

The Effects and Transferability of the Interactive Book Reading Strategy ILSP Parent Training Program on Parent-Child Interactions and Linguistic Aspects in Low-Income Families

Jeongwon Kim¹, Dongsun Yim^{2*}

¹ Ewha Womans University Center for Child Development and Disability, Researcher

² Dept. of Communication Disorders, Graduate School, Ewha Womans University, Professor

Purpose: This study aimed to examine the effects of the interactive book reading (ILSP) parent training program on parents' and children's linguistic aspects—turn initiation, response, and utterance frequencies per minute—as well as their interactional aspects, including turn-taking frequency per minute. The study also explored the transfer of intervention effects to natural interaction contexts.

Methods: Fifteen parent-child dyads from low-income families with children aged 3 to 6 years participated. They were divided into an experimental group and a control group, and pre- and post-tests were conducted. Interaction videos were collected during book reading and unstructured play. The experimental group received the ILSP parent training program for six weeks, practiced book reading interactions at home, and received researcher feedback. Post-tests followed the same procedure as pre-tests.

Results: In the book reading situation, the experimental group showed a significant increase in response frequency and children's response and utterance frequencies, while parents' turn initiation frequency decreased. This indicates that parents became more responsive to their children's utterances. The turn-taking frequency between parents and children also increased, improving interaction quality. However, in unstructured play, no significant changes were observed, suggesting limited transfer of intervention effects.

Conclusions: The interactive book reading intervention positively influenced parent-child interactions and language development, especially in book reading contexts. However, applying the strategies in unstructured environments was challenging, highlighting the need for further support and long-term approaches to enhance generalization.

Correspondence : Dongsun Yim, PhD

E-mail : sunyim@ewha.ac.kr

Received : August 25, 2025

Revision revised : September 27, 2025

Accepted : October 31, 2025

This article was based on the first author's master's thesis from Ewha Womans University (2025).

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2021S1A3A2A01096102).

ORCID

Jeongwon Kim

<https://orcid.org/0009-0001-3259-4849>

Dongsun Yim

<https://orcid.org/0000-0001-8254-9504>

Keywords: Low-income families, interactive book reading, parent education

1. 서론

유아기는 인간 발달에서 결정적 시기로, 초기 경험과 환경은 이후 전반적인 발달에 중대한 영향을 미친다. 언어발달의 민감기(2세~사춘기) 동안 부모는 자녀와의 질 높은 상호작용을 통해 풍부한 언어 자극과 발달 경험을 제공해야 한다(Huttenlocher et al., 1991; Papalia et al., 2003). 특히, 주 양육자의 언어 자극 방식과 양육 환경은 아동의 언어발달에 중요한 영향을 미친다(Choi & Lee, 2018; Rowe & Goldin-Meadow, 2009). 아동 중심의 허용적 상호작용은 아동 발달에 긍정적인 영향을 미치며, 반면 지시적이거나 주도적인 상호작용은 부정적인 영향을 미친다고 보고된 바 있다(Mahoney & McDonald, 2005). 따라서 부모가 아동에게 성숙한 언어 형태를 모델로 제공하는 것이 중요하다.

또한, 부모의 역할에는 경제적 자원과 같은 환경적 요인도 포함된다. 사회·경제적 지위(socioeconomic status: SES)가 낮은 가정의 아동은 발달에서 불리한 위치에 놓일 가능성이 높다(Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Najman et al., 2004). 저소득층 가정은 부모-아동 상호작용 시간 부족과 언어 자극의 질적 결핍으로 인해 언어발달 지연 위험이 크다(Hart & Risley, 1995). 가정의 경제적 수준은 아동의 언어발달과 학습 능력에 중요한 영향을 미치는 요인으로 꾸준히 연구되고 있다. 사회·경제적 지위가 낮은 가정의 아동은 언어 능력, 낱말 해독, 읽기 유창성, 읽기 이해와 같은 언어 및 읽기 능력에서 높은 사회·경제적 지위를 가진 가정의 아동보다 낮은 성과를 보이는 경향이 있다(Burt et al., 1999; Whitehurst, 1997; Whitehurst & Fischel, 2000).

국내 연구에서도 가정의 경제적 수준이 아동의 언어발달에 미치는 영향을 구체적으로 보여준다. 예를 들어, 만 3세 아동의 언어발달은 부모의 학력과 소득, 그리고 가정환경과 정적인 상관관계를 보였으며(Lee & Kwak, 2008), 저소득 다문화 가정, 저소득 일반 가정, 중산층 일반 가정을 비교한 연구에서는 중산층 일반 가

정의 아동이 언어 및 어휘 능력에서 월등히 높은 수행을 보였다고 밝혔다(Kim & Kim, 2011). 학령기 아동을 대상으로 한 연구에서도 저소득층 아동이 동사 정의 능력에서 중상위층 아동보다 유의미하게 낮은 점수를 보였다는 결과가 제시되었다(Kim, 2014).

국외 연구들 또한 사회·경제적 수준(socioeconomic status: SES)이 언어발달에 미치는 영향을 일관되게 보고하고 있다. SES가 높은 가정의 아동은 영유아 시기부터 다양한 언어 능력에서 우월한 성과를 보이며(Horton-Ikard & Weismer, 2007; Myers & Botting, 2008; Smith & Dixon, 1995; Whitehurst, 1997), SES에 따른 어휘력 격차는 만 18개월부터 이미 나타난다(Walker et al., 1994). 또한, 부모의 소득이 어휘 능력뿐만 아니라 초기 읽기 기술에도 직접적인 영향을 미친다는 연구도 보고되었다(Dulay et al., 2018).

이와 같이, 가정의 경제적 환경은 아동의 언어발달과 학습에 중요한 역할을 하며, 다양한 문화적 맥락에서 공통적이거나 차별적인 영향을 미친다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 저소득층 아동의 언어발달과 학습 격차를 완화하기 위한 맞춤형 개입과 지원 프로그램의 필요성이 더욱 강조된다.

한편, 가정의 사회·경제적 배경은 유아의 문해 환경에 중요한 영향을 미친다(Chaney, 1992; Gray, 1995). 저소득 가정의 경우, 어머니의 책 읽기 빈도가 낮고 자녀와의 문해 활동이 제한적이며, 유아기 자녀를 위한 적절한 그림책 소유와 활용도 부족한 것으로 나타났다(Hansen, 1969). 이러한 문해 환경의 차이는 중류 가정과 비교할 때 더욱 두드러지며, 저소득 가정은 풍부한 문해 환경을 조성하지 못하는 경향이 있다(Dickinson & DeTemple, 1998; Payne et al., 1994).

그러나 저소득 가정에서도 부모가 책 읽기에 긍정적인 태도를 보이거나 가정 내 문해 자원이 풍부한 경우, 유아의 어휘력은 상대적으로 더 높은 수준을 보인다(Shin & Kim, 2008). 이는 가정 내 문해 자료의 접근성과 부모의 긍정적인 태도가 유아의 언어발달에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 보여준다(Sénéchal & LeFevre, 2002). 또한, 가정에서의 문해 경험은 유아의 문해 능력 발달에 직접적인 영향을 미친다. 예를 들어, 부모의 교육 수준이나 가정 소득보다 유아가 경험하는 문해 활동의 유형과 정도가 문해 능력에 더 밀접하게 관련된 것으로 나타났다(Kim & Choi, 1998). 저소득 가정 유아의 경우에도 문해 활동 참여 유형과 정도에 따라 문해 능력의 차이가 발생하는 것으로 밝혀졌다(Payne et al., 1994; Purcell-Gates, 1996).

결론적으로, 저소득층 가정은 일반적으로 문해 자원이 부족하고 부모-자녀 간 문해 활동 기회가 제한적이지만, 부모의 긍정적인 태도와 문해 자료 제공은 이러한 제약을 완화하고 유아의 언어발달을 촉진할 수 있다. 따라서 부모교육을 통해 가정 내 문해 활동을 활성화하고 다양한 문해 자료를 제공하는 실질적인 개입이 필요하다. 이러한 접근은 저소득 가정 유아들에게 풍부한 문해 경험을 제공함으로써 언어적, 인지적 발달의 기회를 확장하는 데 기여할 수 있을 것이다.

이와 더불어, 상호작용적 책읽기와 같은 개입 전략은 아동의 언어발달을 촉진하고 부모-아동 간 긍정적인 관계 형성에 효과적임

이 선행 연구에서 입증되었으며(Blom-Hoffman et al., 2007; Fleury & Schwartz, 2017), SES가 낮은 가정의 아동들에게도 언어 능력을 개선하는 데 있어 유의미한 영향을 미친다고 보고되었다(Bus et al., 1995). 상호작용적 책읽기(interactive book reading)는 성인과 아동이 질문과 답변을 주고받으며 진행되는 방식으로, 아동이 수동적 청취자가 아닌 능동적 참여자가 되어 자연스러운 담화 속에서 어휘를 학습하도록 돕는다(Sénéchal, 1997; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst et al., 1988). 선행 연구에 따르면, 비디오 기반의 대화식 책읽기 교육은 부모의 책읽기 행동을 개선하고, 아동의 발화 빈도와 구문적 복잡성을 증가시키며 상호작용적 참여를 촉진하여 아동의 언어발달에 긍정적인 영향을 미친다고 보고되었다(Blom-Hoffman et al., 2007). 또한, 경도 지적장애 아동은 책읽기 중재를 통해 보다 정교하고 복잡한 발화를 생성하고, 부모와의 상호작용이 증가했다고 나타났다(Davie & Kemp, 2002). 학령전기 자폐범주성장애 아동을 대상으로 한 연구에서는 책읽기 중재가 아동의 어휘력 향상과 구어 참여도 증가에 유의미한 영향을 미쳤다고 보고되었다(Fleury & Schwartz, 2017).

상호작용적 책읽기의 과정에서 부모는 중요한 역할을 하며, 이를 돕기 위한 Hanen Center의 It Takes Two to Talk(ITT) 프로그램은 언어발달 지연 아동의 부모에게 언어 촉진 전략을 교육해 상호작용과 언어발달을 촉진하도록 설계되었다(Manolson, 1992). ITT를 기반으로 한 상호작용적 책읽기 부모교육 프로그램은 아동의 언어발달과 부모-아동 간 상호작용의 질을 향상시키는 데 효과적임이 입증되었다. 연구 결과, 부모의 전략적 발화 사용 증가와 아동의 언어적 참여 및 발화 빈도 향상이 관찰되었다(Song & Yim, 2018; Yim et al., 2018). 또한, 상호작용적 책읽기에서 사용되는 질문 전략은 아동의 발달 수준과 요구에 맞게 조정될 때 효과적이다. 예를 들어, 일반 아동에게는 ‘직접적 질문, 간접적 질문, 진술하기’가 모두 어휘 학습에 효과적이었으며, 직접적 질문이 수용어휘 학습을 빠르게 촉진한다고 밝혔다(Yim & Kim, 2019). 3~6세 아동에게는 직접적 질문이 목표 어휘를 산출하도록 유도하는 데 더 효과적이었다(Yim et al., 2021). 어휘발달 지연 아동은 간접적 질문 방식에서 더 높은 어휘 학습 능력을 보였고(Kim & Yim, 2019), 직접적 질문 전략이 아동의 발달 수준에 적합하게 조정될 때 학습 효과가 극대화된다고 보고하였다(Oh & Yim, 2022). 이는 아동의 언어 능력에 맞는 책읽기 방식의 조정이 중요함을 시사한다.

책읽기 중재에서 목표 어휘의 반복적 노출 또한 중요한 요인으로, 단순언어장애 아동은 반복적 노출 시 일반 아동과 비슷한 학습 성과를 보였고, 목표 어휘를 24회 노출한 경우 12회 노출된 경우보다 표현어휘 습득량이 두 배 증가했다(Kim et al., 2020; Park & Yim, 2019). 이는 책읽기 중재 설계 시 목표 어휘의 적절한 반복과 아동의 개별 특성을 고려해야 함을 시사한다.

결론적으로, 상호작용적 책읽기는 아동의 언어발달과 부모-아동 간 상호작용 개선에 효과적인 중재 전략으로 입증되었다. 특히, 질문 전략과 반복적 어휘 노출은 언어발달 격차를 완화하고 발달 잠재력을 극대화하는 데 중요한 역할을 한다. 이를 통해 부모교육이 가정 내 상호작용적 책읽기를 활성화하여 아동의 언어발달과 교육 격차를 완화하는 데 실질적으로 기여할 수 있음을 보여준다.

그러나 이러한 전략을 저소득층 가정에 적용하고 그 효과를 검증한 연구는 상대적으로 부족하다. 경제적 어려움이 있는 가정의 부모는 언어적 자극과 상호작용 시간이 제한되는 경우가 많아, 이러한 상황에서 상호작용적 책임기와 같은 개입 프로그램은 실질적인 도움이 될 수 있다. 특히 저소득층 가정의 아동은 언어발달 격차를 경험할 가능성이 크기 때문에, 이들을 대상으로 한 효과적인 부모교육 프로그램의 필요성이 더욱 강조된다.

본 연구는 저소득층 가정을 대상으로 상호작용적 책임기 부모교육 프로그램(ILSP)을 실시하여 집단 간 책임기와 자유놀이 상황에서 중재 전후 부모의 언어적 측면(분당 대화 개시 횟수, 반응 횟수, 발화 수)과 아동의 언어적 측면(분당 대화 개시 횟수, 반응 횟수, 발화 수)이 어떻게 변화하는지를 확인하고, 부모와 아동 간 대화 주고받기 횟수와 같은 상호작용적 측면의 향상이 이루어졌는지를 탐구하였다. 언어적 측면과 상호작용적 측면의 하위 분류를 설정한 기준은 선행 연구(Song & Yim, 2018; Yim et al., 2018)를 참고하여 설정하였다. 또한 이러한 효과가 책임기 상황뿐 아니라 자유놀이와 같은 비구조화된 일상 상황으로 전이될 수 있는 가능성을 살펴보고자 하였다.

본 연구의 주요 목적은 책임기 중재가 부모-아동 간 상호작용과 언어적 측면에 미치는 영향을 확인하는 것이다. 이를 위해 책임기 상황뿐만 아니라 자유놀이와 같은 비구조화된 일상적 상호작용 상황에서도 그 효과를 살펴봄으로써, 두 맥락에서 나타나는 변화를 균형 있게 분석하고자 한다. 즉, 본 연구는 책임기 상호작용 상황과 자유놀이 상황 모두에서 부모와 아동의 언어적 능력 및 상호작용 능력의 변화를 확인하는 데 초점을 맞춘다. 부모는 책임기 상호작용 중재를 통해 상호작용 전략을 학습하였으며, 이를 통해 부모와 아동의 언어적 및 상호작용적 측면에서 긍정적인 변화를 기대할 수 있다. 본 연구는 이러한 변화를 책임기 상황에 국한하지 않고 자유놀이와 같은 자연스러운 상호작용 상황으로의 전이효과를 확인하고자 한다. 즉, 책임기 맥락에서 나타난 향상이 자유놀이 상황에도 전이되어 부모-아동 간 언어적·상호작용적 능력이 향상되는지를 살펴봄으로써, 두 맥락에서의 효과를 종합적으로 검증하고자 한다. 이러한 접근은 상호작용적 책임기 전략이 특정 상황에 국한되지 않고, 부모-아동 간 일상적인 상호작용 패턴을 전반적으로 개선할 수 있는 폭넓은 개입 도구로서의 가능성을 탐색하는 데 목적이 있다. 이를 통해 본 연구는 저소득층 가정 아동의 언어발달 격차를 줄이고, 경제적 어려움이 언어발달에 미치는 부정적인 영향을 완화할 수 있는 실질적이고 지속 가능한 개입 방안을 제시하고자 한다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 한국에 거주하는 저소득층 가정의 부모와 자녀를 대상으로 하였다. 저소득층은 2024년 보건복지부가 발표한 ‘기준 중위소득’의 50% 이하에 해당하는 가구로 정의하였다. 연구 참여자

는 사전 설문을 통해 가족 구성원 수와 가구 총 월평균 소득을 보고하였으며, 이를 바탕으로 중위소득 50% 이하의 기준을 충족하는 가구를 선정하였다. 본 연구에서는 다음 기준에 따라 부모와 아동을 선정하였다.

부모는 (1)중위소득의 50% 이하 소득 수준, (2)아동의 주 양육자, (3)인지 및 청력에 이상이 없으며, (4)상호작용 관련 부모교육 이수 경험이 없는 경우로 선정되었다. 연구에 참여한 주 양육자는 대부분 어머니였으며, 통제집단에서 한 명의 아버지가 참여하였다. 아동은 (1)생활연령 36~72개월(만 3~6세)이고, (2)무발화 상태가 아니며, (3)정서적·신체적 장애나 특이한 진단명이 없는 경우를 대상으로 하였다. 아동의 생활연령 분포를 살펴보면, 실험집단($n=9$)은 36개월(만 3세) 4명, 51~58개월(만 4세) 4명, 72개월(만 6세) 1명으로 구성되었으며, 통제집단($n=6$)은 45개월(만 3세) 1명, 55~57개월(만 4세) 3명, 72~73개월(만 6세) 2명으로 구성되었다. 두 집단은 연령 분포에서 차이를 보였으나, Mann-Whitney U 검정 결과 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다($p>.05$).

아동의 비언어성 지능 검사(Korean Kaufman Brief Intelligence Test-Second Edition: KBIT-II, Moon, 2020 또는 Kaufman Assessment Battery for Korean Children-second edition: KABC-II, Moon, 2017)와 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test: REVT, Kim et al., 2009)는 모두 아동을 대상으로 실시하였다. REVT 검사 결과, 실험집단 아동 중 2명은 수용 어휘 점수가 포레 기준 대비 10%ile 미만 수준으로 나타났으며, REVT 기준에 따르면 이 집단은 ‘어휘능력 발달 지체’로 평가되어 언어발달 지연 아동으로 분류될 수 있다. 나머지 아동들은 생활연령에 적절한 언어발달 수준을 보였다.

Table 1. Information on parent-child participants by group

Variable	Experimental group ($n=9$)	Control group ($n=6$)
Parent age (years)	38.89 (5.97)	40.67 (5.16)
Child age (months)	48.33 (12.40)	59.67 (10.84)
Nonverbal IQ (KBIT-II ^a , KABC-II ^b)	107.89 (14.38)	120.67 (13.79)
REVT ^c	Receptive	40.78 (23.34)
	Expressive	48.89 (22.80)
		58.17 (21.67)
		71.00 (18.45)

Note. The values are presented as mean (SD). ^aKBIT-II=Korean Kaufman Brief Intelligence Test-second edition (Moon, 2020). ^bKABC-II=Kaufman Assessment Battery for Korean Children-second edition (Moon, 2017). ^cREVT=Receptive & Expressive Vocabulary Test-receptive (Kim et al., 2009). The REVT results were based on raw scores.

최종 선정된 부모와 아동은 총 15쌍으로, 실험집단($n=9$)과 통제집단($n=6$)의 생활연령, 비언어성 지능(KBIT-II 또는 KABC-II), REVT 수용 및 표현 어휘 점수 정보는 Table 1에 제시하였다.

집단 간 동질성 여부는 Mann-Whitney U 검정을 통해 확인하였으며, 모든 변인에서 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다($p>.05$). 관련 통계 결과는 Table 2에 제시하였다.

Table 2. Results of Mann-Whitney *U* tests comparing background variables between groups

Variable	Mann-Whitney <i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> (two-tailed)
Parent age (years)	23.0	-.475	.689
Child age (months)	11.5	-1.837	.066
Nonverbal IQ (KBIT-II ^a , KABC-II ^b)	11.0	-1.898	.066
REVT ^c			
Receptive	16.0	-1.296	.224
Expressive	11.0	-1.886	.066

Note. Mann-Whitney *U* test results comparing the experimental group (*n*=9) and control group (*n*=6) on background variables. ^aKBIT-II=Korean Kaufman Brief Intelligence Test-second edition (Moon, 2020). ^bKABC-II=Kaufman Assessment Battery for Korean Children-second edition (Moon, 2017). ^cREVT=Receptive & Expressive Vocabulary Test-receptive (Kim et al., 2009). The REVT results were based on raw scores. All *p*-values are based on two-tailed tests.

2. 연구 도구

1) 사전 및 사후 평가에 사용된 책 선정

본 연구에서는 사전 및 사후에 부모-아동 간 상호작용과 발화를 측정하기 위해 언어병리학 석사과정을 수료한 3인이 함께 두 권의 책을 선정하였다. 책의 선정 기준으로는 대상 연령(만 3~6세)에 적합한 난이도, 아동에게 친숙한 소재, 이야기 문법에 맞는 기승전결, 부모가 읽어줄 때 예상되는 발화와 질문의 난이도가 유사한지 여부를 고려하였다(Song & Yim, 2018). 또한, 아동과 부모가 이전에 접하지 않은 책을 선정하기 위해 2024년에 발행된 신간을 우선적으로 검토하였다. 선정된 첫 번째 책인 '미안해, 팬 참아(Kim, 2024)'는 유치원에서 벌어지는 동물 친구들 간의 이야기를 다루고 있어 대상 연령의 아동에게 친숙한 소재와 적절한 대화 유형을 제공할 수 있다고 판단되었다. 두 번째 책인 '타세요, 타!(Heo, 2024)'는 대중교통 버스를 타면서 일어나는 다양한 일화를 동물 캐릭터를 통해 풀어낸 이야기로, 소재의 친숙도와 난이도가 적절하다고 판단하여 선정하였다.

2) ILSP 부모교육 프로그램

상호작용적 책읽기 부모교육 프로그램인 ILSP는 아동과의 책읽기 활동이 왜 중요한지, 책읽기가 아동의 발달에 어떻게 기여하는지, 그리고 효과적으로 책을 읽어주는 방법에 대해 부모에게 교육하는 프로그램이다. 이 프로그램은 언어발달 및 상호작용 향상을 목표로 한 It Takes Two to Talk(ITT) 프로그램과 기존 상호작용적 책읽기 연구의 중재 방법을 통합하여 구성되었으며, Udemy(2023a, 2023b)의 강의 '우리 아이 문해력 쑥쑥! 책과 함께 하는 집 만들기' 이론편과 실전편 내용을 바탕으로 설계되었다. ILSP 프로그램은 네 가지 주요 전략으로 구성되며, 첫 번째는 I(join in)으로, 공동 주목하기, 시각적 단서 제공 등으로 아동의 관심을 이끄는 과정을 포함한다. 두 번째는 L(lead)로, 아동이 능동적으로 대화를 주도할 수 있도록 반복적으로 대화 기회를 제공하는 과정이다. 세 번째는

S(stimulate)로, 모방, 질문, 코멘트를 활용하여 언어적 자극을 제공하고 질문과 응답의 균형을 맞추는 과정을 포함한다. 마지막으로 P(personalize)는 이야기를 아동의 개인적 경험과 연결하고, 책 이상의 대화를 나누는 과정을 의미한다.

ILSP 프로그램은 네 가지 주요 전략(I, L, S, P)을 중심으로 구성되어 있으며, 각 전략은 각각 하나의 회기에 해당하도록 배치되었다. 이에 따라 2~5회기에서는 부모가 해당 전략을 학습한 후, 가정 과제로 책읽기 상호작용 영상을 촬영하고 연구자로부터 개별화된 피드백을 제공받았다. 본 연구에서는 여기에 첫 회기(책읽기의 중요성과 중재 목표 안내)와 여섯 번째 회기(자유놀이 상황으로의 전이 전략 안내)를 추가하여 총 6회기로 운영하였다. 마지막 6회기에서는 자유놀이와 같은 비구조화된 상황에서 책읽기 전략을 적용할 수 있는 방법을 안내하였으나, 자유놀이 관련 비디오 촬영과 피드백은 제공되지 않았다. 이는 중재의 초점이 책읽기 활동에 있었음을 유지하면서도, 부모가 습득한 전략을 일상적 상호작용으로 확장할 수 있는 가능성을 탐색하기 위함이었다. 따라서 본 연구는 부모가 책읽기를 통해 학습한 상호작용 전략이 실제 책읽기 상황뿐 아니라 자유놀이와 같은 일상적 상황으로 전이되는 효과를 확인하는 것을 목표로 하였다. ILSP 부모교육 프로그램의 강의 목록은 Table 3에 제시하였다.

Table 3. Session structure and topics of the ILSP parent training program

Session	Topic
1	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction to ILSP and its importance • Correcting misconceptions about book reading • Overall intervention goals
2	I=join in 'Participating in reading together' <ul style="list-style-type: none"> • Joint attention • Eye contact • Providing visual cues
3	L=lead 'Encouraging active participation by the child' <ul style="list-style-type: none"> • Repeated exposure
4	S=stimulate 'Providing linguistic stimulation' <ul style="list-style-type: none"> • Imitating • Commenting • Using various questioning strategies • Matching the balance of questions and answers
5	P=personalize 'Making connections to the child's life' <ul style="list-style-type: none"> • Distance • Discuss topics beyond the book
6	Specific strategies for transferring the intervention to daily life situations other than book reading

3. 연구 절차

1) 사전 평가

사전 평가는 부모-아동의 책읽기와 자유놀이에서의 상호작용을 파악하기 위해 영상 자료를 수집하여 진행되었다. 책읽기 영상은

부모와 아동이 ‘미안해, 괜찮아(Kim, 2024)’와 ‘타세요, 타!(Heo, 2024)’ 두 권의 책을 순서와 관계없이 모두 읽는 장면을 촬영하도록 하였다. 두 권의 책은 사전 평가 영상 촬영 전까지 부모와 아동이 미리 읽지 않도록 안내되었으며, 촬영 중 처음으로 읽도록 설정하였다. 촬영은 부모와 아동이 모두 화면에 포함되도록 조용한 공간에서 진행하였고, 두 권을 모두 읽은 후 영상을 종료하도록 하였다. 영상 제출 후, 부모는 두 권의 책을 연구자에게 반납하였다.

자유놀이 영상은 부모와 아동이 평소 자주 사용하는 장난감이나 놀이 방식을 활용하여 일대일로 놀이하는 장면을 20분 동안 촬영하였다. 촬영은 책임기 영상과 동일하게 부모와 아동이 모두 화면에 포함되도록 조용한 공간에서 진행하였다. 놀이의 방식, 종류, 사용된 장난감은 부모와 아동이 자유롭게 선택하도록 하여, 일상에서 나타나는 자연스러운 상호작용을 관찰하고자 하였다.

2) ILSP 부모교육 프로그램 실시

ILSP 부모교육 프로그램은 사전 평가 영상 제출 이후 시작되었다. 모든 회기는 조용한 공간에서 연구자와 부모가 일대일로 진행하였으며, 주 1회 30분~1시간씩 총 6회기로 구성되었다. 중재 충실도 평가를 위해 모든 회기는 부모의 동의하에 촬영되었다.

2~5회기에서는 부모가 각 전략을 학습한 후, 가정에서 책임기 영상을 촬영하여 과제로 제출하였다. 과제 영상은 조용한 공간에서 부모와 아동이 모두 화면에 포함되도록 촬영하도록 하였다. 연구자는 제출된 영상을 확인하고 부모의 상호작용에 대해 개별화된 피드백을 제공하였다. 과제 영상의 책 종류와 분량은 부모가 자유롭게 선택하였으며, 부모는 해당 영상에서 학습한 전략을 적용하도록 하였다.

3) 사후 평가

사후 평가는 6회기의 부모교육이 완료된 후 실시되었다. 연구자는 사전 평가 시 사용했던 두 권의 책을 다시 부모와 아동에게 제공하였으며, 사전 평가와 동일한 절차에 따라 책임기 영상과 자유놀이 영상을 촬영하여 제출하도록 하였다. 또한 사후 평가 전까지 해당 도서를 다시 읽지 않도록 안내하여, 책에 대한 반복 노출이 중재 효과에 영향을 주지 않도록 통제하였다.

4. 자료 분석

1) 부모 및 아동의 언어적 측면

부모 및 아동의 언어적 측면은 책임기와 자유놀이 영상에서 대화 개시 횟수, 반응 횟수, 발화 수를 기준으로 분석하였다. 책임기 영상의 경우, 각 대상자마다 책임기 시간이 다르므로 두 권의 책을 읽는데 소요된 총 시간으로 나누어 분당 대화 개시 횟수, 분당 반응 횟수, 분당 발화 수를 산출하였다. 자유놀이 영상은 20분 촬영본 중 앞뒤 2분 30초를 제외한 중간 15분의 데이터를 활용하여 동일한 방식으로 분당 대화 개시 횟수, 반응 횟수, 발화 수를 계산하였다. 본 연구에서 사용된 자발화 분석 기준은 Appendix 1에 제시하였다.

2) 부모-아동 상호작용 측면

부모-아동 간 상호작용 측면은 책임기와 자유놀이 영상에서 대

화 주고받기 횟수를 기준으로 분석하였다. 책임기 영상에서는 두 권의 책을 읽은 총 시간을 기준으로 분당 대화 주고받기 횟수를 산출하였으며, 자유놀이 영상에서는 20분 영상 중 앞뒤 2분 30초를 제외한 중간 15분의 데이터를 활용하여 분당 대화 주고받기 횟수를 계산하였다. 본 연구에서 사용된 자발화 분석 기준은 Appendix 1에 제시하였다.

5. 신뢰도

연구자는 사전 및 사후 평가 영상의 신뢰도를 확인하기 위해 전체 영상의 20%를 무작위로 선정하여 재분석을 실시하였다. 재분석은 언어병리학 석사과정을 수료한 언어재활사가 수행하였으며, 연구자가 자발화 분석 기준을 사전에 교육하였다. 신뢰도는 일치 항목 개수를 기준으로 계산되었다(Yim et al., 2018).

분석 결과, 부모의 언어적 측면에서 분당 대화 개시 횟수는 100%, 분당 반응 횟수는 99.6%, 분당 발화 수는 95.2%로 나타났다. 아동의 언어적 측면에서는 분당 대화 개시 횟수와 반응 횟수가 각각 100%, 분당 발화 수는 95.6%로 일치하였다. 부모-아동 상호작용적 측면(분당 대화 주고받기 횟수)은 100%의 일치율을 보였다.

6. 중재 충실도

연구자는 부모교육이 적절히 진행되었는지 확인하기 위해 중재 충실도 평가를 실시하였다. 이 평가는 언어병리학 석사과정을 수료한 연구자 1인과 석사과정을 졸업한 연구자 1인이 무작위로 두 중재 그룹을 선정하여 해당 그룹의 촬영된 모든 중재 동영상을 검토하는 방식으로 진행되었다. 중재 충실도를 평가하기 위해 체크리스트를 작성하였으며, 이 체크리스트는 선행 연구의 문항을 수정하여 사용하였다(Park & Yim, 2015). 체크리스트는 중재 계획, 중재 실행, 중재 평가의 세 항목으로 구성된 총 11개의 문항으로 이루어졌다.

중재 계획은 부모교육의 회기 일정과 내용을, 중재 실행은 각 전략의 설명과 자료 제시 방법을, 중재 평가는 중재의 일반화를 중심으로 평가하였다. 중재 충실도 점수는 각 항목당 100점 만점으로 산출되었으며, 그 결과 중재 계획, 중재 실행, 중재 평가 모두 평균 100점으로 나타났다. 본 연구에서 사용된 중재충실도 체크리스트는 Appendix 2에 제시하였다.

7. 중재 만족도

부모교육에 대한 만족도와 중재 효과를 분석하기 위해 부모 교육 종료 후 설문조사를 실시하였다. 설문은 익명으로 진행되었으며, 책임기 상호작용 교육의 유용성, 전략의 이해도, 교육 시간의 적절성, 프로그램 참여 만족도, 추후 참여 의사를 묻는 문항과 주관식 문항으로 구성되었다(Song & Yim, 2018). 본 연구에서는 실험집단에만 중재를 실시한 후 사후 검사를 진행하였고, 연구 종료 이후 통제집단에게 동일한 중재를 제공하였

다. 이에 따라 실험집단 부모 9명과 연구 종료 후 중재를 받은 통제집단 부모 6명에게 설문지를 배포하였으며, 이 중 총 10명이 응답하였다.

응답 결과, 책임기 상호작용 교육이 전반적으로 도움이 되었냐는 문항에는 70%가 '매우 그렇다', 30%가 '그렇다'로 응답했으며, 전략이 이해하기 쉬웠냐는 문항과 교육 시간이 적절했냐는 문항에서도 유사한 비율로 긍정적인 응답이 나타났다. 부모교육 참여 만족도는 90%가 '매우 그렇다', 10%가 '그렇다'로 나타났으며, 추후 다른 부모교육 참여 의사 문항에는 70%가 '매우 그렇다', 30%가 '그렇다'로 응답하여 프로그램 만족도가 높은 수준임을 확인할 수 있었다.

주관식 문항에서는 교육을 통해 책임기에서 언어 자극과 상호작용의 중요성을 깨닫게 되었으며, 아이와의 책임기 시간이 증가하고 아이가 이를 즐기게 되었다는 긍정적인 응답이 많았다. 보완점으로는 교육 후 지속적인 피드백 제공과 중재 기간의 연장이 필요하다는 의견이 제시되었다. 이를 통해 프로그램이 부모들에게 유용했음을 확인할 수 있었으며, 향후 연구에서는 피드백 강화와 중재 기간 연장을 고려할 필요가 있다.

8. 결과 처리

본 연구의 자료는 IBM SPSS Statistics ver. 29를 사용하여 분석되었다. 부모교육 중재가 집단별로 부모와 아동의 언어적 측면(분당 대화 개시, 반응, 발화 횟수)과 상호작용적 측면(분당 대화 주고받기 횟수)에 미치는 영향을 확인하기 위해 이원혼합분산분석(two-way mixed ANOVA)을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 책임기 상황에서 중재 전후 집단 간 부모의 언어적 측면 변화

1) 중재 전후 집단 간 부모 분당 대화 개시 횟수 변화

집단 간 부모 분당 대화 개시 횟수에 대한 효과 검정 결과는 통계적으로 유의한 차이를 보였다($F_{(1, 13)}=13.518$, $p<.01$). 실험집단 부모의 전반적 평균 대화 개시 횟수($M=2.32$, $SD=0.79$)는 통제집단 부모의 전반적 평균 대화 개시 횟수($M=3.51$, $SD=0.80$)보다 유의하게 낮았다. 하지만 사전-사후 평가 간 주효과($F_{(1, 13)}=.670$, $p>.05$)는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

사전-사후 평가의 대화 개시 비율과 집단 간의 상호작용 효과는 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=6.088$, $p<.05$). 실험집단에서는 사전-사후 평가 간 평균 차이($M=-.80$)가 통제집단의 평균 차이($M=0.65$)보다 유의하게 큰 것으로 나타났다. 이는 실험집단 부모가 사후 평가에서 대화 개시 횟수가 사전 평가에 비해 유의미하게 감소한 반면, 통제집단 부모는 사전 평가와 비교해 사후 평가에서 대화 개시 횟수가 증가하는 경향을 보였음을 의미한다. 그 결과는 Table 4, 5, Figure 1에 제시하였다.

Table 4. Descriptive statistics for parents' turn initiation frequency per minute across groups

Group	n	Pre-test	Post-test
		M (SD)	M (SD)
Experimental group	9	2.72 (0.75)	1.92 (0.82)
Control group	6	3.18 (0.39)	3.83 (1.20)

Note. Values are presented as mean (SD).

Table 5. Statistical analysis results for parents' turn initiation frequency per minute across groups

Dependent Variable	Factor	F	p
Turn initiation frequency	Between groups (experimental-control group)	13.518**	.003
	Within groups (pre-post test)	.670	.800
	Group × Time interaction (experimental-control × pre-post)	6.088*	.028

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

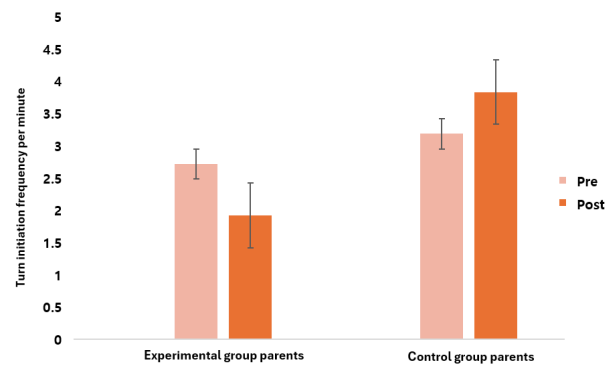


Figure 1. Results of parents' turn initiation frequency per minute across groups

2) 중재 전후 집단 간 부모 분당 반응 횟수 변화

집단 간 부모 분당 반응 횟수에 대한 효과 검정 결과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=11.741$, $p<.01$). 실험집단 부모의 전반적 평균 반응 횟수($M=5.35$, $SD=1.60$)는 통제집단 부모의 전반적 평균 반응 횟수($M=2.82$, $SD=1.60$)보다 유의하게 높았다.

사전-사후 평가 간 주효과($F_{(1, 13)}=12.554$, $p<.01$)도 유의한 것으로 나타났다. 전반적으로, 사전 평가의 평균 반응 횟수($M=3.35$, $SD=1.35$)보다 사후 평가의 평균 반응 횟수($M=4.81$, $SD=1.82$)가 유의미하게 증가하였다.

또한 사전-사후 평가의 분당 반응 횟수와 집단 간의 상호작용 효과도 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=17.486$, $p<.01$). 실험집단에서는 사전-사후 평가 간 평균 차이($M=3.189$)가 통제집단의 평균 차이($M=-.264$)보다 유의미하게 컸다. 구체적으로, 실험집단 부모는 사후 평가에서 반응 횟수가 사전 평가에 비해 유의미하게 증가한 반면, 통제집단 부모는 사전-사후 평가 간 변화가 상대적으로 미미하거나 감소하는 경향을 보였다. 그 결과는 Table 6, 7, Figure 2에 제시하였다.

Table 6. Descriptive statistics for parents' response frequency per minute across groups

Group	<i>n</i>	Pre-test	Post-test
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Experimental group	9	3.75 (1.09)	6.94 (1.44)
Control group	6	2.95 (1.68)	2.69 (2.30)

Note. Values are presented as mean (*SD*).

Table 7. Statistical analysis results for parents' response frequency per minute across groups

Dependent variable	Factor	<i>F</i>	<i>p</i>
Parents' response frequency	Between groups (experimental-control group)	11.741**	.005
	Within groups (pre-post test)	12.554**	.004
	Group × Time interaction (experimental-control × pre-post)	17.486**	.001

***p* < .01

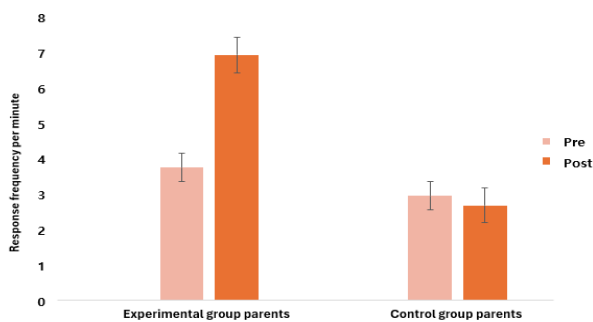


Figure 2. Results of parents' response frequency per minute across groups

3) 중재 전후 집단 간 부모 분당 발화 수 변화

집단 간 부모의 분당 발화 수에 대한 효과 검정 결과($F_{(1, 13)} = 3.430$, $p > .05$)와 사전-사후 평가 간의 주효과($F_{(1, 13)} = .003$, $p > .05$) 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 사전-사후 평가의 분당 발화 수와 집단 간의 상호작용 효과 역시 유의미하지 않은 것으로 확인되었다($F_{(1, 13)} = .106$, $p > .05$).

2. 책임기 상황에서 중재 전후 집단 간 아동의 언어적 측면 변화

1) 중재 전후 집단 간 아동 분당 대화 개시 횟수 변화

집단 간 아동 분당 대화 개시 횟수에 대한 효과 검정 결과($F_{(1, 13)} = .387$, $p > .05$)와 사전-사후 평가 간의 주효과($F_{(1, 13)} = 4.137$, $p > .05$)는 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 사전-사후 평가의 분당 대화 개시 횟수와 집단 간의 상호작용 효과 역시 유의미하지 않은 것으로 확인되었다($F_{(1, 13)} = 1.024$, $p > .05$).

2) 중재 전후 집단 간 아동 분당 반응 횟수 변화

집단 간 아동 분당 반응 횟수에 대한 효과 검정 결과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)} = 14.188$, $p < .01$). 실험집단 아동의 전반적 평균 반응 횟수($M = 5.15$, $SD = 1.30$)는 통제집단 아동의 전반적 평균 반응 횟수($M = 2.76$, $SD = 1.57$)보다 유의하게 높았다.

사전-사후 평가 간 주효과($F_{(1, 13)} = 9.092$, $p < .05$)도 유의한 것으로 나타났다. 사전 평가의 평균 반응 횟수($M = 3.39$, $SD = 1.10$)보다 사후 평가의 평균 반응 횟수($M = 5.00$, $SD = 2.68$)가 유의미하게 증가하였다.

또한 사전-사후 평가의 분당 반응 횟수와 집단 간의 상호작용 효과도 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)} = 16.654$, $p < .01$). 실험집단 아동에서 사전-사후 평가 간 평균 차이($M = 2.99$)는 통제집단 아동에서의 평균 차이($M = -.45$)보다 유의하게 큰 것으로 나타났다. 다시 말해, 실험집단 아동은 사후 평가에서 반응 횟수가 사전 평가에 비해 크게 증가한 반면, 통제집단 아동은 사후 평가에서 반응 횟수가 감소하는 경향을 보였다. 그 결과는 Table 8, 9, Figure 3에 제시하였다.

Table 8. Descriptive statistics for children's response frequency per minute across groups

Group	<i>n</i>	Pre-test	Post-test
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Experimental group	9	3.66 (.97)	6.65 (1.63)
Control group	6	2.98 (1.25)	2.53 (1.89)

Note. Values are presented as mean (*SD*).

Table 9. Statistical analysis results for children's response frequency per minute across groups

Dependent variable	Factor	<i>F</i>	<i>p</i>
Children's response frequency	Between groups (experimental-control group)	14.188**	.002
	Within groups (pre-post test)	9.092*	.010
	Group × Time interaction (experimental-control × pre-post)	16.654**	.001

p* < .05, *p* < .01

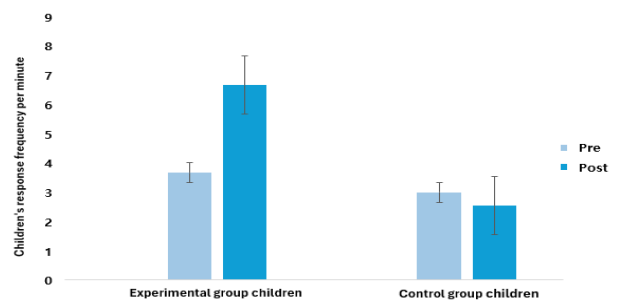


Figure 3. Results of children's response frequency per minute across groups

3) 중재 전후 집단 간 아동 분당 발화 수 변화

집단 간 아동 분당 발화 수에 대한 효과 검정 결과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=11.337$, $p<.01$). 실험집단 아동의 전반적 평균 발화 수($M=4.93$, $SD=1.52$)는 통제집단 아동의 전반적 평균 발화 수($M=2.80$, $SD=1.78$)보다 유의하게 높았다.

사전-사후 평가 간 주효과($F_{(1, 13)}=7.912$, $p<.05$)도 유의한 것으로 나타났다. 사전 평가의 평균 발화 수($M=3.21$, $SD=1.15$)보다 사후 평가의 평균 발화 수($M=4.93$, $SD=2.54$)가 유의미하게 증가하였다.

또한 사전-사후 평가의 분당 발화 수와 집단 간의 상호작용 효과도 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=7.693$, $p<.05$). 실험집단 아동에서 사전-사후 평가 간 평균 차이($M=2.86$)는 통제집단 아동에서의 평균 차이($M=.02$)보다 유의하게 큰 것으로 나타났다. 다시 말해, 실험집단 아동은 사후 평가에서 발화 수가 사전 평가에 비해 크게 증가한 반면, 통제집단 아동은 사전과 사후 평가 간에 거의 변화가 없었다. 그 결과는 Table 10, 11, Figure 4에 제시하였다.

Table 10. Descriptive statistics for children's utterance frequency per minute across groups

Group	n	Pre-test	Post-test
		M (SD)	M (SD)
Experimental group	9	3.50 (1.25)	6.36 (1.64)
Control group	6	2.79 (.93)	2.81 (2.17)

Note. Values are presented as mean (SD).

Table 11. Statistical analysis results for children's utterance frequency per minute across groups

Dependent variable	Factor	F	p
Children's utterance frequency	Between groups (experimental-control group)	11.337**	.005
	Within groups (pre-post test)	7.912*	.015
	Group × Time interaction (experimental-control × pre-post)	7.693*	.016

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

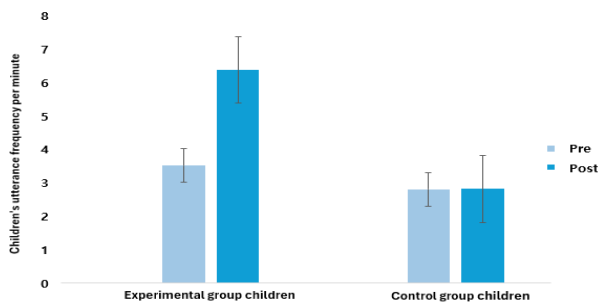


Figure 4. Results of children's utterance frequency per minute across groups

3. 책읽기 상황에서 중재 전후 집단 간 부모-아동 상호작용적 측면의 변화

부모교육 전후 각 집단의 부모와 아동이 상호작용적 측면에 나타난 변화를 알아보기 위하여 책읽기 상황에서의 부모-아동 분당 대화 주고받기 횟수 분석을 실시하였다. 집단 간 부모-아동 분당 주고받기 횟수에 대한 효과 검정 결과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=11.054$, $p<.01$). 실험집단의 전반적 평균 대화 주고받기 횟수($M=5.70$, $SD=1.39$)는 통제집단의 전반적 평균 대화 주고받기 횟수($M=3.20$, $SD=1.96$)보다 유의하게 높았다.

사전-사후 평가 간 주효과($F_{(1, 13)}=10.047$, $p<.01$)도 유의한 것으로 나타났다. 사전 평가의 평균 대화 주고받기 횟수($M=3.81$, $SD=1.32$)보다 사후 평가의 평균 대화 주고받기 횟수($M=5.59$, $SD=2.87$)가 유의미하게 증가하였다.

또한 사전-사후 평가의 부모-아동 분당 주고받기 횟수와 집단 간의 상호작용 효과도 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=16.669$, $p<.01$). 실험집단에서 사전-사후 평가 간 평균 차이($M=3.22$)는 통제집단에서의 평균 차이($M=-.38$)보다 유의하게 큰 것으로 나타났다. 다시 말해, 실험집단에서는 사후 평가에서 대화 주고받기 횟수가 사전 평가에 비해 크게 증가한 반면, 통제집단에서는 대화 주고받기 횟수가 사후 평가에서 감소하는 경향을 보였다. 그 결과는 Table 12, 13, Figure 5에 제시하였다.

Table 12. Descriptive statistics for parent-child turn-taking frequency per minute across groups

Group	n	Pre-test	Post-test
		M (SD)	M (SD)
Experimental group	9	4.09 (1.18)	7.31 (1.58)
Control group	6	3.39 (1.51)	3.01 (2.39)

Note. Values are presented as mean (SD).

Table 13. Statistical analysis results for parent-child turn-taking frequency per minute across groups

Dependent variable	Factor	F	p
Parent-child turn-taking frequency	Between groups (experimental-control group)	11.054**	.005
	Within groups (pre-post assessment)	10.047**	.007
	Group × Time interaction (experimental-control × pre-post)	16.669**	.001

** $p<.01$

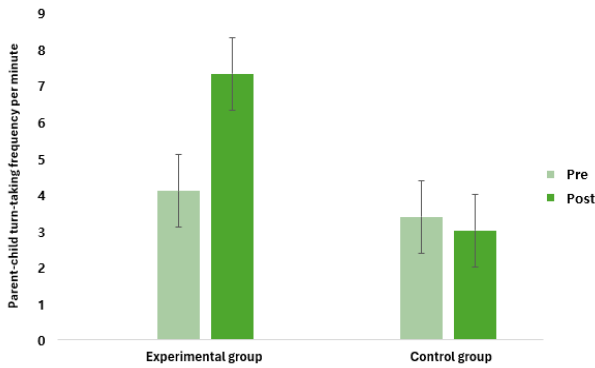


Figure 5. Results of parent-child turn-taking frequency per minute across groups

4. 자유놀이 상황에서 집단 간 부모와 아동의 언어적 측면 및 상호작용 측면의 변화

1) 중재 전후 집단 간 부모 분당 대화 개시 횟수 변화

집단 간 부모 분당 대화 개시 횟수에 대한 효과 검정 결과와 ($F_{(1, 13)}=962, p>.05$) 사전-사후 평가 간 주효과($F_{(1, 13)}=2.083, p>.05$)는 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 사전-사후 평가의 분당 대화 개시 횟수와 집단 간의 상호작용 효과 역시 유의하지 않았다($F_{(1, 13)}=1.412, p>.05$).

2) 중재 전후 집단 간 부모 분당 반응 횟수 변화

집단 간 부모 분당 반응 횟수에 대한 효과 검정 결과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=8.329, p<.05$). 실험집단 부모의 전반적 평균 반응 횟수($M=6.15, SD=1.62$)는 통제집단 부모의 전반적 평균 반응 횟수($M=4.20, SD=1.71$)보다 유의하게 높았다.

하지만 사전-사후 평가 간 주효과와($F_{(1, 13)}=579, p>.05$) 사전-사후 평가의 분당 반응 횟수와 집단 간의 상호작용 효과($F_{(1, 13)}=.279, p>.05$)는 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

3) 중재 전후 집단 간 아동 분당 대화 개시 횟수 변화

집단 간 아동 분당 대화 개시 횟수에 대한 효과 검정 결과와 ($F_{(1, 13)}=1.465, p>.05$) 사전-사후 평가 간 주효과($F_{(1, 13)}=.571, p>.05$)는 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 사전-사후 평가의 분당 대화 개시 횟수와 집단 간의 상호작용 효과 역시 유의하지 않은 것으로 확인되었다($F_{(1, 13)}=2.782, p>.05$).

4) 중재 전후 집단 간 아동 분당 반응 횟수 변화

집단 간 아동 분당 반응 횟수에 대한 효과 검정 결과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=8.043, p<.05$). 실험집단 아동의 전반적 평균 반응 횟수($M=5.71, SD=1.59$)는 통제집단 아동의 전반적 평균 반응 횟수($M=3.95, SD=1.41$)보다 유의하게 높았다.

하지만 사전-사후 평가 간 주효과와($F_{(1, 13)}=1.358, p>.05$) 사전-사후 평가의 분당 반응 횟수와 집단 간의 상호작용 효과($F_{(1, 13)}=.471, p>.05$)는 모두 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다.

5) 중재 전후 집단 간 아동 분당 발화 수 변화

집단 간 아동 분당 발화 수에 대한 효과 검정 결과와($F_{(1, 13)}=1.012, p>.05$) 사전-사후 평가 간 주효과($F_{(1, 13)}=.676, p>.05$)는 모두 통계적으로 유의하지 않았다. 사전-사후 평가의 분당 발화 수와 집단 간의 상호작용 효과 역시 유의하지 않은 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=.054, p>.05$).

6) 중재 전후 집단 간 부모-아동 상호작용적 측면의 변화

부모교육 전후 각 집단의 부모와 아동이 상호작용적 측면에 나타난 변화를 알아보기 위하여 자유놀이 상황에서의 부모-아동 분당 대화 주고받기 횟수 분석을 실시하였다. 집단 간 부모-아동 분당 주고받기 횟수에 대한 효과 검정 결과는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=7.857, p<.05$). 실험집단의 전반적 평균 대화 주고받기 횟수($M=6.53, SD=1.64$)는 통제집단의 전반적 평균 대화 주고받기 횟수($M=4.71, SD=1.57$)보다 유의하게 높았다.

하지만 사전-사후 평가 간 주효과와($F_{(1, 13)}=.963, p>.05$) 사전-사후 평가의 부모-아동 분당 주고받기 횟수와 집단 간의 상호작용 효과에서는 유의하지 않은 것으로 나타났다($F_{(1, 13)}=.208, p>.05$).

IV. 논의 및 결론

본 연구는 저소득층 가정의 부모를 대상으로 ILSP 부모교육 프로그램이 부모와 아동의 언어적 및 상호작용적 측면에 미치는 영향을 책임기와 자유놀이 상황에서 살펴보았다. 실험집단은 총 6회의 교육을 받으며, 4회의 책임기 상호작용 영상을 과제로 제출하고 피드백을 받았다. 실험집단과 통제집단은 중재 전후 동일한 사전 및 사후 평가를 진행했으며, 통계 분석을 통해 집단 간 언어적 및 상호작용적 측면의 변화를 확인했다.

첫째, 책임기 상황에서 집단 간 부모의 언어적 측면 변화의 경우, 분당 대화 개시 횟수는 집단 간 주효과와 상호작용 효과가 유의했으나, 사전-사후 평가 간 주효과는 유의하지 않았다. 실험집단의 대화 개시 횟수는 감소한 반면, 통제집단은 증가했다. 분당 반응 횟수는 집단 간 주효과, 사전-사후 평가 간 주효과, 상호작용 효과가 모두 유의하여 실험집단의 반응 횟수가 유의미하게 증가했다. 분당 발화 수의 경우, 사전-사후 평가 간, 집단 간, 상호작용 효과가 유의하지 않았다.

이 결과는 상호작용적 책임기 중재가 부모의 반응성을 증진시키고 상호작용의 질을 향상시켰음을 보여준다. 반응 횟수의 증가는 부모의 대화 참여도가 높아졌음을 의미하며, 대화 개시 횟수의 감소는 부모가 아동의 주도적 발화를 존중하고 대화의 흐름을 자연스럽게 이어가도록 허용한 결과로 해석할 수 있다. 즉, 발화량 자체는 큰 변화가 없었지만 반응성과 상호작용의 질이 개선되었다는 점에서 의미가 있다. 이는 부모가 전략을 학습하면서 '얼마나 말했는가'보다 '어떻게 반응했는가'가 더 중요하다는 점을 뒷받침한다. 선행 연구에 따르면, 상호작용적 책임기 훈련은 부모가 자녀의 주도성을 인정하고 언어적 자극을 제공하는 데 효과적이라 보고되었다(Huttenlocher et al.,

1991). 특히 책임기 상황에서 중재 전후 실험집단은 부모의 개시 횟수가 감소한 반면, 통제집단은 증가하였다. 이는 부모교육을 받은 실험집단 부모가 대화를 주도하기보다 아동의 발화를 기다리는 상호작용 방식을 더 많이 사용했음을 시사한다. 이러한 변화는 아동이 대화를 시작할 기회를 상대적으로 더 많이 갖게 하는 환경을 형성했을 가능성이 있다. 이러한 결과는 상호작용적 책임기가 부모의 언어적 전략 사용을 증가시키고, 아동의 발화와 상호작용에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 보여준 선행 연구와 일치한다(Song & Yim, 2018).

둘째, 책임기 상황에서 집단 간 아동의 언어적 측면 변화의 경우, 분당 대화 개시 횟수에서는 모든 효과가 유의하지 않았다. 이는 아동의 주도적 대화 개시가 담화 계획, 사회적 주도성, 실행기능과 같은 복합적 발달 요소를 필요로 하므로, 단기간의 부모교육만으로 크게 변화하기 어려운 영역임을 시사한다. 즉, 개시 발화는 장기적인 상호작용 경험이 축적될 때 점진적으로 향상될 가능성이 크다. 반면, 분당 반응 횟수와 발화 수는 집단 간, 사전-사후 평가 간, 상호작용 효과 모두 유의하여 실험집단 아동의 반응성과 발화 수가 증가하였다. 이는 부모의 개시 발화 감소와 반응 발화 증가라는 상호작용 방식 변화가 아동이 부모의 발화에 보다 적극적으로 반응하고 발화를 확장하는 데 긍정적으로 작용했음을 보여준다. 즉, 상호작용적 책임기 중재는 단기간에 아동의 주도적 대화 개시를 크게 변화시키지는 못했지만, 아동이 상호작용에 지속적으로 참여하며 언어적 반응성과 표현을 늘리는 데 효과적이었다. 이러한 결과는 상호작용적 책임기 중재가 아동의 언어발달에 긍정적인 영향을 미쳤다는 선행 연구(Song & Yim, 2018) 및 아동의 반응성과 표현어휘에 유의한 효과를 보고한 연구들(Blom-Hoffman et al., 2007; Fleury & Schwartz, 2017)과도 일치한다.

셋째, 책임기 상황에서 집단 간 부모-아동의 상호작용적 측면(분당 대화 주고받기 횟수)의 변화의 경우, 사전-사후 평가 간, 집단 간, 상호작용 효과가 모두 유의미하게 나타났으며, 중재 후 실험집단의 대화 주고받기 횟수가 증가했다. 이는 상호작용적 책임기 중재가 부모-아동 간 상호적이고 협력적인 대화 교환을 효과적으로 촉진했음을 보여준다. 특히, 부모의 대화 주도성이 감소하고 아동의 참여가 증가한 점은 상호작용적 책임기 전략이 성공적으로 적용되었음을 시사한다. 이러한 변화는 단순히 발화량의 증가를 넘어, 부모와 아동이 주고받는 대화의 질과 상호성이 향상되었다는 점에서 발달적 의미가 크다. 이러한 결과는 상호작용적 책임기 부모교육이 부모와 아동 간 상호작용에 긍정적인 변화를 가져온다는 점을 밝힌 연구(Yim et al., 2018)와 일치하며, 사회·경제적 제약으로 인해 상호작용 기회가 제한될 수 있는 저소득층 아동에게서 이러한 개선이 관찰되었다는 점은 특히 주목할 만하다(Colmar, 2014). 더 나아가, 상호작용 중심 중재와 ITTT 프로그램이 부모와 아동 간 대화 횟수와 상호작용 시간을 증가시킨다는 선행 연구(Pennington et al., 2009; Tannock et al., 1992)와도 부합하는 결과를 나타낸다.

넷째, 자유놀이 상황에서 집단 간 부모와 아동의 언어적 측면 및 상호작용 측면 변화의 경우, 부모와 아동 모두에서 분당 반응 횟수와 부모-아동 대화 주고받기 횟수에서 집단 간 주요

효과 유의미하게 나타났으나, 실험집단의 사전-사후 변화는 통계적으로 유의하지 않았으며 변화 폭도 매우 미미하였다. 이는 책임기 상황에서의 긍정적 변화가 자유놀이 상황으로 충분히 전이되지 못했음을 의미한다. 이러한 결과는 단순히 부모가 놀이 경험이 부족했다는 사실로만 설명되기보다는, 몇 가지 복합적 요인으로 해석할 수 있다. 첫째, 중재 설계 요인으로서 2~5 회기가 책임기에 집중되었고, 자유놀이 전략은 마지막 한 회기에만 소개되었으며 과제 영상과 개별 피드백도 제공되지 않았다. 둘째, 가정 맥락 요인으로 일부 부모는 자유놀이 과제 안내 당시 “집에서 자녀와 단둘이 놀이한 경험이 거의 없다”는 반응을 보였으며, 실제 과제 촬영 과정에서 놀이 상황을 주도하는 데 어려움을 보이는 사례가 있었다. 이는 저소득 가정의 특성상 시간·자원 제약으로 인해 일상적 놀이 루틴이 충분히 형성되지 못했을 가능성을 시사한다. 셋째, 전략 전이의 난이도도 영향을 미쳤을 수 있다. 구조화된 책임기에서는 ILSP의 네 가지 전략(join in, lead, stimulate, personalize)을 그림책이라는 매개 속에서 비교적 쉽게 적용할 수 있었으나, 자유놀이 맥락에서는 즉흥적 활동 조율(놀이 규칙 설정, 역할 분담, 갈등 중재 등)과 같은 부가적 과제가 동시에 요구되기 때문에 전략을 안정적으로 실행하기 어려웠다. 따라서 본 연구에서 나타난 제한적 효과는 ‘무전이’라기보다 전이 조건이 충분히 충족되지 못한 결과로 이해할 수 있다. 향후에는 자유놀이 과제와 피드백을 책임기와 동등한 수준으로 배치하고, 가정 내 놀이 루틴 설계와 자기점검 도구를 제공하는 장기적·실습 중심의 지원이 필요하다. 특히 저소득층 가정의 경우, 이러한 환경적 보완이 병행될 때 비구조화된 맥락으로의 효과적 전이가 가능하다는 점에서 임상적 함의를 지닌다.

본 연구는 저소득층 가정을 대상으로 상호작용적 책임기 부모교육을 실시하였다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 저소득층 가정은 경제적·사회적 제약으로 인해 부모-아동 간 상호작용 시간이 제한되고 질도 낮아질 가능성이 높다. 그러나 본 연구에서는 중재 이후 실험집단 부모의 반응 횟수가 증가하고 개시 횟수가 감소하여, 아동의 발화를 기다리고 확장하는 상호작용 방식이 강화되었음을 확인하였다. 이러한 변화는 아동이 대화를 시작할 기회를 상대적으로 더 많이 갖는 환경을 조성했으며, 실제로 아동의 반응성과 발화 수가 증가하였다. 이는 저소득층 부모도 적절한 교육을 통해 자녀의 발화를 촉진하고 상호작용의 질을 향상시키는 효과적인 언어적 전략을 습득할 수 있음을 보여준다.

한편 자유놀이 상황에서는 이러한 효과가 충분히 나타나지 않았다. 앞서 논의한 바와 같이 이는 중재 설계와 가정 맥락, 전략 전이의 난이도가 복합적으로 작용한 결과로, ‘무효과’라기보다 전이 조건이 충족되지 못한 상황으로 이해할 수 있다. 특히 아동의 대화 개시 능력은 본 연구에서 통계적으로 유의하지 않았는데, 이는 단기간 중재로 변화되기 어려운 발달적 특성을 반영한다. 개시 발화는 담화 계획과 사회적 주도성을 포함한 복합적 기능이므로 장기적인 상호작용 경험 속에서 점진적으로 향상될 가능성이 크다. 따라서 향후 연구에서는 부모가 다양한 생활 맥락에서 전략을 안정적으로 활용할 수 있도록 장기적·실습 중심의 지원을 제공하고, 아동의 주도성 발달을 위한 보완적 접근을 병행할 필요가 있다.

이는 저소득층 가정에서 부모교육 효과를 구조화된 활동을 넘어 일상적 상호작용으로 확산시키는 데 필수적임을 시사한다.

본 연구는 실험집단($n=9$)과 통제집단($n=6$)을 대상으로 부모-자녀 상호작용 및 언어적 변화를 비교하였다. 두 집단의 동질성을 검증하기 위해 Mann-Whitney U 를 실시한 결과 모든 배경 변인에서 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 그러나 일부 변인은 p 값이 유의수준에 근접하여, 두 집단 간 완전한 동질성이 확보되었다고 보기는 어렵다. 또한 연구 대상은 언어발달 수준이 아니라 상호작용 참여 가능성을 기준으로 선정하였고, '무발화 상태가 아닐 것'을 조건으로 최소한의 발화 능력을 갖춘 아동만 포함하였다. 이에 따라 전형적 발달 아동과 경미한 언어지연 아동이 함께 포함되었는데, 이는 부모-아동 상호작용을 연구하는 데 현실적인 참여 기준을 반영한 것이지만, 언어발달 수준에 따른 중재 효과의 차이를 충분히 반영하지 못했다는 한계가 있다. 특히 자유놀이 상황에서 부모와 아동의 반응 및 대화 주고받기 횟수는 집단 간 주효과는 있었으나, 사전-사후 변화는 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 짧은 중재 기간과 비구조화된 맥락의 특수성 때문에 전략의 안정적 적용이 제한되었음을 보여주며, 단기적 개입의 한계를 시사한다.

따라서 향후 연구에서는 언어발달 수준별 하위 집단 분석, 사전 매칭, 무선 배정 등을 통해 집단 동질성을 강화하고, 발달 수준의 차이가 중재 효과 해석에 미치는 영향을 최소화할 필요가 있다. 또한 집단 구분은 연구자의 임의 배정이 아니라 모집 과정에서 자연스럽게 이루어졌기 때문에, 실험집단과 통제집단 간 차이는 연구 설계상의 한계로 고려되어야 한다. 더불어 본 연구의 대상은 모두 저소득층 가정 아동으로, 제한된 놀이 경험과 자원 제약이라는 특성을 공유한다. 이러한 맥락적 요인은 중재 효과가 자유놀이 상황에서 충분히 일반화되지 못한 데 영향을 미쳤을 가능성이 있으며, 이는 SES 특성을 고려한 차별적 분석의 필요성을 보여준다. 동시에 이는 본 연구가 저소득층 가정이라는 특수한 환경에서 이루어졌다는 점에서 실제적 의의를 지닌다.

그럼에도 불구하고, 본 연구는 상호작용적 책읽기 부모교육의 효과를 구조화된 책읽기 맥락뿐 아니라 비구조화된 자유놀이 상황에서도 탐색했다는 점에서 의의가 있다. 자유놀이에서는 전략의 일반화가 제한적으로 나타났지만, 이는 부모교육 효과를 다양한 생활 맥락으로 확산시키기 위해 환경적 제약을 보완하고 반복적 실습을 지원하는 장기적·맞춤형 접근이 필요함을 보여준다. 즉, 본 연구는 구조화된 상황에서 습득한 부모의 언어적 전략이 자연스러운 맥락에 어떻게 확산·전이되는지를 실증적으로 확인했다는 점에서, 부모교육 중재의 실질적 효과성과 지속 가능성을 검토하는 중요한 탐색적 근거를 제공한다.

Reference

- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 117-131. doi:10.1300/j370v23n01_06
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children, 7*(2), 55-71. doi:10.2307/1602387
- Burt, L., Holm, A., & Dodd, B. (1999). Phonological awareness skills of 4-year-old British children: An assessment and developmental data. *International Journal of Language and Communication Disorders, 34*(3), 311-335. doi:10.1080/136828299247432
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*(1), 1-21. doi:10.3102/00346543065001001
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics, 13*(4), 485-514. doi:10.1017/s0142716400005774
- Choi, J. J., & Lee, Y. (2018). Communicative gestures in prelinguistic periods as predictors of later language development in Korean toddlers. *Communication Sciences & Disorders, 23*(1), 11-19. doi:10.12963/csd.18477
- Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(1), 79-90. doi:10.1177/0265659013507296
- Davie, J., & Kemp, C. (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. doi:10.1080/0144341022000003123
- Dickinson, D. K., & De Temple, J. (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 241-261. doi:10.1016/s0885-2006(99)80037-4
- Dulay, K. M., Cheung, S. K., & McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low- to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 45-56. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.02.002
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(1), 16-28. doi:10.1177/0271121416637597
- Gray, L. S. (1995). Taking from books by asking questions. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(1), 23-28. doi:10.1080/02568549509594684
- Hansen, H. S. (1969). The impact of the home literary environment on reading attitude. *Elementary English, 46*(1), 17-24.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Heo, A. S. (2024). *Take a ride!* Gyeonggi: Kookminbooks.
- Horton-Ikard, R., & Weismer, S. E. (2007). A preliminary

- examination of vocabulary and word learning in African American toddlers from middle and low socioeconomic status homes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(4), 381-392. doi:10.1044/1058-0360(2007/041)
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248. doi:10.1037/0012-1649.27.2.236
- Kim, M. (2014). Characteristics of word definition in school-aged children from low-income families. *Journal of the Korean Data Analysis Society*, 16(6), 3277-3287. uci:G704-000930.2014.16.6.033
- Kim, S., Chae, M., & Yim, D. (2020). The effect of word exposure intensity, vocabulary skills, and working memory on preschool children's expressive word learning during book reading intervention. *The Korean Journal of Developmental Psychology*, 33(3), 89-114. doi:10.35574/kjdp.2020.9.33.3.89
- Kim, T. S., & Choi, B. G. (1998). The relationship of home literacy experiences to literacy development at age 4. *The Korean Journal of the Human Development*, 3(1), 17-38.
- Kim, Y. H., & Yim, D. (2019). Vocabulary acquisition abilities by reading types of children with vocabulary delay and typically developing children during shared book-reading. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 28(2), 57-65. doi:10.15724/jslhd.2019.28.2.057
- Kim, Y. J. (2024). *I'm sorry, it's okay*. Seoul: Gilbutkid.
- Kim, Y. R., & Kim, Y. T. (2011). Linguistic performance of Korean children from low SES multicultural families. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 20(3), 73-88.
- Kim, Y. T. (1997). A basic study on the utterance length of Korean children aged 2 to 4. *Korean Journal of Communication Disorders*, 1(1), 5-25.
- Kim, Y. T., Hong, K. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive and Expressive Vocabulary Test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Lee, J. Y., & Kwak, K. J. (2008). The effect of the socioeconomic status (SES) and home environment on the language development in early childhood. *The Korean Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 151-165. uci:G704-000281.2008.21.3.001
- Lee, Y., & Lee, H. J. (2013). Conversational turn-taking of toddlers with language delay. *Special Education Research*, 12(3), 357-377. doi:10.18541/ser.2013.10.12.3.357
- Mahoney, G., & McDonald, J. (2005). *Responsive teaching: Parent mediated developmental intervention*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk: A parent's guide to helping children communicate*. Hanen Centre.
- Moon, S. B. (2017). *Korean Kaufman Assessment Battery for Children-II (KABC-II)*. Seoul: Hakjisa.
- Moon, S. B. (2020). *Korean Kaufman Brief Intelligence Test-II (KBIT-II)*. Seoul: Hakjisa.
- Myers, L., & Botting, N. (2008). Literacy in the mainstream inner-city school: Its relationship to spoken language. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(1), 95-114. doi:10.1177/0265659007084570
- Najman, J. M., Aird, R. L., Bor, W., O'Callaghan, M., Williams, G. M., & Shuttlesworth, G. J. (2004). The generational transmission of socioeconomic inequalities in child cognitive development and emotional health. *Social Science and Medicine*, 58(6), 1147-1158. doi:10.1016/s0277-9536(03)00286-7
- Oh, S. J., & Yim, D. (2022). Vocabulary acquisition of down syndrome and typically developed children according to reading strategies. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 31(4), 57-68. doi:10.15724/jslhd.2022.31.4.057
- Papalia, D. E., Gross, D. L., & Feldman, R. D. (2003). *Child development: A topical approach*. New York: McGraw-Hill.
- Park, S., & Yim, D. (2019). The effect of word exposure intensity during storybook reading on the vocabulary learning of children with specific language impairment. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 28(4), 123-136. doi:10.15724/jslhd.2019.28.4.123
- Park, W., & Yim, D. (2015). The effectiveness of parental education via smartphone application on number of utterances and initiation ratio. *Communication Sciences & Disorders*, 20(4), 500-509. doi:10.12963/csd.15263
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440. doi:10.1016/0885-2006(94)90018-3
- Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L., & McNally, R. (2009). Effects of it takes two to talk-The Hanen program for parents of preschool children with cerebral palsy: Findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1121-1138. doi:10.1044/1092-4388(2009/07-0187)
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428. doi:10.1598/rrq.31.4.4
- Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Early gesture selectively predicts later language learning. *Developmental Science*, 12(1), 182-187. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00764.x
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138. doi:10.1017/s0305000996003005
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. doi:10.1111/1467-8624.00417
- Shin, H. Y., & Kim, M. S. (2008). Parents' attitudes towards emergent literacy, home literacy activity and children's vocabulary, concepts about print in low-income families. *Korean Journal of Child Studies*, 29(4), 199-212.
- Smith, S. S., & Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low- and middle-class four-year-olds entering preschool. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253. doi:10.1080/

00220671.1995.9941305

- Song, E., & Yim, D. (2018). The effect of parent education during shared storybook reading on utterances and communication skills of children with vocabulary delay and their parents. *Special Education Research, 17*(2), 5-33. doi:10.18541/ser.2018.05.17.2.5
- Tannock, R., Girolametto, L., & Siegel, L. S. (1992). Language intervention with children who have developmental delays: Effects of an interactive approach. *American Journal of Mental Retardation, 97*(2), 145-160.
- Udemy. (2023a). Boosting literacy in children! Creating a "house with books": Theory. Retrieved from https://www.udemy.com/course/dsyim_withbookhouse/
- Udemy. (2023b). Boosting literacy in children! Creating a "house with books": Practice. Retrieved from https://www.udemy.com/course/dsyim_withbookhouse_practice/
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child and Poverty, 65*(2), 606-621. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00771.x
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243-250. doi:10.1037//0022-0663.93.2.243
- Whitehurst, G. J. (1997). Language processes in context: Language learning in children reared in poverty. In L. B. Adamson & M. A. Ronski (Eds.), *Communication and language acquisition: Discoveries from atypical development* (pp. 233-265). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- 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. doi:10.1037/0012-1649.24.4.552
- Whitehurst, G. J., & Fischel, J. E. (2000). A developmental model of reading and language impairments arising in conditions of economic poverty. In D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairment in children: Cause, characteristics intervention and outcome* (pp. 53-71). East Sussex, England: Psychology Press.
- Yim, D., & Kim, S. Y. (2019). The effects on vocabulary learning in preschool children depending on adult's reading strategies. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 28*(2), 77-89. doi:10.15724/jslhd.2019.28.2.077
- Yim, D., Kim, S. Y., Chung, H., Chae, M., & Oh, S. (2021). The effects of receptive and expressive word learning in preschoolers with and without language delay depending on adults' reading strategies. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 30*(3), 19-31. doi:10.15724/jslhd.2021.30.3.019
- Yim, D., Kim, S. Y., Han, J. Y., Park, W. J., Song, E., Lee, S. E., . . . Yoon, S. M. (2018). Intervention and transfer effect of parent training on book reading: Parental use of reading strategies, child utterances, and parent-child interaction skills. *Korean Journal of Special Education, 53*(2), 179-206. doi:10.15861/kjse.2018.53.2.179

Appendix 1. Criteria for analyzing speech

평가 항목	분석 기준
대화 개시 횟수	<ul style="list-style-type: none">대화 개시는 대화에서 처음 주제를 시작하거나, 3초 이상의 침묵 이후 영유아가 대화의 흐름을 다시 시작하는 경우를 포함한다(Lee & Lee, 2013).
반응 횟수	<ul style="list-style-type: none">반응은 대화 개시에 대한 응답으로 나타나는 행동을 의미하며, 두 가지 유형으로 구분된다. 첫 번째는 대화의 흐름에서 예상 가능한 답변으로 이후 추가적인 반응을 요구하지 않는 경우(response)이며, 두 번째는 대화 개시에 대한 답변으로 다른 반응을 유도하는 경우(response initiation)를 포함한다(Pennington et al., 2009). 본 연구에서는 이러한 두 가지 유형을 모두 '반응'으로 통합하여 정의하며, 이를 대화 차례의 개시와 구분하여 분석하였다.
발화 수	<ul style="list-style-type: none">발화의 구분은 Kim(1997)의 '발화의 구분 원칙'을 바탕으로 하였다. 하나의 문장은 하나의 발화로 간주되며, 약 5초 이상의 간격, 운율의 명확한 변화, 또는 주제 변화가 있을 때 새로운 발화로 나누었다.
대화 주고받기 횟수	<ul style="list-style-type: none">대화 주고받기는 두 대화자가 맥락에 맞는 발화로 서로 반응하며 대화를 이어가는 경우를 의미한다. 본 연구에서는 Lee와 Lee(2013)의 정의를 기반으로, 발화가 맥락적으로 적절하고 의미적으로 연계될 때 이를 대화 주고받기로 간주하였다.

Appendix 2. Intervention fidelity checklist

항목	번호	문항	예	아니오
중재 계획	1	부모교육 프로그램을 계획된 일정에 따라 실시하였는가?		
	2	부모교육 프로그램을 계획된 내용에 따라 실시하였는가?		
중재 실행	3	1회기의 내용을 충분히 설명하고 적절한 자료를 통해 이해를 도왔는가?		
	4	2회기의 내용을 충분히 설명하고 적절한 자료를 통해 이해를 도왔는가?		
	5	3회기의 내용을 충분히 설명하고 적절한 자료를 통해 이해를 도왔는가?		
	6	4회기의 내용을 충분히 설명하고 적절한 자료를 통해 이해를 도왔는가?		
	7	5회기의 내용을 충분히 설명하고 적절한 자료를 통해 이해를 도왔는가?		
	8	6회기의 내용을 충분히 설명하고 적절한 자료를 통해 이해를 도왔는가?		
	9	부모-아동 상호작용 과제에 개별적인 비디오 피드백을 제공하였는가?		
중재 평가	10	매 회기 상호작용 전략과 관련된 부모의 질문 및 추가요청에 적극 응하였는가?		
	11	상호작용 전략 적용 후 보완할 점에 대해 개별 부모와 함께 상의하였는가?		

상호작용적 책임기 전략 ILSP 부모교육 프로그램이 저소득층 가정의 부모-아동 상호작용과 언어적 측면에 미치는 영향 및 전이 효과

김정원¹, 임동선^{2*}

¹ 이화여자대학교 아동발달센터 연구원

² 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 교수

목적: 본 연구는 저소득층 가정을 대상으로 상호작용적 책임기 전략 ILSP 부모교육 프로그램의 효과를 검증하고, 부모와 아동의 언어적 측면(분당 대화 개시 횟수, 분당 반응 횟수, 분당 발화 수)과 부모-아동 간 상호작용적 측면(분당 대화 주고받기 횟수)에 미치는 영향을 분석하며, 자연스러운 상호작용 상황으로의 전이 가능성을 탐구하는 것이다.

방법: 연구 대상은 저소득층 가정의 만 3~6세 아동과 부모 15쌍으로, 실험집단과 통제집단으로 나누어 사전·사후 평가를 실시하였다. 책임기 및 자유놀이 상황에서 상호작용 영상을 수집하고, 실험집단 부모는 6주간 ILSP 부모교육을 받으며 가정에서 책임기 상호작용을 실천하고 연구자의 피드백을 제공받았다. 교육 후 사전 평가와 동일한 절차로 사후 평가를 실시하였다.

결과: 책임기 상황에서 실험집단 부모의 반응 횟수와 아동의 반응 및 발화 수가 유의미하게 증가하였으며, 부모의 대화 개시 횟수는 감소하였다. 이는 부모가 아동의 발화를 존중하고 반응적으로 상호작용하게 된 결과로 해석된다. 또한, 부모-아동 간 대화 주고받기 횟수 역시 유의미하게 증가하여 상호작용의 질이 향상되었음을 시사한다. 그러나 자유놀이 상황에서는 사전과 사후 평가 간 큰 변화가 나타나지 않았으며, 중재 효과의 전이가 제한적으로 이루어진 것으로 나타났다. 이러한 결과는 부모가 자유놀이 상황에서 책임기 중재 전략을 자연스럽게 적용하는 데 어려움을 겪었음을 보여준다.

결론: 상호작용적 책임기 중재는 부모와 아동의 상호작용 및 언어발달에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 특히 책임기 상황에서 효과적이었다. 그러나 자유놀이와 같은 비구조화된 환경에서는 전략 적용이 어려워 추가적인 지원과 장기적 접근이 필요함을 시사한다.

검색어: 저소득층 가정, 상호작용적 책임기, 부모교육

교신저자: 임동선(이화여자대학교)

전자메일: sunyim@ewha.ac.kr

게재신청일: 2025. 08. 25

수정제출일: 2025. 09. 27

게재확정일: 2025. 10. 31

이 논문은 김정원(2025)의 석사학위 논문을 수정·보완하여 작성한 것이다.

이 논문은 2021년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2021S1A3A2A01096102).

ORCID

김정원

<https://orcid.org/0009-0001-3259-4849>

임동선

<https://orcid.org/0000-0001-8254-9504>

참고 문헌

- 김미배 (2014). 초등 저학년 저소득층 아동의 명사·동사 정의하기 능력. *Journal of The Korean Data Analysis Society*, 16(6), 3277-3287.
- 김신영, 채미선, 임동선 (2020). 책임기 중재 시 어휘 노출 빈도 및 화형전기 아동들의 어휘력, 작업기억 능력이 표현어휘 학습에 미치는 영향. *한국심리학회지: 발달*, 33(3), 89-114.
- 김영란, 김영태 (2011). 취학전 저소득층 다문화가정 아동의 언어능력. *언어치료연구*, 20(3), 73-88.
- 김영진 (2024). *미안해, 괜찮아*. 서울: 길벗어린이.
- 김영태 (1997). 한국 2-4세 아동의 발화길이에 관한 기초연구. *언어청각장애연구*, 2(1), 5-25.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). *수용·표현 어휘력 검사*. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김윤희, 임동선 (2019). 함께 책 읽기 방식에 따른 어휘발달지연 아동과 일반 아동의 어휘 학습능력 비교. *언어치료연구*, 28(2), 57-65.
- 김태선, 최보가 (1998). 유아들이 가정에서의 문해경험과 문해발달 수준 간의 관계: 만 4세 유아들을 대상으로. *인간발달연구*, 5(1), 17-38.
- 문수백 (2017). *한국 카우프만 아동 지능검사 2*. 서울: 학지사.
- 문수백 (2020). *한국판 카우프만 간편지능검사 2*. 서울: 학지사.
- 박수연, 임동선 (2019). 어휘 노출 강도에 따른 책임기를 활용한 어휘 중재가 단순언어장애아동의 어휘 학습에 미치는 효과. *언어치료연구*, 28(4), 123-136.
- 박원정, 임동선 (2015). 발화분석 어플리케이션을 활용한 상호작용 증진 부모 교육이 언어발달지연 아동과 부모의 발화 및 대화차례 개시에 미치는 영향. *Communication Sciences & Disorders*, 20(4), 500-509.
- 송은, 임동선 (2018). 부모교육을 통한 이야기책 읽기 중재가 어휘발달지연 아동과 부모의 상호작용 및 발화에 미치는 영향. *특수교육*, 17(2), 5-33.
- 신혜영, 김명순 (2008). 저소득 가정 부모의 문해 발달 태도 및 가정 문해 활동과 유아의 어휘력, 인쇄물 개념간의 관계. *아동학회지*, 29(4), 199-212.
- 오수진, 임동선 (2022). 책임기 전략에 따른 다운증후군 아동과 일반 아동의 어휘 습득. *언어치료연구*, 31(4), 57-68.
- 유데미 (2023a). 우리 아이 문해력 쑥쑥! '책과 함께 하는 집' 만들기: 이론편. https://www.udemy.com/course/dsyim_withbookhouse/
- 유데미 (2023b). 우리 아이 문해력 쑥쑥! '책과 함께 하는 집' 만들기: 실천편. https://www.udemy.com/course/dsyim_withbookhouse_practice/
- 이윤경, 이효주 (2013). 표현언어발달지체 영유아의 대화차례 주고받기 특성.

특수교육, 12(3), 357-377.

이지연, 박금주 (2008). 아동초기 사회·경제적 지위(SES)와 가정환경이 언어발달에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달**, 21(3), 151-165.

임동선, 김신영 (2019). 성인의 세 가지 책읽기 전략에 따른 학령전기 아동의 어휘학습 능력. **언어치료연구**, 28(2), 77-89.

임동선, 김신영, 정하은, 채미선, 오수진 (2021). 성인의 책읽기 전략에 따른 학령전기 언어발달 지연 아동과 일반아동의 수용 및 표현 어휘 학습 효과 비교 연구. **언어치료연구**, 30(3), 19-31.

임동선, 김신영, 한지윤, 박원정, 송은, 이상언, . . . 윤소망 (2018). 책읽기 부모교육이 부모의 전략, 아동의 발화, 상호작용에 미치는 영향 및 전이 효과. **특수교육학연구**, 53(2), 179-206.

최진주, 이윤경 (2018). 언어이전 시기의 의사소통적 몸짓 사용이 24개월 언어발달에 미치는 영향에 관한 종단연구. **Communication Sciences & Disorders**, 23(1), 11-19.

하아성 (2024). **타세요, 타!** 경기: 국민서관.