재’까지 여러 수준의 영재를 포함한다(김준미 외, 2006). 따라서 미술영재의 특성을 명확하게 정의하는 것은 쉽지 않다. 김선아(2017)는 미술영재성의 개념이 가지는 복잡성을 다음의 세 가지 측면에서 논하였다.

첫째, 생애주기적 관점에서 볼 때 다른 예술분야와 달리 아동기에는 미술영재성의 일부만 드러나며, 영재성이 발현되는 시기, 방식, 성취 등에 대한 보편적인 설명이 불가능하다(김선아, 2017). 예를 들어 콘티, 소머빌, 야니(Conti, Somervill, Yani) 등과 같이 어린 시절 남다른 영재성을 드러냈으나, 성인이 되어서는 뛰어난 업적을 남기지 못 하는 경우가 있는 반면 뒤늦게 성인이 되어 미술을 시작해서 성공한 경우도 있다. 따라서 미술영재는 잠재성에 기반한 유동적이고 과정적인 개념으로 보는 것이 바람직하며, 눈에 보이는 성취도 보다는 잠재성을 발굴하고 계발하는데 초점을 맞추어야 한다.

둘째, 미술영재성은 사회문화적 맥락에 의해 정의된다. 패리저(Pariser, 1997)는 미술영재를 “다양한 상징체계를 혼합하거나 문화적 체계를 학습하는 뛰어난 능력을 가진 개인”(Pariser, 1997: 44)으로 정의하였다. 그는 포스트모더니즘적 관점에서 개인의 내재적 특성을 중심으로 정의되어 왔던 기존의 미술영재성에 대해 비판적인 입장을 취하면서 미술영재성이 사회적으로 합의된 평가에 의해 결정된다는 사회문화적 개념으로의 전환을 꾀하였다(Pariser, 1997). 이는 칙센트미하이(Csikszentmihalyi, 2003)의 창의성 체제 모형과 상통한다. 이와 같은 맥락에서 우주희(2002)는 미술영재성의 다차원적 접근을 <그림 1>과 같이 제안하였다.



<그림 1> 미술영재 개념의 복잡성 (우주희, 2002: 135)

위와 같이 미술영재를 정의하는 데에 있어 재능 있는 개인이 가진 선천적 능력은 일부분에 해당하며 미술 영역의 지식과 기술, 폭넓은 사회문화적 가치관, 교육 등의 사회화 과정 등이 결정적인 요인으로 작용한다. 이러한 복잡성이 미술영재교육과정의 내용을 구성하는 데에 있어서도 고려되어야 할 것이다.

셋째, 미술영재성은 개별성에 기초한다. 즉, 미술영재가 성공적인 미술가로 성장하는 경로에는 무한한 다양성이 존재하며, 영재로 성장하는 과정에서 일반적인 규칙이나 방식을 도출하기 힘들다(김선아, 2017). 따라서 개별 사례를 통해 보다 구체적이고 실제적인 영재아의 특성을 질적으로 분석하고 이해하고자 하는 노력이 필요하다. 김정희(2017)는 4년간의 관찰과 심층면접을 토대로 영재아의 특성을 개인 관련 변인과 환경 관련 변인으로 분류하여 제시한 바 있다. 개인 관련 변인은 ‘생각과 감정에 대한 전달 욕구’, ‘새로움에 대한 갈망’, ‘어려움을 극복하는 자기 기제’, ‘사회에 대한 관심과 참여’, ‘작업의 자율적 계획과 실천’, ‘자신의 행위에 대한 확신’, ‘즉흥적이며 집중적인 작업’, ‘빠른 사고의 전환과

숙고', '자신의 작품에 대한 인지와 논리', '작업에 대한 탐구와 실험', '사물과의 교감', '은유와 상징의 활용'으로 분석되었다. 또한 환경 관련 변인으로는 '가족여행' '미술관 및 전시회 방문', '자율적 의사존중', '자녀에 대한 신뢰', '숙고를 위한 시간부여', '교사의 관심과 공감', '작품발표기회', '사회적 지지'로 나타났다. 또한 박명옥(2017)은 미술영재교육원에 참여한 영재아가 초등학생에서 중학생으로 성장하는 과정에서 나타나는 사고의 특성에 관한 질적 연구를 통해 미술 영재성의 중요한 요소로서 통섭적 사고를 강조하였다. 통섭적 사고는 '의미의 다중성을 수용하는 생각의 전환', '감성적 문제해결', '미술에 대한 총체적 이해' 등의 요소를 포함한다. 이와 같은 질적 연구들은 영재아의 생활 속에서 다양한 경험들이 영재성에 영향을 미치는 것을 보여줌과 동시에 미술영재의 특성이 미적 표현능력 이외의 인지적, 사회적, 정서적 요인들을 포함하고 있음을 보여준다(김선아, 2017).

## 2. 미술영재교육의 방향

미술 분야에서 영재성의 개념이 개인의 능력에서 사회적 역할을 포괄하는 것으로 확장될수록 미술영재를 위한 교육의 중요성 또한 확대된다. 현대 미술의 관점에서 개인이 타고난 미술적 재능을 고립된 공간에서 지속적으로 숙련하는 것만으로는 변화하는 미술의 영역을 선도할 수 있는 전문가로 성장하는 데에 많은 한계를 가지기 때문이다. 이와 같은 맥락에서 한수연 외(2008)는 예술영재 교육과정을 "예술영재의 생애를 통관하는 교육주기를 따라 구성되어 가는 실천의 과정"(한수연 외, 2008: 13)으로 정의하고 선형적이고 평면적인 교육과정이 아닌 순환적이고 입체적인 교육과정이 중요함을 강조하였다. 이처럼 영재교육을 고정적인 내용 체계가 아닌 점진적인 형성 과정으로 접근하고자 할 때, 미술영재의 발달 과정에 대한 연구들은 미술영재교육의 방향을 정립하는 데 도움을 준다. 서제희(2003)는 미술영재들을 관찰하고 분석하여 그들의 발달과정을 이해함으로써 교육적 가능성을 모색하였는데, 미술 영재아의 발달과정을 ① 지속적인 흥미의 발현단계, ② 지식, 기술 습득의 단계, ③ 사회, 문화적 영향의 흡수단계, ④ 창조 및 비평의 단계로 제시하였다. 이는 미술의 영재성이 개인의 재능을 통해 미술작품으로 나타난다는 종래의 인식에서 벗어나, 미술이 사회문화적 결과물이 됨을 인식하고 미술 영재의 발달을 사회문화적 영향력 속에서 인식하여야 할 필요성을 밝히고 있다.

김정희(2007)가 제시한 미술영재 교육과정의 단계를 통해서도 미술 영재의 발달과정을 이해할 수 있다(표 1). ① 미술적 재능의 숙성으로 출발하여 ② 미술적 재능의 개발, ③ 분야의 선택과 심화, ④ 전문화의 단계로 이어지는 전체적인 미술 영재 교육과정에는 감각

형성→지식의 습득→개인적 해석 및 비평 능력→표현 세계 구축의 포괄적인 내용이 포함된다. 특히 3단계에서는 개인적, 사회적 관점에서 미술에 대한 비평적 탐구를 수행할 수 있는 실험 정신과 도전 의식을 강화하는 것을 중점 목표로 삼고 있다. 이는 개인의 표현 세계 구축이 미술 분야에 대한 이해와 사회문화적 탐구로부터 가능함을 시사한다. 따라서 미술 영재의 개념은 미술 작품에 나타난 보편적 특성보다는 영재의 성장 과정에 대한 종단적인 접근이 필요하며, 미술 영재 교육 또한 한 개인의 미술 잠재성 개발에서 전문가로의 성장까지를 포괄하는 다층적인 관점에서 다루어져야 한다.

〈표 1〉 미술영재 교육과정의 단계(김정희, 2007: 76)

	1단계 미술적 재능의 숙성	2단계 미술적 재능의 개발	3단계 분야 선택과 심화	4단계 전문화
중점 목표	탐구력과 표현력 강화	내적 의지 강화	실험정신, 도전의식의 강화	⇒ 개인의 표현 세계 구축
중점 활동	주제중심의 감각적 체험으로 이미지화 능력에 필요한 감각 형성	재료체험, 기법체험, 미술품 감상을 통한 미술적 지식의 체계화, 미술사, 미학, 미술비평, 미술가로의 관심 확대	독창적 주제 해석, 표현 매체의 실험, 미술품에 대한 개인적 해석과 비평	
교육 방법	놀이와 체험중심으로 미술과 친밀감 형성	미술 분야의 논리적, 과학적, 기술적 접근	개인적, 사회적 관점에서의 미술에 대한 비평적 탐구	
교육 시기	유치원 ~ 초등 저, 중학년	초등 중, 고학년 ~ 중학교	중학교 ~ 고등학교	

위의 단계가 보여주듯이 미술영재교육에서는 미술이라는 특정 영역에 대한 학습 못지않게 자신과 사회에 대한 이해를 바탕으로 한 의미 세계를 구축하는 것이 중요하다. 예를 들어 미술영재교육의 성과를 평가할 수 있는 전시회의 경우도 전시된 개별 작품의 뛰어난 예술성 자체보다는 작품 제작 가운데 이루어진 자기 탐구와 이를 시각적으로 표현한 전 과정이 공유된다는 점에 의의가 있는 것이다. 이 같은 맥락에서 김정희(2017)는 미술영재교육에서 작품 전시회가 필수적인 과정으로 강조되어야 한다고 주장하면서, 작품전시회가 갖는 의미를 “단지 완성 작품을 보여주는 전시회가 아니라 미술영재의 작품 제작 과정과 관련된 개인의 생각을 보여주고, 스스로 확인하고 인지하며, 미술영재들이 자신의 성취 수준에 대해 스스로 평가는 자기 성찰의 기회”(김정희, 2017: 48)로 서술하고 있다. 이러한 논의들은 미술영재 교육과정의 목표와 내용이 미술 안에 머무르지 않고 영재아의 삶과 경험, 그리고 자신이 속한 공동체와 사회의 문제를 탐구하는 기회가 되어야 함을 시사한다.

### 3. 병행교육과정에 기초한 미술영재교육 프로그램의 구성

본 연구에서는 톰린슨 외(Tomlinson et al., 2009)가 제안하고 있는 병행교육과정의 핵심 개념과 방향을 바탕으로 미술영재교육 프로그램을 구성하고자 하였다. 병행교육과정은 영재성에 대한 문화적 관점에 기초하여 학습자 개개인의 특성을 고려할 수 있는 교육과정을 개념화하는 데 유용한 틀을 제공한다. 병행교육과정은 영재교육에 있어 학습자의 다양성을 인정하고 산출물을 지향하는 교육과정 개발에 중점을 두기 때문이다. 병행교육과정이 미술영재교육 프로그램의 개발 방향에 주는 시사점은 외부에서 규정해 놓은 영재성의 몇몇 특성이나 요소에 기초하기 보다는 영재 학생의 잠재력 발현에 중점을 두고 다층적인 학습이 가능하도록 한다는 점이다. 잠재력은 그 자체로 다양성을 전제로 하는 개념이어서 이러한 유연하고 개별화된 교육과정을 필요로 한다. 하지만 동시에 교육과정을 통해 영재 학생에게 기대할 수 있는 산출물을 명료화하고 더 나아가 학생들의 상향된 도달점을 구체화하는 과정이 교육과정 개발로 이어진다는 점에서 막연하게 학생들의 영재성이 발현되기를 기다리는 것이 아니라 적극적으로 영재 학생의 잠재된 능력을 발굴, 개발하고자 하는 접근이라 할 수 있다.

병행교육과정은 크게 핵심(core) 교육과정, 연결(connection) 교육과정, 실행(practice) 교육과정, 정체성(identity) 교육과정의 4가지 영역으로 이루어져 있다. 핵심 교육과정은 “그 학문에 가장 적합한 지식, 이해, 그리고 기술적 구조를 확립하는 근본적인 교육과정”이다(Tomlinson et al., 2009: 23). 이는 교육과정 전반에 기초를 제공하는 내용으로, 영역의 전문가들이 발전시켜온 주요 개념, 사실, 원리, 기술 등을 포함하는 것과 동시에 국가수준 교육과정의 성취 기준을 다룰 수 있다. 핵심 교육과정을 통해 학생들은 영역의 지식, 개념, 기술 등을 일관성 있게 조직할 수 있고, 기억할 수 있으며, 새로운 의미를 만들어 적용할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

병행교육과정의 두 번째 영역은 연결 교육과정이다. 연결 교육과정은 핵심 교육과정을 확장하여 학생들이 다양한 상황이나 환경 속에서 기본적인 지식, 개념, 기술 등을 발견하고 상호작용할 수 있도록 한다. 이는 다양한 맥락에서 핵심적인 아이디어를 탐색하고 상황에 따른 차이점, 유사점 등을 발견하도록 함으로써 이해를 확대하는 데 목적이 있다. 이는 더 나아가 간학문적인 관점에서 핵심 교육과정을 탐구하고 활용할 수 있는 기회를 제공한다.

병행교육과정의 세 번째 영역은 실행 교육과정이다. 실행 교육과정은 학생들이 전문가들이 해당 영역에서 활동하는 것과 같은 경험을 갖도록 함으로써 지식, 기술을 숙련하고 자신감을 갖도록 한다. 이는 실제적인 방식으로 지식, 개념, 기술의 속성을 이해하도록 함으로써 전문성을 신장하는 데 목적이 있다. 영역을 변화시킬 수 있는 영재 학생의 장기적

인 성장을 목적으로 한다는 측면에서 실행 교육과정의 중요성을 생각해 볼 수 있다.

병행교육과정의 마지막 영역은 정체성 교육과정이다. 정체성 교육과정은 영재 학생이 과거-현재-미래의 연장선상에서 자신의 영역에 관해 스스로 생각해보도록 하는 데 중점을 둔다. 즉 관심 있는 분야의 학문을 자신의 생활 경험과 관련지어보고, 스스로 강점, 선호, 흥미, 욕구 등을 인식하도록 하는 것이다. 이는 한 분야에 기여할 수 있는 자신을 그려보고 그 방향을 스스로 설정할 수 있는 기회를 제공한다.

위에서 요약된 병행교육과정의 영역들은 영재교육 프로그램의 목적에 따라 다양한 방식으로 구성될 수 있다. 톰린슨 외(Tomlinson et al., 2009)는 병행교육과정을 구성하는 데에 정해진 순서는 없으며, 교육과정 설계자들이 “교육과정을 좀 더 일관성 있고, 설득력 있으며, 유관하고, 기억할 만하게”(p. 300)만들기 위한 다양한 방법을 고안해 보도록 제안하였다. 영재교육 프로그램을 개발, 구성하는 데에 있어 현장에서 기관의 특성과 영재 학생들의 요구에 보다 부합하는 유연한 교육과정을 모색하는 것은 중요하다. 특히 미술영재교육 프로그램에 있어서는 정해진 내용의 커리큘럼을 일률적으로 적용하는 것은 한계를 가질 수밖에 없다. 따라서 병행교육과정에서 제안하는 바와 같이 다층적인 교육과정의 내용 영역들을 학생들의 특성에 따라 유연하게 구성하여 학습의 내용과 방법을 조직하여야 한다.

### Ⅲ. 미술영재교육 프로그램 기준 개발

#### 1. 미술영재교육 프로그램 기준의 성격

##### 1) 미술영재교육 프로그램 기준의 정의

미술영재교육 프로그램 기준의 개념을 명료화하기 위한 앞서 고찰한 다양한 프로그램 기준의 개념을 살펴보았다. 영국의 QS(Quality Standards)에서는 프로그램 기준의 성격과 개념을 기관 및 개인 차원에서의 자기평가를 강조하고 있으며, 기준이 프로그램 개발 자체보다는 교육 기관에서 프로그램 운영과 이를 통한 학생들의 성과를 스스로 평가하고 모니터링 할 수 있는 준거로서 기준이 개발되어 있다. 또한 기준의 설정에 있어 개별화교육을 강조하여 학생들을 진단하고 학습 과정을 점검하며 이를 통한 기관의 영재교육 역량을 강화해 나가는 데에 중점을 두고 있다. 반면 미국에서는 프로그램 기준이 아닌 ‘프로그래밍 기준(programming standards)’이라는 용어를 사용함으로써, 학습과 발달, 사정,

교육과정 개발 및 지도, 학습 환경, 프로그래밍, 전문성 개발의 영재교육을 위한 전반적인 내용을 포괄하는 개념에서 기준을 제시하고 있다. 국내에서는 가장 처음 개발된 과학영재 프로그램 기준의 정의에 준하여 수학, 음악 분야의 영재교육 프로그램은 다음<표 2>와 같이 정의되고 있다.

<표 2> 국내 영재교육 프로그램 기준의 정의

분야	정의
과학	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 과학영재교육 프로그램: 과학영재교육 프로그램 기준에 따라 각 지역 및 기관의 실정에 적합 하게 구성·개발한 체계적 교육계획</li> <li>• 과학영재교육 프로그램 기준: 국가 교육과정에 기반하며 창의적 과학 인재 육성을 목적으로 과학 영재 성을 신장하기 위한 프로그램 구성 방식을 제시하는 국가 수준 안내서</li> </ul>
음악	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 음악영재교육 프로그램: 음악분야의 잠재력을 가진 학생의 재능과 필요에 따라 체계적, 연속적으로 교수학습 경험과 과정을 구성해 놓은 교육계획</li> </ul>
수학	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 수학영재교육 프로그램: 국가 교육과정을 기반으로 하여 창의적인 인재 양성을 목표로 수학 영재성을 신장시키기 위한 교육 프로그램 구성 방식을 제시하는 국가 수준의 안내서</li> <li>• 수학영재교육 프로그램 기준: 수학영재교육 프로그램 기준에 따라 각 지역 및 영재교육기관의 실정에 적합하게 개발·구성한 체계적인 내용 및 교육 계획서</li> <li>• 수학영재교육 단위 프로그램: 수학영재교육 프로그램의 전체적인 조망 하에 교사가 실제로 담당하는 수업에서 활용하는 주제별 교수학습 자료</li> </ul>

위와 같은 정의를 바탕으로 본 연구에서는 미술영재교육의 특성을 고려하여 다음과 같은 미술영재교육 프로그램 기준을 다음과 같이 조작적으로 정의하였다. 미술영재교육 프로그램은 '미술의 뛰어난 잠재력을 가진 학생이 자신 및 사회에 대한 성찰을 토대로 스스로의 작품 세계를 찾아갈 수 있도록 지원하는 일련의 교육과정'으로 정의하였다. 이를 위한 미술영재교육 프로그램 기준은 '미술영재성과 잠재력을 최대한 발현하고 신장하기 위한 학습 환경을 설계, 운영할 수 있는 프로그램 구성 방식에 대한 국가 수준의 안내서'로 정의할 수 있다.

## 2) 미술영재교육 프로그램 기준의 특성

미술영재교육 프로그램의 경우 영재교육과 예술영재교육의 맥락 안에서 운영되지만 프로그램의 기준을 마련하는 데에 있어서 미술 분야가 가지는 특수성 또한 신중하게 고려되어야 한다. 이는 영재교육 프로그램 기준으로서의 기본 성격과 요소를 갖추되, 미술영재교육의 특성이 반영됨으로써 현장에서 활용 가능한 기준이 개발되어야 함을 의미한다. 서예원 외(2014b)는 해외의 여러 영재교육 프로그램 기준을 고찰한 결과로 미술영재교육 프로그램 개발을 위해 다음의 사항을 제안하였다. 첫째, 내용적 측면에서 미술영재교육에 대한 명확한 개념 정립이 선행되어야 하며 일반교육과정과의 차별화와 연계를 동시에 고려하여야 한다. 둘째, 대상 측면에서 대상의 미술영재성 발달 단계에 따라 기준을 제시하되 유연하게 적용할 수 있도록 하며, 필요한 경우에는 학교급간의 이동이 가능하도록 할 필요가 있다. 셋째, 지역 측면에서 미술영재교육 프로그램은 지역별 특수성을 고려하여 자율적 운영이 이루어질 수 있도록 해야 한다.

본 연구에서는 앞서 고찰한 미술영재의 개념, 미술영재교육의 방향 등을 종합하여 미술영재교육 프로그램 기준의 특성을 다음 세 가지로 정리하였다.

첫째, 미술영재교육 개념이 가지는 특성을 고려하여 세부적인 프로그램의 내용을 지시하기 보다는 기본 방향과 원리를 안내하는 역할을 수행하여야 한다. 앞서 논의한 바와 같이 미술영재교육은 잠재성, 맥락성, 개별성의 측면에서 특수성을 갖는다. 이는 미술영재교육 프로그램이 학령기에 제공되는 교육 경험이라 할지라도 미술영재의 생애주기적 관점에서 계획되어야 하며, 현재의 미술능력을 촉진하는 것 못지않게 잠재된 개인의 흥미, 능력, 성향 등을 탐색하고 발견하는 것이 중요함을 보여준다. 따라서 미술영재교육 프로그램의 기준은 내용 요소를 중심으로 한 위계나 체계보다는 미술영재교육 프로그램이 갖추어야 할 기본 요소와 개발 방향을 안내하여 운영 기관에서 학습자 각각의 특성과 요구에 맞추어 개발할 수 있도록 지원하는 자료를 제공하는 데 목적이 있다.

둘째, 운영 기관에서 자율적으로 프로그램을 구성하는 데에 안내 자료로서 활용할 수 있도록 하되, 미술영재교육 프로그램의 전체적인 규준과 질 관리 체제로서 기능할 수 있어야 한다. 미술영재교육 프로그램 운영 현황에서 조사된 바와 같이 현재로서는 미술영재교육 프로그램의 전체적인 틀이나 교육과정이 부재한 상황에서 운영 기관, 담당 교사 혹은 수업 담당 강사에 맞추어 프로그램의 내용이 선정, 조직되고 있는 상황이다. 따라서 미술영재교육 프로그램의 질적 수준을 가늠할 수 없고, 학생들이 경험하는 교육의 내용과 범위 또한 편차가 크다고 할 수 있다. 따라서 미술영재교육 프로그램은 학교급별 프로그램에서 최종적으로 도달하여야 할 성취 수준을 제시하고 이에 기대되는 역량 혹은 학습 성과를 명

료화함으로써, 프로그램 개발 시 학습 주제의 내용과 범위를 적정화할 수 있도록 안내하는데 중점을 둔다.

셋째, 미술영재교육 프로그램의 교육과정 구성뿐만 아니라 선발, 투입, 평가, 개선에 이르는 전체적인 프로그램 운영 프로세스를 고려하여 미술영재교육 프로그램을 개발, 실행할 수 있도록 안내하여야 한다. 해외의 영재교육 프로그램 기준에서는 교육의 내용을 선정하고 조직하는 프로그램 자체보다는 전체 프로그래밍의 관점에서 영재학생의 학습 환경과 경험을 어떻게 설계, 조직할 것인가를 중심으로 기준이 마련되어있다. 물론 영재교육 전체를 포괄하는 기준으로서 특정 영역의 세부 내용요소가 아닌 교육 전체의 과정을 안내하는 측면이 강조되기 때문일 것이다. 하지만 세부 영역의 프로그램 기준이라 하더라도 이와 같은 포괄적인 기준의 방향을 참조하여 보다 종합적인 프로그램에 대한 안내 자료로서 미술영재교육 프로그램 기준이 기능하도록 하여야 한다.

## 2. 미술영재교육 프로그램 기준의 개발 원리

본 연구에서는 미술영재와 미술영재교육의 특성을 고려하여 미술영재 프로그램 기준 개발 원리를 다음과 같이 정의하였다.

첫째, 미술영재교육 프로그램을 통해 달성하고자 하는 학습 성과에 기반하여 구체적으로 기준을 제시한다. 미술영재교육 프로그램의 기준은 포괄적인 내용요소를 제시하는 것을 넘어서 학습의 성과로 기대할 수 있는 구체적인 학생 성취에 기반을 두어 프로그램에서 도달하여야 하는 성취 목표를 명확하게 파악할 수 있는 수준으로 개발되어야 한다. 미국의 NAGC(National Association for Gifted Children)의 사례에서 살펴 본 바와 같이 기준을 통해 기대할 수 있는 성과를 명료하게 제시하고 이의 타당성과 현장 적용성을 검증함으로써 증거기반 기준 마련과 실천이 가능할 것이다.

둘째, 국가수준 미술과 교육과정에서 강조하는 교과 역량을 함양할 수 있도록 하되, 교과교육을 심화, 확장하는 방식으로 차별화된 기준을 개발한다. 학교교육의 체제 안에서 실행되는 미술영재교육으로서 미술교과에서 궁극적으로 추구하는 역량은 미술영재교육 프로그램의 목표와 방향을 설정하는 데에도 안내가 될 수 있다. 미술영재교육 프로그램의 기준을 미술 교과 역량의 틀 안에서 고안함으로써 교과교육과의 관련성 속에서 미술 교과 역량을 구현한다는 점에서 연계성을 가질 수 있다. 동시에 미술 분야에서 뛰어난 예술성과 잠재력을 지닌 학생들을 대상하는 하여 보다 다양한 방식의 교과 역량 함양이 가능함을 보여주는 자료가 될 것이다. 역량의 틀 안에서 미술교과 교육과 연계성을 가지되 내용적인 측

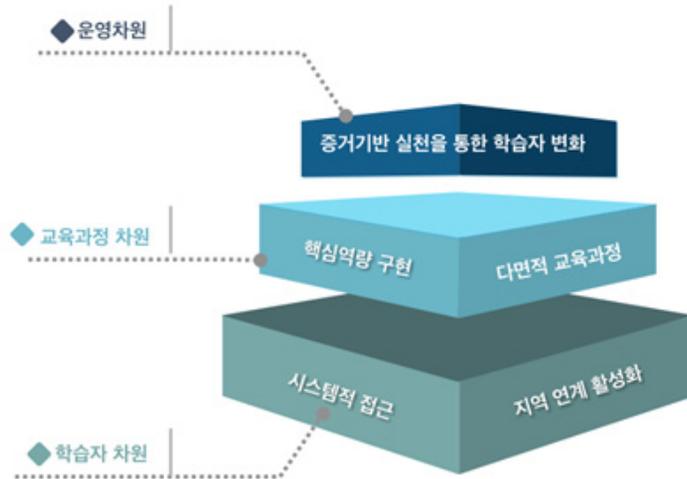
면에서는 미술영재에게 필요한 내용 요소를 선별하고 이를 위한 교수학습 방법, 평가에 기초하여 차별화된 프로그램이 개발, 실행될 수 있도록 기준을 개발한다.

셋째, 미술의 변화와 미술영재교육의 동향을 고려하여 다면적인 교육과정 개발이 가능하고 이를 실행하는 데에 도움이 될 수 있는 기준을 마련한다. 미술의 경우 비구조화된 지식체계를 가지고 있는 영역으로서 내용 체계와 수준을 제시하는 것으로는 다양한 미술영재의 요구에 대응하는 데에는 한계를 가질 수밖에 없다. 따라서 미술영재교육 프로그램 기준은 다면적인 교육과정 개발이 가능하고 이를 실행하는 데에 도움이 될 수 있는 안내로서 기능하여야 한다. 또한 기술 환경을 포함한 사회적 변화와 함께 지속적으로 확장되고 창조되는 현대 미술의 속성을 고려할 때 미술영역 안에서 기초지식, 기초소양의 개념을 어떻게 설정할 것인지에 관한 진지한 고민이 요구된다.

넷째, 미술영재교육 프로그램 기준은 내용 요소의 구성에 집중하는 프로그램의 제한된 틀을 벗어나 미술영재학생을 위한 교육적 환경을 설계하는 프로그래밍의 관점에서 접근되어야 한다. 미술영재교육의 경우 특정한 지식, 기술, 태도를 개발하는 것 못지않게 자신과 사회에 대한 이해를 토대로 자신의 예술세계를 구축해 나가는 경험을 갖도록 하는 것이 중요하다. 이를 위해 미술영재교육 프로그램 기준은 학생의 선발, 교육내용의 설계, 학습 환경구축, 평가결과의 활용 등의 시스템을 마련하고 개선하는 데에 실제적인 안내서로서 기능할 수 있어야 함을 뜻한다.

다섯째, 지역연계를 통하여 미술영재교육 프로그램을 확장, 심화할 수 있는 기준을 마련한다. 지역연계는 교과중심적인 접근에서 크게 벗어나 학습자 측면, 사회적 측면을 균형 있게 고려하여 프로그램 기준을 개발하는 방안이 될 수 있다. 학습자 측면에서는 자신이 속한 지역공동체를 미술적 표현 및 감상의 내용을 끌어들이므로써, 미술영재교육과 삶과의 관련성을 높일 수 있다. 또한 미술을 통한 지역공동체 참여의 의미를 통해 인성적인 교육 내용을 포함하는 데에도 유용할 것이다. 사회적 측면에서는 지역의 인적, 물적 자원을 활용함으로써 미술 분야의 전문가가 가지는 사회적 역할과 기능을 직접적으로 경험할 수 있도록 한다는 점에서 중요성을 갖는다. 이는 영역(domain) 안에서 인정받는 전문가로서 뿐만 아니라 사회 안에서 미술 분야를 발전시킬 수 있는 영재로 육성하는 데에 반드시 필요한 조건이 된다. 따라서 미술영재교육 프로그램 기준에서는 지역연계를 활성화하고 적극적으로 교육의 내용과 방법에 포함할 수 있도록 하는 기준을 포함한다.

본 연구의 미술영재교육 프로그램 기준 개발 방향을 요약하면 다음 <그림 2>와 같다.



〈그림 2〉 미술영재교육 프로그램 기준(안) 개발 방향

## IV. 미술영재교육 프로그램 기준 타당성 조사

### 1. 델파이 조사 방법

본 연구에서는 기 개발된 미술영재교육 프로그램 기준의 타당성을 확인하기 위해 관련 분야 전문가들을 대상으로 델파이 조사를 실시하였다. 델파이 조사는 관련 분야 전문가들을 대상으로 특정 주제에 대한 의견을 질의하고, 전문가들 간의 합의된 의견을 도출하는 것을 주요 목적으로 한다. 또한 델파이 조사의 진행은 특정 사안에 대하여 전문가들의 견해를 종합하고, 다수의 의견을 수렴하기 위하여 반복적으로 진행된다. 이러한 반복 설문 과정에서, 개별 전문가들은 이전 설문에서 확인된 다수의 응답 결과를 바탕으로 자신의 응답을 수정 또는 보완하는 것이 가능하다. 이와 같은 델파이 조사 방법의 특성을 활용하여 2차에 걸쳐 전문가 의견을 수렴하고 이를 반영하여 미술영재교육 프로그램 기준을 최종적으로 수정·확정하였다.

#### 1) 조사 대상

1차 델파이 조사(2017년 11월 6일~2017년 11월 13일)에서는 미술영재교육 프로그

램 기준의 개념적 방향을 검토하고 제안된 기준(안)의 타당성을 확인하기 위하여 미술교육, 미술영재교육 관련 전문가 25명의 의견을 수렴하였다. 이후 1차 조사의 항목별 타당성에 관한 질문과 개방형 질문에 대한 분석 결과를 반영하여 미술영재교육 프로그램 기준(안)을 수정하고 2차 델파이 조사(2018년 1월 24일~2018년 1월31일)를 실시하였다. 2차 델파이 조사에서는 1차 조사 결과의 반영 및 수정 여부에 대한 전문가의 의견을 다시 한 번 묻고, 수정된 미술영재교육 프로그램 기준의 타당성을 확인하였다. 또한 참여한 전문가 의견을 종합하고 최종안에 수렴될 수 있도록 하였다. 1차와 2차는 동일한 전문가 집단을 대상으로 조사를 실시하였으나, 2차에서 전문가 1인이 개인적 사정으로 불참하게 됨에 따라 불가피하게 24명을 대상으로 실시하였다. 참여한 전문가 집단 25명은 박사 18명, 석사 5명, 기타 2명으로 구성되었다. 델파이 조사 대상은 <표 3>과 같다.

<표 3> 델파이 조사 대상

구성	1차 조사	2차 조사
미술영재교육	5명	5명
미술교육	5명	5명
미술가	5명	4명
영재교육	4명	4명
교 사	초등 4명, 중등 2명	초등 4명, 중등 2명
합 계	25명	24명

## 2) 분석 방법

델파이 조사의 설문은 문항별 내용에 대한 타당도를 5점(매우 타당함), 4점(타당함), 3점(보통임), 2점(타당하지 않음), 1점(타당하지 않음)으로 측정하였으며, 각 항목별로 타당도에 대한 평균, 중앙값, 표준편차, 합의도, 내용 타당도 비율(Content Validity Ratio: CVR)을 산출하였다. 전문가들의 응답 합의도는 변동계수(Variance Of Coefficient)를 활용하여 0.5 이하의 값이 나오면 각 응답자들 간에 적절한 합의가 이루어 졌다고 판단하였다(English & Kernan, 1976).

‘내용 타당도 비율’ 값의 활용은 다음 <표 4>와 같이 전체 응답자 수에 따라 기준이 되는 최소값이 달라진다. 본 연구의 델파이 설문에서 전체 응답자 수는 1차 25명, 2차 24명으로, ‘내용 타당도 비율’ 값이 1차의 경우 0.37, 2차의 경우 0.42 이상인 경우에는 타당하다고 판단할 수 있다. 즉, 본 연구의 델파이 설문에서 문항별 전문가들이 응답한 결과에 대한 ‘내용 타당도 비율’ 값이 0.37(1차), 0.42(2차) 이상이면, 응답한 전체 전문가들이 해당 내용을 타당한 것으로 평가했다.

〈표 4〉 응답자 수에 따른 내용 타당도(CVR)의 최소값

응답자 수	CVR 최소값
10	0.62
15	0.49
20	0.42
25	0.37
30	0.33
35	0.31
40	0.29

## 2. 델파이 조사 결과 분석

### 1) 미술영재교육 프로그램 기준 정의

1차 델파이조사 결과에서 미술영재교육 프로그램과 미술영재교육 프로그램 기준에 대한 정의에 대한 응답 평균이 각각 4.08, 4.36으로 높게 나타났으며, 합의도는 각각 0.195와 0.232로 합의점에 도달한 것으로 나타났다. 내용 타당성 역시 0.44와 0.76으로 내용의 타당성이 높은 것으로 의견이 수렴되었다. 전문가들의 의견을 반영하여 문장을 일부 수정한 후 2차 델파이 조사를 실시한 결과 응답 평균과 내용 타당도가 다음 〈표 5〉와 같이 향상되었다.

〈표 5〉 미술영재교육 프로그램 기준 정의에 대한 1,2차 델파이 조사 결과

미술영재교육 프로그램의 정의		평균	중앙값	표준편차	합의도	내용 타당도
1차	미술의 뛰어난 잠재력을 가진 학생이 자신 및 사회에 대한 성찰을 토대로 스스로의 작품 세계를 찾아갈 수 있도록 지원하는 일련의 교육과정	4.08	4	0.795	0.195	0.44
2차	뛰어난 미술적 잠재력을 가진 학생이 자신 및 사회에 대한 성찰을 토대로 영재성을 신장하고 미술 분야의 전문가로 성장하도록 지원하기 위한 체계적인 교육 내용 및 교수학습 계획	4.50	5	0.65	0.143	0.83
미술영재교육 프로그램 기준의 정의		평균	중앙값	표준편차	합의도	내용 타당도
1차	미술영재성과 잠재력을 최대한 발현하고 신장하기 위한 학습 환경을 설계, 운영할 수 있는 프로그램 구성 방식에 대한 국가 수준의 안내서	4.36	5	1.015	0.232	0.76
2차	미술영재성과 잠재력이 최대한 발현되고 이를 신장시키기 위한 교수학습 환경을 설계, 운영할 수 있는 교육 프로그램 구성에 대한 국가 수준의 안내서	4.46	5	0.64	0.144	0.83

## 2) 미술영재교육 프로그램 기준 영역 구성

병행교육과정의 영역 구성에 따라, 미술영재교육 프로그램 기준의 구성요소로 핵심, 실행, 연결, 정체성이 지닌 내용 및 수준이 적절한지에 대한 1차 델파이 조사 결과, 평균값은 핵심, 연결, 정체성이 모두 4.48, 실행이 4.44로 4개의 영역 모두 비슷하게 나타났다. 내용 타당도는 핵심과 실행은 0.68로 동일하게 나타난 반면, 연결과 정체성은 각각 0.76로 다소 높게 나타났다. 2차 델파이 조사에서는 전문가의 검토 의견에 따라 미술과의 특성을 반영하여 영역명을 '창작과 감상', '실제적 경험', '통합적 탐구', '정체성과 전문성'으로 구체화하여 설문을 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 6>과 같다. 실제적 경험(실행) 영역을 제외하고 모두 평균값, 내용타당도가 증가하였다. 실제적 경험(실행)의 경우 평균값은 다소 감소하였지만 내용 타당도가 0.52에서 0.57로 증가하였다.

<표 6> 미술영재교육 프로그램 기준의 영역별 내용 및 수준에 대한 1,2차 타당도 검사 결과

1차	평균	중앙값	표준편차	합의도	내용타당도	2차	평균	중앙값	표준편차	합의도	내용타당도
핵심	4.48	5	0.854	0.190	0.68	창작과 감상	4.58	5	0.59	0.128	0.83
실행	4.44	5	0.752	0.169	0.68	실제적 경험	3.96	4	0.99	0.250	0.57
연결	4.48	5	0.699	0.156	0.76	통합적 탐구	4.33	5	0.88	0.203	0.65
정체성	4.48	5	0.699	0.156	0.76	정체성과 전문성	4.29	5	0.77	0.180	0.83

## 3) 미술영재교육 프로그램 영역별 기준 구성

미술영재교육 프로그램 기준 영역별 세부 구성 요소에 대한 1차 델파이 조사 결과 평균값이 모두 4.0이상, 합의도 0.5이하로 나타났으며, 내용타당도 역시 '리더십과 협력'을 제외하고 모두 0.6이상인 것으로 나타났다. 그러나 리더십과 협력의 내용 타당도는 0.33으로 기준값인 0.37보다 낮게 나타나 의견이 수렴되지 않은 것으로 판단하였다. 응답자들 중 일부는 리더십이 미술 영재성과 상반된다는 의견을 내기도 하였다. 이에 대한 전문가 의견을 수렴하여 '리더십과 협력'을 '소통과 협력'으로 수정하여 2차 델파이 조사를 실시하

였다. 그 외에도 미술교과에서 강조되고 있는 '시각적 문해력'을 독립된 구성 요소로 추가, '반성적 사고'에 대한 용어 혼동 우려, '미술사 연구'와 '미술 비평'의 제한된 의미의 한계 등에 대한 전문가들의 의견을 수렴하여 설문을 수정한 후 2차 델파이 조사를 실시하였다. 그 결과 평균값이 모두 4.0이상, 합의도 0.5이하, 내용타당도 0.42이상으로 나타나 전문가들이 해당 내용이 타당하다고 평가한 것을 확인할 수 있었다. 평균값을 비교해 보면, '창의적 발상'이 4.75로 가장 높은 반면, '맥락적 이해'가 4.38로 다소 낮게 나타났다. 이와 관련한 전문가들의 기타 의견을 살펴본 결과, 몇몇 전문가들이 미술영재교육에서 미술사를 다루는 것에 대해 부정적인 인식을 가지고 있는 것으로 나타났다.

〈표 7〉 미술영재교육 프로그램 기준 영역별 세부 구성 요소에 대한 2차 델파이 조사

	1차	2차	구분	평균	중앙값	표준편차	합의도	내용 타당도
창작과 감상	미적 지각	미적 지각	1차	4.76	5	0.512	0.107	0.92
			2차	4.63	5	0.56	0.122	0.92
	-	시각적 문해력	1차	-	-	-	-	-
			2차	4.58	5	0.64	0.140	0.83
	발상	창의적 발상	1차	4.88	5	0.324	0.066	1
			2차	4.75	5	0.52	0.110	0.92
	조형언어의 활용	조형요소와 원리 활용	1차	4.6	5	0.692	0.150	0.76
			2차	4.42	5	0.81	0.184	0.75
	매체 활용	매체 활용	1차	4.72	5	0.601	0.127	0.84
			2차	4.50	5	0.65	0.143	0.83
	반성적 사고	반성적 성찰	1차	4.24	5	1.068	0.252	0.6
			2차	4.58	5	0.57	0.125	0.92
미술사 연구	맥락적 이해	1차	4.48	5	0.754	0.168	0.68	
		2차	4.38	5	0.90	0.207	0.83	
미술 비평	비평적 사고	1차	4.68	5	0.676	0.144	0.76	
		2차	4.46	5	0.96	0.215	0.75	
실제적 경험	작품 발표	작품 발표	1차	4.666	5	0.552	0.118	0.916
			2차	4.67	5	0.55	0.118	0.92
	전문가와의 협력	전문가와의 협력	1차	4.541	5	0.644	0.141	0.833
			2차	4.42	5	0.81	0.184	0.75
	전시 기획 및 실행	전시 기획 및 실행	1차	4.5	5	0.763	0.169	0.666
			2차	4.58	5	0.57	0.125	0.92
통합적 탐구	미술과 삶의 연결	삶과의 연결	1차	4.5	5	0.816	0.181	0.75
			2차	4.50	5	0.91	0.203	0.83
	지역 사회 연계	지역 사회 연계	1차	4.458	5	0.705	0.158	0.75
			2차	4.50	5	0.71	0.157	0.75
	융합적 사고 및 표현	융합적 문제해결	1차	4.416	5	1.076	0.243	0.666
			2차	4.58	5	0.64	0.140	0.83
정체성과 전문성	자기 연구와 개별화	자기 연구와 개별화	1차	4.583	5	0.759	0.165	0.666
			2차	4.71	5	0.61	0.130	0.83
	미술 분야 탐구	미술 분야 이해	1차	4.333	5	0.849	0.196	0.666
			2차	4.46	5	0.64	0.144	0.83
	리더십과 협력	소통과 협력	1차	4	4	1	0.25	0.333
			2차	4.54	5	0.82	0.180	0.75

#### 4) 미술영재교육 프로그램 기준 구성요소별 수준

##### (1) 창작과 감상 영역

1차 델파이 조사에서 나타난 '핵심(창작과 감상 영역)'의 7개 하위 요소별 수준별 평균, 합의도, 내용 타당도를 분석한 결과, '리더십과 협력'을 제외하고 모든 요소가 평균 4.0이상, 합의도 0.5이하, 내용 타당도 기준 값 0.37이하로 나타났다. 2차 델파이 설문에서는 '시각적 문해력'을 추가하고 하위 요소명을 통일성 있게 수정하여 조사를 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 8>과 같다. 창작과 감상영역 하위요소별 수준1,2,3의 평균, 합의도, 내용타당도를 분석한 결과 응답자간의 합의가 이루어졌다고 할 수 있고 해당 내용에 대해 타당하다고 볼 수 있다.

<표 8> 창작과 감상 영역 하위 요소별 수준 2차 델파이 조사

창작과 감상	수준	평균	중앙값	표준편차	합의도	내용타당도
미적 지각	수준 1	4.25	5	1.05	0.247	0.67
	수준 2	4.25	4.5	0.88	0.207	0.58
	수준 3	4.38	5	0.95	0.217	0.67
시각적 문해력	수준 1	4.25	5	0.77	0.181	0.65
	수준 2	4.25	5	0.92	0.217	0.57
	수준 3	4.38	5	0.82	0.189	0.74
창의적 발상	수준 1	4.25	5	0.71	0.167	0.74
	수준 2	4.21	5	0.82	0.195	0.74
	수준 3	4.29	5	0.83	0.193	0.74
조형요소와 원리의 활용	수준 1	4.42	5	0.64	0.145	0.83
	수준 2	4.50	5	0.55	0.121	0.91
	수준 3	4.46	5	0.56	0.126	0.91
매체 활용	수준 1	4.58	5	0.70	0.153	0.75
	수준 2	4.67	5	0.69	0.147	0.75
	수준 3	4.54	5	0.71	0.155	0.75
반성적 성찰	수준 1	4.42	5	0.71	0.160	0.74
	수준 2	4.46	5	0.63	0.142	0.83
	수준 3	4.29	5	0.97	0.227	0.65
맥락적 이해	수준 1	4.50	5	0.65	0.143	0.83
	수준 2	4.38	5	0.75	0.172	0.67
	수준 3	4.38	5	0.90	0.207	0.58
비평적 사고	수준 1	4.13	5	0.80	0.195	0.57
	수준 2	4.17	5	0.81	0.195	0.57
	수준 3	4.13	5	1.12	0.272	0.57

## (2) 실제적 경험

1차 델파이 조사에서 '실행(실제적 경험)' 영역의 하위 요소별 수준 1,2,3의 평균, 합의도, 내용 타당도를 분석한 결과, 실행영역의 3개 하위요소 모두 합의점에 도달하였으며, 내용의 타당성 또한 높은 것으로 전문가들의 의견이 수렴되었다. 2차 델파이 조사에서는 전문가들의 의견을 반영하여 일부 문구를 수정하여 실시하였다. 그 결과는 다음 <표 9>와 같다. '작품 발표', '전문가와의 협력', '전시기획 및 실행' 모두 평균 4.0이상, 합의도 0.5 이하, 내용 타당도 기준 값 0.42 이상인 것으로 나타났다.

<표 9> 실제적 경험 영역 하위 요소별 수준 2차 델파이 조사

실제적 경험	수준	평균	중앙값	표준편차	합의도	내용타당도
작품 발표	수준 1	4.54	5	0.64	0.142	0.83
	수준 2	4.29	5	0.98	0.228	0.58
	수준 3	4.54	5	0.71	0.155	0.75
전문가와의 협력	수준 1	4.50	5	0.55	0.121	0.91
	수준 2	4.54	5	0.53	0.116	0.91
	수준 3	4.38	5	0.71	0.163	0.74
전시기획 및 실행	수준 1	4.54	5	0.71	0.155	0.75
	수준 2	4.67	5	0.55	0.118	0.92
	수준 3	4.63	5	0.56	0.122	0.92

## (3) 통합적 탐구

1차 델파이 조사에서 '통합적 탐구(연결)' 영역의 하위 요소별 수준 1,2,3의 평균, 합의도, 내용 타당도를 분석한 결과 연결 영역 수준1, 수준2, 수준3이 갖는 내용과 수준별 연결에 대한 합의도가 잘 이루어졌으며, 내용 면에서도 적절하다는 전문가들의 의견이 있었다. 그러나 내용 타당도 분석 결과 '지역사회 연계'의 수준3에서는 0.36으로 내용타당도 최소값(25명 기준) 0.37보다 낮은 0.36값으로 내용의 타당도에서 전문가들의 의견이 다소 수렴되지 못한 결과가 나타났다. 이와 관련하여 일부 전문가들은 학교 및 지역사회에 한정하여 사회적 문제나 이슈를 연계하기 어려운 경우가 많으며, 지역사회의 문제를 발견하고 해결하는 데에 꼭 지역사회 연계가 필요하지 고민해 볼 필요가 있다는 의견을 제시하였다. 또한 지역과의 연계가 '문제해결' 방식으로만 접근이 이루어지는 것이 아니라 포괄적으로 이루어질 수 있도록 고려해보는 것이 좋겠다는 피드백이 있었다. 이에 '지역사회 연계' 수준 3을 '사회적 문제 해결이 미술을 활용하여 창의적인 방식으로 참여할 수 있다'로 수정하여 2차 델파이 조사를 실시하였다. 그 결과 해당 수준의 내용 타당도가 0.91로 나

타나 통합적 탐구 영역의 하위요소별 수준1,2,3의 내용이 모두 타당한 것으로 나타났다.

〈표 10〉 통합적 탐구 영역 하위 요소별 수준 2차 델파이 조사

통합적 탐구	수준	평균	중앙값	표준편차	합의도	내용타당도
미술과 삶의 연결	수준 1	4.46	5	0.82	0.183	0.75
	수준 2	4.54	5	0.76	0.168	0.83
	수준 3	4.33	5	0.94	0.218	0.67
지역 사회 연계	수준 1	4.33	5	0.77	0.178	0.65
	수준 2	4.46	5	0.63	0.142	0.83
	수준 3	4.42	5	0.57	0.129	0.91
융합적 사고 및 표현	수준 1	4.46	5	0.76	0.171	0.67
	수준 2	4.46	5	0.71	0.158	0.75
	수준 3	4.25	4.5	0.88	0.207	0.58

#### (4) 정체성과 전문성

1차 델파이 조사에서 '정체성(정체성과 전문성)' 영역의 하위 요소별 수준 1,2,3의 평균, 합의도, 내용 타당도를 분석한 결과, 평균 4.0이상, 합의도 0.5이하, 내용타당도 평균 값이 모두 0.37이상으로 정체성 영역에서 구성하고 있는 자신의 내면, 개인적 목표, 미술을 통한 사회적 기여 등을 생각하고 성찰하여 세계를 변화시키는 미술가로사의 정체성을 형성하는데 수준1, 2, 3 모두 적절하다는 전문가의 의견이 나타났다. 2차 델파이 조사 결과는 다음 〈표 11〉과 같다. 1차와 거의 동일한 내용으로 진행하되, 하위 요소 '리더십과 협력'이 '소통과 협력'으로 수정하였다. 평균, 합의도, 내용타당도 등을 분석한 결과, 응답자간의 합의가 이루어졌으며 내용영역을 충실하게 측정하였다고 볼 수 있다.

〈표 11〉 정체성과 전문성 영역 하위 요소별 수준 2차 델파이 조사

정체성과 전문성	수준	평균	중앙값	표준편차	합의도	내용타당도
자기연구와 개별화	수준 1	4.17	4.5	1.07	0.256	0.58
	수준 2	4.25	5	1.09	0.256	0.58
	수준 3	4.63	5	0.70	0.150	0.75
미술 분야 이해	수준 1	4.29	5	0.77	0.180	0.65
	수준 2	4.38	5	0.71	0.163	0.74
	수준 3	4.42	5	0.71	0.160	0.74
소통과 협력	수준 1	4.54	5	0.64	0.142	0.83
	수준 2	4.50	5	0.71	0.157	0.75
	수준 3	4.46	5	0.71	0.158	0.75

### 3. 전문가 협의회 결과 분석

설문 조사에서 전체적인 타당도와 합의도에 있어서는 대체로 긍정적인 결과를 보였지만, 개방형 질문에서 다른 관점에서 프로그램 기준의 필요성, 의미, 개념, 사용하는 용어 등을 고민해 볼 수 있는 다양한 의견이 제시되었다. 이에 본 연구에서 개발한 미술영재교육 프로그램 기준에 대한 구체적인 전문가의 의견을 수렴하기 위해 전문가 협의회를 실시하였으며 델파이 조사에 포함된 개방형 질문의 응답을 분석하였다. 협의회 결과와 함께 이를 종합적으로 고려하여 프로그램 기준을 수정하고 확정하는 데 활용하였다. 전문가 협의회와 개방형 질문에서 제기된 논의 사항과 이를 반영한 결과를 정리하면 <표 12>와 같다.

<표 12> 전문가 의견 수렴 및 반영

항목	내용	반영 사항
미술영재교육의 목적	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 작가뿐만 아니라 다양한 분야에서 창의성을 발휘하는 인재, 문화 창조자로 성장하도록 하는 교육 프로그램 목표 설정</li> <li>- 미술의 다양한 전문가를 육성하는 목적 포함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 목표 차원에서 미술교과역량과 연계함으로써 교육 목적을 핵심 역량으로 확대함</li> <li>- 기준의 내용 및 요소에 있어 미술 분야의 다양한 전문가를 포괄하는 의미를 강조함</li> </ul>
병행 교육과정 개념 활용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 병행 교육과정의 용어를 그대로 사용하는 것의 적절성 재고</li> <li>- 핵심-연결-실행-정체성의 순서로 재배열</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 미술의 특성을 드러내고 미술과 교육과정과의 연계를 고려하여 용어를 수정함</li> <li>- 영역의 순서를 수정하여 제시함</li> </ul>
용어 선정	<ul style="list-style-type: none"> <li>- '핵심': 미술의 핵심적인 내용을 모두 담고 있음을 직관적으로 나타내는 용어 선택</li> <li>- '실행': 실기작업을 의미하는 것으로 이해될 수 있으며 소통, 지역 사회 등의 세부 요소와 관련성을 가지는 용어 선정 필요</li> <li>- '연결': 교육과정과의 연계성을 고려하여 구체화</li> <li>- '정체성': 실천적 성격 강조 필요</li> <li>- 모호하거나 추상적인 용어 사용 지양</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- '창작과 감상', '실제적 경험', '통합적 탐구', '정체성과 전문성'으로 용어를 수정함</li> <li>- 추상적인 용어를 현장에서 사용하고 있는 보편적인 표현으로 수정함</li> </ul>
세부 요소의 내용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- '핵심'에서 시각문화, 시각적 문해력 관련 내용 필요</li> <li>- '매체'의 범위 제시</li> <li>- 지역사회의 문제에만 집중하지 않고 다양한 연결이 가능하도록 수정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 시각적 문해력 요소를 추가함</li> <li>- 매체에 관련된 요소의 내용을 상세화함</li> <li>- 지역사회의 다양한 참여를 의미할 수 있도록 표현을 수정함</li> </ul>
수준의 적절성	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 각 요소에 있어 진입, 심화, 확장으로 진행되는 수준 1, 2, 3의 위계성 재검토</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 수준의 위계성을 각 요소별로 검토하고 제시된 다양한 의견에 따라 정연화함</li> </ul>
프로그램 기준 활용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4가지 영역이 모두 포함되어야 함을 명확히 제시</li> <li>- 4가지 영역이 선형적으로 적용되는 것이 아니라 재구성할 수 있음을 명시</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4가지 영역의 성격이 갖는 차이점을 프로그램 기준 해설에서 명확히 설명하여 균형 있는 프로그램 구성이 필요함을 기술함</li> <li>- 프로그램 기준의 재구성 예시를 제시함</li> </ul>

본 연구에서 개발한 미술영재교육 프로그램 기준의 타당성을 검토하기 위하여 전문가 협의회 의견과 델파이 조사의 개방형 질문에 대한 응답을 분석한 결과 미술영재교육에 있어 프로그램 기준의 개발 및 활용에 있어 다음과 같은 시사점을 도출할 수 있었다.

첫째, 개별성과 다양성을 전제로 하는 미술영재교육의 경우, 표준화된 지표로서 프로그램의 기준을 '획일적으로' 제시하는 것이 타당한가에 대한 의문이 제기되었다. 이는 수월성과 책무성을 강조하는 동시에 다양성과 자율성을 중요하게 여기는 미술영재교육의 특성에서 기인한 것으로 프로그램 기준의 의미와 필요성 자체에 대한 합의가 요구되는 사항이다. 이에 본 연구에서는 현장에서 유연하게 재구성하여 활용할 수 있는 체제로 프로그램 기준을 구성함으로써 '기준의 적용이 야기할 수 있는 경직성과 획일성의 문제를 최소화하고자 하였다. 즉 미술영재교육의 책무성을 확보하기 위한 기준을 개발하여 제안하되, 기계적으로 적용하는 것이 아니라 다양한 형태로 변형하여 사용할 수 있도록 한 것이다. 이를 위해 개발된 프로그램 기준의 재구성 사례를 예시로 제시하였다. 그럼에도 불구하고 미술영재교육 프로그램에 있어 기준이 어떠한 의미를 가지며 어떻게 기능해야 하는지에 관한 지속적인 논의가 필요할 것이다.

둘째, 병행교육과정의 틀을 활용하는 것에 대해서는 대다수의 전문가가 타당성한 것으로 응답하였다. 하지만 핵심, 연결, 실행, 정체성의 용어를 그대로 사용하는 것에 대한 문제 제기가 있었으며, 미술 분야의 속성을 명확하게 드러내는 용어로 수정하여야 한다는 의견이 다수 있었다. 이에 본 연구에서는 병행교육과정의 개념을 기초로 하되, 미술 분야에서 보다 쉽게 이해되고 소통될 수 있는 용어를 선별하여 대체하는 방향에서 전문가 의견을 반영하였다. 이를 통해 미술과 교육과정과의 연계성을 보다 명확하게 제시할 수 있었다. 또한 델파이 조사를 통해서 어떤 용어로 대체하여야 하는가에 대한 통계적인 합의도와 타당성을 확인하였다. 하지만 개방형 의견에서는 특성 용어에 대한 조금씩 다른 선호와 의견을 나타내는 경우가 있어 각 용어가 의미하는 내용과 범위를 가능한 한 구체적으로 설명하고자 하였다.

마지막으로 미술영재교육 프로그램 기준을 개발하고 타당화하는 과정에서 용어 혹은 내용의 선정에 있어 전문가 집단 간의 의견이 엇갈리는 부분이 다수 있었다. 이는 특정 용어에 대한 이견이라기보다는 연구자와 현장 교사, 초등미술교육 전문가와 중등미술교육 전문가, 영재교육 전문가와 미술영재교육 전문가 등 입장에 따른 견해의 차이가 존재함을 보여준다. 예를 들어 '매체'라의 용어에 대한 의미도 초등 교사와 중등 교사 간에 다르게 이해되는 경우가 있었으며 이에 따라 기준의 적절성에 대한 의견에도 차이가 있었다. 미술의 감상, 비평과 관련한 기준에 대해서도 창작자 육성을 넘어선 다양한 미술 분야 전문가를 양성하기 위한 미술영재교육을 지향한다는 점에서 적극적으로 동의하는 의견이 있는 반

면, 미술영재교육에서 감상의 영역까지 포괄해야 하는지에 대해 부정적인 관점을 나타내는 경우도 다수 있었다. 이와 같은 결과는 미술영재교육과 관련한 다양한 전문가 집단 간의 합의와 담론 형성을 위한 지속적인 노력이 요구됨을 보여준다. 이러한 측면에서 향후 본 연구에서 개발한 프로그램 기준을 현장에 적용하고 이에 대한 결과를 토대로 정연화해 나가는 과정 자체가 미술영재교육에 관한 공동의 합의점을 찾아가는 기회가 될 것이다.

## V. 미술영재 교육과정 프로그램 기준의 내용

### 1. 미술영재교육 프로그램 기준의 구성

본 연구에서는 미술과 교육과정과의 연계성과 차별성, 다면적 교육과정 구성, 미술영재교육 프로그램의 운영 방향 등을 종합적으로 고려하여 미술영재교육 프로그램 기준의 주요 구성 요소를 미술교과 역량의 테두리 안에서 창작과 감상, 실제적 경험, 통합적 탐구, 정체성과 전문성의 4가지로 구성하였다(〈그림 3〉 참고). 이는 프로그램 기준이 미술영재교육 프로그램 운영을 안내하는 자료로 활용될 뿐만 아니라 개별화된 미술영재교육이 가능하도록 하는 유연한 체제를 제안하기 위함이다. 이를 위해 병행교육과정의 이론적 틀 안에서 필요에 따라 프로그램 기준의 요소들을 재구성하여 사용할 수 있는 구조로 개발하였다.



〈그림 3〉 미술영재교육 프로그램 기준의 구성 요소

## 1) 미술 교과 역량

본 연구에서는 미술영재교육의 역량을 별도로 설정하기 보다는 2015 개정 미술과 교육과정에서 제시하는 미술교과 역량 안에서 미술영재교육 프로그램의 학습 결과로서 기대할 수 있는 미술의 지식과 기능, 태도 등을 상세화하는 방향에서 구성 요소를 설정하였다. 이러한 접근은 다음 두 가지 측면에서 장점을 갖는다. 첫째, 미술영재교육 프로그램을 미술교과 교육과 분리된 별도의 교육이 아닌 미술교육의 한 축으로 포함하여 설명할 수 있도록 한다. 즉 미술영재교육이 재능이 있는 특별한 소수를 위한 교육이 아닌 미술교육 안에서 예술적 잠재력이 뛰어난 학생들을 위한 다양성 교육의 방안으로 이해될 수 있는 것이다. 둘째, 미술 교과 역량 안에 미술영재교육을 위치시킴으로써 국가수준 교육과정과의 연계성을 확보할 수 있다. 앞서 논의된 바와 같이 미술영재교육 프로그램 기준은 국가수준 교육과정과의 관계 속에서 정의되어야 한다. 하지만 내용체계 수준에서의 연계성을 시도할 경우 축진의 개념을 넘어서 미술영재교육 프로그램을 마련하기 어렵다. 또한 교수학습 방법이나 평가의 수준에서의 연계성 또한 그 경계가 모호하여 미술 교과 교육과 차별화되는 프로그램을 마련하는 데 적절한 안내가 되지 못할 우려가 있다. 따라서 미술 교과 역량에 기초한 목표 수준에서 연계성을 확보함으로써 미술교육의 전체 틀 안에서 미술영재교육의 차별성을 확보할 수 있도록 하였다.

따라서 미술영재교육 프로그램 기준의 미술 교과 역량 미술 교과 역량과 같은 '미적 감수성', '시각적 소통 능력', '창의·융합 능력', '미술 문화 이해 능력', '자기 주도적 미술 학습 능력'로 설정되었다. 이러한 역량과 역량의 세부 요소를 중심으로 미술영재 학생의 개인 및 사회문화적 측면을 고려한 미술영재교육 프로그램 목표를 위한 기준을 개발하였다.

## 2) 창작과 감상

'창작과 감상'은 병행 교육과정에서 핵심 교육과정에 해당하는 내용으로, 미술 영역 특수성(domain-specific)에 기초한 지식, 이해, 개념의 구조 등을 포함하는 기본적인 교육의 내용이다. 클락과 짐머만(Clark & Zimmerman, 2004/2008)은 미술적 재능의 발달을 위한 교육과정에 대한 제안에서 그 첫 번째로 "미술 영재들을 위한 교육과정을 구축할 때, 시각예술 학습 경험들을 위한 구조가 확립되어야 하고, 우리는 이 구조가 교육적으로 완전한 개념들의 순서로 전개되어야 한다."(p. 219)고 주장하였다. 이러한 관점에서 '창작과 감상'은 표현과 감상을 포괄하는 시각적 경험을 제공하기 위한 구조라 할 수 있다.

본 연구에서 '창작과 감상'은 국가수준의 일반 미술과 교육과정에서 습득한 내용을 심화

하고 확장하도록 구성하였다. 이를 위해 고등학교 진로선택 과목 ‘미술창작’과 ‘미술 감상과 비평’과 2015 개정 교육과정에 따른 초·중등학교 미술과 평가기준 개발 연구(양윤정 외, 2016)에 제시된 ‘상’ 수준의 내용을 참고로 하였다.

〈표 13〉 창작과 감상 영역 기준 세부 내용

영역 1 창작과 감상			
'창작과 감상'의 영역은 일반 교육과정에서 습득한 내용을 심화하고, 확장하도록 미술 분야의 핵심적인 개념 및 원리, 기능 등을 체계적으로 제시한다. 수준1은 핵심 내용의 이해 및 숙련, 수준2는 다양한 실험과 도전을 통한 목적과 의도에 맞는 활용, 수준3은 자신만의 미술 세계의 구축으로 심화해 나간다.			
기준	학습 성과		
	수준 1 (진입)	수준 2 (심화)	수준 3 (확장)
기준 1-1 미적 지각	미적 대상에 관심을 가지고, 이에 대한 인지적, 정의적 반응을 명료화할 수 있다.	미적 대상의 조형적 특징, 관련 지식 및 정보 등을 조사·분석할 수 있다.	미적 대상의 특성과 맥락적 정보를 종합하여 그 의미와 가치를 내면화할 수 있다.
기준 1-2 시각적 문해력	시각 이미지의 의미를 비판적으로 이해하고, 자신의 생각을 다양한 방식으로 전달할 수 있다.	시각문화에서 이미지 전달 방식을 이해하고 이를 효과적으로 활용하여 자신의 생각을 전달할 수 있다.	시각이미지를 다양한 각도에서 분석하여 이해하고, 창의적인 방법으로 자신의 생각을 전달할 수 있다.
기준 1-3 창의적 발상	자신의 내면, 주변의 대상과 환경을 관찰하고 특징을 파악하여 주제를 탐색할 수 있다.	다양한 발상 방법을 활용하여 새로운 주제를 탐색할 수 있다.	자신만의 새로운 발상 방법을 활용하여 창의적인 주제를 탐색할 수 있다.
기준 1-4 조형요소와 원리 활용	다양한 방법을 통해 조형요소 및 원리의 시각적 효과를 탐색할 수 있다.	표현 의도에 적합한 조형요소와 원리를 효과적으로 활용할 수 있다.	조형 요소와 원리를 활용하여 자신만의 방식으로 주제를 표현할 수 있다.
기준 1-5 매체 활용	표현 재료 및 용구, 표현 매체의 특징을 이해하고 적절하게 활용할 수 있다.	주제에 적합한 매체를 선택하여 효과적으로 활용할 수 있다.	새로운 매체의 탐색, 매체간의 융합 등 창의적으로 매체를 활용할 수 있다.
기준 1-6 반성적 성찰	작품 제작 과정을 기록하고 점검할 수 있다.	작품 제작 과정을 점검하여 작품을 수정하거나 새로운 작품 계획에 반영할 수 있다.	작품 제작 과정에 대한 성찰 결과를 반영하여 작품의 의미를 확장할 수 있다.
기준 1-7 맥락적 이해	다양한 작가와 작품을 시대적, 문화적 배경과 관련지어 탐구할 수 있다.	미술의 시대적 변천을 이해하고 시대별 다양한 작품의 특징을 설명할 수 있다.	각기 다른 시대와 지역의 미술작품 간의 관계, 작품과 역사적·지역적·사회적 배경과의 관계 등을 조사·분석할 수 있다.
기준 1-8 비평적 사고	작품에 대한 자신의 견해를 논리적 근거를 들어 이야기할 수 있다.	다양한 비평 방법과 관점을 이해하고 이를 활용하여 작품의 가치를 평가할 수 있다.	창의적인 방식으로 자신의 비평을 확장하고 소통할 수 있다.

### 3) 통합적 탐구

‘통합적 탐구’는 병행 교육과정의 ‘연결’에 해당하며, 핵심 내용의 이해를 자신의 삶과 지역 사회, 타학문 분야와의 관계 속에서 탐구하고 실험하는 내용을 포함한다. ‘통합적 탐구’의 요소는 미술영재로 하여금 미술의 지식과 자신이 사용하는 매체 안에서 다양한 지식과 기능의 상호연관성을 발견하고 개발할 수 있도록 하는 데에 중점을 둔다. 미술영재교육 프로그램에서 통합적 탐구는 크게 두 가지 측면에서 고려될 수 있다. 첫째, 자신의 미적 관심, 능력, 이해를 삶과 연결하는 것이다. 이는 미술을 통해 획득한 감수성, 상상력, 직관, 관찰력, 시각적 소통 능력 등을 자신의 삶과 사회를 이해하는 데에 적용하는 것이다. 또한 반대로 사회적인 이슈나 상황을 자신의 주제로 끌어들이 새로운 표현을 찾는 소재로 활용하는 가운데 미술과 삶의 관련성을 발견하도록 할 수 있다. 둘째, 다른 학문 분야와의 연결이다. 최근 확장되는 논의 안에서 융합은 지식을 생성하고 구조화하며 공유하는 모든 단계에 침투하고 있다. 그리고 미술의 영역 또한 다양한 차원에서 융합되고 있어 미술영재에게 상이한 지식, 기능, 맥락 등을 연결하고 창조하는 능력은 필수적인 것이 되었다고 볼 수 있다.

〈표 14〉 통합적 탐구 영역 기준 세부 내용

영역 2 통합적 탐구			
‘통합적 탐구’의 영역을 통해 자신이 사용하는 미술 매체 안에서 다양한 개념과 기능의 상호연관성을 발견하고 미술의 학습 경험을 자신의 삶, 사회, 다양한 분야와 연결할 수 있다. 수준 1은 탐색, 수준 2는 활용과 소통, 수준 3은 창의적 문제 해결로 심화해 간다.			
기준	학습 성과		
	수준 1 (진입)	수준 2 (심화)	수준 3 (확장)
기준 2-1 미술과 삶의 연결	자신의 주변 환경을 미술에 대한 지식, 기능을 활용하여 관찰하고 탐색할 수 있다.	자신의 생활 속에서 미술을 활용할 수 있는 다양한 방법을 탐구할 수 있다.	자신의 삶을 다양한 표현 방법을 활용하여 탐구하고 자신만의 주제로 나타낼 수 있다.
기준 2-2 지역 사회 연계	미술에 대한 관심을 중심으로 자신의 학교와 지역 사회에 대하여 조사, 탐색할 수 있다.	미술을 통하여 지역 사회의 특징과 이슈에 대한 자신의 생각과 느낌을 표현할 수 있다.	미술을 활용하여 지역 사회에 참여할 수 있는 방안을 모색할 수 있다.
기준 2-3 융합적 문제해결	다양한 분야의 지식, 기능과 미술의 상호연관성을 이해할 수 있다.	다양한 분야의 지식, 기능을 자신의 주제를 표현하는데 활용할 수 있다.	다양한 분야의 지식, 기능을 융합하여 미술적 문제를 해결할 수 있다.

창작과 감상'에서 다루는 내용들도 물론 통합적 접근을 통해 지도될 수 있으나, 이 영역에서는 미술의 핵심적인 내용에 중점을 두는 반면 '통합적 탐구' 영역에서는 창의적이고 융합적인 사고, 관계적이고 유연한 탐구를 강조한다는 점에서 차별성을 갖는다. 이에 보다 적극적으로 미술을 자신의 삶, 지역사회, 타 분야와 연결할 수 있는 실제적인 내용 요소를 포함하도록 하기 위하여 프로그램 기준의 한 영역으로 설정하였다.

#### 4) 실제적 경험

'실제적 경험'은 병행 교육과정의 '실행'에 해당하며, 핵심 내용의 이해를 실제적 맥락에서 적용하고 실험하는 내용을 바탕으로 한다. 미술영재는 초보적인 학생의 입장에서 점진적으로 관심 있는 매체, 기능에 대한 전문가로 성장할 것으로 기대되어진다. 따라서 미술영재교육 프로그램은 미술영재 학생이 자신의 표현 도구를 탐색, 발견, 심화, 확장해 나가는 과정이 되어야 한다. '실제적 경험'은 전문가가 자신의 매체에 몰입하고 천착하여 하나의 표현 양식을 이루어가는 것과 같이, 관심이 있는 표현 기법, 기능, 매체에 집중할 수 있는 환경과 교육적 자극을 제공한다. 이는 미술 분야에서 핵심적인 표현 도구를 갖도록 하는 것으로 이를 통해 미술영재는 자신감과 효능감을 획득할 수 있다.

〈표 15〉 실제적 경험 영역 기준 세부 내용

영역 3 실제적 경험			
'실제적 경험'의 영역을 통해 전문가들이 미술 분야에서 활동하는 것과 같은 경험을 제공함으로써 학생들이 해당 지식과 기능을 숙련하고 심화할 수 있다. 이를 통해 학생들은 미술 분야의 전문가로서의 성장과 발달을 도모할 수 있다. 수준 1은 현장에서 요구되는 능력 탐색을 위한 현장 체험, 수준 2는 제한된 상황에서의 모의실습, 수준 3은 현장 실습형 프로젝트로 심화해 나간다.			
기준	학습 성과		
	수준 1 (진입)	수준 2 (심화)	수준 3 (확장)
기준 3-1 작품 발표	자신의 작품에 적합한 제목을 정하고, 제작 의도 (artist statement)를 작성할 수 있다.	자신의 작품을 표현 의도와 공간을 고려하여 다양한 방법으로 발표할 수 있다.	자신의 작품 세계가 전개되는 과정을 보여주는 작품들을 선별하여 발표하고 다양한 사람들과 소통할 수 있다.
기준 3-2 전문가와의 협력	자신이 관심 있는 미술 분야 전문가에 대하여 조사할 수 있다.	미술 분야 전문가와의 만남을 통해 미술가의 활동 내용을 탐구할 수 있다.	미술 분야 전문가와 함께 프로젝트를 기획하거나 실행할 수 있다.
기준 3-3 전시 기획 및 실행	전시 주제를 개발하고, 적절한 작품들을 선정할 수 있다.	전시 형식에 따라 모의 전시를 기획할 수 있다.	전시 의도와 대상에 맞는 창의적인 전시를 기획·실행할 수 있다.

### 5) 정체성과 전문성

‘정체성과 전문성’은 병행 교육과정의 ‘정체성’에 해당하며, 미술영재 학생의 자기 이해를 토대로 미술 분야에 대한 관심을 가지고 주도적으로 전문가로 성장할 수 있는 적극적인 태도를 갖추도록 하는 데 중점을 둔다. 정체성의 요소는 미술영재 학생으로 하여금 자신의 감정, 생각, 강점, 미술에 대한 관심 분야 등을 성찰하고 미술 분야의 전문가로서의 자아상을 갖도록 하는 내용을 포함한다. 이를 통한 반성적 사고는 미술영재 학생의 메타인지 능력을 길러 자기주도적인 학습 능력을 계발하는 데 도움을 줄 수 있으므로 개별화된 미술영재 프로그램을 운영하는 데 핵심적인 부분이 될 수 있다.

또한 ‘정체성과 전문성’의 영역에서 강조되어야 할 것은 내적 동기화의 경험을 제공하는 데에 있다. 영재교육에서 자아신념과 동기는 영재아가 해당 분야에서 탁월한 능력을 보일 수 있는 전략과 행동을 제공하는 중요한 요소이다(Alexander & Schnick, 2009). 칙센트미하이(2003)는 내적 동기와 외부적인 보상 모두가 창의적 성과를 만들어내는 데에 도움이 될 수 있으며, 내적인 동기는 유능한 사람이 전념하고 몰입하도록 하지만 동시에 쉽게 시들어버릴 수도 있다고 지적한다. 이는 내적 동기가 가지는 중요성을 부인하는 것이기 보다는 내적 동기화의 과정에도 교육적, 환경적 지원이 필요함을 의미한다. 그가 강조한 바와 같이 미술영재 학생이 스스로 발견하고 표현한 아이디어가 인정받을 수 있는 “보다 나은 교육, 보다 높은 기대, 보다 정확한 평가, 보다 많은 기회, 보다 확실한 보상”이 마련되어야 한다(Csikszentmihalyi, 2003: 405). 이러한 맥락에서 ‘정체성과 전문성’ 영역은 미술영재 학생이 자기 성찰을 통해 미술 전문가로서 정체성을 형성해 나가는 과정을 지속할 수 있도록 지지하고 지도하는 교수학습 활동이라 할 수 있다.

〈표 16〉 정체성과 전문성 영역 기준 세부 내용

영역 4 정체성과 전문성			
‘정체성과 전문성’의 영역을 통해 자신의 내면, 개인적 목표, 미술을 통한 사회적 기여 등을 생각하고 성찰하여 문화를 창조하는 미술 분야의 전문가로서의 정체성을 형성할 수 있다. 수준 1은 자신과 타인, 미술 분야에 대한 탐색, 수준 2는 자신의 특성을 고려한 미술 분야 참여 방안 모색, 수준 3은 미술 분야 전문가로서의 목표 수립 및 행동으로 심화해 나간다.			
기준	학습 성과		
	수준 1 (진입)	수준 2 (심화)	수준 3 (확장)
기준 4-1 자기 연구와 개별화	자신의 감정, 생각, 강점 등과 관련지어 미술에 대한 관심을 탐구할 수 있다.	자신의 관심, 감정, 생각, 강점을 활용하여 미술에 대한 내적 동기를 부여할 수 있다.	자신의 관심, 감정, 생각, 강점 등에 따라 학습 목표와 과정을 스스로 계획하고 실행할 수 있다.

기준 4-2 미술 분야 이해	미술 분야를 형성하는 다양한 요소와 사회문화적 특성을 이해할 수 있다.	관심 있는 미술 분야에 참여할 수 있는 방안을 모색할 수 있다.	미래 미술 분야의 변화에 기여하는 자신의 역할과 비전을 수립할 수 있다.
기준 4-3 소통과 협력	미술 활동에서 서로 다른 의견을 존중하고 타인과 소통할 수 있다.	미술 관련 프로젝트를 타인과 협력하여 계획, 실행, 발표할 수 있다.	다양한 미술 활동에서 타인의 참여를 유도하고 주도적으로 역할을 수행할 수 있다.

## 2. 미술영재 교육과정 프로그램 기준의 적용상의 유의점

### 1) 국가 수준 교육과정과의 연계 및 차별화

본 연구에서는 미술영재교육 프로그램 기준의 현장 적합성을 높임과 동시에 학교 교육의 맥락 안에서 미술영재교육이 연계성과 위계성을 가질 수 있도록 국가 수준 미술과 교육과정과의 밀접한 관련을 고려하여 기준을 개발하였다. 이에 따라 미술 교과 역량으로 제시된 미적 감수성, 시각적 소통 능력, 창의·융합 능력, 미술 문화 이해 능력, 자기 주도적 미술 학습 능력의 개발을 미술영재교육 프로그램 기준의 목표로 설정하였다. 병행교육과정의 4개의 구성 요소 중 ‘핵심’과 ‘연결’ 영역에 근거하여 개발된 ‘창작과 감상’과 ‘통합적 탐구’는 미술과 교육과정의 내용을 바탕으로 구성하되, 그 내용 및 수준을 상향 조정하였다. 특히 ‘창작과 감상’ 영역의 경우 2015개정 미술과 교육과정의 ‘영역’, ‘핵심개념’, ‘일반적 지식’을 바탕으로 하여 미술영재교육 프로그램에서 심화된 내용이 설계, 운영될 수 있도록 구성하였다. 각 내용 요소별 수준은 3수준으로 제시하되, 수준1은 초등 5-6학년, 수준2는 중학교, 수준3은 고등학교 교육과정의 내용을 바탕으로, 일반 교육과정의 내용을 심화하거나 확장할 수 있도록 구성하였다. 이를 위해 고등학교 진로선택 과목 ‘미술창작’과 ‘미술 감상과 비평’과 2015 개정 교육과정에 따른 초·중등학교 미술과 평가기준 개발 연구(양윤정 외, 2016)에 제시된 ‘상’ 수준의 내용을 참고로 하였다.

‘창작과 감상’의 세부 내용 요소와 국가 수준 미술과 교육과정과의 관계를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. ‘미적 지각’과 ‘시각적 문해력’은 체험영역에 해당하는 내용으로 미적 대상과 현상을 감각적으로 수용하고 이를 문화적 맥락에서 이해하고 활용할 수 있도록 하였다. ‘미적 지각’은 ‘지각’과 관련한 내용으로 미적 대상 및 현상에 대한 관심을 가지고 이를 탐구하고 가치를 내면화한다. ‘시각적 문해력’은 ‘소통’에 대한 것으로 시각문화를 비판적으로 이해하고 이를 효과적으로 활용하는 데 중점을 두었다. 한편 체험 영역의 ‘연결’은 별도의 독립된 영역 ‘통합적 탐구’로 분리하여 ‘삶과의 연결’, ‘지역사회 연계’, ‘융

합적 문제 해결' 등으로 구성하였다. '창의적 발상', '조형요소와 원리의 활용', '매체 활용', '반성적 사고'는 표현 영역에 해당 하는 것으로 발상과 제작 과정에 대한 내용으로 구성하였다. 특히 일반 교육에 비해 자신만의 표현세계를 구축해 나가는 것을 자기주도적인 학습 과정에서 초점을 두도록 하였다. '맥락적 이해'와 '비평적 사고'는 감상 영역의 '이해'와 '비평'에 해당하는 내용으로 미술 작품에 대한 이해와 작품에 대한 가치 판단 활동을 포함한다.

미술영재교육 프로그램의 '통합적 탐구' 영역에서는 2015 개정 미술과 교육과정에서 새롭게 추가된 '연결'의 핵심 개념을 보다 확장하여 다루기 위해 '미술과 삶의 연결', '지역사회 연계', '융합적 문제해결'로 하위요소를 상세화하여 제시하였다. 통합적 탐구 영역은 병행 교육과정에서 '연결'에 해당하는 교육과정이다. 여기에서 연결은 미술과 교육과정의 '연결'과 내용적인 관련성이 높다고 볼 수 있다. 하지만 연결의 의미가 병행 교육과정과 미술과 교육과정에서 완전히 일치한다고 볼 수 없기 때문에 본 연구에서는 '통합적 탐구'로 그 명칭을 변경하여 차별화하고 내용적 측면에서 연관성을 가질 수 있도록 하여 동일한 용어 사용으로 인한 혼란을 최소화하였다.

2015개정 미술과 교육과정과 미술영재교육 프로그램 기준 간의 연계를 도식화하여 나타내면 <표 18>과 같다. 실선은 해당 내용 간 직접적인 연결을 표시한 것이며, 점선은 연계 지도 가능성을 표시한 것이다. 이와 같이 본 연구에서는 2015 개정 미술과 교육과정의 공통 교육과정의 영역인 체험, 표현, 감상의 내용 중 미술 교과에 핵심적인 내용에 해당하는 부분은 미술영재교육의 '창작과 감상' 영역으로 수렴하되 그 내용을 심화하도록 하였다. 내용의 심화는 수업의 양적인 확대가 아니라, 질적인 심화를 의미하며 구체적인 수업 상황에서 더욱 명료하게 드러난다. 학습 활동이 복합적이고 다양하게 변형될 수 있으며, 그 학습 결과에 있어서 탁월성을 기대할 수 있다. 따라서 학습 성과의 기준을 진술함에 있어서 일반 미술과 교육과정의 '상'수준을 참고로 기술하였으며, 기존의 체험, 표현, 감상의 영역 구분을 넘어서 핵심 내용 요소를 중심으로 영역을 재구성하였다. 위에서 언급한 바와 같이 체험 영역의 '연결'은 별도의 영역 '통합적 탐구'로 설정하여 미술과 전 영역에 걸친 통합적 접근이 가능하도록 하였다. 그 외 '실제적 경험'과 '정체성과 전문성'은 일반 교육과정의 심화를 위한 방법적 접근으로 전문 분야와 개인적 삶의 맥락에서 학습한 내용을 적용함으로써 학습 내용을 개별화, 심화할 수 있도록 하였다. 즉 미술영재 교육과정은 일반 미술과 교육과정의 내용을 심화하고, 실천적 맥락에서 적용하여 이에 대한 자기 성찰과 반성을 통해 내적 동기를 부여함과 동시에 미술 전문가로서의 성장을 도모한다. 이와 같이 본 연구에서 개발한 미술영재교육 프로그램 기준은 미술과 교육과정과 밀접한 관계를 지닌다고 볼 수 있다.

〈표 17〉 미술과 교육과정과 미술영재교육 프로그램 기준의 연계

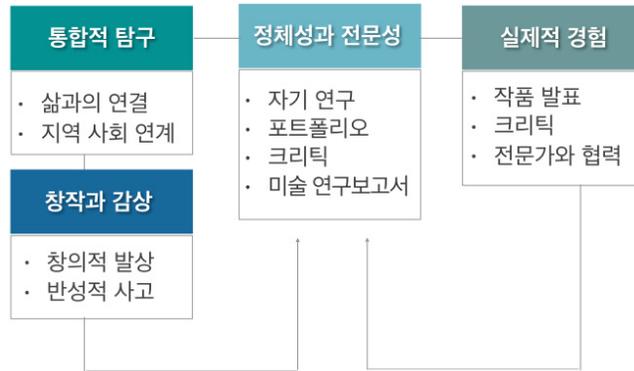
2015 개정 미술과 교육과정 (공통 교육과정)				미술영재교육 프로그램 기준			
영역	핵심 개념			내용 요소	영역		
체협	지각	초	자신의 감각, 대상의 탐색, 자신과 대상	미적 지각	창작과 감상		
		중	자신과 환경	시각적 문해력			
		고	자신과 세계	창의적 발상			
	소통	초	이미지와 의미	조형요소와 원리 활용		매체활용	
		중	이미지와 시각문화	반성적 사고		맥락적 이해	
		고	시각 문화의 가치와 역할	비평적 사고		통합적 탐구	
	연결	초	미술과 생활, 미술과 타 교과	미술과 삶의 연결			지역 사회 연계
		중	미술과 다양한 분야, 미술 관련 직업	융합적 문제 해결			
		고	미술을 통한 사회 참여, 직업 세계와 미술	작품 발표		실제적 경험	
표현	발상	초	다양한 주제, 상상과 관찰, 소재와 주제, 발상 방법	전문가와의 협력	전시 기획 및 실행		
		중	주제와 의도	자기 연구와 개별화			
		고	주제의 확장			미술 분야 이해	
	제작	초	표현계획, 조형 요소, 표현재료와 용구, 조형 원리, 표현 방법, 제작 발표		소통과 협력		
		중	표현 과정과 점검, 조형 요소와 원리의 효과, 표현 매체				
		고	조형 요소와 원리의 응용, 표현 매체의 융합, 성찰과 보완				
감상	이해	초	작품과 미술가, 작품과 배경	정체성과 전문성			
		중	미술의 변천과 맥락				
		고	미술 문화의 교류				
	비평	초	작품에 대한 느낌과 생각, 작품의 내용과 형식, 감상 태도, 감상 방법				
		중	작품 해석, 작품 전시				
		고	작품 비평				

## 2) 현장의 특성에 따른 유연한 프로그램 구성

미술영재교육 프로그램 기준의 4가지 영역은 순차적이거나 고정적인 내용 체계이기 보다는 현장의 필요에 따라 선별하여 재구성할 수 있는 내용 요소들의 범주이다. 이는 미술영재교육에 있어 학생들의 특성에 따른 속진, 개별화, 다양성 등의 중요성을 고려하여 보다 유연한 프로그램 설계, 구성, 운영을 가능하도록 하기 위함이다. 이에 다음에서는 병행 교육과정에서의 레이어드(layered) 방식을 참고하여 4영역 간의 다양한 결합 방식에 따른 프로그램 기준 적용 예시를 제시하였다. 단, 미술영재교육 프로그램 기준을 적용하여 다양한 형태와 흐름의 프로그램 개발이 이루어질 수 있음을 보여주하고자 한 것으로 상세화된 프로그램이 아닌 개략적인 구조와 틀을 제시하는 것으로 논의의 범위를 한정하였다.

### (1) '정체성과 전문성' 중심 교육과정 사례

'정체성과 전문성' 중심 교육과정은 '창작과 감상', '통합적 탐구', '실제적 경험'의 내용이 미술영재 학생의 자기 탐구와 미술 분야 이해에 기반한 전문성 향상으로 이어질 수 있도록 하는 교육과정이다. <그림 4>는 정체성과 전문성 영역에 포함된 기준 요소들을 포함하는 것과 동시에 다른 영역에서도 학생들의 반성적 사고를 촉진할 수 있는 교수학습 활동을 적극적으로 포함하는 것을 의미한다. 예를 들어 창작 활동에 이어 심도 있는 전문가와 함께하는 크리틱(critique)을 진행함으로써 실제적 경험 영역의 작품 발표의 내용 요소를 연결시킴과 동시에 전문가의 평가를 받도록 할 수 있다. 이를 통해 창작 과정에서 발견한 자신의 특성을 성찰하고 미술 분야에서 어떤 방식의 평가와 피드백이 이루어지는지를 이해할 수 있다. 또한 통합적 탐구 혹은 실제적 경험 영역에 해당하는 내용 요소에 대한 학습 경험을 토대로 스스로 포트폴리오를 제작하거나 협력적 프로젝트를 실행하고 그 과정에 대한 보고서 등을 작성함으로써, 자신의 생각이나 행동, 과정과 결과에 대해 반성적으로 사고하고, 스스로 평가하며, 새로운 목표를 수립하는 태도를 형성할 수 있다.

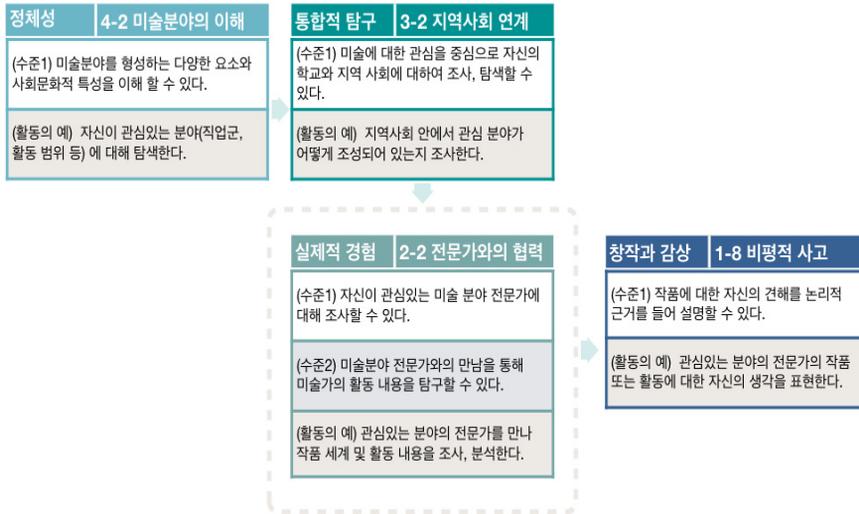


〈그림 4〉 ‘정체성과 전문성’ 중심 교육과정 구성의 예

‘정체성과 전문성’ 중심의 교육과정은 병행교육과정에서 자신의 학습 경로를 개발하기 위한 순환적 형태의 개별화 교육과정과 유사성을 가진다. 하지만 그 안에서 학습자 스스로 자신의 학습 과정과 진로를 적극적으로 구상해 나간다는 점에서 보다 정체성과 전문성에 집중된 과정으로 설계되었다.

## (2) ‘실제적 경험’ 중심 교육과정 사례

지역사회 작가 탐구 프로젝트는 ‘실제적 경험’ 중심 교육과정으로 학생들이 자신이 관심 있는 분야의 작가와의 만남을 통해서 그의 작품세계를 분석하고, 탐구하는 과정이다(〈그림〉). 학생들은 각자 자신이 좋아하는 또는 관심 있는 분야를 선정하고 그 분야의 직업군, 적성, 활동 범위, 자격 등에 대해서 조사한 다음 지역사회 안에서 관심 분야가 어떻게 조성되어 있고, 그 분야의 전문가가 어떤 활동을 하고 있는지 살펴본다. 실제 전문가와의 만남을 통해 그의 작품 세계 및 활동 내용을 연구하고 연구한 내용을 종합하여 자신의 생각을 보고서로 작성한다.



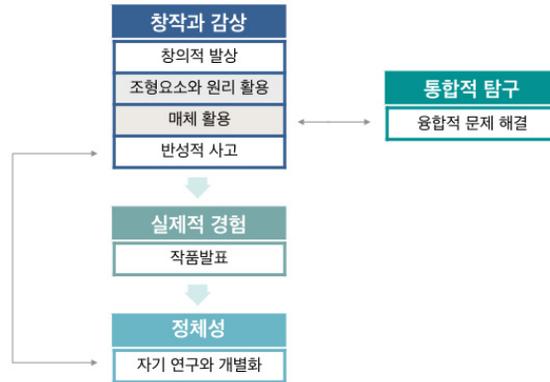
〈그림 5〉 ‘실제적 경험’ 중심 교육과정 구성의 예

이와 같은 프로젝트는 실제 미술 분야 현장에서 어떠한 일들이 벌어지고 있는가 하는 실제적인 정보와 경험을 바탕으로 하며, 학생들이 미술 분야의 전문가로서의 성장에 대한 비전을 갖고 필요한 지식과 기능을 숙련하는 데에도 도움이 된다.

### (3) ‘창작과 감상’ 중심 교육과정 사례

‘창작과 감상’ 중심 교육과정은 기존의 표현 중심의 수업을 보완하기 위해 고안되었다. 기존의 미술영재수업이 지나치게 작품 제작에만 초점을 맞추고 있어 미술영재교육과정의 맥락성, 개별성, 다양성 등을 충분하게 반영하지 못하였다. 이에 본 연구에서 제시하는 ‘창작과 감상’ 중심 교육과정은 ‘실제적 경험’과 ‘정체성과 전문성’의 내용을 통해 미술 현장과의 연계, 개별화된 수업 실현을 목표로 한다.

우선 ‘창작과 감상’에서는 발상 및 제작 중심의 수업이 이루어진다. 단, 표현 과정에서 매체의 활용과 관련하여 다른 분야와의 융합을 시도할 수 있다. 작품이 완성되면 작품의 제목을 정하고 제작 의도를 작성하고 발표 공간을 고려하여 작품을 전시한다. 이는 ‘실제적 경험’ 관련한 활동으로 작가들이 실제 자신의 작품을 발표하고 전시하는 과정을 경험하게 된다. 마지막으로 일련의 과정을 되돌아보면서 자신의 감정, 생각, 강점 등을 파악하고 창작에 대한 내적 동기를 부여한다. 이는 ‘정체성’의 ‘자기연구와 개별화’와 관련한 내용임과 동시에 ‘창작 및 감상’의 ‘반성적 사고’와도 연결시킬 수 있다.



〈그림 6〉 ‘창작과 감상’ 중심 교육과정 구성의 예

‘창작과 감상’ 중심 교육과정은 창작 활동을 중심으로 실제적 감상, 통합적 탐구, 정체성과 전문성의 영역을 연계시킴으로써 미술영재 학생의 창작 과정을 성찰하고 스스로의 작품 세계를 구축해 나갈 수 있도록 지원하는 데에 중점을 둔 예시라 할 수 있다. 이를 통해 단순한 기능 숙련의 창작 활동에서 벗어날 수 있고 창작, 반성적 사고, 비평적 태도가 함께 교육과정 안에서 순환적으로 다루어질 수 있는 장점을 가지고 있다.

## VI. 결론 및 제언

2000년 영재교육진흥법의 제정 이후 영재교육진흥법 시행령, 제1~4차에 걸쳐 영재교육진흥종합계획이 발표되는 등 영재교육은 21세기 우리나라의 국가경쟁력을 제고하고 창의 인재를 육성하기 위한 핵심적인 과제로 다루어지고 있다. 특히 제4차 산업 등 미래 사회의 전망과 함께 예술교육의 가치가 다시 한 번 주목받고 있는 현 시점에서 미술영재교육 프로그램이 체계적, 지속적으로 운영될 수 있는 기초를 마련하여야 할 시점이다. 이에 본 연구에서는 미술영재교육 프로그램 기준을 개발, 제안함으로써 영재교육원, 영재학급 등에서 운영되는 미술영재교육 프로그램의 책무성을 높이고 준거에 기반한 질 관리가 가능하도록 하는 토대를 마련하고자 하였다.

위와 같이 설정된 방향에 기초하여 본 연구에서는 학교 교육과의 연계성을 확보하고자 2015 개정 미술과 교육과정에 제시된 미술 교과 역량을 미술영재교육 프로그램의 목표로 설정하였다. 이에 따라 미술영재 학생이 미술영재교육 프로그램을 통해 미술 교과 역량을

개발하고 자신의 잠재력과 관심에 따라 미술 분야의 전문가로 성장해 갈 수 있는 내용 요소를 도출하여 범주화하였다. 프로그램 기준을 개발함에 있어 병행교육과정을 이론적으로 활용하였으며, 여기에서 제시되는 핵심, 연결, 실행, 정체성의 영역을 미술영재교육의 특수성과 맥락에 적합하도록 빈안하는 과정을 통해 내적 타당도를 확보함과 동시에 현장에서의 적용 가능성을 높이고자 하였다. 그 결과, 본 연구에서는 미술영재교육 프로그램 기준을 '창작과 감상', '통합적 탐구', '실제적 경험', '정체성과 전문성'의 4개의 영역으로 구분하고 17개의 하위 내용 요소로 상세화 하였다. 각각의 내용 요소를 진입 단계의 수준 1, 심화 단계의 수준 2, 확장 단계의 수준 3으로 연계, 심화할 수 있도록 수준별로 구체화 하였다. 또한 레이어드(layered)의 방식으로 유연하게 설계, 구성할 수 있는 병행교육과정의 특성을 반영하여 적용 예시를 제안하였다.

본 연구에서는 미술영재교육 전문가를 활용한 1, 2차 델파이 조사 및 현장적합성 검토를 거쳐서 프로그램 기준을 개발하였다. 그러나 본 연구를 통해 개발된 미술영재교육 프로그램 기준의 현장 적용을 위해서는 시범적인 교육과정 운영을 통한 2차적 검증 및 보완 절차 등 후속 연구가 필요하다. 또한 미술영재교육의 활성화와 질적 제고를 위한 교육과정 평가 및 지원 시스템 구축, 미술영재교육에 대한 이해와 경험을 공유하고 담당 교사의 전문성을 개발할 수 있는 연수, 워크숍, 협의회 등의 기회 제공, 프로그램 설계, 구성, 운영을 지원할 수 있는 다면적인 지원 체계 등이 전제되어야 할 것이다.

■ 논문접수 2018년 4월 25일 / 논문심사 2018년 5월 5일 / 게재승인 2018년 5월 28일

## 【참고문헌】

- 교육부(2018). 제4차 영재교육진흥종합계획(2018~2022).
- 김선아(2017). 미술영재교육 프로그램 기준 개발을 위한 기초연구. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 김선아, 강주희(2018). 미술영재교육 프로그램 기준 개발 연구. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 김정희(2007). 미술영재 교육과정 모형에 관한 연구. 미술교육논총. 21(2). 61-82.
- \_\_\_\_\_(2017). 미술영재성 발현 변인에 대한 사례연구. 미술교육연구논총. 48. 77-100.
- 김춘미 외(2006). 예술영재교육 발전방안 연구. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 박명옥(2017). 미술영재의 통섭적 사고 연계성 연구. 학습자중심교과교육연구. 17(9). 29-46.
- 서예원 외(2014). 국가 영재교육 프로그램 기준(안) 개발: 초·중학교 과학. 한국교육개발원 연구보고서. 수탁연구 CR 2014-73.
- 서제희(2003). 미술 영재의 발달과정 이해를 통한 교육적 가능성. 미술교육논총. 16. 47-68.
- 양윤정 외(2016). 2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 미술과 평가기준 개발연구. 교육부 보고서 11-1342000-000199-01.
- 영재교육종합데이터베이스(n. d.). www.ged.kedi.re.kr
- 우주희(2002). 한국 미술영재교육의 가능성과 과제. 미술교육논총. 15. 121-164.
- 이형민·진영은(2015). 일반 고등학교 학생 대상 미술영재교육 프로그램에 대한 질적 탐구: 참여 동기와 학습 경험을 중심으로. 학습자중심교과교육연구. 15(5). 569-597.
- 한수연 외(2008). 예술영재교육프로그램 개발 연구(II): 시각예술분야. 한국예술영재교육연구원 보고서 11-1371063-000001-01.
- Alexander, J. M., & Schnick, A. K.(2009). 동기. In J. A. Plucker & C. M. Callahan 편저. 영재교육의 주요 이슈와 실제(송인섭 외 역) (pp. 13-38). 서울: 시그마프레스. (원저 2008 출판)
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2008). 미술영재교육 이론과 실제(홍소영 역). 서울: 미진사. (원저 2004 출판)
- Csikszentmihalyi, M.(2003). 창의성의 즐거움(노혜숙 역). 서울: 북로드. (원저 1996 출판)

- English, J. M., & Kernan, G.L.(1976). The prediction of air travel and aircraft technology to the year 2000 using the Delphi method. *Transportation Research*, 10(1), 1-8.
- Pariser, D.(1997). Graphic development in artistically exceptional children. In A. Kindler (Ed.). *Child development in art*. Reston, VA: NAEA. 115-131.
- Tomlinson, C. A. et al(2009). *병행교육과정*(이민순 역). 서울: 박학사. (원저 2008 출판)

## **【Abstract】**

### **Developing Gifted Education Program Standards for the Gifted in Art**

Kim, Sun-Ah  
(Hanyang University)

Kang, Joo-Hee  
(Mokwon University)

In this study, the standards for education programs for gifted artists were developed and proposed to enhance the responsibility of education programs for talented artists operated by gifted children and gifted children, and to provide a basis for quality management based on the standards provided. Based on a prior study on the education of art gifted children, it was focused on the detailed standards of art education programs and the justification of the expert Delphi Survey. As a result, it divided the criteria for education programs for gifted artists into four categories: "Creation and appreciation", "Integrative Exploration," "Practical Experience" and "Identity and Specialization" and 17 sub-components. Each component was mapped out according to the level so that it can link and deepen the elements into level 1, level 2, and level 3 of the extension phase. The program is also designed to enhance the understanding of the characteristics of the educational programs for gifted artists (proposed by the plan) by reflecting the characteristics of the educational programs that are flexibly designed and constructed by layering.

Key word: the gifted in art, gifted education in art, program standards, parallel curriculum

