

閱讀理解量表建製之探究

張世慧

臺北市立大學特殊教育學系教授

摘要

本量表旨在評估國小二、三年級學生的閱讀理解能力。其內容包含字詞釋意（10 題）、命題組合（7 題）、句子理解（8 題）及閱讀測驗（8 題），共計 33 題。本量表以分層隨機抽取台北市二、三年級的普通班學生 1,039 人。本量表的重測信度係數為.916，達到.001 顯著水準，顯見本量表具良好穩定性，同時提供有內容和建構效度，並建有台北地區之百分等級和 T 分數常模。

關鍵詞：閱讀理解、量表建製

壹、緒論

一、緣起

目前國內在閱讀理解 (reading comprehension) 方面的評量工具並不多，僅有柯華葳、詹益綾 (2009) 編製之「國民小學閱讀理解篩選測驗」（適用小二至小六）、王木榮、董宜俐 (2006) 編製之「國小學童中文閱讀理解測驗」（適用小六）、及林寶貴、綺寶香 (2002) 編製之「中文閱讀理解測驗」（適用八至十二歲）等幾種。為因應閱讀理解領域的發展與評量工具的適用性，實有必要不斷修訂或新編閱讀理解相關測驗，以符應評量與教學之需求。

依據 Chall (1987) 和 Gunning (1996) 之閱讀能力發展階段，幼稚園至小一兒童處於「開始閱讀期」，才剛了解字母-語音間的對應關係，尚未自動化，兒童常需將認知資源用在認字上，使其閱讀會變得緩慢，逐字的指和唸。而小二至小三兒童則處於「閱讀能力進步期」，此階段兒童閱讀的流暢、速度、文章意義的理解會提昇。因解碼認字能力已變快且自動化，所以他們的閱讀理解能力會大為增加。又由於閱讀歷程是人類最複雜的功能之一，其歷程包含複雜的心理運作。閱讀者除需具備認字能力外，尚涉及許多歷程與策略的運用 (Gersten, 1998; Lerner & Johns, 2012)。如果教師瞭解閱讀歷程本質和複雜性，他們就可了解閱讀困難學生的可能原因。

是故，基於前述理論與下列理由：(1) 閱讀理解問題要愈早發現愈好，以利儘早提供協助；(2) 因人力和物力，決定以較低年級的學生為優先。研究者乃參酌相關文獻資料，發展適用於國小二、三年級學生的『閱讀理解量表』(Reading Comprehension Inventory, RCI)，藉以了解該年級學生的閱讀理解水準，並可作為篩選閱讀理解困難的學生的依據。

二、閱讀理解之基礎

閱讀是語言系統的核心部分，與口語語言和寫作相連。多數學習障礙者會有閱讀困難(張世慧、洪雅惠、孔淑萱、詹士宜、梁碧明、胡永崇、吳訓生等譯，2012；Lerner, 2003; Lyon, 1995)，這些閱讀不佳可能會造成許多其它型的問題。在日常生活上，舉凡食衣住行育樂等各層面，都需要應用到閱讀能力才能通行無阻。另外，在國小的課程中，除了國語課直接教授閱讀技能外，其它學科也都與閱讀能力有密切關係。

目前最新的電腦科技(如桌上型電腦、筆記型電腦，平板電腦)與行動手持裝置(如 iphone、htc...等)，帶來了 e-mail、LINE、Google、Yahoo 及各式各樣的網站，所有這些資訊科技都需要使用呈現在液晶螢幕上閱讀書面印刷的電子資訊。現今，學生必須學習閱讀，以致他們日後可經由主動閱讀來學習更多的事務，因應所面臨的問題和挑戰。

(一) 閱讀發展階段

在閱讀學習歷程上，個體會經歷一系列的閱讀發展階段(Cunmingham &

Stanovich, 1997)。這些閱讀階段始於文字初期的前閱讀階段，而終於成熟專家閱讀的最後階段。當然，每位個體在經歷這些過程進展的速率充滿很大的不同，有許多人並未達到所有的階段。不管怎樣，所有讀者都會經歷相同的發展順序。閱讀的初期發展對個體閱讀的成功是極為關鍵的。研究顯示一開始就閱讀不佳的兒童很少能跟得上，一年級的弱讀者可能會繼續成為弱讀者(Torgesen, 1998)。在此研究者結合 Chall (1987)和 Gunning (1996)的發現，提出下列閱讀能力發展的階段：

1. 閱讀萌芽階段(0~5歲)

在此階段，幼兒會快速發展聽覺語言能力。他們也開始接觸各種不同的印刷品，了解文字與非文字的區別，慢慢學會中文裡的常用字以及與自身有密切關係的文字(如自己的姓名)。與家人一起唸讀童詩、故事書等互動經驗的活動，使得幼兒慢慢累積了一些與閱讀有關的知識。

2. 開始閱讀期(幼稚園~小一)

兒童在此階段會開始了解字母-語音間的聯結對應關係，並應用這些知識來解碼認字。由於尚未自動化，因此兒童常需將認知資源用在認字上，使其閱讀會變得緩慢，逐字的指和唸。另外，此階段的讀物內容皆較簡單，而且常穿插很多圖片和插圖等。

3. 閱讀能力進步期(小二~小三)

此階段兒童閱讀的流暢性、速度、文章意義的理解能力會大大提昇。由於解碼認字能力已變得更快速且自動化，因此他們的閱讀理解能力會大為增加。

4. 由閱讀中學習（小四~小六）

兒童四年級之後，課程內容開始出現很多複雜訊息和抽象概念，同時使用愈來愈難、長且複雜的文句，來說明這些訊息和概念。因此他們需要認識更多生字的意義、理解課文，並在認知中建構和組織概念。在此階段，他們由閱讀中習得很多新訊息，並習得更多新字。

5. 抽象閱讀（國一~國二）

在此階段，青少年會由閱讀習得新概念和知識，他們不再只依賴背誦和記憶方式來吸收知識（如記憶生物的類別），他們開始由閱讀中理解事物的組織原則和系統。另外，他們在閱讀時亦可以建構不同層面的假設、考量不同觀點、以及仔細思考各種合理的解釋、理由或替代方案。然而，在閱讀數量方面卻大為減少，主要是因電影、電視節目、同儕活動等課外活動漸漸佔去很多時間。

6. 多重觀點（國三~高三）

由各種觀點和理解層次廣泛閱讀複雜材料（解說性和敘述性的）的能力；推論、批判、和逐字的能力。

7. 建構和重新建構（學院以上）

根據個人本身需求和目的來閱讀，整合某人和他人的知識並創造新知識。

（二）閱讀成分

閱讀歷程可分成認字和閱讀理解（胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、顏玉華等譯，2006；Lerner & Johns, 2012）。認字能力指閱讀者能夠認字和學習想出或解開未知生字或國字的方法。而閱讀理解指了解所欲閱讀內容的意義。如果學生想要成

為閱讀者，認字和理解的能力都是必要的。閱讀需要認字能力。一旦閱讀者發展出流暢的認字能力，他們就可以集中於文章意義的探究，缺乏這些所謂的較低水準的閱讀能力，認知能力就無法獲得較高的運作（張世彗等譯，2012）。閱讀者若須致力於認字，則其理解的處理能力就會很少。黃秀霜（2001）曾發現國民中小學學生的認字能力與其在校國語科成績有著中度至高度的相關，即認字能力不佳的學生，可能會影響到其在校的國語科成績表現。

閱讀的目的是理解。也就是說有能力從本文中蒐集意義。雖然閱讀爭論和注意大都是針對認字，不過有關閱讀理解的問題則更難解決。美國 2004 年的身心障礙者教育促進法案(Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA)和我國的特殊教育法（教育部，2012）皆顯示學習障礙不是發生在基本閱讀能力，就是在閱讀理解上。許多學習障礙學生的主要問題是閱讀理解，認字能力精熟後，這種能力並不會自動產生。雖然多數學習障礙學生最後會學習到基本的字詞辨識能力，但有許多仍繼續擁有需要理解複雜文章內容上的困難，他們需要協助以變成為主動閱讀者（胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、顏玉華等譯，2006）。

一旦閱讀者試著理解他們所閱讀的教材時，就必須縮短本文中所呈現的訊息與他們處理知識的差距。因此，閱讀理解包含思考。閱讀者的背景知識、興趣和閱讀情境都會影響到材料的理解。每個人整合

本文上的新資訊和已知的資訊，就可產生獨特的資訊。為了解個體閱讀理解困難的原因，我們須探究當事人如何學習，及在不同情境和型式的閱讀材料上理解的方法。下列有關閱讀理解的陳述可讓我們瞭解到它的複雜性：

1. 閱讀理解是種語言歷程

閱讀理解是種透過語言獲得意義的過程。在閱讀過程中，閱讀者通常無法完整思考。雖然閱讀本文時，眼睛從上至下移動，不過心靈卻不是如此。許多個案思考的流動並不是從上至下，而是循環的，某些觀念和國字必須加以保持，直到某些句子部分允許思考的完成。重覆的語言提供了瞭解口語和書寫能力的線索。重覆意謂著用其他的型式傳送相同的訊息。因此，此類線索可以協助閱讀者建構本文的意義。下列句子就是重覆的例子：「你想要重說那件事嗎？請再說一次。」（第二個句子解說第一個句子）。「你想要冰淇淋嗎？」（句子結構和問題顯示是疑問句【質問的】）。「這個女孩穿著短裙」，我們應該教導學生尋找並使用重覆的語言。

2. 閱讀理解是種思考歷程

閱讀和思考之間的關係已經被注意一段很長的時間。就認為閱讀是類似於問題解決的事物。如同問題解決一樣，閱讀者須執行概念、發展和測試假設、及修正這些概念(Stanffer, 1975)。在此方面，閱讀理解是種探索的表現方式，因此閱讀教學應使用發現技術的方法。

從此觀點來看，教學的關鍵在於引導學生建立他們本身的問題和閱讀目的，然

後學生閱讀以解決他們本身所設計的問題。也就是說，教師首先可以鼓勵學生猜測故事接下來要發生什麼，然後閱讀並決定這些預測的正確性。在此項活動上，一群學生先閱讀句子或一篇短文。然後教師鼓勵學生猜測，並建立未來將會發生的假設。最後，學生閱讀篇短文以確認或拒絕他們的預測，同時也發展故事另一部份的新預測。

3. 閱讀理解取決於閱讀者帶些什麼至本文中

閱讀理解取決於閱讀者的經驗、語言知識、語法結構的認知、及文章章節的重覆 (Richek et al, 1996)。個體可能看得懂這篇文章中的每個單字，但卻可能不了解本文，也無從解釋。他的困難原因在於沒有適當背景知識帶至本文中。現在，我們告訴他這篇文章是關於「鱒魚」，然後讓他重新閱讀一遍，將會發現他的閱讀理解有明顯進步，這對教學的涵義是如果閱讀者在有關本文內容上的知識受限時，即使重新閱讀也無法增進理解。許多學習障礙學生需要更多增進其閱讀理解的基本知識。

4. 閱讀理解需與本文主動的產生互動

閱讀者須是主動參與者，與本文內容產生互動。他們須主動組合現有知識和本文中的新資訊。事實顯示優讀者通常不會閱讀文章中的每個字；相反的，他們會選擇某些字以決定其意義並跳躍閱讀，僅有在面對某些無法預料的地方，會回去閱讀再每個字。

(三) 閱讀歷程

閱讀歷程是人類最複雜的功能之一，

其歷程包含複雜的心理運作。有效閱讀者的閱讀歷程有幾項通則(Anderson, Hiebert, Scott & Wilkison, 1985)：(1)閱讀需要動機；(2)閱讀必須是流暢的；(3)閱讀是策略的；(4)閱讀是種建構過程；(5)閱讀是一生的追尋。

閱讀是持續地發展能力，個人會因練習而持續進步。在所有閱讀階段，學習者須有充足練習和參與閱讀過程的機會。因此，教師須尋找能提供許多閱讀機會的策略。另外，柯華葳（1999）曾根據閱讀理論指出閱讀理解過程可分為本文和部分處理。前者是指對於較長本文的理解，包含理解文義和推論。Perfetti (1985)指出閱讀困難學生較不易由文章脈絡中作適當推論；至於後者指少量本文的處理，以建構初級的意義單位，包括搜尋字義、形成命題及命題組合。搜尋字義是指在少量的本文中獲得正確的字彙理解，Seymour (1990)認為這是最能區別閱讀障礙和非閱讀障礙的變項之一；而形成命題是在前後文中找到字詞的意義後，將這些字組成基本的本文單位（命題）。研究指出閱讀障礙學生在處理指示代名詞上要比普通兒童來得差；即他們較無法藉由前後文中找出前後文所指示的同一個人或同一件事的對應關係（柯華葳，1999）。因此，研究者將根據閱讀理解過程分為本文和部分處理此項觀點，來編製適用於國小二年級和三年級學生的閱讀理解量表。

貳、編製方法

茲就選取樣本及測驗編製過程描述如下：

一、樣本

本研究所採取的樣本分為三種：(1)預試樣本，共 169 名，用以選取閱讀理解量表的正式題目；(2)正式樣本，共 1,039 名，用以建立本量表常模之標準化樣本；(3)再測樣本，共 55 名，用來建置本量表的重測信度。茲就預試和正式樣本描述如下：

(一) 預試樣本

本量表所採取的預試樣本係抽取台北市東湖國小、萬大國小、永樂國小與新北市秀朗國小二、三年級學生，共計 169 名。

(二) 正式樣本

本研究主要是選取臺北市和新北市國小的二、三年級學生為主，先隨機抽取臺北市 8 所國小與新北市 6 所國小，然後每個學校再隨機選取二、三年級若干班級做為正式樣本，共計抽取 1,039 名，如表 1 所示。

表 1

閱讀理解量表正式樣本

校名	年級	性別	人數	合計	總計	
台北市	二	男	11	16		
		女	9			
	三	男	8	20		
		女	8			
	健康國小	二	男	12		27
		女	15			
國小	三	男	12	23		
	女	11				

(接下頁)

校名	年級	性別	人數	合計	總計
北市教 大附小	二	男	12	26	1,039
		女	14		
	三	男	12	27	
		女	15		
建安 國小	二	男	7	17	
		女	10		
大同 國小	二	男	31	50	
		女	19		
	三	男	26	50	
		女	24		
永樂 國小	二	男	18	35	
		女	17		
	三	男	16	31	
		女	15		
東湖 國小	二	男	15	28	
		女	13		
	三	男	13	27	
		女	14		
萬大 國小	二	男	24	46	
		女	27		
	三	男	25	51	
		女	26		
新 北 市	二	男	29	58	
		女	29		
	三	男	28	54	
		女	26		
光榮 國小	三	男	28	50	
		女	22		
碧華 國小	二	男	29	51	
		女	22		
	三	男	29	57	
		女	28		
秀朗 國小	二	男	27	55	
		女	28		
	三	男	30	54	
		女	25		

校名	年級	性別	人數	合計	總計
中正 國小	二	男	28	53	
		女	25		
	三	男	15	29	
		女	14		
義學 國小	二	男	24	50	
		女	26		
	三	男	24	54	
		女	30		

二、預試過程與結果

(一) 初擬量表內容

本量表架構主要係參考柯華葳(1999)、柯華葳、詹益綾(2009)、及 Lerner 和 Johns(2012)之相關文獻。量表內容的題型主要是包括字詞釋意、命題組合、句子理解、及閱讀測驗等四種類型。先由研究人員根據上述題型，自課外讀物中尋找短文或句子來進行命題的工作。最後共擬定了 60 題單一選擇題，內含字詞釋意、命題組合、句子理解及閱讀測驗。然後，研究人員請二位任教於國小的碩士班研究生及一位曾教過國小二、三年級的老師，試作他們所選的答案是否與研究人員一致，同時檢核命題內涵是否允當，以作為研究人員修改題意的參考。經過修改之後，研究人員送給兩位專家學者進行審查。經過兩次修改潤飾後，確定預試題目共 60 題，包括 47 題選擇題（含字詞釋意 20 題、命題組合 13 題、句子理解 14 題）和 13 題閱讀測驗。各題型之示例如表 2：

表 2

本量表各題型之示例

題型	示例
字詞釋意	1. 【 】如果你想出去玩，就得先把功課做完才行。句子中「就得」的意思是？ (1)可能 (2)何必 (3)馬上 (4)必須
命題組合	12. 【 】天空有小鳥在飛，地上有美麗的花兒。小水鴨在河裡玩，看見許多黑色的小圓點，在水裡快樂的游來游去。他們有常常的尾巴和大大的頭。句子中的「他們」是指？ (1)小鳥 (2)花兒 (3)黑色的小圓點 (4)小水鴨
句子理解	22. 【 】星期天下午，爺爺、爸爸、哥哥和我比賽拼圖，看誰拼得比較快。結果我比爺爺快了 12 分鐘，爸爸比爺爺快了 10 分鐘，哥哥比我快了 1 分鐘。請問誰拼得最快？ (1)爸爸 (2)我 (3)哥哥 (4)爺爺
閱讀測驗	<p>小雄的動作很慢，老師要我多照顧他。今天，我忘記帶彩色筆到學校，上課時心裡好著急。這時，坐在我旁邊的小雄把他的彩色筆拿給我看，並慢慢的對我說：「安安，這是媽媽昨天買給我的新彩色筆，等一下我們一起用。」我聽了笑著對他點點頭，心裡想：老師要我照顧小雄，但是今天卻是小雄在照顧我呢！</p> <p>26. 【 】新的彩色筆是誰的？ (1) 爸爸 (2) 老師 (3) 小雄 (4) 安安</p> <p>27. 【 】小雄的行為，是什麼樣的表現？ (1) 互相幫忙 (2) 欺騙 (3) 愛現 (4) 愚笨</p>

(二) 試題分析

本研究工具先進行預試，預試樣本為台北市東湖國小、萬大國小、永樂國小與新北市秀朗國小二、三年級學生，共計 169 名。蒐集資料後，進行試題分析，包括難度、鑑別度及點二系列相關。研究人員參考吳明隆、涂金堂（2006）所著《SPSS 與統計應用分析》書中有關篩選試題品質的原則，挑選國小二、三年級難度介於.271~.915；鑑別度介於.205~.788，且點二系列相關係數之數值亦相對較高且達.05 以上顯著準的試題，總共選取了 33

題（包含字詞釋意 10 題、命題組合 7 題、句子理解 8 題、及閱讀測驗 8 題）作為正式量表的內容。

參、信度和效度分析

一、信度

本量表之重測信度樣本是由正式量表施測樣本中抽取 55 人，於第一次施測後間隔 7 天重新再測一次。結果取得重測信度係數為.916，達到.001 顯著水準。

二、效度

本量表進行了內容和建構效度分析，茲說明如下：

(一) 同時效度

本研究以受試者國語科之月考成績作為效標，進行同時效度考驗。其中，二年級學生（共 395 人）之閱讀理解與國語科之月考成績的相關係數為 .517，達到 .001 顯著水準；三年級學生（共 422 人）之閱讀理解與國語科之月考成績的相關係數為 .676，達到 .001 顯著水準；二、三年級學生（共 817 人）之閱讀理解與國語科之月考成績的相關係數為 .559，亦達到 .001 顯著水準。

(二) 建構效度

1. 不同年級別兒童之間的差異分析

由表 3 可見，國小二、三年級兒童在本量表的平均得分，各為 24.61 及 26.17，獨立樣本 t 考驗達 .001 顯著水準，可見在閱讀理解量表中，國小三年級兒童的平均得分優於二年級兒童。此結果與兒童閱讀理解能力會隨其發展年齡或階段不同而有所差異相符合，顯示本量表具有此方面的建構效度。

表 3
不同年級兒童在閱讀理解能力測驗得分上的差異

年 級	N	M	SD	t
二年級	512	24.61	5.33	-4.91***
三年級	527	26.17	4.95	

*** $p < .001$

2. 不同性別學生之間的差異分析

由表 4 得知，二年級、三年級與二、三年級之不同性別學生在閱讀理解量表上平均得分的差異分析 ($t = -4.59$; $t = -4.92$; $t = -6.67$)，皆達 .001 顯著水準。由平均數可見，二年級、三年級與二、三年級之女生的閱讀理解能力的表現上，皆顯著優於男生。

表 4
二和三年級不同性別學生在閱讀理解量表得分表現上的差異

年級	性別	N	M	SD	t
二 年級	男	262	23.57	5.78	-4.59***
	女	250	25.70	4.59	
三 年級	男	267	25.15	5.65	-4.92***
	女	260	27.23	3.86	
二和 三年 級	男	529	24.37	5.76	-6.67***
	女	510	26.48	4.29	

*** $p < .001$

3. 國小普通和學習障礙學生閱讀理解能力之差異分析

針對此部份的差異分析，本研究係選取學習障礙學生二年級 10 名，三年級 17 名，及其原班國語文成績在班上表現中等左右的同學，二年級 11 名，三年級 19 名，合計 57 名學生，進行普通學生和學習障礙學生之差異比較分析。由表 5 可知，國小二、三年級普通學生在「閱讀理解量表 (RCI)」的平均分數，分別為 19.82 和 25.16，全體二、三年級平均分數為 23.20；

學習障礙學生在本量表的平均分數，分別為 13.90 和 18.88，全體二、三年級總平均分數為 17.04。這些結果顯示在「閱讀理解量表 (RCI)」的平均表現上，國小普通學生無論二或三年級均較學習障礙學生為高。

表 5
國小二、三年級普通和學習障礙學生在閱讀理解量表上表現之差異分析

年級別	學生別	N	M	SD	t
二 年 級	普通學生	11	19.82	5.78	-2.49*
	學習障礙學生	10	13.90	5.07	
三 年 級	普通學生	19	25.16	3.37	-3.42**
	學習障礙學生	17	18.88	7.18	
二 、 三 年 級	普通學生	30	23.20	5.04	-3.90***
	學習障礙學生	27	17.04	6.82	

* $p < .05$ ；** $p < .01$ ；*** $p < .001$

進行獨立樣本 t 考驗分析顯示，國小二、三年級或全體普通學生在「閱讀理解量表 (RCI)」上的表現，均明顯優於學習障礙學生 ($t = -2.49, p < .05$ ； $t = -3.42, p < .01$ ； $t = -3.90, p < .001$)；亦即，台北地區國小二、三年級或全體普通學生在閱讀

理解能力的表現上優於學習障礙學生。

肆、常模

由上述量表建置之結果，顯示本量表具有良好的信度和效度，並建有百分等級和 T 分數常模可供對照，藉以篩選出閱讀理解有問題的學生，然後依據量表內容之字詞釋意、命題組合、句子理解或閱讀測驗等類型錯誤的情形進行補救教學。

伍、正式量表的施測方式與應用

一、施測方式

(一) 施測注意事項

本量表 (RCI) 可以採用個別或團體施測方式進行。為避免受試者過於緊張而影響到正常的表現，主試者最好能在進行施測前與受試者建立輕鬆、親切的關係，盡量避免引發受試者過度焦慮和緊張。

施測前，主試者應先仔細閱讀施測說明，熟悉施測程序，方能符合標準化程序的要求，以求能正確評量受試者的閱讀理解能力。另外，主試者尚需留意下列施測原則：

1. 無時間限制，通常約 30 分鐘可以完成，最慢者逐字拼讀約 45 分鐘完成。
2. 若遇到連注音都不了解的受試者，可由主試者唸完題目後，請受試者作答方式進行。
3. 每題都要作答。

(二) 施測指導語

主試先發下作答紙，然後對學生說：

『拿到作答紙之後，請先寫上學校、班級、座號、姓名、性別。然後把筆放下』。俟學生填寫完成後，主試說：『各位小朋友好！這份量表有選擇題和閱讀測驗兩部分，請找出每題中你認為最適當的一個答案，並將答案寫在最前面的空格【 】中。作答時如果發現不太了解的生字或新詞，請依據該題所要表達的意思，來選擇一個你認為最適當的答案。』（稍停一下）然後主試說：『現在我們先來做下面兩個練習題，請將正確答案分別填在【 】中』：

【 】練習題一：大黑熊發現了一個紅蘋果，看起來好好吃的樣子。句子裡的「發現」是什麼意思？

(1)發生 (2)出現 (3)看到 (4)現在

【 】練習題二：離家那麼久，真擔心媽媽，不知道她怎麼樣了？想到這裡，阿輝忍不住加快腳步，帶著妻子快步回家。阿輝是一個怎樣的人？

(1)不負責任的人 (2)愛玩的人
(3)走得很快的人 (4)孝順的孩子

第一題的答案是【 3 】；第二題的答案是【 4 】。若學生填寫錯誤，請主試盡量讓其了解作法，然後開始進行正式施測。

（三）計分方法

本量表的題目每題一分，最高為 33 分，最低為 0 分。總分越高者，表示其閱讀理解能力愈高；反之，則愈低。

二、教育應用

就教育角度來看，本量表有下列幾項用途：

1. 本量表適用於篩選國小二、三年級有閱讀理解困難的學生或此項能力優異的

學生，尤其是找出前者以提供補救的機會。

2. 教師可針對閱讀理解困難的學生，參照本量表之題項類型設計教學方案來提供訓練，並以本量表或相關量表來評估訓練後的成效。
3. 本量表為閱讀理解量表。若個案有中文識字困難，為排除此項干擾變數，施測人員可提供報讀。惟本量表並未明確評估實施報讀對量表信效度的影響情形，故若出現此類情況，宜參酌其他測量方式進行綜合研判。

陸、結語

本量表建製得以順利完成，要特別感謝過程中所有參與之台北地區國小特殊教育教師。本量表的信度和效度品質雖未臻完美，惟仍在可接受的範圍。希冀本量表的建製可提供國內普通和特殊教育學生閱讀理解能力的篩選與教學之運用。未來探究可進一步建立適用更廣的全國性常模、及擴展至其他年級的普通和特殊教育學生。

參考文獻

- 王木榮、董宜俐（2006）。**國小學童中文閱讀理解測驗指導手冊**。台北市，心理。
- 吳明隆、涂金堂（2006）。**SPSS 與統計應用分析**。台北市，五南。
- 胡永崇、黃秋霞、吳兆惠、胡斯淳、顏玉

- 華等譯 (2006)。學習障礙。台北市，心理。
- 林寶貴、綺寶香 (2002)。中文閱讀理解測驗指導手冊。台北市，教育部。
- 柯華葳、詹益綾 (2009)。國民小學閱讀理解篩選測驗。台北市，教育部。
- 柯華葳 (1999)。閱讀理解困難篩選測驗指導手冊。行政院國家科學委員會。
- 教育部 (2012)。特殊教育法規選輯。台北市，教育部。
- 張世慧、洪雅惠、孔淑萱、詹士宜、梁碧明、胡永崇、吳訓生等譯 (2012)。學習障礙與其他障礙之學習困難。台北市，華騰文化。
- 黃秀霜(2001)。中文年級認字量表指導手冊。台北：心理。
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkison, I.(1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Chall, J.(1991). Reading development in adults. *Annals of Dyslexia*, 37, 240-251.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Gersten, R.(1998). Recent advances in instructional research for students with learning disabilities: An overview. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 162-170.
- Gunning, T. G.(1996). *Creating reading instruction for all children*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Hynd, G.(1992). Neurological aspects of dyslexia: Comments on the balance model. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 110-113.
- Lerner, J. W.(2003). *Learning disabilities (9th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Lerner, J. W., & Johns, B. H.(2012). *Learning Disabilities and related mild Disabilities (12th ed.)*. Boston : Houghton Mifflin Co.
- Lyon, G. R.(1995). Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *Journal of Child Neurology*, 10, 120-126.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Richek, M., Caldwell, J., Jennings, J., & Lerner, J. (1996). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Seymour, P. H. K.(1990). Semantics processing in dyslexia, In D. Baloa, G. Floresd' Arais, and K. Rayner(Eds.), *Comprehension processes in reading*, (pp.9-12) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stauffer, R. G. (1975). *Directing the reading-thinking process*. New York: Harper & Row.
- Torgesen, J. (1998). Catch them before they fall. *American Educator*, 22(1&2), 32-41.

Test making of Reading Comprehension

Chang Shih-Hui

Professor,
Dept. of Special Education,
University of Taipei

Abstract

The purposes of this study were to assess reading comprehension ability of the second and third-grade elementary students. The content of test contained interpretation of word and sentence (10 items), sentence comprehension (7 items), proposition combination (8 items), and reading test (8 items), in total 33 items. 1039 second and third-grade elementary students were sampled from Taipei City. Retest coefficient was .916, to reach .001 significant level, exhibited the test had good stability, simultaneously content and construct validity were provided, norm of percent rank and T score also were built.

Keywords: Test making, Reading comprehension