

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

黃 秀 文

國立嘉義師範學院教授

摘 要

藉由質的微觀分析法，本研究以一班小學四年級之不同寫作程度的焦點學生為參與者，以一學期的時間，進行過程寫作教學的應用研究。焦點學生的作品品質、寫作概念和態度的發展情形為本研究探討的重點。

本研究結果顯示，程度好的學生在寫作成品、概念、和態度上都一直都有不錯的表現。程度中等學生之寫作成品進步最大，他們也具備了更多的寫作概念，在寫作態度上也都由原來的消極被動轉趨積極認真。寫作程度不佳的學生，他們後來作品的段落安排較佳，內容較多，表達也較流暢，對於寫作標準也有較深一層次的認知，但進步幅度不若中等程度學生來得大。根據研究結果，本研究指出過程寫作活動對於學生的寫作動機和認知有相當正面的促進作用，然程度不佳的學生需要更多的支持與協助，單靠環境刺激是不夠的。

壹、緒 論

學習「結果」與學習「過程」是目前教育工作者討論的熱門話題，一般咸認為過去的教學太注重學習結果，忽略了學習過程，而現今的教學應導正此偏差。此一論述與結果導向和過程導向教學的意理關係密切，結果導向的教學傾向以最後的成品或分數來論斷學生，整個教學也因而顯現出濃厚的評比分高下色彩，幫助學生不斷求進步的教育意味反倒不見了，連帶影響的是教學者常用講解、訓練、記憶等手段來幫助學生在最短的時間內製造出最好的成品。此有悖教育原理的現象促使過程導向的教學觀點漸漸浮出檯面，此觀點強調思考力的培養，重視學習方法與策略的領會，認為教育

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

應將重心置於學生自學能力的養成，而非一大堆知識技巧的授予。

轉向強調學習過程幾乎是目前各個學科領域努力的方向，而寫作教學領域也不例外。Hairston (1982)即指出，寫作教學領域已開始典範轉移 (paradigm shift)，也就是由技巧與成品導向的傳統寫作教學，轉移至過程導向的寫作教學。

過程寫作教學與傳統寫作教學有何不同？基本上，傳統寫作教學強調的是寫作作品的分析與改正，重視的是標點、文法、格式等寫作技巧，寫作時間與機會也很少（張新仁，民81; Calkins, 1985; Varble, 1990）。而過程寫作教學強調的是學生在寫作歷程中的學習情形，其重視的是學生的經驗、自主性、創造性、與想法的了解，視寫作機會的提供比寫作技巧的訓練來得重要（Atwell, 1987; Graves, 1983）。

過程寫作教學被視為寫作教學的一大典範，而其實際推行的成效也受到肯定。許多研究（如張新仁，民81；蔡銘津，民80；Atwell, 1987; Harlin & Lipa, 1993; Sudol & Sudol, 1995）結果發現，接受過程寫作教學的學生對於寫作活動較投入，寫的文章內容比較多，文章的品質比較好，對於寫作的過程有比較深入的覺知 (awareness)，也比較有讀者的概念，注意到文章是用來與人溝通的。若干研究者（Monteith, 1991; Thomas, 1994）也指出，較之傳統寫作教學，過程寫作對於社經文化背景不利學生的文章品質、寫作態度、和寫作概念也有較正面的影響。

由於過程寫作為寫作教學領域上的新興典範，其理念及實施成效受到許多研究者的支持與肯定，再鑑於國內的寫作教學似乎仍以傳統的「成品和技巧導向」為主，教師們很少在寫作過程中提供協助，因此，本研究嘗試將過程寫作理念應用於國內小學的教學情境之中。以南部一班四年級班級為參與者，本研究的重心在於探索幾位不同寫作程度的焦點學生 (focal students) 在過程寫作教學下的發展情形，以期能更深入了解過程寫作的優勢或缺失，提供學習及教學上的啓示。

貳、文獻探討

本部分首先說明過程寫作教學的特色，再討論寫作專家與生手的差異，最後再就

過程寫作教學的成效作進一步的探討。

一、過程寫作教學的特色

過程寫作教學與傳統的寫作教學迥然不同，雖然過程寫作沒有典型的教學步驟，然而在實際施行時，仍具有若干共同的特徵。根據Atwell (1987), Calkins (1986), Graves (1983) 等文獻，過程寫作教學的特色可歸納如下：

(一) 由學生自主選擇寫作題目

過程寫作教學者認為，學生對於他們不感興趣或背景知識不足的題目通常有構思上的困難，而當學生不知道要寫什麼時，久而久之會對寫作產生負面的態度。因此，過程寫作教學賦予學生寫作題目的選擇權，由學生自己來決定喜歡寫的題目。學生自己選擇的題目當較能符應其個人的生活經驗，而此較能幫助學生充份發揮自己的想法和情感。不過，後來基於體認到讓學生認識各類文體及嘗試不同內容之寫作的重要性，若干教學者在學生自選題目這方面做了一些變通。有的教學者會規定某一文體，再讓學生在此規定的文體下選擇自己興趣的題目；或規定某一主題，再由學生決定與主題相關的題目。

(二) 強調在寫作過程中提供協助

傳統寫作教學法通常在學生完成作品後，才進行批改回饋的活動，過程寫作則嘗試在學生的寫作過程中介入來提供協助。過程寫作通常將寫作過程劃分為若干階段，以方便在各階段安排適當的協助活動。文獻中提出的寫作階段不一，常見的寫作階段依次為：寫作前階段(prewriting)、起草階段(drafting)、修改階段(revising)、編輯階段(editing)、和發表或出版階段(publishing)，以下將分述之。

1. 寫作前階段

此階段也稱為預想(rehearsal)階段，目的在於引導學生定心於寫作事務上，並幫助學生預想寫作的方向、產出想法、及決定文章的佈局。過程寫作的提倡者尤其強調，學生文章的方向和結構應儘量避免由老師代勞決定之，教師在此階段的任務不是提供寫作大綱，而是設計各種活動或作業來幫助學生做寫作前的準備工作，鼓勵學生自我思考、自我選擇。這些活動或作業包括有閱讀、全班或小組的腦力激盪、視聽媒體、角色扮演、畫圖、寫作札記(journal writing)、收集資料...等等。而這些活動

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

與作業並非都是寫作前才進行的，有些是平日例行的學習工作。

2. 起草階段

此階段即一般人所認為的寫作(composing或writing)，學生在此階段中將其在寫作前產出的想法或點子轉譯(translate)為文字。Calkins和Graves皆建議，此階段應鼓勵學生大膽下筆，應強調學生想法的自由表達，而不應將關注的焦點置於錯字或文章規則。

3. 修改階段

「討論會」常為此階段揭開序幕。討論會是作品分享的時間，通常由學生將已寫出的部份文章內容或已完成的草稿讀給同儕或老師聽，方式有一對一的或小組討論，然後再由讀者針對文章的內容提出問題或評論。此階段的重心在於「意義」的修改，在於幫助寫作者精緻化其所表達的想法，而不在於寫作技巧的指正。

4. 編輯階段

修改階段著重於文章內容或意義方面的修改，編輯階段的重心則是語言形式規則，如錯字、標點、句法、段落安排...等等的修改。在編輯階段中，寫作者被允許利用字、辭典或其它參考用的工具書來從事這些語言形式規則的分析與訂正。過程寫作教學的提倡者認為，引導學生將注意力放在章法格式上，鼓勵學生自己去發現、修正，會比傳統的寫作技巧直接教學更能裨益於語言之形式規則的學習。

5. 發表或出版階段

顧名思義，發表或出版(publishing)就是「公開化」，也就是寫作者將其完成的作品與別人分享。透過發表或出版，學生不但獲得觀摩學習的機會，更重要的是，如同Calkins和Graves所說的，它幫助學生看到了寫作的意義與真實目的。學生作品出版的方式甚多，最簡單的就是口頭發表，另外教師也可以開闢寫作中心、個人專書、或班刊來展示學生的作品，鼓勵學生投校刊、報紙、或雜誌也是發表的方式之一。

(三) 教師利用迷你課程提供寫作技巧

過程寫作雖然強調讓學生自由表達其想法，自行建構寫作的規範技巧，但這並非表示它摒棄寫作之章法格式等技巧的教學。過程寫作教學者通常會視需要挪出些許時

間(5-20分鐘)來指導學生一些寫作上的策略或技巧，這段時間的教學活動即稱為迷你課程(mini-lesson)。稱之為「迷你」意指寫作技巧教學所佔的時間不應太多，以免反客為主，剝奪了其它意義性寫作活動的時間。通常當老師發現學生的文章常重複出現一些文法格式上的問題時，或者覺得一些寫作策略或技巧的提供能助益於某類型文章的寫作時，老師就會安排迷你課程來教導學生一些相關的寫作技巧。迷你課程可以用全班性的教學方式進行，也可以由老師召集幾位有類似之寫作問題的學生進行小組活動方式的迷你課程。

二、寫作專家與生手的分析

寫作專家與生手的分析探討是許多研究者興趣的焦點。研究者(Best, 1995; McCarthy & Raphael, 1989)指出，寫作活動涉及種種心理層面的配合，寫作能力的差別即決定於寫作者的注意力是如何有效地分配於寫作的各個心理層面之中。寫作專家通常能游刃於寫作的各心理層面，寫作的過程較有效率；相反地，寫作生手通常會投注較多的心力於某一心理層面，而且常是較低的寫作心理層次，無法兼顧到其它的心理層面，整個寫作的效率也因而降低。

Flower 與 Hayes (1986) 進一步提出，寫作者是否能靈活運作寫作的各個心理層面，成為寫作專家，主要是決定於寫作者是否具備各層面所涉及的知識結構，包括文章題目的知識、對於讀者的覺知、語彙的知識、對於句法章法的了解程度、寫作策略知識……等等。若干研究也支持此論點，如Raphael 與 Kirschner (1985) 的研究發現，好的寫作者對於文章結構有較多的認識，也較了解如何寫好某類文體的寫作要素。Duin 與 Graves (1987) 則發現，如果寫作者擁有較多字彙的知識，其文章的品質較高。研究(趙金婷，民81；Scardamalia & Bereiter, 1986) 也指出，寫作專家在寫作中會使用一些過程上的策略，如計畫、轉譯、修改等，然寫作生手則較少有計畫的活動，其轉譯過程緩慢，修改較少而且常限於字詞方面的修改。

要之，如McCarthy 與 Raphael (1989)所言，寫作歷程中各心理層面的運作是交互的，但卻有層級之分，寫作生手通常花很多的注意力於較低層次的語彙、句法、及章法之擇取的心理歷程，較無法挪出多餘的心力於較高層次的回顧省思、策略運用、及意義的玩味；相對地，寫作專家在基本的寫作層面之運作上能達到較自動化

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

的程度，其能挪出較多的心力於高層次、需要較多認知負擔的寫作層面之執行。

三、過程寫作教學的實施成效

被喻為寫作教學領域新派典的過程寫作之成效究竟如何，這是從事過程寫作應用研究時的重要課題。以下即針對此方面來加以探討。

Scardamalia 與 Bereiter (1986)在探討相關文獻後提出，過程寫作教學比傳統寫作教學更能裨益於學生寫作品質的提升。張新仁(民81)，蔡銘津(民80)，Casey (1992), Davis, Clarke 及 Rhodes (1994) 也都有類似的發現。如張新仁(民81)和蔡銘津(民80)是採準實驗設計，以小學五年級的學生為研究對象，探討過程導向寫作教學組、一般教學組、和自行寫作組的教學成效。研究結果顯示，過程導向寫作教學組在寫作品質與字數上顯著優於其它兩組。

除了過程寫作與傳統寫作的互相比較外，透過學生在過程寫作教學中的種種表現與發展情形的探討，有些研究(Harlin & Lipa, 1993; Strech, 1994; Sudol & Sudol, 1995)也肯定過程寫作的教學成效。例如Strech (1994)以行動研究法(action research)探討過程寫作對於一班小學三年級學生寫作的影響。研究結果顯示，學生作品的品質呈現中度的進步情形，而學生喜歡寫作的比例由原來的40%提升為78%，喜歡自己選擇題目的也由原來的52%提升為63%，觀察資料更透露出學生對於寫作信心的增加。又如Harlin 與 Lipa (1993)探討過程寫作教學對於低中高年級各32名學生之寫作信念與觀點的影響。該研究發現，隨著過程寫作教學的進行，學生漸漸了解寫作過程中各個階段的目的，而他們對於寫作的觀感也漸由對於寫作規則格式的注意，轉移到注重寫作之意義傳達、與人溝通的本質。

此外，過程寫作教學也適合於社經文化背景不利的學生嗎？若干研究結果(Edelsky, 1982; Monteith, 1991; Thomas, 1994)也支持此假定。例如Monteith (1991)以大部份來自於低收入家庭的小學二年級學生為研究對象，比較過程寫作教學與傳統寫作教學對於學生之寫作成品及態度的影響。研究發現，接受過程寫作教學的學生在寫作成品的得分上顯著高於接受傳統寫作教學的學生，訪談的資料也顯示較多過程寫作教學的學生視其本身為「作者(writer)」。

雖然上述的研究支持過程寫作的教學成效，然而若干研究(王萬清，民86;

Jackson, 1996; Varble, 1990) 並沒有透露出肯定的答案。譬如同樣是教學法的比較，王萬清(民86)的實驗結果並不完全支持過程寫作教學的顯著優越性。以小學五年級學生為對象，該實驗結果顯示，三組(過程寫作之電腦文書處理寫作組、過程寫作之紙筆寫作組、及成果導向寫作之紙筆寫作組)在寫作態度、寫作歷程的認知、和社交計量等變項上均無差異，然而在文章長度、字彙數、及常用字等級上，過程取向的紙筆寫作組優於成果取向的紙筆寫作組。研究者指出，學生對於電腦不熟悉以及沒有充份自行修改文章的機會，可能是若干變項沒有差異的主因。又如Jackson (1996)的研究也發現過程寫作與傳統寫作教學並無高下之分。Jackson是以一小學的三、四年級學生為參與者，研究結果發現實驗組與控制組兩組學生的寫作成品無論在標點、拼字、內容、修改、或編輯上均沒有顯著的差異。

綜合本部分所述，傳統寫作教學法只看寫作成品，過程寫作教學則強調在學生的寫作過程中介入教學。過程寫作嘗試藉由寫作階段的進行以及師生及同儕的互動，來幫助學生在此過程慢慢發展出寫作策略與技巧。過程寫作教學的成效雖然沒有獲得文獻上一致的肯定，然大部分的研究均顯示過程寫作教學對於學生的寫作品質、寫作數量、寫作概念、和寫作態度有正面的助益，而對於社經背景不佳的寫作生手，過程寫作也同樣有正面的幫助。

參、研究方法

本研究取擷過程寫作的理念應用於國內小學的教學情境中，研究時間為一學期。採用質的研究法，以南部一班四年級之不同寫作程度的焦點學生為參與者，並由研究者本身擔任教學，本研究探討這些焦點學生在寫作成品及寫作概念和態度等方面的發展情形。有關本研究的參與者、教學活動設計、及資料的收集與分析說明如下。

一、研究參與者

本研究是透過級任教師的協助，選出寫作程度不同的七名焦點學生，作為深入觀察和訪談的對象。他們分別是高寫作能力兩名：小珊(女)、小彰(男)，中等寫作能力三

名：小秀(女)、小涵(男)、小毅(男)，和低寫作能力兩名：小維(男)、小村(男)。

二、過程寫作教學活動設計

配合學校的作文教學進度表，本研究的教學時間是一週兩節，每兩個或三個禮拜上一次，時間是安排在星期五的三、四節，一學期下來寫作篇數為六篇。

本研究依據寫作過程設計五個主要的教學活動，分別是寫作前的預想、寫草稿、修改、編輯、與發表。可能由於實務教學經驗不足，寫作的兩節課下來我通常只進行寫作前預想階段及草稿階段。因此，我再借用一個早自修及若干午休時間進行修改與編輯活動。作文批閱完畢後，另外再借用一節課進行發表階段。

寫作前的預想約佔10-20分鐘，我通常視題目的性質以問問題、腦力激盪、自由聯想、或閱讀相關資料等種種方式，來幫助學生構思。至於寫作題目的選擇，配合過程寫作的理念，本研究嘗試由學生來自定寫作題目。不過，研究者會先規定一個大主題或文體（如書信體、故事體），再讓學生自己選擇與主題或文體相關的題目來寫。

在草稿階段中，研究者鼓勵學生想到什麼就寫什麼，也會提醒學生寫了一段落之後要停下來，把前面寫過的讀一遍，看有沒有需要修改的地方，再想一想後面要寫什麼以配合前面的內容，這個提醒的目的是要讓學生覺知到寫作應不時地回顧、修改、和計畫。

在學生完成草稿後，本研究安排有學生間兩兩討論、師生小組討論、及師生個別討論等討論會，讓學生有充裕的時間來聽聽老師或同學的意見以進行修改。學生間兩兩討論是讓學生彼此交換文章閱讀，提出修改的意見。師生小組討論是安排五、六位異質寫作能力學生為一組，方式是讓每位組員發表其文章，再由其他組員提出修改的意見；老師則是負責討論程序的進行、澄清學生的觀點、提出學生所忽略的問題、及綜合學生的意見。至於師生個別討論，其對象是針對寫作上需要特別協助的學生（每篇作文約2~4位不等），我通常只提出學生作品中的一兩個大問題來討論，所以每次討論的時間相當經濟也很有彈性。

在種種討論會活動之後，我通常請學生再回顧自己的文章一遍，並參考同儕和老師的意見，自己做內容的修改，並從事最後的文字、標點符號、句法、結構的編輯。研究者鼓勵學生使用工具書或其它資料，來輔助編輯工作，也在這個階段揭示一些評

分標準（如“標點符號正確嗎？”、“結尾不會太長，也不會太短，更不是草草結束”、“整篇文章的內容能把題目的主要意思表達清楚？”等等），作為學生編輯的參考。

批閱完學生的寫作成品之後，研究者會利用一節課的時間讓學生發表自己的作品。進行的方式是由學生念自己的文章（每次大概有六、七位，作品有好有壞），然後由底下的聽眾向寫作者提出一些問題，最後我會揭示出寫作的評分標準，讓學生自己來評鑑發表的作品，再跟老師所評鑑的作比較。研究者也常利用發表活動進行之前的10-15分鐘的時間提出學生作品常出現的一些問題（如缺少結尾、句型缺少變化、修辭技巧欠缺等等），並提供相關的技巧或策略教學（此即為前述的“迷你課程”）。另外，研究者也製作班刊來做為學生書面發表的管道。

三、資料的收集與分析

本研究資料的主要來源包括有學生的作品、觀察的記錄、及訪談的資料。就學生的作品而言，分析的類目包括有文字、語詞、標點、通順、段落、內容、和文章長度。分析的工作是由兩位評分者擔任，兩位評分者都有豐富的小學代課經驗。作品的評分高以5分計，中以3分計，低以1分計，介中者則以2分或4分計。對於評分差距2分以上的地方，我與兩位評分者會加以討論，直到取得共識為止。

至於觀察資料，錄影和錄音是本研究之觀察資料收集的方式。預想階段和發表階段中的師生互動情形，以及師生小組與個別討論，是以逐字(verbatim)謄錄的方式記錄，其餘則做重點謄錄。至於學生間的兩兩討論，因為錄音有實際上的困難，所以資料不收集。

關於訪談資料的收集，研究者定期訪問焦點學生，以了解他們的預想、起草、修改等寫作過程（問題如“寫這篇文章前有沒有先想好要寫什麼？”、“能不能告訴老師為什麼要改成這樣子？”、“你覺得這篇文章有那些缺點？”等等），並探討他們對於過程寫作教學的觀點（問題如“喜不喜歡現在的作文課？”、“你覺得現在這樣子教，對你的作文有沒有幫助？”、“你覺得那些活動對你的文章幫助最大？”等等）。訪問是在學生完成其作品後進行，寫了六篇作文，所以每一位焦點學生被訪問六次，每一次訪談約20分鐘左右。

觀察、訪談等資料的分析是採不斷比較的過程(Erickson, 1986; Lincoln & Guba, 1985)，將目前為止所得的資料不斷地與前次分析過的資料互相比較。每次比較及分析的結果均以札記的方式記錄下來，以利於過去思考結果的反芻，並能與目前收集到的資料做比較。換言之，觀察、訪談等資料的分析程序是歸納的(inductive)，也就是從不斷累積的資料中進行比較分析。

肆、研究結果

本研究嘗試藉由焦點學生的寫作發展情形來了解過程寫作教學的成效。本部分是依寫作能力的高（小珊、小彰）、中（小秀、小涵、小毅）、低（小維、小村）次序來說明焦點學生在寫作成品的品質以及寫作概念和態度的表現。

一、小珊的寫作發展情形

（一）寫作成品的品質

小珊的寫作品質前後都一直維持著不錯的表現，作品的評分大多維持在4分以上的水準。小珊文章的篇幅都不短，而且都能抓住題目的要旨，不離題，也能把題意發揮得很好。一學期下來，小珊在語詞運用和內容生動兩方面給人進步的感覺。其實她在這兩方面的表現原本就不錯，但是前後文章比較起來，可以感覺後面的文章較突出。在語詞運用方面，剛開始時有些語詞或成語的使用會令人有點唐突的感覺，但後來則覺得她愈寫愈得心應手，成語也越用越多，也運用得很恰當。在內容生動這方面，小珊的文章進步更多。前一、二篇也頗生動有趣，但第三篇以後可以感覺到小珊加入了自己的情感，文筆更加活潑大膽，文章顯得更豐富，有愈寫愈有生命的感覺，讓人感受到她在這方面進步甚多。

小珊也自覺她的作文比以前進步，也指出可以自由選擇題目、寫作機會多（除了正式作文外，我也提供許多童詩、時事評論和自由創作的寫作機會）、和觀摩他人的文章是幫助她寫作進步的原因。她說：

會用成語，內容也進步了！內容可以寫較多，和知道怎樣寫才會生動，別人讀了以後會很感動....以前比較懶，以前想不出來就不寫了，現在比較有趣，

以前看圖寫作文要照他的寫，沒有自己的想法，現在可以照自己的想法寫，也可以查字典，就比較好...以前規定一個題目一定要寫，大家都要寫一樣的，現在可以選題目，都，就是比較不怕寫...因為常常要寫，常常要查字典，這樣就寫得比較順還有改別人作文很有幫助，可以看別人寫的優美句子，就可以知道自己的缺點。

(二) 寫作概念和態度

對於好文章的標準，小珊具有相當的概念。從一開始被問到什麼是好文章時，小珊就能說出一大堆的標準，而她對於詞句的優美尤其重視，她認為文章寫得好的同學的詞句都很優美，而她在這方面較差，有待改進。不過，隨著寫作課的進行，小珊對於好文章的概念有了些許的轉變。她說：「在以前我覺得句子優美就是好文章，現在覺得內容生動有趣，別人讀了以後會很感動的才是好文章。」換言之，小珊對於好文章的標準似乎已轉向內容層次，而且會以讀者的角度來判斷文章了。

在寫作態度上，小珊原本就喜歡作文課，然而在訪談中她也表示，她更喜歡這學期的作文，因為比較好玩有趣。不僅喜歡作文，觀察和作品的資料也顯示小珊的寫作態度相當用心，對於自己文章的要求水準很高，也是少數幾位願意做大幅度修改的學生之一，她甚至於會整段擦掉重寫，此與前述有關寫作專家的研究非常類似。

要之，小珊前後文章比較起來，大致上都有不錯的表現，尤其在語詞運用和內容生動兩個層面上，表現越來越好。在寫作概念上，小珊轉趨重視文章的內容，更有了作者/讀者概念的覺知。而在寫作態度上，小珊比從前更喜歡作文課，對於寫作任務也一直非常投入、用心。

二、小彰的寫作表現

(一) 寫作成品的品質

小彰的寫作程度是屬於上等偏中等，作品也都一直維持著不錯的水準。其文章的特色是中規中矩，表達順暢，能切中主旨加以說明發揮。小彰作品感覺上有進步的地方，也是語詞運用和內容生動兩部份。在語詞的運用上，以第一篇文章而言，全篇沒有出現任何成語或較具修飾性的語詞，但陸陸續續的文章中出現了越來越多的成語（如“不計其數”、“健步如飛”、“夢寐以求”...等等）和修飾語詞。

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

在內容方面，小彰的文章是屬於平鋪直敘、直接、很有條理型的，在感情的表達上較含蓄。所以，讀完會覺得是條理分明的好文章，但比較不會"感動"。這種寫作特徵使得小彰自創的童詩尤其顯得想像力不夠，語言不夠"彎曲"，例如在"媽媽像什麼"這首詩中，他寫「媽媽像廚師，每天都煮美味可口的食物」、「媽媽像老師，每天都幫我檢查功課」...等類似的詩句，讓人感受不出詩的味道。這種情形到了後面幾篇開始改善，由於小彰比較會用修飾性語詞和成語，再加上小彰似乎比較敢放入自己的看法，所以其文章的內容顯得比較生動、有感情。例如在"春夏秋冬"這首詩中，小彰描述春天的詩句是「春天，春天，你真是一位畫家，把天空漆得藍藍的，把草彩成綠綠的，全世界都變成五顏六色」，與前首詩相比，這首詩顯得生動多了。又如在"三個願望"這篇文章中，他在第一段描述"錢神"時寫道：「忽然，眼前看到一個五十元硬幣，上面有好多黑黑的灰塵，呼一把上面的灰塵吹乾淨，咻！咻！一聲，從硬幣內飛出來一位身穿金光閃閃衣裳的人...」，像這種生動的描述在小彰前面幾篇文章中是看不到的，從後面幾篇文章可看出小彰在內容的描述上真的是進步很多。

小彰也自認為他的文章進步了，他覺得「錯字少了好多，標點符號進步了，成語比較多」。為什麼會有這種進步？小彰指出「看別人的作文」和「常寫」是助力，尤其是前者，小彰覺得幫助最大。他說：「我看別人的文章，不但可以看到更多內容，也可以認識很多字和成語，那(我文章的)內容和成語也會更多更豐富。」

(二) 寫作概念和態度

寫作文是什麼？小彰表示，以前覺得寫作文是「寫字、寫句子」，現在則認為寫作文是「寫文章」。他指出，"文章"是長篇的，要有連貫性的，要能說出心裡的話的。換言之，小彰似乎不再把寫作視為字和句子的總合了。對於好文章的標準，小彰頗具概念，但也有一些轉變。剛開始時，對於自己和他人文章的評析，他一直強調「把意思寫清楚」和「句子通順優美」。後來則會提到，好文章要「真實、有感情」，「文章要和別人不一樣，要有自己的想法」。從這兒可以看出，小彰似乎愈來愈重視自己想法和感情的表達。

小彰喜不喜歡寫作呢？答案是否定的，他的原因是「時間不夠，寫得太趕，意思沒辦法交代清楚」。但是小彰的答案有點前後矛盾，因為被問及"聽到要上作文課的

反應為何"時，小彰回答「高興、快樂」，也表示「很希望」老師常常上作文課。所以，或許小彰不是排斥寫作，而是抱怨教學者給予的寫作和修改時間太短。此外，從訪談中也可發現小彰對於自己的作品越來越有信心。觀摩同學的文章不僅讓小彰學到他人文章的優點，也讓小彰在寫作上更具信心。他說看了那麼多同學的文章才發覺文章「各有利弊」，好的文章有缺失的地方，不好的文章也有不錯的地方，而自己的文章也不比別人差。他也提到，「只要用心，把心裡的話寫下來」，他就可以寫出好文章，寫作變得容易多了，不再是件困難的事。

要之，小彰之寫作成品一直有不錯的表現，而且在語詞的運用上越加靈活，在內容的描述上也愈加生動。至於寫作的概念，小彰似乎覺知到寫作不只是字句的累積，而是要考慮各種要求，要寫得精緻。對於文章優劣的標準，小彰也具有相當的概念，後來尤其強調自己想法和感情表達的重要性。小彰的寫作態度也很認真，對於自己的文章也愈來愈有信心。

三、小秀的寫作表現

(一) 寫作成品的品質

小秀是屬於寫作程度中等的學生，但隨著教學的進行，她的表現越來越好，文章品質已臻至上等的水準（前幾篇作品的評分約在3分左右，後幾篇都在4分以上了）。先就錯字方面而言，在小秀前幾篇的文章中，注音的字非常多。到了第三、四篇時，似乎已會利用字典查出不會的國字，往後的文章已看不到注音的出現。

再就語詞的運用而言，小秀在語詞的運用上不太突出，很口語化，像是在告訴別人一件事的感覺，很平實，不太潤飾字句。但是從第四篇開始有了較顯著的進展，如在描述媽媽時寫道「媽媽像一片廣大無際的海洋，她對我們的心就像那海洋一樣廣大包容」，又用「可惜病魔看中了你」間接式的語句來取代"你生病了"。從後面的文章可以感覺到小秀在語詞的使用上成熟多了，也較順暢、得體。

在內容上，小秀進步更多。小秀頭兩篇文章並不吸引人，但後來的文章則顯得生動有趣多了。如第五篇提及「小胖(玩具小熊的名字)用牠那又圓又大的眼睛看著我，好像在跟我說別傷心...」，讀起來讓人覺得她跟小胖的感情很真摯、很感人。第六篇"三個願望"更生動了，小秀在文中說希望自己當大富翁，有房子、勞斯萊斯或賓士

的車子、公司，別人會喊她“董事長好”，公司的名字還是“鄭氏企業”(小秀姓鄭)，讀起來讓人覺得她這個富翁真是風光到了極點，寫得很真切、純真，讓人不由得會心一笑！看小秀的前後文章，可以明顯地感受到她進步甚多，而內容上的進步最令我們評分者印象深刻。

小秀也表示她後面的文章比前面三篇好，進步很多。她認為她現在「比較會用形容詞」、「標點符號比較會」、「文句比較通順」、「內容」也比較好。小秀也指出，對於寫作最有幫助的就是「修改文章和看別人的文章」，這些讓她的文章更好。

(二) 寫作概念和態度

在前幾篇文章的訪談中，小秀幾乎都是以錯字和標點為標準來評析自己的文章好不好。從第三篇以後，小秀的標準慢慢地有了歧異性，她會說「第三段比較好...有優美的句子比較通順」、「第二段寫太多，應該分段」、「尾段我不太滿意，沒有什麼改變，句子都是類似」...等不同的判斷標準，顯示小秀對於寫作標準似乎有較細緻的看法。此外，小秀後來也一直強調文章最重要的是要活潑生動，吸引讀者。她指出寫文章不能像寫日記般記下某些事情而已，文章應該「寫得很生動，讓人信以為真」。從這裡也可看出，小秀已轉趨重視文章的內容層面，而且有“讀者”的概念。

說到寫作態度，小秀對於過程寫作教學有很高的興致，她說：

我覺得現在的作文課非常的有意思，像以前老師都只有定題目給我們寫而已，根本都沒有提示，所以寫得很差。而現在有提示，都有很多有趣的題目讓我們選...以前都很呆板只寫一點點，現在比較生動活潑。

小秀的寫作態度也的確非常投入，寫作時一直都很認真，幫別人修改文章時也會認真地給意見，發表和討論活動更是積極參與。而小秀也表示她很喜歡這些活動，尤其是「念別人作文」的活動(就是成品發表活動)，她最喜歡。小秀也說，看到自己的文章越來越好，就非常高興，所以也就一直很喜歡上作文課了。

要之，小秀的作品品質進步甚多，尤其在內容的描述上越來越詳細，愈來愈生動。此外，小秀也萌發了作者/讀者的概念，她認為好文章不再只是像寫日記般把事情敘述完整即可，還要能生動，引起讀者的共鳴。小秀也顯現對於過程寫作教學的積極態度，而她最喜愛的就是作品的發表活動。

四、小涵的寫作表現

(一) 寫作成品的品質

小涵的寫作程度屬於中等偏下，其前幾篇文章給人的感覺是敘述上還算通順，但語詞平板，內容很少，讀起來索然無味。但是，小涵後來的幾篇文章卻有了顯著的改善。如在語詞上，小涵的前幾篇文章傾向平鋪直敘，沒有修飾，例如「我告訴你，在西元一八四七年二月十日的夜晚，愛迪生被生下來了...」。但其後文章在語詞的使用上靈活多了，以最後一篇文章“我的三個願望”為例，他寫道「許完願後，大巨人的手指發出五顏六色的光，大巨人把他的手指指在我身上，我發現我可以飛了!」。

在內容上，小涵傾向想到什麼就寫什麼，不太能針對主題作完整的發揮，文章很短。但從第四篇開始，段落安排顯得有次序、有條理多了，而且小涵把題意發揮得很有可看性，文章也因此變長了。像是第五篇文章“我最崇拜的三個人”內容頗為生動，小涵把麥可喬丹和卡爾馬龍等運動明星從長相到各種輝煌記錄描寫得既詳細又有趣，每個人都頗具特色。

小涵自己也很自信地表示他的作文進步好多，包括「語詞較會用」、「內容較豐富」、「標點符號也比較好」、和「句子較通順」。他指出修改階段進行的小組討論活動幫助他的文章進步最多。因為從別人的回饋中，他「可以清楚的知道自己的優缺點」，也從別人的文章中學到了「用什麼方法會寫得比較多」和「怎樣可以寫出好句子」。

(二) 寫作概念和態度

小涵評析自己和他人的文章時，傾向以內容多寡、錯字、和成語來判斷文章的好壞。而“內容少”一直是小涵心中的“痛”，他覺得這是他文章的最大弱處，卻不知如何改進。過程寫作教學似乎幫助他找到了訣竅，他指出「以前不知道怎麼寫多一點」，現在才知道如何寫出更多的內容，所以他說道：「我最大的收穫是我終於寫了那麼多的內容！」由此也可以看出，小涵對於寫作的方法似乎有了進一步的認知。

小涵的寫作態度也有一百八十度的轉變。在前幾篇的寫作當中，小涵不是嬉戲、玩玩具，就是看漫畫書，文章都是隨便寫一寫就交差了事。到了後來幾篇，小涵變得好認真，看他苦心思索、奮筆疾書的模樣，我和觀察員都覺得不可思議！小涵也指

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

我喜歡把大家寫的作文念出來的那個活動(指寫作成品的發表活動)，可以給他意見，看看自己的缺點是不是一樣，一樣要改過來...我從同學的文章中學到了一些優美的句子、成語、造詞，以後寫的時候可以參考。

(二) 寫作概念和態度

什麼是寫作？開始時小毅說寫作文像是「記東西」，「就是把你所想到的東西，通通寫出來」。那如何寫好作文呢？小毅指出「句子通順，成語多，標點符號正確」。到了後來，小毅對好作文的概念有了轉變，他非常強調想像力。小毅表示，從同學的文章當中他「學到了寫作文的時候，不可隨便寫寫，就像*諸一樣，好像普通的對話，都沒有內容」。他認為很有想像力的文章，內容才會好，同學才會喜歡。他更表示，他要「把寫作當作是畫畫，盡量的發揮想像力」。由此可見，小毅對於好文章的概念已由形式規格轉向內容層次的強調，他認為富有想像力的文章才是好文章。

論至寫作態度，小毅前幾篇文章的寫作態度並不積極，下課時間到馬上衝出去，然後很晚才進教室。可是從第四篇開始，小毅變得越來越認真，尤其是第五、六篇幾乎是全神貫注。被問及為什麼以前寫得很少而現在寫得比較多時，他說：「平常一下課就跑出去玩，都不看作文...現在寫得比較認真，因為覺得現在作文很好玩，就愈寫愈多。」可見小毅的態度變積極了，有心想把文章寫得更多、更有想像力。

要之，小毅的文采或許不是進步得令人"驚豔"，但是內容的生動、文句的流暢等等，卻勝過了這個缺點，而其整齊的字體更具有加乘的作用。小毅的進步很顯著，兩位評分者都表示喜歡讀小毅的文章，因為他的文章有兒童獨特"真摯"的感覺。

六、小維的寫作表現

(一) 寫作成品的品質

小維的寫作程度偏低，可說是全班倒數一、二的。他的作品幾乎集所有文章的缺點：字跡潦草、語句不通、常"忘記"標點和分段、言不及義、抄襲課本。然而，小維最後兩篇文章的表現卻讓我們看得"目瞪口呆"，不僅內容流暢真切，連字也變漂亮了！以下即舉小維的第三篇文章"李冰傳記讀後感"和第五篇"我最喜歡的東西"來對照：

事實上，小維前三篇文章乏善可陳，作品的評分都在1分左右。第四篇“我們這一班”稍好，也開始有了分段，但在表達上仍不清楚。到了第五、六篇，小維較能清楚地表達自己的意思，作品評分已達3分左右。像“我最喜歡的東西”這一篇，小維把喜歡的原因、發生在他與軌道車之間的事、及他對軌道車的心情都寫了下來，內容蠻有可看性的。

小維也很高興自己進步了，他覺得他現在會分段落，標點符號較會用，寫得比以前多，而他最自豪的就是字變漂亮了。小維指出，「老師指導」是促使他進步的原因，他在札記中說道（以下的“段”、“落”、“逗”是用注音的）：

有一次我寫給黃乃輝的一封信，老師說寫的不太好，老師還說沒有分段，老師又說下次可以寫的更好，結果我聽老師的話，後來我真的成功了，有分段落了，可是老師說逗點太少了，我又聽老師的話，這次我真的成功了，老師說這次寫的很好，有分段落了，逗點也正確，我好高興，老師又說字寫漂亮一點，我就說，我字寫不漂亮，老師說認真一點就好了……

可見我與小維間的師生個別討論，似乎給了他很大的鼓勵和方向引導。不過，同儕協助可能也是功臣，因為觀察資料顯示，與小維同組的小珊（該班的座位是採小組方式，而非一排一排）會主動協助他，給他意見，這或許也是小維進步的重要因素。另外，自主的寫作環境可能也有幫助，因為小維指出：「覺得現在的題目比較好寫，沒有很多限制，可以想寫什麼就寫什麼，以前都要照老師講的意思寫。」或許就是這種自主的寫作環境讓學生較敢暢所欲言，充分發揮其想像力。

（二）寫作概念和態度

對於自己和他人文章的評析，小維開始的標準都是字整齊漂亮、錯字和注音少，文章長。後來他會注意到標點用得好不好、有沒有開頭和結尾、和那些內容「太平常、太無聊」。可見，小維對於寫作標準似乎有了更精緻的看法。

在寫作態度上，小維前幾篇的寫作態度是蠻令人頭痛的，他愛講話，常常干擾別人，東摸西摸，總是要到快下課的最後關頭才提筆疾寫。從第四篇開始，小維漸有改善，而到了第五、六篇時，小維在寫作上變得好專注，不再吵別人了，他常停下來思考，下課時會問同學字怎麼寫，也會跟同學交換作品，互提意見。最後一篇文章，由

於幾位同學說文不對題，他更是毅然重寫。小維在寫作態度上的改變情形真的是令老師和同學們刮目相看。

要之，小維的寫作表現是令人欣喜的。他的作品在字體、表達的流暢度、段落安排、及內容生動上皆進步好多。對於寫作標準，小維也有較深一層次的認知，而在寫作態度上更是由原來的消極應付轉向積極投入。

七、小村的寫作表現

(一) 寫作成品的品質

小村的寫作程度也是甚低，其剛開始的作品品質事實上比小維稍好，但在後來的表現上卻不若小維，原因是小維到後來進步神速，小村卻進步不多。

初看小村的文章，覺得字跡很潦草，文章分了好幾段，但每段都只有一、兩行，文章內容平凡無趣，語句表達也不太通順。後面第五、六篇的表達順暢很多，每段內容也多了點。不過，整體而言，小村作品的品質沒有顯著的改善。其文章內容雖然較多較通順，但仍平淡無奇，不吸引人，沒有自己的想法在其中。

小村也表示自己的文章還是不好，但認為自己有進步。他說他現在比較會分段、比較會寫感想，內容也比較多。小村指出，這些進步主要是拜同學文章之賜，從同學的文章中，他學到了如何分段和如何增加想像力。

(二) 寫作概念和態度

起先被問及什麼是好文章時，小村說不知道，後來則說好文章是「內容多，分段非常好」。至於自己寫作上的優缺點，小村也由原來的不知道轉向較清楚的認知，例如他會指出「結尾比較爛」、「以前都寫一段一行」、「以前一直寫一點點，現在多一點了」，由此可見小村對於自己的寫作情形似乎有了進一步的認識。

對於寫作的興致，雖然小村表示較喜歡現在的寫作課，但是小村寫作時始終不太專心，會玩玩具、看漫畫、或找同學聊天，投入程度不高。小村對於寫作也沒有信心，雖然覺得自己有進步，但仍不夠好，也表示要讓文章變好很困難。後來在一次小組討論活動中，看到小維進步很多時，他私下跑來問我如何可以把文章寫好，我鼓勵他慢慢來，先把一段只寫一兩個句子的毛病改過來。不過，可能由於一直無法獲得同儕的回饋和幫助（班上小朋友嫌他"髒"，很排斥他），小村進步很慢。

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

要之，小村的寫作成品雖然表達上較為通順，內容也較多，但基本上沒有很明顯的進步。小村的寫作態度也不積極，不太用心，但是他對於自己文章的優缺點和一些寫作標準似乎有了進一步的認識。

伍、討論與建議

綜上所述，程度好的兩位焦點學生在寫作上一直都保持著不錯的表現，而在語詞運用和內容生動兩個層面上，尤其有明顯的進度。在寫作概念上，他們都轉趨重視文章的內容，強調自己的想法與讀者的感受。在寫作態度上，他們都表示較喜歡目前的作文課，對於寫作也一直非常投入、用心。

程度中等的學生，他們是過程寫作教學中進步最明顯的一群，除了上述的小秀，小涵、小毅之外，小巧、小樺、小嘉、小達...等學生的進步幅度都很大。他們的作品到後來都臻至中上的水準，很多甚至與上等學生的作品不分軒輊了。隨著過程教學的進行，他們具備了更多的寫作概念，重視想法和情感的表達，也會考慮讀者的感受。而在寫作態度上，他們也由原來的消極被動轉趨積極認真。

至於寫作程度不佳的學生，除了小維的進步很突出外，其餘學生的進步幅度不若中等程度學生來得大。雖然這些學生後來作品的內容較多，表達也較流暢，對於寫作標準也有較深一層次的認知，但基本上進步不是很顯著。

大體而言，本研究支持張新仁(民81)，蔡銘津(民80)、Harlin 與 Lipa (1993) 及 Strech (1994) 等人的研究，亦即學生的寫作品質提升了，有較多學生具備了「作者」與「讀者」的概念，而且對於寫作似乎也有較高的自信心。當然，不是每一位學生皆有這種進步，但至少肯定的是過程寫作教學的確可以改變學生許多，尤其是中等程度的學生。

而研究資料也顯示，過程寫作強調賦予學生許多寫作機會、給予學生較多的寫作自主權、及重視文章的分享、討論、與發表是學生進步的關鍵。除了正式作文的寫作外，本研究平時也讓學生寫寫童詩，還以出版班刊的方式，半鼓勵半要求學生自由投

稿。所以，學生的寫作機會比過去來得多。而許多學生表示，因為常常寫，就覺得文章越來越好寫，愈寫愈進步。而基於過程寫作的理念，本研究也儘量賦予學生自主的空間，學生可以選擇規定的文體或主題下自己喜歡的題目來寫，平時更可隨興寫作，發表於班刊。學生指出，這種自主開放的寫作方式讓他們比較會想，也讓他們感覺到現在的寫作課比較親切、有生命，不像以前那麼枯燥呆板，好像在寫作業。此外，本研究也提供學生許多機會與老師及同學們互動溝通，在互動當中討論書寫作品、探討寫作技巧、和交換寫作心得。而幾乎所有的學生都表示，文章的討論與發表讓他們受益最多，他們不僅學到優美的語詞，也學到了如何讓自己的文章更好。很多學生更從當中建立了信心，因為他們發覺自己的文章也有優點，並非完全不可取。

事實上，無論是多方面的寫作機會或是文章的觀摩發表，對於學生讀者概念的發展都有助益，因為讀者群更多了，不再只侷限於老師，所以學生較易感受到寫作的溝通意義。而互動當中同儕的支持與壓力，更能強化學生的責任感，促使許多學生投入寫作活動之中，努力讓自己的文章更好。擁有寫作自主權則能使學生的寫作以個人經驗出發，所以學生在表達上能夠更流暢，內容更充實，而靠自己的探索與努力更能讓學生感受到寫作的意義，不再視之為身外之物。

要言之，前述種種過程寫作教學活動無疑提供了一刺激性的寫作環境，激發了學生的寫作動機，而此促進了學生努力開發其寫作上的認知。本研究顯示，中等程度或以上的學生，在這種激勵性的環境之下，大多能自我開展，不需老師或同儕的額外幫助。然而，很顯然地，僅引起興趣和提供刺激對於寫作程度不佳的學生似乎還不夠。由於寫作背景知識較欠缺，寫作程度不佳的學生需要老師和較有能力的同儕給予較多的注意、支持、和明示，沒有這層關懷和引導，他們極可能原地踏步，最後與同儕的差距越來越遠。

總之，本研究結果展現了過程寫作教學的正面效應，它對於學生在寫作上的情感和認知有相當的激勵和促進作用。不過，我們也不需對它有太多浪漫的情緒，過程寫作固然有其優勢，但對於如何提升寫作程度不佳學生的水準，則仍有待深思。若過程寫作能在這方面提供較明確的方案，其理念與現實之間的管道將更為順暢，"永續經營"也才有可能。

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

當然，本研究有其限制。參與的學生以及研究的情境僅限於台灣南部小學的一班四年級班級，代表性顯然不足。因此，本研究結果的類推範圍有限，可能無法應用於不同學校、不同年級、不同學生、及不同教學情境的班級。但對於教學情境脈絡與本研究相類似的班級，本研究發現仍可提供作為參考。

陸、參考書目

- 王萬清（民86）：過程取向寫作教學在不同寫作環境中的效果研究。初等教育學報，10，127-209。
- 張新仁（民81）。寫作教學研究—認知心理學取向。高雄：復文。
- 趙金婷（民81）。國小學童寫作過程之研究。國立高雄師大教育研究所碩士論文(未出版)。
- 蔡銘津（民80）。寫作過程教學法對國小兒童寫作成效之研究。國立高雄師大教育研究所碩士論文(未出版)。
- Atwell, N. (1987). In the middle: Reading, writing, and learning with adolescents. Portsmouth, NH: Heinman.
- Best, L. (1995). A critique of cognitive research on writing from three critical perspectives: Theoretical, methodological, and practical. ED 377516.
- Calkins, L.M. (1986). The art of teaching writing. Portsmouth, NH: Heinman.
- Casey, J. (1992). Writing to read in the classroom: Literature-based, writing process approach. ED 376-953.
- Davis, A., Clarke, M., & Rhodes, L. (1994). Extended text and the writing proficiency of students in urban elementary schools. Journal of Educational Psychology, 86, 556-566.

- Duin, A. H., & Graves, M. E. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. Reading Research Quarterly, 22, 311-330.
- Edelsky, C. (1982). Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts. TESOL Quarterly, 16, 211-228.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 778-803). New York: Macmillan Publishing Co.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1986). Writing research and the writer. American Psychologist, 41, 1106-1113.
- Graves, D.H. (1983). Writing: Teachers and children at work. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Hairston, M. (1982). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. College Composition and Communication, 2, 76-88.
- Harlin, R. P., & Lipa, S. E. (1993). Assessment: Insights into children's beliefs and perceptions about process writing. Reading Horizons, 33, 287-99.
- Jackson, D. (1996). Specialized training in process writing. ED 395313.
- Lincoln, Y. S., & Guba, G. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage Publications.
- McCarthy, S. J., & Raphael, T. E. (1989). Alternative perspectives of reading/writing connections. Occasional Paper No. 130. Michigan State University: Institute for Research on Teaching.
- Monteith, S. (1991). Writing process vs. traditional writing classrooms: Writing ability and attitudes of second grade students. ED 395313.

不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討

- Raphael, T. E., & Kirschner, B. M. (1985). The effects of instruction in compare/contrast text structure on sixth-grade students' reading comprehension writing products (Research Series No. 161). East Lansing, MI: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 778-803). New York: Macmillan Publishing Co.
- Strech, L. L. (1994). Action research: The implementation of writing workshop in the third grade. ED 380798.
- Sudol, D., & Sudol, P. (1995). Yet another story: Writers' workshop revisited. Language Arts, 72, 171-178.
- Thomas, M. (1994). Case study: Program for improving writing skills. ED 393113.
- Varble, M. (1990). Analysis of writing samples of students taught by teachers using whole language and traditional approaches. Journal of Educational Research, 83, 245-251.

黃秀文

An Investigation on the Writing Development of Students with Different Writing Abilities in Process Writing Instruction

Hsiu-Wen Huang

Abstract

By means of the micro-analysis of the qualitative research method, this study investigated the implementation of process writing approach in one fourth-grade classroom for one semester. Focal students with different writing abilities were the participants. The central focus of this study was to explore the development of these focal students in their writing products, concepts, and attitudes.

The results showed that good writers always kept good performance in their writing products, concepts, and attitudes. Students of ordinary talent made the most progress in their products. They also cognized more writing concepts and showed a more positive attitude toward writing. Poor writers' progress was not obvious even though their later writing was longer and more fluent and they exhibited a better understanding of writing standards. According to the results, the study indicated that process writing approach could stimulate students' writing motivation and cognition, but poor writers needed more support and assistance besides motivating environment.