

The Effects of Receptive and Expressive Word Learning in Preschoolers With and Without Language Delay Depending on Adults' Reading Strategies

Dongsun Yim^{1*}, Shinyoung Kim², Haeun Chung², Miseon Chae³, Soojin Oh³

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

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

³ Major in Communication Disorders, Graduate School, Ewha Womans University, Master's Student

Purpose: The purpose of this study was to investigate the effect of reading strategies, eliciting question, non-eliciting question, comments, on the novel word learning of preschoolers with and without language delay in order to find out the most effective reading strategy for children's word learning during book reading.

Methods: Participants were 38 typically-developing children and 27 children with language delay aged 3-6. Each child was assigned to one of the three reading strategy groups. Researchers conducted a structured reading intervention two to three times a week for a total of 10 sessions. Eight target words were exposed three times per session, and children's receptive and expressive word learning test for target words were conducted at the end of the intervention.

Results: A 2-way ANOVA analysis showed a significant main effect of group on the receptive and expressive word learning test. For the receptive word learning, there was a significant main effect of reading strategy. Post-hoc analysis revealed that there was a significant difference between eliciting question and comments. For the expressive word learning, on the other hand, there was no main effect of reading strategy.

Conclusions: The results showed that typically developing children's receptive and expressive word gains were significantly higher than that of children with language delay, which was the result of Matthew effects. Also, in terms of reading strategies, eliciting questions, which asks a child to produce the target word, was effective in facilitating preschool children's receptive word learning through book reading.

Keywords: Book reading, dialogic book reading, reading strategies, preschool children, word learning

Correspondence : Dongsun Yim, PhD

E-mail : sunyim@ewha.ac.kr

Received : June 01, 2021

Revision revised : June 25, 2021

Accepted : July 30, 2021

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).

ORCID

Dongsun Yim

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

Shinyoung Kim

<https://orcid.org/0000-0002-2294-2475>

Haeun Chung

<https://orcid.org/0000-0001-5113-1754>

Miseon Chae

<https://orcid.org/0000-0003-2570-2204>

Soojin Oh

<https://orcid.org/0000-0002-9053-2830>

1. 서 론

이야기책 또는 그림책은 비용, 접근성, 휴대성의 측면에서 강점을 가지는 놀잇감이자 상호작용의 도구로서 전통적으로 주목받아 왔다(Lee & Park, 2007). 아동들이 일상에서 접하게 되는 다양한 놀잇감들 중에서 특히 이야기책은 부모 및 교사 등 성인들이 그 교육적 기능에 관심을 갖고 아동들에게 이른 시기부터 꾸준히 노출시키는 대표적인 도구이기도 하다(Mol et al., 2009; Seo, 2000). 많은 선행연구들에서도 이야기책을 활용하여 아동들에게 문해(Bus et al., 1995; Feitelson et al., 1986; Sénéchal & Young, 2008), 정서(Song & Choi, 2013), 포래관계(Kim et al., 2013; Moon & Han, 2008; Won & Cho, 2015), 가치관(Young et al., 2013), 기타 다양한 개념들을 교육하고(Deborah et al.,

2021; Schapira & Aram, 2020) 그 효과를 확인하였다. 특히 이야기책은 하나의 내러티브(narrative)로서, 성인이 들려주는 이야기를 통해 아동들은 탈맥락화된 언어를 경험할 수 있게 되며(Dickinson & Snow, 1987; Snow, 1983), 아동들은 일상을 벗어난 다양한 어휘와 구문, 담화를 책읽기라는 자연스러운 상황에서 습득할 수 있게 된다(Symons et al., 2005).

초기의 언어발달은 책읽기를 비롯하여 다양한 놀이, 미디어 등 여러 종류의 언어적 입력과 사회적 상호작용을 통해 이루어지는데(Kuhl, 2010; Pae & Cheong, 2015), 특히 아동들이 언어발달 초기에 습득하게 되는 어휘의 양은 이후의 다양한 언어 능력의 유익한 예측 요인인 것으로 많은 연구들에서 검증되어 왔다(Lee, 2008; Storch & Whitehurst, 2002). 특히 동반장애 및 기타 인지기능의 문제가 없음에도 24개월에 이르기까지 습득한 표현어휘의 수가 50개가 되지 않는 말 늦은 아동(late-talker)의 50%는 언어능력이 포래 수준에 충분히 도달하지 못하고 단순언어장애로 진단 받은 것으로 보고된 중단연구를 통해 언어발달 초기의 어휘력의 중요성을 확인시켜준다(Leonard, 2000).

Copyright 2021 © Korean Speech-Language & Hearing Association.

This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

책읽기의 효과를 검토한 다수의 선행연구에서 성인과의 책읽기가 아동의 구어 발달 및 새로운 어휘 학습에 도움이 된다는 것을 확인하였는데(Hargrave & Sénéchal, 2000; Mol et al., 2009), 다시 말해 문해력이 아직 발달하지 않은 아동들에게 성인이 책을 읽어주는 것을 듣는 것만으로도 아동들의 어휘 발달이 촉진된다는 것이다(Robbins & Ehri, 1994). 또한 성인과 아동이 함께 책을 읽는 활동은 아동의 어휘력뿐만 아니라 초기문해력, 읽기 및 쓰기 발달의 유의한 예측요인으로 나타났으며(Bus et al., 1995; Feitelson et al., 1986), 사회경제적 지위가 낮은 가정의 아동들의 전반적 언어 능력 향상에도 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 특히 임상적으로 더욱 주목할 만하다(Bus et al., 1995). 동화를 활용한 다학문적인 접근을 통해 교과 영역을 통합하는 접근법인 통합적 교수학습 방법이 5세 아동들의 어휘력과 표현언어 능력에 유의한 향상을 가져옴을 밝힌 선행연구 등(Kim, 2008) 유아교육의 측면에서도 책읽기가 아동들의 언어능력에 미치는 교육적 역할을 확인할 수 있다.

한편 대화식 책읽기(dialogic book reading) 혹은 상호작용적 책읽기(interactive book reading)는 부모 등 성인과 아동 간의 책읽기 방법에 대한 연구 기반(evidence-based) 접근법으로, 부모 등 성인과 아동이 공유하는 독서 경험의 상호작용적 성격을 강조한다(Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988). 상호작용적 책읽기 활동 시 성인은 아동에게 언어적·비언어적 단서를 사용하거나 이야기와 관련된 질문을 할 수 있으며, 이러한 전략을 통해 아동의 반응, 질문, 및 개시를 이끌어낼 수 있다. 이때 아동은 능동적인 학습자로서 책과 관련된 대화에 참여하고, 책의 내용을 자신의 경험과 연결시키고, 성인의 성숙한 언어 형태를 모델링하며, 추상적인 개념에 대해서도 설명할 수 있게 된다(Lonigan & Whitehurst, 1998; Milburn et al., 2014). 일반적으로 대화식 책읽기 시 아동에게 제공되는 성인의 발화는 놀이 기반 활동 중에 노출되는 언어보다 높은 수준의 구문 및 어휘 다양성을 보이며(Cameron-Faulkner & Noble, 2013; Noble et al., 2018), 따라서 아동의 언어에 더 높은 수준의 통사적, 어휘적 다양성을 촉진한다. 다시 말해 성인은 상호작용적 책읽기 활동 시 아동의 반응을 촉진하기 위해 아동의 언어 발달 수준보다 조금 더 높은 수준의 언어 자극을 제공하는 여러 기법을 사용하는데, 대표적인 예로 아동의 발화 재구성, 확장 및 개방형 질문 등이 있으며, 이러한 기법들은 모두 아동의 언어 발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Cleave et al., 2015; Girolametto & Weitzman, 2002; Huttenlocher et al., 2010).

성인과 아동 간 책읽기가 아동들의 언어 능력에 미치는 효과는 언어발달 지연 아동 및 발달지체 유아 등을 대상으로 한 연구에서도 다양하게 검증되어 왔다(Goodsitt et al., 1988; Hargrave & Sénéchal, 2000; Kim & Park, 2007; Saracho & Spodek, 2010). 아동들의 연령이 많아질수록 자연스럽게 어휘집의 크기도 커지는데, 언어에 어려움을 보이는 아동들은 또래 아동에 비해 새로운 단어를 배우는 속도가 느려 같은 어휘를 학습하더라도 2~3번 반복적으로 노출해 주어야 또래 일반아동들과 비슷한 수준으로 어휘를 학습할 수 있다(Gray, 2003). 이렇게 언어발달지연 아동들의 어휘 학습 능력의 결함은 자연스럽게 어휘력의 저하를 야기하여 언

어발달 지연 아동과 일반아동 간 장기적인 어휘력의 격차를 초래할 수 있다(Cain & Oakhill, 2006; Penno et al., 2002). 흔히 읽기 발달에서 나타나는 빈익빈 부익부 현상을 매튜효과(Matthew effect)로 설명할 수 있는데(Stanovich, 1986), 낮은 어휘력을 보유한 아동들이 동일한 어휘 학습 상황에서 어휘력이 높은 아동들에 비해 낮은 어휘 학습 수행력을 보임을 밝힌 선행연구들은 어휘 발달의 측면에서도 매튜 효과가 발생함을 밝혔다(Cain & Oakhill, 2006; Duff et al., 2015; Penno et al., 2002). 이러한 어휘발달의 격차는 이후의 학업 성취에도 지속될 가능성이 높으므로(Biemiller, 2003), 이를 방지하기 위해 이른 시기에 언어발달 지연 아동을 선별하여 적절한 방식으로 어휘 증대를 할 필요가 있다.

책읽기를 아동들의 어휘 증대의 도구로 활용한 선행연구들에서는 아동들의 어휘 학습을 촉진하는 성인의 책읽기 방식 및 전략에 관심을 갖고 검토해 왔다(Han & Neuhauser-Pritchett, 2014; Landry et al., 2012; McGinty et al., 2012). 성인과 아동 간 대화식 책읽기를 주제로 한 연구들에서 제시하는 세부적인 전략 중 질문하기는 책읽기에 아동의 참여를 직접적으로 유도할 수 있기 때문에 책읽기 활동에서 일어나는 상호작용의 핵심 요소로 가장 많이 제시되는 전략이다(Danis et al., 2000; Justice et al., 2002). 아동과의 책읽기 시 성인은 개방형 질문 및 다양한 의문사 질문(wh-question)을 사용하고, 이후 아동이 한 말을 반복해주거나 추가적인 정보를 덧붙여줌으로써 아동의 구어적 표현을 촉진할 수 있다(Baker & Nelson, 1984; Hindman & Wasik, 2013). 또한 성인은 책읽기 시 아동의 언어 능력을 고려하여 전략적으로 질문을 함으로써 아동의 언어 발달에 도움을 줄 수 있다. 예를 들어, 영유아에게 책을 읽어줄 때 성인은 구문적으로 단순하거나 높은 인지 처리 과정을 필요로 하지 않는 질문을 하는 반면, 취학 전 아동과 책을 읽을 때에는 좀 더 복잡한 구문으로 이루어진, 보다 높은 수준의 인지 능력을 필요로 하는 질문을 하는 것으로 알려져 있다.(Hammett et al., 2003; Zucker et al., 2010). 인지적 난이도가 낮은 간단한 질문은 연령이 낮은 아동들로 하여금 책읽기 활동에 흥미를 갖고 집중을 유지하도록 하며 적극적인 구어 참여를 유도하는 효과가 있으며(Dickinson & Smith, 1994; Hammett et al., 2003), 보다 높은 연령인 아동들의 인지적 성숙도를 고려할 때, 인지적 난이도가 높은 질문을 사용하는 것은 더 높은 수준의 사고를 이끌어 이에 따라 더 정교한 수준의 언어 사용을 촉진한다. 이와 같은 연구 결과들을 통해 성인이 아동과 책을 읽을 때 아동의 언어 및 인지 능력을 고려한 질문이 아동의 언어 능력에 유의미한 영향을 미침을 확인할 수 있다(Wasik & Bond, 2001).

대화식 책읽기를 연구한 많은 선행 연구들은 특히 책읽기 시 성인이 사용하는 질문의 유형에 관심을 갖고, 이에 따른 아동의 어휘 학습 수행력을 살펴보고 어휘 학습에 가장 효과적인 책읽기 방법이 무엇인지 밝히고자 하였다(Blewitt et al., 2009; Ewers & Brownson, 1999; Justice, 2002; Sénéchal, 1997; Walsh & Blewitt, 2006; Whitehurst et al., 1994). 만 3세 아동 35명을 대상으로 성인의 질문하기 전략이 아동들의 어휘 학습에 미치는 영향을 검토한 선행연구에서는, 질문의 방식을 직접적 질문과 간접적 질문의 두 가지 유형으로 구분하여 정의하였다(Walsh & Blewitt, 2006). 이 연구에서 사용한 직접적 질문(eliciting- question) 전

략은 '무엇' 의문사를 사용하여 아동에게 목표 어휘를 묻는 질문을 함으로써 아동이 목표 어휘를 답하도록 하는 질문 방식이었으며(예, 성인: "이게 뭐지?", 아동: "잠수함"), 간접적 질문(non-eliciting question) 전략은 아동에게 목표 어휘가 삽입된 질문을 함으로써 목표 어휘를 간접적으로 노출시키는 방법이었다(예, "잠수함에서 무엇을 하고 있어?"). 연구 결과, 질문하기 전략을 사용한 두 집단이 책을 읽어주기만 한 통제 집단에 비해 더 많은 수용어휘를 학습하였으며, 질문의 유형에 따른 유의한 차이는 나타나지 않았다. 표현 어휘 학습에 있어서는 직접적 질문과 간접적 질문 집단 간 유의한 차이는 없었으나, 간접적 질문 집단이 통제 집단보다 더 많은 표현 어휘를 학습한 것으로 나타났다. 이 연구에서는 질문의 유형과는 상관없이 성인이 아동에게 질문을 함으로써 책임기 활동에 적극적으로 개입시키는 것이 아동들의 수용 및 표현어휘 학습에 긍정적 영향을 미치며, 직접적 질문이 간접적 질문에 비해 더 효과적인 것은 아니라고 결론 내렸다.

반면, 이 연구를 확장하여 만 2~6세 아동 45명을 대상으로 직접적 질문과 간접적 질문 전략이 어휘 학습에 미치는 영향을 비교한 연구에서는, 표현어휘 학습에 있어서는 두 질문 유형 간 유의한 차이가 없었으나, 수용어휘 학습의 경우에는 간접적 질문 전략이 직접적 질문 전략보다 더 효과적인 것으로 나타났다(Walsh & Rose, 2013). 직접적 질문 전략이 간접적 질문 전략에 비해 아동들의 어휘 학습에 효과적이지 않은 것으로 나타난 연구 결과에 대해, 연구진은 각 질문 유형이 갖고 있는 인지적 난이도로 설명하였다. 연구 대상 아동들이 직접적 질문에 답하기 위해서는 새롭게 배워야 하는 어휘인 목표 어휘를 구어로 정확하게 산출해야 하는데, 이때 아동들에게 요구되는 인지적 난이도가 목표 어휘가 성인의 질문에 삽입되어 있는 간접적 질문에 답하는 것에 비해 높기 때문이라는 것이다. 그러나 책임기 시 성인의 질문을 난이도에 따라 세 가지로 분류하여 4~6세 아동들의 어휘 학습 수행력에 미치는 영향을 검토한 선행연구에서는 세 가지 질문 유형 간 아동들의 수용 및 표현어휘 학습 수행력에 유의한 차이가 나타나지 않았다(Lenhart et al., 2019), 질문의 인지적 난이도에 의거한 해석에 주의를 기해야 할 필요가 있음을 확인할 수 있다.

한편 책임기 시 교사나 부모 등 성인이 아동에게 인지적 난이도가 높은 질문을 사용하는 것이 아동의 어휘 학습을 보다 효과적으로 촉진할 수 있음을 밝힌 연구 결과들도 있다(Blewitt et al., 2009; Dickinson & Smith, 1994; Haden et al., 1996). Blewitt과 동료들(2009)은 만 3세 아동 50명을 대상으로, 책임기 활동에서 성인이 사용하는 질문의 인지적 난이도에 따른 수용 및 표현어휘 학습 수행력과 어휘 정의하기 수행력을 검토하였다. 이 연구에서는 성인의 질문을 인지적 난이도가 낮은 질문(low-demanding question), 인지적 난이도가 높은 질문(high-demand question), 그리고 비계 설정 질문(scaffolding-like question)의 세 가지로 분류하였다. 인지적 난이도가 낮은 질문은 책의 이야기 및 그림에 관하여 묻는 사실적 질문에 해당하며(예, "잠수함이 어디 있어?"), 인지적 난이도가 높은 질문은 이야기 자체에 관한 사실적 질문보다는 이야기를 바탕으로 등장 인물의 감정이나 행동을 추론하거나 앞으로 일어날 일을 예측하도록 하는 탈문맥적 질문으로(extratextual question)으로 정의하였다(예, "이 사람

들은 왜 배가 아니라 잠수함을 탔을까?", "이 사람들은 잠수함을 타고 어디로 가려는 걸까?"). 마지막으로 비계 설정 질문은 중재 초반에는 인지적 난이도가 낮은 질문을 하고 후반에는 인지적 난이도가 높은 질문을 하는 것으로 조작적으로 정의하였다. 연구 결과, 성인의 질문 전략은 질문의 인지적 난이도와 관계없이 모든 집단에서 수용어휘 학습을 유의하게 향상시켰다. 반면, 보다 심도 있는 수준의 단어 의미 이해가 요구되는 정의하기 과제 경우에는 비계 설정 질문이 다른 두 질문에 비해 더 효과적인 것으로 나타났다. 이 연구에서 사용한 질문하기 방식들은 목표 어휘를 질문 내에서 반복적으로 노출하는 간접적 질문하기 방식이라는 공통점이 있는데, 연구의 결과 이러한 질문하기 전략은 목표 어휘와 목표 참조물 연결을 효과적으로 촉진하는 것으로 나타났으며, 목표 어휘에 반복적으로 노출됨에 따라 점한 결과는 책임기 시 목표 어휘가 포함된 질문을 사용하여 아동을 책임기에 참여시키고 목표 어휘를 자연스럽게 노출시키는 전략이 아동의 어휘 학습에 효과적인 방법일 수 있음을 확인시켜 질문의 난이도를 높여 가는 비계 설정 질문 전략은 아동의 흥미를 유지시키고 학습에 대한 동기를 부여하여 보다 심화된 수준의 어휘 지식 학습에 도움이 되는 것으로 나타났다. 이 러키며, 특히 아동의 어휘 학습 수행력 및 언어발달 수준을 고려하여 질문의 인지적 난이도를 조절하는 성인의 책임기 전략이, 정의하기와 같은 보다 심화된 수준의 어휘력 향상에 도움을 줄 수 있음을 시사한다.

책임기가 아동의 어휘 습득에 미치는 영향을 검토한 연구들은 주로 질문하기 전략 및 그 유형에 주목하여 왔으나, 몇몇 선행 연구에서는 진술하기(comment) 전략의 중요성을 검토한 바 있다(Ard & Beverly, 2004; Barnes et al., 2017; Connor et al., 2006; Wasik et al., 2006). 선행연구들에서 사용한 진술하기 전략은 목표 어휘가 포함된 문장을 그대로 다시 한 번 진술하거나 의미 정보를 추가로 설명해주는 방식으로, 주로 단어의 정의에 대한 정보를 추가로 제공하는 문장을 들려주는 과정을 통해 목표 어휘의 개념적 지식을 구축한다(Barnes et al., 2017). 단어의 정의 및 유의어 또는 반의어와 같은 단어 간 관계에 대한 추가적인 정보를 제공하는 것은 아동의 표현 및 수용어휘 학습을 촉진하며(Sénéchal & Cornell, 1993), 여러 선행 연구에서 책임기 시 지문 내 어휘와 관련한 교사의 진술의 수가 아동의 어휘 학습량과 관련이 있다는 것을 보고하였다(Connor et al., 2006; Dickinson & Smith, 1994).

Ard와 Beverly(2004)는 3~5세 아동 40명을 대상으로 성인의 질문하기 및 진술하기 전략이 책임기 활동에서의 아동들의 어휘 학습에 미치는 효과를 비교하였는데, 그 결과는 수용어휘와 표현어휘에 있어 서로 다르게 나타났다. 먼저 수용어휘 학습의 경우 질문하기 전략과 진술하기 전략 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 두 조건 모두 책을 읽어주기만 한 통제 조건보다는 유의하게 높은 수행력을 보였다. 따라서 성인이 책임기 시 질문이나 설명 등 어떤 방식으로든 아동과의 상호작용을 시도한 경우 수용어휘 학습을 더욱 촉진할 수 있음을 확인하였다. 한편 표현어휘 학습의 경우에는 진술하기가 질문하기 전략보다 더 효과적인 것으로 나타났다. 이 연구에서 사용한 진술하기 전략은 주로 지시대명사(this, that 등)를 사용하여 목표 어휘와 목표 참조물을 지시적으로 연결하거나,

진술의 형식을 책의 스크립트보다 짧고 간결한 문장으로 구성하여 목표 어휘를 노출시켰다. 연구진은, 진술하기 조건의 이러한 특징이 연구 대상 아동들이 목표 어휘와 참조물을 명시적으로 연결할 수 있도록 도왔으며, 간단한 구문 구조로 이루어진 짧은 문장을 통해 목표 어휘가 노출됨에 따라 아동들의 정보 처리 부담이 줄어 표현 어휘 학습에 더욱 효과적이었던 것으로 해석하였다. 즉 이 연구의 결과, 아동들의 즉각적인 반응을 요구하는 질문하기와 달리 진술하기 전략은 아동들에게 반응을 요구하지는 않았지만, 단어의 의미를 결정하는 데 도움이 되는 정보를 간접적으로 제공함으로써 아동의 어휘 학습을 도울 수 있다. 그러나 이들 연구는 각 전략 조건 집단 간 목표 어휘의 노출 횟수를 통제하지 않았다는 한계점이 있으며, 따라서 연구의 결과가 책임기 전략의 효과가 아닌 노출 횟수의 차이에 기인한 것으로 해석될 수 있다는 제한점이 있다.

이와 같이 다수의 선행 연구들에서 책임기 방식에 따른 어휘 학습 수행력의 차이를 검토하였지만 대부분 정상 발달 아동을 대상으로 하였으며, 목표 어휘의 노출 횟수를 통제하여 순수하게 책임기 전략이 아동들의 어휘 학습 수행력에 미치는 효과를 비교 검토한 연구는 찾아보기 힘들다. 따라서 본 연구에서는 일반아동과 언어발달 지연 아동을 대상으로 성인의 책임기 방식에 따라 아동의 어휘 학습 수행력에 차이가 있는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 선행연구를 검토하여 성인의 책임기 전략으로 직접적 질문하기(eliciting question), 간접적 질문하기(non-eliciting question), 진술하기(comment)의 세 가지 전략을 선정하였으며, 또한 각 목표 어휘들이 세 가지 책임기 전략에서 동일한 빈도로 노출되도록 통제하였다. 본 연구에서는 총 10회기의 책임기 중재를 실시하여 연구 대상 아동들의 수용 및 표현어휘 학습 수행력을 검토하고, 이를 통해 학령 전기 아동들의 어휘 학습을 촉진하는 성인의 효과적인 읽기 전략이 무엇인지 검토해보고자 하였다.

본 연구의 구체적인 연구 질문은 다음과 같다.

첫째, 성인의 책임기 전략에 따른 일반아동 집단과 언어발달지연 아동 집단 간 수용어휘 학습 수행력에 유의한 차이가 있는가?

둘째, 성인의 책임기 전략에 따른 일반아동 집단과 언어발달지연 아동 집단 간 표현어휘 학습 수행력에 유의한 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 이화여자대학교 생명윤리위원회(Institutional Review Board: IRB)로부터 사전승인을 받은 후 실시되었다(No. Ewha-201906-0026-01).

본 연구는 서울 및 경기도에 거주하는 3세에서 6세 사이의 언어발달지연 아동 27명(남아 12명, 여아 15명)과 이 아동들과 생활 연령을 일치시킨 일반아동 38명(남아 19명, 여아 19명), 총 65명을 대상으로 하였다. 본 연구에 참여한 언어발달지연 아동은 (1)한국 카우프만 아동용 지능검사(Korean-Kaufman Assessment Battery for Children: K-ABC, Moon & Byun,

2003)의 동작성 지능지수 85(-1SD) 이상이고, (2)수용 및 표현어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test: REVT, Kim et al., 2009) 결과 수용 및 표현어휘력 중 한 영역에서라도 백분위 점수 10%ile 미만이며, (3)교사 또는 양육자로부터 청각, 시각, 정서, 행동 및 기타 신경학적 장애가 없는 것으로 보고된 아동을 대상으로 하였다. 일반아동은 (1)한국 카우프만 아동용 지능검사(Korean-Kaufman Assessment Battery for Children: K-ABC, Moon & Byun, 2003)의 동작성 지능지수 85(-1SD) 이상이고, (2)수용 및 표현어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test: REVT, Kim et al., 2009) 결과 수용 및 표현어휘력 모두에서 백분위 점수 10%ile 이상이며, (3)교사 또는 양육자로부터 청각, 시각, 정서, 행동 및 기타 신경학적 장애가 없는 것으로 보고된 아동을 대상으로 하였다. 연구 대상 아동들은 세 가지 책임기 전략 집단에 무선배치하는 것을 원칙으로 하되 연령 분포를 고려하는 방식으로 조정하였으며, 책임기 전략 및 언어발달 수준에 따른 각 집단의 정보는 Table 1과 같다. 집단(2) 및 책임기 전략(3)을 독립변수로 하여 아동들의 비구어 동작성 지능(K-ABC), 생활월령, 수용 및 표현어휘력에 대한 차이를 검토한 결과, 수용어휘력과 표현어휘력의 경우 집단의 주효과가 유의하였으나 ($p < .001$), 동작성 지능지수와 생활월령은 통계적으로 유의한 차이가 없음을 확인하였다($p > .05$).

Table 1. Participants' characteristics by reading strategies

Reading strategies	Group	Eliciting question		Non-eliciting question		Comment	
		TD	LD	TD	LD	TD	LD
	<i>n</i>	11	9	14	8	13	10
CA	<i>M</i> (<i>SD</i>)	55.09 (8.91)	51.44 (7.26)	54.14 (9.94)	52.63 (10.29)	52.92 (9.09)	49.40 (10.96)
K-ABC	<i>M</i> (<i>SD</i>)	103.82 (10.72)	96.78 (10.84)	103.36 (7.83)	100 (10.32)	99 (6.64)	96.20 (9.71)
REVT-r	<i>M</i> (<i>SD</i>)	49.45 (15.01)	29.67 (15.43)	51.71 (18.91)	32.63 (10.16)	43.92 (9.35)	25.50 (14.72)
REVT-e	<i>M</i> (<i>SD</i>)	48.95 (16.34)	37.89 (11.91)	50.09 (23.65)	30.38 (15.12)	43.78 (18.93)	29.50 (15.11)

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; CA=chronological age; K-ABC=Korean-Kaufman Assessment Battery for Children (Moon & Byun, 2003); REVT-r=Receptive & Expressive Vocabulary Test-receptive (Kim et al., 2009); REVT-e=Receptive & Expressive Vocabulary Test-expressive (Kim et al., 2009).

2. 연구 절차

본 연구는 세 가지 읽기 전략에 따른 집단 일반아동 및 언어발달지연 아동 집단 간 어휘 학습 능력 차이를 검토하기 위하여 총 10회기의 책임기 중재를 실시하였다. 중재는 조용한 공간에서 연구자와 아동이 일대일로 만나 주 2~3회, 회기별 약 10~15분 동안 진행되었다. 목표 어휘는 각 전략마다 매 회기 3번씩 노출되도록 프로토콜을 구성하였으며, 따라서 10회기의 책임기 중재 종료 후 각 목표 어휘의 노출 횟수는 세 가지 책임기 전

략에서 모두 30회가 되도록 통제하였다. 본 연구에서는 책임기에 따른 아동들의 어휘 학습 능력을 알아보기 위하여 10회기의 책임기 종료 후 목표 어휘에 대한 수용 및 표현어휘 검사를 실시하여 그 수행력을 비교 분석하였다. 본 연구에서 사용한 책임기 전략은 선행연구에 따라 직접적 질문하기(eliciting question), 간접적 질문하기(non-eliciting question), 진술하기(comment)로 선정하였다(Yim & Kim, 2019).

연구에 참여하는 아동들의 조음 문제가 본 연구의 어휘 학습 수행력 측정에 미치는 영향을 사전에 통제하기 위하여 목표 어휘에 사용된 모든 음절에 대한 조음 검사를 실시하였다. 또한 아동들이 그림책에 등장하는 동물의 이름을 알고 있는지 확인하기 위하여 동물 그림카드를 활용한 동물 이름 대기 검사를 실시하였다. 아동들이 목표 어휘를 구성하고 있는 음절들을 정조음할 수 있는지 확인하고 그림책의 동물 이름 인출에 어려움이 없음을 확인한 이후, 사전에 미리 정해진 책임기 전략 프로토콜에 따라 집단별로 책임기 중재를 실시하였다. 책임기 중재 종료 후 목표 어휘 8개에 대한 표현어휘 검사를 먼저 실시한 이후 수용어휘 검사를 실시하였다. 표현어휘 검사는 목표 어휘를 그림으로 보여준 뒤 아동에게 해당 목표 어휘를 구어로 산출하게 하였으며, 수용어휘 검사는 4개의 그림을 보여주고 연구자가 목표 어휘를 말하면 아동은 해당 목표 어휘를 찾아 가리키거나 그림의 번호를 말하도록 하였다. 책임기 중재 및 수용 및 표현어휘 검사 등 실험의 모든 절차는 신뢰도 확인을 위해 보호자의 동의하에 녹화되었다.

3. 연구 도구

1) 그림책 및 목표 어휘

본 연구에서는 선행연구에서 사용한 그림책 및 자극물을 동일하게 사용하였다(Yim & Kim, 2019). 본 연구에서 사용한 목표 어휘는 연구 대상 아동들의 조음 산출 제약을 최소화하기 위해 2~3세에 조음발달이 완성되는 음소인 양순파열음과 치조파열음 /ㅁ, ㅂ, ㅍ, ㅌ, ㅊ/를 선택하였다(Kim & Pae, 2005). 이를 5개의 모음(ㅏ, ㅓ, ㅣ, ㅜ, ㅡ)과 합성하여 '자음+모음+자음+모음' 구조의 2음절을 임의로 조합하여 가상 어휘 10개를 선정하였다. 또한 NOUN database(Horst & Hout, 2016)에서 25% 미만의 친숙도와 35% 미만의 명명도를 가진 10개의 가상 물체를 선별한 후, 언어병리학과 석사 과정에 재학 중인 13명의 학생들에게 10개의 가상 어휘 및 가상 물체에 대해 실제 연상되는 어휘 및 물체와의 유사도를 평가하게 하여, 가장 유사도가 높은 것으로 나타난 두 개 어휘 및 물체를 제외한 8개의 목표 가상 어휘와 물체를 선정하였다. 이러한 과정을 통해 '뿌미', '머배', '미보', '패무', '푸바', '바투', '마피', '뚜삐'의 총 8개의 비단어를 목표 어휘로 선정하였다. 본 연구에서 사용한 목표 어휘와 이에 해당하는 물체는 Appendix 1에 제시하였다.

2) 책임기 전략

본 연구에서 사용한 책임기 전략은 선행연구에서 사용한 세 가지 전략인 직접적 질문하기(eliciting question), 간접적 질문하기(non-eliciting question), 진술하기(comment)와 동일한 것으로

사용하였다(Yim & Kim, 2019).

직접적 질문하기(eliciting question)는 아동에게 그림 장면에 대한 스크립트를 읽어준 뒤 '무엇' 또는 '어디' 등의 의문사 질문을 사용하여 아동이 목표 어휘를 직접 산출하도록 하는 질문 방식이다. 예를 들어, '곰돌이가 푸바를 그렸어요. 곰돌이가 푸바를 타고 슈웅! 호수를 건넜어요'라는 스크립트를 읽어준 뒤 연구자가 '곰돌이가 뭘 타고 호수를 건넜지?'라고 질문하는 방식이다. 이때 아동이 정반응한 경우 연구자는 '응 맞아'하고 확인해주었으며, 만약 아동이 오반응을 한 경우에는 목표 어휘에 해당하는 참조물을 가리키며 '아까 이거 뭐라고 했지?'라고 다시 질문하였고 이 때에도 오반응을 하면 '이건 푸바야'라고 연구자가 목표 어휘를 다시 말해주었다.

간접적 질문하기(non-eliciting question)는 아동에게 목표 어휘가 포함된 질문을 하여 목표 어휘를 노출시키는 질문 방식이다. 간접적 질문하기 전략에서는 연구자가 아동에게 '곰돌이가 푸바를 그렸어요. 곰돌이가 푸바를 타고 슈웅! 호수를 건넜어요'라는 스크립트를 읽어준 뒤 '누가 푸바를 타고 호수를 건넜지?'와 같은 질문을 함으로써 목표 어휘를 노출시킨다. 이때 아동이 정반응한 경우 연구자는 '응 맞아'하고 확인해주었으며, 오반응한 경우에는 '응 그렇구나'라고 중립적인 반응을 하여 아동에게 목표 어휘에 관련된 단서를 제공하지 않았다.

진술하기(comment)는 다른 두 가지 전략과는 달리, 연구자가 아동에게 질문하는 형식이 아닌 목표 어휘를 포함한 문장을 다시 반복하여 들려주는 방식이다. 진술하기는 연구자가 아동에게 '곰돌이가 푸바를 그렸어요. 곰돌이가 푸바를 타고 슈웅! 호수를 건넜어요'라고 스크립트를 읽어준 뒤 '곰돌이가 푸바타고 호수를 건너네'와 같이 질문 없이 목표 어휘를 노출시키는 방법이다. 본 연구에서 사용한 책임기 전략 프로토콜의 예는 Appendix 2에 제시하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서는 책임기 전략에 따른 집단 간 어휘 학습 능력을 살펴보기 위해 책임기 중재 종료 후 8개 목표 어휘에 대한 수용어휘 및 표현어휘 검사를 실시하였다. 아동이 정반응할 경우 1점, 오반응할 경우 0점을 부여하여 총점은 0점부터 8점으로 기록되었다. 이렇게 산출된 수용 및 표현어휘 학습 수행력을 종속변수로, 집단과 전략을 독립변수로 하여, 2(집단) × 3(전략) 이원분산분석(2 × 3 two-way between subject ANOVA)을 실시하였다.

5. 신뢰도

본 연구는 1급 언어재활사이자 언어병리학과 박사과정에 재학 중인 연구자 1인이 언어병리학과 석사과정에 재학 중인 4명의 연구자를 훈련하여 총 5명의 연구자가 책임기 중재를 실시하였다. 세 가지 책임기 방식에 따라 모든 아동들에 대해 총 10회기의 책임기 중재를 실시하였으며, 신뢰도를 검증하기 위해 전체 대상자의 20%에 해당하는 중재 회기 녹화 자료를 임의로 선정하여 본 연구에 참여하지 않은 언어병리학과 박사과정 재학생 1인에게 중재 충실도 및 중재자 간 신뢰도를 검토하도록 하였다. 그 결과 중재 충

실도는 평균 98.23%, 중재자 간 신뢰도는 99.14%인 것으로 나타났다.

III. 연구 결과

책읽기 종료 후 일반아동 집단 및 언어발달지연 아동 집단의 책읽기 전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기)에 따른 수용 및 표현어휘 점수에 대한 기술통계 결과는 Table 2에 제시하였다.

책읽기 전략에 따른 집단별 점수를 살펴보면, 책읽기 전략과 상관없이 일반아동 집단 및 언어발달지연 아동 집단 모두 수용어휘 점수가 표현어휘 점수보다 높았다. 기술통계 결과를 구체적으로 살펴보면, 일반아동 집단의 수용어휘 점수는 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기 순으로 나타났으며, 언어발달지연 아동 집단의 수용어휘 점수는 직접적 질문하기, 진술하기, 간접적 질문하기 순서로 나타났다. 한편, 표현어휘 점수는 일반아동과 언어발달지연 아동 집단 모두 직접적 질문하기, 진술하기, 간접적 질문하기 순으로 나타났다.

Table 2. Descriptive statistics on receptive and expressive word test by reading strategies

Reading strategies	Group	Receptive word score ^a M (SD)	Expressive word score ^a M (SD)
Eliciting question	TD (n=11)	6.82 (.42)	4.00 (.62)
	LD (n=9)	6.22 (.49)	2.44 (.62)
Non-eliciting question	TD (n=14)	6.14 (.43)	3.21 (.36)
	LD (n=8)	4.63 (.92)	1.38 (.42)
Comment	TD (n=13)	5.54 (.43)	3.85 (.51)
	LD (n=10)	4.70 (.65)	1.50 (.79)

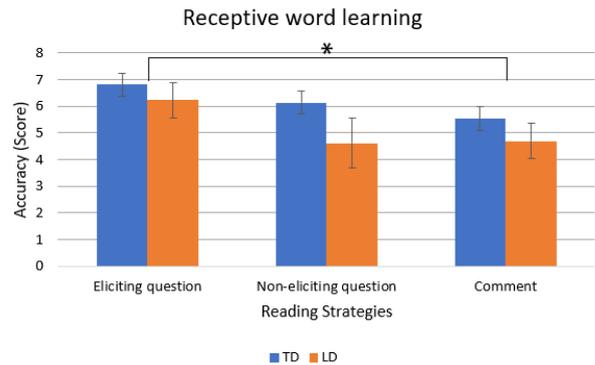
Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay.

^aThe total score is 8.

다음으로, 책읽기 전략에 따른 일반아동 집단과 언어발달지연 아동 집단 간 수용 및 표현어휘 학습 수행력에 유의한 차이가 있는지 살펴보기 위하여 10회기의 책읽기가 종료된 이후 수용 및 표현어휘 점수를 종속변수로, 집단 및 책읽기 전략을 독립변수로 하여 이원분산분석(two-way between subject ANOVA)을 실시하였다.

먼저 수용어휘 학습 수행력에 대한 이원분산분석을 실시하였으며, 그 결과 집단의 주효과가 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 59)}=4.802, p=.032$). 즉, 일반아동 집단의 수행력($M=6.13, SD=1.58$)이 언어발달지연 아동 집단의 수행력($M=5.19, SD=2.13$)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다. 또한 책읽기 전략의 주효과가 유의한 것으로 나타났으며($F_{(2, 59)}=3.615, p=.033$), 이에 따라 Bonferroni를 사용하여 사후검정을 실시한 결과, 직접적 질문하기 전략에서의 수용어휘 학습 수행력이 진술하기 전략에서의 수용어휘 학습 수행력보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($p=.042$). 집단과 책읽기 전략의

이차상호작용은 통계적으로 유의하지 않았다($p=.694$). 책읽기 전략에 따른 집단 간 수용어휘 학습 수행력에 대한 결과는 Figure 1에 제시하였다.

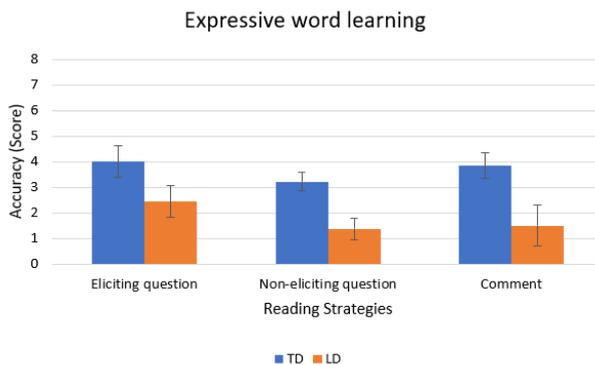


Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay.

* $p<.05$

Figure 1. Comparison of receptive word learning performances by subgroup

다음으로 표현어휘 학습 수행력에 대한 이원분산분석을 실시하였으며, 그 결과 집단의 주효과가 유의한 것으로 나타났다($F_{(1, 59)}=16.515, p<.000$). 즉, 일반아동 집단의 표현어휘 학습 수행력($M=3.66, SD=1.76$)이 언어발달지연 아동 집단의 표현어휘 학습 수행력($M=1.78, SD=1.96$)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다. 책읽기 전략의 주효과는 통계적으로 유의하지 않았으며($p=.292$), 집단과 책읽기 전략의 이차상호작용 효과도 통계적으로 유의하지 않았다($p=.782$). 책읽기 전략에 따른 집단 간 표현어휘 학습 수행력에 대한 결과는 Figure 2에 제시하였다.



Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay.

Figure 2. Comparison of expressive word learning performances by subgroup

IV. 논의 및 결론

본 연구는 성인과 아동 간 책읽기 시 사용할 수 있는 성인의 전략을 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기의 세 가지로 제

시하고, 세 가지 책임기 전략에 따른 학령전기 일반아동 집단과 언어발달지연 아동 집단 간 수용 및 표현어휘 학습 수행력에 차이가 있는지 검토하였다. 이를 위하여 연구에 참여한 아동들을 세 가지 책임기 전략 집단에 배치하고, 총 10회기의 책임기 중재를 실시하였다. 본 연구의 결과에 대한 세부 논의는 다음과 같다.

책임기 전략에 따른 집단 간 어휘 학습 수행력을 검토하기 위하여 책임기 종료 후 수용 및 표현어휘 점수를 종속변수로, 집단 및 책임기 전략을 독립변수로 한 이원분산분석 결과, 수용어휘와 표현어휘 모두 집단의 주효과가 유의한 것으로 나타났다. 다시 말해, 일반아동 집단이 언어발달지연 아동 집단에 비해 수용어휘 및 표현어휘를 더 많이 습득한 것으로 나타났다. 동일한 학습 상황에서 어휘 지식이 많은 아동들의 수용 및 표현어휘 학습 수행력이 더 높았음을 확인한 본 연구의 결과는, 초기 언어능력의 차이가 어휘력 및 읽기 능력 등에 미치는 지속적인 영향을 매튜효과로 설명한 선행연구 결과들과 일치한다(Bast & Reitsma, 1998; Penno et al., 2002). 특히 언어능력이 있어서의 매튜효과는 어휘력, 해독 효율성 등 모든 아동들이 일반적으로 도달할 것이라고 생각되는 최고 한계선이 없는 영역에서 더 잘 나타나는데(Pfost et al., 2014), 학령전기의 어휘력은 이후 학령기의 학업 및 나아가 사회적 성취와도 높은 상관관계가 있으므로(Dollinger et al., 2008; Rohde & Thompson, 2007) 어휘력이 낮은 아동들을 대상으로 한 적절한 어휘 중재를 통해 장기적인 어휘력 격차를 극복하기 위한 방안을 모색할 필요가 있다. 본 연구의 결과 10회기의 책임기 중재에서도 어휘력이 낮은 아동들이 더 적은 어휘를 학습한 것으로 나타나 매튜효과를 확인하였는데, 어휘집의 크기가 작은 아동들이 그렇지 않은 아동들에 비해 음운표상, 단어제인 등 의미 처리의 효율성이 낮음을 밝힌 선행연구들을 고려할 때(Law & Edwards, 2015), 어휘라는 의미론 기저의 처리 효율성을 높일 수 있는 중재법에 대해 고민해볼 필요가 있다.

본 연구 대상 아동들의 수용어휘 학습 수행력을 종속변수로 하여 분석을 실시한 결과 책임기 전략의 주효과가 유의하였으며, 사후분석 결과 그 차이는 직접적 질문하기 전략 집단의 수행력이 진술하기 전략 집단의 수행력보다 유의하게 높은 것에서 기인한 것으로 나타났다. 3세 아동들을 대상으로 한 연구에서 직접적 질문하기 전략과 간접적 질문하기 전략이 수용어휘 학습에 유의한 차이를 보이지 않았던 선행연구 결과와 마찬가지로(Walsh & Blewitt, 2006), 본 연구에서도 두 가지 질문하기 전략 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그런데 3~6세 아동 60명을 대상으로 본 연구와 동일한 연구 도구 및 자극물을 사용한 선행연구에서는 10회기의 책임기 종료 이후 세 가지 책임기 전략들 간 수용어휘 학습 수행력에는 유의한 차이가 없었으나, 10회기 동안의 수용어휘 학습 속도 측면에서 분석한 결과 직접적 질문하기 전략이 가장 효율적인 것으로 보고하였다(Yim & Kim, 2019). 연령집단 및 연구도구가 동일한 이 선행연구와 달리 본 연구에서 책임기 전략의 주효과가 유의하였던 결과는, 본 연구의 대상 집단에 언어발달지연 아동들이 포함되어 있었던 차이점으로 인한 것으로 보인다. 본 연구는 연구 대상의 범위를 확대함으로써 학령전기 아동 집단에 대한 대표성을 더 확보한 연구설계인 것으로 판단되며, 따라서 선행연구에 비해 표본의 크기는 작지만 연구 결과에 대한 타당성은 높아졌을 것으로 생각된다.

본 연구와 결과와 직접적 질문하기 전략의 수용어휘 학습 속도가 가장 빠른 것으로 보고된 선행연구 결과를 함께 고려한다면, 학령전기 아동들의 책임기를 통한 수용어휘 학습에는 직접적 질문하기 전략이 가장 효과적인 것으로 결론 내릴 수 있을 것으로 보인다.

또한 본 연구의 결과 집단과 책임기 전략의 이차상호작용이 유의하지 않은 결과를 고려할 때, 아동들의 언어능력과 무관하게 직접적 질문하기 전략이 진술하기 전략에 비해 학령전기 아동들의 수용어휘 학습에 효과적임을 확인할 수 있다. 본 연구에서 사용한 직접적 질문하기 전략은, 연구에 참여한 아동이 구어로 목표 어휘를 산출하게 하는 것을 목표로 하는 전략이다. 질문 문장을 구성하는 내용어들은 그림책에 등장하는 동물들과 동작어로서, 책임기 중재를 시작하기 전 연구 대상 아동들이 동물들의 이름을 모두 알고 있는지 확인하였으며, 해당 페이지에 등장하는 동물의 행동을 스크립트로 읽어준 후 동일한 동작어를 질문에 사용하였다. 따라서 아동들이 질문 문장을 처리하는 데 있어서 목표 어휘 외에 필요로 하는 내용어 처리 부담을 최소화하였으며, '무엇' 또는 '어디' 의문사를 목적격조사 또는 처소격조사를 사용하여 질문 문장을 구성하였다. 간접적 질문하기 전략의 경우 질문 문장을 모두 '누구' 의문사를 사용하여 구성함으로써 아동들이 질문에 답을 할 때 목표 어휘가 아닌 해당 페이지에 등장하는 동물에 주의를 집중하게 되는 반면, 직접적 질문은 목표 어휘에 주의를 집중해야 하는 질문이었다는 점에서 두 질문 유형 간 차이가 있다. 이와 같은 본 연구의 결과는 목표 어휘에 주의를 집중시키는 방식의 질문 전략이 수용어휘 학습에 효과적임을 확인하였다는 점에서 임상적 의의가 있다.

수용어휘 학습에서 직접적 질문하기 전략에 비해 효과적이지 않은 것으로 나타난 진술하기 전략은, 다른 두 질문하기 전략과 달리 성인이 아동에게 책을 일방적으로 읽어주는 방식에 해당한다. 본 연구의 직접적 질문하기 전략과 간접적 질문하기 전략에서 사용한 질문들은 모두 일종의 개방형 질문으로서, 아동들이 성인의 질문에 목표 어휘 또는 동물의 이름을 구어로 답해야 하는 방식이다. 반면에 성인이 스크립트를 한 번 더 반복적으로 읽어주는 진술하기 전략의 책임기 방식은 대화식 책임기 또는 상호작용적 책임기의 방식으로 보기 어려우며, 본 연구의 결과는 성인이 일방적으로 읽어주는 방식의 책임기가 수용어휘 학습에 효과적이지 않음을 확인하였다. 즉, 본 연구의 결과 동일한 빈도로 목표 어휘를 노출하더라도 아동의 주의를 목표 어휘에 집중시키는 방식의 질문하기 전략이 성인이 단순히 목표 어휘를 다시 들려주는 방식에 비해 수용어휘 학습에 효과적이었다. 이러한 결과는 아동을 책임기에 적극적으로 참여시키는 대화식 책임기가 아동들의 언어능력에 미치는 긍정적인 효과를 주장한 많은 선행연구들과 일치하는 결과라고 할 수 있다(Ewers & Brownson, 1999; Justice, 2002; Sénéchal, 1997; Walsh & Blewitt, 2006; Whitehurst et al., 1994).

한편 본 연구에서 직접적 질문하기 전략과 간접적 질문하기 전략 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 집단별 기술통계 결과를 살펴보면 간접적 질문하기 전략의 경우 직접적 질문하기 전략에 비해 일반아동 집단과 언어발달지연 아동 집단의 평균 수행력 차이가 비교적 큰 것을 확인할 수 있다. 이러한 차이가 일반아동 집단과 언어발달지연 아동 집단의 표본의 크기 차이, 그리고 언어발달지연 아동 집단의 집단내 분산의 크기 등의 이유로 인하여 총

팔검정(omnibus test)에서는 상쇄되었을 가능성이 있다. 본 연구에서 사용한 두 가지 질문하기 전략의 차이점을 검토해보면, 직접적 질문은 문장을 구성하고 있는 서술어의 객체를 묻는 질문이므로 일종의 객체질문(object-question)이라고 할 수 있으며, 간접적 질문의 경우에는 문장을 구성하고 있는 서술어의 주체를 묻는 질문이므로 주체질문(subject-question)이라고 할 수 있다. 영유아를 대상으로 한 선행연구에서 아동들이 질문을 처리하는 데 있어서 주체질문에 비해 객체질문의 난이도가 높았음을 보고하였는데(Seidl et al., 2003), 따라서 본 연구에서도 객체질문인 직접적 질문에 비해 주체질문인 간접적 질문에 대한 아동들의 처리 부담이 낮았을 수 있다. 또한 간접적 질문하기 전략의 경우 그림을 보면서 행동의 주체가 되는 동물이 무엇인지 답하는 것이었기 때문에, 목표 어휘가 삽입된 질문에서 아동들은 목표 어휘를 알고 있지 않아도 정반응할 수 있는 유형의 질문이었다. 다시 말해, 간접적 질문하기 전략의 경우 질문의 유형이 아동들이 답하기 쉬운 질문들이었으며, 이와 같이 인지적 난이도가 낮은 수준의 질문에 목표 어휘를 노출했을 때 특히 언어 발달 지연 아동들의 어휘 학습 효과가 미비했을 가능성을 보여준다.

본 연구의 간접적 질문하기 전략과 비슷하게 목표 어휘를 질문에 노출시키고 질문의 난이도를 조절하여 어휘 학습 효과를 검토한 선행연구에서는 인지적 난이도는 아동들의 수용어휘 학습에 영향을 미치지 않는 것으로 보고하였는데(Blewitt et al., 2009), 이 연구는 직접적 질문하기와 간접적 질문하기의 차이를 비교한 것이 아니며, 또한 난이도가 낮은 질문은 주로 목표 어휘에 해당하는 참조물의 특징을 관찰하여 답해야 하는 질문이었던 점에서 본 연구와 차이점이 있다. 즉, 이 선행연구에서는 성인의 질문에 답하기 위해 아동들은 목표 어휘와 그 참조물에 주의를 기울이고 답해야 했던 반면, 본 연구에서는 목표 어휘에 대한 정확한 처리 없이도 목적격 조사 또는 처소격조사를 이해한다면 답할 수 있는 질문이었다. 따라서 본 연구에서 사용한 간접적 질문하기의 경우 질문의 난이도가 낮은 질문들이었으며, 특히 언어발달 지연 아동들의 경우 처리부담이 낮은 질문에 답하는 활동을 통해서도 목표 어휘를 다소 적게 학습했을 가능성을 고려할 수 있다. 질문의 난이도가 책임기 시 아동들의 어휘 학습에 미치는 영향에 대해서는 선행연구의 결과들이 서로 일치하지 않으며(Blewitt et al., 2009; Lenhart et al., 2019; Walsh et al., 2016), 본 연구에서도 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았으나 집단 내 변산도가 높은 임상 대상군의 특징을 고려할 때 본 연구의 두 질문 유형이 갖는 인지적 난이도의 차이를 구체적으로 검토해보는 의의가 있을 것이다.

표현어휘 학습 수행력에서는 책임기 전략의 주효과가 통계적으로 유의하지 않아, 책임기 전략이 표현어휘 학습 수행력에 미치는 효과가 없는 것으로 나타났다. 본 연구와는 달리, 성인과 아동의 책임기에서 성인의 질문하기 전략과 진술하기 전략이 미치는 효과를 검토한 Ard와 Beverly(2004)의 연구에서는 표현어휘 학습의 경우 진술하기 전략이 질문하기 전략에 비해 더 효과적인 것으로 보고하였다. 이 선행연구에서 사용한 질문하기 전략은 목표 어휘를 아동이 구어로 산출하게 하는 직접적 질문하기 전략이었으며, 진술하기 전략은 목표 어휘가 포함된 문장을 재구조화하여 다시 말해주는 전략이었다. 본 연구에서 사용한 진술하기 전략은 책의 스크립트를 수정 없이 그대로 반복해서 들려주는 것이었던 반면, Ard와

Beverly의 연구에서는 스크립트를 짚고 간단한 문장으로 변형하여 들려주었으며, 대부분의 문장을 지시대명사를 사용하여 목표 어휘를 강조하는 문장으로 구성하였다. 따라서 진술하기 전략이 표현어휘 학습에 효과적이었던 이유를, 연구 대상 아동들의 주의를 목표 어휘로 유도하는 기능을 할 수 있기 때문이었던 것으로 해석하였다. 본 연구에서는 진술하기 전략이 일종의 통제 조건으로서, 다른 두 질문하기 전략과 목표 어휘의 노출 횟수를 일치시키되 추가적인 정보 및 축진을 제공하지 않도록 하였는데, 목표 어휘의 의미론 및 음운론적 연결망을 촉진하는 다양한 진술하기 방식을 적용한다면 본 연구와는 다른 결과가 도출될 수 있을 가능성을 시사한다.

한편 본 연구에 참여한 아동들의 어휘 학습 수행력에 대한 기술 통계 결과를 검토해보면, 수용어휘의 경우 모든 집단의 평균 수행력이 50% 이상인 반면, 표현어휘는 모든 집단의 수행력이 50% 이하였다. 수용어휘의 습득에는 목표 어휘의 내적 표상과 외적 표상의 비교 절차가 필요하다면, 표현어휘의 학습에는 여기에 추가적으로 해당 어휘의 음운 표상을 그대로 재현해내야 하는 절차가 요구된다(Sénéchal, 1997). 따라서 일반적으로 수용어휘를 먼저 습득한 이후 표현어휘를 습득하게 되며, 본 연구에 참여한 아동들의 표현어휘 학습 수행력이 수용어휘에 비해 낮았던 것은 예측 가능한 결과이다. 다만 연구 대상 아동들에게 목표 어휘를 구어로 산출하도록 함으로써 목표 어휘의 음운 표상을 산출해보도록 연습할 수 있는 기회를 부여한 직접적 질문하기 전략이 수용어휘 학습의 경우에만 더 효과적인 것으로 나타난 본 연구의 결과는, 수용어휘보다 늦게 습득되는 표현어휘 습득의 기제를 고려할 때 30회의 목표 어휘 노출은 집단 내 변량을 극복할만큼 충분한 노출이 아니었을 가능성을 시사한다. 다시 말해, 표현어휘 학습의 경우 비단어로 구성된 8개의 목표 어휘를 학습하는 데 있어서 30회의 노출은 충분하지 않았을 수 있으며, 중재 회기를 늘려 아동들이 어휘를 충분히 학습했을 때의 수행력을 비교한다면 본 연구와 다른 결과를 가져올 가능성도 있을 것으로 보인다.

본 연구는 학령전기 아동들을 대상으로 어휘 노출 횟수를 통제하여 세 가지 책임기 전략으로 책임기 중재를 실시하고, 그 효과를 검토하였다. 그런데 연구 대상 아동들의 연령 분포가 3~6세로 넓은 반면, 각 집단의 표본 수가 적다는 제한점이 있다. 따라서 표본의 크기를 확대한 후속연구를 통해 연구 결과의 타당도를 확보할 필요가 있을 것으로 보인다. 또한 본 연구에서는 아동들의 어휘력을 기준으로 집단을 구분하였으나, 언어능력 외에 어휘 학습에 영향을 미칠 수 있는 다양한 인지적 요인들이 있을 수 있다. 이러한 점들을 고려한 후속연구를 통해 학령전기 아동들의 어휘 학습을 촉진할 수 있는 전략적인 책임기 방식을 모색하기를 제안한다.

Reference

- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 28(1), 17-28. doi:10.1177/15257401040260010101

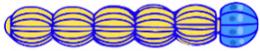
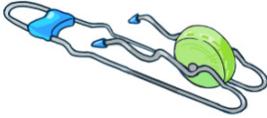
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235-243. doi:10.1037/0022-0663.86.2.235
- Baker, N. D., & Nelson, K. E. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. *First Language, 3*(13), 3-21. doi:10.1177/014272378400501301
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research, 110*(5), 515-527. doi:10.1080/00220671.2015.1134422
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology, 34*(6), 1373-1399. doi:10.1037/0012-1649.34.6.1373
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology, 24*(3-4), 323-335. doi:10.1080/02702710390227297
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294-304. doi:10.1037/a0013844
- 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. doi:10.3102/00346543065001001
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 683-696. doi:10.1348/000709905X67610
- Cameron-Faulkner, T., & Noble, C. (2013). A comparison of book text and child directed speech. *First Language, 33*(3), 268-279. doi:10.1177/0142723713487613
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(2), 237-255. doi:10.1044/2015_AJSLP-14-0105
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 665-689. doi:10.1037/0022-0663.98.4.665
- Danis, A., Bernard, J. M., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interaction. *British Journal of Developmental Psychology, 18*(3), 369-388. doi:10.1348/026151000165751
- Deborah, B. D., Dorit, A., Mabsam, K. S., & Mona, D. (2021). Promoting preschooler's mental-emotional conceptualization and social understanding: A shared book-reading study. *Early Education and Development, 32*(4), 501-515. doi:10.1080/10409289.2020.1772662
- Dickinson, D. K., & Snow, C. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly, 2*(1), 1-25. doi:10.1016/0885-2006(87)90010-X
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*(2), 104-122. doi:10.2307/747807
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality, 42*(4), 872-885. doi:10.1016/j.jrp.2007.11.007
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(3), 853-864. doi:10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Ewers, C. A., & Brownson, S. M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology, 20*(1), 11-20. doi:10.1080/027027199278484
- Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1986). Effects of listening to series on first graders' comprehension and use of language. *Research in the Teaching of English, 20*(4), 339-356. https://www.jstor.org/stable/40171092
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech & Hearing in School, 33*(4), 268-290. doi:10.1044/0161-1461(2002/022)
- 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. doi:10.1177/016502548801100407
- Gray, S. (2003). Word-learning by preschooler with specific language impairment: Predictors and Poor Learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 56-67. doi:10.1044/1092-4388(2004/083)
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes, 21*(2), 135-169. doi:10.1080/01638539609544953
- Hammett, L. A., Van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2003). Patterns of parent's extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 442-468. doi:10.1598/RRQ.38.4.2
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' interactions with preschooler during shared book reading: Three strategies for prompting quality interaction. *Childhood Education, 90*(1), 54-60. doi:10.1080/00094056.2014.872516
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The

- benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90. doi:10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2013). Vocabulary learning in head start: Nature and extent of classroom instruction and its contributions to children's learning. *Journal of School Psychology*, 51(3), 387-405. doi:10.1016/j.jsp.2013.01.001
- Horst, J. S., & Hout, M. C. (2016). The novel object and unusual name (NOUN) database: A collection of novel images for use in experimental research. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1393-1409. doi:10.3758/s13428-015-0647-3
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. doi:10.1016/j.cogpsych.2010.08.002
- Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23(2), 87-106. doi:10.1080/027027102760351016
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 30-40. doi:10.1044/1058-0360(2002)004
- Kim, H. J., Kim, S. J., & Yoon, N. L. (2013). The effects of character educational activity using fairy tale on young children's self-concept and prosocial behavior. *Early Childhood Education Research & Review*, 17(3), 31-53. uci:1410-ECN-0101-2018-375-003093608
- Kim, J. J. (2008). Influence of integrated teaching method using fairy tales on children's vocabulary and language expression capabilities. *Korea Journal of Child Care and Education*, 53, 127-146. uci:1410-ECN-0101-2009-375-014746217
- 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 Science*, 12(2), 139-149. uci:1410-ECN-0101-2009-701-015328655
- Kim, H. J., & Park, A. J. (2007). Effect of whole language activities through picture books on the language development of disabled young children. *The Journal of Special Children Education*, 9(1), 241-263. uci:G704-001500.2007.9.1.016
- Kim, Y. T., Hong, K. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, Y. Y. (2009). *Receptive and Expressive Vocabulary Test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanism in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727. doi:10.1016/j.neuron.2010.08.038
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 969-986. doi:10.1037/a0026400
- Law, F. II., & Edwards, J. R. (2015). Effects of vocabulary size on online lexical processing by preschoolers. *Language Learning and Development*, 11(4), 331-355. doi:10.1080/15475441.2014.961066
- Lee, J. J. (2008). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69-92. doi:10.1017/S0142716410000299
- Lee, S. E., & Park, C. O. (2007). Study of the meaning of books for two-years-olds. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 27(2), 181-209. doi:10.18023/kjece.2007.27.2.009
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahoranta, E., & Suggate, S. (2019). The effects of questions during shared-reading: Do demand-level and placement really matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 49-61. doi:10.1016/j.ecresq.2018.10.006
- Leonard, L. B. (2000). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. doi:10.1016/S0885-2006(99)80038-6
- McGinty, A. S., Justice, L. M., Zucker, T. A., Gosse, C., & Skibbe, L. E. (2012). Shared-reading dynamics: Mothers' question use and the verbal participation of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(4), 1039-1052. doi:10.1044/1092-4388(2011/10-0298)
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105-140. doi:10.1177/1468798413478261
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. doi:10.3102/0034654309332561
- Moon, K. Y., & Han, Y. J. (2008). Bibliotherapy storybook choice and program effect on children's peer relationship. *The Journal of Play Therapy*, 12(2), 117-136. uci:G704-001383.2008.12.2.002
- Moon S. B., & Byun, C. J. (2003). *Korean Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. Seoul: Hakjisa.
- Noble, C. H., Cameron-Faulkner, T., & Lieven, E. (2018). Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading. *Journal of Child Language*, 45(3), 753-766. doi:10.1017/S0305000917000447
- Pae, S. Y., & Cheong, Y. G. (2015). Dose media exposure facilitate young children's language development? *Korean Journal of Broadcasting and Telecommunication Studies*, 29(6), 67-93. uci:G704-000045.2015.29.6.006
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203-244. doi:10.3102/

0034654313509492

- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 23-33. doi:10.1037/0022-0663.94.1.23
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 54-64. doi:10.1037/0022-0663.86.1.54
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence, 35*(1), 83-92. doi:10.1016/j.intell.2006.05.004
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care, 180*(10), 1379-1389. doi:10.1080/03004430903135605
- Schapira, R., & Aram, D. (2020). Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development, 31*(6), 819-837. doi:10.1080/10409289.2019.1692624
- Seidl, A., Hollich, G., & Jusczyk, P. W. (2003). Early understanding of subject and object wh-questions. *Infancy, 4*(3), 423-436. doi:10.1207/S15327078IN0403_06
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language, 24*(1), 123-138. doi:10.1017/S0305000996003005
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly, 28*(4), 360-374. doi:10.2307/747933
- Sénéchal M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy intervention on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 78*(4), 880-907. doi:10.3102/0034654308320319
- Seo, J. S. (2000). Patterns problems in the educational use of picture books. *Journal of Children Literature and Education, 1*(1), 99-113. uci:I410-ECN-0101-2019-375-000236950
- Snow, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the Preschool years. *Harvard Educational Review, 53*(2), 165-189. doi:10.17763/haer.53.2.t6177w39817w2861
- Song, S. O., & Choi, M. S. (2013). The effect of emotional expression activities using picture books on young children's emotional intelligence and prosocial behavior. *Journal of Future Early Childhood Education, 20*(1), 57-78. uci:I410-ECN-0102-2013-370-002080460
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.
- 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. doi:10.1037/0012-1649.38.6.934
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology, 23*(1), 81-102. doi:10.1348/026151004X21080
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Educational Journal, 33*(4), 273-278. doi:10.1007/s10643-005-0052-0
- Walsh, B. A., & Rose, K. K. (2013). Impact of adult vocabulary noneliciting and eliciting questions on the novel vocabulary acquisition of preschoolers enrolled in Head Start. *Journal of Research in Childhood Education, 27*(1), 31-45. doi:10.1080/02568543.2012.712085
- 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. doi:10.1007/s10643-015-0708-3
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243. doi:10.1037/0022-0663.93.2.243
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552. doi:10.1037/0012-1649.24.4.552
- Won, J. S., & Cho, Y. S. (2015). The effect of bibliotherapy program using picture books on the emotion regulation and peer interaction of young children. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education, 20*(4), 27-49. uci:I410-ECN-0101-2017-375-001420694
- Yim, D., & Kim, S. Y. (2019). The effects on vocabulary learning in preschool children depending on adults reading strategies. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 28*(2), 77-89. doi:10.15724/jslhd.2019.28.2.077
- Young, T. A., Hadaway, N. L., & Ward, B. A. (2013). International children's trade books: Building blocks for character education. *Childhood Education, 89*(6), 379-386. doi:10.1080/00094056.2013.852894
- 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. doi:10.1016/j.jecresq.2009.07.001

Appendix 1. List of novel words and novel objects

부미	머배	미보	패무
			
푸바	바뚜	마띠	뚜삐
			

Appendix 2. Examples of each reading strategy protocol

		곰돌이가 푸바를 그렸어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 푸바로 슈웅! 호수를 건넜어요.	이야기책 그림
직접적 질문하기	뭐 타고 호수 건넜지? 아동의 반응: - 정반응 시: “응 맞아” - 오반응 시: “아까 뭐라고 그랬지?” (참조물을 가리키며) → 정반응 시: “맞아” → 오반응 시: “푸바야” (참조물을 가리키며)		
9쪽	곰돌이가 푸바를 그렸어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 푸바로 슈웅! 호수를 건넜어요.		
간접적 질문하기	누가 푸바 타고 호수 건넜지? 아동의 반응: - 정반응 시: “응 맞아” - 오반응 시: “응 그렇구나”		
진술하기	곰돌이가 푸바를 그렸어요. (가상 어휘의 참조물 가리키기) 푸바로 슈웅! 호수를 건넜어요. 푸바 타고 호수를 건너네. (가상 어휘의 참조물 가리키기)		

성인의 책임기 전략에 따른 학령전기 언어발달지연 아동과 일반아동의 수용 및 표현 어휘 학습 효과 비교 연구

임동선^{1*}, 김신영², 정하은², 채미선³, 오수진³

¹ 이화여자대학교 언어병리학과 교수

² 이화여자대학교 대학원 언어치료전공 박사과정

³ 이화여자대학교 대학원 언어치료전공 석사과정

목적: 본 연구에서는 성인이 아동에게 책을 읽어줄 때 사용할 수 있는 전략을 세 가지로 구조화하여 제시하고, 성인의 책임기 전략에 따른 언어발달지연 아동과 일반아동의 수용 및 표현어휘 학습 효과를 검토하여 아동의 어휘 학습에 가장 효과적인 성인의 책임기 전략이 무엇인지 확인하고자 하였다.

방법: 본 연구는 3-6세의 언어발달지연 아동 27명과 일반아동 38명, 총 65명의 아동을 대상으로 하였다. 성인의 책임기 전략은 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기로 구조화하였으며, 모든 아동들은 세 가지 책임기 전략 중 하나에 배치되어 총 10회기 동안 연구자와 일대일로 책임기 활동에 참여하였다. 목표어휘는 총 8개로, 모든 책임기 전략 조건에서 동일하게 회기 당 3회씩 노출되도록 통제하였으며, 10회기의 책임기 중재 종료 후 목표 어휘에 대한 수용 및 표현어휘 학습 수행력을 평가하여 분석하였다.

결과: 이원분산분석 결과, 수용 및 표현어휘에서 모두 집단의 주효과가 유의하였으며, 수용어휘 학습 수행력에 대한 책임기 전략의 주효과가 유의하였다. 이에 대한 사후분석 결과 직접적 질문하기 전략과 진술하기 전략 간 차이가 통계적으로 유의하였다. 표현어휘 학습 수행력의 경우 책임기 전략의 주효과가 통계적으로 유의하지 않았다.

결론: 본 연구의 결과 일반아동 집단이 언어발달지연 아동 집단보다 수용 및 표현어휘 학습 수행력이 높은 것으로 나타나 장기적 관점에서 어휘력의 차이가 확대될 수 있는 매튜효과를 확인하였으며, 아동들의 언어능력과 무관하게 목표 어휘를 아동들이 산출하게 하는 직접적 질문하기 전략이 진술하기 전략에 비해 책임기를 통한 3-6세 학령전기 아동들의 수용어휘 학습에 효과적임을 확인하였다.

검색어: 책임기, 대화식 책임기, 책임기 전략, 학령전기 아동, 어휘 학습

교신저자: 임동선(이화여자대학교)

전자메일: sunyim@ewha.ac.kr

게재신청일: 2021. 06. 01

수정제출일: 2021. 06. 25

게재확정일: 2021. 07. 30

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

ORCID

임동선

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

김신영

<https://orcid.org/0000-0002-2294-2475>

정하은

<https://orcid.org/0000-0001-5113-1754>

채미선

<https://orcid.org/0000-0003-2570-2204>

오수진

<https://orcid.org/0000-0002-9053-2830>

참고 문헌

- 김민정, 배소영 (2005). '아동용 조음검사'를 이용한 연령별 자음 정확도와 우 리말 자음의 습득연령. *음성과학*, 12(2), 139-149.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). *수용·표현 어휘력 검사*. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김정주 (2008). 동화를 통한 통합적 교수학습방법이 유아의 어휘력 및 언어표 현력에 미치는 영향. *한국영유아보육학*, 53, 127-146.
- 김현정, 김숙자, 윤나리 (2013). 동화를 활용한 인성교육 활동이 유아의 자아 개념과 친사회적 행동에 미치는 효과. *유아교육학논집*, 17(3), 31-53.
- 김현정, 박애자 (2007). 그림책을 활용한 총체적 언어활동이 장애유아의 언어 발달에 미치는 효과. *특수아동교육연구*, 9(1), 241-263.
- 문경여, 한유진 (2008). 포레관계 향상을 위한 독서치료 동화 선정 및 프로그 램 효과. *놀이치료연구*, 12(2), 117-136.
- 문수백, 변창진 (2003). *한국 카우프만 아동용 지능검사*. 서울: 학지사.
- 이송은, 박찬옥 (2007). 2세 영아의 책에 대한 의미 탐색. *유아교육연구*, 27(2), 181-209.
- 임동선, 김신영 (2019). 성인의 세 가지 책임기 전략에 따른 학령전기 아동의 어휘 학습 능력. *언어치료연구*, 28(2), 77-89.
- 원점순, 조영숙 (2015). 그림책을 활용한 독서치료 프로그램이 유아의 정서조 절과 포레관계에 미치는 효과. *열린유아교육연구*, 20(4), 27-49.
- 서정숙 (2000). 그림책의 교육적 활용 양상과 문제점. *어린이문학교육연구*, 1(1), 99-113.
- 송순옥, 최미숙 (2013). 그림책을 활용한 정서표현활동이 유아의 정서지능 및 친사회적 행동에 미치는 효과. *미래유아교육학회지*, 20(1), 57-78.