

# 附錄一

# 論文



## 寫作思維過程教學法的發展

### 一 寫作思維過程模型的發展

八十年代初期，Gregg 和 Steinberg 所編寫的《寫作的認知過程》(Cognitive Process in Writing)一書面世，這是以認知方法研究寫作的首部專著，其中 Hayes 和 Flower 提出的寫作思維模型更成為了之後寫作研究的基礎，奠定了接下來幾十年寫作研究的方向。幾十年間，寫作思維過程理論影響深遠，不同地區的課程、教材、教法都不同程度地受其影響，直至今日。

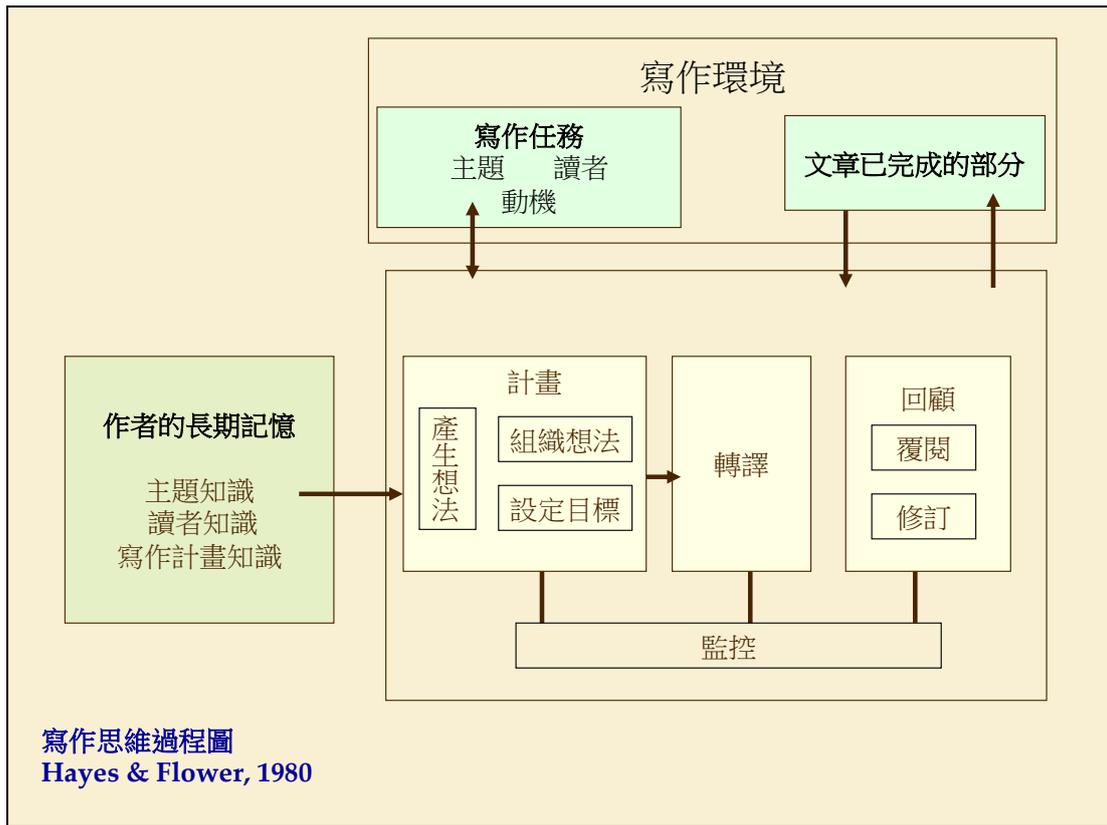
#### 1. 1980 模型

Hayes 和 Flower 的模型（見圖一）分寫作環境、寫作者的長期記憶和寫作過程三大部分。寫作環境指所有影響寫作表現的外在環境，有關寫作指導方面的有：寫作的主題、預期的讀者、刺激的線索；文章方面的為文章已完成的部分。

寫作者的長期記憶包括幾方面：有關文章主題的知識和經驗、讀者和有關寫作計畫的文本和語言知識。寫作時，作者會根據任務、對象（寫作環境），提取相關知識和概念進行寫作。

寫作過程是這個模型中最重要的部分，分為計畫(planning)、轉譯(translating)、回顧(reviewing)三個階段，並受監控(monitor)的調控。計畫階段包括從長期記憶中提取知識，衍生意念；組織內容，變為有意義的寫作計畫；和根據寫作需要，設定寫作目標等。轉譯是指作者在正式開始寫作時，將構想的意念、計畫轉換成語言文字。回顧包括重覆閱讀已完成的文本，進行分析、評價，決定是否需要修訂。貫串在上述寫作過程的一個重要環節是監控。監控的主要功能是調節上述過程的運作，選擇和調整寫作策略，表現的是作者的後設認知能力。

Hayes 和 Flower 的模型雖然將寫作過程分為上述階段，但他們強調這並不是一個線性的過程，他們十分強調各部分的互動作用，認為構思、計畫、修訂是一個循環往返的過程，作者在過程中隨時會邊寫邊改，各環節均可能持續發生，不一定依循必然的先後順序(Hayes & Flower, 1980)。



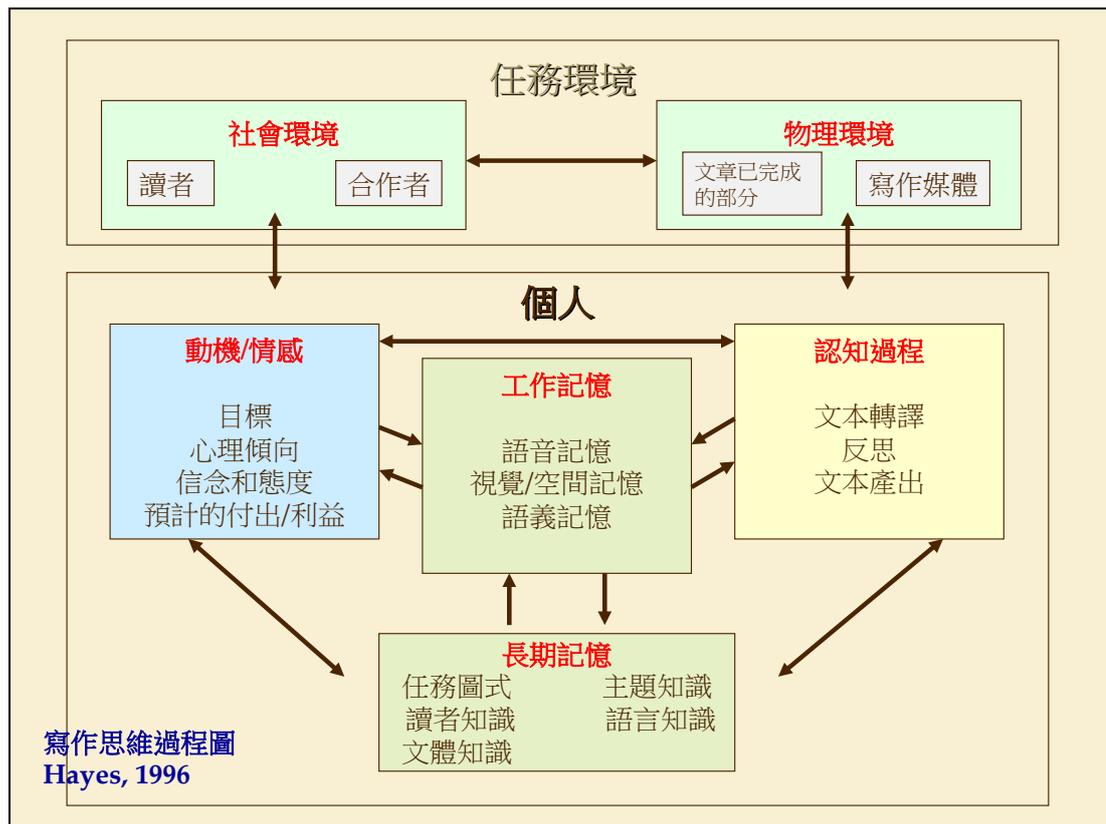
圖一

(譯自 Hayes, R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In Levy, C.M. & Ransdell, S. (Eds), (1996). *The Science of Writing. Theories, methods, individual differences, and applications.*)

## 2. 1996 模型

Hayes 和 Flower 的模式雖然影響深遠，但隨着相關研究的發展，學者對他們的模型提出了不少補充和修正 (Hillock, 1987; Bereiter & Scardamalia, 1987; Berninger, Fuller & Whitaker, 1996)，因應學者對 1980 年模型的批評和他對這個模型的進一步探討，Hayes 在 1996 年修訂早期的模型，發表了「個體 — 環境模型」(Individual-environmental model)，補充前者的不足。

新模型由寫作環境和個體兩部分組成 (見圖二)，寫作環境包括了社會環境和物理環境，前者所指的是讀者和合作者；後者則包括已寫作的文章、寫作的媒介等。個體有四個部分，包括動機和情感、認知過程 (反思、文本轉譯和文本產生)、工作記憶 (語音記憶、視覺／空間速記簿和語義記憶等) 和長期記憶 (任務圖式、主題知識、讀者知識、語言知識和文體知識等)。



圖二

(譯自 Hayes, R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In Levy, C.M. & Ransdell, S. (Eds), (1996). *The Science of Writing. Theories, methods, individual differences, and applications.*)

### 3. 新舊模型的比較

新模型和舊模型的主要區別有幾點：

- (1) 吸收了 Baddeley 關於工作記憶的理論，新模型將工作記憶獨立突出，強調了工作記憶在寫作中的中心地位；
- (2) 因應寫作環境和寫作媒介對寫作的影響，新模型包括了寫作過程中作者對文章的視覺空間以及語言的表徵；
- (3) 有感於舊模型對動機、情感的重視不足，新模型加入了在舊模型中沒有的動機、情感成分；
- (4) 重新組織認知過程部分，以文本轉譯、反思和文本產生取代了原來的計畫、轉譯和修訂(Hayes, 1996)。

兩個模型的四點差異反映了 Hayes 對寫作思維過程看法的轉變。首先，正如模型的項目顯示，新模型加強了對環境／社會因素的重視。Hayes 指出新的溝通媒介，如電腦、互聯網、電郵的出現，大大改變了寫作的過程；加上寫作形式、寫作活動、寫作場所的轉變，如學校或工作場所中的協作寫作，都使寫作的社會

因素比前更形重要。

個人方面，雖然 Hayes 認同動機和情感的重要性，但在舊模型中這兩個因素卻完全沒有出現。愈來愈多研究發現，學生對寫作的態度和信念會影響他們的寫作表現，例如：有研究發現認為寫作是天賦的學生的寫作焦慮比沒有這種想法的學生高，而他們對自己寫作能力的評價也比人低；學生對寫作目標的看法會影響他們的寫作行為(Dweck, 1986; Palmquist & Young, 1992)。基於這類研究發現，Hayes 增加了動機與情感的方框，突出其重要性。

認知方面，新模型除了特別突出工作記憶的重要性外，對認知過程也予以重組，重組後的模型對閱讀、聆聽在寫作中的作用；寫作過程中的反思（解難、決策、推論）；修訂的模式和長期記憶與三個寫作思維過程的交互作用，都有更仔細的分析和討論。

整體而言，舊模型比較強調認知因素的重要性，對環境和個人因素的討論則較簡單，但新模型糾正了這個偏向，最明顯的是新模型刻意使代表各因素的方框都大小相若，以反映新模型對影響寫作各因素的同等重視。Hayes & Flower 1980 的模型幫助我們了解寫作思維的過程，奠定了寫作研究的方向，而審視 1980 模型與 1996 模型的差異，有助我們看到寫作思維過程理論較近期的發展，以下將再談談上述理論對寫作教學的影響。

## 二 寫作思維過程理論影響下的寫作教學

傳統寫作教學着重於指導學生掌握文章寫作技巧、寫作形式（文體），追求語言文字的準確性，故無論東西方的寫作教學都強調依賴範文形成寫作規則，學生透過閱讀，掌握範文的特徵，並學習如何把口語轉成書面文字，以正確的語言形式和修辭技巧寫成文章。寫作思維過程理論的出現，對寫作教學的看法帶來了不少轉變。當然，帶來轉變並不代表取而代之，所以目前的情況是各種取向並存，各師各法，但也互相影響，融會貫通。Smagorinsky 等便曾將這些對寫作教學的不同指導方向，整理為八種教學取向，引導教師反思個人對寫作教學的信念和實踐方法(Smagorinsky, Johannessen, Kahn & McCann, 2010)。以下集中介紹受寫作思維過程理論影響的寫作教學取向的特色。

### 1. 主要特點

#### 1.1 着重過程多於成果

受寫作思維過程理論影響，近年的寫作教學重視過程多於成果。他們認為寫作教學要強調各種寫作思維的基本特徵，而非文章的表面修辭特徵。寫作是一個解決問題的過程，過程中須運用計畫、轉譯、修訂等認知技能，教師須針對影響寫作過程的因素，幫助學生發展協調和處理寫作過

程的能力，解決寫作困難。

## 1.2 着重過程性促進

要協助學生解決寫作困難的方法有多種，Bereiter & Scardamalia 將寫作指導分為「過程性促進」(procedural facilitation)和「實質性促進」(substantive facilitation)。「實質性促進」指寫作時由教師直接為學生提供協助，如安排段落結構和批改學生作品，直接改正錯誤。這種指導方法雖可以協助解決困難，但對發展學生能力的作用有限。相反，「過程性促進」是指教師不直接提供協助，而是教導學生各種策略，使學生能構思、計畫、修訂作品，待學生逐漸適應和掌握有關策略後，便能獨立寫作(Bereiter & Scardamalia, 1987)。

## 1.3 認知策略指導

策略指導方面，由於寫作涉及一個極複雜的運用多種語言和思維能力的迴環過程，而不同階段又涉及不同的目標，學生一方面對寫作過程缺乏認識，故未能針對目標選擇有效策略；同時，要同步處理這樣複雜的任務所帶來的認知負荷極大，不熟練的寫作者在認知超載的情況下根本無法恰當處理，所以寫作教學必須引導學生意識到寫作階段不同的目標，然後指導他們運用適當的認知策略，並減輕他們的認知負荷，開展不同的寫作活動（如：以腦力激盪刺激意念的衍生，用腦圖組織內容，以小組協作或同輩互改促進修訂），使學生能完成寫作任務。在這樣的想法下，近年有不少學者或前線教師嘗試按寫作思維過程，整合各類寫作和思維策略，並將之融入寫作教學設計中(Bereiter & Scardamalia, 1981; Fisher & Frey, 2007; Harris, Graham, Mason & Friedlander, 2008; Smagorinsky, Johannessen, Kahn & McCann, 2010)。

## 1.4 結構性的過程指導

正如上述，寫作涉及的過程極為複雜，同時不同寫作任務的寫作目標各異，所以教師應有效的組織教材，設計活動，選擇策略，讓學生在具體的情境中，透過同儕互動，完成寫作任務。Applebee 和 Smagorinsky 等稱上述的指導模式為結構性過程模式(Structured process Approach)。Smagorinsky 將結構過程模式的特點撮要為以下 16 點：

- (1) 學生針對具體任務掌握作文程序；
- (2) 寫作指導不能純依賴一般性的寫作策略；
- (3) 學生須針對明確、具體的目標和讀者寫作；
- (4) 思考和寫作都是開放的；
- (5) 寫作是一個高度的社交活動；
- (6) 教師應指出針對不同文體和讀者的評估準則；

- (7) 教師組織學生活動；
- (8) 教師透過設計活動和提供材料鷹架(scaffold)學生學習；
- (9) 學生透過容易理解的課業學習寫作程序，並將之應用於同類型的複雜任務上；
- (10) 小組學生活動是必須的；
- (11) 學生應經常分享作品；
- (12) 如可能的話，教師應提供補充閱讀材料；
- (13) 人是透過說話和寫作學習寫作的；
- (14) 盡量少用或不用範文(models)，稍後才關注形式；
- (15) 思考過程的示例可能是適合的；
- (16) 評估容許學生在新課業中應用學到的程序。

(Applebee, 1986; Smagorinsky, 2010)

除 Applebee 和 Smagorinsky 的模式外，Fisher & Frey 也提出了結合寫作技巧和寫作策略指導的鷹架式寫作指導(2007)，這些都是近年融合了寫作思維過程理論和實踐經驗而設計的寫作教學模式。

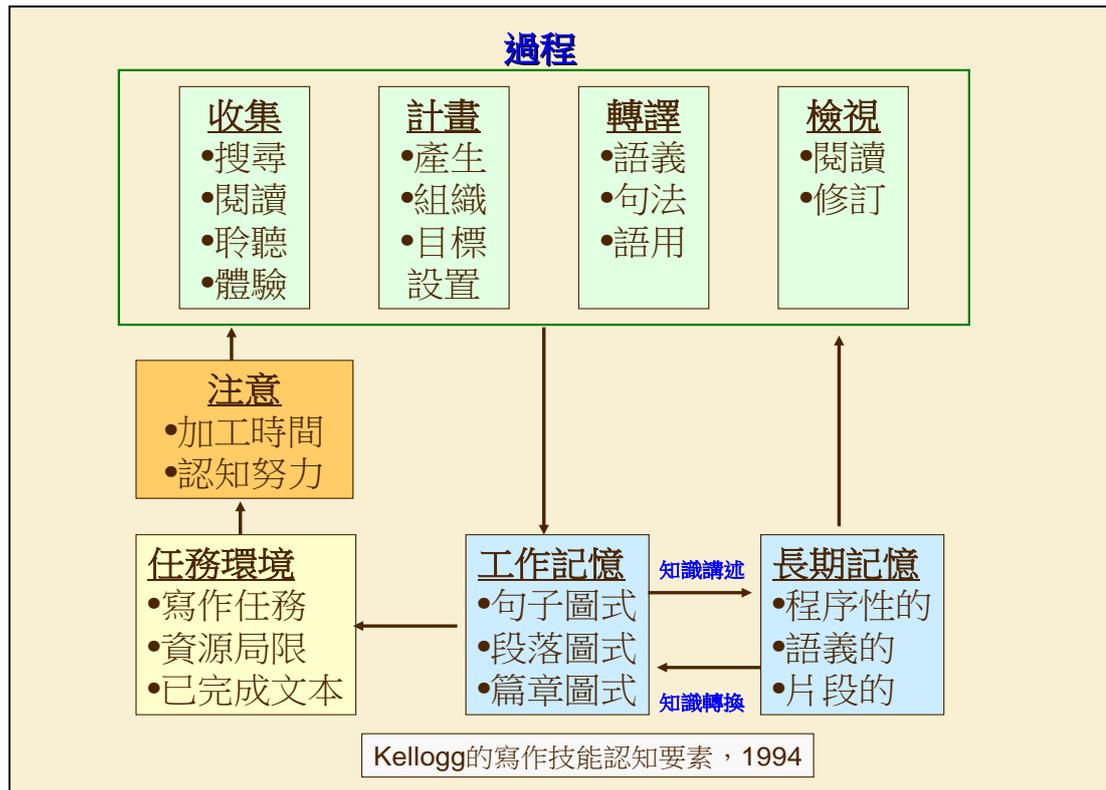
### 1.5 着重社會互動

最後，正如 Hayes 的新模式所示，社會脈絡或互動與動機等社會因素比前更受關注，所以上述不同寫作教學模式都加強了對社會互動和環境因素的重視。小學生的讀者感不強，故須提供更多富真實語境和明確讀者對象的寫作課業，以提高學生的讀者意識。另一方面，小學生的讀者主要是教師和同儕，所以寫作過程中的師生互動、同儕互動、互評對學生的寫作表現影響頗大，因此，近年大部分的寫作教學設計都增加了不少小組討論、同輩互評、協作寫作的活動形式。

以上綜合了不同文獻及寫作教學模式的資料，指出在寫作思維過程理論影響下，近年寫作教學一些主要發展的方向，也藉此交代本資源套設計所建基的理念。在華文教育界，自八十年代起，港、台學者如謝錫金(1984, 1986, 1990, 2000)、張新仁(1992)等開始引入寫作思維過程理論，經實驗研究，驗證成效。其中以謝錫金由八十年代開始，即以中、小學生為研究對象，找出學生寫作的系統化過程，對寫作思維過程作系統化描述，貢獻最大。他和岑偉宗於 2000 年編著的《中學中國語文科寫作教學理論及設計》(包括理論和教學設計兩大部分)，將理論與實踐結合，更使前線教師得益不少。近年，寫作思維過程理論在華文教育區漸受重視，在台灣和內地都湧現了大批介紹寫作思維過程的文章和博士、碩士論文，成績斐然，使我們對中文寫作的思維過程和寫作教學有更全面的認識。

## 2. 寫作能力

學者對寫作能力應包括哪些能力，一直沒有統一的認識。傳統觀點認為寫作能力所指的是審題、立意、布局、謀篇和表達（遣詞造句、運用修辭技巧）等。近年學者指出，以上能力無疑重要，但卻局限於文本寫成方面，忽略了寫作思維過程和應用環境。建基於 Hayes 和 Flower 的寫作思維過程，Kellogg(1994)提出了一個寫作技能認知要素模型，列出了由收集材料，到檢查修訂所須的各種寫作技能。



圖三

（譯自 Kellogg, R., 1994, *The Psychology of Writing*. Oxford University Press, New York. 頁 26。）

在 Kellogg 的模型中，傳統觀點的寫作能力僅屬部分環節的能力，完整的寫作過程還須涉及到其他認知能力，如與收集訊息有關的搜尋、閱讀、聆聽、體驗，與修訂有關的檢查、覆閱、修訂等。

謝錫金(2000)綜合了不同學者和個人研究的結果，把寫作能力歸納為以下幾項：

- (1) 掌握寫作思維過程的能力
- (2) 掌握傳意能力
- (3) 掌握表達能力
- (4) 掌握創意能力

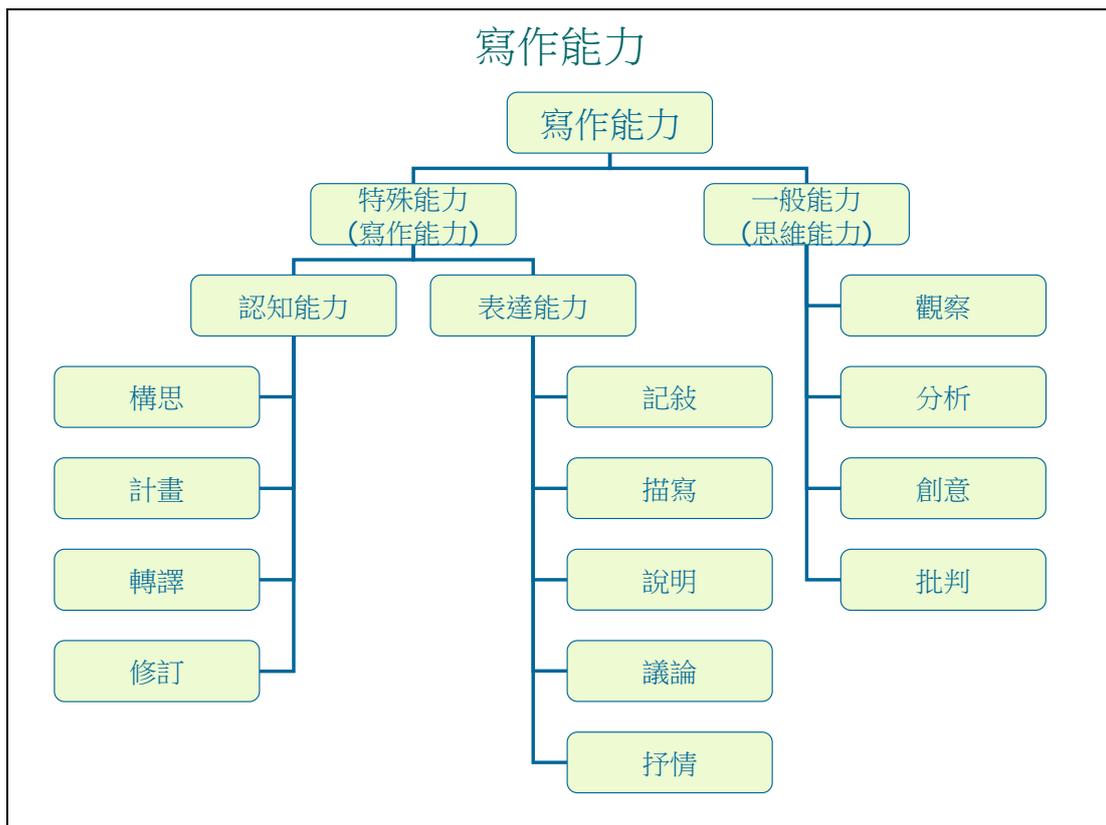
(5) 掌握評鑑能力

(6) 掌握解決寫作困難的能力

其中表達能力又細分為抒情能力、記敘能力、描寫能力、說明能力、議論能力和游說能力。謝錫金的分類既包括了寫作思維過程理論中的認知能力、傳意能力，也能照顧與寫作技能有關的表達能力，涵蓋的層面較傳統觀點全面。

近年內地寫作研究也注意到寫作能力的複雜性，綜合了學者的研究成果、對語文教師的調查結果和寫作的實際情況後，他們將寫作能力分為寫作思維能力、文本形成能力和基本文書能力三種。寫作思維能力包括寫作中的深刻性、靈活性、批判性、獨創性和敏捷性等思維品質。寫作文本能力則包括形成文本所必須的審題、立意、選材、組材和基本表達能力。寫作基本文書能力包括標點符號、字詞、詞組、句子、修辭和體裁的了解和掌握（王可，2010）。

綜合上述多家較有代表性的看法可以發現，近年各地的學者都同意寫作是一個複雜的心智活動，要完成寫作任務，作者既要運用特殊能力（寫作能力），也要運用一般能力（認知／思維能力）；而特殊能力（寫作能力）中，又既有表達能力，也有認知能力，若綜合各家觀點，寫作能力的分類可如下圖：



### 3. 寫作教學的階段

以往中文寫作教學最常採用的是一種線性的模式，一般包括命題、指導、批改、講評四個部分。這種模式立足於教師的教，而置學生於被動接受的角色；偏向於寫作知識、寫作技巧（如文體知識、修辭技巧）的講授，對學生能力發展的考慮不足，更忽略了寫作思維過程的複雜性。早在九十年代初，內地學者朱作仁已曾提出批評，指這類的寫作指導「重寫作的成品評改，輕寫作過程的分析；偏於單一環節的突破，不考慮全過程的系統聯繫和反饋；缺乏動態、系統的思想，只是靜態地、孤立地分解學生寫作過程，致使寫作指導流於單一化、程式化等」（朱作仁，1993）。

近年的看法是寫作是一個須應用多種不同能力的認知過程，故寫作教學應有效的組織教材，設計活動，循序漸進的建構學生的各種能力，並教導有關的寫作策略、寫作過程知識，協助學生解決不同階段的寫作困難，完成寫作任務。從這個角度着眼，寫作教學可分為寫作前指導、寫作指導和寫作後指導，但有兩點必須留意的是：首先，這三個階段是學生中心的，而非如以往「命題、指導、批改、講評」般是按「教」的階段劃分；其次，寫作是一個迴環往復(recursive)的過程，開始寫作後，作者可能隨時回到前一階段，或邊寫邊改，所以三個階段並非一個線性順序。

寫作前指導包括的是作前的準備和訓練。按寫作思維過程理論，作者在真正寫作前要運用多種先前知識和能力。作者透過不同途徑和方法獲得知識，儲存在長期記憶中，當面對寫作任務時便提取記憶，然後寫作，所以寫作的準備並非也不應在執筆寫作時，或在上寫作課時才開始，而須日積月累，然後適當運用，如何指導學生搜集、積儲材料，養成觀察和留意日常事物的習慣，都是作前階段的一部分。此外，不少作者都會有腦袋枯竭，思潮窒礙的時候(writer's block)，有效提取記憶，激發意念是構思階段的難關，故怎樣運用適當策略刺激思維，產生寫作意念是寫作前指導的另一個重點。有了意念，還需篩選和組織，近年的研究發現，組織材料是小學生的弱項（周泓，2002），選材、組織、編寫大綱的指導對協助學生發展計畫能力很有幫助。

寫作指導針對的是寫作能力和寫作策略的指導。如前所述，以往的寫作指導大多偏重於透過範文，說明寫作技法，對不同能力的訓練和應用照顧不足，更缺乏實際的應用情境，故近年的指導多採用不同形式的課業，引導學生學習寫作策略，提高其寫作及思維能力。各種寫作能力已見於前文，茲不再贅。

傳統的寫作後指導主要是教師的批改和講評，但近年的寫作教學同時注重提高學生的評鑑和修訂能力。修訂能力是寫作的重要能力，成熟的作者在寫作開始後會不斷覆閱、反思、比較、診斷和修訂作品，自我改善。但研究顯示，小學生多沒有覆閱和修訂作品的習慣，也未必能掌握適當的修訂能力和策略，所以近年的寫作教學十分重視如何讓學生養成覆閱和修訂的習慣，並提高學生的評鑑和修訂能力。

#### 4. 寫作教學的形式

為全面訓練學生的各種寫作能力、態度和習慣，近年寫作練習的形式日趨多樣化，除傳統寫作教學常用的命題作文外，還有供料寫作、情境寫作、寫作筆記、小練筆等。以下簡介幾種常見的練習形式：

##### 4.1 作文

- (1) 自由寫作：學生自擬題目，自由寫作。自由寫作的好處是學生可以自由發揮，空間很大。缺點是難以規畫課程，訓練目標沒保證。更有調查發現，學生覺得沒有寫作題目，不知從何入手，所以也有不少學生不喜歡自由作文。
- (2) 命題寫作：命題作文是歷史最久的寫作形式，以往曾被批評為局限了學生的思維，學生被逼為文造情，無病呻吟。可是如從教學角度看，命題作文方便教師訂定明確教學目標作針對性和系統性的能力訓練，教學指導也可更仔細，故至今仍是最常用的練習形式。為補救本形式的缺點，近年命題作文的題型已多能較貼近生活和富思考性、趣味性，加之有「子母題」（謝錫金）一類變化的形式出現，改善了命題寫作的效果。

##### 4.2 供料寫作

供料作文是一種半命題式的寫作，形式是由教師提供一定的材料，要求學生根據材料寫作。提供的材料可以是文字材料，也可以是圖片，以至多媒體材料。

- (1) 文字材料：近年常見的是提供生活實例、新聞、寓言、故事、童話等，在學生閱讀後，要求學生據材料寫作。寫作形式可以是續寫、改寫、撮寫、仿寫，也可以要求學生據材料發表意見，寫評論、讀後感，以至借題發揮，刺激思維。
- (2) 圖象材料：另一類的材料是提供圖片材料，如：圖畫、照片、漫畫、連環圖等，要求學生看圖作文，借以培養學生的觀察力、聯想力、思考和表達能力。對小學生來說，看圖作文的發揮空間很大，訓練的形式也有很多，本資源套中教學活動後的「設計說明」已作相關解說。
- (3) 綜合材料：由於寫作媒介的轉變，圖文結合、多媒體的閱讀和寫作，已成為日常生活的一部分，如閱讀「動新聞」、以電腦簡報作報告、製作多媒體的專題報告等都已是常事，故近年有不少學校會提供多媒體的材料，讓學生在觀看、閱讀後寫作。這類材料除了能提供更多類型的訊息外，動態比傳統媒介強，對能力的要求更高，也拓寬了寫作和思考的空間。

### 4.3 情境寫作

情境作文也是近年很常用的一種寫作形式，生活中的語言運用一定有具體的語言應用情境、對象、目的，所以過去人們經常批評學校的命題作文脫離生活，是在一個真空中寫作。情境作文是由教師創設寫作情境，學生置身其中，因應情境寫作。在這種情況下，情境雖是假設的，但起碼學生有明確的目的和對象，可以據情境思考問題，引發感受，不必憑空杜撰。情境寫作中的情境可以是現實的情境，也可以是虛構、甚至是天馬行空的假想情境。前者着重訓練生活應用能力、思考能力、解難能力；後者則可讓學生發揮想像，培養創意思維；教師可因應學習目標創設情境。

### 4.4 寫作小練習

除前述幾類文章寫作的練習外，教師可以透過各種不同類型的小練習進行特定能力訓練，如：審題練習、觀察能力訓練、思考活動等。這些練習可以結合讀、聽、說等活動隨機進行，也可以獨立進行。對小學生來說，以遊戲方式進行寫作練習可以提高學生的寫作動機，減輕壓力，筆者近年曾在不同小學進行試教，效果不俗。

### 4.5 寫作筆記

寫作能力的培養是日積月累，長期持續的事，要養成觀察、思考和寫作的習慣，單靠寫作課並不足夠，學生要在日常生活中積累素材，磨練文字，同時培養出對寫作的興趣和習慣。很多創作人都有寫筆記的習慣，教師可以鼓勵學生自選不同的方式，寫不同類型的筆記，如觀察筆記、隨想錄、創意筆記（見教學活動 1 至 4），藉此培養他們對事物的敏感度，並養成積儲素材的習慣。

最後，寫作訓練絕對不應局限於寫作課才進行，閱讀、聆聽、說話等各種能力與寫作能力有密切的關係，教師如能結合閱讀、聆聽和說話教學，靈活安排練習的機會，各種能力的訓練能互相補足，相得益彰。上述的寫作小練習和寫作筆記適宜作針對性的能力訓練，作文則是綜合能力的訓練，如兩者互相配合，組織為寫作單元，發揮寫作鷹架的作用，協助學生逐步建構寫作能力，效果更佳。目前的中文寫作教學中，關於寫作教學鷹架的研究和專著仍不算多，這相信會是未來寫作教學值得探討的方向。

## 5. 寫作鷹架的建構——創意讀寫結合教學模式

寫作是一個複雜的認知過程，過程中須運用多種高層次的能力，因此教師在教導寫作時必須仔細的組織教學活動，故 Smagorinsky 等奉行結構性過程教學模式的學者指出，教師應：「透過設計活動和提供材料鷹架(scaffold)學生學習」。鷹架引導的方式有很多種，寫作教學中，教師在寫作過程提供示範、範文引導、

程序性指導、寫作策略、思考單、協作活動等都可視為鷹架支持的形式(林芳均, 2000; 李玉貴, 2006; 邱景玲, 2007; Dixon, Carnine R Kameenui, 1993; De La Paz & Graham, 2002; Fisher & Frey, 2007; Smagorinsky, Johannessen, Kahn, & McCann, 2010)。

建基於寫作思維過程理論, 筆者嘗試採取創意讀寫結合模式, 設計各類寫作教學計畫和寫作教學活動, 以程序性促進的方式, 協助學生完成寫作任務。教學活動設計引導學生認識寫作思維過程, 掌握各種寫作策略和思維策略; 並會結合兒童文學閱讀, 引導學生認識不同類型文章的要素, 發展閱讀圖式; 教導學生利用結構圖組織想法和配合互動的寫作活動, 以創意思考策略激發創意。整體而言, 創意讀寫結合模式有以下的特點:

- (1) 建基於寫作思維過程的理論;
- (2) 以兒童文學, 促進讀寫結合;
- (3) 重寫作能力和寫作策略指導;
- (4) 結合創意思考策略刺激創意;
- (5) 以多元活動作程序性促進;
- (6) 以寫作練習及活動作形成性評估;
- (7) 以篇章寫作進行綜合總結性評估。

## 參考書目

1. Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, LEA.
2. De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly searching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classroom. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
3. Dixon, R. C., Carnine, D. & Kameenui, E. (1993). Using scaffolding to teach writing. *Educational Leadership*, 51(3), 100-101.
4. Fearn, L. & Farnan, N. (2001). *Interaction: Teaching writing and the language arts*. Boston: Houghton Mifflin.
5. Fisher, D. & Frey, N. (2007) *Scaffolded Writing Instruction. Teaching with a Gradual-release Framework*. New York: Scholastic Inc..
6. Gregg, L.W.; Steinberg, E.R. (1980): *Cognitive Processes in Writing*, LEA.
7. Harris, K., Graham, S., Mason, L. & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing Strategies for all students*. Maryland: Paul H. Brookers Publishing Co..
8. Hayes, R. (2006). New Directions in Writing Theory. In MacArthur & Graham (EdS), *Handbook of Writing research*. New York: The Guilford Press.
9. Kellogg, R., 1994, *The Psychology of Writing*. Oxford University Press, New York.
10. Langer. J. A. & Filhan, S. (2000). Writing and reading relationship: constructive Tasks. In Indrisano & Squire (Eds), *Perspectives on Writing: research, theory and practice*.
11. Levy, C.M. & Ransdell, S. (Eds), (1996). *The Science of Writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. New Jersey: LEA.
12. Hayes, R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In Levy, C.M. & Ransdell, S. (Eds), (1996). *The Science of Writing. Theories, methods, individual differences, and applications*.
13. Proett, J. & Gill, K. (1986). *The Writing Process in Action*. Illinois: National Council of Teachers of English.
14. Ransdell (1996). *The Science of Writing. Theory, methods, individual difference, and applications*. New Jersey: LEA.
15. Rijlaarsdam and van den Bergh, H. (2006). Writing Process Theory: A Functional Dynamic Approach. In MacArthur & Graham (EdS), *Handbook of Writing research*. New York: The Guilford Press.
16. Smagorinsky, P., Johannessen, L. Kahn, E. & McCann, T. (2010). *The Dynamic of Writing Instruction. A Structured Process Approach for Middle and High School*. Portsmouth: Heinemann.
17. Staal, L.A. (2001). Writing Models: Strategies for Writing Composition in Inclusive Setting. *Reading & Writing Quarterly*, 17: 243-248.
18. White, R. & Arndt V. (1991). *Process Writing*. London & New York: Longamn.
19. Pressley M.，曾世杰譯(2010)：《有效的讀寫教學·平衡取向教學》，台北，心理出版社。
20. 丁有寬(1996)：《丁有寬讀寫結合教學教例與經驗》，北京，人民日報。
21. 王可(2010)：《中學生的寫作認知能力與培養》，北京，科學出版社。

22. 王家珍(1999)：《讀寫結合的修辭教學對國小兒童寫作修辭能力之影響》，國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
23. 王慧敏(2004)：《章法在國小三年級寫作教學之應用——以並列、凡目、今昔三種章法為例》，國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
24. 王瓊珠(2004)：《故事結構與分享閱讀》，台北，心理出版社。
25. 朱作仁(1993)：《小學作文教學心理學》，福建，福建教育出版社。
26. 朱作仁、祝新華(2001)：《小學語文教學心理學導論》，上海，上海教育出版社。
27. 朱曉斌(2007)：《寫作教學心理學》，杭州，浙江大學出版社。
28. 李玉貴(2006)：〈解構現行課文教學的呼籲與實踐·從讀寫結合取向的寫作鷹架談起〉，見王開府、陳麗桂編之《國文作文教學的理論與實務》，台北，心理出版社。
29. 李孝聰(1998)：《創意寫作教學》，香港，香港教育學院。
30. 李孝聰(2000)：教育學院一年級學生作文批改能力初探，輯於周漢光編，《優質中文教學》，頁 107-116，香港，香港中文大學教育學院課程與教學學系。
31. 李昌斌、馬兆銘(1982)：《小學作文四步訓練》，山東，山東教育出版社。
32. 杜淑貞(1986)：《國小作文教學探究》，台灣，學生書局。
33. 林芳均(2000)：〈從維高斯基觀點談高中網路化作文教學鷹架要如何搭？〉，台灣，《研習資訊》第 27 卷第 5 期，41-49 頁。
34. 林建平(1988)：《創意的寫作教室》，台灣，心理出版社。
35. 邱景玲(2007)：《鷹架式寫作教學對國小學童寫作成效影響之研究》，台北，台北教育大學課程與教學研究所碩士論文。
36. 祝新華(1993)：《語文能力發展心理學》，杭州，杭州大學出版社。
37. 祝新華(2001)：《小學語文教學心理學導論》，上海，上海教育出版社。
38. 張春榮(2006)：〈看圖作文與多元智能〉，見王開府、陳麗桂編之《國文作文教學的理論與實務》，台北，心理出版社。
39. 張新仁(1992)：《寫作教學研究》，高雄，復文圖書公司。
40. 莊淑娥(2005)：《五年級讀寫結合之教學研究》，國立台北教育大學語文教育學系碩士論文，未出版，台北。
41. 章熊(2000)：《中國當代寫作與閱讀測試》，成都，四川教育出版社。
42. 楊再隋、雷實(1988)：《當代中國小學作文教學風格》，南寧，廣西人民出版社。
43. 鄒慧英(2010)：〈規準分析模式的寫作教學稽評量設計〉，見洪碧霞編之《呼應能力指標的教學與評量設計》，台北，心理出版社。
44. 謝錫金(1984)：〈中學生寫作思維過程〉，《語文雜誌》，第十二期，頁 41-54。
45. 謝錫金(1986)：〈寫作思維過程的研究〉，《語文雜誌》，第十三期，頁 101-106。
46. 謝錫金(1990)：〈香港小學生的中英文寫作思維過程〉，《教育曙光》，第三十一期，頁 26-29。
47. 謝錫金、岑紹基編(2000)：《量表診斷寫作教學法》，香港，香港大學教育學院。
48. 謝錫金、岑偉宗編(2000)：《中學中國語文科寫作教學理論及設計》，香港，教育署輔導視學處中文組。