

特质焦虑影响大学生学业拖延行为的心理机制

范俊强

浙江科技大学

DOI:10.32629/jief.v7i11.19337

[摘要] 目的: 研究特质焦虑对大学生学业拖延行为的心理机制。方法: 对3370名在校大学生开展问卷调查,采用SPSS21.0软件进行统计分析。结果: 3370名大学生学业拖延行为总体为中等水平,得分为(23.18±5.33)。特质焦虑与学业拖延呈正相关($p < 0.01$),学业自我效能感和自主学习动机与学业拖延呈显著负相关(均 $p < 0.01$);自我效能感在特质焦虑和学业拖延之间存在部分中介效应($\beta = -0.11, p < 0.001$)。结论: 特质焦虑能够显著正向预测大学生学业拖延行为。学业自我效能感在特质焦虑和学业拖延之间发挥部分中介作用。当个体学业自主动机水平较低时,特质焦虑对学业自我效能感的负向预测作用越强,进而学业拖延水平越高,这为学业拖延的干预提供了一定的理论参考。

[关键词] 特质焦虑; 学业拖延行为; 学业自我效能感; 学业自主动机

中图分类号: G455 文献标识码: A

Psychological Mechanism of Trait Anxiety Affecting College Students' Academic Procrastination Behavior

Junqiang Fan

Zhejiang University of Science and Technology

[Abstract] Objective: To investigate the psychological mechanisms of trait anxiety on academic procrastination behavior among college students. Methods: A questionnaire survey was conducted among 3,370 college students, and statistical analysis was performed using SPSS 21.0 software. Results: The overall level of academic procrastination behavior among the 3,370 college students was moderate, with a mean score of (23.18±5.33). Trait anxiety showed a positive correlation with academic procrastination ($p < 0.01$), while academic self-efficacy and autonomous learning motivation exhibited significant negative correlations (both $p < 0.01$). Self-efficacy partially mediated the relationship between trait anxiety and academic procrastination ($\beta = -0.11, p < 0.001$). Conclusion: Trait anxiety significantly predicts academic procrastination behavior in college students. Academic self-efficacy partially mediates the relationship between trait anxiety and academic procrastination. When an individual's level of autonomous learning motivation is low, the negative predictive effect of trait anxiety on academic self-efficacy becomes more pronounced, leading to higher levels of academic procrastination. This provides theoretical references for interventions targeting academic procrastination.

[Key words] Trait anxiety; academic procrastination; academic self-efficacy; autonomous motivation for learning

当前,大学生学业拖延问题十分普遍^[1]。学业拖延是指在完成学习相关任务过程中,学习者有意推迟开始或完成某项与学习相关任务的行为^[2]。学业拖延不仅会对学生的学业产生消极影响,也会对学生的身心状态、情绪体验、生活满意度等产生不良影响^[3]。大学生学业拖延受内外部多种因素影响,包括认知、情绪、人格、动机、父母教养方式、学业任务性质等,是一系列行为、认知和情感元素相互作用的结果^[4]。因此,有必要对大学生学业拖延的影响因素和机制进行探讨,以丰富学业拖延的相关理论,为学业拖延行为的干预提供方法指引。

1 对象与方法

1.1 研究对象

通过问卷星对浙江省大学生进行线上调研,共收集数据3832份,有效问卷3370份,有效率为87.94%。被试年龄: $M = 19.41, SD = 4.48$ 。男性2216人,占比65.76%,女性1154,占比34.24%;独生子女1712人,占比50.80%,非独生子女1658人,占比49.20%;大一1398人,占比41.48%,大二1622人,占比48.13%,大三280人,占比8.31%,大四70人,占比2.08%;户籍来自城市1468人,占比43.56%,乡镇622人,占比43.45%,农村622人,占比18.46%。

1. 2测量工具

1. 2. 1学业拖延

采用Steel (2010)编制的非理性拖延量表,共9个项目。采用李克特五点计分,“1”代表“我不会或极少这样”,“5”代表“我总是或我就是这样”。总分越高说明个体非理性拖延的程度越高。总分≤23分属于较低水平,总分为23~32分属于中等水平,总分≥32分属于较高水平。在本研究中该量表Cronbach's α 为0.725。

1. 2. 2特质焦虑

采用由Charles D. Spielbergei等人编制、郑晓华等人修订的特质焦虑量表,共20道题项。每一项按1~4的4级评定:1分为“几乎从来没有”,4分为“几乎总是如此”。总分越高代表特质焦虑程度越高。本研究中,特质焦虑量表的Cronbach's α 为0.913。

1. 2. 3学业自我效能感

采用华中师范大学梁宇颂等人参考Pintrich等人的研究编制,共22个项目。量表采用5点计分,1代表“完全不符合”,5代表“完全符合”,将所有项目得分相加即为被试在该量表上的得分。本学业自我效能感量表的Cronbach's α 为0.914。

1. 2. 4学业自主动机

采用由Robert J. Vallerand等人在自我决定动机理论的基础上编制,陈保华2007年进行中文版修订,共27道题项,按照量表计分方式计算总得分,总得分代表学业自主动机水平高低,得分越高代表学习动机越强。在本调研中,学业自主动机量表的Cronbach's α 为0.901。

1. 3统计方法

使用SPSS21.0及其插件PROCESS进行数据录入和处理,通过描述性统计、t检验、方差分析、相关分析与回归分析进行相关的统计分析和中介作用、调节作用检验。

2 结果

2. 1学业拖延情况

2. 1. 1总体情况

学业拖延均值为23.18,标准差为5.33。被试学业拖延水平分布情况如下:学业拖延水平处于较高水平的人数162人,占比4.80%;中等水平1574人,占比46.70%;较低水平1634人,占比48.50%。

2. 1. 2不同被试学业拖延情况

被试年级与学业拖延水平不相关($r=0.024, p>0.05$),家庭年收入与学业拖延水平呈显著负相关($r=-0.049, p<0.05$),而成绩排名则与学业拖延总分呈显著正相关($r=0.191, p<0.01$)。男生与女生的学业拖延总分无显著差异($t=-0.56, p=0.57$);独生子女与非独生子女学业拖延总分无显著差异($t=-0.76, p=0.45$)。来自不同户籍的学生学业拖延总分无显著差异($F=0.35, p=0.70$);不同家庭年总收入的学生学业拖延总分无显著差异($F=1.12, p=0.22$);不同年级的学生学业拖延总分无显著差异($F=0.61, p=0.61$)。

2. 2特质焦虑、学业自我效能感、自主学习动机基本情况

2. 2. 1特质焦虑

被试总体特质焦虑水平平均值为42.43,标准差为9.80。进行独立样本t检验,结果显示:女生的总体特质焦虑水平显著高于男生($t=-3.80, p<0.01$);非独生子女的特质焦虑总体水平显著高于独生子女($t=-2.71, p<0.01$)。

2. 2. 2学业自我效能感

3370名被试自我耗损总分均值为75.78,标准差为12.02,处于中等程度。独立样本t检验结果显示:男生的学业自我效能感显著高于女生($t=3.58, p<0.01$);独生子女的学业自我效能总体水平显著高于非独生子女($t=2.42, p<0.05$)。

2. 2. 3学业自主动机

调研的学业自主动机量表均值为59.37、标准差为16.21,最大值为112,最小值为-16。独立样本t检验结果显示:自我学习动机在是否独生子女和性别维度上差异不显著($P>0.05$)。

2. 3特质焦虑、学业拖延、自我损耗和学习自我决定动机的差异分析

差异性和相关分析详见表1。

表1 各变量平均值、标准差与相关系数(n=3370)

	M	SD	学业拖延	特质焦虑	学业自我效能感	学习动机
学业拖延	23.19	5.33				
特质焦虑	42.44	9.8	0.53***			
学习自我效能感	75.77	12.02	-0.40***	-0.58***		
学习自主动机	59.35	16.21	-0.22***	-0.37***	0.54***	
家庭年收入	24.48	20.2	-0.05*	-0.04	0.10***	0.06*
年级	1.71	0.71	0.02	0.04	-0.05*	-0.05*
成绩排名	40.69	27.5	0.19***	0.10***	-0.26***	-0.15***

2. 4学业自我效能感的中介效应检验

中介变量为学业自我效能感,因变量为学业拖延,自变量为特质焦虑,对三类变量进行数据标准化处理后,控制家庭年收入和成绩排名后,通过回归分析得出下表。

表2 特质焦虑与学业拖延:学业自我效能感的中介作用检验(n=3370)

变量	学业自我效能感			学业拖延		
	模型1	模型2	模型3	模型4	模型5	模型6
常数项	79.18	107.55	21.92	10.39	35.28	15.63
控制变量						
家庭年收入	0.08**	0.06**	-0.03	-0.02	-0.004	-0.01
成绩排名	-0.266***	-0.20***	0.19***	0.14***	0.09***	0.12***
自变量						
特质焦虑		-0.56***		0.51***		0.45***
中介变量						
学业自我效能感					-0.38***	-0.11***
F	68.08***	347.76***	32.95***	235.40***	115.97***	183.21***
R ²	0.08	0.38	0.04	0.30	0.17	0.30
ΔR^2	0.08	0.31	0.04	0.26	0.13	0.27

表2中的模型1显示,控制变量中的家庭年收入能显著正向影响学业自我效能感($\beta=0.08, p<0.01$),成绩排名百分比能显著负向影响学业自我效能感($\beta=-0.26, p<0.001$),模型2显示特质焦虑对学业自我效能感有显著的负向影响($\beta=-0.56, p<0.001$)。在控制其他变量影响后,模型4显示特质焦虑对学业拖延有显著的正向影响($\beta=0.51, p<0.001$),模型5表明学业自我效能感对学业拖延有显著的负向影响($\beta=-0.38, p<0.001$),进一步通过模型6考察特质焦虑与学业自我效能感、学业拖延的关系,结果显示学业自我效能感在特质焦虑与学业拖延中具有一定的中介作用($\beta=-0.11, p<0.001$)。

3 讨论

3.1 学业拖延现状及人口学变量差异分析

本研究发现,大学生整体学业拖延处于中等水平,有超过50%的被试有中重度学业拖延。本研究中,大学生学业拖延水平在性别、户籍所在地、专业、年级上均无显著差异。以往研究也发现,性别这一变量对学业拖延行为的影响很难形成预测^[5]。本次调研被试总体特质焦虑水平均值为42.43,标准差为9.80。在性别维度上,女生的特质焦虑水平高于男生,这与以往研究结果一致^[6]。受生理因素的限制,女性取得同样的成就比男性相对困难,导致女大学生更容易有压力,特质焦虑水平更高。同理,由于存在一定同辈竞争,非独生子女比独生子女特质焦虑水平更高。3370名被试学业自我效能总分均值为75.78、标准差为12.02。被试总体学业自我效能感水平居中。男生比女生的得分高,其原因可能在于社会、家庭赋予男性更多的职责和使命感,因此男生效能感更高。同理,独生子女学业自我效能感得分高于非独生子女。

3.2 特质焦虑影响学业拖延的心理因素分析

3.2.1 大学生特质焦虑和学业拖延的关系

大学生特质焦虑和学业拖延呈显著正相关,且通过回归分析进一步发现大学生特质焦虑能够正向预测大学生学业拖延。这表明,特质焦虑程度越高的个体,越容易出现学业拖延^[7],即焦虑是大学生学业拖延行为出现的重要预测因素。根据焦虑激活模型(Spielberger, 1966),当个体感受到不愉快的情绪时,会以一些行为来减少这种情绪带来的不良体验。高特质焦虑的个体更容易出现消极情绪体验,当出现难度较高的任务时,高特质焦虑个体的焦虑易感性使其主动选择拖延,以逃避获得暂时的放松^[8]。可见,特质焦虑对拖延行为具有较好的预测作用,可直接作用于拖延行为。

3.2.2 学业自我效能感的中介作用

表2可见,学业自我效能感在特质焦虑与学业拖延之间起中介作用。以往研究认为,在与目标比较接近并且有达到的可能时,

个体就会采取行动来降低自身焦虑,增强自我效能感,此时个体就会产生一种趋向动机^[9]。学业自我效能感对学生在学习过程中的认知、情感及行为都会产生重要的影响,自我效能感低的学生选择回避挑战和困难,对学习有消极的情绪,在面对学习压力时容易出现焦虑等消极的心理^[10]。学业自我效能感不仅直接影响学业拖延行为,还与焦虑等由学业产生的情绪体验相互关联。高特质焦虑个体若学业自我效能感较强,面对学业任务,适度的焦虑情绪能转化为行动的推动力,学业拖延行为相应减少。本研究考察学业自我效能感的中介作用,为特质焦虑影响学业拖延行为的中介机制研究提供了一种新的整合视角。

[基金项目]

2022年国家社会科学基金高校思想政治理论课研究专项“‘大思政课’视域下大学生学业拖延与特质焦虑的发生机制和干预策略研究”(编号:22VSSZ086)的阶段性成果。

[参考文献]

- [1]曾洁,李钰.自我管理视角下大学生学业拖延实证研究[J].通化师范学院学报,2019,40(7):132-138.
- [2]李玉华,霍珍珠,王雪珂,等.小学生学业拖延量表的编制[J].中国临床心理学杂志,2021,29(5):931-936.
- [3]刘娟,詹天麒,姜喜双.大学生学业拖延的现状及其认知行为干预研究[J].心理月刊,2023,18(15):91-93.
- [4]李小保,吕厚超.青少年时间态度与学业拖延的关系:成就动机的中介作用[J].心理科学,2022,45(1):47-53.
- [5]Steel P.The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done[M].Random House Canada,2010.
- [6]纪春梅,赵慧.教师支持、学业自我效能感与中小学生学习成绩的关系:元分析结构方程模型[J].教师教育研究,2021,33(06):106-113.
- [7]岳鹏飞,张嘉鑫,白学军.生活事件与中学生学业拖延:一个有调节的中介模型[J].心理发展与教育,2023,39(02):228-235.
- [8]刘海昕.高低特质焦虑个体在趋避冲突中的行为及神经反应的差异[D].四川师范大学,2024.
- [9]牛惠,李卓航.大学生学业拖延与自尊、自我效能感的关系研究[J].卫生职业教育,2025,43(19):139-141.
- [10]张云轩.大学生特质焦虑和学业拖延的关系:有调节的中介效应分析[D].河北大学,2021.

作者简介:

范俊强(1985--),男,安徽临泉人,副教授,硕士生导师,研究方向:大学生心理健康与网络心理学。