

大学英语学习者情感策略培训的实证研究

欧阳建平¹, 张建佳²

(1. 湖南理工学院大学英语部, 湖南 岳阳 414006; 2. 湘南学院外语系, 湖南 郴州 423000)

摘要: 本课题组在大学英语教学中对大学一年级学生进行了为期一年的情感策略培训, 以激发深层学习动机, 提高自信心, 培养良好意志和克服不良情绪。结果表明, 以上 4 项内容的情感策略培训确能促进学生认知、情感、技能的协同发展, 并逐步增强情感策略意识, 有效提高自主学习英语的能力。

关键词: 大学英语教学; 策略培训; 情感策略; 自主学习

中图分类号: H353 .2 **文献标识码:** A **文章编号:** 1002-722X (2008) 02-0045-07

Training Affective Strategies for College English Learners

OUYANG Jian-ping¹, ZHANG Jian-jia²

(1. Department of College English, Hunan Institute of Science and Technology, Yueyang Hunan Prov., 414006, China;

2. Department of English, Xiangnan University, Chenzhou, Hunan Prov., 423000, China)

Abstracts: A study has been conducted on affective strategy training among college freshmen. The result of this one-year program demonstrates that affective strategy training, which centers on stimulating motivation, boosting self-confidence, tempering will and overcoming negative emotions, can promote students' coordinated development in their cognition, affection and skills. The training also raised their affective strategy awareness and assisted in their autonomous learning.

Key words: college English instruction; strategies training; affective strategy; autonomous learning

0. 引言

人类的语言学习是通过感觉、知觉、思维、想象、注意、记忆等一系列心理活动来完成的, 是一个复杂的认知过程, 而这一过程无时无刻不受情感的影响。Arnold & Brown 认为, 广义的情感包括制约行为的感情、感觉、心情、态度等方面。(戴曼纯, 2000) 英语学习中的情感因素共有两大类, 一类是指学习者的个别情感因素, 包括焦虑、抑制、自尊心、性格的内向与外向、学习动机等; 另一类是指学习者相互之间以及学习者与教师之间的情感因素, 包括移情、课堂交流、跨文化意识等。情感因素复杂而易变, 贯穿于学习的全过程, 互相联系又互相作用。英语学习情感策略则指学习者在英语学习过程中控制和调整自己心情、态度、动机等的方法与能力。

语言学习中的情感问题在 20 世纪 60 年代受到

了关注。Erikson、Maslow 和 Rogers 等创立的西方人本主义心理学, Krashen 有关二语习得的“情感过滤假说”、Bloom 的情感目标分类体系和 Weiner 的情感动机归因理论, 以及外语教学史上出现的暗示法、沉默法、社团语言学习法、全身反应法、自然法等教学法都很重视语言学习中的情感因素, 并肯定了认知与情感之间不可分割的关系。

20 世纪 80 年代, 语言学习机制和学习者主观因素在外语学习中的作用已成为当代心理语言学的研究对象, 对情感因素的研究重新受到关注。20 世纪 90 年代以后, O'malley、Chamot 和 Oxford 对情感策略做出了明确的分类, 肯定了情感策略是语言学习策略中不可或缺的部分; Arnold、Brown、Stern 和 Stevick 等一直致力于对情感问题的研究, 并取得长足进展; 国内研究者如朱纯 (1994)、王初明 (2001)、戴曼纯 (2000)、周娟芬 (2000)、石永珍

收稿日期: 2007-04-24

基金项目: 湖南省社会科学基金项目 (05YB102); 中国高等教育学会“十一五”规划研究课题 (06A1J0420020); 湖南理工学院重点资助教改课题 (2007A05)

作者简介: 1. 欧阳建平 (1966-), 女, 湖南益阳人, 湖南理工学院副教授, 研究方向为应用语言学、认知语言学和二语习得; 2. 张建佳 (1965-), 男, 湖南嘉禾人, 湘南学院教授, 研究方向为应用语言学和英语教学。

(2002)、张庆宗(2002)、项茂英(2003)、李银仓(2005)等研究外语学习者的动机、信念、焦虑感、自我归因能力等的分类、作用及其与成绩的关系,取得了一些成果。

中外学者的研究表明,学习主体的情感因素对外语学习的成败有着特殊的影响和重要的调控作用:消极情感会影响学习潜力的发挥,积极情感能创造有利的心理状态;情感策略像元认知策略一样,能更深入、持久地影响外语学习成效。但因为情感是伴随认知的一种潜在因素,它的影响往往不易被人察觉,所以国内外外语界对情感策略较深层次的研究不多,尤其有关将情感能力培训融入外语教学当中的研究很少,视其为教学目标的更少,拥有实证研究支持并考察其成效的似乎很难找到。

1. 研究设计

1.1 研究问题

本研究探讨中国非英语专业本科大学生学习和掌握英语学习情感策略的过程及成效。实验假设为:1)大学英语教学过程中,学生能够获得积极的情感体验;2)情感策略培训能培养学生的情感策略能力;3)情感策略培训能不断提高英语教与学的效果,包括学习成绩与学习能力。

1.2 受试

本实验的受试为湖南理工学院2003级15个自然班(8个文科班和7个理工科班)的768名本科生。文科班女生比例较大、整体水平稍高;理科班男生比例较大、整体水平稍低;但15个班的整体性别比例以及好、中、差学生的比例均衡。这15个实验班中,参加本实验的5位教师各担任3个班(文理科兼任)的大学英语教学任务。我们在同年级另选了15个对照班,这些班在文理科搭配、男女生比例、人数和整体水平等方面与实验班基本持平。

本年级学生第4学期(非实验学期)全部参加了2005年6月的全国大学英语4级考试。其中绝大部分4级成绩及格者参加了2005年12月、2006年6月或12月的全国大学英语6级考试,还有相当数量的学生参加了2007年1月的全国研究生统考(含英语科目)。

1.3 材料

1.3.1 教学材料

实验班与对照班使用的教材都是2004年上海外语教育出版社出版的《大学英语》全新版第2、3册。

1.3.2 实验材料

实验材料是实验组教师根据情感策略培训的内容及目的,并结合教材内容所编写的教案以及一些区别于对照班的各种教学材料,如专题讲座等。

1.3.3 测验材料

1)情感测试:参照文秋芳(1996)的英语学习策略调查表、卢家楣(2000;2001)的9项情感细目分类及Weiner(1985)的“三维度与六因素归因模式”等,我们自行设计、编写了“情感水平测试试卷”“英语学习情感调控能力问卷调查表”“关于英语学习观念与学习方法的面谈调查提纲”及“关于情感能力培养实验(效果)的面谈调查提纲”,用于测试学生培训前后的英语学习观念与学习方法、情感调控能力、情感策略水平的变化以及他们对本次培训的态度。

2)成绩测试:取实验班和对照班的第1学期(实验前)和第3学期(实验后)的期末考试成绩(分别简称为前测、后测)、CET-4、CET-6及考研英语的成绩作为本次培训效果的检测工具。

2. 实验过程

对受试进行情感策略培训的时间为2004年上、下学期(第2、3学期)。实验组教师按照所编写的教案,在深入了解受试的年龄、性别、学习动机、个性特征、认知方式类型、元认知发展水平以及教学环境等的基础上,对受试进行激发学习动机、提高自信心、磨练良好意志和克服不良情绪共4项内容的情感策略培训。同时,研究受试使用情感策略的心理过程,关注学生的情感因素,挖掘促进学生认知、情感、技能协同发展的方法。

2.1 培养兴趣,激发动机

认知主义心理学代表人物之一Bruner认为,内在动机是维持学习的基本动力;几乎所有学生都具有3种最基本的内在动机:好奇内驱力(求知欲)、胜任内驱力(成功的欲望)和互惠内驱力(与人和睦共处的需要),这3种动机都隐含内在的学习愿望,具有自我激励作用,并且效应持久。许多中外语言学和心理学研究证明:学习动机是可塑的,且动机一旦形成,就会贯穿于学习活动始终;学习动机可以加强并促进学习活动,而学习活动又可激发、增强甚至巩固动机;强烈的外语学习动机可以克服语言天赋的不足和学习条件差等因素。(冯忠良等,2000)Csizér & Dörnyei(2005)研究了融入语言学习动力的7项因素:二语文化、工具性、二语社团的活力、对二语社团的态度、文化兴趣、语言自信度及社会环境,并指出其中二语文化的影响最大。

实验组教师在教学过程中穿插适量的讲座、自我测评和讨论,以激发学生在英语学习方面的求知欲望和成功的愿望;用合适的教学内容、教学方法和手段来提高学生对英语的浓厚兴趣。具体措施为:1)用生存、发展、工作和教育需要,自尊、自我实现需求,以及地位、心理安全、归属感等引导学生制订明确的短期目标和长期目标;通过满足学生认知和情感需要来激发学习兴趣和内在学习动机,调动学习积极性。2)在教学过程中注意穿插新颖且难度适中的教学内容,如原声电影、外语新闻、英美文化背景、文学欣赏等,并运用多媒体手段多层次、多维度地刺激学生的感官,激发兴趣,提升他们融入英语文化的程度。

2.2 分析成败,提高自信

自信是学习者对自身价值和能力的评价与认识,它包括认同感、胜任感和成就感。Canfield & Welles (1994) 等人的研究表明:在自信受到保护和鼓励的环境中,学习的认知活动最有效。成功体验能激励进一步的成就,而屡次失败会损害学习者的自信心,从而导致最终的失败。(转引自 Arnold 2000: 12) 问题解决活动可以使学生获得胜任感、成就感和快乐,这对促进学习至关重要。(Williams & Burden, 1997: 50) 对学生进行归因训练,帮助学生客观地了解自己的优势和劣势,正确地认识自己、评价自己也很重要,而改变困难学生视英语学习失败的原因是不可变和不可控的倾向尤其重要。

因此,本实验首先使学生树立正确的观念:英语学习是一个受学习者控制的认知过程,关键在于学习者的努力和坚持,学习者可以通过适当的学习策略提高学习效果。一方面引导学生正确对待学习过程中的挫折和失败,学会正确分析自己的成败,并破除迷信,相信世界上没有唯一、最佳的学习方法,只有最适合自己的方法。另一方面,关注学生的个性、人格,赏识他们的点滴进步,鼓励他们做有利于建立自信的比较,逐步获得更多的正面暗示。如引导他们发现自身的“亮点”:一天记了几十个单词和词组,学了几个有用的结构或句型,快速看完一篇散文并能欣赏其中一两个隐喻表达等。通过这些方法,逐步激发学生对英语学习的自信心与积极性,不断挖掘并维持他们的学习动力。

2.3 克服不良情绪

Arnold 认为,过度的消极情感如焦虑、害怕、紧张、愤怒、沮丧、怀疑、厌恶等会影响学习潜力的正常发挥。如果语言学习过程中的消极情感太大,再好的创新教学和学习方法,再好的教材也无

济于事。与此相反,积极情感如自尊、自信、动力、移情等能极大地促进语言学习。(Arnold 2000: 2) 许多研究表明:焦虑、压抑等与学习成绩、口头和书面表达能力、自信心、自尊心之间都存在负相关关系,对语言学习有负面影响,甚至造成恶性循环,但焦虑和压抑是可以克服的。(Arnold 2000: 8-11)

笔者发现,很多学生在学习英语的过程中存在着不同程度的苦恼:记不住英语词汇、句型和语法,或者记住了却用不上;花时间最多的一门课程,却成绩最低;等等。长此以往,学习者便产生心理疲劳、挫折感,甚至过度焦虑等情感障碍。这不仅浪费精力和注意力,而且相对削弱了思考和记忆的能力,语言存储和输出效果也随之降低,甚至进一步增加焦虑的程度,造成恶性循环。这类消极情绪典型地表现在英语基础差的学生身上,他们大多担心出错,怕“丢面子”,感到紧张和尴尬,因此索性不回答问题或表达观点,只是做一个旁听者。久而久之,形成恶性循环:越不敢表现就越出错,出错越多就越害怕表现,从而参与语言实践的机会越来越少,学习效果也就越来越差。有的甚至认为自己不适合学英语,因而从不主动去学习。

针对这些问题,实验组教师在教学中努力做到:1)从整体出发,全面调控和优化课堂教学心理环境,如协调同学关系,及时解除不良情绪的干扰。多设计小组合作任务,利用小组内更融洽的关系及为小组争光的好胜心理,促使他们积极主动地交流。小组合作中的焦虑程度远低于当着全班学生回答问题的情景,这大大增加了学习者用英语交流的机会。2)学生发言时,教师面带微笑并仔细倾听或提示,引导学生完成整个过程,或简单提示并让学生自己纠正错误。尽量不在发言过程中纠正错误,以避免引起焦虑。对学生的发言,小错误可忽略,对较明显或典型的错误,先做肯定评价,再做适度纠正。3)教师们做到布置的任务具体,提出的要求或目标明确,促使学生及时了解自身的进步和不足,尽可能消除因茫然带来的焦虑。4)指导学生了解人脑的认知特征、记忆与遗忘的规律、长时与短时记忆的不同效果,引导他们结合各项认知策略,使词汇和语法知识有效地进入长时记忆,为输出打下坚实的基础,也为克服焦虑、抑制不良情绪创造条件。

2.4 磨炼良好意志

Williams & Burden 总结了 Feuerstein 中介理论的3点启示:1)如果教师使学生清楚地理解学习

目的并明白完成任务和活动对个人的益处, 就可能创造或增强学习的动力。2) 教师若帮助学生控制自己的学习、制订目标, 也有利于强化学习动机。3) 教师的反馈对动机有促进作用, 奖励、表扬等正面强化手段比惩罚等负面手段效果更佳。(1997: 133-135) 要使学生在学习英语中专心致志, 并具有持久的学习热情, 除了激发深层学习动机, 还需磨炼意志, 使他们在遇到困难时有顽强的自制力和坚强的毅力。

本实验的重要项目之一是要求学生制订长、短期英语学习计划, 内容包括: 每学期看 1 本英文版文学名著(简写版, 但无译文)并写概要及评论; 每个月写 1 篇大作文(150—200 词, 要求多次修改), 总结有关 1 个选题的所有词汇、句型及表达内容, 如 Environmental Problems、College Life 等; 每个星期做 1 次 Oral Presentation, 完成 10 篇课外阅读, 1 篇小作文(120 词); 每天朗读、听英语各 20 分钟、记 20 个单词及词组等。在实验之初, 实验组教师需采取指令性和选择性相结合的措施, 尽力引导并促使他们完成这些需要有毅力才能完成的任务; 最重要的是设法让学生完成当天的任务, 并坚持下去。

3. 培训效果

3.1 测试结果

3.1.1 情感水平测试结果

实验前、后分别用调查问卷收集实验班和对照班有关学习动机、自信心、学习意志及克服不良情绪等 4 项内容的数据(利克特等级计分), 运用 SPSS (13.0) 对实验班与对照班进行“前测—后测”配对样本 t 检验(实验班和对照班分别取 700 对有效数据), 结果如表 1 所示。

表 1. 4 项情感指标配对样本 t 检验结果

	项目	配对样本差异			
		均值	标准差	t	p
实验班	学习动机	-.68000	.64668	-27.821	.000
	自信心	-.65000	.71290	-24.123	.000
	意志	-.65000	.65430	-26.284	.000
	克服不良情绪	-.75286	.65320	-30.494	.000
对照班	学习动机	-.04429	.61877	-1.894	.059
	自信心	-.01000	.60863	-.435	.664
	意志	-.04571	.66006	-1.832	.067
	克服不良情绪	.03143	.62530	-1.330	.184

注: 本表由 8 个“前测—后测”配对样本 t 检验的结果整合而成。

表 1 显示: 实验班 4 项情感指标后测均高于前测, 且差异显著 ($p<0.001$), 表明实验班学生经过 1 年的学习, 在学习动机、自信心、学习意志及克服不良情绪方面的情感水平有显著提高。再看对照班, 4 项指标中有 3 项略高于前测, 1 项略低于前测, 但前后测均无显著差异, 表明对照班学生在这 些方面的情感水平提高不明显。

3.1.2 成绩测试结果

1) 对 15 个实验班和 15 个对照班共 1517 人第 1 学期和第 3 学期的期末考试成绩进行统计分析, 分别为实验班与对照班实验前后成绩配对样本 t 检验(结果如表 2、表 3), 及实验班与对照班同期(第 3 学期)成绩独立样本 t 检验(结果如表 4)。实验班和对照班第 1 学期期末考试的平均成绩接近, 分别为 65.4072 和 65.8879。

表 2. 实验班期末考试成绩配对样本 t 检验结果

	配对样本差异		
	均值	标准差	p
实验班后测	71.1523	7.7101	
实验班前测	65.4072	10.0622	
配对样本差异			
均值	标准差	t	p
5.7452	3.3156	48.020	.000

表 2 为实验班 768 名学生培训前后的期末考试成绩(平均成绩分别为 65.4072 和 71.1523)的配对样本 t 检验结果, 表明实验班学生在情感策略培训 1 年之后, 英语成绩有显著提高 ($p<0.001$)。

表 3. 对照班期末考试成绩配对样本 t 检验结果

	配对样本差异		
	均值	标准差	p
对照班后测	65.5020	10.1757	
对照班前测	65.8879	7.0111	
配对样本差异			
均值	标准差	t	p
-.3858	3.7590	-2.809	.005

表 3 为对照班 749 名学生实验前后两次期末考试成绩的配对样本 t 检验结果。值得注意的是, 对照班学生第 3 学期期末考试成绩低于第 1 学期, 说明对照班学生在第 3 学期的英语成绩不升反降, 且差异显著 ($p<0.01$)。

表 4 为实验班与对照班实验后同期(第 3 学期)考试独立样本 t 检验结果, 表明实验班第 3 学期期末考试成绩高于对照班的成绩, 且差异显著 ($p<0.001$)。

表 4. 实验班和对照班第 3 学期期末考试成绩
独立样本 t 检验结果

	人数	最低分	最高分	平均分	标准差
对照班	749	32.86	82.86	65.7479	7.0111
实验班	768	47.00	90.00	71.1523	7.7101

Levene 方差齐次性检验		t 检验		
F	p	t	p	均值差异
10.305	.001	-14.290	.000	-5.4045

表 5. 实验班与对照班 CET-4、CET-6 及考研成绩的综合对比

	CET-4 (426 分及格)			CET-6 (426 分及格)			考研成绩		综合通过率
	权重	通过率		权重	通过率		权重	50 分以上通过率	
实验班	0.5	22.45%	(44.9% × 0.5)	0.3	8.7%	(29.0% × 0.3)	0.2	6.3% (31.5% × 0.2)	37.45%
对照班	0.5	19.45%	(38.9% × 0.5)	0.3	7.0%	(23.4% × 0.3)	0.2	5.7% (28.6% × 0.2)	32.15%

用 Z 检验进行显著性检验, 得到 Z 值为 2.17, 并查表得 $Z_{0.05} = 1.96$ 。由于 $Z = 2.17$ 大于 $Z_{0.05} = 1.96$, 落在拒绝域, 这表明实验班的 CET-4、CET-6 和考研英语 3 项成绩的综合通过率明显高于对照班。

3.2 学生对培训的反馈意见

问卷调查、面谈调查 (正式及非正式) 等所反映的实验班学生对本项培训的意见归纳如下:

1) 不同程度地激发了内在学习动机, 学习兴趣不断提升。

“今天关于英语学习的讨论使我明白了学英语远不止应付考试, 还能了解西方民族, 领略另一种文化底蕴。”“‘用英语与西方人交流, 不能只谈学习或学校生活, 还有许多有价值的话题。’老师说对, 我们的最终目的不只是学会英语, 而是熟练地使用英语。因此, 我要多看、多记、多练英语。”“在学习语言的同时了解了一种文化, 让我有了进一步探究的念头。”“看懂了一篇好文章, 我会有活跃的思考, 获得很奇妙的感受。”“通过这学期的练习, 我也找到了欣赏英文美词美句的感觉, 真好!”

2) 学会正确归因学习的成败, 自信心逐步提高。

“原来觉得自己不适合学英语, 真的一直没学好, 但老师鼓励我: 别人做到的事你也能做到。我努力去做, 结果果然不同!”“老师指出我的‘亮点’, 让我找到了进步的感觉, 觉得自己还行。我会因此继续努力, 尽力让自己更行。”“我认为我的口语不比其他同学差。我能写出来, 怎么可能说不出来呢? 只要我努力, 我一定能讲出较流利的英

2) 将实验班和对照班的 CET-4、CET-6 和研究生入学考试英语成绩综合后进行统计分析。因参加 CET-6 和考研的人数只是部分而且各不相同, 所以都把总人数 (实验班 768 人, 对照班 749 人) 作为分母, 按照实验班和对照班学生参加这 3 项考试的人数确定各自在综合通过率中的权重 (CET-4、CET-6、考研成绩分别为 0.5、0.3 和 0.2)。3 项成绩通过率对比如表 5 所示。

语。”“有了英语学习的自信心后, 我便抓住更多的机会同别人交流, 在逐步增加语言输出的同时也能大量地获取语言输入, 这加大了我对英语学习的‘投资’, 当然进一步提高了我学英语的兴趣和动力。”

3) 良好的学习情绪能明显提高学习效果。

“当达到某项目标或学习有进步时, 我会适当地奖励自己; 带着好心情学英语, 效果明显提高。”“老师清楚地告诉我具体的努力方向, 我的学习目标不再模糊, 感觉好多了。”“如果我觉得学英语的压力太重, 就会向老师求助, 老师总能帮我!”“这次作文里用了两个很地道的英语表达形式, 暗暗地觉得自己也很棒。我发现, 只要自己的感觉好, 学习英语的效果也会好。”

4) 坚持就是胜利。

“在老师帮助下, 我坚决实施自己制订的英语学习计划。开头很难, 但坚持 1 个星期后, 能察觉到进步; 1 个月后, 能体会到进步; 1 个学期后, 能收获成功。确实, 坚持就是胜利!”“我曾无数次制订英语学习计划, 但实行都没有超过两星期, 总是感觉很懊悔, 老是看不到希望。”“对于老师布置的任务, 首先我觉得难度很大, 无法完成。但后来咬紧牙关坚持 1 个月后, 慢慢尝到了甜头, 回头看时庆幸自己能坚持下来!”“我在上个学期最大的收获是养成了每天学英语的好习惯, 再也不会看了英语就头疼。”

4. 结论和启示

本研究结果表明:

1) 实验班学生在实验后 4 项情感策略水平指

标有显著增长,说明实验班学生通过为期1年的情感策略培训后,以学习动机、自信心、学习意志及克服不良情绪为主要内容的情感水平明显高于实验前;而对照班学生4项情感策略水平指标在实验后无显著变化。从学生反馈的意见来看,实验班学生在深层学习动机的激发、自信心的培养、良好意志的磨炼以及不良情绪的克服方面的情感调控能力不断加强,实验效果显著。因此,我们认为,在大学英语教学中对学生进行情感策略培训能逐步培养他们的情感调控能力,能较显著地提高他们的情感策略水平。

2) 在第1学期实验班和对照班学生的期末考试平均成绩接近的情况下,由于实验班学生接受了1年的情感策略培训,他们第3学期的成绩明显高于实验前的第1学期,也明显高于同期的对照班;而对照班学生第3学期的成绩比第1学期无明显提高,且与实验班同期成绩相比差异显著,明显低于实验班。这说明学生英语成绩的提高幅度与情感策略培训与否高度相关,情感策略培训对英语成绩的提高有显著的促进作用。因此,我们认为,情感策略培训不仅有益于提高情感策略水平,也能较大幅度地提高学生的英语学习成绩。

3) 在实验期之后半年(第4学期末),甚至到毕业(第8学期末),实验班和对照班学生在先后参加的CET-4、CET-6和考研英语测试成绩之间的差异仍然显著,这说明对学生进行情感能力培训不仅在实验期内效果明显,而且在实验完成1年甚至2年之后仍然有效。因此,我们认为,情感策略培训具有持久的效力,能持续促进英语学习能力的提高。

本研究给我们的启示是:

1) 要使受试最佳地提高情感调控能力,只有同时向受试系统而完整地提供理论知识和实践机会,并进行有针对性和示范性的实践指导,帮助他们不断获取并积累使用情感策略的正面体验,才能获得最佳训练效果。

2) 情感策略培训是一个日积月累、循序渐进、持之以恒的过程。它不仅需要教师的言传,更需要受训者身体力行;它不仅需要教师在课堂教学中讲授示范,更需要受训者在课堂内外,尤其在课后体验实施。因此,成功实施情感策略培训必须具备必不可少的硬件条件,如先进的语音室、多媒体教室、网络课堂、数字语言实验室、电子阅览室、宽带校园网络、自主学习中心、宽带视频点播系统等现代化教学设施和资源。

3) 由于学生个体间存在差异,且在认识和行为之间可能存在脱节现象,情感策略的培养往往较难实施和驾驭。这就需要教师循序渐进,谆谆善诱,促使情感策略意识逐步由他控到自控,并进而达到内化的境界。教师不仅要针对学习风格、背景和程度不同的学生因材施教,给予足够的技术和心理支持,还要挖掘和利用一切有利于教学活动和学习者身心健康发展的积极因素,调整和优化心理环境,创造一个能满足学习者心理需要的语言学习环境。因此,教师的指导作用非常重要,在实验初期更需要教师大量的引导、协作甚至监督。

4) 情感策略意识高并不是决定学生学好英语的唯一因素,学生的各项认知策略水平、元认知策略意识以及其他内在因素都起着非常重要的作用。在本实验实施过程中,教师主要训练学生使用情感策略,还引导学生使用各项认知和元认知策略。因为认知策略与个人的学习任务更为直接相关,元认知策略管理所有学习策略,所以情感策略不可能单独使用,它往往要与认知策略、元认知策略结合起来,互为补充。毕竟所有的学习策略互相联系,不能完全割裂。(欧阳建平,2007)只是认知策略、元认知策略并非此次训练的重点。

我们认为,情感调控能力的培养不仅可能、而且应该像传授知识和技能一样,作为英语教学目标之一。但情感的陶冶并非朝夕之功,它是日积月累的过程,需要不断积累积极的情绪体验。英语教师不仅要掌握专业知识、教学方法和技巧,更要熟悉学生的学习心理和学习过程,这样才能发挥导师作用,引导学生控制自己的情感,以良好的心理状态,在知识、情感、技能各方面获得协调发展。

参考文献:

- [1] 戴曼纯. 情感因素及其界定 [J]. 外语教学与研究, 2000, (6): 470-474.
- [2] 冯忠良, 等. 教育心理学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000.
- [3] 李银仓. 论外语教学的情感目标 [J]. 外语教学, 2005, (3): 68-71.
- [4] 卢家楣. 情感教育心理学 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
- [5] 卢家楣. 发掘情感因素策略的实验研究 [J]. 心理科学, 2001, (6): 690-693.
- [6] 欧阳建平. 论外语学习策略及其大学英语教学 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2007, (3): 127-129.
- [7] 石永珍. 大学生英语学习动机调查报告 [J]. 国外外语

- 教学, 2002, (1): 34-37.
- [8] 王初明. 影响外语学习的两大因素与外语教学 [J]. 外语界, 2001, (6): 8-12.
- [9] 文秋芳. 英语学习策略论 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1996.
- [10] 项茂英. 情感因素对大学英语教学的影响 [J]. 外语与外语教学, 2003, (3): 23-26.
- [11] 张庆宗. 英语学习成败自我归因调查与分析 [J]. 外语与外语教学, 2002, (7): 25-27.
- [12] 周娟芬. 论学习积极情绪、情感的培养 [J]. 解放军外国语学院学报, 2000, (2): 17-20.
- [13] 朱纯. 外语教学心理学 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1994.
- [14] Arnold, J. *Affect in Language Learning* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [15] Csizér, Kata & Zoltán Dányei. The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effect [J]. *The Modern Language Journal*, 2005, 1: 19-33.
- [16] Maslow, A. H. *Motivation and Personality* [M]. New York: Harper and Row, 1970.
- [17] O'Malley, J. M. & A. U. Chamot. *Learning Strategies in Second Language Learning* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [18] Rogers, C. M. *Freedom to Learn (2nd ed.)* [M]. Ohio: Merrill, 1983.
- [19] Williams, M. & R. L. Burden. *Psychology for Language Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- [20] Weiner, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion [J]. *Psychological Review*, 1985, 92: 548-573.

(责任编辑 严辰松)

(上接第32页)

cit. En DCRLC IV, 11b].

名词前面的形容词可以带修饰语, 如 *muy grandes deseos*、*bastante extraña actitud*。然而, 在现代西班牙语中, 这些名词前面的形容词不能带补语, 也不能彼此分开。如果带补语, 只能置于名词之后。如:

(24) a. Un problema difícil de solucionar

b. Un difícil problema (*de solucionar) 参见 (23a)

c. *Un difícil de solucionar problema

(25) a. Una mujer simpática con todos

b. Una simpática mujer (*con todos)

c. *Una simpática con todos mujer

4. 结语

综上所述, 西班牙语形容词句素的结构有其规律, 但也有例外, 其结构严谨而灵活。正确分析形容词句素的内在结构关系是我们准确认识其语义层次及其整体单元语义的关键。从所举的例子中我们

可以发现, 决定西班牙语形容词句素内在关系的因素很多, 需要我们在应用这门语言的过程中用心体会, 其中最重要的是形容词自身的性质和语义特点。形容词句素在句子中的作用既简单又复杂。所以简单, 因为形容词句素无论多复杂, 归根结底就是起形容词的作用; 所以复杂, 因为有时形容词句素自身结构和语义就层层叠叠, 如果理不清其内在的语义层次, 就无法正确理解其整体语义, 更谈不上正确认识它在句子中的作用。分析形容词句素的内在结构和语义层次要从语义学和词汇学着眼, 而认识形容词句素在句子中的功能要从句法入手。

参考文献:

- [1] Àngel Di Tullio. *Manual de Gramática del Español* [M]. Buenos Aires: Edicial S. A., 1997.
- [2] Ignacio Bosque Muñoz. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* [C]. Editorial España: Calpe, S. A., 1999.

(责任编辑 梁利)