

Intervention Effects of Decontextualized Language Use Through Dialogic Book Reading Delivered by Mothers

Jihye Lee¹, Dongsun Yim^{2*}

¹ Dept. of Communication Disorders, Graduate School, Ewha Women's University, Master

² Dept. of Communication Disorders, Graduate School, Ewha Women's University, Professor

Purpose: The purpose of this study was to investigate the effects of parental training on decontextualized language (DL) use during dialogic book reading and its transfer effects on role playing.

Methods: Sixteen mother-child dyads, consisting of seven children with normal language development and nine children with language delay participated. Pre- and post-tests were used to examine maternal and child's language use and mother-child interaction skills. Parental training was implemented for 4 sessions, and mother-child shared book reading intervention were conducted for 9 sessions during four weeks.

Results: Statistically-significant differences were found in the language delayed group. First, mothers and children were shown to have increased use of DL. Second, children showed increased MLU-w on both DL and CL (contextualized language). Third, the children's response on DL and conversational turns on DL enhanced. Fourth, time consumed for book reading also increased. Fifth, there were differences between the groups in the use of DL types and MLU-w on DL before parent training; however, no differences were observed on any variables following the training.

Conclusions: These results show that parental training on dialogic book reading with embedding DL prompts is an effective way to increase maternal use of DL. As maternal use of DL increased, children's use of DL also improved. These changes in DL use also enhanced mother-child interaction. These results are in line with previous research findings. The current study suggests that DL use through dialogic book reading is feasible for increasing maternal and children's use of DL.

Keywords: Decontextualized language, dialogic book reading, parental training, interaction skills

Correspondence : Dongsun Yim, PhD

E-mail : sunyim@ewha.ac.kr

Received : February 23, 2025

Revision revised : March 27, 2025

Accepted : April 30, 2025

This article was based on the first author's master's thesis from Ewha University (2023).

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2021S1A3A2A01096102).

ORCID

Jihye Lee

<https://orcid.org/0009-0006-5091-2755>

Dongsun Yim

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

1. 서론

취학전 아동이 언어를 습득하는 과정에서 필요한 언어 자극 중 하나인 탈문맥적 언어는 아동의 어휘 습득, 이야기 능력 및 읽기 능력의 발달에 중요한 역할을 하며(Rowe, 2013; Seven et al., 2020; Uccelli et al., 2019) 이는 향후 아동의 문해력과 학업 언어 발달에 중요한 기반이 된다(Brinchmann, 2023; Hjetland et al., 2020; Pace et al., 2019; Uccelli et al., 2019). 아동은 만 2세 경에 문맥적 언어 외에 탈문맥적 언어를 사용하기 시작하며 만 3~5세 기간이 탈문맥적 언어 사용을 극대화하는 데 중요한 시기이다(Seven et al., 2020; Uccelli et al., 2019). 문맥적 언어는 현재 주어진 상황의 상호작용을 규제하거나 구체적이고 실제적인 것에 대한 정보를 공유하기 위해 사용되는 반면,

탈문맥적 언어는 직접적인 맥락에서 벗어난 추상적인 대상, 사건, 상황 등에 대한 설명을 위해 사용된다(Curenton & Justice, 2004; Seven et al., 2020). 탈문맥적 언어의 이러한 특징은 학업 언어와 연관성이 높아서 초기의 탈문맥적 언어 경험은 향후 학문적 언어 기술을 촉진한다는 주장이 많은 연구에서 밝혀져 왔다(Curenton et al., 2008; Dickinson & Tabors, 1991; Reese, 1995; Snow, 1991; Uccelli et al., 2019). 탈문맥적 언어와 학업 언어는 다음과 같은 공통점을 지닌다(Uccelli et al., 2019). 첫째, 두 언어 모두 현재 눈에 보이지 않는 상황이나 추상적인 개념에 대해 이야기 한다. 둘째, 두 언어는 문맥적 언어 보다 형식적이고 복잡한 어휘와 문장 구조를 사용한다. 셋째, 두 언어는 주변의 문맥적인 상황(눈앞에 놓여진 상황, 참조물, 가리키기 등)에 의존하지 않고 이야기 자체의 내용에 의존하여 이야기한다. 이러한 유사성 때문에 초기의 탈문맥적 언어 경험은 향후 학문적 언어 기술을 촉진한다(Uccelli et al., 2019).

이러한 탈문맥적 언어는 대화 유형에 따라 세 가지로 구분된다. Morgan과 Goldstein(2004)과 Seven 등(2020)의 연구에서

는 탈문맥적 언어 유형을 경험과 연관 짓기(text-to-life), 설명(explanatory), 해석(interpretation)으로 분류한다. 첫 번째 유형인 경험 연관 짓기(text-to-life)는 이야기 등장 인물의 심리적 상태(감정, 갈등, 신념, 의도 등)를 아동의 개인적 경험과 연관시키는 것이다. 이는 아동과 관련된 맥락에서 논의되기 때문에 아동으로 하여금 등장 인물의 심리 상태 및 사회적 상황에 대한 이해를 향상시킬 수 있다(Beals & Snow, 1994; Dever & Burts, 2002; Seven & Goldstein, 2020). 두 번째 유형인 설명(explanatory)은 성인이 아동에게 책에 등장하는 어휘 및 사물, 사건, 개념에 대한 설명을 제공하는 것이다(Beals, 2001; Seven & Goldstein, 2020). 책을 읽는 동안 새로운 어휘에 대해 설명을 듣거나, 목표 어휘에 대한 질문에 대답한 아동은 단순히 이야기를 들은 아동보다 어휘 습득에서 더 높은 점수를 받았고(Elley, 1989), 목표 어휘 이해와 산출에서 높은 수행력을 보였다(Sénéchal, 1997; Sénéchal et al., 1995). 세 번째 유형인 해석(interpretation)은 문맥에서 명시적으로 드러나지 않는 추론적 의미를 파악하는 능력으로(Desmarais et al., 2013) (1)사람, 행동, 사건, 감정에 대한 예측 및 추론, (2)등장 인물의 감정 및 동기에 관한 생각, (3)이유에 대한 질문 및 언급과 같은 상위 언어 기술을 말한다(Morgan & Goldstein, 2004; Seven et al., 2020). 연구 분석에 사용될 문맥 및 탈문맥적 언어 유형의 구체적인 예시는 Appendix 1에 제시하였다.

탈문맥적 언어는 일상생활의 다양한 활동(예, 식사 시간 대화, 역할놀이, 함께 책 읽기 등)을 통해 소개되지만(Davidson & Snow, 1995; Snow, 1991), 이야기 책을 통한 탈문맥적 언어 사용은 직관적이지 않은 상황에 대해 대화를 나눌 수 있는 최적의 활동이다(Rosenquest, 2002). 부모들은 영·유아(0~2세) 아동에게 책을 읽어줄 때 사실적 언어에 초점을 두고, 만 3세부터는 책에 있는 그대로의 내용보다는 그 이상을 생각하는 질문이나 언급을 한다(van Kleeck & Beckley-McCall, 2002; van Kleeck et al., 1998). 이러한 부모의 탈문맥적 언어 사용은 아동의 언어와 문해력 발달에 큰 역할을 하는 것으로 밝혀졌다(Beals & Snow, 1994; Demir et al., 2015; Dickinson & Tabors, 1991; Hilvert et al., 2021; Rowe, 2012). 일반 아동을 대상으로 한 연구에 따르면 만 3~5세 기간의 탈문맥적 언어 사용은 아동의 추후 언어 발달에 중요한 요인이며(Demir et al., 2015), 부모 교육을 통한 탈문맥적 언어 사용은 아동에게 탈문맥적 언어를 이해하고 사용할 기회를 충분히 제공하여 아동의 언어능력을 촉진할 수 있음을 나타냈다(Leech et al., 2018; Rowe, 2012; Seven & Goldstein, 2020).

그러나 많은 연구에서 언어발달 지연 아동은 탈문맥적 언어 유형인 추론적 언어 사용에 어려움이 있다는 것을 밝혔다(Ford & Milosky, 2005; Lehrer & DeBernard, 1987). Chae와 Yim(2022)의 세 가지 질문하기 전략에 따른 아동의 어휘 습득을 확인한 연구를 보면 직접적 질문하기에서는 일반 아동과 언어발달 지연 아동 간의 차이가 유의하지 않았지만, 간접적 질문하기와 탈문맥적 질문하기에서 언어발달 지연 아동의 점수가 가장 낮게 나왔다. 이는 인지적 요구량이 많은 질문일수록 집단 간에 격차가 커지는 경향을 나타냄을 밝혔다(Chae & Yim, 2022). 이러한 인지

적 요구량의 차이로 인해 언어발달 지연 아동의 부모가 일반 아동의 부모에 비해 추론을 요구하는 질문이나 언급을 적게 하는 경향이 있다고 밝혔다(Armstrong & Pruett, 2000; Evans & Wodar, 1997; van Kleeck et al., 2006). 앞서 언급한 것처럼 탈문맥적 언어와 학업 언어는 유사점이 존재한다. 두 언어 모두 눈앞에 보이지 않는 상황에 대해 이야기하는 능력이 요구되고, 복잡한 어휘와 문장 구조를 사용한다(Rowe, 2013; Seven et al., 2020; Uccelli et al., 2019). 따라서 이야기 능력, 읽기 능력의 발달에 중요한 역할을 하는 탈문맥적 언어 사용의 차이는 향후 학령기 문해력의 차이로 이어질 수 있다(Snow, 1991; Uccelli et al., 2019). 따라서 언어발달 지연 아동을 둔 부모에게 탈문맥적 언어 사용을 촉진하는 방안이 필요하다.

상호작용적 책 읽기 중 하나인 대화식 책 읽기는 탈문맥적 언어 사용을 촉진할 수 있음을 증명하였다(Rowe, 2012; Seven et al., 2020). Whitehurst 등(1988)이 개발한 대화식 책 읽기 프로그램은 (1)아동의 적극적인 참여, (2)아동에게 피드백 전달, (3)아동의 언어능력에 맞는 책 읽기 방식 적용이라는 큰 세 가지 이론에 기반에서 개발되었다(Hargrave & Sénéchal, 2000). 대화식 책 읽기의 목적은 아동이 수동적인 자세에서 능동적인 참여자가 되어 아동의 구어적 참여를 강조하는데 이는 아동의 표현 언어 능력을 향상시키는 것으로 나타났다(Mol et al., 2008). 대화식 책 읽기 활동을 통한 탈문맥적 언어 사용은 다음과 같은 이유에서 유망한 중재 방법이다(Morgan & Goldstein, 2004). 첫째, 대화식 책 읽기는 부모-아동의 일상생활보다 좀 더 통제되어 있어서 아동으로 하여금 탈문맥적 언어 사용이 요구되었을 때 이를 다룰 수 있는 능력을 촉진할 수 있다(Morgan & Goldstein, 2004; van Kleeck et al., 1997). 두 번째, 책 읽기 활동은 성공적인 이야기를 이끌어내는 데 필요한 담화 능력(discourse skill)을 지지할 수 있다(Dickinson & Tabors, 1991; Morgan & Goldstein, 2004). 책 읽기 경험은 아동이 주어진 정보를 추론하고 사전 지식을 사용하여 이야기를 해석하는 방법을 가르친다(Cochran-Smith, 1986; Morgan & Goldstein, 2004). 따라서 책 읽기 활동에 적절한 질문, 진술 등을 활용하는 것은 이야기 맥락과 탈문맥적 언어 사용의 가교 역할을 한다(Morgan & Goldstein, 2004).

또한 탈문맥적 언어는 책 읽기 외에 역할놀이 상황에서도 활발히 사용되므로 본 연구에서는 역할놀이로의 전이 효과도 보려 한다. 만 3세 이상 아동의 역할놀이는 아동이 구체적인 사고(concrete thinking)를 하는 단계에서 추상적인 사고(abstract thinking)를 가능하게 하는 전환 단계라고 설명한다(Thompson & Goldstein, 2020; Vygotsky, 1967). 이처럼 역할놀이를 통해 실제 사물과 행동을 아동 자신의 삶과 분리해서 추상적으로 사고하는 능력을 “탈문맥적 의미(decontextualized meaning)”라고 표현하는데 이는 추후 문해력 발달에 아주 중요한 영향을 끼치며(Duncan & Tarulli, 2003, p. 274) 이러한 능력은 탈문맥적 언어 사용이 뒷받침한다. 따라서 본 연구에서는 탈문맥적 언어 사용 교육이 어머니-아동 간 책 읽기 활동에 미치는 영향뿐만 아니라 역할놀이로의 전이 효과가 있는지도 살펴보고자 한다. 이에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 탈문맥적 부모 교육 전-후 대화식 책 읽기 활동에서 일반

아동 집단 및 언어발달지연 아동 집단 내, 그리고 집단 간 어머니와 아동의 언어 사용 및 어머니-아동의 상호작용 행동에 유의한 차이가 있는가?

둘째, 탈문맥적 부모 교육 전·후 역할놀이 활동에서 일반 아동 집단 및 언어발달지연 아동 집단 내, 그리고 집단 간 어머니와 아동의 언어 사용 및 어머니-아동의 상호작용 행동에 유의한 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에는 만 4~6세의 일반 아동 7명(남아 2명, 여아 5명)과 그들의 어머니 7명, 언어발달지연 아동 9명(남아 4명, 여아 5명)과 그들의 어머니 9명으로 총 일반 아동-어머니 7쌍, 언어발달지연 아동-어머니 9쌍이 참여하였다. 아동은 인지 및 청력 기관에 문제가 없는 아동으로 선정했으며, 부모의 경우 (1)아동의 주 양육자이고, (2)인지 및 청력 기관에 문제가 없으며, (3)책 읽기에 관한 부모 교육을 받은 적이 없는 자를 선정하였다(Park & Yim, 2015). 언어능력 평가를 위해 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test: REVT, Kim et al., 2009)와 취학전 아동의 수용언어 및 표현언어 발달 척도(Preschool Receptive-Expressive language Scale: PRES, Kim et al., 2011) 검사를 실시하였고, 동작성 지능을 살펴보기 위해 만 4세 미만의 아동들은 한국 카우프만 아동지능검사(Korean Kaufman Battery for Children: K-ABC, Moon, 2017), 만 4세 이상 아동들은 한국 카우프만 간편지능검사-2(Korean Kaufman Brief Intelligence Test-second edition: KBIT 2, Moon, 2020)를 실시하였다. 모든 대상자는 동작성 지능지수가 85($-1SD$) 이상이고, 부모 보고에 의해 인지, 감각 및 신경학적 손상이 없는 아동으로 하였다. 이 중 언어발달지연 아동의 경우 REVT 수용, 표현 어휘력, PRES 수용, 표현 언어 영역 중 한 개의 영역 이상에서 백분위 점수가 10%ile 미만인 아동으로 선정하였고, 일반 아동의 경우 REVT 수용 및 표현 어휘와 PRES 수용 및 표현 언어 영역에서 모두

백분위 점수가 10%ile 이상인 아동으로 선정하였다. 두 집단 간 통계 여부를 위해 Mann-Whitney 검정을 한 결과, 연령, 동작성 지능에 대한 집단 간 차이는 유의하지 않았으며($p>.05$) 표현 어휘, 수용 언어, 표현 언어에서 집단 간 차이가 유의하였다($p<.05$). 연구 대상자에 대한 정보는 Table 1에 제시하였다.

2. 검사 도구

1) 사전 검사 및 사후 검사

본 연구는 부모 교육의 효과를 검토하기 위해 사전과 사후 검사에서 어머니-아동 간 책 읽기와 역할놀이를 통해 자발화를 수집하였다. 이를 통해 어머니와 아동의 문맥적, 탈문맥적 언어 사용, 아동의 평균달말길이(MLU-w), 어머니-아동 상호작용 행동(아동의 반응 및 개시, 어머니-아동 대화 차례 주고받기)을 분석하였다. 사전, 사후 책 읽기 검사에 사용된 1권의 이야기 책은 Hammett 등(2003)의 연구와 van Kleeck과 Beckley-McCall(2002)의 연구에서 사용된 영문판 Mooncake(Asch, 1983)의 번역본인 보름달 케이크(Mooncake, Asch, 2007)를 사용했다. 국내에서도 많은 책 읽기 선행 연구에서 해당 이야기 책이 연구 자료로 사용되었다(Kim & Yim, 2021; Lee & Yim, 2018; Song & Yim, 2018). 번역본은 우리나라에서 2007년도에 절판되어 해당 책에 대한 노출이 적을 것으로 예상되었다. 실제로 모든 대상 양육자는 해당 책을 본 적이 없다고 답하였다.

2) 부모 교육 프로그램

(1)시·청각 부모 교육 프로그램

부모 교육 프로그램은 총 4주간 4회기의 부모 교육 강의와 부모-아동 책 읽기 실습 9회기로 구성되었다. Mol 등(2008)의 메타 연구에 따르면 책 읽기를 통한 상호작용 중재 선행 연구들의 평균 회기는 8.4 회기인 것으로 나타났고, 4~6주간 상호작용적 책 읽기 중재를 실시한 연구에 따르면 중재를 종료한 후에도 아동의 표현 어휘 향상에 영향을 미친 것으로 나타났다(Arnold et al., 1994; Simsek & Erdogan, 2015; Whitehurst et al., 1994). 이외에도 언어발달지연 아동을 대상으로 2~5회기에 걸

Table 1. Participants' information

Category	TD ($n=7$)		LD ($n=9$)		z	p
	M	SD	M	SD		
CA (months)	63.57	8.98	62.56	11.83	-.159	.874
KBIT 2 or K-ABC	113.14	16.80	103.67	10.77	-1.227	.252
REVT-r	54.29	10.10	37.22	19.94	-1.749	.091
REVT-e	61.43	9.98	36.44	21.113	-2.330	.016*
PRES-r	54.00	6.61	36.33	13.18	-2.419	.016*
PRES-e	53.00	3.22	29.67	13.84	-3.339	.000*

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; CA=chronological age; KBIT 2=Korean Kaufman Brief Intelligence Test-second edition; KBIT 2 (Moon, 2020); K-ABC=Korean-Kaufman Assessment Battery for Children (Moon, 2017); REVT-r=Receptive & Expressive Vocabulary Test-receptive (Kim et al., 2009); REVT-e=Receptive & Expressive Vocabulary Test-expressive (Kim et al., 2009); PRES-r=Preschool Receptive-Expressive Language Scale-receptive (Kim et al., 2011); PRES-e=Preschool Receptive-Expressive Language Scale-expressive (Kim et al., 2011).

* $p<.05$

처 책 읽기 부모 교육을 이행한 연구(Dale et al., 1996; Song & Yim, 2018)에 의하면 중재 이후 부모의 전략적 발화 및 상호작용 측면에서 유의미한 차이가 있었다. 이처럼 여러 선행 연구들에서 중재 기간과 관계없이 책 읽기 부모 교육의 효과성을 입증하였다. 따라서 본 연구의 시청각 부모 교육 강의는 총 4회기로 1회기는 책 읽기 상호작용에 필요한 기술, 나머지 3회기는 탈문맥적 책 읽기 전략으로 구성하였다. 상호작용적 기본 기술은 Hanen Center에서 제공하는 It Takes Two To Talk 프로그램을 참고하여 (1)공동 주목하기, (2)아동이 이끄는 책 읽기, (3)아동 중심과 부모 중심의 책 읽기를 제시하였다(Pennington et al., 2009). 탈문맥적 책 읽기에 필요한 책 읽기 전략은 Whitehurst와 Lonigan(1998), Whitehurst 등(1988, 1994)에 의해 개발된 대화식 책 읽기 PEER 기법을 탈문맥적 언어 사용에 맞게 수정, 보완하여 구성하였다. PEER 전략은 성인과 아동이 책을 읽는 동안 성인이 아동에게 언어 촉진(prompts), 평가(evaluate), 확장(expand), 반복(repeat)의 전략들을 순차적으로 적용하여 책 읽기 활동에 아동의 능동적인 참여율을 높이고, 이 과정을 통해 아동의 발화 수준을 향상시키는 데 목적이 있다(Whitehurst et al., 1988). 반복적 책 읽기를 하면서 부모는 아동에게 연구자가 제시한 언어 촉진(prompts)을 제공하고, 이에 대한 아동의 반응을 평가(evaluate)하며, 아동의 발화에 문법적 요소를 추가하여 확장(expand) 또는 아동의 발화에 의미적 자질을 보완하여 확대(extend)하여 들려준다. 이후 성인은 아동이 확장하여 들려준 발화를 반복(repeat)하도록 한다(Whitehurst et al., 1988, 1994). 본 연구 프로그램에서는 마지막 단계인 반복 단계에서 아동이 발화를 반복하도록 하는 것뿐만 아니라 성인이 아동의 발화를 정리 및 요약해서 다시 들려주도록 하였다.

(2)이야기 책

이야기 책의 선정 기준은 (1)아동에게 친숙한 주제를 갖추고 있으며, (2)복합적인 이야기 구조를 갖추고 있고, (3)분명한 주제가 있으며, (4)추론이 가능한 상황이 포함되어 있는 도서로 선정하였다(Morgan & Goldstein, 2004; Muhinyi et al., 2020; Seven et al., 2020). 이야기 책 목록은 Table 2에 제시하였다. 부모-아동 책 읽기 횟수는 McGee와 Schickedanz(2007)의 연구와 대화식 책 읽기의 권고를 바탕으로 동일한 책을 주 3회 읽는 것으로 설계하였다. 매주 한 권의 이야기 책을 3회 반복, 총 3주 동안 3권의 책을 9회기에 걸쳐 반복해서 읽도록 설계하였다. 책을 읽는 횟수가 증가할수록 중재자는 이야기 횟수를 줄이고, 아동은 점차 이야기 내용을 구체적이고, 정확하게 이해하게 된다. 이 과정에서 아동은 새로운 언어적 표현 및 담화적 표현에 익숙해져 자신의 생각이나 의견을 표현할 수 있는 기회를 더 많이 갖게 된다(Flynn, 2011; McGee & Schickedanz, 2007; Whitehurst et al., 1994).

Table 2. Story book lists

No.	Title of storybook	Theme
1	Night Poop (Lee, 2016)	Overcoming fear
2	Approval (Miyanishi, 2011)	Consideration
3	What about us? (de Monfreid, 2008)	Discrimination

(3)탈문맥적 언어자극

탈문맥적 언어 촉진(prompts)의 하위 유형은 대화식 책 읽기에서 소개하는 5가지 기법 중 탈문맥적 언어 유형에 적용할 수 있는 개방적 질문하기(open-ended questions), 의문사 질문하기(what-questions), 경험과 연관짓기(distancing)를 사용하였다. 개방적 질문하기는 책의 상황, 사건 또는 캐릭터에 대한 아동의 사고를 확대시키고 발화 산출을 촉진한다. 의문사 질문하기는 책에 나오는 어휘 및 개념 소개를 위해 사용되었다. 경험과 연관짓기는 책에 나오는 상황을 아동의 일상 생활 및 경험과 관련지어 이야기 하도록 하였다. 본 시청각 부모 교육에서 PEER 전략 소개는 부모들이 실제 책 읽기 활동에 용이하게 적용시킬 수 있도록 연구자가 이야기 책에서 사용하는 PEER 전략을 설명 및 시연하고, 실제 어머니-아동이 해당 전략을 사용하여 책을 읽는 영상을 제시하였다. 책 읽기 중재 계획은 선행 연구 Seven 등(2020)을 참고로 하였고 구체적인 계획은 Appendix 2에 제시하였다.

탈문맥적 언어에 대한 강의 외에 연구자는 3권의 이야기 책에 매주 연습해야 하는 탈문맥적 언어 예시 자극을 유형별로 포스트잇에 인쇄해 그림책 페이지에 붙여 놓았다. 이야기 책 삽입 예시는 Figure 1에 제시되어 있다. 선행 연구에 따르면 부모들은 적절한 언어 자극 단서가 주어졌을 때 단서가 없을 때 보다 더 많은 탈문맥적 대화에 참여한다고 밝혔다(Seven et al., 2020).



Figure 1. Example of decontextualized language prompts used in story book

3) 과제 타당도

본 부모 교육 프로그램의 내용 타당도 검증에는 언어치료 경력 이 7년 이상이며 국내 1급 언어재활사 자격증을 보유한 언어병리학과 박사과정 재학 중인 2인이 참여하였다. 5점 척도(1점=매우 적절하지 않다~5점=매우 적절하다)로 구성된 각 세부 항목에서 평균 4점 이상의 점수로 평가되었다.

3. 연구 절차

본 연구의 절차는 Figure 2에 제시하였다. 연구 시작 전에 부모로부터 연구 참여 동의를 서면으로 받았다. 선별 검사를 통해 연구에 적합한 대상자를 선정하고, 이후 사전 검사를 진행하였다. 사전 검사를 마친 대상자들의 부모에게 부모 교육을 4주 동안 실시하고 이후에 사후 검사를 진행하였다.

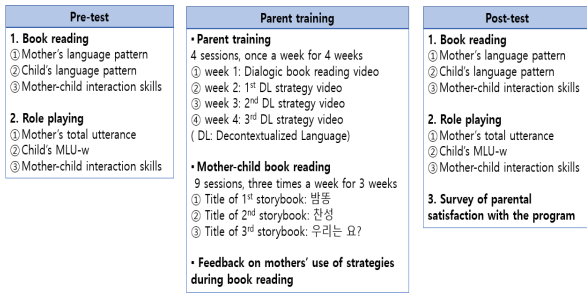


Figure 2. Procedure of this study

4. 자료 분석 및 결과 처리

자발화 분석에 대한 검사자 간 신뢰도 분석을 위해 연구자와 언어치료 경력이 5년 이상이며 국내 1급 언어재활사 자격증을 보유한 1인이 재분석을 실시하였다. 그 결과, 검사자 간 신뢰도는 평균 탈문맥적 언어 발화 수 88.5%, 문맥적 언어 발화 수 85%로 산출되었고, MLU-w 발달수 87.5%, 대화차례 개시 비율 88.3%, 반응 비율 84.6%, 부모-아동의 대화차례 주고받기 비율 90.7%로 나타났다.

본 연구의 자료 분석을 위해서 IBM SPSS statistics ver. 29를 사용하였다. 부모 교육 전-후 집단 내 어머니와 아동의 언어적 측면과 어머니-아동의 상호작용 기술에 대한 측정치 비교를 위해 윌콕슨 부호순위 검정(Wilcoxon signed ranked test)을 실시하였고, 집단 간 차이를 비교하기 위해 맨-휘트니 U 검정(Mann-Whitney U test)을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 탈문맥적 언어 사용 부모 교육 전-후 집단 내 어머니의 언어 사용 변화

각 집단 내 어머니들의 탈문맥적 언어 및 문맥적 언어 사용의 총 비율 변화를 사전과 사후 비교를 통해 살펴보았다. Wilcoxon 부호순위 검정 결과는 Table 3에 제시하였다.

일반 아동 집단의 어머니의 탈문맥적 언어 사용의 총 비율은 사전 대비 사후에 증가하였고, 문맥적 언어 사용의 총 비율은 사전 대비 사후에 감소하였지만 두 언어 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 또한 탈문맥적 언어의 유형별 사용 변화를 보면 경험 연관 짓기와 설명 비율은 사전 대비 사후에 증가를 보였으나, 통계적 유의성은 부족하였다. 반면, 해석 비율은 사전 대비 사후에 감소하였으며, 이는 통계적으로 유의한 변화를 나타냈다($z=-2.366$, $p=.018$).

언어발달지연 집단 내 어머니의 언어 사용 변화 결과, 탈문맥적 언어 사용 총비율은 사전 대비 사후에 유의하게 증가하였다($z=-2.429$, $p=.015$). 반면 문맥적 언어 사용 총 비율은 사전 대비 사후에 유의하게 감소하였다($z=-2.325$, $p=.018$). 탈

문맥적 언어의 유형별 사용 변화는 경험 연관 짓기 비율, 설명 비율, 해석 비율 변화 모두 통계적으로 유의미하지 않았다.

Table 3. Wilcoxon signed-rank test on mothers' language use

	Group	Pre	Post	z	p
		M (SD)	M (SD)		
Dxt.	TD (n=7)	41.62 (15.67)	47.93 (13.13)	-0.943	.345
	LD (n=9)	32.77 (7.49)	55.80 (14.95)	-2.429	.015*
Cont.	TD (n=7)	58.38 (15.67)	52.06 (13.13)	-0.845	.398
	LD (n=9)	67.23 (7.49)	43.93 (15.18)	-2.325	.018*
Dxt. TtoL	TD (n=7)	8.57 (18.65)	18.41 (11.61)	-1.483	.138
	LD (n=9)	23.15 (32.15)	31.58 (20.73)	-1.192	.233
Dxt. Ex.	TD (n=7)	15.00 (18.48)	33.33 (16.75)	-1.782	.075
	LD (n=9)	34.88 (31.81)	30.19 (20.97)	-0.980	.327
Dxt. Int.	TD (n=7)	76.43 (20.56)	48.26 (23.73)	-2.366	.018*
	LD (n=9)	41.98 (43.77)	38.22 (24.84)	-0.140	.889

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language. TtoL=text-to-life; Ex.=explanatory; Int.=interpretation.

* $p<.05$

2. 탈문맥적 언어 사용 부모 교육 전-후, 집단 내 아동의 언어 사용 변화

각 집단 내 아동들의 탈문맥적 언어 및 문맥적 언어 사용의 총 비율 변화를 사전과 사후 비교를 통해 살펴보았다. Wilcoxon 부호순위 검정 결과는 Table 4에 제시하였다.

일반 아동의 탈문맥적 및 문맥적 언어 사용에 변화가 있었으나 이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 유형별 탈문맥적 언어 사용 분석 결과, 경험 연관 짓기 비율 변화는 통계적으로 유의하지 않았다. 반면 설명 비율은 사전 대비 사후에 유의하게 증가하였으며($z=-2.032$, $p=.042$) 해석 비율은 사전 대비 사후에 유의하게 감소하였다($z=-2.366$, $p=.018$). 또한 대화 상황별 아동의 평균 발달말길이(MLU-w)의 변화를 분석한 결과, 탈문맥적 및 문맥적 대화 상황 모두에서 사전 대비 사후에 유의한 변화가 없었다.

언어발달지연 집단의 경우, 아동들의 탈문맥적 언어 사용 총 비율은 사전 대비 사후에 유의미하게 증가하였으나($z=-2.547$, $p=.011$) 문맥적 언어 사용 총비율은 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 유형별 탈문맥적 언어 사용은 사전 대비 사후에 통계적으로 유의미한 변화가 관찰되지 않았다. 또한 대화 상황별 아동의 평균 발달말길이(MLU-w)의 변화 결과, 탈문맥적 대화 상황에서 MLU-w는 사전 대비 사후에 유의하게 증가하였으

며($z=-2.192$, $p=.028$) 문맥적 대화 상황에서의 MLU-w 역시 사전 대비 사후에 유의하게 증가하였다($z=-2.075$, $p=.038$).

Table 4. Wilcoxon signed-rank test on children's language use

	Group	Pre	Post	z	p
		M (SD)	M (SD)		
Dxt.	TD (n=7)	36.92 (16.77)	49.53 (15.97)	-.676	.499
	LD (n=9)	17.57 (18.51)	53.67 (12.68)	-2.547	.011*
Cont.	TD (n=7)	63.08 (17.67)	50.47 (16.97)	-.642	.497
	LD (n=9)	49.10 (39.05)	46.79 (12.21)	-.178	.859
Dxt. TtoL	TD (n=7)	9.52 (18.90)	16.25 (13.88)	-.944	.345
	LD (n=9)	20.00 (40.00)	37.61 (30.08)	-1.690	.091
Dxt. Ex.	TD (n=7)	5.71 (15.12)	32.82 (14.53)	-2.032	.042*
	LD (n=9)	18.89 (34.80)	21.30 (19.46)	-.524	.600
Dxt. Int.	TD (n=7)	84.76 (21.42)	45.99 (11.55)	-2.366	.018*
	LD (n=9)	16.67 (35.36)	41.09 (27.28)	-1.540	.123
MLU-w Dxt.	TD (n=7)	2.78 (.86)	2.64 (.98)	.000	1.000
	LD (n=9)	1.16 (1.09)	2.79 (.92)	-2.192	.028*
MLU-w Cont.	TD (n=7)	1.75 (.54)	2.65 (.93)	-1.863	.063
	LD (n=9)	1.38 (1.02)	2.29 (.57)	-2.075	.038*

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language. TtoL=text-to-life; Ex=explanatory; Int.=interpretation; MLU-w=mean length of utterance in words.
* $p<.05$

3. 탈문맥적 언어 사용 부모 교육 전-후, 집단 내 어머니-아동의 상호작용 행동 변화

부모 교육을 통한 각 집단 내 어머니-아동의 상호작용 행동(아동의 반응, 대화 개시, 대화차례 주고받기)의 변화를 탈문맥 언어 및 문맥적 언어의 관점에서 살펴보고, 책 읽기 시간 변화도 사전과 사후 비교를 통해 알아보았다. Wilcoxon 부호순위 검정 결과는 Table 5에 제시하였다.

일반 아동 집단 내에서 어머니-아동 상호작용 행동 변수와 책 읽기 시간에서 통계적으로 유의미한 결과가 나타나지 않았다.

언어발달지연 아동 집단 내에서는 탈문맥적 대화 상황에서 아동의 반응($z=-2.547$, $p=.011$), 대화차례 주고받기

($z=-2.429$, $p=.015$)에서 사전 대비 사후에 유의미한 증가를 보였다. 또한 책 읽기 시간도 사전 대비 사후에 유의미하게 증가하였다($z=-2.312$, $p=.021$).

Table 5. Wilcoxon signed-rank test on mother-child interaction skills

	Group	Pre	Post	z	p
		M (SD)	M (SD)		
Response Dxt.	TD (n=7)	32.60 (17.08)	46.82 (16.88)	-.845	.398
	LD (n=9)	15.54 (18.23)	48.19 (11.65)	-2.547	.011*
Response Cont.	TD (n=7)	61.29 (18.93)	47.36 (14.30)	-.824	.358
	LD (n=9)	45.78 (28.81)	46.68 (17.30)	-.178	.859
Initiation Dxt.	TD (n=7)	4.32 (5.67)	2.71 (2.73)	-.674	.500
	LD (n=9)	2.03 (4.14)	5.49 (5.47)	-1.352	.176
Initiation Cont.	TD (n=7)	2.74 (4.97)	3.11 (3.08)	.000	1.000
	LD (n=9)	7.02 (8.57)	9.00 (11.48)	.000	1.000
Turn-taking Dxt.	TD (n=7)	33.15 (14.34)	51.04 (15.65)	-1.521	.128
	LD (n=9)	19.19 (21.20)	50.52 (12.65)	-2.429	.015*
Turn-taking Cont.	TD (n=7)	66.08 (15.07)	49.10 (15.73)	-1.352	.176
	LD (n=9)	58.59 (37.87)	49.48 (12.65)	-.652	.515
Reading duration (sec)	TD (n=7)	408.57 (90.63)	504.29 (176.91)	-1.524	.128
	LD (n=9)	349.67 (149.66)	502.22 (91.89)	-2.312	.021*

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language.
* $p<.05$

4. 탈문맥적 언어 사용 부모 교육 전, 집단 간 차이

1) 부모 교육 전, 집단 간 어머니의 언어 사용 차이

부모 교육 프로그램 실시 전 일반 아동과 언어발달지연 아동 집단 간 어머니의 언어 사용 차이를 분석하였다. Mann-Whitney U 검정 결과, 어머니의 문맥적 언어 사용 및 탈문맥적 언어 사용에 대한 집단 간 차이는 유의하지 않았다. 또한 유형별 탈문맥적 언어 사용의 집단 간 차이도 유의미하지 않았다. 상세 결과는 Table 6에 제시하였다.

2) 부모 교육 전, 집단 간 아동의 언어 사용 차이

일반 아동과 언어발달지연 아동 집단 간 아동의 언어사용 차이를 분석하였다. Mann-Whitney U 검정 결과, 아동의 탈문맥적

Table 6. Mann-Whitney U test on mothers' language use between groups before parent training

	TD ($n=7$)	LD ($n=9$)	z	p
	M (SD)	M (SD)		
Dxt.	41.62 (15.67)	32.77 (7.49)	-1.441	.183
Cont.	58.38 (15.53)	67.23 (7.28)	-1.331	.179
Dxt. TtoL	8.57 (18.65)	23.15 (32.15)	-.855	.393
Dxt. Ex.	15.00 (18.48)	34.88 (31.81)	-1.354	.176
Dxt. Int.	76.43 (20.56)	41.98 (43.77)	-1.567	.117

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language; TtoL=text-to-life; Ex.=explanatory; Int.=interpretation.

언어 해석 유형에서 유의한 차이($z=-2.923$, $p=.003$)가 있었다. 또한 또한 부모 교육 전에는 집단 간 문맥적 언어 평균날말길이(MLU-w)에서는 유의한 차이가 없었으나 아동의 탈문맥적 언어 평균날말길이(MLU-w)에서 유의한 차이($z=-2.515$, $p=.012$)가 있었다. 상세 결과는 Table 7에 제시하였다.

Table 7. Mann-Whitney U test on children's language use between groups before parent training

	TD ($n=7$)	LD ($n=9$)	z	p
	M (SD)	M (SD)		
Dxt.	36.92 (16.77)	17.57 (18.51)	-1.806	.071
Cont.	63.08 (16.68)	49.10 (39.05)	-.425	.671
Dxt. TtoL	9.52 (18.90)	20.00 (40.00)	.000	1.000
Dxt. Ex.	5.71 (15.12)	18.89 (34.80)	-.904	.366
Dxt. Int.	84.76 (21.42)	16.67 (35.36)	-2.923	.003*
MLU_w Dxt.	2.78 (.86)	1.16 (1.09)	-2.515	.012*
MLU_w Cont.	1.75 (.54)	1.38 (1.02)	-.902	.367

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language; TtoL=text-to-life; Ex.=explanatory; Int.=interpretation; MLU-w=mean length of utterance in words.

* $p<.05$

3) 부모 교육 전, 집단 간 어머니-아동 상호작용 행동

부모 교육 프로그램 실시 전 일반 아동과 언어발달 지연 아동 집단 간 어머니-아동 상호작용 행동의 차이를 분석하였다. Mann-Whitney U 검정 결과, 상호작용 행동에 있어서 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 상세한 결과는 Table 8에 제시하였다.

Table 8. Mann-Whitney U test on mother-child interaction skills between groups before parent training

	TD ($n=7$)	LD ($n=9$)	z	p
	M (SD)	M (SD)		
Response Dxt.	32.60 (17.08)	15.54 (18.23)	-1.761	.078
Response Cont.	61.29 (18.93)	45.78 (28.81)	-.902	.367
Initiation Dxt.	4.32 (5.67)	2.03 (4.14)	-.837	.403
Initiation Cont.	2.74 (4.97)	7.02 (8.57)	-.974	.330
Turn-taking Dxt.	33.15 (14.34)	19.19 (21.20)	-1.381	.167
Turn-taking Cont.	66.08 (15.07)	58.59 (37.87)	-.106	.916
Reading duration (sec)	408.57 (90.63)	349.67 (149.66)	-1.328	.184

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language.

5. 탈문맥적 언어 사용 부모 교육 후, 집단 간 차이

1) 부모 교육 후, 집단 간 어머니의 언어 사용 차이

일반 아동과 언어발달 지연 아동 집단 간 어머니의 언어 사용에 있어 부모 교육 효과의 차이를 분석하였다. Mann-Whitney U 검정 결과, 집단 간 어머니의 언어 사용에 있어서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 상세한 결과는 Table 9에 제시하였다.

Table 9. Mann-Whitney U test on children's language use between groups after parent training

	TD ($n=7$)	LD ($n=9$)	z	p
	M (SD)	M (SD)		
Dxt.	49.53 (15.97)	53.67 (12.68)	-.794	.435
Cont.	50.47 (15.86)	46.79 (12.21)	-.797	.427
Dxt. TtoL	16.25 (13.88)	37.61 (30.08)	-1.328	.184
Dxt. Ex.	32.82 (14.53)	21.30 (19.46)	-1.172	.241
Dxt. Int.	45.99 (11.55)	41.09 (27.28)	-.797	.426
MLU_w Cont.	2.65 (.92)	2.29 (.57)	-.688	.491
MLU_w Dxt.	2.64 (.97)	2.79 (.92)	-.530	.596

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language; TtoL=text-to-life; Ex.=explanatory; Int.=interpretation; MLU-w=mean length of utterance in words.

2) 부모 교육 후, 집단 간 아동의 언어 사용 차이

일반 아동과 언어발달지연 아동 집단 간 부모 교육 효과의 차이를 검토하기 위해 Mann-Whitney *U* 검정을 실시하였다. 그 결과 부모 교육 후 집단 간 유의한 차이를 보이는 요소는 나타나지 않았다. 상세한 결과는 Table 10에 제시하였다.

Table 10. Mann-Whitney *U* test on children's language use between groups after parent training

	TD (<i>n</i> =7)	LD (<i>n</i> =9)	<i>z</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
Dxt.	49.53 (15.97)	53.67 (12.68)	-.794	.435
Cont.	50.47 (15.86)	46.79 (12.21)	-.797	.427
Dxt. TtoL	16.25 (13.88)	37.61 (30.08)	-1.328	.184
Dxt. Ex.	32.82 (14.53)	21.30 (19.46)	-1.172	.241
Dxt. Int.	45.99 (11.55)	41.09 (27.28)	-.797	.426
MLU-w Cont.	2.65 (.92)	2.29 (.57)	-.688	.491
MLU_w Dxt.	2.64 (.97)	2.79 (.92)	-.530	.596

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language; TtoL=text-to-life; Ex.=explanatory; Int.=interpretation; MLU-w=mean length of utterance in words.

3) 부모 교육 후, 집단 간 어머니-아동 상호작용 행동

일반 아동과 언어발달지연 아동 집단 간 어머니-아동 상호작용 행동에 있어 부모 교육 효과의 차이를 분석하였다. Mann-Whitney *U* 검정 결과, 집단 간 유의한 차이를 보이는 종속변수는 나타나지 않았다. 상세한 결과는 Table 11에 제시하였다.

Table 11. Mann-Whitney *U* test on mother-child interaction skills between groups after parent training

	TD (<i>n</i> =7)	LD (<i>n</i> =9)	<i>z</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
Response Dxt.	46.82 (16.88)	48.19 (11.65)	-.424	.672
Response Cont.	47.36 (14.30)	46.68 (17.30)	-.690	.490
Initiation Dxt.	2.71 (2.73)	5.49 (5.47)	-1.087	.277
Initiation Cont.	3.11 (3.08)	9.00 (11.48)	-1.236	.217
Turn-taking Dxt.	51.04 (15.65)	50.52 (12.65)	-.159	.874
Turn-taking Cont.	49.10 (15.73)	49.48 (12.65)	-.629	.852
Reading duration (sec)	504.29 (76.91)	502.22 (91.89)	-.266	.790

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; Dxt.=decontextualized language; Cont.=contextualized language.

6. 탈문맥적 부모 교육 전-후 역할놀이 활동에서 일반 아동 집단 및 언어발달지연 아동 집단 내 어머니와 아동의 언어 사용 및 어머니-아동 간 상호작용의 변화

Wilcoxon 부호 순위 검정 결과, 일반 아동 집단 내에서 어머니의 총 발화 수는 사전 대비 사후에 유의미하게 증가하였다 ($z=-2.028$, $p=.43$). 그러나 아동의 평균발달길이(MLU-w) 변화, 어머니-아동의 상호작용 행동 변화는 유의미한 차이를 보이는 변수는 나타나지 않았다.

언어발달지연 아동 집단 내에서는 유의한 차이를 보이는 종속변수는 나타나지 않았다. 상세한 결과는 Table 12에 제시하였다.

Table 12. Wilcoxon signed-rank test on variables

		Group	Pre	Post	<i>z</i>	<i>p</i>
			<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
Mother's TNU	TD (<i>n</i> =7)	46.14 (10.57)	59.14 (10.52)	-2.028	.043*	
	LD (<i>n</i> =9)	60.11 (14.29)	68.78 (18.21)	-1.718	.086	
MLU-w	TD (<i>n</i> =7)	2.72 (.38)	2.44 (.42)	-1.214	.225	
	LD (<i>n</i> =9)	2.31 (.48)	2.13 (.45)	-.889	.374	
Initiation	TD (<i>n</i> =7)	8.43 (5.26)	9.43 (4.12)	-.742	.458	
	LD (<i>n</i> =9)	9.44 (2.46)	7.11 (3.18)	-1.614	.106	
Response	TD (<i>n</i> =7)	32.71 (13.45)	34.14 (9.23)	-.593	.553	
	LD (<i>n</i> =9)	29.77 (10.82)	37.89 (9.28)	-1.719	.086	
Turn- taking	TD (<i>n</i> =7)	33.67 (12.36)	38.86 (10.30)	-1.521	.128	
	LD (<i>n</i> =9)	30.89 (8.99)	37.22 (9.01)	-1.481	.139	

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; TNU=total number of utterance; MLU-w=mean length of utterance in words.

* $p<.05$

7. 탈문맥적 부모 교육 전-후 역할놀이 활동에서 일반 아동 집단 및 언어발달지연 아동 집단 간 어머니와 아동의 언어 사용 및 어머니-아동 간 상호작용의 변화

부모 교육 실시 전과 후에 역할놀이 상황에서 일반 아동과 언어발달지연 아동 집단 간 어머니의 언어 사용, 아동의 평균 발달길이(MLU-w), 어머니-아동의 상호작용 행동 차이를 분석하였다. Mann-Whitney *U* 검정 결과, 모든 변수에서 집단 간의 차이가 유의하지 않았다. 상세한 결과는 Table 13, 14에 제시하였다.

Table 13. Mann-Whitney *U* test on variables in role play before parent training

	TD (<i>n</i> =7)	LD (<i>n</i> =9)	<i>z</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
Mother's TNU	46.14 (10.57)	60.11 (14.29)	-1.856	.063
MLU-w	2.72 (.38)	2.31 (.48)	-1.589	.112
Initiation	32.71 (13.45)	29.77 (10.82)	-1.285	.199
Response	8.43 (5.26)	9.44 (2.46)	-.478	.633
Turn-taking	33.67 (12.36)	30.89 (8.99)	-.477	.629

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; TNU=total number of utterance; MLU-w=mean length of utterance in words.

Table 14. Mann-Whitney *U* test on variables in role play after parent training

	TD (<i>n</i> =7)	LD (<i>n</i> =9)	<i>z</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		
Mother's TNU	59.14 (10.52)	68.78 (18.21)	-1.431	.152
MLU-w	2.44 (.42)	2.13 (.45)	-1.220	.222
Initiation	9.43 (4.12)	7.11 (3.18)	-1.224	.221
Response	34.14 (9.23)	37.89 (9.28)	-.849	.396
Turn-taking	38.86 (10.30)	37.22 (9.01)	-.845	.387

Note. TD=typically developing children; LD=children with language delay; TNU=total number of utterance; MLU-w=mean length of utterance in words.

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 대화식 책 읽기를 통한 탈문맥적 언어 사용에 관한 부모 교육이 어머니와 아동의 언어 사용 및 상호작용 기술 증진에 효과가 있는지 살펴보고, 이러한 전략이 역할놀이로 전이 효과를 보이는지 살펴보고자 하였다. 이에 대한 연구 결론은 다음과 같다.

첫째, 탈문맥적 언어 사용 부모 교육 전-후 일반 아동 집단 내 어머니의 탈문맥적, 문맥적 언어 사용 총 비율은 증가하였지만 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 이는 일반 아동 그룹은 부모 교육 전부터 탈문맥적 언어와 문맥적 언어를 사용하는 비율이 비슷하였기 때문이다. 유형별 탈문맥적 언어 사용 패턴을 보면 경험 및 설명 유형의 사용은 변화는 통계적으로 유의하지 않았다. 반면 해석 유형 사용 비율은 사전 대비 사후에 통계적으로 유의한 감소를 나타냈다. 일반 아동 어머니들의 해석 유형 사용량이 감소한 이유는 다른 유형들의 사용량이 증가함에 따라 해석 유형을 사용

하는 비율이 감소된 것으로 볼 수 있다. 그러나 사후에 여전히 해석 유형의 탈문맥적 언어 사용 비율이 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 Morgan과 Goldstein(2004)의 연구에서 어머니들의 경험 및 설명 유형 사용 비율에는 변화가 있었지만 해석 유형 탈문맥적 언어 사용 비율을 유지하는 것과 동일한 결과이다.

언어발달지연 아동의 집단에서는 어머니의 탈문맥적 언어 사용 비율이 사전 대비 사후에 증가하였으며 이는 선행 연구와 비슷한 결과이다. 선행 연구 결과, 부모 교육 전에는 어머니의 탈문맥적 언어 사용이 거의 없었는데(e.g. DeTemple & Tabors, 1995; McLellan, 1998; Morgan & Goldstein, 2004) 부모 교육 후에 탈문맥적 언어 사용량이 증가한 것(Morgan & Goldstein, 2004; Seven et al., 2020)으로 나타났다. 또한 세 가지 유형별 탈문맥적 언어 사용 비율 변화는 통계적으로는 유의하지 않지만 경험 유형은 사전 대비 사후에 증가하였고 설명, 해석 유형은 사전 대비 감소하였다. 이는 부모가 아동의 언어능력을 고려하여 아동이 쉽게 반응하고 답할 수 있는 유형 전략을 사용한 것으로 보인다.

둘째, 일반 아동 집단 내에서 아동의 탈문맥적 언어 사용 패턴은 어머니의 언어 사용 패턴과 유사하였다. 일반 아동 역시 그들의 어머니와 마찬가지로 탈문맥적 언어와 문맥적 언어 사용 총 비율에 차이가 없었다. 그러나 언어발달지연 아동 집단 내에서 부모 교육 후 아동의 탈문맥적 언어 사용 총 비율이 증가하였다. 이는 부모의 탈문맥적 언어 사용량이 증가할수록 아동의 탈문맥적 언어 사용량도 증가함을 보여준 선행 연구와 유사한 결과이다(Hockenberger et al., 1999; Morgan & Goldstein, 2004; Seven & Goldstein, 2020).

또한 부모 교육 후 언어발달지연 아동의 탈문맥적 언어 및 문맥적 언어 상황에서 평균말길이(MLU-w)가 증가하여 탈문맥적 언어에 관한 부모 교육이 언어발달지연 아동의 언어 산출에 긍정적인 영향을 주었음을 확인하였다. 책 읽기 사전 평가에서 언어발달지연 아동 집단은 어머니의 리더에 따라 책을 읽고, 아동은 어머니의 질문에 단답형으로 대답하거나 반응을 보이지 않는 경향이 있었다. 그러나 부모 교육 후에 언어발달지연 아동의 어머니가 대화식 책 읽기의 전략을 활용하여 아동의 발화를 끌어내고 이에 따라 아동의 발화 길이가 증가한 것으로 볼 수 있다. 이러한 결과는 대화식 책 읽기에서 성인이 아동의 응답에 반응하고 발화를 확장 및 확대하여 주면 아동이 자신들의 발화를 증진시켜 언어발달이 향상된다는 연구 결과(Oh et al., 2008; Yoder et al., 1998)와 일치한다.

셋째, 부모 교육 후 언어발달지연 아동의 탈문맥적 언어에 대한 반응 비율과 대화차례 주고받기 비율 변화는 사전 대비 사후에 유의하게 증가하였다. 이는 Seven과 Goldstein(2020), Seven 등(2020)의 연구에서 밝힌 대화차례 주고받기 횟수 증가와 동일한 결과이다. 이러한 결과는 앞서 설명한 것과 마찬가지로 대화식 책 읽기에서 부모의 반응성이 향상됨에 따라 아동의 반응성도 촉진되고(Oh et al., 2008; Yoder et al., 1998) 이에 따라 대화차례 주고받기에도 영향을 미친 것으로 해석된다.

또한 언어발달지연 아동 집단 내에서 책 읽기 시간은 사전 대비 사후에 통계적으로 유의하게 증가하였다. 이는 Seven과 Goldstein(2020), Seven 등(2020)의 연구에서 밝힌 대화 시간

증가와 비슷한 결과이다. 대화식 책 읽기 부모 교육을 통해 어머니가 책을 읽는 동안 아동의 반응을 이끌어 내기 위한 상호작용을 하고 이에 따라 대화차례를 주고받는 횟수 및 대화 시간이 증가하면서 책 읽기 시간이 증가했을 것으로 보인다.

넷째, 부모 교육 전과 후에 각 집단 간의 차이를 검토한 결과, 사전에는 집단 간 아동의 유형별 탈문맥적 언어 사용에 차이가 있었다. 구체적으로 추론적 사고가 요구되는 해석 유형 사용에서 유의한 차이가 있었다. 이는 언어발달 지연 아동이 같은 생활연령의 일반 아동보다 고차원적인 사고가 요구되는 질문에 어려움이 있음을 보여주는 결과이다(Norbury & Bishop, 2002). 또한 부모 교육 전에 집단 간에 탈문맥적 언어 평균날말길이(MLU-w)에서 유의한 차이가 있었다. 이는 언어발달 지연 아동이 추론적 사고에 어려움이 있을 뿐 아니라 일반 아동에 비해 유의하게 낮은 평균날말길이(MLU-w)를 원인으로 설명할 수 있다(Lee & Kim, 1999; Rice et al., 2010; Yim et al., 2015). 그러나, 사후 집단 간 분석에서는 이러한 차이가 나타나지 않았다. 이는 아동의 추론적 사고 능력이 부모의 탈문맥적 언어 사용 교육을 통해 향상될 수 있음을 시사한다.

다섯째, 탈문맥적 언어는 역할놀이 상황에서도 빈번히 사용되는 언어이기에 부모 교육이 역할놀이 상황으로 전이 효과가 있는지 알아보았다. 그 결과, 일반 아동 집단에서 사전 대비 사후에 어머니의 총 발화 수가 유의하게 증가하였으나, 그 외 변수는 변화가 없었다. 즉, 부모 교육 프로그램이 일반 아동 집단 내 역할놀이 상황에서 부모의 발화 활동을 증가시키는 전이 효과가 있음을 시사한다. 그러나 언어발달 지연 아동 집단 내에서는 유의한 차이가 있는 종속 변수가 나타나지 않았다. 책 읽기 부모 교육이 놀이 상황으로의 전이를 확인한 선행 연구에서는 언어발달 지연 아동의 집단에서 부모의 총 발화 수가 증가하였으나(Yim et al., 2018) 본 연구에서는 일반 아동 집단에서만 유의한 증가가 나타났다. 다른 변인들에 있어서는 두 집단 모두 유의한 차이가 없는 것으로 나타났는데 이는 선행 연구와 동일한 결과를 나타냈다(Yim et al., 2018). 즉, 책 읽기를 통한 탈문맥적 언어 사용 교육은 부모의 책 읽는 행동은 변화시켰지만, 다른 상황에까지 확장하여 사용하지 않는 것으로 나타났다.

본 연구의 제언과 제한점은 다음과 같다. 본 연구의 대상자는 어머니-아동 16쌍(일반 그룹 7쌍, 언어발달 지연 그룹 9쌍)으로 대상자 수가 적기 때문에 연구의 결과를 모든 집단에 일반화하는 데 어려움이 따른다. 따라서 후속 연구에서는 대상자의 수를 늘려 변인과의 관계에 대해 추가적인 검증이 진행되어야 할 것이다. 또한 대상자의 연령이 만 3:10~6:6세로 연령의 폭이 넓은 편이었다. 통계적으로 두 집단 간의 연령 차이는 유의하지 않았지만 추론적 사고를 요구하거나 설명이 필요한 탈문맥적 언어 유형에 있어서 어린 연령의 아동의 반응을 이끌어내는 것이 쉽지 않았다는 부모 보고가 있었다. 따라서 후속 연구에서는 연령을 좀 더 세분화하고 해당 연령에 적절한 유형에 좀 더 집중해서 교육을 하는 것이 교육의 효과를 더 높일 수 있을 것으로 생각된다.

본 연구는 역할놀이로 전이 효과에 대해서 살펴보았는데 그 효과가 유의하게 나타나지 않았다. 이는 부모 교육이 책 읽기 상

호작용에 중점을 두었기에 이 전략을 역할놀이로까지 확대해서 적용하지 않은 것으로 보인다. 그러나 역할놀이 상황에서 탈문맥적 언어가 활발히 일어나는 만큼 탈문맥적 언어 교육을 역할놀이로까지 확대하거나 부모에게 상호작용 시 명시적으로 적용할 수 있음을 교육할 필요가 있다.

마지막으로 부모 만족도 조사 결과, 더 많은 이야기 책으로 탈문맥적 언어 유형들을 연습했으면 하는 아쉬움이 남는다는 보고가 있었다. 아동의 어머니, 아버지 모두가 참여한 선행 연구에서 한 아동은 하나의 탈문맥적 언어 유형을 어머니, 아버지와 각각 1주씩 총 2주 동안 서로 다른 이야기 책으로 연습하였는데 그 결과, 부모와 아동의 탈문맥적 언어 사용 및 상호작용 행동에 긍정적인 변화가 있었다(Seven & Goldstein, 2020). 따라서 추후에 유형별로 연습하는 책의 권수를 늘리고, 중재 기간도 확대한다면 부모 교육의 효과를 더 명확하게 밝힐 수 있을 것이다.

대화식 책 읽기를 통한 탈문맥적 언어 사용 부모 교육은 부모에게 책 읽기 및 탈문맥적 언어에 대한 강의를 제공하고, 이야기 책에 탈문맥적 언어 자극을 삽입하여 부모와 아동이 책 읽기를 하는 간접 중재 방식으로 부모 대상 비대면 교육의 효과성을 입증하였다. 따라서 임상 현장에서 부모 교육의 필요성에 대한 중요성을 알리고 탈문맥적 부모 교육이라는 재활 프로토콜을 만들어서 치료사와 부모가 함께 아동의 중재에 참여하는 방안을 제안한다.

Reference

- Armstrong, M., & Pruett, A. (2000, November). *Shared reading: A comparison of children with language impairment and normal language abilities*. Paper presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Washington, DC.
- 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
- Asch, F. (1983). *Mooncake*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Asch, F. (2007). *Mooncake* (S. Kim, Trans). Seoul: Marubol.
- Beals, D. E., & Snow, C. E. (1994). "Thunder is when the Angels are upstairs bowling": Narratives and explanations at the dinner table. *Journal of Narrative and Life History*, 4(4), 331-352. doi:10.1075/jnlh.4.4.06thu
- Beals, D. (2001). Eating and reading: Links between family conversations with preschoolers and later language and literacy. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 75-92). Baltimore: Brookes.
- Brinchmann, E. I., Røe-Indregard, H., Karlsen, J., Schaubert, S. K., & Hagtvet, B. E. (2023). The linguistic complexity of adult and child contextualized and decontextualized talk. *Child Development*, 94(5), 1368-1380. doi:10.1111/cdev.13932

- Chae, M., & Yim, D. (2022). The effect of the strategy of three types questions in interactive book reading on language delayed and typically developed children's learning of vocabulary. *Communication Sciences & Disorders*, 27(1), 27-49. doi:10.12963/csd.22881
- Cochran-Smith, M. (1986). Reading to children: A model for understanding texts. In B. B. Schieffelin & P. Gilmore (Eds.), *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives* (pp. 35-54). Norwood, NJ: Ablex.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 240-253. doi:10.1044/0161-1461(2004/023)
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development*, 19(1), 161-187. doi:10.1080/10409280701839296
- 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. doi:10.1177/027112149601600206
- Davidson, R. G., & Snow, C. E. (1995). The linguistic environment of early readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 5-21. doi:10.1080/02568549509594683
- Demir, O. E., Rowe, M. L., Heller, G., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2015). Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Early parental talk about the "there-and-then" matters. *Developmental Psychology*, 51(2), 161-175. doi:10.1037/a0038476
- Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxès-Fournier, C. (2013). Intervention for improving comprehension in 4-6 year old children with specific language impairment: Practicing inferencing is a good thing. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(6-7), 540-552. doi:10.3109/02699206.2013.791880
- DeTemple, J. M., & Tabors, P. O. (1995). Styles of interaction during a book reading task: Implications for literacy intervention with low-income families. In K. A. Hinchman, D. J. Leu, C. K. Kinzer (Eds.), *Perspectives on literacy research and practice* (pp. 265-271). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Dever, M., & Burts, D. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370. doi:10.1080/03004430212721
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46. doi:10.1080/02568549109594820
- Duncan, R. M., & Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14(3), 271-292. doi:10.1207/s15566935eed1403_2
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. doi:10.2307/747863
- Evans, M. A., & Wodar, S. (1997). Maternal sensitivity to vocabulary development in specific language-impaired and language-normal preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 18(3), 243-256. doi:10.1017/s0142716400010468
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. *TEACHING Exceptional Children*, 44(2), 8-16. doi:10.1177/004005991104400201
- Ford, J., & Milosky, L. (2005, June). *The time course of emotion inferencing: Difference in children with LI*. Poster presented at the 26th Annual Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.
- Hammett, L. A., Van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2003). Patterns of parents' 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
- 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, 75-90. doi:10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Hilvert, E., Lorang, E., & Sterling, A. (2021). Maternal use of decontextualized and contextualized talk: An in-depth investigation of early parent-child interactions in down syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(4), 1767-1780. doi:10.1044/2021_ajslp-20-00190
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323. doi:10.1016/j.edurev.2020.100323
- 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. doi:10.1177/027112149901900102
- Kim, S., & Yim, D. (2021). The effects of parent training on narrative interaction for parents with hearing loss who have children with normal hearing: A case study using AI speakers. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 30(1), 89-101. doi:10.15724/jslhd.2021.30.1.089
- Kim, Y. T., Hong, G. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive & Expressive Vocabulary Test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Kim, Y. T., Seong, T. J., & Lee, Y. K. (2011). *Preschool Receptive & Expressive Language Scale (PRES)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Lee, H. J., & Kim, Y. T. (1999). Measures of utterance length of normal and language-delayed children. *Korean Journal of Communication Disorders*, 4, 153-166.
- Lee, S., & Yim, D. (2018). Caregivers' question use and the contributions of children with vocabulary delay and typically developing children during shared book-reading.

- Communication Sciences & Disorders*, 23(3), 584-596. doi:10.12963/csd.18521
- Leech, K., Wei, R., Harring, J. R., & Rowe, M. L. (2018). A brief parent-focused intervention to improve preschoolers' conversational skills and school readiness. *Developmental Psychology*, 54(1), 15-28. doi:10.1037/dev0000411
- Lehrer, R., & DeBernard, A. (1987). Language of learning and language of computing: The perceptual-language model. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 41-48. doi:10.1037//0022-0663.79.1.41
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751. doi:10.1598/rt.60.8.4
- McLellan, J. E. (1998). *Storybook interactions of African-American mothers and their children: A longitudinal study* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, NC.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. doi:10.1080/10409280701838603
- Moon, S. B. (2017). *Kaufman Assessment Battery for Korean Children-second edition* (KABC-II). Seoul: Hakjisa.
- Moon, S. B. (2020). *Korean Kaufman Brief Intelligence Test-second edition* (KBIT 2). Seoul: Hakjisa.
- Morgan, L., & Goldstein, H. (2004). Teaching mothers of low socioeconomic status to use decontextualized language during storybook reading. *Journal of Early Intervention*, 26(4), 235-252. doi:10.1177/105381510402600401
- Muhinyi, A., Hesketh, A., Stewart, A. J., & Rowland, C. F. (2020). Story choice matters for caregiver extra-textual talk during shared reading with preschoolers. *Journal of Child Language*, 47(3), 633-654. doi:10.1017/s0305000919000783
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(3), 227-251. doi:10.1080/13682820210136269
- Oh, Y. S., Kim, J. M., & Lee, S. H. (2008). The effect of dialogic reading program for parents of children with developmental language delays. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 8(3), 139-154. uci:G704-001667.2008.8.3.008
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125. doi:10.1016/j.ecresq.2018.04.001
- 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. doi:10.12963/csd.15263
- Pennington, B. F., Thomson, K., James, P., Martin, L., & McNally, R. (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. doi:10.1044/1092-4388(2009/07-0187)
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10(3), 381-405. doi:10.1016/0885-2014(95)90003-9
- Rice, M. L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., & Blossom, M. (2010). Mean length of utterance levels in 6-month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 333-349. doi:10.1044/1092-4388(2009/08-0183)
- Rosenquest, B. B. (2002). Literacy-based planning and pedagogy that supports toddler language development. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 241-249. doi:10.1023/A:1015133724460
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x
- Rowe, M. L. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 260-266. doi:10.1055/s-0033-1353444
- 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., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218-229. doi:10.1037/0022-0663.87.2.218
- Seven, S., Ferron, J., & Goldstein, H. (2020). Effects of embedding decontextualized language through book-sharing delivered by mothers and fathers in coparenting environments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), 4062-4081. doi:10.1044/2020_jslhr-20-00206
- Seven, Y., & Goldstein, H. (2020). Effects of embedding decontextualized language during book-sharing delivered by fathers in Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 191-204. doi:10.1016/j.ecresq.2019.01.001
- 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. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.172
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(1), 5-10. doi:10.1080/02568549109594817
- 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. doi:10.18541/ser.2018.05.17.2.5
- Thompson, B. N., & Goldstein, T. R. (2020). Children learn from both embodied and passive pretense: A replication and

- extension. *Child Development*, 91(4), 1364-1374. doi:10.1111/cdev.13309
- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children's early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 90(5), 1650-1663. doi:10.1111/cdev.13034
- van Kleeck, A., & Beckley-McCall, A. (2002). A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing with preschool siblings: An exploratory study of five families. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(2), 175-189. doi:10.1044/1058-0360(2002/017)
- van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1261-1271. doi:10.1044/jslhr.4006.1261
- 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. doi:10.1044/1058-0360(2006/009)
- van Kleeck, A., Vigil, A., & Beers, N. (1998, November). *A longitudinal study of maternal book-sharing emphasis on print from and print meaning with preschoolers*. Paper presented at the Annual Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, San Antonio, TX.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. doi:10.2753/RPO1061-040505036
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. doi:10.1037/0012-1649.24.4.552
- Yim, D. S., Cheon, S. H., Lee, Y. J., & Jeong, P. Y. (2015) Meta analysis of spontaneous speech between children with language developmental disorders and typical developing children: A preliminary study for developing an application screening tool. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 24(1), 57-75. doi:10.15724/jslhd.2015.24.1.005
- Yim, D., Kim, S., Han, J., Park, W., Song, E., Lee, S., . . . Yoon, S. (2018). Intervention and transfer effect of parent training on book reading: Parental use of reading strategies, child utterances, and parent-child interaction skills. *Korean Journal of Special Education*, 53(2), 179-206. doi:10.15724/jslhd.2019.28.2.077
- Yoder, P. J., Warren, S. F., McCathern, R., & Leew, S. V. (1998). Does adult responsivity to child behavior facilitate communication development? In A. M. Wetherby, S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 39-58). Baltimore, MD: P.H. Brookes.

Appendix 1. Definition and example of contextualized and decontextualized language

유형	정의	예시
문맥적 언어		
Book-related	책의 내용 및 삽화와 관련된 이야기(라벨링, 포인팅)	<ul style="list-style-type: none">“강아지 찾아봐.”“강아지가 행복해 보인다.”
Print-related	인쇄물 또는 활자와 관련된 언급 및 질문	<ul style="list-style-type: none">“여기 뭐라고 쓰여있어?”“같이 읽어볼까?”
Transactional	대화를 유지하기 위한 언급 또는 아동의 발화 반복	<ul style="list-style-type: none">“맞아!”“뭐라고 했지?”, “다시 말해줄래?”
탈문맥적 언어		
경험 연관 짓기 Text-to-life	<p>아동의 사전 지식 또는 경험과 연결되는 질문 및 언급</p> <ul style="list-style-type: none">책의 내용과 관련한 아동의 과거 또는 미래의 경험에 대한 질문 및 언급사람, 장소, 물건에 대한 아이의 사전 지식에 관한 질문 또는 언급	<ul style="list-style-type: none">“강아지가 ○○가 예전에 무대에서 춤을 춘 것처럼 춤을 춘다.”“예전에 ○○이네 집에서 파이 먹은 것 기억나? 너무 맛있었어. 오늘 파이 사러 갈까?”“예전에 우리 이 공원에 다녀왔었어.”
설명 Explanatory	정의, 분류, 비교, 설명과 같은 논리적 연결, 가르침을 목적으로 제공하는 새로운 정보	<ul style="list-style-type: none">“발레리나는 발레를 하는 여성을 가리키는 말이야.”“꽃은 식물의 한 종류야.”“변장이 뭐지?”
해석 Interpretation	<p>사람, 행동, 사건, 감정에 대한 예측 및 추론</p> <ul style="list-style-type: none">이야기 내용과 관련한 예측, 추론등장 인물의 감정 및 동기에 관한 생각인과관계에 대한 질문, 언급	<ul style="list-style-type: none">“무슨 일이 일어날 것 같아?”“내 생각에는 강아지가 곧 우리(cage)에서 도망칠 거 같아”“진흙이 미끄러워서 넘어졌어.”

Appendix 2. Parental training & book reading schedule

주차		중재 절차							
1주	<ul style="list-style-type: none">부모 교육 1회기 (20분)	<ul style="list-style-type: none">- 연구 소개 영상과 책 읽기에 필요한 상호작용 기술 및 탈문맥적 언어에 대한 소개 영상- 1주 동안 상호작용적 책 읽기 기술 적용하여 자유롭게 책 읽기 실시							
이야기 책 제목: 밤뽕									
2주	<ul style="list-style-type: none">부모 교육 2회기 (10분)	첫 번째 탈문맥적 언어 유형(경험 연관 짓기)에 대한 부모 교육 영상 시청							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 1회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 4가지 언어 촉진을 활용하여 책 읽기 실시- 이야기 책에 [경험 연관 짓기] 언어 촉진(prompts) 4가지 제공							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 2회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 4가지 언어 촉진을 활용하여 책 읽기 실시							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 3회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 4가지 예시를 제거하고 책 읽기 실시- 해당 회기 책 읽기 영상을 촬영하여 연구자에게 전송							
	<table><tr><th>탈문맥적 언어 유형</th><th>언어 촉진(prompts)</th></tr><tr><td>경험 연관 짓기 (Text-to-life)</td><td><ol style="list-style-type: none">○○이는 어떤 고민이 있어?○○이는 여행가서 무엇을 잡아보고 싶어?○○이가 밤에 혼자 화장실에 가면 어떨까?○○이는 응가할 때 무서우면 어떻게 해?</td></tr></table>	탈문맥적 언어 유형	언어 촉진(prompts)	경험 연관 짓기 (Text-to-life)	<ol style="list-style-type: none">○○이는 어떤 고민이 있어?○○이는 여행가서 무엇을 잡아보고 싶어?○○이가 밤에 혼자 화장실에 가면 어떨까?○○이는 응가할 때 무서우면 어떻게 해?				
탈문맥적 언어 유형	언어 촉진(prompts)								
경험 연관 짓기 (Text-to-life)	<ol style="list-style-type: none">○○이는 어떤 고민이 있어?○○이는 여행가서 무엇을 잡아보고 싶어?○○이가 밤에 혼자 화장실에 가면 어떨까?○○이는 응가할 때 무서우면 어떻게 해?								
이야기 책 제목: 찬성									
3주	<ul style="list-style-type: none">부모 교육 3회기 (10분)	두 번째 탈문맥적 언어 유형(설명)에 대한 부모 교육 영상 시청							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 4회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 6가지 언어 촉진을 활용하여 책 읽기 실시- 이야기 책에 6가지 탈문맥적 언어 촉진(prompts) 제공 (두 번째 유형 [설명] 언어 촉진 4가지 + 첫 번째 유형 [경험 연관 짓기] 언어 촉진 2가지)							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 5회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 6가지 언어 촉진을 활용하여 책 읽기 실시							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 6회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 6가지 예시를 제거하고 책 읽기 실시- 해당 회기 책 읽기 영상을 촬영하여 연구자에게 전송							
	<table><tr><th>탈문맥적 언어 유형</th><th>언어 촉진(prompts)</th></tr><tr><td>경험 연관 짓기 (Text-to-life)</td><td><ol style="list-style-type: none">진수성찬으로 음식 먹어 본 적 있어? 어떤 음식들이었어? ○○이가 제일 좋아하는 음식은 뭐야?○○이도 늑대들처럼 ○○이가 좋아하는 것을 친구들에게 양보한 적 있어? 양보할 때 어떤 기분이었어?</td></tr><tr><td>설명 (Explanatory)</td><td><ol style="list-style-type: none">사실 늑대는 야생동물이야. 야생동물이 뭐야? 야생동물은 산이나 들에서 자유롭게 지내는 동물이야. 그럼 늑대는 무엇을 먹을까? 늑대는 토끼, 돼지, 사슴 같은 동물들을 먹어.찬성이 뭐야? 찬성은 다른 사람의 생각이 좋다고 생각해서 같이 하는 걸 말하는 거야. 한 마음이 된다는 것이야.진수성찬이 뭐야? 진수성찬은 여러가지 많이 잘 차려진 맛있는 음식을 말해.아까 늑대는 야생동물이었잖아. 돼지는 가축이야. 가축이 뭐야? 가축은 사람이 기를 수 있는 동물을 얘기해.</td></tr></table>	탈문맥적 언어 유형	언어 촉진(prompts)	경험 연관 짓기 (Text-to-life)	<ol style="list-style-type: none">진수성찬으로 음식 먹어 본 적 있어? 어떤 음식들이었어? ○○이가 제일 좋아하는 음식은 뭐야?○○이도 늑대들처럼 ○○이가 좋아하는 것을 친구들에게 양보한 적 있어? 양보할 때 어떤 기분이었어?	설명 (Explanatory)	<ol style="list-style-type: none">사실 늑대는 야생동물이야. 야생동물이 뭐야? 야생동물은 산이나 들에서 자유롭게 지내는 동물이야. 그럼 늑대는 무엇을 먹을까? 늑대는 토끼, 돼지, 사슴 같은 동물들을 먹어.찬성이 뭐야? 찬성은 다른 사람의 생각이 좋다고 생각해서 같이 하는 걸 말하는 거야. 한 마음이 된다는 것이야.진수성찬이 뭐야? 진수성찬은 여러가지 많이 잘 차려진 맛있는 음식을 말해.아까 늑대는 야생동물이었잖아. 돼지는 가축이야. 가축이 뭐야? 가축은 사람이 기를 수 있는 동물을 얘기해.		
탈문맥적 언어 유형	언어 촉진(prompts)								
경험 연관 짓기 (Text-to-life)	<ol style="list-style-type: none">진수성찬으로 음식 먹어 본 적 있어? 어떤 음식들이었어? ○○이가 제일 좋아하는 음식은 뭐야?○○이도 늑대들처럼 ○○이가 좋아하는 것을 친구들에게 양보한 적 있어? 양보할 때 어떤 기분이었어?								
설명 (Explanatory)	<ol style="list-style-type: none">사실 늑대는 야생동물이야. 야생동물이 뭐야? 야생동물은 산이나 들에서 자유롭게 지내는 동물이야. 그럼 늑대는 무엇을 먹을까? 늑대는 토끼, 돼지, 사슴 같은 동물들을 먹어.찬성이 뭐야? 찬성은 다른 사람의 생각이 좋다고 생각해서 같이 하는 걸 말하는 거야. 한 마음이 된다는 것이야.진수성찬이 뭐야? 진수성찬은 여러가지 많이 잘 차려진 맛있는 음식을 말해.아까 늑대는 야생동물이었잖아. 돼지는 가축이야. 가축이 뭐야? 가축은 사람이 기를 수 있는 동물을 얘기해.								
이야기 책 제목: 우리는 요?									
4주	<ul style="list-style-type: none">부모 교육 4회기 (10분)	세 번째 탈문맥적 언어 유형(해석)에 대한 부모 교육 영상 시청							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 7회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 8가지 언어 촉진을 활용하여 책 읽기 실시- 8가지 탈문맥적 언어 유형의 언어 촉진(prompts) 제공 (세 번째 유형 [해석] 언어 촉진 4가지+첫 번째 유형 [경험 연관 짓기] 언어 촉진 2가지+두 번째 유형 [설명] 언어 촉진 2가지)							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 8회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 8가지 언어 촉진을 활용하여 책 읽기 실시							
	<ul style="list-style-type: none">부모-아동 책 읽기 실습 9회기	<ul style="list-style-type: none">- 제시된 8가지 예시를 제거하고 책 읽기 실시- 해당 회기 책 읽기 영상을 촬영하여 연구자에게 전송							
	<table><tr><th>탈문맥적 언어 유형</th><th>언어 촉진(prompts)</th></tr><tr><td>경험 연관 짓기 (Text-to-life)</td><td><ol style="list-style-type: none">○○이도 물 속에서 헤엄쳐 본 적 있지? 헤엄을 어떻게 치는거야?○○이가 친구 도와줬던 얘기 해줄래?</td></tr><tr><td>설명 (Explanatory)</td><td><ol style="list-style-type: none">오리는 알에서 태어나는 동물이야. 알에서 태어나는 동물들이 누가 있지?허공이 뭐야? 허공으로 뛰어내렸다는 얘기는 아무것도 없는 곳으로 뛰어내렸다는 뜻이야.</td></tr><tr><td>해석 (Interpretation)</td><td><ol style="list-style-type: none">엄마 오리가 막내 오리만 예뻐한다. 다른 오리들은 기분이 어떨까?여섯 마리 오리들이 화가났다. 무슨 일이 일어날 것 같아?마르탱 기분이 어떨까?아빠가 무엇이 잘못되었다고 한거지?</td></tr></table>	탈문맥적 언어 유형	언어 촉진(prompts)	경험 연관 짓기 (Text-to-life)	<ol style="list-style-type: none">○○이도 물 속에서 헤엄쳐 본 적 있지? 헤엄을 어떻게 치는거야?○○이가 친구 도와줬던 얘기 해줄래?	설명 (Explanatory)	<ol style="list-style-type: none">오리는 알에서 태어나는 동물이야. 알에서 태어나는 동물들이 누가 있지?허공이 뭐야? 허공으로 뛰어내렸다는 얘기는 아무것도 없는 곳으로 뛰어내렸다는 뜻이야.	해석 (Interpretation)	<ol style="list-style-type: none">엄마 오리가 막내 오리만 예뻐한다. 다른 오리들은 기분이 어떨까?여섯 마리 오리들이 화가났다. 무슨 일이 일어날 것 같아?마르탱 기분이 어떨까?아빠가 무엇이 잘못되었다고 한거지?
탈문맥적 언어 유형	언어 촉진(prompts)								
경험 연관 짓기 (Text-to-life)	<ol style="list-style-type: none">○○이도 물 속에서 헤엄쳐 본 적 있지? 헤엄을 어떻게 치는거야?○○이가 친구 도와줬던 얘기 해줄래?								
설명 (Explanatory)	<ol style="list-style-type: none">오리는 알에서 태어나는 동물이야. 알에서 태어나는 동물들이 누가 있지?허공이 뭐야? 허공으로 뛰어내렸다는 얘기는 아무것도 없는 곳으로 뛰어내렸다는 뜻이야.								
해석 (Interpretation)	<ol style="list-style-type: none">엄마 오리가 막내 오리만 예뻐한다. 다른 오리들은 기분이 어떨까?여섯 마리 오리들이 화가났다. 무슨 일이 일어날 것 같아?마르탱 기분이 어떨까?아빠가 무엇이 잘못되었다고 한거지?								

대화식 책 읽기를 통한 탈문맥적 부모 교육이 언어발달지연 아동과 어머니의 언어 사용 및 상호작용에 미치는 영향

이지혜¹, 임동선^{2*}¹ 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 석사² 이화여자대학교 일반대학원 언어병리학과 교수

목적: 본 연구에서는 대화식 책 읽기를 통한 어머니의 탈문맥적 언어 사용이 아동의 탈문맥적 언어 사용에 미치는 영향과 어머니-아동의 상호작용 측면에 어떠한 변화가 있는지 살펴보고자 하였다.

방법: 연구 대상자는 만 3;10~6;6세의 일반 아동과 어머니 7쌍, 언어발달지연 아동과 어머니 9쌍으로 사전, 사후 평가를 통해 어머니와 아동의 언어 사용 및 어머니-아동의 상호작용의 변화를 살펴보았다. 총 4주 동안 주 1회씩 4회기의 부모 교육이 진행되었고, 3주간에 걸쳐 9회의 어머니-아동의 책 읽기 활동이 진행되었다.

결과: 연구 결과, 언어발달지연 집단 내에서 유의미한 변화가 나타났다. 첫째, 언어발달지연 아동과 어머니 모두 탈문맥적 언어 사용이 증가하였다. 둘째, 언어발달지연 아동의 문맥적 평균발달길이, 탈문맥적 평균발달길이가 증가하였다. 셋째, 언어발달지연 아동의 탈문맥적 언어에 대한 반응, 탈문맥적 대화 상황에서 대화차례 주고받기 비율에 변화가 있었다. 넷째, 언어발달지연 아동과 어머니의 책 읽는 시간이 증가하였다. 다섯째, 언어발달지연 아동과 일반 아동 집단 간 차이는 부모 교육 전에 아동의 탈문맥적 언어 유형인 해석 유형 사용과 탈문맥적 언어 평균발달길이에 유의한 차이가 있었다. 그러나 부모 교육 후에는 집단 간에 어떠한 차이도 나타나지 않았다.

결론: 위와 같은 결과는 탈문맥적 언어를 삽입한 대화식 책 읽기 부모 교육은 어머니의 탈문맥적 언어 사용을 증진시키는 데 효과적임을 나타낸다. 어머니의 탈문맥적 언어 사용이 증가함에 따라 아동의 탈문맥적 언어 사용도 증진되었다. 이러한 변화는 어머니와 아동의 상호작용 측면에도 변화를 보여주었다. 따라서 본 연구는 책 읽기를 통한 탈문맥적 언어 사용이 어머니와 아동의 탈문맥적 언어 사용을 증진시키는 데 유용한 방법임을 증명하였다.

검색어: 탈문맥적 언어, 대화식 책 읽기, 부모 교육, 상호작용

교신저자: 임동선(이화여자대학교)

전자메일: sunyim@ewha.ac.kr

게재신청일: 2025. 02. 23

수정제출일: 2025. 03. 27

게재확정일: 2025. 04. 30

이 논문은 이지혜(2023)의 석사학위 논문을 수정 · 보완하여 작성한 것임.

이 논문은 2021년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2021S1A3A2A01096102).

ORCID

이지혜

<https://orcid.org/0009-0006-5091-2755>

임동선

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

참고 문헌

- 김신영, 임동선 (2021). 건청 자녀를 둔 청각장애 부모를 대상으로 한 이야기 상호작용 교육의 효과: AI 스피커를 활용한 사례 연구. **언어치료연구**, 30(1), 89-101.
- 김영태, 성태제, 이윤경 (2003). **취학전 아동의 수용언어 및 표현언어 발달 척도**. 서울: 장애인종합복지관.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). **수용·표현 어휘력 검사**. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 문수백 (2017). **한국 카우프만 아동 지능검사 2**. 서울: 학지사.
- 문수백 (2020). **한국판 카우프만 간변지능검사 2**. 서울: 학지사.
- 박원정, 임동선 (2015). 발화분석 어플리케이션을 활용한 상호작용 증진 부모 교육이 언어발달지연 아동과 부모의 발화 및 대화차례 개시에 미치는 영향. **Communication Sciences & Disorders**, 20(4), 500-509.
- 송은, 임동선 (2018). 부모교육을 통한 이야기책 읽기 중재가 어휘발달지연 아동과 부모의 상호작용 및 발화에 미치는 영향. **특수교육**, 17(2), 5-33.
- 오영신, 김정미, 이수향 (2008). 대화식 책읽기 부모교육 프로그램이 언어발달지체아동의 발화와 부모의 행동에 미치는 효과. **유아특수교육연구**, 8(3), 139-154.
- 이상언, 임동선 (2018). 상호작용적 책읽기 상황에서 양육자의 질문유형에 따른 어휘발달지연 아동의 정·오 반응 비교 연구. **Communication Sciences & Disorders**, 23(3), 584-596.
- 이희정, 김영태 (1999). 자발화 표본 분석의 정량화를 통한 언어발달지체의 판별 연구: 발화길이를 중심으로. **언어청각장애연구**, 4, 153-166.
- 임동선, 김신영, 한지윤, 박원정, 송은, 이상언, . . . 윤소망 (2018). 책읽기 부모교육이 부모의 전략, 아동의 발화, 상호작용에 미치는 영향 및 전이 효과. **특수교육학연구**, 53(2), 179-206.
- 임동선, 천성혜, 이여진, 정필연 (2015). 메타 분석을 통한 언어발달장애 아동과 일반 아동의 자발화 분석 연구: 언어발달장애 선별을 위한 어플리케이션 개발 예비 연구. **언어치료연구**, 24(1), 57-75.
- 채미선, 임동선 (2022). 대화식 책읽기에서 세 가지 질문하기 전략이 언어발달지연 아동과 일반 아동의 어휘 학습에 미치는 영향. **Communication Sciences & Disorders**, 27(1), 27-49.
- Asch, F. (2007). **보름달 케이크**(김서정 역). 서울: 마루별.