

國立台東大學教育學系(所)
學校行政碩士班碩士論文

指導教授：陳淑麗 先生

國小學童寫作能力發展之研究

研究生：曾啟瑞 撰

中華民國九十七年八月



國立台東大學教育學系(所)
學校行政碩士班碩士論文

指導教授：陳淑麗 先生

國小學童寫作能力發展之研究

研究生：曾啟瑞 撰

中華民國九十七年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育系(所)暑期學校行政碩士在職專班

本班 曾啓瑞 君

所提之論文 國小學童寫作能力發展之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 ☐ 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

方金雅

(學位考試委員會主席)

曾世英

陳淑麗

(指導教授)

論文學位考試日期：97年8月1日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育 系(所)
學科行政組 97 學年度第 暑期 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：國小學童寫作能力發展之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散
布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線
上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)前所作
之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權
為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術
研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同
意視同授權。

指導教授姓名：陳幸雄 (親筆簽名)

研究生簽名：曾啟瑞 (親筆正楷)

學 號：1294018 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 8 月 1 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆填寫並影印裝訂於署名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：因研究生畢業論文，至少需授權學校圖書館數位化，並至少延
於一年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。

誌 謝 辭

能完成這篇論文，首先要感謝指導教授陳淑麗老師，謝謝您耐心的指導，使我在論文撰寫的過程中，體會了學術研究的嚴謹以及老師對學生的深切關懷，在此致上最真摯的謝意。

其次，感謝曾世杰老師與方金雅老師對本論文的指正與教導，引導我從不同的角度思考研究面向，令我獲益匪淺。

謝謝崁頂鄉三所國小三到六年級的導師、主任和校長們，謝謝你們對本研究的協助。更要謝謝雅慧、瓊文、宜靜、雪菱和妍玲將研究的作文打成電子檔，幫我節省許多時間。

最後要感謝我的家人，尤其是惠舒幫忙照顧寶貝兒子，讓我無後顧之憂。

在此也要由衷感謝許多應被我提及但未提到的朋友們，再次說聲「謝謝」。

啓瑞 謹誌

民國九十七年八月

國小學童寫作能力發展之研究

作者：曾啓瑞

國立台東大學教育系（所）學校行政碩士班

中文摘要

寫作是一項高層次的語文能力，國小三年級開始，寫作就是一項極被看重的能力，唯受限於國語教學節數有限，寫作多只能成為回家功課，本研究的目的，就是希望探討在此一背景下，國小三到六年級學童寫作能力發展情形。另，為瞭解閱讀及寫字對寫作能力的影響，本研究也要進一步分析不同「閱讀理解能力」與「寫字能力」學童的寫作表現。

本研究以屏東縣崁頂和港東國小三到六年級全體學童，以及力社國小三年甲班學童為研究對象，參與樣本共計 398 名，三到六年級，每年級約 100 名。所有參與學童均施以「命題寫作——我最喜歡的一堂課」、「閱讀理解困難篩選測驗」及「國小學童書寫語言測驗」三個測驗，以評估參與學童的寫作能力、閱讀理解能力及寫字能力。主要結論有：一、國小學童隨著年級的增加，寫作能力也跟著增加；二、不同閱讀能力學童的寫作能力亦隨年級而增長，高能力組呈現年級的差異，低能力組只出現年段的差異；三、不同寫字能力學童的寫作能力，呈現隨年級而增加的趨勢，高能力組出現年級上的不同，低能力組則出現年段上的差異；四、不同寫作評量指標可看出學童寫作發展的差異，高能力組在寫作總體能力方面分數較高，總字數較多，所以文句流暢度較佳；相異字數較多，因此用字的變化性較大；總句數較多，所以造句能力較好；五、相關方面，閱讀、寫字能力越高，寫作能力越好。

雖然，國小學童的寫作能力發展呈現隨年級而遞增的趨向，但高閱讀、高寫字能力組的發展較低閱讀、低寫字能力組快速，從閱讀、寫字的能力低落，演變成寫作能力的落後，驗證了所謂的「馬太效應」，也發現低語文能力學童在寫作學習上的可能困難。

基於研究結果與發現，本研究同時對於教育實務和未來研究提出相關的建議。

關鍵字：寫作發展、寫作能力、寫作評量指標、閱讀能力、寫字能力

The Research of Pupils' Development on Writing Ability in Elementary Schools

by

TSENG, CHI – JUI

Abstract

Writing belongs to high-level language ability which is regarded as a significant one from the third grade in elementary schools. However, writing can only be a piece of homework for pupils because of the limited Chinese lessons. With this background, the purpose of this research is to investigate how writing ability develops for the pupils from Grade 3 to Grade 6. Meanwhile, to comprehend how reading and handwriting affect writing ability, the research also analyzes further on the pupils' writing performance with different abilities of reading skills and handwriting.

The research takes 398 pupils as the objects of study, who are from Grade 3 to Grade 6 of 3 elementary schools in Kangding in Pingtung. For evaluating the pupils' abilities on writing, reading, and handwriting, they are offered 3 tests, including "writing a composition", "screening test of reading comprehension" and "writing language test." The conclusions are as follows:

1. The higher graders possess more writing ability.
2. The pupils with different reading ability develop their writing ability when getting into higher grade.
3. The pupils with different handwriting ability develop their writing ability when getting into higher grade.
4. With different writing assessment indicators, the diversity of the pupils' writing development can be seen.
5. The more ability of reading and handwriting the pupils have, the better writing ability they possess.

Although the pupils' writing ability increases with higher grades, the group with higher ability on reading and handwriting progress faster than the group with lower ability on reading and writing. Thus, their backwardness on

handwriting and reading results in the backwardness on writing, which proves Matthew Effect. The difficulty of learning writing for the pupils with lower language ability is also found.

Key words: writing development, writing ability, writing assessment indicator, reading skills, handwriting ability



目 次

中文摘要	i
Abstract	ii
表目次	v
圖目次	vi
第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究問題與研究假設	3
第三節 名詞釋義	5
第二章 文獻探討	7
第一節 寫作能力之歷程模式與寫作評量指標之研究	7
第二節 寫作能力之發展	15
第三節 閱讀能力與寫作能力之相關研究	17
第四節 寫字能力與寫作能力之相關研究	21
第三章 研究方法	25
第一節 研究架構	25
第二節 研究對象	27
第三節 研究工具	27
第四節 研究程序	28
第五節 資料分析	30
第四章 研究結果與討論	33
第一節 不同年級學童寫作能力發展之差異	33
第二節 不同閱讀能力學童之寫作能力差異	36
第三節 不同寫字能力學童之寫作能力差異	43
第四節 綜合討論	50
第五章 結論與建議	57
第一節 結論	57
第二節 研究限制	59
第三節 研究建議	60
參考文獻	64
中文部分	64
西文部分	69

表目次

表 3- 1 本研究之測驗工具與施測日期說明表.....	30
表 4- 1 國小學童寫作能力平均數（標準差）一覽表.....	33
表 4- 2 三到六年級學童寫作能力發展的單因子變異數摘要表.....	34
表 4- 3 各年級不同閱讀能力學童在寫作能力的差異情形摘要表.....	40
表 4- 4 各年級高、低閱讀能力組寫作能力發展的單因子變異數摘要表..	41
表 4- 5 閱讀與寫作能力相關摘要表.....	43
表 4- 6 各年級不同寫字能力學童在寫作能力的差異情形摘要表.....	47
表 4- 7 各年級高、低寫字能力組寫作能力發展之單因子變異數摘要表..	48
表 4- 8 寫字與寫作能力相關摘要表.....	50



圖目次

圖 1- 1 聽、說、 讀、寫能力關係圖	2
圖 2- 1 寫作的認知歷程模式	8
圖 3- 1 本研究之架構圖	26
圖 4- 1 國小不同年級學童寫作總體能力之發展曲線圖	36
圖 4- 2 國小不同年級學童總字數之發展曲線圖	36
圖 4- 3 國小不同年級學童相異字數之發展曲線圖	36
圖 4- 4 國小不同年級學童總句數之發展曲線圖	36
圖 4- 5 三到六年級學童高、低閱讀能力組寫作總體能力的發展曲線圖..	41
圖 4- 6 三到六年級學童高、低閱讀能力組總字數的發展曲線圖	41
圖 4- 7 三到六年級學童高、低閱讀能力組相異字數的發展曲線圖	42
圖 4- 8 三到六年級學童高、低閱讀能力組總句數的發展曲線圖	42
圖 4- 9 三到六年級學童高、低寫字能力組寫作總體能力的發展曲線圖..	48
圖 4- 10 三到六年級學童高、低寫字能力組總字數的發展曲線圖	48
圖 4- 11 三到六年級學童高、低寫字能力組相異字數的發展曲線圖	49
圖 4- 12 三到六年級學童高、低寫字能力組總句數的發展曲線圖	49



第一章 緒論

本章主要在說明本研究的動機，介紹研究的目的與待解決的問題等。全章共分為三節：第一節為研究動機與目的；第二節為研究問題與假設；第三節為相關名詞解釋。

第一節 研究動機與目的

語言是人際交流與溝通的橋樑，具有文化傳承的使命，更是所有學科學習的工具，在邁入二十一世紀的今天，語言能力更成為知識經濟的具體表徵。由表徵系統的觀點分類，語言可以分為口語和書面語言，書面語言涉及文字的處理，是人類的文明得以不斷傳承與進步的重要關鍵。「讀」和「寫」是書面語言的兩大系統，「讀」屬於接受性語言，「寫」則為表達性語言，從學習的觀點來看，「讀」是「寫」的基礎，讀的發展先於寫（洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、李瑩均，2003）。在各種語文技能中，寫作能力是一項最複雜的能力，主要透過特定的書寫符號，表達心中意念，涉及複雜的認知歷程，從文字的書寫（寫字）、標點符號的使用，到高層次的概念產出、組織，是一項極複雜的語文能力。

國小語文教學的目的，當然就是希望發展兒童的語文能力，包括口語理解（聆聽）、口語表達（說話）、閱讀與書寫能力，從圖 1-1 我們可以看出，四種語文技能彼此間的關係為一循序漸進的發展過程，四者以聆聽與說話能力為奠基，口語能力影響閱讀與書寫能力的發展，書面語言的學習，也會影響口頭語言的精緻化。寫作能力雖然是一項重要且複雜技能，也是國小語文教學的一個重要目標，但可惜的是，在九年一貫課程實施後，因為國語文教學時數的縮減，導致許多學校國語文教學內容的安排，必須犧牲較費時的寫作教學（國語日報社論，2004 年 6 月 24 日）。梁財妹（2003）的研究就發現，屏東縣只有四成五的四年級教師實施寫作教學，「識字與習寫」則是他們最首要的語文教學目標。相較於國小實施九年一貫課程以前，研究者從

事國語教學時每週都有兩節作文課，每位學生每學期至少要寫八到十篇作文，可是寫作目前不僅每學期要求的篇數降為五篇，且作文多僅能成為課後家庭作業。在此背景下，研究者以為若能透過研究，瞭解國內學童的寫作能力，應有助於國內語文教學目標政策的制訂。

國內過去探討寫作能力的相關研究雖多，但大多數的研究僅針對一個年級探討其寫作能力、教材或教法，在跨年段的發展性研究方面，目前僅有蔡銘津（1995）、葉靖雲（1999、2000）、陳明彥（2001）等人。以跨年級方式比較不同年級之間的寫作能力差異，此發展性的研究主要在告訴我們，一項能力隨著年齡的變化情形，這樣的基礎性資料，不僅有助於我們瞭解真實現象，在實務上，也有助於我們判斷個別兒童的能力水準。因此，本研究的目的之一，即是希望以語文目標已進入寫作課程的國小三到六年級學童為對象，探究其寫作能力的發展差異，建立寫作發展的年級曲線，以利後續跨年級寫作教材與教法之建構。

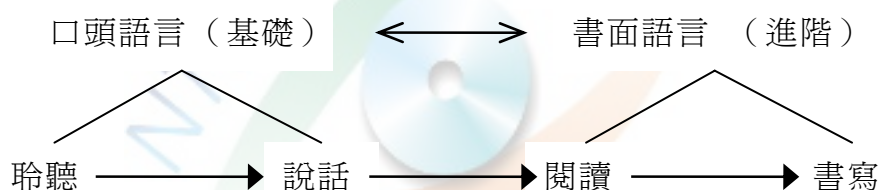


圖 1-1 聽、說、讀、寫能力關係圖（修改自陳秋瑤，2004）

如前段文章所述，寫作主要是一種透過文字表達概念的書面語言系統，需要前階的「閱讀」與「寫字」能力為基礎。依此推論，寫作與閱讀及寫字能力之間應該有正相關。國內目前的相關研究指出，閱讀理解與寫作能力間確實有顯著的相關，閱讀理解能力較佳者，寫作能力也越佳（吳憲昌、2002；林憲治、2003；陳明彥、2001；陳素惠、2004；粘鳳茹、2004；蔡家姍、2003；蔡銘津、1995）；有關寫作與寫字能力間的關係研究，則付之闕如，值得探究。此外，寫作與閱讀能力間的關係雖已有許多研究支持，但，我們仍然不清楚，不同閱讀能力者，他們寫作能力的發展情形是否不同？這種分析不同語文能力學童，其寫作發展趨勢的研究，將有助於我們能及早發現學童的寫作困難，以利於早期的預防。

綜上所述，本研究擬以處於寫作能力發展分辨期與統合期之三到六年級學童為研究對象，探討不同年級學童之寫作能力發展差異；並釐清不同寫字與閱讀理解能力學童，其寫作能力的發展情形。

另在寫作能力評估指標方面，本研究將分採質量並行方式評估之，質性方式將採用最普及的「國中基測作文六級分量表」為指標，評估參與學童的整體寫作能力。唯「國中基測作文六級分量表」雖普及，但其評分規準乃是一種相對標準，較為主觀（陳宏銘，2006）。因此，本研究另選四個量化指標，包括「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」等四項指標，來評估學童的寫作能力。

基於以上的研究動機，本研究的目的有：

- 一、分析國小三到六年級學童寫作能力的發展情形。
- 二、比較年級間不同閱讀理解能力學童，其寫作能力的發展情形。
- 三、比較年級間不同寫字能力學童，其寫作能力的發展情形。
- 四、比較各年級不同閱讀理解能力學童，其寫作能力的發展差異。
- 五、比較各年級不同寫字能力學童，其寫作能力的發展差異。
- 六、分析寫作與閱讀理解能力的相關。
- 七、分析寫作與寫字能力的相關。

第二節 研究問題與研究假設

因為上述的研究目的，本研究擬探討以下的問題：

- 一、分析國小三到六年級學童在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」等變項，不同年級間是否有差異？
- 二、比較年級間不同閱讀理解能力學童，在國小三到六年級「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」等變項的

發展上是否有差異？

三、比較年級間不同寫字能力學童，在國小三到六年級「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」等變項的發展上是否有差異？

四、比較各年級高、低閱讀理解能力學童，在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」等變項的表現，在國小三到六年級是否有差異？

五、比較各年級高、低寫字能力學童，在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」等變項的表現，在國小三到六年級是否有差異？

六、分析閱讀理解能力與「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」、「平均句長」、「總句數」等變項是否有相關？

七、分析寫字能力與「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」、「平均句長」、「總句數」等變項是否有相關？

為回答上述之研究問題，本研究之假設如下：

一、分別檢驗寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數在不同年級間有顯著差異。

以年級為自變項，將各年級學童閱讀理解能力與寫字能力之原始資料，區分為高閱讀能力組、低閱讀能力組與高寫字能力組、低寫字能力組，分別檢驗以下假設：

二、寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數在不同閱讀理解能力學童年級之間有顯著差異。

三、寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數在不同寫字能力學童年級之間有顯著差異。

將各年級學童閱讀理解能力與寫字能力之原始資料，區分為高閱讀能力

組、低閱讀能力組與高寫字能力組與低寫字能力組，分別檢驗以下假設：

四、寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數在各年級不同閱讀理解能力學童中有顯著差異。

五、寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數在各年級不同寫字能力學童中有顯著差異。

六、以年級與全體學童為自變項，分別檢驗寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長、總句數與閱讀理解能力有顯著相關。

七、以年級與全體學童為自變項，分別檢驗寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長、總句數與寫字能力有顯著相關。

第三節 名詞釋義

本研究以國小三到六年級學童為研究對象，探討閱讀能力、寫字能力與寫作能力發展是否有顯著差異。為釐清研究主題與內涵，茲將本研究相關名詞說明如下：

一、閱讀能力

閱讀的主要目的就是理解文本的內容，當讀者運用解碼、配對的能力，從文本中得到意義上的理解，並轉譯成對自己本身有意義的形式，便稱為「理解」。因此本文所提之閱讀能力即為「閱讀理解能力」，文中簡稱「閱讀能力」。本研究所稱之「閱讀能力」為受測者在「閱讀理解困難篩選測驗」(柯華葳，2000)的得分。

二、寫字能力

對於拼音文字的書寫表達技巧，國外學者分為手寫（handwriting）、拼寫（spelling）及寫作（composition）三方面（Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1999）。不過中文字並不屬於拼音文字，拼寫部分僅在於注音符號的書寫，並不包含在本研究所謂「寫字能力」中。所以本研究所稱寫字能力為「手寫能力」。

」，但不包括拼寫與寫作能力。本研究所稱之「寫字能力」乃受試者在「國小學童書寫語言測驗」（林寶貴、錡寶香，2000）中之「聽寫測驗」與「國字填寫」的得分情況。

三、寫作整體能力

本研究所稱「寫作整體能力」為受試者在一篇命題作文中，經由國中基本能力作文測驗六級分量表評定後所得的分數。最高為 6 分，最低為 0 分。

四、總字數

總字數是計算文章中所有字數的總和，為文章流暢性指標（王瓊珠，2002）。本研究所稱之總字數包括錯別字，但不包括標點符號。

五、相異字數

本研究所稱之相異字數為：將文章中重複出現的字刪掉，然後計算剩下的字數，亦即相同的字無論出現幾次，皆以一次計算，由此瞭解文章字彙變化的情況（王瓊珠，2002）。

六、平均句長

即平均每句字數，乃是將研究文本之總字數除以總句數，以測得受試者的造句能力。

七、總句數

「一句話」乃句子結尾為逗號、句號、問號、驚嘆號等標點符號者，在此所謂總句數即為句子的總數，以檢測受試者的造句能力。

第二章 文獻探討

本章主要在探討與本研究有關的理論與實徵研究。全章共分為四節，第一節探究寫作能力之歷程模式與相對應之評鑑指標，第二節為寫作能力之發展，第三節為閱讀能力與寫作能力之相關研究，最後一節則是寫字能力與寫作能力之相關研究。

第一節 寫作能力之歷程模式與寫作評量指標之研究

寫作之歷程與寫作能力兩者間實有密不可分的關係，寫作歷程可以分為寫作前之計畫階段、寫作中之轉譯階段與寫作後之回顧階段，每一階段所需之寫作能力不同，因此評量各階段之寫作指標也不同。本節先介紹寫作之歷程後，再行說明寫作評量指標與歷程之相關。

一、寫作能力歷程模式

寫作能力為高層語文能力表現，從寫作能力即可看出學童語文能力發展（杜淑貞，1996），所以本節將以寫作能力之歷程理論為中心，並兼述寫作能力分析。

寫作歷程理論可分為成果導向模式、直線模式、寫作的認知歷程模式和社會互動模式四種。成果導向模式主要以學習專家寫作的技巧，強調學童最後的寫作成品，而非寫作的過程（張新仁，1999）。社會互動模式則強調寫作者輸出「文章」信息，讀者對於「文章」信息所反饋回來的讚賞與批評則回傳給寫作者，才可能算是成功的作品（劉忠惠，1996）。然而此兩種模式的論述內容一偏重寫作成品，一偏重閱讀者，無法完整表達寫作的全部歷程。因此，本研究將採直線模式與寫作的認知歷程模式觀點，論述寫作的歷程與應具備的能力。

寫作歷程以直線模式觀點可分為寫作前階段、寫作中階段和寫作後階段（李恆惠，2004；劉世劍，1995；蔡榮昌，1979）。而以寫作的認知歷程模式而言，正如圖 2-1 所示，可分為兩大部分，第一部份是原本存在的作業活動環境（task environment），由「修辭問題」，即主題、讀者、與任何附加限制的文章作業活動，與到目前為止為了回應主題而衍生出的文章所構成。第二個部分是由虛線所圍成的方塊部分，負責寫作技能的內在環境或知識，這部分有兩種成分知識：一為代表寫作者的敘述性知識，其中包含主題、讀者基模與寫作計畫等各類知識；二是寫作者對於如何寫作的程序性知識，該程序性知識內則存有寫作的成分歷程，也就是：計畫、轉譯和回顧，而當寫作者在執行這三個階段時，都會在個體的「監控」之下進行（Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993/1998）。換句話說：寫作者為了解決問題，會先設定目標，再以書寫的方式來達成，然而，整個寫作過程都會受到寫作環境與寫作者之長期記憶所影響（鄭博真，2003）。

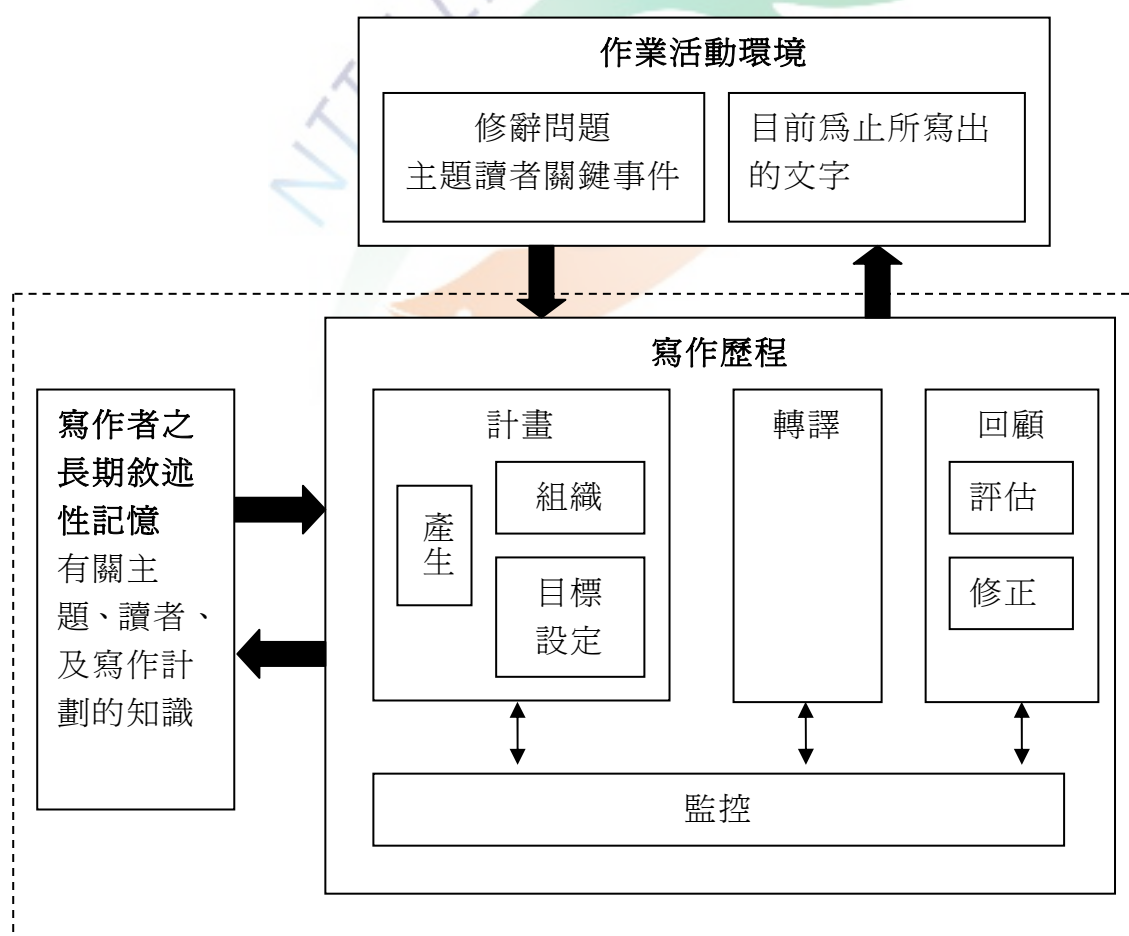


圖 2- 1 寫作的認知歷程模式（Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993/1998）

綜合直線模式與寫作認知歷程模式的觀點：直線模式的寫作前階段包含寫作認知歷程模式的計畫部分，也就是設定目標、產生內容和組織架構；直線模式的寫作中階段為寫作認知歷程模式的轉譯部分，即寫作者將計畫的構思轉譯成讀者可接受的符號表徵；直線模式的寫作後階段則為寫作認知歷程模式的回顧部分，也就是寫作者評估寫出的內容是否符合計畫所設定的目標，以決定是否需要重寫或修改(張新仁，1994；童丹萍，2003；劉佳玟，2007；劉明松，2003； Flower & Hayes, 1981；Gagne, Yekovich & Yekovich,1993/1998)。

寫作前階段主要涉及的成份為對外在訊息的接收與處理方式，寫作者感知外在環境的訊息並儲存之後，對已儲存的訊息進行分析、思考(劉雨，1995)，決定文章的寫作目標、組織架構與內容編排方式。由此可知：這個階段的寫作能力為誘發想法與架構組織，並將「自長期記憶中把與寫作題目或目的有關的訊息檢索出來」(林寶貴、錡寶香，2000a，p.54；曾慧禎，2001)。

寫作中階段主要涉及的成份為將計畫之概念、目標，以讀者可接受的符號表徵轉譯於媒體。因此本階段則會包含以下相關技能：書寫能力的機械性技能，以及書寫語言的處理與應用，例如：字彙、遣詞與造句能力，段落與文章格式相關知識，文章段落組織呈現順序與相關性的安排能力等(林寶貴、錡寶香，2000a)。本階段需要同時處理許多工作，所以工作記憶能量將會擴展到極限(劉佳玟，2007)，因而許多技能會自動化，如：書寫能力與字彙、遣詞與造句能力等，以減少工作記憶的負擔(鄭博真，2003；Gagne, Yekovich & Yekovich,1993/1998)。在此所謂之書寫能力即為本研究自變項中之寫字能力，亦包含錯別字部份，對於學童寫字能力的要求為工整、清楚與勻稱(劉世劍，1995)。有關寫字能力與寫作能力的關聯，會在本章第四節中加以論述。

至於遣詞造句方面，曾雅文(2003)將國中學生作文中的語病分為語義語病與結構語病兩大類，語義語病又可細分為用詞不當、不合邏輯、語義重複、表意不明等四類，結構語病也細分為成分搭配失當、破壞結構(包括成

分殘缺與成分多餘）、語序失當、結構雜糅、句子冗長等五類。研究者歸納後認為，遣詞造句能力應注意句子語意明確、詞性搭配合理、詞義正確、邏輯通順與句子結構完整等五大項。而文章段落組織的架構方式，則因不同文體而有不同的結構，記敘文結構即以時空為序來構架文章；議論文結構主要是邏輯型，即按邏輯推理的步驟來構架文章；說明文結構主要為程序型，即按照認識事物的程序來構架文章；抒情文主要結構為情感型，即按照作者情感發展的脈絡來構架文章（朱艷英，1994；劉忠惠，1996）。但無論何種文體，在段落結構上的一般性要求都是段落完整、組織連貫、論述不脫中心主旨；而在美感要求方面則是內容和諧統一、行文錯落跌宕、情節張弛交替、有開合（劉世劍，1995）。

寫作後階段著重回顧、校正錯誤能力與文章編輯能力，以提升寫作品質。所以，本階段強調修訂文章組織與結構、尋找錯別字與有誤標點符號、句子是否通順、強化文章中欲傳達的主旨等（林寶貴、錡寶香，2000a；曾慧禎，2001）。

寫作前階段主要是決定寫作的方向，並從腦海中將訊息提取出來。寫作中階段則是將腦海中的計畫付諸實行，所以需要書寫、遣詞造句能力，段落與文章格式組織呈現安排能力等。寫作後階段則是集寫作能力之大成，強調錯別字與有誤標點符號修改、檢查句子是否通順與強化文章主旨等。

二、寫作評量指標之研究

廖本裕（2004）認為寫作是內在知識外化的歷程。因此，研究者如欲瞭解寫作各歷程的能力，可以從被研究者的寫作成品中探究，寫作成品的評量實已包含寫作歷程之前、中、後階段，與各階段之寫作能力（陳英豪、吳裕益、王萬清，1989）。寫作成品的評量通常有質與量兩個討論範疇，質的寫作評量指標有寫作者風格、文章組織架構、內容思想、寫作主旨和書法工整等，在學術研究時大多運用量表或檢核表方式評量，而教學上則多使用整體性評量，本研究則是以「國中基本能力測驗作文六級分量表」為質的寫作評量工具，以測量學童寫作文本之整體品質；量的寫作評量指標則有不同標點

符號使用次數、詞性種類、句子數量、總字數、非常用字數、總詞數等，其優點是具客觀性、容易量化，但較無法看出學生寫作整體能力，本研究則是以「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」為量的寫作評量工具，以測出學童寫作文本之流暢性、字彙廣度與造句能力。（王瓊珠，2002；李曼曲、楊坤堂，2004；林寶貴、黃瑞珍，1999；黃瑞珍，1996；黃瑞珍、黃玉凡，2001；葉靖雲，1999、2000）。所以，本節將以上述五項寫作評量指標為探討內容。

「國中基本能力測驗作文六級分量表」為測量國中基本學力測驗之寫作測驗的評分量表，分為立意取材、結構組織、遣詞造句與錯別字、格式、標點符號四個評量向度，主要檢測寫作中之意念轉譯能力，如：遣詞與造句能力，段落與文章相關知識，段落組織編排與寫字能力等。其分數由劣到優為一級分到六級分，離題、重抄題目或缺考者為零級分。一級分為文章有嚴重缺漏；二級分的文章在各方面表現都不夠好，在表達上呈現嚴重的問題；三級分的文章是不充分的；四級分的文章已達一般水準；五級分的文章在一般水準之上；六級分之文章則十分優秀（教育部，2005）。然而，「國中基本能力測驗作文六級分量表」為一種相對標準，評分者首先需掌握六級分的整體區隔；然後，以四個評量向度為基準，掌握六級分的細部區隔；最後反覆練習批閱，不斷改進、修正，才能準確掌握六級分評量基準（陳宏銘，2006）。可是，整體性評量都難以擺脫評分者受到月暈效應、試卷間的遺留效應、次序效應與文字操作效應的影響（鄭圓鈴，2006），使得評量分數不夠客觀。因此，本研究為求寫作評量時之絕對標準，乃以「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」為客觀性之評量指標。

相較於 2006 年才第一次使用的「國中基本能力測驗作文六級分量表」而言，「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」已有許多研究證實可為寫作能力之有效指標，並可測出寫作者在寫作時的字彙能力與遣詞造句能力等。Deno、Mirkin 和 Marston 於 1980 年，建立了寫出的字數（即總字數）、拼對的字數、正確字母順序和成熟字出現數目為書寫表達測驗和評分方式的有效指標。Vidden、Deno 和 Marston 在 1982 年以老師對個別學生整體寫作能力的評估為效標，發現拼對的字數、正確字母順序數有相關

。（引自葉靖雲，1994）

而國內學者對於寫作測驗有效指標也做了許多研究。在同一年級不同寫作能力之寫作測驗有效指標研究方面，王瓊珠（2002）認為國小一年級學童看圖作文表達方式多為國字和注音摻半，普通兒童文章的流暢性較佳，「總字數」較多，用字的變化性較大，「相異字數」較多，較不需要倚賴注音，閱讀障礙學童則反。許家芬（2003）研究指出，大部分國小四年級學童在「總字數」一項表現上較不理想，但在「造句商數」上得分超過平均數，其研究亦顯示學童寫作能力在四年級便已出現差異。李曼曲、楊坤堂（2004）從台北市國小四年級普通學生與學習障礙學生寫作能力比較得知：學習障礙學生在總字數方面顯著低於普通學生。林寶貴和黃瑞珍（1999）以五年級學童為研究對象，在完成國小兒童書寫語言評量標準研究後發現：不同語言能力學生在句型的複雜性上有顯著差異，而且文章長度指標，如：總字數、總詞數，與詞彙廣度指標，如：相異詞、非常用字、非常用詞、校正過的相異詞比例均可用做書寫語言的評量指標。黃瑞珍、黃玉凡（2001）以國小五年級學童為對象，研究何種能力為課程本位測量寫作測驗之顯著性指標，結果指出：三組寫作能力不同之學生，在總字數、錯字出現總數、成語或俗語出現次數、非常用字出現次數及語句基本功能錯誤總數上均達顯著性，可用來區辦三組寫作能力不同之學生，但建議採「總字數」與「非常用字」為課程本位測量寫作測驗的顯著性指標。施錚懿於1997年以國小六年級寫作學習障礙和普通學生為研究對象，以總字數、成熟字數、相異字數，以及校正後相異字比例，比較兩者在故事與說明文寫作成果的差異發現：學障組和非學障組學生除了在以單一圖片引導寫作的總字數方面沒有顯著差異，其餘的部分皆有顯著差異，學障組學生的故事中使用的字數、罕見字、相異字數皆較少（引自王瓊珠，2001）。

由此可見，「總字數」、「相異字、詞」、「非常用字」、「非常用詞」等均可視為寫作能力之有效指標，而以「總字數」運用最為普遍，也最為學者們認同。

其次，跨年級之寫作能力指標發展研究中，葉靖雲（1999、2000）以四

、五、六年級、不同寫作能力學生為研究對象，分析比較性說明文、故事開頭記敘文、單圖記敘文、四格連環圖片記敘文與問題解決性說明文等寫作測驗之「總字數」與「相異字數」，結果發現：故事開頭和單圖記敘文之「總字數」和「相異字數」，皆具隨年級增高而穩定成長之趨勢，而不論何種文體與題目類型，對於「總字數」、「相異字數」的影響均有隨年級提升而增高的趨勢，尤以六年級最高，且高作文能力學生在五種作文能力測驗所寫的「總字數」、「不同用字數」皆顯著多於低能力組學生。楊坤堂（2002）以國小一、三、五年級一般學童與國語學習障礙學童為研究對象，發現：國小一、三年級一般學童與三、五年級國語學習障礙學童的總字數、總句數、平均每句字數（即平均句長）、語法商數和文意層次等均隨年級而增長。

由以上研究發現，寫作字數長短可看出寫作能力優劣，而隨著年紀增長，所識字數亦隨之增加，寫作字數、相異字數、平均每句字數與總句數也會隨之增加（張新仁，1994；曾惠鈺，2006；楊坤堂，2002）。因此，「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」均可為寫作測驗之有效指標。

正如前所述，寫作成品評鑑就已包含寫作歷程各階段能力評鑑，雖然，「國中基本能力測驗作文六級分量表」、「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」這五項寫作指標，並無法評鑑出寫作者在寫作歷程中的全部能力，尤其是寫作後之轉譯階段，但從寫作文本中仍可一窺寫作歷程各階段能力之大概。

此外，本研究以三到六年級學童各寫作一篇文章，欲藉由一篇寫作成品測量學童寫作能力，因此就必須注意寫作文體對評量時所造成的影響。文體是文章從內容到形式的整體特點，大致可分為記敘文、抒情文、議論文與應用文四種，每種文體都有自己獨特的表現內容和結構形式（金振邦，1995），既然不同文體都有獨特的表達形式，學童對於不同文體的熟悉度勢必影響測驗本身的信效度。四種文體中，國小學童對應用文寫作能力最為欠缺，楊裕賢（1999）研究國小六年級學童在留言條、收據、遺失啓事、日記、慰問信、讀書報告等六類應用文的寫作表現及出現的錯誤樣式，結果指出：學生

對寫作測試的應用文格式無法準確掌握。究其緣由，應是國小學童使用應用文頻率過低，不熟悉其文體結構所致。另外，葉靖雲（1999、2000）亦認為文體是寫作能力評量時的顯著影響因素，四年級學生記敘文寫作能力發展已達顯著地位，六年級以問題解決性說明文測驗的分數最能反映學生寫作能力。葉靖雲（1999）研究還發現：在寫作能力發展早期，記敘文的成績是較好的寫作能力預測指標，而記敘文與說明文測驗對五、六年級效度最佳，說明、議論等文體預測寫作表現會隨著年級的增長逐漸增高，四到六年級寫作發展可以記敘文的寫作表現反應之。

綜合以上對寫作文體之探究，研究者發現欲探討國小不同年級間之寫作能力發展，其寫作文體選擇應以「記敘文」為最佳，因此本研究擬以記敘文為寫作命題之文體。

不過寫作本身面向十分寬廣，影響學童寫作品質的因素錯綜複雜，只以量化結果，將無法完全評鑑出兒童寫作品質之全貌（黃尤君，1996），且對於哪些是寫作的重要次技能很難獲得一致的觀點，在運用量表評量時需花費很多時間，使用起來不如整體性評量方便（李博文，2001）。所以，寫作能力是否真能用量表來涵括，實未可知。可是若只以整體性評量為評量工具，則又因每個兒童專長的文體不同，導致其寫作能力和興趣有所偏差，而教師個人偏好與給分標準寬嚴不一影響，導致整體性評量易失於客觀（杜淑貞，1996；張德明，1994）。

因此，本研究將以質的寫作評鑑之總體性評量為主，再輔以「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」四項量的寫作評量指標，以檢驗國小三到六年級學童的寫作能力及其發展情形。目前，研究用的寫作評量量表已有很多，但多為分析個別寫作次技能之評分量表（劉佳玟，2007），至於整體性評量量表則以國中基本能力測驗作文六級分量表使用最為廣泛，教師根據基測作文評卷將考生的整體寫作能力表現直接給予評分，不單獨分項給分及加總（葉凌秀，2007），此量表不僅使用於國中基測時，國中小寫作比賽評量時亦有學校以之為評量工具。所以，本研究遂在寫作整體性評量方面採用國中基本能力測驗作文六級分量表為質的評鑑之研究工具。

第二節 寫作能力之發展

依據 Kroll (1981) 的研究，兒童寫作能力之發展可分為四個相互重疊的階段，即四到六歲的準備期 (preparation)、國小低年級學童的收斂期 (convergence)、中年級學童為分辨期 (differentiation)、高年級以後則為統合期 (integration)。寫作能力發展的四個階段並沒有一定界限，各個階段之間也有可能重疊在一起，寫作能力發展端視兒童個別差異而定。

準備期兒童處於學齡前階段，已會拿筆「畫字」，來代表自己內心的意念。Scott (1999) 認為位在收斂期的國小低年級兒童會開始運用「寫字」來表達心中想法，寫作時，文章內容就如同說話一般，以記流水帳的方式呈現，也就是所謂「我手寫我口，我手寫我心」的時期。到了分辨期，中年級兒童逐漸能了解書寫與口語符號的差異，並會在寫作時使用副詞與連接詞等較難的詞性。至於統合期的高年級兒童，其寫作發展已達成熟階段，會運用各種寫作技巧於寫作作品之中，並對說明文、論說文等文體也有一定程度的認識，無論在立意取材、造句遣詞、組織結構方面均統合得相當順暢。（引自黃瑞珍、黃玉凡，2001）

由於目前國小國語文課程從三年級才開始實施寫作教學，因此，本研究擬以國小三到六年級學童為研究對象，欲瞭解分辨期與統合期學童寫作能力發展的差異，是否真與 Kroll 研究一致，或是會有其他不同的情況發生。

本研究所謂寫作能力，主要以寫作歷程之相關能力為論述重點。趙金婷 (1991) 從高雄市五權國小五年級學生選出作文高、低成就者各十五名，探討寫作高、低成就學童寫作過程之差異時發現：寫作高、低成就組在計畫方面有顯著差異，高成就組比較會在寫作前做計畫；轉譯過程中的暫停次數及回顧的修改次數，高成就組均顯著優於低成就組。曾慧禎 (2001) 為研究國小學童在寫作歷程之後設認知行為，將屏東縣東寧國小十二名六年級學童區分為高寫作能力學生五名，中寫作能力學生三名及低寫作能力學生四名，結果發現：不同寫作能力學童在計畫、轉譯與回顧階段的後設認知行為並無顯著差異。陳鳳如 (2003) 以台北市西湖國中二、三年級學生寫作能力最高者

與最低者各十位為研究對象，欲探討國中學生寫作時的心理運思歷程，並進一步比較不同寫作能力者在寫作歷程和讀者覺察能力的差異，研究指出：高寫作能力者具有寫作歷程的完整模式，在計畫階段有擬寫草稿或在腦中構思大綱的習慣，也較能發揮評估、監控的後設認知能力，扮演讀者的次數多於低寫作能力者，低寫作能力者則反之。葉雪枝（1998）將國小四年級學生分為實驗組與對照組，實驗組在寫作教學中輔以「後設認知寫作學習單」提示寫作策略，除了獲致實驗組與對照組學生在整體寫作表現未達顯著差異之外，還發現兩組學生在計畫的表現未達顯著差異。

Scardamalia 和 Bereiter 認為幼兒的口語能力在六歲時臻於成熟，但是寫作能力發展約要至十二歲左右才達到熟悉程度，而造成國小學童寫作發展較緩慢的原因，除了學童識字少難以下筆為文之外；當學童在看不到讀者，缺乏資訊互動和外在線索提供下，對於「計畫」階段的內心意念組織與訊息提取則較為不易。（引自張新仁，1994）此點可由研究者從事寫作教學時，學童對於文章第一段往往遲遲無法下筆，但寫完第一段，後面的段落大都可以順利完成得知。且寫作本身就屬高層次的認知能力展現，而上述研究皆是以「放聲思考」的形式來測知受測者的認知狀況，然而「說話」與「寫作」的歷程是不同的，「寫作」比「說話」多了回顧、修改階段，此階段的能力屬於發展較為緩慢的後設認知能力（李嘉齡、李嘉宜，1999），由此可清楚看出寫作專家與生手的差異，一窺寫作能力之真貌（李嘉齡，2002）。因此，「轉譯」雖是寫作者將心中意念轉化為實際寫作成品的過程，但「計畫」與「修改」階段則跨越了寫作大部分時間和空間（陳鳳如，2003）。所以，研究者認為放聲思考雖能測到寫作者意念轉化為文字的能力，卻對於「計畫」與「修改」階段能力的檢測則力有未逮。因此，本研究並未使用「放聲思考」來檢驗學童的寫作歷程能力。

由上可知：關於寫作能力發展的研究目前數量尚少，且所得的結論也不一致，而寫作能力相對於語文能力而言又佔有舉足輕重的地位，如能加強寫作能力發展之相關研究，必能使語文教學更具成效。

第三節 閱讀能力與寫作能力之相關研究

依據 Shanahan 和 Tierney 的看法，閱讀和寫作的連結觀點有三：其一認為閱讀和寫作是一種知識與歷程的分享；其二認為閱讀與寫作的關係是寫作者和讀者的交流；其三認為閱讀和寫作是一種問題解決的工具。這三個觀點無不強調閱讀與寫作的關係是一種學習分享與經驗交流的歷程，並與社會互動模式認為寫作與閱讀是一平行但互相合作的歷程相似（引自陳鳳如，1999）。

社會互動模式強調寫作者與讀者之間的關係，認為文章的意義是由寫作者與讀者共同協商決定，雙方遵守共同的社會默契，寫作者將訊息編碼，藉由「文章」信息輸出給讀者，讀者將訊息解碼產生意義，並將讚賞與批評回饋給寫作者，這樣的文章才可能是成功的文章（朱艷英，1994；劉忠惠，1996；劉明松，2003）。若是達不到這種默契，雙方就會有理解的障礙，甚至產生誤解（劉雨，1995）。因此，寫作成為一種「社會性」的互動過程，必須由寫作者與讀者共同合作方能完成（賴瑋真，2005）。所以，文章寫作顯示了執筆寫作、閱讀理解、重新寫作的動態歷程（陳鳳如，1999、2004；Hendrickson, 1996）。

閱讀的目的在依據文章上的線索尋求意義上的理解，而閱讀理解歷程與後設認知能力有很大的關係，讀者後設認知能力佳，閱讀理解能力亦佳；後設認知能力差，則閱讀理解能力亦差（鄭麗玉，1993）。而在寫作過程的回顧階段，需靠閱讀理解的後設認知能力，針對寫作活動的個人變項，作業變項、及策略變項進行了解、監控，才能進行修改工作（曾慧禎，2001；蘇宜芬、林清山，1992）。事實上，在整個寫作過程中，寫作者都是依賴後設認知能力對寫作環境、知識與策略進行監控（張新仁，1994；Englert & Raphael, 1988）。綜上所述，閱讀與寫作都運用到後設認知能力，雖然閱讀是將文本上的內容轉化成口語符號，而寫作則是將口語符號轉譯為文本內容，但兩者都是將外在訊息建構成對本身有意義的內容。因此，閱讀與寫作實是一體之兩面（錡寶香，2000），寫作者本身應是一位好的閱讀者，才能使其作品易

被他人所閱讀。由此可知，學童的寫作表現與寫作前、中、後的閱讀理解有很大的關係，能確認學童有足夠的閱讀理解程度，才能保證學生有好的寫作表現。

目前已有許多研究證實了閱讀與寫作之間的關係。在同一年級不同閱讀與寫作能力的比較方面，錡寶香（2004）研究結果發現：低閱讀能力學童的寫作能力比一般學童差，且所使用的總詞彙數、成語數、總共句子數皆較少。林蕙君（1995）發現高閱讀能力學童比低閱讀能力學童更能善用策略，且高閱讀能力學童對於說明文之頂層結構，亦即文章主旨的理解優於低閱讀能力學童。錡寶香（2000）亦由三年級高閱讀能力組的表現，發現書寫語言表達能力中的國字填寫與詞彙造句與閱讀理解有較明顯相關。林憲治（2003）也採用問卷調查法，以高雄市公立國小三年級的學童為研究對象，所得研究結果如下：國小學童的閱讀態度與寫作表現有顯著正相關，而國小學童之閱讀態度能部份預測寫作表現。邱怡瑛（2005）則以 32 名國小五年級學童為研究對象，探討不同寫作能力學童在記敘文寫作過程中的差異時亦發現，高寫作能力學生平時閱讀頻率比低寫作能力組高。而吳憲昌（2002）以問卷調查法探討台中縣國小六年級學童家庭語文環境、閱讀行為與心得寫作間的關係，得到閱讀行為與心得寫作之間有顯著正相關存在。蔡家姍（2003）為探討桃園地區國中學生語言能力、閱讀理解能力與寫作表現三者之關係，以桃園縣國中二年級學生男生 155 位、女生 145 位為研究樣本，發現國中學生閱讀理解能力與寫作表現之間具有中等程度之正相關。而在跨年級的研究上，蔡銘津（1995）以高雄市舊城國小三年級和五年級學生為對象，探討閱讀能力與寫作表現的相關情形時發現：在閱讀與寫作表現上，性別之間並無差異，閱讀能力與寫作表現則具有典型相關存在。陳明彥（2001）以台中縣市國民小學四年級和六年級學童 150 及 186 名，男女生各 166 名為研究對象，發現不同年級與性別的國小學童閱讀理解能力與寫作表現之間具有中等程度之正相關。

國內外許多的研究亦證實整合閱讀與寫作教學策略對寫作能力提升有很大的幫助。例如：De Vries（1970）將五年級學童分為兩組，第一組一週內寫作兩個主題，第二組不寫作但花更多時間在閱讀上，研究發現兩組在寫

作的分數上雖都有提高，可是閱讀量大的那組，寫作成績明顯高於寫作量大的那組，由此可知：增加閱讀量比增加寫作量對寫作能力的提昇更有助益。在 1983 年，Moffett 和 Wagner 認為，整合閱讀與寫作的課程設計，對於學童在閱讀與寫作的連結知覺，欲學習主題的思考和認知參與方面，有所助益。Tierney 等則於 1989 年提出了相較於單獨的閱讀與寫作訊息，結合閱讀與寫作的活動可以產生更多的學習。（引自陳鳳如，1999）而 Stevens 和 Slavin（1995）的研究也發現：結合閱讀與寫作的教學活動，對於連結學童閱讀與寫作的知覺，並增進思考、認知參與和寫作表現有所助益。Juel（1988）研究結果發現：寫作和閱讀有著某種程度的相關，且低閱讀能力者會傾向於成為低寫作能力者。

陳鳳如（1998）根據閱讀與寫作整合的寫作歷程，設計國中二年級學童閱讀和寫作整合教學，以高、低寫作能力者各二十名為研究對象，結果得知「閱讀與寫作整合教學」對高、低寫作能力者的寫作表現，包括寫作品質、寫作創意與寫作內容觀點均具增進效果，且對於低寫作能力者的增進效果尤為顯著。陳素惠（2004）以臺東縣某國民小學三年級學生計 34 名為研究對象，以每週一次，每次三節課計 120 分鐘，為期八週之閱讀討論教學及寫作教學活動，獲致如下結論：國小三年級學生進行閱讀討論教學，對其寫作能力及品質有所助益，但閱讀討論教學的進行並不一定會增進其寫作動機。胡秀美（2004）採行動研究之歷程，探討國小教師運用「課本範文」進行讀寫結合教學與限制式寫作教學，對國小五年級學童實施之成效，獲得以下結果：讀寫結合進行限制式寫作後，修辭、思考速度和錯別字減少有明顯的進步。粘鳳茹（2004）則以質性研究的方法，探討低年級學童在圖畫故事書教學中之閱讀與寫作表現，認為將閱讀互動與詮釋之經驗轉化至寫作成品中，可延伸學童寫作句子，豐富修飾性詞語等能力。

綜合以上的研究結果可以知道，同一年級學童閱讀理解與寫作能力之間有一定程度之正相關，本研究亦會針對閱讀能力與寫作整體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數的相關情形做進一步的驗證。但是隨著年齡的增長，閱讀能力發展與寫作能力發展間的關聯又是怎樣呢？

Sulzby 和 Teale (1991) 與 Tierney (1992) 就認為：閱讀與寫作能力的發展是齊頭並進，當學童可以經由語文進行有意義的探索時，閱讀能力才得以開展；同樣地，寫作能力也是先從非正式的拼寫過程，到最後成為一篇具可讀性的文章，兩者的發展是漸進且有階段性的。所以，研究者不應只是探究單一面向的閱讀或寫作能力發展，而是必須同時關心閱讀與寫作能力發展兩者的關聯。然而，這方面的實徵研究目前尚屬少數。

語文能力發展會隨著年級增長而增加（林寶貴、張小芬，1998；林寶貴、錡寶香，2000b；曾惠鈺，2006；葉靖雲，1999），然而，錡寶香（2004）的研究結果發現：三年級與六年級低閱讀能力學童，在故事敘事能力方面，除了得分皆低於同年級一般學童之外，三年級一般學童在所有故事結構得分卻反而高於六年級低閱讀能力學童，由此可見，低閱讀能力學童在故事結構的發展似乎較慢或較不成熟。雖然低閱讀能力學童與一般學童的故事結構發展，會接隨著年級的上升而發展得愈來愈好（Stein & Glenn, 1979；Westby, 1992），不過六年級低閱讀能力學童的語文能力低於三年級一般學童，這對於國小教育工作者而言不啻是一種警訊。

從閱讀與寫作發展的階段觀之，國小三年級學童閱讀能力發展應是屬於「學習如何閱讀」（Learn to read）階段，主要學習將屬於低階技能的「識字」與「解碼」能力自動化，其寫作能力發展則處於分辨期，能逐漸了解書寫語言與口說語言的差異；而六年級學童閱讀能力發展則位在「為了學習而閱讀」（Read to learning）的階段，其閱讀技能與策略均已達成熟階段，其寫作能力則發展到統合期，此時寫作發展已達到成熟階段，無論在文字修辭、內容思想、組織結構方面均統合得相當順暢（黃瑞珍、黃玉凡，2001；錡寶香，2003）。綜合以上所述，國小三年級學童閱讀與寫作能力發展應處於起步階段，而六年級學童則均達成熟狀態，且閱讀與寫作能力將隨著年齡的增長，兩者間的相關會愈趨穩定（Juel, 1988），低閱讀理解能力學童若不改善其閱讀能力，則隨著年齡增長，其寫作能力也會相對地降低，且年齡越增加，降低得越嚴重。因此，本研究將受測之三到六年級學童閱讀能力分為高、低閱讀理解能力組，除可考驗閱讀理解能力與寫作能力之關聯外，也可進一步驗證年級與閱讀能力、寫作能力之關係，以為教師從事語文教學之參考。

第四節 寫字能力與寫作能力之相關研究

學齡前兒童已具有一字一音節觀念，會畫或寫出近似文字的形體，且隨著年齡增長，其書寫形式會越接近正統文字，並可以書寫自己的名字（林寶貴、錡寶香，2000a；陳美文，2002）。

兒童在進入國小後接受正式的中文基本寫字訓練後，小一到小三的國語文教學多偏重在「識字與寫字教學」方面（林素貞，2005），而此階段學童之寫字能力發展也最為迅速，基本常用字在國小一、二年級發展趨於成熟，但寫字的發展一直到三年級上學期都還有成長的空間（洪儷瑜，2005），三年級後對於中文字的掌握不單只以字形、字音或字義為主，而是以字的「整體」架構為處理原則（高尙仁，1991；陳美文，2002），且所寫字體會更工整，對於標點符號的運用亦沒什麼大問題（林寶貴、錡寶香，2000a）。然而，寫字能力雖有其階段性的發展歷程，但年齡與階段間並非一對一的對應關係，只能說，國小一到三年級的拼寫及寫字能力發展最為迅速，至四年級則趨於穩定，五、六年級已達成熟階段（陳美文）。

書寫能力包含寫字與寫作能力兩種，相對於寫作能力，國內對於中文寫字能力的研究則略有不足。從寫字相關文獻中發現，寫字能力到五、六年級才達成熟階段，而從三年級開始一直到六年級，也正是國小學童正式學習寫作的時期，寫字能力優劣對寫作能力有多大的影響，實為研究者不得不關注的議題。

在寫字能力研究方面，張韶霞（2002）為探討發展性協調障礙學童的寫字困難問題，將寫字能力分為「工整性」、「正確性」、「速度」、「握筆工學」及「方向性」五個向度，並發現發展性協調障礙學童寫字的自動化速度較慢，在寫簡單字時，可使用速度穩定度的策略克服，然而在寫複雜字時，幾乎看不到任何有效的代償機制出現。宋雪瑛（2005）則以國小一年級學童為取樣對象，研究發現：女童在寫字能力表現優於男童，學童在左右組合的字體結構書寫表現較好，由三部分組成的字體表現較差。李瑩均（2000、2004）以台北縣國小三年級聽寫表現有顯著困難、認字能力無明顯困難之寫

字困難個案 23 名，與普通配對學生 23 名為研究對象，結果發現：普通學生在熟悉字的近、遠端抄寫並沒有顯著差異，但寫字困難組近端抄寫顯著高於其遠端抄寫；寫字困難學生特徵包括：所寫字體忽大忽小、在遠端抄寫及抄短文時問題較為明顯、較不喜歡寫字且覺得寫字很累。

從上述研究發現，寫字能力可從寫字速度、字體工整與結構等面向探討，而錯別字亦是寫字能力的有效指標，也是學生寫作時常遇到的難題（鄭世杰，2006）。萬雲英（1991）發現年級高低與錯字多寡成反比，一年級學生錯字比別字多，二年級以後別字出現較多。廖傑隆（1999）以台北縣二所智類小學的十二班學生為研究對象，在性別因素方面結果發現，國小男童比女童在默寫時容易發生錯誤；在字頻因素方面發現，國小學童默寫低頻字比高頻字容易發生錯誤；在筆劃因素方面發現，國小學童默寫筆劃較多的字比筆劃較少的字容易寫錯，特別是在男受試學童身上。李曼曲與楊坤堂（2004）則發現四年級學習障礙學生，在錯別字方面顯著高於同年級普通能力學生。蘇淑婷（2003）以高雄市及屏東縣兩所國小六年級共 387 名學童為研究對象，探討不同學校所在地、性別、認知風格的學童在錯別字錯誤類型錯誤率之差異，獲致以下結論：不同性別的學童答對率已達顯著差異，都市高於非都市，女童高於男童。陳俊滄於 1996 以國小二到六年級學童為對象，施以國字填空測驗，統計分析書寫的錯誤類型，發現寫字錯誤數隨年級增加而減少，亦即寫字能力隨年級遞增而增高（引自王瓊珠，2001）。楊坤堂（2002）探討書寫能力的發展與分析書寫的錯誤類型時亦發現：國小一、三、五年級一般兒童和國語學習障礙兒童使用注音符號的次數隨年級而減少，顯示學童識字能力隨年級而增加。

由以上研究得知：年級、性別是寫字能力的影響因素，那寫字能力與寫作的關係又是如何呢？趙金婷（1992）在探討寫作高、低成就學童寫作過程之差異時發現：寫作低成就組修改重點集中在錯字和標點，高成就組則以句子、段落的修改較多。陳佩櫻（2001）以台北市 24 所公立國民小學 480 名學童為研究對象，獲致如下結論：不同性別之國小學童寫作中錯別字錯誤率有顯著差異，且不同年級之國小學童寫作中錯別字錯誤率達顯著差異，四年級學童的錯誤率高於六年級，而台北市國小學童寫作中總字數與錯別字次數

為正相關。

陳佩櫻等人的研究只單從寫字能力著眼，雖能說明較高年級之學童錯別字較少，顯示其寫字能力較佳，較低年級之錯別字較多，顯示其寫字能力較差。可是卻無法證明：高寫字能力學童其寫作能力是否與低寫字能力學童有所差異，因此本研究將以高、低寫字能力學童為研究對象，進一步分析探討寫字能力與寫作能力之關係。





第三章 研究方法

依據前述之研究目的與相關文獻探討，本研究擬以橫斷式研究法，探討國小三到六年級學童寫作能力發展的情況。本章共分為五節，第一節是研究架構，第二節是研究對象，第三節為研究程序，第四節為研究工具，第五節為資料分析。

第一節 研究架構

根據本研究之研究目的，本研究擬先以年級為自變項，來檢驗寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數在不同年級之間的差異。再將閱讀與寫字能力之原始資料區分為高、低閱讀與高、低寫字能力組，檢驗國小學童在不同閱讀與寫字能力之情況下，其寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數之發展曲線差異。並檢驗同一年級高、低閱讀與寫字能力組學童，其寫作能力有無差異與相關。

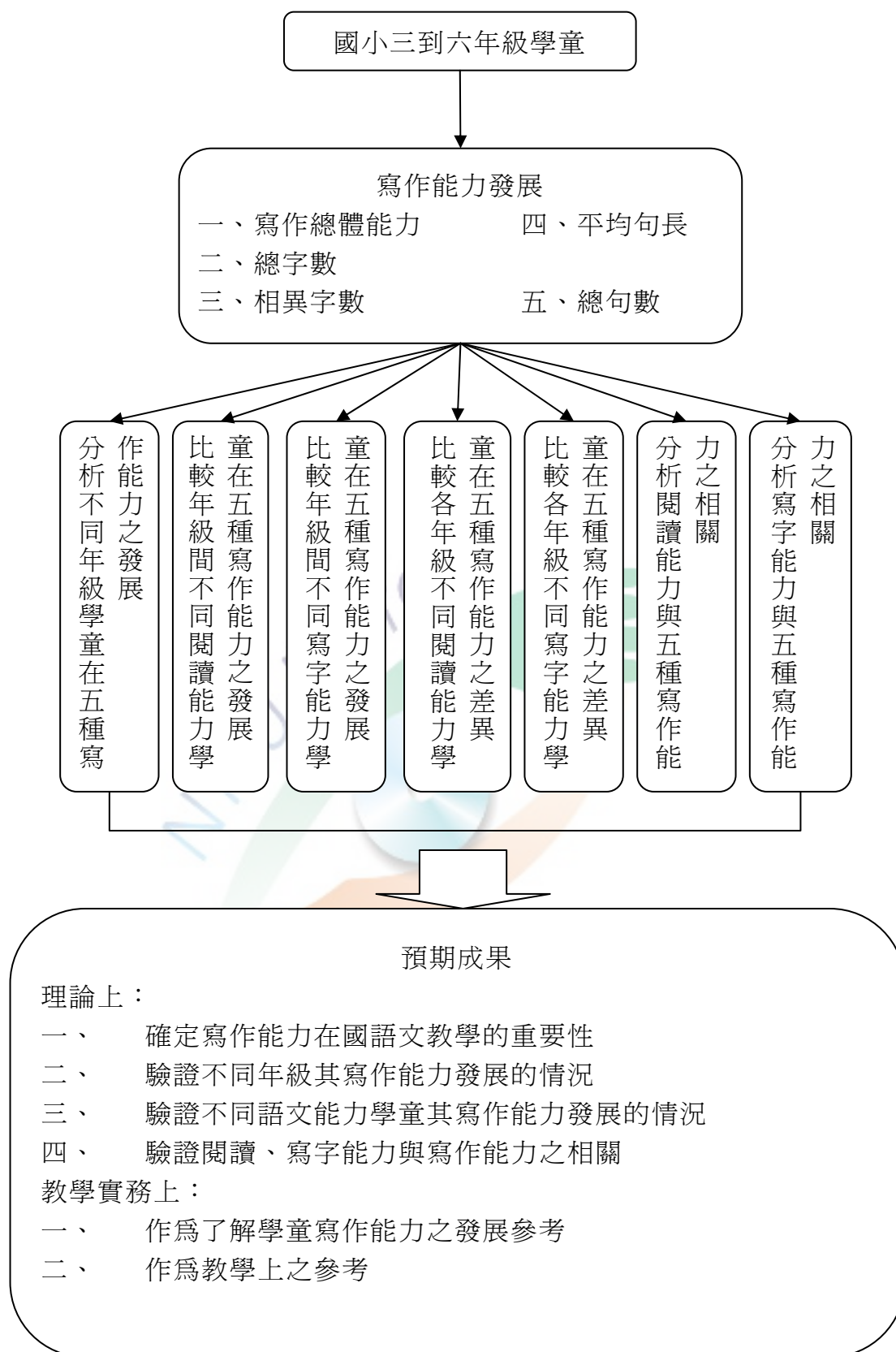


圖 3- 1 本研究之架構圖

第二節 研究對象

本研究之對象係選自屏東縣崁頂鄉崁頂國民小學、崁頂鄉港東國民小學三到六年級所有學童，與崁頂鄉力社國民小學三年甲班學生。三校同位於屏東縣崁頂鄉，地理位置相同，居民經濟與生活情形類似。且九十五學年度六年級學童參加屏東縣基本能力檢測，崁頂國小國語文分數平均為 68.7 分，港東國小國語分數平均為 68.53 分，力社國小為 67.93 分，而屏東縣六年級全縣學童平均為 69.09 分，彼此差異不大，顯示三校學童國語能力約位於屏東縣所有學童之中等程度。

崁頂國小參加本研究之三、四、五、六年級學童分別為 40、39、42、46 人；港東國小參加本研究之三、四、五、六年級學童分別為 29、62、53、70 人；力社國小參加本研究之三年級學童為 19 人。三校參與本研究之三年級學童為 88 人，四年級學童為 100 人，五年級學童為 95 人，六年級學童為 115 人。

第三節 研究工具

本研究使用的研究工具有五種，分別是命題寫作一篇——我最喜歡的一堂課、國中基本能力作文測驗六級分量表、洪儷瑜中文學習補教教學資源網之寫作分析網站、閱讀理解能力測驗與寫字能力測驗等五項。

一、命題寫作一篇

本命題作文文體為記敘文，題目經與指導教授討論後，訂為「我最喜歡的一堂課」。

二、國中基本能力作文測驗六級分量表

為國中基本學力測驗之寫作測驗評分量表，分為立意取材、結構組織、遣詞造句與錯別字、格式、標點符號四個評量向度，分數由劣到優為一級分到六級分，離題、重抄題目或缺考者為零級分。

三、洪儷瑜中文學習補教教學資源網之寫作分析網站

其網址爲：http://nflcr.im.knu.edu.tw/read/a_analy/index.php，可分析受試者的總字數、相異字數、平均句長與總句數等寫作指標。

四、閱讀理解能力測驗

本研究採用柯華葳(2000)編製的「閱讀理解困難篩選測驗」，分爲二、三年級題本與四、五、六年級題本兩種，本研究一律採用四、五、六年級題本，內容包括「字意題」、「命題組合題」與「理解題」三個分測驗，每對 1 題得 1 分。

五、寫字能力測驗

本研究採用林寶貴、錡寶香(2000)編製的「國小學童書寫語言測驗」，以測量受試者的書寫語言能力，適用於國小三到六年級學童，內容包含聽寫測驗 20 題、句子結合 19 題、筆劃增減 20 題、國字填寫 21 題、造句 20 題五種，本研究針對寫字能力項目，僅選取聽寫測驗與國字填寫兩部份，答題時不能以注音符號代替國字，每寫對 1 題得 1 分，全部共 41 分，答錯或未答者 0 分。

第四節 研究程序

本研究之研究程序分爲蒐集資料、確定研究工具與對象、正式施測與測驗評分四部份。

一、蒐集資料

研究者蒐集國內外寫作、閱讀與寫字在寫作方面的相關資料，作爲本研究之參考。

二、確定研究工具與對象

本研究之工具計有閱讀理解困難篩選測驗、國小學童書寫語言測驗，與命題寫作一篇——我最喜歡的一堂課三部分，研究對象爲崁頂鄉崁頂國民小

學、崁頂鄉港東國民小學三到六年級所有學童，與崁頂鄉力社國民小學三年甲班學生。三項測驗均採團體測驗方式進行，施測場所為各班教室，閱讀理解困難篩選測驗與國小學童書寫語言測驗均無時間限制，施測時由各班導師協助，施測前並經施測說明，使其了解各項測驗的目的與測驗之步驟、時間及應注意事項。

三、正式施測

三校施測日期分別為：崁頂國小閱讀理解測驗為 2007 年 11 月 30 日；寫字能力測驗為 2007 年 11 月 30 日；命題寫作為 2007 年 12 月 4 日。港東國小閱讀理解測驗施測日期為 2007 年 12 月 5 日；寫字能力測驗為 2007 年 12 月 5 日；命題寫作為 2007 年 12 月 6 日。力社國小閱讀理解測驗正式施測日期為 2007 年 12 月 3 日；寫字能力測驗為 2007 年 12 月 3 日；命題寫作為 2007 年 12 月 4 日。

四、施測評分

閱讀理解測驗與寫字能力測驗評分皆由研究者為之。命題寫作部份，寫作總體能力依據國中基本能力作文測驗六級分量表評定之，由研究者與崁頂國小語文專長教師擔任評分者，研究者為屏東師範學院語文教育學系畢業，在學期間曾修過寫作教學相關學分，並從事國小語文教學 7 年，有豐富的語文教學經驗。崁頂國小語文專長教師為國小退休主任，具豐富語文知識，現為崁頂國小教學支援人員，因不屬崁頂國小編制教師，評分較具客觀性；「總字數」、「相異字數」、「平均句長」與「總句數」由洪儷瑜中文學習補教教學資源網之寫作分析網站評量之。

本研究相關之測驗工具與施測日期以表 3-1 歸納說明如下。

表 3- 1 本研究之測驗工具與施測日期說明表

測驗名稱	說明	預計施測時間	施測學校	預計施測日期
閱讀理解測驗	兒童閱讀文章後，將答案填寫至指定位置	沒有時間限制	崁頂國小	2007 年 11 月 30 日
			港東國小	2007 年 12 月 5 日
			力社國小	2007 年 12 月 3 日
寫字能力測驗	「聽寫測驗」題目教師說出後再由學生作答，需等到「聽寫測驗」結束學生才可開始「國字填寫」	沒有時間限制	崁頂國小	2007 年 11 月 30 日
			港東國小	2007 年 12 月 5 日
			力社國小	2007 年 12 月 3 日
命題寫作測驗	寫作過程學童若有詢問字彙，教師不可說明或告知	90 分鐘	崁頂國小	2007 年 12 月 4 日
			港東國小	2007 年 12 月 6 日
			力社國小	2007 年 12 月 4 日

第五節 資料分析

本研究使用 SPSS12.0 進行資料分析，資料分析分為描述統計與推論統計兩部分，推論統計分析旨在回答本研究之各項假設。

一、描述統計部分：

描述統計以 SPSS12.0 分析寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數等變項，求得平均數和標準差，做為初步資料的瞭解。

二、推論統計部分：

1、驗證假設一

分別以寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數為依變項

，以年級為自變項，採用 ANOVA 進行資料分析，驗證年級之間寫作能力是否有顯著差異。

2、驗證假設二、假設三

分別以寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數為依變項，以年級為自變項，採用 ANOVA 進行資料分析，驗證不同閱讀能力與寫字能力學童，其寫作能力在年級間是否有顯著差異。

3、驗證假設四、假設五

分別以寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數為依變項，以高、低閱讀能力組與高、低寫字能力組為自變項，採用獨立樣本 t 考驗進行資料分析，驗證兩組之間是否有顯著差異。

4、驗證假設六、假設七

分別以寫作總體能力、總字數、相異字數、平均句長與總句數為依變項，以年級和全體學童為自變項，採用皮爾遜積差相關進行資料分析，驗證兩組之間是否有顯著相關。

5、以前述五變項原始分數為資料，再以年級為橫座標，各變項之分數為縱座標，繪製統計圖以比較不同年級的發展情況。

三、評分者一致性分析

為說明本研究寫作測驗分數之可靠性，呈現本研究寫作測驗之寫作總體能力的評分者一致性，因此將根據兩位教師評比的分數來求兩者的相關。本研究的寫作總體能力分數，是由研究者和另一位教師分別評分，再平均後得之，由於寫作成績會隨著評分教師打分數的寬嚴而異，以下說明評分者一致性考驗過程：

1、兩位評分者進行溝通，說明解釋六級分的內涵與各個級分的給分標準。

2、評分者各自將學生分數記錄下來，記錄結果即作為評分者一致性考驗的依據。結果：兩位評分者其 Pearson 相關係數為.78*** ($p < .001$)，可見

兩位評分者給分有中高度以上的相關，因此評分者的信度具有很高的可靠性。



第四章 研究結果與討論

本研究以國小三到六年級學童為對象，除研究學童寫作能力發展之外，並探究閱讀能力、寫字能力與寫作能力的關係。因此本章將呈現研究資料經統計分析後所獲得之成果，並針對所得之結果進行討論。全章共分成五節，第一節分析不同年級學童的寫作能力發展差異；第二節分析不同閱讀能力學童的寫作能力差異；第三節針對不同寫字能力的國小學童來分析其寫作能力差異；第四節為綜合討論，希望從前幾節的探討中，看出本研究整體的結果和主要的發現。

第一節 不同年級學童寫作能力發展之差異

本節旨在探討三到六年級學童，在不同寫作評鑑指標下的差異，並根據所得之數據建立不同年級學童的寫作能力發展曲線。本項研究以 ANOVA 進行資料分析，表 4-1 將呈現各年級學童的寫作平均數與標準差，表 4-2 再呈現年級間的差異考驗，為了利於閱讀，圖 4-1 到圖 4-4，以曲線圖呈現不同年級學童的寫作發展曲線。

表 4-1 國小學童寫作能力平均數（標準差）一覽表

年級	寫作總體能力	總字數	相異字數	平均句長	總句數
	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)	平均數 (標準差)
三 (n=88)	3.36 (.80)	197.78 (76.76)	89.26 (27.76)	15.55 (10.22)	14.98 (8.17)
四 (n=100)	3.26 (.90)	250.62 (112.48)	106.67 (42.50)	17.18 (16.43)	18.55 (11.84)
五 (n=95)	4.05 (.78)	313.54 (86.65)	135.74 (30.99)	14.09 (18.96)	27.82 (11.39)
六 (n=115)	3.93 (.89)	438.44 (149.00)	162.12 (52.90)	13.00 (5.27)	38.68 (19.78)
總和 (n=398)	3.66 (.91)	308.22 (145.11)	125.78 (49.44)	14.87 (13.64)	25.79 (16.76)

在表 4-1 中發現：五年級學童在「平均句長」中平均數為 14.09，標準差卻是 18.96，標準差比平均數還大，其分數沒有統計上的意義。再從表 4-2 發現「平均句長」在年級間並無顯著差異。另以 Pearson 積差相關探討「平均

句長」，發現其與閱讀能力的 Pearson 相關係數為-.12 ($p<.05$)，與寫字能力的相關係數為-.20 ($p<.001$)，顯示「平均句長」與閱讀、寫字能力皆達到.05 以上的負相關。從以上分析得知，「平均句長」此項寫作評量指標並無法真實呈現本研究受測學童的寫作能力，以致無法成為本研究之有效寫作評量指標，研究者在評比受測者寫作文本時發現：不分年級，許多國小學童在寫作時一段文章只有一個句號，顯示學童對於「標點符號」的用法不夠熟練，斷句能力仍有待加強。也有另一個可能是因為較高年級學童因語文能力的增長，所以用字較為精簡所致。所以本研究將「平均句長」該指標加以剔除，不予討論。

表 4-2 三到六年級學童寫作能力發展的單因子變異數摘要表

考驗項目	變異數分析摘要表					事後比較
	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	
寫作總體能力	組間	47.69	3	15.89	21.89***	6、5>3、4
	組內	286.10	394	.72		
總字數	組間	3357915.81	3	1119305.27	88.16***	6>5>4>3
	組內	5002192.37	394	12695.92		
相異字數	組間	315198.08	3	105066.02	63.16***	6>5>4>3
	組內	655357.33	394	1663.34		
平均句長	組間	1034.34	3	344.78	1.86	-----
	組內	72834.62	394	184.85		
總句長	組間	35028.67	3	11676.22	60.08***	6>5>4、3
	組內	76562.42	394	194.32		

*** $p < .001$

由表 4-1 和表 4-2 可知：除了「平均句長」之外，三到六年級學童各項寫作評量指標，大致呈現年級越高，寫作得分越高的趨勢，且年級間的差異，都達到顯著水準。

從分項來看，國小學童的「寫作總體能力」大致呈現隨年級逐漸上升的趨勢，「寫作總體能力」在年級間達到顯著差異，但事後考驗資料發現：只有五、六年級學童與三、四年級達到顯著差異，其餘年級未達顯著水準，顯示「寫作總體能力」在高年級與中年級間有顯著差異。從圖 4-1 來看，三、

四年級學童的「寫作總體能力」發展為同一階段，五、六年級學童為另一階段，因此，研究者推論「寫作總體能力」的發展關鍵可能在四年級。

在寫作「總字數」方面，國小學童呈現出隨年級而上升的現象，每年可以增加約 50 到 125 個字，「總字數」在年級之間達到顯著差異，事後比較發現：各年級間均達顯著水準，這個結果顯示：國小學童的寫作長度是一個會逐步穩定成長的能力。雖然每個年級皆有顯著差異，三到五年級每年增加約 60 個字，但五到六年級則增加了 120 個字，且從圖 4-2 看來，其「總字數」發展曲線在三到五年級較平緩，五到六年級發展較為迅速，因此，「總字數」能力的發展，五年級可能是一個關鍵的時機。

在寫作「相異字數」方面，國小學童亦呈現隨年級而上升的現象，每年大約可增加 15 到 30 個字，且在年級間達到顯著差異，以事後考驗發現：各年級之間均達到顯著水準，結果顯示：國小學童的寫作能力不僅在文章寫作長度上，會逐年穩定成長，在用字的變化性上，也會越來越豐富。再從圖 4-3 知道：三到六年級的「相異字數」發展曲線大致呈現一直線，顯示國小學童因年級增長，寫作總字數增加，寫作「相異字數」也隨之增加。

國小學童在寫作「總句數」方面也呈現隨年級而上升的結果，每年約可增加 4 到 10 個句子，年級之間達到顯著水準。唯，不同年級寫作總句數增加的幅度不同，三到四年級約增加 4 句，但四到六年級則每年可增加 10 句左右，事後比較也發現：三、四年級間沒有顯著差異，但五、六年級間則有顯著差異，且五年級學童也優於三、四年級學童，這個結果顯示，「總句數」的發展，在高年級間有顯著差異，五年級與中年級也有顯著差異，但中年級間則無顯著差異。圖 4-4 呈現三到六年級學童的總句數發展曲線圖，亦出現三到四年級時較為平緩，四到六年級時較為陡峭的趨勢，顯示四年級可能是「總句數」的發展關鍵。

綜合以上的發現得知：不管是質的寫作評量指標，或是量的寫作評量指標，兩者大致呈現隨年級增加而增加的趨勢，且年級間都達到顯著差異。唯質性指標，與量化指標的發展趨勢略有不同，質性指標大致呈現三、四年級為一個階段，五、六年級為另一個階段的趨勢；量化的各項指標，則大致呈

現每一個年級都有顯著差異的趨勢，僅有總句數三和四年級間沒有顯著差異。為何質量指標的結果不太相同？研究者推論：可能與計分的敏感度有關，本研究質性指標是根據「國中基本能力測驗作文六級分量表」，採主觀判斷，六級分中，三級分指「文章內容不充分」，四級分指「文章已達一般水準」五級分指「文章在一般水準之上」。中年級學童因剛開始學習寫作，其寫作表現易落在三到四級分間；高年級學童的寫作表現易落在四級分左右，這個指標的尺度相對於量化指標而言，尺度較大，因此，對相鄰年級的進步，可能就比較不容易看出來。

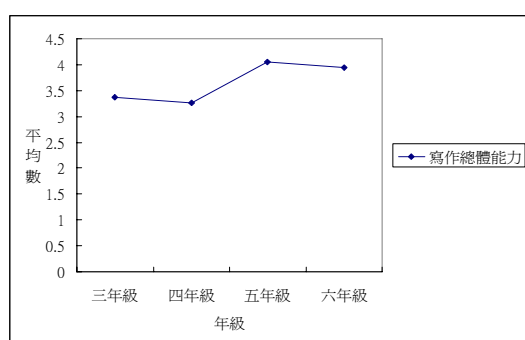


圖 4- 1 國小不同年級學童寫作總體能力之發展曲線圖

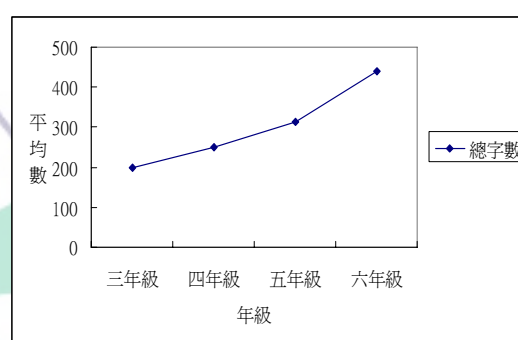


圖 4- 2 國小不同年級學童總字數之發展曲線圖

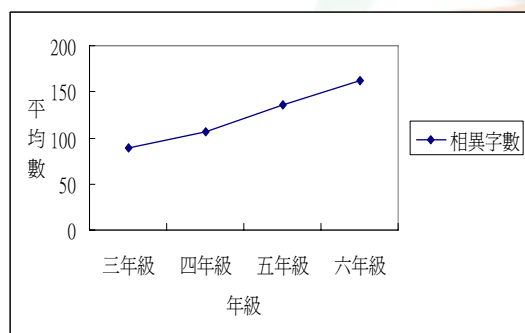


圖 4- 3 國小不同年級學童相異字數之發展曲線圖

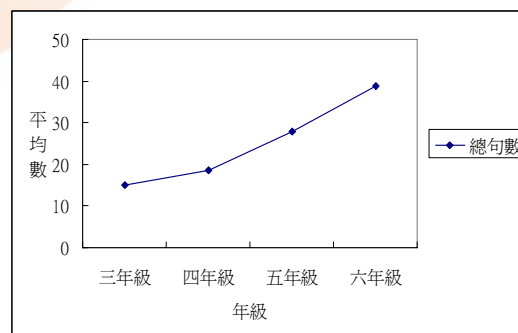


圖 4- 4 國小不同年級學童總句數之發展曲線圖

第二節 不同閱讀能力學童之寫作能力差異

本節主要分析不同閱讀能力學童，其年級間的寫作能力是否有差異，並兼論閱讀能力與寫作能力之差異與相關。本研究參與閱讀能力測驗的三到六

年級學童，分別有 88、100、95、115 名，高、低閱讀能力的分組，以閱讀能力測驗得分的前後百分之三十，定義為高閱讀能力組和低閱讀能力組，唯在 PR30 和 PR70 會出現一些同分群，因此分組人數比率各年級會有一些差異，以下說明本節的研究結果。

一、不同閱讀能力學童年級間的寫作能力差異

本部分旨在分析不同閱讀能力學童，其年級間的寫作能力是否有差異。表 4-3 先呈現各年級高、低閱讀能力學童的寫作平均數與標準差，表 4-4 再呈現年級間的差異考驗，為了方便閱讀，圖 4-5 到圖 4-8 以曲線圖呈現不同閱讀能力學童的寫作發展曲線。

由表 4-3 和表 4-4 可知，高、低閱讀能力組學童，其各項寫作評量指標，都是呈現年級越高，寫作得分越高的趨勢，且年級間的差異，都達到顯著水準。分項來看，在「寫作總體能力」方面，高、低閱讀能力組學童的寫作總體能力，雖都呈現隨年級逐漸上升的趨勢，但事後比較發現：高閱讀能力組，僅有六、五年級和四年級間的差異達顯著水準，其餘年級間未達顯著差異；低閱讀能力組，則僅有三、四年級和五年級間的差異達顯著水準，其餘年級間的差異未達顯著水準，且六年級學童的寫作能力並未顯著高於其他年級，從資料中推論，不管是高、低閱讀能力學童，其寫作總體能力的發展，四年級可能是一個重要關鍵，此研究結果與第一節以各年級全體學童為分析單位的結果相一致。從圖 4-5 來看，兩組學童的「寫作總體能力」發展曲線，在三到五年級間是兩條平行的曲線，但在六年級，低閱讀能力組的寫作總體能力出現一個下降的趨勢，高、低能力組差距拉大。

高閱讀能力者的寫作總體能力，隨著年齡的增長越來越好；但低閱讀能力者，其寫作總體能力的進步趨勢較差，此研究結果雖有可能是典型貧者越貧，富者越富的「馬太效應」影響，但也可能是因為本研究屬於橫斷式，而非縱貫性研究所致。有趣的是，不同閱讀能力學童，為何在六年級出現閱讀能力越好，寫作能力越好；閱讀能力越差，寫作能力越差的「馬太效應」現象。這是長期學習挫折的累積效應？或是取樣偏差的問題？研究者以為，如

果是前者，表示早期閱讀力不佳，對個體的文字表達會有嚴重的影響，這個現象非常值得教育單位注意；若是後者的因素，則可能是因為本研究是橫斷式取樣，而產生的樣本差異。答案究竟為何，本研究無法回答，希望未來能有縱貫性的研究檢驗之。

在寫作「總字數」方面，由表 4-3 和表 4-4 可知：高、低閱讀能力組學童的總字數，呈現隨年級上昇而增加的現象，且年級間達到顯著差異，事後考驗發現：高閱讀能力組六年級學童與三到五年級間的差異達顯著水準，五年級與三年級亦達到顯著差異，其餘年級未達顯著差異；低閱讀能力學童則是五、六年級與三、四年級達到顯著差異，呈現出年段間的不同。不同閱讀能力組三到六年級學童，寫作「總字數」分別是 252、285、348、502 個字和 163、197、292、338 個字，兩組在三到五年級階段，增幅皆達到倍數以上的快速成長，高能力組六年級學童增幅為同組五年級的兩倍以上，但低能力組六年級增幅則只有同組五年級學童的一半，顯示高能力組學童的發展較為迅速，低能力組則有減緩趨勢。三到六年級低閱讀能力學童，寫作「總字數」均落後高能力組學童約 1 個年級。兩組雖然在年級間出現顯著差異，但在六年級階段則出現較大落差，再從圖 4-6 來看，兩組學童的「總字數」發展曲線，在三到五年級間大致是兩條平行的曲線，但在六年級差距拉大，高閱讀能力學童成長加快，低閱讀能力學童成長速度則有減緩趨勢，由此推論：五年級似乎是兩組學童寫作「總字數」發展的分水嶺。此結果與本章第一節，全體學童「總字數」的發展關鍵在四年級不同。

從表 4-3 和表 4-4 得知，高、低閱讀能力者的「相異字數」發展呈現隨年級增長而增加的趨勢，且年級間達到顯著水準，事後比較發現：六年級高閱讀能力者與三到五年級間的差異達顯著水準，五年級與三年級亦達到顯著水準，其餘年級未達顯著差異；低閱讀能力者則是五、六年級優於三、四年級，其他年級的差異不顯著。各年級高、低閱讀能力者寫作「相異字數」分別是 110、121、151、199 個字和 75、88、124、127 個字，整體來說，高能力組字數增幅呈現穩定成長，而低閱讀能力學童從三年級開始，即落後高閱讀能力組 1 個年級，到六年級則落後約 2 個年級；且，低閱讀能力組學童在五、六年級時數據十分接近，約只相差 3 個字，顯示不同閱讀能力的國小學

童，其不同用字數有很大的差異，當高閱讀能力組學童大幅進步時，低能力組卻停滯不前。在年級間「相異字數」雖達顯著差異，在五年級時兩組差距約為 27 個字，但六年級時卻大幅增為 72 個字，另從圖 4-7 來看，兩組學童的「相異字數」發展曲線，在三到五年級間是兩條平行的曲線，但在六年級，兩組學童的差距變大，顯示高閱讀能力者在六年級時成長較為迅速，而低閱讀能力者成長趨緩。由此可知：不同閱讀能力者的「相異字數」發展關鍵可能在五年級。

在寫作「總句數」方面，兩組學童皆呈現隨年級上升而增加的現象，年級間達到顯著差異，以事後考驗發現：高閱讀能力組學童六年級優於三到五年級，其餘年級差異不明顯；低閱讀能力學童則是高年級與中年級有顯著差異。三到六年級高、低閱讀能力組學童「總句數」分別是 21、22、32、48 句和 11、12、24、25 句，高能力組學童成長較為穩定，低閱讀能力組學童則只在四、五年級時出現大幅成長。低閱讀能力組學童的「總句數」能力，約落後高能力組 1 個年級左右，每個年級低閱讀能力組的「總句數」平均，約只達到同年級高能力組的一半。「總句數」在年級間雖出現顯著差異，卻在六年級時出現較大落差，且從圖 4-8 來看，兩組學童的寫作發展曲線，在三到五年級間是兩條平行的曲線，但在六年級，兩組學童的差距加大，顯示高閱讀能力學童的造句能力到六年級時發展較為迅速，而低閱讀能力學童則有減緩趨勢。因此，研究者推論：五年級可能為不同閱讀能力者的「總句數」分水嶺，此與本章第一節，全體學童「總句數」發展關鍵是四年級的結果不一致。

由以上的研究結果得知：低閱讀能力組的「總字數」、「相異字數」和「總句數」能力，在三年級時即已落後高閱讀能力組 1 個年級左右，到六年級差距皆大於 1 個年級以上，與「馬太效應」相呼應。此外，無論是那項寫作評量指標，不同閱讀能力組學童在三、四年級階段的發展曲線皆較為平緩，顯示寫作活動對於中年級學童而言難度較高，且學習進展較為不易，到六年級時才有較迅速的成長。此與 Kroll (1981) 和 Scott (1999) 認為：中年級學童屬於分辨期，而五、六年級寫作發展則較為成熟的結果略有不同。

表 4- 3 各年級不同閱讀能力學童在寫作能力的差異情形摘要表

年級	考驗層面	閱讀能力組別	平均數	標準差	t 考驗
三年級	寫作總體能力	高閱讀 (n=22)	4.00	.59	5.89***
		低閱讀 (n=29)	2.84	.80	
	總字數	高閱讀 (n=22)	252.95	86.96	4.19***
		低閱讀 (n=29)	163.31	65.76	
	相異字數	高閱讀 (n=22)	110.04	30.49	4.56***
		低閱讀 (n=29)	75.86	23.07	
四年級	總句數	高閱讀 (n=22)	21.68	10.10	4.53***
		低閱讀 (n=29)	11.37	6.03	
	寫作總體能力	高閱讀 (n=26)	3.73	.75	4.63***
		低閱讀 (n=31)	2.69	.90	
	總字數	高閱讀 (n=26)	285.19	116.43	2.79**
		低閱讀 (n=31)	197.83	118.27	
五年級	相異字數	高閱讀 (n=26)	121.42	37.07	2.60*
		低閱讀 (n=31)	88.74	54.05	
	總句數	高閱讀 (n=26)	22.61	12.36	3.37**
		低閱讀 (n=31)	12.77	9.63	
	寫作總體能力	高閱讀 (n=26)	4.48	.88	3.47**
		低閱讀 (n=33)	3.75	.65	
六年級	總字數	高閱讀 (n=26)	348.53	80.86	2.73**
		低閱讀 (n=33)	292.45	76.21	
	相異字數	高閱讀 (n=26)	151.42	30.37	3.47**
		低閱讀 (n=33)	124.72	28.49	
	總句數	高閱讀 (n=26)	32.84	9.69	3.00**
		低閱讀 (n=33)	24.45	11.34	
六年級	寫作總體能力	高閱讀 (n=26)	4.61	.79	6.66***
		低閱讀 (n=28)	3.25	.71	
	總字數	高閱讀 (n=26)	502.23	158.28	4.47***
		低閱讀 (n=28)	338.85	101.42	
	相異字數	高閱讀 (n=26)	199.34	61.61	5.37***
		低閱讀 (n=28)	127.39	33.85	
六年級	總句數	高閱讀 (n=26)	48.26	23.39	4.39***
		低閱讀 (n=28)	25.35	13.13	

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

表 4- 4 各年級高、低閱讀能力組寫作能力發展的單因子變異數摘要表

考驗項目	能力組別	變異數分析摘要表					事後比較
		變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	
寫作總體能力	高能力	組間	13.11	3	4.37	7.36***	6、5 > 4
		組內	57.01	96	.59		
	低能力	組間	21.62	3	7.20	12.01***	5 > 4、3
		組內	70.20	117	.60		
總字數	高能力	組間	918877.93	3	306292.64	22.83***	6 > 5、4、3
		組內	1287564.07	96	13412.12		
	低能力	組間	582353.98	3	194117.99	22.61***	6、5 > 4、3
		組內	1004438.01	117	8584.94		
相異字數	高能力	組間	118804.42	3	39601.47	22.12***	6 > 5、4、3
		組內	171847.53	96	1790.07		
	低能力	組間	59656.73	3	19885.57	14.58***	6、5 > 4、3
		組內	159496.60	117	1363.21		
總句數	高能力	組間	11525.81	3	3841.93	16.76***	6 > 5、4、3
		組內	21995.42	96	229.11		
	低能力	組間	4973.22	3	1657.74	15.41***	6、5 > 4、3
		組內	12584.85	117	107.56		

*** $p < .001$

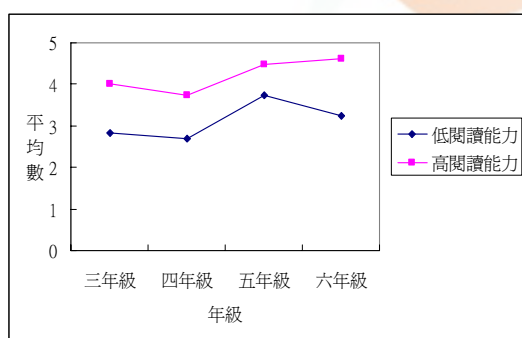


圖 4- 5 三到六年級學童高、低閱讀能力組寫作總體能力的發展曲線圖

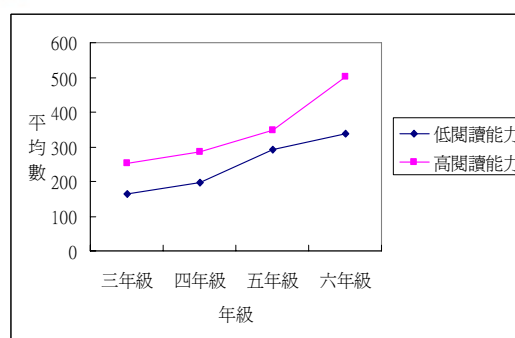


圖 4- 6 三到六年級學童高、低閱讀能力組總字數的發展曲線圖

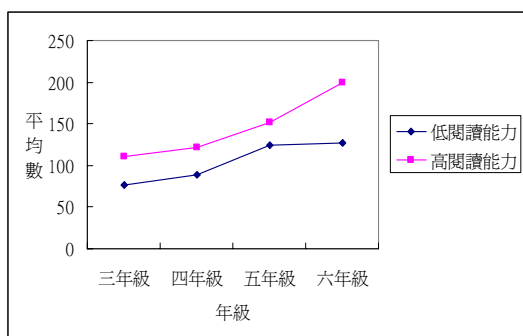


圖 4-7 三到六年級學童高、低閱讀能力組相異字數的發展曲線圖

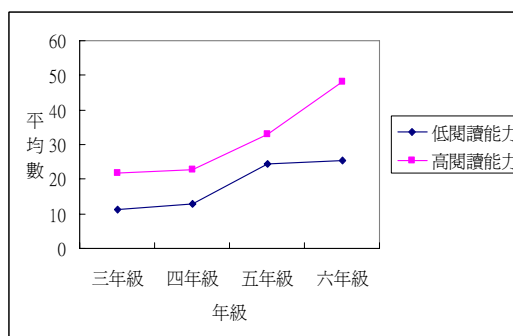


圖 4-8 三到六年級學童高、低閱讀能力組總句數的發展曲線圖

二、閱讀能力與寫作能力之關係

本小節第一部分以年級為分析單位，考驗不同閱讀能力學童其寫作能力是否有差異；第二部分主要分析閱讀能力與各項寫作評量指標的相關性，以驗證語文能力之關聯。

表 4-3 和 4-5 分別呈現各年級不同閱讀能力學童的寫作能力差異，以及閱讀和寫作之間的相關。從表 4-3 可知，各年級學童在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」與「總句數」等指標上，高閱讀能力組學童的寫作能力都顯著高於低閱讀能力組學童，且差異都達到.05 的顯著水準。表 4-5 的資料則顯示，在各項寫作指標上，閱讀和寫作能力有顯著相關 ($r > .24$ 以上)，閱讀能力越好，寫作能力也越好。唯，本研究是一個事後回溯研究，這個研究結果，雖可證明閱讀和寫作能力息息相關，但回溯性的相關研究，並無法告訴我們二者的因果關係。不過，根據語文成份的發展，寫的難度高於讀，寫作的發展也通常在閱讀之後（陳秋瑤，2004），因此，根據差異和相關的資料，較合理的判斷是，二者的因果關係，閱讀能力可能是因，寫作能力可能是果，亦即，高閱讀能力學童較可能成為高寫作能力者，如果這個方向是對的，那麼，兒童的寫作能力奠基於閱讀能力之上，低閱讀能力者的閱讀問題，應該更被看重。

另外，從表 4-3 亦可發現，在四個指標中，不同閱讀能力學童在寫作上的差異，以「寫作總體能力」指標的差距最大，閱讀和寫作的關係，也是「

寫作總體能力」指標的相關係數最高，都達到中度以上的相關。這個結果顯示，在區辨不同閱讀能力學童的寫作能力上，「寫作總體能力」可能是一個較佳的區辨指標。再看不同的年級，從表 4-3 和 4-5 也可發現，四個年級中，不管是組間的差異或閱讀和寫作能力間的相關，整體上來看，都是以六年級的係數最高，其次是三年級，沒有一個明顯的年級趨勢，顯示：閱讀對寫作能力的影響，可能在寫作的初期就已產生。

表 4-5 閱讀與寫作能力相關摘要表

年級	寫作能力			
	寫作總體能力	總字數	相異字數	總句數
三年級 (n=88)	.53***	.39***	.40***	.41***
四年級 (n=100)	.45***	.29**	.31**	.30**
五年級 (n=95)	.39***	.24*	.34**	.35**
六年級 (n=115)	.58***	.43***	.49***	.40***
全體學童 (n=398)	.55***	.42***	.47***	.43***

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

第三節 不同寫字能力學童之寫作能力差異

本節旨在分析不同寫字能力學童，其年級間的寫作能力是否有差異，並兼論寫字能力與寫作能力之差異與相關。參加本研究寫字能力測驗的三到六年級學童，分別有 88、100、95、115 名，高、低寫字能力的分組，以寫字能力測驗得分的前後百分之三十，定義為高寫字能力組和低寫字能力組，以下說明本節的研究結果。

一、不同寫字能力學童年級間的寫作能力差異

本部分以表 4-6 呈現高、低寫字能力學童的平均數與標準差，表 4-7 再呈現年級間的差異考驗，為了便於閱讀，圖 4-9 到圖 4-12 以曲線圖呈現不同寫字能力學童的寫作發展曲線。

由表 4-6 和表 4-7 可知，高、低寫字能力組學童的各項寫作評量指標，皆呈現年級增加，寫作得分也隨之增加的現象，且年級間的差異皆達到顯著

水準。以分項來看，在「寫作總體能力」方面，不同寫字能力學童的寫作總體能力，都呈現隨年級而逐步上升的趨勢，但事後比較發現：在高寫字能力組，六、五年級優於三、四年級，其他年級差異不明顯；低閱讀能力組，則是三、四年級優於五年級，六年級優於四年級，其餘年級間沒有顯著差異。從圖 4-9 看來，兩組學童的「寫作總體能力」發展曲線大致是兩條平行線，並呈現出年段上的差異。此資料顯示：不同寫字能力學童，其寫作總體能力的發展，在四年級時可能是一個重要分水嶺，此研究結果與第一節以各年級全體學童，和第二節以各年級高、低閱讀能力學童為分析單位的結果相一致。

高寫字能力組學童在六年級的增幅只有 0.01 分，低能力組卻下降了 0.23 分，高能力組增加得不多，低能力組下降的趨勢則很明顯，此結果與不同閱讀能力學童「寫作總體能力」的發現類似，其原因有可能是「馬太效應」的影響，但也有可能是樣本差異所造成。

在量的寫作評鑑指標方面，從表 4-6 和表 4-7 得知：高、低寫字能力組學童的總字數、相異字數與總句數，都呈現隨年級逐漸上升的趨勢，年級間皆達到顯著差異。從事後考驗發現：高寫字能力組六年級學童的「總字數」與三、四、五年級皆達到顯著差異，五年級與三年級也達到顯著差異，其餘年級未達顯著水準；低寫字能力組六年級優於五年級，並優於三、四年級，其餘年級差異不顯著。高、低寫字能力組各年級學童寫作「總字數」，分別是 250、307、366、513 個字和 169、183、273 和 355 個字，兩組增幅均有大幅度的成長，但低寫字能力組學童在三年級開始，「總字數」發展即已低於高能力組 1 個年級以上。雖然每個年級均有差異，但六年級兩組的「總字數」差距為 158 個字，是四個年級當中最大的，再由圖 4-10 發現，「總字數」的發展曲線在六年級時，高寫字能力組曲線較陡，低能力組則較為平緩。所以研究者認為：高、低寫字能力組的「總字數」能力發展關鍵在五年級，此研究結果與第一節全體學童的「總字數」發展關鍵在四年級的結果不同，但與第二節各年級高、低閱讀能力學童為分析單位的結果一致。

在寫作「相異字數」方面，從事後比較發現：六年級優於五年級，且優

於三、四年級，其餘年級差異不明顯；低寫字能力組五、六年級優於三、四年級，其他年級差異不顯著。各年級高、低寫字能力者其寫作「相異字數」，分別為 110、124、160、198 個字和 73、81、115、119 個字，高能力者呈現穩定的成長，但低寫字能力者從三年級開始，就已落後高寫字能力者 1 個年級，六年級時更落後了 2 個年級；且，低寫字能力者在五、六年級時平均僅相差約 4 個字，顯示當高寫字能力者能力大幅增長時，低能力者的進步卻相當有限。此外，「相異字數」在年級間雖有顯著差異，不同寫字能力者在五年級時的「相異字數」差距約為 45 個字，但到六年級則擴大為 79 個字；另從圖 4-11 來看，兩組學童的「相異字數」發展曲線在三到五年級時大致上是兩條平行的曲線，但到六年級時差距變大，顯示高寫字能力者「相異字數」的發展在六年級出現加速發展趨勢，而低閱讀能力者成長速度則有趨緩現象。由此推論：五年級是不同寫字能力者的「相異字數」發展分水嶺，此研究結果與第二節各年級高、低閱讀能力學童為分析單位的結果一致。

寫作「總句數」方面，高寫字能力組六年級與三、四、五年級達到顯著差異，五年級與三年級達到顯著差異，其餘年級未達顯著水準；低寫字能力組五、六年級與三、四年級有顯著差異，其餘年級未有顯著差異。高、低寫字能力組各年級學童的寫作「總句數」，分別是 19、25、35、51 句和 11、11、20、26 句，高能力組每年均大幅增長，但低能力組除了四到五年級之外，其他年級的增幅均不大。從三年級開始，低寫字能力組已落後高能力組 1 個年級，至六年級時更落後高寫字能力組 2 個年級以上。在年級間「總句數」雖達顯著差異，但從數據上發現：兩組學童的差距從四年級時擴大，再從圖 4-12 知道：低寫字能力組學童的「總句數」發展曲線在四年級停滯不前，使得兩組差距加大，到六年級時差距更為拉大。因此，研究者推論：「總句數」發展關鍵時期在四年級，而在六年級時擴大差異，此結果與第一節以全體學童為分析單位的結果一致，但與第二節各年級不同閱讀能力學童，「總句數」發展關鍵時期在五年級的研究結果不同。

從以上結果可知：低寫字能力學童的「總字數」、「相異字數」和「總句數」能力，在三年級時即已落後高寫字能力學童 1 個年級左右，其差距到六年級時皆有擴大趨勢，除了「總字數」之外，「相異字數」和「總句數」

差距均超過 2 個年級。顯示：寫字能力差者，寫作能力越差；寫字能力高者，寫作能力越高，此結果與「馬太效應」相驗證。此外，不同寫字能力學童無論在質的寫作評量指標或在量的寫作評量指標方面，三、四年級時的寫作發展曲線皆較為平緩，顯示寫作能力發展較為緩慢，此研究結果與不同閱讀能力組結果一致，更證明了寫字能力的發展早於寫作能力。低階的寫字能力若能自動化，將可有效減輕寫作時的工作記憶負擔，有利於寫作的規劃與組織。



表 4- 6 各年級不同寫字能力學童在寫作能力的差異情形摘要表

年級	考驗層面	寫字能力組別	平均數	標準差	t 考驗
三年級	總體寫作能力	高寫字 (n=27)	3.85	.61	5.414***
		低寫字 (n=27)	2.75	.84	
	總字數	高寫字 (n=27)	250.33	74.68	3.929***
		低寫字 (n=27)	169.59	76.30	
	相異字數	高寫字 (n=27)	110.11	26.33	5.366***
		低寫字 (n=27)	73.07	24.35	
	總句數	高寫字 (n=27)	19.37	9.64	3.271**
		低寫字 (n=27)	11.92	6.84	
四年級	總體寫作能力	高寫字 (n=30)	3.66	.63	4.795***
		低寫字 (n=30)	2.66	.94	
	總字數	高寫字 (n=30)	307.30	125.87	4.260***
		低寫字 (n=30)	183.73	96.93	
	相異字數	高寫字 (n=30)	124.96	38.26	4.275***
		低寫字 (n=30)	81.36	40.68	
	總句數	高寫字 (n=30)	25.43	14.36	4.716***
		低寫字 (n=30)	11.63	7.10	
五年級	總體寫作能力	高寫字 (n=29)	4.63	.81	5.837***
		低寫字 (n=29)	3.55	.58	
	總字數	高寫字 (n=29)	366.48	87.07	4.392***
		低寫字 (n=29)	273.31	73.95	
	相異字數	高寫字 (n=29)	160.93	27.72	6.434***
		低寫字 (n=29)	115.96	25.45	
	總句數	高寫字 (n=29)	35.10	11.87	4.896***
		低寫字 (n=29)	20.75	10.38	
六年級	總體寫作能力	高寫字 (n=34)	4.64	.83	7.172***
		低寫字 (n=34)	3.32	.67	
	總字數	高寫字 (n=34)	513.32	168.58	4.549***
		低寫字 (n=34)	355.97	110.74	
	相異字數	高寫字 (n=34)	198.85	63.53	6.721***
		低寫字 (n=34)	119.70	26.05	
	總句數	高寫字 (n=34)	51.29	22.35	5.829***
		低寫字 (n=34)	26.29	11.21	

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

表 4- 7 各年級高、低寫字能力組寫作能力發展之單因子變異數摘要表

考驗項目	能力組別	變異數分析摘要表					事後比較
		變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	
寫作總體能力	高能力	組間	24.11	3	8.03	14.73***	6、5 > 4、3
		組內	63.28	116	.54		
	低能力	組間	16.36	3	5.45	9.11***	5 > 4、3 6 > 4
		組內	69.46	116	.59		
總字數	高能力	組間	1202387.00	3	400795.67	26.49***	6 > 5、4、3 5 > 3
		組內	1754676.98	116	15126.52		
	低能力	組間	703752.43	3	234584.14	27.71***	6 > 5 > 4、3
		組內	981751.56	116	8463.37		
相異字數	高能力	組間	146182.74	3	48727.58	26.26***	6 > 5 > 4、3
		組內	215207.76	116	1855.23		
	低能力	組間	50391.08	3	16797.02	18.74***	6、5 > 4、3
		組內	103970.84	116	896.30		
總句數	高能力	組間	18176.05	3	6058.68	24.36***	6 > 5、4、3 5 > 3
		組內	28843.41	116	248.65		
	低能力	組間	4771.40	3	1590.46	18.72***	6、5 > 4、3
		組內	9853.18	116	84.94		

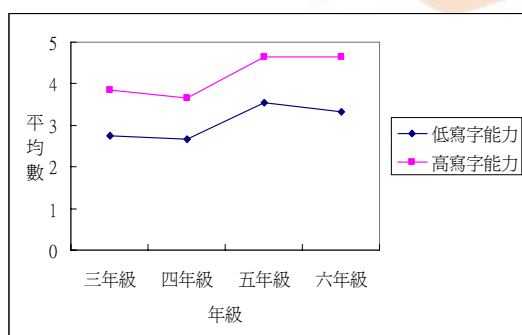
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ 

圖 4- 9 三到六年級學童高、低寫字能力組寫作總體能力的發展曲線圖

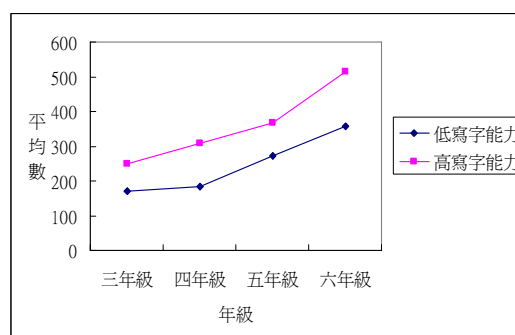


圖 4- 10 三到六年級學童高、低寫字能力組總字數的發展曲線圖

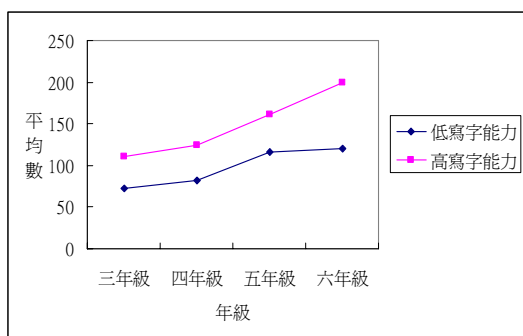


圖 4-11 三到六年級學童高、低寫字能力組相異字數的發展曲線圖

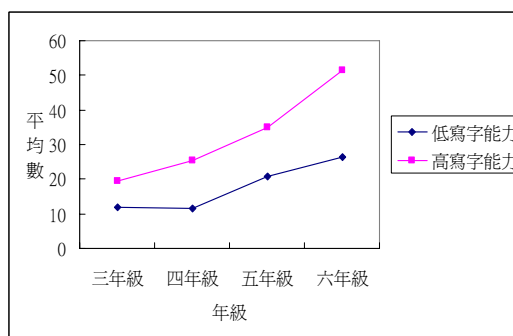


圖 4-12 三到六年級學童高、低寫字能力組總句數的發展曲線圖

二、寫字能力與寫作能力之關係

本小節第一部份在探討每一年級不同寫字能力學童，其寫作能力表現有無差異；第二部分則探討寫字能力與各項寫作指標間是否有相關，以下說明本小節的研究結果。

表 4-6 呈現各年級不同寫字能力學童的寫作能力差異，表 4-8 呈現寫字和寫作之間的相關。由表 4-6 得知：在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」與「總句數」指標上，高寫字能力組學童的寫作能力顯著高於低寫字能力組，差異皆達到.01 的顯著水準。表 4-8 則顯示：寫字與各項寫作指標有顯著相關 ($r > .42$ 以上) 存在，這個結果顯示，寫字能力越好，寫作能力也越好。唯，本研究屬於事後回溯研究，這個研究結果僅能證明寫字和寫作能力息息相關，尚無法推論二者的因果關係，不過就各種語文技能的層次與發展來看，寫字屬於低階的基礎能力，是語文學習早期的目標，寫作則屬於高層次的語文能力，寫字的發展通常先於寫作，因此，寫字和寫作的方向性，仍可推論，早期的寫字能力可能會對個體的寫作能力產生影響。

另外，寫字和寫作的關係，雖然在各年級及各種評量指標中，都達.001 的顯著水準，但若進一步看係數可發現，四個指標中，以「寫作總體能力」以及量化的「相異字數」兩個指標，和寫作的相關較高，高、低寫字能力學童的寫作能力差距也較大。這個結果顯示，兒童的寫字能力，可能會明顯地影響其在寫作時的用字變化性，且基礎的寫字能力，對寫作整體的表現，也

會有明顯的影響。

表 4-8 寫字與寫作能力相關摘要表

年級	寫作能力			
	寫作總體能力	總字數	相異字數	總句數
三年級 (n=88)	.51***	.42***	.53***	.42**
四年級 (n=100)	.48***	.51***	.49***	.55***
五年級 (n=95)	.56***	.50***	.63***	.56***
六年級 (n=115)	.65***	.47***	.63***	.54***
全體學童 (n=398)	.61***	.63***	.70***	.66***

*** $p < .001$

第四節 綜合討論

本節將根據本章第一節到第三節的研究結果，並配合文獻探討內容，依照研究目的與待答問題進行綜合討論。茲分述如下：

一、綜合討論

(一) 不同年級學童寫作能力發展之差異討論

由本章第一節可以發現：國小學童在「寫作總體能力」層面，中年級與高年級學童達到顯著差異，此研究結果與 Kroll (1981) 和 Scott (1999) 認為：中、高年級學童屬於不同寫作發展期，寫作能力有年段上的差異相似。因此，本研究假設一「寫作總體能力在年級之間有顯著差異」獲得支持。

在量化指標方面，「總字數」與「相異字數」兩個指標在不同年級間亦達顯著差異，此研究結果與林寶貴、黃瑞珍 (1999) 和黃瑞珍、黃玉凡 (2001) 研究發現：「總字數」可為寫作評量之顯著性指標的結果相同；也與曾惠鈺 (2006)、楊坤堂 (2002)、葉靖雲 (1999、2000) 認為：「總字數」、「相異字數」會隨著年級增高而增加的研究結果一致。而在「總句數」層面可以發現：國小學童造句能力大致也有年級間的差異，亦與楊坤堂發現「總句數」會隨著年級增長的研究結果一致。因此本研究假設一「總字數、相異

字數與總句數在年級之間有顯著差異」獲得支持。

（二）不同閱讀能力學童之寫作能力差異探討

本部分主要在探討國小不同閱讀能力學童，在不同年級與相同年級中的寫作能力差異情形。茲分述如下。

1. 不同閱讀能力學童年級間之寫作能力差異探討

從本章第二節研究結果分析發現：兩組學童在「寫作總體能力」上，雖大致呈現出隨年級增長而增加的現象，高閱讀能力組高年級學童與四年級達到顯著差異，低閱讀能力組五年級與中年級學童亦達到顯著差異。但，六年級學童中，高、低能力組的差距是所有年級中最大的，且低能力組得分只高於三、四年級低閱讀能力組學童，此結果進一步驗證低閱讀能力學童對於文章結構掌握較不成熟，與錡寶香（2004）研究發現：三年級一般學童在故事結構得分高於六年級低閱讀能力學童的結果相似。因此，本研究假設二「不同閱讀理解能力學童寫作總體能力在年級之間有顯著差異」獲得支持。

在「總字數」層面上，兩組學童皆出現隨年級增長而增加的情形，高閱讀能力組六年級與三到五年級學童均達到顯著差異，低能力組學童則呈現年段上的差異，其中高能力組五、六年級學童的「總字數」能力發展較快。所以，本研究假設二「不同閱讀理解能力學童總字數在年級之間有顯著差異」獲得支持。

兩組學童在「相異字數」上，均呈現隨年級增長而增高的趨勢，高能力組六年級學童與三到五年級皆達到顯著差異，五年級學童與三年級達到顯著差異；低閱讀能力組學童則呈現出年段間的差異，但在五、六年級時出現減緩態勢。由上可知，本研究假設二「不同閱讀理解能力學童相異字數在年級之間有顯著差異」獲得支持。

而在「總句數」層面上，亦呈現隨年級而增高的趨勢，高能力組六年級

學童明顯高於同組三到五年級，低閱讀能力學童組則呈現年段上的差異。兩組學童在三、四年級的「總句數」發展皆較為緩慢，不過高閱讀能力組學童在四年級以後發展漸快；相反地，低閱讀能力組學童在四升五年級時發展迅速，不過五升六卻有減緩趨勢。因此，本研究假設二「不同閱讀理解能力學童總句數在年級之間有顯著差異」獲得支持。

2. 各年級不同閱讀能力學童之寫作能力差異探討

從本章第二節研究結果分析發現：各年級不同閱讀能力學童，在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」與「總句數」層面上，得分均達到顯著差異，高閱讀能力組學童的平均得分皆高於低閱讀能力組。「寫作總體能力」的研究結果，與林蕙君（1995）發現：高閱讀能力組學童對於文章主旨的理解優於低閱讀能力組學童的研究結果相同。「總句數」的結果則與錡寶香（2004）研究結果：同年級低閱讀能力學童與高閱讀能力學童相較，寫作能力較差，總句數也較少的發現相同。因此，本研究假設四「寫作總體能力、總字數、相異字數與總句數在各年級不同閱讀理解能力學童中有顯著差異」獲得支持。

（三）不同寫字能力學童之寫作能力差異

本部分旨在探討國小不同寫字能力學童，在不同年級與相同年級中的寫作能力差異情形。茲說明如下。

1. 不同寫字能力學童年級間之寫作能力差異探討

從本章第三節研究結果發現：兩組學童在「寫作總體能力」上，均呈現隨年級增加而增加的情況，高能力組五、六年級學童與中年級達到顯著差異，低寫字能力組學童呈現年段間的差異。因此，本研究假設三「寫作總體能力在不同寫字能力學童年級之間有顯著差異」獲得支持。

在「總字數」層面，兩組學童皆出現隨年級增長而增加的情形，高寫字能力組六年級與三到五年級學童達到顯著差異，五年級學童與三年級亦達到顯著差異，高年級學童能力發展較快；低寫字能力組學童則呈現年段上的不同。所以，本研究假設三「總字數在不同寫字能力學童年級之間有顯著差異」獲得支持。

在「相異字數」層面上，兩組學童出現隨年級而增加的現象，高寫字能力組六年級優於五年級，且優於三、四年級；低能力組高年級優於中年級，且在五、六年級時字數出現減緩趨勢。由此可知，本研究假設三「相異字數在不同寫字能力學童年級之間有顯著差異」獲得支持。

而在「總句數」層面上，兩組大致呈現隨年級增長而增加的情況，高能力組六年級優於三到五年級，五年級優於三年級；低寫字能力學童則呈現年段上的差異，並出現四年級分數低於三年級的奇怪現象。兩組學童的「總句數」從四年級開始逐漸拉大，此與許家芬（2003）研究結果：國小學童寫作能力在四年級開始就已出現差異相似。因此，本研究假設三「總句數在不同寫字能力學童年級之間有顯著差異」獲得支持。

2. 各年級不同寫字能力學童之寫作能力差異探討

從本章第三節研究結果分析發現：各年級不同寫字能力學童，在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」與「總句數」層面上，得分均達到顯著差異，高能力組學童的平均得分皆高於低能力組。所以，本研究假設五「寫作總體能力、總字數、相異字數與總句數在各年級不同寫字能力學童中有顯著差異」獲得支持。

（四）閱讀、寫字能力與寫作能力之相關探討

本部分旨在探討閱讀、寫字能力與寫作能力之相關分析結果。

從本章第二、三節分析發現：三到六年級學童與全體學童閱讀能力與寫

作總體能力、總字數、相異字數、總句數的相關係數為.24 到.58 之間，均呈現顯著正相關（ $p < .05$ ），顯示國小學童閱讀能力越高，則其寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數的分數也越高。本研究結果進一步驗證了閱讀能力與寫作評鑑指標的相關性，和陳明彥（2001）、蔡家姍（2003）與蔡銘津（1995）等人發現：國中、小學童閱讀理解能力與寫作表現具有中度正相關的結果一致。所以，本研究假設六「寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數與閱讀理解能力有顯著相關」獲得支持。

而三到六年級學童與全體學童寫字能力與寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數的相關係數為.42 到.70 之間，均呈現顯著正相關（ $p < .001$ ），顯示國小學童寫字能力越高，則其寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數的分數也越高。因此，本研究假設七「寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數與寫字能力有顯著相關」獲得支持。

綜合以上的討論，本研究有如下的發現：第一個重要發現是：國小學童的寫作能力發展，無論分析單位為全體學童、或區分為不同閱讀能力群體亦或不同寫字能力群體，都是呈現隨年級上升而增加的趨勢。而「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」與「總句數」，皆在國小四、五年級階段呈現出明顯的發展，因此教學者應把握國小學童寫作發展的關鍵期，適時給予協助。

本研究第二個重要發現是：量的寫作評量指標方面，除了「平均句長」因標點符號運用能力不佳，以致未達顯著之外，其餘指標皆呈現隨年級而遞增的現象，在各年級不同語文能力學童中也都有顯著差異，顯示「總字數」、「相異字數」與「總句數」等均可為有效性寫作評量指標。

本研究第三個重要發現是：寫字與寫作的相關係數高於閱讀與寫作，顯示寫字能力的發展可能早於閱讀能力。研究者認為：寫字能力屬於較低階的書寫能力，而閱讀則是高階的接受與理解能力，國小學童先因為寫字能力的發展，進而影響到閱讀能力，最終以寫作展示全體的語文發展情況。由此可知：寫字、閱讀和寫作實為一按部就班、循序漸進的發展過程，只要前一技能發展出現遲緩現象，勢必會影響下一能力的發展。

本研究第四個重要發現是：國小學童的寫作能力發展，雖呈現隨年級增長而上升的趨向，但高閱讀和高寫字能力組學童上升趨勢比低閱讀和低寫字能力組快速，六年級低閱讀能力組學童甚至在某些寫作能力指標上出現低於五年級低閱讀能力組學童的現象，此即所謂的「馬太效應」。由本研究發現：高語文能力學童，其閱讀與寫字能力在開始時就處於優勢地位，所以其優勢局面不斷擴展，因此較慢發展的寫作能力也得以處於領先局面；而處於劣勢情況的低語文能力學童，則無力跳出低能力的框架，一步落後，全盤皆墨，從閱讀和寫字的能力低落，到最後演變成寫作能力的落後。如何盡早防範「馬太效應」的產生，提高國小學童學業上的成就，減少學習上的困境，可說是教育工作者該嚴肅面對的課題。





第五章 結論與建議

本研究旨在探討國小學童寫作發展之差異、不同閱讀能力、寫字能力學童之寫作發展情況，以及瞭解寫作能力與閱讀、寫字能力的相關情形，本章根據文獻探討、統計分析及綜合討論結果，進一步彙整成結論，最後提出教育實務與未來研究方向的具體建議。

第一節 結論

本節根據文獻探討、學生測驗結果、統計分析與綜合討論，歸納出以下幾點主要結論。

一、國小學童寫作能力發展隨年級增長而增加

國小學童在「寫作總體能力」層面，中年級與高年級學童達到顯著差異；在「總字數」與「相異字數」層面，則有年級上的顯著差異；而在「總句數」層面，高年級間有顯著差異，五年級與中年級也達到顯著差異。

二、不同語文能力學童的寫作能力發展隨年級增長

（一）不同閱讀能力學童寫作能力隨年級增長而增加

兩組學童在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」與「總句數」上，大致呈現出隨年級增長而增加的現象，在「寫作總體能力」方面，高能力組五、六年級學童與四年級達到顯著差異，低能力組五年級與中年級達到顯著差異。在量的評量指標方面，高能力組六年級皆優於三到五年級，到高年級時發展較快；低能力組則出現年段上的差異，並在五、六年級時出現發展減緩的趨勢。

(二) 不同寫字能力學童寫作能力隨年級而增長

在各項寫作能力指標方面，無論是高能力組或是低能力組，均出現隨年級增長而遞增的趨勢。質的評量指標在高能力組方面，五、六年級與中年級有差異，低能力組呈現年段間的不同。量的指標方面，高能力組六年級均優於其他年級，顯示六年級學童的發展有加快的情況；低能力組則出現年段上的差異，並到高年級時發展趨緩。

三、不同寫作評量指標可看出學童寫作發展差異

(一) 不同閱讀能力學童寫作評量指標有顯著差異

三、四、五、六年級不同閱讀能力學童，在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」與「總句數」層面上，得分均達到顯著差異，高閱讀能力組學童的平均得分皆高於低閱讀能力組。

(二) 不同寫字能力學童寫作評量指標有顯著差異

各年級不同寫字能力學童，在「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」與「總句數」層面上，得分均達到顯著差異，高寫字能力組學童的平均得分皆高於低寫字能力組。

四、閱讀、寫字能力越高，寫作能力越好

(一) 閱讀能力越高，寫作能力越好

三到六年級學童與全體學童，其閱讀能力與寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數等，均呈現顯著正相關，顯示國小學童閱讀能力越高，則其

寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數的分數也越高。

（二）寫字能力越高，寫作能力相對較好

寫字能力與寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數等，在三到六年級學童與全體學童間均呈現顯著正相關，顯示國小學童寫字能力越高，則其寫作總體能力、總字數、相異字數、總句數的分數也越高。

第二節 研究限制

本節針對本研究設計上的限制，提出以下的說明：

一、研究樣本方面

本研究以國小三到六年級學童為研究對象，以橫斷式研究法取樣，所以可能會產生樣本上的誤差，使得研究受到限制。在樣本因素方面，可能產生的限制有以下兩點，茲分別討論之。

（一）橫斷式取樣的限制：橫斷式研究可以在極短時間內，大量獲致不同年級的同類資料，具有取樣快速、方便的優點，所得結果可以分析、比較不同年級之間的差異，並作為發展研究的資料佐證。但本研究的目的是在於瞭解國小學童在三到六年級階段所發生的寫作、閱讀和寫字的因果過程，本研究卻只是從某一特定時間點進行研究取樣，因此結果不宜直接論斷學童寫作能力發展的情況（Earl Babbie,2001/2004）。

（二）本研究為取樣方便，僅以屏東縣崁頂鄉三所國小三到六年級學童為取樣對象，所以研究結果僅能推論到與屏東縣崁頂鄉相類似的鄉鎮地區，無法推論至都市地區和偏遠鄉鎮的學童，使得研究的推論受限。

二、研究變項方面

本研究因研究者時間、經費及物力有限的情況下，無法針對其他寫作能力指標進行研究，例如：使用詞彙數、錯別字比率與完整句比率等，因此在進行研究推論時有所限制。

三、寫作評量方式的限制

「質的寫作評量方式」與「量的寫作評量方式」對於寫作評量結果所產生的差異，有重大的影響。在本研究中，無論是全體三到六年級學童，或是不同閱讀與寫字能力學童，其「寫作總體能力」僅出現年段上的差異，但「總字數」、「相異字數」與「總句數」則隨著年級增長而增加。研究者認為會造成此結果的可能原因有以下兩點：第一，評分者的評分受到月暈效應與文字操作效應的影響所致，尤其是「文字操作效應」的因素最深。當評分者在評比時，學童的字體好壞不應當，也不可以影響評分的結果，可是往往學童的字體越工整，評分者給分就越高。雖然本研究並沒有證據證實三、五年級學童字體比四、六年級學童工整，但本研究的評分者在評分時確實受到學童字體的影響。第二，因為本研究量的寫作評量方式並無法評鑑出寫作者的字彙數、組織段落編排與錯別字等，以致於某些學童寫得長篇大論，卻沒有觸及題意，導致文章離題，這些寫作者在「總字數」、「相異字數」與「總句數」的得分很高，但「寫作總體能力」的分數卻不高，其最高只有 4 級分，當然嚴重拉低年級的平均得分。

第三節 研究建議

根據本研究的結果及限制，以下分別就教育實務與未來研究兩方面提出相關建議：

一、對教育實務方面的建議

（一）對於低成就學童基本能力補救應盡早實施

本研究結果發現：低閱讀、低寫字能力學童，在三年級時其寫作能力就已落後高閱讀、高寫字能力學童 1 個年級，到六年級差距逐漸擴大。顯示隨著年級增長，不同語文能力的國小學童，其寫作能力出現「馬太效應」。已有一些研究建議：應從一年級開始，就對低閱讀能力學童實施系統化的補救教學方案，最可避免「馬太效應」的產生（陳淑麗，2004）。如果教育行政當局能針對中、低年級低閱讀、低寫字能力學童，提早進行國語文補救教學，加強其閱讀與寫字能力，其成效除了可以增進學童語文能力之外，也可避免學童捲入低學習成就的漩渦，防範其他學科的學習困境產生（甘鳳琴，2007）。因此，教育行政當局如能提供經費，規劃完善的補救教學歷程，給予中、低年級低語文成就學童協助，必能減少其學習困擾，提升學習興趣，促進學習成效。

（二）多寫、多讀以加強學童寫作能力

本研究發現：語文能力發展為一循序漸進的過程，如果前一技能發展不佳，後一技能也將受到影響。所以國小國語文教師應要求學童多寫，利用寫作的機會，使得低階的寫字能力發展成熟，並將寫作技巧，如：字彙運用、遣詞與造句能力等自動化，如此必能減輕寫作時的工作記憶負擔，有助於寫作前的構思與寫作後的修改（鄭博真，2003；Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993/1998），以提高寫作總字數、相異字數與總句數能力，最後達到提升學童寫作總體能力的效果。除了多寫之外，本研究也發現：閱讀能力低落，其寫作能力也會隨之低落，因此，國小國語文教師如能加強學童閱讀能力，教導有效的閱讀技巧，必可提升學童閱讀能力，使閱讀成為寫作能力發展的基礎。

二、未來研究上的建議

（一）研究樣本方面

本研究採橫斷式方法，針對屏東縣崁頂鄉，三到六年級國小學童實施寫作能力測驗，探討國小學童寫作能力發展情形。橫斷式取樣雖有取樣方便的好處，但在推論上受到限制，建議未來的研究可採縱貫法，以瞭解同一群體學童的寫作能力發展變化。且屏東縣崁頂鄉屬於鄉村地區，如能以全屏東縣，甚至是全國學童實施寫作能力檢測，除了可以瞭解偏遠地區與都會地區學童的寫作能力差異之外，也可以清楚瞭解不同地區之不同能力學童的寫作能力差距，所得的結果，也可做為教育行政機關在規劃國語文教學相關計畫時的參考。

若要實行大範圍的寫作能力檢測，就需要有相關的配套措施。研究者認為全國國小三到六年級學童若要一起實施寫作能力檢測，將會是一件非常大的工程，所以可以六年級學童為施測對象，以減輕人力、物力負擔。且在寫作題型方面也要特別注意，題目必須為全國國小學童所熟悉，以免因為城鄉差異而造成寫作能力的差異（李金城，2002；曾忠華，1992）。研究者建議可使用引導式寫作題型，一方面可以減少國小學童寫作時間，另一方面，在有寫作引導的情況下，學童也較能言之有物，不會離題（陳秋瑤，2004）。最後，在評卷教師的安排上，未避免主觀性的評量方式，影響寫作能力檢測的結果，教育行政當局應妥為規劃寫作評量相關課程活動，以統一評卷老師的評分標準，使檢測結果不會產生太大誤差。

（二）研究方法方面

本研究屬於橫斷式研究，雖然發現國小學童寫作能力隨年級而發展，也發現閱讀、寫字能力與寫作能力的關聯，但研究所得結果不宜直接推論為學童的寫作能力發展，建議未來研究進一步採用實驗研究法，來探討學童的寫

作能力發展情況。此外，國內在寫字與寫作方面的相關研究目前尚少，建議未來的研究可從打字或是寫字速度，來探討寫字與寫作的關係。

（三）研究指標方面

本研究發現「寫作總體能力」、「總字數」、「相異字數」和「總句數」，皆可成為寫作評量的有效性指標。而五年級學童在「平均句長」的標準差大於平均數，所以無法成為有效的寫作評量指標，除了提醒國小國語文教師應加強學童標點符號能力之外，同時要告訴後續研究者在從事相關研究時，應多加注意。



參考文獻

一、中文部分

- E. D. Gagne, C. W. Yekovich, & F. R. Yekovich (1998)。 **教學心理學——學習的認知基礎** (岳修平譯)。台北市：遠流。(英文版出版於 1993)
- Earl Babbie (2004)。 **社會科學研究方法** (李美華、李明寰、李承宇等譯)。台北市：湯姆生。(英文九版出版於 2001)
- 王瓊珠 (2001)。綜論台灣地區讀寫障礙研究回顧與展望。 **國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**。11 (4)。頁 331-344。
- 王瓊珠 (2002)。國小一年級疑似寫字障礙兒童之觀察研究。 **台北市立師範學院學報**。33。頁 327-344。
- 甘鳳琴 (2007)。 **國小學業成績之馬太效應——以高雄縣為例**。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文。
- 朱艷英 (1994)。 **文章寫作學：文體理論知識部分**。高雄市：麗文。
- 吳憲昌 (2002)。 **台中縣國小六年級學童家庭語文背景、寫字行為與心得寫作之相關研究**。臺中師範學院語文教育學系碩士班碩士論文。
- 宋雪瑛 (2005)。 **國小一年級學童寫字能力測驗編製與視知覺能力之相關研究**。國立台中教育大學教育測驗統計研究所碩士論文。
- 李金城 (2002)。 **中學國文教學的藝術**。高雄市：復文。
- 李恆惠 (2004)。 **由說話引導寫作之教學研究**。國立花蓮師範學院語文教學碩士班碩士論文。
- 李曼曲、楊坤堂 (2004)。台北市國小四年級普通學生與學習障礙學生寫作能力之分析研究。 **特殊教育暨創造思考研究**。1。頁 1-29。
- 李博文 (2001)。 **國小高年級學生議論文寫作教學之實驗研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 李嘉齡 (2002)。寫作修改歷程的認知分析—理論發展及其在教學上的意涵。 **國立嘉義大學國民教育研究所國民教育研究學報**。9。頁 223-251。
- 李嘉齡、李嘉宜 (1999)。寫作修改教學研究及其實施成效。 **健行學報**。19(1)。頁 161-178。
- 李瑩均 (2000)。 **國小寫字困難學童與普通學童寫字相關認知能力之分析研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 李瑩均 (2004)。寫字困難學生寫字特徵之分析。 **師大學報：教育類**。49 (2)。頁 43-64。
- 杜淑貞 (1996)。 **國小作文教學探究**。台北市：學生書局。
- 林素貞 (2005)。國小低年級讀寫障礙學生教室內學習行為問題解決模式。洪儷瑜、王瓊珠、陳長益主編， **突破學習困難：評量與因應之探討**。台北市：心理。

- 林憲治（2003）。**國小學童的家庭環境與寫字態度對於寫作表現之相關研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 林蕙君（1995）。寫字能力、說明文結構對國小高年級學生的寫字理解及寫字策略使用之影響研究。**新竹師院國民教育研究所論文集**。1。頁 57-85。
- 林寶貴、張小芬（1998）。國中智障學生國語文能力及其相關因素之研究。**國立台灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心特殊教育研究學刊**。16。頁 87-108。
- 林寶貴、黃瑞珍（1999）。國小兒童書寫語言評量指標研究。**國立台灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心特殊教育研究學刊**。17，頁 163-188。
- 林寶貴、錡寶香（2000a）。國小學童書寫語言測驗之編製。**國立台南師範學院特殊教育學系特殊教育與復健學報**。8。頁 53-74。
- 林寶貴、錡寶香（2000b）。中文寫字理解測驗之編製。**國立台灣師範大學特殊教育學系、特殊教育中心-特殊教育研究學刊**。19。頁 79-104。
- 邱怡瑛（2005）。**國小學童記敘文寫作過程之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 金振邦（1995）。**文章體裁辭典**。高雄市：麗文。
- 洪儷瑜（2005）。由語文學習困難的評量工具談其概念與運用。載於洪儷瑜、王瓊珠、陳長益主編，**突破學習困難：評量與因應之探討**。台北市：心理。
- 洪儷瑜、張郁雯、陳秀芬、陳慶順、李瑩均（2003）。**基本讀寫字綜合測驗指導手冊**。台北：心理。
- 胡秀美（2004）。**結合讀寫教學進行國小五年級限制式寫作教學之行動研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 高尚仁（1991）。書法的心理學研究。載於高尚仁、楊中芳主編，**中國人・中國心：傳統篇**。台北市：遠流。
- 國語日報社論（2004 年 6 月 24 日）。**國家語文的危機**。線上檢索日期：2007 年 9 月 12 日。網址：
http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=32541&keyword=國家語文的危機。國語日報網站。
- 張新仁（1994）。寫作的心理歷程。**教育文粹**。23。頁 112-153。
- 張新仁（1999）。著重過程的寫作教學策略。**北縣國教輔導**。8。頁 9-14。
- 張韶霞（2002）。**發展性協調障礙學童寫字困難問題之研究——以高雄縣市為例**。國立彰化師範大學特殊教育學系所博士論文。
- 張德明（1994）。**語言風格學**。高雄市：麗文。
- 教育部（2005）。線上檢索日期：2007 年 7 月 26 日。網址：
<http://www.bctest.ntnu.edu.tw/>。國民中學學生基本學力測驗推動工作委員會網站。
- 梁財妹（2003）。本國語文教學時數不足的困境與突破。載於**九年一貫課程本國語文學習領域理念與實務的對話論文集**。屏東縣：國立屏東師範學院。

- 許家芬（2003）。**國小四年級學童寫作能力與創造力之相關研究**。國立台中師範學院教育測驗統計研究所碩士論文。
- 陳宏銘（2006）。如何掌握國中基測「寫作測驗」六級分評分規準。載於 **95 年教育部九年一貫南區課程—國民中小學國語文教學研討會論文集**，高雄市：國立高雄師範大學國文學系。
- 陳佩櫻（2001）。**台北市國小學童作文錯別字之研究**。臺北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 陳明彥（2001）。**國小學童語言能力、寫字理解能力與寫作表現關係之研究**。臺中師範學院諮商與教育心理研究所碩士論文。
- 陳秋瑤（2004）。**作文新題型之教學研究**。國立高雄師範大學國文學系教學碩士論文。
- 陳美文（2002）。**國小讀寫困難學生認知能力之分析研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 陳英豪、吳裕益、王萬清（1989）。兒童作文能力測驗編製報告。**省立南師初教系「初等教育學報」**。2。頁 1-48。
- 陳素惠（2004）。**寫字討論應用於國小寫作教學成效之探究**。國立臺東大學教育研究所碩士論文。
- 陳淑麗（2004）。**轉介前介入對原住民閱讀障礙診斷區辨效度之研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系博士論文。
- 陳鳳如（1998）。**寫字與寫作整合的寫作歷程模式驗證及其教學效果之研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 陳鳳如（1999）。寫字與寫作整合的教與學。**學生輔導**。62。頁 20-29。
- 陳鳳如（2003）。不同寫作能力的國中生在寫作歷程與讀者覺察能力之研究。**國立臺北師範學院學報**。16（1）。頁 63-88。
- 陳鳳如（2004）。寫作討論對大學生學術性論文寫作品質及寫作歷程的影響—從探索、寫字到寫作。**師大學報：教育類**。49（1）。頁 139-158。
- 粘鳳茹（2004）。**二年級學童在圖畫故事書教學中的寫字與寫作表現之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 曾忠華（1992）。**作文命題與批改**。師大中教輔委會：台北市。
- 曾惠鈺（2006）。**國小提早寫作教學策略研究**。台南大學碩士論文。
- 曾雅文（2003）。**國中學生作文病句研究**。國立高雄師範大學國文教學碩士班碩士論文。
- 曾慧禎（2001）。**國小六年級學童在寫作歷程中後設認知行為之研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 童丹萍（2003）。**嘉義縣市國民小學國語文寫作教學實施之調查研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 黃尤君（1996）。**台灣地區國小作文教學觀念演變之研究**。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文。

- 黃瑞珍（1996）。評量兒童語言能力的方法。**國小特殊教育**。20。頁 21-31。
- 黃瑞珍、黃玉凡（2001）。課程本位測量寫作測驗之顯著性指標研究。**東台灣特殊教育學報**。3。頁 1-36。
- 楊昆堂（2002）。我國國民小學一、三、五年級一般兒童與國語學習障礙兒童書寫語文能力之研究。**台北市立師範學院學報**。33。頁 71-94。
- 楊裕賢（1999）。臺灣省中部四縣市國小六年級學童之應用文寫作能力研究。**臺中師院學報**。13。頁 241-282。
- 萬雲英（1991）。兒童學習漢字的心理特點與教學。載於高尚仁、楊中芳主編，**中國人・中國心：傳統篇**。台北市：遠流。
- 葉凌秀（2007）。從國中基測寫作測驗的實施談小學作文能力的培養。**台灣教育**。643。頁 50-53。
- 葉雪枝（1998）。後設認知寫作策略對國小四年級記敘文寫作能力提昇之影響研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 葉靖雲（1994）。課程本位中、英文寫字與英文書寫表達測驗之效度研究。**國立彰化師範大學特殊教育學系暨研究所特殊教育學報**。9。頁 257-287。
- 葉靖雲（1999）。五種作文能力測驗的效度研究。**國立彰化師範大學特殊教育學系、特殊教育中心特殊教育學報**。13。頁 331-366。
- 葉靖雲（2000）。以文章寫作和造句測驗評估國小學生作文能力之效度研究。**國立台灣師範大學特殊教育學系特殊教育研究學刊**。18。頁 151-172。
- 廖本裕（2004）。從認知歷程與表徵談寫作之 e 化教學設計。2004 本國語文 e 化教學學術研討會。台東：台東大學語教系。
- 廖傑隆（1999）。國小學童錯別字研究——字的頻率、筆畫、形體結構與表音線索的效果探討。**新竹師院國民教育研究所論文集**。4。頁 261-292。
- 趙金婷（1991）。國小學童寫作過程之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 劉世劍（1995）。文章寫作學：基礎理論知識部分。高雄市：麗文文化。
- 劉佳玟（2007）。創造思考作文教學法對國小五年級學童在寫作動機及寫作表現上的影響。國立屏東教育大學教育科技研究所碩士論文。
- 劉忠惠主編（1996）。寫作指導（上）——理論技巧。高雄市：麗文。
- 劉明松（2003）。結構性過程取向寫作教學對國小作文低成就學生寫作學習效果之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- 劉雨（1995）。寫作心理學。高雄市：麗文。
- 劉隆駿（2003）。識字與寫字教學之理論與實務。載於九年一貫課程本國語文學習領域理念與實務的對話論文集。屏東縣：國立屏東師範學院。
- 蔡家姍（2003）。桃園縣國民中學學生語言能力、寫字理解能力與寫作表現關係之研究。致遠管理學院教育研究所碩士論文。
- 蔡榮昌（1979）。作文教學探究。國立高雄師範大學中國文學研究所碩士論文。
- 蔡銘津（1995）。文章結構分析策略教學對增進學童寫字理解與寫作成效之研

- 究。國立高雄師範大學教育學系博士論文。
- 鄭世杰（2006）。國小高年級學童寫作困難之調查研究—以石岡、東勢兩鄉鎮為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 鄭博真（2003）。寫作修改：模式、教學與研究。*台中師院學報*。17（2）。頁 245-264。
- 鄭圓鈴（2006）。Bloom2001 年修正版在國中寫作能力評量上的應用。載於王開府、陳麗桂主編，*國文作文教學的理論與實務*。台北市：心理。
- 鄭麗玉（1993）。*認知心理學—理論與應用*。台北市：五南。
- 賴瑋真（2005）。可預測性故事對國小低年級學童寫字與寫作能力發展之研究。*新竹教育大學教育學系碩士班論文集*。11。頁 262-287。
- 錡寶香（2000）。國小低寫字能力學童語言能力之研究。*國立台灣師範大學特殊教育學系特殊教育研究學刊*。20。頁 69-96。
- 錡寶香（2003）。國小低寫字能力學童與一般學童的敘事能力：篇章凝聚之分析。*國立台灣師範大學特殊教育學系特殊教育研究學刊*。24。頁 63-84。
- 錡寶香（2004）。國小低寫字能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。*國立台灣師範大學特殊教育學系特殊教育研究學刊*。26。頁 247-269。
- 蘇宜芬、林清山（1992）。後設認知訓練課程對國小低寫字能力學生的寫字理解能力與後設認知能力之影響。*國立台灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報*。25。頁 245-267。
- 蘇淑婷（2003）。國小六年級學童錯別字研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

二、西文部分

- De Vries, T. (1970). Reading writing frequency and expository writing. *Reading Improvement*, 7:14-19.
- Englert, C. S., & Raphael, T. E., (1988). *Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge*.
- Flower, L., & Hayes, J. R.(1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W., (1999). *Introduction to Learning Disabilities*(2nd ed.). Needham heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hendrickson, R. S. B. (1996). *Samuel Beckett's "Finde Partic":A genetic study*. DAI-A, 56/10. (Publication No. AAC9606095).
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychoogy*, 80(4), 437-447.
- Kroll, B. M.(1981). Developmental relationships between speaking and writing. In B. M. Kroll & R. J. Vann(Eds.), *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts*(pp. 32-54). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Scott, C. M.(1999). Learning to write. In H. W. Catts & A. G. Kamhi(Eds.), *Language and reading disabilities*(pp. 224-258). Boston: Allyn & Bacon.
- Stein, N., & Glenn, C. G.,(1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle(Ed.), *New directions in discourse processing: Advances in discourse processes*(Vol. 2,pp.53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stevens, R J. & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991) . Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.) , *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp.727-757) . New York: Longman.
- Tierney, R. J. (1992) . Ongoing research and new directions. In J. W. Irwin & M. A. Doyle (Eds.) , *reading/writing connections:Learning from reseach* (pp. 247-259) .Newark, DE: International Reading Association.
- Westby, C.(1992). Narrative analysis. *Best Practices in School Speech-Language Pathology: Descriptive/Nonstandardized*.