

支架式教学法在小学语文习作教学中的运用研究

何诗琴

成都大学师范学院, 四川 成都

收稿日期: 2026年5月12日; 录用日期: 2026年6月17日; 发布日期: 2026年6月24日

摘要

在当前基础教育不断推进素质导向的背景下, 小学语文习作教学逐渐从单纯的知识讲授转向对学生表达能力与思维能力的培养。然而, 在具体教学实践中, 学生在习作过程中仍普遍面临“写不出”“写不好”的困境。支架式教学以“最近发展区”理论为依据, 通过在学习过程中提供适度支持并逐步撤除, 帮助学生实现从依赖到独立的过渡。本文立足小学语文课堂实际, 对支架式教学在习作教学中的应用情况进行梳理, 分析当前存在的主要问题, 并结合一线教学经验, 从支架体系构建、形式优化、分层实施以及评价反馈等方面提出改进策略。研究表明, 合理运用支架式教学能够在一定程度上缓解学生习作困难, 提升其表达能力与学习主动性, 对改进小学语文习作教学具有现实意义。

关键词

支架式教学, 小学语文, 习作教学, 教学策略

A Study on the Application of Scaffolding Instruction in Primary School Chinese Writing Teaching

Shiqin He

Teachers College, Chengdu University, Chengdu Sichuan

Received: May 12, 2026; accepted: June 17, 2026; published: June 24, 2026

Abstract

With the ongoing reform of basic education, writing instruction in primary school Chinese is gradually

shifting from knowledge-oriented teaching to competence development. However, in practice, students still commonly face difficulties in writing, struggling to express themselves effectively. Scaffolded instruction, based on the “zone of proximal development” theory, helps students transition from dependence to independence by providing appropriate support and gradually removing it during the learning process. This paper, grounded in the realities of primary school Chinese classrooms, reviews the application of scaffolded instruction in composition teaching, analyzes the main problems, and proposes improvement strategies based on frontline teaching experience, focusing on scaffold system construction, form optimization, differentiated implementation, and evaluation feedback. Research indicates that the appropriate use of scaffolded instruction can alleviate students’ writing difficulties to some extent, enhance their expression abilities and learning initiative, and has practical significance for improving primary school Chinese composition instruction.

Keywords

Scaffolding Instruction, Primary School Chinese, Writing Teaching, Teaching Strategies

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

近年来，小学语文课程不断强调核心素养的培养，习作教学的重要性也随之凸显。作为语言运用能力的重要体现，习作不仅关系到学生表达能力的发展，也在一定程度上影响其思维品质的形成。然而，在日常教学中可以明显观察到，不少学生在面对习作任务时缺乏信心，有的难以展开内容，有的表达较为单一，整体质量参差不齐[1]。尤其是基础较弱的学生，更容易在习作过程中产生畏难情绪，从而进一步影响学习积极性。与此同时，部分学生虽能够完成基本习作任务，但在内容深度、语言表现力以及情感表达方面仍存在明显不足，习作往往停留在表层叙述，缺乏个性化表达与真实体验，这在一定程度上反映出当前习作教学在方法指导与过程支持方面仍有提升空间。

从教学方式来看，部分课堂仍然以讲解范文和套用结构为主，学生虽能完成任务，但缺乏真实表达体验，习作能力提升有限[2]。这种以结果为导向的教学方式，容易忽视学生在习作过程中的思考与生成，不利于其长期发展。因此，如何在保证教学效率的同时，引导学生逐步掌握习作方法，成为当前亟待关注的问题。

支架式教学为这一问题提供了新的思路。该教学方式强调根据学生的发展水平提供阶段性支持，并在适当时机逐步减少外在帮助，使学生逐渐具备独立完成学习任务的能力[3]。已有研究表明，将支架理念引入语文习作教学，有助于改善学生习作过程中的无序状态，提高其表达的条理性与完整性[4]。同时，这种教学方式还能够在一定程度上增强学生的参与感与成就感，使其在逐步尝试中建立习作信心。基于此，本文尝试从实际教学出发，对支架式教学在小学语文习作中的运用进行探讨。

2. 支架式教学的概述

(一) 支架式教学的内涵

“支架式教学”(Scaffolding Instruction)是建构主义理论下一种发展较为成熟的教学模式。它的概念最早源于建筑行业中的“脚手架”，隐喻在建筑施工时提供临时性的支撑，待房屋建成后便将其撤除。美国著名心理学家布鲁纳(Bruner)等人借用这一隐喻，将其引入教育心理学领域[3]。在教育语境中，支架

式教学是指教师或其他更有能力的助学者，在学习者面对无法独立解决的难题时，为其提供一种暂时性的、必要的支持和指导。这种“中介物”能够帮助学习者跨越当前知识水平与学习目标之间的鸿沟，随着学习者能力的不断提升，教师的外部引导和支持会逐步减少(即“撤除支架”)，最终使学习者能够独立完成学习任务，实现意义的建构。

从教学实践角度来看，支架式教学并不是某一种固定的方法，而更接近于一种教学思路。教师在学生尚未完全掌握相关能力时，通过多种方式给予帮助，使其能够完成原本难以独立完成的任务，这种“帮助”即为支架，这种支持并非长期存在，而是随着学生能力的提升逐渐减少，直至不再需要外部帮助[5]。

在实际课堂中，支架的形式可以是多样的。例如，通过提问帮助学生理清思路，通过范例展示习作方式，或借助结构框架引导学生组织内容。这些做法看似简单，但如果运用得当，能够在很大程度上缓解学生“不会写”的问题[6]。尤其是在习作教学中，学生往往既缺少素材积累，又缺乏表达经验，适当的支架能够为其提供必要的起点。

在小学语文习作教学中，支架式教学具有极高的契合度与应用价值。小学生的认知正处于由具体形象思维向抽象逻辑思维过渡的阶段，语言能力也正处于由口头语言向书面语言转化的关键期。面对习作这一综合性极强的思维与表达活动，学生往往会产生畏难情绪，面临“无话可说”“不知如何下笔”“逻辑混乱”等困境。此时，支架就充当了降低认知负荷、连接已有经验与习作目标的桥梁[7]。

(二) 理论基础

支架式教学的形成与发展有着坚实的理论支撑，其中最为核心的是社会文化理论中关于学习发展的相关观点。该理论认为，学习并非个体孤立完成的过程，而是在社会互动与文化情境中逐步实现的。在这一视角下，学生的发展存在“现实发展水平”与“潜在发展水平”之间的差距，而教学的关键就在于通过适当的引导与支持，帮助学生跨越这一差距，实现更高水平的发展[8]。支架式教学正是在这一理论框架下提出，通过在学生尚不能独立完成时提供必要帮助，使其逐步内化知识与技能。

与此同时，建构主义学习理论为支架式教学提供了重要的认知基础。建构主义强调，知识不是由教师简单传递给学生的，而是学生在特定情境中通过已有经验主动建构而成[4]。因此，教学应注重创设有意义的学习情境，并通过多样化的支持手段，引导学生参与到知识建构的过程中。支架式教学通过提供问题引导、范例示范以及结构提示等方式，使学生在具体任务中不断调整认知结构，体现了“以学为中心”的教学理念。

此外，认知发展理论同样为支架式教学提供了重要启示。相关研究表明，学生的认知发展具有阶段性特征，不同年龄阶段的学习者在思维方式与理解能力上存在明显差异[8]。因此，在教学中需要根据学生的认知发展水平提供适切的支持。支架式教学正是通过分层递进的方式，使教学内容与学生的发展水平相匹配，从而避免因难度过高或过低而影响学习效果。

从教学实践角度来看，支架式教学还融合了合作学习与情境学习等理念。通过师生互动与生生合作，学生能够在交流与讨论中不断修正认知，提升表达能力；而通过真实或模拟情境的创设，学生则能够将学习内容与实际经验相联系，从而增强学习的意义感与应用价值。由此可见，支架式教学是在多种教育理论基础综合发展而成的一种教学模式，其理论基础具有多元性与整合性，为其在小学语文习作教学中的应用提供了坚实支撑。

国内外关于支架式教学的研究已形成了从理论提出、实证验证到技术拓展的完整链条。以维果茨基的ZPD理论[5]、Wood的支架概念框架[6]以及Flower与Hayes的写作认知模型[7]为基础，学术界已达成普遍共识：即分阶段的策略训练、示范与互动结合的支架化教学，能有效降低认知负荷，提升学生的写作能力。在国内，自何克抗教授将该模式引入建构主义教学视野以来[8]，随着新课改的深化，教育工作者也开始自觉探索其与具体学科的融合。

然而,纵观现有文献,当前研究在小学语文习作领域仍存在一定的争议与空白。其一,国外成熟的写作指导模式在跨语境推广时往往面临本土化适用性问题,缺乏在我国小学语文真实课堂生态中的持续性效果验证;其二,国内一线的实践探索多停留在零散的经验总结,且存在因过度依赖“静态模板”而导致学生思维僵化、表达模式化的争议。基于此,本文旨在弥补上述研究空白,立足小学语文课堂实际,突破单一点状的支架应用,探索一套涵盖全过程且具备动态撤除机制的支架式习作教学范式,从而为改善小学语文习作教学提供更具本土化、可操作性的实践路径与理论补充。

(三) 支架式教学的基本特征

支架式教学首先体现出明确的目标指向性。教师在设计支架时,并非随意提供帮助,而是围绕具体学习任务与发展目标进行有针对性的支持,使学生在清晰的学习路径中逐步接近预期成果。这种以目标为导向的支架设置,有助于避免教学的随意性,提高习作教学的有效性[9]。

支架式教学具有显著的阶段性与动态性特征。在教学过程中,教师依据学生的学习进展不断调整支架的强度与形式,从最初的充分支持逐步过渡到适度引导,直至最终撤除支架[3]。这一渐进变化的过程,体现了教学由“扶”到“放”的转变,有利于促进学生能力的持续发展。

互动性是支架式教学的重要表现之一。支架的搭建不仅依赖教师的引导,也体现在师生之间以及生生之间的多向交流中,通过提问、讨论与合作学习,学生在互动中不断修正认知、丰富表达,从而实现知识的建构与内化[10]。

此外,支架式教学强调对个体差异的关注。由于学生在认知水平、学习经验和表达能力等方面存在差异,教师需要根据具体情况提供不同层次的支架支持,使每一位学生都能在原有基础上获得发展。这种差异化的教学方式,有助于实现真正意义上的因材施教[11]。

3. 支架式教学在小学语文习作中的运用现状

(一) 支架搭建缺乏情境性, 习作任务脱离学生生活实际

建构主义强调知识是在真实情境中发生意义的。然而,在当前的习作教学中,许多教师在出示写作任务(即所谓的“搭建支架”)时,往往表现为“照本宣科”,直接把教材上的题目抄在黑板上,缺乏情境的创设和铺垫。例如,在低年级看图写话或中年级写事作文中,教师未能将写作内容与学生真实的生活体验相连接。没有真实交际语境的“情境支架”,学生便觉得习作是为了完成老师布置的任务或应对考试,导致他们内在的表达动机严重不足。调查数据显示,将近一半的学生对习作感到困难甚至厌恶,写出来的文章往往千篇一律、内容空洞、缺乏真情实感[12]。

(二) 支架形式单一, 缺乏系统设计

从实践来看,教师常用的支架主要集中在以下几种形式:范文示范、习作提纲、关键词提示等。这些支架虽然在一定程度上帮助学生完成习作任务,但缺乏系统整合,未能形成完整的支架体系[13]。例如,在习作前缺少素材积累支架,在习作后缺少修改反馈支架,使教学环节出现断层。支架撤除不及时,影响学生独立发展。支架式教学强调“逐步撤除”,但在实际教学中,一些教师为了保证教学进度或作业质量,往往长期提供固定支架,导致学生形成依赖[5]。例如,长期依赖习作模板,学生难以形成个性化表达,甚至出现“套写”现象。

(三) 无视学情差异, 支架缺乏层次性

“最近发展区”理论指出,不同学生的现有知识储备、生活经验和思维能力存在巨大差异,因此他们的“最近发展区”是各不相同的。但在班级授课制下,教师为了赶教学进度,往往倾向于面向全体学生提供同一种难度、同一类型的支架。对于基础较好的学生,这种支架显得过于简单,限制了他们的高阶思维发展;而对于基础薄弱的学生,这些支架又可能由于坡度过大而无法真正发挥辅助作用。此外,

支架的本质是临时性的，应当随着学生能力的提升适时“撤除”，但实际教学中，教师往往做不到动态评估，导致支架沦为长期的“拐杖”，学生始终无法形成独立写作的能力[14]。如图1、图2所示，在同一看图写话任务中，基础较好的学生(图1)已经具备了较丰富的词汇和完整的句子架构能力，此时如果仍提供填空式的低阶支架，不仅会限制其想象力，还会让其感到枯燥；而基础较弱的学生(图2)在拼音拼写、词语搭配上仍存在明显困难，如果教师提供的支架坡度过大，学生依然无从下笔。这充分说明，无视学情差异的“一刀切”式支架无法真正发挥脚手架的辅助作用。

九、看图写话。(15分)

糖葫芦是独特的中国美食，下面的图片中谁在卖糖葫芦？后来发生了什么事？请你发挥想象，创作一个关于糖葫芦的故事吧！

我也卖！
又酸又甜的糖葫芦，一元3颗！
你要穿成串儿卖。
啊！我的刺全没了！

一	天	小	ci	wei	看	见	小	老鼠	在	卖	糖	葫	芦	。
它	一	手	拿	着	糖	葫	芦	的	串	子	一	手	把	一
串	的	糖	葫	芦	小	猫	小	猫	小	猫	兴	兴	的	说
、	ci	wei	说	：“	又	酸	又	甜	的	糖	葫	芦	，	一
元	3	颗	，	bi	说	：“	你	要	穿	成	串	儿	卖	。”
小	ci	wei	用	一	个	盆	子	，	把	zhu	了	糖	的	山
瓜	放	在	盆	子	里	。大	声	的	说	着	：“	我	的	刺
全	没	了	！”	小	ci	wei	把	山	瓜	碎	碎	起	来	。

第4页(共4页)

Figure 1. Assignments for students with a solid foundation

图1. 基础较好学生习作作业

九、看图写话。(15分)

糖葫芦是独特的中国美食，下面的图片中谁在卖糖葫芦？后来发生了什么事？请你发挥想象，创作一个关于糖葫芦的故事吧！

我也卖！
又酸又甜的糖葫芦，一元3颗！
你要穿成串儿卖。
啊！我的刺全没了！

一	天	，	dai	shu	在	卖	糖	葫	芦	。	小	ci	wei	说	：“
一	元	3	颗	的	糖	葫	芦	，	小	ci	wei	说	：“	我	也
也	卖	。”	小	ci	wei	说	：“	又	酸	又	甜	的	糖	葫	芦
，	一	元	3	颗	，	bi	说	：“	你	要	穿	成	串	儿	卖
。”	小	ci	wei	说	：“	你	要	穿	成	串	儿	卖	。”	小	ci
小	ci	wei	说	：“	啊	！	我	的	刺	全	没	了	！”	小	ci

第4页(共4页)

Figure 2. Assignments for students with a weak foundation

图2. 基础较弱学生习作作业

九、看图写话。(15分)

糖葫芦是独特的中国美食，下面的图片中谁在卖糖葫芦？后来发生了什么事？请你发挥想象，创作一个关于糖葫芦的故事吧！

我也卖！
又酸又甜的糖葫芦，一元3颗！
你要穿成串儿卖。
啊！我的刺全没了！

一	天	小	ci	wei	看	见	小	老鼠	在	卖	糖	葫	芦	。
它	一	手	拿	着	糖	葫	芦	的	串	子	一	手	把	一
串	的	糖	葫	芦	小	猫	小	猫	小	猫	兴	兴	的	说
、	ci	wei	说	：“	又	酸	又	甜	的	糖	葫	芦	，	一
元	3	颗	，	bi	说	：“	你	要	穿	成	串	儿	卖	。”
小	ci	wei	用	一	个	盆	子	，	把	zhu	了	糖	的	山
瓜	放	在	盆	子	里	。大	声	的	说	着	：“	我	的	刺
全	没	了	！”	小	ci	wei	把	山	瓜	碎	碎	起	来	。

第4页(共4页)

4. 支架式教学在小学语文习作中的运用策略

在小学语文习作教学中，支架式教学的有效实施需要从整体教学流程出发，将支架嵌入具体教学情境之中，而非停留在零散运用层面。因此，教师应立足课堂实际，结合学生习作特点，在真实教学场景中灵活构建和调整支架体系，以提升习作教学的针对性与实效性。

（一）构建全过程支架，完善教学闭环

构建贯穿习作全过程的支架体系，使学生在不同学习阶段都能获得適切支持。在一线教学中可以发现，学生“不会写”往往源于“没内容”或“不会组织”。因此，在习作前，教师可以通过创设贴近生活的情境激活学生经验，例如在进行“写人”习作时，组织学生开展“说一说身边熟悉的人”交流活动，或借助图片、视频唤醒记忆，使学生产生表达欲望。在习作过程中，则可提供结构性支架，如板书“外貌-事例-感受”的基本框架，并通过范例句引导学生展开描写。在习作完成后，教师可设计“对照修改单”，引导学生从“有没有写清楚一件事”“有没有用具体描写”等角度进行自我修订，从而形成较为完整的教学闭环[6]。

（二）融合多样化支架，促进思维可视化

在课堂中灵活运用多样化支架形式，以增强学生的理解与表达能力。从一线教学经验来看，单一的“讲范文”往往效果有限，而将多种支架形式结合使用更有助于提升学习效果。例如，在教学中可通过“问题链”逐步引导学生思考：“这个人有什么特点？”“你通过什么事情体现这个特点？”“能不能用一句话写具体？”同时，借助思维导图帮助学生梳理习作思路，让抽象的构思过程可视化。此外，还可以选取不同层次的学生习作进行对比分析，让学生在比较中发现优劣，从而内化习作方法。这种多形式支架的整合运用，更符合真实课堂中学生多样化的学习需求[9]。

（三）设计分层与弹性支架，关注个体差异

重视分层支架的设计，使支架真正服务于不同层次学生的发展。在实际教学中，同一班级学生习作水平差异较大，如果采用统一支架，往往难以兼顾整体效果。因此，教师可以尝试提供“弹性支架”：例如在布置习作任务时，对基础较弱的学生提供较为具体的习作提纲甚至句式示例，如“他最让我难忘的一件事是……”；而对能力较强的学生，则只提供主题提示或关键词，引导其自主构思。在课堂巡视过程中，教师还可以根据学生完成情况进行即时指导，对个别学生进行“点对点”支架支持，从而实现更具针对性的教学[13]。

在支架使用过程中，还应特别关注支架的逐步撤除，以促进学生由依赖走向独立。从一线实践来看，如果长期提供固定模板，学生容易形成路径依赖，习作内容趋于模式化。因此，教师应在教学中有意识地进行“减支架”设计。例如，在连续几次同类型习作训练中，第一次提供完整结构提示，第二次仅保留关键词提示，第三次则完全开放，让学生独立完成习作。通过这种渐进式调整，使学生逐步摆脱对外部支架的依赖，提升独立表达能力。

（四）依托多元评价互动，发挥评价的支架功能

将互动与评价作为重要支架融入习作教学之中，提升学生参与度与反思能力。在课堂中，可以组织学生开展同伴互评活动，如两人互换习作，根据简单评价标准进行交流：“哪一句写得最具体？”“哪里可以再修改？”这种互动不仅能够减轻教师评价负担，还能让学生在他人作品中获得启发。同时，教师的评价也应从单一结果评价转向过程性评价，如在学生习作过程中给予即时反馈，或通过展示优秀片段进行点评，引导学生理解“好在哪里”。当评价从“给分数”转向“给方法”时，其本身也成为一种重要的学习支架[15]。

综上所述，支架式教学在小学语文习作中的有效运用，关键在于将理论转化为可操作的课堂行为，

通过全过程设计、多形式支持、分层实施以及动态调整[16],使支架真正服务于学生的发展需求。只有在贴近一线教学实际的基础上不断优化支架策略,才能切实提升习作教学的质量与效果[17]。

5. 具身化教学案例设计:以三年级上册《这儿真美》写景习作单元为例

为了将上述策略具象化与可操作化,本文以统编版小学语文三年级上册第六单元习作《这儿真美》为例,设计一套贯穿“习作前-习作中-习作后”的完整支架式教学方案。三年级是学生从写话向篇章过渡的关键期,面临无序观察和词汇贫乏的痛点。

1. 习作前:情境与素材支架(解决“写什么”与“怎么看”)

情境创设:播放本校校园四季美景的微视频,激发学生对熟悉场景的表达欲。

工具支架(感官观察任务单):发放《“小小观察家”多感官记录表》。打破学生仅用眼睛看的习惯,提供如下表格支架:

我看到的(颜色/形状): _____

我听到的(风声/鸟鸣): _____

我闻到的(花香/泥土味): _____

我摸到的(树皮/落叶): _____

通过这一具身化的认知支架,将抽象的“仔细观察”转化为可操作的具体动作,帮助学生积累立体素材。

2. 习作中:结构与语言分层支架(解决“怎么写”与“写生动”)

结构支架(思维导图):提供“总-分-总”结构的树状图板书。树干是“中心句(这儿真美)”,树枝是“不同景物(如花、草、树)”,树叶是“具体描写”。

语言与弹性分层支架:针对不同学情的学生,提供不同坡度的支持:

A层(基础薄弱生)——句式支架:提供填空式句架:“(什么地方)的(什么景物)真美啊!它(什么颜色),就像(什么事)。”帮助其完成通顺的表达。

B层(中等生)——词汇支架:提供“好词百宝箱”(如:五彩缤纷、微风拂过、生机勃勃),鼓励其在描写时自主选用,丰富语言。

C层(学优生)——问题支架(暗支架):仅提供思考提示:“如果这片风景有心情,它现在是什么心情?你是怎么看出来的?”引导其融入主观情感,写出个性化表达。

3. 习作后:评价与反思支架(解决“怎么改”与“促独立”)

评价量表支架:改变教师单一评语,引入《“寻美小作家”同伴互评星级表》:

★ 结构星:围绕一个意思(中心句)写。(有/无)

★★ 丰富星:运用了至少两种感官描写。(找出来划波浪线)

★★★ 闪光星:用上了积累的好词或比喻/拟人。(圈出好词)

支架撤除:在本学期后续的写景习作(如《我的植物朋友》)中,教师不再发放观察表格和句式支架,仅保留星级评价表,引导学生利用上一次内化的观察方法独立构思,完成由“扶”到“放”的过渡。

参考文献

- [1] 刘建琳. 支架式教学理论下的小学语文习作教学解析[J]. 语文世界(教师之窗), 2023(6): 38-39.
- [2] 王莉. “支架式教学”在小学语文习作中的应用[J]. 天津教育, 2021(1): 149-150.
- [3] Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- [4] 莫晶. 巧设习作支架夯实过程指导——以统编版语文三年级下册习作教学为例[J]. 小学教学研究, 2021(31): 38-

40.

- [5] Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- [6] Wood, D., Wood, H. and Middleton, D. (1978) An Experimental Evaluation of Four Face-to-Face Teaching Strategies. *International Journal of Behavioral Development*, **1**, 131-147. <https://doi.org/10.1177/016502547800100203>
- [7] Flower, L. and Hayes, J.R. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition & Communication*, **32**, 365-387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115885>
- [8] 何克抗. 建构主义的教学模式、教学方法与教学设计[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 1997(5): 74-81.
- [9] 樊荣. 支架式教学策略在小学语文教学中的应用研究[J]. 学周刊, 2022, 5(5): 19-20.
- [10] 李平, 倪岗. 基于情境任务的台阶式写作教学设计[J]. 语文建设, 2020(17): 9-14.
- [11] 刘璐. 部编版小学低段语文看图写话教学的问题及对策研究——以成都市 A 小学为例[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2024.
- [12] 维果茨基. 思维与语言[M]. 北京: 北京大学出版社, 2012.
- [13] 吴延晓. 基于支架式教学模式的小学习作教学策略研究——以 D 市 M 小学为例[D]: [硕士学位论文]. 呼和浩特: 内蒙古师范大学, 2024.
- [14] 伍尔福克. 教育心理学[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2018.
- [15] 朱立. 支架式教学在小学低段语文写话教学中的运用[D]: [硕士学位论文]. 武汉: 华中师范大学, 2024.
- [16] 徐凤琴. 小学语文习作教学中习作支架的优化思考[J]. 新智慧, 2024(25): 115-117.
- [17] 李艳丽. 支架式教学在小学语文习作教学中的应用[J]. 语文新读写, 2025(15): 60-62.