

The Effect of Parent Education During Shared Storybook Reading on Utterances and Communication Skills of Children with Vocabulary Delay and Their Parents*

Song, Eun** · Yim, Dongsun***

송 은 · 임동선. 부모교육을 통한 이야기책 읽기 중재가 어휘발달지연 아동과 부모의 상호작용 및 발화에 미치는 영향. 『특수교육』, 2018, 제17권, 제2호, 5-33. **Purpose:** Children with language delay have thought to go through delayed development of emergent literacy skills, which implies the possibility of having reading disorder as with growth. The purpose of this study is to find the effectiveness of the intervention of parent education through shared book reading for children with delayed vocabulary development. **Method:** 13 vocabulary delay children and 8 normal development children at 3-6 years old and their parents were enrolled. Researcher collected language samples during child-parent shared book reading for pre-test. Following pre-test, five rounds of parent education were given. After the program, parent-child interactive reading activity was evaluated in the same form of pre-test. **Results:** For both vocabulary delayed and normal children, average time for reading, the number of turn-takings per minute, parents' using reading strategy, inferred speech, children's speech per minute and story related initiation have shown to have increased. In post-test, the score of literal level story comprehensibility of children with vocabulary delay was higher than that of normal development children. **Conclusion:** Parent education through shared storybook reading is effective in using language strategies and higher level of linguistic ability such as inferencing and the interaction between parents and children have changed in positive aspect.

Key Words : Language Delay, Parent Education, Shared Book Reading, Inference

* This study was supported by Korean government in 2016 (NRF-2016R1D1A1B03935703).

This paper was summarized from the master's thesis of the first author (2017).

** Dept. of Communication Disorders, Ewha Womans University
(First author, E-mail: whiteun00@naver.com)

*** Dept. of Communication Disorders, Ewha Womans University
(Corresponding author, E-mail: sunyim@ewha.ac.kr)

I. 서 론

언어발달지연 아동은 정상발달 아동에 비해 특히 어휘 습득 능력이 제한되어 있으며(Paul, 1996; Rescorla, Robert, & Dahlsgaad, 1997), 상호작용기술의 수행 능력이 일반 아동보다 낮아서 또래와의 관계에 어려움을 보이기도 한다(Paul & Shiffer, 1991). 또한, 이미 읽기 이전(pre-reading) 단계에서 인쇄물 인식(print awareness), 음운 인식(phonological awareness)을 비롯한 문해력의 발달이 정상발달 아동에 비해 지연되며(Boudreau & Hedberg, 1999; Justice, Bowles, & Skibbe, 2006), 이는 추후 읽기 장애로 발달될 가능성이 높다(Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 1999, 2002). 이러한 이유로 학령전기 언어발달지연 아동의 조기중재가 중요하며, 부모교육을 통한 중재는 조기중재의 한 방법으로 제시되고 있다(박원정, 임동선, 2015). 부모는 아동의 언어발달에 있어 중요한 역할을 한다고 보편적으로 알려져 있으며(Landry, Smith, Swank, & Miller-Loncar, 2000; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001), 연구자들은 구체적으로 부모-아동의 상호작용의 양, 아동에 대한 반응, 언어적 자극의 양과 질, 언어교수전략의 사용 등을 아동의 언어 발달적 측면에 영향을 주는 주요 요인으로 지적하고 있다(Roberts & Kaiser, 2011).

연구자들이 중요한 요인으로 제시하고 있는 부모-아동의 상호작용적 측면의 변화를 강조한 부모교육 프로그램으로는 대표적으로 Hanen Center의 It takes two to talk(이하, ITTT)가 있다. ITTT는 발화 이전부터 단어를 조합하여 짧은 문장을 만드는 언어발달단계에 있는 언어발달지연 아동의 부모에게 언어촉진전략을 교육하여 실생활 및 대화 상황에 적용하도록 한다. 이 프로그램의 효과는 언어발달지연 아동과 그 부모를 대상으로 한 연구에서 아동의 의사소통기능이 향상되고(김정미, 이수향, 2007), 부모의 구체적인 언어전략 습득과 부모-아동의 의사소통 행동이 증가하는 것으로 나타났다(Konza, Maloney, & Grafton, 2010).

이러한 부모-아동의 상호작용 중 가장 보편적인 활동으로는 함께 책 읽기 활동(shared book reading)이 있다. 연구자들은 아동이 성인과 함께 책 읽기 활동을 할 때 일어날 수 있는 긍정적인 변화에 주목했다. 언어적 측면에서 볼 때, 아동은 성인과 함께 주목하여 책을 읽으면서 주의 집중력이 향상될 수 있으며 책을 반복해서 읽으면서 자연스럽게 새로운 어휘를 습득할 수 있다. 아동이 책을 통해 어휘집(lexicon)을 점차 확장해 나감에 따라 언어의 의미적 복잡성이 증가하며(Bloome, 1985; Ninio & Bruner, 1978), 이야기에 대해 더 많은 정보를 알게 되며 이를 표현하기 위하여 발화의 길이와 문장의 복잡성이 증가하게 된다(Snow & Goldfield, 1983). 뿐만 아니라 함께 책 읽기 활동은 아동과 성인 간의 자연스러운 의사소통을 통해 이루어지는 상호작용이다. 2세 미만의 영아도 엄마와의 책 읽기 활동에서 그들이 그림에 대해 알고 있는 것을 표현하기 위해 가리키기, 제스처 등으로 의사소통을 한다는 연구 결과(DeLoache &

DeMendoza, 1987; Ninio & Bruner, 1978)는 영아와 부모가 책의 본문을 읽지 않더라도 그림을 보며 상호작용을 주고받을 수 있음을 시사한다. 나아가 아동은 언어적으로 성숙함에 따라 점차 질문, 응답, 반응 등을 통해 자발적으로 성인과 대화에 참여하게 된다(Snow & Goldfield, 1983). 아동은 처음에는 대화에 참여하기 위해 책의 그림이나 동작에 집중하지만, 4-5세 정도가 되면 그림보다는 책에 쓰인 글씨(print)에 집중하기 시작하면서 인쇄물 인식(print awareness) 능력을 갖게 된다. 이러한 과정을 통해 아동이 학령기가 되었을 때의 읽기 능력이나 학습성취에 중요한 초기 문해력이 발달하게 된다(Scarborough & Dobrich, 1994; Sulzby, 1985). 앞에서 언급한 바와 같이 언어발달지연 아동은 이러한 문해력의 발달이 정상발달 아동에 비해 지연되며, 이는 읽기 장애로 발전할 가능성이 높다. 언어발달지연 아동이 추후 취약할 수 있다고 하는 읽기 이해력은 이야기를 듣고 그 이야기에 대한 표상(mental representation)을 만들기 위한 과정으로, 연구자들은 이러한 읽기 이해력과 관련한 과정을 크게 두 단계로 보았다(Rescorla, 2005). 첫 번째 단계인 참조적 이해력(referential comprehension)은 주로 단어나 문장의 그대로의 의미를 이해하는 것이며, 두 번째 단계는 추론적 이해력(inferential comprehension)으로 문맥에서 명시적으로 나타나지 않은 메시지를 파악하고 정의하는 능력으로(Desmarais, Nadeau, Trudeau, Filiatrault-Veilleux, & Maxès-Fournier, 2013) 분석·예측·추론과 같은 상위 언어기술을 말한다(Dickinson & Smith, 1994). 이러한 상위 언어기술과 관련하여 학령전기의 어린 아동도 추론적 사고를 할 수 있는 능력이 있지만, 성인이 명시적으로 추론적 사고를 할 수 있는 질문을 할 때가 아니면 높은 연령의 아동에 비해 그 능력이 떨어지거나 성인이 질문을 통해 추론과 관련한 대화로 유도하지 않으면 스스로 추론의 높은 단계로 대화를 전환하지 않는 것으로 나타났다(Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2010). 이러한 이유로 연구자들은 아동의 읽기 능력 신장을 위해 추론적 사고를 유도할 수 있는 적절한 질문을 하는 것이 중요하며, 특히 언어발달지연 아동을 추론적 대화에 참여하게 함으로써 학령기에 나타날 수 있는 읽기 이해에 관련한 문제를 예방할 수 있다고 밝히고 있다(Norbury & Bishop, 2002; Snow, 1991). 이와 같은 함께 책 읽기 활동이 언어발달지연 아동의 언어발달에 미치는 긍정적인 효과는 학령전기 언어발달지연 아동의 조기 중재에 책 읽기 활동을 활용해야 할 필요성을 시사한다.

또한, 부모-아동의 함께 책 읽기의 횟수와 같은 양적 측면이 아동의 어휘 발달을 예측하는 인자라는 연구(Crain-Thoreson & Dale, 1992; DeBaryshe, 1993) 결과 또한 책 읽기 중재의 필요성을 뒷받침한다. 부모는 일상생활이나 자유놀이 상황보다 책 읽기 대화 상황에서 더 복잡하고 정교하게 말하고(Hoff-Ginsberg, 1991), 언어의 정보제공기능을 빈번하게 사용하여 아동의 어휘 학습을 돕는다(Ninio & Bruner, 1978). 이러한 차이는 책에 제시된 명확한 주제를 아동과 공유하고 대화하는 상황에서 부모가 아동의 질문을 더 잘 이해하고 반응할 수 있기 때문이

다. 장난감 놀이를 하는 동안도 부모와 아동은 장난감에 함께 주목할 수 있으나(joint attention), 한 권의 책을 함께 보는 것이 다양한 장난감을 보는 것보다 효과적일 수 있다(Rodriguez et al., 2009). 비슷한 맥락으로 경도 지적장애가 있는 언어발달지연 아동을 대상으로 한 자유놀이 상황과 책 읽기 상황에서의 자발화 비교 연구에서 책 읽기 상황에서의 아동-검사자 간 의사소통이 양적, 질적으로 유의하게 우수한 것으로 나타났다(Davie & Kemp, 2002). 나아가 상호작용의 질적인 측면에서 볼 때, 부모의 텍스트 외 발화의 추상성(abstraction)의 정도 및 적절한 언어적 전략 사용이 아동이 더 높은 수준의 언어적 표현력과 이야기 이해력을 습득할 수 있도록 한다(De Temple & Snow, 2003; Goodsitt, Raitan, & Perlmutter, 1988; van Kleeck & Beckley-McCall, 2002). 이러한 연구결과를 볼 때 책 읽기 상황에서 부모가 언어적, 상호작용적으로 아동에게 긍정적인 영향을 미칠 가능성이 높으며, 부모에게 효과적인 전략을 교육했을 때 그 중재 효과를 기대할 수 있다.

이러한 책 읽기를 통한 부모교육 혹은 교사교육의 선행연구를 살펴보면, 교육에서 강조하고 있는 내용은 (1) 성인과 아동의 상호작용 변화를 유도하여(Hargrave & Sénéchal, 2000; Whitehurst et al., 1988) 아동의 언어적 발달을 돕는 것과 (2) 아동을 추론적 질문이나 진술에 노출시키는 것(Dickinson & Smith, 1994; Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008; van Kleeck, Vander Woude, & Hammett, 2006)으로 양분되는 경향이 있다.

첫 번째로, 상호작용의 변화를 강조한 교육의 내용은 주로 ‘대화식 책 읽기’로 불리는 Whitehurst 등의 1988년 연구를 따르고 있다. 대화식 책 읽기는 주로 2-3세 아동을 대상으로 하는 상호작용에 중점을 둔 프로그램으로 성인이 아동에게 단순히 책의 본문을 읽어 주는 것이 아니라 질문, 피드백, 반응 유도하기의 상호작용을 통해 아동이 스스로 이야기를 할 수 있도록 유도하여 아동의 언어발달이 일어나는 것을 목표로 하고 있다(Whitehurst et al., 1994). 주로 학령전기의 언어발달지연 아동을 대상으로 한 대화식 책 읽기 중재 연구에서 성인의 언어적 전략(Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996), 아동의 책과 관련된 어휘(Hargrave & Sénéchal, 2000), 질문에 대한 구어적 반응, 다른 낱말 수(Number of Different Word, NDW), 평균발화길이(Mean Length of Utterance, MLU) 및 부모-아동의 책과 관련된 대화차례 주고받기(Crain-Thoreson & Dale, 1999)가 유의하게 증가하였다(Dale et al., 1996). 또한, 가정과 유치원에서 동시에 책 읽기 중재를 했을 때와 유치원에서만 했을 때의 효과를 비교했을 때, 가정에서 부모가 함께 중재했을 때 아동의 표현어휘에서 중재 효과가 나타났다(Lonigan & Whitehurst, 1998). 국내에서도 이러한 대화식 책 읽기를 바탕으로 한 부모교육 프로그램을 진행한 바 있다(오영신, 김정미, 이수향, 2008).

두 번째는 성인이 책의 이야기 안에서 적절한 질문 및 언급을 통해 아동이 예측, 분석과 같은 추론적 사고를 할 수 있도록 유도하는 법을 교육하는 내용이다(Dickinson & Smith,

1994; Hindman et al., 2008; van Kleeck et al., 2006). 아동이 책 읽기 상황에서 분석, 예측과 같은 추론적 발화에 노출되었을 때 수용어휘발달이 촉진되었고(Dickson & Smith, 1994), 언어발달지연 아동에게 읽기 상황에서 사실적 질문 70%, 추론적 질문을 30% 했을 때 사실적, 추론적 수준의 어휘 능력에서 급격한 성장을 보였다(van Kleeck et al., 2006). 이처럼 아동과의 책 읽기 상황에서 성인의 추론적 발화가 중요하다는 것은 많은 연구를 통해 밝혀진 바 있으나, 학령전기의 어린 아동에게는 사실적 질문을 적절하게 썼을 때 혹은 언어발달지연 아동의 경우 오히려 사실적 질문에서 더 많은 도움을 받기도 한다는 연구도 있다(Hindman et al., 2008; Reese & Cox, 1999). 또한, 언어발달지연 아동은 어려운 질문에 오히려 동기가 저하되거나 흥미를 잃을 수도 있다. 그러므로 선행연구처럼(van Kleeck et al., 2006) 아동과의 책 읽기 상황에서 사실적, 추론적 질문을 적절한 비율로 사용하는 것도 중요한 전략이 될 수 있으며, 아동의 반응이나 언어적 발달 수준을 고려하여 추론에 관련한 발화를 성인이 조절해 나가는 것이 필요하다.

그러나 국내 언어병리학계에서는 주로 놀이나 일상생활의 대화를 통한 부모교육이 이루어졌으며(김은경, 2003; 김정미, 이수향, 2007; 박원정, 임동선, 2015; 천성혜, 임동선 2016; 하승희, 2013), 오영신 외(2008)의 대화식 책 읽기 프로그램을 통한 중재 외에는 책 읽기를 통한 부모교육 중재 연구가 이루어지지 않아 책 읽기를 통한 부모교육 중재 연구가 필요한 실정이다. 앞서 언급한 책 읽기가 언어발달지연 아동에게 미칠 수 있는 효과와 책 읽기 활동이 가정에서 부모-아동 간에 보편적으로 이루어질 수 있는 활동임을 고려할 때, 부모교육을 통한 책 읽기 중재를 통해 간접치료의 효과 및 지속성이 극대화될 수 있다.

따라서 본 연구에서는 ITTT와 대화식 책 읽기 프로그램을 참고한 상호작용적 전략(1, 2 회기)과 추론적 책 읽기 전략(3, 4회기)을 모두 포함한 책 읽기 부모교육 프로그램을 구성하였다. 그 구체적인 교육의 내용은 (1) 공동 주목하기, 아동에게 적절하게 반응하기, 아동의 반응 유도하기, 피드백하기 등의 다양한 책 읽기 중재 전략 및 상호작용 기술과 (2) 질문하기 혹은 진술하기를 통해 추론적 발화를 노출하는 전략이 포함된다. 만약, 부모교육의 효과로 부모의 상호작용 기술 및 중재 전략에 변화가 생긴다면, 그로 인해 아동과 부모의 상호작용 및 아동 발화의 양적·질적 측면, 이야기 이해력에 긍정적인 변화가 생길 수 있을 것이다. 구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

첫째, 어휘발달지연 아동과 정상발달 아동의 부모와 아동에게 부모교육을 통한 이야기책 읽기 중재를 했을 때, 두 집단 간 중재 전-후에 부모의 전략적 발화(분당 언어적 전략사용 횟수, 분당 추론적 발화 수)에 유의한 차이가 있는가?

둘째, 어휘발달지연 아동과 정상발달 아동의 부모와 아동에게 부모교육을 통한 이야기책 읽기 중재를 했을 때, 두 집단 간 중재 전-후에 부모와 아동의 상호작용적 측면(책 읽기 시간,

분당 대화차례 주고받기 횟수)에 유의한 차이가 있는가?

셋째, 어휘발달지연 아동과 정상발달 아동의 부모와 아동에게 부모교육을 통한 이야기책 읽기 중재를 했을 때, 두 집단 간 중재 전-후에 아동의 언어적 측면(분당 발화 수, 이야기 관련 대화개시횟수, 평균발화길이(MLU-w), 사실적·추론적 수준의 이야기 이해력 점수)에 유의한 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 서울과 경기도 지역에 거주하는 생활연령 만 3세 0개월에서 만 6세 6개월 남녀 아동과 그 부모 21쌍(정상발달 아동 집단: 남 4명·여 4명, 어휘발달지연 아동 집단: 남 10명·여 3명)을 대상으로 하였다. 어휘발달지연 아동의 대상자 선정 기준은 다음과 같다. (1) 생활연령 만 3-6세 남녀 아동 (2) 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test: REVT, 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연, 2009) 결과 수용 또는 표현 어휘력이 10 퍼센타일 미만으로 (3) 부모 및 교사에 의해 보고되는 신경, 감각, 신체 및 기타 정서 영역의 이상이 없으며 (4) 카우프만 아동용 지능 검사(Korean Kaufman Assessment Battery for Children: K-ABC, 문수백, 변창진, 2003)의 비언어성 지능지수가 85점 이상인 아동이다. 정상 발달 아동의 대상자 선정 기준은 어휘발달지연 아동의 대상자 선정 기준 중 다른 기준은 동일하나, (2) 수용·표현 어휘력 검사에서(김영태 외, 2009) 수용·표현 어휘력이 모두 25 퍼센타일 이상일 것으로 하였다. 또한 부모의 경우, 두 집단 모두 (1) 해당 아동의 주 양육자이며 (2) 인지 및 청력 기관에 문제가 없으며 (3) 이전에 부모-아동 책 읽기를 통한 부모교육을 받은 경험이 없는 자를 기준으로 하여 대상자를 선정하였다(박원정, 임동선, 2005).

두 집단의 동질성을 확인하기 위하여 독립표본 t -검정 실시 결과, 두 집단의 생활연령($t = .523, p > .05$)에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 각 집단의 대상자 정보는 <표 1>에 제시하였다.

실제 부모교육이 실시된 그룹은 모집의 성격상 두 부류로 나눌 수 있다. 첫째, 유치원 그룹(유치원 그룹 1-3)은 주로 유치원이나 어린이집에서 부모교육 대상자를 모집한 후 선별검사를 거쳐 대상자를 어휘발달지연 아동 혹은 정상발달 아동으로 구분했다. 이 그룹의 부모교육은 해당 유치원에서 진행되었으며, 유치원 그룹 2, 3의 경우 연구의 대상에 해당하지 않는 아동의 부모도 함께 참여하였다(대상 연령이 아닌 아동 및 동반장애 아동의 부모). 둘째, 어휘

발달지연 그룹(어휘발달지연 그룹 1-3)은 연구자가 지역 카페에 어휘발달지체로 평가받은 적 있는 아동 및 부모에 대한 모집 공고를 올려 모인 대상자이다. 연구자는 신청자를 가정 방문하여 선별검사를 실시하였으며, 이 그룹의 부모교육은 연구자가 대상자가 거주하는 지역의 세미나 룸을 별도로 대여하여 독립된 개별의 장소에서 진행하였다. 부모교육 그룹별 대상 아동의 연령 및 성별 정보는 <표 2>에 제시하였다.

총 5회기의 교육 중 대상자가 부득이하게 교육에 참여할 수 없음을 미리 연구자에게 공지할 시, 연구자는 그 다음 회기가 시작되기 전에 별도로 교육을 진행하였다. 대상자가 사전 공지 없이 2회 이상 부모교육에 불참하거나 중도에 그만두기를 원했을 경우 그 대상자는 중도에 연구에서 제외되었는데, 부모교육에 참여하던 2명의 대상자가 이러한 이유로 대상에서 제외되었다.

<표 1> 각 집단 연구 대상자 정보

집단	생활연령 (SD)	동작성 지능 ^a (SD)	REVT ^b 검사 원점수	
			수용어휘 (SD)	표현 어휘 (SD)
어휘발달지연 아동 (N=13)	50.46 개월(11.61)	99.77(10.47)	22.71(14.63)	26.29(15.83)
정상발달 아동 (N=8)	53 개월(9.23)	112.5(11.48)	59.25(19.07)	58.38(14.56)

^a 카우프만 아동용 지능 검사(Korean Kaufman Assessment Battery for Children: K-ABC, 문수백, 변창진, 2003)

^b 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test: REVT, 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연, 2009)

<표 2> 부모교육 실시 그룹별 대상 아동 정보

그룹	어휘발달지연 아동 (N=13)		정상발달 아동 (N=8)	
	연령(SD)	성별	연령(SD)	성별
유치원 1	5세	남	5세 2개월	여
			6세(7.07)	여
유치원 2	3세 11개월	남	3세 11개월	남
	4세 1개월(1.41)	남	3세 11개월	남
			3세 11개월	여
			3세 11개월	여
유치원 3			4세 2개월(1.34)	남
			4세 4개월	남

<표 2> 부모교육 실시 그룹별 대상 아동 정보 <계속>

그룹	어휘발달지연 아동 (N=13)		정상발달 아동 (N=8)	
	연령(SD)	성별	연령(SD)	성별
어휘발달지연 1	6세 6개월	여		
	5세 2개월	남		
	3세 11개월	남		
	3세 1개월	여		
	3세(17.9)	남		
어휘발달지연 2	3세 8개월	남		
	3세 8개월	남		
	3세 7개월(0.58)	여		
어휘발달지연 3	4세 9개월	남		
	4세 5개월(2.83)	남		

2. 연구 설계

1) 연구도구

(1) 사전-사후 평가에 사용된 책의 선정

본 연구에서는 사전-사후의 부모-아동간 책 읽기 상호작용의 측정 및 사실적, 추론적 수준의 이야기 이해력 평가를 위해 연구대상인 3세에서 6세 아동의 수준에 맞는 책을 2권 선정하였다. 첫 번째 책인 *Mooncake*(Asch, 1983)는 저자가 대상 연령을 부모가 책을 읽어 주는 2세부터 혼자 읽는 6세의 아동에게 적절하다고 서문에서 밝히고 있으며, 이 책은 3-5세 아동을 대상으로 한 Hammett, KLEECK와 Huberty(2003) 연구와 van Kleek와 Beckley-McCall(2002)의 연구에서 사용되었다. 본 연구에서는 번역본을 사용했으며, 우리나라에서는 2007년도에 절판되어 대부분의 대상 부모님이나 아동에게 익숙하지 않은 이야기일 것으로 예상되었다. 자료의 객관적 수집을 위해 한 권의 책을 더 선정하였는데, 이는 *뽀로로*와 그 친구들을 주인공으로 한 *나도 할 수 있어요 뽀로로*(키즈아이콘, 2008)이다. 이 책은 방송용 *뽀로로* 애니메이션을 책으로 편집한 형식으로 저자는 3-7세의 아동에게 적당하다고 밝히고 있다. *보름달케이크*(*Mooncake*; Asch, 1983)의 경우 주인공인 달곰(아기곰)이가 보름달을 찾아 우주선을 타고 여행을 가는 이야기, *나도 할 수 있어요 뽀로로*(키즈아이콘, 2008)는 *뽀로로*와 그 친구들이 숲속으로 소풍을 가서 겪는 일에 대한 이야기로 그 주인공이나 에피소드의 친숙도 및 난이도가 비슷하고 본 연구 대상 연령의 아동에게 적절하다고 판단하였다. 책 선정의 타당도를 언어병

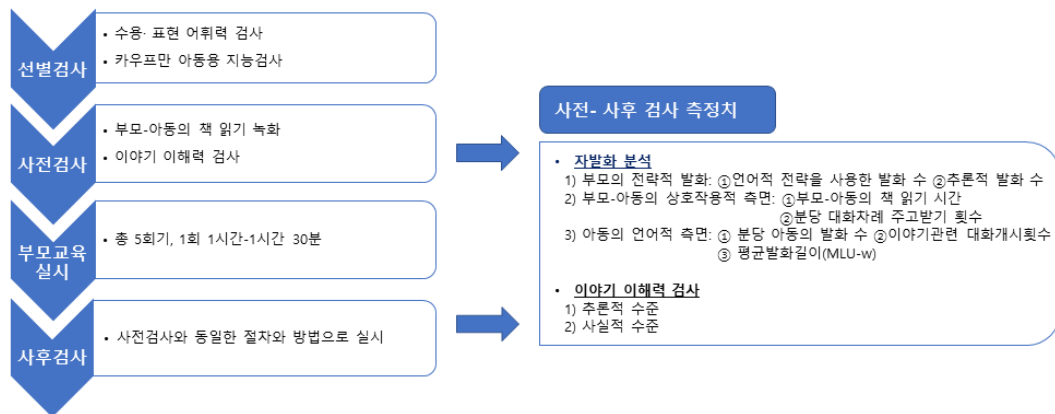
리학과 박사과정에 재학 중이고 언어재활사 1급 자격증이 있는 2인이 검증한 결과, 두 책 모두 대상 연령에 적합하고 이야기 문법에 맞는 기승전결이 있으며, 아동에게 읽어 줄 때 전개 될 수 있는 질문의 유형이나 발화의 난이도가 비슷하다고 판단하였다. 또한, 2권의 책에 대해 사전검사 후 부모를 대상으로 책의 친숙도에 대한 설문을 실시하였으며, 모든 대상자는 두 권의 책을 본 적이 없다고 응답하였다.

(2) 증재에 사용된 책의 선정

부모교육에서 사용된 책은 사전-사후 검사에서 사용한 책과는 다른 책으로, 연구자가 각 회기의 목적에 맞게 미리 선정하였다. 책을 읽을 때 이야기의 친숙도에 따라 부모 전략의 사용 및 질문의 유형이 달라질 수 있다는 선행연구(Goodsitt et al.,1988; Price, Kleeck & Huberty, 2009)에 따라 비교적 부모들이 잘 알고 있는 전래동화와 2-6세 아동 권장 추천도서 목록을 바탕으로 선정하였다.

2) 연구절차

본 연구의 절차는 대상자 모집, 선별검사, 사전검사, 부모교육 5회기, 사후검사로 이루어졌다. 앞서 밝힌 바와 같이 유치원 혹은 인터넷 카페에서 대상자를 모집한 후, 수용·표현 어휘력 검사와 카우프만 아동용 지능 검사의 비언어성 하위 검사를 실시하여 신청 아동이 연구의 대상에 적합하다고 판단되면 사전검사를 실시하였다. 연구 절차와 사전-사후 검사의 측정치를 <그림 1>에 제시하였다.



<그림 1> 연구절차 및 사전-사후 검사 측정치

(1) 사전검사

사전검사에서는 부모-아동간 책 읽기 상호작용이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 기초선 측정을 위해 부모와 아동이 *보름달케이크(Mooncake; Asch, 1983)*와 *나도 할 수 있어요 뽀로로(키즈아이콘, 2008)*, 총 두 권의 책을 읽는 모습을 영상으로 녹화하고, 각 책을 읽는 활동이 완료되면 연구자가 아동의 이야기 이해력 검사를 실시하였다. 이 때 부모는 이야기 이해력 검사의 내용을 들을 수 없도록 별도의 장소에서 대기하도록 하였다.

본 연구의 사전-사후 검사에서 아동의 이야기 이해 정도를 평가하기 위해 사전-사후 검사에서 사실적, 추론적 질문을 하는 것은 윤혜련과 김영태의 2005년도 연구를 참고하였다.

이야기 이해력 검사는 연구자가 이야기를 바탕으로 미리 정한 사실적 질문 8개, 추론적 질문 8개를 질문하는 방식으로 진행되었으며, 이 때 질문에 해당하는 페이지를 펼쳐서 아동이 그림을 보고 이야기에 대한 회상을 할 수 있도록 도왔다. 사실적 질문은 그 페이지의 이야기 혹은 그림에 그대로 드러난 질문이며(예: 뽀로로는 소풍 뭐 타고 갔어?), 추론적 질문은 이야기나 그림에 그대로 드러나지 않아 아동이 이야기의 전후에 미루어 유추하여 대답해야 하는 질문이다(예: 해리가 왔을 때 뽀로로와 크롱은 기분이 어땠을까?). 아동의 반응을 그 적합성에 따라 0-2점으로 채점하였으며, 1점과 2점의 기준은 아동의 답변이 얼마나 구체적이냐에 있다(해리가 기분이 어땠을까? 에 대한 1점 답안 예: 기분이 안 좋아, 2점 답안 예: 슬퍼요, 당황했어요). 이야기 이해력 검사에서 사용한 사실적, 추론적 질문은 선행연구(van Kleeck et al., 2006)에서 제시된 *Mooncake(Asch, 1983)*의 사실적, 추론적 질문의 예시를 참고하였다. 책의 내용에 따른 이야기 이해력 검사가 대상 연령 아동에게 적절한지 검증하기 위해 언어병리학 박사 과정에 재학 중이고 1급 언어재활사 자격증이 있는 2인이 그 타당도를 검토한 결과 해당 연령의 아동에게 적절하다고 판단하였다. 또한, 대상 연령의 평균 정도인 만 4세 6개월의 정상발달 아동 2명에게 예비검사를 실시한 결과, 두 아동이 검사자와 책을 읽고 난 후 질문에 답할 때 검사 절차를 이해하는 데 큰 어려움을 보이지 않았고, 두 책에 대한 사실적, 추론적 질문에서 모두 80점 이상 획득하여 난이도도 적당할 것으로 판단하였다.

(2) 부모교육 실시

각 대상자의 사전검사가 완료된 후 일주일 이내에 부모교육 프로그램을 시작하였으며, 부모교육은 주 1회, 1시간-1시간 30분씩 총 5회기에 걸쳐 실시하였다. 부모교육 프로그램은 부모-아동이 함께 책을 읽을 때 부모의 언어적 중재전략, 상호작용기술 및 추론적 발화의 변화를 통해 아동과 부모의 상호작용 및 아동의 언어능력을 향상시키고자 한 본 연구의 목적에 맞게 설계되었으며, 상호작용기술 및 언어적 전략에 관련한 1, 2회기는 Hanen Center의 It Takes Two to Talk 프로그램 및 대화식 책 읽기(Whitehurst et al., 1994) 프로그램을, 아동의 상

위언어기술을 촉진하기 위한 추론과 관련한 3회기는 van Kleeck 외의 2006년 연구 및 Kleeck 외의 2008년도 연구를 참고하였다. 또한, 4회기의 경우 부모가 이야기 문법에 맞는 사실적, 추론적 질문 및 질문을 할 수 있도록 한 선행연구(Breit-Smith, Kleeck, Prendeville, & Pan, 2017)를 참고하여 구성하였으며, 5회기는 1-4회기의 내용을 종합하고 부모가 직접 책을 가지고 와서 시연해보도록 하였다. 연구자는 ppt 자료로 부모에게 교육 내용을 제시하였으며, 매 회기 부모에게 전략일지를 배부하여 일주일 동안 그 회기에 배운 전략을 가정에서 아동과 책을 읽으며 적용한 후 그에 대해 기록해보면 피드백을 제공하였다. 각 회기당 교육하는 상호작용 전략이나 언어적 전략의 내용이 많기 때문에 교육받은 모든 전략을 일주일 동안 적절하게 사용하는지 부모가 스스로 기록하며 모니터링하고, 그 내용에 대해 연구자가 구체적으로 피드백하기 위해서 전략일지를 기록하는 방식을 채택하였다. 연구자는 부모교육을 각 그룹별로 동일한 절차와 내용으로 진행할 수 있도록 부모교육 실시 전에 각 회기 별 프로토콜 및 강사노트를 준비하였으며, 모든 회기는 부모교육에 참석한 대상자의 동의 하에 녹화되었다. 평균 5-6주 동안 5회기에 걸친 부모교육이 종결된 후, 1주일 이내에 사전검사와 동일한 절차와 내용으로 사후검사를 실시하였다.

(3) 사후검사

사후검사에서는 부모교육의 효과를 살펴보기 위하여 사전검사와 동일한 절차 및 방법으로 부모와 아동이 *보름달 케이크(Mooncake; Asch, 1983)*와 *나도 할 수 있어요 뽀로로(키즈아이콘, 2008)*, 총 두 권의 책을 읽는 모습을 영상으로 녹화하고, 각 책을 읽는 활동이 완료되면 연구자가 아동의 이야기 이해력 검사를 실시하였다.

3) 자료의 분석

사전-사후 검사의 자료 수집 결과의 분석은 부모와 아동이 책을 읽는 모든 시간이 촬영된 영상을 듣고 전사해서 분석하는 과정으로 언어병리학과 석사과정을 졸업하고 언어재활사 2급 자격증이 있는 연구자 1인에 의해 이루어졌다. 종속변수에 대한 모든 값은 사전-사후 검사에서 두 권의 책(*보름달 케이크*, *나도 할 수 있어요 뽀로로*)을 읽는 동안의 수치를 각각 구한 후 그 평균을 구하는 방식으로 산출되었다.

본 연구의 목적은 어휘발달지연 아동 집단과 정상발달 아동 집단의 부모가 교육을 받은 후 책을 읽는 동안 부모의 언어적, 상호작용적 전략의 변화가 일어나는지, 그로 인해 부모-아동의 상호작용 및 아동의 언어적 측면에 효과가 있었는지를 검증하는 데 있으므로 사전-사후 검사를 통해 수집된 부모-아동의 책 읽기 활동 시의 자발화 자료에 대해 (1) 부모의 전략적

발화 (2) 부모-아동의 상호작용적 측면 (3) 아동의 언어적 측면에 대해 분석하였다.

(1) 부모의 전략적 발화

첫 번째로, 부모의 전략적 발화는 연구자가 부모교육 프로그램에서 교육한 전략을 사용하는 발화를 의미하며, 크게 부모의 (1) 언어적 전략을 사용한 발화와 (2) 추론적 발화이다. 언어적 전략은 대화식 책 읽기(Whitehurst et al., 1994) 프로그램과 van Kleeck와 Beckley-McCall(2002)의 연구를 참고한 (1) 주의 집중·유지 전략 (2) 설명하기 전략 (3) 반응 유도하기 전략 (4) 반응하기 전략이며, 한 발화 내에서 부모가 동시에 여러 개의 전략을 사용했다고 코딩할 수 있다. 부모 발화의 추상(abstraction) 정도는 선행연구(Blank, Benzion, & Langer, 1978; van Kleeck, Gillam, Hamilton, & McGrath, 1997)에 따라 4가지 수준으로 분류했으며, 본 연구에서는 level 3, 4에 해당하는 추론적 발화를 부모가 얼마나 사용하고 있는지 그 층 횟수를 구했다. 여기에서의 추론적 발화는 부모가 사용하는 질문 혹은 진술이 모두 포함되며, 책 읽기 중재 전략과는 별도의 카테고리로 코딩했다. 즉, 한 발화는 중재 전략 및 추론적 발화로 동시에 코딩할 수 있다. 한 발화 내에서는 부모가 동시에 여러 개의 전략을 사용한다고 코딩할 수 있는데, 예를 들어 부모가 “저기 토끼 뛰는 것 좀 봐!” 라고 말하면서 동시에 폴짝 뛰는 행동을 흉내냈을 때, 부모의 중재 전략은 (1) “봐!”-주의집중 전략(언어적 환기) (2) 폴짝 뛰는 행동-주의집중 전략(신체적 환기)으로 코딩할 수 있다(van Kleeck & Beckley-McCall, 2002). 그러나 부모가 아동이 무반응일 경우 반응을 유도하기 위해 똑같은 질문을 반복하는 경우와 책의 같은 페이지에서 나열식으로 같은 질문을 사용할 때(예: 뽀로로 책을 보면서 캐릭터의 이름을 나열식으로 질문하는 경우)는 전략 횟수나 추론적 발화 수를 최초 1회만 코딩하는 것으로 정하였다.

한편, 사전-사후 검사의 부모-아동 책 읽기 시간의 폭이 3분 7초에서 19분까지 넓고, 부모의 전략 사용 횟수를 중복하여 코딩했기 때문에 전략 사용 횟수를 시간으로 통제할 필요가 있다고 생각되었다. 이에 선행 연구(van Kleeck & Beckley-McCall, 2002)를 참고하여 부모의 전략 사용 횟수와 추론적 발화의 수를 각각 책 읽기 시간으로 나누는 방식으로 분당 부모의 전략 사용 횟수와 분당 추론적 발화의 횟수를 산출하였다.

(2) 부모-아동의 상호작용적 측면

두 번째로, 부모-아동의 상호작용적 변화를 알아보기 위해 부모와 아동의 책 읽기 시간과 분당 대화차례 주고받기 횟수를 분석하였다. 책 읽기 시간의 경우, 사전-사후 검사에서 두 권의 책을 읽는데 걸린 시간의 평균을 구하여 비교하는 방식으로 분석하였다. 부모-아동의 책 읽기 시간이 증가하였다면, 부모가 아직 글을 읽지 못하는 아동에게 책의 본문을 읽어주기만

하는 것에서 나아가 부모의 텍스트 외 발화에 변화가 생긴 것을 의미하며 이로 인해 부모-아동의 상호작용이나 아동의 발화에 변화가 생겼을 수도 있다. 즉, 책 읽기 행동의 양적인 변화가 일어난 것을 의미한다. 두 번째로, 책 읽기 활동을 하는 동안 아동의 주제유지 능력 및 부모와의 상호작용 정도를 알아보기 위해 부모와 아동의 분당 대화차례 주고받기 횟수를 분석했다. 대화차례 주고받기의 기준은 임동선, 박원정, 천성혜, 이여진과 이지연의 2015년 연구를 따랐으며, 책 읽기 시간을 통제하기 위해 총 횟수를 각 책 읽기 시간에 걸린 시간으로 나누어 분당 대화차례 주고받기 횟수를 최종적으로 산출하였다.

(3) 아동의 언어적 측면

언어발달지연 아동의 상호작용적 특징에 대한 선행연구를 살펴보면 또래보다 대화 개시의 빈도가 적고, 자발화 상황에서도 총 산출 발화 수, 대화차례개시 수가 정상발달 아동에 비해 적은 경향이 있다(박원정, 임동선, 2015; 임동선 외, 2015). 이러한 연구 결과를 바탕으로 아동 발화는 분당 아동의 발화 수, 이야기 관련 대화 개시 횟수를 분석하였으며, 아동 발화의 문법적 복잡성을 알아보기 위해(김영태, 1997) 낱말 수준의 평균발화길이(Mean Length of Utterance in words: MLU-w)를 분석하였다. 분당 아동의 발화 수의 경우, 부모의 전략적 발화 분석과 동일하게 두 책을 읽는 각각의 시간 동안 아동의 총 발화 수를 책 읽기 시간으로 나눈 다음 그 평균을 구했다. 대화 개시의 기준은 이윤경과 이효주(2013), 임동선 외(2015)를 따랐으나, 선행연구(Crowe, Norris, & Hoffman, 2004)에 따라 책과 관련된 내용일 것으로 제한하였다. 또한, 책 읽기 활동 시 산출된 모든 아동 발화에서 아동 발화의 문법적 복잡성을 분석하기 위해 발화의 총 낱말 수를 총 발화 수로 나누어 평균을 구하는 방식으로 단어 수준의 평균발화길이(Mean Length of Utterance in words: MLU-w)를 구하였다(김영태, 1997). 마지막으로 아동의 이야기 이해력 점수의 경우 앞서 언급한 바와 같이 연구자가 미리 선정한 기준에 따라 그 점수를 부여한 후, 두 권의 책에 대한 점수의 평균을 산출하였다.

(4) 자료의 통계적 처리

본 연구에서 수집된 자료는 IBM SPSS statistics ver. 21을 사용하여 분석되었으며, 어휘발달지연 아동과 정상발달 아동 그룹을 대상으로 한 부모교육을 통한 상호작용적 책 읽기 중재가 부모의 전략적 발화(분당 전략 사용 횟수, 분당 추론적 발화의 횟수), 부모와 아동의 평균 책 읽기 시간 및 분당 대화차례 주고받기 횟수 및 아동의 언어적 측면(분당 발화 수, 이야기 관련 대화개시 횟수, 평균발화길이, 사실적·추론적 수준의 이야기 이해력 점수)에 영향을 주었는지 알아보기 위하여 이원혼합분산분석(Two-way mixed ANOVA)을 실시하였다.

4) 신뢰도

연구자는 부모의 언어적 전략 및 추론적 발화 수 및 아동의 발화 수, 이야기 관련 개시 횟수, 대화차례 주고받기 횟수, 평균발화길이(MLU-w)의 평가 결과에 대한 검사자 내 신뢰도 분석을 위해 전체 데이터 중 무작위로 20%에 해당하는 부모, 아동 5쌍의 자료를 선택해서 재분석을 실시하였다. 그 결과 부모 발화 중 언어적 전략 및 추론적 발화 수 93.1%, 아동 발화 수 94.2%, 대화차례 주고받기 92.8%, 아동의 대화 개시 95.6%, 평균발화길이(MLU-w) 92.1%로 일치하였다. 또한, 검사자 간 신뢰도를 측정을 위해 언어병리학과 석사과정을 수료한 제 2 평가자가 전체 자료 중 20%에 해당하는 부모, 아동 5쌍의 자료를 임의로 추출하여 재분석을 실시한 결과, 부모 발화 중 언어적 전략 및 추론적 발화 수 90.2%, 아동 발화 수 93.1%, 대화차례 주고받기 87.3%, 아동의 대화 개시 88.4%, 평균발화길이(MLU-w) 89.1%로 일치하였다.

5) 중재 충실도

연구자가 연구 대상자들에게 적절한 부모교육을 제공하였는지에 대한 충실도를 확인하기 위하여 중재충실도 평가를 실시하였다. 언어병리학과 석사과정을 수료한 1인이 각 중재 그룹별로 2회기의 동영상을 보고 중재충실도 체크리스트를 작성하는 방식으로 이루어졌으며, 체크리스트는 중재 계획, 중재 실행, 중재 평가의 세 항목, 총 10개의 문항으로 구성되었다(박원정, 임동선, 2015). 중재 계획 항목에서는 부모교육에 대한 준비, 중재 실행 항목에서는 각 회기 내용에 대한 이해, 중재 평가에서는 일반화에 대한 내용이 포함되어 있다. 평가자는 연구자가 일관된 방식과 절차로 부모교육을 적절히 수행했으면 1점, 수행하지 않았으면 0점으로 기록했으며, 중재 충실도(%)는 전체문항 수를 적절히 수행한 것으로 평가된 문항 수로 나누어 곱하는 방식으로 구하였다. 그 결과 중재 충실도는 100%로 산출되었다.

6) 중재 만족도

본 부모교육에 대한 참가 부모의 만족도에 대해 알아보고 추후 연구의 한계점을 보완하기 위해 부모교육이 종료된 후 인터넷 상에 구글 설문지를 게시하여 그 주소를 부모에게 전송하는 방식으로 중재 만족도에 대한 평가를 익명으로 응답하는 방식으로 실시하였다. 그 내용은 부모교육이 전반적으로 도움이 되었는지, 다시 참여할 의사가 있는지에 대한 5점 척도의 질문과(1점 = 매우 그렇지 않다, 5점 = 매우 그렇다) 어떤 점에서 도움이 되었는지, 구체적으로 어떤 전략이 도움이 되었는지에 대한 주관식 문항이 포함되어 있다. 부모교육에 참여한 모든 부모에게 중재 만족도 평가의 인터넷 주소를 전송하였으나, 전체 21명 중 15명이 응답하였

다. 그 결과를 살펴보면, 본 부모교육 프로그램이 도움이 되었냐는 질문에는 응답자의 86.7%가 매우 그렇다, 13.3%가 그렇다고 답하였으며 부모교육 참여 기회가 또 주어진다면 다시 참여하고자 하는 의사가 있느냐는 질문에는 응답자의 80%가 매우 그렇다, 20%가 그렇다고 답하였다. 즉, 전체 참여자의 70%에 해당하는 응답자가 모두 중재가 도움이 되었고, 추후 다른 부모교육 프로그램에도 참석할 의지가 있다고 응답한 것을 보아 대상 부모의 중재 만족도가 높은 것으로 나타났다. 구체적으로 어떤 점에서 도움이 되었냐는 질문에는 부모교육을 통해 아동과 소통하는 방식으로 책 읽기 방식이 바뀌었고, 이로 인해 자녀와의 소통이 원활해지고 그로 인해 유대감이 형성되어 정서적 교감도 나누게 되었다는 응답이 많았다. 또한, 교육기간이 길지 않아 아쉽고 장기적으로 시행되어 교육 후 지속적인 관찰이 이어졌으면 좋겠다는 의견이 다수 있어, 추후 연구에 이러한 점을 반영할 필요성이 있다고 생각되었다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 중재에 따른 집단 간 부모의 전략적 발화의 변화

부모교육을 통한 상호작용적 책 읽기 중재가 부모의 전략적 발화에 미치는 효과에 대해 알아보기 위하여 통계 분석을 실시하였다.

1) 분당 언어적 전략 사용 횟수

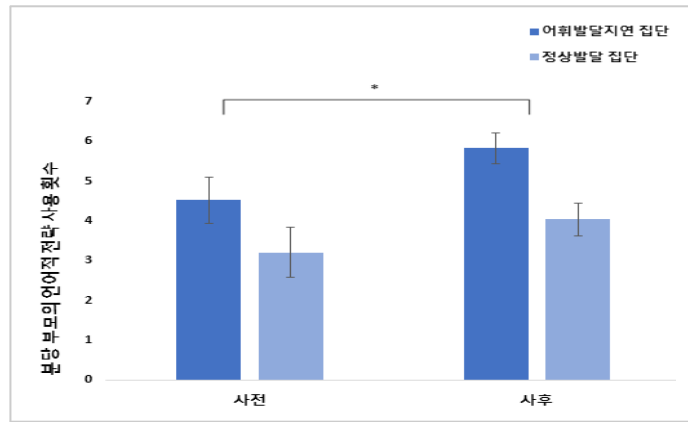
중재 이후 함께 책 읽기 활동 동안 부모의 분당 언어적 전략 사용 횟수에 대한 사전-사후 평가 간 주효과($F(1,19) = 13.49, p < .05$)와 집단 간 주효과($F(1,19) = 4, p < .05$)가 유의하였다. 그러나 사전-사후 평가와 집단 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다($F(1,19) = .684, p > .05$).

2) 분당 추론적 발화 수

중재 이후 함께 책 읽기 활동 동안 부모의 분당 추론적 발화 수에 대해 사전-사후 평가 간 주효과에 유의한 차이가 있었으나($F(1,19) = 33.881, p < .001$), 집단 간 주효과($F(1,19) = .807, p > .05$)와 사전-사후 평가와 집단 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다($F(1,19) = 1.222, p > .05$). 두 집단 간 분당 부모의 언어적 전략사용 횟수 및 추론적 발화 사용 횟수의 기술통계량은 <표 3>, <그림 2>, <그림 3>에 제시하였다.

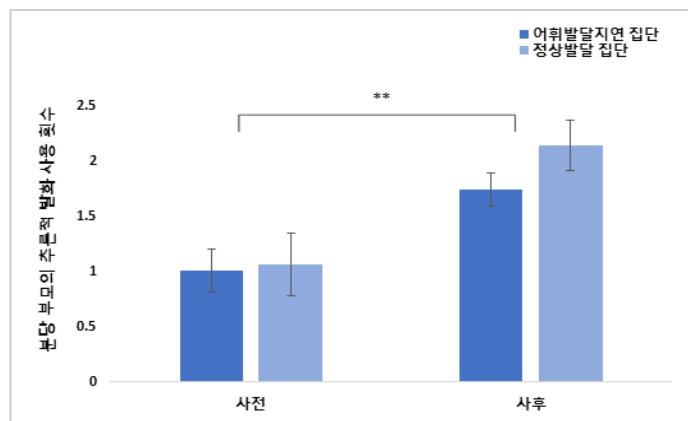
<표 3> 집단 간 분당 부모의 언어적 전략 사용 횟수 및 추론적 발화 사용 횟수

	어휘발달지연 집단 (N= 13)	정상발달 집단 (N=8)
사전검사		
분당 부모의 언어적 전략 사용 횟수	4.52(2.06)	3.21(1.80)
분당 부모의 추론적 발화 사용 횟수	1.01(.69)	1.06(.80)
사후검사		
분당 부모의 언어적 전략 사용 횟수	5.83(1.39)	4.04(1.15)
분당 부모의 추론적 발화 사용 횟수	1.74(.54)	2.14(.64)



* $p < .05$

<그림 2> 집단 간 분당 부모의 언어적 전략 사용 횟수



** $p < .001$

<그림 3> 집단 간 분당 부모의 추론적 발화 사용 횟수

2. 증재에 따른 집단 간 부모-아동의 상호작용적 측면의 변화

부모교육을 통한 상호작용적 책 읽기 증재가 부모와 아동의 상호작용적 측면에 미치는 증재 효과를 알아보기 위해 통계 분석을 실시하였다.

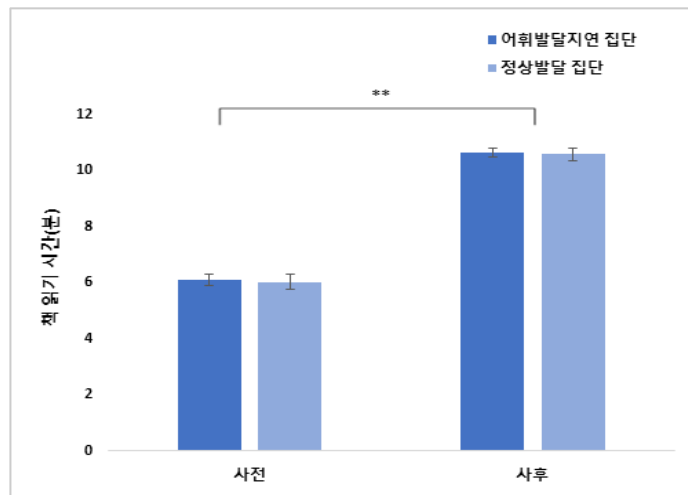
1) 부모-아동의 책 읽기 시간

증재 이후 부모-아동의 책 읽기 시간에 대한 사전-사후 평가의 주효과가 통계적으로 유의하였다($F(1,19) = 44.04, p < .001$). 그러나 집단 간 주효과($F(1,19) = .001, p > .05$), 사전-사후 평가의 책 읽기 시간과 집단 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다($F(1,19) = .003, p > .05$). 두 집단 간 책 읽기 시간의 기술통계량을 <표 4>, <그림 4>에 제시하였다.

<표 4> 집단 간 책 읽기 시간

(단위: 분)

	어휘발달지연 집단(N=13)	정상발달 집단(N=8)
사전검사	6.09(1.68)	6.03(2.12)
사후검사	10.63(4.22)	10.58(2.05)



** $p < .001$

<그림 4> 집단 간 책 읽기 시간

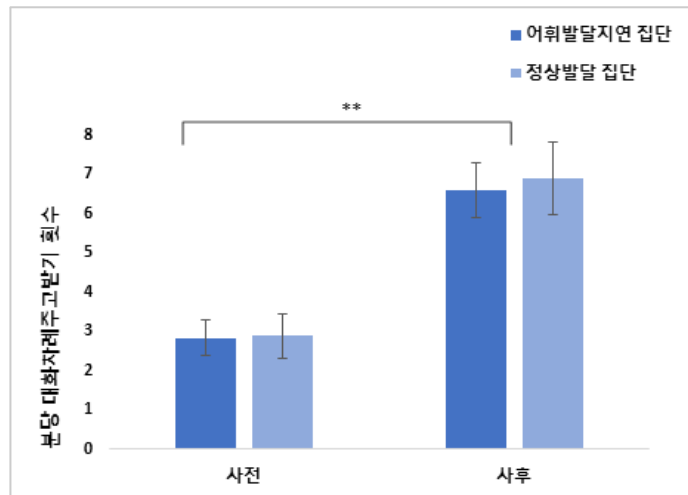
2) 부모-아동의 분당 대화차례 주고받기 횟수

중재 이후 두 집단 간의 부모-아동의 함께 책 읽기 활동 동안 분당 부모와 아동의 대화차례 주고받기 횟수에 대한 사전과 사후 평가 간의 주효과는 통계적으로 유의하였다($F(1,14) = 41.29, p < .001$). 그러나 집단 간 주효과($F(1,14) = .04, p > .05$), 사전-사후 평가와 집단 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다($F(1,14) = .056, p > .05$). 두 집단 간 분당 부모-아동의 대화차례 주고받기 횟수에 대한 기술통계량을 <표 5>, <그림 5>에 제시하였다.

<표 5> 집단 간 분당 부모 - 아동의 대화차례 주고받기 횟수

(단위: 횟수)

	어휘발달지연 집단(N=10)	정상발달 집단(N=6)
사전검사	2.83(1.43)	2.88(1.39)
사후검사	6.59(2.17)	6.89(2.25)



** $p < .001$

<그림 5> 집단 간 분당 대화차례 주고받기 횟수

3. 중재에 따른 집단 간 아동의 언어적 측면의 변화

부모교육을 통한 상호작용적 책 읽기 중재가 아동의 언어적 측면에 미치는 효과 차이에 대해 알아보기 위하여 통계 분석을 실시하였다.

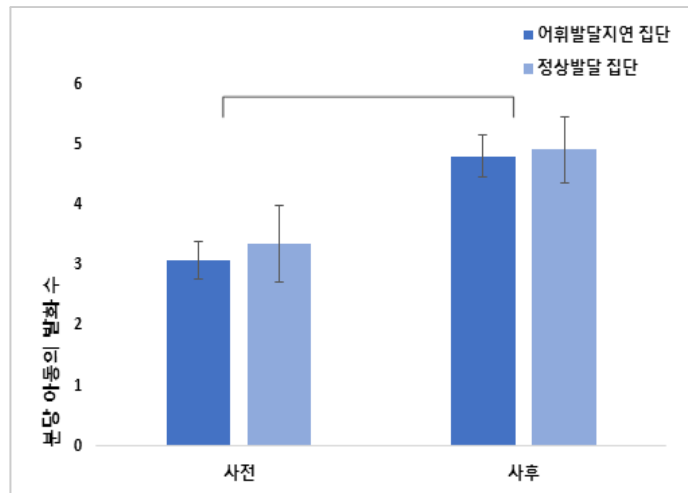
1) 아동의 분당 발화 수

중재 이후 아동의 분당 발화 수에 대한 사전-사후 평가 간 주효과에 유의한 차이가 나타났으나($F(1,15) = 20.054, p < .001$), 집단 간 주효과($F(1,15) = .109, p > .05$)와 사전-사후 평가와 집단 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다($F(1,15) = .82, p > .05$). 두 집단 간 부모-아동의 함께 책 읽기 활동 동안 분당 아동의 발화 수에 대한 기술통계량은 <표 6>, <그림 6>에 제시하였다.

<표 6> 집단 간 분당 아동의 발화 수

(단위: 횟수)

	어휘발달지연 집단(N=11)	정상발달 집단(N=6)
사전검사	3.07(1.13)	3.35(1.79)
사후검사	4.80(1.24)	4.91(1.53)



** $p < .001$

<그림 6> 집단 간 분당 아동의 발화 수

2) 아동의 이야기 관련 대화개시횟수

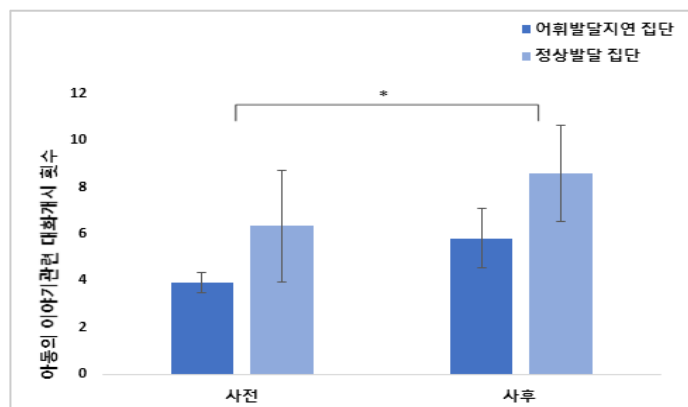
중재 후 아동의 이야기 관련 대화개시횟수에 대한 사전-사후 평가 간의 주효과($F(1,15) = 5.916, p < .05$)에 유의한 차이가 있었으나, 집단 간 주효과 ($F(1,15) = 1.922, p > .05$), 사전-사후 평가와 집단 간 상호작용 효과($F(1,15) = .845, p > .05$)가 유의하지 않은 것으로 나타났다.

3) 아동 발화의 평균발화길이(MLU-w)

중재 후 아동 발화의 평균발화길이(MLU-w)에 대한 집단 간 주효과 ($F(1,16) = 9.945, p < .05$)는 유의한 것으로 나타났으나, 사전-사후 평가 간 주 효과($F(1,15) = .926, p > .05$), 사전-사후 평가와 집단 간 상호작용 효과($F(1,15) = .745, p > .05$)는 유의하지 않은 것으로 중재 효과는 나타나지 않았다. 두 집단 간 부모-아동의 함께 책 읽기 활동 동안 아동의 이야기 관련 대화개시횟수 및 평균발화길이(MLU-w)의 기술통계량은 <표 7> <그림 7>에 제시되어 있다.

<표 7> 집단 간 아동의 이야기 관련 대화개시횟수 및 평균발화길이(MLU-w)

	어휘발달지연 집단(N= 11)	정상발달 집단(N=6)
사전검사		
이야기 관련 대화개시횟수	3.91(1.41)	6.33(5.85)
평균발화길이(MLU-w)	2.01(.46)	2.81(.61)
사후검사		
이야기 관련 대화개시횟수	5.82(4.17)	8.58(5.07)
평균발화길이(MLU-w)	2.32(.57)	2.83(.47)



* $p < .05$

<그림 7> 집단 간 아동의 이야기 관련 대화개시횟수

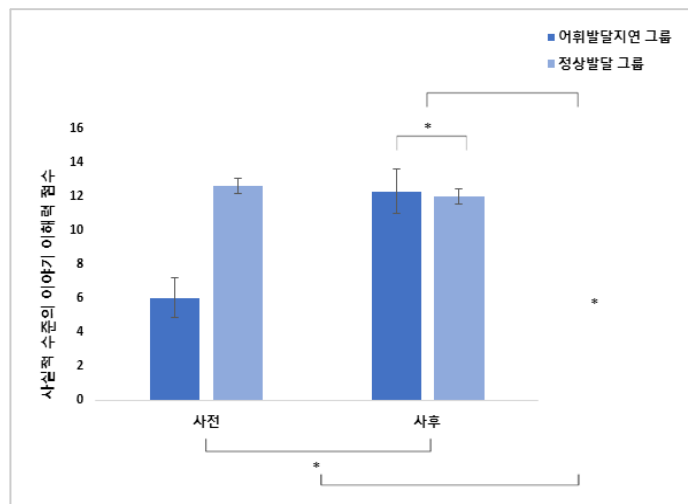
4) 이야기 이해력 점수

중재 후 사실적 수준의 이야기 이해력 점수에 대한 사전-사후 평가 간 주효과($F(1,19) = 6.68, p < .05$), 집단 간 주효과 ($F(1,19) = 6.695, p < .05$), 사전-사후 평가 및 집단 간 상호작용 효과($F(1,19) = 9.968, p < .05$)가 유의미한 것으로 나타났다. 또한, 중재 후 추론적 수준의 이야기 이해력 점수에 대한 집단 간 주효과 ($F(1,19) = 5.60, p < .05$)가 유의미한 것으로 나타났다. 그러나 사전과 사후 평가 간 주효과($F(1,19) = 5.60, p > .05$)와 사전-사후 평가와 집단 간 상호작용 효과($F(1,19) = .726, p > .05$)는 유의미하지 않은 것으로 나타나 중재 효과는 나타나지 않았다. 두 집단 간 부모-아동의 함께 책 읽기 활동 동안 아동의 사실적 수준, 추론적 수준의 이야기 이해력 점수에 대한 기술통계량은 <표 8>, <그림 8>에 제시되어 있다.

<표 8> 집단 간 아동의 사실적, 추론적 수준의 이야기 이해력 점수

(단위: 점)

	어휘발달지연 집단(N=13)	정상발달 집단(N=8)
사전검사의 이야기 이해력 점수		
사실적 수준	6.04(4.26)	12.63(1.30)
추론적 수준	2.50(2.29)	6.06(2.46)
사후검사의 이야기 이해력 점수		
사실적 수준	12.31(4.66)	12.00(1.22)
추론적 수준	4.54(4.06)	6.75(2.82)



* $p < .05$

<그림 8> 집단 간 아동의 사실적 수준의 이야기 이해력 점수

IV. 논 의

본 연구에서는 어휘발달지연 아동과 정상발달 아동 및 그 부모를 대상으로 부모교육을 통한 상호작용적 이야기책 읽기 중재를 실시하였으며, 이러한 부모교육이 함께 책 읽기 활동 시 부모의 전략적 발화(분당 언어적 전략사용 횟수, 분당 추론적 발화 수), 부모와 아동의 상호작용적 측면(책 읽기 시간, 분당 대화차례 주고받기 횟수) 및 아동의 언어적 측면(아동의 분당 발화 수, 이야기 관련 대화개시횟수, 평균발화길이(MLU-w), 사실적·추론적 수준의 이야기 이해력)에 효과가 있는지 알아보려고 하였다.

연구 결과 첫째, 두 집단 모두 부모교육 후에 부모의 분당 언어적 전략사용 횟수와 추론적 발화 수가 유의하게 증가하였다. 이는 매 회기 교육한 다양한 전략을 부모가 학습한 결과로 보인다. 교육에 참석한 아동의 연령과 언어발달수준이 다양하나, 연구자는 부모에게 아동의 언어수준에 맞는 책을 선택하는 법과 언어전략 및 추론적 발화를 아동의 언어발달수준에 맞게 적용할 수 있는 방법을 교육했다. 또한, 부모는 매 회기 아동과 책을 읽으면서 실제로 적용하기 어려웠던 점을 연구자 및 다른 참가자들과 충분히 토론하는 시간을 가졌다. 그 결과, 두 집단 모두 사후 검사에서 부모의 전략적 발화에 유의미한 변화가 일어났다고 생각된다.

둘째, 두 집단 모두 부모교육 후에 책 읽기 시간과 분당 대화차례 주고받기 횟수가 유의하게 증가하였다. 사전검사에서 두 집단 모두 부모가 아동과 상호작용 없이 책의 본문을 읽어주기만 하는 경우가 많이 관찰되었으며, 이 경우 책 읽기 시간은 10분 미만으로 나타났다. 사후검사에서 책 읽기 시간이 유의미하게 증가한 것은 사전검사와는 다른 형태로 책 읽기가 이루어졌다는 것을 의미하며, 구체적으로 연구자가 종속변수로 설정한 부모의 분당 언어전략 횟수, 추론적 발화의 횟수 및 아동의 분당 발화 수가 두 집단 모두 유의미하게 증가하였다. 또한, 부모-아동의 대화차례 주고받기 횟수가 증가했다는 것은 대화 주제 유지시간이 길어졌다는 것을 의미한다. 이는 부모가 부모교육을 통해 아동의 반응을 촉진할 수 있는 다양한 전략을 습득하여 상호작용을 주고받았기 때문이다. 연구자는 상호작용의 유지를 위해 부모가 아동의 반응을 유도한 후 아동의 반응에 대해 다시 한 번 반응하는 전략을 중점적으로 교육했다. 이러한 전략을 자연스럽게 사용하는 반복적인 과정을 통해 부모와 아동의 대화차례 주고받기 횟수가 유의미하게 증가했을 것으로 보인다. 이러한 상호작용적 측면의 변화는 무엇보다 함께 책 읽기 활동에 대한 부모의 인식이 개선된 결과로 볼 수 있다. 교육에 참가한 다수의 부모가 교육 참가 전에는 책 읽기 활동을 단순히 글을 읽지 못하는 아동에게 내용을 전달하는 활동으로 생각하고 정보 전달자의 역할만 하고 있었다고 했다. 중재 만족도 조사에서도 많은 부모가 교육 후 책 읽기 활동을 아동과 상호작용할 수 있는 자연스러운 활동으로 받아들여지게 되었다고 응답하였다. 이와 같은 부모의 인식 개선이 행동의 변화로 자연스럽게 이

어저 상호작용적 측면에 변화가 생긴 것으로 생각된다.

셋째, 아동의 언어적 측면을 볼 때 두 집단 모두 부모교육을 받은 후 아동의 분당 발화 수, 이야기 관련 대화 개시 횟수가 증가하였다. 부모교육을 받은 후 부모가 아동의 다양한 반응을 유도하며 대화를 유지하려고 시도했고, 그 결과 아동의 발화 수가 증가한 것으로 보인다. 선행연구에서는 책 읽기 부모교육이 부모의 전략 사용 횟수를 증가시키고 책 읽기 태도를 변화시키기는 했으나, 아동은 여전히 부모의 주도에 따르는 소극적인 반응만을 보인다는 점을 지적한 바 있다. 즉, 부모의 책 읽기 기능적 측면의 증가에 대한 아동의 참여 및 반응이 증가한 것이지 아동이 주제를 개시하는 능력의 변화를 입증한 연구는 드물다는 것이다(Crowe et al., 2004). 이러한 면에서 볼 때 아동의 이야기 관련 대화개시횟수가 증가했다는 것은 아동 발화에 질적인 변화가 이루어졌다는 점에서 그 의미가 있다. 그러나 아동 발화의 문법적 복잡성을 보여주는(김영태, 1997) 단어 수준의 평균발화길이(MLU-w)에는 유의한 변화가 없었다. 만약, 이러한 평균발화길이가 유의하게 증가했다면, 아동 발화의 질적인 변화가 일어났다는 더욱 강력한 증거가 될 수 있다. 그러나 아동 발화의 구문적 측면에서는 부모교육의 효과가 나타나지 않았으며 이는 본 연구의 한계점이다. 마지막으로, 두 집단 모두 부모교육을 받은 후 아동의 사실적 수준의 이야기 이해력 점수가 유의하게 증가하였다. 또한, 사전-사후 검사와 그룹 간 상호작용 효과가 유의한 것은 사후 검사에서 어휘발달지연 아동 집단이 정상발달 아동 집단에 비해 큰 폭으로 점수가 상승했음을 의미한다. 이는 상호작용적 책 읽기가 특히 어휘발달지연 아동의 사실적 수준의 읽기 이해력에 효과가 있었음을 나타내고 있다. 그러나 추론적 수준의 이야기 이해력 점수는 두 그룹 모두 부모교육 전-후에 유의한 차이가 없었다. 부모-아동의 상호작용적 측면의 변화나 아동 발화의 질적인 측면의 변화가 이야기 이해력에 영향을 미쳤거나, 부모의 적절한 언어적 전략 혹은 추론적 발화가 증가하여 아동의 이야기 이해력을 상승시켰을 수 있다. 본 연구에서는 부모의 추론적 발화를 통해 아동을 추론에 노출될 수 있도록 유도했으며, 이러한 상위언어기술에 노출되는 것이 추론적 수준의 이해력에도 영향을 미칠 것을 기대하였다. 추론적 수준의 이야기 이해력 점수가 유의미하게 상승하지 않은 것은 본 연구의 한계라 할 수 있으나, 본 연구에 참여한 아동이 학령전기의 어린 아동이기 때문에 상위언어기술에 단기간에 노출된다고 해서 이러한 점이 상위언어기술에 즉각적으로 영향을 미치는 것을 기대하기 어려울 수 있으며 이러한 점은 중재 기간의 연장 혹은 지속적인 사후관리로 보완될 수 있다.

이에 따른 본 연구의 제언은 다음과 같다. 본 연구의 목적은 부모에게 책 읽기 전략을 전수하는 데만 있는 것이 아니라 책 읽기 활동을 통한 상호작용적 의사소통을 하는 법을 교육함으로써 궁극적으로는 부모와 아동의 상호작용적 측면 및 아동의 언어적 측면에 긍정적인 효과를 기대하는 데 있다. 부모 주도적인 의사소통을 경계하기 위해 연구자는 매 회기 여러

자료를 통해 상호작용적 책 읽기의 중요성을 강조하였으며, 부모가 전략일지를 작성하며 스스로 점검하는 시간을 가질 수 있도록 하도록 했다. 연구자는 부모의 전략 일지에 대한 구체적인 피드백을 했으나, 실제 부모가 자녀와 책 읽기를 하는 영상을 녹화해서 피드백하는 활동을 포함하지 못한 점은 추후 연구에서는 비디오 녹화 혹은 아동과의 직접 시연 관찰 등을 통한 피드백으로 보완되어야 할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 어휘발달지연 아동 13명, 정상발달 아동 8명으로 대상자 수가 적고, 부모교육 그룹별로 모집 대상자의 특성이 다소 다르다. 추후 연구에서는 교육 내용의 일관성이나 더 큰 중재 효과를 위해 많은 대상자를 모집하고, 그룹별 대상 아동의 특성을 통일해야 할 필요가 있다. 마지막으로 본 연구에서는 아동 발화의 구문적 복잡성에 대해 알 수 있는 평균발화길이(MLU-w)와 추론적 수준의 이야기 이해력 점수에 부모교육의 효과가 나타나지 않았는데, 아동의 언어적 측면의 변화를 관찰하기에는 중재 기간이 다소 짧은 경향이 있다. 또한, 중재만족도 평가에서도 여러 부모가 중재 기간의 연장 혹은 사후관리를 통해 중재 지속성이 유지될 것을 제시하였다. 즉, 현재 5회기, 총 5주 정도의 부모교육을 중간 영상 피드백 회기 3회기를 포함하여 8회기, 총 2달 정도로 진행한다면 사전-사후 검사 사이의 기간이 약 3주에서 한 달 가량 늘어나게 되어 아동 발화의 질적 측면이나 추론적 수준의 이야기 이해력에 대한 보다 정확한 측정이 가능할 것으로 사료된다. 혹은 대상자와 중재 후 일정 기간 동안 직·간접적인 사후관리를 실시한 후 아동의 언어적 측면에 대해 재평가할 수도 있다.

마지막으로 이미 선행연구에서 어휘발달지연 아동을 대상으로 한 책 읽기 부모교육 중재의 효과가 사전-사후 비교를 통해 검증된 바 있으나, 본 연구에서는 정상발달 아동 집단과 그 중재효과 크기를 비교하고자 하였다. 그 결과, 사실적 수준의 이야기 이해력 점수에서 사전-사후 검사와 그룹 간 상호작용이 나타나 중재 후 어휘발달지연 아동의 점수가 정상발달 아동에 비해 큰 폭으로 상승한 것으로 나타났으나, 다른 측정치에서는 두 그룹 간 중재 효과의 차이가 나타나지 않았다. 이러한 점 또한 앞서 말한 바와 같이 중재 기간 및 프로그램을 보완하여 어휘발달지연 아동에게 중재 효과를 극대화할 수 있도록 해야 한다.

참 고 문 헌

- 김영태 (1997). 한국 2-4세 아동의 발화길이에 관한 기초연구. *말-언어장애연구*, 2, 5-26.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). 수용·표현 어휘력 검사(Receptive and expressive vocabulary test: REVT). 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김은경 (2003). 부모교육이 언어발달지체유아의 의사소통 행동 변화에 미치는 영향 - 환경중심 언어중재

- 와 아동중심 언어증재를 중심으로. 유아특수교육연구, 3(2), 177-204.
- 김정미, 이수향 (2007). [It Takes Two to Talk] 부모교육프로그램이 언어발달지체아동의 의사소통과 부모의 행동에 미치는 효과. *Communication Sciences & Disorders*, 12(4), 607-624.
- 문수백, 변창진 (2003). K-ABC 교육·심리 측정도구(Korean-Kaufman assessment battery for children: K-ABC). 서울: 학지사.
- 박원정, 임동선 (2015). 발화분석 어플리케이션을 활용한 상호작용 증진 부모교육이 언어발달지연 아동과 부모의 발화 및 대화차례 개시에 미치는 영향. *Communication Sciences & Disorders*, 20(4), 500-509.
- 오영신, 김정미, 이수향 (2008). 대화식 책읽기 부모교육 프로그램이 언어발달지체아동의 발화와 부모의 행동에 미치는 효과. 유아특수교육연구, 8(3), 139-154.
- 윤혜련, 김영태 (2005). 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해특성. *Communication Sciences & Disorders*, 10(3), 41-56.
- 이윤경, 이호주 (2013). 표현언어발달지체 영유아의 대화차례 주고받기 특성. 특수교육, 12(3), 357-377.
- 임동선, 박원정, 천성혜, 이여진, 이지연 (2015). 자발화 분석을 통한 만 2-5세 아동의 상호작용 기술 특성 및 언어발달지체 아동 비교연구. *Communication Sciences & Disorders*, 20(2), 364-373.
- 천성혜, 임동선 (2016). 발화분석 어플리케이션을 활용한 부모교육 프로그램이 자폐범주성장애 아동과 부모의 발화 개시 및 반응과 대화차례 주고받기에 미치는 영향. 언어치료연구, 25(3), 87-103.
- 키즈아이콘 (2008). 나도 할 수 있어요 뽀로로. 서울: 키즈아이콘.
- 하승희 (2013). 부모교육을 통한 언어증재프로그램 참여에 따른 구개열 영유아의 말-언어발달 비교 연구. 언어치료연구, 22(3), 189-212.
- Asch, F. (1983). *Mooncake*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Blank, A., Benzion, C., & Langer, E. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of "Placebic" information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(6), 635-642.
- Bloome, D. (1985). Reading as a social process. *Language Arts*, 62(2), 134-142.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249-260.
- Breit-Smith, A., Kleeck, A., Prendeville, J. A., & Pan, W. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 345-364.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4),

331-361.

- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology, 28*(3), 421-429.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 28-39.
- Crowe, L. K., Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders, 37*(2), 177-196.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(2), 213-235.
- Danis, A., Bernard, J.-M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology, 18*(3), 369-388.
- Davie, J., & Kemp, C. R. (2002). A comparison of the expressive language opportunities provided by shared book reading and facilitated play for young children with mild to moderate intellectual disabilities. *Educational Psychology, 22*(4), 445-460.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language, 20*(2), 455-461.
- DeLoache, J. S., & DeMendoza, O. A. P. (1987). Joint picture book interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 111-123.
- Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxès-Fournier, C. (2013). Intervention for improving comprehension in 4-6 year old children with specific language impairment: Practicing inferencing is a good thing. *Clinical Linguistics & Phonetics, 27*(6), 540-552.
- De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 16-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*(2), 105-122.
- Goodsitt, J., Raitan, J. G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development, 11*(4), 489-505.
- Hammett, L. A., KLEECK, A., & Huberty, C. J. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 442-468.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have

- limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330-350.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-796.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3-to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224-235.
- Kleeck, A. V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Konza, D., Maloney, C., & Grafton, P. (2010). It takes two to talk: A focused intervention program for parents and children with language delays. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(6), 225-236.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71(2), 358-375.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment, and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(3), 227-251.
- Paul, R. (1996). Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5(2), 5-21.
- Paul, R., & Shiffer, M. E. (1991). Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 12(4), 419-431.
- Price, L. H., Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171-194.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.

- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*(2), 459-472.
- Rescorla, L., Roberts, J., & Dahlsgaard, K. (1997). Late talkers at 2: Outcome at age 3. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(3), 556-566.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(3), 180-199.
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(6), 677-694.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*(3), 245-302.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education, 6*(1), 5-10.
- Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language, 10*(3), 551-569.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly, 20*(4), 458-481.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. C., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development, 72*(3), 748-767.
- Van Kleeck, A., & Beckley-McCall, A. (2002). A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing with preschool siblings: An exploratory study of five families. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*(2), 175-189.
- Van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(6), 1261-1271.
- Van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*(1), 85-95.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(1), 65-83.

국문초록

부모교육을 통한 이야기책 읽기 증재가 어휘발달지연 아동과 부모의 상호작용 및 발화에 미치는 영향*

송 은** · 임동선***

연구목적: 학령전기의 어휘발달지연 아동의 조기증재를 위해 부모교육을 통한 이야기책 읽기 증재를 실시하여 부모와 아동의 상호작용 및 발화에 긍정적 효과가 있는지 알아보고자 하였다. **연구방법:** 만 3;0-6;6세 어휘발달지연 아동과 그 부모 13쌍, 정상발달 아동과 그 부모 8쌍이 연구에 참여하였다. 사전 검사에서 기초선 측정을 위해 책 2권을 함께 읽는 모습을 녹화하여 부모의 전략적 발화(분당 언어적 전략 사용 횟수, 추론적 발화 수), 부모와 아동의 상호작용적 측면(책 읽기 시간, 분당 대화차례 주고받기 횟수), 아동의 언어적 측면(분당 발화 수, 이야기 관련 대화개시횟수, 평균발화길이(MLU-w))를 분석하였으며, 검사자가 책 읽기 후 이야기 이해력 검사를 실시하였다. 총 5회기의 부모교육을 실시한 후, 사후 검사에서 동일한 항목에 대해 측정하였다. **연구결과:** 두 그룹 모두 부모교육 후 부모의 전략적 발화 및 상호작용적 측면에서 유의미한 차이가 나타났으나, 아동의 언어적 측면에 있어 평균발화길이와 추론적 수준의 이야기 이해력 점수에서는 증재 효과가 나타나지 않았다. **결론:** 부모교육을 통한 상호작용적 책 읽기 증재는 부모와 아동의 상호작용 및 발화의 변화에 있어 긍정적 효과가 있었다.

주제어: 언어발달지연, 부모교육, 함께 책 읽기, 추론

* 본 연구는 2016년도 정부의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 기초연구사업임 (NRF-2016R1D1A1B03935703).

본 논문은 제1저자의 석사학위 논문(2017)을 수정 보완하였음.

** 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 (제1저자, E-mail: whiteun00@naver.com)

*** 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 교수 (교신저자, E-mail: sunyim@ewha.ac.kr)

게재 신청일 2018. 3. 19

수정 제출일 2018. 4. 30

게재 확정일 2018. 5. 11