

# 最新小学素质教育

## 课堂教学实用方法书系

小学语文  
小语

### 智力因素与非智力的协调

主编：冯克诚 肖坚强

内蒙古大学出版社



-CHA

G632.2  
10:3

001358546

最新小学素质教育课堂教学实用方法书系

# 小学语文课堂教学

实用方法书系之③

本书编委会



内蒙古大学出版社

贵阳学院图书馆



GYXY1358546

# 目 录

## 小学语文教学的智力因素与 非智力因素及其调控

|                         |      |
|-------------------------|------|
| 国内小学语文教学的心理学研究 .....    | (1)  |
| 课堂教学中的学生心理调控 .....      | (13) |
| 接受心理与语文课堂教学效益 .....     | (16) |
| 语文教学中学生心理因素的诱导 .....    | (19) |
| 开启阅读心理的奥秘 .....         | (25) |
| 阅读教学中的多元性心理层次 .....     | (29) |
| 阅读认知结构的发展与优化 .....      | (33) |
| 阅读教学中健康心理品质的培养 .....    | (37) |
| 阅读教学中学生的多角色效应 .....     | (41) |
| 阅读的心理障碍及其排除 .....       | (44) |
| 认知心理学与小学词语教学 .....      | (47) |
| 训练过程中的学生心理因素 .....      | (52) |
| 模仿学习的认知结构 .....         | (53) |
| 自学中的消极心理及其排除 .....      | (56) |
| 小学高年级男生语文学习的障碍及对策 ..... | (60) |
| 迁移理论与迁移学习 .....         | (62) |
| 迁移规律与学习迁移 .....         | (70) |



|                           |       |
|---------------------------|-------|
| 学习迁移十法 .....              | (75)  |
| 建立积极迁移的心理定势 .....         | (79)  |
| 学法指导与迁移学习(一) .....        | (83)  |
| 发散性迁移学习 .....             | (90)  |
| 迁移理论在语文教学中的应用 .....       | (92)  |
| 迁移规律在阅读教学中的运用 .....       | (96)  |
| 阅读训练中的迁移 .....            | (99)  |
| 识字教学中的正迁移和负迁移 .....       | (101) |
| 语文教学中负迁移的阻遏 .....         | (103) |
| 非智力因素的作用 .....            | (105) |
| 语文教学中非智力因素培养现况 .....      | (107) |
| 小学生的非智力因素的培养途径 .....      | (111) |
| 注意分配与学习效率 .....           | (117) |
| 学生课堂注意力的培养 .....          | (118) |
| 运用“注意”特点选择教学方法 .....      | (121) |
| 儿童学习动机的发展特点及其培养 .....     | (124) |
| 学习动机的培养和激发 .....          | (127) |
| 激发儿童成就动机的基本途径 .....       | (129) |
| 尝试教学中学习动机的激发和强化 .....     | (133) |
| 阅读“愤悱状况”的激发与调控 .....      | (136) |
| 考查中的学习积极性激发 .....         | (142) |
| 调动语文学习的积极性 .....          | (145) |
| 课堂学习中的兴趣 .....            | (148) |
| 小学语文中的“兴趣教学” .....        | (149) |
| 兴趣养成是变苦学为乐学的关键 .....      | (152) |
| 语文教学艺术在语文学习兴趣激发中的运用 ..... | (158) |
| 语文教学激趣四法 .....            | (161) |
| 语文教学激趣七法 .....            | (163) |
| 激发兴趣在活跃课堂气氛中的运用 .....     | (168) |

|                          |       |
|--------------------------|-------|
| 阅读教学中的兴趣培养·····          | (171) |
| 阅读教学中学习兴趣的诱发、保持与提高·····  | (173) |
| 附：儿童阅读兴趣的调查及其培养·····     | (177) |
| 作文教学中的激趣方式·····          | (178) |
| 情感与情感教育在语文素质形成中的作用·····  | (181) |
| 情感与语文教学·····             | (185) |
| 小学语文教学中的情感教育·····        | (190) |
| 小学语文教学中的情感教学·····        | (193) |
| 语文情感教学中的几个关系·····        | (197) |
| 语文教学的情感教育功能·····         | (201) |
| 实施情感教育目标的四个基本环节·····     | (203) |
| 语文课堂教学中的情感设计·····        | (206) |
| 小学语文课堂教学中的“情感投入”·····    | (208) |
| 小学语文教学中的兴趣情趣情感·····      | (210) |
| 语文教学中的情感激发与培养(一)·····    | (213) |
| 语文教学中的情感激发与培养(二)·····    | (215) |
| 语文教学中的情感激发与培养(三)·····    | (217) |
| 小学语文课堂教学中的以情传情、以情激情····· | (219) |
| 学习热情的激发与培养·····          | (223) |
| 阅读教学中的情感因素(一)·····       | (225) |
| 阅读教学中的情感因素(二)·····       | (227) |
| 激发阅读情感在优化课堂情境中的运用·····   | (230) |
| 阅读教学中的情感体验·····          | (232) |
| 语言训练中的情感体验·····          | (237) |
| 阅读教学中的情感激发·····          | (239) |
| 朗读训练中的情趣激发·····          | (244) |
| 把握字里行间的情感脉搏·····         | (247) |

# 小学语文教学的智力因素与非智力因素及其调控

## 国内小学语文教学的心理学研究

中国语文的发展和使用有数千年的历史,但从心理学角度研究中国语文行为,却是本世纪初期的事。始于刘廷芳 1916—1919 年在美国哥伦比亚大学所做的实验,目的在于探明汉字学习过程的特征、字义学习与笔画多少的关系,以及错字与字形组织的关系等。后来,艾伟于 1923 年在美国华盛顿着手汉字学习和阅读作文的一系列心理实验,所得结果总结在他的三本专著中,其中《国语问题》(1948)和《汉字问题》(1949)是专门研究小学的;而《中学国文教学心理学》(又曰《文白问题》1954)是专门研究中学的。

建国后,对中国语文学习行为结合教学进行调查研究和试探性实验的,最早见于《心理学报》(1959)沈晔的《小学一年级学生在语文课中识字问题的初步研究》。以后各家研究涉及阅读、作文、文字改革、信息编码和处理等各个认识领域,还从比较语文心理学就语音转录、大脑处理语文的生理机制和偏侧性问题研究双语学习问题。杭州大学教育系教授朱作仁老师将建国后大陆小学语文教学心理学研究的主要成就作了如下介绍和分析:

## 1. 汉字的识字心理研究

(1)关于汉字字形的知觉、辨认问题。曹传泳和沈晔两人以小学生为对象,对此曾作过三项实验(1963),主要结果:①客观因素方面。刺激强度、呈现时间及字体大小三者对字形知觉的影响有一个接近于常数的范围;字的类似程度笔画的多少也影响辨认,在速示条件下,字的外围相同较内含相同更难于辨认;②在内部因素方面,实验肯定中枢因素对字形辨认的影响,表现为利助性和干扰性两种形式。特别是后者,是造成相似字辨认困难的心理原因,说明过去经验对字形观察有重大的作用。

其后,曹沈二人又对儿童辨认和概括汉字字形能力的形成和发展,作过三项实验研究(1965)指出:①对熟字与生字的辨认能力的发展分别表现为负加速和正加速的曲线;②字形辨认能力的发展,是建立在一般辨认能力的基础上。儿童首先发展对熟字的辨认能力,然后再迁移到生字上去;③儿童辨认能力的发展有两个转折点:一是在一年级上学期学习汉字后的一个月左右,其特点为对字形的辨认和大致概括能力有较大的发展;二是在一年级下学期开始,其特点为从熟字到生字辨认能力的迁移,以及对字形精细辨认、再认和重现能力的显著提高;④随着概括能力的发展,分别出现了辨认和概括的负加速、认同的正加速以及图形概念的等加速三条曲线;⑤汉字的辨认曲线与概括曲线之间有高度的相关性;⑥在汉字的精细辨认方面,由字形组成单元在方向上的颠倒所引起的错误最多,其年级的差异也最大。在隐匿形汉字中,笔画的交割对低年级儿童的精细辨认影响最大,但随年级上升而递减。

(2)关于儿童掌握汉字心理过程的研究。万云英、杨期正的研究(1962)指出:①儿童熟记字形经历泛化、初步分化及精确分化三个发展阶段;②影响迅速精确掌握汉字的因素主要是儿童的生理

心理发展水平、汉字本身的特点和教学安排三个方面,其中教学起着决定性的作用。

朱作仁的实验研究(1964)指出,儿童的识字心理过程是建立形音义统一联系的过程:①依赖于经验的联想:直接联想和具有智慧性质的间接联想。其方式有单字所在的位置联想、字与字之间的字词联想、以自己独特经验为支柱的记忆联想、字形本身形象化联想以及形声字联想等。②字义成为形音的中介。儿童在见形读音之间,如果插入字义的提示,易于过渡到字音的再现。③就总体说,儿童形成形音义的统一联系,要通过两个方面来实现:利用儿童生活经验中已有的音义联系与字形建立新联系;生字(词)的义为儿童所不熟悉或较抽象的,则先帮助儿童建立新的音义联系,再过渡到与形建立统一联系。④字(词)义的掌握水平直接影响学习者对字的音形的感知和记忆。儿童存在着基本的、潜在的和未分化的三种字(词)义的联系系统。

(3)关于识字教学程序和方法的心理学研究。据沈晔研究(1959)优秀教师识字教学的主要特点是善于组织儿童顺序地观察字形,引导儿童主动地分析字形,提高识字能力水平。

朱作仁的实验研究(1964)表明,识字教学比较有效的一般教学程序是:1. 识字定向;2. 形音义的综合分化教学;3. 默写对照;4. 听写(或再认)。研究还认为,及时复习,反复练习是防止识字遗忘的必要条件,但效果并不随练习次数的增加而相应地提高。在上述教学程序中,儿童对生字练习认写各3—4次,就足以使错误率降到千分之一。

魏铨等的实验研究(1964)认为,在识字教学中,小学生比较法的运用表现出一定的年龄特点:①在比较字形或字义的异同时,容易找出相同点,不容易找出相异点;②不同的比较方法对字形的识记效果有影响,而对低年级的影响最大;③教学对小学生比较能力的发展有重大影响;④对字形的比较能力随年级升高而增加。



刘盈仓的实验研究(1965)结果表明,①小学一年级儿童字形的再现落后于读音、解义。在应用看图识字的方法时,这种现象更为显著;②以书写为主结合读音、解义的方法识字,是较为有效的方法;③书写与看图识字这两种方法相结合,有助于识字效率的提高。

(4)关于汉字学习难易度的研究。郭亨杰、华四泉的研究(1964)表明,①就汉字形音义三要素相对而言,义最难,音其次,形再次;②字形掌握的难易与笔画多少及字形结构的复杂性有关;③字音掌握的难易与该字本身是否含有代表自己读音的声符以及该字在口语中出现的机会这两个方面有关;④字(词)义掌握的难易与该字(词)义是否具体及常用这两个因素有关。同时,上述研究者还把小学一二年级课本中不重复的 1244 个字,按音形义掌握的不同难度,从易到难分成 17 个等级。

(5)关于识字量和错别字的心理学研究。据黄仁发等人的研究(1985)结果:①就小学五年制生字量(3075)而言,各年龄段的识字量都占其应识量的 77.21—97.88%;②儿童的识字潜力很大。各年级都有 1/4 左右的儿童超过应识量,超额从 3.13—24.17%不等。但另一方面,各年级尚有 1/8 至 1/6 的儿童,还达不到应识量,低者还不到 60%。③儿童识字受文化背景的制约,出现城乡差异。城市优于乡村。差异在量,不在质。④在性别上,小学四年级前,男生优于女生;五年级起转为女优于男。转折点为四、五年级。

黄仁发等人的另一研究(1986)还表明,儿童识字后,出现错别字的情况:写作中错别字占总字数的 0.78—1.37%;听写中则占 2.96—9.23%。在整个学龄期的错别字中,错字与别字之比为 1:3。错字主要是形错,别字主要是音别。随着年龄的发展,错字下降,别字则呈常态曲线。

(6)关于识字测定指标的研究。朱作仁的实验研究(1966)认为,检验汉字学习巩固性的客观指标按其难易程度大致可分四种

水平:听点(指主试或教师说出某一字的音义,儿童在一系列教过的生字中指出相应的字或该字前面的序码号)、认读、听写、默写(把呈现过的试验字自动写出。)其难易度按从易到难的次序为听点——认读——听写——默写。前两种代表一般辨认水平,后两种代表精细辨认水平。

#### (7)几个有争议的问题。

①关于集中识字与分散识字问题。集中识字是一种“先识字,后读书;集中教,分散练”的识字方法,是由辽宁黑山北关学校首先提出,接着景山学校齐驱。开始阶段是进行“同音归类识字”,引起了一场与分散识字的争论。在部分心理学工作者参加研究、争鸣和指导下,北关学校把“同音归类”法改为以“基本字带字”为主的各种归类法集中识字,使识字教材突出规律性,利于儿童学习迁移,提高了识字效率。现在,该识字方法已发展为“集中识字——大量阅读——分步习作”的科学实验成果,并大面积推广。分散识字是一种“随课文分散识字,按单元集中复习”的识字方法,强调遵循“字不离词,词不离句,句不离篇”的识字原则,有利于记忆的长期储存。它也得到了部分心理学工作者的研究支持。显然,上述两法都有心理学的研究作根据,教学实践效果均佳,因而这场争论就以互相补充,两法兼用,殊途同归而暂告一段落。现行教材中识字部分的编写方法,即是一例。

直至1985年,张素兰、冯伯麟的实验研究指出,在评价集中识字与分散识字的效果时,应充分考虑到认知方式的个别差异可能对教学效果的影响。只有使学生和教师的认知方式和教学方法相匹配才能因材施教,取得较好的教学效果。该研究证明,认知的信息加工方式(对内在参照有较大依赖倾向的)是场独立性者,适合于集中识字,认知的信息加工方式(对外在参照有较大依赖倾向的)是场依存性者,适合于分散识字。

②关于儿童识字心理过程中的难点问题。汉字形音义三要素

中,何者是儿童学习的难点,涉及教学的关键,有不同的研究和争论。有的认为,字形是儿童学习的新因素,是识字教学所要解决的主要矛盾,有的则认为汉字难度的一般趋势是义最难,音其次,形更次。沈晔(1959)认为,儿童主动分析字形能力的发展是识字教学的关键。

③关于汉字“难认难写”与“好学好用”的争论。传统的汉字心理学者,如艾伟等人,均以汉字难学为前提,把解决“难”字作为研究的出发点和归宿。1965年,曾性初等人运用信息科学和学习心理学,对比研究汉字和拼音文字的信息冗余度,首次指出,汉字优于拼音文字,1983年,他又以自己的研究,对比分析了汉字,汉语拼音、英文三者的冗余度,进一步证明了汉字的冗余度最大,记忆的信息量最小,因而最容易学习。

1986年,钱含芬等人的实验研究也表明:(1)小学儿童方块汉字的识记曲线大致是5,7,9,明显优于汉语拼音;(2)无论是短时记忆,还是长时记忆,儿童识记方块汉字的效果,均比汉语拼音好,差异显著。

## 2. 汉语阅读心理研究:从词语、句子、段篇的阅读来考察

### 第一,词语认识研究

#### (1)关于词语的记忆研究

①黄丽珍的以画图作为词的记忆支柱的研究(1984)让被试以画图作记号来识记逐一呈现的30个词结果显示:A.小学生三年级后对“画图记忆法”已较完善,在绘画中能突出相应客体最典型的属性(如对“时间”画一只钟;对“光荣”画一朵大红花),使记忆效果显著高于控制组;B.至初中阶段对是否运用此法的记忆效果没有显著差异,这表明已不需要借助外部支柱,而是逐渐过渡到以内部中介形式(建立记忆材料和过去经验中形成的表象之间的联

系)取代。

②刘荪巨等人对儿童的形象记忆和词语记忆特点进行过研究(1964)结果表明:

A. 小学一、三、五年级无论记忆形象材料(图画)或语词材料,记忆的数量,巩固性和准确性均随年级的上升而逐渐增长。

B. 小学一、三、五年级两类记忆的对比特点:①各年级儿童形象记忆成绩普遍高于语词记忆成绩。在年级之间,年级愈低,形象记忆愈是高于语词记忆,年级愈高,两方面的成绩愈益接近。②在词语中,记忆具体词语普遍高于抽象词语的成绩,一、三年级差距大,五年级差距较小。③小学各年级词语记忆的巩固度和精确度,其总趋势不及形象记忆高;一年级差别大,五年级则差别缩小。④词语的巩固性,一年级抽象词语明显低于具体词语;三年级无差别;五年级则低。⑤各年级运用各种记忆方法上的特点:

A. 一年级只有少数能用尝试重视法识记材料,而三年级人数则多得多,五年级则大多数会用此法;用联想、分类记忆法,一年级不能,三年级个别,五年级显著增加。

B. 运用各种记忆方式、方法的自觉性和意识程度:一年级完全不自觉;三、五年级较能自觉和有意识地运用。

③李山川等人对儿童识记双字词特点的研究(1986)结果表明:

A. 识记双字词随年级升高呈稳步发展的趋势:

B. 小学儿童识记双字词,一般采用四种识记方式,按优劣次序是:以材料之间的意义联系为线索的方式最佳;以关键词语为线索(先记住较熟悉的、好记的、重要的词,再去记住与此相接近的、同类的或意义相近的词,如先记“游玩”再记“奔跑”“拍打”)和以方位(按词表中词的排列顺序和位置)为线索的识记方式,效果次之;无规则、无线索的识记方式(先记较简单、容易的词,默写出来的词



无意义联系)最差:

C. 采用不同识记方式在水平上表现的年龄特点:最佳方式的人数随年级升高而增多;最差方式则减少。

④叶一舵的识别汉语成语的信号检测论分析研究(1983)结果表明:

A. 音同、义同、形近三类不同成语材料,对小学中高年级学生的识别有比较显著的影响。形近的识别最差。音同与义同只有在同一成语中共同存在,才容易混淆。

B. 不同的识记方法对成语的识别也有一定的影响。使用字形识记的效果最好,一般识记最差,意义识记在三年级不如读音识记,在五年级则优于读音识记。

C. 使用不同识记方法识别不同的材料有不同的效果。三年级学生在识记方法与材料性质相一致(如用字形识记法识记形同“成语”)时,效果都比较好;五年级学生使用字形识记对各种材料都识别较好,而且意义识别的识记效果显著提高。综观上述实验结果,可以发现:三年级上升到五年级,学生从音、义方面识别汉语成语的优势,是从音优势向义优势转移的——这是语文教学心理学值得重视的事实。

## (2)儿童词语发展的研究

①据黄仁发等人的研究(1986)表明:

A. 中小学生的词语辨析能力随年龄而拾级发展。系统学习(初一起)词语知识前,水平低,进展有限;学习后,越过及格线,但进展慢,及至高中毕业,仍与优秀线距离甚远。在这个过程中,存在两个低潮期:初二和高二。城市儿童低潮明显,乡村儿童不明显,男生明显;女生不明显。

B. 词语发展表现出两个特点:一是受语言环境制约。掌握单词难,句中次之,段中成绩最佳;二是受词语性质制约。掌握实词易,虚词难,虚词中以介词、副词更难。

C. 城乡儿童差异十分显著,而男女生之间的差异不显著。

D. 词语的两重意义:词汇意义和语法意义的掌握,在发展中同步,互相促进,教学不能偏废。一个人要达到中等阅读水平需要常用词语一万五千个,而中小学语文课本只有七千个左右,所以要大力开展课外阅读,扩展词汇量。

②对四种联想形式(对比、接近、相似、关系)词语记忆的发展研究。官康等人的研究(1986)认为:A. 总的发展呈上升趋势,其中一、三年级发展水平相差大,三、五年级相对较小:B. 对四种联想形式词语记忆的发展具有年龄特点:一年级最易记住对比联想的词语,最难记住相似联想的词语,差异显著;对接近联想和关系联想的词语记忆,差异不显著,居前两者之中。三年级有异同。差异显著与一年级相同,不同:记住接近联想的词语易于关系联想的词语。五年级:从易到难的次序为——关系联想和接近联想,对比联想(居中),相似联想。C. 三年级是对四种联想形式词语记忆发展较快的时期(为此,课本要增加词汇量)。D. 发展的共同特点:a. 三个年级都对记忆相似联想语词的能力最弱;b. 三个年级均具有用接近联想语词代替相似联想、关系联想语词的倾向(可能因为时空接近的与小学生的经验密切相关)。

③关于词语概括能力发展的研究。杭州大学心理系儿童智能发展研究组的研究(1985)表明:

A. 抽象概括能力发展趋势:概括实物——概括实物图片——概括词汇、成语、句子和故事。概括事物表面的、形象的、非本质特征到内在的、本质的特征。

B. 五种概括能力的年龄差异:除了成语概括能力从8岁到9岁增长最快外,其余均以7岁到8岁之间的发展速度最快,差异显著。C. 7—12岁儿童的五种概括能力(实物图片概括、词汇概括、成语概括、句子概括、寓言故事概括)的发展相关密切。儿童只要其中一个方面成绩高,其他各项目一般也较高。D. 在丰富儿童知识经

验的基础上,还要注意培养他们的分析、综合、抽象、概括能力。思维的发展会使头脑中存贮的知识经验系统化,较易提取,同时有助于发展创造思维的能力。

④小学生字词概念发展研究。朱智贤等的研究(1982)结果表明:A. 小学生生字词概念的发展趋势:①存在明显的年龄特征,掌握字词概念的水平随年级升高而发展,与思维发展的总趋势一致。发展经历:直观特征——具体形象占相当比重——初步揭示字词概念的一般特征——接近本质特征——揭示本质特征,下完善定义。②四年级上学期是小学生掌握字词概念发展的一个重大转折点:此时起能认识字词概念的初步本质特征,从具体形象占优势发展到以逻辑抽象成分占优势。③小学生掌握字词概念的发展,是从选择定义,发展到确定属、种关系,再发展到给概念下定义。为此,研究方法上应采取综合研究,系统分析。B. 小学生对不同字词概念的反应:①对不同字词概念的理解水平不一致。这说明儿童思维活动特点的不平衡性:对某些材料能揭示本质属性,而对另一些较困难的材料,又回到较低水平,拘泥于具体形象,而不能理解字词概念的抽象属性。②小学生对不同字词概念反应的差异性,既决定于字词本身的难度,又决定于儿童对思维对象所具有的生活经验的丰富程度。

⑤小学生字词概念综合性分类能力研究。朱智贤等人的研究(1980)表明:A. 小学二年级学生,可以完成字词概念的指定分类和排除分类,但概念必须是儿童的熟悉并理解的生活概念。B. 从小学四、五年级起:少数学生开始形成组合分析分类能力,低中年级基本上不具备这种能力(即按不同的标准重新组合。如动物可按水里、陆上;凶猛、弱小;哺乳、非哺乳;又如,肥皂、洗涤剂可按洗衣用品和固体、液体,有不同的分类)。C. 小学生说明分类根据的能力,远远落后于分类能力。D. 分类材料、文化背景、个体经验、教学

状况的差异,均对分类水平产生一定的影响。

### 3. 作文心理研究

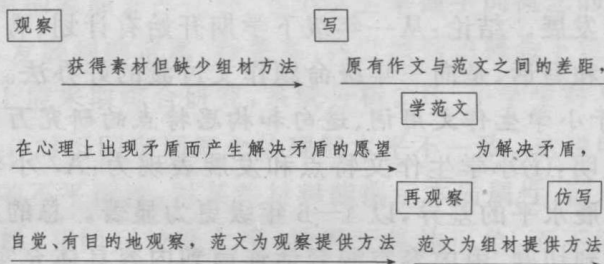
(1)小学低年级看图作文特点研究万云英等的研究(1981)表明,儿童看图说写的特点:A.从说到写,最初说写差别不大(看图说话平均 121.24 字。看图写话:无指导——113.03 字,有指导——150.85 字)。B.落笔成“文”基本不会修改:看到什么就说什么,怎么说,就怎么写。落笔基本定型。C.千篇一律,“大同小异”是低年级看图写话的必经过程。有指导与独立作文交替进行,可加速“大同小异”向“大异小同”的水平过渡。D.观察力、想象力和思考力同时得到发展。结论:从一年级下学期开始有计划、有目的地指导看图说话和写话,是向三年级命题作文过渡的好办法。

(2)关于小学生作文用词、造句和构思特点的研究万云英的研究(1987)表明:①小学生作文特点和发展表现为:A.小学生作文存在不同发展水平的差异,以 4—6 年级更为显著。总的发展趋势是从不切题到切题、由内容空洞套话连篇到内容具体充实(部分学生能达到生动丰富);文字结构从病句、错别字多到基本通顺、略有层次(部分学生能达到语句流畅、段落分明和开头结尾好,佳句较多);由只会写简单句到会写复合句。B.写作字数:以 2—3 年级增长较快,四年级下学期后出现停滞现象(高原期)。3—5 年级平均写 300—400 字;六年级一般只能写五六百字。C.作文词汇日益丰富,语句逐渐完整、复杂化。从词类看,小学生作文用名词、动词最多,用代词、连词、语气词最少。年级越高,这种现象越明显。对名词、动词的运用,随年级增高有递减的趋势;而运用形容词、副词、量词、连词则有递增的趋势。D.写作内容由大同小异(千篇一律)到大异小同的发展,题材日益宽广,较多描述亲身经历的内容,具体而生动。E.写作能力的发展快慢不一,写作水平差距很大,呈常



态曲线分布。而且差距有发展的趋势。②提高写作能力的条件:范文模式+示范指导(含语文知识传授)+生活经验。

(3)范文在小学生习作训练中的作用的研究。卢正芝的研究(1981)表明:①利用范文仿作有利于学生写作水平的提高。这是小学生作文训练中不可缺少的环节。②小学生仿写有二个特点:A. 习作中表现出仿造、改造、创造三种水平;B. 同一年龄阶段,在“三种水平”的人数分配上具有相对稳定性。③选取的范文应是学生能理解、接受的(符合其知识、心理基础及生活经验),但又应略高于学生的一般作文水平。④把提供范文与观察、指导相结合,可能是提高小学三、四年级学生习作水平的有效途径。其指导过程图示如下:



#### (4)小学生写作能力结构要素的研究

朱作仁、李志强的研究(综合各家、祝新华的因素分析检验),综合各家趋于一致的写作能力要素,概括出大体符合命题作文的写作过程:①审题;②立意;③搜集材料;④选材和组材(或称布局谋篇);⑤语言表达(或称遣词造句,包括运用表达方法);⑥修改。非命题作文(如自由作文、课堂素描等)一类练习,其顺序则为:A. 搜集材料和积累材料的能力;B. 命题(可以是学生自己拟题)和审题能力;C. 立意;D. 选材和组材;E. 语言表达;F. 自我修改。

(5)关于小学生书面语言基本表达形态的研究。李建周的研究认为,小学五年级学生书面言语形成的基本表达形态,表现为四种:①抄录型。这是一种比较被动的言语表达形态。②改写型。这