

埃及高校零起点学生汉语学习策略调查

冯 薇 朱文夫*

(常州大学外国语学院 江苏 常州 213016)

摘要:以语言学习策略理论为基础,运用国外著名的 Oxford 语言学习策略量表(SILL),对埃及苏伊士运河大学一年级新生的口语和语音方面的学习策略进行了问卷调查,数据分析表明该校新生学习汉语口语和语音策略方面都存在显著差异和使用频率的倾向性。文章探讨了差异存在的原因及其影响,给出了一些教学建议。

关键词:学习策略;量表;口语

中图分类号:G648.9

文献标识码:A

文章编号:1004-4310(2012)06-0118-04

1. 前言

随着对外汉语教学在世界各国的逐渐深入,语言学习策略越来越被汉语教师所关注。中国有句名言:授人以鱼不如授人以渔。在理论研究方面,从二十世纪七十年代到九十年代期间,国内外语言学家相继发表了英汉语言学习策略文章,阐述各种观点。其中较有代表性的国外学者有 Oxford、Stern、Mayer 以及国内外语界学者文秋芳(2003)和王立非(1998)等人,他们在语言学习策略框架下,分别对英语口语、听力、阅读、写作等方面进行了实证探讨。在此研究的基础上,对外汉语教师也开始对外国学生学习汉语的策略进行调查、比较和分析研究。

在教学实践方面,本文选取埃及苏伊士运河大学中文系一年级新生为调查对象,她们是完全不具备任何汉语基础的零起点学生;针对汉语教学初级阶段的口语和语音的教学内容,并且进行对比研究,其目的是探讨零起点阿拉伯学生所使用口语和语音学习策略是否具有显著差异。最终,通过有限范围的问卷调查方式,教师认识到埃及汉语口语和语音教学中存在的问题,并希望为埃及汉语初级教学提供一定的启示,为零起点埃及学生能够有效地使用口语和语音学习策略提供帮助。

2. 理论背景和研究

2.1 语言学习策略概念

它是由 Rubin 于二十世纪七十年代首先提出的,他认为语言学习策略(Language learning strategies)就是指语言学习者通过自我组织来发展语言系统的策略(Rubin,1989:21)。根据国外语言学家研究的侧重不同,它被给出以下定义:1. 语言学习者采用方法的一般趋势和总体特点,用于描述可视行为的具体形式(Stern,1983:89);2. 学习语言时的做法和想法,旨在影响学习者的编码过程(Wenstein & Mayer,1986:214);3. 学生采取的技巧、方法或者刻意的行动,其目的是为了提高学习效率和易于回忆语言的形式及内容(Chamot,1987:92);4. 学习者为促进其对第二语言的了解、理解和使用所采用的、通常是有意识的和特定的动作、行为、步骤或技巧(Oxford,1990:65)。根据以上定义总结,学习策略就是学习者在学习语言各个阶段的认知行为方式和思维活动。

2.2 Oxford 语言学习策略和量表

多年来,随着国外学者对语言学习策略的深入研究,产生了 O'Malley 和 Chamot(1990)、Cohen(1998)和 Oxford(1990)的学习策略分类系统,以及国内学者文秋芳(2003)等人提出的分类方式。在语言学习策略的多样分类中,最著名的是美国应用语言学家 Oxford 提出的学习策略分类系统和她编

* 收稿日期:2012-09-10

作者简介:冯 薇(1973-),女,吉林长春人,常州大学外国语学院讲师,硕士,研究方向:第二语言习得和认知语言学;朱文夫(1970-),男,江苏泗洪人,常州大学助理研究员,硕士,研究方向:对外汉语和应用语言学。

制的语言学习策略量表。Ellis(1994)认为,Oxford(1990:65)提出的学习策略分类系统或许是迄今为止最具综合性的。Oxford(1990:89)根据与所学语言材料的关系将策略分为直接策略和间接策略。凡与所学语言有直接关系的策略为直接策略,包括记忆策略(建立内在连接、运用影像和声音、有系统的复习和运用相关动作等)、认知策略(各种练习、信息的接收与传达、分析与归纳、组织和整理等)和补偿策略(运用线索来猜想、克服说写的困难);而与所学语言没有直接关系的策略为间接策略,包括元认知策略(集中学习、计划安排学习和评价学习等)、情感策略(减缓焦虑、自我鼓励和注意学习情绪调整等)和社会策略(澄清疑问、同伴合作、移情作用与文化了解)。

Oxford(1990)以语言学习策略分类系统为基础,编制了一个学习策略问卷——语言学习策略量表(Strategy Inventory for Language Learning,简称SILL)。该量表经过多次修改,已经成为一个广泛运用的测量语言学习策略的标准化量表。Ellis称之为“一个极富价值的诊断性工具”。同时,国内外很多研究人员对Oxford量表的信度和效度进行广泛地研究,对测量的结果都能给出较好的信度和效度。因此,本文以该量表为基础,编制了一份符合对外汉语教学学习策略的调查问卷,并使用SPSS11.0统计软件得出的数据,来分析问卷中的六项策略与口语和语音学习之间的关系。最终,通过讨论结果来给出论证研究。

3. 汉语学习策略的实证研究

3.1 研究对象

教师对埃及苏伊士运河大学中文系一年级22名新生进行随堂调查,该班级全部为女生(22名),年龄为18-20岁。

3.2 研究问题

3.2.1 埃及苏伊士运河大学一年级新生口语和语音学习策略使用的基本情况。

3.2.2 汉语口语和语音学习策略之间是否存在显著差异?

3.3 调查问卷

根据Oxford's Strategy Inventory for Language Learning(SILL)(Oxford,1990)的量表,经教师稍作改动,整理出50个题项,包括记忆策略、认知策略、补偿策略、元认知策略、情感策略和社交策略6个分量表。该表用英文编写,并在表前添加了基本情况调查,包括被试的性别、母语、年龄等。该项问卷要求被调查的学生对所学习的口语和语音来选

择自己常用的学习策略,完成调查。该问卷答案采用的是Oxford(1990)提出的等级划分标准,1级平均值在1.0—1.4之间表示“从来不使用该策略”;2级平均值在1.5—2.4之间表示“基本使用该策略”;3级平均值在2.5—3.4之间表示“有时使用该策略”;4级平均值在3.5—4.4之间表示“经常使用该策略”;5级平均值在4.5—5.0之间表示“总是使用该策略”。1级和2级是低频度,3级是中频度,4级和5级是高频度。同时,教师告知学生要尽量保持回答问题的真实性,这涉及到研究数据的可靠性和完整性,并以不记名的方式来收集数据和进行分析讨论。教师发放问卷为20份,回收有效问卷20份。

3.4 统计工具

数据的收集及分析方法用社会科学统计软件(SPSS 11.0 for windows)对数据进行分析:(1)用描述性统计列出各变量的平均数、标准差、频率百分比和程度;(2)用独立样本T检验分析来对比平均值之差,检验学习策略的显著性差异。

标准差是反映样本分布差异的统计学术语。每个策略标准差的大小反映了该策略的样本内部一致性的情况。如果标准差为零,则说明被试者在该策略的选择上完全一致;反之,如果标准差很大,则说明被试者在该策略的选择上差异很大。

关于独立样本T检验显著性概率的说明:

这种分析方法是用来检验对比两问卷之间各策略群的使用频率差异的。如果 $P \leq 0.05$ 则说明对比策略间具有显著性差异;如果 $P > 0.05$ 则说明对比策略间不具有显著性差异。

4. 数据分析与结果讨论

4.1 数据分析

首先,我们对20位埃及学生的口语和语音学习策略的使用情况进行描述性统计,如表1和表2所示;其次,表3我们通过对表1和表2的平均值的差值和T检验来分析口语与语音学习策略之间的关系,是否存在差异。

表1 口语学习策略统计数据

策略名称	平均值(M)	标准差(SD)	频率百分比(%)	程度(Degree)
社交	4.05	.61	85	高
补偿	3.55	.61	80	高
认知	2.60	.50	60	中
记忆	2.45	.51	50	低
情感	2.40	.50	50	低

元认知	1.95	.46	40	低
-----	------	-----	----	---

表1 数据显示,在埃及苏伊士运河大学一年级阿拉伯学生学习汉语口语中,六个分量表学习策略是按照平均值、标准差、频率百分比和程度的高低排序。从平均值来看,社交和补偿策略使用平均值在4级3.5-4.4之间,表示“经常使用该策略”;认知和记忆策略的平均值在3级2.5-3.4,表示“有时使用该策略”;而情感和元认知策略的平均值在2级1.5-2.4之间,表示“基本使用该策略”。从使用频率来看,社交和补偿策略使用的频率都是高频度,中频度的使用是认知策略,低频度的使用是记忆、情感和元认知策略。从标准差来看,它们的标准差之间都具有较大的差异,以上都一致地反映了学生使用口语学习策略之间具有明显的倾向性。

表2 语音学习策略的统计数据

策略类别	M 平均值	SD 标准差	Frequency % 频率百分比	Degree 程度
记忆	4.30	.57	85	高
认知	3.70	.57	80	高
社交	3.35	.49	65	中
补偿	3.00	.32	65	中
情感	2.55	.51	60	中
元认知	2.20	.41	50	低

表2 数据显示,在埃及苏伊士运河大学一年级阿拉伯学生学习汉语语音中,六个分量表学习策略也是按照平均值、标准差、频率百分比和程度的高低排序。从平均值来看,记忆和认知策略的平均值在5级的4.5-5.0之间,表示“总是使用该策略”;社交和补偿策略的平均值在4级3.5-4.4,表示“经常使用该策略”;而情感策略的平均值在3级2.5-3.4之间,表示“有时使用该策略”;元认知策略的平均值在2级的1.5-2.4之间,表示“基本使用该策略”。从使用频率来看,记忆、认知、社交和补偿策略使用的频率都是高频度,中频度的使用是情感策略,低频度的使用依然是元认知策略。从标准差来看,它们的标准差之间也存在较大的差异,以上也都一致地反映了学生使用语音学习策略之间具有明显的倾向性。

表3 语音和口语学习策略的平均值差值和T检验

学习策略	语音	口语	语音与口语	语音与口语
	平均值 M	平均值 M	平均值 的差 D	T 检验显 著性概率 P
社交	4.30	4.05	0.25	.079

补偿	3.70	3.55	0.20	.063
认知	3.35	2.60	0.75	.021
记忆	3.00	2.45	0.55	.034
情感	2.55	2.40	0.10	.069
元认知	2.20	1.95	0.25	.058

表3 反映了学生使用口语和语音策略的平均值和平均值的差。从差值来看,情感、补偿、社交和元认知策略之间的平均值的差最小;记忆和认知策略的平均值的差最大。这说明了学生在使用情感、补偿、社交和元认知策略方面没有明显的差异;相反,认知策略和记忆策略的使用具有较为明显的差异。同时,研究者对六项策略分别进行独立样本T检验,数据显示,社交策略、情感策略、补偿策略和元认知策略都($P > 0.05$)不具备显著差异,这说明,学生对这四类策略的使用情况没有显著变化;而认知策略、记忆策略($P \leq 0.05$)则说明对比策略间都具有显著性差异,也表明学生使用这两项策略在口语和语音学习中是不同的,具有明显的变化。最终,根据表中数据分析,学生在使用口语和语音策略之间的平均值的差和独立样本T检验的结果是一致的。

4.2. 讨论结果

4.2.1 根据口语学习策略问卷调查,教师发现,零起点的阿拉伯学生经常使用频率较高的社交策略。社交策略包括提问、澄清问题和理解他人的说话意图。其主要原因是阿拉伯学生多数性格外向,热情开朗、大胆发现问题、提出问题、善于课堂讨论和向别人展示自己的学习成果;也反映了阿拉伯学生课堂主动参与交流活动的意识较强,积极地与同学交流,使课堂气氛活跃;同时,上课下每天都要与中国老师打交道,都可以自由练习说汉语,因此需要更多地使用社交策略。其次是补偿策略的使用。顾名思义,补偿策略就是语言学习者在语言知识很少、语言能力较低的情况下,为了更好地理解或表达而使用的帮助方法,包括猜测、体态语、母语的解释、寻求同学帮助等。较多的使用这种策略是零起点阿拉伯学生所学习的汉语知识有限,在课堂上完成简单的对话时,学生需要教师的指导帮助和其他同学完成会话。然而,在语音学习策略问卷中的数据显示,零起点阿拉伯学生更愿意经常使用记忆策略和认知策略。记忆策略主要指人们运用各种记忆方法将学习内容进行组织、分析和联系,以便于记忆。语音内容的学习,阿拉伯学生更愿意使用图片展示、模仿发音、参与课堂小组练习、

大声朗读、辨声调练习、黑板拼音默写等灵活地记忆方法。并且在课后完成作业的情况来看,也反映了学生们经常使用认知和记忆策略来完成各种课后练习、记录较完整的课堂笔记。

4.2.2 相反,在口语和语音学习策略的统计数据中,教师也认识到,元认知策略的使用频率是最低的。零起点的阿拉伯学生在识读声调错误、认知拼音错误、集中学习和课后制定学习计划等元认知方面的选项,学生选取的程度都比较低(1-2级),这种现象说明了学生们主动学习的能力比较差,这种现象与所学汉语知识内容较少,缺少主动地组织和评价自己学习能力、教师没有给予这方面学习策略的介绍,较难地汉语学习也导致了一部分阿拉伯学生的畏惧和消极情绪等有关。同时,大部分阿拉伯学生使用情感策略的频率也是偏低的,这一结果和国内外相关研究是一致的。情感策略指学习者用来规范和管理情绪、缓解紧张感、焦虑情绪等的方法。自尊、态度、动机、焦虑、文化冲突等情感因素,都会对汉语学习效果产生影响。有利的情感策略会帮助学生感受到汉语学习的乐趣,而不利的情感策略会大大影响学习汉语的进度。这一策略较少被使用,大概“与学生不了解如何有效控制自身情感有关”(林可、吕峡 2005: 21)。

4.2.3 根据这项口语和语音问卷调查得出的讨论结果,对学生们存在的问题提出以下几点建议:第一,针对学生对元认知策略使用频率较低,教师应该帮助学生有意识地认识他们已经或正在运用的元认知策略,并且要求学生们有计划、有目的地练习汉语交际能力,提高语音声调的辨别力以及汉字的识别力;第二,教师要有效地培养学生的主观能动性,要在平时的教学中注意发现和收集学生没有理解和感到困难的问题,增强他们对于解决难题的自信心;另一方面,要注意培养学生良好的学习习惯。在学习中要不断对自己的学习效果进行监控和反思,能够做到自我评价、组织和整理学习过的内容;第三,培养学生的情感调控能力,学生的情感直接影响到他们的学习兴趣以及学习效果,只有肯定的情感才能很好地调动他们的积极性。这就要求教师对学生的行为及学习效果、反应等作出积极的评价,特别要关注学习有困难的学生,要多给予鼓励的评价;最后,教师要在课堂上加强学生之间的合作精神,给出学习任务,例如口语角色扮演练习、语音纠错练习及汉字互写等练习,通常以二、三人为小组,将外向型与内向型学生组成一起,彼此互相协助、互相帮助。这种方式有助于

增强课堂学习活跃气氛,较好地完成教学任务,伙伴的相互支持和鼓励能够激发每个学生积极参与,敢于用汉语交流。

5. 结论

通过对汉语口语和语音学习策略调查问卷的研究,教师认识到零起点阿拉伯学生学习汉语口语和语音之初所采用的一些学习策略,以及对这些策略频率高低程度的使用,为对外汉语教师提供了一定的教学参考数据。但是,由于这份调查问卷只是选取了一所埃及高校一年级的女生,在人数和性别方面都缺少广泛性和全面性的数据对比研究,因此,我们需要更多的汉语教师收集丰富的课堂教学数据,来逐渐完善对阿拉伯学生汉语口语和语音学习策略的研究。

总之,语言学习策略是教师和学生之间的一个动态的认知过程。以有的放矢为目的,教师应根据不同学生的性格和学习阶段,有意识地培养学生良好的学习策略,使学生能够较快较好地掌握汉语的听、说、读的基本功,使对外汉语教学得到质的飞跃。

参考文献:

- [1] Rubin, J. *How learner strategies can inform language teaching*. In V. Bickley (Ed.), *Proceedings of LULTAC* [M]. sponsored by the Institute of Language in Education, Department of Education, Hong Kong. 1989.
- [2] Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press. 1983
- [3] Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. *The teaching of learning strategies*. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* [M]. London: Macmillan. 1986.
- [4] Chamot, A. U. *The learning strategies of ESL students*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* [M]. Cambridge: Prentice - Hall.
- [5] Oxford, R. L. *Language learning strategies: What Every Teacher Should Know* [M]. New York: Newbury House / Harper & Row. 1990.
- [6] O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. *Learning strategies in second language acquisition* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [7] Cohen, A. D. *Strategies in learning and using a second language* [M]. London and New York: Longman. 1998.
- [8] Ellis, R. *The Study Of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press. 1994.
- [9] 文秋芳. 应用学习策略实证研究 [M]. 西安: 陕西师范大学出版社. 2003.
- [10] 王立非. 学习策略与外语教学 [J]. 外语研究, 1998 (4): 65 - 67.
- [11] 林可, 吕峡. 越南留学生汉语学习策略分析 [J]. 暨南大学华文学院学报. 2005, (4): 19 - 24.