

基于自我评估学习对元认知能力优化影响的后期追踪访谈研究

翟羽佳

“乔瓦尼·玛丽亚·贝尔坦”教育研究系，博洛尼亚大学，意大利 博洛尼亚

收稿日期：2022年10月17日；录用日期：2022年11月15日；发布日期：2022年11月23日

摘要

在本研究活动展开之前，针对在意大利大学留学的中国国际学生展开了为期两个月的实验课程，课程目标是希望学生在学习过程中，通过反复性的自我评估训练，提升自我反思、自我调节意识，以及使用元认知策略的能力。本次研究活动为半结构式访谈，在参与了前期实验课程的学生中，对自愿参与访谈活动的10位学生展开了一对一追踪调查。目的在于了解学生在通过一系列系统性、反复性的自我评估课程训练后，在学习方法使用上的变化，与是否有意识在后期的学习中持续运用自我评估、自我反思、自我调节方法来优化学习，以及自我效能水平的后期变化。对访谈结果分析发现，学生有意识主动关注老师制定的教学目标并且以此作为参考准则进行自我评估、学生养成了根据日复盘结果进行自我调节的习惯、以及对自身学习能力有更准确的认知。

关键词

自我评估，自我调节，自我效能，中国国际学生，追踪访谈

Follow-Up Interview Research Based on the Influence of Self-Assessed Learning on Metacognitive Optimization

Yujia Zhai

Department of Education Studies “G. M. Bertin”, University of Bologna, Bologna Italy

Received: Oct. 17th, 2022; accepted: Nov. 15th, 2022; published: Nov. 23rd, 2022

Abstract

Before conducting this research, a two-month experimental course has been designed for Chinese

international students who are studying in Italian universities. The course aims to enhance their self-reflection and self-regulation awareness as well as relevant metacognitive strategy ability through repeated self-assessment training. The research activity is realized by a semi-structured interview. Among the students who participated in the initial experimental course, an individual interview is conducted on 10 of them who voluntarily joined in this activity. The purpose first lies in understanding the change about learning methods after they get trained in a series of systematic and repeated self-assessment courses. Second, the research activity can testify whether they possess the awareness to use self-assessment self-reflection and self-adjustment methods constantly to optimize learning in the subsequent learning, as well as the following changes of self-efficacy level. According to the interview result analysis, students consciously and actively pay attention to the didactical objectives framed by teachers, using this as a reference criterion for self-evaluation. They also develop the habit of self-regulation based on the results of the daily review and have a more accurate recognition of their own competency on learning.

Keywords

Self-Assessment, Self-Regulation, Self-Efficacy, Chinese International Students, Follow-Up Interview

Copyright © 2022 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. 中国国际学生当下面临的多方面需求与问题

在中国高等教育国际化的快速发展下,越来越多的中国大学生走出国门体验国际生活,优化学术能力。与其他国家的留学生一样,在融入当地学习与生活环境的过程中问题频出,文化差异的冲突与孤身应对困难的无助感,都使被称为“弱势群体”[1]的国际留学生在各个方面遭受着巨大挑战。无论是心理健康方面,例如,文化差异造成的心理问题,国际留学生们表现出了对心理健康服务、以及文化层面上敏感性服务的需求[2];还是语言融入方面,例如,融入校园环境时第一语言系统特点对第二语言习得的影响[3];以及学术技巧、教育背景因素对学生的学术成就的影响[4]等,都是研究者们关注与重点涉足研究的领域。

在这种自由且孤独的生活条件下,学生们需要来自外部的提醒与指导,以及内部自身认知的提高。既要自由地自主学习、自我管理、自我发展,也要孤独地在学习与学术进步中学会不断自我调整、自我塑造、自我突破。对此发现,目前仍缺乏针对中国国际留学生在认知与元认知的能力优化训练,从而提高自我发展意识,以此应对并寻找高效的策略来解决独自生活与学习方面的问题。本文从后期追踪的角度出发,在学生通过了一系列定期的自我评估、自我调节训练后,观察前期实验课程对样本学生带来了哪些认知、元认知与学习动机层面的后期变化。

2. 理论框架

2.1. 自我评估

在教育领域,自我评估(Self-assessment)概念的体现远不止我们对其理解的表面含义:对自己的学习成绩进行打分,或只是在选择题中勾选答案并给出自己的评分。更指学生通过学习活动来判断自己的学习,尤其是从中获得的成就与学习结果[5]。进一步讲,自我评估更准确地被定义为一个过程,

通过这个过程，学生不仅可以监测和评估他们在学习时的思维和行为的质量，并且确定能够改善他们的理解力与技能策略[6]。Andrade 将学生的自我反馈类型总结为形成性自我评估(Formative Self-assessment)与终结性自我评估(Summative Self-assessment) [7]，在形成性自我评估中要求培养学生面对特殊任务时对自己效能水平提高的能力[8]，考察重点集中在学生对具体任务或目标时的学习进展过程判断，激励学生自身反思，从而有利于下一个阶段的学习与学习技能建设。终结性自我评估致力于在学习成绩的基础上判断学生在完成任务之后的能力水平，对学生在完成一项特殊任务或达到目标后的过程效率评价。在自我评估中，教师应更多的引导学生针对任务的具体部分进行评估与反思而(例如：做题时，我没有写出大部分数学题的答案)不是仅仅将反思重点集中在学生自身(例如：我的数学不好)。

2.2. 自我调节

自我调节学习理论(Theory of Self-Regulation) [9]在社会认知学领域中强调，人们有能力通过一个被称为自我调节的过程控制自己的行为，这一过程包含了自我观察、自我判断与自我评价。在教学领域中，学者们逐渐注重了学生在教与学过程中的主动角色，建议教育工作者可以根据每个学生的具体能力、文化背景对学生的学习过程进行有效调节，承担辅助角色。当自我调节学习能力被提高时，学生能够通过选择有效的元认知与动机策略提高学习能力，能够积极主动地选择甚至创造自己的学习环境，更能够在选择所需要的教学形式与数量方面发挥作用[10]。自我调节学习被建议与自我评估以结合的方式同时对学生展开指导训练，Panadero 与 Alonso 在谈论自我评估时提出针对该建议的指导性的优化学习思路，指出教师应以指导学生的自我评估行为来优化自我调整能力为目标，将自我评估视为一种教学指导策略[11]。Zimmerman 与 Campillo 将自我调节过程分为三个连续的循环阶段：1) 预备思考阶段(Forethought Phase)；2) 表现阶段(Performance Phase)；3) 自我反映阶段(Self-reflection Phase) [12]，分别指学习前、学习实施过程中与学习后的不同调整形式，每一阶段有其相对应的子过程。自我评估活动被划分为第三阶段中的自我评价这一环节里，同时，这一过活动的展开需要参考前一阶段中针对目标进行的自我监控的比较结果[13]。

2.3. 自我效能

Bandura 于 1977 年提出了自我效能理论[8]，并将此理论从心理学领域的研究发展至与学习、健康、运动、组织功能、集体效能等多领域结合的实践应用。自我效能指“人们对形成和实施达成特定操作目的的行动过程的能力判断”，进一步讲，指人们对自己将要完成的特定任务和要达成的目标的信念程度与强度。Bandura 认为效能信念是行动的重要基础，强调一个人只有在以相信自己能够通过行动产生所预期的效果为前提，才能具备对应的行动动机[8]。学生在对自己的学习结果有所期待后，所产生的自我动机才能够激发起相对的学习行为，才能在后续的行为发展中，随之产生对于学习结果的产出期待，即学生对自己的学习行为即将导致哪些结果的预期判断[8]。从某种程度上来说，自我效能可以被解读为一个反复的循环机制，学生在前一个阶段所获得的学习成就能够从认知、心理、动机层面上影响其对自己能力的信心水平，从而影响自己在下一个阶段中目标的设定与动机伴随的相对行为。关于影响自我效能的形成与发展因素，Bandura 提出个人的效能期待建立在以下四个信息来源上，分别是：成就表现(Performance Accomplishments)、替代性经验(Vicarious Experience)、言语说服(Verbal Persuasion)、情绪唤醒(Emotional arousal) [8]。对于主体而言，通过上述四种途径所获取的信息与效能期待会产生一定程度上的碰撞，这些都取决于学生如何对其进行认知性地评估。对此，识别、权衡与整合效能信息相关来源的能力，会随着加工信息的认知技能的发展得到提高。学生在对自己进行自我效能调整时，需考虑其认知、动机、情感与做决策的综合能力。Margolis 与 McCabe 建议教师运用以下方法和策略来加强学生们的自

我效能感：给学生布置具有挑战性的、指导水平应高于学生现有水平的任务；使用同伴模式，让学生们学习与观察在此任务上表现出色的同伴，在学生们各方面条件相似的情况下(包含，例如，年龄、种族、性别、能力等)，让学生们了解同伴使用学习策略、技巧的方式，以及如何应用、何时应用；面对特定的学习任务时，教授特殊有效的学习策略，让学生了解“为什么”使用这些策略；观察学生学习动机的主要激发因素，利用学生的选择与兴趣；一些学生需要更多正式的、系统的学习优化计划，对此教师应该指导学生逐步的、阶段性的巩固学习效果，正确的使用学习策略[14]。

3. 实验简述与访谈内容分析

3.1. 前期实验简述

本研究基于 Zimmerman、Bandura 与 Panadero 提出的关于认知与元认知理论与相关实验结果，假设学生在教师的辅助指导下，针对学习策略与自我反思策略，通过一系列反复的、系统的自我评估教学活动，能够优化以下三个元认知方面：1) 学习策略的选择与使用；2) 自我调节意识[12]；3) 自我效能感[8]。

本研究采用了准实验定量实验设计，对实验组与控制组同时分别进行了前测与后测。针对实验组展开的实验干预活动为每周一次为期两个月的连续性教学课程的。实验以意大利博洛尼亚大学本科一、二年级在读且来自不同专业的中国国际留学生为参考人群，以学生自愿报名的形式非概率抽样采集研究样本，共 60 人，30 人一组(实验组与控制组)。

准实验中，针对前、后测所使用的测量工具为：1) 由 Poláček 制定的《学习过程调查问卷》(Questionario sui Processi di Apprendimento) [15]；2) 由 Pellerrey 制定的《学习策略调查问卷》(Questionario sulle Strategie di Apprendimento) 中的部分内容[16]。在前测调查问卷中添加了部分涉及到学生背景、大学学习经验、学习困难的相关问题，旨在收集学生基本信息、了解学生当下的综合学习状态、并且有利于对后期教学干预活动的内容与难度进行调整。在最后一次实验课程结束后，向实验组的同学们发放了由 11 道封闭性与开放性问题组成的《教学过程满意状态调查问卷》，目的是能够在分析前、后测数据之前以综合角度初步性地了解学生对课程的满意程度、学习状态变化以及参加课程的收获。

3.2. 后期追踪访谈内容分析

3.2.1. 访谈目标

在该研究中，设计后续跟踪采访环节的主要目标是，调查在实验课程结束后这一阶段的学习过程中，1) 访谈对象所运用的学习方法、学习方式以及面对学习困难时的情感态度上的变化；2) 访谈对象是否继续使用了自我评估这一方法来进行自我检测、自我调整，以达到支撑与推动学习优化的目的；3) 准实验中因变量所涉及的三个不同维度，给学生们带来了哪些后期影响；另外，4) 结合采访过程中采访者对实验课程内容的回顾与采访对象对新一阶段学习感受的思考，以综合的角度收集采访对象在参加完实验课程后的总体收获，与潜在的新认识与新想法。

3.2.2. 访谈对象

访谈对象为参加了于 2022 年 2 月至 3 月展开的实验课程的 30 位学生(即实验组，见 3.1)。以自愿参加的形式确定了前 10 位报名的学生，其中 2 名男生，8 名女生。

3.2.3. 访谈过程

访谈于 2022 年 9 月展开，即准实验干预活动结束后的 6 个月。访谈使用语言为中文。通过一对一访谈法分别对 10 名受访者进行线上访谈并进行录音，每次访谈平均用时为 25 分钟。首先，采访者对受访者介绍了本次采访的目标、主要环节与注意事项，并邀请受访者签署《受访人员保密协定》，确保受访

者对录音环节的知情与许可,以及对受访者个人信息与访谈内容的信息保护。接着,访谈以半结构化形式展开,根据访谈提纲中列出的11个开放性问题,向10位受访者以相同的方式、顺序提出。针对每个学生的回答,结合研究者展开此活动的目标、研究中所需考查的维度以及采访兴趣即时向学生们提出不同的后续问题,是否继续提出问题取决于受访者的回答以及讨论该主题的意愿。

3.2.4. 访谈录音文本转写

在访谈工作结束后,研究者通过数据分析工具对收集到的访谈信息进行逐字转写。10位访谈对象的访谈内容依次转写后的平均字数为3750字,其中高频关键词为6个。针对采访对象在录音中所表达的语气、语调以及情感反应使用统一的系统符号进行标注[17],例如,以省略号表示被采访者表达时语音的突然停顿。

3.2.5. 访谈问题与数据分析

本文中,作者重点分析了涉及准实验中因变量与自变量问题(即问题4)到问题10))的回答内容。其中每项主要问题的结构设置以回顾实验课程的具体环节与询问学生是否采用该学习方法为主。

问题4)涉及了本研究的研究主题“自我评估”,对应准实验中的自变量;旨在考察这一优化自我学习的学习方法是否被学生接受,及其有效性。问题4):在实验课程结束后这一阶段的学习中,会继续运用自我检测这一学习方法来帮助优化学习吗?

问题5)涉及课堂中讲解的学习策略,此问题对应准实验中的第一条因变量;旨在考察学生后续是否会持续使用课堂中所普及的策略知识,及其有效性。问题5):你觉得课堂上讲到的学习策略对你来说有效吗?

问题6)至问题8)涉及学生的自我调整意识与元认知水平变化,对应准实验中的第二条因变量;旨在考察学生在干预活动的后一阶段的自我认识变化、对所掌握的认知与元认知策略的主动调控能力(在实验课程结束后这一阶段的学习中。问题6):你是否调整过自己的学习方式或者学习方法?问题7):回顾课堂上的“记录学习踪迹”并“反思强项与弱项”这一活动过程,你有应用过这一方法吗?问题8):当你遇到学习问题的时,解决问题的方式是否有所改变?

问题9)和问题10)涉及自我效能水平变化,对应准实验中的第三条因变量;旨在考察学生对自我能力的效能信念与学习能力、学习成绩的归因判断。问题9):对于自己的学习能力有哪些新的想法或认识?问题10):在实验课程结束后这一阶段的学习中,你是否有所收获与成绩?你认为主要取得这些成绩的原因是什么?

研究者对转录的数据进行了归纳分析[18]。首先,结合问题相对应的主要目标,将“自我评估”、“学习策略”、“自我调节”、“自我效能”设定为四个目标类别。其次,对文本数据进行编码,将重点放置于目标类别的相关数据,并进行标注、归类与整合[19]。例如,问题6)的设立目标是观察学生是否在一段时间的的教学训练后有意识地进行自我调整以及所使用的调整方法,对此,采访对象1提到“现在提醒我自己不能一直死死地在这个位置思考这段话……这种不太行,还是得先快速阅读,然后再去读重点”,回答中的“提醒”、“不太行”反映了学生对自我调整的意识与认知程度,在后续的补充回答中“先”、“然后再”体现出学生对学习过程的顺序做出了调整。这些数据被归类于“自我调节”这一主要类别中。在整理数据时,随时发现与记录数据产生的与研究主题相关的新类别。例如,采访对象6在回答问题10)时,数据类别除了涉及到学习结果归因与自我认知这两个主题外,还提到了家庭关系、言语影响与自我效能的相互影响这一新类别。最后,数据以归纳的方式,在四个主要类别的范围中整合出8个不同的子类别。

4. 初步结果与讨论

4.1. 自我评估

在课程中, 学生被提示要有意识地根据已给出的评估准则进行自我观察, 反复性自我评估的开展能够观察学生在评估过程中自我反思、自我指导的元认知动作行为, 研究表明, 学生的这些动作行为取决于针对设立好的绩效标准所做的提前性工作[20]。

针对这一主题的回答, 落实并且继续运用此方法的同学们表示能够在优化学习过程方面获得一定成效: 采访对象 4 认为自己的评估过程虽然不够严谨, 但在学习过程与习惯方面收获了实际效果, 会“先去参考教授与这门课程主要涉及的内容”, 发现自己会养成“一些下意识的行为”。同样的, 采访对象 8 表达了参加完课程后“复习基本上都是卡着提纲来, 然后我就感觉复习挺有针对性的”, 能够根据教授制定的教学准则来收集信息知识点, 自我反馈学习对自己的复习环节起到了有效的推动作用[21]。采访对象 5 在使用此方法的过程中发现, 自我评估准则的制定可以根据“以前我参加考试的时候是一个什么样的状态来反推”。在此过程中, 学生会反思与结合以往的学习经验来制定新的标准, 实现了自我评估与自我调整相结合的自我指导策略[11]。并且谈到自己的评估准则不仅涉及到了课程的“教学目标”也涉及到语言领域中意大利语专业术语的表达: “语句的连贯度”、“单词, 专业词汇”。采访对象 1 也提到了语言这一方面。涉及到评估工具, 前期实验课程中所使用的自我评估工具为自我评估表格, 在追踪采访时发现只有采访对象 8 在学习之前会有意识地使用评估工具且目前已形成习惯, 根据老师的教学主页了解所需获得的目标技能, 自己制定内容详细的表格作为自我评估工具[22]; 并且“我会自己对应在下面再写一个关于老师所要求掌握内容的我自己的理解”, 这一行为实现了从教学目标过渡为学习目标的转化, 学生能够有意识地将目标内化, 转换成自己的认知策略[23]。

在追踪调查中, 对于没有持续运用自我评估这一方法的学生来说, 例如, 采访对象 1 表示了 in 考试时针对教授提出的问题与制定的教学准则不一致的担忧, 提到“具体得看老师问了什么……根据他的问题题目, 来准备考试”。这一表达同时反映了采访对象 1 将学习效能归因为外部不可控因素(见 4.3)。采访对象 2 解释了“由于时间和精力的关系”, 采访对象 3 表示“还没有养成这种习惯”。

4.2. 自我调节

自我调节学习统一了分散的学习策略、动机、计划等, 在此过程中策略知识本身与自我调节中的学生们如何使用知识与知识建模这些行为, 调动了认知与元认知操作[24]。在追踪采访中, 首先针对学生们是否在实验课程后继续有意识地进行自我调节进行提问。在时间上, 采访对象 3 表示了自我调节意识与行动的实现主要集中在考试前的复习阶段, 摒弃低效率的学习策略, “想要找一个更高效, 然后更快的方法”。很明显, 考试的来临给学生带来了紧张感, 激发了学生在自我调节过程中元认知层面的动机策略, 体现在注意力、任务选择、努力面对困难问题方面, 将考试活动给予价值最大化[25]。采访对象 5 与采访对象 9 的自我调节行为主要集中在具体的学习方法与策略方面: “我运用了一些记笔记的软件”、“梳理整个思维框架”、“课程大纲”、“笔记整理下来”。采访对象 6 的回答涉及到自赫尔巴特与杜威时期以来就在强调的在学术动机与学习中兴趣来源的重要性, 表示“重新又燃起学习的兴趣, 兴趣对我来说是最大的老师”, 提到自我调节行为实现的原因是个人兴趣的重新提升[25]。

在回答问题 7) 与问题 8) 时, 10 位采访对象均表示对问题相对应的课堂活动内容有深刻印象, 且认为活动内容有意义、具有实践性与推广性。两个问题所对应的活动设计参考的理论框架为 Zimmerman 与 Campillo 提出的自我调节学习三个阶段中的部分子过程, 集中观察自我调节过程中元认知层面的针对策略知识的自我控制、自我观察。对此, 对于问题 7), 采访对象 2 表示自己会通过“看录像”记录学习踪

迹, 进行自我观察, 阶段性地在课后反思学习漏洞原因。采访对象 5 表示记录学习踪迹时主要以大框架概念为主, 且将自我反思阶段转化成了学习习惯, 有意识进行“日复盘”(采访对象 8 也提到了自己会有意识地进行复盘)与“一周的总结”; 并追加介绍了自己在娱乐时也会有意识地关注、获取对自己有效的策略与知识: “希望不管我是刷抖音或者在娱乐的时候, 都能够有一些知识的摄入”。采访对象 7 提到在学习时, 会首先进行任务分析, 随后展开自我指导与任务策略分配这些自我控制策略实施, 表示会在观察自己的学习行踪后将优缺点“个性化”、“找到适合自己的方法”, 例如, 向他人讲解自己的学习内容: “我还会给他们讲我上课学到的东西”。采访对象 1 与采访对象 3 表示自己在自我调整过程中没有实现通过自我纪录进行自我观察, 且采访对象 3 补充表示希望老师在学生的日常自我纪录中能提供记录框架与记录方向: “不太知道该怎么表达我这个踪迹……可以给一个方向”。

本研究维度也同时涉及到元认知优化过程中学生的横向能力发展, 在回答问题 8) 时, 9 位采访对象都分别表示了在面对学习困难时, 有向外界寻求帮助的主观意识, 利用外部环境与外部支持帮助解决学习问题: “我会群发问问题”、“我现在更倾向于和大家一起做”、“后来我会去发邮件问教授, 获得他的帮助”。采访对象 5 表达了自己从课堂上讲解的学习策略知识与根据面对困难的自身经验领会到“我意识到这个方法是可行的, 我才会后续的事情里去尝试主动做这件事情”, “从已知的知识储备里面去拓展”。学生在自我调节过程中通过对认知策略的学习与元认知策略的实践, 逐渐优化了使用元认知策略的综合能力, 懂得通过拓展知识策略创造有利的学习环境, 能够在面临问题时作出有效选择[10]。采访对象 6 谈到在面对困难时会“有意识的进行规划”, 将重点集中在计划与任务布置方面“怎么安排我的时间”、“面对这个课程我要在什么时候开始什么时候结束学习”, 从已经掌握的学习策略中有意识地进行调控。

4.3. 自我效能

在课堂中, 根据 Bandura 的自我效能感理论集中对四项能够提升自我效能感来源的其中三项(掌握经验、言语劝说与情绪心理状态)向学生进行反复训练, 研究者将指导与信息反馈作为使学生进步的重点[8]。采访数据结果显示, 大部分学生表示实验课程使自己对当下学习能力有了更清晰的认识, 从而推动了想要提高能力的期望与信心。采访对象 6 表示一度对“自己的学习能力有一个误判”, 并且表示有能力在课程结束后去进行自我观察, 发现“个人感觉在我比较专心的时候, 学习效率还是比较高的”; 在对追加提问(“根据你目前对自己学习状态的进一步认识, 当你重新投入到下一阶段的学习中, 能够更好的应对问题”)表示同意后补充道: “我觉得当时那段时间应该不算是在后退”, 能够观察到采访对象 6 在课程前后自我效能感呈有意义地正向变化趋势, 将自己的个人经验作为进步反馈依据, 有意识的将“错误的示范”、“错误的例子”作为“新的认知”、“新的学期”优化过程的参考。采访对象 2 表达了对学习能力正在进步的感受, 认为在接受意大利大学的“教育模式和(教学)方法”时“适应的还可以”; 并表示在“挑战这件事的过程中……自己觉得非常愉悦”, 能够观察到学生将学习困难视为有价值的活动, 从而激发了内在兴趣发展[8]。采访对象 3 表达了在使用具体策略能力上的信心, 例如, “记忆方法”、“阅读文章”、“总结”、“背诵”。

关于学习成绩的归因分析, 8 位采访对象均将取得学习成果成功或失败的主要原因归结于内部因素。采访对象 4、采访对象 7 与采访对象 10 提到认为学习成绩失败的主要原因是可控的、可克服的。涉及到外语难度方面, 采访对象 2 表示在意大利语这一“语言环境”中推动学习进展有困难, 并总结主要工作是需要提高自身的“口试”、“听力”与“理解”能力。采访对象 8 表示由于“老师写的那个字特别的难认”与“听不太懂”, 促使自己找到解决语言困难的有效方法: “我就去问我们班上那个同学”, 对于意大利语的手写题目“后来又自己整理了一遍”。在学业情感归因方面, 学生应对学业要求的低效能

增加了他们对学校焦虑的易感性[26]。采访对象 2 将主要原因归结为“学习态度”、“没有把更多时间放在学习上面所以很焦虑”。采访对象 7 表示了情绪对对自己的影响：“我最大的感悟是焦虑”、“恐惧”，且提出了应对情绪状态的办法是将“学习内容细化，学习目标细化”。采访对象 5 表示“如果我自己不提升，外界再怎么好像也没有什么用的”，认为能力需要通过自己的艰苦努力获得，高努力与个人效能信念相互捆绑，呈正相关。采访对象 6 将自己的失败归结于“外界对我的影响”，提到“我妈妈的那些语言……给我更多压力”、“她觉得如果我在学术上不成功，我就很失败”。的确，高努力导致成就的进步，随之能够提高学生的效能概念，但是最初效能信念的成型与发展集中于家庭，父母的引导与价值肯定对孩子进行有益的自我评定尤为重要[8]。

采访对象 1 在自我效能感这一维度所涉及的问题中表示“感觉自己学习能力很差，很难过”、“我真的不配读大学”，认为自己的应试能力不足，且学习成绩不理想的主要原因在于“教授”，认为教授在考试时的提问方式过于灵活，需要提前了解教授注重的侧重点：“他大概想问你什么问题”、“教师更喜欢你的 critical thinking (批判性思维)”。

5. 结语

本次追踪访谈向前期参与了教学课程活动的中国国际学生们询问了在认知与元认知层面的后期发展与变化，尽管采访是基于一个相对较小的样本展开，但收集到的数据结果显示 10 位采访对象在后期的学习过程中，有意识地进行自我评估、自我反思与自我调节，能够从前期的实验课程中获得启发去探索新的、适合自己的有效认知与元认知策略。访谈实现了本次调查的目标，且证实了研究实验假设在一段时间后的效果及其有效性。

同时，从访谈回答中我们也能够了解到在意大利大学留学的中国国际学生们目前仍旧面临的诸多问题，例如语言能力、解决焦虑问题等自我调节情绪的能力；目前大多数关于自我评估参考标准的研究集中在写作与数学方面，结合本次追踪采访结果所暴露的问题，未来的研究可以更多关注中国国际学生的语言心理与情绪调节方面，以及关注那些没有自愿参与研究活动的学生们的认知与元认知水平。

基金项目

本研究与文章所需的相关费用由中国国家留学基金委资助。

参考文献

- [1] Sherry, M., Thomas, P. and Chui, W.H. (2010) International Students: A Vulnerable Student Population. *Higher Education*, **60**, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9284-z>
- [2] Mori, S.C. (2000) Addressing the Mental Health Concerns of International Students. *Journal of Counseling & Development*, **78**, 137-144. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x>
- [3] Murineddu, M., Duca, V. and Cornoldi, C. (2006) Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di Apprendimento*, **12**, 49-70.
- [4] Andrade, M.S. (2006) International Students in English-Speaking Universities: Adjustment Factors. *Journal of Research in International Education*, **5**, 131-154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>
- [5] Boud, D., and Falchikov, N. (1989) Quantitative Studies of Student Self-Assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, **18**, 529-549. <https://doi.org/10.1007/BF00138746>
- [6] McMillan, J.H. and Hearn, J. (2008) Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, **87**, 40-49.
- [7] Andrade, H.L. (2019) A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, **4**, Article 87. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- [8] Bandura, A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, **84**, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- [9] Bandura, A. (1991) Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **50**, 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- [10] Zimmerman, B.J. and Schunk, D.H. (1989) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. Springer, New York, 1-26. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4>
- [11] Panadero, E. and Alonso-Tapia, J. (2017) Self-Assessment: Theoretical and Practical Connotations. When It Happens, How Is It Acquired and What to Do to Develop It in Our Students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, **11**, 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- [12] Zimmerman, B.J. and Campillo, M. (2003) Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In: Davidson, J.E. and Sternberg, R.J., Eds., *The Psychology of Problem Solving*, Cambridge University Press, Cambridge, 233-262. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009>
- [13] Kitsantas, A. and Zimmerman, B.J. (2007) Enhancing Self-Regulation of Practice: The Influence of Graphing and Self-Evaluative Standards. *Metacognition and Learning*, **1**, 201-212. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-9000-7>
- [14] Margolis, H. and McCabe, P.P. (2006) Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, **41**, 218-227. <https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>
- [15] Poláček, K. (2005) QPA Questionario sui Processi di Apprendimento: Superiori e Università. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- [16] Pellerey, M. (1996) Questionario Sulle Strategie d' Apprendimento: QSA. Catalogo del Polo Bolognese. Las, Roma.
- [17] Liddicoat, A.J. (2007) *An Introduction to Conversation Analysis*. Continuum, London.
- [18] Thomas, D.R. (2006) A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, **27**, 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- [19] Azungah, T. (2018) Qualitative Research: Deductive and Inductive Approaches to Data Analysis. *Qualitative Research Journal*, **18**, 383-400. <https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035>
- [20] Yan, Z. and Brown, G.T.L. (2017) A Cyclical Self-Assessment Process: Towards a Model of How Students Engage in Self-Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **42**, 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- [21] Andrade, H. and Valtcheva, A. (2009) Promoting Learning and Achievement through Self-Assessment. *Theory into Practice*, **48**, 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- [22] Center for Responsive Schools, Inc. (2018) Self-Assessment: Students as Active Learners. *International Students*, **8**, 157-160.
- [23] 李丹, 师远贤. 指向核心素养的学习目标:制定与分享[J]. 教育参考, 2019(2): 28-33.
- [24] Winne, P.H. (2013) A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. In: Schunk, D.H. and Zimmerman, B., Eds., *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Routledge, New York, 15-32. <https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch2>
- [25] Zimmerman, B.J. (2013) Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In: Schunk, D.H. and Zimmerman, B., Eds., *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Routledge, New York, 49-64. <https://doi.org/10.4324/9780203839010.ch4>
- [26] 锅本禹, 姜飞月. 自我效能理论及其应用[M]. 上海: 上海教育出版社, 2008: 114-116.