

[文章编号] 1003—4684(2019)01-0089-06

# 大学生成就目标定向、元认知策略与学业成绩研究

张旺峰

(湖北工业大学经济与管理学院, 湖北 武汉 430068)

[摘 要] 通过对大学生成就目标定向、元认知策略与学业成绩之间关系的实证研究,发现学生的成就目标定向不仅直接影响其学业成绩的好坏,还通过元认知策略对学业成绩产生间接影响。其中,掌握目标与成绩接近目标能够促进学生对于元认知策略的正确运用,从而提高其学业成绩,成绩回避目标的影响则正好相反。

[关键词] 成就目标定向; 元认知; 学习策略; 学业成绩

[中图分类号] G642 [文献标识码] A

建构主义学习理论的兴起,被认为是教育心理学领域的一场革命。该理论认为学习在本质上是学生根据其固有的经验和能力,以自己的方式主动建构内部心理表征的过程。在这一过程中,学生的成就目标定向以及学习的方法和策略起着关键作用,并直接决定其学习的效率和效果。最早提出成就目标定向这一概念的是心理学家 Glasser<sup>[1]</sup>,他根据人们对现实社会活动的认知差异提出了绩效定向(Performance-orientation)和角色定向(Role-orientation)这一组概念,即当个体为了实现既定业绩目标而进行工作时可称为绩效定向,而当个体为了获得快乐或满意而工作时则可称之为角色定向。Ames<sup>[2]</sup>将这一概念运用于学生学业活动的动机和目标分析,并将其划分为掌握目标和成绩目标两个维度,持掌握目标定向的学生将学习本身视为其追求的目标,他们倾向于完成有挑战性的学习任务,以便实现自身能力的提升;持成绩目标定向的学生则视学习为其实现目标的一种手段,希望通过考试获得好的成绩,以证明自己的能力或达到相应的目的。Elilot 和 Church<sup>[3]</sup>还发现学生在追求成绩目标时通常会采取两种截然不同的态度,一种是旨在趋近理想目标的状态,另一种则旨在回避消极的结果,从而将成绩目标定向进一步划分为接近目标和回避目标 2 个维度。

学生要想取得好的学习成绩,还必须采取科学的学习策略。认知心理学家 Malley 和 Chamot<sup>[4]</sup>

将学习策略划分为元认知策略,认知策略以及社会情感策略三大类,并且认为在这三类学习策略中,元认知策略是最为关键的一类策略。元认知策略是学习者对学习进程所作的调节,它通过计划、规范、监测和指导整个学习进程<sup>[5]</sup>,从而显著地提高学习的效果和效率<sup>[6-8]</sup>。

大学生作为具有一定认知能力的学习者,其成就目标定向、学习策略究竟是通过怎样的方式和路径影响其学业成绩,本文将就这三者之间的关系展开深入的实证研究,以期探索学生高效率学习背后的动因和行为特征,同时也为教师更有针对性地开展教学活动提供经验证据。

## 1 研究设计

### 1.1 样本描述

从湖北省武汉市三所不同层次的高校中(一所为“211”高校;一所为地方重点高校,一所为职业技术学院)选取部分大一新生和大四毕业生作为研究对象,共发放调查问卷 817 份,回收有效问卷 764 份,回收率为 93.51%。其中,大一学生为 495 人,大四学生为 269 人;男生 312 人,女生 452 人;文科生 463 人,理科生 301 人。

### 1.2 测量工具

1) 成就目标定向的测量。参考 Elliot 和 Church<sup>[3]</sup>以及蒋京川<sup>[9]</sup>所编制的成就目标定向问卷,重新设计了相关题项,采用 Likert 5 点记分法,

分为掌握目标、成绩接近目标和成绩回避目标三个维度,对学生的成就目标定向进行测量。

2)元认知策略的测量。参考康中和(2005)<sup>[10]</sup>所编制的大学生元认知能力量表,采用 Likert 5 点记分法,从计划、监控、调节和评价这四个维度对学生的元认知策略进行测量。

3)学业成绩的测量。采用了两种方法对学生的学业成绩进行度量:一是要求学生在调查问卷中对自己的综合学业成绩用 Likert 5 点记分法进行自评,二是将学生该学期期末考试的平均成绩换算成优、良、中、合格、不合格 5 个等级进行评价。

### 1.3 量表的效度和信度检验

1)效度检验。首先对两份量表进行了 KMO 和 Bartlett 球形检验,结果发现成就目标定向量表的 KMO 值为 0.729,而元认知策略量表的 KMO 值更是高达 0.907,这说明本量表及样本数据具有较高的内容效度,适合做因子分析。然后,采用四次方最大旋转法对成就目标定向问卷数据进行了探索性因子分析,提取了 3 个潜在因子(累计解释方差为 77.54%),分别对应为掌握目标、成绩接近目标与成绩回避目标三个目标维度。根据各题项的因子载荷量,还对量表的题项进行了再次筛选,剔除了那些因子载荷量低于 0.5 的题项,为保证量表的建构效度,每个题项只能受一个潜在因子的影响。对学生的元认知策略量表也进行同样的处理,提取了 4 个潜在因子(累计解释方差为 64.19%),分别对应为计划、

监控、调节和评价 4 种元认知策略。

2)信度检验。Cronbach's  $\alpha$  系数是用来衡量量表信度的一个常用指标,当 Cronbach's  $\alpha$  值大于 0.9,表明量表信度极佳;当  $0.6 < \text{Cronbach's } \alpha < 0.9$  时,表明量表信度比较好;如果 Cronbach's  $\alpha$  值低于 0.5 时,则为低信度,不适宜做进一步的验证性因子分析。表 1 列示的是两个量表中各维度题项的 Cronbach's  $\alpha$  值,除了成绩回避目标外,其他量表题项均表现出较好的信度。

表 1 量表的信度分析结果

	维度	
	Cronbach's $\alpha$ 值	题项数
掌握目标	0.722	5
成绩接近目标	0.751	4
成绩回避目标	0.562	3
计划	0.829	5
监控	0.665	3
调节	0.709	4
评价	0.703	3

## 2 实证分析与结果讨论

### 2.1 相关性分析

根据探索性因子分析的结果,计算了每一个潜在因子经旋转后的因子载荷得分,将其作为成就目标定向和元认知策略各维度的替代变量,并以此为依据,对学生的成就目标定向、元认知策略及其与学业成绩之间的关系进行了相关分析(表 2)。

表 2 相关系数矩阵

	掌握	接近	回避	计划	监控	调节	评价	成绩 1	成绩 2
掌握	1.000	0.000	0.000	0.367**	0.224**	0.042	0.064	0.198**	0.017
Sig.	—	1.000	1.000	0.000	0.000	0.499	0.298	0.001	0.779
接近	0.000	1.000	0.000	0.255**	0.267**	0.036	0.025	0.258**	-0.017
Sig.	1.000	—	1.000	0.000	0.000	0.559	0.683	0.000	0.785
回避	0.000	0.000	1.000	-0.122*	-0.069	-0.101	0.032	-0.461**	-0.227**
Sig.	1.000	1.000	—	0.047	0.264	0.104	0.609	0.000	0.000
计划	0.367**	0.255**	-0.122*	1.000	0.000	0.000	0.000	0.413**	0.033
Sig.	0.000	0.000	0.047	—	1.000	1.000	1.000	0.000	0.589
监控	0.224**	0.267**	-0.069	0.000	1.000	0.000	0.000	0.212**	0.071
Sig.	0.000	0.000	0.264	1.000	—	1.000	1.000	0.001	0.248
调节	0.042	0.036	-0.101	0.000	0.000	1.000	0.000	0.077	0.000
Sig.	0.499	0.559	0.104	1.000	1.000	—	1.000	0.212	0.996
评价	0.064	0.025	0.032	0.000	0.000	0.000	1.000	0.033	-0.126*
Sig.	0.298	0.683	0.609	1.000	1.000	1.000	—	0.592	0.041
成绩 1	0.198**	0.258**	-0.461**	0.413**	0.212**	0.077	0.033	1.000	0.286**
Sig.	0.001	0.000	0.000	0.000	0.001	0.212	0.592	—	0.000
成绩 2	0.017	-0.017	-0.227**	0.033	0.071	0.000	-0.126*	0.286**	1.000
Sig.	0.779	0.785	0.000	0.589	0.248	0.996	0.041	0.000	—

\*\*\*、\*\*、\* 分别表示在相关系数在 1%、5%和 10%的水平上显著

从表 2 数据结果可以看到:首先,学生对自己学业成绩的自主评价(成绩 1)与其考试成绩(成绩 2)之间是显著正相关的( $\text{sig}<0.001$ ),这一方面说明当前大学生对于自身水平认识的客观性,同时也从另一个角度验证了本次问卷调查结果的可靠性;其次,掌握目标和成绩接近目标得分与其学业成绩(成绩 1)均显著正相关,而成绩回避目标与其学业成绩(成绩 1 和成绩 2)显著负相关;第三,掌握目标和成绩接近目标得分与计划和监控策略之间呈显著的正相关性,而成绩回避目标得分与计划、监控、调节这三种元认知策略之间的相关系数均为负值,与评价策略之间的关系虽然为正,但也未能通过显著性检验( $\text{sig}=0.609$ )。最后,在元认知策略与学业成绩的关系上,还发现学生的计划、监控等元认知策略的得分与其学业成绩之间均呈显著的正相关关系。以上结果表明,学生的成就目标定向不仅与其学业成绩直接相关,还通过元认知策略的选择与运用,对其学业成绩产生间接影响。至于影响的程度和方式,则需要作进一步的研究。

2.2 方差分析

2.2.1 单因素方差分析 本文对不同性别、学科、年级和发展意向学生的成就目标定向和元认知策略的差异进行了单因素方差分析,分析结果如表 3 所示。从表 3 数据可以看到:首先,在成就目标定向方面,更多的女生倾向于选择成绩接近目标,其原因可能是因为女生的自尊心普遍较强,她们希望通过取得好的学业成绩证明自己的能力。在掌握目标和成绩

回避目标的选择上,男女生之间的差异并不大。文理科学生在成绩目标的选择上也存在着显著的差异( $\text{sig}=0.035$ ),更多的文科生选择了成绩回避目标。出乎意料的是,那些准备升学考研的学生反而更多地选择了成绩回避目标,其原因可能是因为这些学生把更多的精力都放在了复习考研上,对于学校规定的课程反而抱着一种敷衍的态度,只要能不挂科就好。不同年级的学生在成就目标定向的选择上,也存在着非常显著的差异,大一学生更多地选择成绩回避目标和成绩接近目标,而大四学生在掌握目标的得分上则显著较高。此外,我们还根据学生的考试成绩,将分数排名在全班前 20% 的同学作为高分组,排名在后 20% 的同学作为低分组,对其成绩目标定向和元认知策略的差异性也进行了方差分析,结果发现低分组的学生更多地选择了成绩回避目标,而在掌握目标和成绩接近目标上,高、低组学生之间的差异并不明显。其次,在元认知策略方面,女生的得分普遍高于男生,而且两者之间的差异非常明显,这应该也是女生学习成绩显著高于男生的一个重要原因。学生的文理分科和发展意向对其元认知策略的影响并不明显,只是在调节策略方面,有就业意向的学生得分显著偏高一些,说明这一部分学生的自我调控能力较强。高分组和低分组学生在元认知策略的使用上并不存在明显区别,究竟是什么原因导致其学业成绩的巨大差异,则需要做更进一步分析。

表 3 单因素方差分析结果

	性别		文理科		发展意向		年级		高低分组	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
掌握目标	0.300	0.584	0.028	0.867	0.315	0.575	0.064	0.800	0.413	0.522
接近目标	5.508	0.020	0.054	0.816	0.063	0.802	5.227	0.023	0.472	0.494
回避目标	1.306	0.254	4.502	0.035	4.056	0.045	20.432	0.000	14.221	0.000
计划	2.995	0.085	0.731	0.393	0.083	0.773	0.027	0.869	0.212	0.646
监控	40.082	0.000	2.078	0.151	0.438	0.509	0.010	0.922	1.389	0.241
调节	3.272	0.072	0.139	0.709	4.165	0.042	0.096	0.757	0.225	0.636
评价	3.101	0.079	2.281	0.132	0.016	0.899	0.407	0.524	2.824	0.096
成绩 1	16.429	0.000	2.574	0.110	2.331	0.128	—	—	—	—
成绩 2	13.275	0.000	0.124	0.725	0.164	0.685	—	—	—	—

2.2.2 多因素方差分析 单因素方差分析只能考察某一个因素对于因变量影响的差异,但有些因素之间是相互影响,共同发挥作用的,有些因素可能起着主导作用,有些因素则可能只起到间接的辅助作用。为此,本文将通过多因素方差分析,考察学生的性别、年级、学科等因素对于其元认知策略和学业成绩的复杂影响。首先,以学生的元认知策略总得分作为因变量,进行  $2\times 2$ (性别 $\times$ 学科)的多因素方差分

析(表 4),结果显示,不但性别的主效应显著( $F=16.632$ , $\text{sig}<0.001$ ),性别与学科的交互效应也非常显著( $F=3.485$ , $\text{sig}=0.063$ ),这说明性别差异不仅直接影响学生的元认知策略,而且与其专业学科相互影响,使文科女生的元认知能力显著高于其他学生。性别与年级以及年级与学科对学生元认知策略的交互影响并不明显。当我们以学业成绩作为因变量进行以上分析时,结果显示,性别的主效应与交互

效应依旧非常明显,文科女生的学业成绩显著优于其他学生,这与其元认知策略的运用应该是密切相关的。

表 4 多因素方差分析结果

因变量:元认知策略			因变量:学业成绩		
	F	Sig.		F	Sig.
性别	16.632	0.000	文科生	0.022	0.881
文科生	0.052	0.819	性别	17.441	0.000
性别 * 文科生	3.485	0.063	性别 * 文科生	9.633	0.002
性别	15.566	0.000	年级	17.288	0.000
年级	0.017	0.898	性别	0.638	0.425
性别 * 年级	0.141	0.709	性别 * 年级	0.501	0.480
年级	0.009	0.923	年级	24.877	0.000
文科生	1.597	0.207	文科生	0.429	0.513
年级 * 文科生	0.077	0.782	年级 * 文科生	0.002	0.965

2.3 回归分析

2.3.1 调节效应检验 从 2.1 的相关分析中我们看到学生的成就目标定向与其元认知策略和学业成绩之间存在着显著的相关性,但这三者之间的影响方式究竟如何,还需要做进一步分析。根据调节效应检验程序<sup>[11]</sup>,采用回归分析法对元认知策略的调节作用进行了检验。具体步骤如下:第一步,将学生的学业成绩作为因变量,成就目标定向作为自变量进行回归分析<sup>①</sup>,考察自变量对于因变量的主效应(系数如果显著,则存在主效应);第二步,在控制自变量作用的前提下,将调节变量(元认知策略)引入回归模型,考察调节变量对因变量的主效应(系数如果显著,则存在主效应);第三步,将自变量(成就目标定向)与调节变量(元认知策略)的乘积项纳入回归方程,若该项系数显著,则表明调节效应显著。但样本数据的回归结果显示(受篇幅限制从略),在第一步和第二步的回归分析中,自变量(成就目标定向)和

调节变量(元认知策略)的回归系数均显著,但在第三步的回归中,乘积项的回归系数未能通过显著性检查,这表明学生的成就目标定向与元认知策略之间并不存在交互的调节效应。

2.3.2 中介效应检验 根据温忠麟等学者<sup>[12]</sup>提出的中介效应检验程序,本文采用强迫进入法进行回归分析,以考察元认知策略在学生的成就目标定向与学业成绩之间的中介作用,具体步骤如下:第一步,将学生的学业成绩作为因变量,以三类成就目标定向分别作为自变量,通过回归分析检验成就目标定向对于学生学业成绩的预测作用;第二步,以学生的成就目标定向作为自变量,以其元认知策略作为因变量,通过回归分析检验成就目标定向对于元认知策略的预测作用;第三步,以学生的学业成绩作为因变量,将其成就目标定向和元认知策略同时纳入回归模型中进行分析(表 5),从分析结果可以看到:掌握目标的标准化回归系数(Beta)虽然在第一次和第二次回归中均显著为正(sig<0.001),但在第三次回归中却不再显著,而元认知策略的系数在第三次回归中仍显著为正,这符合完全中介效应检验规则(Judd and Kenny,1981)<sup>[13]</sup>,即元认知策略在掌握目标定向与学业成绩之间起着完全中介作用。成绩接近目标和成绩回避目标的标准化回归系数(Beta)在三次回归中,均显著为正和为负(sig<0.001),而且在第三次回归中,元认知策略的回归系数仍然高度显著,这说明成绩接近目标和成绩回避目标不仅直接影响学生的学业成绩(两者的影响方向是相反的),而且还通过元认知策略间接影响其学业成绩,即元认知策略在成绩接近目标和成绩回避目标与学业成绩之间起着部分中介作用<sup>[13]</sup>。

表 5 元认知策略的中介效应检验

	第一步			第二步			第三步		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.
(常数项)	—	4.266	0.000	—	9.294	0.000	—	0.5	0.618
掌握目标	0.260	4.36	0.000	0.498	9.308	0.000	0.037	0.583	0.560
元认知策略	—	—	—	—	—	—	0.448	7.095	0.000
(常数项)	—	5.794	0.000	—	16.691	0.000	—	-0.153	0.879
接近目标	0.379	6.634	0.000	0.443	8.001	0.000	0.215	3.604	0.000
元认知策略	—	—	—	—	—	—	0.371	6.224	0.000
(常数项)	—	28.123	0.000	—	38.272	0.000	—	4.845	0.000
回避目标	-0.458	-8.330	0.000	-0.171	-2.807	0.005	-0.389	-7.773	0.000
元认知策略	—	—	—	—	—	—	0.400	7.981	0.000

2.4 路径分析

由于 2.3 的回归分析是将潜变量作为显变量进行处理的,损失了问卷调查的部分信息。为了更加准确地考察元认知策略在学生成就目标定向与学业

成绩之间的中介效应, 本文建立了如图 1 所示结构

① 为了便于分析,本文将各潜变量都作为显变量处理,即用各潜变量包含的若干题项得分的平均值作为其变量值。



方程模型,采用 AMOS17.0 软件对样本数据进行了路径分析。路径分析的变量估计值如表 6 所示。结果表明,学生的成就目标定向对于其元认知策略的影响均非常显著,其中,掌握目标与成绩接近目标对元认知策略的影响显著为正,标准化因素负荷量(即标准化系数)分别为 0.307(sig<0.001)和 0.342(sig<0.001),而成绩回避目标对元认知策略的影响则显著为负,但影响程度不如掌握目标和成绩接近目标(标准化因素负荷量较小)。成绩接近目标对学生学业成绩的影响显著为正,标准化因素负荷量为 0.305(sig<0.001),成绩回避目标对学生学业成绩的影响则显著为负,标准化因素负荷量为-0.579(sig<0.001),影响程度也明显高于成绩接近目标,这说明学生一旦采取了成绩回避目标,对于其学业成绩的负面影响是非常大的。值得注意的是,在前文的相关分析中,掌握目标与学生成绩显著正相关,而在此路径分析中,掌握目标对于学业成绩的影响系数却为-0.026,虽然系数的显著性并不高(sig=0.697),但也说明了掌握目标与学生学业成绩之间

关系的复杂性。其原因可能是持掌握目标定向的学生虽然有着对专业课程学习的兴趣和自觉性,但并不过分在意分数的高低,以至于这一部分学生的学业成绩并不突出。元认知策略与学业成绩之间的标准化因素负荷量为 0.297(p<0.001),说明元认知策略的运用的确有利于促进学生学业成绩的提高,与上文中的相关性分析和中介效应检验结果一致。

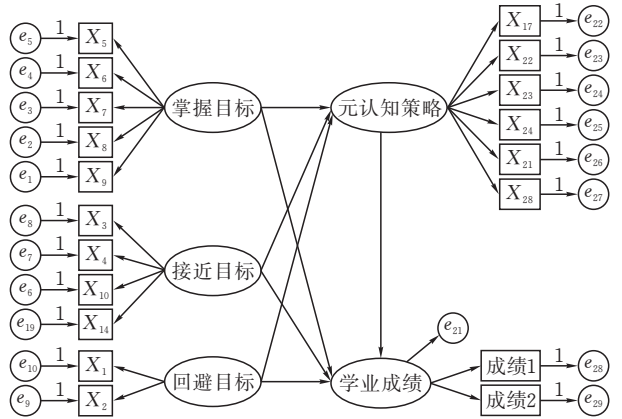


图 1 元认知策略中介效应模型路径

表 6 潜变量路径系数估计值

			非标准化系数	标准化系数	标准化误差	临界比率值	显著性(sig)
元认知策略	←	掌握目标	0.367	0.307	0.1	3.684	***
元认知策略	←	接近目标	0.43	0.342	0.11	3.907	***
元认知策略	←	回避目标	-0.113	-0.144	0.068	-1.647	**
学业成绩	←	接近目标	0.606	0.305	0.156	3.878	***
学业成绩	←	回避目标	-0.714	-0.579	0.131	-5.447	***
学业成绩	←	掌握目标	-0.05	-0.026	0.128	-0.389	0.697
学业成绩	←	元认知策略	0.47	0.297	0.133	3.545	***

\* \* \* 表示显著性 sig<0.001, \* \* 表示显著性 sig<0.01, \* 表示显著性 sig<0.05

3 研究结论

本文通过对武汉市三所不同层次高校 817 名大学生的成就目标定向、元认知策略与学业成绩之间关系的实证研究,可以在一定程度上得出如下研究结论。

1)学生的成就目标定向和元认知策略存在着明显的性别和年级差异。在成就目标定向方面,女生更多持有的是成绩接近目标。与大一学生相比,大四学生更多地持有成绩接近目标和成绩回避目标,持掌握目标的学生较少。在元认知策略方面,女生的得分显著高于男生,以至学业成绩的性别差异也十分明显。

2)成就目标定向对于学生学业成绩的影响比较复杂。成绩接近目标对学业成绩的影响显著为正,成绩回避目标的影响则显著为负,掌握目标定向对于学生学业成绩的影响在本文的实证分析结果中并

不一致(即在相关分析中发现掌握目标定向与学业成绩显著正相关,而路径分析结果则表明掌握目标对于学业成绩的影响为负),其原因可能是持掌握目标定向的学生一方面有着对专业课程学习的兴趣和自觉性,但他们并不过分在意考试分数的高低,以至于其学业成绩并不突出,从而弱化了掌握目标定向与学业成绩之间的关联性。

3)元认知策略在学生的成就目标定向与学业成绩之间起着中介作用。大学生的成就目标定向的差异不仅直接影响其学业成绩的优劣,还通过元认知策略的运用,对学业成绩产生间接影响。具体来说,元认知策略在掌握目标定向与学生学业成绩之间起着完全中介作用,而在成绩接近目标定向(成绩回避目标定向)与学业成绩之间起着部分中介作用。

成就目标定向反映了学生对于学习这项人类最复杂的心理认知活动的动机和态度,而元认知策略则是其对于这一认知过程的控制与调节。两者相互

影响,相互促进,在很大程度上决定了学习效率与效果。然而,与智力、性格等先天特质不同,学生的成就目标定向和元认知能力并非与生俱来,它可以通过后天的培养和训练得以改变和提高。因此,大学教师在专业课程的教学过程中,可以帮助学生树立正确的成就目标定向,并对他们的元认知能力进行有意识培养,从而提高其学习效率与学业成绩。

[ 参 考 文 献 ]

[1] Butler R . What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons[J]. Journal of Personality & Social Psychology, 1992, 62(62):934-943.

[2] Ames C. Classroom goals, structures and student motivation[J]. Journal of Educational Psychology, 1992 , 84:261-271.

[3] Elilot A J, Church M A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1997, 72: 218-232.

[4] O’Malley J M, Chamot A U. Learner strategies in second language acquisition [M]. Cambridge: Cam-

bridge University Press, 1990.

[5] Flavell J H. Meta-cognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry[J]. American Psychologist, 1979,34: 906- 911.

[6] Pintrich P, DeGroot E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance [J]. Journal of Educational Psychology,2000,82: 33-40.

[7] 董红芸.元认知学习策略训练对提高英语听力教学效果的实证研究[J]. 北京化工大学学报(社会科学版), 2010(6):85-88.

[8] 万成利. 基于 MMPI 的大学生人格特征、元认知、学习策略与学习成绩的关系研究[D].成都:电子科技大学, 2014.

[9] 蒋京川. 成就目标定向、班级动机氛围、学习策略、学业成绩的关系研究[D].武汉:华中师范大学,2004.

[10] 康中和.大学生元认知能力量表的初建[D].太原:山西大学,2005.

[11] 卢谢峰,韩立敏.中介变量、调节变量与协变量——概念、统计检验及其比较[J]. 心理科学 2007(7):6-11.

[12] 温忠麟,侯杰泰,马什赫伯特.中介效应检验程序及其应用[J].心理学报,2004,36(2):186-194.

[13] Judd C M, Kenny D A. Process analysis: estimating mediation in treatment evaluations[J]. Evaluation Review, 1981, 5( 5): 602- 619.

Study on the Relationship of College Students’ Achievement Goal Orientation, Metacognitive Strategy and Academic Performances

ZHANG Wangfeng

(School of Economics and Management , Hubei Univ. of Tech , Wuhan 430068, China)

**Abstract:** Through the empirical research on the relationship of college students’ achievement goal orientation, meta-cognitive strategy and academic performance, we find that significant gender and grade differences exist in the achievement goal orientation and the use of meta-cognitive strategy. Achievement goal orientation can not only directly affect the academic achievement of students, but also produce indirect effects through the choice and use of meta-cognitive strategies. Among them, master goal orientation and performance approach goal can promote students’ correct use of meta-cognitive strategies, thereby improving their academic achievement, and the impact of goal avoidance goals is just the opposite.

**Keywords:** achievement goal orientation; meta-cognition; learning strategy; academic performance

[责任编辑: 张 众]