

## 책임기 부모교육이 부모의 전략, 아동의 발화, 상호작용에 미치는 영향 및 전이 효과\*

임 동 선 (이화여자대학교 일반대학원)

김 신 영 (이화여자대학교 일반대학원)

한 지 윤 (이화여자대학교 일반대학원)

박 원 정 (이화여자대학교 일반대학원)

송 은 (이화여자대학교 일반대학원)

이 상 언 (이화여자대학교 일반대학원)

김 윤 희 (이화여자대학교 일반대학원)

윤 소 망 (이화여자대학교 일반대학원)

---

### 〈요 약〉

---

본 연구는 상호작용적 책임기 부모교육 프로그램이 부모-자녀 간 책임기 및 자유놀이 상황에서 부모의 전략과 아동의 발화, 그리고 상호작용에 긍정적인 영향을 미치는지 확인하였다. 43-80개월의 일반아동 및 어휘발달지체 아동 각 8명과 그 부모가 연구에 참여하였으며, 부모를 대상으로 주 1회 5주 간 상호작용적 책임기 부모교육 프로그램을 실시하였다. 사전 및 사후검사를 실시하여 부모-자녀 간 책임기 및 자유놀이 상황에서의 자발화를 분석하였다. 연구 결과, 부모교육 이후 책임기 활동에서 부모의 전략 사용, 아동의 발화, 부모-자녀 간 상호작용 측면에 유의한 변화가 나타나 본 상호작용적 책임기 부모교육 프로그램이 미치는 직접적 효과를 확인하였다. 그러나 자유놀이 상황으로의 전이 효과는 일부 종속변수에서만 제한적으로 나타났다. 따라서, 부모교육 프로그램에서 제시하는 전략들을 다른 일상생활에서 적용할 수 있도록 교육 내용을 보완하는 후속 연구가 필요할 것으로 보인다.

---

<주제어> 부모교육, 상호작용적 책임기, 책임기 전략, 어휘발달지체 아동, 전이 효과

---

---

\* 이 논문은 2016년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 기초연구사업임 (NRF-2016R1D1A1B03935703).

## I. 서론

책읽기 활동은 아동의 언어 및 인지발달의 기초를 형성하는 아동기의 핵심적인 활동이다. 이른 시기부터 아동은 책을 통해 부모와의 상호작용을 하며 이를 통해 친밀감을 형성한다. 또한 책 속에 등장하는 이야기 요소를 접하며 어휘, 운율, 음운, 화용적 지식 등 언어적 요소들을 형성할 기회를 갖는다(Hockenberger & Goldstein, & Haas, 1999; Justice, Kaderavek, Bowles, & Grimm, 2005; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, & Samwel, 1999; Sénéchal & LeFevre, 2002). 더불어 아동기에 형성된 책읽기 습관은 학령기의 문해력 및 학업 수행능력 진반에 긍정적인 영향을 준다(Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995). 이렇듯 책읽기 활동은 아동 언어 발달의 다양한 요소와 직결되어 있기 때문에 임상에서는 언어발달에 문제를 보이는 다양한 아동 집단을 대상으로 책읽기 활동을 실시하며 책을 통한 언어능력 향상을 목표로 한다. 이에 따라 선행연구에서는 학령전기 자폐범주성 장애 아동에게 책읽기 중재를 적용하여 아동의 어휘력과 상호작용 상의 구어 참여도가 유의하게 증가하였음을 확인하였으며(Fleury & Schwartz, 2017), 경도의 지적장애 아동을 대상으로 한 책읽기 중재 연구 결과, 대상 아동이 더욱 정교하고 복잡한 발화를 산출하였고 대화를 통한 상호작용이 더 많이 관찰되었다(Davie & Kemp, 2002). 또한 언어발달지연 아동을 대상으로 한 책읽기 활동을 통해 아동의 표현 언어 및 수용 언어 수준이 향상되고 평균 발화길이가 길어졌음을 확인하였다(Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi, Volpe, Cutting, & Bissinger, 2007; Colmar, 2014). 이러한 책읽기 활동은 시간과 장소에 구애받지 않고 누구나 쉽게 할 수 있는 상호작용 방식이라는 점에서, 언어 중재 과정에서의 활용성이 더욱 강조되고 있다.

언어발달 및 상호작용 증진을 위하여 아동에게 책읽기 활동이 중요한 수단이 된다면, 이러한 활동에 핵심적인 역할을 하는 대상은 아동의 주 양육자인 부모이다. 때문에 책읽기 및 일상에서의 상호작용 능력을 높이기 위한 아동 언어 중재 과정에 부모를 참여시키려는 시도가 지속되고 있다(이금진, 송준만, 2008; 정필연, 심현섭, 임동선, 2012; 봉귀영, 이소현, 2013). 언어발달 및 상호작용 증진을 위한 대표적인 부모교육 프로그램으로는 It Takes Two to Talk(이하, ITTT), 강화된 환경중심 언어중재(Enhanced Milieu teaching; 이하, EMT)가 있다. ITTT프로그램은 캐나다 Hanen center에서 말 늦은 아동 및 언어발달지연 아동의 부모를 대상으로 상호작용을 통하여 언어발달 촉진을 시키기 위해 다양한 전략을 교수하고자 고안한 프로그램으로서 언어발달지연 아동의 부모가 아동의 행동을 주의 깊게 관찰(Observe)하고, 아동이 상호작용을 시도할 수 있도록 기다리며(Wait), 아동의 언어적·비언어적인 표현에 적절히 반응(Listen)하는 전략을 기본으로 하여 부모와 아동 간 상호작용 증진을 목표로 하고 있다(Manolson, 1992). 이는 부모 측면에서 지시적인 상호작용 태도를 감소시켰으며, 보다 반응적인 상호작용을 하는 것에 긍정적 영향을 미친 것으로 선행연구를 통해 나타났다(Fey, Warren, Brady, Finestack, Bredin-Oja, Fairchild, ... Yoder, 2006; Girolametto, Pearce, & Weitzman, 1996; Girolametto & Weitzman, 2002; Pennington, 2009). 또한 ITTT를 기반한 부모교육 후 부모와

아동의 대화차례 주고받기 횟수 등 상호작용 시간이 증가하였으며, 아동의 의사소통 의도, 상호작용 개시 증가에 효과가 있는 것으로 나타났다(Tannock, Girolametto, & Siegel, 1992; Pennington, 2009).

따라서 이러한 상호작용 증진 부모교육 프로그램의 높은 언어 중재 효과를 토대로 이를 구체적으로 대화식 책읽기 상호작용에 접목시킴으로써 언어 증진 효과를 보다 높이기 위한 시도가 계속되고 있으며 이에 대한 효과가 선행연구를 통해 검증되고 있다. 대화식 책읽기 부모교육 프로그램은 다양한 언어발달 장애아동 집단의 언어 중재 시 부모가 일상에서 친숙한 소재인 책을 활용하여 자녀의 언어능력을 촉진시켜줄 수 있다는 점에서 언어 치료 효과를 일반화시킬 수 있다는 장점이 있다(Alpert & Kaiser, 1992; Kaiser & Roberts, 2013). 더불어 아동의 언어 측면에서는 어휘 이해력과 음운 인식 능력, 담화 능력의 향상이 나타났으며(Korat, Shamir, & Heibal, 2013; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003), 부모 측면에서는 책읽기 전략을 상호작용에 적용하려는 시도가 증가하였다(Pile, Girolametto, Johnson, Chen, & Cleave, 2010; Song & Yim, 2018). 또한 책읽기 부모교육에 참여한 부모는 아동에 대한 격려 및 아동의 언어적 표현에 대한 확장을 더 빈번하게 시도하였으며, 개방형 질문을 더 많이 사용함으로써 아동의 언어적 반응을 효과적으로 이끌어내기도 하였다(McNeill & Fowler, 1999). 이러한 효과를 토대로 부모-아동 간 대화체의 상호작용을 기반으로 한 책읽기 활동을, 기존에 개발된 부모교육 프로그램과 같이 체계적인 교수안을 토대로 구성하려는 시도가 계속되고 있다. 이러한 시도의 일환으로서 특히 책읽기 상호작용에서 학령전기 아동의 언어적 반응을 효과적으로 이끌어내기 위한 부모의 대화식 책읽기 상호작용 기법으로 'CROWD'와 PEER' 전략이 개발되어 부모-아동 책읽기 상호작용 연구에 적용되고 있다(van Kleeck, Stahl, & Bauer, 2003).

CROWD전략은 문장 완성 유도(Completion prompts), 회상 유도(Recall prompts), 이야기 산출 유도(Open-ended prompts), 질문을 통한 답변 유도(Wh- prompts), 일상과 연관 유도(Distancing prompts)의 총 5가지 전략으로 이루어져있다. 먼저, 문장 완성 유도(Completion prompts)에서는 책의 내용과 관련하여 완성되지 않은 문장을 제시하고 아동이 완성되지 않은 문장의 일부를 채우도록 하며, 회상 유도(Recall prompts)는 아동이 책 속에 등장했던 사물이나 사건의 특징에 대해 기억해낼 수 있는 질문을 제시한다. 이야기 산출 유도(Open-ended prompt)는 아동에게 다음에 제시될 책의 내용이나 이후에 이어질 이야기에 대해 스스로 산출해보게 한다. 질문을 통한 답변 유도(Wh- prompts)는 무엇을(What), 어디에서(Where), 왜(Why) 등의 질문을 통해서 아동이 책의 내용에 대해 이해하는 것을 도우며, 일상과 연관 유도(Distancing prompts)를 통해 책을 벗어나 아동의 생활과 책의 내용을 연관지을 수 있도록 한다. 한편 PEER 전략은 아동이 책 속에 등장하는 이름이나 내용에 대해 이야기하도록 유도(Prompt)하며, 이러한 아동의 답변을 평가(Evaluation)하여 아동이 더 정교한 문장을 산출할 수 있도록 확장(Expand)한다. 또한 부모가 확장한 아동의 발화를 다시 한 번 반복(Repeat)할 수 있도록 유도함으로써 부모와 아동의 상호작용 안에서 아동이 책 내용을 보다 잘 이해할 수 있도록 돕게 된다(van Kleeck et al., 2003).

CROWD, PEER 전략과 같은 대화식 책 읽기 활동을 활용한 선행연구 결과, 학령전기에 전략을 활용하여 책읽기 활동을 한 집단 아동이 일반적인 책읽기 활동을 한 집단의 아동에 비해 수용 및 표현 어휘가 유의하게 증가하였으며(Simsek & Erdogan, 2015), 이중언어 아동에게 적용하여 중재 과정에서의 목표 어휘는 물론 중재 이후 전반적인 어휘 증진에도 유의한 효과를 보였다(Tsybina & Eriks-Brophy, 2010). 이러한 대화식 책읽기의 효과는 학령기 이후 문해력 발달 증진에 기여할 수 있으며(Doyle & Bramwell, 2006) 일반 아동 집단 뿐 아니라, 학령전기 청각장애 아동 집단에서도 어휘 증진 양상을 보임으로써 동일하게 나타났다(Trussell, Dunagan, Kane, & Cascioli, 2017). 또한, 기능적 자기 공명 영상(Functional Magnetic Resonance Imaging; fMRI) 연구를 통해 학령 전기 아동에게서 중재 이후 표현 및 복잡한 언어 산출, 사회 정서적 측면, 작업 기억과 관련된 뇌의 부분이 활성화되는 것을 확인하였다(Hutton, Phelan, Horowitz-Kraus, Dudley, Altaye, DeWitt, & Holland, 2017).

특히 언어발달지연 아동은 일반 아동에 비해 낮은 어휘 능력을 가지고 있으며(Paul, 2017) 이러한 어휘 능력이 이후 아동의 학업 수행력 및 문해력 발달 저해 요소로 작용할 수 있기 때문에(Scarborough, Neuman, & Dickinson, 2009) 이른 시기에 이들 아동의 전반적 언어 능력 및 어휘 발달을 촉진하는 과정이 필요하다. 이를 위해 언어발달지연 아동을 대상으로 한 연구 결과 가정 중심의 대화식 상호작용 책 읽기 프로그램이 중재 프로그램 내에서 학습하였던 새로운 어휘의 학습은 물론 표준화 검사 상에서도 표현 어휘가 증진된 것으로 나타났다(Crain-Thoreson & Dale, 1999; Hargrave & Sénéchal, 2000).

일반아동 및 언어발달지연 아동을 대상으로 한 상호작용 책읽기 부모교육 프로그램이 가진 이러한 효과성에도 불구하고 현재까지는 아동의 어휘력 증진과 같은 언어적 요소 측면에 초점을 맞춘 연구가 대부분이며, 상호작용 측면에서의 연구는 활발하게 이루어지지 않고 있다. 또한 상호작용 책읽기의 부모교육 효과가 책읽기 상황뿐 아니라 일상 및 자유놀이 상황에 전이되는지 즉, 부모-아동 간 책읽기 방법에 대한 부모교육을 통해 학습된 상호작용 전략의 일반화 효과에 대해 밝혀진 연구가 부재하다. 따라서 본 연구에서는 여러 선행연구에서 부모-자녀 간 상호작용 증진 효과가 검증된 부모교육 프로그램인 ITTT와 책읽기 전략(CROWD, PEER)을 기반으로 한 5회기의 상호작용 책읽기 부모교육(interactive book reading program)을 개발 및 적용하여 그 효과를 검토하고자 하였다. 특히 언어발달지연 아동 중 어휘발달이 또래에 비해 유의하게 지체된 아동을 대상으로 부모-자녀 간 책읽기 활동에 효과적인 전략을 제시하고, 이러한 부모교육의 효과가 아동에게 또 놀이 상황에까지 전이될 수 있는지 알아보하고자 한다. 이에 대한 연구 질문은 다음과 같다.

- 1) 상호작용적 책읽기 부모교육 전후 책읽기 활동에서 일반아동 집단 및 어휘발달지체 아동 집단 별, 그리고 집단 간 부모의 전략사용 및 아동의 발화, 부모-자녀 간 상호작용에 유의한 차이가 있는가?

- 2) 부모교육 전후 자유놀이 상황에서 일반아동 집단 및 어휘발달지체 아동 집단 별, 그리고 집단 간 부모의 전략사용 및 아동의 발화, 부모-자녀 간 상호작용에 유의한 차이가 있는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

본 연구는 서울, 경기 지역의 43-80개월 일반아동 8명(M=56.50, SD=12.66), 어휘발달지체 아동 8명(M=55.00, SD= 11.78)과 그들의 부모까지 총 16쌍을 대상으로 하였다. 연구에 참여한 모든 아동은 1) 한국 카우프만 아동용 지능검사(K-ABC; 문수백, 변창진, 2003) 결과 비구어 동작성 지능이 -1SD(85) 이상인 아동들로서 2) 부모에 의해 청각, 시각, 기타 신경학적인 결함이 없는 것으로 보고되었으며 3) 수용 및 표현 어휘력 검사(REVT; 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연, 2009)에서 어휘력이 모두 10%ile 미만(김영태 외, 2009)인 경우 어휘발달지체 아동 집단, 그렇지 않은 아동들은 일반아동 집단으로 선별되었고 어휘발달지체 아동 8명 중 3명은 언어치료를 받고 있는 아동이었다. 연구 대상자들의 정보는 <표 1>에 제시하였다. 본 연구에 참여한 부모는 아버지 1인을 제외한 15명이 아동의 어머니였으며, 책읽기와 관련된 부모교육 및 상호작용 증진이나 언어촉진관련 부모교육을 받은 경험이 없고 고등학교 졸업 이상의 학력을 지녔으며 인지 및 청력 등 신경학적 결함이 없는 부모를 대상으로 하였다. 집단 간 연령, 동작성 지능이 통제되었는지 Mann-Whitney 검정을 통해 확인한 결과, 집단 간 연령( $Z = .426, p = .670$ ) 및 동작성 지능지수( $Z = .735, p = .462$ )에는 유의한 차이가 없었다. 또한 두 집단 간 수용 어휘력( $Z = 2.629, p = .009$ ) 및 표현 어휘력( $Z = 2.682, p = .007$ )은 집단 간 차이가 유의하였다.

<표 1> 대상아동 특성

	일반아동 (n=8)		어휘발달지체 아동 (n=8)		Z
	평균	(SD)	평균	(SD)	
연령(월)	56.50	(12.66)	55.00	(11.78)	.426
KABC	106.25	(12.30)	102.13	(9.33)	.735
REVT-R	55.88	(14.62)	31.88	(12.68)	2.629 *
REVT-E	58.25	(13.36)	33.25	(15.07)	2.682 *

\* $p < .01$

REVT-R=수용어휘력 검사; REVT-E=표현어휘력 검사; KABC=카우프만 아동용지능검사 중 비언어성 검사

## 2. 연구절차

본 연구는 상호작용적 책읽기 부모교육 프로그램이 아동의 발화에 미치는 영향을 알아보고자 사전-사후 검사 설계로 부모교육 효과를 검증하고자 하였다.

### 1) 사전검사

본 연구는 사전-사후 검사 설계로서, 사전 검사는 연구자가 아동이 소속되어 있는 유아교육기관 또는 가정으로 방문하여 독립된 공간에서 약 1시간 동안 진행하였다. 부모교육 참여 전 부모와 아동의 책읽기 활동에 대한 기초선을 확립하기 위해, 모든 참여자에게 동일한 두 권의 책을 제시하여 부모가 아동에게 자유롭게 읽어주도록 지시하였다. 두 권 중 한 권은 아동들에게 친숙한 주인공이 등장하는 '나도 할 수 있어 뽀로로(키즈 아이콘 편집부, 2006)'로서, 박사과정 연구원 2인이 서점에서 연구 대상 아동들의 연령을 고려하여 추천도서 목록을 검토하고, 실험에 적합한 내용과 분량의 이야기책으로 선정하였다. 이야기책을 선정한 뒤에는 언어병리학과 박사과정 2인이 책 내용이 연령에 맞게 적절한 언어자극으로 구성되어 있는지 검토하였다. 또한 선행연구(Breit-Smith, van Kleeck, Prendeville, & Pan, 2017; van Kleeck, Vander Woude, & Hammett, 2006)에서 학령전기 아동을 대상으로 이야기 이해력, 추론능력 및 이야기 문법 등을 평가하기 위해 사용한 책인 'Mooncake(Asch, 1983)'의 번역본(김서정 역, 2009)을 이야기책의 친숙도를 통제하기 위한 책으로 선정하였다. 책읽기 활동 종료 후 부모에게 책에 익숙한 정도가 부모의 책읽기 행동에 영향을 준다는 선행연구(Goodsitt, Raitan, & Perlmutter, 1988) 결과를 바탕으로 책의 친숙도를 통제하고자 두 권의 책에 대한 친숙도와 평소 자녀와의 책읽기 특징에 대한 체크리스트를 작성하게 하였으며, 연구에 참여한 모든 부모들은 두 권의 책에 대해 모두 익숙하지 않다고 보고하였다. 책읽기 활동을 마치고 난 뒤 부모와 자녀 간 자유놀이 상황에서의 자발화를 분석하기 위하여 25분 간의 자유놀이를 실시하였으며, 연구자는 블록놀이, 의사놀이, 소꿉놀이의 세 가지 장난감을 제시하고 부모에게 아동과 함께 주어진 장난감 가운데 자유롭게 선택하여 정해진 시간 내 함께 놀이를 하게 하였다.

### 2) 부모교육

사전검사가 완료된 후 최대 일주일 이후부터 부모 2~4인으로 구성된 소집단으로 부모교육을 시작하였다. 부모교육은 일반아동의 부모 3명으로 구성된 소집단 1개, 어휘발달지체 아동의 부모 2명으로 구성된 소집단 1개, 어휘발달지체 아동의 부모와 일반아동의 부모로 구성된 소집단 3개로 구성하여 아동이 소속된 유아교육기관에서 진행되었고, 부모교육이 진행되는 동안 아동은 교실에서 교사와 함께 대기하였다.

본 연구에서 개발한 부모교육 프로그램은 주 1회, 약 1시간씩 5주 간 진행되어 총 5회기로 구성되었다. Mol, Bus, De Jong과 Smeets(2008)의 메타연구에 의하면 대상이 된 선행연구들 중 책읽기 상호작용 중재의 총 회기는 평균 8.4회기인 것으로 나타났다. 또한 아동의 어휘능

력 증진을 위하여 가정 및 보육 기관에서 6주 동안 상호작용적 책읽기 중재를 실시한 Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith와 Fischel(1994)의 연구 결과에 의하면 중재 종료 후에도 아동의 표현 어휘 증진에 영향을 미친 것으로 나타났다. 이 외에도 언어발달지연 아동을 대상으로 2회기에 걸친 상호작용적 책읽기 부모교육을 실시한 선행연구(Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996) 결과, 중재 이후 부모의 일부 책읽기 전략 사용에 변화가 나타났으며 아동의 어휘다양도와 구어적 질문이 증가하는 등의 언어 및 상호작용 측면이 향상되었다. 이와 같이 많은 선행연구들에서 중재 기간과 상관없이 상호작용적 책읽기 부모교육의 효과성을 확인하였으며, 따라서 본 연구에서는 부모의 효율적 참여를 유도하고 연구자가 교육하고자 계획한 전략을 모두 전달할 수 있는 기간을 고려하여 총 5회기로 구성하였다.

부모교육은 일반아동 및 어휘발달지체 아동 부모에게 동일한 내용으로 진행하였다. 1회기 때 아동의 언어발달단계를 파악하고, 몇 개의 단어를 이해하는 아동, 여러 단어로 조합된 문장을 이해하는 아동, 여러 문장을 이해하는 아동으로 나누어 각 언어발달단계에 맞는 상호작용적 책읽기 예시를 세권의 책(사과가 쿵, 쿵구멍을 후비면, 무지개 물고기)을 선정하여 소개하였다. 세 권의 책은 아이와 엄마를 위한 인터넷 교보문고 추천도서 키워맘을 참고하였다.

중재 충실도 검토를 위하여 모든 회기는 부모교육 참여자의 동의하에 촬영되었으며, 아동의 소속 기관 혹은 별도의 외부 공간에서 박사과정 연구자 2인, 훈련받은 석사과정 연구자 1인에 의해 진행되었다. 매 회기마다 1주일 동안 작성할 수 있는 전략일지를 참여자들에게 배부하여 교육받은 내용을 실제로 가정에서 연습해보고 어려운 점 및 제안점 등을 기록하도록 하였으며, 그 다음 회기에 참여자들이 기록한 내용을 기반으로 연구자가 피드백을 제공하였다. 매 회기가 시작할 때 피드백 시간을 충분하게 가져, 연구자와 참여자들 간 라포를 형성하고 참여자들이 궁금한 점을 충분히 해소할 수 있도록 하였다. 회기가 종료된 이후에도 모든 참여자들로 하여금 연구자에게 자유롭게 개별적인 질문이나 요구를 할 수 있도록 독려하여 참여자들이 교육 내용을 숙지하는 것을 도왔다.

모든 회기는 파워 포인트를 사용한 시각자료를 통해 진행되었으며, 연구자가 사전에 녹화한 전략 시연 영상을 보여주거나 또는 실제 책을 제시하면서 연구자와 참여자가 함께 회기의 주제에 따른 책읽기를 연습해 보는 등 다양한 시청각 자료를 활용하여 회기를 구성하였다.

### 3) 사후검사

5회기의 부모교육이 완료된 이후 일주일 이내에 사후검사를 실시하였으며, 사후검사는 사전검사와 동일한 내용과 방식으로 진행되었다.

## 3. 연구 도구: 상호작용적 책읽기 부모교육 프로그램

본 연구에서 개발한 상호작용적 책읽기 부모교육 프로그램은 It Takes Two to Talk (이하 ITTT; Manolson, 1992)의 상호작용 개시 및 유지 전략, 아동의 반응을 유도하기 위한 촉진

전략인 CROWD(van Kleeck et al., 2003), 아동의 언어능력 확장을 위한 부모의 피드백과 상호작용을 중시하는 PEER(van Kleeck et al., 2003), 그리고 이야기책의 구조를 기반으로 한 책읽기 전략으로서 이야기 문법 등 다양한 언어촉진 전략을 바탕으로 총 5회기로 구성하였다. 회기별 주제는 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 상호작용적 책읽기 부모교육 주제와 내용

주제	내용
1. 상호작용적 책읽기 시작하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 상호작용 시작하기</li> <li>▪ 상호작용 유지하기</li> <li>▪ 주의집중 전략</li> <li>▪ 그림책 선정방법</li> </ul>
2. 책읽기를 통한 언어촉진 전략	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 설명하기 전략</li> <li>▪ 반응유도하기 전략</li> <li>▪ 반응하기 전략</li> </ul>
3. 책읽기를 통한 추론적 대화	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 추론적 대화</li> <li>▪ 추론적 질문</li> <li>▪ 질문하기와 언어촉진 전략을 함께 사용하기</li> </ul>
4. 책읽기와 이야기 문법	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 이야기 문법</li> <li>▪ 이야기문법과 질문하기</li> </ul>
5. 전략 사용하여 책읽기	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 이야기문법 산출하기(이야기 다시말하기)</li> <li>▪ 본인만의 책읽기 전략 계획하여 책읽기 시연하기</li> <li>▪ 소감 나누기</li> </ul>

### 1) 1회기: 상호작용 시작하기, 상호작용 유지하기

본 연구에서는 일방적인 책 읽어주기가 아닌, 부모-자녀 간 상호작용을 전제로 한 양방향적 책읽기를 지향함을 명확히 밝히며 첫 회기를 상호작용을 하기 위한 전략으로 구성하였다. 이에 1회기에서는 여러 선행연구들에서 그 효과가 검증된 ITTT의 근거 기반 상호작용(Park & Yim, 2015) 원리인 얼굴 마주보기, 아동의 비언어적 행동 관찰하기, 아동이 놀이상황을 개시하도록 기다리기, 아동의 발화를 잘 들어주기에 대해 설명하였고, 상호작용을 유지하기 위한 전략으로 ITTT에서 제시하는 시작하기(start the same), 계획하기(plan ahead), 변화주기(adjust the plan), 반복하기(repeat), 마무리하기(keep the end the same) 방법을 소개하였다. 이후 책읽기 활동 시 아동이 집중할 수 있게 하고, 흥미를 잃었을 때 주의를 환기시킬 수 있는 전략에 대해 소개하였다. 주의환기 하위전략으로는 언어적, 신체적, 음울적, 제한적 환기가 있으며 언어, 의태어, 노래 등을 사용하여 아동의 주의를 집중시키거나, 혹은 아동의 자세를 바로 잡아 주며 책읽기 활동을 지속할 수 있는 전략이다. 부모는 다양한 주의환기 전략을 사용하여 아동과 책

읽기 상황에서 상호작용을 유지하는 방법에 대해 설명을 듣고 연습하는 시간을 갖도록 구성하였다. 마지막으로 아동의 언어수준을 고려한 책 선정 방법(김영태, 2002)에 대하여 소개하였다.

## 2) 2회기: 설명하기, 반응 유도하기, 반응하기

2회기에서는 언어촉진 전략인 설명하기, 반응 유도하기, 반응하기에 대해 소개하고 책읽기 활동에서 적용할 수 있는 방법에 대해 소개하였다. 설명하기의 하위전략은 그림에 있는 대상이나 사물의 이름 말하는 ‘명명하기’, 그림에 대해 기술하는 ‘묘사하기’, 책을 반복하여 읽는 ‘반복하기’, 이야기에 명확하게 언급되지 않은 동기에 대해 이야기하고 사건의 원인에 따른 결과를 예측해보는 ‘추론 및 예측하기’, 인물의 반응이나 사건에 대해 정서적, 평가적 판단을 하는 ‘평가하기’(권미은, 신현기, 2010)로 구성되어 있다. 또한 책읽기에 소극적인 태도로 임하는 아동을 대상으로 아동의 반응을 유도하는 전략인 문장 완성하기(예: “호랑이가 엄마한테 나타나서... 떡 하나만 주면 안 잡아먹지!”), 내용 회상하기(예: 이전 그림에서 무슨 일이 있었지?), 사실적, 추론적 질문하기(예: 여기 남매가 지금 어디에 있는 거야?, 오빠는 왜 참기름 발랐다고 거짓말 했을까?), 경험과 책 내용 연결 짓기(예: (아동이름)도 동물원에서 호랑이 본 적 있지? 호랑이는 어땠어?), 내용이해 여부를 확인하기(예: 아까 아이들이 어디에 숨어 있었지?)를 소개하여 아동이 성인과의 책읽기 상황에 적극적으로 참여하고 읽기의 즐거움을 느낄 수 있게 구성하였다. 또한 아동의 의사소통 시도에 대해 부모가 적절히 반응해주는 언어촉진 전략들인 칭찬하기(예: “우리 (아동이름) 너무 잘한다”), 평가하기(예: 아동이 응답한 것에 대해 “그래, 맞아”), 발화 수정하기(예: 아동이 염소를 양이라고 한 경우 “이건 양이 아니고 염소야”), 언어적 단서 제시하기(예: “이건 ‘고’자로 시작하는 건데 바다에 살고 아주 커”), 문법 확장하기(예: 아동이 ‘엄마가 호랑이한테 잡아먹었어’ 라고 말한 것에 대해 “엄마가 호랑이한테 잡아먹혔어”), 의미 확대하기(예: 아동이 ‘고양이’ 라고 답한 것에 대해 “그래, 아주 큰 고양이야”)를 책읽기 상황에 적용할 수 있는 방법을 교수하였다. 본 회기에서는 이러한 언어촉진 전략을 사용하여 아동과 함께 책을 읽으면서 성인이 책의 내용을 설명하고 아동의 반응을 이끌어내며 이를 정교화 시켜 줄 수 있는 다양한 전략을 시도해볼 수 있도록 하였다.

## 3) 3회기: 추론적 대화

3회기에서는 추론능력이 읽기 이해력에 긍정적인 영향을 미치며, 추론적 대화에 참여함으로써 어휘 능력을 비롯하여 상위 언어능력이 향상될 수 있다는 선행연구(Dickinson, De Temple, Hirschler, & Smith, 1992; van Kleeck et al., 2006; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2010)를 바탕으로 이야기책을 통해 시도할 수 있는 추론적 대화를 시도하는 방법에 대해 소개하였다. 특히 성인이 시도할 수 있는 추론적 질문의 하위유형으로 어휘적 추론, 의미적 추론, 시간 및 공간적 추론, 인과관계 추론, 의도에 대한 추론, 감정 추론을 소개하였다. 어휘적 추론은 명사 또는 대명사의 참조적 기능을 이해하는 능력을 뜻하며, 한 가지 이상의 의미를 가진 낱말을 어떻게 해석해야 할지 결정을 내릴 때 요하는 추론이 있으며, 유의어와 동의어, 반

의어에 대해 추론하는 것을 포함한다. 의미적 추론에는 정보 회상과 사실적 정보/정의에 대한 추론이 있으며 책에 직접적으로 나타나지 않은 내용에 대해 다룬다. 시간 및 공간 추론은 책에 명시적으로 언급되지 않은 시간 및 공간에 대한 정보를 추론하는 것을 의미하며 인과관계 추론은 이야기의 다음 혹은 결론에 어떤 일이 일어날지 예측하는 질문을 포함한다. 의도 추론은 사건에 대한 동기, 등장인물의 의도에 대해 다루며, 감정추론은 등장인물의 내적반응이나 등장인물 감정에 대해 해석하는 것을 포함한다. 그리고 질문하기 전략과 앞서 배운 설명하기 전략을 균형 있게 사용하는 내용으로 구성하였다.

#### 4) 4회기: 이야기문법

1-3회기까지의 목표는 책읽기 활동을 통해 상호작용을 활발히 주고받으면서 의사소통 기술과 언어능력을 확대시켜 주는 데에 목적을 두었다면, 4회기에는 중요한 정보와 그렇지 않은 정보를 구별하고, 이야기의 거대 구조를 이루는 이야기 문법(Stein, Glenn, & Freedle, 1979)에 대해 소개하는 내용으로 구성하였다. 이야기 문법은 배경, 계기사건, 내적반응, 시도, 결과, 반응으로 구성되어 있으며, 배경은 등장인물 소개, 장소묘사, 사건의 사회적, 물리적, 시간적 배경을 말하며, 계기사건은 등장인물의 내적상태를 변화시키는 사건이며, 내적반응은 등장인물의 결정, 목표, 희망, 의도, 생각을 말한다. 시도는 상황을 해결하거나 목표를 달성하기 위한 등장인물의 행동을 가리키고, 결과는 목표 달성 또는 사건의 전환을 일으킬만한 주인공의 행동이고, 반응은 등장인물이 목표 달성 또는 실패에 대해 느끼는 감정, 생각 또는 행동을 의미한다. 이는 비전문가인 성인에게 다소 생소한 개념일 수 있으므로, 본 회기에서는 전래동화 등 잘 알려진 이야기를 그림자료와 함께 제시하여 부모교육 참여자들이 여러 번 연습할 수 있게 함으로써 이해를 돕는 것을 주요 목적으로 하였다. 그리고 앞선 회기의 질문하기 전략을 사용하여 이야기 문법을 이끌어 내는 방법에 대해 다루었다.

#### 5) 5회기: 이야기 다시말하기

마지막으로 5회기에서는 이야기문법을 기반으로 하여 이야기를 다시 말하는 방법을 다루며, 아동이 책을 통해 이야기 내용을 다른 사람에게 전달하고 표현할 수 있게 도울 수 있는 방법으로 구성하였다. 아동의 이야기 능력은 '사회적 상호작용'을 통해 발달하며 아동은 상호작용을 통해 대화 상대자인 성인의 정교한 표현을 보고 들으며 암묵적으로 이야기 능력을 습득하는 것으로 알려져 있다(Snow, Porche, Tabors, & Harris, 2007). 이에 본 회기에서는 앞서 습득한 전략들을 활용하여 이야기 다시말하기를 이야기 문법에 맞게 이끌어 내는 방법에 대해 다루었다. 이야기 다시말하기와 전략을 함께 사용한 예시는 <부록 1>에 제시하였다. 그리고 1회기부터 4회기까지 배운 내용을 정리하고 부모가 실제로 자녀에게 읽어주는 책을 한 권 가지고 있도록 하여 그 동안 배운 전략을 활용하여 책읽기 활동을 계획하고 시연해보는 시간을 갖는 것으로 마무리하였다.

#### 4. 자료 분석 및 통계적 처리

본 연구의 사전 및 사후 검사, 그리고 부모교육의 모든 회기는 연구 참여자들의 동의 하에 동영상으로 녹화되었으며, 언어재활사 1급 자격증을 소지한 박사과정 연구자 1인과 언어재활사 2급 자격증을 소지한 석사과정 연구자 1인이 사전검사 및 사후검사에서의 부모-자녀 간 상호작용을 분석하였다. 책읽기 활동의 경우 대상자 별로 소요된 시간에 차이가 있었으므로, 각 종속변수들을 두 권의 책을 읽는 데 소요된 총 시간(분)으로 나누어서 시간을 통제된 후 분석하였다. 각 대상자 별로 약 25분 간 수집한 자유놀이 상황의 자발화는 초반 2분 이후부터 20분의 상호작용을 본 연구의 분석 자료로 하였으며, 책읽기 및 자유놀이 모두 부모의 전략 사용 측면, 아동의 발화 측면, 부모-자녀 간 상호작용 측면의 세 가지 범주 하에서 설정된 각각의 종속변수를 분석하였다. 부모의 전략 사용 측면은 부모교육에서 교육된 내용 중 주의집중(attention) 전략, 설명하기(explanation) 전략, 반응 유도하기(response inducing) 전략, 반응하기(feedback) 전략의 네 가지의 종속변수를 분석하였으며, 아동의 발화 측면은 발화량과 평균 발화길이(날말), 그리고 대화개시를 종속변수로 하였다. 마지막으로 부모-자녀 간 상호작용 측면의 종속변수로는 대화차례 주고받기(turn-taking)의 총 횟수와 대화차례 주고받기가 얼마나 지속이 됐는지에 대한 정보인 대화차례 주고받기가 중단 없이 지속된 횟수의 평균, 그리고 책읽기 활동의 경우에는 두 권의 책을 읽는 데에 소요된 시간이 종속변수로 포함되었다. 본 연구는 빈도 기록법(frequency recording)을 사용하여 특정 시간(책읽기 단위 시간 및 자유놀이 20분) 동안 발생한 횟수를 기록하여 분석하였으며, 분석의 대상이 된 종속변수의 조작적 정의는 <부록 2>에 제시하였다. 본 연구에서 모든 통계 분석은 SPSS 21.0을 사용하였다.

#### 5. 중재 충실도 및 신뢰도

부모교육을 진행한 세 명의 연구자의 중재 충실도를 확인하기 위해 박사과정 2인의 연구자가 중재 계획, 실행, 평가의 세 항목에 대해 평가하였다. 중재 계획은 부모교육 회기 일정에 대해, 중재 실행은 각 전략에 대한 설명 및 자료 제시법에 대해, 중재 평가는 중재 일반화에 대해 평가하였다. 그 결과, 독립변인 신뢰도는 평균 95%였다. 또한 자발화 자료 전사 및 분석에 대한 신뢰도를 검토하기 위하여 분석에 사용된 전체 자료 중 40%에 해당하는 자료를 무작위로 선택하여 박사과정 연구자 1인이 재분석하였다. 신뢰도는 부모의 전략 사용, 아동의 발화, 부모-아동의 상호작용에 대해 동의구간 수 / (동의 구간 수 + 비 동의 구간 수) \* 100으로 산출하였다. 그 결과 신뢰도는 91.5%로 나타났다.

### Ⅲ. 연구 결과

#### 1. 부모교육 전후 부모-자녀 간 책읽기 활동에서의 변화

##### 1) 부모의 전략 변화 및 집단 간 차이

부모교육 전후 각 집단의 부모가 자녀와의 책읽기 활동에서 사용한 전략에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과는 <표 3>과 같다.

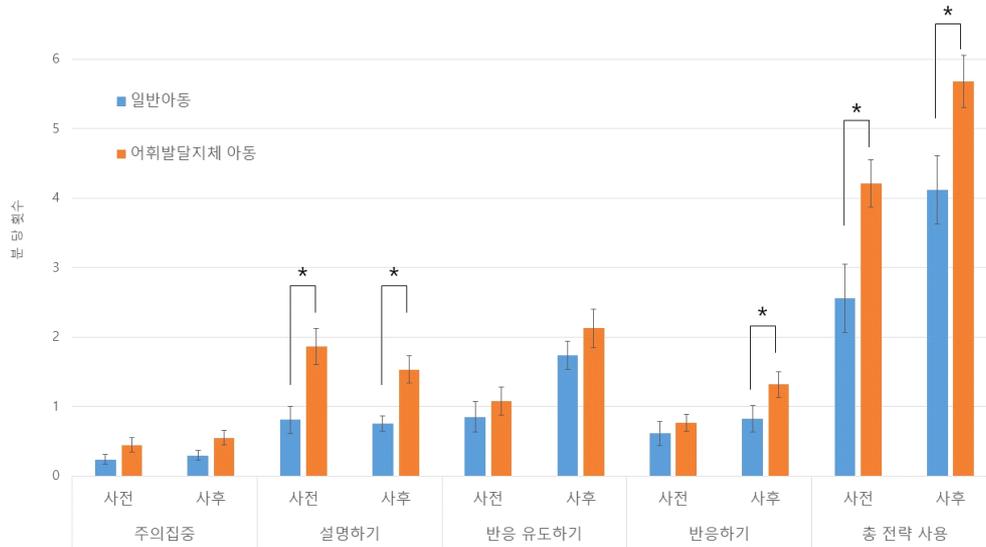
<표 3> 부모교육 전후 각 집단의 부모가 자녀와의 책읽기 활동에서 사용한 전략에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과

	일반아동의 부모 (n=8)			어휘발달지체 아동의 부모 (n=8)		
	사전	사후	Z	사전	사후	Z
주의집중	.24 (.19)	.30 (.21)	.980	.45 (.29)	.55 (.30)	.420
설명하기	.81 (.56)	.76 (.31)	.280	1.86 (.73)	1.53 (.56)	1.680
반응 유도하기	.85 (.63)	1.74 (.57)	2.524*	1.07 (.57)	2.13 (.78)	2.521*
반응하기	.61 (.48)	.83 (.54)	1.260	.77 (.35)	1.32 (.52)	2.100*
총 전략사용	2.56 (1.39)	4.11 (1.39)	2.521*	4.21 (.96)	5.69 (1.06)	2.521*

\* $p < .05$

각 집단별 부모교육에 따른 책읽기 활동에서의 부모의 전략 변화를 검토하기 위하여 Wilcoxon 부호순위검정을 실시하였다. 그 결과 부모교육 후 일반아동 집단 부모의 경우 시간당 반응 유도하기 횟수 ( $Z=2.524$ ,  $p=.012$ ) 및 시간당 총 전략사용 횟수 ( $Z=2.521$ ,  $p=.012$ )가 유의하게 증가하였으며, 어휘발달지체 아동 집단 부모의 경우 시간당 반응 유도하기 횟수 ( $Z=2.521$ ,  $p=.012$ ), 시간당 반응하기 횟수 ( $Z=2.100$ ,  $p=.036$ ), 그리고 시간당 총 전략사용 횟수 ( $Z=2.521$ ,  $p=.012$ )가 유의하게 증가하였다.

집단 간 차이를 검토하기 위하여 부모교육 사전 및 사후 집단 간 Mann-Whitney 검정을 실시하였다. 그 결과 부모교육 전후 모두 시간당 설명하기 횟수 ( $Z=2.731$ ,  $p=.006$ ,  $Z=2.836$ ,  $p=.005$ )와 시간당 총 전략사용 횟수 ( $Z=2.415$ ,  $p=.016$ ,  $Z=2.205$ ,  $p=.027$ ), 그리고 부모교육 후의 시간당 반응하기 횟수 ( $Z=1.995$ ,  $p=.046$ )의 집단 간 차이가 유의하였다(<그림 1> 참조).



<그림 1> 부모교육 전후 부모가 자녀와의 책임기 활동에서 사용한 전략의 집단 간 차이

2) 아동의 발화 변화 및 집단 간 차이

부모교육 전후 부모-자녀 간 책임기 활동 시 각 집단 아동의 발화 측면에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 부모교육 전후 부모-자녀 간 책임기 활동 시 각 집단 아동의 발화 측면에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과

	일반아동 (n=8)			어휘발달지체 아동 (n=8)		
	사전	사후	Z	사전	사후	Z
발화량	.05 (.03)	.08 (.02)	2.240*	.06 (.01)	.10 (.01)	2.521*
평균 발화길이(낱말)	2.89 (1.21)	2.64 (.73)	.560	2.44 (.69)	2.41 (.58)	.672
대화 개시	.01 (.01)	.01 (.01)	.280	.01 (.01)	.02 (.01)	.700

\*p < .05

각 집단별 부모교육에 따른 책임기 활동에서의 아동의 발화 변화를 검토하기 위하여 Wilcoxon 부호순위검정을 실시하였다. 그 결과 일반아동 집단(Z=2.240, p=.025) 및 어휘발달지체 아동 집단(Z=2.521, p=.012) 모두 시간 당 발화 개수가 유의하게 증가하였다. 집단 간 부모교육 효과의 차이를 검토하기 위하여 부모교육 사전 및 사후 시점별 집단 간 Mann-Whitney 검정을 실시하였으며, 어떤 종속변수에서도 집단 간 차이는 유의하지 않았다 (p > .05).

### 3) 부모-자녀 간 상호작용의 변화 및 집단 간 차이

부모교육 전후 각 집단의 부모-자녀 간 책읽기 활동 시 상호작용 측면에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 부모교육 전후 각 집단의 부모-자녀 간 책읽기 활동 시 상호작용 측면에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과

	일반아동 (n=8)			어휘발달지체 아동 (n=8)		
	사전	사후	Z	사전	사후	Z
책읽기 시간 (초)	1004.00 (559.26)	1674.25 (637.24)	2.521*	708.63 (165.58)	1257.50 (459.93)	2.521*
대화차례 주고받기	.04 (.04)	.09 (.03)	2.521*	.05 (.02)	.11 (.04)	2.521*
대화차례 주고받기 지속 평균	1.18 (.80)	3.32 (.86)	2.521*	1.88 (.54)	3.14 (1.00)	2.100*

\* $p < .05$

각 집단별 부모교육에 따른 책읽기 활동에서의 부모-자녀 간 상호작용의 변화를 검토하기 위하여 Wilcoxon 부호순위검정을 실시하였다. 그 결과 두 집단 모두 책읽기 시간( $Z=2.521$ ,  $p=.012$ ), 시간 당 대화차례 주고받기 횟수( $Z=2.251$ ,  $p=.012$ ), 그리고 대화차례 주고받기의 지속 평균(LI:  $Z=2.521$ ,  $p=.012$ ; NL:  $Z=2.100$ ,  $p=0.36$ )이 유의하게 증가하였다. 집단 간 차이를 검토하기 위하여 부모교육 사전 및 사후 시점별 집단 간 Mann-Whitney 검정을 실시하였으며, 집단 간 유의한 차이를 보인 종속변수는 없었다.

## 2. 부모교육 전후 자유놀이 상황에서의 상호작용 변화

### 1) 부모의 전략 변화 및 집단 간 차이

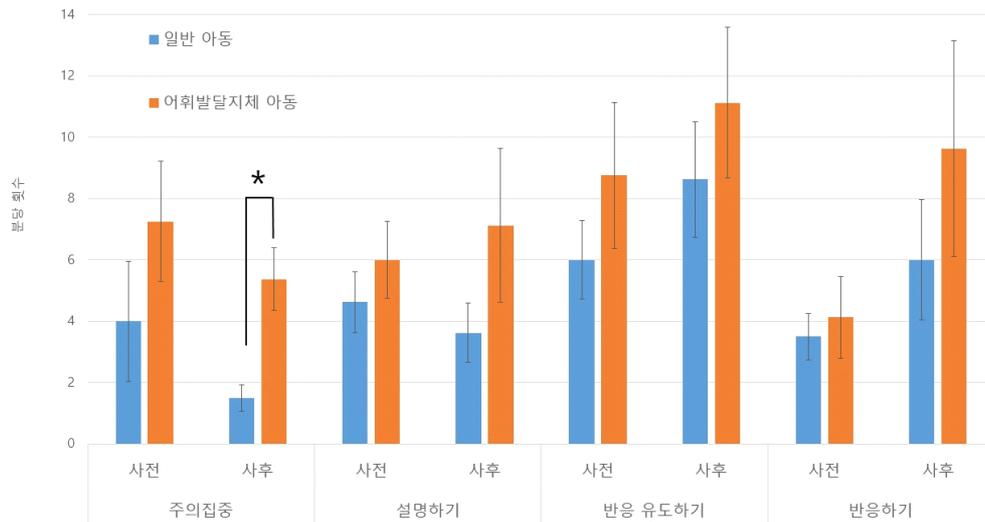
부모교육 전후 각 집단의 부모가 자녀와의 자유놀이 상황에서 사용한 전략에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 부모교육 전후 각 집단의 부모가 자녀와의 자유놀이 상황에서 사용한 전략에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 검정 결과

	일반아동의 부모 (n=8)			어휘발달지체 아동의 부모 (n=8)		
	사전	사후	Z	사전	사후	Z
주의집중	4.00 (5.55)	1.50 (1.20)	1.289	7.25 (5.55)	5.38 (2.86)	.851
설명하기	4.63 (2.83)	3.63 (2.72)	.949	6.00 (3.55)	7.13 (7.12)	.841
반응 유도하기	6.00 (3.63)	8.63 (5.32)	1.544	8.75 (6.71)	11.13 (6.96)	1.054
반응하기	3.50 (2.14)	6.00 (1.96)	1.051	4.13 (3.76)	9.63 (9.94)	1.548
총 전략사용	17.50 (8.26)	19.75 (8.83)	1.194	26.25 (12.90)	36.00 (25.54)	2.032*

\* $p < .05$

각 집단별 부모교육에 따른 자유놀이 상황에서의 부모의 전략 변화를 검토하기 위하여 Wilcoxon 부호순위검정을 실시하였다. 그 결과 일반아동 집단에서는 부모교육 전후 유의한 차이가 나타난 종속변수가 없었으며, 어휘발달지체 아동 집단에서는 총 전략사용 횟수( $Z=2.032$ ,  $p=.042$ )가 유의하게 증가한 것으로 나타났다. 집단 간 차이를 검토하기 위하여 부모교육 사전 및 사후 집단 간 Mann-Whitney 검정을 실시하였으며, 그 결과 부모교육 후 주의집중하기 전략 횟수의 집단 간 차이가 유의하였다( $Z=2.861$ ,  $p=.004$ )(<그림 2> 참조).



<그림 2> 부모교육 전후 부모가 자녀와의 자유놀이 상황에서 사용한 전략의 집단 간 차이

**2) 아동의 발화 변화 및 집단 간 차이**

부모교육 전후 부모-자녀 간 자유놀이 상황에서 각 집단 아동의 발화 측면에 대한 기술 통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 부모교육 전후 부모-자녀 간 자유놀이 상황에서 각 집단 아동의 발화 측면에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과

	일반아동 (n=8)			어휘발달지체 아동 (n=8)		
	사전	사후	Z	사전	사후	Z
발화량	141.00 (32.72)	183.25 (42.13)	2.243*	144.50 (34.76)	158.25 (70.76)	.561
평균 발화길이(낱말)	3.17 (.72)	3.25 (.58)	.420	2.49 (.54)	2.71 (.48)	.980
대화 개시	27.38 (9.90)	29.75 (7.09)	.420	32.00 (14.37)	27.00 (6.39)	.842

\* $p < .05$

각 집단별 부모교육에 따른 자유놀이 상황에서의 아동의 반응 변화를 검토하기 위하여 Wilcoxon 부호순위검정을 실시하였다. 그 결과 일반아동 집단에서는 부모교육 후 발화량 ( $Z=2.243, p=.025$ )이 유의하게 높아졌으며, 어휘발달지체 아동 집단에서는 유의한 변화가 나타난 종속변수가 없었다. 집단 간 차이를 검토하기 위하여 부모교육 사전 및 사후 시점별 집단 간 Mann-Whitney 검정을 실시하였으며, 집단 간 유의한 차이를 보인 종속변수는 없었다( $p > .05$ ).

**3) 부모-자녀 간 상호작용의 변화 및 집단 간 차이**

부모교육 전후 각 집단의 부모-자녀 간 자유놀이 상황에서 상호작용 측면에 대한 기술 통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 부모교육 전후 각 집단의 부모-자녀 간 자유놀이 상황에서 상호작용 측면에 대한 기술통계 및 Wilcoxon 부호순위검정 결과

	일반아동 (n=8)			어휘발달지체 아동 (n=8)		
	사전	사후	Z	사전	사후	Z
대화차례 주고받기	110.00 (61.35)	133.38 (78.90)	1.680	114.63 (55.77)	152.86 (119.61)	.840
대화차례 주고받기 지속 평균	2.86 (1.03)	3.15 (1.160)	.700	3.13 (1.61)	3.96 (2.61)	1.260

각 집단별 부모교육에 다른 자유놀이 상황에서의 부모-자녀 간 상호작용의 변화를 검토하기 위하여 Wilcoxon 부호순위검정을 실시하였으며, 그 결과 두 집단 내 어떤 종속변수에서도 유의한 변화가 나타나지 않았다. 집단 간 부모교육 효과의 차이를 검토하기 위하여 부모교육 사전 및 사후 시점별 집단 간 Mann-Whitney 검정을 실시하였으며, 어떤 종속변수에서도 집단 간 차이는 유의하지 않았다.

#### IV. 논의 및 제언

본 연구에서는 선행연구를 검토하여 구체적인 언어전략을 제시하는 책읽기 활동을 선별하고, 부모-자녀 간 상호작용을 촉진할 수 있는 부모교육 프로그램인 ITTT를 접목하여 상호작용적 책읽기 부모교육 프로그램을 제작하였다. 그리고 이러한 부모교육의 효과가 책읽기 상황뿐 아니라 자유놀이 상황에까지 전이될 수 있는지를 알아보려고 하였다. 본 연구의 결과는 책읽기 부모교육 프로그램이 부모-자녀 간 책읽기 활동에 미치는 직접적인 효과 및 부모-자녀 간 자유놀이 상황에 미치는 전이효과의 두 가지 측면에서 검토해볼 수 있다.

우선 책읽기 활동에 대한 부모교육의 효과는 다음과 같다. 첫째, 부모교육 이후 책읽기 활동에서 일반아동 집단 및 어휘발달지체 아동 집단 모두 부모교육 프로그램에서 교육을 받은 전략의 총 사용 횟수가 증가하여 부모교육의 직접적 효과가 나타났다. 구체적으로 어휘발달지체 아동 집단은 시간 당 반응유도하기, 시간 당 반응하기 횟수가 증가하였으며, 일반아동 집단은 시간 당 반응유도하기 횟수가 증가하였다. 즉, 두 집단 모두 자녀와의 책읽기 활동에서 교육 받은 전략을 적극적으로 사용하였으며, 그 중에서도 특히 아동의 반응을 유도할 수 있는 문장 완성하기, 회상하기, 질문하기, 경험과 연관시키기, 모방시키기 전략 사용 빈도가 높아졌음을 확인하였다. 이는 책읽기 부모교육이 부모-자녀 간 책읽기에서 부모의 행동적 측면에 미치는 효과를 검토한 다수의 선행연구들(Roberts & Kaiser, 2011; van Kleeck et al., 2006; Vigil, Hodges, & Klee, 2005)과 일치하는 결과이다. 또한 부모-자녀 간 책을 읽는 활동을 통해서 부모의 언어전략 사용이 아동의 이해력과 언어적 표현력을 높인다는 선행연구(De Temple & Snow, 2003; Goodsitt et al., 1988)를 고려할 때, 이러한 부모의 직접적 변화는 장기적으로 아동의 언어적 변화를 기대할 수 있게 한다.

둘째, 두 집단은 부모교육 후 아동의 시간 당 발화량이 증가하였으며, 이는 아동이 책읽기 활동에 보다 적극적으로 참여하였음을 의미한다고 볼 수 있다. 즉, 부모-자녀 간의 책읽기 활동에서 성인이 사용할 수 있는 다양한 전략을 부모에게 교수한 부모교육 프로그램이, 아동의 발화를 촉진하는 효과를 가져왔음을 확인하였다. 셋째, 두 집단 모두 부모-자녀 간 상호작용적 측면에 있어 부모교육 이후 책읽기 시간과 시간 당 대화차례 주고받기 횟수 및 대화차례 주고받기 지속 평균이 증가하였는데, 이는 책읽기 활동 시 부모-자녀간의 상호작용이 활발해졌음을 보여준다. 즉, 부모교육 이후 책읽기에 소요된 절대적인 시간이 늘어났으며, 이는 부모

의 시간 당 일부 전략 사용 빈도와 시간 당 아동의 발화량이 증가한 것을 고려할 때 부모와 아동 모두 보다 적극적으로 책임기 활동에 참여하게 되었음을 의미한다. 또한, 시간 당 대화차례 주고받기 횟수 및 대화차례 주고받기가 얼마나 오래 지속되었는지를 보여주는 대화차례 주고받기 지속 평균의 증가는 더욱 직접적으로 부모-자녀 간의 상호작용이 활발하게 지속되었음을 보여준다.

넷째, 집단 간 차이를 살펴보면 어휘발달지체 아동 집단의 부모가 일반아동 집단의 부모에 비해 부모교육 전과 후 모두 설명하기 전략과 총 전략을 더 많이 사용하였으며, 부모교육 이후에는 반응하기 전략 또한 어휘발달지체 아동 집단의 부모가 더 많이 사용하였다. Barachetti와 Lavelli의 선행연구(2011)에서는 어휘발달지체 아동의 부모가 일반아동의 부모에 비해 이야기와 관련한 단서를 더 많이 제공하는 경향이 있다고 밝혔는데, 이는 본 연구의 결과와도 일치한다고 할 수 있다. 즉, 부모교육 이전에도 어휘발달지체 아동 집단의 부모가 자녀에게 더 많은 설명을 제공하고 있는 것은 부모가 이미 자녀의 언어적 어려움을 잠재적으로 인식하고 있기 때문인 것으로 생각된다. 본 부모교육 프로그램에서 교육한 주의집중, 설명하기, 반응유도하기, 반응하기의 언어전략 중 특히 반응하기 전략은, 부모가 유도한 아동의 반응에 대해 연쇄적으로 다시 적절하게 반응하여 아동과의 상호작용을 유지할 수 있는 전략이다. 부모교육 이후에 이러한 반응하기 전략을 어휘발달지체 아동의 부모가 일반아동의 부모에 비해 더 많이 사용한 것은, 어휘발달지체 아동의 부모가 자녀와의 대화를 유지하기 위해 더 많이 노력한 결과가 반영된 것으로 볼 수 있다.

본 연구는 책임기 부모교육이 자유놀이 상황에까지 전이효과가 나타나는지 검토하였으며, 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 부모교육 이후 자유놀이 상황에서 어휘발달지체 아동 집단 부모의 총 전략사용 횟수가 증가하여, 이 집단에 대해 책임기 부모교육 프로그램의 전이효과가 나타났다. 이는 기존의 언어발달지체 아동을 대상으로 한 부모교육 프로그램에서 연구되지 않은 결과이며, 특히 어휘발달지체 아동의 부모에게 그 전이효과가 나타난 점에서 아동의 언어발달을 촉진할 수 있는 상호작용적 책임기 방법을 교수하고자 하는 본 프로그램의 효과가 일상생활에 미치는 영향력을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 아동의 발화 측면에서 일반아동 집단 아동의 발화량이 증가하였으나, 어휘발달지체 집단 아동의 발화량에는 통계적으로 유의한 변화가 없었다. 또한 세 번째로 부모-자녀 간 상호작용적 측면에서 두 집단 모두 대화차례 주고받기, 대화차례 주고받기 지속 등 종속변수의 유의미한 변화가 나타나지 않았다. 즉, 상호작용적 책임기 방법을 교수한 본 프로그램의 효과가 자유놀이 상황의 아동의 발화 측면이나 부모-자녀 간 상호작용에까지 전이되지 않았다. 본 프로그램에서는 연구자들이 교수한 내용을 책임기 외의 상황에서 활용하는 구체적인 방법에 대한 내용을 참여자들에게 교육하지 않았으며, 어휘발달지체 아동 집단 부모에게서 일부 그 전이 효과가 나타났으나 일반아동 집단 부모의 경우 연구 참여자들이 교육받은 결과를 자발적으로 다른 상황까지 확장하여 적용하지는 않는 것으로 나타났다. 어휘발달지체 아동 집단은 부모의 총 전략사용 횟수가 증가했음에도 불구하고 발화량이 유의하게 증가하지 않았으

며, 상호작용 측면도 마찬가지로였음을 고려할 때 책읽기 활동에서 대상에 대한 유의한 전이효과를 가져왔던 부모교육이 자유놀이 상황에서는 나타나지 않았음을 확인하였다. 다시 말해, 책읽기 부모교육이 부모의 행동을 변화시키는 직접적인 효과가 일반아동 집단 부모의 경우 자유놀이 상황으로 전이되지 않았으며, 어휘발달지체 아동 집단은 자유놀이 상황에서는 부모의 변화가 아동의 언어 및 상호작용에 미치는 전이효과가 나타나지 않았다. 결과적으로 본 상호작용적 책읽기 부모교육이 자유놀이 상황에 미치는 전이효과는 어휘발달지체 아동 집단 부모에게서만 일부 나타났으며, 이에 대해 본 프로그램에서 제시하는 전략들을 책읽기가 아닌 다른 일상생활에서의 부모-자녀 간 상호작용 상황에 적용할 수 있음을 명시적으로 교육하는 내용을 보완하거나, 또는 자유놀이 등 기타 부모교육 프로그램과의 비교 연구 등의 후속 연구가 필요할 것으로 보인다.

넷째, 두 집단 간 차이를 살펴보면, 부모교육 이후 어휘발달지체 집단의 부모가 일반아동 집단의 부모에 비해 주의집중 전략을 더 많이 사용하였다. 주의집중 전략은 아동이 책읽기 상황에 집중하지 못할 때 언어적, 신체적, 음울적 방법으로 아동의 주의를 끌거나 직접적으로 아동의 언어나 행동을 제한하는 전략이다. 이러한 주의집중 전략을 어휘발달지체 아동의 부모가 일반아동 부모에 비해 더 많이 사용한 것에 대해, 어휘발달지체 아동이 일반아동에 비해 놀이 상황에 더 집중하지 못하였을 수 있는 가능성을 생각해볼 수 있다. 즉, 모든 참여자들에게 순차적으로 두 권의 동일한 책을 부모가 읽어주게 하면서 아동보다는 부모가 주도권을 갖고 상호작용을 시작하게 되는 책읽기 활동과는 달리, 세 가지 장난감을 제시하고 아동이 장난감을 선택하게 함으로써 아동이 보다 상호작용의 주도권을 갖게 되는 자유놀이 상황에서는 어휘발달지체 아동의 집중력이 일반아동에 비해 낮았음을 의미한다. 이는 어휘발달지체 아동이 단순히 언어적 측면에서만이 아닌, 언어발달에 필요한 주의집중(Ebert & Kohnert, 2011) 등 기저의 인지적 능력에 있어서도 또래 일반아동들과는 다른 특징을 보일 가능성을 시사한다. 따라서 어휘능력만이 아닌 언어발달지체 아동의 언어 및 기저 인지능력을 종합적으로 평가하여 그에 미치는 영향을 검토하는 후속연구가 필요할 것으로 보인다.

언어발달지체 아동을 대상으로 한 부모교육 선행연구를 살펴보면, 주로 연구자, 부모, 아동 간에 일어나는 대상 간의 전이 효과를 검토하고 있다(Colmar, 2014; Korat et al., 2013; Roberts & Kaiser, 2011). 즉, 주로 연구자가 교육하는 내용과 동일한 상황에서 부모교육 사전-사후에 각 대상별로 어떤 변화가 있는지 살펴본 연구가 대부분이다. 본 연구에서도 교육 내용과 동일한 상황인 책읽기 상황에서 교육 효과가 부모 및 아동에게 나타나는지 검토하였으며, 연구에 참여한 두 집단 모두 부모의 전략 사용, 아동의 발화량, 책읽기 시간, 시간 당 대화차례 주고받기 횟수 및 대화차례 주고받기 지속 평균이 유의미하게 증가하여 그 효과가 검증되었다. 부모교육의 효과는 교육의 직접 대상인 성인에게는 나타날 수 있으나, 아동이나 상호작용적 측면에서 그 효과가 나타나기는 쉽지 않다고 밝힌 선행연구를 고려할 때(Crowe, Norris, & Hoffman, 2004; Pile et al., 2010), 본 연구에서 부모교육의 효과가 아동의 발화 및 부모-자녀간 상호작용에까지 효과가 나타난 것은 의미 있는 결과라고 할 수 있다.

또한 본 연구에서는 연구자가 직접적으로 교육한 책읽기 활동뿐만 아니라 놀이 상황까지 교육효과가 전이되는지를 알아보았다. 기존 부모교육을 통한 중재 연구는 주로 놀이 상황에서 아동의 의사소통 혹은 상호작용을 촉진하는 방법을 교육하고, 사전-사후의 놀이 상황에서 부모 및 아동에게 그 효과가 나타나는지 즉, 대상자 간 전이 효과가 일어나는지를 검증하였다. 다시 말해 대상자 간 전이 효과가 있었다 할지라도 부모-자녀의 다른 상호작용에까지 전이되는가에 대한 선행연구는 찾아보기 어렵다. 그러나 책읽기 활동과 자유놀이 모두 가정에서 흔히 일어나는 부모-자녀 간 상호작용의 형태이며, 부모교육 연구 범위를 대상자 간 전이 효과뿐 아니라 상호작용 유형에 따른 전이 효과까지 검증하는 것으로 확대할 필요가 있다는 점에서 본 연구의 의의가 있다. 다만, 자유놀이에서의 전이효과가 명확하게 나타나지 않았던 것은, 연구자가 언어 전략을 제시하는 방식, 감독하는 방법, 짧은 교육기간 등을 원인으로 추측할 수 있다. 본 연구에서 제작한 프로그램에서는 매 회기 다양한 이야기책의 일부 내용을 시청각 자료를 통해 제시하면서 연구 참여자인 부모들과 함께 읽어보면서 각 회기의 목표인 언어 전략을 제시하고 부모로 하여금 직접 시연해보게 하였다. 매회기 종결 시 전략 일지를 참여자들에게 배부하여 그 회기에 교육을 통해 배운 전략을 가정에서 자녀와 책을 읽으면서 사용하고 그에 대한 일지를 작성하여 다음 회기에 제출하도록 하고 일지에 기재된 내용을 기초로 연구자가 각 참여자들에게 피드백을 제공하였다. 또한 본 연구에서는 5회기에 걸쳐 소규모 집단을 대상으로 1시간 동안 압축적으로 책읽기를 통한 부모-자녀 간 상호작용 방법을 교육함으로써 아동의 언어발달에 중요하면서도 적지 않은 내용을 전달하고자 하였다. 즉 본 연구에서는 상호작용의 기초 단계에 대한 내용인 1회기부터 담화 수준을 다루는 5회기까지 점층적으로 프로그램을 구성하고 참여자들이 매 회기의 교육 내용을 1주일 동안 일상에서 연습해볼 수 있도록 하였는데, 참여자들이 전략의 모든 내용을 완전히 숙지하여 연구자의 감독 없이 실행하기에는 제한적이었을 가능성이 있다. 추후 연구에서는 참여자들이 부모교육을 통해 배운 전략을 일상의 자녀와의 책읽기 상황에서 자연스럽게 사용하고 있는지 비디오 녹화나 직접 관찰을 통해 감독하고 피드백을 제공하는 회기를 포함시키고, 부모가 책읽기 상황에서 전략을 충분히 활용할 수 있다고 판단되었을 때 일상생활이나 놀이 상황에 적용할 수 있는 방법을 명시적으로 교육한다면 상황에 따른 전이 효과를 기대할 수 있을 것으로 생각된다. 이를 위해서는 본 부모교육의 각 회기의 내용을 세분화하여 보다 구체적인 방식으로 전략을 제시할 필요가 있으며 참여자들과의 충분한 질의 응답 시간이 요구되므로, 프로그램의 장·단기 목표의 보완을 통한 후속연구가 필요할 것으로 생각된다.

이야기책은 휴대가 용이하며 여타의 놀잇감에 비해 저렴하고 또 반복적으로 읽을 수 있다는 장점 등으로 가정에서도 또 교육 현장이나 임상 현장에서 언어 교육 및 상호작용의 도구로 보편적으로 사용된다. 이러한 이야기책이 가진 강점을 충분히 활용하기 위해서는, 아동에게 이야기책의 어휘나 내용을 지시적으로 학습시키는 것 외에도 이야기책을 매개로 아동의 언어 능력을 촉진시킬 수 있는 전략적인 접근이 필요하다. 본 연구에서 개발한 상호작용적 책읽기 부모교육 프로그램은 이러한 전략을 체계화하여 아동의 일상생활에서 가장 중요한 성인인 부

모에게 교수하고 그 효과를 검토하였다. 그러나 이러한 교육 내용은 아동의 일상에서 부모 외의 또 다른 중요한 성인인 유아교육기관의 교사에게도 역시 마찬가지로 유효할 수 있을 것으로 기대된다. 후속 연구를 통해 유아교육기관, 특히 의사소통장애 아동을 담당하는 특수교육 교사를 대상으로 동일한 내용의 교육을 실시하여 아동의 언어능력에 미치는 영향을 확인한다면 본 프로그램의 효과를 보다 신뢰성 있게 검증할 수 있을 것이다. 또한 본 연구의 참여자가 각 집단별 8쌍으로 적었다는 점, 부모교육 효과에 영향을 줄 수 있는 환경적 요인(예: 책 보유수, 부모의 학력수준, 사회경제적 지위 등)을 체계적으로 고려하지 못한 점을 본 연구의 제한점으로 생각해볼 수 있는 바, 후속연구에서는 연구 대상자의 크기를 확대하고 부모교육에 영향을 줄 수 있는 환경적 요인을 파악하여 연구의 신뢰도를 제고해야 할 것이다. 이러한 제한점들을 보완한 후속연구를 통하여 대상자 간 전이 효과 및 상호작용 유형에 따른 전이 효과를 보다 면밀히 검토할 필요가 있을 것으로 보인다.

## 참고문헌

- 권미은, 신현기 (2010). 발달지체유아 어머니의 그림책 읽기전략 훈련을 통한 자녀와의 언어적 상호작용 특성과 상호작용 참여시간의 변화. *특수교육저널: 이론과 실천*, 11(3), 551-581.
- 김영태 (2002). *아동언어장애의 진단 및 치료*. 서울: 학지사.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). *수용·표현어휘력검사(REVT)*. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 문수백, 변창진 (1997). *교육·심리측정도구(Korean-Kaufman Assessment Battery for Children: K-ABC)*. 서울: 학지사.
- 봉귀영, 이소현. (2013). 반응적 상호작용 전략 중심의 부모교육 프로그램이 다문화가정 내 자폐 범주성 장애 유아의 모어 상호작용에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 47(4), 113-138.
- 이금진, 송준만. (2008). 소집단 부모참여프로그램이 어머니와 발달지체 영유아의 상호작용행동 및 영유아의 언어능력에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 42(4), 1-25.
- 이윤경, 이효주 (2013). 표현언어발달지체 영유아의 대화차례 주고받기 특성. *특수교육*, 12(3), 357-377.
- 정필연, 심현섭, 임동선. (2012). 상호작용촉진 부모교육프로그램이 취학전 뇌성마비아동과 어머니의 의사소통행동에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 47(1), 39-62.
- 키즈 아이콘 편집부 (2006). *나도 할 수 있어 뽀로로*. 키즈 아이콘.
- Alpert, C. L., & Kaiser, A. P. (1992). Training parents as milieu language teachers. *Journal of Early Intervention*, 16(1), 31-52.
- Asch, F. (1982). *Mooncake*(Kim, Seojung 역). Seoul: Marubul. (Original copy issued in 1982).
- Barachetti, C. & Lavelli, M. (2011). Responsiveness of children with specific language impairment

- and maternal repairs during shared book reading. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(5), 579 - 591.
- Breit-Smith, A., van Kleeck, A., Prendeville, J. A., & Pan, W. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 345-364.
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- 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, 1-21.
- Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 79-90.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Crowe, L. K., Norris, J. A., & Hoffman, P. R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, 37(2), 177 - 196.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Davie, J., & Kemp, C. (2002). A comparison of the expressive language opportunities provided by shared book reading and facilitated play for young children with mild to moderate intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 445-460.
- De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. *On reading books to children: Parents and teachers*, 16-36.
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. A., & Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Ebert, K. D., & Kohnert, K. (2011). Sustained Attention in Children with Primary Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1372 - 1384.
- Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild M., ... Yoder,

- P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(3), 526-547.
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(1), 16-28.
- Girolametto, L., Pearce, P. S., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1274 - 1283.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care provider in interaction with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*, 268-281.
- Goodsitt, J., Raitan, J. G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development, 11*(4), 489-505.
- 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.
- Hockenberger, E. H., Goldstein, H., & Haas, L. S. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 15-27.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Shared Reading Quality and Brain Activation during Story Listening in Preschool-Age Children. *The Journal of pediatrics, 191*, 204-211.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: a feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(3), 143-156.
- Kaiser, A. P. & Roberts, M, Y. (2013). Parent-Implemented Enhanced Milieu Teaching With Preschool Children Who Have Intellectual Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*, 295 - 309.
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent - child reading as support for children's language. *First language, 33*(5), 504-523.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*, 306-322.
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk: A parent's guide to helping children communicate.*

Hanen Centre.

- McNeill, J. H., & Fowler, S. A. (1999). Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention, 22*(1), 51-69.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.
- Paul, R. (2017). Typical talkers, late talkers, and children with specific language impairment: A language endowment spectrum?. *In Language disorders from a developmental perspective*(pp. 95-114). Psychology Press.
- Park, W., & Yim, D. (2015). The effectiveness of parental education via smartphone application on number of utterances and initiation ratio. *Communication Sciences & Disorders, 20*(4), 500-509.
- Pennington, L. (2009). Effects of It Takes Two to Talk-The Hanen Program for parents of preschool children with cerebral palsy: Findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*(5), 1121-1138.
- Pile, E. J., Girolametto, L., Johnson, C. J., Chen, X., & Cleave, P. L. (2010). Shared Book Reading Intervention for Children with Language Impairment: Using Parents-as-aides in Language Intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology, 34*(2), 96-109.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 20*(3), 180-199.
- Scarborough, H. S., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes, 23-38*.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460.
- Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197*, 754-758.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O., & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Song, E., & Yim, D. (2018). The effect of parent education during shared storybook reading on utterances and communication skills of children with vocabulary delay and their parents. *Special Education Research, 17*(2). 5-33
- Stein, N. L., Glenn, C. G., & Freedle, R. (1979). New directions in discourse processing. *An analysis of story comprehension in elementary school children, 2*, pp-53.
- Tannock, R., Girolametto, L., & Siegel, L. S. (1992). Language intervention with children who

- have developmental delays: effects of an interactive approach. *American journal of mental retardation*, 97(2), 145-160.
- Trussell, J. W., Dunagan, J., Kane, J., & Cascioli, T. (2017). The Effects of Interactive Storybook Reading with Preschoolers Who Are Deaf and Hard-of-Hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 147-163.
- Tsybina, I., & Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538-556.
- van Kleeck, A., Stahl, S. A., & Bauer, E. B. (2003). Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers* (pp. 184-206). Routledge.
- van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85-95.
- Vigil, D. C., Hodges, J., & Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 107-122.
- 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.
- 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.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.

<부록 1> 책읽기 전략을 사용하여 이야기 다시말하기 구성하기의 예시

회기	내용	예시
1회기	기다리기	그림을 가리키면서 기다리기, 아동이 단서를 보고 스스로 이야기를 산출할 수 있도록 기다려주기
1회기	계획하기	이야기 다시말하기를 고려한 이야기 읽어주기
2회기: 설명하기	설명하기	“첫째 돼지는 귀찮아서 지푸라기로 집을 만들었어.”
2회기: 반응 유도하기	문장 완성하기	“둘째 돼지는 나뭇가지들을 모아서 집을 만들었고, 셋째 돼지는...”
2회기: 반응 유도하기	경험과 연결시키기	“우리 ○○도 돌맹이를 후~ 불어본 적 있지? 그랬더니 어떻게 됐었어?”
2회기: 반응하기	모방시키기	“셋째 돼지는 ‘벽돌’로 집을 지었대. 따라해보자, ‘벽돌’”
2회기: 반응하기	언어적 단서	“늑대가 ‘굴’로 시작하는 데로 들어오려고 했지?”
2회기: 반응하기	확장/확대	(아동이 ‘벽돌집이 안 무너졌어요’라고 한 경우) “벽돌은 무겁고 단단해서 집이 무너지지 않았구나~”
2회기+3회기: 질문하기	질문하기	“그래서 늑대가 어떻게 했지?”

<부록 2> 종속변수의 조작적 정의 및 분석 기준

종속변수		조작적 정의 및 분석 기준
부모의 전략 측면	주의집중	아동의 주의를 끌기 위해 언어, 신체, 노래와 같은 음울적 표현 등을 사용하거나, 지시적으로 아동의 행동을 제한하는 부모의 의사소통행동을 의미한다.
	설명하기	아동이 활동에 주의를 집중하고 있을 때 부모가 대상이나 사물의 이름을 명명하기, 구체적으로 묘사하기, 내용을 반복하여 읽기, 제시되지 않은 내용을 추론 또는 예측하기, 그리고 부모의 평가적 판단을 들려주기 등을 통해 상호작용을 하는 경우를 의미한다.
	반응 유도하기	문장을 일부만 들려줘서 완성하게 하기, 들려준 이야기를 회상하게 하기, 이야기와 관련된 질문하기, 실제 경험과 연결시키기, 아동에게 따라말하게 하기를 통해 아동의 반응을 유도하는 부모의 전략을 의미한다.
	반응하기	아동의 의사소통행동에 대해 언어적·신체적으로 칭찬해주기, 정/오를 알려주기, 틀린 것을 교정해주기, 첫음절 등 언어적 단서를 제공해주기, 또는 문법적·의미적 정보를 더 첨가시켜주기 등의 부모의 반응을 의미한다.
아동의 발화 측면	발화	김영태(2002)에서 제시된 발화 분석 기준을 따랐으며, 문장 또는 그보다 작은 언어적 단위일지라도 서로 독립적으로 구분되는 경우 발화로 구분하여 분석하였다.
	평균 발화길이	총 발화의 전체 낱말 갯수를 총 발화 수로 나눈 낱말 수준의 평균 발화길이를 계산하여 분석하였다(김영태, 2002).
	대화 개시	이윤경과 이효주(2013)의 정의에 따라, 주제를 새로 개시하거나 3초 이상의 공백 후 대화를 시작하는 경우를 대화 개시로 정의하여 분석하였다.
부모-자녀 간 상호작용 측면	대화차례 주고받기	이윤경과 이효주(2013)의 대화차례 주고받기 연속 빈도 정의를 참고하여, 부모와 자녀가 연속적으로 대화를 주고받은 빈도를 기록하여 그 평균을 계산하였다.
	대화차례 주고받기 지속 평균	부모-자녀 간 대화차례 주고받기가 한 번의 시도 내에서 얼마나 오래 지속되었는지를 측정하기 위하여 대화차례 주고받기가 중단 없이 지속된 횟수의 평균을 계산하였다.

Abstract

---

---

## Intervention and Transfer Effect of Parent Training on Book Reading: Parental Use of Reading Strategies, Child Utterances, and Parent-Child Interaction Skills

Dongsun Yim\* · Shinyoung Kim\*\* · Jiyun Han\*\*\* · Wonjeong Park\*\*\*\* · Eun Song\*\*\*\*\* · Sangeon Lee\*\*\*\*\* · Yoonhee Kim\*\*\*\*\* · Somang Yoon\*\*\*\*\*

This study investigated the effectiveness of parent book reading training in reading and free play settings examining parental use of reading strategies, child utterances, and parent-child interaction. The participants were composed of a 16 mother-child dyad (eight children with normal language development, eight children with vocabulary delay). The parents received five sessions of an interactive reading program once a week. Pretest and post-test design was used to investigate spontaneous speech samples collected from parent-child reading and free play. The results showed that the parents of each group significantly used more reading strategies in the post-test. In addition, turn-taking, reading time, and topic maintenance significantly increased. During free play at the post-test, the parental use of language facilitation strategies increased in the group of children with language delay, and the number of utterances also increased in the other group which suggested the transfer effect of parent training.

**Key words** : parent training, interactive book reading, children with vocabulary delay, book reading strategies, transfer effect

---

\* 임동선(제1저자, 교신저자): 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과(sunyim@ewha.ac.kr)  
\*\* 김신영(공동저자): 이화여자대학교 일반대학원(sundaysky@ewhain.net)  
\*\*\* 한지윤(공동저자): 이화여자대학교 일반대학원(jiyun.han@hanmail.net)  
\*\*\*\* 박원정(공동저자): 이화여자대학교 일반대학원(thisisforwj@gmail.com)  
\*\*\*\*\* 송 은(공동저자): 이화여자대학교 일반대학원(whiteun00@naver.com)  
\*\*\*\*\* 이상언(공동저자): 이화여자대학교 일반대학원(sangeonanglee@gmail.com)  
\*\*\*\*\* 김윤희(공동저자): 이화여자대학교 일반대학원(djy0905@gmail.com)  
\*\*\*\*\* 윤소망(공동저자): 이화여자대학교 일반대학원(thakd819@naver.com)

게재 신청일 : 2018. 07. 31.

수정 제출일 : 2018. 09. 20.

게재 확정일 : 2018. 09. 27.