

# 디지털 리터러시의 정의적 영역 평가 도구 개발 방향에 대한 탐색적 연구

김지연 고려대학교 한국어문교육연구소(제1저자)

김종윤 고려대학교

서수현 광주교육대학교

옥현진 이화여자대학교(교신저자)

- I. 서론
- II. 디지털 리터러시 정의적 영역의 특성
- III. 디지털 리터러시 정의적 영역 평가 도구의 현황
- IV. 디지털 리터러시 정의적 영역 평가 도구의 개발 방향
- V. 결론

## I. 서론

산업 구조, 사회 구조, 그리고 매체 환경의 급속한 변화로 인해 21세기의 리터러시<sup>1</sup> 교육 내용은 지난 세기에 비해 대단히 복잡한 양상을 보이고 있다. 새로운 소통 환경에서 대두되는 소통 능력을 구체화하기 위해 그간 디지털 리터러시(digital literacy, Gilster, 1997), e-리터러시(e-literacy, Kope, 2006), ICT 리터러시(ICT literacy, International ICT Literacy Panel, 2002), 정보 리터러시(information literacy, Bruce, 1997), 인터넷 리터러시(internet literacy, Livingstone, 2008), 네트워크 리터러시(network literacy, McClure, 1994) 등 다양한 개념들이 논의되어 왔다. 본 연구에서는 지난 세기의 리터러시를 인쇄 매체 리터러시(print literacy)로 특징짓고 이와 대비를 이루는 포괄적 개념으로서 ‘디지털 리터러시’라는 용어를 사용하고자 한

---

1 국어교육학계 내에서 ‘literacy’는 주로 ‘문식성’으로 번역되지만, 본 연구가 학제적 성격을 띠고 있고 인접학문에서 ‘문해(력)’, ‘리터러시’, ‘소양’ 등 여러 용어가 쓰이고 있다는 점을 감안할 때 ‘리터러시’로 쓰는 것이 타 분야 독자들의 혼동을 최소화할 수 있을 것으로 보았다.

다. 이는 앞서 열거한 여러 개념들이 디지털 환경의 등장과 함께 본격적으로 논의되기 시작했다는 판단 때문이다.

최근 들어 디지털 리터러시의 실체를 구체화하여 교육의 내용으로 도출하기 위한 연구들이 국내외에서 활발하게 진행되고 있다. 그러나 그동안의 디지털 리터러시 연구는 주로 기능적·전략적 측면, 즉 인지적 영역에서 새롭게 다루어야 할 교육 내용 요소에만 집중적인 관심을 보여 왔을 뿐 정의적 측면은 간과한 면이 있다. 몰입 독서(engaged reading, Guthrie & Wigfield, 1997; Miller & Meece, 2001; Oldfather & Wigfield, 1996)나 문식 실천(literacy practices, Barton, 1997; Barton & Hamilton, 1998; Street, 1984) 등 의 개념에서도 드러나듯, 리터러시에서 정의적 측면은 리터러시 활동에 대한 자발적 참여와 지속가능성을 담보하는 심리적 기제로서 중요하게 다루어야 한다. 이는 디지털 리터러시에서도 다르지 않으며, 특히 교육의 장면에서 그 중요성은 더욱 증대된다고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 디지털 리터러시의 정의적 영역에 주목하고자 한다.

그런데 디지털 리터러시 교육에서의 정의적 영역은 양면적 속성을 보이며 특히 부정적 측면이 부각된다는 점에서 지난 세기 리터러시 교육에서 다루어 온 정의적 영역과는 차별화된다. 즉, 인쇄 매체 리터러시 교육에서의 정의적 영역은 대개 학습자에게 꼭 필요하지만 아직 미발달 상태에 있어 교육의 대상으로 삼아 장려해야 할 심리적 기제로 간주되었다. 하지만 현재 디지털 환경에서 부각되고 있는 정의적 영역은 학습자들이 일상의 경험을 통해 이미 상당 부분 경험하고 있음에도 불구하고 바람직한 사회 구성원으로 성장하고 살아가기 위해서는 오히려 ‘제거되거나 통제되어야 할’ 부정적인 것으로 인식되는 경향이 강하다. 과몰입, 폭력성, 음란성, 부도덕성 등을 들어 학습자의 디지털 경험에 대한 우려를 표명하는 것이 그 대표적인 예이다. 이처럼 부정적 측면이 부각되면서 디지털 리터러시와 관련된 인지적 요소뿐만 아니라 장려하고 촉진시켜야 할 정의적 요소까지도 연구 및 교육의 장에서 제대로 논의되지 못하고 있다.

이러한 현실을 개선하려면 우선 디지털 리터러시의 정의적 영역에 대한 면밀한 탐색이 이루어져야 하고, 이를 토대로 평가 도구를 개발하여 이 영역에 대한 학습자들의 실태를 정확하게 진단해야 하며, 그 결과에 따라 바람직한 교육의 방향을 설정해야 한다. 이 계획의 일환으로 본 연구에서는 디지털 리터러시 정의적 영역의 특성을 구체화하고, 디지털 리터러시의 정의적 영역과 관련된 기존의 평가 도구를 검토할 것이다. 이를 토대로 본 연구의 마지막 부분에서는 디지털 리터러시 정의적 영역 평가 도구 개발을 위한 시사점을 도출하고자 한다.

## II. 디지털 리터러시 정의적 영역의 특성

그간 디지털 리터러시와 관련된 연구는 인지적 측면과 정의적 측면 양 방향에서 다양한 방식으로 수행되어 왔다. 우선 인지적 측면의 연구는 디지털 공간에서 개인이 어떻게 다양한 정보에 접속하며, 얻은 정보를 어떻게 이해·해석·평가·적용하는지에 대해 심도 있게 탐색해 왔다(예를 들어 Gilster, 1997; Leu et al., 2004; OECD, 2011). 반면 정의적 영역에 대한 연구는 대체로 개별적·부분적으로 이루어진 경향이 강하다. 한 예로 디지털 텍스트에 대한 읽기 태도 연구(McKenna et al., 2012)는 디지털 매체에 대한 태도를 탐색하였다는 점에서 의의가 있지만, 상당 부분 인쇄 매체 리터러시에서 다루어 온 태도 개념에 의존하고 있고 읽기 영역에 국한된다는 점에서 제한적이다.

이에 본 연구에서는 디지털 리터러시 정의적 영역의 특성을 보다 체계적으로 탐색하기 위해 다음 세 가지 질문에 대해 숙고하였다. 첫째, 디지털 환경에서 학습자의 리터러시 실행에 관여하는 정의적 특성을 논의하는 데 이론적·경험적으로 적절한 개념은 무엇인가? 둘째, 디지털 리터러시 정의

적 영역의 특성을 규명하는 과정에서 태도 이론, 동기 이론 등 기존의 정의적 영역 관련 연구의 성과를 어떻게 수용할 수 있을 것인가? 셋째, 디지털 매체의 확산으로 새롭게 대두된 사회적 현상, 즉 과몰입·수용적 소비 경향·윤리적 쟁점(표절, 선정성, 폭력성 등) 등은 디지털 리터러시의 정의적 영역에 어떤 방식으로 수용 가능할 것인가?

위의 질문에 답하기 위해 본 연구에서는 디지털 리터러시, 리터러시의 정의적 특성과 관련된 기존의 연구 성과들을 폭넓게 검토하는 과정을 거쳤다. 그 결과 디지털 리터러시 정의적 영역의 특성을 잠정적으로 다음과 같이 정리할 수 있었다.

첫째, 디지털 리터러시의 정의적 영역은 디지털 공간을 기반으로 한다. 따라서 책 읽기 태도와 같이 인쇄 매체를 기반으로 한 리터러시 실행에서 작용하는 태도, 동기, 흥미 등은 본 연구의 관심에서 다소 벗어나 있다. 물론 관련성이 없지는 않으나 전통적 읽기·쓰기에서 보이는 정의적 특성이 그대로 디지털 공간의 읽기·쓰기로 전이된다고 보기는 어렵기 때문이다(정현선 외, 2014). 예를 들어, 책 읽기 태도가 좋은(높은) 학생이라도 디지털 매체에 대한 경험이나 친숙도의 부족으로 인하여 디지털 리터러시 태도가 좋지(높지) 않을 수 있다. 또한 디지털 기기의 활용에 대한 높은 흥미와 관심으로 인해 전반적으로 긍정적인 디지털 리터러시 태도를 보이는 학생들이 전통적 읽기와 쓰기에 대한 학습 결손 등의 이유로 낮은 읽기 및 쓰기 태도를 지닐 수도 있다. 이러한 가능성을 염두에 둔다면 디지털 리터러시의 정의적 영역은 전통적 읽기·쓰기에서의 정의적 영역과의 관련성을 고려하되 독립적으로 실행되는 요소로 간주될 필요가 있다.

둘째, 디지털 리터러시의 정의적 영역은 한 개인의 인지, 정서, 행동적 경향성을 포괄한다. 즉, 학생들이 디지털 리터러시를 좋아하느냐, 싫어하느냐와 관련한 단일 차원의 태도를 넘어선다는 것이다. 구체적으로 디지털 리터러시의 정의적 영역은 학생들의 동기, 정서, 사회적 차원의 읽기, 쓰기, 의사소통과 관련된 심리적 경향성, 습관, 자세 등을 포괄한 개념으로, 자아효능

감(self efficacy, Bandura, 1977), 동기(motivation, Schiefele et al., 2012), 자기 통제(self regulation, Schunk & Zimmerman, 1994), 태도(attitude, McKenna et al., 2012) 등과 유관하다. 또한 디지털 매체에 대한 과몰입(self indulgence, 김승옥·이경옥, 2007)이나 디지털 리터러시 실행에 관여하는 시민성 및 윤리 의식도 최근 매우 중요한 이슈로 부각되고 있다는 점에서 함께 고려되어야 할 필요가 있다.

셋째, 디지털 리터러시의 정의적 영역은 디지털 리터러시 실행과 관련이 있다. 즉 디지털 기기나 디지털 프로그램을 포함한 매체 그 자체에 대한 반응이기보다는 디지털 매체를 기반으로 한 학습자들의 읽기, 쓰기, 의사소통과 관련이 있다. 그런 점에서 디지털 매체 이용에 필요한 단순 요소(예: 타자 자판 사용 또는 전통적 읽기에서의 문자 습득에 관한 태도 등)나 전문적 요소(예: 디지털 프로그램 코딩을 위한 컴퓨터 언어[C+, htlm 5, java]의 설계, 실행, 해석 등)와 관련된 요인은 주된 관심 사항이 아니다.<sup>2</sup>

요컨대 디지털 리터러시의 정의적 영역은 기존 연구에서 본격적으로 다루어진 개념이기보다는 21세기 문식 환경, 특히 한국 사회의 특수성을 최대한 반영하기 위해 연구자들이 새롭게 주목하고 있는 분야라고 할 수 있다.<sup>3</sup>

- 
- 2 본 연구에서 관심을 갖고 있는 영역이 디지털 매체에 대한 지식과 기능의 측면은 아니다. 그러나 학생의 성별, 주변 디지털 환경의 영향 등에 따라 디지털 기기나 프로그램 등에 관한 선호가 차별적으로 나타날 수 있는 가능성, 그러한 선호나 흥미에 따라 광범위하게 디지털 리터러시의 정의적 영역에 영향을 미칠 가능성은 존재할 수 있다. 이는 향후 평가 도구를 개발하는 과정에서 세심하게 고려해야 할 지점이라 할 수 있다.
  - 3 추후 연구자들은 디지털 리터러시의 정의적 영역을 보다 정치하게 탐색하여 이를 정교하게 설명할 수 있는 개념을 제안할 계획이다.

### III. 디지털 리터러시 정의적 영역 평가 도구의 현황

이 장에서는 II장의 논의를 토대로 하여 디지털 리터러시 정의적 영역과 관련을 맺고 있는 기존 평가 도구들을 검토하고자 한다.

정의적 영역에 대한 평가 도구는 ‘태도(attitude)’를 대상으로 하는 것이 주를 이루고 있다고 보아 본 연구에서도 ‘디지털 리터러시 태도’를 측정하는 평가 도구들을 1차 검토 대상으로, 그리고 ‘동기’나 ‘리터러시 태도’ 등에 대한 평가 도구들을 2차 검토 대상으로 삼고자 하였다. 이처럼 외연을 확장했음에도 불구하고 디지털 리터러시의 정의적 영역과 관련이 있는 평가 도구가 희박하여 연구자들은 검토 대상의 범위를 대폭 확장할 필요가 있다고 판단하였다. 이에 인지적 측면에 초점을 맞춘 디지털 리터러시 평가 도구, 인쇄 매체 리터러시의 인지적 측면을 보다 입체적으로 설명하기 위해 배경 변인의 일부로서 디지털 리터러시를 다루고 있는 평가 도구까지도 분석에 포함하였다. 또한 디지털 리터러시와 관련한 병리적 현상들을 진단하기 위해 개발된 평가 도구 역시 디지털 리터러시의 정의적 영역과의 관련성을 고려하여 검토 대상으로 삼았다. 한편 평가 도구의 일반적 특성을 살피기 위해 각 평가 도구가 측정하고자 하는 대상의 연령에는 제한을 두지 않았다. 이러한 기준에 따라 검토 작업에 포함된 평가 도구는 총 20개로, 이를 간단히 정리하면 <표 1>과 같다.

표 1. 분석 대상 평가 도구

평가 도구	평가 도구	대상	문항 수	목적	평가 구인/항목
읽기 태도	Mckenna & Kear(1990)	초 1-6	20	읽기 태도 평가	1. 여가 목적의 독서 2. 학문 목적의 독서
읽기 태도	최숙기(2014)	초 1-6	17	읽기 태도 평가	1. 여가 목적의 독서 2. 학문 목적의 독서

평가 도구	평가 도구	대상	문항 수	목적	평가 구인/항목
읽기 태도	Heathington (1975)	초 1-6	20 (1-3학년), 24 (4-6학년)	읽기 태도 평가	1. 독서에 대한 느낌(1-3학년용) 2. 독서에 대한 행동(4-6학년용)
읽기 태도	Wallbrown, Brown & Engin(1978)	학년 구분 없음	50	읽기 태도 평가	1. 표현된 독서의 어려움 2. 강화로서의 독서(공유, 소통) 3. 여가로서의 독서 4. 대안적 학습 방법 5. 독서 그룹 6. 읽기 성취 7. 묵독 vs. 낭독 8. 만화책
읽기 태도	Sainsbury & Schagen(2004)	9, 11세	18	읽기 태도 평가	1. 독서 흥미 2. 독서 지원 3. 만화책 / 잡지에 대한 선호
독자의 자기인식 척도	Henk & Melnick(1995)	초 4-6	33	독자의 자기인식 척도 측정	1. 일반문항 2. 진보(PR) 3. 비교(OC) 4. 사회적 피드백(SF) 5. 심리적 상태(PS)
독자의 자기 인식	Chapman & Tunmer(1995)	5세	30	독자의 자기 인식과 독서 수행 간의 관계	1. 능력 2. 태도 3. 어려움
인터넷 읽기 태도 및 행동	Putman(2014)	초 5, 6	71	인터넷 읽기 태도 및 행동 평가	1. 인지 및 행동적 몰입 2. 자기 통제적 행동 3. 불안 4. 가치·흥미 5. 온라인 읽기에 대한 효능감 6. 태도
인터넷 읽기 전략	Coiro & Dobler(2007)	6학년	21	인터넷 읽기 전략 측정	읽기 전 인터뷰(2문항) 설문(12문항) 읽기 후 인터뷰(7문항)
ICILS	IEA	초 4 중 2	33	국제 컴퓨터 정보 소양 평가	1. 정보 수집 및 관리 2. 정보 생산 및 교환 3. 4개의 모듈 제시 4. 맥락 변인 설문
PISA	OECD	15세	배경 변인	국제 학업성취도 평가 연구	1. 읽기, 수학, 과학 / 디지털 읽기 평가(DRA) 2. 배경변인 설문지(학생, 학부모, 교사)
NAEP (읽기, 쓰기)	미 교육부	4, 8, 12학년		설문 일부에 해당 문항이 포함됨	미국 학업 성취도 평가 (배경변인 설문의 내용을 참고한 것으로 평가구인 분석에 포함되지 않음)
PIRLS	IEA	초 4		국제 읽기 능력 향상 연구	

평가 도구	평가 도구	대상	문항 수	목적	평가 구인/항목
국가 수준 학업 성취도 평가	교육부/KICE	초 6, 중3, 고1	36	학업 성취도 평가	1. 학습방법 2. 방과 후 활동 3. 학교생활 4. 가정환경 및 일상생활
인터넷 이용 실태 조사	KISA(2013)	전 국민 (3세 이상)	54	국내 인터넷 환경 및 인터넷 이용 현황 파악	(결과 참조를 위해 검토한 것으로 평가구인 분석에 포함하지 않음)
인터넷 중독 진단척도 타당도 고도화 연구	NIA	중독 의심 학생 대상	요록별 면담질문지	인터넷 중독의 정확한 진단 및 예방 치료	1. 인구통계학적 정보(학교, 가족) 2. 인터넷 사용패턴 3. 경과 4. 진단준거 5. 공존, 배제진단 6. 면담 신뢰도 [인터넷 게임 관련] 1. 통제력 상실 2. 집착 3. 금단 4. 인내심 5. 부작용 6. 분위기 전환
인터넷 윤리문화 실태조사	KISA	초등, 청소년, 성인, 주한 외국인	23(초등), 30(청소년/ 성인), 28(외국인)	인터넷 윤리 문화 파악	1. 악성 댓글(악플) 2. 혐위사실·미확인 정보 유포 3. 사이버폭력 4. 신상 털기 5. 인터넷 문화 수준 제고 노력 6. SNS 및 소셜 댓글
Teens Digital Citizenship	Pew Research Center(2011)	12-17세, 학부모	21(청소년), 15(학부모)	청소년의 디지털 시민성 측정 평가	

〈표 1〉에서 확인할 수 있듯이, ‘리터러시 태도’ 관련 평가 도구는 주로 읽기 태도를 측정하기 위한 목적으로 개발되었다. Mckenna와 Kear(1990)에서는 읽기의 목적을 여가와 학문으로 구분하고 이에 따라 태도 문항을 제작하였다. 초등학생을 대상으로 하였으므로, 여가의 경우 대체로 ‘놀이’와 관련된 것을, 학문의 경우 학교 ‘수업’과 관련된 것을 묻고 있다. 그러나 디지털 텍스트의 실제 읽기 목적은 매우 다양하므로 위의 구분을 그대로 적용하기에는 여러 문제가 따른다. 또한 ‘책’을 주요 읽기 대상으로 설정하여 질문을 만들었던 읽기 태도 평가 문항과는 달리 디지털 읽기에서 읽기 대상은 훨씬 다양하므로 자칫하면 문항 자체에서 매체에 따른 편견을 조장할 우려도 있다. 그러므로 디지털 리터러시의 정의적 영역을 측정하는 평가 도구를 개발하기 위해서는 학생들이 활용하는 매체의 범위 및 사용 목적에 대한 정보를

더 정확히 고려해야 할 필요성이 제기된다.

Heathington(1975)에서는 초등학생의 읽기 태도를 측정하기 위해 저학년에게는 책읽기와 관련한 문장을 제시하고 그에 대한 ‘느낌’을 묻는 방식으로, 고학년에게는 책읽기와 관련한 ‘행동’을 묻는 방식으로 문항을 구성하였다. 저학년의 경우 초인지를 활용하여 자신의 행동을 명확하게 평가하기 힘들 것이라 판단하였기 때문이다. 이는 학생들의 경험이나 지식수준이 평가 도구 구성에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 같은 맥락에서, 학생들의 인지발달의 측면뿐 아니라 디지털 매체에 대한 숙련도 등은 디지털 리터러시의 정의적 영역을 평가하는 데에 영향을 미칠 수 있다.

읽기 태도를 측정하는 각각의 구인이 평가 도구마다 상이하여 한두 가지 구인으로 초점화하기는 어려우나, 기존 평가 도구는 주로 특정한 리터러시 활동에 대한 학습자의 정서적 반응을 묻고 있다는 특징을 보인다. 정서적 반응 이외에도 인지적 신념, 행동적 경향성 등 각 평가 도구에서 제안하고 있는 다양한 구인들은 ‘태도’를 측정하기 위해 고려될 수 있는 항목에 대한 시사점을 제공한다. 예를 들어 독서의 가치 및 독서 결과에 대한 인식이나 자신의 독서 능력에 대한 인식, 적극성, 몰입 등은 학습자가 대상에 대해 어떤 태도를 가졌는지 알기 위해 고려해야 할 항목으로 기능할 수 있다. 마찬가지로 디지털 리터러시의 정의적 영역을 측정하기 위해서도 학생 개인의 신념이나 행동적 요인 등을 고려할 필요가 있을 것이다.

읽기 태도를 직접적으로 다룬 평가 도구 이외에 독자의 자기 인식에 대한 평가 도구(Henk & Melnick, 1995; Chapman & Tunmer, 1995)에서는 자신의 읽기 능력에 대한 초인지나 개인의 정의적 영역을 다루는 문항이 공통적으로 나타났다. ‘내 읽기는 점점 더 좋아지고 있다.’나 ‘내가 읽을 때, 예전보다 남의 도움이 덜 필요하게 되었다.’ 등과 같은 문항이 그러하다. 이러한 초인지는 이후 독자의 태도에 순환적으로 영향을 미칠 수 있으며, 디지털 리터러시 태도에 있어서는 디지털 공간에 대한 참여 정도와 빈도 등과 관련이 될 수 있으므로 디지털 공간의 정의적 영역의 한 속성으로 검토할 필요가

있다.

기존의 리터러시 태도 관련 도구는 전통적인 인쇄 매체 기반의 리터러시 활동을 전제로 하고 있기 때문에 예전부터 리터러시의 정의적 영역을 측정하는 데에 일반적으로 고려해 왔던 인지적·정서적·행동적 요소가 다양하게 반영되어 있음을 알 수 있었다. 그러나 인쇄 매체 기반 리터러시 활동과 디지털 매체 기반 리터러시 활동의 특징이 다르다는 점을 고려한다면, 디지털 리터러시의 정의적 영역을 측정하기 위한 도구가 별도로 개발될 필요가 있다. 기존 평가 도구를 검토해 보면, 읽기 태도의 경우 책을 비롯한 문자 텍스트를 읽는 행위에 한정하여 평가하는 경우가 많다. 그러나 디지털 읽기 태도의 경우 디지털 매체를 활용하여 듣고, 말하고, 읽고, 쓰는 행위 전반에 걸쳐 이루어지므로, 읽기보다 더 광범위한 영역을 포괄할 수 있어야 한다. 또 ‘쓰기’의 경우 인쇄 매체에서의 쓰기가 수정, 퇴고 단계에서 마무리 된다면, 디지털 쓰기 상황에서는 스스로 출판하고 이를 유통하는 과정까지를 포함하는 것이 보다 적절할 수 있다.

디지털 리터러시 실행을 직접적으로 다룬 평가 도구는 인터넷 읽기 (Coiro, 2007; Putman, 2014)나 정보 처리와 관련된 인지 영역 (ICILS, 2013) 등 특정한 양상에 초점을 맞추어 개발되었다는 특징이 나타난다. 이를 평가 도구는 디지털 리터러시 실행과 관련된 국면을 직접적으로 다루었다는 데에는 의의가 있다. 특히, Putman (2014)은 인터넷 읽기 태도 및 행동을 평가할 수 있는 다양한 문항들을 제시하고 있어 본 연구와 직접적으로 관련이 있는 도구라 할 수 있다. 그러나 Putman (2014)에서 제안하고 있는 문항을 세부적으로 살펴보면 평가 구인과 문항이 적정하게 연결되지 않는 부분이 나타남을 확인할 수 있다. 예를 들어 ‘인터넷 읽기 기능 적용에 대한 효능감’ 요인에 해당하는 ‘링크를 클릭하면 어느 웹사이트로 연결될지 미리 추측해 본다.’는 효능감을 평가하는 문항이라기보다는 인터넷 읽기 전략을 평가하기 위한 문항이라고 할 수 있으며, ‘두려움’ 요인에 해당하는 ‘나는 인터넷에서 조사할 때, 수많은 정보 속에서 방향을 잘 잊는다.’는 문항 역시 인터넷 읽기

행동 자체를 평가하기 위한 문항에 해당한다 할 수 있다. 이는 인터넷 읽기의 특성을 고려하고자 하였지만 읽기 행동에 관여하는 심리적 경향성에 대해서는 주의 깊게 포착하지 못하였기 때문으로 해석된다. 이처럼 디지털 리터러시의 정의적 영역이 복합적·다층적 양상을 보이는 디지털 리터러시 실행에 기반을 둔다는 점을 고려할 때, 이를 평가하기 위한 문항은 보다 신중하게 설계될 필요가 있다.

디지털 리터러시 실행과 관련하여 병리적 현상(인터넷 과몰입, 게임 과몰입 등)에 초점을 맞추어 개발된 평가 도구에 대해서도 언급할 필요가 있다. 우선 이들 평가 도구의 경우 인터넷 과몰입이나 게임 과몰입을 경험한 학생을 대상으로 하기 때문에, 일상적으로 인터넷을 사용하거나 평범한 수준에서 게임을 하는 학생이 디지털 공간 속에서 어떤 태도를 갖고 있는지 살펴보기에는 한계가 있다. 예를 들어, '신체적으로 불편한 데가 생겼습니까?(눈 침침, 눈·손목·등의 통증, 입원 등)', '게임을 하느라 끼니를 거르거나 제때 챙겨 먹지 못한 적이 많습니까?', '비용 마련을 위해 타인의 돈을 빼앗은 적이 있습니까?'와 같은 문항은 이미 문항 자체에서 심각한 문제 상황을 내포하고 있다. 그러므로 이를 일반 학생 대상으로 확대하고자 할 경우 '게임 사용 시간을 속인 적이 있습니까?'와 같은 문항은 게임에 대한 자기 통제 능력의 여부나 정도를 묻는 문항으로 변환하여 활용할 수 있을 것이다.

인터넷 과몰입과 게임 과몰입은 사회적으로도 관심이 많은 문제이다. 디지털 리터러시에 관심을 갖는 이들의 보편적인 교육적 관심사 중 하나는 바로 이러한 과몰입 문제를 미연에 방지하고, 위험군에 속할 가능성이 있는 학생들을 걸러 내고자 하는 데에 있을 것이다. 이를 고려할 때에 과몰입에 관여하는 평가 구인을 밝혀 일반 학생들에게 보편적으로 적용 가능한 문항으로 구현하는 것 역시 디지털 리터러시의 정의적 영역을 측정할 수 있는 도구를 개발하는 과정에서 신중하게 고려해야 할 지점이다.

인터넷상의 윤리 문제도 같은 맥락에서 주요하게 다루어야 할 부분이다. 문제 상황의 진단 및 치료를 목적으로 하는 기존의 검사 도구들과는 달

리, 디지털 리터러시의 정의적 영역을 측정하는 평가 도구에서는 도덕과 같은 관련 교과에서 이미 교육 내용으로 다루고 있거나 반영할 수 있는 성질의 내용을 질문으로 다루는 것이 바람직할 것이다.

이밖에도 국가수준 학업성취도 평가, PISA, PIRLS 등 현재 실시되고 있는 다양한 충위의 성취 평가 도구의 배경변인 설문지 분석을 통해, 학습자의 학습 환경이나 디지털 기기를 매개로 한 리터러시 실행에 대한 질문을 확인 할 수 있었다. 이들 배경변인 문항은 학습자가 경험하는 다양한 환경에 대해 포괄적으로 이해하도록 안내한다는 점에서 의의가 있다. 그러나 자신이 사용할 수 있는 컴퓨터나 스마트폰을 가지고 있는지, 그것을 통해 어떠한 활동을 하고 있는지 등과 같은 설문 문항은 디지털 리터러시의 정의적 영역을 보다 풍성하게 설명할 수 있는 데에는 부분적·간접적으로 기여할 수 있으나, 이것으로 정의적 영역 자체를 직접적으로 설명하는 데에는 한계가 있다. 마찬가지로 국가 차원에서 시행되고 있는 인터넷 이용실태조사, 인터넷 윤리 문화조사를 통해 밝혀진 내용 역시 디지털 환경의 구체적인 양상이나 관련 활동들의 전반적인 경향성을 파악하는 데는 도움이 될 수 있으나, 이를 디지털 리터러시의 정의적 영역으로 바로 연관시키기에는 무리가 있어 보인다. 다만, 사람들이 많이 사용하는 디지털 기기나 인터넷 이용 목적, 시간, 빈도 등에 대한 통계적인 수치 등은 디지털 리터러시의 정의적 영역을 측정하기 위한 평가 도구를 개발하는 데 필요한 배경변인을 구성하는 과정에 도움을 줄 수 있을 것이다.

#### IV. 디지털 리터러시의 정의적 영역 평가 도구의 개발 방향

이 장에서는 III장에서 살펴본 내용을 바탕으로 하여 향후 디지털 리터

러시의 정의적 영역 평가 도구를 개발하기 위한 방향 세 가지를 제안하고자 한다.

첫째, 디지털 리터러시의 정의적 영역을 측정할 수 있는, 우리 실정에 맞는 평가 도구를 개발해야 한다. 기존 평가 도구 중에서 디지털 리터러시의 정의적 영역을 중핵적 요인으로 설정하여 이를 측정하고자 하는 평가 도구는 전무하다. 전통적인 리터러시 태도 측정과 관련된 연구는 주로 읽기 교육 분야에서 집중적으로 이루어져 왔다. 읽기 태도 평가 도구 개발에 관한 연구(Heathington, 1975; McKenna et al., 1990), 학생들의 읽기 태도를 실증적으로 조사한 연구(윤준채, 2007; 윤준채 · 이형래, 2007; 이명숙, 1997; 임미성, 2010; 정혜승 · 서수현, 2011; Sainsbury & Schagen, 2004; Wallbrown, Brown & Engin, 1976) 등이 그러하다. 쓰기 태도는 읽기 태도에 비해 많은 연구가 수행되었다고 보기 어려우나, 윤준채(2009) 등을 통해 부분적으로 그 결과를 확인할 수 있다. NAEP, PIRLS, 국가수준 학업성취도 평가 등의 학생 설문 등에서 디지털 리터러시와 관련된 문항이 부분적으로 확인되지만 이 또한 디지털 리터러시의 정의적 영역을 직접적으로 다루었다기보다는 다른 활동과 결합하여 제시하고 있다. 예컨대, 2013년도 국가수준 학업 성취도 평가 중학생 설문에서는 ‘EBS 교육 방송이나 교육청 등에서 제공하는 인터넷 강의 등을 통해 공부한다.’ 등과 같은 문항이 제시되어 있으나, 이는 디지털 리터러시 실행과 관련된 문항이라기보다는 방과 후 학습 활동 양상을 살펴보기 위한 목적으로 제시되어 있다. 기존의 전통적 리터러시 교육과는 변별적인 지점에서의 디지털 리터러시 교육의 필요성이 증대되는 만큼 디지털 리터러시 실행을 경험하고 있는 학생의 정의적 특성을 파악하는 것은 진요한 과제라 할 수 있다. 이를 위해 기존의 평가 도구에서는 다루지 않아 왔던 디지털 리터러시의 정의적 영역을 본격적으로 측정하는 평가 도구를 개발할 필요가 있다.

또한 기존의 디지털 리터러시 또는 디지털 리터러시의 정의적 영역 관련 도구들은 대부분 외국의 학생들을 대상으로 한 평가 도구이기 때문에 우

리 실정에 맞는 평가 도구 개발이 필요하다. 18개국, 약 6만 명 학생들의 컴퓨터·정보 소양을 조사한 결과, 우리나라 학생의 정보 소양 수준은 참여국 평균보다 높으며 특히 최상위 수준 학생 비율이 참여국 중 가장 높은 것으로 나타났다(ICILS, 2013). 외국의 평가 도구를 번역하는 과정에서는 언어적, 기능적, 문화적, 측량적 등가성을 확보해야 한다는 점(Peña, 2007; 장봉기, 2014: 577-578 재인용), 외국의 평가 도구를 사용하여 우리나라 학생의 인터넷 읽기를 측정하였을 때 하위 요인이 달리 설정된다는 점(기세령, 2013) 또한 우리나라 학생을 대상으로 한 평가 도구 개발의 필요성을 방증한다. 따라서 외국의 평가 도구를 그대로 번안하여 사용하는 것보다 우리나라 학생에게 적합한 평가 도구를 직접 개발하는 것이 보다 적절할 것이다.

둘째, 디지털 리터러시의 정의적 영역 전반을 파악할 수 있는 평가 도구 개발이 필요하다. 디지털 리터러시와 직접적으로 관련이 있는 기존의 평가 도구는 인터넷 읽기 성향 및 행동(Coiro, & Dobler, 2007; Coiro, 2009; Putman, 2014), 디지털 읽기 태도(McKenna et al., 2012) 등 디지털 리터러시의 특정 양상인 인터넷 읽기에 초점을 맞추어 왔다. 이 중 가장 많은 문항이 제시되어 있는 Putman(2014)의 경우, 인터넷 읽기에 대한 효능감, 인터넷 읽기 기능을 적용하는 것에 대한 효능감, 동기, 가치/흥미, 자기 조절, 불안의 여섯 개 구인을 71개의 문항을 통해 측정하고자 하였다. 이 같은 연구들은 인터넷 읽기에 동원되는 기능과 태도를 세분화하여 직접적으로 측정하고자 하였다는 데 의의가 있다. 그러나 디지털 리터러시의 경우 읽기와 쓰기의 경계를 구획하기 어렵다는 점, 매체에 따라 그 양상이 다양하게 나타날 수 있다는 점에서, 읽기와 쓰기를 명확하게 구분할 경우 디지털 리터러시 정의적 영역의 양상을 제대로 포착하기 어렵다. 따라서 평가 도구 개발에 있어서는 디지털 공간에서의 소통 양상을 다층적으로 고려할 필요가 있다. 이는 본격적으로 디지털 리터러시의 정의적 영역 평가 도구 문항을 개발할 때, 디지털 공간에서의 정보의 수용·생산·유통(서수현·옥현진, 2014)을 포괄하는 방식으로 구체화될 수 있을 것이다.

또한, 디지털 리터러시의 정의적 영역과 관련한 기준의 평가 도구는 중독이나 병리 현상 등 디지털 공간에서 겪게 되는 특정 경험을 다루고 있어 학생의 정의적 영역 전반의 특성을 파악하기에 어려움이 있다. 한국인터넷진흥원(2013)에는 인터넷 악성 댓글, 허위 사실 유포, 사이버 폭력, 신상 털기 등 인터넷을 이용하면서 발생할 수 있는 부작용에 초점을 맞춘 문항이 제시되어 있으며, 한국정보화진흥원(2013)에도 인터넷 게임 중독 학생의 진단과 처방을 위한 문항만이 제시되어 있다. 그러나 극단적인 인터넷 게임 중독 학생 몇몇을 판별하는 것보다는 ‘디지털 리터러시의 정의적 영역의 평가 결과가 부정적인 학생은 인터넷 게임에 대한 과몰입을 경험하는 경향이 있다.’고 평가하는 것이 보다 많은 학생들의 성향을 의미 있게 설명해 줄 수 있다. 디지털 리터러시가 특정 학생만이 겪는 병리적 현상이 아니라 학생 모두가 경험할 수 있는 자연스러운 리터러시의 한 양상으로 자리 잡았음을 고려할 때에, 일반적인 학생들이 경험하고 있는 디지털 리터러시 정의적 영역을 파악할 수 있는 방향으로 도구를 개발하는 것이 필요하다.

셋째, 디지털 리터러시의 정의적 영역 및 관련 요인을 용이하게 측정할 수 있는 평가 도구 개발이 필요하다. 기 개발된 학생 대상의 디지털 리터러시 양상 관련 평가 도구는 디지털 리터러시의 정의적 영역에 영향을 미칠 수 있는 다양한 배경변인과 문식성 후원자(서수현 · 옥현진, 2012)에 대한 고려가 부족하다. 일례로 ICILS(2013)에서는 컴퓨터 사용 시간, 사용하는 컴퓨터 운영 체제, 컴퓨터를 사용하는 장소 등에 대해 직접적으로 질문하고 있어 주로 하드웨어의 측면에서 학생이 어떤 기기를 보유하고 사용하는지를 살펴보고 있다. 그러나 학생들의 정의적 영역에 영향을 미치는 것은 비단 학생이 사용하는 기기뿐만 아니라, 학생의 인터넷 사용을 통제하거나 장려하는 가족이나 교사와 같은 인적 요인, 학생이 참여하고 있는 디지털 커뮤니티, 학생이 선호하거나 보유하고 있는 디지털 매체 등 다양한 요인들이 존재할 수 있다(서수현 · 옥현진, 2014). 따라서 디지털 리터러시의 정의적 영역을 종합적으로 살펴보기 위해서는 그 자체와 함께 이에 영향을 미치는 다양한 요인들

을 포함하는 것이 보다 타당하다고 할 수 있다.

문항 형식과 관련해서는 기존의 디지털 리터러시 또는 디지털 리터러시 정의적 영역 관련 도구가 리커트 척도(McKenna et al., 2012; Putman, 2014)를 사용하는 경우가 많았으며 부분적으로 서술형 문항(Coiro, & Dobler, 2007)을 사용하는 경우도 있었다. 태도를 측정하기 위해서는 행동의 관찰, 척도 사용, 비형식적 접근, 투사적 접근(Erwin, 2001) 등 다양한 방법이 동원 될 수 있다. 이 중 척도법은 대규모 집단을 대상으로 하는 경우 가장 보편적 으로 사용되는 방식이다(정혜승, 2006). 물론 이 방식은 학생들의 이해 가능성 을 고려하여 정확한 반응을 얻을 수 있도록 진술해야 한다는 점에서 어려움 이 있다. 그럼에도 5점 척도에서 평정되는 일련의 진술로 이루어지는 리커트 척도를 사용한다면, 각 문항으로부터 나온 평정치를 모두 합하여 전체 태도 점수를 산정할 수 있다. 그러므로 리커트 척도를 활용한 평가 도구를 개발하는 것이 검사의 용이성 측면에서 유용하다.

## V. 결론

20세기 인쇄 매체 환경에서 학습자들의 읽기 태도, 쓰기 태도 등과 같 은 정의적 영역은 리터러시 교육과 관련하여 중요한 연구 주제로 다루어졌 으며, 타당한 평가 도구를 개발하고 그 결과를 분석한 연구 성과는 리터러시 교육의 발전에 크게 기여해 왔다. 그러나 앞서 살펴본 것처럼, 매체 환경이 급속도로 변화한 현 시점에서 학습자들의 디지털 리터러시 정의적 영역을 타당하게 평가하고 이를 교육 계획 수립에 활용하고자 하는 연구는 거의 찾 아보기 어렵다.

20여 개의 기존 평가 도구를 검토한 결과, 현재 우리나라 실정에 맞는 실제적인 평가 도구가 부재하다는 것, 디지털 리터러시의 정의적 영역을 규

정하는 개념에 적합하도록 정의적 영역 전반을 다루면서도 이를 용이하게 측정할 수 있는 평가 도구 개발이 필요하다는 것을 확인하였다. 동시에 다양한 평가 도구에 대한 검토를 통해 교육 현장에서 활용 가치가 높은 평가 도구의 특성에 대한 시사점도 얻을 수 있었다. 디지털 리터러시는 학생들이 처한 리터러시 환경과 밀접하게 관련되어 있으므로, 이에 영향을 미치는 배경 변수들에 대한 고려가 필요하다. 또한 병리적 현상의 진단과 처방에서 벗어나 이를 보편적인 시각에서 바라보고 평가하여 그 결과로 학생들의 상태를 설명해 줄 수 있는 평가 도구가 필요하다.

후속 연구에서는 먼저 디지털 리터러시 정의적 영역의 개념을 명료화하고, 평가를 개발을 위해 구체적인 평가 구인과 세부 항목을 추출할 필요가 있다. 이런 과정을 거쳐 실제로 평가 도구가 개발되면 다음과 같은 교육적 효과를 기대할 수 있을 것이다.

우선 이 도구를 통해 디지털 리터러시 전반, 그리고 디지털 리터러시의 정의적 영역과 관련된 교육 계획을 체계적으로 수립할 수 있을 것이다. 또한 평가 도구를 통해 학생들을 실제적으로 평가하고, 이에 대한 실증적 자료를 수집할 수 있게 됨으로써 향후 리터러시 교육 분야에서 이론적 연구와 정책적 연구 등 다양한 주제의 연구들을 추진하는 데 기여할 수 있을 것이다. 또한 디지털 리터러시의 정의적 영역에 영향을 미칠 것으로 가정한 학생의 성별, 학년, 가정환경 등에 대한 구체적인 탐색을 통해 디지털 리터러시 관련 요인들에 대한 연구 주제를 파생시키고 활성화하는 데 기여할 수 있을 것으로 기대한다. 더 나아가 국내외 학제와 연구 성과를 공유하고 교육계와 우리 사회 전반에 이 분야에 대한 관심을 촉구함으로써, 다양한 방식으로 기여할 수 있을 것이다.

우리나라는 앞선 디지털 기술로 인해 디지털 리터러시의 정의적 영역에서 나타날 수 있는 문제를 앞서 경험하고 있는 국가 중 하나이다. 따라서 해당 분야에 대한 연구를 선도적·체계적으로 수행할 필요가 있다. 이 연구는 디지털 리터러시의 정의적 영역을 탐색하는 데에 분명 그 초석이 되어줄 수

있을 것이다. 또한 도구의 개발 과정 및 이를 통한 실증적 데이터 분석을 통해 관련 분야의 정책 추진을 위한 학술적 토대를 제공함으로써, 디지털 콘텐츠 개발과 같은 연구 분야, 그리고 관련 산업 분야의 정책적 판단에 있어 중요한 기초 자료로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

\* 본 논문은 2015. 4. 30. 투고되었으며, 2015. 5. 6. 심사가 시작되어 2015. 6. 3. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 기세령(2013), 「인터넷 독서 성향 검사 도구의 타당도 검증」, 『독서연구』 30, 227-259, 한국독서학회.
- 김수진·박지현·전경희·김미영·이영준·서지희·김민정(2013), 『국제 컴퓨터·정보 소양 연구: ICILS2013 결과보고서』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2014-3-2.
- 김승옥·이경옥(2007), 「아동의 인터넷 게임 중독 및 과몰입의 개념적 이해」, 『어린이 미디어 연구』 6(2), 63-83, 한국어린이미디어학회.
- 노명완·서혁·정혜승·양길석·윤준채(2008), 『노명완 독서종합도구 개발 연구 보고서』, 서울: 한우리.
- 박효수·권정혜·전종수·남길우·고영삼·서보경·구훈정·조성훈·이서현·정호준(2013), 『인터넷 중독 진단척도 타당도 고도화 연구』, 한국정보화진흥원 NIA V-RER-13034.
- 서수현·옥현진(2014), 「디지털 문식성 교육을 위한 학습자 프로파일 구성 요소 탐색」, 『청람어문교육』 52, 87-115, 청람어문교육학회.
- 서수현·정혜승(2012), 「중학생의 읽기 태도 양상」, 『독서연구』 27, 258-284, 한국독서학회.
- 시기자·박인용·구남옥·김완수·구슬기·김준엽·박찬호·김수영(2013), 『2013년 국가수준 학업성취도 평가 결과: 인지적·정의적 특성 및 변화 추이』, 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2014-8.
- 윤준채(2007), 「초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 국제 비교—한국과 미국을 중심으로—」, 『국어교육학연구』 28, 485-517, 국어교육학회.
- \_\_\_\_\_(2009), 「초등학생 필자의 쓰기 태도 발달 연구」, 『작문연구』 8, 277-297, 한국작문학회.
- 윤준채·이형래(2007), 「초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 연구(1)」, 『국어교육연구』 40, 161-190, 국어교육학회.
- 이명숙(1997), 「초등학교 학생들의 읽기 태도 연구 II: 학년, 성별 및 학교지역」, 『교육학논총』 16, 153-168, 대경교육학회.
- 임미성(2010), 『사고 구술(think-aloud)을 활용한 읽기 전략과 태도의 발달 양상 탐구』, 전남대학교 박사논문.
- 임재명·유지열·장세정·이정환·유재민(2013), 『2013년 인터넷 이용 실태 조사』, 한국인터넷진흥원(KISA).
- 장봉기(2014), 「외국 검사도구의 번역 및 타당화 과정에 대한 비판적 검토—국어과 정의적 영역의 검사도구를 중심으로—」, 『국어교육학연구』 49(1), 558-584, 국어교육학회.
- 정현선·정혜승·김정자·민병곤·손원숙(2014), 「초등학생의 매체 문식 활동에 관한 조사 연구」, 『독서연구』 33, 127-170, 한국독서학회.
- 정혜승(2006), 「읽기 태도 구인과 검사 도구의 요건」, 『국어교육학연구』 27, 467-492, 국어교육학회.
- 정혜승·서수현(2011), 「초등학생의 읽기 태도 연구」, 『국어교육』 134, 353-382,

한국어교육학회.

최숙기(2014), 「우리나라 청소년들의 읽기 태도 모형 연구—읽기 목적과 읽기 매체 변인을 중심으로—」, 『국어교육학연구』 49, 734-765, 국어교육학회.

한국인터넷진흥원(KISA)(2012), 『인터넷 윤리문화 실태조사 요약보고서』.

Almasi, J. E., McKeown, M. G., and Beck, I. L. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature, *Journal of Literacy Research*, 28(1), pp. 107-146.

Au, K. H. (1997). Ownership, literacy achievement, and students of diverse cultural backgrounds, In J. T. Guthrie, & A. Wigfield (eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 168-182), Newark, DE: IRA.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.

Barton, D. (1997). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Literacy practices, In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies* (pp. 7-15). New York: Routledge.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E. (1995). Development of Young Children's Reading Self-Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their Relationship With Reading Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), pp. 154-167.

Coiro, J. (2009). *Promoting online reading success: Understanding students' attitudes toward reading on the Internet*. Paper presented at the 54th annual meeting of the International Reading Association, Minneapolis, MN.

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet, *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp. 214-257.

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review, *Educational Psychology Review*, 26 (1), pp. 127-164.

Erwin, P. (2001). *Attitudes and Persuasion*. 고은경 옮김(2006), 『태도와 설득』, 시그마프레스.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. NY: John Wiley & Sons.

Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (1997). *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark, DE: International Reading Associations.

Heathington, B. S. (1975). The Development of Scales to Measure Attitudes toward Reading. Unpublished doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville.

Henk, W. A., Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS)-A new tool for measuring how children feel about themselves as readers, *The Reading Teacher*, 48(6), pp. 470-482.

Hull, G. A. and Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling, *Research in the Teaching of English*, 41(1), pp. 43-81.

Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites*. Pew Research Center.

- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. and Cammack, D. W. (2004). 'Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and other Information and Communication Technologies', In R. B. Ruddell and N. Unrau (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, URL (consulted December 2009): [http://readingonline.org/new\\_literacies/leu/](http://readingonline.org/new_literacies/leu/). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In Alvermann, D. E., Unrau, N. J., & Ruddell, R. B. (Eds.) (2013), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.). (pp. 1150-1181). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U. S. survey, *Reading Research Quarterly*, 47, pp. 283-306.
- McKenna, M. C., & Kear D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers, *The Reading Teacher*, 43, pp. 629-639.
- Miller, S. D., & Meece, J. L. (2001). Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study, *The Journal of Educational Research*, 90 (5), pp. 286-299.
- NAEP (2015). *2015 Reading Student Questionnaire: Grade 4, 8, 12*.
- \_\_\_\_\_. (2015). *2015 Writing Student Questionnaire, Computer-based Assessment: Grade 8*.
- OECD (2011). *2009 PISA Results: Student Online*.
- \_\_\_\_\_. (2012). *2012 PISA Student Questionnaire Form*.
- Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivation for literacy learning, In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reining (eds), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 89-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peña, E. D. (2007). Lost in Translation: Methodological Considerations in Cross-Cultural Research, *Child Development*, 78(4), pp. 1255-1264.
- Putman, S. M. (2014). Exploring dispositions toward online reading—the survey of online reading attitudes and behaviors. *Reading Psychology*, 35, pp. 1-31.
- Sainsbury, M. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven, *Journal of Research in Reading*, 27(4), pp. 373-386.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence, *Reading Research Quarterly*, 47(4), pp. 427-463.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes, In J. T. Guthrie, & A. Wigfield (eds), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction* (pp. 34-50). Newark, DE: International Reading Association.
- \_\_\_\_\_. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- WallBrown, F. B. & Engin, A. (1978). A factor analysis of reading attitudes dona wirh

- measures of reading achievement and scholastic aptitude, *Psychology in this Schools*, 15, pp. 160-165.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement, In J. T. Guthrie, & A. Wigfield (eds), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction* (pp. 14-33). Newark, DE: International Reading Associations.

## 디지털 리터러시의 정의적 영역 평가 도구 개발 방향에 대한 탐색적 연구

김지연 · 김종윤 · 서수현 · 옥현진

디지털 기반 의사소통이 확산됨에 따라 디지털 리터러시의 중요성이 강조되고 있으며, 이와 관련한 연구 성과도 축적되고 있다. 그러나 기존 연구들은 디지털 리터러시의 인지적 측면에 주목했을 뿐, 정의적 측면에 대해서는 간과해 왔다. 이에 연구자들은 디지털 리터러시 정의적 영역의 특성을 구체화하고, 디지털 리터러시의 정의적 영역과 관련된 기준의 평가 도구를 검토하고자 하였다. 20여 개의 기준 평가 도구를 검토한 결과, 현재 우리나라 실정에 맞는 실제적인 평가 도구가 부재하다는 것, 디지털 리터러시의 정의적 영역을 규정하는 개념에 적합하도록 정의적 영역 전반을 다루면서도 이를 용이하게 측정할 수 있는 평가 도구 개발이 필요하다는 것을 확인하였다. 또한 디지털 리터러시는 학생들이 처한 리터러시 환경과 밀접하게 관련되어 있으므로, 이에 영향을 미치는 배경변인들에 대한 고려가 필요하며, 디지털 리터러시의 정의적 영역 평가 도구는 병리적 현상의 진단과 처방에서 벗어나 이를 보편적인 시각에서 바라보고 평가하여 그 결과로 학생들의 상태를 설명해 줄 수 있어야만 할 것이다.

핵심어 디지털 리터러시, 정의적 영역, 평가 도구, 디지털 리터러시의 정의적 영역, 평가 도구 개발

## ABSTRACT

# Exploring the Direction for Assessment Tool Development on Affective Domains of Digital Literacy

Kim Jiyoun · Kim Jongyun · Seo Soohyun · Ok Hyounjin

The rapid societal change based on the digital and technological development influences the literacy environment, prompting researchers to explore the new aspects of literacy, namely, digital literacy. Yet, a multitude of literacy studies still have focused mainly on the cognitive aspects of literacy: the affective aspects of literacy do not get the full attention they deserve. As the main research of digital literacy focuses on the cognitive domain, so do the measure and assessment. As one approach to investigate the affective domain of digital literacy and its assessment, this study reviewed the existing assessment tools on the affective domains of literacy, such as reading attitude survey and reader self-concept questionnaire. The analytic result of the 20 available assessment tools revealed the need for developing a new assessment tool, which should consider Korean contexts, ground on more systematic theories, and be useful and straightforward to implement.

**KEYWORDS** Digital literacy, affective domains, assessment tool, affective domains of digital literacy, assessment tool development