

寫作對象對寫作表現的影響研究—

以一所國小六年級學生為例

安興國小 黃春嫻

壹、前言

兒童寫作出現的問題如同兒童的呼喚，呼喚我們從現有觀念的舒適區中抽離出來，反思兒童寫作發展中需要的認知和情意層面（梁雲霞，2017）。教學現場上要求學生評估自己的寫作內容，若無系統的問題及具體的做法，學生仍是一臉茫然的不知所措；唯有詢問有關其寫作的具體、特定問題，方能提供學生寫作自我評估的鷹架支持，但 Feagans 僅提出論述性的觀點，並未有實徵研究的證據支持（陳鳳如，2013）。

本研究旨在探討寫作對象對寫作表現（文句表達、內容思想、修辭美化、組織結構）的影響。研究對象取新竹縣快樂國小六年級學生，以班級單位抽取兩個班級，再隨機分派至不同的實驗處理組別，實驗組 26 人接受四週四次「寫作對象教學策略」的實驗處理，而控制組 25 人則接受一般寫作教學的處理。收回後的作文，依據黃永和（2012）編製的「作文評分準則」進行寫作表現（文句表達、內容思想、修辭美化、組織結構）評分。本研究採不等組前後測準實驗設計，以平均數比較(Compare Means)比較兩個群體的平均數，Independent-Sample t test 獨立樣本 t 檢定，確定獨立樣本 t 檢定考驗兩組在寫作對象教學平均數是否達到顯著的水準。研究結果顯示：實驗組與控制組學生在寫作教學策略後「作文評分準則」進行寫作對象對寫作表現影響（文句表達、內容思想、修辭美化、組織結構），其評分有顯著差異。並提出未來教學及研究檢討改進方案。

貳、研究動機

教學現場上要求學生評估自己的寫作內容，若無系統的問題及具體的做法，學生仍是一臉茫然的不知所措；唯有詢問有關其寫作的具體、特定問題，方能提供學生寫作自我評估的鷹架支持，但 Feagans 僅提出論述性的觀點，並未有實徵研究的證據支持（陳鳳如，2013）。好的寫作者腦中存有讀者活生生的影像，這些讀者有關的訊息為他們帶來很大的寫作優勢（Frank, 1992）。因此指導寫作者預測讀者可能產生的問題，能增進寫作者撰寫文章的轉譯能力（Hayes & Flower, 1986）。反之，低能力的寫作者就是因為不能從讀者的立場來考量，往往以自己的觀點來思慮文章適當與否（Perl, 1979），而低估了或高估了讀者的知識狀況，所以導致讀者的理解失敗（Spivey, 1995；陳鳳如，2007）。

Flower（1979）的研究發現：寫作生手傾向於以「寫作者為基礎」（writer-based），只專注在自己想法表達的流暢，而寫作專家則以「讀者為基礎」（reader-based），能經常反思自己的寫作對讀者而言是否恰當，企圖營造一個寫作者與讀者分享、交流的情境脈絡（陳鳳如，2013）。Zainuddin 與 Moore 進一步指出，促進讀者覺察（audience awareness）的策略是可以被明白示範和教導的。Feagans（1994: 4）呼籲：要求學生評

估自己的寫作內容，若無系統的問題及具體的做法，學生仍是一臉茫然的不知所措；唯有詢問有關其寫作的具體、特定問題，方能提供學生寫作自我評估的鷹架支持，但 Feagans 僅提出論述性的觀點，並未有實徵研究的證據支持。兒童寫作出現的問題如同兒童的呼喚，呼喚我們從現有觀念的舒適區中抽離出來，反思兒童寫作發展中需要的認知和情意層面（梁雲霞，2017）。

總而言之，透過教學策略指導學生於寫作時能夠預測讀者的觀點與感受，使寫作者與寫作對象建立的緊密的內在對話與溝通關係，此為研究動機一。

每年筆者任教的學校英語老師，都會於課堂中，引導學生在聖誕節前寄信給聖誕老公公，總會收到來自國外聖誕老公公的回信。英語老師總提起，只要寫信給聖誕老公公學生的寫作動機總是比往常高…根據 Cohen 與 Riel（1989）指出，學生寫給海外筆友時，由於有具體真實的讀者對象，激勵了學生樂於去寫。其次，學生與書寫的對象所處的生活脈絡和文化不同，學生必須去思考讀者需要知道的东西，因此，這些思考和規劃幫助他們寫出更清楚、更有組織的文章。對於關心寫作的教育工作者而言，探究讀者覺察在學生寫作中的角色，並且了解教學上如何強化這股織線，具有積極且建設性的意義。如果教師能在寫作教學中，提供機會讓學生體察讀者之存在，可得以激發學生寫作動機和形成寫作規劃的力量，促進學生學習和精進寫作表現。（梁雲霞，2017）。

「天籟自鳴天趣足，好詩不過近人情。」

—張問陶《論詩十二絕句》

寫作是為誰而寫？學生是寫給誰看的？為什麼要這樣寫？學生常常和朋友說不盡的話，因為對話的對象非常具體且於他們有親近、實際的脈絡。身為教育人員，我們該如何協助學生促進讀者的觀察？寫作教學，如果對象是我們非常在乎、親近的對象，想要表達我們的情感、看法，是否就如同一般的通訊軟體，因為有對象而能暢所欲言？讓學生有具體的對象可寫，為了明確真實的讀者而寫，此為研究動機之二。

參、研究目的

基於上述的動機，本研究的目的有二：

- 一、 探討寫作對象對寫作表現的影響
- 二、 分析寫作對象教學策略對寫作者之讀者覺察能力增進效果。

肆、文獻探討

一、寫作者與讀者覺察的動態關係

「作文」乃意指透過文字與句子來組織成文章，藉以表達思想。對我國學校教育而言，「作文」代表著一種重要的課程形式，以及一種特定形式的文章構成。在教育研究文獻中，「作文」學習或教學的研究經常奠基於「寫作」的相關理論與研究成果，而「寫作」所涉及的文本形式與議題也比「作文」更為廣泛。（黃永和，2012，p4）

從認知歷程的角度來談讀者覺察，寫作者除了受到個體記憶和寫作環境中的讀者影響之外，最重要的是，寫作者還要能夠將其對讀者的覺察，透過文字符號展現在寫作成品中；反過來說，讀者應能藉由閱讀作者所寫的作品，推測寫作者的讀者覺察力(金依萍，2015)。

研究也指出，讀者覺察是書寫能力的重要指標。習得讀者覺察的能力是寫作發展上的重要一步，代表寫作者了解寫作和口說是不同的兩件事情，並且能在他們所寫的文本之中將這兩者之間的不同表現出來(Kroll,1981)。當代各國的寫作研究也非常強調「讀者覺察」的重要性，甚至疾呼寫作教學的首要任務便是重新點燃寫作者的「讀者覺察」能力(Kirsch & Roen,1990)。McCutchen(2006)分析兒童寫作發展的認知因素時也指出，寫作教學中善用讀者覺察，將會影響兒童在寫作歷程中形成寫作目標，促進兒童提取恰當的文本基模和進行文章的修改。回到東方來看，與臺灣一水之隔的香港，近年來對於寫作教學上也改變其固有模式，將讀者的角色置入到寫作思維模式中(謝錫金、岑偉宗，2000；朱慧玲、岑紹基，2011)，並有學者發人深省的指出：「想要刺激學生有寫作的慾望和充實的內容，改變寫作對象是首要條件」(引自何琦瑜、吳毓珍，2007，p.250；梁雲霞，2017)。因此，Roth(1987)提到，寫作者與讀者之間是一種交互運作的動態關係。基於社會建構論的觀點(Spivey, 1995、1997；Vygotsky, 1978)，寫作不再只是寫作者自己腦力激盪、獨自完成作業；寫作被視為一種溝通、傳達旨意的歷程，寫作者與讀者之間是互動的，寫作者的寫作作品其中的意義，是由寫作者與讀者共同建構及詮釋的。所以寫作者如何覺察讀者群的需要、期待與意圖，以達成有效的溝通，是寫作有關研究的重要議題(陳鳳如、郭生玉，2000；金依萍，2015)。

陳鳳如(2007)提供給寫作者具體化的讀者，可促進寫作者的寫作動機並思考寫作內容。那麼，具體的讀者對象何處找？事實上，學校是一個充滿人和社會活動的地方，學生在不同的年級都可以為真實的讀者而寫，也可融入在日常的學校活動、語文(或作文)課中(梁雲霞，2017)。

歸結寫作者和其讀者互動的影響，Baker 等人(2000)認為：讀者覺察能力源於讀者和寫作者面對面的互動，當寫作者有機會和他人互動時，其既扮演寫作者、亦扮演讀者的角色，能增進其對讀者的覺察，因為經由互動，寫作者能站在讀者的觀點，增進更多訊息，重新建構其所寫的文章，讓文章更具說服力。

二、 寫作對象與讀者覺察之寫作模式與關係

(一) Flower 與 Hayes 的寫作模式

根據Hayes 與Flower(1980)，「寫作者的世界可以分為三個主要的部分：任務環境(the task environment)、寫作者的長期記憶(the writer's long-term memory)和寫作歷程(the writing processes)」(p.10)。在這三個主要的部分中，「讀者」的角色出現在兩個地方，分別是任務環境和寫作者的長期記憶(梁雲霞，2017)。寫作一開始，除了我們熟知的審題之外，也需要審「讀者」，而且寫作者如何思考讀者以及其思考的品質，是成為優秀寫作者的

重要指標。讀者對於寫作的影響，從寫作任務一開始便發揮了力量（圖1）。

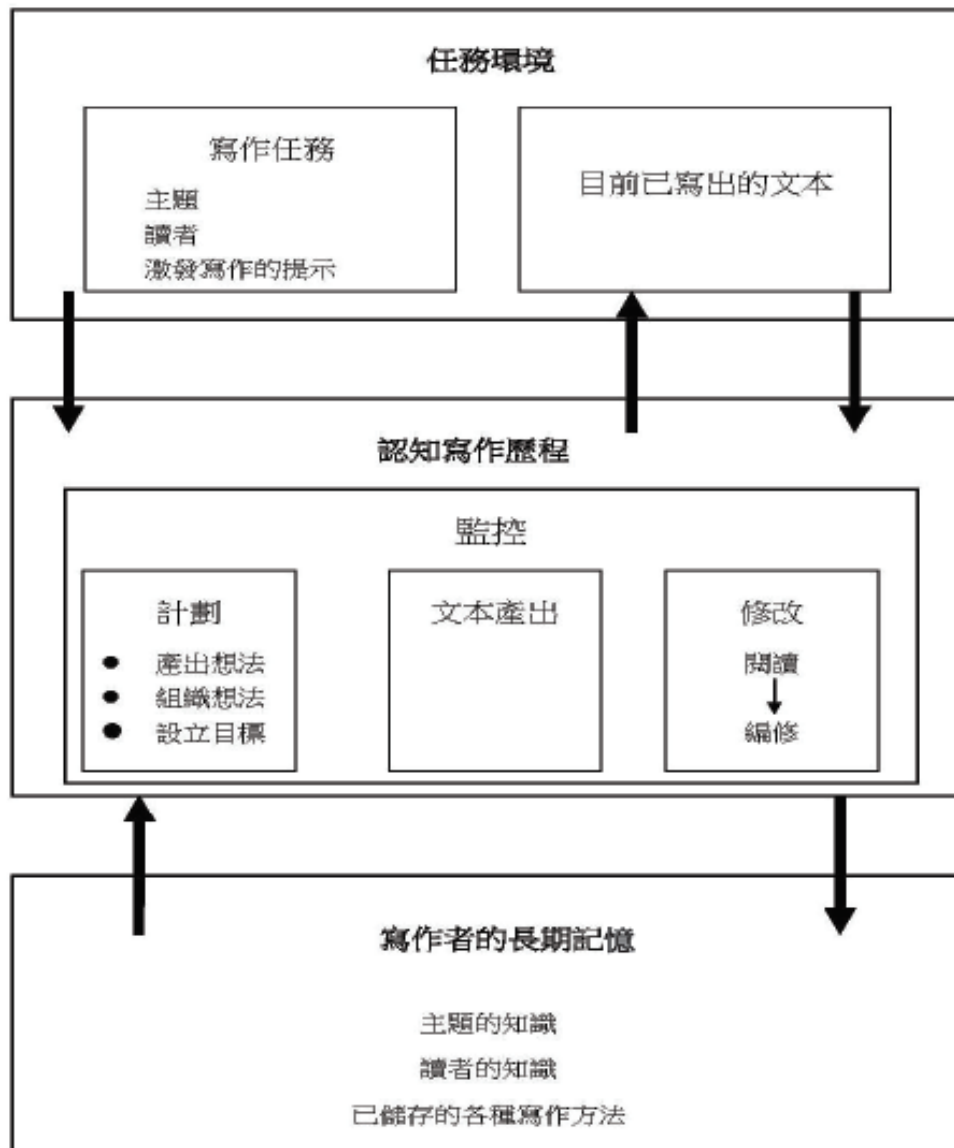


圖1 Flower 與 Hayes (1980)寫作模式 (1996年修正版本)

資料來源：譯自“A new framework for understanding cognition and affect in writing .” by J. R. Hayes (1996). In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p.3.

(二) Fuller 與 Whitaker (1996) 曾對 Hayes 與 Flower 的寫作模式提出以下的八項修正，提及非認知因素如情意、動機、社會脈絡等應影響著寫作環境項目，認為 Hayes 與 Flower 之寫作模式只考量到認知因素對於寫作環境的影響，而在 Berninger、Fuller 與 Whitaker 的研究中 則發現透過鷹架、練習、教學引導等可以幫助學生提升寫作能力（鄭依琳，2013）。

圖2

Berninger、Fuller、Whitaker 對 Hayes 與 Flower 寫作模式之修正

項目	內容
轉譯部分應包括文章產出 (text generation) 及繕寫 (transcription) 兩部分	Berninger、Fuller 與 Whitaker 認為「轉譯」部分應包括文章產出與繕寫，文章產出係指將想法轉換為語言表徵，而繕寫則是將語言表徵轉換為書寫的符號。
口語及寫作方面的個別差異影響著寫作的轉譯歷程	Berninger、Fuller 與 Whitaker 的研究中，寫作者在口語與寫作方面的個別差異對寫作的轉譯階段會造成影響。
計畫和回顧的歷程應包含時間與空間的向度	Hayes 與 Flower 之寫作模式考量了寫作認知歷程的本質，規劃出「計畫」、「轉譯」與「回顧」三階段，然而在各階段之間是否具有時間的順序，如對於計畫前期、轉譯後期等的關注卻沒有考量，另一方面，空間的觀點涉及寫作者在計畫和回顧時，是考量整篇文章或是一小段落，此時間與空間的向度，Berninger、Fuller 與 Whitaker 認為應放在認知歷程中一併考量。
在寫作發展過程中，計畫、轉譯、回顧等階段是系統性的發展的	對於專家寫作者而言，計畫、轉譯與回顧各階段是環環相扣的，但是對於生手而言，此三階段可能各自發展成熟的時機不同。
監控或後設認知的能力並非完全適用於計畫、轉譯、回顧中的各階段	Berninger、Fuller 與 Whitaker 認為中年級或國中的孩子，其寫作過程中並非時時有監控，意即此一後設認知能力可能並非完全適應於所有的學生。
寫作認知歷程應包含工作記憶與長期記憶	Hayes 與 Flower 之寫作模式認為寫作者須提取長期記憶中的相關材料來進行寫作，而 Berninger、Fuller 與 Whitaker 認為寫作時不僅須提取長期記憶中的材料，也需要透過工作記憶的運作。
在轉譯階段可能存在著性別差異以及與寫作能力相關技能的差異	Berninger、Fuller 與 Whitaker 的研究中發現中、低年級的女孩在拼字流暢性、文章流暢性較優於男孩，而在國中 <u>低</u> 寫作能力者的研究中，女孩在轉譯階段能具有較佳的優勢。
非認知因素如情意、動機、社會脈絡等應影響著寫作環境	Hayes 與 Flower 之寫作模式只考量到認知因素對於寫作環境的影響，而在 Berninger、Fuller 與 Whitaker 的研究中則發現透過鷹架、練習、教學引導等可以幫助學生提升寫作能力。

資料來源：Berninger, V. W., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193-218.

（三） 讀者覺察與寫作的關係

- 1.寫作內容規劃：寫作者的讀者覺察能力協助寫作者從知識庫中提取內容，預想讀者所關注的事項，以構思寫作的語詞、文句和結構等。
- 2.轉化想法：寫作者對讀者的概念使他投入到一種人際互動的推論中，推想讀者可能已經擁有的知識和想法，以便思考可能有用的策略。
- 3.調整和強化書寫產出：寫作者對於讀者所做的推想，轉化成具體的做為，寫作者根據讀者而增補某些特定的細節：例如，創意的點子、強化特定的陳述、運用例子或比喻的語言，或者運用各項語言能力，以完成書面溝通。
- 4.讀者是社會脈絡，也是支持寫作的動力：從社會文化取向觀點來看，讀者和寫作者共同創造意義的脈絡，在寫作發展中，讀者幫助寫作者形成參考架構，規劃他們的寫作，帶動了寫作的社會互動層面和情意層面，讓寫作有奮力而為的理由（梁雲霞，2017）。

（四） 寫作表現評分準則

黃永和（2012）比較國內與國外寫作評量規準的異同，評量的主要面向大體包括文句表達、內容思想、修辭美化與組織結構等四個面向，但各面向的細部內涵則仍存有些許差異，包括(1) 國外寫作評量更重視於主題句形式的段落結構與安排，以及能與讀者產生共鳴連結的語氣運用；(2)國內作文評量則更重視於起始有力、結論得體與全篇連貫的組織結構，以及修辭與句型的豐富運用。就國內作文評量四個面向的內涵而言，文句表達面向可包括標點正確、用字正確、句意清楚等項目，內容思想面向可包括內容切題、取材豐富、新穎獨特等項目，修辭美化面向可包括成語引用、句型運用、修辭精確等項目，組織結構則可包括開頭引言、結尾總結、前後連貫等項目。（黃永和，2012，p5）。本研究採用黃永和（2012）編製「作文評分準則」（附錄1）進行寫作對象對寫作表現影響（文句表達、內容思想、修辭美化、組織結構）評分。

伍、研究方法

第一節 試探性研究

一、 建立實驗題材

此種說服他人的寫作任務能突顯寫作者與讀者的真實關係，寫作者有鮮明的寫作對象。而有真實而熟悉的讀者的確有助於學生在寫作時讀者覺察能力的展現(Frank, 1992;Wollman, 2001；金依萍，2015)。

基於以上思考，先由研究者隨機挑選六年級實驗組學生，以即將畢業的畢業生觀點，訂定學校師長、五年級學弟妹為鮮明具體的寫作對象，確定書寫的內容會交到寫作對象手中。

二、 指導語修訂

(一) 傳承與叮嚀

A. 請寫一封信給五年級的學弟妹，對象不拘。在畢業前，你們想和五年級學弟妹們，說些什麼？你們有什麼關於校園的悄悄話，想告訴你的學弟學妹們？

B. 完成後這篇書信會在近日交到本校五年級某一位學弟妹同學手中。

C. 寫作過程中，請不要與他人討論。

文章結束請寫上「你的學長（姐） ○○○ 敬上 」

D. 不需使用其他書信結構(敬語、問候語、日期.....等) 三、字數:至少 200 字

(二) 獻給師長

A. 請寫一封信給師長（包含校長、老師、廚工阿姨、警衛、護理師），對象不拘。在畢業前最想對一位師長說的話，完成後這篇書信會在近日交到你的寫做對象手中。寫作過程中，請不要與他人討論。

文章結束請寫上「你的學生 ○○○ 敬上 」

B. 不需使用其他書信結構(敬語、問候語、日期.....等) 三、字數:至少 200 字

第二節 正式研究

一、研究對象

本研究參閱陳鳳如（2013）研究模式，對象取自新竹縣快樂國小六年級的學生，以班級為單位，從中抽取兩個班級，兩班學生之國語文及作文成績沒有顯著差異，且男女人數比率及其他與研究有關的條件均相近。而後再將抽取的班級隨機分派，一班接受「寫作對象對寫作表現影響教學策略」的實驗處理，稱實驗組，另一班未接受此實驗處理，是為控制組。

二、研究程序

(一) 研究前準備

本研究的實驗組之教學處理由研究者擔任。而控制組為免研究者對實驗效果的有心操弄及預期，乃由原班級之任課教師擔任教學，其任課教師在小學任教十多年，為語文教育研究所畢業。再者，研究者和控制組擔任寫作教學之教師皆為女性、年齡亦相仿，在諸多影響實驗效果的條件上均相近，且寫作主題、教材內容、及完成寫作初稿前的教學，兩個參與研究的班級均保持一致。

另外，前後測所實施的情境寫作，於同一時間在各班進行，主試者由研究者及控制組導師協助處理。施測過程均按施測程序、施測指導語及注意事項之規定，以力求測驗情境的一致。

（二） 寫作題材

本研究之實驗處理歷經一學期，扣除考試週及學校重要行事外，總計進行四週四次的教學，每次兩節課。每兩週要求學生寫一篇不同主題的文章，第一週及第三週由研究者進行真實寫作對象教學，第二週及第四週進行文章寫作。

寫作題材分別是：

1. 傳承與叮嚀：校園的悄悄話…最想叮嚀五年級學弟妹的話語？
2. 獻給師長：畢業前，寫給師長們（包含校長、老師、廚工阿姨、警衛、護理師）的一封信

（三）正式施測

確定研究對象後，先行洽商實驗施行時間，研究者實驗組導師商議後，實驗組利用綜合課程實施研究，控制組利用國語課程實施。實驗組 26 人接受四週四次八節「寫作對象教學策略」的實驗處理，而控制組 25 人接受一般寫作教學進行。

（四）成品打字及處理

實驗組 26 人共接受二次「寫作對象教學策略」的實驗處理，文章共計 52 篇。將上述 52 篇的寫作成果均打字處理，除去寫作者的姓名，以去除手寫稿對評估歷程的干擾與影響。

三、 研究時程

本研究進行時間自 2018 年 3 月～2018 年 6 月。

第三節 資料的處理與更新

有關測驗之評閱工作，聘請二位具有多年寫作教學經驗，語教所教師擔任。首先分別試評五份學生評分時，先由研究者說明評分準則內容，並舉例說明，再分別由二位專業同儕教師對各篇作文獨立評分，最後得分則是兩位評分者所評分數的平均數。再就二位評分者評分結果的 Spearman 等級相關而言，獲評分者信度達 .85 以上後，方才開始正式評分。

茲針對本研究的目的，分別說明本研究的資料處理與分析。

一、 探討寫作對象對寫作表現的影響

（一）採用黃永和（2012）編製「作文評分準則」進行寫作對象對寫作表現影響（文句表達、內容思想、修辭美化、組織結構）評分。

本量表為 Likert 式三點量表，每項評分最佳給 5 分，最差給 1 分，全量表最高得分為 60 分，最低為 12 分。

(二) 研究採不等組前後測準實驗設計，以平均數比較(Compare Means)比較兩個群體的平均數，Independent-Sample t test 獨立樣本 t 檢定，確定獨立樣本 t 檢定考驗兩組在寫作對象教學平均數是否達到顯著的水準。研究結果顯示：實驗組與控制組學生在寫作教學策略後「作文評分準則」進行寫作對象對寫作表現影響（文句表達、內容思想、修辭美化、組織結構），探究其教學策略對寫作對象作文評分準則是否有顯著差異，以達成本研究目的表現的情形。首先利用獨立樣本 t 檢定分析兩組學生之音樂學習成就與音樂學習態度前測成績，以比較兩組學生的起點行為。為探討實驗組與控制組兩組學生在分別接受不同教學法後，寫作對象教學策略與作文評分準則的差異，以獨立樣本 t 檢定檢測教學實驗後兩組的差異情形。接著再利用相依樣本 t 檢定，分別比較實驗組與控制組學生在教學實驗前、後，寫作對象教學策略與作文評分準則寫作表現成績的差異情形。

二、學生寫作文本特徵

為瞭解學生寫作影響，以及學生寫給不同讀者實驗組及控制組文章內容差異，呈現以下特徵，以下分別說明：

(一) 文句表達

表 3 控制組及實驗組標點正確，唯控制組用字錯字較多，文章內容少於 100 字

寫作對象	文章編號	例句
廚工阿姨	控制組 18	每天細心的 主 飯，而且還有菜色都不一樣，也沒有任何的抱 願 …
警衛伯伯	控制組 17	雖然我不 認您 ，但我也覺 的 您很辛苦…真的要 在 次謝謝您…

(二) 內容思想

表 4

寫作對象	文章編號	例句
警衛伯伯	控制組 3	謝謝您保護我的安全，而且下雨時 你也沒有走掉 …我在等媽媽的時候，常常跟你聊天，你也會找我聊天…謝謝你 每天守門 …

表 5 實驗組內容切題取材豐富新穎獨特

寫作對象	文章編號	例句
護士阿姨	實驗組 1	阿姨如同我 第二個媽媽 ，在您幫我擦藥時，我感覺到了溫暖…
警衛先生	實驗組 16	給 五月離職的謝先生 ，雖然我不認識您，甚至可能再也見不到您，但我總記得，您常常捨不得我們站在外面等爸爸媽媽來接我們，總是要我們到警衛室裡面等，我相信只要從前門上下學的學生，他們都對跟我

		一樣謝謝您，只是他們沒有機會表達而已，希望春嫻主任一定能夠把信交到您那裡…
教務主任	實驗組 20	主任，妳現在是我們的音樂老師，畢業前，我想跟你說一個秘密， <u>謝謝你在我一年級的時候，救了我</u> …當時妳是學務主任，我被其他班同學欺負，好幾個人打我，後來妳處理完之後，我真的再也沒有被欺負我了…謝謝主任
學弟妹	實驗組 19	偷偷告訴你們，學校有松鼠喔…還有你們要祈禱，千萬不要遇到〇〇老師…當你收到我的信的時候，你已經是我的朋友了…
學弟妹	實驗組 22	遇到困難要嘗試解決問題，不是逃避問題…即使課業壓力變大，老師都告訴我們，就在掃廁所中訓練自己…

(三) 修辭美化

表 6

寫作對象	文章編號	例句
廚工阿姨	控制組 22	阿姨謝謝您每天煮美味的飯菜給我們吃，雖然有時很清淡，有時 <u>湯沒鹹</u> …
廚工阿姨	控制組 7	我很喜歡你們 <u>煮湯</u> ，我每次都要吃飯前都會先喝你煮的湯…
老師	控制組 6	老師在生氣的時候，我們全班都不敢 <u>插老師嘴</u> …祝老師以後都不要 <u>教到怪學生</u> …

表 7 成語引用句型運用修辭精確

寫作對象	文章編號	例句
廚工阿姨	實驗組 2	謝謝你們每天 <u>不辭辛勞</u> 為我們煮好吃又營養的午餐…每天在固定時間把 <u>熱騰騰</u> 的午餐送到各班教室， <u>且面帶微笑</u> 的看著我們……
音樂老師	實驗組 14	每次只要音樂課，同學們都是 <u>自動自發</u> 提前到音樂教室等老師，我們都是 <u>興高采烈</u> 的在教室先吹直笛等老師…

(四) 真實情感

表 8

寫作對象	文章編號	例句
音樂老師	實驗組 16	我從三年級就認識您，有一次我帶花蓮名產給您，結果您卻給我一盒巧克力餅乾，當我拿回教室時，同學們都很羨慕我…這個餅乾甜甜的味道，我到現在還記憶猶新…
音樂老師	實驗組 21	雖然老師您常常覺得我不認真，但其實我是真的很想認真，您是我認識的第二個老師，卻是我心目中最棒的老師…當我不小心闖禍，說粗話罵人，在上課發脾氣的時候，您都不會像別的老師那樣把我罵回去…
英語老師	實驗組 8	雖然我常常給您惹麻煩，但我不是不在意老師您說的話…我知道我很幼稚…是我不懂事…其實我真的很後悔…
籃球教練	實驗組 10	以前我的實力跟螞蟻一樣，不怎麼強，但是到了六年級，因為教練，讓我越來越強，幾乎是全校最強…因為我遇到最強的教練…
學弟妹	實驗組 11	親愛的學弟妹，你看到我的信的時候，我已經畢業了，我現在把我後悔沒有做的事情告訴你，希望你好好珍惜 1:要好好珍惜你的朋友跟老師。2.要珍惜在學校的日子，因為不會再倒轉了…
學弟妹	實驗組 14	六年級的數學超難，但是社會好像比較簡單…還有告訴你，〇〇老師都會在第〇次出題，他出題時你要小心…

陸、結論與研究建議

一、研究結論

在參與教學實驗的學生中，實驗組有 26 名學生，控制組有 25 名學生，有效樣本數為實驗組 26 份，控制組 25 份。

(一) 傳承與叮嚀

t 考驗摘要表

(二) 表 5-1 實驗組與控制組「傳承與叮嚀」於作文評分準則樣本 *t* 檢定

變項	組別	平均數	標準差	t
標點正確	控制組	2.92	0.76	6.62*
	實驗組	4.42	0.86	
用字正確	控制組	2.80	0.82	4.91*
	實驗組	3.96	0.87	
句意清楚	控制組	2.24	1.01	3.29*
	實驗組	3.08	0.80	
內容切題	控制組	2.24	0.93	4.87*
	實驗組	3.42	0.81	
取材豐富	控制組	2.16	0.90	5.32*
	實驗組	3.65	1.09	
新穎獨特	控制組	1.56	0.77	4.94*
	實驗組	2.58	0.70	
成語引用	控制組	1.88	0.88	4.56*
	實驗組	2.85	0.61	
句型運用	控制組	2.00	0.87	6.22*
	實驗組	3.46	0.81	
修辭精確	控制組	1.36	0.70	4.02*
	實驗組	2.35	1.02	
開頭引言	控制組	1.72	0.89	6.19*
	實驗組	3.12	0.71	
結尾總結	控制組	2.00	0.91	3.79*
	實驗組	3.04	1.04	
前後連貫	控制組	1.64	0.86	5.11*
	實驗組	3.04	1.08	

* $p < .05$ (雙側)

由表 5-1 實驗組與控制組「傳承與叮嚀」可見實驗組在接受寫作對象教學策略之後，作文確實有顯著差異。為了解實驗組與控制組學生在寫作教學策略後「作文評分準則」進行寫作對象對寫作表現影響（文句表達、內容思想、修辭美化、組織結構），為探討實驗組與控制組兩組學生在分別接受不同教學法後，寫作對象教學策略與作文評分準則的差異，以獨立樣本 t 檢定檢測教學實驗後兩組的差異情形。接著再利用相依樣本 t 檢定，分別比較實驗組與控制組學生在教學實驗前、後，均達成顯著差異。

(二) 獻給師長

t 考驗摘要表

表 5-2 實驗組與控制組「獻給師長」於作文評分準則樣本 t 檢定

變項	組別	平均數	標準差	t
標點正確	控制組	3.52	0.97	5.36*
	實驗組	4.73	0.60	
用字正確	控制組	3.24	0.83	6.41*
	實驗組	4.62	0.70	
句意清楚	控制組	2.80	0.91	5.09*
	實驗組	4.04	0.82	
內容切題	控制組	2.92	0.91	4.28*
	實驗組	4.00	0.89	
取材豐富	控制組	2.56	0.77	7.53*
	實驗組	4.23	0.82	
新穎獨特	控制組	2.12	0.88	5.70*
	實驗組	3.38	0.70	
成語引用	控制組	2.20	0.96	5.07*
	實驗組	3.38	0.70	
句型運用	控制組	2.56	0.92	5.91*
	實驗組	4.04	0.87	
修辭精確	控制組	2.06	0.89	5.29*
	實驗組	3.31	0.79	
開頭引言	控制組	2.16	0.99	5.77*
	實驗組	3.58	0.76	
結尾總結	控制組	2.56	0.82	4.61*
	實驗組	3.69	0.93	
前後連貫	控制組	2.44	0.65	6.87*
	實驗組	4.00	0.94	

* $p < .05$ (雙側)

由表 5-2 實驗組與控制組「獻給師長」可見實驗組在接受寫作對象教學策略之後，作文確實有顯著差異。為了解實驗組與控制組學生在寫作教學策略後「作文評分準則」進行寫作對象對寫作表現影響（文句表達、內容思想、修辭美化、組織結構），為探討實驗組與控制組兩組學生在分別接受不同教學法後，寫作對象教學策略與作文評分準則的差異，以獨立樣本 t 檢定檢測教學實驗後兩組的差異情形。接著再利用相依樣本 t 檢定，分別比較實驗組與控制組學生在教學實驗前、後，均達成顯著差異。

二、研究建議

(一) 對教學的建議

可結合並設計 Haye Hayes(1996)結合認知與情意的寫作模式教學，寫給不同的讀者時，乃是處於不同的社會環境以及讀者影響長期記憶的提取 (Hayes, 1996; 梁雲霞, 2017)。以結合認知與情意的寫作模式教學，提升寫作 必須靠認知、情感、社會和物理條件的妥善整合。

可投入和讀者溝通教學策略，以發展出寫作的意義，乃是寫作者學習寫作的核心要件。誠如 Magnifico (2010)指出，不論讀者提供的是一種外在的參考架構，或是回饋的機制，從動機的角度 來看，讀者所提供的，便是寫作者學習寫作的「理由」。總之，讀者的回饋對於寫作者而 言，不論是來自教室中、或是來自喜愛的社群人士，都能成為他持續去寫的動力 (梁雲霞, 2017)。

可規劃調整和強化書寫產出教學策略:寫作者對於讀者所做的推想，轉化成具體的做為，寫作者 根據讀者而增補某些特定的細節:例如，創意的點子、強化特定的陳述、運用例子或比喻的語言，或者運用各項語言能力，以完成書面溝通 (梁雲霞, 2017)。

(二) 對研究的建議

1. 成效推論仍需以審慎保守

本研究採準實驗研究法探討實驗組與控制組兩組學生在分別接受不同教學法後，寫作對象教學策略與作文評分準則的差異，以獨立樣本 t 檢定檢測教學實驗後兩組的差異情形，缺少的前、後測比較二 組的學習成效。因此，本研究成果雖具參考價值，但其成效推論仍需以審慎保守態度看待。

2. 可使用回顧式訪談

回顧式訪談，是在寫作者完成後，立即由研究者對寫作者進行訪談，主要針對草稿之間所作的改變，揭示未來寫草稿的計 畫和策略。例如 Stallard (1974) 使用回顧式訪談，探討學生寫作時注意到什麼，對 所寫的內容感覺如何。Pianko (1974) 運用此種方法，探討大學生寫作時的行為、感覺和態度。這兩個研究也結合了觀察和錄影 (引自 Downing, 1989)。趙金婷 (1992) 研究國小學生寫作歷程時，採用此種方法，藉以澄清寫作歷程中無法觀察到的思考內容。訪談法的優點是集中在比較明確的探究範圍，可以得到深度的訊息。但是較費時費力，資料分析也較困難。對於表達能力較差的受試者，可能無法把內在思考歷程完整有效的表達出來。

3. 善用教師或同儕回饋

教師或同儕回饋策略，是指在寫作歷程中，安排教師或同儕討論的機會，讓同儕之間相互欣賞作品，或教師欣賞學生的作品，然後提供修改建議。運用此種教學策略，一般需要設計一份回饋表，讓學生或教師討論後填寫。鄭博真 (1996) 曾以此種教學策略，教導小學生相互討論作品，提出修改建議。

參考文獻

- Cohen, M., & Riel, M. (1989). The effect of distant audiences on students' writing. *American Educational Research Journal*, 26(2), 143-159.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Frank, L. A. (1992). Writing to be read: Young writers' ability to demonstrate audience awareness when evaluated by their readers. *Research in the Teaching of English*, 26(3), 277-298.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Kirsch, G., & Roen, D. (1990). Introduction: Theories and research on audience in written communication. In G. Kirsch, & D. Roen (Eds.), *A sense of audience in written discourse* (pp.13-21). Newbury Park, CA: SAGE.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-131). New York, NY: Guilford
- Roth, R.G. (1987). The evolving audience: Alternatives to audience communication. *College Composition and Communication*, 1(2), 211-245.
- 金依萍 (2015) 不同寫作能力的國小五年級寫作者讀者覺察能力探討
- 梁雲霞 (2017) 。為誰而寫：讀者覺察與其在兒童寫作發展上的啟示。市北教育學刊，58，43-72
- 陳鳳如 (2013) 。自我詢問檢核策略的介入對讀者覺察能力的實驗效果。新竹教育大學，教育學報，30 (1) ，39-69
- 陳鳳如 (2007) 。寫作者的讀者覺察能力分析及其影響效果之研究。教育心理學報，38 (3) ，291-310。
- 黃永和 (2012) 國小學童作文自我效能量表之發展高雄師大學報,32, 1-24
- 鄭依琳 (2013) 。從知識結構的 ACT-R 模式論國小寫作教學的新方向。教育資料與研究，112，133-149。

附錄 1 作文評分準則

評 分 項 目		給 分	評 分 等 級
文 句 表 達	標點正確	5	標點符號全篇正確
		3	標點符號大部份正確
		1	標點符號大部份不正確
	用字正確	5	全篇無錯別字
		3	偶爾有錯別字
		1	錯別字較多
	句意清楚	5	全篇句子意思清楚
		3	大部份句子意思清楚
		1	大部份句子意思不清楚
內 容 思 想	內容切題	5	內容與題目互相符合
		3	內容與題目有相關，但不完全符合
		1	內容與題目完全不相關
	取材豐富	5	寫作材料收集豐富
		3	寫作材料尚豐富
		1	寫作材料單調
	新穎獨特	5	想法別出心裁，有特色
		3	文章能顯示個人的看法，但不特別
		1	文章無法顯示個人的看法
修 辭 美 化	成語引用	5	引用成語或佳句且安排適當
		3	引用成語或佳句，但不十分恰當
		1	完全沒有引用成語或佳句
	句型運用	5	運用句型且安排適當
		3	運用句型，但不十分恰當
		1	完全沒有運用句型
	修辭精確	5	運用修辭法且安排適當
		3	運用修辭法，但不十分恰當
		1	完全沒有運用修辭法
組 織 結 構	開頭引言	5	開頭能有效開展文章意旨
		3	開頭大致能有效開展文章意旨
		1	開頭未能有效開展文章意旨
	結尾總結	5	結尾能良好歸納總結文章意旨
		3	結尾大致能歸納總結文章意旨
		1	結尾未能歸納總結文章意旨
	前後連貫	5	全篇句意連貫、前後呼應一致
		3	全篇句意大致連貫、前後大致呼應一致
		1	全篇句意不連貫、前後不呼應一致

