

# The Comparative Study of Narrative Comprehension in Children according to Interactive Reading Strategies with Adults

Hye Eun Lim, Sora Lee, Ji Soo Lee, Jihyeon Lee, Dongsun Yim

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

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

Received: August 5, 2023  
Revised: March 31, 2024  
Accepted: June 10, 2024

This work was supported by the Ministry of Science and ICT of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2022R1A2C1005268).

**Objectives:** The purpose of this study was to investigate the effect of adult's three reading strategies, eliciting questions, non-eliciting questions, and comments, on the narrative comprehension of typically developing children (TD) compared to vocabulary delayed children (VD) in order to find out the most effective reading strategy for children's narrative comprehension. **Methods:** A total of 39 TD and 14 VD children aged 4-to 6-years old were randomly placed in groups using one of three reading strategies and then given two types of narrative comprehension tasks (literal comprehension, inferential comprehension) after a storybook reading session. **Results:** First, for literal comprehension, the main effects were found to be statistically significant in both the VD and TD children's groups and reading strategies. And the interaction of reading strategies between child groups was found to be statistically significant. For the literal comprehension task, eliciting questions were found to be the most effective reading strategy for TD children, whereas non-eliciting was found to be the most effective for VD children. Secondly, for the inferential comprehension task, neither the main effect nor the interaction of the reading strategies between child groups was found to be statistically significant. **Conclusion:** The results suggest that the three reading strategies are effective in literal comprehension in both child groups. Among three strategies, eliciting questions will be the most helpful for TD children, while non-eliciting questions will be the most helpful for VD children. The study can further provide essential information for developing book reading intervention protocols that can enhance children's narrative comprehension.

**Keywords:** Narrative comprehension, Reading strategies, Interactive reading, Shared book reading, Vocabulary delayed children

‘책읽기’는 아동의 언어 및 인지발달 과정에 있어 매우 중요한 핵심적인 활동으로 문해력이 완전히 발달하기 이전인 유아기에는 주로 부모나 교사 등의 성인의 도움을 받아 책읽기 활동을 하게 된다. 그중에서도 아동의 언어능력은 아동이 가지고 태어난 내적요인뿐 아니라 아동을 둘러싼 환경과 관련된 외적요인을 통해서도 영향을 받게 되는데, Vygotsky와 Cole (1978)에 따르면 아동은 다른 사람들과의 상호작용을 통해 얻은 사회문화적 경험 및 지식을 학습하는 과정을 거치면서 스스로 발달해나간다는 사회문화적 이론에 근거하여 상호작용의 중요성을 더 크게 강조하였다. 또한, 아동은 성

인과의 언어적 상호작용을 통해 학습능력을 잠재적 발달 수준까지 끌어올릴 수 있다고 주장하였는데, 이는 성인과 아동이 서로의 활동을 공유하면서 대화를 나누는 과정 속에서 성인이 비계설정의 역할을 담당함으로써 아동의 언어발달에 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 하였다(Bondrova & Leong, 1996). 이와 관련하여 아동은 성인과 책읽기 활동을 통해 이야기에 관한 정보를 제공받으면서 그림책 속 삽화와 이야기를 매칭하여 통합하는 과정에서 어휘, 구문, 의미 등과 같은 언어적 요소와 이야기 구조 등을 학습하게 된다는 것을 다양한 선행연구들을 통해 밝혀왔다(Ard & Beverly, 2004;

van Kleeck, Stahl, & Bauer, 2003; Zenvenbergen & Whitehurst, 2003). 아동의 발달 단계 중에서도 유아기는 아동의 언어능력이 급격하게 발달하는 결정적 시기인 만큼 성인과의 상호작용을 통한 책읽기 활동에 대한 관심이 점점 더 높아짐에 따라 이와 관련된 연구의 필요성 또한 더욱 증가하고 있는 실정이다.

아동을 대상으로 성인과의 책읽기 활동 연구들에서 다양한 방식들이 소개되고 있는데, 단순히 그림책을 읽어주기만 할 경우에는 아동이 수동적으로 받아들이는 문제점이 발생할 수 있음을 지적하였다(De Temple & Tabors, 1996; Morrow, 1990; Scarborough & Dobrich, 1994). 반면에 아동의 언어능력이 발달하는 과정에서 아동의 언어발달을 촉진하기 위한 성인의 상호작용적 역할이 매우 중요하다고 보고되면서(Bruner, 1974; Tomasello, 1992) 대화식 책읽기(dialogic reading)나 상호작용적 책읽기(interactive book reading) 방식이 소개되어 왔다. 이는 즉, 성인과 아동이 함께 책을 읽으면서 책과 관련된 대화를 주고받으며 성인이 아동에게 피드백을 주는 과정에서 궁극적으로 아동의 참여를 적극적으로 유도하게 되는 읽기 방식으로(Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Whitehurst et al., 1988, 1994) 성인이 일방적으로 책을 읽어주는 방식과는 상호작용면에서 큰 차이를 지닌다. 결국 책읽기 과정에서 성인과 아동 간에 대화를 주고받는 상호작용은 아동에게 풍부한 언어적 경험을 제공하게 되며(Blewitt & Langan, 2016), 상호작용을 통한 쌍방향적인 책읽기 방식은 아동으로 하여금 수동적인 청자의 입장이 아닌 능동적인 화자로 참여시킴으로써 아동의 어휘수준이나 문장이해능력을 발달시키는데 매우 긍정적인 영향을 주는 것으로 밝히고 있다(Whitehurst & Lonigan, 1998; Whitehurst et al., 1988, 1994).

부모나 교사는 아동과의 책읽기 활동 시 아동의 참여를 유도하기 위해 다양한 책읽기 전략들을 활용할 수 있다(Yim & Kim, 2019; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003; Zibulsky, Casbar, Blanchard, & Morgar, 2019). 이는 크게 직접적 질문하기(eliciting question), 간접적 질문하기(non-eliciting question), 진술하기(comment)로 구분할 수 있는데, ‘직접적 질문하기’는 아동의 구어적 참여를 촉진하기 위한 전략으로 책읽기 활동 중 성인은 잠시 읽기를 멈추고 아동이 목표어휘를 직접 산출할 수 있도록 의문사를 사용하여 아동의 대답을 촉진한다(Ard & Beverly, 2004). ‘간접적 질문하기’는 문맥에 제시된 이야기 구성요소 또는 그림 회상에 대한 설명 등 낮은 인지적 요구를 필요로 하는 질문 전략으로 책읽기 활동 중 성인은 잠시 읽기를 멈추고 목표어휘가 삽입된 문장으로 질문하여 아동이 문맥에 제시된 상황을 회상하여 대답하도록 촉진한다(Blewitt, Rump, Shealy, & Cook, 2009; Walsh & Ble-

witt, 2006). 마지막으로 ‘진술하기’는 두 가지 유형의 질문하기 전략과는 달리 책읽기 활동 중 성인은 아동에게 질문을 하지 않는 대신 목표어휘가 포함된 문장을 읽어준 뒤, 다시 한 번 해당문장을 반복해서 진술한다. 성인과의 상호작용식 책읽기 전략과 관련된 선행연구들을 살펴보면 어휘학습능력(Chae & Yim, 2022; Kim & Yim, 2019; Yim & Kim, 2019)에 효과적이었다는 연구들이 주로 많았으며, 내용이해를 통한 담화능력에도 긍정적인 기여를 하였다는 연구결과들(Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001; Whitehurst et al., 1988)이 보고되었다. 그리고 책읽기 활동이 이야기 이해력을 효과적으로 증가시켰다는 연구들 또한 지속적으로 보고되어왔다(Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002; Reese & Cox, 1999; Senechal, 1997; Whitehurst et al., 1994).

이야기 이해력은 기존의 지식과 제시된 정보를 활용하여 이야기가 가진 의미를 파악하는 능력으로(Chae, 2001), 단어, 구, 구문 및 문장의 의미 등과 같은 아동의 다양한 언어능력을 예측하는 요인으로 밝혀져 왔다(Khan et al., 2016). 뿐만 아니라 이야기를 이해하기 위해서는 내용파악, 추론, 예측, 회상 및 검토 등과 같이 다양한 인지적 전략이 필요한데, 이는 결국 이야기 문법, 마음이론, 조망수용능력 등 다양한 인지기술들이 동시적으로 발달되어야 가능한 복잡한 인지적 과정이다(Suh & Trabasso, 1993). 뿐만 아니라 기존의 지식체계를 활용하여 주어진 정보를 자신만의 의미로 만들어가는 구성적이면서 해석적인 과정으로 다차원적인 능력을 필요로 한다(Lipson & Cooper, 2002). 또한, 학령기 이전의 이야기 이해력은 추후 읽기능력을 예측하여 문해발달의 기초가 되며(Griffith, 2004; Paris & Paris, 2003; Paul & Smith, 1993; Snow, 1983), 향후 학업성취에도 영향을 미침에 따라(O’Neil, Pearce, & Pick, 2004; Uccelli & Paez, 2007) 성공적인 학업을 위해 매우 중요하면서도 핵심적인 언어능력 중 하나로 볼 수 있다.

이러한 이야기 이해력은 표면적으로 드러난 정보를 이해하는 사실적 이해와 표면적으로 드러나지는 않지만 제시된 정보와 기존의 지식을 통합하여 숨겨진 내용을 파악하는 추론적 이해로 구분할 수 있다(Desmarais, Nadeau, Trudeau, Filiatrault-Veilleux, & Maxes-Fournier, 2013). 이와 관련된 선행연구들을 살펴보면 성인과의 책읽기 활동과 이야기 이해력 간의 관계를 살펴보면 부모나 교사의 상호작용식 책읽기 활동이 유아의 이야기 이해력을 유의하게 증가시키는 것으로 보고되었다(Choi, Choi, No, & Oh, 2021; Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002; Kim, 2008; Na, 2010; Reese & Cox, 1999; Senechal, 1997; Whitehurst et al., 1994). 더 나아가서는 상호작용중심의 책읽기나 대화식 책읽기 모두 사실적 이해와 추론적 이해 모두 유의하게 증가시키는 것으로 나타났다(Chae

& Kim, 2011; Kim, 2008).

일반아동 및 언어발달지연아동 또는 어휘발달지연아동 집단에 따른 이야기 이해력과 관련된 선행연구를 살펴보면 언어발달지연 아동이나 어휘발달지연아동의 경우 사실적 이해에서 일반아동과 비슷한 수행을 보였다고 보고한 연구들이 있었으나(Dodwell & Bavin, 2008; Yun & Kim, 2005) 대체적으로 일반아동에 비해 사실적 이해가 낮게 나타났다는 연구들(Bishop & Adams, 1992; Botting & Adams, 2005; Ford & Milosky, 2005, 2008; Norbury & Bishop, 2002)이 더 많았다. 추론적 이해에서도 일반적으로 만 3-4세가 되면 인과관계에 따른 추론이 가능해지며 만 5-6세가 되면 예측과 같은 더 복잡한 수준의 추론이 가능하다고 보고되고 있으나(Filiatrault-Villeux, Bouchard, Trudeau, & Desmarais, 2016; van Kleeck, 2008), 언어발달지연아동의 경우에는 일반아동보다 추론적 이해가 낮았다고 보고하였다(Bishop & Adams, 1992; Dodwell & Bavin, 2008; Norbury & Bishop, 2002).

지금까지 아동의 이야기 이해력을 증진시키기 위한 다양한 접근 방식들에 대한 필요성이 꾸준히 제기되고 왔음에도 불구하고 이야기 이해력을 높이기 위한 구체적인 상호작용식 책읽기 전략 방식과 관련하여 아동에게 어떠한 방식의 언어적 상호작용을 제공하는 것이 더 효과를 보이는지에 대해 구체적으로 검증된 연구가 미비한 실정이다. 따라서 일반아동 및 언어발달지연아동 집단을 구분하여 성인과의 상호작용식 책읽기 중재 전략에 따른 이야기 이해력을 비교하여 살펴보는 것은 중요한 의미를 지닐 수 있을 것으로 보인다. 그리고 더 나아가서는 본 연구를 통해 성인과 아동 간에 상호작용을 기반으로 한 다양한 책읽기 전략을 구조화하여 아동의 사실적 이해와 추론적 이해에서의 차이를 비교함으로써 일반아동과 언어발달지연아동의 사실 및 추론적 이해능력을 보다 효과적으로 증진시킬 수 있는 상호작용식 책읽기 중재를 위한 프로토콜 개발을 모색하는데 그 근거를 제공하고자 한다. 이에 본 연구는 일반아동과 언어발달지연아동으로 집단을 구분하여 성인과의 상호작용식 책읽기 전략과 같은 외적 환경요인에 따라 사실적 이해 및 추론적 이해에 있어 유의미한 차이를 보이는지 살펴보는데 그 연구의 목적이 있음에 따라 다음과 같이 연구문제를 제시하고자 한다.

연구문제 1. 성인과 아동의 상호작용식 책읽기 전략에 따라 일반아동 및 언어발달지연아동 집단 간 이야기 이해력의 하위요인인 사실적 이해에 유의한 차이가 있는가?

연구문제 2. 성인과 아동의 상호작용식 책읽기 전략에 따라 일반아동 및 언어발달지연아동 집단 간 이야기 이해력의 하위요인인 추론적 이해에 유의한 차이가 있는가?

## 연구방법

### 연구대상

본 연구는 대한민국에 거주하는 만 4-6세 일반아동 39명(남아 22명, 여아 17명; 4세 18명, 5세 15명, 6세 6명), 어휘발달지연아동 14명(남아 10명, 여아 4명; 4세 3명, 5세 9명, 6세 2명) 총 53명을 대상으로 하였다. 대상아동들은 세 가지 상호작용식 책읽기 전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기) 집단에 무선배치를 하였으며, 하위집단 간 수행수준에 차이가 없음을 확인한 후 진행하였다.

본 연구에 참여한 대상자 선정기준(Leonard, 1998)은 다음과 같다. (1) 모든 아동은 카우프만 아동용 지능검사(Korean Kaufman Assessment Battery for Children, K-ABC; Moon & Byun, 2003)를 실시하여 비언어성인 동작성 지능지수가 표준점수 85점(-1 SD) 이상이어야 하며, (2) 수용 및 표현어휘력 검사(Receptive & Expressive Vocabulary Test, REVT; Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009) 결과 어휘발달지연아동(수용 또는 표현어휘력 -1 SD 미만)과 일반아동(수용과 표현어휘력 -1 SD 이상)을 분류하고, (3) 부모 및 교사에게 의해 신체, 정서, 감각 및 행동발달에 문제가 없으며, 신경학적 결함이 없다고 보고된 아동을 선별하였다. 두 집단 간 통제 여부를 검증하기 위해 *t*-test를 실시한 결과, 생활연령 및 동작성 지능지수는 집단 간 유의한 차이가 없었으며, 수용어휘력( $t = -3.89, p = .000$ )과 표현어휘력( $t = -5.09, p = .000$ ) 모두 집단 간 차이가 유의하였다. 본 연구에 참여한 대상아동에 대한 기본정보는 Table 1과 같다.

### 연구도구

#### 상호작용식 책읽기 전략

본 연구에서 사용된 상호작용식 책읽기 전략은 선행연구(Park & Yim, 2020; Yim et al., 2019)에서 사용하여 검증된 '까이유 이야기' 책읽기 전략 과제를 수정하여 사용하였다. 이는 선행연구에서 이미 언어병리학 교수 1인과 박사과정 연구원 2인을 통하여 선정된

**Table 1.** Participants' characteristics (N=53)

	TD (N=39)	VD (N=14)	<i>t</i>
CA (mo)	61.18 (9.29)	62.36 (8.67)	.41
REVT			
Receptive	62.03 (12.75)	45.50 (15.93)	-3.89***
Expressive	67.36 (9.51)	50.86 (12.67)	-5.09***

Values are presented as mean (SD).

TD=typically developing children; VD=vocabulary delayed children; CA (mo)=chronological age (month); REVT=Receptive & Expressive Vocabulary Test (Kim et al., 2009).

\*\*\* $p < .001$ .

이야기 그림책으로, 원본(Caillou: What's that funny noise?)을 토대로 작성한 이야기 줄거리가 해당 연령대에 적합한 수준인지 크리드(Kread)를 통해 확인하였으며 내용타당도를 검증하였다. 그리고 이야기 내용과 밀접하게 연관된 삽화 여섯 개의 장면을 준비하여 글자는 모두 제거한 후 동일한 내용을 바탕으로 상호작용식 책읽기 전략에 따라 세 가지 종류의 스크립트를 구성하였다.

#### 직접적 질문하기(eliciting question)

‘직접적 질문하기’는 책을 읽는 동안 아동에게 직접적으로 질문을 하는 방식을 통해 능동적으로 책읽기에 참여하도록 하는 것을 목표로 설계된 책읽기 전략이다. 연구자는 사전에 제작된 스크립트에 따라 매 페이지마다 이야기 문장을 읽어준 뒤, 해당 페이지에서의 직접적으로 알 수 있는 주요 내용과 관련된 2개의 질문을 사실적 이해 및 추론적 이해에 초점을 맞춰 각각 한 개씩 질문을 한다(예: “어디에서 이상한 소리가 들렸지?”). 직접적 질문하기에서 질문은 총 12개로 아동이 정반응 한 경우 검사자는 ‘맞아’라고 강화하고, 오반응 한 경우에는 정답을 말해준다.

#### 간접적 질문하기(non-eliciting question)

‘간접적 질문하기’는 연구자가 아동에게 간접적으로 주변 내용에 대해 질문을 하는 방식을 통해 아동이 책의 내용을 제대로 이해하고 있는지를 확인하는 것을 목표로 설계된 책읽기 전략이다. 연구자는 사전에 제작된 스크립트에 따라 매 페이지마다 이야기 문장을 읽어준 뒤, 해당 페이지에서 간접적으로 알 수 있는 주변 내용과 관련된 2개의 질문을 사실적 이해 및 추론적 이해에 초점을 맞춰 각각 한 개씩 질문을 한다(예: “침대 아래에서 왜 이상한 소리가 났을까?”). 간접적 질문하기에서 질문은 총 12개로 아동이 정반응 한 경우 검사자는 ‘맞아’라고 강화하고, 오반응 한 경우에는 정답을 말해준다.

#### 진술하기(comment)

‘진술하기’는 앞선 두 유형의 질문하기 전략과는 달리 연구자가 책읽기 활동 중 아동에게 질문은 하지 않고 목표어휘가 포함된 이야기 문장을 다시 한 번 언급하며 진술하는 방식이다. 연구자는 사전에 제작된 스크립트에 따라 매 페이지마다 이야기 문장을 읽어준 뒤, 주요한 문장 2개를 다시 한 번 진술하듯이 반복해서 말해준다(예: “책상 아래에서 이상한 소리가 들렸나보구나.”). 진술하기에서 반복하여 언급한 문장은 총 12개로 이때는 그 어떤 질문도 하지 않는다.

#### 이야기 이해력

아동의 이야기 이해력(narrative comprehension)을 측정하기 위한 사후문항으로는 선행연구(Park & Yim, 2020)에서 사용하여 검증된 이야기 이해력 과제를 사용하였다. 이는 언어병리학과 교수 1인, 박사과정 연구원 2인 및 석사과정 연구원 1인을 통해 문항과 정답에 관한 내용타당도가 이미 검증된 자료로, 사실적 이해(literal comprehension) 6문항과 추론적 이해(inferential comprehension) 6문항을 포함한 총 12문항을 수정하여 사용하였다. 이야기 이해력의 하위요인인 사실적 이해는 이야기와 관련하여 표면적으로 드러난 정보에 대한 이해에 관한 문항(예: 침대 아래에서 튀어나온 것은 무엇이었나요?)으로 구성되었으며, 추론적 이해는 이야기에서 주어진 정보들을 토대로 추론하여 대답할 수 있는 문항(예: 이불에 비친 것을 보았을 때 보검이의 기분은 어땠을까요?)으로 구성되었다. 각 책읽기 전략 집단에 따라 연구자가 아동에게 직접 이야기를 들려준 뒤 이야기 이해력과 관련된 사후질문을 하면 아동은 구어로 대답하는 방식으로 진행하였다. 이야기 이해력 문항의 경우, 연구자의 질문에 구체적으로 정확하게 답변한 경우 2점(예: 이불), 포괄적으로 대답하거나 유사정답인 경우 1점(예: 방), 무반응(NR) 또는 오반응한 경우 0점을 부여하여 모든 문항에서 정반응 할 경우 획득할 수 있는 최고 점수는 사실적 이해 12점, 추론적 이해 12점으로 총 24점이다.

#### 연구절차

본 연구는 온·오프라인을 통해 해당 그림책을 읽어본 적이 없는 대상자 위주로 모집을 하였다. 아동의 부모로부터 연구 참여 동의서를 받은 뒤, 연구자는 아동에게 선별검사를 실시하였다. 이후 해당 집단에 적합하다고 선정된 아동을 대상으로 상호작용식 책읽기 중재를 하였다. 책읽기는 독립된 조용한 공간에서 연구자가 직접 아동에게 일대일 방식으로 진행하였다. 책읽기 중재 시 아동이 해당 그림책 내용에 대한 사전지식이 없음을 재확인한 후, 각 그룹별로 책읽기 전략 과제를 수행하였다. 해당 과제는 세 가지 상호작용식 책읽기 전략에 따라 구성된 동일한 스크립트를 토대로 각 그룹별로 일관되게 진행하였다.

#### 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 27.0 프로그램을 사용하여 통계분석을 실시하였다. 그리고 상호작용식 책읽기 전략에 따른 집단 간 이야기 이해력을 살펴보기 위해 일반아동 및 어휘발달지연아동 두 집단과 상호작용식 책읽기 전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기)을 집단 간 변인(between-subject factor)으로 설정

하여 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다.

### 연구결과

#### 상호작용식 책임기 전략에 따른 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간 이야기 이해력(사실적 이해, 추론적 이해)에 대한 기술통계

상호작용식 책임기 전략(직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기)에 따른 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간 이야기 이해력에 대한 기술통계 결과를 살펴보면 모든 책임기 전략에서 일반아동이 어휘발달지연아동보다 이야기 이해력, 사실적 이해 그리고 추론적 이해 영역 모두 높은 점수를 보였다. 책임기 전략에 따라 세부적으로 살펴보면 일반아동의 경우 직접적 질문하기, 간접적 질문하기, 진술하기 순으로 높게 나타났으며, 어휘발달지연아동의 경우에는 간접적 질문하기, 직접적 질문하기, 진술하기 순으로 높게 나타났다. 이에 대한 결과는 Table 2에 제시하였다.

#### 상호작용식 책임기 전략에 따른 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간 사실적 이해의 차이 비교

상호작용식 책임기 전략에 따른 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간 사실적 이해에서의 차이를 살펴보기 위해 집단 간 사실적 이해에 대한 등분산이 가정된 것을 확인한 후 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과, 두 집단 간 주효과는 통계적으로 유의하였는데( $F_{(1,47)} = 35.08, p = .000, \eta^2 = .427$ ), 일반아동( $M = 10.39, SD = .31$ )이 어휘발달지연아동( $M = 6.80, SD = .52$ )보다 사실적 이해가 더 높았다. 책임기 전략의 주효과 역시 유의하였는데( $F_{(2,47)} = 8.32, p = .001, \eta^2 = .261$ ), 이에 대한 Bonferroni 사후검정을 실시한 결과 직접적 질문하기는 진술하기와 유의한 차이를 보였으며( $p = .003$ ), 간접적 질문하기는 진술하기와 유의한 차이를 보였으나

**Table 2.** Descriptive statistics on narrative comprehension by reading strategies (N=53)

Reading strategies	Group	Narrative comprehension	
		Literal comprehension	Inferential comprehension
Eliciting question	TD (N=13)	11.65 (.63)	9.15 (1.95)
	VD (N=5)	7.20 (1.64)	3.20 (3.11)
Non-eliciting question	TD (N=14)	9.93 (2.46)	8.43 (2.62)
	VD (N=5)	9.20 (1.79)	4.00 (3.39)
Comment	TD (N=12)	9.58 (2.35)	6.92 (2.54)
	VD (N=4)	4.00 (1.63)	1.25 (1.89)

Values are presented as mean (SD).  
TD = typically developing children; VD = vocabulary delayed children.

( $p = .002$ ), 직접적 질문하기와 간접적 질문하기는 통계적으로 유의하지 않았다. 즉, 직접적 질문하기( $M = 9.43, SD = .51$ ) 또는 간접적 질문하기( $M = 9.56, SD = .50$ )가 진술하기( $M = 6.79, SD = .56$ )보다 더 높은 사실적 이해를 보였다. 집단과 책임기 전략에 대한 이차상호작용 효과 역시 통계적으로 유의하게 나타났다( $F_{(2,47)} = 5.95, p = .005, \eta^2 = .202$ ). 이에 따라 이차상호작용에 관한 사후검정으로 책임기 전략의 하위요인별로 집단 간에 유의한 차이가 있는지 살펴보기 위해 독립표본 *t*-test를 3회 실시하였다. 그 결과, 직접적 질문하기( $p = .000$ )와 진술하기( $p = .001$ )에서 집단 간 차이가 유의하였으나, 간접적 질문하기에서는 집단 간 차이가 통계적으로 유의하지 않았다( $p = .555$ ). 즉, 이차상호작용이 유의한 이유는 간접적 질문하기보다는 직접적 질문하기와 진술하기에서의 집단 간 차이가 유의하게 증가하였는데, 일반아동의 경우 직접적 질문하기와 진술하기에서 어휘발달지연아동보다 유의미하게 높은 수행력을 보인 데에서 기인한 것으로 판단된다. 이에 대한 결과는 Table 3과 Figure 1에 제시하였다.

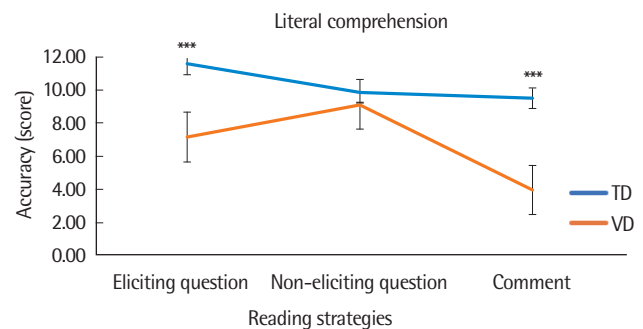
#### 상호작용식 책임기 전략에 따른 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간 추론적 이해의 차이 비교

상호작용식 책임기 전략에 따른 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간 추론적 이해에서의 차이를 살펴보기 위해 집단 간 추론적

**Table 3.** The result of two-way ANOVA on literal comprehension

	Sum of square	Degree of freedom	Mean square	F
Group	131.45	1	131.45	35.08***
Strategies	62.34	2	31.17	8.32**
Group×Strategies	44.58	2	22.29	5.95**
Error	176.14	47	3.75	

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

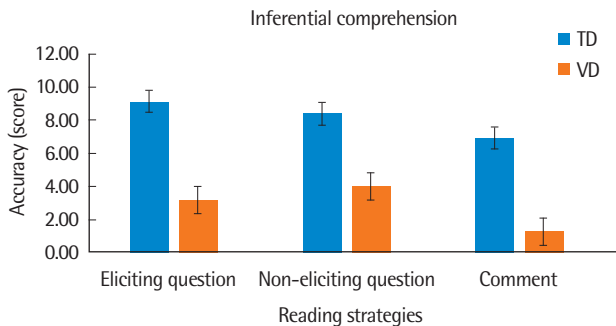


**Figure 1.** Interaction effect on literal comprehension between reading strategies and group.  
TD = typically developing children; VD = vocabulary delayed children.  
\*\*\* $p < .001$ .

**Table 4.** The result of two-way ANOVA on inferential comprehension

	Sum of square	Degree of freedom	Mean square	F
Group	292.14	1	292.14	45.53***
Strategies	37.96	2	18.98	2.96
Group×Strategies	4.74	2	2.37	.37
Error	301.59	47	6.42	

\*\*\* $p < .001$ .



**Figure 2.** Comparison of inferential comprehension by subgroup. TD = typically developing children; VD = vocabulary delayed children.

이해에 대한 등분산이 가정되는 것을 확인한 후 이원분산분석 (two-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과 두 집단 간 주효과는 통계적으로 유의하였으며( $F_{(1, 47)} = 45.53, p = .000, \eta^2 = .492$ ), 일반아동( $M = 8.17, SD = .41$ )이 어휘발달지연아동( $M = 2.82, SD = 0.68$ )의 집단보다 추론적 이해가 더 높게 나타났다. 반면, 책임기 전략의 주효과는 통계적으로 유의하지 않았으며( $p = .062$ ), 책임기 전략과 집단에 대한 이차상호작용 효과 역시 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다( $p = .693$ ). 책임기 전략에 따른 집단 간 추론적 이해에 대한 결과는 Table 4와 Figure 2에 제시하였다.

## 논의 및 결론

본 연구에서는 일반아동 및 어휘발달지연아동을 대상으로 성인과 아동 간 상호작용식 책임기에서 사용할 수 있는 세 가지 전략을 제시하고, 이에 따른 이야기 이해력을 사실적 이해와 추론적 이해로 구분하여 그 차이를 검증하였다. 본 연구결과가 지니는 시사점을 논의하면 다음과 같다.

연구문제 1과 관련하여 성인과 아동의 상호작용식 책임기 전략에 따라 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간 사실적 이해에서 유의미한 차이를 보였다. 먼저 사실적 이해에 있어 집단 간 차이가 유의하였는데, 언어발달지연아동이 일반아동보다 낮은 이야기 이해력을 보였다는 선행연구(Botting & Adams, 2005; Ford & Milosky,

2008; Mun & Yim, 2021)의 결과와 일치하였다. 이는 초기 언어능력의 차이가 어휘력이나 해독능력과 같은 언어발달능력에 지속적으로 영향을 미친다는 매튜효과(Pfost, Hattie, Dörfler, & Artelt, 2014)로 설명이 가능한 부분으로, 언어발달지연아동이 또래 일반아동에 비해 이야기의 사실적 정보를 이해하는 것이 어렵다는 것(Bishop & Adams, 1992; Norbury & Bishop, 2002)을 뒷받침하고 있다. 이러한 결과를 토대로 어휘발달지연아동을 대상으로 사실적 이해를 향상시키고자 할 때에는 일반아동과는 다른 전략방식으로 접근할 필요가 있음을 시사한다.

책임기 전략 방식에 따라 사실적 이해력에서 유의한 차이를 보였는데, 직접적 질문하기나 간접적 질문하기가 진술하기보다 유의미하게 효과적인 것으로 나타났다. 이는 책임기 전략에 따라 이해와 관련된 수용어휘력이 유의미하게 증가하였다는 선행연구(Yim, Kim, Chung, Chae, & Oh, 2021)와 유사한 결과로, 책임기 상황에서 질문 없이 들려주었을 때보다 질문하기를 사용하였을 때 이해와 관련된 수용영역에서 증가를 보였다는 선행연구(Ard & Beverly, 2004)의 결과를 뒷받침하였다. 즉, 책임기 상황에서 질문하기 전략은 아무런 질문 없이 언급만 하는 진술하기보다 아동으로 하여금 더 높은 인지적 요구를 통해 인지적 부하량을 증가시키는 과정인 만큼 이는 아동의 어휘력이나 이야기 이해력과 같은 언어발달 과정에 영향을 미치는 주요한 요인으로 작용하고 있음을 추론할 수 있다. 따라서 아동의 사실적 이해를 증진시키기 위한 책임기 전략 방안으로 직접 또는 간접적 질문하기의 기능적 역할에 대해 재고하여 적용할 필요가 있음을 시사한다.

사실적 이해에 있어 아동집단 및 책임기 전략 간 상호작용 효과 역시 유의미하게 나타났다. 특히 일반아동은 직접적 질문하기가 진술하기보다 사실적 이해를 더 유의미하게 증진시키는 결과를 보였는데, 이는 일반아동 집단에서 직접적 질문하기가 가장 높은 점수를 얻었다는 선행연구(Kim & Yim, 2019; Yim et al., 2021) 결과와 유사한 맥락을 보였다. 이러한 결과는 일반아동의 경우 진술하기처럼 수동적이면서 낮은 인지적 수준을 요구하는 방식보다는 직접적 질문하기와 같이 사실적 정보를 스스로 사고하여 도출하도록 함으로써 인지적 요구량이 높은 적극적인 참여전략 방식을 사용할 때 사실적 이해를 증가시키는데 더 도움이 된다는 것을 추론할 수 있다. 반면 어휘발달지연아동의 경우에는 간접적 질문하기가 진술하기보다 사실적 이해를 높인데 더 유의미하게 효과적인 것으로 나타났다. 이는 진술하기가 간접적 질문하기보다 더 높은 수용어휘 학습 수행력을 보였다는 선행연구(Kim & Yim, 2019)와는 일치하지 않는 결과였다. 물론 어휘발달지연아동의 표본 수가 일반아동에 비해 상대적으로 적기는 하였으나, 언어발달지연아동이 상대방

을 통해 목표단어에 대한 언급이 증가할수록 수행점수가 향상되었다는 연구결과(Ard & Beverl, 2004; Chae & Yim, 2022)에 근거할 때 어휘발달지연아동은 수동적인 인지적 수준을 요하는 진술하기보다는 간접적 질문하기와 같이 이야기 이해에 필요한 주요한 핵심 내용을 질문에 포함시킴으로써 질문을 통해 인지적 각성을 시킨 상태에서 주요 내용을 반복해서 들려주면서 각인시키는 방식이 사실적 이해를 높이는데 일조하는 것으로 해석할 수 있다.

본 연구에서의 상호작용식 책읽기 전략 중 진술하기가 질문하기에 비해 가장 낮은 전략으로 보고되었는데, 이때 사용한 진술하기의 경우 이야기 스크립트 내 주요 문장을 그대로 수정 없이 반복해서 진술하여 들려주는 수동적인 방식을 사용하였다. 반면, 진술하기가 질문하기에 비해 더 효과적이었다고 보고한 연구(Ard & Beverl, 2004)에서는 주요 문장을 짧고 간단한 문장으로 재구조화하여 주요 내용을 강조하는 형태로 다시 말해주는 방식을 사용함으로써 서로 다른 진술하기 방식이 상이한 결과를 이끌어낸 것으로 유추해볼 수 있다. 따라서 같은 책읽기 전략이었을지라도 접근방식이나 진행방법에서의 차이로 인해 그 효과 및 결과가 전혀 다르게 나타난 것으로 해석할 수 있다.

본 연구를 통해 상호작용식 책읽기 과정에서 이야기 이해력에도 모호하는 기제와 어휘를 습득하는 기제는 서로 다른 차이를 지닌다는 것을 유추할 수 있다. 어휘습득과 관련된 질문의 경우에는 새로운 어휘를 습득해나가는 방식에 따른 과정에 초점이 맞춰져 있지만 이야기 이해력의 경우에는 아동이 이야기에 나오는 어휘들은 모두 알고 있다는 가정 하에 이야기 흐름에 따른 사실적 내용을 어느 정도 이해하였는지를 파악하기 위한 과제를 제시함에 따라 동일한 방식의 질문하기 전략을 사용할지라도 그 접근방향성은 전혀 다를 수 있다. 즉, 어휘학습에 있어 간접적 질문하기의 경우에는 생소한 단어에 대해 질문을 통해 먼저 접하도록 유도하는 것인 반면, 이야기 이해력에서의 간접적 질문하기는 익숙한 단어를 토대로 이야기의 내용을 어느 정도 스스로 각인하여 이해할 수 있는지를 살펴봄으로써 서로 다른 접근을 꾀하고 있는 만큼 아동이 언어영역별로 사용하는 기제와 그 양상이 서로 다르게 나타날 수 있음을 시사한다는 점에서 이는 매우 주목할 만한 의미있는 결과로 해석된다.

다음으로 연구문제 2와 관련하여 성인과의 상호작용식 책읽기 전략에 따라 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간 추론적 이해에서 아동집단에 따른 주효과만 유의미하게 나타났으며, 책읽기 전략의 주효과와 집단 및 책읽기 전략의 상호작용 효과가 나타나지 않았다. 앞서 사실적 이해뿐 아니라 추론적 이해에서도 집단 간 차이를 보인 것은 언어발달지연아동이 또래 일반아동에 비해 이야기

의 사실적 정보를 이해하는 능력이 낮을 뿐 아니라 이야기에서 제시된 정보들을 통합하여 추론하는 과정에도 결함이 있어 어려움을 겪는다는 선행연구(Bishop & Adams, 1992; Norbury & Bishop, 2002)를 뒷받침하고 있다. 또한, 추론적 이해는 단순히 정보를 저장하고 인출하는 사실적 이해와는 달리 저장된 정보를 처리하는 동시에 인출해야 하는 과정으로 이를 위해서는 문장의 행간을 연결하여 명시되어 있지 않은 정보를 추론하거나 아동 자신의 경험을 토대로 텍스트에서 빠진 정보를 유추할 수 있어야 한다(Cain & Oakhill, 1999). 그러나 이야기 이해력과 관련하여 작업기억, 어휘력, 문법적 이해능력이 중요한 요소로 작용을 하였다는 연구결과들(Just & Carpenter, 1992; Karasinski & Weismer, 2010; Potocki, Ecalle, & Magnan, 2013)을 토대로 볼 때, 추론적 이해 역시 다양한 요인들이 영향을 미치는 영역임을 유추할 수 있다. 따라서 추론적 이해는 사실적 이해와 같이 단순히 책읽기 전략을 통한 접근만으로 해결될 수 있는 수준이 아닌 것으로 해석할 수 있으며, 다른 요인들과의 관계를 함께 살펴볼 필요가 있는 다차원적인 특성을 지닌 영역이라는 것을 시사해준다.

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 일반아동에 비해 어휘발달지연아동의 표본 수가 적어서 집단 간 차이를 비교하는데 한계점으로 작용하는 만큼 추후에는 표본의 크기를 어느 정도 일치시켜서 연구를 진행할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 사용한 진술하기 전략과 다른 선행연구들에서 사용한 진술하기 방식이 조금씩 다름에 따라 연구들마다 비일관적인 결과를 보이는데 영향을 미친 것으로 보여진다. 따라서 추후에는 다양한 진술하기 방식을 적용하여 이야기 이해력에서 나타나는 효과를 검증해보는 것 또한 의미가 있을 것으로 보인다. 셋째, 본 연구에서 추론적 이해에 있어 책읽기 전략에 따른 주효과가 유의미하게 나타나지 않음에 따라 이외에 추론적 이해를 증진시킬 수 있는 다양한 요인들과의 관계를 살펴보는 후속연구를 제언하는 바이다.

이러한 한계점에도 불구하고 본 연구는 일반아동 및 어휘발달지연아동 집단 간의 책읽기 전략에 따른 이야기 이해력을 살펴봄으로써 아동의 타고난 내적요인뿐 아니라 성인과의 상호작용식 책읽기 전략과 같은 외부적인 환경요인이 아동의 언어발달에 중요한 요인으로 작용한다는 것을 확인하였다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 특히 일반아동 및 어휘발달지연아동 모두 수동적인 진술하기 방식보다는 적극적인 참여가 동반되는 상호작용식 질문하기 전략이 이야기 이해력을 증진시키는데 더 효과적이란 사실을 밝혀냄으로써 성인과의 상호작용적 상황이 아동의 언어발달을 더욱 도모한다는 것을 검증하였다는 점에서 그 의미가 크다고 볼 수 있다. 또한, 일반아동과 어휘발달지연아동의 집단에 따라 이야기 이해력을 향

상시키는 책읽기 전략 방식이 서로 다르게 나타난 것을 토대로 일반아동에게는 직접적 질문하기 방식으로 접근하는 것이 효과적이며, 어휘발달지연아동에게는 간접적 질문하기 방식으로 접근하여 책읽기를 증재하는 것이 이야기 이해력에서 사실적 이해를 높이는 데 더 효과적이라는 사실을 밝혀내었다는 데에 연구적 가치와 의의가 있다. 이에 본 연구는 아동 집단에 따라 이야기 이해력을 증진시킬 수 있는 책읽기 증재 프로토콜을 개발하는데 기초자료로 활용될 수 있을 것으로 기대한다.

## REFERENCES

- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28.
- 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.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: literal and inferential meaning. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35(1), 119-129.
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: the role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404-410.
- 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.
- Bondrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Botting, N., & Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(1), 49-66.
- Bruner, J. S. (1974). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading & Writing*, 11, 489-503.
- Chae, J. O. (2001). Assessment of children's story comprehension: a review of research. *Korean Journal of Child Studies*, 22(1), 227-240.
- 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.
- Chae, Y. R., & Kim, M. F. (2011). The influences of dialogic reading with fairy tales on preschoolers' story comprehension and emotional intelligence. *The Journal of Eco-Early Childhood Education*, 10(2), 1-25.
- Choi, N., Choi, J., No, B., & Oh, T. (2021). Effects of parent-child wordplay program using picture books on reading interactions, story comprehension, and phonological awareness of 4-year-old children. *Journal of Cognitive Enhancement & Intervention*, 12(1), 71-102.
- De Temple, J. M., & Tabors, P. O. (1996). Children's story retelling as predictor of early reading achievement. *Proceedings of the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*, 1-16.
- Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P., & Maxès-Fournier, C. (2013). Intervention for improving comprehension in 4-6 years old children with specific language impairment: practicing inferencing is a good thing. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(6-7), 540-552.
- Dodwell, K., & Bavin, E. L. (2008). Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201-218.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2016). Comprehension of inferences in a narrative in 3-to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 59(5), 1099-1110.
- Ford, J., & Milosky, L. (2005). The time course of emotion inferencing: difference in children with LI. *Proceedings of the 26th Annual Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI*.
- Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2008). Inference generation during discourse and its relation to social competence: an online investigation of abilities of children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 51(2), 367-380.
- Greene Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Just, M., & Carpenter, P. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- Karasinski, C., & Weismer, S. E. (2010). Comprehension of inferences in dis-



- course processing by adolescents with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 53(5), 1268-1279.
- Khan, K. S., Gugiu, M. R., Justice, L. M., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Piasta, S. B. (2016). Age-related progressions in story structure in young children's narratives. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 59(6), 1395-1408.
- Kim, M. J. (2008). The effects of storybook reading styles on young children's story comprehension, vocabulary learning, and their interests in reading. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 13(3), 69-91.
- 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. H., & Yim, D. (2019). Vocabulary acquisition abilities by reading types of children with vocabulary delay and typically developing children during shared book-reading. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 28(2), 57-65.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lipson, M. Y., & Cooper, J. D. (2002). *Understanding and supporting comprehension development in the elementary and middle grades*. Retrieved from [http://www.eduplace.com/state/author/lip\\_coop.pdf](http://www.eduplace.com/state/author/lip_coop.pdf).
- Moon, S. B., & Byun, C. J. (2003). *Korean Kaufman assessment battery for children (K-ABC)*. Seoul: Hakjisa.
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554.
- Mun, J., & Yim, D. (2021). The relationship between social skills, executive functions, and story comprehension in children with and without specific language impairment. *Communication Sciences & Disorders*, 26(1), 34-53.
- Norbury, C., & 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.
- O'Neil, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narrative and performance on the Peabody individualized achievement test revised: evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-184.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Park, W., & Yim, D. (2020). Correlation analysis on the preschoolers' processing capacity, processing speed, story comprehension performance, and the eye movement patterns. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 29(3), 57-67.
- Paul, R., & Smith, R. S. (1993). Narrative skills in 4-years-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech & Hearing Research*, 36(3), 592-598.
- 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.
- Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Narrative comprehension skills in 5-year-old children: correlational analysis and comprehender profiles. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 14-26.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- 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.
- Snow, C. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Suh, S. Y., & Trabasso, T. (1993). Inferences during reading: converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols, and recognition priming. *Journal of Memory & Language*, 32(3), 279-300.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87.
- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225-236.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- van Kleeck, A., Stahl, S. A., & Bauer, E. B. (2003). *On reading books to children: Parents and teachers*. New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: development of higher psy-*

- chological processes*. Massachusetts: Harvard university press.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day-care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yim, D., & Kim, S. Y. (2019). The effects on vocabulary learning in preschool children depending on adult's reading strategies. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 28(2), 77-89.
- Yim, D., Park, W., Kim, S., Han, J., Song, E., & Son, J. (2019). An eye-tracking study of picture book reading in preschool children with and without language delay. *Communication Sciences & Disorders*, 24(2), 299-316.
- Yim, D., Kim, S., Chung, H., Chae, M., & Oh, S. (2021). The effects of receptive and expressive word learning in preschoolers with and without language delay depending on adults' reading strategies. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 30(3), 19-31.
- Yun, H., & Kim, Y. (2005). Story comprehension abilities in school-age children with specific language impairment. *Korean Journal of Communication & Disorders*, 10(3), 41-56.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *Center for improvement of early reading achievement, CIERA. On reading books to children: parents and teacher* (pp. 177-200). New York: Routledge.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.
- Zibulsky, J., Casbar, C., Blanchard, T., & Morgan, C. (2019). Parent question use during shared reading time: how does training affect question type and frequency? *Psychology in the Schools*, 56(2), 206-219.

**Appendix 1.** 책읽기 전략 예시

p. 6		<p>그런데 보검이 방 어디선가 또 다시 ‘바스락’거리는 이상한 소리가 들렸어요. 그리고 침대 아래에서 무언가가 갑자기 ‘와락~’ 하고 튀어나왔어요. 보검이는 깜짝 놀랐어요.</p> <p>자세히 보니 그것은 괴물이 아니라 입에 빵을 문힌 고양이 ‘코코’였어요. “아, 괴물이 아니었네. 코코가 몰래 숨어서 빵을 먹고 있던 소리였구나.” 보검이가 웃으면서 말했어요.</p>
1	직접적 질문	고양이 코코가 어디서 튀어나왔나요?
2	간접적 질문	고양이 코코가 나타났을 때 입에 빵이 문어 있던 이유는 무엇인가요?
3	진술하기	<p>그런데 보검이 방 어디선가 또 다시 ‘바스락’거리는 이상한 소리가 들렸어요. 그리고 침대 아래에서 무언가가 갑자기 ‘와락~’ 하고 튀어나왔어요.</p> <p>(침대 아래에서 뭐가 갑자기 튀어나왔나 보네.)</p> <p>보검이는 깜짝 놀랐어요.</p> <p>자세히 보니 그것은 괴물이 아니라 입에 빵을 문힌 고양이 ‘코코’였어요.</p> <p>“아, 괴물이 아니었네. 코코가 몰래 숨어서 빵을 먹고 있던 소리였구나.”</p> <p>보검이가 웃으면서 말했어요.</p> <p>(고양이 코코가 숨어서 빵을 먹고 있었나보구나.)</p>

**Appendix 2.** 이야기 이해력 예시

이야기 이해력	문항 내용
1 사실적 이해	침대 아래에서 튀어나온 것은 무엇이었나요?
2 추론적 이해	이불에 비친 것을 보았을 때 보검이의 기분은 어땠을까요?

## 국문초록

### 성인과의 상호작용식 책읽기 전략에 따른 일반아동 및 어휘발달지연아동의 이야기 이해력 비교 연구

임혜은 · 이소라 · 이지수 · 이지현 · 임동선

이화여자대학교 대학원 언어병리학과

**배경 및 목적:** 본 연구에서는 일반아동과 어휘발달지연아동 집단을 구분하여 성인과의 상호작용식 책읽기 전략에 따른 이야기 이해력을 알아봄으로써 일반아동과 어휘발달지연아동을 위한 효과적인 책읽기 전략방식을 제시하는데 목적이 있다. **방법:** 대한민국에 거주하는 아동 53명(일반아동 39명, 어휘발달지연아동 14명)을 대상으로 상호작용식 책읽기 전략 3개의 집단에 무선배치 하였으며, 각 전략 집단에 따라 일대일 방식으로 책읽기 과제 및 이야기 이해력 평가를 실시하였다. **결과:** 첫째, 일반아동과 어휘발달지연아동 모두 사실적 이해가 유의미하게 높게 나타났다. 일반아동의 경우 직접적 질문하기가 진술하기보다 사실적 이해를 더 잘하는 것으로 나타난 반면, 어휘발달지연아동의 경우에는 간접적 질문하기가 진술하기보다 사실적 이해에 더 효과적인 책읽기 전략으로 나타났다. 직접적 질문하기와 진술하기의 경우에는 아동집단 간 차이가 유의미하게 컸으나, 간접적 질문하기는 집단 간 차이가 유의하지 않았다. 둘째, 추론적 이해에서는 집단 간 차이는 유의하게 나타났으나, 책읽기 전략의 주효과와 상호작용 효과 모두 유의하지 않은 것으로 나타났다. **논의 및 결론:** 결론적으로 상호작용식 세 가지 책읽기 전략은 추론적 이해를 제외한 사실적 이해에 있어 효과적이라는 것을 확인하였다. 이는 일반아동의 경우 직접적 질문하기 방식으로, 어휘발달지연아동의 경우에는 간접적 질문하기 방식으로 책읽기를 중재하는 것이 사실적 이해를 높이는 데 보다 효과적인 방법임을 시사한다.

**핵심어:** 이야기 이해력, 책읽기 전략, 상호작용식 책읽기, 대화식 책읽기, 어휘발달지연아동

본 연구는 2023년 대한민국 과학기술정보통신부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2022R1A2C1005268).

## 참고문헌

- 김민진 (2008). 그림책 읽기 방식이 유아의 이야기 이해, 어휘 학습과 읽기 흥미에 미치는 영향. *열린유아교육연구*, 13(3), 69-91.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연 (2009). 수용·표현 어휘력 검사(Receptive & expressive vocabulary test, REVT). 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김윤희, 임동선 (2019). 함께 책 읽기 방식에 따른 어휘발달지연 아동과 일반아동의 어휘 학습능력 비교. *언어치료연구*, 28(2), 57-65.
- 문수백, 변창진 (2003). K-ABC 교육심리측정도구(Korean-Kaufman assessment battery for children, K-ABC). 서울: 학지사.
- 문주희, 임동선 (2021). 단순언어장애 아동 및 일반아동의 사회성 기술 및 집행기능과 이야기 이해 능력 간의 관계. *Communication Sciences & Disorders*, 26(1), 34-53.
- 박원정, 임동선 (2020). 학령 전기 아동의 처리 용량 및 처리 속도와 그림책 이야기 이해력 및 안구 움직임 패턴 간 상관관계 연구. *언어치료연구*, 29(3), 57-67.
- 윤혜련, 김영태 (2005). 학령기 단순언어장애아동의 이야기 이해 특성. *언어청각장애연구*, 10(4), 41-56.
- 임동선, 김신영 (2019). 성인의 세 가지 책읽기 전략에 따른 학령전기 아동의 어휘학습 능력. *언어치료연구*, 28(2), 77-89.
- 임동선, 김신영, 정하은, 채미선, 오수진 (2021). 성인의 책읽기 전략에 따른 학령전기 언어발달지연 아동과 일반아동의 수용 및 표현 어휘 학습 효과 비교 연구. *언어치료연구*, 30(3), 19-31.
- 임동선, 박원정, 김신영, 한지윤, 송은, 손진경 (2019). 그림책 읽기에서 일반아동 및 어휘발달지연 아동의 이야기 이해 능력 및 안구 운동 패턴 분석: 시선추적기 연구. *Communication Sciences & Disorders*, 24(2), 299-316.
- 채종옥 (2001). 유아의 이야기 이해에 관한 연구들에 대한 고찰. *아동학회지*, 22(1), 227-240.
- 채미선, 임동선 (2022). 대화식 책읽기에서 세 가지 질문하기 전략이 언어발달지연 아동과 일반 아동의 어휘 학습에 미치는 영향. *Communication*

*Sciences & Disorders*, 27(1), 27-49.

채영란, 김명화 (2011). 동화를 활용한 대화읽기가 유아의 이야기 이해력과 정서지능에 미치는 영향. *생태유아교육연구*, 10(2), 1-25.

최나야, 최지수, 노보람, 오태성 (2021). 그림책을 활용한 부모-자녀 말놀이 프로그램이 책 읽기 상호작용, 만 4세 유아의 이야기 이해와 음운론적 인식에 미치는 효과. *인지발달장애학회지*, 12(1), 71-102.

---

## ORCID

임혜은(제1저자, 대학원생 <https://orcid.org/0000-0003-0305-9764>); 이소라(공동저자, 대학원생 <https://orcid.org/0000-0002-6621-8878>); 이지수(공동저자, 대학원생 <https://orcid.org/0009-0003-9055-5236>); 이지현(공동저자, 대학원생 <https://orcid.org/0009-0003-6353-3136>); 임동선(교신저자, 교수 <https://orcid.org/0000-0001-8254-9504>)