

**項目名稱：** 以認知語言學為基礎之高小分層中文寫作教學支援模式

**獲資助機構：** 香港大學

**首席研究員：** 香港大學  
融合與特殊教育研究發展中心  
楊佩詩

**聯席研究員：** 保良局校本教育心理服務  
陳秀慧

首席研究員

提交的

**終期報告**

## 1. 項目名稱

(英文) A Cognitive-linguistic Approach to Tiered Writing Intervention for Students with Diverse Learning Needs in Senior Primary Schools

---

(中文) 以認知語言學為基礎之高小分層中文寫作教學支援模式

---

## 2. 摘要

從「反應性介入」理念所發展的「分層支援模式」是目前被視為能有效預防讀寫問題的支援架構。為協助學校能在高小建立有效的分層支援模式架構，本計劃以認知語言學為基礎提供寫作教學支援，進行為期兩年之研究計劃，並以三大支援工作作為重點：(1)優化課程、(2)成效評估和(3)專業發展，全期共超過 900 名小學生及 90 名教師直接受惠。

另外，本計劃的質性及量性分析結果均顯示本模式對學生的中文寫作表現、中文科教師的專業發展及校本語文支援系統帶來正面影響。透過參與本模式，整體學生在中文寫作表現和寫作動機方面，皆出現明顯的進步及改善。

3. **關鍵詞**：認知語言技能、寫作歷程、分層支援模式，反應性介入。

#### 4. 計劃簡介

從「反應性介入」理念所發展的「分層支援模式」，能有效預防讀寫問題，教育局亦鼓勵學校採用該模式以照顧學生需要（教育局，2014）。

在 2006 年始，「喜閱寫意：賽馬會讀寫支援計劃」致力發展並於本地小學推行「香港初小中文分層支援教學模式」。為進一步協助學校在高小建立有效的分層支援模式，香港大學教育學院「融合與特殊教育研究發展中心」在 2014 至 2015 年間已推行高小分層中文寫作教學支援模式之先導計劃，並獲得參與學校予以正面評價，故於 2015 年向語文基金申請撥款，成為香港特別行政區「語文教育及研究常務委員會」（2015-16 年）研究與發展項目之一，對象為小四及小五學生，計劃目標包括：

- （1）學生的中文學習：透過中文寫作教學支援，提升全體學生的中文寫作能力。
- （2）中文科教師的專業發展：透過中文寫作教學支援，認識具學術基礎的教學策略，加強教師對照顧個別差異的技巧，提高中國語文教師的教學質素及專業水平。
- （3）校本語文支援系統：藉由中文寫作教學支援，將「反應性介入」理念整合至校本系統中，加強融合教育的效能，從而達至「全校參與」的目標。

本計劃以三大支援工作作為重點：(1)優化課程、(2)成效評估和(3)專業發展，先後為 8 所小學提供支援，全期共超過 900 名小學生及 90 名教師直接受惠，亦已向全港超過 500 所小學派發「高小中文寫作教學支援教材套」。

#### 5. 文獻回顧

「分層支援模式」(Tier Intervention Model) 是目前被視為能有效預防讀寫問題，

並照顧學生個別差異的支援架構（例如：Fletcher, & Lyon, 1998; Ho et al., 2012; McClain, Schmertzling, & Schmertzling, 2012; Kamps et al., 2008），它是建基於「反應性介入」（The Response-to-Intervention, RTI）的理念而發展出來的支援架構，此預防性的支援方法主要是藉由「及早識別」和「及早支援」，以達至預防學生學習問題漸趨嚴重（Fuchs, & Vaughn, 2012）。而「喜閱寫意：賽馬會讀寫支援計劃」則在 2006 年開始於初小推行該模式，研究結果顯示該模式能有助提升學生在中文學習方面的能力及表現（香港特殊學習困難研究小組，2010）。

另外，本計劃的「認知語言技能」是專指學生在寫作時的內在心理活動。認知語言學主要來自認知心理學或認知科學的理論，再結合多門學科（包括：語言學、心理學及神經科學）而成。目前，不少學者以「認知語言學」（Cognitive-linguistic approach）為基礎，致力於探究中文寫作的歷程（如：Cheung, 2005; Tse & Lam, 1992; Tse, Loh, Cheung & Kwan, 2004），其中又以 Flower 和 Hayes (1980)及 Berninger 等人(2002)的寫作理論最廣為國內外學者所採納。許多研究皆證實「認知語言技能」（Cognitive-linguistic skills）對初小學生中文寫作的重要性（Yeung, Ho, Chan, & Chung, 2013a），例如：轉譯、構思及語法等技巧與初小學生中文寫作的關係密切（Yeung, Ho, Chan, & Chung, 2013b）。儘管有關認知語言技能之寫作研究成果豐碩，惟以此作為學理基礎的寫作支援或課程，大多是在國外實行，本港卻較鮮見。有見及此，本計劃結合心理學與中文教學的特色，發展一套以「認知語言學」為基礎的中文寫作教材。

本計劃主要參考 Flower 和 Hayes (1980)、Berninger 等人 (2002)、Hayes (2012)、

謝錫金（1984）和謝錫金、林守純（1992）的寫作思維過程模式而設計。以 Flower 和 Hayes (1980)的寫作歷程理論為例，他們提出寫作時會涉及規劃、構思、組織、轉譯及自我監控等過程，而本計劃即參考以上的寫作過程，提供與規劃、構思、組織、轉譯及自我監控相關的認知語言技能訓練，以協助學生重整其寫作過程，並以校本課程為載體，以期中文寫作教學更能配合學生的心理歷程而設計，提供分層支援。本計劃在設計優化課程時，亦曾參考以寫作思維過程模式為導向之中文寫作教學研究，如張新仁（1992）、陳鳳如（1996）、陸嫻而（2015）和黃秀文（1999、2001），並採用 Graham & Harris（1993）的自我監控策略方法至課程中，發展出一套以認知語言學為基礎之優化課程。

## 6. 計劃理論與理念框架

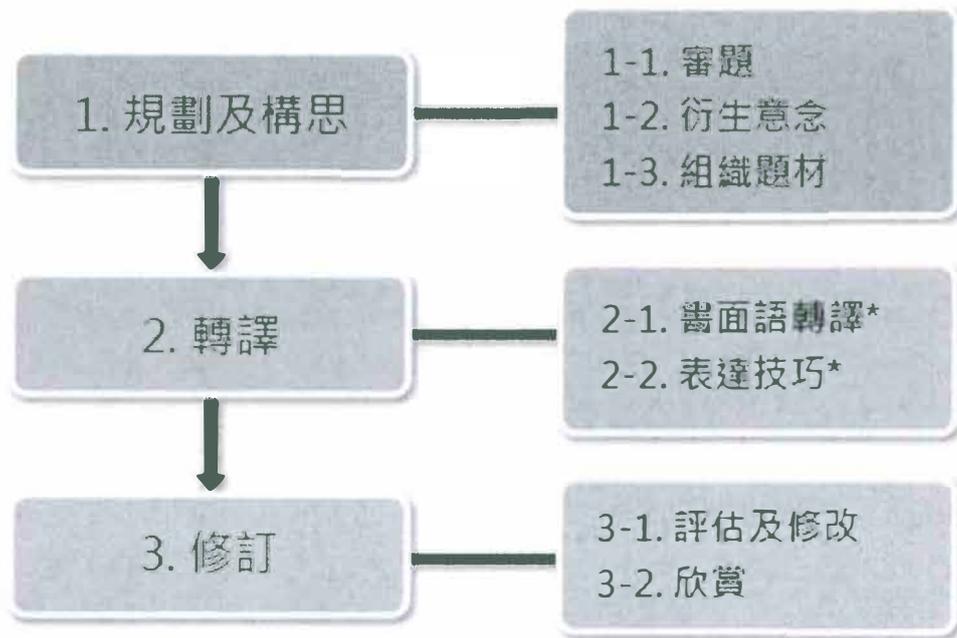
本節就分層支援模式、優化課程及專業發展等方面分述相關理論及理念框架。

### 6.1 分層支援模式

在分層支援模式方面，本計劃是以推行「第一層：全班優化教學支援」(Tier 1，以下簡稱「T1」)及「第二層：小組教學支援」(Tier 2，以下簡稱「T2」)為主。該支援架構是先讓學生接受全班優化教學(即 T1)，並安排其進行持續及系統化的評估。若發現學生的表現未如理想時，才考慮讓他接受進一步的額外支援，亦即 T2 的支援，如此類推(Fletcher, & Lyon, 1998; Ho et al., 2012; Jimerson, 2007; 香港特殊學習困難研究小組，2010、2011、2013)。

### 6.2 優化課程

在優化課程方面，本計劃是以 Flower 和 Hayes (1980)、Berninger 等人 (2002) 及 Hayes (2012) 的寫作思維過程模式作為基礎，並參考中文寫作研究文獻，如：謝錫金 (1984)、謝錫金、林守純 (1992)，關之英 (1997)，以及教育局現行之課程文件，如：《中國語文教育學習領域課程指引》(2002、2017) 和《小學中國語文建議學習重點(試用)》(2008)，發展出本計劃之優化課程架構(請見圖 1)，主要分為「規劃及構思」、「轉譯」及「修訂」三大寫作步驟。



備註：\* 該內容主要在T2中教授。

圖 1：「以認知語言學為基礎之高小分層中文寫作教學支援模式」優化課程架構

本計劃以強化學生的認知語言技能如規劃、構思、組織、轉譯、修訂及自我監控來重整其寫作過程，並以校本課程為載體，以期中文寫作教學更能配合學生的心理歷程而設計，以提供分層支援。

以 Flower 和 Hayes (1980)的寫作歷程理論為例，其理論提出寫作時會涉及規劃、構思、組織、轉譯及自我監控等過程。在自我監控策略，Graham & Harris (1993) 主張在教學中應發展學生的自我監控策略，包括發展基礎技能 (Preskill Development)、事前商討教學目標 (Initial Conference-Instructional Goals and Significance)、策略討論 (Discussion of the Strategy)、示範 (Modeling)、牢記策略方法 (Memorization of the Strategy)、協同實作 (Collaborative Practice) 和獨立呈現 (Independent Performance)。

本計劃的課程主要以Flower & Hayes (1984) 及Hayes (2012) 寫作思維過程模式作為基礎，以「規劃及構思」、「轉譯」及「修訂」三大寫作步驟作為教學方向。同時，為提高學生的寫作動機，本計劃採用多種教學方法，並參考張新仁(1992)和陳鳳如(1999)之研究，如合作學習、活動教學、小組討論、腦力激盪和主動學習，以提高學生對寫作之興趣。

此外，為提高學生對文章修訂的意識，本計劃參考張新仁(1992)、黃秀文(1999、2001)和周文君(2001)，讓學生透過口訣(如「變美三部曲」和「美人湯」)和檢核表作為修訂文章的提示，建立學生「複檢」和「修訂」的習慣，並運用已教授的寫作技巧修訂寫作內容。

另外，本計劃亦參考Graham & Harris(1993)的自我監控策略教學歷程，並融入於T2的教學活動中，以發展基礎技能、事前商討教學目標、策略討論、示範、牢記策略方法、協同實作，及後期之獨立呈現，以貫穿整個教學流程。

本計劃亦同時參考陳鳳如(1999)，在過程導向的教學活動中，提供範文，以配合每個寫作類型的教學內容，作為寫作之示範，同時亦提供不同能力版本，以照顧不同能力需要的學生。

### 6.3 專業發展

教師的專業發展為本計劃的主要發展項目之一。本計劃為參與教師籌辦各類專業發展活動包括：行政會議、共同備課會、同儕觀課，專業發展分享會，其內容包括：「分層支援教學模式」的理論基礎及實踐；「認知語言技能」的理論基礎及應用；「教、學、評」之連繫；照顧學生個別差異之教學支援及經驗分享。

## 7. 研究實施方法

本節分述本計劃之實施概況、發展優化課程、成效評估、教師專業發展及校本支援。

### 7.1 計劃實施概況

早於 2014 至 2015 年度，研究小組已進行高小分層中文寫作教學支援模式之先導計劃，至 2015 年獲得語文基金撥款後，研究小組得以繼續在小四及小五推行「第一層：全班優化教學支援」及「第二層：小組教學支援」。有關本計劃在各層支援模式之教學安排如下：

表 1：本計劃對各層支援模式之教學安排

層級	對象	教學形式	授課時段
第一層 (T1)	全體學生	全班	中文寫作課
第二層 (T2)	在接受第一層支援後 表現未如理想者	小組	課外時段 (如：放學後)

本計劃在 2015 年至 2017 年間，其推行過程主要可分為三個階段。

第一階段（2015-2016 學年）為推行小四第一層（簡稱 4T1）、小四第二層（簡稱 4T2）及小五第一層（簡稱 5T1）的支援，共有 3 所小學參加，直接受惠學生共超過 300 名。

在第二階段（2016-2017 學年）為推行 4T1、4T2、5T1 及小五第二層（簡稱 5T2），共有 8 所小學參加，直接受惠學生共超過 900 名。

表 2：第一階段及第二階段接受支援的學校數目及受惠學生人數

開設層級	第一階段 (2015-2016 學年)		第二階段 (2016-2017 學年)	
	參與學校 數目	受惠學生 人數	參與學校 數目	受惠學生 人數
1. 4T1 支援層級	3	302	8	652
2. 4T2 支援層級	2	20	6*	69
3. 5T1 支援層級	1	49	3	300
4. 5T2 支援層級	--	--	3	35

備註：\* 在八所實驗學校中，其中一所學校因學生人數較少，校方已能在 4T1 照顧不同能力學生的學習需要，故該校未有開設 4T2；另有一所學校因於 2016-2017 年度下學期才開始參與本計劃並推行 4T1，故延至 2017-2018 年度才能開始推行 T2，而本計劃亦因應此特殊情況，為該校提供校本支援至計劃結束。

第三階段（2017 年）的工作重點為將計劃推廣至全港小學，為永續發展作出準備。

本計劃已分別於 2017 年 10 月及 2017 年 11 月舉辦研討會和教師分享會，亦已向全港超過 500 所小學派發「高小中文寫作教學支援教材套」。

## 7.2 發展優化課程

本計劃在推行高小分層中文寫作教學支援模式時，亦同時發展高小中文寫作優化課程。早在 2014 年的先導計劃中已開始發展出 4T1 優化課程，並於本計劃的兩年內繼續發展 4T2、5T1 和 5T2 的優化課程，期間本計劃亦參考教師的回饋和專家們的意見，作出多次修訂，並於計劃的第三階段（2017 年）整理成「高小中文寫作教學支援教材套」

(詳見「表3：「高小中文寫作支援教材套」之課程概覽表」)。

表3：「高小中文寫作支援教材套」之課程概覽表

層級	小四之 寫作類別及提供課節	小五之 寫作類別及提供課節
第一層： 全班優化教學(T1)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4T1 記事 (5 節)</li> <li>• 4T1 寫景 (2 節)</li> <li>• 4T1 記人 (3 節)</li> <li>• 4T1 說明 (3 節)</li> <li>• 4T1 實用文 (4 節)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5T1 記事 (2 節)</li> <li>• 5T1 記人 (2 節)</li> <li>• 5T1 寫景 (2 節)</li> <li>• 5T1 說明 (8 節)</li> <li>• 5T1 實用文 (2 節)</li> </ul>
第二層： 小組支援教學(T2)#	<p><b>4T2 鞏固學習時段 (16 節)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 認默字詞：記事篇</li> <li>• 認默字詞：心情篇</li> </ul> <p><b>4T2 主題學習時段 (16 節)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 句子寫作：表達技巧</li> <li>• 句子寫作：轉譯技巧</li> <li>• 篇章寫作：記事</li> </ul> <p><b>4T2 補充教材 (5 節)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 句子寫作：表達技巧</li> </ul>	<p><b>5T2 鞏固學習時段 (24 節)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 認默字詞：記人篇</li> <li>• 認默字詞：景物篇</li> <li>• 認默字詞：多感官篇</li> </ul> <p><b>5T2 主題學習時段 (24 節)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 篇章寫作：記人</li> <li>• 篇章寫作：寫景</li> <li>• 篇章寫作：說明</li> </ul>

備註：\* T1 課節是以一項「教學目標」作為一節計算，每節的教學時數有可能根據教學目標的難易度及學生能力而有所不同，每節時數由 35 至 105 分鐘不等。

# T2 「鞏固學習時段」每節 20 分鐘，「主題學習時段」每節 40 分鐘，「補充教材」每節 60 分鐘。

另外，本計劃已於 2017 年 10 月至 11 月期間，向全港超過 500 所小學派發「高小中文寫作教學支援教材套」（詳見「圖 2：高小中文寫作支援教材套」教材套封面、教材光碟及使用手冊」）。



圖 2：「高小中文寫作支援教材套」教材套封面、教材光碟及使用手冊

### 7.3 成效評估

在本計劃中，成效評估（包括定期的學習成效測試、教師問卷和教師訪談）是配合整個分層支援模式而持續推行的工作，旨於檢視學生學習表現及課程成效。本計劃同時收集相關校本評估數據，以檢視學生的學習表現，並作為改善優化課程的參考。而相關的評估結果亦有助學校檢討模式推行情況及成效。

有關成效研究的收集和分析情況，詳見本報告「8. 數據收集與分析」的內容。

#### 7.4 教師專業發展及校本支援

本計劃透過定期籌辦以下各類活動，為實驗學校教師提供專業發展及校本支援：

- 行政會議：包括籌備會和檢討會，檢討會主要內容為檢討行政及課程安排，籌備會主要內容為商討未來的合作安排，並協助學校分配資源，以便推行分層支援教學模式。
- 備課會：旨於與科任教師討論及準備支援教學之內容，主要內容為（1）檢視學生表現及提供教學建議；（2）針對未來一至兩個月教學內容而討論課程整合及教學策略；及（3）商討相關行政安排。
- 同儕觀課：旨於觀察學生的反應及表現，除作為修訂支援教學內容之參考外，亦使本計劃更能針對該班本情況而作出教學之建議。
- 專業發展分享會（到校）：本計劃人員定期到校舉辦專業發展分享會和觀課交流會。專業發展分享會的主題圍繞本計劃之相關理論及全班式優化教學的實施情況，以中文科任老師為對象。觀課交流會則主要為參與教師提供實質且深入之支援及協助，根據各班本實際情況進行討論，中文科任老師亦得以藉此相互交流教學心得及經驗。
- 專業發展分享會（公開）：本計劃亦舉辦公開之專業發展分享會共 2 次，包括於 10 月 27 日舉辦研討會，以總結計劃之成效，並發放教材套以作傳承及推廣；於 11 月 11 日舉辦教師分享會，以交流及傳承在中文寫作教學中照顧個別差異

的知識及經驗。

有關本計劃到校舉辦之專業發展活動次數統計如下：

表 4：到校專業發展活動次數統計表

活動類別	次數
行政會議（包括籌備會和檢討會）	46 次
共同備課會	79 次
同儕觀課	50 次
專業發展分享會	37 次
合計：	212 次

## 8. 數據收集與分析

在學生學習成效方面，本計劃於 2015 至 2017 學年間已完成四次評估測試，測試內容主要與中文寫作及認知能力相關，同意參加測試學生人數共超過 500 名。

在教師問卷方面，本計劃向實驗學校教師派發問卷，共收回 83 份有效問卷，以比較推行模式前後之差異。

在教師訪談方面，本計劃為實驗學校教師進行半結構式的小組訪談。

## 9. 結果與討論

本節就學生的中文學習、教師的專業發展及校本語文系統，分述相關數據之分析結果。

### 9.1 學生的中文學習

在學生的中文學習方面，本計劃從學生學習成效測試、教師問卷和教師訪談中收集相關數據，其結果分析如下：

#### 9.1.1 學習成效測試

在第一階段（2015-2016 學年），根據學生於下學期初與下學期末的中文寫作表現進行數據分析。初步統計分析結果顯示，整體而言，實驗學校的小四及小五學生在經過一個學期的支援後，其寫作總體表現進步顯著。另外，分析結果亦顯示實驗學校學生之總體表現，較對照學校學生之表現為佳。該結果已作為本計劃在第二階段中改進支援及優化課程之參考。

在第二階段（2016-2017 學年），本計劃就參加測試學生於前測（未接受該學年內的支援）及後測（已接受該學年內的支援後）的表現進行分析，現以學生的中文寫作表現及寫作動機兩方面分述如下：

根據統計分析結果，實驗學校的小四及小五學生，在接受 T1 支援後，在中文寫作內容、結構、語法、詞語運用、字數和總體表現方面，均有顯著進步。而接受小組教學支援的 T2 學生（包括 4T2 和 5T2）在內容、結構和總體表現的進步情況，比只接受 T1 支援學生更為顯著。

在寫作動機方面，根據統計分析結果顯示，小四及小五學生（T1）於「寫作自我效能」的自我評分有所提高。

整體而言，實驗學校學生在中文寫作表現和寫作動機方面皆出現明顯的進步及改善，結果令人鼓舞。

### 9.1.2 教師問卷

本計劃根據教師問卷進行分析，統計結果顯示，教師認同本計劃能顯著提高學生的寫作能力和寫作動機，包括寫作構思和切題、組織能力、轉譯能力、寫作技巧、複檢意識、寫作的動力及興趣（詳見「表 5：教師問卷（甲部）之題目」）。

整體而言，實驗學校教師認為本計劃能提高全體學生的寫作能力。

表 5：教師問卷（甲部）之題目

問卷題目
1. 教學活動能提高學生對寫作的構思，內容切合題目。
2. 教學活動能提高學生對寫作的組織能力（如：分段、情節的鋪陳及起承轉合）。
3. 教學活動能提高學生對寫作的轉譯能力（如：書面語及標點符號的運用）。
4. 教學活動能提高學生的寫作技巧（如：善用形容詞及修辭技巧）。
5. 教學活動能提高學生對寫作進行複檢的意識。
6. 教學活動能提高學生對寫作的動力及興趣。

### 9.1.3 教師訪談

教師訪談內容分析顯示本計劃對全體學生在中文寫作方面有幫助，學生的審題、內容、組織和修訂能力都有顯著進步。在學生的寫作動機方面，教師訪談內容分析顯示，參與學生在寫作的自我效能、寫作的自主學習、對寫作活動的興趣和投入度皆有所提升，其中尤以對能力稍遜學生的效果更為顯著。

整體而言，所有受訪的教師皆認同本計劃能提升學生的中文寫作能力，訪問結果與學習成效測試的量化分析和教師問卷結果相符。

## 9.2 中文科教師的專業發展

本計劃定期為實驗學校教師舉辦專業發展活動（詳見「表 4：到校專業發展活動次數統計表」）。

教師訪談內容分析結果顯示，教師認同本計劃對其專業發展有所幫助。同時，教師認為本計劃能促進學校建立教師之間的專業交流平台，並能透過定期交流，提升他們在中文寫作教學的專業知識。

## 9.3 校本語文支援系統

在校本語文支援系統方面，本計劃從教師問卷和教師訪談中收集相關數據，其結果分析如下：

### 9.3.1 教師問卷

本計劃根據教師問卷進行分析，統計結果顯示，教師認為推行模式對校本中文寫作

課程、教學和評估皆有正面影響，相關項目的評分皆有顯著提升。有關問卷題目詳見「表 6：教師問卷（乙部）之題目」。

表 6：教師問卷（乙部）之題目

問卷內容
1. 課程及教學目標明確，重點鮮明。
2. 課程及教學編排由淺入深，循序漸進。
3. 課程及教學具理論或學術研究基礎。
4. 課程及教學能幫助學生整合及應用學過的語文知識及策略。
5. 評估目標明確，並與教學目標互相呼應。

### 9.3.2 教師訪談

根據教師訪談內容分析顯示，本計劃的優化課程能幫助學校發展更完善的中文科課程和校本語文支援系統。

在優化課程方面，教師皆認同本計劃之優化課程與校本課程整合後，為其中文寫作課程帶來正面的影響，包括課程更具系統性、教學目標更為清晰明確、教學內容更豐富及生動。根據評估結果而剪裁的課程內容，更能針對學生的需要，效果理想，並表示有信心可在高小繼續進行類似的優化課程教學。

在校本語文支援系統方面，教師認為在高小設立分層支援教學模式能把初小中文分層支援教學模式銜接至高小，使校本語文支援系統更為完整。另外，教師表示推行模式後，校本課程的教、學、評連繫更為緊密。

## 10.2建議

本計劃認為日後可繼續發展相關之研究項目如下：

其一，發展初中銜接寫作課程。本計劃現已發展出以小四及小五為對象之高小分層中文寫作教學支援模式，建議可持續發展初中銜接寫作課程，以幫助小六學生在進入中學階段時，能統整所學，應用至更高層次的寫作，以適應中學的寫作活動。

其二，發展具系統性的中文寫作評估，以協助教師因應學生需要設計更適切的課程，並能有效地識別具學習需要的學生，及早安排適切的支援服務。

整體而言，所有受訪的實驗學校教師皆認同本計劃為高小中文科課程帶來正面影響，並使校本語文支援系統更完整。

## 10. 結論與建議

本節承上節之結果，為本計劃的成效作出結論及後續研究項目之建議。

### 10.1 結論

從上節的結果分析中可見，本計劃對學生、教師和學校層面皆產生正面的影響。

從學生層面而言，實驗學校全體學生在中文寫作表現和寫作動機方面，皆出現明顯的進步及改善，其中 T2 學生的中文寫作進步情況比 T1 學生更為顯著。而教師問卷和訪談分析結果皆顯示本計劃能有效提升全體學生的寫作能力和寫作動機，可見量性與質性分析的結果一致。

從教師層面而言，教師訪談內容分析顯示本計劃的校本支援及專業發展活動能提升其寫作教學之專業知識。另外，實驗學校能透過本計劃建立中文科教師的寫作教學交流平台，加強教師間在寫作教學之合作和交流。

從學校層面而言，實驗學校透過本計劃已成功建立小四及小五之「第一層：全班優化教學支援」（4T1 及 5T1）及「第二層：小組教學支援」（4T2 及 5T2），把初小中文分層支援教學模式銜接至高小，使校本語文支援系統更為完整。

總括而言，質性或量性分析結果皆一致顯示，本計劃對學生的中文學習、中文科教師的專業發展及校本語文支援系統帶來顯著的正面影響。

## 11. 參考文獻

- Bao X. H., & Lam S. F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development, 79* (2), 269-283.
- Beal, C.R. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Child Development, 16* (1),247-258.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading:Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities,35*, 39 – 56.
- Berninger, V. W., Rutberg, J.E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A., & Fulton,C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology, 44*, 3-30.
- Bigge, J., & Stump, C., Spagna, M.E., & Silberman, R. K. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities (Wadsworth special educator series)*.Belmont, CA: Wadsworth Pub.
- Calkins, L. (1998). *The art of teaching writing (New ed.)*. Portsmouth, N.H. : Toronto, Canada: Heinemann ; Irwin Pub.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of

- text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*. 71(1), 15-41.
- Fletcher, J. M. & Lyon, G. R. (1998). Reading: A research-based approach. In W. M. Ever (ED.), *What's gone wrong in America' s classrooms* (pp.49-90). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constrains. In L.W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*, pp.31-50. Hillsdale, NJ:Lawerence Erlbaum Associates.
- Fuchs, L., S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203.
- Graham, S. and Harris, K. R. (1993). Self-Regulated Strategy Development: Helping Students with Learning Problems Develop as Writers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 169-181.
- Graham, S. and Harris, K. R. (2009). Almost 30 Years of Writing Research: Making Sense of It All with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24: 58 - 68.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879 - 896.
- Guan, Q. C., Ye, F., Meng, W.J., Leong, C. K. (2013). Are poor Chinese text comprehenders

- also poor in written Composition. *Annals of Dyslexia*, 63,217-238.
- Hayes, J.R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, 369-388.
- Ho, C. S. -H., Wong, Y. -K, Yeung, P. -S., Chan, D. W. -O., Chung, K. K. -H., Lo, S. -C., & Luan, H. (2012). The core components of reading instruction in Chinese. *Reading and Writing*, 25, 857-886.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. , & VanDerHeyden, A. M. (2007). *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention*. NY: Springer.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., & Bergh, H. V. D. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.
- Lam S. F., & Law, Y. K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Experimental Education*, 75 (2), 145-164.
- Law, Y. K. (2010). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27, 73-84.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities : Theories, diagnosis, and teaching strategies (8th ed. )* .Boston : Houghton Mifflin.
- Mc-Clain, D., Schmertzing, L. & Schmertzing, R. (2012). Priming the pump: Implementing Response to Intervention in preschool. *Rural Special Education*

*Quarterly*, 31(1), 33-45.

Mc-Clain, D., Schmertzing, L. & Schmertzing, R. (2012). Priming the pump: Implementing Response to Intervention in preschool. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 33-45.

Rogers, L.A., & Graham, S. (2008). A Meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 879-906.

Smith, C. (1991). *Learning disabilities : The interaction of learner, task, and setting (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Tilly, W. D. (2003). *How many tiers are needed for successful prevention and early intervention? Heartland Area Education Agency's Evolution from four to three tiers*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Response to Intervention

Tse, S. K., & Lam, S. S. (1992). *New concepts in writing*. Hong Kong: Longman.

Tse, S. K., Loh, E. K. Y., Cheung, W. M., & Kwan, C. Y. (2004). The Hong Kong writing project: Writing reform in primary schools. *Studies in writing book series*, 13, 171-197.

Vaughn, S., & Bos, C. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems (8th ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

Wong, B. Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S. A., & Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal*

*of learning disabilities*, 29 (2), 197-212.

Yeung, P.-S., Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., & Chung, K. K.-H. (2013a). Contribution of oral language skills, linguistic skills, and transcription skills to Chinese written composition among fourth-grade students. *Discourse Processes*, 50, 498-529.

Yeung, P.-S., Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., & Chung, K. K.-H. (2013b). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and writing in Chinese among elementary grades students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 1195-1121.

Yeung, P.-S., Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., & Chung, K. K.-H. (2014). What are the early indicators of persistent word reading difficulties among Chinese readers in elementary grades? *Dyslexia*, 20(2), 119-145.

Yeung, P.-S., Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., Chung, K. K.-H., Wong, S. W.-L., & Cheng, R. W.-Y. (2015, July). The Role of Affective-Motivational Factors in Writing Among Chinese Elementary Grade Students. *Paper presented at the Twenty-fifth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse, Minneapolis, MN.*

Yeung, P.-S., Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., & Chung, K. K.-H. (2017a). A “Simple View of Writing” in Chinese. *Reading Research Quarterly*, 52, 333-355.

Yeung, P.-S., Ho, C. S.-H., Chan, D. W.-O., & Chung, K. K.-H. (2017b). The Role of Transcription Skills and Oral Language Skills in Chinese Writing Among Children in

Upper Elementary Grades. *Applied Psycholinguistics*, 38, 211-231.

佟秉正 (1996)。〈從口語到書面語—中級漢語教學課題之一〉。《世界漢語教學》，4，92-97。

李孝聰 (2011)。〈「改得太多」與「改得太少」：關於修改文章的反思〉。輯於香港課程發展處中文組編，《涓活清泉：小學中國語文課程的探索與實踐》(頁 305-313)。香港：政府印務局。

李泉 (2004)。〈面向對外漢語教學的語體研究的範圍和內容〉。《漢語學習》，2004 年 1 月，1，60-66。

周文君(2001)。《多元智能統整-合作-反省思考寫作教學對國小學童寫作態度與寫作表現之影響》。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，屏東。

香港特殊學習困難研究小組 (2010)。《悅讀·悅寫意 (三)：初小中文讀寫課程 (綜合修訂版)》。香港：香港特殊學習困難研究小組。

香港特殊學習困難研究小組 (2011)。《小學中文分層支援教學模式：運作指南》。香港：香港特殊學習困難研究小組。

香港特殊學習困難研究小組(2013)。《小學中文分層支援教學模式：教育心理學家指南》。香港：香港特殊學習困難研究小組。

教育局 (2014)。《全校參與模式：融合教育運作指南》。香港：政府印務局。

香港課程發展議會 (2002)。《中國語文學習教育領域課程指引》。香港：政府印務局。

陸怡琮、曾慧禎 (2004)。〈不同寫作表現的國小六年級學童在寫作歷程中的後設認知行

- 為之比較)。《**國立臺北師範學院學報**》，17(2)，187-212。
- 教育局(2008)。《**小學中國語文建議學習重點(試用)**》。香港：政府印務局。
- 教育局(2014)。《**全校參與模式：融合教育運作指南**》。香港：政府印務局。
- 教育局(2002)。《**中國語文教育學習領域課程指引(小一至中三)**》。香港：政府印務局。
- 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：政府印務局。
- 梁慧霞(2005)。〈從語文能力架構看華語地區基礎教育(初中)的中國語文課程〉。《**亞太語文教育學報**》，7(1)，227-46。
- 陳鳳如(1996)。〈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〉。《**教育研究資訊**》，4(1)，68-81。
- 陳鳳如(1999)。《**閱讀與寫作整合的寫作歷程模式驗證及其教學效果之研究**》。台北：國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 陳鳳如(2003)。〈不同寫作能力的國中生在寫作歷程與讀者覺察能力之研究〉。《**國立臺北師範學院學報**》，16(1)，63-88。
- 黃秀文(1999)。〈不同寫作程度學生在過程寫作教學中的發展情形之探討〉。《**國民教育研究學報**》，5，1-27。
- 黃秀文(2001)。〈過程寫作如何影響學生的寫作表現：一個語言社會學的分析〉。《**八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集**》，41-69。
- 陸佩而(2015)。《**香港初中讀寫障礙學生的中文寫作困難研究**》。香港：香港大學教育博士學位論文。

張新仁(1992)。《「過程導向寫作教學法」對國小學童之訓練成效》。國科會專題研究計畫成果報告。(NSC 80-0301-H-017-03)

張新仁(2008)。《台灣地區中文寫作研究的回顧與展望(1979-2008)》。2008年11月22日發表於澳門大學教育學院主辦之「華人社會的課程與教學改進研討會」。

楊坤堂(2004)。《書寫語文學習障礙》。台灣：心理出版社。

趙元任(1979)。《漢語口語語法》。北京：商務印書館。

謝錫金(1984)。〈中學生的寫作思維過程〉。《語文雜誌》，12，41-54。

謝錫金、林守純(1992)。〈小學生寫作思維過程與寫作教學法的研究〉。《教育曙光》，33，72-75。

關之英(1997)。《小學低年級中文寫作教學的反思》。香港：香港嶺南大學。