

英语专业学生元认知和认知策略使用与 英语水平关系的研究*

宁波大学 孔文 绍兴文理学院 李清华

摘要:本研究的主要目的是调查我国英语专业二年级学生元认知策略和认知策略的使用情况。研究问题包括:1)元认知策略和认知策略的关系;2)元认知策略和认知策略使用与英语水平之间的关系;3)高、中、低三个水平组在元认知策略和认知策略使用上的差异。研究发现,元认知策略指导和监控认知策略的使用,是比认知策略更高层次的心理行为;元认知策略的使用与学生的英语水平之间存在极显著的相关,根据学生使用元认知策略的能力,可在一定程度上预测学生的英语成绩。在元认知策略上,高分组和低分组表现出显著差异,但在认知策略上三组之间两两均无显著性差异。这可能表明,成功的外语学习者之所以成功不是因为他们掌握了大量的认知策略,而是因为他们能够有效地利用元认知策略决定使用或改变具体的认知策略。因此,学生元认知策略的培养应成为外语教学中不可忽视的一个环节。

关键词:元认知策略、认知策略、英语水平

[中图分类号] H319

[文献标识码] A

[文章编号] 1003-6105(2008)02-0173-12

1. 引言

元认知策略和认知策略是 ESL/EFL 学习策略的重要组成部分。国外对二者的系统研究始于 20 世纪 70 年代。研究的问题主要涉及(1)元认知策略和认知策略的理论界定、实际操作中两者之间的划分和两者之间的关系;(2)元认知策略和认知策略的掌握和运用与学生 ESL/EFL 成绩或水平的关系;(3)善学者与不善学者在元认知策略和认知策略上的差异(如 Huang & Van Naersson 1985; O'Malley & Chamot 1990; Purpura 1997, 1998, 1999; Phakiti 2003)。在我国,也有学者报道了学习成功者和不成功者学习策略的使用情况(文秋芳 1995, 马广惠 1997, 秦晓晴 1998)。另外,刘惠君(2004)、吴红云(2006)、修旭东和肖德法(2006)、袁凤识和肖德法(2006)等还专门

研究了元认知策略与英语阅读、写作或 TEM-4 成绩的关系。但到目前为止,元认知策略和认知策略的关系、元认知策略和认知策略使用与外语水平之间的关系仍不大明朗。因而,本研究旨在调查(1)元认知策略和认知策略的关系;(2)我国英语专业学生元认知策略和认知策略使用与英语水平之间的关系;(3)高、中、低三个水平组在元认知策略和认知策略使用上的差异。

2. 研究背景

2.1 元认知策略和认知策略的研究

Bachman (1990) 以及 Bachman 和 Palmer (1996) 在交际语言能力 (Communicative Language Ability) 模式中提出了影响外语学习者语言能力的两大因素:语言知识 (language knowledge) 和策略能力 (strategic competence)。而策略能力则

* 本文作者感谢上海外国语大学邹申教授对本文的悉心指导。感谢匿名审稿专家提出的意见。感谢华东师范大学心理系程陶老师在统计方面给予的指导和宁波大学科技学院黄凤鸣、冯立波老师在问卷调查中的大力帮助。本研究得到 2008 年宁波市高校教育科学规划课题的资助。

是由确立目标(goal setting)、计划(planning)和评估(assessment)三种元认知策略组成。Hsiao 和 Oxford(2002)认为,ESL/EFL 学习策略包括认知策略、元认知策略、记忆策略、补偿策略、情感策略、社交策略和自我激励策略等。到目前为止,学习策略的分类、元认知策略和认知策略的定义都未达成一致,但大多数研究者倾向于认为,元认知策略是较高层次的具有执行功能并可运用到不同学习活动中的一系列心理活动,主要用来评价、管

理、监控认知策略的使用(O'Malley & Chamot 1990),是对认知的认知。根据这些研究成果,Bachman 等人(1993)设计了含有 68 个项目的元认知策略调查问卷。在此基础上,Purpura (1997, 1998, 1999)通过一系列信度分析和探索性因子分析,设计了含有 30 个项目、代表四个变量类型的元认知策略调查问卷来分析考生元认知策略的使用与二语成绩之间的关系。Purpura(1997)所使用的问卷结构见表 1。

表 1 元认知策略分类表(Purpura 1997)

元认知策略的组成部分	项目个数	项目编号
Assessing the situation (ASSIT) (审题) (before the event 做题前)	8	37, 38, 47, 52, 54, 55, 56, 61
Monitoring (MON) (监控) (during the event 做题中)	4	45, 46, 49, 57
Self-evaluating (SE) (自我评估) (after the event 做题后)	10	41, 42, 48, 51, 53, 58, 60, 62, 65, 66
Self-testing (ST) (自我检测) (after the event 做题后)	8	39, 40, 43, 44, 50, 59, 63, 64

O'Malley 和 Chamot (1990), Oxford (1990) 以及 Gagne, Yekovich 和 Yekovich (1993)等都对认知策略进行过详细分类。在这些研究基础上,Bachman 等人(1993)设计

了含有 71 个项目的认知策略调查问卷。Purpura (1997,1998,1999)通过进一步研究,把该问卷缩减为含有 36 个项目、代表三个变量类型的认知策略调查问卷(见表 2)。

表 2 认知策略分类表(Purpura 1997)

认知策略的组成部分	项目个数	项目编号
Comprehending Processes (COMP) (理解过程)	9	
Analyzing Inductively (AI) (归纳性分析)	3	32, 35, 36
Clarifying/verifying (CLAR) (澄清/核实)	2	17, 34
Inferencing (INF) (推理)	2	30, 33
Translating (TRL) (翻译)	2	7, 12
Storing/Memory Processes (MEM) (贮存/记忆过程)	15	
Associating (ASSOC) (联想)	4	8, 9, 10, 11
Linking with Prior Knowledge (LPK) (建立与已有知识的联系)	4	1, 2, 4, 19
Repeating/rehearsing (REP) (重复/排练)	5	3, 24, 25, 26, 27
Summarizing (SUMM) (总结)	2	5, 29
Using/Retrieval Processes (RET) (使用/提取过程)	12	
Applying Rules (APR) (应用语言规则)	3	18, 20, 22, 23, 31
Practicing naturalistically (PN) (自然练习)	5	
Transferring (TRF) (迁移)	4	13, 14, 16, 21

Purpura 的问卷调查虽然是针对应试策略设计的,但问卷中的许多策略既属于考生在考试时所使用的元认知和认知策略,又属于他们平常学习时所使用的元认知和认知策略。Purpura(1997)本人也承认把学习过程中认知和元认知策略与考试时所使用的认知和元认知策略分离开来几乎是不太可能的。例如,无论在学习中还是在考试中,中学生都会用到诸如 ASSOC(联想),LPK(建立与已有知识的联系)等策略。因而 Purpura 的问卷调查既包含了学习策略也包含了在考试时学生常用的一些答题策略。

2.2 不同水平组学生在元认知策略和认知策略使用上的差异研究

专门调查不同水平组学习者在元认知策略和认知策略使用上的差异的实证研究还比较少。O'Malley 等人(1990)比较了中级水平与初级水平学习者在元认知、认知和社会情感策略方面的使用情况。研究发现,两组学生在这些策略使用上的主要不同之处在于,前者比后者使用更多的元认知策略。Purpura(1998)利用结构方程模型比较了高、低分两组考生在元认知策略和认知策略使用上的差异,结果发现,元认知策略对两组考生均没有显著性影响,但两组在认知策略上略有不同。认知策略中的理解和记忆策略对两组的词汇语法能力都有显著性负影响,但对阅读能力都有显著性正影响。认知策略中的使用策略对两组的词汇语法能力都有显著性正影响,对高分组的阅读能力无显著性影响,但对低分组的阅读能力有显著性正影响。Phakiti(2003)调查了元认知策略和认知策略的使用与阅读成绩的关系,发现,在认知策略上高分组与中分组无显著性差异,但这两组与低分组均有显著性差异。在元认知策略上三组之间两两均有差异。可见,在元认知

策略和认知策略使用与语言水平的关系方面,现有研究结果并不一致。

3. 研究方法

3.1 研究问题

本文研究的问题主要包括:(1)元认知策略和认知策略之间存在什么关系?(2)我国英语专业二年级学生元认知策略和认知策略的使用与他们的英语水平之间存在什么关系?(3)高、中、低三个水平组在元认知策略和认知策略使用上是否存在显著差异?

3.2 调查对象

本研究是在 2007 年 5 月初进行的。浙江省某高校英语专业二年级学生参加了本次实验。笔者根据他们三次 TEM-4 的模拟成绩(三次考试分别使用 2002、2004 和 2005 年的 TEM-4 试题)计算出每个考生的平均成绩,作为学生最终的学习成绩,代表他们所达到的英语水平。另外,为了比较不同水平组的考生在元认知策略与认知策略使用上的差异,笔者根据平均分把 324 名学生分成高、中、低三个水平组(三组的平均分分别为 73,64,55),然后从每组中随机选出 60 人作为研究对象。

3.3 研究工具

本次研究使用的元认知策略和认知策略调查问卷是根据 Purpura 在 1997 年调查考生元认知与认知策略使用与 ESL 成绩关系时所用的问卷而改编的¹。问卷采用 6 等级李克特(Likert)量表:0 = 从不(0%的使用率),1 = 很少(20%的使用率),2 = 有时(40%的使用率),3 = 经常(60%的使用率),4 = 通常(80%的使用率),5 = 总是(100%的使用率)。问卷调查在第三次模拟测试后进行。356 名学生参加了调查,实际获得有效

¹ Purpura(1997)量表尽管不完善,但仍然是最常用的 ESL/EFL 学习策略测量工具之一。由于篇幅限制,文中的元认知策略和认知策略调查表、因子分析结果表和方差分析结果表略去。有兴趣的读者可跟笔者联系。

数据为 324 个。

本次研究首先用结构方程模型软件 LISREL8.70 调查了元认知策略与认知策略的关系,然后用社会科学统计软件包 (SPSS13.0)进行了认知策略和元认知策略与考试成绩的相关分析、回归分析、元认知策略和认知策略在三个水平组上的方差分析以及两种策略使用的频率统计,显著水平设定为 0.05。

4. 结果和讨论

4.1 元认知策略与认知策略的关系

4.1.1 元认知策略与认知策略问卷的内在一致性检验

在调查元认知策略与认知策略的关系之前,笔者对两张问卷的内在一致性信度进行了检验,结果见表 3。

从表 3 的数据来看,四个元认知策略和

总体内在一致性信度都大于 0.5,在可接受范围内。整个元认知策略问卷的内在一致性较好,具有较高的信度。在十一个认知策略中,除翻译策略外,其余十个策略的内在一致性信度都可接受。这说明,翻译策略较为独特,与其他的认知策略有较大的不同。Purpura (1997,1998,1999)在数据分析中删除了此策略。但在本研究中笔者考虑到该策略确实是中国 EFL 学生常用的策略之一,因而在后面的频率统计分析中仍保留了翻译策略。如果删掉此策略,整个问卷的信度系数将从 .845 提高到 .849。总体来说,两问卷的内在一致性信度较高。

4.1.2 元认知策略与认知策略的探索性因子分析

在确定两个问卷的内在一致性后,笔者对元认知策略和认知策略进行了探索性因子分析。首先考察元认知和认知策略中的数据是否适合因子分析,然后,分别提取元认知

表 3 元认知策略和认知策略问卷内在一致性信度

元认知策略	Cronbach α 系数	认知策略	Cronbach α 系数
审题	.556	归纳性分析	.612
监控	.557	澄清/核实	.508
自我评估	.707	推理	.509
自我检测	.614	翻译	.275
总体内在一致性信度	.778	联想	.520
		建立与已有知识的联系	.538
		重复/排练	.691
		总结	.495
		应用语言规则	.529
		自然练习	.599
		迁移	.623
		总体内在一致性信度	.845

策略和认知策略中的因子个数。以下表 4 是利用 SPSS13.0 因子分析软件中的 KMO 测度和 Bartlett 球体检验所得的结果。

从表 4 可以看出, 认知策略和元认知

策略的 KMO 检验值都大于 0.7, Bartlett 球体检验中的显著水平值都小于 0.05, 表明元认知策略和认知策略中的数据均适合于因子分析。

表 4 元认知策略和认知策略的 KMO 测度和 Bartlett 球体检验

认知策略	KMO 测度		.871
	Bartlett 球体检验	卡方	1096.812
		自由度	55
		显著性	.000
元认知策略	KMO 测度		.762
	Bartlett 球体检验	卡方	397.830
		自由度	6
		显著性	.000

由于认知策略中的翻译策略内在一致性信度较低, 因此在进行因子分析时删掉了此项目。运用主成分分析法进行方差最大旋转后, 元认知策略和认知策略中各提取了一个因子。认知策略中共同因子解释的方差为 43.924%, 十个变量与提取的因子之间的负荷都在 0.3 以上。元认知策略中共同因子可解释的方差为 62.167%, 元认知策略中四个变量与提取的这一个因子之间的负荷都在 0.5 以上。一般来说, 因子负荷量为 0.3 或更大, 被认为有统计意义(秦晓晴 2003:51)。这说明, 可以把认知策略中十个变量和元认知策略中四个变量分别归入所提取的一个因子。这一结果与 Purpura(1997)的调查结果不完全一致。Purpura 从认知策略中提取了三个因子, 元认知策略中提取了一个因子。之所以与 Purpura 提取的认知策略因子个数不同, 可能由两方面的原因造成: 第一, 样本数目和受试教育背景不一样。Purpura 的实验中受试有 1382 人, 分别来自三个不同国家。本实验中的受试人数只有 324 名, 都是来自同一所大学的英语专业二年级学生。这有可能导致实验中受试元认知和认知策略使用的趋同性。教育背景不同的学生所使用的元认知策略和认知策略上是否有较大的差异还是一个

有待进一步研究的问题。第二, 虽然认知策略在理论上可有几个部分组成, 但在实际操作中, 这些组成部分之间的关系是错综复杂、相互交织在一起的, 很难划清它们之间的界限, 因而只能从认知策略与元认知策略中各提取一个因子来进行解释。

4.1.3 元认知策略与认知策略的关系

元认知策略与认知策略的关系仍是一个颇具争议的问题。O'Malley 和 Chamot(1990)认为, 元认知策略高于认知策略, 前者对后者的使用起评价、管理和监控作用。而 Oxford(1990)则认为, 元认知策略和认知策略之间没有层级关系, 二者在同一平面上运作。现在较为流行的观点是, 元认知策略是比认知策略高一层次的、具有执行功能的心理活动(Purpura 1997, 1998, 1999; Phakiti 2003)。认知策略主要是指, 学生利用其语言和背景知识解决某一特定任务时的心理活动。元认知策略和认知策略的主要区别在于, 认知策略可能只适用于某一个任务或某一领域, 而元认知策略可运用在不同的领域(Phakiti 2003)。从这个观点我们至少可推出以下两点: (1)元认知策略与认知策略之间应该有较高的相关性; (2)元认知策略影响认知策略的使用。对第一点我们可以用 SPSS 软

件中的相关分析加以验证；对第二个推测我们可用 LISREL 软件建立结构方程模型验证二者之间的关系。

SPSS13.0 软件中的相关分析结果表明，元认知策略与认知策略之间确实存在

着特别显著的相关性($r = 0.69, p < 0.01$)。

对于第二个推测，笔者利用 LISREL8.70 软件建立了数个模型，但只有图 1 中的模型拟合指数(详见表 5)尚可在接受的范围内。

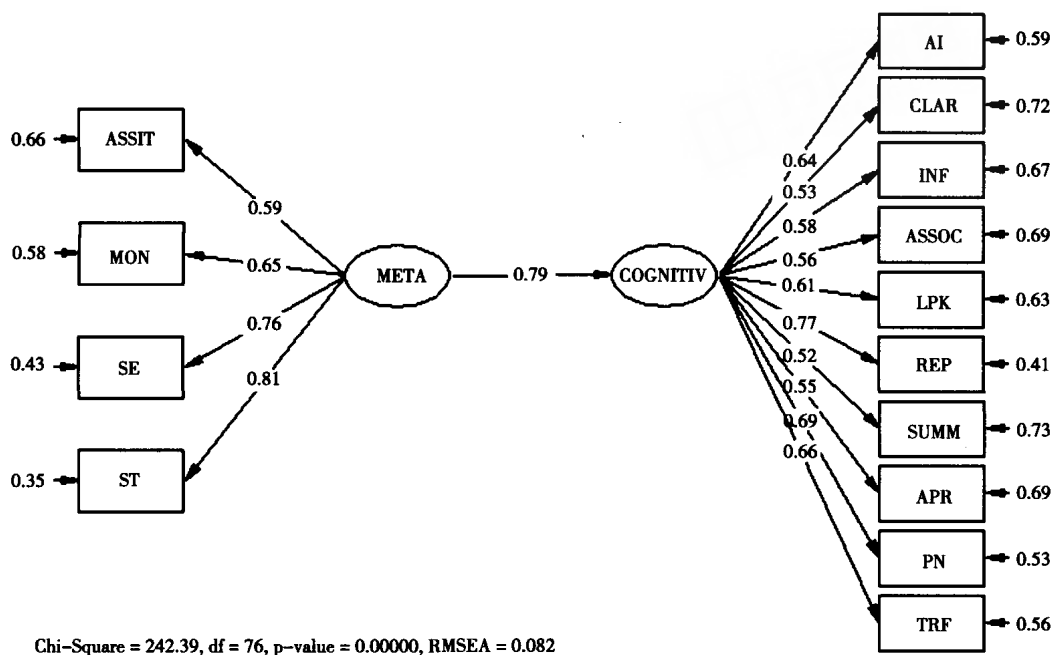


图 1 元认知策略与认知策略关系模型²

一般认为,如果 RMSEA 在 0.08 以下,各拟合指数 GFI, AGFI, NFI, NNFI 和 CFI 在 0.9 以上,所拟合的模型属于较好(侯杰泰等 2004)。从表 5 可看出,各拟合指

数均在 0.9 以上,只有 RMSEA(0.082)的值略微高于 0.08。考虑到实验中的样本数不大,所以整体来讲,整个模型还算拟合可以。

表 5 元认知策略和认知策略模型的拟合指数

拟合优度指数 Goodness-of-Fit Index(GFI)	0.92
渐进误差均方根 Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)	0.082
调整拟合优度指数 Adjusted Goodness-of-Fit Index(AGFI)	0.90
基准拟合度指数 Normed Fit Index(NFI)	0.94
非基准拟合度指数 Non-Normed Fit Index(NNFI)	0.95
比较拟合度指数 Comparative Fit Index(CFI)	0.96

² 图中 META 代表元认知策略;COGNITIVE 代表认知策略。图中的路径系数是标准化的解(Standard Solution)。

从图1可看出,元认知策略对认知策略的直接效应高达0.79。这从一定角度证明了元认知策略对认知策略的确有指导和控制功能,影响认知策略能力的使用,是更高层的心理活动。由此,第二个推测也得到了验证。

4.2 元认知策略和认知策略使用与英语水平之间的关系

普遍观点认为,元认知策略与外语成绩的关系密切,但认知策略与外语考试成绩的关系不明确(Purpura 1997, 1998, 1999; Phakiti 2003; 袁凤识、肖德法 2006)。利用SPSS13.0软件中的相关分析,笔者考察了元认知策略与认知策略的使用和考生英语成绩的相关性,结果发现,只有元认知策略与英语成绩的相关系数极其显

著($r=0.216, p<0.01$),而认知策略与英语成绩没有显著相关($r=0.044, p>0.05$)。这一结果与袁凤识和肖德法(2006)的调查结果相一致。在他们调查的学习策略与TEM-4成绩的相关分析中,只有元认知策略与成绩有显著相关性($r=0.140, p<0.05$),而认知策略与TEM-4成绩的相关系数也未达到显著性水平。这或许可从某一侧面说明,英语专业学生在考试中更多的使用元认知策略对答题过程进行监控、管理和自我评价;对认知策略的运用则可能达到了较为熟练、甚至无意识的程度,从而使之与考试成绩的相关性较低。

为进一步了解元认知策略与英语成绩的关系,笔者利用回归分析调查了元认知策略的使用对英语成绩的预测程度,结果见表6。

表6 元认知策略的回归分析结果

	R	调整 R ²	估计标准误	B	Beta	t 值	显著性
元认知策略	.216	.046	6.15084	.079	.216	3.963	.000

从表6可看出,决定系数R²为0.046,这表明考生元认知策略的分数能解释英语成绩4.6%的方差。t值(3.963)和显著性水平($p=0.000$)表明回归系数是显著的,拒绝了英语成绩和元认知策略没有线性关系的虚无假设。

然而,方差分析的结果(见表7)表明,元认知策略虽能解释英语成绩一定量的方

差,但由于残差很大(12182.174),说明还有其它变量影响考试成绩。这个结果是比较符合常识的。上文已提到,Bachman(1990)及Bachman和Palmer(1996)认为,影响考生语言能力的因素主要有两个:语言知识和策略能力。决定考生成绩的主要因素是他们的语言知识,元认知策略只能辅助性地帮助学生提高学习成绩。

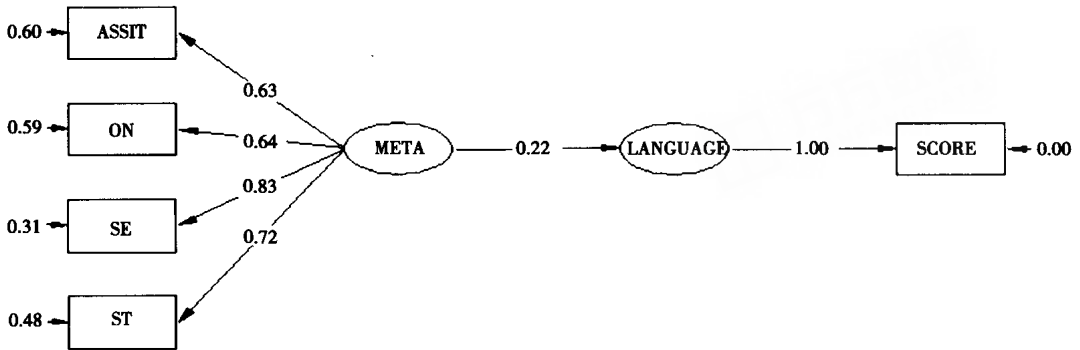
表7 方差分析结果³

模型	离差平方和	自由度	均方	F	显著性概率
1 回归	594.073	1	594.073	15.703	.000
残差	12182.174	322	37.833		
总数	12776.247	323			

³ 在方差分析中自变量为元认知策略分数,因变量为英语成绩。

另外,我们还可通过结构方程模型验证元认知策略和认知策略与英语成绩所代表的英语水平之间的因果关系。但由于前面的相关分析结果已表明,认知策略与英

语成绩无显著相关,因此没有必要在认知策略与英语水平之间建立因果关系的模型。图2只是元认知策略与英语水平之间的路径图。



Chi-Square = 16.90, df = 5, p-value = 0.00469, RMSEA = 0.086

图2 元认知策略与英语水平关系模型⁴

表8中各拟合度指数都在0.9以上,只有RMSEA(0.086)略大于0.08。整体来说,这个模型还是可以接受。但图2中元认知策略指向英语水平的路径系数却不

大(0.22)。这说明,元认知策略的使用虽然影响学生的英语水平,但其直接效应不大。这一结果与回归分析的结果是一致的。

表8 元认知策略与英语水平关系模型的拟合指数

拟合优度指数 Goodness-of-Fit Index(GFI)	0.98
渐进误差均方根 Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)	0.086
调整拟合优度指数 Adjusted Goodness-of-Fit Index(AGFI)	0.94
基准拟合度指数 Normed Fit Index(NFI)	0.97
非基准拟合度指数 Non-Normed Fit Index(NNFI)	0.96
比较拟合度指数 Comparative Fit Index(CFI)	0.98

4.3 元认知策略和认知策略中的各变量在三个水平组上的比较

4.3.1 认知策略各变量在三个水平组上的比较

尽管上面的相关分析表明,认知策略

使用与所有考生成绩无显著性相关,但为了考察认知策略中的十一个变量在三个水平组上的差异,笔者利用方差分析进行了调查。统计结果(略)显示,在认知策略的各个变量上三组之间均无显著性差异。不过

⁴ 图中 META 代表元认知策略;LANGUAGE 代表英语水平;SCORE 代表英语成绩。图中的路径系数是标准化的解(Standard Solution)。

从每个策略使用的频率统计上仍能看出三组在使用认知策略上的细微差别(见表9)。

表9 三个水平组在使用十一种认知策略上的频率统计

使用频率 \ 水平组	高分组(%)	中分组(%)	低分组(%)	每个变量的平均使用频率(%)
归纳性分析	46	54	52	51
澄清/核实	40	44	46	43
推理	72	64	64	67
翻译	58	52	64	58
联想	54	52	56	54
建立与已有知识的联系	60	60	60	60
重复/排练	60	52	56	56
总结	44	36	42	41
应用语言规则	60	60	56	59
自然练习	52	50	54	52
迁移	46	44	52	47

从表9可看出,在十一个变量中,使用频率最高的是推理策略(67%),使用频率最低的是总结策略(41%)。原因可能是,在考试或使用英语过程中,学生没有足够时间进行概括总结。另外,建立与已有知识的联系、应用规则和翻译策略的使用频率也较高。这说明,英语专业学生主要依靠推理、联系已有知识、运用已学过的语法规则和翻译等认知策略进行英语学习或应试。从表9还可看出,高分组在推理、重复/排练和总结策略的使用频率上略高于其他两组;中分组使用归纳性策略的频率略高于其他两组;低分组则在澄清/核实、翻译、联想、自然练习和迁移等策略上高于其他两组。由此可以看出,高分组学生使用的认知策略的层次要高于低分组。原因可能是,高分组学生英语水平较高,可以更多地进行

推理总结;而低分组学生则更多地依靠母语或在不懂时向他人求助以便澄清或核实等较低层次的认知策略。这个结果也是比较合乎情理的。但令人费解的是,低分组学生在自然练习策略使用的频率上略高于其他两组(自然练习策略在问卷中主要调查考生在学习过程中是否尽可能找机会与本族语者交流,是否经常听英文广播,看英文电视,阅读英文杂志)。这一发现与文秋芳(1995)利用个案调查一名学习成功者和一名不成功者的结论有些相似。文中的不成功者意识到,自己听力较差,比学习成功者花了更多的时间听VOA或BBC,但却不精听,而是像我们听中文广播一样,一边做事,一边听。本文的调查结果似乎表明,重泛听、泛读和口语交际而忽略精听、精读和语法规则的学习(低分组考生在应用语言

规则策略上的使用频率最低)不太有利于提高英语成绩。另一个可能的解释是,这次问卷调查是在2007年TEM-4考前进行的,由于调查中的高校TEM-4成绩与学位挂钩,学生非常重视。低分组的同学可能意识到自己的专业较差,因而在这段时间里他们也许会比其他两组的同学找更多机会练习口语、听力、阅读等。更有趣的发现是,中分组的考生在11种认知策略的使用频率上除归纳性分析策略高于其他两组外,竟有六种认知策略使用率均低于其他两组,只有三种策略使用率与其他两组基本相同。这会不会是中分组的同学自我感觉还比较良好,故未像其他两组学生积极利用

各种策略备战四级?对中分组学生在元认知策略和认知策略使用上的纵深考察在国内外都很少见,有必要进行深入的个案研究才可能找出原因。

4.3.2 元认知策略各变量在三个水平组上的比较

方差分析表明,除了在元认知策略总分上高分组与低分组有显著性差异外($p < 0.05$),元认知策略的四个变量在三个水平组上均无显著性差异(篇幅所限,方差分析结果从略)。为进一步考察元认知策略在三个水平组上使用的细微差异,笔者对元认知策略中四个变量的使用频率也进行了统计(见表10)。

表10 三个水平组在使用四种元认知策略上的频率统计

使用频率 \ 水平组	高分组(%)	中分组(%)	低分组(%)	每个变量的平均使用频率(%)
审题	60	58	52	57
监控	62	60	54	59
自我评估	72	70	66	69
自我检测	64	60	58	61

表10显示,在四种元认知策略中,自我评估是三组学生使用最频繁的策略(69%),其次是自我检测(61%),这说明英语专业学生的自主学习能力较高。另外,高分组在四种元认知策略使用的频率上都位居第一,中分组第二,低分组第三。这在很大程度上也证明,元认知策略使用与考试成绩高低有密切联系,进一步说明学习成功者通常对自己的学习过程具有较高的意识程度,能根据自己学习情况较好地进行调控,较为准确地评价自己学习的进步和不足之处(Ellis 1994);而学习不成功者则缺乏对自己学习的反思,对自己学习过程的控制达不到意识层面,不善于评价自己,

无法发现自己学习中的问题,因此学习效果不好(文秋芳1995)。

5. 结论

由上述分析可得出以下初步结论:

1)元认知策略与认知策略之间存在显著的相关性,元认知策略影响认知策略的使用,对认知策略具有指导和监控作用,是比认知策略更高层次的心理行为。

2)认知策略的使用与学生英语水平无显著性相关,但元认知策略使用与学生英语水平极具显著相关性。根据学生使用元认知策略的能力,可在一定程度上预测考

生的英语水平。元认知策略与英语水平关系的结构方程模型也表明,元认知策略在一定程度上影响学生的英语水平。

3)三个水平组在认知策略的总分及十一个变量上均无显著性差异。但认知策略的频率统计显示,高分组的考生在学习或应试过程中更多地使用推理、总结等较高层次的认知策略,而低分组的学生则更多地利用母语或向他人求助以便澄清或核实等较低层次的认知策略。中分组考生在十一种认知策略的使用频率上有六种均低于其他两组,可其三种策略的使用频率与其他两组基本相似。

4)在元认知策略总分上高分组和低分组存在显著性差异,但在元认知策略的四个变量上三个水平组无显著性差异。从元认知策略使用的频率统计中可以看出高分组在四种元认知策略使用的频率上都高于其他两组,中分组又高于低分组。这进一步说明,元认知策略的使用与学生英语水平的高低有密切联系。

总之,本研究初步表明,成功的外语学习者之所以成功可能并不是因为掌握了大量的认知策略,而是比较擅长使用元认知策略,知道在何种情况下使用何种认知策略或随机应变地改变策略。因而,元认知策略的培养应该成为外语教学中不可忽视的一部分。

本研究的局限在于,受试样本偏小,且仅来自于同一所高校,所以实验的结果在外推到其它群体时需特别谨慎。另外,由于本研究仅使用了问卷调查的结果进行分析,因而不能对受试在答题过程中策略的使用情况作深入细致的了解,难以揭示内在的深层次原因。在以后的进一步研究中应扩大受试样本量及代表性,并进行深入的个案研究。

参考文献

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations*

in Language Testing [M]. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. & A. S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests* [M]. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F., S. T. Cushing & J. E. Purpura. 1993. *Development of a Questionnaire Item Bank to Explore Test-taker Characteristics* [M]. Cambridge: UCLES.

Cohen, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language* [M]. London and New York: Longman.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press.

Gagne, E. D., C. W. Yekovich & F. R. Yekovich. 1993. *The Cognitive Psychology of School Learning* [M]. New York: Harper Collins College Publishers.

Hsiao, T. Y. & R. L. Oxford. 2002. Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis [J]. *Modern Language Journal* 86, 3: 368-383.

Huang, X. & M. Van Naerssen. 1985. Learning strategies for oral communication [J]. *Applied Linguistics* 8, 3: 287-307.

O'Malley, J. M. & A. U. Chamot. 2001. *Learning Strategies in Second Language Acquisition* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies* [M]. New York: Newbury House Publishers.

Purpura, J. E. 1997. An analysis of the relationships between test-takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance [J]. *Language Learning* 47, 2: 289-325.

Purpura, J. E. 1998. Investigating the effects of strategy use and second language test performance with high- and low-ability test-takers: A structural equation modeling approach [J]. *Language Testing* 15, 3: 333-379.

Purpura, J. E. 1999. *Learner Strategy Use and*

- Performance on Language Tests: A Structural Equation Modeling Approach* [M]. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and CUP.
- Phakiti, A. 2003. A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance [J]. *Language Testing* 20, 1: 26-56.
- 郭志刚, 1999, 社会统计分析方法——SPSS 软件应用 [M]. 北京: 中国人民大学出版社。
- 侯杰泰、温忠麟、成子娟, 2004, 结构方程模型及其应用 [M]. 北京: 教育科学出版社。
- 刘惠君, 2004, 元认知策略与英语阅读的关系 [J]. *外语与外语教学* (12): 24-26。
- 马广惠, 1997, 高分组与低分组在学习策略上的差异研究 [J]. *外语界* (2): 38-40。
- 秦晓晴, 1998, 硕士研究生使用英语学习策略的特点 [J]. *外语教学* (1): 53-57。
- 秦晓晴, 2003, 外语教学研究中的定量数据分析 [M]. 武汉: 华中科技大学出版社。
- 袁凤识、肖德法, 2006, 元认知策略在 TEM4 中的运用及其与成绩的关系研究 [J]. *外语与外语教学* (3): 31-34。
- 文秋芳, 1995, 英语成功者与不成功者在学习方法上的差异 [J]. *外语教学与研究* (3): 61-66。
- 文秋芳 (主编), 2003, 英语学习策略实证研究 [M]. 西安: 陕西师范大学出版社。
- 吴红云, 2006, 二语写作元认知理论的实证研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社。
- 吴红云、刘润清, 2004, 写作元认知结构方程模型研究 [J]. *现代外语* (4): 370-377。
- 修旭东、肖德法, 2006, 英语写作策略、八级写作认知过程及成绩关系的结构方程模型研究 [J]. *外语教学与研究* (6): 460-465。
- 收稿日期: 2007-09-10;
作者修改稿, 2007-11-27;
本刊修订, 2008-03-20
- 通讯地址: 315211 宁波大学科技学院(孔)
<kongwen1970@sina.com>
312000 绍兴文理学院英语系(李)
<qinghualitesting@163.com>

北京大学第二届英语教学国际研讨会 征文通知

北京大学外国语学院英语系、澳大利亚格利菲斯大学“北京大学-格利菲斯大学应用语言学研究中心”决定于 2008 年 10 月 10 日至 12 日在北京大学举办“第二届英语教学国际研讨会”, 同时举行“北京大学-格利菲斯大学应用语言学研究中心第二次专题讨论会”。

研讨会的主题是“语言学习与新技术”, 具体论题包括:

1. 新技术在语言学习中的作用——计算机辅助语言学习(CALL);
2. 全球化对语言学习的影响;
3. 作为互动行为的语言学习;
4. 语篇分析对语言学习的促进作用;
5. 语言教学与教学者身份认同的关系。

研讨会论文要求用英文撰写、宣读。有意参加本次研讨会的人员请在 2008 年 7 月 15 日之前给 puenglish@yahoo.cn 发 300-500 词的英文论文提要。有关本次研讨会的最新消息将在下列网站公布: 北京大学外国语学院英语系 <http://sfl.pku.edu.cn>。

联系电话: 010 62751585 传真: 010 62753464 联系人: 赵虹

北京大学外国语学院英语系
北京大学第二届英语教学国际研讨会组委会
2008 年 3 月 18 日