



**北京市高校大学生学业自我效能感对学业成就
的影响:以学习策略为中介**

**THE EFFECT OF ACADEMIC SELF-
EFFICACY ON ACADEMIC ACHIEVEMENT
OF UNIVERSITY STUDENTS IN BEIJING:
TAKING LEARNING STRATEGIES AS A
MEDIATOR**

ZHAOYIHE XU (徐赵一赫)

教育学硕士(教育管理) 专题研究报告

泰国博仁大学中国-东盟国际学院

**A Thematic Paper Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of Master of Education (Education Management)**

Graduate School, China-ASEAN International College

Dhurakij Pundit University

二零二壹

2021



Certificate of Independent Study (IS) Approval to Master's Student

China-ASEAN International College, Dhurakij Pundit University

Master of Education

研究报告题目: 北京市高校大学生学业自我效能感对学业成就的影响: 以学习策略为中介
Title of Thematic: The Effect of Academic Self-efficacy on Academic Achievement of University Students in Beijing: Taking Learning Strategies as A Mediator
Researcher | 研究者: ZHAOYIHE XU
Program | 课程: Master of Education (Education Management)
Principal Supervisor: Dr. Man JIANG
Co-supervisor:

The Committee, the below signed, hereby state our full approval of the Thematic Paper submitted by the above student (researcher) in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in the China-ASEAN International College.

Wang, Hsuan-Po
Dr. Hsuan-Po WANG Committee President
评审委员会主席

Man JIANG ←
Dr. Man JIANG Committee Examiner / Principal Supervisor
委员会考官 / 首席导师

Ye Jian-Hong
Dr. Jian-Hong YE Committee Examiner
委员会考官

Committee Examiner / Co-supervisor
委员会考官 / 副导师

This is to certify the said Thematic Paper was approved by the China-ASEAN International College (CAIC).

Assist. Prof. Dr. Chun-Shuo CHEN Dean of China-ASEAN International College
中国—东盟国际学院院长

Date | 日期: _____

Form of Declaration of Independent Academic Work

I (Mr./ ~~Mrs.~~ /Miss) ZHAOYIHE Surname XU
Student ID no. 629570020037 Program M.Ed. Major Education Management
undertake that ~~Dissertation~~/Thesis ~~Term Paper~~ / Thematic Paper / ~~Independent Study~~
this

titled The Effect of Academic Self-efficacy on Academic Achievement of University Students in Beijing: Taking Learning Strategies as A Mediator

hereby, presented for examination is my own work and has not been written for me, in whole or in part, by any other person(s). I also undertake that any quotation or paraphrase from the published or unpublished work of another person has been duly acknowledged and referenced in this research work.

I undertake to accept punishment in consequence of any breach of this declaration in accordance with the University regulation. Dhurakij Pundit University does not hold any obligation to take legal action on my behalf in the event of a breach of intellectual property rights, or any other right, in the material included in this research work.

Student's signature:

Zhaoyihe XU

Name (Please print): →

(Zhaoyihe XU)

Date:

20 / 01 / 2022

研究报告题目： 北京市高校大学生学业自我效能感对学业成就的影响： 以学习策略为中介
作者： 徐赵一赫
主指导教师： 姜蔓博士
副指导教师： ----
学系： 教育学硕士（教育管理）
学年： 二零二一

摘要

本研究旨在探讨北京市高校大学生学业自我效能感对学业成就的影响，并以学习策略作为中介变项，建立研究模式。本研究采用便利抽样进行问卷调查，以北京市高校大学生作为研究对象，总计发放问卷550份，实际回收529份。经执行分析，研究结果发现，不同性别、不同年级的北京市高校大学生在学业自我效能感、学业成就、学习策略上存在显著差异；学业自我效能感对学业成就具有正向显著影响；学业自我效能感对学习策略具有正向显著影响；学习策略对学业成就具有正向显著影响；学习策略在学业自我效能感对学业成就之间具有中介效果。

关键词： 学业自我效能感； 学业成就； 学习策略

Thematic Paper Title: The Effect of Academic Self-efficacy on Academic Achievement of University Students in Beijing: Taking Learning Strategies as A Mediator
Author: Zhaoyihe XU
Principal Advisor: Dr. Man JIANG
Co-advisor: -----
Department: Master of Education (Education Management)
Academic Year: 2021

Abstract

The research aimed to explore the effect of academic self-efficacy on academic achievement of university students in Beijing, and used learning strategies as a mediator variable to establish a research model. In this study, convenience sampling was used to conduct a questionnaire survey. University students in Beijing were taken as the research object. A total of 550 questionnaires were distributed, and 529 were actually recovered. Perform analysis. The research results found that university students of different grades, ages in Beijing have significant differences in academic self-efficacy, academic achievement and learning strategies; academic self-efficacy has a positive and significant effect on academic achievement; academic self-efficacy has a positive and significant effect on learning strategies; learning strategies have a positive and significant effect on academic achievement; learning strategies play a mediating role between academic self-efficacy and academic achievement.

Keywords: Academic Self-efficacy; Academic Achievement ; Learning Strategies

致谢

本论文在姜蔓导师的悉心指导下完成的，姜导师渊博的专业知识、严谨的治学态度、精益求精的工作作风、诲人不倦的高尚师德，严于律己、宽以待人的崇高风范，朴实无华、平易近人的人格魅力对本人影响深远。不仅使本人树立了远大的学习目标、掌握了基本的研究方法，还使本人明白了许多为人处事的道理。本次论文从选题到完成，每一步都是在导师的悉心指导下完成的，倾注了导师大量的心血。在此，谨向导师表示崇高的敬意和衷心的感谢！在写论文的过程中，遇到了很多的问题，在老师的耐心指导下，问题都得以解决。所以在此，再次对老师道一声：姜老师，谢谢您！

时光匆匆如流水，转眼便是硕士毕业时节，春梦秋云，聚散真容易。离校日期已日趋渐进，毕业论文的完成也随之进入了尾声。从寻找研究方向到论文的顺利完成，一直都离不开老师、同学、朋友给我热情的帮助，在这里请接受我诚挚的谢意！在此我向泰国博仁大学教育管理专业的所有老师表示衷心的感谢，谢谢你们两年的辛勤栽培，谢谢你们在教学的同时更多的是传授我们做人的道理，谢谢你们孜孜不倦的教诲！

“长风破浪会有时，直挂云帆济沧海。”这是我少年时最喜欢的诗句。就用这话作为这篇致谢的一个结尾，也是一段生活的结束。希望自己能够继续少年时的梦想，永不放弃。

徐赵一赫

CAIC

Dhurakij Pundit University

2021年12月4日

目录

Certificate of Independent Study (IS) Approval to Master's Student.....	i
Form of Declaration of Independent Academic Work.....	ii
致谢.....	iii
摘要.....	iv
Abstract.....	v
目录.....	vi
表目录.....	viii
图目录.....	ix
第1章 绪论.....	1
1.1 研究背景.....	1
1.2 研究目的.....	3
1.3 研究问题.....	3
1.4 研究意义.....	3
1.5 研究创新.....	4
第2章 文献综述.....	5
2.1 学业自我效能感.....	5
2.2 学业成就.....	7
2.3 学习策略.....	10
2.4 各变量间的关系.....	12
第3章 研究方法与设计.....	17
3.1 研究框架.....	17
3.2 研究假设.....	18
3.3 研究对象.....	18
3.4 测试流程.....	19
3.5 研究工具.....	19
3.6 数据分析方法.....	20
3.7 预试分析.....	21
第4章 研究结果分析.....	28
4.1 数据收集.....	28
4.2 各变量描述性统计.....	28
4.3 信度检验.....	29
4.4 差异分析.....	30
4.5 相关分析.....	33
4.6 回归分析.....	34
4.7 假设结果验证.....	35
第5章 结论与讨论.....	36
5.1 研究讨论.....	36

5.2研究结论与建议.....	38
5.3研究限制与未来研究建议.....	38
参考文献.....	40
附录一：问卷.....	47

表目录

表3.1 预试调查对象的基本信息.....	22
表3.2 学业自我效能感量表项目分析表.....	22
表3.3 学业成就量表项目分析表.....	23
表3.4 学习策略量表项目分析表.....	24
表3.5 学业自我效能感量表信效度分析表.....	25
表3.6 学业成就量表信效度分析表.....	25
表3.7 学习策略量表信效度分析表.....	26
表4.1 描述性统计分析分析.....	29
表4.2 信度分析表.....	29
表4.3 学业自我效能在性别上的差异分析.....	30
表4.4 学业成就在性别上的差异分析.....	31
表4.5 学习策略在性别上的差异分析.....	32
表4.6 学业自我效能及各维度在年级上的差异分析.....	32
表4.7 学业自我效能及各维度在年级上的差异分析.....	33
表4.8 学习策略及各维度在年级上的差异分析.....	33
表4.9 相关分析表.....	34
表4.10 回归分析及中介效果检验表.....	35
表4.11 研究假设验证结果摘要表.....	35

图目录

图3.1研究框架图.....	17
----------------	----

第1章 绪论

本研究旨在探讨北京高校大学生学业自我效能感与学业成就的关系：以学习策略为中介作用。本章共分为五小节，第1小节为研究背景；第2小节为研究目的；第3小节为研究问题；第4小节为研究意义；第5小节为研究创新。

1.1 研究背景

李芳（2020）研究发现随着全国各大高校进行扩招，大学毕业生人数逐渐递增，如何保障高等教育质量，有效的提升学生的学业成就是包括高校、社会、高校学生及其家长等高等教育利益相关者共同关注的问题，同时随着我国高等教育大众化阶段的深入发展，社会各界对大学也提出了很多新的要求需要大学生学习吸收。但是现如今不少大学生表现并不尽如人意（岳星，2020）。李宪印（2016）指出学业成就较低的学生在职场中的表现往往是职业胜任力不高、职场磨合期长，叶司琪与周小花（2020）也指出大学期间学业成就较低的学生职业生涯开展的并不顺利。因此，研究大学生学业成就现状及其影响因素，不仅有助于推动学生未来职业发展、提升社会认知程度，更有助于为高等教育发展特别是优秀人才培养提供战略方向（张宝芳，2019）。

对于如何提高大学生学业成就，于倩（2020）指出个体的自我效能感与学业成就之间密切相关，高自我效能感的个体往往表现出对与目标期望强烈的自信心，这会影响个体取得的成就过程及成就结果，当个体的自我效能感较高时，学业成就也会相对较高；而个体的自我效能感差时，学业成就就会被影响相对明显下降。吴霜（2012）在文章中经过研究得出，当学生拥有良好的学业自我效能感时，就会促使学生更快地明确自己的学习目标，并通过努力学习提升学生的学业成就。并且，Bandura(1977)指出自我效能人们发动完成任务要求所需行动的过程、动机和认知资源的能力的信念，并且自我效能可以在人类动因的一个包含三元交互因果关系的相互依赖的因果结构中发挥作用的，突出强调了个体的主体性因素（如认知、情感和动机等）在人、行为和环境中的交互作用，认为个体的所有心理和行为的改变都

要通过个体的自我把握感和控制感（即自我效能感）来实现的。并且，Bandura（1986）提出自我的形成源于四类信息，即直接经验、替代性经验、言语劝说、情绪及生理状态，从作用机制方面，自我效能主要是通过认知过程、动机过程、情感过程与选择过程四种中介机制的相互协同发挥着对人类机能的调节作用。Pintrich（2000）研究指出学业自我效能感是对学业成就的影响十分强烈，相比较其他动机变量来说，对学生的学业成就影响作用更大。李芳（2020）研究表明，大学生的学业自我效能感与学业成就关系十分紧密，当大学生对自身的学习能力和对自身的学习计划存在充足的信心时，就会促进学业成就的提高，如果大学生对自己的学习能力产生怀疑，就会减少学习行为，从而对自己的学业成就造成不利的影响。经过上述分析，本研究欲将探讨学业自我效能感对于大学生学业成就的影响。

不仅如此，王振宏与刘萍（2000）研究指出学习策略与学生的学业成就也是密切相关的，学习策略是学习者在具体的学习过程中用以加工、处理信息和有效地完成学业任务的系统方法，所以学习策略能够促进学生的学习，提高学生的学业成就。朱海东等人（2018）研究指出，学习策略是影响学习者学习效果的重要因素，对学业成绩有显著的影响，学习策略有助于知识的整合和经验的激活，对于促进有效的学习、实现学校教育目标都具有十分重要的理论和现实意义，并表明，科学合理的学习策略能够促进学生的学习效果，提高学生的学业成就水平。甘诺与陈辉（2006）研究指出学习策略对学业成就有显著的正向影响，提出学习策略是主动的学习者在特定的学习情境中有效运用学习方法与学习调控过程的有机统一，不但有助于知识的整合和经验的激活，而且使学习行为具有高度的指向性和坚持性，因此，能够经常而有效地使用学习策略的学生，则更容易取得较高的学业成就评判。经由上述分析，得出学习策略和大学生学业成就是有联系的，因此本研究欲将探讨学习策略对于大学生学业成就的影响。

同时，黄颖（2019）研究表明自我效能感高的学习者自信心强、自我感觉良好，学习目标明确，有较好的学习方向和知识理解能力，以及超越他人的意愿，并且由较高学习策略的整体使用水平。陈璞（2015）研究表明学业自我效能感能够显著正向影响学习策略，自我效能感高的学生能够灵活自如的选择学习方法，有意识的使用事半功倍的技巧策略，他们有着较高的认知学习策略，相比之下，自我效能

感低的学生必不能够数量掌握恰当的学习方法策略。经由上述文献结果可推论。

1.2 研究目的

根据上述的研究背景，探讨大学生学习策略在学业自我效能感对学业成就之间的中介作用，提出本研究之目的：

- A. 探讨不同背景变量（性别、年级）在大学生学习策略、学业自我效能感与学业成就中的差异情形。
- B. 探讨大学生学习策略、学业自我效能感与学业成就的现状。
- C. 探讨大学生学业自我效能感对学业成就的影响情况。
- D. 探讨大学生学业自我效能感支持对学习策略的影响情况。
- E. 探讨大学生学习策略对学业成就的影响情况。
- F. 探讨大学生学习策略在学业自我效能感和学业成就之间的中介作用。

1.3 研究问题

根据研究背景与研究目的，提出如下研究问题：

- A. 不同背景变量（性别、年级）在大学生学习策略、学业自我效能感与学业成就上有何差异？
- B. 大学生学习策略、学业自我效能感与学业成就的现状如何？
- C. 大学生学业自我效能感对学业成就的影响如何？
- D. 大学生学业自我效能感对学习策略的影响如何？
- E. 大学生学习策略对学业成就的影响如何？
- F. 大学生学习策略在学业自我效能感对学业成就之间的中介作用如何？

1.4 研究意义

1.4.1 理论意义

詹创民（2020）在研究表示，学业自我效能感可以影响学生的学业成就，周榕（2014）研究表示，学业自我效能感可以显著正向影响学业成就。李虎（2014）通过对200名朝鲜族学生的研究发现学习策略可以显著正向影响学业成就。所以本研究旨探讨学业自我效能感与学业成就、学业自我效能与学习策略、学习策略与学业

成就的影响关系，并探讨大学生学业自我效能感在学习策略与学业成就之间的中介作用。研究结果有助于探究大学生学业自我效能感、学习策略、学业成就之间的相关性与影响作用机制，在帮助大学生提高学业成就方面为学校提供扎实的理论依据。

1.4.2 实践意义

王孟岩（2021）指出高校人才培养是当今高校教育的重要方向。杨娜（2016）指出在高等教育大众化的背景下，普通高校将人才培养目标逐渐转向培养社会所需要的高素质人才，这能够体现高等教育的价值理念，以及社会发展和高等教育的现实需求，因此通过提高大学生自我效能来促进大学生学业成就的提高，对于具教育的人才培养具有重要的研究意义。李文秀（2015）指出学业上有较强的自信的学生，认为自己有能力追求高的目标，在努力完成目标的过程中，付出更多的努力和毅力，有更积极乐观的情感和态度面对学业，增加了在学业上获得成功的概率。所以本研究旨在通过研究自我效能对学业成就的关系，并将学习策略作为中介变量，祈以更全面的角度来探究学业成就，因此希望本研究的研究结果有利于帮助大学生提高学业成就，并为高校在高素质人才培养上提供参考依据。

1.5 研究创新

杨娜（2016）指出以往对学业自我效能感与学业成就之间的关系研究，大多数集中在对学生学习成绩影响的研究上，并未考虑目前高等教育下的大学生素质的全面性。因此本研究希望通过对大学生学业成就的全面性素质进行测量，进一步完善学术研究。李芳（2020）指出通常情况下学业自我效能感可以作为中介变量对学业成就产生影响，但 Linnenbrink and Pintrich (2002) 将自我效能作为自变量探讨其对学业成就的影响，说明了自我效能感亦可是自变量，因此，本研究欲将学业自我效能感作为自变量来探讨对于学业成就的影响，以进一步补充完善该方面的学术研究。而且，研究其学习策略、学业自我效能感与学业成就之间的关系，并探索学习策略在学业自我效能感与学业成就之间是否具有中介作用，对促进大学生学业成就，推动高校的教育质量。

第 2 章 文献综述

本章共分为四个部分。第一部分为学业自我效能感部分,其中包括: 学业自我效能感的概念、测量方式以及学业自我效能的相关研究。第二部分为学业成就,其中包括: 学业成就的概念、测量方式以及相关研究。第三部分为学习策略,包括学习策略的概念、测量方式以及相关研究。第四部分为本文三个变量间相关研究文献研究。

2.1 学业自我效能感

2.1.1 学业自我效能感的概念

对于学业自我效能感的解释,边玉芳(2003)指出学业自我效能感实质上是个体对自身学业效能的一种主观估计和判断,是学生对于自己能否挖掘出自身所拥有的能力和资源并充分将其发挥出来去完成相应的学业任务的信念。

最早,美国社会学习心理学家 Bandura (1977) 提出自我效能感 (Sense of Self-Efficacy) 的概念,他指出自我效能感指人们自身能否利用所拥有的技能完成某项工作行为的自信程度,是个体相信自己具有组织和执行行动已达到某种特定成就的能力的信念,直接影响人们的思维、动机与行为。自我效能感理论(Self-Efficacy Theory)是 Bandura (1977) 提出的社会学习理论中的核心概念,该理论主要强调环境、行为与个人三者之间的相互作用(张琪, 2015); 该理论并不试图描述个体自我的某个稳定不变的属性(Reece & Karkless, 1998),而是从动力学角度进行探讨。也就是说,个体本身的能力能否胜任的判断和信念往往对行动的结果产生很大的影响,而且能在这一过程中对行为的成功或者失败起到决定性作用(陈建安, 2019; Ford *et al.*, 2021;)。个体的自我效能感决定着对个体能力的评估与判断,从而很大程度上影响着个体在应对外界时所作的反应与态度,进而影响着个体的各种社会表现(陈武, 2019)。

不仅如此,梁宇颂(2000)根据班杜拉对自我效能感的定义,将学业自我效能感定义为个体在学习活动过程中,对自己能否完成学习任务和学习活动所具备的能

力的信念或判断，可以划分为学习能力自我效能感和学习行为自我效能感两个维度。陈雁飞（2011）提出学业自我效能感是学生在具体情境中对完成某项任务的预期与判断，它与学生所拥有的学习技能无关，与对自身能力的认可程度有关。

因此，本研究采用梁宇颂（2000）的定义即个体在学习活动过程中，对自己能否完成学习任务和学习活动所具备的能力的信念或判断，可以划分为学习能力自我效能感和学习行为自我效能感两个维度。其理论依据班杜拉对自我效能感的定义提出，并有较多的使用，接纳程度更好更具有本土化意义。

2.1.2 学业自我效能感的测量方式

关于学业自我效能感的测量，国内外都有已经应用较普遍的问卷，如 Schwarzer (1981) 编制的《一般自我效能感量表》（General Self-efficacy Scale, GSES）原量表。该量表目前在研究中被广泛应用，中文版的被广泛应用于我国大学生的调查研究，中文版量表包含 10 个题目，均采用李克特五点评分，一致性信度达 0.87，重测信度为 0.83，信效度良好。

除此之外，国内有董奇与周勇（1994）根据一般自我效能感修订编制的《学业自我效能感问卷》、赵晓军等人（2007）编制的《初中生学业自我效能感问卷》、Muris (2001) 编制的《儿童自我效能感量表》（Self-efficacy Questionnaire for Children, SEQ-C）以及梁宇颂等人（2000）修订编制的《学业自我效能感问卷》。《初中生学业自我效能感问卷》是参考边玉芳（2003）编制的学业自我效能感问卷，共包括 50 道题目，信效度良好。梁宇颂等人（2000）根据一般效能感问卷进行的 GSES 中文版的翻译、修订和验证的《学业自我效能感量表》，量表针对普通大学生群体，共包含 12 个题项，包括学业能力自我效能感和学业行为自我效能感两个维度。问卷采用李克特 5 点计分法，1-5 分分别计为 1=“完全不符合”，2=“不符合”，3=“无法确定”，4=“符合”，5=“完全符合”，分数越高，表明学业自我效能感越强。问卷 Cronbach α 系数为 0.89，信效度较好。

因此，结合本研究的研究群体特点和量表信效度，本研究选择采用梁宇颂等人（2000）修订编制的问卷进行大学生学业自我效能感的考察。

2.1.3 学业自我效能感的相关研究

关于学业自我效能感的研究，主要集中于其与学生学业表现之间的关系研究（Likhomanov *et al.*, 2020; Javier, 2017; Chang *et al.*, 2014; 王伟等人, 2016; 吴晓燕, 2015; 蔡文伯, 2019）。Chang *et al.* (2014) 在研究中发现，大学生在网络学习中的自我效能感能够显著预测学习成绩，且男性的自我效能感显著优于女性。除此之外，蔡文伯、王伟等人也发现了类似的研究结论。除此之外，还有研究表明，学业自我效能感能够在外界对学生本身的影响中起到一定的中介效应（蒋舒阳等人, 2019; 鲍学峰等人, 2016）。蒋舒阳等人（2019）的研究结果表明，初中生的学业自我效能感在其感知到的校园氛围对学生网络游戏成瘾的影响中发挥中介作用。

总的来看，学业自我效能感的研究主要集中于其与学生学业表现之间的关系。有研究发现（赵丹, 2014）大学生的学业自我效能感不存在年级差异，但存在性别差异且女生较男生低;但也有研究发现（吴晓燕, 2015）女生的学业自我效能感显著高于男生，且年级差异显著；还有研究发现（蔡文伯等人, 2019; Nielsen, 2020）男女生差异不显著，但年级差异显著，且大三年级学生的学业自我效能感最高。由此来看，以往文献在学业自我效能感的年级和性别差异上呈现出不一致甚至相反的结论。

2.2 学业成就

2.2.1 学业成就的概念

对于学业成就，目前学术界并无统一的概念。学业成就的概念十分复杂性，且具有动态性，学者们通过对学业成就结构要素的分析和研究来对其概念进行界定。王雁飞等人（2011）认为大学生学业成就包括学习绩效（借鉴企业员工绩效概念）、人际促进和学习奉献三个方面。杨娜与李宪印（2016）根据王雁飞等人（2011）提出的大学生学业成就量表进行修正，最终形成大学生学业成就的新的理论构想，包括学习认知能力、沟通能力、自我管理能力和人际促进。

对此，张宏如与沈烈敏（2005）对学业成就的界定主要依据学生在校的综合

成绩测评，主要对大学生的学习动机与元认知进行研究。李飞（2009）认为学业成就应该通过学习成绩、认知水平、自学能力和自我评价这四个方面来衡量，是学生在学校学习活动的结果与综合素质的表现形式。钟云华（2012）认为，广义的学业成就就是从学生进入学校至离开学校这一段时间所取得的综合性得发展。Feldman & Kubota (2015) 认为学业成就是指大学生在某一时期内的学习结果、学习行为和学习态度的总和。

综上所述，通过对学者们研究结果的梳理发现，几乎所有的学者对大学生学业成就的界定都包含着两大部分，一部分是较为直观的成就，即在校期间的学习成绩；另一部分则主要体现在专业素养方面。因此，本研究采用杨娜与李宪印（2016）的界定，也倾向于认为学业成就是一个综合的概念，是学生在整个大学阶段所取得的综合素质的提升。它包含了课程成绩和各方面的素养。

2.2.2 学业成就的测量方式

从以往研究看，学者们对学业成就的概念有不同角度的理解，因此编制采用的测量工具也不同。通过文献梳理，发现大学生学业成就测量问卷主要包括 2011 年由王雁飞等人编制的《学业成就自评量表》和杨娜与李宪印（2016）基于前者修订的《大学生学业成就量表》。

《学业成就自评量表》由王雁飞等人（2011）修订而成。该量表包括学习奉献量表（6 个题目）、学习绩效量表（5 个题目）、人际促进量表（5 个题目）和总绩效量表（3 个题目）四个分量表，共 19 个题目。以上题目的评分采用李克特六点评分法，1-6 分表示得分从低到高。得分越高，绩效越高。各分量表的信度值均在 0.7 以上，信度较好。验证性因素分析结果表明量表的效度较好（ $\chi^2/df=2.01$ ，RMSEA=0.061，GFI=0.87）。

《大学生学业成就量表》由杨娜与李宪印（2016）修订王雁飞版量表（2011）而成。该量表包括四个维度分别为：人际促进（4 个题目）指的是大学生在组织正式规范之外，自愿展现的一种角色外的行为，指大学生在学习、生活中所表现出的团结协作、营造积极人际关系的行为能力；如我能够与其他人相处融洽，我能够与其他同学很好的合作；学习认知能力（5 个题目）指的是在学习的过程中进行信息加工、储存、理解、提取，并灵活运用所学知识 with 技能的能力；如我可以灵活运用

所学知识,我总是能够很快地理解新知识、新技能;沟通能力(5个题目)指的是大学生所具备的与他人有效进行信息交流的能力,是指大学生可以主动将自己的感受、想法与态度准确表达出来,并且可以对反馈回来的信息进行正确的解读,从而了解他人的感受、态度与观点的能力;如我害怕与别人面对面交流,除非别人先对我讲话,一般我不愿开口和自我管理能力(5个题目)指的是大学生通过对自身的心理、生理、行为等各方面进行自我认识、计划、组织、控制和监督,以更好地实现学习、工作和生活目标的过程;如谈不上什么目标不目标,一切顺其自然,我经常会因为偷懒而耽误计划,四个分量表,共19个题目。该问卷采用李克特五点评分法,1-5分分别计为“完全不符合”到“完全符合”,得分越高,成就越高。问卷编制者使用分析软件对调查数据进行信度检验。结果显示,大学生学业成就总体量表Cronbach α 系数为0.824,分半信度系数为0.823,信度较高。验证性因素分析结果表明量表的效度较好($\chi^2/df=3.28$, RMSEA=0.04, GFI=0.90)。因此,本研究经信效度以及大学生的群体特点,最终采用杨娜与李宪印(2016)修订后的《大学生学业成就量表》。

2.2.3 学业成就的相关研究

通过文献梳理发现,学业成就的研究主要集中于其构成因素和影响因素(Georges *et al.*, 2020; 李宪印等人, 2016; 朱巨荣, 2014; 蔡文伯, 2019),其中针对影响因素的而研究占比60%以上(王文博, 2014; Hou, 2019);针对大学生群体的考察来说,更是如此。王秀丽(2008)的研究正提出,学生学业成就的影响因素主要分为两大类:个体因素和社会支持因素。吴双双(2013)研究发现,社会支持能够显著预测大学生的学业成就。除此之外,还有大量研究发现,大学生的心理资本(王雁飞, 2011)、父母教养方式(尚红艳, 2018)、情绪智力(杨娜, 2016)、学业自我效能感(蔡文伯, 2019)等都是其学业成就的影响因素。

除此之外,也有不少研究关注学业成就在人口变量上的差异检验。有研究(蔡文伯等人, 2019; 李宪印, 2016; 吴双双, 2013; Ningrum and Widjana, 2019)发现女大学生的学业成就显著高于男大学生群体;但在年级上则呈现不一致的结果,有结果显示(蔡文伯等, 2019)大一到大四逐年升高的趋势,但也有研究(吴双双, 2013)表明大一新生的学业成就显著高于大二至大四年级。

2.3 学习策略

2.3.1 学习策略的概念

学习策略是指学习者在学习过程中运用各种方法，以提高学习效率，最终有效完成学习内容的一系列过程和步骤（蔡文伯，2018）。信息加工心理学创始人 Alan Newell *et al.* (1958) 提出人脑学习过程是利用符号的信息加工过程，这一过程就是学习策略。Rigney (1978) 认为学习策略是指学生用于获取、保存与提取知识和作业的各种操作的程序。Duffy (1982) 则认为学习策略是内隐的学习规则系统。研究者陈琦与刘儒德（2007）认为学习策略是学习者为提高学习的效果和效率，有目的、有意识地制定有关学习过程的复杂方案。莫雷（2007）认为学习策略是指在学习过程中，学习者为实现有效学习的目的而采用的规则、方法、技巧及其调控方法的综合。可见，对学习策略的界定已从简单局限于认知活动本身发展到了对认知的认知和对认知的调控。

不仅如此，史耀芳（2001）认为学习策略主要有三种解释：第一种，学习策略是学习的程序、方法及规则；第二种，学习策略是学习的信息加工活动过程；第三种，学习策略是学习监控和学习方法的结合。刘电芝与黄希庭（2002）根据已有文献归纳出四种观点：第一种，把学习策略看作是内隐的学习规则系统 (Duffy, 1982)；第二种，把学习策略看作是具体的学习方法或技能 (Mayer, 1988)；第三种，把学习策略看作是学习的程序与步骤 (Rigney, 1978)；第四种，把学习策略看作是学生的学习过程 (Nisbet, 1986)。

尽管不同学者对自我接纳的具体定义不同，但是他们都认为学习策略是一种学习者为了提高学习的效果和效率、有目的有意识地制定的有关学习过程的复杂的方案。本研究采用刘电芝与黄希庭（2002）提出的观点，更全面与直观的解释了学习策略，学习策略是学习规则系统、学习方法与技能、学习程序与步骤、学习过程的总和。

2.3.2 学习策略的测量方式

西方心理学家们从不同角度出發，运用不同的测量方法，编制出一些具有参考

价值、实用价值的有关学习策略方面的测评工具，如学习策略测验、元认知测验、学习方式问卷、监控策略问卷等。Vermunt (1957) 编制了学习方式问卷 (Inventory Learning Style)。温斯坦 (1978) 编制了标准化学习策略量表 (LASSI)，该量表是专门设计用于测查和诊断学生适用学习方法和学习策略能力的一种测评工具。Pintrich *et al.*(1987) 编制了学习动机策略问卷 (motivated strategies for learning questionnaire, MSLQ)，该量表是用于测查学生的自主学习能力的自陈式量表，有大学版和中学版。O'Neil *et al.* (1996)编制的元认知测量问卷，主要是测查学生的元认知能力。

我国有关学习策略的思想源远流长，但其实证研究较为年轻，随着改革开放和对学习科学的重视，我国心理学工作者逐渐关注有关学习策略的研究（中国科技期刊研究编辑部，2014）。张姝（2007）认为学习策略在年级上存在显著差异。林毅与李智军（2006）用策略性调节或自我调节来定义认知投入，研究结果是：采取学习策略的水平越高，学习投入程度越高，但研究并未显示学习策略的哪些维度将对学习投入有显著影响。

汪玲等人（2002）从元认知的角度对学习策略进行测量问卷，由 105 个项目组成，分为元认知知识、元认知体验、元认知技能三个基本维度。解登峰（2007）指出当代大学生学习环境的变化，揭示大学生学习策略的构成维度与使用特点，成为当今研究大学生学习心理学的重中之重。其编制的大学生学习策略调查问卷，深入分析当今大学生学习策略的特点，为当前高等学校素质教育改革提供有价值的理论指导。

因此，本研究采用解登峰（2007）编制的大学生学习策略量表分为元认知策略、动机信念策略、创新策略、认知策略和资源管理策略五个维度，1-4题为元认知策略；5-8题为动机信念策略；9-12题为创新策略；13-16题为认知策略；17-19题为资源管理策略， α 系数为 0.930，具有较好的信度，以大学生学习成绩为效标证明量表具有良好的效度。量表采用 5 点记分法，学习策略分值越高，则代表学习策略水平越高。本研究的学习策略总 α 系数为 0.970，各分量表的 α 系数在 0.86—0.90 之间，具有较高的可信度；对效度进行检验，KMO系数为 0.976， p 值为 0.00，适合进行因子分析，因子载荷量为 53.97%，说明该量表效度良好。

2.3.3 学习策略的相关研究

20世纪中期以来,学习策略在概念、结构和模型、特征、发展过程、理论基础等方面的研究不断取得新进展。在学习策略分类方面,丹瑟洛等人(2007)基于认知氛围可以有效支持认知活动的假设,提出 MURDER 学习策略结构说,将学习策略分为基本策略和支持策略。Wilbert *et. al.* (1990)认为,学习策略包括认知策略、元认知策略和资源管理策略。谷生华等人(1998)则认为学习策略可以分为元认知策略、认知策略、动机策略和社会策略。黄旭(1990)提出学习策略是在元认知的参与下,直接地和间接地使用学习内容的手段,它不固着于某种特定类别的内容。学习策略指的是个体在特定的学习环境里,用以促进其获得知识或技能的内部方法的总和。胡斌武(1995)提出:学习策略是学习者为实现一定的学习目的,在元认知的作用下,根据学习情境的特点,调节和控制学习方法的选择与使用,乃至调控整个学习活动的内部学习方式或技巧。

本研究将大学生学习策略界定为:大学生在整个大学阶段的学习过程中,为提高学习效率和效果而采用的一系列学习方法和技术的综合方案,以及在具体的学习环境和学习过程中选择使用的不同策略。

2.4 各变量间的关系

2.4.1 背景变项与学业自我效能感、学习策略与学习成就

关于大学生学业自我效能感、学习策略与学习成就在背景变量上的差异。汪秋霞(2013)研究指出,在学业自我效能感上,女生高于男生,高年级高于低年级,孟丽与张明侠(2021)在学习策略上,年级越高学习策略得分越高,而女生的学习策略大部分高于男生。张春梅与陈京军(2015)指出在学习策略上高一与高二、高一与高三的学生由差异显著,但是高二与高三的差异不显著,男女生在资源管理策略上存在显著差异,女生高于男生,在学业成就上,年级和性别都不存在显著差异。所以本研究将此部分作为研究内容进行讨论研究,并提出研究假设:

H1: 不同变量背景(性别、年级)的北京高校大学生在学业自我效能感、学业成就和学习策略上存在显著差异。

2.4.2 学业自我效能感和学业成就

吴霜（2012）在文章中经过研究得出，假设学生拥有良好的学业自我效能感，就会促使学生更快地明确自己的学习目标，并通过努力学习提升学生的学业成就。学生可以通过制定学习目标和运用学习策略来提高学习成绩。乔景双（2013）指出，中学生的学业自我效能感和学业成绩在英语这个学科上相关关系十分显著。较高的效能感可以提升中学生的英语成绩。Huong 等人（2017）在文章中以国际学生为研究对象，认为两者并不存在相关性。究其原因，认为是外部环境因素对其产生不利影响。

张学明等人（2007）指出：自我效能感强会提高个体的成就状况，自我效能感差则会降低成就状况。杜巍等人（2010）研究的结果表明，不同学业成绩的学生学业自我效能感有显著性差异，优秀组的学生学业自我效能感明显高于较差组。有关的实证研究也表明，学业自我效能感是学生的学业成就的主要预期因素之一。

Zimmerman *et al.* (1992) 研究认为，自我效能对学业成就有直接的影响，自我效能通过提高学生学业目标而间接地影响学业成就。Pintrich and De Groot (1990) 认为，学业自我效能与学习策略的运用相关，提高学生学业自我效能会增进认知策略的运用，从而提高学业任务的完成。国内一些学者也有相关的研究成果。

曹文飞（2013）参照国内外研究成果认为，自我效能对学业成就的影响主要是学业自我效能通过和成就目标的相互作用影响学业成就传统的成就目标理论将成就目标分为两种：掌握性目标和表现性目标，不同的学生具有不同的成就目标，而不同的成就目标与学业自我效能感的相互作用又会产生不同的学业成就。

Dweck and Leggett (1988) 认为，在个体持有掌握性目标的情况下，不管其自我效能感水平如何，都会表现出一种适应性的行为模式。但表现性目标对学习适应性行为的效应则与个体的学业自我效能感水平相关，个体具有高学业自我效能感时会显示出适应性行为模式，而具有低学业自我效能感时则显示出非适应性行为模式。Kaplan and Midgley (1997) 也有类似的研究结果表明学业自我效能感和占优势的目标定向之间存在着交互作用。在实际生活中，学业自我效能感高的学生倾向于选择既适合其能力水平又具有挑战性的目标，该成就目标不仅激发其动机水平，而且促进其对学习的努力程度，从而达到较好的学习成绩。Bandura (1977) 的效能路径图所示：效能信念对学业成就的促进既有直接作用，也会通过提高个人目标来间

接发生影响。

国内的一些研究者发现, 学业自我效能感和学业成就之间有很紧密的联系, 提高学习者的学业自我效能感是提高其学业成就的途径之一(王振宏, 1999; 王凯荣等人, 1999)。学业自我效能感中的无论是学习能力自我效能感还是学习行为自我效能感都对学业成就产生影响。此外, 学习能力自我效能感还能通过影响学习者的认知策略进而间接地影响学业成就(严标兵, 2004)。经过以上分析, 我们得知, 学业自我效能感一般情况下是与学业成就有联系的, 也可以通过一定的其他因素来产生影响, 但有时却不存在相关关系。根据以上文献, 本文提出假设:

H2、北京高校大学生学业自我效能感对学业成就具有正向影响。

2.4.3 学业自我效能感和学习策略

学习是导致人类进步和发展的重要途径, 也是一个人终生都面临的重要任务(胡桂英、许百华, 2002; Hemmings *et al.*, 2019)。姚凯(2008)指出进入 90 年代以来, 如何才能进行有效的学习成了教育心理学新的研究课题, 学业自我效能感和学习策略, 已成为当前研究的热点, 并取得了一定的研究成果。

使用学习策略的过程就是进行自我调节的学习过程(刘儒德, 1997)。然而不难发现, 有些学生即使掌握一些学习策略, 也知道运用这些策略将会提高学习成绩, 但在实际学习中却并不使用它们。汤冬玲等人(2010)认为其原因主要在于学生缺乏使用这些学习策略的学业自我效能感。Bandura(1977)认为, 个体在有了相应的知识、技能和目标时, 学业自我效能感就成了行为的决定因素。高家斌(2014)认为学业自我效能感的缺乏不仅影响学生已经习得的学习策略的运用, 还会影响学生对新策略的尝试, 原因是他们不相信自己能够运用好这些学习策略。此外, 贾淑斌(2006)认为学业自我效能感还会影响学生在学习过程中的学业求助行为, 学业求助是指学生在学习中遇到自己无法克服的困难而向他人求助的行为。李晓东与张柄松(2000)的研究发现, 学业自我效能感与回避求助呈显著的负相关。低学业自我效能感的学生, 因害怕向别人承认自己的不足, 担心自尊心受到威胁, 比较不愿意向他人求助, 进而影响到学习策略的实施。依据以上文献提出研究假设:

H3、北京高校大学生学业自我效能感对学习策略具有正向影响。

2.4.4 学习策略和学业成就

学习策略是指学习者在学习活动中,有效学习的规则、方法、技巧及其调控,既可是内隐的规则系统,又可是外显的程序与步骤(辛涛,1998)。Zimmerman(1990)的研究指出:学习策略作为学会学习的重要手段,对学生的学习成绩有重要的影响。周国韬(1997)认为学习策略是使学生学会学习的重要手段,是判断个体学习能力高低的重要指标。学生能否灵活的使用适合自己的学习策略,以及学习策略的运用程度,都会对学生的学业成就产生影响。(王振宏、刘萍,2000)

大量的研究证明,学生学习策略使用水平与学业成就有密切关系,学习策略直接影响学习成绩,是学业成就的最佳预测指标之一(刘志华、郭占基,1993)。

学业成就还会受到学习策略的影响。甘诺(2006)在研究中就提出学习策略影响学业成就的观点,具体表现为学习策略的运用水平越高,学生的学业成就就会越好。FengJie(2008)在对大学生学习策略、学习动机和学业成就的研究中提出学习动机和学习策略可以直接影响学业成就,并且学习策略通过调节学习动机可以有效促进学业成就的提升。Selda Yildirim(2012)也通过研究发现,学生感受到的学业自我效能与学生学习数学时使用的学习策略存在正相关,并且这种相关关系受到学习动机中的学业自我效能感、焦虑、内部价值的调节。而这种自我效能感和焦虑转而与学生的数学学业成就相关。

王存爱(2017)在对新疆内初班学生学习策略的研究中也得出结论,学习策略不存在民族差异,且学习策略与各科成绩存在显著正相关,即学习策略的使用水平越高,学生的学业成就就可能越高。依据以上文献提出本文的研究假设:

H4、北京高校大学生学习策略对学业成就存在正向影响。

2.4.5 学业自我效能感、学习策略和学业成就

雷雳(2001)等研究发现,学生学习策略使用水平与学业成绩有密切关系,学习策略直接影响学习成绩,是学业成绩的最佳预测指标之一。同时自我效能与学习策略存在着非常高的相关,对学习策略有显著的回归效应,这些说明学生对自己完成学业任务的能力判断与自信会影响学习策略的运用,相信自己能够胜任学习任务的学生有较多学习动机,使用更多认知和元认知策略来促进自己学习。李菩等(1998)考察了年级因素的影响效果得出:低年级学生与高年级学生相比,不仅学

业自我效能感与学习成绩的相关更加显著，而且学习策略与学习成绩的相关也更显著。胡桂英与许白华（2003）分别以低年生和高年生为研究对象，通过问卷调查法得出两个群体的学业自我效能感、学习策略与学业成就有着高度相关。

此外，学业自我效能感也会影响学习策略的使用，从而影响学业成就，研究发现高中生的学习策略在学业自我效能感与学业成就的关系中起到部分中介作用 (Kim Sung-ang, 2018; Obura, 2019)。张田等人（2011）的研究发现学习行为学业自我效能感通过浅表策略和元认知策略间接影响学业成绩，元认知策略在学习能力自我效能感对学业成绩的影响中起到完全中介作用。胡桂英等人（2002）的研究结果表明学业自我效能感对学业成就的影响可以通过学习策略间接完成。李虎（2014）的研究结果也显示学业自我效能感通过学习策略间接预测学业成就。依据以上文献提出本文的研究假设：

H5、北京高校大学生学习策略在学业自我效能感对学业成就之间具有中介作用。

第3章 研究方法与设计

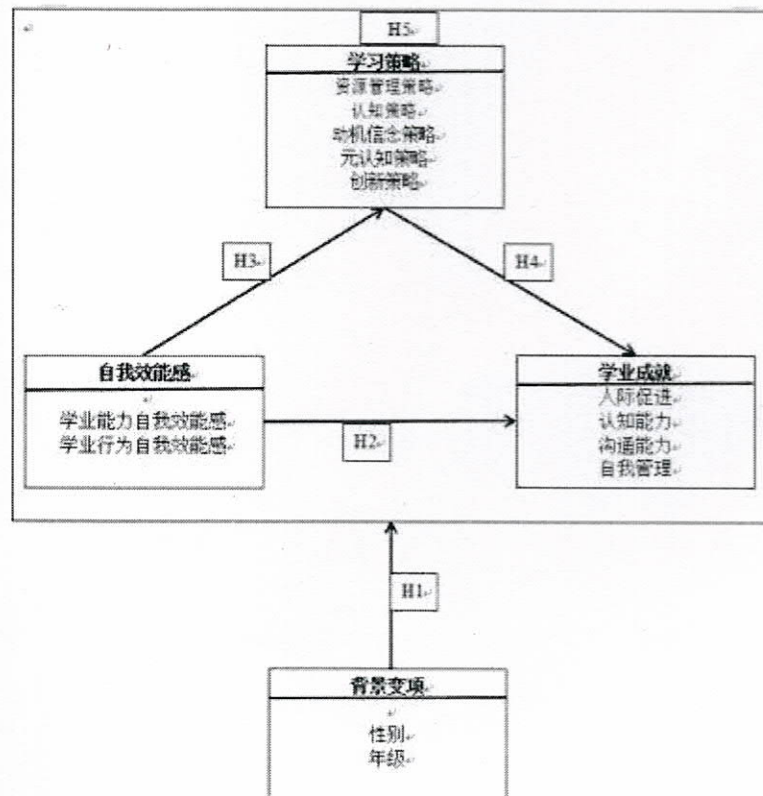
本研究主要探讨北京高校大学生学业自我效能感对学业成就之影响，以及进一步分析学习策略在学业自我效能感对学业成就中产生的中介作用。以下分别就本研究的研究框架、研究假设、研究对象、研究工具、实施程序及资料分析详细说明。

3.1 研究框架

本研究研究框架图如下图所示，其中自变量为自我效能，因变量为学业成就，中介变量为学习策略，背景变量为性别与年级。

图3.1

研究框架图



3.2 研究假设

本研究根据研究目的、研究问题，提出以下假设并逐一验证，整理如下：

H1：不同变量背景（性别、年级）在学业自我效能感、学业成就和学习策略上存在显著差异；

H2：大学生的学业自我效能感能对学业成就具有正向显著影响；

H3：大学生的学业自我效能感对学习策略具有正向显著影响；

H4：大学生的学习策略对其学业成就具有正向显著影响；

H5：大学生的学习策略在其学业自我效能感对学业成就的影响中起中介作用。

3.3 研究对象

在研究对象的选取上，本研究选择北京A大学的大学生为研究对象。吴鲁平（2020）指出，当代大学生高等教育的主要受众对象，他们的思想观念和行为方式具有鲜明的时代特色，因此有利于反应当下社会大学生的行为方式。蒋承等人（2018）指出，A大学是北京的一所综合高等教育大学，学校师资力量丰富，来自全国各地的学生人数较多，抽样调查更能较精确反应母群体。季靖（2018）指出北京A大学的大学生的学业成绩变化有相对稳定性，各个学期间学业成绩变化小，有利于研究的应用与探讨。徐梓岚等人（2018）研究表明，通过对北京A大学的1100名大学生的调查研究现实，该学校大学生存在自我效能感不足，学习动力低的现象。根据研究使用的统计分析的需求抽取的样本数，至少需要有 100 个有效样本数，最好有 300 个有效样本数以上（吴明隆、涂金堂，2011），而Roscoe (1975) 提出了样的规模在大于 30 小于 500 的时候适用于大多数研究，而结合实际情况，本研究研究数量选取约500名大学生。本研究探讨学业自我效能、学习策略与学业成就三者之间的关系，选取北京A院校的约500名大一到大四学生文、理科各专业大学生为研究对象，采取便利抽样的方式，发放问卷550份。为了使问卷的发放与回收顺利，问卷有效率高，以班级为单位发放问卷，联系人为被试班级的辅导

员，施测时利用课余时间以班为单位发放调查问卷，指导学生按照指导语要求规范作答，完成后当场收回问卷。

3.4 测试流程

问卷调查法可以迅速、客观、高效地收集相关数据，既节省了人力，也节省了财力（郑日昌，1994）。为了使问卷的发放与回收顺利，问卷有效率高，选取被试学校愿意配合且协助帮忙的联系人，主要为被试班级的辅导员或任课教师，施测时以微信或 QQ 以班级为单位集体在群里发放问卷星，指导学生按照指导语要求规范作答，依次填写基础信息问卷、学业自我效能感量表、学习策略量表、学业成就量表，总施测时间为 5 分钟左右，完成后当场收回问卷。

3.5 研究工具

3.5.1 大学生学业成就量表

本研究采用由杨娜与李宪印于 2016 年修订的《大学生学业成就量表》。该量表包括四个维度分别为：人际促进（4 个题目）如我“能够与其他人相处融洽；我能够与其他同学很好的合作”；学习认知能力（5 个题目）如“我可以灵活运用所学知识；我总是能够很快地理解新知识、新技能”；沟通能力（5 个题目）如“我害怕与别人面对面交流；除非别人先对我讲话，一般我不愿开口”和自我管理能力（5 个题目）如“谈不上什么目标不目标，一切顺其自然；我经常会因为偷懒而耽误计划”四个分量表，共 19 个题目。其中 C5、C6、C10、C15、C17 为反向计分题。该问卷采用李克特五点评分法，1-5 分分别计为 1=“完全不符合”，2=“不符合”，3=“无法确定”，4=“符合”，5=“完全符合”，得分越高，学业成就越高。问卷总体量表 Cronbach α 系数为 0.824，分半信度系数为 0.823，KMO 为 0.861，Bartlett's 球状检验显著，信效度较高，验证性因素分析结果也表明量表的效度较好（ $\chi^2/df=3.28$ ，RMSEA=0.04，GFI=0.90）。因此，适用于本研究。

3.5.2 学业自我效能感量表

本研究采用的学业自我效能感量表是梁颂宇和周宗奎等人（2000）根据一般效能感问卷进行的 GSES 中文版的翻译、修订和验证的《学业自我效能感量表》，该

量表针对普通大学生群体，共包含 12 个题项，包括学业能力自我效能感和学业行为自我效能感两个维度。问卷采用李克特 5 点计分法，1-5 分分别计为 1=“完全不符合”，2=“不符合”，3=“无法确定”，4=“符合”，5=“完全符合”，分数越高，表明学业自我效能感越强。原问卷 Cronbach α 系数为 0.89，KMO 为 0.806，在研究中也表现出较高的信效度，可用于本研究。

3.5.3 学习策略量表

本研究采用解登峰（2007）编制的大学生学习策略量表分为元认知策略、动机信念策略、创新策略、认知策略和资源管理策略五个维度，1-4 题为元认知策略；5-8 题为动机信念策略；9-12 题为创新策略；13-16 题为认知策略；17-19 题为资源管理策略， α 系数为 0.930，具有较好的信度，以大学生学习成绩为效标证明量表具有良好的效度。量表采用 5 点记分法，学习策略分值越高，则代表学习策略水平越高。本研究的学习策略总 α 系数为 0.970，各分量表的 α 系数在 0.86—0.90 之间，具有较高的可信度；对效度进行检验，KMO 系数为 0.976， p 值为 0.00，适合进行因子分析，因子载荷量为 53.97%，说明该量表效度良好。

3.6 数据分析方法

本论文研究工具运用统计软件对问卷调查所获得的数据进行统计分析，分析过程中使用描述性统计分析、信度分析、相关分析与回归分析等方法，并对结果进行深入剖析，并结合前期文献研究，验证本研究内容，以达到预期目标。本研究所使用到的分析方法包括：描述性统计分析(Descriptive Statistics)、信度分析(Reliability Analysis)、效度分析(Validity Analysis)、探索性因素分析(Exploratory Factor Analysis)、相关分析(Correlation Analysis)，以下将此方法分述如下：

3.6.1 描述性统计分析(Descriptive Statistics)

描述性统计分析是用来说明本研究样本之分布情况，是将问卷资料进行单一变数叙述性分析，将收测者对各变数之意见作为概略描述。

本研究利用频率分配来了解受测者之分布情形，分析北京高校大学生的性别、年级加以了解本研究样本之结构。

3.6.2 信度分析(Reliability Analysis)

信度分析验证方面，是指一份测验所得分数之稳定性或一致性，所谓一致性衡量主要目的在于分析衡量问项的一致性本研究分析 Cronbachs'α信度值，大于 0.7 以上，表示量表具有相当高的稳定性与精确性(Nunnally, 1978)。检查各问项所属构面之相关系数部分，若是删除该题项可以帮助提升 Cronbachs'α系数值，也就表示能够提升整体量表信度时，则删除该问项以提升构面之精确度。

本研究主要探究学业自我效能感、学业成就和学习策略量表的信度。

3.6.3 效度分析(Validity Analysis)

效度是指测量工具能测出其所欲测量的特质或功能之程度，效度可分成内容效度(Content Validity)、建构效度(Construct Validity)。

本研究主要探究学业自我效能感、学业成就和学习策略量表三个量表的整体效度。

3.6.4 探索性因素分析(Exploratory Factor Analysis)

t 检定(*t*-test Analysis)与变异数分析(ANOVA)是用来进行差异性分析，两个互为独立的母群时，以 *t* 检定来比较差异性；用在两个或两个以上互为独立的母群的差异比较时，应采用单因子变异数分析(Vasey & Thayer, 1987)。

3.6.5 相关分析(Correlation Analysis)

为了探讨变数间关系的强度，是在回归分析之前进行的本研究采皮尔森(Pearson)积差相关分析，作为衡量学业自我效能感、学业成就和学习策略三个变项间关联程度的指标。

3.7 预试分析

为求本研究严谨性和可信度，于 2021 年 8 月实施本研究问卷预试，发放 110 份预试问卷，收回 109 份有效问卷。以统计软件进行项目分析、探索性因素分析及信度分析，进行题目之删选及建构本量表信、效度。

3.7.1 调查对象的基本信息

预试共收回 109 份有效试卷，根据预试问卷调查的结果，背景变项主要包括性别及年级。在性别方面，被测男生多于女生，占了被测的总人数 52.3%。年级方面，大二较多，占了被测总人数的 35.8%，其次是大三、大四、大一。

表 3.1

预试调查对象的基本信息 (n=109)

指标	类别	例数	百分比 (%)
性别	男	57	52.3
	女	52	47.7
年级	大一	18	16.5
	大二	39	35.8
	大三	28	25.7
	大四	24	22.0

3.7.2 项目分析

吴明隆 (2003) 提出项目分析的主要目的在于检验编制的量表或检验个别题项的適切度或可靠程度。本研究采用两种方法进行分析。一是临界比值法, 又称极端值法, 在于求出量表个别题项 CR 值 (决断值), 若未达显著水准表示该题项不具鉴别度, 无法反映出不同受试者的反应程度, 未达显著水平之题项应予以删除, 其中检验方式以决断值检验, 将得分前 27% 为高分组, 后 27% 为四分组进行 *t* 检验, 以求得决断值, 并将临界比值大于 3.00 作为题目筛选依据。二是采用同质性检验法。指量表的所有题项是在测量相同的构念或某种潜在特质, 则个别题项与此潜在特质间应有中高度的相关, 此部分采用积差相关, 求出量表总分与每个量表题项的相关, 若相关系数小 0.4, 且将某一题目删除后可以增加 α 值, 则该题项被删除于考虑删除题目。根据上述界定之项目与标准, 本研究以预试样本 (n=109) 对学业自我效能感、学业成就和学习策略预试试题逐题进行项目分析与检验。

A. 学业自我效能感量表

本量表共计 12 题。分析结果如表 3.2 所示, 自我接纳的两个维度题目 *t* 值都大于判断标准 3.00, 题目与总分相关都大于判断标准 0.4, 且 *p* 值达到显著表示该量表具有良好的鉴别度, 因此保留所有题目, 共计 12 题。

表 3.2

学业自我效能感量表项目分析表 (n=109)

题项	校正后项目与总分相关性	项目删除后的 Cronbach's α 系数	极端组 <i>t</i> 检验	是否保留
参考标准	≥ 0.4	<.964	≥ 3.0	-
1	0.809	0.961	-10.228***	保留
2	0.768	0.963	-6.209***	保留
3	0.768	0.963	-5.499***	保留
4	0.854	0.960	-8.282***	保留

表 3.2

学业自我效能感量表项目分析表 (n=109) (续)

题项	校正后项目与总分相关性	项目删除后的 Cronbach's α 系数	极端组 t 检验	是否保留
5	0.823	0.961	-7.069***	保留
6	0.838	0.961	-8.396***	保留
7	0.792	0.962	-7.487***	保留
8	0.794	0.962	-8.019***	保留
9	0.847	0.960	-7.568***	保留
10	0.829	0.961	-7.712***	保留
11	0.858	0.960	-9.483***	保留
12	0.821	0.961	-8.636***	保留

注: *** $p < 0.001$

B. 学业成就量表

本量表共计19题。分析结果如表3.3所示，学业成就的四个维度题目 t 值，都大于判断标准3.00，题目与总分相关系数在0.8左右，都大于判断标准0.4，且 p 值达到显著表示该量表具有良好的鉴别度，因此保留所有题目，共计19题。

表 3.3

学业成就量表项目分析表 (n=109)

题项	校正后项目与总分相关性	项目删除后的 Cronbach's α 系数	极端组 t 检验	是否保留
参考标准	≥ 0.4	$< .816$	≥ 3.0	-
1	0.790	0.688	-8.421***	保留
2	0.835	0.684	-9.859***	保留
3	0.784	0.691	-8.446***	保留
4	0.842	0.679	-12.853***	保留
5	0.835	0.814	-6.981***	保留
6	0.808	0.806	-5.731***	保留
7	0.807	0.685	-9.819***	保留
8	0.776	0.688	-7.902***	保留
9	0.806	0.688	-9.548***	保留
10	0.837	0.807	-6.211***	保留
11	0.819	0.682	-9.561***	保留
12	0.806	0.687	-8.060***	保留
13	0.764	0.694	-8.478***	保留
14	0.838	0.683	-11.080***	保留
15	0.844	0.814	-7.005***	保留
16	0.754	0.690	-7.270***	保留
17	0.780	0.812	-5.256***	保留
18	0.793	0.688	-9.236***	保留
19	0.737	0.693	-6.920***	保留

注: *** $p < 0.001$

C.学习策略量表

本量表共计19题。分析结果如表3.4所示， 学业自我效能的两个维度题目 t 值都大于判断标准3.00， 题目与总分相关性介于0.783-0.865之间， 都大于判断标准0.4， 且 p 值达到显著， 表示该量表具有良好的鉴别度， 因此保留所有题目， 共计19题。

表 3.4
学习策略量表项目分析表 ($n=109$)

题项	校正后项目 与 总分相关性	项目删除后的 Cronbach's α 系数	极端组 t 检验	是否保留
	参考标准 ≥ 0.4	< 0.978	≥ 3.0	-
1	0.822	0.977	-8.919***	保留
2	0.803	0.977	-7.944***	保留
3	0.845	0.977	-9.282***	保留
4	0.838	0.977	-10.115***	保留
5	0.842	0.977	-9.482***	保留
6	0.783	0.977	-7.811***	保留
7	0.837	0.977	-8.850***	保留
8	0.828	0.977	-8.919***	保留
9	0.865	0.976	-9.157***	保留
10	0.803	0.977	-8.072***	保留
11	0.858	0.976	-10.543***	保留
12	0.804	0.977	-9.236***	保留
13	0.798	0.977	-7.354***	保留
14	0.848	0.976	-7.813***	保留
15	0.830	0.977	-7.822***	保留
16	0.806	0.977	-7.852***	保留
17	0.858	0.976	-9.779***	保留
18	0.833	0.977	-6.651***	保留
19	0.808	0.977	-8.306***	保留

注: *** $p < 0.001$

3.7.3 信度和效度分析

A.学业自我效能感量表

Cronbach's α 值为问卷的信度系数，取值范围0-1，越接近1，说明问卷的可信度越好，信度系数取值一般要求在0.700以上可以认为有较好的可信度。学业自我效能感量表共有12个题目。从预试的109个样本分析，本次测试学业自我效能的整理信度系数为.964，说明该量表可信度较好。效度方面，Bartlett 的球形度检验达到显著水平，且KMO值大于0.8，说明该量表效度较好。

表 3.5
学业自我效能感量表信效度分析表 (n=109)

项目内容	因素 负荷
1、我相信自己有能力在学习上取得好成绩。	0.841
2、我认为自己有能力解决学习中遇到的问题。	0.806
3、和班上其他同学相比，我的学习能力是比较强的。	0.805
4、我认为我能够在课堂上及时掌握老师所讲授的内容。	0.880
5、我认为我能够学以致用。	0.854
6、和班上其他同学相比，我对所学专业的了解更广泛些。	0.867
7、我喜欢选择富有挑战性的学习任务。	0.826
8、我认为自己能给很好地理解书本上的知识及老师所讲授的内容。	0.828
9、我经常选择那些虽然难，却能够从中学到知识的学习任务，哪怕需要付出更多的努力。	0.874
10、即使我在某次考试中的成绩很不理想，我也能平静地分析自己在考试中所犯的错误。	0.858
11、不管我的学习成绩好与坏，我都从不怀疑自己的学习能力。	0.884
12、学习时我总喜欢通过自问自答的方式来检验自己是否已掌握了所学的内容。	0.852
转轴后平方负荷量特征值: 8.637 KMO:0.971 Bartlett 的球形度检验显著性: .000 累计总解释变量: 71.972% 量表整体信度: 0.964	

B.学业成就量表

Cronbach's α 值为问卷的信度系数，取值范围0-1，越接近1，说明问卷的可信度越好，信度系数取值一般要求在0.700以上可以认为有较好的可信度。学业成就量表共有19个题目。从预试的109个样本分析，本次测试学业成就的信度系数为.816，说明该量表可信度较好。该量表的Bartlett 的球形度检验达到显著水平，且KMO值大于0.8，说明该量表效度较好。

表 3.6
学业成就量表信效度分析表 (n=109)

项目内容	因素 负荷
1、我可以灵活运用所学知识。	0.840
2、在课堂上，我能轻松理解老师所讲内容。	0.863
3、我能够清楚地与人交流。	0.833
4、我知道如何改变话题，并能掌握基本的谈话要点。	0.862
5、不管什么计划不计划，我想学习的时候才学习。	0.859
6、谈不上什么目标不目标，一切顺其自然。	0.838

表 3.6

学业成就量表信效度分析表 (n=109) (续)

项目内容	因素 负荷
7、我能够迅速抓住解决问题的关键。	0.850
8、我总是主动给予其他同学帮助。	0.839
9、我擅于倾听，不喜欢打断别人。	0.842
10、我害怕与别人面对面交流。	0.864
11、我总是能够很快理解新知识，新技能。	0.886
12、我能够很好地关心体贴其他同学。	0.876
13、在不同的场合，我能够很好地约束自己的行为。	0.809
14、我能够合理利用自己的时间。	0.874
15、我经常会因为偷懒而耽误计划。	0.859
16、我很清楚自己在学业上想要达到的目标。	0.842
17、除非别人先对我讲话，一般我不愿开口。	0.826
18、我能够与其他同学很好地合作。	0.848
19、我能够与其他人相处融洽。	0.811
转轴后平方负荷量特征值： 13.687	
KMO:0.973	
Bartlett 的球形度检验显著性： .000	
累计总解释变量： 72.036%	
量表整体信度： 0.816	

C. 学习策略量表

Cronbach's α 值为问卷的信度系数，取值范围 0-1，越接近 1，说明问卷的可信度越好，信度系数取值一般要求在 0.700 以上可以认为有较好的可信度。学习策略量表共有 19 个题目。从预试的 109 个样本分析，本次测试学业成就的信度系数为.978，说明该量表可信度较好。该量表的 Bartlett 的球形度检验达到显著水平，且 KMO 值大于 0.8，说明该量表效度较好。

表 3.7

学习策略量表信效度分析表 (n=109)

项目内容	因素 负荷
1、有计划地对所学内容进行复习和练习。	0.842
2、总是好好想想所学的主题，决定我应当从中学到什么。	0.824
3、能制定出切实可行的学习目标。	0.863
4、学习新概念时，把学过的相关知识和观点联系起来对照、比较和分析。	0.856
5、给自己提出一些问题，以确保真正地理解所学内容。	0.860
6、能根据自己的学习情况，评价和总结自己在学习方面的优势与不足。	0.805
7、对于新的理论知识学习，会反复阅读促进理解。	0.856
8、有一定综合概括能力，把广泛的阅读内容归纳整理成有条理的东西。	0.848

表 3.7

学习策略量表信效度分析表 (n=109) (续)

项目内容	因素 负荷
9、如果没有完成学习任务，会克服干扰，并坚持完成它。	0.881
10、当学习遇到挫折时，能激励自己克服困难。	0.824
11、专注于可以整合自己知识结构，富有挑战性的学习任务。	0.874
12、能有效地利用自己的时间。	0.825
13、相信自己能够出色完成学业。	0.819
14、对所遇到的难题进行努力是一种乐趣。	0.865
15、珍惜大学学习的机会，并尝试在不同领域进行学习。	0.848
16、不了解所学专业研究的最新进展情况。	0.826
17、能坚持在完成学习任务后才做其他事情。	0.874
18、能把自己的学习内容同人生目标联系起来。	0.852
19、利用网络、报刊等多种途径搜寻自己需要的信息。	0.830
转轴后平方负荷量特征值： 13.605	
KMO:0.976	
Bartlett 的球形度检验显著性： .000	
累计总解释变量： 71.607%	
量表整体信度： 0.978	

第4章 研究结果分析

本章主要根据问卷调查所收集的数据进行分析，针对研究问题与研究假设进行分析与讨论。共分六个小节，第一节数据收集；第二节为描述性统计，第三节为问卷信度检验，第四节为分析不同背景变项的大学生在策略、自我效能、学业成就上的差异情形；第五节探讨学习策略、自我效能、学业成就三个变项的相关情形；第六节讨论学习策略在自我效能与学业成就之间的中介效应。

4.1 数据收集

本研究发放问卷550份，其中回收有效样本数据529份，其中背景变量包括性别与年级，从性别来看，男生295人（占比56%），女生234人（占比44%）；从年级来看，大一学生134人（占比25%），大二学生162人（占比31%），大三学生138人（占比25%），大四学生95人（占比19%）。

4.2 各变量描述性统计

在学业自我效能方面，本研究采取均值得分大小进行对照描述，学业自我效能得分越高，说明学生在学业自我效能方面表现出的能力越高，由于本研究采用的学业自我效能量表为5点计分准则，因此3分为中值分数。经过统计结果的得出大学生学业自我效能平均分为3.197，与中值3分相仿，因此说明大学生学业自我效能处于中等水平。

在学业成就方面，本研究采取均值得分大小进行对照描述，学业成就得分越高，说明学生在学业成就方面表现出的能力越高，由于本研究采用的学业成就量表为5点计分准则，因此3分为中值分数。经过统计结果的得出大学生学业成就平均分为3.387，略高于中值3分，因此说明大学生学业成就处于中高水平。

在学习策略方面，本研究采取均值得分大小进行对照描述，学习策略得分越高，说明学生在学习策略方面表现出的能力越高，由于本研究采用的学习策略量表为5点计分准则，因此3分为中值。经过统计结果的得出大学生学习策略平均分为3.144，与中值3分相仿，因此说明大学生学习策略处于中等水平。

表 4.1
描述性统计分析 (n=529)

变量	平均值	标准偏差
学业自我效能	3.197	0.810
学业成就	3.387	0.743
学习策略	3.144	0.941

4.3 信效度检验

对大学生的学习策略、自我效能、学业成就的信效度检验结果如下表 4 所示，可以看出，信度方面，学习策略各因子的Cronbach's α 系数值为0.893、0.773、0.887、0.879、0.785，均大于0.7，学习策略总量表的Cronbach's α 系数值为0.8795，可见学习策略量表的内部一致性较好。自我效能各因子的Cronbach's α 系数值为0.796、0.857、均大于0.7，自我效能总量表的Cronbach's α 系数值为0.883，可见自我效能量表的内部一致性较高。学业成就各因子的Cronbach's α 系数值为0.857、0.870、0.870、0.843，均大于0.8，学业成就总量表Cronbach's α 系数值为0.962，可见学业成就量表的内部一致性非常高。效度方面，各个量表的Bartlett 的球形度检验都达到显著水平，且KMO均大于0.8。综合来看，学习策略、自我效能、学业成就向三个变量量表的信度、效度都超过了最低要求，可为本研究所用。

表 4.2
信度分析表 (n=529)

变量	因子	Cronbach's α	Bartlett的球形度检验	KMO
学习策略	元认知策略	.893	.000	0.872
	动机信念	.773		
	创新	.887		
	认知策略	.879		
	资源管理	.785		
自我效能	学业能力自我效能感	.796	.000	0.814
	学业行为自我效能感	.857		
	学业行为自我效能感	.857		
学业成就	学习认知能力	.857	.000	0.884
	人际促进	.870		
	沟通	.870		
	自我管理	.843		

4.4 差异分析

本研究为了解不同的人口统计变量在学习策略、自我效能、学业成就上是否存在显著差异，分别以性别、年级作为因子，进行独立样本 t 检定与 ANOVA 单因子变异数检定进行差异性分析。

4.4.1 不同性别的差异分析

在学业自我效能方面，为了解不同性别大学生在自我效能及各维度上的差异情形，对其进行了独立样本 t 检定，分析结果如表所示。根据平均得分结果显示，学业能力自我效能方面男生得分处于中低水平 ($M=2.815$)，女生得分处于中等水平 ($M=3.048$)，女生高于男生；学业行为自我效能方面男生得分处于中高水平 ($M=3.352$)，女生得分处于中高水平 ($M=3.633$)，女生高于男生。从学业自我效能各个维度差异分析上上，学业能力自我效能 ($t=-3.485, p<0.05$)、学业行为自我效能 ($t=-3.687, p<0.05$) 两个维度上都存在显著差异，因此得出结果，不同性别的大学生在学业自我效能上存在显著差异，女生高于男生。

表 4.3
学业自我效能在性别上的差异分析 ($n=529$)

检测变量	性别		t	p
	男 (295)	女 (234)		
	M±SD	M±SD		
学业能力自我效能感	2.815±0.772	3.048±0.758	-3.485	.001
学业行为自我效能感	3.352±0.959	3.633±0.789	-3.687	.000

在学业成就方面，为了解不同性别大学生在学业成就及各维度上的差异情形，对其进行了独立样本 t 检定，分析结果如表所示。根据平均得分结果显示，学业认知能力方面男生得分处于中高水平 ($M=3.288$)，女生得分处于中高水平 ($M=3.048$)，女生略高于男生；人际促进能力方面男生得分处于中高水平 ($M=3.278$)，女生得分处于中高水平 ($M=3.533$)，女生略高于男生；沟通能力方面男生得分处于中高水平 ($M=3.349$)，女生得分处于中高水平 ($M=3.561$)，女生略高于男生；自我管理能力方面男生得分处于中高水平 ($M=3.228$)，女生得分处于中高水平 ($M=3.377$)，女生略高于男生；从学业成就各个维度差异分析上上，学业认知能力 ($t=-4.038, p<0.05$)、人际促进能力 ($t=-3.939$ ，

$p < 0.05$)、沟通能力 ($t = -3.277, p < 0.05$)、自我管理能力 ($t = -2.316, p < 0.05$) 四个维度上都存在显著差异, 因此得出结论, 不同性别的大学生在学业成就上存在显著差异, 女生高于男生。

表 4.4
学业成就在性别上的差异分析 ($n = 529$)

检测变量	性别		<i>t</i>	<i>p</i>
	男 (295)	女 (234)		
	M±SD	M±SD		
学习认知能力	3.288±0.773	3.546±0.693	-4.038	.000
人际促进	3.278±0.798	3.533±0.687	-3.939	.000
沟通	3.349±0.801	3.561±0.683	-3.277	.001
自我管理	3.228±0.798	3.377±0.682	-2.316	.021

在学习策略方面, 为了解不同性别大学生在学习策略及各维度上的差异情形, 对其进行了独立样本 *t* 检定, 分析结果如表所示。根据平均得分结果显示, 元认知策略方面男生得分处于中等水平 ($M = 3.054$), 女生得分处于中等水平

($M = 3.352$), 女生高于男生; 动机信念方面男生得分处于中低水平

($M = 2.879$), 女生得分处于中高水平 ($M = 3.116$), 女生高于男生; 创新方面男生得分处于中低水平 ($M = 2.907$), 女生得分处于中高水平 ($M = 3.184$), 女生高于男生; 认知策略方面男生得分处于中等水平 ($M = 3.033$), 女生得分处于中高水平 ($M = 3.381$), 女生高于男生; 资源管理方面男生得分处于中高水平

($M = 3.179$), 女生得分处于中高水平 ($M = 3.638$), 女生高于男生。从学习策略各个维度差异分析上, 元认知策略 ($t = -3.766, p < 0.05$)、动机信念 ($t = -2.992, p < 0.05$)、创新 ($t = -3.337, p < 0.05$)、认知策略 ($t = -3.894, p < 0.05$)、资源管理 ($t = -5.255, p < 0.05$) 五个维度上都存在显著差异, 因此得出结论, 不同性别的大学生在策略上存在显著差异, 女生高于男生。

表 4.5
学习策略在性别上的差异分析 (n = 529)

检测变量	性别		t	p
	男 (295)	女 (234)		
	M±SD	M±SD		
元认知策略	3.054±0.952	3.352±0.864	-3.766	.001
动机信念	2.876±0.985	3.116±0.858	-2.992	.003
创新	2.907±0.968	3.184±0.923	-3.337	.001
认知策略	3.033±1.083	3.381±0.965	-3.894	.000
资源管理	3.179±1.120	3.638±.886	-5.255	.000

4.4.2不同年级的差异分析

在学业自我效能方面, 为了解不同年级大学生在学业自我效能及各维度上的差异情形, 对其进行了单因素方差检验 (ANOVA), 并使用Scheffe法进行了事后多重比较, 分析结果如表所示。根据统计结果, 不同年级的大学生在学业自我效能的两个维度上都存在显著的差异。事后检验显示: 在学业能力方面, 大四学生大于大一学生; 在学业行为方面显示, 大一学生弱于其他三个年级学生。因此, 不同年级大学生的学业自我效能上存在显著差异。

表 4.6
学业自我效能及各维度在年级上的差异分析

检测变量	大一	大二	大三	大四	F	Scheffe
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD		
学业能力	2.736±0.827	2.947±0.789	2.954±0.719	3.073±0.706	3.988***	4>1
学业行为	3.156±1.042	3.513±0.864	3.631±0.809	3.640±0.765	8.454***	4、3、2>1

注: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

在学业成就方面, 为了解不同年级大学生在学业成就及各维度上的差异情形, 对其进行了单因素方差检验 (ANOVA), 并使用Scheffe法进行了事后多重比较, 分析结果如表所示。根据统计结果, 不同年级的大学生在学业成就的四个维度上都存在显著的差异。事后检验显示: 在学习认知方面, 大一学生低于其他三个年级学生; 在人际促进方面, 大一学生低于其他三个年级学生; 在沟通方面, 大一学生低于其他三个年级学生; 在自我管理方面, 大一年级学生低于大二年级学生; 。因

此, 不同年级大学生的学业成就上存在显著差异。

表 4.7
学业自我效能及各维度在年级上的差异分析

检测变量	大一	大二	大三	大四	F	Scheffe
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD		
学习认知	3.098±0.872	3.496±0.585	3.511±0.634	3.511±0.814	10.361***	4、3、2>1
人际促进	3.129±0.889	3.444±0.724	3.510±0.639	3.496±0.311	7.531***	4、3、2>1
沟通	3.16±0.793	3.484±0.608	3.573±0.732	3.574±0.709	8.763***	4、3、2>1
自我管理	3.026±0.847	3.382±0.734	3.373±0.652	3.405±0.692	7.920***	2>1

注: *** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$

在学习策略方面, 为了解不同年级大学生在学习策略及各维度上的差异情形, 对其进行了单因素方差检验 (ANOVA), 并使用Scheffe法进行了事后多重比较, 分析结果如表所示。根据统计结果, 不同年级的大学生在在学习策略的五个维度上都存在显著的差异。事后检验显示: 在元认知策略方面, 大四、大三高于大一年级学生; 在动机信念方面, 大四年级学生高于大三年级学生; 在创新方面, 大四、大三高于大一年级学生; 在认知策略方面, 大四年级学生高于大三年级学生; 在资源管理方面, 大一学生弱于其他三个年级学生。因此, 不同年级大学生的学习策略上存在显著差异。

表 4.8
学习策略及各维度在年级上的差异分析

检测变量	大一	大二	大三	大四	F	Scheffe
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD		
元认知策略	2.927±1.006	3.155±0.869	3.349±0.480	3.365±0.588	6.361***	4、3>1
动机信念	2.770±0.974	2.929±0.951	3.087±3.087	3.221±2.907	5.194***	4>1
创新	2.783±0.685	3.004±0.623	3.170±0.936	3.218±0.743	5.332***	4、3>1
认知策略	2.953±1.156	3.115±1.079	3.309±.908	3.463±0.932	5.451***	4>1
资源管理	2.982±1.127	3.360±1.034	3.611±.960	3.652±1.899	11.471***	4、3、2>1

注: *** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$

4.5 相关分析

为了解大学生学习策略、学业自我效能、学业成就之间的相关性, 本研究采用 Pearson 相关分析对三者之间进行相关性检验。其结果如下表所示, 结果显示, 学业自我效能与学业成就为正相关, 相关系数为.743, $p<.001$; 学业自我效能与学习

策略为正相关，相关系数为.692， $p < .001$ ；学习策略与学业成就为正相关，相关系数为.782， $p < .001$ ；

表 4.9
相关分析表

变量	学业自我效能	学业成就	学习策略
学业自我效能	1		
学业成就	.743***	1	
学习策略	.692***	.782***	1

注：*** $p < .001$

4.6 回归分析

本研究将对学习策略、学业自我效能、学业成就进行回归分析，探讨学业自我效能对学业成就的预测作用、学业自我效能对学习策略的预测作用、学习策略对学业成就的预测作用以及学习策略在学业自我效能对学业成就上的中介作用。对于中介效果的检验，根据温忠麟与叶宝娟（2014）提出中介效果满足条件，其一，自变项对因变项有显著预测效果，其二，自变项对中介变项有显著预测效果，其三，当自变项与中介变项同时投入回归模型后，中介变项的预测效果显著时，自变项的预测效果下降，则为部分中介，自变项的预测效果消失，则为完全中介。

其回归分析结果如下图所示，结果显示：在Model 1中，学业自我效能对学习成就 β 值为.743， t 值为25.492，显著性小于.001，达到显著，因此可以说明学业自我效能可以正向显著影响学业成就，即学生学业自我效能越高，则学业成就越高，反之学生学业自我效能越低，学业成就越低，因此本研究假设H2成立，大学生的学业自我效能感能对学业成就具有正向显著影响。

在Model 2中，学习策略对学习成就 β 值为.782， t 值为28.835，显著性小于.001，达到显著，因此可以说明学习策略可以正向显著影响学业成就，即学生学习策略越高，则学业成就越高，反之学生学习策略越低，学业成就越低，因此本研究假设H4成立，大学生的学习策略对学业成就具有正向显著影响。

在Model 3中，学业自我效能对学习策略 β 值为.692， t 值为21.981，显著性小于.001，达到显著，因此可以说明学业自我效能可以正向显著影响学习策略，即学生学业自我效能越高，则学习策略越高，反之学生学业自我效能越低，学习策略越

低，因此本研究假设H3成立，大学生的学业自我效能感对学习策略具有正向显著影响。

在 Model 4 中，学业自我效能对学习成就 β 值为.387， t 值为 11.527，显著性小于.001，达到显著，学习策略对学习成就 β 值为.551， t 值为 15.315，显著性小于.001，达到显著，并且相比与 Model 1 中学业自我效能对学习成就 β 值，Model 4 中学业自我效能对学习成就 β 值明显有所减小，因此可以说明，学业策略在学业自我效能与学业成就之间起部分中介作用，因此可以说明本研究假设 H5 成立，即大学生的学习策略在其学业自我效能感对学业成就的影响中起部分中介作用。

表 4.10
回归分析及中介效果检验表

变量	Model 1 学业成就		Model 2 学业成就		Model 3 学习策略		Model 4 学业成就	
	β	t	β	t	β	t	β	t
学业自我效能	.743	25.492***			.692	21.981***	.387	11.527***
学习策略			.782	28.835***			.515	15.315***
R ²	.552		.612		.478		.690	
AdjR ²	.551		.661		.477		.689	
F	649.825***		831.444***		483.156***		586.193***	

注 1: *** $p < .001$

注 2: β 为标准化回归系数

4.7 假设结果验证

通过上述第四章的数据分析对研究假设进行总结，整理得出研究假设验证结果摘要表如下表。

表 4.11
研究假设验证结果摘要表

研究假设	验证结果
H1: 不同变量背景在学业自我效能感、学业成就和学习策略上存在显著差异	成立
H2: 大学生的学业自我效能感能对学业成就具有正向显著影响；	成立
H3: 大学生的学业自我效能感对学习策略具有正向显著影响。	成立
H4: 大学生的学习策略对其学业成就具有正向显著影响。	成立
H5: 大学生的学习策略在其学业自我效能感对学业成就的影响中起中介作用。	成立

第5章 结论与讨论

本研究旨在北京市高校大学生学业自我效能感对学业成就的影响以学习策略为中介。本章列出研究结果，并与相关文献进行讨论后提出相应的研究建议。本章共分为三节，第一节研究讨论；第二节研究结论与建议；第三节研究局限。

5.1 研究讨论

5.1.1 不同背景变量（性别、年级）在变量间的差异分析

A. 北京市高校大学生学习策略在人口统计学变量上的讨论

(A) 学习策略在性别上的讨论

本研究结果显示，不同性别在大学生学习策略上存在显著差异，此结果与孟丽与张明侠（2021）、汪秋霞（2013）的研究结果年级越高学习策略得分越高而女生的学习策略大部分高于男生一致。表明，男女生在大学生学习策略上不同，女生的学习策略显著高于男生，在元认知策略、动机信念、创新、认知策略和资源管理五个维度女生都显著高于男生，说明女生能更好掌握学习方法和技能，能更好的调节学习状态和控制学习进度。

(B) 学习策略在年级上的讨论

本研究结果显示，不同年级在大学生学习策略上存在显著差异，此结果与张春梅与陈京军（2015）一致，不同年级的大学生在策略学习的五个维度上都存在显著差异。在元认知策略方面，大四、大三高于大一年级学生；在动机信念方面，大四年级学生高于大三年级学生；在创新方面，大四、大三高于大一年级学生；在认知策略方面，大四年级学生高于大三年级学生；在资源管理方面，大一学生弱于其他三个年级学生。研究表明，大学生学习策略会随着年级的增长而增强。

B. 北京市高校大学生学业自我效能在人口统计学变量上的讨论

(A) 学业自我效能在性别上的讨论

不同性别大学生在自我效能及各维度上的差异情形，学业能力自我效能女生高于男

生； 学业行为自我效能方面女生高于男生，这与王磊与葛盼盼（2020）、花军与张东（2020）的研究结论相似，从学业自我效能各个维度差异分析上，学业能力自我效能， 学业行为自我效能。两个维度上都存在显著差异， 因此得出结果， 不同性别的大学生在学业自我效能上存在显著差异， 女生高于男生。

（B）学业自我效能在年级上的讨论

在学业自我效能方面，不同年级的大学生在学业自我效能的两个维度上都存在显著的差异，这与沈梓锋等人（2020）、汪纬静等人（2019）的研究结果一致，在学业能力方面，大四学生大于大一学生； 在学业行为方面显示，大一学生弱于其他三个年级学生。因此，不同年级大学生的学业自我效能上存在显著差异。

C. 北京市高校大学生学业成就在人口统计学变量上的讨论

（A）学业成就在性别上的讨论

在学业成就方面，不同性别大学生在学业成就及各维度上的差异情形，学业认知能力方面女生略高于男生，这与周珍（2017）的研究结果一致； 人际促进能力方面女生略高于男生； 沟通能力方面女生略高于男生； 自我管理能力方面女生略高于男生； 从学业成就各个维度差异分析上，不同性别的大学生在学业成就上存在显著差异，女生高于男生。

（B）学业成就在年级上的讨论

在学业成就方面，不同年级的大学生在学业成就的四个维度上都存在显著的差异，这与刘洁（2020）的研究一致。事后检验显示： 在学习认知方面，大一学生低于其他三个年级学生； 在人际促进方面，大一学生低于其他三个年级学生； 在沟通方面，大一学生低于其他三个年级学生； 在自我管理方面，大一年级学生低于大二年级学生； 。因此，不同年级大学生的学业成就上存在显著差异。

5.1.2 学习策略、学业成就和学业自我效能之间的影响关系

学业自我效能可以正向显著影响学业成就，即学生学业自我效能越高，则学业成就越高，反之学生学业自我效能月底，学业成就越低，因此本研究假设H2成立，大学生的学业自我效能感能对学业成就具有正向显著影响。

学习策略可以正向显著影响学业成就，即学生学习策略越高，则学业成就越高，反之学生学习策略越低，学业成就越低，因此本研究假设H4成立，大学生的

学习策略对学业成就具有正向显著影响。

学业自我效能可以正向显著影响学习策略，即学生学业自我效能越高，则学习策略越高，反之学生学业自我效能越低，学习策略越低，因此本研究假设H3成立，大学生的学业自我效能感对学习策略具有正向显著影响。

学业策略在学业自我效能与学业成就之间起部分中介作用，因此可以说明本研究假设H5成立，即大学生的学习策略在其学业自我效能感对学业成就的影响中起部分中介作用。

5.2 研究结论与建议

本研究旨在探讨学习策略、学业成就和学业自我效能之间的影响关系，研究结果表明，学业自我效能处于中等水平，意味着他们的学业自我效能有待进一步提升。因此，根据研究结果，为提高学业自我效能提出以下建议：一方面，提高大学生自我效能感水平，目前地方普通高校的大学生的自我效能感处于中等水平，部分大学生对自己缺少自信，不能充分发挥自己的主观能动性，不能积极主动地承担某项任务，为此，应该加强学生的时间能力，提供更多的平台使学生共同参与，而不是局限于自愿原则，引导学生迈出关键的第一步，给予学生“你能行”的心理建设，不断提高大学生对自己完成某项任务的自信程度，提高其自我效能感水平。另一方面，提高大学生的学习策略水准，首先，学校可以通过鼓励学生积极参加各种集体与实践活动，给予学生充分思考与他人进行交流、沟通的平台，相互交流学习策略，从而感知自己学习策略不足与需要增进和改善之处，其次，由于大多数大学生不可能在各方面都展示出恰到好处的方式与方法，导致大多数学生在处理问题时，缺乏准确的判断能力。因此，建议教师成立大学生策略小组，积极开展有关大学生学习策略能力的指导与培训活动，指导他们进行合理的学习策略的使用与规划方法，提供丰富多样的方式让大学生的更好的运用学习策略。最终达到提高大学生学业成就的目的。

5.3 研究限制与未来研究建议

本研究的研究局限之一，在于被试高校的数量不足和覆盖面不够广。本研究只选取了 1 所高校作为研究对象，占比不到 10%，所以这所高校的大学生是否能推

论到整个大学生群体，这有待进一步研究。若能将更多的大学作为研究对象，将能够更好的把研究结果推论到整个中国大学生，对北京高校大学生学业自我效能感与学业成就的关系：以学习策略为中介作用。

本研究的研究局限之二，在于研究方法具有一定的局限性。本研究全部采用问卷调查法，问卷调查法虽然具有可操作强等优点，局限性也是不可忽视的（秦晓晴，2011）。今后可以采用更多的方法，如研究方法上也可采取定性与定量研究方法的结合开展研究，在运用问卷分析进行量化研究的同时，也可采用访谈法、田野调查法、观察法等质性研究法，以了解学生的深度想法。

参考文献

- 鲍学峰、张卫 (2016)。初中生感知校园氛围与网络游戏成瘾的关系：学业自我效能感的中介效应与父母学业卷入的调节效应。《心理发展与教育》，32 (3)，358-368。 <https://10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2016.03.13>
- 陈璞 (2015)。学习困难学生学习动机、自我效能感、学习策略的特点及关系研究。
- 陈琦、刘儒德 (2007)。当代教育心理学 (修订版)。北京师范大学出版社。
- 陈雁飞 (2011)。阳光体育运动开展的现状与发展策略研究。《北京体育大学学报》，11 (7)，91-93。 <https://10.19582/j.cnki.11-3785/g8.2011.07.024>
- 狄敏、黄希庭、张志杰 (2003)。试论职业自我效能。《西南师范大学学报 (人文社科版)》，3 (5)，22-26。DOI: <https://10.13718/j.cnki.xdsk.2003.05.004>
- 边玉芳 (2003)。学习自我效能感量表的编制与应用。
- 蔡文伯、徐鑫 (2019)。少数民族理科大学生数学学习能力、专业承诺与学业成就的关系研究。《民族教育研究》，(04)，19-29。doi:10.15946/j.cnki.1001-7178.2019.04.003。 <https://10.15946/j.cnki.1001-7178.2019.04.003>
- 蔡文伯、杨丽雪 (2019)。少数民族大学生学业自我效能感、学习策略与学业成就的关系研究。《民族教育研究》，30 (1)，83-90。 <https://10.15946/j.cnki.1001-7178.2019.01.011>
- 董奇、周勇 (1994)。论学生学习的自我监控。《北京师范大学学报》，2 (1)，44-50。
- 杜巍、杨世昌、程利 (2010)。大学生自我效能感与学业成绩关系的研究。《齐齐哈尔大学学报 (哲学社会科学版)》，1 (3)，93-95。
<https://10.13971/j.cnki.cn23-1435/c.2010.03.049>
- 甘诺、陈辉 (2006)。中学生学习策略、学习动机与学业成就的相关研究。《上海教育科研》，6 (7)，36-38。 <https://10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2003.08.020>
- 高家斌 (2014)。國中學生協同學習、學習策略與數學自我效能關係之研究。《教育理論與實踐學刊》，(30)，25-55。
- 谷生华、辛涛、李荟 (1998)。初中生学习归因、学习策略与学习成绩关系的研究。《心理发展与教育》，(2)，21-25。
- 胡斌武 (1995)。学习策略的结构探析。《西南师范大学学报 (哲学社会科学版)》，(3)，121-123。
- 胡桂英、许百华 (2002)。初中生学习归因、学习自我效能感、学习策略和学业成就关系的研究。《心理科学》，25 (6)，757-758。 <https://10.16719/j.cnki.1671-6981.2002.06.041>
- 胡桂英、许百华 (2003)。中学生学习自我效能感、学习策略与学业成就的关系。《浙江大学学报》，30 (4)，477-480。
- 胡燕、郑葵阳、耿德勤、蔡可化、王虎、杨耀东、郝斐、陈虎 (2009)。大学生学习策略的相关研究。《中国高等医学教育》，9 (9)，52-54。
- 黄旭 (1990)。学习策略的性质、结构与特点。《华东师范大学学报 (教育科学版)》，(4)，85-92。

- 花军、张东(2020)。高职院校学生积极心理资本现状及对策分析, *扬州教育学院学报*, 20(01),54-56。 <https://10.15977/j.cnki.cn32-1555/g4.2020.01.013>
- 黄颖(2019)。高中生自我效能感、学习策略与英语成绩的相关性研究。
- 季靖(2018)。大学生学业成绩变化的实证研究——基于北京某高校的考察。 *教育学术月刊*, 18(2), 71-80。 <https://10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2018.02.009>
- 贾淑斌(2006)。论自我效能感对学生学习活动的影晌及培养策略。 *现代生物医学进展*, 6(9), 133-134。 <https://10.13241/j.cnki.pmb.2006.09.049>
- 蒋承、李宜泽、黄震(2018)。大学生创业意向影响因素研究——基于对北京大学学生的调查。 *高教探索*, 1(1), 120-123。
- 蒋舒阳、刘儒德、甄瑞、洪伟、金芳凯(2019)。高中生数学能力实体观对数学学习投入的作用: 学业自我效能感和消极学业情绪的中介效应。 *心理发展与教育*, 35(1), 48-56。 <https://10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2019.01.06>
- 雷雳、汪玲、Tanja CULTAJ(2001)。目标定向在自我调节学习中的作用。 *心理学报*, 1(04), 349-353。
- 李芳(2020)。大学生学习动机、学业自我效能感与学业成就的关系研究。
- 李虎(2014)。朝鲜族高中生学习策略、学业自我效能感和成就目标定向与学业成就的关系研究。
- 李文秀(2015)。父亲参与教养与大学生学业成就的关系: 成就动机和学业自我效能感的中介作用。
- 李宪印、杨娜(2016)。大学生学业成就量表结构研究: 量表编制及其信效度检验。 *大学(研究版)*, 16(03), 41-53+40。
- 李宪印、杨娜、刘钟毓(2016)。大学生学业成就的构成因素及其实证研究--以地方普通高等学校为例。 *教育研究*, 16(10), 78-86。
- 李飞(2009)。高师生学业成就影响因素。 *通化师范学院学报*, 9(6), 8-9。
- 李红英、吴越(2007)。大学生学习策略使用状况的调查研究。 *教学研究*, 7(06), 483-486。
- 李虎(2014)。朝鲜族高中生学习策略、学业自我效能感和成就目标定向与学业成就的关系研究——以延边第一中学为例。
- 李荟、辛涛、谷生华、申继亮(1998)。中学生自我效能感、学习策略与学习成绩关系的研究。 *教育研究与实验*, 8(04), 48-52+72。
<https://10.19521/j.cnki.1673-1662.2020.04.027>
- 李晓东、张柄松(2000)。初二学生目标取向、自我效能及学习成绩与学业求助的关系。 *心理发展与教育*, 1(4), 31-37。
<https://10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2000.04.006>
- 林毅、李智军(2006)。护理大专生学习策略与学业成就的相关性研究。 *护理学报*, 6(10), 7-9。 <https://10.16460/j.issn1008-9969.2006.10.004>
- 刘电芝、黄希庭(2002)。学习策略研究概述。 *教育研究*, 2(2), 78-82。
- 刘加霞、辛涛、黄高庆、申继亮(2000)。中学生学习动机、学习策略与学业成绩的关系研究。 *教育理论与实践*, 20(9), 54-58。
- 刘洁、陈洁、崔兴旺(2021)。高职院校大学生学业成就归因与智慧的关系研究。 *心理月刊*, 21(12), 22-23。 <https://10.19738/j.cnki.psy.2021.12.010>

- 刘儒德(1997)。论学习策略的实质。《心理科学》, 21(2), 179-181。
- 刘志华、郭占基(1993)。初中生的学业成就动机、学习策略与学业成绩关系研究。《心理科学》, 16(4), 198-204。 <https://10.16719/j.cnki.1671-6981.1993.04.002>
- 莫雷(2007)。《教育心理学》。教育科学出版社。
- 孟丽、张明侠(2021)。网络环境下韩语学习者学习策略调查。《高教学刊》, 16(22), 56-59。
- 尚红艳(2018)。大学生的父母教养方式、成就动机与学业成就的关系研究。
- 史耀芳(2001)。二十世纪国内外学习策略研究概述。《心理科学》, 1(5), 586-590。 <https://10.16719/j.cnki.1671-6981.2001.05.020>
- 沈梓锋、谢丽婷、赖雪芬、王艳辉(2020)。职业决策自我效能感在主动性人格与大学生生涯适应力中的关系。《校园心理》, 20(2), 83-87。 <https://10.19521/j.cnki.1673-1662.2020.02.001>
- 汤冬玲、董妍、俞国良、文书锋(2010)。情绪调节自我效能感: 一个新的研究主题。《心理科学进展》, 18(4), 598-604。
- 王存爱、蔡文伯(2017)。新疆内初班学生学习策略的发展特点研究。《兵团教育学院学报》, 27(2), 16-21。
- 王凯荣、辛淘、李琼(1999)。中学生自我效能感、归因与学习成绩关系的研究。《心理发展与教育》, 9(4), 22-25。
- 王磊、葛盼盼(2020)。自我效能感对大学生羽毛球运动员决策准确性的影响。《通化师范学院学报》, 2(04), 79-83。 <https://10.13877/j.cnki.cn22-1284.2020.04.017>
- 王伟、雷雳、王兴超(2016)。大学生主动性人格对学业成绩的影响: 学业自我效能感和学习适应的中介作用。《心理发展与教育》, 32(5), 579-586。 <https://10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2016.05.08>
- 王雁飞、李云健、黄悦新(2011)。大学生心理资本、成就目标定向与学业成就关系研究。《高教探索》, 11(6), 128-136+148。 <https://10.16538/j.cnki.fem.2007.05.005>
- 王文博(2014)。大学生积极情绪与学业成就的关系: 学业投入的中介作用。
- 王秀丽(2008)。我国中小学生学业成就研究述评。《现代教育科学》, 14(2), 64-67。 <https://10.16538/j.cnki.fem.2007.05.005>
- 王振宏(1999)。初中学生学业自我效能与学业成就关系研究。《心理发展与教育》, 9(01), 40-44。
- 王振宏、刘萍(2000)。动机因素、学习策略、智力水平对学生学业成就的影响。《心理学报》, 32(1), 65-68。
- 汪玲、郭德俊、方平(2002)。元认知要素研究。《心理发展与教育》, 1(1), 44-49。
- 王孟岩(2021)。高校创新型人才培养路径。《人才资源开发》, 2(17), 18-19。 <https://10.13236/j.cnki.jshe.2017.11.018>
- 汪秋霞(2013)。自我效能感视角内高班学生汉语学习策略研究。
- 汪纬静、宫黎明、李丹、葛浩宇(2019)。大学生一般自我效能感与学业拖延: 主动性人格的中介作用。《教育生物学杂志》, 19(04), 237-241。 <https://10.16128/j.cnki.1005-3611.2021.01.020>

- 吴鲁平(2020)。大学生对中国特色社会主义制度和国家治理体系显著优势认同研究——基于对北京大学生调查的实证分析。《中国青年社会科学》，1(02)，9-19。<https://10.16550/j.cnki.2095-9214.2019.11.129>
- 吴霜(2012)。初中生学业自我效能感、成就目标定向、学业情绪与学习成绩的关系研究。
- 吴双双(2013)。领悟社会支持、心理资本与大学生学业成就的关系。
- 吴晓燕(2015)。大学生学业拖延与学业延迟满足、学业自我效能感的关系及其干预研究。
- 解登峰(2007)。大学生学习策略调查问卷的编制。
- 辛涛(1998)。年级、学业成绩与学习策略关系的研究。《心理发展与教育》，14(4)，41-44。
- 徐梓岚、王芊越、蔺芳、王祯(2018)。大学生学业状况及学习动力影响因素调查研究——以北京大学为例。《北京教育(德育)》，18(01)，26-30。
<https://10.16550/j.cnki.2095-9214.2019.11.129>
- 严标宾、郑雪、邱林(2004)。主观幸福感研究综述。《自然辩证法通讯》，4(02)，96-112。<https://10.16653/j.cnki.32-1034/f.2010.08.091>
- 杨娜(2016)。大学生情绪智力、自我效能感与学业成就关系研究。
- 姚凯(2008)。自我效能感研究综述——组织行为学发展的新趋势。《管理学报》，5(3)，463-468。
- 叶司琪、周小花(2021)。大学生学业成就现状及特点分析。《林区教学》，12(02)，17-21。
- 于倩(2020)。青少年主观幸福感对学业成就的影响。
- 余欣欣(2001)。中学生学习策略发展的研究。《广西师范大学学报：哲学社会科学版》，1(01)，61-65。
- 岳星(2020)。大学生心理资本与学业成就关系研究。
- 张宝芳(2019)。大学生心理资本、创新行为与学业成就关系的实证研究。
- 张春梅、陈京军(2015)。高中生学业情绪、学习策略与学业成就的关系研究。《现代中小学教育》，31(10)，79-82。
<https://10.16165/j.cnki.221096/g4.2015.10.023>
- 张宏如、沈烈敏(2005)。学习动机、元认知对学业成就的影响。《心理科学》，5(01)，114-116。<https://10.16719/j.cnki.1671-6981.2005.01.029>
- 张琪(2015)。E-Learning 环境中大学生自我效能感与深度学习的相关性研究。《网络教育与远程教育》，15(4)，55-61。<https://10.13811/j.cnki.eer.2015.04.009>
- 张姝(2007)。蒙古族大学生和汉族大学生学习策略与学习倦怠的比较研究。
- 张田、傅安球(2011)。学业自我效能感与学习策略对高二学生学业成绩的影响：SEM 的建立和等值模型的选择。《心理研究》，11(6)，50-55。
- 张学民、林崇德、申继亮、郭德俊(2007)。动机定向、成就归因、自我效能感与学业成就之间的关系研究综述。《教育科学研究》，7(3)，48-51。
- 赵丹(2014)。大学生学业拖延、学业自我效能感与学习动机的关系研究。
- 赵俊峰、杨易、师保国(2005)。大学生学习策略的发展特点。《心理发展与教育》，5(04)，79-82。

- 赵晓军、石常秀(2007)。初中生学习自我效能感量表的初步编制。《考试周刊》, 7(51), 146-147。
- 钟云华(2012)。阶层背景对大学生学业成就影响的实证分析。《高教发展与评估》, 12(02), 108-115+120。
- 周国韬(1997)。初中生在方程学习中学习能力感、学习策略与学业成就关系的研究。《心理科学》, 20(4), 324-328。 <https://10.16719/j.cnki.1671-6981.1997.04.009>
- 周海涛、景安磊、李子建(2008)。大学生学习策略使用水平及其影响因素分析。《中国高教研究》, 8(04), 25-30。 <https://10.16298/j.cnki.1004-3667.2014.04.007>
- 周珍(2017)。大学生英语学习观念与学习策略关系的实证研究。《南昌师范学院学报》, 7(06), 123-127。
- 周榕(2015)。自我效能感对非英语专业大学生口语学习策略的影响的研究。
- 朱海东、杨飞龙、李翔、丁尧、赵磊(2018)。学习策略对学业成就的影响: 自我控制和学习投入的多重中介作用。《中小学心理健康教育》, 18(10), 6-10。
- 朱巨荣(2014)。中学生学习压力、学习动机、学习自信心与学业成就的关系研究。
- 詹创民(2020)。累积生态风险对流动儿童学业成就的影响。
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Chang, C. S. (2014). Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 366-377. <https://10.1080/14703297.2013.771429>
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research'. En J. Segal, S. Chipman, y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*, Vol 1: Relating instruction to research.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. <https://10.1080/10862968209547464>
- Duffy, G. G. (1982). Fighting off the alligators: What research in real classrooms has to say about reading instruction. *Journal of Reading Behavior*, 14(4), 357-373. <https://10.1080/10862968209547464>
- Feng-Jie, L. I., & Liu, W. (2008). The relationship of college student's learning strategy, learning motivation and study achievement. *Educational Study*, 3(4), 54-57.
- Ford, A. Y., Dannels, S., Morahan, P., & Magrane, D. (2021). Leadership Programs for Academic Women: Building Self-Efficacy and Organizational Leadership Capacity. *Journal of Women's Health*, 30(5), 672-680. <https://10.1089/jwh.2020.8758>
- Georges, A., Maldonado, S. I., & Uppal, H. K. (2019). Learning content, language, and

- culture in concert: the academic achievement, aspirations and social experiences of bilingual students at the end of middle school. *NABE Journal of Research and Practice*, 9 (3), 166-180. <https://10.1080/26390043.2019.1653047>
- Hou, Y., Cui, Y., & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia pacific education review*, 20(4), 543-558. <https://10.1016/j.adolescence.2008.10.009>
- Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, Learning approach and university achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(2), 41-50. <https://10.1017/edp.2019.11>
- Javier, F. R. (2017). Self-Regulation, Cooperative Learning, and Academic Self-Efficacy: Interactions to Prevent School Failure. *Frontiers in Psychology*, 22(8), 1-10. <https://10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Kim, S., & Cho, G. (2018). The Mediating Effects of Learning Strategies on the Relationship between Academic Self-Efficacy and Academic Achievement of Female High School Students. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(11), 455-472. <https://10.1016/j.adolescence.2008.10.009>
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical, bidirectional model. *Educational Psychologist*, (37), 69-78. https://10.1207/S15326985EP3702_2
- Likhomanov, K. A., Saveliev, M. N., Mochalov, V. V., Kostikova, L. P., & Belogurov, A. Y. (2020). Self-Efficacy Beliefs and Professional Development of the Military. *In 4th International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2020)*, 6(1), 655-659.
- Nielsen, T. (2020). The specific academic learning self-efficacy and the specific academic exam self-efficacy scales: construct and criterion validity revisited using Rasch models. *Cogent Education*, 7(1), 184. <https://10.1080/2331186X.2020.1840009>
- Ningrum, R. K., & Widjana, D. P. (2019). Improving student learning achievement in the block of nervous system and special senses through application of blended learning strategy. *In Journal of Physics: Conference Series*, 14(2), 77. <https://10.1088/1742-6596/1402/7/077056>
- O'Neil, H. F., & Spielberger, C. D. (1979). *Cognitive and affective learning strategies*. Academic Press.
- Obura, C. A. (2019). The Mediating Role of Learning Strategy in the Relationship between Achievement Goals and Academic Achievement. *International Journal of Learning and Development*, 9(3), 45-65.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://10.1177/107484079800400206>
- Reece, S. M., & Harkless, G. (1998). Self-efficacy, stress, and parental adaptation: Applications to the care of childbearing families. *Journal of Family Nursing*, 4(2), 198-215. <https://10.1177/107484079800400206>
- Schwarzer, R., Born, A., Iwawaki, S., & Lee, Y. M. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the Chinese, Indonesian, Japanese, and Korean versions

- of the general self-efficacy scale. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 40, 1-13.
- Selda Y. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: a multilevel mediation model. *Journal of Experimental Education*, 80(2), 150-172.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149-170. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1042>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

附录一： 问卷

一. 基本资料

请您依照个人之情况，在符合的选项□内打勾「√」：

1、您的性别是： 男 女

2、您的年级是： 大一 大二 大三 大四

二、量表

学业自我效能感量表

		完全不符合	不符合	无法确定	符合	完全符合
1	我相信自己有能力在学习上取得好成绩。	1	2	3	4	5
2	我认为自己有能力解决学习中遇到的问题。	1	2	3	4	5
3	和班上其他同学相比，我的学习能力是比较强的。	1	2	3	4	5
4	我认为我能够在课堂上及时掌握老师所讲授的内容。	1	2	3	4	5
5	我认为我能够学以致用。	1	2	3	4	5
6	和班上其他同学相比，我对所学专业的了解更广泛些。	1	2	3	4	5
7	我喜欢选择富有挑战性的学习任务。	1	2	3	4	5
8	我认为自己能很好地理解书本上的知识及老师所讲授的内容。	1	2	3	4	5
9	我经常选择那些虽然难，却能够从中学到知识的学习任务，哪怕需要付出更多的努力。	1	2	3	4	5
10	即使我在某次考试中的成绩很不理想，我也能平静地分析自己在考试中所犯的错误。	1	2	3	4	5
11	不管我的学习成绩好与坏，我都从不怀疑自己的学习能力。	1	2	3	4	5
12	学习时我总喜欢通过自问自答的方式来检验自己是否已掌握了所学的内容。	1	2	3	4	5

大学生学业成就自评量表

		完全不符合	不符合	无法确定	符合	完全符合
1	我可以灵活运用所学知识。	1	2	3	4	5
2	在课堂上，我能轻松理解老师所讲内容。	1	2	3	4	5
3	我能够清楚地与人交流。	1	2	3	4	5
4	我知道如何改变话题，并能掌握基本的谈话要点。	1	2	3	4	5
5	不管什么计划不计划，我想学习的时候才学习。	1	2	3	4	5
6	谈不上什么目标不目标，一切顺其自然。	1	2	3	4	5
7	我能够迅速抓住解决问题的关键。	1	2	3	4	5
8	我总是主动给予其他同学帮助。	1	2	3	4	5
9	我擅于倾听，不喜欢打断别人。	1	2	3	4	5
10	我害怕与别人面对面交流。	1	2	3	4	5
11	我总是能够很快理解新知识，新技能。	1	2	3	4	5
12	我能够很好地关心体贴其他同学。	1	2	3	4	5
13	在不同的场合，我能够很好地约束自己的行为。	1	2	3	4	5
14	我能够合理利用自己的时间。	1	2	3	4	5
15	我经常会因为偷懒而耽误计划。	1	2	3	4	5
16	我很清楚自己在学业上想要达到的目标。	1	2	3	4	5
17	除非别人先对我讲话，一般我不愿开口。	1	2	3	4	5
18	我能够与其他同学很好地合作。	1	2	3	4	5
19	我能够与其他人相处融洽。	1	2	3	4	5

学习策略量表

		完全不符合	不符合	无法确定	符合	完全符合
1	有计划地对所学内容进行复习和练习。	1	2	3	4	5
2	总是好好想想所学的主题，决定我应当从中学到什么。	1	2	3	4	5
3	能制定出切实可行的学习目标。	1	2	3	4	5
4	学习新概念时，把学过的相关知识和观点联系起来对照、比较和分析。	1	2	3	4	5
5	给自己提出一些问题，以确保真正地理解所学内容。	1	2	3	4	5
6	能根据自己的学习情况，评价和总结自己在学习方面的优势与不足。	1	2	3	4	5
7	对于新的理论知识学习，会反复阅读促进理解。	1	2	3	4	5
8	有一定综合概括能力，把广泛的阅读内容归纳整理成有条理的东西。	1	2	3	4	5
9	如果没有完成学习任务，会克服干扰，并坚持完成它。	1	2	3	4	5
10	当学习遇到挫折时，能激励自己克服困难。	1	2	3	4	5
11	专注于可以整合自己知识结构，富有挑战性的学习任务。	1	2	3	4	5
12	能有效地利用自己的时间。	1	2	3	4	5
13	相信自己能够出色完成学业。	1	2	3	4	5
14	对所遇到的难题进行努力是一种乐趣。	1	2	3	4	5
15	珍惜大学学习的机会，并尝试在不同领域进行学习。	1	2	3	4	5
16	不了解所学专业研究的最新进展情况。	1	2	3	4	5
17	能坚持在完成学习任务后才做其他事情。	1	2	3	4	5
18	能把自己的学习内容同人生目标联系起来。	1	2	3	4	5
19	利用网络、报刊等多种途径搜寻自己需要的信息。	1	2	3	4	5