

追求价值动机对学习倦怠的影响：交互学习与消极情绪的中介作用

卢佳瑶

天津师范大学心理学部, 天津

收稿日期: 2025年3月17日; 录用日期: 2025年5月7日; 发布日期: 2025年5月19日

摘要

目的: 本研究基于自我决定理论和社会认知理论, 构建链式中介模型探讨追求价值的动机对学习倦怠的影响机制。方法: 通过方便取样的方法, 收集了293名大学生数据, 采用抑郁焦虑压力量表(DASS-21)及自编量表进行测量。结果: 通过Mplus7.4构建结构方程模型分析发现: 1. 价值动机通过促进交互学习直接降低学习倦怠($\beta = -0.171, p < 0.001, 95\% \text{ CI} [-0.231, -0.116]$); 2. 消极情绪的独立中介效应不显著, 通过“交互学习→消极情绪”的链式中介路径间接缓解学习倦怠($\beta = -0.036, p < 0.05, 95\% \text{ CI} [-0.076, -0.003]$); 3. 价值动机的直接效应不显著, 总间接效应占总效应的78.3% ($\beta = -0.260, p < 0.001$); 结论: 价值动机通过促进交互学习降低学习倦怠, 同时通过“交互学习→消极情绪”的链式中介产生间接作用。研究结果为学习倦怠干预提供了双路径理论框架, 强调动机培养与交互学习环境建设的协同作用。

关键词

学习动机, 学习倦怠, 交互学习, 中介效应

The Influence of the Motivation for Pursuing Value on Learning Burnout: The Mediating Roles of Interactive Learning and Negative Emotions

Jiayao Lu

Faculty of Psychology, Tianjin Normal University, Tianjin

Received: Mar. 17th, 2025; accepted: May 7th, 2025; published: May 19th, 2025

Abstract

Objective: This research is firmly grounded in the Self-Determination Theory and Social Cognitive Theory. Given the increasing prevalence of learning burnout among college students, understanding its underlying mechanisms is crucial. By constructing a chained mediation model, the study aims to comprehensively explore the intricate influence mechanism of the motivation for pursuing value on learning burnout. This approach is expected to fill the existing research gap in the field. **Methods:** A convenient sampling method was employed to gather data from 293 college students. To ensure the reliability and validity of the measurements, the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-21) was adopted. Additionally, self-developed scales were designed specifically for this study to capture relevant constructs accurately. **Results:** The Structural Equation Modeling (SEM) analysis was conducted using Mplus7.4. The results revealed three key findings. First, the motivation for pursuing value directly contributes to reducing learning burnout by promoting interactive learning ($\beta = -0.171, p < 0.001, 95\% \text{ CI } [-0.231, -0.116]$). Students driven by the pursuit of value are more likely to engage actively in interactive learning, thereby alleviating learning burnout. Second, the independent mediating effect of negative emotions was not statistically significant. However, learning burnout was alleviated indirectly through the chained mediation path of “interactive learning→negative emotions” ($\beta = -0.036, p < 0.05, 95\% \text{ CI } [-0.076, -0.003]$). This implies that interactive learning can reduce negative emotions, leading to a decrease in learning burnout. Third, the direct effect of the motivation for pursuing value on learning burnout was not significant, while the total indirect effect accounted for 78.3% of the total effect ($\beta = -0.260, p < 0.001$), highlighting the importance of indirect pathways. **Conclusion:** Overall, the motivation for pursuing value effectively reduces learning burnout through promoting interactive learning. It also exerts an indirect influence via the chained mediation of “interactive learning→negative emotions”. The research findings offer a dual-path theoretical framework for intervening in learning burnout. This framework emphasizes the importance of cultivating students’ motivation for pursuing value and creating an interactive learning environment. By doing so, educational institutions can implement more targeted strategies to address the issue of learning burnout among college students.

Keywords

Learning Motivation, Learning Burnout, Interactive Learning, Mediating Effect

Copyright © 2025 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

在当今教育领域，学习倦怠作为备受关注的焦点问题，对学生的学业表现和身心健康产生着不容忽视的负面影响(Fredricks et al., 2004)。学习倦怠被定义为学生在学习过程中出现的情绪低落、兴趣丧失、动力和自信心下降的现象，常常伴随着身心疲惫和学业成绩下滑(Meier & Schmeck, 1985)。随着信息化的飞速发展和经济就业形势的持续变化，大学生面临着前所未有的机遇与挑战，学习倦怠问题也愈发严峻。据美国心理学会的调查显示，超过 30% 的大学生经历了严重的学习倦怠，这不仅导致他们的学业表现明显下降，还使得情绪问题显著增加(American Psychological Association, 2018)。另一项研究表明，大约 60% 的大学生表示在大学生涯中至少有一次经历过学习倦怠的情况。高等教育普及化背景下，学习倦怠已经成为影响学生发展的重要问题。

自我决定理论强调人类具有自主、能力和关系这三种基本心理需求(Miller et al., 1988)。只有在这三种心理需求得到满足时,学生的学习动机才能有效激发。当这些需求未得到满足时,学生容易出现学习倦怠(杜佳, 2022)。追求价值动机正是个体为满足这些内在心理需求,在学习情境中自然衍生出的动力,它指个体在学习过程中,基于对知识、技能、个人成长和社会价值的内在追求而产生的学习动力。追求价值动机作为内在动机的延伸,满足自主性(选择学习内容)、胜任感(掌握知识)和归属感(互动中的支持)三大基本心理需求(Alwerthan, 2024)。当学生将学习目标视为自我认同的一部分时,外部要求转化为内在动力,就能有效减少倦怠。

交互学习是指在教学活动中,通过多样化的教学方法,促使教师与学生之间、学生与学生之间形成交流互动的合作关系,从而实现知识共享、共同进步的学习方式(Kreijns et al., 2003)。

交互学习指学习者在学习进程里,与学习资源、教师及同伴等多主体开展互动与交流(陈丽, 2004)。此互动范畴,涵盖信息传递,也包括情感支持、认知支持与行为支持等层面。交互学习着重强调学习者于学习环境中的参与程度和主动能动性,借由同不同主体的交互,推动知识架构搭建以及能力的成长发展(鲁菁, 2001)。

情绪作为个体对客观事物的主观体验,对学习过程和学习倦怠有着显著的影响(Pekrun, 2006)。积极情绪如快乐、兴趣等能够激发学生的学习动力,提高学习效率,增强学习的积极性和主动性,有助于降低学习倦怠的发生(Fredrickson, 1998)。根据以往的研究显示(Mirvis & Csikszentmihalyi, 1991),当学生在学习中体验到快乐和满足时,他们会更愿意投入时间和精力,积极探索知识,从而减少学习倦怠的可能性。相反,消极情绪如抑郁、焦虑、压力等则会对学习产生负面影响,是引发学习倦怠的重要因素(Pekrun et al., 2006)。抑郁情绪会导致学生情绪低落、失去兴趣和动力,对学习产生消极的态度和行为,增加学习倦怠的风险(Clark & Watson, 1991)。焦虑情绪会使学生注意力不集中,思维变得狭窄,影响学习效果,长期处于焦虑状态还可能导致学生对学习产生恐惧和逃避心理,进而引发学习倦怠(Sarason, 1984)。除此之外,压力过大也会使学生感到身心疲惫,降低学习的积极性和自信心,当压力超过学生的承受能力时,就容易引发学习倦怠。

情绪对学习倦怠的影响可能存在中介或调节作用(Frenzel et al., 2007)。以往研究表明,消极情绪可能会通过影响学生的自我效能感和学习动机,进而间接影响学习倦怠(Bandura, 1978)。当学生经历消极情绪时,他们对自己学习能力的信心可能会下降,学习动机也会减弱,从而更容易产生学习倦怠。此外,情绪还可能调节其他因素与学习倦怠之间的关系,如高压情境下,消极情绪可能会增强压力对学习倦怠的影响(Pekrun, 2006)。

目前关于学习倦怠的研究,大多关注外部环境因素,对内在动机的探讨不足。本研究旨在根据前人研究基础和不足,创新性地整合动机-行为-情绪的动态关系,揭示验证交互学习和消极情绪在追求价值动机传导中的中介作用,为高校心理健康教育提供理论支撑。

2. 对象与方法

2.1. 对象

采用方便取样方法,用问卷星发放问卷,共有 403 名被试参与调查,删除异常作答和规律作答后实际保留被试 293 名(男性 63 名,女性 230 名),平均年龄为 21.18 ± 1.99 岁。被试在填写问卷前不清楚研究目的。

2.2. 研究工具

采用抑郁-焦虑-压力量表(DASS-21),三个分量表的内部一致性系数为: 0.77, 0.79, 0.76; 总量表

的内部一致性系数为：0.89；三个分量表的建构信度为：0.72，0.80，0.76；效度指标：进行验证性因素分析：理论模型与观察数据拟合度的卡方检验， $\chi^2(181)=1554.59$ ，拟合度指数(GFI=0.92)、调整后的拟合度指数(AGFI=0.90)，NFI=0.87、CFI=0.88、IFI=0.88、RFI=0.85、TLI=0.86，RMSEA=0.065(龚栩等，2010)。量表包含21个条目，分为三个子量表，每个子量表7项：抑郁：评估情绪低落、自我贬低、无价值感等症状(如“我感到生活毫无意义”)；焦虑：测量自主神经激活和恐惧反应(如“我感到身体颤抖”)；压力：反映紧张、易怒和难以放松等状态(如“我发现自己容易急躁”)。采用4点Likert量表评分(0=“不符合”至3=“总是符合”)。

采用交互学习问卷，学习倦怠问卷，追求价值的动机自编量表进行测量。

2.3. 统计方法

研究采用SPSS 26.0对数据进行处理，进行了描述性统计和Pearson相关分析考查追求价值动机、消极情绪、交互学习、学习倦怠之间的相关性；使用Harman单因子法进行共同方法偏差检验。研究以293名被试为样本，利用Mplus7.4软件，通过最大似然估计(ML)构建结构方程模型，并进行2500次Bootstrap抽样，以探究变量间的直接和间接效应。

3. 结果

3.1. 共同方差偏差检验

在本研究中被试均通过自我报告的方式填写量表，容易产生共同方法偏差，故采用Harman单因素检验方法进行检验。结果显示，最大因子的方差解释度47.295%。研究结果符合前人研究中提出的50%的阈值(Podsakoff & Organ, 1986)，表明共同方法偏差对本研究没有造成过大影响。

3.2. 描述性统计分析

Table 1. Descriptive statistical analysis (N = 293)

表 1. 描述性统计分析(N = 293)

	极大值	极小值	M	SD
抑郁	26	7	12.30	4.463
焦虑	24	7	12.12	3.957
压力	27	7	13.76	4.401
交互学习	70	19	46.62	9.037
学习倦怠	59	9	35.05	9.490
追求价值动机	35	11	26.48	4.554

由表1描述性统计结果可知，各变量标准差较大，反映出样本在这些方面具有较大的异质性，较大的差异更有可能揭示出变量之间的真实关联，这对于后续深入研究变量间的关系有一定意义的。

3.3. 相关分析

由表2可知，交互学习与抑郁($r=-0.298^{**}, p<0.01$)、焦虑($r=-0.139^{**}, p<0.01$)、压力($r=-0.119^{**}, p<0.01$)呈显著负相关，与学习倦怠负相关更强($r=-0.531$)，表明交互学习参与度越高，消极情绪和学习倦怠感越低；学习倦怠与抑郁($r=-0.635^{**}, p<0.01$)、焦虑($r=0.522^{**}, p<0.01$)、压力($r=0.547^{**}, p<0.01$)呈显著正相关，且与交互学习($r=0.531^{**}, p<0.01$)、动机($r=-0.322^{**}, p<0.01$)呈显著负相关，可能在交

互学习与消极情绪间起桥梁作用,为构建中介模型提供支持;动机仅与焦虑($r = -0.122^*$, $p < 0.05$)和抑郁($r = -0.286^{**}$, $p < 0.01$)显著负相关,与压力无关($r = -0.074$, $p = 0.206$),表明动机对心理健康消极情绪的直接影响较弱,可能需通过其他变量间接作用;交互学习与追求价值动机正相关($r = 0.433^{**}$, $p < 0.01$),提示动机可能通过促进交互学习间接改善心理健康(可进一步验证中介效应)。

Table 2. Correlation analysis of negative emotions, interactive learning, learning burnout, and the motivation for pursuing value

表 2. 消极情绪、交互学习、学习倦怠、追求价值动机的相关分析

	抑郁	焦虑	压力	交互学习	学习倦怠	追求价值动机
抑郁	1					
焦虑	0.730**	1				
压力	0.715**	0.805**	1			
交互学习	-0.298**	-0.139*	-0.119*	1		
学习倦怠	0.635**	0.522**	0.547**	-0.531**	1	
追求价值动机	-0.286**	-0.122*	-0.074	0.433**	-0.332**	1

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 以下同。

3.4. 消极情绪与交互学习在追求价值动机与学习倦怠间的中介作用

通过 Bootstrap 法(2500 次抽样)估计模型,结果显示: RMSEA: 估计值 $0.156 > 0.008$, 90% CI [0.118, 0.198], 拟合度欠佳; χ^2/df (8.16), $p < 0.0001$, 表明模型与数据拟合较差; CFI = 0.952 > 0.95 , SRMR = 0.050 < 0.08 , 达到优秀标准; RMSEA = 0.156, TLI = 0.881, 模型适配度中等。模型整体拟合程度一般,局部拟合良好,表明模型结构基本合理。

研究结果显示,追求价值动机对交互学习具有显著正向影响($\beta = 0.433$, $p < 0.001$),交互学习进一步直接负向预测学习倦怠($\beta = -0.394$, $p < 0.001$)。然而,追求价值动机对消极情绪的直接影响不显著($\beta = -0.097$, $p = 0.162$),表明动机需通过其他路径间接作用于消极情绪。消极情绪对学习倦怠的直接影响显著($\beta = 0.550$, $p < 0.001$),符合理论预期。

Table 3. Analysis of the mediating effects in the mediation model

表 3. 中介模型的中介效应分析

	β	SE	95%CI	p 值	t 值
总间接效应	-0.260	0.049	[-0.353, -0.163]	< 0.001	5.338
追求价值动机→交互学习→学习倦怠	-0.171	0.029	[-0.231, -0.116]	< 0.001	5.881
追求价值动机→消极情绪→学习倦怠	-0.053	0.038	[-0.230, 0.004]	$= 0.164$	1.391
追求价值动机→交互学习→消极情绪→学习倦怠	-0.036	0.018	[-0.076, -0.003]	< 0.05	1.966

中介效应结果显示(见表 3 和图 1),追求价值动机通过中介变量对学习倦怠的总间接效应显著,即追求价值动机对学习倦怠的影响主要通过中介变量传递。在具体中介路径方面,交互学习在追求价值动机与学习倦怠之间起到了显著的中介作用,追求价值动机通过提升交互学习水平,进而显著降低学习倦怠水平,该中介作用占总间接效应的比例为 66%;消极情绪在追求价值动机与学习倦怠之间的单独中介作用不显著;追求价值动机→交互学习→消极情绪→学习倦怠链式中介效应边缘显著($p = 0.049 < 0.05$),与

动机-行为-情绪的动态关系假设契合,验证了交互学习和消极情绪在追求价值动机传导中的中介作用。

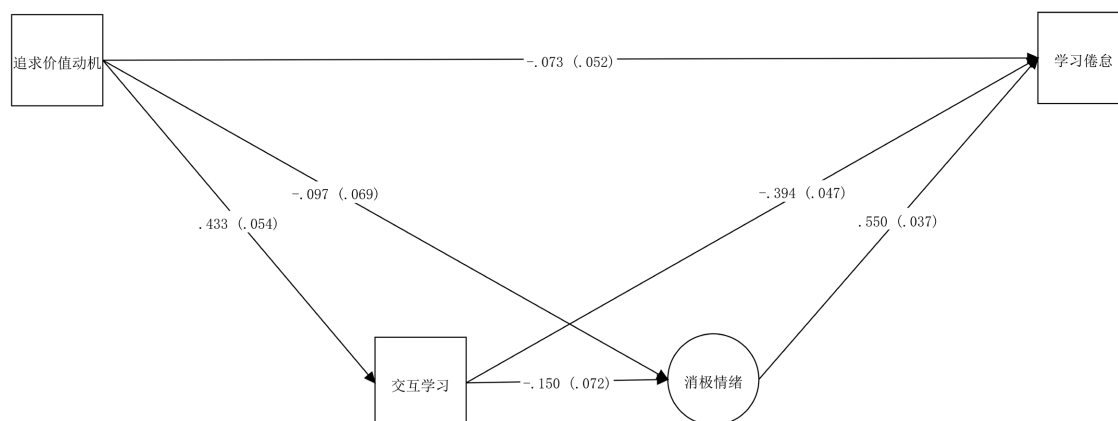


Figure 1. The chain mediating role of interactive learning and negative emotions in the influence of the motivation for pursuing value on learning burnout

图 1. 交互学习与消极情绪在追求价值动机对学习倦怠的链式中介作用

4. 讨论

4.1. 交互学习与消极情绪的中介效应

本研究基于自我决定理论(Miller et al., 1988)和社会认知理论(Bandura, 1978),揭示了追求价值动机通过交互学习和消极情绪的双路径机制缓解学习倦怠的作用。研究结果支持了交互学习的核心中介作用,这与社会互动理论一致(Kreijns et al., 2003),即互动环境能够通过增强归属感和胜任感,降低情绪耗竭。具体而言,交互学习不仅直接传递价值动机的积极效应($\beta = -0.394$),还通过减少消极情绪间接降低学习倦怠($\beta = -0.036$)。这一发现与关于学习参与对学生保留率影响的研究相呼应,表明互动式学习环境是维持学生投入的关键因素(Braxton, 2019)。

追求价值动机对消极情绪的直接影响不显著($\beta = -0.097, p = 0.162$),这可能与动机的长期性和情境依赖性有关(Ryan & Deci, 2020)。消极情绪对学习倦怠的强预测效应($\beta = 0.550$)进一步验证了 Pekrun (2006)的控制-价值理论,即情绪状态直接影响学习投入与倦怠程度。然而,消极情绪的独立中介效应未达显著水平,表明单纯依赖动机培养可能不足以调节情绪问题,需结合交互学习或其他内驱特性,如心理韧性、自我效能感等。这与已有的学生倦怠的研究结论相符,即情绪管理需整合动机与环境干预的双重路径(Schaufeli et al., 2002)。

尽管消极情绪的独立中介效应不显著,但其在链式路径中扮演关键角色。持续的消极情绪会占用认知资源,导致注意力分散和学业低效(邢强等, 2018)。除此之外,消极情绪还可能削弱学生的自我调节能力,使其难以应对学习挑战,进而加剧倦怠(张昭, 2015)。另有研究表明,高压状态下学生更易选择逃避策略(如拖延),而非主动解决问题(赵捷等, 2010)。

4.2. 研究局限与未来方向

本研究采用方便取样法(293 名大学生),未来需扩大样本多样性以提高普适性。同时,横截面数据难以揭示变量间的动态关系,后续可通过追踪设计探索因果时序。由于模型拟合程度一般,仍有提升空间,也可以考虑引入其他中介变量(如学业韧性、自我决定水平等),进一步完善模型结构,为学习倦怠的研究提供新的视角和理论依据。

5. 结论

追求价值动机通过交互学习与交互学习→消极情绪的双路径机制缓解学习倦怠, 强调动机激发与环境支持的协同作用。这一发现为教育实践提供了理论依据, 即通过动机干预与互动环境设计, 构建新的学习倦怠干预方式, 降低学生学习倦怠水平。

基金项目

市级大学生创新创业训练计划项目资助(项目编号: 202410065181)。

参考文献

- 陈丽(2004). 远程学习的教学交互模型和教学交互层次塔. *中国远程教育*, (5), 24-28, 78.
- 杜佳(2022). *自我决定理论视角下大学生在线学习倦怠影响因素研究*. 硕士学位论文. 武汉: 湖北大学.
- 龚栩, 谢熹瑶, 徐蕊, 罗跃嘉(2010). 抑郁-焦虑-压力量表简体中文版(dass-21)在中国大学生中的测试报告. *中国临床心理学杂志*, 18(4), 443-446.
- 鲁菁(2001). 交互性在多媒体课件设计中的应用. *连云港师范高等专科学校学报*, 2, 70-71.
- 邢强, 胡婧, 刘卓铭(2018). 高效率学习对学习倦怠的影响: 学业情绪的中介作用. *兰州文理学院学报(社会科学版)*, 34(2), 48-54.
- 张昭(2015). *高中生学业情绪对学习倦怠的影响: 消极情绪调节期待的中介作用*. 硕士学位论文, 兰州: 西北师范大学.
- 赵捷, 齐元, 石晶, 刘淼(2010). 大学生应对方式与学习倦怠相关性分析. *吉林省教育学院学报*, 26(2), 9-10.
- Alwerthan, T. A. (2024). Satisfaction of Essential Needs in E-Learning as a Mediator of the Links between Students' Attitudes and Ethical Misbehaviors. *Heliyon*, 10, e28476. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28476>
- American Psychological Association (2018). *Stress in America: Generation Z*.
- Bandura, A. (1978). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1, 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Braxton, J. M. (2019). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition by Vincent Tinto. *Journal of College Student Development*, 60, 129-134. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0012>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1991). Tripartite Model of Anxiety and Depression: Psychometric Evidence and Taxonomic Implications. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 316-336. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.100.3.316>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived Learning Environment and Students' Emotional Experiences: A Multilevel Analysis of Mathematics Classrooms. *Learning and Instruction*, 17, 478-493. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the Pitfalls for Social Interaction in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: A Review of the Research. *Computers in Human Behavior*, 19, 335-353. [https://doi.org/10.1016/s0747-5632\(02\)00057-2](https://doi.org/10.1016/s0747-5632(02)00057-2)
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The Burned-Out College Student: A Descriptive Profile. *Journal of College Student Personnel*, 26, 63-67.
- Miller, K. A., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Contemporary Sociology*, 17, 253. <https://doi.org/10.2307/2070638>
- Mirvis, P. H., & Csikszentmihalyi, M. (1991). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *The Academy of Management Review*, 16, 636-640. <https://doi.org/10.2307/258925>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical

-
- Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-Reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management*, 12, 531-544. <https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sarason, I. G. (1984). Stress, Anxiety, and Cognitive Interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>