

学习困难青少年习得性无助的情感机制及干预策略

司宇*, 刘兴鹏*, 赵雨婷, 王康彬, 周俊耀

南通大学教育科学学院, 江苏 南通

收稿日期: 2026年5月12日; 录用日期: 2026年6月17日; 发布日期: 2026年6月23日

摘要

习得性无助是制约学习困难青少年学业进步与心理发展的核心心理障碍, 其形成并非单纯由认知归因偏差导致, 情感系统的功能性失调才是关键诱因与维持因素。本文以学习困难青少年为研究对象, 立足社会情感学习理论与教育心理学相关研究, 系统界定学习困难、习得性无助与情感机制的核心内涵; 从情感认知偏差、情绪调节障碍、积极情感体验匮乏、情感支持系统断裂四个层面, 深入剖析习得性无助形成与固化的情感作用路径; 在此基础上提出针对性干预策略: 重构情感认知以矫正消极自我图式、强化情绪调节训练以阻断负面情绪循环、创设持续性成功体验以激活内在动机、构建家校社协同情感支持网络。研究旨在从情感机制视角补充和深化既有认知干预路径, 强调认知调适与情感支持的协同作用, 为学习困难青少年的心理脱困与教育转化提供理论依据与实践路径。

关键词

学习困难, 青少年, 习得性无助, 情感机制, 干预策略

The Emotional Mechanisms and Intervention Strategies for Acquired Helplessness in Adolescents with Learning Difficulties

Yu Si*, Xingpeng Liu*, Yuting Zhao, Kangbin Wang, Junyao Zhou

School of Educational Sciences, Nantong University, Nantong Jiangsu

Received: May 12, 2026; accepted: June 17, 2026; published: June 23, 2026

*共同第一作者。

文章引用: 司宇, 刘兴鹏, 赵雨婷, 王康彬, 周俊耀. 学习困难青少年习得性无助的情感机制及干预策略[J]. 教育进展, 2026, 16(6): 799-807. DOI: 10.12677/ae.2026.1661194

Abstract

Acquired helplessness serves as the core psychological barrier hindering academic progress and mental development in adolescents with learning difficulties. Its formation stems not solely from cognitive attribution biases, but rather from functional dysregulation of the emotional system—the primary trigger and sustaining factor. This study focuses on adolescents with learning difficulties, drawing on social-emotional learning theory and educational psychology research to systematically define the core dimensions of learning challenges, acquired helplessness, and emotional mechanisms. It examines the emotional pathways underlying the development and reinforcement of acquired helplessness across four dimensions: cognitive-emotional biases, emotional regulation impairments, scarcity of positive emotional experiences, and disruptions in emotional support systems. Based on these findings, targeted intervention strategies are proposed: reconstructing emotional cognition to correct negative self-schemata, enhancing emotional regulation training to break negative emotion cycles, creating sustained successful experiences to activate intrinsic motivation, and establishing a collaborative emotional support network involving families, schools, and communities. The study aims to supplement and deepen existing cognitive intervention approaches through an emotional mechanism perspective, emphasizing the synergistic effects of cognitive adjustment and emotional support, thereby providing theoretical foundations and practical pathways for addressing psychological challenges and facilitating educational transformation among adolescents with learning difficulties.

Keywords

Learning Difficulties, Adolescents, Acquired Helplessness, Emotional Mechanisms, Intervention Strategies

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

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

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



Open Access

1. 引言

在我国基础教育阶段,学习困难已成为普遍性教育难题。相关数据显示,初中阶段学习困难学生比例在初二下学期至初三上学期可达 18%,这一群体普遍存在学业落后、动机缺失、情绪消极等问题[1],而习得性无助正是导致其困境持续恶化、常规干预收效甚微的深层心理根源。习得性无助由美国心理学家塞利格曼于 1967 年通过动物实验首次提出,指个体在反复经历不可控的失败后,形成“努力无法改变结果”的稳定信念,进而表现出认知自我否定、情绪低落抑郁、行为被动退缩的心理状态[2]。

长期以来,学界对学习困难青少年习得性无助的研究多聚焦于认知归因维度,将消极归因视为核心成因,干预也以归因训练、知识补差为主。但大量实践表明,仅从认知层面开展干预往往治标不治本,部分学生甚至出现“越补越抵触、越管越逃避”的现象。究其原因,现有研究普遍忽视了情感因素在习得性无助形成、发展、固化全过程中的基础性作用——情感是认知活动的背景与动力,也是行为动机的核心来源,学习困难青少年的无助感,本质上是情感认知扭曲、情绪调节失效、积极体验缺失与社会支持不足共同作用的结果[3]。

近年来,社会情感学习(SEL)理念的普及为这一问题提供了新视角。CASEL 框架提出的自我意识、自我管理、社会意识等核心能力,以及国内学者关于学困生情感素养、教师共情、知情意协同转化的研

究均证实, 情感系统的健康发展是打破习得性无助循环的关键[1]。近年来, 社会情感学习理念的普及为学习困难青少年的干预提供了新的视角。需要指出的是, 强调情感机制并不意味着否定认知归因、学习策略和知识补偿的重要价值, 而是要在既有认知干预基础上进一步看到情绪体验、情感支持和积极体验在学习转化中的基础作用。认知与情感并非彼此分离的两个系统, 而是在学习过程中相互影响、相互塑造: 消极情绪会影响学生对失败原因的解释, 负性归因也会进一步加剧焦虑、自卑和退缩行为。基于此, 本文在承认认知干预必要性的基础上, 以情感机制为切入点, 分析学习困难青少年习得性无助的形成逻辑, 并尝试构建认知调适、情绪训练、积极体验与支持系统相结合的综合干预路径。

2. 核心概念界定

2.1. 学习困难青少年

学习困难又称学习不良, 通常指在智力、感官功能和基本受教育条件相对正常的情况下, 学生学业成绩长期显著低于同龄平均水平, 且难以通过常规教学获得稳定改善的现象[4]。本文所指学习困难青少年, 主要是初中阶段学生。这一时期个体处于身心快速发展、学业压力增加和自我意识增强的关键阶段, 学习失败容易进一步引发自我否定、情绪困扰和行为退缩[1]。

需要指出的是, 学习困难青少年并非同质群体。根据困难来源和表现, 可将其大致划分为几类: 一是基础薄弱型, 主要表现为知识断层明显、课堂跟进困难, 其情感困境多来自长期失败后的挫败感和低胜任感; 二是策略缺失型, 主要表现为学习方法低效、时间管理不足, 容易因“努力无效”而形成消极体验; 三是动机不足型, 主要表现为学习目标模糊、参与度低, 其核心问题在于积极情感体验和学习意义感不足; 四是情绪困扰型, 主要表现为考试焦虑、自卑敏感、害怕失败, 负性情绪会直接影响学习投入; 五是关系受挫型, 主要表现为师生、亲子或同伴关系紧张, 其无助感常与外部情感支持不足有关。

因此, 学习困难青少年的习得性无助并非由单一因素造成, 而是不同类型的学业困难与情感系统失衡相互作用的结果。干预也不能仅停留在知识补差层面, 而应结合其具体类型, 开展差异化的情感支持、认知重构和学习能力提升。

2.2. 习得性无助

习得性无助是指有机体经历了某种学习后, 在情感、认知和行为上表现出的消极的特殊心理状态, 其形成遵循“不可控失败体验→结果不可控认知→动机-认知-情绪全面损害”的三阶段规律[5]。对学习困难青少年而言, 具体表现为: 认知上, 坚信“我不行、我学不会”, 将失败归因为能力低下等稳定不可控因素; 情绪上, 持续处于焦虑、自卑、沮丧、绝望之中, 厌学情绪强烈; 行为上, 逃避课堂参与、拖延作业、拒绝尝试新任务, 甚至出现逃学、叛逆等问题行为。这种状态并非性格缺陷, 而是长期消极情感与失败体验共同塑造的可逆转心理模式[6]。

3. 学习困难青少年习得性无助形成的情感机制分析

学习困难青少年习得性无助的形成, 是学业失败、消极自我认知、负性情绪累积和外部支持不足共同作用的结果。以往研究多从归因偏差角度解释习得性无助, 强调学生将失败归因为内部、稳定、不可控因素后, 容易形成“我不行”“努力也没用”的信念。但对学习困难青少年来说, 归因并不是纯粹的认知过程, 而往往受到焦虑、羞耻、挫败和失望等情绪体验的影响。

从情感机制看, 其习得性无助主要表现为四个方面: 情感认知偏差导致其倾向于否定自我; 情绪调节障碍使负性情绪不断累积; 积极情感体验匮乏削弱学习动机; 情感支持系统断裂则使无助感进一步固化。

这一机制可与 Gross 的情绪调节过程模型相联系。Gross 认为, 情绪调节包括情境选择、情境修正、注意分配、认知改变和反应调整等环节。放在学习困难青少年身上可以发现, 其无助感往往源于多个环节连续失效: 在情境选择上回避学习任务, 在注意分配中过度关注失败, 在认知改变上将失败解释为能力不足, 在反应调整上通过沉默、拖延、对抗或放弃来应对负性情绪。由此, 习得性无助并非单次失败的结果, 而是情绪调节长期失效后形成的稳定心理模式。

3.1. 情感认知偏差

情感认知是个体对自我情绪、他人情绪与事件意义的感知与判断, 其偏差是习得性无助形成的认知情感基础[1][3]。第一, 消极归因风格的情感化固化。学习困难青少年无法客观区分失败原因, 长期将学业挫折归因为“我笨、我不是学习的料”等内部、稳定、不可控因素, 将偶然成功归因为运气、题目简单等外部因素。这种归因并非单纯的认知偏差, 而是被自卑、挫败等负面情感裹挟的结果——负面情感放大了失败的痛苦, 使其更倾向于用“能力不足”解释困境, 进而强化“我不行”的核心信念[5]。第二, 自我价值感的单一化与负面化。在应试评价导向下, 这一群体将学习成绩等同于自我价值, 成绩落后即等同于“我没用”。他们对负面评价极度敏感, 对自身进步视而不见, 长期处于“自我否定”的情感认知中, 逐步形成以“无能”为核心的消极自我图式, 这是习得性无助最稳定的心理内核[7]。第三, 失败预期的情感先行。面对学习任务时, 他们先产生恐惧、焦虑等负面情感, 再据此做出“我肯定做不好”的判断, 而非基于能力理性评估。这种“情感先于认知”的模式, 使其在行动前就已陷入无助状态。

3.2. 情绪调节障碍

情绪调节是学习困难青少年应对学业挫折的重要心理能力。学业失败本身并不必然导致习得性无助, 关键在于学生能否有效识别、表达和调节由失败引发的焦虑、羞耻、沮丧等负性情绪[8]。

结合 Gross 的情绪调节过程模型, 学习困难青少年的情绪调节障碍主要体现在五个环节: 在情境选择上, 他们常通过回避课堂提问、作业订正或考试复习来避免再次失败; 在情境修正上, 他们缺乏主动求助和改变学习处境的能力; 在注意分配上, 他们容易过度关注错误、分数和他人评价, 而忽视自身进步; 在认知改变上, 他们倾向于将失败解释为能力不足, 而不是方法不当或练习不足; 在反应调整上, 他们常以沉默、拖延、顶撞或放弃等方式应对负面情绪[9]。

因此, 学习困难青少年的情绪调节障碍并非简单的“情绪不好”, 而是贯穿学习情境、注意加工、意义解释和行为反应全过程的调节失效。负性情绪一旦得不到及时处理, 就会降低学习效率, 引发新的失败, 并进一步强化“我无能”“我学不好”的无助信念。

3.3. 积极情感体验匮乏

情感体验是动机产生的核心源泉, 持续性积极体验缺失, 是习得性无助维持与强化的核心条件[3][7]。其一, 胜任感与成就感长期缺失。传统教学中任务难度过高、评价标准单一, 学习困难青少年几乎无法获得成功体验, 学习过程只有挫败、枯燥与痛苦, 毫无愉悦感可言。根据自我决定理论, 胜任感得不到满足, 内在动机便会彻底枯竭, 学习沦为被动应付的“苦役”。其二, 进步被忽视, 只有负面反馈。教师与家长多关注成绩结果, 忽视其努力与进步, 批评、指责、嘲笑成为常态, 极少给予肯定与鼓励。长期负面反馈让其无法感受到“努力有回报”, 逐步坚信“再努力也没用”, 彻底放弃主动学习。其三, 兴趣与情感联结断裂。教学与生活脱节、形式单一, 无法激发其好奇心与投入感, 学习与积极情感完全剥离, 只剩下压力与痛苦, 进一步强化逃避心理[6]。

3.4. 情感支持系统断裂

人是社会性存在, 情感支持是应对挫折的外部保护屏障, 而学习困难青少年普遍面临师生、亲子、同伴三重支持断裂, 直接推动无助感从学习领域泛化至整个生活。在师生关系上, 部分教师缺乏共情, 对学困生存在偏见, 批评多、关怀少, 甚至贴标签、讽刺挖苦, 导致学生恐惧教师、不敢求助, 师生情感联结彻底断裂[10]。在亲子关系上, 家长或期望过高、严厉指责, 或放任不管、缺乏陪伴, 无法提供情感温暖与理解。家庭本应是心理安全基地, 却成为压力来源, 让学生失去最后的情感依靠。在同伴关系上, 因成绩落后、行为问题, 学困生易被孤立、排斥, 缺乏同伴接纳与帮助, 孤独感与自卑感加剧, 进一步强化“我不受欢迎、我一无是处”的消极认知[9]。三重情感支持的缺失, 使其独自承受所有挫折, 无助感不断泛化、固化, 最终形成稳定的习得性无助状态。

3.5. 学习困难青少年习得性无助的情感螺旋固化模型

在前述分析基础上可以发现, 学习困难青少年习得性无助的形成并非四个情感因素的简单叠加, 而是一个随时间推进、不断循环强化的动态过程。本文据此尝试提出“情感螺旋固化模型”, 以解释学习困难青少年如何从一次或多次学业失败, 逐步发展为稳定的无心理模式。

该模型大致包括四个连续环节。第一, 学业失败激活负性情绪体验。当学生在课堂回答、作业完成、考试评价等情境中反复遭遇失败时, 首先被激活的往往不是理性判断, 而是焦虑、羞耻、挫败和自卑等负性情绪。此时, 失败不再只是一次学习结果, 而会被学生体验为对自我价值的否定。

第二, 负性情绪推动情感认知偏差形成。在持续挫败感影响下, 学生更容易将失败解释为“我能力差”“我学不会”“努力也没用”, 并逐渐形成消极自我图式。这一阶段中, 情绪体验会影响认知加工, 使学生过度关注失败信息, 忽视自身进步和外部可控因素。

第三, 消极自我图式削弱积极情感体验与学习动机。当学生不断以内在、稳定、不可控的方式解释失败时, 学习过程中的胜任感、成就感和希望感会进一步减少。即便偶尔取得进步, 学生也可能将其归因为运气或任务简单, 难以转化为稳定的自我效能感。积极情感体验的不足, 使其逐渐减少投入、降低期待, 并通过拖延、回避、沉默等方式保护自己免受再次失败的伤害。

第四, 行为退缩导致支持系统进一步断裂。当学生减少课堂参与、逃避任务或表现出对抗行为时, 教师和家长可能更容易将其理解为态度问题, 从而增加批评、控制或放任。同伴也可能因其学业表现和行为问题而疏远甚至排斥。外部情感支持的减弱, 又会让学习困难青少年更难从失败中恢复, 进一步强化“没有人理解我”“我无法改变现状”的无助感。

由此, 学习困难青少年的习得性无助呈现出一种螺旋式固化过程: 失败体验引发负性情绪, 负性情绪扭曲自我认知, 消极认知削弱积极体验, 积极体验缺失导致行为退缩, 行为退缩又进一步削弱外部支持, 最终使学生再次陷入更深层次的失败和无助之中。这一过程并非一次完成, 而是在日常学习生活中反复发生。每一次失败、批评、回避和孤立, 都会使无助感进一步加深, 最终从具体学科中的挫败体验, 泛化为对整体学习能力甚至自我价值的否定。

该模型的意义在于, 它将学习困难青少年习得性无理解为一个动态演化过程, 而非静态心理结果。换言之, 习得性无助不是某一时刻突然形成的, 而是在情绪、认知、动机、行为和关系系统长期循环中逐渐固化的。因此, 干预也不能只针对单一环节, 而应在负性情绪初现、消极归因形成、积极体验缺失和支持系统弱化等不同阶段及时介入, 阻断无助感的螺旋式发展。

4. 基于情感机制的学习困难青少年习得性无助干预策略

针对上述情感机制, 干预的核心逻辑是: 以情感修复为核心, 从内在认知、情绪能力、体验供给、外

部支持四个维度协同发力, 打破消极闭环, 重建积极情感系统, 进而逆转习得性无助状态。

4.1. 重构情感认知: 矫正消极自我图式, 建立理性归因

4.1.1. 开展结构化归因训练, 剥离情感化偏见

采用“事件-情绪-归因-替代归因-行动”五步训练法, 引导学生区分可控因素(努力、方法)与不可控因素(能力、运气)。例如, 考试失利后, 先引导其识别“沮丧、自卑”的情绪, 再纠正“我太笨”的消极归因, 替换为“我复习方法不对、时间投入不足”, 并制定具体改进计划。训练中结合案例分享、小组讨论, 让学生在实践中形成理性归因习惯, 弱化负面情感对归因的干扰[7]。

4.1.2. 实施多元价值肯定, 打破成绩唯一评价

建立“优点银行”“成长档案”, 记录学生在品德、劳动、特长、努力等非学业方面的闪光点, 定期开展优点分享会, 让其感受到“我不止有成绩, 我还有很多价值”。通过多元肯定, 重构积极自我认知, 打破“成绩差=我没用”的错误联结, 弱化负面自我图式。

4.1.3. 渗透成长型思维培育

通过名人故事、身边案例、自我成长记录, 传递“能力可通过努力提升”的理念, 将“我不会”改为“我还没学会”, 将“我不行”改为“我需要多练习”。用成长型思维替代固定型思维, 减少失败带来的负面情感冲击, 为主动尝试奠定认知基础[7]。

4.2. 强化情绪调节训练: 筑牢情感缓冲屏障, 阻断负面循环

4.2.1. 情绪识别与表达训练

借助情绪卡片、情绪温度计、情绪日记等工具, 教会学生准确命名焦虑、自卑、沮丧等情绪, 了解情绪的身体信号(如心跳快=紧张), 并学会用语言合理表达情绪, 而非压抑或冲动发泄[1]。例如, 引导学生说“我因为没听懂而感到焦虑”, 而非沉默发呆或捣乱。

4.2.2. 实用情绪调节技能训练

教授可快速操作的调节方法: 深呼吸放松法、5-4-3-2-1 接地法、正念呼吸、积极自我暗示等, 每天利用课前5分钟开展集体练习, 让学生熟练掌握, 在情绪失控前及时干预。在教室设置“情绪暂停角”, 作为安全调节空间, 强化“情绪可管理”的信念[11]。

4.2.3. 建立情绪预警与应对机制

引导学生识别自身情绪失控前兆, 制定个性化应对方案。例如, 烦躁时离开现场散步、焦虑时默写积极暗示语, 从被动承受情绪, 转为主动管理情绪, 切断“负面情绪→学习失败→更负面情绪”的循环[4]。

4.3. 创设积极情感体验: 积累成功感受, 激活内在动机

4.3.1. 分层任务设计, 提供“跳一跳够得着”的成功体验

推行“小步成功”教学: 将大目标拆解为微小可达成的任务, 作业分基础层、提高层、拓展层, 课堂提问设计梯度问题, 确保学困生能独立完成、正确回答。每一次小成功都及时具体表扬, 如“你今天独立完成3道基础题, 比昨天进步很大”, 让其持续获得胜任感与成就感, 逐步建立“我能行”的信念。

4.3.2. 兴趣融合教学, 重建学习与积极情感的联结

结合学生兴趣(动漫、体育、游戏等)设计教学内容与活动, 如用游戏闯关模式做数学练习、用动漫故

事写作文, 让学习过程变得有趣, 激发好奇心与投入感, 让学生在学习过程中体验愉悦, 而非单纯痛苦。

4.3.3. 过程性评价替代结果性评价

弱化分数排名, 关注努力程度、进步幅度、参与态度, 设立“进步之星”“勤奋之星”“勇敢发言奖”等多元奖项, 让每个学生都能获得肯定。用持续性正向反馈, 替代单一负面批评, 让学生感受到“努力被看见、进步被认可”, 逐步恢复内在学习动机[7]。

4.4. 构建多元情感支持网络: 筑牢外部安全基底, 消解无助感

4.4.1. 提升教师共情能力, 重建温暖师生关系

教师需转变观念, 摒弃标签化认知, 坚持每日3分钟一对一谈心, 关注情绪与生活, 而非仅谈成绩; 多用倾听、理解、鼓励的语言, 少批评、少指责。以共情与尊重建立信任, 让学生感受到“老师理解我、相信我”, 成为学生的情感安全基地[10]。

4.4.2. 指导家庭情感陪伴, 修复亲子情感联结

通过家长会、家访、家长学校, 指导家长做到: 把“爱与成绩解绑”, 不因分数否定孩子; 每天15分钟高质量陪伴, 倾听心声、不评判、不说教; 多用鼓励语言, 替代指责批评。让家庭从压力源变为情感支持源, 为学生提供最坚实的心理缓冲。

4.4.3. 营造包容同伴氛围, 建立互助支持关系

开展小组合作学习, 为学困生分配适合的角色(记录员、材料员、鼓励员), 让其在团队中发挥价值、获得接纳; 推行“同伴成长结对”, 以温和友善的学生为伴, 禁止嘲笑、排斥行为。构建包容互助的班级氛围, 消除孤独感与自卑感, 让学生在同伴支持中增强归属感。

4.4.4. 整合家校社资源, 形成协同支持合力

学校联动社区、心理机构, 提供个性化心理辅导与情感支持; 建立家校沟通平台, 同步学生情绪状态与进步情况, 形成“学校引导、家庭支撑、社会助力”的三维情感支持网络, 全方位消解无助感[11]。

5. 情感导向干预的现实挑战与应对思路

情感导向干预虽然能够为学习困难青少年的习得性无助转化提供新的路径, 但在现实教育场景中, 其推进并非没有困难。学校教学任务重、教师专业准备不足、家庭配合程度不一、评价体系仍以成绩为主, 都会影响干预策略的实际效果。因此, 在提出干预方案的同时, 也有必要正视其落地过程中的现实限制。

首先, 教师情感支持能力有待提升。部分教师能够意识到学困生需要更多理解和鼓励, 但在实际教学中, 仍可能受班级规模、教学进度和升学压力影响, 难以持续开展个别化情感支持。一些教师也缺乏系统的情绪识别、心理沟通和危机预警训练, 容易将学生的沉默、拖延或对抗简单理解为“不努力”“态度差”。对此, 学校应将学习困难学生的情感支持纳入教师培训内容, 通过案例研讨、班主任工作坊、心理教师协同指导等方式, 提升教师识别学生情绪信号、开展支持性沟通和设计分层任务的能力。

其次, 家长配合存在不稳定性。学习困难青少年的情感问题往往与家庭评价方式密切相关, 但部分家长仍习惯用分数衡量孩子价值, 容易在焦虑中采取批评、比较、催促等方式, 进一步加重学生的无助感。也有部分家庭因工作压力或教育资源有限, 难以提供稳定陪伴。对此, 学校不宜只在问题严重时才联系家长, 而应建立常态化家校沟通机制, 通过家长课堂、个别沟通、成长记录反馈等方式, 引导家长看到孩子的具体进步, 减少单一分数评价, 形成更稳定的家庭情感支持。

再次, 现行评价体系仍然制约积极体验的生成。学习困难学生最需要在学习过程中获得可感知的进步体验, 但现实中, 考试分数和排名仍是主要评价依据。如果评价标准过于单一, 学生即使在努力程度、课堂参与、作业完成或学习策略上有所改善, 也难以被看见。这会削弱干预效果。对此, 学校可以在不否定学业评价的基础上, 增加过程性评价和发展性评价, 如记录学生的阶段性进步、课堂参与、任务坚持和合作表现, 使学困生能够在真实进步中获得胜任感。

最后, 情感导向干预需要多方协同, 但协同机制本身仍需完善。教师、家长、心理教师、社区资源之间如果缺乏明确分工, 容易出现“学校单方面用力”或“干预碎片化”的问题。对此, 可建立以班主任为核心、心理教师提供专业支持、任课教师参与课堂反馈、家长配合家庭陪伴的协同机制。对于情绪困扰较明显或行为问题较突出的学生, 还应及时引入专业心理服务资源, 避免将所有压力都转移给一线教师。

总体而言, 情感导向干预不能仅停留在理念倡导层面, 而应嵌入学校日常教育教学过程之中。其关键不在于额外增加教师负担, 而在于改变原有教育互动方式: 少一些标签化评价, 多一些具体反馈; 少一些结果性否定, 多一些过程性支持; 少一些单向要求, 多一些家校协同。只有在制度、教师、家庭和评价方式上形成合力, 学习困难青少年的习得性无助才可能得到持续而稳定的改善。

6. 结语

学习困难青少年的习得性无助, 不是单纯的认知问题, 而是情感系统长期失调的结果——情感认知偏差构建了消极内核, 情绪调节障碍放大了负面情绪, 积极体验缺失摧毁了动机, 情感支持断裂则让无助感彻底固化。学习困难青少年的习得性无助, 不是单纯的认知问题, 也不是单一的情绪问题, 而是认知归因、情绪体验、积极体验和社会支持长期交互作用的结果。既有认知干预、归因训练和学习策略指导对于学困生转化具有重要价值, 但若忽视学生在反复失败中积累的焦虑、自卑、羞耻和挫败感, 干预效果往往难以持续。因此, 情感机制视角并不是对认知干预的替代, 而是对其必要补充与深化。

本文以情感机制为核心, 提出认知重构、情绪训练、体验供给和支持构建相结合的干预思路, 强调在学习困难青少年的转化过程中, 应同时关注“怎么想”“怎么感受”和“如何被支持”。习得性无助的改善是一个长期过程, 需要教师、家长和学校系统共同参与, 在尊重学生差异的基础上, 帮助其积累可感知的成功经验, 修复消极自我图式, 重建学习信心。

未来研究可进一步开展实证研究, 检验情感导向干预策略在不同类型学习困难青少年中的适用性与有效性。同时, 也应关注干预实施过程中的现实条件, 如教师培训、家校协同和评价改革等问题, 使理论模型真正转化为可持续、可推广的教育实践。

本文以情感机制为核心, 提出的认知重构、情绪训练、体验供给、支持构建四位一体干预策略, 本质是回归教育的育人本质, 以情感滋养修复心理创伤, 以积极体验重建学习信心, 以外部支持筑牢成长基底。习得性无助的逆转是一个长期、反复的过程, 需要教育者、家长秉持耐心与共情, 摒弃标签化思维, 用情感的温度融化无助的坚冰。进一步提出学习困难青少年习得性无助的“情感螺旋固化模型”, 将情感认知偏差、情绪调节障碍、积极情感体验匮乏和情感支持系统断裂整合为一个动态过程, 说明无助感并非由单次失败直接导致, 而是在失败体验、负性情绪、消极认知、行为退缩和支持削弱的反复循环中逐渐固化。该模型有助于从时间过程和系统互动角度理解学困生心理困境, 也为后续分阶段、分类型干预提供了理论依据。

未来研究可进一步开展实证研究, 验证情感导向干预策略的有效性, 同时结合不同学段、不同类型学困生的情感特点, 开发更具针对性的干预方案。唯有真正重视情感这一被忽视的核心维度, 才能帮助学习困难青少年走出心理困境, 实现学业进步与心理成长的协同发展。

基金项目

本文系江苏省教育科学规划课题: 学习困难青少年情感素养及教育对策研究, 批准号: B-b/2024/01/185 的阶段性成果。

参考文献

- [1] 周佳, 张璐怡. 基于社会情感学习的初中学困生转化策略研究[J]. 哈尔滨学院学报, 2024, 45(8):1-6.
- [2] 王琳. 中职生学业习得性无助感的干预研究[D]. [硕士学位论文]. 沈阳: 沈阳师范大学, 2012.
- [3] 阮美飞, 陈振华. 学困生转化的“知情意”结合策略[J]. 上海教育科研, 2023(4):71-77.
- [4] 陈田田. 走向大概念教学: “学困生”问题的成因及解决之路[J]. 教育进展, 2022, 12(11): 4331-4336.
- [5] 刘志军, 钟毅平. 习得无助感理论发展研究的简评[J]. 心理科学, 2003(2): 374-375.
- [6] 倪洁, 李炳煌. 学困生转化: 苏霍姆林斯基教育见解及其现代启示[J]. 文教资料, 2024(19): 196-200.
- [7] 谷婧. 自信赋能: 学困生成长转化的核心动力机制探析[J]. 中小学班主任, 2026(3): 89-91.
- [8] 陆敏, 崔同鲜, 罗娅婷, 等. 习得性无助和情绪调节困难在青少年留守经历和抑郁之间的链式中介效应[J]. 贵州医科大学学报, 2026, 51(2): 215-220.
- [9] 俞国良. 学习不良儿童社会性发展特点的研究[J]. 心理科学, 1997(1): 31-35+95.
- [10] 于梅芳, 韦雪艳. 教师共情: 情感问题型学困生的合理诉求[J]. 教学与管理, 2017(3): 70-72.
- [11] 刘文清. 积极心理学视域下高校开展心理疏导路径研究[J]. 心理学进展, 2024, 14(7): 250-256.