

整合性過程導向寫作教學法及其教學內容與教學策略漸次介入對國小兒童寫作品質的影響

陳鳳如

本研究的主要目的在探討整合性過程導向寫作教學法對國小兒童之寫作品質及寫作品質之遷移效果之影響，並分析教學成效是否因先前語文能力不同而有差異。另外亦進一步探討此寫作教學之教學內容與教學策略漸次介入的成效，以提供簡化此套寫作教學的參考。

本研究對象係自台北縣新莊國小四年級全體學生中，隨機抽取80名學生為對象，並隨機分派其中40名為實驗組、40名為控制組。再就先前語文能力，將實驗組、控制組學生分成低、中、高三個等級。實驗組學生接受每週一次，每次80分鐘，共計十二次的整合性過程導向寫作教學，控制組學生則接受一般寫作教學，而後比較實驗組和控制組學生在記敘文之寫作品質及說明文之寫作品質上的差異。

研究結果發現：(一)整合性過程導向寫作教學法對國小兒童在記敘文的寫作品質具有增進效果，但對說明文的寫作品質，則未具遷移效果；(二)就記敘文的寫作品質與說明文的寫作品質而言，整合性過程導向寫作教學法的教學效果並不因先前語文能力水準的不同而有差異存在；(三)實驗組學生的寫作品質，隨著寫作教學次數的增加而有增進的現象，控制組則無。

中文關鍵字：整合性過程導向寫作教學法、教學內容、教學策略、寫作品質

英文關鍵字：Process-Oriented Writing Teaching Program (POWTP), the teaching contents, the teaching strategies, the quality of writing

壹

一、研究動機

從認知心理學的 Gagne', 1985; Mayer, 1989 須緊密配合。誠如一體是密不可分。

近十年來，有關走向了過程導向的取及介入寫作歷程之有者正致力於此方面的張新仁，民81；蔡鈞 Raphael, Anderson, Anth 1980a; Hillocks, 1984; Rap (1980a) 提出的寫作模

根據 Hayes & Flow 歷程相當複雜，且涉學必須要提供寫作的寫作者的寫作過程順學策略中，而後適時

進一步分析 Hayes 線索，對整個寫作歷有重要的影響。從 G 激兒童寫作的事物。81；談衛那，民76；觸景生情，再佐以聯的刺激、實物的觀察關寫作教學的研究支持運用學生為資源

壹、研究動機與目的

一、研究動機

從認知心理學的觀點，闡述教與學的關係，學者們（鄭昭明，民76；Gagne', 1985; Mayer, 1989）認為：教與學是互動的歷程，教學策略與學習歷程必須緊密配合。誠如一般教學法的教與學歷程，寫作教學與寫作歷程的關係亦是密不可分。

近十年來，有關這個領域的探討，將「寫作視為歷程」，故寫作教學亦走向了過程導向的取向。風行所及，寫作歷程的分析、寫作相關知識的深究及介入寫作歷程之有效教學策略的探討，亦成了熱門的研究主題，有許多學者正致力於此方面的研究（王萬清，民80；李麗霞，民76；林建平，民73；張新仁，民81；蔡銘津，民80；Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988; Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Stevens, 1991; Flower & Hayes, 1980b; Hayes & Flower, 1980a; Hillocks, 1984; Raphael, Englert & Kirschner, 1986），其中尤以Hayes & Flower (1980a) 提出的寫作模式對寫作歷程的描述最為完善，貢獻也最大。

根據Hayes & Flower(1980a)的寫作模式，Hillocks (1984、1987)認為整個寫作歷程相當複雜，且涉及寫作者長期記憶中的相關知識，所以，他主張寫作教學必須要提供寫作的相關知識。至於各類知識應如何教導與訓練，才能協助寫作者的寫作過程順利進行，本研究以為：首應將有關寫作的知識融入教學策略中，而後適時介入學習者的寫作歷程加以引導。

進一步分析Hayes & Flower(1980a)的寫作模式，發現：寫作環境中的刺激線索，對整個寫作歷程（計畫、轉譯、回顧、監控）及寫作者的長期記憶具有重要的影響。從Gagne'(1985)的學習與記憶訊息處理模式中，可見環境是刺激兒童寫作的事物。基於此種見解，國內亦有諸多學者（王萬清，民77、民81；談衛那，民76；蔡榮昌，民68；譚達士，民64）善用設計情境，讓兒童觸景生情，再佐以聯想、推理、想像思考等策略產生文思。由此可見，情境的刺激、實物的觀察，對寫作能力的增進扮演了重要的角色。另外，國外有關寫作教學的研究(Bennett & Cass, 1988; Dipardo & Freedman, 1988; Mason, 1973)支持運用學生為資源的小組討論、同儕互動策略，可以增進寫作能力。

吳錦釵（民79）及張新仁（民81）對寫作研究的文獻探討後，更指出：寫作認知歷程的了解，有助於寫作的教與學。因此，研究者認為：寫作教學者首應對學習者的寫作歷程有一透徹的了解，知道學習者的需要，方能因人、適時的介入有效的寫作策略，並能因應學生的需要做彈性的增減。所以，在試擬整合性寫作教學前，應先行了解學生的寫作歷程及需要，期能因應學生之需要，編出較實用且有效的教學法。

有關寫作教學的研究，國外學者Hillocks(1984)正投注於教學內容和教學方法配合的整合性寫作教學研究，即「講述法」和「環境法」的教學方法，配上「範文」和「探索」的教學內容。另有些學者(Englert et al.,1991; Raphael et al.,1986)亦發現：整合性的過程導向寫作教學融合了各種不同的教學活動設計、寫作策略和過程性協助，這些交互作用下所產生的整體功效，遠勝於個別教學策略或過程性協助的單獨使用。

然整合性過程導向寫作教學的效果固然較佳，但其間相互為用的性質，很難確知是那些策略產生的效果（張新仁，民81），且經由張新仁（民81）和蔡銘津（民80）的實徵研究後，咸認為整合性教學由於介入的策略頗多，教學程序緊湊，教學時間往往不敷使用，乃建議進一步探討個別策略的成效（張新仁，民81）。因此，本研究者乃欲深究其中之教學內容與多重教學策略漸次介入的成效，做為簡化此套教學法的依據。另一方面，為確認此教學法是否特別有利於某一語文能力水準的學生，特將先前語文能力列入考慮。

此外，在教學成效的考驗上，寫作遷移效果的探討，國外學者(Chesky & Hiebert, 1987; Englert et al., 1991)略有涉及，而國內的研究未曾觸及此向度之探討，本研究乃將其納為評量的指標。

二、研究目的

針對上述的研究動機，本研究的目的有二：

- (一)探討整合性過程導向寫作教學法對國小兒童之寫作品質、寫作品質之遷移效果的影響，並進一步分析教學成效是否因先前語文能力不同而有差異。
- (二)探討整合性過程導向寫作教學法之教學內容與教學策略漸次介入的成效，以提供簡化此套寫作教學的參考。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究對象係自名的受試者為對象人至實驗組，另20名

二、研究設計

本研究在比較各表2-2-1

隨機分派	組別
R	實驗控制

R : 表示受試者
X 1 : 表示實驗組
X 2 : 表示控制組
Y 1 , Y 2 : 表示篇說

在「組別」、內混合設計（如表

隨機分派	組別
R	實驗控制

R、X 1、X 2同
Y 1至 Y 24：表題分

由表2-2-1、表三類，茲將其說明
(一)自變項

一、研究對象

本研究對象係自臺灣省臺北縣新莊國小四年級全體學生中，隨機抽取80名的受試者為對象，其中男40人、女40人，再隨機分派受試者男20人、女20人至實驗組，另20名男生、20名女生至控制組。

二、研究設計

本研究在比較各組實驗效果的研究方面採等組後測設計（表2-2-1）。

表2-2-1 等組後測設計

隨機分派	組 別	實驗處理	一週內後測
R	實 驗 組	X 1	Y 1
	控 制 組	X 2	Y 2

R：表示受試者係隨機取樣，再行隨機分派到實驗組及控制組。
 X 1：表示實驗組接受整合性過程導向寫作教學的實驗處理。
 X 2：表示控制組接受一般寫作教學方式的實驗處理。
 Y 1, Y 2：表示實驗處理後之一週內實施後測，包括一篇記敘文和一篇說明文。

在「組別」、「評量階段」的交互作用效果考驗上，採受試者間受試者內混合設計（如表2-2-2）。

表2-2-2 受試者間受試者內混合設計

隨機分派	組 別	實驗處理	實驗處理中 評量階段一	至	評量 階段十二
R	實 驗 組	X 1	Y 1	至	Y 12
	控 制 組	X 2	Y 13	至	Y 24

R、X 1、X 2同於表2-2-1。

Y 1至 Y 24：表示實驗處理中，第一次至第十二次寫作教學後，撰寫命題作文一篇，經由「作文評定量表」分析其寫作品質的得分。

由表2-2-1、表2-2-2的實驗設計可知，本研究所欲控制或測量的變項分為三類，茲將其說明如下：

(一)自變項

1. 本研究在各組實驗效果的考驗方面，自變項是「組別」和「語文能力水準」。「組別」分為實驗組及控制組，而「語文能力水準」乃是依兒童上學期國語科學期成績，按分數高低及人數比率，將其分為低、中、高三個等級。高能力組的國語科學期成績為95分以上者，中能力組為94分至90分者，而低能力組則為89分以下者。
2. 在「組別」和「評量階段」的交互作用效果考驗上，自變項是「組別」與「評量階段」。其中「評量階段」又細分為十二個評量階段，係指十二次教學後，學生作品的評估。

(二) 依變項

本研究的依變項包括：

1. 寫作品質，係以受試者在以記敘文為主的命題作文，經「作文評定量表」所評析之得分為指標。
2. 寫作品質的遷移效果，是指將所學習的知識或策略遷移至說明文體之寫作品質的改善。此係以受試者在限用說明文體撰寫的命題作文一篇，經由「說明文作文評定量表」所評析之得分為指標。

(三) 控制變項

1. 本研究的受試者係採隨機取樣，並隨機分派至各組，所以各組在智力、學業成績、國語能力及社經地位的分佈上，均視同相等。
2. 參與本研究的兩個實驗處理組之寫作主題均同。
3. 擔任本研究的兩個實驗處理組之寫作教學的老師由本研究者自新莊國小遴選，並於每次作文教學前先行了解其教學方式，教學後再行討論磋商，以確認其符合本研究之精神。
4. 實驗之初即擬定學生作品的評分標準、評語的書寫原則，及作文的批改符號，要求任課教師照規定實施。
5. 各組效果評量的實施，力求兩組測驗情境的一致，並避免評分者變項的干擾。

三、實驗處理

本研究的整合性過程導向寫作教學法，係由本研究者根據 Hayes & Flower (1980a) 的寫作模式為架構，以寫作有關知識為教學內容，並運用觀察活動、小組討論、同儕互動等多種教學策略，漸次介入學生的寫作歷程中。前四次授以主題、讀者、文體、分段有關的知識，並在寫作前介入觀察策略；中間

次則教導轉譯歷程所需。此外，除介入觀察策略、修改策略及修辭技巧同儕互動的修改策略外，其完整的模式如圖 2-3。

此模式的重點，在於激發寫作的動機和文富寫作素材，建立寫作的訊息；轉譯階段的酌標點等機械歷程的在內容的修改，檢核表的揭示，使寫

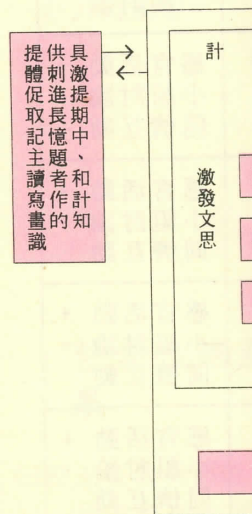


圖 2-3

次則教導轉譯歷程所需之基本技能，如文法、標點、遣詞用字、句構等知識，此外，除介入觀察策略外，在計畫階段又加入小組討論的策略；後四次訓練修改策略及修辭技巧等知識，而且除介入前述之策略外，更於回顧階段加入同儕互動的修改策略。本教學法之教學內容與教學策略採漸次介入的方式，其完整的模式如圖 2-3-1。

此模式的重點，乃以感官訓練為首，透過寫作者親身體驗、感覺的促動，激發寫作的動機和文思；在寫作計畫的階段，經由師生討論、小組討論，豐富寫作素材，建立寫作計畫的策略，使寫作者自長期記憶中提取、運用有效的訊息；轉譯階段的教學重點，在寫作技巧的自動化，減少思考、譯碼及斟酌標點等機械歷程的時間，並揭示寫作歷程之提示卡；回顧階段的教學重點，在完成內容的修改，透過同儕互動、增加刪除策略及自我詢問 (self-question) 之檢核表的揭示，使寫作計畫之執行結果更趨完美。

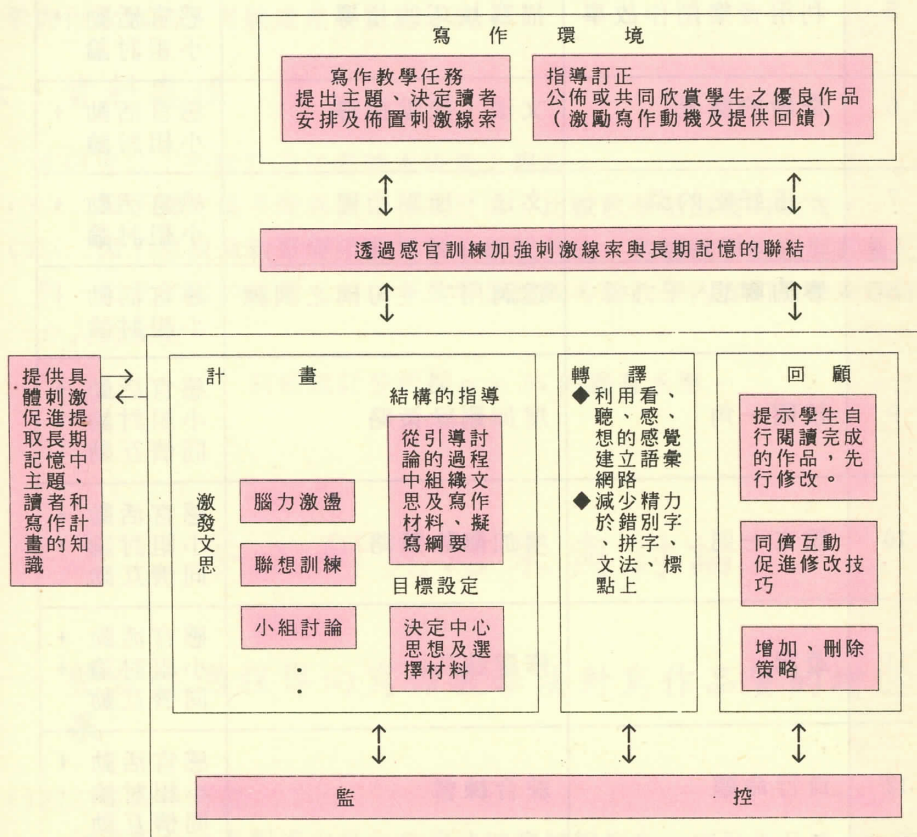


圖 2-3-1 整合性過程導向寫作教學模式

依據整合性過程導向寫作教學模式所編擬的具體教學設計，其單元設計摘要表如表 2-3-1。因人力、財力及時間上的多重考量下，本教學法僅以記敘文為研究的範圍。

表 2-3-1 教學單元設計摘要表

週次	寫作主題	教學內容	教學策略
1	奇妙的天空	有關主題、讀者的知識	感官活動
2	一片落葉	擬訂寫作大綱的指導	感官活動
3	人物的特寫	體裁的指導	感官活動
4	公路上的交響曲	文章結構的指導	感官活動
5	利用音樂創作故事	描寫技巧的指導	感官活動 + 小組討論
6	奇妙的觸覺	文法、標點指導	感官活動 + 小組討論
7	一道好吃的菜	文法、標點指導	感官活動 + 小組討論
8	春的聯想	遣詞用字、句構之訓練	感官活動 + 小組討論
9	校園一角	增加刪除策略	感官活動 + 小組討論 + 同儕互動
10	短文一則	增加刪除策略	感官活動 + 小組討論 + 同儕互動
11	遊記	修辭技巧	感官活動 + 小組討論 + 同儕互動
12	自行命題	綜合練習	感官活動 + 小組討論 + 同儕互動

四、研究工具

(一) 作文評定量表

本量表係根據

文評定量表」加以

(二) 說明文作文評定量

受試者在說

(民 77) 所編定的

五、實施程序

本研究的實施程序

教學與行政協調、實驗

六、資料處理

本研究以下列統計

(一) 以二因子獨立樣本

(二) 以二因子重複量數

間，交互作用的效

介入的成效。

參

一、整合性過程 果

(一) 就主要效果而言

接受整合性過程

進效果。

四、研究工具

(一)作文評定量表

本量表係根據陳英豪、簡楚瑛、王萬清等(民77)所編定的「說明文評定量表」加以修改而成，用以評定記敘文的文章品質。

(二)說明文作文評定量表

受試者在說明文的命題作文，係依據陳英豪、簡楚瑛、王萬清等(民77)所編定的「說明文評定量表」予以評分。

五、實施程序

本研究的實施程序，可分為教學課程的編擬、研究工具的選定、試探性教學與行政協調、實驗處理及實施後測。

六、資料處理

本研究以下列統計方法考驗本研究之假設：

(一)以二因子獨立樣本變異數分析統計法，比較教學組別間的成效。

(二)以二因子重複量數單變項變異數分析統計法，考驗教學組別與評量階段間，交互作用的效果。並以多重事後比較考驗教學內容和教學策略漸次介入的成效。

前述統計分析採 $\alpha = .05$ 的顯著水準。

參、研究結果與討論

一、整合性過程導向寫作教學法對寫作品質的增進效果

(一)就主要效果而言

接受整合性過程導向寫作教學法的實驗組學生，在寫作品質上，具增進效果。

進一步分析造成此結果可能的原因，有下列幾點：

1. 在文字修辭方面

整合性過程導向寫作教學法設計的單元六、單元七，曾試圖協助學生減少譯碼、標點、文法及斟酌修辭的時間，力促轉譯歷程自動化，以減少一些機械技巧的負荷。如此一來，學生在選辭、用字上，反較具有彈性變通能力，間接影響文法、句型的流暢、正確。所以，學生在文字修辭上方有不錯的表現。

2. 在內容思想方面

本教學設計的單元一至單元四之決定讀者、主題及計畫能力的訓練，有助於「取材適切」、「事理分明」及「文題相符」的增進；而各單元之聯想力訓練及敏察力的提升，有助於細膩描繪，促使「景物鮮明」；在各單元中，啟發創造動機和自由聯想，則有助於獨特見解的啟迪。凡此種種，正是增進「內容思想」表現的主因。

3. 在組織結構方面

整合性過程導向寫作教學法的單元一、單元四，文章結構能力及組織能力方面，戮力經營，除訓練學生撰寫綱要、產生文思、設定目標的計畫能力和組織策略之外，更在寫作之初即揭示寫作歷程之提示卡，提醒學生先行計畫安排全文，以協助學生組織文思及寫作材料，此可能是促成實驗組學生在「組織結構方面」，有顯著改善的關鍵。

(二)就交互作用效果而言

整合性過程導向寫作教學法對兒童寫作品質的改善，不因其先前語文能力不同而有差異存在。此結果顯示：就寫作品質而言，整合性過程導向寫作教學法與語文能力水準之間，並無交互作用存在。可見本教學法適合用之於常態編班的一般學生。

二、整合性過程導向寫作教學法對寫作品質的漸進效果

整合性過程導向寫作教學之教學內容與教學策略漸次介入對兒童寫作品質的實驗成效，係以「組別」和「評量階段」的交互作用效果來考驗，採受試者間受試者內混合設計。

經過十二次的寫作教學，以受試者在每次教學後所撰寫的命題作文之寫

作品質為依變項，以教
變項變異數分析，藉以
略對寫作品質的漸進效

(一)就交互作用效果而

不同寫作教學

異存在。此結果顯

有交互作用存在，

法和一般寫作教學

(二)就單純主要效果及

研究結果顯示

水準，且控制組隨

五、六、七、八、

而在評量階段二、

原整合性過程

整合方式，所以每

略當更進一層，又

驗組學生的寫作表

此外，實驗組

階段的增加而增進

組學生的寫作品質

分顯著高於評量階

學內容和教學策略

寫作教學效果未盡

則」，令學生即興

作的學生來說，想

的寫作表現未如預

但更熟稔於此套教

題」的開放式主題

至於控制組在

增進。

三、整合性過程效果

作品質為依變項，以教學組別和評量階段為自變項，進行二因子重複量數單變項變異數分析，藉以了解實驗處理時序上，漸次介入之教學內容與教學策略對寫作品質的漸進效果。

(一)就交互作用效果而言

不同寫作教學對兒童寫作品質的改善，因其評量階段的不同而有差異存在。此結果顯示：就寫作品質而言，不同寫作教學法與評量階段間，有交互作用存在，亦即在不同的評量階段間，整合性過程導向寫作教學法和一般寫作教學方式對兒童寫作品質的增進程度有所不同。

(二)就單純主要效果及多重事後比較而言

研究結果顯示：實驗組和控制組在各階段的單純主要效果均達顯著水準，且控制組除在評量階段一的得分高於實驗組外，在評量階段四、五、六、七、八、九、十一、十二時，皆是實驗組的得分高於控制組，而在評量階段二、三、十上，則兩組無什不同。

原整合性過程導向寫作教學法即採教學內容與教學策略逐次漸入的整合方式，所以每次的教學之後，學生的寫作知識及寫作有關的認知策略當更進一層，又寫作能力的增進是日積月累、循序漸進的，無怪乎實驗組學生的寫作表現至評量階段四才漸有明顯的改善。

此外，實驗組學生的寫作品質除階段十和十二之外，均有隨著評量階段的增加而增進的現象，此亦意味著：因寫作教學次數的增加，實驗組學生的寫作品質漸趨提昇，尤其是評量階段十一和評量階段十二的得分顯著高於評量階段初期，可知整合性過程導向寫作教學逐次介入的教學內容和教學策略，對提昇兒童寫作品質均具正面之意義。唯第十次之寫作教學效果未盡理想，可能的原因是：此單元之寫作主題為「短文一則」，令學生即興創作，對長久以來早已習慣由老師命題、學生照章寫作的學生來說，想突破原有的習慣和窠臼，實在是不容易，因之，學生的寫作表現未如預期之結果。及至第十二次的教學之後，實驗組學生不但更熟稔於此套教學，且漸習於自行命題，所以在「自選素材、自行命題」的開放式主題下，已有不錯的表現。

至於控制組在十二個評量階段的寫作品質則未因教學次數的增加而增進。

三、整合性過程導向寫作教學法對寫作品質的遷移效果

(一)就主要效果而言

接受整合性過程導向寫作教學法的實驗組學生，在說明文之寫作品質的得分並未顯著高於控制組的學生，可見整合性過程導向寫作教學對學生在說明文之寫作品質並未產生遷移效果。進一步探討其原因可能有三：

1. 本次的寫作教學以記敘文為主，然各種文體有其專門的領域知識、修辭技巧及寫作策略，所以本次教學的寫作有關知識和認知策略均較偏重在記敘文所需，學生可能無法將所學運用於說明文的寫作上。
2. 記敘文和說明文的文體結構及佈局方式有很大的差異，又參加寫作教學實驗的四年級學生尚未接觸說明文之文體，由於先備知識的貧乏，致使實驗組學生無法將所學遷移至說明文的寫作。
3. 寫作能力的提昇非一蹴可幾，必須涓涓滴滴、細水長流式的長程設計。十二次的寫作教學想有顯著的成效已屬不易，更遑論遷移效果，此未免操之過急。所以寫作教學時間太短是可能的原因之三。

(二)就交互作用效果而言

整合性過程導向寫作教學法對說明文之寫作品質的遷移效果，不因其先前語文能力不同而有差異存在。

肆、結論與建議

一、結論

茲歸納本研究的主要發現如下：

(一)不同寫作教學成效的差異方面

綜合而言，整合性過程導向寫作教學法對提昇兒童寫作品質，頗有助益。但因教學實施時間太短及研究上的限制，所以未產生遷移效果。

(二)在寫作教學法與先前語文能力的交互作用考驗上

整合性過程導向寫作教學法在記敘文及說明文之寫作品質方面，對不同先前語文能力水準者而言，成效相當，並不特別有利於某一語文能力水準者，亦即整合性過程導向寫作教學法可適用於一般學生。

(三)在「組別」與「評量階段」的交互作用考驗上

1. 就寫作品質而言，「組別」和「評量階段」間，有交互作用存在。
2. 接受整合性過程導向寫作教學法的兒童，其寫作品質的得分隨評量階

段的增加而增加

分未隨評量階段

可見整合性過程導向寫作教學法對提高寫作品質的提昇具漸進效果。

二、建議

根據本研究所探討的國小寫作教學的應用，提出以下建議：

(一)在國小寫作教學法上

1. 整合性教學策略應與傳統教學策略相結合。
2. 寫作有關的知識應與寫作策略相結合。
3. 轉譯歷程力求具體。
4. 整合性過程導向寫作教學法應與學生生活經驗相結合。

(二)未來研究上的建議

1. 在研究範圍方面，本研究之結論上有其限制的探討。
2. 在寫作教學研究上，應進一步探討整合性的教學策略與學生生活經驗的交互作用。

整合性的教學策略與學生生活經驗的交互作用，很難確切地說明其內容和教學策略間相互為用的關係。

本研究採用的教學策略最終於教學策略結合，應進一步探討其交互作用的關係。

3. 在評量向度方面，本研究尚未涉及，如寫作策略與學生生活經驗的範疇。

段的增加而增加；而接受一般寫作教學方式的兒童，其寫作品質的得分未隨評量階段的增加而增加。

可見整合性過程導向寫作教學法之教學內容與教學策略漸次介入，對寫作品質的提昇具漸進效果，亦即此教學法是一精簡且有效的整合式教學法。

二、建議

根據本研究所探討的內容、結果與檢討，對整合性過程導向寫作教學法在國小寫作教學的應用，及未來研究上提出幾點建議，以供參考。

(一)在國小寫作教學應用上的建議

1. 整合性教學策略之運用值得國小作文課的參考。
2. 寫作有關的知識和策略宜採漸次介入的方式。
3. 轉譯歷程力求自動化，以減輕機械技能的負荷。
4. 整合性過程導向寫作教學宜採長程設計，每單元設計再求簡化。

(二)未來研究上的建議

1. 在研究範圍方面

本研究之實驗材料以記敘文為主要的文體，所以在實驗結果的推論上有其限制。因之，此教學法是否仍適用於其他文體，有待進一步的探討。

2. 在寫作教學研究方面

整合性的寫作教學固然效果較佳，然基於整合性策略相互為用的性質，很難確知那一單獨策略或寫作知識較為有效。本研究僅就教學內容和教學策略漸次介入的效果加以探討，或許有必要進一步探討其間相互為用的性質，以確知某一次的教學、某一種寫作知識或某一項的教學策略最為有效，如此一來，則只須將數項有效的寫作內容或教學策略結合，即可達事半功倍之效果。

3. 在評量向度方面

本研究的效果考驗較側重寫作認知層面的表現，至於情意方面則尚未涉及，如寫作動機、寫作態度及信念的影響等，是值得進一步考驗的範疇。

參考文獻

- 王萬清（民80）：教師引導討論與小組討論對兒童寫作能力之影響研究。台南師院學報，24期，161至169頁。
- 王萬清（民81）：寫作教學初學者之教學內容知識結構及其改變歷程研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 李麗霞（民76）：看圖作文教學法與創造性主動作文教學法對國小學童早期作文能力發展之影響。載於七十六年國小課程研究學術研討會專輯，119至129頁，國教研習會出版。
- 吳錦釵（民79）：寫作歷程探討與其在教學上的意義。發表於七十八學年度台灣省教育學術論文發表會。
- 林建平（民73）：作文和繪畫創造性教學方案對國小四年級學生創造力之影響。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 張新仁（民81）：「過程導向寫作教學法」對國小學童之訓練成效。國科會研究報告。
- Dipardo, A., & Freedman, S. W.(1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic Foundations and new directions. *Review of Educational Research*, 58(2), 119-149.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D.(1991). Making Strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classroom. *American Educational Research Journal*, 28, 337-372.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M.(1988). Student's metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980b). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum. Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980a). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Hillocks, G. J.(1984). What works in teaching composition: a meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93, 133-170.
- Hillocks, G. J.(1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71-82.
- Raphael, T. E., Englert, C. S., & Kirschner, B. W.(1986). The impact of text structure instruction and social context on students' comprehension and production of expository text (Research Series on Research on Teaching).

ry text (Research Series No.177). East Lansing:Michigan State University, Institute for Reseach on Teaching.

陳鳳如，師大心輔所碩士，現任南港國中教師