

《心理学报》审稿意见与作者回应

题目：小学儿童词汇知识与阅读理解的关系：交叉滞后研究

作者：陈红君、赵英、伍新春、孙鹏、谢瑞波、冯杰

第一轮

审稿人 1 意见：该研究选题具有比较重要的理论意义和实践意义，研究设计严谨，具有一定的新意。本人对论文有如下几点意见：

意见 1：假设词汇知识和阅读理解随年级而变化的依据不够充分。

回应：感谢审稿专家的意见，已在文中对假设提出的依据进行了补充论述。

首先，词汇知识和阅读理解是阅读研究领域中被研究者认同的重要变量，二者存在高度相关(Cunningham & Stanovich, 1997; Koda, 1989; Tannenbaum, Torgesen, & Wagner, 2006)。词汇质量假说(Perfetti, 2007)认为，词汇知识的质量决定阅读理解的质量，而以往研究在不同年级中的发现并不一致。低年级阶段并未发现词汇知识对阅读理解的纵向预测作用(Seigneuric & Ehrlich, 2005; Zhang et al., 2012)，中年级和高年级，词汇知识能够显著预测之后的阅读理解(Seigneuric & Ehrlich, 2005; Storch & Whitehurst, 2002)。阅读三角理论(Perfetti, 2010)指出，词汇知识和阅读理解相互影响，而以往研究主要探究词汇知识对阅读理解的影响，较少关注阅读理解对词汇知识的作用。Verhoeven 和 Van Leeuwe (2008)发现，荷兰一到六年级儿童的词汇知识和阅读理解存在纵向的相互预测关系。Sparapani 等人(2018)在美国儿童中也发现，一年级上学期和下学期的词汇知识和阅读理解相互影响。Quinn, Wagner, Petscher 和 Lopez (2015)对美国一到四年级儿童的追踪研究则发现，词汇知识能够显著预测阅读理解，但阅读理解对词汇知识的预测作用不显著。在有限的探讨词汇知识和阅读理解相互关系的研究中，结论并不一致，而且并未控制影响二者的一些重要的底层认知及语言技能。另外，根据阅读发展阶段论(Chall, 1983)，小学不同阶段儿童的阅读发展存在不同的特点，逐渐从“学会阅读”到“通过阅读学习”。低年级儿童主要学习阅读的基本技能，底层认知及语言技能的掌握可以支持儿童词汇知识的获得及书面文本的理解；中年级儿童逐渐转向“通过阅读学习”，词汇知识的丰富使得儿童可以开始进行独立的阅读活动，而对文本的理解又可以帮助儿童学习其中的生词，促进词汇知识的提高；高年级儿童词汇知识的主要来源是文本阅读(Nagy & Herman, 1987)，并且此时的阅读理解更多受到语法知识、元认知等高层次能力的影响(Storch & Whitehurst, 2002; Chen, Lau, & Yung, 1993)。

结合相关理论和以往研究结果，本研究假设：低年级阶段儿童的词汇知识和阅读理解主要受到底层认知及语言技能的影响，因此在控制了语音意识、语素意识等更为底层的能力之后，词汇知识与阅读理解之间没有显著的纵向预测关系；中年级阶段儿童的词汇知识和阅读理解之间存在显著的双向预测关系，而在高年级阶段，词汇知识对阅读理解的影响较小，主要是阅读理解影响词汇知识。详见“1 问题提出”部分的标黄字体。

意见 2：对词汇知识、阅读理解测验、语素意识等测验的评分标准没有给予详细介绍。

回应：感谢审稿专家的意见，已在研究任务介绍部分对评分标准进行了补充，见“2.2 研究任务”部分标黄的字体。

首先，词汇知识采用词汇定义任务进行测查，由两位经过培训的评分者按照语义的贴切

程度对儿童的原始答案进行 0、1、2 的评定。词汇解释需要语义贴切，符合语境，且又连贯准确得 2 分；语义不够贴切，或描述不够准确但整体语义可以理解得 1 分；语义完全错误得 0 分。如“健康”，回答“一个人生理和心理都健全和平衡”得 2 分，回答“身体正常”得 1 分，回答“活泼”得 0 分。

其次，阅读理解测验，低年级采用的语句理解任务为 20 道选择题，答对 1 题计 1 分；中、高年级的阅读理解测验选自国际性阅读评价项目 PIRLS 的测验样题，包含选择题和开放题，其中选择题答对 1 题计 1 分，开放题根据参考答案中的答题点进行 0、1 或 0、1、2 或 0、1、2、3 分的评定。如《不可思议的夜晚》第 11 题“你从小安所做的事情中知道她是个怎么样的人？描述一下她是个怎么样的人，并举出她所做的两件事情证明”。评分标准如下所示。

3 分：答案指出至少一种成立的、适当的描述（例如聪明、反应快、创新、有创意、机智的、勇敢的、很棒的、很乖巧的、感激的、好的、吓坏的、害怕的）并且举出两个文中她所说或做的例子说明这项特质。例如：“她很勇敢，走出房间并且把杂志放在鳄鱼的鼻子前，她反应也很快，因为她想到鳄鱼如果吃些食物可能就会走开”。

2 分：答案指出至少一种成立的、适当的描述并且举出一个文中她所说或做的例子说明这项特质。例如，“她很聪明因为她想了一个办法摆脱鳄鱼”。“她很聪明且勇敢。她将杂志封面放在鳄鱼的鼻子前没有跑走。”

1 分：答案指出任何成立的、适当的描述，并举出一个例子，但这个例子太过模糊、笼统，例如，“小安很聪明，她用杂志”；只有写出至少一个描述，但没有例子，例如，“小安是个反应很快的人”；写出至少一个说明的例子但没有描述，例如，“小安建了一个安全堡垒”。

0 分：答案所提到的描述太过模糊，无法从文中找到支持的例子。

最后，语素意识测验根据儿童的原始答案是否提取出关键语素、词汇结构的准确和简洁程度进行评分。结构正确，且使用了所有的关键语素，并对词语进行了最大程度的简洁得 3 分；结构正确，且使用了所有的关键语素，并对词语进行了部分简洁得 2 分；结构正确，且使用了所有的关键语素，但未对词语进行任何简洁得 1 分；错误反应，结构不正确，或没有使用所有的关键语素，或其他无关错误得 0 分。如“用叶子做成的盘子叫做什么”，回答“叶盘”得 3 分，“叶子盘”或“叶盘子”得 2 分，“叶子盘子”得 1 分，“盘叶”得 0 分。

意见 3：作者在建构交叉滞后模型前，先建立饱和模型的意义是什么？

回应：文中建立的模型中所有变量均为观测变量，并未包含构建潜变量的测量模型，且由于模型中的变量在理论上均相关(词汇知识、阅读理解、语音意识、语素意识、一般认知能力)，所构建的交叉滞后模型中所有变量之间均存在回归或相关的关系，因此为饱和模型(侯杰泰，温忠麟，成子娟，2004)。

意见 4：不同年级阅读任务的难度（句子、篇章）、所需卷入的阅读能力不同，推论时需谨慎。

回应：感谢审稿专家的意见。句子和篇章层面的阅读理解测验都可以用来测查儿童的阅读理解能力。篇章层面的阅读任务更为复杂，对于刚开始学习阅读、识字量较少的低年级儿童而言，可能较难实施。因此，本研究选用了句子层面的阅读理解测验来测查低年级儿童的阅读理解能力。该测验符合低年级儿童特点，更能准确地反映出低年级儿童的阅读理解水平，以往研究也曾用该测验的分数来表征低年级（一、二年级）汉语儿童的阅读能力(Wu et al., 2009)。后续研究可以开发适合小学 1 到 6 年級的阅读理解测验，进一步考察儿童词汇知识与阅读理解的关系，已在“4.2 研究意义和不足”部分进行补充，详见标黄的字体。

意见 5: 文中有多处语法问题, 请作者仔细阅读修改。

回应: 感谢审稿专家的意见, 已对全文进行仔细检查并认真修改。详见“1 问题提出”部分标黄的字体, 第 2 段中, “Storch 和 Whitehurst (2002)对 626 名美国儿童在其学前至小学四年级期间的语音意识、词汇知识和阅读理解等能力进行测查”语法有误, 改为“Storch 和 Whitehurst (2002)以 626 名美国儿童为研究对象, 对其学前至小学四年级期间的语音意识、词汇知识和阅读理解等能力进行测查”。第 3 段中, “阅读理解也可能同时会影响到儿童词汇知识的获得”删掉“同时”。第 4 段中, “使用交叉滞后设计分别对低、中、高三个阶段进行检验, 以探讨小学不同阶段儿童的词汇知识与阅读理解之间的双向影响关系”, 其中“低、中、高三个阶段”与前文中的“一、三、五年级”语义上重复, 改为“使用交叉滞后模型进行检验, 以探讨小学不同阶段儿童的词汇知识与阅读理解之间的双向关系, 对阅读三角理论进行验证”。

.....

审稿人 2 意见: 该研究有很重要的理论意义和实践价值。文章写作流畅, 数据分析妥当, 研究发现对于理解词汇知识和阅读理解之间的关系具有重要的启发。

意见 1: 文章没有清晰的理论框架。虽然前言中提到了几个理论, 但是研究所针对的理论问题和理论意义没有明确提出来, 致使研究结果停留于描述水平上, 也导致摘要的发现和结论部分缺乏真正的结论, 只是对结果的重述。

回应: 感谢审稿专家的意见, 之前的叙述确实不够清晰, 现已对假设部分的研究问题、讨论部分的研究意义和摘要部分的结论进行了补充, 详见“摘要”、“1 问题提出”和“4.2 理论意义与不足”部分的标黄字体。

研究问题: 阅读三角理论(Perfetti, 2010)指出, 词汇知识和阅读理解相互影响, 而以往研究主要探究词汇知识对阅读理解的影响, 较少关注阅读理解对词汇知识的促进作用。有限的有关词汇知识和阅读理解相互关系的研究中, 所得结论也并不一致, 并且对于词汇知识和阅读理解的一些重要的影响变量也没有进行控制。根据阅读发展阶段论(Chall, 1983), 小学不同阶段儿童的阅读发展存在不同的特点。低年级儿童主要学习阅读的基本技能, 中年级儿童逐渐过渡到“通过阅读学习”, 高年级儿童的主要学习方式是阅读。因此, 词汇知识和阅读理解的关系在小学三个阶段应该有所不同。为了对阅读三角理论和阅读发展阶段论进行验证。本研究通过对小学一、三、五年级儿童词汇知识和阅读理解能力进行一年的追踪测查, 使用交叉滞后模型进行检验, 同时将语音意识、语素意识和一般认知能力作为控制变量, 进行更为严格的探究, 检验不同阶段词汇知识和阅读理解的纵向关系。

研究意义: 研究结果对阅读三角理论(Perfetti, 2010)进行了验证和补充, 词汇知识和阅读理解在整个小学阶段处于动态变化的过程, 本研究中发现, 二者由低年级的相互预测作用不显著, 到中年级的纵向相互预测, 再到高年级以阅读理解影响词汇知识为主的关系模式。同时, 研究结果验证了阅读发展阶段论(Chall, 1983), 小学不同阶段, 儿童阅读发展存在不同的特点。小学低年级是“学会阅读”阶段, 儿童主要学习阅读的基本技能, 词汇知识和阅读理解也主要受底层的阅读技能的影响; 到了中年级阶段, 儿童逐渐过渡到“通过阅读学习”阶段, 具备一定量的词汇知识以促进阅读理解, 且儿童在阅读的过程中也能够通过对文本的理解掌握部分生词的含义; 高年级儿童主要通过阅读进行学习, 其阅读理解的过程更加复杂, 受到语法知识、元认知等更多高层次能力的影响(Storch & Whitehurst, 2002; Chen, Lau, & Yung, 1993), 词汇知识对其影响可能较小, 而良好的阅读理解能力可以促进词汇知识的发展, 因而, 此阶段主要是阅读理解影响词汇知识。

意见 2: 前言最后提出了研究的假设, 这个假设是根据什么提出来的? 对比研究发现, 是否

是根据结果提出的假设?

回应:前言中的假设是根据相关理论和以往研究结果提出,已对前言中假设提出部分进行了详细论述,详见“1 问题提出”部分标黄的字体,感谢审稿专家的意见。

假设提出依据简述:首先,从理论层面而言,阅读三角理论(Perfetti, 2010)指出,词汇知识和阅读理解相互影响,而以往研究主要探究词汇知识对阅读理解的影响,较少关注阅读理解对词汇知识的作用。根据阅读发展阶段论(Chall, 1983),小学不同阶段儿童的阅读发展存在不同的特点,低年级儿童主要学习阅读的基本技能,中年级儿童逐渐过渡到“通过阅读学习”,高年级儿童的主要学习方式是阅读。其次,以往实证研究也发现,低年级阶段儿童的阅读理解主要由早期的语音意识等较为基本的能力决定(Storch & Whitehurst, 2002),而其词汇知识主要来源于口语经验;中年级阶段,阅读理解主要受到词汇知识的影响(Storch & Whitehurst, 2002),并且儿童能够通过对文本的理解推断出生词的含义(Cain, Oakhill & Lemmon, 2004),词汇知识和阅读理解可能相互影响;高年级阶段,有元分析发现,对儿童词汇知识的直接干预对阅读理解的影响效应几乎为 0 (Wright, & Cervetti, 2017),高年级可能主要是阅读理解影响词汇知识。根据相关理论和以往研究结果,本研究假设:在控制了语音意识、语素意识等更为底层的能力之后,低年级阶段儿童的词汇知识与阅读理解之间没有显著的纵向预测关系,中年级阶段儿童的词汇知识和阅读理解之间存在显著的双向预测关系,而在高年级阶段,词汇知识对阅读理解的影响较小,主要是阅读理解影响词汇知识。

意见 3:由于缺乏一个明确的理论问题和理论假设,对三个年龄段结果的讨论比较分散,没有形成统一的理论发现。

回应:感谢审稿专家的意见,之前对研究问题的叙述确实较为模糊,现对前言中问题提出的假设依据进行了补充,详见“1 问题提出”部分第 5 段和第 6 段标黄的字体。

词汇质量假说(Perfetti, 2007)认为,词汇知识的质量决定阅读理解的质量,而以往研究在不同年级之间的结果并不一致。低年级阶段并未发现词汇知识对阅读理解的纵向预测作用(Seigneuric & Ehrlich, 2005; Zhang et al., 2012),中年级和高年级,词汇知识能够显著预测之后的阅读理解(Seigneuric & Ehrlich, 2005; Storch & Whitehurst, 2002)。阅读三角理论 (Perfetti, 2010)指出,词汇知识和阅读理解相互影响,而以往研究主要探究词汇知识对阅读理解的影响,较少关注阅读理解对词汇知识的作用。Verhoeven 和 Van Leeuwe (2008)发现,荷兰一到六年级儿童的词汇知识和阅读理解存在纵向的相互预测关系。Sparapani 等人(2018)在美国儿童中也发现,一年级上学期和下学期的词汇知识和阅读理解相互影响。Quinn, Wagner, Petscher 和 Lopez (2015)对美国一到四年级儿童的追踪研究则发现,词汇知识能够显著预测阅读理解,但阅读理解对词汇知识的预测作用不显著。在有限的探讨词汇知识和阅读理解相互关系的研究中,结论并不一致,也并未控制影响二者的一些重要变量。另外,根据阅读发展阶段论 (Chall, 1983),小学不同阶段儿童的阅读发展存在不同的特点,逐渐从“学会阅读”到“通过阅读学习”。低年级儿童主要学习阅读的基本技能,底层认知及语言技能的掌握可以支持儿童词汇知识的获得及书面文本的理解;中年级儿童逐渐过渡到“通过阅读学习”,词汇知识的丰富使得儿童可以开始进行独立的阅读活动,从而进一步掌握词汇的内涵,且对文本的理解帮助儿童学习文本中的生词;高年级儿童词汇知识的主要来源是文本阅读(Fielding, Wilson, & Anderson, 1984; Nagy & Herman, 1987),而阅读理解更多受到语法知识、元认知等高层次能力的影响(Storch & Whitehurst, 2002; Chen, Lau, & Yung, 1993)。根据相关理论和以往研究结果,词汇知识和阅读理解的关系在不同的年级阶段可能存在动态变化。因此,本研究通过对小学一、三、五年级儿童词汇知识和阅读理解能力进行一年的追踪测查,使用交叉滞后模型进行检验,同时将语音意识、语素意识和一般认知能力作为控制变量,进行更为严格的探究,检验不同阶段词汇知识和阅读理解的纵向关系

讨论部分首先对研究结果进行了总结,研究结果支持了阅读发展阶段论,并且对阅读三角理论进一步进行了补充,之后分三个年级阶段展开讨论。在研究意义部分补充了研究的理论发现,详见“4.1 小学不同阶段词汇知识与阅读理解的关系”和“4.2 研究意义与不足”两部分标黄的字体。

意见 4: 前言中词汇知识那段应该和前面那段调换位置,先介绍词汇知识,再介绍词汇知识和阅读理论关系的研究。

回应: 感谢审稿专家的意见,已对相关部分进行调换,顺序调整后感觉思路更加清晰。之前的思路为:先介绍阅读理解,由词汇质量假说引入词汇知识对阅读理解的相关研究,再由阅读三角理论引入阅读理解对词汇知识的影响。现在问题提出部分的思路为,先介绍阅读理解和词汇知识,再对词汇知识和阅读理解的相关理论和研究进行介绍。

意见 5: 阅读理解测验是怎么施测的?是否控制时间?还是不限时?元语言学意识测验和瑞文测验是测验一次,还是测验两次?

回应: 首先,阅读理解测验是在班级中进行集体施测,主试为经过培训的心理学专业的大学生或研究生。阅读理解测验主要考察儿童对文本材料的信息提取、意义整合、鉴赏评价等能力,与阅读流畅性的测验不同,并不强调儿童的阅读速度,因此,并不会给予准确的时间要求,如用秒表等严格计时。和其他强调准确性的测验以及学生的学业测验一样,会要求儿童在一段时间内完成,如低年级的阅读理解测验时间大约为 20 分钟,中年级和高年级的阅读理解测验大约为 35 分钟,几乎所有学生都能在该时间内完成测验。其次,词汇知识和阅读理解测验在两个时间点均进行了施测,而元语言意识测验和瑞文测验只在第一个时间点进行施测。感谢审稿专家的意见,已在文中进行了补充说明,详见“2.3 研究程序”部分标黄的字体。

意见 6: 一年级阅读理解测验个别图片不是很清晰,比如“土豆”有点像“花生”,17,18 题通过图片表达句子意思也有些费解。另外,20 道句子理解测验中的句子都比较容易,较少涉及抽象的书面词汇,可能造成词汇知识在阅读理解中的作用体现不出来。

回应: 感谢审稿专家的意见。一年级的阅读理解测验在以往的低年级汉语儿童的研究中经过验证,具有良好的信效度(李虹 等, 2009; Wu et al., 2009),因此本研究采用该测验测查低年级儿童的阅读理解能力。专家提到的 2 题、17 题、18 题在本研究中的正确率均高于随机值,表明儿童能够较好的理解句子及图片,并做出正确的选择。感谢对图片的意见和建议,后续研究中我们会进一步改进。

在我国的基础教育课程标准中,一、二年级的主要任务是学习字词,难以独立完成篇章层面的理解任务。并且抽象的书面词汇的掌握并不是低年级儿童主要的任务,且对大部分低年级儿童而言抽象词都较难。因此,本研究中所使用的句子层面的阅读理解测验虽然看起来比较容易,但其难度水平和测验方式却符合低年级儿童的认知特点。此外,本研究中的词汇知识测查的是儿童的口语词汇,既包含较为具体的词语,如“鞋子”,也包含较为抽象的词语,如“勇敢”。所以,较少涉及抽象书面词汇应该不会影响低年级儿童词汇知识和阅读理解的本质关系。后续研究可以开发适合小学 1-6 年级的的阅读理解测验,进一步考察儿童词汇知识与阅读理解的关系。

意见 7: 大部分文献比较久远,需要增加该研究问题的最新文献。

回应: 感谢审稿专家的意见,针对近年发表的词汇知识和阅读理解相关文献进行了再次检索,并在文中相应的地方进行了补充。比如 Sparapani 等人于 2018 年在 Contemporary Educational

Psychology 发表的有关词汇知识和阅读理解双向关系的研究，详见“1 问题提出”第 4 段标黄的字体；Wright 等人于 2017 年在 *Reading Research Quarterly* 发表的对词汇教学影响阅读理解的系统性的综述，详见“4.1.3 小学高年级阶段”部分标黄的字体。

参考文献

- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*, McGraw-Hill.
- Chen, M. J., Lau, L. L., & Yung, Y. F. (1993). Development of component skills in reading Chinese. *International Journal of Psychology*, 28, 481-507.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Hau, K. T., Wen, Z., & Cheng, Z. (2004). *Structural equation model and its applications*. Beijing: Educational Science Publishing House.
- [侯杰泰, 温忠麟, 成子娟.(2004). 结构方程模型及其应用. 北京: 教育科学出版社.]
- Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals*, 22, 529-540.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.
- Sparapani, N., Connor, C. M., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 159-167.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). New York, NY: Guilford
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86, 159-175.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381-398.

- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52, 203-226.
- Wu, X., Anderson, R. C., Li, W., Wu, X., Li, H., Zhang, J., ... & Chen, X. (2009). Morphological awareness and Chinese children's literacy development: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 13, 26-52.
- Zhang, J., McBride-Chang, C., Tong, X., Wong, A. M.-Y., Shu, H., & Fong, C. Y.-C. (2012). Reading with meaning: the contributions of meaning-related variables at the word and subword levels to early Chinese reading comprehension. *Reading and Writing*, 25, 2183-2203.
-

第二轮

审稿人 1 意见：

意见 1：词汇和阅读理解有主观评分的部分,是否 2 人或多人评分?评分者一致性如何?

回应：感谢评审专家的意见！词汇知识和阅读理解的主观评价部分，由两名经过培训的主试各自独立进行评分，取其均分为最后得分。词汇知识两次测试(T1, T2)的评分者一致性分别为 0.93 和 0.94。中年级阅读测验两次测试(T1, T2)主观题部分的评分者一致性分别为 0.85 和 0.90, 高年级阅读测验两次测试(T1, T2)的主观题部分的评分者一致性分别为 0.82 和 0.98。详见“2.2.1 词汇知识测验”和“2.2.2 阅读理解测验”部分的红色字体。

意见 2：4.2 研究意义与不足部分的第二、三段多处有小小的语法毛病。

回应：感谢评审专家的意见！已对“4.2 研究意义和不足”部分进行修改完善，详见红色字体部分。

审稿人 2 意见：该修改稿基本回应了我上次提出的问题。对于结论需要进一步进行小的修改。结论的第一条没有什么意义。第二条叙述完主要研究发现之后需要回到研究问题上，提炼出一个理论方面的结论。

回应：感谢评审专家的意见！原文中的结论部分确实更多是对结果的重述，现已根据专家的意见进行修改完善，删掉第一条结论；并在对实验结果进行简单总结后，提炼了理论方面的结论。详见“5 结论”中的红色字体。

第三轮

审稿人 1 意见：作者已经对论文进行了细致的修改，回答了我提出的问题。我对作者的修改比较满意。

回应：非常感谢评审专家对本文修改工作的认可，感谢评审专家在审阅过程中提出的宝贵修改意见，帮助我们提高了文稿质量！

编委复审意见：作者针对审稿人意见进行了认真修改。编委尚有以下问题：

意见 1：目前的篇幅较长，建议文章长度适当压缩。讨论部分不超过 3500 字为宜。

回应：讨论部分原有 3997 字，经压缩修改后，现讨论部分共 3359 字，修改内容详见文中蓝色字体。

意见 2：建议修改文章题目。目前题目中“小学不同阶段儿童”的表述有歧义。在发展心理学中，“阶段”是有特定含义的。

回应：感谢编委老师的意见，之前的表述确实存在歧义，现将题目修改为“小学儿童词汇知识与阅读理解的关系：交叉滞后研究”，并在文中将“不同年级阶段”等表述改为“不同年级”。