

성인의 세 가지 책읽기 전략에 따른 학령전기 아동의 어휘학습 능력

The Effects on Vocabulary Learning in Preschool Children Depending on Adult's Reading Strategies

임동선^{1*}, 김신영²

¹ 이화여자대학교 언어병리학과 교수

² 이화여자대학교 언어병리학과 박사과정

Dong Sun Yim^{1*}, Shin Young Kim²

¹ Dept. of Communication Disorders, Ewha Womans University, Professor

² Major in Communication Disorders, Graduate School, Ewha Womans University, Doctoral Student

Purpose: The purpose of this study is to investigate which reading strategy is effective for preschool children to learn words. The strategies from the review of previous studies were eliciting questions, implicit questions, and comments. **Methods:** A total of 60 children aged from 39 months to 79 months participated in this study. The participants were assigned to three different reading strategy groups. Storybook reading session for each child took place for 10 sessions for five weeks, and each session lasted approximately 15 minutes. All participants listened to the story once in accordance with reading strategy condition. Regardless of reading strategy condition, participants' receptive and expressive knowledge of target novel words will be tested before and after every reading session. **Results:** A 2-way mixed ANOVA revealed that participants' performance of the 10th session was higher than the 1st session in both receptive and expressive novel vocabulary. There was no significant main effect on any reading strategies. A 1-sample *t*-test revealed that eliciting questions is the most efficient strategy among the 3-strategy in terms of receptive vocabulary acquisition rate. **Conclusions:** Results indicated that all three strategies were effective in word learning. In particular, eliciting question accelerated receptive vocabulary acquisition in comparison with using the other strategies.

목적: 본 연구는 성인과 아동 간 책읽기 활동에서 사용할 수 있는 읽기전략을 세 가지(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기)로 구조화하여 각 책읽기 전략 간 어휘학습 효과를 비교해보고자 하였다. **방법:** 39개월부터 79개월까지의 학령 전기 아동 60명을 대상으로 주2회 5주 간의 책읽기 활동을 실시하였다. 모든 아동은 세 가지 책읽기 전략 집단에 각각 20명씩 배치되었으며, 연구자와 1대1로 10회기의 구조화된 책읽기 활동에 참여하였다. 각 회기의 책읽기 활동 전후로 8개의 새로운 어휘에 대한 수용 및 표현어휘 검사를 실시하여 연구 대상자들의 어휘학습 수행력을 평가하였다. **결과:** 이원혼합분산분석 결과 수용어휘와 표현어휘 모두 1회기에 비해 10회기에 수행력이 유의하게 높아졌으나, 표현어휘와 수용어휘 모두 읽기 전략의 주효과는 유의하지 않았다. 단일표본 *t*검정으로 어휘 학습 속도를 비교 검토한 결과, 직접적 질문하기가 수용어휘를 가장 빨리 습득하는 것으로 나타났다. **결론:** 세 가지 책읽기 전략 모두 어휘학습에 효과적임을 확인하였으며, 특히 '직접적 질문하기'가 아동의 수용어휘 학습을 보다 빠르게 촉발하는 읽기전략인 것으로 나타났다.

Correspondence: Dong Sun Yim, PhD

E-mail: sunyim@ewha.ac.kr

Received: March 11, 2019

Revision revised: April 16, 2019

Accepted: April 25, 2019

This work was supported by National Research Foundation of Korea grant funded by the Korean Government (NRF-2016R1D1A1B03935703).

Keywords: Storybook reading, shared book reading, dialogic book reading, reading strategies, vocabulary learning

교신저자: 임동선 (이화여자대학교)

전자메일: sunyim@ewha.ac.kr

게재신청일: 2019. 03. 11

수정제출일: 2019. 04. 16

게재확정일: 2019. 04. 25

본 연구는 2017년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 기초연구사업임 (NRF-2016R1D1A1B03935703).

검색어: 이야기책 읽기, 상호작용적 책읽기, 대화식 책읽기, 읽기 전략, 어휘 학습

1. 서 론

어휘 능력은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 전반적 언어능력 발달의 기본 기술이자 영유아기를 거치면서 또래 아동 및 부모와의 상호작용에 매우 중요한 매개체이다(Sénéchal et al., 1996). 특히 영유아기 및 학령전기의 어휘능력은 학령기의 읽기능력, 구문발달, 나아가 전반적 지능의 중요한 예측 요인이 된다(Marchman & Fernald, 2008; Muter et al., 2004; Rescorla, 2002, Song et al., 2015; Spira et al., 2005). Rice & Hoffman(2015)은 20년에 걸친 장기종단연구를 통해, 단순언어장애(specific language impairment, SLI) 아동들은 언어발달 초기부터 또래에 비해 수용어휘 능력이 지연되었으며, 이러한 격차가 학령기에도 좁혀지지 못했음을 확인하였다. 언어능력의 빈익빈 부익부 현상이라고 할 수 있는 매튜 효과(Matthew effect: Stanovich, 1986)에 주목한 연구들에서는, 어휘능력이 부족한 아동들은 읽기 수준이 높지 않은 자료를 선택하거나 책을 잘 읽지 않는 경향이 있으며, 이러한 특징이 이 아동들의 어휘 학습을 저해함으로써 어휘능력 및 읽기능력 격차를 확대시키는 매튜효과를 초래할 수 있음을 지적하였다(Cain & Oakhill, 2006, 2011; Joshi, 2005). 또한 어휘 능력에 따라 집단을 구분한 뒤 동일한 책읽기 프로토콜을 적용하였을 때, 어휘 능력이 낮은 집단에 비해 높은 집단이 새롭게 학습한 어휘가 더 많았음을 밝힌 많은 선행연구들에서도 매튜 효과를 확인한 바 있다(Penno et al., 2002; Robbins & Ehri, 1994; Sénéchal et al., 1995). 나아가 학령전기에 어휘발달이 지연될수록 추후 읽기장애 및 학습장애의 고위험군에 속할 가능성이 높다고 밝힌 종단연구를 통해서도(Aram et al., 1984; Catts et al., 2001; Elleman et al., 2009) 초기 어휘 발달의 중요성을 확인할 수 있다.

많은 선행연구들에서 어휘 능력이 나중의 읽기 능력의 중요한 예측요인이 됨을 밝혔는데(Elleman et al., 2009; Muter et al., 2004; Wise et al., 2007), 선행연구에 의하면 어휘 능력은 음운 인식 능력(Metsala, 1999; Walley, 1993) 및 단어 재인 능력(Law et al., 2017; Tunmer & Chapman, 2012)과도 정적인 상관관계가 있다. 즉, 어휘력이 풍부하다면 다양한 말소리를 분절하여 인식하고 해석하는 작업을 보다 원활히 수행할 수 있으며, 문장 또는 담화 수준의 의사소통 상황에서도 보다 효율적으로 의미 이해 작업을 수행할 수 있다. 나아가 자신의 생각을 보다 정교하게 표현할 수 있게 해줌으로써 상호작용 관계에도 영향을 미친다. 결국, 언어 발달 초기에 어휘 발달이 지연된다면 또래와의 상호작용에 부정적 영향을 미치게 되고, 학령기에 접어들면서 학습 전반에 어려움을 초래하며, 그 결과 당사자의 향후 사회적 성취에도 영향을 미치게 되므로, 학령전기의 어휘 발달은 임상적으로도 중요하게 살펴야 할 요인이다.

일상생활에서 아동이 새로운 어휘에 노출될 수 있는 매체로는 텔레비전이나 이야기책 등이 대표적이는데, 이 중에서 이야기책은 풍부한 언어 자극을 제공하여 아동의 어휘 발달을 촉진하며(Atkinson, 2013; Coyne et al., 2004; Robbins & Ehri, 1994), 특히 반복적인 책읽기는 어휘를 일정한 문맥 안에서 반복적으로 제공함으로써 아동의 어휘 학습을 증진시키는 데 효과적인

것으로 알려져 있다(Sénéchal, 1997; Sénéchal et al., 1995; Wasik et al., 2016). 아동에게 책을 읽어주는 성인은 책읽기 활동에서 사용하는 전략에 따라 직접적 혹은 간접적으로 어휘의 의미를 학습시킬 수 있는데, 다수의 선행연구들에서 어떤 전략이 아동의 어휘 학습 수행력에 효과적인지에 대해 검토하였다(Justice, 2002; Sénéchal, 1997; Sénéchal et al., 1995; Walsh & Blewitt, 2006; Walsh & Rose, 2013). 영유아기에 어휘를 습득하는 기제로 알려져 있는 빠른 연결(fast mapping) 능력은, 지시하는 대상과 그에 해당하는 낱말을 성인 등 주변 환경에서 주어지는 음운 자극에 최소한의 노출만으로도 연결시킴으로써 낱말을 습득하는 능력이다(Carey, 1978). 학령전기의 빠른 연결 능력은 아동의 어휘학습 능력 및 어휘력과 상관관계가 있는 것으로 알려져 있는데(Alt et al., 2004; Gray, 2003), 빠른 연결 능력을 통해 아동은 일상생활 환경에서 어휘학습을 가속화할 수 있다. 선행연구들에서 주로 사용한 직접적인 어휘 학습 방식으로는 명명하기(labeling)나 정의하기가 있는데, 이러한 방식들은 아동들에게 명시적으로 어휘를 설명해주는 방식이다. 이에 반해 간접적인 방식은 질문하기 또는 문맥 내에서의 반복 및 진술하기 등을 통해 어휘를 노출시킴으로써 아동이 암묵적으로 학습하도록 하는 방식으로서, 주로 아동들의 빠른 연결 능력을 전제로 하고 있다. 두 가지 방식 간의 선행연구 결과들은 일관적이지 않은데, 책읽기 과정에서 직접적으로 아동에게 어휘의 의미를 알려주는 방식이 어휘 학습에 더 효과적임을 밝힌 연구와(Justice, 2002), 그와 달리 어휘의 의미를 직접적으로 알려주거나 아동에게 시연해보게 하지는 않되 상호작용을 통해 노출시킴으로써 간접적으로 학습시키는 방식 간의 어휘 학습 수행력에 차이가 없거나(Sénéchal, 1997; Walsh & Blewitt, 2006) 오히려 간접적인 어휘 노출 방식이 어휘 학습에 효과적임을 밝힌 연구들이(Walsh & Rose, 2013) 혼재되어 있다.

상호작용적 책읽기(Interactive book reading) 혹은 대화식 책읽기(Dialogic book reading)란, 성인과 아동이 함께 책을 읽으면서 책과 관련된 대화를 주고받으며 성인이 아동에게 피드백을 주는 과정에서 궁극적으로 아동의 참여를 적극적으로 유도하게 되는 읽기 방식을 의미하는데(Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1994, 1988), 이러한 상호작용적 책읽기에서 아동은 수동적인 청취자가 아닌 능동적인 참여자가 됨으로써 자연스러운 담화 맥락 안에서 어휘를 학습할 수 있다(Sénéchal, 1997; Wasik & Bond, 2001). 책읽기를 통한 성인과 아동 간 상호작용은 아동에게 풍부한 언어적 경험을 통하여 어휘를 학습할 수 있는 기회를 제공하는데(Blewitt & Lagan, 2016; Blewitt et al., 2009; Bus et al., 1995; Mol & Bus, 2011), 여러 선행연구들에서 성인과 아동 간 상호작용적 책읽기가 아동의 어휘력 향상에 유의한 영향을 미침을 확인하였다(Arnold et al., 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000; Kim & Kim, 2004; Sénéchal et al., 1995, 1996; Elley, 1989). 또한 성인과 아동의 책읽기 과정 안에서 아동은 자연스럽게 음운 인식(phonological awareness)과 인쇄물 인식(print awareness) 능력이 발달함으로써 읽기 및 쓰기 능력에 영향을 미치고(Justice & Ezell, 2002; Mol et al., 2009; Pullen & Justice, 2003), 나아가 담화 능력도 향상되며(Sénéchal et al., 2008) 전반적인 의사소통 능력 발달에 긍정적 영향을 미치게

된다. 상호작용적 책임기의 효과는 부모(Arnold et al., 1994; Pellegrini et al., 1985; Whitehurst et al., 1988), 유아교육기관의 교사(Coyne et al., 2004; Elley, 1989; Hargrave & Sénéchal, 2000; Wasik & Bond, 2001), 그리고 언어재활사 등 전문가(Johnson et al., 2006; Justice, 2002; Justice & Ezell, 2002)를 통한 중재 연구 등 많은 선행연구들에서 검토하였는데, 가족의 사회경제적 지위나 책임기 방법론 등에 관계 없이 그 효과가 검증되어 왔다는 데에 중요한 의의가 있다(Bus et al., 1995; Justice & Ezell, 2002).

영유아기에 어휘 폭발기를 거치면서 학령 전기에 이르기까지는 어휘 발달이 매우 급속하게 이루어지는 시기인데(Anglin, 1993), 따라서 이때 보다 풍부하면서도 아동의 어휘 능력을 촉진할 수 있는 환경을 조성해주는 성인의 전략이 중요하다. 특히 어휘가 양적으로 급격히 확대되는 영유아기 및 학령전기에는 주로 부모와의 상호작용을 통한 어휘 학습이 이루어진다. 이 시기에 이야기책은 부모들이 일상생활에서 자녀와의 상호작용에 보편적으로 활용하는 도구이므로 적절한 이야기책을 선택하여 효과적인 전략으로 읽어주는 부모의 역할이 중요하다. 부모뿐만 아니라 어휘 및 언어 발달 지연 아동을 중재하는 임상가에게도 책임기는 다른 중재법에 비해 통제된 담화적 맥락 안에서 치료사가 목표어휘를 명확히 선정하여 반복적으로 제공할 수 있다는 점에서 강점이 있다(Hargrave & Sénéchal, 2000; Kaderavek & Justice, 2002; Robbins & Ehri, 1994). 그러나 현재 임상에서의 책임기 중재 방법론에 있어서, 특히나 국내에서는 임상가나 부모 등 성인이 아동에게 구체적으로 어떠한 형태와 방식의 언어적 자극을 제공해야 하는지에 대한 검증된 중재 연구가 미비하다. 따라서 본 연구에서는 성인과 아동 간 상호작용을 구조화한 체계적인 읽기전략에 대한 분석을 토대로 아동의 어휘를 가장 효과적으로 증진할 수 있는 책임기 전략을 검토하여, 근거 기반의 중재 프로토콜 개발을 모색하고자 한다. 구체적으로, 책임기 활동에서 성인이 아동에게 어떻게 반응해야 아동의 수용 및 표현어휘 학습을 촉진할 수 있는지 검토해보고자 한다.

성인의 책임기 전략에 따른 아동의 어휘 학습 수행력 차이를 검토한 선행연구 중 Sénéchal(1997)은 3-4세 아동 30명을 대상으로 그림책을 읽어준 후 목표어휘를 직접적으로 질문하는 방식(예: “사자가 뭐 했지?”)과 질문 없이 책을 읽어주기만 하는 방식의 차이를 검토하였다. 그 결과 두 방식 모두 아동들이 수용 및 표현어휘를 습득하는 데에 효과적이었으며, 다만 표현어휘 습득에 있어서는 질문하기 방식이 질문 없이 읽어주기 방식보다 더 효과적이었다. 또한 Justice(2002)는 3-5세의 학령전기 아동 23명을 대상으로 책임기 활동 시 명명하기와 질문하기, 그리고 질문하기 중에서도 객관적 질문하기(perceptual questioning)와 추상적 질문하기(conceptual questioning) 방식 간의 차이를 검토하였다. 질문하기는 모두 목표어휘를 아동이 산출하도록 직접적으로 질문하는 것이 아닌, 목표어휘가 삽입된 의문사 질문으로 구성하였다. 객관적 질문하기는 색깔, 모양 등에 대한 질문(예: “○○는 무슨 색이지?”), 추상적 질문하기는 주로 ‘왜’, ‘어떻게’로 시작하는 의문사 질문으로 구성하였다(예: “왜 ○○는 그렇게 밝은 색일까?”). 연구 결과 명명하기는 질문하기에 비해 아동의 수용어휘 습득을 유

의하게 향상시켰으며, 두 가지 질문 유형 간에는 아동의 어휘 습득에 유의한 차이가 없었다. 한편 Ard & Beverly(2004)는 만 3-5세 아동 40명에게 이야기책을 읽어주면서 질문하기와 진술하기 간의 차이를 비교하였다. 이때 사용한 질문하기 전략은 아동들로 하여금 목표어휘를 산출하도록 하는 직접적 질문(예: “아기가 뭐 입고 있지?”)이었으며, 연구 결과 질문하기보다 진술하기가 어휘학습에 더욱 효과적인 것으로 나타났다. 질문하기와 진술하기 간의 차이를 검토한 또 다른 연구로 Walsh & Blewitt(2006)의 연구를 들 수 있다. 이들은 35명의 3세 아동을 대상으로 책임기 활동을 하면서 목표어휘를 직접적으로 질문하는 방식(예: “이게 뭐지?”)과 목표어휘가 삽입된 질문을 함으로써 목표어휘를 노출시키는 질문(“○○는 무슨 색이지?”), 그리고 아동에게 질문을 하지 않고 단순히 목표어휘를 노출시키는 방식 간의 차이를 비교하였다. 그 결과 수용어휘 학습에 있어서는 두 가지 질문하기 방식 모두 질문하지 않는 방식에 비해 효과적이었으며, 두 질문 방식 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 그리고 표현어휘 학습의 경우에는 간접적 질문하기가 진술하기에 비해 높았다. 마지막으로 Walsh & Rose(2013)는 책임기 활동에서 질문하기 방식 간의 차이를 비교하였다. 목표어휘 산출을 직접적으로 유도하는 직접적 질문하기(vocabulary eliciting question, 예: “이게 뭘까?”)와, 질문에 목표어휘가 삽입되어 있지만 아동이 직접 산출을 할 필요는 없는 간접적 질문하기(vocabulary noneliciting question, 예: “만질 때는 무슨 색일까?”) 중 연구 대상 아동들의 수용어휘 습득에 더욱 효과적이었던 것은 간접적 질문하기인 것으로 나타났다.

본 연구에서는 앞에서 검토한 선행연구들에서 성인이 아동들에게 책을 읽어주면서 어휘학습 전략으로 선택한 방법들 가운데 주로 사용된 세 가지 전략을 선정하였다. 첫 번째 전략은 아동에게 어휘를 직접 시연하게 하고 참조물과 목표어휘를 명시적으로 연결시켜서 질문함으로써 아동이 목표어휘를 산출하도록 유도하는 직접적 질문하기(eliciting question) 전략이며, 두 번째 전략은 아동에게 목표어휘가 삽입된 질문을 함으로써 간접적으로 노출시키는 간접적 질문하기(noneliciting question) 전략, 마지막으로 세 번째 전략은 질문 없이 아동에게 목표어휘를 한 번 더 들려주는 진술하기(comment) 전략이다. 본 연구에서는 이 세 가지 전략의 어휘학습 효과를 검토하고자 하였으며, 이를 위하여 1) 총 10회기 기간 중의 어휘학습 수행력의 추이를 살펴보기 위하여 총 중재 기간을 등간격으로 4개 시점으로 구분하여 세 가지 전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기)에 따른 수용 및 표현어휘 학습 수행력에 차이가 있는지를 분석하였다. 또한 2) 구체적으로 각 전략이 10회기 중 몇 회기에 목표 수용 및 표현어휘의 학습에 도달하는지를 검토하였다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 39개월에서 79개월 사이의 일반 아동 60명 (여아 31, 남아 29)을 대상으로 하였다. 모든 아동은 한국 카우프만 아

동용 지능검사(K-ABC; Moon & Byun, 2003)의 동작성 지능지수 85(-1SD) 이상으로서, 수용 및 표현어휘력 검사(REVT; Kim et al., 2009) 결과 수용 및 표현어휘력이 모두 10%ile 초과인 아동들이었다. 대상 아동들은 세 가지 읽기전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기)에 우선배치하는 것을 원칙으로 하되, 각 집단별로 생활연령을 일치시키는 방식으로 조정하여 20명씩 배치하였다. 직접적 질문하기 및 진술하기 집단은 만 3세 6명, 만4세 7명, 만 5-6세 7명, 간접적 질문하기 집단은 만 3세 7명, 만4세 6명, 만 5-6세 7명으로 구성되었으며, 각 집단의 정보는 표 1과 같다. 집단 간 통제가 잘 되었는지 검토하기 위하여 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였으며, 그 결과 연령, 동작성 지능지수, 수용 및 표현어휘력 모두 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

표 1. 집단 별 연구 대상자 기본 정보

Table 1. Participants' characteristics by different reading strategies groups

Reading strategies	N	CA ^a (mo)		K-ABC ^b		REVT-r ^c		REVT-e ^d	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Eliciting question	20	56.40	10.48	108.20	13.32	49.35	18.11	56.90	18.11
Noneliciting question	20	56.85	12.87	107.20	9.86	58.00	22.68	63.90	20.15
Comment	20	58.30	10.98	104.90	11.42	50.70	16.27	59.35	15.35
F		.149		.424		1.174		.781	
p		.862		.656		.317		.463	

Values are presented as mean(SD).

^a CA=Chronological Age; ^b K-ABC=Korean-Kaufman Assessment Battery for Children(Moon & Byun, 2003); ^c REVT-r=Receptive & Expressive Vocabulary Test-receptive(Kim et al., 2009); ^d REVT-e=Receptive & Expressive Vocabulary Test-receptive(Kim et al., 2009).

2. 연구 방법

1) 연구 절차

본 연구는 회기에 따른 어휘 학습 효과를 검토하기 위하여 사전사후 검사로 설계하였다. 매회기 8개의 새로운 어휘가 등장하는 책읽기 활동을 한 이후, 새로운 어휘에 대한 표현 및 수용어휘 검사를 실시하였다. 새로운 어휘에 대한 표현어휘 검사는 해당 그림을 보여주며 아동에게 그 이름을 말하도록 하는 방식, 그리고 수용어휘 검사는 검사자가 목표어휘를 말하면 아동이 네 개의 보기 중 하나의 그림을 고르는 방식으로 실시하였다. 이때 네 개의 보기 그림 중 두 개는 책읽기 활동에서 노출되었던 8개의 목표어휘 그림 가운데 선정하였으며, 나머지 두 개는 그림책에 등장하지 않은 가상물체로 구성하였다.

책읽기는 외부와 분리된 조용한 장소에서 연구자와 아동 간 일대일로 진행되었으며, 매 회기는 약 10~15분으로, 신뢰도 검토

를 위하여 연구 대상자의 대리인(보호자)의 동의하에 동영상으로 녹화하였다. 선행연구 중 Ard & Beverly(2004)는 본 연구와 마찬가지로 2음절로 구성된 가상어휘 10개에 대한 수용 및 표현어휘 학습 수행력을 비교 검토하였는데, 총 3회기 이후 수용어휘 수행력 중 가장 효과적이었던 전략의 평균이 7.70점, 표현어휘는 4.40점이었다. 본 연구는 전략의 주효과를 검토함과 동시에, 세 가지 전략이 각각 몇 회기에 8개의 가상어휘들을 모두 습득할 수 있는지 그 차이를 검증하고자 하였으므로, 아동들이 목표어휘를 모두 학습하기 위한 충분한 시간이 필요하였다. 따라서 총 회기를 주 2회 5주 간 10회기로 구성하였다. 모든 회기는 언어병리학과 석사 및 박사 과정의 총 10명의 연구자가 진행하였으며, 한 아동은 한 명의 연구자가 10회기를 모두 진행하는 것을 원칙으로 하였다. 연구자들은 8개의 새로운 어휘가 삽입된 동일한 이야기책을 각 읽기 전략별로 사전에 구조화된 프로토콜에 따라 다른 방식으로 아동들에게 읽어 주었다. 즉, 각 집단의 아동들은 10회기 동안 동일한 책을 동일한 책읽기 전략을 통해 읽게 되었으며, 10회기의 책읽기 활동 동안 8개의 새로운 어휘를 학습하는 것을 목표로 하였다. 각 전략별 책읽기 프로토콜의 예시를 <부록 1>에 제시하였다.

연구 절차 및 내용에 대한 동질성을 확보하기 위해 언어병리학과 박사 과정의 연구자 1인이 연구에 참여한 모든 연구자들 별로 각 책읽기 전략 및 연구의 프로토콜에 대해 훈련하였다. 박사 과정 연구자 1인은 10인의 각 연구자와 일대일로 세 가지 전략을 교육하고 시연하는 과정으로 트레이닝을 실시하였으며, 해당 연구자가 반복적인 트레이닝을 통해 세 가지 전략에 대해 충분히 숙지했다고 판단한 경우 연구에 투입되었다. 1회기가 시작되기에 앞서 그림책에 등장하는 8마리의 동물 이름을 알고 있는지 확인하여 목표어휘 외의 새로운 어휘 학습 부담이 없도록 통제하였으며, 목표어휘를 구성하는 각 음절들에 대한 조음정확도를 평가하여 표현어휘 검사 시 참고하도록 하였다.

2) 연구 도구

선행연구 검토 및 문헌연구(Justice & Kaderavek, 2002; Whitehurst et al., 1988)를 기반으로 하여, 국립 어린이/청소년 도서관 사서 추천 유아 도서 목록 중 선명한 삽화가 있고 연구 대상 연령에 적합한 이야기책인 '앤서니 브라운의 미술연필(Browne, 2010)'을 선정하였다. 이야기책의 내용은 연구의 목적인 새로운 어휘습득 능력을 살펴보기 위하여 가상말과 삽화를 활용한 내용으로 수정하였다. 아동들이 책읽기 활동을 통해 습득해야 하는 목표어휘는, 조음산출의 제약으로 인한 과제 수행의 어려움을 최소화하기 위하여 2-3세에 숙달하는 /ㅁ, ㅂ, ㅍ, ㅌ, ㅍ/ 음소만을 선택하였다(Kim & Pae, 2005). 5개의 자음과 6개의 모음(/ㅏ, ㅓ, ㅣ, ㅜ, ㅡ, ㅗ, ㅛ, ㅜ, ㅠ/)을 연구자가 임의로 조합하여 '자음+모음+자음+모음' 구조의 2음절 가상말 10개를 선별하였다. 한 낱말을 구성하는 두 개의 자음은 서로 다른 음소로 선택하였고, 모음은 혀의 위치와 높이에 따라 분류된 모음 분류표를 바탕으로 상대적으로 혀의 높이 및 위치가 다른 두 개의 모음을 선택하였다. 각 가상어휘에 해당하는 참조물로는 NOUN database(Horst & Hout, 2016)에서 25% 미만의 친숙도와 35% 미만의 명명도를 가진 10개의 가상물체를 선별하였다. 이후 언어병리학과 석사 과정에 재학 중인

13명의 학생들에게 10개 가상어휘 및 가상물체에 대한 실제 연상되는 어휘 및 물체와의 유사도를 평가하게 하여, 가장 유사도가 높은 것으로 나타난 두 개 어휘 및 물체를 제외한 8개의 목표 가상어휘와 가상물체를 선정하였다. 연상되는 실제 어휘 및 물체가 있는 경우 1점, 그렇지 않은 경우 0점을 부여하여 타당도를 평가한 결과, 최종 선정된 8개 가상어휘의 실제 어휘 유사도는 1.07%, 8개 가상물체의 실제 물체 유사도는 0.44%인 것으로 나타났다. 연구에 사용된 가상어휘들과 가상물체들을 <부록 2>에, 그리고 이 낱말들이 삽입된 이야기책의 한 페이지와 스크립트를 <부록 3>에 제시하였다.

3) 책임기 전략

본 연구에서 사용된 세 가지 책임기 전략은 선행연구(Ard & Beverly, 2004; Justice, 2002; Sénéchal, 1997; Walsh & Blewitt, 2006; Walsh & Rose, 2013)를 검토하여 선정하였으며, 연구자는 각 전략별로 구조화된 스크립트를 적용하여 아동에게 책을 읽어주었다. 사전에 제작된 스크립트에 따라 매회기 각 목표어휘는 연구자의 이야기 읽어주기 과정에서 2회, 질문하기 및 대답하기 활동 과정에서 1회, 총 3회 노출된다. 전략에 상관없이 질문하기 및 대답하기 시 아동에게 목표어휘가 1회만 노출될 수 있도록 중재 프로토콜을 구조화하였으며, 따라서 10회기의 책임기 활동을 통해 각 목표어휘가 노출되는 횟수는 모든 책임기 전략에서 동일하게 30회가 되도록 하였다.

(1) 직접적 질문하기(eliciting question)

이 책임기 유형은 명시적인 학습 방식으로, 아동이 목표어휘를 직접적으로 표현하는 것을 목표로 설계되었다. 아동에게 새로운 어휘를 회상하고 말해볼 수 있는 기회를 제공하며, 책임기에 능동적으로 참여하게 하는 읽기 방식이다. 연구자는 사전에 제작된 스크립트대로 목표어휘가 포함된 문장을 읽어준 후, 목표어휘를 가리키며 의문사 '무엇'을 사용하여 목표어휘를 직접적으로 물어본다(예: "뭐가 여우를 없앴지?"). 아동이 정반응한 경우 연구자는 '맞아'라고 강화하며, 오반응한 경우에는 한 번 더 질문을 한다(예: "선생님이 이거 뭐라 그랬지?"). 이때에도 아동이 오반응하면 연구자는 목표어휘를 말해준다(예: "이건 뿌미야").

(2) 간접적 질문하기(noneliciting question)

이 책임기 유형은 연구자가 아동에게 목표어휘를 노출시키고 이를 아동이 암묵적으로 학습하는 것을 목표로 설계되었다. 연구자는 목표어휘가 포함된 문장을 읽어준 후, 목표어휘가 삽입된 이야기 이해 질문을 한다(예: "뿌미가 누구를 지웠지?"). 아동이 정반응하면 연구자는 '맞아'라고 강화하고, 오반응한 경우 '그렇구나'라고 중립적으로 반응한다.

(3) 진술하기(comment)

이 책임기 유형은 두 가지 질문하기 전략과는 달리, 책임기 활동 동안 연구자가 아동에게 질문을 하지 않고 목표어휘를 동일한 횟수 노출시키는 방식이다. 연구자는 목표어휘가 포함된 문장을 읽어준 후, 해당 문장을 다시 한 번 반복해서 읽어준다(예: "뿌미가

여우를 지웠네."). 아동의 반응 여부와 상관없이 연구자는 이후 목표어휘를 산출하지 않는다.

3. 자료 분석

매회기 사전/사후에 목표어휘에 대한 수용 및 표현어휘 검사를 실시하였으며, 오반응한 문항에 0점, 정반응한 문항에 1점씩을 부과하여 총점을 산출하였다. 전략 및 회기에 따른 어휘학습 효과를 검토하기 위하여 우선 전략별로 각 회기에서의 수행력에 대한 기술통계 분석을 실시하였다. 이후 총 10회기의 기간을 등간격으로 4등분하여 시점별로 비교 검토하였으며, 이를 위하여 각 책임기 전략 간 수용어휘 및 표현어휘 별로 전략(3)×시점(4: 1회기, 4회기, 7회기, 10회기)을 독립변수로 하는 이원혼합분산분석(two-way mixed ANOVA)을 실시하였다. 또한 어휘학습 속도를 비교하기 위하여 각 전략 별로 단일표본 *t*검정(one-sample *t*-test)을 실시하였다. 모든 통계적 분석은 SPSS Statistics 21.0을 사용하였다.

4. 신뢰도

연구자 간 중재충실도 및 종속변인(목표어휘에 대한 수용 및 표현어휘력 평가 점수)의 신뢰도를 검토하기 위하여 언어병리학 박사 과정에 재학 중이며 언어재활사 1급 자격증을 소지한 연구자가 본 연구에 투입된 모든 중재자에 대해 자료의 20%를 무작위로 추출하여 중재자 간 신뢰도 및 중재 충실도를 평가하였다. 전체 자료에 대한 연구자와 중재자 간 일치한 자료의 비율로 중재자 간 신뢰도를 측정하였으며, 각 전략별로 1) 구조화된 스크립트대로 이야기 책을 읽어주었는지, 2) 정반응 또는 오반응 시 사전에 구조화된 스크립트대로 정확하게 피드백을 제공하였는지, 3) 매회기 중재 및 평가 절차가 적절했는지, 4) 전체 회기의 진행 및 절차가 적절했는지에 대해 3점 척도로 평가하여 백분율로 환산하였다. 그 결과 중재자 간 신뢰도는 100%, 중재 충실도는 95.37%로 나타났다.

III. 연구 결과

1. 책임기 전략별 회기에 따른 기술통계 결과

각 전략별 회기에 따른 8개의 목표어휘에 대한 수용 및 표현어휘력 평가의 기술통계 결과는 표 2와 같다. 모든 책임기 전략에서 1회기 및 10회기 완료 후 수용어휘 수행력이 표현어휘 수행력보다 높았으며, 1회기 완료 후 수용어휘는 진술하기, 간접적 질문하기, 직접적 질문하기 순으로 수행력이 높았으나, 10회기 완료 후에는 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기 순으로 수행력이 높게 나타났다. 표현어휘는 1회기 완료 후에는 직접적 질문하기와 간접적 질문하기가 진술하기보다 높은 수행력을 보였으나, 10회기 완료 후에는 직접적 질문하기, 진술하기, 간접적 질문하기 순으로 수행력이 높게 나타났다.

표 2. 읽기전략별 매 회기 수용 및 표현어휘 학습 기술통계 결과

Table 2. Descriptive statistics on novel word test at each session by reading strategies

Session	Receptive novel word test			Expressive novel word test		
	Q1 (n=20)	Q2 (n=20)	C (n=20)	Q1 (n=20)	Q2 (n=20)	C (n=20)
1st	3.30 (1.94)	3.40 (2.01)	3.75 (1.65)	.10 (.31)	.10 (.31)	.05 (.22)
2nd	4.85 (1.76)	4.30 (2.05)	4.15 (1.53)	.45 (.94)	.55 (.76)	.55 (1.23)
3rd	5.20 (2.04)	4.55 (2.04)	4.65 (1.93)	1.40 (1.23)	1.20 (.89)	.80 (1.11)
4th	5.10 (2.02)	4.55 (1.88)	5.25 (1.92)	1.35 (1.31)	1.40 (1.27)	1.30 (1.42)
5th	5.45 (2.14)	5.35 (1.98)	4.75 (1.68)	2.56 (1.70)	2.55 (1.82)	1.65 (1.50)
6th	6.50 (1.73)	6.15 (1.23)	5.15 (1.90)	3.05 (1.96)	2.55 (1.50)	2.05 (1.73)
7th	6.35 (1.79)	6.00 (1.84)	5.55 (2.11)	3.75 (2.12)	3.05 (1.61)	2.95 (1.70)
8th	6.90 (1.12)	6.45 (1.67)	5.70 (1.98)	4.10 (2.75)	3.45 (1.88)	3.05 (2.24)
9th	6.35 (1.79)	6.40 (1.47)	5.70 (2.25)	4.30 (2.34)	3.75 (1.77)	3.65 (2.30)
10th	6.85 (1.81)	6.55 (1.61)	5.85 (1.81)	4.90 (2.29)	3.95 (1.88)	4.05 (2.33)

Values are presented as mean (SD).
Q1=Eliciting question; Q2=Noneliciting question; C=Comment.
The total number of point is 8.

2. 책읽기 전략 및 시점에 따른 분산분석 결과

책읽기 전략 간 목표어휘에 대한 수용 및 표현어휘 검사 수행력에 차이가 있는지 알아보기 위하여 10회기를 4개 시점(1회기, 4회기, 7회기, 10회기)으로 등간격으로 구분하여 각각의 시점 및 전략에 대한 이원혼합분산분석(Two-way mixed ANOVA)을 실시하였다. 그 결과 수용어휘의 경우 시점의 주효과가 유의하였으며 ($F_{(3,171)}=50.156, p<.001$), 이에 따른 Bonferroni 사후검정 결과 7회기와 10회기($p=.112$)를 제외한 모든 시점 간 수행력 차이가 유의하였다($p<.001$). 즉, 1회기에서 4회기, 4회기에서 7회기 간에는 수행력이 유의하게 향상되었으나, 7회기에서 10회기에는 수행력의 유의한 향상이 나타나지 않았다. 그러나 책읽기 전략의 주효과($F_{(2,57)}=.279, p=.758$) 및 책읽기 전략과 시점의 상호작용 효과($F_{(6,171)}=1.666, p=.132$)는 통계적으로 유의하지 않았다. 표현어휘의 경우 시점의 주효과가 유의하였으며($F_{(3,171)}=166.358, p<.001$), 이에 따른 Bonferroni 사후검정 결과 모든 시점 간 수행력 차이가 유의하였다($p<.001$). 그러나 수용어휘 검사와 마찬가지로 책읽기 전략의 주효과($F_{(2,57)}=.776, p=.465$) 및 책읽기 전략과 시점의 상호작용 효과($F_{(6,171)}=1.194, p=.312$)는 통계적으로 유

의하지 않았다. 수용어휘 및 표현어휘의 책읽기 전략 및 시점에 따른 분산분석 결과와 그래프는 표 2와 그림 1, 그림 2에 각각 제시하였다.

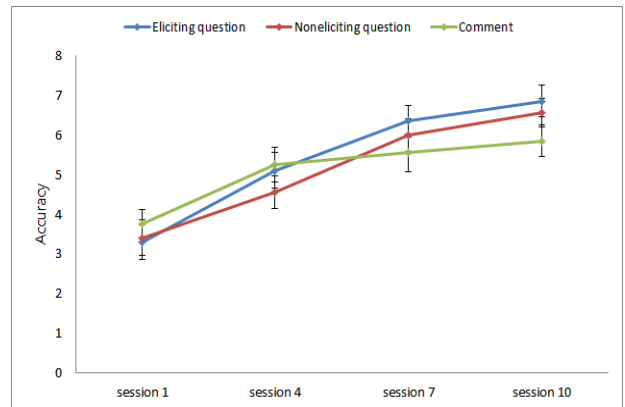


그림 1. 시점에 따른 읽기전략별 수용어휘 학습 수행력

Figure 1. Performance of receptive novel word test at each time point by reading strategies

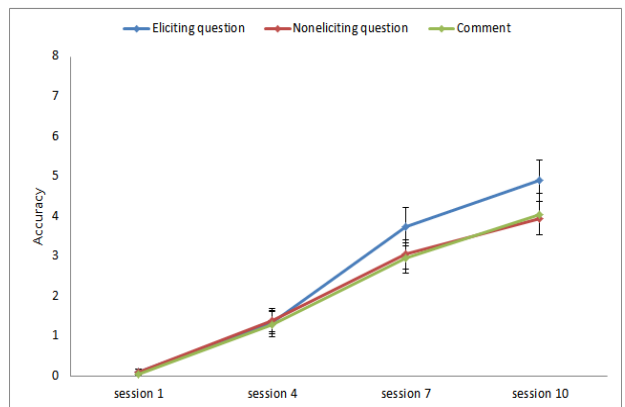


그림 2. 시점에 따른 읽기전략별 표현어휘 학습 수행력

Figure 2. Performance of expressive novel word test at each time point by reading strategies

3. 책읽기 전략별 단일표본 t검정 결과

책읽기 전략별로 수용 및 표현어휘 습득에 도달하는 회기가 몇 회기인지 검토하기 위하여 각 전략의 모든 회기에 대하여 검정값을 설정하여 단일표본 t검정(one-sample t-test)을 실시하였다. 그러나 모든 전략의 모든 회기에서 연구 대상자들은 총 목표어휘의 개수인 8보다 유의하게 적은 어휘를 학습한 것으로 나타났으며, 따라서 검정값을 7로 적용하여 분석을 실시하였다. 그 결과, 표현어휘력은 모든 전략의 모든 회기의 수행력이 검정값 7보다 유의하게 작은 것으로 나타났으며($p<.001$), 수용어휘력은 직접적 질문하기는 6회기($p=.212$), 간접적 질문하기는 8회기($p=.157$)부터 검정값 7과 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 진술하기는 모든 회기에서 검정값 7보다 수행력이 유의하게 낮은 것으로 나타났다($p<.05$). 매회기 목표어휘의 수용 및 표현어휘력 검사에 대한 단일표본 t검정 결과는 표 3에 제시하였다.

표 3. 읽기전략별 매회기 수용 및 표현어휘 학습 수행력에 대한 단일 표본 t검정 결과 (검정값=7)

Table 3. One-sample t-test results on novel word rest at each session by reading strategies (test value=7)

Session	Receptive novel word test			Expressive novel word test		
	Q1	Q2	C	Q1	Q2	C
1st	8.49 ^{***}	8.01 ^{***}	8.81 ^{***}	100.26 ^{***}	100.26 ^{***}	139.00 ^{***}
2nd	5.48 ^{***}	5.88 ^{***}	8.32 ^{***}	31.01 ^{***}	38.00 ^{***}	23.37 ^{***}
3rd	3.94 ^{***}	5.38 ^{***}	5.45 ^{***}	20.34 ^{***}	29.00 ^{***}	25.09 ^{***}
4th	4.20 ^{***}	5.84 ^{***}	4.09 ^{**}	19.31 ^{***}	19.67 ^{***}	17.98 ^{***}
5th	3.24 ^{***}	3.73 ^{**}	5.98 ^{***}	11.70 ^{***}	10.93 ^{***}	16.00 ^{***}
6th	1.29	3.10 [*]	4.36 ^{***}	9.02 ^{***}	13.24 ^{***}	12.79 ^{***}
7th	1.63	2.44 [*]	3.07 ^{**}	6.84 ^{***}	11.01 ^{***}	10.65 ^{***}
8th	.40	1.47	2.94 ^{**}	4.71 ^{***}	8.46 ^{***}	7.90 ^{***}
9th	1.63	1.83	2.58 [*]	5.16 ^{***}	8.20 ^{***}	6.51 ^{***}
10th	.37	1.25	2.83 [*]	4.10 ^{**}	7.27 ^{***}	5.67 ^{***}

Q1=Eliciting question; Q2=Noneliciting question; C=Comment
^{*}p<.05, ^{**}p<.01, ^{***}p<.001

IV. 논의 및 결론

본 연구는 아동과 성인과의 책임기 시 성인이 사용할 수 있는 전략 중 선행연구 검토를 통해 선정한 세 가지 전략 가운데 아동의 어휘습득에 가장 효과적인 전략이 무엇인지 검토해보고자 하였다. 주2회 5주 간 10회기의 책임기 활동 후 1회기와 10회기의 수행력을 비교했을 때 목표어휘에 대한 수용어휘 및 표현어휘 수행력은 첫 회기에 비해 유의하게 높아져, 세 가지 책임기 전략 모두 수용어휘 및 표현어휘 습득에 효과적인 것으로 나타났다. 즉, 그림책을 보면서 성인이 아동에게 명시적으로 새로운 어휘를 질문함으로써 아동이 목표어휘를 외현적으로 시연해보게 하는 것을 비롯하여 어휘를 자연스럽게 노출시켜서 들려주는 방법 또한 새로운 어휘 습득에 효과적임을 증명하였다.

그러나 세 가지 책임기 전략의 주효과는 표현어휘와 수용어휘 모두에서 나타나지 않았는데, 이는 본 연구와 동일한 형태의 세 가지 책임기 전략을 사용한 선행연구 결과(Walsh & Blewitt, 2006)와는 다른 결과이다. Walsh & Blewitt(2006)의 연구에서는 총 4회기의 책임기 활동 수행 이후 수용어휘의 경우 직접적 질문하기와 간접적 질문하기가 진술하기에 비해 수행력이 높았으며 두 질문하기 유형 간에는 차이가 없었다. 또한 표현어휘의 경우 간접적 질문하기가 진술하기에 비해 수행력이 높았으며, 직접적 질문하기와는 차이가 없었고, 직접적 질문하기는 진술하기도와도 수행력 차이가 없었다. 따라서 질문하기가 그 유형과 상관없이 수용어휘 습득에 유의한 영향을 미치지만, 표현어휘 습득에는 직접적 질문하기가 간접적 질문하기에 비해 유의하게 효과적인 방식이라고 보기 어렵다고 결론을 내렸다. Walsh & Blewitt(2006)의 연구는 만 3세 아동을 대상으로 9개의 목표어휘를 4회기 동안 학습하여 그 수

행력을 비교하였으며, 본 연구는 3-6세의 아동을 대상으로 8개의 목표어휘를 10회기 동안 학습하여 수행력을 비교 검토하였다. 어휘 학습에 연령이 주요한 변수로 작용한다는 점을 고려할 때(Dale & Goodman, 2005), 본 연구에서 수용 및 표현어휘 습득에 전략의 주효과는 나타나지 않은 점은 연구 대상의 평균 연령이 더 높았던 점을 그 이유로 생각해볼 수 있다. 실제로 본 연구에 참여한 3세 아동들의 수행력을 검토했을 때에는 수용 및 표현어휘 모두 직접적 질문하기 전략의 평균점수가 4개 시점에서 일관되게 가장 높았다. 이는 전체 아동들을 대상으로 한 기술통계 결과와는 다른 특징으로, 본 연구를 연령 범위를 좁혀 그 효과를 검토했을 때에는 연령별로 다른 결과가 도출될 수 있음을 시사한다.

한편 선행연구들에서 한두 번의 책임기로 아동들이 수용어휘를 습득할 수 있음을 보고한 것을 참고하면(Robbins & Ehri, 1994; Sénéchal & Cornell, 1993), 본 연구에서 1회기 직후 수용어휘 수행력이 모든 전략에서 평균 3점 이상으로 정반응률이 40% 이상 이었던 것은 전혀 놀라운 점은 아니다. 또한 Walsh & Blewitt(2006)의 연구에서는 세 가지의 이야기책을 도구로 사용하였으나, 본 연구에서는 하나의 이야기책에서 반복적으로 어휘를 노출하였다. 이러한 차이를 고려했을 때, 임상적으로 아동들에게 다양한 맥락에서 어휘가 활용되는 것을 들려줄 때에는 질문하기가 수용어휘와 표현어휘 습득에 진술하기에 비해 효과적일 수 있으나, 동일한 맥락에서 반복적으로 어휘를 학습시키고자 할 때에는 진술하기 역시 질문하기와 마찬가지로 유의한 전략이 될 수 있음을 추론할 수 있다.

본 연구에서는 분산분석 결과 세 가지 책임기 전략 간 주효과는 유의하지 않았으나 시점의 주효과는 유의하였던 바, 세 가지 책임기 전략이 모두 아동들의 수용 및 표현어휘 습득에 효과적인 전략인 것으로 결론을 내렸다. 세 가지 전략이 시점(1회기, 4회기, 7회기, 10회기)별로는 그 수행력의 차이가 유의하지 않았으나, 보다 구체적으로 회기별 분석을 통해 전체 목표어휘 목록 습득에 가장 빨리 도달한 전략이 무엇인지 알아보려고 하였다. 이를 위하여 각 회기마다 단일표본 t검정(one-sample t-test)을 실시하였다. 총 목표어휘의 개수인 8을 검정값으로 하여 8개의 모든 목표어휘를 습득하는 데까지 걸린 회기의 수가 가장 적은 전략이 무엇인지 검토하고자 하였으나, 모든 전략의 모든 회기에서 검정값이 8보다 유의하게 작았으며 따라서 본 연구의 대상자들은 10회기 동안 8개의 목표어휘를 모두 습득하지는 못한 것으로 나타났다. 이에 검정값을 7로 적용하여 분석을 실시하였으며, 그 결과 표현어휘는 모든 전략의 모든 회기에서 검정값이 7보다 유의하게 작은 것으로 나타나 연구 대상자들이 10회기 동안 표현어휘는 7개 미만 습득한 것으로 나타났다. 수용어휘는 직접적 질문하기는 6회기부터, 간접적 질문하기는 8회기부터 검정값 7과 유의하게 차이가 나지 않아 목표어휘를 최소한 7개 습득한 것으로 나타났으며, 진술하기는 모든 회기에서 수행력이 검정값 7보다 유의하게 낮았다. 즉, 수용어휘의 경우 7개의 목표어휘를 습득하기까지 걸린 시간이 직접적 질문하기가 가장 빨랐으며, 그 다음이 간접적 질문하기였고, 진술하기는 7개의 목표어휘 습득에 실패한 것으로 나타났다. 정리하자면, 직접적 질문하기가 수용어휘를 습득하는 속도의 측면에서는 가장 효율적인 책임기 전략인 것으로 확인되었다. Baddeley 등(1998)

에 따르면, 새로운 어휘를 학습할 때에는 입력된 음운 정보를 시연(rehearsal)하면서 처리하고 기억하는 음운루프가 중요하게 작용하는데(Baddeley et al., 1998), 이러한 시연 전략은 일반적으로 학령기에 접어들면서 적극적으로 사용하는 것으로 보고된 바 있다(Flavell et al., 1966; Henry & Millar, 1993). 그러나 학령전기 아동을 대상으로 외현적 시연(vocal rehearsal) 전략을 사용하도록 훈련했을 때 연구 대상 아동들의 음운표상인출 수행력(Ryu & Ha, 2016) 및 음운단기 기억 수행력(Lee & Yim, 2017)이 높아졌음을 밝힌 선행연구들에서도 증명된 바와 같이, 시연 전략은 학령전기 아동들도 성인의 도움 하에 어휘 습득의 전략으로 사용할 수 있다. 본 연구에서 사용된 세 가지 책읽기 전략 가운데 유일하게 연구 대상자의 외현적 시연을 목표로 한 질문하기 전략인 직접적 질문하기가 수용어휘 습득 속도가 다른 전략에 비해 빨랐던 점은 주목할 만하다.

한편 간접적 질문하기는, 직접적 질문하기보다 느리긴 했지만 7개의 목표어휘를 습득한 것에서는 직접적 질문하기와 동일한 수행력을 보였던 점이 흥미롭다. 간접적 질문하기와 진술하기 모두 연구자가 아동에게 목표어휘를 들려줌으로써 아동이 새로운 어휘에 자연스럽게 노출된다는 점이 동일하나, 진술하기는 문장을 한 번 더 반복적으로 들려주는 반면 간접적 질문하기는 동일한 페이지 내에 등장하는 다른 참조물(동물)이 목표가 되는 질문을 함으로써 아동이 책읽기에 참여하게 유도한다는 점이 다르다. Whitehurst 등(1988)의 정의에 따르면 본 연구에 사용된 직접적 질문하기와 간접적 질문하기는 성인과 아동의 책읽기 과정 중에 성인이 질문 등을 통해 아동을 책읽기에 참여시키는 대화식(dialogic) 또는 상호작용적(interactive) 책읽기인 반면, 진술하기는 책읽기에 아동을 개입시키기보다는 성인이 책의 내용을 그대로 전달하는 방식의 비대화식(monological) 책읽기이다. 많은 선행연구들에서 대화식 책읽기의 언어 촉진 효과를 검증한 바 있는데(Arnold et al., 1994; Blewitt & Lagan, 2016; Hargrave & Sénéchal, 2000; Elley, 1989; Mol et al., 2009; Wasik & Bond, 2001; Whitehurst et al., 1994, 1988), 본 연구에서는 전략 간 차이는 유의하지 않았으나 아동이 수동적인 청자로서만 참여하는 비대화식 책읽기인 진술하기가 다른 두 가지 대화식 책읽기 방식에 비해 전체 수용어휘 목록을 습득하기까지 걸리는 시간이 길다는 것을 보임으로써 선행 연구 결과들을 일부 지지하는 결과를 확인하였다. 특히 아동들에게 목표어휘를 직접 시연해보게 하거나 목표어휘와 참조물을 명시적으로 연결하여 알려주는 전략이, 아동에게 해당 어휘가 포함된 주변적 질문을 하는 것에 비해 어휘 목록 습득 속도가 빨랐다는 점에서 직접적 질문하기 전략의 시간적 효율성을 확인할 수 있었다.

본 연구는 책읽기의 목표를 '어휘 학습'에 두고 종속변수를 설정하였으나, 상호작용적 책읽기에서 성인이 여러 유형의 질문을 비롯한 촉진 전략을 사용했을 때 아동의 어휘 및 구문, 형태, 화용론적 측면에 긍정적 영향을 미쳤음을 보고한 많은 선행연구들을 고려하면(Bus et al., 1995; Sénéchal, Thomas, & Monker, 1995; Sénéchal et al., 2008; Whitehurst et al., 1988, 1994; Wasik et al., 2016), 간접적 질문하기를 비롯한 다양한 의문사를 사용한 질문하기의 중요성을 간과할 수 없다. 또한 단순언어장애 아동의 경우 시연 전략을 활용한 어휘 학습 효과가 제한적임을 보

고한 선행연구를 고려할 때(Alt & Spaulding, 2011), 본 연구에서와 같이 일반 아동만이 아닌 의사소통장애 아동 집단과 비교 연구를 수행한다면 또 다른 결과가 도출될 수 있음을 주의해야 한다. 의사소통장애 아동은 일반적으로 어휘집(lexicon)에 저장하고 있는 어휘량이 적기 때문에 새로운 어휘가 문맥 안에서 주어졌을 때 그 의미를 유추하는 데 어려움이 있으므로, 의사소통장애 아동에게 일반 아동과 동일한 책읽기 프로토콜을 적용하기에는 제한적일 수 있다. 따라서 의사소통장애 아동 집단과의 비교 연구를 통한 체계적인 책읽기 중재기법 연구가 필요할 것으로 보인다. 또한 본 연구에서 10회기를 종료했을 때 목표어휘 8개를 모두 습득하지는 못한 것으로 나타난 결과를 고려해볼 때, 목표어휘의 언어적 복잡성 수준 및 노출 횟수 등을 종합적으로 고려한 책읽기 중재 프로토콜 개발을 목표로 한 후속 연구가 요구된다. 본 연구는 주 2회 총 10회기의 책읽기 활동을 실시함으로써 회기 간 시간적 간격이 짧아 분석에 제한점이 있었다는 점 및 집단 간 REVT 수행력에 유의한 차이는 없었으나 수용어휘력의 경우 평균점수의 범위가 8.25점으로 다소 높았다는 점을 한계로 들 수 있다. 후속연구에서는 연구 설계 및 집단 통제 시 이러한 점들을 보완할 것을 제안한다.

참 고 문 헌

- Alt, M., Plante, E., & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(2), 407-420. doi:10.1044/1092-4388(2004/033)
- Alt, M., & Spaulding, T. (2011). The effect of time on word learning: An examination of decay of the memory trace and vocal rehearsal in children with and without specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 44*(6), 640-654. doi:10.1016/j.jcomdis.2011.07.001
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monograph of the Society for Research in Child Development, 58*(10), 1-186. doi:10.2307/1166112
- Aram, D. M., Ekelman, B. L., & Nation, J. E. (1984). Preschoolers with language disorders: 10 years later. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 27*(2), 232-244. doi:10.1044/jshr.2702.244
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading. *Communication Disorders Quarterly, 26*(1), 17-28. doi:10.1177/15257401040260010101
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235-243. doi:10.1037/0022-0663.86.2.235
- Atkinson, A. (2013). *Critical review: Does dialogic book reading improve overall language skills in preschoolers?* Unpublished manuscript. Retrieved from https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/EBP/2012_13/Atkinson_A.pdf

- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173. doi:10.1037//0033-295x.105.1.158
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. doi:10.1037/a0013844
- Browne, A. (2010). *Bear's magic pencil*. (A. K. Seo, Trans.). Gyeonggi: Woongjin Thinkbig (Original work published in 1965).
[Anthony Browne (2010). 앤서니 브라운의 마술연필 (서애경 역). 경기: 웅진주니어.]
- 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
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696. doi: 10.1348/000709905X67610
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. doi:10.1177/0022219411410042
- Carey, S. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan, & G. A. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality* (pp. 264-293). Cambridge, MA: MIT Press.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38-50. doi:10.1044/0161-1461(2001/004)
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *A Special Education Journal*, 12(3), 145-162. doi:10.1207/s15327035ex1203_3
- Dale, P., & Goodman, J. (2005). Commonality and individual differences in vocabulary growth. In Tomasello, M., & Slobin, D. I. (Eds.), *Beyond Nature-Nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates* (pp. 41-78). London: Laurence Erlbaum Associates.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. doi:10.1080/19345740802539200
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. doi:10.2307/747863
- Flavell, J. H., Beach, D. R., & Chinsky, J. M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development*, 37, 283-299. doi:10.1111/j.1467-8624.1966.tb05387.x
- Gray, S. (2003). Word-learning by preschoolers with specific language impairment: What predicts success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 4(1), 56-67. doi:10.1044/1092-4388(2003/005)
- 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. doi:10.1016/s0885-2006(99)00038-1
- Henry, L. A., & Millar, S. (1993). Why does memory span improve with age? A review of the evidence for two current hypotheses. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5(3), 241-287. doi:10.1080/09541449308520119
- Horst, J. S., & Hout, M. C. (2016). The Novel Object and Unusual Name (NOUN) Database: A collection of novel images for use in experimental research. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1393-1409. doi:10.3758/s13428-015-0647-3
- Johnson, C., & Yeates, E. (2006). Evidence-based vocabulary instruction for elementary students via storybook reading. *EBP Briefs*, 1(3), 1-23.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 209-219. doi: 10.1080/10573560590949278
- Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23(2), 87-106. doi:10.1080/027027102760351016
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29. doi:10.1044/1058-0360(2002/003)
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Kaderavek, J., & Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 395-406. doi:10.1044/1058-0360(2002/043)
- Kim, M. J., & Pae, S. (2005). The percentage of consonants correct and the ages of consonantal acquisition for 'Korean-Test of Articulation for Children (K-TAC).' *Speech Sciences*, 12(2), 139-149.
[김민정, 배소영 (2005). '아동용 조음검사를 이용한 연령별 자음 정확도와 우리말 자음의 습득연령. 음성과학, 12(2), 139-149.]
- Kim, H., & Kim, Y. (2004). The effects on expansion of semantic relations through the functional reading intervention using storybook for children with language delay. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 13(4), 93-115.
[김혜원, 김영태 (2004). 이야기책을 이용한 기능적 읽기 중재가 언어 발달지체 아동의 의미관계확장에 미치는 효과. 언어치료연구, 13(4), 93-115.]
- 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.
[김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). 수용·표현 어휘력

검사. 서울: 서울장애인종합복지관.]

- Law, F., Mahr, T., Schneeberg, A., & Edwards, J. (2017). Vocabulary size and auditory word recognition in preschool children. *Applied Psycholinguistics*, *38*(1), 89-125. doi:10.1017/s0142716416000126
- Lee, S., & Yim, D. (2017). Nonword production performance according to vocal rehearsal condition in children with language delay. *Communication Sciences & Disorders*, *22*(3), 471-484. doi:10.12963/csd.17387
[이슬기, 임동선 (2017). 언어발달지연 아동의 외현적 시연(vocal rehearsal) 조건에 대한 비단어 산출 수행력. *Communication Sciences & Disorders*, *22*(3), 471-484.]
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, *11*(3), F9-F16. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 3-19. doi:10.1037//0022-0663.91.1.3
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267-296. doi:10.1037/a0021890
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, *79*(2), 979-1007. doi:10.3102/0034654309332561
- Moon, S. B., & Byun, C. J. (2003). *Korean Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. Seoul: Hakjisa.
[문수백, 변창진 (2003). 한국 카우프만 아동용 지능검사. 서울: 학지사.]
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, *40*(5), 665-681. doi:10.1037/0012-1649.40.5.665
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' teaching strategies with their children: The effects of parental and child status variables. *Journal of Psycholinguistic Research*, *14*(6), 509-521. doi:10.1007/bf01067382
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 23-33. doi:10.1037/0022-0663.94.1.23
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, *39*(2), 87-98. doi:10.1177/10534512030390020401
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *45*(2), 360-371. doi:10.1044/1092-4388(2002/028)
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, *86*(1), 54-64. doi:10.1037/0022-0663.86.1.54
- Ryu, E., & Ha, J. (2016). The effect of vocal rehearsal on retrieval of new phonological representations in children with and without specific language impairment. *Communication Sciences & Disorders*, *21*(4), 605-616. doi:10.12963/csd.16358
[류은주, 하지완 (2016). 외현적 시연이 단순언어장애아동과 일반 아동의 새로운 음운표상인출 수행력에 미치는 영향. *Communication Sciences & Disorders*, *21*(4), 605-616.]
- 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., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, *28*(4), 360-374. doi:10.2307/747933
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 520-536. doi:10.1037//0022-0663.88.3.520
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, *19*(1), 27-44. doi: 10.1080/10409280701838710
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, *87*(2), 218-229. doi: 10.1037/0022-0663.87.2.218
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., ... Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental Science*, *18*(1), 119-131. doi:10.1111/desc.12190
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, *41*(1), 225-234. doi:10.1037/0012-1649.41.1.225
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360-407.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). Does set for variability mediate the influence of vocabulary knowledge on the development of word recognition skills? *Scientific Studies of Reading*, *16*(2), 122-140. doi: 10.1080/10888438.2010.542527
- Walley, A. C. (1993). The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation ability. *Developmental Review*, *13*(3), 286-350. doi:10.1006/drev.1993.1015
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style

- during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278. doi:10.1007/s10643-005-0052-0
- Walsh, B. A., & Rose, K. K. (2013). Impact of adult vocabulary noneliciting and eliciting questions on the novel vocabulary acquisition of preschoolers enrolled in head start. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 31-45. doi:10.1080/02568543.2012.712085
- 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
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. doi:10.1016/j.ecresq.2016.04.003
- 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. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679
- 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
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109. doi:10.1044/1092-4388(2007/076)

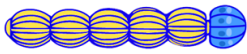

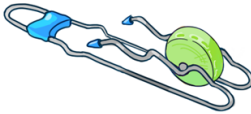



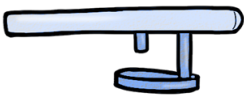
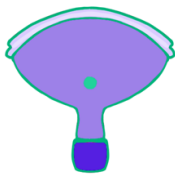
부록 1. 전략별 프로토콜 예시

Appendix 1. Examples of each reading strategy protocol

page 3	직접적 질문하기	곰돌이가 미술연필로 뿌미를 그렸어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 뿌미로 휘리릭! 여우를 지웠어요. 여우 없다! 펠로 여우 지웠지? 아동의 반응: - 정반응 시: “응 맞아.” - 오반응 시: “아까 이거 뭐라고 했지? (참조물을 가리키며) → 정반응 시: “맞아” → 오반응 시: “뿌미야” (참조물을 가리키며)
	간접적 질문하기	곰돌이가 미술연필로 뿌미를 그렸어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 뿌미로 휘리릭! 여우를 지웠어요. 여우 없다! 뿌미로 누구를 지웠어? 아동의 반응: - 정반응 시: “응 맞아.” - 오반응 시: “응 그렇구나.”
	진술하기	곰돌이가 미술연필로 뿌미를 그렸어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 뿌미로 휘리릭! 여우를 지웠어요. 여우 없다! 뿌미로 여우를 지우네. (가상 어휘의 참조물 가리키기)
page 13	직접적 질문하기	곰돌이가 이번에는 마띠를 그려줬어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 코끼리가 마띠를 휘! 던지며 놀았어요. 코끼리가 뭐 던지고 놀았지? 아동의 반응: - 정반응 시: “응 맞아.” - 오반응 시: “아까 이거 뭐라고 했지? (참조물을 가리키며) → 정반응 시: “맞아” → 오반응 시: “마띠야” (참조물을 가리키며)
	간접적 질문하기	곰돌이가 이번에는 마띠를 그려줬어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 코끼리가 마띠를 휘! 던지며 놀았어요. 누가 마띠 던지면서 놀았지? 아동의 반응: - 정반응 시: “응 맞아.” - 오반응 시: “응 그렇구나.”
	진술하기	곰돌이가 이번에는 마띠를 그려줬어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 코끼리가 마띠를 휘! 던지며 놀았어요. 코끼리가 마띠를 던지면서 노네. (가상 어휘의 참조물 가리키기)

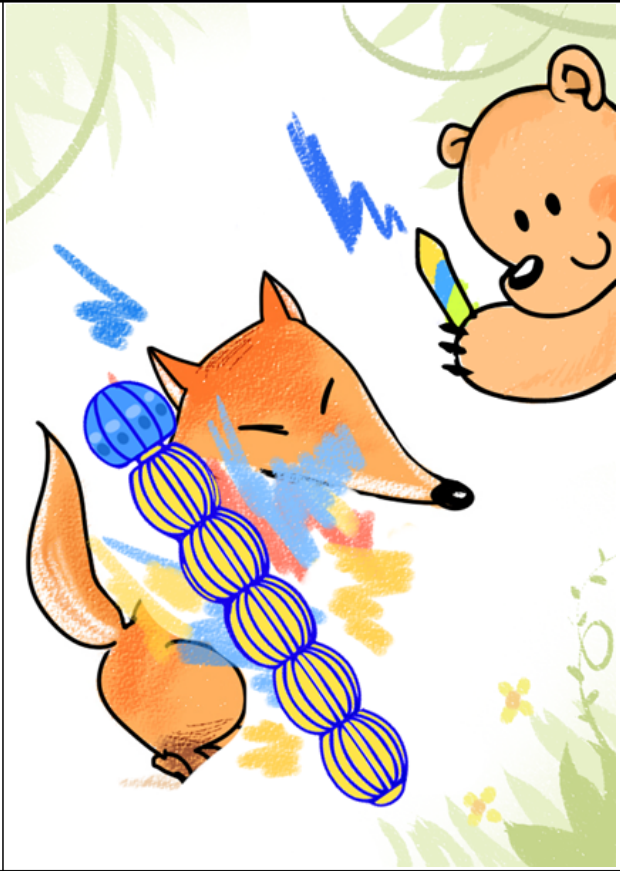

부록 2. 연구에 사용된 가상어휘 가상물체 목록

Appendix 2. List of novel words and novel objects

뿌미	머배	미보	패무
			
푸바	바뚜	마띠	뚜삐
			

부록 3. 이야기책 페이지 예시

Appendix 3. Examples of the storybook

<p>page</p>		
<p>script</p>	<p>곰돌이가 미술연필로 뿌미를 그렸어요. 뿌미로 휘리릭! 여우를 지웠어요. 여우 없다!</p>	<p>곰돌이가 이번에는 마피를 그려줬어요. 코끼리가 마피를 휘! 던지며 놀았어요.</p>