



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

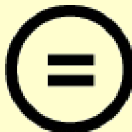
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

한국 대학생들의 TOEIC 독해에서의
학습저해 요인 분석



부경대학교 교육대학원

영어교육 전공

김 은 정

교육학석사 학위논문

한국 대학생들의 TOEIC 독해에서의 학습저해 요인 분석

지도교수 조 윤 경

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2009년 8월

부경대학교 교육대학원

영어교육 전공

김 은 정

김은정의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2009년 8월



주심 언어학 박사 배재덕 (인)

위원 영어교육학 박사 오준일 (인)

위원 교육학 박사 조윤경 (인)

목 차

영문초록	vi
------------	----

I. 서 론

1.1 연구의 필요성 및 목적	1
1.2 연구 과제	3
1.3 연구의 제한점	3

II. 이론적 배경

2.1 L2 독해의 정의	5
2.2 독해 기술 및 전략	7
2.2.1 독해 기술	7
2.2.2 독해 전략	8
2.3 TOEIC 시험의 구성	12
2.4 독해 저해 요인에 관한 선행연구	14

III. 연구 방법

3.1 연구 참여자	20
3.2 연구 도구	23
3.3 자료 수집 절차 및 분석	24

IV. 분석 결과 및 논의

4.1 신뢰도 분석	26
4.2 TOEIC 독해 저해 요인 분석 결과	26
4.3 능숙도 수준에 따른 TOEIC 독해 저해 요인	32

V. 결론 및 제언

37

5.1 결론	37
5.2 제언	39

참고 문헌

42

부록

설문지	48
-----------	----



표 목 차

<표 1> 읽기 기술과 전략을 구분하는 특징	9
<표 2> 연구 참여자의 전공	21
<표 3> 연구 참여자의 TOEIC 응시 횟수	21
<표 4> 연구 참여자의 TOEIC 점수 분석	22
<표 5> TOEIC 독해 저해 요인 설문지 구성	23
<표 6> KMO와 Bartlett 검정결과	27
<표 7> TOEIC 독해 저해 요인 분석 결과	29
<표 8> 상하집단의 각 요인별 평균 및 표준편차 통계량	32
<표 9> 영어 능력별 TOEIC 독해 저해 요인에 관한 독립 표본 t-검정	34

부록 목차

<부록 > 설문지	48
-----------------	----

**An Analysis on the Interfering Factors in TOEIC Reading Comprehension of
Korean University Students**

Kim, Eun Jung

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study is to analyze what the interfering factors in English reading comprehension are among Korean university students in TOEIC. It will determine whether there are any different factors in reading comprehension between a lower and a higher group.

For this purpose, some students were offered a chance to explain the problems they experienced while solving reading comprehension questions through e-mail and in person. All their thoughts were collected and questionnaires were made with them. A survey was conducted by selected university students in Busan.

The results of this study can be summarized as follows: First, there were 8 different factors collected through SPSS 10.1 with the questionnaires.

The factors are understood through several varying criteria: language factors, environment factors, experience factors, mental factors, cognitive strategic factors, lexical factors and etc. With the 8 factors, 5 factors could influence reading comprehension abilities in a lower group, such as with their language factor, experience factor, mental factor, cognitive strategic factor, and lexical factor. Second, there is a difference between a lower and a higher group.

Based on the above findings, a few suggestions can be made for the future research: First, experience factors can be the most affectable among the others. It is necessary to provide students with diverse reading materials and practice tests to get used to a restricted environment. TOEIC test is given in a limited time. Therefore, students should be encouraged to deal reading materials with time allotments.

Second, there is a difference between a lower and a higher group. teachers should consider beginners' difficulties in reading comprehension. 5 factors could influence reading comprehension abilities in a lower group, such as with their language factor, experience factor, mental factor, cognitive strategic factor, and lexical factor.

Actually, easy and various grammar should be offered for beginners to overcome reading materials Teachers should offer a balanced allotment of controlled, guided reading, considering learners' needs and actual conditions. Through various chances of reading, learners can read and develop comprehension in English, rather than interpreting only a few

sentences and delivering their own thoughts, feelings and ideas without hesitation.



I. 서론

1.1 연구의 필요성 및 목적

7차 교육과정 이후로 의사소통 능력을 향상 시키는 것을 궁극적인 목표로 외국어 학습의 방향이 많이 달라지고 있지만, 아직은 영어 읽기교육이 우리나라에서 중고등학교와 대학교에서 가장 많이 다루는 영어교육의 영역 중에 하나이기에 읽기에 대한 중요성은 늘 강조되어오고 있다. 수능 외국어 영역의 출제 방향은 중고등학교에서 학습한 내용들에 대한 평가도 있는 반면, 대학교육을 받는데 필요한 능력을 알아보기 위해 고등학교 교육과정의 내용과 수준에 맞추어 대학에 진학하여 영어로 쓰인 전공 분야의 서적을 읽고 이해하는 능력을 평가하는 것이다(교육부, 1997).

현재 대학수학능력시험에서 언어의 네 가지 영역 중 읽기 영역은 듣기, 말하기, 쓰기와 비교했을 때, 65%정도의 가장 높은 비율을 차지하면서 독해능력의 비중이 현실을 직면하고 있고, 글이나 인터넷으로 정보를 얻는 것이 외국어를 접하기 가장 손쉽고 효과적인 방법이며 그 다양한 정보를 해독하려면 광범위한 분야에서 독해 능력이 절실히 요구되고 있다. 영어독해 향상 방안이 수없이 제공됨과 동시에 영어독해를 저해하는 요인을 철저히 분석한다면 교사와 학습자들의 투자한 시간과 노력 이상으로 영어 읽기는 만족할 만큼의 결실을 맺을 수 있을 것이다.

학자들도 외국어 학습에 읽기가 차지하는 비중을 강조하여 왔는데 Krashen(1993)은 읽기가 이해능력입력(comprehensible input)의 중요한 공

급원이 되고 결과적으로 전반적인 언어숙달도 발달에 큰 공헌을 한다고 강조한 바 있다. 또한 외국어 학습에서 효율적인 읽기능력의 향상은 가장 핵심적인 부분이라고 주장하였고 읽기기능을 학습자가 자신의 최종적 학습 목표에 도달할 수 있는 가장 효율적인 언어기능으로 간주하였다(Carrell, 1988; Mikulecky & Jeffries, 1986).

그러나 우리나라 교육 현장에서 영문 독해력 실태를 보면 타 영역에 비하여 교사와 학습자 모두 상대적으로 많은 노력과 시간을 투자하고 있지만, 중고등학생을 막론하고 대학생까지 영어독해를 언어의 한 영역으로 활발하게 활용하기보다 늘 어려워하고 있는 실정이며 그 분야에 대한 저해요소가 있음을 알 수 있다. 박영애(1999)는 우리나라 대학생들이 대학수업에서 많이 활용되고 배우는 영어의 영역이 독해임에도 불구하고 대학생들이 자주 사용하고 있는 독해 전략에 관한 연구는 매우 빈약한 실정이라고 제시하였다. 반면 독해전략은 꾸준히 연구되어오고 있으나 아직은 독해를 저해하는 요소에 관해 분석된 선행 연구들은 읽기지도, 독해전략, 독해향상 방안 등에 비해 그 수가 극히 적은 편이라 하겠다. 영어에 자신감이 부족한 학습자들일수록 잘 할 수 있는 여러 가지 방안을 알려주는 것에 앞서 현재 그 학습자가 어떠한 장벽을 갖고 영어읽기에 접근하는지를 분석하는 것도 가치 있는 연구라고 본다.

또한 현재 한국 대학생들이 취업을 위한 영어실력을 평가하는 가장 보편화된 TOEIC시험의 경우, TOEIC은 청취 100문제와 문법, 어휘 및 독해 100문제로 구성되어 있다. 특히 Reading comprehension을 세분화 하면 문법/어휘 52문제와 독해 48문제로 구성되어 토익의 Reading comprehension에서 독해는 100문항 중 48문항 즉 48%의 엄청난 비율을 차지하고 있으며 전체적인 TOEIC시험과 비교하면 거의 25%정도의 비중을 차지하고 있다. 따라서 본 연구의 목적은 영어 읽기자료 중 우리나라 대학생들이 취업이나

본인의 영어 능력향상을 위해 가장 많이 응시하고 있는 TOEIC 시험에서 특히 독해 분야를 중심으로 영어 독해를 할 때 겪는 어려움과, TOEIC 독해를 하는데 장애요소가 되는 것들을 진단하고 분석하는 데 목표를 두고 있다.

1.2 연구 과제

본 연구는 위와 같은 목적에 부합하기 위해 다음과 같은 연구 과제를 수행하고자 한다.

연구과제 1. TOEIC 독해를 방해하는 저해요인은 어떤 것이 있는가?

연구과제 2. 영어 학습자의 읽기 능력에 따라 TOEIC 독해 저해요인에서 차이가 있는가?

1.3 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 가진다.

첫째, 본 연구는 우리나라에서 시행되는 영어시험들 가운데 가장 공신력이 있는 TOEIC을 바탕으로 대학생들의 영어 독해 저해 요인을 분석하였다. 하지만, TOEIC 독해는 극히 제한된 내용만을 다루고 있기 때문에, 단지 TOEIC 독해 점수만으로 다양한 영어 독해에 동일한 저해 요인으로 일반화시키기는 어렵다.

둘째, 연구 대상자의 경우, 부산지역 대학생들 161명만을 대상으로 설문지를 통해 영어독해 저해요인을 분석하여 모든 대학생들이 갖고 있는 문제점을 나타낼 수 없었으며, 연구 대상자들의 61.5%가 영어영문학을 전공하는 학생들인 것을 참고한다면, 조사 대상에 따라 그 연구 결과가 달라질

수 있다.

셋째, 정기 TOEIC 성적으로 상하집단을 나누었지만, 연구 참여자 모두가 동일한 시험을 응시한 것이 아니기에, 명확하게 상하집단이 구분되었다고 보기는 힘들다.

넷째, 본 연구는 상위집단과 하위집단이 느끼는 독해 저해 요인이 다르다는 것을 제시할 수는 있으나, 이 저해 요인들을 통해 하위집단의 영어 독해 능력을 향상시키는 구체적인 학습 방안을 제시하지는 않고 있다. 의욕이 상실되고 영어 학습의 동기를 상실할 위기에 처해있는 하위 집단을 상위 집단만큼의 수준으로 끌어 올리는 것 또한 학습에 있어서 중요한 역할을 한다고 본다.

마지막으로, 소수의 개방형 문항은 본 분석에서 사용되지 않았고 가장 일반적인 의견들만 설문 문항에 포함되어 연구 목적에 대한 심층적인 분석 결과는 제시하기에는 무리가 있다.

II. 이론적 배경

2.1 L2 독해의 정의

읽기가 수동적이고 단순한 기능으로 여겨졌던 과거와는 달리 능동적이고 복합적인 과정임이 밝혀지고 있다. 독해란 일반적으로 말해 기호화한 메시지를 독자가 해독하는 과정으로 인쇄된 문자 언어를 통해 작가가 전달하고자 하는 메시지를 파악하는 능력이라 말할 수 있을 것이다.

독해 과정을 연구의 물리적 동작으로, 독해 행위 중에 안구가 멈추는 고착현상(fixation)이 발생하는데 이러한 고착과정에서 독자는 읽기 자료에 대한 인상(impression)을 수용한다고 보았거나, 독해는 지각적, 언어적, 인지적 능력이 모두 관련되어 있는 복합적인 활동으로, 이와 같은 지각 행위 속에서 의미 있는 인지 과정이 수반되며 그 결과로 이해가 뒤따른다는 것이다. 이러한 정의는 독해란 능동적인 정보처리 과정으로 이해되며, 독해를 독해 자료로부터 효과적으로 정보를 이끌어내는 행위라고 주장한다(Grellet, 1981).

독해는 예측가능하며 선택적이며 목적이 있는 이해과정이며 독자가 텍스트에 관해 형성하는 질문들에 대해 그 텍스트를 해석하거나 이해하는 과정이다. 그렇게 해서 독자가 그 질문에 답을 찾는 것이라고 주장하며, 내부적으로 활성화된 정보와 문자적인 정보를 섞는 과정이다(Carrell & Eisterhold, 1983; Smith, 1990). 위 학자들의 주장을 보면, 독해는 정보를 처리하는 과정이라기보다는 우리가 얼마나 사전에 알고 있었던 정보와 그 주제에 걸맞게 우리의 지식을 넓히거나 재구성할 수 있도록 텍스트를 허용하는가에 따라 정보를 해독하는 것이라고 볼 수 있다.

독해란 작가에 의해 구상된 내용을 독자가 재구성하여 결함을 이루어 가

는 과정으로 의미한다고 하며, 의사소통 수단 중에 저자가 쓴 내용을 독자의 어떤 목적에 의해 글을 읽으면서 이해하는 수단이라고 정의한다 (Wallace, 1992). 독해를 저자의 메시지를 따르고 반응하려는 독자의 정신적, 인지적 과정으로 개인적인 것이라 직접 관찰 할 수 없는 과정이라고 하며, 또는 복잡한 과정이고 목적에 따라 작용하는 과정들이 다르기 때문에 독해를 정의내리는 것은 쉽지 않다고 한다.

또한, 독해는 인쇄된 자료에서 의미를 끌어들이거나 그 정보를 적절하게 해석하는 능력이라고 정의를 간단하게 내린 것 같지만, 이와 같은 정의만으로 독해를 이해하기에 부족한 것 같다. 독해는 다양한 목적에 의해 이루어지며 그 내용도 상당히 다양하기에 의미를 유추하고 해석하는 독자의 능력, 시간 제약등 여러 환경이 작용하기에 명확한 정의를 제시하고 있지 않다(Carrell & Grabe, 2002).

Nuttall(1996)은 저자가 자신의 글이 조립을 완성했을 때, 완벽한 하나의 가구가 될 수 있도록 제작하여 제공하면, 독자는 자신의 모든 지식과 경험을 동원하여 그 조각 조각을 하나의 가구로 만들어가는 작업을 하는 것이 독해라고 정의한다. 이때 독자가 가구 제작을 해 본 경험이 있거나, 직업이 목공수라면 경험이 부족해 가구 조합을 실패할 가능성이 적으며 빠른 시간 내에 수월하게 가구 조립을 마칠 수 있는 ‘do-it-yourself’ 세트와 같은 것이라고 정의한다. 즉 독자의 선형 지식(schema)을 강조하고 있다.

따라서 독해란 표현적인 문자의 해독만을 의미하는 것이 아니라 글의 배경이해 및 저자의 글 쓴 의도까지 파악해야 하는 과정이므로 올바른 글의 이해를 위해서 경험적인 개념배경과 사전적인 의미, 그리고 문화적인 의미까지 요구하는 것이다. 독해란 유도적인 사고과정이며 인쇄된 정보 안에서 실마리를 찾아내어 독자가 이미 터득한 요소와 알맞게 재결합하는 과정이라는 것이다. 독자와 저자간의 상호 작용, 의사 소통, 독자의 배경 지식, 독

해 목적 등에 따라 달라질 수 있다.

읽기가 수동적이고 단순한 기능으로 여겨졌던 과거와는 달리 능동적이고 복합적인 과정임이 밝혀지고 있다. 지금까지 독해에 대한 여러 학자들의 견해를 살펴보았다. 이들이 견해를 종합, 정리하여 보면 독해란 결국 좁은 의미로는 문장의 의미를 파악하는 것으로부터 넓게는 텍스트의 대의를 파악하는 것이며 또한 문제 및 필자의 의도까지 파악하는 것이라 할 수 있다.

따라서 독해란 작가가 문자 언어를 이용하여 전달하고자 구성한 내용을 독자 자신의 선형 지식으로 예측하는 과정으로서 작가와 독자와의 재결합 과정이며 또한 독자의 언어적인 지식과 문화적인 지식을 포함하는 글의 배경 지식이 균형 있게 작용하여 이루어지는 과정이다. 그러므로 독해 능력을 향상 시킨다는 것은 위에서 열거된 독해에 포함된 여러 능력을 향상시킨다는 것을 의미한다.

2.2 독해 기술 및 전략

2.2.1 독해 기술

독해 기술(skill)은 학자들마다 다르게 분류하고 있지만 대체적으로 문자 언어 인지, 단어 인지와 같은 하위 과정 기술들과 저자의 의도 파악, 핵심 내용 추론, 글에 대한 평가와 같은 상위 과정 기술들이 포함된다. 하지만, 단어 인지를 제외한 나머지 기술은 상관도가 높아서 읽기 시험은 결국 하나의 기본적인 능력을 측정하고 있다. 즉 읽기에서의 추론(reasoning in reading)을 측정하고 있다는 것이다(Alderson, 2000).

독해 기술 중에서 가장 흔히 언급 되는 것은 Munby(1978)가 제시한 목

록이다. 이 목록은 문자 언어 인지, 친숙하지 않은 단어 의미 추론, 명시적으로 기술된 정보 이해, 암시적으로 기술된 정보 이해, 문장 내 관계 이해, 결합 단서(cohesive device)를 통한 글 관계 이해, 글 외적 요소를 활용한 글 해석, 담화 표시어(discourse marker)인지, 주요 정보와 이에 관련된 세부 정보 구분, 특정 세부 정보 파악, 훑어 읽기, 특정 정보 찾기, 문자 언어 정보를 시각 자료로 전환하기 등을 포함하고 있다(최연희, 2006).

한편 Nuttall(1996)은 읽기 기술을 문맥 단서를 활용하여 어휘 의미를 파악하는 기술, 문장 구조나 결합 단서를 통해 문장이 의미나 문장 간의 의미를 파악하는 기술과 글의 구성을 파악하거나 다음에 올 내용을 예측하는 등 담화 수준의 의미를 파악하는 기술등 세 가지로 분류하고 있다. 이러한 분류는 Munby(1978)와는 달리 읽기 기술을 어휘 단위의 기술, 문장 단위의 기술, 담화 단위의 기술등 글의 단위로 나눈 것으로 해석 할 수 있다.

2.2.2 독해 전략

독자가 글을 읽을 때 의식적으로 선택하여 사용하는 책략을 흔히 독해 전략이라고 한다. Cohen(1990)은 이를 독해 과업을 이루는데 사용하기 위해 의식적으로 독자들이 선택하는 정신적인 과정이라고 정의하고 있다.

독해 전략은 독해 기술과 혼용하여 사용하는 경우가 많다. 이에 Urquhart와 Weir(1998)는 <표 1>에서와 같이 Olshavsky(1977)과 Sarig(1987)가 제시한 읽기 전략과 Munby(1978), Nuttall(1996), Lunzer, Waite와 Dolan(1979)이 제시한 읽기 기술을 나열하여 서로 어떤 유사점과 차이점이 있는지를 보여주고 있다. 또한 읽기 속도를 읽기 목적이나 자료에 따라 변화시키는 것도 읽기 전략으로 보는 경우가 있는 반면, 읽기 기술로 분류되기도 한다.

<표 1> 읽기 기술과 전략을 구분하는 특징
(Urquhart & Weir, 1998, p. 97)

STRATEGIES		SKILLS
Olshavsky(1977)	Sarig(1987)	Munby(1978), Nuttall(1996), Lunzer et al(1979).
Use of context to define a word or synonym		Deducing the meaning and use of familiar lexis
Synonym substitution	Synonym	
Stated failure to understand a word	Ongoing self-evaluation: mistake correction	
Re-reading	Repeated reading	Repeating reading Skimming and scanning Understanding information
Inference	Paraphrasing	in the text, not explicitly stated
Addition of information	Extra-textual content	Interpreting text by going outside it
Stated failure to understand a clause	Deserting a hopeless utterance	
	Flexibility of reading rate	Variations in reading rate

Cohen(1990), Grabe와 Stoller(2002), Williams와 Moran(1989)는 독해 기술은 의식적으로 사용되는 것이 아니고 자동화되는 능력이지만 독해전략이란 독해 기술을 위해 사용되는 하나의 수단이라고 주장하며 독해 과정에서 직면하는 문제를 해결하기 위한 것이라고 본다. 학자들마다 분류가 다른

경우도 있지만, 전반적으로 독해 기술은 글을 읽을 때 독자가 사용하는 인지적 능력으로 보며 읽기의 결과가 아닌 독해 과정의 한 부분으로 보는 텍스트 중심(text-oriented)의 능력이라고 보며, 독해 전략은 독자 중심(reader-oriented)의 의식적 선택 수단으로 본다(Urquhart & Weir, 1998). 앞서 예를 든 훑어 읽기는 빠른 시간 안에 긴 글의 요지를 파악하는 독해 기술인데, 이를 위해 각 단락의 첫 문장만을 읽는다면 이는 훑어 읽기를 위한 읽기 전략인 것이다.

Cohen(1990)은 모국어 읽기 전략에 대한 연구(Baker & Brown, 1984)와 외국어 읽기 전략에 대한 연구(Hosenfeld, 1977, 1979, 1984; Hosenfeld, Arnold, Kirchofer, Laciura, & Wison, 1981)를 바탕으로 독해 전략을 제시하고 있는데, 그 유형을 다시 Sarig(1985)를 기초로 크게 네 가지로 분류하고 있다.

첫째, 상위 단계 전략 사용을 도와주는 지원 전략(support strategy)으로서 훑어 읽기, 건너 뛰어 읽기, 글에 표시하기(marking the text), 어휘 풀이(glossary) 사용 전략 등을 들고 있다. 이는 손이나 눈 움직임과 관련된 신체적 움직임이 요구되는 심리 운동학적(psychomotor) 수준의 전략이다.

둘째, 의역하기 전략(paraphrase strategy)은 어휘, 문장 수준에서 글의 의미를 명확하게 이해하기 위해 사용하는 다양한 인지 전략을 말한다.

셋째, 유형은 담화 수준에서 글이 전체적인 의미를 이해하기 위해 필요한 글의 일관성 파악을 위해 사용하는 인지 전략(strategies for establishing coherence in text)이다.

마지막 유형은 메타 인지 전략(strategies for supervising strategy use)이다. Cohen(1990)은 전문적인 글에서 예를 안 읽고 건너 띄는 경우, 앞서 언급한 네 가지 유형 전략 모두에 해당될 수 있다고 한다. 즉 읽지 않고 건너뛰는 것이므로 심리 운동학적 전략이고, 예를 건너뛰므로써 주어진 문

장 이해가 더 명확하게 된다면 의역하기 전략이 되며, 예가 글의 전체적인 이해를 도움이 되지 않는 것으로 판단하여 읽지 않는다면 담화 수준의 글의 일관성 파악을 위한 전략이 되고, 아울러 읽지 않는 것이 글의 이해에 더 도움이 되는 지 점검을 한다면 메타 인지 전략이 된다.

읽기 능력이 부족한 외국어 독자가 주로 첫 번째 두 유형의 전략, 지원 전략과 의역하기 전략을 많이 사용하는 반면, 유창한 외국어 독자는 세 번째, 네 번째 유형의 전략을 더 많이 사용한다고 한다. 이는 독자의 독해 능력에 따라서 사용하는 전략이 달라질 수 있음을 말한다. 독해 전략이 항상 독해를 도와주는 것은 아니다. 독해 전략을 누가 사용하는가, 어떤 글을 읽을 때 사용하는가, 어떤 상황에서 사용하는가, 어떤 목적을 가지고 사용하는가에 따라 그 유용성이 달라진다고 본다. 이는 독해 전략 훈련의 필요성을 암시하는 것이다(Cohen, 1990; Sarig, 1985).

독자는 글을 읽을 때 목적이 있는 읽기를 하고, 그 목적을 이루기 위해서 독해가 이뤄지는 과정에서 단어의 의미를 문맥 속에서 잡거나, 글의 제목을 통해서 내용을 파악하려고 하는 등 나름대로 여러 가지 기술을 사용한다. 독해기술은 다름이 아닌, 자신이 읽고자하는 자료를 읽어나갈 때, 글을 이해하기 위해 사용하는 문제해결 방법과 기술이라고 볼 수 있다. 독해 기술에 대한 연구를 구분하는 방법이 여러 가지가 있고 독해 전력을 가르치기 위한 이론으로 내용적 지식(content knowledge), 구조적 지식(structural knowledge), 와 처리 방법적 지식(process knowledge)등 세 가지 지식이 있음을 전제하고 독해 학습 전략에서의 네 가지를 다음과 같이 전체적으로 서술하고 있다.

첫째, 읽기 전략으로 학습자가 읽기 중에 필기하거나 밑줄을 긋고 내용을 요약하고 질문에 답하는 것을 말한다.

둘째, 부호화 과정으로 독해 속에서 포착되는 정보들에 대한 내적 인지

과정을 말하며 그 과정에 대해 다시 네 가지로 설명하고자 한다. 선택(selection)은 감각 기관에 입력되는 정보를 선택하고 주의를 집중시키는 과정이고 획득(acquisition)은 관심을 불러 모은 정보를 장기기억으로 바꾸는 단계이며 구성(construction)은 획득된 정보들 사이에 구조화시키는 것이며 마지막으로 통합(integration)은 새로 얻어지는 정보와 기존의 정보를 통합시키는 과정을 일컬으며 이 모든 내용은 부호화 과정에 속한다.

셋째, 학습 성과(learning outcomes)로서 학습자가 정보를 독해하면서 가진 결과를 통한 내적 인지적 지식을 말하며 이 과정은 다시 세 가지 형태가 포함된다. 분절의 수와 형태(number and type of nodes)는 얻어지는 분절의 수와 형태이며, 내적 연결(internal connections)은 얻어진 정보를 학습자에 맞게 재조직 되는 것을 말하고, 외적 연결(external connections)은 새로 얻은 정보를 기존의 정보와 의미 있는 형태로 연결하는 것이다.

마지막 단계는 학습 수행 측정(performance measure)으로 독해나 그것에 관련된 검사와 같은 것으로 측정할 때, 과지검사, 회상검사, 재인검사, 추론검사, 문제해결 검사 등이 포함되며 측정에 관련된 학습자의 행동을 말하는 것이다. 이 검사들은 독해전략의 조작에 초점을 두고 있으며 학습자 주도적 전략(reader-initiated strategy)인 노트하기, 밑줄 그어 강조하기, 또는 요약하기와 텍스트 주도적 전략(text-initiated strategy)은 첨가적 질문으로 나뉘고 있다.

2.3 TOEIC 시험의 구성

TOEIC은 'Test of English for International Communication'의 약자로 미교육평가위원회(ETS: Educational Testing Service)가 상업 및 국제적 공용어로서의 영어 숙달정도를 측정하기 위해 개발한 시험 제도의 상표명이

다. 전문적인 상업어휘는 취급하지 않고 비즈니스 수행에 필요한 기본적인 여행·식사·사무생활 대화 등을 다룬다. 2백 문항으로 듣기·독해 평가가 반반씩이며 9백90점 만점으로 듣기평가에 약 20점이 더 가중되어 있다.

2006년 5월부터는 일부 유형을 변경하여 새로운 토익(New ToEIC)이 실시되었다. 지문이 길어지고 국제 업무 환경에서 사용되는 다양한 발음 및 액센트가 반영되어 영어 활용능력에 대한 평가가 한층 강화되었다. TOEIC의 목적은 언어 본래의 기능인 커뮤니케이션 능력에 중점을 두고 일상생활, 특히 비즈니스 상황 안에서 실제영어 사용능력을 측정, 평가하는 것이다. 한국에서는 1982년에 처음 도입, 실시되었으며 현재 각 기업체나 언론계 등에서 신입사원 채용시험 및 직원들의 영어 실력 평가를 위한 방법으로 채택되고 있다.

토플(TOEFL: Test of English as a Foreign Language)이 어휘·문법·독해 위주의 평가시험이라면 TOEIC은 듣기(청취력)를 중시하는 시험이다. 토플이 미국 대학생이 학업 수행에 필요한 영어능력, 즉 학습교재 읽기·리포트 작성, 그리고 교수의 기본적인 강의를 알아듣는 문어체 위주의 영어 평가시험이라면 TOEIC은 토플에 비해 듣기가 강조되나 실생활에 잘 안 쓰이는 어휘·복잡한 문장보다는 꼭 필요한 간결한 표현법·어휘를 다뤄 기업 쪽에서 관심이 크다.

TOEIC에 관한 사전 연구들은 신뢰도와 타당도 조사에서 많은 관심을 보였었다. TOEIC listening comprehension과 reading comprehension 그리고 총 점수에서도 보통에서 매우 높은 신뢰도를 갖고 있으며 타당도면에서도 보통에서 매우 높다고 한다. 하지만 일반적으로 TOEIC시험 점수가 전반적인 영어 능숙도를 측정하는 도구로 사용되고 있음에도 영어 말하기 능숙도를 측정하기 위해 사용될 때는 주의해야한다(신은정, 2008). TOEIC reading comprehension의 경우 75분이라는 주어진 시간동안 문법, 어휘,

독해 총 100문제를 다 풀어야하며, 점점 더 많은 어휘와 이해력을 요구하는 독해의 경우 많은 수험자들에게 큰 부담이 되며 좀해서 점수의 향상을 기대하기 어렵다.

2.4 독해 저해 요인에 관한 선행 연구

영어 독해 실력이 저조한 학습자들에게 독해 능력을 향상시키는 전략이나 학습방법이 홍수처럼 쏟아져 나오는 이때, 독해에 영향을 미치고 저해하는 요인들에 대해 연구 또한 희소식이 될 수 있다고 본다. 독해 저해 요인의 선행 연구들을 종합 해 본 바로는 독해에 영향을 주는 요소가 달라짐에 따라 독해의 과정이나 독자가 도달하는 이해의 수준이 달라질 수 있다. 독해전략은 꾸준히 연구되어오고 있으나 아직은 독해를 저해하는 요소에 관해 분석된 선행 연구들은 읽기지도, 독해전략, 독해향상 방안등에 비해 그 수가 극히 적은 편이라 하겠다.

외국어 습득과 훈련의 차이로서 목표 언어에 대한 어휘와 문법적 지식, 전략 사용에서의 차이와 모국어와 목표 언어가 철자법, 어휘력, 통사적, 담화 차원에서 서로 체계가 다름에서 비롯되는 언어 처리 과정의 차이가 있다. 또한 모국어 읽기 쓰기 능력, 모국어 문화권에서 받은 읽기 교육이나 읽기 활동 자체에 부여되는 가치등 사회적 상황의 차이를 들 수 있다.

게다가, 일반적 상식과 특정 내용에 대한 지식이 포함되어 있는 배경지식을 포함한 일반 지식(world knowledge)과 구문론이나 어형론과 같은 텍스트의 가시적인 요소들과 아울러 적절한 언어 사용까지 포함하는 언어(language), 텍스트 접근 방법이나 목적 이유등에 대한 지식으로 텍스트의 적절한 이해 수준과 글을 읽는 목적, 이해 점검등이 속하는 문해력(literacy)등 세 가지 요인의 독해 모델을 제시한다(Grabe, 1991).

음운론적, 어형론적 차원의 단어 인지. 문법적 능력을 주로 하는 언어적 요인, 배경 지식, 결속성(cohesion)과 텍스트 구조(text structure)에 대한 지식을 포함하여 텍스트 전체적 차원의 이해에 필요한 지식들을 포함하는 문해력의 네 가지로 독해에 관여하는 요인들을 분류하고 있다. 하지만, 외국어 읽기 분야에서는 모국어 분야에 비하여 텍스트의 유형이 읽기의 과정이나 전략에 미치는 영향에 대한 연구들이 거의 없는 실정이다. 텍스트의 유형에 따라서 외국어 독자의 이해 과정에 어떤 차이가 나타나는지, 특정한 텍스트 유형에 적절한 과업은 어떤 것인지 등의 연구 주제는 앞으로 많은 연구가 필요한 분야이다(Urquhart & Weir, 1998).

이 요인들 중에서 EFL 상황에서 영어를 접하는 학생들, 특히 대학생들이 TOEIC이라는 울타리 속에서 독해를 할 때 힘들어 하는 점들을 중심으로 살펴봐야 하겠다. 먼저 Nuttall (1996)은 외국어 독자는 모국어 독자에 비해 어휘 지식이 매우 부족하며 독해 이해에 있어서 어휘의 역할이 매우 중요함을 고려해보면 외국어 학습자가 부족한 어휘 지식으로 인하여 겪는 어려움을 충분히 짐작할 수 있다. 이런 어려움을 극복하기 위하여 사전을 통하여 모르는 단어의 의미를 찾을 수 도 있고 문맥을 이용해서 추측하기도 한다. 잦은 사전 사용은 오히려 이해에 방해가 되며 모르는 단어 주위의 문맥으로 의미를 추론하거나 구조적인 단서(structural clues)를 통해 의미를 부여할 수도 있다.

그는 모르는 단어일지라도 전체적인 내용 파악에 중요하지 않은 단어라는 판단이 들면 그냥 지나치는 것도 대안이 될 수 있으며 이러한 방법들은 부족한 어휘 지식을 보완해 줄 수 있는 좋은 전략들이라고 본다. 그러나 성공적인 독자일수록 텍스트내의 단어 대부분을 자동적으로 인지하며 문맥에 덜 의존한다는 연구 결과(Bensoussan & Laufer, 1984; Nicholson, 1993)들을 고려해보면 외국어 독자는 다독, 지속적인 읽기를 통하여 텍스

트 내에서 그 의미를 파악하고 인식할 수 있는 수용적 어휘(receptive vocabulary)를 늘려나가는 일을 병행해야 한다(전은실, 2006).

텍스트의 구조에 대한 지식은 형식 선형 지식(formal schemata)일 일부로 스키마 이론(schema theory)의 틀 안에서 설명되는 경우가 많다. 전은실(2006)은 텍스트의 유형 중에서 이야기 체 글(narrative)과 설명문(expository)은 많은 면에서 대비되고 있는데, 이야기가 일정하고 예측 가능한 인과 구조를 가지고 있다면(Trabasso & van den Borek, 1985) 설명적인 글에서는 비교와 대조, 원인과 결과, 문제 제기과 해결 등의 보다 다양한 구조들이 활용된다. 또한 설명적인 글은 주로 정보를 주는 것이 목적이어서 독자가 익숙하지 않은 새로운 내용과 개념이 자주 등장하므로 독자는 자신의 배경 지식보다는 텍스트에 더욱 의존해야하지만(Cote, Goldman, & Saul, 1998) 이야기 독자들은 이야기의 전개, 등장 인물 등의 관계 등에 대한 배경 지식적인 면에서 더 유리하다(Horiba, 1993).

‘인지에 대한 인지(cognition of cognition)’로 불리는 메타 인지(metacognition)는 자신의 인지 과정과 그 산물에 관련된 것에 대한 지각을 말한다(Flavell, 1981). 메타 인지 지식(metacognitive knowledge)은 텍스트 학습을 위한 전략에 대한 지식, 다양한 읽기 과제의 수행에 필요한 수단들에 대한 지식, 텍스트 구조에 대한 지식, 독자와 학습자로서의 자신의 단점과 장점에 대한 인식 등이 그 예가 될 것이다. Block(1992)에 의하면 메타 인지는 한걸음 뒤로 물러서서 자신을 관찰할 수 있는 능력을 필요로 하므로 비교적 늦게 발달한다.

Urquahart와 Weir(1998)는 구체적으로 독해 과정에서 활용할 수 있는 메타 인지 전략들을 소개하고 있는데 읽기 선행(pre-reading)활동으로는 특정한 책이나 읽기 자료의 제목이나 목차, 서론을 살펴보는 사전 검토(previewing)와 텍스트의 내용에 대해 미리 생각해 보면서 연관되는 선형

지식을 활성화시키는 예측(prediction)이 있다. 읽기 중(while-reading) 단계의 전략으로는 독자가 주도하는 텍스트, 혹은 저자와의 대화인 자기 질문과 보안 전략을 사용하는 자기 점검이 있다, 마지막으로 읽기 후행(post-reading) 전략으로는 그때까지 읽은 내용을 자신의 경험이나 지식에 비추어 평가하는 평가와 개인적 반응이 있다.

메타 인지는 어휘나 문법 등의 읽기에 필요한 다른 지식들과는 달리 암기나 연습, 교사의 일방적인 교육을 통하여 얻어지는 것이 아니므로 시범과 적절히 통제되는 연습, 교사와 학생의 상호 작용을 통하여 학습자가 점차 독자적으로 활용하도록 이끌어가는 것이 바람직하며, 메타 인지 전략의 훈련에 관한 연구는 비교적 새로운 분야로서 실증적 연구들(Carrell, Pharis, & Liberto, 1989; Salataci & Akyel, 2002)을 통하여 그 효과가 입증되기 시작한 만큼 앞으로 더 많은 연구가 필요하다고 하겠다(전은실, 2006).

글의 내용이나 형식적인 면 이외에도 다른 문화적 요인들이 읽기에 영향을 줄 수 있음을 지적하여 문화적 차이의 중요성을 강조하는 것과 읽기 독해 기술이나 전략 측면에서 접근할 수도 있지만 읽기 방식(style)이나 태도(attitude)도 문해력의 한 부분임을 지적하고 있다. 그리고 이러한 사회 문화적(socio-cultural)측면이 기술이나 전략과 같은 인지적 요소에 비하여 덜 강조되어 왔으나 오늘날과 같이 문화적 교류가 빈번한 시대에는 이러한 요소들이 지금보다 더 많이 연구되어야 한다고 주장한다(Aebersold & Field, 1997; Ridgway, 2003).

지금까지 언급한 언어적 지식, 텍스트에 관한 지식, 메타 인지 지식, 문화적 요인은 독자마다 다를 수 있는 독자와 관련되는 요인들이라고 할 수 있다. Alderson(2000)은 독해에 영향을 미치는 요인들을 여러 가지 독자 관련 요인과 텍스트 관련 요인으로 크게 구분하고 있는데 여기서는 독해

자료에 따라 달라질 수 있는 몇 가지 텍스트 관련 요인들에 대하여 보겠다.

텍스트에 포함 되어 있는 정보의 양이 많을수록, 내용이 명확하게 서술되지 않아서 이해하는데 많은 추론을 필요로 할수록 독자가 이해에 어려움을 느낄 수 있다. 단순한 문자의 해독은 가능할 수 있으나 2003년 이후 개정된 New TOEIC에서 두드러지게 나타나는 현상으로 상업적인 텍스트는 자의적인 해석을 이끄는 것이 아니라 그 자체를 이해해야하는 어려움이 있다. 이 외에도 전은실(2006)은 표나 그림의 사용, 인쇄 양식 등도 글의 이해에 영향을 줄 수 있으며, 요즘처럼 텍스트의 제시에 다양한 매체가 사용되는 시대에는 글이 종이 위에 인쇄되었는지, OHP가 사용되었는지, 컴퓨터 스크린 상에 나타나는지에 따라 읽기 속도 등이 달라질 수 있으므로 이러한 매체의 영향도 더 많이 연구되어야 할 것이다.

수능시험 시행 이래, 고등학교에서의 영어 수업에서 변화가 일어나고 있지만, 아직은 더 많은 개선이 일어나야 한다. 새로운 프로그램을 더 다듬고 거기서 발생한 오류를 수정하는 노력을 꾸준히 기울일 필요가 있다(송희심, 2000).

이소영(2001)은 고등학교 영어 읽기의 문제점에 대하여, 다음과 같은 결론을 내렸다.

첫째, 학습자 중심의 교육이 강조된 요즘의 교실환경이 활발하게 바뀌어가고 있지만, 여전히 전통적인 방식을 고수하면서 교사 중심의 설명이 주를 이루는 것을 알 수 있다.

둘째, 정확정보다는 유창성을 강조하는 대학수능시험의 영향으로 과거에 비해 문법지도는 줄었지만, 맥락을 이용하여 독해를 유도하기 보다는 영어와 한국어간의 번역식 독해 지도가 이뤄지고 있다.

셋째, 속독과 같은 읽기 기술 및 전략이 요구되는 수능시험에 관심이 커

졌지만, 이런 훈련이 읽기 능력의 신장에 도움이 되는지 명확하지 않다.

넷째, 멀티미디어를 통한 다양한 읽기 자료를 접할 수 있는 시대에 살고 있지만, 교실 내 읽기 수업은 거의 교과서 중심으로만 이뤄지고 있어 시사적인 내용을 반영하지 못하고 일반적 상식 수준의 독해만 다루고 있는 실정이다.

정숙경(2008)은 대학생들을 대상으로 영어 독해 수업의 효과적인 교수 방법을 위한 행동 연구를 하기 위해 설문 조사를 실시하였고, 영어 독해를 할 때, 연구 참여자들은 단어와 용어의미에 대한 지식부족, 문장구조에 대한 지식부족, 앞뒤 문장 연결에 대한 지식부족, 그리고 독해내용에 대한 상식부족 등을 본인의 영어 독해 저해 요인으로 여기고 있으며 그 중 가장 큰 문제를 단어와 문법 지식의 부족으로 여기고 있었다.

본 연구는 TOEIC의 독해분야에서 학습자들의 독해 저해 요인을 분석하는 논문으로 우리나라 대학생들이 현실적으로 직면하고 있는 TOEIC 시험을 효율적으로 풀어나가는 디딤돌이 되었으면 한다. 대학수능시험에 대비하며 영어 학습을 하는 고등학생들을 대상으로 하는 선행 연구들에 비해, 많은 교과 내용을 영어로 접하며, 현실에서 영어로 인해 스트레스를 많이 받는 대학생들을 대상으로 한 독해 저해 요인은 그 수가 적다고 볼 수 있다.

따라서, 본 연구의 목적은 영어 읽기자료 중 우리나라 대학생들이 취업이나 본인의 영어 능력향상을 위해 가장 많이 응시하고 있는 TOEIC 청취, 문법, 어휘, 독해 분야 중에서 TOEIC 독해만을 중심으로 영어 독해를 시행할 때 겪는 어려움과, TOEIC 독해를 하는데 장애요소가 되는 것들을 진단하고 분석하는데 목표를 두고 있다. 더불어 독해 학습자의 저해요인을 통해 좀 더 효율적인 독해 방안이 마련되어 영어 전반적인 독해에도 많은 도움이 되었으면 한다.

Ⅲ. 연구 방법

3.1 연구 참여자

본 연구의 참여자는 부산시 소재 다양한 전공에 속한 1학년 13명(8.1%) 2학년 26명(16.1%) 3학년 62명(38.5%) 4학년 60명(37.3%)등 남학생 44명(27.3%)과 여학생 117명(72.4%)으로 구성된 대학생 161명 대상으로 설문지 조사를 실시하였다. 연구 참여자들의 전공은 아래 <표 2>와 같다



<표 2> 연구 참여자의 전공

전공(명수)	
영어영문 (99)	미생물학 (5)
중어중문 (3)	경제학 (3)
대기환경 (2)	의상학 (2)
역사학 (1)	경찰행정 (1)
행정학 (1)	물리학 (1)
토목공학 (1)	언론정치 (1)
국제무역 (1)	식품공학 (1)
기계시스템 (1)	약학 (1)
식품생명 (1)	국어국문 (1)
경영학 (9)	교육학(3)
생물학 (3)	디자인 (2)
건축공학 (2)	물류유통 (1)
간호학 (1)	국제지역 (1)
정치외교 (1)	유럽학 (1)
금융학 (1)	사회복지 (1)
양식학 (1)	산업시스템 (1)
광고홍보 (1)	전기전자 (1)
일어일문(1)	법학(1) 외 (1)

<표 2>를 보면, 연구 대상자 중에서 영어영문학이 99명 (61.5%)으로 가장 많은 참여수를 보였다.

<표 3> 연구 참여자의 TOEIC 응시 횟수

횟수	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
명	40	35	35	16	17	5	7	5	0	5

모의 TOEIC을 친 경우는 조사에서 제외하였으며 위 <표 3>의 정거시험을 통한 연구 참여자들의 TOEIC 응시횟수는 1회 40명(24.8%) 2회 35명

(21.7%) 3회 35명(21.7%) 4회 16명(9.9%) 5회 17명(10.6%) 6회 5명(3.1%) 7회 3명(1.9%) 8회 5명(3.1%) 10회 5명(3.1%)으로 나타났다. 연구 참여자들의 TOEIC 점수 결과를 보면 990점 만점을 기준으로 가장 많은 점수대는 700점 14명(8.7%)이며 최소 180점 1명(0.6%)부터 최대 990점 2명(1.2%)까지 분포되며 670.4점의 평균점수를 나타낸다. 아래 <표 4>는 점수대별 인원수를 구체적으로 나타냈으며, 수집된 토익 점수를 토대로 인원수에 해당하는 최빈값이 700점으로 695점이라는 점수를 기준으로 하여 695점 이상을 상 집단으로 695점 아래는 하 집단으로 구성하였다.

<표 4> 연구 참여자의 TOEIC 점수 분석

TOEIC 점수 분석			
토익 점수대	인원수	N	상/하 집단
100-199	1	73 명	하
200-299	2		
300-399	11		
400-499	15		
500-599	18		
600-699	24	88 명	상
700-799	44		
800-899	29		
900-990	17		

연구 참여자들의 해외 체류 경험 여부를 보면 총 161명 중 42명 (26.1%)은 영어권 나라에 체류 경험이 있었으며, 나머지 119명(73.9%)은 체류 경험이 없는 것으로 나타났다. 161명 중 영어권 나라의 체류 경험이 있는 42명 중 평균 3.47개월 체류했었고 체류경험이 없는 경우를 제외하고는 12개월 10명(6.2%)이 가장 긴 체류기간을 보여준다.

3.2 연구 도구

설문조사에 앞서 소수 대학생들을 통해 TOEIC 독해에 대한 자신들의 장애물들이 어떤 것이 있는지 다양한 의견을 알아보고자 본 연구에 참여하지 않은 상급반 5명과 기본반 7명의 이메일과 소수 학생들의 자문을 통해 자료를 수집하여 설문지 초안을 여러 차례의 수정을 거쳐 작성하였다. 이메일에서 언급된 독해 저해 요인은 다음과 같다: ‘일상생활과 관련이 적은 내용을 독해하면서 너무 괴리감이 든다.’ ‘독해를 하면서 한국어로 뜻을 생각하려니 쉽지 않다.’ ‘글자가 눈에 잘 들어오지 않는다.’ ‘우리말도 독서를 꺼리는 상황에서 영어로 된 자료를 읽으려니 너무 힘들다.’ ‘영어는 왜 이리도 한 단어가 여러 가지 뜻을 갖고 있는지, 너무 복잡하다.’ 등을 표현하였다. 그 외 소수학생들의 의견을 포함하여 그들이 생각하는 TOEIC 독해 저해 요인과 문헌 연구의 가설을 종합하여 더 자세한 내용을 파악하고자 설문조사를 실시하였다. 설문지 구성은 세 부분으로 나뉘었는데, 구체적인 설문지 구성은 <표 5>와 같다.

<표 5> TOEIC 독해 저해 요인 설문지 구성

내용	문항번호	문항수
A. 언어 영역	1,2,3,4,5,6,7	7
B. 배경지식 영역	8,9,19,11	4
C. 지문 영역	12,13,14	3
D. 정서적 영역	15,16,17,18	4
E. 전략적 영역	19,20,21,22,23	5
F. 시험 환경 영역	24,25,26,27,28,29,30	7
G. 개방형 문항	31	1
	전체	31

설문지의 앞부분은 참여자의 학년, 전공, 성별, 토익 응시 횟수 및 획득 점수, 해외 연수 경험 유무 등의 기초 정보를 조사할 수 있도록 구성되어 있다. 그리고 이메일과 소수 학생들의 자문으로 도출된 반응들을 토대로 언어영역, 배경지식영역, 지문영역, 정서적 영역, 전략적 영역, 시험 환경적, 그리고 기타 영역등의 개의 항목들로 구성되어 있으며, 마지막에는 개방형 문항으로 설문 항목에 언급되지 않은 TOEIC 독해 저해요인들을 자유롭게 기술하도록 하였다.

완성된 설문지는 각 설문 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’, ‘그렇지 않다’, ‘보통이다’, ‘그렇다’, ‘매우 그렇다’의 5단계의 점수로 등급을 매기는 폐쇄형 답안 표시방법(5-point Likert-scale방식)으로 구성되며 학습자들이 각 항목에 동의하는 정도를 표시하도록 요청하였다. 설문지는 연구 참여자들의 TOEIC 독해 저해 요인에 대한 언어영역, 배경지식 영역, 지문영역, 정서적 영역, 전략적 영역, 시험 환경 영역등 일곱 영역에 걸쳐 총 30개의 설문 문항과 설문 문항 외에 주관적인 독해 저해 요인을 서술 할 수 있도록 개방형 문항으로 구성되었다.

3.3 자료 수집 절차 및 분석

본 연구는 TOEIC시험을 대비하며 공부하는 부산소재 모학원과 대학교 대학생들을 대상으로 수업시간이 종료된 후 한정된 시간과 유동적인 환경을 고려하여 쉬는 시간 10분 정도를 이용하여 학생들의 양해를 구하고 희망자에 한해 설문지를 배포하고 단 1회의 설문조사를 실시하여 대학생들의 TOEIC 독해 저해 요인을 조사하였다.

설문 조사를 토대로 얻어진 양적 자료를 SPSS 10.1 통계프로그램에 입

력하였다. 우선 설문지의 신뢰도를 조사하고 신뢰도를 낮추는 문항들을 조사하기 위해 먼저 문항들의 신뢰도분석(reliability analysis)을 실시하였다. 첫 번째 연구과제 (TOEIC 독해를 방해하는 저해요인은 어떤 것이 있는가?)에 대해 답하기 위해 요인분석(factor analysis)을 실시하였다. 특히 본 연구에서는 요인추출 모델로 자료의 충분산을 이용하는 주성분 추출(principal component analysis)을 사용하였고, 요인들 간의 관계와 각 요인의 특성을 보다 잘 파악하기 위해서 베리맥스 직각회전(varimax rotation) 방법을 사용하여 요인들을 회전시켰다. 그리고 두 번째 연구과제 (학습자의 읽기 능력에 따라 TOEIC 독해 저해요인에서 차이가 있는가?)를 알아보기 위해 각 요인들에 대하여 상위집단과 하위집단의 평균점수를 종속 변수로 하는 독립표본 t-검정을 실시하였다.



IV. 분석 결과 및 논의

4.1 신뢰도 분석

본 연구에서는 설문항목의 신뢰도를 검증하기 위하여 Cronbach's Alpha 계수를 이용하였으며, 결과값이 $\alpha=.8569$ 로 어느 정도 신뢰성이 있는 것으로 나타났다. 또한 수정된 항목-전체 상관관계(corrected item-total correlation) 계수를 통해 개별 문항의 신뢰도를 알아본 결과 신뢰도를 크게 낮추는 문항들은 관찰되지 않았다.

4.2 TOEIC 독해 지해 요인 분석 결과

모든 문항을 가지고 요인분석을 실시하여 설문지의 구성 요인 조사하였다. 먼저, 전체모형의 유의성을 검증하기 위하여 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett 검정을 실시하였다. KMO 측도는 변수들 간의 상관관계가 다른 변수에 의해 잘 설명되는 정도를 나타내는 것이다(김계수, 2004). 검정 결과 아래 <표 6>에서처럼 KMO 값이 0.783으로 변수들 간의 상관관계가 요인분석을 하는 데 적절한 수준을 보였다.

<표 6> KMO와 Bartlett 검정 결과

항목	값
표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin측도	.783
Bartlett의 구형성 검정 근사 카이제곱	1464.086
자유도	435
유의확률	.000

Bartlett의 구형성 검정치(Test of Sphericity)는 요인분석 모형의 적합성 여부를 나타내는 것이므로 상관관계행렬이 단위행렬이란 귀무가설을 검정하기 위한 것으로서 귀무가설이 기각되지 않으면 요인분석 모델로 사용할 수 없다. <표 6>에서 Bartlett 검정 결과 유의확률이 .000으로서 귀무가설이 기각되므로 유의미한 결과를 보이고 있다. 따라서 요인분석이 적합하며 공통요인이 존재한다는 결론을 얻을 수 있다.

이 분석을 위해서 요인 분석을 이용하여 요인추출 모델로 자료의 충분산을 이용하는 주성분 추출법(principal component analysis)을 사용하였다. 그리고 요인을 추출하기 위한 방법으로 요인수를 결정하는 기준은 각 요인이 전체 변량 중에서 설명력을 나타내는 고유값(eigen value)를 사용하였으며, 고유값의 최소치는 1.0을 기준으로 하였다.

다음으로 설문지의 30개의 문항들이 몇 개의 큰 요인으로 구성되는지를 알아보고 요인에 포함되지 않거나 중요도가 낮은 변수(즉 문항)를 제거하기 위해 베리맥스 직각회전 방법을 사용하여 요인들을 회전시켰다. 고유값 1 이상인 요인이 8개가 추출되었고, 주성분 분석에서 추출된 요인들의 충분산설명력은 58.117%로 나타났다. 또한 본 연구에서 설정한 변수 대부분의 요인 적재값(factor loading)은 0.5 이상으로 나타났으므로 각 변수의 타

당성이 보장되고 있다(정충영외, 2004). 본 연구의 요인 분석 결과와 설문 문항별 요인 적재값을 알아보고자 한다.

먼저, 요인 분석 결과를 정리하면 다음 <표 7>과 같다.



<표 7> TOEIC 독해 저해 요인 분석 결과

요인	문항내용	요인 적재값
요인 1 장르	11. 회람의 내용 파악이 어렵다. 10. 도표의 파악이 어렵다. 9. 송장의 구성이 생소하다. 8. 기사문의 내용이 이해하기 어렵다.	0.806 0.706 0.719 0.698
요인 2 언어 영역	5. 문법 지식이 부족하다. 6. 접속사로 연결된 장문해석이 힘들다. 7. 지문의 의도를 파악하기 어렵다. 16. 토익 시험에 자신감이 부족하다.	0.752 0.738 0.655 0.516
요인 3 환경	25. 문제지에 낙서를 금지시키는 것이 불편하다. 25. 응시료가 너무 비싸 자주 응시 할 수 없다. 27. 입실시간과 시작시간 사이가 너무 길다. 28. 중/고등학교 교실에 책/결상의 높낮이가 맞지 않아 불편하다. 29. 일요일 아침 일찍 시험을 보는 것이 힘들다. 30. 응시시간 두 시간동안 쉬는 시간이 전혀 없다.	0.720 0.706 0.656 0.562 0.499 0.464
요인 4 경험 여부 요인	1. 다양한 어휘 능력이 부족하다. 21. 시간이 부족하여 시간 배분에 어려움을 겪는다. 23. 이중 본문의 독해는 관련된 질문과 본문을 연관시키기 어렵다. 24. 토익 응시 경험이 부족하다.	0.771 0.683 0.492 0.306

<표 7> TOEIC 독해 저해 요인 분석 결과

요인 5 심리적 요인	12. 다양한 독해 유형에 적응하기 힘들다.	0.629
	13. 본문의 활자체나 크기에 따라 어려움을 느낀다.	0.517
	14. 지문의 길이가 길면 어려움을 느낀다.	0.509
	15. 문제 풀 때 집중력이 떨어진다.	0.506
	17. 문제 풀 때 정서적으로 부담감이 크다.	0.486
요인 6 인지 전략	19. 지문은 영어로 읽지만, 해석하고 생각하는 것은 한국어로 하니 힘들다.	0.696
	20. 내용을 기억하며 문제를 풀기가 힘들다.	0.651
	22. 세부 정보 찾기가 어렵다.	0.385
요인 7 어휘	2. 무역 용어를 포함한 전문 용어가 어렵다.	0.750
	3. 한 단어가 갖고 있는 여러 의미 중에 문맥에 적합한 의미 파악이 어렵다.	0.730
	4. 숙어 및 관용적 표현을 이해하기 어렵다.	0.437
요인 8 기타	18. 취업을 제외하고는 토익 시험의 필요성을 잘 모르겠다.	0.794

요인들에 해당하는 내용들은 <표 7>을 참조하고 대학생들의 TOEIC 독해를 저해하는 요인들을 자세히 볼 수 있다. 요인 1 ‘장르’에 속한 요인들은 회람내용, 도표파악, 송장구성과 기사문이 있다. 요인 2 ‘언어영역’에 해당되는 것은 문법지식, 장문해석, 지문의도, 그리고 자신감을 들 수 있다.

요인 3 ‘환경요인’에 해당되는 것은 좌석불편, 시작시간, 시간여백, 쉬는 시간, 응시료, 낙서금지 등으로 다른 요인들에 비해 많은 종류의 저해 요인들이 있음을 알 수 있다. 요인 4 ‘경험여부’에 해당되는 것은 응시경험부족, 시간부족, 어휘능력, 이중본문 등이 있다. 요인 5 ‘심리적 요인’에 해당되는 것은 활자크기, 집중력, 부담감, 독해유형, 그리고 지문길이 등이 있다.

요인 6 ‘인지전략’에는 세부정보, 내용기억, 이해부족 등의 요인들이 나타났다. 요인 7 ‘어휘’에는 다의어, 관용표현, 그리고 무역용어 등을 나타내고 있으며, 마지막으로 요인 8 ‘기타’ 1개의 문항에서 취업을 제외하고는 토익 시험의 필요성을 잘 모르겠다는 내용이 저해요인으로 나타났다.

그 외에 영어 독해 저해 요인을 알아보기 위한 설문지 개방형 문제에서 일부 연구 참여자들이 서술한 내용은 다음과 같다:

첫째, 도치구문이 많이 사용된 문장들 때문에 초급자들이 독해에 어려움을 느낀다. 둘째, 독해 과정에서 문화적인 차이를 느끼며 한국 정서와 적절히 어울리지 않는 내용들은 해석만으로 그 내용을 이해하기가 어렵다. 셋째, 독해 내용이 너무 서구적, 특히 미국의 체재를 따라가려는 것 같다. 넷째, TOEIC 문법, 독해 시험을 치를 때, 신분증 확인이 시험의 흐름을 끊는다.

다섯째, 분명히 본문은 이해했지만, 지문에서 정답을 찾을 때 paraphrasing이 되어있는 것이 난감하며 정답을 벗어나 억울하다. 여섯째, 모국어부터 독서훈련을 해서 글을 읽는 것이 부담스럽지 않도록 해야겠다. 일곱째, 영어를 못하면 낙오자가 되는 것 같은 현실이 싫다. 여덟째, 시제가 복잡하면 해석에 방해가 된다. 아홉째, 독해를 해 나갈 때 이전 내용이 기억나지 않아 난감할 때가 많다. 마지막으로 문자를 해독하고 있다는 것 외에는 내용이해가 어렵다.

4.3 능숙도 수준에 따른 TOEIC 독해 저해 요인

학습자의 읽기 능력에 따라 상하 두 집단의 독해 저해 요인에서 차이가 있는지를 알아보기 위해 우선 <표 8>에서 각 요인에 대한 두 집단의 평균과 표준편차를 알아보았다.

<표 8> 상하집단의 각 요인별 평균 및 표준편차 통계량

종속변수	독립변수	N	평균	표준 편차
요인 1 장르	상	88	2.64	.6306
	하	73	2.83	.7546
요인 2 언어영역	상	88	2.53	.7271
	하	73	3.11	.6068
요인 3 환경	상	88	3.52	.7258
	하	73	3.53	.6527
요인 4 경험여부	상	88	3.05	.6501
	하	73	3.80	.4947
요인 5 심리적 요인	상	88	2.81	.6168
	하	73	3.16	.5953
요인 6 인지전략	상	88	2.98	.6795
	하	73	3.42	.6292
요인 7 어휘	상	88	3.20	.7067
	하	73	3.67	.6200
요인 8 기타	상	88	3.40	1.218
	하	73	3.44	1.291

위의 <표 8>를 참고하여, '전혀 그렇지 않다'=1, '그렇지 않다'=2, '보통이다'=3, '그렇다'=4, '매우 그렇다'=5의 5단계의 점수로 등급을 매기는 폐쇄형 답안 표시방법으로 각 요인에 대한 평균값을 살펴보면, 요인 4 '경험

여부'는 다른 요인들과 비교해서 높은 평균값을 나타내며, 상 집단의 평균값(M=3.05)과 하 집단의 평균값(M=3.80)을 보이고 있다. 그 다음으로 요인 7 '어휘'에서 상 집단의 평균값(M=3.20)과 하 집단의 평균값(M=3.67)을 보이며, 요인 3 '환경'에서 상 집단의 평균값(M=3.52)과 하 집단의 평균값(M=3.53)을 나타낸다. 이어서, 요인 8 '기타'에서 상 집단의 평균값(M=3.40)과 하 집단의 평균값(M=3.44)이 뒤따르고 있다.

그리고 다른 요인들의 평균값을 보면, 요인 6 '인지전략'에서 상 집단의 평균값(M=2.98)과 하 집단의 평균값(M=3.42)을 나타내고, 요인 5 '심리적 요인'에서 상 집단의 평균값(M=2.81)과 하 집단의 평균값(M=3.16)을 볼 수 있으며, 그 다음으로 요인 2 '언어영역'에서 상 집단의 평균값(M=2.53)과 하 집단의 평균값(M=3.11)을 보이고, 마지막으로 요인 1 '장르'에서 상 집단의 평균값(M=2.64)과 하 집단의 평균값(M=2.83)이 뒤따르고 있다.

즉, TOEIC 독해 저해 요인들 중에서 가장 큰 저해 요인으로 작용하는 것은 요인 4 '경험여부'로서 다양한 어휘 능력이 부족하고 시간이 부족하여 시간 배분에 어려움을 겪거나, 이중 본문의 독해가 관련된 질문과 본문을 연관시키기 어려운 것과 전반적인 TOEIC 응시 경험이 부족한 것이 있다. 그 다음으로 요인 7 '어휘'를 들 수 있다. 무역 용어를 포함한 전문 용어가 어려우며, 한 단어가 갖고 있는 여러 의미 중에 문맥에 적합한 의미 파악이 어렵고, 숙어 및 관용적 표현을 이해하기가 어렵다는 것이 TOEIC 독해 저해 요인으로 있다.

그 다음으로, 요인 3 '환경'에서 문제지에 낙서를 금지시키는 것이 불편하다, 응시료가 너무 비싸 자주 응시할 수 없다, 입실 시간과 시작시간 사이가 너무 길다, 중/고등학교 교실에 책/결상의 높낮이가 맞지 않아 불편하다, 일요일 아침 일찍 시험을 보는 것이 힘들다, 그리고 응시시간 두 시간 동안 쉬는 시간이 전혀 없다는 등 또 다른 TOEIC 독해 저해 요인이 있다.

그리고 TOEIC 독해 저해 요인으로 가장 낮은 평균을 나타내는 것은 요인 1 '장르'로서, 회람의 내용 파악이 어렵다, 도표의 파악이 어렵다, 송장의 구성이 생소하다, 그리고 기사문의 내용이 이해하기 어렵다는 것이다.

<표 8>에 의한 평균 분석이 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 영어 능력별 TOEIC 독해 저해 요인에 관한 독립표본 t-검정을 실시하였다. 자세한 내용은 <표 9>와 같다.

<표 9> 영어 능력별 TOEIC 독해 저해 요인에 관한 독립 표본 t-검정

	t	자유도	유의 확률 (양쪽)
요인 1 장르	1.742	159	.083
요인 2 언어영역	5.559	159	.000
요인 3 환경	.056	159	.955
요인 4 경험여부	8.308	157.889	.000
요인 5 심리적 요인	3.592	159	.000
요인 6 인지 전략	4.300	159	.000
요인 7 어휘	4.409	159	.000
요인 8 기타	.205	159	.838

위의 <표 9>을 참고하면 이 연구에서 요인 1 '장르'의 검정통계량의 유

의확률이 0.083이었고, 요인 3 '환경'의 유의확률이 0.955이었고, 요인 8 '기타'는 0.838로 유의수준 0.05보다 크다. 그러므로 요인 1 '장르', 요인 3 '환경'과, 요인 8 '기타'에 대해서는 상하집단 간에 TOEIC 독해 저해 요인 설문 문항에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 8가지 요인들의 상하집단 평균과 통계적으로 유의미한지 알아보기 위해 실시한 독립표본 t-검정을 통한 결과를 보면, 요인 1 '장르', 요인 3 '환경', 그리고 요인 8 '기타'에서 학습자의 독해 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에 차이가 없다고 판단할 수 있다.

요인 1 '장르'에서 5단계의 점수로 등급을 매기는 폐쇄형 답안 표시방법에서 '그렇지 않다'에 가까운 낮은 평균(상M=2.64, 하M=2.83)을 보이며, TOEIC 독해 저해 요인으로 크게 작용하지 않는다고 해석할 수 있고, 상하집단 간에 유의한 차이가 없다. 요인 3 '환경'은 상하집단의 높은 요인별 평균(상M=3.52, 하M=3.53)을 나타내며 '환경'이 TOEIC 독해 저해 요인으로 작용하는 것을 알 수 있으나, 학습자의 독해 능력을 알아보는 독립표본 t-검정에서는 유의한 차이가 없었다. 다시 말해, 요인 3 '환경'은 상하집단 모두에게 TOEIC 독해 저해 요인으로 작용하는 것으로 판단할 수 있다.

반면, 요인 2 '언어영역', 요인 4 '경험여부', 요인 5 '심리적 요인', 요인 6 '인지전략', 요인 7 '어휘'의 각각 유의확률은 모두 0.000으로 유의수준 0.05보다 작다. 그러므로 요인 2, 4, 5, 6, 7에서 능력별 상하집단 사이에 TOEIC 독해 저해 요인 설문 문항에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이 들 중에서, 요인 4 '경험여부'에서 상 집단의 평균(M=3.05)과 하 집단의 평균(M=3.80)을 보면, 학습자의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에서 차이가 크게 있음을 알 수 있다.

그 다음으로 요인 2 '언어영역'에서 상 집단의 평균(M=2.53)과 하 집단의 평균(M=3.11)을 보면, 학습자의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에서

차이가 있음을 알 수 있다. 요인 7 '어휘'에 대한 결과를 보면, 상 집단의 평균($M=3.20$)과 하 집단의 평균($M=3.67$)을 보면, 학습자의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에서 차이가 있음을 알 수 있다. 요인 6 '인지전략'에서 상 집단의 평균($M=2.98$)과 하 집단의 평균($M=3.42$)을 보면, 학습자의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에서 차이가 있음을 알 수 있다.

요인 5 '심리적 요인'에서 상 집단의 평균($M=2.81$)과 하 집단의 평균($M=3.16$)을 보면, 학습자의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에서 차이가 약간 있음을 알 수 있다. 특히, 문항 응답 평균차를 통해 분석했을 때, 요인 4 '경험여부'에서 학습자의 읽기 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인으로 가장 큰 차이가 있는 것을 볼 수 있다.



V. 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구는 한국 대학생들의 TOEIC 독해에서의 학습저해 요인을 분석하고자하는 목적으로 수행되었다. 이러한 연구 목적을 이루기 위해 설문조사를 통해 연구 참여자들이 갖고 있는 저해 요인들을 파악하고 주어진 설문 문항들을 통해 독해 저해 요인 분석을 실시하였으며, 학습자 능력별 독해 저해 요인의 차이가 있는지를 알아보았다.

본 연구의 결과로 나타난 사항들을 통해 다음과 같은 결론을 내리고자 한다.

첫째, TOEIC 시험을 대비하는 학생들이 갖고 있는 독해 저해 요인은 어떤 것이 있는지 알아보았다. 요인 분석을 통해 TOEIC 독해 저해 요인들은 8가지로 나뉘고 그 요인들은 다음과 같다. 요인 1 ‘장르’에 속한 요인들은 회람내용, 도표파악, 송장구성과 기사문이 있다. 요인 2 ‘언어영역’에 해당되는 것은 문법지식, 장문해석, 지문의도, 그리고 자신감을 들 수 있다. 요인 3 ‘환경요인’에 해당되는 것은 좌석불편, 시작시간, 시간여백, 쉬는 시간, 응시료, 낙서금지 등으로 다른 요인들에 비해 많은 종류의 저해 요인들이 있음을 알 수 있다.

요인 4 ‘경험여부’에 해당되는 것은 응시경험부족, 시간부족, 어휘능력, 이중본문 등이 있다. 요인 5 ‘심리적 요인’에 해당되는 것은 활자크기, 집중력, 부담감, 독해유형, 그리고 지문길이 등이 있다. 요인 6 ‘인지전략’에는 세부정보, 내용기억, 이해부족 등의 요인들이 나타났다. 요인 7 ‘어휘’에는 다의어, 관용표현, 그리고 무역용어 등을 나타내고 있으며, 마지막으로 요

인 8 '기타' 1개의 문항에서 취업을 제외하고는 토익 시험의 필요성을 잘 모르겠다는 내용이 있다.

이 들 중에서, 요인 4 '경험여부'는 다른 요인들과 비교해서 높은 평균값을 나타내며, 상 집단의 평균값($M=3.05$)과 하 집단의 평균값($M=3.80$)을 보이고 있다. 그 다음으로 요인 7 '어휘'에서 상 집단의 평균값($M=3.20$)과 하 집단의 평균값($M=3.67$)을 보이며, 요인 3 '환경'에서 상 집단의 평균값($M=3.52$)과 하 집단의 평균값($M=3.53$)을 나타낸다. 이어서, 요인 8 '기타'에서 상 집단의 평균값($M=3.40$)과 하 집단의 평균값($M=3.44$)이 뒤따르고 있다.

그리고 다른 요인들의 평균값을 보면, 요인 6 '인지전략'에서 상 집단의 평균값($M=2.98$)과 하 집단의 평균값($M=3.42$)을 나타내고, 요인 5 '심리적 요인'에서 상 집단의 평균값($M=2.81$)과 하 집단의 평균값($M=3.16$)을 볼 수 있으며, 그 다음으로 요인 2 '언어영역'에서 상 집단의 평균값($M=2.53$)과 하 집단의 평균값($M=3.11$)을 보이고, 마지막으로 요인 1 '장르'에서 상 집단의 평균값($M=2.64$)과 하 집단의 평균값($M=2.83$)이 뒤따르고 있다.

따라서 요인 4 '경험여부', 요인 7 '어휘', 요인 3 '환경'과 요인 8 '기타' 순으로 강한 TOEIC 독해 저해 요인이 있는 것으로 나타났다. 그 다음으로 요인 6 '인지전략', 요인 5 '심리적 요인', 요인 2 '언어영역'과 요인 1 '장르'가 뒤따른다. 따라서 TOEIC 독해 저해 요인들 8가지 중에서 가장 높은 요인이 되는 것은 요인 4 '경험여부'이며 가장 낮은 요인은 요인 1 '장르'이다.

둘째, 최고점수가 990점을 요구하는 TOEIC시험을 친 경험을 바탕으로 설문에 응한 학생들을 695점을 기준으로 상하집단으로 나누어 두 집단 간에 능력별 독해 저해요인에 차이가 있는지를 알아보았다. 요인 1 '장르'의 검정통계량의 유의확률이 0.083이었고, 요인 3 '환경'의 유의확률이 0.955이

었고, 요인 8 '기타'는 0.838로 유의수준 0.05보다 크다. 그러므로 요인 1 '장르', 요인 3 '환경'과, 요인 8 '기타'에 대해서는 상하집단 간에 TOEIC 독해 저해 요인 설문 문항에서 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 다시 말해, 요인 1 '장르', 요인 3 '환경', 그리고 요인 8 '기타'에서 학습자의 독해 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에 차이가 없다고 볼 수 있다.

반면 요인 2 '언어영역', 요인 4 '경험여부', 요인 5 '심리적 요인', 요인 6 '인지전략', 요인 7 '어휘'의 각각 유의확률은 모두 0.000으로 유의수준 0.05보다 작다. 그러므로 요인 2, 4, 5, 6, 7에서 능력별 상하집단 사이에 TOEIC 독해 저해 요인 설문 문항에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 다시 말해서, 학습자의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에서 차이가 있다고 할 수 있다.

이들 중에서, 요인 4 '경험여부'에서 상 집단의 평균($M=3.05$)과 하 집단의 평균($M=3.80$)을 보면 알 수 있듯이, 학습자의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에서 가장 큰 차이가 있음을 알 수 있다. 그리고 요인 5 '심리적 요인'에서 상 집단의 평균($M=2.81$)과 하 집단의 평균($M=3.16$)을 보면, 학습자의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에서 차이가 가장 적음을 알 수 있다.

5.2 제언

이에 따라, 본 논문은 몇 가지 교육학적 제언을 하고자 한다.

첫째, 하 집단을 대상으로 TOEIC을 가르치는 경우, 연구 결과를 통해 얻은 TOEIC 독해 저해 요인들 중에서 가장 큰 영향을 끼치는 요인들을 참고하여 지도해야 할 것이다. 요인 4 '경험여부' 즉, 응시경험부족, 시간부족, 어휘능력, 이중본문 등이 가장 큰 요인으로 나타났다. 학습자들에게 시

험이라는 한정된 상황에 익숙해지도록 많은 모의시험을 치르게 하며, 신속한 독해는 정확한 독해만큼 중요하기 때문에, TOEIC 독해를 지도할 경우, 학습자들이 정해진 시간에 문제를 풀 수 있도록 해야 한다.

또, 독해과정에서 시간을 낭비하지 않도록 다양한 어휘를 접하게 지도해야 하며, 연개지문으로 되어 있는 이중본문의 경우 처음 접하는 일이 없도록 많은 예시를 제공하는 것이 바람직하다.

그 다음으로 요인 7 '어휘' 즉, 다의어, 관용표현, 그리고 무역용어 등이 있다. 영어 단어에서 한 단어가 여러 가지의 뜻을 갖고 있는 경우가 많기 때문에, 수업시간에 학습자들에게 단어의 다양한 뜻을 제시하며, 숙어 및 관용 표현 또한 학습자들에게 많이 노출시켜서 시험을 칠 때, 부담을 줄일 수 있도록 지도해야 할 것이다. 그리고 무역용어의 경우 전공과목이 다를 경우 많이 생소할 수 있는 것임을 염두에 두고 다양한 무역용어를 접해서 독해를 자연스럽게 할 수 있도록 해야겠다.

요인 3 '환경' 즉, 좌석불편, 시작시간, 시간여백, 쉬는 시간, 응시료, 낙서금지 등이 있으며, 시험 환경의 경우는 지극히 제한되어 있는 부분이기 때문에 응시료를 제외하고 모의시험을 통해 비슷한 환경을 만들어 주는 것이 좋을 것 같다. 그 외, 요인 8 '기타' 즉, 취업을 제외하고는 TOEIC 시험의 필요성을 잘 모르겠다는 내용은 취업을 위한 영어가 아니라 실생활에 필요한 영어가 되도록 TOEIC 수업에서 주요한 표현들은 강의식으로만 그칠 것이 아니라 학습자들의 관심과 노력을 이끌어 줄 수 있는 독해 교수방법을 개발하는 것이 필요하다고 여겨진다.

둘째, 연구 결과를 통해 얻은 TOEIC 독해 저해 요인들 중에서 학습자의 능력별 저해 요인들의 차이가 있는 것들을 참고하여 상하집단을 지도해야 할 것이다. 일단 상하집단의 능력에 따라 TOEIC 독해 저해 요인에 차이가 있는 요인들은 요인 2 '언어영역', 요인 4 '경험여부', 요인 5 '심리적 요인

, 요인 6 '인지 전략' 과 요인 7 '어휘'이다. 따라서 하 집단을 지도할 경우, 특히 이러한 요인들을 바탕으로 해박한 문법 지식과 부드러운 장문해석이 일어날 수 있도록 지도하며, 앞에서 언급 한 바대로, 모의시험 횟수를 늘려 시험에 대한 경험이 쌓이도록 하는 것이 좋겠다. 그리고 시험이라는 특수한 상황들로 인한 심리적 요인들을 잘 고려하여 극복해 낼 수 있도록 TOEIC 독해에 있어 다방면의 노력이 바람직하다고 본다.

독해를 하는 과정에 있어 지문을 영어로 읽으면서 한국어로 해석하기가 많이 힘든 상황을 극복하기 위하여 다양한 독해를 접하면서 내용과약에 힘쓰도록 지도해야하며, 내용이 잘 기억나지 않는 경우는 한국어로 된 독서를 권장함으로서 전반적인 이해력 향상을 기대하는 것이 좋을 것이다. 그리고 독해를 다 했지만 세부 정보를 찾기에 서툰 학습자들을 많이 볼 수 있는데, 그 들은 독해 내용과 선택지에 있는 표현들이 자연스럽게 연관될 수 있도록 세밀한 이해력과 유의어들을 많이 습득 할 수 있도록 교실 현장에서 지도해야 할 것이다. TOEIC 독해 저해 요인을 참고로 하 집단의 영어 실력 향상에 도움이 되길 바라며, 후속 연구로 면담조사를 통한 깊이 있고 풍부한 내용들을 바탕으로 양적 연구와 질적 연구를 병행하여 더 유용한 정보를 학습자들에게 제공할 수 있기를 바란다.

참고 문헌

- 교육부. (1997). *외국어과 교육과정(I)*. 교육부 고시 제 1997-15호 (별책 14).
- 김계수. (2004). *AMOS 구조방정식 모형분석*. 서울: 자유아카데미.
- 김수아. (2006). *한국 대학생의 영어 읽기 능력 분석: TOEIC 테스트 결과를 토대로*. 석사학위논문. 한국외국어대학교, 서울.
- 박영애. (1999). 대학생들의 독해전략에 관한 분석. *응용언어학*, 15(2), 137-158.
- 송희심. (2000). 한국의 영어 읽기교육 연구에 대한 고찰. *영어교육*, 55(4), 367-388.
- 신은정. (2008). 선다형 평가로서 TOEIC의 비판적 분석. 석사학위논문. 창원대학교, 창원.
- 이소영. (2001). 고등학교 영어 읽기 지도 현황. *영어교육*, 56(4), 243-263.
- 정숙영. (2008). 대학 영어독해 수업의 효과적인 교수 방법을 위한 행동연구. *영어교육*, 20(2), 243-272.
- 정충영. (2004). *SPSSWIN을 이용한 통계분석*. 서울: 무역경영사.
- 최연희, 전은실. (2006). *영어읽기 교육론: 원리와 적용*. 서울: 한국문화사.
- Aebbersold, J. A., & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms* (p. 41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A

- reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-27). New York: Longman.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Anderson, N. J. (2002a). *Active skills for reading: Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. J. (2002b). *Active skills for reading: Book 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 21-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-343.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 553-573.
- Carrell, P. L. (1988). Introduction: Interactive approach to second language. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 1-7). Cambridge: Cambridge University Press.

- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73, 121-133.
- Carrell, P. L., & Grabe, W. (2002). Reading. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 233-250). New York: Arnold.
- Carrell, P. L., Paris, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647-678
- Chun, E. (2006). Effects of text, task, and L2 reading ability on English reading strategy use. *Foreign Languages Education*, 13(3), 23-49.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. New York: Newbury House.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring,. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching: Reading*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horiba, Y. (1993). The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second*

- Language Acquisition*, 15, 49-81.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5, 110-123.
- Hosenfeld, C. (1979). Cindy: A learner in today's foreign language classroom. In W. C. Born (Ed.), *The learner in today's environment* (pp. 53-75). Montpelier, VT: Capital City Press.
- Hosenfeld, C. (1984). Case studies of ninth graders. In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 231-249). London: Longman.
- Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J., & Wilson, L. (1981). Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign Language Annals*, 14, 415-422.
- Krashen, S. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood Cliffs, NJ: Libraries Unlimited.
- Lunzer, E., Waite, M., & Dolan, T. (1979). Comprehension and comprehension test. In E. Lunzer & K. Gardner (Eds.), *The effective use of reading* (pp. 37-71). London: Heinemann.
- Maeng, U. K. (2006). How are reading strategies used in different reading stages? *English Teaching*, 61(1), 185-204.
- Milkulecky, B. S., & Jeffries, L. (1986). *Reading power*. New York: Addison-Wesley.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Olshavsky, J. E. (1977). Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12, 654-674.
- Ridgway, T. (2003). Literacy and foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15, 117-129.
- Salataci, R., & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14, 1-17.
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. In J. Devine, P. Carrell & D. E. Eskey (Eds.), *Research in reading in English as a second language* (pp. 105-120). Washington, DC: TESOL.
- Song, H. S. (1998). The effect of the College Scholastic Ability Test (CSAT) on Korean college students' reading processes and their perceptions of reading in English. *English Teaching*, 53(4), 265-290.
- Smith, M. C. (1990). The development and use of an instrument for assessing adults' attitudes toward reading. *Journal of Research and Development in Education*, 23(3), 156-161.
- Stoller, F. (1986). Reading Lab: Developing low-level reading skills. F. Dubin, D. E. Eskey & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes* (pp. 51-76). Reading, MA: Addison Wesley.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and*

Language, 24, 612-630.

Urquhart, S., & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product, practice*. London: Longman.

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, E., & Moran, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. *Language Teaching*, 22, 217-228.



부록

■ 설문조사 ■

I. 참여자 정보

1. 성별: 남 / 여 2. 학년: _____ 3. 전공: _____
4. 토익 응시 횟수 (정기 토익/ 모의 토익포함): _____ 회
5. 최근 토익 성적: _____ 점 (솔직하게 적어주세요.)
6. 영어권 나라로의 체류 경험: 예 / 아니오
7. 해외 체류 경험이 있다면 체류 기간: _____

II. 설문 항목

본 설문지는 여러분의 TOEIC 독해시험 응시과정 중 발생하는 독해저해 요인이 무엇인지를 파악하기 위한 것입니다. 각 문항을 읽고 본인에게 해당되는 사항에 표시하여 주시기 바랍니다. 본 결과는 연구이외의 목적으로 사용되지 않음을 알려드립니다. 감사합니다.

[A] 언어 영역	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1. 다양한 어휘 능력이 부족하다.					
2. 무역 용어를 포함한 전문 용어가 어렵다.					
3. 한 단어가 갖고 있는 여러 의미 중에 문맥에 적합한 의미 파악이 어렵다.					
4. 숙어 및 관용적 표현을 이해하기 어렵다.					
5. 문법지식이 부족하다.					
6. 접속사로 연결된 장문해석이 힘들다.					
7. 지문의 의도를 파악하기가 힘들다.					
[B] genre별 배경지식 영역	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
8. 기사문(article)의 내용이 이해하기 어렵다.					
9. 송장(invoice)의 구성이 생소하다.					
10. 도표(graph)의 파악이 어렵다.					
11. 회람(memorandum)의 내용파악이 어렵다.					

[C] 지문 영역	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
12. 다양한 독해 유형에 적응하기 힘들다.					
13. 본문의 활자체나 크기에 따라 어려움을 느낀다.					
14. 지문의 길이가 길면 어려움을 느낀다.					
[D] 정서 영역	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
15. 문제 풀 때 집중력이 떨어진다.					
16. 토익 시험에 자신감이 부족하다.					
17. 문제 풀 때 정서적으로 부담감이 크다.					
18. 취업을 제외하고는 토익 시험의 필요성을 잘 모르겠다.					
[E] 전략 영역	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
19. 지문은 영어로 읽지만, 해석하고 생각하는 것은 한국어로 하니 힘들다.					
20. 내용을 기억하며 문제를 풀기가 힘들다.					
21. 시간이 부족하여 시간 배분에 어려움을 겪는다.					
22. 세부 정보 찾기가 어렵다.					
23. 이중 본문의 독해는 관련된 질문과 본문을 연관시키기가 어렵다.					

[F] 시험 환경 영역	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
24. 토익응시 경험이 부족하다.					
25. 토익 문제지에 낙서를 금지시키는 것이 불편하다.					
26. 응시료가 너무 비싸 자주 응시할 수 없다.					
27. 입실시간과 시작시간 사이가 너무 길다.					
28. 중/고등학교 교실에 책/결상의 높낮이가 맞지 않아 불편하다.					
29. 일요일 아침 일찍 시험을 보는 것이 힘들다.					
30. 응시시간 두 시간동안 쉬는 시간이 전혀 없다.					

31. 위에서 언급되지 않은 TOEIC 독해저해요인이 있다면,
자유롭게 적어주십시오.
