

# 将元认知培训融入大学英语教学

■ 曾淑芳

**摘 要:** 文文章以东华大学三个选修“大学英语三级”的班级为被试对象,进行为期16周的将元认知培训融入大学英语教学的实证研究。研究结果表明,接受元认知培训的班级在元认知水平和英语成绩两方面均显著高于对照班。研究还发现,将融入课堂的元认知培训与课后的学习日记相结合的方式能显著提高元认知培训效果。

**关键词:** 元认知;元认知培训;英语语言水平

**作者简介:** 曾淑芳,女,东华大学外语学院讲师,英语语言文学硕士,研究方向:英语教学、学习策略(上海201620)。

## 一、引言

自上世纪70年代美国心理学家J. H. Flavell提出元认知概念以来,中外学者对元认知展开了大量理论及实证研究,并一致肯定元认知在学习活动中的重要作用。Wenden(1987)认为,“学习者运用元认知策略监控、管理或自主自己的学习。”“培养学生学习能力应先增强元认知知识。”O'Malley(1990)进一步指出,“没有掌握元认知策略的学生基本上是一个没有方向和没有能力评估自己的进步并确定自己未来学习方向的人。”

由于元认知在认知活动中的显著地位,许多研究者对元认知培训产生了浓厚兴趣。Holec(1987)发现,对自学中心的成年学习者进行元认知培训后,学生在管理和支配自己的学习上有很大变化,从不知如何学到主动为自己的学习设立目标、制订计划和评估效果。Carrell(1989)对学生进行了两种元认知策略的培训:“语义图表法(semantic mapping)”和“经验——课文联系法”(experience-text-relationship),发现经过培训的学生在回答开放式问题时比未经培训的学生成绩好。Tabolt(1995)对香港大学生进行了“图表法”(mapping)元认知策略培训,发现经过培训的学生对三种不同写法的说明文(对比法、因果法、问题解决法)有了较高的意识,因此在考试中阅读成绩高于未经培训的学生。纪康丽(2002)对清华大学2000级英语辅修班的62名学生进行了一学期的四种元认知策略的培训:了解学习过程、自我评估、确立目标和制订计划。结果表明绝大多数学生这四方面技能都有了显著提高。将元认知培训列入英语教学计划切实可行,而且对帮助学生的自主学习有很大的促进作用。然而,也有学者对元认知培训的效果提出质疑。Huang(2005)在对中国大学生进行两项元认知培训后发现,对学生进行元

认知意识的培训并不能明显增强学生的自主学习能力。

元认知培训能否有效提高学习者的元认知水平,增强其学习能力呢?为此,笔者进行了一项将元认知培训融入大学英语教学的实证研究。此研究以东华大学三个选修“大学英语三级”的班级为被试,一个班级为对照组,另外两个班级为实验组。两个实验班级分别采用不同的方式进行元认知培训,以观察其培训效果。本研究试图回答下列三个问题:元认知培训能否有效提高学生的元认知水平?元认知培训能否有效促进学生英语水平的发展?不同的元认知培训方式是否产生不一样的效果?

## 二、研究方法

### 1. 受试

共有144名大学生参加了本次的调查与测试,来自东华大学三个选修“大学英语三级”的班级。其中实验A班接受为期一学期(16周)的融入元认知培训的英语教学;实验B班也接受为期一学期(16周)的融入元认知培训的英语教学,此外,实验B班学生每周必须写篇学习日记;对照班则不接受元认知培训。

表1 培训前三个班学生的英语成绩

班级	人数	平均值	标准差
实验A班	51	64.49	8.835
实验B班	46	65.39	9.889
对照班	47	67.06	9.944
合计	144	65.62	9.541

表1为培训前三个班级学生的英语成绩(以大学英语二级期末考试成绩为衡量标准)。单因素方差分析表明培训前三个班学生的英语水平没有显著性的差异(见表2),符合实验要求。

表2 One-way ANOVA 分析:培训前三个班学生的英语成绩比较

	平均值均差	显著值(双边)
实验A班-实验B班	-0.901	0.643
实验A班-对照班	-2.574	0.185
实验B班-对照班	-1.673	0.400

## 2. 调查工具

本研究包括定量研究和定性研究。定量研究需要收集两个变量的数据:元认知水平和英语语言水平。元认知水平数据通过元认知调查问卷获得,英语语言水平数据通过英语期末测试成绩获得。定性研究采用学习日记和访谈的方式,目的是为了检验定量研究的结果。

(1)元认知调查问卷。此问卷由笔者参照国内外相关研究,自行设计,并进行了一次预测。修改、删减部分题项后,该问卷内部一致性信度系数达到0.86。问卷包括20个有关元认知活动的问题,分为三部分:题项1-8为计划行为;题项9-16为监控行为;题项17-20为评价行为。参考的文献有:文秋芳(2003)学习观念及策略自测题;Oxford(1990)Strategy Inventory for Language Learning (SILL);O'Malley & Chamot(1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition。所有问卷均采用五级分制,1=从不(0%),2=很少(25%),3=有时(50%),4=常常(75%),5=总是(100%)。

(2)英语语言水平测试。被试的英语语言水平由大学英语二级期末考试成绩和大学英语三级期末考试成绩反映。试卷分为听力、词汇、语法、阅读、翻译和写作等六部分,包括听写、填空、选择和写作等多种题型。两套试卷均来自外语学院测试中心题库,测试后经计算其内部一致性信度系数分别达到0.76和0.77。任课教师也认为被试的成绩与其当时真实的英语水平基本一致。

(3)学习日记。实验B班学生要求每周写一篇学习日记,把他们的学习方法、体验和效果记录下来。

(4)访谈。在第1周和第16周学生做完元认知调查问卷后,笔者分别采访了三个班的学生,了解学生的元认知水平和学习情况。

## 3. 数据收集和分析

实验过程中,每个班分别做了两次元认知调查问卷(时间为第1周和第16周)。数据收集工作由笔者完成。每次问卷调查工作,包括介绍、分发、回答以及回收问卷等,在20分钟内完成。返回结果令人满意,没有无效试卷。学生的英语期末考试由学校统一安排,统一阅卷。此次研究采用的数据是学生试卷上的原始分数。所有的分析都在SPSS12.0中进行,显著值为 $\alpha=0.05$ 。

## 4. 实验过程

在十六周的实验过程中,三个班都完成了全新版《大学英语综合教程》第三册(上海外语教育出版社出版)的教学任务。不同之处在于两个实验班的英语教学融入了元认知培训,而且,实验B班学生每周写一篇学习日记,以强化培训效果。本次研究采取融入性培训和个别辅

导相结合的培训方法。融入性培训以教学材料为主,根据教学内容设计培训活动,将策略培训融入英语课堂教学中。此外,笔者还根据学生学习中出现的问题,对学生进行个别辅导。此次培训的重点为元认知策略培训,旨在增强学生元认知意识、帮助学生确立目标、计划、监控、评估自己的英语学习。

## 三、实验结果

### 1. 元认知培训是否能有效提高学生的元认知水平?

表3反映了三个班级前后两次元认知调查问卷的成绩。整体来看,各班第二次的平均成绩均高于第一次。表4对各班前后两次元认知水平进行纵向比较。结果表明,经过一个学期的学习,三个班级学生元认知水平均有显著提高。表5横向比较三个班第一次元认知调查问卷得分,单因素分析表明,三个班第一次元认知水平无显著差异。而在对三个班第二次元认知调查问卷得分进行横向比较后发现(见表6),两个实验班的平均值均显著高于对照班( $P=0.042/0.015$ )。以上数据分析可看出,学习活动有助于元认知水平的提高,而元认知培训则增强了这种效果。这进一步证实了Holec(1987)、Carrell(1989)、Tabolt(1995)和纪康丽(2002)的研究发现。学生对此也深感也感触。有学生在访谈中说:“我现在更明确自己要学什么,自己学英语的长处和短处在哪里”;“现在我经常会有意识地停下来,想想刚才学过的东西,哪些没学好,是什么原因。”

表3 三个班前后两次元认知水平

班级	人数	第一次成绩	标准差	第二次成绩	标准差
实验A班	51	57.06	8.608	62.22	8.878
实验B班	46	57.89	8.067	63.07	8.084
对照班	47	58.34	9.337	58.55	9.387
总计	144	57.74	8.644	61.29	8.958

表4 T检验:前后两次元认知水平比较

班级	人数	平均值均差	T值	显著值(双边)
实验A班	51	-5.157	-14.276*	0.000
实验B班	46	-5.174	-61.588*	0.000
对照班	47	-0.213	-2.340*	0.024

表5 ANOVA:三个班第一次元认知水平比较

	平均值均差	显著值(双边)
实验A班-实验B班	-0.832	0.638
实验A班-对照班	-1.282	0.467
实验B班-对照班	-0.449	0.804

表6 ANOVA:三个班第二次元认知水平比较

	平均值均差	显著值(双边)
实验A班-实验B班	-0.850	0.636
实验A班-对照班	3.662*	0.042
实验B班-对照班	4.512*	0.015

### 2. 元认知培训是否能促进学生语言水平的发展?

表7是三个班级大学英语三级期末考试成绩。配对样本T检验表明(见表8),两个实验班培训后成绩均比培训前有显著提高( $P=0.032/0.001$ ),而对照班成绩提高不显著。这与前人的研究结果相符:元认知培训有利于提高学生的元认知意识,发展其元认知技能,进而促进学生的学业进步。欧阳慧卿、饶振辉(2009)对高三学生英语学习的调查也发现,在所有学习策略中,元认知策略与学生英语水平相关最大,元认知对英语水平的提高有推动作用。策略单因素分析(见表10)对培训后三个班的英语成绩进行横向比较,实验B班英语成绩远远高于实验A班( $P=0.031$ )和对照班( $P=0.40$ )。以上数据分析表明,元认知培训促进了学生语言水平的发展。而且,将元认知培训与学习日记结合起来的培训模式,培训效果更显著,学习进步更明显。学生的学习日记中也体现了这一点:“我每天睡觉前反省一下自己当天学过的内容,查漏补缺。我发现这样学习的效果特别好,记得特别牢”;“以前我作文分数总是不高,但我不知道是什么原因。后来我知道是因为我的中国式的英语表达太多了,所以我每天坚持看半小时英文原版文章,现在中国式的表达少多了。”

表7 三个班培训后英语水平

班级	人数	平均值	标准差
实验A班	51	67.51	8.876
实验B班	46	71.61	9.375
对照班	47	67.64	9.531
总计	144	68.86	8.381

表8 T检验:培训前后英语水平比较

班级	人数	平均值均差	T值	显著性(双边)
实验A班	51	-3.020	-2.203*	0.032
实验B班	46	-6.217	-3.604*	0.001
对照班	47	-0.574	1.104	0.275

表9 AVONA:三个班培训后英语水平比较

	平均值均差	显著性(双边)
实验A班-实验B班	-4.099*	0.031
实验A班-对照班	0.128	0.945
实验B班-对照班	3.970*	0.040

### 3.不同的元认知培训方式是否产生不一样的效果?

单因素分析(见表9)表明,在经过一个学期的学习后,实验B班英语成绩远远高于实验A班和对照班。通过自己教学中的观察及对学生的访谈,笔者发现,实验B班学生普遍反映培训后学习变化很大,培训效果显著。主要表现在以下三个方面:

(1)学生学习兴趣浓厚,学习动机增强。培训后,实验B班上的大部分同学英语学习的热情高涨,课堂气氛十分活跃。同学自觉地增加了英语课外阅读量。半数以上的同学表示“很期待上英语课”。一位同学在访谈中说:“我以前一上英语课就头痛,觉得自己不是学英语的料。培训后,我的英语有进步了。我现在很自信,我也能学好英语。”元认知与学习兴趣、学习动机之间有无关联,这一

点还有待进一步研究探讨。

(2)师生角色发生变化,师生关系更为融洽。传统教学以教师为中心,学生只是被动的接收者。而在融入元认知培训的课堂上,学生积极主动地安排自己的学习活动,经常与老师或同学探讨学习上碰到的困难。课堂上经常出现以学生为中心,教师作指导的新局面。而教师在整个培训过程中扮演着多种角色:培训前是课程的开发设计者;培训中担当活动的组织者和顾问;培训后成为评估者和研究员。

(3)元认知能力有迁移性。将近一半的学生反映在经过培训后,无论是学英语,还是其他课程,他们都会运用元认知策略:确定学习目标,制订学习计划,监控学习过程,评估学习效果。有同学在学习日记中写道:“这个学期学习任务虽然繁重,但我过得非常充实。我给自己制定了详细的学习规划,生活变得有条不紊。每完成一项任务,我都特别有成就感,离自己设定的目标又靠近了一步。”这与 Decone (1990) 和 Chietal (1989) 的研究成果一致:“元认知具有广泛的迁移性,它不仅能促进思维品质的形成和完善,而且对智力、语言学能的提高都将产生积极的迁移作用”。

## 四、结论

本研究证明,元认知在学生学习活动中起着重要的作用。将元认知培训融入英语教学,提高学生元认知意识,发展元认知技能,对于提高英语教学效果,培养学生自主学习能力,具有重要意义。此外,将融入课堂的元认知培训与课后的学习日记相结合,培训效果更为显著。虽然元认知研究仅有三十多年的历史,但在国内外已取得较为瞩目的成就。而我国学者开始关注元认知策略培训的研究也不过是近十年的事情。笔者认为其研究前景十分广阔。诚然,作为一项探索性研究,本实验的样本较小,其结果只适用于受试。

## 参考文献

- [1]Flavell, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry [J]. American Psychologist, 1979, (34): 906-911.
- [2]Carrell, P. L., B. G. Pharis, J. G. Liberto. Metacognitive Strategy Training for ESL Reading [J]. TESOL Quarterly, Vol 23, 1989, (4).
- [3]Huang Jing. Metacognition Training in the Chinese University Classroom: An Action Research Study [J]. Educational Action Research, 2005, (13): 413-434.
- [4]O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition [M]. Cambridge University Press, 1990.
- [5]Oxford, R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know [M]. New York: Newbury House Publishers, 1990.
- [6]Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) Learning Strategies in Language Learning [M]. London: Prentice Hall, 1987.
- [7]纪康丽. 外语学习中元认知策略的培训[J]. 外语界, 2002, (3).
- [8]欧阳慧卿, 饶振辉. 关于高三学生英语学习策略的调查研究[J]. 教育学术月刊, 2009, (8).
- [9]文秋芳. 英语学习的成功之路[M]. 上海外语教育出版社, 2003.

责任编辑:曾 艳