

基于周计划策略的中学生英语学习自主性的研究

——以合肥某中学为例

孙雅琴

合肥师范学院外国语学院, 安徽 合肥

收稿日期: 2026年6月5日; 录用日期: 2026年7月6日; 发布日期: 2026年7月13日

摘要

本研究以元认知理论与自我效能感理论为支撑, 采用实践导向的混合方法设计, 以30名初二学生为对象开展两周周计划策略干预, 探讨其对学生学习规划与自主学习的影响。研究表明, 参加本研究的初中生普遍具备周计划基本认知, 但制定易、执行难, 近半数学生难以坚持。简洁实用的周计划指导有助于增强学生目标意识与任务拆解能力, 对中低学业水平学生改善更显著, 但其效果存在个体差异且依赖教师即时支持。本研究为在初中阶段开展以“简洁实用、目标导向、即时支持”为原则的周计划训练, 提供了实证案例与操作启示。

关键词

元认知理论, 计划策略, 自主学习

A Study on Middle School Students' Autonomy in English Learning Based on Weekly Planning Strategy

—A Case Study of a Middle School in Hefei

Yaqin Sun

School of Foreign Languages, Hefei Normal University, Hefei Anhui

Received: June 5, 2026; accepted: July 6, 2026; published: July 13, 2026

Abstract

Based on meta-cognition and self-efficacy theories, this study uses experimental method. Thirty students, who are in Grade Eight, receive a two-week intervention of weekly planning training to explore its effects on learning planning and autonomous learning. Results show most students understand weekly planning well. They can make plans easily but struggle to carry them out. Half of them fail to keep consistent practice. Clear and practical weekly planning guidance strengthens students' goal awareness and task decomposition capability. Such improvement is more obvious for low- and middle-level learners. Yet outcomes vary individually and rely on timely teacher support. This research offers empirical evidence and practical suggestions for weekly planning training in junior high schools, following three principles: simplicity, goal-orientation and instant teacher support.

Keywords

Meta-Cognitive Theory, Planning Strategy, Independent Learning

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在新课标育人导向下，培养学生自主学习能力成为中学阶段英语教学的核心目标，同时明确要求引导学生掌握学习策略，学会自我规划、监督与反思。当前英语课堂在实际教学中多停留在理论层面，缺乏具象化落地指导。多数学生欠缺主动规划学习的意识，难以自主安排学习任务，依靠教师督促完成学习活动，自主学习素养发展有限。

元认知概念由美国心理学家 Flavell 于 1970 年代首次提出，指个体对自身认知过程的认知与调控[1][2]。元认知策略作为实现自主学习的关键管理策略，通常分为计划策略、监控策略和评估策略[1][3]。

外国文献视角显示，Veenman 的层次模型指出，认知策略作用于对象层面，元认知策略位于元层面，二者不可分离[4]。Zimmerman 的自我调节学习三阶段模型为元认知教学提供了清晰框架[5]。学习策略可分为认知策略、元认知策略和资源管理策略，资源管理策略是维持学习过程的重要补充[6][7]。外国课堂观察研究显示，教师对元认知的显性指导严重不足，多以间接激活为主且效果有限。教师自身元认知素养是有效教学的前提，相关内容应纳入教师培训。

国内研究表明，元认知策略在英语教学中发挥重要作用，学者发现将元认知策略融入“前-中-后”三阶段，可显著提升听力水平、动机并降低焦虑[1][2]。同时，阅读、翻译、写作教学同样可采用该框架培养学生元认知能力[1]。还有研究表明，教学中应系统化嵌入元认知训练并开展显性指导，遵循 WWW & H 规则[3]，同时重视自我效能与自主意识培养[8]，并借助技术环境构建个性化支持体系[9][10]。未来可进一步探索不同学段的有效训练模式，以及动机情感与元认知策略的交互机制。

尽管已有研究对元认知策略与自主学习的关系进行了探讨，但现有文献多将“计划策略”作为元认知或自主学习的宽泛组成部分进行讨论，专门针对“周计划”这一具体形式的实证研究较为匮乏。基于上述研究背景与现有研究的不足，本研究以周计划为切入点，开展实证研究，探究周计划在中学生学习自主性发展中的作用。本研究的核心问题为：周计划策略对学生学习自主性具有何种影响？

2. 研究方法

本研究采用实践导向的混合方法设计,旨在探究周计划策略对学生学习自主性发展的实际影响。本研究以某中学初二年级学生为研究对象,选取共三十名学生参与本次研究,所有学生在此之前均未接受过系统、规范的周计划制定与执行训练。

首先通过前测问卷了解学生对周计划的基本认知和实践情况。在两周的研究过程中,研究者将干预实施与观察指导工作同步进行,收集过程性观察数据。干预结束后,通过对典型个体的深度访谈获取反馈,以多角度探究周计划策略的实施效果与复杂机制。实验结束1个月后研究者将收集并评价个别学生自主制定的英语学习周计划,延迟后测不施加任何额外指导,用于检验策略效果的持续性与稳定性。

本研究采用定量与定性相结合的分析方式,通过多来源数据相互印证,客观地分析周计划策略在学生自主学习性发展中产生的作用。

3. 干预设计与实施

本研究的干预设计以元认知理论、自我效能感理论与支架式教学理论为支撑。从元认知理论来看,周计划本质是事前规划策略,能够引导学生明确目标、拆解任务、安排时间,使学习从被动接受转向主动规划、自我监控、自我调整,这是自主学习的核心机制。从自我效能感理论来看,计划难度适中、步骤清晰、教师即时反馈,能够增强学生“我能完成”的信念,从而提升计划执行的坚持性。此外,本研究还引入了支架式教学理论,该理论强调,在学生自主学习能力尚未成熟时,教师需提供暂时性、阶梯式的外部支持,待学生能力提升后逐步减少干预,最终实现自我管理。在周计划干预中,教师通过方法指导与即时沟通为学生搭建支架,帮助其完成计划制定与执行,有效降低学习难度,提升坚持性,促进自主学习能力的逐步发展。基于以上理论,本干预遵循简洁实用、目标导向、及时沟通三大原则设计,使理论真正落地为可操作的周计划指导策略。

3.1. 干预设计

本研究以日常学习环境为背景开展干预设计,本次干预并非正式课程,而是以学习策略指导为核心的教育干预活动,主要面向初二年级学生展开,旨在帮助学生理解周计划的基本内涵,掌握简单可行的制定方法,并在自然学习状态下体验策略应用的实际效果。

本次干预的设计遵循三项基本原则,一是简洁实用,不设置复杂形式与过高要求,贴合学生真实学习状态与实际需求;二是目标导向,引导学生立足自身薄弱环节设定清晰、具体、可完成的小目标,避免任务模糊空泛导致难以有效执行;三是即时沟通支持,在学生执行计划的过程中保持开放畅通的沟通渠道,及时为学生解答疑问并提供必要指导。

从整体安排来看,干预主要包括三个相互衔接的环节。第一环节为前测阶段,通过问卷全面了解学生在周计划方面的认知、情感、意志与行为基础;第二环节为观察与指导同步实施阶段,研究者进入课堂开展持续观察,记录学生在计划制定与执行过程中的真实表现、学习状态等情况;第三环节为结构化访谈阶段,在观察与指导结束后,选取不同学业层次的学生进行深入访谈,进一步了解其对周计划的真实体验、执行困境与实际需求。

为保障干预过程自然真实,研究者全程以支持者与引导者的身份参与,不改变原有课堂教学安排,不额外增加学生学习负担,尽可能在常态学习情境中呈现周计划策略的应用效果。

3.2. 干预实施

在干预正式启动后,研究者首先完成前测数据收集,全面了解学生在周计划认知、情感、意志与行

为等方面的初始情况，因本研究为小样本干预研究，侧重实践效果分析，问卷主要用于前测摸底，了解学生初始状态。

前测结束后，研究者开展周计划策略专项指导，向学生阐释周计划的内涵与实践价值，并讲解具体、可操作的制定方法，强调计划应以简洁实用为原则，无需追求形式复杂。专项指导内容包括：第一，明确本周核心学习目标，立足近期学习重点、薄弱环节或课堂任务，确定 1~2 个具体、可达成的核心目标，避免目标过大、过空；第二，将核心目标拆解为每日可执行的小任务，按天数进行合理分解；第三，预留调整与复盘空间，计划不宜安排过满，周末可简单回顾完成情况，为下一周计划提供参考。比如，本周核心目标为提升英语写作的句子组织能力(英语基础薄弱)，本周学习计划如下：

1. 周一：背诵 10 个基础单词；学习 2 个基础句型；仿写 2 个句子。
2. 周二：复习周一单词；复习句型；继续仿写 2 句；尝试组合成小段落。
3. 周三：新学 10 个单词；复习旧词；仿写重点句型。
4. 周四：复习全部单词；仿写段落。
5. 周五：默写单词；第一次独立写作并对照范文修改写作内容。
6. 周末：整体复习单词、句型与段落，不新增任务。

在随后的两周时间内，研究者开展同步观察与过程指导，进入课堂记录学生的学习状态、计划制定与执行情况，并在学生遇到困难时及时提供沟通、答疑与调整建议，保障计划尝试顺利进行。研究工具：课堂观察记录。观察过程中使用课堂观察记录表，围绕干预过程进行记录，主要观察维度包括：1) 学生计划制定的完整性与合理性；2) 学生遇到的困难及求助行为；3) 教师指导内容与学生改进表现。观察表以元认知理论、自我效能感理论与支架式教学理论为支撑，将抽象理论转化为可观测的行为指标。依据元认知理论，观察表重点关注学生的计划制定与过程监控两大环节，记录目标清晰度、任务拆解合理性等规划表现，同时追踪学生在计划执行中遇到的困难、求助方式及对指导的反馈利用情况。依据自我效能感理论和支架式教学理论，观察表通过学生任务坚持性、面对困难的态度变化、对指导的依赖程度等代理指标，间接反映其执行计划的信心与意愿变化。

为期两周的干预结束后，研究者从学生中选取低、中、高三个学业水平学生各一名，开展后测结构化访谈，了解学生在计划实践中的真实体验、困难与需求。

在干预结束一个月后，研究者将基于 SMART 原则对学生自主制定的周计划开展评估，进而探究该策略的长期保持效果与稳定程度[11]。

4. 干预结果与分析

经过为期两周的周计划策略指导与同步观察访谈，本研究从学生计划能力、学习表现、主观体验三个维度对干预效果进行整理与分析，结果显示，周计划策略对学生学习行为与自主意识具有一定引导作用，且在不同学业水平学生身上呈现出差异化特征。

4.1. 前测问卷结果：学生对周计划的认知、态度与行为现状

信度分析显示，问卷的 Cronbach's α 系数为 0.830，高于 0.75 的临界值，表明量表内部一致性良好，数据可靠，能够有效反映学生对周计划的认知、情感、意志与行为现状。

干预前问卷结果显示，初二学生对周计划呈现“认知度高、认同度高、但执行率极低”的特点。在认知层面，85%的学生认同周计划应根据自身情况调整、应有明确目标，说明学生对周计划的作用与基本要求具备清晰认识。在情感与动机层面，多数学生认可周计划对学习条理化的帮助，并希望借助周计划提升学习能力，具备较强的接受意愿与积极态度。在意志层面，当计划执行不顺利时，仅 36.7%的学生愿意

坚持，近半数学生会出现犹豫或放弃，表现出坚持性不足的问题。在行为层面，仅有 23.3% 的学生真正尝试制定并执行过周计划，坚持执行一段时间的学生仅占 15%，表明学生普遍存在“制定易、执行难、坚持难”的现实困境。

整体而言，前测问卷反映出学生具备良好的周计划认知与积极态度，但缺乏有效的制定方法、执行策略与坚持性，为后续开展周计划策略干预提供了数据基础。

4.2. 课堂观察中学生周计划认知与执行情况的变化

经过策略指导后，学生对周计划的理解更为清晰，能够围绕自身学习情况确定每周核心任务，并将薄弱环节转化为具体可完成的小目标，在任务拆解、时间安排与可行性判断上较干预前有所改善。学生在规划意识、目标清晰度与自我监督意识上表现出更为积极的变化。比如学生 A 为了提高英语阅读简答题的水平，第一次做计划和第二次做计划的对比(见表 1)：

Table 1. Comparison of two weeks study plans on English reading for student A
表 1. 学生 A 两次英语阅读学习周计划制定情况对比表

	第一次	第二次
周一	做一篇阅读	背诵 5 个高频词；用题干关键词在文章里面定位
周二	做阅读题	复习单词；用关键词回答问题，不照抄原文
周三	背单词，做阅读	背诵 5 个高频词；限时完成一篇阅读简答题，提高定位速度
周四	练习阅读	复习单词，独立完成一篇阅读简答题，自我检查答案是否完整、简洁
周五	做一套阅读题	练习阅读简答题；整理本周错题，总结定位错误和回答不规范等问题
周末	复习写过的题目	复习做题方法和错题

本案例以一名初二英语阅读简答题能力薄弱的学生为对象，呈现了其在接受周计划策略指导前后，计划制定水平与训练思路的变化过程。在未接受指导的第一周，学生自主制定的计划较为模糊空泛，仅简单罗列“做阅读”“练阅读”等任务，既未明确具体的训练目标，也未设计针对性的练习步骤与反思环节，体现出学生在学习规划上缺乏方法意识，元认知水平与自主规划能力较弱。针对学生计划制定中存在的问题，研究者对其进行针对性指导，帮助其明确阅读简答题的核心训练要点，包括题干关键词定位、依据原文提炼答案、规范简洁作答、错题反思等内容，并引导其重新设计计划。在研究者与教师指导下，学生第二周制定的计划更加科学合理，目标具体清晰，任务由易到难，安排了包含词汇复习、方法训练、答题实践与自我检查，形成了完整的学习闭环。与第一周相比，学生的计划制定质量显著提升，能够结合自身薄弱点设计针对性训练，体现出学生规划意识、任务拆解能力与元认知水平的发展。

从整体情况来看，为期两周的周计划策略干预对 30 名学生的学习规划能力产生了一定影响，但效果呈现明显的分化趋势。干预前，全体学生对周计划的认知较为模糊，计划制定笼统、缺乏方法，执行率普遍偏低。干预后，大多数学生能掌握基本的计划制定步骤，在目标设定、任务拆解、时间安排等方面较干预前有所改善，计划的完整性与合理性整体提升。但在坚持性方面，学生仍表现出明显不足，近一半学生仍出现拖延、中断、难以持续坚持的情况，计划执行的稳定性与自觉性仍较为薄弱。

这表明，周计划策略能够提升学生的规划能力，但在自主坚持、长期落实方面仍存在困难，整体效果有限且依赖外部指导与监督。

4.3. 不同学业水平学生的反馈

研究者选取高、中、低三个学业层次的学生各一名开展结构化访谈，结果显示不同水平学生对周计

划的接受度与适应性存在明显差异。

学业水平较高的学生表示，周计划对自身学习的促进作用并不显著，其更习惯按照已有节奏与安排开展学习，固定计划在一定程度上限制了学习灵活性。中等学业水平学生认为，周计划能够让学习方向更清晰、任务更具体，执行效果的提升依赖及时沟通与教师反馈，在获得建议与支持后，学习效率与完成质量明显提高。学业水平较低的学生与中等水平学生看法相近，均表示周计划能够降低学习混乱感，在外部指导与鼓励下更易坚持，能够有效改善拖延、目标不清等问题。

整体而言，周计划对外部支持与及时沟通的依赖性较强。然而，这一发现仅来源于小样本的质性资料，其代表性有限，更多是一种有待在后续研究中检验的假设。

4.4. 个别学生的周计划分析

干预结束 1 个月后，在撤除教师指导与外部支持的自然状态下，研究者选取中等学业水平的个别代表性学生 B，收集其自主制定的英语学习周计划。依据 SMART 目标设定原则，从目标具体性(Specific)、可衡量性(Measurable)、可实现性(Attainable)、相关性(Relevant)、时限性(Time-bound)五个维度，对计划的完整性、合理性与执行可行性进行质性分析与评价，重点判断学生能否长期保持规范的计划制定能力，以此考察周计划策略的持续性、稳定性与自主内化程度[11]。

学生 B 主要薄弱点为词汇记忆不牢固、英语阅读答题步骤不规范。延迟后测于干预结束 1 个月后进行，无教师指导、无外部提醒，由学生独立完成英语周计划制定(见表 2)。

Table 2. Weekly plan of student B in delayed post-test
表 2. 学生 B 延迟后测周计划内容

时间	任务
11.25~12.1	提升阅读技巧
周一	学习阅读选择题和简答题技巧，完成 1 篇阅读选择，圈画定位句。
周二	复习定位方法，完成 1 篇阅读选择 + 1 道简答。
周三	限时 8 分钟完成 1 篇阅读，整理错题：标注选错原因、漏答要点
周四	专项练简答，用原文信息作答，不照抄，保证要点齐全
周五	综合练习 1 篇阅读(选择 + 简答)，自查答案并订正
周末	复习阅读方法与错题，总结本周最常犯的问题

从 SMART 五大维度对学生 B 的周计划进行整体分析，在具体性(Specific)上，计划紧紧围绕阅读选择题关键词定位、简答题完整作答、限时训练与错题整理等核心阅读技巧展开，目标明确、任务具体，精准指向自身阅读薄弱环节；在可衡量性(Measurable)上，计划设置了圈画定位句、书写完整句子、限时 8 分钟、标注错因、自查订正等可观测、可检查的完成标准，便于自我监控与效果判断；在可实现性(Attainable)上，每日任务量适中、难度循序渐进，符合八年级中等学生的学习能力与实际学情，能够稳步完成并获得成就感；在相关性(Relevant)上，所有任务均服务于阅读选择题与简答题能力提升，与学生的学习需求高度契合，针对性极强；在时限性上，计划以周为周期、按天有序安排，且明确设置限时训练要求(Time-bound)，时间边界清晰、节奏合理，有效提升了学习效率与紧迫感[11]。

学生 B 在撤除教师支架 1 个月后，仍能围绕阅读技巧提升自主制定内容完整、任务明确的英语周计划，充分说明周计划策略干预效果具备良好的持续性与稳定性。结合 SMART 标准整体判断，该计划在目标具体性、可衡量性、可实现性、相关性与时限性上均表现较好，但在目标精准提炼、量化标准细化

等方面仍有提升空间,反映出八年级中等水平学生的规划能力尚未完全实现完全自主内化,仍需要阶段性的方法指导与巩固,以进一步提升计划制定的规范性与针对性。

5. 结论

针对“周计划策略对学生学习自主性具有何种影响”这一核心问题,本实践探究表明,其影响是积极但条件性的。本研究通过前测诊断、过程观察与深度访谈相结合的实践探究发现,大多数中学生认为周计划虽然对学习有帮助,但是普遍存在执行困难的问题。初步发现以简洁实用、目标导向且伴随即时沟通支持的周计划指导,能够增强学生的学习规划意识、目标管理能力与任务落实水平,在外部支持下引导学生的规划行为,能够一定程度激发学生自主学习的意识,促进其自主学习行为的形成与发展,这印证了支架式教学理论所描述的从外部调控到自我调控的过渡阶段,教师的即时支持作为一种“临时支架”,是学生初期内化规划技能的必要条件,未来的实践应关注如何设计梯度,逐步撤除这一支架。

本研究中周计划策略的积极效果,可通过目标设定理论(Goal Setting Theory, Locke & Latham)中的SMART原则得到了更清晰的阐释[11]。SMART原则强调有效目标应具备:具体(Specific)、可衡量(Measurable)、可实现(Attainable)、相关性(Relevant)、时限性(Time-bound)五大特征,而本研究所推行的“简洁实用、目标导向、即时支持”的周计划,正是对这一原则的实践落地。由此可见,本研究中的周计划是SMART目标设定理论的元认知策略训练,通过把抽象学习需求转化为符合SMART标准的具体任务,提升了学生的规划能力与自主学习执行力。

研究表明,周计划策略有帮助学生从被动学习转向主动规划的趋势,增强学习的目的性与条理性,对自主学习能力具有一定正向推动作用。该策略对中等与低学业水平学生的学习条理性和自主性提升作用更为明显,而高水平学生更倾向于自主安排学习。但是需要说明的是,由于本研究主要采用前测问卷与过程性数据,缺乏严格的量化后测对比,上述效果更多表现为一种积极的实践趋势和主观体验,其长期效力与普遍性有待更大样本的对照研究进一步验证。同时需要说明的是,周计划策略并非适用于所有学习情境,它更适合基础巩固、技能训练类英语学习(如单词、句型、阅读答题),但对创造性学习(如口头表达、开放性任务)可能带来一定束缚,过度固定化计划会压缩灵活思考空间,未来教学应根据学习内容灵活选用,避免机械执行。

整体而言,周计划策略能够引导初中生建立稳定的学习行为,对促进自主学习具有积极价值,但是其实施效果与学生个体差异及外部支持程度密切相关。

参考文献

- [1] 李灵. 元认知策略在英语教学中的运用[J]. 教育理论与实践, 2019(23): 57-59.
- [2] 杨蕴文, 郭京华, 马月秋. 英语听力课堂上基于过程的元认知策略教学[J]. 职业教育与教学, 2018, 39(5): 48-51.
- [3] 张洪生, 王秀慧, 苗为美. 元认知策略在高中英语听力教学中的应用探讨[J]. 中国教育旬刊, 2020(S1): 96-97.
- [4] Dignath, C. and Veenman, M.V.J. (2020) The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning—Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, **33**, 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- [5] Zimmerman, B.J. (2008) Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In: *Motivation and Self-Regulated Learning*, Routledge, 267-295.
- [6] Theobald, M. (2021) Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*, **66**, Article 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- [7] Shao, J., Chen, Y., Wei, X., Li, X. and Li, Y. (2023) Effects of Regulated Learning Scaffolding on Regulation Strategies and Academic Performance: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, **14**, Article 1110086. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110086>

-
- [8] 张佳妮. 自主学习策略如何影响学业成绩?——基于四川省 2153 名高中毕业生的调查研究[J]. 教育科学研究, 2024(7): 44-51.
- [9] 范焯, 彭华. 外语自主学习中心的构建及发展研究[J]. 外语电化教学, 2023(1): 32-39+109.
- [10] Heikkinen, S., Saqr, M., Malmberg, J. and Tedre, M. (2023) Supporting Self-Regulated Learning with Learning Analytics Interventions—A Systematic Literature Review. *Education and Information Technologies*, **28**, 3059-3088. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11281-4>
- [11] Locke, E.A. and Latham, G.P. (2002) Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, **57**, 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.9.705>