

专业认同对应用心理学本科生学业拖延的影响：学业自我效能感的中介作用

武 炜, 陈小普*

宝鸡文理学院教育学院, 陕西 宝鸡

收稿日期: 2025年6月24日; 录用日期: 2025年7月29日; 发布日期: 2025年8月12日

摘 要

目的 探讨应用心理学本科生专业认同、学业拖延与学业自我效能感的关系。方法 采用专业认同量表、学业拖延量表、学业自我效能感量表对晋中市某高校136名应用心理学本科生进行问卷调查。结果 ① 不同年级在专业认同的得分比较具有显著差异($p < 0.01$), 且大一、大二年级得分显著高于大三、大四年级。② 学习能力自我效能感存在性别差异($p < 0.05$)。③ 应用心理学本科生专业认同与学业拖延、学业自我效能感之间呈显著相关($t = -0.257, 0.653$, 均 $p < 0.01$)。④ 应用心理学本科生专业认同对学业拖延的直接效应值为 -0.024 , 专业认同通过学业自我效能感对学业拖延的间接效应值为 -0.219 。结论 专业认同能负向预测应用心理学本科生的学业拖延, 学业自我效能感在专业认同对学业拖延的影响中起中介作用。

关键词

应用心理学本科生, 专业认同, 学业拖延, 学业自我效能感, 中介作用

The Effects of Professional Identity on Academic Procrastination among Undergraduate Applied Psychology Students: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Wei Wu, Xiaopu Chen*

School of Education, Baoji College of Arts and Sciences, Baoji Shaanxi

*通讯作者。

文章引用: 武炜, 陈小普(2025). 专业认同对应用心理学本科生学业拖延的影响: 学业自我效能感的中介作用. *心理学进展*, 15(8), 144-152. DOI: 10.12677/ap.2025.158458

Received: Jun. 24th, 2025; accepted: Jul. 29th, 2025; published: Aug. 12th, 2025

Abstract

Objective: To investigate the association between professional identity, academic procrastination and academic self-efficacy of undergraduate applied psychology students. **Methods:** A questionnaire survey was conducted using the Professional Identity Scale, Academic Procrastination Scale, and Academic Self-Efficacy Scale on 136 undergraduate students of applied psychology at a university in Jinzhong City. **Results:** ① Comparisons of scores on professional identity were significantly different across grades ($p < 0.01$), and scores were significantly higher in freshmen and sophomores than in juniors and seniors. ② There is a gender difference in self-efficacy of learning ability ($p < 0.05$). ③ A significant correlation was found between professional identity, academic procrastination, and academic self-efficacy among undergraduate applied psychology students ($t = -0.257, 0.653$; both $p < 0.01$). ④ The value of the direct effect of professional identity on academic procrastination for undergraduate applied psychology students was -0.024 , and the value of the indirect effect of professional identity on academic procrastination through academic self-efficacy was -0.219 . **Conclusion:** Professional identity negatively predicts academic procrastination among undergraduate applied psychology students, and academic self-efficacy mediates the relationship between professional identity and academic procrastination.

Keywords

Undergraduate Applied Psychology Students, Professional Identity, Academic Procrastination, Academic Self-Efficacy, Mediating Role

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

专业认同是指学习者在深入理解所学学科内涵的基础上, 从情感层面形成接纳与认可的态度, 这种心理状态不仅会外化为积极的学习行为, 更能产生内在的契合感, 是一种情感、态度乃至认识的移入过程(秦攀博, 2009)。部分学生因兴趣、职业规划明确, 对专业有较高认同感, 学习积极; 而另一部分学生则因兴趣不符、就业前景不明或课程设置问题, 认同感较低, 甚至出现转专业意愿。总体而言, 专业认同受个人兴趣、家庭期望、社会需求等多因素影响。

学业拖延从整体上来讲是一种负性情绪体验, 它存在于学习者的学习领域内, 是指学生在学习情景中有学习的意向但未采取相应的行动的一种拖延行为(张健, 2020)。研究指出, 有 95.7% 的大学生表示有学业拖延行为(单泓博等, 2016)。大学生拖延行为会对其心理健康及学业发展产生系统性负面影响。实证研究表明, 长期拖延不仅会显著降低个体的积极心理信念及认知自信水平, 更会诱发焦虑、抑郁等负性情绪反应, 并导致风险感知能力的异常增强。

学业自我效能感是指个体对自身能否顺利完成学习任务的主观判断, 反映其对达成学业目标所具备能力的信心水平(林白桦等, 2020)。Bandura (1980)首次阐明了自我效能感的概念, 指出它与个人行为的选择及持续性密切相关, 并能塑造个体的表现及未来前景。个体若深信自己能够达成某项目标, 其追求该目标的决心与动力便会相应增强。根据林白桦等人的研究, 学业自我效能感较高的学生往往在学习过

程中表现得更为积极主动, 且较少出现拖延现象(林白桦等, 2020)。

现有研究表明, 专业认同和学业自我效能感呈显著正相关(苏文静, 王冬梅, 2021), 而与学业拖延表现出负相关(陈相君等, 2023); 同时, 学业自我效能感本身亦与学业拖延呈显著负向关联(骆婧, 安玲娜, 2022)。然而, 当前研究多局限于两变量间的线性关系分析, 对三者协同作用机制的系统性探讨仍显不足。本研究以应用心理学专业本科生为对象, 创新性地构建“专业认同→学业自我效能感→学业拖延”的中介作用模型假设, 揭示专业认同通过增强学业自信心这一关键路径间接减少拖延行为的内在机制。研究结果为优化专业教育设计(如通过强化专业价值认知提升学习动力)提供了具有可操作性的理论支持。

2. 研究对象与方法

2.1. 研究对象

本研究选取晋中市某高校应用心理学本科生为研究对象, 采用随机抽样的策略发放问卷, 被调查对象对此次研究均知情同意。最终回收了 142 份问卷, 经无效问卷筛查后, 共有 136 份有效问卷, 有效回收率为 95.77%。被试中, 男生 21 人, 女生 155 人; 大一到大四年级分别有 50 人、11 人、23 人和 52 人; 来自城市的有 60 人, 来自城镇及农村的有 76 人; 独生子女有 32 人, 非独生子女共 104 人。

2.2. 研究工具与方法

2.2.1. 专业认同量表

采用的是秦攀博在 2009 年编制的针对大学生专业认同的问卷(秦攀博, 2009), 该问卷由 23 个题目组成, 并细分为 4 个维度。分别是认知性维度(题号从 1~5), 评估大学生对所学专业的了解程度; 情感性维度(题号从 6~13), 关注对专业情感的喜好程度; 行为性维度(题号从 14~19), 评估对专业行为的表现; 适切性维度(题号从 20~23), 用于评估个人与其所选专业的匹配性程度。问卷采用 5 点计分法, 全部正向计分, 具有高可靠性(内部一致性系数 0.916)和良好的结构效度(系数 0.573~0.895)。得分越高, 表明个体在各维度及总体上的专业认同度越强。

2.2.2. 学业拖延量表

使用 Aitken (1982)开发的 APS 学业拖延量表作为测量工具(骆婧, 安玲娜, 2022), 经陈晓莉团队信效度检验证实该量表在大学生群体中具有适用性及良好的心理测量学指标(陈小莉等, 2008)。该量表为单维度自评问卷, 包含 19 个条目。其中, 第 2、4、7、11、12、14、16、17、18 项需反向计分。量表 Cronbach's α 为 0.802, 重测信度 0.705, 信度良好。该量表采用李克特(Likert)五级评分法, 各题项评分范围为 1 分(“非常不符合”)至 5 分(“完全符合”), 其中 3 分代表中立态度。量表总分越高, 表明被试者的学业拖延倾向越明显。

2.2.3. 学业自我效能感量表

选用 Pintrich 和 DeGroot (1990)编制的学业自我效能感量表作为测量工具, 中文版由梁宇颂在 2000 年修订(梁宇颂, 2000)。本问卷共包含 22 个题目, 划分为两个维度: 学习能力自我效能感(题号从 1~11)和学习行为自我效能感(题号从 12~22)。前者评估个体在学习新知识、理解复杂概念和解决学术问题上的自信, 后者关注学习计划执行、时间管理、压力应对和从失败中恢复的能力。问卷采用 5 点量表评分, 包含反向计分题(第 14、16、17 题)。问卷内部一致性为 0.89, 具有良好的信度和效度, 适用于评估个体在学习中的自我认知和动力水平。

2.3. 统计处理

本研究采用 SPSS 25.0 统计软件对数据进行分析, 针对不同人口学变量的差异比较, 使用独立样本 t

检验和单因素方差分析(ANOVA)。若方差分析结果显著, 则进一步进行事后检验(LSD), 以明确组间差异。本研究运用 Pearson 相关分析法, 对专业认同、学业拖延及学业自我效能感三个变量进行两两相关分析, 以揭示各变量间的关联程度及其作用方向。通过中介效应分析检验学业自我效能感在专业认同与学业拖延之间的中介作用, 并采用 Bootstrap 方法(重复抽样 5000 次)验证中介效应的显著性(陈瑞等, 2013)。

3. 研究分析与结果

3.1. 共同方法偏差检验

为检验数据是否存在共同方法偏差, 本研究运用 Harman 单因素检验法进行分析。检验结果表明: 特征根大于 1 的公因子共提取出 17 个, 其中第一主成分的方差解释率为 21.44%, 显著低于 40%的经验阈值。据此可以判定, 本研究的测量数据未受到严重的共同方法偏差影响(周浩, 龙立荣, 2004)。

3.2. 应用心理学本科生不同人口学变量的专业认同、学业拖延与学业自我效能感得分

Table 1. Scores of professional identity, academic procrastination, and academic self-efficacy among undergraduate students majoring in applied psychology at a university in Jinzhong City ($\bar{x} \pm s$)

表 1. 晋中市某高校应用心理学专业本科生专业认同、学业拖延与学业自我效能感得分($\bar{x} \pm s$)

项目	人数	专业认同	认知性	情感性	行为性	适切性	学业拖延	学业自我效能感	学习能力	学习行为
性别										
男	21	3.69 ± 0.51	3.93 ± 0.10	3.63 ± 0.16	3.62 ± 0.16	3.62 ± 0.13	2.75 ± 0.09	3.49 ± 0.38	3.70 ± 0.12	3.27 ± 0.06
女	115	3.64 ± 0.51	3.81 ± 0.05	3.72 ± 0.06	3.56 ± 0.06	3.40 ± 0.06	2.61 ± 0.05	3.38 ± 0.43	3.48 ± 0.05	3.28 ± 0.04
t 值		0.38	1.00	-0.60	0.38	1.30	1.20	1.03	1.70	-0.14
年级										
大一	50	3.78 ± 0.51	3.71 ± 0.08	3.95 ± 0.09	3.71 ± 0.09	3.61 ± 0.10	2.58 ± 0.06	3.36 ± 0.42	3.51 ± 0.07	3.22 ± 0.05
大二	11	3.93 ± 0.61	4.00 ± 0.18	3.91 ± 0.23	3.89 ± 0.22	3.95 ± 0.17	2.54 ± 0.15	3.67 ± 0.32	3.91 ± 0.13	3.44 ± 0.09
大三	23	3.52 ± 0.43	3.77 ± 0.09	3.51 ± 0.12	3.52 ± 0.09	3.22 ± 0.12	2.54 ± 0.09	3.42 ± 0.46	3.51 ± 0.13	3.13 ± 0.08
大四	52	3.53 ± 0.47	3.93 ± 0.06	3.52 ± 0.09	3.39 ± 0.09	3.26 ± 0.10	2.74 ± 0.08	3.36 ± 0.42	3.44 ± 0.08	3.28 ± 0.05
F 值		3.93**	2.01	2.09**	3.27*	5.25**	1.49	1.85	2.40	1.23
LSD		1 > 3, 1 > 4 2 > 3, 2 > 4		1 > 3, 1 > 4 1 > 4, 2 > 4		1 > 4 > 3 2 > 4 > 3				
来自										
城市	60	3.68 ± 0.68	3.88 ± 0.07	3.71 ± 0.08	3.58 ± 0.08	3.52 ± 0.09	2.57 ± 0.06	3.47 ± 0.42	3.62 ± 0.07	3.31 ± 0.05
城镇及农村	76	3.63 ± 0.52	3.79 ± 0.06	3.71 ± 0.08	3.56 ± 0.08	3.37 ± 0.08	2.67 ± 0.06	3.34 ± 0.42	3.43 ± 0.06	3.25 ± 0.04
t 值		0.58	0.94	0.02	0.18	1.26	-0.94	1.76	2.11*	0.94
是否独生子女										
是	32	3.68 ± 0.46	3.88 ± 0.09	3.71 ± 0.11	3.58 ± 0.10	3.53 ± 0.11	2.61 ± 0.10	3.44 ± 0.44	3.60 ± 0.10	3.27 ± 0.07
否	104	3.64 ± 0.52	3.82 ± 0.05	3.70 ± 0.07	3.57 ± 0.07	3.41 ± 0.07	2.64 ± 0.05	3.36 ± 0.42	3.49 ± 0.05	3.28 ± 0.04
t		0.41	0.56	0.08	0.11	0.88	-0.30	0.59	1.00	-0.11

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ 。

由表 1 结果可知,应用心理学本科生具有较高的专业认同和学业自我效能感,学业拖延得分相对较低,说明其有较低的学业拖延。不同性别和是否独生子女在三个变量上及各个分维度上没有显著差异。城乡差异方面,城市学生学习能力显著高于城镇及农村学生($t = 2.11, p < 0.05$),其他维度差异不显著。年级方面,大一和大二年级的专业认同显著高于大三和大四学生($F = 3.93, p < 0.01$),在情感性维度上的得分,大一年级显著高于大三、大四年级($F = 2.09, p < 0.01$),在行为性维度方面,大一、大二年级的得分显著高于大四年级($F = 3.27, p < 0.05$),在适切性维度上,大一、大二年级的得分显著高于大三、大四年级($F = 5.25, p < 0.01$)。

3.3. 应用心理学本科生专业认同、学业拖延与学业自我效能感之间的相关关系

Table 2. Correlation analysis of professional identity, academic procrastination, and academic self-efficacy among undergraduate students majoring in applied psychology at a university in Jinzhong City (n = 136, r values)

表 2. 晋中市某高校应用心理学专业本科生专业认同、学业拖延与学业自我效能感的相关分析(n = 136, r 值)

变量	$\bar{x} \pm s$	专业认同	认知性	情感性	行为性	适切性	学业拖延	学业自我效能感	学习能力	学习行为
专业认同	3.65 ± 0.51	1								
认知性	3.83 ± 0.52	0.576*	1							
情感性	3.71 ± 0.68	0.860**	0.317**	1						
行为性	3.57 ± 0.64	0.813*	0.352**	0.520**	1					
适切性	3.44 ± 0.70	0.837**	0.361**	0.628**	0.672**	1				
学业拖延	2.63 ± 0.50	-0.257**	-0.130	0-.058	-0.392**	-0.254**	1			
学业自我效能感	3.40 ± 0.42	0.653**	0.471**	0.375**	0.672**	0.627**	-0.357**	1		
学习能力	3.52 ± 0.54	0.631**	0.456**	0.360**	0.642**	0.617**	-0.299**	0.946**	1	
学习行为	3.28 ± 038	0.561**	0.402**	0.325**	0.587**	0.522**	-0.371**	0.887**	0.689**	1

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ 。

由表 2 结果可知,应用心理学本科生专业认同和学业自我效能感呈显著的正相关($t = 0.653, p < 0.01$),分别与学业拖延呈显著负相关(均 $p < 0.01$)。专业认同的各个维度和学业自我效能感的各个维度均呈显著正相关, $r = 0.576 \sim 0.946$ 。学业自我效能感的 2 个维度与学业拖延呈显著负相关, $r = -0.371 \sim -0.299$ 。学业拖延与专业认同的行为性和适切性维度呈显著负相关。

3.4. 学业自我效能感对专业认同与学业拖延的中介效应检验

Table 3. Mediation model regression analysis: Academic self-efficacy in the relationship between professional identity and academic procrastination

表 3. 学业自我效能感在专业认同与学业拖延之间的中介模型的回归分析

回归方程(N = 136)		拟合指标				系数显著性
结果变量	预测变量	R	R ²	F	β	t
学业拖延	专业认同	0.247	0.061	8.701	-0.242	-0.295**
学业自我效能感	专业认同	0.653	0.427	99.792	0.545	9.990**
学业拖延	专业认同	0.357	0.128	9.724	-0.023	-0.227
	学业自我效能				-0.400	-3.186**

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ 。

Table 4. Decomposition of total effect, direct effect, and mediating effect
表 4. 总效应、直接效应及中介效应分解表

	效应值	se	LLUI	ULCI	效应量
总效应	-0.243	0.082	-0.406	-0.080	
直接效应	-0.024	0.105	-0.232	0.184	9.88%
中介效应	-0.219	0.807	-0.397	-0.059	90.12%

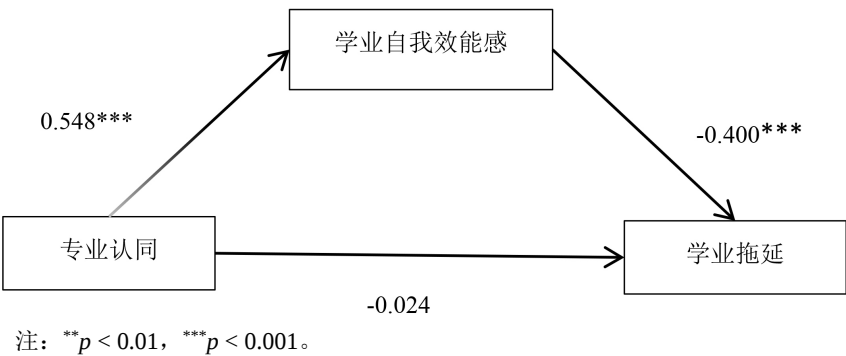


Figure 1. The mediating role of academic self-efficacy between professional identity and academic procrastination

图 1. 学业自我效能感在专业认同与学业拖延之间的中介作用路径

采用 SPSS 中 Model4, 对学业自我效能感在专业认同和学业拖延之间关系中的中介效应进行检验。结果由表 3 表明, 专业认同对学业拖延有显著的负向预测作用($\beta = -0.242, t = -0.295, p < 0.01$), 但放入中介变量学业自我效能感后, 专业认同对学业拖延的直接作用不再显著($\beta = -0.023, t = -0.227, p > 0.05$)。专业认同对学业自我效能感有正向预测作用($\beta = 0.545, t = 9.990, p < 0.01$)。此外, 专业认同对学业拖延的直接效应以及学业自我效能感的中介效应的分解表如表 4 所示, 数据表明, 专业认同能够通过学业自我效能感的中介作用预测学业拖延。见图 1。

4. 讨论与分析

4.1. 专业认同、学业拖延与学业自我效能感的人口学统计分析

本研究结果显示, 应用心理学本科生的专业认同总分及各维度得分均高于理论中值(3 分), 表明其整体专业认同水平处于积极区间, 这与以往的研究一致(于涛等, 2022), 具体而言, 认知性维度得分最高, 反映出学生对专业内涵、发展前景等认知层面具有较好的理解与把握; 相较之下, 适切性维度得分相对较低, 表明学生在专业与个人特质的匹配度感知、职业发展契合度等实践层面仍存在一定提升空间。这种“高认知 - 低适切”的差异化表现, 可能折射出学生在理性认知专业价值与感性体验专业适配性之间的张力, 值得教育者重点关注。

专业认同在性别、来源地及是否为独生子女人口学变量上均未呈现显著差异, 仅在年级上表现出统计学意义上的差异。大一、大二学生的专业认同感显著高于大三、大四的学生, 可能是因为随着年级的升高, 大三、大四学生面临诸如课程难度增加、考研或就业等多重压力和挑战, 这些压力可能导致他们对专业学习产生厌倦感或迷茫感, 进而降低其专业认同感。相比之下, 大一、大二学生的学习压力相对较小, 能够拥有更多的时间和精力去深入探索和享受专业学习所带来的乐趣与成就感。这一研究结果与苏文静等人的研究发现相一致, 进一步证实了专业认同感在年级维度上的显著差异特征(苏文静, 王冬梅,

2021)。

应用心理学本科生学业拖延得分较低,可能是由于心理学专业本身强调自我认知与行为管理,学生可能更善于运用心理学知识调节学习行为。学业拖延在性别、年级、生源地以及是否独生子女人口学变量均为呈现显著差异。在以往的研究中,性别与学业拖延的关系研究得到了不同结果。有学者发现,男性的学业拖延水平高于女性(Ozer et al., 2009),也有研究发现,学业拖延不存在性别差异(Beswick et al., 1988)。本研究的实证数据进一步支持了后一种观点,其原因可能是学业拖延更多与个体的时间管理能力、学习动机、任务难度等内在因素相关。

整体来看,学生在学业自我效能感方面的得分处于较高水平,并且该得分在性别、年级以及是否为独生子女等人口学变量维度上,未显现出明显的差异。然而,在学习能力自我效能感这一细分维度上,学生的来源地变量带来了显著差异。具体而言,城市生源学生的得分显著高于城镇和农村生源的学生。这一发现可能反映了不同来源地学生在教育资源、学习环境以及家庭支持等方面的差异,城市学生可能更早接触优质教育资源和多样化学习机会,从而在学业能力方面建立了更强的自信心。值得注意的是,尽管学习能力自我效能感存在来源地差异,但整体学业自我效能感仍保持较高水平,表明研究对象普遍对自身学业表现持有积极信念。

4.2. 专业认同、学业拖延与学业自我效能感的相关性

本研究表明,专业认同与学业拖延呈显著负相关,即当学生对自己的专业有较高的认同感时,他们在学业上表现出拖延行为的可能性较低,与以往研究结果呈现出一致性(戴可菡, 2018; 李嘉华, 2023)。这一发现揭示了专业认同与学业拖延之间复杂的内在联系,其背后的原因可以从以下维度进行深入探讨。第一、专业认同作为个体对所学专业的情感联系和认知评价,是学生学习动机的重要来源。当学生对自己的专业有较高的认同感时,他们往往对该领域的知识和技能充满兴趣,对专业的未来发展持有积极态度。这种积极的情感投入不仅激发了学生的内在学习动机,还促使他们更加主动地参与学习活动,从而减少了拖延行为的发生。第二、专业认同度的提升有助于学生形成清晰的学习目标和职业规划。当学生对自己的专业有深入的了解和认同,他们更可能明确自己在学业和职业上的发展方向,从而制定出具体、可行的学习计划。这种目标导向的学习策略不仅提高了学生的学习效率,还增强了他们的学习自律性,减少了因目标不明确或计划不周而导致的拖延现象。第三、专业认同度的增强还有助于学生建立积极的学习态度和应对挑战的能力。当学生对自己的专业有高度的认同感,他们更可能以积极的心态面对学习中的困难和挑战,而不是选择逃避或拖延。这种积极的学习态度不仅有助于学生克服学习障碍,还培养了他们的抗挫能力和解决问题的能力,为他们的学业成功奠定了坚实的基础。

专业认同与学业自我效能感呈显著正相关,这与于涛等的研究结果相一致(于涛等, 2022)。高水平专业认同感可以强化学生对学科价值的认知,激发其主动探索行为,通过积累成功经验(如案例分析、实验操作)直接提升自我效能感。社会认知理论指出,高认同者更易获得教师指导与同伴支持,形成“能力反馈-效能强化”的正向循环。学业自我效能感可负向预测学业拖延,即学生的学业自我效能感越高,学业拖延水平越低(Rad et al., 2025)。类似的研究结果也被国内其他学者证实(冯喜珍等, 2021; 贾若莹等, 2018)。

4.3. 学业自我效能感对专业认同和学业拖延的中介作用

研究显示,学业自我效能感在应用心理学本科生专业认同和学业拖延间起中介作用,即专业认同不仅能够直接影响应用心理学本科生的学业拖延,还可以通过学业自我效能感的中介作用间接影响其学业拖延水平。这一作用机制可以从社会认知理论中的三元交互模型进行解释。专业认同作为认知驱动力,

能够增强学生对专业领域的价值认可和情感投入, 进而提升其应对学业挑战的自我效能感。当学生具备较高的学业自我效能感时, 会倾向于采取更主动的学习策略, 表现为更强的目标定向和任务坚持性, 从而有效减少拖延行为。同时, 专业认同带来的内在动机与自我效能感共同构成心理资源池, 通过情绪调节机制降低任务回避倾向, 最终形成“认同-效能-行动”的良性循环。这种链式作用反映了个体认知、动机与行为之间的动态交互过程。

5. 结论

① 应用心理学本科生专业认同与学业拖延呈显著负相关。专业认同下的两个维度, 行为性和适切性与学业拖延具有负相关。应用心理学本科生专业认同与学业自我效能感呈显著正相关。应用心理学本科生学业自我效能感与学业拖延呈显著负相关。② 学业自我效能感在应用心理学本科生专业认同与学业拖延之间起中介作用。

6. 建议

基于此, 可从三方面制定干预策略: 一是通过专业认知强化与沉浸式实践体验, 增强学生对专业价值的认同感, 从而激活学习内驱力; 二是设计“目标分解-能力匹配-正向反馈”的阶梯式训练模式, 借助“小步成功”累积学业自信, 强化学生应对复杂任务的自我效能; 三是将拖延干预与专业课程深度融合, 例如在《健康心理学》中嵌入拖延认知重构训练, 在《团体辅导》课程中开展时间管理互助工作坊, 促使学生运用专业工具实现自我行为管理。此外, 建议构建动态支持系统, 结合导师制、朋辈督导及数字化工具, 形成“认知重塑-行为训练-环境支持”的全链条干预框架, 助力学生将专业素养转化为实际执行力。

参考文献

- 陈瑞, 郑毓煌, 刘文静(2013). 中介效应分析: 原理、程序、Bootstrap 方法及其应用. *营销科学学报*, 9(4), 120-135.
- 陈相君, 史文文, 刘仕彬, 李婷, 卜俊敏(2023). 体育专业本科生专业认同与学业拖延的关系研究. *福建体育科技*, 42(3), 103-108.
- 陈小莉, 戴晓阳, 董琴(2008). Aitken 拖延问卷在大学生中的应用研究. *中国临床心理学杂志*, 16(1), 22-23+76.
- 戴可菡(2018). 研究生专业认同和学业拖延的关系: 心理契约的中介效应. 硕士学位论文, 石家庄: 河北师范大学.
- 单泓博, 张璐瑶, 卫敏, 辛永娟, 全善爱, 李晏(2016). 大学生自我控制在拖延与焦虑关系间的中介效应. *中国心理卫生杂志*, 30(8), 624-628.
- 冯喜珍, 郭玉丹, 王依云(2021). 农村高中生学业自我效能感与学业拖延的现状及其关系. *林区教学*, (12), 112-116.
- 贾若莹, 赵雨馨, 李九妹(2018). 大学生专业满意度与学业拖延的关系学业自我效能感中介作用. *校园心理*, 16(5), 362-364.
- 李嘉华(2023). 专业认同对旅游管理专业本科生学业拖延的影响研究. 硕士学位论文, 大连: 辽宁师范大学.
- 梁宇颂(2002). 大学生成就目标、归因方式与学业自我效能感的研究. 硕士学位论文, 武汉: 华中师范大学.
- 林白桦, 赵琴, 陈雨婷(2020). 大学生手机成瘾对学业自我效能感的影响——学业拖延的中介作用. *科技视界*, (21), 136-138.
- 骆婧, 安玲娜(2022). 完美主义对大学生学业拖延的影响: 学业自我效能感的中介作用. *贵州师范学院学报*, 38(11), 77-84.
- 秦攀博(2009). 大学生专业认同的特点及其相关研究. 硕士学位论文, 重庆: 西南大学.
- 苏文静, 王冬梅(2021). 心理学本科生专业认同、生涯适应力与学业自我效能感的现状及关系研究. *湖北开放职业学院学报*, 34(4), 55-56.
- 于涛, 杨硕, 张宇(2022). 应用心理学本科生学业自我效能感与专业认同感的关系. *山西青年*, (17), 164-167.
- 张健(2020). 成就动机中介下的大学生专业认同与学业拖延的关系研究. 硕士学位论文, 太原: 山西财经大学.

- 周浩, 龙立荣(2004). 共同方法偏差的统计检验与控制方法. *心理科学进展*, 2004, 12(6), 942-950.
- Bandura, A. (1980). Gauging the Relationship between Self-Efficacy Judgment and Action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268. <https://doi.org/10.1007/BF01173659>
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring Academic Procrastination among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149, 241-257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting Academic Procrastination of Students Based on Academic Self-Efficacy and Emotional Regulation Difficulties. *Scientific Reports*, 15, Article No. 3003. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7>