

自我詢問檢核策略的介入 對讀者覺察能力的實驗效果

陳鳳如*

摘要

本研究設計寫作之自我詢問檢核策略，據此探討策略介入對寫作者之讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的影響，更進一步分析此策略介入的漸進效果。研究對象取自臺中市國小五年級的學生，以班級為單位抽取兩個班級，再隨機分派至不同的實驗處理組別，實驗組接受十二週次「寫作之自我詢問檢核策略」的實驗處理，而控制組則接受一般寫作教學的處理。因之，本研究採不等組前後測的準實驗設計，以前測為共變數進行共變數分析。研究結果發現，寫作之自我詢問檢核策略的介入對學生的讀者覺察能力具增進效果，且促進寫作修改能力及提昇寫作品質。隨著自我詢問檢核策略介入次數的增加，實驗組學生的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質亦隨之增進。

關鍵詞：自我詢問檢核、寫作品質、寫作修改能力、讀者覺察能力

DOI : 10.3966/199679772013063001002

責任編輯：楊龍立

投稿日期：2012年9月18日，2012年11月23日修改完畢，2013年4月10日通過採用

*陳鳳如，國立新竹教育大學臺灣語言與語文教育研究所副教授，E-mail:frchen@mail.nhcue.edu.tw

壹、緒論

一、研究動機

寫作是一種溝通的歷程，其目的乃在和讀者進行雙向的交流，所以讀者覺察（audience awareness）便成了評斷寫作專家和生手的重要指標（Walter, 2006），也是近二十年來影響寫作表現的社會脈絡因素中，最重要的研究議題（Zainuddin & Moore, 2003）。

當寫作者在獨力產出一篇文章的歷程中，若沒有外在線索提供其是否繼續、何時該結束、何處該加以精緻、所寫主題是否該修改，或勾起其記憶的訊息等等，寫作者似在對著時空距離遙遠的讀者而寫，缺乏即時、分享的情境脈絡，卻必須創作出意義清楚的文章，其困難可想而知（Martlew, 1983）。因之，學者們（Gregg, Sigalas, Hoy, Wisenbaker, & McKinley, 1996）指出：寫作的困難乃源於缺乏讀者的回饋線索。Olsom（1989）認為大部分的寫作溝通強調寫作者對讀者的分析和覺察，Magnifico（2010）則從認知、動機及社會文化的觀點分析讀者的重要性。而 Morkane（2004）亦認為：寫作者若想寫出恰當且有效的內容，那麼心中就必須時時考慮讀者，以因應讀者的不同而採取不同的寫作內容、風格及寫作目的。Flower（1979）的研究發現：寫作生手傾向於以「寫作者為基礎」（writer-based），只專注在自己想法表達的流暢，而寫作專家則以「讀者為基礎」（reader-based），能經常反思自己的寫作對讀者而言是否恰當，企圖營造一個寫作者與讀者分享、交流的情境脈絡。

基於此觀點，好的寫作者與生手寫作者在讀者覺察能力上，勢必有顯著的差異。學者們（Berkenkotter, 1981; Frank, 1992; Kirsch, 1991; Zainuddin & Moore, 2003）更指出寫作專家內在有一讀者的心像，能依此自我詢問，所以其在寫作歷程之決定時，會根據讀者特徵的分析發展出不同的策略，這些策略包括對寫作內容的選擇、評估及修改。進一步探討寫作者之讀者覺察能力對其寫作產品的影響，從 Butterfield、Hacker 與 Albertson（1996）的研究發現，透過寫作者之閱讀理解的認知策略、後設認知策略及監控，有助於其文章的修改。Zainuddin 與 Moore（2003）

亦發現當寫作者能正確評估讀者對其所撰寫文章的理解程度時，方能成功的修改文章，進而影響其寫作的品質。值得注意的是，Zainuddin 與 Moore 進一步指出，促進讀者覺察的策略是可以被明白示範和教導的。

至於該如何促進寫作者的讀者覺察能力，對教育工作者而言，饒富積極、建設性的意義。Armstrong (2003) 強調寫作之自我詢問的重要性，諸如：要撰寫何種風格及型態的文章、寫作的目的是什麼，以及希望讀者從寫作的文章獲得什麼。Carvalho (2002)、Feagans (1994) 則介入寫作之自我詢問策略的程序性幫助，增進了學生對寫作內容的修改。Frank (1992) 的研究結果更顯示：當寫作者能確認其讀者的意圖，並了解其需要、期望和興趣時，在文章的修改方面較能依不同讀者的覺察而有不同的修改，Midgette、Haria 與 MacArthur (2008) 的研究亦發現：讀者覺察有助於寫作內容的修改，俾利於所寫的文章內容更具說服性。可見讀者覺察能力的發揮，對寫作者修改文章以提昇寫作品質亦有很大的助益。

承上所述，學者們 (Carvalho, 2002; Feagans, 1994; Midgette et al., 2008) 都肯定自我詢問檢核策略對寫作的影響。然 Feagans (1994: 4) 呼籲：要求學生評估自己的寫作內容，若無系統的問題及具體的做法，學生仍是一臉茫然的不知所措；唯有詢問有關其寫作的具體、特定問題，方能提供學生寫作自我評估的鷹架支持，但 Feagans 僅提出論述性的觀點，並未有實徵研究的證據支持。而 Carvalho (2002) 和 Midgette 等人 (2008) 的研究又僅間接推論學生寫作內容的修改係因能站在讀者的立場考量所致，並未直接測得讀者覺察能力，所以未能完整分析且深入解答是什麼樣的覺察及何種修改策略，進而導致寫作品質的改善。

因之，本研究針對前述學者研究上的問題，在自我詢問檢核策略的介入時，將嚴謹的設計介入內容及方式，且在結果的考驗上，更細膩的探討其對讀者覺察能力、寫作修改和文章品質的實驗效果。在實驗效果的檢核上，除於實驗處理結束後，分析自我詢問檢核策略對寫作者之讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的增進效果外，更進一步考驗隨著實驗處理介入期程的不同，實驗處理效果是否愈形顯著，即實驗處理的漸進效果。

二、研究目的

基於上述的動機，本研究的目的有二：

1. 分析自我詢問檢核策略對寫作者之讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的增進效果。
2. 探討自我詢問檢核策略對寫作者之讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的漸進效果。

貳、理論基礎與文獻探討

一、社會建構論對寫作的理論觀點

「意義」是社會群體所共同建構而成的，它建立在一種互為主體性（intersubjectivity）的共識之上。個人在知識的社群，思考所得的信念，復經社會互動的協商與對話，產生了具有社群意義的知識。

基於社會建構論的觀點，視讀者與寫作者為共同建構者，其把理解和撰寫文章的歷程隱喻為：建立（building）、陶塑（shaping）和意義形塑（configuring of meaning）（Spivey, 1987, 1990），認為文章只是一個藍圖，它提供一套線索，係寫作者在撰寫文章時為其讀者所選取的一系列線索，便於其讀者理解、組合以建構心智意義的線索；轉而觀之，其亦為讀者在閱讀該篇文章時，建構他們自己所屬意義的線索。

二、從社會建構論的觀點重探寫作者與讀者的關係

從社會建構論的觀點重探寫作者與讀者的關係，將寫作者視同建構者（constructors）和被解析（construers）（Spivey, 1995），其建構讀者詮釋意義的線索，也有待讀者的重新解讀。

無庸置疑的，寫作者亦是自已文章的讀者，除閱讀自己撰稿歷程並批判內容成份外，更透過文章的線索加以精緻、澄清內容，甚至重新規

劃和塑造意義 (Witte, 1985)。所以, Murray (1985) 認為: 寫作者才是自己文章的第一位讀者, 他既是文章意義的建構者, 亦是從這篇文章建構意義的讀者, 在寫作歷程中反覆寫作與閱讀自己的文章, 形成一循環詮釋的歷程 (Newkirk, 1995)。Beach 與 Liebman-Kleine (1986) 強調好的寫作者視自己為好的讀者, 因為寫作者須有能力採取其讀者的觀點, 幫助其在寫作時能考慮讀者對其文章的反應或理解, Gordon (1990) 亦發現: 寫作者視自己為讀者, 有助於文章特色的覺察及自我監控策略的使用。

Zainuddin 與 Moore (2003) 綜覽許多學者的觀點, 有的學者認為: 寫作時並非有一真實的讀者, 而是寫作者為了修辭需要而被引發的一個虛擬讀者; 換句話說, 寫作者在其閱讀自己文章時, 創造了一個讀者。另有些學者則主張, 讀者是相應於閱讀者和寫作者而產生的, 或隨著言談脈絡和寫作者的目標而發展的。因之, 讀者的存在和言談的情境有關, 寫作亦將隨著寫作者和讀者分享有關主題的特定知識而有所變異。

根據社會建構論的觀點, 寫作者和讀者就如同水道與溝渠的隱喻, 是一傳遞與接受的概念, 視閱讀與寫作不可分割 (Greene & Ackerman, 1995)。Hendrickson (1995) 認為: 文章的背後顯示一寫作、閱讀、重寫的動態歷程, 交替出現於寫作者和文章之間的辯證過程, 所以寫作者尚扮演著文章讀者的雙重角色, 透過文章的辯證過程, 提供一個洞察自己寫作歷程的機會。

基於 Zainuddin 與 Moore (2003) 對「讀者」的詮釋, 以及前述諸多學者的觀點, 本研究界定「讀者覺察能力」乃係寫作者為修改自己文章的需要, 內在被引發的虛擬讀者, 協助寫作者在閱讀自己文章時能站在讀者的觀點和立場考量, 以察覺及判斷寫作內容恰當與否的能力。

三、寫作者之讀者覺察能力有關的研究

如果寫作歷程是寫作者與讀者共同建構、交流互動的, 那麼, 寫作教學又該如何去促進寫作者的讀者覺察能力呢?

Midgette 等人 (2008) 的研究發現: 針對讀者改善內容和溝通目標組, 比改善內容及一般目標組更能考慮對立的立場及進行有效的辯駁,

且所寫文章比一般目標組更具說服力。至於有關讀者覺察能力的增進方面，Sargne（1997）透過同儕反應團體（peer response groups）幫助學生和其他讀者協商建立共識，寫作更形流暢，而 Beason（1993）透過讀者團體對寫作初稿的批評回饋，幫助學生進行文章的修改。另一方面，Armstrong（2003）、Carvalho（2002）和 Feagans（1994）透過寫作的提示及自我檢核策略的介入，增進了學生對寫作產品的修改，其推論乃因提昇了學生的讀者覺察能力所致。

國外有關寫作者之讀者覺察能力的探討，多數僅是論述性的評析，實證性的研究為數不多。Kirsch（1991）對此方面的研究做一歸納整理，從研究文章構成到讀者覺察，有的比較學生根據不同讀者分析使用說服策略之量數的差異，有的檢視讀者覺察對寫作草稿和修改的影響，有的研究寫作者在寫作歷程之不同階段考量的讀者訊息種類，以及社會認知與讀者覺察的關係檢測，但未見深入分析讀者覺察能力、寫作產品修改及寫作品質的關聯者。

國內有關讀者覺察能力的研究甚少，勉強充數則僅有蔡銘津（2000）透過以讀者為本位的問題檢核方式，提示學生寫作的目的及讀者立場的考量，結果顯示：提示組在描述能力、組織能力優於控制組。李麗霞（2000）在小學教師寫作課程實踐的研究中發現：教師是學生作品的重要讀者，能當面鼓舞、即時回應寫作者，使其獲致愉悅的成就感，尤其真實讀者與寫作者一起修改作品，經由共同討論與修改，使文章既合乎寫作者的原意又有益於讀者的理解。另外，陳鳳如（2003）探討不同寫作能力的國中生之讀者覺察能力，發現：寫作者常要扮演讀者的角色，甚或假想外在讀者的需求，以便對自己的文章產品進行規劃、閱讀、評估和修改，又陳鳳如（2007）進一步透過寫作者與真實讀者互動的研究，提昇了學生的讀者覺察能力及寫作產品的修改。然而截至目前為止，透過寫作者之自我評估以促進讀者覺察能力的研究，尚付闕如。

綜觀文獻，寫作之自我檢核策略有助於讀者覺察能力，進而提昇了寫作產品的修改及寫作的品質。據此，本研究設計了寫作之自我詢問檢核的策略，並進一步分析其對讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的實驗效果。

參、研究方法

一、研究對象

本研究對象取自臺中市中正國小五年級的學生，以班級為單位，從中抽取兩個班級，兩班學生之國語文及作文成績沒有顯著差異，且男女人數比率及其他與研究有關的條件均相近。

而後再將抽取的班級隨機分派，一班接受「寫作之自我詢問檢核策略」的實驗處理，稱實驗組，另一班未接受此實驗處理，是為控制組。實驗組和控制組學生在寫作題材、寫作教學流程(即教師公佈寫作題目、說明題意及指導該如何寫作，而後學生自行完成寫作初稿)，均保持一致，唯實驗組在學生完成寫作初稿後予以「寫作之自我詢問檢核策略」的實驗處理，而控制組則遵循一般寫作教學流程，引導其自行閱讀、檢查及修改。

二、研究設計

因本研究對象係利用學校原來的班級實施，未能隨機取樣，僅隨機抽取班級及隨機分派到不同的實驗處理組別。為排除學生先前能力對實驗處理的影響，乃採不等組前後測的準實驗設計。以前測為共變數，將先前能力的影響予以統計控制排除，且以組別(分為實驗組和控制組)為自變數，而以寫作者的讀者覺察能力、寫作產品的修改能力及寫作品質為依變數。

本研究的實驗組之教學處理由研究者擔任，研究者曾任教小學五年，且對寫作教學有十多年研究經驗。而控制組為免研究者對實驗效果的有心操弄及預期，乃由原班級之任課教師擔任教學，其任課教師在小學任教十多年，係該校國語文競賽之作文指導老師，對寫作指導具豐富經驗。再者，研究者和控制組擔任寫作教學之教師皆為女性、年齡亦相仿，在諸多影響實驗效果的條件上均相近，且寫作主題、教材內容、及完成寫作初稿前的教學，兩個參與研究的班級均保持一致。

另外，前後測所實施的情境寫作，於同一時間在各班進行，主試者由研究者訓練之中文所研究生、且修習過「教育測驗與評量」者擔任。施測過程均按施測程序、施測指導語及注意事項之規定，以力求測驗情境的一致。

三、實驗處理

茲將本研究的實驗處理、寫作題材，及前後測之情境寫作的實驗材料，分別敘述於後。

（一）實驗處理

本研究對「寫作之自我詢問檢核策略」的實驗處理，乃根據 Carvalho（2002）之讀者覺察能力發展、El-Hindi（1997）之閱讀與寫作後設認知覺察、Gordon（1990）對寫作的理論觀點，以及 Feagans（1994）對系列結構性問項的構思，研究者自行編擬「寫作之自我詢問檢核表」並製成提示卡。

在寫作者獨立撰寫完文章後，教師提供並指導寫作者使用此檢核表，協助學生對讀者的覺察及寫作內容的修改。檢核表有兩套，第一套「讀者覺察檢核表」，在幫助寫作者就已完成的寫作內容進行讀者觀點之評估；第二套「寫作編修檢核表」，在提示寫作者依據第一套檢核表的評估，且站在讀者的立場思考以進行寫作內容的修改。

第一套「讀者覺察檢核表」內容如下：

- 讀者覺得我所寫內容正確無誤且合宜，則在該句左側標示紅色的實線（表示「確認內容合宜」）；
- 讀者可能會覺得這個部分不是很有關，則在該句左側標示黃色的實線（表示「察覺無關內容」）；
- 讀者可能會覺得這個部分有重要的細節被遺漏了，則在該句左側標示綠色的實線（表示「察覺內容遺漏」）；
- 讀者可能會覺得這裡寫得不清楚，則在該句左側標示藍色的實線（表示「察覺內容不清楚」）；
- 讀者可能會覺得這個部分寫在這裡不恰當，則在該句左側標示紫色的實線（表示「察覺所寫位置不當」）；

第二套「寫作編修檢核表」內容如下：

- 讀者覺得我所寫內容正確無誤且合宜，所以我將不做任何修改（以下簡稱「正確編修」）；
- 讀者可能會覺得這個部分不是很有關，所以我將刪除這個部分（以下簡稱「正確刪除」）；
- 讀者可能會覺得這個部分有重要的細節被遺漏了，所以我將增加一些重要的細節（以下簡稱「正確增補」）；
- 讀者可能會覺得這裡寫得不清楚，所以我將用不同的方式或不同的文字來改寫這裡（以下簡稱「正確改寫」）；
- 讀者可能會覺得這個部分寫在這裡不恰當，所以我將把這個部分挪到文章恰當的地方—上面一點或下面一點（以下簡稱「正確挪移」）；

當寫作者完成其寫作初稿後，先利用第一套檢核表之項目逐句檢核自己的文章內容，並在該句的左側標示適當顏色的實線。而後再根據第二套檢核表進行文章內容的編修。

至於控制組則遵循一般寫作教學流程，引導其重讀自己文章的初稿，並細心的檢查及修改。

（二）寫作題材

本研究之實驗處理歷經一學期，扣除考試週及學校重要行事外，總計進行十二週次的教學，每次兩節課。每兩週要求學生寫一篇不同主題的文章，第一週撰寫文章初稿，第二週則進行寫作初稿的評估和修改。寫作題材分別是：

1. 撰寫一篇你最難忘的事件之文章（記敘文體）；
2. 撰寫一篇描述逛街經驗的文章（記敘文體）；
3. 撰寫一則便條給你的老師，向他說明昨天沒來上學的原因（應用文體—便條）；
4. 撰寫一封信給你的親友，向他說明旅遊的經驗或敍舊（應用文體—書信）；
5. 撰寫一篇你所居住地方的導覽說明（說明文體）；
6. 撰寫一篇議論你對週末補習的看法之文章（議論文體）。

此六個寫作題材之情境脈絡清晰，且皆為寫作者所熟悉的，又兼顧記敘、應用、說明及議論文體的文章。

（三）前後測之情境寫作的實驗材料

本研究之前後測情境寫作的題材，係要求學生為一位來校參觀的貴賓介紹自己所就讀的學校。因為此寫作題材是每一位寫作者均熟悉的，且寫作之情境脈絡清晰又有明確的讀者對象。

主試者的指導語如下：

「各位同學，這篇文章是想請你為一位來校參觀的貴賓介紹你所就讀的學校。你可針對學校的特色加以發揮，如：學校的座落位置、周邊環境、校園景觀與設備、學校的師長、學生來源與素質、校園文化等，分別描述你所就讀學校的特色。撰寫時務必盡你所能的展現你的文筆及口才，使對方能完全了解及認識你的學校。」

這項寫作作業的安排不是測驗，所以大家可以放心的盡己所能來撰寫。至於內容要寫多少，你可以自己決定，只要覺得對方經由你的介紹，已能掌握學校的特色即可。撰寫時務必力求清楚、明白，使對方能依著你的說明及介紹，認識了你的學校。」

待學生前後測的情境寫作撰寫完稿後，主試者引導學生自扮讀者的角色，逐句閱讀自己撰寫的文章內容並站在讀者的立場考量，將覺得文意不清、需要修改的句子在該句左側劃線，再逐句進行寫作內容的修改。

四、作文評定量表

學生前後測的情境寫作之品質，依據研究者所編擬的「作文評定量表」予以評分（陳鳳如與郭生玉，2000）。本量表為Likert式七點量表，每項評分最佳給7分，最差給1分，全量表最高得分為105分，最低為15分。在信度方面，本量表在文字修辭、內容思想、組織結構及總分之評分者間信度，分別是.9598、.9614、.9725、.9763；其和作文成績的效標關聯效度為.5575、.4328、.4716、.5173，均達.01的顯著水準。

五、資料處理與分析

依據學生對其前後測之情境寫作內容的判斷，逐句加以評估其讀者覺察能力的得分。凡未劃線且所寫內容合宜的句子，確認內容合宜的能力計一分；反之，對於不恰當的句子能察覺且加以劃線者，覺察內容不當的能力計一分。逐句計算學生在確認內容合宜及覺察內容不當的得分，兩者合計即為該名學生讀者覺察能力的總分。

至於寫作產品的修改，分別就正確編修、正確刪除、正確增補、正確改寫及正確挪移等修改項目，逐句進行分析。凡正確判斷所寫內容合宜，所以未做任何修改者，「正確編修」項目得一分，而針對無關、遺漏、不清楚及所寫位置不當的內容做正確修改者，則計該項目的修改得一分。最後總計學生在寫作修改能力的分項得分及總分，並依作文評定量表評估學生前後測之情境寫作產品的寫作品質。

有關前後測之評閱工作，聘請三位具有多年寫作教學經驗的中正國小教師擔任。首先分別試評十份學生寫作產品的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質，獲評分者信度達 .85 以上後，方才開始正式評分。而後再將學生前後測的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的結果彙整，以前測結果為共變數、實驗處理組別為自變數，而後測結果為依變數，進行單因子共變數分析，達成本研究的目的一。

在探討自我詢問檢核策略對實驗組學生之讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的漸進效果時，則以實驗處理介入期程為自變數，以實驗組學生在第二、四、六次實驗處理之寫作產品的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質得分為依變數，進行單因子重複量數的變異數分析，若變異數分析達顯著效果，則接著進行趨向分析，以達成本研究的目的二。至於實驗組學生在第二、四、六次實驗處理之寫作產品的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質之評分，亦由三位中正國小教師擔任。

進行共變數分析前，先行檢驗各共變數與依變數的關聯性在各組內是否相同，即組內迴歸同質的假設考驗。結果如表 1 所示，顯示除「正確刪除」和「正確挪移」兩項，因控制組學生的前測得分為 0 以致無法檢定外，其餘變數均未違反共變數分析的基本假定，所以適合採用共變數分析的統計方法。

表 1 兩組學生在各依變項的組內迴歸同質考驗結果

變異來源	<i>F</i>	<i>p</i>
讀者覺察能力	0.01	0.907
確認內容合宜	0.72	0.400
覺察內容不當	0.35	0.559
寫作修改能力	0.24	0.630
正確編修	0.37	0.548
正確刪除	0.00	
正確增補	1.32	0.255
正確改寫	1.75	0.191
正確挪移	0.00	
寫作品質	2.03	0.160

肆、研究結果與討論

一、讀者覺察能力的增進效果分析

首先將兩個實驗處理組別之學生的讀者覺察能力，分別就確認內容合宜、察覺內容不當的得分及讀者覺察能力的總分加以彙整，以前測結果為共變數、後測得分為依變數，進行單因子共變數分析，結果如表 2 和表 3 所示。

表 2 兩組學生在讀者覺察能力之前後測的平均數與標準差

		前測		後測	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<u>讀者覺察總分</u>					
實 驗 組	29	6.79	3.70	12.14	4.68
控 制 組	31	6.26	2.88	7.16	3.06
總 和	60	6.52	3.28	9.57	4.63
<u>確認內容合宜</u>					
實 驗 組	29	5.28	2.85	8.38	3.82
控 制 組	31	5.45	2.53	5.71	2.76
總 和	60	5.37	2.67	7.00	3.55
<u>覺察內容不當</u>					
實 驗 組	29	1.52	1.72	3.76	2.57
控 制 組	31	0.81	1.22	1.45	1.34
總 和	60	1.15	1.52	2.57	2.32

由表 3 的結果顯示，共變量對依變數的影響達顯著（ $F_{(1,57)}=62.08$, $p<.05$ ），將前測分數的影響排除後，兩個實驗處理組別之學生在後測的讀者覺察能力上，仍有顯著的差異存在（ $F_{(1,57)}=37.96$, $p<.05$ ）。進一步就兩組間調整後的平均數進行比較（見表 4），接受「寫作之自我詢問檢核策略」的實驗組學生在讀者覺察能力的得分顯著高於控制組學生（ $11.91>7.38$ ）。此結果和過去學者的觀點一致（Armstrong, 2003; Carvalho, 2002; Feagans, 1994; Midgette et al., 2008），均指出自我詢問策略能促進寫作者對讀者的覺察。

表 3 兩組學生在讀者覺察能力的共變數分析摘要表

變異來源	<i>SS'</i>	<i>df</i>	<i>MS'</i>	<i>F</i>	η^2
<u>讀者覺察總分</u>					
共變量	499.95	1	499.95	62.08*	.521
實驗組別	305.73	1	305.73	37.96*	.400
誤差	459.06	57	8.05		
<u>確認內容合宜</u>					
共變量	275.28	1	275.28	44.82*	.440
實驗組別	118.60	1	118.60	19.31*	.253
誤差	350.12	57	6.14		
<u>覺察內容不當</u>					
共變量	55.67	1	55.67	15.21*	.211
實驗組別	54.41	1	54.41	14.86*	.207
誤差	208.66	57	3.66		
全體	1264.73	59			

* $p < .05$

表 4 兩組學生在讀者覺察能力的調整後平均數

	<i>N</i>	調整後平均數
<u>讀者覺察總分</u>		
實 驗 組	29	11.91
控 制 組	31	7.38
總 和	60	9.64
<u>確認內容合宜</u>		
實 驗 組	29	8.45
控 制 組	31	5.64
總 和	60	7.05
<u>覺察內容不當</u>		
實 驗 組	29	3.58
控 制 組	31	1.62
總 和	60	2.60

誠如 Murray (1985) 所言，寫作者是自己文章的第一位讀者，又如 Gordon (1990) 的發現，寫作者視自己為讀者有助於文章特色的覺察及自我監控策略的使用，然控制組學生雖有提醒其自行閱讀、檢查，仍不敵實驗組學生提供「讀者覺察檢核表」之系列結構性問項的效果，就像 Feagans (1994) 的發現，籠統的提問只會引發學生聳聳肩、一副茫然及說不出所以然的反應；而有關其寫作內容之具體且特定的系列提問，方能幫助學生閱讀其所寫內容時，評估自己的寫作內容切當與否。因之，本研究透過「讀者覺察檢核表」的系列問項，提供實驗組學生對自己寫作產品評估的鷹架，有助於其讀者覺察能力的提昇。

進一步就確認內容合宜及察覺內容不當的能力分析，接受「寫作之自我詢問檢核策略」的實驗組學生在讀者覺察能力總分之所以高於控制組，乃源於能確認及覺察所寫文章內容是否恰當所致($F_{(1,57)}=19.31、14.86, p<.05$)，其中又以確認所寫內容合宜的效果較顯著。

二、寫作修改能力的增進效果分析

關於實驗處理對寫作修改能力的影響，係將兩個實驗處理組別之學生的寫作產品修改，分別就正確編修、正確刪除、正確增補、正確改寫、正確挪移及寫作修改能力的總分，以前測結果為共變數、後測得分為依變數，進行單因子共變數分析，結果如表 5 和表 6 所示。

表 5 兩組學生在寫作修改能力之前後測的平均數與標準差

		前測		後測	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<u>修改總分</u>					
實 驗 組	29	6.10	3.44	10.83	4.45
控 制 組	31	5.90	2.68	6.45	2.86
總 和	60	6.00	3.04	8.75	4.29
<u>正確編修</u>					
實 驗 組	29	5.24	2.87	8.10	3.65
控 制 組	31	5.45	2.53	5.61	2.67
總 和	60	5.35	2.68	6.82	3.39
<u>正確刪除</u>					
實 驗 組	29	0.21	0.62	0.76	1.21
控 制 組	31	0.00	0.00	0.06	0.25
總 和	60	0.10	0.44	0.40	0.92
<u>正確增補</u>					
實 驗 組	29	0.31	0.60	1.52	1.90
控 制 組	31	0.42	0.81	0.61	0.99
總 和	60	0.37	0.71	1.05	1.56
<u>正確改寫</u>					
實 驗 組	29	0.31	0.85	0.34	0.72
控 制 組	31	0.03	0.18	0.16	0.45
總 和	60	0.17	0.62	0.25	0.60
<u>正確挪移</u>					
實 驗 組	29	0.03	0.19	0.10	0.41
控 制 組	31	0.00	0.00	0.00	0.00
總 和	60	0.02	0.13	0.05	0.29

由表 6 的結果顯示，寫作修改能力總分之共變量對依變數的影響達顯著 ($F_{(1,57)}=96.50, p<.05$)，將前測分數的影響排除後，兩個實驗處理組別的學生在寫作修改能力總分之後測得分上，仍有顯著的差異存在 ($F_{(1,57)}=48.81, p<.05$)，且就兩組間調整後的平均數進行比較(見表 7)，接受「寫作之自我詢問檢核策略」的實驗組學生在寫作修改能力的得分顯著高於控制組學生 ($10.73>6.54$)。此結果和 Carvalho (2002)、Feagans

(1994)、Zainuddin 與 Moore (2003) 的研究相符，即自我詢問檢核策略有助於寫作產品的修改。

表 6 兩組學生在寫作修改能力的共變數分析摘要表

變異來源	<i>SS'</i>	<i>df</i>	<i>MS'</i>	<i>F</i>	η^2
<u>修改總分</u>					
共變量	518.36	1	518.36	96.50*	.629
實驗組別	262.19	1	262.19	48.81*	.461
誤差	306.18	57	5.37		
<u>正確編修</u>					
共變量	271.02	1	271.02	51.17*	.473
實驗組別	106.08	1	106.08	20.03*	.260
誤差	301.88	57	5.30		
<u>正確刪除</u>					
共變量	0.59	1	0.59	0.78	.014
實驗組別	6.64	1	6.64	8.77*	.133
誤差	43.16	57	0.76		
<u>正確增補</u>					
共變量	27.90	1	27.90	15.97*	.219
實驗組別	15.36	1	15.36	8.79*	.134
誤差	99.58	57	1.75		
<u>正確改寫</u>					
共變量	0.28	1	0.28	0.77	.013
實驗組別	0.37	1	0.37	1.02	.018
誤差	20.60	57	0.36		
<u>正確挪移</u>					
共變量	0.003	1	0.003	0.31	.001
實驗組別	0.17	1	0.17	2.06	.035
誤差	4.68	57	0.08		

* $p < .05$

本研究先經由寫作產品的讀者覺察評估，再提示實驗組學生站在讀者立場思考，據此一一的進行寫作內容的修改，所以較能促進實驗組學生的寫作修改能力。正如 Carvalho (2002) 和 Midgette 等人 (2008) 的研究發現，又可呼應陳鳳如 (2003, 2007) 的研究結果，即幫助學生站在讀者立場考量，有助於其寫作內容的修改，因之，Zainuddin 與 Moore (2003) 亦發現當寫作者能正確評估讀者對其所撰寫文章的理解程度時，方能成功的修改文章。

進一步分析實驗組學生在寫作修改能力總分之所以高於控制組，乃源於正確編修、正確的刪除和正確的增補文章內容所致 ($F_{(1,57)}=20.03$ 、 8.77 、 8.79 , $p<.05$)，其中又以正確編修的效果較顯著，而在正確改寫和正確挪移部分，兩組學生則無顯著差異 ($F_{(1,57)}=1.02$ 、 2.06 , $p>.05$)。然而由表 4 和表 7 的結果可知，不管實驗組或控制組的學生，其察覺寫作內容有所不當的部分均多於其所能正確修改的部分，無怪乎讀者覺察能力的得分高於寫作修改能力的得分 (實驗組： $3.58>2.77=0.75+1.58+0.33+0.11$ ，控制組： $1.62>0.802=0.07+0.56+0.17+0.002$)。可見多數寫作者能察覺寫作內容不恰當，但要求其進一步做正確修改則有較大的困難，其中又以正確改寫和正確挪移最為困難。

表 7 兩組學生在寫作修改能力的調整後平均數

	<i>N</i>	調整後平均數
<u>修改總分</u>		
實驗組	29	10.73
控制組	31	6.54
總和	60	8.64
<u>正確編修</u>		
實驗組	29	8.19
控制組	31	5.53
總和	60	6.86
<u>正確刪除</u>		
實驗組	29	0.75
控制組	31	0.07
總和	60	0.41
<u>正確增補</u>		
實驗組	29	1.58
控制組	31	0.56
總和	60	1.07
<u>正確改寫</u>		
實驗組	29	0.33
控制組	31	0.17
總和	60	0.25
<u>正確挪移</u>		
實驗組	29	0.11
控制組	31	0.002
總和	60	0.05

三、寫作品質的增進效果分析

關於實驗處理對寫作者之寫作品質的影響，係將兩個實驗處理組別學生之寫作產品的品質，以前測結果為共變數，以後測得分為依變數，進行單因子共變數分析，結果如表 8 和表 9 所示。

表 8 兩組學生在寫作品質之前後測的平均數與標準差

	<i>N</i>	前測		後測	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
實驗組	29	31.90	12.90	38.07	14.17
控制組	31	29.52	13.81	32.81	13.85
總和	60	30.67	13.32	35.35	14.14

由表 9 的結果顯示，寫作品質之共變量對依變數的影響達顯著（ $F_{(1,57)}=742.66, p<.05$ ），將前測分數的影響排除後，兩個實驗處理組別之學生在後測的寫作品質上，仍有顯著的差異存在（ $F_{(1,57)}=8.35, p<.05$ ）。進一步就兩組間調整後的平均數進行比較（見表 10），接受「寫作之自我詢問檢核策略」的實驗組學生在寫作品質的得分顯著高於控制組學生（ $36.83>33.97$ ）。

表 9 兩組學生在寫作品質的共變數分析摘要表

變異來源	<i>SS'</i>	<i>df</i>	<i>MS'</i>	<i>F</i>	η^2
共變量	10838.03	1	10838.03	742.66*	.929
實驗組別	121.79	1	121.79	8.35*	.128
誤差	831.83	57	14.59		
全體	11791.65	59			

* $p<.05$

表 10 兩組學生在寫作品質的調整後平均數

	<i>N</i>	調整後平均數
實驗組	29	36.83
控制組	31	33.97
總和	60	35.40

有關寫作者之讀者覺察能力對其寫作產品的影響方面，過去學者們（Butterfield et al., 1996; Frank, 1992; Midgette et al., 2008; Zainuddin & Moore, 2003）的研究結果均顯示：讀者覺察能力的提昇有助於寫作內容的修改，而 Midgette 等人（2008）發現修改後的產品更具說服性，Zainuddin 與 Moore（2003）進一步發現當寫作者能正確評估讀者對其所撰寫文章的理解程度時，方能成功的修改文章，進而影響其寫作的品質。至於本

研究的實驗組學生在寫作品質之得分顯著高於控制組，是否因讀者覺察能力的提昇進而助長寫作產品的修改，有待進一步研究的確認。

四、實驗處理的漸進效果分析

為了解隨著實驗處理介入期程的不同，對實驗組學生之讀者覺察能力、寫作修改能力和寫作品質的漸進效果，乃以實驗組學生在第二、四、六次實驗處理所撰寫的寫作產品進行分析。分析時，以實驗處理介入期程為自變數，以三次實驗處理之寫作產品的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的得分為依變數，進行單因子重複量數的變異數分析，若變異數分析達顯著效果，則接著進行趨向分析。

由表 11 和表 12 的分析結果可知，隨著寫作自我詢問檢核策略中之「讀者覺察檢核表」的介入次數增加，實驗組學生的整體讀者覺察能力有直線進步的趨向 ($F_{(1,28)}=26.77, p<.05$)，其乃源自於能確認所寫內容合宜及覺察內容遺漏或有些地方寫得不清楚所致，所以實驗組學生在「判斷所寫內容正確無誤且合宜」、「察覺內容遺漏」及「察覺內容寫得不清楚」的表現上，呈直線進步趨向 ($F_{(1,28)}=17.71、11.29、21.10, p<.05$)。

表 11 實驗組學生在各實驗處理期程之讀者覺察能力的平均數與標準差

	N	階段一		階段二		階段三	
		M	SD	M	SD	M	SD
整體總分	29	3.69	2.02	6.69	3.56	8.03	3.77
確認內容合宜	29	2.34	1.63	4.17	2.52	5.48	3.42
察覺無關內容	29	0.62	0.82	1.00	1.77	0.45	0.74
察覺內容遺漏	29	0.48	0.74	0.62	0.86	1.34	1.23
察覺內容不清楚	29	0.07	0.26	0.76	1.02	0.69	0.71
察覺所寫位置不當	29	0.17	0.38	0.14	0.35	0.07	0.26

表 12 實驗組學生在各實驗處理期程之讀者覺察能力的變異數分析及趨向分析

變異來源	SS'	df	MS'	F	η^2	事後比較
<u>整體總分</u>						
實驗處理階段	286.97	2	143.48	15.38*	.355	三>一；
誤差	522.37	56	9.33			二>一
一次趨向	273.72	1	273.72	26.77*	.489	
誤差(一次)	286.28	28	10.22			
二次趨向	13.24	1	13.24	1.57	.053	
誤差(二次)	236.09	28	8.43			
<u>確認內容合宜</u>						
實驗處理階段	144.07	2	72.03	12.66*	.311	三>一、二
誤差	318.60	56	5.69			二>一
一次趨向	142.78	1	142.78	17.71*	.387	
誤差(一次)	225.72	28	8.06			
二次趨向	1.29	1	1.29	0.39	.014	
誤差(二次)	92.87	28	3.32			
<u>察覺無關內容</u>						
實驗處理階段	4.62	2	2.31	1.64	.055	
誤差	78.71	56	1.41			
<u>察覺內容遺漏</u>						
實驗處理階段	12.43	2	6.22	7.32*	.207	三>一、二
誤差	47.56	56	0.85			
一次趨向	10.78	1	10.78	11.29*	.287	
誤差(一次)	26.72	28	0.95			
二次趨向	1.66	1	1.66	2.23	.074	
誤差(二次)	20.84	28	0.74			
<u>察覺內容不清楚</u>						
實驗處理階段	8.37	2	4.18	8.91*	.241	三>一、二
誤差	26.30	56	0.47			
一次趨向	5.59	1	5.59	21.10*	.430	
誤差(一次)	7.41	28	0.27			
二次趨向	2.78	1	2.78	4.12	.128	
誤差(二次)	18.89	28	0.67			
<u>察覺所寫位置不當</u>						
實驗處理階段	0.16	2	0.08	0.63	.022	
誤差	7.17	56	0.13			

 * $p < .05$

至於實驗組學生在整體寫作修改能力、正確編修及正確增補的表現，由表 13 和表 14 可知，隨著寫作自我詢問檢核策略中之「寫作編修檢核表」的介入次數增加而呈現顯著的漸進效果（ $F_{(1,28)}=24.45$ 、 17.71 、 6.68 ， $p<.05$ ）。而在正確刪除、正確改寫、正確挪移則無漸進效果（ $F_{(2,56)}=0.46$ 、 1.53 、 0.19 ， $p>.05$ ），可能係因這幾項修改需做大幅度的更正，而一般學生對此較沒有信心所致。Butler 與 Britt（2011）針對大學生的研究就發現：沒有具體有效的教學，學生只聚焦在局部文字的修改，無助於論文品質的改善。

此外，對應表 12 的結果，實驗組學生在「察覺無關內容」和「察覺所寫位置不當」的表現上，亦未有顯著的漸進效果，當然就無法進一步做正確刪除和正確挪移，也難怪實驗組學生在此兩項目未見漸進效果了。

表 13 實驗組學生在各實驗處理期程之寫作修改能力的平均數與標準差

	<i>N</i>	階段一		階段二		階段三	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
整體總分	29	3.00	1.71	4.93	2.80	7.07	3.85
正確編修	29	2.34	1.63	4.17	2.52	5.84	3.42
正確刪除	29	0.10	0.41	0.21	0.56	0.14	0.35
正確增補	29	0.48	0.74	0.38	0.68	1.21	1.18
正確改寫	29	0.03	0.19	0.10	0.31	0.17	0.47
正確挪移	29	0.03	0.19	0.07	0.26	0.07	0.26

表 14 實驗組學生在各實驗處理期程之寫作修改能力的變異數分析及趨向分析

變異來源	SS'	df	MS'	F	η^2	事後比較
<u>整體總分</u>						
實驗處理階段	240.28	2	120.14	16.66*	.373	三>一、二；
誤差	403.72	56	7.21			二>一
一次趨向	240.07	1	240.07	24.45*	.466	
誤差(一次)	274.93	28	9.82			
二次趨向	0.21	1	0.21	0.05		
誤差(二次)	128.79	28	4.60			
<u>正確編修</u>						
實驗處理階段	144.07	2	72.03	12.66*	.311	三>一、二；
誤差	318.60	56	5.69			二>一
一次趨向	142.78	1	142.78	17.71*	.387	
誤差(一次)	225.72	28	8.06			
二次趨向	1.29	1	1.29	0.39	.014	
誤差(二次)	92.87	28	3.32			
<u>正確刪除</u>						
實驗處理階段	0.16	2	0.08	0.46	.016	
誤差	9.84	56	0.18			
<u>正確增補</u>						
實驗處理階段	11.79	2	5.90	7.47*	.211	三>一、二
誤差	44.21	56	0.79			
一次趨向	7.60	1	7.60	6.68*	.192	
誤差(一次)	31.90	28	1.14			
二次趨向	4.19	1	4.19	9.53*	.254	
誤差(二次)	12.31	28	0.44			
<u>正確改寫</u>						
實驗處理階段	0.28	2	0.14	1.53	.052	
誤差	5.06	56	0.09			
<u>正確挪移</u>						
實驗處理階段	0.02	2	0.01	0.19	.007	
誤差	3.31	56	0.06			

 * $p<.05$

表 15 實驗組學生在各實驗處理期程之寫作品質的平均數與標準差

	<i>N</i>	階段一		階段二		階段三	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
寫作品質	29	31.55	10.78	33.52	10.63	38.90	11.20

表 16 實驗組學生在各實驗處理期程之寫作品質的變異數分析及趨向分析

變異來源	<i>SS'</i>	<i>df</i>	<i>MS'</i>	<i>F</i>	η^2	事後比較
實驗處理階段	838.55	2	419.28	34.93*	.555	二>一；
誤差	672.12	56	12.00			三>一、二
一次趨向	782.22	1	782.22	44.67*	.615	
誤差(一次)	490.28	28	17.51			
二次趨向	56.33	1	56.33	8.67*	.237	
誤差(二次)	181.84	28	6.49			

* $p<.05$

接著，由表 15 和表 16 的分析結果可知，隨著寫作自我詢問檢核策略中之「讀者覺察檢核表」和「寫作編修檢核表」的介入次數增加，實驗組學生之寫作品質的漸進效果在一次和二次趨向上均達顯著

($F_{(1,28)}=44.67、8.67, p<.05$)，尤其由階段一至階段二呈現微幅的增進，而階段二至階段三則顯現陡增的現象。據此推知，實驗組學生之寫作品質的提昇主要來自於正確編修和正確增補之貢獻，而正確編修和正確增補更源於確認內容合宜和察覺有重要細節被遺漏了。

伍、結論與建議

一、結論

本研究設計寫作之自我詢問檢核策略，據此探討策略介入對寫作者之讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質的影響，更進一步分析此策略介入的漸進效果。研究結果發現，寫作之自我詢問檢核策略的介入對

學生的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質具增進效果。隨著自我詢問檢核策略的介入次數增加，實驗組學生的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質亦隨之增進。

就讀者覺察能力來看，實驗組學生較能有效的確認寫作內容正確無誤，其次是發現有重要細節被遺漏及察覺內容寫得不清楚，而較不能有效的確認無關內容及所寫位置的不當。至於寫作產品的修改而言，學生亦是以「確認所寫內容正確無誤且合宜，所以不做任何修改」及「覺得有重要細節被遺漏了，所以增加重要的細節」之修改者最多。

綜合本研究的重要發現，可見寫作之自我詢問檢核策略有助於提昇寫作者的讀者覺察能力、寫作產品的修改及寫作品質。

二、建議

根據本研究的結果，提出幾項對國小教師進行寫作教學的建議，以及未來進一步研究的參考。

（一）進行寫作教學時能著重學生對讀者的敏察

長久以來，寫作教學往往只偏重寫作者之寫作技巧的指導，著力於寫作者如何把自己的觀念、情意透過選用的字詞充分表達出來，而忽略了讀者覺察的重要性。邇來社會建構論的觀點，視寫作為寫作者與讀者交互運作、共同建構的歷程，遂看重讀者對寫作歷程之導引、評估及修改的重要，因之，建議國小教師在進行寫作教學時，能鼓勵學生多站到讀者的立場考量，且介入有效的策略以提昇學生的讀者覺察能力。

（二）介入寫作之自我詢問檢核策略以提昇讀者覺察及修改能力

本研究在設計寫作之自我詢問檢核策略的介入上，提供具體的「讀者覺察檢核表」和「寫作編修檢核表」，且能一一的互相對應，即察覺寫作內容不當者能和編修的提示相符應，有助於具體而明白的引導學生在察覺寫作內容是何種問題情況時，該如何進行正確的修改。因之，未來在促進讀者覺察能力的設計上，教師可提供寫作者具體而明確的自我詢問檢核之提示，以增進學生的讀者覺察及修改能力。

（三）指導學生具體的修改策略以促進寫作產品的編修能力

本研究結果得知，多數寫作者能察覺寫作內容不恰當，但要求其進

一步做正確修改則有較大的困難，其中又以正確改寫和正確挪移最為困難。可見寫作編修檢核表的系列引導雖有助於寫作產品的修改，但仍以增補細節者居多，少有重新改寫和挪移所寫位置等大肆更正的情形。因此，建議國小教師在進行寫作教學時宜具體指導學生修改策略的實作和練習，方能達成有效的修改以提昇寫作的品質。

（四）未來進一步研究的發展

本研究結果僅能說明：寫作之自我詢問檢核策略的介入對學生的讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質具促進效果，至於是否因讀者覺察能力的提昇助長寫作產品的修改，進而影響寫作品質，其間的因果關係有待進一步研究的確認。未來可就高、低讀者覺察能力者在寫作修改能力上的差異分析，及不同修改能力者在寫作品質的比較，並輔以對學生的深度訪談資料，明確獲知讀者覺察能力、寫作修改能力及寫作品質間的因果關係。

參考文獻

- 李麗霞（2000）。小學教師寫作課程和教學的信念與實踐。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：NSC 89-2413-H-134-017），未出版。
- 陳鳳如、郭生玉（2000）。閱讀與寫作整合的寫作歷程模式之適配度研究。師大學報，45(1)，1-18。
- 陳鳳如（2003）。不同寫作能力的國中生在寫作歷程與讀者察覺能力之研究。國北師院學報，16(1)，63-88。
- 陳鳳如（2007）。寫作者的讀者覺察能力分析及其影響效果之研究。教育心理學報，38(3)，291-310。
- 蔡銘津（2000）。以讀者為本位的問題檢核提示與非範文修訂技巧的交互教學對增進小學童寫作成效之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：NSC 89-2413-H-366-003），未出版。
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing*. Alexandria, Egypt: Association for Supervision and Curriculum

Development.

- Beach, R., & Liebman-Kleine, J. (1986). The writing/reading relationship: becoming one's own best reader. In B. T. Petersen (Ed.), *Convergences: Transactions in Reading and Writing* (pp. 64-81). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Beason, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum class. *Research in the Teaching of English*, 27(4), 395-419.
- Berkenkotter, C. (1981). Understanding a writer's awareness of audience. *College Composition and Communication*, 32, 388-399.
- Butler, J. A., & Britt, U. A. (2011). Investigating instruction for improving revision of argumentative essays. *Written Communication*, 28(1), 70-96.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-298.
- Carvalho, J. B. (2002). Developing audience awareness in writing. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 271-282.
- El-Hindi, A. E. (1997). Connecting reading and writing : College learners' metacognitive awareness. *Journal of Developmental Education*, 21(2), 10-15.
- Feagans, H. (1994). Using structured questions to improve writing self evaluation. *Texas Reading Report*, 16(2), 5-7.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-37.
- Frank, L. A. (1992). Writing to be read: Young writers' ability to demonstrate audience awareness when evaluated by their readers. *Research in the Teaching of English*, 26, 277-298.
- Gordon, C. (1990). Changes in readers' and writers' metacognitive knowledge: Some observations. *Reading Research and Instruction*, 30(1), 1-14.
- Greene, S., & Ackerman, J. M. (1995). Expanding the consturctivist metaphor: A rhetotical perspective on literacy research and practice.

- Reviewing Educational Research*, 65, 383-420.
- Gregg, N., Sigalas, S. A., Hoy, C., Wisenbaker, J., & McKinley, C. (1996). Sense of audience and the adult writer: A study across competence levels. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 121-137.
- Hendrickson, R. S. B. (1995). *Samuel Beckett's "Fin de Partie": A genetic study* (Unpublished doctoral dissertation). Washington University, Seattle.
- Kirsch, G. (1991). Writing up and down the social ladder: A study of experienced writers composing for contrasting audiences. *Research in the Teaching of English*, 25(1), 33-51.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184.
- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: communicative aspects of writing development. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language-developmental and educational perspectives* (pp. 295-333). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 21(1), 131-151.
- Morkane, S. (2004). *Original Writing*. London, England: Routledge.
- Murray, D. M. (1985). *A writer teach writing*. (2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Newkirk, T. (1995). The writing conference as performance. *Research in the Teaching of English*, 29(2), 193-215.
- Olsom, L. D. (1989). Technical writing methods show ways to consider audience. *Educator, Summer*, 3-6.
- Sargne, M. E. (1997). Peer response to low stake writing in a WAC (in any writing-across-the-curriculum) Literature classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 41-52.
- Spivey, N. N. (1987). Construing constructivism: Reading research in the United States. *Poetics*, 16, 169-192.

- Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7, 256-287.
- Spivey, N. N. (1995). Written discourse: A constructivist perspective. In L. P. Steffe (Ed.), *Constructivism in Education* (pp. 313-329). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walter, A. (2006). Happy poems: Children's awareness of audience. *Language Arts*, 83(6), 523-529.
- Witte, S. P. (1985). Revising, composing theory, and research design. In S. W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language* (pp. 250-284). Norwood, NJ: Ablex.
- Zainuddin, H., & Moore, R. A. (2003). *Bilingual writers' awareness of audience in L1 and L2 persuasive writing*. Retrieved from <http://www.cal.org/ericell>

Promoting Audience Awareness in Writing

Feng-Ru Chen *

Abstract

Audience awareness in writing is a vital concern for all mass communicators. Writing methods enable students to specifically and clearly learn how to consider their readers. The purpose of this study was to investigate the effects of promoting audience awareness in elementary school students to their writing ability. We used one type of procedural facilitation strategy focused on text revision to promote audience awareness. We introduced 2 self-assessment checklists whereby students were encouraged to evaluate and modify their text. We used a pre/post-test quasi-experimental design. We recruited 2 fifth-grade classes that we randomly assigned to the experimental group and the control group. The experimental group received 12 weeks of experimental treatment, whereas the control group did not. The obtained data were analyzed by using one-way ANCOVA statistics and trend analysis. The results show significant differences between the experimental group and the control group in audience awareness, text revision skill, and writing quality. The experimental students gradually progressed in audience awareness, text revision skill, and writing quality.

Keywords: Audience awareness, self-assessment checklist, text revision skill, writing quality

DOI: 10.3966/196679772013063001002

Section editor: Long-Lih Yang

Received: September 18, 2012; Modified: November 23, 2012; Accepted: April 10, 2013

* Feng-Ru Chen, Associate Professor, Graduate Institute of Taiwan Languages and Language Education, National Hsinchu University of Education, E-mail: frchen@mail.nhcue.edu.tw



