



핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정 구성 및 효과 초등학교 고학년을 중심으로

박윤미 시청자미디어재단 정책연구팀 책임
나은영 서강대학교 지식융합미디어학부 교수

The Effectiveness of the Core Competency-Based Social Media Literacy Curriculum*

Focusing on the Upper Elementary Students

Yun-Mi Park**

(Senior Manager, Policy Research Team, Community Media Foundation)

Eun-Yeong Na***

(Professor, School of Media, Arts, and Science, Sogang University)

Social media literacy is recognized as one way to help communicate well between users on social media and prevent various types of adverse effects that may arise from social media use. Especially for elementary school students who are actively participating and rapidly socializing in social media spaces, the importance of social media literacy is even greater. Therefore, it is necessary to organize the curriculum and analyze the effects of education based on elementary school students' social media usage patterns. This study aims to develop a social media literacy education program centered on core competencies (access and use, social connectedness, digital ethics, civil engagement) and analyze the changes in the level of core competencies of learners before and after completing the program. In six sessions, a social media literacy education curriculum for the upper elementary reflecting the core competencies of social media literacy was developed to analyze the educational effectiveness. Education was conducted by dividing 81 sixth graders into experimental and control groups. The data analysis used an independent samples t-test to compare the average social media

* The first draft of this study is based on Yun-Mi Park's Ph.D. thesis "Social Media Literacy Study - Curriculum Development and Effects of Adolescent Literacy Education" (Sogang University, 2022). (본 논문의 초고는 2022년 서강대학교 박윤미의 박사학위 논문 '소셜미디어 리터러시 교육 효과에 관한 연구 : 청소년 대상 교육 프로그램 개발 및 시행을 중심으로'(지도교수 : 나은영)에 근거함)

** yunmiemail@gmail.com

*** ena@sogang.ac.kr, corresponding author

literacy core competencies between the experimental and control groups. A dependent samples t-test was conducted to compare the experimental group's mean scores of core competencies. Additionally, covariance (ANCOVA) analysis was conducted to analyze the statistical difference between the experimental and control groups' post-test mean scores of core competencies. According to the analysis results, the average score of core competencies for social media literacy was higher in the experimental group than in the control group. In addition, the post-test average score was significantly higher in the experimental group than in the pre-test. Furthermore, when controlling for the influence of pre-tests in both groups, comparing the mean scores of post-tests showed that the experimental group's mean score was significantly higher than the control group's mean score. In conclusion, the social media literacy education program centered on core competencies enhanced learners' social media literacy. Previous studies have mentioned that the social media literacy curriculum, including the media literacy curriculum, can positively promote learners' literacy. However, there has been a limit to presenting empirical analysis results. This study is not only limited to proposing a social media literacy education curriculum but also developing an education curriculum centered on the core competencies of social media literacy and analyzing the effectiveness of education through curriculum implementation. Based on the research results, implications for improving and developing social media literacy education were presented.

Keywords: Social media, Literacy, Curriculum, Core competency

1. 서론

사회구조와 삶의 형태 전반이 대면에서 비대면으로 급격히 변화하면서 교류, 여가, 학습 등 일상 생활에서 소셜 미디어가 차지하는 비중이 확대되고 있다. 과거 텔레비전이 단지 하나의 기술이 아니라 의미와 즐거움을 제공하는 문화적 형식이었듯(Williams, 1974; Buckingham, 2019/2019 재인용), 소셜 미디어도 인터넷 상에서 콘텐츠 전달의 수단만이 아니라 특정 방식으로 콘텐츠를 구성하거나 이용자 간 관계를 설정하는 문화적 형식으로 기능(Buckingham, 2019/2019, 14-15쪽)하고 있는 것이다. 특히 초등학교의 소셜 미디어 이용을 보면 이들은 소셜 미디어 공간에서 단순한 콘텐츠 소비자의 역할에서 나아가 적극적 생산자로서 역할을 확장하고 있으며, 소셜 미디어 공간에서 급속하게 사회화되는 모습을 보인다(김아미, 2020, 342쪽). 초등학교 소셜 미디어 이용 습관에 대한 배상률, 이창호, 그리고 이정림(2020)의 연구에서는 초등학교 4-6학년의 90.3%가 유튜브를 이용하고 있으며, 4명 중 한명 이상은 하루 평균 2시간 유튜브를 시청하고 있었다. 이는 소셜 미디어가 초등학교 여가 생활에 작·간접적으로 연결되는 소통 창구이자 주요한 또래문화 중 하나임을 보여준다.

한편, 소셜 미디어를 통한 정보 이용과 소통이 증가할수록 다양한 형태의 부정적 영향 또한 증가하는 것은 소셜 미디어가 우리 사회에 던지는 커다란 과제이다. 이러한 현상은 정보획득 및 사회관계의 도구로서 소셜 미디어 사용을 시작하는 초등학교의 미디어 활용과도 밀접히 관계되므로 특히 주목해야 할 필요가 있다. 최근 초등학교에서 로블록스나 마인크래프트를 중심으로 메타버스 플랫폼 이용이 급증하고 있으며, 메타버스 플랫폼에서 사이버 범죄를 경험하는 비율도 약 56%로 높게 나타나고 있다(한국언론진흥재단, 2022). 이들은 소셜 미디어를 이용하면서 기존 미디어 리터러시 역량에 포함되지 않는 다양한 수준의 리터러시를 요구받고 있으며, 때로는 소셜 미디어 이용 시 발생하는 문제 상황에서 어떠한 태도를 취해야 할지 혼란을 겪고 있다(Tandoc et al., 2021, p. 2487). 따라서 초등학교부터 소셜 미디어를 제대로 이용할 수 있는 적절한 지식과 기술(Livingstone, 2014), 즉 소셜 미디어 리터러시 역량을 향상하는 것이 그 어느 때보다 중요해졌다. 결국 초등학교와 같은 디지털 네이티브 세대에게 소셜 미디어 리터러시 교육은 소셜 미디어의 선택과 활용, 메시지 분석과 평가 및 이를 통한 자기화된 메시지 생성을 가능하게 하며(Tess, 2013), 능동적 사회참여를 유도할 수 있게 한다.

소셜 미디어 리터러시 교육과 관련하여 다수의 연구에서는 세부적인 교육과정 구성과 적절한 효과 측정이 중요함을 일관되게 언급한다(Hobbs, 2017a; Nagle, 2018; Shen et al., 2019). 그간 소셜 미디어 리터러시 교육과정 구성에 관한 연구(권성호·서윤경·강인경, 2002;

김양은, 2018; 문경호, 2020; 손예희·김지연, 2019; Hobbs, 2010; Freberg, & Kim, 2018)를 보면 학습자에 걸맞은 교육과정을 교과 성취기준과 연계하거나, 핵심역량 및 미디어 활용을 둘러싼 핵심이슈를 중심으로 논의해 왔다. 그러나 교육과정에 대한 효과성 연구는 제한적으로 진행되면서 리터러시 교육의 실효성에 대해 적극적으로 대응하지 못하였다. 이와 같은 한계에 대해 김아미(2015, 72쪽)는 미디어 리터러시 교육의 효과성 측정 방법과 측정 원칙의 부재 및 접근법 결여를 지적하였다. 즉, 소셜 미디어를 포함하여 미디어 리터러시에 관한 핵심개념이나 핵심역량 도출에 관한 논의는 비교적 활발하게 진행되었으나, 그에 비해 교육과정이나 학습전략과 같이 실제 교육과정 구성에 대해서는 제한적으로 논의된 것이다. 이로 인해 소셜 미디어 리터러시 교육에 대한 정량적인 효과 분석이 부족했으며, 정책적 활용에 한계가 있었다. 따라서 소셜 미디어 리터러시 교육의 효과를 살펴보기 위해서는 해당 교육과정이 소셜 미디어 리터러시 증진에 실질적으로 기여했는지 파악해야 할 필요가 있다. 이와 같은 인식에 기초하여, 본 연구에서는 소셜 미디어 리터러시 교육의 효과를 살펴보기 위해 핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육 과정을 개발하고, 해당 교육과정을 이수한 학생의 소셜 미디어 리터러시 핵심역량에 대한 리터러시 수준 변화를 분석하여 비교하고자 한다. 이와 함께 주요 연구 결과를 종합하여 소셜 미디어 리터러시 교육의 지향점을 제시하고자 한다.

2. 이론적 배경

1) 소셜 미디어와 소셜 미디어 리터러시

소셜 미디어는 모바일이나 웹 기반 기술을 활용하여 미디어 콘텐츠를 생성, 공유, 공동 제작 및 수정할 수 있는 상호작용성이 높은 플랫폼(Bertot, Jaeger, & Grimes, 2010, p. 266; Kietzmann, Hermakens, McCarthy, & Silverstre, 2011, p. 241)이다. 소셜 미디어는 다양한 유형의 서비스 플랫폼을 갖고 있는데, 여기에는 사회관계망서비스(Social Networking Service: 이하 SNS)나 유튜브와 같은 콘텐츠 커뮤니티뿐만 아니라 블로그 및 메타버스와 같은 가상세계도 포함된다. 소셜 미디어가 웹 2.0에 기반한 개방화된 온라인 플랫폼이라는 점에서 카플란과 헬린(Kaplan, & Haenlein, 2010)은 소셜 미디어를 “웹 2.0의 이념적, 기술적 토대를 바탕으로 이용자가 제작한 콘텐츠의 생성과 교환을 가능하게 하는 인터넷 기반의 애플리케이션 그룹”(61쪽)으로 정의하였다. 또한 케이츠만과 동료들(Kietzmann et al., 2011)은 “개인과 커뮤니티가 특정 사안을 공유하고, 수정하며, 토론하고, 이용자가 직접 제작한 콘텐츠를 개선하는

등 상호작용성이 매우 높은 플랫폼을 만들기 위해 모바일 및 웹 기반 기술을 사용”(241쪽)하는 것으로 소셜 미디어를 정의하였다. 이를 정리하면, 소셜 미디어 개념은 크게 소셜 미디어를 구성하는 기술적 특성과 소셜 미디어가 이용자에게 제공하는 기능적 특성을 중심으로 논의되어 왔음을 알 수 있다.

소셜 미디어 개념에 관한 접근방식을 좀 더 살펴보면, 기술적 특성을 중심으로 보는 접근은 소셜 미디어를 구현하는 기술적 속성이나, 기술적 서비스 차원을 중심으로 논의한다. 즉, 소셜 미디어는 여러 가지 형태의 하드웨어(TV, 컴퓨터, 모바일)에서 구현되는 웹 기반의 응용소프트웨어의 일종으로, 텍스트, 이미지, 동영상, 음원 등을 전송하거나 제작(Ahlgvist, Bäck, Heinonen, & Halonen, 2010)할 수 있게 하는 역할을 수행할 수 있다. 이와 다소 다르게 기능적 특성 중심의 접근은 소셜 미디어를 관계망 형성이나, 미디어 텍스트 공유 및 이를 통한 지식과 정보의 재구성 역할을 주요하게 취급한다. 여기서 소셜 미디어의 기능은 이용자 간 소통과 밀접히 연결되는데, 이용자는 생산자 또는 콘텐츠 소비자로서 고정된 위치를 갖는 것이 아니며, 네트워크 구조로 연결되기 때문에 소셜 미디어에서는 이용자 간 활발한 상호작용과 원활한 소통이 가능하다. 즉, 소셜 미디어는 웹을 기반으로 하는 애플리케이션 서비스로서, 미디어 콘텐츠의 생산과 배포를 가능하게 하며, 이용자 간 연결망 구축으로 접근성과 연결성의 정도가 높아 사회적 상호작용이 활성화되는 특성을 가진다 할 수 있겠다.

한편, 정보를 전달하는 매개체인 미디어에 리터러시라는 개념이 덧붙여지며 미디어를 읽고 이해하는 일에 새로운 이해 방식이 필요했듯이(조병영, 2021, 186쪽), 소셜 미디어에 리터러시라는 용어가 포함되는 것 역시 기존 미디어와 다르게 소셜 미디어를 이해하고 활용하는 데 이전과 다르거나 강화되어야 할 역량에 있음을 의미한다. 본 연구에서는 소셜 미디어 리터러시를 “소셜 미디어에서 미디어 텍스트를 이해, 활용, 공유, 참여하는 데 필요한 지식과 기술”로 정의하였다. 여기서 말하는 지식과 기술은 소셜 미디어 애플리케이션을 적절하게 사용하고, 소셜 미디어 콘텐츠를 비판적으로 분석, 평가, 공유 및 생성할 수 있는 능력(Vanwynsberghe, Boudry, & Verdegem, 2012, p. 9)을 포함한다.

접근, 이해, 활용 중심의 미디어 리터러시는 소셜 미디어 환경에서 프라이버시, 신뢰, 소유권, 저작권과 같은 새로운 윤리적 문제(안정임, 2010)에 직면하였으며, 소셜 미디어 공간에서 커뮤니케이션하기 위한 새로운 문화적 역량(a set of cultural competencies)과 사회적 기술(social skills)을 포괄(Jenkins, 2006)해야 할 필요가 생겼다. 비록 미디어 환경 변화에 맞춰 미디어 리터러시 핵심역량에 이와 같은 이슈가 포함되고 있으나, 소셜 미디어가 다른 미디어와 구별되는 미디어 표현의 차별성(Livingstone, 2014)이나 소셜 미디어가 제시하는 다양한 주제

들에 대한 탐색(김양은, 2018)까지는 포괄하지 못한다. 텐독과 동료들(Tandoc et al., 2021, pp. 2487-2488)은 소셜 미디어와 관련된 리터러시 이슈로 프라이버시, 안전, 관계, 심리적 문제, 정보와 관련된 문제를 지적하였으며, 이와 같은 문제를 관리하거나 해결하기 위한 관점에서 소셜 미디어 리터러시의 필요성을 지적하였다. 즉, 과거 미디어 리터러시 교육이 미디어의 부정적인 영향으로부터 이용자를 보호하는 관점이라면, 소셜 미디어 리터러시 교육은 소셜 미디어를 커뮤니케이션 공간의 연장선이자 삶의 양식과 문화, 가치, 체계 등 일상적인 특징(Hobbs, 2010)이 반영된 공간으로 인식해야 할 필요가 있다.

2) 아동·청소년기와 소셜 미디어 리터러시

소셜 미디어 리터러시와 관련된 다수의 연구(김효숙, 2012, 김양은, 2018; 변숙자, 2021; Alber et al., 2015; Anderson, Swenson, & Kinsella, 2014; Hobbs, 2017a; Livingstone, 2014; Tess, 2013)를 보면 연구 대상이 주로 학령기에 집중되어 있는데 이는 아동·청소년기가 생애주기에서 갖는 특징과 관련이 깊다¹⁾. 아동·청소년기는 자신의 정체성을 탐구하고 자신의 위치와 역할 및 능력과 책임에 대해 고민하는 시기이다. 또한 아동·청소년기는 자기중심성에서 타인과의 관계를 고려하는 사회화로 전환되는 시기이기도 하다(이화자, 2017). 피아제(Piaget, 1981)의 인지발달(cognitive development) 이론에 근거해 영유아·청소년의 미디어 리터러시 발달을 살펴보면(Davies, 1997; Dorr, 1986), 7세 이하는 미디어에 노출된 다수의 모습을 실제 세계와 동일하다고 생각하며, 미디어에서 제시하는 스토리의 장르나 특성 및 사실성을 정확히 파악하지 못한다. 반면, 8세에서 12세 정도가 되면 미디어의 묘사가 실제가 아니라는 것을 인지할 수 있는 성숙도가 올라간다(Livingstone, 2014, pp. 3-4). 그러나 미디어 텍스트의 진실성이나, 사실과의 관련성 같이 좀 더 깊은 의미를 판단하기 위해서는 사회적 발달 과정에서 리터러시 교육이 수반되어야 한다. 이와 유사하게 포터(Potter, 2019/2020, 96-109 쪽) 또한 보호주의적 관점에서 아동·청소년을 특별한 수용자로 취급할 것을 요구했다. 그는 아동·청소년이 인지적 발달, 정서적 발달, 도덕적 발달 측면에서 성숙한 단계에 이르지 않았으므로 미디어에 대한 다양한 관점이 충분한 교육을 통해 학습될 필요가 있음을 언급하였다.

특히, 아동·청소년기 중에서 초등학령기는 학령기의 시작 시기이면서 전 생애를 통해 학습

1) 민법상 미성년자, 청소년보호법상 청소년은 만19세 미만이며, 청소년기본법, 청소년활동법 상 청소년은 만9세에서 24세로 분류된다. 본 연구에서는 관련법, 관련 연구, 정부 부처 생애주기 구분 등을 따라 아동·청소년기를 만 0-5세는 유아기로, 만 6세에서 12세는 아동기, 만 13세에서 18세는 청소년기로 구분하였다.

될 수 있는 자기주도적 학습능력의 토대가 형성되는 시기이다(박지영·문수백, 2017). 이 시기에 는 문해력 등 미디어 리터러시와 관련된 기본적인 학습이 가능하며, 소셜 미디어를 통해 타인과 의 소통을 시작하는 시기이기도 하다. 최근 들어 소셜 미디어를 포함하여 초등학교에서 접하게 되는 미디어가 이전에 비해 급격하게 증가하면서 이들의 미디어 과의존 경향도 심화되는 추세이 다²⁾. 예방적·보호적 차원의 미디어 이용 연구(김형지·정세훈, 2015; 이민지·이지원·김현경, 2022; 이창호·장석준, 2021)에서는 초등학교 여가 활동에서 영상 미디어가 차지하는 비중의 증 가는 현실과 미디어 공간의 구분을 흐리게 하거나 학교 적용에 어려움을 야기할 수 있으므로 적 절한 조절과 중재를 제안한다.

반면, 초등학교의 소셜 미디어 이용이 이들의 교우관계 유지, 놀이문화와 같은 또래집단의 고유한 문화로 자리 잡고 있어 소셜 미디어로부터 이용자를 보호하는 노력이 큰 성과가 없다고 보는 시각도 있다. 결국 소셜 미디어 과의존 담론에서 나아가 소셜 미디어 공간에서 사회화 과정 을 경험하는 이들에게는 혜택은 극대화하고 잠재적 위험은 최소화(Buckingham, 2019/ 2019, 19쪽)할 수 있는 리터러시 역량에 관한 교육이 필요하다. 관련하여 김아미(2020, 355-356쪽) 는 초등학교의 소셜 미디어 리터러시 교육에서는 소셜 미디어의 경험을 공유하고 성찰할 수 있 는 교육이나, 소셜 미디어 영상 콘텐츠의 정보의 진위를 판별하는 교육이 선제적으로 이루어져야 함을 지적하였다. 요즘 초등학교의 경우 인지적 성숙 단계는 이전과 차이가 없음에도 접하게 되 는 미디어의 종류와 양이 이전에 비해 훨씬 많아졌다. 따라서 이들의 미디어 노출정도에 부합하 는 미디어 리터러시 교육이 필요하며, 그중에서도 소셜 미디어를 통해 타인과 직·간접적으로 상 호작용하면서 더 넓은 사회와 관계맺음 하는 이용 특성을 고려한 소셜 미디어 리터러시 교육이 요구된다.

3) 소셜 미디어 리터러시 교육과 핵심역량

대표적인 학습 이론 중 하나인 객관주의 학습 접근에서 '학습'이란 불변하는 지식을 습득하는 과 정으로, 학습의 궁극적 목적을 지식의 획득으로 본다(Mechlova & Malcik, 2012; 김미수, 2022 재인용, 133쪽). 객관주의 학습 이론과 같이 보편적 지식의 존재를 중시(강병재, 1999, 144쪽)하는 접근방식과 다르게 소셜 미디어 리터러시 교육은 고정된 지식을 형성하고 이를 전달

2) 청소년의 인터넷·스마트폰에 이용습관 조사를 보면 전 학령기에 걸쳐 인터넷과 스마트폰 과의존이 증가추세인데, 특 히 초등 4학년의 최근 3년간 과의존 비율이 비교군(중학교 1학년, 고등학교 1학년) 대비 가장 크게 증가하였다(여성가족부, 2022).

하는 것이 목적이 아니라, 핵심역량 중심의 교육을 통해 학습자가 온·오프라인 상황에서 접하게 되는 다양한 맥락과 학습을 스스로 구성해 나갈 수 있는 교육이 요구된다(Griffin et al., 2011; 김아미, 2015 재인용). 이러한 시각은 지식의 형성이란 개별 학습자가 갖고 있는 지식을 토대로 사회적 상호작용을 통해 습득한 지식이 결합되는 과정이며, 지식의 구성에 있어 학습자 개개인의 차이를 고려하는 학습에 대한 구성주의적 시각과도 맞닿아 있다(강병재, 1999). 또한 개별화 교육(individualized learning) 중심의 객관주의 학습 환경과 다르게 구성주의적 접근에서는 학습자간 협동학습(collaboration learning)과 상호작용이 중요시 되는데(강병재, 1999; 김영순·김광희, 2008), 이와 같은 방식은 소셜 미디어 리터러시 학습 시 매우 중요한 요소이기도 하다. 이처럼 소셜 미디어 리터러시 교육은 개인이 일상에서 경험하는 미디어 환경에서 시작하며, 교육과정을 통해 능동적인 의미가 구축된다. 그리고 이 과정에서 핵심역량은 소셜 미디어 리터러시 교육을 효과적으로 수행하기 위해 필요한 지식과 기술 및 태도(허성희·최난경·정인숙·한운선, 2019) 형성에 중요한 역할을 수행한다.

위에서 언급한 핵심역량에 대해 좀 더 살펴보면, 소셜 미디어 리터러시 교육에서 핵심역량(core competency)이란 소셜 미디어 리터러시 교육과정을 설계할 때 중심이 되는 규범적 차원의 틀이자, 소셜 미디어를 원활하게 접근·이해·활용·참여하는 데 필요한 역량 가운데 반드시 갖춰야 할 최소한의 공통 필수 역량(허성희·최난경·정인숙·한운선, 2019, 15쪽)³⁾이다. 소셜 미디어 리터러시 교육은 지식과 역량이 결합(Marten, 2010; Messaris, 1994; Meyrowitz, 1999; Potter, 2004)된 교육으로 볼 수 있는데, 이는 객관적인 지식이 아닌 소셜 미디어 언어, 재현, 제작, 수용자와 같이 핵심역량과 밀접히 관계되는 핵심개념(Buckingham, 2019/2019)을 기반으로 교육과정이 진행된다. 이와 같은 교육방식은 미디어 기술 및 미디어를 둘러싼 환경적 변화에 민감하게 반응할 수 있다는 특징을 가진다. 한편, 핵심역량은 교과 교육과정에서 미디어 리터러시 수행목표를 직접 담고 있거나, 미디어 리터러시 학습과 관련된 성취기준과 연계하여 논의되기도 한다. 정현선 외(2016)는 교육과정에서 미디어 리터러시를 포함시키기 위해 미디어 리터러시와 직접 관계된 학습 영역 설정이 핵심역량 차원에서 다뤄지고 있음을 언급하였다. 이들은 또한 2015년 개정 교육과정 역시 핵심역량 중심 교육과정을 지향함에 따라, 미디어 리터러시 교육 내용을 체계화하기 위해 미디어 리터러시 개념을 핵심 역량과 관련하여 정의한 바 있다.

3) 역량(competency)이란 사전적으로 어떠한 일을 해낼 수 있는 힘(국립국어원, 표준국어대사전)으로 정의되는데, 이는 다양한 상황에서 자신에게 주어진 업무나 과제를 효과적으로 수행하기 위해 필요한 지식, 기술, 태도의 집합체라 할 수 있다(허성희 등, 2019, 15쪽).

다음으로 소셜 미디어 리터러시 핵심역량은 일반적인 미디어 이용 수준(접근, 객관적·주관적 이용 역량, 능숙한 사용)에서 살펴보거나(Vanwysberghe et al., 2012), 소셜 미디어의 기능적 속성을 고려하여 관계형성, 커뮤니케이션, 정보 분석과 평가, 협업, 집단지성 및 참여로 구분(김양은, 2018)할 수 있다. 또한 소셜 미디어의 기술적·기능적 속성을 모두 반영하여 기술적 역량, 사회적 관계, 정보 인지, 개인정보보호 및 알고리즘 인식으로 분류(Tandoc et al., 2021)하거나, 주의(집중), 참여, 협력, 네트워크 인식, 비판적 소비로 구분(Rheingold, 2010)하기도 한다. 이와 함께 핵심역량이 개인의 능력과 연결되므로 인지적·실체적·정서적 역량으로 분류(Vanwysberghe & Verdegem, 2013)하거나, 소셜 미디어 평가 능력, 소셜 미디어 표현 능력, 소셜 미디어 생산적 활용 능력, 스마트 디바이스 활용 능력으로 구분(조남익, 2012)할 수 있다. 소셜 미디어 리터러시 핵심역량에 관한 선행 연구를 정리해보면, 소셜 미디어 리터러시는 인터넷 기반 플랫폼에 접근·활용하고, 양방향 미디어에서 원만하게 소통하며, 소셜 미디어 이용에 관한 윤리의식과 책임을 가지며, 디지털 환경에서 필요한 시민적 소양이 반영되어야 할 필요가 있다. 따라서 소셜 미디어 리터러시 핵심역량은 접근과 이용, 사회적 연결, 디지털 윤리, 시민적 실천으로 구분할 수 있겠다.

4) 핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정

소셜 미디어가 타 미디어와 구별되는 특징을 효과적으로 학습하기 위해서는 이를 반영한 구체적인 교육과정 구성이 필요하다(Freberg, & Kim, 2018). 즉, 소셜 미디어의 양방향성, 자유로운 의견 교환 및 공유와 같이 전통적 미디어와 구분되는 소셜 미디어의 기술적·기능적 특성을 교육과정 구성 시 필수적으로 고려해야 한다는 것이다. 또한 소셜 미디어에서 자기의 의견을 효과적으로 전달하거나 정보의 진위를 파악하고, 소셜 미디어 참여를 통해 시민적 권리를 증진하는 것이 소셜 미디어 교육과정 구성에 필요한 사항이라 볼 수 있다. 위의 논의에 비추보면, 핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육은 결국 교육내용(핵심역량을 교육과정에 어떻게 반영할 것인가)과 교육방식(교육과정을 어떻게 수행할 것인가), 그리고 교과 교육과정 간 연계(정규 교육과정에서 소셜 미디어 리터러시 교육을 어떻게 포괄할 것인가)와 같이 세 가지 차원에서 논의가 가능하다. 이는 소셜 미디어 리터러시 교육의 목표와 실천 방법을 구체화하는 노력으로, 학습자의 소셜 미디어 리터러시 향상을 위한 실질적 차원의 수행 과정이 된다.

먼저, 소셜 미디어 리터러시 핵심역량을 교육과정에 직접 연계하기 위해 김양은(2018)은 홉스(Hobbs, 2010)의 미디어 리터러시 모형을 소셜 미디어 리터러시 교육과정 개발에 적용하였다. 그는 교육대상을 초등학교 저학년으로 설정하였으며, ‘관계 형성’을 소셜 미디어 리터러시

향상을 위한 교육 내용으로 선정하였다. 핵심역량을 기반으로 하는 소셜 미디어 리터러시 교육 방식과 관련하여 홉스(Hobbs, 2010, p. 18)는 소셜 미디어를 포함한 미디어 리터러시 교육 시 접근(access), 분석(analyze), 제작(create), 성찰(reflection), 행동(act)을 바탕으로 하는 '만들며 배우기'의 중요성을 강조하였다. 특히, 그는 놀이를 통한 배움의 즐거움과 제작을 통해 익히는 리터러시를 중요하게 보고 있는데, 이는 제작 활동이 수업에 반영되면 놀이로 인지되던 활동이 학습의 일부로 기능(Hobbs, 2017b/2021, 27-31쪽)할 수 있다고 보았다. 김영순과 김광희(2008) 역시 미디어 교육에서 행해지는 참여활동이 주로 기획, 제작, 체험을 중심으로 이루어지기 때문에 구성주의 기반의 학습자간 상호작용과 협동이 미디어 리터러시 교육에서 중요함을 지적하였다.

이와 함께, 초등 단계에서 소셜 미디어 리터러시와 교육과정 연계 방식도 주목해 볼 필요가 있다. 옥현진과 서수현(2021)은 국어 교과를 통해 사고와 학습의 도구로서 리터러시 전반에 대한 학생의 관심을 유도할 수 있는 교육을, 사회 교과에서는 디지털 시민성에 관한 교육을, 예술 교과(음악, 미술)에서는 미디어 텍스트 생산 및 윤리에 관한 교육을, 도덕 교과에서는 소통과 윤리에 관한 교육을 통해 교과 간 미디어 리터러시 교육을 차별화하는 방안을 제안하였다. 이와 유사하게 특정 교과와 소셜 미디어 리터러시 교육과정과의 연계에 관한 연구를 보면, 먼저 도덕 교과에서 평화교육과 연계한 문경호(2020)는 도덕 교과 핵심역량인 도덕적 대인관계 능력 향상을 위해 스마트 디바이스 활용 능력, 소셜 미디어 표현 능력, 의사소통 능력, 상호작용 능력과 관련된 교육과정을 제안하였다. 또한 국어 교과와 소셜 미디어 리터러시를 연계한 손예희와 김지연(2019)의 연구에서는 소셜 미디어 리터러시 구성요소에 맞는 국어과 핵심역량⁴⁾을 제시하였다. 이들은 소셜 미디어 리터러시 차원을 개인적 역량과 사회적 역량으로 구분하고, 구성요소로는 비평적 이해 능력, 자성적 표현 능력, 상보적 공유 능력으로 제시한 바 있다. 이를 정리해보면, 소셜 미디어 리터러시 교육과정을 구성하기 위해서는 소셜 미디어 핵심역량을 고르게 반영할 수 있는 교육과정이 요구되며, 교육과정 시행에 있어 학습자의 학습 수준을 고려해야 할 필요가 있다. 특히 아동·청소년기의 경우 소셜 미디어 콘텐츠 기획이나 제작활동을 일부 반영하여 주목도를 제고하는 방안도 포함되어 교육과정이 구성될 필요가 있겠다.

위와 같은 논의를 토대로 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 도출하였다.

4) 2015년 개정 국어과 교육과정에 따른 국어과 핵심역량은 비판적·창의적 사고 역량, 자료·정보 활용 역량, 의사소통 역량, 공동체·대인관계 역량, 문화 향유 역량, 자기 성찰·개발 역량으로 설명할 수 있다(손예희·김지연, 2019).

연구문제 1: 초등학교 고학년 대상 소셜 미디어 리터러시 교육과정의 효과는 어떠한가?

연구기설 1-1: 소셜 미디어 리터러시 핵심역량에 대한 실험집단의 평균점수는 통제 집단의 평균점수에 비해 높게 나타날 것이다.

연구기설 1-2: 소셜 미디어 리터러시 핵심역량에 대한 사전검사 점수를 통제한 상태에서 사후검사 점수는 실험집단이 통제집단에 비해 높게 나타날 것이다.

3. 연구 방법

1) 조사 참여자와 조사 절차

본 연구는 초등학교 고학년을 대상으로 하는 소셜 미디어 리터러시 교육과정의 효과를 살펴보기 위해 교육과정을 이수한 학생의 소셜 미디어 리터러시 역량 수준을 살펴보는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해 익산시에 위치한 초등학교 6학년을 임의 선정하였으며, 2022년 3월부터 4월까지 소셜 미디어 리터러시 교육을 시행하였다⁵⁾. 초등학교 고학년은 피아제(Piaget, 1981)가 구분한 발달 단계상 구체적 조작기(concrete operational stage)에 해당하는데, 이 시기의 가장 큰 특징으로는 논리적 방법으로 구체적인 문제를 해결할 수 있는 실천적 사고(hand-on thinking)가 가능하다는 것이다(권성호 등, 2002). 또한 초등학교 고학년(5-6학년)은 온라인 중심의 여가활동 문화를 형성하는 시기(백병부·김아미·성열관·조현화·천경호, 2019, 58쪽)이기도 하다. 따라서 소셜 미디어 콘텐츠에 대한 비평 교육이 가능하며, 교육과정에서 추론적 질문을 통해 소셜 미디어와 관련하여 그동안 발견하지 못했던 부분을 학습자 스스로 발견하도록 유도할 수 있다. 그리고 초등학교 정규 교육과정에서 초등 고학년으로 구분되는 5-6학년군은 소셜 미디어를 포함하여 미디어 리터러시 관련 성취기준이 가장 많이 다루지고 있어, 소셜 미디어 리터러시 교육과정에 대한 이해가 가능하다. 뿐만 아니라, 초등학교 저학년에 비해 초등학교 고학년은 자기 기입식 설문 문항에 대한 이해 정도가 높다(변숙자, 2021). 정리하면,

5) 조사를 실시했던 2022년 3월은 코로나19 확산으로 수도권을 중심으로 전면등교가 제한되고, 온라인 개학이 실시되는 경우가 많아 전면등교를 실시하는 지역의 초등학교를 조사 대상 학교로 임의 선정하였다. 또한 연구대상자가 취약한 연구대상자(미성년자)임을 고려하여 연구참여자 및 법정대리인의 사전 동의를 받은 후 조사를 진행하였다. 본 조사는 연구 참여와 관련 자료에 대한 기밀 유지, 연구참여자 보호에 관한 법규 및 관련 지침을 준수하여 수행되었다(IRB 승인번호 SGUIRB-A-2202-08).

초등학교 고학년 교과과정에 소셜 미디어를 포함한 미디어 리터러시 성취기준이 다수 포함되어 있다는 점, 이론-실습-비평으로 진행되는 소셜 미디어 리터러시 교육에 대한 수용이 가능한 시기인 점, 그리고 설문 문항 이해가 가능하다는 점을 고려하여 초등학교 고학년을 연구 대상으로 선정하였으며, 최종적으로 초등학교 6학년 81명을 연구 대상으로 확정하였다.⁶⁾

소셜 미디어 리터러시 교육과정은 총 6주에 걸쳐 진행되었는데, 2022년 6학년 1학기 교육 과정에 소셜 미디어 리터러시 교육과정을 정규 교육과정에 포함시켜 교육을 시행하였다. 소셜 미디어 리터러시 교육과정 효과 분석을 위해 반복측정설계(repeated measure design)⁷⁾ 가운데 피험자 간 요인과 피험자 내 요인을 하나 이상 포괄하는 혼합설계(mixed design) 중 하나인 이질통제집단설계(nonequivalent control group design)를 활용하였다. 이를 위해 조사 대상인 초등학교 6학년 학생을 실험집단과 통제집단으로 구분하고, 실험집단에는 교육을 시행하고, 통제집단에는 교육을 시행하지 않은 채로 검사를 교육 전·후로 2회 실시하였다. 이때 연구대상자는 자신이 어느 집단에 속했는지 알 수 없도록 두 집단 모두 동일한 교육과정을 진행하였으며, 통제집단의 경우 실험집단의 교육이 종료된 이후 순차적으로 교육을 진행하였다.⁸⁾

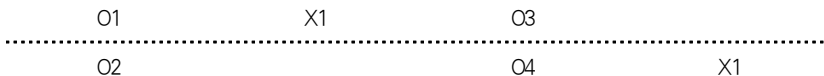
2) 교육과정

교육효과 분석을 위한 사전 과정으로, 초등학교 고학년을 대상으로 하는 소셜 미디어 리터러시 교육과정을 관련 문헌(권성호 등, 2002; 김양은, 2016; 배윤정, 2020; 시청자미디어재단, 2018; 정다교·김현진, 2018; Hobbs, 2017b/2021)을 토대로 개발하였다. 기본적으로 미디어 리터러시 교육을 시행하고자 할 때는 미디어 사용과 관련된 다섯 가지 과제를 고려해야 하는데,

6) 최초 연구참여에 동의한 연구참여자는 89명이었으나, 코로나19로 인해 대면 수업이 어렵거나 질병 등 개인적 사유로 등교가 어려운 학생은 교육과정 및 조사 과정에서 제외되었다.

7) 반복측정설계(repeated measure design; RMD)는 동일한 실험개체(subject)에 대해 같은 종속변수로 한 번 이상 측정하는 것으로, 각각의 처치 상태에 모두 동일한 표본이 이용되기 때문에 피험자 설계라고도 한다(하일도·노규정·고정환, 1996; Gravetter & Wallnau, 2008/2009). 반복측정설계는 시간의 흐름에 따라 성과의 변화를 확인하는 경우나 동일한 표본에 대하여 여러 종류의 처치를 수행하고 그 효과를 비교하는 경우, 그리고 동일한 표본에 대하여 일련의 검사 또는 부분검사를 한 뒤 그 결과를 분석하기 위해 활용된다(김현철, 2005, 41쪽).

8) 본 연구에서 활용한 이질통제집단설계에 관한 사항을 요약하면 아래와 같다.



Note. O1-O2 : Pre-test

X1 : Core competency-based social media literacy curriculum

O3-O4 : Post-test

이는 탐색에 대한 과제, 문제 해결에 대한 과제, 결정하는 것에 대한 과제, 표현에 대한 과제, 판단과 평가에 대한 과제이다(문혜성, 2006). 본 연구에서는 소셜 미디어에 대한 탐색, 문제 해결, 표현, 평가 과제와 관련된 교육과정을 초등학교 고학년이 이해할 수 있는 수준으로 구성하였다.

본 교육과정은 소셜 미디어의 기술적 특성과 기능적 특성을 토대로 교육과정을 구성하되, 핵심역량을 중심으로 하는 홉스(Hobbs, 2010)의 성찰과 실천 중심 미디어 리터러시 교육 모형과, 포터(Potter, 2010)의 메시지 분석과 비판적 이해 중심 미디어 리터러시 교육 모형을 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 적용하였다. 세부적으로, 소셜 미디어 리터러시 교육과정은 이해, 제작, 성찰 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육을 통해 학생들이 소셜 미디어의 정보처리 과정을 이해하고, 소셜 미디어를 주도적으로 활용할 수 있도록 접근과 활용 역량, 사회적 연결 역량, 디지털 윤리 역량, 시민적 실천 역량을 함양하는 것을 목적으로 정했다. 또한 본 교육과정에서는 핵심역량을 학습자에게 다층적으로 제시하고자 각 차시별로 두 개 이상의 핵심역량을 4차시 과정에 다루었으며, 실습 및 비평을 합하여 총 6차시의 교육과정을 구성하였다. 본 교육과정은 소셜 미디어 리터러시 핵심역량을 학습하고, 학습자의 생각과 의견을 소셜 미디어를 통해 창의적으로 표현하며, 디지털 윤리 의식 함양 및 소셜 미디어를 통한 시민적 참여 활동의 중요성을 학습하는 것을 목표로 하였다.

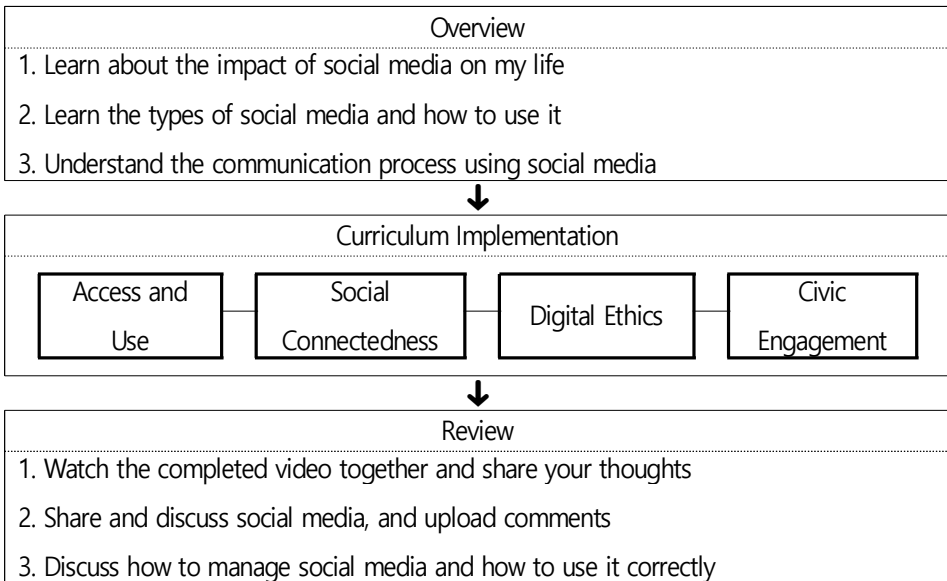


Figure 1. Social media literacy curriculum model

특히, 본 교육과정은 이론적 논의에서 도출된 네 가지 소셜 미디어 리터러시 핵심역량을 교육과정 전반에 고르게 배치하였으며, 이론-실습-비평(성찰) 전 과정에서 핵심역량 학습이 다층적으로 이루어질 수 있도록 구성하였다. 세부적으로, 1차시 ‘소셜 미디어 이해하기’에서는 미디어에 대한 기본 개념을 숙지하고, 소셜 미디어의 기능과 특성에 대해 살펴보았다. 2차시 ‘소셜 미디어 핵심 이슈 살펴보기’의 경우, 초등학교 고학년이 알아야 할 소셜 미디어와 관련된 윤리적(법제) 핵심 이슈를 살펴보았는데, 본 교육과정에서는 핵심 이슈를 표현의 자유, 사생활 보호, 개인 정보, 초상권, 저작권으로 선정하여 구성하였다. 이와 함께 소셜 미디어 공간에서 관계맺음을 통해 타인을 배려하고 존중하는 태도를 학습할 수 있도록 하였다. 3차시 ‘소셜 미디어 제작, 유통과정 알아보기’의 경우, 소셜 미디어 콘텐츠 생산과 유통 과정을 살펴보고, 실습 전 윤리적인 영상 촬영 방법을 학습할 수 있도록 하였다. 4차시 ‘소셜 미디어 영상콘텐츠 제작해보기’에서는 소셜 미디어 영상콘텐츠 제작을 위한 기본적인 제작, 편집 방법을 소개하였으며, 실습과 과제를 통해 학습한 내용을 응용하고 표현할 수 있도록 구성하였다. 5차시 ‘소셜 미디어 업로드 및 평가하기’에서는 자신이 제작한 영상콘텐츠의 윤리적 문제를 직접 점검해 보고, 업로드 전 영상을 수정할 수 있도록 하였으며, 영상콘텐츠 제작 시 적용이 어려웠던 리터러시 핵심역량에 대해 논의할 수 있도록 구성하였다. 6차시 ‘소셜 미디어 영상제’에서는 교육 참여자의 작품을 상영하였으며, 영상에 대한 댓글 토론도 포함하였다. 특히, 6차시에서는 친구들이 제작한 영상콘텐츠를 감상하는 올바른 방법을 교육하는 과정에서 타인의 저작물을 대하는 태도를 학습할 수 있도록 구성하였다. 또한 댓글이 미치는 영향에 대해서도 논의하며 존중과 배려 중심의 소셜 미디어 이용 태도를 가질 수 있도록 하였다. 마지막으로, 소셜 미디어 계정을 관리하는 방법을 통해 즐겁고, 안전하게 소셜 미디어를 사용할 수는 실질적인 방안들을 논의할 수 있도록 구성하였다.

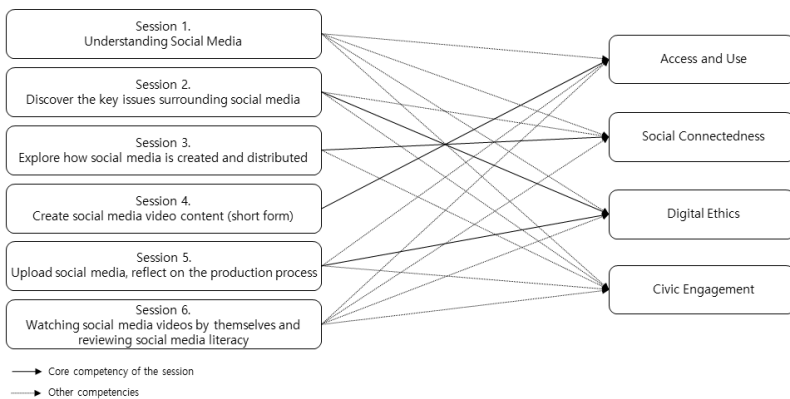


Figure 2. Core competencies in social media literacy by six sessions

3) 측정도구

본 연구는 핵심 역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육 효과를 분석하기 위해 미디어 리터러시 측정 척도 및 소셜 미디어 리터러시 척도를 연구 목적에 맞게 활용하였다. 세부적으로 접근과 이용 역량의 경우 안정임(2013), 김정윤과 성동규(2018), 반윈스베르게 외(Vanwynsberghe et al., 2015), 탠독 외(Tandoc et al., 2021), 심재웅 외(2020)를 활용하였다. 사회적 연결 역량의 경우 주용완, 황용석, 김양은, 그리고 조영기(2010), 심재웅 외(2020), 탠독 외(Tandoc et al., 2021)를 활용하였다. 디지털 윤리 역량의 경우, 김정윤과 성동규(2018), 탠독 외(Tandoc et al., 2021), 김경희, 김광재, 그리고 이숙정(2017)을, 시민적 실천 역량의 경우, 안정임(2013), 최문선(Choi, 2015)의 척도를 활용하였다.

설문 문항은 소셜 미디어 리터러시 핵심역량별로 구성하였으며, 인구통계학적변인, 소셜 미디어 이용시간 등을 포함하여 사전조사 39문항, 사후조사 32문항으로 구성하였다. 세부적으로 접근과 이용은 '나는 소셜 미디어 계정을 만들거나 삭제하는 방법을 알고 있다'를 포함하여 8문항, 사회적 연결은 '나는 소셜 미디어를 이용해서 다른 사람과 소통할 수 있다'를 포함하여 7문항, 디지털 윤리는 '나는 소셜 미디어에서 나에게 공유된 내용이 신뢰할 수 있는 내용인지 아닌지 확인할 수 있다'를 포함하여 8문항, 시민적 실천은 '나는 소셜 미디어에서 윤리 및 예절을 잘 지키고 있다고 생각한다'를 포함하여 7문항이다. 교육 효과 분석을 위한 문항은 리커트 5점 척도('전혀 그렇지 않다', '그렇지 않다', '보통이다', '그렇다', '매우 그렇다')로 이루어지며, 연구대상자인 초등학교 6학년이 5-10분 이내로 응답할 수 있도록 A4 3장으로 간결하게 구성하였다.

Table 1. Survey Items by Core Competency

Core Competency	Survey Items
Access and Use	1) I know how to create or delete my social network accounts.
	2) I can upload content, such as photos or writings, on social media accounts.
	3) I can find the information that I want on the social media.
	4) I can use social media selectively based on my preferences.
	5) I know how to find the information that I need on social media.
	6) I know what differs between each social media platform (Kakao Talk, Instagram, etc.)
	7) I check various opinions rather than partial opinions or information while using social media.
	8) I judge whether the information I encounter on social media has commercial intentions like advertisements.
Social Connected-	1) I can communicate with others using social media.

ness	2) I can keep my relationships with friends or make new friends through social media.
	3) I can share interesting information with others through social media.
	4) I can communicate with others about my thoughts or opinions through social media.
	5) I can present opinions on social media about specific social interests
	6) I can collaborate with others through social media to perform assignments.
	7) I can share various information on the Internet with others through social media.
	1) I can verify the reliability of the content shared by social media.
Digital Ethics	2) I can check the source of information shared by social media.
	3) I think about whether the information on social media is real or fake.
	4) I think the information presented on social media may only explain one perspective.
	5) I know the copyright (businesses, individuals) of content posted on social media.
	6) I don't share my social media account ID and password with others.
	7) I check whether my written content is accurate when I write on social media.
	8) Before I forward the information to others through social media, I check that information is correct.
	Civic Engagement
2) I am considerate of others when communicating or writing comments on social media.	
3) I respect other people's thoughts and opinions on social media.	
4) I respect the thoughts and opinions of others on social media.	
5) I don't make personal insults (cuss, hate speech) on social media.	
6) I respect dissent about social issues on social media.	
7) I prefer to present my opinions on social issues on social media (comments, discussions, etc.).	

문화에 대한 탐색적 요인분석⁹⁾ 및 신뢰도 분석 결과, 접근과 이용 요인(KMO=.833, $p<.001$, 문항 제거 시 Cronbach's $\alpha=.854$)의 경우 기술적 이용과 생산과 표현으로 구분되었는데, 측정 문항 가운데 '나는 소셜 미디어 플랫폼이 각각 어떻게 다른지 알고 있다'를 포함한 3개 문항이 내적 일관성을 낮추는 것으로 나타나 분석에서 제외하였다. 사회적 연결 요인(KMO=.817, $p<.001$, 문항 제거 시 Cronbach's $\alpha=.843$)의 경우, 선행연구를 토대로 관계망 형성과 협업으로 구분하여 문항을 측정하였으나 분석 결과 본 연구에서는 하나의 요인으로 추출되었으며, 측정 문항의 경우 '나는 소셜 미디어를 이용해서 다른 사람과 소통할 수 있다'를 포함한 3개 문항이 내적 일관성을 낮추는 것으로 나타나 분석에서 제외하였다. 디지털 윤리 요인

9) 본 연구는 소셜 미디어 리터러시 교육 효과를 분석하기 위한 측정도구를 활용하는 데 있어 소셜 미디어 리터러시 측정 도구와 함께 미디어 리터러시 측정 도구를 활용하였다. 이 과정에서 측정 문항들이 다른 요인으로 구분될 가능성을 고려하기 위해 탐색적 요인분석을 적용하였다. 측정모형의 적합도를 확인하기 위해서는 확인적 요인분석(이혜선·조재화·이재은·정선임, 2022; 최창호·유연우, 2017)을 시행해야 하나 본 연구는 이질통계집단설계를 활용한 실험설계 방식을 취하는 과정에서 연구대상자가 81명이었으며, 표본의 크기로 인해 측정모형의 적합도를 판단하기 어려울 것으로 예상되었다. 이에 따라 SPSS 28.0을 활용한 탐색적 요인분석을 적용하였다.

(KMO=.815, $p<.001$, Cronbach's $\alpha=.805$)의 경우 정보 분석 및 평가 요인과 공적 이슈 참여 요인으로 구분되었으며, 내적 일관성을 낮추는 요인은 없었다. 시민적 실천 요인 (KMO=.770, $p<.001$, 문항 제거 시 Cronbach's $\alpha=.785$)의 경우 '나는 소셜 미디어에 올린 글이나 이미지가 다른 사람을 기분 나쁘게 할 수 있다고 생각한다'를 포함한 2개 문항이 내적 일관성을 낮추는 것으로 나타나 분석에서 제외하였다.

4) 자료분석

실험군 대조군 전·후 설계에서 가장 일반적으로 쓰이는 통계분석 방법은 각 그룹 내에서 대응 t-검증과 전·후 차이점수를 이용한 독립이표본 t-검증이다(조성기·강창완·김규곤, 2008). 본 연구에서는 통계적 분석을 위해 기초통계로 평균(M), 표준편차(SD), 표준오차(SE)를 산출하고, 평균 비교를 위해 t검증(t-test)을 실시하였다. 이 때, 실험집단에서 사전검사와 사후검사 평균의 유의미한 차이가 있는지 살펴보기 위해 종속 표본 t검증(dependent samples t-test, paired t-test)을 실시하였다. 그리고 교육을 시행한 집단과 시행하지 않은 집단의 사후검사 평균 차이를 살펴보기 위해 독립표본 t-검증(independent samples t-test)을 시행하였다. 여기서 실험 집단과 통제집단의 사전검사 점수의 차이가 없다면 실험집단에 대한 교육과정 시행 후 교육의 효과를 통계적으로 더욱 분명함을 밝힐 수 있으므로 실험집단과 통제집단의 사전점수에 대해서도 독립표본 t-검증을 실시하였다.

한편, 반복측정은 한 개체(subject)를 반복적으로 측정하기 때문에 많은 시간이 소요되며, 처음의 처리가 이후 실험에 영향을 미칠 수 있는 단점이 있다(이화정·강석복, 2013). 반복측정의 대표적 단점으로는 잔류효과(carryover effect)와 학습효과(learning effect)가 있는데, 먼저, 잔류효과는 측정이 반복되면서 이전의 처치가 이후에 한 처치에 영향을 미쳐 처치의 효과를 정확하게 측정하지 못하는 것이다. 그리고 학습효과는 동일한 피험자에게 처리를 가하고 2회 이상 반복적인 측정을 실시하는 경우 처치의 효과가 아니라 반복되는 측정으로 인해 결과가 달라지는 것을 말한다(김현철, 2005, 56-57쪽). 본 연구에서는 잔류효과와 학습효과를 방지하기 위해 사전검사와 사후검사 간격을 3주로 설정하였다.

앞서 언급했듯이, 반복측정설계에서 가장 일반적으로 활용되는 통계방법은 t-검증이나, 이보다 더욱 정교한 검정으로 분류되는 것이 공분산분석(Analysis of Covariance, ANCOVA)이다(조성기 외, 2008). 본 연구에서는 피험자를 반복 측정할 때 생기는 통계적 문제를 해결하고, 반복측정 방법 중 혼합설계된 자료의 검정력을 높이기 위해 공분산분석을 활용하였다. 이는 사전검사 점수를 공변인(covariate)으로 하고 사후검사 점수를 종속변수로 하여, 사후검사에 대

한 일원분산분석에 사전검사 점수를 선형회귀의 형태로 포함시키는 분석방법이다. 이 방법은 사전검사 점수가 집단 간 차이가 없어도 각 집단에 속한 개인의 사전검사 점수를 모형에 포함하는 것으로, 피험자간 요인의 수준별 차이에 대한 일원분산분석의 정확성을 높일 수 있다(김현철, 2005, 124쪽). 통계 분석을 위해서는 SPSS 28.0을 활용하였다.

4. 연구 결과

1) 실험대상자 정보

소셜 미디어 리터러시 교육과정 효과 분석을 위해 교육과정 참여한 동의한 연구대상자는 초등 6학년 89명이었다. 그러나 코로나 19로 대면 수업 참석이 어렵거나, 개인적 사유로 등교가 어려운 학생은 교육과정 및 조사에서 제외되어 총 81명의 학생(남자 42명, 여자 39명, 실험집단 40명, 통제집단 41명)이 교육과정 및 조사에 참여하였다. 연구대상자의 소셜 미디어 평균 이용 시간은 남학생의 경우 142분, 여학생의 경우 128분으로 평균 135분이었다. 조사대상자의 소셜 미디어 이용 시간은 하루 평균 2시간 이상으로, 초(4-6학년)·중·고등학생이 평일에 자유롭게 활용할 수 있는 여가시간이 2-3시간(통계청·여성가족부, 2021)이라고 응답한 비율이 가장 많음을 고려할 때 소셜 미디어 이용이 여가의 상당 부분을 차지하고 있음을 알 수 있었다.

Table 2. Demographic Characteristics

	Factor	Total(N=81)	%	Social media usage time (Mean)
Sex	Male	42	51.9	142min.
	Female	39	48.1	128min.
Group	Experimental	40	49.4	125min.
	Control	41	50.6	156min.

2) 실험집단과 통제집단 간 사전검사 평균 차이 분석 결과

연구문제 및 연구가설 검증에 앞서, 실험집단과 통제집단 간 사전검사를 통해 두 집단의 동질성에 차이가 없는지 살펴보았다. 이를 위해 사전검사 점수로 독립표본 t-검정을 실시하였으며 그 결과를 (Table 3)에 제시하였다. 그 결과, 4개 핵심역량을 구성하는 7개 구성요인 모두에서 실험집단과 통제집단 간에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다(기술적 이용 $t=.221$,

$p=.826$, 생산과 표현 $t=.132$, $p=.895$, 사회적 연결 $t=.188$, $p=.851$, 정보 분석 및 평가 $t=-.626$, $p=.533$, 책임과 권리 $t=-.686$, $p=.494$, 시민적 태도 $t=-.846$, $p=.400$, 공적 이슈 참여 $t=-.565$, $p=.574$). 이를 통해 사후검사 결과에 따른 소셜 미디어 핵심역량 점수의 차이는 소셜 미디어 교육과정의 효과라고 판단할 수 있다.

Table 3. Independent Samples t-test of Pre-test between Groups

Factor	Group	N	Mean	S.D.	Levene	t	df	p	
Access and Use	Technical Use	Experimental	40	3.200	1.030	*	.221	79	.826
		Control	41	3.146	1.152				
	Production and Expression	Experimental	40	3.575	1.130	*	.132	79	.895
		Control	41	3.545	.927				
Social Connectedness	Social Connection	Experimental	40	3.256	.900	*	.188	79	.851
		Control	41	3.220	.859				
Digital Ethics	Information Analysis and Evaluation	Experimental	40	3.065	.856	**	-.626	72.526	.533
		Control	41	3.171	.646				
	Responsibilities and Rights	Experimental	40	3.725	.827	*	-.686	79	.494
		Control	41	3.837	.637				
Civic Engagement	Civic Attitude	Experimental	40	4.000	.902	*	-.846	78	.400
		Control	41	4.146	.628				
	Participation in public issues	Experimental	40	3.295	.849	*	-.565	78	.574
		Control	41	3.402	.853				

* Levene's test equal variance assumed, ** Levene's test equal variance not assumed

3) 실험집단과 통제집단 간 사후검사 평균 차이 분석 결과

다음으로 실험집단과 통제집단 간 소셜 미디어 리터러시 교육과정에 대한 사후검사 평균 차이를 분석하기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였으며, 그 결과를 <Table 4>에 제시하였다. 분석에 앞서 동변량성에 대한 예비검토 결과, 모든 요인에서 두 집단의 분산이 동일한 것으로 나타났다.

분석 결과, 실험집단의 소셜 미디어 리터러시 핵심역량 구성요인에 대한 평균점수가 통제집단의 점수보다 높은 것으로 나타났으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(기술적 이용 $t=5.008$, $p<.001$, 생산과 표현 $t=3.860$, $p<.001$, 사회적 연결 $t=3.076$, $p=.001$, 정보 분석 및 평가 $t=5.126$, $p<.001$, 책임과 권리 $t=2.629$, $p=.005$, 시민적 태도 $t=3.116$, $p=.001$, 공적 이슈 참여 $t=4.120$, $p<.001$). 이를 통해 소셜 미디어 리터러시 교육과정은 통제집단 대비 실험집단에서 통계적으로 유의미한 효과가 있음을 확인할 수 있었다.

Table 4. Independent Samples t-test of Post-test between Groups

	Factor	Group	N	Mean	S.D.	Levene	t	df	p
Access and Use	Technical Use	Experimental	40	4.250	.824	*	5.008	79	<.001
		Control	41	3.244	.975				
	Production and Expression	Experimental	40	4.392	.700	*	3.860	79	<.001
		Control	41	3.670	.900				
Social Connectedness	Social Connection	Experimental	40	3.844	.911	*	3.076	79	.001
		Control	41	3.256	.807				
Digital Ethics	Information Analysis and Evaluation	Experimental	40	4.055	.763	*	5.126	79	<.001
		Control	41	3.244	.658				
	Responsibilities and Rights	Experimental	40	4.242	.692	*	2.629	79	.005
		Control	41	3.870	.577				
Civic Engagement	Civic Attitude	Experimental	40	4.483	.704	*	3.116	79	.001
		Control	40	4.008	.669				
	Participation in public issues	Experimental	40	4.063	.893	*	4.120	79	<.001
		Control	41	3.281	.814				

* Levene's test equal variance assumed, ** Levene's test equal variance not assumed

4) 실험집단 내 교육 전·후 평균 차이 분석 결과

실험집단 내에서 교육 전 실시한 사전검사와 교육 후 실시한 사후검사 점수가 차이가 있는지 살펴보기 위해 종속표본 t-검정을 실시하였으며, 그 결과를 <Table 5>에 제시하였다. 분석 결과, 소셜 미디어 리터러시 핵심역량 구성요인에 대한 사후검사 평균점수가 사전검사 평균점수보다 높은 것으로 나타났으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미했다(기술적 이용 $t=21.458$, $p<.001$, 생산과 표현 $t=23.675$, $p<.001$, 사회적 연결 $t=19.866$, $p<.001$, 정보 분석 및 평가 $t=22.862$, $p<.001$, 책임과 권리 $t=27.926$, $p<.001$, 시민적 태도 $t=28.859$, $p<.001$, 공적

이슈 참여 $t=22.153$, $p<.001$). 이를 통해 실험집단 내에서 소셜 미디어 리터러시 교육과정은 통계적으로 유의미한 효과가 있음을 확인할 수 있었다.

Table 5. Dependent Samples *t*-test within the Experimental Group

Factor		Test	N	Mean	S.D.	<i>t</i>	
Access and Use	Technical Use	Pre	40	3.200	1.030	21.458***	
		Post	40	4.250	.824		
	Production and Expression	Pre	40	3.575	1.130		23.675***
		Post	40	4.392	.700		
Social Connectedness	Social Connection	Pre	40	3.256	.900	19.866***	
		Post	40	3.844	.911		
Digital Ethics	Information Analysis and Evaluation	Pre	40	3.065	.856	22.862***	
		Post	40	4.055	.763		
	Responsibilities and Rights	Pre	40	3.725	.827		27.926***
		Post	40	4.242	.692		
Civic Engagement	Civic Attitude	Pre	40	4.000	.902	28.859***	
		Post	40	4.483	.704		
	Participation in public issues	Pre	40	3.295	.849		22.153***
		Post	40	4.063	.893		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

다음으로 각 집단의 사후검사에서 사전검사가 미치는 영향력을 통제한 상태에서 실험집단과 통제집단 간 사후검사 평균점수의 차이를 분석하였으며, 그 결과를 (Table 6)에 제시하였다. 분석 결과, 실험집단의 사후검사 평균점수가 통제집단 사후검사 평균점수보다 높았으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(기술적 이용 $F=24.478$, $p<.001$, 생산과 표현 $F=15.472$, $p<.001$, 사회적 연결 $F=9.088$, $p<.01$, 정보 분석 및 평가 $F=26.079$, $p<.001$, 책임과 권리 $F=6.722$, $p<.05$, 시민적 태도 $F=10.834$, $p<.01$, 공적 이슈 참여 $F=16.651$, $p<.001$). 이 결과, 소셜 미디어 교육과정은 통제집단 대비 실험집단에서 통계적으로 유의한 효과가 있는 것을 확인할 수 있었다.

Table 6. ANCOVA(Analysis of covariance) Results of Post-test between Groups

Factor		Group	N	Mean	S.D.	F	η^2
Access and Use	Technical Use	Experimental	40	4.250	.824	24.478***	.239
		Control	41	3.244	.975		

	Production and Expression	Experimental	40	4.392	.700	15.472***	.166
		Control	41	3.670	.900		
Social Connectedness	Social Connection	Experimental	40	3.844	.911	9.088**	.104
		Control	41	3.256	.807		
Digital Ethics	Information Analysis and Evaluation	Experimental	40	4.055	.763	26.079***	.251
		Control	41	3.244	.658		
	Responsibilities and Rights	Experimental	40	4.242	.692	6.722*	.079
		Control	41	3.870	.577		
Civic Engagement	Civic Attitude	Experimental	40	4.483	.704	10.834**	.122
		Control	41	4.008	.669		
	Participation in public issues	Experimental	40	4.063	.893	16.651***	.176
		Control	41	3.281	.814		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5. 논의 및 결론

1) 주요결과 및 의의

본 연구는 핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정의 효과를 살펴보는 것을 목적으로 했다. 특히 소셜 미디어 리터러시에 대한 학습이 가능하고 소셜 미디어로 소통을 시작하는 초등학교 4학년에 주목하여 초등학교 고학년을 대상으로 소셜 미디어 리터러시 증진을 위한 교육과정 효과를 살펴보았다. 교육과정은 소셜 미디어 핵심역량(접근과 활용, 사회적 연결, 디지털 윤리, 시민적 실천)을 중심으로 6차시로 구성하였으며, 교육과정 전·후로 사전검사와 사후검사를 시행하였다. 세부적으로 교육 전 실험집단과 통제집단의 사전검사 평균점수를 비교하였으며, 다음으로 실험집단과 통제집단의 사후검사 평균점수의 차이를 살펴보았다. 그리고 실험집단 내에서 평균점수의 변화를 살펴보기 위해 실험집단만을 대상으로 사전·사후검사 평균점수의 차이를 살펴보았다. 마지막으로 사전검사의 영향력을 통제한 상태에서 실험집단과 통제집단 간 사후검사 평균점수의 차이를 분석하였다.

연구 주요결과는 다음과 같다. 소셜 미디어 리터러시 교육과정 시행 후 소셜 미디어 리터러시 핵심역량 요인의 평균점수는 통제집단 대비 실험집단에서 유의미하게 높았다. 또한 실험집단만을 대상으로 사전검사와 사후검사의 평균점수를 비교한 결과에서도 교육 이후에 소셜 미디어 리터러시 핵심역량에 대한 리터러시 평균점수가 높아진 것을 확인할 수 있었다. 한편, 해당 결과가 피험자를 반복 측정할 때 처음의 처치가 이후의 처치에 미치는 영향 때문일 수 있으므로 사전

검사 점수를 통제된 상태에서 실험집단과 통제집단의 사후검사 평균점수를 비교하였다. 그 결과 실험집단의 사후검사 평균점수가 통제집단 평균점수 대비 유의미하게 높은 것을 확인할 수 있었다. 이를 통해 핵심 역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정은 학습자의 소셜 미디어 리터러시 증진에 기여했음을 확인할 수 있었다.

그간 다수의 선행연구에서 미디어 리터러시를 포함하여 소셜 미디어 리터러시 교육과정이 학습자의 리터러시 증진에 긍정적으로 기여할 수 있음을 언급해왔으나, 이에 대한 실증적인 분석 결과를 제시하는 데 한계가 있었다. 본 연구는 교육과정 제안에 그쳤던 기존 연구에서 나아가 소셜 미디어 리터러시 핵심역량을 교육과정에 반영하여 구성하고, 이에 대한 효과를 분석했다는 데 의의가 있다. 특히 사전검사와 사후검사에 대한 리터러시 수준 비교를 통해 핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정이 학습자의 소셜 미디어 리터러시 증진에 긍정적으로 영향을 미칠 수 있음을 확인할 수 있었다.

본 연구가 갖는 의의는 다음과 같다. 첫째, 아동·청소년기 전반에서 소셜 미디어가 오프라인 공동체를 대체하며 온라인 소통 전반에 영향력을 미치고 있으므로 소셜 미디어 리터러시 교육 과정은 기능적 차원의 교육에서 나아가 '성숙한 이용'을 중심으로 구성될 필요가 있다. 특히 소셜 미디어 리터러시 핵심역량 가운데 디지털 윤리 역량은 기존의 비판적 이해 역량과 비교해서 좀 더 구체적이며 적극적인 윤리 의식과 맞닿아 있어 소셜 미디어 리터러시 교육에서 좀 더 강조되어야 할 것으로 여겨진다. 디지털 윤리 역량은 소셜 미디어 대중화로 인해 발생하는 역기능을 예방하는 주요한 영역으로, 기존의 보호주의 관점에서 나아가 책임과 권리까지 포함하는 방식으로 확장되고 있다. 아울러 성숙한 소셜 미디어 이용을 위해서는 사회적 책임과 윤리적 기준에 맞춰 자신의 커뮤니케이션을 성찰할 수 있는 교육도 필요하다. 개인이 소셜 미디어 커뮤니케이션을 성찰한다는 것은 자신이 작성한 글이나 이미지가 타인에게 어떠한 영향을 미칠 수 있을지 숙고하는 것을 뜻하며, 이를 통해 게시물을 수정하거나 삭제하는 실질적 행동까지 이끌어낼 수 있다.

둘째, 아동·청소년기에는 공교육을 통한 소셜 미디어 리터러시 교육의 양적 확대가 필요하다. 아동·청소년기에는 학교가 이들의 교육적·사회적 커뮤니케이션 성장에 중요한 역할을 담당(문혜성, 2006, 10쪽)하고 있으므로 소셜 미디어 리터러시 교육을 학교에서 시행할 경우 긍정적인 교육 효과를 기대할 수 있다. 그런데 학교에서 이루어지는 미디어 리터러시 교육에서 소셜 미디어는 학습 도구, 또는 교수 매체 역할(허성희 외, 2019)에 국한되고 있다. 소셜 미디어는 학령기 아동·청소년의 일상적인 미디어 생활 전반에 큰 영향을 미치고 있음에도 이용자 스스로 미디어 이용 방식을 분석하거나 성찰할 수 있는 리터러시 교육은 부재하고, 프로그래밍 언어나 AI 기술에 대한 학습 자체가 리터러시 향상으로 귀결된다고 여기기도 한다(Buckingham, 2019/2019,

34-47쪽). 이러한 관점은 학습자가 소셜 미디어로 소통하는 데 필요한 문화적 역량, 사회적 기술과 같은 커뮤니케이션 역량에 대한 학습을 제한하며, 비판적·윤리적 활용과 같은 개인의 권익 차원의 가치를 학습할 기회를 갖지 못하게 할 수 있으므로 경계해야 할 필요가 있다.

셋째, 아동·청소년들이 소셜 미디어를 이용하면서 직면하게 되는 다양한 수준의 윤리(법제)적 이슈를 파악하고, 이에 대한 교육적 대안을 마련해야 한다. 이들은 소셜 미디어를 이용하는 과정에서 학습 차원에서 접했던 개인정보, 저작권과 같은 개념적 지식을 실질적 수준의 윤리(법제)적 이슈로 직면(전운선·나종연, 2020)하고 있다. 따라서 아동·청소년기의 소셜 미디어 이용에 필요한 핵심 이슈를 파악하고, 이를 교육과정에 충분히 반영해야 할 것이다. 초등학교의 경우 접근과 이용, 사회적 관계와 같은 역량은 친숙하게 다가갈 수 있는 역량인 반면, 디지털 윤리 역량은 용어에 대한 이해부터 소셜 미디어 이용에 해당 개념을 적용하기까지 다소 어려움이 있을 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 디지털 윤리 역량은 디지털 환경에서 발생하기 쉬운 부정적 영향으로부터 이용자의 권리를 보호할 수 있는 중요한 대안이자 건강한 소통 방식을 학습할 수 있는 계기를 제공한다는 데 그 중요성이 있다. 소셜 미디어에서 디지털 윤리에 관련된 리터러시 교육과정이 학습자에게 실질적으로 기여할 수 있는 방법 중 하나로 학습자의 생애주기를 고려한 교육과정 차별화 방안을 제시할 수 있다. 다만, 유아기부터 청소년기까지 디지털 윤리에 대한 교육과정을 개발할 때 각 생애주기마다 필수적으로 요구되는 법제 및 윤리와 관련된 리터러시 세부 구성요소를 도출하고, 이를 발달과정에 맞는 교육내용으로 체계화 할 필요가 있겠다.

넷째, 소셜 미디어 리터러시 핵심역량 중에서 접근과 이용 역량이나 사회적 연결 역량은 단기간 교육을 통해서도 향상될 수 있으나, 디지털 윤리나 시민성 역량 교육과정은 좀 더 긴 호흡을 갖고 장기적, 반복적으로 교육할 필요가 있다. 아동·청소년이 소셜 미디어를 통한 커뮤니케이션에 주체적으로 참여하고, 공동체 구성원과 공유하고 성찰하는 경험은 이들을 성숙한 미디어 이용자로 성장할 수 있게 한다. 또한 소셜 미디어 이용에 관한 윤리(법제) 측면이나 시민성 측면에 관한 지속적 교육은 소셜 미디어 이용에서 발생하는 실제적 이슈에 대응할 수 있도록 한다. 다만, 교육과정의 수용도를 높이기 위해서는 소셜 미디어의 상호작용적 특성을 교육과정에 반영될 수 있도록 교재·지도안 및 교수 방법을 개발하고, 제작이나 체험 활동과의 병행을 통해 통합적 과정에서 소셜 미디어 핵심역량을 증진시킬 수 있어야 할 것이다. 이와 함께, 소셜 미디어 이용과 연계된 사회 참여 활동 지원을 통해 건강한 소통의 경험을 누적할 수 있는 기반을 제공하는 방안도 고려해야 할 것이다.

다섯째, 코로나19 이후 비대면 수업이 불가피한 상황에서 디지털 기술 발달로 인해 원격 교육 기반이 점차 확대되는 학습 환경에 맞춰, 비대면으로 진행할 수 있는 소셜 미디어 리터러시

교육과정이 개발되어야 할 것이다. 현재 대면 수업의 한계로 인해 여러 단체 및 기관에서 비대면으로 미디어 관련 교육을 시행하고 있다. 그러나 대면 교육과 비교하여 비대면 교육과정으로 진행할 시 교육 참여자에게 더 효과적인 리터러시 교육 프로그램은 무엇인지 관해서는 연구되지 못했다. 또한 해당 교과과정이 교육 참여자의 리터러시 향상이 도움이 되는지에 관한 실증적인 데이터도 부족한 실정이다. 따라서 비대면 소셜 미디어 리터러시 교육에 적합한 교육 프로그램을 개발하고, 교육의 효과를 살펴보는 과정을 통해 비대면 교육을 체계화하면서 교육의 활용 범위를 확장하는 방안을 고찰해야 할 필요가 있다.

여섯째, 소셜 미디어 리터러시 교육 활성화를 위한 정책적 노력이 필요하다. 2022년 개정 교육과정 총론을 보면 기초소양으로 디지털 소양이 포함되고, 시민성 함양을 위한 민주시민교육 내용요소에 미디어 리터러시가 포함(교육부, 2021)되어 정규 교육과정 안에서 소셜 미디어 리터러시 교육이 시행될 수 있는 기회가 확대되었다. 현재 초등학교에서는 국어과, 도덕과, 사회과 등 다양한 교과에서 소셜 미디어 리터러시에 관한 내용을 교과 성격에 맞게 구성하여 활용하고 있다. 이와 같은 과목 연계형 소셜 미디어 리터러시 교육은 교과과정 속에서 리터러시를 학습할 수 있다는 장점을 가진다. 그러나 필수적으로 다뤄야 하거나 반복적으로 노출될 필요가 있는 개념에 대한 체계적 학습이 이루어지기 어려운 환경이라는 점 역시 부정할 수 없다. 그간 학교 교육에서 미디어가 교육적 매체로서 가지는 역할이 중요해지며 수업에서 미디어 도입이 강화(문혜성, 2006, 3-4쪽)되었으나, 미디어 그 자체로서의 교육은 아직도 부족해 보인다. 소셜 미디어가 단지 소비의 대상이 아니라, 사회적 맥락에서 이해가 필요한 대상으로 인식하려면 학교 교육부터 교과 내 영역, 내용요소 및 성취기준에 소셜 미디어의 기능적 요소, 사회적 요소, 환경적 요소, 시민적 요소가 체계적으로 반영되어야 할 것이다.

2) 한계점 및 제언

이 연구는 초등학교 고학년을 대상으로 소셜 미디어 리터러시 교육과정의 효과를 고찰했다는 것에 의의가 있다. 또한 그간 단편적인 교육과정 제시에 그쳤던 소셜 미디어 리터러시 관련 연구에서 한 단계 나아가 교육 효과를 실증적으로 분석하는 과정을 통해 소셜 미디어 리터러시 교육의 지평을 확대하고자 했다. 다만, 본 연구는 단기간의 교육 시행을 통해 교육 효과를 검증하고 있어 교육의 효과를 다각적으로 살펴보기 못했다는 한계를 가진다. 이에 본 연구의 한계와 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 실험설계에서 실험집단과 통제집단의 특성을 동일하게 하게 위해서는 피험자 선정 시 무선화(randomization) 방법을 취해 집단 간 균질성을 확보하도록 한다(강상진, 2014; 안

문경, 2010). 이를 위해 실험집단과 통제집단을 조사 대상 모집단에서 무작위로 추출하여 독립 변수 이외의 변수에 대한 영향력을 동일하게 해야 한다. 그러나 본 연구에서는 조사 대상 학교의 내부 방침으로 인해 기존집단 구분방식(1반-4반)을 활용하여 두 집단으로 구분하였다. 그 결과, 집단의 특성을 동일하게 한 상태에서 교육과정이 진행되지 못한 한계를 가진다. 또한 본 연구에서는 소셜 미디어 리터러시 교육과정 시행 시 연령 요인(초등학교 6학년)만을 포함하였다. 이로 인해 연령 이외에 교육과정에 수용에 영향을 미칠 수 있는 학습자의 인지양식, 학습태도, 개별 발달수준과 같이 학습자 특성에 따른 교육 효과 차이와 관련된 심도 있는 분석이 이루어지지 못했다. 교육 효과에 관한 선행연구에서 학습자의 특성에 따라 상이한 학습 성취를 보고하고 있음을 고려할 때(강병재, 1999, 159쪽), 소셜 미디어 리터러시 학습에 영향을 미칠 수 있는 개인적 요소들이 실험 설계 시 조절변인으로 고려되어야 할 필요가 있겠다.

둘째, 본 연구에서는 소셜 미디어 리터러시 교육 효과를 살펴보기 위해 반복측정설계 중에서 독립적인 집단에 상이한 처치를 가하면서 효과를 비교하는 혼합설계 중 하나인 이질통제집단 설계를 활용하였다. 그러나 조사 과정에서 반복측정설계의 주요한 단점으로 지적되는 잔류효과와 학습효과를 제대로 통제하지 못했다는 한계를 가진다. 본 연구에서는 조사 설계 과정에서 잔류효과와 학습효과를 방지하기 위해 사전검사와 사후검사 간격을 2주 이상으로 설정(김현철, 2005)해야 한다는 기존 문헌을 참고하여, 검사 간격을 3주로 설정하였다. 또한 반복측정설계의 검정력을 높이기 위해 사전점수를 통제한 상태에서 사후점수를 비교하는 공분산분석을 시행하였으나 통계적 방법만으로는 처치의 효과를 정확하게 측정하기 어렵다. 향후에는 교육 효과 조사 시 반복측정설계와 같은 양적인 연구방법과 함께 교육대상자 인터뷰 또는 교사 인터뷰와 같은 질적인 연구방법을 병행하여 처치의 효과를 보다 다각적인 방향에서 분석할 필요가 있겠다.

셋째, 향후 연구를 발전시켜 나감에 있어 소셜 미디어 리터러시 측정 항목의 신뢰도와 타당도 높일 수 있는 방안을 고려해야 할 것이다. 본 연구에서는 기존 미디어 리터러시 연구 및 소셜 미디어 리터러시 연구에서 도출된 측정항목 중에서 소셜 미디어 리터러시 핵심역량과 관련된 문항을 조사문항으로 수정하여 활용하였다. 이후 탐색적 요인분석과 신뢰도 분석을 통해 내적 일관성을 낮추는 문항을 제거하여 최종 분석을 위한 문항으로 활용하였다. 그러나 해당 문항은 지역별·연령별 할당표집을 통해 척도의 타당성을 검증하지 못한 문항이라는 한계를 가진다. 그리고 해당 척도는 응답자의 소셜 미디어 리터러시 수준에 대한 자기 기입식 방식이기 때문에 사회의 기대에 맞는 바람직한 방향으로 응답하거나 응답자 스스로 자신의 소셜 미디어 리터러시 수준을 제대로 평가하지 못할 수 있다. 향후에는 교육 효과 분석에 앞서 소셜 미디어 리터러시 핵심역량을 측정할 수 있는 측정문항에 대한 분석이 선행되어야 할 필요가 있겠다.

넷째, 소셜 미디어 리터러시 교육과정 시행 당시 사회적 거리두기 완화와 3월 개학으로 교육 참여자의 코로나19 감염 우려가 증가하면서 모둠활동과 같은 소그룹 활동에 제약이 있었다. 초등학교 교육과정은 모든 학습 활동에서 학생의 직접적인 체험 활동이 많은 부분을 차지한다(권성호 외, 2002). 이와 같은 소집단 활동은 공동으로 문제를 해결하는 과정에서 협력과 상호작용을 통한 의사소통 역량 증진에도 기여할 수 있다. 소셜 미디어 리터러시 교육에서 모둠활동은 소셜 미디어를 통한 협업과 소통을 익힐 수 있는 좋은 방법 중 하나이다. 또한 소셜 미디어 콘텐츠에 기획 단계부터 제작까지 모둠으로 참여할 경우 교육 참여자의 관심과 흥미 유발에도 도움이 된다. 따라서 향후 연구에서는 모둠활동을 포함한 교육과정을 시행하여 협업의 과정을 이해하고 참여자의 교육 만족도를 높일 필요가 있겠다.

다섯째, 본 연구에서는 소셜 미디어 리터러시 핵심역량이 반영된 교육과정을 총 6차시로 구성하여 단기간의 효과는 검증하였으나 교육 효과의 지속성에 대해서는 고려하지 못했다는 한계가 있다. 특히 본 연구에서는 교육과정 구성 시 디지털 윤리나 시민적 실천과 같이 장기적 관점에서 교육이 이루어져야 하는 역량도 6차시 안에 포함하면서 해당 역량에 대한 충분한 교육이 이루어지지 못했다. 후속 연구에서는 소셜 미디어 리터러시 교육의 효과가 중장기적으로 나타나기 위해 필요한 요소를 검토하는 한편, 디지털 윤리나 시민성 역량의 중요성이 점차 커지는 만큼 각 핵심역량에 특화된 교육과정을 구성하여 학생들의 이해도와 수용도를 높일 필요가 있겠다.

References

- Ahlqvist, T., Bäck, A., Heinonen, S., & Halonen, M. (2010). Road-mapping the societal transformation potential of social media. *Foresight, 12*(5), 3-26.
- Ahn, J.-I. (2010). Key issues of social network media from the perspective of digital media literacy. *Journal of Korea Women's Research Institute, 25*, 1-22.
- Ahn, J.-I. (2013). A study on the age difference of digital media literacy. *Korean Journal of the Learning Sciences, 7*(1), 1-21.
- Ahn, M. K. (2010). A discussion of sports behavior science research - Experimental design. Hallym University Open Lecture. Retrieved 2/7/23 from <http://www.kocw.net/home/cview.do?mty=p&kemId=159728>
- Alber, J. M., Bernhardt, J. M., Stellefson, M., Weiler, R. M., Anderson-Lewis, C., Miller, M. D., & MacInnes, J. (2015) Designing and testing an inventory for measuring social media competency of certified health education specialists. *Journal of Medical Internet Research, 17*(9), e221.
- Anderson, B., Swenson, R., & Kinsella, J. (2014). Responding in real-time: Creating a social media crisis simulator for the classroom. *Communication Teacher, 28*, 85-95.
- Bae, S. R., Lee, C. H., & Lee, J. R. (2020). *A Study on the youth media use: Elementary school students - Basic analysis report*. Sejong: National Youth Policy Institute.
- Bae, Y.-J. (2020). Method for education of media literacy for college students utilizing media analysis and critical writing. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 20*(6), 127-147.
- Beak, B. B., Kim, A. M., Sung, Y. K., Cho, H. H., & Cheon, K. H. (2019). *A study on the life and culture of elementary school*. Gyeonggi: Gyeonggi Institute of Education.
- Bertot, J. C., Jaeger, P. T., & Grimes, J. M. (2010). Using ICTs to create a culture of transparency: E-government and social media as openness and anti-corruption tools for societies. *Government Information Quarterly, 27*(3), 264-271.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto* (1st ed.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Byeon, S.-J. (2021). A study on the perception of media literacy education and media use patterns of elementary, middle and high school students. *The Korean Journal of Literacy Research, 12*(3), 89-121.
- Cho, B. Y. (2021). *Literacy environment*. Seoul: Sam & Parkers.

- Cho, N. A. (2012). The study about social media literacy of youths. *Korean Journal of Youth Welfare*, 14(4), 93-111.
- Cho, S. K., Kang, C. W., & Kim, K. K. (2008). A note on repeated measures ANCOVA in pretest-posttest design. *Journal of The Korean Data Analysis Society*, 10(6), 3179-3189.
- Choi, C. H., & You, Y. W. (2017). The study on the comparative analysis of EFA and CFA. *Journal of Digital Convergence*, 15(10), 103-111.
- Choi, M. (2015). *Development of a scale to measure digital citizenship among young adults for democratic citizenship education*. Doctoral dissertation, Ohio State University, OH.
- Chun, Y., & Rha, J.-Y. (2020). Protecting children's online privacy: A comparative analysis of regulations across US, EU, UK and South Korea. *Journal of Consumer Policy Studies*, 51(2), 1-35.
- Community Media Foundation (2018). *Media education textbook for young people*. Seoul: Community Media Foundation.
- Davies, M. M. (1997). *Fake, fact, and fantasy: Children's interpretations of television reality*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dorr, A. (1986). *Television and children: A special medium for a special audience*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Freberg, K., & Kim, C. M. (2018). Social media education: Industry leader recommendations for curriculum and faculty competencies. *Journalism & Mass Communication Educator*, 73(4), 379-391.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2008). *Statistics for the behavioral sciences*. Cengage Learning.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.) (2011). *Assessment and teaching of 21st century skills*. New York: Springer.
- Ha, I., No, G.-J., & Go, J.-H. (1996). A Study on the analysis of repeated measured experimental data. *Journal of the Korean Data & Information Science Society*, 7(1). 129-135.
- Heo, S. H., Choi, N. K., Jeong, I. S., & Han, Y. S. (2019). *Core competency teaching method*. Gyeonggi: Korean Studies Information.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action. A white paper on the digital and media literacy recommendations of the knight commission on the information needs of communities in a democracy*. Retrieved 3/2/23 from https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf
- Hobbs, R. (2017a). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In *Cognitive development in digital contexts* (pp. 253-274). Academic Press.

- Hobbs, R. (2017b). *Create to learn: Introduction to digital literacy* (1st ed.). John Wiley & Sons.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. White paper for the MacArthur Foundation. Retrieved 3/2/23 from https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- Jeong, D. G., & Kim, H. J. (2018). The development of social media literacy competency model for adolescents. *Journal of Educational Technology, 34*(4). 1053-1077.
- Jeong, H., Kim, A., Park, Y., Jeon, G., Lee, J., & Noh, J. (2016). Media literacy as 21st century key competence: Systematizing media literacy teaching and learning contents. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 16*(11). 211-238.
- Ju, Y. W., Hwang, Y. S., Kim, Y. E., & Cho, Y. K. (2010). The analysis of internet literacy effect through education of producing and using multimedia UCC. *The Journal of Korean Association of Computer Education, 13*(4), 27-39.
- Kang, B. J. (1999). The effect of constructivist teaching strategies on subject attitude and self-efficacy. *Korean Education Inquiry, 14*, 143-163.
- Kang, S. J. (2014). *Experimental design and analysis of variance for social science research*. Seoul: Kyoyookbook.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons, 53*(1), 59-68.
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons, 54*(3), 241-251.
- Kim, A. (2015). *Understanding media literacy education*. Seoul: CommunicationBooks.
- Kim, A. (2020). An exploratory study on children's Youtube culture: Focusing on children's experiences and perceptions. *The Journal of Education, 40*(3). 341-358.
- Kim, H. C. (2005). *Analysis of repeated measurement data*. Seoul: Kyoyookbook.
- Kim, H. J., & Jeong, S.-H. (2015). Factors affecting elementary school students' addiction to smartphones: Parental mediation, school-based education, and psychological reactance. *Journal of Cybercommunication Academic Society, 32*(1), 87-120.
- Kim, H.-S. (2012). A study on the possibility of development of social media literacies using Facebook. *Korean Journal of the Learning Sciences, 6*(2), 20-38.
- Kim, J.-Y., & Sung, D.-K. (2018). Capitalization of media literacy. *Korean Journal of Broadcasting and*

Telecommunication Studies, 32(1), 5-32.

- Kim, K. H., Kim, G. J., & Lee, S. J. (2017). *Developing a media literacy index and measuring the difference in media literacy levels between regions in South Korea*. Gyeonggi: Korea Communications Commission.
- Kim, M.-S. (2022). A case study of a connectivism based lecture as an online teaching and learning course in the digital era. *Korean Journal of General Education*, 16, 131-146. Retrieved 3/2/23 from <https://j-kagedu.or.kr/upload/pdf/kjge-2022-16-1-131.pdf>
- Kim, Y. E. (2016). *Social media literacy*. Seoul: CommunicationBooks.
- Kim, Y. E. (2018). A study on education program of social media literacy - Focused on elementary student. *Journal of Cyber Education*, 12(1). 23-30.
- Kim, Y. S., & Kim, G. H. (2008). Constructivism teaching-learning principles of digital media education. Paper presented at the annual meeting of Korean Association for Broadcasting & Telecommunication Studies, 141-142.
- Korea Press Foundation (2022). *Teen's media use in Korea 2022*. Seoul: Korea Press Foundation.
- Kwon, S. H. (2002). *Exploring educational technology*. Seoul: yswpub.
- Kwon, S., Seo, Y., & Kang, I. (2002). Designing a curriculum of the media education for the higher grades in the elementary school. *Journal of Korean Association for Educational Information and Broadcasting*, 8(2). 29-58.
- Lee, C. H., & Jang, S. (2021). Analysis of parental intervention factors influencing children's YouTube and game usage time: Comparison of daycare center, kindergarten, and lower elementary school students. Paper presented at the Annual Meeting of Korean Association for Children's Media Education, 102-110.
- Lee, H. J. (2017). *Sociality is everything*. Seoul: Sam & Parkers.
- Lee, H.-J., & Kang, S.-B. (2013). Analysis of latent growth model using repeated measures ANOVA in the data from KYPS. *Journal of the Korean Data & Information Science Society*, 24(6), 1409-1419.
- Lee, H.-S., Cho, J., Lee, J.-E., & Cheong, S. I. (2022). How do parents and teachers of toddlers perceive one another's media literacy?: Applying the co-orientation model for investigating perceptions about media literacy components and about participation of media literacy experts. *Korean Journal of Journalism & Communication Studies*, 66(3), 268-303.
- Lee, M. J., Lee, J. W., & Kim, H. K. (2022). *Mediating effects of parent's media intervention types in the*

- relationship between parent's perception of media and child's media control ability: Comparison of infants and lower elementary school groups.* Paper presented at the Annual Meeting of Korean Association of Child Studies, 127-128.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283-303.
- Marten, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future direction. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Mechlova, E., & Malcik, M. (2012). ICT in changes of learning theories. In 2012 IEEE 10th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA) (pp. 253-262), IEEE.
- Messaris, P. (1994). *Visual "literacy": Image, mind, and reality.* Westview Press.
- Meyrowitz, J. (1999). Understandings of media. *ETC: A Review of General Semantics*, 56(1), 44-52.
- Ministry of Education (2021, November 24). Announcement of the general outline of the '2022 Revised Curriculum' [electronic data]. Sejong: Ministry of Education. Retrieved 3/19/23 from <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=89671&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- Ministry of Gender Equality and Family (2022, May 28). 2022 Internet and Smartphone usage habit survey. Retrieved 3/19/23 from http://www.mogef.go.kr/nw/rpd/nw_rpd_s001d.do?mid=news405&bbtSn=708574
- Moon, H. S. (2006). Media teaching method and media use education Design. In Y. S. Kim et al. (Eds.), *Media education and teaching methods* (pp. 1-27). Seoul: CommunicationBooks.
- Moon, K. H. (2020). Exploring the possibility of peace education in moral education using social media literacy. *Journal of Ethics Education Studies*, 55, 309-336.
- Nagle, J. (2018). Twitter, cyber-violence, and the need for a critical social media literacy in teacher education: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 76, 86-94.
- Ok, H.-J., & Seo, S. H. (2021, October). *A study on the composition of media literacy education contents in elementary level.* Paper presented at the 2021 Korean Language Education Research Institute 23rd International Conference on Academic Identity of Korean Language Education in the Convergence Era, Seoul.
- Park, J. Y., & Moon, S. B. (2017). A structural analysis on school-aged children s self-directed learning ability and its related variables. *The Journal of Yeolin Education*, 25(4), 23-45.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development* (T. A. Brown & C.

- E. Kaegi, Trans. & Eds.). Annual Reviews.
- Potter, W. J. (2004). *Becoming a strategic thinker: Developing skills for success*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Potter, W. J. (2019). *Media literacy* (9th ed.). Sage Publications.
- Rheingold, H. (2010). Attention, and other 21st-century social media literacies. *Educause Review*, 45(5), 14-24.
- Shen, C., Kasra, M., Pan, W., Bassett, G. A., Malloch, Y., & O'Brien, J. F. (2019). Fake images: The effects of source, intermediary, and digital media literacy on contextual assessment of image credibility online. *New Media & Society*, 21(2), 438-463.
- Shim, J. W., Jeon, J. H., Shim, M. H., Kim, M. J. Yoo, J. Y., & Chun, H. S. (2020). *Developing a media literacy index in digital society*. Gyeonggi: Korea Communications Commission.
- Son, Y., & Kim, J. (2019). A study on the social media literacy in Korean language education. *Journal of Reading Research*, 51, 43-64.
- Statistics Korea & Ministry of Gender Equality and Family (2021). 2021 Youth statistics. Retrieved 3/30/23 from [https://kostat.go.kr/Downloads/2021+청소년+통계%20\(1\).pdf](https://kostat.go.kr/Downloads/2021+청소년+통계%20(1).pdf)
- Tandoc, E. C. Jr., Yee, A. Z., Ong, J., Lee, J. C. B., Xu, D., Han, Z., ... & Cayabyab, M. Y. (2021). Developing a perceived social media literacy scale: Evidence from singapore. *International Journal of Communication*, 15, 2484-2505.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 60-68.
- Vanwynsberghe, H., Boudry, E., & Verdegem, P. (2012). The development of a conceptual framework of social media literacy. In *Etmaal van de communicatiewetenschappen 2012*. Ghent University, Department of Communication studies.
- Vanwynsberghe, H., & Verdegem, P. (2013). Integrating social media in education. *CICWeb-Comparative Literature and Culture*, 15(3).
- Vanwynsberghe, H., Vanderlinde, R., Georges, A., & Verdegem, P. (2015). The librarian 2.0: Identifying a typology of librarians' social media literacy. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(4), 283-293.

Williams, R. (1974). *Television: Technology and cultural form*. London: Fontana.

최초 투고일 2023년 02월 14일

게재 확정일 2023년 03월 27일

논문 수정일 2023년 03월 31일

부록

- 강병재 (1999). 구성주의 교수전략이 교과태도 및 자아효능감에 미치는 영향. <한국교육문제연구>, 14권, 143-163.
- 강상진 (2014). <사회과학 연구를 위한 실험설계와 분산분석>. 서울: 교육과학사.
- 교육부 (2021, 11, 24). '2022 개정 교육과정 총론'주요사항 발표 [전자자료]. 세종: 교육부.
Retrieved 4/17/23 from
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=89671&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 권성호·서윤경·강인경 (2002). 초등학교 고학년들을 위한 미디어교육과정 개발에 관한 연구. <교육정보 미디어연구>, 8권 2호, 29-58.
- 김경희·김광재·이숙정 (2017). <미디어 리터러시 지수 개발 및 지역별 격차 측정 조사> (2017년 시청자권익증진사업). 경기: 방송통신위원회.
- 김미수 (2022). 디지털시대 교수학습법으로서 연결주의 수업 사례 연구. <교양교육연구>, 16권, 131-146.
- 김아미 (2015). <미디어 리터러시 교육의 이해>. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김아미 (2020). 초등학생 유튜브 경험 및 인식에 대한 탐색적 연구. <교육논총>, 40권 3호, 341-358.
- 김양은 (2016). <소셜 미디어 리터러시>. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김양은 (2018). 소셜 미디어 리터러시 교육프로그램 구성 예비연구-초등학생을 대상으로. <사이버교육연구>, 12권 1호, 23-30.
- 김영순·김광희 (2008). <디지털 미디어교육의 구성주의 교수-학습 원리>. 한국방송학회 학술대회 논문집, 141-142.
- 김정윤·성동규 (2018). 미디어 리터러시의 자본화. <한국방송학보>, 32권 1호, 5-32.
- 김현철 (2005). <반복측정 자료의 분석>. 서울: 교육과학사.
- 김형지·정세훈 (2015). 초등학생의 스마트폰 중독에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 부모중재, 학교교육 및 심리적 반발심을 중심으로. <사이버커뮤니케이션학보>, 32권 1호, 87-120.
- 김효숙 (2012). 페이스북을 활용한 소셜 미디어 리터러시의 개발 가능성에 관한 연구. <학습과학연구>, 6권 2호, 20-38.

- 문경호 (2020). 소셜 미디어 리터러시를 활용한 도덕과 평화교육의 가능성 모색. <윤리교육연구>, 55권, 309-336.
- 문혜성 (2006). 미디어 교수법과 미디어 활용 교육 수업 설계. 김영순 외 (편), <미디어교육과 교수법> (1-27쪽). 서울: 커뮤니케이션북스.
- 박지영·문수백 (2017). 학령기 아동의 자기주도적 학습능력 관련변인들 간의 구조관계. <열린교육연구>, 25권 4호, 23-45.
- 배상률·이창호·이정림 (2020). <청소년 미디어 이용 실태 및 대상별 정책대응방안 연구 I : 초등학생 -기초분석보고서>. (연구보고 20-R17). 세종: 한국청소년정책연구원.
- 배윤정 (2020). 미디어 분석과 비평적 글쓰기를 활용한 대학생들의 미디어 리터러시 교육 방안 연구. <학습자중심교과교육연구>, 20권 6호, 127-147.
- 백병부·김아미·성열관·조현희·천경호 (2019). <초등학교 생활과 문화 연구> (기본연구 2019-01). 경기: (재)경기도교육연구원.
- 변숙자 (2021). 초·중·고 학생의 미디어 이용 양상 및 미디어 리터러시 교육에 관한 인식 분석. <리터러시연구>, 12권 3호, 89-121.
- 손예희·김지연 (2019). 국어교육에서의 소셜 미디어 리터러시 연구. <독서연구>, 51권, 43-64.
- 시청자미디어재단 (2018). <청소년 미디어교육 교재-강사용 참고자료>. 서울: 시청자미디어재단.
- 심재용·전주혜·신명환·김민주·유지윤·천혜선 (2020). <디지털 사회에서의 미디어리터러시 지수 개발 연구> (KCC-2020-31). 경기: 방송통신위원회.
- 안문경 (2010). <스포츠 행동과학 연구의 논의-실험설계>. 한림대학교 공개강의 자료. Retrieved from <http://www.kocw.net/home/cview.do?mty=p&kemId=159728>
- 안정임 (2010). 디지털 미디어 리터러시 관점에서 본 소셜 네트워크 미디어의 핵심이슈. <여성연구논총>, 25권, 1-22.
- 안정임 (2013). 연령집단에 따른 디지털 미디어 리터러시 수준 비교 연구. <학습과학연구>, 7권 1호, 1 - 21.
- 여성가족부 (2022년 5월). 2022년 인터넷·스마트폰 이용습관 진단조사 결과 발표. Retrieved 3/19/23 from http://www.mogef.go.kr/nw/rpd/nw_rpd_s001d.do?mid=news405&bbtSn=708574
- 옥현진·서수현 (2021년 10월). <초등 단계 미디어 리터러시 교육 내용 구성 방안>. 제23회 서울대학교 국어교육연구소 국제학술대회 융복합시대 자국어교육의 학문적 정체성 발제집. 서울: 서울대학교.

- 이민지·이지원·김현경 (2022). 〈부모의 미디어에 대한 인식과 아동의 미디어 조절 능력의 관계에서 부모의 미디어 중재 유형의 매개효과: 유아, 초등학교 저학년 집단 비교〉. 한국아동학회 학술 발표논문집, 127-128.
- 이창호·장석준 (2021). 〈어린이의 유튜브 및 게임이용시간에 영향을 미치는 부모중재요인 분석: 어린이집, 유치원, 초등학교 저학년 비교〉. 한국어린이미디어학회 학술대회 자료집, 102-110.
- 이화자 (2017). 〈사회성이 모든 것이다〉. 서울: 쌤앤파커스.
- 이화정·강석복 (2013). 청소년 패널리토 분석에서의 반복측정분산분석을 활용한 잠재성장모형. 〈한국데이터정보과학회지〉, 24권 6호, 1409-1419.
- 이혜선·조재희·이재은·정선임 (2022). 유아의 부모와 교사는 미디어 리터러시에 관하여 서로 어떻게 인식할까?: 미디어 리터러시 구성요소와 미디어 리터러시 전문가의 참여 인식에 관한 상호지향성 모델. 〈한국언론학보〉, 66권 3호, 268-303.
- 전윤선·나종연 (2020). 아동 소비자의 온라인 개인정보보호 관련 미국, EU, 영국, 한국의 법제도 비교 고찰. 〈소비자문제연구〉, 51(2), 1-35.
- 정다교·김현진 (2018). 청소년의 소셜 미디어 리터러시 역량모델 개발. 〈교육공학연구〉, 34권 4호, 1053-1077.
- 정현선·김아미·박유신·전경란·이지선·노자연 (2016). 핵심역량 중심의 미디어 리터러시 교육 내용 체계화 연구. 〈학습자중심교과교육연구〉, 16권 11호, 211-238.
- 조남익 (2012). 청소년의 소셜 미디어 리터러시에 관한 탐색적 고찰. 〈청소년복지연구〉, 14권 4호, 93-111.
- 조병영 (2021). 〈읽는 인간 리터러시를 경험하라〉. 서울: 쌤앤파커스.
- 조성기·강창완·김규곤 (2008). 대조군 전-후 반복측정설계에서의 반복측정 공분산분석 고찰. 〈Journal of The Korean Data Analysis Society〉, 10권 6호, 3179-3189.
- 주용완·황용식·김양은·조영기 (2010). 동영상 UCC 제작 및 활용 교육을 통한 인터넷 리터러시 효과 분석. 〈컴퓨터교육학회 논문지〉, 제13권 제4호, 27-39.
- 최창호·유연우 (2017). 탐색적요인분석과 확인적요인분석의 비교에 관한 연구. 〈디지털융복합연구〉, 15권 10호, 103-111.
- 통계청·여성가족부 (2021). 〈2021 청소년 통계〉. 세종: 통계청.
- 하일도·노규정·고정환 (1996). 반복측정된 실험자료 분석에 관한 고찰. 〈Journal of the Korean Data and Information Science Society〉, 7권 1호, 129-135.
- 한국언론진흥재단 (2022). 〈2022 10대 청소년 미디어 이용 조사〉. 서울: 한국언론진흥재단.

- 허성희·최난경·정인숙·한윤선 (2019). <누구나 따라하면 키워지는 핵심역량 교수법>. 경기: 한국학술정보(주).
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto* (1st ed.). Cambridge, UK: Polity Press. 조연하 외 (역) (2019). <미디어교육 선언>. 서울: 학이시습.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2008). *Statistics for the behavioral sciences*. Cengage Learning. 김광재·김효동 (역) (2009). <사회과학 통계방법론의 핵심 이론>. 서울: 커뮤니케이션북스.
- Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy* (1st ed.). John Wiley & Sons. 윤지원 (역) (2021). <디지털·미디어 리터러시 수업>. 서울: 학이시습.
- Potter, W. J. (2019). *Media literacy* (9th ed.). Sage Publications. 김대희·전미현 (역) (2020). <미디어 리터러시 탐구>. 서울: 소통.

핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정 구성 및 효과 초등학교 고학년을 중심으로

박윤미

(시청자미디어재단 정책연구팀 책임)

나은영

(서강대학교 지식융합미디어학부 교수)

소셜 미디어 리터러시는 소셜 미디어에서 이용자 간 원활한 소통과 소셜 미디어 이용 시 발생하는 다양한 유형의 부정적 영향을 예방하기 위한 방법 중 하나로 인식되고 있다. 특히 소셜 미디어 공간에서 적극적으로 활동하며 급속하게 사회화되고 있는 초등학교학령기에 소셜 미디어 리터러시의 중요성은 더 크다고 할 수 있다. 이에 따라 초등학교학령기의 소셜 미디어 이용 행태를 고려한 교육과정 구성과 교육의 효과 분석은 중요하게 취급되어야 할 필요가 있다. 본 연구는 소셜 미디어 리터러시 교육의 효과를 살펴보기 위해 핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정을 개발하고, 해당 교육과정을 이수한 학습자의 교육 전과 교육 후 소셜 미디어 리터러시 핵심역량 수준 변화를 분석하였다. 이를 위해 소셜 미디어 리터러시 핵심역량이 반영된 초등학교 고학년 대상 소셜 미디어 리터러시 교육과정을 6차시로 개발하였으며, 초등학교 6학년 81명을 실험집단과 통제집단으로 구분하여 교육을 실시하였다. 자료 분석에서는 실험집단과 통제집단의 소셜 미디어 리터러시 핵심역량에 대한 평균 비교를 위해 독립표본 t -검정을, 실험집단 내 핵심역량 평균점수 비교를 위해 종속표본 t -검정을, 그리고 실험집단과 통제집단의 핵심역량 사후검사 평균점수의 통계적 차이를 분석하기 위해 공분산분석(ANCOVA)을 실시하였다. 분석 결과, 소셜 미디어 리터러시 핵심역량 평균점수는 통제집단 대비 실험집단에서 높게 나타났다. 또한 실험집단에서 사전검사 대비 사후검사 평균점수가 통계적으로 유의미하게 높았다. 그리고 두 집단의 사전검사 영향력을 통제한 상태에서 사후검사 평균점수 차이를 비교한 결과, 실험집단의 평균점수가 통제집단에 비해 통계적으로 유의미하게 높았다. 결과적으로 핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정은 학습자의 소셜 미디어 리터러시 증진에 기여했음을 확인할 수 있었다. 그간 다수의 선행연구에서 미디어 리터러시를 포함하여 소셜 미디어 리터러시 교육과정이 학습자의 리터러시 증진에 긍정적으로 기여할 수 있음을 언급해왔으나, 이에 대한 실증적인 분석 결과를 제시하는 데 한계가 있었다. 본 연구는 소셜 미디어 리터러시 교육과정 제안에만 그치지 않고 핵심역량 중심의 소셜 미디어 리터러시 교육과정을 개발하고, 교육과정 수행을 통해 그 효과를 분석했다는 것에 의의가 있다. 결론에서는 분석 결과를 종합하여 소셜 미디어 리터러시 교육 개선 및 발전에 관한 함의를 제시하였다.

핵심어 : 소셜 미디어, 리터러시, 교육과정, 핵심역량