

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2016.11.038

基于教师介入的大学英语阅读自主学习研究

张家秀

(福建工程学院人文学院, 福建福州 350108)

摘要:本研究考查教师介入对非英语专业学生英语阅读自主学习的成效。对92名非英语专业大二学生进行了为期一个学期的教学实验,实验前问卷调查显示,新建本科院校非英语专业学生英语阅读自主学习能力总体偏低;测试和访谈结果表明,实验组和控制组后测成绩差异显著,教师介入促进了学生阅读元认知策略和认知策略的提高,在线学习和合作学习等学习方式受到学生欢迎。

关键词:自主学习;教师介入;大学英语阅读

中图分类号:G642

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2016)11-0120-04

1 研究背景

自主学习概念源于20世纪60年代,是一种以人本主义心理学和认知心理学为基础的现代学习理念。Holec首次将其引入外语教学,认为自主学习是一种能力,即学习者能够自己设定学习目标、制定学习计划、选择学习方法、监控学习进程、评估学习效果^[1]。自主学习是学习者因素和环境因素相互作用的结果。学习者因素包括学习动机、策略、能力和态度等;环境因素则包括教师、教学设施和语料等。早期研究关注较多的是学习者因素。

随着研究的深入,人们开始关注环境因素的影响,尤其是教师的作用。国外学者已经开展了不少研究。Gardner等认为,教师在自主学习中承担包括顾问、评价者、教材开发者、管理者和组织者等多种角色^[2]。Littlewood根据教师在自主学习中是否介入,提出前摄自主(proactive autonomy)和后摄自主(reactive autonomy)两种模式。前摄自主模式中学习者完全独立于教师;而后摄自主模式中学习者在不同程度上得到教师指导。Littlewood认为,后摄自主模式对东方文化背景下的学生更有效^[3]。在国内,华维芬提出教师是“辅导员、促进者和资源”^[4];江庆心认为教师合理有效的介入是实现学习者自主的重要且必要的条件^[5]。但以上多为思辨性研究,实证研究较少。从现有文献看,仅罗琴琴等人根据学习者对教师的期待角色对自主学习实施教师介入,发现介入只对中等水平学习者起促进作用^[6],但该研究的介入措施略显单一和笼统,并未考虑学生的个性化差异和需求。此外,新建本科院校大学生英语基础相对薄弱,之前的研究结论未必适用。因此,本研究拟以新建本科学生为对象,采用思辨与实证相结合的方法,在实施介入前开展需求分析,在自主学习中引入合作学习、在线互动、同伴反馈等多元模式,考查教师在自主学习中的作用。

2 研究设计

2.1 研究问题

本研究探讨的问题有:1)新建本科院校非英语专业学生英语阅读自主学习能力如何? 2)基于需求

收稿日期:20160620

基金项目:福建工程学院教育科学研究项目(GB-K-14-27);福建省教育科学“十二五”规划重点项目(FJJKCGZ15-024)

作者简介:张家秀(1981-),女,福建寿宁人,讲师,硕士,主要从事应用语言学研究。

分析的多元教师介入模式对学生自主学习产生怎样的效果?

2.2 研究对象

研究对象为福建某新建本科院校二年级非英语专业学生。实验组和对照组各包括两个自然班,每班随机抽取23名学生,共92人。

2.3 研究工具

研究工具为调查问卷和阅读测试卷,同时辅以学生访谈。问卷参考徐锦芬等人的《大学生自主性英语学习情况调查问卷》^[7],并结合本研究进行相应调整编制而成,主要涉及学习者角色认识、学习目标与计划、学习内容与策略、学习管理与评估等几个方面共28项内容,用于了解学生阅读自主学习的基本情况。问卷内部一致性系数Alpha为0.942,采用Likert五级量表记分制。测试卷用于观测教师介入效果。研究者选择了信度和效度都较高的雅思阅读试题,内容为2篇约700~900字的学术英语类文章,阅读后回答25个问题,总分50分。

2.4 数据收集

第一步,问卷调查。2015年9月开学初,在选定研究对象后,被试在课堂上完成问卷调查,当场收回。共发放问卷92份,收回92份,回收率100%。

第二步,前测。2015年9月中旬,对所有被试进行前测。为保证结果的有效性,研究者告知被试测试成绩将计入学业成绩。测试前被试做了适当练习以确保明确试题要求。测试结束后,研究者组织有丰富阅卷经验的教师阅卷。

第三步,后测。2016年1月初,研究者对实验组和控制组进行了后测,后测程序与前测相同,难度、题型均与前测相当,确保了两次成绩具有较强可比性。

第四步,教学实验结束后,选取实验组高、中、低水平学习者各4名进行了访谈。

3 教学实验

3.1 问卷结果

问卷显示,91.3%的学生认为学习成绩的提高关键在于自身努力,但在自主学习实践中却显得能力不足。在学习内容和计划上,自觉性较差。65.2%的学生几乎没有明确的目标;81.5%的学生没有课外阅读计划。很多学生承认,学习比较随性,学习内容通常是老师指定的。在学习策略上,阅读策略使用有限。54.3%的学生认为阅读的最大困难来自词汇。73.9%的学生主要通过增加词汇量和练习来提高阅读水平。70.7%的学生坦言在阅读时主要依赖词汇和语义理解。在学习管理和评估上,管理能力较差,评估手段单一。仅21.7%的学生表示会做学习反思。58.7%的学生表示经过一段时间学习,看不到明显进步,会感到沮丧。

问卷结果表明,虽然大部分被试能认识到自己是学习的主体,表现出较强的主体意识。但学生的依赖性较强,自主学习能力总体偏低。

3.2 教师介入

3.2.1 开展需求分析,组织合作学习

针对问卷调查结果,前测后,研究者在实验组开展需求分析,了解学生的个性化需求和困难。Johnson的研究表明,合作学习能更有效地提高学生学习成绩,增强学生自信^[8]。因而,教师要求学生寻找相似需求的成员,组建学习小组,填写学习合同和学习计划。小组成员轮流担任组长,监督成员执行学习计划,定时进行学习反思。教师不定时检查并提供建议。

3.2.2 实施学习策略培训,转变学习观念

教师在保证和控制组相同的教学计划外增加对实验组的学习策略培训。通过元认知策略培训帮助学生学会确立学习目标、制定学习计划、监控学习过程、评估学习效果,增强自主学习意识。通过认知策略培训帮助学生掌握阅读学习方法。针对很多学生对阅读的认识仅停留在词汇和句子层面的问题,教

师结合教学内容,开展语篇教学,引导学生关注篇章结构,利用语篇规律把握作者意图。

3.2.3 开展师生在线互动,组织同伴评估

每周上传不同难度和题材的阅读资料,学生根据自身水平和兴趣完成相应学习任务。此外,教师还利用班级QQ群每周定时在线答疑,要求实验组全体学生参加,记录出勤率。Rolfé发现同伴评估比自我评估更可靠^[9]。因此,教师鼓励学生相互评价学习情况,每周组长在线汇报成员学习进展及存在问题,教师及时答疑并提供策略指导。

3.2.4 建立多元评价体系,重视过程评价

阅读能力的提高是一个渐进的过程,因此,评估方式也不应是单一的。研究者采用形成性和终结性相结合的评价方式。其中形成性评价占40%,主要依据为学生动态学习档案,涵盖课堂表现、在线互动、小组同伴反馈、作业完成情况、随堂小测等方面。终结性评价占60%,为期末卷面成绩。

实验组和控制组任课教师相同。教师对控制组采取常规教学方式,对学生自主学习介入较少,只在实验开始时给学生指定学习任务,要求学生进行自主学习。

4 结果与讨论

4.1 实验组和控制组成绩对比

对实验组和控制组前后测的成绩数据,研究者使用SPSS17.0进行了分析处理。

为考查实验组和控制组是否同质,对两类被试的前测成绩进行了独立样本t检验。结果显示,实验组和控制组的均值分别为12.2609和12.5435, $F(1, 90) = 0.043$, $t = 0.268$, $p = 0.835$, 大于0.05, 可见,实验组和控制组并没有显著差异,两类被试是同质的,即实验开始前两类被试的英语阅读能力是相当的。

为了了解两类被试经过一学期的学习后英语阅读能力的变化,对其前后测成绩进行了比较。结果见表1。

表1 实验组和控制组前后测成绩比较

	实验组(N = 46)			
	M (均值)	SD (标准差)	M (均值)	SD (标准差)
前测	12.2609	5.14861	12.5435	4.96076
后测	19.9565	5.01091	16.7609	5.81257

从描述统计看,两类被试的成绩都得到了提高。方差分析结果显示,实验组前后测差异显著, $F(1, 90) = 52.778$, $p = 0.000 < 0.05$; 控制组前后测差异显著, $F(1, 90) = 14.011$, $p = 0.000 < 0.05$ 。可见,两类被试的阅读成绩都得到了显著提高。

但统计结果显示,实验组后测成绩高于控制组。为了进一步考查教师介入对自主学习的影响程度,研究者对两类被试的后测成绩进行比较。方差分析结果显示,两类被试后测成绩差异显著, $F(1, 90) = 7.976$, $p = 0.006 < 0.05$ 。此外,从数据离散程度看,实验组前后测标准差呈缩小趋势,而控制组则呈扩大趋势,而且从绝对值上看,实验组后测标准差也小于控制组。说明,经过一学期的学习,实验组被试间英语阅读能力的差异在缩小,而控制组被试间的差异在扩大。可见,教师介入对学生自主学习起到显著的促进作用。

4.2 访谈结果分析

实验结束后,研究者根据教学记录和学生档案开展了教学反思,并对部分实验组学生进行了访谈。

访谈中被试表示,制定学习计划并有了监督后,学习目标更明确。“现在学习比以前踏实,以前很想学好,可又不知道从哪里开始。”经过策略培训,很多学生表示在阅读时会有意识的使用阅读策略。“以前看文章时,每个单词和句子都看,结果时间花了很多,错误率却很高。现在我会先看主题句和逻辑关系词,这样速度快多了,正确率还提高了。”多数学生对在线答疑的方式表示欢迎。“在线答疑不需

要和老师面对面,压力没那么大。”“在课上我基本不发言,但在QQ上我挺活跃的。”此外,合作学习有利于成员之间相互监督。“看到其它成员都在认真学习,自己也不好意思偷懒”,而且“我要是没有完成任务,组长不好交代,我也会觉得过意不去”。很多被试表示,采用小组合作学习后,学习氛围有了明显改善。而研究表明,学习氛围是影响自主学习成功与否的重要因素之一^[10]。

在实验中,学生的表现也反映出一些问题。有些学生比较消极被动,遇到问题和困难趋向于回避。在计划执行过程中,很多学生坦言最难的是坚持。此外,有些学生出现“急功近利”的倾向,一旦没有达到既定的目标或暂时没有明显的效果,他们就会渐渐失去学习热情。因此,教师介入不应仅是学习策略上的,也应包括情感上的及时支持和鼓励。

5 结论与启示

为期一个学期的大学英语阅读自主学习介入研究得出如下结论:实验前问卷调查结果说明,新建本科院校非英语专业学生英语阅读自主学习能力总体偏低;测试和访谈结果显示,教师介入取得了积极效果,实验组和控制组后测成绩差异显著,教师介入促进了学生阅读元认知策略和认知策略的提高,在线学习和合作学习等学习方式受到学生欢迎。这些结论对自主学习中教师角色定位有一定启示:新建本科院校学生普遍比较依赖教师,因此,自主学习能力的培养应是在教师介入下逐渐推进的过程。教师介入应是多元的,既要充分考虑学生的需求和个体差异,适时给学生提供有效的策略指导,更要充分调动师生、生生互动,培养学生对自身学习负责的意识 and 能力。此外,教师还应重视对学生的情感支持,不断激发并维持学生的内在动力,引导学生实现从教师指导下的自主到脱离教师的完全自主。

本研究也存在一定局限。首先是测试难度偏高,导致前后测整体成绩偏低;其次是教学实验时间较短,对于适应性较差的学生来说,介入时间更长一些,效果会更明显。

参考文献:

- [1] Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- [2] Gardner D, Miller L. *Establishing Self - Access: From Theory to Practice* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- [3] Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts [J]. *Applied Linguistics*, 1999 (1): 71 - 94.
- [4] 华维芬. 试论外语教师在自主学习模式中的定位[J]. *外语研究*, 2001(3): 76 - 79.
- [5] 江庆心. 论教师介入学生自主学习的重要性[J]. *外语界*, 2006(2): 10 - 15.
- [6] 罗琴琴, 孙阳, 廖颖. 教师介入自主学习活动的方式及成效[J]. *河北联合大学学报*, 2013(2): 139 - 144.
- [7] 徐锦芬, 彭仁忠, 吴卫平. 非英语专业大学生自主性英语学习能力调查与分析[J]. *外语教学与研究*, 2004(1): 64 - 68.
- [8] Johnson D W, Johnson R T. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom* [M]. Edina, MN: Interaction Book Company, 1991.
- [9] Rolfe T. Self - and - peer - assessment in the ESL Curriculum [J]. *The Second Language Curriculum in Action*, 1990(6): 163 - 186.
- [10] Cao T N. The roles of teachers in fostering autonomous learning at the university level [J]. *Social and Behavioral Sciences*, 2012(6): 605 - 609.

(责任校对 朱正余)