

國小四年級敘事類記敘文寫作表現與問題分析之 初探性研究

梁益慈

國立臺中教育大學課程與教學在職專班學生

游自達

國立臺中教育大學教育學系副教授

中文摘要

本研究採用內容分析法，以研究者任教的 25 名四年級學生為研究對象，透過蒐集與分析學生兩篇寫作作品，探究中年級學生在敘事類記敘文的寫作表現與寫作問題。其結果發現，中年級學生常於寫作歷程中的思考過程、語彙表達能力、遣詞造句應用中產生困難，而多有「流水帳、重複性語句、無過渡句」等問題。因此，本研究在蒐集學生作品後，即深入探討學生敘事寫作的困境，並根據研究結果，提出相關建議與看法，以期成為研究者未來進行高年級寫作教學時的參考依據。

關鍵詞：敘事類、記敘文、寫作

A Preliminary Study of Forth-Graders' Performance and Difficulties on Narrative Writing

Liang, Yi Tzu

Department of Curriculum and Instruction, National Taichung University of Education / Researcher

Yiu, Tzu Ta

Department of Education, National Taichung University of Education / Associate Professor

Abstract

This research adopts content analysis method, focusing on 25 fourth-grade students from a public elementary school in Taichung where the researcher taught. The researcher collected and compared two narrative writings from each student in class in order to analyze the problems of their writing performance. In elementary school, fourth-grade students are encountering the elements of writing for the first time, from the formation of letters, to organizing their ideas, to using correct grammar, punctuation, and vocabulary, if not addressed, eventually writing problems can lead to bigger problems, such as excessive complaining and procrastination, and lack of transitions from one main idea to the next main idea within the paragraph. Based on the research results and findings, inspirations and suggestions were provided for future research reference, with the hope that the findings will benefit and aid the aspects of instructional design and the teacher's role for the fifth and sixth grade elementary school.

Keywords : Narrative, writing

一、前言

在資訊爆炸的時代中，學會應用文字傳遞訊息是近來教育的趨勢。於此，教育部（2003）在九年一貫課程綱要中，羅列十項基本能力，其中在第四項「表達、溝通與分享」裡，特別提到學生應具備應用各種符號（例如：語言、文字、聲音、動作、圖像或藝術等），以表達個人的思想或觀念、情感。教育部（2011）在國語文課綱中，亦將「識字與寫字能力、閱讀能力、寫作能力」等，訂定為學生學習的能力指標，顯示當前國語文教學注重運用文字的表達。誠如謝文忠（2011）指出寫作能力的重要性，認為寫作是一種高層次思考的認知運作能力，需以有意義的陳述方式與邏輯性的組織，將腦海中的知識與想法，透過文字進行系統性的表達。換句話說，寫作的培養在國語文教學中，著實扮演了不可或缺的要角。

然而，在一週五堂國語課的教學條件下，教師該如何運用有限的時間進行有效的寫作教學，儼然成為現今教師教學的課題。況且學生在資訊產品日新月異的誘導與薰陶下，對聲光效果吸引力遠遠勝過文字媒介的張力，對文字的敏感度漸失，對文字的美感度降低（蔡青橋，2016）。在這些誘因的衝擊下，使得學生寫作的表達能力，不易與教育部十大基本能力相契合。以研究者本身的教學經驗為例，學生敘事類記敘文寫作內容，充斥著語句不通順、重複語句、堆砌文字、流於表層……等問題，使得文章內容缺乏內涵與可看性。

因此，研究者期望透過學生作品的分析與探討，瞭解中年級學生的寫作表現與問題。接著，結合理論與個人教學實務經驗，針對研究結果提出相關建議，以做為未來高年級寫作教學時的參考依據。

二、文獻探討

本研究主要分析敘事類記敘文寫作的問題，所以在文獻探討部分，先探討敘事類記敘文的意涵，接著闡述敘事類記敘文寫作的歷程與模式、寫作要點及其常見的困難。最後，再羅列各寫作教學之相關研究，如下分述：

（一）敘事類記敘文的意涵

記敘文是所有寫作題材中，習寫頻率最高的文體，所以別於其他文學創作，須記載和描寫生活中真實發生事件或真實存在的人、景、物。誠如林惠真（2015）認為記敘文是寫作者將親身所看到、聽到、想到或做到的動作與感想敘寫出來的文章。然而，記敘文也不是對生活現象直接抄錄，而是透過寫作者的選擇、組織而來，所以記敘文又可謂為一種以敘述、描寫為主的表達方式，記錄真人真事，表達思想感情的文章（楊裕賢，2008）。許雅惠、楊淑華（2010）亦認為記敘文

寫作除了培養學生觀察力之外，也須著重想像力的發揮，並在掌握文體（記敘文）特色後，透過立意、選材組織等過程，進而完成一篇文章。

而敘事類記敘文是記敘文分類其中一項，指的是對於某一發生於生活中的事件，寫作者採用敘述與描寫的寫作手法，安排事件結構，並抒發個人所感，而後組織成文的文體（許俐雅，2016）。換句話說，在這類記敘文中，主要是用以記敘事件，表達事情的前因後果，再依其事件表達寫作者的見解與感受（楊梅芳，2016）。而陳肇宜（2006）則認為敘事類記敘文應在構思事件的經過時，就先決定事件的主軸，將其他細微末節視為陪襯，然後再依其主軸線佈局、延伸，才能有系統撰寫文章。

綜合上述學者看法，敘事類記敘文不僅記錄了事件從發生、發展、經過到結果之間的演變，也從中闡述一個道理（楊裕賢，2008）。亦即敘事類記敘文是寫作者在事件當下透過各感官接受訊息後，藉由主觀判斷和選擇後，採用記述、描寫手法，依事件的發展順序來安排段落，並從中抒發個人思想與感情的一種寫作方式。

（二）敘事類記敘文寫作的歷程

教育部（2011）於國民中小學九年一貫課程綱要中提出寫作的步驟為：從蒐集材料到審題、立意、選材及安排段落、組織成章。揭示寫作的開端在於寫作素材的蒐集，然後根據題旨設定中心思想，選擇寫作材料，再以適當的文體結構組織成文。換句話說，寫作是生活經驗積累的展現，須藉由感官的開發，收錄寫作的素材，讓單有骨架的文章不再流於空泛的論述（高敬堯，2006）。況且各感官經驗的積累，也是學生未來寫作可汲取的感官訊息。因此，寫作又可謂為一種藉由感官收錄訊息，以文字方式表達寫作者的思想與情感，從而鍛鍊寫作者思考與評斷語文學習的綜合活動（羅秋昭，1999）。

然而，敘事類記敘文寫作偏重「敘」的特性，主要描述人事物景的動態變化與過程，所以寫作者更需在情境當中，透過各感官的經驗，汲取動態的訊息與感受。如此一來，敘事類記敘文才能在釐清事件的順序和過程中，在開頭點出事件的原因，在結尾總結事件的結果，在經過中描述事情的過程，然後再對重要的事情進行詳寫，以凸顯敘事的主題。

綜合上述，敘事類記敘文寫作的歷程，首先仰賴感官汲取環境訊息，收錄與積累寫作的素材。然後針對題目審題，再思考以寫作主題的範圍、意圖與意義。接著，計畫構思時，設定寫作目標、組織寫作者的想法，與依事件發展過程架構文章。待下筆寫作時，再將其腦海裡構思的內容，以文字表達呈現主旨、遣詞造句與修辭等技巧。最後，透過外部言語與寫作者的互動，進行讀改修正（高敬堯，2006）。

（三）敘事類記敘文的寫作要點

誠如上述的敘事類記敘文的寫作歷程，顯示敘事類記敘文寫作之初，仰賴寫作者對環境的觀察，以蒐集寫作的素材。所以，楊裕賢（2017）認為敘事類記敘文應具備：時間、地點、人物、事件等四要素。而譚正璧（2014）亦主張敘事類記敘文應有：敘述主體、事實、時間、地點等四要素。

接著，寫作者須針對題目審題以產生文體判斷，進而分析題目的重點、範圍（楊裕賢，2017）。亦即寫作者在確立題旨與中心思想、文體結構後，須透過自己對題目的詮釋，挑選來自環境的感官訊息，並以記述、描寫手法，勾勒出自己在活動當中的真實經驗。

然後，依據文體結構的安排，理清事件的發展順序。所以，楊裕賢（2017）提出六種文體結構：時間式（按照時間的先後順序）、事件式（按照事件的先後順序）、方位式（依腳步移動、視線移動的方式安排內容）、因果式（按照事件的原因、經過、結果的次序）、並列式（將與題意相關的主題並列呈現）、總分式（總分分總、總分分、分分總等結構）。而譚正璧（2014）則分為二種：從起點到終點（以作者的經歷或觀察點為主，從開始到終了，依著經歷或觀察的先後順序來記錄）、從大體到細部（以事蹟、景象的本身為主體，先寫出全部材料，再從大到小按次寫出）。

最後，在文中加入個人情感與想法，以闡述出一個道理。所以，應永懷、鄭仁水（2014）認為敘事類記敘文最重要的要素為情感，因為透過寫作者的情感抒發，才能讓敘事類記敘文益發完整。

綜合上述，可歸納出敘事類記敘文寫作的要點有：寫作材料可從時間、地點、人物、事件等來著眼，並依據審題對題目的詮釋，選擇出合適的感官訊息。然後運用記述、描寫手法與相對應的文體結構，將自己親身經歷組織成文。接著，再從中傳遞寫作者的情感。換句話說，寫作者在撰寫敘事類記敘文時，須針對多感官訊息進行挑選，而不是一味的流水帳式記錄。而在寫作表現手法上，應靈活運用感官摹寫、詞彙抽換、連接詞（句型）與想像力，以避免呆板、單一、概括性的說明與重複性語句。並依照文體結構的安排，有邏輯性、有系統性地組織文章，適時的安插過渡句，使時空、場景與事件的變動，能更為流暢、自然。其中，敘事類記敘文的精髓在於情感的抒發，所以文章內容須融入寫作者的思想，否則容易流於事件表層的紀錄。

(四) 寫作歷程與模式的流變

早期，寫作歷程大多依直線循序漸進，偏重寫作各階段活動的外在描述，缺乏呈現寫作的內在認知歷程，誠如在當時最為著名的 Rohman(1965)的寫作歷程，將寫作歷程分為寫作前、寫作中、改寫等三階段。Draper(1979)將寫作分為寫作前、構思、轉譯為文、再構思、修改五階段。這些學者的觀點，皆顯示出寫作歷程忽略了寫作者自身的影響因素，也過於簡化寫作歷程中反覆循環的過程，因而促成認知心理學觀點受到重視。

1980年代起，轉而從認知的觀點探討寫作歷程，其中以 Flower 和 Hayes(1981)的認知歷程模式最受矚目，認為實際的寫作過程並非依照寫作環境、寫作者的長期記憶、寫作過程三者的順序直線進行，而是相互影響、隨時穿梭交替。而且在寫作過程中，個體會經歷計畫、轉譯、回顧三個階段，依據設定好的目標及依目標組織寫作內容，將其轉換為文字，然後再檢查與修改。尤其在計畫與轉譯階段，是寫作過程中最耗時的部分，所以被視為寫作歷程中，建構全文的最重要地方(林清山，1990)。

1980年代末期受到社會建構論與情境認知的影響，使得寫作歷程的模式逐漸由認知歷程模式轉移為社會互動模式，著重寫作任務的情境脈絡以及社會互動歷程，認為寫作者不應只是單方面使讀者理解文章，而應強調寫作者與讀者能夠進行互動、理解與協商，最後達成溝通目(陳瑋婷、蕭金土，2012)。例如：Nystrand(1989)在「社會互動模式」中，強調寫作者和讀者之間的意義協商、情感和後設認知，把焦點放在心理互動，希望寫作者與讀者能達成相互關係，視寫作為一種具真實目的的溝通活動。Dale(1994)亦指出社會互動模式，著重寫作中的社群關係，強調社會互動、重視分享、討論等社會活動。

另外，隨著寫作歷程模式的發展，Flower 和 Hayes(1981)的認知歷程模式亦受到不少質疑與批評。於此，Hayes(1996)修訂原先模式，發表「個體—環境模式」，主張寫作歷程是由寫作環境和個體兩部分所組成。其中，寫作環境包括社會環境和物理環境；而個體則有四個部分，包含動機和情感、認知過程、工作記憶和長期記憶等。其主要差異在於：新模式將工作記憶獨立出來，特別強調工作記憶在寫作中的核心；也因應寫作環境和寫作媒介對寫作的影響，新模式增加寫作過程中寫作者對文章的視覺、空間以及語言的表徵；並有感於舊模式對動機、情感的忽略，新模式融入動機、情感等非認知成分；並重新組織認知過程，以文本轉譯、反思和文本產出取代原來的計畫、轉譯和修訂(Hayes, 1996)。

從上述寫作歷程模式的流變，可歸納出近年寫作歷程模式深受個體與社會等因素所影響。因為寫作歷程，不僅包含階段性的行為表現，也涉及個體內在心智的認知歷程和共享社會實體的溝通目的，顯示各寫作歷程模式的關係，是相互相輔相成的。

（五）寫作常見的困難

羅秋昭（1999）主張國小學生在寫作上最常見的困難是「不知寫什麼」和「該如何寫」，所以常無法掌握題目的範圍和重點。楊梅芳（2016）認為學生寫作時大部分會依照老師給的段落分配，但內容卻像是在回答問題一樣，不僅段落之間無連貫性，就連書寫內容也大同小異，缺乏自己的想法。張新仁（1989）指出在寫作過程中，學生飽受「起頭難」、「無以為繼」之苦。鄭世杰（2006）提到學生在寫作時，常花時間思考「寫什麼」、「怎麼寫」、「用怎麼樣的順序呈現」。蔡玉貞（2010）指出學生在敘事類記敘文中常出現流水帳、文題不符、無選材觀念等問題，導致主題性不明確。在文字表達上，也常出現冗長描述與記事型態，甚至到了末段便草草結束。

綜合上述，要將文章組織成有條有理、完整通順、有自己的想法，對學生而言相當不易。再加上，僅透過親身經歷與感官觀察，即要進入寫作過程，也常讓學生不知如何將心中所想轉譯成通暢的文章。因此，教師若能根據學生寫作的困難與寫作歷程，提供相對應的鷹架策略與協助，將較能減輕學生寫作的困難。

（六）寫作教學之相關研究

廖淑伶（2006）在《以多感官教學法進行寫作研究—以國小二年級為例》一文中，曾指出多感官教學法是藉由活動化、遊戲化的觀察活動展開教學，符合學生的學習心理，能有效提升寫作興趣與引導班級學生提早寫作，讓他們覺得有話可說、有材料可寫，而在字數、句數、分數三方面獲得成長。

吳綉鳳（2013）在《感官體驗活動結合國語寫作教學之行動研究》一文中，主張實施寫作教學時，應使學生與生活作連結，啟發其想像力、觀察力與思維力，讓他們在真實情境中，與感官做連結，以觸動學生「內在思想」，使其在「組織結構」、「遣詞造句」、「創意呈現」等方面上，有明顯的進步。

鄭依琳（2014）在《從知識結構的 ACT-R 模式論國小寫作教學的新方向》一文中，認為教師在寫作教學時，應協助寫作者同時兼顧長期記憶與工作記憶，因而建議教師指導學生於寫作前先訂大綱，或先撰寫草稿，架構寫作方向；或運用放聲思考、同儕評閱等，提供學生自我檢視與自我監控；並允許學生先將不會

寫的字以注音符號標註，以降低學生轉譯時的認知負荷。

陳可欣、戴汝卉、吳清麟、陳學志（2014）在《想像力技法融入寫作教學課程設計暨效果評估》一文中，主張寫作順利與否，視學生否能將寫作內容及自身經驗做有意義的連結而定。若未具備足夠的生活或閱讀經驗，其寫作過程中，將無法提取相關的心理表徵，而缺乏靈感或適當題材；或雖然具備足夠的生活或閱讀經驗，但卻無法將其經驗與作文主題、內容做有意義的連結，亦可能產生作文題材不夠精緻、細膩的問題。

綜合上述學者的觀點，可歸納出有效的寫作教學，依賴教師對學生提供寫作鷹架與教學引導，以降低學生「不知道怎麼寫」的困難。同時，也注重學生觀察力的培養，讓他們藉由感官對環境的覺察，發現生活當中隨手可得的寫作材料，使其不再受「不知道要寫什麼」所苦。為使文章不再流於表層，亦著重喚醒學生內在長期記憶與舊經驗，以觸動內在思想，並透過文章結構、遣詞造句、想像力等寫作表現的運用，使文章更深層、更有系統性的表達。

三、研究設計與實施

本部分主要在說明研究方法的選取和進行方式，共分六部分。因此，如下分述研究方法、研究對象、研究流程、研究規準、資料處理與分析、研究信效度等。

（一）研究方法

本研究採內容分析法，探討國小四年級敘事類記敘文寫作表現與寫作問題。因此，研究者於 2016 年 2 月至 6 月在自身任教班級中進行課室觀察，並以學生作品做分析。

（二）研究對象

本研究對象為研究者擔任四年級導師時的學生，班上男生十三人，女生十二人，共二十五位學生。該班學生詞彙的運用普遍較為單一、直接、概括性，所以有重複性語句、缺乏想像力等問題。對連接詞（句型）的運用亦不熟練，常以慣用的句型或不懂得運用適當的連接詞（句型），而使得句子與句子之間的連接不夠通暢。

(三) 研究流程

有感於敘事類記敘文的寫作材料來自於寫作者對生活的觀察與覺察，研究者挑選了兩個學生親身經歷且較為投入的教學活動，作為寫作教學的主題。第一篇「四〇九有約」的作文，為研究者邀請家長入班指導學生製作鹹酥雞與奶茶，期望學生在參與烹飪活動後，能自行寫出敘事類記敘文。不過，因為前置作業（例如：邀請家長、SNG）等系列活動課程較複雜，且時序拉得較長，導致學生產生寫作上的困難。因此，在第二篇「游泳課」作文上，則調整為請學生回憶與感知自己在為期六週的某一堂「游泳課」，分別寫出各感官經驗摹寫的短文。

待收集完學生作品後，研究者針對這兩篇作文進行統整與分析，並歸納學生在敘事類記敘文可能面臨的困境與寫作問題，並於文末提出相關建議與看法。

(四) 研究規準

為確實反映學生敘事類記敘文寫作之表達見聞與思想的寫作情形，本研究參考國中教育會考寫作測驗評分規準（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，2018）與文獻探討之敘事類記敘文寫作要點，羅列如下評分規準。

1. 立意取材

在此面向中，將據以判斷寫作者能否針對真實的生活情境，對題目產生正確的審題，並從眾多的感官訊息中，篩選合適的寫作素材，來闡述說明或融入情感，凸顯文章的主旨，以診斷文中流水帳、表層紀錄等問題。

2. 結構組織

在此面向中，將據以判斷寫作者能否針對審題結果，挑選適當的文體結構與安排過渡句，將寫作材料做有邏輯性、有系統性的組織，以診斷文中內容脈絡不連貫、時空與事件轉場不流暢等問題。

3. 遣詞造句

在此面向中，將據以判斷寫作者能否精確使用語詞、連接詞（句型）、感官摹寫與想像力（例如：譬喻句、擬人法等修辭法）等，以診斷文中語彙呆板、單一、概括性的說明或重複性語句等問題。

(五) 資料處理與分析

內容分析法在於分析學生寫作作品，因此為深入了解學生的寫作問題，研究者整理學生「四〇九有約」、「游泳課」二篇文章，進行資料重整、編碼及歸納，如下表 1 所示。接著，再根據文獻探討與作品的內容分析，瞭解學生在寫作歷程中與其寫作文字表現之背後的意義。

表 1 轉錄符號

編碼與符號	編碼與符號意義說明
文 1	表示「四〇九有約」的作文
文 2	表示「游泳課」的作文
文 1S09	表示節錄班上九號學生寫的「四〇九有約」的文章
文 2S02	表示節錄班上二號學生寫的「游泳課」的文章

資料來源：(研究者自行整理)

(六) 研究信效度

本研究所蒐集的資料以質性資料為主，因此在研究過程中，除研究者本身對該班長期的課堂觀察之外，亦依據學生作品與校內兩位擔任多年導師一起分析，共同討論出該班中年級學生的敘事類記敘文寫作的問題，從而檢核研究資料與研究者在脈絡情境下的原始經驗及深度詮釋之呈現。

四、研究結果

本研究根據蒐集到的文獻、教學的過程與結果，進行分析與綜合討論。因此，以學生在「四〇九有約」與「游泳課」的寫作表現，分析與探討學生的寫作問題與困境，如下分述：

(一) 流水帳式的寫作

寫作的過程當中，學生確實把所發生的事件記錄下來，但卻沒有從中選擇最有價值、感受最深的部分來寫，使文章像「流水帳」一樣乏善可陳。因此，以下將針對學生在「四〇九有約」與「游泳課」的寫作情形，分別提出「流水帳式的寫作」常見的問題。

1. 以活動時間的起始進行敘事寫作

為了詳實記錄活動發生的經過，發現大部分學生在較多活動的「四〇九有約」的經過段部分，直接以活動開始的時間作為段落中句子的開頭；而在「游泳課」的文章裡，因為活動時序僅以一節課為限，時間較為短暫，所以較沒有「以活動時間的起始進行敘事寫作」的現象。因此，僅列出「四〇九有約」的文章，進行分析與探討，如下分述：

星期一，我們下午的時候，老師請各位做前置作業……星期三到了，老師幫大家整理了問題，所以我們星期四就可以直接 SNG 了。星期四，我們問完了，大家分兩組一起寫邀請、感謝卡……等到禮拜五，張媽媽要回去的時候……（文 1S11）

……在星期三時，老師就說我們來討論要問媽媽的問題……再來星期四老師就用 LINE 讓 SNG 問問題……等到了星期五，大家連早餐都沒吃就到了教室……等到了八點二十分，警衛就叫我們去拿東西，再來拿完東西，就我們先去醃肉……再來，媽媽就下去炸了……（文 1S09）

星期二時，老師叫我們先做前置作業，這樣阿姨來時，才不會手忙腳亂；星期三我們第三節課時，我們有訪問阿姨一些問題；我們等到了星期五，我們等到了星期五，我們期待已久的「四〇九有約」終於到了……（文 1S07）

從文 1S11 所示，學生為詳實記錄活動過程，每個句子皆以活動的起始時間作為句子的開頭，然後再簡單敘述時間點下所進行的活動。顯示學生無法針對情境做取捨，且句子與句子之間也缺乏連接詞（句型）的運用，使得上下文句沒有承先啟後，亦無因果關聯，讓文章淪為句子與句子的組合。

另外，在文 1S09 中，顯示學生會運用連接詞（句型），但變化性不高，其中「再來」一詞就用了四次。另外，亦可看出情境與情境之間的轉換，多以活動時間起點作為轉銜，表示學生在寫作時，為了便於記錄整個活動流程，而慣於以活動起始的時間，作為情境先後轉場的媒介。

而在文 1S07 中，學生也是以活動時間作為句子的起點。雖然較 S11 與 S09 較能挑揀重要的情境進行描寫，但仍顯現出學生在轉場時，對於連接詞的運用或使用句型較為不熟悉，導致在描述情境的轉換時，仍以活動時間的起始做為連接詞。

綜合上述，學生對於情境較為複雜或時序拉得較長的敘事類記敘文，常有場景選擇的困難。其可能原因是學生為了方便記錄、克服敘事類記敘文寫作的困難，或因應對連接詞（句型）不夠熟悉等問題，而習慣「以活動時間的起始進行敘事寫作」，使文章呈現機械式的流水帳紀錄。

2. 以感官直接經驗進行敘事寫作

為求詳實記錄事情發生的經過，學生在撰寫經過段時，常在運用感官觸及外在活動後，將其感官直接經驗訊息記錄下來，使內文感官經驗淪為概括性說明，或僅顯示感官經驗的來源與對象，缺乏深層意義的延伸與發展，如下文所示：

老師在下午時跟媽媽用 LINE 說，想請他來我們班做菜這件事……我們用投票的來選這幾樣料理……再來我們大家都投鹹酥雞、奶茶……也有說要 SNG……星期三時……討論要問媽媽的問題……再來星期四老師就用 LINE 讓 SNG 問問題……等到了八點二十分……我們先去醃肉，再沾一些地瓜粉、喝奶茶……（文 1S09）

少維媽媽來了……教我們裹粉在雞胸肉上面，要炸兩次外皮才會脆，要不然吃只炸過一次的會不好吃，所以一定要炸兩次才會好吃，再來是奶茶，先去買紅茶包，泡在熱水裡半小時再拿起來，再加牛奶，就會變奶茶了……（文 1S05）

……在水裡時我們會聽見教練說話的聲音，也會聽到別的國小同學的聲音，也會聽到非常大聲的廣播，在水裡時教練會說下課，當全班聽到下課時大家都用跑的，跑到浴室，在浴室裡都會聽到同學的尖叫聲……也會聽到大家開心的笑聲，沖完以後大家都會把泳帽拿去脫水，脫水機的聲音非常吵……也聽到吹風機的聲音，吹完了老師開始整隊整隊……（文 2S14）

一下水就有一鼓（股）涼意，感覺很冷，可是做完暖身後，下水就不覺得冷了，習慣了後，就覺得很熱，也不會那麼冷了，潛入水中時，也不會再那麼的熱，上岸時感覺有人把我的泳褲拉下來，也覺得很不舒服，可是熱水衝（沖）到我身上感覺就好溫暖……（文 2S03）

從文 1S09 文章當中，可發現學生對「視覺」的活動細節瞭若指掌，舉凡前置作業到炸鹹酥雞之間的小活動，大多能詳實記錄下來。但敘事類記敘文寫作須依據活動的重要性，分成詳寫與略寫。一般而言，詳寫會運用在與活動較相關的段落，而略寫則是用在詳寫的補充或襯托。但文中學生未將「視覺」感官直接記錄的經驗，分成重要與不重要，導致經過段內容充斥活動內容，且皆以略寫的方式呈現，使得文章缺乏學生自己在情境當中的感受與想法，而充斥活動表層的紀錄。

而在文 1S05 文中，也是以「視覺」直接經驗進行敘事寫作，但別於文 1S09 的是學生已知從活動中挑選最生動、有趣的情境來撰寫。不過，文中卻僅記錄了媽媽下廚烹調食材的過程，忽略了表情、動作、說話、講解的過程等細節，以及自己在參與活動中的收穫與感想，使內文流於活動表層的紀錄。

在文 2S14 文中，學生以「聽覺」與「視覺」的直接經驗進行敘事寫作，其中以「聽覺」的比例比較高。因此，乍讀之下，會讓人覺得文中充斥了許多不同聲音的來源。但深究後，發現學生為了詳實記錄自己注意到的聲音，而將自己在當下感官接收到的訊息直接抄錄下來，例如：僅針對「教練、學生、廣播、脫水機、吹風機、老師」等聲音進行的概括性說明，卻沒有運用較精緻的形容詞、狀聲詞等來摹寫或鋪陳，或與作者本身內在心理歷程產生連結。在視覺部分，也僅以「跑到浴室、老師整隊帶上車」等文字表達，簡要的描述自己的所見。不過，仍可發現學生在各個場景中，確實能留意到並接收到不同的感官直接經驗。

而在文 2S03 中，則是以「觸覺」直接經驗進行敘事寫作，舉凡「一下水、適應水溫、上岸、沖澡」，皆能運用「冷、熱、溫暖」等直接感覺詞彙做觸覺摹寫，顯示學生能在各場景中，留意並確切感受到各種不同觸覺感受，但卻未能深入或細部刻劃。

綜合上述，從「四〇九有約」與「游泳課」這兩篇文章，可發現學生在寫作時，慣於運用「視覺」感官收錄的訊息。且在進行敘事寫作時，會「以感官直接經驗」進行概括性的描述，忽略寫作者本身在活動當中的感觸與收穫，使得內容不夠深入，不易使人產生共鳴。

3. 以較不重要的場景進行敘事寫作

寫作時，學生常因參與的活動流程較多或前置作業較為繁雜，而導致在撰寫經過段時，不知如何下手，甚至出現未依據審題，擇選較適合或重要的場景進行敘事寫作，如下文所示：

要做這個活動，我們大家會先做前置作業……我們這一組做的是邀請卡，一開始我們先做裝飾讓板子變得超漂亮也讓封面變得亮眼，板子後面我們在（再）做邀請卡給張少維的媽媽讓我們班邀請張少維的媽媽進來四年九班作……（文 1S25）

前置作業就是要想 SNG 的訪問內容，和製作邀請函跟感謝函。我們花了很多心思去做……但我也多了一份成就感。我們 SNG 訪問時大家都笑場，連阿姨也不例外，阿姨說她這一道料理是在 FB 上的社團學來的……阿姨還說是她自己愛吃，所以才喜歡烹飪……（文 1S22）

下車後，我聽到響亮的烏克麗麗聲，我走進帝亞的門口原來是一群叔叔阿姨談（彈）著悅耳動聽的音樂，下水後，我聽到馬達轉動的「嗡嗡」聲，又聽到有人叫老師，還聽到有人排氣的聲音，就像一個噁心又歡樂的水上遊樂園。（文 2S22）

在文 1S25 文中，可看出學生有場景選擇的問題，而誤將重點放在應略寫的前置作業上（製作邀請卡與邀請函）。這種以較不重要的場景進行敘事寫作，可能是研究者在寫作教學初期，未明確提供寫作主線，或學生本身未針對題目深入審題，而導致寫作時，僅以自己較為共鳴的部分來寫。不過，仍可看出學生在描述邀請卡的外觀時，會運用視覺感官來摹寫，只是用字遣詞上僅以漂漂亮亮、亮眼等直接形容詞來描寫，顯示其形容詞彙的運用，仍需多加練習與蒐集。

別於文 1S25，文 1S22 中將重點放在與張媽媽 SNG 過程，一樣是將較不重要的場景視為敘事主線，但仍可發現學生懂得說出自己的感受，例如：從製作卡片中獲得成就感，而且亦懂得運用聽覺摹寫還原阿姨在 SNG 中說過的對話。

在文 2S22 中，亦出現場景選擇的問題，因為寫作題目是「游泳課」，所以寫作時應著重在描寫游泳時所聽到的聲音。但在此文中，卻描寫踏進游泳池外部阿姨、叔叔們所彈奏的烏克麗麗聲與馬達轉動的聲音，少了重要場景「游泳池」中的同學嬉鬧、教練指導、腳打水、划水的聲音摹寫。不過，仍可看出 S22 懂得運用狀聲詞描寫馬達轉動的聲音，若能將其引導到挑選適切的寫作場景，應能提升其寫作的生動度。

綜合上述，發現學生在寫作時，大多會以自己有共鳴的部分進行敘事描寫，忽略審題、或無法從眾多活動中，選擇重要的場景來描述。因此，進行敘事類記敘文寫作教學時，教師可提供寫作大綱，並運用多感官教學策略，來引發學生各感官的收穫，以撰寫更生動有趣、且較為重要的場景。

（二）重複性語句的寫作

寫作時，常發現上文提及的詞彙或句子，在下文中以同樣的敘述方式重現。導致同一段文章中，大量重複出現相同或類似的描述語句，使得文章拗口而不流暢。因此，以下將針對學生「四〇九有約」與「游泳課」的寫作情況，分別提出「重複性語句的寫作」常見的問題。

1. 稱謂名詞的重複

撰寫文章時，會透過稱謂名詞讓讀者了解人物之間的關係。所以在文章前面或介紹新角色時，「稱謂名詞」擔任了釐清人際關係的角色。待人物關係確立後，文中會以代名詞取代稱謂名詞，或運用複句結合句子，減少稱謂名詞的重複。但該如何確切使用，卻造成學生寫作上的困難，如下文所示：

……星期五英文老師要回高雄，所以星期五都是老師的課，老師覺得星期五會很無聊，老師又在 FB 看到少維媽媽很會在上面 PO 美食，引起老師的注意，老師就決定邀請少維媽媽來學校教大家要怎麼做才能做出美味可口又香甜的鹹酥雞和奶茶，老師本身也不會美食，請少維媽媽教我們做，老師也會有收穫。(文 1S21)

……當我一進去游泳池裡面就冷的(得)發抖。發抖完之後就來了一位女教練女教練就叫我們坐在岸邊練習踢腳過了一下子女教練就用著她的溫暖的手來教我們游泳在這一時刻讓我感動了很久，過了一下子大家都擠在一起然後教練就說開始但是只剩下我和另外一個同學不會游泳這時候教練就叫我們放輕鬆……(文 2S25)

在文 1S21 中，可觀察到「老師」、「少維媽媽」第三人稱分別出現七次與三次。深入分析後，發現若能正確使用「因果」與「遞進」複句，就能減少使用稱謂名詞的數量，例如：「因為星期五英文老師要回高雄，所以星期五都是老師的課。老師覺得星期五會很無聊，而且在 FB 又看到少維媽媽在上面 PO 美食。於是就決定要請阿姨來學校，教大家要怎麼做，才能做出美味可口又香甜的鹹酥雞和奶茶……」。而且文中「老師」稱謂名詞又過於籠統，若能運用不同的詞彙替換（例如：導師），文章中的人際關係就能更清楚。

另外，在文 2S25 中，教練的稱謂名詞即用了五次。分析其句型，發現少了「承接複句」與「代名詞」的運用，例如：「……然後，就來了一位女教練，她叫我們坐在岸邊練習踢腳。過了一下子，她就用著溫暖的手來教我們游泳。在這一時刻，讓我感動了很久。接著，大家都擠在一起，教練就說開始，但是只剩下我和另外一個同學不會游泳。最後她就拉著我們走……」，就能避免稱謂名詞的重複。

綜合上述，稱謂名詞除了在文章中擔任釐清關係的角色之外，也常在文中擔任主詞。不過，由於學生對複句使用並不熟悉，且也無法適切的運用代名詞，導致文中的稱謂名詞不斷出現，使文章顯得累贅而不俐落。因此，可透過複句習寫與練習代名詞使用的時機，來減少稱謂名詞的重複。

2. 代名詞的重複

撰寫文章時，除了使用稱謂名詞當作句子的主詞之外，也會利用「代名詞」代替文章前面已出現過的人、事、物，以使讀者在閱讀時形成連貫性的理解。不過，該如何適切的運用，不讓文章版面充斥重複性的代名詞，卻形成學生寫作上的困難，如下文所示：

四〇九有約我們就開始討論上禮拜一的我們就先討論要什麼辦，討論完了，就到了上禮拜四我們就 CMG (SNG) 老師就一組一組的叫，叫完我們就開始做邀請卡、和感謝卡我們就做完，我們就討論誰要帶鍋子誰要帶別的東西，老師就說我們明天要做的事情，和說要注意的有那些要注意的是（事）情。（文 1S04）

星期三車子接我們時我聽見呼呼的聲音上了車我聽見大家講話的聲音和老師驚（警）告聲到了帝亞我聽到水的聲音，到游泳池那兒有許多人的講話和討論聲，潛下水時我聽見了波波波的聲音……（文 2S07）

在文 1S04 中，可發現這樣短短的內文中，「我們」就出現了七次。可能原因是學生對句型的運用不夠熟悉，而誤將代名詞的當成連接詞，使「我們」這一代名詞不斷重複出現。若能使用正確的「承接複句」來修正，應能解決句子斷開與代名詞重複的問題，例如：「上禮拜一我們先討論怎麼做，接著到禮拜四就一組一組進行 SNG。結束後，我們就開始做邀請卡和感謝卡，最後就討論誰要帶鍋子或別的東西以及注意的事項……」。

而在文 2S07 一文中，「我」即使用了五次，且每個句子都是獨立完整的句子。若應用以「承接複句」、「遞進複句」來修改，應能減少代名詞使用的次數，且場景轉換也會較為流暢。例如：「星期三車子接我們時，我聽見呼呼的聲音。然後上車後，都是大家講話的聲音和老師警告聲。到了帝亞，我有聽到水的聲音，還有許多人的講話和討論聲。最後，潛下水時，又聽見了波波波的聲音……」。

綜合上述，重複使用代名詞的原因可能來自於學生對於「複句」運用不熟練，或為了增加篇幅；或為了讓句子直接串接在一起，而把「代名詞」當成連接詞；或因句子都是以完整單句串聯，使得「代名詞」出現的頻率變高。因此，在教學時，可多練習「複句」造句，讓學生多熟悉使用的方式以及時機。

3. 形容詞的重複

「形容詞」是一種以直接或間接的方式來修飾名詞或代名詞的字詞。所以寫作時，普遍被運用來修飾文字表達。不過，該如何適切的應用而不重複出現，是學生寫作上的一大難題，如下文所示：

……老師讓我們吃炸第一次和炸第二次的鹹酥雞有什麼不一樣，我覺得，炸第一次的像才剛發射出去的散彈一樣還沒跑出小鋼珠，炸第二次的像是跑出小鋼珠一樣，味道也不同，炸第一次味道都包在裡面，口感吃起來沒有很酥，也很油，炸第二次味道都散發出來，口感吃起來很酥，沒有很油。（文 1S12）

……一跳下水就有一股濃濃的漂白水味，也有一股非常非常濃的放屁的味道，一聞到漂白水的味道我會覺得漂白水的味道太重，聞到濃濃的放屁味我會覺得不舒服也會覺的（得）想吐，剛下水的時隧（雖）然會聞到非常濃的消毒水味但是聞久了就不會有漂白水的味道游完泳以後大家身上會有一股臭臭的味道……（文 2S14）

在文 1S12 中，可將其形容詞分成直接與間接兩種，直接形容詞是指直接點出名詞特性，例如：文中的「酥、油」；而間接形容詞則是透過譬喻方式形容名詞的特性，例如：文中的「剛發射出去的散彈」。在直接形容詞部分，僅用「酥、油」與「不酥、不油」來形容鹹酥雞，變化性不高且不斷重複，若能將其修改成「香脆、不膩口」等其他同性質的形容詞，會使直接形容詞更有變化。不過，在間接形容詞的部分，學生則以「散彈是否跑出小鋼珠」來比擬味道，顯現學生已能掌握並運用自身的生活經驗進行感官摹寫。

而在文 2S14 中，發現學生形容詞全部都是直接形容詞的類型，例如：文中的「濃濃的、重、臭」，且「濃濃的」就重複四次。深入分析後，發現學生可能閱讀量不多或語彙量不足，所以在寫作時，形容詞顯得不夠精緻且過於單一。

綜合上述，重複使用形容詞的原因可能跟學生生活經驗、語彙量、閱讀量有關，所以在引導寫作時，可透過多感官教學策略引導學生去感受，並以筆記本記錄自己所學的形容詞，以便於未來寫作時的提取。

4. 動詞的重複

動詞是用來說明人或物的動作、存在與狀態的字詞，所以寫文章時，很常被運用來描寫人或物。不過，該如何不重複的使用且富變化性，則成為學生寫作上的困難，如下所示：

老師星期三讓我們討論要訪問的內容，老師也想出了一些問題，老師還將一些好問題印在一張紙讓我們大家訪問。老師利用星期四的早上第三節讓我們訪問，老師一組一組的叫出來訪問，所以有十二題，所以我們一組要訪問二題，我們問的是阿姨在哪裡學做菜……（文 1S13）

下車的時候我們一直講話，講到帝亞裡面，才不講了，可是我又聽到五年級一直講話，到了游泳池那邊的時候，別的國小又一直講話，我覺得吵，可是我沉在水裡面就聽不到了，我覺得很安靜……（文 2S05）

在文 1S13 中，「訪問」這個的動詞，即出現了五次。究其原因，發現學生可能對於「近義詞」的語彙量不足，才會大量使用「訪問」作為人物動作的描寫。例如：訪問可以換成「訪談、採訪、請教」等詞彙，所以在寫作時，就能降低大量運用相同的動詞進行描寫。

在文 2S05 中，「講話」這個動詞，即運用了三次，與上述學生一樣有「近義詞」的語彙量不足的問題，若能將「講話」改成「說話、聊天」，就能提高語彙的變化性。

綜合上述，重複使用動詞，與學生生活經驗、平常收集「近義詞量、閱讀量」有關，所以可以透過多感官教學策略，讓學生針對人或物的動作進行觀察與描寫，並將其記錄下來，就能網羅大量相關動作詞彙，擴展其可運用的範圍。

5. 連接詞（句型）的重複

連結詞是用來將字、詞、句子相互連接的字詞，不過在此研究中探討的是寫作問題，因此本研究著重在學生句型的運用，如下文所示：

……英文老師說我要去高雄看病，英文老師就跟老師調課，老師就有四節課，老師怕我們很無聊。老師就說在手機的 FB 看到張少維的媽媽在 FB 放美食的照片，老師就請張少維的媽媽來教我們做美食的鹹酥雞和珍珠奶茶。（文 1S16）

我們到了外面知（之）後就聽到裡面有人在彈吉他，我們也聽到有人在裡面叫我們也可以聽見教練在說話教我們什（怎）麼遊（游），還可以聽到有人在踢水的聲音，也可以聽到跳水的聲音一個一個人跳下去水的聲音，也可以有人在玩華（滑）水到（道）的聲音流下來的時候都有人在叫，我們也可以聽到了很多人在游勇（泳）池裡面說話，也可以聽到水聲。（文 2S04）

在文 1S16 中，可發現學生運用「……就……」承接複句，即套用了四次，顯示學生在對於其他同類型的「承接複句」並不熟悉，若能抽換成「然後、於是、再」等承接複句的句型，就能使句子富變化性。

而在文 2S04 中，可發現學生使用「……也……」並列複句，即採用了六次，顯現出學生對於運用其他「並列複句」不是很熟練，導致句型一成不變，若能將成改成「又、同時、並且」等並列複句，就能使句子變得更有層次。

綜合上述，學生敘事類記敘文寫作時，不易留意到連接詞（句型）的重複性，常依照自己在寫作的當下，自然而然的把腦中想到的語句記錄下來，而使得句子之間的連接出現重複、跳針的情形。於此，教師可針對學生所學過的句型，進行統整與分類，以供學生寫作時作為參考與依據。

（三）無過渡句的寫作

過渡句是指一個句子用來承接或總結上面的內容，同時提示或領起下面內容的句子，所以常在事件與事件的轉移、時間變化的情形下使用，目的是讓文章通順連貫，使句子間過渡自然，以提高文章的品質。不過，對於四年級學生並不容易，因為他們常在揀取事件中的重要訊息後，直接將句子連接起來，使得文章不順暢，如下所示：

……張少維的媽媽終於來了，一開始我們把東西都排好，然後在（再）開始炸鹹酥雞，終於炸好了第一次，老師和張少維的媽媽就先把炸第一次的鹹酥雞發給我們吃然後剩下來的在（再）拿去桌子炸第二次，在（再）把全部的炸第二次的鹹酥雞給我們吃，最後我們在（再）把碗盤都拿去洗一洗。（文 1S25）

在下水的那一剎那，我全身起雞皮疙瘩……一開流動廁所的水龍頭，跟（根）本來不及洗手水就結凍，但是，一到教學游泳池，全身像在泡北投溫泉一樣溫暖……但一離開水池又冷了起來，我在學游泳的過程中，我把手往下推，這時，我的手感覺到了有一股力量把我的手往上推……（文 2S22）

在文 1S25 中，可將時空場景分成「等待、準備材料、下廚、品嚐、善後」五個部分。但學生並未針對有趣的場景進行詳寫或對不重要的地方進行略寫，而把活動內容直接串接在一起，產生前述「以感官直接經驗進行敘事寫作」的現象。再深入分析句子，句子之間亦無使用過渡句，而出現以活動串接活動的問題。

在文 2S22 一文中，時空場景分成「下水、流動廁所、教學游泳池、離開水池」四個部分。但時空場景由下水到岸上流動廁所，然後又回到教學游泳池與離開水池，最後又回到游泳池裡，發現其時空場景轉換邏輯性不足。若能適時引入過渡句來承接上下文，文章就會順暢許多。

綜合上述，發現學生在敘事類記敘文寫作中，常出現時空轉場的問題，其原因可能是他們慣於以視覺感官做為訊息蒐集的媒介，而將視覺所及的訊息直接進行記錄，忽略場景之間的流暢性。因此，教學時可先從口述作文開始練習，讓學生透過感官收錄訊息後，直接口譯所見所聞，以訓練句子的流暢性。

五、研究討論

在眾多文獻資料中，發現運用多感官等教學策略於寫作教學中，大多能有效提升學生學習動機與學習成效。但在本研究中，卻發現引起學生學習動機及喚醒學生各感官經驗注意後，學生在寫作上仍缺乏情境鋪陳、感官經驗刻劃、場景揀取與從「心」敘事等問題。

與專家學者討論及參考自身教學經驗後，瞭解到教師在寫作教學過程中，除了引起學生寫作意願、感官經驗之外，仍須透過各種教學引導與鷹架策略，才能使其在設計的情境中，喚醒較為深層的感官經驗。例如：不斷的透過師生對話，引發學生反思自己在寫作歷程、回憶活動當下的情形等經驗，意識自己平常容易忽略的細節，以發掘寫作的材料；或讓學生重新檢視舊有的文章，抽換重複性語句及補充過渡句，提升自我監控的能力；亦可進行詞彙、句型、想像力的練習，以擴展詞彙、精熟各複句運用的時機，並掌握擬人法與譬喻句等修辭的寫法等。

由此可知，敘事類記敘文寫作教學除了須設計引發學生寫作動機的情境之外，更需要透過一連有系統的鷹架引導，一步一步引導學生進行敘事寫作。如此一來，在寫作上就較有機會從「心」賦予文字情意的想像與感動。

六、結論

從上述研究可統整出該班四年級學生在敘事類記敘文寫作時，常有「流水帳式、重複性語句性、無過渡句」等寫作問題。因此，研究者統整目前研究結果，如下所示：

（一）「流水帳式」的寫作問題

進行敘事類記敘文寫作教學時，學生容易深陷在活動當中而抓不到重點，而常有「以活動時間的起始進行敘事寫作、以感官直接經驗進行敘事寫作、以較不重要的場景進行敘事寫作」的問題。不過，根據研究過程中發現，學生在情境中，是視而有見、感而有覺、聽而有聞，只是空有寫作材料，卻無法深入表達自己的想法，使得事件流於表層。換句話說，學生在充滿感官感受的活動中，常因無法依據敘事主軸，選擇較能陳述敘事的重點，而使得文章流於機械式的感官紀錄。

（二）「重複性語句」的寫作問題

作文中出現重複性語句，通常寫作者本身都不自覺，故而成為寫作教學中常見的現象。因此，根據研究結果顯示，大致可分成：稱謂名詞、代名詞、形容詞、動詞、連接詞（句型）五種重複性語句的類型。

究其原因，發現學生：對稱謂名詞、代名詞的運用不夠成熟，誤把稱謂名詞與「你（們）、我（們）、他（們）」等代名詞視為連接詞，而出現單句與單句的連結，讓文章出現句句不流暢的問題；對複句（句型）的使用，也有單一（慣用）或不精熟的問題，常以「……就……」、「……也……」等句型來連接句子，顯示學生對於複句的運用，不夠熟練。另外，由於學生生活經驗不足，或經常對生活經驗習以為常，或閱讀量不足等原因，使得詞彙的運用出現單一、簡要、概括性的現象，反映出學生對近義詞、擬人法與譬喻法等修辭法的掌握度不佳，使得能夠提取的詞彙或句子相當有限。

（三）無過渡句的寫作問題

在寫作過程中，學生常透過感官直接經驗後，將收錄到的場景與訊息串接起來，使得句子間缺乏過渡的句子，而有不連貫或場景切換太快等問題。究其原因，可能與學生慣用「視覺感官」收錄情境訊息有關，且為了快速記錄自己的經驗，學生常在未經思緒整理、或未安排敘事寫作軸線，逕自產出文章，而使敘事出現場景紊亂、邏輯性不足等問題。

七、建議

根據研究結論，研究者提出以下建議，供教師及師資培育機構參考，茲分別說明如下：

（一）設定敘事寫作的文章核心

敘事寫作教學之初，應請學生設定敘事寫作表達的核心，然後根據敘事的主線，從主線中羅列出幾項寫作的主要事件，然後對重要的事件細節進行詳述，把不重要的事情略述帶過。除此之外，教師也可訓練學生自行規劃寫作的大綱，使其依據敘事主線進行發揮，這樣在提取訊息時，學生較能在漫天的感官經驗中挑選材料，刪除不必要的訊息，凸顯敘事的核心，降低流水帳的問題。

（二）以口述作文突破寫作心防

一開始就要讓學生從各「感官」經驗進而從「心」深度寫作會產生困難，所以可先從口述作文開始引導，以增加學生表達的意願。因為口述作文較紙本寫作產出來得快，學生只要在思考後，便能以口語表達方式直接產生。雖然表述內容可能較為粗糙，但仍可作為寫作材料的參考。因此，在口述作文練習時，教師可以將其表達過程與思考過程記錄下來，待其思緒卡關時，再重複播放，讓學生自行參考自己口述的內容，以減少思緒斷層的問題，並增加寫作的流暢性。

（三）設計簡單情境訓練各感官表達

無「心」紀錄的寫作問題大多來自學生沒有實際體驗，或就算有了實際體驗，也僅用各感官直接觀察，延伸出表層作文。因此，教學時不宜貪快、求多，可先設定一個簡單的主題，運用多感官策略引導學生去感受與思考，這樣學生在進行寫作時，較有跡可循。例如：觀察一個「杯子」，讓學生分別從視覺、嗅覺、觸覺等感官進行觀察。待蒐集到各感官訊息後，再將各訊息連接起來。

（四）重新檢視舊有的作品

學生寫作時也常忽略連接詞（句型）的應用，使得句子間的連接，產生句句不連貫與重複性語句的問題。因此，學生完成作文後，可重新複印作品，讓他們透過重新檢視，在複印的作品上直接修改「稱謂名詞」、「代名詞」與「連接詞」或使用適當的連接詞，訓練自我監控的能力。

另外，也建議教師針對學生所學過的句型，進行統整與分類，讓學生在每次寫作時或修改作文時有個參考依據。如此一來，學生便能根據上下句意，運用或更換適切的連接詞（句型），使句子變得通暢而富有變化性。同時，也可找出文中缺乏過渡句的地方，以插入符號直接插入文句，修改文章流暢性與完整度。

（五）透過生活經驗蒐集語彙

重複的「形容詞、動詞」，較仰賴學生本身生活經驗、閱讀量與語彙的累積，所以可運用多感官教學策略，引發學生在同樣的感官經驗下，思考不同的表達方式，然後再將其記錄在筆記本中，以便於未來在寫作時的提取。

參考文獻

- 吳綉鳳（2013）。**感官體驗活動結合國語寫作教學之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 林清山譯（1990）。**教育心理學—認知取向**。臺北：遠流。（原著Mayer, R. E. (1986).*Educational psychology: A cognitive approach.*）
- 林惠真（2015）。**如何讓孩子喜歡作文？——國小作文教學之探究**。苗栗縣：桂冠。
- 高敬堯（2006）。**國小學童記敘文的擴寫研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2018）。**國中教育會考寫作測驗評分規準**。取自https://cap.nace.edu.tw/exam_3_1.html#
- 張新仁（1989）。不同學科的認知力成分析。**教育研究**，3，43-49。
- 教育部（2003）。**九年一貫課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2011）。**國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（國語文）**。臺北市：教育部。
- 許俐雅（2016）。**層次分析策略對國小學童敘事類記敘文寫作成效之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

- 許雅惠、楊淑華（2010）。中部地區小四學生記敘文寫作能力檢測與分析-以狀物類記敘文為例。**教育學誌**，**23**，37-82。
- 陳可欣、戴汝卉、吳清麟、陳學志（2014）。想像力技法融入寫作教學課程設計暨效果評估。**創造學刊**，**5**（2），25-47。
- 陳瑋婷、蕭金土（2012）。寫作教學介入實驗效果之後設分析。**教育研究學報**，**46**（1），21-41。
- 陳肇宜（2006）。**華麗的寫作鋼管秀**。新北市：小兵。
- 楊梅芳（2016）。**教導寫作步驟對國小六年級學童寫作成效之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 楊裕賢（2008）。**寫作教學**。載於王珩、周碧香、施枝芳、馬行誼、彭雅玲、楊淑華、楊裕賢、劉君王告、魏聰祺、蘇伊文（合著），**國語文教學理論與應用**（253-329頁）。臺北市：紅葉文化。
- 楊裕賢（2017）。**課堂寫作教學指導**（研習講義）。臺北市：康軒文教。
- 廖淑伶（2006）。**以多感官教學法進行寫作研究—以國小二年級為例**。國立新竹教育大學，新竹市。
- 蔡玉貞（2010）。**計畫寫作教學對於國小中年級學童在敘事類記敘文的學習成效**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 蔡青橋（2016）。國小高年級學生寫作表現與寫作創意相關指標之研究。**資優教育季刊**，**13**，23-33。
- 鄭世杰（2006）。**國小高年級學生寫作困難調查研究——以石岡、東勢兩鄉鎮為例**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 鄭依琳（2014）。從知識結構的ACT-R模式論國小寫作教學的新方向。**教育資料與研究**，**112**，133-149。
- 應永懷、鄭仁水（2013）。**記敘文寫作導航**。福州市：福建人民。

- 謝文忠（2011）。限制式寫作提升國小學童寫作能力之行動研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。

- 羅秋昭（1999）。國小語文科教材教法。臺北市：五南。

- 譚正璧（2014）。文章體例。北京市：北京教育。

- Dale, H.(1994).*Collaborative writing interactions in one ninth grade classroom. Journal of Educational Research, 87(6),334-344.*

- Draper, V. (1979). *Formative writing: Writing to assist learning in all subject area* (Curriculum publication No. 3). Berkeley: Bay Area Writing Project, University of California.

- Flower, L., & Hayes, J. R.(1981). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication, 32(4), 365-387.*

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.*

- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Writing Communication ,6(1), 66-85.*

- Rohman, D. G.. (1965). Prewriting, the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication ,16, 106-112.*