

國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文

指導教授：林世華博士

國中教師寫作評量回饋品質及其有效性之研究

研究生：江健豪 撰

中華民國九十八年六月

中文摘要

本研究目的為了解國中教師寫作評量回饋之類型、品質與有效性：首先瞭解國內外寫作評分規準要點；其次從相關研究中找出良好回饋的原則；接著選擇出最能符合國中教師寫作評量回饋之歷程模式。在研究方法上，研究者蒐集到 13 位教師的作文評改樣卷，與協同分析者共同運用內容分析法對評語進行編碼。本研究之結果如下：(1) 類型方面，共發現三大類 13 種評語類型。(2) 品質方面，研究顯示出寫作評量回饋於投入性、均衡性、豐富性與具體性表現頗佳；鼓勵性則有待加強。(3) 有效性方面，評語內容與基測寫作評分規準相關性頗高。最後，研究者針對所得結論，提出未來寫作評改、教學與研究之建議。

關鍵字：寫作評量、寫作評量回饋、評分規準

The Quality and Validity of Feedback on Written Assessment from Junior High School Teachers

Chien-hao Chiang

Abstract

This study was designed to investigate the different types of feedback on written assessment given by Taiwanese junior high school teachers, as well as the quality and validity of this feedback. Current conceptualizations of how to construct rubrics and offer feedback were first reviewed, and a 'best practice' model for providing feedback was defined. Samples of writing test performances and feedback from teachers were collected from 13 teachers. The author and two co-analysts applied a content-analysis model to categorize the samples. Three types and thirteen kinds of feedback were revealed through this categorization process. Using the 'best practice' model to assess the feedback, it was found that the feedback generally met prevailing standards in terms of 'investment', 'balance', 'variety' and 'tangibility'. However, it was found that feedback often appears to be lacking in 'encouragement.' Finally, the rubrics used by teachers were found to be highly relevant to the rubrics used in the Basic Competence Writing Test for Junior High School Students (BCTEST). Implications for pedagogy and suggestions for further research are offered.

Key words: writing assessment, written assessment feedback, rubric

目 錄

中文摘要	
英文摘要	
第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 研究問題.....	4
第三節 名詞釋義.....	4
第二章 文獻探討	7
第一節 寫作評分規準.....	7
第二節 寫作評量回饋.....	17
第三節 寫作歷程.....	27
第三章 研究方法	37
第一節 研究方法的選擇.....	37
第二節 研究流程.....	38
第三節 研究參與者.....	39
第四節 資料蒐集與處理.....	41
第五節 信度與效度考驗.....	47
第四章 研究結果	49
第一節 教師寫作評量之投入性.....	49
第二節 教師寫作評量之均衡性.....	51

第三節	教師寫作評量之豐富性·····	53
第四節	教師寫作評量之鼓勵性·····	58
第五節	教師寫作評量之具體性·····	59
第六節	教師寫作評量回饋與基測規準之相關性·····	60
第七節	小結·····	61
第五章	綜合討論·····	63
第一節	國內外內容與形式回饋之差異·····	63
第二節	基測寫作評分規準之影響·····	65
第三節	評語功能的多樣性·····	67
第六章	結論與建議·····	68
第一節	結論·····	68
第二節	研究限制·····	71
第三節	建議·····	72
	中文參考文獻·····	76
	英文參考文獻·····	77
	網頁參考文獻·····	81
	附錄·····	82
附錄一	NWREL 的「6+1 traits」評分規準·····	82
附錄二	張麗麗「作文分析式計分規準」·····	84
附錄三	鄭圓鈴「長文型試題評分表」·····	87
附錄四	國民中學學生基本學力測驗寫作測驗評分規準表·····	88
附錄五	研究邀請函·····	90
附錄六	研究參與老師同意書·····	91
附錄七	研究參與學生同意書·····	93

附表目次

- 表 2-1-1 論說文評分規準 p. 9
- 表 2-1-2 整體型評分規準 p. 9
- 表 2-1-3 寫作評分規準一覽表 p. 14
- 表 3-4-1 初步類目編碼系統表 p. 44
- 表 3-4-2 類目編碼系統及實例表 p. 46
- 表 3-5-1 信度考驗之相互同意度 p. 48
- 表 4-1-1 眉批/總評篇數與比例 p. 49
- 表 4-1-2 眉批句數分佈與百分比 p. 50
- 表 4-1-3 評語字數與範圍 p. 51
- 表 4-2-1 眉批涵蓋規準項數與百分比 p. 52
- 表 4-2-2 總評涵蓋規準項數與百分比 p. 52
- 表 4-2-3 基測四大規準提及次數 p. 52
- 表 4-3-1 眉批提及非規準次數與百分比 p. 54
- 表 4-3-2 總評提及非規準次數與百分比 p. 54
- 表 4-3-3 各式非規準平均提及次數 p. 54
- 表 4-3-4 非規準種類與實例 p. 55
- 表 4-3-5 眉批提及非寫作評量次數與百分比 p. 56
- 表 4-3-6 總評提及非寫作評量次數與百分比 p. 56
- 表 4-3-7 各式非寫作評量平均提及次數 p. 56
- 表 4-3-8 非寫作評量種類與實例 p. 57
- 表 4-4-1 眉批提及鼓勵性回饋次數與百分比 p. 58
- 表 4-4-2 總評提及鼓勵性回饋次數與百分比 p. 58
- 表 4-4-3 各式鼓勵性回饋平均提及次數 p. 58

- 表 4-5-1 眉批提及具體性回饋次數與百分比 p. 59
- 表 4-5-2 總評提及具體性回饋次數與百分比 p. 60
- 表 4-5-3 各式具體性回饋平均提及次數 p. 60
- 表 4-6-1 各項評量標準百分比 p. 61

附圖目次

圖 2-3-1 Hayes 與 Flower (1981) 的寫作歷程模式 p. 29

圖 2-3-2 Hayes (1996) 修正後的新寫作模式 p. 33

圖 2-3-3 Hayes (2001) 修正後的新寫作語言生產模式 p. 35

圖 3-2-1 研究流程圖 p. 38



第一章 緒論

本章主要是說明本研究之研究背景與動機、研究目的、研究問題、名詞釋義。全章共分爲三個章節，第一節爲研究動機與目的、第二節是研究問題、第三節是名詞釋義，依序說明如下：

第一節 研究動機與目的

壹、研究動機

多年來相關調查研究的結果指出，臺灣學童的作文在遣詞用字、語法修辭、內容取材與文章結構的表現普遍不佳，顯示學生的寫作能力亟待加強（張新仁，2004）。教育部爲增進學生寫作與語文表達能力，於 2006 年國民中學學生基本學力測驗試辦加考寫作測驗，2007 年正式將成績列入計算，寫作能力自此成爲檢測國中學生基本學力的一個重要項目，寫作教學的重要已然不可忽視。

寫作教學是整個國文教學中不可或缺的一環，而寫作評量與批改是寫作教學的重心。國內寫作評改方式中，最普遍的是文章中給予簡單眉批，文章結束後再寫上幾點總評，最後再給予整體量性評分的方法。但因爲每份作文都需要如此批改，在龐大作業量的重擔之下，老師勢必無法精批詳改，結果是老師又累、學生又得不到精細的指引（仇小屏，2002）。筆者曾於坊間補習班教授國中小學作文，課程期間最花耗心力之事並非製作講義或設計活動，正是評量與批改學生寫作作業。因此瞭解國中教師如何進行寫作評量與批改，是本研究的動機之一。

西方寫作評量相關文獻中，許多研究焦點放在寫作評量時教師所參考的評分規準，Andrade（2000）認爲運用評分規準進行寫作評量，可給予學生清楚的回饋，也能提供教師一個明確的架構促進評分客觀。許多教師更把它視爲一種寫作

教學法，公布評分規準供學生與其實際表現對照，幫助學生修改作品，增進其自我效能，進而促進學習成就（Andrade, Wang, Du & Akawi, 2009）。由此可知，若教師能依循一套完善的評分規準，可增進寫作教學與評量之功效。

我國自 1988 年起，20 年來已有許多學者相繼發展出適用於各類體裁的寫作評分規準（如：陳英豪、簡楚瑛與王萬清，1988；張新仁，1992；張麗麗，2002；鄭圓鈴，2006），而距今年代最近的正是教育部於 2006 年 11 月 22 日首度公布的「基本學力測驗寫作測驗評分規準」。規準訂立以國外大型寫作測驗所公開的寫作評分規準為基礎，同時邀請國內國文學科專家與教育測驗專家，根據國民中小學九年一貫課程各階段寫作能力指標，透過反覆討論、調整與形成共識制定而成，為國內最具代表性的寫作評分指標。因此瞭解國內教師進行評量與批改時是否依循評分規準，寫作評量是否具備其應有之有效性，為本研究的動機之二。

然而許多研究也發現，參照評分規準也許可以增加教師寫作評量的客觀性，但若只依賴評分規準與學生溝通，不僅對學生寫作能力沒有幫助，反而還會造成傷害（Wilson，2007）。Wolf 和 Davinroy（1998）則批評寫作評量所運用到的語言形式過於狹隘，制式化的規準文字只能給予學生表面上的回饋，無法確切提供如何修改的建議。Hyland（2003）認為回饋是學習寫作的核心；Goldstein（2004）也提到學生需要回饋方能了解別人如何閱讀他們的作品，進而做出修改來強化自己的文章。由此可知評分規準需和教師回饋相輔相成才能發揮寫作評量之效。

大部分的研究者已經認同提供回饋是促進寫作的有效方法（如：Ashwell, 2000；Ferris & Roberts, 2001；Chandler，2003；Duppenthaler, 2003；Ferris, 2004；Bitchener, 2008），但教師如何提出適當的回饋似乎是更重要的議題。即使已有專家學者界定出寫作評量回饋的原則（如：Nicol & Macfarlane - Dick, 2004；Ferris, 2007；陳滿銘，2007），然在實務教學運用上似乎與理想仍有落差。以 Lee（2009）研究為例，發現教師寫作評量回饋，與回饋原則及教師信念之間，仍有「比例失

當，形式回饋過多」、「指出學生所有錯誤易摧毀其信心」、「沒有給予學生自己尋找答案修訂的空間」、「教師竟認為自己撰寫的回饋對學生沒幫助」…等十項衝突 (mismatches) (引自 Lee, 2009, P. 15)，顯示寫作評量回饋在內容、類型、表達方法等方面都有檢核之必要。因此瞭解國中教師的寫作評量回饋品質，為本研究的動機之三。

最後，Bereiter 和 Scardamalia (1987) 談寫作修改時提到，寫作者確認自己心裡的文章和實際文章的不一致，進而診斷問題、決定需要做什麼改變，和選擇如何做改變，最後執行實際的改變，是一段心理認知歷程。研究者認為，教師進行寫作評量回饋時，也是將學生文句與自己心目中的理想文句相比較後，進而給予批改或評語，同樣正在經歷一場寫作歷程。目前寫作歷程模式中最知名且被引用最多者為 Flower 與 Hayes (1981) 的寫作理論，之後作者仍不斷地進行修訂，務求更全面地解釋個體之寫作歷程 (如：Hayes, 1986, 1996 ; Chenoweth & Hayes, 2001, 2003)。因此本研究第四個動機為，以 Hayes 的寫作歷程模式為基本架構，希望從中尋找出可以檢驗寫作評量回饋品質和有效性的標準。

貳、研究目的

基於前述研究背景與動機，本研究期望達到之目的如下：

- 一、瞭解國中教師寫作評量回饋之類型差異。
- 二、探討國中教師寫作評量回饋之品質。
- 三、探討國中教師寫作評量回饋之有效性。

第二節 研究問題

綜合上述之研究動機與目的，本研究所欲探討之問題如下：

- 一、國中教師寫作評量回饋之類型為何？
- 二、國中教師寫作評量回饋之品質如何？
 - (一) 國中教師寫作評量回饋之投入性如何？
 - (二) 國中教師寫作評量回饋之均衡性如何？
 - (三) 國中教師寫作評量回饋之豐富性如何？
 - (四) 國中教師寫作評量回饋之鼓勵性如何？
 - (五) 國中教師寫作評量回饋之具體性如何？
- 三、國中教師寫作評量回饋與基測評分規準之有效性如何？

第三節 名詞釋義

茲將本研究中所提及的重要名詞分別詮釋如下：

壹、寫作評量回饋

寫作評量即作文評改。目前在我國國語文教學界，雖然偶爾採用同學交換評改、老師針對個別同學精改等評改方式，但最為普遍的，仍是作文中有簡單眉批、後有幾點總評的批改方式（仇小屏，2002）。近年來質性評量興起，教育上期待評量呈現的是一個具有教學意義的紀錄，能夠有系統地培育學生自我修正的能力，評量的結果更非僅是提供一個分數、類別、等級、或百分位（張麗麗，2002）；因此寫作評量中眉批與總評的地位更形重要。

本研究的關注焦點---寫作評量回饋，即指寫作評量時教師給予學生的眉批與總評等評語。包括以下議題：

一、寫作評量回饋類型

指評語內容的類型，本研究分成五種類型進行探討：

- (一) 表面特徵類型：指評語中眉批、總評、字數、句數多寡等計量特徵。
- (二) 基測規準類型：指評語內容有關基測規準。
- (三) 非基測規準類型：指評語內容有關基測四大規準以外的評量標準。
- (四) 鼓勵性回饋類型：指評語內容對學生具鼓勵性。
- (五) 具體性回饋類型：指評語內容提及學生文章內容。

二、寫作評量回饋類型出現頻率

指上述各種類型在文章中出現的次數或相對次數（百分比），例如針對組織架構的評語較多？還是針對修辭的評語較多？

貳、寫作評量回饋之品質與有效性

一、品質

本研究擬訂了五項特性來檢驗寫作評量回饋品質，分述如下：

- (一) 投入性：以眉批、總評、字數、句數多寡，來檢視教師給予學生作文評語時投入心力的程度。
- (二) 均衡性：以評語內容能否涵蓋基測四大規準，來檢視教師給予學生的評語種類是否均衡。
- (三) 豐富性：以評語內容是否出現基測規準外的標準，來瞭解教師給予學生評語種類的豐富面向
- (四) 鼓勵性：以評語內容是否對學生具鼓勵性，來瞭解教師給予學生評語的正向力量。
- (五) 具體性：以評語內容是否提及學生文章內容，來瞭解教師是否給予學生具體建議。

二、有效性

有效性於本研究中視同效度，可證明效度的方式眾多，寫作評量回饋其內容是否符合評量標準即為證據之一。因此研究者以教師評語內容與基測評分規準之相關性，做為衡量寫作評量回饋是否有效的標準。

叁、評分規準

評分規準的定義尚不統一，其中以Andrade（2000）的說法較受認同：評分規準（Rubric）是一種系統化的評分指引，透過對表現標準的詳細描述，用於評量學生的學習表現（報告、演講、問題解決、檔案等）。評分規準可以將一件任務的標準（criteria）列出（以寫作而言，其標準可能包含目的、組織、細節、文法等），對每一個標準從優（excellent）到劣（poor）依表現分出等級（rating），每一個等級都會有文字的描述（descriptions）說明其表現。由此可知，一份完善的評分規準應含有三個部份：標準、等級、描述；例如教育部2006年公布的「國民中學學生基本學力測驗寫作測驗評分規準」，其評分方式採級分制，將學生寫作能力由劣至優區分為一級至六級分，四級分表示已達一般水準；各級分均有其參照的敘述性評分標準。

於本研究中，評分規準指教育部2006年公布的「國民中學學生基本學力測驗寫作測驗評分規準」。

第二章 文獻探討

本章依據研究目的進行文獻之蒐集與分析，主要目的是探討國內外有關寫作議題之沿革、理論及相關研究。本章分為三節來探討與本研究有關的文獻：第一節為寫作評分規準；第二節為寫作評量回饋；第三節為寫作歷程。

第一節 寫作評分規準

教師作文評語的表達與寫作評量時所參考之評分規準關係堪稱密切。參考評分規準可使教師對學生表現有較明確精細的評述，避免只使用「不好」、「很棒」等籠統的詞彙。Stanford 和 Siders (2001) 認為評分規準能協助教師提供個人化的回饋以幫助學生寫作表現。Strickland、Ganske 和 Monroe (2002) 提到，由於評分規準有明確的表現標準，使得教師給予學生寫作評語時更加容易；對作品的優缺點能有較不模糊的回饋。Glass (2005) 也說到，當教師使用自己的語言來詮釋寫作評分規準時，呈現出來的是專屬自己用來評量學生表現的教師規準 (teacher rubric)；而教師規準是與學生溝通的重要工具，應該用清楚且具鼓勵性的方式撰寫。

綜合上述學者所言，可知作文評語的內容與方式會受到教師所參考之寫作評分規準影響。因此以下先介紹寫作評分規準的組成要素與分類，接著分別整理國內外寫作評分規準，希望瞭解國內外對寫作評分要點的界定，以及國內教師批改作文時的標準，作為本研究對教師作文評語編碼之參考。

壹、寫作評分規準

評分規準 (scoring rubric) 是現今常用的寫作評量工具，教師用於向學生溝通對作業的期待、對寫作歷程給予回饋、以及對作品予以評分 (Andrade, 2000)。雖然學界對評分規準的解釋尚不一致，但普遍較接受的定義為評分規準是一個評

分工具，將每一項工作的標準或期望列出；以寫作為例，「內容」、「組織」、「修辭」等都可能是寫作活動的標準或期望，評分規準亦對每一項標準或期望的品質做出分級，從優秀（excellent）到不佳（poor）（Andrade, 2000）。

評分規準由三個要素組成：標準（criteria）、層級（ratings）、解說的文字描述（descriptions for each criterion at each rating），如表 2-1-1 所示，並分別說明如下：

一、標準

Giselle（2002）認為標準代表學生作品、表現、或一段學習歷程所應具備的特質。Andrade（2000）認為除了特質之外，亦包含了期望（what counts）。舉例來說，「組織」是判定一篇論說文品質好壞非常重要的部分，則「組織」就應該是評分規準的一個重要標準。

二、層級

指學生作品或表現在各個標準中所達到的程度或所獲得的分數，也就是品質的程度，水準由最低到最高。層級可以用量化、質化、或質量兼具的方式來表述，量化的方式是以阿拉伯數字（如：1、2、3）來代表層級；質化的方式則是以文字（如：尚未完成、發展中、已完成）來說明程度的狀態（Andrade, 2000）。

三、解說的文字描述

定義標準內不同層級的語文說明，表示何以獲得各層級的詳細理由。語文的說明應該要能夠清楚的呈現出表現特質的要點與描述，並幫助學生學習（Andrade, 2000）。

表 2-1-1 論說文評分規準（僅節錄主旨/內容、組織兩個標準）

標準 \ 層級	3	2	1	0
主旨/內容	主題聚焦且清晰，內容正確、細膩且不離題。	主題明確，但內容描述缺乏細節。	主題普通，且內容偏離主題。	主題不清楚，內容重覆且沒重點。
組織	至少有三段，前言引發動機、結語有力。架構良好	至少有三段，包括前言、內文與結語。順序有邏輯。	嘗試寫出前言或結語，但編排尚無順序。	沒有前言或結語，想法混亂無邏輯。

（節錄自 Andrade, Wang, Du & Akawi, 2009）

評分規準依照使用方式可以分為整體型（holistic）與分析型（analytic），介紹如下：

一、整體型

整體型評分規準（參表 2-1-2）是針對整個作品或表現給予單一的分數。在設計上，整體型評分規準掌握的是對象的整體性，而非個別的特質。當多個特質之間具有某種程度的重疊性，導致不易或不能將之區分為明顯的標準時，使用整體型評分規準較適切（Giselle, 2002）。整體型評分規準對每個層級有豐富的解說文字，但因採整體給分，因此在提供學生精確的診斷訊息上有所侷限；不過對評分者而言，因為只需要使用一個分數進行評量，所以遠比分析型評分規準容易使用（Cynthia & Martha, 2002）。

表 2-1-2 整體型評分規準（僅節錄 6 分、5 分兩個層級）

層級	規準解說文字
6 分 傑出	重點與組織 ：主題、重點清楚 / 結構嚴謹流暢 / 段落安排恰當 / 敘述合乎邏輯 / 完全沒有離題 / 起頭與結尾清楚，與中間相互呼應。
（傑出的 寫作者）	發展 ：敘事內容的佈局精心發展，引起讀者共鳴 / 內容描述均衡且適切 / 轉折流暢且合乎邏輯 / 句型有變化且複雜 / 遣詞用字適切優美 / 細節生動、明確，能有力支持主題。
	寫作規範 ：有一兩個輕微錯誤 / 沒有明顯的錯誤。

5分 相當不錯 (令人讚賞的寫作者)	<p>重點與組織：主題、重點清楚 / 結構大致嚴謹 / 段落安排大致合邏輯 / 有點離題，但不會混淆讀者 / 起頭與結尾清楚，與中間相呼應。</p> <p>發展：內容詳盡 / 大部分描述均衡且適切 / 大部分轉折流暢且合乎邏輯 / 有一些句型的變化 / 遣詞用字適切，且能注意修辭 / 細節大致生動且支持全文，但偶有不夠明確或稍嫌瑣碎處。</p> <p>寫作規範：有些小錯誤 / 有一兩個較大的錯誤 / 錯誤不會混淆讀者。</p>
------------------------------	--

(節錄自張麗麗，2002)

二、分析型

分析型評分規準相對於整體型評分規準，著重的是對象的個別特質 (Giselle, 2002)，前表 2-1-1 即是分析型評分規準。分析型評分規準將每一項特質視為一個標準，針對每一個標準加以詮釋其意義，讓學習者可以很容易的辨識出一項作業的優缺點，並知道需要改善的地方。分析型評分規準因為對每一項作品的特質或向度都需要進行個別的評分工作，因此在使用上比起整體型需要花上較多的時間 (Cynthia & Martha, 2002)。歐滄和 (2002) 認為分析型評分規準評定的方法比較客觀，且評定的結果具有學習診斷價值；缺點是評定者的精神負擔較大，比較花費時間。

貳、國外寫作評分規準

一、NWREL 的「6+1 traits」評分規準 (詳見附錄一)

根據 NWREL (Northwest regional educational laboratory) 的「6+1 traits」理念，作文評分表內含下列七個「標準」：

(一) 想法 (ideas)：主要包括內容 (content)、細節 (details)、發展 (development) 及焦點 (focus)。

(二) 組織 (organization)：係指文章的內部結構 (internal structure)。

(三) 傳意 (voice): 包括語氣 (tone)、風格 (style)、目的 (purpose) 及為讀者 (audience) 而作。

(四) 用字 (word choice): 係指運用正確語文 (language) 和措辭 (phrasing)。

(五) 暢句 (sentence fluency): 內容包含正確性 (correctness)、規則性 (rhythm) 及規律性 (cadence)。

(六) 文法 (conventions): 係指符合語文法則。

(七) 成品 (presentation): 包括手寫 (handwriting)、格式 (formatting) 及版面 (layout)。

再將每個標準分成五個「層級」，對於層級強弱如何判斷也有清楚的敘述：

(一) 優秀 (strong): 5 分，對此標準能展現良好的掌握與技巧。

(二) 強效 (effective): 4 分，在此標準展現的長處大於弱點，僅有小部分需要修正。

(三) 發展中 (developing): 3 分，長處和需要修正部分比例相當。

(四) 浮現中 (emerging): 2 分，需要修正之處多於長處。

(五) 尚未完成 (not yet): 1 分，寫作者對此標準尚未有任何掌控。

此外，其針對每個標準中的個別層級都有詳細的解說文字，例如在想法欲得到 5 分，其寫作表現為「此文章思路清楚且聚焦，能吸引讀者的注意；所舉相關事例及細節皆能豐富中心主旨。實際表現包括 A. 能針對主題將想法聚焦。B. 有切題、有力且高品質的細節。C. 細節合理且精確。D. 依合理知識或經驗寫作，不會失之誇大，想法新鮮具原創性。E. 讀者的問題能在文章中被考慮與回答。F. 深刻的見解。」。最後此規準還會替每個標準提出一個關鍵問題 (key question) 以協助教師進行寫作評量，例如針對用字，其問題為「此文章用字遣詞能令你心中浮現生動的畫面而令你留戀嗎？」。

除了 NWREL 採用「6+1 traits」評分規準外，我國訂立基本學力測驗寫作測驗評分規準之初，所參考借鏡的美國內華達州寫作評量計畫，其評分規準也是擷取「6+1 traits」中的「想法」、「組織」、「傳意」和「文法」等四個標準。由此可知 NWREL 的「6+1 traits」評分規準在其標準、層級與解說文字的訂立與描述上都十分詳盡，可視為一個具完善架構的寫作評分規準。

二、NAEP 寫作評量

美國國家教育進展評量（The Nation Assessment of Education Progress, NAEP）針對 4、8、12 年級學生在寫作方面進行不同年度的評量，節錄其內容如下：

（一）目標：

1. 學生能根據不同目的來寫作。
2. 學生能根據特定對象來寫作。
3. 學生能根據各種題目和時間限制來寫作。
4. 學生寫作時，能對內容和表達形式進行構思、打稿與修改。
5. 學生能有效的組織文章，包括文思的連貫、適切地陳述立場和觀點、正確地用字遣詞和使用標點符號等。
6. 學生能視寫作為重要且具價值的溝通活動。

（二）NAEP 的 8 年級寫作評分標準

1. 基本：表現達基本水準者，應在文章形式、內容及語言上有適當的表現；能說明文章細節，將文章適宜地組織起來；作品中文法、拼字、標點和大小寫，可能有一些輕微的錯誤，但仍能正確的與閱讀者溝通。
2. 精熟：表現精熟水準者，應在文章形式、內容及語言上有不錯的表現；能發展分析性、批判性或創造性思考；也能清楚題意和覺知寫作的對象；且能有邏輯且前後連貫的組織文章；能運用佈局的技巧，且依文章主旨發展思想和剪裁；能精確的選擇文字和變化句型結構來吸引閱讀者；作品中

的文法、拼字、標點但大小寫和句型結構上的錯誤，如果有，應該是很少數，寫作者應展現出駕馭這些要素以添文章效果的能力。

3. 進階：表現達進階水準者，應在文章形式、內容及語言上有深刻且豐富的表現；應展現出分析性、批判性或創造性思考；有效的佈局、連貫與組織文章，並剪裁得宜；不僅能依文章主旨，細緻地描寫細節，且充分的發揮思想以延伸主題，發展出具自我特色的文筆；能運用不同的寫作策略，例如類比、舉例或奇聞軼事；同時在技巧上能運用豐富、深刻的言詞、正確選擇文字和變化句型結構，來吸引閱讀者；作品中的文法、拼字、標點、大小寫和句型結構上的錯誤，如果有，應該是很少數，寫作者應展現出駕馭這些要素以添文章效果的能力。

綜上所述，從 NWREL 的「6+1 traits」評分規準與 NAEP 寫作評量發現，其評分標準十分多元，除了主旨想法、結構組織、用字措辭、文法句型、版面格式等基本評量項目外，受試者寫作時能否考慮讀者立場使之得益、能否適應不同時間限制調整速度、能否善用工具搜尋資料、以及能否認同寫作溝通價值等更本質或更應用的向度，均被視為寫作的評分要點。

叁、國內寫作評分規準

國內外對寫作能力表現的定義也許相似，然而評分規準的陳述卻可能因中西語言差異而有所不同，國內國中師資是在中文寫作環境下訓練養成，因此將國內已發展的寫作評分規準整理如下表 2-1-3。

表 2-1-3 寫作評分規準一覽表

發展者	年代	類型	評分標準
陳英豪、 簡楚瑛、 王萬清	1988	分析型	1.文字機能：標點適當、用字正確、修辭精確、 文法通順、句型通順。 2.內容取材：取材適當、旁徵博引、見解獨特、 事理分明、文題相符。 3.段落組織：段落清晰、承轉曲折、結論得體、 起始有力、前後呼應。
張新仁	1992	分析型	1.文字修辭：標點適當、用字正確、修辭精確、 文法通順、句型豐富。 2.內容思想：取材適切、旁徵博引、見解獨特、 事理分明、文題相符。 3.組織結構：段落清晰、起始有力、承轉曲折、 結論得體、前後呼應。 4.創意：文意流暢、語詞多變、修辭另類、 見解獨特、描寫細膩。
張麗麗 (詳表見 附錄二)	2002	整體型	1.重點與組織。 2.發展。 3.寫作規範(標點、錯別字、格式等)。
鄭圓鈴 (詳表見 附錄三)	2006	分析型	1.內容 2.思維 3.結構 4.語言 5.文面 6.創新
教育部 基測寫作 評分規準 (詳表見 附錄四)	2006	整體型	1.立意取材。 2.結構組織。 3.遣詞造句。 4.錯別字、格式與標點符號。

以下再針對距今年代最近的「基本學力測驗寫作測驗評分規準」多作說明：教育部為增進學生寫作與語文表達能力，於 2006 年國民中學學生基本學力測驗試辦加考寫作測驗，其評分方式採級分制，將學生寫作能力根據評分規準由劣至優區分為一級至六級分。「基本學力測驗寫作測驗評分規準」於 2006 年 11 月 22

日首度公布，設計上採用整體性評分（holistic scoring），評分要點區分為四大向度：(1) 立意取材：能切合題旨，選擇合適素材，表現主題意念。(2) 結構組織：能首尾連貫，組織完整篇章。(3) 遣詞造句：能精確流暢使用本國語文。(4) 錯別字、格式與標點符號：能正確運用文字、格式及標點符號。規準訂立以國外大型寫作測驗所公開的寫作評分規準為基礎，例如美國國家教育進展評量

（NAEP）、美國內華達州寫作評量計畫等；同時邀請國內國文學科專家與教育測驗專家參照國民中小學九年一貫課程暫行綱要第三階段寫作能力指標，並參酌部分第一階段、第二階段寫作能力指標，反覆討論與調整制定而成，為國內最具代表性的寫作評分指標。

最後整理上表，歸納出國內寫作評分規準應具備的要素為：

一、思想內容：

文章所呈現的中心思想。包含：主題重點、符合題意、作者立場。

二、組織架構：

內容的排列鋪陳。包含：敘述邏輯、分段架構、段落轉折、開頭結尾。

三、遣詞造句：

文句的用語修辭，正確流暢的文法。包含：詞句正確性、詞句適切性。

四、寫作規範：

寫作時應遵守的一般性規則。包含：標點符號、錯別字、格式。

五、寫作風格：

文章內容的創意與呈獻給讀者的感覺。包含：情感、創意、想像力。

肆、小結

本節主要介紹寫作評分規準的組成元素和分類，以及國內外寫作評分規準。一方面希望瞭解能代表寫作評量有效性的評分要點，一方面欲熟悉國內外不同寫作評分規準之內容，增進替教師作文評語編碼分類的敏感度。

與國外相比較，從分類型態上來看，國內寫作評分規準對標準分類較深入，標準之後尚有「次級標準」，例如「思想內容」底下還有取材適切、旁徵博引、見解獨特、事理分明、文題相符、主題鮮明、背景清晰、高潮湧現等類目。而國外評分規準則是關注焦點較為多元，除了文章內涵標準外，對於寫作的溝通性（例如受試者寫作時能否考慮讀者立場）、實用性（例如能否依不同時間限制來調整速度）、應用性（例如能否善用工具搜尋資料），均被視為寫作的評分要點。

但是國內外寫作評分規準均涵蓋「思想內容」、「組織架構」、「遣詞造句」、「寫作規範」與「寫作風格」等向度，代表其為寫作基本評量要點，應作為本研究主要的編碼參考。

從標準解說來看，西方寫作評分規準對標準的解說較為直接，通常標準之後即描述欲達到此標準的具體行為。而如前所述，早期國內評分規準的標準分類較為精細，標準之後尚有許多「次級標準」，雖然在剖析文章上較為精確，然因大部分未對次級標準作進一步的解說，有些標準的陳述太過抽象，恐造成教師運用上判斷的困擾。所幸後期國內規準不斷修訂，對標準的解說愈來愈具體，例如基測評分規準針對「立意取材」，已能用「能依據題目及主旨選取適當的材料，並能進一步闡述說明，以凸顯文章的主旨」，此般簡明的文字來判定達到六級分之水準，應可使教師寫作評量時判定學生表現更為方便。

綜上所述，本研究將對國內外寫作評分規準進行全面參考，除確定能代表寫作評量效度的評分要點，更希望能截長補短，對於國內國中教師寫作評量時撰寫的評語，能呈現兼具廣度與深度的編碼。

第二節 寫作評量回饋

評分客觀且有所根據是教師寫作評量的責任，因此教師批改學生作品時理應確實參照評分規準。而評量結束後提供學生回饋更是寫作評量的重要步驟，此處的回饋除了量化分數外，本研究更關注的是教師使用「批改」與「評語」等質性回饋方式。以下探討寫作評量與回饋的關係，接著介紹寫作評量回饋的原則與相關研究。

壹、寫作評量與回饋

教師於寫作評量時運用評分規準已十分普遍，除了當作評分工具之外，教師也把它視為一種寫作教學法，在學生寫作前公布評分規準供其參考。學生寫作時將評分規準與實際表現相互對照，猶如在腦中進行一場自我評量，可幫助學生修改作品，增進其自我效能（self-efficacy），進而促進學習成就（Andrade et al., 2009）。

然而後續許多研究卻發現，參照評分規準也許可以增加教師寫作評量的客觀性，但若只依賴評分規準與學生溝通，不僅對學生寫作能力沒有幫助，反而還會造成傷害。例如 Wilson（2007）認為評分規準與制式評語使得教師與學生溝通的語言被標準化（standardize），會逐漸削弱學生的閱讀與寫作能力。

上述約略道出評分規準的利與弊，也說明寫作評量的確面臨某些困境，更顯示出評語等質性回饋的重要。以下將從兩個面向來探討以上議題：

一、寫作評量的困境

雖然許多學者認為運用評分規準進行寫作評量，可給予學生清楚的回饋，也能提供教師一個明確的架構促進評分客觀（如：Andrade, 2000；Strickland, Bodino, Buchan, Jones, Nelson & Rosen, 2001）。然而陸續也有研究指出過份依賴評分規準的壞處：Townsend、Fu 和 Lamme（1997）發現寫作評量時參照規準給予分數，的

確能幫助部分學生進步，也提供教師明確的管道與家長分析學生能力；但對於寫作能力較差、認知尚無法瞭解規準涵義的學生卻絲毫沒有幫助。

Wolf 和 Davinroy (1998) 也在訪談四位中學生及其老師的質性研究中，批評寫作評量所運用到的語言形式過於狹隘，作者比喻評量語言是塑造陶壺的黏土 (the clay that makes the pot)，但制式化的規準文字只能給予學生表面上的回饋，並無法確切提供如何修改的建議。Hillocks (2003) 發現許多評分規準的解說文字仍然過於模糊，使教師在判斷給分上產生困難，對學生也難有實質幫助。更有學者宣告不使用評分規準回應學生寫作 (Why I won't be using rubrics to respond to students' writing) 的原因：「在認同評分規準之前，我們必須強調閱讀與寫作經驗的力量。教師寫作評量結束後一定要附上對話---寫作的目的不就是溝通；我可不想跟評分規準對話。」(引自 Wilson, 2007, P. 66)。

二、寫作評量回饋的重要性

Hyland (2003) 認為回饋是學習寫作的核心。許多作文教師認為，學生無法只經由閱讀和寫作就能變成一個熟練的寫作者，學生需要回饋方能了解別人如何閱讀他們的作品，以及可以做出哪些修改來強化自己的作品 (Goldstein, 2004)。早期學者也普遍認同寫作回饋的重要，「Flower、Hayes、Carey、Schriver 和 Stratman 均認為在寫作過程中教師提供回饋可以讓學生的定稿達到品質，因為回饋能引起學生察覺教師期望，進而琢磨自己的寫作草稿到最後的定稿完成，同時也透過教師提供的多面向回饋來提升語文學習成就」(引自 Kasanga, 2004, P. 65)。雖然 Truscott (1996) 抨擊許多回饋不僅無效，還會對學生寫作能力造成阻礙。但時至今日大部分的研究仍顯示出回饋對學生寫作的正向影響(如：Ashwell, 2000；Ferris & Roberts, 2001；Chandler, 2003；Duppenhaler, 2003；Ferris, 2004；Bitchener, 2008)。

綜上所述可知教師進行寫作評量時，評分規準應該要與評量回饋共同使用才能發揮最大效用。因此接下來將從文獻中介紹寫作回饋的原則，然後探討形式回饋與內容回饋等相關研究，作為本研究替教師作文評語進行分類與發展研究議題之參考。

貳、寫作評量回饋的原則

教師提供寫作評量回饋的最大目的，是希望學生能依據回饋修改自己的文章。傳統的教師回饋較偏重文章中每個錯字的訂正，但是這樣的回饋僅是浪費時間卻沒有發揮任何促進寫作的效果；學生看到文章之後也會被滿滿標出錯誤的紅字重挫自信心。或許學生會訂正這些錯誤，但是卻造成學生只注意文章錯字，不再考慮其他更重要的寫作面向。所以就算學生練習了許多篇文章，其寫作能力的進展仍然相當緩慢（Li, 2006）。即使大部分的研究者已經認同提供回饋是促進寫作的有效方法，但是教師如何提出適當的回饋似乎才是更重要的議題，以下將介紹 Nicol & Macfarlane - Dick（2004）、Ferris（2007）與陳滿銘（2007）等學者所建議的寫作評量回饋原則：

一、Nicol 和 Macfarlane - Dick（2004）界定的七大原則

（一）原則一：提出明確目標，澄清何謂良好表現

如果教師和學生對於寫作評量目標的認定不同，學生有可能將回饋作不正確的解讀。澄清何謂良好表現的回饋方法有（1）事先給予學生一份書面文件（written documents），上頭標載了具體化的評量目標、明確的層級定義、以及給予回饋後的範例作業。（2）在寫作前利用課堂時間針對評分標準進行全班討論。

（二）原則二：發展促進學習的自我評量

教師應創造更多讓學生監控自我寫作表現的機會。使學生學習評量他們自

己的作品，判斷與良好表現的差異，進而培養出問題解決的能力；增進學生的自我效能，有助學習成效。其策略有（1）詢問學生喜歡何種回饋方式並運用之。（2）確認回饋給學生的優缺點與評分規準相關。（3）讓學生自己選擇要放入檔案評量夾的作品。

（三）原則三：針對學生學習提供高品質的訊息

高品質的回饋是一種可以幫助學生自我修正的訊息，首先回饋必須與進行中的作業內容有關（text-specific），符合學生對此一主題的需要；同時盡量將批評的敘述列在正向回饋的後面。這方面的策略如下：（1）確定回饋與事先討論的評分規準有關，會讓學生較易採取行動。（2）學生提交文章之後，盡快給予回饋。（3）提供正確的建議而不只是優缺點的訊息。（4）優先處理學生進步的部份。

（四）原則四：鼓勵教師和同儕診斷

對於學生來說，教師回饋是最可信的參考來源，據以修改便能訂正自己的過錯，影響力之大不容小覷。為避免回饋的效力遭到誤解或減弱，回饋應該要像「對話」而非訊息傳輸，對話意謂著學生不僅接受到較多的原始訊息，還包括與教師進行回饋的討論；只是現今大班教學很難讓教師與每個學生進行一對一對談，所以同儕間交互評量是另一個對話管道。

（五）原則五：促進正向的動機和自尊

回饋可引發學生的學習和表現動機，但與分數共同出現時，卻發現學生對回饋的關注變少；此外分數也會造成同儕間互相比較，對低成就能力學生的自尊心恐造成傷害。因此促進學習動機與自尊的策略包括（1）學生對回饋做出回應之後再給分數。（2）給予每個學生充分的修改時間。

（六）原則六：提供機會去縮減現實目標與理想目標的差距

除了訓練學生自我評量之外，能學會自我調整（self-regulation）避免再次犯錯也是寫作評量回饋的目的之一。協助學生運用回饋以縮短與目標差異的策

略有(1)增加學生「再提交」機會的次數。(2)在評語附近寫下行動要點(action point) ---即明確告知學生接下去的訂正步驟。

(七) 原則七：提供能幫助教師教學的訊息

好的回饋不只提供評量資訊幫助學生學習，同時也能反映學生寫作能力，作為教師教學時的參考。能夠反映學生學習訊息的回饋方式包括(1)要求學生反映他們訂正時較喜歡的回饋方式。(2)詢問學生進行自我或同儕評量時的困難處。(3)鼓勵學生提出一個「值得發問的寫作問題」。

二、Ferris (2007) 寫作評量回饋原則

- (一) 教師不是唯一的回饋者，同儕和自我評量同樣能夠提供回饋。
- (二) 紙筆回饋不是唯一的選擇，口頭與電子郵件都是有效管道。
- (三) 教師不需回應學生的所有問題，除了降低學生挫折感，也避免教師過於勞累成了作文奴隸 (a composition slave)。
- (四) 回饋應該隨學生文章內容而變，不是只有制式化的描述。
- (五) 回饋主要提供理想文意 (ideal text) 給學生參考，教師應特別注意避免侵佔 (appropriating) 學生原意。可運用的方法包括避免直接批評 (hedged)、不要刪去學生原句、學生只要提得出理由就不一定要參考老師的建議。
- (六) 回饋應該包含鼓勵與建設性批評。
- (七) 教師應將給予回饋的過程視作正在與學生對話。

此外，Ferris 呼籲對學生的寫作評量回饋應個人化 (personalize)，不應該像一個分類簽章。他提出幾個建議如下：

- (一) 回饋中提及學生姓名，教師也可附上自己的簽名。
- (二) 回饋中提及先前作業內容，嘉許其進步之處，並提醒學生尚有累犯的錯誤。
- (三) 善用其他管道 (例如問卷、面談或討論) 多方瞭解學生學習困境，將關心體現在回饋之中。

以上原則均由西方學者著述，然而我國國中師資卻在中文寫作環境下訓練養成，因此接下來介紹國內學者所建議之回饋原則。

三、陳滿銘（2007）作文批改原則

相較於分數，本研究更關注寫作評量中「評語」與「批改」等質性回饋方式。陳滿銘（2007）認為「批」是「批指」，用來批示修改理由或指導改進的方法；「改」為「修改」，用以改正不妥的地方。而教師寫作評量時發現文章不妥處，不只是替學生修改，更要加以批指，方能收到批改良效。針對修改其提出幾個原則如下：

- （一）保留原作的原意：批該作品時儘量保留學生原意，可將不妥處用批語指出，進而說明理由並提供適當寫法。避免改得滿紙通紅，使學生失去寫作的信心和興趣。
- （二）儘量切近學生的程度：批改內容應在學生能力可以接受、領會的範圍，超越學生程度太多，即使改得再好也沒用。
- （三）多作積極的指導、少作消極的批評：發現學生作品不妥之處，教師固然要給予指正。但作消極批評前應該緩和語氣，避免直接無情的貶責使學生自尊心受損；學生表現優美之處更要加以讚賞。措語一改，結果就會大不相同，做教師的何樂而不為。
- （四）須作適當的眉批與總批：教師對於學生文章中有關審題、主意、運材、佈局與措辭之優劣得失，都需加以指點。批語中屬局部性質，寫在文章眉端的，稱為眉批；屬於整體性質，寫在文章末尾的，稱為總批；兩者需兼顧。此外，所用的文字必須淺明中肯、確切具體，不宜用一些空洞膚泛的語句，如「行文清順」、「內容貧乏」、「情意不真」等批語。
- （五）批改前應先遍覽全文：批改學生作文之前，應先將全文看一遍，大致瞭解全文的主旨、結構及脈絡，才能著手批改。避免批語前後沒有照應，該刪的沒刪，不該改的卻改了。

叁、形式回饋與內容回饋

文獻上最多人採用的分類是將教師回饋分成形式與內容兩種。「形式回饋」多聚焦在訂正學生文章中的語法、拼字、句型、辭彙等部份，學生較易瞭解此類回饋據以進行修改，但對教師而言而言要在文章中一一訂正它們是比較費力的；「內容回饋」意指教師的回饋重點主要聚焦在學生文章的內容發展、組織結構，雖然較抽象但是對於提升學生的寫作表現有明顯的幫助（Ashwell, 2000）。以下從「功效」與「數量」兩個面向探討：

一、何者對學生寫作較有幫助？

Truscott（1996）的研究最早對形式回饋提出抨擊。首先他整理了過往文獻宣稱語法校正（grammar correction）對學生寫作毫無幫助。進而他提出語法校正不僅無效且有害的理由，例如學生需瞭解的是具長期與自動化效用的語法規則，而非不知其所以然地進行改正工作；且過多的語法校正會使學生忽視寫作其他重要面向（例如內容、組織）；也會增加教師負擔，使學生疲於奔命於修改，容易失去學習寫作的動機。

Ashwell（2000）在其研究中將學生分成四個組別（依內容回饋與形式回饋出現的不同順序），進行實驗處理以分析學生的寫作表現。在這個分析中，研究者將學生作品分為小規模變更與大規模變更，前者意指由形式回饋造成的改變、後者主要由內容回饋造成。研究結果發現，同時接受兩種回饋的學生文章分數最高，其次是先接受形式回饋再接受內容回饋的組別，控制組的分數最低。在文章修改方面，各組所做的小規模變更平均為 88.1%，大規模變更平均為 57.4%，此結果顯示學生較容易依賴形式回饋。

Clare、Valdes 和 Patthey-Chavez' s（2000）的研究發現內容回饋對學生寫作字數有幫助。在此多稿寫作研究中，得到內容回饋的學生平均增加字數 48.14 字，為接受形式回饋的學生（平均增加 16.86 字）的三倍。此外，「內文

限定 (text - specific)」的內容回饋效果最高，雖然只有少數學生獲得此種回饋，但其中 80%的人寫作品質都得到進步。

Duppenthaler (2003) 除探討聚焦錯誤回饋 (即形式回饋)、聚焦意義回饋 (即內容回饋) 對學生寫作的影響之外，也將第三種教師回饋---正向建議 (positive comment) 列入研究。他將高中學生分成三組，每組學生僅接受單一類型回饋。研究結果顯示：接受三種不同回饋的學生在文章的質、量、正確性上的寫作表現差異均達顯著，其中接受內容回饋的學生在文章的字數上顯著高於其他兩組，在文章錯誤率方面內容回饋組的學生優於正向建議組的學生，但是與形式回饋組的學生並無差異。最後在寫作品質 (可讀性與字彙) 上三組學生並無差異存在。綜合來看，接受內容回饋的學生在寫作質量的進步是最明顯的。

二、兩者比例如何？

而兩種回饋在數量比較上，Clare、Valdes 和 Patthey - Chavez (2000) 的研究發現學生文章修改品質取決於教師回饋的內容。然而教師寫作回饋大多聚焦在文法、錯字和標點符號，只有少部分 (小於 35%) 放在內容，即使放在內容也只著眼於詞彙或句子的解釋。作者認為此研究顯示出教師回饋品質的低落，因為過多形式回饋將使學生只求寫作時不要犯錯，卻忽略了構思與表達的精進，對長期寫作教學十分不利。

近期研究也呈現教師偏重形式回饋的結果，Montgomery 和 Baker (2007) 要求 15 個作文老師對自己撰寫的回饋進行自我評估，其中一個問題為形式與內容回饋的數量，並將其自評結果與實際表現相對照；結果發現教師自我知覺與實際回饋有所出入，教師認為兩種回饋都重要，然研究顯示形式回饋顯著地多於內容回饋。Furneaux、Paran 和 Fairfax (2007) 調查來自五個國家 (法國、西班牙、賽普勒斯、泰國與韓國) 的 110 位英語教師的寫作回饋發現，形式回饋顯著地多於內容回饋，其中光語法所佔比例即達 45%。Lee (2008) 分析 174 位中

學學生的作文卷，從 5353 句評語中發現 94.1%的回饋焦點在形式回饋（語法及字彙），只有 3.8%在內容、0.4%在組織。

由以上研究可知，雖然學者認為內容回饋對寫作能力幫助較大，但是教師回饋類型的比例呈現失衡，形式回饋數量明顯較多。

肆、小結

本節先瞭解寫作評量與回饋的關係，接著介紹寫作評量回饋的原則，最後探討有關形式回饋與內容回饋的相關研究。希望能找出良好回饋的要素，有助本研究對教師作文評語分類，並作為回饋品質檢核之參考。

評分規準的修訂益趨完善，教師在寫作評量運用上愈來愈便利，評分也更為精確客觀。然而多位學者強調單靠評分規準與學生溝通是不足的，評分後應適時給予學生回饋才算完整發揮寫作評量之效。有關教師回饋對學生寫作影響的議題，不論是教師如何給予學生寫作的方向、或是能促進學生寫作的有效回饋、以及學生對回饋的態度與偏好等，均指出教師回饋對學生寫作過程與寫作成果能有正面效果，其重要性無庸置疑。

由此可知寫作評量回饋的確為學生寫作能力提升的關鍵，因此本研究參考前述文獻所歸納之回饋原則及相關研究，將從三個方向來檢核教師作文評語的品質，介紹如下：

一、均衡性

國外學者認為內容回饋對學生寫作能力較具幫助，卻發現在實務中教師給予的形式回饋明顯多於內容回饋；加上研究指出學生較易受到形式回饋影響，反倒忽略了教師針對內容的回饋。因此就寫作評量回饋焦點而言，增加內容回饋的比例實為要務。

然而形式回饋修正的是語言基本能力，同樣不可偏廢，所以兩者比例均衡是較為理想的狀態。Hyland 和 Hyland（2006）便建議寫作評量回饋應兼顧內容、結構、組織、語言及風格等各面向，在比例上有所平衡。

因此教師作文評語在個別評分標準上的數量多寡？尤其是內容回饋與形式回饋的比例如何？為本研究用來檢核寫作評量回饋品質的要點之一。

二、具體性

由前述學者所提原則可知，良好的寫作評量回饋要針對所評文章內容（text-specific）具體提出建議，不應提供過於抽象或制式化的評語（Nicol & Macfarlane-Dick, 2004 ; Ferris, 2006, 2007）。陳滿銘（2007）也認為批改文字必須具體，不宜只用空泛的語句，如「行文清順」、「情意不真」等，應進一步提供指導或讚賞。

因此教師作文評語有無針對內容提出具體建議？為本研究用來檢核寫作評量回饋品質的要點之二。

三、積極性

學者均建議教師應多給予積極回饋，例如讚美或建設性批評，能增加學生的自信心，及藉此與其建立更穩固的師生關係。此外，教師提供評語時，也可試著符合學生個人化需求，或進一步去瞭解學生性格、習慣、需求與學習環境等脈絡因素（Hyland & Hyland, 2001 ; Goldstein, 2004; Ferris, 2007）。

因此教師作文評語內容是否能體恤學生個人化需求，適時給予鼓勵或建設性批評？為本研究用來檢核寫作評量回饋品質的要點之三。

第三節 寫作歷程

Flower 與 Hayes (1981) 寫作歷程模式的建立，係蒐集與聽寫作者放聲思考所得資料，進而分析其口語原案而成。不僅能瞭解寫作想法的變化歷程，更提供了許多以往理論所沒有的細節資料，是對心理運作解說最詳盡、最常被人所引用的寫作歷程模式。

而後 Hayes (1996) 考慮到心理、社會與文化環境，再針對此模式進行修正形成新的寫作理論模式；繼而 Hayes (2001) 又將新理論與過往寫作語言生產模式結合，修正為新的語言生產模式。以上寫作模式不僅有名且研究最多，故成為本研究瞭解教師寫作評量回饋歷程之主要參考依據，接著介紹上述三種模式如下。

壹、Hayes 與 Flower (1981) 的認知歷程寫作模式

如圖 2-3-1，其主要包含下列三個層面：

一、寫作環境 (the task environment)

任何會影響寫作表現的外在環境因素皆包含在此，含修辭問題 (the rhetorical problem) 和文章已完成的部分 (text produced so far) 兩部分。其中「修辭問題」對寫作影響最重要，個體會依據寫作主題 (topic)、讀者 (audience)、刺激線索 (exigency) 來決定如何組織文章。

二、長期記憶 (the writer's long-term memory)

指個體心中所儲存與寫作有關的知識，例如主題 (knowledge of topic)、讀者 (knowledge of audience)、寫作計畫 (writing plans)。寫作時會依不同需要從長期記憶中提取相關的知識。此歷程有兩大特性：(1) 當個體接收到特定線索，會自長期記憶中提取與之對應的相關知識網絡。(2) 個體通常會依寫作環境中的「修辭問題」去組織腦中相關的知識，以供寫作使用。

三、寫作過程 (the writing processes)

分為計畫、轉譯、回顧三個階段，這三個階段同時受到寫作者的監控。說明如下：

(一) 計畫 (planning)

在此階段，個體會在腦中形成幫助寫作的內在表徵。首先會出現的次歷程是產生想法 (generating)，也就是從長期記憶中提取相關的訊息。如果從長期記憶中提取的訊息不能很適切的符合目前的「修辭問題」，那麼就會出現組織 (organizing) 的次歷程，來幫助個體整合相關訊息，使個體能清楚訊息的重點及文字表達方法，讓寫作計畫更具執行的可能性。而「組織」通常會受個體對寫作設定的目標影響，值得注意的是，個體依設定的目標組織成新的寫作點子後，新的寫作點子也會使個體再形成另一新的寫作目標，此循環過程會不停地在寫作中持續出現。

(二) 轉譯 (translating)

指將腦中規畫好的點子落筆為文。在此階段中，個體需要依據寫作規則下筆，例如文體、格式、文法。這些任務對寫作專家而言是輕而易舉、自動化的反應；但對小孩子或寫作生手而言，他們的短期記憶很容易被這些任務佔滿，以致沒有多餘的心力去思考如何組織整篇文章。

(三) 回顧 (reviewing)

包含評價 (evaluating) 和修改 (revising) 兩個次歷程。首先，個體會先判斷自己的文章是否符合寫作目標，符合程度如何？接著再針對缺點進行修改。而個體不是只有寫完整篇文章時才會進行評價和修改，也可能邊寫邊改，甚至在「計畫」階段就會對心中構思的語句進行修改。

(四) 監控 (monitor)

「監控」決定著個體何時要從某個寫作歷程轉換到下一歷程，也左右著個體組織想法的能力。而一個寫作者之所以寫作不流暢，就是因為他缺乏「監控」

的能力。

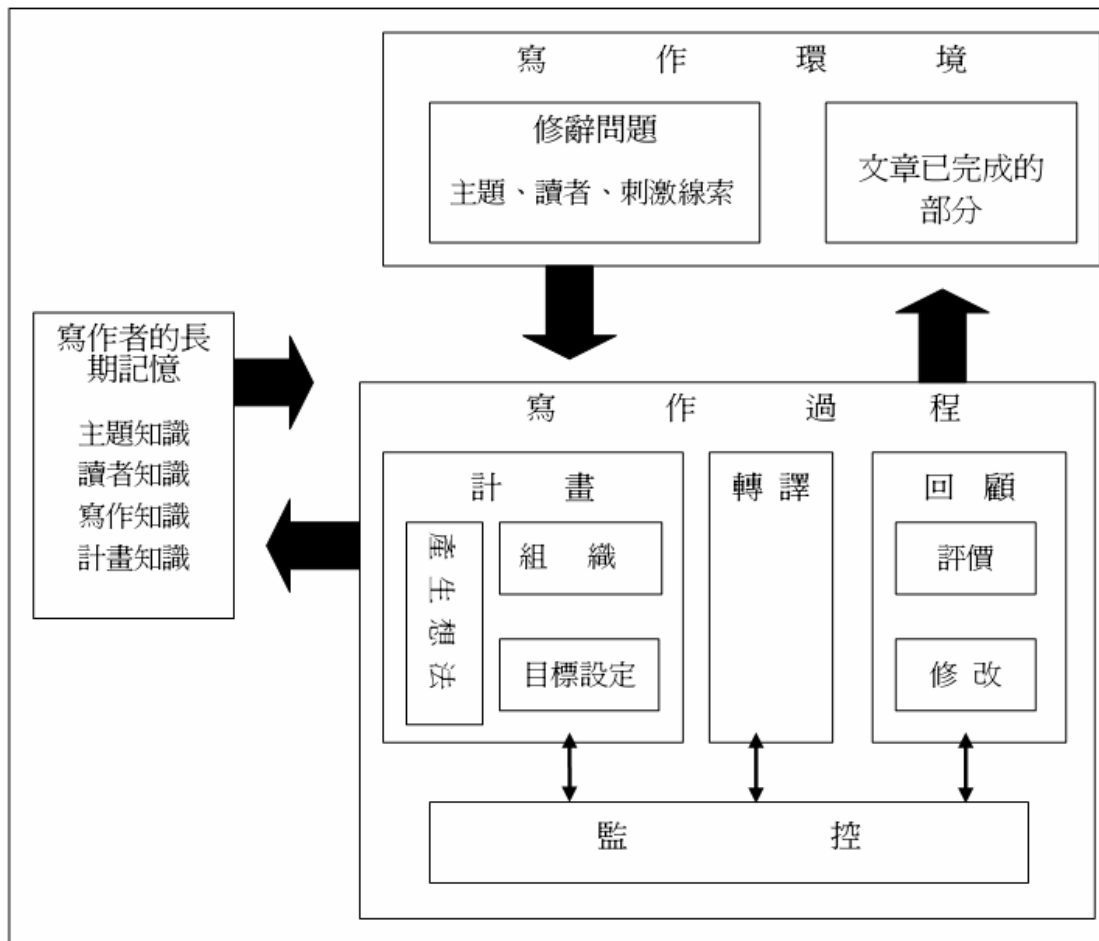


圖 2-3-1 Hayes 與 Flower(1981)的寫作歷程模式(摘自 Hayes & Flower, 1981, p. 370)

貳、Hayes (1996) 修正後的新寫作模式

Hayes (1996) 發現寫作不只是個體的認知產物，還會受到個體所處的社會文化環境的影響。此外，動機和情緒對寫作而言也是相當重要的因素，所以有感之前提出的認知歷程寫作理論尚有不足之處，故將舊有的寫作模式重新修訂，形成新的寫作模式，茲詳細說明如下：

其寫作模式，如圖 2-3-2，主要包含兩個部分---寫作環境 (the task environment) 和個體 (individual)：

一、寫作環境

(一) 社會環境 (the social environment)

包含讀者 (the audience) 和合作者 (collaborators) 兩部份。因為讀者在閱讀時會用他們的背景知識和經驗來閱讀文章，所以寫作時需要考量讀者的身份及文化背景，再依讀者的觀感和角度去進行寫作，好讓讀者能夠適切地明白作者要傳達的想法。此外，寫作其實是一種社會活動，故在進行寫作活動時的合作夥伴也會影響個體的寫作表現。

(二) 物理環境 (the physical environment)

包含文章已完成的部份 (the text written so far) 和所使用的寫作媒介 (the composing medium) 兩部份：

1. 「文章已完成的部份」：會影響寫作者之後的構思方向，例如繼續依先前的內容完成後半部、經後設認知思考前後文意以進行潤飾與修改。
2. 「寫作媒介」：因為資訊時代來臨，寫作媒介除了以往的紙筆，也多了電腦、網路等不同的選擇。當個體運用不同的媒介連帶影響其寫作活動，例如學生使用電腦寫作時花在計畫上的時間，會比使用紙筆寫作時來得少 (Hayes, 1996)。

二、個體

包含工作記憶 (working memory)、動機和情感 (motivation and affect)、認知歷程 (cognitive process)、長期記憶 (long-term memory) 四部份，茲說明如下：

(一) 工作記憶

Hayes 與 Flower (1981) 的寫作模式較少關心工作記憶，而新的模式以 Baddeley 在 1986 年所提出的工作記憶模式為基礎，包含三個部份：第一為語音記憶 (phonological memory)，儲存聽覺及口語的訊息；第二為視覺 / 空間掃描系統 (visual/spatial sketchpad)，儲存視覺或空間編碼的訊息 (例如圖表)；第

三為語義記憶 (semantic memory)，儲存概念化的訊息 (conceptual information)。

新模式中假設所有的寫作認知歷程皆會進入工作記憶，當個體在寫作時需要自長期記憶中提取相關訊息作為寫作素材、解決寫作時遭遇的問題、確定語詞的用法、及其他非自動化的寫作活動等，皆需要靠工作記憶來協助完成。

(二) 動機和情感

Hayes (1996) 認為個體寫作中的動機和情感佔有重要的角色，特別是寫作者的目標、傾向、信念和態度及損益估計，都可能影響寫作者的工作型態和對寫作的努力。Bruning 和 Horn (2000) 提到如何提升學生的寫作興趣，其認為有四個方法：提升學生對寫作的瞭解、選擇貼近學生真實生活的寫作主題以增加學生參與度、提供支持性的寫作環境、創造正向情感回饋。

(三) 認知歷程

個體寫作時會運用長期記憶和工作記憶的資源進行認知處理，整個寫作過程中有三個主要的認知處理歷程：

1. 文章解釋 (text interpretation)

新寫作模式中以「文章解釋」取代舊模式中的「修改」，此認知功能可以透過閱讀、傾聽、看圖像等方式形成內在表徵來達成。

2. 反思 (reflection)

「反思」指由已存在的內在表徵再產生新的內在表徵，以之取代舊模式中「計畫」的角色。而 Hayes 從許多研究資料發現反思的歷程不只一種，因此新模式中又將反思分成三類：

(1) 問題解決 (problem solving)：指解決寫作中所遭遇的問題，例如：如何將個別詞彙組成一個句子，或是如何在文中提出自己獨特的見解。

(2) 決策 (decision making)：指的是對寫作中遭遇的問題進行選擇。例如：文中的用詞和語氣是否恰當、如何安排文章的前後脈絡。

(3) 推論 (inferencing)：例如：推敲讀者對自己撰寫的文章擁有多少相關

背景知識、讀者的興趣何在等問題。

3. 文章產出 (text production)

新寫作模式以「文章產出」取代舊模式的「轉譯」。個體將內在表徵用具體語詞或圖像表達。

以上三個歷程不只在寫稿時會有，當個體修改文章時也會歷經這三部分。

(四) 長期記憶

個體寫作時若無具備相關的文法字彙、文體類型、主題及讀者知識，很難寫出一篇文章，長期記憶中的語言知識 (linguistic knowledge) 和文體類型知識 (genre knowledge) 是個體組織文章架構的基礎，當個體的相關知識愈豐富，文章就寫得愈好。

Hayes (1996) 認為其他與長期記憶相關的重要議題尚有：

1. 寫作基模 (task schemas)

包含對寫作目標的相關訊息、達成寫作所需的歷程、歷程的次序、評價寫作是否成功的標準。寫作基模通常會被寫作環境中的刺激引發，例如：可以發現自己寫錯字，或是對自己的文章進行反思時，發現論點寫得不夠好。在經驗的累積下，寫作基模會愈形精鍊，寫作能力也會愈好。

2. 讀者知識 (knowledge of audience)

寫作時應該由讀者的角度出發，思考讀者是否能看懂或接受自己寫出來的文章。

3. 練習的影響 (the impact of extensive practice)

欲寫出好文章，多加練習是必要的，隨著寫作經驗的累積，個體可以從中獲得許多有助寫作的資源，例如：找出最適合的寫作策略、熟練評價文章的標準、增加讀者知識等。

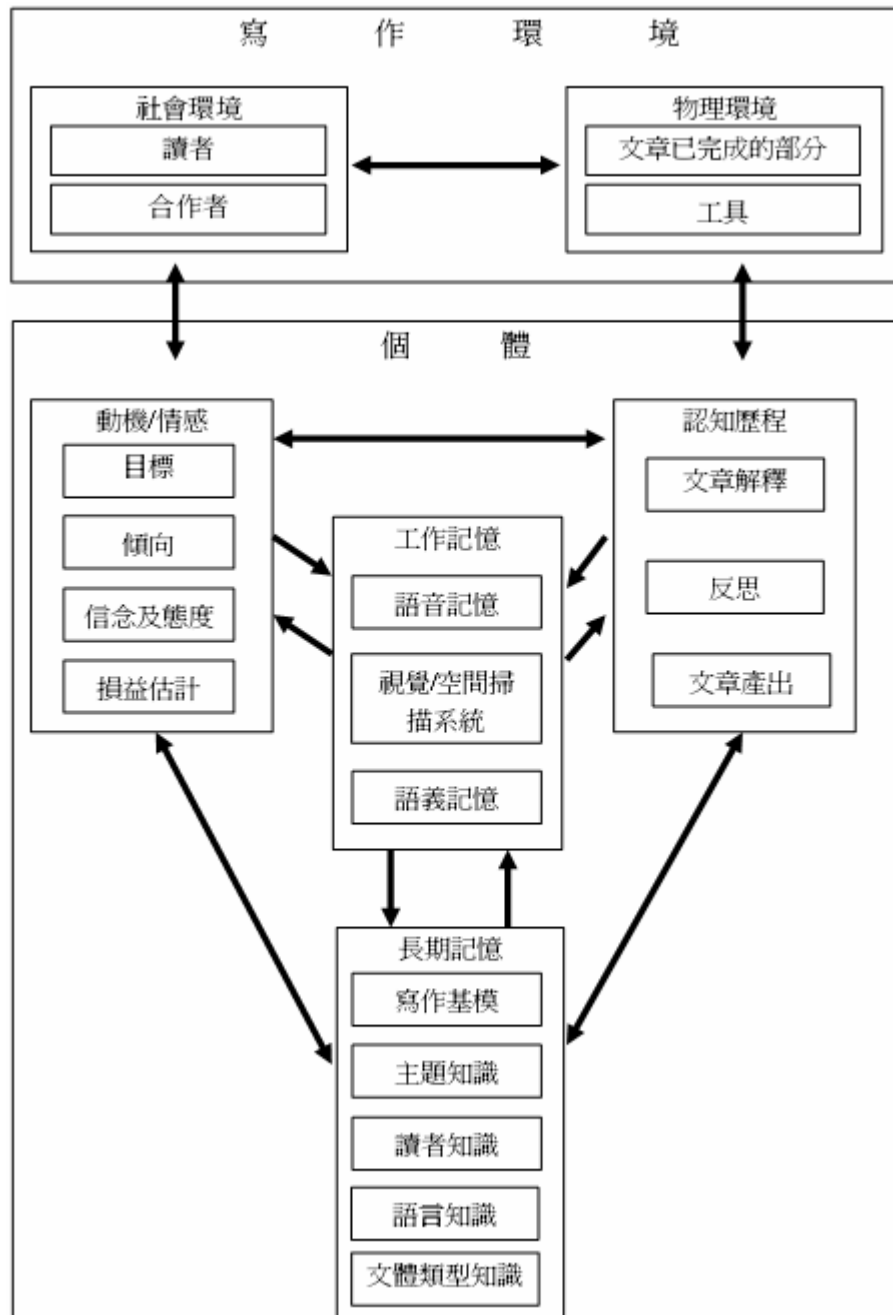


圖 2-3-2 Hayes (1996) 修正後的新寫作模式 (摘自 Hayes, 1996, p. 10)

參、Hayes (2001) 修正後的新寫作語言生產模式

Hayes (2001) 將自己在 1996 年修正的新寫作模式融入於 Kaufer、Hayes 與 Flower 於 1986 年提出的寫作語言生產模式，得到新的寫作語言生產模式 (a model of written language production)，如圖 2-3-3，分成資源階層、歷程階層、控制階層

三部分，介紹如下：

一、資源階層（resource level）

包括內部記憶（internal memories）和普通歷程（general-purpose processes），資源階層可被另外兩個階層提取，例如：工作記憶（working memory）與長期記憶（long-term memory）可被「提議歷程」提取，以提供談話的資訊、翻譯詞語訊息、轉錄拼字規則；閱讀歷程（reading process）可被「翻譯歷程」提取，處理先前產生的文意，確保用適當的字數和時態完成句子。

二、歷程階層（process level）

分為內在歷程（internal processes）和外在環境（external environment）兩部分。

內在歷程包括提議（proposer）、翻譯（translator）、修改（reviser）與轉錄（transcriber）。「提議」是提供語言尚未成形前的想法；「翻譯」則將這些想法轉譯成適當的語法文字；「修改」接著評估語言的適切性；最後由「轉錄」將以上還在腦海中的語言謄寫出來。

外在環境包括讀者（audience）、先前寫過的文字（the text that the writer has produced so far）與任務材料（task materials），如資料文件、評論與筆記，也包含字典、電腦介面等輔助工具。與 Hayes（1996）所描述的心理、社會與文化環境十分類似。

三、控制階層（control level）

指任務基模（task schema），包括任務目標與信念，具有掌控所有歷程交互作用的功能。Hayes（2001）認為第一語言（L1）和第二語言（L2）學習者在此處的活動會有差異，例如第一語言學習者對語言掌控較有自信，在寫作上較依賴自我判斷；而第二語言學習者則傾向參考字典或第一語言者的文句。

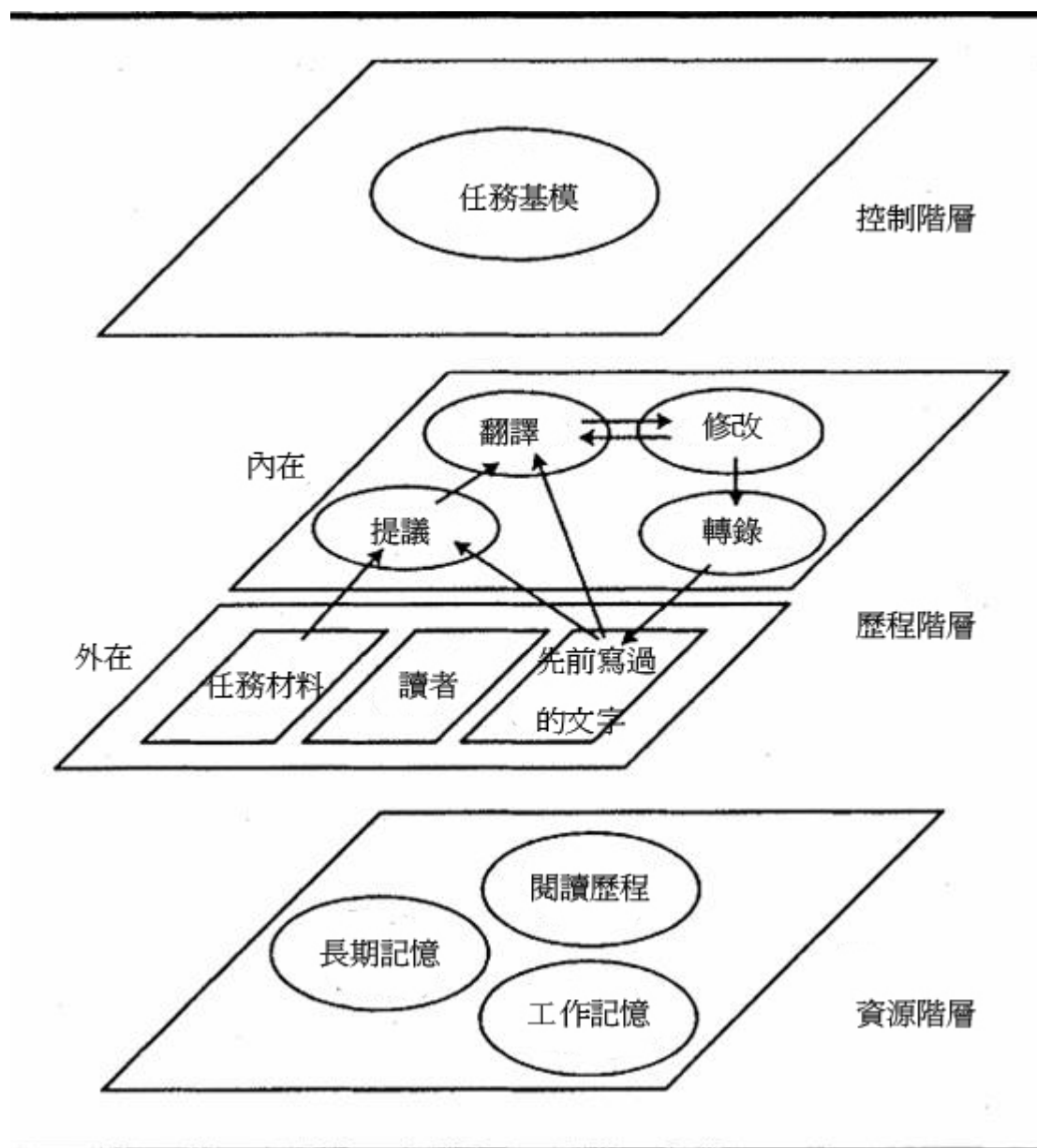


圖 2-3-3 Hayes(2001)修正後的新寫作語言生產模式(摘自 Hayes, 2001, p. 84)

肆、小結

本節爲了能深切掌握 Hayes 的寫作理論之內涵，先介紹 Flower 與 Hayes (1981) 最有名且研究最多的「認知歷程寫作模式」，接著介紹 Hayes (1996) 所提出的修正版理論，以及繼而融合其他學者觀點的 Hayes (2001) 新寫作語言生產模式。由於不同寫作歷程模式關注的焦點不同，本研究希望比較新舊寫作模式的異同，尋求最能符合國中教師寫作評量回饋之歷程模式。

從文獻可以發現 Hayes 與 Flower (1981) 的「認知歷程寫作模式」對 寫作者的寫作認知歷程有詳細的介紹，但是卻忽略了個體動機、情感及其他外在環境因素對寫作的影響性。Hayes (1996) 的修正模式則正好補充了其不足之處，對整體的寫作活動有較完備的介紹，同時也符合現今質性評量應關心學生學習態度，重視社會性互動的潮流。而 Hayes (2001) 新寫作語言生產模式，是以 Hayes (1996) 的修正模式為基礎，與 Kaufer 等人於 1986 年提出的寫作語言生產模式融合下的成果；其架構雖有創新，然內容實際與 Hayes (1996) 的修正模式差異不大，只是減少外在環境的探討，反而聚焦於工作記憶上。

由於本研究探討寫作評量回饋的重心落在教師作文評語，為已經產出的認知成品，在推估寫作者認知歷程與工作記憶上有其限制，故較不適用於 Hayes 與 Flower (1981) 的關注重點在認知的舊模式，與 Hayes (2001) 強調工作記憶的新寫作語言生產模式；反觀 Hayes (1996) 的模式除基本認知歷程外，強調的還有一個體寫作時之內、外在環境，包括寫作者的動機、情感、知識、讀者或參考工具，與本研究欲探討教師作文評語時是否具備寫作知識、是否能反映教師信念、以及是否能考慮學生特性等目的不謀而合，故成為本研究主要參考的歷程架構。

第三章 研究方法

本章內容旨在說明本研究之研究方法，全章共分五節，第一節是研究方法的選擇，第二節說明研究流程，第三節介紹研究參與者，第四節是資料蒐集與處理，第五節闡述本研究之信效度考驗。

第一節 研究方法的選擇

本研究期待透過寫作評量時教師給予學生的眉批與總批等評語，瞭解國中教師於寫作評量回饋之實際表現，而內容分析法（content analysis）正是能夠貼近與蒐集教師評語訊息最好的分析方式。

Krippendorff（2004）提到，內容分析法用標準化的方式對文本資訊進行分類或編碼，有助結果的推論；其原理在於「文本中某些內在意義具有一致性，而文本內容本身即為一種適當的分析素材，那些內在意義往往會在研究者分析內容的過程中浮現……」（引自 Krippendorff, 2004, P. 19）。王文科（2008）認為內容分析法可將語文的、質的文本資訊轉變為量的資料，此時內容分析的結果，常呈現次數或百分比，研究者可倚重量化數據對文本內容中的訊息與意義加以探討。

不同學者對內容分析法的研究步驟有不同的分類，但是整體過程大同小異。Krippendorff（2004）分成六個步驟：（1）尋找與研究相關的文件。（2）確認研究目的與問題。（3）選擇研究樣本。（4）建構分析類目。（5）進行編碼。（6）分析結果。王文科（2008）則分為（1）確定研究目標。（2）決定資料蒐集的方法（包括選擇樣本、建構類目、決定分析單位與計數系統）。（3）安排結果分析程序。

綜上所述，內容分析法的特性與本研究欲從「評語」此類質性文字資料中，探詢評語類型、頻率與相關性之目的不謀而合。本研究之目的與問題已於第一章說明，研究者參考文獻後把本研究內容分析法步驟訂立為（1）選擇研究樣本。（2）建構類目及界定分析單位。（3）進行編碼。（4）分析結果；詳細過程將於後續章

節逐步說明。

第二節 研究流程

本研究在確立研究主題後開始進行相關文獻之探討，藉以決定研究問題，接著依循研究問題挑選出適合之研究參與者，在擬訂研究方法之後，開始正式進行資料的蒐集與處理。本研究運用內容分析法，在此階段得先將研究參與者提供的資料中挑選出最適當者，以做為分析樣本；接著界定出樣本的類別與分析單位，再經歷繁複的編碼程序。最後，編碼結果必須通過與協同分析者對照之信效度考驗，始能將結果拿來分析與討論，繼而撰寫成研究報告。本研究流程簡示如下：

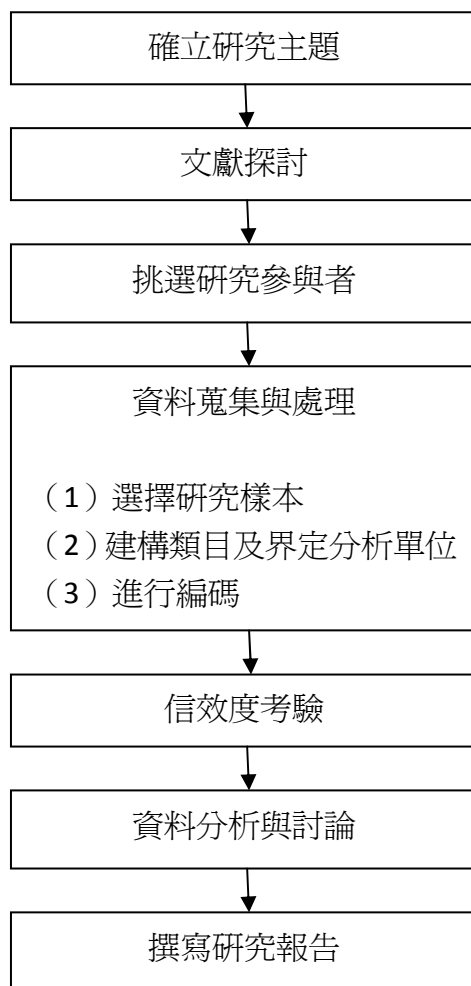


圖 3-2-1 研究流程圖

第三節 研究參與者

壹、作文樣卷提供者

一、取樣過程

本研究針對教師批改後之作文樣卷上的「評語」進行分析，提供作文樣卷的教師是根據研究目的，以立意取樣（purposively sampling）方式選取。研究者經由師長、同儕等媒介，透過電話、網路電子郵件、或者當面詢問等方式，將本研究之邀請函與師生同意書（詳見附錄五、六、七）散播出去，找尋願意提供作文樣卷的國中國文老師。此外，為了能夠獲得最大強度的資訊量，提供者的篩選標準如下：

- （一）學歷：大學主修學系為國文本科者。
- （二）執照：獲得教師執照，並考取正式國文教師者。
- （三）實務經驗：教學經驗三年以上者。

二、作文樣卷提供者概述

研究者根據研究需要，共徵得 13 位教師提供作文樣卷，試將背景資料彙整如下：

- （一）性別：女性有 12 位，男性有 1 位。
- （二）學歷：大學主修均為國文本科系，學士 10 位、碩士 3 位。
- （三）任教地區：台北縣市 6 位、台中縣市 2 位、台南縣市 5 位。
- （四）教學年資：時間從 3~22 年，其中 3~5 年者有 8 位、10 年以上者有 5 位（11 年、12 年、19 年、20 年與 22 年）。
- （五）提供樣本數：作文卷數從 40 篇~152 篇：40~49 篇者 6 位、50~69 篇者 3 位、70~79 篇者 3 位、80 篇以上者 1 位；總計 836 篇。

貳、研究者

在質的研究中，研究者本身就像是研究的工具，會對質性資料的結果分析產生影響（陳向明，2002）。本研究運用內容分析法，針對評語內容需進行質性的分析判斷，透過研究者個人特質、專業訓練與實務經驗，來蒐集資料、閱讀文獻、解釋與轉換資料。茲說明研究者的經歷如下：

研究者 2005 年自國立台灣師範大學國文學系畢業，曾為師大寫作協會成員，在學期間修習了國文文法、國文教法、修辭學、語言學、新文藝創作、應用文等與寫作教學相關之課目。畢業後隨即進入軍中服役，退伍後於 2007 年進入國立台灣師範大學教育心理與輔導系碩士班就讀。

雖無學校實務經驗，然研究者進修碩士期間曾於坊間補習班任教一年，專門教授國中小學作文，實際接觸教學工作後深覺評改學生作文之辛苦，相對於設計課堂活動與編製講義，評量及批改學生寫作作業不僅花耗時間與心力，也常發現學生的訂正回饋不如預期，即使已將學生的錯誤仔細標示，且評語也寫得淺顯明白，但同樣的寫作問題仍會發生，多少打擊了教學的信心。也因為親身體驗，使研究者開始關注教師評改學生作文與撰寫評語的方式。

除了以上與寫作相關的課程與實際教學經驗，研究者於研究所中所修習之「行為科學方法論」與「教育心理學研究寫作與專題評鑑」，則幫助研究者學習研究的正確態度，並掌握研究方法之精神。

參、協同分析者

爲了使本研究品質臻於嚴謹且有深度，協同分析者的挑選就非常重要。根據本研究的目的與特徵，研究者挑選協同分析者的指標包括：(1) 曾接受國文學科的專業訓練。(2) 有豐富的寫作教學經驗。(3) 具有寫作敏感度。據此標準徵尋得兩位協同分析者，試描述其基本資料如下：

一、協同分析者 A

A 於 2004 年畢業於台灣師範大學國文學系，曾任師大寫作協會創作股股長、師大紅樓文學獎評審組組長，目前於國立台灣師範大學國文研究所進修碩士，同時也是台北縣○○國中正式國文教師。其指導之學生入圍溫世仁全國作文比賽決賽，也曾參與多項寫作研究計畫（2003 年教育部創意學子培育計畫 --- 第一屆網路文藝營、2004 年國科會數位典藏創意學習計畫---語文金銀島、2005 年創意教師行動研究---網路作文、）。

（二）協同分析者 B

B 於 2005 年畢業於台灣師範大學國文學系，曾任師大寫作協會創作股股長，目前就讀於國立政治大學台灣文學研究所碩士班，也是耕莘文教基金會青年寫作會輔導員。作品多次受到縣市級文學獎肯定、2008 年獲得政大道南文學獎小說首獎、2009 年得到全國學生文學獎小說二獎。

第四節 資料蒐集與處理

本節將說明研究者運用內容分析法進行研究之步驟，(1) 首先挑選出研究樣本，(2) 然後建構出樣本的類目，(3) 接著依照界定的單位對樣本進行編碼，(4) 最後再針對編碼結果進行分析，分析結果將另闢於第四章詳細說明，其餘各步驟介紹如下：

壹、選擇研究樣本

本研究目的在瞭解國中教師於寫作評量回饋之實際表現，因此研究者選擇以寫作評量時教師給予學生的眉批與總批等評語，做為研究樣本。

評語採集自 13 位研究參與者提供之作文樣卷：首先，考慮到每位教師提供之作文卷數不等（40~152 篇），分析數量需以份數最少者為基準；此外，作

文評語類型與數量多寡除了取決於批改的教師外，更可能受到作文題目與寫作學生程度不同之影響，抽樣上應儘量減少此類誤差；最後，本研究為決定適當的樣本數，曾進行前導性研究，以方便取樣尋找一位老師（非 13 位研究參與者）提供 60 篇樣卷，並對之進行初步編碼分析，分析過程中發現評語類型約 30 篇便達編碼飽和，之後類目變動甚少。

綜上所述，本研究期待能發現寫作評量回饋的多樣型態，以評語種類的變異性為主要考量，因此研究者將從每位教師提供的資料裡，選擇其中評語數最多的 30 篇作文卷；以 13 位教師的 390 篇作文卷數中的所有評語（含眉批與總評），做為本研究的正式分析樣本。

貳、建構類目及界定分析單位

內容分析最核心的步驟是決定類目。類目（coding units）指內容的分類，舉凡完整的段落、問題、具有說明文字的圖表與數字、評論或釋義，都可將之分析成類目（Krippendorff, 2004）。王文科（2008）認為類別劃分應力求周延、互斥與獨立；所謂獨立，係專指某一類別的價值不能決定另一類別的價值；而研究者仍可依不同研究目標，以及文獻的不同形式，確立各種分類系統。

類目的發展主要有兩種，一為依據理論或過去研究結果發展；二是由研究者自行發展而成。由於本研究欲瞭解教師在寫作評量回饋歷程上的表現情形，故將參照本研究目的，以第二章所探討之相關研究，以及 Hayes（1996）的寫作理論為基礎，訂立出本研究分析之類目，試將建構步驟詳述如下：

一、步驟 1：確定欲探討之歷程

依照 Hayes（1996）的理論，寫作模式可分為外在與內在兩大環境，包含了六大歷程（參圖 2-3-2）：

- (一) 外在寫作環境，歷程包括：(1) 社會環境。(2) 物理環境。
- (二) 個體內在環境，歷程包括：(1) 動機情感、(2) 長期記憶、(3) 認知歷程、(4) 工作訊息。

鑑於樣本資料形式的限制，評語文字畢竟只是「歷程之後產出的成果」，在推敲個體內在認知運作上實有不足，故本研究並不對「認知歷程」與「工作訊息」兩種歷程進行探討，選擇探索教師在其他四種歷程上的表現，包括：

- (一) 社會環境中的「讀者歷程」。
- (二) 物理環境中的「文章已完成部分歷程」、「工具歷程」。
- (三) 動機情感中的「態度及信念歷程」、「損益估計歷程」。
- (四) 長期記憶中的「讀者知識歷程」、「任務知識歷程」、「寫作知識歷程」。

二、步驟 2：確立評語於各歷程的實際表現

接著參照研究目的及相關文獻，將評語於各歷程的實際表現定義如下：

- (一) 讀者：評語是否具鼓勵性？
- (二) 文章已完成部分：評語與內文相關與否¹？
- (三) 工具：評語是否與基測寫作評分規準相關？
- (四) 態度及信念：評語是否具鼓勵性？
- (五) 損益估計：評語字句數多寡？
- (六) 讀者知識：評語是否具鼓勵性？
- (七) 任務知識：評語是否與寫作評量相關？
- (八) 寫作知識：評語是否與寫作相關？

¹ 內文相關與否：

「內文相關」指評語與當篇文章內容有關，有利學生據之訂正 (Nicol & Macfarlane - Dick, 2004; Ferris, 2007)，本研究將其視為具體性的指標。「內容無關」則指，評語針對通篇文章作評 (如：內容凌亂，缺乏章法)，較為抽象，不利學生訂正，但可讓學生瞭解寫作表現好壞。

三、步驟 3：建置出初步類目編碼表

綜上所述，本研究初步建構之類目系統如下表 3-4-1：

表 3-4-1 初步類目編碼系統表

寫作評量	基測評分規準（含四大標準）
非寫作評量	非基測評分規準
鼓勵性	
內文相關	
字句數	

類目確定之後，緊接著要界定分析單位；分析單位的界定並非絕對，而是編碼者視目的與可行性，參酌文本脈絡而定。王文科（2008）提供 5 種主要的分析單位，包括詞彙或符號、主題、人物特性、句子或段落、項目。本研究目的在瞭解評語內容涵蓋哪些主題，分析上並不以字句或段落為限，可能單句提及兩種評分面向，也可能整段只針對同一概念，因此研究者將分析單位界定為：主題。

參、進行編碼

根據類目編碼表將分析單位放入預先建構的類目中，稱為編碼（coding）。早期編碼採「土法煉鋼」的方式進行，將文本資料用影印機印成數份，然後依資料編碼的類別用剪刀剪下，再按其類別置於專屬檔案夾內；進行分析時，得將所有資料放置桌上，慢慢調整與比較其分類關係（王為國，2006）。近幾年來，考慮到精確性與效率，質性研究者以電腦軟體來輔助資料分析的情形日益普遍，因此本研究將運用質性分析電腦軟體 NVivo 8.0 執行編碼工作，以下列舉實例替本研究編碼步驟進行說明：

一、步驟 1：資料建檔

將 390 篇樣卷上的評語（含眉批與總評）全數輸入電腦，交由 NVivo 軟體管理，13 位教師分別編號自 A~M，個別提供資料編號從 01~30，眉批會特別加註（如：「A15 眉 2」即為 A 教師提供的第 15 份作文卷中的第二句眉批）。

二、步驟 2：建立編碼點 (node)

將先前建構之類目輸入軟體，例如：規準、非規準、鼓勵性。

三、步驟 3：開始編碼

逐句檢視評語，發現涵義合乎類目的語句，則以主題為單位圈選編入。例如研究者檢視樣卷 A15 時，看到教師總評寫到：「全篇結構及文句順暢自然，也能將平凡的享受及滿足感化為一種生活樂趣，因而扣緊題旨，值得佳許。」，由於老師提及結構、文句以及題旨，且均給予稱讚，加上對於學生文章內容如何扣緊題旨也作說明，故研究者會將此句編入 7 種類目（參表 3-4-2），包括組織結構、遣詞造句、立意取材、鼓勵（組織結構）、鼓勵（遣詞造句）、鼓勵（立意取材）、內文相關（立意取材）。

四、步驟 4：類目建構的循環

有時即使已有預先建構的類目，然正式面對文本編碼時可能遇到不相容或是更精細的類目，例如「○○其實有進步，但這篇字數還是不足。(A26)」此例中的「字數」起初並未建置於類目編碼表，但其主題明確且符合研究目的，經由判斷後可隸屬於「非基測評分規準」之下，故研究者必須增添「篇幅」此一類目。

這種類目增減或變更的建構循環動作，將隨著分析文本量的增多而益加頻繁；而每次新增類目後，研究者便得回頭檢視先前評語內容是否存有符合新類目的主題，甚至新的類目也可能破壞之前建構的類目系統，使得編碼需重頭來過，此為步驟中最繁冗也是最應謹慎之處。

五、步驟 5：編碼完成

待類目系統已趨穩定，且 390 篇樣卷上所有評語都已歸類，編碼始算完成。茲將編碼完成後確立的類目系統，以及編碼實例列如下表 3-4-2：

表 3-4-2 類目編碼系統及實例表

類 目		編 碼 實 例	
寫 作 評 量	基 測 規 準	立意取材	「穿錯襪子」是很好發揮的點，建議要再多著墨於擬出糗的「心情」，文章會更精彩。(F9)
		結構組織	分段失宜！(L2)
		遣詞造句	行文輕鬆，但太流於口語化，而難見文采！(F15)
		錯字標點	排比句應使用分號。(F11眉1)
	非 基 測 規 準	筆色(黑色)	要用黑色原子筆寫，否則會不計分的！(J3)
		字體	……尤其字體也稍嫌凌亂不工整。(A7)
		版面	保持整潔，勿亂塗亂畫。(J28)
		篇幅	○○其實有進步，但這篇字數還是不足。(A26)
	速度	寫作文時應注意時間。(M20)	
非 評 量	抒發感嘆	為了一個目標，全力以赴，為理想而付出，犧牲於原有的享樂，這種超越自己的快樂，絕對世人生中最珍貴、最美好的經驗。(D15)	
	閒話家常	更加用功，並分擔家事吧！(G28)	
	稱讚個性/能力	你真是個純真令人喜愛的好孩子！(G7)	
	作文教學	每寫下一個句子之前，先想想「陌生讀者」能不能了解我這句話的意義，以及這句是否能和上面所寫下的句子有所連貫……。(A14)	
鼓 勵 性	(立意取材)	取材適切且有趣。(F11)	
	(結構組織)	首尾呼應，結構完整。(F13)	
	(遣詞造句)	此句運用排比修辭，很好！(A13 眉 3)	
	(錯字標點)	字進步許多(錯字減少了)。(G6)	
內 文 相 關	(立意取材)	最後沒有再回到主題「老師說的話」做結束，反而在說「教室的耳目一新」，十分可惜。(M19)	
	(結構組織)	結尾與內文無甚關係。前兩段皆是在談情緒、心情，末尾卻跳到外表，感覺合不起來。前後應統一主題。(E3)	
	(遣詞造句)	阿婆眼睛好像不適合用水汪汪吧？那比較適合年輕女孩。(A29眉1)	
	(錯字標點)	冗贅字詞太多，EX：「的時候」。(E16)	
字句數		取材適切且有趣。(F11) → 8 字(標點列入計算)	

第五節 信度與效度考驗

完成編碼程序之後，在分析編碼結果之前，需考驗內容分析的信效度，避免「過度詮釋」，甚至於「錯誤詮釋」等違背研究倫理的情形發生。茲說明本研究信效度考驗過程與結果如下：

一、信度

內容分析的信度是指，依照相同文本建構類目時，不同分析者其編碼一致的程度；信度愈高代表編碼結果愈可以相信。Krippendorff（2004）將內容分析法的信度定義為「再現性（reproducibility）」（p. 215），指不同編碼者使用相同的類目編碼表，在不同情境下，其編碼結果一致的程度。

本研究除研究者自身之外，另委請兩位同儕協助編碼，協同分析者的學術經驗及專業背景已於第三節（研究參與者）說明。檢驗信度計算公式如下：

$$(一) \text{先計算出「相互同意度」} = \frac{2M}{N1 + N2}$$

M：兩位編碼者完全同意的編碼數

N1：第一位編碼者的編碼總數

N2：第二位編碼者的編碼總數

$$(二) \text{計算信度} = \frac{N \times \text{平均相互同意度}}{1 + [(N - 1) \times \text{平均相互同意度}]}$$

N：參與內容分析總人數

本研究信度考驗過程分為三階段，說明如下：

(一) 階段 1：行前作業

進行編碼之前，研究者向二位編碼者解說本研究的目的、編碼原則、類目編碼表與編碼實例，並教授操作質性分析軟體 NVivo 8.0。

(二) 階段 2：評語取樣

研究者從 13 組 390 篇的樣卷中，每組隨機抽取 5 份，合計 65 篇，約佔全部樣卷數的 17%，將其評語交由兩位協同分析者進行工作。

(三) 階段 3：計算信度

本研究三位編碼者之相互同意度如下表 3-5-1

表 3-5-1 信度考驗之相互同意度

	研究者	協同分析者 A
協同分析者 A	.82	-
協同分析者 B	.79	.78

$$\text{相互同意度} = (.82 + .79 + .78) \div 3 = .797$$

$$\text{信度} = \frac{3 \times .797}{1 + 2(.797)} = .92$$

Krippendorff (2004) 建議內容分析法的信度應在 .80 之上，故本研究編碼結果具備一定之信度。

二、效度

王文科 (2008) 說明內容分析的效度應以「表面效度」與「構念效度」為先，如有可能，再建立「效標效度」以做為補充。表面效度指分析資料的真偽程度，研究者分析之樣本並非編撰過的書籍或二手文獻，而是國中教師親手批改之作文試卷，經由研究者直接閱讀後予以編碼呈現，具有真實意義。構念效度方面，本研究之類目建構依循 Hayes (1996) 之寫作歷程理論，直至編碼結束，評語內容均能妥善置入建構之類目，顯示資料與理論有所契合。綜合以上證據，本研究編碼結果應具相當之效度。

第四章 研究結果

本章依循內容分析法步驟，待編碼結果通過信效度考驗後，將編碼結果匯出交由統計軟體 SPSS 15.0 處理，進行描述性統計分析，呈現寫作評量回饋編碼各類目在 390 篇作文卷上的次數與百分比等統計量。全章共分為七節，以研究者擬訂檢驗品質與效度的六項特性為序，分別為（1）投入性。（2）均衡性。（3）豐富性。（4）鼓勵性。（5）具體性。（6）相關性；最後加上本章的第七節作為結語。茲將分析結果具體說明如下：

第一節 教師寫作評量回饋之投入性

本節欲以寫作評量回饋的「表面特徵類型」，即眉批、總評、字數、句數多寡等統計量，來檢視教師給予學生作文評語時投入心力的程度。分作「眉批 / 總評比例」、「眉批句數」與「評語字數」三方面進行說明。

一、眉批 / 總評比例

本研究蒐集 390 篇作文評語，欲比較眉批與總評在比例上的差異，其篇數與百分比的描述統計結果如表 4-1-1 所示。

表 4-1-1 眉批/總評篇數與比例

	篇 數	百 分 比 (%)
只有總評	270	69.2
只有眉批	6	1.5
眉批總評都有	114	29.2
合計	390	100.0

由上表可發現以下結果：

(一) 390 篇作文中，384 篇含有總評，只有 6 篇評語未寫總評，總評的比例高達 98.4%，顯示教師評改作文的投入性頗高，評語的投入具有一定的水準。

(二) 有眉批者 120 篇，只佔 3 成，眉批比例偏少。

二、眉批句數

本研究眉批句數分佈與百分比的描述統計結果如表 4-1-2 所示。

表 4-1-2 眉批句數分佈與百分比

句數	篇數	合計句數	篇數百分比 (%)
1	73	73	60.8
2	30	60	25.0
3	8	24	6.7
4	2	8	1.7
5	3	15	2.5
6	2	12	1.7
7	1	7	.8
8	1	8	.8
合計	120	207	100.0

由上表可發現以下結果：

(一) 120 篇作文中含有 207 句眉批，前述得知有眉批的樣卷佔少數（3 成），

然即使有寫眉批，平均數是 1.73 句，眾數是 1 句。

(二) 120 篇作文眉批句數的分佈為 1~8 句，然 60.8% 只寫一句。

三、評語字數

本研究將評語字數分為「只有總評」、「只有眉批」、「兩者兼具」等三組進行比較，平均字數與範圍的描述統計結果如表 4-1-3 所示。

表 4-1-3 評語字數與範圍

	眉批平均字數 (單篇)	字數範圍	總評平均字數 (單篇)	字數範圍
只有總評			37.71	3~137
只有眉批	10.17	5~22		
眉批總評都有	21.37	3~156	64.85	2~330
合計	20.81		45.77	

由上表可發現以下結果：

- (一) 眉批與總評平均字數的變異頗大，眉批由於是以通篇計算，故句數分佈 1~8 句導致範圍拉大；但總評字數分佈最少只有 2 字，最多達 330 字，差距十分巨大。
- (二) 比較三組的樣卷發現，「兩者兼具組」無論是眉批或總評的字數表現，都比其他兩組多，顯示評改時並不會因兼顧眉批與總評，而減低字數，顯示國中教師的寫作評量回饋的評語在總評與眉批的投入具有一致性。

第二節 教師寫作評量回饋之均衡性

本節欲以寫作評量回饋的「基測規準類型」，即評語內容有關基測寫作評分四大規準（立意取材、結構組織、遣詞造句、錯字標點），藉由其於次數分配上是否相當，來檢視教師給予學生的評語種類是否均衡。分作「評語涵蓋度」與「單篇提及次數」兩方面進行說明。

一、評語涵蓋度

基測寫作評分規準共有 4 項，研究者計算出每篇評語能觸及的項數，其平均項數、項數分佈與百分比的描述統計結果如表 4-2-1 與 4-2-2 所示。

表 4-2-1 眉批涵蓋規準項數與百分比

涵蓋項數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	12	10.0
1.00	77	64.2
2.00	25	20.8
3.00	6	5.0
合計	120	100.0
平均 1.21		

表 4-2-2 總評涵蓋規準項數與百分比

涵蓋項數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	24	6.3
1.00	195	50.8
2.00	125	32.6
3.00	39	10.2
4.00	1	0.3
合計	384	100.0
平均 1.47		

由以上兩表可發現單篇作文評語在基測 4 項規準的涵蓋度有以下結果：

- (一) 眉批平均寫到 1.21 項，最多涵蓋到 3 項，只注意到 1 項者最多，高達 64.2%。
- (二) 總評平均 1.47 項，稍廣於眉批，涵蓋 3 項者明顯增多，但只有 1 篇涵蓋到 4 項，且同樣有 50.8% 只提及 1 項。整體看來，涵蓋度傾向不均衡。

二、單篇提及次數

單篇作文評語中，四大規準被提及次數的描述統計結果如表 4-2-3 所示。

表 4-2-3 基測四大規準提及次數

	立意取材	結構組織	遣詞造句	錯字標點
眉批	0.60	0.27	0.55	0.18
總評	0.79	0.25	0.33	0.11

由上表可發現以下結果：

- (一) 所有數據都小於 1，代表沒有一項規準是每篇評語都會提到。
- (二) 眉批方面，提及次數由多至寡為立意取材 > 遣詞造句 > 結構組織 > 錯字標點，其中前兩者次數相當，均明顯多餘後兩者。
- (三) 總評方面，次數多寡順序與眉批相同，但「立意取材」明顯多於後三者；結果顯示評語內容在規準的分配上不甚均衡。
- (四) 另可進一步比較內容回饋與形式回饋的差異，文獻中提到兩者比例應相當。據表將針對立意取材與結構組織的評語加總為「內容回饋」，針對遣詞造句與錯字標點的評語加總為「形式回饋」；發現不管在眉批 ($0.87 > 0.73$) 或是總評 ($1.04 > 0.44$)，內容回饋次數均多於形式回饋，於總評上差距尤為明顯，推估可知是立意取材的比例過於強勢所造成。
- (五) 評語提及立意取材的次數具有絕對優勢、遣詞造句則相對較多而居次，結構組織與錯字標點兩者在比例上是相對弱勢。此結果正可回應前一主題「評語涵蓋度」所得結果：大部分樣卷的評語只涵蓋 1~2 項規準，半數以上只挑一項（可能為立意取材）。因此 390 篇作文的寫作評量回饋，在針對四大基測評分規準上不夠均衡。

第三節 教師寫作評量回饋之豐富性

本節欲以寫作評量回饋的「非基測規準類型」，即評語內容有關基測四大規準以外的評量標準，藉由其出現的次數比例，來瞭解教師給予學生評語種類的豐富面向。又依據與寫作評量相關與否，分為「非基測規準（但仍屬寫作評量）」與「非寫作評量」兩部分進行說明。

一、非基測規準（但仍屬寫作評量）

◎量化數據

單篇作文中，評語提及非基測規準，其次數與百分比的描述統計結果如表 4-3-1、表 4-3-2 與表 4-3-3 所示。

表 4-3-1 眉批提及非規準次數與百分比

提及次數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	116	96.7
1.00	4	3.3
合計	120	100.0
平均 0.03		

表 4-3-2 總評提及非規準次數與百分比

提及次數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	326	84.9
1.00	50	13.0
2.00	8	2.1
合計	384	100.0
平均 0.17		

表 4-3-3 各式非規準平均提及次數

	字體	版面	篇幅	速度	筆色
眉批	0.03	0.02	0.00	0.00	0.00
總評	0.07	0.02	0.06	0.01	0.02

由以上三表可發現單篇作文評語中，提及非基測規準的次數有以下結果：

- (一) 提及非規準的平均次數極少，眉批平均一篇 0.03 次、總評平均一篇 0.17 次，皆趨近於 0 次，代表非基測規準不是教師主流評量類型。
- (二) 百分比同樣顯示前述結果，120 篇眉批中高達 96.7% 未觸及非基測規準，384 篇總評中也有 84.9% 未提及。

◎內容文字

雖然評語提及非基測評分規準的比例不大，本研究進一步從評語內容進行分析，結果如表 4-3-4，表中呈現非基測規準（但仍屬寫作評量）之內容實例，藉由文字表現來瞭解寫作評量回饋的豐富性。

表 4-3-4 非規準種類與實例

非規準種類	實 例
字體	◎人家說從一個人的字可以看出他的性格，這樣的字體恐怕會讓你很吃虧。(A22) ◎字再大些，跟老師一樣大，最OK了。(G19)
版面	◎髒！(A28 眉 1) ◎保持整潔，勿亂塗亂畫。(A13)
篇幅	◎篇幅仍嫌稍短。要使篇幅加大，不妨多舉幾個例子。(G26) ◎文章…較以往順暢許多，致命點在於字數總是無法加長。(A2)
速度	◎寫作文時應注意時間。(M20) ◎時間不夠還是速度太慢，有種匆促結束之感。(A17)
筆色	◎筆色太輕，將來「掃瞄」時會吃虧！(B7) ◎已經事先交代需攜帶黑筆，為何仍使用藍筆？(A2)

由上表可發現以下結果：

- (一) 面向豐富多元，其中筆色面向應該是導因於基測考試規定，可能是近幾年才出現的評語類別。
- (二) 常以對話性口吻寫出，且都會具體寫明原因，語句也豐富多變。

二、非寫作評量

◎量化數據

單篇作文中，評語提及非寫作評量，其次數與百分比的描述統計結果如表 4-3-5、表 4-3-6 與表 4-3-7 所示。

表 4-3-5 眉批提及非寫作評量次數與百分比

提及次數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	102	85.0
1.00	18	15.0
合計	120	100.0
平均	0.15	

表 4-3-6 總評提及非寫作評量次數與百分比

提及次數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	317	82.6
1.00	52	13.5
2.00	13	3.4
3.00	2	0.5
合計	384	100.0
平均	0.21次	

表 4-3-7 各式非寫作評量平均提及次數

	抒發感嘆	閒話家常	稱讚個性/能力	輔導/教學
眉批	0.03	0.11	0.00	0.02
總評	0.04	0.04	0.05	0.09

由以上三表可發現單篇作文評語中，提及非寫作評量的次數有以下結果：

- (一) 提及非寫作評量的平均次數仍少，眉批一篇 0.15 次、總評一篇 0.21 次，代表非評量規準也不是教師主流評量類型，但出現頻率略多於前一主題「非規準但屬寫作評量」(眉批 0.03 次、總評 0.17 次)。
- (二) 百分比同樣顯示前述結果，120 篇眉批中有 85% 未觸及非寫作評量，384 篇總評中則約 8 成未提及。(非規準但屬寫作評量：眉批 96.7% 未提、總評 84.9% 未提)
- (三) 值得注意的是，教師運用眉批與學生閒話家常的比例明顯高於其他面向。

◎內容文字

同樣地，本研究進一步從評語內容進行分析，結果如表 4-3-8，表中呈現非寫作評量之內容實例，藉由文字表現來瞭解寫作評量回饋的豐富性。

表 4-3-8 非寫作評量種類與實例

非寫作評量	實 例
抒發感嘆	◎天上最美的是星星，人間最美的是親情。母親，是每個孩子心中最美的一幅畫！：）（E7） ◎青春對愛情總充滿無限遐想和嚮往，揮別虛擬世界的依戀，妳的世界還有無限可能！（I21）
閒話家常	◎好令人傷心的話！（B7）（學生說：「老師的話在我們聽來只是一堆嘮叨的話，根本不加以理會。」） ◎老師都覺得你可以為宮奇駿寫腳本（風格很似「兒時的點點滴滴」）你倆若合作，作品必暢銷！高中再忙，也要記得寫作不輟喔！（G24）
稱讚個性/能力	◎老師喜歡妳早起的習慣。及妳迎接每一天的態度！：）（E13） ◎老師知道你很有愛心，心很軟！（G22）
輔導/教學	◎老師給妳的忠告務必要重視閱讀好的散文及詩詞、小說，妳若想走設計的路，更加不能沒有文字閱讀，因為那是充實妳內涵的基礎。知名藝術家蔣勳、舞蹈家林懷民「暗戀桃花源」名劇作家導演賴聲川……都不是純粹文字工作者，都是藝術領域，他們沒有人敢長時間不閱讀的。（A22） ◎妳的文章和妳本人一樣，都給人一種「冷靜」的感覺，然而寫作這件事，尤其作文（不是創作），要因應作文題目而轉變自己的敘述風格，「懂得變通」是妳學生時代一個很大的功課。妳可以再活潑一些，而且一定做得到，一開始扭捏不習慣，然而並不會有人因此笑妳，反而因妳有所突破而為妳喝采。（A4）

由上表可發現以下結果：

- （一）評語功能從寫作評量轉換至抒發心情、溝通互動、提醒課業、寫作教學、輔導諮商等豐富面向。
- （二）跳脫寫作評量的觀點後，內容顯得豐富無所不包，教師雖然仍舊是對學生文章內容作評，但卻是抒發自己的感觸。甚至跨越文章內容限制，針對的是學生的日常生活表現，或聊聊近況與心情。

第四節 教師寫作評量回饋之鼓勵性

本節欲以寫作評量回饋的「鼓勵性回饋類型」，即評語內容對學生具鼓勵性，藉由其出現的次數比例，來瞭解教師給予學生評語的正向力量。

由於鼓勵性回饋除四大基測規準外，出現於其他標準的次數幾近於零，故本研究僅討論與基測規準相關部分。單篇作文中，具鼓勵性之評語次數與百分比的描述統計結果如表 4-4-1、表 4-4-2 與表 4-4-3。

表 4-4-1 眉批提及鼓勵性回饋次數與百分比

提及次數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	110	91.7
1.00	9	7.5
2.00	1	0.8
合計	120	100.0
平均	0.09	

表 4-4-2 總評提及鼓勵性回饋次數與百分比

提及次數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	237	61.7
1.00	102	26.6
2.00	37	9.6
3.00	8	2.1
合計	384	100.0
平均	0.52	

表 4-4-3 各式鼓勵性回饋平均提及次數

	立意取材	結構組織	遣詞造句	錯字標點
眉批	0.03	0.01	0.08	0.00
總評	0.24	0.09	0.19	0.00

由以上三表可發現單篇作文中，提及鼓勵性評語的頻率有以下結果：

- (一) 平均次數不多，眉批一篇 0.09 次、總評一篇 0.52 次，代表每改兩篇作文，總評才會出現一次正向評語，鼓勵性並未普及。
- (二) 百分比同樣顯示前述結果，120 篇眉批中有 91.7% 不具鼓勵性，384 篇總評中則約 6 成未出現鼓勵，總評鼓勵性稍有提升，顯示教師鼓勵行為常藉由總評來呈現。
- (三) 眉批鼓勵「遣詞造句」次數較為突出；總評鼓勵「立意取材」次數較為突出。
- (四) 總評鼓勵性回饋在四大規準提及次數方面，平均由多至寡為立意取材 > 遣詞造句 > 結構組織 > 錯字標點，可能是受到各規準出現比重差異的影響（參表 4-2-3）。

第五節 教師寫作評量回饋之具體性

本節欲以寫作評量回饋的「具體性回饋類型」，即指評語內容提及學生文章內容，藉由其出現的次數比例，來瞭解教師是否給予學生具體建議，有利其針對錯誤進行修改。

單篇作文中，具體性之評語次數與百分比的描述統計結果如表 4-5-1、表 4-5-2 與表 4-5-3 所示。

表 4-5-1 眉批提及具體性回饋次數與百分比

提及具體回饋次數	篇 數	百分比 (%)
0.00	12	10.0
1.00	77	64.2
2.00	25	20.8
3.00	6	5.0
合計	120	100.0
平均	1.09	

表 4-5-2 總評提及具體性回饋次數與百分比

提及具體回饋次數	篇 數	百 分 比 (%)
0.00	130	33.9
1.00	201	52.3
2.00	51	13.3
3.00	2	0.5
合計	384	100.0
平均	0.80	

表 4-5-3 各式具體性回饋平均提及次數

	立意取材	結構組織	遣詞造句	錯字標點
眉批	0.54	0.24	0.50	0.16
總評	0.52	0.16	0.11	0.02

由以上三表可發現單篇作文中，提及具體性評語的次數有以下結果：

(一) 平均具體次數頗多，每篇眉批平均提及規準次數為 1.21 次（參表

4-2-1），而具體性回饋為 1.09 次，代表每一則眉批幾乎都與內文相關，眉批是具體的；而每篇總評平均提及規準次數為 1.47 次（參表 4-2-1），具體性回饋為 0.80 次，代表針對規準寫一句評語，其為具體的機率大過 5 成。

(二) 百分比同樣顯示前述結果，120 篇眉批中只有 10.0% 未提及具體評語，384 篇總評中則有 33.9% 未提及具體評語，總評的具體性略微下降，顯示眉批相對於總評較具體。

(三) 眉批具體性在四大規準提及次數方面，平均由多至寡為立意取材 > 遣詞造句 > 結構組織 > 錯字標點；總評具體性回饋平均次數仍以立意取材明顯較多。以上結果可能是受到各規準出現比重差異的影響（參表 4-2-3）。

第六節 教師寫作評量回饋與基測規準之相關性

本節將寫作評量回饋內容與基測四大評分規準的相關性，當作評語有效性的證據。研究者計算所有互斥的編碼類目與其次數，得到 390 篇作文中出現各項評

量標準的相對次數，其描述統計結果如表 4-6-1 所示。

表 4-6-1 各項評量標準百分比

寫作評量 91.2 %	基測規準 84.9 %	立意取材	51.03 %
		結構組織	11.95 %
		遣詞造句	16.68 %
		錯字標點	5.25 %
	非基測規準 6.3 %	字體	1.85 %
		版面	0.73 %
		篇幅	2.72 %
非寫作評量 9.0 %	速度	0.28 %	
	筆色	0.71 %	
	抒發感嘆	1.92 %	
	閒話家常	2.69 %	
		稱讚個性/能力	1.97 %
		輔導/教學	2.39 %

由上表可發現以下結果：

- (一) 基測規準方面以「立意取材」佔絕大半數比例；非基測規準以「字體」及「篇幅」為重；非寫作評量以「閒話家常」與「輔導/教學」較多。
- (二) 寫作評量與非寫作評量比例為 9:1，顯示 390 篇作文評語能緊扣評量目的；最後，與基測規準相關的評語比例為 84.9%，寫作評量回饋與基測規準相關性頗高。

第七節 小結

綜合以上六節結果，將本研究分析結果整理如下：

一、品質方面

- (一)「表面特徵類型」：投入性頗佳。

1. 眉批 / 總評比例：雖然眉批比例偏少，但總評的比例高達 98.4%。

2. 眉批句數：平均一篇只有 1.73 句，60.8% 只寫一句，數量上有待加強。
3. 評語字數：總評字數變異巨大，「兩者兼具組」字數表現亦佳。

(二)「基測規準類型」：均衡性傾向不均。

1. 評語涵蓋度：4 項規準中，眉批平均涵蓋 1.21 項，總評平均 1.47 項。
2. 單篇提及次數：沒有一項規準是每篇評語都會提到。眉批與總評提及次數順序均為立意取材 > 遣詞造句 > 結構組織 > 錯字標點，立意取材的次數具有絕對優勢，此也使得內容回饋次數多於形式回饋。

(三)「非基測規準類型」：頗具豐富性。

1. 非基測規準（但仍屬寫作評量）：

- ◎ 量化數據：提及次數極少，眉批高達 96.7%、總批也有 8 成以上未提及。
- ◎ 內容文字：面向豐富多元；以對話性口吻寫明原因，語句豐富多變。

2. 非寫作評量

- ◎ 量化數據：較非基測規準為多，常運用眉批與學生閒話家常。
- ◎ 內容文字：評語功能轉變，內容豐富無所不包。

(四)「鼓勵性回饋類型」：鼓勵性尚未普及。

每兩篇作文總評才會出現一次正向評語，教師較常用總評呈現鼓勵。

(五)「具體性回饋類型」：具體性頗高。

眉批相對於總評較具體，幾乎每一則眉批都與內文相關，總評具體的機率也大過 5 成。

二、有效性方面

390 篇作文中出現各項評量標準的比例，「立意取材」最高，與基測規準相關的評語比例為 84.9%，寫作評量回饋與基測規準相關性頗高。

第五章 綜合討論

本章根據研究結果進行綜合論述，與現有文獻交流，並加上部分研究者個人反思，以期對研究結果呈現更深入的探討。以下共分為三節加以陳述與說明：第一節為國內外內容與形式回饋之差異。第二節談基測寫作評分規準的影響。第三節述說評語功能的多樣性。

第一節 國內外內容與形式回饋之差異

本研究探討了寫作評量回饋之均衡性，研究結果呈現幾項要點：(1) 平均涵蓋度不到 2 項。(2) 「立意取材」於比例上特別突出，「遣詞造字」居次。(3) 內容回饋多於形式回饋。可以發現此結果與研究者先前探討之國外文獻結果有所出入，此差異為本節所欲探討之處，茲分「差異原因」與「結構組織的忽略」兩點說明如下：

一、造成差異的原因

根據文獻顯示，接受內容回饋的學生在寫作質量的進步較為明顯（如：Ashwell, 2000 ; Clare et al., 2000 ; Duppenhaler, 2003），但形式回饋為語文表達之基礎，故學者建議兩者應有所均衡。許多實徵研究卻發現形式回饋明顯較多（Clare et al., 2000 ; Montgomery & Baker, 2007 ; Furneaux et al., 2008 ; Lee, 2008）。然本研究結果卻顯示內容回饋，尤其在立意取材方面，以極大的差距多於形式回饋。原因可能為：

（一）文獻探討之限制

研究者針對寫作評量回饋進行文獻探討，主要運用國外電子資料庫資源：包括 ERIC、ProQuest 等系統，以「teacher written feedback」、「Written commentary」、「writing assessment」、「Error correction」等關鍵字進行交叉搜尋，蒐集相當數量之文獻後將其整理成章，文獻年代範圍為 1997~2009。

當發現本研究結果與文獻有所出入後，研究者立刻回顧相關文獻，發現這些文獻主題與本研究吻合，然其研究對象---給予評語之教師，其授課學生全為第二語言學習者（L2），研究地點包括法國、西班牙、泰國、韓國與香港等地，而英文對他們來說是外國語；反觀本研究教師的學生為母語學習者（L1），因此在寫作表現上會有所差異。

此差異在於學生語文表達能力的不同，第二語言學習者對語文的掌握度較弱，容易在文法或字詞運用上出錯，而教師寫作教學目的也注重功能性，評改上較會針對形式部分給予回饋。而第一語言學習者對母語的使用已駕輕就熟，觸犯語言形式錯誤的機率比第二語言學習者小很多，寫作教學上會希望其除了能有順暢漂亮的字句外，更應在立意取材與結構組織上有所發揮，故教師評改較會給予內容回饋。此觀點正與本研究結果吻合。

由於英語為世界各地外語教學的主流，研究自然眾多；加上國外對寫作評量回饋的研究早已行之有年，研究者所採集之文獻年代可能未完整搜尋到早期有關母語學習者的研究，只著墨於近代研究，此為研究者於文獻探討上不足之處。

（二）教師將形式回饋直接呈現於學生文章

造成評語內容回饋多於形式回饋的另一個原因，可能是教師將形式回饋直接反映在學生文章。研究者將 390 篇作文卷逐篇檢視並計算，發現每一篇都有老師替其訂正錯字的紀錄，或劃方框請之訂正、或將正確字寫在卷後請之罰寫數遍；而教師有幫其潤飾字句、美化修辭者，也有 362 篇。因此可推測除了 L1 與 L2 的差異外，教師將內容回饋以評語表示，而將形式回饋以直接批改的方式呈現，是造成內容回饋較多的原因。

二、結構組織的忽略

由上述討論可知，本研究內容回饋多於形式回饋，但形式回饋並未不足，而是以卷內直接批改的方式呈現，因此在比例上兩者似乎達到均衡。然檢視細部卻發現，內容回饋是憑藉著「立意取材」次數眾多而勝出，研究結果顯示評語出現之比例順序為立意取材 > 遣詞造句 > 結構組織 > 錯字標點，其中遣詞造句多於結構組織，此現象在眉批更為明顯，且在評語具體性與鼓勵性表現上也顯示同樣結果；研究者檢視 390 篇作文，只發現極少數（8 篇）會以「拉線」的方式直接針對結構組織進行批改。以上結果顯示出，內容回饋雖已證實對學生寫作能力長期發展較有利，然教師評語大都以立意取材為主，於結構組織的比例嚴重失衡。可能是教師對此標準的掌握度不高、可能是學生對此部分較少出錯，原因尚待探究。

綜合前述討論，可發現內容回饋多於形式回饋的兩項原因。此外，代表內容回饋的兩項標準中，立意取材的比例優勢，反映出結構組織的劣勢；這些現象也可與評語涵蓋度不到 2 項之研究結果相互對照。

第二節 基測寫作評分規準之影響

教育部於 2006 年 11 月 22 日首度公布的「基本學力測驗寫作測驗評分規準」，本研究主要目的之一，即為探究評分規準公布後，對國中教師進行寫作評量與批改的影響。分為「對評語具體性的影響」、「對評語有效性的影響」與「對標準設置的影響」三點說明如下：

一、對評語具體性的影響

本研究探究評語之具體性，以是否與內文相關為指標，相關者代表具體，學生在修訂錯誤上較為有所依循；然無關者並非不重要，其針對通篇文章作評，可向學生說明其整體寫作表現好壞，故兩者比例有所均衡為佳。

由研究結果可發現，評語於具體性的表現頗佳，幾乎每一則眉批都與內文相關，而具體性總評的機率也超過 5 成，符合 Nicol 和 Macfarlane - Dick (2004)、Ferris (2007) 與陳滿銘 (2007) 所界定的原則。此現象似與以前對作文批改的認知不同，過往評語最爲人所詬病之處是常出現「四字箴言」，如行文清順、內容貧乏、情意不真等。

在本研究中上述現象已居少數，評語方式傾向以「分析式」的觀點，詳細說明錯誤之處，有利於學生訂正；此觀點也較符合教學原則，顯示評語品質已提高。而基測規準因其規準架構完善，除了明確的標準與層級外，最重要的是各標準之後有具體的描述文字，有助教師參照分析學生作品，對評語具體性有正向影響。此有可能成爲寫作評量回饋具體的原因之一。

二、對評語有效性的影響

本研究發現評語與基測評分規準之相關高達 84.9%，寫作評量回饋具有效性；可能代表教師會參照基測規準來批改作文，證明基測規準對教師寫作評量的確有聚焦的效果。

但造成評語內容與規準相關甚高的原因很多，可能教師自我的寫作評量知識便與規準符合，這又牽涉到立意取材、結構組織等規準本就代表了語文能力的基本特質，因此到底是基測規準幫助教師如何評改作文？或是教師評改作文後的內容正巧符合基測規準，其影響順序尙待考證。然不管如何，本研究教師評語內容與基測規準高度相關，代表寫作評量回饋重點並未失焦，是令人振奮的結果。

三、對標準設置的影響

本研究探究寫作評量回饋之豐富性時，發現非基測規準中出現以往少見的標準---「筆色」，評語內容爲提醒學生寫作要使用黑筆，否則作文卷掃描計分時會不清楚，可能影響得分。此標準應是 2006 年教育部於基測試辦加考寫作測驗後

才出現於評語，雖非基測四大評分規準，然教師評語會將其設置為評量學生作文的要點之一，代表教師心中的評量標準的確受到基測的影響。

綜合前述討論可發現，雖然仍待更多研究考證，但基測寫作評分規準可能由於其明確的規準架構、具體的標準說明，加上在基測試辦當年輔以完善的推廣與研習制度下，對教師寫作評量回饋已有正面的影響。

第三節 評語功能的多樣性

本研究採內容分析法，需逐句檢視所有的作文評語，編碼完成後除產生量化數據可供分析之外，編碼過程中由於能「貼近文字、與之對話」，是研究額外的收穫。研究者想到當初編碼時，每從樣卷中發現老師別出新裁的評語時，便會會心一笑；撰寫研究結果章節時，寫到「豐富性」一節也特別愉快。

「豐富性」一節提到寫作評量回饋表現優異，除語句多變不落俗套外，最重要的是已跳脫寫作評量觀點，評語功能從傳統的寫作指導、到提點其課業要務、到與學生溝通互動、到抒發教師自我感觸、甚至昇華到進行心靈輔導。作文於此也不只是一張考試卷，其功能就像週記或聯絡簿，如果師生平日互動良好，學生即可藉由作文將內心的喜怒哀樂化為文字，而老師也可運用這個平台瞭解學生近況，並適時介入處置。

雖然研究結果顯示一篇作文評語提到非評量的比例只約 10%（說明了寫作評量比例佔 9 成；但此為正面現象，這代表教師在撰寫評語時並未「離題」，仍舊緊扣評量要旨），這一成的評語卻豐富地體現教師「教書也育人」的教育信念。

第六章 結論與建議

本章旨在根據研究結果提出整體性的結論，並說明本研究之限制，最後給予研究上的建議。全章共分為三節：第一節為結論，總結本研究資料分析結果與發現；第二節為研究限制，說明本研究流程於往後推論上的限制；第三節為建議，針對結論與研究限制提出具體建議，以作為日後教育人員及未來相關研究之參考。

第一節 結論

本研究主要目的在探討國中教師寫作評量回饋之類型、品質及有效性。研究採內容分析法，以 13 位國中教師提供之 390 篇作文樣卷上的評語為分析樣本，參考 Hayes（1996）的修正版寫作模式，建構出類目做為編碼依據。茲將本研究結論分項概述如下：

一、國中教師寫作評量回饋之類型為何？

本研究以內容分析法探究 390 篇作文中評語內容的類型，編碼之依據取決於研究者建構之類目，此將直接影響評語類型結果，為最核心之工作。研究者將教師撰寫評語時的思考當作寫作歷程，以 Hayes（1996）的寫作理論為基礎建構出初期類目編碼表。即使已有預先建構的類目，然編碼過程中，隨著分析文本量的增多，研究者還是遇到暫時無法相容或是更精細的類目，此時只好增添類目或改變類目系統，再重頭開始編碼。

因此本研究發現之評語類型，乃演繹理論由上而下，同時也紮根資料由下而上，來回循環建構的成果，茲將類型結果羅列如下：

- （一）與基測規準有關：針對（1）立意取材。（2）結構組織。（3）遣詞造句
- （4）錯字、格式與標點符號」。

(二) 與基測規準無關：針對 (1) 字體。(2) 版面。(3) 篇幅。

(4) 速度。(5) 筆色。

(三) 與寫作評量無關：針對 (1) 抒發感嘆。(2) 閒話家常。

(3) 稱讚個性與能力。(4) 輔導與教學。

二、國中教師寫作評量回饋之類型的品質如何？

本研究擬訂了五項特性來檢驗寫作評量回饋的品質，茲將檢驗結論說明如下：

(一) 投入性頗佳

本研究運用「表面特徵類型」檢核評語投入性，發現雖然眉批的比例偏低且句數略少，但幾乎全部的作文（98.4%）均給予學生總評；評語對於學生及老師都是一段具有教學意義的紀錄，為質性評量的體現。此結果也顯示即使國中教學課務如此繁忙，教師仍在評改作文方面有一定的投入。

(二) 均衡性尚可

本研究運用「基測規準類型」檢核評語均衡性，發現雖然內容回饋多於形式回饋，但那是母語教學下正常現象，文獻也支持內容回饋對學生寫作能力長期發展較有幫助；形式回饋雖偏少，檢視實徵資料可發現，教師是直接替學生修改遣詞造句與錯字標點。

故整體看來，除了需加強對結構組織的關注外，教師評改表現在基測四大規準的比例尚稱均衡。

(三) 豐富性充足

本研究運用「非基測規準類型」，分為「非基測規準」與「非寫作評量」兩者，來檢核評語之豐富性。發現雖然兩者出現比例都不高，但此現象間接證

明了教師的確緊扣寫作評量焦點，未有「離題」行爲。

而評語的豐富性並不因其數量偏低而被掩沒。非基測規準的評語種類，例如字體、篇幅等，顯示其他可增進寫作分數的教學訓練面向；非寫作評量的評語內容，其發揮的功能更爲多元，代表教師「教書也育人」，爲全人教育理念之展現。

（四）鼓勵性未普及：

本研究運用「鼓勵性回饋類型」檢核評語對基測規準之鼓勵性，發現與基測規準相關的眉批平均 10 篇才會出現一次鼓勵，總評稍微提升，平均兩篇會出現鼓勵性話語，390 篇作文中半數以上未針對規準給予正向鼓勵。

此研究顯示目前國中教師評改作文仍受「挑錯文化」影響，國內外學者均認爲適時於評語鼓勵學生有其必要，除了增進其自信心，也是促進師生互動的重要管道。

（五）具體性令人滿意：

本研究運用「具體性回饋類型」檢核評語具體性，以往評語爲人詬病之處是過於抽象的「四字箴言」，雖可說明學生整體寫作表現，然以寫作教學的觀點來看則較無幫助。本研究結果出乎研究者預料，抽象評語相對於具體評語已居少數，眉批的具體比例很高，而總評具體的機率也超過一半，顯示寫作評改方法往「分析式」邁進，有利寫作教學與修改。

三、國中教師寫作評量回饋之類型的有效性如何？

本研究運用評語類型與寫作評量及基測評分規準之相關性，檢核評語的有效性。在與寫作評量相關方面，結果如前述所示，高達 91.2%，代表教師緊扣評量要旨，寫評語沒有離題；而與基測規準的相關也有 84.9%。以上結果顯示教

師寫作評量回饋能確實針對寫作能力要點，有效性表現良好。

第二節 研究限制

關於本研究之限制，茲分研究參與者與分析樣本兩方面說明如下：

一、研究參與者

本研究提供作文樣卷者僅 13 位教師，是藉由師長、同儕等媒介介紹後，以方便及立意取樣選取，在隨機性與數量上均有所限制，研究結果對所有國中教師無法完全推論。

此外，13 位熱心提供樣卷的老師乃自願者，在結果呈現上有高估的可能性。

二、分析樣本

本研究內容分析樣本乃 390 篇作文樣卷上的評語。

首先，每位老師提供的樣卷數不一（40 篇～152 篇），抽樣上需以最少篇數者為基準。研究者考慮研究目的後，以每位老師評語最多的前 30 篇當作樣本，故結果可能偏向高估。

此外，本研究欲藉由評語的內容、種類與數量等結果，來瞭解教師寫作評量表現。然以上結果並非只純粹反映出教師觀點，可能還受到作文題目可發揮性不一、或是學生作文程度有差異等影響。本研究未對其加以控制，不管在瞭解或推論上都有所限制。

第三節 建議

本節針對前述研究結果、討論、結論與限制，加上研究者個人省思，提出幾項具體的建議，以作為教育工作者及未來相關研究之參考。本節共分為兩個部份：第一個部份為「對教師寫作評改的建議」，第二個部份為「對未來研究的建議」，茲分述如下：

一、對教師寫作評改的建議

(一) 適時輔以眉批

專家指出總批於作文批改上屬整體性質，輔以眉批寫在文章眉端，針對文章局部加以指點，此種有助學生能力提升的批指關係不可少，且需兩者兼顧（陳滿銘，2007）。本研究發現教師給予學生眉批的比例偏少且句數不足，但只要寫眉批，其具體性相當高，對學生寫作修改有實質幫助。故建議教師加強運用眉批來批改作文。

(二) 加強對結構組織的關注

所謂結構組織，強調的是佈局是否妥當？段落能否銜接？前後文意是否連貫？為一篇文章的骨幹。然本研究發現教師評語對此標準著墨甚少，可能原因很多，也許是教師對此標準的掌握度不高，教師應應惕勵自己對章法學門有所進修，增加對此標準的敏感度；也許是學生在結構組織方面表現良好，但即使如此，教師也應對此表現有所鼓勵。總而言之，基測四大規準的訂立有其必要性，教師參照評改作文時都不可偏廢。故建議教師評改作文多增加對結構組織面向之關注。

(三) 對學生寫作表現多作鼓勵

正向關懷的力量無庸置疑，但 390 篇作文中評語針對寫作規準的鼓勵過少，這並非代表教師不關心學生寫作表現。本研究發現評語在投入性、豐富性等品質頗佳，代表教師不習慣稱讚學生寫作表現，可能是受到傳統評量「挑錯文化」下的影響。因此建議教師評改作文時，針對學生寫作表現能多加鼓勵，讓學生更能體會到您對他們的付出。

二、對未來研究的建議

(一) 可探究評語中教師移情學生的現象

研究者探討寫作評量回饋之豐富性時，感觸特別強烈。一來老師充滿創意的評語令人莞爾，更重要的是逐篇與評語文字互動，讓研究者深切感受到這些老師教學的熱忱，如：有位老師評語寫到 300 多字，比學生本文還多；此外，評語從傳統寫作評量用途，轉變到具有輔導之功效；句句評語中，教師對學生的關懷溢於言表，這種將學生視如己出的「移情」現象，是研究者覺得十分迷人，值得繼續研究之處。

(二) 可研究作文題目可發揮性

本研究之限制，乃在於欲藉由評語的內容、種類與數量等結果，來瞭解教師寫作評量表現。但卻未將其他會影響評語表現的因子有所控制，例如學生作文程度的差距，或是作文题目的可發揮性等。不同班級的作文題目若相異，學生對其發揮性也大不相同。此因子與學生作文程度，都將直接反映在寫作表現（包括篇幅、取材、錯字等），也間接影響教師的評語種類與數量；應該釐清並予以控制。由於國內研究學生寫作能力的研究已豐厚，建議未來研究者對作文題目可發揮性進行探索，對日後其他寫作議題應有所裨益。

(三) 可運用訪談，深入探討基測寫作規準之影響

本研究於討論中提及基測評分規準對教師寫作評改之影響，談到具體性與有效性的提升，然對其原因仍屬推測，究竟是基測規準確實協助了教師？或是教師專業知能使然？

因此本研究建議可試著比較教師於基測規準頒佈前後，於寫作評改上的差異，應可瞭解基測寫作規準影響教師批改作文的程度。由於蒐集 4 年前的作文樣卷在執行有一定難度，建議可善用質性方法，對這些曾經歷過不同階段的國文老師進行深入訪談。

(四) 可將「批改」列入研究

本研究探究國中教師寫作評改行爲，分析對象爲「評語」，包括眉批與總評，此於寫作上稱爲「批」，批指之意，用來提供改進的方法（陳滿銘，2007）；然本研究在樣本蒐集上卻有遺珠之憾，即教師直接反映在學生文章上，包括訂正錯字、潤飾字句、美化修辭、拉線分段等「修改」之行爲。對於修改，國外已有相當研究且至今仍有討論空間，Lee（2009）的研究便探討教師寫作修改方式的差異，包括有無直接給予答案、全面性或選擇性地訂正等。故本研究建議未來可探究作文中的「改」，再配合眉批與總評，更能完整描繪出教師寫作批改的表現。

(五) 可進一步探討教師的專業性與經驗性

本研究探討國中教師於寫作評量回饋的表現，將評語分析結果視爲教師專業知能所致。但影響教師評改內容的因素眾多，除前述題目可發揮性、學生寫作程度等外在環境因素之外；教師寫作教學知能是否專業？經驗是否豐富？都可能是左右寫作評量回饋表現的個體內在因素。在本研究中未對教師專業能力進行調查與檢核，也未對教師年資與評改經驗多加琢磨，故建議日後研究可進一步探討教師專業性與經驗性於寫作評量回饋上之差異。

(六) 可從學生觀點切入進行探討

本研究注重評語是否與專家制訂之評分規準相關(有效性)? 教師寫作評改時是否善盡責任(投入性)、兼顧標準(均衡性)、用心創發(豐富性)、體恤學生(鼓勵性)、以及明確指導(具體性)? 但以上均從專家與教師的觀點探討寫作評量回饋, 未由學生觀點切入, 研究結果是否為學生所認同尚不得知。而作文卷正如師生交流的平台, 若要溝通順暢, 則評語必須貼近學生程度使其易於瞭解, 甚至教師用字遣詞得考慮學生人格及接受度, 此方為具有教育意義之評語。故建議日後研究可從學生觀點切入探討寫作評量回饋, 運用問卷、訪談等方法瞭解其對作文評語之看法。

(七) 可將眉批與總評分開討論

本研究將眉批與總評視為同一性質之評語, 然在批改學專業領域中, 眉批屬「局部性」, 而總評屬「整體性」, 寫作評改時應視其學生文章內容而靈活運用, 如修辭、語法、局部篇法等, 適合用眉批校訂; 而風格、整體篇法等則傾向用總評來提點學生。故建議日後研究若觸及眉批與總評相關議題, 應將眉批與總評分開討論, 並多加涉獵批改學知識, 於解釋研究結果方面將更為精闢深入。

中文參考文獻

- 王為國（2006）。質性研究之電腦輔助分析軟體。載於劉世閔（主編）。**質性研究資料分析與文獻格式之運用**。台北：心理。
- 王文科（2008）。**教育研究法**（12版）。台北：五南。
- 仇小屏（2002）。新式作文評改。**國文天地**，17（10），108-111。
- 陳英豪、簡楚瑛和王萬清（1988）。同儕互動對國小學生寫作能力之影響研究。**初等教育學報**，1，143-167。
- 陳向明（2002）。**質的社會科學研究質的社會科學研究**。臺北：五南。
- 陳滿銘（2007）。批改。載於陳滿銘（主編）。**新式寫作教學導論**。台北：萬卷樓。
- 張麗麗（2002）。檔案評量信度與效度的分析—以國小寫作檔案為例。**教育與心理研究**，25，1-34。
- 張新仁（1992）。**寫作教學研究**。高雄：復文。
- 張新仁（2004）。**寫作教學研究:認知心理學取向:過程導向寫作教學的理論及應用**。高雄：復文。
- 歐滄和（2002）。**教育測驗與評量**。台北：心理。
- 鄭圓鈴（2007）。王開府、陳麗桂主編。**國文作文教學的理論與實務---Bloom2001年修正版在國中寫作能力評量上的應用**。台北：心理。

英文參考文獻

- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics To Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership, 57*(5), 13-18.
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Research, 102*(4), 287-302.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of Teacher Response to Student Writing in a Multiple-Draft Composition Classroom: Is Content Feedback Followed by Form Feedback the Best Method? *Journal of Second Language Writing, 9*(3), 227-257.
- Bitchenner, J. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students *Language Teaching Research, 12*(3), 409-431.
- Chandler, J. (2003). The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback for Improvement in the Accuracy and Fluency of L2 Students Writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(3), 267-296.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. *Written Communication, 18*(1), 80-98.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The Inner Voice in Writing. *Written Communication, 20*(1), 99-118.
- Clare, Valdes, & Patthey-Chavez (2000). *Learning to Write in Urban Elementary and Middle Schools an Investigation of Teachers' Written Feedback on Student Composition*. Los Angeles, CA: The Regents of the University of California.
- Cynthia, W. J., & Martha, J. L. (2002). Teaching students to use grading rubrics. *Theaching Exceptional Children, 35*(1), 40-44.

- Dorothy S. Strickland, K. G., Joanne K. Monroe (2001). *Supporting struggling readers and writers* Portland, ME: Stenhouse.
- Duppenthaler, P. (2003). A study of the effect of three different types of feedback on writing: part1- research questions, participants, site, materials, and procedures. *Studies and Essays*, 38, 1-21.
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing *Journal of Second Language Writing*, 16, 165-193.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error Feedback in L2 Writing Classes: How Explicit Does It Need To Be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? . *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81–104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Furneau;, C., Amos Paran, & Fairfax, B. (2007). Teacher Stance as Reflected in Feedback on Student Writing: An Empirical Study of Secondary School Teachers in Five Countries. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 45(1), 69-94.
- Giselle, O. M. (2002). *Becoming a better teacher : Eight innovations that work*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glass, K. (2005). *Curriculum Design For Writing Instruction: Creating Standards-based Lesson Plans And Rubrics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goldstein, L. M. (2004). Questions and Answers about Teacher Written Commentary

- and Student Revision: Teachers and Students Working Together. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 63-80.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (2000, Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hillocks, G., Jr. (2003). Fighting Back: Assessing the Assessments. *English Journal*, 92(4), 63-70.
- Hyland, F. (2003). Focusing on Form: Student Engagement with Teacher Feedback. *System*, 31(2), 217-230.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching* 39, 83-101.
- Kasanga, L. A. (2004). Students response to peer and teacher feedback in a first-year writing course. *Journal for Language Teaching*, 38(1), 64-99.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELTJournal*, 63(1), 13-22.
- Li, C. (2006). The impact of teacher involved peer feedback in the ESL writing class. *Sino-US English Teaching*, 3(5), 28-32.

- Montgomery, J. L., & Baker, W. (2007). Teacher-Written Feedback: Student Perceptions, Teacher Self-Assessment, and Actual Teacher Performance. *Journal of Second Language Writing, 16*(2), 82-99.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199-218.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanford, P., & Siders, J. A. (2001). Authentic Assessment for Intervention. *Intervention in School and Clinic, 36*(3), 163-167.
- Strickland, Bodino, Buchan, Jones, Nelson, & Rosen (2001). Teaching writing in a time of reform-. *The Elementary School Journal, 101*(4), 385-397.
- Townsend, J. S., Fu, D., & Lamme, L. L. (1997). Writing Assessment: Multiple perspectives, Multiple Purposes. *Preventing School Failure, 41*, 71-76.
- Truscott, J. (1996). The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning, 46*(2), 327-369.
- Wilson, M. (2007). Why I Won't Be Using Rubrics to Respond to Students' Writing. *English Journal, 96*(4), 62-66.
- Wolf, S. A., & Davinroy, K. A. H. (1998). "The Clay That Makes the Pot"--The Loss of Language in Writing Assessment. *Written Communication, 15*(4), 419-464.

網頁參考文獻

國民中學學生基本學力測驗寫作測驗評分規準一覽表。台北市：心理與教育測驗

研究發展中心。2009年1月6日，取自

<http://www.bctest.ntnu.edu.tw/writing.htm#a>

6+1 Trait® Writing Scoring Guide. Northwest regional educational laboratory (NWREL).

Retrieved January 6, 2009, from

http://www.thetraits.org/scoring_guides.php

The NAEP Writing Achievement Levels-Grade 8. The National Center for Education

Statistics (NCES). Retrieved January 6, 2009, from

<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/achieveall.asp#grade8>

附錄一：NWREL 的「6+1 traits」評分規準

6+1 Trait® Condensed Scoring Guide

<p>Ideas: The heart of the message, the content of the piece, the main theme, with details that enrich and develop that theme.</p> <p>③ <i>This paper is clear and focused. It holds the reader's attention. Relevant anecdotes and details enrich the central theme.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. The topic is narrow and manageable. B. Relevant, telling, quality details go beyond the obvious. C. Reasonably accurate details. D. Writing from knowledge or experience; ideas are fresh and original E. Reader's questions are anticipated and answered. F. Insight 	<p>Organization: The internal structure, the thread of central meaning, the logical and sometimes intriguing pattern of the ideas.</p> <p>③ <i>The organizational structure of this paper enhances and showcases the central idea or theme of the paper; includes a satisfying introduction and conclusion.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. An inviting introduction draws the reader in; a satisfying conclusion leaves the reader with a sense of closure and resolution. B. Thoughtful transitions C. Sequencing is logical and effective D. Pacing is well controlled. E. The title, if desired, is original. F. Flows so smoothly, the reader hardly thinks about it 	<p>Voice: The unique perspective of the writer evident in the piece through the use of compelling ideas, engaging language, and revealing details.</p> <p>③ <i>The writer of this paper speaks directly to the reader in a manner that is individual, compelling, engaging, and shows respect for the audience.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Uses topic, details, and language to strongly connect with the audience. B. Purpose is reflected by content and arrangement of ideas. C. The writer takes a risk with revealing details. D. Expository or persuasive reflects understanding and commitment to topic. E. Narrative writing is honest, personal, and engaging.
<p>③ <i>The writer is beginning to define the topic, even though development is still basic or general.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. The topic is fairly broad. B. Support is attempted. C. Ideas are reasonably clear. D. Writer has difficulty going from general observations to specifics. E. The reader is left with questions. F. The writer generally stays on topic. 	<p>③ <i>The organizational structure is strong enough to move the reader through the text without too much confusion.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. The paper has a recognizable introduction and conclusion. B. Transitions often work well. C. Sequencing shows some logic, yet structure takes attention away from the content. D. Pacing is fairly well controlled. E. A title (if desired) is present. F. Organization sometimes supports the main point or story line. 	<p>③ <i>The writer seems sincere, but not fully engaged or involved. The result is pleasant or even personable, but not compelling.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Attempt to connect with audience is earnest but impersonal. B. Attempts to include content and structure to reflect purpose. C. Occasionally reveals personal details, but avoids risk. D. Expository or persuasive writing lacks consistent engagement with the topic. E. Narrative writing reflects limited individual perspective.
<p>① <i>The paper has no clear sense of purpose or central theme. The reader must make inferences based on sketchy or missing details.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. The writer is still in search of a topic. B. Information is limited or unclear or the length is not adequate for development. C. The idea is a simple restatement or a simple answer to the question. D. The writer has not begun to define the topic. E. Everything seems as important as everything else. F. The text may be repetitious, disconnected, and contains too many random thoughts 	<p>① <i>The writing lacks a clear sense of direction.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. No real lead. B. Connections between ideas are confusing. C. Sequencing needs work. D. Pacing feels awkward. E. No title is present (if requested). F. Problems with organization make it hard for the reader to get a grip on the main point or story line. 	<p>① <i>The writer seems uninvolved with the topic and the audience.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A. Fails to connect with the audience. B. Purpose is unclear. C. Writing is risk free, with no sense of the writer. D. Expository or persuasive writing is mechanical, showing no engagement with the topic. E. Narrative writing lacks development of a point of view.
<p>Key Question: Did the writer stay focused and share original and fresh information or perspective about the topic?</p>	<p>Key Question: Does the organizational structure enhance the ideas and make it easier to understand?</p>	<p>Key Question: Would you keep reading this piece if it were longer?</p>

<p>Word Choice: The use of rich, colorful, precise language that moves and enlightens the reader.</p>	<p>Sentence Fluency: The rhythm and flow of the language, the sound of word patterns, the way in which the writing plays to the ear, not just to the eye.</p>	<p>Conventions: The mechanical correctness of the piece, spelling, grammar and usage, paragraphing, use of capitals, and punctuation.*</p>
<p>Ⓢ <i>Words convey the intended message in a precise, interesting, and natural way.</i></p> <p>A. Words are specific and accurate. B. Striking words and phrases. C. Natural, effective and appropriate language. D. Lively verbs, specific nouns and modifiers. E. Language enhances and clarifies meaning. F. Precision is obvious.</p>	<p>Ⓢ <i>The writing has an easy flow, rhythm and cadence. Sentences are well built.</i></p> <p>A. Sentences enhance the meaning. B. Sentences vary in length as well as structure. C. Purposeful and varied sentence beginnings. D. Creative and appropriate connectives. E. The writing has cadence.</p>	<p>Ⓢ <i>The writer demonstrates a good grasp of standard writing conventions (e.g., spelling, punctuation, capitalization, grammar, usage, paragraphing)</i></p> <p>A. Spelling is generally correct. B. Punctuation is accurate. C. Capitalization skills are present. D. Grammar and usage are correct. E. Paragraphing tends to be sound. F. The writer may manipulate conventions for stylistic effect, and it works!</p>
<p>Ⓢ <i>The language is functional, even if it lacks much energy.</i></p> <p>A. Words are adequate and correct in a general sense. B. Familiar words and phrases communicate. C. Attempts at colorful language. D. Passive verbs, everyday nouns, mundane modifiers E. Functional, with one or two fine moments. F. Occasionally, the words show refinement and precision.</p>	<p>Ⓢ <i>The text hums along with a steady beat, but tends to be more pleasant or businesslike than musical.</i></p> <p>A. Sentences get the job done in a routine fashion. B. Sentences are usually constructed correctly. C. Sentence beginnings are not ALL alike; some variety is attempted. D. The reader sometimes has to hunt for clues. E. Parts of the text invite expressive oral reading; others may be stiff, awkward, choppy, or gangly.</p>	<p>Ⓢ <i>The writer shows reasonable control over a limited range of standard writing conventions</i></p> <p>A. Spelling is usually correct or reasonably phonetic on common words. B. End punctuation is usually correct. C. Most words are capitalized correctly. D. Problems with grammar and usage are not serious. E. Paragraphing is attempted. F. Moderate (a little of this, a little of that) editing.</p>
<p>Ⓢ <i>The writer struggles with a limited vocabulary</i></p> <p>A. Words are nonspecific or distracting. B. Many of the words don't work. C. Language is used incorrectly. D. Limited vocabulary, misuse of parts of speech. E. Words and phrases are unimaginative and lifeless. F. Jargon or clichés, persistent redundancy.</p>	<p>Ⓢ <i>The reader has to practice quite a bit in order to give this paper a fair interpretive reading.</i></p> <p>A. Sentences are choppy, incomplete, rambling, or awkward. Phrasing does not sound natural. B. No "sentence sense" present. C. Sentences begin the same way. D. Endless connectives. E. Does not invite expressive oral reading.</p>	<p>Ⓢ <i>Errors in spelling, punctuation, capitalization, usage and grammar and/or paragraphing repeatedly distract the reader and make text difficult to read.</i></p> <p>A. Spelling errors are frequent. B. Punctuation missing or incorrect. C. Capitalization is random. D. Errors in grammar or usage are very noticeable. E. Paragraphing is missing. F. The reader must read once to decode, then again for meaning.</p>
<p>Key Question: Do the words and phrases create vivid pictures and linger in your mind?</p>	<p>Key Question: Can you FEEL the words and phrases flow together as you read it aloud?</p>	<p>Key Question: How much editing would have to be done to be ready to share with an outside source?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A whole lot? Score in the 1-2 range. • A moderate amount? Score in the 3 range. • Very little? Score in the 4-5 range.
		<p>*Grades 7 and Up Only. The writing is sufficiently complex to allow the writer to show skill in using a wide range of conventions.</p>

附錄二：張麗麗「作文分析式計分規準」

一般寫作能力	重點與組織	發展	寫作規範（標點、錯別字、格式等）
6 傑出 (傑出的寫作者)	<ul style="list-style-type: none"> * 主題、重點清楚 * 結構嚴謹流暢 * 段落安排恰當且均衡 * 敘述事件合乎邏輯 * 完全沒有離題 * 起頭與結尾清楚，與中間相互呼應 	<ul style="list-style-type: none"> * 敘事內容的佈局精心發展(情節發展、情境、角色)，引起讀者共鳴 * 內容描述均衡且適切 * 轉折流暢且合乎邏輯 * 句型有變化且複雜 * 遣詞用字適切優美 * 細節生動、明確，能有力支持主題 	<ul style="list-style-type: none"> * 有一兩個輕微錯誤 * 沒有明顯的錯誤
5 相當不錯 (令人讚賞的寫作者)	<ul style="list-style-type: none"> * 主題、重點清楚 * 結構大致嚴謹 * 段落安排大致合乎邏輯 * 有些微離題，但不會混淆讀者 * 起頭與結尾清楚，與中間相互呼應 	<ul style="list-style-type: none"> * 敘事內容詳盡清楚 * 大部分的描述均衡且適切 * 大部分轉折流暢且合乎邏輯 * 有一些句型的變化 * 遣詞用字適切，且能注意修辭 * 細節大致生動、明確、均衡，且支持全文，但偶有不夠明確或稍嫌瑣碎處 	<ul style="list-style-type: none"> * 有一些小錯誤 * 有一兩個較大的錯誤 * 錯誤不會混淆讀者
4 不錯 (勝任的寫作者)	<ul style="list-style-type: none"> * 主題、重點大致清楚 * 結構略嫌鬆散 * 段落安排大致恰當 * 大部分的敘述事件合乎邏輯 * 有一些離題，造成 	<ul style="list-style-type: none"> * 呈現大部分的敘事內容 * 部分描述不夠均衡且缺少深度 * 大部分的轉折合乎邏輯，但有一些重複的現象 * 遣詞用字適切，但 	<ul style="list-style-type: none"> * 有一些小錯誤 * 有一兩個較嚴重的錯誤 * 錯誤不會明顯混淆讀者

	<p>讀者輕微混淆</p> <ul style="list-style-type: none"> * 起頭與結尾大致清楚 	<p>有些許缺少關聯</p> <ul style="list-style-type: none"> * 開始有一些支持論點的細節敘述 	
<p>3 尚可 (發展中的寫作者)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 主題、重點尚稱清楚 * 結構略為鬆散 * 段落安排有疏漏或過於簡單 * 大部分的敘述事件合乎邏輯 * 有一些離題或過度敘述,造成讀者混淆 * 起頭或結尾的觀念不夠清楚,且偶有突兀現象 	<ul style="list-style-type: none"> * 敘事內容發展不均衡,或有所遺漏 * 嚐試使用轉折,但不夠流暢 * 遣詞用字與句讀有時不恰當,且幾乎無修辭 * 開始有一些支持論點的細節敘述 	<ul style="list-style-type: none"> * 有一些小錯誤 * 有一些嚴重的錯誤 * 部分錯誤混淆讀者的理解
<p>2 不好 (剛開始發展的寫作者)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 主題、重點通常不清楚 * 結構鬆散 * 段落安排有疏漏或不恰當 * 少部分的敘述事件合乎邏輯 * 大部分離題或過度敘述細節,嚴重混淆讀者 * 對起頭或結尾觀念不清楚,且常有突兀現象 	<ul style="list-style-type: none"> * 內容發展相當有限 * 幾乎沒有轉折 * 少有支持主題的細節,或細節無關且混淆讀者 * 語意不清楚 * 使用簡單的句型 * 用字簡單 	<ul style="list-style-type: none"> * 許多大、小錯誤 * 錯誤均明顯混淆讀者
<p>1 非常不好 (無能力的寫作者)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 主題、重點非常不清楚 * 零散、毫無組織可言 * 幾乎沒有分段概念或分段非常不恰當 * 無意根據主題寫作;嚴重離題,難 	<ul style="list-style-type: none"> * 幾乎沒有內容發展 * 幾乎完全沒有轉折 * 幾乎沒有支持主題的細節 * 語句不完整 	<ul style="list-style-type: none"> * 許多大、小錯誤 * 錯誤導致文章幾乎無法閱讀

	以閱讀 * 對起頭與結尾完全沒有概念		
0 無法計分	* 空白 * 字體完全無法辨認 * 完全離題 * 文章極短，無法評估內容		

附錄三：鄭圓鈴「長文型試題評分表」

內容項目、等次	優(一)	良(二)	中(三)	較差(四)	差(五)
內容 (10)	立意深刻、 材料豐富 生動	內容充實、 掌握重點	材料能表 現主題	材料部分 偏離主題	材料嚴重 偏離主題
思維 (10)	思路靈活 清晰	思路清晰	思路切合 主題	思路不分 偏離主題	思路嚴重 偏離主題
結構 (10)	結構有巧 思，層次分 明	結構完整， 層次清楚	結構不完 整，層次清 楚	結構鬆散， 條理不清	結構雜亂 無章
語言 (10)	語言流暢、 準確、得體	語言準確， 語句通順	語句大體 通順、連 貫、有少量 語病	語句不夠 通順、連 貫、有些語 病	文理不通、 語病連篇
文面 (5)	篇面整潔、 字體美觀， 標點、格式 正確	篇面整潔、 寫字、標 點、格式正 確	寫字、標 點、錯誤格 式較少	寫字、標 點、錯誤格 式較多	字跡潦草、 難以辨識， 標點不清、 錯別字極 多
創新 (5)	觀點深刻 且具獨創 性	觀點具獨 創性	觀點平實	觀點不合 邏輯	觀點不合 常情

附錄四：國民中學學生基本學力測驗寫作測驗評分規準一覽表

級分	評分規準
六級分	<p>六級分的文章是優秀的，這種文章明顯具有下列的特點：</p> <ul style="list-style-type: none"> ※立意取材：能依據題目及主旨選取適當的材料，並能進一步闡述說明，以凸顯文章的主旨。 ※結構組織：文章結構完整，段落分明，內容前後連貫，並能運用適當的连接詞聯貫全文。 ※遣詞造句：能精確使用語詞，並有效運用各種句型，使文句流暢。 ※錯別字、格式與標點符號：幾乎沒有錯別字，及格式、標點符號運用上的錯誤。
五級分	<p>五級分的文章在一般水準之上，這種文章明顯具有下列的特點：</p> <ul style="list-style-type: none"> ※立意取材：能依據題目及主旨選取相關材料，並能闡述說明主旨。 ※結構組織：文章結構大致完整，但偶有轉折不流暢之處。 ※遣詞造句：能正確使用語詞，並運用各種句型，使文句通順。 ※錯別字、格式與標點符號：少有錯別字，及格式、標點符號運用上的錯誤，但並不影響文意的表達。
四級分	<p>四級分的文章已達一般水準，這種文章明顯具有下列的特點：</p> <ul style="list-style-type: none"> ※立意取材：能依據題目及主旨選取材料，尚能闡述說明主旨。 ※結構組織：文章結構稍嫌鬆散，或偶有不連貫、轉折不清之處。 ※遣詞造句：能正確使用語詞，文意表達尚稱清楚，但有時會出現冗詞贅句；句型較無變化。 ※錯別字、格式與標點符號：有一些錯別字，及格式、標點符號運用上的錯誤，但不至於造成理解上太大的困難。
三級分	<p>三級分的文章是不充分的，這種文章明顯具有下列的缺點：</p> <ul style="list-style-type: none"> ※立意取材：嘗試依據題目及主旨選取材料，但選取的材料不甚適切或發展不夠充分。 ※結構組織：文章結構鬆散，且前後不連貫。 ※遣詞造句：用字遣詞不夠精確，或出現錯誤；或冗詞贅句過多。 ※錯別字、格式與標點符號：有一些錯別字，及格式、標點符號運用上的錯誤，以致於造成理解上的困難。

二級分	<p>二級分的文章在各方面的表現都不夠好，在表達上呈現嚴重的問題，除了有三級分文章的缺點，並有下列的缺點：</p> <p>※立意取材：雖嘗試依據題目及主旨選取材料，但所選取的材料不足或未能加以發展。</p> <p>※結構組織：結構本身不連貫；或僅有單一段落，但可區分出結構。</p> <p>※遣詞造句：用字、遣詞、構句常有錯誤。</p> <p>※錯別字、格式與標點符號：不太能掌握格式，不太會使用標點符號，且錯別字頗多。</p>
一級分	<p>一級分的文章顯現出嚴重的缺點，雖提及文章的主題，但無法選擇相關題材、組織內容，並且不能在文法、字詞、及標點符號的使用上有基本的表現。這種文章具有下列的缺點：</p> <p>※立意取材：僅解釋提示；或雖提及文章主題，但無法選取相關材料加以發展。</p> <p>※結構組織：沒有明顯的文章結構；或僅有單一段落，且不能辨認出結構。</p> <p>※遣詞造句：用字遣詞有很多錯誤或甚至完全不恰當，且文句支離破碎。</p> <p>※錯別字、格式與標點符號：完全不能掌握格式，不會運用標點符號，且錯別字極多。</p>
零級分	完全離題、只重抄題目或只抄寫說明、空白卷。

附錄五：研究邀請函

某某老師您好：

我是師大心輔所碩二的學生江健豪，目前正在進行畢業論文的研究。我的研究著重在作文評量，主要想用質性方法來分析作文評語，試圖探討評語的類型與品質。但因為我尚無工作經驗，位於教學現場的朋友也不多，因此在樣卷蒐集上遇到很大的瓶頸，所以在此麻煩○○老師與您聯繫，希望得到您的協助。

以下是關於此研究的幾點說明：

- (1) 需要的樣本為批改過後的作文卷，長篇作文、或者是各類段考、模擬考的作文都行，卷末要有評語(只給分數的卷子可能就不適合)，希望至少能蒐集到 30份以上。
- (2) 研究目的主要在分析出評語模式、瞭解基測評分規準公佈後是否能幫助老師批改作文；此外改作文絕不輕鬆，老師耗時親自提筆寫下的不只是符號等第，這些文字除了含有質性評量的意義，也融入對學生的期許，這些隱藏在分數下的互動與鼓勵，更是我想要紀錄的部分。
- (3) 此研究不評析作文批閱能力，也絕對會恪遵研究倫理進行同意書的簽署與資料的保密。

真心期盼獲得某某老師您的幫忙，如果您願意，煩請將連絡方式交給○○老師，我會盡快與您連絡，尋求您方便的時間到學校向您收取樣卷來影印。如果不方便參與此研究也沒關係☺，還是很感謝您花時間讀完這封信，有打擾的地方還請見諒，對這份研究有其他建議也請多多指教。最後敬祝您教安、身體健康。

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
碩士班研究生 江健豪敬上
指導教師 林世華教授

附錄六：研究參與老師同意書

研究參與老師同意書

日期 _____

學校 _____

親愛的老師，您好：

非常感謝您願意提供資料給本研究，在此向您再三答謝。

本研究主要想用質性方法來分析作文評語，試圖發現評語的類型，進一步探討大環境下作文批改的困境，以及隱藏在這些文字下的互動與鼓勵。

本研究需要您參與的部分與權益資訊將於以下為您分項說明：

1. 同意書於研究者向您收取樣卷時一併收回。
2. 請您提供「經批閱後附有評語的作文卷」，影印留存後會盡快交還給您。
3. 研究者若於分析時有疑惑之處，可能會找您進行簡單的詢問和訪談。
4. 若有訪談之必要，研究者會全程錄音，且將過程整理成文郵寄給您，請您瀏覽核對，有偏誤之處將馬上修正。
5. 研究中所蒐集到的資訊只用來寫作此篇論文。
6. 除非獲得您的允許，否則在資訊蒐集過程和最後的發表時都不會公開您的真實姓名及可辨識身份的基本資料。
7. 您可以在任何時候以任何原因退出這個研究，並在您的要求之下歸還所有資料。
8. 您將會收到一份由這個研究所產生的學術論文。

您寶貴的經驗分享對本研究深具重要性，為答謝您熱心的協助與參與，本研究將敬致謝禮一份，聊表謝忱，請您笑納。若您同意以上的說明並願意參與這個研究，請填寫以下的同意書，非常感謝您的協助與合作。

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

碩士班研究生 江健豪敬上

指導教師 林世華教授

我已瞭解研究人員對於此研究所做的說明，並且我同意下列事項，表達本人參與此份研究的意願。

1. 我知道此為學術性研究，同意研究者於論文之中引用我所提供的資料而有助於讀者瞭解研究結果，同時我個人自身的權益將受到保障。
2. 研究人員絕對尊重個人隱私，不在任何形式的報告與場合中，揭露我的姓名及可辨識我身份的資料。
3. 我同意在訪談過程中，使用錄音筆錄音，便於研究人員紀錄與整理資料。且錄音檔案絕不外流，並於完成研究後將之銷毀。

研究參與者簽名：_____

研究者簽名：_____

民國九十七年 ____月 ____日

研究參與者基本資料

1. 姓名：_____
2. 性別：男女
3. 教學年資：_____
4. 教育背景：大專研究所其他 _____
5. 聯絡方式：
電話：_____
- E-mail：_____

附錄七：研究參與學生同意書

研究參與學生同意書

日期 _____ 學校 _____ 班級 _____

親愛的同學，你們好：

我是臺師大心輔系碩二的學生江健豪，目前正在進行畢業論文的研究。研究主題是「作文批改」，需要分析老師批改作文後的評語，由於評語寫在你們字字血淚、絞盡腦汁才完成的作文卷上，雖然研究是以老師的評語為主，但分析過程中多少會瀏覽到你們的文章，所以要先徵得你們的同意，也希望你們能夠幫我這個忙。

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
碩士班研究生 江健豪敬上
指導教師 林世華教授

我已經閱讀以上說明，並且瞭解研究人員絕對會尊重我的隱私，不在任何場合中提及我的姓名及可辨識我身份的資料；我願意簽名以表同意。

研究者簽名：_____

民國九十七年 十二月