



閱讀障礙兒童的非正式評量

柯平順

前言

閱讀障礙是學習障礙的一種類型。現今在國內有幾所國民小學設置資源教室（班）輔導學習障礙兒童。台北市在七十四學年度中，有五所國民小學（河堤、劍潭、東門、永春、國語實小）設有資源班。其中東門、永春二所國民小學所輔導的對象以閱讀障礙兒童為主。所謂閱讀障礙者是指智力在接近常態、常態、或常態以上，而在閱讀方面有困難存在者。如語言能力與同年級學童相等，而閱讀能力則有懸殊的差異。

對閱讀障礙的評量，最理想是利用正式的閱讀診斷測驗。然國內現在只有一套國立台灣師範大學特殊教育中心所編製的「國語文能力診斷測驗」，是經過標準化的程序編製成的正式測驗工具。在一種語文教育裡，如果僅依賴一套正式的測驗工具。便要達成理想的補救教學目的，事實上會有困難，為了使目前國小階段所推展的閱讀障礙兒童補救教學能有更理想的成效，固然應趕快編製理想的閱讀診斷測驗，在理想的閱讀診斷測驗工具未能充分供應之前，擔任此項工作的教師們，有必要藉助於非正式的評量方法以幫助閱讀障礙兒童補救教學的成功。

惟在閱讀障礙兒童的補救教學過程中，除了因正式的測驗工具欠缺而需要利用非正式的評量方法外。有時候，為了取材的容易、使用的方便，即使有正式的診斷測驗工具，仍會採用非正式的評量方法。所以，非正式的評量方法常被教師們廣泛使用。其之會有如此現象，主因有二：

1. 在實施上非正式評量比正式的測驗省時：在一般正式的測驗，通常皆要將全部測驗內容實施完畢才可以，但非正式評量，則可由教師視目的需要選擇正式評量工具部份的內容和方法，或

只針對評量的重點，自行選擇施測。在實施所用的時間自可節省不少。

2. 在普通教學時間內，使用班上的教材施測：正式的評量工具，其材料皆固定的。測時，通常需要向發行機構購買才能取得材料。但是非正式的評量材料則來自多方面的，教師上課時所使用的教材內容亦可供作評量的材料，故與正式評量工具比較下，實要方便多。

基於上述理由，我們特別要介紹幾種非正式的評量方式，以便教師們參酌採用。

壹、教師的觀察

教師了解學生的能力與表現有許多的方法，觀察便是其中重要的一種。有關觀察法的訓練的課程裡都有，不在此重述。惟此與閱讀有關的重點，以助教師能達成閱讀的目的。

一個有經驗的教師都能藉著仔細的觀察，以取得診斷用的資料。因教師會有機會去觀察和非正式的評量學生的閱讀技巧。可利用朗讀活動、桌上作業、教學期間期間，休閒時間學生自行閱讀的行為觀察學生閱讀的興趣和態度，及字彙分析與理解能。許多非正式的觀察，經過較長時間的累積後，也能提供或肯定與正式評量測驗的同樣的效果。

下面提到教師在對學生閱讀進行觀察，應注意的幾個項目：

1. 學生的閱讀態度：學生是否喜歡閱讀的效果與學習的速度皆有很大的影響。漫不經心的閱讀態度和一種認真求進步的態度，其結果之差距應是可想而得知的。即使是愉快的事和當成痛苦的事亦是影響成果

2 學生特別的閱讀興趣：一般的說法，兒童對童話、擬人法的小說、故事較感興趣。可是，兒童的個別差異極大，是否對閱讀材料有特別的偏嗜。此項了解對教師在選材上有不少的幫助。

3 學生的進步情況：進步情況是與個別差異及個人能力及障礙合併考慮。也即以學生個別的情況去量度，不應以教師本身的情形做判斷。故而只要學生的進步與其自己的能力相勻稱即可，不是要求一步登天。如其只能走二十公分的步伐，便不該要求其走四十公分，定滿意於學生合乎能力的進步情況。

4 學生在閱讀上，所表現的強處與弱點：在閱讀過程中，學生的強處與弱點何在？聽知覺的能力、聽知覺的記憶力、視知覺的能力、視知覺的記憶力、視覺字彙……等等，何者較優、何者較強？何者較弱？何者較弱？那種學習管道較有效果？

5 學生朗讀的流暢度：學生朗讀時是一字一字地唸呢？還是很流暢呢？一字一字地唸的原因又為何？這問題不能不加以注意。

6 學生一再出現的錯誤：犯錯本是難免的，若只是粗心大意的疏忽，這種錯誤人人皆有可能。然如一再出現，則其本身便可能具有意義，應加以注意。

7 使用字彙分析法：兒童對字彙的認識，除了教師的指導外，教師常要求兒童查字典。然一般人常運用自己的分析法去認識字彙而非查字典。若能使用正確的分析法，則不致有太多的錯誤出現。如「昨」指的是日子，故從「日」部而非「目」部。「眼睛」指的是目，故從「目」部而非「日」部。另加以自己能體會其意的分析法亦是一例，對待二個以上的人皆用相同的心意則為「仁」。而錯誤的分析法則如：有邊讀邊，無邊讀中間的誤導方式，教師對此亦應加以注意。

8 學生是否使用上下文來認識生字：查字典認識生字，本是一個正確的方法，但若為了增進閱讀的速率，常採用藉上下文意來認識生字。兒童若無法使用上下文來認識生字，則在閱讀速度與理解力上都會產生困難。

9 學生的視覺字彙：對於字彙的認識，因其

程度上的差異，在反應上便有不同。有此字彙出現時，兒童馬上能唸出並立即理會其意義；而由此字彙出現時，兒童需要經過思考以後才能意會該字的意義及唸出。兒童能馬上正確唸出及理解的字彙稱為孩童的「視覺字彙」。

10 學生是否專心閱讀：兒童在閱讀時，對材料的內容是否付於注意。走馬看花式的閱讀、或邊唸邊想其他的事情，其效果自然不佳。平常常有兒童面前攤開著書本，却經過二、三十分鐘以後，仍然沒有翻動其書，這種閱讀的效果可想而知。

上面所提供的項目是教師瞭解學生閱讀困難應注意觀察的重點，而觀察應是長期且持續的，同時又是隨時隨地的進行。能如此，所得的效果才會深入而確實。

貳、年級字彙認知表

(一)年級字彙認知表的目的：

年級字彙認知表是用來測量學生的字彙認知能力。字彙認知表在非正式診斷裡可以有效地達成三種目的：

1 發現學生的視覺字彙能力：一個學生的視覺字彙數量越多，理論上其閱讀能力會越強。因此，若能了解學生的視覺字彙能力，對預估其閱讀能力具有相當的效果。

2 可以測出學生流暢閱讀的層次和對字的認知有困難的層次，並依之決定教學內容，以求達成真正配合個別差異的適才適性教育。

3 觀察學生對生字認知時所運用的技巧，可瞭解其生字分析技巧的錯誤，進而引導其採用正確的生字認知分析法，協助其學習認知生字。

爲了以上三種目的，利用年級字彙認知表是必要，且有實際效果的。

(二)編製方法：

根據筆者所瞭解，國內目前並沒有「年級字彙認知表」此一測量工具。教師們若想使用，惟有依賴自編的方式自行編輯。

年級字彙認知表的編輯方式，在國內似乎較方便些。因爲目前我國的小學國語課本是由國立編譯館統一編製，全國只有一套，在選材上較容

易。通常年級字彙認知表編輯的程序爲：

1. 蒐集並確定每一年級該認知的字彙：在我國方便之處即在於每一年級該認知字彙數，可依照該年級的國語課本內的生字表而確定。對工作者來說實在是省了一大工夫。

2. 選定每一年級字彙認知表要測量用的字彙：最常用的選擇方法是採用隨機取樣方式。在此一程序裡可再細分爲三個步驟：

(1) 確定要測量的字數：在年級字彙認知表裡，每一年級使用的字數約在二十個字，若再細分爲上下兩學期，則每一學期應爲十個字。

(2) 選擇字彙：將全年或整學期的應認知字彙順序分組。如一學期欲選取十個字，則將所有的字分成十組，在小學國語第一冊共有生字一百二十三個字，分成十組，則每組十二個字，最後三組爲十三個字。分組完成後，再隨機選取每組第七個字爲測量用字彙。可得下列十字：「早、忙、小、這、傷、誰、半、給、錄、數。」各年級的題本皆依此方法選取即可。

(3) 建立常模：建立常模在一般測驗的書籍，對此皆有詳細的說明。本份字彙認知表若當作非正式的認知測量工具，本可不必建立常模。惟爲了使用上能更具測知的效果，可以建立各校的小型常模。如此一來，在使用上自會更發揮效用。

(三) 施測方式：

在施測時，展現字彙認知表的方式有二：

1. 限時閃示：可用字卡閃示方式，出現時間約爲一秒鐘。其目的在用來測知學生的即時認知與視覺字彙。

2. 不限時呈現：如果學生在前一方式下無法反應，並不表示學生對該字彙完全無知。若能不限時地呈現在其面前，使其經過思考後再反應。藉助此一方式，亦可有利於瞭解學生的分析認知能力。

施測過程中除了展現字彙認知表的方式外，應同時注意紀錄法。施測時，教師手上應有一張全字彙表，以便畫記。至於展現給學生的字彙，仍以字卡較理想，避免一次出現太多的字彙，使學生無法專心。

(四) 評量結果分析：

年級字彙認知表用來測量學生的字彙認知能力及概估學生閱讀能力的層次。當施測完畢以後，如何對結果做一分析，是這一部份討論的重點。

如果建立了常模，自可依常模去判斷，惟此常模需再與學生的閱讀能力求相關。在此擬提一建議供參考。此乃依學者雷納 (Lerner J.W.) 的說法，將測量結果分成三個層次：

1. 獨立閱讀層次 (independent reading level)：學生在十個字中只錯一個字或完全正確者，即爲獨立閱讀層次。在此一層次的學生，即表示對同一個階段的閱讀材料，學生可自行閱讀沒有困難。如果選擇的字彙與閱讀材料的層次確實相契合，則此一推論應爲合理可通。

2. 教學閱讀層次 (instructional reading level)：當學生在十個字中錯上二個字便是所謂的在教學閱讀層次。在此一層次的學生，對同一階段的閱讀材料自行閱讀是存有困難。但是，若能得到指導，則困難便能克服。這也就是教師在教學時應該選爲教材的層次，所以稱之爲教學閱讀層次。

3. 挫折閱讀層次 (frustration reading level)：當學生在十個字中認錯了三個字或更多時，便認爲他是屬於挫折閱讀層次。在此層次的學生，對同一層次的閱讀資料有較嚴重的困難存在。儘管經過指導，其困難仍然無法克服。

如果另有合宜的閱讀測驗，則可依年級字彙認知表所評定學生「教學閱讀層次」所在的年級，再選擇相當的閱讀測驗評量。若沒有理想的閱讀測驗，則此項測量亦可做爲決定安置及選擇教材的參考。

在結果分析上，希望教師不要只爲了求取結果。在施測過程中，教師應注意學生認字過程的錯誤因素的分析。當學生發錯了音時，應記錄下那錯誤的音，以便於從事錯誤因素的分析，進而設法瞭解其錯誤的類型。舉例來說：學生可能把「找」字當成「我」字，這是字形錯誤；也可能把「詣」字唸成「旨」字，這乃是字音錯誤。對於錯誤因素的分析，有助於「對症下藥」的教學輔導。

(五) 年級字彙認知表初稿：

前面已提過，在國內從事此項工作是較方便些，因此，按隨機取樣的方式選出國民小學年級字彙認知表初稿（參照附錄）先供教師參考，希望將來能正式建立準確的常模。

這份初稿目的在提供一種模式。國內擔任實際教學工作的同仁，有很多人可以因工作上的方便，做得更理想的資料，希望能自己深入去研究。將教學與研究配合，先建立自己校內的常模，再慢慢發展出全市的，甚至全台灣地區的常模，那將是一件利己利人的壯舉。

叁、非正式的閱讀測驗

(一)內容：

非正式閱讀測驗的目的在提供有關學生一般閱讀水準的資料。它採用不同年級層次，依層次遞增困難的閱讀文章組成，所選用的文章應是學生較不熟悉的，文章內容的長度約以五十字到三百字為原則。每個層次選用一篇文章，每篇文章後面附上三到五個問題，用來查看學生的理解情況。這些問題的內容可偏重在：

1 事實的回憶：如問此「誰？」「什麼？」「那裏？」等這些屬於人、事、地、時等的問題。

2 原因：提問「為什麼？」「何以如此？」等事因的問題。

3 字詞義的瞭解：對於一般字詞彙意義的瞭解，及特殊涵義（如含有隱喻辭法的詞句）的理解。一般字詞彙意義如「跑」、「捨生取義」等，而特殊涵義如「隔山觀虎鬥」、「一朝被蛇咬，十年怕草繩」等不僅依字面解釋，還有更深層的意義存在者。

(二)實施方式：

由於本文討論的是非正式的閱讀測驗，在施測過程，不必要求學生從頭到尾，把整套閱讀測驗都做。若有「年級字彙認知表」當輔助工具，則可先依年級字彙認知表所測定的「獨立閱讀層次」開始施測。若沒有這份工具的幫忙，則應以他對字彙及內容較能理解的水準開始施測。接著依層次逐漸提高水準，直至他無法再做下去才停止。

非正式閱讀測驗的實施方法有三種：

1. 朗讀：學生在接受測驗時，以朗讀方式來閱讀文章。如果學生接受朗讀的閱讀測驗時，教師應隨時記錄其朗讀的表現及錯誤現象，好做為問題分析資料來源。若能如此，則對學生困難或障礙的瞭解會較深入，也較能幫助學生解決問題。下面試提出十種學生在朗讀時，可能產生的不理想表現，並提供教師可以採用的記錄符號做為教師們參考。

(1)省略：或可稱為漏字或跳字。即在朗讀的過程中，少唸出的字。如在「他來了嗎？」句中少唸了「了」字。可記錄如下：「他來^①嗎？」

(2)插入：在朗讀中，加入了原先沒有的字詞。如在「他來了嗎？」句中加入了「的」字。可記錄如下：「他^人的來了嗎？」

(3)替代：以另一字詞代替了文句中原來的字詞。如在「他來了嗎？」句中以「去」字代替了「來」字。可記錄如下：「他來^去了嗎？」

(4)倒反：將句中的辭句倒反著唸出來。如「他來了嗎？」唸成「他嗎了？」可記錄如下：「他^了來嗎？」

(5)重覆：句中的字詞一再反覆地唸著。如「他來了嗎？」唸成「他來……了……來了……來了嗎？」之現象。可記錄如下：「他來^了了嗎？」

(6)發音錯誤：把句中的字詞唸錯或唸成別字音。如「他來了嗎？」唸成「搭來了嗎？」其記錄如下：「他^搭來了嗎？」但有些發音錯誤的現象，不易用國字註明，可以改用注音符號代替。好「他^{ㄊㄨㄞˊ ㄩˊ}來了嗎？」

(7)遲疑：似乎對字詞的認知沒有把握，常要考慮好久才唸出一個字來。如「他來了嗎？」唸成「他——來——了——嗎？」可用下列方式記錄：「他[|]來[|]嗎[|]？」

(8)教師導引：學生唸到某字時，因為該字較難，或一時遺忘而無法繼續唸下去而僵在當場。此時教師在旁加以提示，協助其繼續往下唸，使不致於因而窘立在當場。如「我最討厭說謊的人。」句中的「厭」字唸不出來，經過指導者提示後才能唸出來，則可記錄如下：「我最討厭說謊的人。」

(9)斷句：唸文章本應整句地唸，但有些學

生常在不該停的時候停，該停時又不停。如「下雨，天留客！」唸成「下雨天，留客！」其記錄方式如下：「下雨，天[△]，留客！」

(10)自己更正：有些學生在朗讀的過程中，常第一次唸錯，但也能自己馬上更正過來。如「他來了嗎？」唸成「他去——來了嗎？」則可記錄如下：「他[△]來去了嗎？」

2 默讀：在實施閱讀測驗時，國內似乎都以默讀方式進行，這也是方式的一種。此種方式的重點集中於學生理解力的了解，在學生默讀的過程中，教師需注意其是否有唇動、手指字、默唸、點頭、臉部扭曲、躊躇等表現。假使學生在默讀測驗與朗讀測驗的結果有極大的差異存在，便應對此加以分析研究，以求出其所以如此的原因。

3 聽測驗：亦可稱為聽力測驗。由施測者朗讀文章，或播放文章的錄音帶，學生聽完後再回答問題。其目的在於瞭解學生傾聽和聽能力的水準，以便預估學生閱讀的潛能及其可能的成就。

(三)評量：

測驗實施後，相同地又要談及評量的問題。根據學生正確閱讀和理解的百分比來決定其層次。正確閱讀百分比是以唸對的字彙數除以文章裡的字彙總數，所得的商數乘以百分率即是。正確理解百分比也是以答對的閱讀測驗題目數除以該篇文章所附測驗題目總數再乘以百分率即得。

學生的水準層次亦可如「年級字彙認知表」的方式分成三種層次：

1 獨立閱讀層次：學生以高準確度所通過測驗文章的年級層次。應正確唸出百分之九十八以上的字彙，和能以百分之九十以上的正確度回答出測驗問題。其閱讀是順暢且自然的，不會有手指指著字或遲疑的現象。在此層次裡，教師可提供此同一水準的閱讀材料，讓其獨自或愉快地閱讀。

2 教學閱讀層次：在此層次，學生需要別人的幫忙。他無法像前述層次那樣流暢。大約能唸對百分之九十五的字彙，和答對百分之七十五的理解測驗題，學生雖無法如前一層次那樣流暢，但仍可在一般輕鬆的態度下閱讀，文章對學生來

說雖有點難度，但並不太難，具有挑戰性，只要經過學習便可勝任。所以在此一層次裡，教師應提供閱讀指導。

3 挫折閱讀層次：在此層次裡，學生有相當困難的閱讀問題。難怪教師施以教學，仍無法完全克服困難。僅能唸對百分之九十或更少的字彙，也僅能答對百分之五十或少於此的理解測驗題。學生常有緊張，倒反和產生許多錯誤的現象，對學生而言，這一層次的材料不適合選當教材。

上述三種層次的標準較合於朗讀及默讀二種施測方式，若是聽測驗的施測方式，學生能達到百分之七十五的理解百分比已經要算是最高的層次了（即所謂的獨立閱讀層次）。

實施閱讀測驗的目的在於幫助教師找出學生的教學閱讀層次，進而根據此一水準選擇適當的材料教學。因為教學的材料如是獨立閱讀層次的文章，則學生已能自行閱讀並理解內容，他對教師的教學會覺得是多餘的。若選在挫折閱讀層次，教師因有對牛彈琴的感覺，學生也有如看天書的感受。這二種選材層次皆不恰當，教學都無法成功。

肆、閱讀錯誤分析

閱讀錯誤分析是一種分析學生口語閱讀策略的方法。儘管在非正式閱讀測量時也考慮到理解力的問題，但其主要目的仍在於找出學生的「教學閱讀層次」，以便選教材。而閱讀錯誤分析這一部份，理解力却是主要的考慮項目。這一部份的重點在對於閱讀錯誤本質的分析研究，而不僅是計算產生錯誤的次數。其錯誤的類型可概分為下列三種：

1 語意方面：學生懂得文章的意思，但對某些字彙並不瞭解，於是使用他自己所認得的字彙去替代那些不瞭解的字彙。如藉助上下文的幫忙，學生能知道「瞭解事情真象並不容易」此句話的意思，但不認得「瞭解」二字的讀音，於是以「知道」二存代替代「瞭解」，唸成「知道事情真象並不容易」。

2 語法方面：學生不懂得文章的意思，但知道文法的架構及字彙的詞性。使用來替代的字彙

雖不合文章的意思，却合乎文法架構的要求。如「蝴蝶在空中飛」句中的「飛」字不懂，但知其為不及物動詞，於是用「走」字來代替，而唸成「蝴蝶在空中走」。

3. 語音方面：學生對於字形與字音相互關係的了解問題。學生在學習認字的時候，除了教師的指導外，要想知道正確的語音，唯有利用字典。可是多數學生都懶得查字典，因而有所謂的「有邊讀邊，無邊讀中間」情形。

對於一般教師而言，學生閱讀錯誤的分析，可以利用上面的分類加以研討。若是錯誤相當嚴重，可能已屬於選教材是否恰當的問題了。至於要做診療教學用，則在目前，還有待大家的努力，以求建立具有診療效果的閱讀錯誤分析的測驗工具。

伍、填充法

填充法也是非正式測量閱讀水準及理解力的一種方法。它可預估在某種材料下，學生可能有的困難，而幫忙決定某份讀本或教材是否合適。

填充法的編製方式如下：

1. 仿照非正式閱讀測驗方法，依照年級選擇文章，其字數亦由五十字到三百字，按年級遞增難度。

2. 每篇文章的第一個句子，皆完整地出現。從第二句開始，五個字一數，逢第五個字即以空格代替，當然也可以省去另外的任何一個字（如第四個或第二個）。亦有人認為十個字一數或八個字一數較佳，這皆可以變化。

3. 正確的答案字可提供在後面供學生選擇時用。若提供選擇時，答案會較定型。若沒提供答案字時，則只要文句意義通順，其答案便可以了。

試提供一個模式于附錄二供參考：

填充法的施測可以採用個別和團體二種方式。其施測結果亦分為三個層次：

1. 獨立閱讀層次：答對比率在百分之六十一或更多。

2. 教學閱讀層次：答對比率在百分之四十一到百分之六十間。

3. 挫折閱讀層次：答對比率在百分之四十或

更少。

通常施測後，都應再對錯誤因素加以分析。其錯誤因素大致可分為：語言技能、認知型態、和推理技巧三種。

後 記

本文之完成實起因於上課的需要。爲了要讓學員與學生能得到些較實際的技巧，於是根據在美國北科大進修時上Dr. Dcn A. Brown語文教學的心得，再參酌Cecil D. Mercer, Ann R. Mercer所著Teaching Students With Learning Problems 裡的概念及筆者個人在小學教學時的經驗融通寫成的。由於引介的仍是外國的理論，雖經細心的推敲，選擇合於我們語文本身特質的技巧，並配上合適的例子。仍難免會有問題存在，希望讀者能不吝指正，則不勝感激。

附錄一 國民小學年級字彙認知表

一年上學期：早、忙、小、這、兒、誰、半、給、綠、數。

一年下學期：每、吧、堆、哭、具、客、米、息、閃、力。

二年上學期：桌、熱、行、華、所、神、萊、風、滾、脯。

二年下學期：臂、短、景、線、熟、蜜、拜、陪、留、喊。

三年上學期：樓、勸、榮、撲、螫、肉、絨、翠、蓮、項。

三年下學期：茫、誤、影、趁、蜻、店、藻、乙、據、宮。

四年上學期：梅、廟、仁、宋、鱗、荒、慈、港、雜、欽。

四年下學期：械、艷、浩、亡、爽、享、魔、杜、釘、逼。

五年上學期：兀、瑤、駛、延、禍、谿、綽、蘭、妒、菇。

五年下學期：嫩、宴、姜、劇、籤、暉、凹、劑、須、挾。

六年上學期：欸、梳、驪、俠、冠、碩、傅、斥、詐、辯。

(下轉第66頁)