

# 學前至小一學童詞彙理解、語言理解與詞素理解與 應用發展相關情形之探究

宣崇慧

嘉義大學幼兒教育系

## 摘要

本研究旨在探討學前中班至國小一年級學童之語言詞彙量、語言理解與詞素理解與應用間的相關，並分析此等變項關係在此發展過程中的變化情形。研究採跨受試研究分析，測量學前中班、大班以及國小一年級學童三個年段兒童的詞彙理解、語言理解以及詞素理解能力，並分析此等變項在學前中班、大班、以及小一三個年段間的相關性。研究結果顯示，詞彙理解及語言理解在學前中班至小一各年段均維持顯著相關，而詞素理解與應用能力之相關則是在小一階段才日趨明顯。研究者根據此結果針對學前語文教學與未來研究提出具體建議。

**關鍵字：**詞彙理解、語言理解、詞彙理解與應用、跨受試分析、語言發展

## 壹、研究背景與目的

### 一、研究背景

兒童語言的理解以及表達能力，隨著發展與學習而日趨豐富與精進。語言理解能力是語言發展能力中最早出現的能力 (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005)，其所包含的能力包括：口語詞彙知識 (receptive vocabulary knowledge)、語法 (syntax) 及文法 (grammar) 能力、段落整合與理解能力、以及高層次的推論能力 (Bishop & Snowling, 2004)。語言理解的心理歷程，乃是將語言表徵中具有意義概念的元素加以連貫、整合 (Perfetti et al., 2005; van den Broek, 1997)，並與理解者的心理過程相磨合，進而將相關知識在理解者的認知中形成新的認知模組。因此，兒童在理解口語訊息的過程中，對於語言相關成份內容理解與融會貫通的能力，應隨著其語言發展而相互關聯。從發展觀點來看，此等重要的成份能力應包括：詞彙理解、詞彙元素意義理解以及句法與文法理解。

幼兒進入幼兒園後，開始擴大其語言各層面的發展與應用 (包括社會層面或學習層面等)，並廣泛接受文本故事，進而豐富他們的口語詞彙同時刺激相關語文能力發展。多數兒童進了一年級後，才開始正式學習識字與閱讀，但對一、二年級的兒童來說，他們仍相當依賴口語詞彙知識 (Chung & Hu, 2007) 與他們對詞素意義的覺識 (Tong et al., 2009; Wu et al., 2009) 來閱讀。因此，語言及語文能力發展，在學童進入幼兒園及國小這幾年，是相互發展的重要階段，此等能力間的發展關係，值得深入探究。

詞彙理解是語言理解的基本要素，幼兒累積足夠的詞彙量，才有可能了解一連串的语言訊息。除此之外，詞彙中意義元素 (亦即：詞素) 所提供的訊息與其所形成之詞彙意義有緊密的關聯，故在兒童語言理解的發展過程中，其詞素意義理解能力與詞彙量的累積亦有顯著關係 (Chung & Hu, 2007)。中文詞素具有其特殊性，包括：(1) 中文絕大多數的詞素是以音結區分，各種詞素靈活組合形成複合詞彙 (compounding)；(2) 中文複合詞

素的組合相當有彈性，故其數量相當多，其透明度(transparency)也高，也就是說，若幼兒了解某詞彙的意義(如：背包、書包、電話、電腦)，便很容易能夠從該辭彙概念推演出字義，相對地，也能透過字意訊息推演詞彙意義；以及(3)中文的同音字(homophone)相當多，因此，使用中文者相當依賴詞彙意義或字形訊息的不同處，來區分字義，或根據字義來判斷詞彙意義(如：「暫時」與「戰時」)。由中文詞彙與詞素特性來看，兒童的詞彙與詞素發展密不可分，但在發展中關係變化如何？兩者在兒童語言發展過程中所扮演的角色又如何？此乃本研究愈進一步探究之主題。

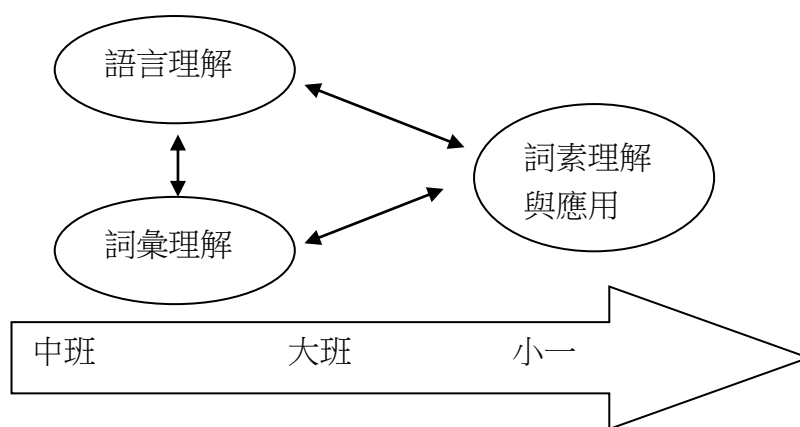
## 二、研究目的

根據上述研究背景分析，本研究主在了解語言及語文能力快速發展階段的幼兒，其語言及語文銜接能力中的語言理解、詞彙發展與其詞素理解能力間之關係。故以幼兒園之中班至剛入學之小一幼兒為對象，探討不同語言發展變項在中班、大班以及小一三年段發展相關之個別差異情形。

## 貳、研究方法

### 一、研究設計

本研究採跨年段(cross-sectional)分析，探討兒童語言能力中的語言理解、詞彙量、以及詞素理解與應用三個變項在中班、大班及小一不同年段間的關係(如圖一)。



圖一 研究架構圖

### 二、研究對象

本研究對象分為中班、大班及小一三組學童。

本研究對象以幼兒園中班、大班及國小一年級學童為對象。研究對象來自於台灣中部同一學區3所幼兒園中班(42名)、大班(42名)學前幼兒及2所國小一年級(45名)學童。研究者先請教師推薦能力表現中等，且無神經或生理疾病的兒童，再以語文及非語文智力測驗，確定各組兒童的智力均在正常範圍。此外，篩選幼兒及學童來自同一園所及國小，減低了不同教育取向、兒童家庭社經水準、或學區風氣的差異所導致的變數。

### 三、研究工具

研究工具採用三分語言及語文相關測研工具，分別為語言理解、口語詞彙理解以及詞素理解及應用，茲說明如下：

#### (一)語言理解測驗

本研究在兒童句子與短文理解能力上，以林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧（2009）所編製之學齡兒童語言障礙評量測量之分測驗二，句子理解與短文理解測驗測量之。採個別施測的方式，由施測者念出句子指令，學童根據句子的意義做出適當的反應（指出正確的圖片或遵循正確的程序指出圖片）。句子理解部分，答對一題得一分，滿分為30分；短文理解部分亦是每題一分，滿分為10分。以六歲組學童為對象平均數27.9分（ $SD = 6.59$ ），內部一致性係數值（Cronbach $\alpha$ ）為.80。

#### (二)口語詞彙理解測驗

本研究使用陸莉、劉鴻香（1994）所修訂之畢保得圖畫詞彙測驗（甲式）測量學童之接收性口語詞彙理解能力。本測驗採個別方式進行，每位學童由一張有四個圖畫選項的圖本上，指出其中一張意義與施測者所說之詞彙意義相同之圖畫。全測驗共有125題，由簡而難排列。受測者在八題內答錯六題即停止施測。本測驗之折半信度係數介於.90至.97之間，與魏氏兒童量表之效標效度介於.53至.71之間（ $p < .05$ ）。最高分為125分。

#### (三)詞素理解與應用測驗

詞素意義理解與應用測驗主要測量學生對口語詞彙中詞素的意義覺識與應用能力。由研究者根據Wu等人（2009）的詞素覺識測驗自編。本詞素測驗活動包括「詞素意義區辨」、「詞素功能覺知」以及「詞素造詞」。

##### 1. 詞素意義區辨

本測驗主要目的用來測量學童是否覺知口語詞彙中同音詞素的意義區別。先讓幼兒聽三個兩個字組成的詞彙，這三個詞彙有一個音相同但意義不同，請學童說出這個意義不同的詞素。例如：「木材」、「木馬」、「木瓜」，三個詞彙中的同音字為「ㄇㄨˋ」，學童雖然知道這三個詞彙都有一個字發音相同，但是其中「木瓜」的「木」是代表不同意義的字。這三個詞彙配合圖畫同時呈現，以避免學童因為不懂得詞彙的意義或是無法一次記住三個詞彙，而影響詞素覺知。這個測驗將以個別施測的方式，由研究者親自進行。為了使兒童充分了解測試的方式，研究者將準備2題練習題。

##### 2. 功能詞素理解與應用

本分測驗主要用來測量學童是否可覺識特定的中文詞素所具備的功能，並在句子情境中填入正確詞素。研究者擬以特定功能詞素（如：都市化的「化」、設計家的「家」、一頭牛的「頭」）等為材料，測量學童詞素功能覺知能力。施測的方式是先讓幼兒聽一個句子，並同時呈現與句子意義相關的圖片，幼兒或學童應根據該圖片意義，將正確的詞

素填入該句子中。例如：主試者呈現圖片



後，問幼兒「請問這裡有兩什

麼筷子？」幼兒應回答「兩雙」。

##### 3. 詞素造詞

本測驗主要測量學童應用詞素意義功能造詞的能力。研究者先示範學童根據詞素意義引導造出一個詞的方式，再給學童另一個引導語，讓學童類比造詞。為了避免詞彙知識影響幼兒表現，讓學童以類比的方式造假詞。例如，研究者：黃色的狗叫做「黃狗」；

那麼，彩色的魚叫做什麼？答案：「彩魚」。

以上三個詞素理解與應用分測驗之重測信度分別為.81，.77 以及.77。

#### 四、資料分析

本研究將以相關分析法，探究詞彙理解、語言理解以及詞素理解能力之相關。

### 參、研究結果與討論

#### 一、學前至小一學童詞彙知識、語言理解以及詞素理解與應用之描述性統計資料

本研究採跨受試比較方式，探討學前中班幼兒至一年級學童詞彙知識、口語理解以及詞素理解與應用的成長情形。表一為學前中班、大班及一年級學童在各變項上的描述性統計資料。研究資料顯示，學前至國小一年級學童，在詞彙知識、語言理解以及詞素理解與應用各分項能力，大致隨著年級而成長。

表一 學前至一年級學童詞彙知識、語言理解及詞素理解與應用之描述性統計資料

	年級	人數	平均	標準差	測驗信度
口語詞彙量	中班	43	60.84	9.50	Split $r = .90$
	大班	42	70.74	7.19	
	一年級	45	71.02	17.87	
語言理解	中班	43	19.67	6.09	Cronbach's $\alpha$ ~ .88
	大班	42	25.22	5.24	
	一年級	45	30.02	4.50	
詞素意義理解 (Max = 26)	中班	43	12.30	4.24	Test-retest $r = .88$
	大班	42	13.29	4.07	
	一年級	45	15.33	4.01	
功能詞素理解與應用 (Max = 14)	中班	43	6.37	1.83	Test-retest $r = .88$
	大班	42	6.50	1.84	
	一年級	45	6.80	1.71	
詞素造詞 (Max = 14)	中班	43	9.91	3.15	Test-retest $r = .88$
	大班	42	10.62	2.73	
	一年級	45	11.67	2.31	

#### 二、學前中班至小一學童詞彙理解、語言理解以及詞素理解與應用之相關情形

表二至表四整理學前至一年級學童詞彙知識、語言理解能力閱讀能力間的相關情形。

##### 1. 學前中班詞彙理解、語言理解與詞素理解之相關

由表二，中班學童語言理解及詞彙理解能力間關係達.50( $p < .01$ )顯著相關，詞素理解與應用能力中，僅功能詞素理解與應用能力與詞彙理解( $r = .25, p < .05$ )及語言理解( $r = .32, p < .01$ )間達顯著相關，詞素意義理解及詞素造詞兩分項能力與詞彙理解及語言理解能力間則無顯著相關。

表二 學前中班語言理解語詞素理解能力之矩陣相關 (n = 43)

	語言理解	詞素意義理解	功能詞素應用	詞素造詞
詞彙理解	.50**	.11	.25*	.10
語言理解	-	-.05	.32**	.15
詞素意義理解		-	.45**	.33**
功能詞素應用			-	.32**
詞素造詞				-

\* p < .05; \*\*p < .01

### 2. 學前大班詞彙理解、語言理解與詞素理解之相關

學前大班幼兒之詞彙理解及口語理解之能力仍維持.40 顯著相關(p < .01)，但詞素理解與應用能力中，僅詞素造詞與語言理解兩者達顯著相關(r = .36, p < .01)，其餘能力間均未達顯著相關。

表三 學前大班語言理解語詞素理解能力之矩陣相關 (n = 42)

	語言理解	詞素意義理解	功能詞素應用	詞素造詞
詞彙理解	.40**	.08	.18	-.16
語言理解	-	.12	.14	.36*
詞素意義理解		-	.43**	.55**
功能詞素應用			-	.35*
詞素造詞				-

\* p < .05; \*\*p < .01

### 3. 國小一年級學童詞彙理解、語言理解與詞素理解之相關

國小一年級學童之語言理解與詞彙理解能力仍維持顯著相關(r = .44, p < .01)，詞素理解與應用能力中，詞素意義理解(r = .34, p < .05)及功能詞素應用(r = .35, p < .05)兩項詞素理解與應用能力與詞彙理解能力成顯著相關；相對地，語言理解能力僅與功能詞素應用能力達顯著相關(r = .43, p < .01)。

表四 國小一年級語言理解語詞素理解能力之矩陣相關 (n = 45)

	語言理解	詞素意義理解	功能詞素應用	詞素造詞
詞彙理解	.44**	.34*	.35*	.07
語言理解	-	.24	.43**	.22
詞素意義理解		-	.29	.34*
功能詞素應用			-	.29
詞素造詞				-

\* p < .05; \*\*p < .01

中班至小一學童的口語詞彙理解與語言理解間，一致維持中度以上的相關。此結果顯示，在兒童語言發展進程中，詞彙量在口語理解中扮演重要角色。此結果呼應 Perfetti 等人(2005)之論述，口語詞彙意義理解能力，在幼兒整合整句或段落語言訊息的過程中，對於意義概念統整與連貫上有其重要地位。

詞素理解與應用能力則是在國小一年級後顯得日趨重要。文獻顯示，中文詞素性質與辭彙意義相當密切(McBride-Chang, 2004)，而幼兒階段的詞素理解能力與辭彙量有相輔成長(Chung & Hu, 2007)。但本研究結果卻發現，詞素理解能力對詞彙理解的重要性，到國小一年級才顯得更為明顯。此結果可能與一年級幼兒正式學習識字閱讀活動有關，也就是說，一年級課程中的認識生字到圈詞之語文學習活動，增強了幼兒對詞素意義與辭彙形成間的理解。因此，在我們的學前教育中，除了重視學童語言與辭彙發展的活動，也應增加幼兒對詞彙意義概念的理解與應用之引導。而此等語言及詞素理解能力的成長，是否與學童進一步的閱讀發展成顯著關聯，值得進一步探究

#### 肆、研究結論與建議

本研究跨學前中班至國小一年級三個年段，觀察學此階段幼兒不同語言發展重要變項在發展線上的關係變化情形。結果顯示，詞彙理解及語言理解能力在整個發展線上均呈顯著相關，但詞素理解與應用能力，則是在國小一年級階段，與詞彙理解及語言理解間關聯，才更為明顯。根據以上結果，吾人在學前語文教學上，亦可加強引導幼兒注意詞彙中的詞素意義成分，增進幼兒對詞彙及詞素意義概念間的了解。未來研究亦可進一步探討此等能力之增進對幼兒閱讀能力之影響。

#### 伍、參考文獻

- 林寶貴、黃玉枝、黃桂君、宣崇慧 (2009)：修訂學齡兒童語言障礙評量表指導手冊。台北：教育部。
- 陸莉、劉鴻香 (1994)：畢保德圖畫詞彙測驗。台北：心理出版社。
- Bishop, D.V.M., & Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different. *Psychological Bulletin*, 130, 858-886.
- Chow, B.W.Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C.S.L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244.
- Chung, W.L., & Hu, C.F. (2007). Morphological awareness and learning to read Chinese. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 441-461.
- McBride-Chang, C. (2004). *Children's literacy development*. London: Arnold.
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). Comprehension. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp.227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Tong, X., McBride-Chang, C., Shu, H., & Wong, A.M-Y. (2009). Morphological awareness, orthographic knowledge, and spelling errors: Keys to understanding early Chinese literacy acquisition.. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 384-426.
- van den Broek, P.W. (1997). Discovering the cements of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. van den Broek, P. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension: Bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wu, X., Anderson, R.C., Li, W., Wu, X., Li, H., Zhang, J., Zheng, Q., Zhu, J., Shu, H., Jiang, W., Chen, X., Wang, Q., Yin, L., He, Y., Packard, J., & Gaffney, J.S. (2009) Morphological awareness and Chinese children's literacy development: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 13(1), 26-52.