

# The Effect of the Strategy of Three Types Questions in Interactive Book Reading on Language Delayed and Typically Developed Children's Learning of Vocabulary

Miseon Chae, 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: January 3, 2022  
Revised: January 29, 2022  
Accepted: January 29, 2022

This work was supported by the Ministry of Science and ICT of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2019R1A2C1007488).

**Objectives:** The purpose of this study was to compare and examine the children's performance between Language Delayed (LD) and Typically Developed (TD) children in vocabulary learning tests (expressive, receptive, definition) across three-reading strategies (eliciting question, non-eliciting question, decontextualized question) in adult-child book reading assessment. **Methods:** A total of 22 children (12 children with LD and 10 TD children) aged 4 to 5 years participated in this study. The participants performed vocabulary learning tests (expressive, receptive, definition) across 3 reading strategies after 8 reading sessions. **Results:** LD children received significantly lower scores than TD children on expressive · receptive vocabulary learning and definition tasks. Moreover, in the case of expressive vocabulary, there was no significant group difference in eliciting questions. In addition, in the definition task, the group difference according to strategies was greater when using the decontextualized questions, than when using the non-eliciting questions. **Conclusion:** It turned out that children with LD have difficulties in receptive · expressive vocabulary learning and definition. Also, it was remarkable that the pattern of relationship between these performances was different in each group. In particular, TD children scored the highest in expressive vocabulary learning under the decontextualized question strategy, whereas in the case of children with LD, they scored the highest under the eliciting question strategy. It suggests that the necessity for mediation of non-experts, such as parents or caregivers, plays an important role in word learning and intervening for children with LD through educating and using an effective reading strategy.

**Keywords:** Interactive book reading, Dialogic book reading, Reading strategies, Vocabulary learning, Preschoolers

아동의 어휘는 12개월경 의미 있는 첫 낱말을 시작으로 24개월 까지 50-100개 정도의 단어를 산출하게 되고, 두 낱말 조합을 시작 하게 된다. 이후 유아기 동안 아동들은 어휘 폭발기를 거쳐 어휘 수의 양적 증가와 함께 의사소통이 더욱 정교화된다(Bates, Dale, & Thal, 1995; Bates et al., 1994; Kim, 2014). 반면, 24개월 이전 뚜렷한 결함 없이 표현어휘가 50개 미만으로 또래보다 늦된 아동(late-talker)은 학령기 이후의 학업성취나 언어사용에도 지속적인 어려움을 경험하는 것으로 밝혀졌으며(Rescorla, 1989, 2002), 유아기 어

휘력은 학령기 아동의 읽기 · 쓰기 능력 및 사회성 기술과도 상관관계가 밝혀지고(Clayton, Hein, Keller-Margulis, & Gonzalez, 2021; Karakoç & Köse, 2017; Lindsay, Dockrell, & Strand, 2007; Milton, 2013; Sparapani et al., 2018; Staehr, 2008), 이후 학령기 문해력과 어휘력을 예측할 수 있는 중요한 요인임이 증명됨에 따라 그 중요성이 강조된다(Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Lee, Kim, & Jeong, 2011; Storch & Whitehurst, 2002; Westerveld, Paynter, O'Leary, & Trembath, 2018).

아동의 어휘는 반복적으로 입력될 때 의미적 재인이 견고해지며 (McGregor & Appel, 2002), 성인이 들려주는 이야기 맥락 안에서 반복적으로 노출될 때 습득이 이뤄진다(Elfer, Pappas, & Brown, 1988; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991; Justice, 2002; Justice, Meier, & Walpole, 2005; Penno, Wilkinson, & Moore, 2002; Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996). 빠른 의미연결 (fast mapping)은 아동이 최소한의 노출로 실제 사물과 어휘를 연결하는 기저 능력으로 유아기 아동의 단어 참조 연관성을 설명할 수 있다(Carey & Bartlett, 1978; Dollaghan, 1987; Gray, 2003). 그러나 언어발달이 느린 아동은 음향적 신호에 대한 낮은 민감성, 음운적/의미적 처리 능력의 제한된 특성으로 인해 어휘 습득에도 결함을 보인다(Corriveau, Pasquini, & Goswami, 2007; Fernald & Marchman, 2012; Rescorla & Ratner, 1996). 따라서, 언어발달 지연 아동은 일반 아동보다 어휘 습득이 느리고, 성인에 의한 더 많은 언어적 입력이 필요하다(Dollaghan, 1987; Gray, 2003; Oetting, Rice, & Swank, 1995; Rice, Buhr, & Oetting, 1992; Rice, Oetting, Marquis, Bode, & Pae, 1994), 어휘 학습을 촉진하기 위해서 일반 아동보다 더 많은 음운적/의미적 부호화 단서 제공이 요구된다(Gray, 2005).

유아기는 아동의 어휘발달이 이루어지는 결정적 시기라는 점에서, 글을 읽지 못하는 어린 아동의 어휘를 촉진하기 위한 성인의 상호작용적 역할이 필요하다(Bruner, 1974, 1975; Tomasello, 1992). 제약성 이론(constraints hypothesis)에 따르면, 아동은 사물이 지니는 추상적인 의미에 제약을 두고, 사물의 기능과 단어를 연결하는 과정에서 새로운 어휘를 습득한다. 즉, 아동은 어휘와 연결 가능한 다양한 개념 가운데, 구체적인 의미와 참조물을 연결하는 과정을 통해 어휘를 학습하게 된다(Markman, 1989). 따라서 실질적이고 구체적인 사물과 연결할 수 있는 명사의 습득이 동사보다 먼저 나타나게 되는데, 이러한 명사의 습득은 다른 어휘 의미를 한정해주는 데에도 도움을 주어 다른 품사의 습득에도 도움을 준다(Gentner, 1982). 따라서, 아동의 발달적 특성에 맞는 적절한 언어적 자극을 주기 위해 성인은 아동의 어휘 습득 과정과 중요성을 이해하고, 아동의 어휘를 촉진할 수 있는 효과적인 방법이 무엇인지 모색할 필요가 있다.

책읽기 활동은 문맥을 통해 어휘의 의미를 명확히 제공하기 때문에, 아동이 성인과의 책읽기 활동 시 새로운 어휘를 습득하도록 도우며, 어휘 지식이 높은 아동은 어휘 지식이 낮은 아동보다 장기적으로 더 많은 어휘를 학습하게 된다(Kaefer, 2018; Robbins & Ehri, 1994). 이는 아동 개인의 사전 지식 및 경험이 풍부할수록 새로운 어휘와 의미를 연결할 수 있는 근거가 많아지기 때문으로 제약성 이론과 연결하여 해석할 수 있다. 반면에, Levin, Levin,

Glasman과 Nordwall (1992)은 아동의 어휘 학습 전략과 관련하여 문맥적 학습과 연상기호(mnemonic keyword)학습을 비교하였을 때, 새로운 어휘를 배울 때에는 연상기호 전략이 더욱 유용했음을 밝히면서, 문맥적 학습은 아동의 지식과 경험을 연결시키는데 도움을 주는 수단이지만, 어휘 이해와 정의하기를 돕기 위한 전략은 아니라고 주장하였다. 하지만, 책읽기 시 성인이 어휘를 설명해주는 것은 아동의 어휘 학습 수행력을 높이며(Justice et al., 2005), 이는 어휘와 맥락의 노출 빈도와 관련된다(Elley, 1989; Justice et al., 2005; Penno et al., 2002). 또한, 새롭게 습득한 어휘의 정교화는 어휘에 대한 인지 요구 수준이나 어휘 입력의 위치보다는 아동이 해당 어휘의 음운인식에 어느정도 익숙해지도록 충분한 노출이 필요하다는 연구에 근거하여(Gray, 2005; Justice, 2002), 목표어휘에 대한 입력의 양을 통제하였을 때 집단 간 아동의 수용·표현어휘 및 정의하기 수행력에 차이가 있는지 살펴볼 필요성이 제기된다. 즉, 아동은 성인과의 책읽기 활동에서 새로운 목표어휘에 대한 노출이 충분히 제공되었을 때, 자신의 사전 어휘 의미 지식을 활용하여 어휘를 정교화하거나 확장할 수 있으며, 맥락과 어휘 의미를 연결할 수 있을 것이다. 따라서, 성인은 아동과의 책읽기 활동에서 아동의 어휘 습득을 돕기 위한 가장 효과적인 어휘 노출 방법이 무엇인지 체계적인 접근법으로 연구할 필요가 있다.

특히, 표현어휘의 양은 장기적인 관점에서 아동의 구문적 발달에도 중요한 역할을 하는 것으로 보고되었고(Greenhalgh & Strong, 2001; McGregor, Sheng, & Smith, 2005), 문맥에서 학습한 어휘는 탈문맥적인 실제의 경험이나 의미를 추론하는 과정을 통해 습득할 때 학습 효과는 더욱 커지는 것으로 밝혀졌다(Amirian & Momeni, 2012; Hadley & Dickinson, 2019). 탈문맥적 언어는 과거나 미래, 현재에 없는 추상적인 사물 및 사건에 대한 정보를 나누기 위한 수단으로(Seven & Goldstein, 2020), 탈문맥적 언어를 사용할 때 청자는 문맥에 드러나지 않은 구어적 정보에 의존해야 하므로, 탈문맥적 언어를 이해하고, 표현하기 위해서는 정확한 시간적, 인과적 특성을 반영할 수 있는 구문 능력이 요구된다(Curenton & Justice, 2004; Kang, 2013). 하지만, 어휘 능력이 지연된 아동은 구문발달에도 어려움을 보이는 반면(Contemori & Garraffa, 2010; Johnston & Kamhi, 1984; Morehead & Ingram, 1973; Rescorla, Roberts, & Dahlsgaard 1997), 취학 전 일반 아동은 구문발달이 일어나면서 문법적으로 정교한 언어를 사용할 수 있으며(Contemori & Garraffa, 2010), 탈문맥적 언어를 이해하고 사용하는 과정에서 아동의 언어 능력이 증진되는 것으로 밝혀졌다(Curenton & Justice, 2004; De Temple & Beals, 1991). 탈문맥적 언어는 성인의 경우 아동에게 고차원적인 추론을 요구하는 대화를 나누기 위해 주로 사

용하고, 아동의 경우 창발적인 이야기를 산출하기 위해 주로 사용하는 것으로 보고되는데(Curenton, Craig, & Flanigan, 2008), 언어 발달지연 아동과 일반 아동의 구문적 발달의 차이로 인한 탈문맥적 언어활동의 차이는 학령기에 문해력의 차이로도 이어질 수 있으므로(Snow, 1991; Uccelli, Demir-Lira, Rowe, Levine, & Goldin-Meadow, 2019), 언어발달지연 아동에게 탈문맥적 언어를 촉진하기 위한 모색이 필요하다.

대화식 책읽기(Interactive book reading)는 성인과 아동이 함께 책읽기 활동 시, 성인이 아동에게 질문하기, 반복하기, 확장하기, 칭찬하기, 관심사를 따라가기 등의 전략을 사용함으로써 아동이 책읽기 활동에 능동적으로 참여할 수 있도록 촉진하는 방법으로(Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1988), 성인이 책을 읽어 주면 아동이 수동적인 청자로서 참여하는 전형적인 책읽기 방법과 대조된다. 그림책은 성인과 아동이 상호작용을 할 수 있는 자연스러운 문맥을 제공하며 손쉽게 활용할 수 있다는 점에서 아동의 어휘를 촉진하기 위한 도구로써 많은 연구에서 활용되었다(Hargrave & Sénéchal, 2000; Pagan & Sénéchal, 2014; Sénéchal, Pagan, Lever, & Ouellette, 2008; Storkel et al., 2019; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Voelmlé & Storkel, 2015; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1988). 또한, 대화식 책읽기 활동은 아동이 문맥 속 의미 단서를 새로운 어휘와 연결하도록 돕고(Park & Yim, 2019), 부모와 아동을 책의 맥락과 관련한 대화에 참여하도록 촉진함으로써 아동의 어휘력을 증진한다는 것이 증명되었다(Ard & Beverly, 2004; Blewitt, Rump, Shealy, & Cook, 2009; Ninio, 1983; Pollard-Durodola et al., 2011; Walsh & Blewitt, 2006).

성인은 책읽기 시 아동의 참여를 이끌기 위해 다양한 전략을 사용할 수 있다(Many & Wiseman, 1992; Ninio, 1983; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988; Yim & Kim, 2019; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003; Zibulsky, Casbar, Blanchard, & Morgar, 2019). 그 중 질문하기 전략은 부모가 아동의 능동적이고 즉각적인 구어적 참여를 촉진할 때 사용되는 것으로 보고되었으며(Schneider & Hecht, 1995; Sénéchal, Cornell, & Broda, 1995), 질문하기의 유형에 따라 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기로 나눌 수 있다.

직접적 질문하기는 아동의 구어적 참여를 촉진하기 위한 전략으로 책읽기 중 목표어휘가 제시되었을 때, 성인은 읽기를 잠시 멈추고, 아동이 목표어휘를 직접 산출할 수 있도록 '무엇' 또는 '어디'의 문사로 질문하여 아동의 대답을 촉진하는 전략이다(Ard & Beverly, 2004; Sénéchal, Thomas, & Monker, 1995). 간접적 질문하기는 성인의 질문에 대답하기 위해서 문맥에 제시된 이야기 구성요소 또

는 그림 설명에 대한 회상이 필요한 인지적 요구가 낮은 질문으로(Blewitt et al., 2009), 책읽기 중 목표어휘가 제시되었을 때, 성인은 읽기를 잠시 멈추고, 목표어휘를 포함한 질문을 하여 아동이 문맥에 제시된 사물을 회상하여 대답하도록 촉진하는 전략이다(Walsh & Blewitt, 2006). 탈문맥적 질문하기는 직접적 질문하기와 간접적 질문하기와 다르게 추상적 개념, 문맥에 직관적으로 드러나지 않는 개념(there and then language)에 초점을 맞춘다(Seven, Ferron, & Goldstein, 2020). 이에 따라, Blewitt 등(2009)은 책읽기 활동 중, 성인의 질문에 대답하기 위해서 아동의 추론과 예측이 요구되는 질문을 '인지적 요구가 높은 질문'으로 설정하였다. 즉, 직접적 질문하기와 간접적 질문하기는 책에 존재하는 내용을 묻는 전략이고, 탈문맥적 질문하기는 아동이 맥락에만 의존하여 대답하도록 그림책에 존재하지 않는 질문을 하는 전략이다.

책읽기 상황에서 성인은 아동에게 문맥적 언어와 탈문맥적 언어를 사용하여 상호작용을 이끌 수 있다(Curenton et al., 2008; O'Fallon, Von Holzen, & Newman, 2020; Seven et al., 2020). 문맥적 언어는 현재 존재하는 그림을 명명하고, 묘사하는 "지금 여기(there and now)에 초점을 두지만, 탈문맥적 언어는 (1) 주로 언어적 단서를 통해 전달되므로 사물 명칭과 같이 직관적인 개념에(there and now)에 초점을 맞춘 문맥적 언어의 이해보다 추상적인 수준의 분석이 필요하고, (2) 맥락에 없는 개념 정보를 알기 위해 순서와 원인에 대한 이해가 필요하다. 또한, (3) 문맥적 발화보다 길고, 저변도 어휘, 복잡한 구문을 포함하는 경향이 나타나기 때문에, 부모와 자녀에게 인지적, 언어적으로 더 복잡한 요구가 필요하다. 하지만, 탈문맥적 언어는 과거와 미래 사건에 대해 대화하기, 의미 추론하기, 정의 이해하기, 추상적 개념을 일상경험과 연결하는 과정을 통해, 아동에게 직관적으로 나타나지 않은 단어의 의미 추론과 이야기(narrative language) 이해 및 정교화를 촉진함으로써, 아동의 "지금, 여기" 형식의 이해 및 표현을 "그때, 거기" 언어로 변경하여, 성인-아동 간 책읽기 효과와 상호작용을 강화하고, 아동 스스로 탈문맥적 언어에 참여할 수 있도록 도울 수 있다(Rowe, 2013; Seven et al., 2020; Seven & Goldstein, 2020; Uccelli et al., 2019).

문맥적 질문을 이용해 성인과 아동의 대화식 책읽기 효과를 증명한 연구로써, Sénéchal와 Thomas 등(1995)은 두 가지 실험을 실시하였다. 먼저, 책 읽기 중 아동에게 목표어휘를 가르치기 위해 (1) 듣기와 명명하기 두 가지 조건에서 촉진하고, 그 수행력의 차이를 비교하였다. 그 결과, 아동의 구어적 참여가 있었던 명명하기 조건에서 수용 및 표현어휘 학습이 더 많이 나타났고, 연구진은 성인의 질문이 아동의 어휘력 학습에 도움이 된다는 것을 밝혔다. 더불어, 평가 시점에 따른 표현어휘의 변화를 살펴보았을 때, 명명하기 조건

의 아동은 일주일 뒤 더 많은 표현을 할 수 있었지만, 듣기 조건의 아동은 책임기 직후에 실시했던 결과와 다르지 않았다. 두 번째로, 책 읽기 중 아동에게 목표어휘를 촉진하기 위해 (2) 듣기, 명명하기, 가리키기로 반응하도록 세 가지 조건에서 요청하고 그 수행력을 측정하였다. 그 결과, 수용어휘는 아동의 참여가 있었던 명명하기, 가리키기 조건의 수행이 듣기 조건에서의 수행보다 유의하게 높고, 표현어휘의 수행력도 아동의 참여 조건에서 더 높은 것으로 나타났다. 이처럼 똑같은 양의 어휘 노출에도 불구하고, 아동의 구어적·비구어적 참여가 어휘 학습에 더 효과적인 결과는, 책임기 활동에서 성인이 목표어휘에 대한 직접적인 질문을 아동에게 함으로써, 아동이 목표어휘를 직접 산출해보도록 기회를 제공하는 것이 성인에 의한 목표어휘의 추가적인 노출보다 더 중요하다는 것을 시사하며, 성인이 책을 읽어주는 전략이 아동의 어휘 학습에 영향을 줄 수 있음을 보여준다(Yim & Kim, 2019).

한편, 인지적 요구 수준에 따른 어휘 학습 효과를 비교하기 위해서 Blewitt 등(2009)은 저 요구질문(예: lynx는 어디에 있었나요?)을 아동이 연구자가 들려주었던 이야기 구성요소 또는 그림설명을 회상하여 대답하는 것으로 설정하였고, 고 요구질문(예: lynx는 왜 짖었을까요?)은 추론과 예측에 초점이 맞추어져 문맥에 정답이 직접적으로 제공되지 않으며, 대답을 위해서는 목표어휘에 대한 아동의 생각이 요구되는 것으로 설정하였다. 그 후, 2-4세 아동을 대상으로 책임기 활동 시 어휘 학습을 돕기 위한 문맥 외 질문의 형식을 인지적 요구 수준에 따라 저 요구질문과 고 요구질문으로 나누었을 때, 어떤 유형의 질문이 어휘 학습 및 정의하기에 효과적이며, 영향을 주는 문맥 외 질문의 특징은 무엇인지 알아보하고자 하였다. 또한, 연구진은 저 요구질문 후 고 요구질문을 하는 언어적 비계(approximation to scaffolding) 설정은 아동에게 인지적 요구를 더한다는 점에서 기존의 비계와 같지만, 성인의 직접적인 피드백이 아닌 목표어휘를 노출하면서 인지적 요구를 증진한다는 점에서 기존의 비계와 차이가 있음을 밝히고, 아동에게 어휘 지식이 없는 비단어를 통해 두 가지 실험을 진행하여, ‘인지 요구 수준’과 ‘언어적 비계’에 따른 어휘 학습 효과를 살펴보았다. 그 결과, 첫 번째 실험에서 연구진은 새로운 어휘에 대해서는 기존의 어휘 지식과 상관없이 고 요구질문과 저 요구질문에서의 어휘 학습은 유사한 결과를 보여준다는 것을 확인하였다. 즉, 질문이 단어 참조 연관성은 증진하지만, 목표 수용어휘 학습에서 질문의 유형(인지 요구 수준)으로 인한 차이는 유의하지 않다는 것을 보여주었다. 마찬가지로, 연구진은 목표어휘 점수를 세 가지 조건(저 요구질문, 고 요구질문, 언어적 비계)에서 살펴보았을 때, 수용어휘 학습에서는 세 가지 질문유형이 모두 유의하지 않다는 것을 밝혔지만, 정의하기 점수는 언어적 비

계 조건에서 유의하게 높아 어휘검사보다 더 정교화된 지식을 촉진하는 데 효과적임을 보여주었으며, 정의하기는 아동이 습득한 어휘의 의미적 재인을 측정하는 방법으로 활용할 수 있음을 시사한다(McGregor, Newman, Reilly, & Capone, 2002).

탈문맥적 언어는 물리적으로 존재하지 않는 사람, 사건, 개념에 대한 논의를 하기 때문에, 화자는 청자에게 의미를 전달하기 위해서 가리키기 또는 다른 비언어적인 단서를 사용할 수 없다. 따라서, 아동은 직관적인 문맥보다 대화 자체에 의존하는 과정을 통해 언어적 정확성을 높이면서 의사소통 맥락을 습득하고, 성인과의 상호작용 안에서 추론 과정을 통해 수용어휘 이상의 어휘 개념을 습득할 수 있다(Uccelli et al., 2019). 탈문맥적 언어사용을 이용한 대화식 책임기의 효과를 증명한 연구로써, Rowe (2012)는 부모의 세련된 언어사용과 탈문맥적 언어(explanation, pretend, narrative)사용이 어휘에 노출되는 양보다 아동의 어휘 능력을 설명하는지 살펴보기 위해, 18, 30, 42개월 아동 부모의 어휘 입력량과 질을 측정하고, 12개월 후 아동의 수용어휘를 측정하였다. 이를 통해, 18개월의 아동은 어휘 입력의 양, 30개월의 아동은 입력 어휘의 다양성과 세련된 언어사용, 42개월 아동은 탈문맥적 언어의 입력이 아동의 어휘발달에 가장 중요하다는 것을 밝혔다. 특히, 부모의 탈문맥적 언어사용(narrative utterance, explanation)은 아동의 1년 뒤 어휘력과 상관관계가 나타났는데, 이는 부모가 탈문맥적 언어를 사용함으로써 아동에게 탈문맥적 언어를 이해할 기회를 제공하고, 스스로 묘사적 발화(narrative utterance)를 사용하도록 장려함으로써 어휘 능력을 촉진할 수 있음을 보여주었고, 아동이 부모에게 “왜?” 질문을 사용함으로써 사물이 어떻게 작동하는지 부모의 설명을 이끄는 것을 보여주었다. 이를 통해 연구진은 부모에게 아동이 발달 단계에 맞는 다양한 유형의 대화에 참여할 수 있도록 촉진해줄 것을 독려하며, 아동의 언어발달을 위해 대화의 양을 늘리는 것보다, 대화의 질에 초점을 맞춰 다양하고 세련된 어휘를 통합하여 학령전기 아동을 과거/미래 사건과 관련한 대화에 참여하도록 격려하는 것이 아동의 언어발달에 도움이 된다고 주장하였다.

부모-자녀 간 가르치기 전략을 살펴본 선행연구는 놀이상황에서 부모-자녀간 상호작용 시, 부모는 자녀의 담화 유지 능력에 따라 질문하기, 지시하기의 양을 달리하여 인지적 요구를 조절하는 모습을 보였으며(Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1984; DesJardin et al., 2014; Pellegrini, Brody, & Sigel, 1985), 책임기를 통한 질문하기 전략의 효과를 살펴본 선행연구는 간접-직접적 질문하기(Kim & Yim, 2019; Sénéchal, Thomas et al., 1995; Walsh & Blewitt, 2006; Walsh & Rose, 2013; Yim & Kim, 2019; Yim, Kim, Chung, Chae, & Oh, 2021) 또는 저-고 인지적 요구량(Blewitt et al., 2009; Walsh,

Sánchez, & Burnham, 2016)에 따른 그 효과를 살펴보았다. 성인-아동 간 책읽기 전략은 아동의 언어발달에 기여한다는 것은 많은 선행연구를 통해 밝혀져 왔다(Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Whitehurst et al., 1988; Yim & Kim, 2019). 하지만, 아동의 참여를 효율적으로 이끌고 상호작용을 높일 수 있는 전략으로 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기를 사용했을 때, 어떠한 전략이 아동의 어휘 학습 및 정의하기에 도움을 줄 수 있는지는 선행연구에서 다루지 않았으며, 책읽기 스크립트에 목표어휘에 대한 반복적인 입력을 포함하여 아동의 단어-참조 연관성을 증진했을 때 탈문맥적 질문이 아동의 목표어휘에 대한 심화된 이해(정의하기)를 촉진하는지 살펴볼 필요성이 제기된다.

본 연구는 4-5세 언어발달지연 아동과 일반 아동을 대상으로 ‘곰돌이의 마술연필’(Yim & Kim, 2019)을 수정하여 15가지 비단어를 세 가지 질문하기 전략(직접적, 간접적, 탈문맥적)을 이용해 중재하고, 책 읽기 중재 후 평가를 통해 어떤 전략이 집단 간 아동의 수용·표현어휘와 정의하기 학습에 효과적인지 살펴보고자 하였다.

연구질문은 다음과 같다.

1. 대화식 책읽기 시, 질문하기 전략(직접적, 간접적, 탈문맥적)에 따라 집단(언어발달지연 아동, 일반 아동) 간 표현어휘 학습 수행력에 유의한 차이가 있는가?
2. 대화식 책읽기 시, 질문하기 전략(직접적, 간접적, 탈문맥적)에 따라 집단(언어발달지연 아동, 일반 아동) 간 수용어휘 학습 수행력에 유의한 차이가 있는가?
3. 대화식 책읽기 시, 질문하기 전략(직접적, 간접적, 탈문맥적)에 따라 집단(언어발달지연 아동, 일반 아동) 간 정의하기 학습 수행력에 유의한 차이가 있는가?

## 연구방법

### 연구대상

본 연구는 충청남도 천안시 및 아산시에 거주하는 만 4-5세의 언어발달지연 아동 12명(M=58.33, SD=7.40), 일반 아동 10명(M=58.80, SD=8.50), 총 22명을 대상으로 하였다. 아동의 전반적인 발달사항에 대한 정보는 부모 보고형 아동 언어 능력 평가도구(Korean Brief Parent Report, KBPR; Han & Yim, 2018)를 사용하여 아동의 어머니로부터 수집하였으며, 아동의 부모는 모두 고등학교 졸업 이상의 학력을 갖고 있었다.

언어발달지연 아동은 Leonard (1998)를 참고하여 선정하였다.

(1) 수용 및 표현어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test, REVT; Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009) 결과, 표현어휘력

이 10%ile (-1.25 SD) 미만으로, (2) 한국 카우프만 아동 지능검사(Korean Kaufman Assessment Battery for Children, K-ABC; Moon & Byun, 2003)의 동작성 지능지수가 85점(-1 SD) 이상이며, (3) 부모 보고에 의해 지능, 감각, 정서, 구강구조 및 기능, 기타 신경학적 영역에 이상이나 결함이 없는 아동을 대상으로 하였다. 본 연구에서 언어발달지연 아동으로 선정된 12명은 모두 이 기준을 충족하였다. 또한 이 12명 중 8명은 REVT 결과 수용언어에서도 10%ile 미만의 수행력을 보였다.

일반 아동은 (1) 수용 및 표현어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test, REVT; Kim et al., 2009) 결과, 수용 및 표현어휘력이 10%ile (-1.25 SD) 이상으로, (2)한국 카우프만 아동 지능검사(Korean Kaufman Assessment Battery for Children, K-ABC; Moon & Byun, 2003)의 동작성 지능지수가 85점(-1 SD) 이상이며, (3)부모 보고에 의해 지능, 감각, 정서, 구강구조 및 기능, 기타 신경학적 영역에 이상이나 결함이 없는 아동을 대상으로 하였다. 본 연구에서 일반 아동으로 선정된 10명은 모두 이 기준을 충족하였다.

본 연구 대상자의 집단 별 생활연령, 동작성 지능지수, 수용·표현 어휘력 검사 점수의 평균 및 표준편차에 대한 결과는 Table 1에 제시하였다.

두 집단 간 통계가 잘 이루어졌는지 확인하기 위하여 독립표본 일원배치분산분석을 실시하였다. 그 결과, 두 집단의 생활연령( $F_{(1,20)} = .019, p = .892$ ) 및 동작성 지능( $F_{(1,20)} = 4.366, p = .05$ )에는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 반면, 집단 간 수용어휘력( $F_{(1,20)} = 4.969, p = .038$ ) 및 표현어휘력( $F_{(1,20)} = 13.642, p = .001$ )은 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

## 연구도구

### 그림책

본 연구의 그림책은 아동에게 책을 읽어줄 때 성인의 세 가지 질문하기 유형(간접적 질문하기, 직접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기)에 따른 아동의 수용·표현어휘 및 정의하기 능력을 비교하고자

Table 1. Participants' characteristics

Characteristic	LD (N=12)	TD (N=10)
Age (mo)	58.33 (7.40)	58.80 (8.50)
Nonverbal IQ <sup>a</sup>	102.08 (11.88)	110.80 (6.17)
Receptive vocabulary <sup>b</sup>	36.75 (16.90)	51.00 (12.16)
Expressive vocabulary <sup>b</sup>	38.25 (12.99)	57.40 (10.93)

Values are presented as mean (SD).

LD = Language delayed children; TD = Typically developed children.

<sup>a</sup>Korean Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC; Moon & Byun, 2003).

<sup>b</sup>Receptive & expressive vocabulary test (Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009).

Yim과 Kim (2019)의 연구에서 제작된 ‘곰돌이의 마술연필’을 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 사용하였다. 그림책은 이야기책인 ‘앤서니 브라운의 마술연필(Browne, 2010)’을 연구대상 아동의 연령에 맞춰 편집하였으며, 글자가 없는 33가지 장면으로 구성하였다. 이야기는 주인공인 곰돌이가 숲 속 동물들을 만나면서 마주하는 사건들에 필요한 새로운 사물을 마술연필로 그려서 사용하는 구조가 반복되는 형태로 이루어져 있었다. 따라서 각 장면에서 목표어휘가 노출되는 모든 문장의 난이도는 같은 수준으로 이루어져 있었다. 본 연구에서 사용한 그림책의 예시는 Appendix 1에 제시하였다.

### 어휘

본 연구의 목표어휘는 선행연구(Yim & Kim, 2019)를 참고하여 ‘뿌미’, ‘미보’, ‘뚜뻬’, ‘푸바’, ‘디바’, ‘찌배’, ‘고드’, ‘조나’, ‘마누’, ‘꼬니’, ‘가더’, ‘마띠’, ‘머배’, ‘패무’, ‘바뚜’ 총 15가지의 비단어를 선정하였다. 목표어휘는 CVCV 구조로 조합된 2음절 비단어로, 모두 4-5세경 모두 습득되는 것으로 알려진 양순음, 치조음, 연구개음, 경구개음으로 구성되었으며(Kim, 1996; Kim, 2014; Kim & Pae, 2005), 단어유사성이 낮은 비단어 형태로 이루어졌다. 추가된 목표어휘의 가상 그림은 선행연구를 참고하여 The Novel Object and Unusual Name (NOUN) Database (Horst & Hout, 2016)의 가상 어휘 그림 중 언어병리학을 전공하고 언어재활사 자격증이 있는 3인과, 언어병리학 석사과정 중에 재학중인 4인에게 보여주었을 때, 가장 공통된 의미가 연상되지 않는 그림이었다. 본 연구에서 사용된 목표어휘와 사물은 Appendix 2에 제시하였다.

### 수용 및 표현어휘, 정의하기 검사를

본 연구는 사전검사와 8회기 중재 이후 전략별 중재 효과를 살펴보기 위하여, 아동의 수용·표현어휘 및 정의하기 능력을 평가하였다. 어휘 학습 과제 시, 아동이 연구자와 함께 책읽기 활동을 하는 동안 노출된 시각적 기억력을 통제하고, 난이도를 일정하게 조절하기 위해 검사들에 사용된 모든 보기 그림은 책읽기 시 제시되었던 배경그림을 제외하고 가상어휘 그림으로만 구성하였다. 연구자는 이를 수용 및 표현 어휘력 검사(REVT; Kim et al., 2009)의 형식으로 편집하여 아동에게 보여주었다.

### 연구절차

본 연구는 생명윤리위원회(Institutional Review Board, IRB)로부터 사전승인을 받았으며(ewha-202108-0043-01), 선별검사 및 연구 과제를 실시하기 전 각 아동의 부모로부터 연구 참여 동의를 받은 후 진행되었다.

책읽기 중재 전 연구자는 아동의 가정에서 아동을 만나 선별검사를 실시하였고, 목표어휘 학습 외에 추가적인 인지적 부담(load)이 없도록 그림책에 등장하는 동물을 알고 있는지 확인하였다.

중재는 독립된 조용한 공간에서 온라인 플랫폼 줌(<https://www.zoom.us/>)을 통해 일대일로 진행되었으며, 3주간 주 2-3회씩 총 8회기의 중재로 진행하였다. 마지막 회기에는 연구자가 다시 아동의 가정에 방문하여 중재 후 아동의 어휘 학습을 측정하였다.

중재 전 연구자는 목표어휘에 대한 사전검사를 실시하여 아동이 목표 비단어에 대한 사전지식이 없음을 확인하였고, 중재 후의 수행력을 비교하여 어휘의 노출량을 일정하게 통제하였을 때 질문유형에 따른 아동의 수용, 표현 및 정의하기에 대한 수행력을 비교하였다.

### 예비실험

본 실험에 앞서 연구에 사용되는 책읽기 시 질문하기 과제의 난이도가 연구 대상자의 연령에 적합하지 확인하기 위하여 일반 아동 4세 1명, 5세 2명, 6세 1명 및 언어발달지연 아동 7세 1명으로 총 5명을 대상으로 과제를 실시하였다. 그 결과, 예비실험에 참여한 아동들 모두 적절하게 책읽기 중재에 참여할 수 있었으며, 책읽기 소요 시간은 10분 내외인 것을 확인하였다. 6, 7세 아동의 경우, 비단어 습득에 대한 수행력의 차이가 4-5세 아동에 비해 큰 것으로 나타나 연구대상에서 제외하였다. 언어발달지연 아동의 경우, 표현어휘 및 정의하기 과제에 대해 ‘몰라요’ 또는 무응답으로 과제 수행에 어려움을 나타냈다. 이에 연구자는 학령전기 언어발달지연 아동을 대상으로 상호작용적 책읽기 시 어휘를 36회 노출했을 때 가장 효과적이었다는 연구결과를 바탕으로(Storkel, Voelmler et al., 2017), 각 목표어휘 별 스크립트를 조절하여 1회기 당 어휘 노출 횟수를 3회에서 5회로 수정하여 8회기 종료 시 총 40회 노출되도록 조절하였고, 책읽기 후 정의하기 과제를 실시했던 Park과 Yim (2019) 연구를 참고하여 기존의 스크립트에 목표어휘에 대한 유의어 말하기와 정의하기를 추가하여 구성하였다. 선별검사의 소요시간은 아동의 수행력에 따라 약 60-90분 소요되었다. 정의하기 과제의 경우, 두 그룹의 아동 모두 시각적 단서를 제공하지 않을 시 수행에 어려움을 보였다. 따라서 표현어휘 과제에서 사용한 시각적 그림 단서를 제공하고, 부분 묘사에 의한 정의(예: 바뚜는 볼 수 있는 구멍이 있어요)는 채점 기준에서 제외하였다.

### 선별검사

대상자를 선별하기 위하여 한국 카우프만 아동 지능검사(K-ABC; Moon & Byun, 2003)의 동작성 지능검사를 실시하여 85점

(-1 SD) 이상인 아동을 선정하였다. 이후, 수용 및 표현 어휘력 검사(REVT; Kim et al., 2009)를 실시하여 아동의 언어 능력에 따라 일반 아동과 언어발달지연 아동 집단으로 분류하였다.

**중재(그림책 읽기 전략)**

선행연구에서는 책읽기 전략에 따른 아동의 어휘 학습 능력을 비교하기 위하여 직접적 질문하기(eliciting question), 간접적 질문하기(non-eliciting question), 진술하기(comment)를 사용하였다(Kim & Yim, 2019; Yim & Kim, 2019; Yim et al., 2021).

본 연구에서는 질문하기 전략의 유형에 따른 아동의 수용·표현 어휘 및 정의하기 학습 능력을 비교하기 위해 진술하기를 제외하고 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기(decontextualized question)를 사용하였다. 책을 읽기 전, 연구자는 아동에게 겹표지에 제시된 곰돌이를 가리키면서 주인공인 곰돌이를 간단히 소개하고, 무엇을 할지 예측해보도록 질문을 통해 관심을 유도하였다. 아동과 함께 책읽기 중 목표어휘가 포함된 장면이 제시되면, 유의어 말하기와 정의어 말하기를 포함하여 구조화된 스크립트에 따라 목표어휘를 5회 노출해주었고, 해당 가상어휘의 참조물을 가리키면서 질문하기 전략을 사용하였다. 각 목표어휘는 질문하기 전략의 유형과 상관없이 회기마다 5회씩 노출되어 8회기 종료 후 총 40회 노출되도록 구성하였다.

책 읽기 중재 시, 집단별 아동에게 노출되는 15개 목표어휘는 5개씩 나누어 질문하기 전략의 순서를 세 가지 조건으로 배치하고 그룹별 연구 참여 점수 순서에 따라 균형배치(counterbalance)하여 적용하였다. 이를 통해, 연구자는 질문하기 전략별 어휘점수와 중재 효과가 어휘난이도 또는 순서에 의한 것이 아닌 질문 전략에 의한 것임을 밝히고자 하였다. 책읽기 시 대상자별 질문하기 전략의 적용 순서에 대한 예시는 Table 2에 제시하였다. 중재 후, 연구자는 목표어휘에 대한 수용·표현 어휘력 및 정의하기 검사를 실시하여, 집단 간 아동의 질문하기 전략에 따른 수행력을 측정하였다. 그 후,

집단별로 아동에게 적용한 질문하기 전략에 따른 점수 차이가 적용 순서에 따라 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 일원배치분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 분석 결과, 각 질문하기 전략의 적용 순서에 따른 수용·표현어휘 및 정의하기 점수의 주요 효과가 두 집단 모두 유의한 차이를 보이지 않았다( $p>.05$ ). 즉, 본 연구에서 적용한 질문하기 전략의 적용 순서에 따른 어휘 학습에 순서효과가 없는 것을 확인하였다.

**직접적 질문하기(eliciting question)**

책읽기 중 가상어휘가 노출되었을 때 연구자는 해당 장면에서 잠시 멈추고, ‘무엇’, ‘어디’질문을 이용하여 질문했을 때 아동이 연구자가 들려주었던 목표어휘를 회상하여 가상사물과 연결지어 산출하도록 촉진하는 전략이다. 예를 들어, 연구자는 가상어휘의 사물을 가리키며, 스크립트에 따라 해당 장면의 문장을 읽어준 뒤, ‘곰돌이가 뭐 불었지?’라고 질문하였다. 연구자는 아동의 정오반응에 따라, 아동이 정반응 시 ‘응, 잘하고 있어’라고 중립적인 표현으로 대답해주고, 오반응 시 해당 사물을 가리키며 ‘아까 이거 뭐라고 그랬지?’라고 재질문을 통해 한 번 더 대답할 수 있도록 기회를 제공하였다. 아동이 연속하여 오반응을 보일 시, 참조물을 다시 가리키며 ‘이건 바뚜야’라고 해당 목표어휘를 다시 들려주었다.

**간접적 질문하기(non-eliciting question)**

책읽기 중 가상어휘가 노출되었을 때 연구자는 해당 장면에서 잠시 멈추고, 목표어휘를 포함하여 ‘누구’ 질문을 이용하여 질문했을 때 아동이 목표어휘를 이용한 행위자 또는 대상자를 회상하여 대답하도록 유도하는 전략이다. 예를 들어, 연구자는 가상어휘의 사물을 가리키며, 스크립트에 따라 해당 장면의 문장을 읽어준 뒤, ‘누가 바뚜를 불었어?’라고 질문하였다. 연구자는 아동의 정오반응에 상관없이, ‘응, 잘하고 있어’ 또는 ‘응 그렇구나’라고 중립적으로 반응해주고, 추가적인 단서를 제공하지 않았다.

**Table 2.** Example of the application sequence of reading strategies for each subject

Condition	Group	Three types of reading strategies		
1	TD (N=4)	p*umi, mibo, t*up*i, p*uba, tiba	tɕ*ibe, kotuɰ, tɕona, manu, k*oni	kadʌ, mat*i, mʌbe, pʰemu, pat*u
	LD (N=4)	p*umi, mibo, t*up*i, p*uba, tiba	tɕ*ibe, kotuɰ, tɕona, manu, k*onii	kadʌ, mat*i, mʌbe, pʰemu, pat*u
2	TD (N=3)	p*umi, mibo, t*up*i, p*uba, tiba	tɕ*ibe, kotuɰ, tɕona, manu, k*onii	kadʌ, mat*i, mʌbe, pʰemu, pat*u
	LD (N=4)	p*umi, mibo, t*up*i, p*uba, tiba	tɕ*ibe, kotuɰ, tɕona, manu, k*onii	kadʌ, mat*i, mʌbe, pʰemu, pat*u
3	TD (N=3)	p*umi, mibo, t*up*i, p*uba, tiba	tɕ*ibe, kotuɰ, tɕona, manu, k*onii	kadʌ, mat*i, mʌbe, pʰemu, pat*u
	LD (N=4)	p*umi, mibo, t*up*i, p*uba, tiba	tɕ*ibe, kotuɰ, tɕona, manu, k*onii	kadʌ, mat*i, mʌbe, pʰemu, pat*u

■ Eliciting question                                      ■ Non-eliciting question                                      ■ Decontextualized question

LD = Language delayed children; TD = Typically developed children.

### 탈문맥적 질문하기(*decontextualized question*)

직접적, 간접적 질문과 다르게 그림책에 명시적으로 드러난 단서를 사용하지 않고 맥락에만 의존하여 대답하도록 질문을 하는 전략이다. 책읽기 중 가상이휘가 노출되면 연구자는 그림책 또는 스크립트에 없는 질문을 하기 때문에, 연구자의 질문에 대답하기 위해서 아동에게는 목표어휘의 기능에 대한 사물의 상태, 감각, 사진을 추론하는 능력이 요구된다. 예를 들어, 연구자는 가상이휘의 사물을 가리키며, 스크립트에 따라 해당 장면의 문장을 읽어준 뒤, ‘바투를 볼면 무슨 소리가 날까?’라고 질문하였다. 연구자는 아동의 정오반응과 상관없이, ‘응, 잘하고 있어’ 또는 ‘응 그렇구나’라고 중립적인 대답을 하고, 추가 단서는 제공하지 않았다. 각 세트에 포함된 탈문맥적 질문은 ‘어디, 무엇, 언제, 얼마, 몇’ 의문사가 각 1회씩 포함되도록 일정하게 구성하였다.

### 자료수집

#### 표현어휘 검사

목표어휘에 대한 표현어휘 검사는 수용 및 표현 어휘력 검사(REVT; Kim et al., 2009) 표현어휘 검사와 같은 방법으로 8회기 중재 직후 실시하였으며, 검사자는 아동에게 ‘이게 뭐야?’라고 묻고, 아동이 목표어휘를 대답하는 방식으로 진행되었다. 그림자료는 아동이 책읽기 시 노출되었던 시각적 장면을 기억하고, 반응하는 것을 통제하기 위하여 비단어 목표어휘에 해당하는 가상사물 그림으로만 제시하였다.

#### 수용어휘 검사

목표어휘에 대한 수용어휘 검사는 수용 및 표현 어휘력 검사(REVT; Kim et al., 2009) 수용어휘 검사와 같은 방법으로 표현어휘 검사 후에 실시하였으며, 검사자가 아동에게 ‘[목표어휘]는 어디 있어?’라고 질문하면 아동이 4개의 보기 중 해당 목표어휘를 가리키는 방식으로 진행되었다. 표현 및 정의하기 검사와 마찬가지로 모든 보기 그림자료는 아동이 책읽기 시 노출된 시각적 그림 장면을 기억하고, 반응하는 것을 통제하기 위하여 실험에서 사용한 비단어 목표어휘에 해당하는 가상사물 그림으로만 구성하여 한 가지 목표어휘와 세 가지 방해자극으로 제시하였다.

#### 정의하기 검사

정의하기 검사는 목표어휘에 대한 표현 및 수용어휘 검사 후 실시되었으며, 아동이 어휘의 이름을 배우지 못했더라도 사물의 기능을 이해하는지 알기 위하여 표현어휘 검사에서 사용했던 시각적 보기 그림자료를 제공하여 실시하였다. 연구자가 아동에게 ‘[목표어

휘]가 무슨 뜻인지 설명해줘, [목표어휘]는 뭐야?’라고 질문하여 해당 목표어휘에 대한 기능을 아동이 알고 있는지 확인하였다. 아동이 모른다고 하거나 반응하지 않을 경우, ‘[목표어휘]로 무엇을 했지?’라고 추가 질문을 하였다. 연속하여 반응이 없으면, ‘[목표어휘]랑 비슷한 말 아는 것 있어?’라고 질문한 뒤, 무반응을 10초 이상 지속하면 오반응으로 간주하였다.

모든 검사는 신뢰도 검토를 위하여 아동의 부모 동의 하에 녹음 또는 녹화하였다.

### 자료분석

#### 표현어휘 점수

8회기 중재 직후 표현어휘 과제를 실시하였으며, 이에 대한 점수는 문항별로 정반응 시 1점, 오반응 시 0점으로 채점하였다. 따라서, 아동은 모든 문항에 정반응을 하였을 경우, 총 15점을 획득하였다. 본 연구는 과제에 대한 총점을 표현어휘에 대한 수행력으로 처리하였다.

#### 수용어휘 점수

표현어휘 과제 후, 수용어휘 과제를 실시하였으며, 이에 대한 점수는 문항별로 정반응 시 1점, 오반응 시 0점으로 채점하였다. 따라서, 아동은 모든 문항에 정반응을 하였을 경우, 총 15점을 획득하였다. 본 연구는 과제에 대한 총점을 수용어휘에 대한 수행력으로 처리하였다.

#### 정의하기 점수

표현 및 수용어휘 과제 후 정의하기 과제를 실시하였다. 이에 대한 수행은 명사 어휘의 정의하기 과제를 실시한 선행연구의 기준을 참고하여 채점하였다(Blewitt et al., 2009; Park & Kim, 2001; Park & Yim, 2019). 본 연구에서 정의하기 과제는 아동에게 시각적 단서를 제공한 뒤, 실시하였으므로 물리적 정의는 채점 기준에서 제외하였다. 연구자는 아동이 범주어(예: 미보는 타는 것이예요) 또는 유사어(예시: 뚜뻑은 공 같은 거예요)를 산출하거나, 기능적/관계적 발화(뽀미는 여우를 지울 수 있어요)를 부분적으로 2회 이상 표현하거나 1회 온전히 표현할 경우 각 1점씩, 최대 2점을 부여하였다. 따라서, 아동은 정반응 시 2점, 또는 1점, 오반응 시 0점으로 측정되어 모든 문항에 정반응을 하였을 경우, 최대 총 30점을 획득할 수 있었다. 본 연구는 과제에 대한 총점을 정의하기에 대한 수행력으로 처리하였다.

본 연구에서 사용한 질문하기 전략에 따른 정의하기 과제의 채점 기준은 Appendix 3에 제시하였다.



**자료의 통계적 처리**

본 연구 자료의 모든 통계적 처리는 SPSS ver. 26 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA)를 사용하여 실시하였다. 중재 후 집단 간 질문하기 전략에 따른 수행력의 차이가 유의한지 알아보기 위해 두 집단(일반 아동, 언어발달지연 아동)을 집단 간 변인(between subject factor)으로 하고, 질문하기 전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기)을 집단 내 변인(within subject factor)로 설정하여, 이원혼합분산분석(two-way mixed ANOVA)을 실시하고, 세 가지 전략에 대한 Bonferroni 사후검정을 실시하였다. 또한, 두 집단과 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기 전략에 대한 유의한 이차상호작용 효과에 대한 사후 검정으로 각각 일원 배치분산분석(one-way ANOVA) 또는 LMATRIX와 MMATRIX 명령어를 사용하여 상호작용 대비검정을 실시하였다.

**신뢰도**

본 연구의 회기 별 질문하기 전략에 따른 아동의 어휘 학습 수행력에 대한 신뢰도를 검증하기 위하여 언어병리학과 석사과정에 재학 중이며, 언어재활사 1급 자격증을 소지하고 있는 제2평가자를 선정하여 검사자 간 신뢰도를 산출하였다. 회기 별 종속변인 점수는 연구자인 제1평가자가 직접 산출하였다. 연구자는 제2평가자에게 분석 방법과 그 평가 기준에 대하여 충분히 설명하였고, 제2평가자는 신뢰도를 검증하기 위해 연구자가 채점한 검사지와 영상의 약 20%를 임의로 선정하여 대조하면서 제1평가자와 독립적인 공간에서 분석하였다. 신뢰도에는 제1평가자와 제2평가자가 채점한 점수 중 서로 일치한 점수를 전체 점수로 나누고, 100을 곱하여 산출하였으며 그 결과, 중재 후에 대한 신뢰도는 97.22%였다.

**연구결과**

**질문하기 전략에 따른 언어발달지연 아동과 일반 아동의 표현어휘 학습 비교**

집단 간(일반 아동, 언어발달지연 아동) 질문하기 전략에 따른 표현어휘 점수에 대한 기술통계 결과는 Table 3, Figure 1에 제시하였

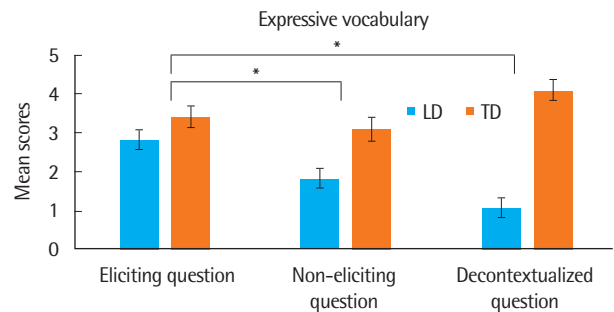
**Table 3.** Descriptive statistics of scores on expressive vocabulary according to reading strategies by group

Group	Eliciting question	Non-eliciting question	Decontextualized question
TD (N=10)	3.40 (.69)	3.10 (.73)	4.10 (.73)
LD (N=12)	2.83 (1.03)	1.83 (1.11)	1.08 (.90)

Values are presented as mean (SD).  
LD = Language delayed children; TD = Typically developed children.

다. 언어발달지연 아동 집단에서는 직접적 질문하기(M=2.83, SD=1.03)>간접적 질문하기(M=1.83, SD=1.11)>탈문맥적 질문하기(M=1.08, SD=.90) 순으로 높은 점수를 나타냈고, 일반 아동 집단에서는 탈문맥적 질문하기(M=4.10, SD=.73)>직접적 질문하기(M=3.40, SD=.69)>간접적 질문하기(M=3.10, SD=.73) 순으로 높은 점수를 나타냈다.

책읽기 시 질문하기 전략에 따른 집단 간 표현어휘 점수에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 이원혼합분산분석을 실시한 결과, 두 집단 간 주효과가 통계적으로 유의하였다( $F_{(1,20)} = 32.627, p = .000$ ). 즉, 일반 아동의 점수(M=3.53, SD=.20)가 언어발달지연 아동의 점수(M=1.19, SD=.19)보다 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 집단 내 요인으로는 질문하기 전략에 대한 주효과가 유의하게 나타났는데( $F_{(2,40)} = 4.669, p = .015$ ), 직접적 질문하기(M=3.11, SD=.19), 간접적 질문하기(M=2.46, SD=.20), 탈문맥적 질문하기(M=2.59, SD=.17) 순으로 점수가 높게 나타났다. 이에 따라 Bonferroni를 사용하여 사후검정을 실시한 결과, 간접적 질문하기와 탈문맥적 질문하기 간 점수 차이( $p = 1.000$ )는 유의하지 않았으나, 직접적 질문하기와 간접적 질문하기 간 점수 차이( $p = .027$ ) 및 직접적 질문하기와 탈문맥적 질문하기 간 점수 차이( $p = .040$ )는 통계적으로 유의하였다. 즉, 직접적 질문하기보다 간접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기에서 표현어휘 점수가 더 낮은 것으로 나타났다. 또한, 질문하기 전략과 집단에 대한 상호작용 효과도 통계적으로 유의한 것으로 나타났다( $F_{(2,40)} = 15.628, p = .000$ ). 유의한 이차상호작용에 대한 사후검정으로 각 질문하기 전략에 따라 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위해 일원배치분산분석을 실시한 결과, 직접적 질문하기( $F_{(1,20)} = 2.180, p = .155$ )에서는 집단 간 차이가 유의하지 않았으나, 간접적 질문하기( $F_{(1,20)} = 9.427, p = .006$ ) 및 탈문맥적 질문하기( $F_{(1,20)} = 71.852, p = .000$ )에서 차이가 유의하였다. 즉, 유의한 이차상호작용은 노출된 목표어휘와 관련된 인지적 요구량이 많아지는 조건에서 언어발달지연 아동의 수행력은 낮아지고 일반 아동의 수행력은 높아지는



**Figure 1.** Scores of expressive vocabulary by groups.  
LD = Language delayed children; TD = Typically developed children.

것에 기인하는 것으로 해석되며, 특히, 인지적 요구량이 가장 높은 탈문맥적 질문하기 전략에서 일반 아동의 수행력이 높아진 결과로 해석된다(Figure 1). 질문하기 전략에 따른 집단 간 표현어휘 점수 분산분석 결과는 Table 4에 제시하였다.

### 질문하기 전략에 따른 언어발달지연 아동과 일반 아동의 수용어휘 학습 비교

집단 간(일반 아동, 언어발달지연 아동) 질문하기 전략에 따른 수용어휘 점수에 대한 기술통계 결과는 Table 5, Figure 2에 제시하였다. 언어발달지연 아동 집단에서는 직접적 질문하기(M=3.92, SD=.99) > 탈문맥적 질문하기(M=3.58, SD=1.37) > 간접적 질문하기(M=3.17, SD=1.40) 순으로 높은 점수를 나타냈고, 일반 아동 집단에서는 탈문맥적 질문하기(M=4.90, SD=.31) > 직접적 질문하기(M=4.50, SD=.85) = 간접적 질문하기(M=4.50, SD=.70) 순으로 높은 점수를 나타냈다.

책읽기 시 질문하기 전략에 따른 집단 간 수용어휘 점수에 유의한 차이가 있는지 알아보기 위해 이원혼합분산분석을 실시한 결과, 두 집단 간 주효과가 통계적으로 유의하였다( $F_{(1,20)} = 9.382, p = .006$ ). 즉, 일반아동의 점수(M=4.63, SD=.26)가 언어발달지연 아동의 점수(M=3.55, SD=.23)보다 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 집단 내 요인으로 질문하기 전략에 대한 주효과는 유의하지 않았으며( $F_{(2,40)} = 1.804, p = .178$ ), 질문하기 전략과 집단에 대한 이차상호작용 효과도 통계적으로 유의하지 않았다( $F_{(2,40)} = 1.609, p = .213$ ). 질문하기 전략에 따른 집단 간 수용어휘 점수 분산분석

**Table 4.** The result of two-way mixed ANONVA

	Sum of square	Degree of freedom	Mean square	F
Group	42.768	1	42.768	32.627**
Error	26.217	20	1.311	
Strategy	5.191	2	2.595	4.669*
Strategy*Group	17.373	2	8.686	15.628**
Error	22.233	40	0.556	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ .

**Table 5.** Descriptive statistics of scores on receptive vocabulary according to reading strategies by group

Group	Eliciting question	Non-eliciting question	Decontextualized question
TD (N=10)	4.50 (.85)	4.50 (.70)	4.90 (.31)
LD (N=12)	3.92 (.99)	3.17 (1.40)	3.58 (1.37)

Values are presented as mean (SD).

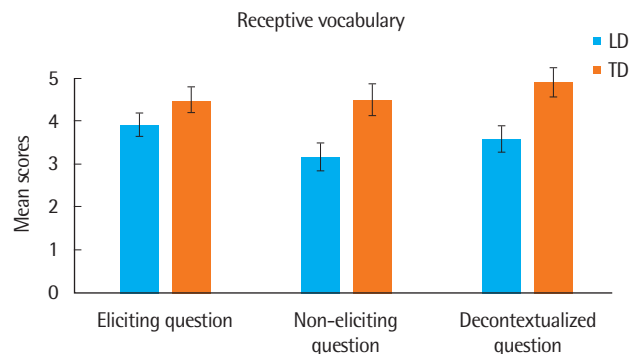
LD = Language delayed children; TD = Typically developed children.

결과는 Table 6에 제시하였다.

### 질문하기 전략에 따른 언어발달지연 아동과 일반 아동의 정의하기 학습 비교

집단 간(일반 아동, 언어발달지연 아동) 질문하기 전략에 따른 표현어휘 점수에 대한 기술통계 결과는 Table 7, Figure 3에 제시하였다. 언어발달지연 아동 집단에서는 간접적 질문하기(M=2.58, SD=2.27) > 직접적 질문하기(M=2.00, SD=1.85) > 탈문맥적 질문하기(M=1.67, SD=2.18) 순으로 높은 점수를 나타냈고, 일반 아동 집단에서는 탈문맥적 질문하기(M=5.70, SD=1.05) > 간접적 질문하기(M=4.80, SD=1.22) > 직접적 질문하기(M=4.50, SD=.97) 순으로 높은 점수를 나타냈다.

책읽기 시 질문하기 전략에 따른 집단 간 정의하기 점수에 유의한



**Figure 2.** Scores of receptive vocabulary by groups. LD = Language delayed children; TD = Typically developed children.

**Table 6.** The result of two-way mixed ANONVA

	Sum of square	Degree of freedom	Mean square	F
Group	19.008	1	19.008	9.382*
Error	40.522	20	2.026	
Strategy	2.243	2	1.122	1.804
Strategy*Group	2.001	2	1.001	1.609
Error	24.878	40	0.622	

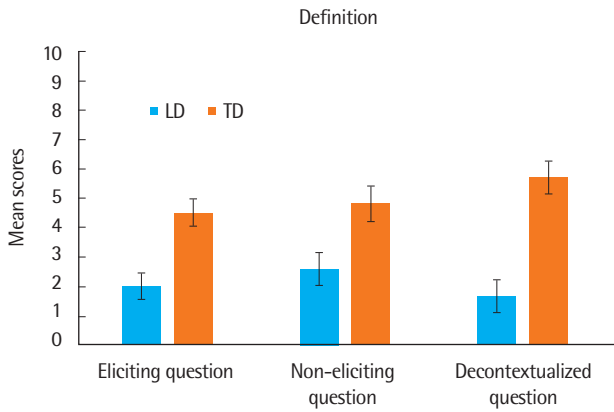
\* $p < .01$ .

**Table 7.** Descriptive statistics of scores on definition according to reading strategies by group

Group	Eliciting question	Non-eliciting question	Decontextualized question
TD (N=10)	4.50 (.97)	4.80 (1.22)	5.70 (1.05)
LD (N=12)	2.00 (1.85)	2.58 (2.27)	1.67 (2.18)

Values are presented as mean (SD).

LD = Language delayed children; TD = Typically developed children.



**Figure 3.** Scores of definition by groups.  
LD = Language delayed children; TD = Typically developed children.

차이가 있는지 알아보기 위해 이원혼합분산분석을 실시한 결과, 두 집단 간 주효과가 통계적으로 유의하였다 [ $F_{(1,20)} = 24.404, p = .000$ ]. 즉, 일반 아동의 점수 ( $M = 5.00, SD = .43$ )가 언어발달지연 아동의 점수 ( $M = 2.08, SD = .39$ )보다 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 집단 내 요인으로 질문하기 전략에 대한 주효과는 유의하지 않았지만 [ $F_{(2,40)} = .848, p = .436$ ], 질문하기 전략과 집단에 대한 이차상호작용 효과는 통계적으로 유의하였다 [ $F_{(2,40)} = 3.172, p = .053$ ]. 유의한 이차상호작용에 대한 사후검정으로 각 질문하기 전략에 따라 집단 간 차이가 있는지 알아보기 위해 LMATRIX와 MMATRIX 명령문을 사용하여 이차상호작용의 원인이 무엇인지 사후검정을 한 결과, 탈문맥적 질문하기에서 집단 간 차이가 간접적 질문하기에서의 집단 간 차이보다 유의하게 컸다 [ $F_{(1,20)} = 6.227, p = .021$ ]. 즉, 유의한 이차상호작용은 언어발달지연 아동의 정교화 기술의 결함에 기인하는 것으로 해석되며, 특히 인지적 요구량이 가장 높은 탈문맥적 질문하기 전략에서 언어발달지연 아동의 수행력이 낮아지고, 일반 아동의 수행력이 높아진 결과로 해석된다 (Figure 3). 질문하기 전략에 따른 집단 간 정의하기 점수 분산분석 결과는 Table 8에 제시하였다.

### 논의 및 결론

본 연구는 언어발달지연 아동 및 일반 아동을 대상으로 대화식 책읽기 시 성인이 사용할 수 있는 세 가지 질문하기 전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기)을 사용하여 중재한 뒤 집단 간 (1) 수용어휘, (2) 표현어휘, (3) 정의하기 수행력을 비교하고, 각 집단에서 어떤 질문하기 전략이 아동의 어휘 학습에 가장 효과적인지 알아보았다. 어휘 학습 능력을 목표어휘의 수용 · 표현어

**Table 8.** The result of two-way mixed ANONVA

	Sum of square	Degree of freedom	Mean square	F
Group	139.205	1	139.205	24.404**
Error	114.083	20	5.704	
Strategy	2.785	2	1.392	0.848
Strategy*Group	10.421	2	5.211	3.172*
Error	65.7	40	1.643	

\* $p \leq .05$ , \*\* $p < .001$ .

휘 및 정의하기 과제를 통해 살펴본 결과는 다음과 같다.

질문하기 전략에 따른 집단 간 표현어휘 수행력을 살펴보았을 때, 언어발달지연 아동이 일반 아동보다 유의하게 낮은 표현어휘 습득을 보였다. 이는 동일한 표현어휘 학습 활동 이후 일반 아동이 언어발달지연 아동보다 더 많은 표현어휘를 습득한 것으로 나타난 선행연구와 일치하는 결과이다 (Kiernan & Gray, 1998; Kim & Yim, 2019; Yim et al., 2021). 동일한 방법을 이용해 새로운 어휘를 가르쳤을 때, 일반 아동에게 더 많은 표현어휘 습득이 나타난 본 연구의 결과는 언어발달지연 아동이 일반 아동과 비교하여 새로운 어휘 정보를 습득하고 산출하는 속도가 느리다는 것을 빠른 의미연결 능력으로 설명한 선행연구 결과를 지지한다고 볼 수 있다 (Dollaghan, 1987; Gray, 2003). 어휘 습득과 관련한 빠른 의미연결 능력의 차이는 언어발달지연 아동의 청각적 처리 능력 (Corriveau, Pasquini, & Goswami, 2007; Dlouha, Novak, & Vokral, 2007; Tallal, 1976), 음운적 처리 능력 (Beckman, Munson, & Edwards, 2007; Carson, Klee, Carson, & Hime, 2003; Paul & Jennings, 1992; Rescorla & Ratner, 1996) 및 의미론적 처리 능력 (Fernald & Marchman, 2012; Kail, Hale, Leonard, & Nippold, 1984; Nation, 2014)의 결함과 관련된다. 따라서, 언어적 입력을 통한 어휘의 참조 능력 증진과 더불어 (Penno et al., 2002), 언어발달지연 아동의 주의 기능을 증진하고, 아동의 음운론 및 의미론적 결함을 해소하여 집단 간 표현어휘 습득력의 차이를 줄일 수 있는 전략적인 교수 방법의 모색이 필요하다.

집단과 질문하기 전략에 따른 상호작용 효과도 유의하였는데, 이에 대한 그래프인 Figure 1을 보면 일반 아동의 경우 다른 영역에 비해 탈문맥적 질문하기의 점수가 가장 높은 반면 언어발달지연 아동의 경우 간접적 질문하기와 탈문맥적 질문하기의 점수가 가장 낮아 질문에 인지적 요구량이 많아질수록 집단 간 격차가 커지는 경향성을 볼 수 있다. 탈문맥적 언어는 물리적으로 존재하지 않는 공유하기 때문에 (Seven & Goldstein, 2020), 화자가 요구하는 정보가 무엇인지 해석하고 추론할 수 있는 구문 능력이 요구된다 (Curenton

& Justice, 2004; Kang, 2013). Grimminger, Rohlfing, Carina, Liszkowski와 Ritterfeld (2020)는 언어발달 초기에는 일반 아동 및 언어발달지연 아동과 부모 간 문맥적 질문 및 탈문맥적 질문의 사용 빈도는 다르지 않다는 것을 밝혔다. 하지만, 학령전기 일반 아동의 구문발달은 복잡하고 다양하게 나타나는 반면, 언어발달지연 아동은 제한된 모습을 나타낸다(Contemori & Garraffa, 2010). 위 선행연구를 통해 일반 아동은 구문발달과 함께 언어발달 초기에 대화 상대자와 이야기 속에 구체적으로 제시되는 문맥적 대화에서 탈문맥적 대화로 발전하는 반면, 언어발달지연 아동의 구문적 제한은 탈문맥적 대화 사용의 제한으로 이어질 것으로 생각할 수 있다. 따라서, 언어발달지연 아동이 인지적 요구량이 많은 탈문맥적 질문하기 전략에서 어휘 습득이 가장 낮았던 결과는 구문적 이해의 어려움과 연결 지어 생각해볼 수 있다. 즉, 언어발달지연 아동은 문법적 습득의 제한으로 탈문맥적 질문을 통한 표현어휘 습득이 어려운 것으로 분석할 수 있다.

직접적 질문하기 전략에서는 언어발달지연 아동과 일반 아동 간 어휘 점수 차이가 유의미하지 않았는데, 이는 아동이 새로운 어휘를 습득할 때 구체적인 배경지식과 사물의 연결을 강조하는 제약성 이론(Markman, 1989)의 이점으로 설명할 수 있다. 즉, 언어발달지연 아동은 연구자의 질문에 대답하기 위해 목표어휘 외 낱말 또는 문장으로 주제를 이동하지 않고, 목표어휘에 주의 집중을 유지하여 구체적인 사물과 명칭을 연결하는 직접적 질문하기 전략의 도움을 받은 것으로 해석할 수 있다.

질문하기 전략에 따른 두 집단 간 수용어휘 점수를 비교한 결과, 언어발달지연 아동이 일반 아동보다 유의하게 낮은 수행력을 보였다. 이는 책임기 활동을 통한 수용어휘 학습력은 어휘 지식이 많은 일반 아동이 언어발달지연 아동에 비해 더 높은 결과와 일치하며(Robbins & Ehri; 1994; Yim et al., 2021), 동일한 수용어휘 학습 활동 이후 언어발달지연 아동이 일반 아동에 비해 유의하게 낮은 수행력을 보였던 선행연구들을 지지한다(Chung & Yim, 2020; Oetting et al., 1995; Rice et al., 1992; Rice et al., 1994; Yim et al., 2021; Yoon & Yim, 2019). 제약성 이론에 따르면 어휘 습득은 지식 의존적인 활동으로 이루어진다(Markman, 1989). 즉, 아동이 새로운 어휘를 학습할 때 기존에 알고 있는 기능이나 개념이 많을수록 단어와 구체적인 의미를 연결하는 데 더 유리하게 작용하기 때문에 본 연구에서 나타난 언어발달지연 아동의 어휘 학습에 대한 어려움은 언어적 지식이 풍부한 일반 아동이 수용어휘 학습을 위한 단어 참조 연관성을 증진하는데 언어발달지연 아동보다 더 유리한 결과라고 해석할 수 있다.

질문하기 전략의 주효과와 집단 및 질문하기 전략에 따른 상호작

용은 유의하지 않았다. 이는 본 연구에서 사용한 직접적 질문하기, 간접적 질문하기 전략을 포함하여 학령전기 아동의 어휘 학습 능력을 살펴보았던 선행연구(Walsh & Blewitt, 2006; Yim & Kim, 2019) 및 간접적 질문하기(저 요구질문), 탈문맥적 질문하기(고 요구질문) 전략을 포함하여 학령전기 아동의 어휘 학습 능력을 살펴보았던 선행연구(Blewitt et al., 2009)와 일치하는 결과이다. 또한, 본 연구는 위 선행연구와는 달리 언어발달지연 아동들을 연구대상 집단에 포함하여 취학 전 아동의 발달 양상을 살펴보았다. 이에 대한 그래프인 Figure 2를 살펴보면, 일반 아동 및 언어발달지연 아동이 질문하기 전략에 따라 유사한 경향성을 보이는 것을 확인할 수 있다. Blewitt 등(2009)은 인지 요구 수준과 상관없이 모든 질문 전략에서 아동의 수용어휘가 유의하게 향상되었음을 확인하고, 인지적 난이도에 따른 질문유형이 아동의 수용어휘 학습에 유의한 차이를 주지 않음을 밝혔다. 즉, 집단 간 아동은 새로운 어휘에 노출되었을 때, 어휘 지식의 양과 상관없이 저/고 요구 질문에 유사한 영향을 받았다는 것을 알 수 있다. 또한, Kiernan과 Gray (1998)의 연구에서도 언어발달지연 아동 및 일반 아동에게 새로운 어휘를 가르쳤을 때, 집단 간 표현어휘 수에는 유의한 차이가 있었지만, 수용어휘 학습에는 유의한 차이가 나타나지 않았다는 것을 밝혔다. Whitehurst 등(1988)은 성인과 아동의 함께 책임기를 통한 언어발달의 이점을 밝혔는데, 책임기 활동 시 아동들의 어휘 습득은 성인의 추가적인 도움을 통해 촉진할 수 있다(Justice et al., 2005; O'Fallon et al., 2020). 특히, 성인의 질문하기 전략은 아동의 언어적 사고를 심화해주는 중요한 수단으로써(Rowe, Leech, & Cabrera, 2017), 수용어휘 학습에서 집단과 질문하기 전략이 유의하지 않은 본 연구의 결과는 모든 질문하기 전략이 아동들의 어휘 학습에 효과적임을 보여준다. 이를 종합하여 볼 때, 아동의 수용어휘 학습은 질문하기 전략의 유형에 영향을 받기보다 질문을 통해 어휘에 반복적으로 노출하였을 때 단어 참조 연관성(word referent association)이 증진되는 것으로 생각할 수 있다.

질문하기 전략에 따른 집단 간 정의하기 과제의 수행력을 살펴본 결과, 언어발달지연 아동이 일반 아동보다 유의하게 낮은 수행력을 보였다. 이는, 언어에 어려움이 있는 아동들은 제한적인 정의하기 능력을 나타낸다는 선행연구(Dockrell, Messer, George, & Ralli, 2003; Gutierrez-Cleflen & DeCurtis, 1999; Marinellie & Johnson, 2002; Park & Kim, 2001)와 일치하는 결과이다. 선행연구를 살펴보면, 언어발달이 느린 아동은 어휘적 접근 및 의미적 재인의 어려움으로 실제 단어 인출에 오류가 발생하며(McGregor, 1997; McGregor & Leonard, 1989, McGregor & Windsor, 1996), 단어 인출에 어려움을 겪는 아동은 일반 아동보다 정신적 어휘집의

의미를 정교하게 표현하는 데 어려움을 보인다는 것을 알 수 있다 (Kail & Leonard, 1986). 따라서 언어가 느린 아동의 정교화 기술의 한계를 극복하기 위해서는 아동이 어휘에 대한 의미적 재인을 돕기 위한 더 많은 언어적 입력과 함께 단어를 직접적으로 조작하며 표현할 기회 제공이 필요할 것으로 해석되며, 목표어휘의 표현이 나타난 이후에 인지적 난이도를 더하는 설정은 두 집단 아동 모두에게 도움이 될 것으로 예상된다.

질문하기 전략에 따른 주효과는 유효하지 않았다. 하지만, 집단과 질문하기 전략에 대한 상호작용 효과는 탈문맥적 질문하기에서의 집단간 차이가 간접적 질문에서의 집단 간 차이보다 유의하게 컸다. 이에 대한 그래프인 Figure 3를 살펴보면, 모든 질문하기 전략에서 언어발달지연 아동이 일반 아동보다 낮은 수행을 보인 결과를 확인할 수 있는데, 특히 인지적 요구량이 가장 높은 탈문맥적 질문하기 전략을 사용했을 때 언어발달지연 아동의 수행력은 다른 질문 전략을 사용했을 때보다 가장 낮은 점수를 획득하는 경향을 보이는 반면, 일반 아동의 수행력은 탈문맥적 질문을 사용했을 때 가장 높은 점수를 획득하는 추세를 나타낸 결과에 주목해볼 만하다. 이는, 일반 아동의 경우 탈문맥적 맥락에서 어휘를 학습할 때, 어휘 지식 습득에 유리한 결과를 보였던 결과와 관련지어 해석할 수 있으며 (Amirian & Momeni, 2012), 간접적 질문(저 요구 질문) 후 탈문맥적 질문(고 요구 질문)을 사용하는 것이 아동이 정의하기 수행력에 유의한 도움이 된다고 밝힌 선행연구 (Blewitt et al., 2009)의 결과와 연결 지어 생각해볼 수 있다. 앞서 연구진은 아동의 수용 어휘 학습에는 두 질문유형 간 차이점이 없다는 것을 밝혔다. 즉, 아동에게 어휘를 노출하여 단어 참조 연관성을 증진한 후, 인지적 난이도를 더한 방법이 아동의 정의하기 능력을 증진하였다고 해석할 수 있다. 본 연구에서 사용한 책읽기 스크립트는 목표어휘가 문맥 안에 등장하면 유의어 말하기, 정의어 말하기가 목표어휘를 포함하여 이어지도록 구성하였다. 따라서, 아동은 4번의 어휘 노출을 통해 어휘와 참조물을 연결할 기회를 가진 뒤 탈문맥적 질문에 대답하였다. 이러한 과정은 Blewitt 등(2009)이 책읽기 활동을 통해 아동에게 목표어휘를 자연스럽게 들려주고, 인지적 난이도를 더해 언어적 비계 질문을 함으로써 정의하기에 향상을 확인하였던 연구와 관련지어 생각할 수 있다. 성인이 아동에게 목표어휘를 들려주면서 단어의 의미를 추가적으로 설명하고 정의하는 활동은 아동이 어휘를 습득하는 데 도움을 준다 (Biemiller & Boote, 2006; Houston-Price, Howe, & Lintern, 2014). 또한, 탈문맥적 질문에 대답하기 위해서 아동은 이해한 내용을 통합하여 추론하는 과정이 필요한데, 이러한 과정이 일반 아동에게 목표어휘에 대한 심화된 이해를 측정하는 방법인 정의하기 능력을 이끈 것으로 해석할 수

있다. 한편, 새로운 어휘를 학습할 때, 아동은 인지적 요구 수준 또는 어휘 입력의 위치보다 어휘 입력의 양에 영향을 받는데 (Justice, 2002), 언어발달지연 아동이 인지적 요구 질문을 통한 추가 정보를 습득하기 위해서는 더욱 충분한 노출이 더 필요했음을 생각해볼 수 있다. 정의하기 과제에서 언어발달지연 아동은 모든 질문하기 전략에서 일반 아동보다 제한된 수행력을 보였지만, 본 연구는 두 집단 간 장기적인 어휘 학습의 격차를 줄이는 방법을 고찰한 데 있어 임상적 의의가 있다.

본 연구의 제한점 및 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 질문하기 전략에 따른 아동의 어휘 학습 효과를 측정하기 위해 책읽기 중 아동에게 세 가지 질문하기 전략을 모두 사용하여 목표어휘를 중재를 실시하였다. 이에 따른 순서효과를 배제하기 위해 본 연구는 어휘를 균형 배치하고, 질문하기 전략의 순서나 어휘의 난이도가 수행력에 영향을 주지 않은 것을 확인하였다. 그러나 본 연구에 참여한 총 22명의 대상자(언어발달지연 아동 12명, 일반 아동 10명)의 수행력을 토대 집단을 대표하는 결과라고 일반화하기에는 한계가 있으므로 후속연구에서는 집단별로 더 많은 대상자 수를 확보한다면 중재의 효과를 더욱 명확하게 확인할 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서는 아동의 목표어휘에 대한 사전지식을 통제하기 위하여 비단어를 사용하였는데, 아동이 생활하는 자연스러운 환경적 맥락을 고려하였을 때, 가상어휘를 기능적으로 활용해보기에는 다소 어려움이 있을 것이다. 따라서, 어린이집과 유치원에서 실시하고 있는 누리과정이나 학교에서 사용하는 교과서 어휘를 통해 아동의 연령에 맞는 실제 어휘를 적용하였을 때 질문하기 전략에 따른 중재 효과를 비교해보는 것도 의미가 있을 것이다. 더불어, 아동의 연령에 맞는 책의 내용(content)에 기반하여 상향식(bottom-up) 정보처리과정에 의존하는 설명문과 하향식(top-down) 정보처리과정에 의존하는 허구적 내러티브 도식을 비교하여, 책읽기 활동 중 본 연구에서 사용한 질문하기 전략이 아동의 어휘 학습에 어떤 효과를 나타낼지 확인해보는 것도 의미가 있을 것이다. 셋째, 본 연구에서는 물리적으로 존재하지 않는 사건에 대한 예측이나 상상을 요구하면서 인지적 부하를 더하였을 때 집단 간 아동의 어휘 학습 능력을 살펴보기 위하여 탈문맥적 질문을 추가하여 중재를 실시하였다. 본 연구의 결과, 일반 아동은 탈문맥적 질문에 대한 대답으로 주관적인 진술을 하면서 의미적 재인에 효과적인 결과를 보여주었다. 하지만 본 연구는 비단어를 사용했기 때문에, 아동이 습득한 어휘사용에 대한 일상에서의 일반화 효과 또는 유지 효과를 알아보는 데는 제한점이 있었다. 따라서, 후속연구에서는 실제 어휘를 사용하였을 때, 어떤 질문하기 전략이 언어발달지연 아동과 일반 아동에게 목표어휘에 대한 일반화 및 유지에 효과적인지 확인해본다

면 보다 흥미로운 연구가 될 것이다.

## REFERENCES

- Amirian, S. M. R., & Momeni, S. (2012). Definition-based versus contextualized vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2302-2307.
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28.
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). *Individual differences and their implications for theories of language development*. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of child language*. (pp. 96-151). Oxford: Blackwell.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J., & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21(1), 85-123.
- Beckman, M. E., Munson, B., & Edwards, J. (2007). Vocabulary growth and the developmental expansion of types of phonological knowledge. *Laboratory Phonology*, 9, 241-264.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- 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.
- Browne, A. (2010). *Bear's magic pencil*. (A. K. Seo, Trans.). Gyeonggi: Woongjin Thinkbig (Original work published in 1965).
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language—a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.
- 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.
- Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 17-29.
- Carson, C. P., Klee, T., Carson, D. K., & Hime, L. K. (2003). Phonological profiles of 2-year-olds with delayed language development: predicting clinical outcomes at age 3. *American Journal of Speech-language Pathology*, 12(1), 28-39.
- Chung, H. E., & Yim, D. (2020). Quick incidental learning of words by children with and without specific language impairment: an eye-tracking study. *Communication Sciences & Disorders*, 25(3), 299-516.
- Clayton, R. J., Hein, S., Keller-Margulis, M. A., & Gonzalez, J. E. (2021). Associations between social skills, inattention, and English vocabulary skills of preschool Latinx dual language learners. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-20.
- Contemori, C., & Garraffa, M. (2010). Comparison of modalities in SLI syntax: a study on the comprehension and production of non-canonical sentences. *Lingua*, 120(8), 1940-1955.
- Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1984). Mother-child dialogues: a comparison of normal and language impaired children. *Journal of Communication Disorders*, 17(1), 19-35.
- Corriveau, K., Pasquini, E., & Goswami, U. (2007). Basic auditory processing skills and specific language impairment: a new look at an old hypothesis. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 50(3), 647-666.
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: how oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development*, 19(1), 161-187.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 35(3), 240-253.
- Desjardin, J. L., Doll, E. R., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. J., Ganguly, D. H., ..., & Henning, S. C. (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 35(3), 167-181.
- De Temple, J. M., & Beals, D. E. (1991). Family talk: sources of support for the development of decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 11-19.
- Dlouha, O., Novak, A., & Vokral, J. (2007). Central auditory processing disorder (CAPD) in children with specific language impairment (SLI): central auditory tests. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71(6), 903-907.
- Dockrell, J. E., Messer, D., George, R., & Ralli, A. (2003). Beyond naming patterns in children with WFDs—definitions for nouns and verbs. *Journal of Neurolinguistics*, 16(2-3), 191-211.
- Dollaghan, C. A. (1987). Fast mapping in normal and language-impaired

- children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(3), 218-222.
- Eller, R. G., Pappas, C. C., & Brown, E. (1988). The lexical development of kindergartners: learning from written context. *Journal of Reading Behavior*, 20(1), 5-24.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Fernald, A., & Marchman, V. A. (2012). Individual differences in lexical processing at 18 months predict vocabulary growth in typically developing and late-talking toddlers. *Child Development*, 83(1), 203-222.
- Gentner, D. (1982). *Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning*. In S. A. Kuczaj (Ed.), *Language development: language, thought, and culture* (Vol. 2, pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gray, S. (2003). Word-learning by preschoolers with specific language impairment: what predicts success? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 56-67.
- Gray, S. (2005). Word learning by preschoolers with specific language impairment: effect of phonological or semantic cues. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48(6), 1452-1467.
- Greenhalgh, K. S., & Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(2), 114-125.
- Grimminger, A., Rohlfing, K. J., Carina, L. Ü. K. E., Liszkowski, U., & Ritterfeld, U. (2020). Decontextualized talk in caregivers' input to 12-month-old children during structured interaction. *Journal of Child Language*, 47(2), 418-434.
- Gutierrez-Cleflen, V. F., & DeCurtis, L. (1999). Word definition skills in Spanish-speaking children with language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21(1), 23-31.
- Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of Child Language*, 46(6), 1202-1227.
- Han, J. Y., & Yim, D. (2018). Korean brief parent report measures of language development in children with vocabulary delay. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 27(2), 69-84.
- 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.
- 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.
- Houston-Price, C., Howe, J. A., & Lintern, N. J. (2014). Once upon a time, there was a fabulous funambulist: What children learn about the "high-level" vocabulary they encounter while listening to stories. *Frontiers in Psychology*, 5(75), 1-14.
- 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.
- Johnston, J. R., & Kamhi, A. G. (1984). Syntactic and semantic aspects of the utterances of language-impaired children: the same can be less. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30(1), 65-86.
- Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23(2), 87-106.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: an efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32.
- Kaefer, T. (2018). The role of topic-related background knowledge in visual attention to illustration and children's word learning during shared book reading. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 582-596.
- Kail, R., Hale, C. A., Leonard, L. B., & Nippold, M. A. (1984). Lexical storage and retrieval in language-impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 5(1), 37-49.
- Kail, R., & Leonard, L. B. (1986). *Word-finding abilities in language-impaired children* (ASHA Monographs No. 25), Rockville, MD: American Speech-Language-Hearing Association.
- Kang, J. Y. (2013). Decontextualized language production in two languages: an investigation of children's word definition skills in Korean and English. *Applied Psycholinguistics*, 34(2), 211-231.
- Karakoç, D., & Köse, G. D. (2017). The impact of vocabulary knowledge on reading, writing and proficiency scores of EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 352-378.
- Kiernan, B., & Gray, S. (1998). Word learning in a supported-learning context by preschool children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(1), 161-171.
- Kim, M. J., & Pae, S. Y. (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.

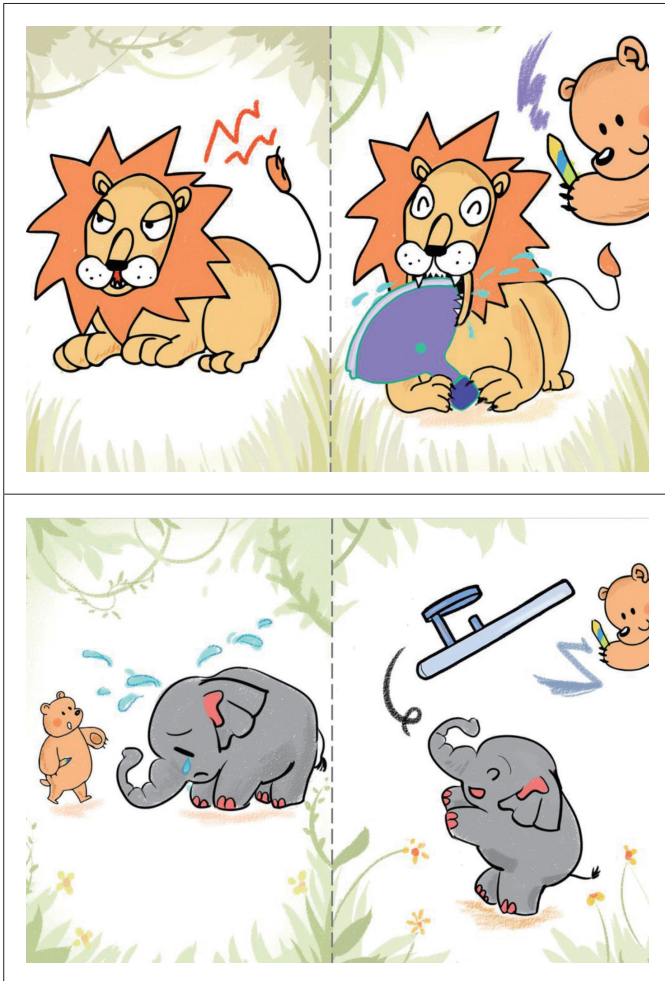
- Kim, Y. H., & Yim, D. (2019). Vocabulary acquisition abilities by reading types of children with vocabulary delay and typically developing children during shared book-reading. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 28(2), 77-89.
- Kim, Y. T. (1996). The percentage of consonant correct (PCC) using picture articulation test in preschool children. *Korean Journal of Communication & Disorders*, 1(1), 7-34.
- Kim, Y. T. (2014). *Assessment and treatment of language disorders in children (2nd ed)*. Seoul: Hakjisa.
- 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.
- Lee, K. S., Kim, S. H., & Jeong, J. W. (2011). The impact of reading ability and vocabulary at age 5 and personal environment variables of children on first grade reading comprehension ability and vocabulary. *Korean Journal of Child Studies*, 32(6), 123-139.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levin, J. R., Levin, M. E., Glasman, L. D., & Nordwall, M. B. (1992). Mnemonic vocabulary instruction: additional effectiveness evidence. *Contemporary Educational Psychology*, 17(2), 156-174.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811-828.
- Many, J. E., & Wiseman, D. L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 265-287.
- Marinellie, S. A., & Johnson, C. J. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35(3), 241-259.
- Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: problems of induction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McGregor, K. K. (1997). The nature of word-finding errors of preschoolers with and without word-finding deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1232-1244.
- McGregor, K. K., & Appel, A. (2002). On the relation between mental representation and naming in a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 16(1), 1-20.
- McGregor, K. K., & Leonard, L. B. (1989). Facilitating word-finding skills of language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(2), 141-147.
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998-1014.
- McGregor, K. K., Sheng, L. I., & Smith, B. (2005). The precocious two-year-old: status of the lexicon and links to the grammar. *Journal of Child Language*, 32(3), 563-585.
- McGregor, K. K., & Windsor, J. (1996). Effects of priming on the naming accuracy of preschoolers with word-finding deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(5), 1048-1058.
- Moon, S. B., & Byun, C. J. (2003). *Korean Kaufman assessment battery for children (K-ABC)*. Seoul: Hakjisa
- Morehead, D. M., & Ingram, D. (1973). The development of base syntax in normal and linguistically deviant children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 16(3), 330-352.
- Nation, K. (2014). Lexical learning and lexical processing in children with developmental language impairments. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 369(1634), 20120387.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19(3), 445-451.
- Oetting, J. B., Rice, M. L., & Swank, L. K. (1995). Quick incidental learning (QUIL) of words by school-age children with and without SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 434-445.
- O'Fallon, M., Von Holzen, K., & Newman, R. S. (2020). Preschoolers' word-learning during storybook reading interactions: comparing repeated and elaborated Input. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(3), 814-826.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281.
- Pagan, S., & Sénéchal, M. (2014). Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1-31.
- Park, K. A., & Kim, Y. T. (2001). Comparison of verbal definitions of concrete nouns between normal children and language-delayed children. *Korean Journal of Communication Disorders*, 5(2), 1-19.
- Park, S. Y., & Yim, D. (2019). The effect of word exposure intensity during storybook reading on the vocabulary learning of children with specific




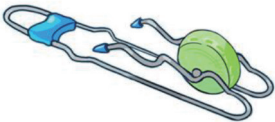


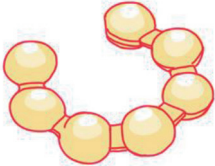

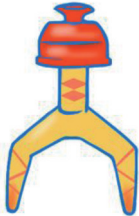



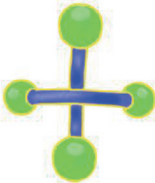
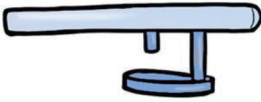


- language impairment. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 28(4), 123-136.
- Paul, R., & Jennings, P. (1992). Phonological behavior in toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(1), 99-107.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & 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.
- 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.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., ..., & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children*, 77(2), 161-183.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 4(4), 587-599.
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45(2), 360-371.
- Rescorla, L., & Ratner, N. B. (1996). Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment (SLI-E). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(1), 153-165.
- Rescorla, L., Roberts, J., & Dahlsgaard, K. (1997). Late talkers at 2: outcome at age 3. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(3), 556-566.
- Rice, M. L., Buhr, J., & Oetting, J. B. (1992). Specific-language-impaired children's quick incidental learning of words: the effect of a pause. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(5), 1040-1048.
- Rice, M. L., Oetting, J. B., Marquis, J., Bode, J., & Pae, S. (1994). Frequency of input effects on word comprehension of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(1), 106-122.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
- Rowe, M. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 260-266.
- Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. (2017). Going beyond input quantity: wh-questions matter for toddlers' language and cognitive development. *Cognitive Science*, 41(S1), 162-179.
- Schneider, P., & Hecht, B. F. (1995). Interaction between children with developmental delays and their mothers during a book-sharing activity. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(1), 41-56.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 317-337.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., 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.
- 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.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229.
- Seven, Y., Ferron, J., & Goldstein, H. (2020). Effects of embedding decontextualized language through book-sharing delivered by mothers and fathers in coparenting environments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), 4062-4081.
- Seven, Y., & Goldstein, H. (2020). Effects of embedding decontextualized language during book-sharing delivered by fathers in Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 191-204.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
- Sparapani, N., Connor, C. M., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 159-167.
- Staehr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Storkel, H. L., Komesidou, R., Pezold, M. J., Pitt, A. R., Fleming, K. K., & Ro-

- mine, R. S. (2019). The impact of dose and dose frequency on word learning by kindergarten children with developmental language disorder during interactive book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50*(4), 518-539.
- Storkel, H. L., Voelmle, K., Fierro, V., Flake, K., Fleming, K. K., & Romine, R. S. (2017). Interactive book reading to accelerate word learning by kindergarten children with specific language impairment: Identifying an adequate intensity and variation in treatment response. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*(1), 16-30.
- Tallal, P. (1976). Rapid auditory processing in normal and disordered language development. *Journal of speech and Hearing Research, 19*(3), 561-571.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development, 1*(1), 67-87.
- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in mid adolescence. *Child Development, 90*(5), 1650-1663.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*(6), 1106-1114.
- Voelmle, K., & Storkel, H. L. (2015). Teaching new words to children with specific language impairment using interactive book reading. *Perspectives on Language Learning and Education, 22*(4), 131-137.
- 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.
- 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.
- Walsh, B. A., Sánchez, C., & Burnham, M. M. (2016). Shared storybook reading in Head Start: impact of questioning styles on the vocabulary of Hispanic dual language learners. *Early Childhood Education Journal, 44*(3), 263-273.
- Westerveld, M. F., Paynter, J., O'Leary, K., & Trembath, D. (2018). Preschool predictors of reading ability in the first year of schooling in children with ASD. *Autism Research, 11*(10), 1332-1344.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559.
- 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), 57-65
- Yim, D., Kim, S., Chung, H., Chae, M., & Oh, S. (2021). The effects on 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.
- Yoon, S. M., & Yim, D. (2019). Sustained attention of children with and without specific language impairment (SLI) and the relations with quick incidental learning using eye-tracker. *Communication Sciences & Disorders, 24*(4), 1-16.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(1), 1-15.
- Zibulsky, J., Casbar, C., Blanchard, T., & Morgan, C. (2019). Parent question use during shared reading time: how does training affect question type and frequency?. *Psychology in the Schools, 56*(2), 206-219.

Appendix 1. Example of a picture book



Appendix 2. Target vocabulary list

부미	미보	뚜배
		
푸바	디바	찌배
		
고드	조나	마누
		
꼬니	가더	마띠
		
머배	패무	바뚜
		

Appendix 3. Defining test scoring criteria

채점 기준	1. 뿌미	2. 미보	3. 뚜뻐
기능적/관계적 정의			
1점	지울 때 쓴다, 여우를 지울 수 있다	(동물용, 뱀용) 뒤어 넘을 수 있다, 뒤어 넘는 것/두발로 땅에서 (잡고) 뺄 수 있다	동물들(사자)이 먹는 것
2개 이상 산출 시, 1점	지운다/지울 때	콩콩/폴짝폴짝, 뒹다, 넘다	먹는다/먹을 때
범주어·유의어			
1점	지우개	콩콩이, 탈 것	먹이, 음식
기타			
0점	여우해	뱀, 철	물먹는다
채점 기준	4. 푸바	5. 디바	6. 쨌배
기능적/관계적 정의			
1점	하늘을 날 수 있다, 호수를 건너다, 타고 나는 것	옷(바지)을 바지 고치는 것, 바지를 꿰매는 것, 바느질하는 것	해(햇볕)를 가리는 것, 햇빛이 눈부실 때 쓴다, 머리에 쓸 수 있다
2개 이상 산출 시, 1점	난다, 건너다, 탄다, 호수 건널 때	고치다, 꿰매다	가린다, 쓴다, 햇빛이 눈부실 때
범주어·유의어			
1점	비행기, 탈 것	바늘	모자, 양산
기타			
0점	위에까지 가다	붙이다, 자르다	해님, 덩다/뜨겁다, 눈 가리다
채점 기준	7. 고드	8. 조나	9. 마누
기능적/관계적 정의			
1점	목이 아플 때 먹는 것, 기침할 때 먹는 것	(피부가) 아플 때 바른다, 상처에 바른다	던져서 가져오는 것, 던지면서 노는 것, 동물들(강아지)이 노는 것
2개 이상 산출 시, 1점	먹다, 감기 걸릴 때	피부가 아플 때/아프다, 넘어질 때, (피부에)바른다	던지다, 잡다, 놀이하다
범주어·유의어			
1점	약, 알약	약, 연고	장난감, 놀잇감
기타			
0점	머리, 딸기맛, 주다	피부가 있을 때, 누르다, 밴드	
채점 기준	10. 꼬니	11. 가더	12. 마띠
기능적/관계적 정의			
1점	다리 아플 때 앉는 것, 다리 아플 때 쉬는 것	무엇이든 닦을 수 있다, 깨끗이 닦을 수 있다, 닦을 때 쓰는 것, 더러운 것을 닦을 수 있다, 더러운 것을 씻는 것, 컵을 닦다/컵을 씻다	높이 던지면서 노는 것, 높이 던졌다가 잡을 수 있다, 코끼리가 갖고 놀다
2개 이상 산출 시, 1점	앉다, 다리 아플 때, 쉬다	닦다	던지다, 잡다, 놀이하다/놀다
범주어·유의어			
1점	의자, 소파	비누	공
기타			
0점		지우다	
채점 기준	13. 머배	14. 패무	15. 바뚜
기능적/관계적 정의			
1점	무엇이든 담을 수 있다, 꿀을 넣는 것, 꿀을 담는 것	위에 올라가서 뺄 수 있다, 뒤어 놓을 수 있다, 원숭이가 뛰다	불면 소리가 나는 것, 불면서 연주해요, 곰이 연주하다
2개 이상 산출 시, 1점	넣을 때/담다, 따르다	뺄 때/뛰다, 높이 높이	소리나다, 불다, 연주하다
범주어·유의어			
1점	통, 병, 바구니	방방, 트램폴린	악기, 피리, 나팔
기타			
0점	냉장고, 구멍, 꿀벌	그네, 놀이터	노래하다, 춤추다

## 국문초록

### 대화식 책읽기에서 세 가지 질문하기 전략이 언어발달지연 아동과 일반 아동의 어휘 학습에 미치는 영향

채미선 · 임동선

이화여자대학교 대학원 언어병리학과

**배경 및 목적:** 대화식 책읽기는 아동의 능동적인 참여와 언어발달을 촉진하는 방법이다. 따라서, 본 연구는 성인과 아동의 책읽기 활동에서 사용할 수 있는 세 가지 질문하기 전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 탈문맥적 질문하기)에 따른 집단 간(언어발달지연 아동, 일반 아동) 아동의 수용·표현어휘 및 정의하기 학습에 유의한 차이가 있는지 확인하였다. **방법:** 만 4-5세의 언어발달지연 아동 12명과 일반 아동 10명을 대상으로 대화식 책읽기 활동을 통해 15가지 비단어를 증재하였다. 모든 아동은 총 8회기 증재활동에 참여하였으며, 연구자는 세 가지 질문 전략에 따른 아동의 수용언어, 표현언어, 정의하기 과제의 수행력을 평가하였다. **결과:** 수용·표현어휘 학습 및 정의하기 과제에서 언어발달지연 아동은 일반 아동보다 유의하게 낮은 수행력을 보였다. 표현어휘 과제에서 직접적 질문하기 전략을 사용할 때 집단 간 수행력의 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 정의하기 과제에서 탈문맥적 질문전략을 사용할 때 집단 간 차이가 간접적 질문을 사용할 때보다 유의하게 큰 것으로 나타났다. **논의 및 결론:** 언어발달지연 아동은 수용·표현어휘 및 정의하기 학습에 어려움이 있으며, 다른 양상으로 습득하는 것을 확인하였다. 특히, 표현어휘 학습 시 직접적 질문하기가 유리하였다. 이러한 연구 결과는 임상에서 아동의 언어 및 상호작용을 돕기 위한 치료 활동에 근거가 되며, 주양육자 교육에 적용할 수 있는 임상적 시사점을 제시한다.

**핵심어:** 대화식 책읽기, 상호작용적 책읽기, 질문하기 전략, 어휘 학습, 학령전기 아동

본 연구는 2021년 대한민국 과학기술정보통신부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2019R1A2C1007488).

## 참고문헌

- 김민정, 배소영 (2005). '아동용 조음검사'를 이용한 연령별 자음정확도와 우리말 자음의 습득연령. *음성과학*, 12(2), 139-149.
- 김영태 (1996). 그림자음검사를 이용한 취학전 아동의 자음정확도 연구. *언어청각장애연구*, 1(1), 7-34.
- 김영태 (2014). *아동언어장애의 진단 및 치료(2판)*. 서울: 학지사.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). *수용·표현 어휘력 검사(Receptive & expressive vocabulary Test, REVT)*. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김윤희, 임동선 (2019). 함께 책 읽기 방식에 따른 어휘발달지연 아동과 일반아동의 어휘 학습능력 비교. *언어치료연구*, 28(2), 57-65.
- 문수백, 변창진 (2003). *한국 카우프만 아동용 지능검사(Korean Kaufman assessment battery for children, K-ABC)*. 서울: 학지사.
- 박경애, 김영태 (2001). 언어발달지체아동과 정상아동의 보통명사 정의하기 능력 비교. *언어청각장애연구*, 5(2), 1-19.
- 박수연, 임동선 (2019). 어휘 노출 강도에 따른 책읽기를 활용한 어휘 중재가 단순언어장애아동의 어휘 학습에 미치는 효과. *언어치료연구*, 28(4), 123-136.
- 윤소망, 임동선 (2019). 단순언어장애 아동과 정상 발달 아동의 지속주의 능력과 시선추적연구를 통한 빠른우연학습의 관계. *Communication Sciences & Disorders*, 24(4), 852-867.
- 이기숙, 김순환, 정종원 (2011). 만 5세 유아의 읽기능력, 어휘력과 개인, 환경 변인이 초등학교 1학년 읽기이해능력과 어휘력에 미치는 영향. *아동학회지*, 32(6), 123-139.
- 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 언어발달지연 아동과 일반아동의 수용 및 표현 어휘 학습 효과 비교 연구. *언어치료연구*, 30(3), 19-31.
- 정하은, 임동선 (2020). 단순언어장애 아동과 정상 발달 아동의 빠른 우연 학습 능력: 시선 추적 연구. *Communication Sciences & Disorders*, 25(3),

499-516

한지윤, 임동선 (2018). 부모 보고형 아동 언어 능력 평가도구(KBPR)의 표준화를 위한 예비연구. *언어치료연구*, 27(2), 69-84.

Anthony Browne (2010). *앤서니 브라운의 마술연필 (서애경 역)*. 경기: 웅진주니어.

---

## ORCID

채미선(제1저자, 대학원생 <https://orcid.org/0000-0003-2570-2204>); 임동선(교신저자, 교수 <http://orcid.org/0000-0001-8254-9504>)