



미디어 리터러시 기반 교양영어 수업이 대학생의 미디어 리터러시와 학습 태도에 미치는 영향

Jihyun Lee (Kookmin University)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: March 26, 2026

Revised: May 10, 2026

Accepted: June 8, 2026

Lee, Jihyun
Associate Professor, College of
General Education
Kookmin University
77 Jeongneung-ro, Seongbuk-gu,
Seoul, 02707, Republic of Korea
Tel: +82-2-910-5924
Email: leejihyun@kookmin.ac.kr

ABSTRACT

Lee, Jihyun. 2026. Effects of media literacy-based general English courses on university students' media literacy and learning attitudes. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 26, 790-807.

This study examined the effects of media literacy-based activities on students' media literacy and learning attitudes in university-level general English courses. The instructional materials were based on popular culture familiar to 121 engineering students at a university. Classroom activities included word cloud activities, critical reading, and critical writing conducted via online platforms, enabling students to share their work and engage in peer feedback. A pre-survey was conducted during the first week, followed by a post-survey in week 15, evaluating four domains: access, analysis, evaluation, and action. Paired t-tests indicated that post-survey scores were significantly higher than pre-survey scores in all domains. A two-way mixed ANOVA revealed a significant interaction effect in the action domain. The low-proficiency group exhibited a greater increase in scores than the other groups, thereby narrowing the gap between proficiency levels. Learning attitudes, which included participation, interest, and satisfaction, were also positive. These findings indicate that media literacy-based general English courses significantly enhance learners' perceived media literacy, especially among lower-level students, and foster positive learning attitudes.

KEYWORDS

media literacy, media literacy education, general English, pop culture

1. 서론

2000년대 이후 소셜 미디어의 확산은 미디어 이용자가 단순한 정보 소비자를 넘어 정보 생산자로 참여하는 환경을 형성하였다. 이용자들은 정보를 탐색하고 이해하며, 이를 비판적으로 해석하여 미디어를 통해 자신의 관점으로 새로운 메시지를 생산하고 공유한다. 이러한 과정은 미디어를 통한 정보의 순환과 재생산이 일상적으로 이루어지는 환경을 보여준다. McLuhan(1994)이 미디어는 메시지라고 정의한 바와 같이, 미디어는 단순한 전달 수단을 넘어 개인의 사고와 인식 형성에 영향을 미치는 중요한 매개이다. 미디어 이용이 일상화됨에 따라 이용자는 다양한 정보를 접하게 되었으며, 이 과정에서 정보의 신뢰성, 편향성, 의도 등을 비판적으로 분석할 필요성이 증가하였다. 이러한 맥락에서 미디어에 접근하고, 정보를 이해·분석·평가하며, 이를 바탕으로 자신의 의견을 표현하는 능력, 즉 미디어 리터러시의 중요성이 더욱 강조되고 있다(Lee 2025).

미디어 리터러시의 중요성 증대는 미디어 리터러시 교육의 필요성으로 이어지고 있다. 유네스코(UNESCO), 유럽연합(European Commission), 그리고 영국의 미디어 규제 기관인 Ofcom(Office of Communication)은 미디어 리터러시 교육의 필요성을 강조하며, 이를 초등 및 중등 교육과정에 통합할 것을 권장하고 있다. 또한 미국과 유럽에서는 21세기 학습자가 갖추어야 할 핵심 역량 중 하나로 미디어 리터러시를 제시하고 있으며(Hobbs and Jensen 2009), 아시아 지역에서도 국가 차원의 정책적 지원이 확대되고 있다(이지현 2025). 우리나라 역시 2022 개정 교육과정을 통해 미디어 리터러시를 민주 시민교육의 핵심 요소로 포함하고, 모든 교과와의 연계를 강조하고 있다. 이와 같이 초등 및 중등 교육에서는 미디어 리터러시 교육에 대한 논의와 실천이 활발히 이루어지고 있으나, 고등교육기관에서의 미디어 리터러시 교육은 상대적으로 충분한 관심을 받지 못하고 있다(김영은, 정세훈 2023). 특히 대학 영어교육 맥락에서 미디어 리터러시를 체계적으로 통합한 연구는 제한적으로 이루어져 왔다. 기존의 미디어 활용 영어교육이 주로 언어 표현 학습에 초점을 두고 있어, 미디어 리터러시 관점에서의 통합적 접근은 아직 충분히 탐색되지 않은 상황이다. 대학 수준에서 학습자의 비판적 사고와 표현 능력을 확장할 수 있는 교육적 가능성이 충분히 활용되지 못하고 있는 것이다. 대학생들은 디지털 미디어 환경 속에서 다양한 영어 콘텐츠를 일상적으로 접하고 생산하고 있다는 점을 고려할 때 영어교육과 미디어 리터러시의 연계는 더욱 중요해지고 있다. 또한 영어교육은 다양한 글로벌 미디어 담론을 이해하고 비판적으로 해석할 기회를 제공한다는 점에서 미디어 리터러시 교육과 높은 연관성을 가진다.

이에 본 연구는 서울 소재 대학교의 공과대학 신입생 121명을 대상으로 미디어 리터러시 기반 교양영어 수업을 실시하여, 학습자의 미디어 리터러시 역량의 영역별 변화 양상을 분석하고자 한다. 이를 바탕으로 미디어 리터러시와 교양영어 교육의 효과적인 융합 및 교수·학습 방안을 제안함으로써 향후 대학 영어교육의 확장 가능성을 모색하려 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 미디어 리터러시 기반의 교양영어 수업이 학습자의 미디어 리터러시에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 미디어 리터러시 기반의 교양영어 수업이 학습자의 영어 수준에 따른 미디어 리터러시에

미치는 영향은 어떠한가?

3. 미디어 리터러시 기반의 교양영어 수업이 학습자의 학습 태도에 미치는 영향은 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1 미디어 리터러시의 정의

미디어 리터러시의 개념은 1992년 National Leadership Conference on Media Literacy에서 본격적으로 논의된 이후 다양한 방식으로 정의되었다(Potter 2021). Aufderheide와 Firestone(1993)은 미디어 리터러시를 메시지에 접근하고 분석하여 평가하며 다양한 형태로 의사소통하는 능력으로 정의하였다. 이후의 연구들에서도 이러한 정의는 크게 벗어나지 않으며, 미디어 리터러시를 구성하는 핵심 요소로 ‘접근’, ‘분석’, ‘평가’, 그리고 ‘표현’으로 제시되고 있다. National Association for Media Literacy Education(n.d.)은 미디어 리터러시를 모든 형태의 미디어에 접근하여 내용을 분석하고 평가하며, 새로운 내용을 창조하고 이를 행동으로 연결하는 능력으로 정의하였다. Lee(2025)는 미디어 리터러시의 개념이 현실에서 어떻게 작동하는지를 설명하기 위해 다음과 같은 사례를 제시하였다.

Sarah is a fan of animated films. While travelling to work, she learns about the debut of a new animation on the radio and then searches for reviews by well-known cinema reviewers (access). The animation has received mixed reviews, but she decides to watch it at the cinema (access). As she enjoys the film, she understands the relationships among the characters; comprehends the background, plot and twist; and becomes emotionally engaged with the story (analyse). Throughout the film, she notices that it follows a clichéd formula and features specific cultures and social classes among the main characters (evaluate). She worries that her little sister might internalise such stereotypes about race and class (evaluate). Subsequently, Sarah takes a selfie in front of the film poster to post on social media with the caption, ‘It’s intriguing, but still clichéd’ (act). Later, when her friend Jack sees her post, he decides to book a cinema ticket, while another friend, Emily, chooses to watch it on an over-the-top platform instead of at the cinema (p. 2).

이 사례는 미디어 리터러시의 네 가지 요소가 실제 생활 속에서 어떻게 통합적으로 작동하는지를 보여준다. Sarah는 다양한 경로를 통해 정보를 탐색하고(접근), 내용을 이해하며(분석), 그 의미와 사회적 함의를 비판적으로 판단한 후(평가), 자신의 의견을 소셜 미디어로 표현하는(활동) 일련의 과정을 수행한다. 또한 동일한 미디어에 노출된 다른 인물들은 서로 다른 방식으로 반응하며 미디어 리터러시가 개인의 경험과 맥락에 따라 다르게 나타나고 있다는 것을 보여준다. 나아가 이러한 차이는 개인의 미디어 접근 가능성, 사회적 환경, 경험 등에 의해 영향을 받을 수 있으며, 이는 미디어 리터러시가 단순한 기술이 아니라 맥락 속에서 실천되는 역동적인 능력임을 나타낸다. 특히 미디어를 어떻게 이해하고 수용할 것인가에 대한 능력은 개인의 비판적 사고와 밀접하게 연결되며, 미디어 리터러시의 핵심적인 요소로 작용한다. 본 연구도 기존의 연구와 같은 맥락에서 미디어 리터러시를 미디어에 접근(access)하고, 내용을 분석(analyze) 및 평가(evaluate)하며, 이를 바탕으로 미디어를 통해 표현하고 활동하는(act) 능력으로 정의한다.

2.2 미디어 리터러시와 교육

Hobbs와 Jensen(2009)은 미디어 리터러시가 수사학과 비판적 사고의 확장에서 출발하였다고 보며, 미디어를 능동적으로 질문하고 해석하는 과정을 강조하였다. 이는 미디어 리터러시 교육은 단순한 정보 수용이 아니라, 의미를 구성하고 판단하는 적극적인 인지 활동을 강조해야 함을 의미한다. De Abreu(2019)는 사람들이 같은 미디어를 다르게 해석한다는 점을 강조하며, 학생들이 미디어를 무비판적으로 받아들이지 않도록 교사의 질문이 중요하다고 보았다. 특히 ‘이것이 정말 사실인가?’라는 질문을 통해 미디어가 고정관념이나 연출을 사용한다는 점을 인식하게 할 수 있다고 설명하였다. 즉, 비판적 사고가 미디어 리터러시의 중심 요소임을 보여준다. Lee(2025)는 비판적 사고는 마주친 정보에 대해 문제를 제기하고 분석하고 정보를 평가하는 과정이라고 하며 이를 미디어 리터러시 교육의 핵심적인 요소라고 하였다. 비판적 사고는 단순히 정보를 이해하는 것뿐만 아니라, 그 정보의 신뢰성, 관련성, 그리고 편향성을 평가하는 능력이며, 개인의 지식 발전에 기여하고, 오보와 허위 정보, 및 가짜 뉴스를 대처할 수 있게 한다고 하였다. Buckingham(2007)은 비판적 사고는 학습자들이 자신의 지식을 이론적 관점에서 바라보고, 그것의 사회적·문화적 맥락을 고려하며, 그 지식을 비판하는 동시에 이를 바탕으로 새로운 지식을 구축할 수 있게 한다고 하였다. 한편 미디어 리터러시는 특정 교과에 국한된 교육 내용이 아니라 다양한 교과와 학습 맥락에서 통합적으로 다루어져야 한다는 주장이 제기되고 있다. Jolls(2015)는 온라인 및 모바일 기술의 발전이 전통적인 교과서 중심 교육과정에 근본적인 변화를 가져오고 있다고 보았다. 그는 미디어 리터러시 프레임워크가 특정 교과에 국한되지 않고 모든 교과 영역에 적용될 수 있으며, 이를 활용한 교수·학습 과정에서 학생들은 교과 내용 지식뿐만 아니라 자기주도적 학습 역량도 함양할 수 있다고 주장하였다. 같은 맥락에서 Korona와 Hutchison(2023)은 교육 커리큘럼에 미디어 리터러시 교육이 포함되어야 한다고 주장하였으며, 이를 효과적으로 실행하기 위해서는 교사의 미디어 리터러시 역량과 전문성 개발이 중요하다고 보았다.

이러한 통합적 교육과정 관점에서 비판적 사고 중심의 미디어 리터러시 교육은 언어 교육과의 통합 가능성을 보여준다. Hobbs와 Frost(2003)는 언어 교육 환경에서 영화 등의 미디어 분석 활동이 학생의 분석 능력을 강화한다고 하였다. 이들은 영화의 배경, 대사 분석, 캐릭터 분석 등의 활동을 제안하였다. Lee(2025)는 비판적 사고와 구성주의를 미디어 리터러시와 언어 교육을 통합하기 위한 주요 원리로 제시하였다. 구성주의에서는 학습자가 지식을 단순히 전달받는 존재가 아니라 자신의 경험과 상호작용을 통해 스스로 의미를 구성한다고 본다. 이 점에서 학습자가 언어 입력을 비판적으로 이해하고 해석하여 새로운 지식을 구성할 수 있도록 교육을 설계할 것을 제안하였다. Pederson(2023)은 EFL 수업에 비판적 미디어 리터러시를 포함해야 한다고 주장하며, 질문, 토론, 프로젝트 활동이 학습자의 비판적 사고를 높이고 어휘와 표현 학습, 자아 및 사회에 대한 인식 변화에도 기여할 수 있다고 하였다. Potter(2021)는 미디어 리터러시를 분석하기, 평가하기, 분류하기, 귀납적 사고, 연역적 사고, 통합하기, 추출하기의 7가지 기술로 설명하였다. 이러한 기술은 미디어 메시지를 이해하고 해석하며 의미를 구성하는 과정에서 활용되는 인지적 사고 능력이다. 이는 언어 학습에서도 학습자가 입력된 언어 정보를 분석하고 평가하며 자신의 의미 체계를 구성해 나간다는 점에서 언어 교육과 밀접하게 연결된다.

교육과정 및 현장교육 현황 측면에서 미디어 리터러시 교육에 관한 논의도 이어지고 있다.

정현선(2025)은 캐나다 브리티시컬럼비아(BC)주의 교육과정과 교수·학습 사례를 분석하여, 디지털 리터러시가 교과 간 통합적으로 구현되고 있음을 밝혔다. 특히 영어과 교육과정에서는 비판적 사고, 디지털 시민성, 창의적 제작 활동이 강조되었으며, 실제 수업에서도 정보의 신뢰성 검증과 허위 정보 구분, 콘텐츠 제작과 같은 학생 참여 중심 활동이 이루어지고 있었다. 이에 연구자는 디지털 미디어 리터러시 교육이 기술 활용을 넘어 비판적 사고와 책임 있는 시민성을 중심으로 이루어져야 한다고 주장하였다. 김영은과 정세훈(2023)은 37개국을 비교한 결과, 국가 차원의 전담 기관과 정책이 존재할수록 미디어 리터러시 역량이 높은 것으로 나타났다고 보고하였다. 한국의 경우 분산된 정책 구조를 지니고 있다는 점에서 체계적인 정책 마련이 필요하다고 보았으며, 특히 대학이 정책의 공백 지대에 놓여 있어 고등교육 차원의 논의가 요구된다고 제안하였다. 변경가와 김현수(2023)는 대학생들의 비판적 미디어 리터러시 수준과 뉴스 이용 양상을 분석한 결과, 전반적인 리터러시 수준은 높았으나 이를 일상적인 비판적 실천으로 충분히 전이하지는 못하는 경향이 나타났다고 보고하였다. 이들은 미디어 리터러시 교육이 일상적 실천으로 확장될 필요가 있음을 강조하였다. 김예슬과 유영민(2023)은 미디어 리터러시 관련 대학 수업을 분석한 결과, 토론 중심 활동이 가장 많이 활용되었으며 비판적 의식 형성에 긍정적인 효과를 보였다고 보고하였다. 그러나 학습자의 자발적 참여와 주도적 학습에는 한계가 있었으며, 자료의 공신력 문제와 비판적 글쓰기 교육의 부족 또한 주요 과제로 나타났다. 이처럼 교육 현장에서 미디어 리터러시 교육 실천이 한계를 보이고는 있지만, 여전히 미디어 리터러시 교육의 중요성에 대해서는 이견이 없으며 다양한 관점에서 연구가 이어지고 있다.

국내 영어교육 맥락에서도 미디어 리터러시 교육 연구가 지속되고 있다. Kim(2018)은 영화 클립과 ICT 도구를 활용한 스토리텔링 중심의 미디어 기반 학습 환경을 적용하였고, 이는 학습자의 구두 능력과 자율성에 기여하였다. 이연준(2019)은 성인 영어 학습자를 대상으로 영화 기반 수업에서 ‘질문하기’ 활동이 학습에 미치는 영향을 분석하였다. 그 결과, 질문 활동은 학습자의 흥미를 높였으며, 미디어 리터러시는 언어 자체보다 내용 중심 학습과 밀접하게 연결될 수 있음을 제시하였다. Lee(2021)는 대학생 대상 영어 수업에서 다양한 플랫폼의 자료를 활용하여 내용을 이해하고 비판적으로 평가한 후, 조별토의, 개별발표, 개별쓰기 활동을 수행하도록 하였다. 그 결과, 모든 수준의 학습자에서 쓰기 능력 향상과 함께 불안 감소, 흥미 및 참여도가 증가하는 것을 보여주었다. 같은 맥락에서 이광순(2024)은 미디어 리터러시 기반 학습 모형이 영어 쓰기 능력과 비판적 사고 향상에 효과적임을 확인하였다. 학습자들은 협력 활동과 주제 기반 글쓰기를 통해 어휘 사용과 사고를 재구성하였으며, 이는 언어 수행 능력과 표현 능력 향상에 기여하였다. 이지현(2025)은 교양영어 수업에서 애니메이션 *Little Prince*를 활용하여 내용 이해와 언어 학습을 수행한 뒤, 주제별 조별토론, 개별 작문, 결과 공유 활동으로 이어지는 미디어 리터러시 기반 수업을 실시하였다. 그 결과, 이해와 쓰기 능력에서 유의미한 향상이 나타났으며, 참여도, 흥미도, 만족도 역시 긍정적으로 변화하였다.

미디어 리터러시는 단순히 미디어 기기를 조작하거나 정보를 수용하는 기술적 차원을 넘어, 접근, 분석, 평가, 활동의 네 가지 하위 영역이 유기적으로 작용하는 역동적인 통합 역량이다. 선행 연구들은 이 중에서도 분석과 평가의 단계에서 작동하는 비판적 사고를 미디어 리터러시 교육의 핵심으로 보고 있으며, 미디어 리터러시와 언어교육의 융합을 위한 시도를 보여주었다. 그러나 기존 연구들은 언어 중심의 평가를 위주로 하고 있으며 미디어 리터러시 역량 평가는

소홀하게 다루고 있다. 특히 미디어 리터러시를 구성하는 세부 하위 영역별로 대학생들의 역량 변화를 알아본 연구는 상대적으로 부족하다. 이에 본 연구는 대학 교양영어 수업 환경에서 미디어 리터러시의 네 가지 하위 영역의 역량 변화를 살펴보고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

본 연구는 서울 소재 대학의 필수 교양영어 수업을 듣는 학생들을 대상으로 진행하였다. 수업 오리엔테이션 때, 수업 방식과 목표를 학생들에게 안내하였다. 4개의 분반에서 설문 참여에 동의한 학생들은 121명이고, 영어 특기자로 입학한 학생은 없었다. 학생들의 수준은 사전 설문을 통해 학생들의 실전 토익 및 모의 토익 점수로 확인하였다. 연구 참여자는 모두 공과대학 학생들이며 이들의 영어 수준과 세부 전공 및 성별 비율은 표 1과 같다.

표 1. 참여자 영어 수준 및 전공

구분	항목	빈도(n)	비율(%)
영어수준	상(750점 이상)	19	15.7
	중(600-749점)	50	41.3
	하(600점 미만)	52	43.0
전공	기계공학부	31	25.6
	자동차공학	25	20.7
	전자공학부	23	19.0
	신소재공학	22	18.2
	소프트웨어학부	20	16.5
성별	남	89	73.6
	여	32	26.4
합계		121	100

3.2 교재

연구 교재는 Media Matters(Ryu et al. 2025)를 이용하였다. 이 교재는 Marvel과 Harry Potter 등의 프랜차이즈를 소재로 하여 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 영역을 고루 학습할 수 있도록 구성되어 있다. 본 연구에서는 총 12개의 과 중에서 Marvel, 1980s, Harry Potter, Disney animation, Baseball, Influencers, Geek culture, Bleisure travel의 8개 과를 이용하였다.

3.3 수업 설계

Lee(2025)는 미디어 리터러시와 언어교육의 통합을 위해 구성주의와 비판적 사고를 핵심 원리로

제시하였다. 본 수업에서는 이를 바탕으로 학습자들이 다양한 미디어 텍스트를 탐색하고 분석하고, 상호작용을 통해 의미를 구성할 수 있는 학습 활동을 중심으로 수업을 진행하였다. 수업 단계별 활동과 이에 대응하는 미디어 리터러시 역량은 표 2와 같다. 미디어 리터러시의 각 하위 역량은 상호 복합적으로 작용하므로 해당 활동에서 중점적으로 발휘되는 주요 역량을 표기하였다.

표 2. 수업 활동 및 관련 미디어 리터러시 하위 영역

수업 절차	수업 활동	미디어 리터러시 하위 영역
도입	(1) 인식 및 소재 조사, (2) 관련 영상 보기	활동, 접근
전개	(3) 지문 요약, (4) 비판적 평가, (5) 독해 지도	분석, 평가
생산	(6) 비판적 쓰기, (7) 의견 공유 및 피드백	평가, 활동
정리	(8) 퀴즈	

(1) 인식 및 소재 조사

학생들이 학습할 소재에 대해 갖고 있는 인식을 확인하거나 온라인으로 관련 정보를 찾아 공유하였다. 그림 1은 *Influencers*과를 진행할 때 학생들이 소셜 미디어에 대한 인식을 작성한 워드 클라우드 활동의 예시이다.



그림 1. 워드 클라우드 활동 예시

(2) 관련 영상 보기

교사가 관련 영상을 한국어 자막과 함께 보여주었다. 대중문화 소재를 다룬 만큼 관련 영상을 활용하여 텍스트의 이해도를 높였다. *Marvel*을 소재로 할 때는 미국의 역사와 관련 지어 슈퍼 히어로의 탄생을 다룬 다큐멘터리를, 80년대의 복고를 소재로 할 때는 미국의 80년대를 배경으로 하는 드라마 *Stranger Things*와 *The Goldbergs*의 클립을 시청하였다.

(3) 지문 요약

학생들은 텍스트를 각자 읽고 한국어로 요약하여, 온라인으로 공유하였다. 이 과정에서 학습자는 정보의 중요도를 판단하고 구조화하는 분석적 사고를 경험한다.

(4) 비판적 평가

학생들은 텍스트에서 자신이 동의하는 정보와 동의하지 않는 정보를 찾고 그 이유를 작성하여 온라인으로 공유하였다. 이는 내용을 이해하고 비판적 관점에서 평가하는 활동이다.

(5) 독해 지도

교사가 전체 내용을 요약하고 설명하고, 언어적 설명은 독해에 필요한 부분으로 최소화하였다.

(6) 비판적 쓰기

교사는 글의 구조와 논거 설정, 분석 기법을 중심으로 사전 교육 후, 영어 비판적 쓰기를 진행하였다. 주제와 관련하여 찬반 입장을 임의 배정하여 비판적 사고를 유도하였다. Disney를 주제로 진행할 때는 Disney animation이 아동들에게 미치는 긍정적인 영향과 부정적 영향으로 나누어 비판적 쓰기를 하도록 하였다. 작성한 글 역시 온라인으로 공유하였다.

(7) 의견 공유 및 피드백

학생들은 글을 읽고 마음에 든 글을 골라, 댓글을 쓰고 ‘좋아요’ 표시를 눌렀다. 이는 미디어 정보를 이해하고 분석하여 타인의 관점을 수용하고 상호작용하는 경험을 제공한다. 교사는 우수 사례에 대한 피드백을 추가하였다. 그림 2는 각각 Disney animation과 Geek culture에서 학생들이 작성한 내용의 일부이다.

(8) 퀴즈

온라인 퀴즈 도구를 활용하여 독해 지문의 내용과 주요 표현을 복습하며 수업을 마무리하였다.

2025.11.05 17:23:28

Where Darkness Becomes Light: The True Magic of Disney

Not everyone can be happy all the time.
Sadness, anxiety, and death — these are unavoidable guests in every life.
Yet Disney animations do not try to erase such darkness.
Instead, they transform it into something beautiful.
That is why Disney's positivity is an art that turns emotion itself back into light.

Inside Out does not reject sadness.
In Riley's journey of growing up, sadness becomes the key to empathy and healing.
Sadness, anxiety, and death — these are unavoidable guests in every life.
The film tells its audience, It's okay not to be okay.
and turns sadness into proof that being emotional is also being alive.

Coco does not portray death as something to fear,
Instead, it paints death in the colors of memory and love.
Farewell is not the end, but another form of connection that continues in the heart.
As a result, audiences come to see death not with fear, but with gratitude.
Disney transforms sorrow into remembrance, and loss into warmth.

Of course, some may argue that Disney still romanticizes reality.
Disney's strength lies not in escaping pain, but in transforming it into light.
In their world, every emotion deserves to be seen and turned into beauty.

In the end, Disney's true magic is the art of turning darkness into light

❤️ 7

댓글(5)

- 구체적인 예시와 함께 설명하여 내용을 쉽게 받아들일 수 있다
2025-11-05 17:20:29
- 디즈니의 공정이 단순한 밝음이 아니라 어둠을 받아들이는 과정으로 표현한 게 인상 깊었다.
2025-11-05 17:31:11
- 예시가 너무 구체적이어서 장면들을 생각할 수 있었다
2025-11-05 17:31:15
- 부정적인 현실도 긍정적으로 받아드려게 한다는 내용이 인상 깊었다.
2025-11-05 17:31:41
- 부정적인 것들을 부정적으로만 생각하여 버리는 게 아니라 긍정적인 면으로의 전환을
매함으로써 관객들에게 새로운 관점을 제시한다는 내용이 참신하다
2025-11-05 17:34:19

2025.11.18 10:01:36

Addictive immersion

Geek refers to people who have an obsessive devotion or interest in something. However, that devotion can sometimes have a negative impact on their lives.

For example, excessive immersion in certain games or comics can prevent them from focusing on their everyday lives.

In addition, game or comic companies often take advantage of the fact that their fans are already deeply invested in their products, releasing merchandise that is excessively expensive for its quality. Yet many geeks fail to recognize the problem and end up wasting money.

Of course, there are people who manage themselves well and enjoy geek culture in a healthy way. However, the commercial system surrounding geek culture has already made that increasingly difficult.

Therefore, even if you get into geek culture, it is necessary to make an effort to control yourself.

❤️ 9

댓글(7)

- 기업의 관점을 생각해볼게 됐습니다
2025-11-18 10:04:10
- GeekCulture로 인해 돈을 낭비하는 경우가 많다는 근거가 흥미로웠다.
2025-11-18 10:04:16
- 회사가 이익을 위해 행동한다는걸 다시 생각해볼게 되었다.
2025-11-18 10:05:20
- 새로운관점이었다
2025-11-18 10:06:22
- 제책이 짧음에도 참신했다
2025-11-18 10:06:35
- 예시를 제시하여 이해에 더 도움이 되는것 같다
2025-11-18 10:06:45
- 기업 관점의 격렬치가 새로웠다
2025-11-18 10:06:47

그림 2. 비판적 쓰기와 피드백 예시

3.4 자료 수집

미디어 리터러시 기반의 교양영어 수업이 학습자의 미디어 리터러시와 학습 태도에 미치는 영향을 분석하기 위해 온라인 설문을 진행하였다. 1주차에 사전 설문을 진행하였고, 사후 설문과 학습 태도와 수업 소감 설문은 15주차에 진행하였다. 설문 문항은 추병완 외(2022)의 미디어 리터러시 측정 기준을 바탕으로 표 3의 4개 영역, 총 12개 문항으로 구성하였다. 모든 문항은 Likert 5점 척도를 사용하였으며, 영역별 Cronbach's α 계수는 0.78 이상으로 나타나 문항의 내부 일관성이 확보되었다. 학습자 태도 설문 문항은 이지현(2025)을 이용하였다. 표 4와 같이 학습 태도 관련 문항의 Cronbach's α 는 0.81~0.82로 나타나 측정 도구의 신뢰도가 확보되었다.

표 3. 미디어 리터러시 역량 설문 문항

영역	문항	Cronbach's α	
		사전	사후
접근	나는 검색, 추천 알고리즘, AI 도구 등을 활용해 필요한 정보를 찾을 수 있다.	0.82	0.83
	나는 목적에 맞는 미디어 형식(글, 이미지, 영상, SNS 등)을 선택할 수 있다.		
	나는 새로운 정보나 자료를 탐색할 때 여러 출처를 확인할 수 있다.		
분석	나는 미디어 콘텐츠에 담긴 주장, 관점, 또는 숨겨진 의도를 파악할 수 있다.	0.81	0.85
	나는 온라인에서 정보가 어떻게 만들어지고 유통되는지 이해할 수 있다.		
	나는 미디어 메시지가 내 생각과 판단에 어떤 영향을 미치는지 인식할 수 있다.		
평가	나는 미디어에서 얻은 정보의 사실성과 신뢰성을 판단할 수 있다.	0.78	0.81
	나는 여러 출처의 정보를 비교하여 더 타당한 정보를 선택할 수 있다.		
	나는 미디어 콘텐츠를 윤리적 기준에서 평가할 수 있다.		
활동	나는 미디어로 사회적 이슈나 공공의 문제에 대해 의견을 표현할 수 있다.	0.79	0.80
	나는 온라인에서 다른 사람들과 존중을 바탕으로 의견을 교환할 수 있다.		
	나는 온라인 공론장에 참여할 때 책임감 있고 신중하게 행동할 수 있다.		

표 4. 학습자 태도 설문 문항

영역	문항	Cronbach's α
참여도	수업에 적극적으로 참여했다.	0.82
	수업 시간에 의견을 나누는 데 적극적으로 참여했다.	
	수업 시간에 댓글 달기 활동에 적극적으로 참여했다.	
흥미도	수업 내용이 흥미로웠다.	0.81
	영어 학습에 흥미가 생겼다.	
	영어 학습에 대한 흥미를 높이는 활동들이 많았다.	
만족도	수업 내용이 이해하기 쉬웠다.	0.81
	향후 이런 방식의 수업을 듣고 싶다.	
	수업 방식이나 수업 자료에 대해 만족했다.	

수집된 자료는 SPSS Statistics 29.0을 활용하여 분석하였다. 먼저 Shapiro-Wilk 검정을 통해 정규성을 검토한 결과 일부 변인에서 정규성 가정의 위반이 확인되었으나, 표본 크기($N = 121$)가 크고 중심극한정리에 따라 모수 검정의 강건성이 확보된다고 판단하였다. 이에 모수 분석을 주요 분석 방법으로 채택하였다. 또한 분석 결과의 일관성과 강건성을 확인하기 위해 보조적으로 비모수 검정(Wilcoxon signed-rank test)을 실시하였다.

구체적인 분석 방법은 다음과 같다. 첫째, 수업 전후 미디어 리터러시 변화를 검증하기 위해 대응표본 t -검정을 실시하였다. 둘째, 학습자의 영어 수준(상, 중, 하)과 측정 시기(사전, 사후)에 따른 주효과 및 상호작용 효과를 확인하기 위해 이원 혼합 분산분석(two-way mixed ANOVA)을 실시하였다. Levene의 등분산 검정을 통해 분산의 동질성을 확인하였으며, 등분산 가정이 충족되지 않은 변인에 대해서는 Welch의 F 검정을 적용하였으며, 사후 비교는 Games-Howell 방법을 사용하였다. 셋째, 학습 태도는 기술통계를 통해 경향성을 분석하였으며, 개방형 설문 응답은 내용 분석의 관점에서 질적으로 검토하였다.

4. 결과

4.1 미디어 리터러시 변화

수업 1주차와 15주차에, 각각 사전 설문과 사후 설문을 진행하였다. 표 5는 사전, 사후 설문의 대응표본 t -검정 결과이다.

표 5. 미디어 리터러시 사전, 사후 설문 결과 및 대응표본 t -검정

영역	사전 $M(SD)$	사후 $M(SD)$	t	p	Cohen's d
접근	3.05(0.55)	3.85(0.32)	-16.647***	$p < .001$	1.51
분석	3.14(0.51)	3.88(0.34)	-16.230***	$p < .001$	1.48
평가	3.19(0.54)	3.90(0.37)	-11.538***	$p < .001$	1.05
활동	3.25(0.60)	3.92(0.25)	-13.253***	$p < .001$	1.21

*** $p < .001$

사전 설문 결과, 접근 영역은 3.05점($SD = 0.55$), 분석 영역은 3.14점($SD = 0.51$), 평가 영역은 3.19점($SD = 0.54$), 활동 영역은 3.25점($SD = 0.60$)으로 나타났다. 전반적으로 각 영역의 평균은 이론적 중간값(3점)보다 다소 높은 수준의 인식을 보였다. 사후 설문 결과, 접근 영역은 3.85점($SD = 0.32$), 분석 영역은 3.88점($SD = 0.34$), 평가 영역은 3.90점($SD = 0.37$), 활동 영역은 3.92점($SD = 0.25$)으로 나타났다. 모든 영역에서 사전 설문보다 평균 점수가 상승하였다. 대응표본 t -검정 결과 접근, 분석, 평가 및 활동의 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다.

다만, 각 변인의 정규성 검정 결과 일부 영역에서 정규성 가정 위반이 확인되었다($p < .05$). 그러나 표본 크기가 충분히 크고($N = 121$), 중심극한정리에 따라 모수 검정의 적용이 가능하다고 판단하였다. 이에 따라 대응표본 t -검정을 실시하였다. 또한 분석 결과의 타당성을 확인하기 위해 비모수 검정인 Wilcoxon signed-rank test를 추가로 실시하였다. 그 결과, 모든 영역에서 통계적으로

유의미한 차이가 나타났으며, 이는 모수 검정 결과와 전반적으로 일관된 경향을 보였다.

또한 효과크기를 나타내는 Cohen's d 값은 접근 1.51, 분석 1.48, 평가 1.05, 활동 1.21로 나타났다. Cohen 외(2000)의 기준에 따르면 효과크기 $d = 0.8$ 이상은 큰 효과로 해석된다. 따라서 본 연구의 미디어 리터러시 기반 수업이 학생들의 미디어 리터러시 향상에 긍정적인 역할을 주었다는 것을 보여준다. 이처럼 큰 효과 크기가 나타난 것은 본 연구가 동일 집단을 대상으로 한 사전·사후 설계로 이루어졌다는 점과 측정 변인이 실제 수행 능력(performance)보다는 학생들의 미디어 리터러시에 대한 주관적 인식(perception) 변화를 반영하였기 때문으로 판단된다.

이상의 양적 분석 결과를 구체적으로 이해하기 위해, 영역별 수업 활동과 관련된 학습 양상을 살펴보면 다음과 같다. 우선 접근 영역에서 학생들은 수업 초반에 주로 한국 포털 사이트를 이용하였다. 이에 교사는 자료의 출처와 성격이 다양한 미디어를 활용하도록 지도하였으며, 해외 신문사나 잡지사의 정식 기사, 미국 커뮤니티 게시판인 레드(Reddit), 유튜브 영어 댓글 등의 자료를 참고하도록 하였다. 학생들이 한국어 중심의 익숙한 검색 방식에서 벗어나 영어 커뮤니티까지 탐색하도록 한 활동이 미디어 접근성을 확장하는 데 기여한 것으로 보인다.

평가와 분석 영역의 향상은 정보의 타당성을 스스로 검증하도록 설계된 활동의 결과이다. 학생들은 수집한 정보의 진실성을 선별하는 과정에서 대중의 반응이 담긴 댓글 등을 참고하여 재검토하였다. 이때 커뮤니티나 유튜브 댓글이 신뢰할 만한 정보가 아니라, 정보의 타당성을 입증하거나 반박하기 위한 비판적 대조군으로 활용되었다. 이러한 태도는 독해 활동에서도 지문을 자신의 관점으로 재해석하는 모습으로 이어졌다. 일례로 1980년대 대중문화를 중심으로 한 복고의 인기 요인을 교재의 분석과는 달리 “아날로그적 소통 방식이 디지털 피로도과 대비되며 정서적 공감을 형성한 것이 복고 인기의 원인”이라고 분석하고 평가한 사례가 관찰되었다. 이는 학습자가 텍스트를 고정된 지식으로 수용하기보다 자신의 비판적 시각을 보여준 사례라고 하겠다.

활동 영역의 상승은 학생들의 참여도를 높이는 설계에서 원인을 찾을 수 있다. 수업은 클라우드 활동을 통한 주제 공유로 시작하여 학습 참여의 부담을 낮추는 데 집중하였다. 비판적 쓰기 과정에서는 생성형 AI의 사용을 제한하지 않았는데, 이는 실제 디지털 환경을 수업에 반영하기 위한 것이었다. 심리적으로 참여에 부담이 낮게 설계한 것이 활동 영역 변화에 기여한 것으로 보인다. 생성형 AI 사용과 관련된 흥미로운 점이 발견되었는데, 상호 피드백 활동 중 AI가 작성한 티가 많이 나는 글에는 학생들의 ‘좋아요’나 댓글 반응이 저조했다는 것이다. 학생들이 이를 인식하여 수업 후반으로 갈수록 점차 자신의 목소리를 담아 진정성 있게 글을 쓰려고 노력하는 경향이 나타났다. 이러한 학생 중심의 상호 활동은 학습자들이 미디어의 생산자이자 소비자의 입장을 동시에 취하며 활동의 주체성을 갖도록 하는 데 기여했다고 볼 수 있다.

4.2 학습자 수준별 미디어 리터러시 변화

앞서 확인된 미디어 리터러시의 긍정적 변화가 학습자 수준에 따라 차이를 보이는지 살펴보기 위해 이원 혼합 분산분석을 실시하였다. 이를 통해 학습자 수준에 따른 집단 효과와 사전·사후 변화에 따른 시기 효과, 그리고 상호작용 효과를 검증하였다. 표 6은 학습자 수준별 미디어 리터러시 설문 기술통계 결과를, 표 7은 영역별 이원 혼합 분산분석 결과를 나타낸다.

표 6. 학습자 수준별 미디어 리터러시 설문 기술통계 결과

영역	수준	N	사전M(SD)	사후M(SD)
접근	상	19	3.14(0.56)	3.91(0.35)
	중	50	3.03(0.52)	3.83(0.30)
	하	52	2.96(0.56)	3.80(0.29)
분석	상	19	3.26(0.53)	3.97(0.37)
	중	50	3.11(0.48)	3.82(0.35)
	하	52	3.04(0.52)	3.84(0.30)
평가	상	19	3.35(0.53)	4.04(0.35)
	중	50	3.17(0.49)	3.84(0.36)
	하	52	3.01(0.57)	3.82(0.39)
활동	상	19	3.38(0.56)	4.03(0.27)
	중	50	3.19(0.60)	3.88(0.23)
	하	52	3.16(0.64)	3.87(0.26)

표 7. 미디어 리터러시 영역별 이원 혼합 분산분석 결과

영역	요인(Source)	$F(df1,df2)$	p	partial η^2
접근	시기	$F(1, 118) = 233.95$	$< .001^{***}$	.67
	수준	$F(2, 118) = 1.52$	.223	.04
	시기 × 수준	$F(2, 118) = 0.48$	.618	.01
분석	시기	$F(1, 118) = 229.91$	$< .001^{***}$	.66
	수준	$F(2, 118) = 2.48$	.088	.04
	시기 × 수준	$F(2, 118) = 0.90$	.411	.02
평가	시기	$F(1, 118) = 116.56$	$< .001^{***}$	.50
	수준	$F(2, 118) = 4.78$	.010*	.08
	시기 × 수준	$F(2, 118) = 0.54$	.583	.01
활동	시기	$F(1, 118) = 131.02$	$< .001^{***}$	.53
	수준	$F(2, 118) = 2.50$	.086	.04
	시기 × 수준	$F(2, 118) = 3.44$	.035*	.06

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

접근 영역과 분석 영역 모두에서 측정 시기에 따른 주효과가 통계적으로 유의미하게 나타났다(접근: $F(1, 118) = 233.95$, $p < .001$; 분석: $F(1, 118) = 229.91$, $p < .001$). 두 영역 모두 효과 크기(partial η^2)가 각각 .67과 .66으로 높게 나타나, 수업 처치의 영향이 크게 작용했음을 확인하였다. 반면, 학습자 수준에 따른 주효과와 시기와 수준 간 상호작용 효과는 두 영역 모두에서 유의미하지 않았다. 이는 본 수업이 학생들의 영어 수준에 따른 차이 없이 미디어 접근과 분석에 대한 인식을 전반적으로 향상시키는 데 기여했음을 보여준다.

평가 영역의 분석 결과, 측정 시기에 따른 주효과가 유의미한 것으로 나타났다($F(1, 118) = 116.56$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .50$). 이는 본 수업이 학생들의 미디어 리터러시 평가 영역 인식 향상에

긍정적인 영향을 미쳤음을 보여준다. 또한 학습자 수준에 따른 집단 간 주효과가 유의미하게 나타났다($F(2, 118) = 4.78, p = .010$). 다만, 해당 변인은 사후 시점에서 Levene의 등분산 가정이 충족되지 않았음을 확인하였다($p = .042$). 이에 분석의 엄밀성을 위해 등분산 위반을 보정하는 Welch 검정을 실시하여 집단 간 차이의 유의성을 재검증하였으며($F = 6.34, p = .003$), 사후 검정 방법으로 Games-Howell을 적용하였다. 사후검정 결과, 표 8과 같이 상위 수준 학생들의 점수가 하위 수준 학습자보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다($p = .004$). 중위 집단과 하위 집단, 상위 집단과 중위 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 한편, 측정 시기와 학습자 수준 간의 상호작용 효과는 나타나지 않아, 영어 수준과 관계없이 모든 학생에게서 긍정적인 방향의 인식 변화가 일어났음을 확인하였다.

표 8. 평가영역의 학습자 수준별 사후검정(Games-Howell) 결과

비교(I-J)	평균차(I-J)	표준오차	p
상위-하위	0.32*	0.10	.004
상위-중위	0.17	0.101	.239
중위-하위	0.14	0.07	.134

* $p < .05$

활동 영역의 분석 결과 측정 시기에 따른 주효과는 유의미한 것으로 나타났다($F(1, 118) = 131.02, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .53$). 또한 그림 3과 같이 측정 시기와 학습자 수준 간의 상호작용 효과가 유의미하게 나타났다($F(2, 118) = 3.44, p = .035, \text{partial } \eta^2 = .06$). 이러한 결과는 모든 수준의 학생들에게서 활동 영역의 인식 향상이 나타났으나, 그 향상의 정도는 영어 수준에 따라 차이를 보였음을 의미한다. 특히 사전 점수가 가장 낮았던 하위 수준 학생들이 사후에 상, 중위 수준과 유사한 정도로 상승하며 가장 큰 폭의 향상을 보였다.

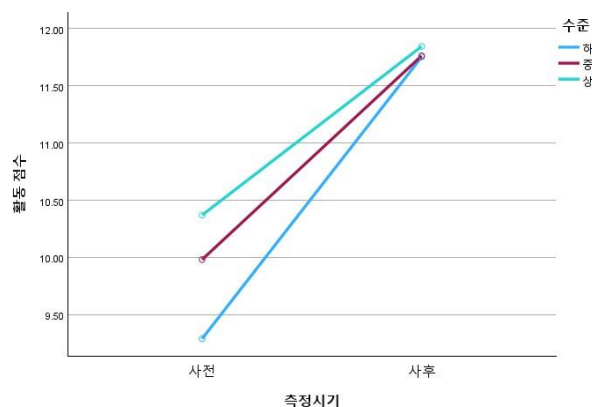


그림 3. 미디어 리터러시 활동 영역의 변화

이상의 분석 결과에 대한 통계적 강건성을 확인하기 위해 추가 검증하였다. 먼저 비모수 검정인 Wilcoxon 부호순위 검정을 실시한 결과, 모든 영역에서 측정 시기에 따른 유의미한 향상이

재확인되었다($z = -8.96, p < .001$). 또한, 사후 시점의 학습자 수준별 차이에 대해 등분산 위반을 보정하는 Welch 검정을 실시하였다. 그 결과, 전체 분석(ANOVA)에서는 수준별 효과가 나타나지 않았던 접근($F = 9.61, p < .001$)과 분석($F = 5.06, p = .009$) 영역에서도 사후 시점에는 집단 간의 유의미한 차이가 확인되었다. 이에 모든 영역에 대해 분석의 일관성을 위해 Games-Howell 사후검정을 적용한 결과, 접근, 분석, 평가 영역 모두에서 상위 수준 학습자의 인식이 하위 수준보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 반면, 상호작용 효과가 있었던 활동 영역만은 사후 시점에 수준 간 차이가 나타나지 않았는데($p = .944$), 이는 사전 점수가 낮았던 하위 수준 학습자의 인식이 상·중위 수준으로 크게 향상되었기 때문으로 해석된다.

4.3 미디어 리터러시 기반 활동에 대한 학습자 태도

표 9는 미디어 리터러시 기반 활동에 대한 학습자의 영어 학습 태도를 사후 설문을 통해 조사한 결과이다. 참여도, 흥미도, 만족도의 세 영역으로 측정하였으며, 각각 5점 척도로 하였다.

표 9. 미디어 리터러시 기반 활동에 대한 학습 태도

영역	평균	표준편차
참여도	4.15	0.87
만족도	4.02	0.94
흥미도	3.77	0.95
평균	3.98	0.92

분석 결과, 참여도가 4.15점으로 가장 높은 점수를 보였다. 이는 수업이 강의 중심보다는 학습자 참여 중심으로 운영되었기 때문으로 볼 수 있다. 수업에서는 학생들이 개인 휴대폰을 활용하여 자료를 탐색하고, 이해한 내용을 공유하며, 비판적 글쓰기 활동을 수행하는 등의 참여 활동이 지속적으로 이루어졌다. 이러한 활동 방식이 학습자들의 수업 참여를 자연스럽게 유도한 것으로 보인다. 두 번째로 높은 점수는 만족도 영역으로 4.02점으로 나타났다. 이는 수업 방식과 수업 자료에 대한 전반적인 긍정적 평가로 해석할 수 있다. 수업에서는 교재와 관련된 다양한 영상 자료를 활용하였으며, 유튜브 영상뿐 아니라 다큐멘터리, 드라마, 영화 등의 장면을 수업 목적에 맞게 편집하여 제시하였다. 또한 학습 활동의 결과보다는 참여 자체에 초점을 두어 참여 점수를 부여한 방식이 학습 부담을 완화하는 데 기여한 것으로 보인다. 반면, 흥미도는 3.77점으로, 상대적으로 낮게 나타났는데, 이는 비판적 사고와 분석을 요구하는 활동이 학생들에게 인지적 부담으로 작용했기 때문으로 해석된다. 이는 학습자들이 수업을 단순히 재미있는 활동이 아닌 인지적 노력이 필요한 학습 과정으로 인식했음을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 전체 평균 3.98의 긍정적인 결과는 미디어 리터러시 기반의 영어 수업이 학생들의 학습 태도 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 이지현(2025)의 연구 결과와 맥을 같이한다.

표 10은 개방형 설문 응답을 내용 분석 방식으로 검토하여 의미 단위를 범주화한 결과이다. 학생들의 응답을 반복적으로 검토하여 유사한 의미를 지닌 진술을 묶어 코딩하였으며, 그 결과 ‘소통’과 ‘비판적 사고’, 두 범주가 도출되었다.

표 10. 개방형 설문을 통한 영역별 주요 학습 소감 및 의견

범주	빈도	내용
소통	42	- 수업 시간에 친구들과 말로 소통은 안 했지만, 소통이 잘 되는 수업이었다. - 말로 하지 않고 글로 써야 해서 시간이 필요했지만, 오히려 생각하면서 내 의견이나 생각을 잘 정리해서 제시할 수 있었다. - 다른 친구들은 어떤 것을 알고 있고 좋아하는지 궁금했는데 클라우드 만들기를 하면서 쉽게 알 수 있어서 좋았다. 생각보다 다양해서 놀랐고, 한편으로는 생각보다 공통된 것도 많아서 좋았다. - 수업 시간에 조별 토론하면 긴장하는 스타일인데, 이번에 각자 활동하면서도 내 생각을 쓰고 다른 친구들의 글에 피드백 활동은 힘들지 않게 참여한 것 같다. - 조별 활동하면서 서로 말하면서 피드백을 주는 것보다 개별적으로 친구들의 글을 차분하게 읽고 반응해 주는 게 심리적으로 편안했다.
비판적 사고	33	- 반복적으로 글을 쓰면서 주장과 근거를 구분하는 것이 자연스럽게 이루어졌다. - 처음에는 막막했지만, 점차 어떻게 글을 써야 하는지 기준이 생긴 것 같았다. - 처음에 비판적 사고 글쓰기를 한다고 할 때, 매우 스트레스를 받았다. 하지만, 막상 진행하니 마음이 그렇게 무겁지는 않았다. - 주장과 근거로 같은 글을 반복적으로 쓰다 보니까, 영어 실력 자체까지는 아니지만, 글의 구조를 쉽게 생각할 수 있었다. - 비판적 글쓰기라고 해서 매우 난해할 것 같았는데, 막상 써 보니 할 만했다. 주장과 근거를 이용한 논리적 글쓰기 틀을 이해하고 나니 머리가 쉽게 굴러갔다.

우선 학생들은 비판적 글쓰기와 클라우드 활동을 통한 의견 공유 경험을 통한 소통에 대해 전반적으로 긍정적인 반응을 보였다. 직접적인 구두 상호작용이 없었음에도 동일한 수업 시간 내에서 글쓰기와 피드백이 이루어지는 과정을 통해 다른 학생들의 생각을 확인하고 자신의 의견을 정리할 수 있었다고 응답하였다. 또한 클라우드 활동을 통해 다른 학생들의 관심사와 생각을 시각적으로 확인할 수 있었으며, 예상보다 다양한 의견과 동시에 공통된 요소를 발견할 수 있었다는 점에서도 긍정적인 인식이 나타났다. 이러한 결과는 교실에서 글을 매개로 한 동시적 상호작용 역시 효과적인 소통 방식으로 기능할 수 있음을 보여준다.

다음으로, 주장과 근거 중심 글쓰기 활동이 사고 구조를 정리하고 논리적 글쓰기 수행에 도움을 주었다고 하였다. 학생들은 초기에는 비판적 글쓰기에 대한 부담을 느꼈으나, 활동이 반복되면서 점차 글쓰기 틀에 익숙해졌고, 이에 따라 글을 구성하는 과정이 수월해졌다고 했다. 이러한 반응은 해당 활동이 학습자의 사고를 구조화하고 이를 언어적으로 표현하는 데 도움을 준 것으로 보인다. 본 연구 대상이 대학생이라는 점에서 이러한 변화는 새로운 사고 능력의 습득이라기보다는 기존에 내재된 논리적·분석적 사고를 조직화하고 외현화하는 과정과 관련된 것으로 해석할 수 있다. 이는 미디어 리터러시 중심 수업에서 학습자의 사고를 표현으로 연결하는 활동이 중요한 역할을 할 수 있음을 보여준다.

한편, 부정적인 의견도 일부 확인되었다. 첫째, 활동의 빈도가 높아 학습 부담을 느낄 수 있다는 점이 제기되었다. 둘째, 활동 중심 수업과 함께 교사의 명확한 언어적 설명이 보완될 필요가 있다는 의견이 나타났다. 이에 따라 향후 수업 설계에서는 학습 활동의 양을 적절히 조절하고, 교사의 언어 중심 설명을 체계적으로 제공할 필요가 있을 것으로 보인다.

5. 결론

본 연구는 교양영어 환경에서 미디어 리터러시 기반 수업이 대학생의 미디어 리터러시 인식에 미치는 영향을 분석하고자 하였다. 이를 위해 대중문화를 활용한 교양영어 수업에 미디어 리터러시의 하위 요소(접근, 분석, 평가, 활동)를 반영한 다양한 학습 활동을 적용하였으며, 대학생들을 대상으로 사전·사후 설문 및 개방형 설문을 했다.

연구 결과, 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 향상이 나타나 미디어 리터러시 기반 영어 수업의 긍정적인 효과를 확인할 수 있었다. 학습자의 영어 수준별 인식 변화를 상, 중, 하 세 집단으로 나누어 분석한 결과, 모든 수준의 학생들에게서 전반적인 성장이 관찰되었다. 접근과 분석 영역에서는 수준 간 차이 없이 유의미한 향상이 나타났으며, 평가 영역에서는 상위 수준 학습자의 인식이 하위 수준 학습자보다 유의미하게 높게 나타나 집단 간 차이가 확인되었다. 그러나 시기와 수준 간 상호작용 효과는 나타나지 않아 모든 집단에서 인식이 향상되었음을 확인할 수 있었다. 특히 접근, 분석, 평가 영역 전반에 걸쳐 나타난 유의미한 향상은 분석, 평가, 종합과 같은 인지적 사고 기능이 실제 수업 활동을 통해 강화될 수 있음을 제시한 Potter(2021)의 논의를 지지하며, 미디어 분석 활동이 학습자의 분석 및 비판적 사고 능력을 향상시킨다고 보고한 기존 연구(Hobbs and Frost 2003, Pederson 2023)들과 맥락을 같이 한다. 한편, 활동 영역에서는 하위 수준 학습자가 상·중 수준 집단보다 더 큰 향상 폭을 보이며 유의미한 상호작용 효과가 나타났다. 아울러 학습자들은 개방형 설문에서 글쓰기 기반의 상호작용을 통한 원활한 소통과 비판적 글쓰기 경험에 대해 긍정적으로 인식하였다. 이처럼 학습자들이 대중문화 텍스트를 비판적으로 분석하고 본인의 생각을 표현해 나간 과정은, 미디어 리터러시 교육을 비판적 사고와 구성주의를 중심으로 통합해야 한다는 Lee(2025)의 주장을 뒷받침하는 결과이다. 다만, 이 과정에서 활동의 빈도에 따른 학습 부담과 교사의 명확한 언어적 설명의 필요성도 함께 제기되었다.

본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 미디어 리터러시 역량의 변화에 초점을 두어 설계되었기 때문에 학습자의 실제 영어 능력과 미디어 리터러시 간의 관계를 충분히 분석하지 못하였다. 둘째, 연구 참여자가 특정 계열에 편중되어 있어 결과의 일반화에 한계가 있다.

오늘날 미디어는 일상 전반에 깊이 관여하며, 개인의 사고 형성과 표현 방식에 영향을 미치고 있다. 이러한 맥락에서 미디어 리터러시 교육은 단순한 정보 수용을 넘어, 비판적 사고와 표현 능력을 함께 함양하는 교육으로 확장될 필요가 있다. 이상의 연구 결과는 미디어 리터러시 기반 활동이 학습자의 사고를 구조화하고 이를 표현으로 연결하는 데 긍정적인 영향을 준다는 것을 보여준다. 향후 본 연구가 미디어 리터러시 기반의 영어교육에 실천적 토대를 마련하는 데 기여하기를 기대한다.

참고문헌

- 김영은·정세훈(Kim, Y. E. and S. Jeong). 2023. 지역별 국가별 미디어 리터러시 역량 차이 및 요인분석: 유럽, 영미권, 아시아 지역 37개국 법, 정책, 교육과정, 교육참여 주체 유무 비교(Regional and cross-national differences and determinants in media literacy competencies: A comparison of the laws, policies, curriculum and the actors in 37 countries across Europe, the Anglo-America and Asia). <<한국언론학보>>(Korean Journal of Journalism & Communications Studies) 67(6), 223-255.
- 김예슬·유영민(Kim, Y. S. and Y. You). 2023. 대학생의 비판적 사고 향상 미디어 리터러시 교육에 관한 질적 메타분석(Improving critical thinking among college students Qualitative meta-analysis of media literacy education). <<학습자중심교과교육연구>>(Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction) 23(19), 691-703.
- 변경가·김현수(Byun, K. and H. Kim). 2023. 대학생의 비판적 미디어 리터러시 역량과 디지털 뉴스 이용의 관계(The relationship between critical media literacy and digital news use among university students). <<리터러시연구>>(The Korean Journal of Literacy Research) 14(6), 181-208.
- 이광순(Lee, K.). 2024. 한국 대학생들의 비판적인 사고와 영어쓰기 향상을 위한 미디어 리터러시 활용 수업 모형 연구: 현대적 풍자 그로테스크와 메타포를 중심으로(A study of a media literacy-facilitated class model to improve Korean undergraduates' critical thinking and English writing: Focusing on modern satiric grotesque and metaphor). <<영상영어교육>>(Journal of English Teaching through Movies and Media) 25(3), 30-43.
- 이연준(Lee, Y.). 2019. 미디어 리터러시(Media Literacy)를 활용한 영화영어 수업 방안에 관한 연구(A suggestion for using media literacy skills in screen English). <<영상영어교육>>(STEM Journal) 20(1), 45-67.
- 이지현(Lee, J.). 2025. 미디어 리터러시 기반 활동이 대학생의 영어 능력 및 학습 태도에 미치는 영향: K대학 사례를 중심으로(The effect of media literacy-based activities on university students' English proficiency and learning attitudes: A case study of K University). <<학습자중심교과교육연구>>(Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction) 25(12), 251-264.
- 정현선(Jeong, H.). 2025. 캐나다 BC주 디지털 미디어 리터러시 교육의 구조와 수업 자료 분석: 정보 및 뉴스의 신뢰성 검증과 미디어 재현을 중심으로(An analysis of digital media literacy education structures and teaching materials in British Columbia, Canada: Focusing on information and news credibility verification and media representation). <<리터러시연구>>(The Korean Journal of Literacy Research) 16(3), 127-166.
- 추병완·최효식·최윤정·정나나(Chu, B., H. Choi, Y. Choe, and N. Cheong). 2022. 미디어 리터러시 측정 도구 개발(Developing a scale for media literacy). <<윤리연구>>(Journal of Ethics) 136(1), 27-50.
- Aufderheide, P. and C. Firestone. 1993. *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute.
- Buckingham, D. 2007. Digital media literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education* 2(1), 43-55.
- Cohen, L., L. Manion and K. Morrison. 2000. *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge.
- De Abreu, B. S. 2019. *Teaching Media Literacy*. Chicago, IL: ALA Neal-Schuman.

- Hobbs, R. and R. Frost. 2003. Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly* 38(3), 330-355.
- Hobbs, R. and A. Jensen. 2009. The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education* 1(1), 1-11.
- Jolls, T. 2015. The new curricula: How media literacy education transforms teaching and learning. *Journal of Media Literacy Education* 7(1), 65-71.
- Kim, S. 2018. Exploring media literacy: Enhancing English oral proficiency and autonomy using media technology. *Studies in English Education* 23(2), 473-500.
- Korona, M. and A. Hutchison. 2023. Integrating media literacy across the content areas. *Reading Research Quarterly* 58(4), 601-623.
- Lee, J. 2021. The effects of media literacy-based activities on writing skills in the EFL classroom. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 20(11), 288-305.
- Lee, J. 2025. Media literacy. In L. McCallum and D. Tafazoli, eds., *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*, 1-4. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- McLuhan, M. 1994. *Understanding Media: The Extensions of Man*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- National Association for Media Literacy Education. n.d. Core principles of media literacy education in the United States. Available online at <https://namle.org/resources/core-principles/>
- Pederson, R. 2023. An argument for including critical media literacy in EFL curriculum and pedagogy. *English Teaching* 78(1), 169-195.
- Potter, W. J. 2021. *Media Literacy* (10th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ryu, D., H. Kim, Y. Rho, M. Im, J. Lee, J. Seo, Y. Lee and S. Koh. 2025. *Media Matters* (6th ed.). Sachse, TX: Seed Learning.

예시 언어(Examples in): English

적용 가능 언어(Applicable Languages): English

적용 가능 수준(Applicable Level): Tertiary