

对大学外语课堂环境的探索性研究^{*}

于书林¹ 韩佑颖² 王俊菊²

提要: 本研究采用定量与定性相结合的方法探索大学外语课堂环境的特点,并对大学英语分级分课型教学模式进行评估与反思。研究结果表明,学习者对分课型课程体系中的读写译与视听说课堂环境总体比较满意,学习者在外语课堂中的参与程度、互助程度、与教师的互动程度、个人发展和提升取向等方面呈现出明显的个体差异。研究指出分课型教学模式的实施可以优化外语课堂环境,有助于实践以学习者为中心的外语教学理念,突出教师在课堂教学中的引导性和辅助性角色,但给读写译课堂的教学模态运用、学习者体验等方面带来了挑战。

关键词: 课堂环境; 心理感知; 视听说课; 读写译课

Abstract: Using a mixed-method approach, this study investigates the characteristics of the college English classroom environment, to which a new EFL teaching model is applied. Meanwhile, it evaluates the new teaching model that divides the traditional Comprehensive College English course into two modules of Listening-Speaking and Reading-Writing. The study reveals that EFL learners are generally satisfied with their classroom environment. It shows that there are great individual differences in the nature and intensity of personal relationships, the extent to which learners participate and help each other, as well as personal development and enhancement within the classroom environment. Finally the study comes to the conclusion that the new teaching model helps improve the classroom environment through applying the student-centered teaching approach and strengthening the teacher's facilitating role, but it poses a great challenge to teaching of the Reading-Writing course.

Key words: classroom environment; psychological perception; Listening-Speaking; Reading-Writing

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004-5112(2012) 01-0027-08

一、研究背景

赵庆红等(2011)参照李如密等(2003)对教学系统要素的三维度分析法和董金伟(2008)在后方法视角下对外语教学要素的探讨,将大学英语教学系统划分为教学构成要素(学生、教师、教学内容)、教学过程要素(教学目标、教学方法/模式、教学手段、教学评价)和教学环境要素3个方面。在我国外语教学(EFL)体系下,教学环境要素尤其是课堂环境在英语教学中的作用尤为重要,直接关系到整个体系的良好运行。然而,现有大学英语教学研究主要关注教学构成要素和教学过程要素,对教学环境要素尤其是课堂环境的研究很少,相关实证研究匮乏(赵庆红等2011)。

课堂环境一般指课堂中的社会心理环境,具体指课堂中师生互动和生生互动的基本要素及状况的总合以及课堂参与者(教师与学生)的人格特征、心理状态和课堂心理氛围等(范春林等2005)。美国心理学家Lewin的心理动力场理论和Moos对人类环境的结构分析为课堂环境研究奠定了理论基础。Lewin(1936)用公式 $B = f(P, E)$ 来说明行为(Behavior, B)是人

^{*} 本文系山东省教育科学“十一五”规划重点课题“中国外语学习者的学习文化特点研究”(编号2010GZ079)和2010年度山东大学自主创新基金项目“中国外语学习者特点研究”的部分成果。

(People P) 及环境(Environment E) 的函数,即人的行为是人的内在因素与环境交互作用的产物。Moos(1979) 从关系维度(人与环境的交互程度等)、个人发展维度(个人在环境中发展和自我提升的方向)以及系统维持与变化维度(环境的有序性程度等)来描述社会环境的结构,他的阐释全面透彻,而且 3 个维度具有跨情境的一致性(范春林等 2005;孙云梅 2009)。

国内外对课堂环境的研究具有不同的特点。国外研究涉及课堂环境理论建构、测量工具的制定和修改、影响课堂环境的因素以及课堂环境与学习者的学习态度、成绩之间的关系等,探讨深入细致;而国内研究主要以介绍和综述国外课堂环境研究的进展和测量工具为主(范春林等 2005;孙汉银 2010) 缺乏系统科学的研究。从课堂环境研究的方法来看,目前的研究主要是通过课堂环境评估量表收集数据的定量研究,质性研究以及质性与量性相结合的研究较少。从研究内容来看,已有研究主要关注中学生的科学、数学、化学等自然学科课堂,人文学科以及高等教育课堂层面的研究不多,语言课堂研究更少。到目前为止,国内少数外语教学研究者如孙云梅(2010)、高照(2010)以及刘丽艳等(2010)对英语课堂环境进行过研究,他们主要调查师生对课堂环境的感知情况,但他们对课堂环境的特点关注较少,也没有通过课堂环境探讨教学系统中的教学构成要素和教学过程要素。课堂环境本身具有潜隐性、多变性、主观性、互动性等特点(孙汉银 2010),课程体系和教学模式对课堂环境的特点也会产生一定影响,所以对课堂环境特点的研究向教育工作者提供了评估和反思课程体系、教学模式的独特视角,进而有助于改善课堂环境和教学效果(Chang & Fisher 2003; Chionh & Fraser 2009; Quek & Wong 2002)。

本研究以 Moos 的环境三维度观点为理论基础,以我国沿海一所教育部直属重点大学的外语课堂为个案,通过定量与定性相结合的方法研究外语学习者的社会心理环境。本研究所调查学校为全国大学英语教学改革示范点项目学校和大学英语新教学模式改革试点项目学校。学校于 2009 年对大学英语教学课程体系进行了改革,在 2009 级和 2010 级两个年级中实施分级分课型教学模式,传统的大学英语分为大学英语读写译和视听说两门独立的必修课。两门课采用不同的评价体系,不同的教师分别担任这两门课的主讲教师,进行课堂教学和管理。本研究将探讨大学英语教学改革背景下英语语言课堂环境的特点,探讨新型的分级分课型课程体系和教学模式对语言课堂环境的影响,同时从课堂环境视角反思这一课程体系的特点、存在的问题以及对其进行推广的可行性和建议。

二、研究设计

1. 研究对象

本研究的 500 名受试随机分为两组,一组完成视听说课堂环境的问卷,一组完成读写译课堂环境的问卷。两组受试来自信息、电气、能动、材料、控制和机械 6 个不同学院,其中男生 332 人(占 66%),女生 168 人(占 34%)。每组受试的人数相等,2009 级和 2010 级学生所占比例相近,受试的年龄、英语水平等因素相当。

2. 数据来源

定量研究主要通过问卷《量表》收集数据。《量表》采用李克特 5 级量表形式,参照孙云梅(2010)的《大学英语课堂环境评估量表》编制而成。考虑到不同课型的特点,在正式施测前邀请了两两位读写译教师、3 位视听说教师和 8 位学生试答问卷并提出修改意见,在此基础上经过反复修改,最终确定包含 57 个题项的《量表》。

定性研究采用课堂观察、反思性学习日志和访谈的形式来收集数据。我们分别对两个班

的读写译课和视听说课进行了为期一学期的课堂观察,主要观察教师、学生在课堂上担任的角色和课堂教学任务完成过程中的师生配合、生生合作等。同时,选取2009级3个班的学生,让他们对分课型教学环境下读写译和视听说课程的学习情况通过反思性学习日志进行反思和回顾。收集上述数据之后,在两个年级各选取10名学生共20名学生并将他们分成两组,结合我们的研究问题和问卷分析结果对他们进行访谈。另外,还与3名读写译教师和两名视听说教师进行了访谈,以便从学生和教师的角度全面解读读写译与视听说课堂环境。

3. 数据收集与分析

本研究的问卷由任课教师在课堂发放,并在学生回答完毕后当场回收,以尽量保证问卷的有效性和数据的可靠性。读写译和视听说课堂环境问卷各发放250份,回收486份。经统计,有效问卷共480份,有效率为96%。问卷原始数据输入SPSS16.0进行统计。最后,定量研究数据与课堂观察、学习日志与访谈等定性研究所收集到的数据进行多角度互证。

三、结果分析

1. 信度与结构效度检验

信度分析结果显示,《量表》的Cronbach's alpha系数为0.953,说明《量表》的内在一致性较好,具有很高的信度。采用主成分分析法进行因子分析,KMO检测值为0.936,Bartlett球体检验值13984.06($p < 0.01$),说明数据非常适合做因子分析。为使因子分析在理论层面与试验操作层面均有意义,因子提取遵循以下原则:(1)因子负荷值超过0.40;(2)每个因子提取特征值大于1,并且包含3个以上题项;(3)每个题项明显只在一个因子上具有0.40以上的负荷量。结果共提取到9个因子,方差总解释率为64.739%,所有变量的负荷值介于0.5-0.8之间。但是,有两个因子各包含3个题项,检查问卷内容后发现这两个因子解释的内容相同,便把这两个因子合并。因此,《量表》最终包含8个因子,将它们分别命名为:教师的领导(因子1,共8题)、同学间的合作(因子2,共8题)、平等性(因子3,共6题)、同学间的亲和关系(因子4,共7题)、课堂参与(因子5,共6题)、教师的支持(因子6,共7题)、教师的创新(因子7,共4题)和任务取向(因子8,共6题),共52个题项,具有较好的结构效度。

2. 读写译与视听说课堂环境的满意度分析

根据李克特五级量表的计分方式,每个题项的分值介于1-5之间,以3分为及格分,3分以上表示满意,得分越高说明研究对象对课堂环境越满意。《量表》共52个题项,因此总分分值介于52-260之间,156分为及格分,156分以上表示满意。我们采用单一样本t检验,分别以3分和156分为检测值,从宏观和微观层面检验师生对读写译与视听说课堂环境的满意度,结果见表1。

表1 课堂环境满意度分析结果

项目	平均值		标准差		检测值	p 值	
	读写译	视听说	读写译	视听说		读写译	视听说
教师的领导	4.0312	4.4010	.72945	.54285	3	.000	.000
同学间的合作	3.9115	4.1083	.62482	.52648	3	.000	.000
平等性	3.7861	3.9097	.74557	.79013	3	.000	.000
同学间的亲和关系	3.8411	3.8696	.61044	.61108	3	.000	.000

(续表)

课堂参与	3. 3632	3. 4854	. 59199	. 62539	3	. 000	. 000
教师的支持	3. 0619	3. 4119	. 76997	. 95160	3	. 214	. 000
教师的创新	3. 5729	4. 0562	. 78419	. 72785	3	. 000	. 000
任务取向	3. 8062	3. 9785	. 83970	. 74309	3	. 000	. 000
单项总平均分	3. 6919	3. 9121	. 50052	. 46976	3	. 000	. 000
总分	191. 98	203. 80	26. 027	24. 427	156	. 000	. 000

由表 1 可知,《量表》的单项总平均分和总分都远远超过检测值,并与检测值呈显著差异($p<0.01$),说明学习者对分课型课程体系中读写译与视听说课堂环境总体比较满意。学习者为“教师的领导”因子的感知平均值高于其他 7 个因子,这说明学习者对教师在课堂上的主导作用普遍比较认可。另外 8 个因子的平均值都超过 3 分,而且除读写译的“教师的支持”1 个因子以外,其他 7 个因子的平均值与检测值之间都存在显著差异。这说明学习者对 8 个因子所体现的读写译和视听说课堂环境持积极的看法。但是,读写译 8 个因子的平均值都低于视听说,说明学习者对视听说课堂环境更满意,尤其对视听说课堂“教师的创新”、“教师的领导”和“教师的支持”3 个因子的满意度大大超过读写译。

3. 读写译与视听说课堂环境的感知差异分析

我们采用独立样本 t 检验,分别计算出两门课每个感知因子的平均值和标准方差并进行比较,以调查学习者对读写译与视听说课堂环境的感知是否存在差异,结果见表 2。

表 2 读写译与视听说课堂环境感知差异比较

因子	项目数	平均值		标准差		t 值	p 值
		读写译	视听说	读写译	视听说		
教师的领导	8	4. 0312	4. 4010	. 72945	. 54285	-6. 300	. 000
同学间的合作	8	3. 9115	4. 1083	. 62482	. 52648	-3. 733	. 000
平等性	6	3. 7861	3. 9097	. 74557	. 79013	-1. 763	. 079
同学间的亲和关系	7	3. 8411	3. 8696	. 61044	. 61108	-. 512	. 609
课堂参与	6	3. 3632	3. 4854	. 59199	. 62539	-2. 199	. 028
教师的支持	7	3. 0619	3. 4119	. 76997	. 95160	-4. 430	. 000
教师的创新	4	3. 5729	4. 0562	. 78419	. 72785	-6. 998	. 000
任务取向	6	3. 8062	3. 9785	. 83970	. 74309	-2. 379	. 000

表 2 显示,学习者对读写译 8 个因子的感知值均低于视听说。除“平等性”和“同学间的亲和关系”两个因子以外,学习者对读写译与视听说课堂环境另外 6 个因子的感知呈显著差异($p<0.05$),对 5 个因子的感知差异非常显著($p<0.01$)。这说明学习者对读写译课堂环境的满意度不及视听说。其中,对“教师的领导”、“教师的支持”和“教师的创新”3 个因子的感知差异最大,这说明学习者对读写译与视听说课堂环境中教师角色和地位的认识存在较大分

歧。此外,学习者对“同学间的合作”、“课堂参与”、“任务取向”3个因子的感知差异显著($p < 0.05$),说明他们对两门课型的课堂活动和任务参与情况持有不同的认识,他们在视听说课堂中的参与度更高。

4. 不同水平外语学习者对课堂环境的感知差异分析

国内外有关课堂环境的研究发现,性别、年级、学业水平、学习动机等均影响学习者对课堂环境的感知。孙云梅(2009)对口语课堂环境的研究发现不同外语水平的学习者对课堂环境的感知存在差异。因此我们采用独立样本t检验,比较2009级和2010级学生对读写译与视听说课堂环境的感知差异。

表3 不同水平外语学习者的课堂环境感知差异比较

因子			教师的领导	同学间的合作	平等性	同学间的亲和关系	课堂参与	教师的支持	教师的创新	任务取向
项目数			8	8	6	7	6	7	4	6
读写译	平均值	2009 级	3.9721	4.0320	3.7851	3.9658	3.5069	3.2031	3.5579	3.8058
		2010 级	4.0914	3.7889	3.7871	3.7143	3.2171	2.9184	3.5882	3.8067
	标准差	2009 级	.68017	.56007	.71603	.56995	.53463	.70705	.69878	.46714
		2010 级	.77461	.66458	.77749	.62630	.61355	.80696	.86516	1.09827
	t 值		-1.268	3.067	-.021	3.254	3.899	2.908	-.299	-.009
	p 值		.206	.002	.984	.001	.000	.004	.765	.993
视听说	平均值	2009 级	4.3481	4.0919	3.9036	3.9327	3.4766	3.3022	3.9194	4.0055
		2010 级	4.4548	4.1250	3.9160	3.8055	3.4944	3.5234	4.1954	3.9510
	标准差	2009 级	.54059	.50357	.73935	.55607	.60832	.79885	.70727	.88739
		2010 级	.54212	.55042	.84173	.65853	.64474	1.07715	.72498	.56221
	t 值		-1.527	-.486	-.121	1.618	-.220	-1.809	-2.985	.568
	p 值		.128	.628	.904	.107	.826	.072	.003	.571

表3显示,2009级和2010级学生对读写译课堂环境的感知存在较大差异,而对视听说课堂环境的感知差异不明显。首先,不同年级学生对读写译课堂环境4个因子“同学间的合作”、“同学间的亲和关系”、“课堂参与”和“教师的支持”的感知差异非常显著($p < 0.01$)。相对于2010级学生来说,2009级学生认为读写译课堂上同学之间的互助与合作、师生之间的配合以及教师在课堂上的角色发挥更有成效。而从学生对“教师的领导”和“教师的创新”两个因子的感知值来看,2010级比2009级大,但两者差异不显著。这说明学习者认同教师在课堂上的角色,仅对教师在课间及课余给予他们的关注程度的认识存在差异。值得一提的是,2010级学生对读写译“教师的支持”因子的感知平均值低于及格分3分,也就是说2010级学生对于读写译教师在课堂教学中给予学生的关注程度不满意。其次,对于视听说课堂环境的感知,2009级和2010级学生仅在“教师的创新”1个因子上存在显著差异,这说明2010级学生对视听说课教师的教学方法、教学内容和活动设计的多样性和创造性更满意。

四、讨论

定量数据的统计分析结果表明,我们使用的课堂环境评估量表具有良好的信度和结构效度,能够用来解决本研究探讨的问题。学习者对分课型课程体系中读写译与视听说的课堂环境总体比较满意,对课堂环境的各个维度也给予了积极评价。但是,他们认为视听说的课堂环境要优于读写译,两个年级的学习者对读写译与视听说课堂环境的感知也存在差异。结合教师与学生访谈、课堂观察的定性数据,我们尝试分析产生上述结果的原因,探讨新课程体系中外语课堂环境的特点,并从课堂环境角度反思大学英语分级分课型教学模式的改革与实施。

1. 新课程体系中外语课堂环境的特点

新课程体系下的外语课堂环境呈现出积极性、多样性、有序性、动态变化性的特点,学习者对其所处的课堂环境比较满意。从 Moos 的环境三维度理论视角来看,学习者在外语课堂中的参与程度、互助程度、与教师的互动程度、个人发展和提升取向等方面呈现出明显的个体差异,学习者对课堂环境的感知随着时间的推移和个体身份的转变而变化,不同属性的课堂环境具有个性化的维度特征。

在分课型教学的课堂环境下,读写译与视听说两门课型的课堂环境呈现出不同的特点。课堂观察发现,读写译课延续传统的以教师为中心的教学模式,而视听说课突出了以学生为中心的自主学习,但教师的教学内容安排更具针对性,学生的课堂学习目标也更加明确。读写译教师更注重学生有效阅读技巧和翻译写作技能训练;视听说教师则在多媒体技术的辅助下,通过设计多样化的课堂活动、模拟各种场景、创造真实的语言运用环境,引导学生运用英语进行有效的交际。

学习者对读写译与视听说课堂环境的感知差异显示,他们对视听说课堂环境的满意度超过读写译。对两门课的感知差异主要体现在“教师的领导”、“教师的支持”和“教师的创新”这 3 个因子上,即对教师在课堂教学中的作用、角色和地位的感知存在差异。学习者也更加认同视听说教师在课堂教学中的组织和领导作用以及教学内容安排的创新性,这符合我们之前的预测。因为读写译注重学生语言知识的积累,延续以往以教师为中心的教学模式,学习者的主体地位在课堂上没有得到确立,他们长时间处于被动接收的状态。正如学生 S2 在日志中所写的“读写课上,老师一般是负责讲课,阐述课本内容。老师的讲解占了大部分课堂时间,剩余的时间被用来完成阅读任务了,我们没有任何自主性。”而视听说突出了以学习者为中心的自主学习,学习者有更多的机会使用英语表达自己的观点并进行交际,这对于绝大多数习惯了高中“哑巴英语”和“应试英语”教学方式的学习者来说无疑是一种全新的学习体验。对于读写译与视听说课堂环境的感知差异部分也由两门课程的不同性质所决定。不同的教学目标影响了教师作为课堂环境的主要营造者在课堂教学中所起的作用和应担当的角色。

学习者对读写译与视听说课堂环境的感知差异还表现在课堂活动的参与度和学习者之间的配合方面。通过访谈和学习日志我们了解到,繁重的教学任务和有限的课时极大地限制了读写译教师在课堂上的自由度。4 个课时完成 1 个单元教学,致使读写译教师陷入既想面面俱到又不得不点到为止的两难境地,师生之间的互动和学习者之间的互动合作大大减少。学生 S5 在学习日志中这样写道“读写课堂气氛很沉闷,合作情况也不是很好。师生之间基本上没有互动,感觉很无聊,大部分同学处于昏睡或者半昏睡状态。”学生 S6 在访谈中说“读写课上没有什么活动,听说课活动比较多,我们参与的机会比较多。”很显然,学习者认为读写译课缺乏师生和生生互动的机会,缺乏课堂参与的体验,影响了其学习态度和动机,导致其对读

写译课堂环境的满意度降低。

此外,学习者对课堂环境的感知是动态变化的。这具体表现为学习者对读写译课堂环境的心理认知状况存在显著差异,高年级学习者对读写译课堂环境的感知好于低年级学习者。通过学生访谈我们认识到,高年级学习者英语水平有了一定程度的提高,学习自我满足感和成就感较强,对课堂环境与学习效能的正相关性也更为认同,而低年级学习者对课堂环境的适应度不够,新环境降低了师生、生生之间合作的默契程度和有效性。

2. 从课堂环境角度反思大学英语分级分课型教学

对分课型课程体系下读写译与视听说课堂环境的对比,有助于我们从多个角度审视分级分课型教学课堂环境的普遍特点,同时从课堂环境的角度反思和评价大学英语教学改革成果。近年来,分课型教学作为大学英语教学改革的一种新的尝试,逐渐引起国内研究者的关注(胡冬梅 2009;冯欣,吴菁菁 2009)。他们论证了开展分课型教学的理论基础,并且对分课型教学模式的可行性进行了探索。基于本研究中学习者对课堂环境的心理认知现状,我们也可以反思这一课程体系和教学模式。

结合本研究的结果分析,不难发现分课型教学模式可以优化外语教学课堂环境,有助于实践以学生为中心的外语教学理念,突出教师在课堂教学中的引导性和辅助性角色。在本研究中,学习者对分课型课程体系下“同学间的合作”、“平等性”、“课堂参与”、“任务取向”等课堂环境维度非常满意,说明读写译与视听说课程的单独设置能够调动学习者课堂参与的意识,促进学习者之间的合作。与此同时,“教师的领导”和“教师的创新”两个因子得到了学习者的充分肯定,说明分课型教学模式可以给教师提供更广阔的发挥空间,使他们可以根据课堂环境的特点适时更新教学手段和方法,在课堂教学尤其是视听说教学中有效发挥引导性和辅助性角色。

然而,大学英语分课型教学模式给读写译的课堂教学带来了挑战。这主要表现为学习者对读写译 8 个课堂环境因子的感知值均低于视听说,学习者对读写译与视听说 6 个课堂环境因子的感知表现出显著差异。这说明读写译的课堂环境不如视听说,也间接说明分课型教学模式中读写译的课堂环境有可能逊于传统的大学英语课。

首先,读写译中许多原有的课堂教学元素,如“互动任务”、“听说”等消失或减少了,学生的课堂体验和参与度降低了,这有悖于建构主义学习理论的核心理念。建构主义倡导以学习者为中心的学习,强调学习者在教学环境中对知识的主动探索和主动建构(傅钢善,孟小芬 2004),学习者在学习活动中具有“主动性、目的性、真实性、建构性”和“合作性”(Jonassen *et al.* 1999)。由于听说教学元素的减少,读写译课堂教学不利于学习者对知识的主动建构,对课堂环境带来负面影响。

其次,随着外语课堂的多模态化和网络化,分课型课程体系中的读写译课堂教学模式更为单一。在视听说课上教师可以选择多种教学模式,设计多样化的课堂活动,帮助学生建构知识和确立主体地位。与之形成鲜明对比的是,读写译课堂上师生、生生之间的互动任务大大减少,教师发挥个性和创造性的空间受限,教师和学生课堂环境中的积极作用难以发挥。因此,大学英语分课型教学模式也是一把双刃剑,在改善课堂环境和课堂教学的同时,对读写译的课堂教学提出了不小的挑战。读写译教师如何运用多模态外语教学理念、平衡自身和学生课堂环境中的地位与角色是今后推进、改革分课型教学模式过程中需重点考虑的问题。

五、结束语

课堂环境在语言课堂教学中的作用和意义尤为重要。本研究探讨了大学英语分级分课型教学模式中课堂环境的特点和现状,并从课堂环境角度对这一新型课程体系进行了反思,从一定程度上丰富了课堂环境和外语教学的理论与实践研究。本研究的主要局限性在于受试均为理工类大学生,没有涉及文、管、医等专业背景的学生,影响了研究结果的普遍意义。未来的研究可以扩大样本,运用结构方程模型探讨外语课堂环境与学习者的学习动机、学习策略、学业成绩等变量间的关系,构建外语课堂环境的理论模型。

参 考 书 目

- [1] Chang V & Fisher D. The validation and application of a new learning environment instrument to evaluate on-line learning in higher education [A]. In Khine M S & Fisher D (eds.) . *Technology-rich Learning Environments: A Future Perspective* [C]. Singapore: World Scientific ,2003. 1-18.
- [2] Chionh Y H & Fraser B J. Classroom environment , achievement , attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore [J]. *International Research in Geographical and Environmental Education* ,2009 , (18) : 29-44.
- [3] Jonassen D H , Peck K L & Wilson B G. *Learning with Technology: A Constructivist Perspective* [M]. Upper Saddle River , N. J. : Prentice-Hall ,1999.
- [4] Lewin K. *Principles of Topological Psychology* [M]. New York: McGraw-Hill ,1936.
- [5] Moos R H. *Evaluating Educational Environments* [M]. San Francisco: Jossey-Bass ,1979.
- [6] Quek C L & Wong A F L. Is my project work classroom environment conducive for student collaboration? [J]. *Teaching and Learning* ,2002 ,23(2) : 107-118.
- [7] 董金伟. 后方法视角的外语教学: 特征与要素[J]. 外语教学理论与实践 2008 (1) : 8-12.
- [8] 范春林, 董奇. 课堂环境研究的现状、意义及趋势[J]. 比较教育研究 2005 (8) : 61-66.
- [9] 冯欣, 吴菁菁. 大学英语分级分课型教学模式的实践与探索——基于综合激励理论的实证研究[J]. 福建医科大学学报(社会科学版) 2009 (4) : 39-43.
- [10] 傅钢善, 孟小芬. 建构主义: 且深思慎用[J]. 开放教育研究 2004 (4) : 33-35.
- [11] 高照. 大学英语分级教学对课堂心理环境影响的实证研究[J]. 山东外语教学 2010 (2) : 56-62.
- [12] 胡冬梅. 大学英语分课型教学的可行性——以中国地质大学英语教学改革为例[J]. 山东外语教学 , 2009 (1) : 62-65.
- [13] 李如密, 苏堪宇. 关于教学要素问题的理论探讨[J]. 当代教育科学 2003 (9) : 10-13.
- [14] 刘丽艳, 刘永兵. 中学英语课堂环境量表的编制与初步应用[J]. 外语教学理论与实践 2010 (4) : 71-78.
- [15] 孙汉银. 课堂环境研究范式的回顾与分析[J]. 教育科学 2010 (3) : 32-37.
- [16] 孙云梅. 大学英语口语课堂环境调查——一项基于学习者心理感知的实证研究[J]. 高等教育研究 , 2009 (5) : 71-77.
- [17] 孙云梅. 大学综合英语课堂环境调查与研究[J]. 外语教学与研究 2010 (6) : 438-444.
- [18] 赵庆红, 徐锦芬. 新世纪我国大学英语教学改革实证研究状况及发展趋势分析[J]. 外语界 2011 (1) : 30-37.

作者单位: 1. 山东大学外国语学院, 山东 济南 250100; 香港中文大学教育学院, 香港
2. 山东大学外国语学院, 山东 济南 250100