

英才教育研究

Journal of Gifted/Talented Education

2006, Vol 16, No 2, pp. 143-166

조기진급 및 조기졸업이 대학 조기입학자의  
사회, 정서적 적응에 미치는 효과  
(The Effect of Grade Skipping and Early  
Graduation on Social and Emotional  
Adjustments of Early College Entrants)

이미순(고려대학교 시간강사)

조석희(KEDI 선임연구원)

이현주(서울대학교 박사과정)

요 약

본 연구는 조기진급 및 조기졸업제를 활성화하기 위해, 지금까지 교육현장에서 본 제도를 적극적으로 활용하지 못하는 이유를 학생의 사회 정서적 측면에 초점을 두어 분석하고 실증적으로 자료를 제시하였다. K 대학교에 재학 중인 52명의 학생을 대상으로 자아존중감 검사(Coopersmith, 1967, 1981, 1984)와 학교생활에 대한 지각 검사(이미순, 이현주, 2006)를 실시하였다. 조기진급 및 조기졸업의 유무에 따른 자아존중감을 연구하기 위해 학생의 GPA를 공변량으로 설정한 후, 다변량 공분산 분석(MANCOVA)을 실시하였고, 대학에 입학하기 전 고등학교 생활에 대한 지각의 차이는 다변량 분산 분석(MANOVA)을 통해 조사하였다. 연구결과, 사회 정서적 측면에 대한 우려와 달리 조기진급 및 조기졸업에 의한 자아존중감에서 유의한 집단간 차이는 나타나지 않아, 조기진급 및 조기졸업을 한 후 대학에 입학한 학생들이 자신을 부정적으로 지각하지 않는 것으로 나타났다. 오히려 조기진급 및 조기졸업자들이 일반적으로 자신을 보다 긍정적으로 지각하였고, 고등학교 재학 중에 조기졸업에 대한 기획과 정보가 많았다고 응답하였다.

주제어: 조기진급 및 조기졸업, 속진, 사회 정서적 적응, 과학고등학교

## I. 연구의 목적 및 필요성

속진(acceleration)은 학습속도가 매우 빠른 학생들로 하여금 정상적인 나이보다 더 이른 시기에 또는 규정된 기간보다 더 짧은 기간에 정규 교육과정을 이수하도록 허용하여 자신의 속도에 맞게 융통성 있는 학습을 할 수 있도록 돕는 교육적 방안이다(Davis & Rimm, 2004; Pressey, 1949; Southern, Jones, & Stanley, 1993). 속진은 크게 다섯 가지 차원, 즉, 속도(pacing), 눈에 두드러지는 정도(salience), 또래 집단(peers), 접근(access), 시기적절성(timing)에 따라 다양한 형태로 나타난다(Southern & Jones, 1991, 2004).

첫 번째 차원은 학생이 학습하는 속도를 지칭하며 이에 따라 속진하는 속도 및 정도가 달라진다. 학습하는 속도가 빠른 학생은 속진하는 속도도 빨라서, 특히, 여러 속진 유형 중에서 이미 성취한 것을 행정적으로 인정해 주는 학년별 속진(grade skipping)을 하게 된다.

두 번째 차원은 남들의 눈에 두드러지는 정도(salience)로서, 같은 또래와 구별되는 정도를 말한다. 예를 들면, 학년별 속진(grade skipping)과 조기입학(early entrance)은 같은 또래 학생과 구별되는 정도가 가장 큰 속진의 종류인 반면, 정규 교육과정 외의 활동 및 상급학교 교육과정 이수 등의 속진은 나이 든 학생들과 구별되는 정도가 작은 속진이다. 속진의 한 차원으로서 남들의 눈에 두드러지는 정도(salience)를 고려하는 이유는 바로 학생의 학업, 사회, 정서적 적응 및 성취와의 관련성 때문이다(Kulik, 2004; Kulik & Kulik, 1984; Rogers, 2002). 또한 남들의 눈에 띄는 것은 평등주의 및 엘리트주의(elitism) 같은 교육이념과 갈등을 유발할 소지가 있으므로, 여러 속진 방안을 고려할 때 이를 염두에 두어야 하는 차원이다(Southern & Jones, 2004).

세 번째 차원은 또래집단으로, 또래집단으로부터 격리되는 정도를 말하며, 이와 같은 사회적인 격리로 인해 유발될 사회 정서적 부적응의 문제에 대해 부모, 교육가 및 학생들 모두 가장 많은 우려를 표명한다(Southern & Jones, 2004; Southern, Jones, & Fiscus, 1989). 이에 많은 학년을 뛰어넘어 속진할 경우, 보다 엄격한 기준을 적용하여, 또래집단으로부터 격리되어도 잘 적응할 수 있는 학생을 선발하고자 노력한다. 특히, 상담과 적절한 학업기술을 제공하는 부가적인 지원 서비스를 제공하거나 비슷한 상황(예, 연령, 능력 등)에 있는 학생들에게 동결집단(cohort)을 형

성에 주어, 또래집단으로부터 격리되어 유발될 수 있는 부적용 문제를 완화하려고 시도하고 있다(Southern & Jones, 2004).

네 번째 차원인 접근(access)은 학생이 속진 유형을 이용할 수 있는지에 대한 것으로, 각 속진 유형에 따라 그 이용 가능성이 달라진다. 예를 들면, 대학의 학점 이수(Advanced Placement)같은 유형은 미국에서도 타 속진 유형보다 제공되는 프로그램이 많지 않으므로, 학생의 접근 가능성은 낮아진다. 또한 학생의 능력과 상관 없이 거주하는 지역, 학교 및 가정환경에 의해서도 이용할 수 있는 속진 유형이 제한되기도 한다. 지역적으로 고립되었거나, 학교에서 속진에 대해 부정적인 태도를 보이거나 저소득층 가정인 경우에 선택할 수 있는 속진의 유형이 적어지게 된다(Southern & Jones, 2004).

마지막 차원인 시기 적절성(timing)은 학생이 속진을 하는 나이로, 부가적인 다른 문제들과 관련이 있다. 어렸을 때 1학년 전체를 속진하는 것은 대학을 조기에 졸업하는 것과는 매우 다른 결과를 가져올 수 있다. 따라서 어떤 속진 방법이 적합할 것 인가는 학생에 따라 다르며 적용되어 나타나는 결과도 달라지므로, 각 학생의 연령, 인지능력 뿐 아니라 사회적, 정서적 성숙도를 고려하여 신중히 결정해야 한다.

우리나라에서는 교육계를 비롯한 여러 기관에서 공식적으로 속진제를 도입하여야 한다는 건의가 있었다. 1987년 교육개혁 심의회가 월반 유급제를 제안한 이래, 1990년에는 중앙교육심의회가 월반 유급제를 허용하였으며, 1992년 교육정책자문회의가 조기진급 및 조기졸업제를 제안하였다. 그리고 1995년에 교육법(현 초·중·등교육법 27조)을 개정하고 1996년부터 조기진급 및 조기졸업제를 시행하게 되었다. 그 첫 번째 대상으로 과학고 학생이 KAIST에 조기 입학하는 경우, 자동적으로 조기졸업을 인정해 주는 등 그 이후 법은 여러 번 개정되었다(조석희, 이미순, 박성익, 이현주, 2006; 조석희, 최영표, 김양분, 1994). 그러나 속진제 도입의 일환으로서 조기진급 및 조기졸업제의 법적 기반과 정책 기반이 마련되어 있음에도 불구하고, 교육현장에서는 조기진급 및 조기졸업제의 실시를 위한 구체적인 가이드라인이 부족한 실정이다. 이로 인해 현장 담당자들의 인식 및 경험의 부족으로, 상급학년에서 조기진급 또는 조기졸업을 한 학생의 사회 정서 발달을 지원하려는 분위기의 조성 조차도 미흡한 상황이다.

그러므로 본 연구는 일차적으로 지금까지 교육현장에서 조기진급 및 조기졸업 제도를 적극적으로 활용하지 못하는 이유를 사회적 배경을 통해 살펴보고 그 해결 방안을 선행연구와 문헌고찰을 통해 모색하고, 이차적으로는 조기진급 및 조기졸업

을 한 학생의 사회 및 정서적 발달경향을 분석하여 성공적으로 본 제도를 실시할 때 요구되는 제반사항에 대한 실증적인 기초 자료를 제시하고자 하였다.

## II. 이론적 배경

우리나라의 교육은 교육 방법과 내용면에서 학생의 타고난 능력, 학습속도 및 학습 준비도에 따라 교육을 받도록 학년에 배치하는 것이 아니라, 생활 연령기준을 적용하여 학년에 배치한다. 즉, 동일 연령기준을 적용하여 일괄적으로 타고난 잠재력 및 능력이 뛰어난 학생들을 일반 학생과 같이 한 학년에 배정하고 있다. 그러므로 이상의 학습 환경에서, 과연 뛰어난 잠재력과 능력을 가진 학생들이 그들의 지적 욕구를 충분히 충족시키고, 잠재력을 최대한 계발하고 있는지에 대한 문제를 생각하게 되었다.

뛰어난 잠재력과 능력을 지닌 학생은 생물학적 연령과 정신 연령의 차이가 크므로(Davis & Rimm, 2004), 이들의 교육적 요구를 충족시키기 위해서는 기존의 교육 과정을 변화하여 차별화된 프로그램을 제공해야 한다(Brody, 2001; Rotigel & Lupkowski-Shopluk, 1999). 만약 그렇지 못할 경우, 이들은 학교에서 일반 학생들을 대상으로 제공하는 학교 학습에 흥미를 갖지 못하고, 학년이 올라갈수록 굳어지는 좋지 않은 학습 습관을 형성하게 되며, 학교 성적이 점점 떨어질 수도 있다. 조기진급 및 조기졸업 제도를 실시하여 뛰어난 잠재력과 능력을 지닌 학생에게 적합한 교육적 기회를 제공하고자 함에도 불구하고, 본 제도의 이점보다는 부작용에 대한 우려 때문에 활성화되지 못하고 있다(Cornell, Callahan, Bassin, & Ramsay, 1991; Robinson, 2004). 일반적으로 부모 및 교사는 조기진급 및 조기졸업을 하면 어린 학생들이 나이 많은 학생들 틈에 끼어서 공부를 하므로 정서 및 사회적으로 부적응을 초래할 가능성이 있다는 점에 대해 우려를 나타내고 있다. 그러나 사회성 발달에 대한 연구를 살펴보면(Janos & Robinson, 1985; Robinson, 2004; Robinson & Noble, 1992), 심리사회적 성숙 및 적응은 학생의 생활 연령보다 정신 연령과 밀접한 관련이 있으며, 오히려 뛰어난 잠재력을 가진 학생이 동일한 연령의 또래들과 학습할 때, 더 많은 정서적 부적응과 좌절을 경험하는 것으로 보고되고 있다(Colangelo, 2002; Davis & Rimm, 2004).

학생들은 또래관계를 형성할 때, 서로의 차이점보다는 비슷한 점에 근거하여 우정을 형성하게 되는데, 뛰어난 능력과 잠재력을 가진 학생은 서로 비슷한 점보다는 차이점이 많은 친구들 사이에 있어, 지속적으로 무시를 받고 외면을 받게 되어 또래관계를 형성할 기회가 적게 된다(Gross, 2002). 또한 일반 학급에서 정신적 연령이 아닌 생물학적 연령에 따라 학년별로 소속되기 때문에, 이들 학생들은 그들과 지적으로 비슷하며, 인지 및 사회적 요구가 비슷한 친구들을 만나기가 어려워지게 되어(Davis & Rimm, 2004), 이로 인해 사회적 기술이 저하되며, 고립감, 사회적 좌절감, 우울감을 경험하게 된다(Sands & Howard-Hamilton, 1995).

이상의 사회적 고립감에 대한 연구는 영재들의 사회적 기술, 대인 관계에 대한 Hollingworth의 연구에서도 유사한 결과로 나타나고 있다. 즉, IQ가 140~160인 학생의 경우, 친구들이 많고 사회에 잘 적응하는 한편, IQ 180 이상의 학생들은 인지적으로 또래와 매우 달라 사회적으로 적응하는데 어려움이 있다고 보고하였다(Davis & Rimm, 2004; Gross, 1992a, 1992b, 1993, 1994, 2000; Hollingworth, 1942). 특히, Hollingworth에 의하면, 영재가 경험하는 외로움과 사회적 고립감은 10세 전에 가장 민감한 것으로 보고되면서, 어릴 적부터 이들 학생들과 원활하게 대화할 수 있는 그들 또래보다 2, 3년 나이가 많은 학생들이나 어른과 상호작용할 기회를 제공하는 것이 무엇보다 중요하다는 것을 보여주고 있다(Davis & Rimm, 2004; Renzulli & Smith, 1978).

학생의 또래관계 외에도, 사회적 적응에 영향을 미치는 자아존중감에 대한 연구들도 있으나, 연구마다 약간씩 상이한 결과를 나타내고 있다. 조기진급 및 조기졸업을 한 학생의 자아존중감이 낮다는 연구도 있는가 하면, 조기진급 및 조기졸업을 한 학생이나 그렇지 않은 학생이나 자아존중감에서 차이가 없다는 연구까지 그 결과가 다양하다.

그러나 일반적으로 조기진급 및 조기졸업을 한 학생은 긍정적인 자아존중감을 가지며, 조기진급 및 조기졸업을 한 직후에 자아존중감이 낮아지긴 하지만 이것은 일시적으로 생기는 현상으로 보고되고 있다(Swiatk, 1993). 조기진급 및 조기졸업을 한 직후에 학생들은 지적으로 도전적인 환경에 노출되어 자기 자신보다 능력이 출중하거나 비슷한 수준에 있는 학생들과 비교할 기회가 증가된다. 이와 같은 또래비교를 통해, 종전에 자신에 대해 갖고 있는 평가와 달리 자아를 반성하고 능력에 대해 평가를 내리게 됨으로써, 자신에 대해서 전보다 낮게 평가를 내리는 것으로 해석할 수 있다. 이와 같은 현상은 우물 안 개구리 효과 (the Big-Fish-Little-Pond)로서

지칭되고 있으며(Marsh, 1987; Marsh & Hau, 2003), 조기진급 및 조기졸업 같은 속진뿐 아니라, 고도 영재를 대상으로 실시하는 심화프로그램이 미치는 자아개념에 대한 연구에서 종종 나타나는 현상이다(McCoach & Siegle, 2003; Plucker & Stocking, 2001). 물론, 어릴 적부터, 뛰어난 학생들은 성적이 상위권이었지만, 조기진급을 하거나 조기입학을 한 후 자기보다 나이도 많고 경험도 많은 학생 틈에서 공부하게 될 때, 자신의 능력에 대해 덜 확신감을 가질 수 있어(Marsh & Hau, 2003; Robinson, 2004), 조기진급 및 조기졸업을 한 이후 부정적인 문제 및 행동적인 문제를 경험하는 학생들이 생길 수 있다. 특히, 이들 학생들의 부정적인 문제 중 대부분은 미성취 문제와 직접적으로 관련이 있는 것으로 나타나고 있다(Olszewski-Kubilius, 1995). 즉, 새롭게 진급하거나 입학한 곳에서 너무 도전적인 학습내용에 직면하거나, 불편할 경우, 새로운 환경에서 위축되어 미성취 양상을 보이게 된다(Gregory & March, 1985).

그 외 조기진급 및 조기졸업을 한 학생 중에 그들의 학교생활을 내적으로 생각해보도록 하는 질문을 통해, 조기진급 및 조기졸업에 대한 인식을 조사한 연구도 있다. 이들 연구에 참여한 학생들은 조기진급 및 조기졸업을 하지 않았다면, 학창시절에 여러 운동경기와 경진대회에 참가하고, 클럽활동을 하며, 보다 좋은 대학에 장학생으로 입학할 기회가 많지 않았을까 하는 아쉬움을 표현하였다(Noble & Drummond, 1992; Robinson & Harsin, 2003).

또 다른 언급된 사항으로 학생들은 조기진급 및 조기졸업으로 인해, 초기에 경험한 학업적인 스트레스, 대학 초에 이성과의 만남, 조기진급자에 대한 고정관념 및 어린 나이에 혼자서 결정을 내리는 것에 대한 두려움 등을 보고하였다(Noble & Drummond, 1992). 그러나 이들 아쉬움과 두려움은 조기입학으로 인해 그들의 지적 호기심을 추구하는 기회에 비해 비중이 높은 정도는 아니며(Swiatok, 1993), 학업적 스트레스도 조기입학 초기에 나타난 현상으로, 점차 학교생활에 적응하는 것으로 나타나고 있는바 조기진급 및 조기졸업을 하지 않은 학생에 비해, 초기에 진급하고 입학한 학생들이 건전한 사회적 상호작용이 부족하였다고 결론을 내릴 수는 없다. 이보다는 조기진급 및 조기졸업 후 이들의 성공적인 사회적응에 영향을 주는 요인을 찾아내어 살펴보는 것이 중요하다.

초기에 진급하여 새로운 학교에 적응할 때, 조기진급 및 조기졸업을 한 학생들은 조기진급 및 조기졸업을 한 친구들의 도움이 컸음을 지적하고 있다(Brody, Muratori, & Stanley, 2004; Olszewski-Kubilius, 1995, 1998a, 1998b, 2002, 2004; Robinson & Noble, 1992). 이들은 서로 공통적인 특징과 흥미를 갖고 있어, 친밀한

우정을 형성하는 것이 일반적인 특징이다(Robinson & Noble, 1992). 특히, 일부 대학에서는(Johns Hopkins University, University of Washington 등) 과도기 학교(transition school)를 대학 내에 마련하여, 그 안에서 서로 비슷한 수준과 상황에 있는 학생들끼리 대학생활을 시작하기 전에 자신의 학습에 대해 책임지는 것을 배우고(Brody & Stanley, 1991; Noble, Arndt, Nicholson, Sletten, & Zamora, 1999; Robinson, 1996), 필요한 기술을 습득하고, 대학의 분위기에 익숙해지도록 기회를 마련하고 있다(Robinson, 1996). 게다가 과도기 학교는 학교생활에 필요한 학습 기술을 제공하고, 새로운 학교 분위기에 적응할 시간적 여유를 마련해 줄 뿐 아니라, 상담교사 및 심리학자를 통해서 이들 학생들의 정서와 사회발달에 필요한 도움을 제공하여 성공적인 학업 및 사회적 적응을 도모한다(Robinson & Noble, 1992).

조기진급 및 조기졸업을 한 학생의 새로운 환경에의 적응을 위해 학교측에서 배려하는 노력 외에, 가족 환경의 요인, 즉, 가족의 응집력, 갈등 및 가족 구성원간의 감정표현과 부모가 학생에게 제공하는 지지 및 정보가 조기입학 시 나타나는 학생의 적응과 관련됨을 보여주는 연구가 있다. 부모는 대학에 입학하기 전에 입학할 대학에 대해 충분하며 분명한 정보를 갖고 학생에게 조언을 해 주되, 자녀의 자율성을 증진하여 대학생활에서 독립적으로 생활을 영위하도록 도와주는 것이 중요한 것으로 나타나고 있다(Caplan, Henderson, Henderson, & Fleming, 2002; Gross, 2002).

그러나 이상의 연구들은 외국에서 실시된 것들로서, 조기진급 및 조기졸업을 활성화하려는 현 시점에서 본 제도가 학생의 사회, 정서적 발달에 미치는 영향에 관한 연구는 미비한 실정이다. 그러므로 본 연구는 조기진급 및 조기졸업을 한 학생과 그렇지 않은 학생의 자아존중감과 고등학교 생활에 대한 지각을 비교, 분석함으로써 조기진급 및 조기졸업 이후 학생들의 성공적인 사회, 정서적 적응을 돕는 기제를 언급하고자 하였다.

### III. 연구 방법

본 연구는 문헌고찰을 통해 지금까지 실시되었던 조기진급 및 조기졸업제에 대한 우려의 시각과 그 개선방안을 진단하였으며, 이에 제기된 문제점과 개선방안은 현재 K 대학교에 재학 중인 조기진급 및 조기졸업을 한 학생과 그렇지 않은 학생의 정서, 사회 및 학교생활 경험을 조사함으로써, 조기진급 및 조기졸업의 효과에 대해

살펴보았다. 특히, 현재 과학 고등학교에 다니는 학생은 K 대학에 무시험으로 조기에 입학할 수 있도록 허용함으로써, 외국에서 숙진제의 성공적인 적용시 강조하고 있는 동질집단을 자연스럽게 형성하고 있다고 할 때, K 대학의 현장연구를 통해서, 동질집단이 가져오는 효과에 대한 실증적인 자료를 제시할 것으로 기대되었다.

## 1. 연구대상

K 대학교에 재학 중인 52명의 학생이 본 연구에 참여하였다(남자 = 27, 여자 = 21, 무응답 = 4). 조기진급 및 조기졸업을 한 경험으로 살펴보았을 때, 37명(71.2%)의 학생이 고등학교를 조기에 졸업하고 대학교에 입학하였으며, 15명(28.8%)의 학생이 고등학교의 3년 과정을 마치고 대학교에 입학하였다. 조기진급 및 조기졸업자 중에서 34명은 과학 고등학교 출신이며, 그 외 2명은 일반 고등학교를 조기에 졸업하고 대학교에 입학하였다. 조기진급 및 조기졸업의 시기에 대해 살펴보았을 때, 37명 모두 고등학교 2학년에서 대학교 1학년으로 진급한 것으로 나타났다. 이상의 결과는 조기진급 및 조기졸업 대상학생을 사전에 선발하여, 대학교에 1년 먼저 입학하도록 하는 일률적인 조기진급 및 조기입학의 전형을 보여주는 것으로서, 고등학교의 3년 교육과정을 2년 과정으로 압축하여 제공하였는지 그 여부는 알 수 없었다.

본 연구에 참여한 52명의 평균 GPA(Grade Point Average)는 총점 4.30 중 3.69로 나타났으며, IQ 검사 유형 및 검사를 받은 시기가 다르지만 평균 IQ 점수는 140.3인 것으로 나타나, 학년별 속진 대상자를 고려하는 지적 능력 기준, 대개 IQ 115 그 이상을 선회하는 것으로 나타났다(Colangelo, Assouline, & Lupkowski-Shoplak, 2004). 그러나 학생들이 IQ 검사를 받은 시기와 IQ 검사종류가 학생마다 달라 IQ 점수를 향후 분석에서 제외하기로 하였다.

학교급별 학업성취를 살펴보았을 때, 조기진급 및 조기졸업을 한 학생들은 초등 저학년, 초등 고학년, 중학교에서 상위 1% 내에 속하는 경우가 각각 51%, 53%, 61%로 나타나, 학업성취도 면에서 상위수준에 속하며, 학교급이 높아짐에 따라 상위 1%에 속하는 비율이 높아지는 것으로 나타났다. 그러나 이와 같은 양상은 고등학교 유형에 따라 다른 경향으로 나타나고 있다. 과학 고등학교인 경우, 조기진급 및 조기졸업을 한 학생의 77%는 상위 20% 이하에 속하는 것으로 나타난 반면, 일반 고등학교인 경우에 학생의 83%는 상위 10% 내에 속하는 것으로 나타나, 비교 내신을 적용하여 조기진급 및 조기졸업제를 실시할 경우, 특수목적 고등학교(예, 과



학 고등학교) 학생들이 불이익을 받을 가능성이 있음을 시사하고 있다. 또한 과학 고등학교에서 학업성취가 상위권에 속하는 경우, 오히려 과학 영역을 집중적으로 학습할 수 있는 K 대학교를 기피하는 것으로 나타나 과학 영역에 재능이 있는 학생을 보다 조기에 발굴하여 교육하는 것의 중요성을 제기하고 있다.

수학 및 과학 영역에서의 성취수준과 흥미영역을 살펴보았을 때, 조기진급 및 조기졸업 대상자의 86%는 중학교 재학 당시 수학영역에서 상위 1% 내에 속하는 것으로 나타났으며, 고등학교에서는 27%에 해당하는 학생들이 상위 1% 내에서 수학 성취수준을 보이는 것으로 응답하였다. 과학 영역 중에서 학생들은 물리(37%), 화학(27%), 생물(14%) 등의 순으로 흥미를 나타내었으며, 이와 같은 흥미는 과학 영역에서의 성취수준만을 따로 보고하도록 하였을 때, 57%에 해당하는 조기진급 및 조기졸업 대상자가 상위 10% 내에 속하는 것으로 나타나, 조기진급 및 조기졸업 대상자를 선발할 때, 특정 분야에서 집중적인 흥미와 높은 성취수준을 보일 때, 이를 고려하여 그 대상자를 선발할 필요가 있음을 보여주었다.

## 2. 조사 도구

본 연구에서는 Coopersmith(1967, 1981, 1984)의 자아존중감 검사(Self Esteem Inventory, SEI)를 번안하고 재구성하여 58개 문항을 사용하였다. 자아존중감 검사의 하위척도는 크게 일반적 자아존중감, 사회적 관계 자아존중감, 학교관련 자아존중감 및 가정관련 자아존중감으로 나뉜다. 특히, 성공적인 조기진급 및 조기졸업의 요건으로 학생 개인적 특성은 물론 가정, 학교와 사회 요인의 영향을 언급한 바, 이에 대해 학생이 어떻게 지각하고 있는지 살펴보는 것이 중요할 것으로 생각되었다.

총래 자아존중감 검사는 '나와 비슷하다', '나와 비슷하지 않다'로 답하는 2점 척도로 구성되어 '나와 비슷하다'에 답한 경우는 2점, '나와 비슷하지 않다'에 답한 경우는 1점을 부여한다. 그러나 본 연구에서는 자아존중감 검사를 7점 리커르트 척도(1 = 전혀 그렇지 않다; 7 = 아주 그렇다) 형식으로 제작하여, 통계분석 시 수집된 자료의 등간성을 가정하였다. 본 연구대상의 응답 자료로부터 얻은 자아존중감 검사 도구의 요인별 신뢰도는 .36~.77로 나타났으며, 이들 신뢰도 중에서 학교와 관련된 요인은 신뢰도가 .36으로 낮게 나타나 학교와 관련된 요인을 구성하고 있는 4개 문항이 비동질적인 요소로 이루어져 있고, 일관적으로 동일한 개념을 측정하고 있다고 볼 수 없다는 연구자의 판단에 따라, 향후 분석에서 제외하기로 하였다.

또한 학생들이 진급 및 졸업하기 전에 다니던 고등학교 생활에 대한 생각과 태도를 조사하기 위해, 학교생활에 대한 지각 검사(이미순, 이현주, 2008)를 제작하였다. 특히, 본 연구는 조기진급 및 조기졸업의 대상자에게 일반 학생과 차별화된 교육과정을 제공하지 않아, 이들의 능력과 학습속도에 적합한 교육기회를 제공하지 않았다고 가정할 때, 이들이 학교에서 느낀 지루함, 불만 등이 나타날 것으로 예상되어, 이를 반영하는 25개 문항을 제작하였다(<표 1>).

학생의 학교생활에 대한 태도는 속진과 관련된 문항을 분석하고 요인분석을 실시하여 문항의 적절성을 논의하였다. 요인분석으로 얻은 4개의 요인은 전체 학교생활에 대한 태도의 변량을 55.0% 정도 설명하였다. 요인 1에 부하된 7개 문항들은 조기졸업의 기회에 관련된 문항들로 "수업이 내가 배우는 속도를 못 따라갔다," "충분히 만족할 만큼 배울 수 없었다," "조기졸업을 할 수 있는 기회가 있었다" 등으로 구성되어 있으며, 전체 변량의 23.3%를 설명하였다. 요인 2에 부하된 문항들은 학생들이 학문 영역에 보이는 관심을 반영하는 문항들로 구성되어 있으며, 전체 변량 중 13.7%를 설명하였다. 요인 3에 부하된 6개 문항들은 전체 변량 중 9.6%를 설명하며, 문항의 예로 "내가 친구보다 빨리 학습하는데도 불구하고 선생님은 내가 앞서 공부하는 것을 허락하지 않았다," "수업 시간이 지루했다" 등 학교 수업이 어렵했는가를 보여주고 있다. 요인 4는 "교육적인 격려와 지원을 아끼지 않은 선생님이 계셨다," "보다 난이도 높은 학습을 하도록 격려하는 선생님이 계셨다" 등의 4개 문항으로 구성되어 전체 변량의 8.4% 정도를 설명하였다. 본 연구에서 사용된 학교에 대한 지각 검사의 요인별 신뢰도(Cronbach  $\alpha$ )는 .65~.82로 나타나 학교에 대한 지각을 측정하는 도구라고 가정할 수 있었다.

<표 1> 학교생활에 대한 지각 검사의 요인, 문항수, 문항 기술 및 신뢰도

요인	문항수	문항 기술	신뢰도
조기졸업 기회	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 조기졸업 할 수 있는 기회가 있었다.</li> <li>· 조기졸업을 하기 위해, 열심히 공부할 수 있었다.</li> <li>· 뛰어난 친구들과 함께 지낼 수 있었다.</li> <li>· 좋은 대학에 입학할 수 있도록 준비할 수 있었다.</li> <li>· 수업이 내가 배우는 속도를 못 따라갔다.</li> <li>· 능력이 뛰어나고, 공부를 좋아하는 친구가 주위에 없었다.</li> <li>· 충분히 만족할 만큼 배울 수 없었다.</li> </ul>	.82

흥미 영역	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수학 과목이 재미가 있었다.</li> <li>· 과학 과목이 재미가 있었다.</li> <li>· 나의 학업성취에 대해 인정을 받았다.</li> </ul>	.81
학교수업	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수업제도에 열의가 없고, 교사 권위를 내세우는 선생님이 계셨다.</li> <li>· 내가 친구보다 빨리 학습하는데도 불구하고 선생님은 내가 앞서 공부하는 것을 허락하지 않았다.</li> <li>· 선생님은 반의 보통 수준에 있는 학생을 대상으로 수업을 진행하였다.</li> <li>· 학교과목 시간이 수학이나 과학 등 어느 한 과목에만 집중되지 않아 여러 과목을 균형 있게 배울 수 있었다.</li> <li>· 수업 시간이 지루했다.</li> <li>· 내 학습속도에 맞게 빨리 배울 수 있었다.</li> </ul>	.65
교사와의 관계	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 교육적인 격려와 지원을 아끼지 않은 선생님이 계셨다.</li> <li>· 가르치는 과목에 대해 해박한 지식을 가진 선생님이 계셨다.</li> <li>· 보다 난이도 높은 학습을 하도록 격려하는 선생님이 계셨다.</li> <li>· 선생님과의 사이가 좋았다.</li> </ul>	.77

### 3. 자료 분석

초기 설문지 자료와 후속 자료 분석시 SPSS 12.0 Window용 프로그램을 사용하였다. 자료의 정확성과 무응답의 경향성을 분석하기 위해(Tabachnick & Fidell, 2001), 수집한 자료들을 교차 참조하여 조사하였으며, 각 연속 변인들에 대해서 자료의 정상분포를 검증하였다. 그 외 공변량 분석의 가정(정상분포, 선형성, 변량의 동질성과 회귀 동질성)을 검증하였으며, 위의 가정이 유의하게 위배되지 않았으므로, 본 연구에서는 자료변형을 시도하지 않았다.

조기진급 및 조기졸업의 유무가 자아존중감에 미치는 영향을 연구하기 위해 다변량 공분산 분석(Multivariate Analysis of Covariance, MANCOVA)을 실시하였으며, Type I Error를 조절하기 위해,  $\alpha = .05$  수준에서 Bonferroni 수정방법을 적용하였다. 자료 분석에서 공변량을 설정한 이유는, 오차변량을 제거함으로써, 통계적 분석력을 증가시키는데 있었다. 특히, 표집된 연구대상의 수가 적고, 학생의 자아존중감에 대한 학업적 적용의 영향을 가정하였으므로, GPA에서의 차이를 공변량으로 설정한 후, 조기진급

및 조기졸업의 유무에 따른 학생 자아존중감의 차이를 살펴보았다. 한편, 고등학교 제학 중의 학교에 대한 지각 차이는 다변량 분산 분석(Multivariate Analysis of Variance, MANOVA)을 통해 분석하였으며, 다변량 공분산 분석과 마찬가지로 Type I Error를 조절하기 위해,  $\alpha = .05$  수준에서 Bonferroni 수정방법을 적용하였다.

자아존중감 및 학교에 대한 지각의 하위 요인들간의 관계를 조사하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다(<표 2>). 상관분석 결과, 학생의 IQ와 GPA는 본 연구의 종속변인으로 설정한 요인들과 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

<표 2> IQ, GPA, 자아존중감 및 학교에 대한 지각의 하위 요인들간의 상관

변인		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. IQ										
2. GPA		.20								
자아존중감	3. 일반적 자아존중감	-.08	-.16							
	4. 가족관련 자아존중감	-.05	-.14	-.42**						
	5. 사회관련 자아존중감	.22	-.18	-.55**	.35*					
학교에 대한 지각	6. 조기졸업 기회	-.28	.06	-.16	-.04	.12				
	7. 흥미영역	.21	-.09	-.32*	.37**	.22	-.18			
	8. 학교수업	.27	-.17	.29	-.26	-.07	-.37**	.04		
	9. 교사와의 관계	-.16	-.14	-.30*	.32*	.19	.36**	.28	-.18	

Nota. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

## IV. 연구 결과

### 1. 조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 고등학교 생활에 대한 지각의 차이

조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 고등학교 생활에 대한 지각의 차이(‘조기졸업 기회’, ‘흥미영역’, ‘학교수업’과 ‘교사와의 관계’)를 연구하고자 다변량 분산 분석을 실시하였다. 조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 고등학교의 생활에 대한 지각의 평균 및 표준편차는 <표 3>과 같다.

일반적으로 조기진급 및 조기졸업을 한 학생( $M = 5.90$ ,  $M = 5.61$ )은 ‘조기졸업 기회’와 ‘교사와의 관계’ 요인에서 조기진급 및 조기졸업을 하지 않은 학생( $M = 4.93$ ,  $M = 4.98$ )보다 높게 나타나, 조기진급 및 조기졸업을 하지 않고 고등학교 3년

과정을 마치고 K 대학에 진학한 학생에 비해, 고등학교 재학 당시 조기졸업의 기회가 있었으며, 보다 난이도 높은 학습을 하도록 격려하는 교사가 있었다고 생각하였다. 이에 비해 조기진급 및 조기졸업을 하지 않은 학생( $M = 5.53, M = 3.95$ )은 조기진급 및 조기졸업을 한 학생( $M = 5.24, M = 3.55$ )에 비해 과학 및 수학영역에 대한 흥미수준이 높았으며, 고등학교 학교수업에 대해서 수업시간이 지루하고, 빨리 학습하는데도 불구하고 선생님이 앞서 공부하는 것을 허락하지 않았다고 지각하였다.

<표 3> 조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 고등학교 생활에 대한 지각의 평균과 표준편차

변인	조기진급 경험자			일반 학생			전체		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
조기졸업 기회	5.90	.75	37	4.93	1.20	15	5.62	.99	52
흥미영역	5.24	1.17		5.53	1.33		5.32	1.21	
학교 수업	3.55	.86		3.95	1.01		3.67	.91	
교사와의 관계	5.61	.88		4.98	1.43		5.43	1.09	

조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 학생의 고등학교 생활에 대한 지각에서 차이가 나타났다(Wilks'  $\lambda = .78, F(4, 47) = 3.29, p = .019$ ). 이에 조기진급 및 조기졸업 유무에 따라 고등학교 학교생활에 대한 태도의 여러 변인 중 어디에서 구체적으로 차이가 나타나는지 살펴보기 위해, 단변량 분석을 실시하였을 때(<표 4>), '조기졸업 기회' 요인에서 조기진급 및 조기졸업을 한 학생과 그렇지 않은 학생사이에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(Univariate  $F(1, 50) = 12.47, p = .001$ ). 즉, 조기진급 및 조기졸업을 한 학생들이 그렇지 않은 학생에 비해 조기 졸업을 할 기회가 많았으며, 기회가 있어 이를 위해 열심히 공부할 수 있었다고 생각하였다.

<표 4> 고등학교 생활에 대한 지각에 미치는 조기진급 및 조기졸업의 효과

효과	종속변인	Univariate F	df	p
조기진급 및 조기졸업 유무	조기졸업 기회	12.47 *	1/50	.001
	흥미영역	.62	1/50	.433
	학교 수업	2.10	1/50	.153
	교사와의 관계	3.78	1/50	.057

Note. \* Bonferroni adjusted  $p < .0125$ .

한편 통계적으로 유의하지 않으나(Univariate  $F(1, 50) = 3.78, p = .057$ ), 조기진급 및 조기졸업을 한 학생이 그렇지 않은 학생에 비해 교사와의 관계를 긍정적으로 지각하였다. 다시 말해, 조기진급 및 조기졸업을 한 학생들은 고등학교 때 교사들이 교육적인 격려와 지원을 아끼지 않았고, 보다 난이도 높은 학습을 하도록 격려했다고 응답하였다.

본 연구에서 조기진급 및 조기졸업을 한 학생 다수가 과학 고등학교 출신임을 감안할 때(91% 이상), 일반 고등학교보다 조기진급 및 조기졸업에 대해 많은 정보를 가지고 있고, 대학입시 위주의 공부보다는 학생의 학습속도와 능력에 맞게 학습하도록 지원해 주는 환경에 처해 있었을 가능성이 많았다고 가정할 수 있다. 그러므로 이상의 결과가 시사하는 바는 학생의 학습속도 및 능력 등의 학습준비도에 따라 학습할 수 있도록, 조기진급 및 조기졸업제에 대한 충분한 정보와 기회를 제공하는 것이 중요하다는 점을 보여준다.

## 2. 조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 자아존중감의 차이

조기진급 및 조기졸업을 한 학생과 그렇지 않은 학생의 GPA의 초기 차이를 조절한 후, 이들의 '일반적 자아존중감', '가정관련 자아존중감'과 '사회적 관계 자아존중감'을 종속변인으로 설정하여 다변량 공분산 분석을 실시하였다. 전체 52명의 자료 중 무응답을 제외한 39명의 자료만 분석하였다. 조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 자아존중감의 관찰 평균(Observational Means), 조절 평균(Adjusted Means)과 표준편차는 <표 5>에 제시한 바와 같다.

조기진급 및 조기졸업을 한 학생(Adjusted  $M = 4.91$ )은 '일반적 자아존중감' 요인에서 조기진급 및 조기졸업을 하지 않은 학생(Adjusted  $M = 4.73$ )보다 높게 나타나, 일반적으로 자신에 대해 자신감이 있으며, 자신이 한 일에 대해 보다 만족하는 것으로 나타났다. 반면에, 조기진급 및 조기졸업을 하지 않은 학생(Adjusted  $M = 6.22$ , Adjusted  $M = 4.80$ )은 조기진급 및 조기졸업을 한 학생(Adjusted  $M = 5.78$ ,  $M = 4.55$ )보다 '가정관련 자아존중감'과 '사회적 관계 자아존중감' 요인에서 높게 나타났다(<표 5>).

조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 자아존중감의 하위 요인별 평균을 수치상으로 비교하였을 때, 조기진급 및 조기졸업을 하지 않은 학생들이 오히려 수용적인 가정환경에서 부모님과 즐거운 시간을 보내며 또한 긍정적인 또래 관계를 형성하고

있다고 지적하는 것으로 나타났다. 이상의 결과는 조기진급 및 조기졸업을 한 학생의 경우, 대부분 고등학교 때부터 기숙사 생활을 하다가 대학에 입학하므로 이들의 특수한 생활패턴을 반영하는 것으로 생각되었다.

<표 5> 조기진급 및 조기졸업 유무에 따른 자아존중감의 평균과 표준편차

변인	조기진급 경험자				일반 학생			
	M	Adjusted M	SD	N	M	Adjusted M	SD	N
GPA(공변량)	3.74		.15	28	3.56		.64	11
일반적 자아존중감	4.92	4.91	.18		4.71	4.73	.29	
가족 관련 자아존중감	5.78	5.78	.16		6.22	6.22	.26	
사회적 관계 자아존중감	4.55	4.55	.17		4.81	4.80	.27	

학생의 GPA(공변량)는 자아존중감의 평균벡터(‘일반적 자아존중감,’ ‘가족 관련 자아존중감’과 ‘사회적 관계 자아존중감’)와 유의한 관계가 없었다(Wilks'  $\lambda = .99$ ,  $F(3, 30) = .163$ ,  $p = .921$ ). 또한 학생의 GPA에서의 초기 차이를 조절한 후, 조기진급 및 조기졸업의 유무와 자아존중감의 관계를 살펴보았을 때도, 조기진급 및 조기졸업의 유무와 자아존중감의 관계는 유의하지 않았다(Wilks'  $\lambda = .87$ ,  $F(3, 30) = 1.66$ ,  $p = .195$ ). 이와 같이 본 연구는 다변량 공분산 분석에서 통계적으로 유의한 결과를 얻지는 못하였으나, 향후 연구의 방향을 제시하고자 단변량 분석을 실시하였다(Tabachnick & Fidell, 2001). <표 6>에서 나타난 바와 같이, 학생의 GPA에 따른 자아존중감의 차이는 그 하위 요인 어디에서도 나타나지 않았으며, 마찬가지로 조기진급 및 조기졸업 유무에 의한 자아존중감의 차이 역시 그 하위 요인 어디에서도 통계적으로 유의하지 않았다.

<표 6> 자아존중감에 미치는 GPA와 조기진급 및 조기졸업의 효과

효과	종속변인	Univariate F	df	p
GPA(공변량)	일반적 자아존중감	1.63	1/36	.689
	가족 관련 자아존중감	.02	1/36	.903
	사회적 관계 자아존중감	.03	1/36	.849
조기진급 및 조기졸업 유무	일반적 자아존중감	.35	1/36	.559
	가족 관련 자아존중감	2.09	1/36	.157
	사회적 관계 자아존중감	.64	1/36	.428

Note. \* Bonferroni adjusted  $p < .017$ .

결론적으로, 조기진급 및 조기졸업을 한 이후에 학생의 자아존중감이 낮아질 수 있다는 우려와 달리, 본 연구에서는 조기진급을 한 학생과 그렇지 않은 학생간 자아존중감은 통계적으로 유의한 차이가 없으며, 오히려 조기진급 및 조기졸업을 한 학생들이 일반적으로 자신에 대해 긍정적으로 지각하는 것으로 나타났다. 그러나 본 연구에 참여한 학생의 대학교의 학년수준을 통제하고 실시된 연구가 아니므로, 조기진급 및 조기졸업을 한 직후에 학생들이 지적으로 도전적인 환경에 노출되어 자신보다 능력이 출중하거나 비슷한 수준의 학생과 생활을 하면서 자아를 어떻게 반성하고 평가를 내리는지 구체적으로 그 결과를 도출할 수 없었다.

또한 비교적 동질능력 집단의 성격이 강한 대학에서 학생들은 자신의 학업적 능력에 대해 또래비교를 할 것으로 생각되었으나, 본 연구에서는 학생의 GPA가 자아존중감에 미치는 영향을 밝힐 수 없었다. 그러므로 조기진급 및 조기졸업을 한 학생이 그렇지 않은 학생에 비해 높은 GPA가 현재 그들의 자아존중감 형성에 어떤 영향을 미치고 있는지 논리적 관계성에 대한 연구가 제기된다고 할 수 있다.

## V. 논의 및 결론

본 연구는 지금까지 조기진급 및 조기졸업이 활성화되지 않은 이유를 학생들의 사회 정서적 측면에 대한 우려에서 찾아보고자 하였다. 이에 조기진급 및 조기졸업을 한 학생과 그렇지 않은 학생의 GPA, 자아존중감, 학교생활에 대한 지각을 비교하였으나, 사회 정서적 측면에 대한 우려와 달리 조기진급 및 조기졸업을 한 학생들이 그렇지 않은 학생들보다 자신을 부정적으로 지각하고, 고등학교 생활에 대해 부정적인 태도를 보이지 않는 것으로 나타났다. 오히려 조기진급 및 조기졸업을 한 학생들이 일반적으로 자신을 긍정적으로 지각하고 있으며, 고등학교 생활 중 조기졸업에 대한 정보에 많이 노출되어 이에 대해 준비하는 것이 보다 용이하였음을 보여주고 있다. 또한 조기에 입학한 대학생활에서도 학업적으로는 물론 사회 정서적으로도 잘 적응하는 것으로 나타났다.

그러나 이상의 연구결과를 조기진급 및 조기졸업의 모든 대상자에게 일반화하는 데 한계가 있다. 우선 본 연구에 참여한 학생의 수가 적으므로 연구대상의 대표성 문제를 제기할 수 있다. 또한 조기졸업 및 조기진급을 하여 대학에 입학하였다고



해도 단지 1년 수업연한을 단축한 경우이므로, 조기진급 및 조기졸업을 결정할 당시, 자신의 학업에 대한 태도를 분명히 표현할 수 있는 연령수준이었음을 감안한다면, 다른 연령수준에서 조기진급 및 조기졸업을 하였거나, 1년 이상의 수업연한을 단축한 경우까지 결과를 일반화하여 해석할 수 없다. 더욱이 본 연구대상의 경우, 고등학교 재학 중일 때 자연과학 분야에 흥미를 갖고 있어 과학영역의 중점연구를 실시하는 대학에 진학을 한 경우이므로, 고등학교와 대학간의 연계가 비교적 자연스럽게 이루어진 상황이다. 따라서 학생의 학업적 흥미와 관심을 추구할 수 없는 대학에 조기진급 및 입학한 경우 등에 대한 추후 연구의 필요성이 제기된다.

그러므로 조기진급 및 조기졸업 후 학생들이 새로운 교육환경에서 경험할 사회 정서적 부적응에 대한 단순한 우려로 학생들의 타고난 잠재능력의 신장을 저해할 것이 아니라, 앞서 언급한 연구결과와 추후 연구방향을 염두에 두고, 학생 능력과 속도에 맞는 교육적 기회를 부여하고 이들의 적응을 돕는 현실적인 방안을 적극적으로 강구하는 것이 바람직할 것으로 생각된다.

우선 본 제도가 소기의 긍정적인 효과를 거두기 위해서는 조기졸업에 필요한 조기이수인정평가의 타당도와 신뢰도를 확보해야 한다. 다시 말해서, 대상 학생들의 인지적, 정서적, 사회적 발달의 제반 사항에 대한 다양한 자료 및 방법을 동원하고 실시하여 해당 학생이 상급학년으로 진학할 때, 적응의 문제를 최소화 할 수 있도록 판단기준을 마련하는 노력이 선행되어야 한다. 공식적으로 실시되는 각종 검사, 면접, 산출물, 추천서 등 다양한 방법에 기초하여 지능, 적성, 학력 평가 및 정서발달을 평가하고, 성취도 뿐 아니라 기본적인 능력, 잠재력도 측정하되 면접과 학생들의 수행을 평가하여 사고력, 의사소통, 협동능력, 창의성, 문제해결력은 물론 학업에 대한 동기와 흥미 등도 함께 고려해야 할 것이다.

한편 우리나라는 각 학교에서 조기진급 및 조기졸업을 희망하는 학생이 있으면 이 학생이 교육과정을 짧은 시간에 이수할 수 있도록 압축된 프로그램을 제공하여 반드시 교육을 받은 다음 조기이수인정평가를 받아 조기진급 또는 조기졸업을 하도록 하고 있다. 이런 의무는 각 학교로 하여금 조기진급 및 조기졸업을 할 만큼 충분히 준비가 되어 있다고 판단되는 학생에 대해서까지 불필요한 반복적인 교육을 실시해야 하는 문제를 초래하였다. 그러나 외국의 경우, 조기진급 및 조기졸업 대상자 선발과 관련하여 준비가 되어 있는 학생에 대해서만 조기진급 및 조기졸업을 시키므로 각 학교에서 조기진급 및 조기졸업을 시키기 위해 교육을 시키는 프로그램을 제공하지 않는다. 이 보다는 오히려 조기진급 및 조기졸업을 한 후에 적응이 원

만히 이루어 질 수 있도록 과도기 프로그램을 운영하는 방식을 취하고 있다. 과도기적 프로그램 체계를 통해서(Brody & Stanley, 1991; Noble et al., 1999; Robinson, 1996), 학생들로 하여금 새로운 분위기에 적응할 시간적 여유를 마련해 놓는다. 그 안에서 서로 비슷한 수준과 상황에 있는 학생들은 독립적으로 자신의 학습에 대해 책임지는 것을 배울 뿐 아니라 학습에 필요한 기술을 습득하게 된다. 또한 상담 교사 및 심리학자를 마련하여 이들 학생들의 정서와 사회발달에 필요한 도움을 제공하여 성공적인 학업 및 사회적 적응을 도모한다.

현 우리나라의 대학에서 직접적으로 조기진급 및 조기졸업 대상자의 학업적 및 사회적 적응을 돕는 과도기적 프로그램을 운영하지 못하더라도 고등학교에서 프로그램을 효율적으로 운영할 수 있도록 각 학교가 처한 상황을 고려하는 다양한 형태의 지원 방안을 만드는 것이 필요하다. 고등학교에서 기준으로 삼아야 할 프로그램의 목표나 내용 체계를 만들고 대학이 운영할 수 있는 공통 프로그램과 고등학교에서 할 수 있는 자율 프로그램으로 그 체계를 만든 다음에 대학이 적절한(차별화된) 지원을 해주는 시스템을 만든다면, 이를 통해 대학은 학생들뿐만 아니라 현재 이들 학생이 속한 학교도 배려할 수 있을 것이다.

그러나 일반학교에서 앞서 제기한 과도기적 프로그램을 단기간에 실시하기는 어려운 상황이다. 이에 영재교육기관이 심화학습 중심으로 영재교육 프로그램을 개설 및 운영하는 현 체계를 조절하여, 시·도 교육청, 지역교육청, 영재학급을 운영하는 학교에서의 평가 인증을 활용한다면 사회, 정서적으로 조기진급 및 조기졸업에 준비가 되지 않은 학생을 그 대상자로 인증하는 오류를 최소화할 수 있다. 또한 영재교육기관을 활용함으로써 학생의 능력과 학습속도에 맞는 교과목 및 프로그램들을 개설함은 물론 조기졸업 대상자들을 위해 부가적으로 요구되는 사회, 정서적 지원책을 강구하는 것이 보다 용이할 것으로 사료된다.

## 참 고 문 헌

- 이미순, 이현주(2006). **학교생활에 대한 지각 검사**. 미발행 검사도구.
- 조석희, 이미순, 박성익, 이현주(2006). **조기진급 및 조기졸업 활성화 방안**. 서울: 한국교육개발원.
- 조석희, 최영표, 김양분(1994). **속진제의 효율적인 운영방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- Brody, L. E. (2001). The talent search model for meeting the academic needs of gifted and talented students. *Gifted and Talented International*, 16, 99-102.
- Brody, L. E., Muratori, M. C., & Stanley, J. C. (2004). Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 97-107). Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (1991). Young college students: Assessing factors that contribute to success. In W. T. Southern & E. D. Jones (Eds.), *Acceleration of gifted children* (pp. 102-132). New York: Teachers College Press.
- Caplan, S. M., Henderson, C. E., Henderson, J., & Fleming, D. L. (2002). Socioemotional factors contributing to adjustment among early-entrance college students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 124-134.
- Colangelo, N. (2002). *Counseling the gifted and talented students*. (Research Monograph No. RM 02150). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Lupkowski-Shopluk, A. E. (2004). Whole-grade acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 77-86). Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman & Co.

- Coopersmith, S. (1981). *SEI - Coopersmith Inventory: School form*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1984). *Self-esteem Inventories(SEI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cornell, D. G., Callahan, C. M., Bassin, L. E., & Ramsay, S. G. (1991). Affective development in accelerated students. In W. T. Southern & E. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 74-101). New York: Teachers College Press.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gregory, E., & March, E. (1985). Early entrance program at the California State University, Los Angeles. *Gifted Child Quarterly*, 29, 83-88.
- Gross, M. U. M. (1992a). The early development of three profoundly gifted children of IQ 200. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 94-133). Norwood, NJ: Ablex Publishing Press.
- Gross, M. U. M. (1992b). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36, 91-99.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Gross, M. U. M. (1994). Radical acceleration: Responding to the academic and social needs of extremely gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 21, 27-34.
- Gross, M. U. M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally profoundly gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 179-192). New York: Elsevier.
- Gross, M. U. M. (2002). Gifted children and the gift of friendship. *Understanding Our Gifted*, 14, 27-29.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford Binet: Origin and development Yonkers on-Hudson*. New York: World Book.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). The performance of students in a program of radical acceleration at the university level. *Gifted Child Quarterly*, 29, 175-179.

- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 13-22). Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1984). Effects of acceleration on students. *Review of Educational Research*, 54, 409-425.
- Lubinski, D. (2004). Long-term effects of educational acceleration. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 23-37). Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W., & Hau, K.-T. (2003). Big-fish-little pond effect on academic self concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concepts in gifted and general educational students. *Roeper Review*, 25, 61-65.
- Noble, K. D., Arndt, T., Nicholson, T., Sletten, T., & Zamora, A. (1999). Different strokes: Perceptions of social and emotional development among early college entrants. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 77-84.
- Noble, K. D., & Drummond, J. E. (1992). But what about the prom? Students' perceptions of early college entrance. *Gifted Child Quarterly*, 35, 106-111.
- Olszewski-Kubilius, P. (1995). A summary of research regarding early entrance to college. *Roeper Review*, 18, 121-125.
- Olszewski-Kubilius, P. (1998a). Talent search: Purposes, rationale, and role in gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9, 106-114.
- Olszewski-Kubilius, P. (1998b). Research evidence regarding the validity and effects of talent search educational programs. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9, 134-138.

- Olszewski-Kubilius, P. (2002). A summary of research regarding early entrance to college. *Roeper Review*, 24, 152-157.
- Olszewski-Kubilius, P. (2004). Talent searches and accelerated programming for gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 69-76). Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *The Council for Exceptional Children*, 67, 535-548.
- Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisal of basic problems*. Bureau of Educational Research Monograph No. 31, Columbus, OH: The Ohio State University Press.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). *The learning style inventory: A measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, N. M. (1996). Acceleration as an option for the highly gifted adolescent. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 169-178). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration of the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 59-67). Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Robinson, N. M., & Harsin, C. (2003). *Considering the options: A guidebook for investigating early college entrance*. Nevada: Davidson Institute for Talent Development.
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1992). Acceleration: Valuable high school to college options. *Gifted Child Today*, 15, 20-23.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

- Rotigel, J. V., & Lupkowski-Shoplik, A. E. (1999). Using talent searches to identify and meet the educational needs of mathematically talented youngsters. *School Science and Mathematics, 99*, 330-337.
- Sands, T., & Howard-Hamilton, M. (1995). Understanding depression among gifted adolescent females: Feminist therapy strategies. *Roeper Review, 17*, 192-195.
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (1991). Academic acceleration: background and issues. In W. T. Southern & E. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 1-28). New York: Teachers College Press.
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In N. Colangelo, S. G. Assouline & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 5-12). Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Fiscus, E. D. (1989). Academic acceleration: Concerns of gifted students and their parent. *Paper presented at the annual meeting at the National Association for Gifted Children, Cincinnati*.
- Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387-405). Tarrytown, NY: Pergamon.
- Swiatek, M. A. (1993). A decade of longitudinal research on academic acceleration through the study of mathematically precocious youth. *Roeper Review, 15*, 120-124.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

## Abstract

### The Effect of Grade Skipping and Early Graduation on Social and Emotional Adjustments of Early College Entrants

Mi-Soon Lee(Korea University)

Seokhee Cho(KEDI)

Hyunjoo Lee(Seoul National University)

On the basis of exploration for the effect of grade skipping and early graduation on socio-emotional adjustments of early college entrants, this study sought to present educational and counseling implications for the promotion of efficiency in practicing grade skipping and early graduation. Fifty-two students were asked to report their IQs and GPAs and to respond the *Self-Esteem Inventory*(Coopersmith, 1967, 1981, 1984) and the *Attitude toward Schooling Scale*(Lee & Lee, 2006). The data collected were analyzed by MANOVA and MANCOVA. On the contrary to concern for socio-emotional development of early entrants, the result indicated that there was not any statistically evidence to show the differences in socio-emotional adjustments between early entrants and the counterparts in the K University. However, there were significant group differences in attitude toward schooling (e.g., the opportunities and informations for grade skipping and early graduation).

Key words: Grade skipping and early graduation, Acceleration, Social and Emotional adjustment, Science high schools