

系統化教學設計：以國中七年級英語寫作教學為例

*林婕婷

宜蘭縣立復興國中

**呂正雄

國立東華大學課程設計
與潛能開發學系

***李明憲

國立東華大學課程設計
與潛能開發學系

摘要

本研究透過系統化教學設計之方式，融合教科書之主要語法結構，發展出適合國中七年級學生的英語寫作教學課程。

本研究得到之研究結論如下：

- 一、Dick 和 Carey 的系統化教學設計理念，能協助教學者設立明確的教學目標。
- 二、研究對象填寫之「英語造句書寫興趣量表」前後測，以成對樣本 t 檢定分析，顯示以系統化教學設計英語造句寫作課程，能提升學習者的英語造句書寫興趣。
- 三、量表中四個分量表—「個人寫作知覺」、「寫作技巧」、「寫作喜好」和「英語學習態度」之前後測，進行成對樣本 t 檢定，分析結果均達顯著差異。
- 四、以 ANCOVA 分析實驗組和控制組的「英語造句書寫興趣量表」前後測，所得結果達顯著差異，顯示此教學方法能提升國中生的英文學習興趣。

關鍵詞：系統化教學設計、教科書設計、課程設計、課程發展

*林婕婷 係宜蘭縣立復興國民中學教師

**呂正雄 本文通訊作者，係國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授

***李明憲 係國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授

Instructional System Design: Example of Seventh Grader's Teaching of Writing in the Junior High School

Lin, Chieh-Ting Lu, Cheng-Hsiung Lee, Ming-Shinn

Abstract

This study was based on the theory of Dick and Carey's instructional system design (ISD) to develop the curriculum, and combined the contents of textbook to develop an effective teaching contents for 7th graders in a Junior High school. The procedures were as follows: first, the literature review explored the types and teaching methods of English writing; second, the researchers followed the model to develop the teaching materials; finally, the pretest and posttest evaluations, Writing Interest Questionnaire of Making English Sentences, and student's worksheets were analyzed to see if the teaching contents had impacts on students' learning outcomes. The major results were listed as follows:

1. Based on Dick and Carey's model of instructional system design, the effective teaching contents could be developed.

2. There is significant difference between the pretest and posttest of Writing Interest Questionnaire of Making English Sentences in experiment group to indicate that the designed courses enhanced students' interest in making English sentences.

3. The result of the posttest of the questionnaire was better than that of the pretest in four aspects- "writing consciousness", "writing skills", "writing preference", and "learning attitudes".

4. There is significant difference between experiment group and control group in the pretest and posttest of Writing Interest Questionnaire of Making English Sentences. It indicates that the designed courses enhanced students' interest in learning English.

Keywords: instructional system design, textbook design, curriculum design, curriculum development

Lin, Chieh-Ting	Teacher, Yi-Lan Fu-Shing Junior High School
Lu, Cheng-Hsiung	Associate Professor, Department of Curriculum Design & Human Potentials Development, National Dong Hwa University
Lee, Ming-Shinn	Professor, Department of Curriculum Design & Human Potentials Development, National Dong Hwa University

壹、緒論

隨著世界地球村觀念的建構，語言是溝通的基本工具，而英語扮演其中的關鍵，舉凡國際交流、貿易、文化學習、資訊取得都需透過英語聽、說、讀、寫能力的展現而得以實現上述的功用。因而英語教育變成許多國家的教育趨勢，例如：2008 年上任的韓國總統李明博推出「培養英語教師」、「擴大英語授課範圍」的英語教學措施（蘇影，2008）。而台灣則自九十學年度起，於小學正式施行英語教育（教育部，2001），這都顯示國家對英語教學的重視。

在台灣九年一貫課程改革中，語文領域的課程綱要明訂為「注重對語文的聽說讀寫、基本溝通能力、文化與習俗等方面的學習」，強調在國中階段應力求聽、說、讀、寫四種能力均衡發展（教育部，2004）。但根據調查卻顯示，64.9%的國中教師不認同於聽說讀寫的並重教育，因為基本學力測驗不考聽說與寫作測驗（黃純敏、程玉秀、林秀珍，2004），顯現了當前台灣的英語教學現況，仍然脫離不了考試引導教學的窠臼。且在實際的教學現場，由於班級人數偏多，老師又有教學進度壓力，即使進行了寫作教學，也不見得能達到提升學習者的寫作學習意願之功效。然而寫作關乎於英文的延伸學習，也能增進個人思考和組織的能力（樊其珉，2005）。除此之外，寫作是一種具有高度價值的技能，被視為是最有魅力的、最複雜的形式（張玉茹，1996）。同時，在外語檢定考試，如 TOFEL、TOEIC、GRE、GEPT 也都採行寫作測驗一項。而實際上好的英語寫作能力幫助個人工作機會和延伸機會取

得，也能夠跟上國際潮流（梁珠華，2005）。有鑑於此，設計提昇學習者寫作動機的課程是本研究動機之一。

要發展良好的課程模式，必須有合宜的課程設計和適切的評量才得以相輔相成。國內學者張武昌（2003）指出國內英語教學的另一弊病為：目前的國中教學評量仍停留在紙筆測驗的方式。有些學校甚至直接利用書商提供的命題光碟作為命題來源，這不僅喪失教師評量的主導權，且無法符合命題原則的試題，將對學生產生負面影響。產生此現象的原因在於命題和教學目標的落差，使得題目容易偏難，而打擊初進國中的學生之學習信心。因此設定明確的教學目標，變得刻不容緩，教學目標的清晰度和具體化，可以幫助學習者清楚知道自己努力的方向，而非一片茫然（王珩，2005）。系統化教學設計即是協助教師在進行課程設計時，能夠依照教學目標設立明確且精細的學習目標、安排合宜的教學活動，擬定適切的學習評估，以幫助學習者學習並達到滿意的學習效果（中國視聽教育學會、中國視聽教育基金會，1991）。因此教學者如何設立清晰的教學目標，編撰適當的學習評量，是本研究的另一動機。

根據上述的研究動機，本研究目的陳述如下：

- 一、以 Dick 和 Carey 理論為基礎，統整教科書之內容，發展英語造句書寫課程，培養學生英語寫作能力。
- 二、探究系統化教學設計模式，對國中七年級學生英語學習效果之影響。
- 三、探究系統化教學設計模式之實施成效，提供往後英語寫作教學者與研究者之參考。

貳、文獻探討

一、英語寫作類型

英語學習在台灣是第二外語，相較於以英語為第一外語的寫作，它不是自然情況下的語言產出。寫作的目的是為了精通一些學習過的字彙與文法，或是為了升學或學術研究所需，以英語為第二外語的寫作，因為使用的人與使用的情境不同而有所變化（張玉茹，2004）。此外寫作是協助學生確實掌握字彙和語法結構的訓練歷程，並能用以充實語言技巧（Yeh, 2001）。而廖昭永（2003）提到寫作的模式分為以下三類：

（一）線性模式

早期有關寫作的研究，研究者注重在寫作產品上，把作品當成一種外在物件的產出，將寫作歷程分為線性進行的不同階段，寫作前、寫作中、與寫作後。這樣的寫作模式，忽略了寫作是一種自我情感表達的歷程，情感抒發是無法像理論一般可以截然劃分階段。

（二）回歸模式

回歸模式寫作係針對寫作歷程的直線模式只強調產品的產出，忽略寫作者內在歷程而提出改進。產品是在寫作歷程和次歷程交互迴遞模式下進行。寫作活動是穿梭歷程進行的計畫，並非在下筆為文之初才有，是在任何寫作階段都可能發生修改或是邊寫邊進行修改。

（三）社會互動模式

社會互動模式，重視寫作情境的社會互動模式，視寫作是一種具真實目的的溝通活動，強調寫作為學習者透過和同儕的社會互動，重視經驗、感受與想法的分享，以及針對寫作議題共同進行討論的社會活動，同時也強調寫作中的角色對換。

綜觀上述三種模式，線性模式強調的是寫作歷程的進展，最終有一寫作產物形成；回歸模式則修訂了線性模式只重視寫作歷程的推展而忽略的個人感受，強調寫作過程可以隨時融入個人感受進行修改；社會互動論的模式，執行小組討論、協商、經驗分享與同儕教導的小組模式學習策略，藉此使學生發展自尊、社交技巧、鼓勵小組成員。

二、寫作教學的取向

下列將就兩種英語寫作教學取向進行說明：

（一）成果導向寫作教學

成果導向的教學重視成果作品而非寫作歷程，由老師擬定題目，講解題意，訂出大綱，最後提供範文讓學生仿作（陳雲珠，2004）。成果導向寫作的教學觀重視學生自我文采和學識的展現，強調完稿的完美和結構的嚴謹，以及語法是否正確（曹嘉秀，2006）。因此寫作教學被視為是一種歷程或規則，目的在於檢視學習者文法、字彙、文章結構、句子的正確性（廖昭永，2006）。其限制在於，在未了解學習者之前，就已經先訂定題目，學習者的興趣和能力面向是較少顧及的（徐喬禹，2007）。

（二）過程導向寫作教學

過程導向的寫作教學，是寫作者自我探索，發現意義的歷程，寫作的重點是在溝通和意義的表達（曹嘉秀，2006）。文法結構的正確度不是重點，允許學習者有更多嘗試錯誤的機會。Hike（1990）提到在歷程寫作教學中，學習者是以分組方式進行學習的責任分擔、學習欣賞不同的意見、展現自我的長才以共同達成小組目標（引自 Chu, 2001）。過程導向寫作教學強調寫作認知策略的應用，以及在寫作過程中和同儕的互動

(廖昭永, 2006)。這樣的論點正吻合合作學習的理論基礎, 以小組學習的型態, 提供學生知識、責任共享, 並促進社會互動的產生。在此歷程中教師是推動者, 幫助學生在學習的歷程中發展寫作技巧, 體悟寫作的樂趣 (黃秀玲, 1997)。

過程導向寫作包含三個歷程, 由教師引導腦力激盪的寫作前階段、學習者運用字彙語法和寫作結構進行寫作的寫作中階段與學習者文稿校定的寫作後階段 (曹嘉秀, 2006)。又 Peregoy 和 Boyle (1997) 的研究發現歷程寫作的教學有五個主要步驟 (引自 Chu, 2001) :

1. 寫作前 (Prewriting)

學習者決定寫作題目和大綱, 並開始透過腦力激盪、口語討論活動和進行資料收集, 以決定寫作的主要意旨與支持文章內容的細節。

2. 草稿 (Drafting)

在完成草稿階段, 寫作者在鼓勵與支持性的環境下, 表達思想。卻不用擔心文法和結構的完整性。完成之後, 透過同儕回饋機制, 準備進行修訂。

3. 修訂 (Revising)

再一次的檢視寫作的論點、補足或修訂背景資料、並修改語法及語句結構的重新組合。

4. 校稿 (Editing)

修訂文法錯誤、標點符號、與拼字校正。

5. 發行 (Publishing)

將作品以朗讀方式進行全班分享, 或把文章張貼在佈告欄, 目的是在進行寫作動機的繼續提升, 希望延續學習者的寫作意願。

綜合上述看法, 以一位初學寫作的學習者角度看待寫作活動, 要克服母語的構思和

第二語言的輸出轉換間的差距, 受限於字彙數量而有限地表達寫作流暢度, 如果此時的寫作教學只著重在文法和句構上的修正, 對於一個剛要踏出腳步即立刻跌倒的學習者無疑是信心上的打擊。而歷程寫作教學激勵學生進行寫作學習, 透過同儕、小組討論的方式, 不僅提供學生口語練習機會也能夠減低要以第二外語寫作的焦慮。學生的互動及經由討論後作決定的歷程可以幫助提昇學生的學習自覺, 一旦達成小組任務又能引發寫作動機和興趣, 促使學生在語言學習層面可以達到充分的發展。因此本研究將採行歷程寫作教學進行英語造句書寫寫作課程之相關訓練。

三、英語造句寫作

(一) 英語造句寫作之重要性

英語造句是寫作領域的一環, 因為一篇文章組成是由單字組成句子, 句子構成段落, 終至成就了文章。Kellogg (1987) 表示, 造句本身就是一個複雜的歷程, 在這過程當中, 寫作者必須在選字、語法、文本連接、清晰程度及韻文中進行要求 (引自 Saddler 和 Graham, 2005)。由此可見, 英語造句技巧關係著寫作者如何以適當的語法結構, 將意涵和概念透過書寫模式清楚地傳遞給讀者。

然而對於程度不一且缺乏寫作訓練的研究對象而言, 英語造句實屬一項挑戰, 因此必須藉由循序漸進的英語寫作課程, 以提升英語造句的書寫能力, 使得學生不僅能正確使用標點符號, 也可以成熟運用英文語法進行寫作 (Saddler 和 Preschern, 2007)。

(二) 英語造句寫作練習模式

Saddler 和 Asaro-Saddler (2010) 表示, 在造句練習時可以提供簡短句子給予學生

進行改寫，訓練學生增加句子長度或豐富句子的多樣性，同時也能減低學生在面臨必須獨自發展寫作構想時，可能產生的壓力和焦慮。而兩位研究者在造句練習提出下列的示範：

1.進行句子重組：除了要進行重組的字彙之外，兩個句子應盡可能相近，以利重組。

The bird flew.

The bird was white.

重組： The white bird flew.

2.在句尾提供提示字，進行句子合併。

I went to sleep.

I am very tired. (Because...)

3.將線索單字標示底線（線索單字為即將合併於第一個句子中的單字）。

The pie was sweet.

The pie was delicious.

重組： The delicious pie was sweet.

當學生對熟悉這樣的提示練習後，即使沒有提供提示字或線索單字，學生也要有能力判斷將第二例句中的必要訊息合併於第一例句中，例如：

The monkey climbed the tree.

The tree is tall.

重組： The monkey climbed the tall tree.

基於上述三種方法，Saddler和Preschern（2007）也建議，造句練習的句子來源可以取材自文學作品、教室書籍、班級活動、學校事件、教科書、甚至是報章雜誌，讓學生在練習寫作的同時，還能接收新知並強化學習內容。本研究在設計寫作題材時即是基於此觀點，融入學生的流行文化、學校活動進行寫作主題設計，使得學習者的學習和寫作成品能和生活產生連結，進而提升學習興趣和成就感。

在國內以英語造句進行研究的有：賴孝媛（2007）「部落格對國小學童英語造句能力之影響」，研究結果顯示學生的學習動機提升，且造出文法正確的句子之能力增加。而國外以英語造句進行研究的有：Saddler和Graham（2005），研究結果顯示，以同儕互助進行英語造句練習，有助於學生寫出較複雜的句子之能力，同時也改善了寫作的品質及提升校對的能力。

四、系統化教學設計

（一）系統化理念與成效

應用在教學設計層面，此一理論的觀點主張，成功的教學需要系統地整理學習內容，分析影響教學的相關因素，並經由精密的課程設計，能有效的應用教學資源，將課程作有目的、策略性且整體的規劃（歐瑞賢，2004）。1991年中國視聽教育學會提出，系統化教學即為了達到特定的教學目標，需要有一套合乎邏輯順序的方法訂定、發展和評鑑教學策略（引自任慶儀、許燕卿、陳玉卿、陳俞叡、游美惠、廖麗芳，2007）。

系統化教學設計（ISD）在網路教學、教學工具與教學流程設計的領域，都有實證的個案，證明它能提供有效的方法，達成預期中的學習成果。因此，這種系統化的設計程序，已經被廣泛應用在小學教學法、教育科技課程、以及教師專業發展課程（Angeli & Valanides, 2005; Roytek, 2010）。Lazarinis（2007）在網路搜尋之研究，也以系統化教學模式，分析教學目標、設計內容、並完成一套希臘語文的搜尋訓練課程。結果顯示，按照系統化步驟的學習者，在查詢資料的效率上表現，較一般網路使用者優異。在發展訓練課程的領域，Myers、Watson和Watson（2008）也發現 ISD 在 e 化遠距教學的優

點，因為它能針對特定學習者，提供明確目標、教學素材、並實施互動式的評鑑與回饋。從上述研究的論點，可瞭解系統化教學設計在課程設計、教學活動、與學生學習的成效。而 Kirby、Hoadley 和 Carr-Chellman (2005) 在分析相關文獻後，認為這些成效和學習理論的論述，其實是息息相關，也間接印證系統化教學設計的確能引起學習動機、而獲得有效的知識學習。

(二) Kemp 之系統化教學設計模式

Kemp 歸納出系統化教學模式的主要因素為：學習者、方法、目標和評鑑。他在施行的過程中，可以視情況，不需要進行全部的要素，而隨機由任何一點切入進行教學設計。此模式中系統化分析→設計→評鑑→回饋，是在每個要素間反覆進行的（朱則剛，1988）。

此教學設計的十要素為：(1) 評估學習者需求，確定教學目標、優先順序及其限制；(2) 選擇教學主題、名稱，以及希望達

到的一般性目的；(3) 分析學習者的特質；(4) 根據主題，進行工作項目的分析；(5) 根據主題和工作項目訂定學習目標；(6) 透過預試，進行學習者學前準備工作的調整；(7) 設計教學活動，達成既定的績學目標；(8) 選擇適當的教學媒體和資源；(9) 安排教材準備時所需的支援；(10) 評鑑學習結果之後，對教學計畫進行修正。

(三) Dick 和 Carey 之教學設計模式

Dick 和 Carey 的教學設計模式，奠定在理論基礎上，輔以實際的經驗，進行教學設計的修訂依據。在設計的過程中，每一個因素都可能是決定成功與否的關鍵（陳嘉彌，1992）。其要素有：(1) 教學目標的確立；(2) 進行教學分析；(3) 對於學習者特性的了解和起始行為的資訊掌握；(4) 撰寫教學目標；(5) 依照教學目標進行測驗編撰；(6) 發展教學策略；(7) 選擇採用適當的教學材料與媒體；(8) 發展形成性評量；(9) 修正教學；(10) 進行總結性評量。

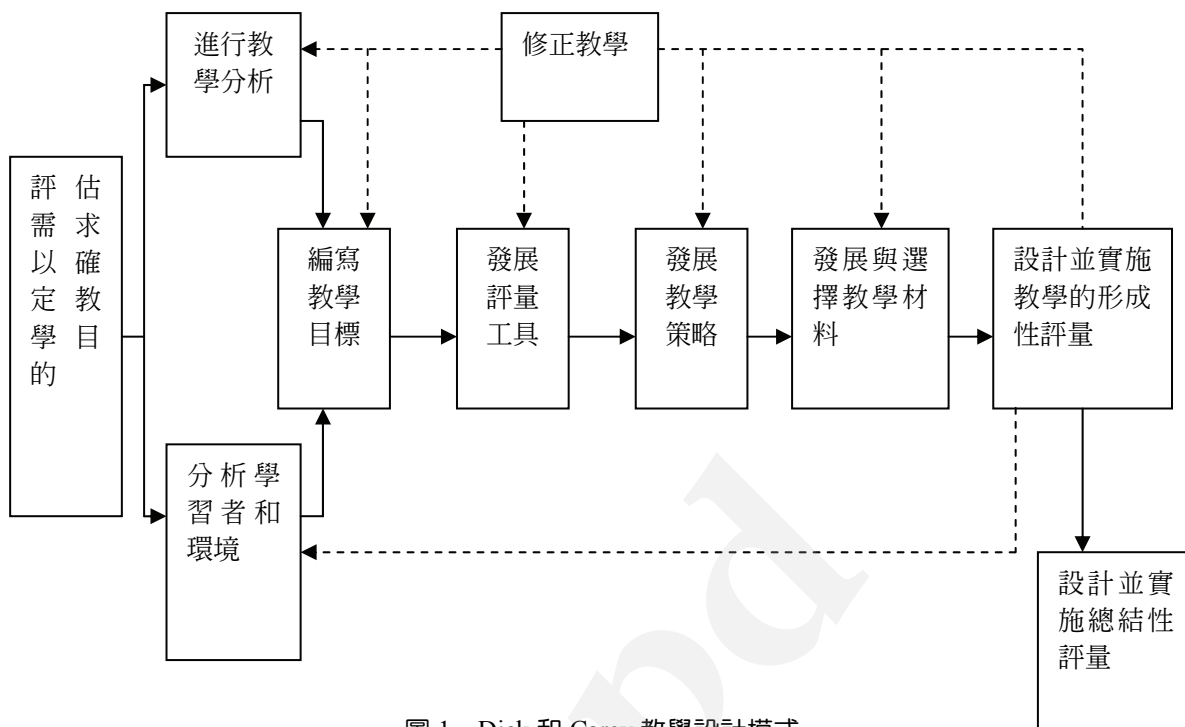


圖 1 Dick 和 Carey 教學設計模式

資料來源：The Systematic Design of Instruction (2nd ed.), by Dick, W., & Carey, L., & Carey, J. O, 2001, New York: Longman.

Dick 和 Carey (2001) 在系統化教學設計的理論中，應用前、後測的方式，評估學習者的成效。同時 Kirkpatrick (1998) 也指出嶄新的知識，沒有前測的必要性；相對的，學習者可能已知的認知、原則或技巧，則有必要在教學前施行前測，在教學結束後進行後測，作為學習成效之比較。在國內利用系統化教學的前、後測模式的研究有：張宜婷、呂正雄 (2007)，在「系統化教學設計：以英語點餐專題為例」之研究；吳怡貞 (2005)「在國小學童網路素養課程之系統化教學設計」之研究；Lu 和 Cheng (2008) 更以此模式進行系統化教學設計之相關研究，亦獲得許多研究成效。

Kemp 非線性模式的課程設計，蘊含的各要素之間沒有箭頭指示相連，因此有彈性

空間，可以依照需求或狀況，切入教學設計的任一步驟。而 Dick 和 Carey 線性化的設計模式，讓每一個執行的步驟都緊密相扣，教學者可以根據形成性評量，對所執行的教學步驟進行檢討。相較於 Kemp 模式，Dick 和 Carey 的線性化設計模式能提供教師一個明確、循序漸進的操作過程，在評鑑、分析與教學中，教師可以隨時進行修正，以產生最好的成果。因而本研究採取 Dick 和 Carey 的線性化設計模式。

參、研究設計與實施

一、教學時間與研究對象

本研究於九十七學年度第二學期實施，教學時間共十節課，每節課四十五分

鐘；以七年級的三個班級為研究對象，總人數為 100 人，實際研究對象為 100 人。

二、研究工具

(一) 英語造句寫作興趣量表

本研究使用研究者自編之「英語造句寫作興趣量表」（參見附錄一）為測量工具，量表中包含個人寫作知覺、英語寫作喜好、英語寫作技巧與英語學習態度四個分量表，希望藉由前後測的方式，了解學生英語造句書寫興趣改變之情況。量表設計的過程，先參考陳雲珠（2004）之寫作態度量表

與廖昭永（2006）國小學生寫作態度量表表，針對其問卷內容選出適合的題目，並進行文字修改，使其更能符合國中生的語言理解程度。

為建立內部一致信度，在量表的發展過程中，研究者商請同校同年級之一個班級學生進行量表預試，以獲得量表之內部一致性，如表 1 所示，本量表之總量表 α 係數達 .911，各分量表之 α 係數分別為：.735, .736, .829, .668，皆符合社會科學研究領域之標準，故本量表符合測驗之標準。

表 1 英語造句書寫量表之 Cronbach Alpha 係數 (N=31)

分量表名稱	題號	題數	Cronbach Alpha 係數
個人寫作知覺	1,2,3,4	4	.735
英語寫作喜好	5,6,7,8	4	.736
英語寫作技巧	9,10,11,12	4	.829
英語學習態度	13,14,15,16	4	.668
總量表	1~16	16	.911

經過三位專家意見調查進行專家效度分析，且建立量表的內部一致性信度之後，編製出正式的「英語造句書寫興趣量表」。

(二) 英語教學內容測驗

為了解學生在課程中之學習成效，根據效標參照測驗理念，搭配各單元的教學目標分別設計出每節課的英語教學內容測驗，在每堂課上課前和上課後分別實施測驗，以此評量工具了解學生對此單元學習狀況。

(三) 學生課後學習回饋單

為了解學生對本課程的看法，在每單元課程之後，請學生填寫課後學習回饋單，以作為教學成效之參考。本回饋單參考吳怡貞（2006）和陳彥廷、姚如芬（2003）研究中的學習課後調查表，編撰以課程內容、學習

方式、學習單元與整體狀況四部分進行李克特氏四點量表（分為「非常同意」、「同意」、「不同意」、「非常不同意」四個量尺），以及三題開放式題目描述對合作學習法的感受（包含優、缺點），和對上課方式的其他建議，以期充分瞭解學生的課後學習意見。

(四) 學生訪談大綱

研究者在教學活動後，利用課餘時間，與學生進行非正式的訪談，並記錄下來，以了解學生對老師教學的感受。

1. 訪談方式

在十次的教學活動之後，隨機抽樣 12 名學生進行非正式的訪談。

2. 訪談大綱

(1) 你對這種新的教學方式，感覺

如何？

(2) 有同學一起進行討論，你的感覺如何？

(3) 小組討論的學習方式，你覺得對你書寫英語造句有沒有產生改變？

(4) 你覺得這樣的討論學習方式，對於學習英語的興趣有沒有產生改變？

(5) 在上課前的測驗，對於你學習英語有沒有產生改變？哪些改變？

(6) 在上課結束後的測驗，對於你學習英語有沒有產生改變？哪些改變？

表 2 英語造句書寫興趣量表之不等組前後測準實驗設計

組別	前測	教學法	後測
實驗組	O1	系統化教學課程	O2
控制組	O3	傳統教學課程	O4

根據研究目的與研究問題，本研究設計提出以下之假設：

(1) 實驗組和控制組學生在英語造句書寫興趣量表測驗所得分數有差異。

(2) 實驗組學生在英語造句書寫興趣量表所得測驗分數高於控制組學生。

四、資料分析

本研究的資料分析，以量化分析為主，運用社會科學套裝軟體統計程式 (Statistical Package for the Social Science) 進行統計分析；並輔以質化分析，利用學生課後學習回饋單、訪談、以及課程回饋量表等方式輔助量化統計分析結果，以便獲得更多元、更完整的資料。

三、準實驗設計

本研究以便利取樣之方式，實驗組進行為期十次的系統化教學課程，另外安排與研究班級情境相仿之同校另三個班級為控制組，進行傳統教學課程。欲探討英語學習動機之不等組前後測準實驗設計如表 2 所示，實驗組與控制組在動機量表所測得的前測數值為 O1 及 O3；後測數值則是 O2 和 O4，分別在實驗期間施以系統化教學課程及傳統教學課程，探討其前後測的差異情形。

肆、系統化教學設計內容

本研究採用 Dick 和 Carey 之系統化教學模式，按步驟設定教學目標、行為目標、教學分析圖、評估成效，進而發展評量工具和教學策略進行教學，藉此了解學生之英語學習成就，與英語造句書寫興趣之情況。

一、編寫教學目標

在經過需求評估與教學分析之後，此階段重點在於根據課程單元確定教學目標，並依此訂定具體的行為目標，本研究設計各單元之教學與行為目標如表 3 及表 4 所示。

(一) 第一單元之教學與行為目標

本單元之教學目標與行為目標如表 3 所示，每項行為目標都能明確對應教學目標，以此設計適合學生程度與能力的課程，並確認學生是否真正學會。

表 3 第一單元之教學與行為目標

學習之行爲	行爲目標
1.1 提取現在式 be 動詞的功用。	1.1 現在式 be 動詞可以用來搭配表示職業、年齡、姓名、狀態等。
1.2 提取一般動詞用途。	1.2 現在式一般動詞的用途，用在祈使句、have/has 的用法、在助動詞後。
1.3-5.3 從略	
6.1 使用代名詞回答問題。	6.1 在回答問題時，能依據問句的名詞使用正確的代名詞回答。
6.2 使用原問句的助動詞回答問題。	6.2 在簡答時，能根據原問句的助動詞回答問題。
6.3 檢查句首單字大寫。	6.3 檢查字首有大寫。
6.4 檢查標點符號。	6.4 檢查在簡答句中，yes/ no 後面有「，」句尾有句點。

(二) 第二單元之教學與行為目標

本單元之教學目標與行為目標如表 4 所示，每項行為目標都能明確對應教學目標，

以此設計適合學生程度與能力的課程，並確認學生是否真正學會。

表 4 第二單元之教學與行為目標

學習之行爲	行爲目標
1.1 want 後加名詞。	1.1 分辨 want (想要) 後面可以直接加名詞，表示想要的物品。
1.2 非第三人稱單數加 want to 的用法。	1.2 分辨非第三人稱單數的主詞，能用 want to 表示想要從事的活動。
1.3 第三人稱單數加 want to 的用法。	1.3 分辨第三人稱單數的主詞，能用 wants to 表示想要從事的活動。
1.4-5.4 從略	
6.1 代名詞 (主詞) 正確的使用。	6.1 辨識主詞，給予正確的代名詞。
6.2 依主詞，動詞做適當的變化。	6.2 判斷主詞是否為第三人稱單數，給予正確的動詞形態。
6.3 依據疑問詞回答適切的內容。	6.3 能依疑問詞，在答句做出正確回應。

二、設定教學分析圖

從事課程設計之前，先釐清教學目標後，再依本課程之主題文法設定教學分析圖，以期有效掌握所欲進行的課程重點。限

於篇幅，本文僅列出第一單元教學分析圖及其說明(參見圖 2)，第二單元教學分析圖與說明則從略。

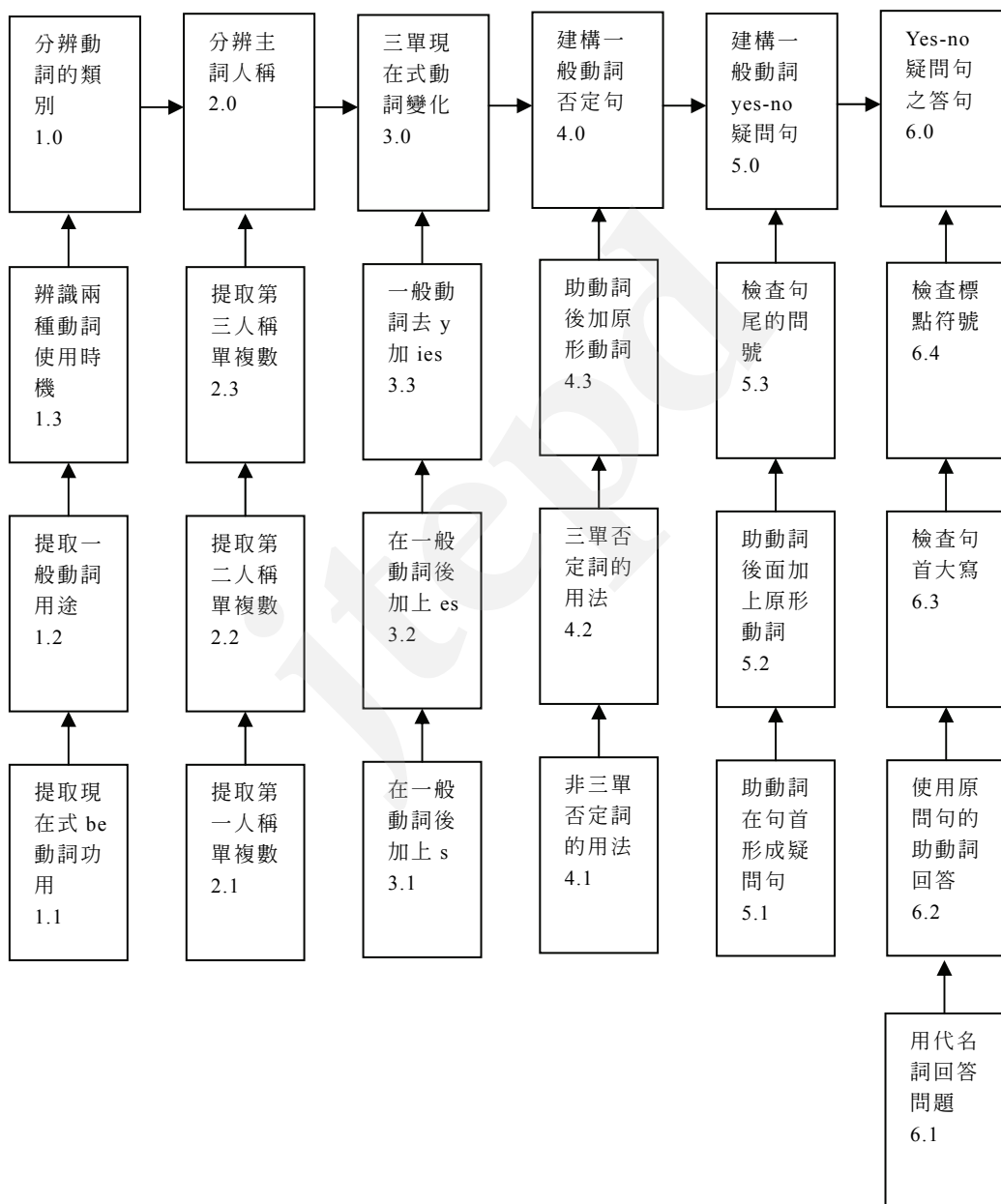


圖 2 第一單元教學分析圖

第一單元的課程架構(參見圖2),學習內容是教導認識日常活動的表達,搭配使用一般動詞,建立現在式的肯定句、否定句和 yes-no 疑問句以及簡答句的文法觀念。據此,教學目標區分為下列六項:

(一) 分辨動詞的類別動詞(1.0)

複習 be 動詞的使用時機以及其類別(1.1),檢視學過的一般動詞用途,如祈使句、have/has 的用法(1.2)以及清楚區別兩類動詞的使用時機(1.3)。

(二) 能分辨主詞的人稱及單複數,以利後續能準確判斷動詞是否變化(2.0)

複習學習過的第一人稱單複數(2.1);檢視學習過的第二人稱單複數(2.2);複習學習過的第三人稱單複數(2.3)。

(三) 一般動詞現在式的第三人稱單數變化(3.0)

在一般動詞後面加上 s(3.1),在一般動詞結尾是 sh, ch, s, x 後面加上 es(3.2),一般動詞字尾是 y 前面是子音的時候,去 y + ies(3.3)。

(四) 一般動詞現在式否定句的造句(4.0)

對非第三人稱單數否定助動詞 don't 的使用學習,瞭解 don't 的位置和使用對象(4.1),對第三人稱單數否定助動詞 doesn't 的使用學習,瞭解 doesn't 的位置和使用對象(4.2),最後檢查助動詞後面是否用原形動詞(4.3)。

(五) 造一般動詞現在式 yes/no 疑問句(5.0)

將第三人稱單數和非第三人稱單數的助動詞 do/ does 填在句首,形成疑問句的基本結構(5.1),因為填上助動詞,學生容易漏掉檢查是否有還原動詞成原形,所以要求檢查原形動詞(5.2)。並提醒學生,自己檢查句尾是否有加上問號(5.3)。

(六) 造一般動詞現在式 yes/no 簡答句(6.0)

簡答時要將主詞改為代名詞,需要對此

進行長期記憶的提取(6.1),並據代名詞作助動詞動詞的選擇,形成簡答句子結構(6.2),否定簡答,要在助動詞後面加上 not(6.3),因為簡答中的逗點常被學生忽略,所以希望能再次進行檢查,並確認句尾是否有句點(6.4)。

三、發展教學內容

在此階段,依據各單元所訂定的教學目標和表現目標,發展英語課程各單元之教學內容與教學材料,包含設計教案、製作 ppt 教學簡報、設計寫作活動學習單、設計遊戲與教學活動等。全部十節課的教學內容,限於篇幅僅以第一節課教學目標 1.0-1.3 及 2.0-2.3 之實施為例,內容如下:

(一) 準備活動

1.利用圖像呈現的教具,容易吸引學習者的注意力,因此準備學生喜愛的偶像圖片和教學活動連結,引起學生的興趣。

2.前測。

(二) 教學活動

1.以講述法複習 be 動詞的類別,並且以過去學習過的主題,歸納 be 動詞的用途。再以複習祈使句和 has/have 的用法帶入一般動詞的觀念,讓學生釐清動詞的種類和用途的差別。並從人稱的使用,依序引導學生複習三種人稱的分別及其單複數。

2.以口語方式複習現在式 be 動詞的類別並給予例句。

3.使用 flash cards 複習祈使句的用法和使用情境並給予例句。

4.使用 flash cards 複習 have/has 的使用原則。

5.以 Van 海報為例進行解說,以 be 動詞表示年齡、職業、狀況等。

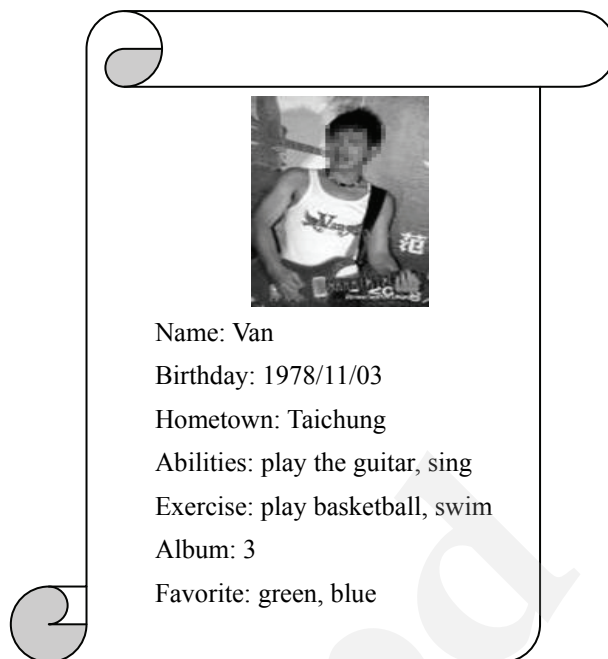


圖 3 教學用海報

6.以 Van 海報為例，進行祈使句和一般動詞用法的複習。

7.以人形頭圖片進行活動練習複習第一人稱單複數名詞。

8.使用教學圖片複習第一人稱單複數名詞。

9.以人形頭進行活動練習複習第一人稱單複數名詞。

10.後測。

四、發展評量工具

在課程實施階段，研究者發展的評量工具使用在從事英語教學前及結束後，稱之為前後測，以此了解學生對此單元的學習狀況。根據各單元的教學目標設計英語教學內容前、後測，且依據效標參照測驗理念編寫出評量工具。同時在每單元教學結束後，輔以學生課後學習回饋單，了解學生對此課程

的反應及感受。

伍、研究結果與討論

將十節課的實際教學歷程，整理過後，針對學生之學習成就表現，及學生英語造句書寫興趣改變情形，進行說明與分析，以了解本研究對英語造句學習效果之影響。以英語教學內容前、後測通過率說明學習成就表現部分；在造句書寫興趣改變情形部份，則以英語造句書寫興趣量表實驗組、控制組前後測分析、學生課後學習回饋表和學生訪談結果進行說明。

一、課程測驗單前、後測通過率分析

本研究以英語教學內容前、後測結果檢測學生學習成就表現，藉由探討整體學生前、後測各題通過率情形，分析教學效能與

學生成就表現，以了解學生之能力提升情形與教學成效。十節課之前、後測通過率與結果，限於篇幅，僅列出第一節課的圖、表分析如下：

如表 5 及圖 4 所示，第一節課施測題目共 22 題，前、後測整體通過率提升的幅度為 9%。除第 3 題降低 2%，第 6 題維持相同百分比外，後測答對率高於前測。而第 3 題的後測答對人數低於前測答對人數

的結果，在研究者進一步詢問學生之後，發現是學生前測猜題所致；因此在進行物品的單複數區別教學，應該藉由較多的物品名詞進行練習以澄清觀念。整體表現顯示此課程設計使學生在區分 Be 動詞和一般動詞，還有代名詞類別的使用能力有進步的傾向。顯示本節課之教學成效良好，學生能提升其試題成績。

表 5 第一單元第一節課前後測通過比例表

題號	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
前測	96%	63%	87%	89%	94%	94%	76%	78%	74%	87%	67%	93%	89%
後測	99%	72%	85%	91%	98%	94%	88%	81%	87%	91%	79%	98%	91%
題號	14	15	16	17	18	19	20	21	22	整體			
前測	85%	92%	70%	79%	76%	74%	74%	76%	69%	77%			
後測	90%	95%	77%	88%	81%	78%	76%	82%	78%	86%			

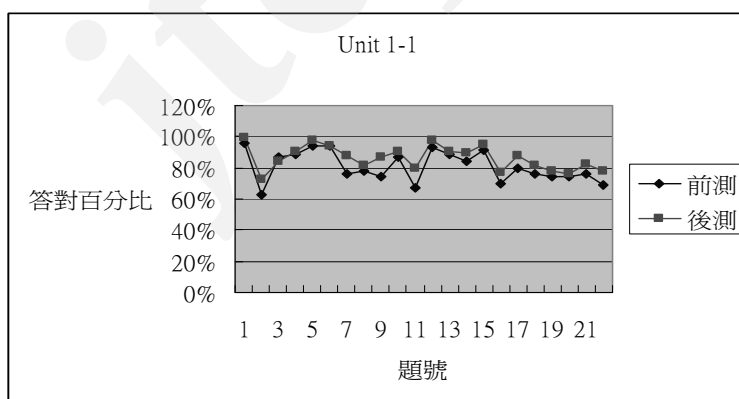


圖 4 第一單元第一節課前後測成績比較圖

就試題整體通過率而言，十節課的綜合統計通過率都有正成長趨勢；整體後測通過率皆高於前測，其差距分別是第一節課 9%、第二節課 27%、第三節課 28%、第四節課 16%、第五節課 4%、第六節課 9%、

第七節課 6%、第八節課 8%、第九節課 12%、第十節課 5%。十節課共 169 題裡，第一單元的第 3 題、第二節課的第 15 題、第五節課的第 4 題；第二單元第一節課的第 13 題、第二節課的第 1 題、第三節課的第 7 題、

第四節課的第 17 題、第五節課的第 3、11 題之通過率為負成長，研究者針對這些題目答錯之學生進行訪談，原本前測答對，後測卻答錯的原因有：在後測時，單字沒背熟等情況，進而影響後測作答時的判斷。在訪談瞭解原因之後，也提醒教學者往後在從事教學時應該留意：

1. 第三人稱主詞單複數的判斷，在進行練習時應該結合稱謂、名字等練習以釐清觀念，並延長練習活動時間。

2. 增加不定詞和人稱稱謂的搭配練習活動。

3. 在進行 wh 疑問詞的使用說明時，練習活動應該延長，也提供多面向的問題予以思考。

4. 教學時應該針對學生容易判斷錯誤的地方，如星期、時間、日期問法等，進行統整舉例練習。

在十次的課程中，後測的通過率都呈現正成長，顯示只要訂定合宜的行為目標，學習效果皆能有所提升，且本研究之系統化教學課程，在提升學生整體答對率方面有明顯效果，顯示課程設計與教學方法具備有效教學的特質。

二、英語造句書寫興趣量表分析

本研究以英語造句書寫興趣動機量表前後測、學生課後學習回饋表、學生晤談紀錄等方式，分析學生學習興趣的變化情形。在進行合作學習的寫作課程之前，先進行英語造句寫作興趣量表的前測，而在結束第一和第二單元之合作學習課程之後，進行後測。在研究對象施行前測和後測的時候，選擇研究者任教學校同一年級的其他三個班級同時測驗，期望以實驗組和控制組的前後測，進行結果的比較分析，以瞭解英語寫作

興趣的變化。興趣量表前後測的分析資料，將依序由實驗組研究對象基本資料和後測進行交叉分析、實驗之研究對象的英語寫作興趣前後測差異情形、實驗組和控制組之研究對象的英語寫作興趣前後測差異狀況等三部分進行說明。

(一) 實驗組研究對象基本資料和後測進行交叉分析

為探究學生的背景差異情形是否影響英語造句書寫興趣，將實驗組學生的基本資料，如：性別、參加英語課後輔導、出國經驗、閱讀英語相關雜誌經驗和量表後測結果進行獨立樣本 t 檢定；而父母親重視英語教育的程度則和量表後測結果進行單因子變異數分析(One Way ANOVA)。測驗人數 100 人，有效問卷 100 份，得到結果為性別和量表後測比較結果是，男女生各為 50 人，男生的平均值是 2.95，女生的平均值是 2.9，考驗結果未達顯著差異 ($t = -.576, p > .05$)。參加英語課後輔導和量表後測比較結果為，參加英語課後輔導者有 37 人，平均值是 2.87；沒有參加英語課後輔導者有 63 人，平均值是 2.9，考驗結果未達顯著差異 ($t = -1.083, p > .05$)。出國經驗和量表後測比較結果為，有出國經驗者 25 人，平均值是 3.02；沒有出國經驗者 75 人，平均值是 2.89，考驗結果未達顯著差異 ($t = 1.441, p > .05$)。閱讀英語相關雜誌和量表後測比較結果為，有閱讀者 42 人，平均值是 2.93；沒有閱讀者 50 人，平均值是 2.93，考驗結果未達顯著差異 ($t = .027, p > .05$)。父母重視英語教育程度和量表後測單因子變異數檢定結果為，重視者 57 人，平均值是 2.97；不重視者 3 人，平均值是 2.97；不清楚者有 40 人，平均值是 2.86，考驗結果未達顯著差異 ($F(2,97) = .503, p > .05$)。

(二) 實驗之研究對象的英語寫作興趣前後測差異情形

研究者以相依樣本 t 檢定分析實驗組研究對象的英語造句書寫興趣量表的前後測結果，以瞭解在實施合作學習寫作課程之後，實驗組研究對象的英語造句書寫興趣是否提升。表 6 是英語造句寫作興趣量表前後測成對樣本 t 檢定，考驗結果達顯著 ($t = -7.254, p < .05$)，即表示後測的英語寫作興趣高於前測。顯示在經過系統化教學設計採行合作學習法的課程實施，顯著提升國中生的英語寫作興趣。

接著進行四個分量表的前後測成對樣本 t 檢定分析。在「個人寫作知覺」此分量表的考驗結果達顯著 ($t = -9.613, p < .05$)。顯示學生在經過系統化教學設計採行合作

學習法的課程實施後，「個人寫作知覺」部分後測高於前測，而達到提升的效果。而「英語寫作喜好」此分量表之考驗結果達顯著 ($t = -4.888, p < .05$)。顯示學生在經過系統化教學設計採行合作學習法的課程實施後，「英語寫作喜好」部分後測高於前測，而達到提升的成效。另外「英語寫作技巧」此分量表的考驗結果達顯著 ($t = -2.723, p < .05$)。顯示學生在經過系統化教學設計採行合作學習法的課程實施後，「英語寫作技巧」的分析結果後測高於前測，有達成提升的目的。最後在「英語學習態度」此分量表的考驗結果達顯著 ($t = -3.398, p < .05$)。顯示學生在經過系統化教學設計採行合作學習法的課程實施後，「英語學習態度」的測驗結果後測高於前測，達到提升的效果。

表 6 實驗組英語造句寫作興趣量表前後測成對樣本 t 檢定分析表

		人數	平均數	標準差	t 值	d.f.
總量表	前測	98	2.5893	.36432	-7.254*	97
	後測	98	2.9203	.39790		
個人寫作知覺	前測	98	2.3929	.46529	-9.613*	97
	後測	98	2.9490	.48689		
英語寫作喜好	前測	98	2.3776	.51429	-4.888*	97
	後測	98	2.7347	.53705		
英語寫作技巧	前測	98	2.8342	.55953	-2.723*	97
	後測	98	3.0332	.56605		
英語學習態度	前測	98	2.7526	.47960	-3.398*	97
	後測	98	2.9643	.50513		

* $p < .05$

(三) 實驗組和控制組之研究對象的英語寫作興趣前後測差異狀況

由實驗組和控制組的分析資料得知，實

驗組在前後測的平均值均高於控制組，而實驗組後測的平均值高於前測，控制組的平均值後測低於前測（參見表 7）

表 7 實驗組、控制組英語造句書寫興趣量表之人數、平均數和標準差

組別	人數		平均數		標準差	
	前測	後測	前測	後測	前測	後測
實驗組	98	100	2.58	2.92	.364	.400
控制組	100	97	2.12	2.09	.515	.589

接著以獨立樣本 t 檢定，分析實驗組和控制組的前測分數是否有差異，實驗組的平均數為 2.58，控制組的平均分數是 2.12，

$t(196) = 7.305$ ，表示實驗組和控制組在進行量表的前測所得結果有明顯差異（參見表 8）。

表 8 實驗組和控制組獨立樣本 t 檢定分析表

組別	人數	平均數	標準差	t 值	d.f.
實驗組	98	2.58	.364	7.305*	196
控制組	100	2.12	.515		

* $p < .05$

因為實驗組和控制組在量表前測有顯著差異，接著以單因子共變數分析不同寫作課程訓練的學生，在後測中是否達顯著差異。在進行共變數分析之前，要先通過同質性檢定，以後測為依變數，前測為共變量，處理（組別，即實驗組和控制組）為因子進行共變數的同質性檢定，所得結果顯示為同質。從表 9 得知， $F(1,191) = 1.912$ ， $p > .05$ 未達顯著差異。

組間興趣量表的考驗達顯著， $F(1,191) = 84.595$ ， $p < .05$ 表示不同組別（即實驗組和控制組）影響興趣量表後測結果，效果量的 Eta 平方值為 .227，顯示獨變項對依變項的解釋力頗高。事後比較的結果顯示後測平均值實驗組（平均值 2.841）高於控制組（平均值 2.112），顯示實驗組的教學法能提升學習者的寫作興趣（參見表 10）。

表 9 實驗組和控制組興趣量表之共變數同質性檢定摘要表

變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
共變量（前測）	13.860	1	13.806	56.239	.000
教學組別 （前測*處理）	.472	1	.472	1.912	.168
組內（誤差）	47.047	191	.246		
總 和	1308.199	195			

表 10 實驗組和控制組興趣量表單因子共變數分析摘要表

變異來源	型 ISS	自由度	平均平方和	F 檢定	淨相關 Eta 平方
共變量 (前測)	13.860	1	13.860	56.239	.227
教學組別	20.848	1	20.848	84.595	.307
組內 (誤差)	47.071	191	.246		
全體	82.251	194			

三、學生課後學習回饋單與訪談記錄整理

為了解學生對課程實施與教學內容之反應及其書寫興趣改變情形，本研究除了進行英語造句書寫興趣量表檢測外，並輔以學生課後學習回饋單及訪談等方式，以獲得更完整之資料。

(一) 學生課後學習回饋單

本研究第一單元上課學生共計 98 人，2 位學生請假，有效樣本共計 98 人。第二單元上課學生共計 99 人，1 位學生請假，有效樣本共計 99 人。學生學習回饋表分別於兩單元課程結束後請學生填寫。問卷內容分為課程內容、學習單元及整體狀況三個部份。分析第一單元的回饋單結果如下（第二單元從略）：

1. 課程內容

86.7% 學生同意學習內容難易適中；89.8% 學生同意學習內容和生活結合；89.8% 學生同意學習內容充實；80.6% 學生同意學習內容能使學習者有興趣學習。整體而言，學生對於這樣的課程設計模式，持正向的肯定，也同意這樣的學習方式多元且可以引起學習興趣。

2. 單元內容

88.7% 學生同意學習一般動詞現在式對生活表達有幫助；86.7% 學生認為清楚一般動詞現在式肯定句的書寫規則；84.7% 認為

自己擁有清楚的一般動詞現在式之否定句概念；91.8% 學生認為自己清楚 yes-no 問句的應答關係。從分析結果得知，大部分學生擁有掌握文法學習重點之能力。

3. 整體狀況

84.7% 學生同意穿插圖片教學可以幫助自己學習；80.6% 學生同意這種學習方式提升自己的專心度；82.6% 學生同意此課程提升自己的文法信心；88.7% 學生同意這門課有較多的收穫。總結上述結果，可以得知學生對此課程設計和教學活動抱持正向肯定，且增加學習者的學習信心。

(二) 學生訪談紀錄

本研究為能收集更詳實之學生回饋意見，以了解其對課程之反應與造句書寫興趣提升情形，在課程實施後，安排 12 位學生進行訪談，並進行記錄與整理，本研究擬訂之訪談題目與紀錄如下：

1. 對這種新的教學方式，你覺得如何？

很好 (s1)；能夠和同學一起討論 (s2, s6)；可以問同學 (s3, s4, s7)；能力好的同學可以幫助能力差的同學 (s8, s11)；因為分組能方便統整寫作內容 (s9)；有機會多學習課外的東西 (s10)；希望在進行文法教學時，能不採取分組座位會比較專心學習 (s5)。

2. 這樣的學習方式，你覺得對書寫英語造句有沒有產生改變？

比較會寫 (s1, s6)；可以較順利的寫出

句子 (s2)；差不多 (s3)；可以加強自己不會的地方 (s5)；比較明白文法觀念 (s7)。

3.你覺得這樣的討論學習方式，對於學習英語的興趣有沒有產生改變？

有，因為參與度提升 (s1,s2,s3)；主題多元化，上課會更專心 (s4,s5)；較容易學習文法 (s7)；可以弄懂不會的觀念 (s8)；差不多，自己的學習興趣本來就很高 (s10)；可以應用單字表達自己的日常生活活動，很棒 (s11)。

4.上課前的測驗，對於你學習英語產生什麼改變？

知道哪裡不會 (s1,s6,s9,s10,s11)；知道不熟悉的部分 (s2,s7)；測了後不會的部分，上課會更專心聽 (s3,s4,s5)；可以掌握學習的句型 (s8)。

5.上課結束後的測驗，對於你學習英語產生什麼改變？

會比第一次測驗好 (s1,s2)；會弄懂不會的地方 (s2)；較懂得怎麼寫 (s3)；有比較清楚的概念 (s4)；想考好分數替小組加分 (s5,s7)；更容易寫下答案 (s8)。

整體而言，在英語學習興趣部份，學生因為接受融入生活經驗的延伸學習，而提升課堂的參與度。也因為在課前施行前測測驗，提示學生上課應該注意聽講的部分，而增加上課的注意力。顯示本研究對提升學生之學習動機，具良好之成效。

陸、結論與建議

依據本研究之目的與研究結果，歸納出以下之結論，並對未來相關教學與研究提出幾項建議。

一、研究結論

(一) Dick 和 Carey 的系統化教學設計理念，能協助教學者設立明確的教學目標也幫助學習者掌握學習重點。

學生在系統化教學設計所編撰的題本前後測中，比較其答對率差異，在第一單元第一、二、四節課中有一題後測未高於前測、第三節課中有兩題後測低於前測、第五節課有三題後測低於前測；第二單元第一、二節課中有兩題後測低於前測、第五節課中有一題後測低於前測，但絕大多數的題目在後測的表現都優於前測，顯示以系統化教學設計英語造句寫作課程，頗能提升學習者的英語語法結構表現。

此外在第一單元的課後回饋單中，86.7%學生同意自己清楚一般動詞現在式的書寫原則，84.7%學生同意自己清楚一般動詞現在式否定句的書寫概念，81.8%的學生同意自己清楚 yes-no 問答句之應答關係。在第二單元的課後回饋單中，85.8%學生同意自己清楚喜好動詞和意向動詞現在式肯定句的書寫原則，86.9%學生同意自己擁有清楚的概念書寫 wh 問句，90.9%的學生同意自己清楚 wh 問答句之應答關係。

(二) 研究對象填寫之「英語造句書寫興趣量表」前後測，以成對樣本 t 檢定分析，得到顯著差異，顯示以系統化教學設計英語造句寫作課程，能提升學習者的英語造句書寫興趣。

以英語造句寫作興趣量表前後測結果進行成對樣本 t 檢定，考驗結果達顯著 ($t = -7.254, p < .05$)，即表示後測的英語寫作興趣高於前測。顯示在經過系統化教學設計採行合作學習法的課程實施，顯著提升國中生的英語寫作興趣。

(三) 量表中四個分量表－「個人寫作知覺」、「寫作技巧」、「寫作喜好」

和「英語學習態度」之前後測，進行成對樣本 t 檢定，分析結果均達顯著差異。

以成對樣本 t 檢定分析「個人寫作知覺」分量表之前後測所得結果， p 值為 $.000 < \alpha$ ，比較結果達顯著差異。而「英語寫作技巧」分量表之前後測分析結果， p 值為 $.000 < \alpha$ ，達顯著差異，顯示學習者在應用習得的單字和文法句型、建立清晰的語法結構、以及挑錯的能力等方面，皆有提升之表現。「英語寫作喜好」分量表之前後測成對樣本 t 檢定，所得結果達顯著差異 ($t = -4.888, p < \alpha$)。「英語學習態度」分量表之前後測分析所得 p 值為 $.001 < \alpha$ ，比較結果皆達到顯著差異。綜上分析顯示系統化教學設計應用在英語造句寫作之教學，能夠提升學習者的造句寫作意願。

(四) 以 ANCOVA 分析實驗組和控制組的「英語造句書寫興趣量表」前後測，所得結果達顯著差異，實驗組高於控制組，顯示此教學方法能提升國中生的英文學習興趣。

以 ANCOVA 分析實驗和控制組在英語造句書寫興趣量表測驗前後測所得分數表現，分析結果達顯著差異 ($F(1,191) = 84.595, p < .05$)，未能推翻「實驗組和控制組學生在英語造句書寫興趣量表測驗所得分數有差異」及「實驗組學生在英語造句書寫興趣量表所得測驗分數高於控制組學生」之研究假設，顯示本研究開發之課程，能夠提升學習者的英語造句書寫興趣。

二、建議

依據本研究結果及第一節所歸納出的結論，研究者分別針對教學者及未來之相關研究提出了以下建議，作為未來教學與研究

之參考：

(一) 對教學者的建議

在執行系統化教學課程設計的前測時，明確告知學習者前後測的目的，在於了解學習者的學習成效，和分數的比較無關，對於不會的題目不要作答，以免猜題影響前後測的分析結果。

(二) 對未來研究與課程設計者的建議

1. 視學校學生之程度，增減教學內容。

充分評估學校學生的學習能力，必要時可以再細分學習的項目，並提供學生更充分的練習時間，讓學習速度較慢的學生也可以透過反覆練習跟上學習進度，使學生擁有成功的經驗。

2. 避免編寫選答式的試題。

在研究歷程發現，編寫測驗試題以重組句子和改錯句，較容易觀察出學習者的學習成效。因此建議，將來有意採行系統化教學設計的研究者，在編撰題目時，應以不容易猜題的題型為考量。

參考文獻

- 王珩 (2005)。從 ARCS 模式討論英語學習動機之激發策略。**臺中教育大學學報：人文藝術類**，19 (2)，89-100。
- 中國視聽教育學會、中國視聽教育基金會 (主編) (1991)。**系統化教學設計**。台北：師大書苑。
- 朱則剛 (1988)。系統化教學設計本質之探討。**臺灣教育**，455，13-18。
- 任慶儀、許燕卿、陳玉卿、陳俞勸、游美惠、廖麗芳 (2007)。以系統化教學觀點檢視課程實施與教科書內容之關聯性--以社會學習領域第二階段為例。**社會科教育研究**，12，307-360。

- 吳怡貞 (2006)。國小學童網路素養課程之系統化教學設計研究。國立台北教育大學國民教育學系碩士論文。**全國博碩士論文資訊網**。094NTPTC790001。
- 徐喬禹 (2007)。合作學習與電腦概念構圖教學對國小二年級學童寫作成效之研究。台北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 梁珠華 (2005)。以合作學習教學策略來提升學生學習動機的行動研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士。**全國博碩士論文資訊網**。093NKNU0231027。
- 教育部 (2001)。九十年學年度國小五六年級英語教學。取自：<http://teach.eje.edu.tw/data/files/9CC/data/kunda/20017201543/news0720.htm>
- 教育部 (2004)。九年一貫課程。2008 年 5 月 2 日。取自：<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/language-source.php>。
- 陳彥廷、姚如芬 (2003)。S-T 合作學習模式中學生之情意表現。**新竹師範學報**，17，195-237。
- 陳雲珠 (2004)。合作學習寫作教學對國小三年級學童寫作表現及態度影響之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。**全國博碩士論文資訊網**。093NTPTC611003。
- 陳嘉彌 (1992)。系統化教學設計之初探。**國教之聲**，25：3，16-21。
- 曹嘉秀 (2006)。過程導向法及成品導向法對提升英文寫作能力之差別效益。**師大學報：教育類**，51 (1)，23-39。
- 張玉茹 (1996)。國民中學學生英語學習動機、英語學習策略與英語學習成就相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張玉茹 (2004)。國民中學學生英語寫作能力測驗的編製與其相關因素之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- 張宜婷、呂正雄 (2007)。系統化教學設計：以英語點餐專題為例。載於林適湖 (主編)，「2007 東部教育論壇」研討會 (頁 393-392)。花蓮：國立花蓮教育大學。
- 張武昌 (2003)。我國的國中英語教育：問題與策略。**人文及社會學科教育通訊**，14 (2)，113-130。
- 黃秀玲 (1997)。淺談「自我學習評量表」在技職教育英文寫作的課程設計與運用。**英語教學**，21 (4)，35-53。
- 黃純敏、程玉秀、林秀珍 (2004)。國中英語教師課程意識研究：九年一貫課程之回應。**英語教學**，28 (4)，21-44。
- 廖昭永 (2003)。合作學習對國小學童寫作創造力成效之研究。國立嘉義大學國民教育研究所。**全國博碩士論文資訊網**。091NCYU1576041。
- 廖昭永 (2006)。合作學習對國小學童寫作創造力成效與態度之研究。**國民教育研究學報**，16，129-156。
- 樊其珉 (2005)。國小高年級學童英語寫作能力相關因素之探討。國立台南大學測驗統計研究所。**全國博碩士論文資訊網**。094NTNT5629004。
- 賴孝媛 (2007)。部落格對國小學童英語造句能力之影響。國立台北教育大學教育傳播與科技研究所，未出版，台北市。
- 歐瑞賢 (2004)。系統化教學設計之初探。**國教輔導**，43 (5)，57-61。
- 蘇影 (2008，1 月 31 日)。李明博提議加強英語教育以提高國家競爭力。**新華網**。2008 年 4 月 30 日，取自 <http://big5>

- .xinhuanet.com/gate/big5/news.Xinhuanet.com/newscenter/2008-01/31/content_7528583.htm。
- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292-302.
- Chu, M. P. (2001). Applying Process Writing as a Cooperative Learning Strategy to the ESL/EFL Writing Class. *Hwa Kang Journal of English Language & Literature*, 7, 27-39.
- Dick, W., & Carey, L., & Carey, J. O. (2001). *The Systematic Design of Instruction*(2nd ed.). New York: Longman.
- Kirby, J. A., Hoadley, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (2005). Instructional systems design and the learning sciences: A citation analysis. *ETR & D-Educational Technology Research and Development*, 53(1), 37-48.
- Kirkpatrick, D. L.(1998). *Evaluating training programs: the four levels*(2nd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lazarinis, F. (2007). Forming an instructional approach to teach web searching skills to non-English users. *Electronic Library and Information Systems*, 41(2), 170-179.
- Lu, C. S., & Cheng, S. F. (2008). Praxis of instructional systems design on teaching and curriculum development. *Journal of Pingtung University of Education*, 30, 87-124.
- Myers, M., Watson, B., & Watson, M. (2008). Effective training programs using instructional systems design and e-learning. *Process Safety Progress*, 27(2), 131-138.
- Roytek, M. A. (2010). Enhancing instructional design efficiency: Methodologies employed by instructional designers. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 170-180.
- Saddler B., & Asaro-Saddler K. (2010). Writing better sentences: sentence-combining instruction in the classroom. *Preventing School Failure*, 53 (3), 159-163, from Academic Search Premier database.
- Saddler B., & Graham S. (2005). The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 43-54.
- Saddler B., & Preschern J. (2007). Improving sentence writing ability through sentence-combining practice. *Teaching Exceptional Children*, 39, 6-11, from Academic Search Premier database.
- Yeh, P. H. (2001). Cooperative Learning Applied in Writing Classes. *Tung Fan (Eastern) College of Technology and Commerce Journal*, 22, 65-78.

附錄一

英語造句書寫興趣量表

一、個人基本資料

1. 性別 男生 女生
2. 參加英語課後輔導 有 沒有
3. 出國經驗 有 沒有
4. 是否有閱讀學習英語的相關雜誌 有 沒有
5. 爸爸的職業 軍公教 商業 農業 服務業 其他
6. 媽媽的職業 軍公教 商業 農業 服務業 其他
7. 父母親是否重視英語學習的投資 重視 不重視 不清楚
8. 在過去一個月內，看過以英語發音中文字幕的外國電影、電視節目 _____ 次
9. 爸爸教育程度 國中小畢業 高中職畢業 大專以上
10. 媽媽教育程度 國中小畢業 高中職畢業 大專以上
11. 住宅區 宜蘭市 宜蘭市郊區（員山、礁溪、頭城） 溪南地區

二、問題部份：下列問題，每題只能勾選一個答案，務必請每題作答

非 常 同 意	同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
------------------	--------	-------------	-----------------------

一、個人寫作知覺

- | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 我覺得寫英文句子是簡單的。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我覺得寫作課程，可以提昇我的英語能力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我覺得和老師、同學的討論，可以減緩我對英語寫作的焦慮與不安。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我覺得英語寫作課程，可以提昇我英語學習興趣。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

二、英語寫作喜好

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. 我喜歡英語寫作並期待上寫作課程。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 我喜歡在寫作課程和老師、同學討論寫作內容。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. 我喜歡和我的夥伴及同學分享作品。

8. 我喜歡英語寫作課帶給我的成就感。

三、英語寫作技巧

9. 寫作時，我會應用老師教過的英語詞彙
與文法句型。

10. 因為同學的建議，讓我的英語寫作
更流暢。

11. 在下筆前，我會先思考英語句子結
構。

12. 寫作完畢，我能運用所學進行挑錯和
修改不通暢的地方。

四、英語學習態度

13. 為了寫好句子，我會主動複習單字。

14. 為了增加寫作能力，我會督促自己
閱讀課外讀物。

15. 我會認真聽老師講解，以爭取自己和
小組的加分機會。

16. 我相信只要多練習，就可以寫好英語
句子。

jitepd