

## 발달지체유아 어머니의 그림책 읽기전략 훈련을 통한 자녀와의 언어적 상호작용 특성과 상호작용 참여시간의 변화

권미은\*

단국대 특수교육과 박사과정

신현기

단국대 특수교육과

---

### 《요약》

---

이 연구의 목적은 발달지체유아 어머니에 대한 그림책 읽기전략 훈련을 통해 자녀와의 언어적 상호작용 특성과 상호작용 참여시간의 변화를 알아보는 것이다. 위의 연구목적을 달성하기 위하여 충남 천안에 위치한 특수학교 유치부와 발달센터에 다니고 있는 5~7세 발달지체유아와 어머니 4쌍을 대상으로, 개별 어머니에게 그림책 읽기전략을 훈련시켜 자녀에게 적용하도록 하였다. 그 결과, 그림책 읽기 전략을 통한 어머니 훈련은 어머니의 언어적 상호작용 유형을 질적으로 변화시켜 자녀와의 상호작용 참여시간을 증가시켰고, 중재 종료 후에도 유지 및 일반화되었다. 이러한 결과를 통하여 볼 때, 어머니 훈련을 통한 그림책 읽기전략이 자녀와의 그림책 읽기 상호작용 참여시간에 긍정적인 변화를 제공함과 동시에 부모에게는 그림책을 통한 자녀와의 상호작용 및 의사소통 방법을 전달해 줄 수 있다는 점에서 적용효과가 높은 중재 방법임을 알 수 있었다.

---

주제어 : 그림책 읽기전략, 발달지체유아, 언어적 상호작용, 참여시간

---

\* 교신저자(mieunfox@hanmail.net)

## I. 서 론

### 1. 연구의 필요성

가정은 유아의 사회화에 중요한 영향을 주는 집단이며, 가정의 구성원 중 어머니는 자녀를 돌보는 주 양육자로서 유아와 많은 시간 동안 상호작용하는 정서·심리적 환경제공자이다. 더불어 유아의 현재수준이나 상태를 잘 알고 있고, 일상생활 대부분 자녀와 상호작용을 하기 때문에 유아의 초기 언어 환경 제공자로서 어머니 변인은 중요시되고 있다. 특히, 어머니와의 그림책 읽기는 어린시기부터 자주 접하는 사회적인 활동일 뿐만 아니라 어머니와 유아가 공유된 읽기경험에 참여하도록 풍부한 상호작용적 맥락을 제공하는 과정이다(Justice & Kaderavek, 2002). 그러나 발달지체유아들은 관례적 문해성취의 어려움(Katims, 1996)과 제한된 자료 접근성, 그리고 읽기학습에 있어 양육자의 낮은 기대 때문에 그림책 읽기동안 적은 참여 기회(Koppenhaver, 1993)를 가진다. 또한 그림책 읽기가 언어중심 활동이기 때문에 언어기술에 어려움을 가지는 발달지체유아들에게는 일반 또래만큼 그림책 읽기 상호작용에 능동적으로 참여하지 않을지도 모른다(Marvin & Mirenda, 1994). 그럼에도 불구하고 실제 많은 연구에서는 그림책을 통한 어머니 훈련이 장애위험유아들에게도 도움이 되는 방법(Peterson, 2006)일 뿐만 아니라 일반유아를 포함한 발달지체유아의 발현적 언어발달을 촉진시키는 강력한 방법이라고 주장(Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Kaderavek & Justice, 2005; Peterson, 2006)하고 있다. Klesius와 Griffith(1996)는 어머니와의 그림책 읽기가 제한된 이야기책 읽기경험을 가진 위험유아에게 언어와 문해기술을 발달시키는 방법이며, 읽기와 쓰기능력의 성공적인 습득을 위해 필수적인 기초어휘와 지식을 형성하는데 중요하다고 밝혔다. 이러한 이유 때문에 중재자들은 점점 더 장애를 가진 유아의 상호작용 참여 및 언어 발달을 위해 “적어도 하나의 특정기술 교수를 포함하는 과정(Dembo, Sweitzer, & Lauritzen, 1985)”으로서 그림책 읽기를 통한 양육자 훈련을 사용하고 있다(Crowe, Norris, & Hoffman, 2000; Whitehurst, Fischel, Lonigan, Valdez-Menchacha, & DeBaryshe, 1988).

또한 대부분의 어머니를 매개로 한 그림책 읽기 중재연구는 양육자 훈련을 통해 자녀의 언어발달(Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchacha, & Caulfield, 1988), 의사소통적 참여(Crowe, Norris, & Hoffman, 2000) 그리고 문해 지식(Ezell, Justice, & Parsons, 2000)에 긍정적인 효과를 나타내고 있다. 특히, 어머니와 유아의 언어적 상호작용 연구에서는 유아의 언어발달과 상호작용 참여를 촉진시키기

위해 일반유아와 장애유아 어머니 간 책읽기 빈도 및 책 보유량과 같은 상호작용의 양적인 측면(권미은, 신현기, 2008; Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Scarborough et al., 1991)뿐만 아니라 그림책 읽기 동안 어머니의 상호작용 형태 및 양상이나 따뜻하고 지지적인 태도, 그리고 민감성을 포함하는 상호작용의 질적인 측면에 관한 연구도 계속되고 있다(Gonzales & Potts, 2003; Kim & Mahoney, 2004; Peterson, 2006).

그러나 지금까지 그림책을 매개로 한 연구는 그림책 읽기활동과 관련하여 학령기 아동이나 일반유아를 대상으로 가정문해환경에 따른 조기문해능력과 언어 및 읽기능력과의 관계(김수옥, 오재연, 2006; Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Rashid, Morris & Sevcik, 2005)나 어머니와 유아의 언어적 상호작용(김재순, 김희진 2003; Dodici, Draper, & Peterson, 2003; Pellegrini, Perlmutter, Galda, & Broda, 1990)에 초점이 맞추어져 있다. 그리고 대부분의 책읽기 상호작용은 설문지와 관찰을 통해 어머니의 상호작용 유형과 유아의 언어 및 읽기능력 간 상관관계(김숙령, 육길나, 2007; 이귀옥, 2006; Rush, 1999)를 보거나 어머니의 그림책 읽기 상호작용 유형이 유아 변인(연령, 능력), 어머니 변인(연령, 학력, 신념), 그림책 변인(장르, 친숙도, 글 유무)에 따라 유아의 언어나 어휘발달에 미치는 영향(김정화, 2006; 최영희, 고진숙, 2005; Peterson, 2006)을 양화하여 보여주고 있다. 이러한 사실은 어머니와 유아 간 그림책 읽기 상호작용을 단순히 양적인 자료로만 검증하여 담화내용의 변화과정과 개별 대상자의 특성을 간과하고 있으므로, 그림책 읽기과정에서 이루어지는 어머니의 상호작용 전략의 기능적 관계나 책읽기 상호작용의 질적인 변화과정을 구체적으로 파악할 필요가 있다.

또한 언어지체 및 언어장애, 정신지체아동에 한하여 제한적이긴 하지만 장애아동과 어머니를 대상으로 한 그림책 읽기 상호작용과 읽기중재연구(Crowe, Norris, & Hoffman, 2000; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996)가 국외에서는 활발히 이루어지고 있다. 반면 국내에서는 교사 및 치료사에 초점을 둔 장애아동의 그림책 읽기중재(김현정, 박애자, 2007; 김혜원, 김영태, 2004; 이원미, 이병인, 2006; 정영실, 강수균, 2001)가 이루어질 뿐 어머니와 유아를 대상으로 그림책 읽기 상호작용 훈련의 효과성을 입증하거나 그림책 읽기 과정에서 나타나는 발달지체유아와 어머니의 상호작용 변화과정을 분석한 연구는 거의 찾아볼 수 없는 실정이다.

어머니들이 부모훈련 후에 습득된 기술은 가정에서 시간제한 없이 장기간 자녀에게 서비스를 제공(이은경, 석동일, 2006)해 줄 수 있고, 경제적·시간적·교육적인 측면에서 효율적이기 때문에 그림책 읽기에서 어머니들은 자녀의 적극적 참여와 의사소통 발달을 촉진하도록 다양한 상호작용 전략을 알아야 할 필요가 있다.

따라서 이 연구는 발달지체 유아 어머니에 대한 그림책 읽기전략 훈련을 통해 어머니의 언어적 상호작용 특성과 자녀와의 상호작용 참여시간의 변화를 알아보는 것이다. 다시 말해, 발달지체 자녀를 둔 4명의 어머니를 대상으로 그림책 읽기전략 훈련을 실시한 후 발달지체유아와 어머니 간 언어적 상호작용 특성과 상호작용 참여시간의 변화를 알아보는데 그 목적이 있다.

## 2. 연구 문제

- 첫째, 발달지체유아 어머니의 그림책 읽기 전략 훈련이 어머니의 총 언어적 상호작용에 어떠한 변화를 나타내는가?
- 둘째, 발달지체유아 어머니의 그림책 읽기 전략 훈련이 어머니의 언어적 상호작용 유형(주의환기, 설명하기, 질문하기, 피드백)에 어떠한 변화를 나타내는가?
- 셋째, 발달지체유아 어머니의 그림책 읽기전략 훈련이 어머니-유아 간 상호작용 참여시간에 어떠한 변화를 나타내는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

본 연구는 충남 천안에 위치한 특수학교 유치부, 발달센터에 다니고 있는 5~7세 발달지체유아와 어머니 4쌍을 대상으로 선정하였다.

어머니는 ① 고졸이상의 학력을 가진 어머니 ② 중류층(월 평균 256만원, 2009년 통계청 기준) 이상 가정환경의 어머니 ③ 일주일에 1권 이상의 책을 읽어주는 어머니 ④ 매일 자녀와 30분 이내 놀이시간을 할애할 수 있는 어머니 ⑤ 자녀와의 그림책 읽기 상호작용 교환율이 25% 미만인 어머니 ⑥ 이 연구에 충실히 참여 가능한 어머니를 선정기준으로 정하였다. 발달지체유아는 ① 전문가에 의해 발달지체(또는 정신지체)로 진단을 받은 유아 ② 의사소통 발달이나 사회성 발달 영역에서 1년 이상의 지체를 보이는 유아 ③ 어머니와의 상호작용 시 한 단어 이상의 언어적 반응 및 언어모방이 가능한 유아 ④ 단순 감각장애(시각, 청각 장애)나 신체적 장애(지체장애)를 갖지 않는 유아를 선정하였다.

## 2. 연구 도구

### 1) 그림책

유아와 어머니가 읽기과정에서 사용할 그림책을 선정하기 위해 교보문고(2008)에서 개발하여 상용화한 READ(Reading Environment & Ability Degree) 도서 목록과 이경우 외(1997)의 추천유아도서 목록 중에서 글과 그림이 포함된 창작 그림책이면서 전체 쪽수가 30쪽 내외, 매 페이지 당 5개 이하의 문장이 제시된 책을 선정하였다. 또한 어머니와 유아의 상호작용이 그림책의 친숙도에 따라 달라진다는 연구결과(홍혜경, 1998; Goodsitt et al., 1988)에 따라 이야기의 친숙도를 통제하기 위하여 연구 대상자가 읽어본 적이 없는 그림책을 선정하였다. 이에 따른 최종 그림책에 대한 구체적 정보는 <표 1>과 같다.

## 3. 연구 장소 및 환경

어머니와 유아의 그림책 읽기를 관찰하기 위하여 사전에 책 읽기내용 녹화에 동의한 어머니를 대상으로 재활센터의 언어치료실에서 실시하였다. 책읽기가 이루어질 때 그림책은 어머니와 아동이 선택할 수 있도록 그림책 앞면이 보이는 책상에 배치하였으며, 교실바닥에 매트리스나 쿠션을 깔거나 낮은 책상을 준비하여 어머니가 평상시와 같이 편안하게 읽을 수 있도록 환경을 구성하였다.

<표 1> 선정도서 정보

장르	분류	번호	도서명	주제	쪽수	출판연도	출판사
창작 동화	판타지 - 환상	1	곰 사냥을 떠나자	상상 및 모험	32	1994	시공사
		2	검피 아저씨의 뱃놀이		32	1996	시공사
		3	괴물들이 사는 나라		32	1994	시공사
		4	오! 보리스	우정 및 사회성	30	2008	예림당
		5	외톨이 사자는 친구가 없어요		31	1994	한림
		6	사과가 쿵		27	2006	보림

<표 1> 선정도서 정보 (계속)

장르	분류	번호	도서명	주제	쪽수	출판연도	출판사
창작 동화	생활 - 사실 주의	7	어디 갔다 왔니	일상 생활	30	2002	보림
		8	잘 자요 달님		32	1996	시공사
		9	아빠 일어나세요		24	2001	문학동네
		10	바람 부는 날	자연 현상	32	1996	비룡소
		11	눈 오는 날		32	1995	비룡소
		12	비 오는 날		32	1994	시공사

#### 4. 연구 설계

이 연구는 단일대상연구(single subject research) 중 어머니 훈련 효과를 입증하기 위해 4쌍의 발달지체유아와 어머니에 대한 대상자간 중다 간헐 기초선 설계(multiple probe design across subjects)를 사용하였다. 대상자간 중다 간헐 기초선 설계에 따라 4단계의 기초선 - 중재 - 유지 - 일반화 과정을 4쌍의 발달지체유아와 어머니에게 실시하였으며, 기초선이 연속 3회 이상 안정적인 때 연구대상에게 순차적으로 중재를 적용하였다.

#### 5. 연구 절차

##### 1) 기초선

기초선 단계는 어머니와 유아의 평소 책읽기 상호작용 특성을 알아보기 위한 것이기 때문에 관찰에 들어가기 전 어머니에게 평상시와 똑같은 방식으로 책을 읽어주도록 요구하였으며, 어머니가 미리 책 내용을 숙독하는 것은 제한하였다. 또한 연구자는 관찰 기간 동안 어머니에게 책읽기에 관한 전략설명이나 피드백 등 어떠한 방법적 개입도 하지 않았다.

2) 중재

(1) 어머니 전략 훈련

어머니 전략 훈련은 2회의 지식영역과 4회의 기능영역으로 나누어 매주 2~3회, 약 20분 동안 총 6회의 개별교육으로 실시되었다. 어머니 전략 훈련 내용은 총 6회기의 회기별 주제에 따라 어머니들이 달성해야 할 목표에 기초하여 구성하였다. 어머니의 구체적인 그림책 읽기전략 훈련 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 어머니의 그림책 읽기전략 훈련 내용

회기	구분	훈련목표	훈련주제	훈련 내용	참고 선행연구
1	지식 교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>그림책 읽기에 대한 중요성과 문제 인식하기</li> <li>자녀의 언어 및 의사소통 발달수준 이해하기</li> </ul>	그림책 읽기와 상호작용의 중요성	1. 양육자 참여의 중요성 2. 자녀양육의 어려움 : 부모양육태도검사(PAT)를 통한 자녀의 일상적 양육형태 파악하기 3. 그림책 읽어주기의 중요성 4. 어머니의 그림책 읽기 점검 : 기초선 관찰비디오 시청을 통해 어머니의 그림책 읽기 상호작용 문제 인식하기 3. 효과적인 그림책 읽기를 위한 어머니 역할	현은자와 김세희 (2005)
2			유아 언어 및 의사소통 발달 이해	1. 자녀의 언어발달 수준 점검하기 2. 유아 언어 및 의사소통 발달 이해 3. 유아 그림책 선정방법 4. 언어적 상호작용의 중요성 : 아기 성장 보고서 '언어습득의 비밀' 동영상을 통해 언어적 상호작용의 중요성 인식하기	김영태(2002) 이소현(2003) 이경우 외 (1997)
3	기능 교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>그림책 읽기 전략 이해하기</li> <li>그림책 읽기 전략 활용하기</li> </ul>	그림책 읽기 전략 I	1. 주의집중 전략(attention strategies) 1) 언어적 환기 2) 신체적 환기 3) 음울적 환기	Crowe 등 (2000)  Whitehurst 등 (1988)
4			그림책 읽기 전략 II	2. 촉진적 전략(prompt strategies) 1) CROWD 질문 2) 명명하기 질문, 양자택일 질문	
5			그림책 읽기 전략 III	3. 반응적 전략(responsive strategies) 1) PEER 절차 2) 천천히 읽기, 즐겁게 읽기 : 자녀의 반응시간 기다리기	
6			그림책 읽기 전략 IV	4. 민감적 전략(sensitive strategies) 1) 필요한 만큼의 도움주기 : 아동의 관심 따르기 2) 전략 적용 시 유의사항	

(2) 어머니 피드백 훈련

어머니 전략 훈련이 끝난 6회기 후부터는 매주 2~3회 3주간 어머니가 그림책 읽기전략을 활용하여 유아와 상호작용하는 장면을 관찰·녹화해서 비디오 피드백 훈련을 제공하였다. 피드백 진행과정은 어머니와 유아의 그림책 읽기상호작용 관찰을 한 직후 대략 20분 정도 ① 5분 비디오 관찰(어머니가 자녀와의 그림책 읽기 상호작용 비디오 내용 5분 간 객관화하여 보는 단계) ② 5분 평가(읽기전략 활용에 대해 5분 간 어머니 스스로 자기 점검 및 평가하는 단계) ③ 10분 피드백(연구자가 어머니 전략적용에 대한 문제점을 해결하고 수정하기 위해 10분 간 피드백을 제공하는 단계)으로 나누어 개별 어머니들에게 실시되었다. 피드백 설명 시 어머니가 전략내용 및 적용방법을 어려워할 경우, 전략에 따른 예시를 들어 재설명하거나 연구자가 직접 전략기술의 사용방법을 시범 보였다. 피드백의 전 과정은 차후 중재 충실도 검증과 어머니 평가내용을 바탕으로 한 비디오 피드백 제공을 위해 녹화되었다.

3) 유지

유지는 중재의 지속적인 효과를 입증하기 위해 기초선에서 실시한 조건 및 절차-어머니는 편안한 읽기 위치에 앉아서 “평소에 하는 것처럼 이야기를 읽으세요.”라는 언급에 따라 아동과 함께 기초선에서 사용한 책을 다시 읽었다-를 동일하게 사용하여 중재가 종결된 3주 후에 연속적으로 4회에 걸쳐 자료를 수집하였다. 또한 연구자는 추가적 피드백이나 훈련을 어머니나 아동에게 제공하지 않았고, 이들 모든 과정을 녹화하였다.

4) 일반화

일반화 평가는 중재 종결 후 총 3회 동안 관찰하였고, 이들 모든 관찰 과정은 비디오로 녹화되었다.

(1) 상황 일반화

상황 일반화는 중재에서 사용한 그림책 상황이 아닌 놀이 상황에서 놀이거리를 가지고 실시하였다. 놀이거리는 Odom과 Strain(1984)이 조사한 상호작용을 촉진시킬 수 있는 사회적 장난감인 부엌놀이 도구, 블록놀이, 자동차놀이, 공놀이 중 어머니와 유아가 선택하여 놀이할 수 있도록 하였다.

(2) 자극 일반화

자극 일반화는 실험조건에서 사용한 창작동화 중 글 있는 그림책이 아닌 다른



장르인 글 없는 그림책을 가지고 실시하였다. 글 없는 그림책은 김나림과 심성경(2004)이 이경우 외(1997)의 그림책 평가준거에 따라 선정한 14권의 그림책 중 전체 쪽수가 30쪽 내외이고, 내용을 설명하기에 그림이 명확한 책 5권(빨간 끈, 나무, 빨간 풍선의 모험, 모자야 모자야, 나의 빨강책)을 선정하였다. 선정한 책은 어머니와 유아가 선택하여 읽을 수 있도록 하였다.

## 6. 관찰 및 분석

### 1) 관찰 및 분석도구

#### (1) 언어적 상호작용 유형

어머니의 언어적 상호작용 유형은 Senechal과 그의 동료들(1995), 그리고 Crowe와 Norris 그리고 Hoffman(2000)의 분석기준을 참고로, 크게 주의집중, 설명하기, 질문하기, 피드백의 4가지 범주로 분류되었다. 구체적인 하위범주 내용은 <표 3>과 같다.

#### (2) 상호작용 참여시간

그림책을 읽는 과정에서 발달지체유아와 어머니의 상호작용 참여시간의 변화를 알아보기 위해 상호작용 참여시간 즉, 어머니와 유아가 그림책을 보는 시간의 양적인 측면을 말하며, 그림책 읽기과정에서 어머니와 유아가 그림책을 펼쳐서 상호작용을 시도하는 순간부터 마지막 그림책을 덮는 시점까지 총 시간의 양을 계산하였다.

### 2) 관찰 및 분석방법

어머니와 유아의 책읽기 상호작용을 정확하게 기록하기 위해 비디오 카메라를 사용하여 어머니와 유아가 그림책을 펼쳐서 상호작용을 시도하는 순간부터 마지막 그림책을 덮는 시점까지 그림책 읽기 전 과정을 직접 녹화하였다. 이때, 어머니와 유아 간 책읽기 상호작용에서 나타난 언어적·비언어적 상호작용의 녹화내용은 언어적 발화뿐만 아니라 비언어적 표현(발성, 미소, 책에 대한 제스처 및 몸짓, 눈 응시 방향 등)을 포함하여 연구자와 유아특수교육을 전공한 연구보조자 1명이 전사하였다. 전사한 내용은 비디오자료와 병행하여 특수교육을 전공한 대학원생 1인이 어머니와 유아의 상호작용 행동분석 기준에 따라 한 발화 단위로 분석하였다. 여기서 발화는 Owens(1992)의 정의에 따라 정지(pause)에 의해 다른 말과 서로 분리되는 문장을 말한다.

<표 3> 어머니의 언어적 상호작용 분석틀

	상호작용 유형	정의
주의 집중	언어적 환기	• 책의 특정한 면에 언어로 유아의 주의 끌기
	신체적 환기	• 책의 특정한 면에 신체적 표현으로 유아의 주의 끌기
	음율적 환기	• 책의 특정한 면에 음율적 표현(노래, 리듬)으로 유아의 주의 끌기
	제한적 환기	• 유아의 바르지 않은 태도나 책의 특정한 면에 주의를 끌기 위해 언어와 행동을 제한하기
설명하기	명명	• 그림에 있는 대상이나 사물의 이름 말하기
	묘사	• 그림에 대해 기술하기
	반복	• 책을 그대로 반복하여 읽기
	추론 및 예측	• 이야기에 나타난 사건의 원인·결과나 이야기에 나타나지 않은 동기나 관련성 예측하는 설명하기
	평가	• 이야기의 내용, 인물, 사건에 대한 정서적·평가적 판단하기
질문하기	지시	• 어머니의 필요나 요구사항을 전달하기 위해 유아에게 요청하거나 지시하기
	확인	• 이야기 내용에 대한 유아의 반응이나 감정을 확인하기 위해 질문하기
	선택	• 이야기 내용, 사건, 인물에 대해서 양자택일하는 질문하기
	지식	• 이야기에 나오는 사람, 사물, 장소의 이름이나 속성 등 단순한 지식이나 사실을 질문하기
	추론 및 예측	• 이야기에 나타난 사건의 원인 및 결과나 이야기에 나타나지 않은 동기나 관련성을 예측하는 질문하기
	평가 및 판단	• 이야기의 전반적 내용, 인물, 사건에 대한 유아의 정서적 반응 또는 평가적 질문하기
	회상	• 이야기 사건이나 내용을 유아의 일상경험과 연결하여 회상시켜 질문하기
피드백	칭찬	• 유아의 언어와 행동표현에 대해 언어적, 신체적 칭찬하기
	인정	• 유아의 언어와 행동표현에 대해 승인하기
	확인	• 유아의 언어와 행동표현에 대해 확인하기
	수정	• 유아의 언어와 행동표현에 대해 교정하기
	확장	• 유아의 언어와 행동표현에 대한 정보를 더 첨가시켜 주기
	언어적 단서	• 유아가 답변을 못할 때 언어적 단서를 제공하기
	부정	• 유아의 언어와 행동표현에 대해 승인하지 않기
	무시	• 유아의 언어와 행동표현에 대해 무반응하기

### 3) 관찰자 훈련 및 신뢰도

#### (1) 전사신뢰도

어머니와 유아 간 책읽기 상호작용에서 나타난 언어적·비언어적 상호작용의 녹화내용에 대한 전사 신뢰도는 유아특수교육을 전공한 연구보조자 1명을 대상으로 하였다. 전사자 훈련은 연구가 시작하기 전 3차에 걸쳐 이루어졌다. 1차 훈련기간에는 발화의 정의, 발화기준, 발화내용 전사방법을 설명하였다. 2차 훈련기간에는 예비조사 녹화자료를 이용하여 어머니와 유아의 발화내용을 전사해 보고, 전사 시 나타나는 의문점에 대해서 토의하였다. 3차 훈련 기간에는 2차 훈련에 보지 않은 비디오 사례를 보면서 연구자와 기록자가 녹화내용을 독립적으로 전사한 후 기록자 간 일치도를 살펴본 결과 평균 89%였다.

#### (2) 분석신뢰도

그림책 읽기 상호작용 관찰내용을 분석하기 위해 특수교육 전공자로서 대학원 박사과정에 재학 중인 1명의 연구보조자를 대상으로 2회의 평정자 훈련을 실시하였다. 1차 훈련기간에는 연구 목적과 상호작용 분석기준을 범주별 실례를 들어 설명하였다. 2차 훈련기간에는 예비조사 자료를 이용하여 관찰자간 일치도가 90%이상이 되도록 훈련하였고, 일치도가 80%이하 일 경우 관찰자 재훈련을 실시하였다. 그리고 전체 실험 회기 중 각 조건별로 약 25%를 무작위로 선정하여 연구자와 평가자가 독립적으로 전사내용을 분석한 후 평정자간 일치도를 산출한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 어머니-유아 쌍의 관찰자간 신뢰도 평균(%)

구 분	대상 A	대상 B	대상 C	대상 D
기초선	93.54	92.85	93.54	93.75
증재	93.33	91.66	90.24	92.15
유지	92.42	91.10	90.25	92.42
일반화	92.73	92.52	91.41	93.44

7. 중재 충실도

연구자의 중재절차에 대한 적절성과 중재과정 평가의 주관성을 배제하기 위하여 유아특수교육을 전공한 전문가가 중재세션의 전 과정을 독립적으로 관찰하였다. 관찰 자료는 4명의 대상자별로 중재에 포함된 어머니 전략 훈련(지식교육+기능교육)과 어머니 피드백 훈련 세션 중 25%에 해당되는 비디오테이프를 무작위로 2회기씩 선택하였다. 비디오 관찰을 통해 전문가는 지식교육 6문항(지식정보 제공, 발달평가 지 제공, 훈련 전 비디오 시청), 기능교육 5문항(어머니 그림책 읽기 상호작용 전략 교수 및 시범), 피드백 훈련 4문항(어머니 자기 점검 및 평가, 전략적용 문제점 수정) 총 15문항으로 구성된 중재 충실도 평가지에 ‘예’는 1점, ‘아니오’ 0점으로 평가하였다. 구체적인평가 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 중재 충실도 평가 결과

번호	구 분		어머니 A	어머니 B	어머니 C	어머니 D
1	전략 훈련	지식교육(6)	6	6	6	6
2		기능교육(5)	5	4	5	5
3	피드백 훈련(4)		4	4	4	4

8. 사회적 타당도

1) 어머니 중재 만족도

이 연구에 참여한 어머니의 사회적 타당도를 알아보기 위해 전체 실험이 완전히 종결된 후 어머니들의 그림책 읽기 상호작용 전략 적용에 대한 만족도를 살펴보았다. 어머니 만족도 평가지는 4개 범주(중재목표의 중요성, 중재절차의 수용성, 중재 결과의 중요성, 중재의 일반화) 총 28문항의 5점 평정척도의 점수를 합산하여 평균으로 처리하였다. 구체적인 평가결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 대상별 어머니 중재 만족도 평가 결과

번호	범주	어머니 A	어머니 B	어머니 C	어머니 D
		평균	평균	평균	평균
1	중재목표의 중요성	4.6	4.7	4.0	4.6
2	중재절차의 수용성	4.9	4.7	4.3	4.1
3	중재결과의 중요성	5.0	5.0	4.7	5.0
4	중재 일반화	4.5	3.5	3.8	4.5

2) 외부집단 중재 수용도

연구에 사용된 중재가 어머니와 유아 간 언어적 상호작용의 변화에 긍정적인지, 실제로 중요한 변화가 일어났는지 알아보기 위해 천안에 거주하는 발달지체유아 어머니 10명과 유아특수교사 10명을 대상으로 사회적 타당도 평가를 실시하였다. 이를 위해 4쌍의 책읽기 상호작용 비디오테이프 중 기초선과 중재세션에서 각각 무작위로 1회기씩을 선택하여, 처음 5분간 전체 40분(기초선 20분+중재 20분)의 상호작용 장면을 발달지체유아 어머니와 유아특수교사에게 보여주었다. 비디오를 본 후에는 5점 척도로 제시한 ‘사회적 타당도 평가지’로 평가하였다. 외부집단의 구체적인 중재 수용도 평가 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 외부집단 중재 수용도 대상별 평가 결과

	범주	유아특수교사(N=10)				발달지체유아 어머니(N=10)			
		대상A	대상B	대상C	대상D	대상A	대상B	대상C	대상D
기초선	상호작용 참여	1.8	2.9	1.9	1.2	1.9	3.1	2.1	1.9
	책읽기 방법	2.1	2.4	1.6	1.5	2.5	3.2	2.5	3.3
	언어적 참여	1.8	2.6	1.2	1.2	1.7	3.0	2.4	1.6
	책읽기 흥미	1.9	2.3	1.1	1.1	1.6	2.7	2.2	2.2

〈표 7〉 외부집단 중재 수용도 대상별 평가 결과 (계속)

	범주	유아특수교사(N=10)				발달지체유아 어머니(N=10)			
		대상A	대상B	대상C	대상D	대상A	대상B	대상C	대상D
중 재	상호작용 참여	4.2	4.3	4.4	4.2	4.1	4.7	4.2	4.2
	책읽기 방법	3.6	3.9	3.7	4.2	3.9	4.5	3.9	4.1
	언어적 참여	4.5	4.5	4.4	4.4	4.3	4.7	4.2	4.2
	책읽기 흥미	4.2	4.2	3.7	4.0	4.3	4.4	4.1	3.9

## 9. 자료 처리

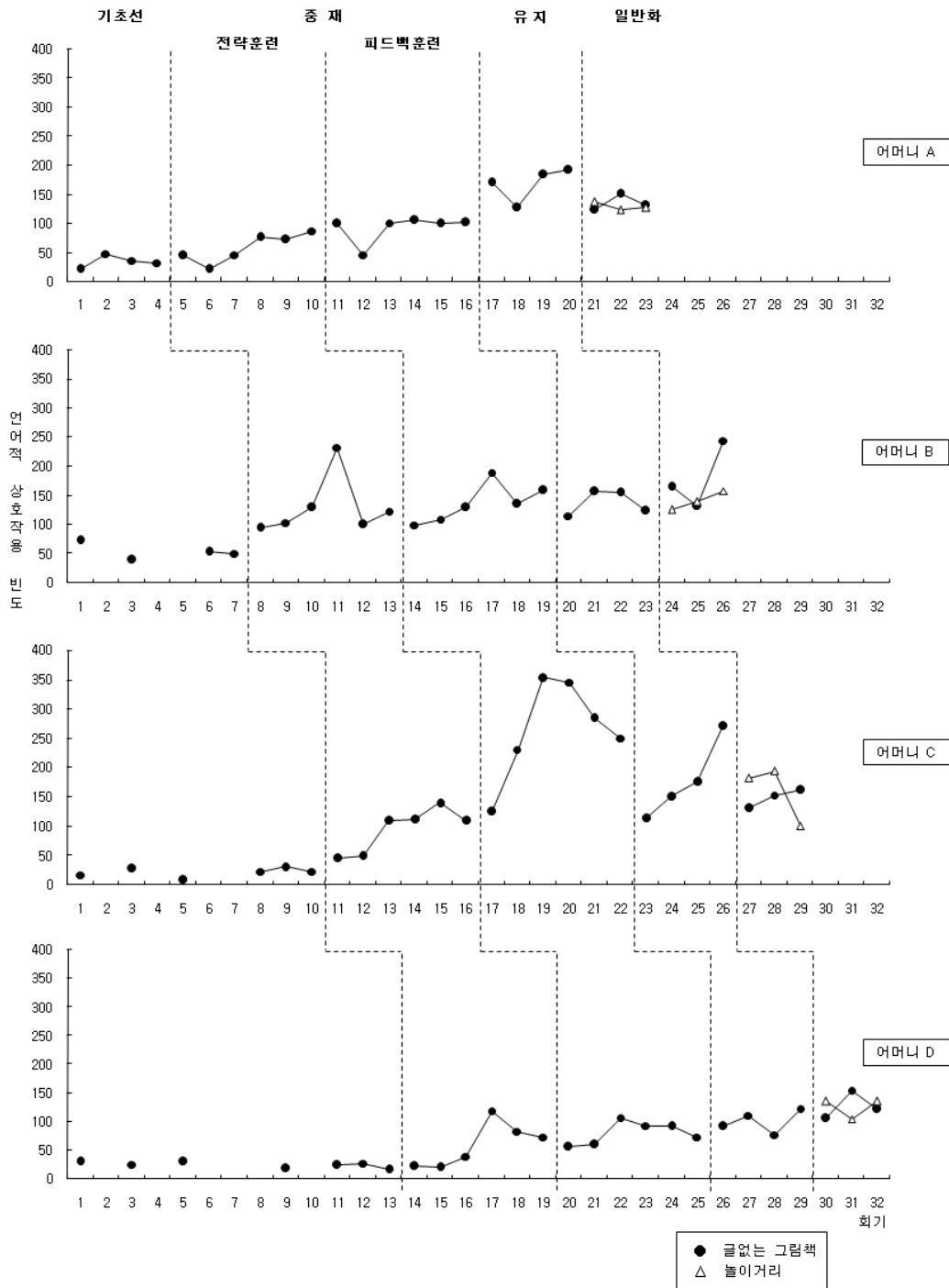
발달지체유아 어머니의 그림책 읽기전략을 통한 어머니 훈련이 어머니의 언어적 상호작용과 자녀와의 참여시간에 어떠한 변화를 나타내는지 알아보기 위하여 어머니의 상호작용 분석틀을 근거로 빈도 기록한 후 전체 실험조건별 평균으로 양적 분석을 하였다. 양적 분석을 근거로 어머니의 언어적 상호작용과 참여시간의 변화 특성을 시각적 그래프와 함께 질적으로 기술하였다.

## Ⅲ. 결 과

이 연구에서는 어머니의 그림책 읽기전략 훈련을 통해 어머니의 언어적 상호작용의 변화양상과 더불어 그림책 읽기과정 동안 발달지체유아와 어머니의 상호작용 참여시간에 대한 결과도 살펴보았다.

### 1. 어머니의 총 언어적 상호작용 변화

발달지체유아 어머니에게 그림책 읽기전략을 적용한 결과, 4명의 어머니 모두 기초선에 비해 언어적 상호작용이 증가하였고, 중재가 종료된 3주 후에도 지속적으로 유지되었다. 또한 중재와는 다른 상황인 놀이거리 상황이나 글 없는 그림책 자극에 대해서도 일반화 효과를 나타내었다. 실험의 전 회기 동안 대상 어머니 4쌍이 나타난 언어적 상호작용 총 빈도의 평균은 <표 8>과 같고, 실험조건에 따른 전체회기별 변화양상은 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 어머니의 언어적 상호작용 총 빈도 변화

〈표 8〉 어머니의 언어적 상호작용 총 빈도

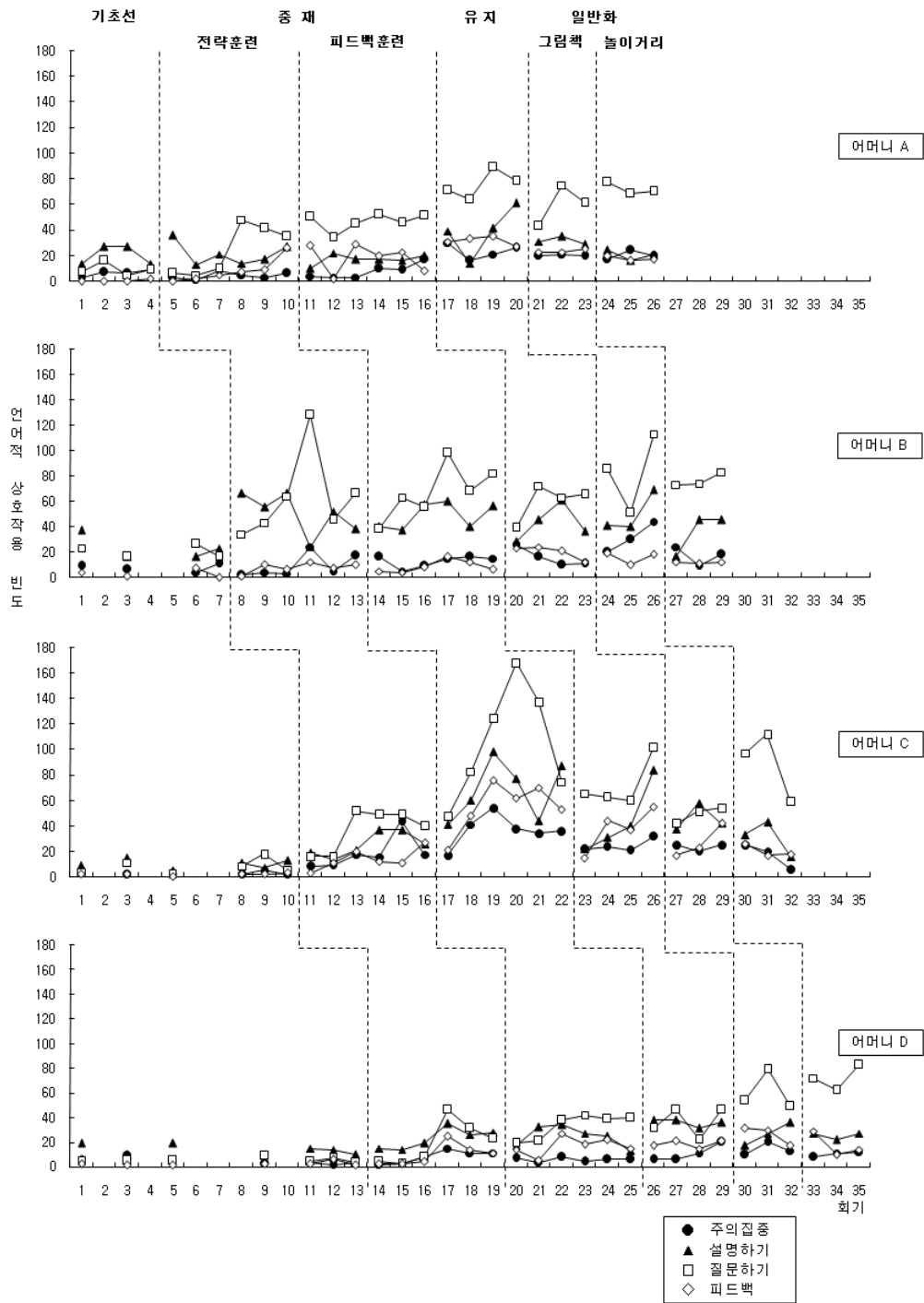
조건	기초선	중재		유지	일반화	
		전략교육	피드백교육		그림책	놀이거리
어머니 A	36.9	58.2	88.8	169	135.3	130
어머니 B	54.1	130.3	136.8	138.2	179.9	140.7
어머니 C	22.6	95	264.7	179.4	145.3	157.6
어머니 D	24.5	59.4	80.3	101.3	127.7	125.5

회기별 변화양상을 구체적으로 살펴보면, 어머니 A의 경우 기초선 마지막 2회기부터 30회 이하의 낮은 안정세를 보였으나, 그림책 읽기전략 훈련이 시작된 7회기부터는 지속적인 증가양상을 나타냈다. 중재기간 중 피드백교육의 두 번째 회기인 12회기에서는 46회로 감소를 보였으나, 13회기부터 다시 100회 이상 상승세를 보여 기초선 기간의 빈도보다 확실한 증가양상을 나타내었다. 어머니 B의 경우, 기초선 마지막 2회기부터는 50회 이하의 낮은 안정세를 보였으나, 그림책 읽기전략 훈련 중 지식교육이 시작된 8회기부터는 10회기까지 점진적으로 증가하다가 11회기에 232회로 급격한 상승세를 보였다. 그러나 12회기에는 다시 100회로 감소하였다. 피드백 교육이 시작되는 기간에도 전략교육에서와 유사하게 처음 3회기 정도는 지속적인 증가를 보였지만, 18회기에 소폭 감소했다가 다시 19회기에는 159회로 증가세를 나타내었다. 어머니 C는 6회의 기초선 기간 동안 30회 이하의 낮고 안정된 경향을 보였으나, 중재가 시작되는 11회기부터 두 차례의 작은 증감 기록이 있었다. 그러나 피드백이 제공되면서 점진적인 수직 상승을 보이다가 19회기에는 345회로 가장 높은 상호작용 빈도를 보였다. 21회기와 22회기에는 249회까지 감소하였으나, 중재 전반부인 전략훈련에 나타난 빈도보다 높은 경향을 나타내었다. 어머니 D의 경우에는 6회의 기초선 기간 동안 30회 이하의 낮고 안정된 경향을 보였다. 지식교육이 시작된 14, 15회기까지도 기초선 기간과 비슷한 수준의 상호작용 빈도를 보이다가 전략교육이 16회기에 약간의 증가를 보인 후 17회기에는 119회로 급격한 상승세를 보였다. 피드백 교육이 시작되는 기간에도 증감을 반복하지만, 23회기 이후부터는 평균 80회 이상의 수준에서 변화를 보였다.

## 2. 어머니의 언어적 상호작용 유형별 변화

실험의 전 회기 동안 대상 어머니 4쌍이 나타낸 언어적 상호작용 유형(주의환기, 설명하기, 질문하기, 피드백)과 대상자별 하위유형에 따른 평균빈도는 <표 9>와 같고, 실험조건에 따른 전체 회기별 변화양상은 <그림 2>와 같다.





<그림 2> 어머니의 언어적 상호작용 유형별 빈도 변화

<표 9> 어머니의 언어적 상호작용 유형별 빈도

조건	기초선				중재								유지				일반화							
					전략교육				피드백교육								그림책				놀이거리			
유형	주의 환기	설명 하기	질문 하기	피드 백	주의 환기	설명 하기	질문 하기	피드 백	주의 환기	설명 하기	질문 하기	피드 백	주의 환기	설명 하기	질문 하기	피드 백	주의 환기	설명 하기	질문 하기	피드 백	주의 환기	설명 하기	질문 하기	피드 백
A	6.4	20.5	9.4	0.6	4.3	21.4	24.4	8.1	7.6	16.9	46.3	18	23.3	38.8	75.5	31.4	20.3	31.7	59.7	23.6	20.4	20.3	71.7	17.6
B	7.6	23.1	20.4	3	9.2	50.1	63.3	7.7	12.7	48.3	67.3	8.5	15.6	42.6	59.9	20.1	31.3	50	83	15.6	17	35.4	76.7	11.6
C	2.9	10	7.8	1.9	18.3	25.6	37	14.1	36.6	67.8	105.3	55	24.8	44.3	72.4	37.9	23.4	45.6	49	27.3	17	30.9	89.3	20.4
D	4	13.2	5.2	2.1	8	22.8	19	9.6	5.6	24.7	33.2	16.8	10.8	35.7	36.3	18.5	14.3	26.6	60.7	26.1	10.3	25.3	72.3	17.6

4명 어머니에게 그림책 읽기전략을 적용한 결과, <표 9>와 <그림 2>에서 보는 바와 같이 대상 어머니 모두 기초선 기간 동안 언어적 상호작용 유형은 설명하기가 평균 가장 높았고, 설명하기 하위유형 중에서는 그림책 내용을 그대로 읽어주는 반복이 가장 많은 빈도를 나타내었다. 이는 중재 전 어머니가 그림책의 내용에만 초점을 두어 단순히 읽어주는 형태를 보이고 있음을 알 수 있다. 또한 대상 어머니 C와 D의 경우, 주의집중 하위유형 중 유아의 바르지 않은 태도나 책의 특정 면에 주의를 끌기위해 행동을 제지시키는 제한적 환기를 많이 사용하는 것으로 보아 유아의 짧은 집중시간으로 이야기 내용을 설명하기가 어려움을 알 수 있다.

중재기간 중 전략교육과 피드백교육 동안에는 기초선에 비해 모든 유형에서 점진적인 증가를 보였는데 특히 질문하기가 점진적으로 증가함을 알 수 있었다. 질문하기 하위유형에서는 이야기 내용에 대한 유아의 반응을 묻는 확인하기와 지식이 증가하였고, 기초선에서는 거의 보이지 않았던 추론 및 예측하기 질문형태도 중재기간 동안에 점진적인 증가를 나타냈다. 또한 피드백 하위유형의 경우 기초선에서는 보이지 않았던 칭찬하기, 언어적 단서가 나타나기 시작했고, 유아의 언어와 행동표현을 그대로 수용하는 인정하기 형태에서 높은 증가경향을 보였다. 특히 어머니 C의 경우, 피드백교육이 시작되면서 확인, 인정, 확장에서 높은 증가세를 보였다.

중재의 지속적인 효과를 입증하기 위해 중재가 종결된 3주 후 4회에 걸쳐 자료를 수집한 결과, 어머니의 언어적 상호작용 유형은 중재기간부터 증가한 질문하기가 유지기간 동안에도 가장 많이 나타났고, 주의환기와 피드백도 기초선과 중재 전반부에 비해 높은 수준으로 유지되고 있음을 알 수 있다. 언어적 상호작용의 하위유형은 대상유아별로 차이는 있었지만 질문하기 유형 중에서는 중재와 유사하게 확인하기, 지식 형태가 많이 나타났고, 피드백에서는 인정하기, 확인하기, 확장하기, 칭찬이 중재 전반부 전략교육에 비해 높은 빈도를 보였다. 특히, 설명하기 유형에서는 묘사 외

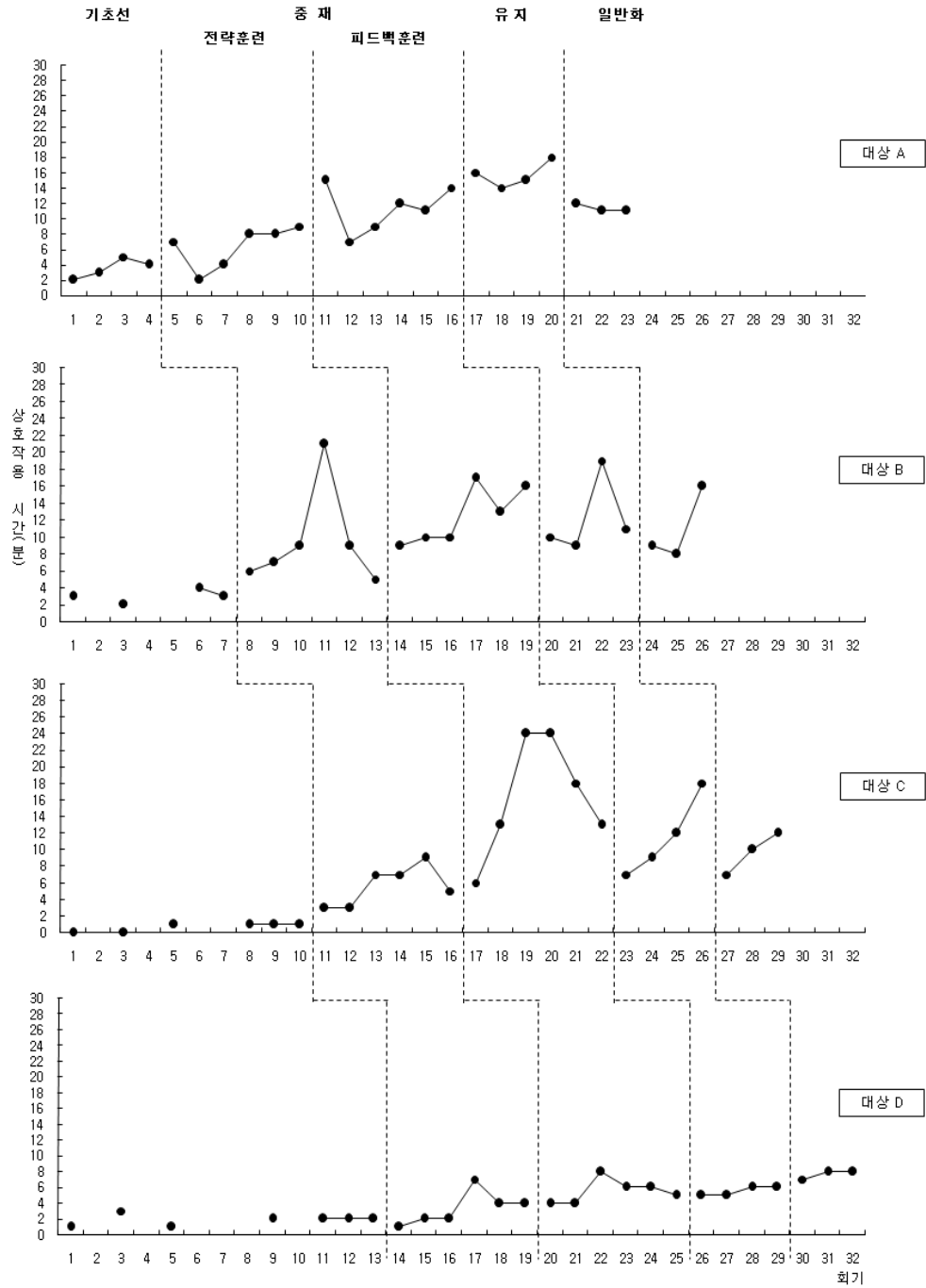
이야기에 나타난 사건의 인과관계나 이야기에 나타나지 않은 관련성을 예측하는 추론이나 이야기의 내용, 인물, 사건에 대한 유아의 정서적 반응을 판단하는 평가하기도 낮은 빈도이지만 지속적인 증가를 나타냈다.

일반화의 경우에도 놀이거리 상황과 훈련에 사용되지 않은 글 없는 그림책에 각 3회씩 실시한 결과, 글 없는 그림책에서는 어머니 C를 제외하고 전체 중재기간 동안의 상호작용 행동 평균 빈도보다 높은 일반화 효과를 나타내었다. 질문하기 하위 유형에서는 지식, 확인과 추론도 중재에 비해 높은 증가를 보였다. 또한 설명하기에서는 묘사가, 피드백에서는 확인이 가장 높은 빈도를 나타냈다. 특히 설명하기 하위 유형에서 반복이 전혀 나타나지 않은 이유는 일반화 상황에서 제시한 자료가 글 없는 그림책과 놀이거리이었기 때문에 이야기 내용을 그대로 읽는 반복하기가 나타나지 않은 것으로 보인다.

놀이거리 일반화에서도 네 가지 유형(주의환기, 설명하기, 질문하기, 피드백)의 상호작용 평균 빈도가 기초선에 비해 매우 높고, 대상유아별로 차이는 있었지만 설명하기나 주의환기를 제외한 나머지 유형은 중재에 비해 높은 일반화를 보였다. 특히 질문하기 하위유형에서 회상하기나 평가하기 질문이 없는 반면 지시하기에서 뚜렷한 증가를 보이는 것으로 보아 유아의 놀이재료에 따른 놀이특성에 비례하여 어머니 언어적 상호작용 유형이 달라짐을 알 수 있다.

### 3. 발달지체유아와 어머니의 책 읽기 상호작용 참여시간

발달지체유아와 어머니 간 그림책을 읽는데 참여한 시간의 양을 분석한 결과, 4명의 어머니 모두 기초선 기간보다 중재기간에 포함되는 전략교육과 피드백교육에서 높은 책읽기 참여시간을 보였다. 또한 유지 및 일반화 기간 동안에도 책 읽기 참여시간은 중재 후반부 피드백교육에서 나타난 시간의 양과 유사하거나 낮게 나타난 대상도 있으나, 기초선과 중재 전반부 전략교육에 비해서 높은 수준으로 나타났다. 이는 책읽기 참여시간이 중재가 종료된 후에도 지속적으로 유지 및 일반화되고 있음을 알 수 있다. 실험의 전 회기 동안 대상 어머니-유아 4쌍이 나타낸 책 읽기 상호작용 참여시간의 평균 양은 <표 10>과 같고, 실험조건에 따른 전체 회기별 변화양상은 <그림 3>과 같다.



〈그림 3〉 어머니와 유아의 상호작용 참여시간 변화

<표 10> 어머니와 유아의 책읽기 상호작용 참여시간

조건	기초선	중재		유지	일반화
		전략교육	피드백교육		글 없는 그림책
대상 A	3분 50초	6분 43초	11분 38초	16분 23초	11분 49초
대상 B	5분 09초	9분 40초	12분 44초	12분 34초	11분 26초
대상 C	1분 23초	6분 8초	16분 32초	11분 51초	9분 39초
대상 D	2분 17초	3분 28초	5분 38초	5분 35초	7분 48초

#### IV. 논 의

이 연구는 발달지체유아 어머니에 대한 그림책 읽기전략 훈련의 적용효과를 어머니의 언어적 상호작용 특성과 자녀와의 상호작용 참여시간 변화를 통하여 알아보는 것이다. 이를 위하여 발달지체 자녀를 둔 4명의 어머니를 대상으로 그림책 읽기 전략 훈련을 실시한 결과를 논의하면 다음과 같다.

##### 1. 어머니의 총 언어적 상호작용 변화

먼저 대상 어머니 4명이 나타난 총 언어적 상호작용 변화를 살펴보면, 어머니 훈련을 받기 전 기초선 기간에 비해 어머니 전략훈련과 피드백훈련을 포함하는 중재 기간에 더 높은 상호작용 빈도를 보였다. 또한 어머니의 언어적 상호작용은 중재가 종료된 후에도 지속적으로 유지 및 일반화 효과를 나타내었다. 이는 그림책 읽기가 자녀에게 언어 및 인지능력을 향상시키는 가치 있는 활동임을 인식하고는 있으나, 평소 어머니들이 그림책을 읽어주는 방법에서는 단순한 읽기만을 하고 있으며, 자녀와의 언어적 상호작용을 위한 다양한 책읽기 전략을 간과하고 있는 실정임을 기초선 기간의 낮은 언어적 상호작용 빈도를 통해 알 수 있었다. 기초선 기간에 낮았던 언어적 상호작용이 중재를 통해 많이 변화한 것은 복합 영역 즉, 전략훈련(지식영역, 기능영역)과 피드백 훈련을 통해 다양한 그림책 읽기 전략요소를 어머니에게 지속적으로 연습하고 훈련시킨 결과로 보인다. 또한 중재기간 중 전략훈련에 비해 피드백 훈련 동안 어머니의 상호작용 행동이 급격히 증가한 것을 볼 수 있다. 특히, 어머니 B의 경우에는 어머니가 가지고 있던 허용적이고 반응적인 양육태도에 비해 자녀의

특성이나 언어적 발달수준에 대한 지식 부족과 기준에 가지고 있던 설명식 읽기패턴으로 상호작용이 거의 없었다. 어머니 C의 경우에는 평소 어머니가 가지고 있던 지식적이고 제한적인 양육태도가 책 읽기 동안에도 나타났는데, 어머니의 학습적인 패턴에 자녀를 맞춰 일방적인 상호작용을 하였다. 그러나 어머니와 유아의 개별특성에 따른 책읽기 전략 피드백 훈련을 통해 어머니 B는 자녀가 선호하는 노래나 선호 대상인물에 대한 질문과 확장, 반복으로 상호작용 참여를 유도하였고, 어머니 C는 어머니의 과잉개입을 최소화하여 자녀의 대답과 요구에 민감하게 반응하였다. 이러한 사실은 어머니 훈련내용의 교수방법 면에서도 일방적인 강의식이나 설명식 전달보다 어머니와 유아의 책읽기 장면에 대해 어머니가 객관적으로 바라보고 평가할 수 있는 시간과 개별 대상자의 특성에 맞게 활용해야 할 전략을 피드백해 준 훈련과정이 효과적임을 최윤희(2006)의 연구결과에 비추어 확인할 수 있었다.

## 2. 어머니의 언어적 상호작용 유형 변화

대상 어머니 4명이 나타낸 언어적 상호작용 유형별 변화양상을 살펴보면, 어머니의 언어적 상호작용 유형(주의환기, 설명하기, 질문하기, 피드백)은 발달지체유아의 개별특성에 따라 변화하였고 중재종료 후에도 유지되었다.

기초선 기간 동안 상호작용 유형인 설명하기 하위유형 중에서 그림책 내용을 그대로 읽어주는 반복이 가장 많은 빈도를 나타내는 것으로 보아, 중재 전 어머니가 그림책의 내용에만 초점을 두어 단순히 읽어주는 형태만을 보이고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 그림책이 자녀에게 언어 및 인지기술 향상을 위해 필요한 활동임을 인식하고 있으나, 발달지체유아가 가지는 주의집중 및 언어표현, 상호작용 능력의 부족과 어머니의 읽기전략 부재로 인해 자녀의 능동적인 언어참여 및 언어발달을 촉진하는 보다 구체적이고 다양한 그림책 읽기방법에 대한 정보제공의 필요성을 시사하고 있다. 특히, 어머니 C와 어머니 D의 경우 주의집중 하위유형 중 유아의 바르지 않은 태도나 책의 특정 면에 주의를 끌기위해 행동을 제지시키는 제한적 환기를 많이 사용하는 것은 유아의 짧은 집중시간과 주의산만 행동으로 책 읽기에 참여를 잘 하지 않는 자녀에 대한 단순한 대처방식(Ninio, 1980)으로 보이며, 책읽기 동기유발을 위해 제한적 주의환기 외 이야기 상황 및 의성어, 의태어, 주인공의 흉내를 몸으로 표현하거나 노래를 부르는 다양한 주의집중 방법의 부재로 해석된다.

중재기간 동안 어머니의 언어적 상호작용은 유아의 특성에 따라 주의환기와 피드백 유형에서 약간의 순서 차이가 있었지만, 가장 많이 나타난 유형이 질문하기였고, 그 다음으로는 설명하기, 피드백, 주의환기 유형의 순이었다.

언어적 상호작용의 하위유형별로 분석한 결과, 질문하기에서는 지식이나 확인이 많았으나 추측 및 예측, 평가, 회상하기의 상위수준도 증가하였다. 이러한 결과는 두 가지 측면에서 생각해 볼 수 있다. 첫 번째, 어머니들이 질문하기를 많이 사용한 것은 어머니 훈련적용을 반영한 것으로 보인다. 기초선 기간에는 어머니가 주로 그림책의 내용을 이야기하고 유아는 가만히 듣기만 하는 수동적 상호작용 참여 형태를 취하다가, 어머니 훈련이 들어가는 중재 기간 동안 어머니는 유아의 언어적 반응을 이끌기 위한 질문형태를 취하게 됨을 알 수 있다. 즉, 자녀와의 의사소통 촉진과 아동의 자발적 읽기참여를 이끌기 위해 필요한 촉진적 전략형태인 질문하기를 활용하여 그림책 읽기에서 보이는 양육자의 주도적인 읽기를 탈피하여 자녀의 반응을 유도하는 경향이 있음을 의미한다. 두 번째, 질문하기 하위유형 중 상위수준인 추측 및 예측, 평가, 회상이 약간의 증가를 보였지만 하위수준인 지식이나 확인에서 지속적으로 높은 빈도를 나타낸 것은 유아의 언어 및 인지수준을 반영한 것으로 보인다. 어머니들은 훈련과정에서 습득한 다양한 질문전략을 그림책 읽기동안 적용함으로써 유아의 반응을 이끌어 내려고 노력하였으나, 자녀의 언어적 산출의 제한과 그림책 이해능력의 부족으로 이야기 내용을 추측하고, 회상하는 상위수준의 질문보다 이야기 내용에 대한 유아의 반응이나 감정을 확인하거나 단순한 이름이나 속성을 묻는 하위 질문을 함으로써 자녀의 반응을 쉽게 유도하는 것으로 나타났다. 이는 어머니가 유아의 언어와 인지수준에 따라 질문형태를 조절하여 민감하게 상호작용한다는 것을 보여줌(Pellegrini et al., 1985; Stadler & McEvoy, 2003)으로써 근접발달영역 안에서 유아의 수준에 맞는 상호작용 행동을 변화시키고 있음을 시사하고 있다. 어머니가 하위수준의 질문하기를 많이 사용한 또 다른 해석은 그림책 자체가 가지는 익숙하고 친숙한 특성으로 인해 어머니들이 가정에서 반복적으로 사용했던 단순한 질문방식이 타성으로 젖어 그림책 읽기 동안 습관적 질문형태로 고착화된 것으로 해석될 수 있을 것이다. 설명하기의 하위유형의 경우, 반복하기보다 묘사하기의 빈도가 증가한 것으로 보아 발달지체유아의 특징을 반영한 것으로 보인다. 즉, 인지와 언어에 제한을 보이는 유아의 언어 및 어휘능력을 향상시키기 위해 그림책의 내용과 그림에 대한 명칭 설명, 그리고 이야기 내용을 쉽게 이해하도록 그림을 통해 설명하는 묘사형태를 많이 사용하였다. 또한 이야기에 나타나지 않은 동기나 관련성을 추론하거나 이야기의 내용, 인물, 사건에 대한 유아의 정서적 반응을 평가함으로써 유아가 이야기 내용을 구체적으로 이해하도록 하였으나, 질문하기 유형과 마찬가지로 자녀의 낮은 인지수준과 어머니의 습관적인 설명 형태로 인해 상위수준으로 설명하는데 한계가 있음을 알 수 있었다. 피드백의 경우에는 기초선에 비해 중재 및 유지기간에 증가를 보였고, 개별 유아에 따라 차이는 있으나 피드백 하위유형 중 확인과 확장에서 많은 빈도를 보였다. 이는 어머니의 피드백이 유아 수행에 대한 반응의 결과로써 나타나는 것으로 볼 때, 피드백 증가는 어머니 질문에 대한 자녀의 반응이나 자녀의

자발적 발화가 많아진 것에 대한 반응으로 해석될 수 있다. 또한 피드백의 효과성을 나타낸 선행연구(이지연, 이근영, 장유경, 2004; Hockenberger et al., 1999)에 따라 어머니는 피드백을 통해 유아의 발화를 확인해주고 반응을 수정 및 확장함으로써 자녀에게 그림책 내용을 이해시키고 상호작용적 촉진자 역할을 수행하고 있음을 알 수 있다.

일반화의 경우, 설명하기 하위유형 중 반복이 전혀 나타나지 않은 이유는 일반화 상황에서 제시한 자료가 글 없는 그림책과 놀이거리 상황이었기 때문에 이야기 내용을 그대로 읽는 반복하기가 나타나지 않은 것으로 보인다. 특히, 그림책 상황과 달리 놀이거리에서는 설명하기 하위유형 중 명명과 묘사가 나타났을 뿐 추론 및 예측, 평가하기는 거의 발생하지 않았고, 질문하기에서도 지시하기가 높은 빈도를 나타냈을 뿐 회상하기나 평가하기 질문은 나타나지 않았다. 이러한 결과는 두 가지 측면에서 생각해 볼 수 있다. 첫째, 놀이 재료의 특성에 따라 어머니 언어적 상호작용이 달라짐을 알 수 있다. 즉, 그림책이 풍부한 의사소통적 맥락을 제공하는 매체로써 그림책 속의 이야기나 그림을 통해 어머니의 다양한 상호작용을 이끌어 줄 수 있는 재료인 반면 놀이거리는 장난감이 가지는 단순한 물질적인 특성으로 인해 지시하기나 명명하기와 같은 낮은 상호작용의 형태만 나타낸 것으로 보인다. 두 번째, 질문하기 하위유형 중 상위수준인 추측 및 예측, 평가, 회상하기에 비해 하위수준인 지시하기가 높은 빈도를 보이는 것은 어머니의 다양한 상황으로의 일반화에 어려움이 있음을 의미한다. 놀이거리에서 적용하기 어려운 전략이 있다는 점을 감안하더라도 그림책을 통한 훈련과정에서 습득한 다양한 질문전략을 새로운 환경으로 전이하는데 어려움을 보임으로써, 평소 반복적으로 사용한 단순한 질문방식은 활용한 반면 상위수준의 형태를 설명하는데 한계가 있음을 알 수 있었다.

### 3. 어머니와 유아의 상호작용 참여시간의 변화

어머니와 유아 간 그림책을 읽는데 참여한 평균 시간의 양을 살펴본 결과, 기초선 기간 동안 5분 미만의 짧은 참여시간을 보였다. 읽기에 소요되는 시간의 양이 적은 것은 그림책 읽기과정에서 어머니와 유아의 충분한 상호작용이 이루어지지 않음을 짐작할 수 있으며, 중재 전 어머니의 일방적 그림책 읽기방식과 비례하여 유아의 책읽기에 대한 관심이나 주의집중 시간이 짧음을 알 수 있다. 중재기간 동안 어머니와 유아의 상호작용 참여시간은 대상에 따라 5분에서 16분까지 증가를 보였고, 중재가 종료된 후에도 유지되었다. 특히, 기초선 기간 동안 여러 권의 책을 가지고 오는 유아 C와 책장만 계속 넘기는 유아 D의 경우에는 어머니와의 상호작용 참여시간이 2분 내외일 정도로 짧은 주의집중도와 관심도를 가졌다. 그러나 중재 기간 동안



자녀에 따른 어머니의 다양한 전략적용 즉, 어머니 C의 경우에는 자녀의 반응이나 대답을 기다리는 시간과 책 읽는 속도를 느리게 하였고, 어머니 D의 경우에는 자녀가 이야기책에 집중할 수 있는 상황을 만들어 개방적인 질문을 통해 상호작용 참여 시간뿐만 아니라 책읽기에 자발적으로 참여하는 변화를 보이게 되었다. 이는 책읽기 과정 동안 어머니의 질문하기와 피드백 행동의 증가에 비례하여 유아의 응답하기와 자발적 대화의 의미 있는 증가를 통해 양 방향적 의사소통 행동이 지속된 것으로 보인다. 즉, 어머니는 유아의 언어행동에 기초하여 반응하고, 유아는 어머니의 행동에 영향을 받음으로써 상호작용적 참여의 연속적인 변화는 어머니와 유아의 추후행동에 의미를 가지는 쌍방과정으로 설명될 수 있다.

## V. 결론 및 제언

이상의 내용을 종합하면, 그림책 읽기전략을 통한 어머니 훈련은 어머니의 언어적 상호작용 유형을 질적으로 변화시켜 자녀와의 책읽기 상호작용 참여 시간을 증가시켰다. 이러한 결과는 가정에서 부모가 자녀와 함께 지내는 시간의 양과 초기 언어 환경 제공자로서 부모 역할의 중요성을 볼 때, 어린시기부터 자주 접하게 되는 사회적인 활동인 그림책을 매개로 양육자 훈련을 하는 것이 의미있다는 것을 보여주고 있다. 또한 발달지체유아에게 접근하기 어려웠던 그림책이라는 매체의 가치와 활용 방법에 대한 방향을 제시해 주었다는 점에서도 중요한 의미가 있다.

따라서 이 연구의 제한점을 토대로 추후 연구방향에 대한 제언을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 이 연구에서는 부모를 대상으로 전략훈련을 하였으나 발달지체유아의 교육접근에 있어 가정과 기관과의 연계는 교육효과의 극대화를 위해서 중요하므로, 유아의 언어 및 의사소통에 효과가 있는 그림책 읽기전략을 교사에게 적용하여 가정뿐만 아니라 교육현장 간의 연계를 도모해야 한다.

둘째, 주 양육자인 어머니들이 자녀에 대해 가지는 기대감이나 교육욕구는 자녀의 수준이나 어머니의 교육적 신념 및 태도에 따라 각각 다르다. 그러나 그림책 읽어주기에 대한 부모들의 관심에 비해 그림책을 읽어주는 방법에 관한 정보는 찾기가 어렵고, 도서관에서 주관하는 문화교실에 ‘독서지도 방법’의 강좌가 있지만 일반아동을 대상으로 하기 때문에 아이의 수준에 맞게 적용하기가 어려운 면이 있다. 그러므로 어머니와 유아의 개별요구와 특성에 맞게 그림책 읽기방법을 어떻게 활용해야 하는지 일대일 피드백을 제공하는 부모교육은 더욱 중요하다. 나아가 현장에서도 개별대상의 욕구가 무시된 형식적인 부모교육에서 탈피하여 가족의 개별특성을 고려한

맞춤형 부모교육이 필요할 것이다.

셋째, 이 연구에서는 어머니들에게 다양한 그림책 읽기전략을 훈련시킨 결과, 기존 책 내용을 단순하게 그대로 읽어주는 형태를 벗어나 보다 다양한 책 읽기형태의 변화를 보였다. 그러나 그림책 자체가 가지는 익숙하고 친숙한 특성으로 인해 부모들이 가정에서 습관적으로 사용했던 단순한 질문방식이 그림책 읽기 동안 고착화되어 그대로 나오는 경향이 있었다. 이는 5주간의 부모교육만으로는 어머니가 기존에 타성으로 져어있던 부정적인 읽기 방식을 완전히 변화시키는데 어려움이 있으므로, 어머니들이 다양한 읽기전략을 몸으로 체득하고 자녀의 수준에 따라 활용할 수 있도록 일회성 부모교육이 아닌 지속적이고 체계적인 부모훈련이 필요하다.

넷째, 이 연구에서는 그림책이 가지는 텍스트로서의 언어적 특성을 활용하여, 유아의 언어참여와 후기 학교생활의 기초가 되는 선행학습을 위해 어머니의 비언어적 행동보다는 언어적 상호작용 행동에 초점을 두었다. 그러나 그림책 읽기과정에서 나타나는 어머니의 비구어적인 측면인 얼굴표정, 목소리, 몸짓 등도 발달지체유아의 사회·정서적 측면뿐만 아니라 책읽기 참여를 위해 중요한 부분임으로 추후 연구에서는 유아와의 그림책 읽기 동안 어머니의 비구어적인 의사소통 연구도 필요할 것이다.

## 참고문헌

- 교보문고 (2008). **READ도서목록**. 서울: 교보문고.
- 권미은, 신현기 (2008). 자녀의 장애유무에 따른 부모의 가정 내 읽기지도 환경연구, **유아특수교육연구**, 8(1), 25-47.
- 김나림, 심성경 (2004). 글없는 그림책 관련 활동이 유아의 쓰기능력과 쓰기에 대한 인식에 미치는 영향. **유아교육연구**, 24(4), 285-303.
- 김수옥, 오재연 (2006). 도시와 농촌지역의 가정문해환경 및 유아의 읽기능력 비교연구, **농업교육과 인적자원개발**, 38(1), 93-110.
- 김숙령, 육길나 (2007). 어머니와 유아의 그림책 읽기상호작용 현황 및 그림책 읽기 상호작용과 유아의 언어표현력과의 관계. **한국영유아보육학**, 50, 73-94.
- 김영태 (2002). **아동 언어장애의 진단 및 치료**. 서울: 학지사.
- 김재순, 김희진 (2003). 만 2, 4세 유아와 어머니의 그림책 읽기 상호작용에 관한 연구. **대한가정학회지**, 41(3), 57-71.
- 김정화 (2006). 그림책 읽어주기에서 그림책의 종류가 부모의 읽기행동에 미치는 영향. **아동학회지**, 27(5), 95-107.
- 김현정, 박애자 (2007). 그림책을 활용한 총체적 언어활동이 장애유아의 언어발달에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 9(1), 241-263.

- 김혜원, 김영태 (2004). 이야기책을 이용한 기능적 읽기 중재가 언어발달지체아동의 의미확장에 미치는 효과. **언어치료연구**, 13(4), 93-115.
- 이 경우 외 (1997). **유아에게 적절한 그림책**. 서울: 양서원.
- 이귀옥 (2006). 어머니가 사용한 담화기능 및 질문유형과 영아의 언어발달과의 관계. **한국지역사회생활과학회지**, 17(3), 3-14.
- 이소현 역 (2003). **장애 영유아를 위한 교육**. 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). 서울: 학지사.
- 이은경, 석동일 (2006). 부모참여 유형별 언어장애아동 부모교육 내용고찰. **언어치료연구**, 15, 33-48.
- 이원미, 이병인 (2006). 동요 그림책을 활용한 언어지도가 발달지체 유아의 자발적 언어표현에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 6(1), 45-67.
- 이지연, 이근영, 장유경 (2004). 어머니의 책읽기 상호작용 유형이 영아의 초기어휘발달에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달**, 17(1), 131-146.
- 정영실, 강수균 (2001). 그림동화책 듣고 말하기 활동이 정신지체아의 언어능력향상에 미치는 효과. **언어치료연구**, 10(2), 93-107.
- 최영희, 고진숙 (2005). 그림책 읽기에서 나타난 어머니의 언어유형과 영아의 반응. **놀이치료연구**, 8(1), 61-73.
- 최윤희 (2006). 반응적 의사소통 전략을 중심으로 한 어머니훈련이 발달지체유아와 어머니의 상호작용 참여시간에 미치는 영향. 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 현은자, 김세희 (2005). **그림책의 이해**. 서울: 사계절.
- 홍혜경 (1998). 유아와 어머니 및 교사의 이야기책 읽기유형 분석. **한국영유아보육학**, 16, 25-50.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment to the development of reading related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Crowe, L. K., Norris, J. A., & Hoffman, J. A. (2000). Facilitating storybook interactions between mothers and their preschoolers with language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 21, 131-146.
- 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 delay. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Dembo, M. H, Sweitzer, M., & Lauritzen, P. (1985). An evaluation of group parent education: Behavioral, PET, and Adlerian programs. *Review of Educational*

- Research*, 55, 155-200.
- Dodici, B. J., draper. D. C., Peterson. C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 124-136.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of preschoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 121-140.
- Goodsitt, J., Raitan, J. G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mother and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 489-505.
- Gonzales, M. D., & Potts, M. (2003). A Comparison of parent child interactions during joint book reading. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 14-26.
- Hockenberger, E. H., Goldstein, H., & Haas, L. S. (1999). Effects of commenting during joint reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 15-27.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2005). The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairment: a pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 75-92.
- Katims, D. S. (1996). The emergence of literacy in elementary students with mild mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1, 147-158.
- Kim, J. M., & Mahoney. G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38.
- Klesius, J. P., & Griffith, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49, 552-560.
- Koppenhaver, D. A. (1993). Classroom literacy instruction for children with severe speech and physical impairment (SSPI): What is and what might be. *Topics in Language Disorders*, 13(2), 1-15.
- Marvin, D., & Mirinda, P. (1994). Literacy practices in head start and early childhood special education classrooms. *Early Education and Development*, 5, 289-300.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyad belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1984). Classroom based social skills instruction for severely handicapped preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 97-116.

- Owens, T. E. (1992). *Language development: An introduction* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Siegel, I. E. (1985). Parent's book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology, 77*, 332-340.
- Pellegrini, A. D., Perlmutter, J. C., Galda, L., & Brody, G. H. (1990). Joint reading between Black Head Start children and their mother. *Child Development, 61*, 443-453.
- Perterson, C. (2006). Fostering early literacy at home (in normally-developing and at-risk children). *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 1-7.
- Rashid, F. L., Morris, R. D., & Sevcik, R. A. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 2-11.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-Child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 3-14.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 508-511.
- Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related difference in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 317-337.
- Stadler, M. A., & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 502-512.
- 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*, 522-559.
- Whitehurst, G. J., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Valdez-Menchaca, M. C., DeBaryshe, B. D., & Caulfield, M. B. (1988). Verbal interaction in families of normal and expressive-language-delayed children. *Developmental Psychology, 24*, 690-699.

The Effect of Picture Book Reading Strategy Training  
on Verbal Interaction Styles and Interactive Reading  
time between Mothers and Preschoolers with  
Developmental Delays

**Kwon, Mi-Eun**

Graduate School, Dankook University

**Shin, Hyun-Ki**

Dankook University

<Abstract>

The purpose of this study was to examine the effect of picture book reading strategy focusing on verbal interaction styles and interactive reading time between mothers and preschoolers with developmental delays. The subjects in this study were four pairs of mothers and preschoolers with developmental delays. The study was conducted in the child development center located in the city of Cheon-an. Mothers were instructed to read a picture book to their children using an interactive picture book reading strategy. In order to ascertain the effects of inter-subject intervention and generalization, a multiple probe baseline design was used. The video observation data were analyzed qualitatively and quantitatively using frequency analysis

The findings of the study were as follows:

First, the verbal interaction styles(attentional vocative strategies, prompt strategies, responsive strategies and sensitive strategies) of the mothers was changed and the changed performance of verbal interaction styles was maintained through the use of an interactive picture book reading strategy.

Second, the picture book reading time between mothers and preschoolers with developmental delays was increased and the increased change of

reading time was maintained through an interactive picture book reading strategy.

Third, according to the parents' interview through an interactive picture book reading strategy, the family at home was increased active involvement and attention.

These results suggest that the use of an interactive picture book reading strategy is an effective intervention for verbal interaction styles and interactive reading time between parents and preschoolers with developmental delays.

**Key Words**

: mother training, picture book reading strategy, preschoolers with developmental delays, verbal interaction styles, interactive reading time