國立台東大學語文教育研究所
在職專班碩士論文

擴寫教學對國小二年級學童記敘文寫作之影響

研究生：張金葉 撰

指導教授：陳光明 博士

中華民國九十七年八月

NTTU library

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：語文教育研究所

本班 張 金 葉 君

所提之論文 擴寫教學對國小二年級學童記敘文寫作之影響

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：

（學位考試委員會主席）

洪文珍

陳志明

（指導教授）

論文學位考試日期：97 年 8 月 7 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　國立臺東大學語文教育研究所
九十七學年度在職專班碩士學位之論文。

論文名稱：擴寫教學對國小二年級學童記敘文寫作之影響

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)的附件之一，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鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：陳光明

研究生簽名：張金葉

學　　號：4195019

日　　期：中華民國　97　年　8　月　11　日

1.本授權書（得自 http: //www.lib.nttu.edu.tw/theses/ 下載）請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。
2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2005/06/09

謝　誌

終於到了可以寫謝誌的時刻，這意味著我的碩士學習之旅將到達終點。三個暑假台中、台東兩地奔波，及密集的讀書討論會。對一個「在職」「媽媽」「碩士生」而言，的確需要一點勇氣和體力才能適應。回顧這兩年、三個暑期，要感謝的人太多了。感謝您們在我人生的旅程稍做停留，協助我完成學業。

感謝光明老師給予論文及寫作方面的指導；感謝文珍老師領我入所及提供我論文更多面向的觀察；感謝義欽老師對統計方面的指正及鼓勵；感謝文瓊老師教導我縝密的思維，讓我能更細心地思考問題；感謝慶華老師給我討論的空間，讓我的思想更加活潑。

感謝敏彥在統計部份的傳授，讓我能順利完成第四章，要教一個統計概念是「零」的學生，很辛苦吧？由於你「因材施教」，我也學會如何使用 SPSS 來進行自己的論文囉！

感謝僅有數面之緣的楊裕貿老師，在百忙中抽空看我的論文計畫，無私地分享寫作教學的專業經驗。

感謝全班 25 位姐妹互相扶持，一起度過有歡笑、有淚水的辛苦時光。

感謝正正及重發在攻讀博士之餘，撥空仔細研讀及討論我的論文。

感謝我貼心又可愛的二年十班，你們是老師教書 20 年中，表現最棒的一群。

最後要感謝我的家人，感謝我的婆婆幫我照料家中大小事。感謝我的老公文彬，當了三個暑假的「單親爸爸」，並給予我精神上最大的支持，包容我，讓我能無後顧之憂順利完成學業及論文。謝謝我的兩個寶貝呂昕、呂祈，你們的來電，你們的聲音，是媽媽最棒的安慰劑，我愛你們。

擴寫教學對國小二年級學童記敘文寫作之影響

作者：張金葉

國立台東大學語文教育研究所

摘　要

本研究旨在探討擴寫教學對國小二年級學童記敘文寫作能力及寫作態度之影響，研究目的包括：

一、探討擴寫教學對國小二年級學童記敘文寫作能力的影響。

二、探討擴寫教學對國小二年級學童記敘文寫作態度的影響。

本研究採準實驗設計，以台中市某國小二年級三個班級爲實驗對象，一班爲實驗組，接受擴寫教學並由研究者授課；一班爲控制組 1，接受一般寫作教學並由研究者授課；另一班爲控制組 2，接受一般寫作教學由原級任教師授課。以非隨機控制組前、後測實驗設計方式進行實驗教學，實驗期間爲二十週，共授課十六次。在實驗教學前、後，三組皆完成一篇「看圖作文」，並以「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」做爲寫作能力之分析依據；且實驗組於實驗教學結束後，再填寫及「寫作態度量表」，以瞭解其寫作態度。

經由 SPSS12.0 統計軟體進行統計分析後，本研究有以下主要發現：

一、排除前測的影響，三組學童於後測時，在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」及「文意層次」等四個項目上的表現均有顯著差異，但在「造句商數」上的表現則無顯著差異。

二、教學安排模式與性別沒有交互作用。

三、排除前測的影響，男女學童在後測「總字數」、「總句數」、「每

句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個項目上的表現均無顯著差異。

四、實驗組之低、中、高能力三組學童，在前測的「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五項目上的表現均有顯著差異；在後測的「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五項目上的表現則無顯著差異。

五、低、中、高能力三組之進步幅度差異如下：

（一）在「總字數」和「總句數」上，中能力組之進步幅度顯著大於高能力組。

（二）在「每句平均字數」上，中能力組之進步幅度顯著大於高能力組；低能力組之進步幅度顯著大於高能力及中能力兩組。

（三）在「造句商數」上，低能力組之進步幅度顯著大於中能力及高能力組。

（四）在「文意層次」上，三組之進步幅度並無顯著差異。

根據以上研究結果的發現，本研究得到以下結論：

一、擴寫教學能顯著提升國小二年級學童之寫作能力。

二、國小二年級男、女學童之寫作能力並無顯著差異。

三、擴寫教學能幫助國小二年級學童，對寫作產生正向的態度。

四、擴寫實驗教學能拉近低、中、高能力學童寫作能力之差距。

研究者根據上述的研究結果加以討論並提出建議，以做爲教育應用及未來研究之參考。

關鍵詞：擴寫、寫作教學、寫作能力、寫作態度

The Influence of Expending Writing Instruction on the Second Grade Students at Elementary School

Chin-yeh Chang

Abstract

The goal of this research was to study the influence of expending writing instruction to teach the second grade students' ability and attitude towards writing. The main purposes were:

1. To understand the influence of expending writing instruction to teach the second grade students' writing ability.
2. To understand the influence of expending writing instruction to teach the second grade students' writing attitudes.

Based on the pre-test and post-test nonequivalent groups design of quasi-experimental research methodology, this study selected its sample from three second grade classes at an elementary school in Tai-Chung City. One of the three classes was the experimental group and the others were the control groups. The students in the experimental group were given a sixteen-week teaching of emergent writing through " Expending Writing Instruction " for one class period each week by the researcher, while the control group one did not receive any instructional innovation with the researcher as their the teacher, and the control group two did not receive any instructional innovation with their homeroom teacher. Tools and data collection methods used in this study included "Writing Ability Diagnostic Test for Children," "Writing Attitude Rating Scale." All data obtained from Spss12.0 analysis were used to test the students' performance in "Writing Ability Diagnostic Test for Children" and "Writing Attitude Rating Scale."

The major findings of this research are as follows:

1. There was a significant difference in the " total number of words ", " total number of sentences ", " average number of words of each sentence ", and " semantic levels " between the compositions written by the students in the experimental group

and those by the control groups. However, There was no significant difference in “ syntactic quotient ” between the compositions written by the students in the experimental group and those by the control groups.

2. There was no significant difference between the compositions written by the students in the different genders and different groups.
3. There was no significant difference in the “ total number of words ”, “ total number of sentences ”, “ average number of words of each sentence ”, “ semantic levels ” , and “ syntactic quotient ”between different genders.
4. There was a significant difference in the “ total number of words ”, “ total number of sentences ”, “ average number of words of each sentence ”, “ semantic levels ” , and “ syntactic quotient ”between different groups in the pre-test . However, there was no significant difference in the “ total number of words ”, “ total number of sentences ”, “ average number of words of each sentence ”, “ semantic levels ” , and “ syntactic quotient ”between different groups in the post-test .
5. There were different improving levels on the three groups.

The main conclusions drawn from the findings of this research are summed up as follows:

1. “ Expending Writing Instruction “ improves the second graders' writing ability.
2. There is no significant difference in writing ability between boys and girls on the second grad.
3. “ Expending Writing Instruction “ enhances the second graders’ attitude in writing.
4. “ Expending Writing Instruction “ can get close the distance between the students in different levels.

Based on the conclusions above, the researcher provides suggestions for classroom application and future research.

keywords: Expending Writing , Writing Instruction , Writing Ability , Writing Attitude

目　　次

摘要 I

Abstract ..... Ⅲ

目次 V

表次 VII

圖次 XIII

第一章　緒論 1

第一節　研究動機 1

第二節　研究目的 3

第三節　待答問題 4

第四節　名詞釋義 5

第二章　文獻探討 7

第一節　國內國小低年級學童寫作教學之論文探究 7

第二節　國小低年級學童寫作能力探討 18

第三節　國小低年級記敘文擴寫 27

第四節　寫作能力評量 32

第三章　研究方法 39

第一節　研究對象 39

第二節　研究假設 40

第三節　研究設計 41

第四節　寫作能力評量評分者之背景 52

第五節　研究限制 53

第六節　研究工具.....54
第七節　研究歷程.....58
第八節　資料處理.....59
第四章　研究結果.....61
第一節 三組學童之寫作能力在前、後測之差異.....62
第二節 男、女學童之寫作能力在前、後測之差異.....68
第三節 教學組及男、女學童之後測交互作用情形.....71
第四節 三組學童在排除前測影響之後測結果.....75
第五節 男、女學童在排除前測影響之後測結果.....82
第六節 實驗組中低、中、高能力學童測驗之差異.....86
第七節 擴寫教學寫作態度回饋單結果及分析.....98
第五章 結論與建議.....101
第一節 研究主要發現及結論.....101
第二節 研究建議.....105

參考書目.....109

附錄一　平均數與標準差比較表及相關統計表格總表.....115
附錄二　「我把句子變長了」教學學童寫作態度回饋單.....119
附錄三　記敘文擴寫教學活動設計及學習單.....120
附錄四　擴寫教學學童寫作作品摘錄.....186
附錄五　測驗使用同意書.....200

表　　次

表 2-2-1 作文寫作層表.....18
表 2-2-2 學生作文能力發展五階段表.....19
表 2-2-3 語文領域第一階段（國小一至三年級）之
寫作能力指標一覽表.....23
表 2-2-4 兩個年齡組男女兒童語文能力分測驗常模比較表.....26
表 2-3-1 國小低年級國語課文文體比例表(康軒版).....28
表 2-3-2 國小低年級國語課文文體比例表（翰林版）.....28
表 2-3-3 國小低年級國語課文文體比例表（南一版）.....29
表 2-3-4 擴寫定義表.....30
表 2-3-5 擴寫分類表.....32
表 2-4-1 國內寫作評分表--記敘文.....33
表 2-4-2 國內寫作評分表--說明文.....35
表 2-4-3 國內寫作評分表--應用文.....35
表 2-4-4 國內寫作評分表--看圖寫作.....35
表 2-4-5 國內寫作評分表--普通學生及學習障礙學生.....36
表 2-4-6 國內寫作評分表--未註明文體.....36
表 3-1-1 實驗組與對照組人數統計表.....40
表 3-3-1 擴寫教學活動之準實驗設計說明表.....42
表 3-3-2 實驗組與對照組教學內容比較表.....44
表 3-6-1 國小兒童書寫語文能力診斷測驗評分者一致性係數...55
表 3-6-2 國小兒童書寫語文能力診斷測驗各年級之
每句字數平均、造句商數及文意層次之平均數表.....55
表 4-1-1 三組學童在前測各項目之單因子變異數分析摘要表...62
表 4-1-2 三組學童在後測「總字數」之單因子變異數分析
摘要表.....63

表 4-1-3　三組學童在後測「總字數」之事後比較摘要表（Scheffe 法）.....63
表 4-1-4　三組學童在後測「總句數」之單因子變異數分析摘要表.....64
表 4-1-5　三組學童在後測「總句數」之事後比較摘要表（Scheffe 法）.....64
表 4-1-6　三組學童在後測「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表.....65
表 4-1-7　三組學童在後測「每句平均字數」之事後比較摘要表（Scheffe 法）.....65
表 4-1-8　三組學童在後測「造句商數」之單因子變異數分析摘要表.....66
表 4-1-9　三組學童在後測「文意層次」之單因子變異數分析摘要表.....66
表 4-1-10 三組學童在後測「文意層次」之事後比較摘要表（Scheffe 法）.....67
表 4-1-11 三組學童在前、後測之單因子變異數分析及差異情形比較表.....68
表 4-2-1　男女學童在前測各項目之單因子變異數分析摘要表.69
表 4-2-2　男女學童在後測各項目之單因子變異數分析摘要表.70
表 4-2-3　男女學童在前、後測之單因子變異數分析及差異情形比較表.....71
表 4-3-1　後測總字數為依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表.....71
表 4-3-2　後測總句數為依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表.....72
表 4-3-3　後測「每句平均字數」為依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表.....73
表 4-3-4　後測造句商數為依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘.表.....74

表 4-3-5　後測文意層次為依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表.....74
表 4-3-6　後測為依變項之教學組與性別二因子變異數分析差異情形比較表.....75
表 4-4-1　三組學童在後測「總字數」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....76
表 4-4-2　教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「總字數」.....76
表 4-4-3　教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之事後比較摘要表(Scheffe 法)---「總字數」.....77
表 4-4-4　三組學童在後測「總句數」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....77
表 4-4-5　教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「總句數」.....77
表 4-4-6　教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之事後比較摘要表(Scheffe 法)---「總句數」.....78
表 4-4-7　三組學童在後測「每句平均字數」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....78
表 4-4-8　教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「每句平均字數」.....79
表 4-4-9　教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之事後比較摘要表(Scheffe 法)---「每句平均字數」...79
表 4-4-10　三組學童在後測「造句商數」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....79
表 4-4-11　教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「造句商數」.....80
表 4-4-12　三組學童在後測「文意層次」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....80
表 4-4-13　教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「文意層次」.....80

表 4-4-14 教學組為因子、後測為依變項、前測為共變數之事後比較摘要表(Scheffe 法)---「文意層次」.....81
表 4-4-15 三組學童在排除前測影響之後測結果差異情形比較表.....81
表 4-5-1 男、女學童在後測「總字數」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....82
表 4-5-2 男、女學童為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「總字數」.....83
表 4-5-3 男、女學童在後測「總句數」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....83
表 4-5-4 男、女學童為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「總字數」.....83
表 4-5-5 男、女學童在後測「每句平均字數」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....84
表 4-5-6 男、女學童為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「每句平均字數」.....84
表 4-5-7 男、女學童在後測「造句商數」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....84
表 4-5-8 男、女學童為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表---「造句商數」.....85
表 4-5-9 男、女學童在後測「文意層次」之迴歸係數同質性檢定摘要表.....85
表 4-5-10 男、女學童為因子、後測為依變項、前測為共變數之單因子共變數分析摘要表「文意層次」.....85
表 4-5-11 男、女學童在排除前測影響之後測結果差異情形比較表.....86
表 4-6-1 實驗組之能力分組在前測「總字數」之單因子變異數分析摘要表.....87
表 4-6-2 實驗組之能力分組在前測「總字數」之事後比較摘要表(Scheffe 法).....87

表 4-6-3　實驗組之能力分組在後測「總字數」之單因子變異數分析摘要表.....88
表 4-6-4　實驗組之能力分組在「總字數」進步幅度上之單因子變異數分析摘要表.....88
表 4-6-5　實驗組之能力分組在「總字數」進步幅度上之事後比較摘要表(Scheffe 法).....89
表 4-6-6　實驗組之能力分組在前測「總句數」之單因子變異數分析摘要表.....89
表 4-6-7　實驗組之能力分組在前測「總句數」之事後比較摘要表(Scheffe 法).....89
表 4-6-8　實驗組之能力分組在後測「總句數」之單因子變異數分析摘要表.....90
表 4-6-9　實驗組之能力分組在「總句數」進步幅度上之單因子變異數分析摘要表.....90
表 4-6-10 實驗組之能力分組在「總句數」進步幅度上之事後比較摘要表(Scheffe 法).....90
表 4-6-11 實驗組之能力分組在前測「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表.....91
表 4-6-12 實驗組之能力分組在前測「每句平均字數」」之事後比較摘要表(Scheffe 法).....91
表 4-6-13 實驗組之能力分組在後測「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表.....92
表 4-6-14 實驗組之能力分組在「每句平均字數」進步幅度上之單因子變異數分析摘要表.....92
表 4-6-15 實驗組之能力分組在「每句平均字數」進步幅度上之事後比較摘要表(Scheffe 法).....92
表 4-6-16 實驗組之能力分組在前測「造句商數」之單因子變異數分析摘要表.....93
表 4-6-17 實驗組之能力分組在前測「造句商數」之事後比較摘要表(Scheffe 法).....93

表 4-6-18 實驗組之能力分組在後測「造句商數」之
單因子變異數分析摘要表.....94
表 4-6-19 實驗組之能力分組在「造句商數」進步幅度上之
單因子變異數分析摘要表.....94
表 4-6-20 實驗組之能力分組在「造句商數」進步幅度上之
事後比較摘要表(Scheffe 法).....94
表 4-6-21 實驗組之能力分組在前測「文意層次」之
單因子變異數分析摘要表.....95
表 4-6-22 實驗組之能力分組在前測「文意層次」之
事後比較摘要表(Scheffe 法).....95
表 4-6-23 實驗組之能力分組在後測「文意層次」之
單因子變異數分析摘要表.....96
表 4-6-24 實驗組之能力分組在「文意層次」進步幅度上之
單因子變異數分析摘要表.....96
表 4-6-25 能力分組學童在測驗結果之差異情形比較表.....97
表 4-7-1 擴寫教學組學童寫作態度回饋單統計分析表.....99

圖　　次

圖 3-3-1 寫作教學流程圖.....44
圖 3-6-1 寫作態度回饋單進行流程圖.....57
圖 3-7-1 研究流程圖.....58

NTTU Library

第一章　緒 論

第一節　研究動機

自古以來，許多人才薦舉、遴選的制度大都與寫作有關；古時候皇帝以文章優劣來評定狀元、榜眼、探花，替百姓們選父母官；教育局透過申論題的作答做爲選定校長、主任的依據之一；各校的碩、博士入學考試，亦依據試卷做答的內容加以評分，判定是否予以錄取；求職者透過履歷表、自傳的書寫取得對方的好感及信任以謀得職務……，這些選才的方法都與寫作有很大的關係。這雖非意味著寫作能力好的人，就一定會有好的前途；但寫作能力好的人，的確比別人多了一些機會。

杜淑貞（2001）、陳弘昌（1991，頁 1）皆認爲語文是一門工具學科，爲一切學科之母，透過語言文字，方能進行其他各科的學習，輔助並帶動其他各科的學習活動，一個人若語文基礎欠佳，學習任何科目就會倍感吃力，降低學習的興趣和成效（王天福、林君鴻，1991）。語文是一切學習的基礎，其重要性可見一般。

而語文程度的高低，作文是最容易觀察的指標（陳弘昌，1991，頁 43）。一個人的寫作能力佳，其語文程度必定不差，所以衆多考試都與寫作脫離不了關係。對於如此重要的寫作能力培養，到底該從何時開始呢？政大祁致賢教授曾指出：舊觀念大半都是三年級才開始作文，由於兒童作文開始得晚，不但作文能力的培養受到傷害，思想的發展也受到極大的阻塞。因此學習作文，應提早從低年級開始（陳弘昌，1991，頁 299）。可見得我國的國小教育，直到三年級才開始教授作文已經太遲了。

作文是語文綜合能力的訓練，也是多種心理品質的訓練。而且一般說來，學齡前的兒童只能運用口頭言語，還沒有掌握書面言語，兒童真正掌握書面言語，是從入學學習以後才開始的，由此可見得學校中寫作教學的重要性（仇小屏、藍玉霞、陳慧敏、王慧敏、林華峰，2003，頁 3）。

研究者任教於國民小學，已有二十年，觀察低年級教師，爲了加強學童之寫作能力，除了教導正式課程[1]中之造詞、造句、句型仿寫……外，有的教師會透過各種方式來要求學童完成一篇作文，例如：要求學童寫日記，甚至是命題作文。不論是日記或是命題作文，嚴格來說都較像是一篇完整的作文。而低年級學童的能力發展足以「謀篇」了嗎？朱作仁（1993，頁91）認爲，小學低年級的作文能力發展尚在起步階段，剛開始會寫一至三個句子，並透過幾個句子來表達一個完整意思；寫作內容比較淺顯，表達的意思十分簡單。依此標準來看，要求低年級學童，完成一篇作文已超乎了低年級學童的能力。揠苗助長般地要求低年級學童以「篇」爲目標，恐怕還沒學會寫作，就使學童對寫作失去了興趣。

其實介乎「從詞到句」，「從句到段」之間，還存有一個重要的語法組織，叫做「句組」，又叫「句群」或「語段」。由兩個或兩個以上的，前後銜接連貫的一組句子所組成，緊緊圍繞著一個明晰的中心意思，進行表述，在意義上有密切聯繫（杜淑貞，1997）。所以在要求學童完成一篇文章前，應先養成他寫「句」、寫「句群」、寫「段」的能力。低年級學童，現階段最需要培養的就是這個能力了。因爲學生具有寫作「句」、「段」的能力，才可能寫好成「篇」的作文（仇小屏等，2003，頁 47）。

葉聖陶指出（1998，頁 73、75）寫作材料應以自己的經驗爲範圍[2]。對一個寫作者而言，寫作應該是建立在寫作者的經驗上，並且不需要刻意去寫，寫作者有所感才可能寫得出好文章，例如要寫作者寫一篇遊記的文章，必得在寫作者曾親自參與過，親自去感受過才有辦法寫。寫作應該是寫作者主動的行爲，寫作者不想寫，自然無法成就一篇文章。這些觀念研究者十分贊同，但研究者觀察發現，當學童擁有自己的經驗，也很有感觸而想下筆寫作的同時，不知如何開頭，不知如何接續，不知如何收尾。誠如朱作仁（1993，頁 166）所言學生有時覺得內心有東西可寫，但苦於缺乏相應的詞語，難以明白表達，這與他們的詞語貧乏有關。詞彙貧乏，不可能自由準確表達思想，反映客觀事物，語句單調，影響表達的形象性。因此，認真積累詞彙、短語、句子，對於提高表達能力非常必要。葉聖陶（1998，頁 22-25）同時也認爲，文字雖源於生活，但若不加以組織，讀者是不易明白的；而且思想、情感之自然與文字的組織並不相同。我們內

[1] 正式課程：教育行政單位認可及學校所採納的課程，亦即各校選用之教科書及習作。
[2] 原載於葉聖陶與夏丏尊合著的《閱讀與寫作》。

蓄情思，往往於一剎那間感其全體；而文字必須一字一句連續而下，彷彿一條線索，直到終篇才會顯示出全體。所以寫作時只憑「感動」是不夠的，仍要靠寫作的技巧，將文字加以組織，才能完成既表達了寫作者的意思，讀者也看的懂的文章。篇章中的每一段，段落中的每一句，句子中的每一個字詞，如果都能有條理的加以組織，才能完整地呈現寫作者的想法，文章才會結實，不致於空浮。所以除了鼓勵學童大量閱讀，累積豐富語彙，並增加學童生活經驗外，爲了達到文章表情達意的功用，有計劃的文章寫作教學及有步驟的寫作技巧訓練仍是不容忽視的。

「擴寫」是將原材料依據中心主題予以加長，目的在使原材料敘述、描寫的內容更具體、更精緻、更完整、更具有說服力，進而使讀者對文章的感受更深刻。研究者認爲，透過擴寫的教學，教低年級的學童如何把句子增長，並依中心句把內容描述得更仔細、更生動，應能有效提升國小低年級學童之寫作能力。

基於以上動機及理由，研究者進行國小二年級學童的擴寫教學研究，以瞭解擴寫教學對低年級學童而言是否是一個有效的寫作教學方法。並透過說明、口述作文、仿寫、欣賞、評鑑及自我修正的教學過程，建立國小低年級學童在寫作上，由「句」發展到「段」的擴寫能力，使學童的寫作能力得以提升。

一般人總認爲男生在數理、空間佔有優勢，女生在文學、語言方面比較吃香，這個現象對於國小二年級學童而言，是否也是如此呢？因此研究者也想透過本研究瞭解這個令人好奇的問題。

第二節　研究目的

根據上述研究動機，本研究欲瞭解記敘文擴寫教學與一般寫作教學，對於國小二年級學童之寫作影響爲何。具體而言本研究的主要目的有以下兩個：

一、探討記敘文擴寫教學對國小二年級學童寫作能力之影響。

二、探討接受記敘文擴寫教學之國小二年級學童之寫作態度。

第三節　待答問題

本研究根據研究目的，欲探究下列研究問題：

一、接受擴寫教學之國小二年級學童，比接受一般寫作教學學童，其寫作能力在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個向度上，是否有提升？

二、男女學童在寫作能力上是否有顯著差異？

（一）男女學童在接受實驗教學之前，其寫作能力在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個向度上，是否有顯著差異？

（二）男、女學童在接受實驗教學之後，其寫作能力在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個向度上，是否有顯著差異？

三、不同教學安排模式與性別是否有交互作用？

（一）在不同教學安排模式，是否會因性別不同而使得寫作教學成效有所差異？

（二）在不同性別學童上，是否會因教學安排模式不同而使得寫作教學成效有所差異？

（三）不同教學安排模式與性別之交互作用，是否會影響寫作教學成效？

四、不同能力之學童，在接受擴寫教學之前，其寫作能力在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個向度上，是否有顯著差異？

五、不同能力之學童，在接受擴寫教學之後，其寫作能力在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個向度上，是否有顯著差異？

六、不同能力之學童，在接受擴寫教學之後，其寫作能力在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個向度上之進步幅度，是否有顯著差異？

七、接受擴寫教學之國小二年級學童，在寫作態度之「認知」、「行為」、「情意」等三個層面上，是否具有正面的寫作態度？

第四節　名詞釋義

本研究之研究目的，是想瞭解擴寫教學對國小二年級學童寫作能力及寫作態度之影響。採用「看圖寫作」的方式，對學童進行寫作能力的前、後測；透過「擴寫教學寫作態度回饋單」瞭解學童在接受擴寫教學後之寫作態度。故將擴寫、一般寫作教學、寫作能力、寫作態度、看圖寫作等六個名詞分別解釋如下：

一、擴寫

「擴寫」即是將原材料（可以是一組詞、一句話、一則短文、一篇文章）依據中心主題予以加長，目的在使原材料敘述、描寫的內容更具體、更精緻、更完整、更具有說服力，進而使讀者對文章的感受更深刻。

二、一般寫作教學

以學校選用之教科書版本中，揭示之寫作教材爲教學內容（康軒，2007），進行之寫作教學，因教材及內容爲正式課程指定的，與一般學童接受之寫作教學無異，稱之爲一般寫作教學。本研究所指之教科書版本是康軒二年級上學期國語。爲免其他因素影響研究結果，一般寫作教學流程與擴寫教學組相同。

三、寫作能力

學童透過寫作作品呈現出來與寫作有關的能力。在本研究中，以楊坤堂、李水源、吳純純、張世彗（2003）編製之「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」爲測驗工具。以一張彩色圖片爲刺激圖，請受試學童將在圖片中看到的和想到的內容寫下來。評分者依據記分標準對學童的寫作作品進行評分，得出學童的寫作作品在（一）總字數（二）總句數（三）每句平均字數（四）造句商數（五）文意層次等五個向度的得分。分數愈高即代表該學童的寫作能力愈好。

四、寫作態度

指個人對寫作的肯定或否定的行爲傾向。寫作態度分成三個向度：認

知、情感和行爲。（王淑貞，2002，頁 5）

本研究擬參考相關文獻（柯志忠，2000）後自編「擴寫教學寫作態度回饋單」，由接受擴寫教學的學童於實驗教學結束後填答。以瞭解接受擴寫教學之國小二年級學童，在寫作態度的認知、情感和行爲三個向度上，是否具有正面態度。

五、看圖寫作

杜淑貞（2001）在小學作文教學探究一書中，對「看圖說作」有詳細的介紹，研究者參考杜淑貞之看法，將「看圖寫作」界定如下。

看圖寫作是寫作者根據圖本，將圖本的意涵用文字表達出來。這個圖本必須是有主題、有情節、有人物、有意義的圖畫；寫作者透過觀察、分析、想像，運用文字表達出他在圖畫中意會到的內容。寫出來的作品依寫作者能力不同，可以是句子、句群、段或是篇。因爲看圖寫作有圖片做爲寫作的引導，很適合低年級學童。陳弘昌（1991，頁 299）就認爲作文教學方法很多，低年級的作文教學要從口述、看圖作文入手，…讓兒童在有趣的教學下，喜歡作文…經過實驗證明：提早寫作是可能的。

第二章 文獻探討

針對本研究之目的，擬先就國內國小低年級寫作教學相關論文進行瞭解，再深入探討國小低年級學童寫作能力之發展，接著探究本研究實驗教學之教材--記敘文擴寫。瞭解國小低年級學童寫作能力發展及國內相關研究後，才能規劃適合國小低年級學童之寫作教學。而寫作能力評量工具及評量方式，對本研究進行有關鍵的影響，故擬針對寫作能力評量這個部分加以探討。

第一節 國內國小低年級學童寫作教學之論文

研究者整理國內關於國小低年級學童寫作教學之論文共十八篇。整理範圍有以下幾點限制：

1.教學實施對象爲國小低年級學童。

2.實際教授學童實驗寫作課程以前、後測寫作作品進行分析或以行動研究進行觀察而得到結果者。

茲依發表年份順序排列，就研究者、研究對象、寫作教學、研究結果等四個部份摘要如下：

一、閱讀心得寫作教學對國小低年級學童寫作成效提昇之研

（一）研究者：鄭雅鈴（2008）

（二）研究對象：台中縣某國小二年級兩個班級

（三）寫作教學：一個班級爲實驗組，接受閱讀心得寫作教學；一個班級爲控制組，接受獨立閱讀心得寫作。進行六次實驗教學。

（四）研究結果：研究者分析學生寫作成品及問卷調查，得到以下結論：

1.閱讀心得寫作教學明顯有助於學生寫作能力提昇，對低分組學生成效尤爲顯著。

2.閱讀心得寫作教學對學生的寫作興趣與寫作態度具有正面影響。

3.學生對閱讀心得寫作教學的反應持正面肯定。

二、兒童戲劇活動導入國小低年級寫作教學之研究

（一）研究者：廖慧娟（2007）

（二）研究對象：桃園縣某國小一年級一個班之學童 33 名。

（三）寫作教學：於課程中導入適合寫作教學之兒童戲劇活動，共計 12 次。

（四）研究結果：研究者以行動研究記錄觀察，得到以下結論：

1.兒童戲劇活動的導入，能讓低年級學生對寫作有積極正面的態度、有效提升學生的寫作意願，並增加學生對寫作的信心。

2.兒童戲劇活動在導入各文體寫作時，因應文體的特色，雖切入面向各有不同，但對於啓發低年級學生寫作的功能同樣顯著。

3.兒童戲劇活動能豐富學生的寫作內容，提昇學生的寫作能力與作文總字數。

4.寫作教學只要透過適當的引導，在國小低年級階段即可實施。

5.家長對寫作教學的支持，對學生的寫作學習有正面的影響。

三、故事結構策略教學對國小二年級學童寫作表現與寫作動機之影響

（一）研究者：吳曉琪（2007）

（二）研究對象：屏東市某國小二年級兩個班之學童

（三）寫作教學：一個班級爲實驗組，接受故事結構策略教學；一個班級爲控制組，接受一般傳統寫作，進行十二週的實驗教學。

（四）研究結果：研究者採準實驗設計於實驗前、後進行寫作測驗及「寫作動機量表」之施測。評定學生在「故事結構分析表」、「作文評定量表」以及「寫作動機量表」之得分表現是否達顯著差異。得到結論如下：

1.故事結構策略教學對國小二年級學生作品的故事結構有立即與持續的提昇效果。

2.故事結構策略教學對國小二年級學生的寫作品質有立即與持續的提昇效果。

3.故事結構策略教學對國小二年級學生的寫作動機有立即與持續的提昇效果。

四、繪本閱讀融入低年級寫作教學之研究-以概念構圖、低成就學生為研究核心及對象

（一）研究者：林燕（2006）

（二）研究對象：某國小二年級語文低成就學童，人數 10 名。

（三）寫作教學：

1.以概念構圖爲教學策略，進行繪本閱讀教學，教授十二個單元，共計 31 節課。

2.分成三個學習階段：

第一階段：教學者將繪本內容大網，用概念構圖方式呈現，小朋友根據概念圖回想繪本故事內容，再將它寫在學習單上。

第二階段:教學者與小朋友共同討論繪本內容,小朋友根據故事內容,自己在學習單上把概念構圖畫出來，再自行寫在學習單上。

第三階段:由小朋友分組進行討論,將繪本內容大綱,用概念圖呈現,再依據概念圖進行寫作。

（四）研究結果：研究者以行動研究的方法，並以國小兒童書寫語言能力診斷測驗（楊坤堂等，2003）進行前、後測，分析前、後測作品之字句及文意得到以下結論：

繪本及概念構圖教學對提升學童之寫作能力，具有顯著之成效。

五、以多感官教學法進行寫作研究-以國小二年級為例

（一）研究者：廖淑伶（2006）

（二）研究對象：台中縣某國小二年級一個班之學童 35 名

（三）寫作教學：

1.以多感官教學法，寫通順句子練習，完成一篇短文，進行寫作。進行七次教學，每次兩節課。

2.每週五的假日作業－填寫家庭生活觀察紀錄簿。

（四）研究結果：研究者以行動研究及前、後測之作品分析得到以下結論：

1.多感官教學促使學生藉由各種感官觀察生活中的人、事、物、景，體驗多樣的生活並產生獨特的想法，形成個人經驗。

2.多感官教學藉由情境的引導，促使學習者能適時運用四種基本句型、運用前後連貫的句子、詳實的內容、表達內心的思想。

3.多感官教學能引發學習者回想相關的舊經驗且陳述在短文裡。

4.多感官教學法能提昇學習者的寫作興趣、寫作能力。

5.多感官教學對寫作表現具有正面的影響，且符合其他學習領域的基本理念及課程目標。

六、合作學習與電腦概念構圖教學對國小二年級學童寫作成效之研究

（一）研究者：徐喬禹（2006）

（二）研究對象：台北市某國小二年級的四個班級共 119 名學童

（三）寫作教學：

將四個班級分爲合作學習組、電腦概念構圖組、合作學習與電腦概念構圖組以及控制組。前三組分別接受合作學習、電腦概念構圖教學、合作教學與電腦概念構圖教學，控制組一般寫作教學。進行十二週實驗教學。

（四）研者結果：研究者分析學童作品，得到以下結論：

1.合作學習及電腦概念構圖組在寫作評量表現較優。

2.實施合作學習教學的高分組學生在寫作評分表現顯著優於未實施合作學習教學的高分組學生表現。

3.在電腦概念圖條件下，實施合作學習低分組的學生表現優於未實施合作學習低分組的學生。

七、心智圖法作文教學方案對國小二年級學童寫作能力表現與寫作興趣之影響

（一）研究者：鄭琇方（2006）

（二）研究對象：苗栗縣某國小二年級兩個班之學童

（三）寫作教學：

1.一個班級爲實驗組，接受心智圖教學；一個班級爲控制組，接受結構式教學。

2.實驗教學前，心智圖組首先訓練一學期的心智圖。

3.兩組在實驗教學前同樣進行 5 次的寫作基本課程，實驗教學時心智圖組和結構式組學生接受每週一次，每次 80 分鐘，共計八週相同的活動式寫作課程，每次寫作之前，心智圖組先繪製心智圖，結構式組則是先書寫具結構式的學習單。

（四）研究結果：研究者將前、後測作品分析，得到以下結論：

心智圖的確可以增進寫作能力，它可以幫助學生組織想法，研擬大綱，促進創意的發想，亦可以提升學生的寫作興趣。

八、可預測性故事對國小低年級學童閱讀與寫作能力發展之研究

（一）研究者：賴瑋真（2005）

（二）研究對象：新竹市某國小一年級一個班之學童 30 名

（三）寫作教學：於國語課及生活課中實施可預測性故事教學。進行五週，每週4堂，共計20堂課，800分鐘。

（四）研究結果：研究者以行動研究，自編之語文評量卷前、後測分析得到以下結論：

1.學童在「仿寫簡單句型」項目的百分比較前測中的表現有所提昇。

2.學童在「造出或仿寫通順句子」項目的百分比較前測中的表現有所提昇。

3.寫作方面，可預測性故事有助於低年級學童瞭解句型的使用方式。

九、章法在兒童寫作教學 運用之研究-以國小二年級為例

（一）研究者：趙逸萍（2005）

（二）研究對象：宜蘭縣某國小二年級一個班之學童，人數 30 名

（三）寫作教學：

1.於教授國語文課程時，針對課文進行章法分析，將章法的概念和課文結構分析表在平日教學時教導學生。

2.設計出三十一個教學單元作爲章法教學引導，針對課文中的正反、賓主、凡目、今昔等章法補充課程設計教學，以建立學生四種章法的基本概念。

3.配合學習單及限制式寫作題型設計，進行實際作文教學。

（四）研究結果：研究者分析比較學童剛升二年級時之前測作品，及配合教學之限制式寫作作品，得到以下結論：

1.以章法架構分析的觀念進行教學，使文章變得明確易懂，學生接受程度高，同時能深入文章情境，提升欣賞能力。

2.在提筆寫作時，能透過章法架構的建立，準確的表達詞意，根據事

實做詳盡的描寫。

3.能呈現多樣性的寫作風貌。

4.信心提升，也更樂於寫作。

十、二年級學童在圖畫故事書教學中的閱讀與寫作表現之研究

（一）研究者：粘鳳茹（2004）

（二）研究對象：某國小二年級學童

（三）寫作教學：透過圖畫故事書教學引導寫作

（四）研究結果：研究者透過觀察、訪談學生閱讀圖畫故事書的情形，以及學生在故事教學中之寫作成品等資料分析，得到以下結論：

1.故事閱讀經驗有助於學生在故事文章中獲得文字修辭、優美詞語等知識訊息，甚至學習運用故事文章之描述技巧，而在用字遣詞上亦能善用修飾性詞語及成語等，豐富文章內容，也在寫作的態度、信心更加肯定自己的表現。

2.中、低語文程度之學生，在發表及詮釋故事之同時逐漸能釐清故事之意義，而將閱讀互動與詮釋之經驗轉化至寫作成品中，延伸寫作句子，豐富修飾性詞語等。

十一、教師引導討論、小組同儕討論與低年級寫作表現之關係

（一）研究者：郭慈明（2004）

（二）研究對象：某國小二年級一個班之學童，人數 32 名

（三）寫作教學：

1.將學童分爲討論組及控制組，進行六次寫作教學，該六次寫作教學又依教師引導討論或小組同儕討論之不同，分爲兩個階段。

2.第一階段，寫作前各組均接受教師引導，然後討論組先進行同儕討論再寫作，控制組則先寫作後分享。

3.第二階段，各組皆接受教師引導和同儕討論，再寫作。

（四）研究結果：研究者將六次寫作前討論之言談內容區分爲「向度/形式」、「細節內容」、「追問/提示」和「與主題無關的言談」，然後對照學生的寫作內容，最後計算六篇寫作受教師引導和同儕討論之言談的影響，

得到以下結論：

1.主題的寬狹會影響寫作受各類別影響的差異：寫作主題廣泛時，「向度/形式」受教師引導的影響較寫作主題狹窄多；反之，寫作主題狹窄時，「細節內容」受同儕討論的影響較主題廣泛多。。

2.教師引導、同儕討論對寫作「向度/形式」和「細節內容」的比重也不同：每一篇寫作的「向度/形式」，都是教師引導的影響高於同儕討論的影響；反之，只要學生「與主題無關的言談」低於 50%，寫作的「細節內容」受同儕討論的影響就會高於教師引導。

十二、說話引導國小二年級學童寫作之研究

（一）研究者：賴惠鈴（2004）

（二）研究對象：彰化縣某國小二年級一個班之學童 28 名

（三）寫作教學：透過說話引導學童寫作之教學課程，共 9 次。

（四）研究結果：研究者以「國小兒童書寫語言能力診斷測驗」（楊坤堂等，2003）進行前、後測，分析寫作作品及教學觀察、教學回饋單等得到以下結論：

1.透過說話來引導學童寫作，藉由師生討論的方式，學生可集思廣益，蒐集到更多的寫作素材，使寫作內容更爲豐富。

2.學生的文章品質提昇了，寫作態度也大幅改善，此教學策略對學童的寫作有實質幫助。

3.寫作課程設計配合學生的生活經驗，再加上教師的引導，以討論、問答的方式來進行寫作教學，師生共同構思寫作的內容和佈局，可以使學生更清楚知悉寫作方向。

十三、以圖畫故事書進行國小一年級提早寫作教學歷程之研究

（一）研究者：張妙君（2004）

（二）研究對象：彰化縣某國小一年級兩個班級之學童各 35 名。

（三）寫作教學：一個班級爲實驗組，接受「以圖畫故事書進行一年級提早寫作教學」；一個班級爲控制組，接受一般寫作教學。進行 10 週實驗教學，每週五節。

（四）研究結果：研究者以「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」、「寫

作態度量表」進行前、後測，得到以下結論：

1.圖畫故事書教學活動對一年級學童的寫作能力的提升有正向幫助。

2.圖畫故事書教學活動幫助學童對寫作產生正向的態度與情感。

3.圖畫故事書教學活動鷹架的練習方式幫助學童減少寫作焦慮，增加對寫作的勝任感。

4.圖畫故事書的教學活動促進寫作內容思想的發展。

十四、心智繪圖融入國小低年級寫作教學之行動研究

（一）研究者：陳淑娟（2004）

（二）研究對象：某國小二年級一個班

（三）寫作教學：將心智繪圖融入低年寫作教學

（四）研究結果：研究者以行動研究的方法，得到以下結論：

1.心智繪圖輔助寫作大綱的設計、段落的排序，有利於寫作的構思。

2.心智繪圖中的中心主題加上關鍵字的使用，利於寫作想法聚焦。

3.提供繪畫表達的空間，有助於提高寫作的興趣。

4.學生寫作表現無論在篇幅方面或內容方面都進步很多。

十五、兩種作文教學法對不同學習風格的國小低年級學生之影響

（一）研究者：楊錫湊（2004）

（二）研究對象：新竹市某國小二年級兩個班級學童 62 名

（三）寫作教學：一個班級爲實驗組，接受看圖作文教學；一個班級爲控制組，接受一般寫作教學。進行十二週實驗教學。

（四）研究結果：研究者依作文前、後測結果，分析兩組學童及四種不同知覺學習型態（聽強視強、聽強視弱、聽弱視強、聽弱視弱）之學童寫作成效，得到以下結論：

1.「看圖作文」組的教學成效優於教學成效「一般寫作」。

2.不同學習風格之學生在「看圖作文」與「一般寫作」的學習表現上並沒有顯著的差別。

3.聽強視弱型學生，因爲「看圖作文」教學的圖片提供，得以加強他的弱勢學習風格，因此得到好的學習成效。

十六、創思寫作教學對國小低年級學童寫作能力影響之研究

（一）研究者：蔡佩欣（2003）

（二）研究對象：彰化縣某國小二年級兩個班級學童 60 名

（三）寫作教學：一個班級爲實驗組，接受創思寫作教學；一個班級爲控制組，接受一般寫作教學。進行十次實驗教學。

（四）研究結果：研究者以「國小兒童書寫語言能力診斷測驗」（楊坤堂等，2003）進行前、後測，分析寫作作品及教學觀察、教學回饋單等得到以下結論：

1.創思寫作教學對學生寫作數量之總句數有實質幫助。

2.能激發學生學習的興趣，對文意層次中想像力方面有實質幫助。

3.能豐富其寫作內容，並能使學童對寫作持正面的態度。

十七、電腦看圖故事寫作對國小二年級學童寫作成效及寫作態度影響之研究

（一）研究者：連淑玲（2003）

（二）研究對象：台北市二年級三個班學童各 24 名

（三）寫作教學：

1.兩個班級爲實驗組，分別接受電腦看圖故事寫作教學、紙筆看圖故事寫作教學；一個班級爲控制組，接受傳統寫作教學。進行五次實驗教學，實驗組另進行兩次故事文法教學及一次故事臉教學。

2.電腦看圖故事寫作教學組於電腦中之 40 張圖片自由選取 4 張，於電腦上進行寫作。

3.紙筆看圖故事寫作教學組及傳統寫作教學組，從相同之 40 張紙本圖片自由選取 4 張，於紙本進行寫作。

（四）研究結果：研究者將相關資料以寫作評定量表、寫作創意評定量表、故事文法評分表及寫作態度量表進行分析，得到以下結論：

1.電腦看圖故事寫作教學組及紙筆看圖故事寫作組在「文句表達」、「內容思考」、「組織結構」、「基本技巧」與「總分」上表現優於傳統寫作組。

2.電腦看圖故事寫作教學組及紙筆看圖故事寫作組在「人物描述」、「背景」、「問題」、「感覺」、「結局」、「主旨」、「標題」與「總分」上顯著優於傳統寫作組。

3.在總字數方面，紙筆看圖故事寫作組字數最多，傳統寫作組次之，電腦看圖故事寫作組最少。

4.可以提升學童寫作態度。

十八、國小低年級編序式寫作教學研究──以平安國小為對象

（一）研究者：林金慧（2003）

（二）研究對象：某國小一、二年級共三個班之學童

（三）寫作教學：分別對三個不同之班級，於一年級下學期、二年級上、下學期各進行六次編序式實驗教學，每次兩節。

（四）研究結果：研究者透過參與觀察、訪談、文件分析等研究方法蒐集研究資料，得到以下結論：

1.國小低年級可實施編序式寫作教學。

2.編序式寫作教材的設計，有助於教師推行寫作教學的意願。

3.國小低年級編序式寫作教學設計應以有趣、多元化，引發兒童寫作興趣爲主。

十九、國小低年級實施視覺空間智慧取向寫作教學之行動研究

（一）研究者：陳怡靜（2002）

（二）研究對象：某國小二年級三個班之學童

（三）寫作教學：

根據文體特性設計教授視覺空間智慧取向寫作教學課程，由教師編製圖表逐漸輔助學生自行設計寫作圖表，再依寫作圖表進行寫作。

（四）研究結果：研究者以行動研究的方法，得到以下結論：

1.更能在寫作之中掌握文體的特點。

2.能輔助低年級學生設計文章大綱、寫作材料的收集、幫助想法聚焦、檢視前文重點、歸納想法等等，透過視覺化的學習方式，使團體討論與思考流程更清楚地呈現。

從以上十九篇論文中，發現低年級之寫作教學實驗課程研究，在近幾年來如雨後春筍般競相出現，大家在各個角落發展適合低年級之寫作教學

課程及教學，可見低年級之寫作教學愈來愈受重視，這是一個可喜的現象。但從以上的研究也發現幾點現象：

1.就研究時間而言，以上十九篇論文的發表時間集中於 2002 至 2008 年，探究其原因爲：教育部於 2001 年核準國立台中師範學院成立第一所語文教育碩士班，之後相關學院及大學陸續成立教育研究所，招收國小現職教師，才使得大量人才投入低年級寫作教學之研究。

2.在研究學位類別方面而言，這十九篇全部都是碩士論文，博士論文則付之闕如，此現象對低年級之寫作教學課程發展之精緻化、深入化及專業化之進展恐有影響。

3.就研究者而言，以國小教學現場教師居多，此一現象可說明教學現場教師對國小低年級寫作課程發展及教材之迫切需求，及對低年級寫作課程之重視。國小教學現場教師之優點是經驗豐富、有學生可進行實驗教學並就進觀察。然而在專業理論之背景仍不足於專家學者，如果有專家學者也投入這個領域的研究，與國小教師相輔相成，結合理論與實際，發展一套適合國小低年級之寫作課程及教材，就更理想了。

4.就寫作教學而言，每位研究者設定之「變因」都不相同，筆者將其分爲以下幾類：

（1）活動融入導向：以各種動態活動實施，而引導入寫作者，筆者將其歸爲「活動融入導向」。有戲劇活動導入（廖慧娟，2007）、合作學習（徐喬禹，2006）、多感官教學法（廖淑伶，2006）、討論（郭慈明，2004）、說話引導（賴惠鈴，2004）、創思寫作（蔡佩欣，2003）等六篇。

（2）閱讀融入導向：以閱讀書籍或圖像而導入寫作者，筆者將其歸爲「閱讀融作導向」。有圖畫故事書（含繪本）（林燕，2006；張妙君，2004；粘鳳茹，2004）、可預測性故事（賴瑋真，2005）、[3]看圖寫作（楊錫湊，2004；連淑玲，2003）等六篇。

（3）寫作策略導向：以特殊角度切入寫作或結構圖呈現者，筆者將其歸爲「寫作策略導向」。有視覺空間智慧取向（陳怡靜，2002）、故事結構策略（吳曉琪，2007）、心智圖法（鄭琇方，2006；陳淑娟，2004）、[4]電腦概念構圖（徐喬禹，2006）、閱讀心得寫作（鄭雅鈴，2008）等六篇。

（4）寫作教材導向：以寫作教材本身或語法爲主者，筆者將其歸爲「寫

[3] 看圖寫作有兩篇，一篇爲紙本看圖寫作，一篇爲看腦看圖寫作。
[4]合作學習與電腦概念構圖（徐喬禹，2006）爲同一篇。

作教材導向」。有章法運用（趙逸萍，2005）、編序式教材（林金慧，2003）等兩篇。

以上分類有一個有趣的現象，以活動融入導向、閱讀融入導向、寫作策略導向等三類最多，各有六篇，寫作教材導向最少，僅有兩篇。不知是寫作教材編寫不易，或是其他因素，本研究之「擴寫教材」亦屬於寫作教材導向，希冀能補充該類之不足，提供國小教師於實施低年級寫作時，另一種教材選擇之參考。

第二節 國小低年級學童寫作能力探討

寫作是一種應用文字來呈現概念的高層次認知活動（林貴寶，錡寶香，2000），瞭解國小低年級學童的寫作能力，才能編寫符合能力的寫作教材並實施適合的寫作教學。以下就國小低年級學童寫作能力之發展進行探討。

一、國小低年級學童寫作能力發展

國內學者陳弘昌（1991，頁 44）於談到「作文」教學的心理探究時，根據教學經驗，認爲作文可分爲三個層次（見表 2-2-1）。並認爲小學生作文，通常在第一、二期間徘徊，表現優良的學童可達到第三期，表現不佳的學童，縱然到國小畢業離校，仍停留在第一期。

表 2-2-1 作文寫作層次表

序號	層次	說明
1	內容貧乏期	因生活經驗稀少，累積的字彙語詞不足，寫起作文筆重如山，文不對題，文病在貧而乏味。
2	下筆 不能自休期	此期因生活經驗漸漸充實，字彙語詞漸漸夠用，下筆千言不知何時應停筆，但作品沒有剪裁，冗詞充斥，文病在多而蕪雜。
3	收放隨心期	能駕馭文筆，收放隨心，文章長短可因文題需要隨時伸縮，修辭亦能生動感人。

資料來源：陳弘昌（1991）。**國小語文科教學研究**。臺北市：五南。頁 44。

大陸學者朱作仁（1993，頁 90-91）根據調查研究及學者觀點，勾勒出學生寫作能力發展的五個階段（見表 2-1-2）。由表中看出，小學低年級學童的作文尚在起步階段，開始會寫一至三個句子，並聯句成段。中年級學童則處於句、段向篇章的過渡時期；高年級學童寫作範圍擴大，能運用記敘、描寫、說明等表達方法；及至高中階段寫作才算熟練。

表 2-2-2 學生作文能力發展五階段表[5]

序號	分組	年級段	一般表現特徵
1	寫話期	小學低年級	作文的起步階段，在識字、寫字、說話和初步閱讀基礎上，從口述到筆錄，聯詞造句，開始會寫一至三個句子，並聯句成段（表達一個完整意思的句群）；練習方式是先說後寫，寫作內容比較淺顯，表達的意思十分簡單。
2	過渡期	小學中年級	用文字寫一個場景，一個人的肖像或一件簡單的事等，篇幅加長，懂得寫文章的難度；出現個別差異，有了不會寫文章的學生。這階段基完成從口述向筆述，從句、段向篇章的過渡，開始注意文章的構思。轉變的趨勢表現爲從不切到切題，從不能分清段落到分清段落，從寫簡單句到比較複雜的複句等。
3	初級寫作期	小學高年級	寫作範圍擴大，聯想合理，能分別運用記敍、描寫、說明等表達方法；注意圍繞中心選材、組材，思路日趨有條理；從自然的開頭、結尾向多樣化的開頭、結尾發展；從平鋪直敍，不善於表達思想感情向初步借物抒情發展，有一定的文字表情力；初步常握了記敍文寫作的一般要求和寫作方法。

[5] 本表是大陸地區的學生寫作能力發展表，原由朱作仁、李志強發表於《論學生寫作能力的結構要素及其發展階段》，〈教育評論〉，1987 年第 4 期。

表 2-2-2 學生作文能力發展五階段表（續）

序號	分組	年級段	一般表現特徵
4	中級寫作期	初中階段到高中一年級	能運用形象思維和抽象思維對寫作素材加以提煉和概括，確立明確的中心思想；運用五種表達方式（記敍、描寫、說明、議論、抒情）；注意應用修辭手法；辭彙、句式、章法的儲備日益豐富；運用語言材料比較熟練，文字表現力加強，有佈局謀篇能力。
5	熟練級寫作期	高中階段乃至以後	能處理內容複雜的材料（如人物眾、場景變換多、頭緒繁、事件容量大，論說事理較詳等），綜合而熟練地運用多種表達方式（夾敘夾議、議論中抒情、抒情中議論等）；文章立意有一定深度；結構完整，羅輯嚴密；語彙豐富；寫作速度快；文章較有文采，並出現向創作發展的傾向。

資料來源：朱作仁主編（1993，頁 91）。**小學作文教學心理學**。福建：福建教育出版社。

吳立崗（2000，頁 78）指出國小二年級學童應能說、寫出一段話到一件簡單的事。寫作要做到內容比較具體，條理比較清楚，語句連貫通順。

江惜美（1997，頁 40）也認爲低年級小朋友所習寫的生字，已具備造詞、造句的能力，這時候的「提早寫作」，實際上是簡易作文。先透過學生口述，然後寫成一段文字來表達他的想法和看法。由此可看出低年級學童寫作能力之發展應以一至三個句子，並聯句成段爲目標。要求寫一篇完整的文章，對低年級或程度低的學生而言，是頗爲吃力的。（仇小屏等，2003，頁 5）。

Scardamalia, Bereiter & Goelmam（1982）認爲「工作記憶」能力之差異可能是造成寫作專家及生手的原因，年幼寫作者因工作記憶有限，在寫作時常常發生不知如何接續的狀況，這是因爲缺乏繼續寫下去的線索及提示。所以如何給予年幼寫作者適當的提示是非常重要的。

根據研究者的觀察，現今國內低年級教師，在進行寫作課程時，大都

將重心放在「造詞」、「造句」，似乎低估了低年級學童的寫作能力；而有些「跑得快」的低年級教師，已將「日記」當做學童的週末作業，要低年級學童每週完成一篇日記。

雖然提早寫作是可行的（陳弘昌，1991，頁 45）。但當老師們爲了提升低年級的寫作能力而進行日記寫作或看圖寫作時，卻往往忽略了寫作指導，或指導不足，於是造成學童及家長的壓力。最後「日記」往往是由家長口述，學童一字一句記下，不然就是家長寫好之後，由學童重抄。到了週末，看到回家作業又有一篇日記，往往成了學童及家長的惡夢。如此的寫作刺激，究竟對學童的寫作能力有多少助益，不可得知，但對學童的寫作態度必定有負面的影響。

有人認爲寫日記，只是將學童自己的生活經過、感想記下來，學童對於自己的生活經驗，感受最深刻，不需要去杜撰、去想像、去自編，只要「寫下來」就可以了。殊不知，當學童有感受、有經驗，也很想用文字記錄些什麼時，卻不知第一個字要寫什麼，第一句要怎麼寫，第一段要怎麼寫。因爲低年級學童組織、謀篇的能力較弱，不知如何安排段與段，甚至不知如何安排句與句，到底哪一句在前，哪一句在後；第一句先寫什麼，再寫什麼。這些句與句之間的安排對低年級學童而言是很困擾的。

老師或家長指導低年級學童寫日記時常有以下指導語「寫你今天發生的事啊？」、「你早上、下午、晚上做了些什麼？」、「今天哪一件事令你印象最深刻？」……學童的回答往往只有一句「我不會寫。」原因就出在學童不知「先寫什麼，再寫什麼」，這裡指的「先寫什麼，再寫什麼」除了段與段的安排外，更應重視的是句與句的安排。

Flower & Hayes（1981）認爲寫作過程模式包含了寫作環境、作者的長期記憶及寫作過程等三個層面，此三層面在寫作的過程是隨時交互進行的。就作者長期記憶這個層面而言，包含了作者的寫作先備知識，而寫作先備知識包括寫作基本知識（如標點符號的用法、文體的知識、成語知識、修辭知識）及寫作題材的知識。由這個層面來看，研究者認爲協助學童建立寫作先備知識即成爲教師教導寫作之重要任務。

由字造詞、將詞造句、將幾個句子組合成段、最後才能組段成篇，所以完成一篇文章決非一蹴可及。學生具有寫作「句」、「段」的能力，才可能寫好成「篇」的作文（仇小屏等，2003，頁 47）。

張春榮（2002，頁 283）認爲造句藝術，一向始於「正確」,「繼而通順」，終乎「生動」。因此，在遣詞正確、文從字順的基礎上，如何加工鍛鍊？奕奕揚輝，無疑是造句藝術的進階，恣縱行文的積極訴求所在。因此研究者認爲寫作的訓練是必需的。

根據研究者觀察，低年級學童在進行造句時，雖然大都可以根據原材料（詞）造出通順的句子，但句子的品質可就良莠不齊了。學童所寫出的句子中，最基本的句子，真的就是「一句」，例如「我有一個書包。」；有的句子是由好幾個短句組成的，例如「我有一個紅色的書包，我每天都背著它去上學，裡面有鉛筆盒、課本、作業簿還有一個水壺。」這兩個句子在教師進行批改時都算對，因爲學童已經利用原材料「書包」造出通順的句子了，而且合乎語法、合乎邏輯，當然要算對。但上面舉例的兩個句子，就寫作的品質而論，就有很大的差異。第一個句子，只有直接的敘述；第二個句子，用「紅色」修飾書包，還說明「每天都背它去上學」，更描述「書包裡放了些什麼東西」。第二個句子的描寫，讓書包彷彿歷歷在目，因爲作者給了書包具體的描述。所以就句子的品質而言，第二個句子比起第一個句子要來得好。要完成像這樣的句子，以低年級學童的能力而言應該不難，只是沒有人教導學童，該如何將句子加長？加長時要加些什麼？該如何安排加長的句子？如果教師能安排適合的教材，並有計畫的教導低年級學童如何進行「擴寫」，應可以提升學童造句的品質及長度，造出「正確」、「通順」又「生動」的句子。

袁浩、戴汝潛（1998，頁 63）認爲小學低年級兒童的概括主要屬於直觀形象的概括水平，他們比較注意事物的外觀和實際意義，他們所能概括的特徵和屬性，常常是事物直觀的、形象的、外部的特徵和屬性。因此教導學童觀察事物的細節，應有助於寫作時將人、事、景、物描寫得更細緻，寫得更好。上面所舉「書包」的例子，就是利用觀察，將書包的外觀、特徵、用處進行描述，使「書包」產生具體的形象，使讀者對有更深入的認識。

根據以上的探究，國小低年級學童的寫作能力，不應只到「句」，但也不應將直接跳到「篇」。應教導學童將句子寫長，將句子的品質寫好，再將幾個句子恰當的組成段，才能於升上三年級時，順利過渡到段落寫作，最終才能發展成篇。

二、國小第一階段寫作能力指標

目前九年一貫語文領域的寫作能力指標（見表 2-3-3），在縱貫的銜接及細項能力上都不很明確，教師不易掌握學生在每一階段（每一年級）該學到何種程度？因此在命題時也無所憑依，只能靠經驗來命題，更遑論循序規劃一套完整的學期寫作課程計畫（仇小屏等，2003，頁 47-48）。

表 2-2-3 語文領域第一階段（國小一至三年級）之寫作能力指標一覽表

F-1-1 能經由觀摩、分享與欣賞，培養良好的寫作態度與興趣。

1-1-1-1 能學習觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫成一段文字。

1-1-2-2 能在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。

1-1-4-3 能相互觀摩作品，分享寫作的樂趣。

1-1-9-4 能經由作品欣賞、朗讀、美讀等方式，培養寫作的興趣。

F-1-2 能擴充詞彙，正確的遣辭造句，並練習常用的基本句型。

1-2-1-1 能運用學過的字詞，造出通順的句子。

1-2-1-2 能仿寫簡單句型。

F-1-3 能認識各種文體的寫作要點，並練習寫作。

1-3-3-1 能認識並欣賞童詩。

1-3-4-2 能認識並練習寫作簡單的記敘文和說明文。

1-3-4-3 能配合日常生活，練習寫簡單的應用文。如：賀卡、便條、書信及日記等。

F-1-4 能練習運用各種表達方式習寫作文。

1-4-5-1 能利用卡片寫作，傳達對他人的關心。

1-4-6-2 能寫出自己身邊或與鄉土有關的人、事、物。

1-4-10-3 能應用文字來表達自己對日常生活的想法。

F-1-5 能概略分辨出作品中文句的錯誤。

1-5-1-1 能指出作品中有明顯錯誤的句子。

F-1-6 能概略知道寫作的步驟(從收集材料到審題、立意、選材及安排段落、組織成篇)，逐步豐富作品的內容。

1-6-3-1 能概略知道寫作的步驟。

1-6-7-2 能練習利用不同的途徑和方式，收集各類寫作的材料。

F-1-7 能認識並練習使用標點符號。

1-7-1-1 能認識並練習使用標點符號。

F-1-8 能分辨並欣賞作品中的修辭技巧。

1-8-2-1 能分辨並欣賞文章中的修辭技巧。

資料來源：教育部（2003）。

綜觀以上能力指標，研究者將教育部規定之寫作能力依認知、技能及情意等向度予以分類：

（一）認知：

1-1-1-1 能學習觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫成一段文字。

1-1-2-2 能在口述作文和筆述作文中，培養豐富的想像力。

1-3-3-1 能認識並欣賞童詩。

1-5-1-1 能指出作品中有明顯錯誤的句子。

1-6-3-1 能概略知道寫作的步驟。

1-8-2-1 能分辨並欣賞文章中的修辭技巧。

1-7-1-1 能認識並練習使用標點符號。

（二）技能：

1-2-1-1 能運用學過的字詞，造出通順的句子。

1-2-1-2 能仿寫簡單句型。

1-3-4-2 能認識並練習寫作簡單的記敘文和說明文。

1-3-4-3 能配合日常生活，練習寫簡單的應用文。如：賀卡、便條、書信及日記等。

1-4-6-2 能寫出自己身邊或與鄉土有關的人、事、物。

1-6-7-2 能練習利用不同的途徑和方式，收集各類寫作的材料。

1-4-10-3 能應用文字來表達自己對日常生活的想法。

（三）情意：

1-4-5-1 能利用卡片寫作，傳達對他人的關心。

1-1-4-3 能相互觀摩作品，分享寫作的樂趣。

1-1-9-4 能經由作品欣賞、朗讀、美讀等方式，培養寫作的興趣。

因爲第一階段包含了國小一至三年級，就表 2-2-3 之能力指標來看，實在無從得知一、二、三年級應分別達成哪一條能力指標，或每一條能力指標應該完成至何種程度。因此研究者參考丁有寬（1985）將記敘文加以細分之分類，編寫適合國小二年級學童之記敘文擴寫教材，以做爲第一線教師在教導國小二年級學童寫作時之參考。希望國小低年級學童在學習此套記敘文擴寫課程後，能達成教育部訂定之能力指標。

研究者根據研究之主軸「擴寫教學」，希望學童在學習整套課程後在寫作之篇幅及內容層次上均能有所進步，特選擇「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」（楊坤堂等，2003）之幾個具體向度，透過量化來檢視學習者之學習成效，說明如下：

1.總字數：整篇文章中任何可以辨認的字之總和，但不含標點符號。

2.總句數：根據整篇文章之內容、結構，判定文章之總句數。

3.每句平均字數：計算方法爲總字數除以總句數。

4.造句商數：將總字數依規定扣除用字之錯誤（含字及標點符號）並加上省略之用字及標點符號，再與總字數相比，得到的數值即爲造句商數，亦代表著用字及標點符號的正確使用情形。數值愈高即正確率愈高。

5.文意層次：根據文章敘述之內容判定其文意層次，相當於基測、學測之分級，文意層次愈高，代表寫作內容愈佳。

二、男女學童寫作能力之比較

一般人總認爲女孩在語言方面的能力優於男孩。探討相關文獻卻發現，有的研究證明的確是如此，但也有研究證明男、女孩在語言方面並無特別差異，茲將兩種不同看法，就學者意見說明如下：

（一）女孩在語言方面的能力優於男孩：

1.朱敬先（1972，頁 18-23；1982，頁 32-38）指出女性在語言能力上有一致的優越性。女孩開始靈活運用句子比男孩早，並且會用較長的和較複雜的句子。自小學到中學、大學，女孩在語言機能的許多方面一直佔優勢。美國四至十二年級兒童語言發展的研究，女孩的作文比男孩做得長；三十個月至六十五個月的兒童，在平均語句長度上，也是女童優於男童。

2.[6]Garai 和 Scheinfeld（1968）認爲女孩獲得語言比男孩早，在語言流暢性方面，以及在讀、寫和拼寫方面均佔優勢。但是在言語理解、言語推理甚至在詞彙方面在就比男孩差。從表 2-2-4 可看出女性在語言的運用方面佔優勢。

[6] 轉引自李丹主編，**兒童發展**（1994，頁 482-483）。台北市，五南。

表 2-2-4 兩個年齡組男女兒童語言能力分測驗常模表

年齡	性別	言語推理	語言運用（1） 拼寫	語言運用（2） 句子
13	男	15.8	25.9	20.2
	女	14.6	37.9	28.6
17	男	29.3	59.1	40.9
	女	25.2	72.1	45.8

3.楊志堅、許家芬、陳麗婷（2006）以國小四年級學童爲對象，以續寫方式進行寫作之研究結果顯示，不論是在「作文產品」、「造句商數」、「文意表現」及「寫作總分」各方面，國小四年級女學童的表現皆顯著優於男學童。

（二）女孩與男孩在語言方面的能力沒有差異：

1.林清山先生於 1967 年發表於測驗年刊中之「救濟院兒童與一般家庭兒童平均語句長度的比較」一文中表示，除在圖畫情境中普通家庭的女童較男童使用較長句外，均未顯示男女兒童在平均語句長度方面有明顯的差異（轉引自朱敬先，1982，頁 37-38）。

2.楊國樞認爲性別與年齡對語言發展的影響是互動的（interactive），亦即性別差異的關係依兒童年齡而定，如果將各年齡兒童混合分析，則很少發現兩性差異（轉引自朱敬先，1982，頁 38）。

2.譚天瑜（轉引自朱敬先，1982，頁 38-39）研究國小兒童的語言行爲與性別關係，發現男女的語言編碼（Code，指句子組織層次、語意表達程度、語句結構及修飾詞等）和總字數上均無顯著差異。

綜合以上文獻，男女童之語言能力是否有顯著差異，各家看法分歧。寫作是語言能力之重要呈現方式之一，本研究針對此一有趣現象，將做男女學童寫作能力之比較，以瞭解國小低年級男女學童，在寫作方面是否具有明顯差異。

第三節　國小低年級學童記敘文擴寫

本節將針對記敘文及擴寫做探討，並說明選擇記敘文及擴寫做爲實驗教學教材之學理依據。

一、記敘文

（一）記敘文為一切文體之基礎

杜淑真（2001）認爲記敘文是以描述「具體情境」爲主要筆法，而抒情文必須借事抒情，方能真感人；議論文必須藉事說理，才能論例確鑿，令人心服口服；而這些「事」，即是具體事實（情境）。所以記敘文的作法，原則上也是一切文章的寫作方法。

由上看來，每一篇文章幾乎都含有記敘文的部分，所佔的篇幅多寡，則因寫作的內容而定。所以在寫作任何一種文體時，或多或少都會運用到記敘文的寫作手法。因此具備記敘文之寫作技巧，對書寫其他文體也有一定的助益，由此更突顯了記敘文的重要性。

（二）教科書中記敘文的比例高

鄭雅靜（2004，頁 121）研究指出記敘文在所有散文類中的出現比例最高，其子類又細分爲寫人、敘事、狀物、記景四類，當中以國編版的分配最爲平均，其他版本在遊記方面顯得薄弱，同時各種寫作形式的比例，康軒版以寫人和敘事最多，南一、翰林則敘事佔多數。

研究者整理康軒、翰林、南一（2007）等三種版本之國語低年級教科書（第一至第四冊）之文體分布，如表 2-2-2、2-2-3、2-2-4 所示，國小低年級國語教科書中的文體分布情形，康軒版佔最多篇幅的是韻文，其次是記敘文（康軒，2007）；翰林版及南一版佔最多篇幅的都是記敘文，其次是韻文（翰林 2007；南一，2007）。可見在低年級國語教科書之文體中，記敘文所佔的比例相當高。記敘文之所以適合低年級及記敘文之重要性由此可見一般。

表 2-3-1 國小低年級國語課文文體比例表（康軒版）

文體 / 比例		記敘文	韻文	其他	小計
一上	篇數	0	8	0	8
	百分比	0	100	0	100
一下	篇數	3	11	0	14
	百分比	21.43	78.57	0	100
二上	篇數	10	4	1	15
	百分比	66.67	26.67	6.67	100
二下	篇數	8	4	2	14
	百分比	57.14	28.57	14.29	100
合計	篇數	21	27	3	51
	百分比	41.18	52.94	5.88	100

表 2-3-2 國小低年級國語課文文體比例表（翰林版）

文體 / 比例		記敘文	韻文	其他	小計
一上	篇數	0	8	0	8
	百分比	0	100	0	100
一下	篇數	10	4	0	14
	百分比	71.43	28.57	0	100
二上	篇數	10	3	1	14
	百分比	71.43	21.43	7.14	100
二下	篇數	10	3	1	14
	百分比	71.43	21.43	7.14	100
合計	篇數	30	18	2	50
	百分比	60	36	4	

表 2-3-3 國小低年級國語課文文體比例表（南一版）

文體 / 比例		記敘文	韻文	其他	小計
一上	篇數	3	5	0	8
	百分比	37.5	62.5	0	100
一下	篇數	6	6	0	12
	百分比	50	50	0	100
二上	篇數	9	4	1	14
	百分比	64.29	28.57	7.14	100
二下	篇數	9	4	1	14
	百分比	64.29	28.57	7.14	100
合計	篇數	27	19	2	48
	百分比	56.25	39.58	4.17	100

（三）記敘文以學生的經驗為寫作材料

記敘文因記述、描寫的對象不同，又可以區分成記人、敘事、寫景、狀物等四類（李之敬、崔定周、王勇，1992，頁 1；師遠鐘，1993；杜淑真，2001；楊桂榮，1999，頁 3）。丁有寬（1985，頁 47-49）將上面四類合併爲三類（寫景包含在狀物裡），並做了更細的分類：

1. 寫人八法：外貌描寫，語言描寫，行動描寫，心理活動描寫，人物綜合描寫，用一事代表人，用幾事代表人，用幾方面品質表人。
2. 敘事四法：按事件經過敘事，按時間順序敘事，按地點轉移敘事，按事件經過結合時間順序、地點轉移交錯敘事。
3. 狀物五法：寫一個場面，寫一個景物，寫一群建築，寫一個自然環境，寫一個動物。

記人、敘事、狀物、寫景，都可以以學童自己的經驗、記憶做爲寫作的材料，有具體的內容可以記述描寫，是最貼近學童生活的一種文體，也是學童最容易上手的寫作文體。

因爲記敘文是一切文體之基礎；國小低年級課本中，記敘文又佔有相當的篇幅；記敘文的寫作材料貼近學童的生活經驗，基於以上三個理由，所以研究者認爲，教導國小低年級學童從記敘文開始學習寫作，將句子漸漸寫長，讓句子的品質更精緻，將記敘的人、事、景、物描寫得更具體、生動，就是低年級提早寫作的具體方法之一，只要方法得宜，教材適當，應可有效提升低年級學童的寫作能力。

二、擴寫

學生必需學會邏輯地組織自己的想法與意念，並遵循正確的書寫機制（如標點和拼字），以達成溝通的目的（Mercer，1997）。前面提到，國小低年級學童的寫作能力，不應只到「句」，但也不應將直接跳到「篇」。應教導學童利用正確的書寫方式，合宜的組織順序，將句子寫長並將句子的品質寫好，最後再發展段。擴寫就是達成上述目標的最佳方法之一。

擴寫是一種寫作的方法，很多專家學者都曾對「擴寫」發表過看法，茲將專家學者對於擴寫之定義，整理成表 2-3-4：

表 2-3-4 擴寫定義表

作者	定義
金正揚（1996，頁 31-32）	擴寫必須依據原材料的中心思想，將原材料加以擴展，使原材料變得詳細、具體生動。
賴慶雄，楊慧文（1997，頁 35） 仇小屏等（2003，頁 26）	擴寫就是在不改變原文主要內容和中心思想的條件下，把某些句子、段落或短文加以擴展充實渲染、修飾、刻畫，使原來不夠具體的情節變得生動，具體，形象，感人。擴寫時要掌握的原則是：「添加枝葉，只增不減」、「擴展內容，豐富情節」、「精細刻畫，描摹生動」。
潘梓、何仁余（1997，頁 2）	擴寫是要求對原材料進行適當的推理想像，做合理的擴展和補充，使文章的內容豐富起來，文章的情節生動起來，文章的人物、景物形象起來，文章的結構完整起來。

表 2-3-4 擴寫定義表（續）

作者	定義
邱素雲（2000，頁 185）	擴寫是對原文中某些没有展開的部分，根據上下文的內容和情節，再進行描寫、擴充，使它成爲較完善的文章。...使原文更具體、生動、形象。
王昌煥（2001，頁 185）	擴寫就是將原本的文章短的寫長，一般的寫優美。因此，「擴」不是「長度」的擴長而已，那只是「量」的部分，更重要的是「質」的提升，也就是「美感」的增強。
陳智弘（2001，頁 106） 范曉雯、郭美美、陳智弘、黃金玉（2001，頁 25）	以幾個文章的構成要素、一段話或一則短文爲基礎，將文旨擴大而鋪排成長篇或完整文章，這種方法叫做擴寫。
張春榮（2002，頁 49）	擴寫是給材料作文的非傳統題型之一，依據提供的材料（句、段、篇），擴充而之，詳盡描寫。
王必輝、曹雪清（2003，頁 3）	擴寫是一種擴展性的寫作形式。其擴展性體現出對原文原作思維、情感與語言等三方面的創新。
鍾文宏（2006，頁 17）	擴寫即『增加法』。以一段話或一則短文爲基礎，訓練學生根據其題目意旨，在適當的細節上，增加一些生動詳實的描述，擴展成一篇內容更豐富的完整文章。

綜合以上看法，研究者認爲「擴寫」即是將原材料（可以是一組詞、一句話、一則短文、一篇文章）依據中心主題予以加長，目的在使原材料敘述、描寫的內容更具體、更精緻、更完整、更具有說服力，進而使讀者對文章的感受更深刻。

專家學者們依擴寫原材料之不同，在擴寫的分類上也有不同見解，但方法及觀念仍是大同小異的。如表 2-3-5 所示：

表 2-3-5 擴寫分類表

作者	分類內容
金正揚 （1996，頁 31-32）	1. 圍繞一個中心句進行擴寫。 2. 根據一個概括的段落進行擴寫。 3. 依據一個簡略的提綱進行擴寫。
潘梓、何仁余 （1997）	1. 對詞語進行擴寫。2. 對句子進行擴寫。 3. 對段進行擴寫。4. 對篇進行擴寫。5. 其他擴寫。
賴慶雄，楊慧文 （1997，頁 35） 仇小屏等 （2003，頁 26）	1. 擴句。2. 擴段。3. 擴篇。4. 提示性擴寫（即命題者根據原文提出一些擴寫要求，學生依此寫作）。

研究者認爲，對中心句進行擴寫，將句子寫長並將句子的品質提升，再將句子擴展至段落，是最具體也是最適合國小二年級學童的寫作方法，故以此爲目標，將記敘文的四類，加以細分，編寫出記敘文擴寫教材，做爲本研究擴寫教學組之授課內容，用以探討擴寫教學對於國小低年級學童寫作之影響。

第四節　寫作能力評量

寫作是衡量兒童書面語言發展能力的最重要指標（仇小屏等，2003，頁 3）。作文是一種內在思想感情組織能力的外現，爲確保公平、客觀起見，定量化評分標準是絕對必要的（何三本。2002）。作文活動直接產生作品，因此對於作文的測驗與評量往往採用「作品評定法」，注重活動最後產品的質量（朱作仁主編。1993，頁 206）。因此針對作品加以評分是評估寫作者的作品是否有進步的最佳方法，評分的標準及方式會影響評定的結果，所以本節就寫力能力評量加以探討。

張道行、李嘉晃與譚克平（2006）認爲：寫作自動評閱系統（Automated Essay Scoring，AES）的研究自 1960 年開始，已發展多年，並被廣泛應用。

反觀國內，目前尚未有任何研究提出一個可使用的 CAES 系統（Chinese AES，CAES）。而直接使用現有的 AES 技術在中文寫作上也有相當大的困難，其原因有以下三點：一、現有的 AES 系統採用許多與語法結構相關的特徵，例如句型、文法、邏輯性等。而中文的語法結構較爲複雜，造成辨識上的困難。二、中文因爲詞與詞間並無辨別符，因此在斷詞的文字處理上遭遇比較多的困難。三、中文句子的定義及標點符號的使用較爲模糊，造成以句子做爲擷取單位的困難。

因爲中文字、詞、句之間的複雜性，使得中文作品到目前爲止尚無法由人工閱卷改成自動化閱卷。所以每年的基測、學測雖然都有作文的考試項目，卻仍由人工閱卷的原因可想而知了。即然在作文的評分上只能採用人工閱卷的方式，所以只能透過適宜、嚴謹的評分方式來要求評分的客觀性。

教育部（2003）指出作文能力之評量原則，可依階段能力指標，就創意、字句、取材、內容、結構、文法、修辭、標點等向度，自訂量表進行評量。何三本（2002，頁 199-201）認爲作文評量的內容應包含以下幾個部份：1.語文基礎知識，如字、詞、語法的正確性 2.有具體內容，不說空話 3.據題抒寫，文不離題 4.條理通順 5.想像力豐富 6.詞彙優美。

研究者整理國內相關文獻中之寫作評量表（見表 2-7-1 至表 2-7-6）發現，雖然各個作者會根據評分的文體及研究方法不同，而訂定不同的評分標準，但的確不出以上幾個向度。

表 2-4-1 國內寫作評分表--記敘文

編製者	名稱及適用對象	評分項目		記分方式	與寫作相關之研究內容
王淑貞	作文評定量表--記敘文	一、文字修辭	1.標點適當 2.用字正確 3.用詞精確 4.文法通順 5.修辭優美	七點量表	感官觀察活動與過程導向寫作教學對學童寫作表現之比較
		二、內容思想	1.取材獨特 2.主題鮮明 3.描寫生動 4.情節流暢 5.高潮湧現		
		三、組織結構	1.段落精晰 2.開頭新穎 3.承轉曲折 4.結構嚴謹 5.結尾有力		
王明通 王木榮	六年級記敘文	1.造句 2.修辭能力 3.剪裁能力 4.結構能力 5.觀察能力 6.想像能力 7.篇幅長短 8.標點符號		五點量表	中區國小六年級學生記敘文寫作能力之分析

表 2-4-1 國內寫作評分表--記敘文（續）

編製者	名稱及適用對象	評分項目		記分方式	與寫作相關之研究內容
高敬堯	記敘文擴寫評定量表	一、基本能力 10%	1.字跡工整 2.用字正確 3.無缺漏字 4.標點得當	五點量表	國小學童記敘文的擴寫
		二、文章架構 15%	1.要素清晰 2.段落分明 3.前後連貫呼應 4.佈局適切		
		三、文字表達 10%	1.敘述明確 2.語法正確 3.善用敘述表達 4.文句優美 5.詞彙豐富 6.善用修辭 7.刻劃深入 8.情意真摯		
		四、主題內容 15%	1.文題相符 2.主題明確 3.材料適切 4.舉例適當 5.觀點一致 6.不落俗套		
		五、擴寫技巧 50%	1.忠於原文 2.文體一致 3.符合題目要求 4.擴寫長度		
鄒慧英	記敘文量表--五、六年級	一、主題／焦點	文章是否能清楚地呈或持續一個主要的想法、主題和要旨	四點量表	寫作檔案縱貫資料分析及評分者一致性
		二、文法修辭	遣詞造句，包括句型變化、標點符號、文法流暢性、錯別字等		
		三、組織／發展	組織結構，包括重要元素、發展邏輯性、段落銜接、細節的支撐等		
楊志堅 許家芬 陳麗婷	記敘文	一、作文產品量表	1.總字數 2.總句數 3.平均每句字數		國小中文寫作評量評分準則之實徵研究
		二、語法(造句商數)量表	1.文字使用 2.標點符號		
		三、文意量表	1.中心思想明確 2.取材適當 3.敘述合理 4.見解獨特 5.描寫生動		
蔡銘津	敘述文評定量表	一、文字修辭	1.標點適當 2.用字正確 3.修辭精準 4.文法通順 5.句型豐富	五點量表	文章結構分析策略教學對增進學童閱讀理解與寫作成效
		二、內容思想	1.取材適切 2.主題鮮明 3.背景清晰 4.情節流暢 5.高潮湧現		
		三、組織結構	1.段落分明 2.起始有力 3.承轉合宜 4.結局得體 5.前後一貫		

表 2-4-2 國內寫作評分表--說明文

編製者	名稱及適用對象	評分項目		記分方式	與寫作相關之研究內容
陳英豪 簡楚瑛 王萬清	說明文評定量表	一、文字修辭	1.標點適當 2.用字正確 3.修辭精準 4.文法通順 5.句型豐富	七點量表	同儕互動對國小學生寫作能力之影響
		二、內容思想	1.取材適切 2.旁徵博引 3.見解獨特 4.事理分明 5.文題相符		
		三、組織結構	1.段落清晰 2.起始有力 3.承轉曲折 4.結論得體 5.前後呼應		
鄭博真	國小高年級說明文評定量表	一、標點符號	標點正確	五點量表	寫作修改教學策略對國小學生寫作修改表現、寫作修改能力、寫作品質和寫作態度之影響
		二、字詞語句	1.用字正確 2.用詞正確 3.句子通順		
		三、思想內容	1.內容充實 2.取材切題 3.列舉實例 4.符合事實		
		四、組織結構	1.條理清晰 2.段落分明 3.前後呼應		
		五、修辭美化	1.措詞精緻 2.說明生動		

表 2-4-3 國內寫作評分表--應用文

編製者	名稱及適用對象	評分項目	記分方式	與寫作相關之研究內容
楊裕貿	應用文評定量表--高年級應用文	1.格式正確 2.文題相符 3.標點正確 4.文字正確 5.語句通順 6.文辭合宜 7.內容豐富 8.結構完整	六點量表	台灣省中部四縣市國小六年級學童之應用文寫作能力

表 2-4-4 國內寫作評分表--看圖寫作

編製者	名稱及適用對象	評分項目		記分方式	與寫作相關之研究內容
楊坤堂 李水源 吳純純 張世彗	看圖寫作--一至六年級	一、作文產品量表	1.總字數 2.總句數 3.平均字數	詳見測驗手冊	國小兒童書寫語文能力診斷測驗編製之研究
		二、語法(造句)量表	1.用字 2.標點符號 3.錯別字		
		三、文意層次量表	1.無意義的語文 2.具體--敘述 3.具體--想像 4.抽象--敘述 5.抽象--想像		

表 2-4-5 國內寫作評分表--普通學生及學習障礙學生

編製者	名稱及適用對象	評分項目		記分方式	與寫作相關之研究內容
吳珮雯	文章內容評量表	一、觀念	1.與圖畫相符 2.具體細節描述 3.創意或富想像力 4.描述觀點一致 5.表達見解	三點量表	國小五年級普通學生及學習障礙學生口語表達與書面表達表現上之比較
		二、字詞	1.名詞或代名詞運用正確 2.動詞運用正確 3.形容詞運用適當 4.連接詞運用適當 5.運用成語、俗諺或名言佳句		
		三、句子	1.有意義 2.文法完整 3.長而複雜 4.形式有變化 5.通順流暢		
		四、組織	1.開頭令人感興趣 2.意念安排恰當 3.句與句之間有連貫性 4.主題或意念承轉具邏輯性與凝聚力 5.結果合適		
	計分表	一、流暢性	1.總字數 2.總詞數		
		二、字詞彙廣度指標	1.相異用字 2.相異用詞 3.校正後相異字比例 4.校正後相異詞比例		
		三、文本內容指標	1.觀念總分 2.字詞總分 3.句子總分 4.組織總分 5.全部總分		

表 2-4-6 國內寫作評分表--未註明文體

編製者	名稱及適用對象	評分項目		記分方式	與寫作相關之研究內容
陳鳳如		一、文字修辭	1.標點適當 2.用字正確 3.修辭精確 4.文法通順 5.句型豐富	七點量表	活動式寫作教學法對國小兒童寫作表現與寫作歷程之實驗效果研究
		二、內容思想	1.取材適切 2.景物鮮明 3.見解獨特 4.事理分明 5.文題相符		
		三、組織結構	1.段落清晰 2.起始生動 3.承轉曲折 4.結尾得宜 5.前後呼應		
陳文琪	作文評定量表	一、內容思想	1.中心思想明確 2.取材適當 3.敘述合理 4.見解獨特 5.描寫生動.	五點量表	全語言教學對國小五年級學童批判思考、寫作表現和學習內發動機的影響
		二、組織結構	1.分段清楚 2.銜接恰當 3.架構完整		
		三、通則規範	1.標點正確 2.字詞使用恰當 3.文句通順		

表 2-4-6 國內寫作評分表--未註明文體（續）

編製者	名稱及適用對象	評分項目		記分方式	與寫作相關之研究內容
柯志忠	分析型寫作評定量表	一、文句表達	1.遣詞用字 2.文句連貫 3.表達流暢	五點量表	社會互動寫作教學方法對國小高年級學童寫作品質及寫作態度影響
		二、內容思考	1.內容合題 2.掌握重點 3.思惟清晰		
		三、組織結構	1.文字正確 2.標點正確 3.語句正確		
		四、基本技巧	1.段落適宜 2.前後連貫 3.架構完整		

蘇軏先生曾以字數多寡來衡量作文能力之強弱[7]，從數字上的顯示，發現小學生作文發表能力是依年級或發育程度之增加而增加其發表字數（轉引自陳弘昌，1991，頁 44）。葉靖雲（2000）的研究也顯示，學童寫作作品之總字數與欲測量之作文能力有顯著的連結關係。

可見寫作作品字數的多寡與寫作能力有相關，但在研究者整理之上述寫作評分表中，僅楊志堅等（2006）、楊坤堂等（2003）及吳珮雯（2002）編製之評分標準，將字數多寡列爲評分項目，而楊志堅等（2006）採用之字數評分標準係引用自楊坤堂等（2003）之評分標準，故嚴格說來僅有兩人將字數多寡列入評分項目之一，比例不高。這方面的落差值得後人做進一步之探究。

除了針對評定之作品，定訂評分標準外，朱作仁（1993，頁 206-208）認爲作文的測評尚需達到以下幾個基本要求：

1. 效度（有效性）：指能夠真正測到所要測量的東西的程度。寫作的測評效度當然要能測出和評出寫作的能力，而不是識字或閱讀等其他能力。效度又可分爲內容效度、效標效度和結構效度。效度係數，一般要求在 0.60 以上。

2. 信度（可靠性）：信度指一個工具測其所要測量對象的前後一致程度。作文測評信度要求測驗在不同時間施用所得結果一致；同一作文，不同人評定或同一人在不同時間評定，所得結果盡可能相近。信度若達 0.70

[7] 見蘇軏編著，**臺灣省中小學學生作文發表能力之剖析**，頁 74-75。正中書局。

以上，說明測評結果可靠。

3. 區分度（鑑別力）：指試題能夠區分出學生的程度。作文測評要求鑑別出學生的作文能力，拉開分數距離。區分度係數一般要求在 0.30 以上。

4. 實用性（便利性）：指測評所需時間、人力爲客觀條件所允許。作文的施測、分數的評定及分數的解釋等，都應簡便。

表 2-4-1 至表 2-4-6 所列之各個評分表，大都由編製者自行檢驗效度與信度。在效度方面，大都只做了專家效度，請專家學者審閱提供意見後進行修改；構念效度做的僅佔少數。在信度方面，僅少數編製者做了重測信度，未見其他信度考驗。在評分者效度上，大部份都做到了。

對實用性之看法，因使用者語文能力及評定熟練度不同而異；然未見各位編製者做實用性之追縱及分析報告。區分度方面亦未見編製提及。區分度及實用性未見編製者重視的原因應是，各個研究者編製的寫作評分表是爲配合個人的研究需求而製定的，前提是符合該研究的寫作作品即可（大部份的研究都是用來比較不同受試者個人的前後測寫作能力），所以評定出受試者的寫作能力後，進行不同向度的分析及研究討論後，研究即告終止，因此區分度及實用性方面自然不受編製者重視。

國內語文及統計專家學者花了如此的心力編製的寫作評分表，就此煞車實在可惜，實有必要進行統整，依寫作文體（記敘文、說明文、論說文、抒情文）及受試者年齡不同，製訂出更具效度、信度、區分度並廣爲大衆接受的分析型寫作評分表，以做爲中文寫作自動評閱系統尚未發展出來前中文寫作評量的規準。

第三章　研究方法

本研究依據研究目的、文獻探討及相關理論，採實驗研究法之準實驗設計，以非隨機控制組前、後測實驗設計方式進行實驗教學，以瞭解擴寫教學對國小二年級學童寫作能力之影響。並針對接受擴寫教學之學童，填寫擴寫教學寫作態度回饋單，以瞭解擴寫教學對於國小二年級學童寫作態度之影響。

以下分別就研究對象、研究假設、研究設計、評分者背景、研究限制、研究工具、研究歷程及資料處理等項目加以說明。

第一節　研究對象

研究者本身爲現職國小教師，爲使研究進行順利，以研究者任職之國小二年級學童爲研究對象。本校位於台中市南屯區八期重劃區內，於民國八十八年成立，九十年八月一日正式招生，招生至今僅有七年，是一所都會型的新學校。

本校每學年各有十一至十二個班，二年級有十一班，全校共計六十八班。因學校行政作業無法配合本研究進行隨機取樣，且考量並非全體二年級級任教師皆有意願參與本研究；經與二年級級任教師協商並獲學校行政同意，選取三個班級進行實驗教學。

第一個班定爲對照組 1，由研究者授予一般寫作教材；第二個班爲研究者擔任級任教師之班級，定爲實驗組，由研究者授予擴寫教材；第三個班級定爲對照組 2，由原級任教師授予一般寫作教材。因實驗組有一名中度智能不足學童，爲免研究對象能力差異過大，影響研究結果，該學童不列入研究對象，班上之其餘學童皆爲研究對象。

研究對象於一年級進入本校時，係採亂數編班，未進行特殊能力分班，故三組學童之資質及各方面能力可視爲相同。實驗教學過程中，對實驗組學童實施擴寫教學，對照組 1 及對照組 2 之學童均實施一般寫作教學。

各組人數如表 3-1-1：

表 3-1-1 實驗組與對照組人數統計表

組別	寫作教學安排模式	男	女	人數合計
對照組 1	一般寫作教材、研究者授課	16	16	32
實驗組	擴寫寫作教材、研究者授課	16	16	32
對照組 2	一般寫作教材、原級任教師授課	17	16	33
人數合計		49	48	97

在進行實驗教學之前、後，對三組學童實施「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」，並將測驗結果進行統計分析，考驗學童之寫作能力在實驗教學前及實驗教學後，是否有顯著差異。並請實驗組於實驗教學後填寫「擴寫教學寫作態度回饋單」，看其寫作態度是否有正面提升。

第二節 研究假設

根據上述研究目的、研究問題及文獻探討，提出以下之研究假設：

一、假設 1：擴寫教學能顯著提升國小二年級學童之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」。

（一）**假設 1-1**：國小二年級學童，在接受不同實驗教學前之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」，沒有顯著差異。

（二）**假設 1-2**：國小二年級學童，在接受不同實驗教學後之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」，有顯著差異，且擴寫教學組優於一般寫作教學組。

二、假設 2：國小二年級男、女學童之寫作能力，沒有顯著差異。

（一）**假設 2-1**：國小二年級男、女學童，在接受實驗教學前之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」，沒有顯著差異。

（二）假設 2-2：國小二年級男、女學童，在接受實驗教學後之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」，沒有顯著差異。

三、假設 3：在不同教學組，不會因性別不同而使得寫作教學成效有所差異；在不同性別學童上，亦不會因教學組不同而使得寫作教學成效有所差異。

四、假設 4：不同能力之學童，在接受擴寫教學前，其寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」有顯著差異。

五、假設 5：不同能力之學童，在接受擴寫教學後，其寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」沒有顯著差異。

六、假設 6：中、低能力學童在接受擴寫教學後，其寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」之進步幅度，顯著大於高能力組。

七、假設 7：擴寫教學能使國小二年級學童，具有正面之寫作態度。

（一）假設 7-1：擴寫教學能使國小二年級學童，在寫作認知上具有正面的態度。

（二）假設 7-2：擴寫教學能使國小二年級學童，在寫作行為上具有正面的態度。

（三）假設 7-3：擴寫教學能使國小二年級學童，在寫作情意上具有正面的態度。

第三節 研究設計

本研究以教學實驗，探討擴寫教學對國小二年級學童寫作能力之影響。並以寫作態度回饋表之填寫及分析，瞭解實驗組之寫作態度。進行之教學實驗、實驗處理及研究變項等三方面分別說明如下。

一、實驗教學

本研究之研究方法採實驗研究法之準實驗（黃光雄、簡茂發，2000，頁 319-320），以非隨機控制組前、後測實驗設計方式進行。以二年級三個

班級做爲研究對象，對實驗組學童實施擴寫寫作教學，對對照組 1 及對照組 2 之學童實施一般寫作教學。

現行國小學制中，每一學期上課週數爲二十週。第一週安排寫作能力之前測，最後一週安排寫作能力之後測（實驗組另填寫擴寫教學寫作態度回饋單），及配合學校一學期兩次之定期成績評量，共進行十六週之實驗教學，每週進行一節，每節四十分鐘。

十六週實驗教學結束後，依據三組學童前、後測寫作作品之得分，比較學童之寫作能力，在進行實驗教學後，是否有顯著差異。並透過擴寫教學寫作態度回饋單，瞭解實驗組學童在進行實驗教學後之寫作態度，在認知、行爲、情意這三個層面上，是否具有正面態度。

擴寫教學活動之準實驗設計如表 3-3-1 所示：

O1、O3 和 O5 爲前測：在進行教學實驗前，請三組學童針對「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」之同一彩色刺激圖進行看圖寫作。作品由評分者依據評分標準進行評分後，所得之分數。

X1 和 X2 爲教學實驗處理：三組分別實施不同之寫作教學安排模式，對照組 1 實施一般寫作教學由研究者授課；實驗組實施擴寫教學由研究者授課，對照組 2 實施一般寫作教學由原級任教師授課。

O2、O4 和 O6 爲後測：在進行教學實驗後，請三組學童針對與前測相同之彩色刺激圖進行看圖寫作，作品由評分者依據評分標準進行評分後，所得之分數。

表 3-3-1 擴寫教學活動之準實驗設計說明表

組別	寫作教學安排模式	前測	實驗處理	後測
對照組 1	一般寫作教學、研究者授課	O1	X1	O2
實驗組	擴寫教學、研究者授課	O3	X2	O4
對照組 2	一般寫作教學、原級任教師授課	O5	X3	O6

二、實驗處理

分別對實驗組實施擴寫教學，對照組 1、對照組 2 實施一般寫作教學，教學活動簡述如下：

（一）教材來源

1.擴寫教學教材：研究者參考相關文獻後自編，並與專家討論修正後之國小二年級學童記敘文擴寫教材。

2.一般寫作教學教材:學校選用之版本--康軒二年級上學期國語教學指引揭示之寫作教材（康軒，2007）。

（二）教學步驟簡述：

爲免其他因素影響實驗結果，實驗組與對照組之寫作教學步驟一樣。

1.擴寫教學步驟簡述

（1）引起動機：教師針對該週進行之擴寫主題設計學童感興趣之活動，並以此活動引導學童發現主題。

（2）說明：教師針對該週進行之擴寫主題進行說明並舉例。

（3）學童口頭練習：教師引導學童口頭練習。

（4）學生習寫：全班針對該週擴寫教學主題進行寫作練習。

（5）欣賞：由教師針對學童的作品，提出優缺點及修改建議。

（6）評鑑：由學童針對其他學童的作品，提出優缺點及修改建議。

（7）修正：學童針對自己的作品，進行回饋校正。

2.一般寫作教學步驟簡述：

（1）引起動機：教師針對該週進行之寫作教材設計學童感興趣之活動，並以此活動引導學童進入主題。

（2）說明：配合課程計畫之進度，依據寫作教材內容，由教師說明並舉例。

（3）學童口頭練習：教師引導學童口頭練習。

（4）學生習寫：全班針對該週擴寫教學主題進行寫作練習。

（5）欣賞：由教師針對學童的作品，提出優缺點及修改建議。

（6）評鑑：由學童針對其他學童的作品，提出優缺點及修改建議。

（7）修正：學童針對自己的作品，進行回饋校正。

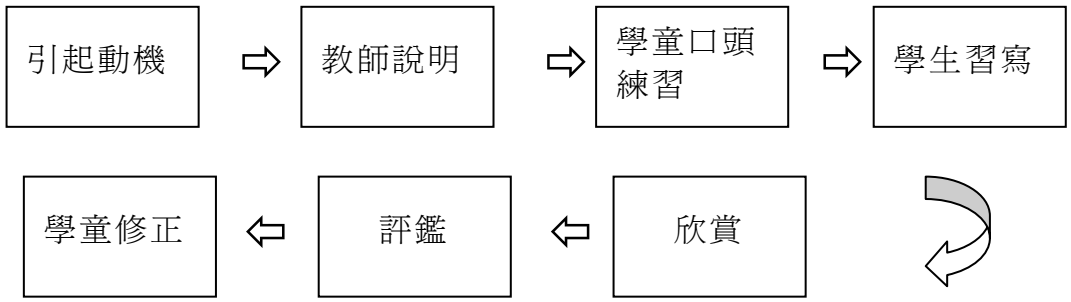


圖 3-3-1 寫作教學流程圖

（三）教學內容：

1. 三組實驗教學內容比較表

表 3-3-2 實驗組與對照組教學內容比較表

次數	階段	擴寫教學組	一般寫作教學組
1	前測	前測	前測
2	實驗教學	擴寫教學--記人（一）外表	寫「開學的第一天」
3		擴寫教學--記人（二）個性	寫「新認識的朋友」
4		擴寫教學--記人（三）最常說的一句話	寫一封信和對話
5		擴寫教學--記人（四）背景資料	擬人化的敘述法：我是一片雲
6		擴寫教學--敘事（一）時間先後	寫「讚嘆的語句」
7		擴寫教學--敘事（二）原因及結果	擬人法的應用
8		擴寫教學--寫景（一）空間 1 由上而下	觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫一段文字。
9		擴寫教學--寫景（二）空間 2 由左而右	訪問並記錄同學喜歡像什麼動物和喜歡的原因。

表 3-3-2 實驗組與對照組教學內容比較表（續）

次數	階段	擴寫教學組	一般寫作教學組
10		擴寫教學--寫景（三）空間 3 由近而遠	看表演，針對動作表情寫成一段文字。
11	學校第一次成績評量		
12	實驗教學	擴寫教學--寫景（四）空間 4 由大而小	寫感謝卡。
13		擴寫教學--寫景（五）空間 5 東西南北	口述節慶的特色
14		擴寫教學--寫景（六）經過路線	用完整的句子表達對傳統節慶的認識
15		擴寫教學--寫景（七）參觀時間	描述人物動作的句子
16		擴寫教學—狀物（一）外觀	譬喻句型練習
17		擴寫教學--狀物（二）用處	口述並欣賞與文字有關的笑話
18		擴寫教學--狀物（三）紀念價值	以通順的句子寫出聽過或讀過的笑話
19	後測	後測、寫作教學回饋單	後測
20	學校第二次成績評量		

2. 實驗組擴寫教材

研究者根據記敘文的分類，並參考相關文獻（丁有寬，1985，頁 47-49；吳忠豪、徐根榮、曹有信、萬永富，1990；李之敬、崔定周、王勇，1992；師遠鐘，1993；徐家良、萬永富、賈志敏、徐永森，1996；高敬堯，2006，頁 32-37），配合國小低年級學童之能力及授課時數，將記敘文之四大類：記人、敘事、寫景、狀物又細分如下，並分別舉例說明，以做爲擴寫教學組的授課內容。

（1）記人

李之敬、崔定周與王勇（1992，5-49）認爲記人是通過對人物言行等的記敘，表現人物思想品質和性格特徵的一種記敘文。爲使所寫的人物栩栩如生，可透過被描寫對象的肖象、行動、語言、心理及通過具體事件等五個方向加以描寫。研究者根據以上看法，篩選編寫適合國小二年級學童記人教材如下：

①外表：描寫人物的相貌衣著，讓人物更加清楚。描寫的順序應由上而下或由下而上，即從頭到腳或從腳到頭。

原材料：我的媽媽。

擴寫：　我的媽媽有一頭又黑又捲的長髮，還有一雙大大的眼睛和一個小小的嘴巴。

②個性：描寫人物的個性，是活潑開朗或文靜穩重；是急性子或慢郎中；粗心或細心；大膽或小，讓人物的形象更真實。

原材料：我的媽媽。

擴寫：　我的媽媽個性活潑外向，最喜歡和朋友一起聊天、逛街，對朋友很講義氣，所以有很多的好朋友。

③最常說的一句話：每個人都有自己最常講的一句話，這一句話可能只是一句沒有意義的口頭禪，也可能是代表這個人想法的經典名句。將一個人最常說的一句話加以描寫，可以讓人物更寫實、更鮮活。

原材料：我的爸爸。

擴寫：　我的爸爸很關心我的健康，因為我常頭痛，所以他常常對我說的一句話就是：要多喝水，每天最少要喝三壺水，補充身體的水份，就不會常頭痛了。

④背景資料：每個人的專長、興趣、職業...都不同。仔細的介紹一個人的背景資料，可以讓別人更瞭解要介紹的人物。

原材料：爸爸是電腦高手。

擴寫：　爸爸對電腦很有興趣，也在電腦公司上班。他每天都要利用電腦處理很多事情，有關電腦方面的問題都難不倒他。所以大家都叫他「電腦高手」。

（2）敘事

李之敬、崔定周與王勇（1992，71）認爲記事記敘文以敘述事件爲主。著重寫清事情的發生、發展、經過和結果。...根據記事的順序，可把記事文章分爲縱向記事（記一件事或一次活動的）、橫向記事（記同時但不在同一地點發生的兩件以上的事）和綜合記事（記一個大的複雜過程或綜合寫幾件事）三類。研究者根據以上看法，配合國小二年級學童程度，編寫適合國小二年級學童敘事教材如下：

①時間先後：依照事件發生的先後順序加以敘述。

原材料：蠶寶寶變成蠶蛾了。

擴寫：　蠶寶寶從小蟻蠶就不停的吃桑葉，變成五齡蠶後，吐絲結繭將自己包住，再經過一、兩禮拜，就變成蠶蛾了。

②原因及結果：說明事件的原因及導致的結果。

原材料：小強皺著眉頭。

擴寫：　小強因為忘記帶聯絡簿回家，所以沒辦法完成回家功課。他擔心明天被老師處罰；不知道該怎麼才好，煩惱到皺著眉頭。

（3）寫景

袁浩、戴汝潛（1998，頁 48）認爲「觀察環境、一處景物、場面，除首先選好立足點外，還須十分注意按照一定的方位順序：由上到下或從下到上，從南到北或由北到南，由遠而近或自近而遠，自中間到四周或從四周到中間……逐步展開觀察。」研究者根據以上看法，配合國小二年級學童程度，篩選編寫適合國小二年級學童寫景教材如下：

①空間 1：由上而下或由下而上

原材料：台北 101 大樓。

擴寫：　台北 101 大樓是全世界最高的大樓。一樓至五樓是百貨精品店；六樓以上是辦公大樓；頂樓還有觀景臺，可以欣賞台北市的景色。

②空間 2：由近而遠或由遠而近

原材料：豐樂公園是台中市第一座雕塑公園。

擴寫：　豐樂公園是全台中市第一座雕塑公園。入口是活動中心，活動中

心的後面有一面大湖，湖上有咖啡館，咖啡館的後面是一座波浪橋盡頭就是小朋友最喜歡的遊樂場。

③空間 3：東西南北

原材料：操場的四周有很多東西。

擴寫：　操場的東邊有球場，西邊有教室，南邊有一排大樹，北邊有遊樂場。

④由左而右或由右左

原材料：永春國小是一座漂亮的城堡。

擴寫：　永春國小是一座漂亮的城堡。面向大門的右邊是學務處和健康中心；左邊是總務處、人事室和會計室。

⑤由大而小或由小而大

例：

原材料：國立自然科學博物館共有四個展示廳。

擴寫：　國立自然科學博物館共有四個展示廳。最大的是生命科學廳，第二大的是地球環境廳，第三大的是中國科學廳，最小的是科學中心。

⑥經過路線

原材料：台中車站是三級古蹟。

擴寫：　爸爸帶我到列為國家三級古蹟的台中車站參觀。我們先站在廣場上欣賞華麗的巴洛克建築；接著走進車站大廳，裡頭除了遊外，隨處可見賣台中名產太陽餅的攤位；穿過月台，最後來了藝術家的創意空間「二十一號倉庫」。

⑦參觀時間

原材料：今天的科學博物館戶外教學真是太好玩了！

擴寫：　今天一大早全班坐上遊覽車，前往科學博物館進行戶外教學；上午我們在解說人員的帶領介紹下，參觀了恐龍世界和兵馬俑特展；中午張老師請全班到館內的麥當勞吃兒童餐；下午我們又參觀了植物園、生命的起源和小小動物園；到了三點，我們又上遊

覽車，帶著愉快的心情回學校。今天的科學博物館戶外教學真是太好玩了！

（4）狀物

袁浩、戴汝潛（1998，頁 47-48，63）認爲「觀察有助於提高作文教學的質量，...觀察有序，作文才會有條理，觀察無序，作文就難以做到層次清楚。」袁浩、戴汝潛（1998，頁 63）也認爲：

> 小學低年級兒童的概括主要屬於直觀形象的概水平，他們比較注意事物的外觀和實際意義，他們所能概括的特徵和屬性，常常是事物直觀的、形象的、外部的特徵和屬性。因此，我們在訓練學生思維概括能力時，通常採用引導他們進行聯想和比較的方法。譬如，指導低年級學生觀察、描述「保温瓶」，我們不但指導學生有順序地全面、細緻觀察，注意是什麼顏色、什麼形態、什麼質地、像什麼、有哪些部分組成，而且引導他們聯想、想象...」

鄭宏尖（1999，頁 1-2）也認爲：

> 要寫好一件小物品，關鍵要善於觀察和聯想。...通過觀察，把小物品的形狀、顏色、大小、作用（或用途）等內容有條理地寫下來。...在寫的時候還要做到有條理，有順序。記敘物品，一般按空間順序來寫：（1）從上到下或從下到上...（2）從外到內或從內到外...（3）先總後分，先從整體上記敘物品，再分幾部分具體分敘。其次，要善於聯想，寫出小物品的動態、來歷以及自己對小物品的喜愛之情。」

研究者根據以上看法，並配合國小二年級學童寫作程度，將對物品的描寫以「具體」及「抽象」兩部份進行細分，編寫適合國小二年級學童狀物教材如下：

①外觀：

原材料：我的鉛筆盒。

擴寫：　我的鉛筆盒外型好像一輛拉風的跑車，有紅色的車門、黑色的輪胎、黃色的車燈，還有一個天窗呵！

②用處：

原材料：電腦是二十世紀最偉大的發明。

擴寫：　電腦是二十世紀最偉大的發明，可以幫人類處理資料，還可以透過網路帶給我們全世界的訊息。

③紀念價值：

原材料：這一枝鋼筆。

擴寫：　這一枝鋼筆是爸爸送我的第一個禮物。那是在我小學五年級時，參加作文比賽，得到了第一名，爸爸鼓勵我的獎品，我會永遠珍惜它。

以上是研究者針對國小二年級學童程度，自編之記敘文擴寫教材。學童會將句子寫長寫好，再將句子進行適當的排列組合，就可從句發展到句群了，也是段落寫作，乃至篇章寫作的基礎。

三、研究變項

本研究之相關變項，說明如下：

（一）自變項

本研究中，自變項依研究問題不同而有不同，分別爲「教學安排模式」，「男、女學童」及「實驗組寫作能力分組」。

（二）依變項

本研究中，依變項指的是「寫作能力」及「寫作態度」。

1. 寫作能力

學童寫作之作品依據評分標準進行評分後，分別在總字數、總句數、每句平均字數、造句商數及文意層次等五個向度之得分。

2. 寫作態度

實驗組學童填寫「擴寫教學寫作態度回饋單」後，經統計分析學童在寫作態度之認知、行爲、情感等三個向度之結果。

（三）控制變項

1. 授課時數：

本研究之實驗課程利用國語課時間進行，每週實施一次，每次一節計40 分鐘，共十六次。

2. 課程：

實驗組及對照組除了教學寫作之教材內容及授課者不同外，其餘課程及作業均要求一致。

3. 教學者：

對照組 1 及實驗組之實驗教學皆由研究者擔任，以避免不同教學者，因個人因素而影響本研究之實驗結果。對照組 2 由原級任教師授課，以瞭解後測之差異除了教材之因素外，是否與授課者也有相關。

4. 樣本：

採立意取樣法，經與二年級級任教師協商，徵詢有意願者，並獲學校行政同意後，選取三個班級之學童做爲樣本，扣除實驗組一名中度智能不足學童外，其餘學童皆爲本研究之樣本。研究樣本於一年級入學時，學校係採亂數編班，未進行特殊能力分班，故三組學童之各方面基本能力視爲相同。

5. 前、後測之進行：

爲避免寫作材料主題之不同及施測過程之差異，影響研究結果，在進行前、後測時，三組皆以「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」之同一幅彩色刺激圖進行看圖寫作，施測流程、時間規範及施測指導語都一致。三組均由研究者進行施測。

6. 前測表現：

因受試學童之寫作起始能力不同，以統計方法控制誤差，排除因受試學童寫作起始能力不同，對研究實驗結果造成之影響。

7. 實驗告知：

在實驗教學過程中，爲避免其他因素影響研究結果，本實驗採單盲試驗方式進行，不告知受試者正在進行實驗教學，以避免霍桑效應及強享利效應產生。

第四節 寫作能力評量評分者之背景

本研究採用楊坤堂等（2003）編製之「兒童書寫語文能力診斷測驗」，做爲寫作能力評量之工具。該測驗爲一上市之標準化測驗，其信度、效度及公信力不在話下。爲求嚴謹並避免寫作能力評分之偏差影響研究結果，由研究者依評分標準先進行初評，再由任職台中縣某國小資源班之許老師進行複評，看法相左之處經兩人討論後取得共識，即爲最後之評分結果。以下介紹評分者背景。

一、初評者

在本研究中，研究者除了爲初評者外，也擔任了實驗組及對照組教學的角色，故有必要簡述研究者之語文相關背景，供讀者參考。

研究者國中畢業後即就讀師專，當時的國小師資培育系統，僅有分布於全國的九所師範專科學校。研究者自進入師專就讀的第一天開始，就明白自己畢業後的職業是國小教師，在求學期間學校教師也時時刻刻提醒我們以擔任國小教師爲職志，並培養我們成爲一位稱職的國小教師，因此心中對擔任國小教師充滿認同感，五年的學習過程中也時時以充實自己具備國小教師職能爲目標。

教學二十年的生涯中，擔任過低、中、高年級級任教師，自然、音樂、美勞、體育等科任教師，並擔任縣政府教育局國語指導員共三年。擔任國語指導員期間辦理全縣國語文競賽工作並指導學生參加全國語文競賽，都有良好的成績，曾獲全國國語文競賽第四、五名。

研究者有兩位分別就讀國小一、四年級的小孩，在教育孩子的過程中，體會到教師與家長角色的差別，及對語文教育的落差及盲點，尤其是對寫作的觀念及指導。基於對國小階段語文教育的熱忱、興趣及自我充實的迫切感，遂於九十五年報考台東大學語文教育研究所。除了繼續在語文教育領域進修外，也希望能研擬出一套對國小低年級寫作有助益之記敘文擴寫教材及教學，因而進行本研究。

二、複評者

許老師具有國小特殊教育教師及一般教師資格，任教普通班教師 5 年，資源班教師 11 年。除教學經驗豐富之外，因特殊教育之專長獲聘擔任台中縣特殊教育心評人員長達 8 年之久，更是台中縣特殊教育學生鑑定委員會聘請之複查人員，同時也擔任台中縣特殊教育輔導團輔導員，現正於特殊教育碩士研究所進修中。

「國小兒童書寫語言能力診斷測驗」爲台中縣診斷特殊學生之評量工具之一，許老師使用本套測驗工具，進行學生書寫語文能力之診斷有 5 年之經驗，其豐富的經驗爲本研究寫作能力測驗複評之最適當人選，故請許老師擔任寫作能力評量之複評人員。

第五節 研究限制

本研究之實驗教學，係於台中市一所公立國小實際進行，因隨機取樣將影響十一個班級三百多位學童之課表安排，爲免影響學校行政運作，故無法採隨機取樣方式進行。雖然取樣之方式有所限制，但研究方法之設計及流程之進行均力求嚴謹，以免影響研究之結果及參考價值。

本研究之實驗對象爲國小二年級學童，正式課程中沒有獨立安排作文課，故無法透過平時之寫作成績做爲寫作能力之比較依據，也無法透過寫作態度量表之前、測後，比較受試者之寫作態度在實驗前、後之差異。而寫作態度之瞭解亦是研究目的之一，故透過擴寫教學寫作態度回饋單之填答進行瞭解。

雖然本研究在控制變因上已力求精確，但學童在學校的時間少於在校之時間，在校外所接受到的各樣刺激非研究者所能控制，此部份之變因控制亦爲研究限制之一。

第六節 研究工具

根據研究實驗設計，採用的研究工具有兩個，分別是楊坤堂等（2003）編製之「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」及研究者自編之「擴寫教學寫作態度回饋單」，分別說明如下：

一、國小兒童書寫語文能力診斷測驗

此次研究採用之寫作能力評量工具爲楊坤堂等(2003)編製之「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」，選擇之依據有以下三點：

1. 教育部（2003）九年一貫語文學習領域之國語文分段能力指標 1-1-1-1 內容是「能學習觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫成一段文字」。該測驗之寫作模式即爲看圖寫作，有具體之圖本可供寫作者做爲寫作的依據。
2. 學童寫作之字數多寡及品質爲擴寫能力重要參考依據之一，研究者參考衆多評量工具（詳見第二章第四節），僅有三套採用「總字數」做爲評分標準之一，而該測驗即爲其中之一。
3. 研究者於 96 年 8 月 9 日電話請教楊坤堂教授本人相關問題，楊教授也認爲該測驗工具適合本研究，故採用該測驗進行寫作能力之前、後測。

「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」是一個標準化的測驗，由楊坤堂、李水源、張世彗、吳純純參考 Myklebust 的 The Picture Story Language Test (PSLT)於 2000 年編製而成，用以診斷兒童書寫語文能力。適用對象爲國小一年級至六年級。施測方式是透過一張圖片語文故事的刺激圖來蒐集國小學童的自發性書寫樣本。並就此語文作品進行分析，進而瞭解學童書寫語文能力表現情形。茲將該測驗之信度、效度及記分標準說明如下（楊坤堂等，2003）。

（一）信度

自各個年級各抽取十名（男女各半）學童的看圖寫作資料，由另一評分者再依評分原則進行評分，求得原始評分者與另一評分者分數之積差相關。經統計分析求得，各項分數之一致性係數介於.850~.951 之間，且數值

均達顯著程度，顯示不同評分者所評分數之間的一致性令人滿意。三項評分者一致性係數如表 3-6-1：

表 3-6-1 國小兒童書寫語文能力診斷測驗評分者一致性係數

人數	每句字數平均	造句商數	文意分數
60	.951	.948	.850

資料來源：楊坤堂等（2003，頁 19）。

（二）效度

以該測驗常模樣本受試 1800 名，來比較不同年級學生測驗結果之差異情形。各年級學生在每句字數平均、造句商數及文意等分的平均數結果如表 3-6-2 所示：

表 3-6-2 國小兒童書寫語文能力診斷測驗各年級之
每句字數平均、造句商數及文意層次之平均數表

項目	每句字數平均			造句商數			文意層次		
	男	女	全體	男	女	全體	男	女	全體
年級	平均數								
一	8.14	8.31	8.22	92.59	93.37	92.96	3.66	3.93	3.79
二	9.45	10.01	9.73	93.85	94.31	94.08	3.71	4.09	3.90
三	10.42	10.29	10.36	95.36	95.71	95.53	4.80	5.17	4.98
四	11.29	11.56	11.43	95.77	96.21	95.99	5.39	5.88	5.64
五	11.73	12.05	11.89	96.20	96.77	96.49	5.74	6.66	6.20
六	12.11	11.90	12.01	96.78	97.78	97.28	6.41	7.04	6.72

資料來源：楊坤堂等（2003，頁 20）。

（三）記分標準

該測驗之記分方式分成三個部份，分別以作文產品量表、語法（造句）量表、文意層次量表加以評分，茲分別說明如下：

1. 作文產品量表：評量學生自發性作文的產品，包括作文總字數、總句數和每句平均字數。

（1）總字數：任何可以辨認的字，包括錯別字在內，都可以算做一個單字，扣除無意義的語文字數，即爲總字數。

（2）總句數：在每一個句子句末的標點符號後面畫一道＼。整篇文章的斜線數目就是總句數的分數。

（3）每句平均字數：總字數除以總句數，其商就是每句平均字數。

2. 語法量表（造句商數）：評量學生的作文錯別字與用字能力及標點符號之使用能力，計算方法如下：

（1）先求得總單位：總字數加上被省略的字數及標點符號。

（2）再求得總錯誤：錯別字及標點符號、添加字及標點符號……等之總和。

（3）算出總正確：總單位減掉總錯誤。

（4）計算出造句商數：總正確除以總單位乘以 100％。

3. 文意量表：評量學生的作文文意層次，分爲「無意義的語文」（0 分）、「具體--敘述」（1 分~3 分）、「具體--想像」（4 分~5 分）、「抽象--敘述」（6 分~7 分）、「抽象--想像」（8 分~10 分）等五個層次。

三、擴寫教學寫作態度回饋單

本研究之另一個研究目的爲瞭解實驗組之學童，接受擴寫教學後在寫作態度上是否具有正向之想法。因國小二年級學童之正式課程中並沒有寫作課程，無法針對寫作態度進行前、後測，故此研究問題透過「擴寫教學寫作態度回饋單」之填寫及統計分析，來得到答案。進行之方法如下：

（一）擴寫教學寫作態度回饋單製作

寫作態度回饋單由研究者自行設計編製（詳見附錄二）。編製前研究者先研讀相關理論及文獻，針對研究目的進行編製。回饋單之內容依下列三

個方向加以設計：

1. 學童寫作認知方面之態度。

2. 學童寫作行爲方面之態度。

3. 學童寫作情感方面之態度。

回饋單之題型採結構式題目加以設計，並以李克特式量表（Likert-type scale）之填答方法進行。爲配合國小二年級學童程度，量表設計爲三點量表，以減少國小二年級學童對答案之判斷錯誤而影響結果之參考價值。

（二）回饋單填寫練習

因國小二年級學童填寫回饋單之經驗甚少，在回饋單填寫之前先進行問卷填寫練習。由研究者以非正式問卷進行說明及練習，確定實驗組學童都明瞭問卷之填寫方法後，再進行正式回饋單填寫。

（三）實施時間及對象

本回饋單於實驗教學結束後，請實驗組學童填寫。

（四）回饋單分析及解釋

回收之回饋單，進行百分比之描述性統計分析，輔以文字解釋，瞭解「擴寫教學」是否能使學童具有正面之寫作態度，並分析其涵意。

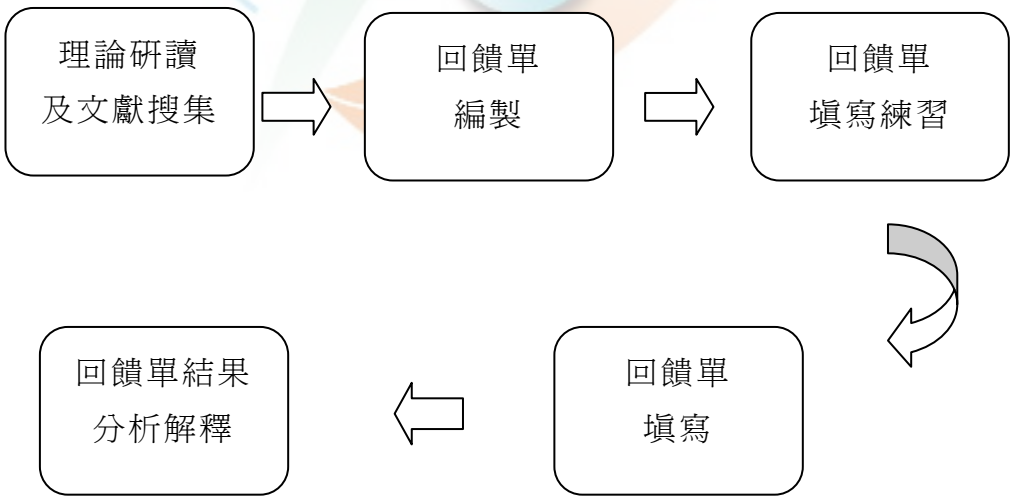


圖 3-6-1 寫作態度回饋單進行流程圖

第七節　研究歷程

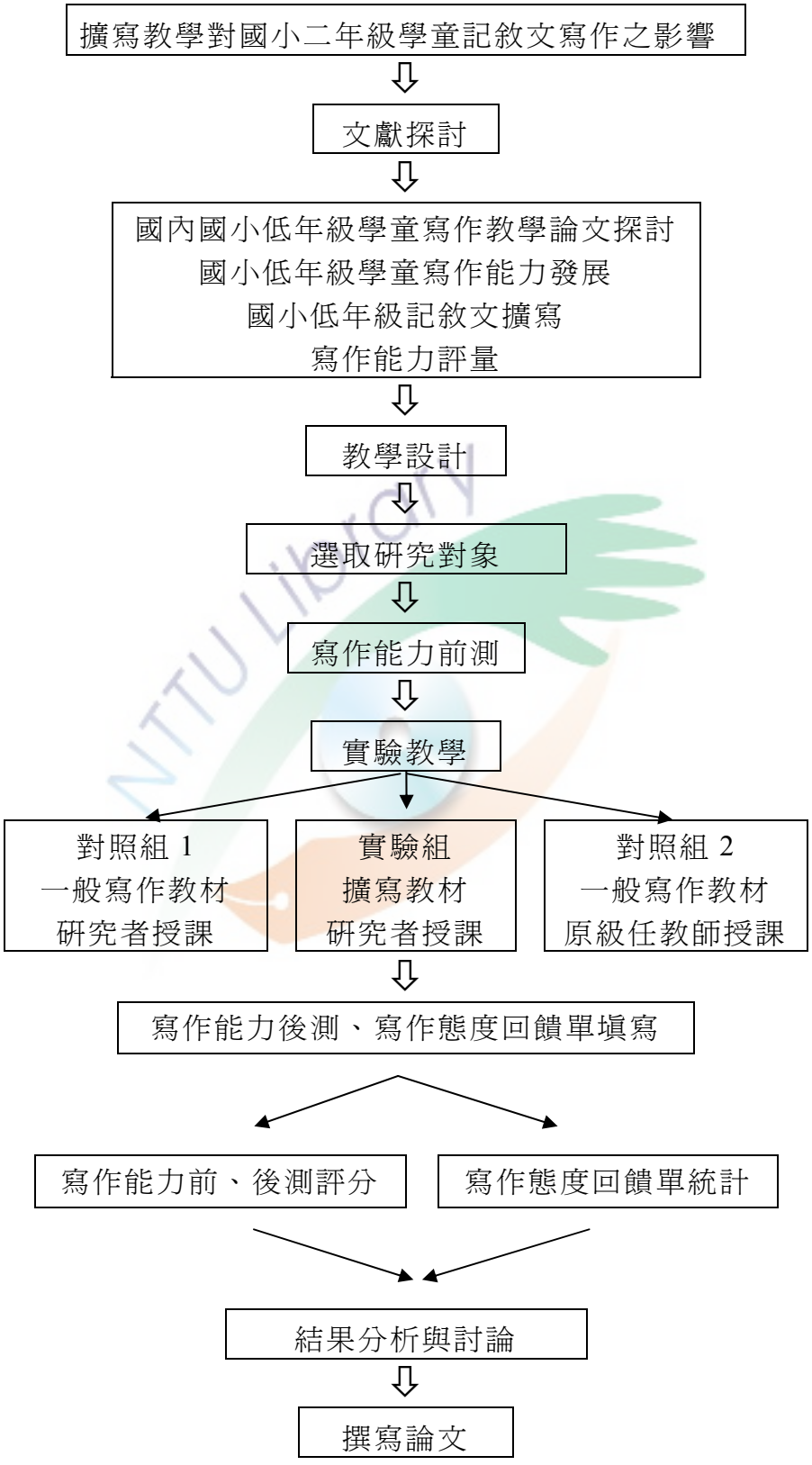


圖 3-7-1 研究流程圖

第八節　資料處理

本研究之寫作能力前、後測作品經評分後，即進行資料登錄，並以統計軟體 SPSS 12.0（吳明隆，2005）中文版進行資料的統計分析處理，所採統計方法如下：

一、以「寫作教學安排模式」爲自變項，「前測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗三組學童在教學實驗前之寫作能力是否有顯著差異。

二、以「寫作教學安排模式」爲自變項，「後測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗三組學童在教學實驗後之寫作能力是否有顯著差異。

三、以「男、女學童」爲自變項，「前測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗男、女學童在教學實驗前之寫作能力是否有顯著差異。

四、以「男、女學童」爲自變項，「後測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗男、女學童在教學實驗後之寫作能力是否有顯著差異。

五、以「寫作教學安排模式」及「男、女學童」爲自變項，「後測成績」爲依變項，以雙因子變異數分析(two-way　ANOVA)考驗：

（一）男、女學童在不同寫作教學方式下，學習成效是否有顯著差異。

（二）在不同性別因子下，三組寫作教學方式之學習成效是否有顯著差異。

六、以「後測成績」爲依變項，「寫作教學安排模式」爲自變項，「前測成績」爲共變量。先以迴歸係數同質性檢定考驗各組是否符合同質之假設，若未達顯著，再以單因子獨立樣本共變數分析(one-way　ANCOVA)考驗三組學童在排除前測之影響後，其教學成效是否有顯著差異。如有顯著差異並進行事後比較，以瞭解三組間之差異情形。

七、以「後測成績」爲依變項，「男、女學童」爲自變項，「前測成績」爲共變量。先以迴歸係數同質性檢定考驗男、女學童是否符合同質之假設，若未達顯著，再以單因子獨立樣本共變數分析(one-way　ANCOVA)考驗男、女學童在排除前測之影響後，其教學成效是否有顯著差異。

如有顯著差異並進行事後比較，以瞭解男、女學童之差異情形。

八、將實驗組學童依據前測之五個項目之成績分別進行五個項目之能力分組，分爲高能力組、中能力組及低能力組等三組。分組標準如下：高於一個標準差者視爲高能力組，低於一個標準差者視爲低能力組，其餘均爲中能力組。

接著分析不同能力之學童在前測、後測及[8]進步幅度等三方面是否有顯著差異：

（一）以「能力分組」爲自變項，「前測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗實驗組學童在教學實驗前之寫作能力是否有顯著差異。

（二）以「能力分組」爲自變項，「後測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗實驗組學童在後測成績是否有顯著差異。

（三）以「能力分組」爲自變項，「進步幅度」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗實驗組學童在學習成效上是否有顯著差異。

九、寫作態度回饋單進行人數統計及百分比呈現，並分析其意涵。

[8]進步幅度：「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「文意層次」爲後測成績減前測成績；「造句商數」爲後測成績除以前測成績。

第四章 研究結果

本研究之研究方法採實驗研究法之準實驗，以非隨機控制組前、後測實驗設計方式進行，參與之三個班級分別說明如下：

1.對照組 1：男、女生各 16 名共 32 名，接受一般寫作教學，由研究者授課。

2.實驗組：男、女生各 16 名共 32 名，接受擴寫寫作教學，由研究者授課。

3.對照組 2：男生 17 名，女生 16 名共 33 名，接受一般寫作教學，由原級任教師授課。

對照組 1 與實驗組之教學安排模式爲：教材不同、教學者相同。對照組 1 及對照組 2 之教學安排模式爲：教材相同、教學者不同。經由三組之前、後測結果比較，明瞭擴寫教學對於寫作能力提升之成效。

以上三組均接受前測、十六週寫作實驗教學及後測等三個階段，實驗組另於教學後填寫擴寫教學寫作態度回饋單。十六週實驗教學結束後，依據三組學童前、後測寫作作品之得分，比較學童之寫作能力，在接受實驗教學後，是否有顯著差異。並透過擴寫教學寫作態度回饋單，瞭解實驗組學童在接受實驗教學後之寫作態度，在認知、行爲、情意這三個層面上，是否具有正面態度。

對照組 1 之前、後測各發下 32 份，回收 32 份；對照組 2 之前、後測各發下 33 份，回收 33 份；實驗組之前、後測各發下 32 份，前測回收 31 份、後測回收 32 份，故有效測驗爲 31 份；實驗組之擴寫教學寫作態度回饋單發下 32 份，回收 32 份。本研究之寫作能力前、後測作品經評分後，即進行資料登錄，並以統計軟體 SPSS 12.0（吳明隆，2005）中文版進行資料的統計分析處理。

第一、二節之各項描述性統計（平均數與標準差比較表）及相關總表，因頗佔篇幅，詳見附錄（一），不在本章呈現。比較之結果若在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」、「文意層次」等五個項目上均無顯著差異者，整理成總表，以求一目了然並節省篇幅。

第一節 三組學童之寫作能力在前、後測之差異

爲瞭解三組學童在教學實驗前、後，其寫作能力是否有顯著差異，故以「寫作教學安排模式」爲自變項，「前、後測成績」爲依變項，以單因子變異數分析（one-way ANOVA）考驗三組學童在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」、「文意層次」等五個項目上是否有顯著差異。

一、前測上的差異

由表4-1-1 三組學童在前測各項目之單因子變異數分析摘要表中得知，三組學童在前測之「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」、「文意層次」五個項目上，均無顯著差異，表示三組學童在未實施實驗教學前之寫作能力是相等的。

表4-1-1 三組學童在前測各項目之單因子變異數分析摘要表

項目	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
總字數	組間	2832.73	2	1416.37	1.36n.s.
	組內	96785.76	93	1040.71	
	總和	99618.49	95		
總句數	組間	102.26	2	51.13	2.50n.s.
	組內	1901.70	93	20.45	
	總和	2003.96	95		
每句平均字數	組間	.94	2	.47	.18n.s.
	組內	249.50	93	2.68	
	總和	250.45	95		
造句商數	組間	.001	2	.000	.072n.s.
	組內	.49	93	.005	
	總和	.49	95		
文意層次	組間	.966	2	.48	1.25n.s.
	組內	35.99	93	.39	
	總和	36.96	95		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

二、後測上的差異

（一）三組學童在後測「總字數」上的差異

由表4-1-2 三組學童在「總字數」之單因子變異數分析摘要表 F=46.70***得知，三組學童在「總字數」之後測上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較（Post Hoc）。

表4-1-2 三組學童在後測「總字數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F檢定
組間	324103.43	2	162051.71	46.70***
組內	322723.81	93	3470.15	
總和	646827.24	95		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

由表 4-1-3 事後比較摘要表中得知，實驗組之平均數與對照組 1、對照組 2 之平均數有差異，且實驗組大於對照組 1 及對照組 2。表示在經過實驗教學後，接受擴寫教學的學童在「總字數」這方面的表現，顯著優於其他兩組。

而對照組1、對照組2兩組之間並無顯著差異，表示教學者之不同，不會影響後測的表現。因爲對照組1及對照組2之教學安排模式除了教學者不同外，所接受的都一般寫作教材。

表4-1-3 三組學童在後測「總字數」之事後比較摘要表（Scheffe 法）

	對照組1	對照組2	實驗組
對照組1	—		
對照組2	-32.06	—	
實驗組	104.74***	136.80***	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。

2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。

3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

（二）三組學童在後測「總句數」上的差異

由表4-1-4 三組學童在後測「總句數」之單因子變異數分析摘要表 F=34.62 ***得知，三組學童在「總句數」之後測上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較（Post Hoc）。

表4-1-4 三組學童在後測「總句數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	3954.52	2	1977.26	34.62***
組內	5312.22	93	57.12	
總和	9266.74	95		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

由表 4-1-5 事後比較摘要表中得知，實驗組之平均數與對照組 1、對照組 2 之平均數有差異，且實驗組大於對照組 1 及對照組 2；另對照組 2 之平均數與對照組 1 之平均數有差異，且對照組 1 大於對照組 2。表示在經過實驗教學後，接受擴寫教學的學童在「總句數」這方面的表現，顯著優於其他兩組。

而對照組1的表現也顯著優於對照組2，表示不同之教學者，或其他因素造成了後測表現的差異。

表4-1-5 三組學童在後測「總句數」之事後比較摘要表（Scheffe 法）

	對照組1	對照組2	實驗組
對照組1	—		
對照組2	-4.89*	—	
實驗組	10.56***	15.44***	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。

2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。

3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

（三）三組學童在後測「每句平均字數」上的差異

由表4-1-6 三組學童在「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表 F=8.90 ***得知，三組學童在「每句平均字數」之後測上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較（Post Hoc）。

表4-1-6 三組學童在後測「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	30.19	2	15.094	8.90***
組內	157.76	93	1.70	
總和	187.95	95		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

由表4-1-7 事後比較摘要表中得知，實驗組之平均數與對照組1、對照組2之平均數有差異，且實驗組大於對照組1及對照組2。表示在經過實驗教學後，接受擴寫教學的學童在「每句平均字數」這方面的表現，顯著優於其他兩組。

而對照組1、對照組2兩組之間並無顯著差異，表示教學者之不同，不會影響後測的表現。因爲對照組1及對照組2之教學安排模式，除了教學者不同外，所接受的都一般寫作教材。

表4-1-7 三組學童在後測「每句平均字數」之事後比較摘要表（Scheffe 法）

	對照組1	對照組2	實驗組
對照組1	—		
對照組2	.26	—	
實驗組	1.31**	1.05**	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。

2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。

3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

（四）三組學童在後測「造句商數」上的差異

由表4-1-8 三組學童在「造句商數」之單因子變異數分析摘要表 F=2.478n.s.得知，三組學童在「造句商數」之後測上，其平均數未達顯著差異。表示在經過實驗教學後，三組學童在「每句平均字數」這方面的表現，並無顯著差異。

表4-1-8 三組學童在後測「造句商數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	.008	2	.004	2.478n.s.
組內	.157	93	.002	
總和	.165	95		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（五）三組學童在後測「文意層次」上的差異

由表4-1-9 三組學童在「文意層次」之單因子變異數分析摘要表 F=7.21 **得知，三組學童在「文意層次」之後測上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較（Post Hoc）。

表4-1-9 三組學童在後測「文意層次」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	10.73	2	5.36	7.21**
組內	69.23	93	.74	
總和	79.96	95		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

由表4-1-10 事後比較摘要表中得知，實驗組之平均數與對照組1、對照組2之平均數有差異，且實驗組大於對照組1及對照組2。表示在經過實驗教學後，接受擴寫教學的學童在「文意層次」這方面的表現，顯著優於其他兩組。

而對照組1、對照組2兩組之間並無顯著差異，表示教學者之不同，不

會影響後測的表現。因爲對照組1及對照組2之教學安排模式，除了教學者不同外，所接受的都一般寫作教材。

表4-1-10 三組學童在後測「文意層次」之事後比較摘要表（Scheffe 法）

	對照組1	對照組2	實驗組
對照組1	—		
對照組2	-.18	—	
實驗組	.61*	.79**	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。
2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。
3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

三、小結

整理上述統計資料，如表4-1-11 所示，三組學童在「國小兒童書寫語文能力診斷測驗」之前、後測成績差異，有以下幾點結論：

（一）三組學童之前測寫作表現上，在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個項目上均無顯著差異。假設 1-1：國小二年級學童，在接受不同實驗教學前之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」，沒有顯著差異。獲得統計考驗上的支持。

（二）三組學童在後測之表現中，除「造句商數」上無顯著差異外，其餘各項目均有顯著差異，說明如下：

1. 在「總字數」之表現上，實驗組顯著大於對照組1及對照組2；對照組1和對照組2之間並無顯著差異。

2. 在「總句數」之表現上，實驗組顯著大於對照組1及對照組2，對照組1顯著大於對照組2。

3. 在「每句平均字數」之表現上，實驗組顯著大於對照組1及對照組2；對照組1和對照組2之間並無顯著差異。

4. 在「文意層次」之表現上，實驗組顯著大於對照組1及對照組2；對照組1和對照組2之間並無顯著差異。

（三）對照組1在「總句數」顯著大於對照組2，其餘項目兩組並無顯著差異，可說明教學者對寫作教學成效之影響較不明顯。

表4-1-11 三組學童在前、後測之單因子變異數分析及差異情形比較表

項目	組間之差異情形比較	
	前測	後測
總字數	—	實驗組＞對照組1＝對照組2
總句數	—	實驗組＞對照組1＞對照組2
每句平均字數	—	實驗組＞對照組1＝對照組2
造句商數	—	—
文意層次	—	實驗組＞對照組1＝對照組2

說明：「－」表示無顯著差異；「＞」表示「顯著優於」；「＝」表示「無顯著差異」。

第二節 男、女學童之寫作能力在前、後測之差異

在第二章文獻探討中提及，女孩在語言方面的能力是否優於男孩，專家學者持不同看法，有的認爲女孩優於男孩；也有人認爲男、女孩之間並無差異；也有人認爲，男、女孩在語言上的差異，會隨著年齡而有不同。

爲瞭解男、女學童在教學實驗前、後，其寫作能力是否有顯著差異，故以「男、女學童」爲自變項，「前、後測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way ANOVA)考驗男、女學童在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」、「文意層次」等五個項目上是否有顯著差異。

一、前測上的差異

由表4-2-1 男、女學童在前測各項目之單因子變異數分析（one-way ANOVA）摘要表得知，男、女學童在前測之「總字數」、「總句數」、

「每句平均字數」、「造句商數」、「文意層次」等五個項目上，均未因性別不同而有顯著差異。

表4-2-1 男、女學童在前測各項目之單因子變異數分析摘要表

項目	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
總字數	組間	427.23	1	427.25	.41n.s.
	組內	99191.24	94	1055.23	
	總和	99618.49	95		
總句數	組間	14.23	1	14.23	.67n.s.
	組內	1989.72	94	21.17	
	總和	2003.96	95		
每句平均字數	組間	.077	1	.077	.0296n.s.
	組內	250.367	94	2.663	
	總和	250.445	95		
造句商數	組間	.006	1	.006	1.209n.s.
	組內	.486	94	.005	
	總和	.493	95		
文意層次	組間	.283	1	.283	.725n.s.
	組內	36.676	94	.390	
	總和	36.958	95		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

二、後測上的差異

由表4-2-2 男、女學童在後測各項目之單因子變異數分析摘要表得知，男、女學童在後測之「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」、「文意層次」等五個項目上，均未因性別不同而有顯著差異。

表4-2-2 男、女學童在後測各項目之單因子變異數分析摘要表

項目	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
總字數	組間	2632.51	1	2632.51	.38 n.s
	組內	644194.73	94	6853.14	
	總和	646827.24	95		
總句數	組間	178.55	1	178.55	1.85n.s.
	組內	9088.19	94	96.68	
	總和	9266.74	95		
每句平均字數	組間	1.284	1	1.284	.647n.s.
	組內	186.663	94	1.986	
	總和	187.947	95		
造句商數	組間	.000	1	.000	.240n.s.
	組內	.165	94	.002	
	總和	.165	95		
文意層次	組間	1.490	1	1.490	1.785n.s.
	組內	78.468	94	.835	
	總和	79.958	95		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

三、小結

整理上述統計資料，如表4-2-3所示，男、女學童在接受十六週之教學後，在兒童書寫語文能力診斷測驗之結果如下：

（一）男、女學童在前測之「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個項目上的表現均無顯著差異。假設 2-1：國小二年級男、女學童，在接受實驗教學前之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」，沒有顯著差異。獲得統計考驗上之支持。

（二）男、女學童在後測之「總字數」、「總句數」、「每句平均字

數」、「造句商數」及「文意層次」等五個項目上的表現均無顯著差異。

表4-2-3 男、女學童在前、後測之單因子變異數分析及差異情形比較表

項目	組間之差異情形比較	
	前測	後測
總字數	—	—
總句數	—	—
每句平均字數	—	—
造句商數	—	—
文意層次	—	—

說明：「—」表示無顯著差異。

第三節 教學組及男、女學童之後測交互作用情形

一、總字數

由表4-3-1 教學組與性別二因子變異數分析摘要表得知：

（一）不同教學組水準下，其F值達顯著，即不同教學組之間的平均數有差異。

（二）不同性別水準下，其F值未達顯著，即不同性別之間的平均數沒有差異。

（三）在教學組與性別交互作用下，其F值未達顯著，顯示不同教學組水準下後測「總字數」之平均數，不會因性別之不同而有差異；不同性別水準下，後測「總字數」之平均數，亦不會因教學組之不同而有差異。

表4-3-1 後測總字數爲依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
教學組	279158.07	2	139579.03	44.21***
性別	1670.18	1	1670.18	.53 n.s.
教學組*性別	4491.93	2	2245.96	.71 n.s.

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

二、總句數

由表4-3-2 教學組與性別二因子變異數分析摘要表得知：

（一）不同教學組水準下，其F值達顯著，即不同教學組之間的平均數有差異。

（二）不同性別水準下，其F值未達顯著，即不同性別之間的平均數沒有差異。

（三）在教學組與性別交互作用下，其F值未達顯著，顯示不同教學組水準下，後測「總句數」之平均數，不會因性別之不同而有差異；不同性別水準下，後測「總句數」之平均數，亦不會因教學組之不同而有差異。

表4-3-2 後測總句數爲依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
教學組	3325.52	2	1662.76	31.13***
性別	143.10	1	143.10	2.68 n.s.
教學組*性別	34.17	2	17.08	.32 n.s.

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

三、每句平均字數

由表4-3-3 教學組與性別二因子變異數分析摘要表得知：

（一）不同教學組水準下，其F值達顯著，即不同教學組之間的平均數有差異。

（二）不同性別水準下，其F值未達顯著，即不同性別之間的平均數沒有差異。

（三）在教學組與性別交互作用下，其F值未達顯著，顯示不同教學組水準下，後測「每句平均字數」之平均數，不會因性別之不同而有差異；不同性別水準下，後測「每句平均字數」之平均數，亦不會因教學組之不同而有差異。

表4-3-3 後測「每句平均字數」爲依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
教學組	31.02	2	15.51	9.37***
性別	1.28	1	1.28	.77 n.s.
教學組*性別	3.92	2	1.96	1.19 n.s.

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

四、造句商數

由表4-3-4 教學組與性別二因子變異數分析摘要表得知：

（一）不同教學組水準下，其F值未達顯著，即不同教學組之間的平均數沒有差異。

（二）不同性別水準下其F值未達顯著，即不同性別之間的平均數沒有差異。

（三）在教學組與性別交互作用下，其F值未達顯著，顯示不同教學組水準下，後測「造句商數」之平均數，不會因性別之不同而有差異；不同性別水準下，後測「造句商數」之平均數，亦不會因教學組之不同而有差異。

表4-3-4 後測造句商數爲依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
教學組	.008	2	.004	2.40 n.s.
性別	.001	1	.001	.40 n.s.
教學組*性別	.000	2	9.69	.06 n.s

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

五、文意層次

由表4-3-5 教學組與性別二因子變異數分析摘要表得知：

（一）不同教學組水準下，其F值達顯著，即不同教學組之間的平均數

有差異。

（二）不同性別水準下，其F值未達顯著，即不同性別之間的平均數沒有差異。

（三）在教學組與性別交互作用下，其F值未達顯著，顯示不同教學組水準下，後測「每句平均字數」之平均數，不會因性別之不同而有差異；不同性別水準下，後測「每句平均字數」之平均數，亦不會因教學組之不同而有差異。

表4-3-5 後測文意層次爲依變項之教學組與性別二因子變異數分析摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
教學組	10.93	2	5.46	8.48***
性別	1.41	1	1.41	2.18 n.s.
教學組*性別	.42	2	.21	.32 n.s.

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

六、小結

由上述統計分析得知，教學組與性別的交互作用，在後測之結果如表4-3-6：

（一）在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」及「文意層次」等四個項目上：

1.不同教學組水準下，其F值達顯著，不同教學組之間的平均數有差異。

2.不同性別水準下，其F值未達顯著，不同性別之間的平均數沒有差異。

3.在教學組與性別交互作用下，其F值未達顯著，顯示不同教學組水準下，後測「每句平均字數」之平均數，不會因性別之不同而有差異；不同性別水準下後測「每句平均字數」之平均數，亦不會因教學組之不同而有差異。

（二）在「造句商數」上的表現：

1. 不同教學組水準下，不同教學組之間的平均數沒有差異。

2. 不同性別水準下，不同性別之間的平均數沒有差異。

3. 在教學組與性別交互作用下，不同教學組水準下後測之平均數，不

會因性別之不同而有差異；不同性別水準下後測之平均數，亦不會因教學組之不同而有差異。

表4-3-6 後測爲依變項之教學組與性別二因子變異數分析差異情形比較表

因子 項目	教學組間	男、女學童間	教學組與性別 交互作用
總字數	有顯著差異	—	—
總句數	有顯著差異	—	—
每句平均字數	有顯著差異	—	—
造句商數	—	—	—
文意層次	有顯著差異	—	—

說明：「—」表示無顯著差異。

（三）假設3：在不同教學組，不會因性別不同而使得寫作教學成效有所差異；在不同性別學童上，亦不會因教學組不同而使得寫作教學成效有所差異。獲得統計考驗上的支持。

第四節 三組學童在排除前測影響之後測結果

本節中爲瞭解三組學童在接受十六週之實驗教學，並排除前測之影響，在兒童書寫語文能力診斷測驗後測之表現是否有顯著差異，以得知擴寫教學能否有效提升學童之寫作能力。

在統計上，以「後測成績」爲依變項，「寫作教學方式」爲自變項，「前測成績」爲共變量。先以迴歸係數同質性檢定考驗各組是否符合同質之假設，若未達顯著，再以單因子獨立樣本共變數分析（one-way ANCOVA）考驗三組學童在排除前測之影響後，其教學成效是否有顯著差異。如有顯著差異並進行事後比較，以瞭解三組間之差異情形。

以下就「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」

及「文意層次」等五個項目，分別加以說明。

一、總字數

表4-4-1 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，教學組與前測之交互作用（F=1.086）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數（ANCOVA）分析。

表4-4-1 三組學童在後測「總字數」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組*前測）	6766.14	2	3383.07	1.086n.s.
誤差	280453.91	90	3116.16	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-4-2 在排除前測「總字數」的影響後，三組學童在後測「總字數」上有顯著差異（F=44.98***），故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-4-2 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之
單因子共變數分析摘要表---「總字數」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	280840.66	2	140420.33	44.98***
誤差	287220.05	92	3121.96	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

由表4-4-3 事後比較摘要表中得知，實驗組之平均數與對照組1及對照組2之平均數有差異，且實驗組大於對照組1及對照組2；另對照組2之平均數與對照組1之平均數有差異，且對照組1大於對照組2。

表4-4-3 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之事後比較摘要表（Scheffe 法）---「總字數」

	對照組1	對照組2	實驗組
對照組1	—		
對照組2	-31.43*	—	
實驗組	98.050***	129.48***	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。

2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。

3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

二、總句數

表4-4-4 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，教學組與前測之交互作用（F=.994）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數分析。

表4-4-4 三組學童在後測「總句數」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組*前測）	106.54	2	53.27	.994 n.s.
誤差	4822.61	90	53.59	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-4-5 在排除前測「總句數」的影響後，三組學童在後測「總句數」上有顯著差異（F=30.86***），故進行事後比較（Post Hoc）。

表4-4-5 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之單因子共變數分析摘要表---「總句數」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	3306.58	2	1653.29	30.86***
誤差	4929.15	92	53.58	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

由表4-4-6 事後比較摘要表中顯示實驗組之平均數與對照組1及對照組2之平均數有差異，且實驗組大於對照組1及對照組2；另對照組2之平均數與對照組1之平均數有差異，且對照組1大於對照組2。

表4-4-6 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之事後比較摘要表（Scheffe 法）---「總句數」

	對照組1	對照組2	實驗組
對照組1	—		
對照組2	-4.99**	—	
實驗組	9.52***	14.50***	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。

2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。

3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

三、每句平均字數

表4-4-7 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，教學組與前測之交互作用（F=1.11）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數分析。

表4-4-7 三組學童在後測「每句平均字數」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組*前測）	3.68	2	1.84	1.11 n.s.
誤差	148.84	90	1.65	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

由表4-4-8 共變數分析摘要表得知，在排除前測「總句數」的影響後，三組學童在後測「每句平均字數」上有顯著差異（F=9.53***），故進行事後比較（Post Hoc）。

表4-4-8 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之
單因子共變數分析摘要表---「每句平均字數」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	31.60	2	15.80	9.53***
誤差	152.52	92	1.66	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-4-9 事後比較摘要表中顯示，實驗組之平均數與對照組1及對照組2之平均數有差異，且實驗組大於對照組1及對照組2；對照組2之平均數與對照組1之平均數則無顯著差異。

表4-4-9 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之
事後比較摘要表（Scheffe 法）---「每句平均字數」

	對照組1	對照組2	實驗組
對照組1	—		
對照組2	.28	—	
實驗組	1.35***	1.07**	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001
說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。
2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。
3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

四、造句商數

表4-4-10 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，教學組與前測之交互作用（F=1.634）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數分析。

表4-4-10 三組學童在後測「造句商數」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組*前測）	.005	2	.003	1.634 n.s.
誤差	.150	90	.002	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-4-11 在排除前測「造句商數」的影響後，三組學童在後測「造句商數」上未達顯著差異（F=2.464）。

表4-4-11 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之單因子共變數分析摘要表---「造句商數」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	.008	2	.004	2.464 n.s.
誤差	.155	92	.002	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

五、文意層次

表4-4-12 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，教學組與前測之交互作用（F=.27）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數分析。

表4-4-12 三組學童在後測「文意層次」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組*前測）	.31	2	.16	.27n.s.
誤差	52.37	90	.58	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-4-13 在排除前測「文意層次」的影響後，三組學童在後測「文意層次」上有顯著差異（F=7.59**），故進行事後比較（Post Hoc）。

表4-4-13 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之單因子共變數分析摘要表---「文意層次」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	8.70	2	4.35	7.59**
誤差	52.68	92	.57	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

由表4-4-14 事後比較摘要表中顯示實驗組之平均數與對照組1及對照組2之平均數有差異，且實驗組大於對照組1及對照組2；對照組2之平均數

與對照組1之平均數則無顯著差異。

表4-4-14 教學組爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之事後比較摘要表（Scheffe 法）---「文意層次」

	對照組1	對照組2	實驗組
對照組1	—		
對照組2	-.29	—	
實驗組	.44**	.75***	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。

2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。

3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

六、小結

由上述統計分析得知，三組學童在接受十六週之實驗教學，並排除前測之影響，在後測之表現結果如表4-4-15：

（一）三組學童在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」及「文意層次」等四個項目上的表現均有顯著差異。在「總字數」、「總句數」這兩個項目上，實驗組顯著優於對照組1及對照組2；對照組1顯著優於對照組2。在「每句平均字數」、「文意層次」這兩個項目上，實驗組顯著優於對照組1及對照組2；對照組1和對照組2之間，並無顯著差異。

（二）三組學童在「造句商數」上的表現均無顯著差異。

表4-4-15 三組學童在排除前測影響之後測結果差異情形比較表

項目	組間之差異情形比較
總字數	實驗組＞對照組1＞對照組2
總句數	實驗組＞對照組1＞對照組2
每句平均字數	實驗組＞對照組1＝對照組2
造句商數	—
文意層次	實驗組＞對照組1＝對照組2

說明：「＞」表示「顯著優於」；「＝」表示「無顯著差異」。

（三）由以上統計結果得知，擴寫教學可以提升學童在國小兒童書寫語言能力診斷測驗上，「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「文意層次」等四個項目的能力。

（四）假設 1-2：國小二年級學童，在接受不同實驗教學後之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」，有顯著差異，且擴寫教學組優於一般寫作教學組。除「造句商數」外，其餘四個項目皆獲得統計考驗上的支持。

第五節　男、女學童在排除前測影響之後測結果

在本章第二節中得知，男、女學童在前、後測的表現上並無顯著差異，本節將進一步探討，排除前測之影響，男、女學童在後測之表現是否有顯著差異，以得知男、女學童之寫作能力是否因性別之不同而有差異。

在統計上，以「後測成績」爲依變項，「男、女學童」爲自變項，「前測成績」爲共變量。先以迴歸係數同質性檢定考驗各組是否符合同質之假設，若未達顯著，再以單因子獨立樣本共變數分析(one-way　ANCOVA)考驗男、女學童在排除前測之影響後，其教學成效是否有顯著差異。如有顯著差異並進行事後比較，以瞭解男、女學童間之差異情形。

以下就「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個項目，分別加以說明。

一、總字數

表4-5-1 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，男、女學童與前測之交互作用（F=.38）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數（ANCOVA）分析。

表4-5-1 男、女學童在後測「總字數」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（男、女*前測）	2338.74	1	2338.74	.38 n.s.
誤差	564633.04	92	6137.32	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-5-2 在排除前測的影響後，男、女學童在後測「總字數」上沒有顯著差異（F=.18）。

表4-5-2 男、女學童爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之單因子共變數分析摘要表---「總字數」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	1088.94	1	1088.94	.18 n.s.
誤差	566971.77	93	6096.47	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

二、總句數

表4-5-3 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，男、女學童與前測之交互作用（F=.47）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數分析。

表4-5-3 男、女學童在後測「總句數」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（男、女*前測）	41.38	1	41.38	.47 n.s.
誤差	8079.98	92	87.83	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-5-4 在排除前測的影響後，男、女學童在後測「總句數」上沒有顯著差異（F=1.31）。

表4-5-4 男、女學童爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之單因子共變數分析摘要表---「總字數」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	114.37	1	114.37	1.31 n.s.
誤差	8121.36	93	87.33	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

三、每句平均字數

表4-5-5 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，男、女學童與前測之交互作用（F=.074）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數分析。

表4-5-5 男女學童在後測「每句平均字數」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（男、女*前測）	.15	1	.15	.074 n.s.
誤差	182.61	92	1.99	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-5-6 在排除前測的影響後，男、女學童在後測「每句平均字數」上沒有顯著差異（F=.69）。

表4-5-6 男、女學童爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之單因子共變數分析摘要表---「每句平均字數」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	1.36	1	1.36	.69 n.s.
誤差	182.76	93	1.97	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

四、造句商數

表4-5-7 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，男、女學童與前測之交互作用（F=.100）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數分析。

表4-5-7 男、女學童在後測「造句商數」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（男、女*前測）	.000	1	.000	.100 n.s.
誤差	.163	92	.002	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-5-8 在排除前測的影響後，男、女學童在後測「造句商數」上沒有顯著差異（F=.365）。

表4-5-8 男、女學童爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之單因子共變數分析摘要表---「造句商數」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	.001	1	.001	.365 n.s.
誤差	.163	93	.002	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

五、文意層次

表4-5-9 迴歸係數同質性檢定之結果顯示，男、女學童與前測之交互作用（F=.25）未達顯著，符合迴歸係數同質性之假設，因此進行共變數分析。

表4-5-9 男、女學童在後測「文意層次」之迴歸係數同質性檢定摘要表

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（男、女*前測）	.16	1	.16	.25n.s.
誤差	60.49	92	.66	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表4-5-10在排除前測「文意層次」的影響後，男、女學童在後測「文意層次」上沒有顯著差異（F=1.10）。

表4-5-10 男、女學童爲因子、後測爲依變項、前測爲共變數之單因子共變數分析摘要表---「文意層次」

來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間（教學組別）	.72	1	.72	1.10n.s.
誤差	60.66	93	.65	

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

六、小結

由上述統計結果分析得知，男、女學童在接受十六週之實驗教學，並排除前測之影響，在兒童書寫語文能力診斷測驗之表現結果如下：

男、女學童在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個項目上的表現均無顯著差異。假設 2-2：國小二年級男、女學童，在接受實驗教學後之寫作「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」，沒有顯著差異。獲得統計考驗上的支持。

表4-5-11 男、女學童在排除前測影響之後測結果差異情形比較表

項目	組間之差異情形比較	
	前測	後測
總字數	—	—
總句數	—	—
每句平均字數	—	—
造句商數	—	—
文意層次	—	—

說明：「—」表示無顯著差異。

第六節 實驗組中低、中、高能力學童測驗之差異

爲瞭解擴寫教學對於高、中、低能力之學童，在寫作教學成效上之影響及差異，本節將實驗組學童依據前測之五個項目之成績，分別進行五個項目之能力分組，分爲高能力組、中能力組及低能力組等三組。分組標準如下：高於一個標準差者視爲高能力組，低於一個標準差者視爲低能力組，其餘均爲中能力組。

接著以「能力分組」爲自變項，「前測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way ANOVA)考驗實驗組學童在教學實驗前之起始能力是否

有顯著差異。

以「能力分組」爲自變項,「後測成績」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗實驗組學童在後測成績是否有顯著差異。

以「能力分組」爲自變項,「[9]進步幅度」爲依變項，以單因子變異數分析(one-way　ANOVA)考驗實驗組學童在學習成效上是否有顯著差異。分析不同能力之學童在前測、後測及進步幅度等三方面是否有顯著差異。

一、低、中、高能力學童在「總字數」上之差異

（一）三組學童在前測「總字數」上之差異

由表4-6-1 三組學童在「總字數」之單因子變異數分析摘要表（F=60.98***）得知，三組學童在前測「總字數」上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-1 實驗組之能力分組在前測「總字數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	26865.67	2	13432.85	60.98***
組內	6167.85	28	220.28	
總和	33033.55	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-2 事後比較摘要表中顯示中能力組之平均數與低能力組之平均數有差異，且中能力組大於低能力組；高能力之平均數分別與低能力組及中能力組之平均數有差異，且高能力組分別大於之低能力組及中能力組。

表4-6-2實驗組之能力分組在前測「總字數」之事後比較摘要表(Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	41.10***	—	
高能力組	94.17***	53.07***	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

[9]進步幅度：「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「文意層次」爲後測成績減前測成績；「造句商數」爲後測成績除以前測成績。

（二）三組學童在後測「總字數」上之差異

由表4-6-3 三組學童在「總字數」之單因子變異數分析摘要表（F=2.03）得知，三組學童在後測「總字數」上，其平均數無顯著差異。

表4-6-3實驗組之能力分組在後測「總字數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	25545.64	2	12772.82	2.03n.s.
組內	175790.30	28	6278.23	
總和	201335.94	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（三）三組學童在「總字數」進步幅度上之差異

由表4-6-4 三組學童在「總字數」之單因子變異數分析摘要表（F=4.40*）得知，三組學童在「總字數」進步幅度上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-4 實驗組之能力分組在「總字數」進步幅度上之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	51920.83	2	25960.42	4.40*
組內	165177.36	28	5899.19	
總和	217098.19	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-5 事後比較摘要表中顯示高能力組之平均數與中能力組之平均數有差異，且中能力組大於高能力組。

表4-6-5 實驗組之能力分組在「總字數」進步幅度上之事後比較摘要表 (Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	22.49	—	
高能力組	-84.17	-106.66*	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

二、低、中、高能力學童在「總句數」上之差異

（一）三組學童在前測「總句數」上之差異

由表4-6-6 三組學童在「總句數」之單因子變異數分析摘要表(F=45.72***)得知，三組學童在前測「總句數」上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-6 實驗組之能力分組在前測「總句數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	611.66	2	305.84	45.72***
組內	187.29	28	6.69	
總和	798.97	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-7 事後比較摘要表中顯示中能力組之平均數與低能力組之平均數有差異，且中能力組大於低能力組；高能力之平均數分別與低能力組及中能力組之平均數有差異，且高能力組分別大於之低能力組及中能力組。

表4-6-7 實驗組之能力分組在前測「總句數」之事後比較摘要表(Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	6.25***	—	
高能力組	16.53***	10.29***	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（二）三組學童在後測「總句數」上之差異

由表4-6-8 三組學童在「總句數」之單因子變異數分析摘要表（F=.18）得知，三組學童在兒童書寫語文能力診斷測驗「總句數」之後測上，其平均數無顯著差異。

表4-6-8 實驗組之能力分組在後測「總句數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	34.47	2	17.24	.18 n.s.
組內	2686.95	28	95.96	
總和	2721.42	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（三）三組學童在「總句數」進步幅度上之差異

由表4-6-9 三組學童在「總句數」之單因子變異數分析摘要表（F=4.65*）得知，三組學童在「總句數」進步幅度上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-9 實驗組之能力分組在「總句數」進步幅度上之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	795.23	2	397.62	4.65*
組內	2393.61	28	85.49	
總和	3188.84	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-10 事後比較摘要表中顯示高能力組之平均數與中能力組之平均數有差異，且中能力組大於高能力組。

表4-6-10 實驗組之能力分組在「總句數」進步幅度上之事後比較摘要表 (Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	-4.19	—	
高能力組	-17.07	-12.88*	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

三、低、中、高能力學童在「每句平均字數」上之差異

（一）三組學童在前測「每句平均字數」上之差異

由表4-6-11 三組學童在「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表（F=43.16 ***）得知，三組學童在前測「每句平均字數」上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-11 實驗組之能力分組在前測「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	72.23	2	36.11	43.16***
組內	23.43	28	.84	
總和	95.66	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-12 事後比較摘要表中顯示中能力組之平均數與低能力組之平均數有差異，且中能力組大於低能力組；高能力之平均數分別與低能力組及中能力組之平均數有差異，且高能力組分別大於之低能力組及中能力組。

表4-6-12 實驗組之能力分組在前測「每句平均字數」」之事後比較摘要表(Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	2.15***	—	
高能力組	4.88***	2.74***	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（二）三組學童在後測「每句平均字數」上之差異

由表4-6-13 三組學童在「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表（F=.44）得知，三組學童在後測「每句平均字數」上，其平均數無顯著差異。

表4-6-13 實驗組之能力分組在後測「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	1.79	2	.90	.44n.s.
組內	57.19	28	2.04	
總和	58.98	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（三）三組學童在「每句平均字數」進步幅度上之差異

由表4-6-14 三組學童在「每句平均字數」之單因子變異數分析摘要表（F=12.60 ***）得知，三組學童在「每句平均字數」進步幅度上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-14 實驗組之能力分組在「每句平均字數」進步幅度上之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	58.46	2	29.23	12.60***
組內	64.95	28	2.32	
總和	123.40	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-15 事後比較摘要表中顯示中能力組之平均數與低能力組之平均數有差異，且低能力組大於中能力組。高能力組之平均數分別與低能力及中能力組之平均數有差異，且低能力組及中能力組分別大於高能力組。

表4-6-15 實驗組之能力分組在「每句平均字數」進步幅度上之事後比較摘要表(Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	-2.30*	—	
高能力組	-4.41***	-2.11*	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

四、低、中、高能力學童在「造句商數」上之差異

（一）三組學童在前測「造句商數」上之差異

由表4-6-16 三組學童在「造句商數」之單因子變異數分析摘要表（F=44.354***）得知，三組學童在前測「造句商數」上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-16 實驗組之能力分組在前測「造句商數」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	.106	2	.053	44.354***
組內	.034	28	.001	
總和	.140	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-17 事後比較摘要表中顯示，中能力組之平均數與低能力組之平均數有差異，且中能力組大於低能力組；高能力之平均數分別與低能力組及中能力組之平均數有差異，且高能力組分別大於之低能力組及中能力組。

表4-6-17 實驗組之能力分組在前測「造句商數」之事後比較摘要表(Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	.16***	—	
高能力組	.22***	.067*	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（二）三組學童在後測「造句商數」上之差異

由表4-6-1 8三組學童在「造句商數」之單因子變異數分析摘要表(F=1.072)得知，三組學童在後測「造句商數」上，其平均數無顯著差異。

表4-6-18 實驗組之能力分組在後測「造句商數」之
單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	.003	2	.001	1.072n.s.
組內	.034	28	.001	
總和	.037	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（三）三組學童在「造句商數」進步幅度上之差異

由表4-6-19 三組學童在「造句商數」之單因子變異數分析摘要表（F=23.875***）得知，三組學童在「造句商數」進步幅度上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-19 實驗組之能力分組在「造句商數」進步幅度上之
單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	.173	2	.087	23.875***
組內	.102	28	.004	
總和	.275	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-20 事後比較摘要表中顯示高能力組及中能力組之平均數與低能力組之平均數有差異，且低能力組大於高能力組及中能力組。高能力組與中能力組則無顯著差異。

表4-6-20 實驗組之能力分組在「造句商數」進步幅度上之
事後比較摘要表(Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	-.22***	—	
高能力組	-.25***	-.038	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

五、低、中、高能力學童在「文意層次」上之差異

（一）三組學童在前測「文意層次」上之差異

由表4-6-21 三組學童在「文意層次」之單因子變異數分析摘要表（F=7.82 **）得知，三組學童在前測「文意層次」上，其平均數達顯著差異，故進行事後比較(Post Hoc)。

表4-6-21 實驗組之能力分組在前測「文意層次」之單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	8.44	2	4.22	7.82**
組內	15.114	28	.54	
總和	23.55	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

表 4-6-22 事後比較摘要表中顯示中能力組之平均數與低能力組之平均數有差異，且中能力組大於低能力組；高能力之平均數低能力組之平均數有差異，且高能力組大於之低能力組。

表4-6-22 實驗組之能力分組在前測「文意層次」之事後比較摘要表(Scheffe 法)

	低能力組	中能力組	高能力組
低能力組	—		
中能力組	.78*	—	
高能力組	2.00**	1.22	—

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（二）三組學童在後測「文意層次」上之差異

由表4-6-23 三組學童在「造句商數」之單因子變異數分析摘要表(F=3.20)得知，三組學童在後測「文意層次」上，其平均數無顯著差異。

表4-6-23 實驗組之能力分組在後測「文意層次」之
單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	6.23	2	3.14	3.20 n.s.
組內	27.41	28	.98	
總和	33.68	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

（三）三組學童在「文意層次」進步幅度上之差異

由表4-6-24 三組學童在「文意層次」之單因子變異數分析摘要表（F=.27）得知，三組學童在「文意層次」進步幅度上，其平均數沒有顯著差異。

表4-6-24 實驗組之能力分組在「文意層次」進步幅度上之
單因子變異數分析摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
組間	.53	2	.26	.27 n.s.
組內	27.41	28	.98	
總和	27.94	30		

n.s. p值>.05；*p值<.05；**p值<.01；***p值<.001

六、小結

由上述統計結果分析得知，將實驗組學童依前測成績分成低、中、高能力三組學童，其在兒童書寫語文能力診斷測驗之前、後測及進步幅度之差異如表4-6-25：

（一）三組能力分組學童在前測的「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五項目上的表現均有顯著差異，且均是高能力組優於中、低能力組；中能力組優於低能力組。假設4獲得統計考驗上的支持。

（二）三組能力分組學童在接受十六週擴寫實驗教學後之測驗結果，在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層

次」等五項目上的表現，三組間則無顯著差異。假設5獲得統計考驗上的支持。。

（三）三組之進步幅度差異如下：

1. 在「總字數」和「總句數」項目上，中能力組之進步幅度顯著大於高能力組；低能力組與中能力組及高能力組之進步幅度則無顯著差異。

2. 在「每句平均字數」項目上，中能力組之進步幅度顯著大於高能力組；低能力組之進步幅度顯著大於高能力及中能力兩組。

3. 在「造句商數」項目上，低能力組之進步幅度顯著大於中能力及高能力組；中能力及高能力組之間則無顯著差異。

4. 在「文意層次」項目上，三組之進步幅度並無顯著差異。

假設 6 除了「文意層次」外，其餘四項皆獲得統計考驗上的支持。

表4-6-25 實驗組之能力分組學童在測驗結果之差異情形比較表

	項目	組間之差異情形比較
前測	總字數	高能力組＞中能力組＞低能力組
	總句數	高能力組＞中能力組＞低能力組
	每句 平均字數	高能力組＞中能力組＞低能力組
	造句商數	高能力組＞中能力組＞低能力組
	文意層次	高能力組＞中能力組＞低能力組
後測	總字數	—
	總句數	—
	每句平均字數	—
	造句商數	—
	文意層次	—
進步幅度	總字數	中能力組＞高能力組
	總句數	中能力組＞高能力組
	每句平均字數	低能力組＞中能力組＞高能力組
	造句商數	低能力組＞中能力組＝中能力組
	文意層次	—

說明：「＞」表示「顯著優於」；「＝」表示「無顯著差異」。

第七節 擴寫教學寫作態度回饋單結果及分析

在擴寫教學結束後，爲瞭解實驗組學童之寫作態度，請實驗組學童填寫研究者設計之「擴寫教學寫作態度回饋單」。發下 32 份回饋單全數回收，經統計人數後，換算成百分比如表 4-7-1。

表 4-7-1 中之第 1 至第 4 題屬於認知層面，第 5 至第 11 題屬於情意層面，第 12 至第 15 題屬於行爲層面。由表 4-7-1 可看出實驗組學童在接受擴寫教學後的想法如下：

一、不管是在認知、情意或行爲等三個層面上，有 71.88%至 96.88%的學童在接受擴寫教學後，對寫作的態度呈現正向之想法。擴寫教學能使國小二年級學童，具有正面之寫作態度。假設 7-1、7-2、7-3 在此得到支持。

二、在統計結果中同意人數低於 80%之題目有以下兩題：

（一）題目 3「老師教的方法，簡單又明確，我知道如何運用在我的寫作上。」同意的人數相對的較少，僅有 23 人，研究者就教學觀察分析其原因應爲：

1.學童對於如何將所學運用在寫作上，仍覺得沒有信心，覺得自己不太會運用。

2.學童真的不知如何將所學，運用類化在其他寫作上。

（二）題目 7「我覺得對寫作產生了的興趣。」這一題同意的人數也是相對的少數，僅有 71.88%。研究者就教學觀察分析其原因應爲：

1.低年級學童對於大量的文字書寫感到負擔沈重，寫作不僅要求內容，也要求基本的字數，使用的字數太少，不足以表達清楚的意思，所以字數一定是朝向愈多愈好，對低年級學童而言難免會影響其寫作之興趣。

2.寫作要自己構思內容，再用文字呈現，不同於低年級平時的書寫練習。平時之寫生字、圈詞、查字典等作業的書寫內容，只要抄書上的即可，不需要自己構思寫的內容，這也是影響學童寫作興趣之因素。

三、在統計結果中同意人數超過 90%之題目有七題，近半數的題目在此得

到超過 90%的人同意：

（一）有 96.88%的學童認爲「自己幸運，可以上這些寫作的課。」；有 90.63%的學童認爲「這次的教學，對以後的寫作有幫助。」這個部份很令人欣慰，因爲在接受需要大量書寫文字的擴寫教學後，仍對寫作保持正面的態度，是一件值得肯定的事。

（二）有 90.63%的學童「看到自己把句子變得很長，覺得很高興。」；90.63%的學童認爲「自己寫的句子比以前長很多。」；93.75%的學童認爲「自己的寫作進步了。」顯示國小二年級學童在接受擴寫教學時，在寫作過程中得到成就感。

（三）「老師教的方法，我都聽得懂。」有 93.75%的學童同意，可見只要教學設計適當，教材難度適合，擴寫教學是可以實施在國小二年級學童身上的。

表 4-7-1 擴寫教學組學童寫作態度回饋單統計分析表

結果 / 題目	同意		沒意見		不同意	
	人	百分比	人	百分比	人	百分比
1.我覺得把句子變長並不難。	26	81.25%	6	18.75%	0	0.00%
2.老師教的方法，我都聽得懂。	30	93.75%	2	6.25%	0	0.00%
3.老師教的方法，我知道如何運用在我的寫作上。	23	71.88%	8	25.00%	1	3.13%
4.我知道要如何把句子變長的方法。	28	87.50%	4	12.50%	0	0.00%
5.看到自己把句子變得很長，覺得很高興。	29	90.63%	2	6.25%	1	3.13%
6.我覺得對寫文章更有信心了。	26	81.25%	5	15.63%	1	3.13%
7.我覺得對寫作產生了興趣。	23	71.88%	8	25.00%	1	3.13%
8.我不害怕寫作了。	29	90.63%	2	6.25%	1	3.13%

表 4-7-1 擴寫教學組學童寫作態度回饋單百分比分析表（續）

結果 / 題目	同意		沒意見		不同意	
	人	百分比	人	百分比	人	百分比
9.我喜歡這一系列的課程。	28	87.50%	4	12.50%	0	0.00%
10.這次的教學，對我以後的寫作有幫助。	29	90.63%	3	9.38%	0	0.00%
11.我覺得我很幸運，可以上這些寫作的課。	31	96.88%	1	3.13%	0	0.00%
12.我覺得我有能力把句子變長。	26	81.25%	6	18.75%	0	0.00%
13.老師教的方法，我會運用在我的寫作中。	26	81.25%	5	15.63%	1	3.13%
14.我寫的句子比以前長很多。	29	90.63%	2	6.25%	1	3.13%
15.我覺得我的寫作進步了。	30	93.75%	2	6.25%	0	0.00%

NTTU Library

第五章 結論與建議

本章就研究之結果，做簡單摘要，輔以表格呈現以求一目了然；並就研究結果，歸納出研究結論，以此對國小低年級寫作教學及未來研究提供進一步之建議。

第一節 研究主要發現及結論

本研究以記敘文爲題材，國小二年級學童爲研究對象，採實驗研究法之準實驗設計，以非隨機控制組前、後測實驗設計方式進行擴寫實驗教學，以瞭解擴寫教學對國小二年級學童寫作能力之影響。並請接受擴寫教學之學童，填寫擴寫教學寫作態度回饋單，以瞭解擴寫教學對於國小二年級學童寫作態度之影響。簡述本研究主要結果及結論如下：

一、研究主要結果

（一）三組學童在排除前測影響之後測結果

三組學童在接受十六週之實驗教學，並排除前測之影響，在後測之表現結果如表4-4-15：

1.三組學童在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」及「文意層次」等四個項目之表現均有顯著差異。在「總字數」、「總句數」這兩個項目上，實驗組顯著優於對照組1及對照組2；對照組1顯著優於對照組2。在「每句平均字數」、「文意層次」這兩個項目上，實驗組顯著優於對照組1及對照組2；對照組1和對照組2之間，並無顯著差異。

2.三組學童在「造句商數」上的表現均無顯著差異。

表4-4-15 三組學童在排除前測影響之後測結果差異情形比較表

項目	組間之差異情形比較
總字數	實驗組＞對照組1＞對照組2
總句數	實驗組＞對照組1＞對照組2
每句平均字數	實驗組＞對照組1＝對照組2
造句商數	—
文意層次	實驗組＞對照組1＝對照組2

說明：「＞」表示「顯著優於」；「＝」表示「無顯著差異」。

（二）男、女學童在排除前測影響之後測結果

男、女學童在接受十六週之實驗教學，並排除前測之影響，在後測之表現結果如下：

男、女學童在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五個項目上的表現均無顯著差異。

（三）教學組及男、女學童之後測交互作用情形

教學組與性別的交互作用，在後測之結果如表4-3-6：

1.在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」及「文意層次」等四個項目上：

（1）在不同教學組中，男女生之平均數沒有顯著差異。

（2）對不同性別而言，不同教學組，其平均數有顯著差異。

（3）在教學組與性別交互作用下，不同教學組之後測平均數，不會因性別之不同而有所差異；不同性別之後測平均數，亦不會因教學組之不同而有所差異。

2.在「造句商數」上的表現：

（1）不同教學組水準下，不同教學組之間的平均數沒有差異。

（2）不同性別水準下，不同性別之間的平均數沒有差異。

（3）在教學組與性別交互作用下，不同教學組水準下後測之平均數，不會因性別之不同而有所差異；不同性別水準下後測之平均數，亦不會因教學組之不同而有所差異。

表4-3-6 後測爲依變項之教學組與性別二因子變異數分析差異情形比較表

因子 項目	教學組間	男、女學童間	教學組與性別 交互作用
總字數	有顯著差異	—	—
總句數	有顯著差異	—	—
每句平均字數	有顯著差異	—	—
造句商數	—	—	—
文意層次	有顯著差異	—	—

（四）實驗組中之低、中、高能力學童在前、後測及進步幅度上之差異

將實驗組學童依前測成績分成低、中、高能力三組學童，其在前、後測及進步幅度之差異如表4-6-25：

1.三組能力分組學童在前測的「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五項目上的表現均有顯著差異，且均是高能力組優於中、低能力組；中能力組優於低能力組。

2.三組能力分組學童在接受十六週擴寫實驗教學後之測驗結果，在「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「造句商數」及「文意層次」等五項目上的表現，三組間則無顯著差異。表示擴寫實驗教學能拉近低、中、高能力學童之寫作能力。

3.三組之進步幅度差異如下：

（1）在「總字數」和「總句數」項目上，中能力組之進步幅度顯著大於高能力組;低能力組與中能力組及高能力組之進步幅度則無顯著差異。

（2）在「每句平均字數」項目上，中能力組之進步幅度顯著大於高能力組；低能力組之進步幅度顯著大於高能力及中能力兩組。

（3）在「造句商數」項目上，低能力組之進步幅度顯著大於中能力及高能力組；中能力及高能力組之間則無顯著差異。

（4） 在「文意層次」項目上，三組之進步幅度並無顯著差異。

表4-6-25 實驗組之能力分組學童在測驗結果之差異情形比較表

	項目	組間之差異情形比較
前測	總字數	高能力組＞中能力組＞低能力組
	總句數	高能力組＞中能力組＞低能力組
	每句 平均字數	高能力組＞中能力組＞低能力組
	造句商數	高能力組＞中能力組＞低能力組
	文意層次	高能力組＞中能力組＞低能力組
後測	總字數	—
	總句數	—
	每句平均字數	—
	造句商數	—
	文意層次	—
進步幅度	總字數	中能力組＞高能力組
	總句數	中能力組＞高能力組
	每句平均字數	低能力組＞中能力組＞高能力組
	造句商數	低能力組＞中能力組＝中能力組
	文意層次	—

說明：「＞」表示「顯著優於」；「＝」表示「無顯著差異」。

二、結論：

由以上研究結果，提出以下幾點結論：

（一）擴寫教學可以提升國小二年級學童在國小兒童書寫語言能力診斷測驗上，看圖寫作中「總字數」、「總句數」、「每句平均字數」、「文意層次」等四個項目之能力。

（二）在本研究中，國小二年級學童之寫作能力未因性別之不同而有顯著的差異。

（三）擴寫教學能有效提升國小二年級學童之寫作能力，對低能力及中能力之學童而言，進步成效尤其顯著，可以拉近彼此間之距離。

（四）擴寫教學使國小二年級學童對寫作具有正面的態度。

第二節 研究建議

本節主要根據研究內容及結果，針對寫作教學及未來研究兩方面，提供可行之建議。

一、寫作教學的應用及體會

（一）經由擴寫教學可以使學童在進行記敘文寫作時，在「記人」、「敘事」、「寫景」、「狀物」等四個部份，具體的知道可以由哪些角度著手，不再有學童不知如何下筆，每位學童只要根據老師的擴寫教學引導，都可以寫出一段通順又符合主題的作品。

（二）研究者在本研究中察覺，低年級學童因爲寫字速度的緩慢及寫字的吃力，而不樂於寫作，有「能少寫就少寫」的態度。但經由一些技巧，仍可以讓低年級學童達到擴寫的要求：

1.寫學習單的設計上，要書寫的區塊以「格子」呈現，勿以「行」呈現。研究者發現，以「行」呈現時，部份學童會刻意將字寫得大大的，只求迅速充滿整版面，而較少思考該如何加強寫作內容，達到寫作的要求。以「格子」的方式呈現，學童一格只能寫一個字，便會用心於寫作，達成「擴寫」的目的。

2.學習單書寫的區塊除了以「格子」呈現外，爲了提升學童「擴寫」的能力，宜漸漸地增加書寫的格子數，使學童在不知不覺中提升寫作的總字數。增加書寫的格子數的方法有兩個：一是增加書寫區塊的面積，但不宜另增一頁，學童會覺得負擔太大而對產生負面的寫作態度；另一個方法是把格子縮小，格子數自然就增多了。這兩個方法都很好，但要把握「漸進」的原則，一次只增加幾個字，勿突然大躍進。

（三）國小低年級學童是最純真的一群，在進行寫作前告知寫作的重要性及對自己的幫助，大多數的學童都會樂於接受寫作。但低年級學童對寫作的正面意義認知會隨著書寫字數及寫作次數的增加而遞減。爲使低年級學童保持對寫作的興趣，正面的引導及不斷的鼓勵對低年級學童是很重要的。

二、未來的相關研究

（一）在研究題材上

根據相關文獻探討，本研究因研究對象爲國小二年級學童，故以記敘文爲擴寫寫作之題材，以寫「段」爲目標。在低年級之教學成效顯著，但不知在其他文類及其他年級之擴寫成效爲何，值得有興趣之研究究做進一步之探討。

（二）在研究工具及評量上

1.寫作評量工具

本研究根據研究目的，參考相關文獻，選定「國小兒童書寫語言能力診斷測驗」做爲寫作評量之工具。該測驗工具爲心理出版社公開發行，具信度及效度且廣爲評鑑機構使用之評量工具。其評分項目雖然只有五項，但「造句商數」項目之評分方法複雜；「總句數」之斷句及「文意層次」之判定較不具體，而導致因經驗之不足而使影響研究結果。研究者建議未來使用該測驗工具者，宜多由幾位具資深經驗者擔任評分者，以增加測驗結果之正確度及客觀性，使研究結果更具參考價值。

2.擴寫教學寫作態度回饋單

因爲國小低年級並無獨立之寫作課程，故無法針對寫作態度進行問卷之前、後測，亦無法得知學童寫作態度上之轉變。研究者僅能參考相關文獻自訂「擴寫教學寫作態度回饋單」，以瞭解學童在接受教學後之寫作態度爲何。在問卷的設計上，以李克特式量表（Likert-type scale）之填答方法進行。但爲配合國小二年級學童程度，量表設計爲三點量表，雖可減少國小二年級學童對答案之判斷錯誤而影響問卷結果之參考價值。也使得問題之選項較不精確。

建議未來研究者在適合的狀況下，進行前、後測，以瞭解學童寫作態度之轉變；並配合問卷之填答訓練，以增強學童對選項之精準度，即可將問卷適度增加爲五點或七點量表，以更明確區分學童之寫作態度。

（三）在研究設計上

本研究因教學場域之限制，無法採隨機取樣之方式進行教學實驗，建議未來研究者，如條件允許仍應採隨機取樣較佳。

（四）研究方向上

在本研究中，學童之寫作能力未因性別之不同而有顯著的差異，不知是否因爲受試者爲二年級學童之緣故。年齡愈大，是否即有顯著差異，值得未來研究者做進一步之探討。

NTTU Library

NTTU Library

參考書目

一、 中文部份

（一）專書

丁有寬（1985）。**小學語文讀寫結合法**。廣東：廣東教育出版社。

仇小屏、藍玉霞、陳慧敏、王慧敏、林華峰（2003）。**小學「限制式寫作」之設計與實作**。臺北市：萬卷樓。

王必輝、曹雪清主編（2003）。**擴寫和巧寫**。上海：上海科學技術文獻出版社。

王明通、王木榮（1990）。**中區國小六年級學生記敘文寫作能力之分析及相關因素之研究**。臺灣省教育廳七十八學年度國語文專案研究。

朱作仁主編（1993）。**小學作文教學心理學**。福建：福建教育出版社。

朱敬先（1972）。**兩性差異的研究**。臺北市：商務。

朱敬先（1982）。**兩性差異心理學**。臺北市：商務。

何三本（2002）。**九年一貫語文教育理論與實務**。臺北市：五南。

李之敬、崔定周、王勇（1992）。**記敘文寫作訓練**。合肥：安徽教育出版社。

李丹主編（1994）。**兒童發展**。臺北市：五南。

吳立崗（2000）。**小學作文教學論**。廣西：廣西教育出版社。

吳明隆（2005）。**SPSS 統計應用實務**。臺北市：松崗。

吳忠豪、徐根榮、曹有信、萬永富（1990）。**小學生作文實用手冊**。上海：上海古籍出版社。

杜淑貞（1997）。**小學生寫作知識的理論與實踐**。高雄市：復文。

杜淑貞（2001）。**小學作文教學探究**。臺北市：文津。

林貴寶，錡寶香（2003）。**國小學童書寫語言測驗指導手冊**。臺北市：國立台灣師範大學特殊教育學系。

金正揚（1996）。**看圖、材料作文及應用讀與寫**。上海：文匯出版社。

南一書局（2007）。**國民小學國語教師手冊第一冊（一上）**。臺南市：南一。

南一書局（2007）。**國民小學國語教師手冊第二冊（一下）**。臺南市：南一。

南一書局（2007）。**國民小學國語教師手冊第三冊（二上）**。臺南市：南一。

南一書局（2007）。**國民小學國語教師手冊第四冊（二下）**。臺南市：南一。

徐家良、萬永富、賈志敏、徐永森主編（1996）。**小學作文教學實用手冊**。上海：上海教育出版社。

袁浩、戴汝潛（1998）。**袁浩小學作文教學心理研究與實踐**。濟南：山東教育出版社。

范曉雯、郭美美、陳智弘、黃金玉（2001）。**新型作文瞭望台**。臺北市：萬卷樓。

師遠鐘主編（1993）。**記事寫人方法**。北京：知識出版社。

陳弘昌（1991）。**國小語文科教學研究**。臺北市：五南。

教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北市：教育部。

張春榮（2002）。**作文新饗宴**。臺北市：萬卷樓。

康軒文教事業（2007）。**國小國語教學指引第一冊一上**。臺北縣：康軒。

康軒文教事業（2007）。**國小國語教學指引第二冊二下**。臺北縣：康軒。

康軒文教事業（2007）。**國小國語教學指引第三冊二上**。臺北縣：康軒。

康軒文教事業（2007）。**國小國語教學指引第四冊二下**。臺北縣：康軒。

黃光雄、簡茂發主編（2000）。**教育研究法**（增訂版七刷）。臺北市：師大書苑。

楊坤堂、李水源、吳純純、張世彗（2003）。**國小兒童書寫語文能力診斷測驗第二版**。臺北市：心理。

楊桂榮（1999）。**記敘文寫作技巧**。北京：中國青年出版社。

葉聖陶（1998）。**怎樣寫作**。香港：三聯。

鄭宏尖編（1999）。**記敘文起步**。杭州：浙江少年兒童出版社。

潘梓、何仁余（1997）。**中國小學生擴寫續寫作文大全。**上海：上海遠東出版社。

翰林出版事業（2007）。**國民小學國語教學指引一年級上學期**。臺南市：翰林。

翰林出版事業（2007）。**國民小學國語教學指引一年級下學期**。臺南市：翰林。

翰林出版事業（2007）。**國民小學國語教學指引二年級上學期**。臺南市：翰林。

翰林出版事業（2007）。**國民小學國語教學指引二年級下學期**。臺南市：翰林。

賴慶雄，楊慧文（1997）。**作文新題型**。臺北縣：螢火蟲。

（二）論文

1. 學位論文

王淑貞（2002）。**感官觀察活動與過程導向寫作教學對學童寫作表現與態度之比較研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

吳珮雯（2002）。**國小五年級普通學生及學習障礙學生口語表達與書面表達表現上之比較**。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。

吳曉琪（2007）。**故事結構策略教學對國小二年級學童寫作表現與寫作動機之影響**。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士班碩士論文。

林金慧（2003）。**國小低年級編序式寫作教學研究──以平安國小爲對象**。銘傳大學應用中國文學系碩士班碩士論文。

林燕（2006）。**繪本閱讀融入低年級寫作教學之研究-以概念構圖、低成就學生爲研究核心及對象。**國立花蓮教育大學語文科教學研究所碩士論文。

柯志忠（2000）。**社會互動寫作教學方法對國小高年級學童寫作品質及寫作態度影響之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。

高敬堯（2006）。**國小學童記敘文的擴寫研究**。國立臺東大學語文教育學系碩士論文。

徐喬禹（2006）。**合作學習與電腦概念構圖教學對國小二年級學童寫作成效之研究。**台北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。

陳文琪（2001）。**全語言教學對國小五年級學童批判思考、寫作表現和學習內發動機的影響**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。

陳怡靜（2002）。**國小低年級實施視覺空間智慧取向寫作教學之行動研究**。國立台北師範學院課程與教育研究所碩士論文。

陳淑娟（2004）。**心智繪圖融入國小低年級寫作教學之行動研究**。國立台灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士學位班碩士論文。

陳鳳如（1993）。**活動式寫作教學法對國小兒童寫作表現與寫作歷程之實驗效果研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

張妙君（2004）。**以圖畫故事書進行國小一年級提早寫作教學歷程之研究**。國立新竹師範學院台灣語言與語文教育研究所語文教學碩士論文。

連淑玲（2003）。**電腦看圖故事寫作對國小二年級學童寫作成效及寫作態度影響之研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。

粘鳳茹（2004）。**二年級學童在圖畫故事書教學中的閱讀與寫作表現之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所。

郭慈明（2004）。**教師引導討論、小組同儕討論與低年級寫作表現之關係**。國立台北師範學院課程與教育研究所碩士論文。

楊裕貿（1996）。**台灣省中部四縣市國小六年級學童之應用文寫作能力研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文。

楊錫湊（2004）。**兩種作文教學法對不同學習風格的國小低年級學生之影響**。國立新竹教育大學進修部語文教學碩士班碩士論文。

鄭琇方（2006）。**心智圖法作文教學方案對國小二年級學童寫作能力表現與寫作興趣之影響**。國立新竹教育大學人資處輔導教學碩士班碩士論文。

鄭博真（1996）。**寫作修改教學策略對國小學生寫作修改表現、寫作修改能力、寫作品質和寫作態度之影響研究**。國立臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。

鄭雅鈴（2008）。**閱讀心得寫作教學對國小低年級學童寫作成效提昇之研究**。國立台中教育大學語文教育學系碩士班碩士論文。

鄭雅靜（2004）。**國小國語教科書文體研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。

廖淑伶（2006）。**以多感官教學法進行寫作研究-以國小二年級爲例**。國立新竹教育大學語文教學碩士班碩士論文。

廖慧娟（2007）。**兒童戲劇活動導入國小低年級寫作教學之研究。**國立新竹教育大學人資處語文教學碩士班碩士論文。

趙逸萍（2005）。**章法在兒童寫作教學運用之研究-以國小二年級爲例。**國立花蓮師範學院語文科教學研究所碩士論文。

蔡佩欣（2003）。**創思寫作教學對國小低年級學童寫作能力影響之研究。**國立台中師範學院語文教育學系碩士班。

蔡銘津（1995）。**文章結構分析策略教學對增進學童閱讀理解與寫作成效之研究**。國立高雄師範大學教育系博士論文。

賴惠鈴（2004）。**說話引導國小二年級學童寫作之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。

賴瑋真（2005）。**可預測性故事對國小低年級學童閱讀與寫作能力發展之研究**。國立新竹師範學院教育研究所碩士論文。

2. 研討會論文

林于弘、林曉芳（2005）。**國小級任教師對作文教學觀念態度之調查研究**。發表於中小學國文作文教學理論與實務研討會。國立臺灣師範大學主辦。2005.4.9。臺北市：國立台灣師範大學。

張道行，李嘉晃，譚克平（2006）。**中文寫作自動評閱系統之發展與效能**。發表於中文寫作評量學術研討會。國立臺灣師範大學主辦。2006.9.1。臺北市：國立臺灣師範大學。

楊志堅、許家芬、陳麗婷（2006）。**國小中文寫作評量評分準則之實徵研究**。發表於中文寫作評量學術研討會。國立臺灣師範大學主辦。2006.9.1。臺北市：國立臺灣師範大學。

鄒慧英（2006）。**寫作檔案縱貫資料分析及評分者一致性**。發表於中文寫作評量學術研討會。國立臺灣師範大學主辦。2006.9.1。臺北市：國立臺灣師範大學。

（三）期刊

王天福、林君鴻（1991）。**國小語文教師應具備的語文知識及教學能力**。國教月刊，37 卷，7.8 期，48-51。

王昌煥（2001）。**作文頻道--談擴寫**。明道文藝，306，185-192。

江惜美（1997）。**國小低年級編序作文教學探究**。國教月刊，44 卷，1.2 期，40。

邱素雲（2000）。**作文加油站--作文題型：擴寫類型**。明道文藝，296，185-199。

陳智弘（2001）。**作文實驗室--添枝加葉‧化簡單爲豐繁：談「擴寫」**。國文天地，16 卷，11 期，106-111。

陳英豪、簡楚瑛、王萬清（1988）。**同儕互動對國小學生寫作能力之影響研究**。國立台南師範學院初等育研究所學報，1，143-167。

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**。特殊教育研究學刊，18，151-172。

鍾文宏（2006）。**比喻寫作的擴寫教學**。國文天地，21 卷，12 期，17-25。

二、 西文部分

Flower, L., & Hayes, J. R.（1981）.*A cognitive process of writing.College composition and communication,32*,365-387.

Mercer, C. D.（1997）.*Students with learning disabilities（5th ed.）*.New York：Merrill.

Scardamalia, M., Bereiter, C., & Goelmam, H.（1982）.*The role of production factors in writing ability. In M. Nystrant（Ed.）, What writers know.* New York：Academic Press.

NTTU Library

附錄一 平均數與標準差比較表及相關統計表格總表

表1 三組學童在前測各項目之平均數與標準差比較表

項目	組別	人數	平均數	標準差
總字數	對照組1	32	64.53	35.99
	實驗組	31	75.58	33.18
	對照組2	33	63.48	27.16
總句數	對照組1	32	8.66	4.23
	實驗組	31	10.97	5.16
	對照組2	33	8.88	4.14
每句平均字數	對照組1	32	7.42	1.62
	實驗組	31	7.17	1.79
	對照組2	33	7.32	1.51
造句商數	對照組1	32	.90	.065
	實驗組	31	.90	.068
	對照組2	33	.90	.083
文意層次	對照組1	32	3.47	.57
	實驗組	31	3.71	.59
	對照組2	33	3.64	.70

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。

2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。

3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

表2 三組學童在後測各項目之平均數與標準差比較表

項目	組別	人數	平均數	標準差
總字數	對照組1	32	98.00	56.81
	實驗組	31	202.74	81.92
	對照組2	33	65.94	25.82
總句數	對照組1	32	14.22	8.38
	實驗組	31	24.77	9.52
	對照組2	33	9.33	3.60
每句平均字數	對照組1	32	6.94	1.14
	實驗組	31	8.25	1.40
	對照組2	33	7.20	1.35
造句商數	對照組1	32	.911	.04
	實驗組	31	.923	.04
	對照組2	33	.934	.05
文意層次	對照組1	32	3.84	.72
	實驗組	31	4.45	1.06
	對照組2	33	3.67	.78

說明：1. 對照組1：一般寫作教材、研究者授課。
2. 實驗組 ：擴寫教材、研究者授課。
3. 對照組2：一般寫作教材、原級任教師授課。

表3 三組學童在後測各項目之單因子變異數分析摘要表

項目	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
總字數	組間	324103.43	2	162051.71	46.70***
	組內	322723.81	93	3470.12	
	總和	646827.24	95		
總句數	組間	3954.52	2	1977.239	34.62***
	組內	5312.22	93	57.12	
	總和	9266.74	95		
每句平均字數	組間	30.19	2	15.09	8.90***
	組內	157.76	93	1.70	
	總和	187.95	95		
造句商數	組間	.01	2	.00	2.48n.s.
	組內	.16	93	.00	
	總和	.17	95		
文意層次	組間	10.73	2	5.36	7.21**
	組內	69.23	93	.74	
	總和	79.96	95		

n.s.p>.05；**p<.01；***p<.001

表4 三組學童在後測各向度之事後比較摘要表(Scheffe 法)

向度	組別	對照組1	實驗組	對照組2
總字數	對照組1	—		
	實驗組	104.74*	—	
	對照組2	-32.06	-136.80*	—
總句數	對照組1	—		
	實驗組	10.56*	—	
	對照組2	-4.89*	-15.44*	—
每句平均字數	對照組1	—		
	實驗組	1.31*	—	
	對照組2	.26	-1.05*	—
文意層次	對照組1	—		
	實驗組	.61*	—	
	對照組2	-.18	-.79*	—

*p<.05

表5 男、女學童在前測各項目之平均數與標準差比較表

項目	組別	人數	平均數	標準差
總字數	男學童	49	65.67	34.42
	女學童	47	69.89	30.33
總句數	男學童	49	9.10	4.61
	女學童	47	9.87	4.59
每句平均字數	男學童	49	7.28	1.54
	女學童	47	7.33	1.72
造句商數	男學童	49	.91	.06
	女學童	47	.89	.08
文意層次	男學童	49	3.55	.61
	女學童	47	3.66	.64

表6 男、女學童在後測各項目之平均數與標準差比較表

項目	組別	人數	平均數	標準差
總字數	男學童	49	115.67	87.38
	女學童	47	126.15	77.70
總句數	男學童	49	14.61	9.32
	女學童	47	17.34	10.35
每句平均字數	男學童	49	7.56	1.39
	女學童	47	7.33	1.43
造句商數	男學童	49	.92	.046
	女學童	47	.92	.037
文意層次	男學童	49	3.86	.94
	女學童	47	4.11	.89

附錄二

「我把句子變長了」教學學童寫作態度回饋單

親愛的小朋友：

這學期上了一系列「我把句子變長了」的寫作教學，老師想瞭解你對這個課程的想法，下面有一些問題，請你讀完之後，根據你最真實的感覺來勾選，每一題不要想太久呵！如果題目和你的想法一樣，就勾選「同意」；如果題目和你的想法完全相反，就勾選「不同意」；看完題目沒有特別的感覺，就勾選「沒意見」。謝謝你的回答！

張金葉老師 97.01.16

	同意	沒意見	不同意
1. 我覺得把句子變長並不難。……	1. □	□	□
2. 老師教的方法，我都聽得懂。……	2. □	□	□
3. 老師教的方法，我知道如何運用在我的寫作。……	3. □	□	□
4. 我知道要如何把句子變長的方法。…	4. □	□	□
5. 看到自己把句子變得很長，覺得很高興。	5. □	□	□
6. 我覺得對寫文章更有信心……	6. □	□	□
7. 我覺得對寫作產生了興趣。……	7. □	□	□
8. 我不害怕寫作了。……	8. □	□	□
9. 我喜歡這一系列的課程。……	9. □	□	□
10. 這次的教學，對我以後的寫作有幫助。	10.□	□	□
11. 我覺得我很幸運，可以上這些寫作的課。	11.□	□	□
12. 我覺得我有能力把句子變長。……	12.□	□	□
13. 老師教的方法，我會運用在我的寫作中。..	13.□	□	□
14. 我寫的句子比以前長很多。……	14.□	□	□
15.我覺得我的寫作進步了。……	15.□	□	□

附錄三 記敘文擴寫教學活動設計及學習單

記敘文擴寫教學活動設計（一）

<table>
<tr><td>課程領域</td><td>語文領域</td><td>單元名稱</td><td colspan="3">記人---人物的外表寫作</td></tr>
<tr><td>教材來源</td><td>自編</td><td>教學時間</td><td>一節 40 分鐘</td><td>教學年級</td><td>二年級</td></tr>
<tr><td colspan="2">教材位階</td><td colspan="4">學生分析</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.記敘文擴寫教學系列課程第一堂
2.記敘文⇨記人⇨外表描寫</td><td colspan="4">1.人數：男 16 名；女 17 名
2.先備能力：
學作初學者，從課本習得之生字約 300 字，能熟用注音符號。</td></tr>
<tr><td>課前準備</td><td colspan="5">1.學習單。 2.老師媽媽的照片。
3.畫圖用具（粉筆、黑板或鉛筆、紙張）。</td></tr>
<tr><td>行為目標</td><td colspan="5">能學會針對人物的外表，來描述、形容一個人，並寫成一段通順的文字。</td></tr>
<tr><td>教學流程
時間</td><td>教師活動</td><td colspan="2">學生活動</td><td colspan="2">備註</td></tr>
<tr><td>1.引起動機
（1）沒有提示，畫人物。
（4 分鐘）

（2）有提示，畫人物。
（4 分鐘）</td><td>1-1 老師說明指示後，觀察學童之行爲並行間巡視。

1-2 拿出「老師的媽媽」的相片，但是不讓小朋友看見，口頭描述媽媽的外表：老師的媽媽，臉圓圓的，有頭捲捲的短髮，眉毛粗粗短短的，眼睛大大的，還有雙眼皮，鼻子細細長長的，還有一個大大</td><td colspan="2">兩位學童上台畫，其他學童在座位上畫在紙張上。

另兩位學童到黑板上畫「老師的媽媽」，其他學童在座位上畫在紙張上。</td><td colspan="2">兩位學童畫出來的「老師的媽媽」一定不一樣。有的頭髮長、有的頭髮短；有的胖、有的瘦……（如圖 1）

學童畫出來的人物，雖無法十分相像，但人物特徵大致都相符。（如圖 2）</td></tr>
</table>

	的嘴巴，身材瘦瘦高高的。		
（3)相片與圖畫比對 （2 分鐘）	1-3 揭示「老師的媽媽」的相片，請學童比較相片和學童畫作的人物特徵是否相符。	學童比對相片及圖畫，觀察相似及不同之處。	
2.導入主題 （1)發現原因 （2 分鐘）	2-1 請問學童：「為什麼第一組的兩位小朋友，畫出來的人差那麼多？而且老師也覺得不像『老師的媽媽』。」老師接著再問：「為什麼第二組的兩位小朋友，畫出來的比較像『老師的媽媽』？」	學童的回應為：因為老師在第二組畫的時候，有給他們提示，告訴他們外表的模樣……。	
（2)揭示主題 （3 分鐘）	2-2 順著學童剛剛的回答，引導至今天上課的主題：**當我們在介紹一個人時，如果可以把這個人的外表，描述得詳細一點，在別人的心中，會建立起更具體的形象。**		
（3)討論外表包含？ （3 分鐘）	2-3 老師：「請大家說說看，要介紹一個人的外表時，有	學童回答的內容應為剛才老師請學童畫的那些部	

	哪些部份可以說明。」 此時再引導學童，其實平時習慣的穿著打扮，也可以算是外表的一部份呵！例如：最常穿洋裝；提著一只紅色的小包包；穿著有蝴蝶結的高跟鞋……等。	份：頭髮、臉形、眉毛、眼睛、鼻子、嘴巴、身材等。	
（4)學習單例題　（2 分鐘）	2-4 發下學習單，說明學習單的例題「我的媽媽。」把句子變長： 我的媽媽有一頭又黑又捲的長髮，還有一雙大大的眼睛和一個小小的嘴巴。	學童朗讀例題。	
3.練習寫作（10 分鐘）	請學童針對學習單上的題目「我的老師」，把句子變長，但只能用「描寫外表」的方式。 3-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
4.欣賞	4-1 學童完成了之	學童大聲朗讀自	

（3 分鐘）	後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
5.評鑑 （5 分鐘）	5-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
6.修改 （2 分鐘）	6-1 教師巡視行間，並給予必要之指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

圖 1 未提示之人物外表圖畫

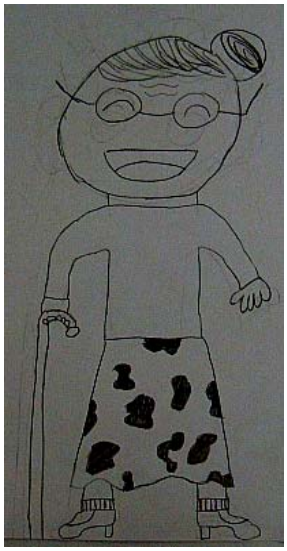
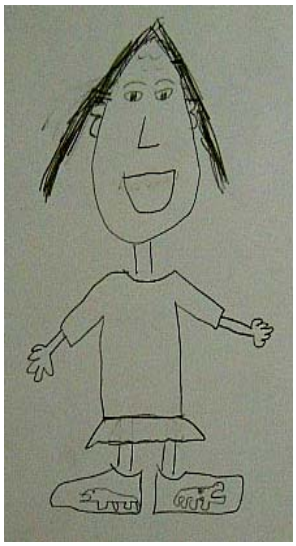


圖 2 經提示之人物外表圖畫



我把句子變長了（一）❀人物篇---外表❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺ 對人物的外表做詳細的描寫，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的人物呵！

✋ 外表包含：頭髮、五官、身材、服裝穿著、配件……等。

例如：我的媽媽。

我把句子變長了：

我的媽媽有一頭又黑又捲的長髮，還有一雙大大的眼睛和一個小小的嘴巴。

我也要試試看：　　題目：我的老師

請你也把句子變長：

記敘文擴寫教學活動設計（二）

課程領域	語文領域	單元名稱	記人---人物的個性寫作		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第二堂 2.記敘文⇨記人⇨個性描寫		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 300 字，能熟用注音符號。已上過一堂此系列課程「記人：外表」。			
課前準備	1.學習單。2.利用彈性課程或晨光時間講述三國時代的故事，在講述的過程中並強調著名英雄人物的個性。				
行為目標	能學會針對人物的個性，來描述、形容一個人，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1）舉三國著名人物爲例 （3 分鐘）	1-1 老師：「小朋友，現在老師要來說說一些三國人物的特色，請你猜猜老師說的是誰」。 （1）做事很急躁，總是不經大腦思考就衝動行事，雖然很勇敢，卻也因此而常常闖禍。 （2）非常的聰明，做事認真負責，行動之前總是計畫得十分周詳，所以常常成功。 （3）他是一位非常講義氣的人，答應別人的事一定做到。非常的勇敢，不怕痛。	學童仔細聆聽並舉手回答。 學童回答：張飛。 學童回答：諸葛亮。 學童回答：關羽。	學童應很快的就猜出答案。
（2）探討是什	1-2 老師：「你們好厲	小朋友可能會回	

麼線索，讓小朋友能猜出答案。（3 分鐘）	害，這麼快就猜出答案。你是怎麼知道的？」 老師:「老師只是講了一些提示，但是這些提示有一個共同的地方喲！誰知道？」 如果小朋友不容易猜，老師再把剛才的提示重述一遍，讓小朋友仔細思考。並給予提示:「上個禮拜，老師教你們利用人物的外表來形容一個人，今天的提示不是『外表』，是什麼呢？」	答:因為老師有告訴我們呀！ 小朋友思考並猜猜看。	
2.導入主題 （1）揭示答案。（3 分鐘）	2-1 老師把剛才的提示再重述一遍，請學童思考，真的都跟人物的「個性」有關。		
（2）說明主題 （5 分鐘） （3）口頭發表除了講個性的「形容詞」之外，也要舉個例子說明。 （6 分鐘）	2-2 發下學習單，說明**每個人的個性都不一樣，有的人活潑開朗；有的人文靜害羞。對人物的「個性」做詳細的描寫，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的人物呵！** 2-3 說明學習單的舉例「我的媽媽。」把句子變長：我的媽媽個性活潑外向，最喜歡和朋友一起聊天、逛街，對朋友很講義氣，所以有很	請學童說說看個性包含哪些？ 學童朗讀例題。 學童自由發表。如果學童還是停留在只講個性而未舉例，老師可以請別位學童加以補充。	有的人熱心，總是主動幫助別人；有的人文靜，總是不愛說話；有的人活潑，總是笑口常開。

	多的好朋友。 我的媽媽個性活潑外向，就是在形容一個人的個性，最喜歡和朋友一起聊天、逛街，對朋友很講義氣，所以有很多的好朋友，就是在舉具體的例子加以說明。		
3.練習寫作 （10 分鐘）	3-1，請學童針對學習單上的題目「我的朋友」，把句子變長，但只能用「描寫個性」的方式。 3-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
4.欣賞 （3 分鐘）	4-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
5.評鑑 （5 分鐘）	5-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
6.修改 （2 分鐘）	6-1 教師巡視行間，並給予必要之指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（二）❀人物篇---個性❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺每個人的個性都不一樣，有的人活潑開朗；有的人文靜害羞。對人物的個性做詳細的描寫，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的人物呵！

例如：我的媽媽。

我把句子變長了：

我的媽媽個性活潑外向，最喜歡和朋友一起聊天、逛街，對朋友很講義氣，所以有很多的好朋友。

我也要試試看：　　題目：我的朋友

請你也把句子變長：

記敘文擴寫教學活動設計（三）

課程領域	語文領域	單元名稱	記人---最常說的一句話		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第三堂 2.記敘文⇨記人⇨最常說的一句話		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 350 字，能熟用注音符號。已上過二堂此系列課程「記人：外表、個性」。			
課前準備	1.學習單。2.老師蒐集學童共同的經驗「某人最常說的一句話」約三至五句，並製作成展示條。				
行為目標	能學會針對人物最常說的一句話，及其說這句話的原因或目的，來呈現一個人的特色，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 舉大家共有的經驗爲例 （3 分鐘）	1-1 老師將事先準備的展示條張貼在黑板上並說：「小朋友，現在老師要來說一些話，請你猜猜老師看我們學校或班上誰最常說這句話」。 （1）要做一個有氣質的學生。 （2）走廊上，慢慢走。 （3）老師，我不會，你教我好嗎？ （4）讀書會讓你變聰明，要多讀書。	學童仔細聆聽並舉手回答。 回答：校長。 回答：生教組長陳老師。 回答：蘇○○。 回答：張老師。	學童應很快的就猜出答案。 舉的例子是針對筆者學校及班級的情形，或許並不適用每位教學者，教學者運用本教學設計時宜加以修改例子舉得愈明顯，小朋友愈快猜出答案。
2.歸納出有的人會有自己	2-1 老師：「你們好厲害，這麼快就猜出答		

「最常說的一句話」,而且說這一句話一定有他的原因或目的。 （5 分鐘）	案。可見得這個人真的很常說這一句話。」 老師:「小朋友，請你們再想想，為什麼校長要常常說『要做一個有氣質的學生』這句話呢？」 老師:「小朋友，請你們再想想，為什麼生教組長陳老師要常常說『走廊上，慢慢走』這句話呢？」	學童可能會回答：「因為校長要我們成為很棒的人。」「因為校長希望我們很受歡迎。」「因為……」 小朋友可能會回答:「因為陳老師怕我們在走廊上相撞。」「因為陳老師要保護我們的安全，最近有很多小朋友在走廊上奔跑，很危險。」「因為……」	
3.導入主題 （5 分鐘）	發下學習單並說明主題：**每個人都有自己最常講的一句話，這一句話可能只是一句沒有意義的口頭禪，也可能是代表這個人想法的經典名句。將一個人最常說的一句話加以描寫，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的人物呵！**	學童專心聆聽	
4.舉學習單上的例子加以說明：（3 分鐘）	4-1 說明學習單的例題「我的爸爸。」把句子變長：我的爸爸很關心我的健康，因為我常頭痛，所以他	學童朗讀例題。	

	常常對我說的一句話就是：要多喝水，每天最少要喝三壺水，補充身體的水份，就不會常頭痛了。」我的爸爸很關心我的健康，因為我常頭痛，就是爸爸常對孩子說這句話的原因、目的，要多喝水，每天最少要喝三壺水，補充身體的水份，就不會常頭痛了，就是爸爸常說的一句話。		也可以先寫最常說的一句話，再寫說這一句話的原因或目的。
5.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（6 分鐘）	5-1 如果學童只講「最常說的一句子」而未說明原因或目的，老師可以請別位學童加以補充。	學童仿作學習單的例子並口頭發表。	
6.練習寫作（10 分鐘）	6-1 請學童針對學習單上的題目「我的老師」，把句子變長，但只能用「人物最常說的一句話」的方式。 6-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
7.欣賞（3 分鐘）	7-1 學童完成了之後，老師請幾位學童	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	

	上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。		
8.評鑑 （5 分鐘）	8-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
9.修改 （2 分鐘）	9-1 教師巡視行間，並給予必要之指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

NTTU Library

我把句子變長了（三）❀人物篇---最常說的一句話❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺每個人都有自己最常講的一句話，這一句話可能只是一句沒有意義的口頭禪，也可能是代表這個人想法的經典名句。將一個人最常說的一句話加以描寫，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的人物呵！

例如	我的爸爸。
我把句子變長了。	我的爸爸很關心我的健康，因爲我常頭痛，所以他常常對我說的一句話就是：要多喝水，每天最少要喝三壺水，補充身體的水份，就不會常頭痛了。

我也要試試看：我的老師。

請你也把句子變長：

記敘文擴寫教學活動設計（四）

課程領域	語文領域	單元名稱	記人---人物的背景資料		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第四堂 2.記敘文⇨記人⇨人物的背景資料		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 350 字，能熟用注音符號。已上過三堂此系列課程「記人：外表、個性、最常說的一句話」。。			
課前準備	1.學習單。2.老師蒐集王建民的海報及故事。				
行為目標	能學會針對人物的背景資料，來描述、形容一個人，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 舉王建民爲例 （3 分鐘）	1-1 老師講述王建民的故事。	學童仔細聆聽。	
2.每個人的專長、興趣、職業…都不同。 （3 分鐘）	2-1 請學童說說自己或別人的專長、興趣或職業。	學童自由發表爸爸、媽媽或同學的專長、興趣或職業。	
3.導入主題 （3 分鐘）	3-1 發下學習單並說明主題：**每個人的專長、興趣、職業…都不同。仔細的介紹一個人的背景資料，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的人物呵！**	學童專心聆聽	
4.討論人物的	4-1 老師引導學童發	學童自由發言，回	

背景資料包含哪些項目（3 分鐘）	表並加以整理出：人物的背景資料包含他的專長、興趣、職業、年紀、職業、出生地、家庭狀況、專長、興趣…等。	答的內容可能有：專長、興趣、職業、年紀、職業、出生地、家庭狀況、專長、興趣…等。	
5.舉學習單上的例子加以說明：（3 分鐘）	5-1 說明學習單的例題「爸爸是電腦高手。」把句子變長：爸爸對電腦很有興趣，也在電腦公司上班。他每天都要利用電腦處理很多事情，有關電腦方面的問題都難不倒他。所以大家都叫他「電腦高手」。	學童朗讀例題。	
6.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘）	6-1 引導學童發表	學童仿作學習單的例子並口頭發表。	
7.練習寫作（10 分鐘）	7-1 請學童針對學習單上的題目「王建民」，把句子變長，但只能用「介紹人物的背景資料」的方式。 7-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
8.欣賞	8-1 學童完成了之	學童大聲朗讀自己	

（3 分鐘）	後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	的作品，其餘學童仔細聆聽。	
9.評鑑 （5 分鐘）	9-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
10.修改 （2 分鐘）	10-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

NTTU Library

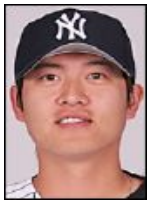
我把句子變長了（四）❀人物篇---背景資料❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺ 每個人的專長、興趣、職業…都不同。仔細的介紹一個人的背景資料，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的人物呵！

✋人物的背景資料包含他的年紀、職業、出生地、家庭狀況、專長、興趣…等。

例如：	爸爸是電腦高手。
我把句子變長了。	爸爸對電腦很有興趣，也在電腦公司上班。他每天都要利用電腦處理很多事情，有關電腦方面的問題都難不倒他。所以大家都叫他「電腦高手」。



我也要試試看：<u>王建民</u>。

請你也把句子變長：

記敘文擴寫教學活動設計（五）

課程領域	語文領域	單元名稱	敘事---時間先後		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第五堂 2.記敘文⇨敘事⇨時間先後		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 380 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人系列課程。			
課前準備	1.學習單。2.老師蒐集蠶寶寶各個成長階段之圖片。				
行為目標	能學會利用時間先後順序來描述、說明一件事，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 舉蠶寶寶的各個成長階段爲例 （2 分鐘）	1-1 老師揭示圖片並介紹蠶寶寶的各個成長階段。	學童仔細觀賞並專心聆聽。	
（3 分鐘）	1-2 請學童把「蠶寶寶的各個成長階段」用一段話說出來。	學童自由發表。	
2.介紹記敘文之「敘事」。 （3 分鐘）	2-1 回顧之前的「記人」教學，介紹「敘事」。**記事記敘文以敘述事件爲主。可從「時間順序」、「原因結果」……等方面來描述。**	學童專心聆聽	
3.導入主題 （3 分鐘）	3-1 發下學習單並說明主題：**依事件發生的先後順序加以描**	學童專心聆聽。	

	述，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的事情呵！		
4.舉學習單上的例子加以說明：（2 分鐘）	4-1 說明學習單的例題「蠶寶寶變成蠶蛾了。」把句子變長：蠶寶寶從小蟻蠶就不停的吃桑葉，變成五齡蠶後，吐絲結繭將自己包住，再經過一、兩個禮拜，就變成蠶蛾了。	學童朗讀例題。	
5.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘） 介紹「連接詞」（2 分鐘）	5-1 引導學童就「放學以後」主題口頭發表，視發表的品質，介紹「連接詞」。 5-2 老師引導學童發表並加以整理出： 先……再…… 最後……等關鍵字	學童自由回答。	學童最常用「然後」，不停重覆的使用，在此要提醒學童。
6.練習寫作（10 分鐘）	6-1 請學童針對學習單上的題目「放學以後」，把句子變長，但只能用「時間先後順序」的方式。 6-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協	學童根據老師的說明，完成學習單。	

	助。		
7.欣賞 （3 分鐘）	7-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
8.評鑑 （5 分鐘）	8-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
9.修改 （2 分鐘）	9-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（五）❀敘事篇---時間先後❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺ 記事記敘文以敘述事件為主。依事件發生的先後順序加以描述，不僅可以把句子變長，也可以讓別人更瞭解你要介紹的事情呵！

✋ 可以先寫現在的事，再寫過去的事；也可以先寫過去的事，再寫現在的事。

蠶寶寶變成蠶蛾了。 ➔ 蠶寶寶從小蟻蠶就不停的吃桑葉，變成五齡蠶後，吐絲結繭將自己包住，再經過一、兩個禮拜，就變成蠶蛾了。

☺我也會把句子變長☺　　題目：放學以後

記敘文擴寫教學活動設計（六）

課程領域	語文領域	單元名稱	敘事—原因及結果		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第六堂 2.記敘文⇨敘事⇨原因及結果		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 380 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人系列課程及一堂敘事（時間先後）。			
課前準備	1.學習單。2.老師蒐集各種人物表情之圖片。				
行為目標	能學會利用事件之原因及結果來描述、說明一件事，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （7 分鐘） （1）問心情 （2）想原因 （3）猜結果 2. 導入主題 （1）說明主題：（3 分鐘）	1-1 老師一一揭示人物表情或動作等圖片（如圖 1-圖 6），請學童感覺「他的心情」。 1-2 再請學童針對剛才的回答，再想一想「為什麼她很開心？」、「為什麼他很緊張？」……。 1-3 接著再問：「請你再想想看『趕不上公車』、『睡過頭』……可能會有什麼結果？」 2-1 發下學習單並說明主題：**每件事情的結果，都是有原因**	學童仔細觀賞並自由發表。 回答：開心、著急、緊張、煩惱…… 回答：因為她趕不上公車；因為他睡過頭了…… 回答：上班會遲到、上學會遲到…… 學童專心聆聽	

	的，把事情發生的原因說明清楚，不僅可以把句子變長，也可以讓別人對這件事情的來龍去脈更清楚呵！		
（2）說一段話並介紹「連接成分」（5分鐘）	2-2 引導學童針對剛才的發表，用一段話說出來。視學童發表情介紹「連接成分因為……所以……」，使其更爲通順。	學童自由發表。	✋可以先說事情的結果，再說明發生的原因；亦可相反。
3.舉學習單上的例子加以說明：（2分鐘）	3-1 說明學習單的例題：「小強皺著眉頭。」把句子變長：小強因為忘記帶聯絡簿回家，所以沒辦法完成回家功課。他擔心明天被老師處罰；不知道該怎麼才好，煩惱到皺著眉頭。	學童朗讀例題。	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（3分鐘）	4-1 引導學童就學習單「我上學遲到了」主題口頭發表。	學童自由回答。	
5.練習寫作（10分鐘）	5-1 請學童針對學習單上的題目「我上學遲到了」，把句子變長，但只能用「原因結果」的方式。	學童根據老師的說明，完成學習單。	

	5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。		
6.欣賞 （3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑 （5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改 （2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

圖 1

圖 2

圖 3

圖 4

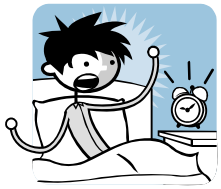


圖 5

圖 6

我把句子變長了（六）❀敘事篇---原因及結果❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺記事記敘文以敘述事件為主。每件事情的結果，都是有原因的，把事情發生的原因說明清楚，不僅可以把句子變長，也可以讓別人對這件事情的來龍去脈更清楚呵！

✋可以先寫事情的結果，再寫說明發生的原因。

小強皺著眉頭。 ➔ 小強因為忘記帶聯絡簿回家，所以沒辦法完成回家功課。他擔心明天被老師處罰；不知道該怎麼才好，煩惱到皺著眉頭。

☺我也會把句子變長☺　　題目：我上學遲到了

記敘文擴寫教學活動設計（七）

課程領域	語文領域	單元名稱	寫景---空間 1---由上而下		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第七堂（已上完記人及敘事） 2.記敘文⇨寫景⇨空間⇨由上而下		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 400 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人及兩堂敘事系列課程。			
課前準備	1.學習單。2.老師蒐集台北 101 大樓及阿里山的圖片。				
行為目標	能學會利用上下空間的概念來描述、說明一個景點，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 舉台北 101 大樓爲例 （3 分鐘）	1-1 老師揭示台北 101 大樓幾個主要樓層的圖片。 1-2 請學童把剛才聽到的介紹用一段話說出來。老師將它寫在黑板上，留待等一下做比較用。	學童仔細觀賞並專心聆聽。 學童自由發表。	學童的發表可能很片斷較無組織。
2.介紹記敘文之「寫景」。 （3 分鐘）	2-1 回顧之前的「記人、敘事」教學，介紹「寫景」。**寫景記敘文以描述風景爲主。描述風景時，可以從它的「空間」談起。**	學童專心聆聽	
3.導入主題 （3 分鐘）	3-1 發下學習單並說明主題：**如果要描述**	學童專心聆聽。	

	的對象是大樓或高山等高瘦形的，可以由上而下或由上而下加以描寫。		
4.舉學習單上的例子加以說明並比較： （3 分鐘）	4-1 說明學習單的例題「台北 101 大樓。」把句子變長：台北 101 大樓是全世界最高的大樓。一樓至五樓是百貨精品店；六樓以上是辦公大樓；頂樓還有觀景臺，可以欣賞台北市的景色。 老師：「請大家比較一下，這樣的描述和剛才你們說的有什麼不一樣？」 4-2 結論：可以依上下順序來描述比較好。	學童朗讀例題。 學童自由回答：「我們的東一句、西一句」、「我們的比較亂」、「老師的有上下的順序」…	
5.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表： （5 分鐘） 介紹「關鍵詞」 （3 分鐘）	5-1 揭示阿里山的相關圖片。引導學童就「阿里山」主題口頭發表。 5-2 老師引導學童發表並加以整理出：最下面、中間、最上面或山腳、山腰、山頂……等關鍵字		學童最常用「還有」，不停重覆的使用，在此要提醒學童。

6.練習寫作 （10 分鐘）	6-1 請學童針對學習單上的題目「阿里山」，把句子變長，但只能用「上下空間」的方式。 6-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
7.欣賞 （3 分鐘）	7-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
8.評鑑 （5 分鐘）	8-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
9.修改 （2 分鐘）	9-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（七）❀寫景篇--空間 1--由上而下❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺寫景記敘文以描述風景為主。描述風景時，可以從它的「空間」談起。將「空間」說明清楚，不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的風景或物品有更具體的形象呵！

✋如果要描述的對象是大樓或高山等高瘦形的，可以由上而下或由上而下加以描寫。

台北 101 大樓。 ➔ 台北 101 大樓是全世界最高的大樓。一樓至五樓是百貨精品店；六樓以上是辦公大樓；頂樓還有觀景臺，可以欣賞台北市的景色。

☺我也會把句子變長☺ 題目： 阿里山									

記敘文擴寫教學活動設計（八）

課程領域	語文領域	單元名稱	寫景---空間 2---由近而遠		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第八堂（之前有記人及敘事及一堂寫景） 2.記敘文⇨寫景⇨空間⇨由近而遠		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 400 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人及兩堂敘事系列課程。已學過空間---由上而下的寫法。			
課前準備	1.學習單。2.老師蒐集台中豐樂公園及嘉義綠盈牧場的圖片。				
行為目標	能學會利用遠近空間的概念來描述、說明一個景點，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 舉豐樂公園爲例 （10 分鐘）	1-1 老師揭示豐樂公園內幾個景點的圖片。 1-2 請學童上台按照自己的意思把圖片做排列。 1-3 請該位學童發表，如此排列的理由。 1-4 再請一位學童上台按照自己的意思把圖片做排列。 1-5 再請該位學童發表，如此排列的理由。 1-6 請學童依據黑板上的排列順序口述介紹豐樂公園。	學童仔細觀賞並專心聆聽。 學童上台操作。其他學童仔細觀察。 學童可能回答： 不知道…… 最喜歡的排前面… 有樹的排在一起… 學童自由發表。 學童專心聆聽	豐樂公園就位於學區內，是大家共同的經驗。 學童的發表可能很片斷較不連貫、沒有組織。

2.導入主題 （3 分鐘）	2-1 回顧前一堂課的「寫景---空間---由上而下」教學，介紹另一種方法「由近而遠」。 2-2 發下學習單並說明主題：**可以依遠近的方向加以描述。從遠處介紹到近處或從近處介紹到遠處。**	學童專心聆聽。 學童專心聆聽。	
3.舉學習單上的例子加以說明並比較： （3 分鐘）	3-1 說明學習單的例題「豐樂公園是台中市第一座雕塑公園。」把句子變長： 豐樂公園是全台中市第一座雕塑公園。入口是活動中心，活動中心的後面有一面大湖，湖上有咖啡館，咖啡館的後面是一座波浪橋盡頭就是小朋友最喜歡的遊樂場。 老師:「請大家比較一下，這樣的描述和剛才你們說的有什麼不一樣？」	學童朗讀例題。 學童自由回答：「我們的東一句、西一句」、「我們的比較亂」、「老師的有順序」…	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表： （5 分鐘）	4-1 揭示嘉義綠盈牧場的相關圖片。引導學童就「綠盈牧場」主題口頭發表。		

介紹「關鍵詞」（3 分鐘）	4-2 老師引導學童發表並加以整理出：入口處、再過去、最後面……等關鍵字		學童最常用「還有」，不停重覆的使用，在此要提醒學童。
5.練習寫作（10 分鐘）	5-1 請學童針對學習單上的題目「綠盈牧場」，把句子變長，但只能用「遠近空間」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
6.欣賞（3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑（5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改（2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（八）❀寫景篇--空間 2—由近而遠❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺寫景記敘文以描述風景及物品為主。描述風景或物品時，可以從它的「空間」談起。將「空間」說明清楚，不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的風景或物品有更具體的形象呵！

✋可以依遠近的方向加以描述。從遠處介紹到近處或從近處介紹到遠處。

豐樂公園是台中市第一座雕塑公園。

豐樂公園是全台中市第一座雕塑公園。入口是活動中心，活動中心的後面有一面大湖，湖上有咖啡館，咖啡館的後面是一座波浪橋盡頭就是小朋友最喜歡的遊樂場。

☺我也會把句子變長☺　　題目：綠盈牧場

記敘文擴寫教學活動設計（九）

課程領域	語文領域	單元名稱	寫景---空間 3---東西南北		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第九堂（之前有記人及敘事及兩堂寫景） 2.記敘文⇨寫景⇨空間⇨東西南北		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 400 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人及兩堂敘事系列課程。已學過空間---由上而下及由近而遠的寫法。			
課前準備	1.學習單。2.東、西、南、北字卡各一張。				
行為目標	能學會利用東西南北之方位概念來描述、說明一個景點，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1）複習東、西、南、北等方位。（3分鐘）	1-1 複習東、西、南、北等方位。 1-2 請四位學童將東、西、南、北字卡貼在教室的牆上。 1-3 請全班檢查是否正確。	學童專心聆聽。 學童操作。其他學童仔細觀察。 學童確認。	將字卡貼在教室牆上，可省出學童判斷方位的時間，並使思考得以連貫。
（2）以學校爲例。（3 分鐘）	1-4 請學童說說學校的東、西、南、北四個方位，各有什麼？（僅限學校圍牆外。）	學童自由發言： 東邊有安親班、西邊有健康水上世界、南邊有王秋冬市議員服務處、北邊有英皇美語……	
2.導入主題 （3 分鐘）	2-1 回顧前兩堂課的「寫景---空間---由上而下」、「寫景---空間---由近而遠」教學，	學童專心聆聽。	

	介紹另一種寫景的方法「東西南北」。 2-2 發下學習單並說明主題：**可以依描述對象的東、西、南、北等方位順序加以描述。**		
3.舉學習單上的例子加以說明：（3 分鐘）	3-1 說明學習單的例題「操場的四周有很多東西。」把句子變長： 操場的東邊有球場，西邊有教室，南邊有一排大樹，北邊有遊樂場。 老師：「請大家比較一下，同樣都是以東西南北來描述，這次和剛才有什麼不一樣？」	學童朗讀例題。 學童自由發表。 回答：這次是學校內，剛才是講學校外面。	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘） 介紹「關鍵詞」（3 分鐘） 5.練習寫作（10 分鐘）	4-1 引導學童就「我的教室」主題口頭發表。教室內部或教室外面都可以。 4-2 老師引導學童發表並加以整理出： 東邊有、西邊有、南邊有、北邊有……等關鍵字 5-1 請學童針對學習	學童自由發表。	學童最常用「還有」，不停重覆的使用，在此要提醒學童。

	單上的題目「我的教室」，把句子變長，但只能用「東西南北」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
6.欣賞 （3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑 （5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改 （2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（九）❀寫景篇--空間 3--東西南北❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺寫景記敘文以描述風景及物品為主。描述風景或物品時，可以從它的「空間」談起。將「空間」說明清楚，不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的風景或物品有更具體的形象呵！

✋可以依描述對象的東、西、南、北等方位順序加以描述。

操場的四周有很多東西。 ➔ 操場的東邊有球場，西邊有教室，南邊有一排大樹，北邊有遊樂場。

☺我也會把句子變長☺					題目： 我的教室				

記敘文擴寫教學活動設計（十）

課程領域	語文領域	單元名稱	寫景---空間 4---由左而右		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第十堂（之前有記人及敘事及三堂寫景） 2.記敘文⇨寫景⇨空間⇨由左而右		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 430 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人及兩堂敘事系列課程。已學過空間---由上而下、由近而遠及東西南北的寫法。			
課前準備	1.學習單。2.教室內物品之字卡約十來張。				
行為目標	能學會利用由左而右之方位順序概念來描述、說明一個景點，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1)左右小遊戲（5 分鐘）	1-1 把黑板上區分成兩個部份，並標示「左」、「右」。 1-2 請幾位學童將物品字卡依教室現況，貼在黑板上。 1-3 請全班檢查是否正確。	學童操作。其他學童仔細觀察。 學童確認。	左邊：置物櫃、木地板、積木…… 右邊：窗下櫃、打菜桌、作業簿…
2.導入主題 （4 分鐘）	2-1 回顧前三堂課的「寫景---空間---由上而下」、「寫景---空間---由近而遠」、「寫景---空間---東西南北」教學，介紹另一種寫景的方法「左右」。 2-2 發下學習單並說	學童專心聆聽。	

	明主題：**可以依左右的方向加以描述。從左邊介紹到右邊或從右邊介紹到左邊。**		
3.舉學習單上的例子加以說明：（3 分鐘）	3-1 說明學習單的例題「永春國小是一座漂亮的城堡。」 把句子變長： 永春國小是一座漂亮的城堡。面向大門的右邊是學務處和健康中心；左邊是總務處、人事室和會計室。	學童朗讀例題。	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘） 介紹「關鍵詞」（3 分鐘）	4-1 引導學童就「我的教室」，主題口頭發表。 4-2 老師引導學童發表並加以整理出：左邊有、右邊有……等關鍵字。	學童自由發表並專心聆聽。	學童可能會加上「前面有……後面有……」也可以。 學童最常用「還有」，不停重覆的使用，在此要提醒學童。
5.練習寫作（10 分鐘）	5-1 請學童針對學習單上的題目「我的教室」，把句子變長，但只能用「由左而右」或「由右而左」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	

6.欣賞 （3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑 （5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改 （2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（十）❀寫景篇--空間 4--由左而右❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺寫景記敘文以描述風景及物品為主。描述風景或物品時，可以從它的「空間」談起。將「空間」說明清楚，不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的風景或物品有更具體的形象呵！

✋可以依左右的方向加以描述。從左邊介紹到右邊或從右邊介紹到左邊。

永春國小是一座漂亮的城堡。 ➔ 永春國小是一座漂亮的城堡。面向大門的右邊是學務處和健康中心；左邊是總務處、人事室和會計室。

☺我也會把句子變長☺　　題目： 我的教室

記敘文擴寫教學活動設計（十一）

課程領域	語文領域	單元名稱	寫景---空間 5---由大而小		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第 11 堂（之前有記人及敘事及四堂寫景） 2.記敘文⇨寫景⇨空間⇨由大而小		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 430 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人及兩堂敘事系列課程。已學過空間---由上而下、由近而遠、東西南北及由左而右的寫法。			
課前準備	1.學習單。2.國立自然科學博物館各展示廳之介紹及圖片或簡報。				
行為目標	能學會利用由大而小之概念來描述、說明一個景點，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1)介紹國立自然科學博物館（6 分鐘）	1-1 透過圖片或簡報介紹國立自然科學博物館。重點放在各個展示廳的主題及展示廳的大小。 1-2 依據剛介紹的內容提問，提問重點放在展示廳的主題及展示廳的大小。	學童仔細觀看。 學童搶答。	
2.導入主題 （3 分鐘）	2-1 聽了剛才的介紹後，請學童用一段話介紹科博館。 2-2 回顧前四堂課的「寫景---空間」教學，介紹另一種寫景	學童自由發表。	學童的發表可能較隨興無組織。

	的方法「由大而小」。 2-3 發下學習單並說明主題：**如果要描述的對象是由幾個部份組成的，就可以依各部份的大小順序加以描述。可以從最大的介紹到最小的，或從最小的介紹到最大的。**	學童專心聆聽。	
3.舉學習單上的例子加以說明：（3 分鐘）	3-1 說明學習單的例題「國立自然科學博物館共有四個展示廳。」 把句子變長： 國立自然科學博物館共有四個展示廳。最大的是生命科學廳，第二大的是地球環境廳，第三大的是中國科學廳，最小的是科學中心。	學童朗讀例題。	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘） 介紹「關鍵詞」（3 分鐘）	4-1 引導學童就「我家有（）個房間」，主題口頭發表。 4-2 老師引導學童發表並加以整理出：最大的、第二大的、其次、最小的是……等關鍵字。	學童自由發表並專心聆聽。	學童最常用「還有」，不停重覆的使用，在此要提醒學童。

5.練習寫作 （10 分鐘）	5-1 請學童針對學習單上的題目「我家有（）個房間」，把句子變長，但只能用「由大到小」或「由小到大」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
6.欣賞 （3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑 （5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改 （2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（十一）❀寫景篇-空間 5 由大而小❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺寫景記敘文以描述風景及物品為主。描述風景或物品時，可以從它的「空間」談起。將「空間」說明清楚，不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的風景或物品有更具體的形象呵！

✋如果要描述的對象是由幾個部份組成的，就可以依各部份的大小順序加以描述。可以從最大的介紹到最小的，或從最小的介紹到最大的。

國立自然科學博物館共有四個展示廳。 ➔

國立自然科學博物館共有四個展示廳。最大的是生命科學廳，第二大的是地球環境廳，第三大的是中國科學廳，最小的是科學中心。

☺我也會把句子變長☺					題目：我家有（ ）個房間。				

記敘文擴寫教學活動設計（十二）

課程領域	語文領域	單元名稱	寫景---經過路線		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第 12 堂（之前有記人及敘事及 5 堂寫景） 2.記敘文⇨寫景⇨ ⇨經過路線		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 450 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人及兩堂敘事系列課程。已學過「空間」的寫法。			
課前準備	1.學習單。2.老師全家之前去台中車站參觀之相片及簡報。				
行為目標	能學會利用「經過路線」之概念來描述、說明一個景點，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1）觀看老師全家之前去台中車站參觀之相片及簡報。 （6 分鐘）	1-1 播放簡報並介紹台中車站。重點放在經過的路線看到了什麼。 1-2 依據剛介紹的內容提問，提問重點放在經過的路線看到了什麼。	學童仔細觀看。 學童搶答。	是「台中車站」，不是「台中火車站」。
2.導入主題 （3 分鐘）	2-1 聽了剛才的介紹後，請學童用一段話介紹台中車站。 2-2 回顧前五堂課的「寫景---空間」教學，這堂課是利用「經過路線」來介紹景	學童自由發表。 學童專心聆聽。	學童的發表可能較隨興無組織。

	點。 2-3 發下學習單並說明主題：**描述地方時，可以從作者參觀時經過的路線順序加以描寫。**	學童專心聆聽。	
3.舉學習單上的例子加以說明：（3 分鐘）	3-1 說明學習單的例題「台中車站是三級古蹟。」 把句子變長： 爸爸帶我到列為國家三級古蹟的台中車站參觀。我們先站在廣場上欣賞華麗的巴洛克建築；接著走進車站大廳，裡頭除了遊外，隨處可見賣台中名產太陽餅的攤位；穿過月台，最後來了藝術家的創意空間「二十一號倉庫」。	學童朗讀例題。	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘） 介紹「關鍵詞」（3 分鐘）	4-1 引導學童就「參觀……」，主題口頭發表。 4-2 老師引導學童發表並加以整理出：先……接著……最後……等關鍵字。	學童自由發表並專心聆聽。描述景點由學童自訂，可以是全班一起的校外參觀，也可以是和家人或安親班一起去的景點。	學童最常用「再來」，不停重覆的使用，在此要提醒學童。
5.練習寫作（10 分鐘）	5-1 請學童針對學習單上的題目		

	「參觀.....」，把句子變長，但只能用「經過路線」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
6.欣賞 （3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑 （5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改 （2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（十二）❀寫景篇---經過路線❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺寫景記敘文以描述風景及物品為主。描述地方時，可以從作者參觀時經過的路線順序加以描寫。這樣不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的地方有更具體的形象呵！

台中車站是三級古蹟。

➔

爸爸帶我到列為國家三級古蹟的台中車站參觀。我們先站在廣場上欣賞華麗的巴洛克建築；接著走進車站大廳，裡頭除了遊外，隨處可見賣台中名產太陽餅的攤位；穿過月台，最後來了藝術家的創意空間「二十一號倉庫」。

☺我也會把句子變長☺　**題目**：參觀（　　）

記敘文擴寫教學活動設計（十三）

課程領域	語文領域	單元名稱	寫景---參觀時間		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階			學生分析		
1.記敘文擴寫教學系列課程第 13 堂（之前有記人及敘事及 6 堂寫景） 2.記敘文⇨寫景⇨ ⇨參觀時間 3.依據參觀時間來描述，內容會偏重「活動」而非「寫景」，亦有人將其另歸類爲「遊記」。			1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 450 字，能熟用注音符號。已上過四堂記人及兩堂敘事系列課程。已學過「空間」及「經過路線」的寫法。		
課前準備	1.學習單。2.一年級全班去國立自然科學博物館參觀之相片及簡報。				
行為目標	能學會利用「參觀時間」之概念來描述、說明一個景點或遊記，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1）觀看一年級全班去國立自然科學博物館參觀之相片及簡報。（6 分鐘）	1-1 播放簡報。重點放在**參觀之時間先後**，看到了什麼，有什麼活動。 1-2 依據剛介紹的內容提問，提問重點放在**參觀之時間先後**，看到了什麼，有什麼活動。	學童仔細觀看。 學童搶答。	
2.導入主題 （3 分鐘）	2-1 聽了剛才的介紹後，請學童用一段話描述「科博館之旅」。 2-2 回顧之前「寫景---空間」、「經過路線」教學，這堂課是利用「參觀時間」來介紹景點。	學童自由發表。 學童專心聆聽。	學童的發表可能較隨興無組織。

	2-3 發下學習單並說明主題：**描述地方時，可以從作者參觀的時間先後順序加以描寫。**	學童專心聆聽。	
3.舉學習單上的例子加以說明：（3 分鐘）	3-1 說明學習單的例題「今天的科學博物館戶外教學真是太好玩了！」 把句子變長： 今天一大早全班坐上遊覽車，前往科學博物館進行戶外教學；上午我們在解說人員的帶領介紹下，參觀了恐龍世界和兵馬俑特展；中午張老師請全班到館內的麥當勞吃兒童餐；下午我們又參觀了植物園、生命的起源和小小動物園；到了三點，我們又上遊覽車，帶著愉快的心情回學校。今天的科學博物館戶外教學真是太好玩了！	學童朗讀例題。	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘） 介紹「關鍵詞」（3 分鐘）	4-1 引導學童就二年級全班之共同經驗「參觀通霄海洋生物度假村」，主題口頭發表。 4-2 老師引導學童發表並加以整理出： 一大早……中午……下午……最後……等關鍵字。	學童自由發表並專心聆聽。	學童最常用「然後」，不停重覆的使用，在此要提醒學童。

5.練習寫作 （10 分鐘）	5-1 請學童針對學習單上的題目 「參觀通霄海洋生物度假村」，把句子變長，但只能用「參觀時間」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
6.欣賞 （3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑 （5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改 （2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（十三）❀寫景篇---參觀時間❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺寫景記敘文以描述風景及物品為主。描述地方時，可以從作者參觀的時間先後順序加以描寫。這樣不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的地方有更具體的形象呵！

今天的科學博物館戶外教學真是太好玩了！

➔

今天一大早全班坐上遊覽車，前往科學博物館進行戶外教學；上午我們在解說人員的帶領介紹下，參觀了恐龍世界和兵馬俑特展；中午張老師請全班到館內的麥當勞吃兒童餐；下午我們又參觀了植物園、生命的起源和小小動物園；到了三點，我們又上遊覽車，帶著愉快的心情回學校。今天的科學博物館戶外教學真是太好玩了！

☺我也會把句子變長☺　題目：參觀通霄海洋生物度假村									

記敘文擴寫教學活動設計（十四）

課程領域	語文領域	單元名稱	狀物---外觀		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第 14 堂（之前有記人、敘事及寫景） 2.記敘文⇨狀物⇨ ⇨外觀		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 500 字，能熟用注音符號。已上過「記人」、「敘事」及「寫景」系列課程。			
課前準備	1.學習單。2.手提包、書包、鉛筆盒、水壺……等實物。				
行為目標	能學會利用「外觀」的描述，來介紹、說明一樣物品，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1）觀察展示物品。（2分鐘） （2）口頭發表。（4 分鐘）	1-1 展示手提包、書包、鉛筆盒、水壺……等實物。 1-2 請學童依據這些物品的外表，口頭形容展示的物品。	學童仔細觀察。 學童自由發表。 皮包是紅色的、亮亮的…… 書包很大、外面有海棉寶寶的圖案….	學童的發表可能較隨興無組織。
2.導入主題 （3 分鐘）	2-1 發下學習單並說明主題：**描述物品時，可以根據物品的外觀加以描寫。**	學童專心聆聽。	
3.（1）舉學習單上的例子加以說明：（3 分	3-1 說明學習單的例題「我的鉛筆盒。」把句子變長： 我的鉛筆盒外型好像	學童朗讀例題。	

鐘）	一輛拉風的跑車，有紅色的車門、黑色的輪胎、黃色的車燈，還有一個天窗呵！		
（2)討論外觀有哪些部份（3 分鐘）	3-2 老師引導學童發表「物品的外觀」包含哪些部份。	學童自由發表。顏色、形狀、大小、造形……等	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘）	4-1 引導學童就「我的水壺」，主題口頭發表。	學童自由發表並專心聆聽。	學童想介紹書包、鉛筆盒……也可以。
5.練習寫作（10 分鐘）	5-1 請學童針對學習單上的題目「我的水壺」，把句子變長，但只能用「介紹外觀」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
6.欣賞（3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑（5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優	

8.修改 （2 分鐘）	說看作品優秀的地方及要修改的地方。 8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	良之處或修改意見。 請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

NTTU Library

我把句子變長了（十四）❀狀物篇---外觀❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺狀物記敘文以描寫物品為主。描述物品時，可以根據物品的外觀、用處、優缺點等具體的方面加以描寫。也可以根據物品對自己的意義或紀念價值等抽象的方面加以描寫。這樣不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的物品有更多的認識呵！

我的鉛筆盒。 ➔ 我的鉛筆盒外型好像一輛拉風的跑車，有紅色的車門、黑色的輪胎、黃色的車燈，還有一個天窗呵！

☺我也會把句子變長☺ 題目：我的水壺									

記敘文擴寫教學活動設計（十五）

課程領域	語文領域	單元名稱	狀物---用處		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第 15 堂（之前有記人、敘事、寫景及狀物---外觀） 2.記敘文⇨狀物⇨ ⇨用處		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 500 字，能熟用注音符號。已上過「記人」、「敘事」及「寫景」系列課程。「狀物」已有「外觀」描述的經驗。			
課前準備	1.學習單。2.顯微鏡、花瓶、鉛筆盒、電風扇……等實物。				
行為目標	能學會利用「用處」的描述，來介紹、說明一樣物品，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1）觀察展示物品。（2 分鐘） （2）口頭發表。（4 分鐘）	1-1 展示顯微鏡、花瓶、鉛筆盒、電風扇……等實物。請學童想想看，這些物品有什麼用處。 1-2 請學童發表顯微鏡、花瓶、鉛筆盒、電風扇……有什麼用處。	學童仔細觀察及思考。 學童自由發表。 顯微鏡可以看很小的東西、花瓶可以插花、電風扇可以讓我們變涼……	
2.導入主題 （3 分鐘）	2-1 發下學習單並說明主題：**描述物品時，可以根據物品的用處加以描寫。**	學童專心聆聽。	
3.（1）舉學習單上的例子加	3-1 說明學習單的例題「電腦是二十世紀	學童朗讀例題。	

以說明：（3 分鐘）	最偉大的發明。」 把句子變長： 電腦是二十世紀最偉大的發明，可以幫人類處理資料，還可以透過網路帶給我們全世界的訊息。		
（2)討論用處包含有哪些 （3 分鐘）	3-2 老師引導學童發表「物品的用處」包含哪些。	學童自由發表。 好處、用法、優缺點……等	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表： （5 分鐘）	4-1 引導學童就「電燈」這個主題，進行口頭發表。	學童自由發表並專心聆聽。	學童想介紹別的物品也可以。
5.練習寫作 （10 分鐘）	5-1 請學童針對學習單上的題目「電燈」，把句子變長，但只能用「介紹用處」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	
6.欣賞 （3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	

NTTU Library

7.評鑑 （5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改 （2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

NTTU Library

我把句子變長了（十五）❀狀物篇---用處❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

☺狀物記敘文以描寫物品為主。描述物品時，可以根據物品的外觀、用處、優缺點等具體的方面加以描寫。也可以根據物品對自己的意義或紀念價值等抽象的方面加以描寫。這樣不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的物品有更多的認識呵！

電腦是二十一世紀最偉大的發明。 ➔ 電腦是二十一世紀最偉大的發明，可以幫人類處理資料，還可以透過網路帶給我們全世界的訊息。

☺我也會把句子變長☺					題目： 電 燈				

記敘文擴寫教學活動設計（十六）

課程領域	語文領域	單元名稱	狀物---紀念價值		
教材來源	自編	教學時間	一節 40 分鐘	教學年級	二年級
教材位階		學生分析			
1.記敘文擴寫教學系列課程第 16 堂（之前有記人、敘事、寫景及狀物---外觀、用處） 2.記敘文⇨狀物⇨ ⇨紀念價值		1.人數：男 16 名；女 17 名 2.先備能力： 學作初學者，從課本習得之生字約 550 字，能熟用注音符號。已上過「記人」、「敘事」及「寫景」系列課程。「狀物」已有「外觀」及「用處」描述的經驗。			
課前準備	1.學習單。2.鋼筆、字典、獎盃、搖控汽車……等實物。				
行為目標	能學會利用「紀念價值」的描述，來介紹、說明一樣物品，並寫成一段通順的文字。				

教學流程 時間	教師活動	學生活動	備註
1.引起動機 （1）展示物品並介紹其紀念價值。 （6 分鐘）	1-1 展示鋼筆、字典……等實物。說明這些物品對老師的紀念價。 這本字典是老師讀國中時，開始學英文，我爸爸買給我的。雖然只是小小的一本也很舊了，卻是很有紀念價值的東西。	學童專心聆聽。	
2.導入主題 （3 分鐘）	2-1 發下學習單並說明主題：**描述物品時，除了根據物品的外觀、用處、優缺點等具體的方面加以描寫。也可以根據物品**	學童專心聆聽。	

	對自己的意義或紀念價值等抽象的方面加以描寫。		
3.（1）舉學習單上的例子加以說明：（3 分鐘）	3-1 說明學習單的例題「這一枝鋼筆。」把句子變長： 這一枝鋼筆是爸爸送我的第一個禮物；那是我小學五年級時，參加作文比賽，得到了第一名，爸爸鼓勵我的獎品，我會永遠珍惜它。	學童朗讀例題。	
（2）討論具紀念價值的情形（3 分鐘）	3-2 老師引導學童發表「具紀念價值的情形」。	學童自由發表。 生日禮物、朋友送的紀念品、特殊情形得到的東西……等	
4.小朋友仿作學習單的例子並口頭發表：（5 分鐘）	4-1 引導學童自訂題目，進行口頭發表。	學童自由發表並專心聆聽。	學童的經驗不同，不宜統一題目。
5.練習寫作（10 分鐘）	5-1 請學童針對自訂的題目，把句子變長，但只能用說明「紀念價值」的方式。 5-2 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	學童根據老師的說明，完成學習單。	

6.欣賞 （3 分鐘）	6-1 學童完成了之後，老師請幾位學童上台唸唸自己的作品。不錯的地方，老師予以鼓勵；不恰當的地方，老師說明修改的方法。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽。	
7.評鑑 （5 分鐘）	7-1 再請幾位學童上台唸唸自己的作品，這次由別的學童來說說看作品優秀的地方及要修改的地方。	學童大聲朗讀自己的作品，其餘學童仔細聆聽並提出優良之處或修改意見。	
8.修改 （2 分鐘）	8-1 教師行間巡視，並適時給予指導及協助。	請學童再審視一次自己的作品，針對剛才大家發表的部份加以修改。	

我把句子變長了（十六）❀狀物篇---紀念價值❀

二年十班_____號姓名_____家長簽名_____

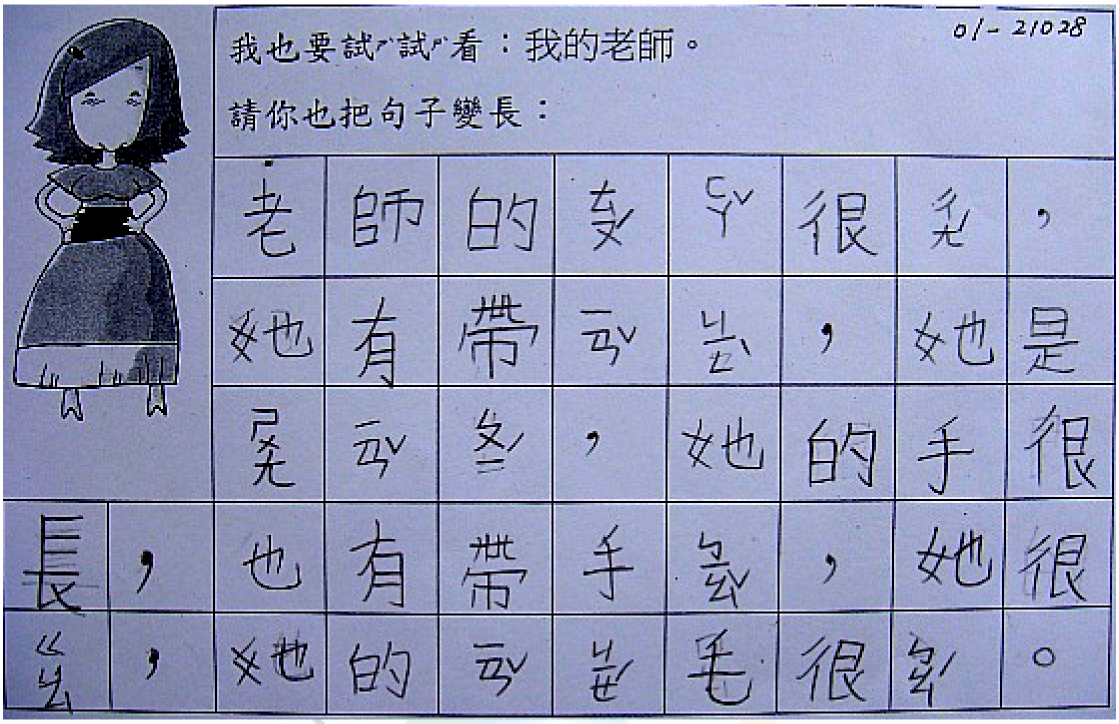
☺狀物記敘文以描寫物品為主。描述物品時，可以根據物品的外觀、用處、優缺點等具體的方面加以描寫。也可以根據物品對自己的意義或紀念價值等抽象的方面加以描寫。這樣不僅可以把句子變長，也可以讓別人對你要介紹的物品有更多的認識呵！

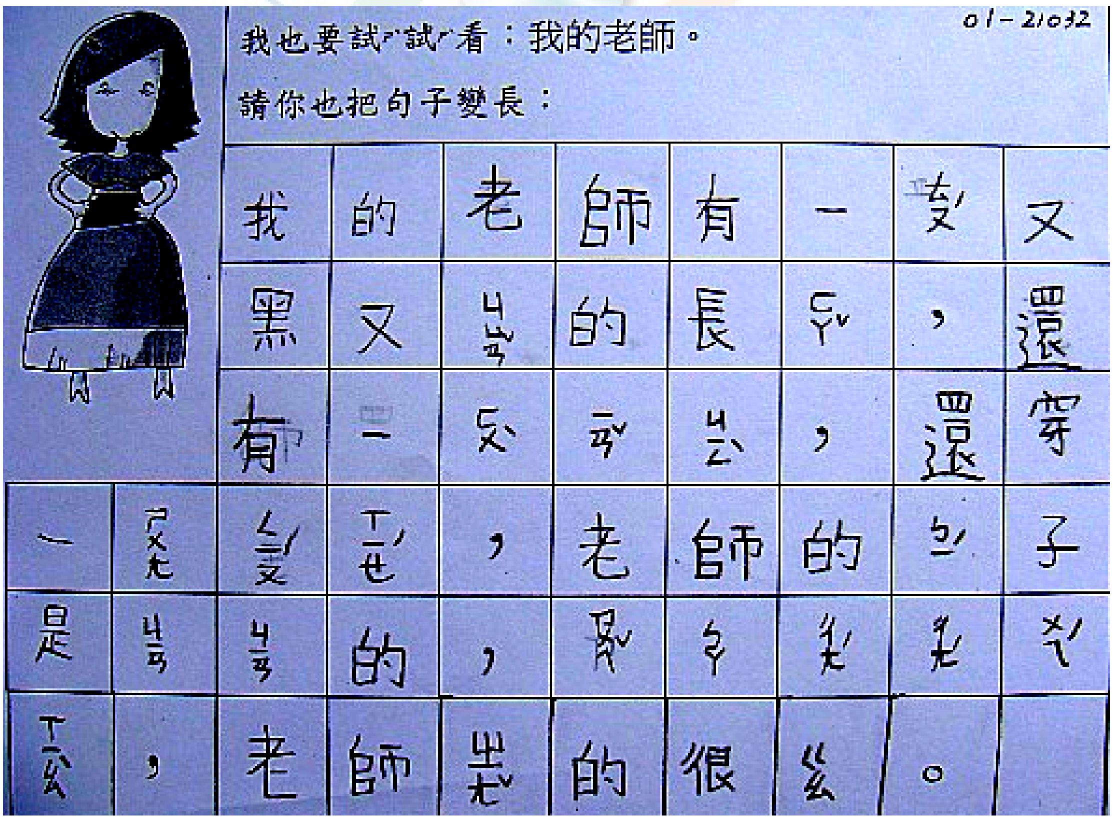
這一枝鋼筆。 ➔ 這一枝鋼筆是爸爸送我的第一個禮物；那是我小學五年級時，參加作文比賽，得到了第一名，爸爸鼓勵我的獎品，我會永遠珍惜它。

☺我也會把句子變長☺　　題目：(　　)									

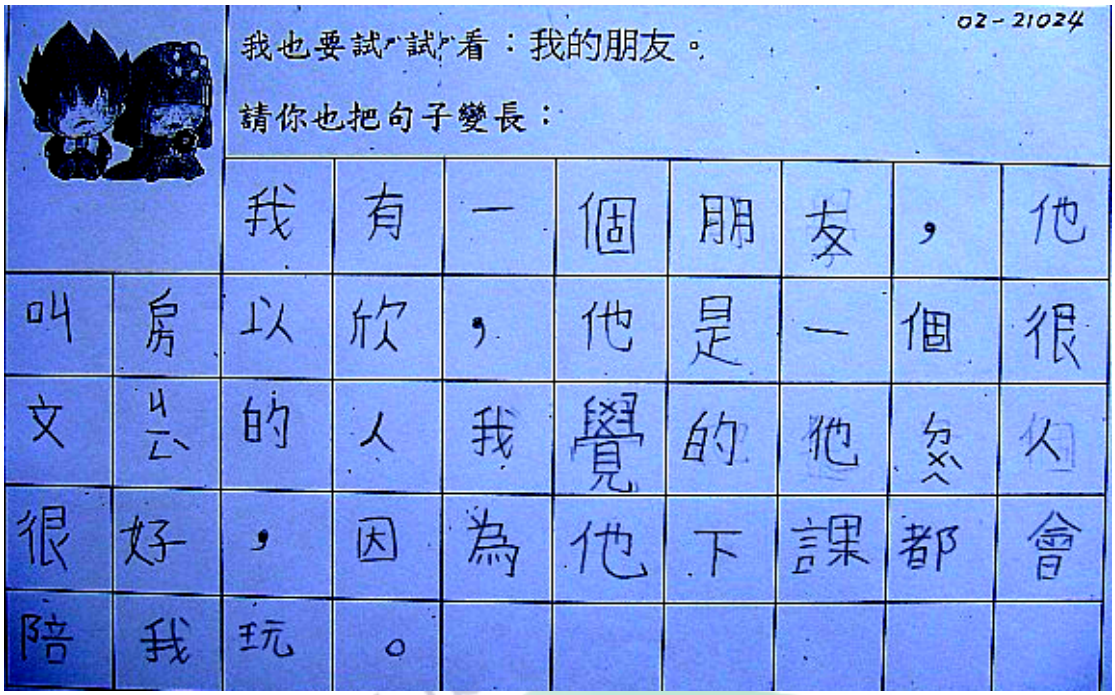
附錄四　擴寫教學學童寫作作品摘錄

一、人物篇---外表





二、人物篇---個性

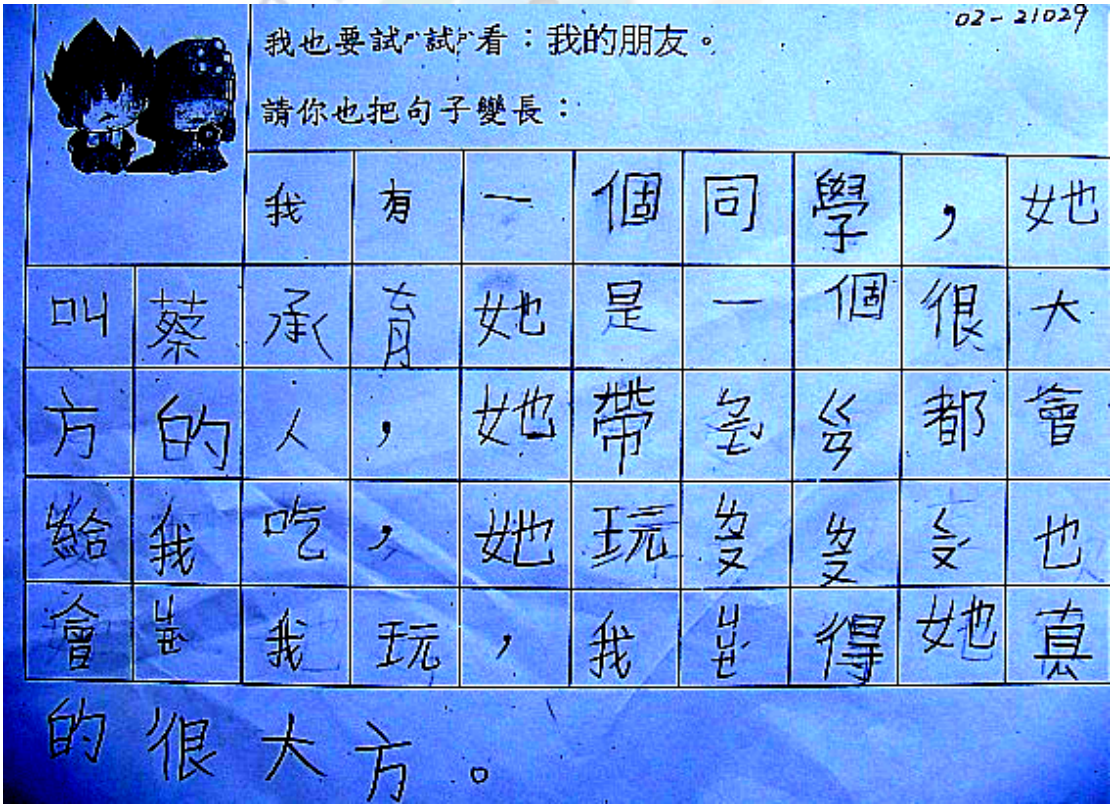


02-21024

我也要試ㄕˋ試ㄕˋ看：我的朋友。

請你也把句子變長：

		我	有	一	個	朋	友	，	他
叫	房	以	欣	，	他	是	一	個	很
文	ㄩㄣˊ	的	人	我	覺	的	他	ㄆㄨˋ	人
很	好	，	因	為	他	下	課	都	會
陪	我	玩	。						



02-21029

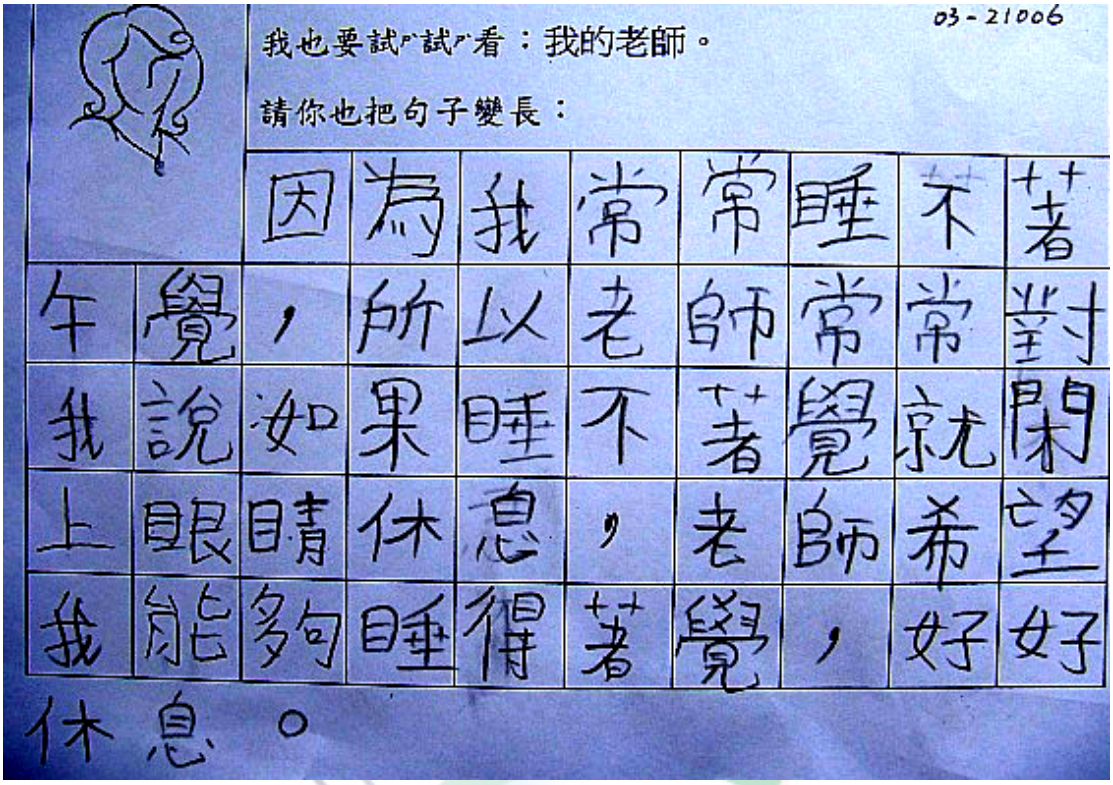
我也要試ㄕˋ試ㄕˋ看：我的朋友。

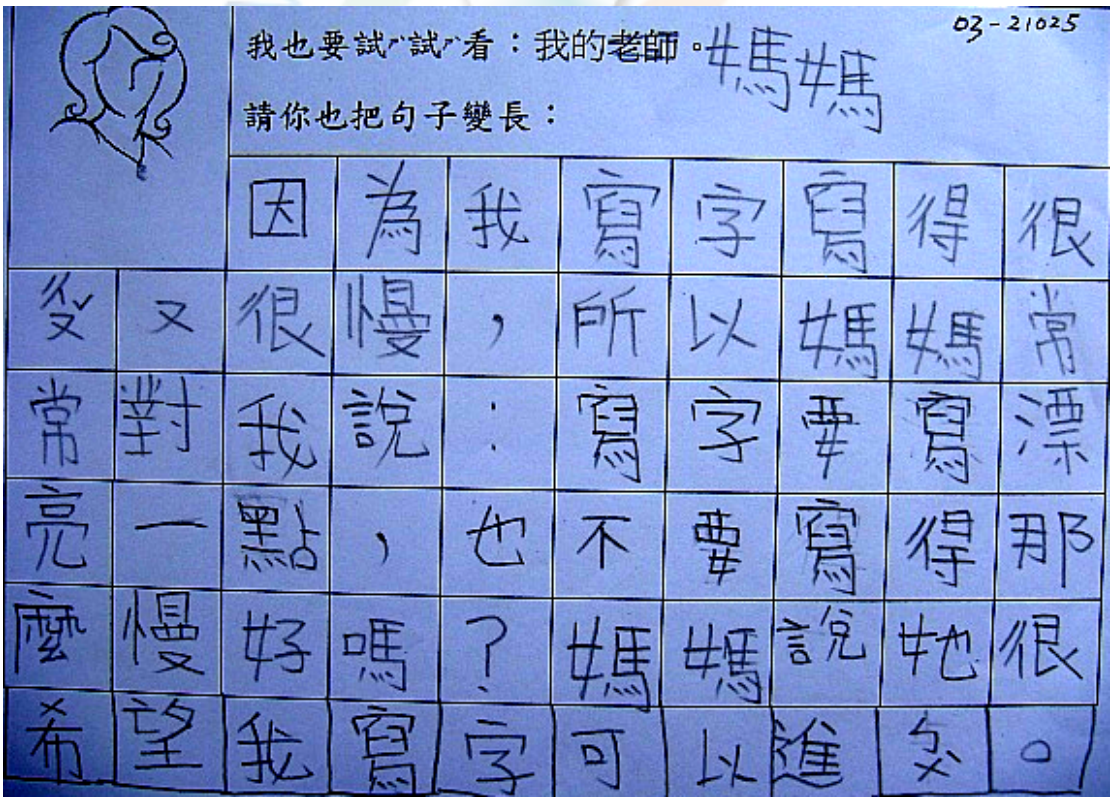
請你也把句子變長：

		我	有	一	個	同	學	，	她
叫	蔡	承	育	她	是	一	個	很	大
方	的	人	，	她	帶	色	多	都	會
給	我	吃	，	她	玩	多	多	多	也
會	畢	我	玩	，	我	畢	得	她	真

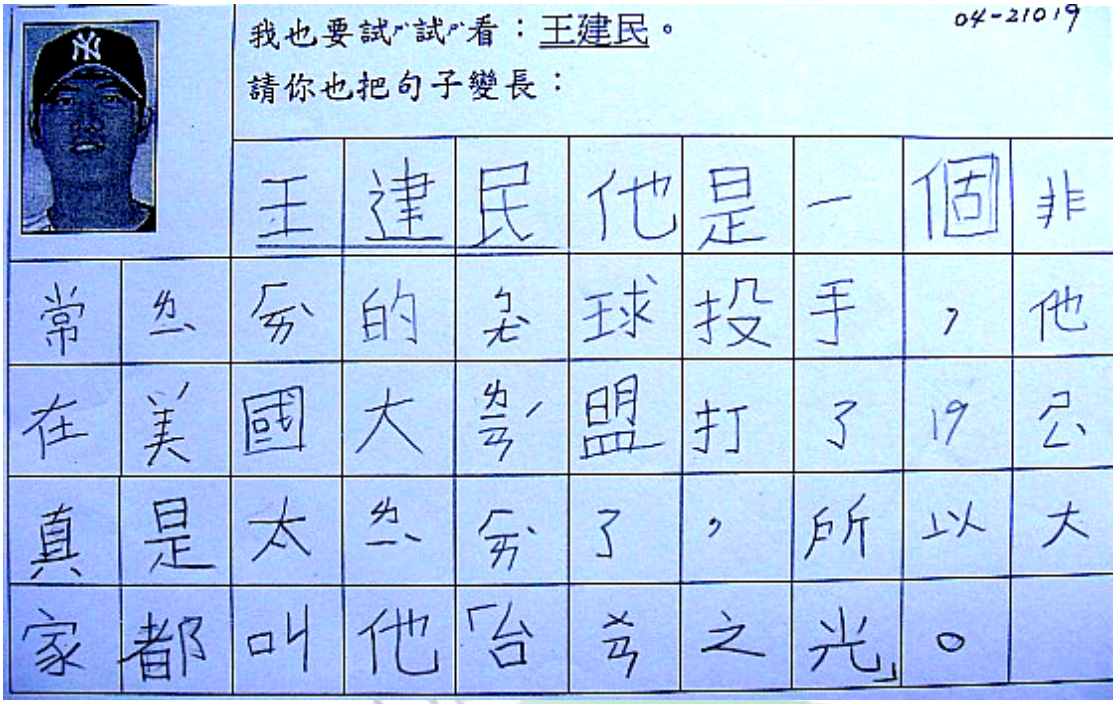
的很大方。

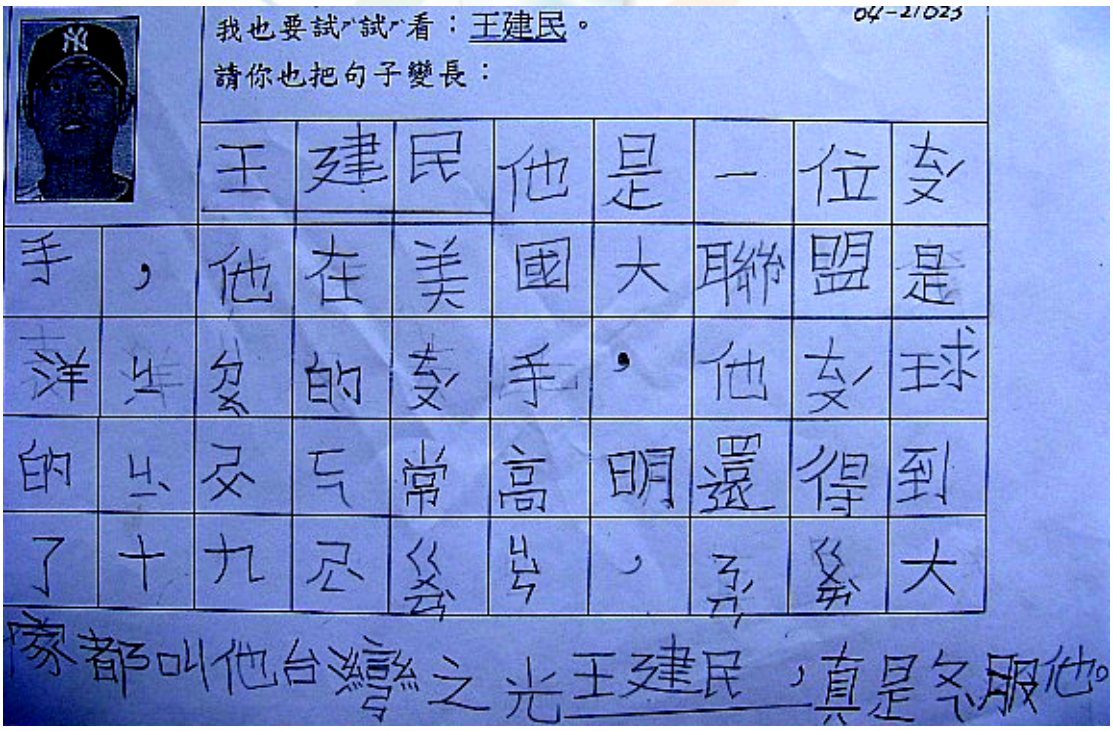
三、人物篇---最常說的一句話



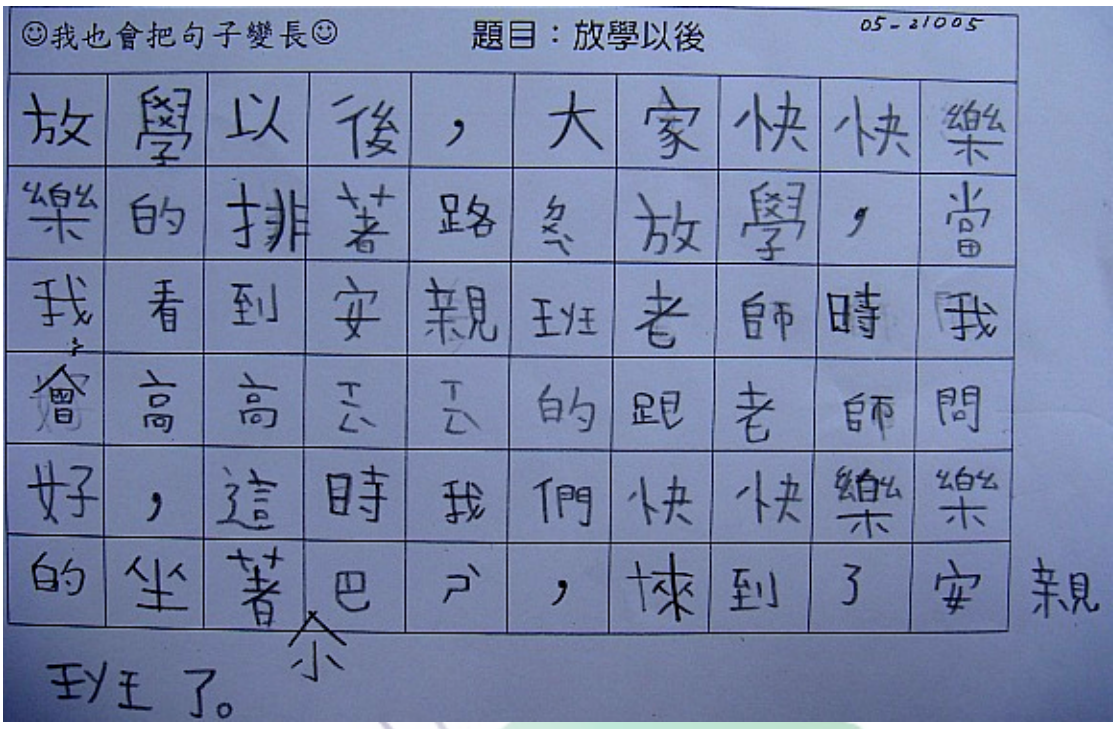


四、人物篇---背景資料


我也要試ㄕ試ㄕ看：王建民。
04-21019
請你也把句子變長：
王建民他是一個非
常厶分的冬球投手，他
在美國大為盟打了19公
真是太厶分了，所以大
家都叫他「台為之光」。

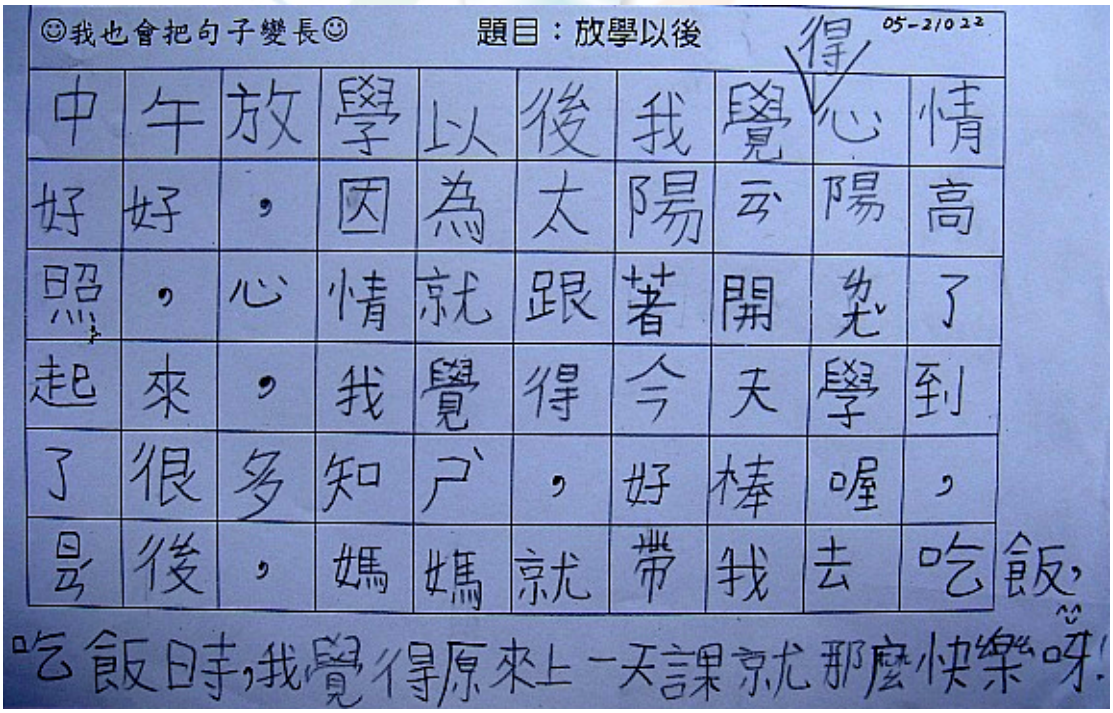

我也要試ㄕ試ㄕ看：王建民。
04-21023
請你也把句子變長：
王建民他是一位支
手，他在美國大聯盟是
洋厶分的支手，他支球
的厶及ㄎ常高明還得到
了十九公為，為大
家都叫他台灣之光王建民，真是冬服他。

五、敘事篇---時間先後



☺我也會把句子變長☺ 題目：放學以後 05-21005

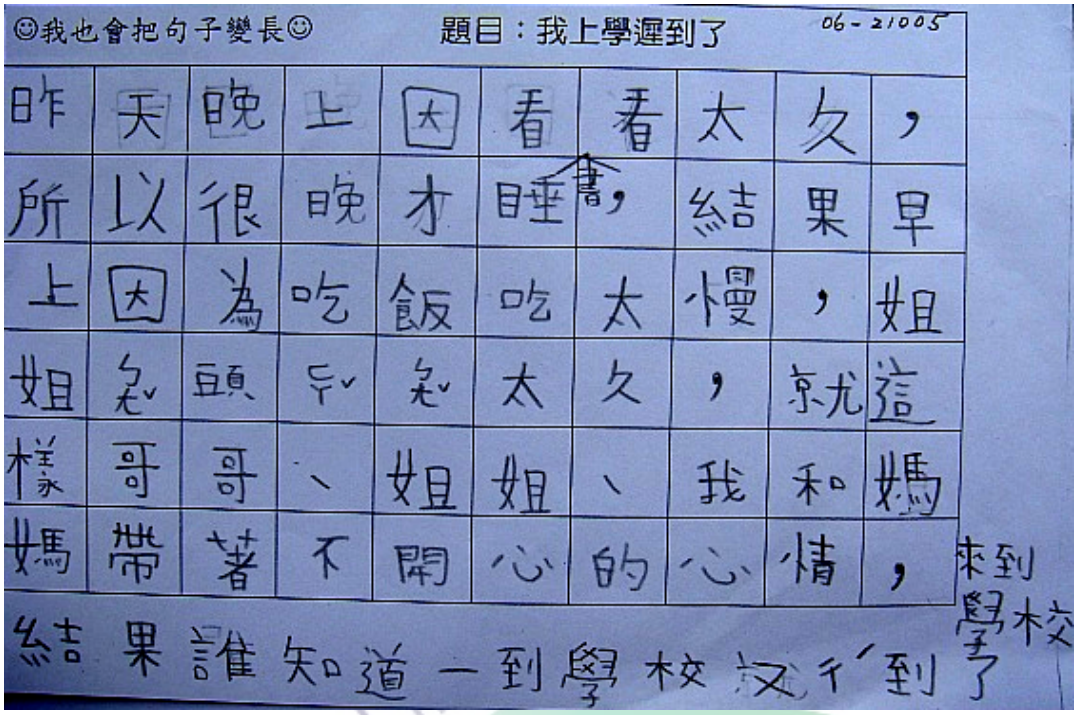
放學以後，大家快快樂樂的排著路冬放學，當我看到安親班老師時我會高高興興的跟老師問好，這時我們快快樂樂的坐著巴尸，抹到了安親班了。



☺我也會把句子變長☺ 題目：放學以後 05-21022

中午放學以後我覺得心情好好，因為太陽云陽高照，心情就跟著開尤了起來，我覺得今天學到了很多知尸，好棒喔，昌後，媽媽就帶我去吃飯，吃飯時，我覺得原來上一天課就那麼快樂呀！

六、敘事篇---原因及結果

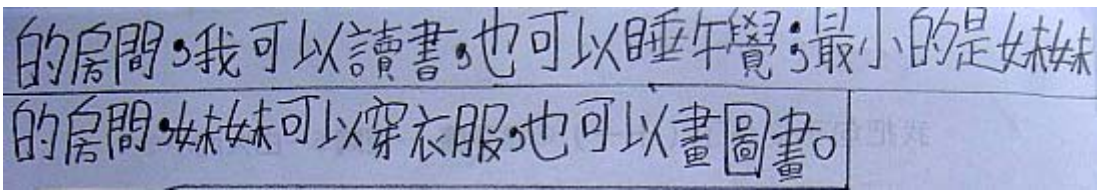


☺我也會把句子變長☺ 題目：我上學遲到了 06-21005

昨天晚上因看看太久，
所以很晚才睡書，結果早
上因為吃飯吃太慢，姐
姐怎頭兒怎太久，就尤這
樣哥哥、姐姐、我和媽
媽帶著不開心的心情，來到學校
結果誰知道一到學校又仔到了

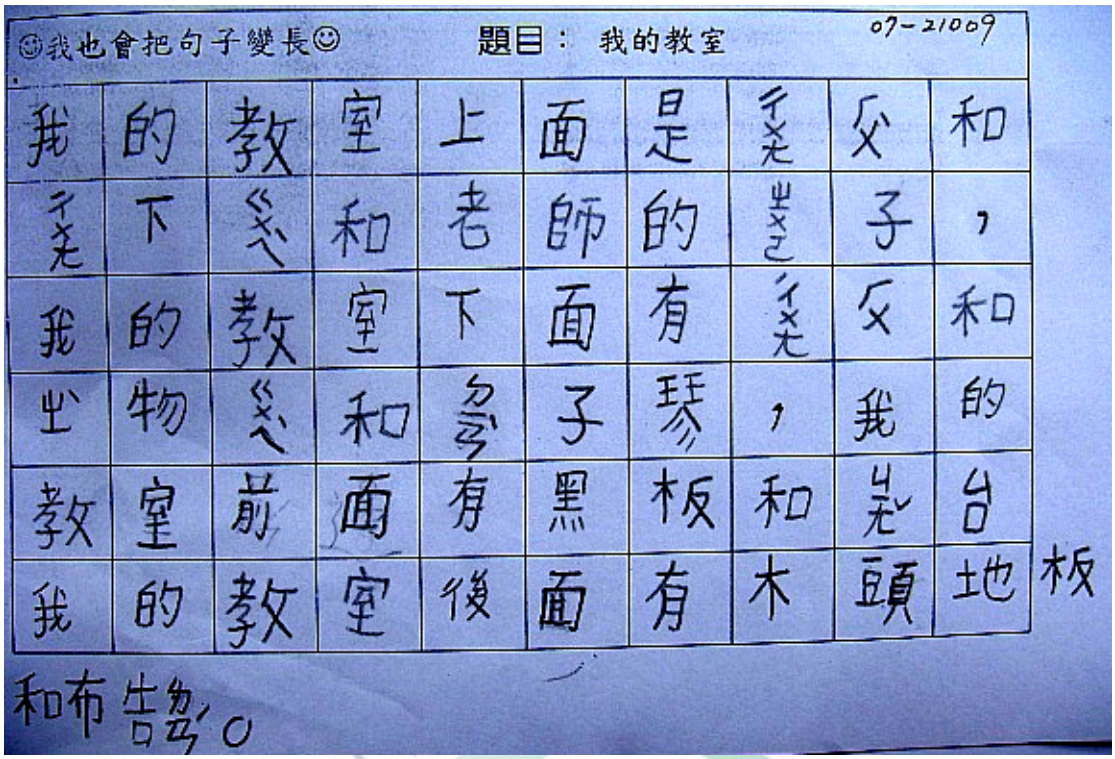
☺我也會把句子變長☺ 題目：我家有㈢個房間。 11-21016

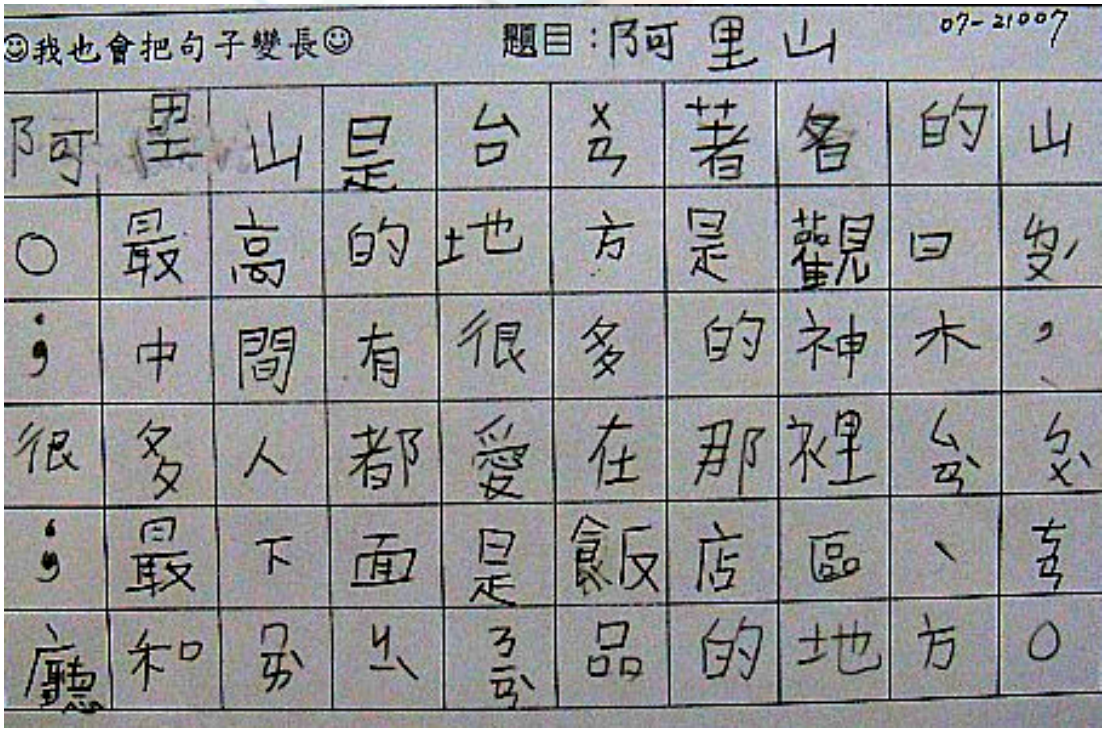
我家有三個房間，最大
的是主臥室，是爸爸媽
媽的，也是我玩遊戲的
地方；第二大的是媽媽
的房間，是媽媽玩電腦
的地方，也是我們洗澡
的地方；第三大的是我



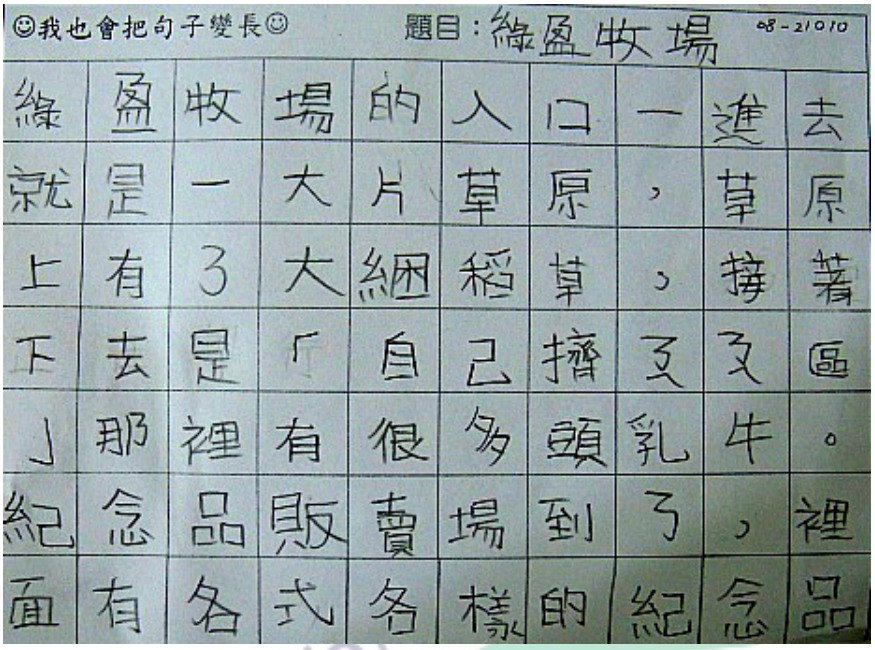
的房間，我可以讀書，也可以睡午覺；最小的是妹妹
的房間，妹妹可以穿衣服，也可以畫圖畫。

七、寫景篇---空間 1---由上而下



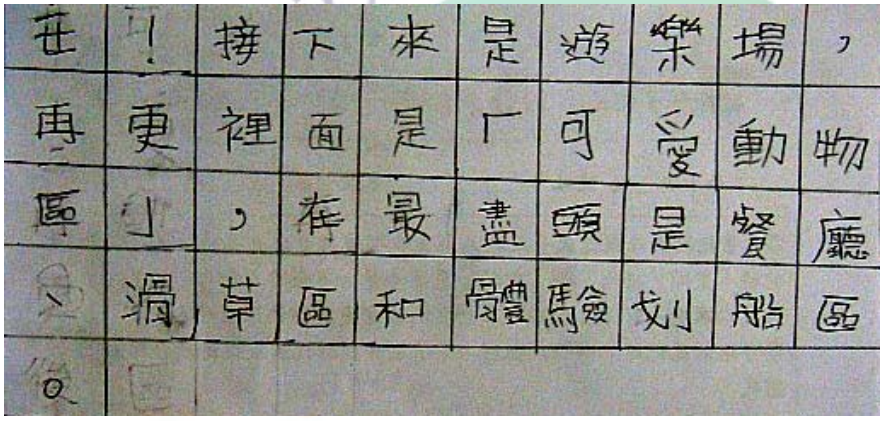


八、寫景篇---空間 2---由近而遠

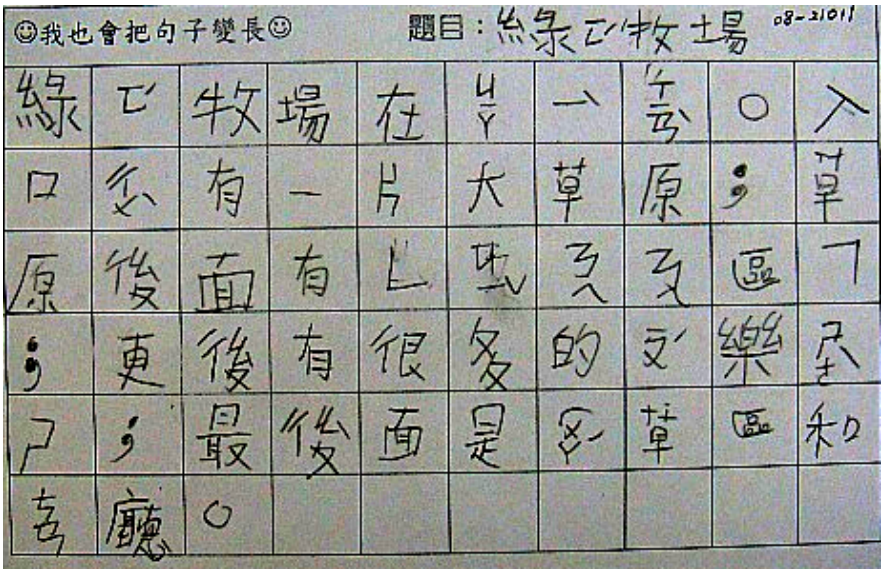


☺我也會把句子變長☺ 題目：綠盈牧場 08-21010

綠	盈	牧	場	的	入	口	一	進	去
就	是	一	大	片	草	原	，	草	原
上	有	3	大	綑	稻	草	，	接	著
下	去	是	厂	自	己	擠	乏	乏	區
丿	那	裡	有	很	多	頭	乳	牛	。
紀	念	品	販	賣	場	到	了	，	裡
面	有	各	式	各	樣	的	紀	念	品



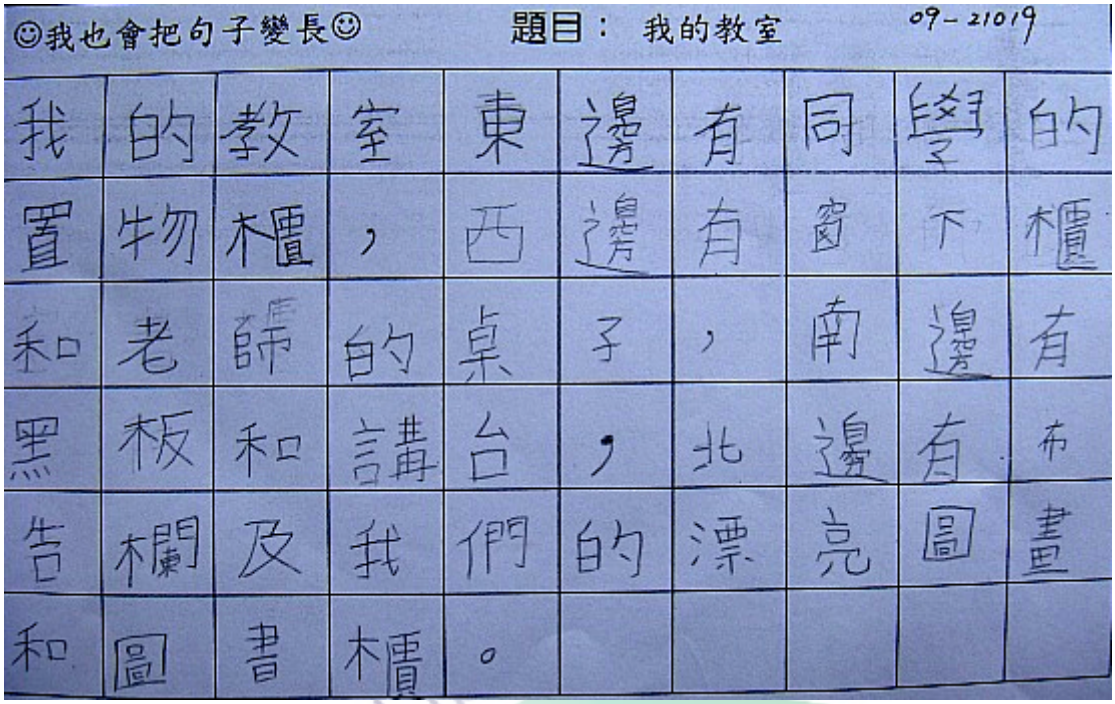
再	！	接	下	來	是	遊	樂	場	，
再	更	裡	面	是	厂	可	愛	動	物
區	丿	，	在	最	盡	頭	是	餐	廳
、	滑	草	區	和	骨豐	驗	划	船	區
。									



☺我也會把句子變長☺ 題目：綠条亡牧土場 08-21011

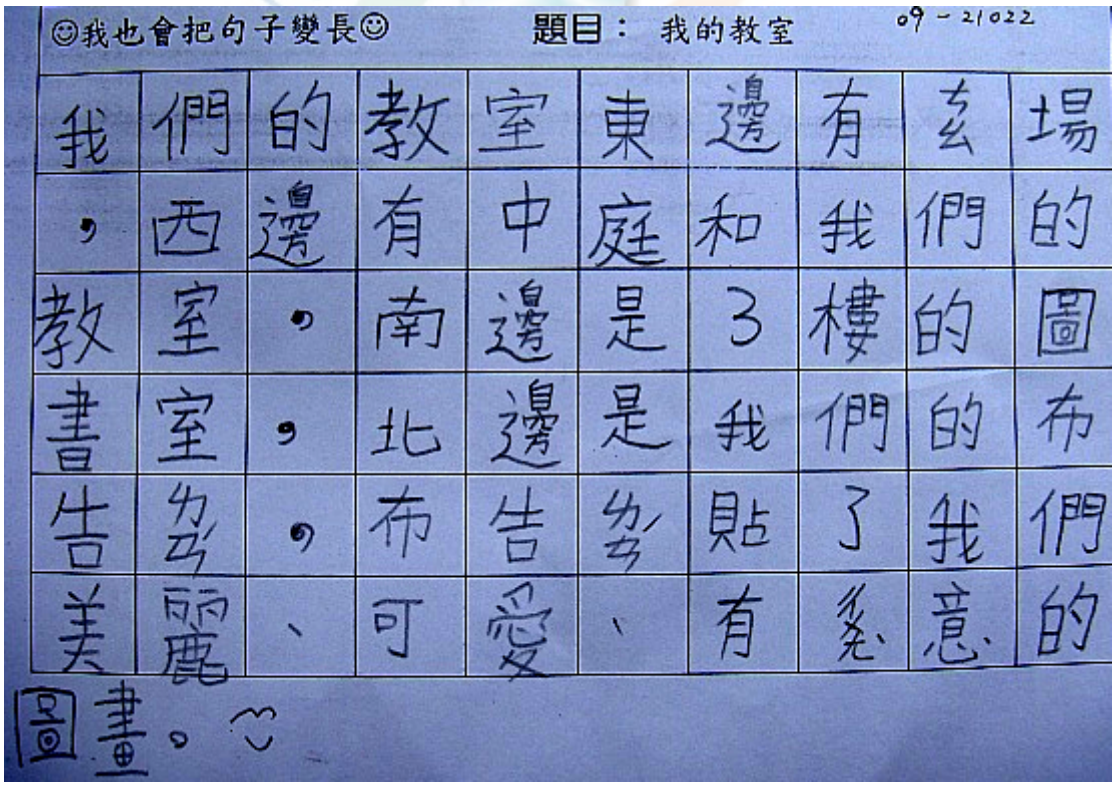
綠	亡	牧	場	在	𠂇	一	云	○	入
口	云	有	一	片	大	草	原	；	草
原	後	面	有	匕	𠂤	乏	乏	區	了
；	更	後	有	很	多	的	乏	樂	柔
尸	；	最	後	面	是	多	草	區	和
云	廳	○							

九、寫景篇---空間 3---東西南北



☺我也會把句子變長☺ 題目： 我的教室 09-21019

我	的	教	室	東	邊	有	同	學	的
置	物	櫃	，	西	邊	有	窗	下	櫃
和	老	師	的	桌	子	，	南	邊	有
黑	板	和	講	台	，	北	邊	有	布
告	欄	及	我	們	的	漂	亮	圖	畫
和	圖	書	木	櫃	。				

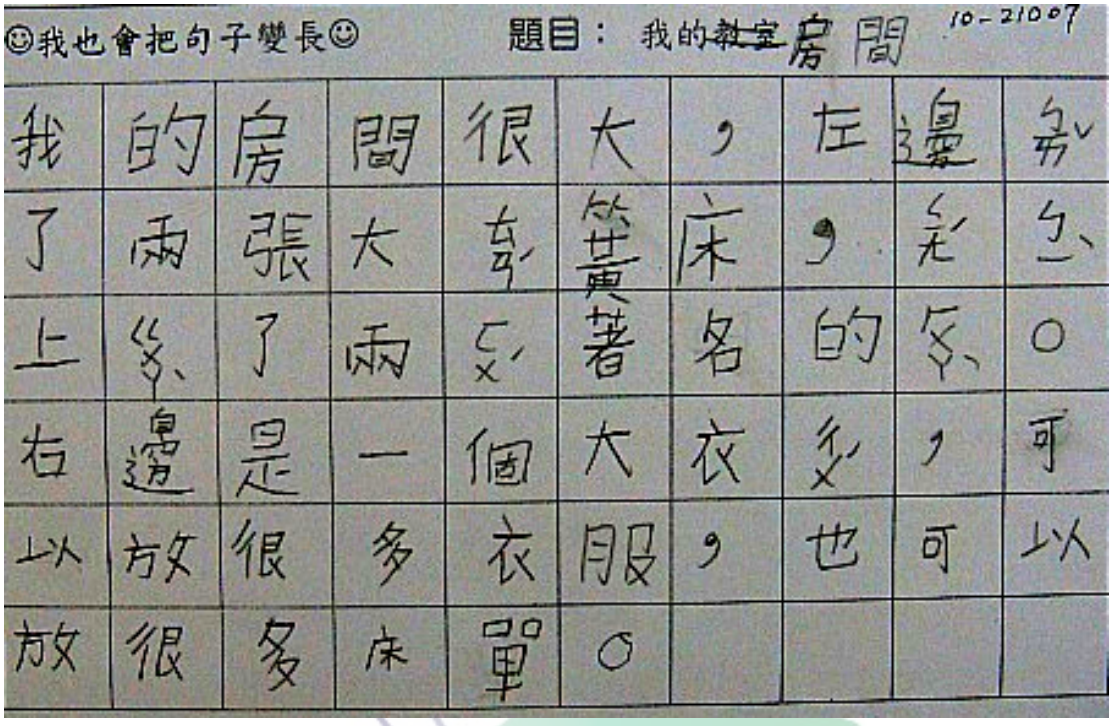


☺我也會把句子變長☺ 題目： 我的教室 09-21022

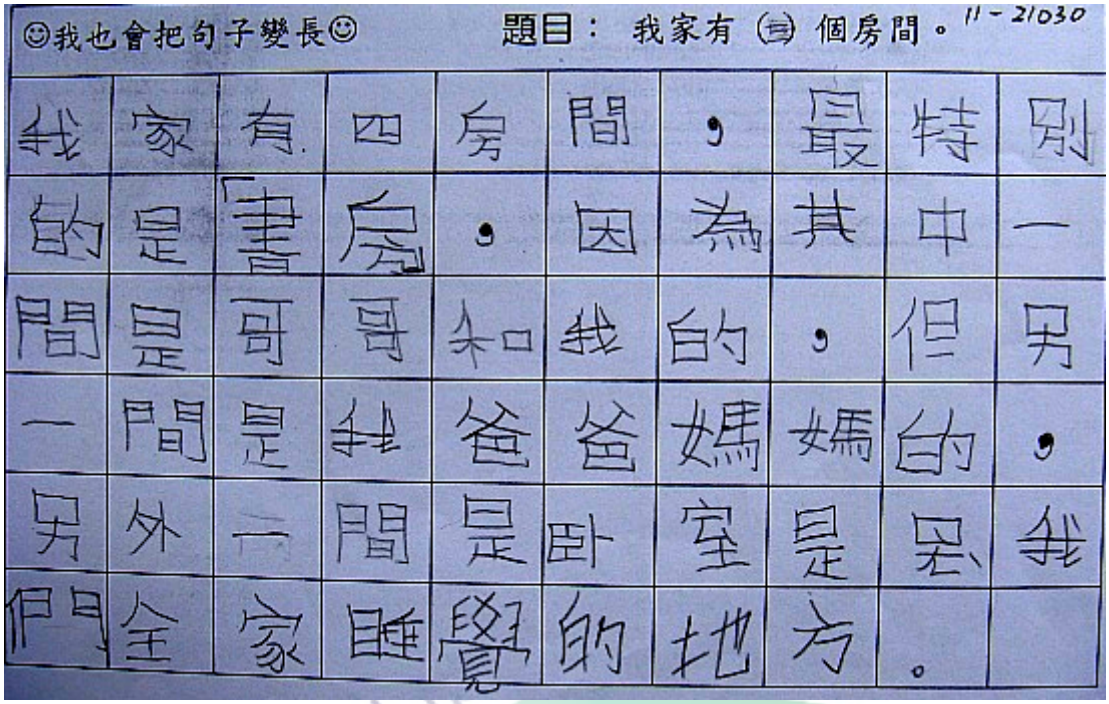
我	們	的	教	室	東	邊	有	玄	場
，	西	邊	有	中	庭	和	我	們	的
教	室	，	南	邊	是	3	樓	的	圖
書	室	，	北	邊	是	我	們	的	布
告	欄	，	布	告	欄	貼	了	我	們
美	麗	、	可	愛	、	有	意	意	的

圖畫。~

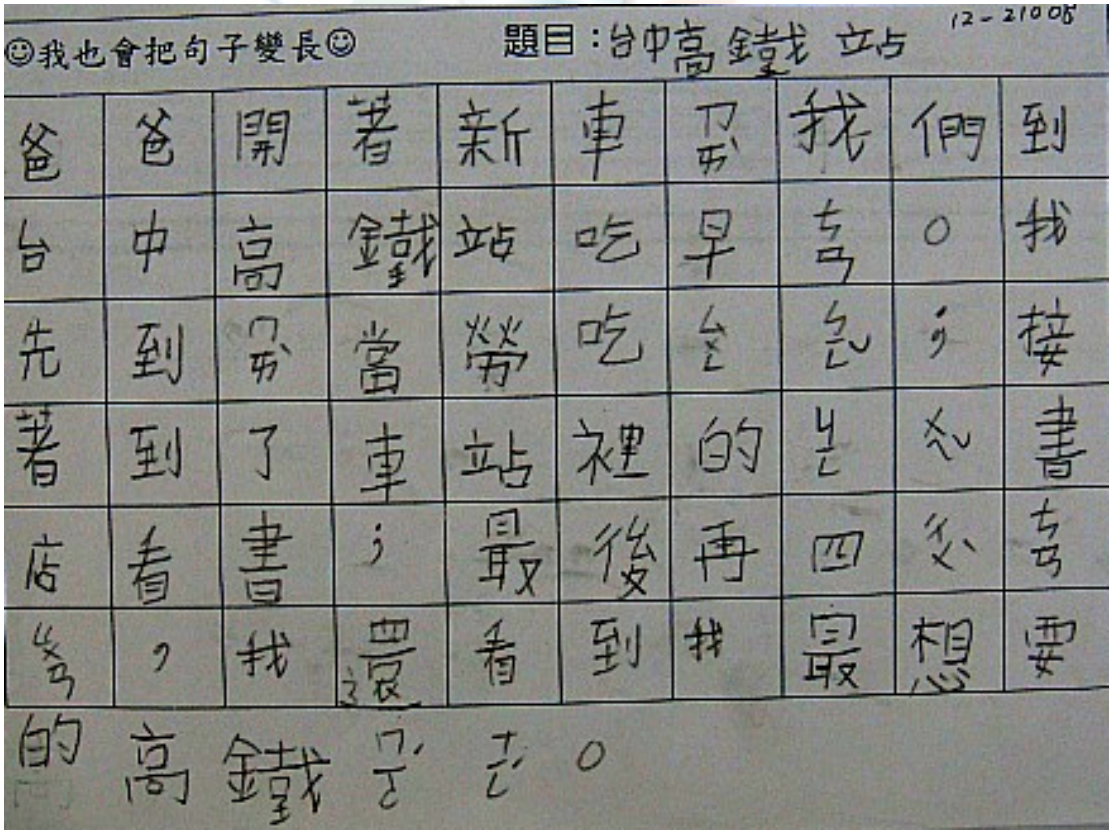
十、寫景篇---空間 4---由左而右



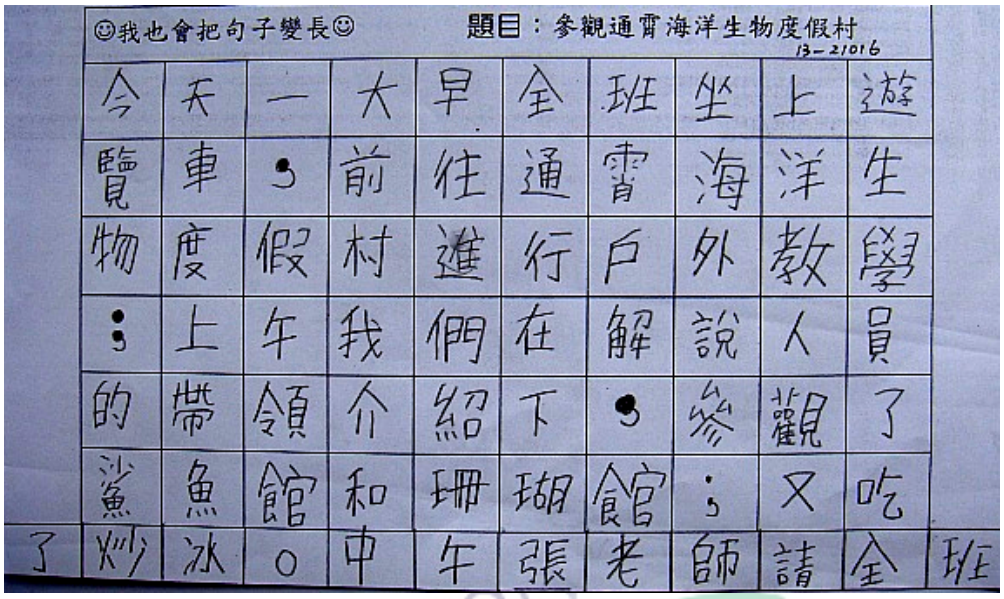
十一、寫景篇---空間 5---由大而小



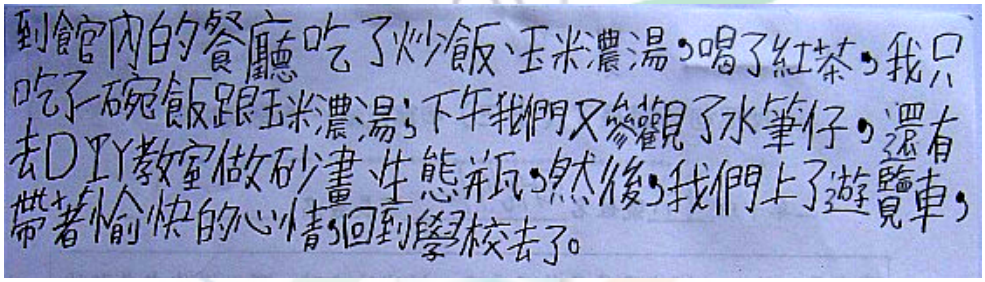
十二、寫景篇---經過路線



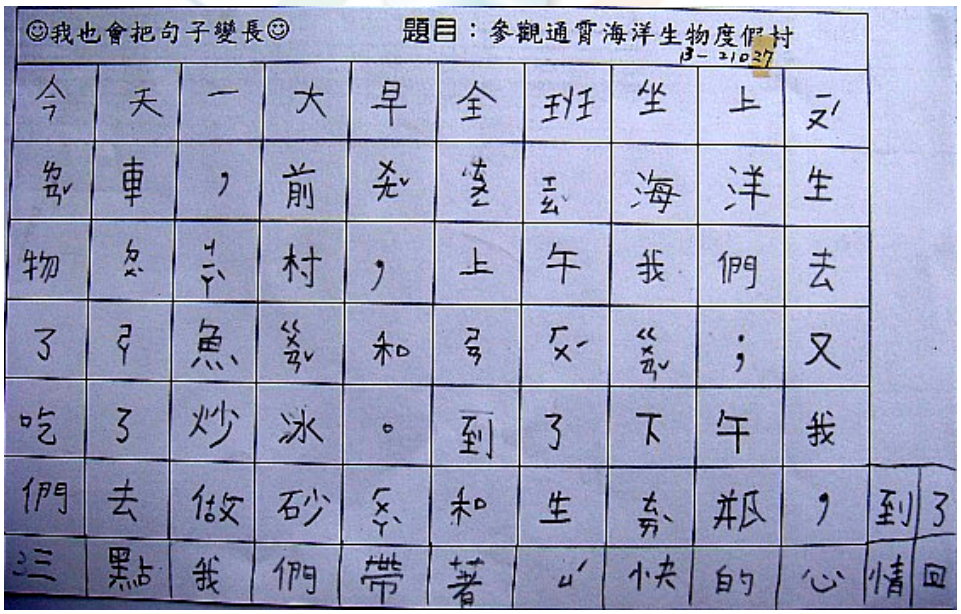
十三、寫景篇---參觀時間



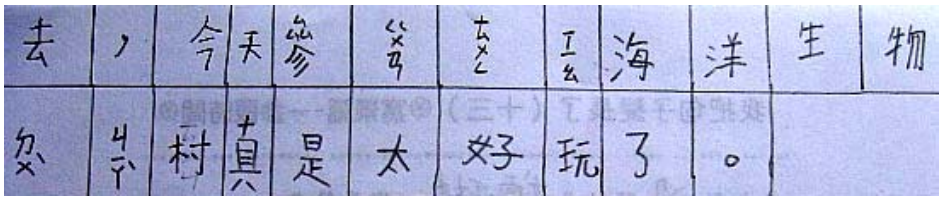
☺我也會把句子變長☺			題目：參觀通霄海洋生物度假村 13-21016						
今	天	一	大	早	全	班	坐	上	遊
覽	車	，	前	往	通	霄	海	洋	生
物	度	假	村	進	行	戶	外	教	學
；	上	午	我	們	在	解	說	人	員
的	帶	領	介	紹	下	，	參	觀	了
鯊	魚	館	和	珊	瑚	館	；	又	吃
了	炒	冰	。	中	午	張	老	師	請	全	班



到館內的餐廳吃了炒飯、玉米濃湯，喝了紅茶，我只吃了碗飯跟玉米濃湯；下午我們又參觀了水筆仔，還有去DIY教室做砂畫、生態瓶，然後，我們上了遊覽車，帶著愉快的心情回到學校去了。



☺我也會把句子變長☺			題目：參觀通霄海洋生物度假村 13-21027							
今	天	一	大	早	全	班	坐	上	又	
覽	車	，	前	往	通	霄	海	洋	生	
物	館	村	，	上	午	我	們	去		
了	魚	缸	和	珊	瑚	缸	；	又		
吃	了	炒	冰	。	到	了	下	午	我	
們	去	做	砂	畫	和	生	態	瓶	，	到	了
三	點	我	們	帶	著	心	快	的	心	情	回

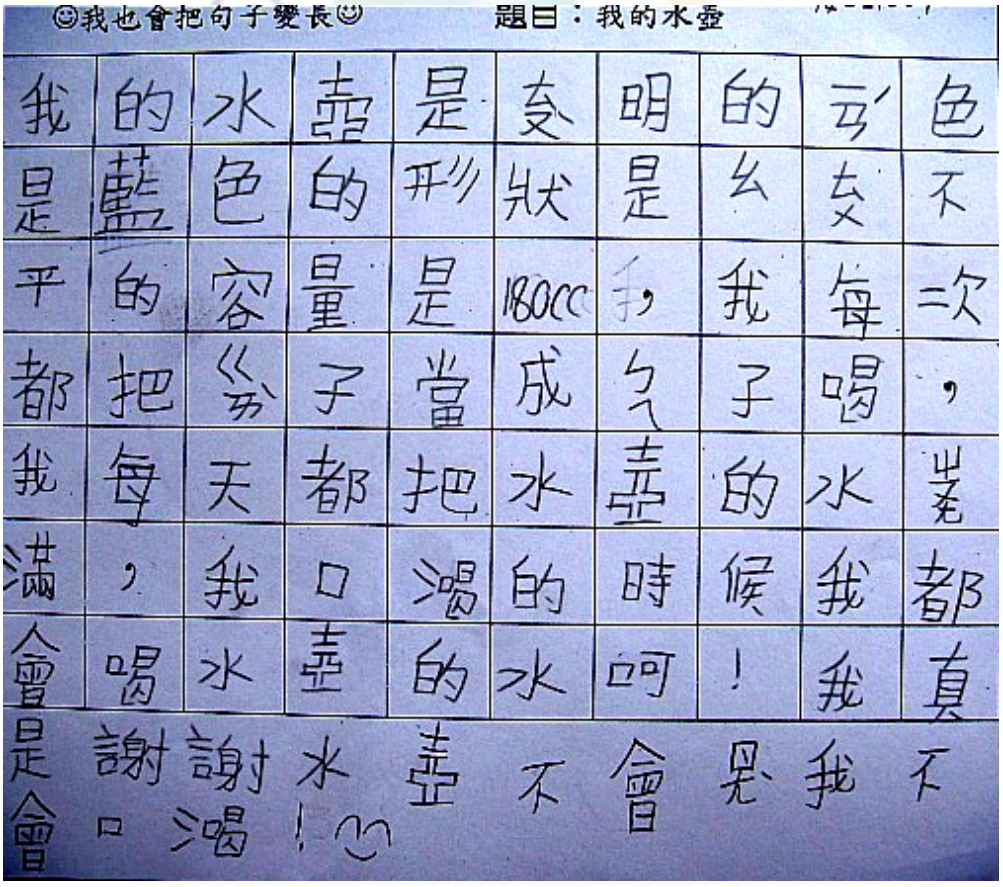


去	，	今	天	參	觀	通	霄	海	洋	生	物
館	村	真	是	太	好	玩	了	。			

十四、狀物篇---外觀

☺我也會把句子變長☺ 題目：我的水壺

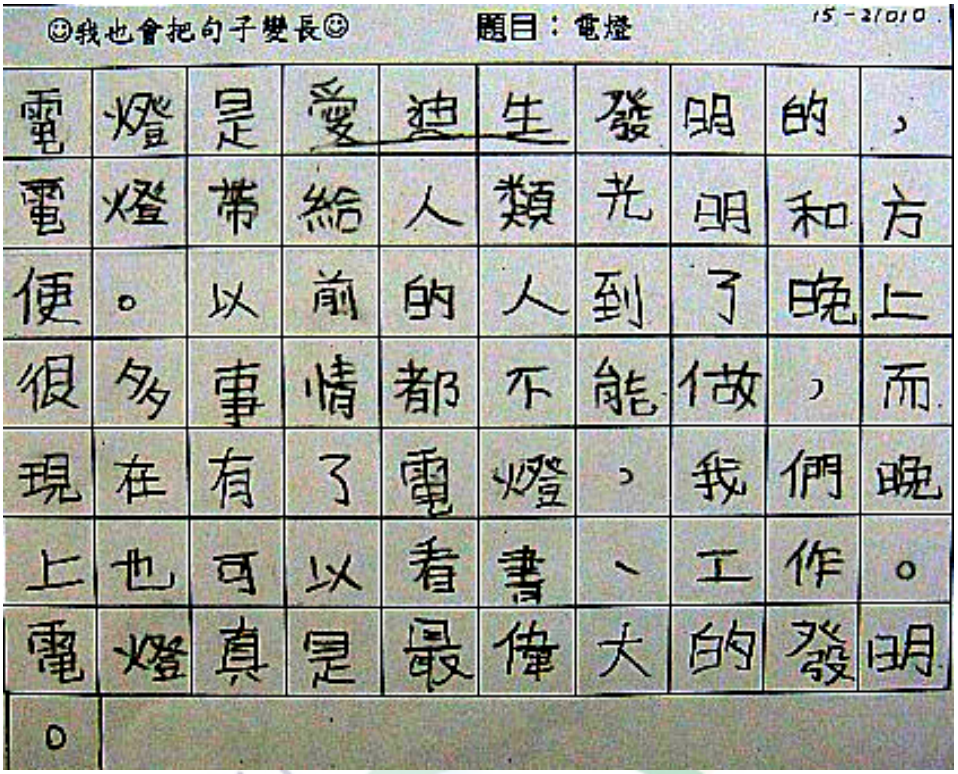
我	的	水	壺	是	藍	色	的	，	外
表	高	高	瘦	瘦	的	，	很	透	明
，	看	得	到	裡	面	的	水	，	可
以	裝	下	差	不	多	五	百	CC	的
水	，	上	面	還	裝	了	一	個	藍
子	，	可	以	拿	起	來	，	我	的
水	壺	還	真	是	特	別	呢	！	



☺我也會把句子變長☺ 題目：我的水壺

我	的	水	壺	是	透	明	的	色
是	藍	色	的	形	狀	是	么	不
平	的	容	量	是	1800C	我	每	次
都	把	杯	子	當	成	子	喝	，
我	每	天	都	把	水	的	水	裝
滿	，	我	口	渴	的	時	候	我
會	喝	水	壺	的	水	呵	！	我
是	謝	謝	水	壺	不	會	是	我
會	口	渴	！☺					

十五、狀物篇---用處


☺我也會把句子變長☺ 題目：電燈 15-21010

電燈是愛迪生發明的，
電燈帶給人類光明和方
便。以前的人到了晚上
很多事情都不能做，而
現在有了電燈，我們晚
上也可以看書、工作。
電燈真是最偉大的發明
。

十六、狀物篇---紀念價值

☺我也會把句子變長☺ 題目：大獎盃 16-21026

我家的[illegible]台上[illegible]了一
個大獎盃，那是我一年
[illegible]的時候[illegible]名參加新興
盃全國[illegible]公開[illegible]，得
到第一名的獎盃。從此
以後我[illegible]更有[illegible]
了。希[illegible]我的[illegible]能再
進[illegible]。

附件五

心理出版社股份有限公司
Psychological Publishing Co., Ltd.
7F., 180, Hoping East Rd., Sec1, Taipei, Taiwan 106台灣台北市和平東路一段180號7樓
http://www.psy.com.tw E-mail: psychoco@ms15.hinet.net TEL：886-2-2367-1490 FAX:886-2-2367-1457

同 意 書

本社（心理出版社股份有限公司）同意研究者張金葉有條件使用由楊坤堂、李水源、張世彗、吳純純所編製之「國小兒童書寫語文能力診斷測驗（第二版）」，以進行個人研究「擴寫教學對國小二年級學童寫作之影響」，並要求遵守下列規範：

1、引用內容及限制：
（1）不得將題目及常模以任何形式置於論文中發表。
（2）可使用該測驗進行施測，並將結果運用在其研究中。
（3）可引用指導手冊部分內容於論文中。

2、引用期限及範圍：
（1）研究者可於研究計畫期間（2007/9～2008/9）於符合研究目的的情形下使用此量表，研究計畫結束後則不可再用。
（2）該測驗工具於使用期限到期後，保管單位為台東大學語文教育研究所，保管人為陳光明，研究者不得擅自帶離該單位。

3、報告結果提供：研究報告完成後，須主動提供乙份給本社作為存查。

4、「測驗研究用同意書」需一併附於論文之後作為證明。

5、若遇上述未規範之情形，請嚴守著作權法及測驗倫理，以維護其信、效度及受試者權益。

立書人：心理出版社股份有限公司

代表人：洪有義

地　址：台北市大安區和平東路一段180號7樓

西　元　二　〇　〇　七　年　八　月　二　十　四　日