JOCKEY CLUB AUTISM SUPPORT NETWORK

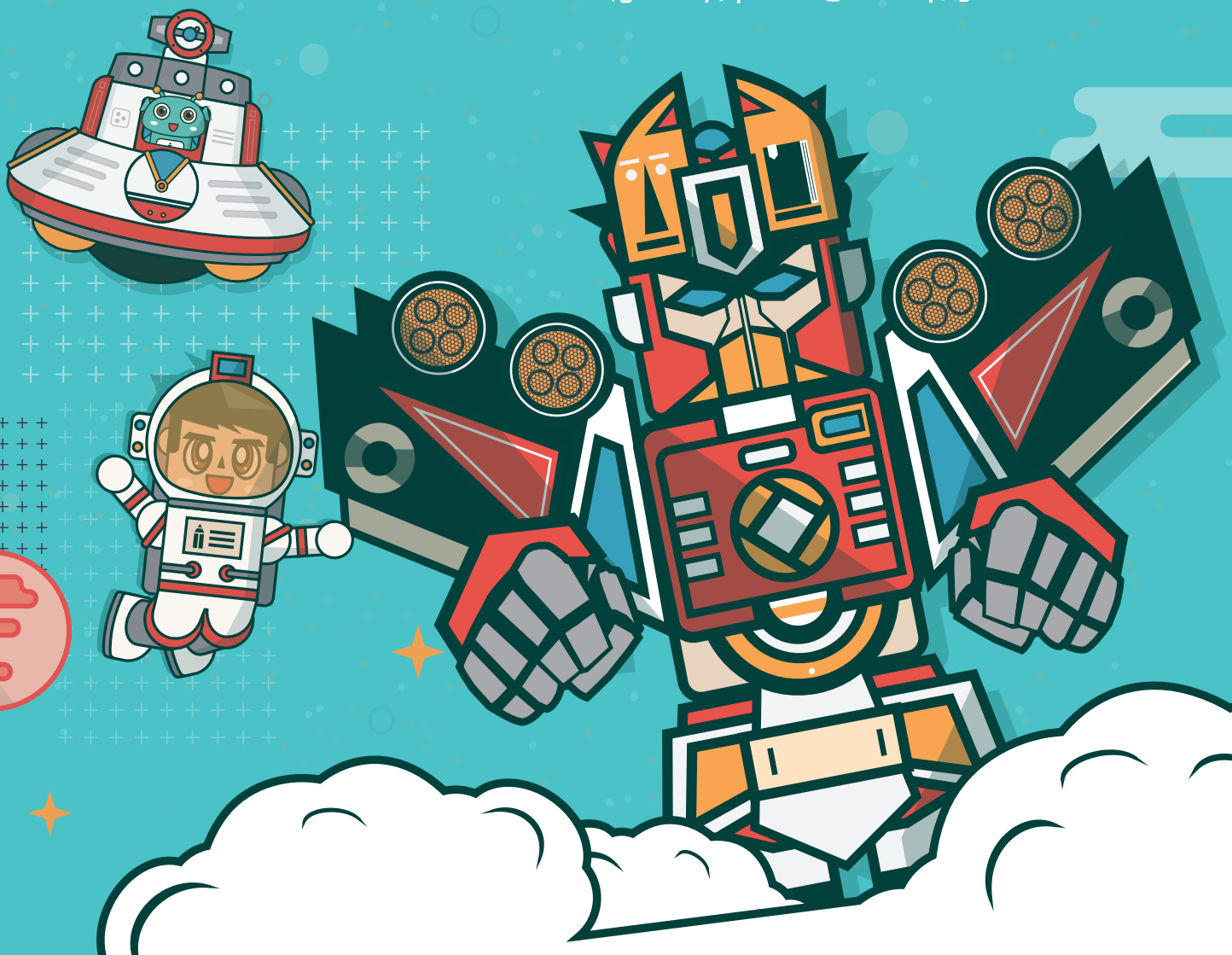
JCconnect 賽馬會喜伴同行計劃

自閉特色學生

星級寫作歷險記

中文寫作教材套 高 小 版

導 | 師 | 手 | 冊



策劃及捐助

香港賽馬會慈善信託基金

合作夥伴

Faculty of Social Sciences The University of Hong Kong 香港大學社會科學學院

社科人 Scientist

自閉特色學生

星級寫作

歷險記

中文寫作教材套 高小版

導師手冊

Department of Psychology
The University of Hong Kong
香港大學心理學系

「賽馬會喜伴同行計劃」
自閉特色學生
中文寫作教材套（高小版）
星級寫作歷險記
導師手冊

出　　版：香港賽馬會及香港賽馬會慈善信託基金

編 撰 機 構：香港大學心理學系

設 計 及 印 刷：藝科創意製作及印刷有限公司

封 面 設 計：J Production

插　　圖：J Production

文 字 編 輯：朱 潔

出 版 日 期：2021 年 6 月

出 版 地 區：香 港

I S B N：978-988-13636-6-4

版權所有 © 香港賽馬會及香港賽馬會慈善信託基金 二零二一年

僅供非商業教學用途

引用參考：

資料轉載自《「賽馬會喜伴同行計劃」自閉特色學生中文寫作教材套（高小版）──星級寫作歷險記》，版權屬香港賽馬會及香港賽馬會慈善信託基金所有，並經香港賽馬會及香港賽馬會慈善信託基金同意複印作非商業教學用途。

香港大學心理學系（2021）。《「賽馬會喜伴同行計劃」自閉特色學生中文寫作教材套（高小版）──星級寫作歷險記》。香港：香港賽馬會及香港賽馬會慈善信託基金。

編撰小組

王潔瑩博士	（項目總監，香港大學心理學系首席講師）
李子穎女士	（教育心理學家）
呂昀俠先生	（教育心理學家）
林美愛女士	（教育心理學家）
梁翠瑩女士	（教育心理學家）
謝文欣博士	（研究主任）
陳雨雲老師	（項目主任）（2018-2021）
李　寧女士	（項目主任）（2019-2021）
麥倩群老師	（項目主任）（2020-2021）

其他支援成員

鄭志萍女士	（計劃聯絡主任）
盧美玲女士	（行政主任）
何善宜女士	（研究助理）（2018-2021）
劉靖賢女士	（研究助理）（2018-2020）
老敏婷女士	（研究助理）（2018-2019）
鄔健澄女士	（研究助理）（2019-2020）
李恩彤女士	（研究助理）（2020-2021）
許穎均女士	（研究助理）（2020-2021）

鳴謝

本教材套得以製作完成，實有賴以下機構及學校參與試驗計劃，謹此向各提供校本服務的專業同工，以及各校校長、教職員、家長和學生致以衷心的謝意。

本教材套的中、小學版，製作過程需要大量的設計、文字編輯及校對工作，在此也向承擔了這繁複任務的工作人員致謝。此外，亦感謝香港大學實習教育心理學家在製作期間提供的協助。

機構

香港明愛

香港耀能協會

東華三院

救世軍

學校

九龍灣聖約翰天主教小學

北角官立小學（雲景道）

香港浸信會聯會小學

香港道教聯合會圓玄學院陳呂重德紀念學校

浸信會沙田圍呂明才小學

港大同學會小學

番禺會所華仁小學

嘉諾撒聖心學校

聖公會油塘基顯小學

播道書院（小學部）

慈雲山天主教小學

保良局田家炳小學

中華基督教會基慧小學（馬灣）

救世軍林拔中紀念學校

「賽馬會喜伴同行計劃」學校支援（2018-2021）

項目總監的話

香港賽馬會慈善信託基金贊助的「賽馬會喜伴同行計劃」，專為就讀主流學校的自閉症譜系障礙（簡稱自閉症）學生及其家長而設，提供全方位支援項目，同時亦舉辦公眾教育活動，加深大眾對自閉症的認識。

我們「賽馬會喜伴同行計劃——學校支援」團隊，自 2015 年起，聯同八所非政府機構（香港明愛、協康會、新生精神康復會、香港耀能協會、救世軍、香港聖公會福利協會、東華三院、香港基督教女青年會）在 510 所主流中、小學，每年平均為超過 6000 名有自閉症學生，提供校本支援。計劃以實證為本的方法，為他們在校內開設針對性的小組訓練，又為前線導師、學校教職員提供專業培訓及支援。

很多時候，為有自閉症學生提供的校內支援，目標均集中於協助他們提升社交技能，卻往往忽略了自閉特色的思考模式也同時影響着他們的學習效能。因此，我們團隊希望透過編撰《「賽馬會喜伴同行計劃」自閉特色學生中文寫作教材套（高小版）——星級寫作歷險記》，提供一套實證為本的寫作課程，以滿足有自閉症學生學習中文寫作的需要。本教材套旨在提升有自閉症學生寫作記敘文的技巧。由於小學生在校內要學習的文體眾多，13 節小組的內容不可能一一涵蓋，故本教材套僅集中教授一類文體。我們寄望本教材套能起「拋磚引玉」之效，讓業界同工和教師參考當中的「自閉症友善」（ASD-friendly）教學技巧，並運用於其他文體的教學上，藉以照顧學生在寫作學習上的需要。

在此，再次感謝曾參與本研究項目的學校、非政府機構同工、教師、學生及家長。

王潔瑩 博士

香港大學心理學系首席講師

目錄

第一章 計劃及教材套簡介

1.1	背景和目的	2
1.2	訓練對象	2
1.3	教材套使用者	2
1.4	教材套概覽	3
1.5	教材套使用步驟	5

第二章 課程編寫理念

2.1	有自閉症學生的需要及特色	7
2.2	中文寫作的學習與教學	12
2.3	課程設計	20
2.4	課程概覽表	30
2.5	課程詞彙說明	32

第三章 教學模式及策略

3.1	自我調整策略發展模式（SRSD）	45
3.2	教學策略	48

第四章 課程導讀

4.1	簡介	54
4.2	「彗庭系」	56
4.3	「審之星」、「主題之星」	61
4.4	「想之星」	81
4.5	「創寫之星」	92
4.6	「改之星」、鞏固學習	107

第五章 小組策劃及施行

5.1	小組前準備	112
5.2	小組施行期間	116
5.3	小組後檢討	121
5.4	特別安排	123

第六章 課程成效

6.1	成效研究	128
6.2	參加者感想	144
6.3	編者心聲	148

參考資料	149
附錄 1 寫作問卷（一）	153
附錄 2 寫作問卷（二）	155
附錄 3 寫作態度量表（教師評）	156
附錄 4 教材套物資清單	157
附錄 5 課堂練習及家課清單	158

第一章

計畫及教材套簡介

第一章 計劃及教材套簡介

1.1 背景和目的

為配合就讀於主流中小學有自閉症譜系障礙（以下簡稱「自閉症」）學生的需要，由香港賽馬會慈善信託基金贊助的「賽馬會喜伴同行計劃」，聯同香港大學社會科學學院、教育局及八所非政府機構——香港明愛、協康會、新生精神康復會、香港耀能協會、救世軍、東華三院、香港聖公會福利協會及香港基督教女青年會，於 2015 至 2021 年，為約 510 所中、小學有自閉症的學生及其教師和家長提供為期六年的校本支援服務。服務內容包括：為有自閉症的學生提供小組訓練，及為家長和教師提供相關的諮詢和培訓。

本中文寫作教材套「星級寫作歷險記」由香港大學心理學系「賽馬會喜伴同行計劃」學校支援團隊的教育心理學家及中文教師編寫而成，透過 13 節小組課節，提升有自閉症的學生進行中文寫作時，在構思、下筆及監控等方面的能力。本課程以寫作認知過程為主軸，透過星系歷險旅程誘發學習動機，以完成寫作過程每一任務，故以「星級寫作歷險記」命名。我們在 2019/20 至 2020/21 期間，在四所非政府機構的協助下，先後在 14 所小學推行試驗計劃。在試行期間，我們透過問卷及前後測了解學生的寫作表現。整體來說，根據實驗組與對照組的比較顯示，本課程能增進學生對記敘文的認識及提升學生寫作記敘文的能力。

1.2 訓練對象

教材套適用於訓練在主流小學就讀小四至小六、擁有與同齡相若的認知及中文語文能力、有自閉症或相關需要的學生。

1.3 教材套使用者

主流小學的中文教師、為有自閉症的學生提供小組訓練的導師及其他協作人員（包括：社工、教師、其他學校內輔導人員等），均適合使用本教材套。小組導師需有最少一年支援有自閉症學生的經驗，並在具相關經驗的中文教師或教育心理學家督導下進行訓練。

1.4 教材套概覽

「賽馬會喜伴同行計劃」中文寫作教材套包括三個重要項目：導師手冊、教學資源 USB 記憶棒、教具。

圖 1.1 教材套重要項目

1.4.1 導師手冊

本《導師手冊》除了簡介本教材套的背景、編寫理念、教學模式及策略，以及在策劃和施行上應注意的事項外，其餘大部分內容由「課程導讀」組成，目的是幫助教材套使用者了解：

- 有自閉症學生的學習表現
- 針對性的教學策略
- 寫作訓練技巧
- 回饋技巧
- 導師與學校人員的協作

圖 1.2 「課程導讀」編寫目的

1.4.2 教學資源 USB 記憶棒

記憶棒內容主要分為三部分：

- 第一部分為《導師手冊》
- 第二部分包括以下四項：
  - 教案
  - 教學簡報
  - 教材及影片
  - 其他資源
- 第三部分備有「星級寫作歷險記」寫作輔助工具（電子版）的連結及使用指引。導師可讓學生於實時網課或組後家中使用該寫作輔助工具，以鞏固學習及增強應用。

圖 1.3 記憶棒內容

下載檔案

導師使用記憶棒時，可開啟「檔案總管」及下載記憶棒內的所有內容。

1.4.3 教具

教材套內共有以下 10 項教具，旨在協助學生掌握寫作認知過程及提供視覺提示。各教具的圖樣可於記憶棒下載，方便導師複製。

1. 「彗庭系」圖及相關圖
2. 「精明補給站」商品卡及商品價錢海報
3. 「寫作機械人」部件及裝備圖
4. 「寫作小幫手」小冊子
5. 「彗庭系」相關貼紙
6. 「靈感 UFO」模型
7. 「情緒骰子」摺紙圖
8. 「視覺提示」圖卡
9. 「連環動作（超級）照相機」模型
10. 「寫作機械人」部件及裝備圖卡紙

1.5 教材套使用步驟

若學校計劃為有自閉症學生提供寫作訓練，導師可按以下步驟使用教材套：

1. 先閱讀《導師手冊》第一、二章，概覽教材套的內容和了解訓練課程的編寫理念
2. 細閱《導師手冊》第三至六章，理解課程的教學模式和策略、每節的內容和注意事項等
3. 參考記憶棒內的教案、教學簡報、教材、影片和教具等
4. 按學生的特性和需要，修訂訓練內容和活動

圖 1.4 教材套使用步驟

第二章

課程編寫理念

第二章 課程編寫理念

2.1 有自閉症學生的需要及特色

2.1.1 自閉症譜系障礙

根據美國精神醫學學會《精神疾病診斷與統計手冊——第五版》(The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders—Fifth Edition, DSM-5)(American Psychiatric Association, 2013)的診斷準則，自閉症譜系障礙(以下簡稱「自閉症」)的表徵主要有兩方面：

社交溝通和社交互動的障礙

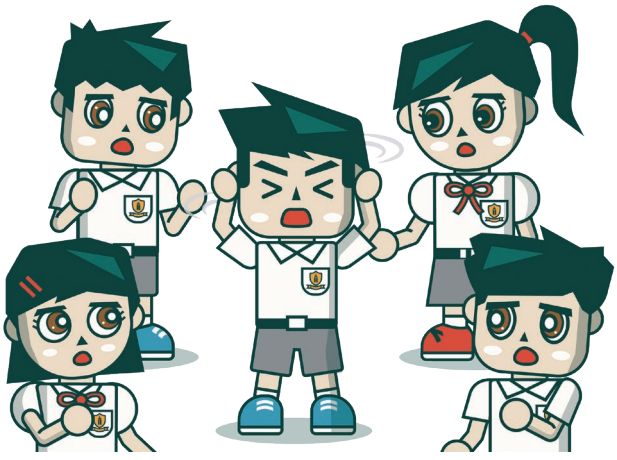
包括未能有效地進行雙向的社交和情感交流，如未能恰當地與他人啟動交往或作出回應、溝通較為單向、較難與他人共享興趣或情緒；在社交中欠缺恰當的非言語溝通行為，如眼神接觸、表情、身體語言等；和他人發展及維持健康的朋輩關係也比較困難。

學生往往忽視別人的眼神和表情傳達的訊息

2 狹隘或重複性的行為、興趣或活動

較喜歡不斷重複某些行為或言語、極度堅持某些常規或做法；個人興趣也較為狹隘或過分沉迷；有部分自閉症人士的感官有過弱或過敏的反應。

學生的狹隘行為



學生的異常感官反應

總的來說，自閉症是一種譜系障礙，每名自閉症人士的能力和症狀有很大分別，導致個別差異也很大。以上兩方面的行為表徵，令有自閉症的學生在社交和學習上均受不同程度的影響，以致在融入校園生活時遇到不少困難。

2.1.2 「自閉特色腦袋」

自閉症的確實成因現今尚未有定論，但普遍認同是源於腦部發展障礙。有自閉症人士腦袋的接收和處理訊息過程，與一般人不同（Ames & Fletcher-Watson, 2010; Hodgdon, 1995; Joseph, Tager-Flusberg, & Lord, 2002; Landry & Parker, 2013; Minshew, Sweeney, & Luna, 2002; Remington, Swettenham, Campell, & Coleman, 2009; Schopler, Mesibov, & Hearsey, 1995），我們簡稱之為「自閉特色腦袋」，以下列舉其五大特色：

不一樣的記憶力

記憶可作多種分類，常見有語意記憶及情節記憶。自閉特色腦袋在語意記憶（semantic memory）方面表現較強。語意記憶是指一般的事實性知識，即我們「知道」的東西，例如眾多詞彙的意思、不同國家首都的名稱，甚至各種巴士型號和路線等等。研究顯示，除去智力的影響，大部分自閉特色人士在這方面的能力，與一般人沒有明顯的差異（Shalom, 2003; Wojcik, Moulin, & Souchay, 2013）。

至於情節記憶（episodic memory），則是指有關個人的知覺經驗，也就是我們「記住」的東西，可以讓我們回憶當刻的情境，例如在上次聖誕派對玩的遊戲。在一般情況下，我們都對個人的親身經歷印象較深（Rogers, Kuiper, & Kirker, 1977）。但不少研究均發現，自閉特色人士對「記住」個人情節的能力較弱（Shalom, 2003; Boucher, Mayes, & Bigham, 2012）。

有部分自閉特色人士的記憶能力非凡，能在極短的時間內，接收大量的資訊，然後完全複述出資訊內容（Ozonoff, Dawson, & McPartland , 2002）。箇中原因可能是自閉特色腦袋的結構或處理訊息過程的不同，例如語意記憶的表現較強。亦有研究發現，自閉特色腦袋處理人面訊息的反應，較處理物件相關訊息慢（Webb, Dawson, Bernier, & Panagiotides, 2006）。這些腦袋結構或處理訊息上不同的情況，或會使自閉特色腦袋產生的認知與一般腦袋有差異，所以記住的東西也可能因而不同（Boucher & Warrington, 1976; DeLong, 1992）。

非凡記憶或主要與個人的特別興趣有關（Baron-Cohen & Lombardo, 2017），並非所有自閉特色人士都擁有非凡記憶，而該能力亦因人而異。在日常學習生活中，自閉特色學生或能表現出很強的語意記憶能力，擅長牢記資料，卻未必能正確運用資料；亦較難將個人的新生活經驗與舊記憶作整合分析（DeLong, 1992; Frith, 1989; Rimland, 1964），因而產生不少問題。

2 不一樣的注意力

注意力分為很多種類，較常見包括：持續專注、選擇性專注、共同專注。自閉特色腦袋對事物的專注或審視風格有別於一般人，會異常注意事情的細節，能留意到被他人忽略的細微之處。然而，他們卻往往未能有效地在多樣化的環境刺激或訊息中，作恰當的選擇性專注；又或因過分專注細節而忽略了整體意義，未能適時地綜合情境訊息作出恰當的回應。這或會令他們錯過一些重要訊息，導致對事物或情境的理解失誤。

因自閉特色腦袋的專注及喜好較單一，往往未能同步處理多項事務，有時或會因此表現得較自我，只專注做自己喜歡的事而忽略了環境要求。在日常生活中，有自閉症的學生較容易被「非目標訊息」吸引而分心（Swettenham et al., 2014），有時未能在課堂內持續安坐、專心聽課及有合宜的參與。部分有自閉症的學生主動與別人分享共同關注對象及事情的能力較弱（Mundy & Newell, 2007），未能適時地與他人共享興趣或話題，因而影響他們在社交上與人互動。

3 不一樣的圖像思考能力

自閉特色腦袋傾向以圖像形式把資料記住，也會以圖像進行思考（Grandin, 2009），因此處理具體和視覺資訊的能力，往往較處理聽覺或間接表達的資訊強。研究顯示，有自閉症人士在有關視覺空間的測驗（例如圖像推理和組合積木的測驗）中，表現均較語言相關的測驗優勝（Goldstein, Beers, Siegel, & Minshew, 2001; Dawson, Soulières, Gernsbacher, & Mottron, 2007）。他們理解圖像解說的能力，通常較理解口頭解說強（Hodgdon, 1995; Joseph, Tager-Flusberg, & Lord, 2002）。因為圖像等視覺訊息本身有停留的特性，能讓自閉特色腦袋有效地作出分析和理解，再作出回應（張嘉恩、吳玉薇，2000）。但在交談時，他們會容易忽略部分的聽覺訊息或較隱晦的非語言溝通訊息（如眼神），因而對情境錯誤理解。

4 不一樣的「系統化」能力

人類會透過觀測（observe an operation）及實測（perform an operation）把事物系統化。透過觀察事物的不同，我們可以有系統地把事物分類。人普遍都有想把事物「系統化」的傾向，只是程度強弱有別。自閉特色人士想把事物「系統化」的傾向，是極度強烈的。他們強烈地渴望把事物分類、尋找因果關係、建構系統，也會被一些富規律、少改變的事物吸引（Baron-Cohen, Lombardo, 2017）。因此，自閉特色人士偏好依循規律的生活方式。

對自閉特色人士來說，人與人交往的過程千變萬化，當中包含許多變化因素，情境也複雜得難以完全「系統化」，因此令他們較難理解及掌握。他們往往因執著於自己的「系統」，而難以把在某個情境中學到的技巧類化至相似的情境，甚或把所學誤用在不適當的情境中。另外，有自閉症的學生表現較固執，對系統以外的事情未必能靈活應變，解難能力也相對表現較弱。在學習上，例如閱讀理解，他們掌握平鋪直敘的記敘文或結構清晰的議論文，較理解抽象委婉的抒情文容易。

5 不一樣的心智解讀能力

心智解讀能力幫助我們了解他人的想法、感受、意向和動機，並使用這些資料詮釋他人的說話和行為，預測他們的動向及意圖。這是人際互動中很重要的能力，能幫助我們在社交中正確地理解情況，並作出合宜的反應。不少研究顯示，即使是高能力的有自閉症學生，在心智解讀方面也有不同程度的困難（Happé , 1994; Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore, & Robertson, 1997），影響着他們日常的社交溝通，例如因未能理解別人的表情和動作（非語言訊息），而不知道別人的想法或意圖，所以未能即時調整個人反應。

另外，有自閉症的學生獨特的專注、接收和圖像思考風格，也會減慢他們的心智解讀發展能力（Baron-Cohen, 2000; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Hutchins & Prelock, 2008）。在與人溝通的過程中，他們傾向作單向表達而非雙向交流；在交往中，往往只顧談自己感興趣的事，忽略了對方的感受。這些都會削弱他們與別人共同專注於同一事物的能力和聯想力。他們較難易地而處、鑑貌辨色，或理解他人的弦外之音，結果導致溝通障礙和人際關係薄弱。

2.2 中文寫作的學習與教學

一直以來，寫作是中國語文教育的教學重點。香港現行的中國語文教育，以「提升學生的讀寫聽說能力、思維能力、審美能力和自學能力」為核心目標（教育局，2017）。根據香港教育局發展重點建議，由高小（小四至小六）開始至高中（中四及以上），都提及要重點培養學生的寫作能力，更表明其寫作學習目標在於「樂於寫作、勤於寫作、認真寫作」三方面。當學生完成中六課程，參加香港中學文憑考試，中國語文科是核心科目之一，而考核寫作能力的試卷佔分不少。因此，學生由小學四年級至中學六年級，都要定期學習作文、繳交作文；教師亦要定期布置作文功課、評講作文。

2.2.1 轉變中的中文寫作教學

學習中文寫作，從來不是一件容易的事。傳統上，學生學習寫作多是被動地依賴教師在作文課上的教導，因而教師成了學生學習成敗的關鍵，教師教多少，學生就學多少。然而，從傳統走到今天，中文寫作教學已有不少轉變，比較如下：

傳統寫作教學	現今寫作教學
以教師為中心，主導整個課堂	以學生為中心，是學習的主體
以單向、線性模式進行	強調師生之間的互動和交流
以知識為中心，以灌輸作文知識為主	協助學生掌握各種學習策略和方法，使他們成為自主學習者
重視寫作課的成果和作文的質素	重視學生在寫作過程中的學習機會
教師主講、學生聆聽	採取活動教學，讓學生從活動和經歷中學習

圖 2.1 傳統與現今寫作教學的比較

教師經常提醒學生，多閱讀，多寫作，自然能寫出好文章。但是學生如何把從閱讀吸取的養分，運用到寫作上，從而提升寫作能力呢？這都是教師在寫作教學上，需要教導學生的。

2.2.2 中文寫作教學的現況

自八十年代西方認知取向的寫作思維過程理論出現後，為寫作課程、教材和教學法注入新思維。教師意識到寫作教學應以學生為中心，通過引起學習興趣，激發他們主動學習，從而提升他們的寫作能力。教師主要為學生提供過程上的協助（procedural facilitation）、設計不同的寫作活動，讓學生從活動過程中學習不同的寫作策略和技巧，培養出對寫作過程的自我調控能力，最終能獨立、恰當地運用策略來寫作。

教師現時施行一節理想的寫作課時，通常包括以下幾個部分：

1 寫作前

- 結合讀本教學，先教授與作文題材和體裁相關的知識、詞彙和修辭技巧等，為學生輸入寫作知識
- 簡略講解將要寫作的題目，並着學生回家搜集資料和圖片
- 如有需要，教師會要求學生完成寫作工作紙或列寫作文大綱（圖 2.2）

2 寫作當日

- 提供寫作協助，例如：附有文章結構提示或詞語選擇的作文紙
- 設計不同寫作活動，配合實物、圖片或影片，提升學生的寫作興趣
- 完成寫作後，填寫作文自評或互評表格（圖 2.3），培養學生對文章的批判力，有效地檢視自己的文章及評核同學的作文

3 寫作後

- 教師批改文章，在作文上眉批、圈錯字、評分和寫下精簡的總評
- 在課堂上整體回饋學生的作文，並進行佳作欣賞活動

當然，上述只是其中一個例子，不同學校、教師的教學安排各異；但相同的是，每所學校都面對教學課時不足的情況。

姓名：_____ 班別：_____（　）日期：_____

寫作工作紙(四)

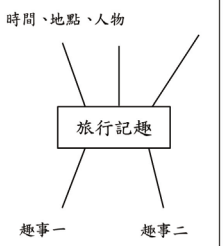
題目：旅行記趣

(一) 審題：

(1) 圈出題目的關鍵字詞：旅行記趣

(2) 文體：_____

(二) 寫大綱：

分段		內容重點	腦圖
第一段	記一次旅行的趣事。寫下該次旅行的日期、地點、人物、出發時的天氣和心情		
第二段	簡述目的地四周的景色和各人活動的情況		
第三段	詳細記述旅行時所發生的一至兩件有趣事		
第四段	總結全文：記下對這次旅行的感受		

(三) 參考詞語：

天朗氣清、風和日麗、傾盆大雨、浩浩蕩蕩、手舞足蹈、興高采烈、狼吞虎嚥、燒烤場、青草地、繩網、緩跑徑、綠油油、光禿禿、依依不捨、樂而忘返

【完】

圖 2.2 小學寫作工作紙

寫作評改量表

文章作者：_____ 班別：_____（　）日期：_____

評 改 者：_____ 班別：_____（　）日期：_____

題目：_____

請把星星填上顏色及在橫線上寫評語。(5顆星星為最多)

評分項目		自評	互評
1	內容豐富、吸引	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
2	文句通順、詞語準確	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
3	組織完整、最少分三段	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
4	書寫正確、美觀；標點正確	☆☆☆☆☆	☆☆☆☆☆

評語：_____

_____

圖 2.3 小學寫作評改量表

2.2.3 自閉特色與中文寫作

一向以來，對有自閉症學生的支援，多聚焦在社交溝通方面。學校會按學生的需要，提供輔導服務或社交小組訓練，以提升他們的社交溝通、心智解讀及情緒調控等技巧。至於對有自閉症學生的學習適應支援，則多集中在整體學校適應，着重通過第一層的正向環境支援，如優化課堂教學、營造友善的學習環境等，提升有自閉症的學生在校園的學習適應（教育局，2001；教育局，2019）。

在學科學習上，有自閉症的學生在初小階段多表現不俗。但隨着年級遞升，學科的要求不單是記憶和背誦，更會涉及較多抽象的概念及理解文章的深層意義（如作文、閱讀理解），這對有自閉症的學生來說便漸見困難。

有研究指出，有自閉症的學生在面對創意寫作時，會出現困難（Church, Alisanski, Amanullah, 2000）。對一般有自閉症的學生來說，寫作往往是他們的弱項（Mayes & Calhoun, 2003）。

2.2.4 有自閉症的學生在中文寫作中的困難

有自閉症的小學生大多對寫作過程概念欠掌握。這部分根據本計劃寫作小組的觀察，闡述有自閉症的小學生在寫作過程的不同階段可能面對的困難。

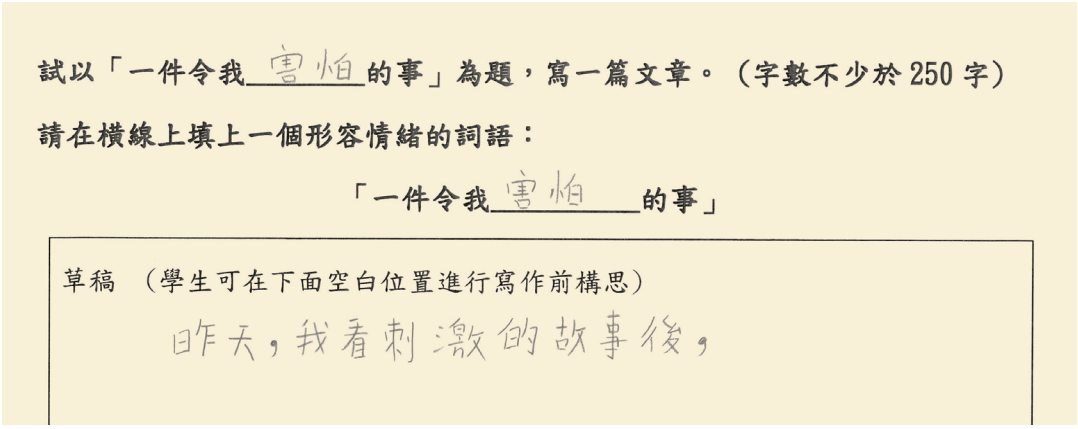
寫作過程	有自閉症的學生可能面對的困難
審題	• 對理解題目的重點及關鍵字詞有困難 • 未能透徹理解情緒詞彙的意思 • 較少顧及閱讀對象
定主題	• 對寫作主題掌握不足 • 未能以關鍵詞句列寫大綱，幫助鋪寫文章（圖 2.5） • 對所定的主題較少作出檢查

寫作過程	有自閉症的學生可能面對的困難
想內容	• 生活經驗較偏狹，素材貧乏 • 內容較單調，缺乏創意（圖 2.6） • 敘事及情感表達未能聯繫日常生活經驗 • 聯想力較弱，難以就沒經歷過的事情構想出相關情節 • 選材時難以分辨資料是否相關及重要 • 常以個人喜好選擇題材，因而忽略了題目要求，以致內容與題目不相關，甚至讓人感到莫名其妙（圖 2.7） • 內容有時未能符合讀者的期望
創寫	• 較難就選材鋪寫文章，內容欠充實（圖 2.8） • 較多出現文不對題的情況 • 詞彙不足 • 詞句意思不完整 • 文筆欠流暢 • 行文如自言自語 • 段落銜接欠自然，過渡欠流暢 • 結構較鬆散，段落之間欠連貫（圖 2.9） • 未能在一般時限內完成文章
回顧及修訂	• 未能在寫作過程中察覺及監控自己所寫的是否切題 • 工作記憶短暫、組織技巧不足，未能複述整個結構內容 • 未建立覆檢的習慣，亦不知道如何作覆檢

圖 2.4 有自閉症的學生在中文寫作中常見的困難

再者，有自閉特色學生在中文寫作方面多欠缺寫作動機，文章也較多出現錯別字及字數不足的情況。

以下是一些常見的學生寫作例子，以呈現學生在寫作過程中可能面對的困難：


試以「一件令我害怕的事」為題，寫一篇文章。（字數不少於 250 字）

請在橫線上填上一個形容情緒的詞語：

「一件令我害怕的事」

草稿 （學生可在下面空白位置進行寫作前構思）

昨天，我看刺激的故事後，

圖 2.5 學生寫作例子：未能以關鍵詞句列寫大綱，幫助鋪寫文章

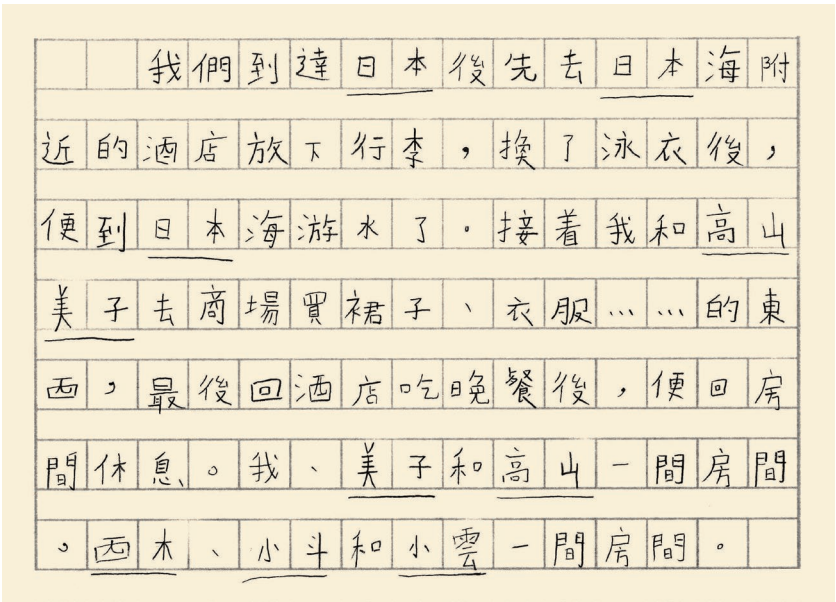
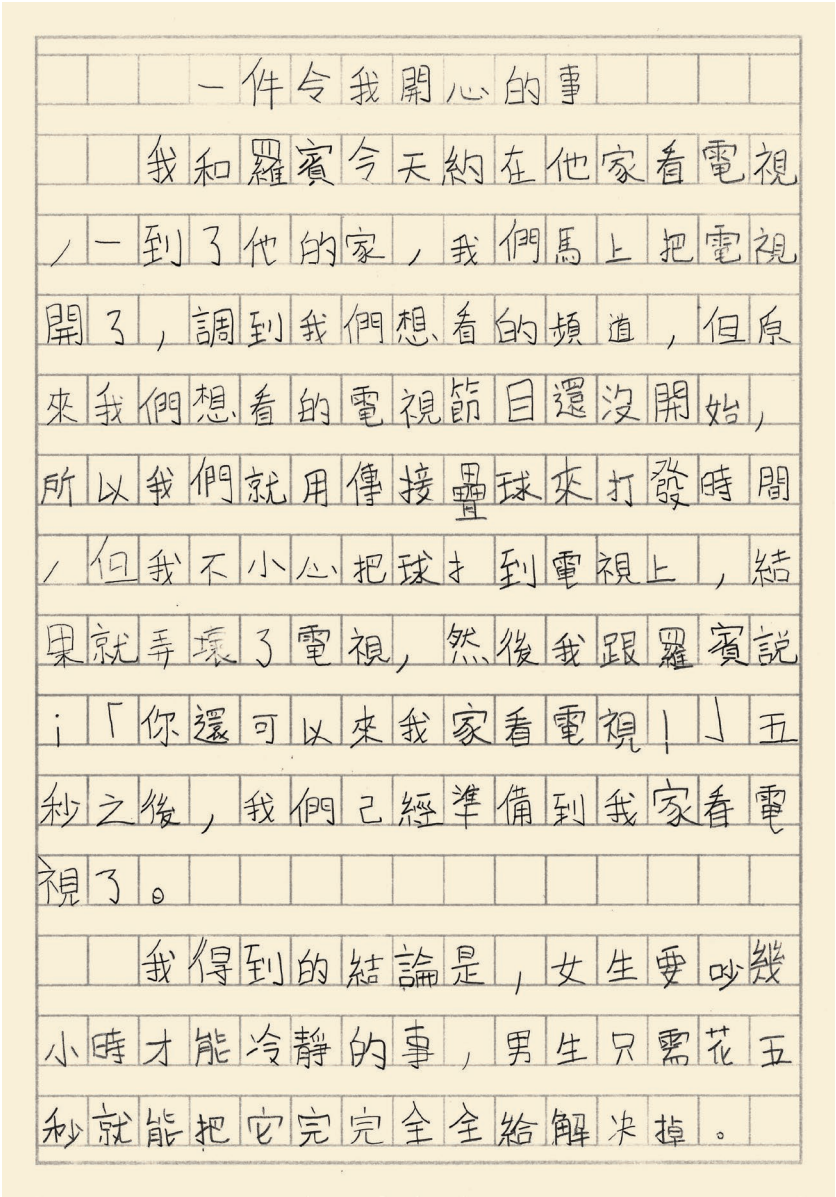

我們到達日本後先去日本海附近的酒店放下行李，換了泳衣後，便到日本海游水了。接着我和高山美子去商場買裙子、衣服……的東西，最後回酒店吃晚餐後，便回房間休息。我、美子和高山一間房間，西木、小斗和小雲一間房間。

圖 2.6 學生寫作例子：內容較單調，缺乏創意

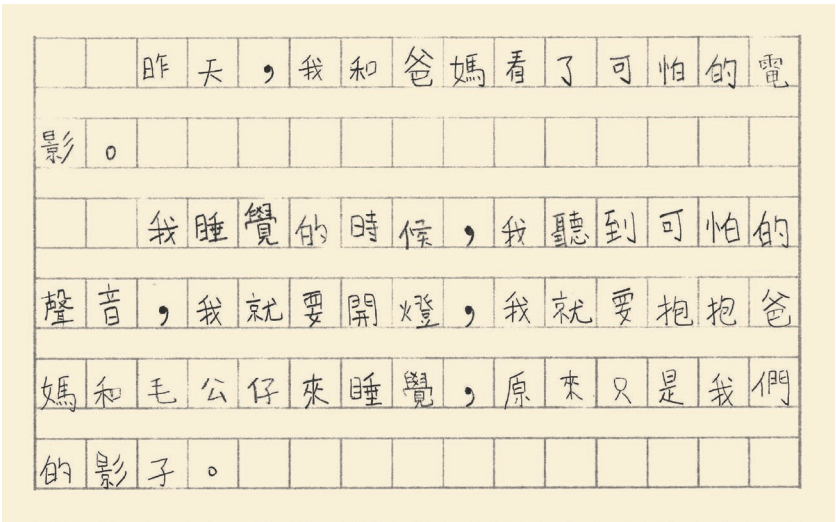


一件令我開心的事

我和羅賓今天約在他家看電視，一到了他的家，我們馬上把電視開了，調到我們想看的頻道，但原來我們想看的電視節目還沒開始，所以我們就用傳接疊球來打發時間，但我不小心把球丟到電視上，結果就弄壞了電視，然後我跟羅賓說：「你還可以來我家看電視！」五秒之後，我們已經準備到我家看電視了。

我得到的結論是，女生要吵幾小時才能冷靜的事，男生只需花五秒就能把它完完全全給解決掉。

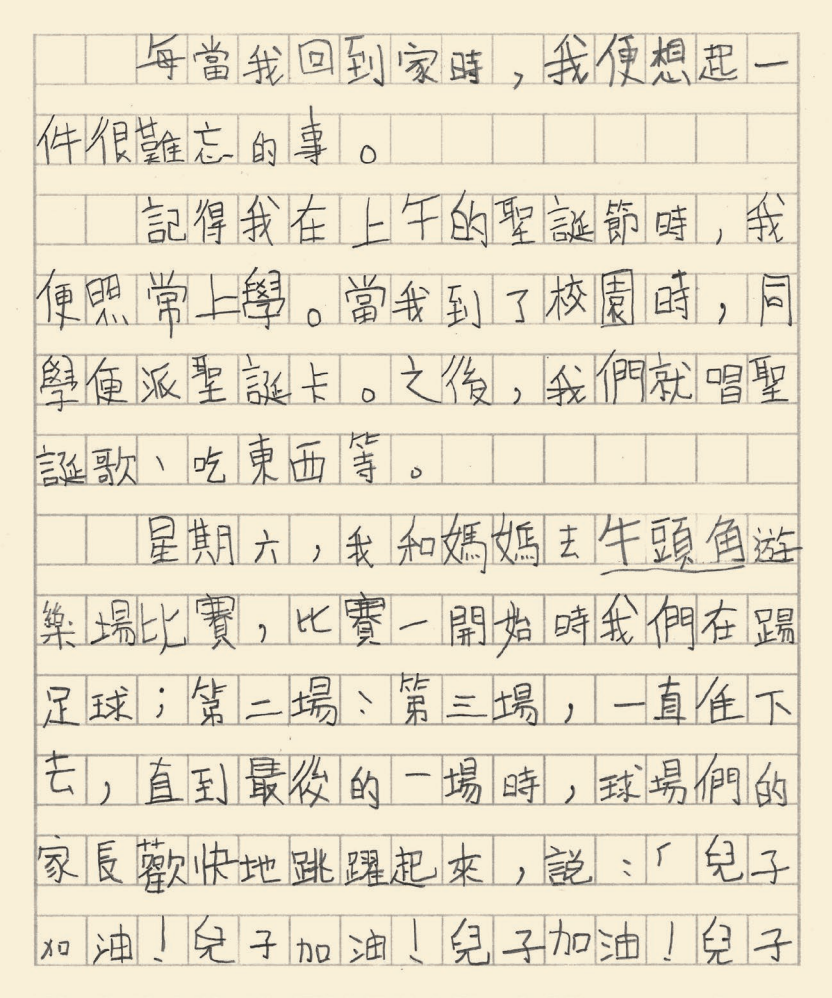
圖 2.7 學生寫作例子：常以個人喜好選擇題材，因而忽略了題目要求



昨天，我和爸媽看了可怕的電影。

我睡覺的時候，我聽到可怕的聲音，我就要開燈，我就要抱抱爸媽和毛公仔來睡覺，原來只是我們的影子。

圖 2.8 學生寫作例子：較難就選材鋪寫文章，內容欠充實



每當我回到家時，我便想起一件很難忘的事。

記得我在上午的聖誕節時，我便照常上學。當我到了校園時，同學便派聖誕卡。之後，我們就唱聖誕歌、吃東西等。

星期六，我和媽媽去牛頭角遊樂場比賽，比賽一開始時我們在踢足球；第二場、第三場，一直在下去，直到最後的一場時，球場們的家長歡快地跳躍起來，說：「兒子加油！兒子加油！兒子加油！兒子

圖 2.9 學生寫作例子：結構較鬆散，段落之間欠連貫

總的來說，現時切合有自閉症學生學習需要的中文寫作教材較少。假如有更多按有自閉症學生的學習特色、能力、興趣和程度而設計的中文寫作學習課程出現，想必對學生和教師來說，都有莫大的幫助和裨益。

2.3 課程設計

針對有自閉症學生在中文寫作的學習需要，本課程設計有以下的教學內容特點：

2.3.1 以情緒為主題

本課程採用以情緒為主題的記事文體作為教學體裁，主要有以下原因：

1 記敘文是小學常習寫的文體

記敘文是小學階段中不可或缺的文體，是課文中最常見的文章表述方式，也是習寫頻率較高的文體。本課程曾諮詢現職小學語文教師，他們均同意，如果要訓練小學生的寫作能力，從記敘文開始為佳。有見及此，本課程以記敘文中的記事文類為載體，訓練學生的寫作認知能力，提升他們的寫作技巧。

2 提取事件的記憶能力較弱

研究指出，有自閉症的學生在提取自身經驗或事件的記憶能力較弱（Shalom, 2003; Boucher, Mayes, & Bigham, 2012），若要憑空創作與自身經驗相關的記敘文，可能會遇上較一般人更大的挑戰。

3 對情緒的理解及表達較不敏銳

部分有自閉症的學生對情緒較不敏銳，未必善於感受自己及別人的情感，又或不習慣表達個人感受（香港耀能協會，2018）。但是，中文寫作往往要求學生用文字抒發自己的感受。因此，對應學生的學習難點，本課程特意選取以情緒為主題的記事題目作為訓練題材；例如：「記一件開心的事」和「記一件使人後悔的事」，其中的「開心」和「後悔」，就是要加深學生對情緒的認識。此舉一方面可以加強學生寫作記敘文的能力，同時也可以重點訓練學生對情緒的理解和描述，以切合學生的學習需要。

2.3.2 以學習寫作認知過程為主軸

傳統的寫作教學着重講授寫作知識及技巧，教學方式主要是讓學生透過大量閱讀來掌握各種文體特徵及修辭技巧，繼而寫成文章（李孝聰，2014）。可是，在這種教學模式中，「自閉特色腦袋」（例如：不一樣的記憶力、不一樣的注意力）卻為有自閉症的學生帶來不少學習挑戰。

根據學者的研究，發現寫作其實是一系列的認知過程，包括「寫前構思」、「設計」、「寫作」及「回顧與修訂」四個部分（Hayes & Berninger, 2014；謝錫金、岑偉宗，2000），當中涉及不同的任務，例如作者需要從長期記憶中提取寫作材料來構思文章內容、運用寫作技巧豐富文章等。大腦同時要處理一連串任務，容易讓「寫作新手」認知超載，無法恰當地完成寫作。

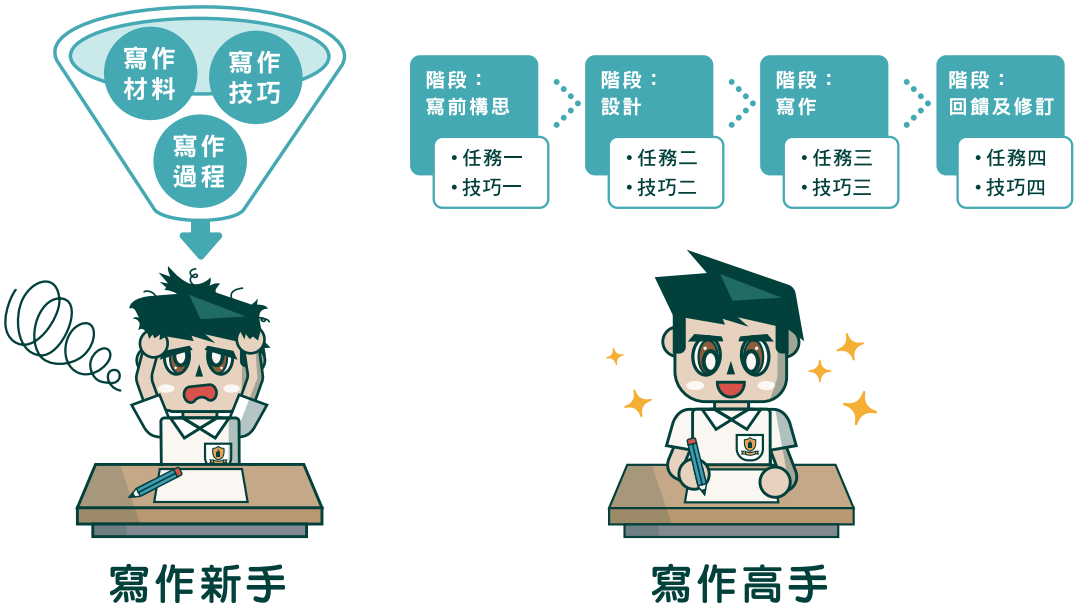


圖 2.10 寫作過程涉及一連串任務，容易讓寫作新手認知超載

故此，有學者提出，若教學能具體教導寫作需經過哪些過程，並引導學生理解每一過程的任務、運用適當的認知策略提取合適的寫作材料和技巧，便能提升學生的寫作能力，有助他們完成寫作任務（李孝聰，2014）。

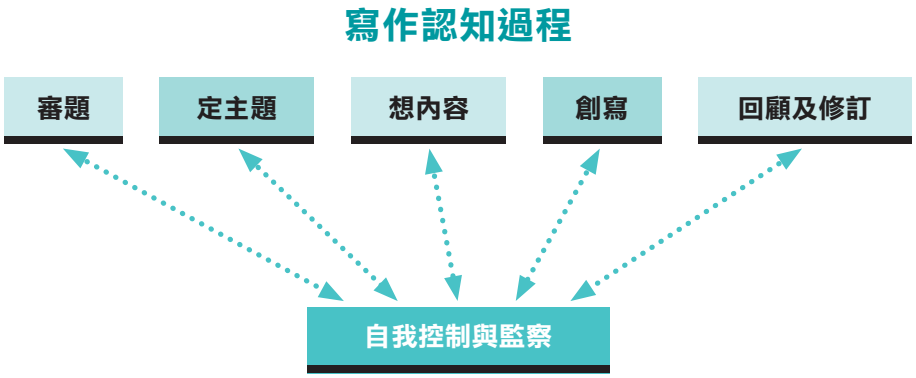


圖 2.11 寫作認知過程

本課程的研究人員相信這種教學方式切合有自閉症學生的學習需要（例如：不一樣的「系統化」能力、不一樣的注意力），因此把寫作認知過程重整為「審題」、「定主題」、「想內容」、「創寫」（即下筆寫作）及「回顧及修訂」五個部分（圖2.11），具體教授學生理解每個過程及當中的有效寫作技巧。本課程的重點**並非教授修辭技巧，而是着重為學生提供寫作過程框架**、引導學生在寫作過程中作自我控制與監察，以及激發學生的思維、構思及豐富內容。這三大寫作策略詳述如下：

1 為寫作過程提供框架

課程把抽象的寫作認知過程勾畫成具體的寫作框架，分別為「審題」、「定主題」、「想內容」、「創寫」及「回顧及修訂」五個部分。為寫作認知過程定下清晰的框架，可以讓導師明確地向學生說明，學生也易於按部就班地跟從框架寫作。

圖 2.12 課程提供寫作框架，讓學生可逐步跟從

然而，部分有自閉症的學生在寫作時即使願意跟從寫作過程框架，卻因過於專注寫自己想表達的事情，而忘了寫作主題，漸漸偏離擬定的內容，甚至寫了一些不合宜的內容。因此，本課程強調，寫作並非線性的，**乃是一個循環的過程**。在寫作過程中，學生需反覆檢查自己所構思和擬定的內容，一旦發現有不合宜的地方，就要馬上修改，甚至退回到前一階段；例如，學生要寫「一件失望的事」，本來在「定主題」時擬定了「吃不到蛋撻」為主題，但後來在「想內容」時發現原本擬定的主題很難鋪寫下去，便應返回「定主題」，重新構想一件讓自己比較容易發展且情節豐富的主題事情。

2 寫作過程中的自我控制與監察

承接上文，學生需學習在寫作過程中反覆「自我檢查」，即要作自我控制及監察。要檢查寫作內容是否合宜，對部分有自閉症的學生來說，有一定的難度；例如當我們訪問他們檢查文章要做什麼時，他們的重點可能放在修正錯誤的字句上。但實際上，**檢查文章的脈絡、內容及結構是否符合題目要求、能否符合讀者期望，更為重要**，可讓整篇文章的水平得以提高。我們在教學經驗中便發現，部分有自閉症的學生寫作時未能辨識文章的讀者，也就是說，他們在寫作時可能並沒考慮讀者的期望。

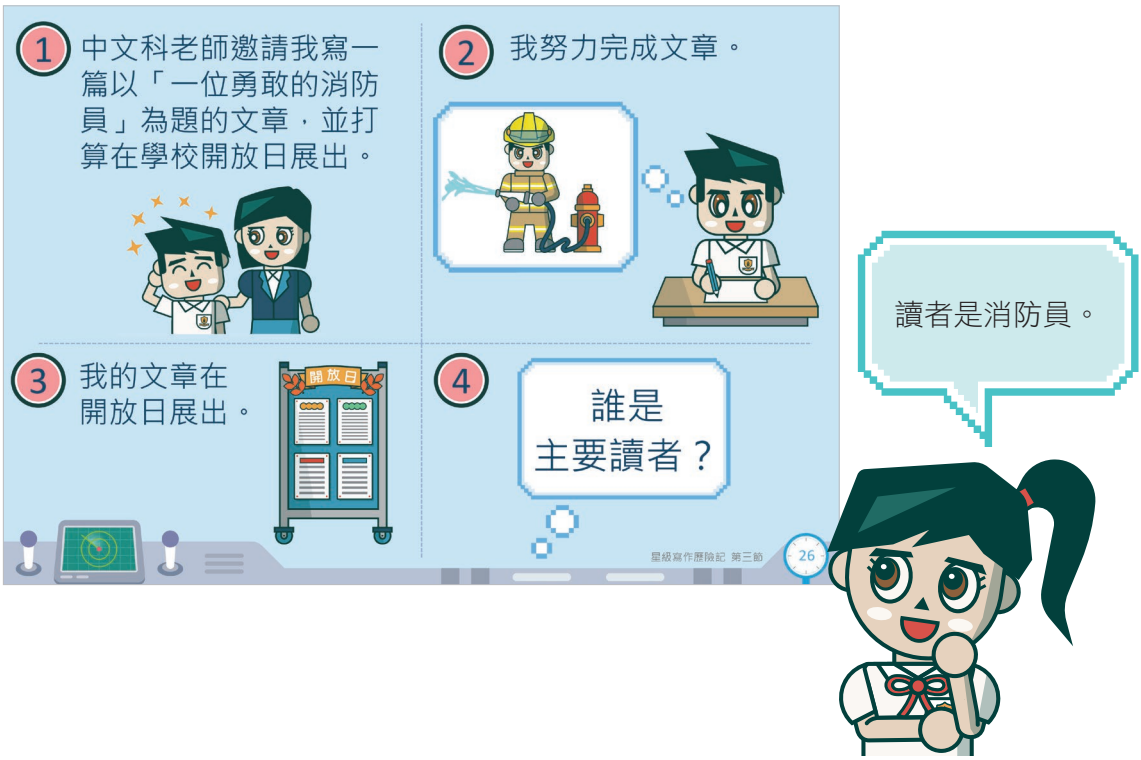


圖 2.13 學生寫作時未能認清文章的讀者

為了明確具體地展現整個檢查過程，課程將之命名為「星際檢查站」，提示學生在寫作過程中要：「估一估」── **認清誰是讀者、檢查所定的主題是否符合讀者期望**（合乎邏輯及尊重他人）；「查一查」── **檢查所定的主題是否符合題目關鍵字詞或主題要求**。最後，完成文章後要作回顧及修訂。

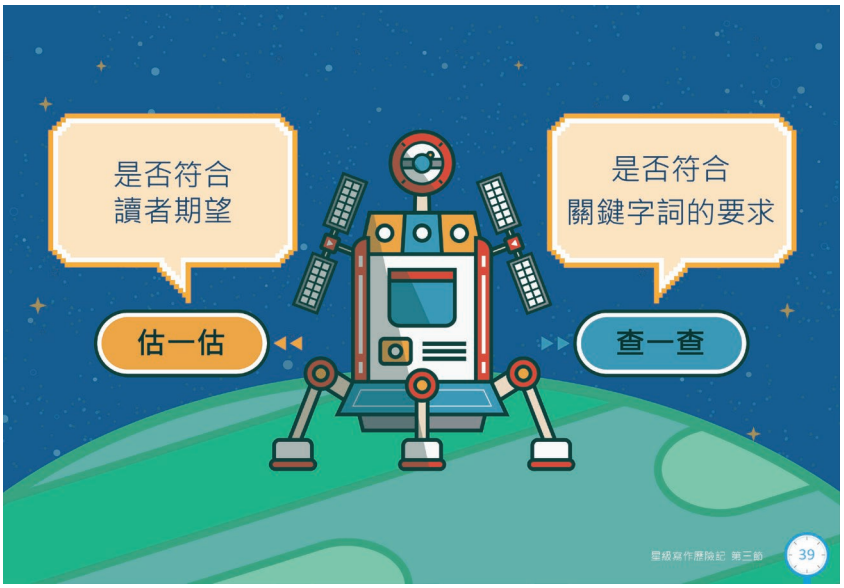


圖 2.14 星際檢查站

3 構思及豐富內容

課程共教授了六種有助學生構思及豐富內容的寫作技巧，包括：

- **審題技巧**：審題時要圈出作文題目關鍵字詞的技巧，在很多寫作課堂都有教授，對有自閉症的學生來說也不陌生，但部分有自閉症的學生未必能掌握課堂上常提到的「關鍵字詞」的意思；例如有些有自閉症的學生會認為題目中所有字詞都很重要，便把所有字詞或整個片語圈起來，結果達不到提示的作用。故此，課程在教授此技巧時，會**特別強調圈出字詞的目的和準則**（大約兩至三個詞語）

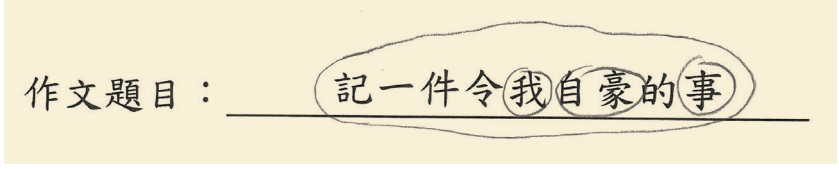


圖 2.15 學生把所有字詞都圈起來

- **定主題技巧：**寫作前如能先擬定一個貫穿全文的主題，能幫助學生引領自己按部就班，寫出一篇不離題、讀者也容易明白的文章。但正如上文提到，部分有自閉症的學生對於情緒詞彙的理解未必準確，以致未能準確定下一個能符合文章題目要求的主題。因此，課程為學生提供了寫作輔助工具──「寫作小幫手」，**列出一些與情緒詞彙相關的具體事情，幫助他們更準確地定主題**。此外，針對部分有自閉症的學生較弱的提取自身經驗 / 事件能力（Shalom, 2003; Boucher, Mayes, & Bigham, 2012），課程利用另一項寫作輔助工具──「靈感 UFO」，讓學生透過自我發問激發思維

圖 2.16 「寫作小幫手」（第 2 頁）及靈感 UFO

- **構思正文技巧：**當閱讀有自閉症學生的文章時，不難發現部分文章內容過於貧乏，或有太多讀者不期望看到的枝節。課程針對他們構思寫作內容的困難，設計了寫作輔助工具──「寫作小幫手」，**提供一些符合主題事情的起初、經過和結果的情節框架**，幫助學生構想正文，豐富內容

- **收結文章技巧：**作者一般會於文章結尾述說個人的反思和感受，令文章更完整。但有部分有自閉症的學生可能認為把故事說完便可，卻忽略了文章的結尾部分。**課程透過教導學生進行自我發問，協助他們構想具有反思內容的結尾**

- **說話及動作描寫技巧：**雖然這些描寫技巧常見於日常的教學中，但有自閉症的學生或會把描寫重點放在一些無關痛癢的細節上，結果寫出來的文章頗古怪（圖 2.17）。有見及此，**課程着重讓學生理解使用相關技巧的目的，教授他們在合適的地方，運用能突顯主題的情緒的情節**，令內容更豐富

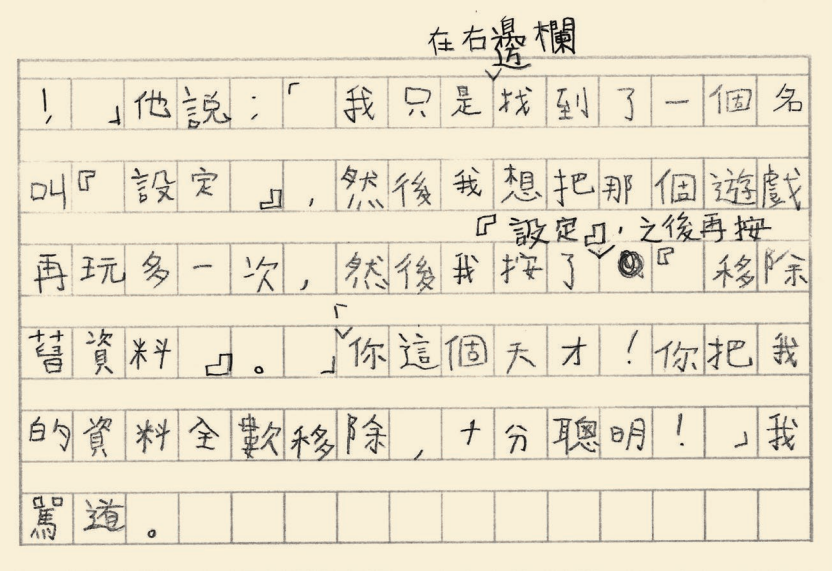


圖 2.17 學生不恰當地運用說話描寫技巧

2.3.3 自我調整策略

在上一節（2.3.2）所羅列的某些寫作策略，例如審題策略、說話及動作描寫技巧，也許對有自閉症的學生而言並不陌生，平時在課堂上也曾學過。但為什麼他們仍未能有效地運用？其中一個可能的原因是，**要有效運用這些寫作策略還需要配合自我調整能力（self-regulation）的輔助**。

要寫出好文章，除了需運用不同的寫作策略外，**還要在寫作的過程作自我調整——調整自己的思緒與行為**，以完成整項寫作任務。例如，能適時、有意識地覺察需要運用哪些策略，並引導自己在適當的地方按步驟使用策略，同時在過程中監控着自己是否運用得宜，並在有需要時作出修正（Graham & Harris, 2005）。研究指出，較好的自我調整能力通常能寫出較好的作品（de Milliano, van Gelderen, & Sleegers, 2012）。但部分有自閉症的學生的自我調整能力較弱（Geurts, Verté, Oosterlaan, Roeyers, & Sergeant, 2004; Hill, 2004; Bieberich & Morgan, 2004），或可能會影響他們的寫作表現。

圖 2.18 自我調整策略

另一方面，第二章曾提及有自閉症學生的特質為他們在寫作上帶來不少挑戰。若一些有自閉症的學生對寫作不感興趣，對所學的寫作策略抱懷疑的態度，我們可以預想，他們即使在課堂上學了如何運用那些策略，亦會較少主動運用，因而學習亦未能見成效。有見及此，除了寫作策略外，本課程亦着重發展學生的自我調整策略。

自我調整策略主要有五種，分別為：(1) 自我教導 (self-instruction)、(2) 自我監察 (self-monitoring)、(3) 自我評鑑 (self-evaluation)、(4) 目標設定 (goal setting)、(5) 自我增強 (self-reinforcement) (Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013)。理論上，學生學習越多策略越好；但在現實中，學生若要在同一課程中既學習寫作策略，又要掌握多項自我調整策略，反而可能造成負擔。故此，本課程揀選了兩種自我調整策略 ── 「自我教導」和「自我增強」作為教學重點。

自我教導

「自我教導」讓教導的工作不只是由導師承擔，而是令學生能**透過與自己對話引導自己的思緒和行為**，最終完成任務 (Graham, Harris, & Reid, 1992)。課程中有不少地方把「自我教導」策略融入寫作策略中，**其中一個例子是把寫作認知過程的五個部分，具體化為五顆星球**：「審之星」、「主題之星」、「想之星」、「創寫之星」及「改之星」(圖 2.19)，並因應學生較強的圖像理解能力 (詳見第二章的 2.1.2)，**把各星球製成貼紙，讓學生可以運用「大綱工作紙」，在適當時候貼上相關的星球貼紙，引導自己逐步完成整個寫作過程** (圖 2.20)。

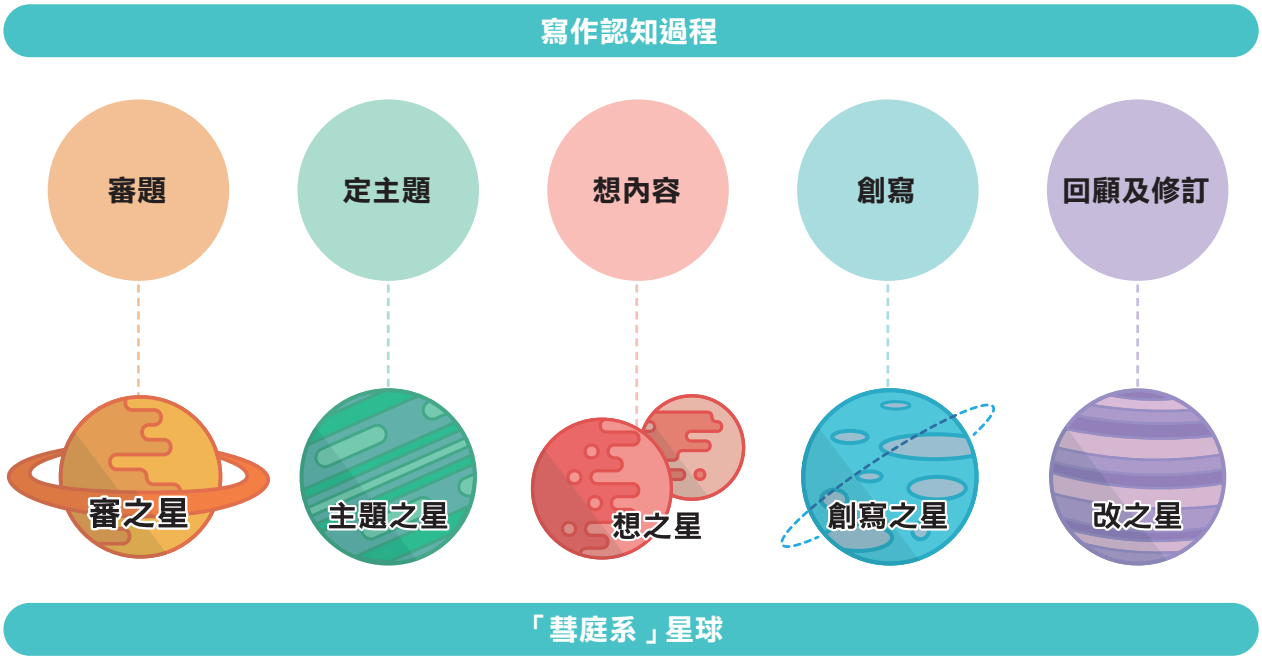
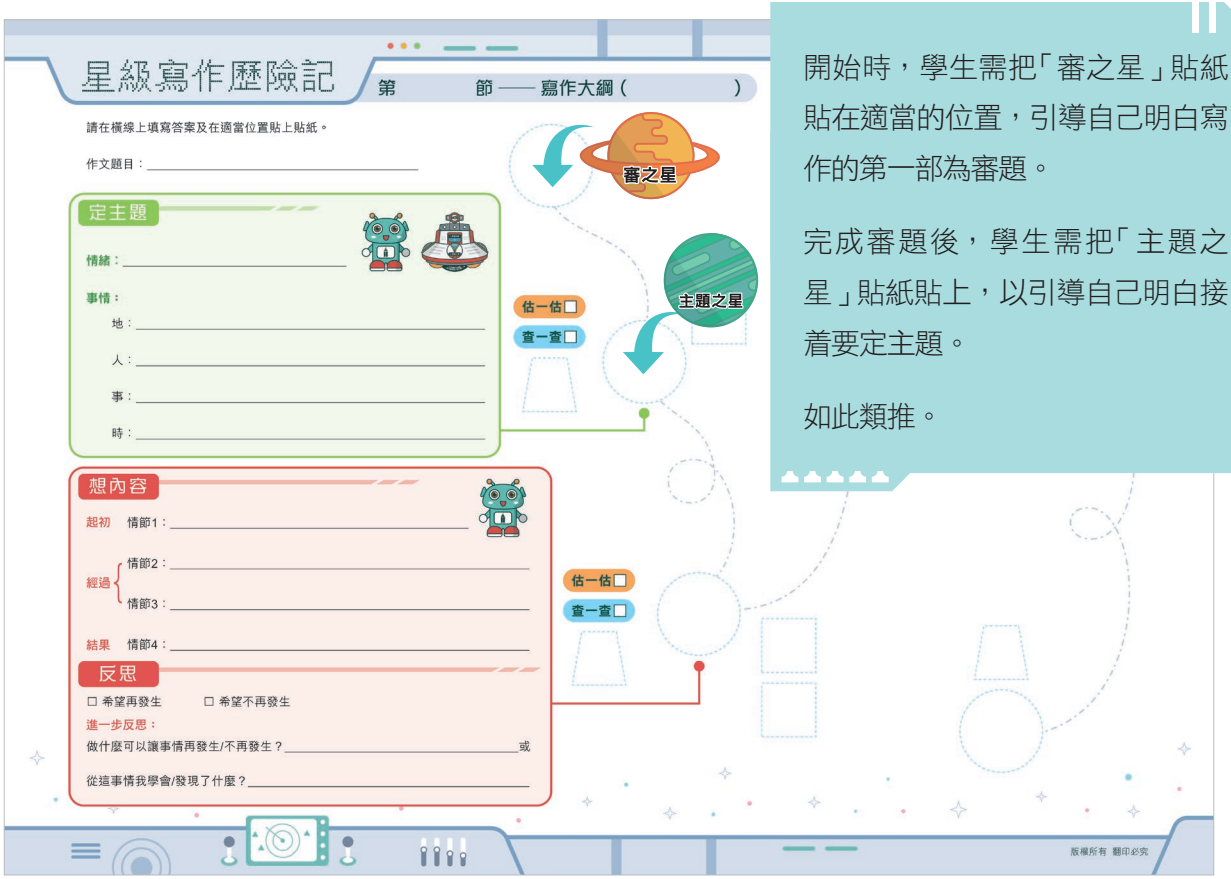


圖 2.19 寫作認知過程與「彗庭系」星球的對應



開始時，學生需把「審之星」貼紙貼在適當的位置，引導自己明白寫作的第一部為審題。

完成審題後，學生需把「主題之星」貼紙貼上，以引導自己明白接着要定主題。

如此類推。

圖 2.20 利用「大綱工作紙」及星球貼紙引導寫作過程

2 自我增強

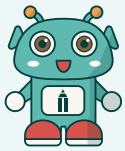
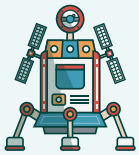
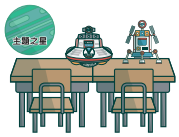
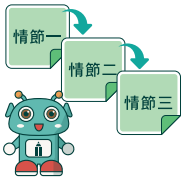
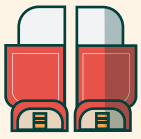
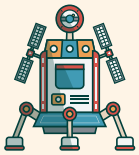
要有效運用「自我增強」策略，首先要訂立明確的標準，然後選取適合的增強物（reinforcement），之後讓學生學習如何知道自己是否達標；最後，學生如果可以達標，便可以獎勵自己。這樣亦有助提升學生的學習動機，並建立對寫作的正面態度（Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013）。

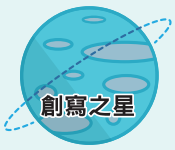
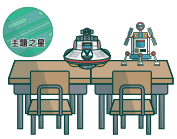
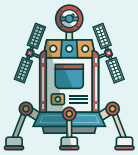
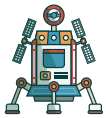
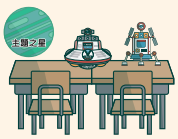
課程中教授的寫作過程中，有不少地方都結合了「自我增強」策略。以定主題為例，**學生若能構想出一個貫穿全文的主題，並確保內容符合讀者期望及主題，經導師同意後，便可自我獎勵代表主題的「主題徽章」貼紙**。同樣地，當學生能適當地運用所學的寫作策略後，便能自我獎勵「寫作機械人」頭部、軀幹、腳部、「說話特寫器」、「連環動作照相機／連環（超級）動作照相機」及「總結推進器」等貼紙。根據我們的觀察，參與課程的**學生都十分喜歡那些貼紙，並建立了寫作動機**。

學生若能構想出一個貫穿全文的主題，並確保內容符合讀者期望及主題，經導師同意後，便可自我獎勵代表主題的「主題徽章」貼紙

圖 2.21 利用貼紙作自我增強

2.4 課程概覽表

節數	1	2	3	4	5	6
主題	**寫作認知過程** 「彗庭系」 	**審題、定主題** 「審之星」、「主題之星」 		**鞏固學習** **想內容** 「想之星」 	**想內容** 「想之星」 	
課節目標	1 能明白小組目的及要求 2 能說出寫作的目的和重要性 3 能明白監控「寫作認知過程」的重要性 4 能認識「寫作認知過程」，並說出「彗庭系」中的五大行星	1 能說出「審題」的方法及其重要性 2 能認識「定主題」的方法，並能構想與題目相關的事情（主題事情） 3 能運用「提示問題」（靈感 UFO）構想與題目相關的事情（主題事情）	1 能明白於寫作時反覆檢查的重要性 2 能說出誰是文章的主要讀者及讀者的期望 3 能運用「自我檢查」技巧，審視主題是否符合讀者期望 4 能運用「自我檢查」技巧，審視主題是否符合題目要求	1 能運用「審題」及「定主題」技巧鞏固所學 2 能明白事件的發展需符合文章主題 3 能就文章主題構想事件的起初、經過和結果	1 能就文章主題構想事件的起初、經過和結果 2 能明白以反思作記事文章的結尾，有助豐富文章內容及啟發讀者 3 能就主題事情作出反思	1 能評審大綱內容是否符合讀者期望及主題（「估一估」、「查一查」） 2 能運用已學技巧（想內容）來寫文章大綱，鞏固所學
教學重點	彗庭系圖 精明補給站 	主題徽章 寫作小幫手  靈感 UFO 	星際檢查站 	工作站  寫作小幫手的情節 	寫作機械人軀幹 	寫作機械人腳部  星際檢查站 

7	8	9	10	11	12	13
鞏固學習	**創寫** 「創寫之星」				**回顧及修訂** 「改之星」	**鞏固學習**
						
1 能運用已學技巧（審題、定主題、想內容）來寫文章大綱，鞏固所學	1 能回應題目，寫出一篇記事文章的開首段 2 能說出記事文章的基本結構，並明白各段的詳略要求 3 能明白寫作時進行檢查的重要性	1 能運用說話描寫（情緒形容詞＋說話）技巧來寫作 2 能將說話描寫技巧應用於寫作構思上	1 能明白寫作時運用動作描寫的重要性 2 能運用動作描寫（連續三組動詞）的技巧來寫作 3 能運用形容詞配合動作描寫來增潤文章內容	1 能運用「說話特寫器」和「連環動作（超級）照相機」於寫作大綱上 2 能運用所學的寫作技巧寫作	1 能明白「結尾段」的重要性 2 能運用結尾句式，為一篇記事文章作結 3 能明白完成文章後作回顧及修訂的重要性 4 能為自己的文章作回顧及修訂	1 能按所學的「寫作認知過程」作自我調控，完成寫作 2 能運用不同的寫作技巧豐富文章內容
工作站 	寫作機械人頭部 寫作機械人「錯版」 星際檢查站 	寫作大綱 說話特寫器 	連環動作照相機 	寫作大綱 連環動作（超級）照相機 	總結推進器 星際檢查站  寫作機械人 改錯帶 	工作站 

2.5 課程詞彙說明

本部分列出課程常見的專用詞彙，附有詳細解釋，說明其意義或使用方法，方便讀者隨時查閱及對照這些詞彙在寫作中的意思。

2.5.1 「彗庭系」

「彗庭系」有五顆星球，分別是「審之星」、「主題之星」、「想之星」、「創寫之星」和「改之星」，代表寫作認知過程的五個部分。在十三節的寫作訓練中，學生通過到訪每一顆星球，學習該寫作認知過程的要點。當他們認真地經歷了完整的寫作認知過程，便能寫出一篇理想又優秀的記事文章。

「主題之星」

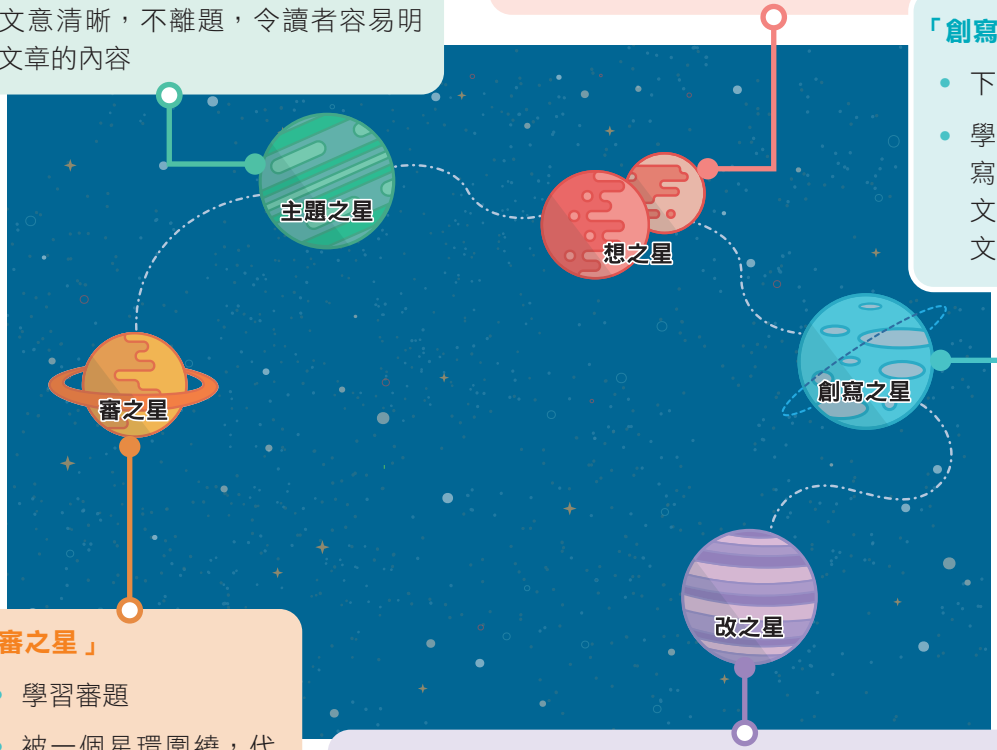
- 學習定主題
- 要定出一個符合文章題目要求，即事、人、地、時能貫穿整篇文章的主題
- 使文意清晰，不離題，令讀者容易明白文章的內容

「想之星」

- 學習運用寫作輔助工具來構思文章的內容，以及反思從事件中引發的感受和教訓
- 通過寫大綱，學習組織文章的結構，幫助寫作

「創寫之星」

- 下筆寫作
- 學習運用合適的寫作技巧來豐富文章內容，提升文章質素



「審之星」

- 學習審題
- 被一個星環圍繞，代表審題時要圈出作文題目的關鍵字詞（大約兩至三個詞語）

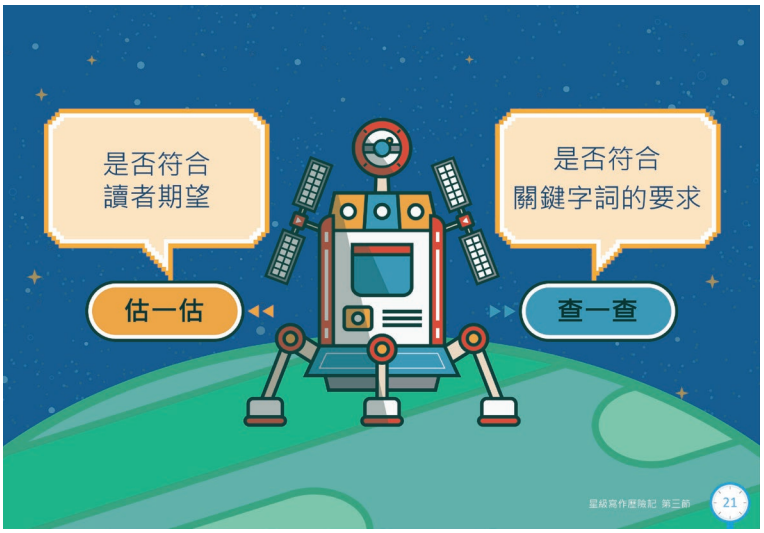
「改之星」

- 學習寫作完成後再次回顧全文，作出修訂，完善文章
- 要完成的三項任務：
  - 齊備文章各部分（即機械人各部件）
  - 齊備豐富文章的寫作技巧（即機械人各裝備）
  - 估一估 、查一查（即星際檢查站），並修改錯字及使句子通順

2.5.2 「星際檢查站」

「星際檢查站」的設置，是為了鼓勵學生在寫作的各個階段不時停下來，持續地檢查擬定的內容，使內容能符合讀者期望、文章題目及文章主題的要求，以免出現離題和前後矛盾的情況。學生一旦發現構思的內容有不合宜之處就要馬上修改，完成檢查後才可以進入下一個寫作階段。「星際檢查站」主要進行兩項檢查——**「估一估」**和**「查一查」**。因為審題任務較簡單，所以除了「審之星」外，其他四個星球都設有「星際檢查站」。

在「主題之星」定主題時……



參考簡報 3.21

估一估

檢查所定的主題是否符合讀者期望（合乎邏輯及尊重他人）

先找出誰是文章的主要讀者，再定出符合讀者期望的主題內容，即內容要合乎邏輯（大部分人覺得在現實世界可能會發生的）及尊重他人，讓讀者留下好印象

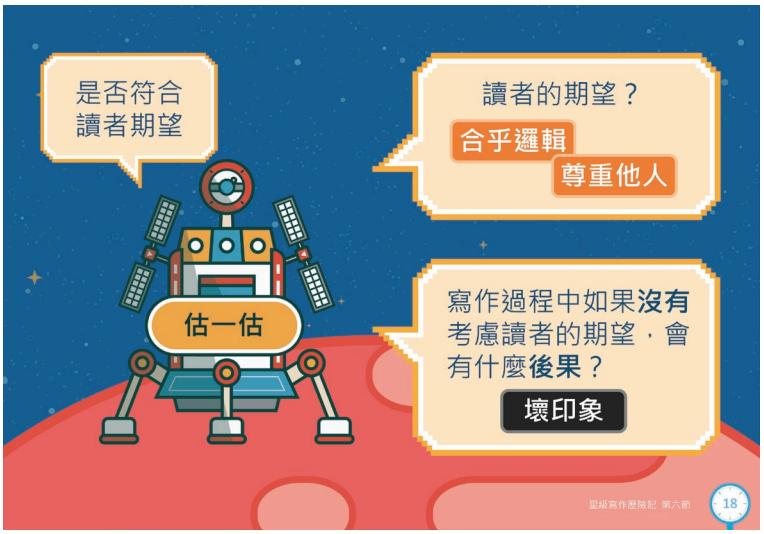
讀者的期望？

- 尊重他人
- 合乎邏輯

查一查

檢查所定的主題是否符合題目關鍵字詞的要求（已圈出的關鍵字詞）

在「想之星」寫內容大綱時……



參考簡報 6.18

估一估

檢查「起初、經過和結果」和「反思」兩個部分是否符合讀者期望（合乎邏輯、尊重他人）

查一查

檢查內容是否符合主題。學生可以運用「寫作小幫手」檢查「起初、經過和結果」部分是否齊備所有情節內容，特別是情節中強調的重點。這些重點在「寫作小幫手」以粗體或不同顏色顯示

在「創寫之星」寫內容時……

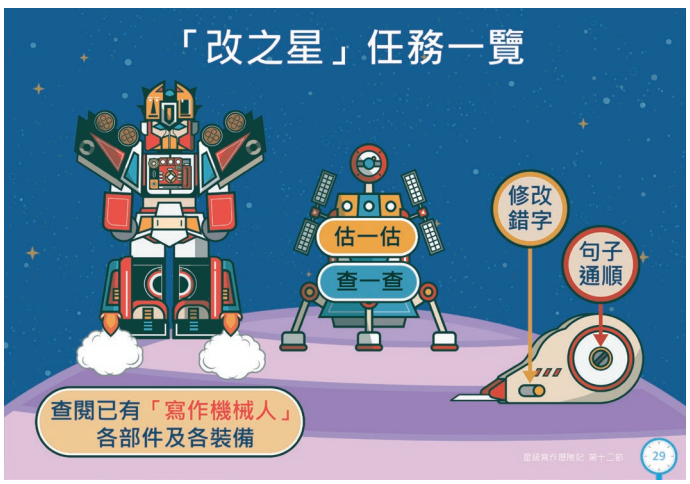
「創寫之星」被一條軌道所圍繞，「星際檢查站」會環繞「創寫之星」運行，代表學生在寫作過程中要隨時隨地、或每寫完一個段落便作出簡單的檢查。

參考簡報 10.34

估一估 檢查內容是否符合讀者期望

查一查 檢查內容是否符合主題要求

在「改之星」重閱全文時……



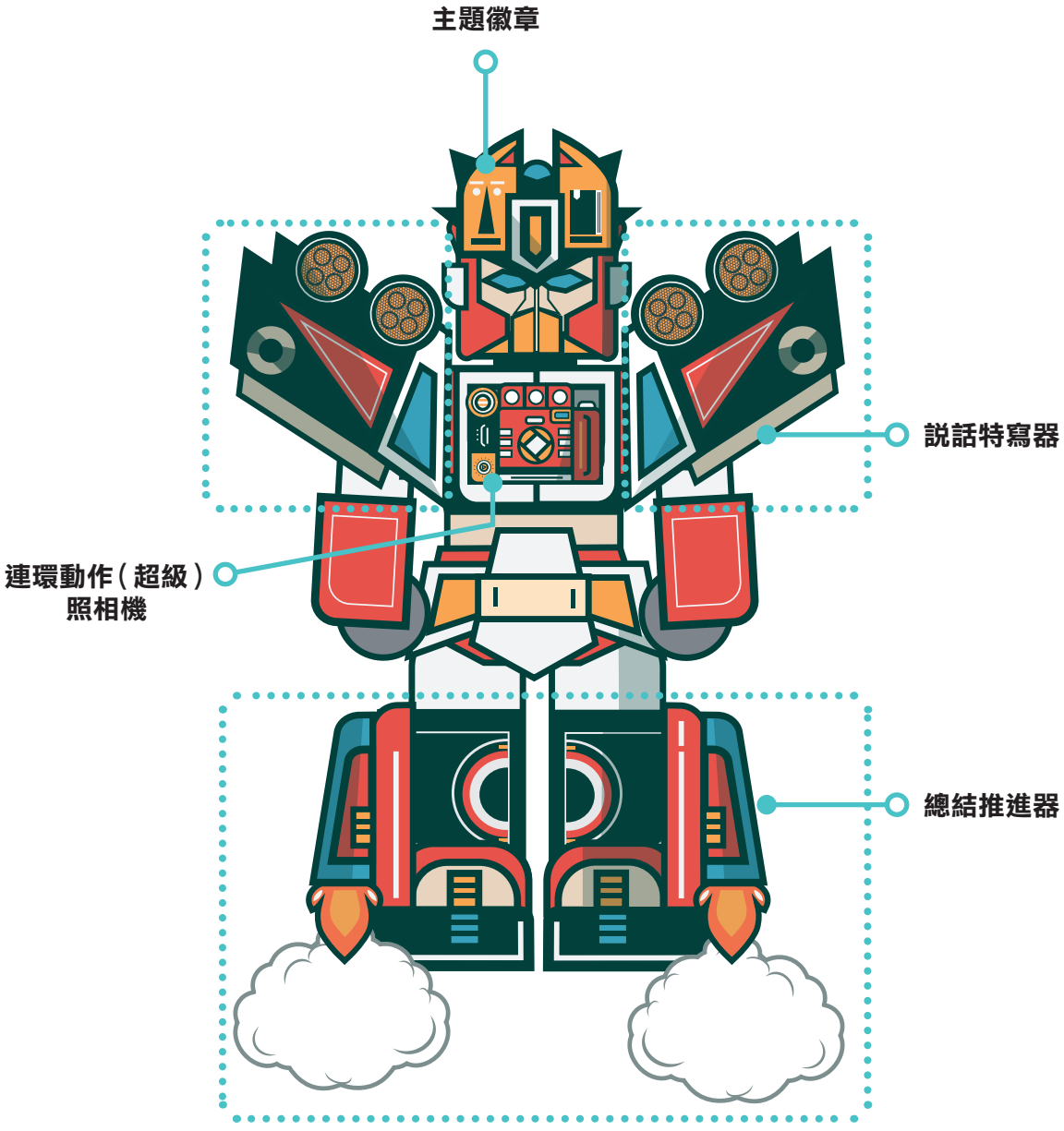
參考簡報 12.29

估一估 檢查內容是否符合讀者期望

查一查 檢查內容是否符合主題要求

2.5.3 「寫作機械人」

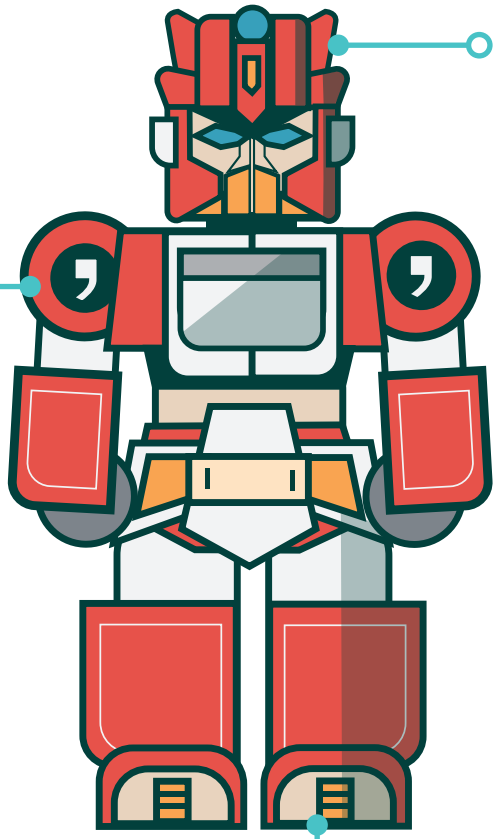
「寫作機械人」共有三個部件、四件裝備。「寫作機械人」的部件包括頭部、軀幹和腳部，代表記事文章的結構；四件裝備代表記敘文的寫作策略，用來教導學生鋪寫和豐富文章內容。



寫作機械人及所有裝備全圖

「寫作機械人」的部件

「寫作機械人」的頭部、軀幹和腳部代表文章的結構，提示學生寫作最基本要包括文章的「開首」、「起初、經過和結果」和「結尾」三部分。三部分的內容詳略有別，應以「起初、經過和結果」的內容最詳細，較其他兩部分豐富，否則文章會出現頭重尾輕、詳略失宜等毛病。



「寫作機械人」頭部

- 代表文章「開首」部分
- 學生於「創寫之星」完成開首段及順利通過「星際檢查站」後，便可獲取

「寫作機械人」軀幹

- 「寫作機械人」軀幹代表文章的「起初、經過和結果」部分
- 學生於「想之星」構思出相關部分及順利通過「星際檢查站」後，便可獲取

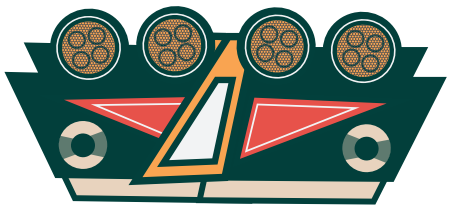
「寫作機械人」腳部

- 代表文章的「結尾」部分
- 學生於「想之星」構思出相關部分及順利通過「星際檢查站」後，便可獲取

「寫作機械人」的裝備

「寫作機械人」主題徽章

- 「寫作機械人」主題徽章代表文章有一個既符合題目要求，又能貫穿整篇文章的主題
- 當學生能運用「審題」及「定主題」的技巧，在「主題之星」完成了任務及順利通過「星際檢查站」後，便可獲取
- 但學生須待來到「改之星」，完成整篇文章，進行覆檢並確認整篇文章符合主題後，才可以把主題徽章組裝在「寫作機械人」的頭上



說話特寫器

意思：為人物添加說話

作用：是一種說話描寫技巧，用來突顯人物說話時的神態、情緒，使人物更生動，文章更有趣

形式：人 +（情緒）地 + 說 / 問 / 叫 + 1-2 句說話

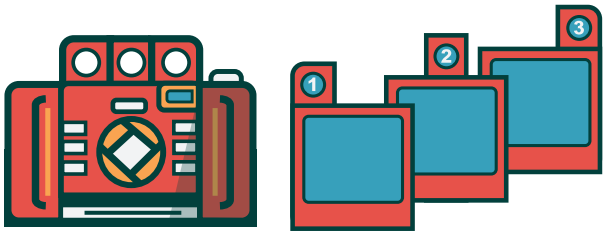
使用步驟：

- 從大綱情節中，找出可加入「說話特寫器」的適當位置（能突顯主題人物的主題情緒）
- 添加 1-2 句說話（說話內容需配合主題情緒）
- 添加相關情緒形容詞

連環動作照相機 / 連環動作（超級）照相機

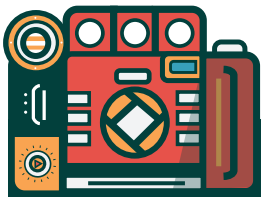
意思：更細緻形容人物動作，延長動作的過程，把一個動作分成幾個連續的動作來描寫

作用：是一種動態描寫技巧，用來突顯主題情緒，使人物更生動，內容更豐富



連環動作照相機形式：

- 在文章中連續添加三組形容人物動作的詞語（動詞）



連環動作（超級）照相機形式：

- 在文章中連續添加三組形容人物動作的詞語（動詞），並在動詞前加上一些適當的形容詞

使用步驟：

- 在大綱的情節中，找出可加入「連環動作照相機 / 連環動作（超級）照相機」的適當位置。學生實際上可以於大部分的情節中，運用「連環動作照相機 / 連環動作（超級）照相機」以豐富文章。主要運用原則是該動作能突顯人物或主題人物的情緒。學生可以應用該寫作技巧多於一次
- 建議學生參考「寫作小幫手」的建議，即凡註有標記的情節就是可以突顯人物情緒的地方，學生可以先考慮在該處運用該寫作技巧
- 加入三組動詞
- 如運用「連環動作（超級）照相機」，則在動詞前加入適當的形容詞

【學生宜因應自己的聯想力和運用形容詞的能力，決定使用「連環動作照相機」或「連環動作（超級）照相機」】

總結推進器

意思：

- 在文章的結尾段加入作者對事情的反思，並以特定的句式總結全文
- 反思的內容包括「反思」和「進一步反思」兩種，至於句式的組合，學生可因應個人能力作選擇

作用：

- 讓讀者更容易理解作者對事情的看法，加深對文章主題的認識，留下深刻的印象，又可令文章更見完整及別具心思

使用步驟：

- 根據大綱的「進一步反思」內容，從選擇一或二及選擇 A 或 B 中選定一種結尾句式
- 按選定的句式組合，寫出結尾段

結尾段句式：

大綱

想之星

反思：

☐ 希望再發生　　☐ 希望不再發生

進一步反思：

做什麼可以讓事情再發生/不再發生？＿＿選擇 A＿＿或

從這事情我學會/發現了什麼？＿＿＿選擇 B＿＿＿

選擇一

這件事令（我／其他人物）
感到很（情緒），
我（希望／不希望）它再次發生。

選擇二

經過這件（題目重點）事後，
我（希望/不希望）它再次發生。

選擇A

（我可以做什麼）

選擇B

從這件事中，我明白到
（進一步反思）

組合一：（選擇一 ＋ 選擇A）

這件事令（我／其他人物）
感到很（情緒），
我（希望／不希望）它再次發生。

（我可以做什麼）

組合二：（選擇一 ＋ 選擇B）

這件事令（我／其他人物）
感到很（情緒），
我（希望／不希望）它再次發生。

從這件事中，我明白到
（進一步反思）

組合三：（選擇二 ＋ 選擇A）

經過這件（題目重點）事後，
我（希望/不希望）它再次發生。

（我可以做什麼）

組合四：（選擇二 ＋ 選擇B）

經過這件（題目重點）事後，
我（希望/不希望）它再次發生。

從這件事中，我明白到
（進一步反思）

2.5.4 寫作輔助工具

1 「靈感 UFO」

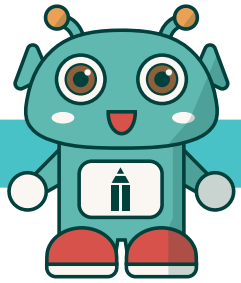
作用：

- 寫作過程中，學生在定主題時需要以一種情緒和一件事情貫穿全文。如果學生未能就作文題目想出一件事情作為文章的主軸時，可以透過「靈感 UFO」作自我提問，幫助自己構思「主題事情」

用法：

- 用「靈感 UFO」揀選地點，可供選擇的地點有「學校」、「公園」、「家」、「課外活動地點」、「補習社」及「其他」（學生可自行揀選一處地方）
- 用「靈感 UFO」揀選人物，可供選擇的人物有「同學」、「朋友」、「父母」、「兄弟姊妹」、「老師」及「其他」（學生可自行揀選一位人物）
- 然後學生向自己提問：「我通常在這個地方跟這個人做什麼？」
- 再進一步自我提問：「是否想到一件能回應題目提及的主題情緒的事情？」

2 「寫作小幫手」



情節是什麼？

情節是指事情的變化和經過，是作品中敘事的變化過程。簡而言之，情節即是故事和記事文章從開首至結尾的內容，是文章組成的必要部分。而構成情節的一連串事件均環環相扣，有因果和邏輯關係。因此，假如作者能預先構思與文章主題相關的情節，合理地擬定文章由開首至結尾的情節變化，既能豐富故事內容，也能讓讀者較易掌握故事的發展脈絡，令自己寫出一篇完整又切合題旨的文章。

「寫作小幫手」是什麼？

「寫作小幫手」冊子選出幾種常見的情緒，並就每種情緒提供相關的四個情節給學生參考。學生根據「寫作小幫手」提供的情節來寫文章的正文，即記述事情的起初、經過和結果，便能知道寫作記事文章講求情節的變化，要致力把事情的發展一步一步推至結局。

「寫作小幫手」嘗試把文章正文的四個情節發展結構化，引導學生培養在寫作前為文章構思情節的習慣。情節 1 通常是事情的起初，簡述事情發生的背景，即交代時間、人物、地點和事件，但是當中的元素不一定要齊備。情節 2 和 3 是經過部分，指導學生要把事情想得更詳細，鋪寫文章更豐富。情節 4 通常是結果部分，提示學生要把寫的事情結束，使文章的結構完整。

當然，學生在初期依照「寫作小幫手」的情節進行構思，有可能規範了他們的創作，因為情節的寫法可以千變萬化，也不一定只有四個情節。但是「寫作小幫手」只是一項輔助工具，讓學生建立在敘事中要寫情節的概念，幫助他們構思合乎邏輯、豐富有趣的情節。當學生在這學習過程中打好基礎後，期望他們能進一步靈活應用，創作出更精彩的故事情節。

作用：

- 幫助學生理解作文題目「主題情緒」的意思；想出符合文章主題事情的情節
- 「寫作小幫手」向學生提供的內容僅供參考，並非絕對的答案

用法：

- 如果學生要寫一件事，而這件事是與情緒有關的，學生可以先閱讀「寫作小幫手」中對某些擬定情緒的詞典解釋、近義詞、事情和例子，然後按照「寫作小幫手」列出的四個情節逐一構想
- 構思出來的內容需符合各情節所強調的重點，但不用寫完整句子，只需於寫作大綱簡單列寫內容即可

第三章

教學模式及策略

第三章 教學模式及策略

為了切合有自閉症學生的學習需要（可參考第二章 2.2 部分），本課程運用以下的教學模式及策略，期望能提升他們對寫作的學習動機與效能。

3.1 自我調整策略發展模式（SRSD）

發展學生的自我調整策略是本課程其中一項學習重點。本課程揀選了「自我教導」和「自我增強」兩種自我調整策略作為教學重點（詳見第二章的 2.3 部分），並參考自我調整策略發展模式（Self-Regulated Strategy Development Model）（SRSD）（for review, Harris & Graham, 2009; Graham, Harris, & McKeown, 2013; Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013）編寫課程。

自我調整策略發展模式是一種經多年研究證實，能有效提升有特殊學習需要學生學習效能的教學模式（Graham & Harris, 2003）。在此教學模式中，導師除了教導學生學習策略（例如：寫作策略）外，亦需着重發展學生的自我調整能力及建立其正面態度（圖 3.1），最終讓學生有能力獨立完成任務。

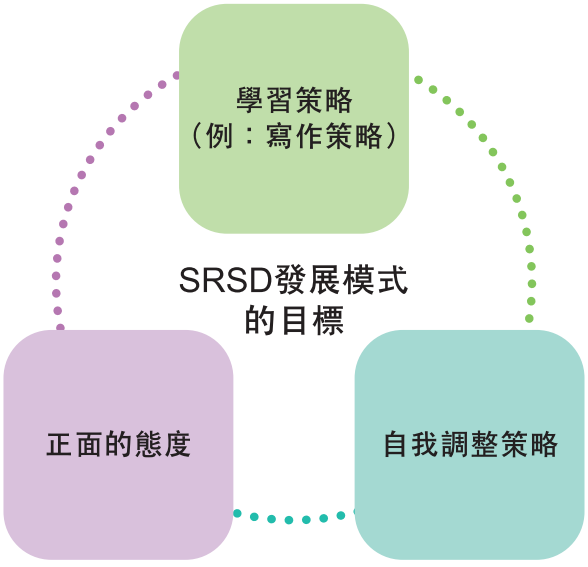


圖 3.1 SRSD 發展模式的目標

要有效把自我調整策略融入寫作策略教學中，課程的編寫參考了 SRSD 建議的六個教學階段：發展背景知識、討論、示範、記憶、支持和獨立完成。

六個 SRSD 教學階段可按需要重新排列、更改或刪除，如果學生在某階段尚未掌握相關的概念，導師可以延續該階段。以下是針對其中一種寫作策略（「估一估」、「查一查」）作為說明例子：

教學階段	教學目標及重點	課程應用例子
階段一： 發展背景知識	• 了解學生的先備知識與技能，以設計針對學生需要的課程 • 讓學生認識寫作目的、寫好文章的先決條件等，從而提升他們的寫作動機	• 此課程主要教授學生思考及構想方法，而非書寫及文句修飾技巧，故此，參與學生需具有一定的寫作能力 • 於第一節利用具特定要求的購物任務，帶出寫作認知過程中的各階段，以及好好學習各階段寫作任務的重要性（詳見第一節教案「主題教學（一）」） 參考簡報 1.36
階段二： 討論	• 使學生明白策略的有效性及重要性 • 讓學生願意主動學習並運用相關策略 • 使學生了解策略的內容及用法	• 大部分課節都設「引入」環節，透過有趣的活動，讓學生體驗及理解寫作策略的有效性、重要性、內容及用法 • 例如：透過播放鐵路工作人員於行車時作檢查的影片，帶出寫作時反覆檢查的重要性；繼而與學生討論「估一估」及「查一查」的內容（詳見第三節教案「引入」及「主題教學（一）及練習」）

教學階段	教學目標及重點	課程應用例子
階段三：示範	• 結合寫作策略的使用和自我調整策略的運用 • 透過示範，讓學生了解運用策略時的思考過程；並透過模仿，學習成熟作家的思考過程	• 透過放聲思考，示範如何以「自我教導」策略引導自己運用所學的寫作策略，以及如何以「自我增強」策略來肯定自己 • 本教材套預備了多段示範影片，供導師於課堂上播放 • 本教材套的記憶棒備有影片的講稿，供導師參考
階段四：記憶	• 透過不同的活動，使學生能牢記寫作策略的步驟。目的是要讓他們能專注於任務要求，而非花掉工作記憶的「容量」來記着寫作策略的步驟	• 課程設有重温、問答和視覺支援，幫助學生記憶寫作策略的步驟，例如： ▶「估一估」、「查一查」被具體化為「星際檢查站」，使學生更容易牢記此寫作策略的內容 • 根據我們的經驗，有自閉症的學生要牢記課程中所教授的策略內容，並不困難
階段五：支持	• 提供「鷹架式引導」，讓學生能逐漸獨立地完成寫作任務	• 課程在不同的學習階段均設有練習，讓學生鞏固所學，達至獨立完成任務的目標。例如：在視覺支援下，學生於第十三節練習自我調整策略，並運用不同的寫作技巧引導自己完成整個寫作過程 • 學生一般需經過反覆的練習，才能進展到階段六。導師不妨預留較多時間在此階段，讓學生的學習基礎更穩固
階段六：獨立完成	• 繼續監察學生獨立使用策略的表現，有需要時作出介入 • 協助學生把習得的寫作策略，類化至其他適合的寫作任務	• 礙於課程的節數有限，學生於課程完結時，也許仍需導師一些支持。但若學生有機會持續學習，以致能獨立地運用已學過的寫作策略來完成寫作任務，則代表他們已進入階段六 • 導師亦可協助學生類化技巧，例如：「估一估」、「查一查」不但可以用於記敘文寫作，亦可用於其他文體的創作

圖 3.2 SRSD 教學階段及課程應用例子

3.2 教學策略

因應有自閉症學生的學習特性，本課程運用以下訓練策略來提升他們的學習效能：

1. 善用學生興趣
2. 有系統的教學流程
3. 運用工序分析
4. 提供視覺支援

3.2.1 善用學生興趣

不少學生提起中文寫作都面有難色，認為寫作是一件苦差，因為一來苦無寫作素材，二來欠缺寫作技巧，更提不起寫作的興趣，因此一般學生都抗拒寫作。可是中文寫作是學習中文時不可或缺的一環，實難迴避。

研究指出，「興趣為本」的訓練可以有效提升自閉症兒童的溝通、社交訓練效能（Dunst, Trivette, & Hamby, 2012）。Dunst, Jones, Johnson, Raab, & Hamby（2011）亦指出，把學生的興趣融入訓練中，有助其語言及語文學習。興趣可分為「情境興趣」（situational interest）和「個人興趣」（individual interest）。「情境興趣」是指某種情境特質（包括：教學活動、學習材料及當中的人和事）讓學生產生興趣；「個人興趣」是指學生對某些事物有相對持久的喜好和投入度（Renninger, 1992）。「情境興趣」能提升原本個人興趣較低的學生對學習的投入度（Durik & Harackiewicz, 2007），它亦是培養個人興趣的一個重要階段（Hidi & Renninger, 2006）。

因此，本課程把學習寫作的過程，設計成一項以太空星球歷險為背景的小太空人訓練計劃。當中創作了「彗庭系」，又塑造了不少星體、角色、機械人部件及裝備等。第一節的「引入」，交代了學生的主要任務是要到「彗庭系」尋找失落的「寫作機械人」。學生表面上是要完成一項任務，實際上是學習中文寫作，提升個人的寫作能力。

參考簡報 1.19

3.2.2 有系統的教學流程

具結構、可預計的模式，是有自閉症學生有效學習的其中一個重要元素（Volkmar et al., 1999; National Research Council, 2001）。故此，課程每一課開始時，都會讓學生清楚了解該節課的流程，而且每節的教學流程亦有特定的模式，使學生較容易適應和掌握導師的要求。以下圖表列出每節的主要教學流程，以供參考：

教學活動	時間（共90分鐘）	教學目標
重温及回饋	約 10 分鐘	• 激活學生對上節學習重點的記憶 • 回饋學生的家課表現，讓學生知道需要改善的地方
引入	約 10 分鐘	• 引起學習動機 • 激活學生相關的已有知識 • 引導學生留意該課節的學習重點
主題教學及練習	約 60 分鐘	• 進行配合教學目標而設計的教學活動，並運用不同策略（例如討論、示範、工序分析、體驗活動等）來協助學生習得要點 • 透過不同類型的練習活動，讓學生應用相關技巧
總結、回饋及家課講解	約 10 分鐘	• 重申課節要點，以助學生理解和記憶所學 • 講解家課內容

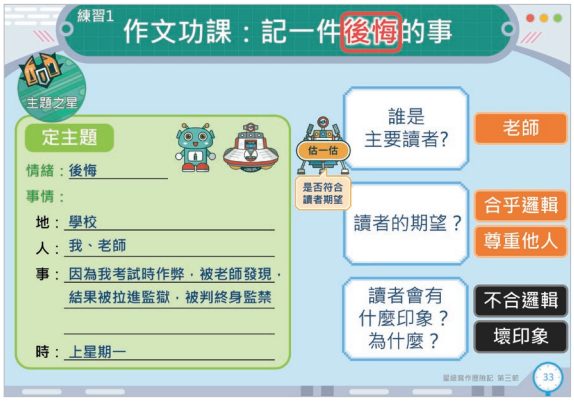
圖 3.3 主要教學流程

3.2.3 運用工序分析

工序分析（task analysis）是針對自閉症學生需要的實證為本介入策略（Wong, et al., 2014）。工序分析是將繁複的學習程序，分拆成小步驟逐點教授，以助學生更有效地掌握相關技能策略。此課程所教授的寫作策略，都經過工序分析，細分成一個個較清晰易明的步驟和重點，然後具體、有結構地呈現出來。以下分享兩個例子作闡釋：

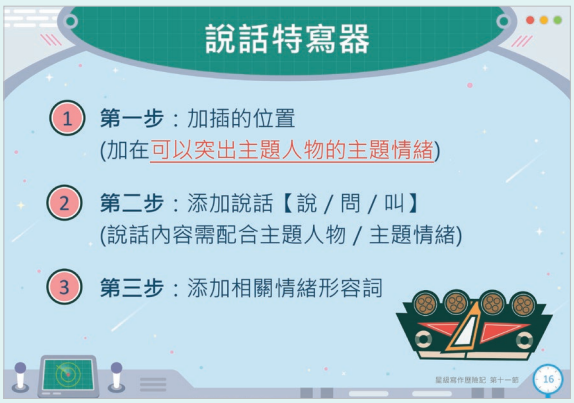
例子一：自我控制與監察策略

有自閉症學生的心智解讀能力較弱，有時在寫作任務的過程中，未能時刻顧及讀者的期望。故此，課程把「顧及讀者期望」這項任務分成三個步驟，包括思考：誰是讀者？讀者有什麼期望？我寫出來的內容能否滿足讀者的期望？然後就每個步驟再加以解釋、示範及練習（詳見第三節教案）。



參考簡報 3.33

例子二：說話描寫



參考簡報 11.16

說話描寫對學生來說也許並不陌生。但部分有自閉症的學生只知道要在文章中加插說話，卻未能準確掌握說話描寫的精粹——為人物添加說話，可使人物形象更生動，性格更突出。於是，他們加入說話描寫後，反而使文章變得突兀。所以，本課程把這項寫作任務分為三個步驟，強調學生需先思考加入說話描寫的適當位置，繼而思考什麼說話能突出人物的情緒，並配以相關的形容詞（詳見第十一節教案）。

3.2.4 提供視覺支援

視覺支援（visual supports）是提供任何能幫助或提示學生執行目標行為的圖像，例如海報、時間表、視覺提示卡等。視覺支援不但能把抽象的概念具體地呈現，以助有自閉症學生理解，而且能助他們透過跟從視覺提示，獨立地運用已學的寫作策略及自我控制與監察策略。

例子：文章結構

為了讓學生明白記敘文的結構，課程以「寫作機械人」各部件來表達記敘文多以三個部分組成（第九節）。「寫作機械人」頭部代表文章的開首；軀幹代表文章的起初、經過和結果；腳部代表結尾。三部分之中，軀幹體積最大，代表記敘該部分的內容也應該最詳盡。

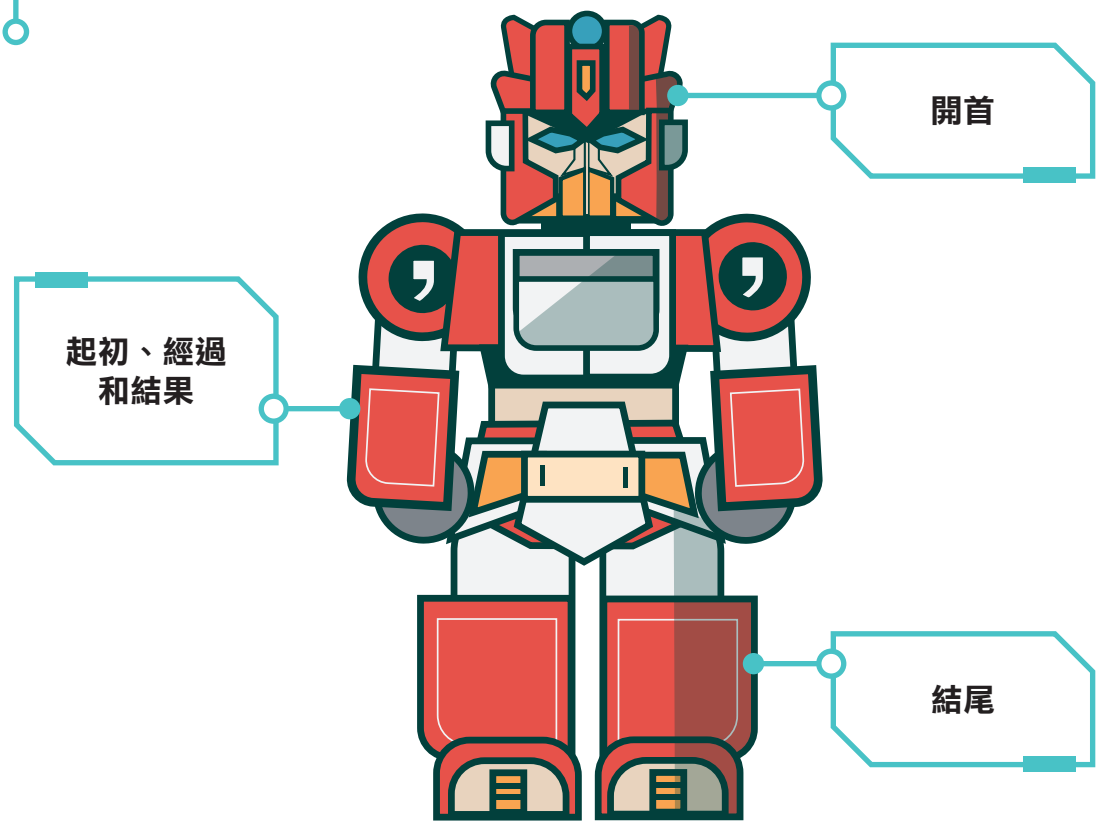
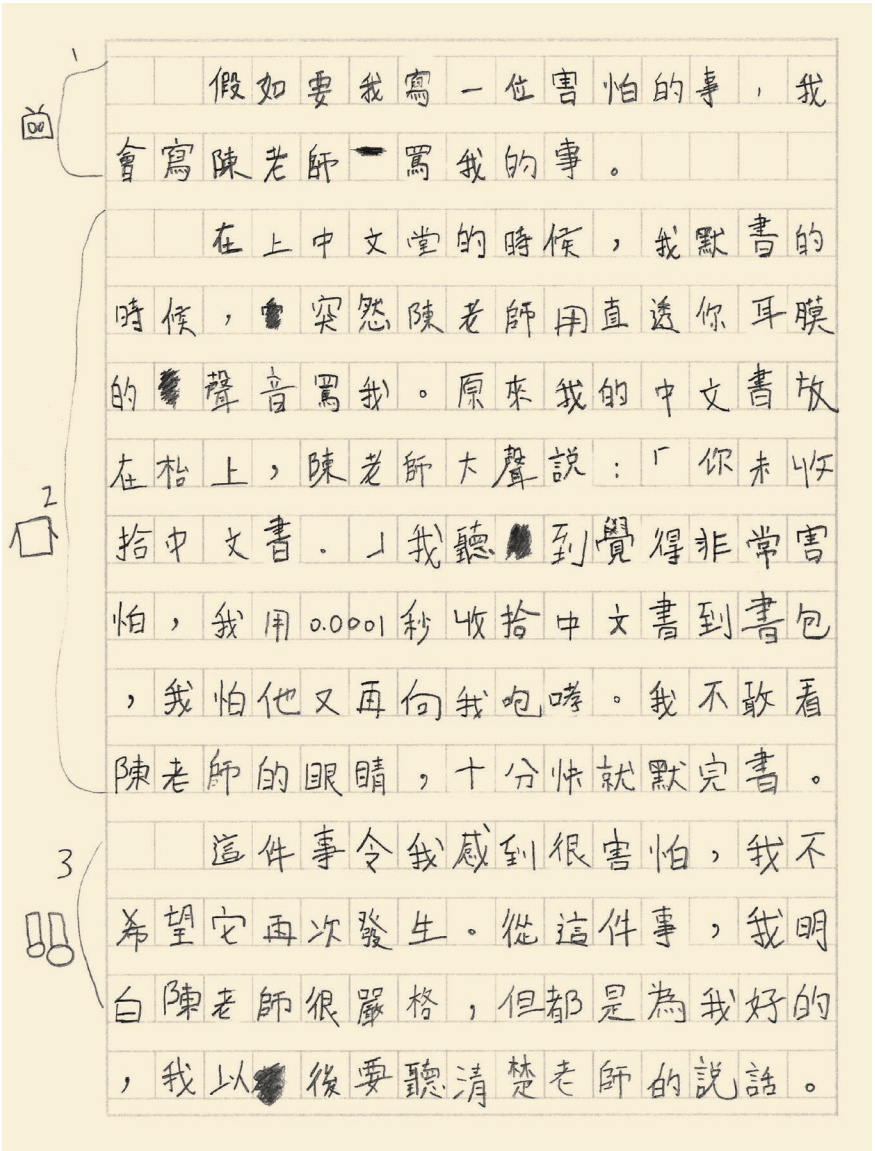


圖 3.4 「寫作機械人」的三個部件



假如要我寫一位害怕的事，我會寫陳老師一罵我的事。

在上中文堂的時候，我默書的時候，突然陳老師用直透你耳膜的聲音罵我。原來我的中文書放在枱上，陳老師大聲說：「你未收拾中文書。」我聽到覺得非常害怕，我用0.0001秒收拾中文書到書包，我怕他又再向我咆哮。我不敢看陳老師的眼睛，十分快就默完書。

這件事令我感到很害怕，我不希望它再次發生。從這件事，我明白陳老師很嚴格，但都是為我好的，我以後要聽清楚老師的說話。

圖 3.5 學生自行運用所學的視覺支援提示自己留意文章的結構

4

第四章

課程導讀

第四章 課程導讀

4.1 簡介

本教材套提供多項教材，資料豐富。惟導師想了解此課程，除了要細閱各項教材之外，還要掌握有關自閉特色的教學策略及寫作技巧，實不容易。因此，我們編寫了這章作為課程導讀，以說明課節設計的意念，並闡釋值得注意的教學重點及技巧，藉此分享在研究期間所匯集的教學經驗和心得，幫助導師掌握整套課程的精要。

4.1.1 內容編排

本課程以**「寫作認知過程」**為設計基礎，為學生提供**具體的寫作框架**，即「彗庭系」的五個主題：**「審題」**、**「定主題」**、**「想內容」**、**「創寫」**及**「回顧及修訂」**，並按不同階段加入相關的教學重點。此外，也因應學生的特點，例如：較少考慮讀者期望、容易偏離主題等，加入切合他們需要的**「自我控制及監察」提示**。

本課程導讀**按「彗庭系」五個主題的教學內容**，把十三節課程分為以下六個部分，而其中設有三次**「工作站」**，讓學生鞏固**自我調整策略**及**寫作策略**的應用：

主題	節數
「彗庭系」 	第一節
「審之星」、「主題之星」及工作站 	第二至第四節（上）
「想之星」及工作站 	第四節（下）至第七節
「創寫之星」 	第八節至第十一節
「改之星」 	第十二節
鞏固學習及工作站 	第十三節

圖 4.1 內容編排

課程導讀是按每一節課的內容編排，然後就相關教學環節列出「**教學重點**」及「**教學貼士**」。「教學重點」旨在扼要地交代活動設計意念、施教重點、學生的寫作難點。「教學貼士」則是介紹適切的教學技巧，如：解說及提問技巧、課業回饋技巧、行為處理技巧等等。

4.1.2 使用建議

建議導師在閱覽教案及教材時，可按需要選出此導讀的相應部分作為參考，藉此提升教學效能，例如：

1 小組前準備

先對課程取得概括的印象，以便按個別小組情況，更靈活地作課程剪裁

2 小組施行期間

若遇到疑難，可再次翻閱本導讀，以尋找合適的提示或資料作為參考

3 小組後檢討

對學生未能掌握的課節部分加以鑽研，或可從中得到啟示，為學生往後的學習提供跟進或建議

4.2 「彗庭系」

當學生被邀請參加課後的中文寫作小組時，難免會表現得焦慮、納悶，甚或抗拒。以下是常見的原因：

負面經驗

如：害怕或討厭作文，對中文寫作感到吃力

缺乏興趣

如：感到寫作是沒趣味的苦差

寫作概念模糊

如：不清楚寫作目的和重要性

固有觀念

如：認為作文是學科要求，不應在課後進行

能力不逮

如：詞彙不足、執筆忘字或詞不達意

因此，本節的訓練重點在於：

- **提升學習動機：**
  - 本課程把學習寫作的過程設計成一場「彗庭系」的星球歷險記，從而提升學生的學習動機
- **認識「寫作認知過程」：**
  - 藉着介紹「彗庭系」寫作場景，幫助學生初步認識「寫作認知過程」的各部分
  - 藉着「精明補給站」的遊戲，讓學生明白「寫作認知過程」及其重要性

第一節

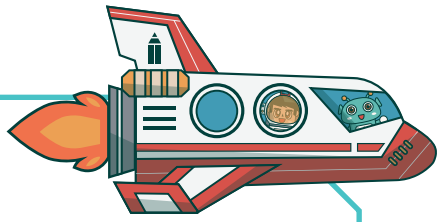
引入：尋找失落的機械人

教學重點

- 首先透過解說「彗庭系」的故事，讓學生感到恍如置身於太空歷險旅程中；然後借助尋找鎖匙的遊戲，令學生從中明白寫作的重要性

教學貼士 1：增加趣味性

- 建議導師**生動地運用聲線、表情及動作演繹故事**，並配合教學簡報營造歷奇氣氛，引領學生投入想像的太空任務之中
- 學生表面上是要完成一連串任務，實際上是學習中文寫作，提升他們寫作記敘文的能力。所以課程創作了一個「彗庭系」，又塑造了不少星體、角色、機械人部件及裝備等，旨在提升學生的學習興趣
- 有些學生對故事感興趣，或會追問有關細節。導師可扼要講解，以滿足學生的好奇心，但應避免深究太多枝節。故事詳情見圖 4.2



在中文寫作小組中，學生的主要任務是要到「彗庭系」尋找失落的「寫作機械人」。故事由星仔開始，他和「寫作小幫手」乘太空船前往探訪「彗庭系星人」，發現他們正受到「食字大怪獸」的猛烈攻擊。之後，「彗庭系星人」變得害怕作文，而且文章質素也變差了，出現作文離題、內容欠豐富、文章結構不清晰等毛病。

假如要拯救「彗庭系星人」，唯一的方法是找來「寫作機械人」幫忙。但是「寫作機械人」現在不知所終，只知道它的部件散落在「彗庭系」的五顆星球上。因此，學生需接受共十三節的防衛隊訓練，期間要前往這五顆星球學習不同的寫作策略和技巧，並逐一收集「寫作機械人」的各種部件和裝備。當學生最後把所有部件和裝備組裝起來，即可啟動「寫作機械人」，打敗「食字大怪獸」，使「彗庭系星人」不再害怕作文，並能寫出優秀的文章。

圖 4.2 「彗庭系」的背景故事

教學貼士 2：引導學生思考

- 導師需幫助學生從活動中體驗兩則提示的分別，**讓學生明白文章要寫得清晰才能有效地傳遞訊息**（圖 4.3）。為此，導師要讓學生**有充足的時間閱讀**，並鼓勵學生認真閱讀後才開展行動。導師可用手指或指示器引導學生閱讀
- **引導學生思考**尤其重要。例如當學生重複檢視提示內容，還未能理確定鎖匙位置時，導師可以提問：「你覺得這則提示對你有幫助嗎？為什麼？」

圖 4.3 讓學生分辨兩則提示的分別（簡報 1.13－1.16）

教學貼士 3：適切介入 學習有序

- 學生或因未能按指示（一）尋找鎖匙而造成不必要的混亂，導師可彈性地縮短尋找時間（少於 3 分鐘）
- 對於適應轉變有困難的學生，導師可給予預告，例如：在活動完結 1 分鐘前預告，或結束前倒數 10 下，再配合鈴聲提示即時結束搜尋，可幫助學生有秩序地返回座位，並重新專注於導師的解說

2 主題教學(一):精明補給站

教學重點

- 藉着購物活動,觀察學生執行任務的能力,並引導學生回想有否運用一些方法協助自己達到要求

教學貼士 1:準備充足 增強效果

- 導師需邀請學校協作人員提供多方面的協助,例如:幫忙設置「精明補給站」,觀察學生所運用的方法,檢視學生選購的物品是否符合要求等。導師需**預先**向學校協作人員解釋教學的內容及重點,以加強協作效果

- 導師可**按個別或全組學生能力更改任務要求**(但仍需維持兩次購物的要求一致),如加減購買物品的數目、時間或選購貨品的總值等,以增減任務難度,令學生在兩個主題教學活動的表現差別明顯

教學貼士 2:藉觀察及回饋引導反思

- 導師介紹活動時,**不必詳細講解**任務要求,以測試學生的審題能力。選購期間,導師應**讓學生自行完成,並觀察**他們有否運用方法協助自己,以便**按個別學生情況作出恰當回饋**

- 導師可按簡報 1.26、1.27 的項目逐一提問,**引導學生就活動作出反思,了解自己運用什麼方法幫助完成任務**

- 導師可**鼓勵學生分享他們所用的方法**,先邀請一個不成功的例子,然後邀請一個成功的例子。若學生未能口述,導師可根據個人觀察給予回饋。以下是一些學生會用的好方法:
  - 圈出題目的關鍵字詞
  - 檢視所選物品是否符合任務要求
  - 利用工作紙列寫清單
  - 心算或列式計算總值
  - 購物後作覆檢

圖 4.4 引導學生作出反思(簡報 1. 26、1.27)

3 主題教學（二）：精明補給站──第二擊

教學重點

- 讓學生體驗認真執行每個步驟所取得的成功（圖 4.5）。因此，與主題教學（一）不同，導師需**在學生購物前給予明確指導**，讓學生獲得進步，才能取得明顯的學習效果

圖 4.5 給予學生明確指導（簡報 1.32）

教學貼士：活動後解說很重要

- 如有學校協作人員在場協助，建議導師**預先指定各人觀察的學生**，以觀察同一學生在兩個教學環節下的不同表現，從而**具體指出學生進步的地方**
- 即使學生未能完全符合任務的所有要求，導師應**鼓勵學生分享所用方法，並具體指出學生得以進步的原因，才給予讚許**
- 導師可嘗試**分析學生的問題所在，提出具體建議**。例如：當學生執行任務時未能持續檢視任務要求，可給予建議：「在計算物品價錢時，要經常提醒自己檢查任務要求，若選購的物品已超出總值，便要更改購物清單作出配合。」**透過回饋，可加強學生自我監控的習慣**，這是學生需要學習的其中一項寫作策略
- 導師需在活動後用簡報 1.36 **向學生作出解說**，指出購物與寫作的歷程相若，從而帶出「寫作時依循寫作過程每一個步驟的重要性」

圖 4.6 活動後解說強調監控寫作的重要性（簡報 1.36）

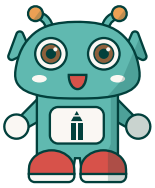
4.3 「審之星」、「主題之星」

本課程的第二、三節主要教授「寫作認知過程」中首兩個部分 ── 「審題」和「定主題」，並向學生強調在構思過程中需反覆檢查，才可確定構想的主題內容能夠切題和符合讀者期望。第四節的上半部分是工作站，作用是幫助學生重温和鞏固所學：審題、定主題及自我檢查等技巧。

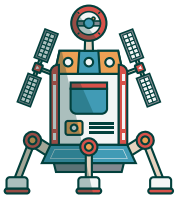
自第二節起，導師需教授學生運用不同策略及技巧完成寫作任務，當中介紹多項特別設計的教材以促進學習：包括：「主題徽章」、「靈感 UFO」、「寫作小幫手」、「星際檢查站」等等。課節也常運用影片作示範教學，並安排小組後任務，藉此鞏固和延展學習。

主題徽章

靈感 UFO



寫作小幫手



星際檢查站

學生在「審之星」和「主題之星」中常見的寫作表現如下：

審題

對理解題目的重點及關鍵字詞有困難

審題

未能透徹理解情緒詞彙的意思

審題

較少考慮要顧及閱讀對象的期望

定主題

對寫作主題掌握不足

定主題

未能以關鍵詞句列寫大綱，幫助鋪寫文章

定主題

對所定的主題較少作出檢查

因此，「審之星」及「主題之星」的訓練重點在於：

- **審題**
  - 以「審之星」的光環作為視覺提示，提醒學生圈出關鍵字詞
  - 以示範影片引導學生運用「自我教導」策略，幫助自己思考及判斷題目的關鍵字詞
- **定主題**
  - 用「主題徽章」提示學生列出主題情緒及（與此情緒）相關事情
  - 以「寫作小幫手」作為寫作輔助工具，幫助學生理解情緒詞彙
  - 用「靈感 UFO」作為寫作輔助工具，幫助學生構想主題內容
  - 依照「寫作大綱工作紙」提供的寫作框架，幫助學生按部就班地做好「審題」及「定主題」這兩個部分
  - 以示範影片引導學生運用「自我教導」策略作「自我檢查」
  - 以「星際檢查站」的設置，鼓勵學生在「定主題」時要停下來「估一估」，以確定內容能符合讀者期望，以及「查一查」確定文章符合題目和主題的要求

第二節

主題教學(一)及練習：星之光環

教學重點

- 指出寫作的第一步是「審題」，並介紹審題的技巧及重要性。本課節首次播放示範影片，以展示「成熟作家」運用寫作策略時的思考過程，並鼓勵學生模仿。往後的課節都會運用示範影片，鼓勵學生以**「自我教導」**策略，引導自己運用所學到的審題技巧（註：本教材套的記憶棒附有示範影片及講稿，供導師參考）

教學貼士：提供清晰的導向

- 導師可透過不同方法，引導學生在審題時用**粗線**圈出最關鍵的 2 至 3 個字詞。如學生難以分辨哪些是關鍵字詞，導師可解釋「關鍵」的意思，即最重要／最主要的字詞；或反問學生：「如果題目少了哪一個字詞，會令寫作內容出現很大分別？」

- 這是首次運用示範影片(圖 4.7)，建議導師在**播放前先作介紹，為學生提供清楚的導向，讓學生明白播放影片的目的**。此介紹講稿可作參考：「我們可以透過觀看影片，學習寫作策略和技巧。影片主角會把腦袋裏面的思考過程刻意地說出來，讓別人知道他怎樣透過圈出關鍵字詞來找出題目的重點。請大家留意他說了什麼和做了什麼，你可以向他學習」

- 如有需要，導師可重播影片以引導學生留意重點，如:指出主角正在完成「寫作大綱工作紙」的審題部分，並**貼上「審之星」貼紙來提醒自己要圈出關鍵字詞**。導師也可暫停影片，以提問幫助學生留意細節，如：「『審之星』的光環有什麼用處？」

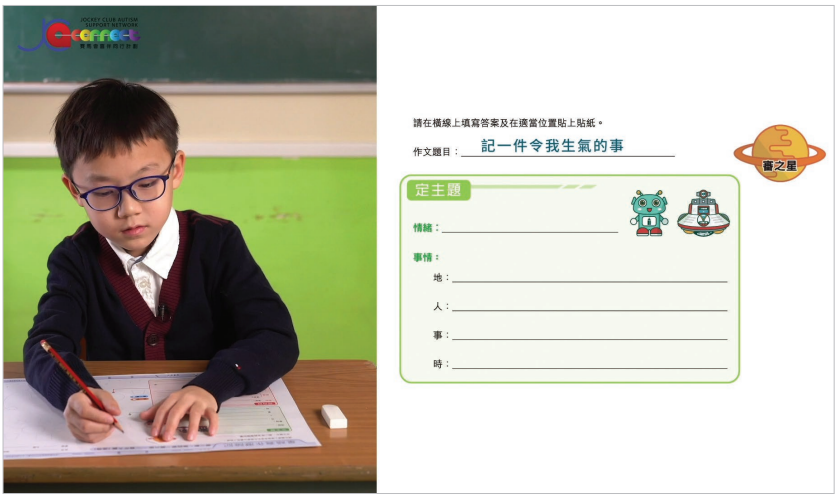


圖 4.7 影片示範「自我教導」策略和審題技巧(影片 2.1)

2 主題教學(二):「主題之星」

教學重點

- 由於學生往往忽略在寫前構思主題的步驟,以致文章未能貼題或內容鬆散。因此,本環節以收集「寫作機械人」的裝備為任務,吸引學生留意「定主題」的步驟及作用,並運用示範影片,鼓勵學生以「自我教導」策略來訂定文章的主題

教學貼士 1:加強學生掌握內容

- 導師可指出,小組將會**以記事文章來學習寫作技巧**,每節小組會有不同的記事文章題目:「記一件令我 (主題情緒) 的事」
- 建議導師在**說明任務時要緊扣寫作過程**,幫助學生掌握「定主題」的內容,例如:
  - 要收集「主題徽章」,便需學習「定主題」,才可完成任務
  - 要獲得「主題徽章」,便需列出主題情緒和(與此情緒)相關事情
  - 導師可補充「主題徽章」的用途:於第 12 節,當學生完成整篇文章後,「主題徽章」便可加在「寫作機械人」身上;令學生有所期待

教學貼士 2:提示學生留意重點

- 在播放「『主題之星』──定主題」(影片 2.2)之前,導師可向學生**指出「寫作大綱工作紙」**(圖 4.8)**能幫助學生按步驟定主題**:先簡略地介紹工作紙上定主題的各關鍵字詞,並請學生留意(1)主角是怎樣按地、人、事、時逐步構想事情,(2)主角怎樣使用「寫作小幫手」,以及(3)主角怎樣使用貼紙作自我提示
- 由於是首次使用**「寫作小幫手」這輔助工具**,在影片結束後,導師可略為介紹第 2 頁紅框圈出的部分(圖 4.9),提示學生可以運用這部分來幫助理解「主題情緒」的意思

圖 4.8 寫作大綱工作紙（簡報 2.23）

圖 4.9 「寫作小幫手」（第 2 頁）

3 主題教學（三）：「靈感 UFO」

教學重點

- 針對學生難於構想與題目相關的事情，藉着「靈感 UFO」這寫作輔助工具，引導學生作自我提問，從而想出一件事情作為文章主軸

教學貼士：逐步引導　加強應用

- 建議導師**逐步引導**學生，幫助學生**把注意力聚焦在學習重點**，例子如下：
  - 導師先用教學簡報及實物教材介紹「靈感 UFO」（圖 4.10）。為避免學生分心，導師可在「練習及回饋」環節才派發實物教材，讓學生在構想主題時用
  - 導師**透過提問引發學生認真思考**，例如：「文章題目是『記一件令我後悔的事』，「主題情緒」是……（後悔）。『後悔』是什麼意思呢？你想到一件令你後悔的事嗎？」
  - 對於想不出「主題事情」的學生，導師可提示**「靈感 UFO」可以幫助他們尋找靈感**。對於能想出主題的學生，導師也可鼓勵學生運用「靈感 UFO」嘗試多想一件「主題事情」
- 在播放示範影片前，導師需提醒學生，留意主角如何使用**「提示問題」**來幫助自己想出「主題事情」，例如：指出或讀出教學簡報的「提示問題」；並預告稍後學生可透過自我提問來定主題，**藉此引導學生應用影片示範的構思過程於「定主題」上**

圖 4.10 介紹如何運用「靈感 UFO」構想主題事情（簡報 2.28、2.29）

4 練習及回饋：小任務

教學重點

- 為了鞏固所學，這環節會運用「共同創作」的學習方式，提供多一次示範及練習機會，幫助學生按着影片的方法，熟習「審題」及「定主題」這兩個部分

教學貼士 1：給予正面回饋

- 學生樂於創作，導師當然要給予鼓勵。即使學生的構想天馬行空，導師也可**給予正面回饋，引導學生思考內容是否合適**。例如，學生選擇的地點是「洗手間」，導師可提醒學生，接着的構想內容要符合題目要求，需確定是「一件令我後悔的事」
- 如學生想到的事情未能完全符合「寫作小幫手」所指「後悔」的意思，導師仍可給予**正面回饋**。例如，對未能嚐到新口味的薯條而感到後悔，導師可加以解說：「雖然這件事令你不開心，但並未對你或別人帶來負面後果，所以不完全符合『後悔』的意思。用『失望』或『可惜』來形容這件事較為合適。」

教學貼士 2：因應個別差異 提供不同協助

- 小任務需要學生同步處理多個步驟的工作，例如：貼星球貼紙作「自我教導」及「自我增強」，參考「寫作小幫手」理解主題情緒，並運用「靈感 UFO」來構思主題事情，把共同訂定的地、人、事、時填寫在工作紙上（圖 4.11）
- 學生的表現或出現**較大的個別差異**，建議導師**按學生能力提供不同程度的協助**：能力較高的學生可減少引導；能力較弱的則給予個別指導，如：解說「後悔」的意思、重複別人的提議、總結共同創作等等

圖 4.11 寫作大綱（後悔）」工作紙（簡報 2.30）

教學貼士 3：逐步指導　共同創作

- 共同創作除了可提供示範及練習的機會外，也可即時讓導師了解學生對所學的掌握程度，從而調整指導方向及練習內容
- 學生需要在有系統的指導下，才能順利共同創作「主題事情」，例子如下：
  - 讓學生一次專注做好一件事，先共同創造，後各自記錄
  - 讓學生輪流構想，先讓能力較弱的學生構想地、人及時，然後請能力較高的學生構想事情及作補充
  - 若學生能力較高，可共同創作多於一次，然後讓學生投票選出一件主題事情作為記錄
- 導師需留意，「寫作大綱（後悔）」工作紙會在第四節及第六節繼續使用，作為示範教學，導師需幫助學生完成及保存工作紙。圖 4.12 展示學生共同創作的例子

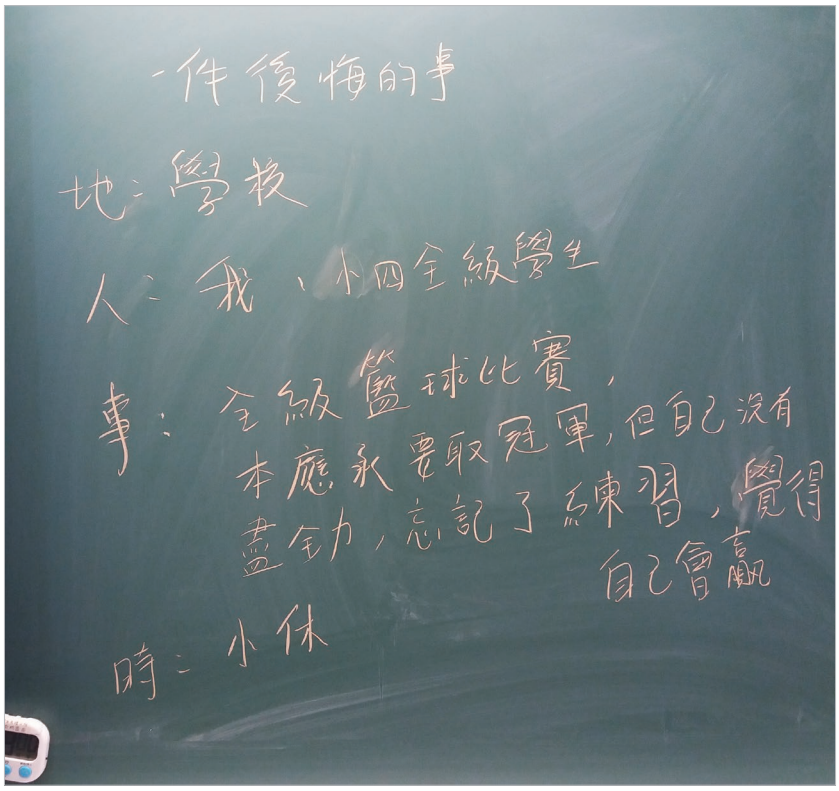


圖 4.12 共同創作主題事情的例子

第三節

重温及鞏固所學

教學重點

- 要鞏固學習，除了用答問方式，也可採用遊戲方式增加活動變化，提升學生參與度。這是學生首次完成小組後任務，導師可藉着回饋及評價，鼓勵學生做好家課，並幫助學生掌握課程內容

教學貼士 1：鼓勵互相學習 在回饋中進步

- 導師就學生的家課給予回饋前，先強調各人能力有異，不需作比較，**應欣賞各人的努力和進步，合力營造互相學習的氣氛**
- 建議先由導師給予學生**整體表現的回饋及評價**。如學生能力平均較高，表現友善又能掌握家課，導師可先作示範，説出學生做得好的地方，再鼓勵學生互相欣賞。若小組中有能力稍遜的學生，導師應**個別回饋功課表現**
- 若時間有限，導師可選兩、三份具代表性的家課作回饋，其中一份必須是良好的樣本，並要讓各學生得到**均等的機會**
- 學生能否自行完成家課，取決於兩項關鍵技巧：一是能正確解讀「主題情緒」，二是能聯想到「主題事情」。「寫作小幫手」和「靈惑 UFO」這兩件寫作輔助工具，可以幫助學生掌握這些技巧。導師需針對學生的問題，運用合適的輔助工具作講解

教學貼士 2：調節內容 照顧差異

- 有自閉症特色的高小學生，大多能理解**基本情緒**，例如：開心、生氣、害怕，但未必能掌握**較複雜情緒**，例如：失望、後悔、自豪。本環節設計讓導師先以「失望」作講解及示範，再逐步幫助學生理解較複雜情緒的意思

- 在擲「情緒骰子」遊戲中，**導師可按學生的能力調節內容，以照顧個別差異**（圖 4.13）。例如：按學生理解情緒的能力，鞏固他們對某些情緒字詞的理解，如：用白紙蓋着「情緒骰子」上不適用的情緒字詞，讓能力較弱的學生只聯想關於基本情緒（如開心）的事情

圖 4.13 按學生能力調節「情緒骰子」的內容（簡報 3.10）

- 導師可把學生的例子記錄在教材 3.2 上（圖 4.14），或請學生加進「寫作小幫手」適當的位置中。導師又可按學生能力選取合適例子加入。例如：如果學生未能想出關於「自豪」的事情，就只需加入此情緒例子

圖 4.14 記錄相關情緒事情的例子（教材 3.2）

2 引入：「檢查很重要」

教學重點

- 學生容易忽略寫作時需要反覆檢查，以影片帶出「檢查很重要」，可確保工作的質素

教學貼士：逐步引導學生注意不同訊息

- 學生觀看影片 3.1 時，建議導師按簡報 3.15 的兩個問題提問，**逐步引導學生注意影片所發放的不同訊息，明白檢查的重要性及方法**（圖 4.15）：
  - ▶ 先注意鐵路人員開車前要做什麼？（參考答案：開車前進行檢查，以確保安全）

- 再注意鐵路人員用了什麼方法進行檢查？（參考答案：「用手指指着要確認的事物，用眼睛仔細看，口頭提醒自己，耳朵聽清楚）

- 如有需要，導師可播放影片 3.2，或一邊播放一邊講解，幫助學生注意鐵路人員所用的檢查方法。以下是鐵路人員在開車前的「手指核實程序」，分為多個步驟，導師可按學生需要，選取合適部分作講解，**指出反覆檢查的重要性**：
  - 一人**用手勢做出**及**用口說出**「出發信號、行進」的檢查指令
  - 一人看手錶，報時，重複發出「出發信號、行進」的檢查指令；另一人從車廂走出來，**用手指指示確認**
  - 兩人**用耳聆聽**出發前音樂及廣播預報，一同用手指向及說出「指示燈」檢查指令，並**說出「YES」來確認**
  - 兩人一同**用手指指示及說出**「關門」檢查指令，**並說出「YES」來確認**，然後拉關門手掣
  - 兩人再次一同**用手指指示及說出**「指示燈」檢查指令，**並說出「YES」來確認**
  - 一人返回駕駛廂，預備開車，同時由另一人**用手指指示及說出一連三個檢查指令**——「監視熒幕」、「側面」、「發車」，**並每次說出「YES」來確認**

- 導師可補充，這「手指核實程序」只花少於 50 秒，便能大大**減低人為失誤率** 84%，令日本鐵路成為最安全及準時的交通工具之一

圖 4.15 逐步引導學生明白檢查的重要性（簡報 3.15、3.17）

3 主題教學（二）及練習：「估一估」

教學重點

- 由於部分學生或仍未能分辨文章的主要讀者及讀者的期望，在教學安排上會先播放影片示範，然後用另一例子作課堂示範，再以三個練習幫助學生釐清相關概念

教學貼士：幫助學生掌握學習重點

- 導師在播放影片前，先着學生留意主角是怎樣運用以下的「自我檢查」技巧來審視主題，然後於播放後向學生**提問相關問題**，以幫助他們掌握學習重點：
  - ▶ 主角運用「星際檢查站」的「估一估」來做什麼？（參考答案：提醒自己要「估一估」主題事情是否符合讀者期望）
  - ▶ 主角用了什麼方法檢查主題事情是否符合讀者期望？（參考答案：（1）自問自答的方法，先問自己：「『符合讀者期望』的意思是什麼？」，然後答自己：「合乎邏輯、尊重他人」；（2）逐項檢查；（3）發現不合乎邏輯之處，並作出修改）
- 影片播放結束後，導師展示簡報 3.31 的例子**與學生討論**，看看學生能否作出準確的判斷（圖 4.16）
- 練習 1 至 3（簡報 3.33 – 3.35），導師**提問相關問題，並鼓勵學生作答**以助自己作出準確的判斷。有自閉症特色的學生經過練習後，會明白自己所寫的事情要符合讀者期望，才能在別人心中留下好印象

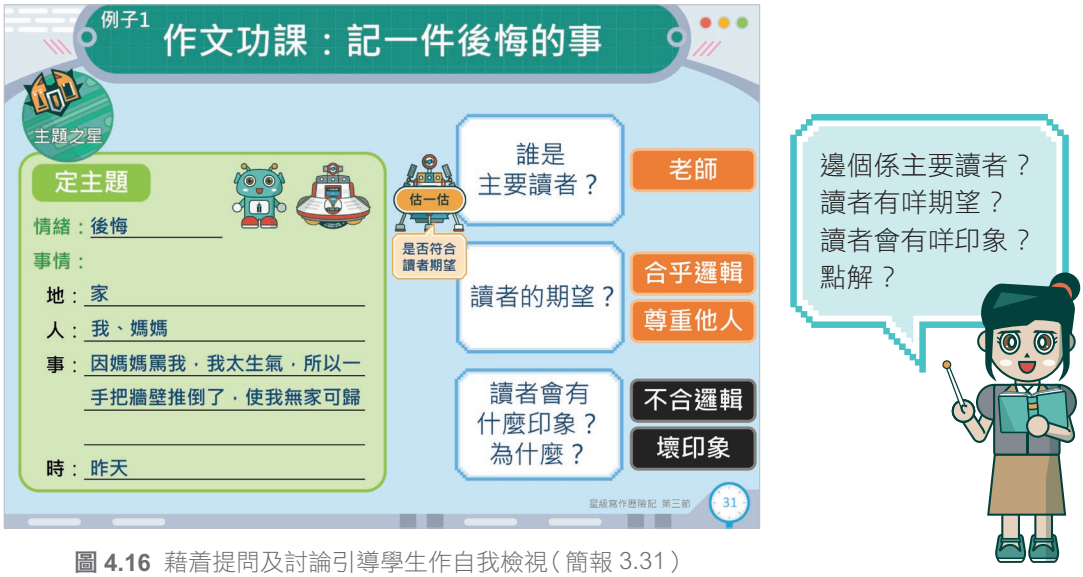


圖 4.16 藉着提問及討論引導學生作自我檢視（簡報 3.31）

4 主題教學（三）及練習：「查一查」

教學重點

- 本環節運用了三項教學策略：示範、討論及練習，幫助學生循序漸進地熟習「自我檢查」的技巧，以審視主題是否符合題目要求

教學貼士：循序漸進　熟習技巧

- 先以例子 1 作示範，播放影片「『星際檢查站』──『查一查』」（影片 3.3），展示「自我檢查」技巧，藉此**說明檢查時的思考過程**，再輔以簡報 3.42、3.43 作解說（圖 4.17）
- 導師需明確地指出，題目要求是記一件令父母生氣的事，而非令自己生氣，提醒學生要構想一件符合題目要求的主題事情。如果所寫的不符合主題要求，便屬離題，必須作出修正

圖 4.17　先示範檢查主題是否符合題目要求（簡報 3.42、3.43）

- 本示範目標在於鞏固學生的「自我檢查」技巧。導師應引導學生應用「自我檢查」技巧，來判斷主題事情的內容是否合適。導師可請學生說出影片中主角所用的技巧
- 導師可按需要，加入圖 4.18，以幫助學生更明白「自我檢查」技巧，並在審視主題是否符合題目要求時加以應用

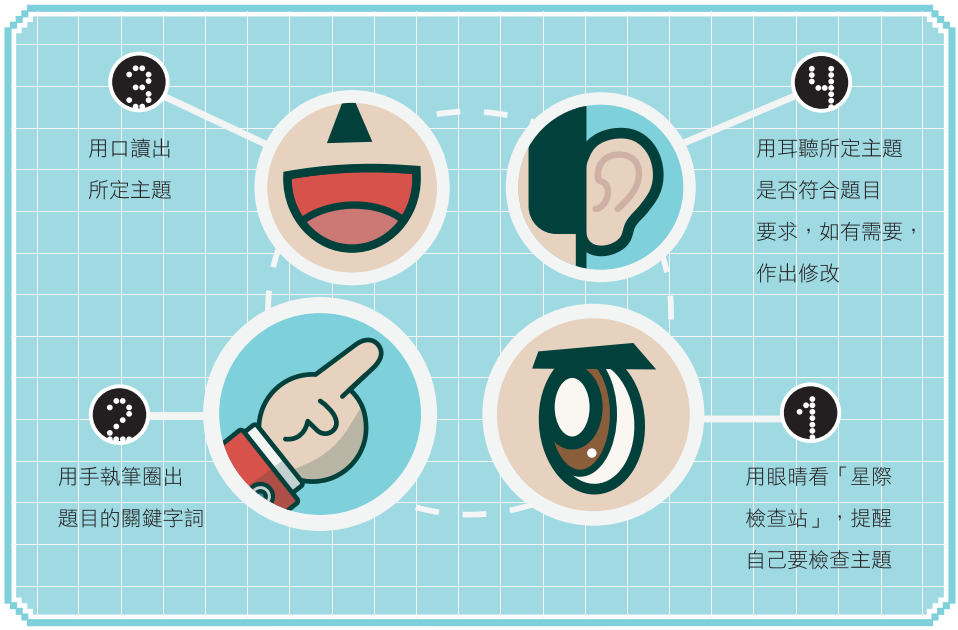


圖 4.18 引導學生應用「自我檢查」技巧

- **再以例子 2 和例子 3 作解說**，運用「『查一查』提問卡」中的問題與學生討論（圖 4.19），藉此引導學生思考及作出判斷 ，並建議合適的修改
- **最後運用練習 1 至 3 讓學生自行應用技巧**。減少提示，先讓學生想一想，有需要時才用提問卡的問題作提示或運用「寫作小幫手」查看「生氣」的意思。若有需要，為每位學生提供一張提示卡，鼓勵學生自行找出關鍵問題來回答

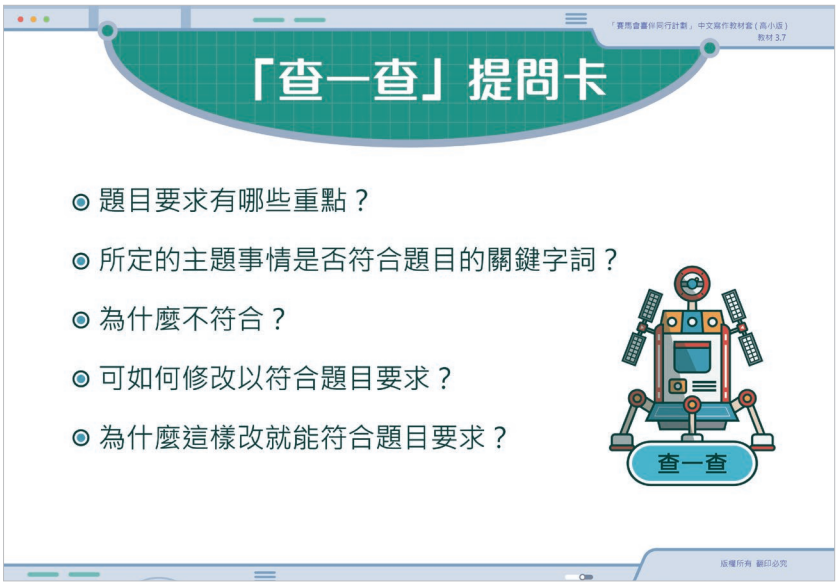


圖 4.19 「查一查」提問卡（教材 3.7）

第四節（上）

重温

教學重點

- 藉提問了解學生能否掌握學習重點，包括：定主題後要檢查、「估一估」的任務、以及「查一查」的任務

教學貼士 1：善用口語及視覺提示

- 當導師提問時，並非每個學生都會回應。學生不回應的原因很多，可能是不懂得回答，也可能是一時分心、聽不清楚問題。導師需細心觀察並揣測箇中原因
- 導師可透過**口語或視覺提示**，協助學生回想上節內容，並按學生的能力靈活地採用不同方式的提示，以達致最佳效果。如下提示也可應用於其他課節中：
  - **口語提示：重複問題或簡化問題**，例如：「定主題後，還要做什麼？」「是不是要做檢查？」
  - **口語提示：調整提問內容，令問題更具體**，例如：「定好主題後，還要做什麼，才能確保主題事情不離題？」
  - **視覺及口頭提示：**展示「彗庭系」圖，把「星際檢查站」圖卡加在「主題之星」上，指着「星際檢查站」，並說：「『星際檢查站』提醒我們定好主題之後，還要做什麼？」
  - **視覺提示：**展示「彗庭系」圖，把「星際檢查站」圖卡加在「主題之星」上，指着「星際檢查站」，然後問問題
- 一般來說，**圖像訊息較口語訊息更具體，有助學生記憶學習內容。**建議導師善用實物教材「彗庭系」圖、相關圖卡及簡報幫助學生温習（圖 4.20）

圖 4.20 善用視覺提示達致最佳温習效果
（上圖：教材 1.3）（下圖：簡報 4.4）

教學貼士 2：對家課給予正面回饋

- 若導師對學生表現給予正面回饋，對他們的寫作動機和技巧會帶來積極的影響
- 正面回饋即**具體地指出學生做得對／好的地方，同時指出學生需改善的地方，藉此鼓勵學生繼續進步**。圖 4.21 是對學生家課給予正面回饋的例子
- 導師給予回饋時**宜注意小組中的個別差異**。有些能力較弱的學生，對別人當眾的評價表現較敏感。建議導師在小組中讚揚學生做得好的地方，然後安排個別時間指出學生不足之處，令學生安心地接納意見

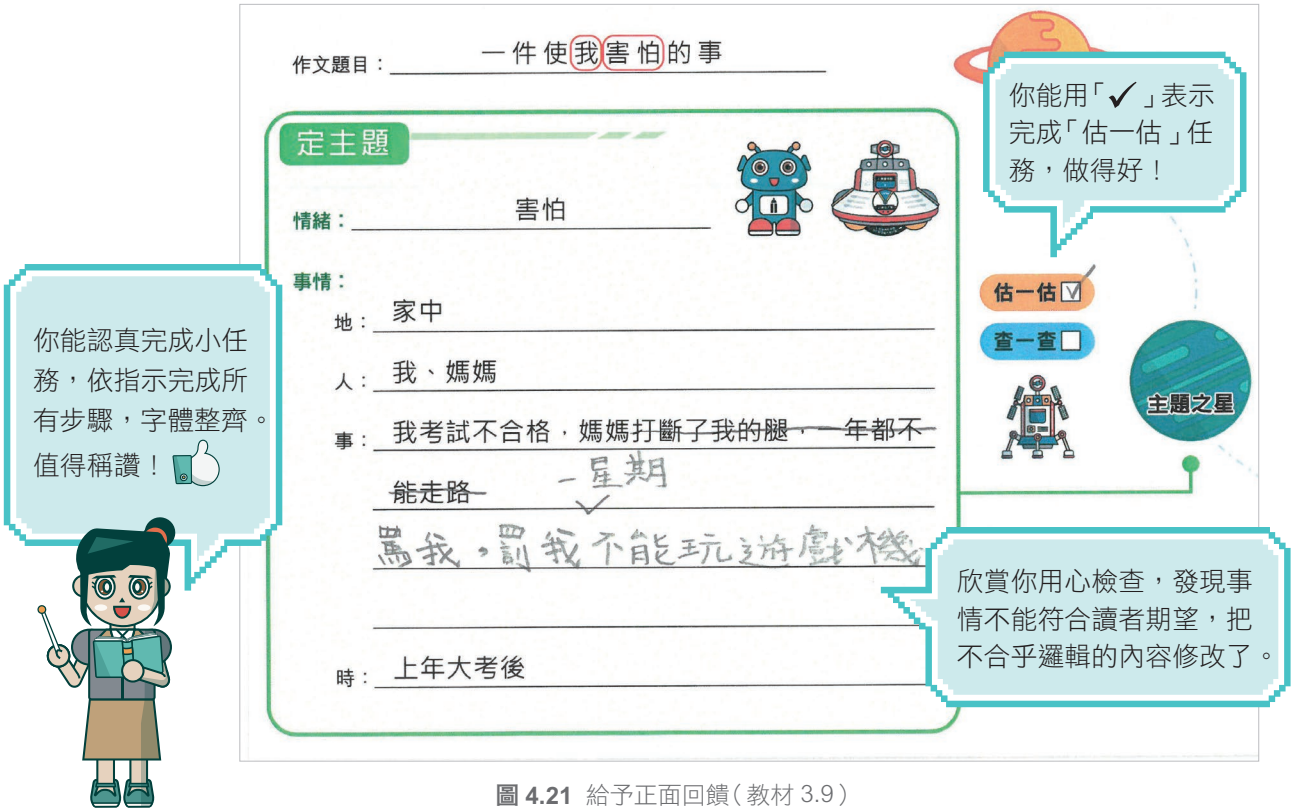


圖 4.21 給予正面回饋（教材 3.9）

鞏固所學

教學重點

- 藉着設置「審之星」及「主題之星」兩個工作站，提供機會讓學生熟習在寫作過程中作出「自我調整」。工作站將在第七節及第十三節再次出現，幫助學生以螺旋方式溫習，以鞏固所學（工作站的詳細資料可參考圖 4.22）

工作站

本課程安排了三次工作站的活動，分別在第四節、第七節和第十三節。目的主要是為了讓學生有機會熟習於寫作過程中運用「自我調整」策略（self-regulation），其次是模擬「小太空人訓練計劃」的情境，讓學生在工作站完成任務，增加他們的寫作動機。

我們期望導師在這些課節前，已透過「自我調整策略發展模式」（SRSD）的首四個教學階段（發展背景知識、討論、示範及記憶），讓學生習得一定程度的「自我教導」及「自我增強」能力。這可引導學生能自行完成整個寫作過程。

在進行工作站的活動時，導師可以進一步把大部分學習技巧的教學階段進展至「階段五：支持」。教學重點在於按學生的表現，提供合適的「鷹架式引導」（scaffolding）（如：幫助回憶舊經驗、給予示範、教育性對話），而不是作直接的教導。導師可減少口頭提示寫作過程，如有需要，可用提問方式或視覺提示作引導。

自我調整策略發展模式（SRSD）教學階段

1. 階段一：發展背景知識
2. 階段二：討論
3. 階段三：示範
4. 階段四：記憶
5. 階段五：支持
6. 階段六：獨立完成

其他課節主要進行這四個教學階段

第四、七、十三節則透過工作站，支持和鼓勵學生嘗試獨立完成任務

放置不同的圖片及工具：「彗庭系」圖、「靈感 UFO」、「星際檢查站」、「寫作小幫手」，作視覺提示

參考簡報 4.10

圖 4.22 工作站

教學貼士：照顧個別學習差異

- 導師需因應個別差異來**調節任務的內容及形式**，讓學生按自己的步伐完成工作紙，令學生取得成功感
- 能力較弱的學生需要**密集指導**。導師可參考教案所建議的問題，並配合圖片作視覺提示，逐步引導學生完成任務。例子：「這幅圖提醒我們要做什麼？」（參考答案：審題、定主題、檢查）；「到了「主題之星」，有什麼工具可以幫助我們？」（參考答案：「寫作小幫手」／「靈感 UFO」）。圖 4.23 展示更多提問的例子以供參考，導師可按學生需要而選用合適的問題作提示

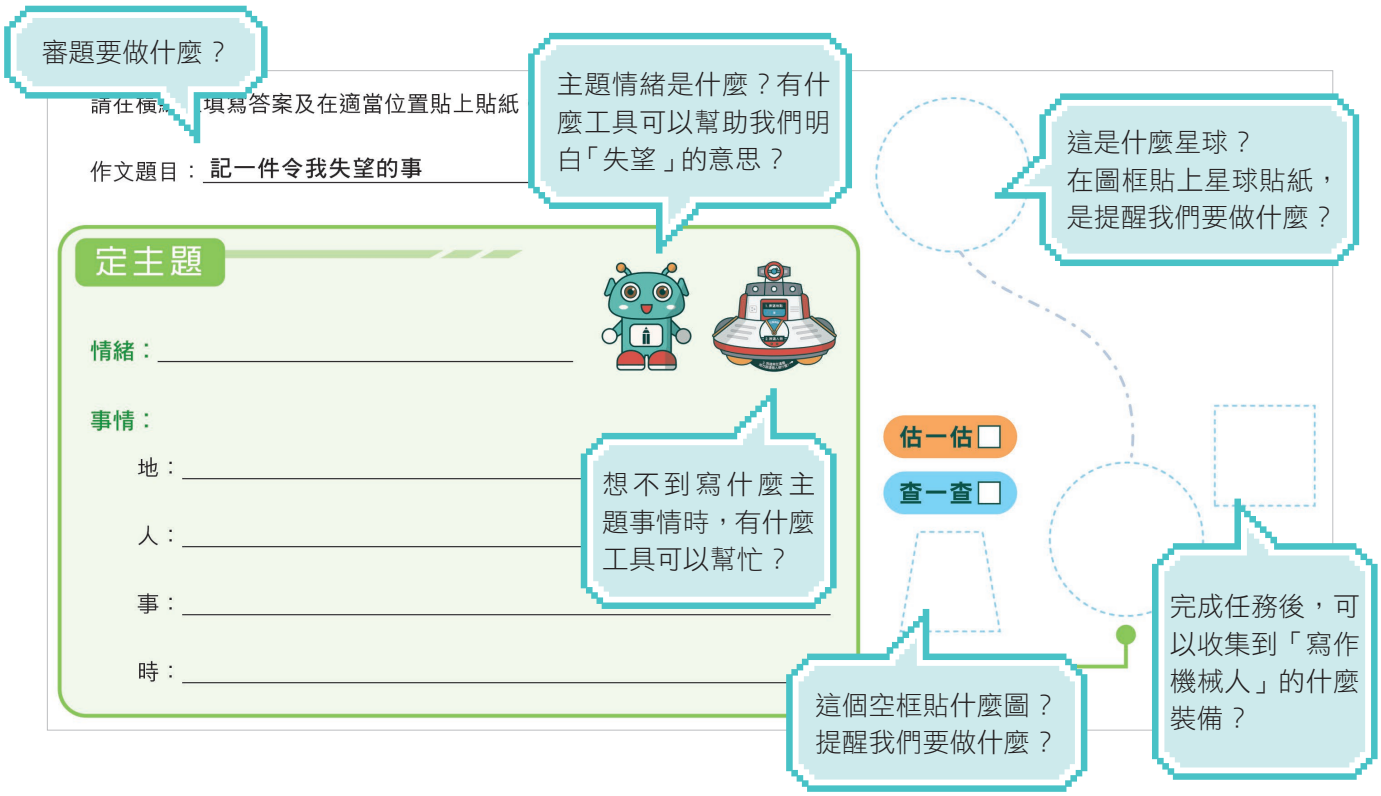


圖 4.23 透過提問逐步引導學生完成工作紙（教材 4.1）

- 導師可考慮**按學生所需協助程度分組**。如果能按能力分為高、低兩組，導師可讓高組學生自行完成，只需請學生到下一個工作站前，讓導師檢查他的習作。這樣做，可騰出空間為低組學生提供較密集的指導
- 如果學生的溝通及協作能力不錯，導師可考慮**以混合能力分組**。每組指派能力較高的同學做組長，協助同學互相檢查習作，二人或三人一組協力完成「審之星」工作站後，再到「主題之星」工作站。導師可以預先向學生說明，「小組協作」是獎勵的項目之一

- 如學生有情緒及行為問題，可考慮**簡化活動形式**。如：在各學生桌上設置兩個微型工作站，讓學生各自留在自己座位上，先完成審題，讓導師檢查後才定主題
- 由於學生所需協助程度不一，導師會分身不暇。建議導師**邀請學校協作人員提供額外的支援**。一來可照顧個別學習需要，二來可讓學校協作人員了解學生的進展，有助在課堂中延展所學。要取得良好協作效果，導師需**預先**向學校協作人員解釋課堂目的、活動設計、工作紙要求，以及學生的能力和所需的協助等等
- 學生完成工作紙「寫作大綱（失望）」（教材 4.1）後，導師及學校協作人員需給予學生個別回饋。圖 4.24 及圖 4.25 展示了針對不同能力學生的回饋，以供參考。導師需按學生的需要，給予合適及適量的提示

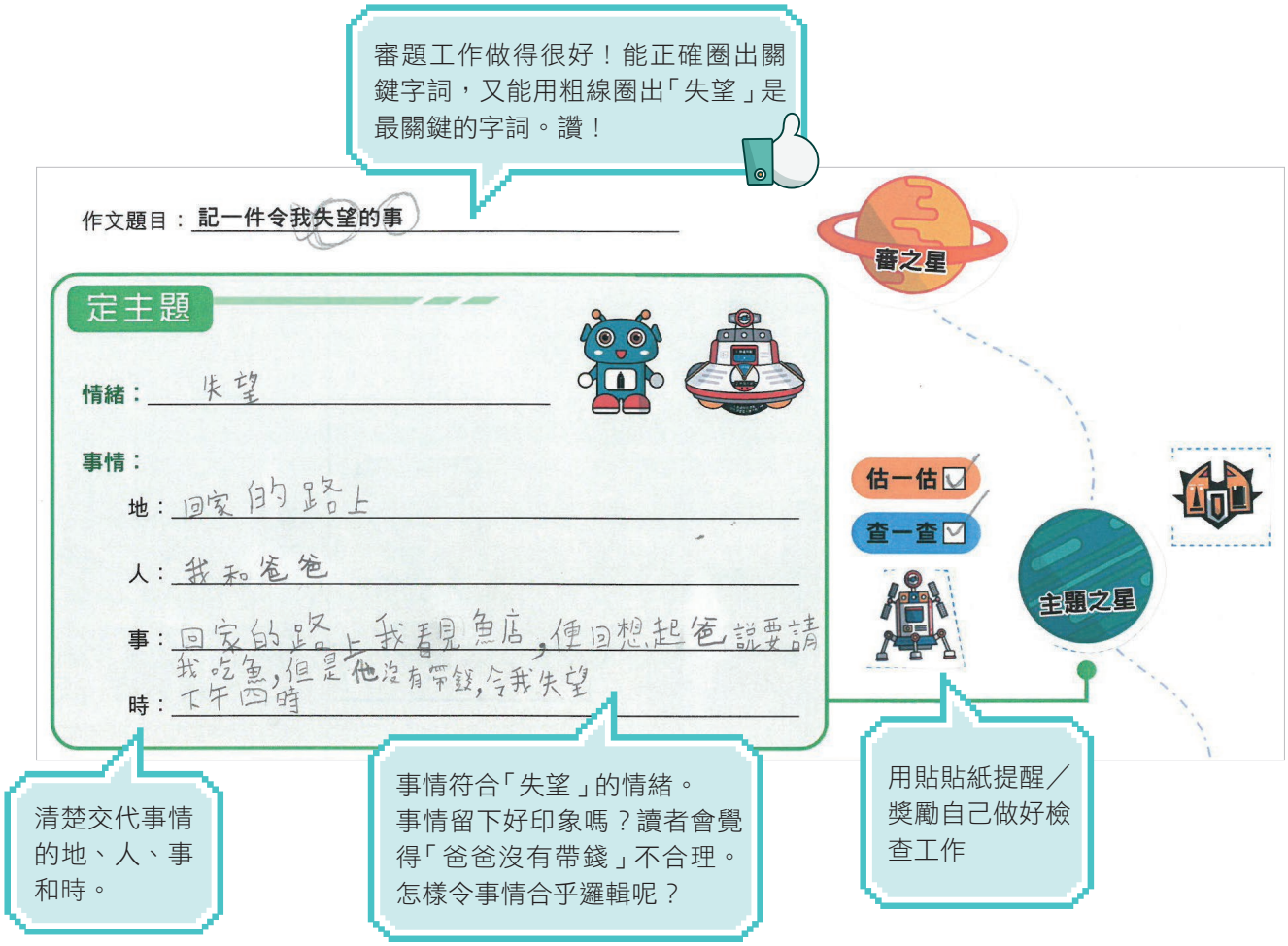


圖 4.24 能力較高學生的工作紙例子（教材 4.1）及導師回饋例子

請看看題目。主題情緒是什麼？如果不符合題目要求，請更改。

審題是要圈出關鍵字詞，請試試做。
（因學生沒有審題）

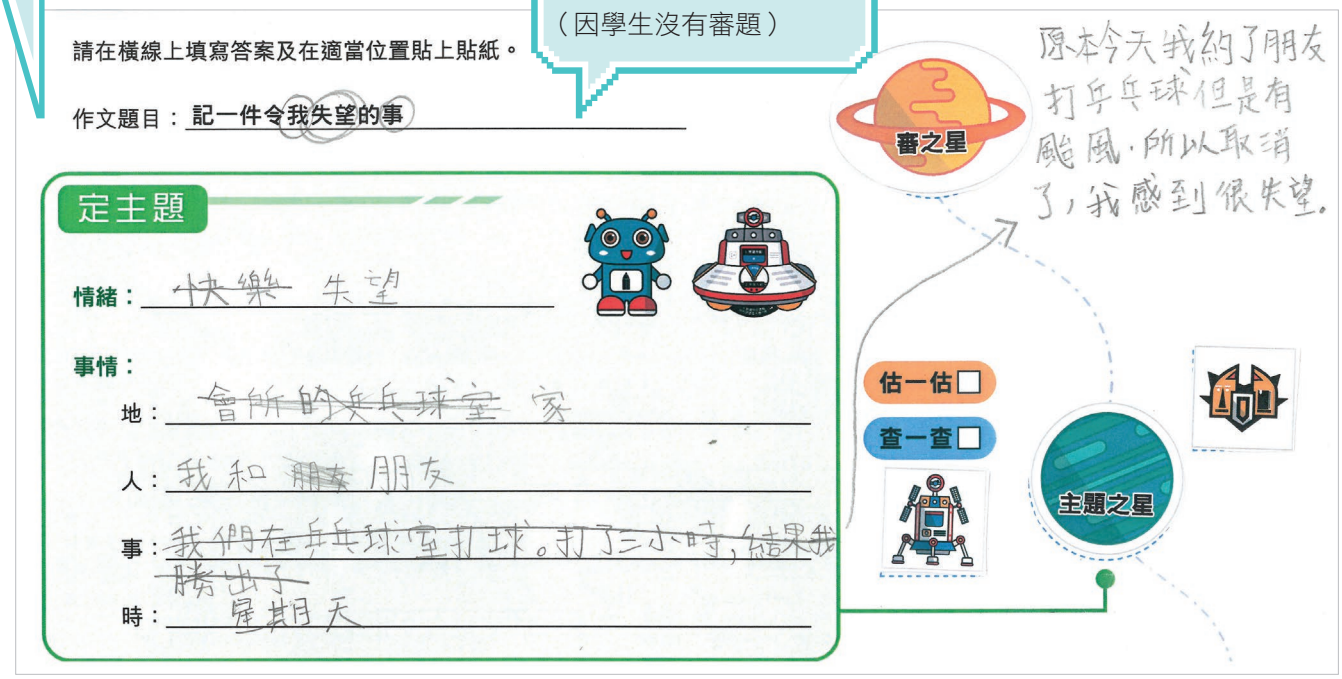


圖 4.25 能力較低學生的工作紙例子（教材 4.1）及導師回饋例子

你有做「估一估」，事情能留下好印象。但是題目要求寫「失望」的事情，不是「快樂」的事情。試在修改後，檢查一下事情是否符合題目要求。
（學生更正後）改得好，事情貼題了。

4.4 「想之星」

「想之星」主要教授「寫作認知過程」的第三個部分──「想內容」。學生通常在上一個星球「主題之星」已經想好了文章的主題和主題事情，接着就直接下筆寫文章。他們在「想之星」常見的寫作表現如下：

- 對未經歷過的事難以想出相關情節
- 偏向以個人喜好選材
- 敘事及情感表達未能聯繫日常生活經驗
- 選材時難以分辨資料是否相關及重要
- 忘記要對應題目，較易離題
- 內容有時未能符合讀者的期望

因此，「想之星」的訓練重點在於：

- **強調寫大綱的重要：**
  - 一份完備的大綱，不但能逐步引導學生寫作，不致離題，而且還可以分配文章篇幅的詳略，使文章結構更完整
- **運用「寫作小幫手」構思情節：**
  - 「寫作小幫手」提供的情節，有助學生圍繞主題事情及相關的情緒，構想事情的起初、經過和結果
- **按引導問題構思結尾：**
  - 指導學生在文章的結尾段進行簡單反思，避免草草收結，甚或沒有寫出結尾的情況出現
- **通過「星際檢查站」：**
  - 幫助學生確保在開始寫作前，自己所構思的內容符合主題（情節齊備）及讀者期望，減少寫作時偏離主題的可能性

第四節（下）

引入：故事內容好奇怪

教學重點

- 透過簡單的故事，讓學生自行領悟不符合主題的內容會令讀者感到突兀，產生壞印象。期望學生能意識到內容需要「符合主題」，並初步認識「情節」一詞

教學貼士：突出不合主題情節　製造千奇百怪內容

- 活動中，大部分學生都能夠分辨「薯條國尋寶記」的故事情節是否符合主題，並把「情節卡」正確分類，指出不合理的「怪」內容
- 若學生在分類活動的表現完全正確，建議導師可以刻意加入不符合主題的情節，突顯因而造成的「怪位」（不合理的內容），然後引導學生討論不符合主題和不合邏輯的情節會令讀者感到故事內容十分突兀，且會產生壞印象；藉以帶出活動重點，加深學生的印象
- 如導師想向學生講解關於「情節」的作用，可參考介紹「寫作小幫手」的內容。（詳見第二章 2.5.4 關於「寫作小幫手」部分）

圖 4.26　導師故意放錯「情節卡」的位置，刺激討論

2 主題教學：機械人的「軀幹」──「起初、經過和結果」

教學重點

- 正式學習如何構思文章中主題事情的「起初、經過和結果」部分，開始收集寫作機械人的部件──軀幹。活動以「寫作小幫手」輔助構思符合主題的事情，並認識什麼是事件的情節

教學貼士 1：運用「寫作小幫手」認識情節

- 引用之前「引入」活動所指，「想之星」要構想主題事情當中的情節，就如構想一張張「情節卡」的內容。大部分學生經過「引入」活動後，都明白「情節」的概念。如有需要，導師可以拿出「薯條國尋寶記」的「情節卡」，向學生表示這些等同於「寫作小幫手」中的情節
- 影片「『想之星』── 想情節：一件令我生氣的事」（影片 4.1）初步示範如何運用「寫作小幫手」中的情節
- 導師更需要運用簡報中的例子，說明如何運用「寫作小幫手」構想每個情節內容。其中特別強調：（1）內容需符合各情節所強調的重點（以粗體顯示）；（2）不用寫完整句子，只需簡略記錄內容重點
- 導師也值得提醒學生，關於「寫作小幫手」提供的情節，只是記敘該情緒的其中一種鋪排內容的寫法，只供學生練習和參考。當學生熟習了如何按主題和及讀者期望寫作時，文章內容可以有不同的變化

教學貼士 2：導師示範　學寫重點

- 寫大綱時，很多學生不懂得寫重點，往往花很長時間寫出完整句子。當寫正文時，他們又以為要寫的內容已齊備，於是搬字過紙，把大綱的內容照抄一次當作完成文章，並認為沒有再鋪寫的空間
- 由於本課程沒有教授學生如何寫重點，建議導師盡量示範和提示學生寫重點，不用寫完整句子，強調大綱是用來記下自己想出來的點子

教學貼士 3：共同創作　刺激思維

- 引導學生討論及共同完成工作紙「寫作大綱（後悔）」的「起初、經過和結果」部分
- 強調共同完成，務求達致以下目的：
  - ▶ 確保學生明白每一個步驟：按「寫作小幫手」每個情節構想，留意情節強調的重點
  - ▶ 起初學生或較難「想像」事情的細節和發展，尤其是要符合情境要求的內容「創作」，共同完成有助學生彼此刺激思維和互相參考
  - ▶ 逐步接受「創作」一些自己沒親身經歷的內容

圖 4.27　「寫作小幫手」的後悔情節

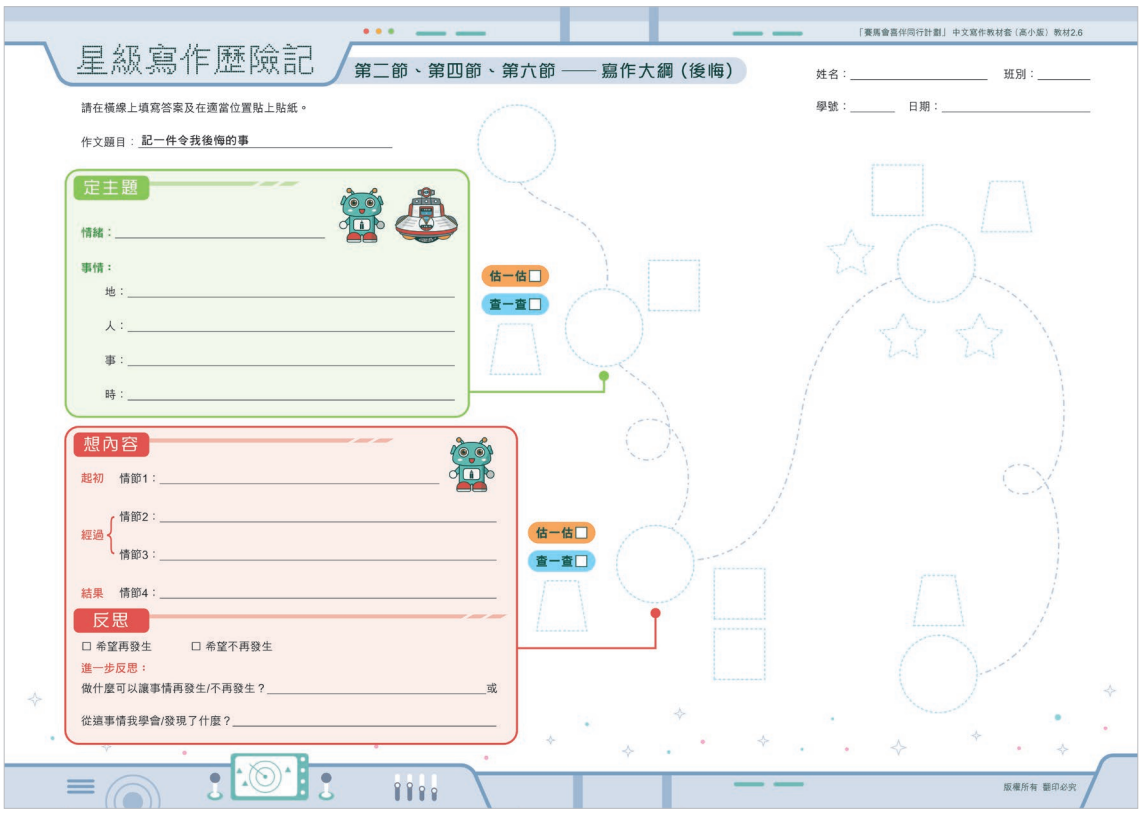


圖 4.28　工作紙「寫作大綱（後悔）」（教材 2.6）

第五節

1 重温及鞏固練習：按主題想情節

教學重點

- 上一節，學生未有機會練習和了解「寫作小幫手」中每種情緒的情節。因此，本鞏固活動的主要目的是：(1) 鞏固按「寫作小幫手」寫大綱的步驟 (每個情節逐一構想、留意情節所強調的重點)；(2) 認識及練習「寫作小幫手」中每種情緒的情節，特別是「開心」這種情緒，因為導師需要指導學生如何從兩組情節中選擇一組來寫

教學貼士 1：熟習「寫作小幫手」 進一步掌握情節

- 建議導師檢視學生家課 (自豪 ── 教材 2.8)，從他們寫大綱的表現來決定鞏固活動要強調或作出指導的地方 (圖 4.29)
- 為了盡量讓學生集中練習構想情節內容，讓他們有足夠時間練習「寫作小幫手」中的所有情緒，建議導師把學生說出來的重點記在黑板上，以提升活動效率，同時又可以向學生示範如何記重點

教學貼士 2：合作創作　增趣減壓

- 學生輪流負責不同任務，該項任務代表按着「寫作小幫手」寫大綱的一個步驟，所以學生必須完成每個步驟
- 不同學生負責不同情節，鼓勵學生接受「創作」一些自己沒有親身經歷過的內容
- 互相合作學習可以增加活動趣味，又可以減少學生因創作而產生的壓力

2 引入

教學重點

- 為了令結構更完整，一般文章都有結尾段。學生可能也會寫結尾段，但通常只交代事情的結束。本活動主要目的是要指出一般文章的結尾如具有反思的內容會較好

教學貼士：集合眾人意見　認同反思較好

- 一般學生都會做正確選擇，選出有反思結尾的文章（文章 2）。但當導師問其原因時，不少學生會表示只因文章 2 的字數較多，卻沒有特別留意兩篇文章結尾的分別，更有學生認為作者表達感受是離題的表現
- 如遇以上情況，導師可邀請其他同學、學校協作人員，或由自己來表達看法，讓學生明白其他人其實對具有反思的結尾有較好的印象

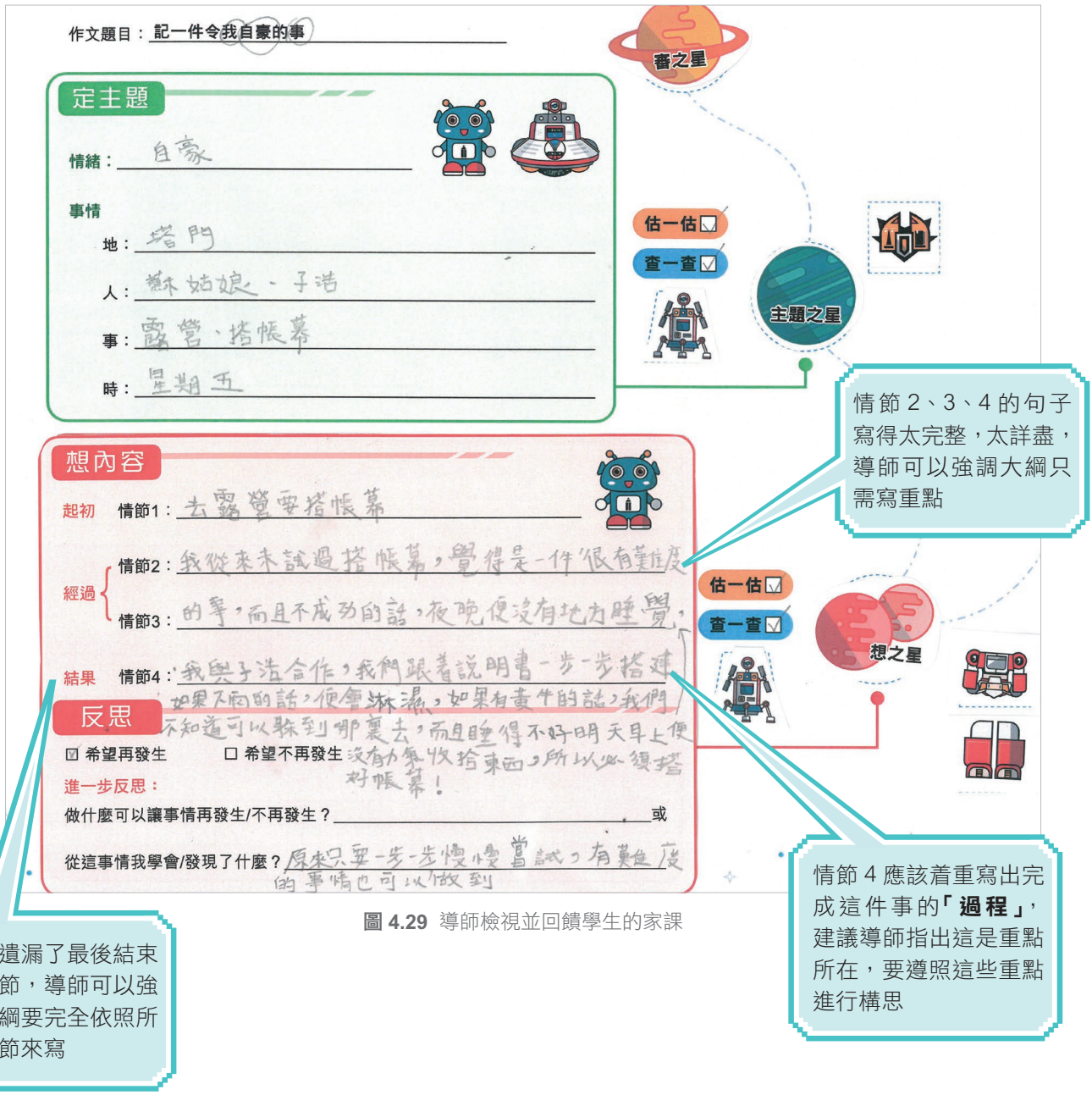


圖 4.29　導師檢視並回饋學生的家課

3 主題教學：機械人的「腳」──「結尾」、練習及回饋：反思內容我做到

教學重點

- 由於學生普遍未明白寫出作者的反思有助豐富文章內容及啟發讀者，亦未懂得如何就事件作出符合讀者期望的反思，因此較少以反思作為文章結尾。為此，本課節教學活動及練習的重點在於：(1) 指出結尾及反思的重要和好處，鼓勵學生寫作時應用；(2) 以引導式問題指導學生如何反思

教學貼士 1：基本反思易做好　引導發問實做到

- 要寫出有反思的結尾，本課程提供了兩個層次的寫法：基本反思和進一步反思。導師可因應學生能力施教，期望學生起碼能進行基本反思
- 若全組學生能力較弱，可只要求學生進行基本反思──是否希望事情再次發生
- 大部分學生均能合理地作出基本反思。若有學生未能做到，建議導師嘗試引導學生思考該事情的結果以作判斷，導師可詢問學生：「如果這件事情有壞後果，你還希望它再發生嗎？」

教學貼士 2：按學生不同能力　靈活安排進一步反思

- 對於能力一般的學生，可教授學生如何進一步反思，但不需要求他們每次都要做到
- 對於能力較高的學生，盡量鼓勵他們作進一步反思，以豐富文章。惟留意學生只需要運用其中**一個引導問題**作進一步反思：
  - 自己可以怎樣做使事情再次 / 不再發生？**或者**
  - 從事情學會了 / 發現了什麼？
- 有部分學生會嘗試回應兩個引導問題，惟言之成理即可。假如導師留意到有學生為了回應兩個問題而花過長時間或感到思考有困難，可以提醒他們只需回應其中一問
- 學生只需作出合理的進一步反思，如有寫出不合理的內容，可以在下一節「估一估、查一查」時才跟進、處理

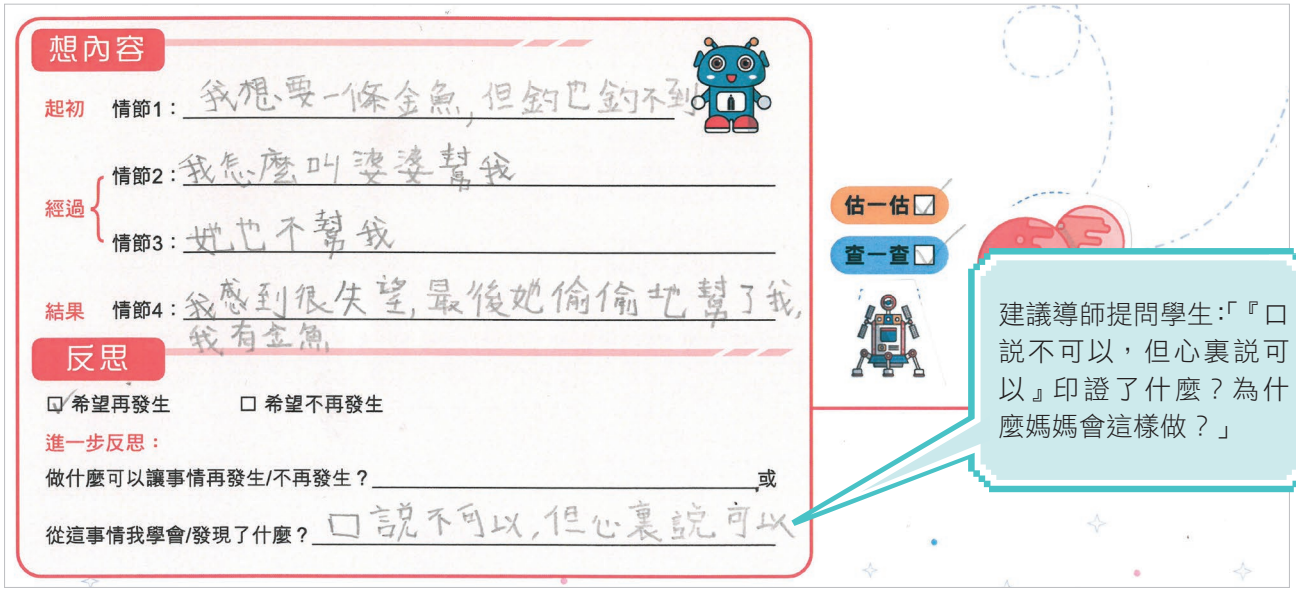


圖 4.30 構想進一步反思的內容時，學生有時未能完全拿捏重點，需要導師引導

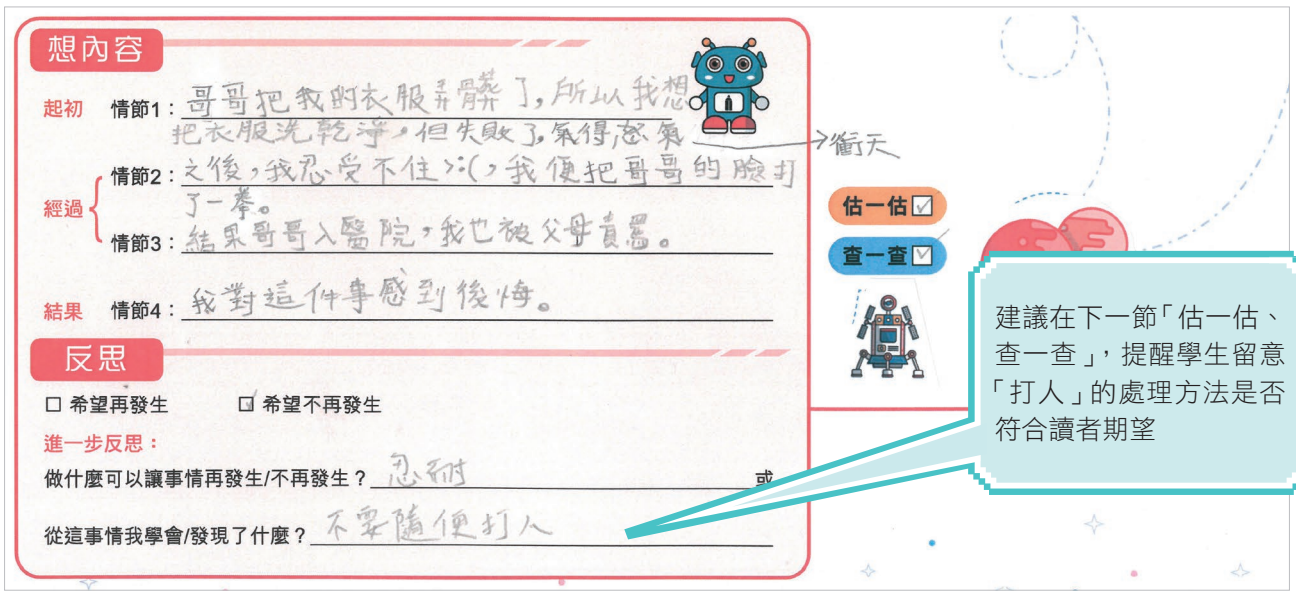


圖 4.31 進一步反思的不合理例子——「從這件事情學會了不要隨便打人」

第六節

主題教學：「想之星」的檢查站、練習及回饋：星際檢查齊過關

教學重點

- 雖然之前「主題之星」也設有「星際檢查站」，但這次「想之星」的「星際檢查站」與之前的有少許分別。本節主題教學、練習及回饋的重點在於讓學生認識「想之星」的星際檢查站，並能運用「星際檢查站」來檢查「起初、經過和結果」和「反思」兩個大綱部分的內容是否符合讀者期望及主題

教學貼士 1：檢查大綱好重要 創寫文章會更佳

- 導師可以指出「想之星」上「星際檢查站」的獨特之處：
  - ▶「估一估」：檢查「起初、經過和結果」和「反思」兩個部分的大綱內容是否符合讀者期望
  - ▶「查一查」：主要檢查「起初、經過和結果」部分的大綱內容是否符合「主題」（之前是檢查所定的主題是否符合「題目」）
- 由於「寫作小幫手」的情節均按照主題情緒和事情發展而編寫，所以學生只要在「查一查」確認該部分的大綱齊備所有情節，即可視為或大致符合「主題」
- 即使導師一直強調要按「寫作小幫手」每個情節逐一構想，以及要符合情節中所強調的字眼，但當學生沒有導師從旁指導時，往往也會遺忘上述所強調的要點。所以特地加入「查一查」這個步驟，鼓勵學生學會自行檢查
- 合適的大綱內容對學生之後進入創寫階段十分重要，所以導師要回饋學生的大綱功課，「查一查」大綱內容對學生的寫作幫助很大

教學貼士 2：靈活安排輔助教學　學生為本提升效能

- 當進行練習和回饋活動時，導師可以運用簡報的題目，也可以運用學生之前做過的堂課或家課作為練習，以提升學生的學習動機，同時可以更針對學生的需要
- 建議導師留意「星際檢查站」的執行步驟，因為一致的步驟有助自閉特色學生跟從，從而減少遺忘檢查過程中的要求
- 建議導師多運用「星際檢查站」的視覺提示圖來輔助教學，提升學生對「估一估」、「查一查」兩個步驟的印象

2 鞏固所學：想之星．想內容

教學重點

- 由於之前都是局部教學，把「想之星」分成不同部分讓學生練習，現在則要求學生整合所學，完整地經歷一次「想之星」的所有教學內容

教學貼士：運用參考　個別集體靈活指導

- 派發工作紙「寫作大綱（失望）」（教材 4.1），讓學生完成「想之星」部分。學生本應於第四節完成了該工作紙「審之星」和「主題之星」的部分。若他們還未完成，導師可以考慮運用本教材套記憶棒所提供的大綱內容給學生，讓他們追上進度，集中練習「想之星」部分
- 導師可運用簡報作為視覺提示，帶領學生一步步完成「想之星」的各個部分
- 因為工作紙由學生各自完成，大綱內容每人不同，所以導師有可能需要個別指導學生完成「想之星」部分。建議導師預先準備，留意個別學生的能力和所需支援，作出不同的教學安排
- 假若學生能力差異較大，可考慮把學生分為兩個小組，安排一組做自己的工作紙，另外一組則完成同一張工作紙。工作紙可以從組內其中一位學生選出，影印給同組學生一起完成，以方便導師集體指導，同時也可讓學生互相協作練習

第七節

1 引入：真真假假，最緊要貼題啦！

教學重點

- 由於不少學生對「寫作小幫手」中的「喜極而泣」有較少經歷或較難理解，所以本活動希望讓學生認識這種情緒，預習構想有關的主題事情，為下一項鞏固活動作準備，又可以重温「寫作小幫手」的用法，同時亦明白創作的可行性

教學貼士：重申「寫作小幫手」作用　鼓勵創作可行性

- 提醒學生可以運用「寫作小幫手」對情緒的解釋，幫助自己理解何謂「喜極而泣」
- 導師可以提醒學生「創作」一些自己沒經歷過的事情。雖然導師已多次強調「創作」事情的可行性，但是因為之前教學所用的題目大多涉及學生較熟悉、較常經歷的情緒，因此不少學生都傾向運用自身經歷來寫作。而「喜極而泣」則較可能需要學生「創作」，宜再三鼓勵學生「創作」的可行性

2 鞏固所學：從「審之星」到「想之星」

教學重點

- 跟第四節（上）的工作站活動一樣，是為了讓學生熟習在寫作過程中作自我調整（self-regulation）。本部分同樣為學生提供合適的「鷹架式」引導，讓他們能自我調整，運用不同的寫作技巧，及按之前所學的，重温並練習「審題」、「定主題」和「想內容」的教學內容

教學貼士

（參考第四節（上）工作站的教學貼士）

4.5 「創寫之星」

本課程的第八節會集中教授「創寫之星」中文章的基本結構、檢查的重要性以及各種寫作技巧，如：編寫文章開首段、說話描寫和動作描寫。

學生在「創寫之星」中常見的表現如下：

- 較少寫出文章的開首
- 慣性地在「寫完」一刻便馬上停筆，不會檢查文章內容及更正錯漏
- 傾向以數量或細節描寫物件，較少描寫人物

有見及此，「創寫之星」的訓練重點在於：

- **文章結構：**
  - 加深學生認同恰當地分段的重要：一篇文章要有完整的結構，才能把內容有條理地表達出來，讓讀者更容易理解寫作內容
  - 「創寫之星」加入了活動環節，提升學生對於文章結構的認識及理解各段落合宜比例的重要性
  - 加強學生編寫文章開首段的能力
- **人物描寫技巧：**
  - 教授學生於寫作內容加入說話描寫和動作描寫等寫作技巧
  - 以機械人裝備「說話特寫器」、「連環動作照相機」和「總結推進器」等作為教學材料，希望能加強學生的印象和學習動機
- **按「寫作小幫手」構思：**
  - 幫助學生熟習運用「寫作小幫手」想出符合主題的情節
  - 「寫作小幫手」內提供的情節，有助學生理解如何在圍繞主題事情和相關情緒的情況下，合宜地加入人物描寫技巧
- **通過「星際檢查站」：**
  - 教授學生於寫作過程中，加入檢查的步驟，以強調其重要性
  - 於寫作後加入「星際檢查站」，協助學生建立寫作後檢查文章內容的習慣

另外，課節中以文章比較、影片示範、「情緒骰子」、分組活動，並透過小組後任務來加強學習效能。學生完成任務及通過「星際檢查站」後，將會收集「寫作機械人」的軀幹和腳，以及「說話特寫器」、「連環動作照相機」和「總結推進器」等裝備。

第八節

主題教學(一):「寫作機械人」的「頭部」

教學重點

- 以開首例句作楷模,教授學生於回應題目時,能學習寫出開首段,減輕部分學生難於寫開首的困難

教學貼士:提供開首段例子 鼓勵學生應用

- 如要學生獨自創作文章的開首,對他們而言可能比較困難。所以此活動會列出其中五種較容易掌握的開首段例子(圖 4.32),讓學生參考及選擇

圖 4.32 五種開首寫法(簡報 8.24)

- 雖然不少學生在挑選自己喜歡的開首段時,會傾向選取較短的開首句子,但在活動過程中,他們已閱讀了不同的開首句子,豐富了寫文章開首的「資料庫」
- 無論學生最後選擇的是哪一句,導師也可多鼓勵他們嘗試使用自己喜歡的開首段去寫大綱或文章;另外也可多鼓勵學生嘗試使用其他開首段進行創作,以增強寫作文章開首的能力

2 練習及回饋：「寫作機械人」頭部，獲得！

教學重點

- 練習有兩個目的：一是幫助學生牢記開首句式，二是讓導師可指導學生恰當地運用句式回應題目，從而寫出合宜的開首段

教學貼士：於學生嘗試寫作後多給予鼓勵

- 導師雖然已教授什麼是開首段，並提供例子予學生參考，但有些學生未必能馬上在寫作上應用相關技巧。播放教學影片有助學生學習寫開首段的思考過程，並模仿影片中的示範，嘗試寫出開首段
- 當學生完成寫作後，可請他們說出參考句子的編號，然後讀出自己創作的開首段，彼此學習不同的開首段方式。如學生能夠根據參考句式寫出合宜的開首段，導師可給予回饋及鼓勵

3 主題教學（二）：神秘的軌道

教學重點

- 提醒學生於寫作後檢查的重要之餘，亦鼓勵學生多實踐，開始將檢查步驟融入他們日常的寫作過程

教學貼士：重要的檢查

- 不少學生慣性認為文章在「寫完」一刻便大功告成，但忽略了內容或許有錯漏，需要更正。此教學活動目的正要提醒學生，在寫作過程中對內容進行檢查的重要性
- 雖然之前的課節已提及，寫作時不應偏離文章主題、需要考慮讀者感受等重點，但不少有自閉症的學生於創作文章時仍然會犯下各種錯誤。因此，讓他們建立檢查的習慣，對他們的寫作會有正面的幫助
- 另外，我們更將「星際檢查站」沿軌道環繞「創寫之星」運行作為比喻，以視覺提示提醒學生寫作後需要檢查

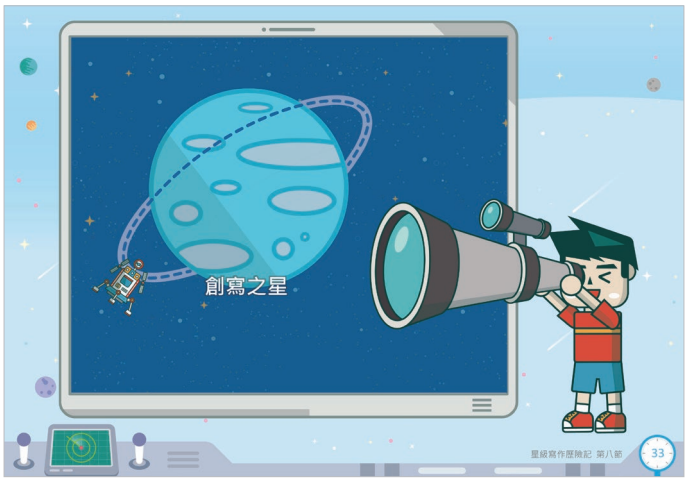


圖 4.33 以「星際檢查站」環繞「創寫之星」運行，比喻寫作後檢查的重要性（簡報 8.33）

4 主題教學（三）：組裝「寫作機械人」！

教學重點

- 藉着展示機械人部件不當的大小比例，讓學生「看見」文章不同段落適當長短的重要性

教學貼士：以生動例子比喻文章段落

- 由於有些學生所寫的開首段和結尾段篇幅較長，容易讓讀者有文章主題內容欠詳盡的感覺。但對有自閉症的學生來說，有時一般的講解難以令他們明白文章不同段落的篇幅長短會如何影響文章質素
- 有見及此，此活動特意以機械人部件大小的組合，比喻為段落比例，讓學生更具體地「看到」一篇有質素的文章內不同段落的比例（即文章主題內容的起初、經過及結果部分，所佔篇幅應多於開首和結尾段）
- 如學生於寫作時忽略了段落長短比例（如開始寫開首句後，學生繼續寫出一連串細節），導師可用機械人部件的大小作比喻，提醒學生適當段落比例的重要性

圖 4.34 以機械人部件大小的組合比喻文章不同段落的比例（簡報 8.47）

第九節

1 引入：「說話語氣對對碰」

教學重點

- 大部分學生不善於留意人物的情緒和說話語氣，因此透過「真人演繹」幫助學生體會在文章中運用說話描寫的重要性

教學貼士：誇張的情緒演繹

- 本活動透過以不帶情緒及使用不同情緒和語氣說出同一句話，讓學生感受到當中的差別，從而顯示如在說話中加入情緒描述和適當的說話，能使文章更充實、生動
- 導師在演繹情境時，可用誇張的情緒和語氣說話，增加趣味和學習動機之餘，亦可讓學生更容易感受到句子的生動變化

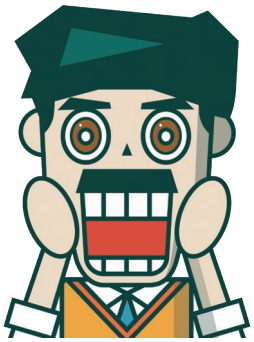


圖 4.35 導師運用誇張的情緒和語氣，可增加學習趣味

2 主題教學：「說話特寫器」使用說明書

教學重點

- 透過收集「說話特寫器」的裝備，誘導學生一步步學懂如何於寫作中運用說話描寫技巧

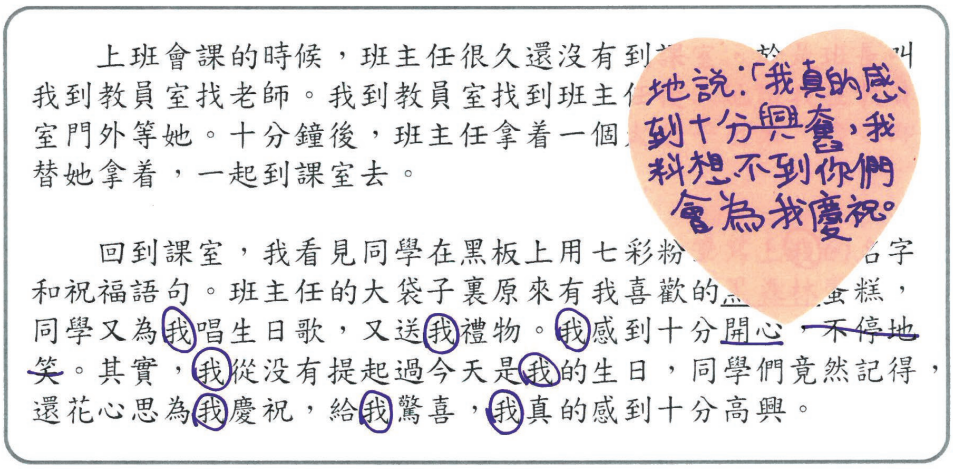
教學貼士 1：將描寫技巧「步驟化」

- 由於說話描寫技巧對自閉特色學生來說，可能較抽象和難掌握，「說話特寫器」有清晰的句式指引，讓學生懂得如何加入說話，透過工序分析，將此技巧明確地分拆為三個步驟（1. 尋找適當加插「說話特寫器」的位置；2. 添加一至兩句說話【說 / 問 / 叫】；3. 添加相關情緒形容詞），讓學生容易掌握

圖 4.36 將說話描寫技巧具體地分拆步驟，讓學生容易掌握（簡報 9.28）

教學貼士 2：教授應用技巧位置

- 要學習說話描寫，學生除了認識箇中技巧外，還需要學習將技巧應用在文章適當的位置。有些學生能夠按「說話特寫器」的句式寫出內容，但容易誤把句子放在大綱或文章中不適當的位置。此教學活動會透過範文示範，教授學生如何尋找文章中合適的位置加入說話描寫，改善技巧應用的準確度
- 為免學生因將句式填在不適當地方而需要重寫，我們建議讓學生先把句式寫在便利貼上，然後貼在他們認為適當的地方。若句式擺放的位置不適當，導師可直接或請學生把便利貼移到適合位置。這可減少學生重複抄寫的機會，有利改善他們進行練習時的動機和情緒，同時亦訓練他們將句式應用在適當位置的能力


上班會課的時候，班主任很久還沒有到[illegible]叫我到教員室找老師。我到教員室找到班主任[illegible]室門外等她。十分鐘後，班主任拿着一個[illegible]替她拿着，一起到課室去。

回到課室，我看見同學在黑板上用七彩粉[illegible]名字和祝福語句。班主任的大袋子裏原來有我喜歡的[illegible]蛋糕，同學又為我唱生日歌，又送我禮物。我感到十分開心，~~不停地笑~~。其實，我從沒有提起過今天是我的生日，同學們竟然記得，還花心思為我慶祝，給我驚喜，我真的感到十分高興。

地說：「我真的感到十分興奮，我料想不到你們會為我慶祝。

圖 4.37 請學生將「說話特寫器」句式寫在便利貼上，然後貼在文章適當位置

2 教學練習：齊來寫一寫

教學重點

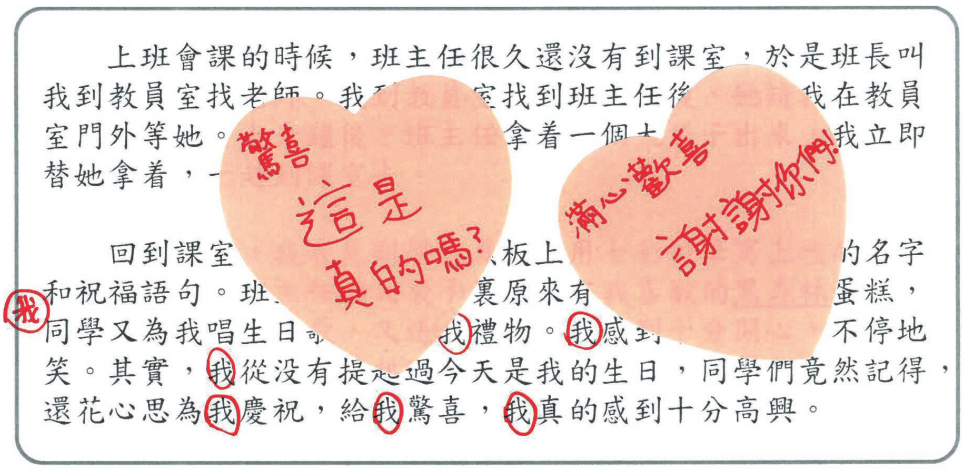
- 這練習提供機會讓學生學以致用，把說話描寫技巧應用於寫作構思上。導師需提點學生如何於適當位置加入「說話特寫器」，因這是提升文章質素的關鍵步驟

教學貼士 1：逐步嘗試

- 經過教學示範後，為了讓學生逐步嘗試應用技巧，此活動希望學生在寫作大綱上使用「說話特寫器」，一方面讓學生較易下筆，另一方面亦方便導師在較短的時間內給予學生回饋

- 有些學生可能會加入多於兩句、甚至一連串的說話描寫句。導師可向學生表示，如果連續加入太多說話描寫句的話，容易讓文章變成類似劇本的對話內容，而且過多的說話描寫亦可能令文章失去主題焦點

- 有時學生會將「說話特寫器」用於非文章題目人物上（如文章題目為：「記一件**我**感到開心的事」，但學生將說話描寫句式用於形容其他角色）。此時，導師可先請學生把題目和文中的主角圈出，讓學生回顧誰是主角，然後再請他們將說話描寫句加入在形容主角的適當地方，以減少錯誤形容其他角色的機會



上班會課的時候，班主任很久還沒有到課室，於是班長叫我到教員室找老師。我[illegible]室找到班主任後[illegible]我在教員室門外等她。[illegible]拿着一個大[illegible]我立即替她拿着，一[illegible]

回到課室[illegible]板上[illegible]的名字和祝福語句。班[illegible]裏原來有[illegible]蛋糕，同學又為我唱生日[illegible]我禮物。我感到[illegible]不停地笑。其實，我從沒有提起過今天是我的生日，同學們竟然記得，還花心思為我慶祝，給我驚喜，我真的感到十分高興。

圖 4.38 可請學生於應用「說話特寫器」前先圈出題目中的主角，以減少錯誤形容文中其他角色的機會

教學貼士 2：完成之後……

- 當學生將「說話特寫器」加在寫作大綱後，通常便以為大功告成。但不少學生卻在正式寫作的過程中有遺漏，如將內容加到文章不重要的情節上，或內容不正確等。為了改善此情況，課程特意安排向學生播放影片（「邊寫邊檢查」），提醒他們每寫完一段後便馬上作出檢查，以減少錯誤和提升寫作質素

- 導師可利用學生在試用「說話特寫器」時所犯的錯誤，提醒他們需留意檢查的地方。以下是一些較常見的例子，供導師參考：

  - 是否有加入超過兩個「說話特寫器」句式？
  - 添加的說話內容是否符合情緒？
  - 句式內的情緒是否與文章主題有關？

第十節

1 引入：哪篇有趣些？

教學重點

- 導師借助漫畫生動地向學生簡介在文章中運用動作描寫的重要性

教學貼士：利用比較帶出重點

- 本活動目的在於透過比較兩幅漫畫，突顯出如將一個動作分為幾個連續的動作來描寫，能令內容變得較生動

圖 4.39 透過比較兩幅漫畫，說明動作描寫能令內容變得較生動（簡報 10.10、10.11）

2 主題教學（一）：「連環動作照相機」使用說明書

教學重點

- 繼說話描寫後，教授學生另一寫作技巧（動作描寫），進一步提升學生的寫作技巧和文章質素。以整理功課的影片，讓學生口頭描述連環動作，可幫助導師初步了解學生的掌握程度

教學貼士：從有趣活動中學習技巧定義

- 向學生展示「動作描寫」的定義後，導師可利用「連環動作照相機」示範「拍下」三個動作，透過視覺上的提示，讓學生了解如何將一個動作分成幾個連續的動作。如教案內提示，導師可於拍照時自行聲演拍照聲「咔嚓」，提升學生的興趣
- 根據過往經驗，學生通常在獲發「連環動作照相機」後會不斷把玩教材，建議導師於派發前先與學生說明使用教材的規則

圖 4.40 導師示範拍攝三張照片比喻「動作描寫」定義

3 主題教學（二）及練習：情緒的動作

教學重點

- 進一步鞏固學生對於留意及描述連續三個動作的敏感度。練習提供機會讓他們能深化將動作描寫應用於寫作的技巧，也可讓導師針對個別差異，作出合適的指導

教學貼士 1：由扮演到學習

- 學生扮演特定情緒的動作時可能有困難。導師可以在扮演前向學生展示參考答案，甚至預先教導學生如何做各種動作，讓他們在扮演時能更準確地演繹
- 此教學活動特意加入學生之間的互動元素，增加學生的學習動機

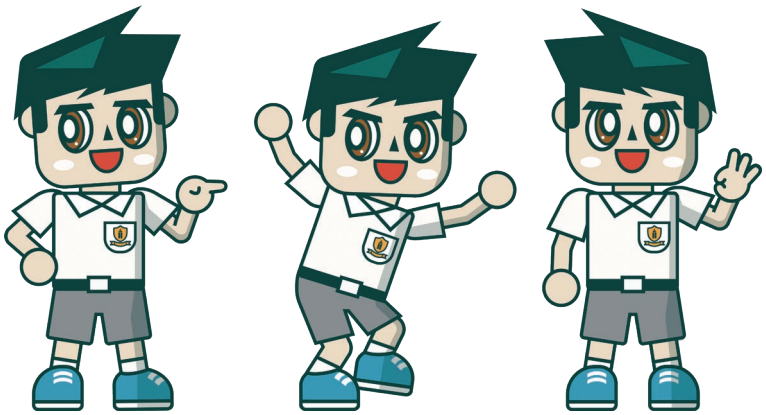


圖 4.41 請學生扮演不同動作，加強留意動作的敏感度

教學貼士 2：描寫動作的多寡

- 在設計教授「動作描寫」課程時，與說話描寫一樣，我們亦考慮了描寫動作數量的多寡。若太少的話難以營造出連貫的效果，太多的話則容易令內容離題，所以設定了以三個動作為上限，希望較為適合
- 有些學生在運用「動作描寫」時可能只描寫了兩個動作，導師可以向學生解釋，這會減少了動作的連貫性
- 相反，有些學生可能因未掌握此技巧的重點，會描寫多於三個動作，或希望以此增加文章字數。與「說話特寫器」的處理相近，導師可向學生表示，如果連續加入太多動作句式，容易讓文章失去主題焦點；然後提醒學生沿用添加三個連環動作的原則應用此技巧
- 不少學生所選取的三個動作缺乏連貫性（如：「媽媽大聲喝罵、用力跳起來、滋味地吃飯糰」），導師可與學生透過動作扮演，讓他們理解及「看」得到動作欠連貫之處
- 另外，有些學生的動作描寫過於誇張或不合情理，導師可重提「星際檢查站」中的「估一估」和「查一查」，提醒學生需留意讀者期望

圖 4.42 寫作時檢查的重要性

教學貼士 3：重複提醒

- 如上節寫作大綱，學生將「連環動作照相機」加入寫作大綱後容易有遺漏。為了改善此情況，活動仍然會安排向學生播放影片（「邊寫邊檢查」），再次提醒他們每寫完一段便馬上作出檢查

4 主題教學（三）及練習：連環動作（超級）照相機

教學重點

- 導師能按各學生的寫作內容，作出不同的提示，幫助學生適當運用形容詞以配合動作描寫，進一步提升文章質素

教學貼士：動作描寫技巧的教學調適

- 首先，「連環動作（超級）照相機」是一種較高階的技巧，適合能力較高的學生。如學生能力一般甚至較弱，建議採用調適課程，重複温習主題教學（二）及練習，讓導師在過程中可多給予學生教導和回饋，鞏固基本動作描寫技巧
- 「連環動作（超級）照相機」在動作前加上不同的形容詞，能有助提升寫作質素
- 形容詞眾多，此課程選取了其中三類（輕重、快慢、心情），讓學生較易掌握
- 由於此技巧沒有絕對正確的答案，導師可按學生能力選取合適的形容詞和動詞組合，並給予適當回饋

第十一節

主題教學(一):裝備齊齊用(「說話特寫器」)

教學重點

- 重温説話描寫技巧,並訓練學生將該技巧應用於大綱的步驟上
- 直接示範有助學生更清楚掌握如何應用此技巧於寫作大綱上,鞏固所學

教學貼士:強調思考過程重點

- 透過教學影片,向學生示範在寫大綱時應用「説話特寫器」的思考過程
- 影片播放完畢後,可向學生強調思考過程重點:
  1. 辨別主題情緒和找出可加入「説話特寫器」的位置
  2. 構想 1-2 句説話內容
  3. 添加相關情緒形容詞

圖 4.43 播放教學影片後,向學生強調思考過程重點

主題教學（二）：裝備齊齊用（「連環動作（超級）照相機」）

教學重點

- 重温「連環動作照相機」或「連環動作（超級）照相機」，並訓練學生將動作描寫技巧應用於大綱的步驟
- 讓學生熟習如何將「寫作小幫手」運用在寫作大綱上，找出可加入此技巧的情節

教學貼士：配合「寫作小幫手」

- 除了技巧外，本活動亦透過教學影片，向學生示範應用技巧時的思考過程，希望學生能加以模仿（如圖 4.43 的例子）
- 影片播放完畢後，可向學生強調思考過程重點：
  1. 辨別主題情緒和找出可加入「連環動作照相機」的位置
  2. 加入三個連環動作
- 有些學生選擇加入連環動作的位置未必與主題情緒有關（如講述一件失望的事時，學生將連環動作運用在游泳的事情上，而非一連串與失望有關的動作）。導師可請學生參考「寫作小幫手」內有「照相機」的情節，讓他們更易掌握應用位置

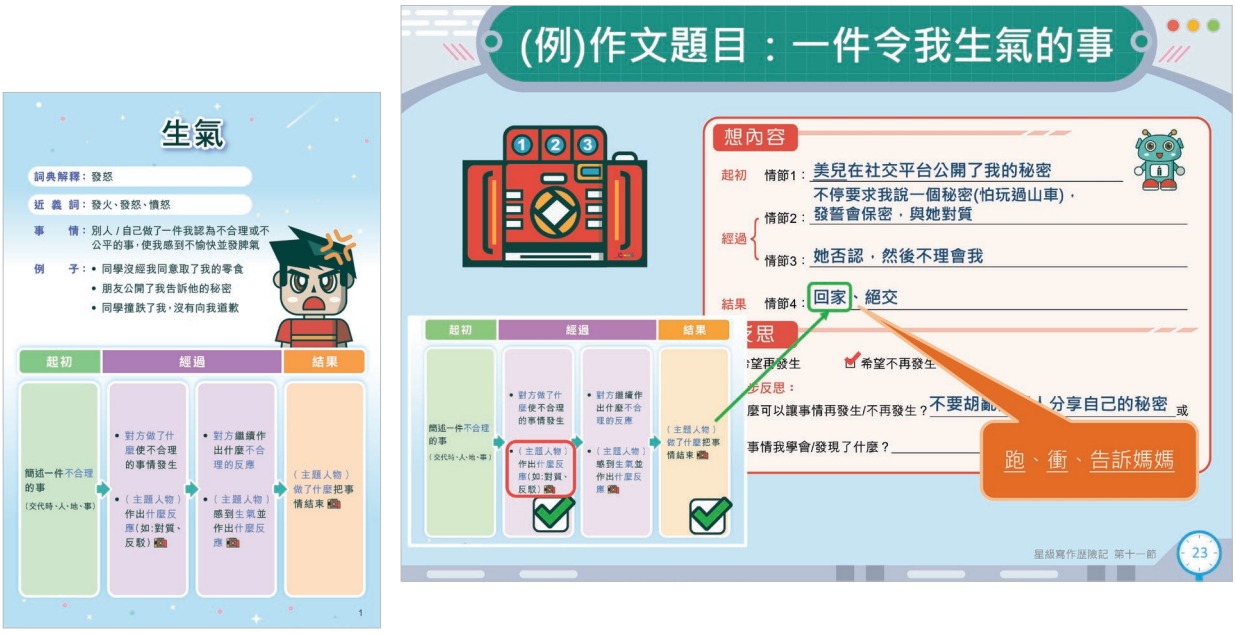


圖 4.44　配合「寫作小幫手」內有「照相機」的情節，讓學生更準確地將連環動作加入大綱內適當的位置

3 練習及回饋：齊來寫一寫

教學重點

- 此練習以另一個寫作題目「一件令我生氣的事」，進一步鞏固學生能將「說話特寫器」和「連環動作（超級）照相機」這兩項技巧運用於寫作中
- 導師應逐漸減少直接的口頭提示，盡量以「寫作小幫手」、「說話描寫器」提示卡及「動作描寫器」提示卡等視覺提示，鼓勵學生自發運用所學技巧

教學貼士：重温寫作步驟

- 學生開始寫作前，導師可先提醒學生要跟從剛才影片內寫作的思考過程（如下），甚至請他們先說出步驟：

  1. 找出適當位置
  2. 貼上相關裝備貼紙
  3. 畫箭頭指向要加入的位置
  4. 寫上重點 / 三個動詞
  5. 完成後檢查（使用「星際檢查站」）

- 建議導師利用簡報 11.45 內的三個問題，與學生檢討他們的作品，提升寫作質素

圖 4.45 在開始寫作前，導師可請學生口頭重温思考過程步驟

第十二節（上）

1 引入

教學重點

- 學生在第五節已學習過文章結尾及反思的重要和好處。在學生真正下筆寫出結尾段時，導師透過此教學活動與學生重温「結尾段」的重要性

教學貼士：因應學生能力調節內容

- 由於本活動旨在讓學生明白「結尾段」的重要性，所以若學生有閱讀困難，導師可略述故事，以助學生理解內容並找出相應的故事結尾

2 主題教學（一）：「總結推進器」，獲得！

教學重點

- 由於部分有自閉症的學生較少以反思作為文章結尾，對結尾段的寫作較為陌生。導師可以透過結尾句式，幫助學生下筆創作具反思的結尾，使文章更完整

圖 4.46 結尾句式（簡報 12.13）

教學貼士：先仿作 後創作

- 部分學生可能覺得「結尾句式」寫起來頗古怪
- 導師可以向學生解説，結尾句式旨在幫助他們寫作，當他們熟習了於文章結尾時加入個人感想時，即使不按句式，亦能自行創作

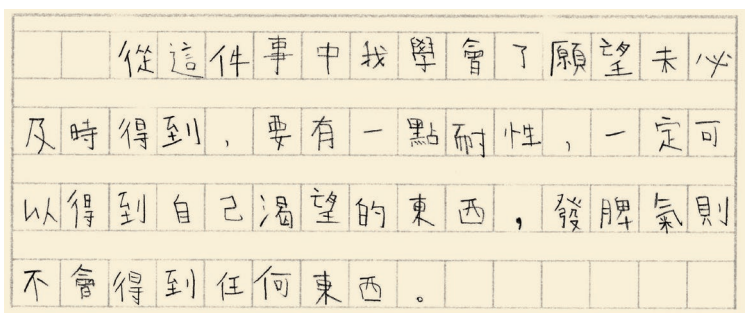


圖 4.47 學生結尾段習作

4.6 「改之星」、鞏固學習

「改之星」主要教授「寫作認知過程」的第五部分──「回顧及修訂」，部分學生在此部分通常有以下表現：

- 認為作最後回顧及修訂是浪費時間
- 未建立覆檢的習慣，亦不知道如何覆檢
- 因工作記憶短暫、組織技巧不足，未能複述整個結構內容
- 只集中修飾字句
- 未能在寫作過程中察覺及監控所寫的是否切題

因此，「改之星」的訓練重點在於：

- **強調回顧及修訂的重要性**
- **實踐明確而有效的回顧及修訂方法：**
  - 查閱文章是否已包含記事文章各部分（「開首」、「起初、經過和結果」及「結尾」）並包含說話描寫、動作描寫
  - 「估一估」（內容是否符合讀者期望）和「查一查」（內容是否符合主題要求）
  - 更正文章的錯漏之處，例如增刪字詞、重組句子等
- **具體化和形象化回顧及修訂方法：**
  - 利用「寫作機械人」及「星際檢查站」作提示。例如：學生可以透過覆核文章內容是否已齊備「寫作機械人」的各部件和裝備，來檢查文章是否完整、內容是否豐富

另外，第十三節是課程的最後一節，將着重和學生重温及鞏固之前所學。

第十二節（下）

1 主題教學（二）：「改之星」，到達！

教學重點

- 透過學生熟悉的哆啦 A 夢故事，提升學生的學習動機，並讓學生明白回顧及修訂的重要性，繼而學習有效的回顧及修訂方法

教學貼士 1：以問題引導學生反思

- 雖然大部分學生在日常課堂已學過寫完文章後要回顧及修訂這個概念，但很多時候可能覺得沒有用，並在寫作時跳過這一步
- 導師需引導學生就哆啦 A 夢誕生的故事作出反思，明白回顧及修訂的重要性，例如詢問學生：「如果寫作後沒有回顧及修訂的話，會產生什麼問題？」、「如果寫作後，作出回顧及修訂的話，文章又會怎樣呢？」

教學貼士 2：因應時間　調節內容

- 部分學生可能需要較多時間來完成接續的練習及回饋部分
- 簡報 12.30 至 12.34 旨在具體呈現沒有作最後回顧及修訂的結果。若教學時間緊迫，或想為練習及回饋部分預留多些時間，導師可考慮跳過此部分

2 練習及回饋：「改之星」任務

教學重點

- 此課程所教授的回顧及修訂的方法，對學生來說比較陌生，所以這項練習活動對學生熟習該技巧尤為重要

教學貼士 1：盡早介入

- 如果學生在寫作期間未能得到及時的指導，例如未能按「寫作小幫手」的情節完成大綱、在「創寫之星」未能完成開首段，結果在最後的「改之星」才作所有的修訂，將十分困難，亦容易失去修訂的動力（圖 4.48）

- 導師宜在學生進行「想之星」、「創寫之星」的各項任務時，盡早作出適切的介入，確保他們能按要求完成相關任務
- 若學生遺漏了較多部分，導師可請學生於課後完成

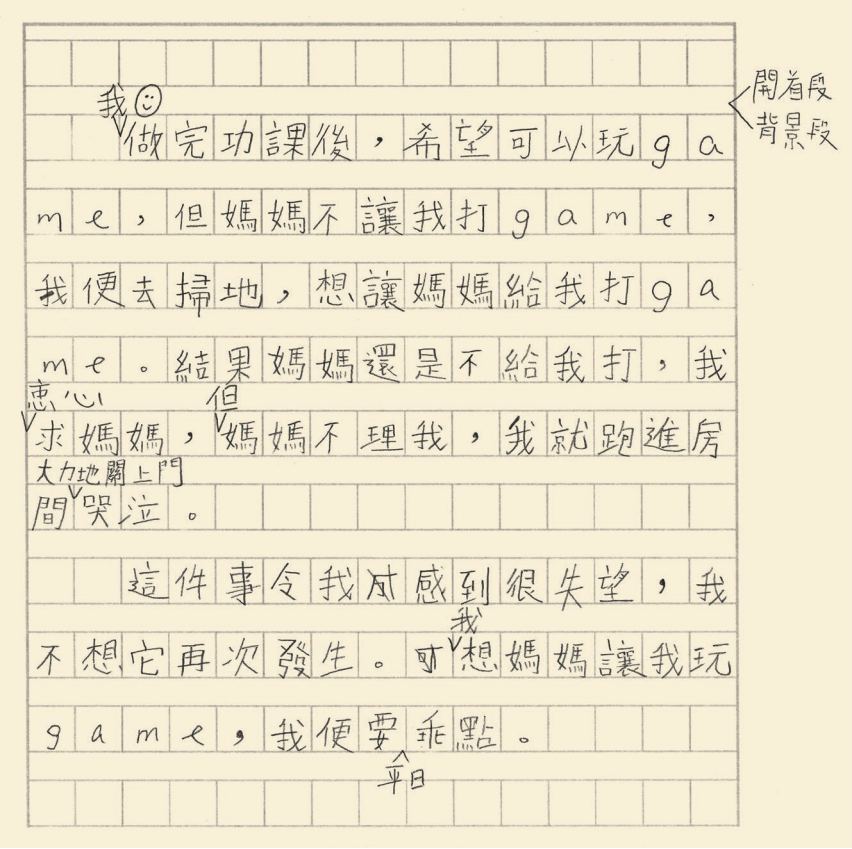


圖 4.48 學生的習作——回顧及修訂

教學貼士 2：分拆工序 逐步引導

- 當學生作回顧及修訂時，可能仍習慣着重修正錯誤的字句。導師需強調「改之星」任務的重點在於查看文章結構、描寫技巧的運用是否得宜（「寫作機械人」各部件及裝備），以及文章是否符合讀者期望和主題要求（「估一估」、「查一查」）
- 如有需要，導師可引導學生逐步完成「改之星」任務，以熟習回顧及修訂的技巧：
  - 先播放影片「『回顧及修訂』示範 1」（影片 12.3），重申回顧及修訂技巧的三個部分
  - 然後播放影片「『回顧及修訂』示範 2」（影片 12.4），引導學生利用「寫作機械人」檢查文章是否已包含記事文章各部分（「開首」、「起初、經過和結果」及「結尾」），並包含說話描寫、動作描寫
  - 最後播放影片「『回顧及修訂』示範 3」（影片 12.5），引導學生先「估一估」和「查一查」整篇文章，最後才更正文章的錯漏之處

第十三節

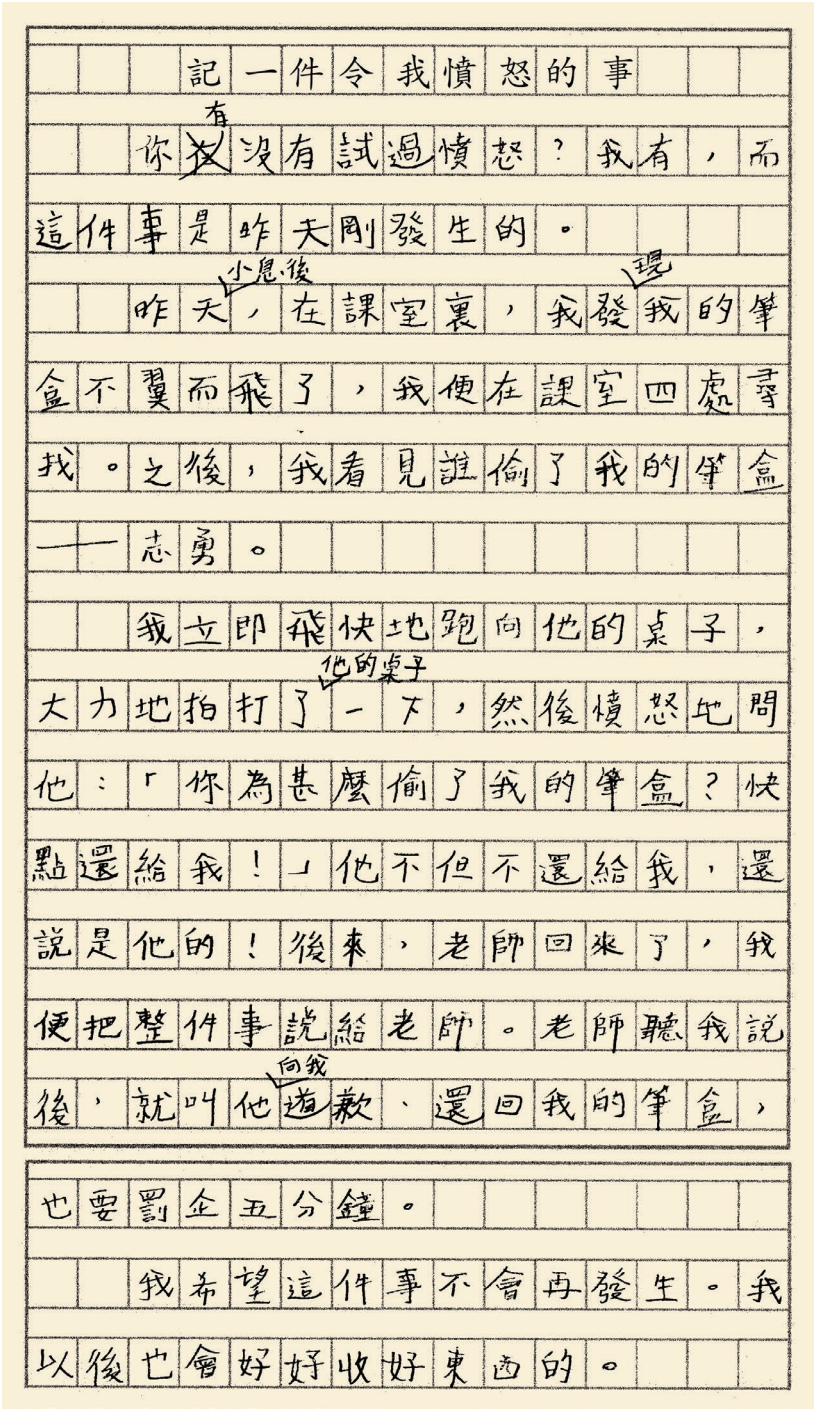
鞏固學習（一）、（二）

教學重點

- 為了讓學生熟習在寫作過程中作自我調整，本節課跟第四節（上）和第七節的工作站安排相似，為學生提供合適的「鷹架式引導」，讓他們能自我調整運用不同的寫作技巧，引導自己完成整個寫作過程

教學貼士

- 參考第四節（上）工作站的教學貼士，圖 4.49 是一篇學生習作，供導師參考



記一件令我憤怒的事

你~~沒~~有沒有試過憤怒？我有，而這件事是昨天剛發生的。

昨天，小息後在課室裏，我發現我的筆盒不翼而飛了，我便在課室四處尋找。之後，我看見誰偷了我的筆盒——志勇。

我立即飛快地跑向他的桌子，大力地拍打了他的桌子一下，然後憤怒地問他：「你為甚麼偷了我的筆盒？快點還給我！」他不但不還給我，還說是他的！後來，老師回來了，我便把整件事說給老師。老師聽我說後，就叫他向我道歉、還回我的筆盒，也要罰企五分鐘。

我希望這件事不會再發生。我以後也會好好收好東西的。

圖 4.49 學生的習作：記一件令我憤怒的事

第五章

小組策劃及施行

第五章 小組策劃及施行

本教材套的設計建基於**「三層支援模式」**，雖然只提供有關第二層「額外小組訓練」的參考資料，但也強調三層支援的互相配合，以達致最佳的支援效果。有關學生小組訓練的主要理念，可參考「賽馬會喜伴同行計劃」的《使用指南》第二章 2.2〈校本支援模式〉（香港大學心理學系，2018）。

由於本教材套已有預設的課程內容及教學模式，因此小組策劃及施行需要作出相應的調整。編寫本章旨在分享試行計劃經驗，指出小組策劃及施行時應注意的事項及具體建議，以供導師參考。導師需考慮各種影響小組施行的因素，如：學校情況、家長支援等，與學校保持緊密聯繫，作出彈性安排，以便小組能順利進行。

本章內容主要分為三部分：**小組前準備**、**小組施行期間**及**小組後檢討**，最後列出學校需要持續停課時可作出的**特別安排**。

5.1 小組前準備

1 與學校磋商

- 在學年展開前，導師與學校磋商全年小組訓練計劃時，可因應學生的學習需要，向學校推薦中文寫作小組
- 導師宜向學校介紹小組訓練重點及目標（圖 5.1），讓學校作初步考慮，以挑選合適的訓練對象

小組訓練重點	小組目標
1 向學生介紹中文「寫作認知過程」的重要性，讓他們掌握寫作認知策略，並幫助學生建立寫作時「自我調整」的習慣	1 能明白監控「寫作認知過程」的重要性 2 能掌握「寫作技巧」：審題、選材及自我監控
2 教授學生不同的寫作技巧，提升學生寫作記敘文的能力	3 能運用不同的「寫作技巧」豐富文章內容 4 能自我調整「寫作技巧」的運用

圖 5.1 小組訓練重點及目標

2 訓練對象

- 在主流小學就讀的小四至小六學生
- 有自閉症或相關需要
- 擁有與同齡相若的認知及 * 中文語文能力，但寫作能力較弱
- 若學生對寫作感興趣或渴望改進寫作技巧，學習效果更佳

* 由於本課程主要針對有自閉症學生的寫作困難而設計，不建議已評為讀寫障礙個案的學生參加，因為課程未必能適切照顧其學習需要，而學習差異擴闊亦會影響課程成效。

3 編組

- 中文寫作小組人數為四至六名學生。若少於四人或多於六人，導師需**在教學上作出調整**，以免因此而影響小組互動及回饋質素
- 同一小組的年級差別限於兩級
- 如學生有多動及專注力問題，或學生情緒調控能力較弱，需預計人手作個別協助，或需稍為延長課節時間，或需於組後作個別跟進

4 評估

- 小組訓練開始前，導師可透過問卷、觀察、與教師及家長面談、收集學生文章等**不同途徑搜集資料**，以了解學生的中文寫作能力及學習需要
- 導師可與學校的中文教師溝通，了解校本中文寫作課程，以便對學生的學習情況有較全面的掌握，例如：已學過的寫作知識及技巧
- 本課程原為應用於成效研究而設計的評估工具（見圖 5.2），也適用於**評估學生在小組前後的寫作表現，以了解學生進展及小組成效**
- 導師可邀請學生的**中文教師協助評估**：（1）依照平日校內的評分方法為前測的文章評分，**或**收集學生校內近期已批閱的作文；（2）觀察學生課堂表現，並評量寫作態度
- 為了讓中文教師能參與評估過程，所以新增了一份「寫作態度量表」。該量表把「寫作問卷」的學生自評項目全數改為教師評量項目，評分方法相若

- 安排**小組前評估**並分析評估結果，有助了解學生受訓前的**基線能力**。由於評估目的有別於成效研究目的，因此有關評估及評分方法已作出調整
- 導師可按學生學習需要，為學生**訂定個別學習目標**，例子如下：
  - ▶ 寫作態度：能認同寫作的重要性
  - ▶ 寫作知識：能知道文章結尾需要寫反思，令讀者有所啟發
  - ▶ 寫作技巧：能把文章分為三段書寫：開首，起初、經過及結果，結尾

評估範疇	評估工具	評分方法
寫作能力	**作文** • 學生以「一件令我（情緒詞語）的事」為題，作文一篇 ▶ 由學生自行填寫情緒詞語 ▶ 字數不少於 250 字 ▶ 評估時限為 40 分鐘 • **或**導師收集學生校內近期已批閱的作文	• 「一件令我（情緒詞語）的事」 ▶ 請中文教師依照平日校內的評分方法為文章評分 ▶ 滿分為 100 分 • **或**已批閱的學生作文的評分 • 可計算文章字數以了解學生字數是否足夠或有所增加
寫作知識	**「寫作問卷（一）」**（附錄 1） • 學生問卷 • 有關記敘文知識的題目	• 五道選擇題，一道排序題 • 每題 1 分，滿分為 6 分 • 分數越高，代表寫作知識越豐富
寫作態度	**「寫作問卷（二）」第一部分**（附錄 2） • 學生問卷 • 自評寫作態度	• 學生按五點自評四項寫作態度 （1—十分不同意；2—不同意；3—不肯定；4—同意；5—十分同意） • 滿分為 20 分 • 分數越高，代表寫作態度越好

評估範疇	評估工具	評分方法
寫作態度	**「寫作態度量表」(教師評)**(附錄 3) • 教師量表 • 中文科教師觀察學生課堂表現後填寫	• 中文科老師按五點評量學生四項寫作態度(1—十分不同意;2—不同意;3—不肯定;4—同意;5—十分同意) • 滿分為 20 分 • 分數越高,代表寫作態度越好
寫作技巧運用	**「寫作問卷(二)」第二部分**(附錄 2) • 學生問卷 • 自評有否運用各種寫作技巧	• 學生按三點自評八項寫作技巧(1—有;-1—沒有;0—不肯定) • 分數由 -8 分至 8 分 • 分數越高,代表運用技巧越多

圖 5.2 評估工具及評分方法

行政安排

- 於小組開始前,導師和學校需確定已發放通告,並取得家長同意書,讓學生參與小組訓練
- 與此同時,導師請學校協助定出小組各項行政安排及提供下列資源,以便小組順利進行:

日期和時間

- 每節 1.5 小時,共 13 節,總時數為 19.5 小時(未包括前測時數)
- 每週一節,在同一個學期完成

場地和物資

- 安靜、固定、有足夠活動空間的課室
- 有電腦、投射熒幕、實物投影機
- 小組進行期間需要的物資及技術支援

協作人員

- 對自閉症有認識,最好對中文寫作有認識
- 能穩定地參與每節小組訓練
- 能與校內相關教職員及家長溝通
- 邀請中文教師參與評估

圖 5.3 小組行政安排

5.2 小組施行期間

預備課堂物資

- 每節教案已備「教學流程及教材一覽表」，如圖 5.4 展示第一節的一覽表，以幫助導師預備課堂物資
- 為減輕導師工作量，本教材套已備部分教具或教材。導師可參考「教材套物資清單」（附錄 4）所列出的有關項目及數量，再按需要另行印製所需物資
- 為方便使用本教材套，「教學資源 USB 記憶棒」已儲存本課程所有教案、簡報、教材及影片的電子檔，導師可按需要複製教具及教材。此外，記憶棒亦已儲存有關登入及下載「寫作輔助工具（電子版）」的連結及使用指引。導師應妥善保存記憶棒，以免遺失
- 建議導師為每位學生準備一個文件夾，用來儲藏每節所需物資，例如工作紙、筆記、視覺提示卡等，以便學生取閱及讓導師製作學習檔案，並於第十三節派回給學生

教學流程及教材一覽表：

教學活動	時間（分鐘）	教材編號	教材 / 物資	備註
導師自我介紹及小組簡介	15	教材 1.1	個人進度紀錄表	/
		教材 1.2	組員的責任	/
引入：「尋找失落的機械人」	15	教材 1.3	寶盒及鎖匙（牛皮紙袋、鎖及鎖匙）	請按教材 1.4 製作
		教材 1.4	寶盒製作參考	/
		教材 1.5	「彗庭系」圖及所有星球圖	/
		/	計時器	/
主題教學（一）：「精明補給站」	15	教材 1.6	補給站商品卡	/
		教材 1.7	補給站商店牌	/
		教材 1.8	「精明補給站」的設置建議	/
		教材 1.9	商品價錢海報	A3 列印
		教材 1.10	工作紙「精明補給站」	各學生 1 張
		/	計時器	/
		/	計算機	/
		/	小盒（8 個）	/
小休	10	/	/	/

圖 5.4 「教學流程及教材一覽表」（第一節）

2 設計及推行獎勵計劃

- 適切的獎勵計劃可推動學生努力學習，導師可預備一些獎勵來配合計劃
- 獎勵需具吸引力，除實質獎品外，導師可以運用口頭讚賞肯定學生的寫作表現，也可以與學生商討在達標後可獲得的獎勵
- 按學生學習動機，獎品可以即堂派發或累積到最後一節小組才頒發
- 獎勵計劃的學習目標及要求必須是**具體、可量度及可達成的**
- 導師需適時顯示學生得分及得分原因，並需記錄累積分數及**定時與學生檢視進展**

圖 5.5 設計及推行獎勵計劃（簡報 1.6、1.8）

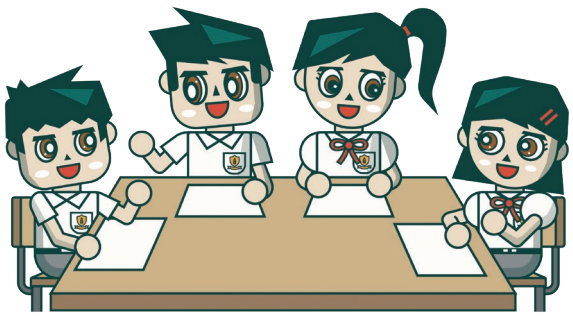
3 課堂練習及家課

- 本課程設有課堂練習及家課，以鞏固及延伸學習，所以學生能完成課堂練習及家課十分重要。導師要預早規劃，才會事半功倍【注意：為配合小組的太空人訓練計劃，導師盡量把家課稱為「小組後任務」】
- 課節之間的課堂練習及家課**常有關連**，若學生因缺席及其他原因未能完成某些課堂練習及家課，會影響往後的學習，導師需作個別跟進，例如：安排額外時間輔導，請學校協作人員或家長協助學生完成。若上課當日，學生真的未能完成，導師可選取「大綱範本」（見本教材套記憶棒的「其他資源」）的內容給學生參考，以便學生跟上進度

- 導師可從提升學生動機及建立交家課習慣入手，令學生能完成及按時交回家課：
  - **動機方面：**導師需把家課的重要性清楚傳遞給學生，並配合獎勵計劃鼓勵學生自行完成
  - **習慣方面：**大多數學生在協助下才能建立完成「小組後任務」的習慣。導師可與學校人員加強協作，幫助學生在下一節課或之前把家課交回導師。一般來說，呈交「小組後任務」方法按校本常規一樣，例如寫在家課冊上，學生較易依從
- 導師應**預早批閱**課堂練習及家課，讓自己有更多時間預備回饋。一般來說，學生得到回饋後，會改善其寫作技巧，從而獲得進步，令寫作動機提升
- 導師宜**預先與學校協作人員商量**交家課的安排，「課堂練習及家課清單」（附錄 5）列出每節學生必須完成及交回的課堂練習及家課。導師可列印一份給學校協作人員或家長，以便跟進
- 由於「寫作大綱工作紙」會**重複使用**，建議導師把學生完成的每份課堂練習及家課影印或掃描，並把副本存檔，以備學生遺失家課時不需重做

4 關顧學生

- **學習狀態**
  - 小組訓練多在課後進行，大多數學生會感到疲倦，再加上寫作活動需要認真思考，所以導師可準備多點零食、小吃及飲品，讓他們補充體力
  - 每節宜設小休，讓學生放鬆、舒展一下，再重新投入學習
  - 由於大多數學生都要兼顧學業及課外活動，因此小組需按時開始及完成，有助減少學生的焦慮



- **學習動機**
  - 若學生有不參與、不合作或學習動機低的表現，導師需分析問題背後原因，然後運用相應對策，幫助學生重新投入學習之中

- 在小組進行中，為確保教學活動得以順利進行，導師可邀請學校協作人員合作，關顧個別學生的需要，例如：在學生身旁作出即時指導，協助學生完成活動，有助增強學生對寫作的信心
- 導師可在課節前後跟進個別學生情況，或給予輔導
- 若學生經常缺席，導師需了解學生不能／不想出席的原因，如：家庭支援、學科學習、課外活動，盡早與協作人員商議如何移除障礙，令學生願意出席

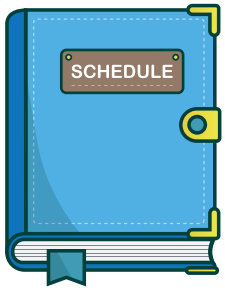
5 與協作人員保持緊密合作

要順利推行中文寫作小組，導師需與學校協作人員緊密合作。整體來說，以下是中文寫作小組需要與學校人員協作的地方：

- **行政安排**
  - 收發各項文件，如：通告、同意書
  - 為小組提供合適課室及器材
  - 安排小組日期及補課、改期的安排
  - 跟進學生遲到、早退及缺課安排

- **評估**
  - 幫忙搜集資料，以了解學生中文寫作能力及需要
  - 協助邀請中文科教師為學生作文評分或評估學生寫作態度，請學生填寫問卷，與家長面談等等
- **教學協作**
  - 協助示範教學，如：角色扮演
  - 記錄學生的討論內容
  - 協助觀察學生表現
  - 協助分組活動的進行
  - 協助回饋學生的寫作表現、正面行為等等

- **關顧學生個別需要**



  - 為能力稍遜學生提供學習協助，例如：提供詞彙，令學生寫作時更順暢
  - 在情緒、行為方面提供輔導及支援，例如：了解學生困難，從旁協助學生紓緩情緒

- **課堂練習及家課**
  - 協助學生交收課堂練習及家課，並盡早呈交導師，以便批閱
  - 如學生未能完成，或需提供輔導及支援

- **聯絡家長**
  - 向家長解釋小組訓練目的、要求及需完成的「小組後任務」
  - 匯報學生在小組內表現
  - 幫助家長調整對小組期望，並給予子女所需支援

- **了解學生進展**
  - 每節小組前後與導師檢討學生表現，如有需要會商議跟進措施
  - 協作人員也可向導師匯報學生在小組以外的表現
  - 安排班任／科任教師或／及家長出席小組，以了解學生進展

- **分享教學成果**
  - 透過定期的中文科會議／教職員會議，與其他教師分享從小組活動中習得的有效支援策略和安排

5.3 小組後檢討

評核學生進展及小組成效

- 導師於整套小組訓練完結後，可運用圖 5.2 所建議的評估工具及評分方法進行小組後評估，以了解個別學生經訓練後在寫作能力、知識及態度的進展情況。導師也可把各學生小組後的表現對照小組前的表現，**以了解學生的進步程度及小組成效**。如果學生表現未如理想，導師需檢視原因，作為向學生提供進一步訓練及支援的參考

- **導師需對評估結果作出分析、總結及建議**。圖 5.6 顯示一個小組前後相關的評分及分析，可供參考：

  - **學生進展：**可先比較個別學生前後測的各項分數，然後用顏色標示後測比前測較高的分數，便可找出各學生在不同評估範疇所取得的進步程度（見圖 5.6）

  - **小組成效：**小組對學生的寫作有幫助，6 名學生取得不同程度的進步；小組對學生的寫作技巧幫助最為顯著，「平均進步分」百分比是 56.3%；其次是寫作能力，「平均進步分」為 33.5%；「平均進步分」百分比最少是寫作知識，為 19.5%；至於寫作態度，小組對學生的影響不明顯，「平均進步分」百分比只有 2.5%

顯示後測比前測較高的分數

評分 / 評估範疇	學生 A		學生 B		學生 C		學生 D		學生 E		學生 F		每項平均進步分 / %（滿分）
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	
寫作能力	41	75	12	61	26	75	61	48	14	91	35	40	33.5 / 33.5% (100)
寫作知識（自評）	3	6	5	5	3	5	3	5	5	5	1	1	1.17 / 19.5% (6)
寫作態度（自評）	16	17	4	4	12	14	10	12	10	11	13	10	0.5 / 2.5% (20)
寫作技巧（自評）	2	6	-8	2	-2	-3	-2	6	-1	6	0	-1	4.5 / 56.3 % (8)
每名學生的進步程度	全部範疇有進步，寫作能力進步明顯		部分範疇有進步，寫作能力進步明顯		部分範疇有進步，寫作能力進步明顯		只有自評範疇有進步		部分範疇有進步，寫作能力進步明顯		只有寫作能力有少許進步		/

圖 5.6 小組前後相關評分

- 若時間許可，導師也可在最後的一節（即第十三節），與學生討論及分享在小組的學習經驗，以收集學生對寫作的感受及看法，作為提供個別跟進及改善小組的參考。導師可準備「對小組的感受」紙卡，讓學生各自記錄

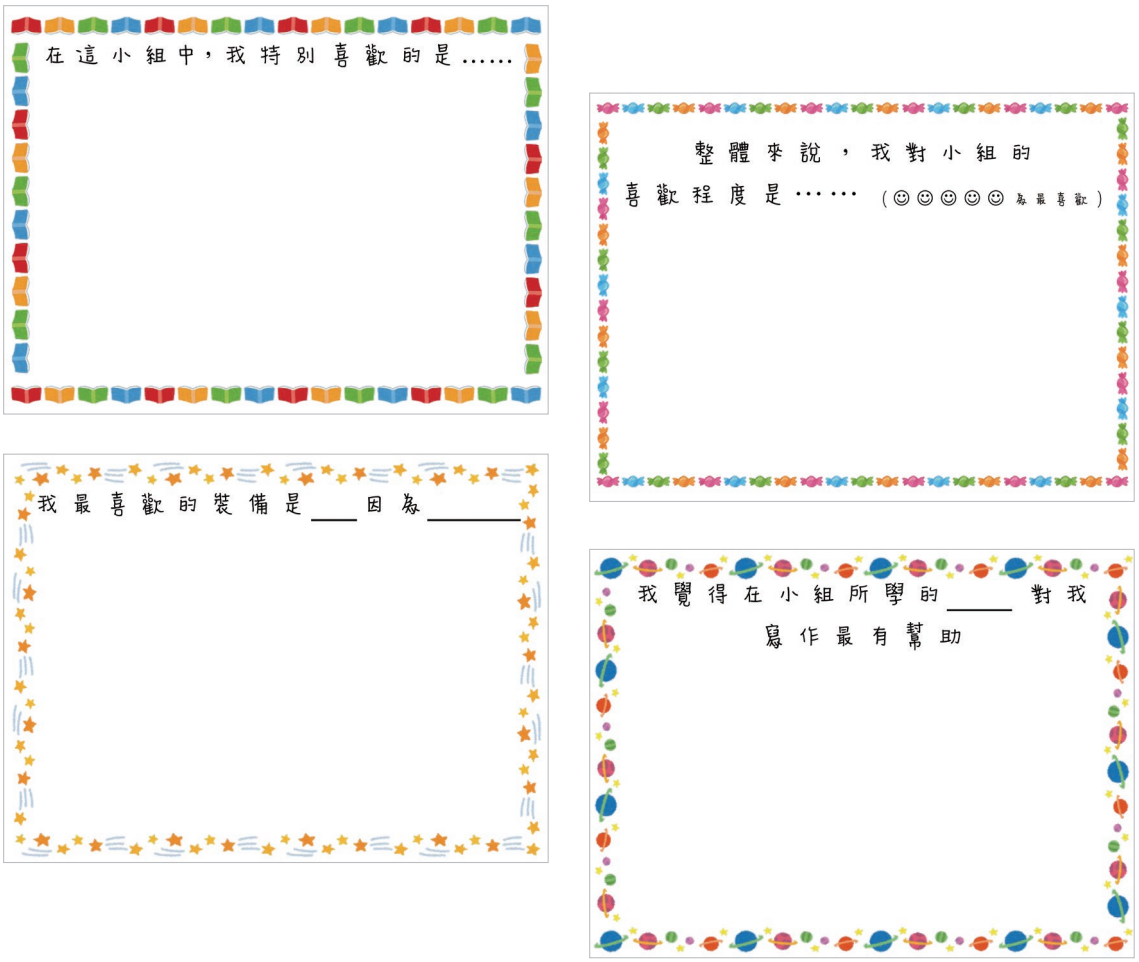


圖 5.7 讓學生分享學習經驗

評鑑整體服務成效

- 導師可以在整套小組訓練完結後，與學生的教師、家長或其他學校相關人員聯絡，透過檢討問卷了解他們對小組的看法，以便對小組成效作整體檢視

5.4 特別安排

本教材套在試行期間，因學校需要暫停面授課堂，學生只能在家學習，以致小組需要採用「網上實時授課」方式進行。一般而言，「面授方式」相對「網上實時授課方式」的互動性較高，因而學與教效能也較高。雖然「網上實時授課」有相當的限制，但是經適當調整後也是可取方式。

總結試行經驗後，提出以下一些建議：

1 小組安排

- 因應學校及家庭情況，可略為調整小組網上實時授課節數或時數，建議總課時維持不變或課節不少於 11 節
- 由於課時對學習成效有很大影響，因此導師需以個別輔導來補足所缺失的課時，如：小組後的個別跟進，以使學生跟上進度
- 按學生能力（如專注力）調整每節課的時間。對高小學生來說，以 60 至 75 分鐘一節較為合適。一般課堂及寫作小組若同時以實時網課形式進行，長期久坐及觀看屏幕不但對健康有不良影響，也會影響專注力，需安排合適的小休，讓學生舒展一下，消除疲勞
- 幫助學生及其家長、學校協作人員為網上實時授課作好準備，例如：電子器材、合適上課環境、網上課堂的規則、下載／上載功課的流程、即時聯絡方法等等。圖 5.8 是一些具體建議

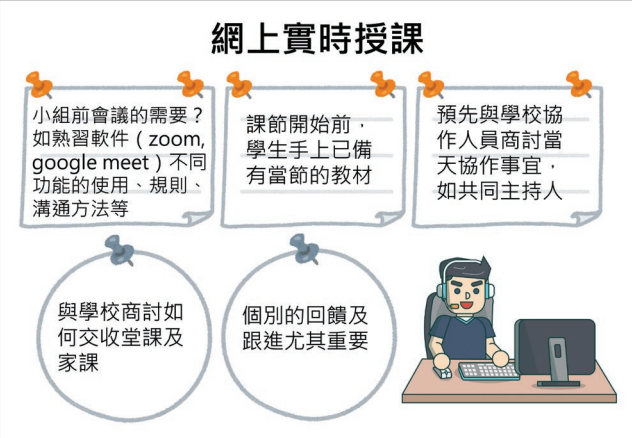


圖 5.8 為網上實時授課作準備

教學流程安排

活動	時間	調適
重温	10分鐘	主要以個別跟進
引入	10分鐘	濃縮至60-75分鐘
教學活動及練習	60分鐘	
總結及回饋	10分鐘	精簡總結 整體回饋 主要以個別跟進

圖 5.9 調整教學流程

2 課程內容

- 可精簡課程內容，以不影響教學及學習目標為原則，例如：透過減少示範或練習題，改用較簡短的文章講解或示範，刪除進階部分，或以調適教案替代原本教案
- 建議調整每節的教學流程，如圖 5.9 把「重温」、「總結」及「回饋」部分改為個別跟進，同時濃縮「引入」、「教學活動」及「練習」

3 活動形式

- 由於網上授課的限制，有些活動需要修改。以不影響教學及學習目標為原則，導師可作出適當的調整，例如：可以利用「寫作輔助工具（電子版）」教學或／及讓學生在家中練習。另備有關「寫作輔助工具（電子版）」的使用指引，方便導師派發予學生，並已存於「教學資源 USB 記憶棒」的第三部分

- 若活動難以網上授課進行，就必須改變形式，以達致相同學習效果，例子如下：
  - 第一節「尋寶遊戲」，可採用揭圖卡代替在課室尋找鎖匙（圖 5.10）
  - 第一節「精明補給站」，可由學生預先準備文具及家品，並以圖表記錄購物選項及分數（圖 5.11）
  - 第四、五節的「情緒骰子」，可把由學生擲「情緒骰子」改為由老師轉動電子版「情緒轉盤」（圖 5.12）
  - 第四、七、十三節的「工作站」，可改以網上分組會議形式進行（圖 5.13），並按需要增加額外人手

圖 5.10 第一節「尋寶遊戲」

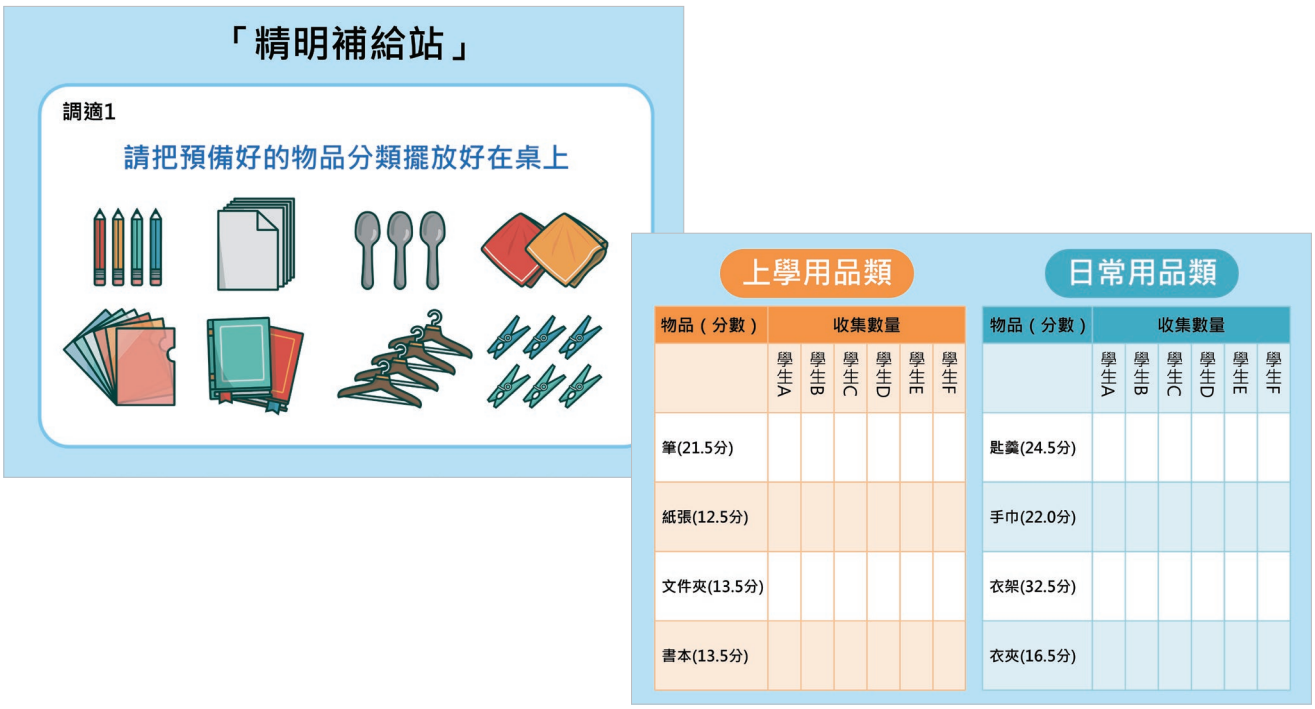


圖 5.11 第一節「精明補給站」

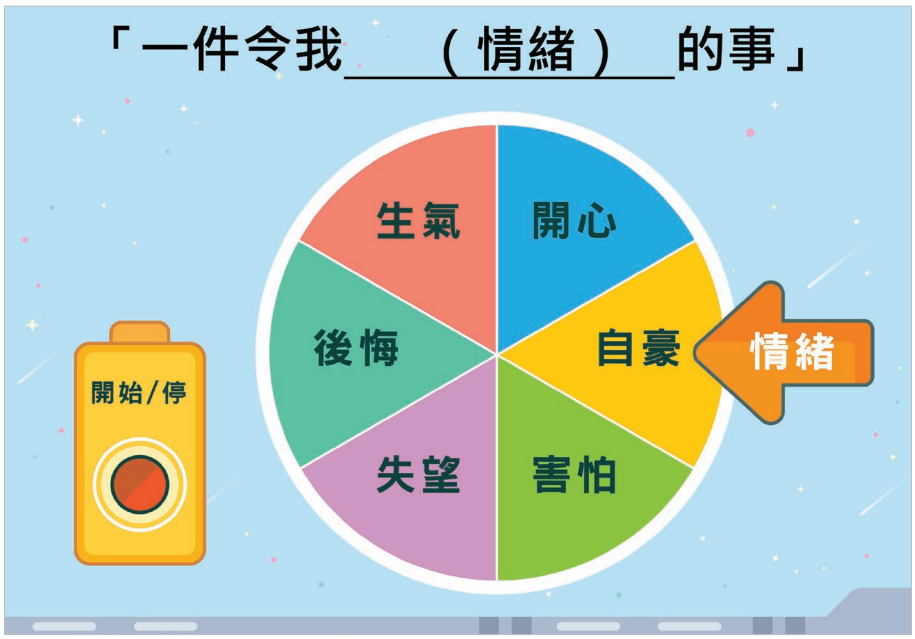


圖 5.12 以「情緒轉盤」取代「情緒骰子」

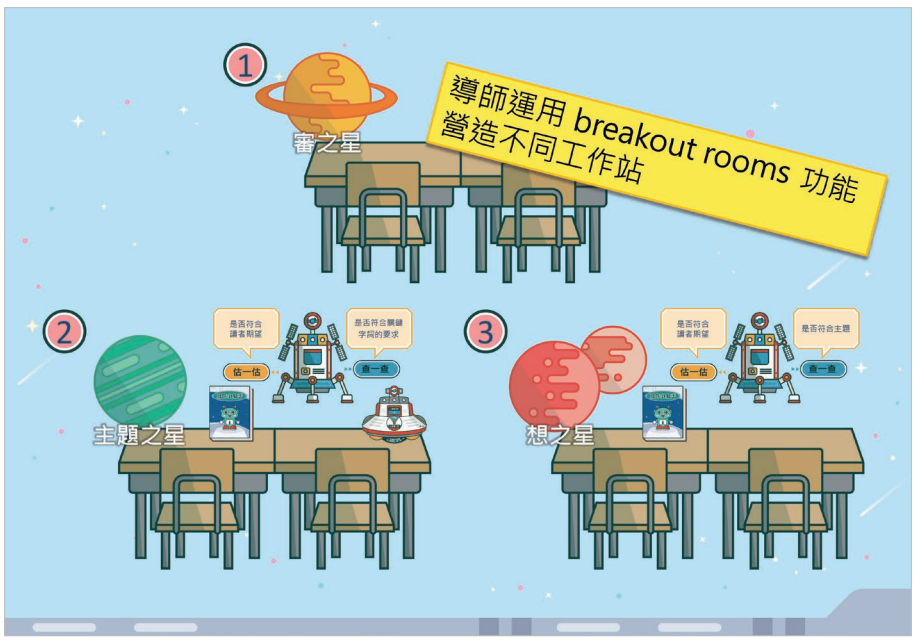


圖 5.13 工作站需以新形式進行

第六章

課程成效

第六章 課程成效

6.1 成效研究

6.1.1 研究背景

如之前章節所述，我們針對有自閉症的學生在中文寫作上的常見困難，設計及編寫了一套寫作課程，透過採用小組學習課堂提升他們的寫作能力。於 2018 年，我們在兩所小學開展了「先導計劃」試行該課程。過程中，我們透過觀察和分析學生的表現，以及收集教師和學生的回饋，修改及調整了教材內容。

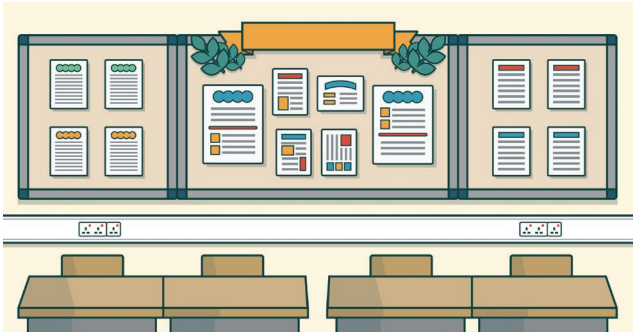
於 2019/20 年至 2020/21 學年，我們運用了教員指導式培訓（train-the-trainer method）和四所非政府機構合作，在八所小學試行了這套教材，同時繼續觀察學生的課堂表現（例如對教材的反應），再修訂教材及教具，最後出版了「星級寫作歷險記」中文寫作教材套。

為了解課程成效，我們在課程開始前和後收集了學生的寫作能力、知識和態度的數據，亦邀請了與實驗組背景相若的學生參加對照組，並收集了相同的數據。透過比較實驗組和對照組的數據，我們可以排除因日常課程或其他背景因素而導致的學生寫作能力的變化，從而更準確地了解課程的成效。

6.1.2 研究目的

本研究在於了解以「自我調整策略發展模式」理論（王禎慧、孟瑛如，2014）編寫的寫作課程，對學生寫作表現的成效。透過比較學生在課程前及課程後的表現，我們希望了解：

- 學生寫作記敘文的表現（字數及質素）有沒有進步
- 學生對寫作記敘文的認識有沒有提升
- 學生寫作的態度有沒有改變



6.1.3 研究對象

是次研究已獲「香港大學研究操守委員會」通過，我們亦獲得所有學生及其家長同意參與研究。我們邀請符合以下條件之「賽馬會喜伴同行計劃」小組組員參加實驗組或對照組：

- 被確診為自閉症／亞氏保加症人士
- 智力中等或以上
- 非讀寫障礙／嚴重書寫困難個案
- 就讀主流學校小四至小六年級

1 實驗組

- 數據收集及分析基於六所小學六個中文寫作小組（一組為等待對照實驗組），每組人數為四至六人，共三十一名學生，而當中八名學生因個人原因退出或不符合入組條件，他們的數據不包括在以下分析內（由於在 2020/21 學年試行小組的數據尚未能納入此成效研究中，所以實驗組數目低於全部學校試行小組的總數）
- 學生的平均出席率為 96%，超過六成學生全數出席。同時，由於課程內容緊湊，若有學生缺席，小組導師會和學校協作人員協調替學生補課，以確保學生能跟上課程的進度
- 因新冠肺炎疫情，學校於 2019/20 學年的二月至七月期間停課或轉半日制，學校校本決定以不同方法繼續學校的日常課程，例如視像教室、郵寄教學物資等模式。我們的小組安排亦因此受到不同程度的影響，詳情可參閱圖 6.1

2 對照組

- 我們的對照組來自三所小學，共十二名學生（而當中兩名學生因個人原因退出或不符合入組條件，他們的數據不包括在以下分析內）：
  - 一組同學是來自參加實驗組的學校，但沒有參加中文小組
  - 一組對照組本為等待對照實驗組，因無法進行課程變為單純的對照組
  - 一組為等待對照實驗組
- 疫情停課對小組影響可參考圖 6.1

組別	原定組數	疫情停課下的影響	最終組數
實驗組	六組	• 兩組面授全部課節 • 一組因大部分學生家庭無法支援視像學習而中途取消 • 三組面授至十節或以上停課，餘下課程以視像及電話個別跟進完成	五組
等待對照實驗組	六組	• 五組因學校評估學生不適合遙距學習而取消課堂，其中兩組轉成對照組 • 一組全部節數以視像教室進行	一組
對照組	四組	• 三組因無法安排學生收集第二次數據而取消 • 一組等待對照實驗組轉為對照組	兩組

圖 6.1 疫情停課對各小組的影響

6.1.4 研究程序

實驗組和對照組均會進行兩次測驗，即前測和後測；而等待對照實驗組則會進行三次測驗（圖 6.2）。

實驗組

- 在訓練課程「星級寫作歷險記」的第一節進行前測，最後一節進行後測。原定前後測為相隔四至六個月，惜因疫情停課影響後測進行，前後測的相距時間亦因而變成四個月至十個月不等
- 我們每節均會派員觀察課堂情況，填寫「中文學習小組課堂觀察記錄」，確保導師能忠實執行計劃的實施原則並帶出課節目標

2 對照組

- 原定前後測為相隔四至六個月，而最終相距時間為三個月至九個月不等

3 等待對照實驗組

- 第一次測驗在訓練課程開始前不少於五個月進行，而第二及第三次測驗則分別在訓練課程的第一節和最後一節進行
- 第一次測驗會視作對照組的前測；第二次測驗則是對照組的後測，同時為實驗組的前測；第三次測驗是實驗組的後測

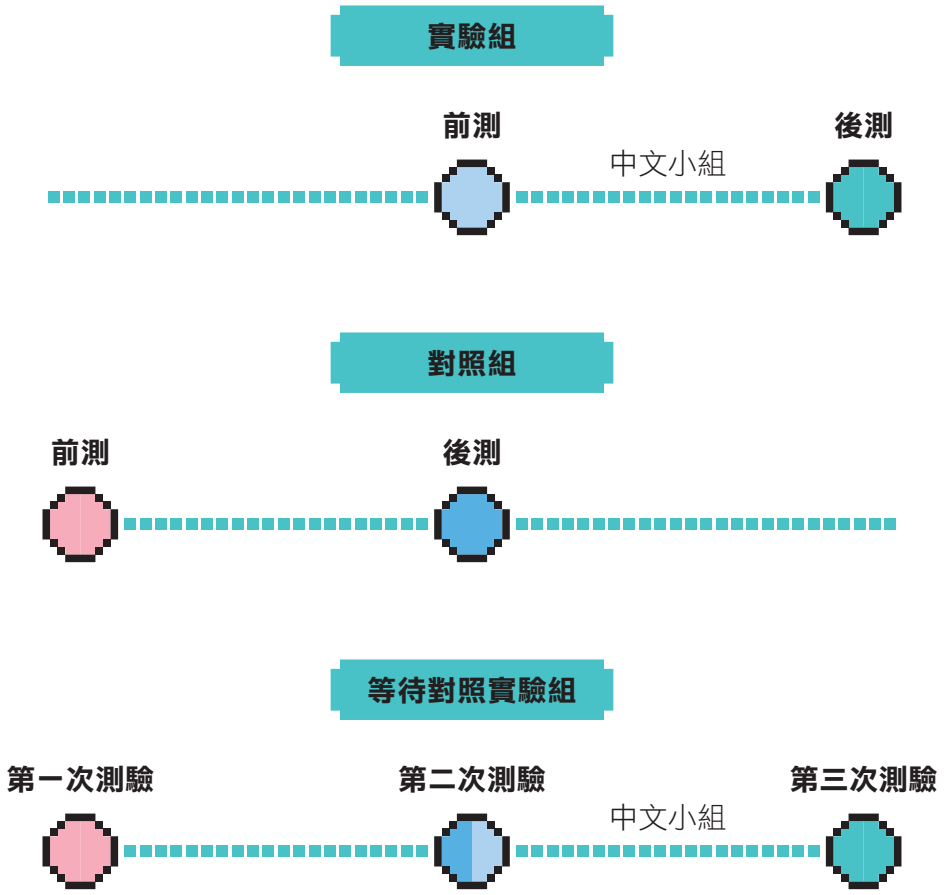


圖 6.2 前後測的安排

測驗時，學生會先填寫「寫作問卷（一）」，然後完成一篇作文，最後再填寫「寫作問卷（二）」（問卷見附錄 1 及 2）。詳細內容可參閱圖 6.3。

評估範疇	評估工具	評分方法
寫作能力	**作文** 「一件令我 _____ 的事」為「母題」，請學生自行在橫線上填寫一個形容情緒的詞語來定立「子題」 • 要求字數不少於 250 字 • 評估時限為 40 分鐘	文章先以匿名方式處理，採用以下兩種方法評分： **1 整體評分** • 兩位中文教師依照平日校內的評分方法為文章評分 • 滿分為 100 分 **2 分項評分** • 根據課程學習目標制訂的一份評量指標來為文章評分，分為三項： ▶ 內容（例如有沒有運用課程教授的寫法、內容能否符合讀者期望等）：39 分 ▶ 結構（例如詳略是否合宜、分段質素等）：4 分 ▶ 大綱（例如有沒有於寫作前列大綱幫助構思、大綱主題事情是否符合題目要求等）：11 分 研究員同時計算文章字數，以了解學生的字數是否足夠。
寫作知識	**「寫作問卷（一）」**（附錄 1） 有關記敘文知識的題目	• 五道選擇題，一道排序題。例如：你要以「那一天我遇見了一位救護員……」為題完成作文功課，你認為誰是文章的主要讀者？ • 滿分為 7.5 分
寫作態度	**「寫作問卷（二）」**（附錄 2） 第一部分：學生自評寫作態度	• 以李克特五點量表（5-point Likert Scale：1—十分不同意；2—不同意；3—不肯定；4—同意；5—十分同意）自評有多同意以下四項寫作態度： ▶ 我喜歡寫作。 ▶ 我覺得寫作是容易的。 ▶ 我滿意自己的文章。 ▶ 我認為寫作很重要。 • 滿分為 20 分 • 分數越高，代表寫作態度越好
寫作技巧運用	**「寫作問卷（二）」**（附錄 2） 第二部分：學生自評有沒有運用各種寫作技巧	• 學生自評有沒有運用八項寫作技巧，例如「寫作前，圈出題目重點並明白題目要求」、「組織文章段落，符合記敘文的要求。」等（1—有；-1—沒有；0—不肯定） • 分數由 -8 分至 8 分 • 分數越高，代表運用技巧越多

圖 6.3 研究工具

6.1.5 研究結果

實驗組與對照組的背景資料對比

在分析實驗組與對照組的前後測分別前，我們要先比較兩組的背景資料，看看有沒有很大的差異，以減低研究成效是因背景差別而非課程因素導致的可能性。因此，我們將學生的年齡、性別、特殊學習需要診斷、智能水平、中文基礎能力、前後測相距的時間，進行皮爾森卡方檢定（Pearson's chi-squared test）與獨立樣本 t 檢定（Independent Sample t test），結果如下：

變項	實驗組 (N = 23)	對照組 (N = 10)	統計結果	顯著分別
前測時的年齡	平均值 10.4 歲 標準差 0.9 歲	平均值 10.8 歲 標準差 0.9 歲	$t(31) = -1.00, p = .33$	✗
性別	男 17 (74%) 女 6 (26%)	男 8 (80%) 女 2 (20%)	$\chi^2(1) < .001, p > .999$	✗
年級	小四 5 (23%) 小五 12 (55%) 小六 6 (77%)	小四 3 (30%) 小五 1 (10%) 小六 6 (60%)	$\chi^2(2) = 5.55, p = .07$	✗
前後測相距的時間	平均值 7.4 個月 標準差 2 個月	平均值 5.5 個月 標準差 3 個月	$t(31) = 2.14, p = .04$	✓
特殊學習需要診斷	語言障礙 10 (43%) 過度活躍症 7 (30%)	語言障礙 5 (50%) 過度活躍症 3 (30%)	$\chi^2(1) < .001, p > .999$ $\chi^2(1) < .001, p > .999$	✗
智能水平 [1]	平均值 104.4 標準差 14.8	平均值 101.0 標準差 13.4	$t(31) = 0.62, p = .53$	✗
中文讀字 [2]	平均值 10.0 標準差 2.6	平均值 7.6 標準差 5.2	$t(31) = 1.80, p = .08$	✗
一分鐘篇章閱讀 [2]	平均值 9.5 標準差 3.5	平均值 7.2 標準差 3.9	$t(31) = 1.76, p = .09$	✗
中文默字 [2]	平均值 9.2 標準差 3.2	平均值 6.4 標準差 3.0	$t(31) = 2.33, p = .03$	✓
句法運用 [2]	平均值 8.6 標準差 3.1	平均值 6.3 標準差 4.0	$t(31) = 1.76, p = .09$	✗
篇章結構運用 [2]	平均值 10.7 標準差 2.5	平均值 8.7 標準差 4.8	$t(31) = 1.62, p = .11$	✗

1：韋氏兒童智力量表 — 第四版（中文 · 香港簡短版）（WISC-IV（HK），Wechsler, 2003）

2：香港小學生讀寫障礙測驗 — 第三版（HKT-P（III），Ho et al., 2015）

圖 6.4 研究對象特徵描述與分析

結果顯示，實驗組的前後測相距的時間比對照組長，及實驗組的中文默字能力較對照組高，其餘各項都沒有顯著分別（$p > .05$）。

實驗組與對照組各項前測成績對比

為了解兩組在前測時的能力是否相若，我們以獨立樣本 t 檢定比較實驗組與對照組的前測分數，看看有沒有顯著差異，結果如下：

變項	實驗組 (N = 23)	對照組 (N = 10)	統計結果	顯著分別
文章整體評分 #	平均值 50.6 標準差 21.7	平均值 46.2 標準差 23.1	$t(30) = 0.40, p = .61$	✗
文章分項評分：內容 #	平均值 15.4 標準差 5.8	平均值 12.8 標準差 7.8	$t(30) = 1.04, p = .31$	✗
文章分項評分：結構 #	平均值 2.4 標準差 1.0	平均值 1.4 標準差 0.9	$t(30) = 2.61, p = .01$	✓
文章分項評分：大綱 #	平均值 3.5 標準差 2.8	平均值 3.7 標準差 2.6	$t(30) = -0.18, p = .86$	✗
文章字數 #	平均值 218 字 標準差 86 字	平均值 187 字 標準差 128 字	$t(30) = .79, p = .43$	✗
寫作知識	平均值 6.0 標準差 1.3	平均值 5.2 標準差 1.6	$t(31) = 1.54, p = .13$	✗
學生自評寫作態度	平均值 10.7 標準差 4.1	平均值 12.0 標準差 3.4	$t(31) = -0.91, p = .37$	✗
學生自評寫作技巧運用	平均值 0.6 標準差 3.7	平均值 2.1 標準差 2.1	$t(31) = -1.23, p = .22$	✗

註：由於有一位對照組的學生在作文評估中交白卷，所以記敘文寫作的對照組數據只得九人。

圖 6.5 研究對象前測成績對比

結果顯示，在文章分項評分的「結構」部分，實驗組的前測表現較對照組好，而其餘各項都沒有顯著差異。

3 實驗組與對照組各項後測成績對比

在前測時，兩組除了在文章分項評分「結構」部分的能力有分別外，其餘各項均沒有顯著差異。因此，若後測時實驗組的表現比對照組好，我們可以說課程對學生有正面影響。我們以獨立樣本 t 檢定比較實驗組與對照組的後測分數有沒有顯著差異，結果如下：

變項	實驗組 (N = 23)	對照組 (N = 10)	統計結果	顯著分別
文章整體評分 #	平均值 69.6 標準差 12.5	平均值 58.6 標準差 18.4	$t(30) = 1.96, p = .059$	✗
文章分項評分：內容 #	平均值 19.2 標準差 4.9	平均值 12.7 標準差 6.4	$t(30) = 3.13, p = .004$	✓
文章分項評分：結構 #	平均值 3.2 標準差 0.6	平均值 2.3 標準差 0.7	$t(30) = 3.48, p = .002$	✓
文章分項評分：大綱 #	平均值 2.3 標準差 2.7	平均值 3.3 標準差 3.0	$t(30) = -1.00, p = .32$	✗
文章字數 #	平均值 255 字 標準差 42 字	平均值 222 字 標準差 35 字	$t(30) = 2.06, p = .049$	✓
寫作知識	平均值 6.9 標準差 0.8	平均值 5.5 標準差 1.8	$t(31) = 3.16, p = .003$	✓
學生自評寫作態度	平均值 11.7 標準差 3.6	平均值 11.9 標準差 3.3	$t(31) = -0.18, p = .85$	✗
學生自評寫作技巧運用	平均值 2.7 標準差 4.2	平均值 2.2 標準差 3.7	$t(31) = 0.32, p = .75$	✗

註：由於有一位對照組的學生在作文評估中交白卷，所以記敘文寫作的數據只得九人

圖 6.6 研究對象後測成績對比

於後測時，實驗組的記敘文寫作在文章分項評分的「內容」及「結構」部分顯著地比對照組高，而整體評分也接近顯著地高（$p = .059$）。同時，實驗組的寫作文章字數也顯著較多，在寫作知識的成績亦顯著較佳。

由於實驗組在前測時「結構」部分的得分已經比對照組高，我們使用共變數分析（ANCOVA－Analysis of Covariance），以前測得分為共變數（dependent variable），後測得分為依變數（independent variable）來控制前測得分的差異，然後再進行事後檢定（post hoc test），並發現實驗組的成效顯著（$F(1, 29) = 6.48$, $p = .02$），估計邊際均數（estimated marginal means）：實驗組 = 3.12，對照組 = 2.46）。至於分項評分中的「大綱」、「寫作態度」和「寫作技巧運用」三項，兩組則未有顯著差異。

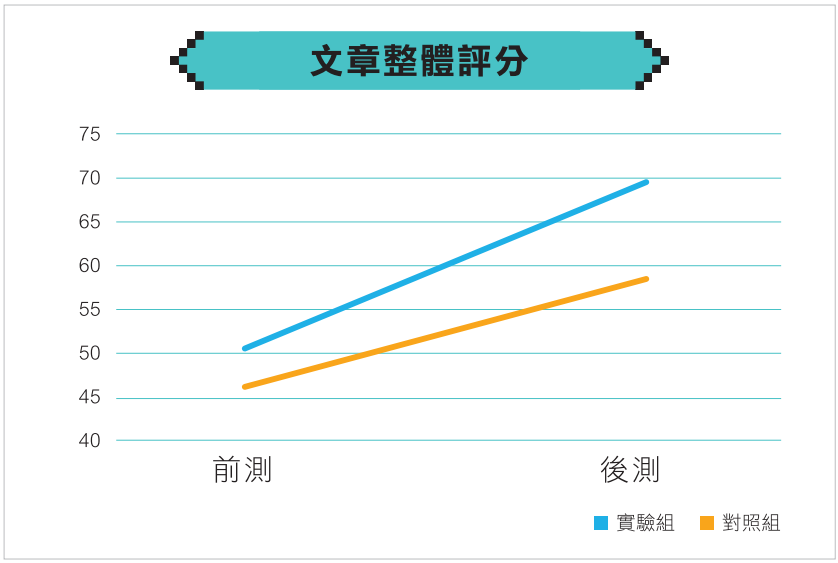


圖 6.7 文章整體評分在前測和後測的改變

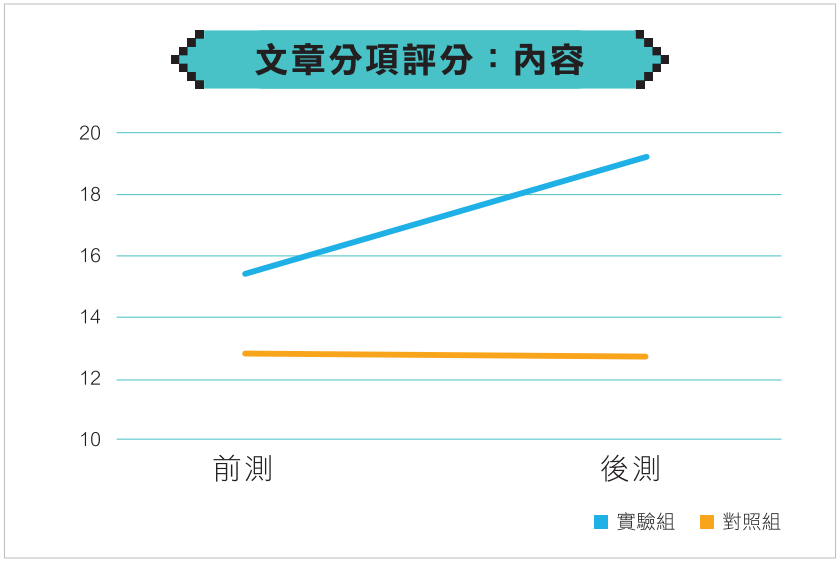


圖 6.8 文章內容在前測和後測的改變

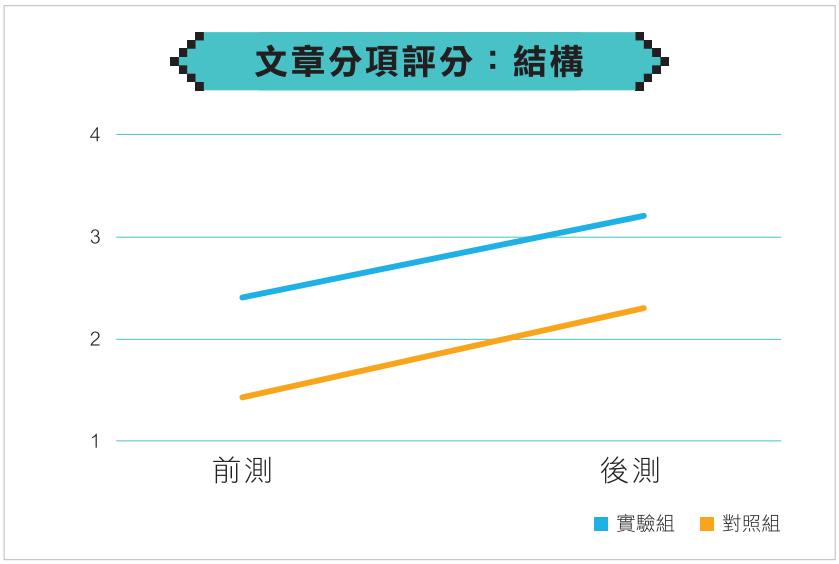


圖 6.9 文章結構在前測和後測的改變

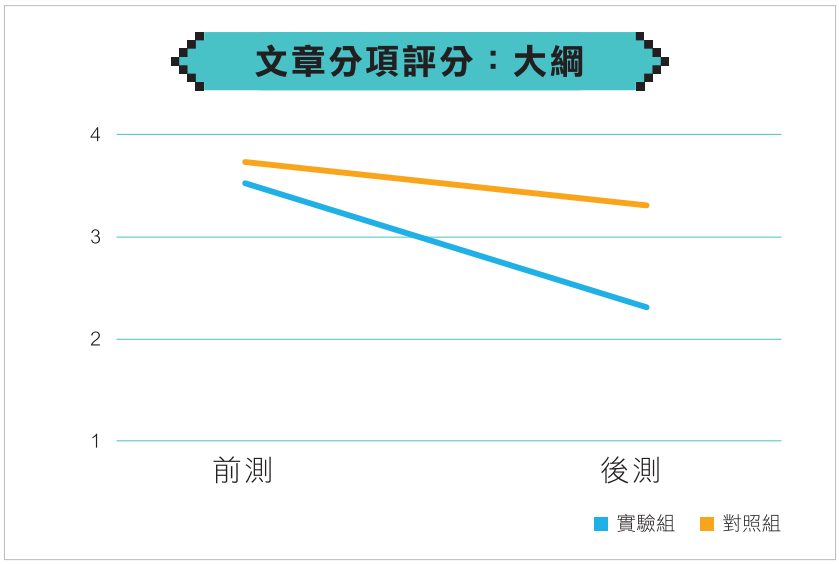


圖 6.10 文章大綱在前測和後測的改變

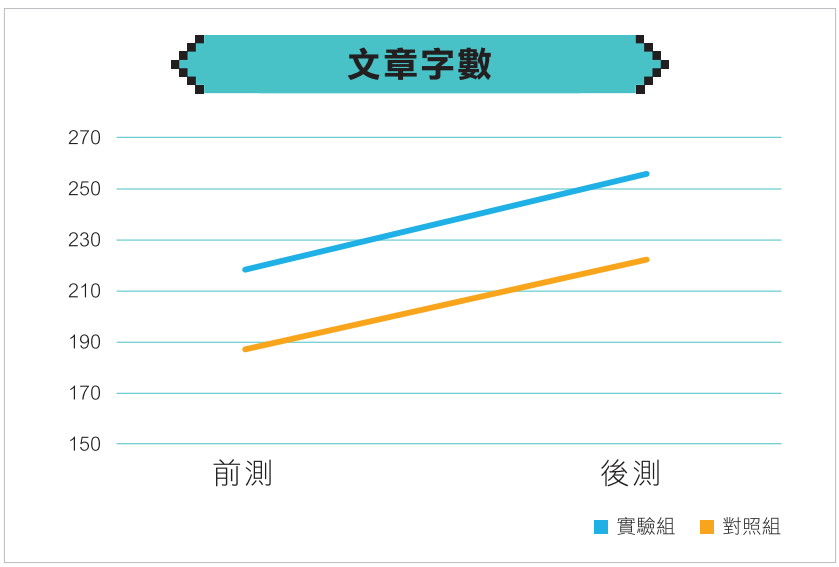


圖 6.11 字數在前測和後測的改變

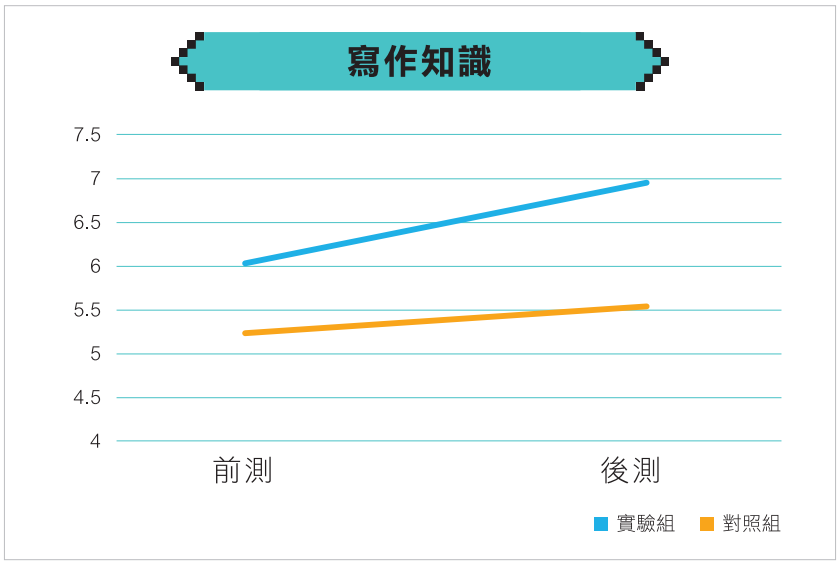


圖 6.12 寫作知識在前測和後測的改變

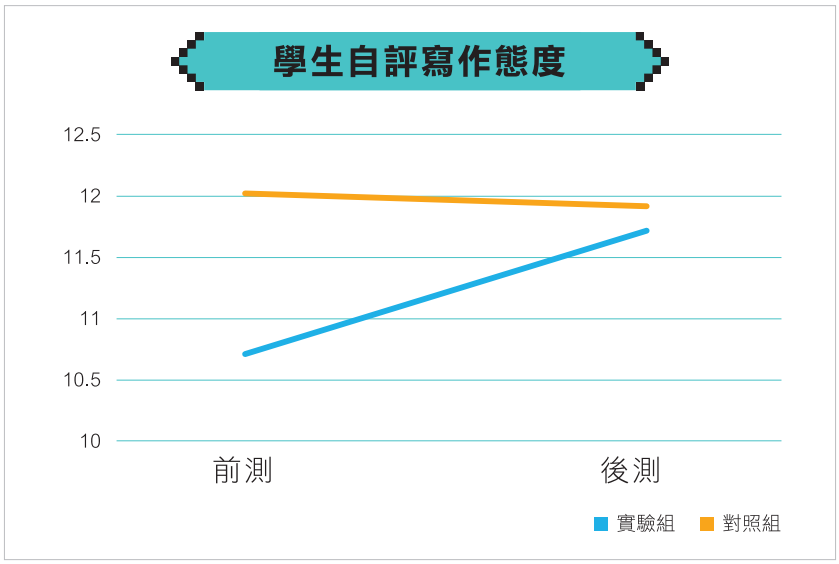


圖 6.13 寫作態度在前測和後測的改變

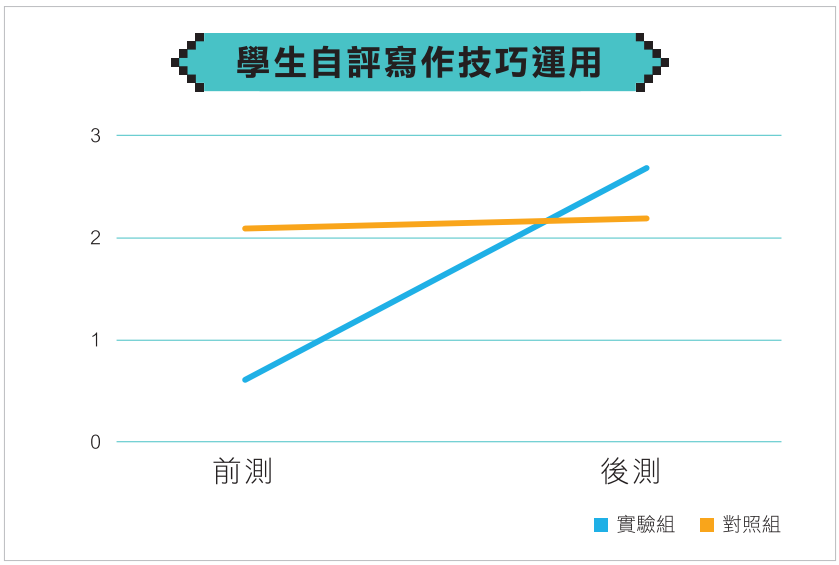


圖 6.14 寫作技巧運用在前測和後測的改變

6.1.6 訓練前後的寫作範例

如上文所述，實驗組學生在訓練前後的寫作取得進步。以下是一些學生文章及大綱的範例，可具體地顯示出個別學生在寫作各方面所取得的明顯進步。

學生文章範例一

訓練前

《	一	件	令	我	煩	惱	的	事	》
		其	實	我	一	直	也	有	一
個	巨	大	的	煩	惱	的	事	就	是
在	公	園	去	廁	所	。			
		每	當	我	到	公	園	去	廁
所	，	就	會	聞	到	劇	烈	的	臭
味	就	像	一	些	爛	了	的	雞	蛋
和	發	臭	的	榴	槤	，	還	會	看
見	一	些	小	蟲	。				
		而	且	當	我	走	到	尿	槽
就	會	看	到	偏	地	也	是	別	人
的	排	泄	物	。					

訓練後

《	一	件	令	我	傷	心	的	事	》
		七	月	五	日	，	我	和	爸
媽	在	街	上	逛	街	時	，	當	我
們	經	過	一	間	水	族	館	時	，
我	無	意	看	到	那	些	魚	中	有
一	條	特	別	耀	眼	，	我	問	爸
媽	：	「	爸	爸	媽	媽	可	以	買
一	條	燈	魚	給	我	嗎	？	」	爸
爸	猶	豫	地	答	：	「	好	吧	！
」	那	天	晚	上	我	十	分	開	心
。									
		但	由	於	我	們	家	沒	辦
法	長	期	照	顧	牠	，	所	以	便
把	牠	放	在	婆	婆	的	家	中	，
便	幫	牠	取	名	為	亮	亮	，	就
算	是	這	樣	，	每	次	星	期	六
我	們	到	婆	婆	家	時	我	能	看
見	亮	亮	時	我	就	十	分	開	心
。									

		就	這	樣	過	了	幾	個	月
後	，	那	次	我	和	如	常	一	樣
，	一	進	到	婆	婆	時	，	馬	上
跑	去	亮	亮	所	住	的	波	漓	瓶
是	，	但	這	次	亮	亮	卻	翻	轉
了	一	動	也	不	動	，	我	擔	心
地	問	媽	媽	發	生	怎	麼	事	媽
媽	說	亮	亮	已	經	死	了	，	我
聽	完	後	，	我	不	相	信	我	的
耳	朵	，	我	的	眼	睛	慢	慢	發
紅	，	接	着	我	的	眼	睛	慢	慢
流	出	淚	水	，	淚	水	漸	漸	變
多	然	後	我	不	禁	大	哭	起	來
，	還	瘋	狂	地	打	地	板	，	那
晚	我	吃	不	下	飯	，	那	幾	天
我	也	十	分	傷	心	。			
		這	次	我	明	白	到	如	果
沒	空	照	顧	龐	物	的	話	，	就
不	要	買	牠	們	。				

圖 6.15 經過訓練後學生在**整體文章**上的明顯進步

學生文章範例二

訓練前

《	一	件	令	我	生	氣	的	事	》
		今	天	我	非	常	生	氣	，
所	以	我	打	很	多	人	。		
		今	天	下	雨	但	是	我	沒
有	帶	雨	衣	，	所	以	我	在	雨
裏	跑	，	因	為	要	在	雨	裏	跑
，	所	以	我	有	一	點	不	開	心
，	回	到	學	校	同	學	取	笑	我
因	為	我	沒	有	帶	雨	衣	我	又
有	一	點	不	高	興	，	放	學	時
，	才	知	到	今	天	有	作	文	同
學	又	取	笑	我	無	知	這	事	情
令	我	非	常	不	開	心	又	有	一
點	點	生	氣	。					

訓練後

《	一	件	令	我	快	樂	的	事	》
		今	天	我	看	到	一	張	四
年	級	生	日	的	圖	片	便	回	想
起	一	件	令	我	快	樂	的	事	。
		那	天	是	平	常	的	一	天
我	仍	然	晚	睡	早	起	；	我	仍
然	未	吃	完	早	餐	就	出	門	了
。									
		可	是	回	到	學	校	後	，
同	學	們	就	和	平	常	有	點	不
同	，	他	們	沒	有	主	動	過	來
和	我	聊	天	，	課	室	也	很	安
靜	，	我	走	到	同	學	身	邊	他
們	就	行	開	，	整	個	課	無	了
生	氣	。							
		第	一	課	過	了	、	第	二
課	過	了	、	第	三	課	也	過	了
，	我	身	邊	都	沒	人	氣	，	我
好	象	做	了	一	件	不	得	的	壞

事	一	樣	，	直	至	我	踏	進	家
裏	的	那	一	克	，	同	學	我	家
的	衣	櫃	、	門	後	，	不	同	的
地	方	跳	出	來	，	大	聲	唱	：
「	生	日	快	樂	！	」			
		我	感	到	十	分	快	樂	，
因	為	他	們	記	得	我	的	生	日
還	花	時	間	為	我	慶	祝	。	
		經	過	這	次	生	日	，	我
感	到	同	學	的	真	情	和	心	意
。									

圖 6.16 經過訓練後學生在**文章內容**上的明顯進步

學生文章範例三

訓練前

《	一	件	令	我	開	心	的	事	》
		有	一	天	，	爸	爸	帶	我
到	馬	灣	公	園	玩	耍	我	很	興
奮	；	立	即	跟	爸	爸	到	馬	灣
公	園	。	我	們	乘	坐	巴	士	到
馬	灣	公	園	站	，	到	達	後	，
便	開	始	去	遊	玩	。	我	們	去
了	不	同	區	域	遊	玩	直	到	要
離	開	為	止	。					

訓練後

《	一	件	令	我	後	悔	的	事	》
		後	悔	，	人	人	也	經	歷
過	，	這	也	是	我	一	個	的	經
歷	。								
		一	月	十	八	日	，	今	天
就	是	測	驗	的	第	一	天	，	為
了	這	個	測	驗	我	已	經	準	備
了	好	幾	天	…	…	來	到	學	校
了	，	測	驗	即	將	開	始	。	
		坐	下	來	後	，	我	看	到
我	的	好	朋	友	，	小	哲	進	來
。	看	見	他	自	信	十	足	的	樣
子	，	我	估	計	他	也	有	努	力
温	習	。	當	老	師	的	腳	步	聲
傳	來	，	整	班	鴉	雀	無	聲	，
我	的	心	跳	得	更	快	。		
		開	考	後	，	我	很	專	心
地	答	卷	。	到	了	半	途	，	我

看	到	小	哲	的	眼	神	閃	縮	，
他	的	手	也	在	抽	屜	不	斷	地
進	進	出	出	。	我	仔	細	一	看
原	來	是	一	張	預	先	準	備	好
的	便	條	紙	！	那	一	刻	，	我
正	猶	疑	應	不	應	該	告	發	他
，	但	我	還	是	決	定	不	好	了
：	讓	他	有	個	好	的	成	績	吧
。									
		下	學	期	的	考	試	時	，
小	哲	也	是	這	樣	作	弊	，	但
發	現	他	不	只	是	我	，	還	有
陳	老	師	！	現	在	他	不	只	不
可	跟	我	升	班	，	還	被	其	他
同	學	取	笑	！	我	現	在	仍	然
後	悔	那	次	的	決	定	，	如	我
告	發	了	他	，	便	令	他	早	點
知	道	作	弊	的	後	果	。		

圖 6.17 經過訓練後學生在**文章結構**上的明顯的進步

學生文章範例四

訓練前

《	一	件	令	我	快	樂	的	事	》
		有	一	天	在	晚	上	三	時
，	媽	媽	叫	我	起	床	我	就	起
了	床	我	就	問	：	「	為	什	麼
我	們	要	很	起	床	。	」	媽	媽
回	答	我	：	「	因	為	現	在	我
們	會	去	機	場	然	後	乘	搭	飛
機	去	星	加	坡	。	」	我	就	很
高	興								

訓練後

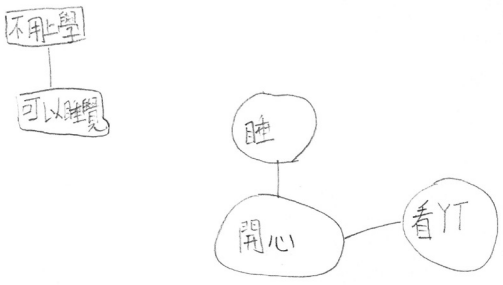
《	一	件	令	我	後	悔	的	事	》
		當	我	每	一	次	發	的	時
候	我	都	會	想	起	那	一	件	令
我	耿	於	懷	的	事	那	事	情	發
生	一	個	周	末	妹	妹	說	：	「
我	有	一	點	發	了	燒	，	你	可
不	可	以	留	在	家	照	顧	我	！
」	我	拒	絕	了	她	，	並	說	：
「	我	約	了	朋	友	玩	耍	，	不
能	失	約	的	，	你	睡	吧	！	」
說	罷	我	便	出	門	玩	單	車	了
。									
		在	跟	朋	友	玩	單	車	的
時	候	，	我	心	裏	忐	忑	不	安
，	不	安	，	很	擔	心	，	我	跟
朋	友	道	後	就	回	家	妹	妹	暈
倒	。								
		我	很	後	悔	！			

圖 6.18 經過訓練後學生在**字數**上的明顯進步

學生大綱範例一

訓練前	訓練後
《一件令我開心的事》	《一件令我憤怒的事》

草稿 （學生可在下面空白位置進行寫作前構思）



草稿 （學生可在下面空白位置進行寫作前構思）

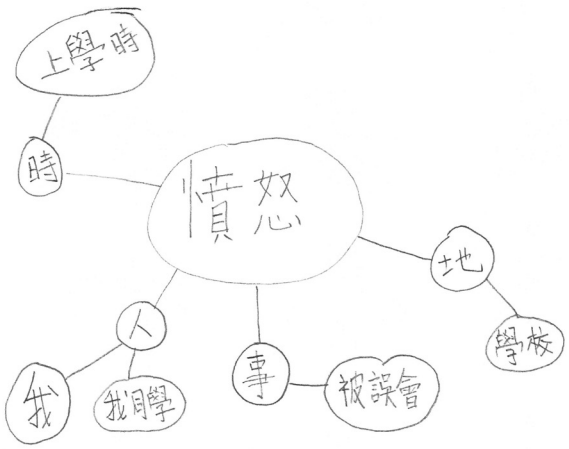


圖 6.19 經過訓練後學生在**大綱（寫前構思）**上的明顯進步

學生大綱範例二

訓練前	訓練後
《一件令我煩惱的事》	《一件令我傷心的事》

草稿 (學生可在下面空白位置進行寫作前構思)

（學生沒有寫大綱）

草稿 （學生可在下面空白位置進行寫作前構思）

起因－我在一次行街時
買了兩條魚(在婆婆家養)
經過－每星期六去婆婆
開心、
轉折－一條魚死了

圖 6.20 經過訓練後學生在**大綱（寫前構思）**上的明顯進步

6.1.7 總結

1. 學生參與「星級寫作歷險記」後，作文質素有顯著進步，文章篇幅有明顯增加，對於寫作方面的知識亦有明確的增長，顯示我們的課程能有效提升學生的中文寫作能力和知識。

2. 前測時，我們觀察到學生十分在意文章字數能否達到題目要求。他們在測試時不斷計算自己的字數是否足夠，同時亦不時說想不到可以寫什麼。課程後，我們觀察到學生減少了抱怨沒有寫作頭緒，文章字數亦有顯著增加，顯示課程的框架能幫助他們構思寫作的方法和內容，減少對字數不足的憂慮並增加對寫作的信心。

3. 雖然根據學生的自評，他們的寫作態度沒有顯著改變，但有趣的是，我們收到不少教師的反映，指學生在作文課的寫作態度有改善。

4. 我們發現學生在寫大綱方面沒有顯著改變，但學生的文章結構及內容均顯示他們有使用課程教授的大綱框架來寫作。我們估計學生可能只在腦海構思而沒有把大綱寫出來。

5. 另外，實驗組部分學生寫作記敘文的表現本來在前測時已經很好。因此儘管他們上課時的反應不錯，但由於他們前測的成績分數已經很高，我們無法透過後測來評估課程對他們有沒有幫助。

由於 2020 年新冠疫情令學校停課，學生只能在家學習，以致影響是次研究的人數及時間，運作模式亦由面授變成網上授課等。因此，本文的數據研究結果僅可供初步參考。

我們於課程完結後向參加者收集對課程的意見，學校教師對課程反應普遍正面：有教師表示希望有其他文體的寫作課程，例如抒情文，因為他們認為這是有自閉症的學生的弱項；機構導師亦表示試行計劃後，未來更有信心帶領中文小組；學生則指課程能讓他們的作文寫得更好。詳見 6.2 參加者感想部分。

總括而言，在停課的局限下，學生的寫作知識和能力仍有顯著提升，估計若課程能按原來的設定進行，成效應會更理想。

6.2 參加者感想

除了根據前後測的數據來審視訓練成效外，研究團隊也透過問卷和面談收集了學校教師、小組導師及學生的回饋作課程檢討，現綜合如下：

6.2.1 學校教師心聲

提升寫作能力

學生的中文寫作能力有進步，尤其在審題方面，學生能針對課題書寫相關內容。

以前，學生很抗拒寫作，但參加了小組訓練後，自信心增強了。

學生用字比之前更豐富，文句更流暢，也有條理了。

每個學生的進程都不一樣。有一些變得很喜歡中文寫作，因在小組所學能幫助他們如何書寫文章；但也有些不投入學習，其效果則不太明顯。

2 針對學生需要

能切合（學生）需要。因組內大部分學生對怎樣建構寫作內容感到困難、難下筆。有了寫作框架，他們對寫作的信心較大。

這不但能改善他們的寫作技巧，也能擴闊他們單一固執的思考模式，從而幫助他們以多角度及多感官去思考某一課題。

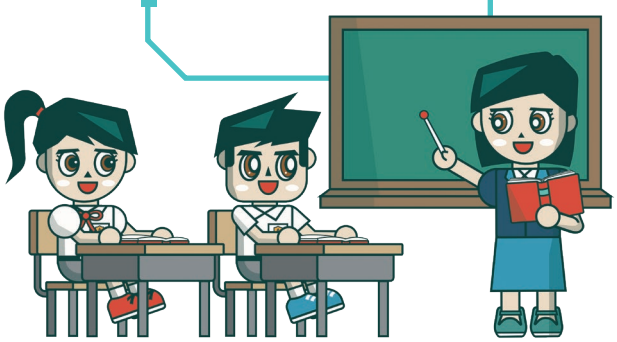
能切合學生需要，因為題目是學生在平日寫作中會遇到的。

小組內容能針對自閉症固執的特性而設計，運用「星之系列」，繪聲繪色地幫助他們如何編寫文章，由審題至編寫整篇文章的結構……都營造了一個個具體的圖像意念，幫助他們建構文章的內容主旨及架構。

3 期望小組和訓練可持續

部分學生可能需要繼續學習，而未曾參與的自閉症同學也希望有機會加入類似的訓練。

期望類似的小組可以繼續運作。



6.2.2 小組導師心聲

1 了解學生需要 扶持有道

教材套的教授內容十分清晰，令導師容易掌握。

掌握到教授有自閉症學生作文的方法。

了解到怎樣將中文寫作的步驟拆細，令學生容易掌握。

能了解有自閉症學生在寫作上的困難，例如難以具體地以文字組織／表達所想。訓練過程中，可就學生的自閉症特徵的強弱項設計活動，提升他們的學習能力。看到同學們用心思考，即使感到沉悶仍嘗試努力完成作文，讓我感覺他們願意在有限的資源環境下付出，十分欣賞他們。

視覺策略運用得宜，能使學生提高學習動機，事半功倍。

2 個人體會

我也能學習到如何將理論融合於教學及活動之中，感謝團隊的付出。

上課當天早些到校約同學補回功課，能加深對寫作課程的了解及掌握。

6.2.3 學生的心聲

我在中文小組中學習到寫作的幾個配件（裝備），例如說話特寫器、連環動作超級照相機……

學習到如何讓自己的作文寫得更好。

感想是：覺得非常有趣，而且同學們也很棒。

我對於中文小組的感想是很感恩的，因為我寫作的技術（巧）不算太好，但學校也能提供一種這樣的小組，而且我媽媽也能為我交學費，所以我很感恩。

全部作文都變成任務，變成圖畫，好似容易記（憶）了。

寫作小組和社交小組一樣重要，最好用混合模式……半個鐘（小時）社交……半個鐘（小時）寫作。

（我覺得）總結推進器最有用，之前不知道可以這樣用……不想寫大綱……太花時間，但父母千方百計要我寫……考試時無用，找不到地方寫大綱唯有亂寫（胡亂地寫）。

6.3 編者心聲

編撰小組成員除了負責設計及編寫課程外，同時也以教練及觀察者的角色，透過與小組導師和學校協作人員持續協作，共同推行小組訓練。以下是他們的一些心聲：

在小組進行共同創作時，其中一名學生在「結尾段建議」寫道：「當有天分道揚鑣時，我們要彼此聯絡。」經導師了解後，原來該學生即將移民，因此有感而發。以情緒為寫作主題，學生可以透過寫作表達情緒，甚或紓解內心的困惑。這令我確信只要有恰當的渠道，自閉特色學生也可以說出心底話。

「下一節會收集機械人哪些部件？」雖然大部分學生起初對於寫作沒有太大興趣，但當寫作由以往沉悶的文字和步驟化成有趣的歷險記時，學生便變得興致勃勃，「說話特寫器、連環動作超級照相機……」琅琅上口。相信若有持續的訓練，學生能把所學變成他們的心法。

芸芸寫作小組中，有一位學生令我印象深刻。最初，他的寫作能力較弱，文章欠組織，字數也較少，而且他在小組的表現亦較被動。但在訓練接近尾聲，需要學生寫文章時，他竟然自行在寫作大綱畫上小組課程曾教過、代表不同段落的機械人部件的圖樣，藉以幫助自己組織和構思內容。我因而得知小組課程提供的方法，能協助學生按部就班地計劃及寫出一篇完整的文章，這實在令我感到驚喜和欣慰。

由衷感謝小組導師和協作老師的付出，令學生得到進步！老師常會在小組後與導師討論，了解學生需要後，又會作出跟進，還會關心學生在校內的表現。當從老師得知，學生參加小組後其校內作文被選為佳作時，我想這就是團隊努力得來的成果！

小組推行時受疫情影響，因而改用網上實時教學，需要在很短時間內為課程內容及形式作出調節，對撰寫小組是很大的挑戰。有賴學校、家長、導師的支持，多個小組能順利完成！感恩！

參考資料

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Ames, C., & Fletcher-Watson, S. (2010). A review of methods in the study of attention in autism. *Developmental Review, 30*(1), 52–73. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.003

Baron-Cohen, S. (2000). Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology, 12*(3), 489–500. https://doi.org/10.1017/s0954579400003126

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(7), 813-822. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*(1), 37–46. https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8

Baron-Cohen, S., & Lombardo, M. V. (2017). Autism and talent: The cognitive and neural basis of systemizing. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 19*(4), 345–353. https://doi.org/10.31887/dcns.2017.19.4/sbaroncohen

Bieberich, A. A., & Morgan, S. B. (2004). Self-regulation and affective expression during play in children with autism or Down syndrome: A short-term longitudinal study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(4), 439–448. https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000037420.16169.28

Boucher, J., Mayes, A., & Bigham, S. (2012). Memory in autistic spectrum disorder. *Psychological Bulletin, 138*(3), 458-496. https://doi.org/10.1037/a0026869

Boucher, J., & Warrington, E. K. (1976). Memory deficits in early infantile autism: Some similarities to the amnesic syndrome. *British Journal of Psychology, 67*(1), 73–87. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1976.tb01499.x

Church, C., Alisanski, S., & Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 12–20. https://doi.org/10.1177/108835760001500102

Dawson, M., Soulières, I., Gernsbacher, M. A., & Mottron, L. (2007). The level and nature of autistic intelligence. *Psychological Science, 18*(8), 657–662. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01954.x

De Milliano, I., van Gelderen, A., & Sleegers, P. (2012). Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writers. *Written Communication, 29*(3), 303–325. https://doi.org/10.1177/0741088312450275

DeLong, G. R. (1992). Autism, amnesia, hippocampus, and learning. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 16*(1), 63-70. https://doi.org/10.1016/s0149-7634(05)80052-1

Dunst, C. J., Jones, T., Johnson, M., Raab, M., & Hamby, D. W. (2011). Role of children's interests in early literacy and language development. *Center for Early Literacy Learning, 4*(5), 1–18.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2012). Effect of interest-based interventions on the social-communicative behavior of young children with autism spectrum disorders. *Center for Early Literacy Learning, 5*(6), 1–10.

Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2007). Different strokes for different folks: How individual interest moderates the effects of situational factors on task interest. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 597–610. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.597

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.

Geurts, H.M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *Journal of Psychology and Psychiatry, 45*(4), 836-54. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00276.x

Goldstein, G., Beers, S. R., Siegel, D. J., & Minshew, N. J. (2001). A comparison of WAIS-R profiles in adults with high-functioning autism or differing subtypes of learning disability. *Applied Neuropsychology, 8*(3), 148–154. https://doi.org/10.1207/s15324826an0803_3

Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323–344). New York: Guilford Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Brookes.

Graham, S., Harris, K. R. & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 405–438). New York: Guilford Press.

Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children, 24*(6), 1–16. https://doi.org/10.17161/foec.v24i6.7539

Grandin, T. (2009). How does visual thinking work in the mind of a person with autism? A personal account. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 364*(1522), 1437–1442. https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0297

Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(2), 129–154. https://doi.org/10.1007/bf02172093

Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology, 2*(6), 113–135.

Hayes, J.R., & Berninger, V. W. (2014). Cognitive processes in writing. In B. Arfe, J. Dockrell, & V. Berninger(Eds.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: Implications for assessment and instruction* (pp. 13–15). Oxford: Oxford University Press.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences, 8*(1), 26–32. https:/doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003

Ho, C.S.H., Chan, D.W., Chung, K.K., Tsang, S.M., Lee, S.H. & Fong, C.Y.C. (2015). *The Hong Kong test of specific learning difficulties in reading and writing for primary school students – third edition [HKT-P(III)]*. Hong Kong: Hong Kong Specific Learning Difficulties Research Team.

Hodgdon, L. A. (1995). *Visual strategies for improving communication*. Troy, MI: Quirk Roberts.

Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2008). Supporting theory of mind development: Considerations and recommendations for professionals providing services to individuals with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders, 28*(4), 340–364. https://doi.org/10.1097/01.tld.0000341128.01158.f2

Joseph, R. M., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2002). Cognitive profiles and social-communicative functioning in children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(6), 807–821. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00092

Landry, O., & Parker, A. (2013). A meta-analysis of visual orienting in autism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 833. https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00833

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2003). Analysis of WISC-III, Stanford-Binet: IV, and academic achievement test scores in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(3), 329–341. https://doi.org/10.1023/a:1024462719081

Minshew, N. J., Sweeney, J., & Luna, B. (2002). Autism as a selective disorder of complex information processing and underdevelopment of neocortical systems. *Molecular Psychiatry, 7*(2), S14–S15. https://doi.org/10.1038/sj.mp.4001166

Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science, 16*(5), 269–274. https:/doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x

National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/10017.

Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. C. (2002). A *parent's guide to Asperger syndrome and high-functioning autism: How to meet the challenges and help your child thrive*. New York: Guilford Press.

Reid, R., Lienemann, T., & Hagaman, J. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Remington, A., Swettenham, J., Campbell, R., & Coleman, M. (2009). Selective attention and perceptual load in autism spectrum disorder. *Psychological Science, 20*(11), 1388–1393. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02454.x

Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. *The Role of Interest in Learning and Development, 26*(3–4), 361–395.

Rimland, B. (1964). *Infantile autism: The syndrome and its implications for a neural theory of behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(9), 677–688. https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.9.677

Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism: Current issues in autism* (pp. 243–268). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1286-2_13

Shalom, D. B. (2003). Memory in autism: Review and synthesis. *Cortex, 39*(4–5), 1129–1138. https://doi.org/10.1016/s0010-9452(08)70881-5

Swettenham, J., Remington, A., Murphy, P., Feuerstein, M., Grim, K., & Lavie, N. (2014). Seeing the unseen: Autism involves reduced susceptibility to inattentional blindness. *Neuropsychology, 28*(4), 563–570. https://doi.org/10.1037/neu0000042

Volkmar, F., Cook, E. H., Pomeroy, J., Realmuto, G., & Tanguay, P. (1999). Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with autism and other pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*(12), 32S–54S. https://doi.org/10.1016/S0890-8567(99)80003-3

Webb, S. J., Dawson, G., Bernier, R., & Panagiotides, H. (2006). ERP evidence of atypical face processing in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(7), 881–890. https://doi.org/10.1007/s10803-006-0126-x

Wechsler, D. (2003). Wechsler intelligence scale for children – fourth edition: *Technical and interactive manual*. San Antonio, TX: The Psychology Corporation.

Wojcik, D. Z., Moulin, C. J., & Souchay, C. (2013). Metamemory in children with autism: Exploring "feeling-of-knowing" in episodic and semantic memory. *Neuropsychology, 27*(1), 19–27. https://doi.org/10.1037/a0030526

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ...& Shultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder.* Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

王禎慧、孟瑛如(2014)。〈概念構圖與自我調整策略發展模式對國小高功能自閉症兒童記敘文寫作表現之成效〉。《特教論壇》，17，94–109。

李孝聰(2014)。〈附錄一 論文寫作思維過程教學法的發展〉。《隨心寫意──小學中國語文寫作學與教資源套(一)》(頁 237–251)。香港：教育局課程發展處中國語文教育組。

香港大學心理學系(2018)。《「賽馬會喜伴同行計劃」自閉特色學生小組訓練資源套(小學版)〈使用指南〉》。香港：香港賽馬會。

香港耀能協會(2018)。《「賽馬會喜伴同行計劃」自閉特色學生小組訓練資源套(中學版)〈第七冊 情緒理解及調控〉》。香港：香港賽馬會。

教育局(2001)。《融合教育之自閉篇》。香港：教育局。

教育局(2017)。《中國語文教育學習領域課程指引(小一至中六)》。香港：教育局。

教育局(2019)。《全校參與分層支援有自閉症的學生：學校支援模式運作手冊》。香港：教育局。

張嘉恩、吳玉薇(2000)。《自閉症幼兒之視覺策略運用手冊》。香港：香港痙攣協會。

謝錫金、岑偉宗(2000)。《中學中國語文科寫作教學理論及設計 [套式教材]》。香港：教育署輔導視學處中文組。

附錄 1　寫作問卷（一）

姓名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿（班別：＿＿＿＿）　日期：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

請選出適當的答案，並把代表的英文字母填寫在方格內。

1. 你要以「那一天我遇見了一位救護員……」為題完成作文功課，你認為誰是文章的主要讀者？

   A. 同學
   B. 父母
   C. 中文老師
   D. 救護員

   □

2. 續上題，〈那一天我遇見了一位救護員……〉一文中，以下哪一句是讀者認為是**最合適**的內容？

   A. 救護員興奮地說：「你傷勢很嚴重啊！」
   B. 救護員能單手抬起一輛巴士把傷者救出來。
   C. 救護員一邊護理傷者，一邊指罵超速的司機，又忙於吃蘋果來補充體力。
   D. 救護員小心翼翼地拿出紗布並替傷者包紮傷口。

   □

3. 請把下列各項記敘文的結構順序排列出來。

   A. 事情的背景
   B. 總結
   C. 文章開首
   D. 結果
   E. 起初 / 經過

   □ → □ → □ → □ → □

4. 根據作文題目「你曾因為頑皮而發生了不愉快的事。請你記述那一次的經歷和感受」，以下哪一項最能合宜地圈出當中的關鍵字詞？

A. 你曾因為頑皮而發生了不愉快的事。請你記述那一次的經歷和感受

B. 你曾因為頑皮而發生了不愉快的事。請你記述那一次的經歷和感受

C. 你曾因為頑皮而發生了不愉快的事。請你記述那一次的經歷和感受

D. 你曾因為頑皮而發生了不愉快的事。請你記述那一次的經歷和感受

5. 以下哪一句適合成為作文「一場火災」的總結？

A.「這真是一場令人感到高興的火災。」

B.「經過這場火災之後，我明白了防火的重要。」

C.「如果這場火災發生在外國的話。」

D.「這次旅行令我感到非常快樂。」

6. 你要以「一場火災」為題完成作文功課，你認為誰是文章的主要讀者？

A. 中文老師

B. 同學

C. 消防員

D. 父母

答案：1. C　2. D　3. C、A、E、D、B　4. D　5. B　6. A

附錄 2　寫作問卷（二）

姓名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿（班別：＿＿＿＿）　日期：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

一、請閱讀以下句子，並按你同意的程度「✓」出一個適當的答案。

	十分不同意 ☹☹	不同意 ☹	不肯定 😐	同意 ☺	十分同意 ☺☺
1. 我喜歡寫作。					
2. 我覺得寫作是容易的。					
3. 我滿意自己的文章。					
4. 我認為寫作很重要。					

二、回顧剛才的寫作過程，你有否使用以下方法？

請於「有」、「沒有」、「不肯定」三個選擇中，選出一個適當的答案並加上✓號。

	有	沒有	不肯定
1. 寫作前，圈出題目重點並明白題目要求。			
2. 寫作前，想想讀者對文章的期望。			
3. 寫作前，構思與題目要求相關的內容。			
4. 寫作前，為文章定主題。			
5. 組織文章段落，符合記敘文的要求。			
6. 寫作時，提醒自己運用寫作技巧（例如：動作描寫、說話描寫）。			
7. 完成後，檢查文章是否符合題目要求及主題。			
8. 完成後，提醒自己檢查及修訂文章內容。			

附錄 3　寫作態度量表（教師評）

學生姓名：＿＿＿＿＿＿＿＿（班別：＿＿＿＿）　學校：＿＿＿＿＿＿＿＿

填寫教師：＿＿＿＿＿＿＿＿　日期：＿＿＿＿＿＿＿＿（*小組前／小組後）

* 刪除不需要項目

按學生課堂表現用「✓」出一個適當的答案。

	十分不同意	不同意	不肯定	同意	十分同意
1. 學生喜歡寫作。					
2. 學生覺得寫作是容易的。					
3. 學生滿意自己的文章。					
4. 學生認為寫作很重要。					

附錄 4 教材套物資清單

	物資	數量（每套）
I.	導師手冊	1 本
II.	教學資源 USB 記憶棒 ► 內存《導師手冊》及所有教案、簡報、教材、影片、教具的電子檔	1 枚
III.	教具	
	1 「彗庭系」圖及相關圖，包括：	
	教材 1.5 「彗庭系」圖 1 幅及所有星球圖膠片 5 張	1 套
	教材 3.3 「星際檢查站」圖膠片	4 張
	教材 3.4 「估一估」圖膠片	1 張
	教材 3.6 「查一查」圖膠片	1 張
	2 「精明補給站」，包括：	
	教材 1.6 商品卡（8 種款式，每款 16 張）	128 張
	教材 1.9 商品價錢海報（兩種款式）	2 張
	3 教材 2.3 「寫作機械人」部件及裝備圖膠片 8 件、背景圖 1 張	1 套
	4 教材 2.4 「寫作小幫手」小冊子	1 本
	5 多項教材 「彗庭系」相關貼紙（一套 13 頁）	2 套
	6 教材 2.5 「靈感 UFO」模型	8 個
	7 教材 3.1 「情緒骰子」摺紙圖	1 張
	8 「視覺提示」圖卡，包括 ：	
	教材 8.2 「開首例句」	各 1 張
	教材 9.2 「說話特寫器」句式	（共 6 張）
	教材 10.2a 「連環動作照相機」提示卡	
	教材 10.2b 「連環動作（超級）照相機」提示卡	
	教材 12.2 「結尾段句式」	
	教材 12.5 「改之星」任務一覽	
	9 教材 10.1 「連環動作（超級）照相機」模型	8 個
	10 教材 7.6 教材 11.2 「寫作機械人」部件及裝備圖卡紙（兩款，每款 8 張）	16 張

附錄 5 課堂練習及家課清單

節數	課堂練習	小組後任務
1	／	／
2	教材 2.6 工作紙「寫作大綱（後悔）」	教材 2.8 工作紙「寫作大綱（自豪）」
3	／	教材 3.9「第三節小組後任務」
4	教材 4.1 工作紙「寫作大綱（失望）」 ★ 教材 2.6 工作紙「寫作大綱（後悔）」	教材 4.7「第四節小組後任務」 ★ 教材 2.8 工作紙「寫作大綱（自豪）」
5	／	教材 5.4「第五節小組後任務」 ★ 教材 2.8 工作紙「寫作大綱（自豪）」
6	★ 教材 4.1 工作紙「寫作大綱（失望）」 （若學生未能於之前的課節完成「審之星」和「主題之星」部分，導師可按需要提供「大綱範本」的內容，讓學生能完成本節練習） 教材 6.1 工作紙「想內容」	教材 6.3「第六節小組後任務」 ★ 教材 2.6 工作紙「寫作大綱（後悔）」
7	教材 7.2 工作紙「寫作大綱（喜極而泣）」	教材 7.6「第七節小組後任務」
8	★ 教材 4.1 工作紙「寫作大綱（失望）」 教材 8.4 工作紙「方格紙（失望）」 ★ 教材 7.6「第七節小組後任務」	教材 8.6「第八節小組後任務」 ★ 教材 7.2 工作紙「寫作大綱（喜極而泣）」 教材 8.8 工作紙「方格紙（喜極而泣）」
9	教材 9.3 工作紙「記一件我感到開心的事」 ★ 教材 7.2 工作紙「寫作大綱（喜極而泣）」（學生已完成大綱內容） ★ 教材 8.8 工作紙「方格紙（喜極而泣）」（學生已完成開首）	教材 9.5「第九節小組後任務」
10	教材 10.3 工作紙「與同學對質」 教材 10.4 工作紙「連環動作照相機—高興篇」**或** 教材 10.5－10.8【調適教案（附錄一）】工作紙「齊來當演員」（一至四）	★ 教材 10.9「第十節小組後任務」
11	★ 教材 4.1 工作紙「寫作大綱（失望）」（已完成大綱內容的部分） ★ 教材 8.4 工作紙「方格紙（失望）」（已寫文章的開首）	教材 11.2「第十一節小組後任務」
12	★ 教材 4.1 於第十一節未完成的工作紙「寫作大綱（失望）」 ★ 教材 8.4 於第十一節未完成的工作紙「方格紙（失望）」 ★ 教材 7.6「第七節小組後任務」 ★ 教材 11.2「第十一節小組後任務」	／
13	教材 13.1 工作紙「寫作大綱（憤怒）」	／

★ 之前已完成部分的工作紙

免責聲明

《「賽馬會喜伴同行計劃」自閉特色學生中文寫作教材套(高小版)──星級寫作歷險記》("教材套")中的所有內容和資料僅供參考，不構成任何建議。教材套中的所有內容和材料均"按原樣"和"可用"提供，不附有任何明示或暗示的保證。香港賽馬會及香港賽馬會慈善信託基金對於這些內容和材料，不作出任何關於非侵權、安全、準確性、及時性、適用性或其他方面的保證。

香港賽馬會及香港賽馬會慈善信託基金不會就教材套內容的任何錯誤、遺漏、錯誤陳述或誤導性陳述(不論是明示或暗示)承擔任何責任。香港賽馬會及香港賽馬會慈善信託基金將不會接受任何因使用、誤用或依賴教材套中的任何內容而造成的任何損失或損害(包括但不限於後果性損失或損害)而產生的任何賠償責任或其他任何責任。

JOCKEY CLUB AUTISM SUPPORT NETWORK

賽馬會喜伴同行計劃

ISBN 978-988-13636-6-4