

元认知策略与二语写作的相关性实证研究*

梅 婷,潘不寒

(华中农业大学 外语学院,湖北 武汉 430070)

摘要 考察了英语专业高年级学生在二语写作中使用元认知策略的情况,分析了元认知策略与二语写作之间的关系。结果显示:调查对象在二语写作中使用元认知策略的频率处于中、高水平,其中自我监控策略和选择注意策略的总体使用频率较高,事先计划策略和自我评估策略的总体使用频率偏低。高、中、低三组写作水平的学生在事先计划策略的使用上均无显著差别,但在自我评估、选择注意和自我监控这三类策略的使用上有显著差别。自我评估、选择注意和自我监控类元认知策略是影响二语写作水平的重要因素。

关键词 元认知策略;二语写作;关系

中图分类号:H319 **文献标识码:**A **文章编号:**1008-3456(2010)06-0134-05

美国心理学家 Flavell^[1]于 1976 年提出了元认知(metacognition)这一概念,它是指认知主体关于自己的认知过程、认知结果和相关活动的知识,是对认知的认知。Flavell^[2]进一步指出,元认知活动包含三个相互联系和制约的部分,即元认知知识、元认知体验和元认知监控。他认为,元认知知识是认知主体在认知过程中获取的知识以及那些能够控制认知过程的知识。元认知知识会激发元认知实践,而元认知实践又会涉及到元认知策略的使用和元认知的调节^[3]。O’Malley 等^[4]指出,元认知策略是有认知过程的知识,是学习者通过计划、监控和评估等方法对认知过程进行的调控或自我管理。元认知策略属于学习策略的一种。根据 Oxford^[5]对学习策略的分类,元认知策略包括计划策略、选择注意策略、监控策略和评估策略。元认知策略可直接计划、监控认知策略,直接关系到学习策略的使用效果。掌握一定的元认知策略有助于学习者有效实施各项具体的学习策略。

国外诸多学者和语言教师围绕元认知策略展开了研究,涉及母语和二语习得的各个方面。国外学者已对元认知策略在写作教学中的运用展开了积极探索,如元认知策略对母语或二语写作的影响^[6],元认知知识与写作水平的关系^[7]等。在国内基于元认知理论的英语写作研究却未得到应有的重视^[8],主要涉及以下方面:中国二语写作者的元认知策略水

平调查^[9],二语写作元认知理论构成的因子分析^[10],写作元认知策略培训^[11],元认知策略与写作的关系^[12]。这些研究在一定程度上反映了我国二语写作者元认知策略的水平和特点,唯数量不多,仍显薄弱。例如,对元认知策略与我国二语学习者的写作水平之间关系的实证研究缺乏,且因研究对象和方法的差异,所得结论各有差异:有的研究直接采用 Oxford^[5]编制的语言学习策略量表(SILL),但该量表的重心并非元认知策略和二语写作,未能体现我国二语写作者的特点;有的研究自行设计了量表,但因量表的信度和效度值得商榷,结论也不尽相同;此外,多数研究对象均为非英语专业大学生,鲜有针对英语专业学生所进行的研究。

鉴于此,笔者设计了本研究,旨在了解英语专业学生的写作元认知策略水平,考察元认知策略与二语写作水平的关系,进一步验证前人的研究,以期对英语写作教学有所启示。

一、研究设计

1. 调查对象与研究问题

高年级学生经过几年的大学学习,学习策略的掌握情况比低年级学生更为稳定,故本研究选用了高年级学生作为调查对象。本研究拟回答 3 个问题:(1)调查对象在写作中运用元认知策略的总体情况如何?(2)高、中、低三组水平的写作者在元认知

策略水平及使用上是否有差异? (3) 调查对象的元认知策略水平和写作水平是否相关? 如有相关性, 元认知策略的哪些因素对写作水平的影响较大?

调查对象为某综合性大学英语专业三年级学生, 共 163 人, 其中男生 35 名, 女生 128 名。

2. 调查工具及数据收集

(1) 二语写作中元认知策略使用情况的问卷调查。问卷设计主要基于 Oxford^[5] 和 O’Malley 等^[4] 的元认知策略分类系统。问卷共含四大因子: 事先计划、选择注意、自我监控、自我评估。问卷的题项是在 Oxford^[5] 语言学习策略量表的基础上, 以调查中国英语学习者在写作中使用元认知策略的情况为目的, 参考国内相关研究, 结合调查对象的实际情况, 由 3 名教师共同设计。题项均为陈述句式, 共 42 项。选项采用里克特 5 分量表的形式。为保证问卷的信度和效度, 我们先在二年级随机抽取 2 个班级进行了试测, 信度系数为 0.883。其后对问卷进行修改, 删除信度系数较低的项目后共剩 34 项。总量表信度系数为 0.9134, 内在一致性较好。

进行正式问卷调查前, 为尽可能真实反映学生的情况, 教师向学生详细讲解了调查目的, 强调问卷不与任何考试成绩挂钩, 要如实填写。共 163 名学生参加问卷调查, 回收有效问卷 159 份。

(2) 二语写作水平考查。在问卷调查之后的 2 周内进行写作水平考查。因单一的作文样本并不能全面反映二语学习者的写作水平^[13], 本研究采用了限时作文和非限时作文两种考查形式。限时作文要求学生在 40 分钟内完成一篇指定题目不少于 300 词的说明文; 非限时作文要求学生在 1 周内完成 1 篇指定题目不少于 500 词的议论文。共收集作文 326 篇, 删除未提供有效问卷学生的作文后, 对余下的 318 篇作文进行闭卷评分。作文由 2 位有丰富写作教学经验的教师共同评阅。评分标准包含“内容”“组织”“词汇”“句法”及“书写(拼写、标点等)”五项, 每项各计 6 分, 共 30 分。每个评分项分 4 个档次(0~1 分、2~3 分、4~5 分、6 分), 每个档次均有详细描述。阅卷完毕, 对两位教师的评分进行了两因相关分析, 评分信度系数为 0.862($P < 0.01$), 呈高度正相关。

3. 数据分析方法

问卷收集后, 用社科统计软件(SPSS 17.0)对数据进行录入和分析。基于 Oxford^[5] 对策略使用频率的界定, 元认知策略使用频率可分成高、中、低

3 个等级(见表 1); 数据分析分为 3 步:(1) 对所有数据进行描述性分析, 分别计算出调查对象各类元认知策略总体使用和具体使用的平均数和标准差(见表 2 和表 3)。(2) 将调查对象按作文成绩分成高、中、低 3 个水平组。作文成绩在前 1/3 的为高分组, 中间的 1/3 为中分组, 后 1/3 的为低分组。对 3 组学生的元认知策略使用情况进行描述性分析, 计算出平均数和标准差(见表 4), 同时对结果进行单因素方差分析(见表 5); (3) 对元认知策略与二语写作水平进行相关分析(见表 6)。

表 1 元认知策略使用频率分级标准

频率	平均数	评价
高	4.5~5.0	总是
	3.5~4.4	经常
中	2.5~3.4	有时
	1.5~2.4	偶尔
低	1.0~1.4	从不

二、结果与讨论

1. 调查对象使用各类元认知策略的总体情况

表 2 表明, 调查对象使用元认知策略的频率总体上居中等水平(3.334)。4 类元认知策略的使用频率由高到低依次为自我监控(3.736)、选择注意(3.720)、事先计划(3.062)、自我评估(3.033)。

表 2 各类元认知策略总体使用的平均数和标准差

元认知策略	平均数	标准差
综合	3.334	0.480
事先计划	3.062	0.523
选择注意	3.720	0.576
自我监控	3.736	0.644
自我评估	3.033	0.694

2. 调查对象使用各类元认知策略的具体情况

表 3 报告了各类元认知策略具体使用情况的平均数和标准差。调查对象在二语写作中运用元认知策略的频率属中高水平。34 项元认知策略中, 17 项经常使用, 14 项有时使用, 只有 3 项是偶尔使用。事先计划策略的 14 项中, 4 项(29%)经常使用, 7 项(50%)有时使用, 3 项(21%)偶尔使用。选择注意策略的 8 项中, 6 项(75%)经常使用, 2 项(25%)有时使用。自我监控策略的 6 项(100%)均经常使用。自我评估策略的 6 项中, 1 项(17%)经常使用, 5 项(83%)有时使用。这表明自我监控策略和选择注意策略的总体使用频率较高, 而事先计划策略和自我评估策略的总体使用频率偏低。

表 3 各类元认知策略具体使用的平均数和标准差

类别	元认知策略内容描述	平均数	标准差	元认知策略内容描述	平均数	标准差
事先计划	1. 摘抄背诵阅读时碰到的好句子	3.308	1.079	8. 识记过渡词以便写作时使用	3.660	0.967
	2. 写英文日记、周记,增加写作机会	1.899	0.828	9. 写作前仔细审题	3.560	1.023
	3. 制定写作计划	1.767	0.805	10. 写作前会主动撰写提纲	3.082	1.191
	4. 尽力扩大词汇量以提高写作水平	3.660	0.920	11. 课外写作时会准备好词典	3.761	1.193
	5. 制定写作的长期或短期目标	2.252	0.961	12. 用英文思考以便提高写作水平	2.579	0.845
	6. 有意识地了解新学单词、短语的内在含义,以便将来写作时正确使用	3.327	0.965	13. 阅读英文报纸杂志以提高写作水平	3.170	0.836
	7. 为丰富作文内容,有意识地阅读英文或中文报刊	3.440	0.985	14. 对不同的写作任务,会考虑使用不同的写作方法。	3.396	1.013
选择注意	1. 注意使用新学词汇或表达方法	3.296	0.846	5. 注意作文篇章结构是否合理	3.811	0.873
	2. 利用已有的知识丰富作文内容	3.440	0.925	6. 注意正确使用标点符号、大小写	3.742	1.138
	3. 尽量准确使用词汇、短语或句型	3.755	0.777	7. 注意合理使用衔接过渡词	3.975	0.737
	4. 注意围绕主题句展开段落	3.673	0.911	8. 注意一致性,如主谓、时态、数	4.069	0.812
自我监控	1. 写作时会检查内容是否偏离主题	3.906	0.833	4. 写作时会检查标点符号、大小写	3.604	1.136
	2. 写作时会检查每段是否有主题句	3.516	1.061	5. 会根据考试时间调整写作速度	3.912	0.951
	3. 写作时修改使用不当的词汇、短语	3.648	0.873	6. 写完后读一遍作文看是否通顺	3.874	1.078
自我评估	1. 写完后总结所用方法,看是否有效	2.616	0.953	4. 能发现作文中写得好的部分	3.453	1.083
	2. 清楚自己写作的薄弱环节	3.635	1.015	5. 写完后找出不足并思考改进方法	2.874	0.919
	3. 平时会有意识地比较自己写作水平 相较于以前是否有提高	3.006	1.058	6. 写完后评价自己的作文,看是否达到了写作目标或要求	3.019	1.022

经常使用的 17 项元认知策略中,前 8 项依次为选择注意策略的第 8 项(4.609)、第 7 项(3.975)、第 5 项(3.811)、第 3 项(3.755),自我监控策略的第 5 项(3.912)、第 1 项(3.906)、第 6 项(3.874)和事先计划策略的第 11 项(3.761)。这说明调查对象在写作时会有意识地注意语言的准确性,如尽量准确使用词汇、短语或句型,注意一致性,监控作文的结构、内容,根据考试时间调整写作速度。后 9 项依次为选择注意策略的第 6 项(3.742)、第 4 项(3.673),事先计划策略的第 4 项(3.660)、第 8 项(3.660)、第 9 项(3.560),自我监控策略的第 3 项(3.648)、第 4 项(3.604)、第 2 项(3.516),自我评估策略的第 2 项(3.635)。这说明调查对象在平时的学习中会有意识地积累扩大词汇量、识记过渡词,写作前仔细审题,写作时注意正确使用标点符号、大小写,围绕主题句展开段落,同时清楚自己作文的薄弱环节。有时使用的 14 项元认知策略中,有事先计划策略 7 项、自我评估策略 5 项、选择注意策略 2 项。偶尔使用的 3 项均为事先计划策略。

3. 高分组、中分组、低分组使用元认知策略的情况

表 4 显示了高、中、低 3 组运用元认知策略的情况。高分组使用各项元认知策略的频率由高到低依次为自我监控(3.94)、选择注意(3.88)、自我评估(3.22)、事先计划(3.19),均居中高水平。中分组使

用各项元认知策略的频率依次为自我监控(3.80)、选择注意(3.79)、自我评估(3.07)、事先计划(3.03),也处中高水平。低分组学生使用各项元认知策略的频率依次为自我监控(3.43)、选择注意(3.43)、事先计划(3.00)、自我评估(2.78),均处中等水平。总体上看,高、中分 2 组学生使用各类元认知策略的频率都高于低分组,这表明元认知策略的整体使用水平与英语写作水平有一定的相关性,验证了 Victori 的研究结果,即写作成功者使用认知策略的水平高,而写作不成功者使用认知策略的水平低。

表 4 高分组、中分组、低分组元认知策略使用的平均数和标准差

各类元认知策略	高分组		中分组		低分组	
	平均数	标准差	平均数	标准差	平均数	标准差
事先计划	3.191	0.469	3.034	0.486	3.001	0.622
选择注意	3.883	0.451	3.791	0.539	3.432	0.655
自我监控	3.943	0.589	3.801	0.603	3.430	0.674
自我评估	3.225	0.558	3.070	0.658	2.784	0.813

高分组和中分组使用各类策略的频率基本一致,即经常使用自我监控和选择注意策略,最少使用事先计划策略。然而,低分组与高、中分组在各类策略的使用偏好上有所差异。低分组经常使用的亦为自我监控和选择注意策略,但最少使用的却是自我评估策略。高、中分两组学生使用自我监控和选择注意策略的频率都较高,而低分组学生仅有时使用这两类策略。对于事先计划和自我评估这两类策

略,高、中、低 3 组的学生均是有时使用,表明所有调查对象使用这 2 类策略的频率不高。

通过对高、中、低 3 组使用元认知策略的平均数进行单因素方差分析(见表 5),可以看出,3 组学生在事先计划策略的使用上无显著差异。但在选择注意和自我监控策略的使用上,高分组与低分组、中分组与低分组均存在显著差异。在自我评估策略的使

用上,高分组与低分组存在显著差异,而中分组与低分组无显著差异。这表明高分组学生已养成了自我评价作文的良好习惯,具有一定的自我评估能力;同时,相较低分组而言,高、中分组能更好运用选择注意和自我监控策略。这表明自我评估、选择注意和自我监控类策略的使用水平可能是影响二语写作水平的重要因素。

表 5 高分组、中分组、低分组元认知策略使用平均数的单因素方差分析

各类元认知策略	高分组—中分组		高分组—低分组		中分组—低分组	
	平均值差	概率值(sig.)	平均值差	概率值(sig.)	平均值差	概率值(sig.)
事先计划	2.328	0.262	2.700	0.252	0.372	0.966
选择注意	0.742	0.689	3.586*	0.002	2.844*	0.005
自我监控	0.973	0.515	3.574*	0.001	2.601*	0.009
自我评估	1.076	0.510	3.062*	0.017	1.987	0.099

* 平均值差在 0.05 的水平上有显著性。

4. 元认知策略与二语写作水平的相关分析

为进一步了解元认知策略与二语写作水平的关系,我们对各类元认知策略与作文成绩进行了相关分析。表 6 显示,选择注意、自我监控、自我评估这 3 类策略均与二语写作水平呈正相关。其中,选择注意策略和自我监控策略对写作成绩的影响最大,其次为自我评估策略。因此,元认知策略在二语写作中起着积极重要的作用。二语写作者在平时的学习中应有意识地积累词汇和表达方法,扩大知识面;写作中应有效监控篇章结构、语言的准确性和连贯性;写完后,不应将作文束之高阁,而应积极地评价自己的作文,总结成败之处,思考并寻找改进作文的办法。本研究的结果与国内相关研究有所差异:路文军^[12]的研究显示事先计划和选择注意类策略与英语写作成绩相关;汲寿荣^[14]的研究显示事先计划、选择注意和评价策略与英语写作成绩相关。不同的研究对象和量表均有可能导致研究结果的差异,这在前文已经提及。虽然本研究显示事先计划类策略与二语写作水平并无显著相关性,但事先计划仍然是一类重要的学习策略。学生在平时的学习中若能自觉制定写作计划和目标,有意识地为提高写作水平而加强写作训练,扩大阅读量以拓宽知识面,都将有助于写作水平的提高。

表 6 各项元认知策略与作文成绩的相关分析

元认知策略	事先计划	选择注意	自我监控	自我评估
作文成绩	0.130	0.416**	0.428**	0.347**
概率值(Sig.)	0.103	0.000	0.000	0.009

** 在 0.01 水平上显著相关(双尾)。

三、结语

参加调查的英语专业高年级学生在二语写作中

使用元认知策略的频率处中、高水平。整体使用自我监控策略和选择注意策略的水平较高,而使用事先计划策略和自我评估策略的水平仅为中等,有待提高。多数学生尚未养成制定写作计划和目标、评价反思自己作文的习惯,自我评估能力匮乏。究其原因有:首先,写作教师和学生可能都对语言的准确性和篇章结构比较注重,故自我监控和选择注意策略的使用频率较高;而就如何制定写作计划和目标,教师未能给与学生适当指导,故多数学生不会制定写作计划,没有明确的写作目标。其次,学生的自我评估能力匮乏可能与平时的课堂教学方法有关。过程教学法虽已在我国许多二语写作课堂中得以采用,但成果教学法仍在不少课堂中占有一席之地。如果学生作文的阅读者和评价者永远只是教师,而学生无法参与到评价自己或他人作文的过程中来,他们则很难成为具有评判性思维能力的阅读者和写作者,其自我评估这一元认知能力更是无从得以发展。反之,通过采用过程教学法,融入作文互评活动,让学生参与评价自己或同学的作文,将有利于提高其独立自主学习能力和评判性思维能力,最终促进其元认知能力的发展。

具备较强元认知能力的学生往往具有更强的独立自主学习能力,善于制定学习计划,监控学习过程并不时作出自我评估,不断改善学习方法,从而形成学习的良性循环。因而,在写作教学中对学生进行元认知策略的培训相当必要。教师应结合学生的实际情况,丰富学生的元认知知识,对那些使用频率偏低的策略进行显性培训,帮助他们更有效地运用这

些策略,使之成为具备自主学习能力和评判性思维能力的写作者。

参 考 文 献

- [1] FLAVELL J H. Metacognitive aspects of problem solving [C]// RESNICK L B. The nature of intelligence. NJ: Erlbaum Hillsdale, 1976:231-236.
- [2] FLAVELL J H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry [J]. American Psychologist, 1979, 34 (10):906-911.
- [3] BRCWN A L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism[C]//WEINERT F E, KLUWE R H. Metacognition, motivation, and understanding. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, 1987: 65-116.
- [4] O'MALLEY J M, CHAMOT A U. Learning strategies in second language acquisition [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [5] OXFORD R L. Language learning strategies: what every teacher should know [M]. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- [6] DEVINE J, RAILEY K, BOSHOFF P. The implications of cognitive models in L1 and L2 writing [J]. Journal of Second Language Writing, 1993 (2):203-225.
- [7] VICTORI M. An analysis of writing knowledge in EFL composing: a case study of two effective and two less effective writers [J]. System, 1999(27):537-555.
- [8] 唐芳,徐锦芬.国内外英语写作元认知研究综述[J].外语界, 2005(5):17-23.
- [9] 张萱.基础阶段英语专业学生元认知策略调查[J],解放军外国语学院学报,2005(3):59-62.
- [10] 吴红云,刘润清.二语写作元认知理论构成的因子分析[J].外语教学与研究,2004 (3):187-195.
- [11] 纪康丽.如何提高学生的元认知知识[J].外语教学,2005(2): 61-64.
- [12] 路文军.元认知策略与英语写作的关系[J].外语与外语教学, 2006(9):25-28.
- [13] CUMMING A, RIRZI A. Building models of adult second language writing instruction [J]. Learning and Instruction, 2000 (10):55-71.
- [14] 泊寿荣.元认知策略与大学英语写作的相关性研究[J].齐齐哈尔大学学报:哲学社会科学版,2007(3):133-135.

An Empirical Study of the Relationship Between Metacognitive Strategies and EFL Writing

MEI Ting, PAN Bu-han

(College of Foreign Studies, Huazhong Agricultural University, Wuhan, Hubei, 430070)

Abstract This study investigated the employment of metacognitive strategies in English writing among 159 senior English majors and focused on the relationship between metacognitive strategies and English writing. Results of the study indicate that: the employment of metacognitive strategies by the subjects in EFL writing was at the level of somewhat or often, with "self-monitoring" and "centering learning" being the most frequently employed ones while "self-evaluating" and "arranging and planning" the less frequently employed; among the three different groups of writing achievers (low, moderate, and high), significant differences were found with respect to their employment of "self-evaluating", "centering learning", and "self-monitoring" while no significant difference was found regarding their employment of "arranging and planning"; the correlation analysis indicates that three metacognitive strategies, namely "self-evaluating", "centering learning", and "self-monitoring", are dominant factors affecting EFL writing.

Key words metacognitive strategies; EFL writing; relationship

(责任编辑:侯之学)