

미술영재 교육과정 평가를 위한 이론적 기초

이 경 진

한국예술영재교육연구원

김 선 아

한양대학교

본 연구는 미술영재 교육과정 평가를 위한 기초 연구로서, 미술영재 교육과정 평가의 이론적 기초와 평가모형의 기본 틀을 제안하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 미술영재교육의 최근 동향과 지향점을 살펴보고 이를 기반으로 미술영재 교육과정 평가에 적합한 모형을 탐색하여 미술영재 교육과정 평가모형의 기본 틀을 개발하였다.

최근 미술영재교육에서는 창의성에 대한 인식 변화에 따라 미술 잠재성을 가진 학습자가 자신만의 미술을 찾아가는 것을 강조하고 있으며, 분야, 영역, 개인의 상호작용 속에서 맥락적으로 교육이 이루어져야 한다는 점을 강조한다. 이러한 점에서 볼 때 미술영재 교육과정 평가는 판단보다는 의사결정을 위한 정보제공 관점을 취해야 하며 다차원적인 측면을 관계적으로 평가할 수 있어야 한다. 이에 따라 본 연구에서는 의사결정 지향 접근법의 대표적인 평가모형인 CIPP 모형을 기반으로 미술영재 교육과정 평가의 기본 틀을 제안하였다. 그리고 이를 바탕으로 미술영재 교육과정 평가에서 평가자의 역할을 논의하였다.

주제어: 미술영재교육, 교육과정 평가, CIPP 모형

I. 연구의 필요성 및 목적

2002년 공포된 영재교육진흥법의 법적 근거를 기반으로 영재교육을 실행한 지 10년이 되었다. 그동안 우리나라 영재교육은 양적으로는 괄목할 만한 성장을 거두었다. 2003년에 6곳이던 예술영재교육기관은 2009년에 총 48개 기관으로 확대되었다(백경미, 2012). 예술영재교육대상자의 수를 확대하려는 계획이 올해 중단되기는 하였으나, 예술영재교육, 특히 미술영재교육은 다양한 형태의 기관에서 다양한 교육과정으로 이루어지고 있다.

교육에서 양적 확대만큼이나 중요한 것은 교육의 질 관리라 할 수 있다. 우리나라에서 공

교신저자: 김선아(sakim22@hanyang.ac.kr)

* 본 논문은 문화체육관광부 기금(2011) 지원에 의한 '예술영재교육과정 평가모형 개발' 연구의 일부를 수정·보완하여 재구성한 것임.

식적으로 미술영재교육을 실행한 것이 그리 긴 역사를 가지고 있지 않았지만 예술영재 교육 과정에 대한 평가도 깊이있게 논의된 적이 없다. 영재교육의 질 관리 미흡에 대한 반성에 따라 교육인적자원부(현 교육과학기술부)에서 2007년 12월 13일에 발표한 ‘제2차 영재교육진흥종합계획’에서는 정기적으로 영재교육기관 프로그램 평가를 실시하여 영재교육의 질을 보장하겠다는 계획이 포함되어 있으나, 여전히 구체적인 방안은 제시되지 않고 있다.

영재교육뿐 아니라 일반교육에서도 교육과정 평가가 교육과정 발전을 위해 중요한 연구 영역임에도 불구하고 교육과정 개발이나 실행 연구 분야에 비해 관심과 논의가 상대적으로 부족하다고 할 수 있다. 예술영재 교육과정의 성공적인 정착을 위해서는 예술영재 교육과정 개발, 편성·운영뿐만 아니라 그에 대한 평가 역시 중요하다.

그러나 영재교육과정 평가를 주제로 한 몇몇 연구들은 주로 수학·과학영재교육에 국한되어 있고(이경진, 2012), 영재교육의 질 관리를 위해서 한국교육개발원에서 개발한 ‘영재교육기관 평가 편람’(서혜애 외, 2003)은 미술영재 교육과정 평가에 적합한지 판단하기 어렵다. 미술영재가 수학·과학영재와는 다른 능력과 특징을 가지고 있다는 것은 여러 연구에서 이미 밝혀졌다. 따라서 미술영재 교육과정을 평가할 수 있는 방법이 구축되어야 하며, 이를 위해 먼저 어떤 교육과정 평가모형이 필요한지에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

따라서 본 연구는 미술영재 교육과정 평가를 위한 기초연구로서 미술영재 교육과정 평가모형을 개발의 이론적 기초와 기본 틀을 제안하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 미술영재교육의 지향점을 살펴보고 이를 기반으로 미술영재 교육과정 평가의 관점과 모형을 탐색하였다. 그리고 이를 기초로 미술영재 교육과정 평가모형의 기본 틀을 개발하였다.

이를 위해 본 연구에서는 영재교육과정 전문가와 미술영재교육 전문가가 협력하여 연구를 수행하였다. 영재교육과정 전문가는 교육과정 평가 이론 및 방법에 대한 전문 지식을, 미술영재교육 전문가는 미술영재교육의 목적과 최근 동향에 대한 전문 지식을 제공하고 공유하였다. 연구 과정을 구체적으로 설명하면, 먼저 미술영재 교육과정 평가 개념을 정립하기 위해서 미술영재성의 의미와 교육목적, 미술영재 교육과정 평가에서 중요하게 포함되어야 할 부분들에 대해 관련 문헌들을 검토하였다. 그리고 일반적인 교육과정 평가의 관점과 평가 모형을 고찰하여 미술영재 교육과정을 평가하는 데에 적합한 관점과 모형을 탐색하였다. 미술영재성과 미술영재 교육과정 평가의 주안점 등을 논의할 때에는 미술영재교육 전문가 2명의 자문을 수렴하였다. 그리고 미술영재 교육과정 평가의 기본 틀의 초안을 고안한 후 영재교육전문가와 미술영재교육 전문가로 구성된 10명의 검토의견을 수렴하여 수정하였다.

본 연구는 이후 구체적인 예술영재 교육과정 평가지표를 개발하고 실제 실행되고 있는 미술영재 교육과정을 평가하는 데에 기반이 될 것이다. 또한 교육과정을 개발할 때에 평가결과를 참고하거나 평가의 영향력을 고려할 수밖에 없다는 측면에서 미술영재 교육과정을 개발하는 데에도 참고가 될 수 있을 것이다.

II. 미술영재교육의 최근 동향 고찰

1. 미술영재성의 의미

최근 창의성에 대한 논의의 특징은 창의성을 개인적인 특성에만 국한하지 않고 사회적 관점에서 접근하고자 한다는 점이다. 1970년대 말부터 창의성이 발현되는 환경적 요인에 대한 연구가 활발히 전개되면서 창의성의 사회적 맥락에 대한 관심은 지속적으로 확산되었다(Simonton, 2000). Anderson과 Milbrandt(2007: 92)가 “창의성은 사회적 행동이다.”라고 단언한 바와 같이, 미술 영재성에 있어서도 개인의 타고난 재능을 넘어서 창의성이 발현될 수 있도록 하는 사회문화적 측면이 중요한 요소로 다루어지고 있는 것이다. 이와 같이 창의성에 대한 인식의 변화는 창의적 업적을 이룬 인재 즉 각 분야의 영재에 대한 인식을 변화시키고 있으며, 또한 영재를 교육하고 육성하는 방식에 대한 새로운 접근을 요구하고 있다.

미술 영재의 개념이 미술 표현 능력 이외에 사회문화적 배경, 인지적 특성까지 포괄하게 됨에 따라 미술 영재의 특성을 서술하는 방식 또한 다차원적으로 확대되고 있다. <표 1>을 보면 영재에 의해 제작된 최종 결과물에서 찾아 낼 수 있는 표현적 특징들이 주를 이루고 있던 미술영재 특성의 서술방식이 시대가 지남에 따라 새로운 경험에 대한 관심이나 비판적 통찰력과 같은 인지적, 심리적 영역까지 포함하고 있는 것을 볼 수 있다.

미술 영재 개념의 복잡성은 현 시점에 나타난 아동의 영재성이나 조숙성이 성인기에 미술 영역의 전문가로 성공할 수 있는 확실한 단서가 되지 못한다는 점에서 찾아볼 수 있다. 피카소가 감탄하였던 13세의 Conti의 경우 성장하면서 20세기 초 미래파, 입체파와 같은 당시의 미술사조를 전전하다가 기억될 만한 업적을 남기지 못한 채 일찍 세상을 떠났다(김춘일, 2004). 어린 나이에 개인전을 열어 당시 평론가들에게서 천재로 평가받았던 영국의 Somervill도 결국 평범한 작품만을 제작하는 데에 그쳤다(김정희, 2004). Yani는 대표적인 중국의 미술 영재이다. 4세 때 상하이에서 첫 전시를 하고, 14세 때는 미국 워싱턴 스미소니언(Smithsonian Institution) 갤러리에서 개인전을 가질 정도로 성인 작가 이상으로 작품성을 일찍이 인정받았다(Goldsmith, 1992; Zhensun & Low, 1991). 현재 30대 후반인 Yani는 중국에서 전업작가 활동을 하고 있으나, 어린 시절 중국과 미국 등 세계적으로 주목을 받았던 만큼의 성취는 찾아보기 어렵다.

위의 사례에서 볼 수 있듯이, 미술 영재의 개념은 한 시점에 혹은 한 작품에 나타난 특성보다는 잠재성에 기초한 발달 과정에 초점을 맞추어야 함을 알 수 있다. 한수연(2006: 75)은 예술 영재를 “‘뛰어난’ 예술성을 토대로, ‘예술적 지식들을 내면화하고 스스로 예술을 찾아가는 능력’을 잘 갖춘 사람”으로 정의한다. 이는 현재 나타난 재능보다는 잠재력과 가능성에 초점을 둔 영재성의 정의라 할 수 있다. 여기에서 미술 영재 교육에 대한 세 가지 중요한 시사점을 찾아볼 수 있다. 첫째, 미술 영재의 ‘뛰어난’ 예술성만이 영재성을 결정하는 절대적인 조건이 아니라는 점이다. 남들과는 다른 타고난 예술성은 영재로 성장하기 위한 하나의 조건 혹은 토대이지, 그것 자체가 영재성을 모두 설명할 수 있는 것은 아니라는 것이다. 둘째는 미술 영재성에 있어 교육의 중요성이다. 미술 영재의 뛰어난 재능은 태어날 때부터 완성

< 표 1 > 미술영재의 특성

Lowenfeld & Brittain (1947)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 상상과 표현의 유창성 2. 고도로 발달된 감수성 3. 직관적인 풍부한 상상력 4. 표현의 직접성 5. 주제와 매체에 대한 고도의 자아동일화
Clark & Zimmerman (1984)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 뛰어난 화면 구성 능력 2. 뛰어난 색감과 선, 형태의 사용 3. 특정한 주제와 재료에 대한 강한 집착 4. 우수한 작품 제작 능력 5. 우수한 테크닉
Winner & Martino (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 또래보다 일찍 초보 단계를 습득하고 빠른 속도로 다음 단계로 나아감 2. 완벽하고자 하는 열망을 지님 3. 일반인과 다른 방식으로 학습함. 성인의 도움을 별로 필요로 하지 않으며, 스스로 참신하고 독특하게 문제에 대처함
Gardner (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 선천적 재능 <ul style="list-style-type: none"> - 색에 대한 감각, 형태 인식 능력, 공간 인식능력, 색과 질감에 대한 민감한 반응, 예리한 시각, 작품 완성에 대한 몰입력, 독창적인 작품 제작 능력, 다른 작품에 대한 적극적인 비평과 평가, 자신만의 독창적인 세계 구축 2. 행동적 특성 <ul style="list-style-type: none"> - 높은 미술적 표현 수준, 독창적인 시각, 높은 비판력과 분별력
Carroll (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 그림을 그리는 것과 관련된 기능의 능숙함 2. 복잡한 인지 능력 3. 높은 의욕과 감정이입 4. 높은 민감성
Hurwitz & Day(2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 관찰력이 예리하고 생생하게 기억함 2. 상상력이 필요하고 손으로 활동하는 데에 능함 3. 새로운 경험에 열려 있는 동시에 한정된 영역을 파고드는 것을 좋아함 4. 진지하게 생각하고 지구력이 있음 5. 미술 작업에서 개인적인 만족을 얻으나 강박적으로 빠져들기도 함
Catharina (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 독창적이고 개성 있는 표현 2. 구체적인 아이디어 제안 3. 미묘하고 다양한 차이 인식 4. 아이디어에 융통성 있게 접근 5. 예술 매체나 과제에 대한 편안함과 자신감 6. 뚜렷한 목적의식 7. 직접적 표현 8. 손으로 하는 작업 선호 9. 구조에 대한 이해와 예술 구성요소 간의 상호 관계 파악 10. 객관성에 따른 작품 비평 11. 예술 작품에 대한 진실된 관심 12. 적극적인 감상과 학습 13. 자신의 작품에 대한 비판적 통찰

출처: 권준범(2008)에서 재구성

되어지는 것이 아니며, 미술의 축적된 지식 체계와 기술을 내면화하는 교육이 필요하다. 즉 미술 영재라고 해서 무에서 유를 창조하는 것이 아니며, 기존의 전통적인 표현 방식에 대한 깊이 있는 이해와 훈련은 새로운 예술 창조를 위한 필수 조건이라 할 수 있다. 마지막으로 미술 영재교육에 대한 과정적 접근이 필요하다는 점이다. 미술 영재의 교육은 일련의 내용이 선형적인 단계로 구성된 고정적인 개념의 교육과정을 넘어서 스스로 내면화하고 탐구하는 과정으로 이해되어야 한다는 것이다. 즉 미술영재 교육과정은 기존의 뛰어난 미술의 내용과 형식을 가르치는 것에 머무는 것이 아니라, 미술 잠재성을 가진 학습자가 자신만의 ‘미술을 찾아가는’ 데까지 확장되어야 한다.

영재성을 고정적 특성이 아닌 점진적인 형성 과정으로 접근하고자 할 때, 영재의 발달 과정에 대한 연구들은 영재성의 의미를 정립하는 데 도움을 준다. 서계희(2003)는 미술 영재들을 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, 사회문화적 영향을 받으며 발달하는 개인의 사고와 시각에 중점을 두고 영재성을 설명하고자 한 것이다. 다시 말해서 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(그림 1). ① 미술적 재능의 숙성으로 출발하여 ② 미술적 재능의 개발, ③ 분야의 선택과 심화, ④ 전문화의 단계로 이어지는 전체적인 미술 영재 교육과정에는 감각형성→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

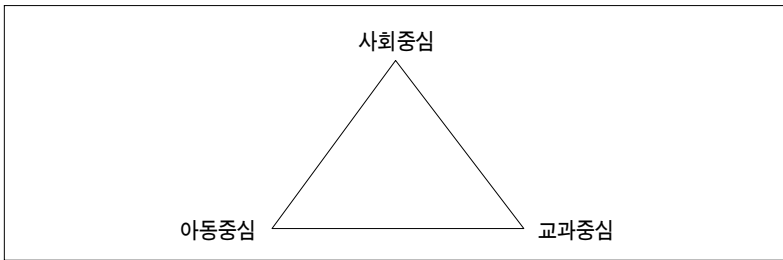
1단계 미술적 재능의 숙성		2단계 미술적 재능의 개발	3단계 분야 선택과 심화	4단계 전문화
중점 목표	탐구력과 표현력 강화	내적 의지 강화	실험정신, 도전의식의 강화	개인의 표현 세계 구축
중점 활동	주제중심의 감각적 체험으로 이미지화 능력에 필요한 감각 형성	재료체험, 기법체험, 미술품 감상을 통한 미술적 지식의 체계화, 미술사, 미학, 미술비평, 미술가로의 관심 확대	독창적 주제 해석, 표현 매체의 실험, 미술품에 대한 개인적 해석과 비평	
교육 방법	놀이와 체험중심으로 미술과 친밀감 형성	미술 분야의 논리적, 과학적, 기술적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

[그림 1] 미술영재 교육과정의 단계(김정희, 2007)

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.

2. 미술영재교육의 목적

일반적으로 교육과정의 목표는 사회, 교과, 아동의 측면을 고려하여 절충적으로 수립된다. 이와 같은 관점에서 Clark과 Zimmerman(2008)은 미술영재 교육을 사회중심, 교과중심, 아동 중심의 교육과정으로 분류하고 각 프로그램이 강조점, 교사의 역할, 교수학습의 방법에서 어떠한 차이점을 지니는지 설명하였다. 이는 Eisner(1998)가 제시한 미술교육의 지향점과도 일치하는 것으로, 어디에 교육의 가치를 두는가에 따라 교육과정의 목표, 내용, 지도 방법이 달라질 수 있음을 보여준다.

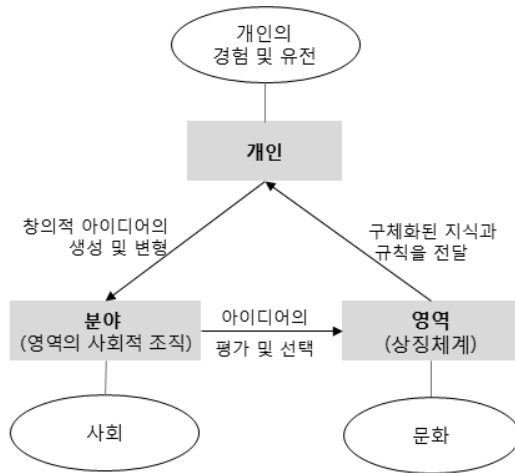


[그림 2] 교육적인 강조점에 따른 구분
출처: Eisner(1998: 75)

‘사회중심 프로그램(society-centered program)’에서는 지역 공동체의 사회적 요구를 충족시키는 것에 중점을 둔다. 이를 위해 학습자들은 현대 사회에서 과생된 사회적 가치와 내용, 그리고 사회에 내에서 미술의 역할을 이해하도록 한다. 이때 교사는 학습 조정자 및 중재자로서 학습 활동이 지역 공동체의 요구와 관련성을 갖도록 중재하는 역할을 한다. ‘교과중심 프로그램(subject matter-centered program)’은 학문적 체계와 분류에 기초하여 미술의 방법론, 기술 등을 강조한다. 학습자들은 지각적, 개념적 탐구를 통해 미술제작, 감상 및 비평에 필요한 역량을 개발한다. 여기에서 교사는 프로그램을 기획하고 미술의 지식, 이해력, 기술 등을 교육하는 역할을 한다. ‘아동중심 프로그램(child-centered program)’은 학생들의 흥미와 요구에 따라 교육과정의 내용과 구조를 결정한다. 학습자에게는 개별적인 문제 해결과 자기 표현의 기회가 주어지며, 이를 통해 각자의 미술 역량과 재능을 발전시키는 데 목표를 둔다. 한편 교사는 학생들의 표현 욕구를 촉진해주고 이끌어주는 멘토(mentor)로서의 역할을 한다. 학생들은 자신의 개인적인 욕구를 표현하고 자신의 미술적 역량과 재능을 발전시킨다. 시대

와 지역에 따라 각기 다른 강조점을 두고 미술영재 교육이 실시되어 왔지만, 다원화된 현대 사회에서는 세 가지의 강조점을 절충하여 각 기관에 적합한 교육 목표를 수립하는 것이 중요하다.

Csikszentmihalyi(1996)의 이론은 맥락적인 관점에서 미술영재 교육의 목표와 방향을 수립하는 데에 유용한 관점을 제시한다. 기존의 이론들이 창의적 업적을 성취하는 개인의 능력, 동기, 사고과정에만 집중하였던 것에 반해, 그는 주변의 사회적 체계가 창의성의 발현에 밀접히 관련된다고 주장한다. 즉 창의적 개인과 그가 속한 사회문화적 맥락 간의 상호작용을 통하여 창의성이 나타나게 되는 것이다. 개인(individual), 영역(domain), 분야 혹은 장(field)의 세 요소 간의 역동적 상호작용이 그 시대의 창의성을 결정하게 된다. 다음 [그림 3]은 Csikszentmihalyi의 체계 모델을 나타낸다(최인수, 1998).



[그림 3] 창의성의 체계 모델

출처: 최인수(1998: 136)

‘분야’ 혹은 장(field)이란 개인의 새로운 아이디어나 산출물을 심사하는 수문장(gatekeeper)와 같은 역할을 하는 사람들로 영역의 유지, 발전에 영향력을 가지는 일종의 사회적 조직이다(Csikszentmihalyi, 1996). 이때 분야의 역할은 “‘개인’에 의해 창출된 변화를 취사선택해서 ‘영역’으로 전달”하는 위치에 놓이게 된다(최인수, 2000: 10). 창의성을 체제적 측면에서 볼 때, 미술 영재교육은 미술 영역에 있어 ‘분야’의 역할을 담당하는 중요한 제도적 장치라 할 수 있다. 영재교육에 있어 선발과정은 학령기의 아동 가운데 누가 미술 분야에 진입할 수 있고 지속할 수 있는가를 결정하는 수문장의 역할을 한다.

체제 이론에서 ‘분야’의 중요성을 고려할 때, 미술영재 교육과정에서 미술 분야를 주도하고 있는 전문가들과의 밀접한 관계 속에서 이루어지고 있는가는 중요한 평가 요소가 된다. 미술 분야 전문가와의 적극적인 만남을 통하여 앞으로 분야에서 인정받을 수 있는 능력을 개

발하고, 영역을 확장, 변형할 수 있는 잠재력을 기를 수 있도록 하는 내용과 활동을 포함하여야 한다.

‘영역(domain)’은 “상징적 규칙이나 절차, 지식의 집합체”(최인수, 2000: 11)로서, 창의적인 개인의 출현으로 확대, 심화될 수 있다. 이는 곧 창의적인 개인이 자신의 잠재력에 부합하는 특정 영역에 접해있어야 함을 나타낸다. 즉 각 영역의 고유한 지식 체계와 규칙을 경험하고 통달하지 않고서는 창의적 성취가 불가능하다는 것이다. 이는 미술영재 교육과정에서 미술 분야의 축적된 지식 체계와 표현 방식을 포함하는 것이 중요함을 시사한다. 해당 분야의 기존 상징체계를 이해하고 활용할 수 있는 기능이 바탕이 될 때 그 영역을 확장하고 변화시킬 수 있는 가능성도 발견할 수 있기 때문이다.

미술영재 교육과정 평가에 있어 미술 ‘영역’을 고려하는 것은 단순히 미술의 전통적인 기법과 표현 양식을 가르치고 있는가를 확인하는 것 이상을 의미한다. 현대 미술의 특성을 고려할 때 미술 영역은 전통적인 지식 체계를 거부하고 해체하면서 발전해왔기 때문이다. 따라서 기존의 표현 기능을 가르치는 데에만 머문다면 이는 미술 영역의 부분적인 지식만을 전수하는 데 그칠 수밖에 없다. 기존의 관습을 넘어서 독창적인 표현 방식을 추구하는 현대 미술의 특성을 고려할 때 사실적인 재현 능력만을 중시하는 기능 중심의 미술 영재교육의 개념을 재고되어야 할 것이다. 따라서 미술영재 교육과정은 전통적인 표현 양식과 함께 창의적인 사고 능력을 배양할 수 있는 내용을 함께 다루어야 하며, 영재교육과정의 평가에 있어서도 이를 고르게 평가할 수 있는 종합적인 접근 방식이 필요하다.

‘개인(individual)’은 영역의 확립된 지식과 규칙 등을 가지고 새로운 산출물 혹은 새로운 영역까지도 창조해내는 역할을 갖는다(최인수, 1998). 영역에 대한 통달뿐만 아니라 문제를 생성하고 해결하는 능력, 창의적 성향, 내적 동기, 호기심 등 심리적 요인 등이 개인의 창의적 성취와 관련을 가진다. 미술 영재교육에 있어 환경적 요인을 강조하는 것은 개인의 잠재성보다 사회적, 문화적, 교육적 요인을 우위에 둔다는 의미는 아니다. 맥락을 강조하는 입장은 개인 혹은 환경 가운데 하나를 중시하기보다는 서로 간의 상호작용에 초점을 두는 접근이라 할 수 있다. 따라서 영재 교육에 있어 미술적 재능, 성향, 잠재력은 여전히 중요한 부분이다. 하지만 주목하여야 할 점은 개인의 능력을 평가하는 데에 있어 표현적인 기술뿐만 아니라 미술의 분야와 영역에 대한 관심과 소통능력을 함께 고려하여야 한다는 점이다.

창의성의 체제 모델이 미술영재 교육과정에 시사하는 바는 다음과 같다. 첫째, 교사는 단지 미술 지식 혹은 기능의 전수가 아닌 장(field)의 일원, 즉 미술 분야의 롤모델이자 수문장(gatekeeper)으로서의 역할을 인식하여야 한다. 가르치는 지식이나 기능 못지않게 교사 자신이 미술영재의 성장에 개입하고 영향을 미칠 수 있으므로, 멘토로서의 역할 전환과 함께 평가를 포함한 교수 행위에 있어 보다 높은 수준의 책무성이 요구된다고 할 수 있다. 둘째, 미술영재 교육과정은 다양한 미술 분야의 내용 지식을 나열하는 평면적 설계가 아닌 동시대 미술 영역에 대한 깊이 있는 체험과 현장에의 참여를 포함한 입체적인 구조로 설계되어야 한다. 이는 미술이 학습자의 삶과 정체성에 관련성을 갖도록 하고, 지역의 미술 전문가가 미술영재의 잠재력 개발에 참여하는 배움의 공동체를 구성하는 것이다.

III. 미술영재 교육과정 평가의 관점 및 주안점 탐색

1. 미술영재 교육과정 평가를 위한 평가관점 검토

미술영재 교육과정 평가를 위한 평가관점을 탐색하기 위해, 앞서 살펴본 미술영재교육의 최근 동향을 기반으로 하여, 일반적인 교육과정 평가관점과 영재교육과정 평가관점을 검토하였다.

Fitzpatrick, Sanders와 Worthen(2011)은 교육과정 평가관점을 크게 네 가지 범주로 구분하였다. 첫 번째 범주는 프로그램 또는 결과물(product)의 질적 특성에 대한 ‘종합적 판단 지향 접근법’이다. 이 유형의 접근법에는 전문기술 지향 평가 즉 Eisner의 감식안과 비평가, 소비자 지향의 평가, 즉 Scriven의 소비자 지향 접근법이 포함된다. 이 두 접근법은 평가자들이 평가대상의 질적 가치를 평가하고 판단하도록 한다는 점에서 공통점이 있다. 두 번째 범주는 프로그램의 특징 지향 접근법 즉 ‘목표 지향 접근법’으로, 이 접근법은 목표 기반, 기준 기반, 이론 기반의 평가관점들을 포함한다. 세 번째 범주는 교육과정에 대한 ‘의사결정 지향 접근법’이다. Stufflebeam의 상황-투입-과정-성과평가(Context-Input- Process-Product: CIPP) 모형과 Provus의 불일치 모형이 이 범주에 해당된다. 이 범주의 평가 접근법들은 평가가 이해당사자나 기관이 결정을 내리고 질을 개선하는 데에 정보를 제공하는 역할을 한다는 점에 중점을 둔다. 마지막 네 번째 범주는 이해 당사자들의 ‘참여 지향 접근법’으로, Stake의 반응 평가, 실질적 참여 평가, 발달 평가, 주도권 평가, 그리고 민주적 지향 접근법들이 이 범주에 포함된다.

교육과정 평가에서 많이 사용되는 두 번째 범주, 즉 목표 기반, 기준 기반, 이론 기반의 평가관점은 일정 목표나 기준으로 교육과정을 평가하여 판단하려고 하며 과정에 대한 평가가 어렵다는 점에서, 네 번째 범주인 이해 당사자들의 참여 지향 접근법은 상당히 직관적인 평가라는 점에서 예술영재 교육과정을 평가하는 데에 적합하다고 보기 어렵다. 첫 번째 범주 중 전문기술 지향이 다소 적합한 관점이라고 할 수 있으나, 전문기술 지향 관점은 지나치게 전문가에 의존하게 되며, 평가 틀을 객관화·구체화시키기에는 한계를 갖는다.

미술영재 교육과정을 평가하는 데에는 세 번째 범주인 의사결정 지향 접근법이 적합하다고 할 수 있다. 평가를 판단으로 보고 특정 목표를 정한 후 그 목표 달성 여부를 판단하는 평가관점보다는 평가를 의사결정을 위한 정보제공으로 보고 교육과정이 실행되는 데에 영향을 미친 요인들과 과정을 평가하여 교육의 증진을 목적으로 하는 평가관점이 더 적합하기 때문이다. 미술영재 뿐 아니라 영재교육과정을 평가하는 데에 의사결정 지향 접근법에서의 평가가 필요하다는 주장은 영재교육과정 평가 관련 학자들에 의해서도 제시된 바 있다(이경진, 2012). Renzulli(1975)는 영재교육과정에 대한 평가가 최종 결과에만 초점을 두는 것의 문제를 제기하며 과정, 결과, 사전 정보에 대한 평가 질문의 중요성을 지적했다. Callahan(2004)은 영재교육에서 중요시되는 창의성이라는 개념은 특정 기준으로 성취 정도를 가늠할 수 없으며, 영재교육과정의 목적과 목표가 총체적이고 장기적으로 되기 쉽기 때문에 단기적으로 성과를 평가하기보다는 장기적으로 개선해 나가는 관점이 필요함을 주장했다. Carter와

Hamilton(1985)도 과정 평가이든 결과 평가이든 지속적인 교육과정 향상을 위한 정보를 만들어 내야 한다고 주장했으며, Borland(2003)는 영재교육과정이 운영되고 있는 시스템 전체에 초점을 맞춰 평가해야 하며 이를 위해서 목표 달성 여부 뿐 아니라 운영의 효율성과 사회적 영향력을 포함한 시스템 전체를 평가해야 한다고 강조했다. 우리나라 영재교육기관 평가체제를 개발한 서혜애 외(2003) 역시 단순히 프로그램의 목표 달성여부를 판단하는 차원을 넘어서 개별 영재의 요구와 운영의 효율성 및 사회적 호응과 지원을 추구할 수 있는지 여부를 판단하는 맥락적 평가가 이루어져야 한다고 주장했다.

미술영재 교육과정을 평가하는 데에 있어 의사결정 지향이 적합한 이유는 미술에서의 창의성에 대한 시각이 보다 개인의 특성이나 작품 결과의 질적 수준에 집중하기보다는 사회맥락적인 관점으로 전환하고 있기 때문이다. Clark와 Zimmerman(2008)은 창의적, 예술적 능력이 발달에 따른 자동적인 결과가 아닌 것임을 주장하면서, 오히려 사회적 맥락 안에서 문화 혹은 교육적 기회 및 환경들에 의한 영향을 받는 학습된 복잡한 능력들의 종합이라고 하였다. 미술교육적 관점에서도 창의성은 사회적으로 결정된 상징적인 규칙과 절차 안에서 새로운 것으로 인정받은 것으로서 미술 영역과의 밀접한 관계 속에서 이해되고 있다(Anderson·Milbrandt, 2007). 따라서 개인의 재능, 결과물의 특성 혹은 고정된 목표만으로 가지고 미술영재교육과정을 평가하는 것은 한계를 가질 수밖에 없다. 이에 본 연구에서는 미술영재 교육과정을 평가할 때에는 결과보다는 과정을 평가하며 미술영재의 다양한 학습요구와 성과를 판단하기보다는 개선하는 데에 초점을 두고 교육이 이루어지는 전체적인 상황에 대한 평가를 포함하는 ‘의사결정 지향 접근법’으로 평가가 이루어져야 한다고 보았다.

의사결정 지향 접근법에 여러 가지 평가모형이 있으나, 가장 대표적인 평가모형인 CIPP 모형은 미술영재 교육과정의 다차원적인 측면을 관계적으로 평가할 수 있는 하나의 방안이 될 수 있다. Provus(1971)의 불일치 모형(Discrepancy model)은 의사결정 지향 접근법에 기반을 두고 있으나 핵심은 Tyler의 목표 지향 평가와 같다고 할 수 있으며, 영재교육과정 평가 모형 중 하나인 Renzulli와 Ward(1969)의 DESDEG(Diagnostic and Evaluative Scales for Differential Education for the Gifted) 모형은 창의성과 관련된 사회·문화적 배경을 고려하기 어렵다. 또한 Davis와 Rimm(2004)의 모형은 의사결정 지향 관점에 기반을 두고 있지만, 투입, 과정, 산출물을 중심으로 평가하고 상황에 대한 평가를 하지 않기 때문에 미술영재교육이 이루어지는 전체적인 상황과 환경적 여건을 파악하고 이를 기반으로 교육을 실시했는지에 대한 평가를 하는 데에는 한계가 있다.

Stufflebeam(2005)이 제안한 CIPP 모형은 교육제도나 프로그램의 성장을 촉진하고 체계적인 피드백 정보를 제공하며 주요 요구들을 더 잘 충족시키거나 가용자원 활용을 최대화할 수 있게 하는 것을 목적으로 한다. 특히 CIPP 모형에서 맥락(Context)은 미술영재 교육과정의 기관별, 지역별, 특성별 차이를 고려하여 탄력적으로 교육과정 평가를 실시할 수 있는 핵심적인 요소로, 평가의 전 과정에서 중요하게 고려되어야 할 것이다. 미술영재 교육과정이 어떤 배경에서 시작되었으며, 누구를 대상으로 어떤 능력을 신장시키고자 하는가를 압축적으로 보여주는 교육 목표는 프로그램의 투입, 실행, 산출물을 평가하는 데에 있어 반드시 고

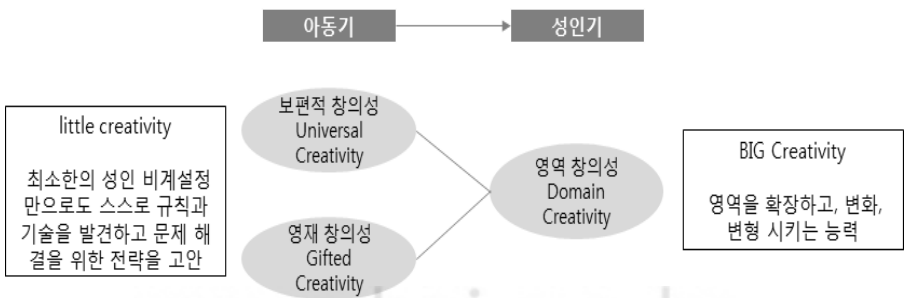
려되어야 할 부분이다.

2. 미술영재 교육과정 평가의 주안점

미술영재교육은 분야, 영역, 개인이 상호작용하는 가운데 해당 분야에서 인정받을 수 있고 창의적인 업적을 통해 영역을 변화시킬 수 있는 개인의 잠재성과 능력을 개발하기 위한 것으로 볼 수 있다. 따라서 미술영재 교육과정에 대한 평가 또한 개인의 변화뿐만 아니라 전체적인 맥락을 고려한 종합적인 평가가 되어야 한다. 이용애(2002)는 시각예술영재성을 선천적 능력, 촉매요인, 성취된 능력의 다차원적인 관점에서 정의하였다. 따라서 영재성을 개발, 육성하고자 하는 미술영재 교육과정이 선천적 능력을 가진 개인을 선별하고, 그 분야에 적절한 촉매 역할을 함으로써, 다양한 미술 영역에서의 성취된 능력을 나타낼 수 있도록 하는 교육적 자극과 환경을 제공하는가를 다면적으로 평가할 수 있는 도구가 필요하다.

영재교육에서 있어 교육과정의 평가는 현재의 실적을 바탕으로 미래에 어떤 방향의 변화를 추구할 것인가를 결정하는 역할을 한다. 이는 이미 진행되어 온 영재교육의 장단점을 평가하는 것을 넘어서 앞으로 영재교육이 나아가야 할 지향점을 제공한다는 측면에 있어 평가의 중요성을 간과할 수 없다. 특히 무엇을 중점적으로 평가하는가는 미술영재교육에서 핵심적인 부분이 무엇인가를 나타내는 것이라 할 수 있다. 따라서 미술영재 교육과정 평가는 고정된 일률적인 잣대로 이루어지기 보다는 시대의 변화와 요구에 민감하게 반응하면서 다양한 맥락에서 유연하게 적용될 수 있는 기준에 따라 진행되어야 한다.

특히 시대적 변화와 사회적 요구를 반영한 미술영재 교육과정 평가 모형을 도출하기 위해서는 최근 어떤 맥락에서 미술에서의 창의성 논의가 전개되고 있으며 미술 영재교육이 시행되고 있는가를 살펴볼 필요가 있다. Winner(1997)는 미술영재와 창의성 사이에 필연적인 연관성이 존재하지 않음 강조하면서, 미술 영역에서 창의성의 개념을 세 가지 종류로 구분하여 설명한다. 첫째는 ‘보편적인 창의성(universal creativity)’으로 자유롭고 상상력이 풍부한 모든 아동들에게 보이는 창의성을 말한다. 둘째는 ‘영재 창의성(gifted creativity)’으로 숙진, 과제집착력 등 다른 아동과는 확연히 구별되는 미적 발달 특성을 보이는 창의성이다. 셋째는 ‘영역 창의성(domain creativity)’으로 미술 분야를 변화시키는 성인들이 지닌 창의성을 의



[그림 4] 미술영재성과 창의성의 관계

미한다. Winner가 지적하는 바와 같이 아동의 ‘영재 창의성’이 반드시 ‘영역 창의성’으로 발달하는 것은 아니며, 미술 영재성을 보이는 아동이 미술 영역의 전문가로 성장하기 위해서는 지속적인 교육과 함께 기존의 미술 분야를 넘어서는 창의성을 필요로 한다. 더욱 흥미로운 점은 많은 분야의 창의적인 성취를 이룬 성인들에게 찾을 수 있는 공통점은 어렸을 때의 영재성보다는 ‘창의적인 성격(personality)’이라는 점이다. 동기, 집중력, 독립성, 위험을 감수하는 용기 등의 남다른 성격적 특징이 ‘영역 창의성’에 도달하는 데에 주요한 요인이 된다는 점이다.

이와 같이 미술을 통해 개발할 수 있는 창의적 잠재력은 보편적인 창의성으로부터 미술영역에서 전문적으로 요구되는 창의성에 이르기까지 폭넓게 관련되어진다. 따라서 기존의 미적 표현 능력에 집중하였던 미술 영재 교육의 목표는 다음 세 가지 측면에서 재고되어야 한다. 첫째, 아동기의 영재성이 곧 미술 전문가로서의 성장을 보장하지 않으므로, 영재교육의 목표와 대상도 보편적 창의성에서 영재 창의성까지 폭넓게 접근되어야 한다. 둘째, 미술 전문가에게 기대되는 ‘영역 창의성’은 미술 분야에 ‘변화’를 가져오는 것, 즉 기존의 관습과 틀을 넘어서 새로운 시각과 표현 방식을 창조하는 것이다. 따라서 전통적인 표현 방식을 숙달하는 것 못지않게 상상력과 호기심에 기초한 창의적 사고능력을 기르는 데 초점이 맞추어져야 한다. 셋째, 사고능력, 표현 능력과 더불어 개인의 창의적 성향에 주의를 기울여야 한다. 따라서 보다 개별화된 학습을 통해 자기주도적으로 창작할 수 있는 교육과정이 제공되어야 하며, 인지적 도제, 멘토링 등의 친밀한 교수-학습자 간의 상호작용을 통하여 전인적인 관점에서 교수학습이 진행되어야 한다.

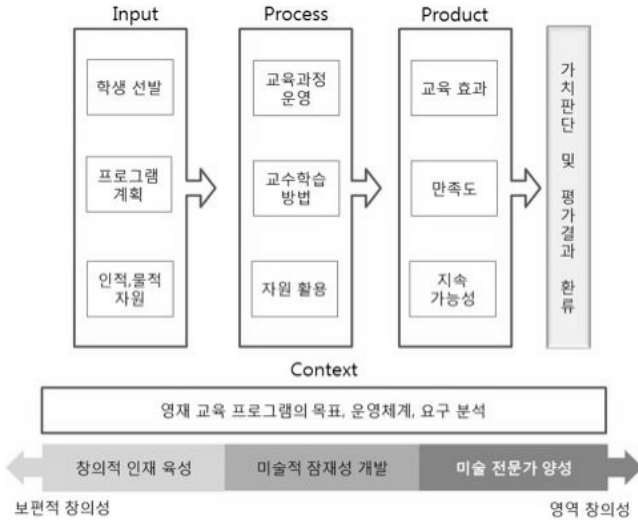
위의 논의들은 미술영재 교육과정의 목표는 보편적인 창의성(universal creativity) -잠재력 개발을 통한 창의적 인재 육성-에서 영역 창의성(domain creativity) -영재성 개발을 통한 미술 전문가 양성-에 이르는 일련의 스펙트럼으로 접근해야 함을 보여준다. 최근 우리나라 교육 전반에서 융복합적 사고를 통한 창의적 인재 육성에 대한 관심이 증가하면서, 다양한 형태의 영재교육 프로그램에서 미술 교육이 다루어지고 있다. 한편 특성화고등학교와 같이 미술 중점 고등학교에서는 미술대학에 진학하여 미술 영역에서 전문가로 성장할 수 있는 인재들을 선발하여 교육하고 있다. 이처럼 미술영재 교육과정의 평가는 사회, 학습자, 미술영역 등 다양한 차원의 맥락 속에서 왜, 누구를 위한 교육과정인가로부터 출발해야 한다.

본 연구에서는 미술영재 교육과정이 추구하는 목표의 차이를 고려할 수 있는 유연한 평가의 틀을 개발하고자, ① 보편적 창의성에 기초한 창의적 인재 육성을 목표로 하는 수준, ② 아동의 미술적 잠재력을 개발하기 위한 수준, ③ 미술 영역의 특수성에 중점을 두고 전문가를 양성하기 위한 수준으로 미술영재 교육과정의 맥락을 구분하여 의사결정 지향 접근법의 대표적 평가모형인 CIPP 평가모형에 기초하여 평가할 수 있는 방안을 제안하고자 한다.

IV. 미술영재 교육과정 평가의 기본 틀

1. 미술영재 교육과정 평가 모형

[그림 5]에서 볼 수 있는 바와 같이 영재교육과정이 가지는 맥락의 차이로 인해 교육의 대상과 투입되는 교육프로그램, 인적·물적 자원, 교수학습방법의 모든 측면이 차별성을 가지게 되므로, 미술영재 교육과정 평가 시 이에 대한 신중한 고려가 필요하게 된다.



[그림 5] 미술영재 교육과정 평가 모형

가. 창의적 인재 육성

최근 창의성 교육에 대한 관심의 증가와 함께 영재교육이 일반 교육과의 연계성을 속에서 다양한 분야 리더로서의 역량을 갖춘 인재를 양성하는 교육적 공간이 되어야 한다는 주장이 확산되고 있다. 특히 STEAM 교육 등과 관련하여 과학과 예술이 융합된 형태의 영재교육 프로그램 개발이 활발하게 이루어지고 있다. 예를 들어 송인섭 외(2010)는 통합, 소통, 창의, 통찰력의 증진을 목표로 한 과학·예술 융합형 프로그램에서 시각예술과의 융합을 통해 관찰과 탐색, 미적 요인의 자각, 발상과 개성의 표현, 도전/실험 정신과 문제해결 능력, 사회적 협응의 태도의 핵심 역량을 개발하고자 하였다. 이와 같이 미술 학습을 통한 미적 능력의 개발이 다양한 분야의 인재를 육성하는 데 기여할 수 있는 가능성이 새롭게 주목받고 있는 것이다.

한수연과 박우룡(2009)이 미술 영재라는 용어 대신 ‘시각예술’ 영재성을 주장한 바 있다. 시각예술에서의 재능은 미술 작품의 제작 및 비평을 넘어서 현상 속에서 미적 가치를 발견하며, 도전정신을 가지고 독창적인 방식으로 소통하고자 하는 능력과 관련된다. 이는 다른

영역의 창의적 문제해결에도 활용될 수 있는 능력이라는 점에서 중요성을 가진다. 다원화되고 있는 현대 미술 또한 기존의 미술 영재 개념을 넘어서 정보통신, 사회, 문화와 관련된 시각예술의 영재성을 논의해야 할 근거를 제공하고 있다. 사실적 묘사 혹은 풍부한 감정 표현 등 제한된 미적 특성만으로 미술을 제한할 수 없게 되었으며, 동시에 미술 영재성도 절대적이고 객관적인 지식과 기능의 전수만으로 가능하지 않게 되었다. 미술의 개념이 사회문화적으로 확장됨에 따라 미술의 탐구와 교육을 통해 보편적인 창의성을 길러낼 수 있는 가능성 또한 확대되었다고 할 수 있다.

나. 미술 잠재성 개발

기존의 영재교육은 소수의 재능 있는 학생들을 선별하여 특별한 교육 서비스를 제공하는 것으로 교육의 형평성과는 대비되는 개념으로 이해되었다. 하지만 영재교육의 관심이 타교단 재능을 ‘가진 자와 가지지 못한 자(have or have not)’의 구분에서 벗어나 모든 학생들의 다양한 잠재력으로 전환되면서 교육의 수월성과 평등성을 동시에 추구할 수 있는 방안으로 새롭게 인식되고 있다. 김춘미 외(2006)가 제시한 예술영재교육의 기본 원칙도 이와 같은 관점을 반영하고 있다.

- 예술영재교육은 ‘학교 접근에 대한 평등성’을 거스르는 것이 아니라 ‘자기 수준에 맞는 교육기회의 형평성’을 말한다.
- 예술영재교육은 자연스럽게 일어날 수 있는 예술영재의 교육을 인정하고, 그에 대한 자율성을 부여하는 것을 전제로 한다.
- 예술영재교육은 단지 소수정예의 확보만이 아니라 예술계의 저변 확대까지 함께 도모한다.
- 예술영재교육은 예술조기교육과 차별성을 지닌다.
- 예술영재교육은 일반 예술교육에 대한 지원과 동시에 이루어져야 하며, 양자의 연계성을 최대한 확보한다.
- 예술영재교육은 연계성을 가져야 하며 지속적으로 이루어져야 한다.
- 예술영재교육은 예술영재가 예술뿐만 아니라 다양한 분야에서 리더로서 역량을 발휘할 수 있도록 총체적인 지원을 해야 한다.

미술잠재성을 개발하기 위한 미술영재교육 프로그램 또한 위의 기본 원칙에 기초한다고 볼 수 있다. 최근 저소득층을 대상으로 한 미술영재프로그램이나 초등학교에 설치된 영재학교들은 일반 예술교육과의 연계 속에서 학생들의 다양성을 존중하고 누구나 미술에서의 잠재력을 개발할 수 있는 기회를 제공하고자 하는 목적을 가지고 있다. 이와 같은 프로그램들은 표현 기능에 집중한 조기교육과는 달리 전인적인 관점에서 미술에 대한 흥미, 미적 감수성, 소통능력을 기를 수 있도록 하는 다양한 교육내용과 미술 활동으로 구성되고 있다.

다. 미술 전문가 양성

미술 영역의 전문가를 양성하기 위한 목적의 미술영재 교육과정에서는 잠재력을 탐색하고 기술 및 기능을 습득하는 것을 넘어서, 학습한 내용을 변형하여 새로운 결과물을 창출하고 자신만의 표현 세계를 찾아 나아가는 것까지 목표로 삼아야 한다. 이는 학습자 스스로 새로운 지식을 발견하고 주도적으로 발전시켜나갈 수 있도록 하는 인지적 도제 방식의 수업을 의미한다. 다음 Picasso의 일화는 미술 전문가 양성의 영재교육프로그램이 속진과 교육과정 압축만으로는 충분하지 않으며 도전하고 실험할 수 있는 환경으로서 차별성을 가져야 함을 분명하게 보여준다.

소요능력이 뛰어났던 피카소는 아버지의 가르침에 따라, 제도권의 학교 교육과정을 이수하면서 속진하여 14세의 최연소 학생으로 스페인의 로열 마드리드 미술 아카데미 학생으로 입학하였지만 아카데미 교육 방식에 크게 실망하고 자신의 미술세계를 구축하기 위해 스페인을 떠난 것이다. 순종적으로 교육을 받던 피카소가 학교 제도하의 정형화된 교육과정을 거부했던 이유는 역사적인 사실을 내용으로 하는 고전주의적 작품 제작을 위한 방법과 기능 연마에 중점을 둔 석고 대생, 고전기 미술품의 모방 등의 반복 훈련 중심 교육에 염증을 느꼈기 때문이며 새로운 세계에 대한 강한 도전 의식과 실험정신 때문이었다(김정희, 2007: 61~62).

앞서 체제이론에서 고찰한 바와 같이 미술 영역에 있어 창의적인 인제는 개인의 능력만으로 가능하지 않으며 영역과 미술 현장에 대한 충분한 이해를 통하여 가능하다. 따라서 전문 미술가를 양성하기 위한 영재교육과정에서는 미술가 스튜디오 방문, 다양한 전시 공간 방문, 전문 비평가와의 대담 등 미술 현장과의 직접적인 상호작용이 포함되어야 한다.

2. 미술영재 교육과정의 평가 내용

가. 상황 평가

CIPP 평가 모형은 교육프로그램에 대한 가치판단과 지속/폐지의 의사결정을 도울 수 있는 자료와 정보를 제공할 수 있다는 점에서 중요성을 가진다. 이는 세부 평가 항목의 장단점을 파악하는 것을 넘어서 해당 교육 기관의 역량과 교육프로그램의 목표 달성 여부를 종합적으로 판단할 수 있는 기준을 제시함을 의미한다. 따라서 CIPP 평가 모형에 따른 미술영재 교육과정 평가에서 교육 프로그램의 맥락을 제공하는 상황 평가는 중요한 요소가 된다. 상황평가에서 고려하여야 할 세부 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 상황평가의 평가영역과 평가요소

평가영역	평가요소
미술영재교육의 목표	미술영재교육의 사회적 필요성 이해
	미술영재교육목표에 대한 이해
	학습자 요구 분석
운영 체계	교육기관의 합리적 운영
	운영 조직 체계의 전문성

(1) 미술영재교육의 목표

상황평가에서는 어떤 관점에서 교육프로그램의 목표와 방향이 설정되었으며, 프로그램 운영을 위한 체계가 마련되었는지, 교육 대상의 특성과 요구에 대한 분석이 이루어졌는지를 평가한다. 명확한 목표 설정, 합리적 운영체계, 학습자 요구 분석은 미술영재교육프로그램이 어떤 지향점을 가지고 어떤 대상을 위한 교육서비스를 제공하고자 하는지를 결정하고 이를 위한 기관의 조직이 마련되었는지를 확인하는 과정에서 고려되어야 할 핵심적인 요소이다.

영재교육에 대한 사회적 인식과 요구가 빠르게 변화하고 있고, 다원화된 현대 미술의 전개는 미술 영재성의 개념 또한 새롭게 설정해야 할 필요성을 제기하고 있다. 따라서 해당 교육프로그램이 보편적인 창의성 개발에 초점을 두고 사회에 공헌하는 창의적 인재 육성을 목표로 하는지, 미술 영재를 발굴하고 확대된 대상에게 미술영재 교육의 기회를 제공하고자 하는지, 영역 특수성에 집중하여 미술계를 변화시킬 수 있는 전문가를 육성하고자 하는지의 목표를 명확하게 파악하여야 한다. 궁극적인 교육 목표는 교육 활동의 성격과 내용, 기대되는 교육 효과 등 교육프로그램의 전반에 영향을 줄 수 있는 것으로, 목표 설정 과정에서 얼마나 충분한 조사와 연구, 자문이 이루어졌는지 평가하여야 한다.

요구 분석은 교육 대상에 대한 충분한 이해를 하고 있는가에 대한 평가이다. 미술영재교육에 대한 사회적 인식을 파악하고 학습자들의 요구를 엄밀하게 조사, 분석하는 과정은 교육 기관의 비전과 교육프로그램의 단기적, 장기적 목표를 수립하는 데에 방향을 제시할 수 있다. 따라서 미술영재 교육 프로그램을 운영함에 있어서 다양한 교육 수혜자와 소통하고 학습자의 특성, 동기, 문화적 배경을 파악하기 위한 절차와 방법의 적절성, 분석 결과의 활용 방안 등을 평가하여야 한다.

(2) 운영 체계

운영 체계는 교육 기관이 분명한 비전을 가지고 합리적으로 프로그램을 운영하고자 하는 의지가 있는가에 대한 평가이다. 미술영재 교육과정이 지역사회와의 협력 관계 속에서 다양한 교육적 경험과 최적의 학습 환경을 제공하기 위해서는 체계적인 운영 시스템을 필요로 하며, 전문성 있는 인력 배치를 통하여 프로그램의 질적 수준을 확보하여야 한다. 또한 외부 전문가의 자문과 자체 모니터링 체계를 마련하여 객관적, 공개적으로 교육프로그램이 운영 될 수 있도록 하여야 한다.

나. 투입 평가

투입 평가는 설정된 목표를 달성하기 위한 구체적인 내용과 방법에 대한 평가라고 할 수 있다. 계획 단계에서 학생 선발 과정이 적절하고 공정하게 이루어질 수 있도록 계획이 수립되는가, 교육 목표에 부합하는 교육프로그램이 마련되었는가, 계획된 교육 프로그램을 실행하기 위한 인적, 물적 자원이 확보되었는가를 평가하고자 하는 것이다. 교육 프로그램의 실행을 다양한 조건들의 적절성과 구체성을 확인하고, 성공적인 교육 실천을 위한 전략적 측면을 점검하기 위한 평가라고 할 수 있다. 투입 평가의 세부 내용은 <표 3>과 같다.

<표 3> 투입평가의 평가영역과 평가요소

평가영역	평가요소
학생 선발	선발 기준의 적절성 선발 방법의 적절성
교육 프로그램 계획	교육 목표의 적절성 교육 내용의 적절성 교육 방법의 적절성 교육 평가의 타당성
인적자원	교·강사의 전문성 미술 전문 인력 활용 계획 지원 인력 확보
물적 자원	예산 확보 교육 시설 확보 교육용 기자재 및 교재 확보 지역 문화예술 자원 활용 계획

(1) 학생 선발

학생 선발에 있어서는 교육 프로그램의 목표에 따른 선발 기준의 타당성을 평가하여야 한다. 선발 기준은 교육 대상자의 특성과 범위를 결정하는 것으로 다양한 측면에서 신중하게 수립되어야 한다. 미술영재의 판별에 있어서는 시각적 인지 능력, 시각 표현력, 미적 감수성을 종합적으로 평가할 수 있는 방법과 도구가 마련되어야 한다. 시각적 인지능력은 사물을 시각적, 공간적으로 인지하고 회상하는 능력이 일반 아동보다 뛰어난 것을 가리킨다. 시각적 표현력은 자신의 느낌과 생각을 나타냄에 있어 조형적인 요소들을 조화롭게 결합하여 직관적이고 통일감 있는 형태를 산출하는 것을 의미한다. 미적 감수성은 미적인 것을 평가하고 표현하는 과정에 관심으로 보이고 참여하며 미술 학습에 깊이 있게 관여하는 특성이다. 이와 같은 미술 영재 특성에 기초하여 학습자, 학부모, 교사, 전문가, 프로그램 운영자 등 다양한 주체들에 의한 다면적 평가가 다단계로 이루어져야 하며, 이를 위한 판별 도구들과 선발 절차의 공정성과 전문성을 확보할 수 있는 방안이 마련되어야 한다.

(2) 교육프로그램의 계획

교육프로그램의 계획은 실제적으로 학습자의 경험을 조직하는 것으로 미술영재 교육과정 평가에 핵심적인 부분이 된다. 전반적인 교육프로그램은 실현 가능한 수준으로 구체적으로 계획되되, 학습자의 특성에 따라 유연하게 운영될 수 있도록 조직되어야 한다. 학습자의 인지적, 심리적, 기능적 측면을 종합적으로 발달시키기 위하여 교육 목표, 교육 내용, 교수학습 방법, 평가가 연계성을 가지도록 계획되어야 한다. 교육프로그램은 고등사고를 적용한 문제 해결의 기회와 미술적 상황을 경험할 수 있는 내용과 방법으로 구성되어야 한다. 또한 숙진과 심화가 가능하도록 하는 선택적 교육과정으로 운영되어야 하며 이를 위해 개별화 교육 방법이 활용되어야 한다. 미술 현장과의 밀접한 관련성 속에서 미적 경험이 이루어지도록 봉사, 캠프, 스튜디오 방문, 특강, 현장 체험 등 다양한 교과 외 활동이 포함되어야 한다.

(3) 인적, 물적 자원

인적, 물적 자원의 평가는 계획된 교육과정의 질적 수준을 가늠할 수 있는 항목이다. 투입된 인적 자원의 다양성과 전문성은 학습자 경험의 깊이와 폭을 결정할 수 있다. 미술 영재교육이 학습자-교수자 간의 언어적, 비언어적 상호작용을 통해 이루어짐을 감안할 때 인적 자원은 그 자체로 중요한 교육적 환경이 된다고 할 수 있다. 지식과 기능의 전달뿐만 아니라 멘토 혹은 롤모델과 같은 역할을 할 수 있는 다양한 분야의 인적 자원이 투입되어 잠재성 개발을 위한 동기를 부여하여야 한다.

미술에서 물리적인 환경은 시각적 형태를 실현할 수 있는 기본적인 조건이라 할 수 있다. 재료, 용구, 기자재는 단지 미적 표현을 위한 도구가 아니라 미술의 내용을 담아내는 형식의 질적 수준을 결정하는 필수 요소라 할 수 있다. 따라서 심화된 미술 경험을 위해 물적 자원의 확보와 적절한 활용은 학습자의 미적 경험에서 중요한 부분을 차지한다. 이를 위한 예산의 확보와 편성, 교실 환경의 구성, 재료 및 기자재의 확보, 기관 밖 지역 자원의 활용 계획 등이 프로그램 계획 단계에서 평가될 수 있다.

다. 과정 평가

과정 평가는 프로그램 운영 상황에 대한 정보와 자료를 제공하여 계획대로 프로그램을 실천하기 위한 결정에 도움을 주는 데에 목적이 있다. 계획된 교육프로그램이 설정된 목표에 도달할 수 있도록 수행되고 있는지에 관한 피드백을 통하여 필요시 프로그램을 수정하고 조정할 수 있도록 한다. 실제 교수학습이 진행되는 과정에서 학습자의 참여와 변화를 고려하여 미술 영재의 특성에 적합한 교육적 방법들이 활용되고 있는지 점검하고 필요 시 적용한다. 또한 미술에 관한 깊이 있는 경험을 제공하기 위하여 계획된 인적 자원들이 효율적으로 투입되고 있으며 가용 자원들이 효율적으로 활용되고 있는지, 추가로 활용되어야 할 인적, 물적 자원이 있는지 확인한다. 과정 평가의 세부 내용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 과정평가의 평가영역과 평가요소

평가영역	평가요소
교육과정 운영	프로그램 운영의 충실성
교수학습 방법	교수학습방법의 적절성
	교수학습방법의 다양성
자원 활용	인적 자원 활용
	물적 자원 활용

(1) 교육과정 운영

교육과정 운영에 있어서 프로그램을 계획대로 진행하되 학습자의 특성에 따라 학습의 속도와 내용을 융통성 있게 조정하고 있는가를 점검할 수 있다. 또한 프로그램 진행 과정에 대한 자체적으로 수집, 분석하여 개선하고자 하는 의지를 가지고 있는지를 함께 평가하는 것

이 중요하다. 프로그램 및 학습자의 만족도를 모니터링하고 학습 결과에 대한 중간 평가가 가능하도록 학습자의 성장에 관하여 누가 기록하고 관리할 수 있어야 한다. 교육과정 운영에 대한 피드백을 통하여 문제점을 파악하고 개선하고자 하는 기관의 의지는 미술영재 교육과정의 질적 수준을 높이는 데에 기여할 수 있다.

(2) 교수학습 방법

교수학습 방법의 측면에서는 교육 프로그램이 지향하는 목표에 적절한 교수학습 방법을 적용하고 있는가를 평가하여야 한다. 창조적 표현을 강조하는 관점에서는 학습자 주도의 수업이 되며, 미술의 기술적 표현을 강조하는 경우 체계적인 훈련과 평가가 강조될 수 있다. 미술에 대한 전반적인 이해를 강조한다면 제작과 감상이 균형을 이루도록 하여 학습자가 미술에 대한 종합적인 감수성을 키우도록 한다. 따라서 수업의 진행과정, 교수자가 활용하는 교수학습 방법, 교수자와 학습자와의 관계와 상호작용을 살펴봄으로써 해당 영재교육과정이 지향하는 바와의 일관성을 점검하고 실제적인 학습 경험을 평가한다. 또한 개별 교수자들이 학습자의 차이를 고려한 개별화 교육을 효과적으로 실시하고 있는지, 실제적 문제해결을 통한 잠재력을 개발할 수 있는 활동들을 제공하고 있는지 점검할 수 있다.

(3) 자원 활용

자원 활용의 평가는 예산 집행의 합리성을 포함한 인적, 물적 자원이 프로그램 운영에 효율적으로 활용되고 있는지에 관한 평가이다. 교육 프로그램에서 계획된 교육시설, 기자재, 자료 및 교구, 재료와 용구, 지역의 문화예술 자원이 적절하게 활용되고 있는가에 대한 점검은 학습자가 충실한 학습 경험을 갖고 있는가를 가늠할 수 있는 기준이 된다. 또한 교수학습 과정에서 인적, 물적 자원이 적절하게 투입되었는가를 모니터링하고 필요 시 조정할 수 있어야 한다. 학습자가 자신의 관심에 따라 새로운 재료를 탐구하고 도전할 수 있도록 격려하여야 하며, 다양한 분야의 매체를 탐색할 수 있도록 해야 한다. 따라서 교수학습 과정에서 새롭게 요구되는 인적, 물적 자원을 지원할 수 있도록 유연하게 자원을 활용할 수 있어야 한다.

라. 성과 평가

성과 평가는 프로그램의 지속여부와 개선방향에 도움을 줄 수 있는 자료와 정보를 제공하는 데에 중점을 둔다. 종합적으로 프로그램의 결과를 평가하여 의사결정의 근거로 활용할 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해 교육프로그램에서의 산출물을 평가하고 학습자의 질적

<표 5> 성과평가의 평가영역과 평가요소

평가영역	평가요소
교육효과	결과물 평가 교육의 과정에 대한 질적 평가
만족도	학습자 만족도
지속가능성	평가결과 환류 예산 확보 계획

변화를 판단하며 참여자의 만족도를 조사하는 과정이 필요하게 된다. 이를 통하여 교육 기관의 비전과 역량, 평가 결과의 환류, 네트워크 구축, 예산 활용의 적절성 등을 고려하여 지속가능성을 판단하게 된다. 성과 평가의 세부 내용은 <표 5>와 같다.

(1) 교육효과

교육효과는 학습의 결과와 과정에 대한 질적, 양적 평가와 함께 다양한 교육 참여자에 대한 평가를 통해 평가할 수 있다. 교육효과의 평가를 통하여 초기 프로그램의 목표와 종료 후의 결과가 일치하는가를 종합적으로 살펴볼 수 있다. 미술영재 교육 프로그램을 통해 이루어진 미술 작품, 전시, 설치, 발표, 포트폴리오, 지역 활동 등은 프로그램의 성과를 단적으로 보여줄 수 있는 증거가 될 수 있다. 하지만 가시적인 산출물에 대한 평가 못지않게 과정에서 나타난 질적 변화에 대한 평가도 중요하게 다루어져야 한다. 측정될 수 없는 교육 목표의 달성 여부와 학습자의 인지적, 정서적, 심동적 변화, 기관의 교육 역량 변화를 관찰, 심층 면담, 집중그룹인터뷰(FGI) 등을 통해 평가할 수 있다.

(2) 만족도

만족도 조사를 통해 학습자가 느끼는 교육프로그램의 효과성과 성공여부를 평가할 수 있다. 미술영재 교육프로그램 참여 경험에 대하여 다양한 관점에서 조사함으로써 성과 평가의 객관성과 신뢰성을 높일 수 있다. 결과 평가에 있어 학습자 만족도를 평가하는 준거는 기존의 영재교육평가보다 포괄적으로 다루어져야 한다. 가시적인 변화 못지않게 미술에 대한 학습자의 인식, 미술 분야에 대한 이해도, 미술가로서의 비전 등이 종합적으로 평가되어야 한다.

(3) 지속가능성

지속가능성은 시대적으로 요구되는 미술영재교육의 측면에서 해당 교육 기관과 프로그램이 향후 발전할 수 있는 가능성을 가지고 있는지를 판단하는 데 목적이 있다. 이는 프로그램의 산출물을 넘어서 교육 프로그램을 운영하는 과정에서 축적된 기관의 역량과 네트워크를 통하여 평가할 수 있다. 교육 프로그램에 대한 평가 및 피드백을 통하여 보다 장기적인 미술영재교육의 비전을 수립하고 차기 프로그램의 목표를 설정할 수 있어야 한다. 이를 위해 평가 결과를 적극적으로 활용하여 기관 및 프로그램 개선으로 이어질 수 있도록 하는 계획이 필요하며, 안정적으로 예산 확보가 가능한지를 통해 지속가능성을 판단할 수 있다.

V. 결론 및 제언

최근 미술영재성에서는 일반적으로 영재성을 설명해 온 평균 이상의 능력과 창의성과 과제집착력 중 창의성을 강조하고 있다. 그리고 체제적 접근으로 창의성을 이해하고 영재성은 개인적 요인과 사회·문화적 요인을 포함한 환경적 요인에 영향을 받는다는 점을 강조하고 있다. 이러한 점을 고려한다면 미술영재교육에서도 영재성 구인요소 뿐 아니라 영재성에 영향을 미치는 요인들을 고려하여야 한다.

따라서 미술영재 교육과정은 미술영재가 이미 가지고 있는 미술영재로서의 능력과 전공 분야에서 뛰어난 실기 능력을 향상시킬 뿐 아니라 창의성을 갖출 수 있도록 개발되어야 한다. 또한 미술영재 개개인이 가지고 있는 다양한 능력을 발전시킬 수 있도록 개별 영재의 학습요구를 반영한 차별화(differentiated) 교육이 이루어져야 한다. 또한 미술영재교육이 가져 오게 될 결과만이 아니라 교육의 과정에도 초점을 두어야 하며, 사회·문화적 맥락에서 어떤 미술영재를 길러내야 하는지에 대해서도 고려해야 한다. 그리고 미술영재 교육과정을 평가할 때에는 결과보다는 과정을 평가하며 미술영재학생의 다양한 학습요구와 성과를 판단하기 보다는 개선하는 데에 초점을 두고 교육이 이루어지는 전체적인 상황에 대한 평가를 포함하는 의사결정 지향 접근법으로 평가가 이루어져야 할 것이다.

이러한 점에서 보자면 미술영재 교육과정 평가의 목적은 미술영재 교육과정을 통해 미술영재들에게 필요한 교육을 제공하고 있는지, 얼마나 잘 하고 있는지 그리고 앞으로 더 잘 하기 위해 무엇이 필요한지와 관련된 유용한 피드백 기능을 잘 하는 데 있다. 즉, 미술영재 교육과정 평가의 목적은 미술영재들이 교육과정에서 기대한 목표를 제대로 성취하고 있는지 그리고 미술영재들이 자신의 영재성을 발휘하도록 하기 위해서 미술영재 교육과정의 계획, 실행, 성과의 어느 측면에서 무엇을 더 잘 해야 하는가에 대해 유용한 정보를 얻는 데 있다. 따라서 앞서 제시한 CIPP 모형에 기반한 미술영재 교육과정 평가의 기본 틀은 이러한 정보를 제공해 줄 수 있을 것이다. 그리고 이 기본 틀을 기반으로 추후 후속연구를 통해 미술영재 교육과정을 평가할 수 있는 구체적인 평가영역과 평가요소, 평가지표를 개발할 수 있을 것이다.

그런데 아무리 좋은 평가 틀을 갖추었다고 하더라도 평가 관련자가 그 평가를 이해하고 수행하는지에 따라 전혀 다른 평가가 이루어질 수 있다. 특히 누가 평가를 할 것인가는 평가에서 중요한 항목이다. 따라서 본 연구에서는 미술영재 교육과정의 평가를 위한 평가자의 역할에 대해 제안하고자 한다.

평가자는 내부 조직자일 수도 있고, 외부 조직자일 수도 있다. 전자는 내부 평가자(internal evaluator), 후자는 외부 평가자(external evaluator)라고 부른다(Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011). 내부 평가자는 조직과 프로그램의 역사를 더 잘 알고 있고, 조직의 의사결정 스타일에 친숙하며, 평가 결과를 현재 뿐만 아니라 나중에라도 상기시켜줄 수 있으며, 결과에 대한 의사소통이 용이하고 결과 활용이 쉽다는 장점이 있다. 특히 미술영재 교육과정을 내부 평가자가 평가할 경우 현재 다양한 형태로 이루어지고 있는 미술영재교육의 독특성을 반영할 수 있을 것이다. 한편 외부 평가자는 신뢰할 수 있고 객관적이며, 보통은 평가에 대한 기술적 전문성이 더 있으며, 비슷한 다른 조직이나 프로그램이 어떻게 실행되고 있는지에 대한 지식을 가지고 있다. 따라서 외부 평가자는 내부 평가자에 비해 평가 결과에 대한 좀 더 신선한 관점을 제공할 수 있다는 장점이 있다.

따라서 미술영재 교육과정을 내부 평가자만 평가할 경우 가질 수 있는 한계를 외부 평가자를 참여시킴으로써 해결할 수 있을 것이다. 내부 평가자가 지나치게 조직의 성격에 기반하여 더 바람직한 평가 아이디어를 제안하거나 적용하지 못할 경우 외부 평가자가 객관적인

입장에서 평가를 수행할 수 있기 때문이다. 예를 들어 실기 위주의 미술영재 교육과정을 계획하였으나 기관의 교육환경에 의해 충분히 교육활동을 제공하지 못할 때 내부 평가자는 현재의 교육환경을 감안하는 평가활동을 수행할 수 있으나 외부 평가자는 객관적인 입장에서 혹은 다른 비슷한 교육환경의 교육기관을 염두에 두고 평가하며 개선방안까지 제안할 수 있을 것이다. 따라서 외부 평가자를 미술영재 교육과정 평가에 참여시킴으로써 평가가 더 객관적이고 신뢰성을 얻을 수 있을 것이다.

특히 미술영재 교육과정 평가에 있어서 평가의 목적이 좀 더 바람직한 미술영재교육을 위한 정보제공에 있다면 평가자는 평가관련자들로부터 충분히 평가와 관련된 정보를 수집하여야 한다. 그리고 이를 위해서 평가관련자들, 즉 평가의뢰인, 학부모, 학생, 교사, 교육행정가 등과 평가의 필요성과 목적을 공감하고 의미 있는 평가를 위하여 미술영재 교육과정과 관련된 다양한 정보를 충분히 수집해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 권준범 (2008). 초등미술영재교육에 대비한 현황 분석 연구. **미술교육연구논총**, 24, 27-48.
- 김정희 (2004). 미술영재 교육을 위한 예술 통한 교육과정에 대한 연구. **미술교육논총**, 18(2), 65-86.
- 김정희 (2007). 미술영재 교육과정 모형에 관한 연구. **미술교육논총**, 21(2), 61-82.
- 김춘미, 한수연, 이미경, 전동호, 신기현, 조주현, 김정환 (2006). **예술영재교육 발전 방안 연구**. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 김춘일 (2004). 예술영재에 대한 인식의 문제와 개선. **조형교육**, 24, 31-53.
- 백경미 (2012). 한국 미술영재교육 현장의 요구. **기초조형학연구**, 13(3), 153-161.
- 서제희 (2003). 미술 영재의 발달과정 이해를 통한 교육적 가능성. **미술교육논총**, 16, 47-68.
- 서혜애, 조석희, 이은아, 한석실, 윤초희 (2003). **영재교육기관 평가체제 개발연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 송인섭, 문은식, 하주현, 한수연, 성은현 (2010). 과학영재를 위한 인문사회와 예술의 융합형 영재교육 프로그램 개발. **영재와 영재교육**, 9(3), 117-138.
- 이경진 (2012). 예술영재 교육과정 평가를 위한 기초연구: 예술영재 교육과정 평가모형 개발. **교육과정평가**, 15(2), 217-240.
- 이용애 (2002). 시각예술 영재성 개념 모델의 탐색. **초등교육학연구**, 9(1), 21-36.
- 최인수 (1998). 창의적 성취와 관련된 제 요인들: 창의적 연구의 최근 모델인 체계모델을 중심으로. **미래유아교육학회지**, 5(2), 133-166.
- 최인수 (2000). 창의성을 이해하기 위한 체계모델, **생활과학**, 3(1), 441-464.
- 한수연 (2006). **예술영재교육과정 연구**. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 한수연, 박우룡 (2009). 예술영재교육 프로그램 개발 사례 연구: 시각예술에서의 기초예술

- 성을 중심으로. **영재와 영재교육**, 8(2), 149-170.
- Anderson, T., & Milbrandt, M. (2007). **삶을 위한 미술교육**. [김정희, 최정임, 신승렬 역]. 서울: 예경. (원본출간년도: 2004).
- Borland, M. A. (2003). Evaluating gifted programs: a broader perspective. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (pp. 293-307). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Callahan, C. M. (2004). Asking the right question: The central issue in evaluation programs for the gifted and talented. In C. M. Callahan (Eds.). *Program evaluation in gifted education* (pp. 1-11). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Carter, K. R., & Hamilton, W. (1985). Formative evaluation of gifted programs: A process and model. *Gifted Child Quarterly*, 29(1), 5-11.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2008). **미술영재교육: 이론과 실제**. [홍소영 역]. 서울: 미진사. (원본출간년도: 2004).
- Csikszentmihalyi, M. (2003). **창의성의 즐거움** [노혜숙 역], 서울: 북로드. (원본출간년도: 1996).
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Eisner, E. W. (1998). **새로운 눈으로 보는 미술교육**. [서울교육대학교 미술교육연구회 역]. 서울: 예경. (원본출간년도: 1972).
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goldsmith, L. T. (1992). Wang Yani: Stylistic development of a Chinese painting prodigy. *Creativity Research Journal*, 5(3), 281-293.
- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Renzuilli, J. S., & Ward, V. S. (1969). *Diagnostic and evaluative scales for differential education for gifted*. Storrs, CT: University of Connecticut, Department of Educational Psychology.
- Simonton, D. (1997). *Genius and creativity: Selected papers*. Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Stufflebeam, D. L. (2005). CIPP model (context, input, process, product). In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 60-65). Thousand Oak, CA: Sage.
- Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Poetics*, 24(6), 349-377.
- Zhensun, Z., & Low, A. (1991). *A young painter: The life and paintings of Wang ani-China's extraordinary young artist*. New York: Scholastic Hardcover.

= Abstract =

An Basic Study on the Curriculum Evaluation of Gifted Education in Visual Art

Kyungjin Lee

Senior Researcher, KRIGA

Sunah Kim

Professor, Hanyang University

The purpose of this study is to develop the evaluation model of gifted curriculum in visual art. For this purpose, first, it discusses about what kinds of issues raised about gifted education in visual art. Second, it critically reviews the evaluation models of gifted curriculum, and investigates the suitable model for developing curriculum evaluation model of gifted in visual art. Third, it suggests the appropriate perspective and evaluation model of gifted curriculum in visual art.

Along with the change in the concept of creativity, recent studies on gifted education in visual art concentrate that gifted learners who have the potential find their own way of creating art. Also they emphasize the contextual implementation which recognizes the significance of interaction among field, domain and individual. Based of these inquiry, existing evaluation models of gifted curriculum have limitations in suitability as a evaluation model of gifted curriculum in visual art. This study suggests that the curriculum evaluation of visual art gifted programs should be approached from the decision-making perspective. Also it develops the conceptual framework and the evaluation model of gifted curriculum in visual art based on the CIPP model, which is the representative model of decision-making approach. It concludes with its implications and the discussion about the role of evaluators.

Key Words: Gifted curriculum in visual art, Program evaluation, CIPP model

1차 원고접수: 2012년 8월 17일
수정원고접수: 2012년 9월 20일
최종게재결정: 2012년 9월 20일

www.kci.go.kr