

大学生学习观念与学习自主性培养*

雷 霄

提要: 学习者所持的观念会促进或妨碍其自主性的发展,因此教师在提倡学习自主之前有必要了解和修正学生对自主学习的观念。本研究采用问卷法,调查了大学生在师生责任、学习能力和语言学习本质这三方面的观念,并根据调查结果探讨了相应的教学技巧。

关键词: 学习自主; 自主学习观念; 问卷; 教学技巧

Abstract: The beliefs learners hold may either contribute to or impede the development of their potential for autonomy. Therefore, teachers should identify and modify learners' beliefs about autonomy before they promote learner autonomy. Through questionnaire this paper probes into college students' beliefs in terms of their responsibilities and their teachers', and the nature of language learning as well as into their confidence in their ability to learn autonomously. Finally, a few techniques are put forward to deal with the corresponding problems in their beliefs.

Key words: learner autonomy; beliefs about autonomy; questionnaire; techniques

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004 - 5112(2005)03 - 0068 - 07

一、文献回顾

自主是学习者“对自己学习负责的能力”(Holec 1981: 3),当今高等教育的主要任务之一就是培养学习者的自主学习的能力。在研究如何培养学习自主性的过程中,学者们(Wenden 1998; White 1995; Victori & Lockhart 1995)发现要培养自主性首先要求学习者对自主学习持有正确的观念。如果学习者对自主学习持有错误的观念,如果他们认为自己行为以外的因素对学习有很重要的影响,那么他们很难对自己的学习采取积极、负责的态度,也许他们永远都不会成为自主学习者。

学习观念之所以对自主性培养如此重要,是因为它作为元认知知识的一部分,影响着学习过程中的计划、监控和评价(Flavell 1987; Wenden 1998)。例如: Zimmernan & Bandura(1994)在研究观念对写作的影响时,发现自我效能观念强的学生会为自己设定具有挑战性的学习目标,积极地克服学习中的困难,制定严格的自我评价标准,并最终取得满意的分数。观念的监控作用体现在它能提供内在反馈信息(例如:学习进展的好坏以及将会如何发展),并找出信息中所含问题的原因以及如何解决问题的方法。

学习观念虽然重要,但学习者并不一定都持有正确的观念。研究结果(Mantle-Bromley 1995; Wenden 1991)表明,很多年轻的学习者在学习语言时都会带有阻碍他们进步和持久学习的错误观念。学习者的错误观念会成为其知识体系的一部分,有一定的稳定性,但通过学习者自身的努力和外界的影响,已形成的观念是可以改变的。为了更好地培养学生的自主学习的能力,教师有必要首先了解他们的学习观念,纠正他们错误的观念。

从 Howitz (1987)提出学习观念的研究以来,很多学者也都为了不同的目的对学习者的学习观念进行了很多研究。例如:师生观念的对比研究(Kem 1995),观念和语言水平的关系(Mantle-Bromley 1995; Wen & Johnson 1997),观念对学习的影响(McDonough 1995; Victori & Lockhart 1995),调查学习观念的方法(Kalaja 1995; Sakui & Gaies 1998),观念问卷的因子分析(Cotterall 1995, 1999; Sakui & Gaies 1998)等。但是这些研究中针对自主学习的很少(Cotterall 1995),而能把研究结果延伸到教学中的则更少。

* 华南理工大学人文社科研究基金项目(125 - N72780)

本文中的观念研究主要是围绕自主学习的三个基本方面展开的:师生责任,自主学习能力和对语言学习本质的认识。自主学习要求学生必须首先具备两个基本因素:意愿和能力,即学生一方面要愿意对自己的学习承担责任,甚至承担起以前属于教师的责任,例如:决定学习目标、选择学习方法和评价学习过程等;另一方面又要有承担责任的能力,只有这样才能真正开展好自主学习(Littlewood 1996, 1999)。同时,对语言学习本质的正确认识也是成功的自主学习者必备的条件(Cotterall 1999: 508),是他们能够长期有效地坚持自主学习的重要精神支柱。这三方面都是开展自主学习的前提和基础,了解它们对如何指导学生进行自主学习是至关重要的。

本文要讨论的问题是:(1)大学生对自主学习以上三个方面所持的观念具有什么特征;(2)针对这些特征,教师应如何协助他们纠正错误的观念,为他们今后的自主学习打下坚实的基础。

二、调查方法

本研究采用书面问卷调查方式,问卷的设计主要参考了Cotterall (1995, 1999)和Spratt et al (2002)。问卷是中英文对照,分三部分,一共47项。第一部分13项全部采用里克特5点量表,区分了“完全没有责任”,“少量责任”,“一些责任”,“主要责任”和“全部责任”。第二部分15项也全部采用里克特5点量表,区分了“能力非常差”,“能力差”,“能力可以”,“能力好”和“能力很好”。第三部分前4项也采用了里克特5点量表(区分了“非常同意”,“同意”,“没有明确的看法”,“不同意”和“坚决不同意”);后面15项采用的是排序法,要求学生对各组选项的重要性进行由高到低的排位。

调查是在华南理工大学非英语专业本科生中进行的,问卷随机分发给不同专业的四个班级的学生。答题前教师首先向学生声明回答问题和署名都是自愿的,如果问卷上有署名,教师会对他们进行访谈,进一步了解他们对问题的认识;接着教师还向他们解释了答题注意事项,要求学生独立完成,如果学生对题目有疑问,可以随时向教师求助,整个过程大约费时25分钟。一共发出140份问卷,最后收回90份无记名和15份记名的有效答卷,之后笔者对这15名学生都进行了个人访谈(individual interviews)。

数据分析中的百分比同构型检验使用的是SPSS10.0版本。

三、调查结果及其分析

1. 师生责任

这部分考查学生对责任的认知,它要求学生在回答每一个题项时都要区分自己的和教师的责任。为了方便分析,笔者在计算百分比时将“完全没有责任”和“少量责任”归为一档,将“主要责任”和“全部责任”归为一档,同时还对自己责任和教师责任这两组的值进行百分比同构型检验,计算结果见表一。

表一:学习者对自己和教师责任的认知

当你在华工学习英语时,你认为下列行为应是谁的责任?	学生对自己责任的认知			学生对教师责任的认知			卡方检验值(χ^2)	df	p
	完全没有/少量	一些	主要/全部	完全没有/少量	一些	主要/全部			
1. 保证你课堂学习的进步	5.7%	19%	75.2%	21.9%	54.3%	23.8%	55.783	2	.000
2. 保证你课外学习的进步	2.9%	8.6%	88.6%	61%	28.6%	10.5%	131.499	2	.000
3. 刺激你学习英语的兴趣	10.5%	28.6%	61%	18.1%	41%	41%	8.570	2	.014
4. 指出你英语学习中的弱点	5.7%	27.6%	66.7%	20%	54.3%	25.7%	36.511	2	.000
5. 使你更努力学习英语	4.8%	9.5%	85.7%	53.3%	27.6%	19%	96.441	2	.000
6. 决定英语课程的学习目标	6.7%	22.9%	70.5%	37.1%	35.2%	27.6%	44.692	2	.000
7. 决定英语课程的学习内容	20%	41.9%	38.1%	12.4%	32.4%	55.2%	6.471	2	.039
8. 在英语课上利用什么样的活动学习英语	26.7%	41%	32.4%	8.6%	22.9%	68.6%	28.767	2	.000
9. 决定课堂上每个活动的时间安排	27.6%	27.6%	44.8%	30.5%	25.7%	43.8%	.230	2	.891
10. 选择英语课程的学习材料	37.1%	39%	23.8%	8.6%	26.7%	64.8%	41.081	2	.000
11. 评价你的英语学习	17.1%	35.2%	47.6%	13.3%	33.3%	53.3%	.895	2	.639
12. 评价英语课程	27.6%	39.0%	33.3%	8.6%	22.9%	68.6%	27.767	2	.000
13. 决定课外学习内容	3.8%	10.5%	85.7%	62.9%	28.6%	8.6%	129.992	2	.000

从上表可以看出,3、7、9、11各选项中的两组百分比没有显著不同 ($p > .01$),这表明被调查者对这些问题的态度没有倾向性。其余各项中的每两组百分比有显著不同 ($p < .01$),表明多数学生认同这 9项中自己的责任和教师的责任是明显不同的,其中多数学生认为是自己而不是教师应负主要责任的有 6项,即第 1、2项(课堂、课外学习的进步),第 4项(辨识自己的弱点),第 5项(使自己更努力学习),第 6项(决定英语课程的目标)和第 13项(决定课外学习内容)。从这 6项的数据可知,大多数学生在自主学习的这些方面已经具有主动、积极的意识。其余 3项的主要责任被多数学生认为是教师的,包括在课堂上选用什么活动和材料学习英语以及课程评价。

从以上分析可以知道,虽然学习者在学习目标、学习进步、语言监控、课外学习等方面有了自主的观念,但是在课堂活动、课程学习材料、课程评价等方面,多数学生还是处于被动服从的状态。而在激发英语学习的兴趣、决定英语课程的学习内容、课堂活动的时间分配以及评价自己的学习等方面,多数学生对师生各自的责任模棱两可。

在访谈中,笔者发现这些研究对象都没有接受过正规、系统的自主学习训练,他们习惯于课堂上依赖教师、课外独立学习,认同传统课堂里以教师讲解、学生聆听为主的教学模式。在这样的模式下,学生把教师作为一种权威,认为教师传授知识、控制课堂学习活动以及评价学生学习是天经地义的(Littlewood 1999: 85 - 86),有的学生甚至认为如果教师把课堂上的责任转交给学生,教师会被认为是懒惰的或是不可思议的(Spratt et al 2002)。由于存在这种依赖型的思维,学生不会积极地承担自主学习中的各项责任。如果不改变这种思维,自主学习最终也只能以失败告终。

2 自主学习能力

这一部分考查学生对自己学习能力的认识,共 15项。在计算百分比时将“能力非常差”和“能力差”归为一档,将“能力好”和“能力很好”归为一档。计算结果见表二:

表二:学习者对自己自主学习能力的认识

如果没有教师,你认为你能在以下各方面做得有多好?	非常差/差	可以	好/很好
14. 选择英语课堂上的学习活动	21.9%	60%	18.1%
15. 选择课外英语学习活动	24.8%	35.2%	40%
16. 决定英语课的学习目标	15.2%	55.2%	29.5%
17. 决定课外的英语学习目标	14.3%	46.7%	39%
18. 选择英语课堂上的学习材料	25.7%	46.7%	27.6%
19. 选择课外英语学习资料	19%	35.2%	45.7%
20. 评价自己的英语学习	18.1%	51.4%	30.5%
21. 评价英语课程	21.9%	52.4%	25.7%
22. 指出自己英语学习中的弱点	17.1%	48.6%	34.3%
23. 决定英语课的学习内容	22.9%	45.7%	31.4%
24. 决定每个英语课堂活动的时间安排	23.8%	59%	17.1%
25. 成功地学习英语	28.6%	40%	31.4%
26. 准确地用英语写作	40%	39%	21%
27. 找到学习英语的有效途径	36.2%	30.5%	33.3%
28. 在英语考试中获得满意的分数	16.2%	41%	42.9%

从以上各项的百分比中可以发现,学生在以下 4个方面对自己的能力最有信心:选择课外学习活动和课外学习材料、决定课外学习目标以及获取理想分数,每个方面都至少有 39%的学生评价自己的能力为“好/很好”。在下列 9个方面学生的信心可以被认为是中等:选择课堂活动和学习材料、评价自己的学习和英语课程、辨识自己的弱点、决定英语课的学习目标和学习内容、安排课堂活动的时间以及能够成功学习英语,每个

方面都至少有 40% 的学生评价自己的能力为“可以”。相比较而言,学生在评价自己写作能力和寻找有效学习途径的能力时表现出的信心要弱一些,选择“差/非常差”的比例偏高,分别为 40%和 36.2%。写作能力是学习者英语综合能力的体现,而学习策略可以大面积地改进学生的学习,提高学习效果和数量,减轻学习负担,最终达到学习自主性的目的(程晓堂,郑敏 2002)。学生在这两方面的不自信应引起教师的高度重视。

3. 语言学习的本质

这部分综合了语言学习本质涉及的传统问题和具有自主学习特色的问题,一共 19项。在计算前 4项的百分比时将“非常同意”和“同意”归为一档,将“不同意”和“坚决不同意”归为一档。后面 15项采用的是重要性排序法,1表示最重要,2表示次重要,3表示次次要,并以此类推。根据学生对每一组的排序分别算出每一项选择的百分比,结果见下列各表。

表三：对英语学习的基本认识

我认为	非常同意/同意	没有明确的看法	不同意/坚决不同意
29. 在能用英语交流之前我需要了解英语语法	51.4%	24.8%	23.8%
30. 不同的人学英语的方法也不同	100%	0	0
31. 犯错误在英语学习过程中是很自然的	96.2%	3.8%	0
32. 英语学习要花很长的时间	79%	13.3%	7.6%

从表三可以看出,绝大多数学生对英语学习因人而异、学习过程中错误的必然性以及学习的长期性都有一个正确、统一的认识。引起分歧的是语法这一项,有 51.4%的学生认为在能用英语交流之前需要了解英语语法,这说明他们意识到语法对交际的重要性,事实上,语法能力就是交际能力的一个重要方面(Canale & Swain 1980);但也有一部分学生认为“大着胆子多说”是关键,不重视语法规则,这会使得他们一味强调流利性而忽视了表达的准确性,最终也会制约他们的交际能力。

表四：对使用英语的机会的认识

我认为	1	2	3
33. 使用英语的机会应由我的同学提供	16.2%	43.8%	40%
34. 我应该自己找机会使用英语	75.2%	14.3%	10.5%
35. 教师应提供使用英语的机会	8.6%	41.9%	49.5%

从表四可以看出,有 75.2%的学习者把自己找机会使用语言的重要性排在首位,有 43.8%的学习者认为同学提供的机会次重要,有 49.5%的学生把教师提供机会的重要性放在最后。从调查中可知,学生普遍反映课堂上使用英语的机会太少,要想学好英语就必须走出课堂,发挥主观能动性寻找更多使用英语的机会。

表五：对勤奋学习的认识

在英语学习上我能取得成功在于	1	2	3	4
36. 我课外所做的努力	71.4%	15.2%	9.5%	3.8%
37. 我课堂上所做的努力	22.9%	49.5%	23.8%	3.8%
38. 课堂上同学所做的努力	0%	1.9%	10.5%	87.6%
39. 课堂上教师所做的努力	5.7%	33.3%	55.2%	5.7%

从表五可以看出,有 71.4%的学生认为自己在课外做的努力是学习成功的最重要因素,有 49.5%的学生认为自己在课堂上的努力次重要,这表明很多学生认识到自己的努力是学习成功的关键。还有 33.3%的学生认为教师的课堂教学次重要,而绝大多数学生(87.6%)认为同学在课堂上做什么对于自己的学习是四个

因素中最不重要的,在调查中他们也证实了这种想法:当其他学生回答问题时,自己要么窃窃私语,要么看书,对回答问题的同学并不在意,有的还认为听别人回答问题是浪费自己的时间,这些现象都值得教师反思。自主学习并不意味着只顾自己埋头苦干,研究表明(Littlewood 1999: 75),自主性是相互依存的产物,同学之间和谐的气氛、良好的人际关系都能更好地促进自主学习。

表六:对信息反馈的认识

在学习中对自己最有帮助的是	1	2	3
40. 自己给自己的信息反馈	70.5%	16.2%	13.3%
41. 教师给自己的信息反馈	22.9%	67.6%	9.5%
42. 同学给自己的信息反馈	6.7%	16.2%	77.1%

反馈是个人所能获取的使他能够将自己的成绩与标准相比较的一些信息。它可以是定性的信息,告知他的表现是正确还是不正确;也可以是定量的信息,告知他的努力效果与应达到的效果之间有多大的差距。经常、及时的反馈有助于增强学生的学习积极性(约翰逊等 2001: 39)。从上表可知,有 70.5%的学生认为自己给自己的信息反馈最为重要,有 22.9%的学生认为教师给自己的信息反馈最重要,只有 6.7%的学生认为同学给自己的信息反馈最重要。在调查中很多学生表示自己能对自己的学习做出正确、及时的反馈很重要,但他们也认为能对自己的学习做出这样的反馈是有一定难度的,自己总是难以发现自己的错误和毛病,也不能很客观地评价自己的学习;他们强烈渴望教师指正和评价自己的错误,但又不好意思每时每刻都跑去向教师请教;他们和同学之间很少交流,有的甚至觉得向同学请教自己会没面子。这些调查结果和表五中的调查结果都说明了同样一个问题:学生在初步意识到在学习中应摆脱对教师的依赖之后,狭隘地理解了自主学习,没有意识到自己自主和同学(或合作者)自主之间存在着相互依存的关系。

表七:综合比较

.....对于英语学习的成功有重要的作用。	1	2	3	4	5
43. 信息反馈	1.9%	4.8%	6.7%	36.2%	50.5%
44. 使用语言的机会	15.2%	13.3%	40%	20%	11.4%
45. 练习	27.6%	47.6%	16.2%	4.8%	3.8%
46. 英语教师	2.9%	12.4%	22.9%	31.4%	30.5%
47. 我自己的努力	52.4%	21.9%	14.3%	7.6%	3.8%

从表七可以看出,有超过半数的学生(52.4%)认为自己的努力是学习成功的最重要因素,有 27.6%的学生认为练习是最重要的因素,有 15.2%的学生认为使用语言的机会是学习成功的最重要因素,只有 2.9%的学生认为教师是学习成功的最重要因素。应引起教师高度重视的是,只有 1.9%的学生认为信息反馈是学习成功的最重要因素,同时有超过半数的学生把信息反馈的重要性排在最后。Cotterall (1999: 508)认为学习者对信息反馈的不重视反映出他们对监控和评价自己学习的重要性认识不够,这也是我们在调查中发现学生忽视信息反馈的一个重要原因。由于没有充分认识到监控和评价自己学习的重要性,学生在学习中就会忽视这些行为,并逐渐养成学习内容结束学习过程就结束的习惯,不重视纠正自己的错误和评价自己的学习。在调查中我们还发现,有的学生已经认识到信息反馈对学习的重要性,但由于只局限在自己给自己反馈的空间(如上述表六中的调查所示),不能获取足够的有意义的信息,因此也无法发挥信息反馈对学习的重要性。事实上,同学(或合作者)之间互相反馈是一种双赢的行为,来自同学的反馈既生动又富有人性,印象深刻;在对别人的学习进行监控和评价的实践中自己不断积累经验,能力也会逐步得到提高。所以,教师一方面要重视学生监控和评价自己学习能力的提高,另一方面又要鼓励同学之间互相反馈信息。

四、讨论

从以上结果和分析中可总结出本研究中的学习者具有以下特征:1)他们对师生责任的理解在一定程度上还受传统课堂上教师权威的影响;2)他们在写作和学习方法这两方面的能力亟待提高;3)他们对于语法学习、学习方法多样性、学习中的错误以及学习的长期性等都有了正确的认识,并在自己找机会使用英语和勤奋学习等方面具有发挥自己主观能动性的愿望。但他们对某些方面的轻视应引起教师的注意,例如同学之间的互助作用、信息反馈的重要性等。

针对他们的这些特征,教师在培养学生自主性时应采取的可能教学技巧有:

1. 教师应帮助学生创造一个有利于培养他们自主学习的良好环境。

这种良好的环境应具备三个特征:教师的协助、良好的合作空间以及学习者实际承担角色的角色。如果没有教师有利的协助,学生很难正确地开展自主学习(Littlewood 1999: 73)。教师可以协助学生更好地完成传统教学中属于教师的工作,例如制定教学目标、学习进度、选择课堂学习活动等;教师还可以组织学生参与以小组为单元的各种学习活动,例如游戏、模拟性课堂活动等。和同学之间良好的合作能为学习者提供更多的资源和情感支持,而实际承担角色的角色能使学习者亲身经历如何做选择、做决策、做到对自己负责。Ho & Crookall(1995)的模拟任务实验就是一个为学习者创造良好环境的例子:教师在实验中是“协助者”、“建议者”、“组织者”的角色,学生以小组为单元承担起完成各种任务的责任,包括目标设定、任务进展、语言学习等,通过亲身经历这些活动,学生真正地学会了如何自主学习。

2. 教师应重视培养学生使用学习策略的能力。

“语言学习策略是学习者为了使语言学习更加成功、更加自主、更加愉快所采取的行为或活动”(Oxford 1989)。为找到学习英语的好方法,教师可以鼓励学生思考和讨论他们在学习中的困难,针对性地引导他们了解和使用各种各样的学习策略,而现在很多高校使用的《大学英语》(全新版)系列教材为策略的学习提供了很好的指导和素材。以写作为例,《综合教程》的每个单元都会介绍写作策略,同时还提供一个 checklist帮助学生检查和评价自己的作文,教师如能持之以恒地引导学生进行操练,相信他们的写作技能会有一些的提高。学生在信息反馈方面认识和实践的不足也可以通过策略训练得到改善(纪康丽 2002; 张彦君 2004)。教师应花一定的时间和精力帮助学生提高对自我监控策略和自我评估策略的认识以及培养他们自觉使用这些元认知策略的习惯,使用学习策略的能力对他们能否成为真正的自主学习者是至关重要的。

五、结束语

学习者由于受自身学习经验和社会文化背景的影响,都会对语言学习持有不同的观念(Howitz 1987)。本研究揭示了学习者观念的一些特征,对培养自主性具有一定的启示意义;但这一探索性研究仍存在不足之处,如研究样本较小、研究内容不够全面等。观念是影响自主学习的一个重要因素,今后的研究可以做中长期的跟踪调查,深入了解学习观念对培养自主性的作用,为大学英语教学提供新方法、新思路。

参 考 书 目

- [1] Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon, 1981.
- [2] Wenden A L. Metacognitive knowledge and language learning [J]. *Applied Linguistics*, 1998, 19, (4): 515 - 537.
- [3] White S. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings [J]. *System*, 1995, 23, (2): 207 - 221.
- [4] Victori M & Lockhart W. Enhancing metacognition in self-directed language learning [J]. *System*, 1995, 23, (2): 223 - 234.
- [5] Flavell J H. Speculations about the nature and development of metacognition [A]. In Wemert F E, Kluwe R H (eds). *Metacognition, Motivation and Learning* [C]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. 21 - 29.

- [6] Zimmernan B J & Bandura A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment [J]. *American Educational Research Journal*, 1994, 31: 845 - 862
- [7] Mantle-Bromley C. Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency [J]. *Modern Language Journal*, 1995, 78, (3): 372 - 386
- [8] Wenden A L. *Leamer Strategies for Leamer Autonomy* [M]. New York: Prentice Hall, 1991.
- [9] Howitz E K. Surveying student beliefs about language learning [A]. In Wenden A, Rubin J (eds). *Leamer Strategies in Language Learning* [C]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. 119 - 129.
- [10] Kem R G. Students' and teachers' beliefs about language learning [J]. *Foreign Language Annals*, 1995, 28, (1): 71 - 92
- [11] Wen Q & Johnson R K. L2 leamer variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China [J]. *Applied Linguistics*, 1997, 18, (1): 27 - 48
- [12] McDonough S. *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language* [M]. London: Edward Arnold, 1995.
- [13] Kalaja P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered [J]. *International Journal of Applied Linguistics*, 1995, 5, (2): 191 - 204
- [14] Sakui K & Gaies S. Investigating Japanese language learners' beliefs about language learning [J]. *System*, 1998, 27: 473 - 492
- [15] Cotterall S. Readiness for autonomy: Investigating leamer beliefs [J]. *System*, 1995, 23, (2): 195 - 205.
- [16] Cotterall S. Key variables in language learning: What do learners believe about them? [J]. *System*, 1999, 27: 493 - 513.
- [17] Littlewood W. "Autonomy": An anatomy and a framework [J]. *System*, 1996, 24, (4): 427 - 435.
- [18] Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts [J]. *Applied Linguistics*, 1999, 20, (1): 71 - 94.
- [19] Spratt M, Humphreys G & Chan V. Autonomy and motivation: Which comes first? [J]. *Language Teaching Research*, 2002, 6, (3): 245 - 266
- [20] 程晓堂, 郑敏. 英语学习策略 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2002
- [21] Canale M & Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [J]. *Applied Linguistics*, 1980, 1: 1 - 47.
- [22] 大卫·W·约翰逊等. 合作性学习的原理和技巧 [M]. 北京: 机械工业出版社, 2001.
- [23] Ho J & Crookall D. Breaking with Chinese cultural traditions: Leamer autonomy in English language teaching [J]. *System*, 1995, 23, (2): 235 - 243.
- [24] Oxford R L. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for teacher training [J]. *System*, 1989, 17, (2): 235 - 247.
- [25] 纪康丽. 外语学习中元认知策略的培训 [J]. 外语界, 2002, (3): 20 - 26
- [26] 张彦君. 通过学习者训练培养学习者自主性的实验 [J]. 外语界, 2004, (1): 54 - 61.

作者单位: 华南理工大学外国语学院, 广东 广州 510641