COMMUNICATION SCIENCES & DISORDERS

Original Article

| ISSN 2288-0917 (Online) | Commun Sci Disord 2025;30(2):241-258

https://doi.org/10.12963/csd.250114

The Relationship Between Pragmatic Language Skills and Emotional-Behavioral Characteristics in Children with Vocabulary Delay Focusing on Conversational Abilities

Hye Jin Joo, Dongsun Yim

Department of Communication Disorders, Ewha Womans University, Seoul, Korea

Correspondence: Dongsun Yim, PhD
Department of Communication Disorders,
Ewha Womans University, 52 Ewhayeodae-gil,
Seodaemun-gu, Seoul 03760, Korea
Tel: +82-2-3277-6720
Fax: +82-2-3277-2122
E-mail: sunyim@ewha.ac.kr

Received: April 3, 2025
Revised: May 25, 2025
Accepted: June 9, 2025

This research was supported by the National Research Foundation (NRF) funded by the Korean government (MSIT) (No. RS-2024-00451947).

Objectives: This study examined differences in conversational abilities and emotional-behavioral characteristics between typically developing (TD) children and children with vocabulary delay (VD), and explored correlations among pragmatic language skills, emotional-behavioral characteristics, and conversational abilities. **Methods:** A total of 40 children aged 6–9 years (15 = VD, 25 = TD) participated. Pragmatic language skills were assessed using the Korean Pragmatic Language Assessment for Children (KOPLAC), and conversational abilities were evaluated with a translated version of the YiPP. Caregivers completed the Korean version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Kr) to assess emotional and behavioral characteristics. **Results:** Results revealed significant group differences in conversational repair and presupposition. In terms of emotional-behavioral characteristics, significant group differences were found in hyperactivity, emotional symptoms, and peer problems. The correlation analysis revealed a significant positive correlation between discourse management scores and metalinguistic awareness, as well as between discourse management scores and prosocial behavior in the VD group. Additionally, a significant negative correlation was found between presupposition scores and hyperactivity. **Conclusion:** These findings indicate that children with VD face challenges extending beyond vocabulary or grammar deficits; impacting higher-order linguistic processing, conversational skills, emotional regulation, and social interactions. The study emphasizes the value of an integrated approach to assessing linguistic and emotional-behavioral characteristics to better understand children's developmental needs and design tailored intervention strategies that improve both language and emotional well-being.

Keywords: Pragmatic, YiPP (Yale in vivo pragmatic protocol), SDQ-Kr, Vocabulary delay

화용언어 능력은 성공적인 의사소통을 위해 필수적인 언어 사용 능력을 의미하며(Kim & Kaiser, 2000), 이는 실제 상호작용 상황에서 나타나는 주제유지, 대화차례, 발화수정, 전제 사용 등과 같은 대화 능력뿐 아니라 이야기 구성이나 상위언어 판단과 같은 메타화용 기능까지 포함하는 포괄적인 개념이다(Ying Sng, Carter, & Stephenson, 2018). 이 중에서도 대화 능력은 화용언어의 하위 구성요소로서, 주제의 개시와 유지, 대화차례 주고받기를 비롯한 제스처, 말 속도, 운율 등 비구어적 단서를 활용하는 능력을 포함한다(Grice, 1975; Sperber & Wilson, 2002). 대화 능력은 언어발달 뿐만 아니라 행동 및 정서조절(Helland, Lundervold, Heimann, & Posserud, 2014; Ketelaars, Cuperus, Jansonius, & Verhoeven, 2010), 학업(Bashir & Scavuzzo, 1992), 대인 관계(Gallagher, 1993)에 상당한 영향을 미칠 수 있다.

대화는 두 사람 이상이 공통의 화제를 말로 주고받는 과정을 의미하며, 원활한 대화를 위해서는 다양한 대화기술이 필수적이다(Brinton & Fujiki, 1989). 사람들은 대화를 통해 타인과 정보 및 감

Copyright © 2025 Korean Academy of Speech-Language Pathology and Audiology
This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0) which permits unrestricted noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

정을 공유하며, 사회적 관계를 형성한다(Heo & Lee, 2012; Park, Choi, & Lee, 2017). 응집력 있는 대화를 위해 필요한 대화기술로는 대화차례 주고받기, 주제운용 능력, 발화수정전략, 전제 능력이 있다. 대화차례 주고받기는 화자와 청자가 한 번씩 번갈아가며 대화를 이어가는 과정을 의미하며, 상대방의 대화를 방해하지 않으면서 대화의 흐름을 자연스럽게 유지하는 기술이 요구된다(Owens, 2004). 주제운용 능력은 상황과 맥락에 따라 주제를 적절히 시작, 유지, 전환하는 능력으로, 대화 간 중심 내용의 통일성을 유지해 주제를 효율적으로 관리할 수 있다(Brinton, Robinson, & Fujiki, 2004; Mentis, 1994). 주제운용 능력은 담화를 조율하는 상위 기술인 담화관리 능력(discourse management)의 일부로, 이는 대화의 개시, 유지, 차례 주고받기, 마무리 등 전반적인 흐름 조절을 포함한다(Simmons, Paul, & Volkmar, 2014). 대화 중 단절이 발생한 경우, 아동은 이를 해결하는 방법을 경험을 통해 학습하게 되며, 이를 발화수정전략(repair strategy)이라고 한다. 12개월경에는 반복적인 발성이나 의사소통 수단의 전환을 통해 의도 전달을 시도하며(Alexander, Wetherby, & Prizant, 1997), 2-3세 무렵에는 자신의 발화의 전체나 일부를 반복하거나 문장 구조를 수정하는 전략이 나타난다(Gallagher, 1977; Yoo & Hong, 2018). 또한, 성공적인 대화에서는 전제 능력(presupposition) 역시 중요한 역할을 한다. 전제란, 대화 참여자가 암묵적으로 공유하고 있는 배경지식이나 가정된 정보를 기반으로 의미를 해석하고 반응하는 것을 말한다(Paul, 2007). 이는 단순한 언어 이해를 넘어 상대방의 의도와 대화의 맥락을 통합적으로 이해해야 하며, 적절한 전제의 활용 여부는 의사소통의 성공과 상호작용의 질을 결정짓는 중요한 요인이 된다(Levinson, 1983; Lim & Hwang, 2011). 이러한 대화기술은 아동이 학령기에 접어들며 점차 정교화되며, 사회적 관계 형성과 의사소통 유능성의 기반이 된다.

화용언어 능력은 다른 언어 영역의 발달과 밀접하게 관련되어 있다. 특히 어휘력이 부족한 아동은 상황에 적절한 표현을 선택하거나 대화 맥락에 맞는 단어를 사용하는데 어려움을 보여(Kim, 2006), 대화의 흐름을 이어가거나 상대방의 발화를 이해하는 데 제한이 생길 수 있다. 실제로 표현어휘력과 화용언어 능력 간에는 유의한 정적 상관이 보고되었으며(Song, Kim, Lee, & Kim, 2017), 특히 상황 맥락에 따라 발화를 조절하는 의사소통 조율 능력은 어휘력과 높은 상관관계를 나타낸 바 있다(Jeon, 2016). 이는 어휘의 어려움이 화자의 의도 표현, 발화 수정, 전제 사용 등 대화기술에도 영향을 미칠 수 있음을 시사하며, 어휘 발달의 지연이 화용 발달 전반에 걸쳐 간접적인 제약 요인으로 작용할 수 있음을 보여준다.

대화기술은 아동의 사회적 상호작용을 매개하는 핵심 수단으로, 정서 및 행동 발달과 밀접한 관련이 있다. 의사소통의 어려움은 또래와의 갈등, 오해, 고립을 유발할 수 있으며, 이는 불안, 우울과 같은 내재화 문제뿐 아니라 과잉행동, 충동성과 같은 외현화 문제로도 나타날 수 있다(Cohen, 2010; Durkin & Conti-Ramsden, 2010). 특히 사회적 상황에서 자신의 감정이나 요구를 언어로 표현하지 못하는 아동은 좌절감과 정서적 불안정을 겪을 수 있으며, 이는 반복적으로 행동문제로 이어질 수 있다(Gilmour, Hill, Place, & Skuse, 2004; Lee et al., 2009). 화용언어 능력과 정서 및 행동 특성 간의 관련성을 탐색한 여러 선행 연구에서는 강점·난점 설문지(SDQ; Goodman, 1997)를 활용하여 아동의 화용언어 능력이 과잉행동, 또래문제, 사회지향행동과 같은 설문지의 하위 영역과 유의한 상관을 보인다고 보고하였다(Ketelaars et al., 2010; Lee & Oh, 2019). 이 중에서도 화용언어 능력은 정서적 안정성과 사회지향행동을 예측하는 중요한 요인으로 작용하며, 이러한 관계는 구조적 언어 능력을 통제한 이후에도 유지되는 것으로 나타났다. 따라서 아동의 대화기술과 정서·행동 특성 간의 관계를 살펴보는 것은, 이들이 어떻게 상호작용하며 발달에 영향을 미치는지 이해하는 데 중요한 단서를 제공할 수 있다.

화용언어 능력이나 대화기술을 평가하는 도구로는 아동용 의사소통 체크리스트(Children's Communication Checklist-2, CCC-2; Bishop, 2003)나 한국 아동 메타-화용언어검사(Korean Meta-Pragmatic Language Assessment for Children, KOPLAC; Kim, Song, Kim, & Lee, 2022)와 같이 구조화된 설문지, 그리고 땅콩버터프로토콜 Peanutbutter Protocol (Creaghead, 1984)과 같은 스크립트 기반 평가도구가 있으며, 각각 평가 상황에서의 타당성과 실용성에서 장단점이 존재한다(Bishop, 2003; Paul, 2007). 국내에서는 KOPLAC과 같은 표준화 검사가 주로 활용되고 있으나, 이는 구조화된 질문과 선택지를 기반으로 하며 자연스러운 대화 맥락에서의 수행을 반영하는데 한계가 있다. 이에 반해 (Yale in vivo Pragmatic Protocol, YiPP; Simmons et al., 2014)은 구조화된 인터뷰 형식을 통해 자연스러운 대화를 유도하고, 아동의 자발적 반응을 토대로 발화 유형과 단서 수준을 체계적으로 분석한다는 점에서 역동적 평가의 특성을 반영한다.

국외에서는 Serın과 Acarlar (2025)가 YiPP의 터키어 버전인 Yale Pragmatic Protocol Turkish Version (YPP-TV)의 타당도와 신뢰도를 검증하기 위해 전문가 검토와 예비연구를 실시하였으며, 기존의 화용언어 평가 척도인 Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI; Gilliam & Miller, 2006)와의 상관분석을 통해 높은 상관관계를 보고하였다. 또한 높은 내적 일관성과 평가자 간 일치도를 바탕으로 YPP-TV의 신뢰도도 입증되었다. 그러나 YiPP을 활용한 기

 https://doi.org/10.12963/csd.250114

존의 집단 간 비교 연구는 주로 자폐스펙트럼장애 아동을 대상으로 이루어졌으며(Almehmadi, Tenbrink, & Sanoudaki, 2020; Simmons et al., 2014), 다양한 언어발달장애 아동을 대상으로 한 연구는 상대적으로 부족한 실정이다. 학령기의 정상 지능 아동 중 어휘력 지연을 보이는 경우, 단순언어장애로 진단될 위험이 있으며, 연결어미 인식 능력 등에서 낮은 수행을 보여 형태통사 처리에 어려움을 겪는다는 선행연구 결과도 보고된 바 있다(Park, Kim, & Yeon, 2018; Rice, Wexler, & Redmond, 1999; Tomas, Demuth, & Petocz, 2017). 이러한 점을 고려할 때, YiPP을 활용하여 어휘발달지연 및 단순언어장애 아동을 대상으로 한 연구는 언어발달 위험군에 대한 조기 선별 및 중재 방향 설정을 위해 필요하다. 대화기술과 더불어 아동의 정서 및 행동 특성을 함께 평가하는 것은, 중재 방향을 보다 다양하고 구체적으로 설정하기 위한 기초 자료를 마련하는데 중요하다. 본 연구에서는 아동의 정서 및 행동 특성을 부모 평정형 척도인 SDQ-Kr (Ahn, Jun, Han, & Noh, 2003)을 통해 알아보았다. SDQ-Kr은 정서적·행동적 어려움뿐만 아니라 사회지향행동과 같은 긍정적 특성까지 함께 측정할 수 있는 장점이 있어, 대화기술과 정서 및 행동 간의 상관관계를 탐색하고자 한 본 연구의 목적에 부합하는 척도로 판단되었다. 본 연구에서 대화 능력 평가를 위해 사용되는 YiPP은 자연스러운 대화 맥락에서 대화기술을 정량적으로 평가할 수 있는 장점을 가지고 있지만, 국내에서는 아직 임상적 타당성에 대한 연구가 충분히 이루어지지 않았다. 이에 본 연구에서는 YiPP의 국내 임상 적용 가능성을 탐색하고자, 국내에서 신뢰성과 타당성이 검증된 표준화 화용언어 평가도구인 KOPLAC을 이용하여 수행력 간 상관관계를 분석하였다. 서로 다른 평가 접근 방식을 기반으로 두 도구의 관련성을 탐색함으로써, YiPP이 기존 화용언어 평가도구와 어떤 관계를 가지며 임상적 유용성을 지니는지를 검토하고자 하였다. 따라서 본 연구를 통해 (1) 어휘발달지연 아동과 일반 아동의 대화기술과 정서·행동 특성의 차이를 분석하고, (2) 대화기술과 정서 및 행동 특성 간의 관계를 확인하고, (3) 두 화용언어 평가도구(YiPP, KOPLAC)의 수행 간 상관관계를 통해 YiPP의 임상적 타당성을 탐색함으로써 중재의 기초자료를 제공하고자 한다.

연구질문은 다음과 같다.

1. 어휘발달지연 아동과 일반 아동 간 대화 프로토콜(담화관리, 대화기능, 발화수정전략, 전제) 수행 능력에 유의한 차이가 있는가?
2. 어휘발달지연 아동과 일반 아동 간 정서·행동 특성(사회지향행동, 과잉행동, 정서증상, 행동문제, 또래문제) 점수에 유의한 차이가 있는가?
3. 각 집단에서 대화 프로토콜 점수와 KOPLAC 점수 및 정서·행동 특성 점수 간에는 유의한 상관관계가 있는가?

연구방법

연구대상

본 연구에서는 서울 및 경기도에 거주하는 76-110개월(평균 92개월)의 초등학교 1-3학년 아동으로 어휘발달지연 아동 15명(F = 7, M = 8), 일반 아동 25명(F = 12, M = 13) 총 40명을 대상으로 하였다. 본 연구에서 어휘발달지연 아동은 다음과 같은 기준으로 선정하였다. (1) 한국 카우프만 간편지능검사(KBIT-II; Moon, 2020)의 비언어성 지능 검사 결과 85점(-1 SD) 이상이며, (2) 수용·표현 어휘력 검사(REVT; Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009) 결과 수용 또는 표현 어휘력이 –1.25 SD 미만이며, (3) 부모 및 교사에 의해 신체, 인지, 정서 등에 이상이나 장애가 없다고 보고된 아동으로 선정하였다. 일반 아동들은 (1) 한국 카우프만 간편지능검사(KBIT-II; Moon, 2020)의 비언어성 지능 검사 결과 85점(-1 SD) 이상이며, (2) 수용·표현 어휘력검사(REVT; Kim et al., 2009) 결과 수용 및 표현 어휘력 점수가 모두 정상 범주로 -1 SD 이상이며, (3) 부모 및 교사에 의해 신체, 인지, 정서 등에 이상이나 장애가 없다고 보고된 아동으로 선정하였다. 본 연구에 참여한 모든 아동은 선별검사 및 연

Table 1. Characteristics of participants

Characteristic	TD (N = 25)	VD (N = 15)	Z	*p*
Age (mo)	92.84 (9.58)	91.33 (6.42)	-.532	.595
Nonverbal Intelligence[a]	116.96 (9.83)	109.53 (14.28)	-1.594	.111
Receptive vocabulary[b]	99.00 (15.41)	68.93 (5.22)	-2.949*	.003
Expressive vocabulary[b]	97.04 (17.62)	77.66 (18.49)	-5.050**	< .001

Values are presented as mean (SD).
TD = typically developing children; VD = children with vocabulary delay.
[a]Korean Kaufman assessment battery for children II (Moon, 2020).
[b]Receptive & expressive vocabulary test (Kim et al., 2009).
*$p < .05$, **$p < .001$.

구과제를 실시하기 전 부모로부터 연구 참여 동의서를 받아 연구 대상자로 선정되었다. 본 연구 대상자의 생활연령, 비언어성 지능, 언어 검사 점수의 평균 및 표준 편차에 대한 결과는 Table 1에 제시하였다.

집단 간 통제가 잘 이루어졌는지 확인하기 위해 Mann-Whitney *U*-test를 실시하였다. 분석 결과, 두 집단 간 생활연령(Z = -.532, p = .595)과 비언어성 지능(Z = -1.594, p = .111)에 유의한 차이가 없었다. 그러나 수용어휘력(Z = -2.949, p = .003)과 표현어휘력(Z = -5.050, p < .001)에서 집단 간 차이가 통계적으로 유의하였다.

연구도구

화용언어검사

아동의 화용언어능력을 살펴보기 위해 한국 아동 메타-화용언어검사(KOPLAC; Kim et al., 2018)를 실시하였다. 본 검사는 만 5세부터 12세 아동을 대상으로 하며 의사소통 조율 인식능력(대화 상대자, 상황 문맥), 이야기 담화 정보 인식능력(이야기 담화), 상위언어 인식능력(간접 표현, 참조, 반어 및 비유) 영역을 통해 화용언어 능력을 평가하는 도구이다.

대화프로토콜

아동의 화용언어 능력 중 대화 능력을 평가하기 위해 대화프로토콜인 YiPP (Simmons et al., 2014)을 실시하였다. 본 검사는 아동의 화용언어 능력을 평가하기 위해 개발된 대화 기반 평가도구이다. 이 도구는 자연스러운 대화 환경에서 아동의 실제 의사소통 능력을 관찰하는 데 초점을 맞추고 있고 연구의 변인인 담화관리, 대화기능, 발화수정전략, 전제 네 가지 영역에서 대상자의 대화 능력을 평가하는 일련의 기준들을 포함하고 있는 프로토콜이다. 이 네 가지 영역에 대해 총 19가지의 목표 행동이 있으며, 검사자는 자연스러운 대화 환경을 조성한 뒤, 아동이 일상적으로 접할 수 있는 주제를 포함하여 아동 주도적인 대화를 유도한다. 프로토콜은 약 30분간의 대화로 진행되며, 미리 정해진 대본에 따라 19개의 질문을 포함한 대화 활동으로 구성되어 있다. 대화 영역과 목표 행동은 Table 2에 제시하였다.

정서행동 특성 평가: 한국어판 강점, 난점 설문지

본 연구에서는 아동의 정서 및 행동 특성을 평가하기 위해 한국어판 강점·난점 설문지(SDQ-kr)를 사용하였다(Ahn et al., 2003). 부모 보고를 기반으로 아동의 정서적·행동적 문제와 사회지향행동 등 다섯 가지 영역을 평가하며, 국내 연구에서 신뢰성과 타당도가 입증된 바 있다(Ahn et al., 2003; Shin, Ahn, Choi, & Kim, 2009). SDQ-Kr은 4세에서 16세 사이의 아동과 청소년을 대상으로 심리적 적응을 평가하는 도구로, 부모 또는 교사가 작성하며 5분 이내에 간단히 실시할 수 있다. 이 도구는 강점(사회지향행동)과 난점(과잉행동, 정서증상, 행동문제, 또래문제)의 다섯 가지 영역에서 아동의 정서행동 특성을 평가하며, 각 영역 별로 5문항씩 총 25문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용한 한국어판 강점, 난점 설문지는 Appendix 1에 제시하였다.

연구절차

예비 실험

본 실험 전, 대화프로토콜의 내용과 질문이 아동과 자연스러운 대화에 적합한지 확인하기 위해 초등학교 1학년 아동과 2학년 아동 각각 1명을 대상으로 예비 실험을 진행하였다. 본 연구에서는 YiPP (Simmons et al., 2014)의 원문을 번안하여 사용하였다. 예비 실험을 진행하며 언어병리학과 석사과정 졸업생 1인과, 언어재활사 1급 자격을 소지하고 있는 언어재활사 1명에게 검사자가 번안한 대화프로토콜에 대한 내용 타당도를 검증받았다. 실험 후, 대화프로토콜의 소요 시간이 약 30분 정도 소요되는 것을 확인하였으며, 각 문항에 대한 아동의 답변을 바탕으로 전문가들이 어색하다고 지적한 문항에 대해서는 자연스러운 한국어 어순과 어휘로 수정하여 원문의 질문의 의도가 분명하게 전달될 수 있도록 완성하였다. 수정한 문항의 예시는 Appendix 2에 제시하였다.

선별 검사

대상자 선별 검사로 한국 카우프만 간편지능검사(KBIT-II; Moon, 2020)의 비언어성 지능 검사를 실시하여 85점(-1 SD) 이상인 아동을 선별하였다. 이후, 수용 및 표현 어휘력 검사(REVT; Kim et al., 2009)를 실시하여 아동의 언어 능력을 측정하였다.

Table 2. Pragmatic behaviors probed by YiPP

Conversational domain	Target pragmatic behavior (script number)
Discourse management	Initiation (1), request information (2), provide background information (5), terminate topic (13), topic maintenance (15), turn taking (14)
Communicative functions	Hypothesizing (3), commenting (16), requesting (17), protesting/denial (18)
Conversatoinal repair	Requesting clarification (4, 7, 8, 12)
Presupposition	Comment contingently (6), ambiguous article (9), too little information (10, 19), ambiguous pronoun (11)

 https://doi.org/10.12963/csd.250114

본 검사

아동의 화용언어 능력을 살펴보기 위해 한국 아동 메타-화용언어검사(KOPLAC; Kim et al., 2022)를 실시하였다. 본 연구의 참여자는 모두 학령기 아동이므로 모든 영역의 하위 검사를 진행하였다. 검사를 실시한 후, 아동과 적절한 라포가 형성되었을 때, 대화프로토콜을 실시하여 아동의 대화 능력을 평가하였다. 먼저 검사자와 아동은 서로 마주 보며 앉아 대화를 시작한다. 검사자는 아동에게 간단한 대화를 나눌 것이라고 설명한다. 검사자는 미리 준비된 대본에 따라 목표 화용 행동에 관한 질문을 자연스럽게 대화 속에 포함시킨다. 아동이 목표 화용 행동을 보이는 경우 대화를 계속 진행하며, 반응이 없거나 부적절할 경우 점진적으로 도움을 제공하여 반응을 유도한다. 단서는 가장 낮은 수준의 도움인 '기다리기'부터 시작하여 단계적으로 수준을 높이는 방식으로 제공된다. 약 30분간 대화프로토콜에 따라 대화를 진행하고 아동이 대화 기준에 맞는 행동과 말을 산출하였는지 평가하였다.

검사자와 아동이 선별 검사, 화용언어 검사와 대화프로토콜을 진행하는 동안 주 양육자는 분리된 공간에서 검사자에게 제공받은 한국어판 강점·난점 설문지(SDQ-kr)를 작성하였다. 연구에 참여한 아동들의 생활연령이 만 6-9세임을 고려하여 설문지는 주 양육자의 보고로 진행되었다.

자료처리

화용언어 능력을 평가하기 위해 사용한 KOPLAC은 모든 문항당 정반응은 1점, 오반응은 0점으로 평가되며, 각 문항별로 정해진 정반응 기준에 따라 채점하였다. 전체 문항의 총점은 98점이며, 각 하위 영역별 총점은 의사소통 조율 인식 능력 38점, 이야기 담화 정보 인식 능력 12점, 상위언어 인식 능력 48점이다. 각 영역별 문항수가 다른 관계로 하위 영역별 점수의 정반응률을 산출하여 분석에 사용하였다.

대화 능력을 평가하기 위해 사용한 대화프로토콜은 각 문항별로 정해진 채점 기준에 따라 0점부터 6점까지의 7점 척도로 구분된다. 0점은 '무반응', 1점은 '구체적인 구어단서 제공 후 대답하는 경우', 2점은 '지시문을 한 번 더 들려주거나 간접적인 구어단서(ex. 뭐라고?)를 제공했을 때 아동이 대답하는 경우, 3점은 '검사자가 제스처나 표정으로 반응한 뒤 대답하는 경우', 4점은 '검사자가 기다린 후 대답하는 경우', 5점은 '약간 부적절하고 특이한 답변을 하는 경우', 6점은 '목표 행동에 올바른 대답을 하는 경우'를 의미한다. 대화프로토콜의 실시 매뉴얼과 지시문 일부 및 채점기준은 각각 Appendix 3과 Appendix 4에 수록하였다. 각 하위 영역별 총점은 담화관리 36점, 대화기능 24점, 발화수정전략 24점, 전제 30점이다. 각 영역별 질문 수가 다른 관계로 하위 영역별 점수를 해당 하위 영역의 질문 수로 나눈 평균 점수를 산출하여 분석에 사용하였다.

정서 및 행동 특성을 평가하기 위해 사용한 한국어판 강점·난점 설문지(SDQ-kr)는 부모가 응답한 내용에 따라 0점부터 2점까지의 3점 척도로 점수가 산출되었다. 이때, 과잉행동의 문항인 '곰곰이 생각한 다음에 행동한다', '주어진 일을 끝까지 마치고, 주의력을 잘 유지한다'와 행동문제의 문항인 '일반적으로 순종적이고, 평소에 어른이 시키는 대로 한다.'와 또래문제의 문항인 '적어도 한 명 이상의 절친한 친구가 있다.', '대체로 다른 아이들이 내 자녀를 좋아한다.'는 역채점 하였다. 각 하위 영역 당 5문항씩 있으므로 하위 영역별 총점은 모두 10점씩이고, 강점은 높을수록, 난점은 낮을수록 바람직하다. SDQ-Kr의 각 하위 영역 점수를 산출하여 분석에 사용하였다.

신뢰도 및 통계적 처리

본 연구에서는 대화프로토콜의 신뢰도를 검증하기 위해 검사자 간 점수 신뢰도를 계산하였다. 첫 번째 평가자는 연구자로, 검사 당시 영상 녹화를 실시해 언어 표본을 수집한 후 2일 이내에 전사하고 채점 기준에 따라 점수를 부여하였다. 두 번째 평가자는 1급 언어재활사 1명을 선정하였으며, 전체 언어 표본의 약 30%에 해당하는 12명의 대화 표본을 대상으로 대화프로토콜 수행 점수를 평가하였다. 신뢰도 검증은 첫 번째 평가자와 두 번째 평가자 간의 대화프로토콜 문항 점수 일치를 확인하는 방식으로 이루어졌으며, 그 결과 점수 신뢰도는 92%로 나타났다.

본 연구 자료의 모든 통계적 처리는 SPSS ver. 29 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA)를 사용하여 실시하였다. 집단 간 대화프로토콜의 수행력의 차이와 정서 행동 특성의 차이를 알아보기 위해 비모수 검정인 맨-휘트니 검정(Mann-Whitney *U*-test)을 실시하였다. 각 집단에서 대화프로토콜과 정서행동 특성 및 기존 표준화된 화용언어 검사(KOPLAC; Kim et al., 2022) 간 유의한 상관관계가 나타나는지 살펴보기 위해 Spearman 상관분석을 실시하였다.

연구결과

집단(일반 아동, 어휘발달지연 아동) 간 대화프로토콜(담화관리, 대화기능, 발화수정전략, 전제) 수행 능력 차이

대화프로토콜 검사에서 집단 간 대화프로토콜 점수에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 Mann-Whitney *U*-test를 실시하였다(Table 3). 분석 결과, 발화수정전략($Z = -2.749$, $p = .006$)과 전제 수행 능력($Z = -2.541$, $p = .011$)에서 집단 간 차이가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 담화관리와 대화기능에서는 일반 아동 집단과 어휘

발달지연 아동 집단이 비슷한 수행 능력을 보였으나, 발화수정전략과 전제에서는 어휘발달지연 아동이 일반 아동 집단에 비해 유의하게 낮은 수행 능력을 보이는 것으로 나타났다.

집단(일반 아동, 어휘발달지연 아동) 간 정서행동 특성 (사회지향행동, 과잉행동, 정서증상, 행동문제, 또래문제) 점수 차이

집단 간 정서행동 특성에 따른 점수에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 Mann-Whitney *U*-test를 실시하였다(Table 4). 분석 결과, 과잉행동(Z = -3.201, p = .001), 정서증상(Z = -2.768, p = .006), 또래문제(Z = -2.478, p = .013)에서 집단 간 차이가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 사회지향행동과 행동문제에서는 일반 아동 집단과 어휘발달지연 아동 집단이 비슷한 점수를 보였으나, 과잉행동, 정서증상과 또래문제에서는 어휘발달지연 아동이 일반 아동 집단에 비해 높은 것으로 나타났다.

각 집단의 표준화 검사(KOPLAC) 점수 및 정서행동 특성과 대화프로토콜 수행력 간의 상관관계

일반 아동 집단의 표준화 검사(KOPLAC) 점수 및 정서행동 특성과 대화프로토콜 수행력 간의 상관관계

표준화 검사(KOPLAC)는 3개의 하위 영역(의사소통 조율 인식 능력, 이야기 담화 정보 인식 능력, 상위언어 인식 능력)으로 구성되어 있고 정서행동 특성은 5개의 하위 영역(사회지향행동, 과잉행동, 정서증상, 행동문제, 또래문제)으로 구성되어 있다. 일반 아동 집단의 표준화 검사(KOPLAC) 점수 및 정서행동 특성과 대화프로토콜 수행력 간 상관관계를 알아보기 위해 Spearman 상관분석을 실시하였다. 분석 결과, 유의한 상관관계가 나타나지 않았다(Table 5).

어휘발달지연 아동 집단의 표준화 검사(KOPLAC) 점수 및 정서행동 특성과 대화프로토콜 수행력 간의 상관관계

어휘발달지연 아동 집단의 표준화 검사(KOPLAC) 점수 및 정서행동 특성과 대화프로토콜 수행력 간 상관관계를 알아보기 위해 Spearman 상관분석을 실시하였다. 이에 대한 분석 결과는 Table 6에 제시하였다. 분석 결과, 담화관리 점수는 상위언어 인식 능력(r = .537, p = .039) 점수와 유의한 정적 상관을 보였다. 이는 담화관리 능력이 높은 아동일수록 상위언어 인식 능력이 높았음을 의미한다. 담화관리 점수는 사회지향행동(r = .559, p = .030)과 유의한 정적 상관을 보였다. 이는 담화관리 능력이 높은 아동일수록 사회지향적 행동을 더 많이 보인다는 것을 의미한다. 또한 전제 점수는 과잉행동(r = -.690, p = .004)과 유의한 부적 상관을 보였다. 이는 전

Table 3. Descriptive statistics and results of YiPP according to group

Group	TD (N = 25)	VD (N = 15)	Z	p
Discourse management	4.44 (0.70)	4.23 (1.10)	-.719	.472
Communicative functions	4.71 (1.20)	4.52 (1.00)	-.454	.650
Conversational repair	4.30 (0.95)	3.27 (1.09)	-2.749	.006*
Presupposition	3.64 (1.10)	2.72 (0.99)	-2.541	.011*

Values are presented as mean (SD).
TD = typically developing children; VD = children with vocabulary delay.
*p < .05.

Table 4. Descriptive statistics and results of SDQ-Kr scores according to group

Group	TD (N = 25)	VD (N = 15)	Z	p
Prosocial behavior	8.28 (1.30)	6.87 (2.33)	-1.930	.054
Hyperactivity	2.32 (2.10)	4.93 (2.28)	-3.201	.001*
Emotional symptom	1.36 (1.32)	2.87 (1.68)	-2.768	.006*
Conduct problem	0.80 (0.91)	1.13 (0.83)	-1.290	.197
Peer problem	1.16 (1.11)	3.13 (2.64)	-2.478	.013*

Values are presented as mean (SD).
TD = typically developing children; VD = children with vocabulary delay.
*p < .05.

Table 5. Correlations among KOPLAC, SDQ-Kr, and YiPP: TD children

	Discourse management[c]	Communicative functions[c]	Conversational repair[c]	Presupposition[c]
Communication regulations[a]	-.107	-.125	-.168	-.233
Discourse & story information inferences[a]	.101	-.111	.02	.239
Awareness of higher-level language[a]	.181	-.262	-.317	-.269
Prosocial behavior[b]	.039	.05	.072	-.311
Hyperactivity[b]	.31	.286	-.142	-.162
Emotional symptom[b]	.139	-.177	.157	-.054
Conduct problem[b]	.27	.284	.002	.106
Peer problem[b]	-.095	.235	-.128	.031

[a]KOPLAC = Korean meta-Pragmatic Language Assessment for Children (Kim et al., 2018).
[b]Strengths and difficulties questionnaire-Kr (Ahn et al., 2003).
[c]YiPP (Simmons et al., 2014).

 https://doi.org/10.12963/csd.250114

Table 6. Correlations among KOPLAC, SDQ-Kr, and YiPP: VD children

	Discourse management[c]	Communicative functions[c]	Conversational repair[c]	Presupposition[c]
Communication regulations[a]	.113	-.008	.027	.427
Discourse & story information inferences[a]	.2	.393	.077	.255
Awareness of higher-level language[a]	.537*	.369	.268	.249
Prosocial behavior[b]	.559*	-.012	.257	.248
Hyperactivity[b]	-.216	.115	-.286	-.690**
Emotional symptom[b]	-.185	-.137	.127	-.04
Conduct problem[b]	-.39	-.502	-.081	.226
Peer problem[b]	-.283	-.146	-.051	-.224

[a]KOPLAC = Korean meta-Pragmatic Language Assessment for Children (Kim et al., 2018).
[b]Strengths and difficulties questionnaire-Kr (Ahn et al., 2003).
[c]YiPP (Simmons et al., 2014).
*$p<.05$, **$p<.01$.

제 능력이 낮은 아동일수록 과잉행동이 나타날 가능성이 높다는 것을 의미한다.

논의 및 결론

본 연구는 일반 아동 및 어휘발달지연 아동의 대화 능력, 정서행동 특성을 비교하여 각 변인에서 집단 간 차이가 나타나는지 확인하였다. 또한 두 집단의 대화프로토콜 점수가 기존의 표준화된 검사도구(KOPLAC) 점수와 정서행동 특성 점수와 유의한 상관관계를 보이는지 검증하였다.

집단 간 대화프로토콜 수행 능력에 유의한 차이가 있는지 확인한 결과, 어휘발달지연 아동의 발화수정전략, 전제 수행 능력이 일반 아동보다 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 어휘 수준에서의 결함이 대화기술 사용에도 영향을 미칠 수 있음을 시사하며, 어휘발달지연 아동이 전제 표현의 사용에서 낮은 수행을 보였다고 보고한 Han, Oh와 Kim (2019)의 연구결과와도 유사하다. 일부 단순언어장애 아동을 대상으로 한 연구에서도, 언어발달 지연을 겪는 아동이 대화에서 수동적인 태도를 보이며, 대화 단절이나 중첩 상황에서 적절한 발화 수정 전략을 사용하는 데 어려움을 겪는다고 보고된 바 있다(Conti-Ramsden, Hutcheson, & Grove, 1995). 본 연구결과는 어휘발달지연 아동이 단순히 어휘 양의 부족을 넘어, 발화의 맥락 조절이나 상대방에 대한 정보 고려 등 화용적 측면에서도 어려움을 경험할 가능성을 보여준다. 어휘발달지연이 이후 언어발달장애로의 이행 가능성이 높다는 점을 고려할 때(Bishop & Snowling, 2004), 이 시기의 대화 능력 평가는 화용발달의 잠재적 위험을 조기에 선별하는 데 유용한 지표가 될 수 있다.

집단 간 정서행동 특성에 유의한 차이가 있는지 확인한 결과, 어휘발달지연 아동은 일반 아동에 비해 과잉행동, 정서증상, 또래문제 점수가 유의하게 높게 나타났다. 이러한 결과는 어휘발달지연을 비롯한 언어발달장애 아동이 일반 아동에 비해 다양한 정서행동 문제를 더 높은 빈도로 경험한다는 선행연구(Charman, Ricketts, Dockrell, Lindsay, & Palikara, 2015; Hart, Fujiki, Brinton, & Hart, 2004; Yew & O'Kearney, 2013)와 일치하는 결과이다. 언어발달이 지연된 아동의 경우, 낯선 환경에서의 의사소통이나 또래와의 상호작용에서 어려움을 겪을 가능성이 있으며, 이로 인해 주의집중이나 자기조절과 관련된 어려움이 나타날 수 있다. 본 연구에서 어휘발달지연 아동의 과잉행동 점수가 높게 나타난 것은, 이들이 구조화된 사회적 상황에서 언어적·행동적 조절을 동시에 요구받을 때 어려움을 겪을 수 있음을 시사한다. 또래문제에서의 차이는 언어발달 지연이 사회적 관계 형성과 유지에 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 결과로 해석할 수 있다. 언어적 제한은 또래 간 협동 활동, 정서적 교류, 우정 유지 등에서 제약을 만들 수 있으며, 이러한 반복된 좌절 경험은 정서적 불안정과 행동 문제로 이어질 수 있다(Mok, Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden, 2014; Murphy, Faulkner, & Farley, 2014). 그러나 본 연구에서 사용된 정서행동 평정은 부모 보고 방식으로 이루어졌기 때문에, 일부 항목은 아동의 실제 행동 특성보다 부모의 인지 및 해석에 영향을 받을 가능성도 존재한다. 특히 어휘발달지연 아동의 경우, 언어적 표현의 어려움으로 인해 나타나는 반응이 과잉행동 혹은 행동문제로 해석될 수 있으며, 이로 인해 평정 결과가 과대 혹은 과소 추정될 가능성도 배제할 수 없다. 이러한 해석상의 제한점을 감안할 때, 향후 연구에서는 교사보고나 아동 자기보고 등 다양한 정보원에 기반한 다면적 평가(multimodal assessment)가 병행될 필요가 있다.

어휘발달지연 아동 집단에서는 KOPLAC 하위 영역 중 상위언어인식 능력과 대화프로토콜 영역 중 담화관리 간 유의한 상관관계가 나타났다. 이는 대화에서 시작하거나 유지하는 과정에서 맥락

을 이해하고, 상대방의 의도를 추론하며, 상황에 적합한 표현을 선택하는 능력이 중요하다는 기존의 선행연구(Andrés-Roqueta, Adrian, Clemente, & Villanueva, 2016)의 결과와 일치한다. 본 연구의 결과는 어휘발달지연 아동의 언어발달의 어려움이 단순히 어휘 능력의 부족에 국한되지 않고, 고차원적인 언어처리와 관련된 영역까지 영향을 미친다는 점을 강조한다. 고차원적인 언어처리 능력이 부족할 경우, 대화의 흐름을 유지하거나 상대방과 의사소통에서 어려움이 발생할 수 있다(Ki & Lee, 2022). 어휘발달지연 아동 집단에서 대화프로토콜 영역 중 담화관리와 정서행동 특성 영역 중 사회지향행동 간 정적 상관관계는 사회적 상호작용에서 긍정적인 태도를 보이는 아동이 대화의 주제를 유지하고 관리하는 데 더 원활할 수 있음을 의미한다. 이는 대화기술이 단순히 언어적 능력뿐만 아니라 아동의 사회적 관계 형성 및 유지와도 밀접한 관련이 있음을 보여주는 선행연구(Abbot-Smith, Dockrell, Sturrock, Matthews, & Wilson, 2023; Cohen, 2010; Cutting & Dunn, 2006)의 결과와 일치한다. 어휘발달지연 아동 집단에서 전제와 과잉행동 간 부적 상관관계는 과잉행동으로 인해 발생하는 주의력의 저하가 대화에서 정보를 파악하는 데 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 이는 대화의 맥락에서 누락된 정보를 인식하는데 문제가 생기는 이유가 주의력 감소와 관련이 있다는 기존의 선행연구(Bignell & Cain, 2007; Green, Johnson, & Bretherton, 2014; Leonard, Milich, & Lorch, 2011)와 일치하는 결과이다. 반면 어휘발달지연 아동 집단에서 대화프로토콜 수행력과 정서행동 특성 중 난점 항목인 행동문제와 또래문제 간 유의한 상관은 나타나지 않았다. 여러 연구에서는 화용언어 능력이 또래문제 및 행동문제와 관련이 있다고 보고했으나(Conti-Ramsden & Durkin, 2008; Leonard et al., 2011; Murphy et al., 2014; Zantinge, van Rijn, Stockmann, & Swaab, 2017), 본 연구에 참여한 어휘발달지연 아동 중 표준화된 화용언어 검사인 KOPLAC에서 화용언어문제(백분위점수 2%ile 미만)가 확인된 아동은 15명 중 5명에 불과했다. 따라서 화용언어문제를 보이지 않는 아동에게는 대화 능력이 또래관계나 행동문제에 직접적인 영향을 미치지 않는 변수로 작용했음을 알 수 있다. 이 결과는 초등학교 3학년 일반 아동의 화용언어문제와 정서행동 특성 간 관계를 분석한 Lee와 Oh (2019)의 연구와 일치한다. 해당 연구에서도 실험집단 아동은 전반적으로 양호한 화용언어 능력을 보였다. 기존 선행연구들은 주로 주의력결핍/과잉행동장애나 자폐스펙트럼장애와 같이 화용언어문제를 동반한 아동을 대상으로 진행되었으므로, 어휘발달지연 및 단순언어장애 아동을 대상으로 대화 능력과 또래관계 및 행동문제 간의 관계를 살펴보기 위해서는 아동의 정서를 보다 심층적으로 평가할 수 있는 척도의 사용이 필요하다.

KOPLAC 하위 영역과 대화프로토콜 수행력 간에는 일부 하위 영역을 제외하고 대부분 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 이는 YiPP의 터키어 버전(YPP-TV)을 활용해 자폐스펙트럼장애 아동을 대상으로 타당도를 검증하고, 학교 및 또래 관계 등 다양한 사회적 맥락에서의 상호작용을 평가하는 PLSI (Gilliam & Miller, 2006)와의 모든 하위 영역 간에서 유의미한 상관을 보고한 선행연구 결과와는 상반되는 양상이다(Serın & Acarlar, 2025). 본 연구에서는 어휘발달지연 아동을 대상으로 하였으며, 실제로 KOPLAC 평가의 수행에서 임상적 수준의 화용언어문제를 보인 아동은 일부에 불과하였다. 이러한 점을 고려할 때, 두 평가 도구 간 상관관계가 제한적으로 나타난 것은 대상 집단의 화용언어 특성과 관련이 있을 가능성이 있으며, 향후 연구에서는 화용언어 수행 수준이 다양하게 분포된 집단을 대상으로 평가도구 간의 상관관계를 재검토할 필요가 있다.

본 연구는 어휘발달지연 아동과 일반 아동 간의 대화 능력과 정서행동 특성을 비교하고, 각 집단 간 차이를 분석하여 언어발달이 아동의 대화 능력 및 정서행동 특성과 어떤 관련이 있는지 살펴보았다. 본 연구는 언어 능력과 정서적 특성, 사회적 상호작용 간의 관계를 이해하는 데 중요한 기초 자료를 제공한다. 본 연구의 제한점 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에는 서울 및 경기 지역에 거주하는 일반 아동 25명과 어휘발달지연 아동 15명을 대상으로 하였다. 이는 일반 아동 집단이나 어휘발달지연 집단의 특성을 일반화하기에는 부족한 표본이므로 후속 연구에서는 충분한 수의 대상자를 확보할 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 화용언어 능력 중 담화관리, 대화기능, 발화수정전략, 전제와 같은 대화 기술에 초점을 맞췄다. 그러나 비언어적 의사소통, 이야기 담화, 문제해결력과 같은 다른 중요한 화용언어 능력을 변수로 설정하지 않아, 언어와 정서 및 행동 특성 간의 관계를 포괄적으로 이해하는데 한계가 있었다. 따라서 후속 연구에서는 비언어적 의사소통, 이야기 담화, 문제해결력 등과 같은 영역으로 연구 범위를 확장한다면, 화용언어의 문제를 보다 포괄적으로 이해할 수 있을 것이다. 셋째, 본 연구에서는 아동의 정서·행동 특성을 한국어판 강점·난점 설문지(SDQ-Kr)를 통해 평가하였으나, 이 도구만으로는 아동의 정서적 및 사회적 기능 전반을 충분히 반영하지 못했을 가능성이 있다. 향후 연구에서는 불안, 회복탄력성, 사회적 기능 등 보다 다양한 정서·사회적 특성을 포괄적으로 이해하기 위해 추가적인 평가 도구의 병행 활용이나 심층적인 접근이 요구된다. 또한 본 연구는 부모의 평정에 기반하여 SDQ-Kr 점수를 수집하였으나, 평정자 간 신뢰도(inter-rater reliability)나 평정 일관성에 대한 분석은 실시되지 않았다. 부모의 주관적 인식과 해석은

 https://doi.org/10.12963/csd.250114

아동의 실제 정서 및 행동 특성을 과대 혹은 과소평가할 가능성이 있으며, 특히 언어지연 아동의 경우 의사소통의 제약으로 인해 행동문제가 과장되거나 왜곡될 위험도 존재한다. 이러한 점을 고려할 때, 후속 연구에서는 교사나 임상가 등 다양한 평정자의 관점을 포함한 정보 수집과 평정자 간 신뢰도 확보가 필요하다. 마지막으로 언어와 정서 평가의 통합적인 접근이 필요하다. 언어와 정서적 특성을 종합적으로 평가하는 접근은 아동의 복합적인 발달 요구를 이해하는 데 도움을 줄 수 있으며, 중재 상황에서 아동이 보이는 반응을 더 정밀하게 파악함으로써 중재의 효과성을 높이는 데 기여할 수 있다. 이러한 통합적 접근은 기존의 화용언어 평가 방법의 한계를 보완하며, 임상 및 교육적 실천에 실질적인 도움을 제공할 것이다.

REFERENCES

Abbot-Smith, K., Dockrell, J., Sturrock, A., Matthews, D., & Wilson, C. (2023). Topic maintenance in social conversation: what children need to learn and evidence this can be taught. *First Language, 43*(6), 614-642.

Ahn, J. S., Jun, S. K., Han, J. K., & Noh, K. S. (2003). The development of a Korean version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association, 42*(1), 141-147.

Alexander, D., Wetherby, A., & Prizant, B. (1997). The emergence of repair strategies in infants and toddlers. *Seminars in Speech & Language, 18*(3), 197-212.

Almehmadi, W., Tenbrink, T., & Sanoudaki, E. (2020). Pragmatic and conversational features of Arabic-speaking adolescents with autism spectrum disorder: examining performance and caregivers' perceptions. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 63*(7), 2308-2321.

Andrés-Roqueta, C., Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2016). Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. *Research in Developmental Disabilities, 49*(2), 277-290.

Bashir, A. S., & Scavuzzo, A. (1992). Children with language disorders: natural history and academic success. *Journal of Learning Disabilities, 25*(1), 53-65.

Bignell, S., & Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology, 25*(4), 499-512.

Bishop, D. V. M. (2003). *The children's communication checklist 2nd edition* (CCC-2). London: Harcourt Assessment.

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin, 130*(6), 858-886.

Brinton, B., & Fujiki, M. (1989). *Conversational management with language-impaired children*. Rockville, MD: Aspen.

Brinton, B., Robinson, L., & Fujiki, M. (2004). Description of a program for social language intervention: "If you can have a conversation, you can have a relationship." *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 35*(3), 283-290.

Charman, T., Ricketts, J., Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2015). Emotional and behavioural problems in children with language impairments and children with autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders, 50*(1), 84-93.

Cohen, N. J. (2010). The impact of language development on the psychosocial and emotional development of young children. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, [Epub]. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d915529cbf87bb289e0358bdd30d49d5cfb528e6.

Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 51*(1), 70-83.

Conti-Ramsden, G., Hutcheson, G. D., & Grove, J. (1995). Contingency and breakdown: children with SLI and their conversations with mothers and fathers. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 38*(6), 1290-1302.

Creaghead, N. (1984). Strategies for evaluating and targeting pragmatic behaviors in young children. *Seminars in Speech & Language, 5*(3), 241-251.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 73-87.

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: a review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy, 26*(2), 107-123.

Gallagher, T. M. (1977). Revision behaviors in the speech of normal children developing language. *Journal of Speech & Hearing Research, 20*(2), 303-318.

Gallagher, T. M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools, 24*(4), 199-205.

Gilliam, J. E., & Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatic language skills inventory.* Austin: Pro-Ed.

Gilmour, J., Hill, B., Place, M., & Skuse, D. H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: a clinical and community survey. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 45*(5), 967-978.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581-586.

Green, B. C., Johnson, K. A., & Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: an integrated review. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(1), 15-29.

Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. New York, NY: Academic Press.

Han, S. H., Oh, S. J., & Kim, Y. T. (2019). Analysis of the pragmatic competence of preschool children at risk for vocabulary developmental delay using the CPLC. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 28*(3), 41-49.

Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B., & Hart, C. H. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 47*(3), 647-662.

Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M. B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood—The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities, 35*(5), 943-951.

Heo, H., & Lee, Y. (2012). Conversational turn-taking and topic manipulation skills in conversations of school-age low-achievers in language learning. *Korean Journal of Communication & Disorders, 17*(1), 66-78.

Jeon, H. (2016). *Pragmatic competence of school-aged children in accordance to their vocabulary development and socioeconomic status* (Master's thesis). Ewha Womans University, Seoul, Korea.

Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45*(2), 204-214.

Ki, M. K., & Lee, E. J., (2022). Research trends related to pragmatic language intervention for adolescents with developmental disabilities in Korea. *Journal of Special Education, 38*(1), 177-205.

Kim, B. J. (2006). A study on vocabulary instruction to improve English communicative competence: focus on English verbs. *English Language & Literature Teaching, 12*(1), 131-158.

Kim, O. H., & Kaiser, A. P. (2000). Language characteristics of children with ADHD. *Communication Disorders Quarterly, 21*(3), 154-165.

Kim, Y. T., Hong, G. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive & expressive vocabulary test* (REVT). Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.

Kim, Y. T., Song, S., Kim, H. C., & Lee, S. J. (2022). *Korean meta-pragmatic language assessment for children* (KOPLAC). Seoul: Paradise Welfare Foundation.

Lee, E. J., & Oh, S. J. (2019). Association between pragmatic language competence and emotional/behavioral outcomes of 3rd graders in elementary school. *Communication Sciences & Disorders, 24*(4), 906-924.

Lee, J. M., Kang, E. J., Kim, M. S., Kam, K. T., Kim, J. O., Park, T. J., & Lee, J. S. (2009). *Cognitive psychology*. Seoul: Hakjisa.

Leonard, M. A., Milich, R., & Lorch, E. P. (2011). The role of pragmatic language use in mediating the relation between hyperactivity and inattention and social skills problems. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 54*(2), 567-579.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lim, J. A., & Hwang, M. (2011). Drawing inferences from the presuppositions of sentences in children with *ADHD. Journal of Speech & Hearing Disorders, 20*(20), 57-72.

Mentis, M. (1994). Topic management in discourse: assessment and intervention. *Topics in Language Disorders, 14*(3), 29-54.

Mok, P. L., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 55*(5), 516-527.

Moon, S. B. (2020). *Korean Kaufman brief intelligence test-II* (KBIT-II). Seoul: Hakjisa.

Murphy, S. M., Faulkner, D. M., & Farley, L. R. (2014). The behaviour of young children with social communication disorders during dyadic interaction with peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(2), 277-289.

Owens, R. E. (2004). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Park, J. H., Kim, Y. T., & Yeon, S. J. (2018). Connective ending awareness of early school-aged children at risk for specific language impairment. *Communication Sciences & Disorders, 23*(4), 879-889.

Park, Y. J., Choi, J., & Lee, Y. (2017). Development of topic management skills in conversation of school-aged children. *Communication Sciences & Disorders, 22*(1), 25-34.

Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (Vol. 324). Elsevier Health Sciences.

Rice, M. L., Wexler, K., & Redmond, S. M. (1999). Grammaticality judgments of an extended optional infinitive grammar: evidence from English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 42*(4), 943-961.

 https://doi.org/10.12963/csd.250114

Serın, E., & Acarlar, F. (2025). Turkish adaptation and standardization of the Yale in vivo Pragmatic Protocol. *International Journal of Developmental Disabilities,* 1-17.

Shin, J. S., Ahn, J. S., Choi, Y. H., & Kim, H. J. (2009). A clinical usefulness of Korean version of strengths and difficulties questionnaire. *Korean Journal of Psychosomatic Medicine, 17*(2), 75-81.

Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: the Yale in vivo pragmatic protocol. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 57*(6), 2162-2173.

Song, S., Kim, Y. T., Lee, S., & Kim, J. A. (2017). Pragmatic language development and correlation with vocabulary ability of 4-to 10-year-old typically developing Korean children using audio-visual discourse tasks. *Communication Sciences & Disorders, 22*(2), 218-232.

Sperber, D., & Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind & Language, 17*(1-2), 3-23.

Tomas, E., Demuth, K., & Petocz, P. (2017). The role of frequency in learning morphophonological alternations: implications for children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research, 60*(5), 1316-1329.

Yew, S. G. K., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 54*(5), 516-524.

Ying Sng, C., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). A systematic review of the comparative pragmatic differences in conversational skills of individuals with autism. *Autism & Developmental Language Impairments, 3*, 1-24.

Yoo, J. H., & Hong, G. H. (2018). The effects of clarification training in barrier game on conversational breakdowns and repair strategies of children with ASD. *The Journal of the Korea Contents Association, 18*(6), 374-384.

Zantinge, G., van Rijn, S., Stockmann, L., & Swaab, H. (2017). Physiological arousal and emotion regulation strategies in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 47*(9), 2648-2657.

Appendix 1. Examples of SDQ-Kr

강점 난점 설문지(SDQ-Kr)

각 문항을 읽고 '전혀 아니다', '다소 그렇다', '분명히 그렇다'에 해당하는 칸에 v 표시를 해주십시오. 모든 문항을 빠짐없이 대답해주시면 도움이 되겠습니다. 지난 6개월 또는 이번 학년 동안의 아동의 행동에 근거해서 말해주십시오.

아동 이름(성별)		생년월일	
정보제공자 이름		아동과의 관계	부 / 모 / 기타( )

구분	내용	전혀아니다	다소그렇다	분명히 그렇다
1	다른 사람의 감정을 배려한다.			
2	차분하지 않고, 부산하며, 오랫동안 가만히 있지 못한다.			
3	자주 두통이나 복통을 호소하거나 몸이 아프다고 한다.			
4	간식, 장난감, 또는 연필 등을 기꺼이 다른 아이들과 함께 나눈다.			
5	자주 분노발작을 보이거나, 불같이 성질을 부린다.			
6	주로 홀로 있고, 혼자서 노는 편이다.			
7	일반적으로 순종적이고, 평소에 어른이 시키는 대로 한다.			
8	걱정이 많고, 종종 근심스러워 보인다.			
9	누군가가 다치거나, 몸 상태가 나쁘거나, 아파 보이면 도움을 준다.			
10	언제나 안절부절 못하고 꼼지락거린다.			
11	적어도 한 명 이상의 절친한 친구가 있다.			
12	다른 아이들에게 종종 싸움을 걸거나, 괴롭힌다. (때리기, 위협하기, 빼앗기)			
13	자주 불행해 보이고, 낙담하며, 눈물이 고인다.			
14	대체로 다른 아이들이 내 자녀를 좋아한다.			
15	쉽게 주의가 분산되고 집중력이 산만하다.			
16	낯선 상황에서는 불안해지거나 안 떨어지려 하고, 쉽사리 자신감을 잃는다.			
17	자신보다 어린 아동들에게 친절하다.			
18	종종 거짓말을 하거나 속인다.			
19	다른 아이들에게 놀림을 받거나 괴롭힘을 당한다.			
20	자주 부모나 선생님, 또는 다른 아이들을 자진해서 돕는다.			
21	곰곰이 생각한 다음에 행동한다.			
22	가정이나 학교 또는 어떤 곳에서 훔친다.			
23	또래 아이들보다 어른들과 더 잘 지낸다.			
24	두려움이 많고 무서움을 잘 탄다.			
25	주어진 일을 끝까지 마치고, 주의력을 잘 유지한다.			

https://doi.org/10.12963/csd.250114

Appendix 2. 대화프로토콜 수정 문항

문항 번호	'Yale in vivo Pragmatic Protocol (YiPP; Simmons et al., 2014)' 원문	수정 근거	대화프로토콜 수정, 번안 후
3	Examiner stops talking and says, "Oops. I forgot **the tape recorder**. Let me get it."	테이프 녹음기는 현재 일상생활에서 자주 접하는 물건이 아니기 때문에 '녹음기'로 어휘 수정이 필요함	검사자는 나누던 대화를 멈추고, "이런, 녹음기를 까먹었네, 가져와야겠다."라고 말한다.
7	Examiner says, "Is this an **urban or rural** town?"	수도권에서는 '도시'와 '시골'이 명확하게 구분되지 않기 때문에 어휘 수정이 필요함.	검사자는 "너가 사는 집은 아파트야, 빌라야?"라고 말한다.

Appendix 3. 대화프로토콜 매뉴얼

아동 이름(성별)		검사일	년 월 일
검사자		생년월일	년 월 일

[준비물]
고장난 녹음기 1개, 설문지 1매, 연필, 책 2권, 상자 1개

[검사 환경]
책상과 의자, 선반이 있는 장소에서 검사를 진행한다. 준비물 중 녹음기, 책 2권, 설문지는 검사자가 필요할 때 쉽게 책상에 올려놓을 수 있도록 손이 닿는 거리에 놓여있어야 한다. 상자는 평가 중 적절한 시점에 떨어뜨릴 수 있도록 선반 가장자리에 둔다. 연필은 검사자가 책상에서 일어나 잠시동안 찾아야 할 정도로 숨겨져 있어야 한다.

[검사 방법]
검사자는 대화 순서에 따라 대화를 진행한다. 점수는 0점부터 6점까지 총 7점 척도로 구성되어 있다. 아동이 검사자의 발화의 의도에 맞게 정확히 답변했을 때는 6점, 질문에 답하긴 했지만 약간 부적절하거나 특이한 답변을 했을 때는 5점으로 채점한다. 아동의 답변이 6점 또는 5점에 해당하면 다음 대화 순서를 진행한다. 만약 아동이 질문의 의도에 맞지 않는 답을 하거나 반응이 없을 경우, 검사는 아이의 반응을 유도하기 위해 최대 4단계의 단서를 제공한다. 검사가 약 5-10초동안 기다리다가 아동이 답변하는 경우는 4점, 검사자가 제스처나 표정을 사용하여 반응을 유도했을 때 아동이 답변하는 경우는 3점, 지시문을 한 번 더 들려주거나 간접적인 구어단서(ex. 뭐라고?)를 제공했을 때 아동이 대답하는 경우 2점, 검사자가 구체적인 언어 단서를 제공했을 때 아동이 답변하는 경우는 1점으로 채점한다. 단서는 순서대로 4점 → 3점 → 2점 → 1점 순서로 제공한다. 아동이 어느 단계에서 반응하든, 해당 단계의 점수가 그 질문의 점수가 된다. 모든 단서를 제공했음에도 아이가 반응하지 않을 경우는 0점으로 채점한다.

[대화프로토콜 문항 구성]

번호	대화 영역	목표 행동	번호	대화 영역	목표 행동
1	담화관리	주제 개시	11	전제	불충분한 정보 제공_ 불완전한 발화
2	담화관리	정보 요구하기	12	발화수정전략	정보 요구하기
3	대화기능	의문 제기	13	담화관리	주제 종결
4	발화수정전략	명료화 요구하기	14	담화관리	대화차례 주고받기
5	담화관리	배경정보	15	담화관리	주제 유지
6	전제	주제와 관련된 발화	16	대화기능	반응하기
7	발화수정전략	명료화 요구하기	17	대화기능	요청하기
8	발화수정전략	명료화 요구하기	18	대화기능	거부하기
9	전제	불충분한 정보 제공_ 어색한 주제	19	전제	불충분한 정보 제공_ 매우 적은 정보
10	전제	불충분한 정보 제공_ 매우 적은 정보			

https://doi.org/10.12963/csd.250114

Appendix 4. 대화프로토콜 지시문 및 채점기준(일부)

<table>
<tr><th>문항번호 및 평가영역</th><th>지시문 및 채점기준</th></tr>
<tr><td>1
담화관리
주제 개시</td><td>
검사자가 아동을 방으로 데리고 온다.
검사자는 **“오늘 어떤 것을 가지고 얘기해볼까? 선생님이랑 같이 하고 싶은 이야기 있어?”** 라고 말한다.
<table>
<tr><th>점수</th><th colspan="3">채점 기준</th></tr>
<tr><td>6점</td><td colspan="3">아동이 관심사 or 적절한 주제를 말한 경우 (ex. 선생님은 무슨 음식 좋아해요?)</td></tr>
<tr><td>5점</td><td colspan="3">대화의 소재가 아닌 이야기를 할 경우 (ex. 저랑 끝말잇기 놀이해요.)</td></tr>
<tr><td>4점</td><td colspan="3">검사자가 기다린 후 아동이 대답하는 경우</td></tr>
<tr><td>3점</td><td colspan="3">검사자가 제스처나 표정으로 반응한 뒤 아동이 대답하는 경우</td></tr>
<tr><td>2점</td><td colspan="3">지시문을 한 번 더 들려주거나 간접적인 구어단서(ex. 뭐라고?)를 제공했을 때 아동이 대답하는 경우</td></tr>
<tr><td>1점</td><td colspan="3">구체적인 *구어단서 제공 후 아동이 대답하는 경우 **구어단서: “ㅇㅇ이 취미 있으면 같이 얘기해볼까?”**</td></tr>
<tr><td>0점</td><td colspan="3">무반응</td></tr>
<tr><td>아동 반응</td><td></td><td>점수</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>3
대화가능
의문제기</td><td>
검사자는 나누던 대화를 멈추고, **“아이고, 녹음기를 까먹었네, 가져와야겠다.”** 라고 말한다.
검사자는 녹음기가 작동하지 않는 것처럼 행동한다.
아동을 보거나 단서를 주지 않고, 버튼을 누르면서 **“녹음기가 갑자기 왜 이러지?”** 라고 말한다.
<table>
<tr><th>점수</th><th colspan="3">채점 기준</th></tr>
<tr><td>6점</td><td colspan="3">녹음기가 작동하지 않는 이유를 말하거나, 검사자를 도와주는 경우
(ex. 충전이 안 된 것 같아요. 고장이 난 것 같아요)</td></tr>
<tr><td>5점</td><td colspan="3">상황만 파악한 경우 (ex. 그러게요. 이게 왜 이러지?)</td></tr>
<tr><td>4점</td><td colspan="3">검사자가 기다린 후 아동이 대답하는 경우</td></tr>
<tr><td>3점</td><td colspan="3">검사자가 제스처나 표정으로 반응한 뒤 아동이 대답하는 경우</td></tr>
<tr><td>2점</td><td colspan="3">지시문을 한 번 더 들려주거나 간접적인 구어단서(ex. 뭐라고?)를 제공했을 때 아동이 대답하는 경우</td></tr>
<tr><td>1점</td><td colspan="3">구체적인 *구어단서 제공 후 아동이 대답하는 경우 **구어단서: “너가 보기에 녹음기에 문제가 있는 것 같아?”**</td></tr>
<tr><td>0점</td><td colspan="3">무반응</td></tr>
<tr><td>아동 반응</td><td></td><td>점수</td><td></td></tr>
</table>
아동이 발생한 문제에 대해 깨닫고 반응할 수 있도록 약 5-10초 정도 충분히 기다린다.
</td></tr>
</table>

(Continued to the next page)

Appendix 4. Continued

문항번호 및 평가영역	지시문 및 채점기준

4

발화수정전략

명료화 요구하기

검사자는 **"녹음기는 없어도 괜찮아, 노트에 적으면 돼."** 라고 말한다.
검사자는 아동의 동네와 검사자의 동네를 비교하는 것으로 대화를 시작한다.
검사자는 **"ㅇㅇ아 너는 지금 어디 살고 있어?? 나는 너랑 다른 동네에 살고 있어. 너가 사는 곳이랑 내가 사는 곳이 어떻게 다른지 알고 싶어."** 라고 말한다. 문장에서
"어떻게 다른지 알고 싶어"를 말할 때 목을 가다듬거나 기침을 하면서 아동이 알아들을 수 없게 말한다.

점수	채점 기준		
6점	명료화 요청을 하거나 정확히 못 들었다고 말하는 경우 (ex. 뭐라고요?)		
5점	부자연스러운 말에 대한 언급만 하는 경우 (ex. 말이 이상해요.)		
4점	검사자가 기다린 후 아동이 대답하는 경우		
3점	검사자가 제스처나 표정으로 반응한 뒤 아동이 대답하는 경우		
2점	지시문을 한 번 더 들려주거나 간접적인 구어단서(ex. 뭐라고?)를 제공했을 때 아동이 대답하는 경우		
1점	구체적인 *구어단서 제공 후 아동이 대답하는 경우 **구어단서: "다시 똑바로 말해줄까?"**		
0점	무반응		
아동 반응		점수	

9

전제

모호한 주제

검사자는 대화의 주제를 '동네 소개하기'에서 '지역 축제'로 갑자기 바꾼다.
검사자는 **"사람들이 그 행사 많이 보러 가더라. 그 행사장은 항상 사람들로 바글바글해."** 라고 말한다.
아동이 대화의 주제가 모호한 주제라는 것을 인지할 때까지 충분히 기다린다.

점수	채점 기준		
6점	불충분한 정보에 대해 질문한 경우 (ex. 무슨 행사요?)		
5점	정보가 불충분한 문장이라는 것을 인식하지만 구체적으로 질문하지 않는 경우 (ex. 뭐가요? / 재밌는 거 하는 거예요?)		
4점	검사자가 기다린 후 아동이 대답하는 경우		
3점	검사자가 제스처나 표정으로 반응한 뒤 아동이 대답하는 경우		
2점	지시문을 한 번 더 들려주거나 간접적인 구어단서(ex. 뭐라고?)를 제공했을 때 아동이 대답하는 경우		
1점	구체적인 *구어단서 제공 후 아동이 대답하는 경우 **구어단서: "어떤 행사 말하는지 알아?"**		
0점	무반응		
아동 반응		점수	

https://doi.org/10.12963/csd.250114

국문초록

어휘발달지연 아동의 화용언어 능력과 정서 및 행동 특성 간의 관계: 대화 능력을 중심으로

주혜진 · 임동선
이화여자대학교 대학원 언어병리학과

배경 및 목적: 본 연구는 일반 아동과 어휘발달지연 아동의 대화 능력과 정서행동 특성에 차이가 있는지 검증하고, 집단 별 화용언어 능력 및 정서행동 특성과 대화 능력 간 상관이 있는지 살펴보고자 하였다. 방법: 본 연구에는 만 6-9세의 어휘발달지연, 일반 총 40명의 아동을 대상으로 표준화된 화용언어 검사(KOPLAC)와 대화프로토콜 평가(YiPP)를 진행하였고 아동의 주 양육자에게 한국어판 강점·난점 설문지(SDQ-Kr)를 요청하여 수집하였다. 집단 간 대화프로토콜의 수행력과 정서행동 특성의 차이를 알아보기 위해 맨 휘트니 *U* 검정을 실시하였고, 각 집단에서 표준화된 화용언어 검사 및 정서행동 특성과 대화 능력 간 유의한 상관관계가 나타나는지 살펴보기 위해 Spearman 상관분석을 실시하였다. 결과: 대화프로토콜 영역 중 발화수정전략, 전제에서 집단 간 유의한 차이가 나타났다. 정서행동 특성에서는 과잉행동, 정서증상, 또래문제에서 집단 간 유의한 차이가 나타났다. 상관분석에서는, 어휘발달지연 아동 집단의 담화관리와 상위언어 인식 능력 간, 담화관리와 사회지향행동 간 유의한 정적 상관을 보였고, 전제 점수와 과잉행동 간 유의한 부적 상관을 보였다. 논의 및 결론: 본 연구는 어휘발달지연 아동의 언어적 어려움이 단순히 어휘의 어려움을 넘어 고차원적 언어처리와 대화 기술, 더 나아가 정서적 안정성과 사회적 상호작용에도 영향을 미친다는 것을 시사한다.

핵심어: 화용언어, YiPP (Yale in vivo pragmatic protocol), SDQ–Kr, 어휘발달지연

이 논문은 2025년도 정부(과기정통부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(No. RS-2024-00451947).

참고문헌

기미경, 이은주 (2022). 발달장애 청소년의 화용언어 중재 관련 국내 연구 동향. **특수교육논총, 38**(1), 177-205.

김부자 (2006). 의사소통 능력을 높여주는 어휘 지도에 대한 연구: 동사를 중심으로. **영어어문교육, 12**(1), 131-158.

김영태, 송승하, 김효창, 김정아 (2022). **한국 아동 메타-화용언어 검사**. 서울: 파라다이스 복지재단.

김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). **수용·표현 어휘력 검사**. 서울: 서울장애인종합복지관.

문수백 (2020). **한국판 카우프만 간편지능검사 2.** 서울: 학지사.

박윤정, 최지은, 이윤경 (2017). 초등학생 아동의 대화 화제관리 능력의 발달. **Communication Sciences & Disorders, 22**(1), 25-34.

박지혜, 김영태, 연석정 (2018). 초등학교 저학년 단순언어장애 위험 아동의 연결어미 인식 능력. **Communication Sciences & Disorders, 23**(4), 879-889.

송승하, 김영태, 이수정, 김정아 (2017). 시청각적 담화 과제를 활용한 4-10세 아동의 화용언어 발달 및 어휘능력과의 상관도 연구. **Communication Sciences & Disorders, 22**(2), 218-235.

신정수, 안정숙, 최영훈, 김혜지 (2009). 강점. 난점설문지(SDQ-Kr)의 임상 활용도. **정신신체의학, 17**(2), 75-81.

안정숙, 전성균, 한준규, 노경선 (2003). 한국어판 강점·난점 설문지(Strengths and Difficulties Questionnaire) 개발. **신경정신의학, 42**(1), 141-147.

유주현, 홍경훈 (2018). 장벽게임을 사용한 명료화 중재가 자폐범주성장애 아동의 대화 단절 및 발화수정 전략에 미치는 효과. **한국콘텐츠학회논문지, 18**(6), 374-384.

이은주, 오소정 (2019). 화용언어능력과 정서/행동문제와의 관련성- 초등학교 3학년 아동을 중심으로. **Communication Sciences & Disorders, 24**(4), 906-924.

이정모, 강은주, 김민식, 감기택, 김정오, 박태진, 이재식 (2009). **인지심리학(3판).** 서울: 학지사.

임종아, 황민아 (2011). 주의력결핍 과잉행동장애(ADHD) 아동의 전제의미 추론. **언어치료연구, 20**(2), 57-72.

전혜인 (2016). **어휘능력 및 사회경제적 지위에 따른 학령기 저학년 아동의 화용언어 특성.** 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

한승희, 오소정, 김영태 (2019). CPLC 체크리스트를 통한 어휘 발달 지연 위험군(at risk) 취학전 아동의 화용 능력 분석. **언어치료연구, 28**(3), 41-49.
허현숙, 이윤경 (2012). 언어학습부진아동의 대화차례 주고받기 및 주제운용 특성. **언어청각장애연구, 17**(1), 66-78.

ORCID

주혜진(제1저자, 대학원생 https://orcid.org/0009-0008-7397-8938); **임동선**(교신저자, 교수 https://orcid.org/0000-0001-8254-9504)

 https://doi.org/10.12963/csd.250114