

예술영재 교육과정 평가를 위한 기초연구: 예술영재 교육과정 평가모형 개발¹⁾

이 경 진(한국예술영재교육연구원 책임연구원)*

《 요 약 》

본 연구는 예술영재 교육과정 평가모형을 개발하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 먼저 최근 예술영재교육의 지향점을 살펴보고 기존의 영재교육과정 평가모형이 예술영재 교육과정 평가모형으로 적합한지에 대해서 비판적으로 고찰하였다. 그리고 일반 교육과정 평가관점 중에서 예술영재 교육과정 평가에 적합한 관점을 제안하고 이를 기반으로 예술영재 교육과정 평가모형을 개발하고 분야별(음악, 전통공연예술, 무용, 미술) 예술영재 교육과정 평가 내용을 수렴하여 예술영재 교육과정 평가 내용을 정리하였다.

예술영재성은 평균 이상의 능력과 창의성과 과제집착력으로 이루어지며, 이러한 예술영재성은 개인적 요인과 사회·문화적 요인을 포함한 환경적 요인에 영향을 받는다고 할 수 있다. 따라서 예술영재 교육과정은 교육의 결과뿐 아니라 과정에도 초점을 두어야 하며, 사회·문화적 맥락에서 어떤 예술영재를 길러 내야 하는지에 대해서 고려해야 한다. 이를 기반으로 기존의 영재교육과정 평가모형을 검토한 결과, 기존 모형들은 예술영재 교육과정 평가모형으로서 한계가 있었다. 예술영재교육의 특징을 기준으로 볼 때, 일반 교육과정 평가관점 중 의사결정 지향 접근법이 적합하다고 할 수 있었다. 따라서 본 연구에서는 예술영재 교육과정 평가모형의 기반으로 의사결정 지향 접근법의 대표적인 모형이며 예술영재교육이 이루어지는 상황도 평가할 수 있는 CIPP 모형을 기반으로 예술영재 교육과정 평가모형과 평가 내용을 개발하였다.

주제어 : 예술영재 교육과정, 교육과정 평가, CIPP 모형

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

* 제1저자 및 교신저자, lkjin@ewha.ac.kr

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라에서 영재교육이 본격적으로 시작된 것은 2000년에 영재교육진흥법을 고시하면서부터라 할 수 있다. 그러나 영재교육에 대한 논의의 시작은 한참 전으로 거슬러 올라간다. 1974년 도입된 평준화의 단점을 극복하기 위해 ‘국가 경쟁력 강화’라는 측면에서 영재교육의 필요성이 제기되었고, ‘영재교육’이라는 용어를 표방하지는 않았지만 과학을 중심으로 영재교육을 실시했으며, 1995년부터는 교육개혁위원회의 제안에 따라 영재교육과 관련된 연구가 진행되기도 하였다(박성익 외, 2003). 이러한 노력의 결실로 2000년에 영재교육진흥법이 고시되고 이 법이 2002년 3월 1일부터 시행되었으므로, 본격적으로 영재교육을 실행한지 10년이 넘었다.

지난 10년 동안 영재교육은 양적으로는 많은 성과를 거두었다. 과학영재학교가 설립되었고, 교육청과 대학에서 운영하는 영재교육원이 증가 추세에 있으며, 각급 학교에서 영재학급을 운영하고 있다. 집계에 의하면, 최근 3년 동안 영재교육기관에 재학 중인 학생 수가 2배로 늘어났다고 한다. 2011년에는 총 108,548명이 2,660개의 영재교육 기관에서 교육을 받았는데, 이는 2010년 88,979명에 비해 20% 정도 증가한 수이고, 2008년 55,053명에 비해 2배 정도 늘어난 수이다(교육과학기술부, 2011). 이처럼 많은 학생이 영재교육을 받고 있고 그 수는 점점 늘어나고 있다.

영재교육이 양적 증가 추세를 보이고 있으나, 질 관리는 미흡하다고 할 수 있다. 교육인적자원부(현 교육과학기술부)에서 2007년 12월 13일에 발표한 ‘제2차 영재교육진흥종합계획’에 의하면, 2002년 11월 29일 수립·발표되고 2007년까지 수행된 ‘제1차 영재교육진흥종합계획’에 대한 반성의 첫 항목이 ‘영재교육의 질 관리 미흡’이다. 그리고 이 질 관리 미흡에 대한 설명 중 하나가 영재교육기관 운영, 즉 영재교육과정 평가를 위한 국가적 기준이 마련되지 않아 영재교육의 질적 수준에 대한 제도적 관리가 어려웠다는 점이다.

특히 최근 예술영재교육에 대한 관심이 높아지고 예술영재교육의 필요성이 대두됨에 따라 2010년 발표된 ‘창의성과 인성 함양을 위한 초·중·등 예술교육 활성화 방안’에는 지금까지 한국예술종합학교 부설로만 존재했던 대학부설 예술영재교육원을 12개로 늘리겠다는 계획이 포함되어 있다. 따라서 예술영재교육기관의 양적 증가가 일어날 것으로 예상된다. 그러나 지금까지 예술영재 교육기관들에서 이루어지고 있는 교육에 대한 평가뿐 아니라 각 기관에서 자체적으로 개발하여 실행하고 있는 예술영재 교육과정에 대한 체계적인 평가는 실시되지 않고 있다. 다만 제2차 영재교육진흥종합계획에 정기적으로 영재교육기관 프로그램 평가를 실시해서 영재교육의 질을 보장하겠다는 계획만 포함되어 있는 상태다.

그래도 수학·과학 영재교육의 경우에는 교육과정 평가를 위한 몇몇 연구들이 이루어졌고(김정현, 황우형, 2010; 박은이, 2004; 허미경, 2005), 한국교육개발원에서 개발한 ‘영재교육 기관 평가 편람’에 교육과정 평가와 관련된 항목이 포함되어 있다. 그러나 이러한 평가가 예술영재 교육과정을 평가하는 데에 적합한가에 대한 검토는 이루어지지 않았다. 음악영재교육과정 평가를 위한 이론적 기반을 탐색한 정진원(2011)의 연구 외에 예술영재 교육과정 평가를 다루고 있는 연구는 찾기 어렵다. 예술영재가 수학·과학 영재와는 다른 능력과 특징을 가지고 있다는 것은 여러 연구에서 이미 밝혀졌으므로, 예술영재 교육과정을 평가할 수 있는 방법이 구축되어야 하며, 이를 위해 먼저 어떤 교육과정 평가모형이 필요한지에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

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. 그러나 예술영재 교육과정의 성공적인 정착을 위해서는 예술영재 교육과정 개발, 편성·운영뿐만 아니라 그에 대한 평가 역시 중요하다.

따라서 본 연구는 본격적인 예술영재 교육과정 평가를 위한 기초로서 예술영재 교육과정 평가모형을 개발하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 예술영재교육의 지향점을 살펴보고 이를 기반으로 기존의 영재교육과정 평가모형이 예술영재 교육과정 평가모형으로 적합한지에 대해서 비판적으로 고찰하였다. 그리고 일반 교육과정 평가의 관점을 검토하며 예술영재 교육과정 평가모형을 개발하였다.

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

2. 연구 과정

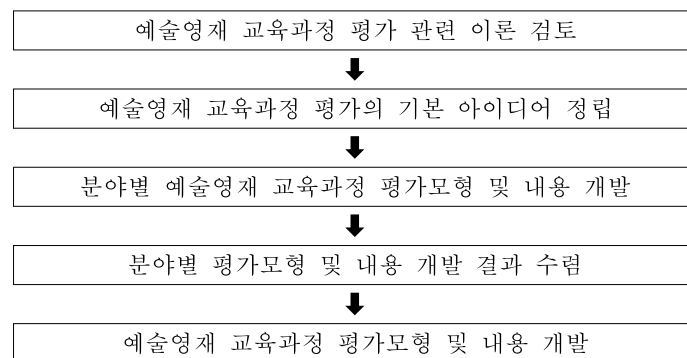
본 연구는 교육과정 및 영재교육 전문가 2명과 예술분야 즉, 음악, 전통공연예술, 무용, 미술의 영재교육 전문가가 분야별로 1명씩, 총 6명이 참여하였다. 연구 참여자들은 분야별 예술영재 교육과정 평가에서 강조해야 할 점들을 먼저 탐색하고 이를 수렴하여 예술영재 교육과정 평가모형을 개발하는 것이 바람직하다는 의견을 제시하였다.

연구 과정을 구체적으로 설명하면, 먼저 예술영재교육과 관련된 연구들을 검토했는데 이는 예술영재 교육과정 평가 개념을 정립하기 위해서였다. 예술영재 교육과정 평가의 개념을 탐색하기 위해 예술영재성의 의미와 예술영재 교육과정 평가에서 중요하게 포함되어야 할 부분들에 대해

서 예술영재교육 관련 문헌들을 검토하였다.

기존 연구에 대한 검토 결과를 바탕으로 분야별(음악, 전통공연예술, 무용, 미술) 전문가들을 중심으로 회의를 통해 예술영재 교육과정 평가모형의 기본 아이디어를 정립해 나갔다. 이를 위해 기존의 교육과정 평가모형과 영재교육과정 평가모형을 검토하고 이 중 예술영재 교육과정 평가의 기반이 될 수 있는 모형을 탐색했다.

다음으로 예술 분야별 예술영재 교육과정 평가모형 안을 개발하기 위해 각 분야별로 2~3명 정도의 전문가들이 자문회의에 참여하여 평가모형과 평가 내용을 개발하였다. 그리고 마지막으로 이를 수렴하여 예술영재 교육과정 평가모형과 내용을 정리하였다. 수렴 과정에서는 분야별로 공통적인 부분들을 먼저 추출하였고, 차이가 있는 부분들은 그 의미를 고려하여 통합하거나 조정한 후 최종 검토하였다.



[그림 1] 연구 절차

II. 예술영재 교육과정 평가 관련 이론 검토

예술영재 교육과정 평가모형 개발을 위해서는 기존의 영재교육과정 평가모형을 비판적으로 살펴보기 위한 검토 기준을 설정할 필요가 있다. 이를 위해 먼저 예술영재성이 무엇을 의미하는지와 예술영재 교육과정에서 무엇을 중요시해야 하는지에 대한 이론들을 검토하였다.

1. 예술영재성의 개념

예술영재성을 무엇이라 개념 규정할지에 대해서는 논란이 많다. 예술이라는 분야가 다른 분야

와는 차별성을 가지기는 하지만 영재성이라는 측면에서는 다른 분야와 같은 수준에서 논의되기도 한다. 영재성을 20세기 초까지는 지능만으로 설명하였으나, 최근에는 영재성이 지능이라는 단일 요인뿐 아니라 그 외에 다양한 요인들과 관련된다고 보고 있다. 본 연구에서는 영재성과 관련된 이론들을 검토하고 이를 예술영재성과 관련시켜 논의하였다.

이러한 변화에 큰 영향을 미친 학자는 Renzulli이다. Renzulli는 1978년에 영재성에 대한 새로운 정의를 발표한 후(Renzulli, 1978), 영재성을 평균 이상의 능력(above average ability)과 창의성(creativity)과 과제집착력(task commitment)으로 이루어진 세 고리 개념(The Three-ring conception of giftedness)으로 설명하였다(Renzulli, 1999).

Renzulli의 정의를 예술영재교육과 관련시키자면, 예술영재성은 예술영역에서의 평균 이상의 능력과 예술적 창의성과 과제집착력으로 이루어진다고 할 수 있다. 흔히 능력은 인지적 능력과 기술적 능력으로 나뉘므로, 예술영재성은 예술영역에서, 예를 들면 음악 영역에서 평균 이상으로 음을 구분하는 능력과 악기로 표현하는 능력, 새로운 악곡을 만들어내는 창의성, 동기나 의지를 가지고 자기에게 주어진 과제를 끝까지 완성할 수 있는 과제집착력으로 구성된다고 할 수 있을 것이다(Kay & Subotnik, 1994). 무용 영역의 경우에는 신체적 조건이 중요한 요소로 인정되고 있는데, 신체적 조건이 표현 능력과 관련된다고 본다면 이러한 요소가 평균 이상의 능력에 포함될 수 있을 것이다.

한편 Renzulli는 영재성에 성격요인과 환경요인이 영향을 미친다고 주장하면서 영재성의 세 고리를 성격요인과 환경요인으로 구성된 하운드 투스 체크(hound tooth check)위에 올려놓았다. 성격요인에는 자아인식, 용기, 기질, 직관, 성취욕, 목적의식 등이 포함되고 환경요인에는 사회경제적 지위, 부모의 교육수준, 흥미에 대한 자극, 정규 교육, 역할 모델, 기회요인, 그리고 시대정신이 포함된다.

이는 예술영재성에 시사하는 바가 크다고 할 수 있다. 예술은 표현 및 감성과 밀접하게 관련되기 때문에 성격요인이 상당한 영향을 미치며, 특히 환경요인 중 하나인 '시대정신(zeitgeist)'은 한 시대의 문화적 소산에 공통되는 인간의 정신적 태도나 양식 또는 이념이라는 사전적 의미를 갖기 때문이다. 다시 말해 영재성에 시대정신이 영향을 미친다는 것은 아무리 뛰어난 영재성을 발휘한다 하더라도 그것이 시대적 상황 혹은 문화, 이념에 영향을 받아 더 높이 인정되기도 하고 인정받지 못한다는 것을 의미하며, 이러한 시대정신이 예술영재성과 매우 밀접하게 관련되어 있다는 것은 유명 예술가들에 대한 역사적 가치평가에서 찾아볼 수 있다.

예술영재성에 시대적 혹은 환경적 요인이 영향을 미친다는 주장은 다른 연구에서도 찾아볼 수 있었다. 예술영재교육대상자를 규정하기 위해서 예술영재성의 구성요소를 연구한 이미경 외(2006)는 예술영재성을 내재적 요소와 외재적 요소로 나누었다. 그리고 내재적 요소를 다시 기술, 예술적·인지적 능력, 창의성, 자기동기 등의 정의적 측면들로 나누고, 외재적 요소를 환경으로 나타냈다. 그리고 '환경'에 대해 설명하면서, 어떤 사회나 문화냐에 따라 어떤 능력은 영재

로 인정받기도 하고 그렇지 못하기도 하다는 점을 지적하였다. 그리고 이를 설명하기 위해 Feldman과 Goldsmith의 연구, Bloom의 연구, Crocker의 연구, Gagne의 연구 등을 근거로 하고 있다.

영재성 차별화 모형(Differentiated model of giftedness and talent)을 제안한 Gagné(2003) 역시 환경을 강조하고 있는데, 이 역시 예술영재성과 연관된다고 할 수 있다. Gagné는 환경을 주변환경, 인적환경, 교육여건, 중요사건으로 나누고 있는데, 특히 주변환경(Milieu)은 학교나 사회에서 무엇을 가치 있다고 여기는지와 관련된다. Gagné 역시 영재성이 개발되는 과정에 영향을 미치는 사회·문화적 요인에 따라 어떤 학생이 가지고 있는 영재성이 인정받을 수도 있고 아닐 수도 있다는 점을 포함시키고 있음을 알 수 있다. 이를 예술영재성과 관련시켜 보자면, 사회·문화적으로 예술의 기능적 측면을 강조하는지 혹은 창의적 측면을 강조하는지 혹은 미래지향적 측면을 강조하는지에 따라 예술영재성의 개념이 영향을 받는다는 점이다.

이러한 측면에서 보자면, 예술영재성은 예술영역에서 평균 이상의 능력과 창의성과 과제집착력으로 이루어지며, 이러한 예술영재성은 개인적 요인과 사회·문화적 요인을 포함한 환경적 요인에 영향을 받는다고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 예술영재 교육과정을 평가하는 데에 있어서 영재성에 영향을 미치는 요인들을 고려해야 한다는 점을 강조하였다.

2. 예술영재 교육과정의 중점

본 연구에서는 예술영재 교육과정을 통해 예술영재가 이미 가지고 있는 예술적 능력과 전공 분야에서 뛰어난 실기 능력을 향상시킬 뿐 아니라 창의성을 갖출 수 있도록 개발되어야 한다고 보았다. 또한 예술영재 개개인이 가지고 있는 다양한 능력을 발전시킬 수 있도록 개별 예술영재의 학습요구를 반영한 차별화(differentiated) 교육이 이루어져야 한다는 점을 강조하였다. 또한 예술영재교육이 가져오게 될 결과만이 아니라 교육의 과정에도 초점을 두어야 하며, 사회·문화적 맥락에서 어떤 예술영재를 길러내야 하는지에 대해서도 고려해야 한다.

이러한 점을 강조하게 된 근거는 다음과 같은 연구들에 있다. 먼저 예술영재교육에 대한 초기의 연구는 예술영재교육을 주관하고 있는 문화체육관광부의 지원에 의해 주로 한국예술영재교육연구원에서 이루어졌는데, 예술영재교육의 발전방안을 제시한 김춘미 외(2006)의 연구에서는 예술영재교육의 기본 원칙을 다음과 같이 규명하였다. 첫째, 예술영재교육은 '학교 접근에 대한 평등성'을 거스르는 것이 아니라 '자기 수준에 맞는 교육기회의 형평성'을 말한다. 둘째, 예술영재교육은 자연스럽게 일어날 수 있는 예술영재의 교육을 인정하고, 그에 대한 자율성을 부여하는 것을 전제로 한다. 셋째, 예술영재교육은 단지 소수정예의 확보만이 아니라 예술계의 저변 확대까지 함께 도모한다. 넷째, 예술영재교육은 예술조기교육과 차별성을 지닌다. 다섯째, 예술

영재교육은 일반 예술교육에 대한 지원과 동시에 이루어져야 하며, 양자의 연계성을 최대한 확보한다. 여섯째, 예술영재교육은 연계성을 가져야 하며 지속적으로 이루어져야 한다. 마지막으로, 예술영재교육은 예술영재가 예술뿐만 아니라 다양한 분야에서 리더로서 역량을 발휘할 수 있도록 총체적인 지원을 해야 한다.

본 연구에서는 예술영재 교육과정과 관련하여 셋째와 넷째 원칙을 주목하였다. 셋째 원칙에서는 예술영재교육이 예술계의 저변 확대까지 도모해야 한다는 원칙에서는 예술영재가 보다 진전된 예술교육에 참여하여 예술 저변 확대의 토대가 될 수 있도록 하기 위해 예술영재 교육과정에 예술영재의 교육 능력 자체를 함양하는 부분이 포함되어야 함을 강조하였다. 넷째 원칙, 즉 예술영재교육과 예술조기교육과의 차별성을 강조한 원칙에서는 예술영재가 기존의 예술을 단순히 뛰어나게 재생하는 능력 이상의 창작 능력까지 포함할 수 있어야 함을 역설하면서 스스로 공부하는 능력이 뛰어난 아동을 발굴하여 창조적 역량을 높여나가야 함을 강조하였다.

이러한 점에서 볼 때 예술영재 교육과정은 예술영재가 이미 가지고 있는 예술적 능력을 더욱 향상 시켜줄 수 있어야 하며, 자기 전공 분야에서 뛰어난 실기 능력을 갖추 뿐 아니라 창작 능력, 즉 창의성을 갖추 수 있도록 개발되어야 한다. 이를 위해서는 예술영재 각각의 학습요구가 충분히 반영된 ‘차별화 교육’이 이루어져야 한다. 왜냐하면 예술영재들은 단순히 또래들보다 빠르게 배우는 것이 아니라 전혀 질적으로 다른 발달을 보여주고, 예술영역에서 기존의 성인들을 뒤따라가기보다 특별히 자기 자신만의 고유하고 특이한 방향으로 재능이 발현되는 경향이 있기 때문이다(진석연, 2003; 정진원, 2011). 또한 예술영재 교육과정이 교육기관 별로 다양하며 특히 재능있는 학생의 경우에는 상급반 수업에 참여하거나 심화과정을 이수할 수 있도록 해야 한다(Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2006). 즉 예술영재 교육과정은 상당히 다양하게 실행될 수 있다.

김춘미 외(2006)의 연구를 기반으로 한 한수연(2006)의 연구에서는 예술영재 교육과정이 무엇을 의미하는지 개념 정의를 내리고, 우리나라 예술영재 교육과정 개발의 방향과 특징, 구성요소를 분야별로 논의하였다. 이 연구에서는 교육과정을 ‘각 개인의 생애를 통관하는 교육의 주기를 따라 능동적으로 구성해나가는 실천의 과정’이라고 재개념화하고, 예술영재 교육과정을 ‘예술영재의 생애를 통관하는 교육주기를 따라 구성되어 가는 실천의 과정’이라고 재개념화하였다.

이러한 재개념화는 예술영재 교육과정을 계획된 문서가 아니라 예술영재가 관심 분야에 대해 끊임없이 재구성해나가는 열린 과정이며 가변적이고 융통성 있는 실천의 과정으로 상정하고 있다. 그리고 이러한 영재교육과정의 개념 정립을 위해 첫째, 기존에 수행된 연구(김춘미 외, 2006)를 기반으로 하고, 둘째, 예술영재 교육과정이 국가수준의 문서로서의 전통적인 교육과정 개념을 극복하고, 교육과정의 재개념을 지향하며, 셋째, 예술영재 교육과정이 교육기관의 교과목을 나열하거나 교수방법의 안내로 한정되는 것이 아니라, 예술영재의 교육적 삶을 총체적으로 코디네이션 하는 과정 전체를 의미한다고 밝히고 있다. 이는 예술영재 교육과정이 결과만이 아니라

과정에 초점을 두어야 한다는 시사를 제공한다.

한편 이미경, 강병직(2010)의 연구에서는 미래사회가 요구하는 인재를 글로벌 정치경제질서의 시대를 위한 글로벌 인재이며 서로 다른 것이 만나 새로운 것이 탄생되는 융합의 시대를 위한 융합형 인재, 그리고 새로운 미학의 시대를 주도할 감성적 인재로 상정하였다. 그리고 이러한 인재를 길러내기 위해서 실기 중심의 전문교육에서 벗어나 깊이 있는 전문성 교육과 창의적·융합적 교육 간의 균형을 이루어야 하며, 예술영재의 개념을 확대하여 예술창의인재를 양성하는 데에 초점을 두어야 한다고 주장하였다.

또한 이 연구에서는 '예술전문인 양성을 위한 조기교육'과 '예술영재교육'의 유사성과 차이점에 대해 설명하면서, 예술전문인 양성을 위한 조기교육과 예술영재교육이 모두 예술적 재능이 뛰어난 아이들을 교육대상으로 하고 있다는 점에서는 유사성을 가지지만, 교육목표에서는 차이가 있다고 지적하였다. 예술전문인 양성을 위한 조기교육은 인성교육이나 전인적 교육 등의 교육목표는 중요시하지 않는 경향이 있으며 교육이라기 보다는 트레이닝에 가깝고 트레이닝의 목표는 예술가 양성 하나라는 것이다. 반면 예술영재교육은 수월성 교육의 일환으로 특별한 재능과 잠재성에 의해 특별한 교육적 요구를 갖는 학생들을 교육하려는 목표를 가지고 있다고 주장하였다. 이는 예술영재교육에서 기능교육만큼 창의성 교육과 잠재성 개발이 중요함을 시사한다.

이미경, 강병직(2010)의 연구는 사회·문화적 배경 속에서 예술영재교육의 방향을 제시하고 있다는 점에서 의미가 있다. 이러한 주장을 반영하여 예술영재 교육과정을 개발할 때에는 교육목표 설정에서 국가·사회적으로 어떤 예술영재를 필요로 하고 문화적 맥락에서 볼 때 어떤 예술영재가 인정을 받을 수 있는지를 고려해야 할 것이다. 또한 예술영재의 창의성을 기르고 잠재성을 개발할 수 있는 교육과정이 되어야 한다.

따라서 본 연구에서는 예술영재의 예술적 능력과 실기 능력을 향상시킬 뿐 아니라 창의성을 갖출 수 있도록 예술영재 교육과정을 개발해야 하고, 개별 예술영재의 학습요구를 반영한 '차별화 교육'을 강조하였다. 또한 예술영재교육의 결과뿐 아니라 교육의 과정과 사회·문화적 맥락에서 필요로 하는 예술영재 양성도 고려해야 한다는 점에 주목하였다. 그리고 이를 바탕으로 기존의 영재교육과정 평가모형을 비판적으로 검토하고 예술영재 교육과정 평가모형을 개발하였다.

Ⅲ. 영재교육과정 평가모형 고찰

1. 기존 영재교육과정 평가모형 고찰

예술영재 교육과정 평가모형을 개발하기 위해 앞서 살펴본 예술영재성의 개념과 예술영재 교

육과정의 중점에서 논의한 내용들을 기준으로 영재교육과정 평가모형 중 가장 많이 논의되고 있는 Provus의 불일치 모형, Renzulli & Ward의 DESDEG 모형, Rimm의 영재교육과정 평가모형이 예술영재 교육과정 평가모형으로서 적절한지에 대해 고찰하였다.

먼저 Provus(1971)의 불일치 모형(Discrepancy model)은 교육 또는 경영 및 관리를 통해 달성해야 할 표준이나 준거와 실제 수행성과와의 차이, 괴리, 상위 또는 불일치점을 분석하는데 주안을 두기 때문에 격차평가모형이라고도 한다. 이 모형은 영재교육과정을 위해서만 고안된 것은 아니라 학교교육과정 평가를 위해 고안된 것이다. 또한 어떤 하나의 교육과정 평가관점에 기반한 것도 아니다. 배호순(2008)은 불일치 모형이 목표를 중시한다는 측면에서는 Tyler의 평가관점을, 기준 설정과 활용 및 개선을 위한 형성평가 측면은 Stake와 Scriven의 평가관점을, 그리고 프로그램의 개선과 프로그램에 대한 의사결정에의 보조 기능은 Stufflebeam과 Alkin의 평가관점을 근거로 하기 때문에 잡종적 성격을 갖는다고 설명하였다.

그러나 불일치 모형에서 평가의 목적은 4단계 즉 학생들이 계획했던 산출물 혹은 학습성과를 이루었는지를 평가하는 데에 있다고 할 수 있으며, 이는 목표를 중심으로 한 평가라고 할 수 있다. Fitzpatrick, Sanders, & Worthen(2011) 역시 불일치 모형이 부분적으로는 의사결정 지향 접근법에 기반을 두고 있으나 핵심은 Tyler의 목표 지향 평가와 같다고 보고 있다. 목표 지향 평가는 예술영재 교육과정을 평가하는 관점으로는 한계가 있다. 앞서 논의한 바와 같이 예술영재교육은 결과만이 아니라 과정에 초점을 두어야 하며, 예술영재 교육과정에 대한 평가는 특정 목표를 정해 놓고 그것에 달성했는지 여부를 판단하기보다는 더 좋은 교육과정이 이루어질 수 있도록 개선해 나가는 관점이 필요하기 때문이다. 따라서 본 연구에서 강조한 예술영재성과 예술영재교육의 중점에 비추어 보자면 예술영재 교육과정을 평가하기 위해 불일치 모형을 사용하는 것이 적절하다고 볼 수 없었다.

Renzulli & Ward(1969)은 영재교육과정을 평가하기 위해 DESDEG(Diagnostic and Evaluative Scales for Differential Education for the Gifted) 모형을 고안했다. 이 모형은 교육과정을 계획하는 단계나 실행하는 단계에서 사용할 수 있는 모형이다. DESDEG 모형은 영재교육과정에는 5개의 핵심특징이 포함되어야 한다고 보고, 이를 다시 15개의 요구조건으로 나누고 있다. 이를 구체적으로 제시하면, 철학과 목표(기록자료 확보, 기록자료 신청), 학생 판별과 배치(개념의 타당화와 절차의 적절성, 수용능력과 교육과정간의 관계의 적합성), 교육과정(개념의 관련성, 포괄성, 연결성, 수업 관련 시설의 적절성), 교사(선발, 훈련), 프로그램의 조직과 운영(운영진들에 대한 사전 교육, 관리의 책임감과 리더십, 조직의 기능적 적절성, 재정 의 할당, 평가를 위한 준비)이다.

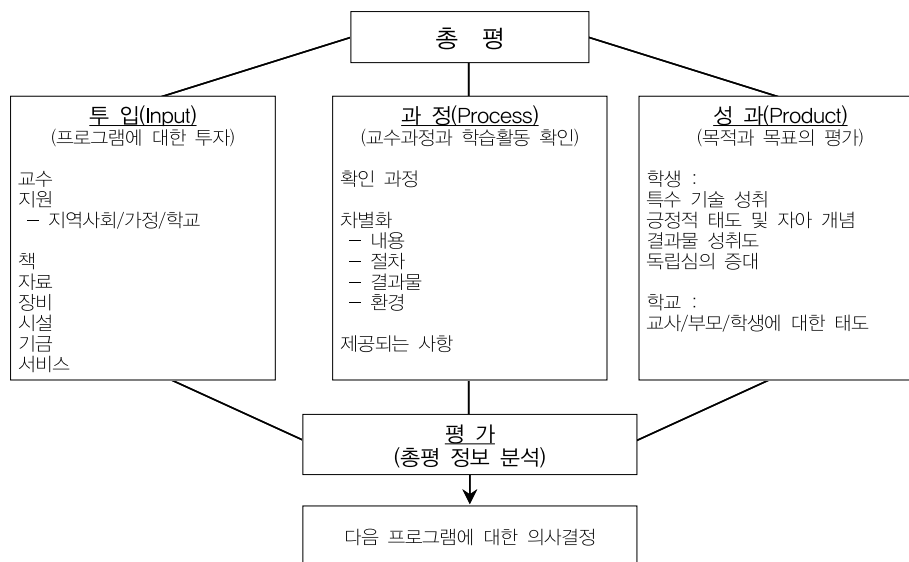
DESDEG 모형은 영재교육과정을 평가하기 위해 고안되었고, 영재교육과정과 관련된 요소들을 무엇을 위해서(철학과 목표), 누구를 대상으로(학생판별과 배치), 무엇을(교육과정), 누가(교사), 어떻게 가르치는가(프로그램 운영)로 나누고 있다는 점에 의미를 둘 수 있다. 또한 결

과보다는 과정을 중요시하여 바람직한 영재교육과정을 위해 어떠한 점들이 개선되어야 하는지를 평가하고자 했다는 점에서 가치가 있었다.

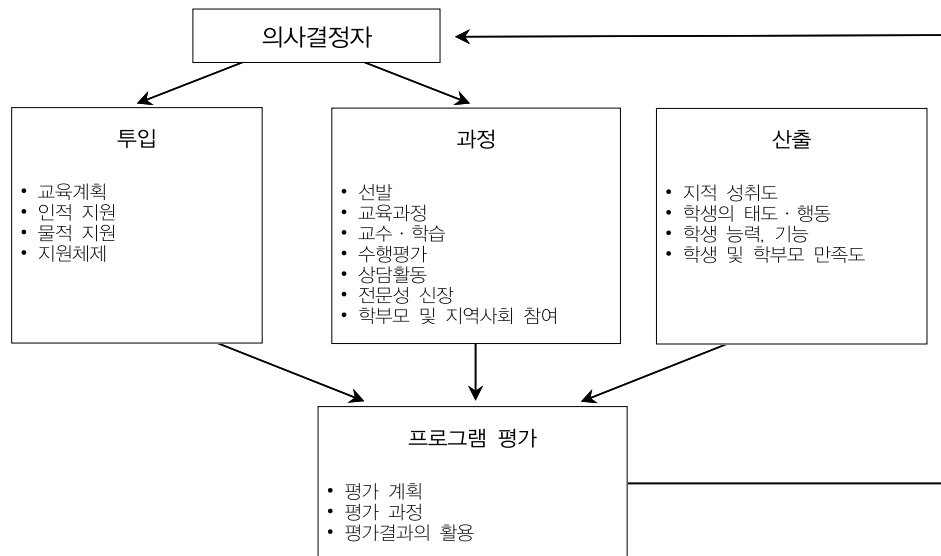
그러나 이 모형을 예술영재 교육과정 평가에 적용하는 데에는 한계가 있다. 앞서 예술영재교육에서 중요시해야 하는 사항들에서 살펴본 바와 같이 예술영재 교육과정을 개발할 때에 사회·문화적 배경을 고려해야 하지만, DESDEG 모형으로는 이러한 것들이 평가되었는지 확인할 수 없기 때문이다. 또한 ‘교육과정’ 핵심특징의 요구조건인 개념의 적절성, 종합력, 정교성, 교수시설의 적절성만으로는 예술영재학생들의 다양한 학습요구가 수용된 차별화된 교육이 이루어졌는지를 확인하기 어려웠다.

한편, Rimm의 모형은 영재교육과정 평가를 위해 세 측면을 평가하도록 구성되어 있다(Davis & Rimm, 2004). 이 모형은 의사결정 지향 관점에 기반을 두고 있으며, 투입, 과정, 산출물을 평가하고 평가결과를 기반으로 의사결정을 내린다([그림 2] 참조).

Rimm의 모형은 평가가 이루어져야 하는 측면들이 어떻게 연결되어 있는지 보여주며, 각 측면들을 어떻게 평가할 수 있는지를 구체적으로 제시하고 있다. 따라서 어떠한 자원이 투입되고 어떤 과정을 통해 교육이 이루어지며 어떠한 성과를 산출했는지를 이해할 수 있도록 해 주고, 각 측면들이 교육과정의 성공과 어떻게 관련되어 있는지를 설명해 줄 수 있다는 장점을 가진다. 한국교육개발원(KEDI)에서는 영재교육기관을 평가할 수 있는 평가 도구를 개발했는데(서혜애 외, 2003), KEDI 평가모형은 Rimm의 영재교육과정 평가모형을 기반으로 하고 있다([그림 3] 참조).



[그림 2] Rimm의 영재교육과정 평가모형



〔그림 3〕 KEDI의 영재교육기관 평가모형

그러나 Rimm의 모형 역시 예술영재 교육과정을 평가하는 데에는 부족한 점이 있었다. 예술영재교육에서 중요한 측면 중 하나인 사회·문화적 배경에 따라 다른 예술영재교육에 대한 요구와 목적이 교육과정에 반영되었는지를 평가할 수 있는 부분이 없기 때문이다. 앞서 예술영재교육의 특징에서 설명한 바와 같이 예술영재는 어떤 사회나 문화냐에 따라 어떤 능력은 영재로 인정받기도 하고 그렇지 못하기 때문에 예술영재교육이 이루어지는 전체적인 상황과 환경적 여건을 파악하고 이를 기반으로 교육목적을 설정하는 것이 필요하다. 따라서 이러한 측면이 예술영재 교육과정 평가에 포함되어야 하기 때문에 Rimm의 모형을 그대로 예술영재 교육과정을 평가하는 모형으로 채택하는 데에는 한계가 있었다.

2. 예술영재 교육과정 평가를 위한 평가관점 검토

본 연구에서는 예술영재 교육과정을 평가하는 데에는 평가를 ‘판단’으로 보고 특정 목표를 정한 후 그 목표 달성 여부를 판단하는 평가관점보다는 평가를 ‘의사결정을 위한 정보제공’으로 보고 교육과정이 실행되는 데에 영향을 미친 요인들과 과정을 평가하여 교육의 증진을 목적으로 하는 평가관점이 더 적합하다고 보았다.

영재교육과정을 평가하는 데에 의사결정 지향 접근법에서의 평가가 필요하다는 의견은 영재교육과정 평가 관련 학자들에 의해서도 제시된 바 있다. Callahan(2004)은 영재교육과정을 평가하는 것의 독특성을 주장하면서, 영재의 성취 수행의 기준을 설정하는 것이 어렵다는 것을

그 이유로 들고 있다. 특히 영재교육에서 중요시되는 창의성이라는 개념은 특정 기준으로 성취 정도를 가늠할 수 없다고 지적했다. 그리고 영재교육과정의 목적과 목표가 총체적이고 장기적으로 되기 쉽기 때문에 단기적으로 성과를 평가하기보다는 장기적으로 개선해 나가는 관점이 필요함을 주장했다.

Renzulli(1975) 역시 영재교육과정에 대한 평가가 최종 결과에만 초점을 두는 것의 문제를 제기하며 과정, 결과, 사전 정보에 대한 평가 질문의 중요성을 지적했다. 이는 교육과정이 성공적이었는가를 판단하기보다는 성공적인 교육에 기여했거나 기여할 가능성이 있는지를 확인할 필요성을 강조한 것이라 할 수 있다(Callahan, 2004, 재인용). Carter & Hamilton(2004)도 영재교육과정을 결과뿐 아니라 과정을 평가해야 한다고 주장하면서, 과정 지향 평가는 교육과정의 내용을 평가하고 질에 영향을 미칠 수 있는 투입 요소들을 분석하고 교육과정이 어떻게 결정되고 실행되어 어떤 성과를 얻었는지를 조사해야 한다고 했다. 또한 과정 평가이든 결과 평가이든 지속적인 교육과정 향상을 위한 정보를 만들어 내야 한다고 주장했다.

Borland(2003)는 영재교육평가는 단순히 영재교육 프로그램의 평가 차원을 넘어서 교육과정이 운영되고 있는 시스템 전체에 초점을 맞춰야 한다고 주장했다. 즉 교육과정이 실행된 맥락을 파악하고 프로그램 실행에 영향을 미치는 시스템 전체에 영향을 고려하여 평가해야 한다는 것이다. 이를 위해서 목표 달성 여부 뿐 아니라 운영의 효율성과 사회적 영향력을 포함한 시스템 전체를 평가해야 한다고 강조했다.

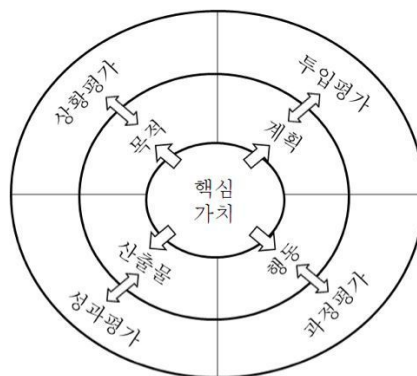
우리나라 영재교육기관 평가체제를 개발한 서혜애 외(2003)는 영재교육평가는 발달지향적인 평가가 이루어져야 하며, 맥락 중심의 가치의존적인 평가가 되어야 함을 주장하고 있다. 단순히 프로그램의 목표 달성여부를 판단하는 차원을 넘어서 개별 영재의 요구와 운영의 효율성 및 사회적 호응과 지원을 추구할 수 있는지 여부를 판단하는 맥락적 평가가 이루어져야 한다는 것이다.

수학이나 과학 등 다른 분야의 영재들을 위한 교육과정 평가도 이러한 점들을 고려해서 이루어져야 하겠지만, 특히 예술영재의 경우에는 다른 영역의 영재보다 더 많은 창의성이 요구되기 때문에 공통적으로 달성해야 하는 수준을 설정하기 어렵고 영재학생 개개인의 다양한 학습요구를 고려해야 하며 학생들의 성취수준도 다양하다. 또한 사회·문화적 배경에 따라 예술영재교육에 대한 요구도 다르고 목적도 다르다.

따라서 본 연구에서는 예술영재 교육과정을 평가할 때에는 결과보다는 과정을 평가하며 예술영재학생의 다양한 학습요구와 성과를 판단하기보다는 개선하는 데에 초점을 두고 교육이 이루어지는 전체적인 상황에 대한 평가를 포함하는 의사결정 지향 접근법으로 평가가 이루어져야 한다고 보았다.

3. CIPP 모형에 기반한 예술영재 교육과정 평가의 기본 아이디어

의사결정 지향 접근법 중 Stufflebeam이 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. 따라서 본 연구에서는 CIPP 모형을 예술영재 교육과정 평가의 기본 아이디어로 선정하고 예술영재 교육과정 평가모형으로서의 적합성을 검토하였다.



[그림 4] CIPP 모형의 주요 요소

CIPP 모형의 네 측면 중 상황평가를 제외한 나머지 세 측면, 즉 투입평가, 과정평가, 성과평가는 앞서 살펴본 Rimm이 제안하고 있는 영재교육과정 평가모형과 많은 부분에서 유사하다. 그러나 Rimm의 영재교육과정 평가모형이 의사결정 지향 접근을 기반으로 하고 있으나, 영재가 교육되는 상황이나 맥락에 대한 평가가 이루어지지 않는 점에서 예술영재 교육과정 평가모형으로서 한계가 있다.

특히 예술영재교육은 사회·문화적 배경의 영향을 많이 받게 된다. 따라서 예술영재 교육과정을 개발할 때에도 국가·사회적으로 필요한 예술영재가 어떠한지, 사회·문화적 맥락에서 볼 때 어떤 예술영재가 인정을 받을 수 있는지를 고려해야 한다. 그리고 이것이 예술영재 교육과정 개발에서 중요한 항목이 된다는 것은 평가에서도 중요한 항목이 되어야 함을 의미한다.

따라서 예술영재 교육과정이 예술영재가 교육되는 사회·문화적 배경을 고려하여 개발되었는지를 평가하기 위해서는 특히 CIPP의 C, 즉 상황평가(Context)가 반드시 이루어져야 할 것이다. 본 연구에서는 이러한 점에서 CIPP 모형이 예술영재 교육과정 평가모형의 기반이 될 필요가 있다고 상정하였다.

CIPP 모형의 네 측면을 간단히 살펴보고 예술영재 교육과정과 관련시켜보면 다음과 같다

(Stufflebeam, 2005). 먼저, 상황평가(Context evaluation)는 계획에 대한 결정(planning decision)과 관련되는데, 계획 단계에서 추구할 목표를 선정하고 조성하는 결정을 위해 상황평가가 필요하다. 상황평가는 전체적인 상황과 환경적 여건을 파악하는 평가, 학습자의 요구가 무엇인지, 이를 위해 어떤 목적과 성과를 설정하는 것이 필요한지에 대해 평가하는 것이다. 예를 들면, 예술영재 교육과정에 대한 사회적 필요성, 예술영재 교육과정에 대한 학습자의 인식, 학습자의 요구, 관련 집단의 요구, 예술영재 교육과정 운영에 대한 의지, 현재의 학습환경 등이다. 이 측면은 앞서 논의한 바와 같이 예술영재교육의 목적을 인식하고 있는지와 관련되므로 예술영재 교육과정 평가에서 중요한 부분이라 할 수 있다.

투입평가(Input evaluation)는 구조에 대한 결정(structuring decision)과 관련되는데, 설정된 목표와 사정된 요구를 성취하기 위해 필요한 수단을 구체화하기 위한 결정을 위해 투입평가가 필요하다. 투입평가는 운영되고 있는 자원 또는 자원 자체의 활용 방법 또는 실행과정 상 고려해야 할 가용자원들을 탐색하고 평가하는 것이다. 예를 들면, 예술영재교육대상자의 적절성, 인적자원(교사, 전문가 등)의 적절성, 물적자원(교재, 학습환경, 수업보조도구 등)의 확보, 구체적인 교육계획, 예산 편성의 적절성 등이다.

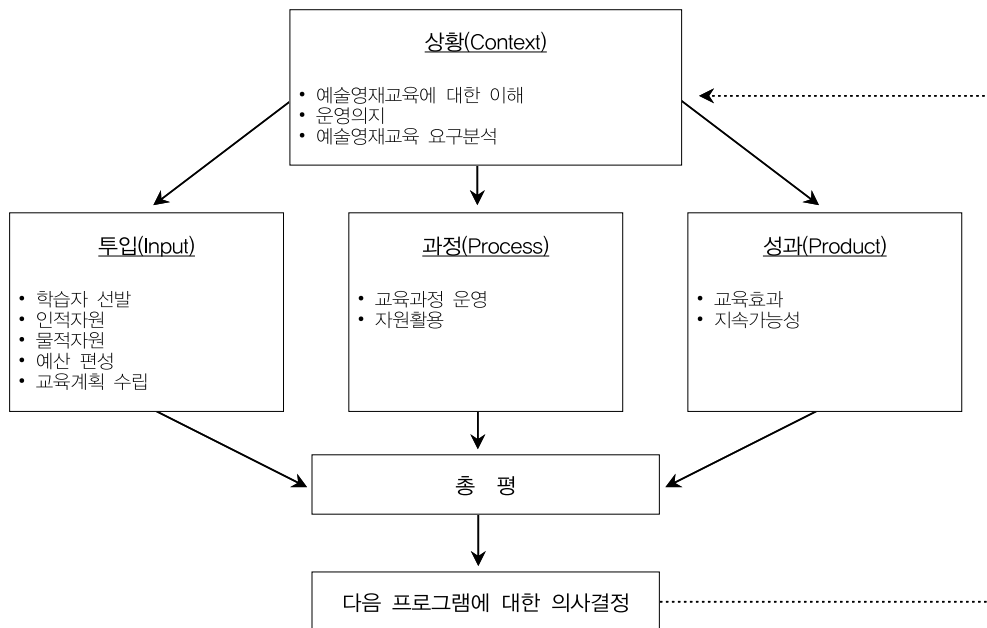
과정평가(Process evaluation)는 실행에 대한 결정(implementation decision)과 관련되는데, 설계대로 실행하기 위한 결정에 도움을 주기 위해, 즉 조직을 위한 수행과정 중에 어떤 활동을 어떻게 실행하고 어떤 자원을 언제 어디에 어떻게 활용할 것인가 등을 결정하기 위해 과정평가가 필요하다. 교육과정을 계획대로 실행해 나가는 것을 돕기 위한 피드백 정보를 얻거나 당초 계획이 부적절한 것으로 드러났을 때 필요에 따라 수정하기 위한 평가가 과정평가이다. 예를 들면, 실행되고 있는 계획에 대한 지속적 점검, 예술영재 교육과정의 운영방법, 절차, 일정 및 계획준수, 가용자원 활용, 진행 원할도, 의도된 목적과의 비교 등이 해당된다.

성과평가(Product evaluation)는 순환에 대한 결정(recycling decision)과 관련되는데, 특정 교육과정을 종료시킬 것인지 지속시킬 것인지 기금을 증액시킬 것인지 또는 감축시킬 것인지 등을 결정하는 것이 순환에 대한 결정이며 이를 위해 성과평가가 필요하다. 교육과정의 결과나 성과를 측정하거나 판단하며, 참가집단의 요구 충족도를 확인하여 교육과정의 성공여부를 평가하는 것이 성과평가이고, 예를 들면, 예술영재 교육과정의 효과성(학습성과, 학습결과에 대한 만족도 등), 지속가능성, 예산사용의 적정성 등이 해당된다.

IV. 예술영재 교육과정 평가모형과 내용

1. 예술영재 교육과정 평가모형

의사결정 관점을 기반으로 한 예술분야별(음악, 전통공연예술, 무용, 미술) 영재교육과정 평가에서는 공통적으로 상황평가가 투입평가와 과정평가, 성과평가에 영향을 미치는 모형을 제안하였다. 예술영재교육에서 상황평가의 결과가 다른 평가영역들과 밀접하게 관련되어 있다고 보았기 때문이다. 다만 미술영재교육과정 평가모형에서는 미술영재교육과정이 추구하는 목표의 차이를 고려할 수 있는 유연한 평가의 틀을 개발하고자 교육목표를 별도로 분리하여 상황평가 아랫부분에 표현하기도 하였다. 이러한 제안을 반영하기 위해서 최종적으로 고안된 예술영재 교육과정 평가모형에 ‘예술영재교육에 대한 이해’ 평가영역 중 ‘예술영재교육 목표 이해’라는 평가요소에 이러한 사항을 포함하였다. 본 연구에서 개발한 예술영재 교육과정 평가모형은 다음의 [그림 5]와 같다.



[그림 5] 예술영재 교육과정 평가모형

이 모형은 III장에서 살펴본 Rimm의 영재교육과정 평가모형과 이를 기반으로 개발된 KEDI의 영재교육기관 평가모형과 비슷한 형태를 띠고 있다. 왜냐하면 Rimm과 KEDI 모형은 본 연

구와 마찬가지로 의사결정 관점에 기반을 두고 있으며 투입, 과정, 성과를 평가영역으로 설정하고 있기 때문이다.

그러나 두 모형과 본 연구에서 개발한 예술영재 교육과정 평가모형은 차이가 있다. 가장 큰 차이점은 상황평가를 별도의 평가영역으로 구분하고 있다는 점이다. 본 연구에서 개발한 예술영재 교육과정 평가모형은 의사결정 관점 중에서도 예술영재 교육과정을 평가할 때에 전체적인 상황과 환경적 여건을 파악하는 평가, 학습자의 요구가 무엇인지, 이를 위해 어떤 목적과 성과를 설정하는 것이 필요한지에 대해 평가하는 것이 중요하다는 점에서 CIPP 모형을 기반으로 하였다. 따라서 상황평가를 별도의 평가항목으로 구분하여 예술영재교육의 사회적 필요성과 예술영재교육의 목표 및 내용을 다차원적으로 구분하여 사회·문화적 및 교육적 맥락을 파악할 수 있도록 하였다. 이는 예술을 바라보는 관점과도 연관이 있으므로, 상황평가 부분은 일반적인 영재 교육과정 평가의 내용과도 구분되는 점이라고 할 수 있다.

각 예술 분야별로 하위 평가영역은 거의 비슷했다. 음악영재교육과정 평가에서는 상황평가에 교육의 필요성, 운영의지, 학습자의 인식 및 의지를, 투입평가에 관별 및 선발, 인적자원, 물적자원, 예산편성, 교육계획수립, 교육체계구성을, 과정평가에 교육과정운영, 자원활용을, 성과평가에 교육효과, 만족도, 지속가능성을 포함시켰다. 전통공연예술교육과정 평가에서는 상황평가에 교육의 필요성, 운영의지, 학습환경을, 투입평가에 선발, 인적자원, 교육프로그램, 예산 편성 및 운영, 물적자원, 환경자원을, 과정평가에 교육과정 운영, 자원활용을, 성과평가에 교육효과, 예산활용의 적절성, 지속가능성을 포함시켰다. 무용영재교육과정 평가에서는 상황평가에는 학습자의 인식, 교육목표에 대한 인식, 교육프로그램 운영의지를, 투입평가에는 선발, 인적자원, 물적자원, 예산 편성, 교육계획 수립, 교육과정 구성을, 과정평가에 교육과정 운영의 적절성, 가용자원 활용을, 성과평가에 교육프로그램의 효과성, 지속가능성을 포함시켰다. 미술영재교육과정 평가에서는 상황평가에 미술영재교육의 목표, 운영체계, 요구분석을, 투입평가에 선발, 교육프로그램 계획, 인적자원, 물적자원을, 과정평가에 교육과정 운영, 교수학습방법, 자원활용을, 성과평가에 교육효과, 만족도, 지속가능성을 포함시켰다. 따라서 공통적인 부분들을 중심으로 하위 평가영역을 설정하고 차이가 있는 부분은 의미를 고려하여 통합하였다.

평가요소 역시 공통적으로 제안된 부분을 먼저 추출하고 차이가 있는 부분은 통합하거나 조정하였다. 예를 들어, 음악분야에서는 성과평가를 교육효과와 만족도, 지속가능성으로 구분하였고, 전통공연예술분야에서는 교육성과, 예산활용의 적절성, 지속가능성으로 구분하였다. 무용분야에서는 교육프로그램의 효과성과 지속가능성으로, 미술분야에서는 교육효과, 만족도, 지속가능성으로 구분하였다. 따라서 공통항목인 교육효과와 지속가능성을 먼저 추출하고, 차이가 나타난 항목인 만족도와 예산활용의 적절성에 대한 평가요소를 검토하여 만족도는 교육효과로, 예산활용의 적절성은 지속가능성에 포함시켰다. 이러한 수렴과정을 거쳐 최종적으로 개발된 평가영역과 평가요소를 연구 참여자들이 재확인했다.

2. 예술영재 교육과정 평가 내용

평가모형을 기반으로 분야별로 제안한 예술영재 교육과정 평가의 하위 평가영역과 평가요소를 수렴한 결과는 다음의 <표 1>과 같다.

평가영역별로 예술영재 교육과정의 특징이 드러난 부분을 중심으로 설명하면 다음과 같다. 먼저 예술영재 교육과정 평가에서 ‘상황평가’는 앞서 서술한 바와 같이 투입평가와 과정평가, 성과평가에 영향을 미친다. 이는 상황평가에서 이루어지는 평가 내용들이 다른 평가영역에 영향을 미치기 때문이다. 특히 ‘예술영재교육에 대한 이해’와 ‘예술영재교육에 대한 요구분석’은 다른 평가영역들에 상당한 영향을 미친다고 할 수 있다. 예술영재교육에 대한 사회적 필요성이 무엇인지와 예술영재교육의 목표를 어디에 두고 있는지에 따라 학습자 선발 방법이나 인적·물적자원 투입, 교육계획 수립, 교육과정 운영과 교육효과 검증 방법 등이 달라질 수 있기 때문이다.

예술영재 교육과정 평가에서 ‘투입평가’는 주로 계획과 관련된 부분이다. 학습자를 어떻게 선발할 것인지에 대해서 적절한 기준과 방법을 계획하는 것과 예술영재교육에 필요한 인적자원 및 물적자원, 예산을 어떻게 투입할 것인지가 여기에 해당된다. 또한 실질적인 예술영재교육을 수행하기 위해 어떠한 교육계획을 수립할 것인지이다.

예술영재 교육과정 평가로서 갖는 독특성과 관련하여, 학습자 선발에서 선발 기준 부분은 앞서 상황평가의 예술영재 교육목표 및 교육내용에서 강조한 사항들이 반영되었다. 선발 방법에서도 예술영재성, 즉 평균 이상의 능력과 창의성, 과제집착력에 대한 다단계, 다면적 평가가 계획되어야 한다는 점이 강조되어야 할 것이다. 그리고 물적자원 부분에서는 예술영재이기 때문에 필요한 ‘교육시설’들을 갖추고 있는지가 포함되어야 한다. 특히 예술영재교육의 경우 개인이나 그룹으로 실기 교육 및 연습을 할 수 있는 공간과, 공연 및 전시 공간, 영상 및 멀티미디어실이 필요하다.

교육계획 수립을 위해서, 특히 교육내용과 교육방법에 예술영재교육의 특징이 반영되었다. ‘교육목표의 적절성’에서는 예술영재성 발달을 위한 내용이 포함되었는지를, ‘교육내용의 전문성’에는 전공실기 심화 교육을 계획하고 있는지와 수준별로 차별화된 내용을 구성하고 있는지를 포함시킬 필요가 있다. 또한 영재교육에서는 영재가 갖는 개별적인 능력에 차이가 있다는 점을 인정하며 이를 강조하기 때문에 ‘교육방법의 효율성’에 예술영재 개인의 능력에 맞는 맞춤형 교육 혹은 차별화 교육을 계획하고 있는지를 강조해야 할 것이다.

예술영재 교육과정 평가에서 ‘과정평가’는 실제 교육을 실행하는 장면과 관련된다. 투입평가에서 계획한 사항들을 실질적으로 교육 현장에서 실행하는 것과 관련된 사항들을 평가하는 것이다. 따라서 투입평가의 항목들 중 많은 부분이 과정평가의 항목이 될 수 있다.

예를 들어 ‘교육과정 운영’의 평가요소 중 하나인 ‘교육과정의 충실성’은 투입평가에 포함된 평가요소들이 실행에 반영되었는지를 의미한다. ‘자원활용’의 평가요소 중 ‘물적자원의 효율적 활

〈표 1〉 예술영재 교육과정 평가영역 및 요소

평가영역	하위영역	평가요소
상황평가	예술영재교육에 대한 이해	예술영재교육에 대한 사회적 필요성 인식
		예술영재교육의 목표 이해
		예술영재교육의 내용 이해
	운영의지	운영의 합리성
		조직의 체계성
		조직의 전문성
투입평가	학습자의 선발	예술영재교육에 대한 인식
		학습자 요구
	인적자원	선발기준의 적절성
		선발절차의 합리성
		교사(강사)의 전문성
		전문 인력풀 활용
	물적자원	인적자원 확보
		교육시설
		교육용 기자재 및 교재
	예산의 편성	교육환경
		예산의 확보 및 편성의 합리성
	교육계획 수립	교육계획 수립의 적절성
		교육목표의 적절성
		교육내용의 전문성
		교육방법의 효율성
		교육평가의 타당성
과정평가	교육과정 운영	교육과정 운영의 합리성
		교육과정 운영의 충실성
		교수학습의 효율성
	자원 활용	인적자원의 효율적 활용
		물적자원의 효율적 활용
		예산 집행의 투명성
성과평가	교육효과	결과물
		과정
		만족도
	지속가능성	교육성과의 공유
		평가결과의 환류
		교육적 비전에 따른 계획 수립
		예산 활용의 적절성

용'에서 교육시설에 대한 평가요소도 마찬가지로 투입평가에서 제시한 평가요소들이 실제 교육에서 얼마나 활용되는지를 의미한다. 따라서 추후 구체적인 평가지표를 개발할 때에는 투입평가의 평가요소들을 참고해야 할 것이다.

예술영재 교육과정 평가에서 '성과평가'는 교육의 결과를 평가하고 이를 참고하여 교육을 지속할 것인지 어떤 부분을 개선할 것인지를 판단하기 위한 자료가 된다. 따라서 교육효과, 즉 학습자의 학습결과물과 학습결과에 이르기까지의 과정을 평가하고, 학습자와 학부모, 교사와 교육관련자들을 대상으로 학습에 대한 만족도를 평가하는 것이 필요하다. 또한 지속가능성을 확인하기 위해 교육성과를 공유하고 이후의 교육계획을 수립하며 예산 활용의 적절성을 평가해야 한다.

특히 '성과평가'에서 학습자의 결과물에는 교수학습활동을 통한 산출물과 성취도도 포함되지만 그 외에 공연이나 전시, 경연대회 등의 대외활동에 참여한 성과도 포함되어야 한다. 또한 그 외 다양한 학습활동과 예술영재성의 성장과정을 드러낼 수 있는 포트폴리오를 평가하는 것이 필요하다. 이러한 점이 다른 영역의 영재교육 성과평가와의 차이가 될 수 있다. 그리고 지속가능성을 평가하기 위해 특히 교육성과를 관련된 예술기관 및 교육기관과 연계하는 것이 필요하다. 이는 예술가 집단과의 교류 및 예술영재교육의 연계성 및 연속성 차원에서 강조되어야 하는 부분이다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 예술영재 교육과정 전문가, 특히 예술 분야별 전문가들이 예술영재 교육과정 평가에서 강조되어야 할 점들을 제안하고 이를 기반으로 예술영재 교육과정 평가모형을 개발하였다. 구체적으로, 최근 예술영재교육의 지향점을 살펴보고 기존의 영재교육과정 평가모형이 예술영재 교육과정 평가모형으로 적합한지에 대해서 비판적으로 고찰하였다. 그리고 예술영재 교육과정 평가관점으로 적합한 관점을 탐색하고 이를 기반으로 의사결정 지향 접근법 중 하나인 Stufflebeam의 CIPP 모형을 제안하고 이에 따라 예술영재 교육과정 평가모형을 개발하였다.

본 연구에서 제안한 평가모형과 평가 내용, 즉 평가영역과 평가요소를 기반으로 평가지표를 개발할 수 있을 것이다. 연구 참여자들은 추후 예술영재 교육과정 평가지표를 개발할 때에 예술영재학생의 특징을 충분히 고려해야 한다는 점을 강조하였다. 인지 학습에서 내적 동기는 영재 학습자마다 현저히 다르며, 학습에서 기본적인 활동뿐 아니라 학생들이 좋아하는 활동도 제공해야 하며, 개인 간(inter-individual) 그리고 개인 내적인(intra-individual) 변화가 영재교육과정 개발의 기본 원칙이며(Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2006), 이러한 영재교육과정의 특징은 예술영재교육에도 적용될 수 있기 때문이다. 이 외에도 연구 참여자들은 창의성에

대해서 예술의 각 영역 즉 음악, 무용, 시각예술에서 다소 다른 의미를 가질 수 있으므로 이를 충분히 고려해야 할 것을 제안하였다. 이 외에도 예술영재 교육과정을 평가를 위해서 고려해야 할 점으로 논의된 내용은 다음과 같다.

첫째, 우리나라에서 공식적으로 예술영재교육을 실행한 것이 그리 긴 역사를 가지고 있지 않을뿐 아니라 예술영재 교육과정에 대한 평가도 깊이 있게 논의된 적이 없다. 일반적으로 교육과정 평가의 목적은 일관되게 교육과정의 질 개선과 책무성 제고에 둔다. 그러나 예술영재교육과 예술영재 교육과정에 대한 논의가 부족한 시점에서 예술영재 교육과정 평가를 하기 위해서는 먼저, 행정가와 교사에 대한 평가자 훈련이 절대적으로 필요하다. 당사자가 외부 평가자, 내부 평가자로서의 역할 뿐만 아니라, 평가 계획 수립, 평가 실시, 결과 보고서 제시 등의 과제를 수행할 수 있는 능력을 갖추어야 할 것이다.

둘째, 예술영재 교육과정 평가의 목적은 예술영재 교육과정을 통해 예술영재들에게 필요한 교육을 얼마나 잘 제공하고 있는지 그리고 앞으로 무엇이 필요한지와 관련된 유용한 피드백을 얻는 데 있다. 즉, 예술영재 교육과정 평가의 목적은 예술영재들이 교육과정에서 기대한 목표를 제대로 성취하고 있는지 그리고 예술영재들이 자신의 영재성을 발휘하도록 하기 위해서 예술영재 교육과정의 계획, 실행, 성과의 어느 측면에 대한 유용한 정보를 얻는 것이다. 따라서 만족도나 성취도 평가에만 치우치지 않고 목표 성취라는 평가의 본질에 대한 관심을 갖기 위해서 평가의 본질에 대한 관심과 고려가 그 중점이 되어야 한다. 그리고 이를 위해서 기본적으로 평가를 잘 수행하는 것 뿐 아니라 평가 결과를 읽고 해석하는 능력과 이에 맞추어 예술영재 교육과정을 개선할 능력을 갖추도록 해야 할 것이다.

셋째, 예술영재 교육과정 평가에 선행하여 이루어져야 할 것은 예술영재교육기관의 기관장과 교사가 예술영재 교육과정 평가의 대상이 되는 예술영재 교육과정을 계획하고, 실행하고, 성과를 내는 능력을 갖게 하는 일이라고 할 것이다. 예술영재교육을 실행하기에 앞서 학기별, 활동별로 계획해야 하며, 특히 예술영재라는 특성을 고려하여 예술영재 각각의 특성과 영재성 발전 정도를 고려한 교육과정이 계획되어야 한다. 그러나 이러한 교육계획이 형식적으로 수행되는 경우가 많고, 특히 예술영재의 경우 실기교육을 주로 하기 때문에 이를 기록으로 남기지 않는 경우가 많다. 따라서 예술영재의 교육을 담당한 기관장과 교사는 예술영재 교육과정 평가에 선행하여 수행해야 하는 교육과정 계획, 실행, 성과를 주도적으로 할 수 있는 능력을 기를 수 있는 지원체제 수립과 연수가 필요하다. 만일 이러한 노력이 없다면, 교육 현실을 외면한 채 지나치게 이상적인 평가기준으로 평가하는 기이한 결과가 일어날 수 있기 때문이다.

넷째, 현재 예술영재교육기관은 한국예술영재교육원과 같이 대학부설로 운영되는 곳도 있고 예술영재학급과 같이 시도교육청의 지원을 받아 운영되는 곳도 있다. 이러한 기관들은 각기 다른 특성을 가지고 있으며 운영체제 역시 차이를 가질 수밖에 없다. 따라서 이러한 차별성을 면밀히 검토한 평가 계획이 이루어져야 할 것이다. 평가가 평가자나 평가를 받는 사람들에게 과도

한 업무로 가게 되면, 가장 큰 문제점은 자료의 정확성과 진실성이 부족한 경향이 나타날 수 있다는 것이다. 따라서 평가의 초점과 평가 질문을 가장 중요한 목표 또는 기관별로 가장 중요한 교육과정 요소에 두고 예술영재 교육과정의 개선을 위해 정말로 필요한 평가를 시행해야 할 것이다.

다섯째, 본 연구에서 제안한 CIPP 모형에 기반을 둔 예술영재 교육과정 평가는 새로운 교육 개혁이라고 할 수 있다. 어떤 교육 개혁이 성공하기 위해서는 개혁의 내용이 가치 있고, 실행 가능한 것이어야 한다. 따라서 예술영재 교육과정을 실행하는 주체들, 즉 예술영재교육기관에 대한 상위 수준에서의 평가 요구와 단위 교육기관 수준에서의 교육과정 평가 요구는 시간을 두고 실현되어야 할 것이다. 즉 내부 평가자 및 외부 평가자가 평가의 능력을 갖출 때까지 평가 연수와 함께 예술영재교육기관의 교육과정 개선에 도움이 되는 방향으로 시작되어야 할 것이다.

마지막으로, 예술영재 교육과정 평가라는 개혁이 성공하기 위해서는 개혁에 참여하는 구성원들이 개혁하려는 의지, 즉 새로운 마음가짐을 갖도록 해야 할 것이다. 많은 경우 기관장과 교사들은 교육과정 평가를 단순히 교육과정 계획서와 그 안에 포함하는 이전 교육과정에 대한 만족도에 대한 설문조사, 성취도 평가 결과라고 생각하는 경향이 있다. 따라서 평가를 교육과정을 더 잘 실행하는 데 유익한 것으로 수용하고, 진실된 평가 정보를 제공하고, 평가 결과를 교육과정 개선에 활용할 수 있도록 지속적인 지원 방안이 마련되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2011). **영재교육 현황 통계표**. 미간행.
- 교육과학기술부(2007). 제2차 영재교육진흥종합계획('08~'12).
<http://www.mest.go.kr/web/1121/ko/board/view.do?bbsId=159&pageSize=10¤tPage=19&boardSeq=8685&mode=view>.
- 김정현, 황우형(2010). 영재학급에서의 수학영재프로그램 평가에 관한 연구. **수학교육논문집**, 24(1), 235-257.
- 김춘미, 한수연, 이미경, 전동호, 신기현, 조주현, 김정환(2006). **예술영재교육 발전방안 연구**. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 박성익, 조석희, 김홍원, 이지현, 윤여홍, 진석언, 한기순(2003). **영재교육학원론**. 서울: 교육과학사.
- 박은이(2004). 영재 프로그램 평가 rubric 고안과 대학 부설 영재 프로그램 평가. 석사학위 논문, 서울대학교.
- 배호순(2008). **교육프로그램 평가론**. 서울: 원미사.
- 서혜애, 조석희, 이은아, 한석실, 윤초희(2003). **영재교육기관 평가체제 개발연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 이미경, 강병직(2010). **예술영재교육 활성화 방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 이미경, 강병직, 조주현, 홍소영(2006). **예술영재 교육대상자 선발모형 개발연구(I)**. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 정진원(2011). 음악영재교육과정 모형 개발을 위한 이론적 기반에 관한 연구. **음악교육연구**, 40(1), 1-31.
- 진석언(2003). 예술영재. 박성익, 조석희, 김홍원, 이지현, 윤여홍, 진석언, 한기순. **영재교육학원론**. 서울: 교육과학사.
- 한수연(2006). **예술영재교육과정 연구**. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 허미경(2005). 영재교육 프로그램의 운영 및 효과에 대한 평가. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- Borland, M. A. (2003). Evaluating gifted programs: a broader perspective. In N. Colangelo & G. A. Davis(Eds.), *Handbook of gifted education*, 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*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Carter, K. R. & Hamilton, W. (2004). Formative evaluation of gifted program: A process and model. In C. M. Callahan(Ed.), *Program evaluation in gifted education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*(5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*(4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: the DMGT as a development theory. In N. Colangelo & G. A. Davis(Eds.), *Handbook of gifted education*(3rd ed.), 60-74. Boston, MA: Allyn & Bascon.
- Kay, S. L. & Subotnik, R. F. (1994). Talent beyond words: Unveiling spatial, expressive, kinesthetic and musical talent in young children. *Gifted Child Quarterly*, 38(2), 70-74.
- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. (1999). What is this thing called giftiness, and how do we develop it?: A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Stufflebeam, D. L. (1973). An introduction to the PDK book: Educational evaluation and decision making. In B. R. Worthen & J. R. Snaders(Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Stufflebeam, D. L. (2002). CIPP evaluation model checklist. Available at <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/cippchecklist.htm>.
- Stufflebeam, D. L. (2005). CIPP model (context, input, process, product). In S. Mathison(Ed.), *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Van Tassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*(3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

· 논문접수: 2012-05-01/ 수정본 접수: 2012-06-15/ 게재승인: 2012-06-18

ABSTRACT

An Basic Study on the Curriculum Evaluation of Gifted Education in Arts: The Development of a Curriculum Evaluation Model

Kyung-Jin Lee

(Senior Researcher, KRIGA)

The purpose of this study is developing evaluation model of gifted curriculum in arts. For this purpose, first, it discusses about what kinds of issues have been raised about gifted education in arts. Second, it critically review evaluation models of gifted curriculum and research suitable model for developing curriculum evaluation model of gifted in arts. Third, it suggests the appropriate perspective and evaluation model of gifted curriculum in arts.

Recent studies about gifted education in arts consider three important factors for the development of gifted behaviour: above average ability, creativity, and task commitment. Giftedness in arts is influenced by individual factors and environmental factors including social and culture factors. Therefore, the gifted curriculum in arts should focus on making not only the product of education but also the process, and should consider the need of giftedness in arts in social and culture context.

Based of these inquiries, existing evaluation models of gifted curriculum have a limit of suitability as an evaluation model of gifted curriculum in arts. It suggests decision-making approach is the appropriate perspective among perspectives of curriculum evaluation. Also, it supports the CIPP model, which is a representative model of decision-making approach, as a basis of evaluation model of gifted curriculum in arts.

Key Words : Gifted curriculum in arts, Program evaluation, CIPP model