

# Empirical Research on the Interventional Training of English Listening Strategies\*

Jihua Dong, Lixia Li

Foreign Language Department, Northwest A&F University, Yangling  
Email: dongjihua@nwsuaf.edu.cn

Received: Apr. 17<sup>th</sup>, 2013; revised: May 29<sup>th</sup>, 2013; accepted: Jun. 11<sup>th</sup>, 2013

Copyright © 2013 Jihua Dong, Lixia Li. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

**Abstract:** Enhancing learners' English listening proficiency has gained increasing attention from English teachers and academics. The present study aimed to explore the effective means of improving students' English listening performances in terms of listening strategies. The empirical research was a one-year interventional longitude study on 123 postgraduates from Northwest A&F University and adopted a controlled study to testify the effect of listening strategies on the participants' listening performances. The experimental classes were instructed with listening strategies based instruction. Experimental class 1 was instructed with metacognitive, cognitive and social/affective strategies; experimental class 2 was instructed with cognitive and social/affective strategies; the control class was instructed with the traditional listening method of teacher playing tape + students' listening. The study found that the instruction of the overall three strategies proved to be the most effective in enhancing students' listening performances. The implications and suggestions to the follow-up research were proposed finally.

**Keywords:** Listening Strategies; Interventional Training; Empirical Study

## 英语听力策略介入性培训实证研究\*

董记华, 李丽霞

西北农林科技大学外语系, 杨凌  
Email: dongjihua@nwsuaf.edu.cn

收稿日期: 2013年4月17日; 修回日期: 2013年5月29日; 录用日期: 2013年6月11日

**摘要:** 提高学习者的英语听力水平已经引起英语教学和研究领域的广泛关注。本研究旨在从听力策略角度探索提高学生英语听力水平的有效途径。本实验以西北农林科技大学123名硕士研究生为研究对象, 开展为期一年的介入性听力策略纵向研究并采用对照试验法检测研究听力策略的培训效果。实验班通过“有声思维”的方式将听力策略的培训融入到听力课堂中。实验班1接受认知、元认知和社会/情感策略的培训; 实验班2接受认知策略和社会/情感策略的培训; 对照班采用“教师放音+学生听”的传统授课模式。研究发现: 英语听力策略的培训在提高学生英语听力水平方面效果显著。文章最后提出本实验的理论意义和实践价值及对后续研究的建议。

**关键词:** 听力策略; 介入性培训; 实证研究

\*本文是西北农林科技大学教务处项目(JY1302123)和人文社科专项(2012RWZX16)的阶段性成果。

## 1. 引言

英语听力在学生的英语学习和专业发展等方面发挥着至关重要的作用。听众往往在听力沟通过程建立一个对语言系统各级交互的认识,从而锻炼一种更有成效的技能(Peterson 2001)<sup>[1]</sup>。在众多关于提高学生听力水平的探索中,听力策略是最有效的尝试之一。前期相关实证研究表明学生的元语言意识和学生的英语听力水平有着紧密联系(Oxford 2001; Zhang 2002; Radwan 2011; 程京艳 2009; 苏远连 2003)<sup>[2-6]</sup>。

目前学术界越来越多的关注学习策略理论(O'Malley & Chamot 1985; 文秋芳 2003)<sup>[7,8]</sup>、元认知框架(Flavell 1979; Pressley 2002)<sup>[9,10]</sup>下的听力策略和成功学习者所采用的策略以及策略教学法对听力成绩的效果(Murphy 1987; Vandergrift 2003)<sup>[11,12]</sup>。前期调查研究表明听力水平较高的学生在完成听力任务中能灵活运用高级听力策略(Goh 2002; 周启加 2000; 王宇 2000)<sup>[13-15]</sup>,而且能够将听力策略更合理的运用于不同的场景(Vandergrift 2003<sup>[12]</sup>; 蔡薇 2007<sup>[6]</sup>)。前期文献研究发现为了提高学生的听力水平和自主学习能力,策略培训已经被明晰或隐含地运用到听力课堂中以提高学习者策略使用意识(Lam 2006; Thompson & Rubin 1996; 陈家旭 2005)<sup>[17-19]</sup>。

虽然前期研究者在听力策略培训中进行了许多有益探索并取得了卓越的研究成果和发现,但是在听力策略培训的有效性这一问题上尚未达成一致,对于何种听力策略培训能更有效提高学习者的成绩仍然存在争议(Oxford 2001<sup>[2]</sup>; Pearson & Dole 1987<sup>[20]</sup>)。不同策略培训模式在英语听力课堂的效果尚未得到验证。本研究旨在弥补上述不足,验证 Chamot et al. (1999)<sup>[21]</sup>提出的策略培训模式在高校英语听力教学中的效果。本研究的研究结果和发现不仅可以丰富和发展前期听力策略理论,而其可以为大学英语听力教学的课程大纲设置和教材编写提供一定的借鉴参考。

## 2. 研究设计

### 2.1. 研究内容

1) 明晰融合性的英语听力策略培训对硕士研究生英语听力水平的效果如何?

2) 何种听力策略的课堂培训能够更加有效地提

高学习者的听力成绩?

### 2.2. 研究对象

本研究对西北农林科技大学 2011 级五个学院的 123 名非英专硕士研究生(平均年龄 22.3)进行为期一学年的介入性实验培训。研究对象分为对照班、实验班 1 和实验班 2。三个班的听力课由同一教师讲授。对照班仍采用“教师放音 + 学生听 + 教师检查答案”的传统听力教学模式,承认教师在课堂教学过程中的权威作用。实验班听力课不再以教师讲授为主,而是以“课堂培训策略 + 学生自主学习 + 教师辅导”为主要模式。

### 2.3. 研究工具

本实验所采用的研究工具有听力策略问卷、日志访谈、听力测试试卷和 SPSS16.0。

听力策略问卷是在语言学习策略量表(Oxford 2001)<sup>[2]</sup>和听力策略分类(Chamot et al. 1999<sup>[21]</sup>) (Vandergrift 2003)<sup>[12]</sup>的基础上设计而成的。该问卷包含 33 个问题,代表了元认知、认知和社会情感三大策略下属的 23 种具体听力策略。该问卷的效度为 Alpha 0.876,并在前期相关研究中多次运用和检验,信度效度相对较高。

英语水平测试试卷:实验中英语水平测试主要用以检测学生的英语听力水平的变化情况。该测试工具为上海外语音像出版社的《大学英语六级水平听力测试试题集》。

听力练习材料:用于听力练习的材料选自六级真题、模拟题和其它图书资源。挑选这些资料的原则是利于学生练习和巩固课堂所讲授的听力策略。

### 2.4. 研究过程

通过文献梳理总结和实地教学研究,做好前期准备工作。在实验开展介入性实验之前,通过问卷和前测检测学生听力水平和听力策略使用情况,并结合 O'Malley & Chamot (1985)<sup>[7]</sup>提出的策略培训模型和孙莉(2008)<sup>[22]</sup>听力理解策略使用模型,设计了一套有针对性的策略培训方案(见图 1)。

首先,教师根据培训前访谈和问卷结果了解学生的听力学习需求及听力中存在的问题,第二步选择要

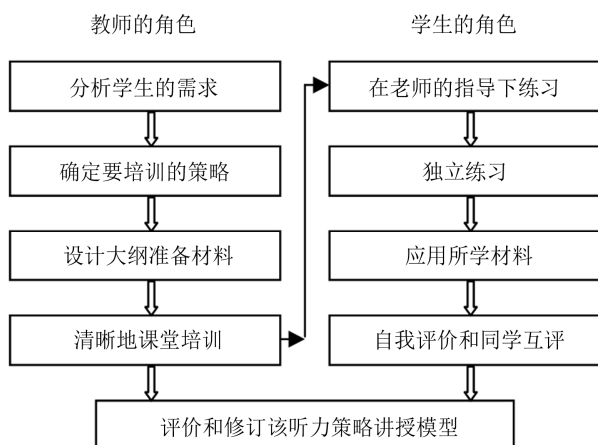


Figure 1. The training process of listening strategy  
图 1. 听力策略培训的过程

培训的听力策略，根据访谈和问卷结果的分析 and Chamot et al. (1999)<sup>[21]</sup>对学习策略的分类方案，本实验选定了要在实验班 1 讲授的 23 种策略：即，元认知策略(提前准备，集中注意，选择注意，自我管理，事先练习，自我监控，延迟表达，自我评价)，认知策略(重复，资源，归类，记笔记，演绎，意象，关键字，语境，拓展，迁移，推测)，社会/情感策略(提问澄清、求助，自我鼓励和协作)；在实验班 2 讲授后 15 种认知和社会/情感策略。第三步，教师根据 O'Malley & Chamot (1985)<sup>[7]</sup>的策略培训模型，设计课程大纲，并准备适当的听力策略的练习材料，为介入性实验奠定基础。

然后，进行明晰的基于策略的听力教学，老师首先在课堂上通过“有声思维”的方法演示具体听力实例中听力策略的运用方法，并且讲解使用该策略的重要性和意义。例如在讲解推测策略时，教师将推测策略的使用方法和思维过程在课堂上演示，讲解使用已知信息推测将要听到的内容、场景、内容等的方法。让学生直观的掌握推测策略。同时讲解推测策略的意义在于把内容的预测过程融入到听力过程，是实现专注和主动听力的有效途径。课堂策略演示和讲解有利于是让学生获得具体策略使用的明确思路和使用方法。

策略培训的重点随后转移到以学生为中心。在第五步，学生在老师的及时和适当的指导和反馈下进行策略培训。学生在所规定的听力任务中独立练习课堂讲授的听力策略，学生们评估听力策略应用的效果，

并与同学和小组成员分享他们的经验，主要采用两种评估形式：一是课堂讨论和小组讨论，与同行分享经验和交流存在的问题，另一种是完成 Vandergrift<sup>[12]</sup>的听力效果清单。教师和学生一起修改和进一步完善听力策略训练过程。所得数据运用 SPSS16.0 从描述性分析，独立样本 T 检验，单因素方差分析和多重比较检验等方面进行分析。

### 3. 结果与讨论

#### 3.1. 英语听力策略使用情况

问卷所收集数据用 SPSS16.0 描述性统计法处理，研究结果见表 1。

听力策略使用均值为 2.5666, 介于 2(通常适合我)和 3(有点适合我)之间, 表明这项研究对象“有时使用”所研究的 23 种听力策略。在所有的听力策略中，认知策略的研究排名最高(均值为 2.8266)，其次是元认知策略(均值为 2.6729)和社会/情感策略，均值为 2.1691。据 Oxford (2001)评定量表，研究对象的总策略使用频率处于中等水平(平均 = 2.5666)；即使排名最高的 2 种策略也处于“有时使用”水平，反映了研究对象使用所研究的听力策略的频率较低；而社会/情感策略的均值为 2.1691，显示该调查对象“一般不使用”社会/情感策略。总之，认知策略是研究对象最常用的策略，而社会/情感策略使用最少。表明听力策略总体使用频率较低，研究对象的听力策略意识相对薄弱。这一研究与 Chamot et al. (1999)<sup>[21]</sup>、O'Malley & Chamot (1985)<sup>[7]</sup>的研究发现“初学者使用更多的认知策略较少的社会情感策略”一致。同时，这一研究发现证实了 Vandergrift's (2003)<sup>[12]</sup>的研究结论，即认知策略在研究对象的听力策略使用中占了最大比例。

研究对象的英语听力策略使用频率较低的主要原因有以下几个原因。首先，学生在英语课堂或课外辅导书中已经接触了部分认知/社会情感策略。许多学生在访谈中提到在以前的英语听力课中曾经学过推理、记笔记等认知策略，并且将该种学习方法的指导看作短期内提高其英语听力成绩的捷径，并且有意识地练习一些认知策略，以提高自己的英语听力水平。而研究对象在问卷中反映认知策略的使用频率比较高。此外，在传统教育环境中大部分学生都习惯于在老师督促下学习，很少学生曾经接触自主学习的理念和方

**Table 1 The general feature of listening strategy usage**  
表 1. 研究对象听力策略使用总趋势

策略	最小值	最大值	均值	标准差	排名
元认知策略	1.54	4.31	2.6729	0.56917	2
认知策略	1.40	4.40	2.8266	0.56856	1
社会/情感策略	1.00	4.00	2.1691	0.67558	3
总体策略	1.32	3.84	2.5666	0.52401	

法,更没有听说过我监督和评估。因此学生的元认知策略使用频率较低。受传统观念的影响,许多中国学生合作意识较差,大多学生不愿意向教师和同学寻求帮助,导致社会/情感策略使用频率较低。

### 3.2. 英语听力策略培训的效果

学期初受试学生参加了一次听力前测,控制班的平均得分为 18.5854,排名最高,其次是实验班 2(平均得分为 18.2439),而实验班 1 的平均得分为 17.1463。数据进一步通过单因素方差分析,离差平方总和为 2758.992,组间的离差平方是 46.358,而组内的抽样误差为 2712.634。F 观察是 1.025,  $F > 1$ ,表明群体之间的差异高于组内差异,相应的 P 是 0.362,如果  $\alpha$  的显著性水平为 0.05,  $P > \alpha$ ,表明在三个班学生的英语听力分数是同质的,听力成绩没有显著差异,为进一步通过介入性对比试验探讨听力策略训练的效果奠定了基础。

经过一学年的听力策略训练研究,研究对象参加了一次英语听力后测,所得后测成绩用 SPSS16.0 进行了分析。后测成绩及后测成绩与前测成绩之间的差异(简称为差异)成绩如表 2 所示。

三个班英语听力的平均分数都有了不同程度的提高。实验班 1 在英语听力后测成绩均值(22.9146)和差异均值(5.7683)中都位居第一,因而三种综合策略培训效果最好。实验班 2 的后测和差异均值略高于控制班,名列第二,证明认知策略和社会/情感策略的培训效果略优于未接受任何策略培训的传统授课模式。

为了检测三个班在后测分数和差异分数中是否存在显著性差异,所得分数的用 SPSS16.0 单因素方差法进一步分析(结果见表 3)。

后测的离差平方总和是 2764.085,不同班级可解释的变差为 217.354,而抽样误差引起的变差为

**Table 2. Descriptive statistics of the posttest and difference score**  
表 2. 后测成绩和成绩差异的描述性统计分析

测试	班级	均值	标准差	标准误	95%的置信区间		最小值	最大值
					下限	上限		
后测	0	20.02	4.92	0.77	18.47	21.58	11	34
	1	22.91	4.57	0.71	21.47	24.36	15	36
	2	20.17	4.32	0.67	18.81	21.53	11	33
总		21.04	4.76	0.43	20.19	21.89	11	36
差异	0	1.44	4.19	0.65	0.12	2.76	-8	11
	1	5.77	4.14	0.65	4.46	7.08	-4	16
	2	1.93	5.36	0.84	0.23	3.62	-12	12
总		3.04	4.96	0.45	2.16	3.93	-12	16

注: 0 代表控制班; 1 代表实验班 1; 2 代表实验班 2。

**Table 3. One-way ANOVA of posttest and difference scores**  
表 3. 后测成绩和差异成绩的单因素方差分析

		离差平方	df	方差	F	Sig.
后测	组间	217.354	2	108.677	5.121	0.007
	组内	2546.732	120	21.223		
	总	2764.085	122			
差异	组间	461.077	2	230.539	10.896	0.000
	组内	2538.927	120	21.158		
	总	3000.004	122			

2546.732。F 统计量的观测值为 5.121,  $F > 1$ ,说明组间方差大于组内方差,分组造成的差异远远超过抽样造成的误差。相应的概率 p 值为.007,如果  $\alpha$  意义水平是 0.05,概率 p 值小于显著性水平  $\alpha$ ,表明三个班的后测成绩有显著差异。同样,在差异中 F 统计量观测值为 10.896,说明组间方差大于组内方差,分组造成的差异远远超过抽样造成的误差。表明在后测与差异成绩中,三个班的英语听力成绩有显著不同。因此,不同的听力授课模式对学生英语听力成绩产生了显著影响。

### 3.3. 两种英语听力策略培训的效果

然而哪种听力教学策略模型更有效呢?本研究采用了多重比较检验(post hoc multiple comparisons),应用 Tukey HSD, LSD and Bonferroni 三种不同的测试方法检验三个班级在后测中英语听力成绩的显著

性差异。结果表明, LSD 方法的检验灵敏度是最高的, 高的检验灵敏度会使拒绝零假设的可能性大, 较低灵敏度的方法, 其犯一类错误的可能性会略高(表 4 显示了 LSD 方法的检测结果)。

在 LSD 方法, 平均差异达到 0.05 水平时具有显著性差异。显然, 在英语听力后测成绩中, 实验班 1 与控制班之间的平均差为 2.89024,  $p = 0.005$  小于显著性水平值 0.05; 在后测与前测成绩的差异方面, 实验班 1 与控制班之间的平均差为 4.32927,  $p = 0.000$ 。表明在后测和差异中, 实验班 1 与控制班之间的英语听力成绩均存在显著性差异。同样, 实验班 1 与实验班 2 的后测成绩平均差为 2.74390,  $p = 0.008 < 0.05$ ; 在后测与前测成绩的差异中, 实验班 1 与实验班 2 的平均差为 3.84146,  $p = 0.000$ 。

鉴于前测听力成绩中三个班的英语听力水平之间没有显著性差异, 对照班的听力成绩略高于两个实验班, 可以判断说听力策略教学将三个班的英语听力成绩区分开来, 即, 不同的听力教学模式产生了实质性的教学效果。虽然实验班和控制班的后测没有显著差异( $p = 0.886, p > 0.05$ ), 但是实验班 2 的后测成绩提高了 1.9268 分, 而控制增加 1.4390, 实验班 2 的平均分数仅比对照班高 0.1463; 很明显, 实验班的进步比对照班高 0.4878。因此, 在本介入性策略培训中, 实验班 1 的英语听力成绩提高最大, 其次为实验班 2; 而且实验班 1 和控制班, 实验班 1 和实验班 2 的后测和差异均有着显著性不同。表明课堂策略讲授对提高学生的听力水平有积极影响, 本实验证明基于三种听力策略(元认知策略, 认知策略和社会/情感策略)的培训是最有效的听力教学模式。接受听力策略培训的学生比没有接受学生听力成绩提高的幅度更高。

本研究发现元认知知识有利于提高学习者听力效率, 有利于听力水平的提高, 该观点在前期研究中多次得以证实(Holden 2004<sup>[23]</sup>; O'Malley & Chamot 1985<sup>[7]</sup>)。元认知策略教授给学生英语听力的科学方法, 帮助学生管理自己的学习, 制定科学的学习目标, 提高其英语自主学习能力和, 从而在发展自我调节学习中发挥了关键作用。在规划和设定目标的过程中, 学生在听力活动中的思路更专注更集中。此外, 元认知策略重视自我管理, 有利于学生更好的控制自己的学习活动和听力理解。预测和提前组织策略, 帮助学生

Table 4. Post hoc multiple comparisons of the three classes' posttest  
表 4. 三个班后测的多重比较检验

测试	(I) 班级	(J) 班级	平均差 (I - J)	标准误差	Sig.	95%的置信区间	
						下限	上限
后测	0	1	-2.89024*	1.01748	0.005	-4.9048	-0.8757
		2	-0.14634	1.01748	0.886	-2.1609	1.8682
	1	0	2.89024*	1.01748	0.005	0.8757	4.9048
		2	2.74390*	1.01748	0.008	0.7294	4.7584
	2	0	0.14634	1.01748	0.886	-1.8682	2.1609
		1	-2.74390*	1.01748	0.008	-4.7584	-0.7294
差异	0	1	-4.32927*	1.01592	0.000	-6.3407	-2.3178
		2	-0.48780	1.01592	0.632	-2.4992	1.5236
	1	0	4.32927*	1.01592	0.000	2.3178	6.3407
		2	3.84146*	1.01592	0.000	1.8300	5.8529
	2	0	0.48780	1.01592	0.632	-1.5236	2.4992
		1	-3.84146*	1.01592	0.000	-5.8529	-1.8300

注: 0 代表控制班; 1 代表实验班 1; 2 代表实验班 2; \*平均差异在 0.05 水平具有显著性。

更积极地参与他们所执行的任务, 有助于提高学生的英语听力水平。自我监督和自我评价可以检查、验证和纠正听取任务的过程中的听力理解(Chamot et al. 1999<sup>[21]</sup>), 引导学生监控自己的听力活动以获得科学的学习方法, 并取得最佳学习效果。学生利用元认知策略进行成功的听力理解, 以分析听力任务、激活听力过程、预测听力内容, 监测听力理解, 并且评估该方法的效果(Wenden 1998)<sup>[24]</sup>。由于互联网提供了大量的听力练习机会和丰富的听力资源, 学生需要策略教学, 以帮助他们规划、组织和监控自己的听力活动和评估他们的听力效果, 提高了其听力过程中的自主学习能力。此外, 认知和社会/情感策略的讲授使学生掌握了听力活动中的一些实用技巧。社会/情感策略在鼓励学生们互动、相互合作等方面发挥不可替代的作用。与个人单独学习相比, 合作的团队思想水平更高, 信息记忆时间更长, 这是毋庸置疑的事实(Johnson & Johnson 1984)<sup>[25]</sup>。

本研究探讨了不同策略培训的效果, 进一步发展了将听力策略培训应用于外语学习环境下的理论。本

研究结果表明明晰的策略培训能够提高学生的策略使用意识,提高其听力成绩,证实前期相关研究发现(Lam 2006<sup>[17]</sup>; O'Malley & Chamot 1985<sup>[7]</sup>; Oxbrow 2005<sup>[26]</sup>)。研究结果证实了元认知、认知和社会/情感策略在硕士研究生英语听力学习中的作用。研究生的理性思维已经发展成熟,用元认知策略指导其听力学习不仅结合了本年龄阶段的特点,而且将该策略合理的应用到学生的各项听力环节的指导中,极大地发挥了其主观能动性,调动了学生的听力学习积极性。本实验不仅表明听力理解策略训练的必要性 and 可能性,也验证了中国英语学习者的听力策略训练的有效性。因此,建议三种听力策略明晰式的培训融入到听力过程中,科学的引导学生的听力行为,让学生积极地融入到听力活动中。

#### 4. 结论

本研究从介入性培训角度出发,证实了 O'Malley & Chamot 1985<sup>[7]</sup>培训模型的有效性,验证了听力策略在硕士英语听力课堂的效果。该实证研究证明听力策略的培训有利于培养学生的英语听力策略使用意识,发挥其主观能动性,将被动的听力转换为主动的听力,从而调动了英语听力的积极性,提高了其英语听力水平。

但是本研究发现具有一定的局限性:研究的时间比较短,研究对象仅选自一所高校,研究发现的普适性需要进一步研究证实。根据上述实证研究结果和本研究中的局限,本研究建议:1) 将策略培训纳入正常的英语听力课堂中,给学生科学的听力策略方面的指导。2) 改变师生的角色,课堂活动的开展应该以学生为中心,调动学生的积极性,教师扮演好课堂组织者、设计者与指导者的角色。3) 创建系统的课外听力环境以巩固学生听力策略的使用和长期听力活动的开展。

#### 参考文献 (References)

[1] P. Pat Wilcox. Skills and strategies for proficiency listening. In: M. Celce-Murcia, Ed., Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd Edition, Boston: Heinle and Heinle, 2001: 87-100.  
[2] R. L. Oxford. Language learning strategies. In: R. Carter, D. Nunan, Eds., The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages, Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 166-172.

[3] L. J. Zhang. Exploring EFL reading as a metacognitive experience: Reader awareness and reading performance. Asian Journal of English Language Teaching, 2002, 2: 185-206.  
[4] A. A. Radwan. Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. Asian EFL Journal, 2011, 1: 115-163.  
[5] 程京艳. 英语听力教学的现状及发展趋势[J]. 外语界, 2009, 1: 51-55.  
[6] 苏远连. 论听力学习策略的可教性——项基于中国外语初学者的实验研究[J]. 现代外语, 2003, 1: 48-58.  
[7] J. M. O'Malley, A. Chamot, G. Stewner-Manzares, L. Kupper and R. Russo. Learning strategy applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly, 1985, 3: 557-584.  
[8] 文秋芳, 王立非. 英语学习策略实证研究[M]. 西安: 陕西师范大学出版社, 2003: 9-21.  
[9] J. H. Flavell. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 1979, 10: 906-911.  
[10] M. Pressley. Metacognition and self-regulated comprehension. In: A. Farstrup, S. J. Samuels, Eds., What Research Has to Say about Reading Instruction, Newark: International Reading Association, 2002: 291-309.  
[11] J. M. Murphy. The listening strategies of English as a second language college students. Research & Teaching in Developmental Education, 1987, 1: 27-46.  
[12] L. Vandergrift. From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. The Canadian Modern Language Review, 2003, 59: 425-440.  
[13] C. Goh. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. System, 2002, 2: 185-206.  
[14] 周启加. 英语听力学习策略对听力的影响——英语听力学习策略问卷调查及结果分析[J]. 解放军外国语学院学报, 2000, 3: 62-64.  
[15] 王宇. 策略训练与听力教学[J]. 外语与外语教学, 2000, 8: 61-63.  
[16] 蔡薇. 第二语言听理解中的词义推断研究[J]. 外语与外语教学, 2007, 7: 1-5.  
[17] W. Y. K. Lam. Gauging the effects of ESL oral communication strategy teaching: A multi-method approach. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 2006, 2: 142-157.  
[18] I. Thompson, J. Rubin. Can strategy instruction improve listening comprehension? Foreign Language Annals, 1996, 3: 331-342.  
[19] 陈家旭. 元认知理论在多媒体外语听力教学中的应用[J]. 外语研究, 2005, 1: 44-46.  
[20] P. D. Pearson, J. A. Dole. Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. Elementary School Journal, 1987, 2: 151-165.  
[21] A. U. Chamot, J. M. O'Malley, S. Barnhardt, P. El-Dinary and B. Robbins. The learning strategies handbook. New York: Longman, 1999.  
[22] 孙莉. 大学英语学习者中介语中的听力理解策略使用模型[J]. 解放军外国语学院学报, 2008, 6: 49-53.  
[23] W. R. Holden. Facilitating listening comprehension: Acquiring successful strategies. Bulletin of Hokuriku University, 2004, 28: 257-266.  
[24] A. Wenden. Metacognitive knowledge and language learning. Applied Linguistics, 1998, 4: 515-537.  
[25] D. W. Johnson, R. T. Johnson and E. J. Holubec. Circles of learning: Cooperation in the classroom. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.  
[26] G. Oxbrow. Writing, reflection and learning—An interactive Approach. Journal of Porta Linguarum, 2005, 4: 167-184.