

第四章 研究結果與討論

本章依據實驗過程中所得的資料進行分析，並對研究所得的結果進行討論，全章共分為四節，第一節為實驗課程對寫作能力之影響；第二節為實驗課程對寫作興趣之影響；第三節為學生對實驗課程的意見分析；第四節為討論。

第一節 實驗課程對寫作能力之影響

本節主要在呈現實驗處理對學生前後測寫作能力的提升效果，分就記敘文評定量表的得分和在寫作長度兩方面來分析。

壹、在記敘文評定量表的得分方面

主要目的在瞭解實驗組學生接受「創作性戲劇寫作教學方案」之後，與控制組在「記敘文評定量表」的寫作表現是否有差異，因為記敘文評定量表的總分是由「內容思想」、「組織結構」、「修辭美化」、「機械技能」等四部分組成，所以採用單因子多變量共變數分析，分析時以實驗組和控制組兩篇前測作文分數之平均為共變項，兩篇後測作文分數之平均為依變項，檢驗在排除前測分數的影響後，實驗組和控制組在「記敘文評定量表」的後測表現是否有顯著差異。而在進行單因子多變量共變數分析之前，必須先進行「記敘文評定量表中各評分要項間具有顯著相關」、「共變項和依變項具有顯著相關」、「各組迴歸線平行」及「共同斜率為 0」四個假設考驗，符合基本假定之後才能進行兩組的主要效果考驗。茲將分析結果詳細說明如下：

一、兩組受試者在「記敘文評定量表」的描述統計資料

本研究實驗組有 31 人，控制組有 30 人。兩組學生在「記敘文評定量表」上

的描述統計資料，包含原始平均數、標準差、調整後平均數的結果如表 4-1 所示。

表 4-1 「記敘文評定量表」兩組前後測平均數、標準差和調整後平均數

量表內容		實驗組				控制組			
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	調整後 平均數
內容思想	前測	31	11.15	3.47		30	8.10	2.57	
	後測	31	14.02	2.87	12.98	30	11.55	3.77	12.87
組織結構	前測	31	11.37	2.90		30	8.93	3.30	
	後測	31	14.97	1.91	14.31	30	11.88	3.16	12.29
修辭美化	前測	31	9.52	1.39		30	8.57	1.69	
	後測	31	11.29	1.99	10.68	30	8.93	2.02	8.62
機械技能	前測	31	14.66	1.49		30	14.52	2.53	
	後測	31	15.58	1.45	15.16	30	14.70	1.99	14.67

二、「各評分要項間具有顯著相關」假設考驗

考驗「各評分要項間具有顯著相關」之目的在於瞭解記敘文評定量表中「內容思想」、「組織結構」、「修辭美化」、「機械技能」四個評分要項間是否彼此相關，所得檢定結果如表 4-2 所示，可知四個評分要項間具有顯著相關，表示在學生的作文表現上這四個層面是習習相關的，故適合進行共變數分析。

表 4-2 記敘文評定量表後測各評分要項間相關矩陣

	內容思想	組織結構	修辭美化	機械技能
內容思想	1	.832**	.687**	.505**
組織結構	.832**	1	.739**	.527**
修辭美化	.687**	.739**	1	.467**
機械技能	.505**	.527**	.467**	1

** $p < .01$

三、「共變項和依變項具有顯著相關」假設考驗

所得檢定結果發現，內容思想、組織結構、修辭美化、機械技能之前測（共變項）與後測（依變項）均具有顯著相關，相關值依序為： $r = .712$ 、 $r = .593$ 、 $r = .432$ 、 $r = .342$ ， $p < .01$ ，均大於李茂能（1994）所建議的 .30，符合「共變項和依變項需具有顯著相關」的基本假定，表示適合進行共變分析。

四、「各組迴歸線平行」假設考驗

「各組迴歸線平行」的假設考驗主要在檢驗實驗組和控制組的迴歸線斜率是否相同，考驗結果如表 4-3 所示。從表 4-3 結果可知兩組在「內容思想」、「組織結構」、「修辭美化」、「機械技能」四個向度均未拒絕虛無假設 ($p > .05$)，符合「迴歸線平行」的假設，表示兩組受到共變數（前測分數）的影響是相同的，故可繼續進行共變數分析。

表 4-3 「記敘文評定量表」各組迴歸線平行假設考驗結果

	Wilks' Λ	Sig.
組別×內容思想	.859 ^{ns}	.114
組別×組織結構	.939 ^{ns}	.541
組別×修辭美化	.923 ^{ns}	.413
組別×機械技能	.930 ^{ns}	.468

五、「共同斜率為 0」假設考驗與「兩組主要效果」考驗

接著進行「共同斜率為 0」假設考驗與「兩組主要效果」的考驗，結果如表 4-4 所示。在「共同迴歸線斜率為 0」的檢定方面，求得 $\Lambda(1,4,55) = .465$ ， $p < .001$ ，達顯著差異，表示共同迴歸線斜率並非為 0，顯示共變數的影響是不可忽視的，必須用共變數分析加以調整才行。也就是說，必須將受試者在「內容思想」、「組織結構」、「修辭美化」、「機械技能」四個方面的前測表現予以考慮。

另外在「兩組主要效果」的考驗方面，求得 $\Lambda(1,4,55) = .724$ ， $p < .01$ ，達顯著差異，表示在排除掉共變數的影響之後，實驗組在接受「創作性戲劇寫作教學方案」之後，在「記敘文評定量表」上的表現與控制組有顯著差異，效果量 η^2 達 .276，表示實驗課程可以解釋記敘文評定量表平均得分總變異的 27.6%，依據 Cohen (1988) 的標準，達 .0099 以上，表示具有小的效果量；達 .0588 以上，表示具有中等的效果量，達 .1379 以上，表示具有大的效果量，顯見本實驗處理效果具有大的效果量。

六、兩組平均數差異的各單變量考驗

因為實驗組在「記敘文評定量表」的整體表現與控制組達顯著差異，故為了進一步瞭解實驗處理在哪些方面發生了效果，須進行各單變量考驗，以下分別討論之：

(一) 內容思想

由表 4-5 可知，在「內容思想」方面，實驗組和控制組之差異未達到顯著水準， $F(1,55) = .073$ ， $p > .05$ ，表示實驗組學生在作文的「內容思想」得分，並未因實驗課程的介入而有異於控制組學生，此結果無法支持研究假設 1-1。

表 4-4 「記敘文評定量表」前後測多變量共變數分析摘要表

變異來源	df	(SSCP)				多變量 λ	η^2
		內容思想	組織結構	修辭美化	機械技能		
常數	1						
組間 (排除共變數)	1	.463	4.254	3.660	.933	.724** (1,4,55)	.276
共變數 (排除實驗 設計效果)	4	4.254	39.118	33.653	8.580	.465*** (1,4,55)	
		3.660	33.653	28.951	7.381		
		.933	8.580	7.381	1.882		
		310.601	184.280	113.418	70.420		
組內 (排除共變數)	55	184.280	113.754	67.547	42.952		
		113.418	67.547	43.444	26.148		
		70.420	42.952	26.148	23.884		
		349.316	236.661	140.536	100.990		
		236.661	284.056	130.260	103.829		
		140.536	130.260	193.309	77.276		
		100.990	103.829	77.276	154.464		
總和	61						

** $p < .01$, *** $p < .001$

表 4-5 排除共變項影響後，兩組平均數之間差異的單變量考驗結果摘要表

變異來源	量表層面	MES	單變量 F	η^2
組間	內容思想	.463	.073 ^{ns}	.001
	組織結構	39.118	7.574**	.121
	修辭美化	28.951	8.237**	.130
	機械技能	1.882	.670 ^{ns}	.012

** $p < .01$

(二) 組織結構

由表 4-5 和表 4-1 可知，在「組織結構」方面，實驗組和控制組之差異達顯著水準， $F(1,55) = 7.574$ ， $p < .05$ ，實驗組的調整後平均數為 14.31 高於控制組的

12.29，且效果量 η^2 達 .121，表示實驗課程可以解釋記敘文評定量表中「組織結構」得分總變異的 12.1%，具有中等的效果量，可知經過實驗處理後，實驗組學生在作文的「組織結構」得分因實驗課程的介入而優於控制組學生，此結果支持研究假設 1-2。

(三) 修辭美化

由表 4-1 和表 4-5 可知，在「修辭美化」方面，實驗組和控制組之差異達顯著水準， $F(1,55) = 8.237$ ， $p < .05$ ，實驗組的調整後平均數為 10.68 高於控制組的 8.62，且效果量 η^2 達 .130，表示實驗課程可以解釋記敘文評定量表中「修辭美化」得分總變異的 13%，具有中等的效果量，可知經過實驗處理後，實驗組學生在作文的「修辭美化」得分，因實驗課程的介入而優於控制組學生，此結果支持研究假設 1-3。

(四) 機械技能

由表 4-5 可知，在「機械技能」方面，實驗組和控制組之差異未達到顯著水準， $F(1,55) = .670$ ， $p > .05$ ，表示實驗組學生在作文的「機械技能」得分，並未因實驗課程的介入而有異於控制組學生，此結果無法支持研究假設 1-4。

貳、在寫作長度方面

主要目的在呈現實驗組和控制組在寫作長度的前後差異情形，藉以瞭解實驗處理的增進效果。分析時以實驗組和控制組兩篇前測作文的平均字數為共變項，兩篇後測作文的平均字數為依變項，進行單因子單變量共變數分析。

進行寫作長度的「共變數分析」前，首先應檢驗資料是否符合共變數分析的基本假定，因此需進行「共變項和依變項具有顯著相關」、「變異數同質性假定」及「組內迴歸係數同質性檢定」三個假設考驗。茲將結果分別說明如下：

一、兩組受試者在寫作長度的描述統計資料

兩組受試者在寫作長度的前後測的原始平均數、標準差，以及調整後平均數（後測排除前測影響後）的結果，如表 4-6 所示。

表 4-6 兩組在寫作長度的前後測之平均數、標準差和調整後平均數

處理	實驗組 (N=31)		控制組 (N=30)			
	M	SD	調整後 平均數	M	SD	調整後 平均數
前測	229.44	102.848		173.93	65.806	
後測	267.21	74.066	255.35	192.97	77.299	205.22

二、進行共變數分析之前的基本假定檢驗結果

所得檢定結果發現，共變項（前測）與依變項（後測）具有顯著相關， $r = .562$ ， $p < .01$ ，大於李茂能（1994）所建議的 $.30$ 。接著進行「組內迴歸係數同質性檢定」所得結果如表 4-7， $F(1, 57) = 1.063$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準，表示兩組之迴歸斜率並無達顯著差異，符合組內迴歸係數同質性的基本假定。接著以 Levene 法進行「變異數同質性假定」檢定， $F(1, 59) = .011$ ， $p > .05$ ，也未達顯著差異，顯示檢定結果符合變異數同質性，因此可以採用共變數分析來分析所得資料。

表 4-7 兩組在前測的寫作長度之組內迴歸係數同質性檢定摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組別*前測	4656.124	1	4656.124	1.063 ^{ns}
誤差	249579.956	57	4378.596	

三、單因子單變量共變數分析結果

共變數分析結果如表 4-8， $F(1, 58) = 7.902$ ， $p < .01$ ，表示排除前測分數的

影響之後，實驗組和控制組在經過創作性戲劇寫作教學方案的教學後，在後測的寫作長度上達顯著差異，由表 4-6 可知實驗組的調整後平均數為 255.35 高於控制組的 205.22，由此可知實驗組經過本寫作課程之後，在寫作長度上有顯著增進效果，此外， $\eta^2 = 0.120$ ，顯示實驗課程效果佔總變異的 12%，具有中等的效果量。

表 4-8 兩組在寫作長度的前後測之共變數分析摘要表

變異來源	SS'	df	MS'	F	η^2
共變量（前測）	83617.273	1	83617.273	19.076 ^{***}	.247
組別	34636.607	1	34636.607	7.902 ^{**}	.120
誤差	254236.081	58			
全體	288872.688	59			

** $p < .01$ ，*** $p < .001$

參、小結

綜上所述，以兩組在「記敘文評定量表」的表現來看，實驗組學生於排除前測的影響之後，在「組織結構」和「修辭美化」兩方面的後測得分顯著高於控制組學生，研究假設 1-2、1-3 獲得支持，在「內容思想」和「機械技能」兩方面的後測得分則並無顯著高於控制組，研究假設 1-1、1-4 未獲得支持。茲將兩組的「內容思想」、「組織結構」、「修辭美化」、「機械技能」後測調整平均數作成比較圖，如圖 4-1。

以兩組在「寫作長度」的表現來看，在排除前測的影響之後，實驗組在後測作文的寫作長度顯著大於控制組，顯見本實驗課程具有成效，研究假設 1-5 獲得支持。

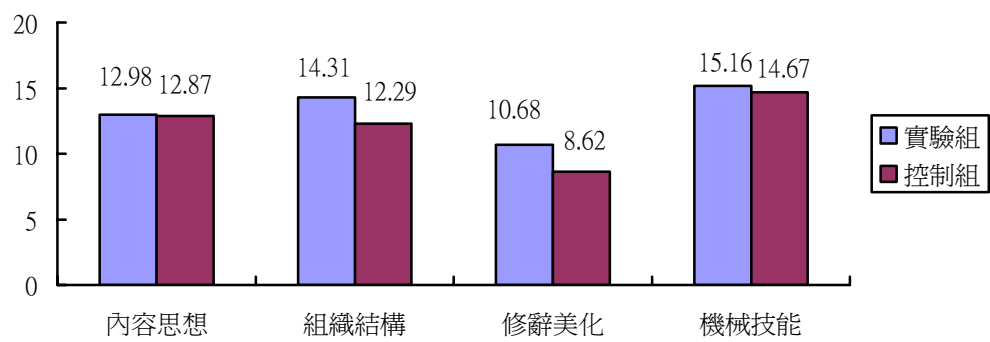


圖 4-1 兩組學生在「記敘文評定量表」後測調整平均數比較圖

第二節 實驗課程對寫作興趣之影響

本節之目的在呈現兩組學生寫作興趣的前後差異情形，藉以瞭解本實驗課程對學生寫作興趣的增進效果。

本研究採用自編的寫作興趣量表測量兩組學生的寫作興趣，前測於學生寫作完第一篇前測作文而尚未寫第二篇前測作文之前進行，後測則於寫第二篇後測作文之前實施，並針對寫作興趣量表的前後測資料進行單因子單變量共變數分析。

進行寫作興趣量表的「共變數分析」前，首先應檢驗資料是否符合共變數分析的基本假定，因此需進行「檢驗共變項和依變項是否具有顯著相關」、「變異數同質性假定」及「組內迴歸係數同質性檢定」。茲將結果分別說明如下：

壹、兩組受試者在寫作興趣量表的描述統計資料

兩組受試者在寫作興趣量表得分的原始平均數、標準差、組平均分數，以及調整後平均數（排除前測影響後）的結果，如表 4-9 所示。

表 4-9 兩組在寫作興趣量表的前後測之平均數、標準差和調整後平均數

處理	實驗組 (N=31)			控制組 (N=30)		
	M	SD	調整後 平均數	M	SD	調整後 平均數
前測	34.71	9.87		32.27	8.05	
後測	40.23	9.344	39.49	33.67	8.19	34.43

貳、進行共變數分析之前的基本假定檢驗結果

所得檢定結果發現，共變項（前測）與依變項（後測）具有顯著相關， $r = .628$ ， $p < .01$ ，大於李茂能（1994）所建議的 .30。接著進行「組內迴歸係數同質性檢

定」，結果如表 4-10， $F(1, 57) = .010$ ， $p > .05$ ，未達顯著水準，表示兩組之迴歸斜率並無顯著差異，符合組內迴歸係數同質性的基本假定。接著以 Levene 法進行「變異數同質性假定」檢定， $F(1, 59) = .008$ ， $p > .05$ ，也未達顯著差異，並沒有違反假定，所以可以繼續進行共變數分析。

表 4-10 兩組在寫作興趣量表的前測之組內迴歸係數同質性檢定摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
組別*前測	.500	1	.500	.010 ^{ns}
誤差	2772.782	57	48.645	

參、單因子單變量共變數分析結果

進行共變數分析結果如表 4-11， $F(1, 58) = 8.036$ ， $p < .01$ ，表示排除前測分數的影響之後，實驗組和控制組在經過創作性戲劇寫作教學方案之後，在寫作興趣量表的後測分數上達顯著差異，由表 4-8 可知實驗組的調整後平均數為 39.49 高於控制組的 34.43，顯見實驗組經過本寫作課程之後，在寫作興趣上有顯著增進效果，此外， $\eta^2 = .122$ ，顯示實驗課程效果佔總變異的 12.2%，具有中等的效果量。

表 4-11 兩組在寫作興趣量表前後測得分的共變數分析摘要表

異來源	SS	Df	MS	F	η^2
共變量（前測）	1788.804	1	1788.804	37.411 ^{***}	.392
組別	384.221	1	384.221	8.036 ^{**}	.122
誤差	2773.282	58	47.815		
全體	3157.503	59			

** $p < .01$ ，*** $p < .001$

肆、小結

綜上所述，可知在排除前測的影響之後，實驗組在「寫作興趣量表」的後測得分顯著高於控制組，顯見本實驗課程對提升學生寫作興趣具有成效，研究假設 2-1 獲得支持。茲將實驗組和控制組在「寫作興趣量表」的前後測的平均得分作成比較圖如圖 4-2 所示。

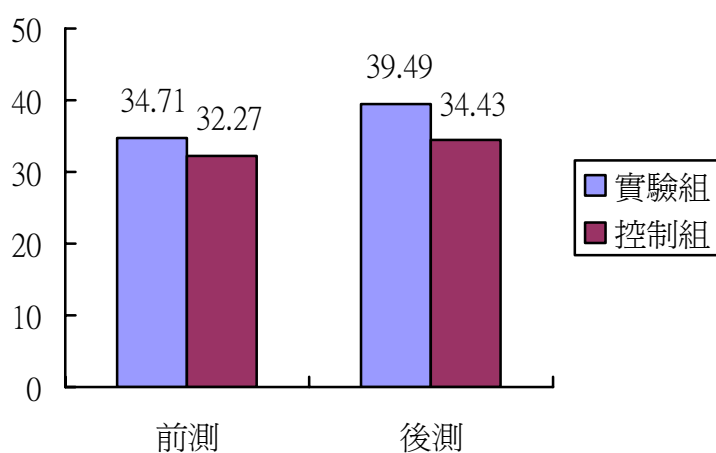


圖 4-2 兩組學生在「寫作興趣量表」前後測平均數比較圖

第三節 學生對實驗課程的意見分析

本節旨在分析實驗組學生對實驗課程的意見，以瞭解創作性戲劇寫作教學課程的運作情形及對學生的影響。研究者將整理與分析實驗組學生所填寫之各單元回饋單及課程總回饋單，統計歸納出結果，以探討教學成效做作為日後課程修改之參考依據。

壹、學生單元回饋單

於每單元課程活動結束之後，請實驗組學生填寫回饋單，其內容採五點量表方式和開放式作答來蒐集資料，藉由分析學生對每單元的回饋反應，以了解學生對於實驗課程的喜歡度和學習成效。茲根據學生填寫結果分析如下：

一、單元課程內容及收穫評量結果

由表 4-12 單元回饋單統計結果可知實驗組學生對各單元學習評量的情形：就單元一來看，學生對該單元的滿意度為 95.48%（單元一選擇同意及非常同意人數占總人數的百分比）。就單元二來看，學生對該單元的滿意度為 94.84%（單元二選擇同意及非常同意人數占總人數的百分比）。就單元三來看，學生對該單元的滿意度為 94.19%（單元三選擇同意及非常同意人數占總人數的百分比）。就單元四來看，學生對該單元的滿意度為 92.90%（單元四選擇同意及非常同意人數占總人數的百分比）。就整體而言，學生對四個單元的整體滿意度為 94.35%（四個單元的滿意度之平均），由此可知，實驗組學生自陳對課程的進行方式與課程收穫有不錯的滿意程度。

表 4-12 單元回饋單統計結果

單元	題目	單元滿意度	總滿意度
一	1.我喜歡這個單元的課程	95.48%	
	2.我覺得我學會怎麼寫記人的文章了		
	3.我覺得這單元的課程，對我寫作文有幫助		
	4.上完這單元的課程，我覺得自己寫作文的能力變好		
	5.上完這單元的課程，讓我對寫作文比較有興趣		
二	1.我喜歡這個單元的課程	94.84%	94.35%
	2.我覺得我更懂得怎麼寫記人的文章了		
	3.我覺得這單元的課程，對我寫作文有幫助		
	4.上完這單元的課程，我覺得自己寫作文的能力變好		
	5.上完這單元的課程，讓我對寫作文比較有興趣		
三	1.我喜歡這個單元的課程	94.19%	
	2.我覺得我懂得怎麼寫融情的記事的文章了		
	3.我覺得這單元的課程，對我寫作文有幫助		
	4.上完這單元的課程，我覺得自己寫作文的能力變好		
	5.上完這單元的課程，讓我對寫作文比較有興趣		
四	1.我喜歡這個單元的課程	92.90%	
	2.我覺得我懂得怎麼寫寓理的記事的文章了		
	3.我覺得這單元的課程，對我寫作文有幫助		
	4.上完這單元的課程，我覺得自己寫作文的能力變好		
	5.上完這單元的課程，讓我對寫作文比較有興趣		

二、心得與建議

研究者請學生在單元回饋單的最後一部份寫下對此單元的心得與建議，課程結束後根據各單元回饋單的心得與建議作整理與分類後以表格方式呈現，茲將各單元結果分述如下。

(一) 單元一：談單記一人的寫作法

由單元回饋單統計結果（詳見附錄 K-1）可知學生對單元一的心得與建議大致分成九類，依序為「學到寫作文的知識」、「感謝老師」、「變得喜歡作文、作文課」、「覺得上課有趣」、「希望增加戲劇表演活動」、「希望老師嚴厲一點」、「不知

如何做同儕檢核」、「增加同儕互動機會」、及「希望練習寫論說文」。由上可知此單元有達到教導學生作文知識與提升學生寫作興趣的教學目標，而學生對第一次實施的作文檢核修改活動感到困難。

(二) 單元二：談同記多人的寫作法

由單元回饋單統計結果（詳見附錄 K-2）可知學生對單元二的心得與建議大致分成五類，依序為「感謝老師」、「上課輕鬆、課程很好」、「學到寫作的知識」、「希望老師嚴厲一點」，由上可知此單元學生認為課程設計良好，並且可以增加寫作能力。

(三) 單元三：談記事的寫作法（融情）

由單元回饋單統計結果（詳見附錄 K-3）可知學生對單元三的心得與建議大致分成十一類，依序為「覺得上課有趣、課程很好」、「認為作文很難」、「從小就對作文沒興趣」、「喜歡戲劇活動」、「希望增加戲劇活動的討論及表演時間」、「感謝老師」、「變得對作文有興趣」、「希望由老師安排組員」、「學到寫作的知識」、「對自己的期許」、「希望獲得老師的回饋」，由上可知此單元課程設計良好，有達到增加寫作能力和興趣的目標，但是也有學生表示這單元的記事類型的作文難寫，對作文仍然沒有把握，以及從以前就不喜歡作文。因為戲劇表演活動採分組進行，班上多數學生在課堂上均強烈表示希望自己挑選組員，但有一名學生則由回饋單表示希望由老師來安排戲劇表演的組員，此學生特殊反應的理由，將在第四節訪談結果部分呈現。

(四) 單元四：談記事的寫作法（寓理）

由單元回饋單統計結果（詳見附錄 K-4）可知學生對單元四的心得與建議大致分成七類，依序為「覺得上課有趣、課程很好」、「學會寫作、寫作能力及知識增長」、「希望能採行的課程活動方式」、「學習單寫作時間太少」、「發現自己的改

變」、「感謝老師」、「依然不喜歡作文」，由上可知學生認為課程設計良好、有趣，同時本單元有達到提升學生寫作能力的教學目標，但是仍有一名學生表示他依然不喜歡作文，在課程內容方面，增加上課時間和其他新的活動是將來課程可以修改的方向。

貳、課程總回饋單

課程總回饋單共分成對活動內容的主觀感受、整體意見、戲劇表演活動、作文檢核修改活動、教學的幫助性的評估，及對未來課程的建議等六部分。茲將學生填寫結果分析如下：

一、對活動內容的主觀感受

此部份主要探討學生最喜歡、印象最深刻的單元及對己身最有幫助的單元，藉由排序的結果瞭解學生對不同單元活動的反應以及所設計的活動適切性，在分析最喜歡、印象最深刻的單元部分，此部分因為有學生，經剔除作答不完全者後共計 26 人，在分析己身最有幫助的單元部分，經剔除作答不完全者後共計 28 人，分析所得的人數百分比結果如表 4-13 及表 4-14。

表 4-13 實驗組各單元最喜歡、印象最深刻的人數排序

	第一	第二	第三	第四	總人數
單元一	3.8% (1)	38.5% (10)	38.5% (10)	19.2% (5)	26
單元二	34.6% (9)	19.2% (5)	15.4% (4)	30.8% (8)	26
單元三	23.1% (6)	30.8% (8)	23.1% (6)	23.1% (6)	26
單元四	38.5% (10)	11.5% (3)	23.1% (6)	26.9% (7)	26

註：下方括號內為實際人數

表 4-14 實驗組學生認為對己身最有幫助的單元統計表

	人數	百分比
單元一	2	7.1%
單元二	10	35.7%
單元三	8	28.6%
單元四	8	28.6%
總人數	28	100

由表 4-13 可知，有 38.5%，計 10 位學生認為最喜歡、印象最深刻的單元是單元四（記事寫作法，作文題目：藉口），而單元二的評價最兩極，有 30.8%，計 8 位的學生將單元二（記人寫作法，作文題目：我的同班同學）排為第四名，但是亦有 34.6%，計 9 位的學生認為單元二是他們最喜歡、印象最深刻的單元，顯見對單元二的看法有歧異。

由表 4-14 可知，學生自評對己身最有幫助的單元中單元二、三、四的選填人數差不多，而單元一的部分，僅 2 位，計 7.1% 學生認為對己身較有幫助。研究者進一步統計分析（詳見附錄 L-1~4）可知少數 2 位學生覺得單元一（記人寫作法，作文題目：我的 xx 老師）對己身最有幫助的原因為：學會如何描述人物及戲劇表演活動較有趣；認為單元二（記人寫作法，作文題目：我的同班同學）最有幫助的主要原因為可以看影片，其他理由則是認為寫作教學內容有幫助、該單元的題目對自己而言較好寫、增加對同學的瞭解和體會友情的珍貴；認為單元三（記事寫作法，作文題目：一張舊照片）最有幫助的學生所持的理由為：該單元勾起往日回憶、學習單有助寫作、參考文章具觀摩價值及寫作主題是本身較喜歡的；認為單元四（記事寫作法，作文題目：藉口）最有幫助的學生所持的理由為：戲劇表演輔助單有助寫作、題目較好發揮、參考文章具觀摩價值、勾起往日回憶、講解的故事引發靈感。

二、整體意見

此部份主要探討學生上完「創作性戲劇寫作教學課程」的整體感受與相關看法，以利研究者評估實驗課程的成效，內容包括課程內容是否具有幫助、能否引起學習興趣、喜不喜歡上本作文課程以及未來上課的意願等方面。

由表 4-15 的統計結果發現學生對課程的整體意見和感受偏向中、高度的符合程度，表示學生認為課程對其有幫助，喜歡上本作文課程，認為課程內容能引起學習興趣，如果有機會的話，也希望能再上此課程。整體而言，學生對本實驗課程持正向的看法。

表 4-15 實驗組學生對課程的整體意見

	非常不同意	不同意	沒感覺	同意	非常同意
1.整個課程內容對我有幫助	0	0	19.4% (6)	45.2% (14)	35.5% (11)
2.整個課程內容能引起我的學習興趣	0	0	25.8% (8)	48.4% (15)	25.8% (8)
3.我喜歡上這個作文課程	0	3.2% (1)	22.6% (7)	45.2% (14)	29.0% (9)
4.有機會的話，我希望能再上這方面的課程	0	3.2% (1)	25.8% (8)	32.3% (10)	38.7% (12)

註：單位：%，下方括號內為實際人數

三、戲劇表演活動

此部份主要探討學生是否覺得戲劇表演活動是有趣的、可否提升上作文課的興趣、戲劇表演輔助單是否有助思考如何實際運用寫作的要素及協助蒐集寫作的材料，以利研究者評估戲劇表演活動在教學中的成效，是否達到原本所預期的提升學生興趣的目的。

由表 4-16 的統計結果發現多數學生認為戲劇表演活動是有趣的、有助提升上作文課的興趣，也肯定戲劇表演輔助單具有輔助寫作的成效。

表 4-16 實驗組學生對戲劇表演活動的意見

	非常 不同意	不同意	沒感覺	同意	非常 同意
1.我覺得戲劇表演活動是有趣的	3.2% (1)	0	16.1% (5)	16.1% (5)	64.5% (20)
2.我覺得戲劇表演活動可以提升我 對上作文課的興趣	3.2% (1)	3.2% (1)	16.1% (5)	35.5% (11)	41.9% (13)
3.我覺得戲劇表演輔助單有助我思 考如何實際運用寫作的要素	0	0	32.3% (10)	41.9% (13)	25.8% (8)
4.我覺得戲劇表演輔助單可以協助 我蒐集寫作的材料	3.2% (1)	3.2% (1)	32.3% (10)	29.0% (9)	32.3% (10)

註：單位：%，下方括號內為實際人數

四、作文檢核修改活動

此部份主要目的在瞭解寫作過程中檢核修改活動的幫助性，以及學會對作文進行修改的能力之後，將來是否願意自己主動檢查及修改作文缺點。

由表 4-17 的統計結果發現贊同作文檢核修改單、自我和同儕檢核對作文有幫助的學生比不贊同者多，同時多數學生將來願意主動進行檢核修改。

表 4-17 實驗組學生對作文檢核修改活動的意見

	非常 不同意	不同意	沒感覺	同意	非常 同意
1.我覺得作文檢核修改單對我修改 作文有幫助	0	12.9% (4)	29.0% (9)	38.7% (12)	19.4% (6)
2.我覺得自我檢核對我的作文有幫 助	0	6.5% (2)	29.0% (9)	45.2% (14)	19.4% (6)
3.我覺得同學檢核對我的作文有幫 助	9.7% (3)	3.2% (1)	32.3% (10)	41.9% (13)	12.9% (4)
4.學會作文檢核之後，將來寫作文 時，我會自己檢查並修正缺點	0	6.5% (2)	22.6% (7)	45.2% (14)	25.8% (8)

註：單位：%，下方括號內為實際人數

五、教學的幫助性

研究者爲了更進一步瞭解實驗課程對學生的幫助性，於是依照課程教學目標擬定題目，讓學生依照實際情況評估對個人的幫助性，以瞭解單元目標達成的程度。

由表 4-18 可知多數學生認可課程對自己的寫作能力及寫作興趣具有幫助性，表示實驗課程的教學目標設置具適切性，能滿足多數學生的需求。

表 4-18 實驗組學生對教學課程幫助性的評估

	非常 不同意	不同意	沒感覺	同意	非常 同意
1.讓我瞭解如何寫記人的文章	0	3.2% (1)	22.6% (7)	41.9% (13)	32.3% (10)
2.讓我瞭解如何寫記事的文章	0	3.2% (1)	12.9% (4)	61.3% (19)	22.6% (7)
3.讓我對寫作文比較有興趣	0	6.5% (2)	38.7% (12)	41.9% (13)	12.9% (4)
4.讓我的作文能力有進步	0	6.5% (2)	19.4% (6)	32.3% (10)	41.9% (13)

註：單位：%，下方括號內爲實際人數

六、對未來課程的建議

由課程總回饋單統計結果（詳見附錄L-5）可知學生對未來課程建議分爲以下十大類：繼續採行戲劇活動、調整作文題目、增加參考文章、增加活動、不要有戲劇活動、對自己的期許、能再上作文課、不要太常寫作文、對課程內容的感想、其他。

統整學生的回饋意見發現：課程受到學生的喜愛，較多學生表示戲劇表演有趣，希望以後能保留戲劇活動，但同時亦有 2 名學生表示希望能刪除戲劇活動。在課程內容方面，學生希望能多增加一些活動或看影片讓上課更有趣，同時能多發參考文章提供觀摩。在作文題目方面，學生希望能寫抒情文、論說文或寫懷舊

意味的題目或是能夠自己嘗試出題，有學生希望題目能再難一點，但也有學生表示課程的題目對他而言已經太難，呈現兩極的看法。

參、小結

統計學生對四個單元的課程的進行方式與課程收穫的意見（詳見表 4-12），可知單元三的評價最高，單元二的評價最低，然而其實各單元的滿意度均超過 90%，且四個單元的整體滿意度（四個單元的滿意度之平均）高達 94.35%，顯示學生對實驗課程均有不錯的評價。另外，從學生的心得與建議中可以發現各單元大致達成本寫作教學方案的教學目標。

從課程總回饋表的相關統計結果（詳見表4-13及表4-14）發現學生最喜歡、印象最深刻的是單元四（記事寫作法，作文題目：藉口），單元二的評價最不一致，將單元二排為第一名的人數僅次於單元四，但是將單元二排名為最後一名的人數也最多，學生的評價呈現歧異狀況。

而多數學生對課程整體意見、戲劇表演活動、作文檢核修改活動及幫助性評估偏向中、高度的符合程度，肯定課程設計方式及對增進上課、寫作興趣、寫作能力的成效。

學生對於未來課程的建議方面，希望能繼續採行戲劇活動並增加活動時間讓作文課更活潑有趣，於教學過程中希望能有更多參考文章以供觀摩，同時有機會練習其他文體的寫作，作文題目方面，有學生希望能夠自己嘗試出題，有學生希望題目能再難一點，但亦有學生表示本課程的題目對他而言已經太難，對於作文難度的看法呈現兩極化現象。

第四節 討論

本節主要根據前述研究結果，做進一步的討論與探究。第一部分為「創作性戲劇寫作教學方案」對寫作能力的提升效果；第二部分為「創作性戲劇寫作教學方案」對寫作興趣的提升效果，第三部分為實驗組學生課程回饋資料分析之探討，茲分別說明如下：

壹、實驗課程對寫作能力的提升效果之探討

本研究的實驗組為「創作性戲劇寫作教學方案」，控制組為一般「過程導向寫作教學方案」，由前述實驗結果可以發現「創作性寫作教學方案」對學生寫作能力中的「組織結構」、「修辭美化」能力及代表寫作流暢性的「寫作長度」評分指標均有提升效果，所以可知「創作性戲劇寫作教學方案」對於提升學生寫作能力中的「組織結構」、「修辭美化」及「寫作長度」三方面的能力均優於一般的「過程導向寫作教學」，然而研究結果顯示實驗組學生在「內容思想」、「機械技能」兩方面的能力無顯著優於控制組，表示「創作性戲劇寫作教學方案」在提升學生的「內容思想」、「機械技能」兩方面能力上與一般「過程導向寫作教學」無異。以下將分別就所得研究結果進行討論：

一、可提升學生的「組織結構」、「修辭美化」能力及「寫作長度」

根據第四章第一節的研究結果顯示，本實驗課程對學生的寫作表現具有部分增進效果，可提升學生在作文評定量表上的「組織結構」、「修辭美化」能力及「寫作長度」，研究假設 1-2、1-3、1-5 獲得支持，此與許文章（2001）、蔡銘津（1995）、Yeh（1998）、Lienemann、Graham、Leader-Janssen 和 Reid（2006）認為提供文體寫作知識有助寫作表現的結果相同，符合 Hidi、Berndorff 和 Ainley

(2002) 認為提高學生寫作興趣有助寫作表現的研究結果，也符合前人認為戲劇有助寫作表現的看法（吳美如，2003；甄曉蘭，2003；蔡淑菁，2006；詹美鈴，2002；Crumpler & Schneider, 2002; McNaughton, 1997; Rumiana, 2004）。推論課程可提升學生「組織結構」、「修辭美化」、「寫作長度」的主要原因如下：

（一）課程設計符合理論模式

本實驗課程以Hayes (1996) 修正版寫作模式為基礎，為歷程導向的教學方案，期望藉由戲劇表演活動提升學生對寫作的動機與情感，讓學生能對寫作投注更多努力，使學生寫作表現獲得提升，課程亦教導學生記人與記事要素，補充寫作模式中的寫作者的長期記憶，搭配作文檢核修改單協助學生的寫作認知歷程，在戲劇表演活動中也設計戲劇表演輔助單讓學生練習將想法以所學的文體要素進行組織，在填寫期間，同時提供機會予學生進行同儕討論，教師也視學生需求給予協助，兼顧寫作中合作者的角色，讓課程內容涵蓋各種影響寫作的因素，使得學生對寫作的興趣更能發揮與其他因素交互影響的效果。

（二）明確教導學生寫作知識

據前述有關文體知識的相關研究可知，前人認為若教導學生明確的文體知識，同時配合合作互動的學習情境，有助於提升寫成表現。本課程於每單元進行時教導學生記人、記事的文章要素，搭配單元課程學習單加深印象，也以戲劇活動結合寫作，讓學生能以小組方式和同儕討論、互助完成戲劇表演輔助單，最後並讓學生有機會親身將寫作內容表演出來，使學生在活潑的教學環境下學習並練習寫作，

經本實驗課程，學生可學到如何將自己的想法以適切的文章要素進行組織，所以有助學生在「組織結構」上的寫作表現，並能將自己的想法作有效的產出，故文章長度也較長。

(三) 輔助單有助產出文章

由表4-16可知學生多數認為戲劇表演輔助有助他們實際應用寫作要素，當實驗組學生在戲劇表演活動時，練習與小組成員共同討論如何按輔助單指引產出文章後，正式寫作時對於寫作文體所需具備的要素也就較明白，同時瞭解應該如何實際應用文體要素來組織自己的文思，鋪陳一篇文章，故有助其在「組織結構」上的表現。

當改善了如Hillocks (2002) 所言的生手組織能力較弱的限制之後，實驗組學生可節省組織文思的工作記憶容量，得以進行其他的認知處理 (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Chenoweth, 2006; Weigle, 2002) ，所以能盡量依題目條件產出文章內容，寫出較長篇的文章也就比較容易，故有助提升「寫作長度」，而因為熟悉文章架構及較易產出草稿內容，所以有時間及記憶容量去構思如何美化草稿，故有助「修辭美化」能力。

(四) 學生寫作興趣提升有助寫作表現

Hidi、Berndorff 和 Ainley (2002) 發現寫作興趣有助提升寫作表現，由第四章第二節可知學生的寫作興趣有顯著提升，在 Hayes (1996) 寫作模式中個體的動機情感會與其他寫作因素，如寫作環境、工作記憶、長期記憶、認知歷程交互影響，本課程達到提升學生寫作興趣之目的，因此可能也使得學生學習時較認真，在面對作文題目時願意多花時間和努力去寫作，由學生的回饋單也可發現學生的確因為對寫作變得有興趣，所以也開始想寫作文、想學習、願意自己主動蒐集寫作材料，故對於包含所教授文體知識部分的「組織結構」的分數較高、寫出的文章也較長，在寫作時也願意多花時間美化文章，運用修辭或找尋可應用於文中的名言佳句，故在「修辭美化」分數上也有明顯進步。

二、無法提升學生的「內容思想」、「機械技能」能力

根據第四章第一節的研究結果顯示，本實驗課程對學生的「內容思想」、「機械技能」不具增進效果，研究假設 1-1、1-4 未獲得支持，

(一) 無法提升「內容思想」能力之因

推論其原因是本實驗課程較缺乏內容材料的補充之故。根據 Hidi 和 McLaren (1991; 引自 Hidi & Boscolo, 2006) 的研究發現若學生對寫作興趣高昂，但缺少足夠的寫作內容知識，其文章品質不一定會提升。雖然本實驗課程於每單元均有挑選適切的範文供學生觀摩，但是礙於教學時間有限，僅能要求學生利用課餘時間主動閱讀，在課堂上則配合講解文體知識時挑出部分文句進行解說，然而若學生學習較被動，不主動參閱範文，就達不到補充內容知識的目的。

而且本實驗課程因受限於參與教學實驗學校無法提供研究者長期教學實驗時間之故，本課程內容設計在以學生動機及情感因素為介入重點，結合過程導向教學進行寫作教學，於每週兩堂的教學時間下已無法有多餘時間進行如陳鳳如 (1999) 所採用的整合閱讀與寫作方式的寫作教學方式，若學生閱讀能力較弱，可能就算學生如回饋單反應結果一般願意主動蒐集寫作材料，也使效果打折扣，無法適切的發揮觀摩他人的效果。

(二) 無法提升「機械技能」能力之因

由表 4-1 可知實驗組學生前後測的機械技能分數約在 14-15 分左右，進步幅度均不大，推測這是因為在實驗課程進行前兩組均有接受「作文基本概念課程」，教導限制式寫作的基本概念、標點符號的練習，而且研究者也同時鼓勵兩組學生養成自行帶字典查生字的習慣，所以兩組學生在前測的機械技能已有一定程度，加上本實驗課程並未特別針對學生的「機械技能」作處理，所以可能因此使得實驗組學生的機械技能並未因為接受八週的課程而有提升，而此結果其實也與許文

章(2001)、蔡銘津(1995)以五年級學生為研究對象、Yeh(1998)的研究相同。

貳、實驗課程對寫作興趣的提升效果之探討

由第二節的結果統計分析可知實驗組在「寫作興趣量表」的後測得分顯著高於控制組，即實驗課程能提升學生的寫作興趣。此結果與前人的量化研究結果相似(林素花, 2002; 廖品蘭, 1999; 甄曉蘭, 2003; 黎淑慧, 2004; Goetz, 1999)，也支持前人的質化分析結果(林柔蘭, 2002; 曾明祺, 2003; 黃秀英, 2003)，認為戲劇活動有助於學生對學習的動機、興趣，但與 Fleming、Merrell 和 Tymms (2004) 的結果不符，然而 Fleming 等人的研究主要探討的是戲劇活動對學生閱讀的態度之影響，而非對寫作的態度，所以可能因為戲劇活動應用在不同學習層面時對學習動機與興趣效果有異而導致研究結果不同。

對照學生在回饋單的反應，推測實驗課程對學生寫作興趣具有增進效果的主要原因是多數學生喜歡戲劇結合寫作的教學方式，認為戲劇表演活動是有趣的，而且戲劇活動採小組進行，顧及 Hayes (1996) 寫作模式中認為合作者亦會影響寫作動機與情感的看法，使學生有機會在課堂上和同學互動、討論，學生反應這樣的方式讓他們變得喜歡作文、作文課。此外，本實驗課程也將戲劇活動和寫作緊密聯結，讓學生在輕鬆活潑的上課方式下學習寫作的知識，提升寫作能力，讓學生不再視寫作為畏途，因此學生對寫作的興趣也就隨之提升。

參、實驗組學生課程回饋資料分析之探討

研究者根據前述的研究結果，分為「單元回饋單」及「課程總回饋單」兩部份加以討論如下。

一、單元回饋單

單元回饋單主要分別以五點量表讓學生自評對單元課程內容及收穫，以及心得與建議兩大部份，茲分別討論如下。

在「單元課程內容及收穫」部份，各單元的滿意度（該單元選擇同意及非常同意人數占總人數的百分比）介於 92.90%~94.84%，總滿意度（四個單元的滿意度之平均）高達 94.35%，研究者推論其原因為：各單元內容豐富，研究者採開放、互動及多元教學方式，除了教導記人、記事文體寫作知識，配合各單元題目提供相關的作文範本以供參考，另設計戲劇表演輔助單讓學生以分組方式進行討論、填寫，使學生能實際練習產出文章，在認知學習活動之外，還有機會與同儕合作進行戲劇表演，在寫作完會提供作文檢核修改單協助學生修改文章，為了避免自己找不出缺點所在，也進行同儕相互修改，同時設計專門作文稿紙，讓學生在稿紙上有空間寫下修改意見，同時省去重新謄寫修改後文章的麻煩。

就「心得與建議」的部份而言，可發現學生變得喜歡作文、作文課，認為上課有趣也能增加寫作知識，戲劇表演活動受到歡迎，研究者推論是課程設計依據 Hayes 的寫作模式兼顧學生各方需求，以戲劇表演活動來提升學生學習動機與情感的目的發揮功效之故。而單元一有學生表示可以發現同學寫的文章不好，卻不知如何修改同學的文章，推測可能是因為學生以前從未嘗試同儕檢核修改，雖然研究者已先挑選一篇由他校學生依相同題目所寫作的文章，製成投影片做一步步的示範，講解如何修改文章，但是檢核修改的能力卻不是可以速成的，符合 Hayes 等人 (1987) 的看法，認為寫作生手通常較不會選擇適當的修改的策略。

在單元三和四仍有學生表示依然不喜歡作文，這可能是因為要改變原本對作文有強烈排斥的學生，僅進行八週的實驗課程依然很難扭轉其刻板印象，令學生由討厭變得喜歡寫作，需要更長期的介入處理才是。

二、課程總回饋單

課程總回饋表內容共分為五個部份，包括對活動內容的主觀感受、整體意見、戲劇表演活動、作文檢核修改活動、幫助性評估及對未來課程的建議。茲分別討論如下：

首先，就「對活動內容的主觀感受」而言，學生認為最喜歡、印象最深刻的

單元是單元四（記事寫作法，作文題目：藉口），而單元二的評價最兩極，將其排為第一名僅次於單元四，然而將單元二排名為最後一名的人數也最多，研究者推測這可能是因為在該單元是唯一採播放短片來引導學生學習的單元，所以對部分學生而言，單元二較新奇，喜好度也較高，而進行單元二時適逢學校舉辦研習會，所以學生無法到原本戲劇表演活動會借用的特殊教室上課，僅能在原班級進行活動，而教室無表演舞台、又有課桌椅，學生所能進行戲劇表演的活動空間狹小，無法盡情發揮，所以對於喜歡戲劇表演活動的學生而言，單元二則變成他們最不喜歡的單元。在學生自評對己身最有幫助的單元方面，單元二、三、四的選填人數差不多，而以單元一的評價較低，研究者推論可能是因為寫作能力的提升需要時間累積及透過逐次練習慢慢改進，學生接受完單元一的課程不可能立刻提升寫作能力，而隨著單元的進行，才會漸漸體會到自己的進步，因此在自評對己身最有幫助的單元時較少學生選擇單元一。

其次，針對整體意見及幫助性評估方面，多數學生對課程的整體意見和幫助性偏向中、高度的符合程度，推論其可能原因為課程內容多元、符合課程設計理論、上課方式活潑有趣，所以能滿足大部份學生的需求，然而喜歡上作文課和寫作能力變好，卻不一定等同於學生會對寫作變得有興趣，經歷八週的課程可能僅能讓原本討厭寫作的學生變得不那麼討厭或是不排斥而已。

另外，就戲劇表演活動的評價，多數學生認為戲劇表演活動是有趣的而且可以提升上作文課的興趣，而戲劇表演輔助單有助思考如何實際運用寫作的要素和協助蒐集寫作的材料，推論其可能原因為戲劇活動讓學生具有參與性和提供同儕互動機會，活動方式也較活潑，而輔助單係依據每單元設計，配合文體要素引導學生填寫適切內容，而且在戲劇表演時也會引導學生去思考表演內容屬於哪部分的文體要素，例如個性或是事情發生的原因，將戲劇活動與寫作做緊密聯結，然而因為課程緊湊，戲劇表演時間有時不足、填寫學習單時間也較匆忙，造成提升效果受限。

在作文檢核修活動方面，統計結果發現贊同作文檢核修改單、自我和同儕檢

核對作文有幫助的學生比不贊同者多，同時多數學生將來願意主動進行檢核修改，然而也有 35%~45%的學生認為對於作文檢核的幫助性持沒感覺及反對的意見，推測可能原因如 Bracewell、Scardamalia 和 Bereiter (1978) 、Scardamalia 和 Bereiter (1983; 引自 Hayes et al., 1987)的說法，認為學生即使能發現文章錯誤，卻不代表有修改錯誤的能力，甚至可能愈改愈糟。

最後，學生對於未來課程建議能保留戲劇活動，及增加更多有趣的活動或看影片，推論其原因為國中生喜愛較多元、活潑的上課方式，以輕鬆愉快的方式學習有用的知識。而有學生反應希望題目能再難一點，但也有學生表示課程的題目對他而言已經太難，此種極端的看法可能是因為班級採異質編班，學生程度相差較大所致。