Advances in Psychology 心理学进展, 2025, 15(10), 100-110
Published Online October 2025 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ap
https://doi.org/10.12677/ap.2025.1510550

Hans汉斯

学业水平与心理幸福感关系研究：人生意义感的中介作用

余　珊[1]，刘敏豪[2*]，蔡秋玲[3]，熊佩瑜[4]

[1]东莞市天澄心理咨询有限公司，广东　东莞
[2]香港岭南大学心理系，香港
[3]东莞市长安镇教育管理中心，广东　东莞
[4]东莞市东莞中学高中部，广东　东莞

收稿日期：2025年9月3日；录用日期：2025年10月4日；发布日期：2025年10月14日

摘　要

本研究旨在探讨重点高中高一新生的学业水平与其心理幸福感的关系，并重点检验人生意义感在其中的中介作用，以揭示学业成就影响幸福感的内在机制。采用问卷调查法，对珠三角某市重点中学200名高一新生施测生活满意度量表、心盛幸福量表和人生意义量表调查。收集其人口学信息及学业水平(年级百分位排名)信息，采用相关性分析、方差分析及Process插件进行中介效应检验。结果显示：(1) 学业水平与生活满意度、心盛水平及拥有意义感均呈显著正相关，与寻求意义感相关不显著；(2) 方差分析表明，学业水平前20%组学生的各项幸福感得分均显著高于后20%组；(3) 中介效应分析发现，拥有意义感在学业水平与生活满意度之间起部分中介作用。研究发现：学业水平不仅直接预测学生的生活满意度，还通过提升其人生意义感产生间接促进作用。研究结果表明，对于重点高中新生，在关注学业发展的同时，着力培养其人生目标感和意义感，是提升其整体心理幸福感的重要途径。

关键词

学业水平，心理幸福感，人生意义感，中介作用

A Study on the Relationship between Academic Performance and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Meaning in Life

Shan Yu[1], Minhao Liu[2*], Qiuling Cai[3], Peiyu Xiong[4]

[*]通讯作者。

文章引用: 余珊, 刘敏豪, 蔡秋玲, 熊佩瑜(2025). 学业水平与心理幸福感关系研究: 人生意义感的中介作用. *心理学进展, 15(10),* 100-110. DOI: 10.12677/ap.2025.1510550

[1]Tiancheng Psychological Counseling Co., Ltd., Dongguan Guangdong
[2]Department of Psychology, Lingnan University, Hong Kong
[3]Education Management Center of Chang'an Town, Dongguan Guangdong
[4]Senior High School Department, Dongguan Middle School, Dongguan Guangdong

Received: September 3, 2025; accepted: October 4, 2025; published: October 14, 2025

Abstract

This study aims to explore the relationship between academic performance and psychological well-being among first-year students in a prestigious high school, with a specific focus on examining the mediating role of meaning in life, so as to reveal the internal mechanism through which academic achievement influences well-being. A questionnaire survey was conducted among 200 first-year students from a key high school in a Pearl River Delta city, using the Satisfaction with Life Scale, Flourishing Scale, and Meaning in Life Questionnaire. Demographic information and academic performance data (based on percentile rank within the grade) were collected. Correlation analysis, ANOVA, and the Process plug-in were employed to test the mediating effect. The results showed that: (1) Academic performance was significantly positively correlated with life satisfaction, flourishing, and the presence of meaning, but not significantly correlated with the search for meaning; (2) ANOVA indicated that students in the top 20% of academic performance scored significantly higher on all well-being measures compared to those in the bottom 20%; (3) Mediation analysis revealed that the presence of meaning partially mediated the relationship between academic performance and life satisfaction. The study concludes that academic performance not only directly predicts students' life satisfaction but also indirectly promotes it by enhancing their sense of meaning in life. These findings suggest that for students in competitive high school environments, fostering a sense of purpose and meaning in life is an important pathway to enhancing their overall psychological well-being, alongside supporting their academic development.

Keywords

Academic Performance, Psychological Well-Being, Meaning in Life, 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

高中阶段是青少年身心发展的关键时期，个体不仅面临着学业难度提升、竞争加剧的巨大挑战，还需要应对自我认同、人际关系等多重发展任务。在这一阶段，学生的心理健康状况，尤其是其主观幸福感(Subjective Well-being)的水平，深刻影响着其学习效能、社会适应性与长期发展(Suldo et al., 2008)。在中国当前的教育背景下，学业成就无疑是衡量学生发展的重要指标；然而，高强度的学业竞争也使得高中生成为心理问题的高发群体，其幸福感水平普遍不容乐观(王雪等，2020)。已有大量研究证实，学业水平与心理幸福感之间存在显著关联。学业成绩优异的学生通常能获得更多的教师肯定、同伴认可及自我效能感，从而体验到更高的幸福感(Huebner et al., 2005)，这符合自我决定理论(Self-Determination Theory)中“胜任感(competence)”得到满足从而促进心理健康的观点(Ryan & Deci, 2000)。然而，这种关系呈现出

相当的复杂性、甚至矛盾。在中国当前的高竞争性教育背景下，高强度的学业追求亦被证实可能转化为慢性压力源，导致焦虑、倦怠并最终侵蚀学生的幸福感(王雪等，2020；Salmela-Aro et al., 2008)，出现“高成就、低幸福”的悖论现象。这表明，学业成就对幸福感的影响并非简单的直接促进，其作用路径可能受到其他重要心理变量的中介或调节。在诸多潜在机制中，人生意义感(Meaning in Life)作为一个核心的心理建构，为我们理解上述复杂机制提供了关键视角。根据意义治疗理论(Frankl, 1984)，个体具有追寻生命意义的内在动力。学业成就很可能不仅是目标的终点，更是实现更宏大人生目标(如自我实现、社会贡献)的途径和载体。当学生将学业成功整合到一个更广阔的人生叙事框架中，并将其视为实现个人价值和目标的途径时，学业成就便更可能转化为持久而深厚的心理幸福感(Steger, 2009)。因此，本研究旨在深入探讨人生意义感在学业水平与心理幸福感之间的中介作用，以期揭示学业成就影响幸福感的内在心理机制，为化解其间的矛盾性发现提供一个解释框架。

1.1. 学业水平与心理幸福感的关系

学业水平是衡量学生学业成就上的重要指标，通常以分数、排名等形式量化。心理幸福感(Psychological Well-being)则是一个更为宽广的概念，它不仅包含了对生活满意度的认知评价(即主观幸福感)，也涵盖了积极心理功能(Positive Psychological Functioning)的各个方面，如自主性、环境掌控、人生目标、自我接纳和与他人积极联系等(Ryff, 1989)。在高中教育情境中，学业水平与心理幸福感的关系已成为研究者持续关注的焦点。

大量实证研究表明，学业水平与心理幸福感存在显著的正向关联。例如，本调查报告的结果显示，学业水平前 20%的学生在心盛幸福量表上的总分(中位数 ≈ 45 分)显著高于后 20%的学生(中位数 ≈ 35 分)，且在生活满意度量表上也表现出相同的趋势。这与已有成果中研究发现学业成就对主观幸福感具有积极预测作用的结论相一致(倪士光，李虹，2012)。

然而，这种关系并非简单的线性对应。本研究调查报告也指出，高学业水平组在“如果人生可以重来，我没有要改变的事情”项目上得分较低，暗示了高分背后可能隐藏着认知冲突或压力。这表明，学业成就虽总体利好幸福感，但其促进作用可能受到其他心理因素的调节或中介。学业压力理论认为，过度的学业要求和竞争可能转化为慢性压力源，消耗学生的心理资源，从而导致焦虑、倦怠，并最终侵蚀其幸福感(Salmela-Aro et al., 2008)。因此，探究学业水平如何通过更积极的内在心理机制影响幸福感，而非仅依靠外部成就，显得尤为重要。

1.2 人生意义感的中介作用

人生意义感(Meaning in Life)是指个体对自己生活的目的性、方向性及价值性的感知与理解(Steger, 2009)。它通常包含两个维度：1) 存在意义感(Presence of Meaning)，即对人生已有明确目标和意义的感知；2) 意义追寻(Search for Meaning)，即主动探索人生意义的动机和行为。

首先，学业水平可能与人生意义感，尤其是与存在意义感密切相关。根据自我决定理论(Self-Determination Theory, Ryan & Deci, 2000)，当个体在具有挑战性的任务(如学业)中体验到胜任感(competence)时，这种积极的自我感知有助于其将外部活动整合为自我的一部分，从而更易发现活动的内在价值和人生目标。学业上的成功为学生提供了实现个人价值、迈向未来目标(如考上理想大学)的清晰路径，这本身就是一种强有力的意义感来源。本调查研究发现，理科生在“目标感”和“未来乐观度”上得分突出，文科生在“意义探索”上表现更优，这从侧面印证了学业内容和成就方式与意义建构存在关联。

其次，人生意义感被广泛证实是心理幸福感的核心预测因子和重要组成部分。拥有高水平人生意义感的个体报告呈现更低水平的抑郁、焦虑(Steger et al., 2006)和更高水平的生活满意度、积极情感(王鑫强

等，2016)。人生意义感为个体提供了理解生活事件、缓冲负面压力的框架，使其在面对学业挫折等困难时，能将其视为人生长河中的一部分而非全部，从而保持心理的韧性与健康(Frankl, 1984)。本研究报告中，学业优等生在人生意义感上得分最高，远高于后进生，这为两者间的联系提供了初步证据。

基于以上论述，我们推测人生意义感在学业水平与心理幸福感之间起中介作用。即学业水平不仅直接影响心理幸福感，更会通过提升学生的人生意义感来间接地促进其心理健康。学业成就为学生提供了证明自身能力、实现短期目标的机会，这种成功的体验有助于学生将学习活动整合进一个更宏大、更有价值的人生叙事中，从而增强其存在意义感。而这种对生活有目标、有价值的强烈感知，则会进一步转化为更深厚、更持久的心理幸福感(King et al., 2006)。这一假设路径为理解学业成就如何转化为心理健康优势提供了一个积极且深入的解释机制。

1.3. 研究假设提出

现有研究表明，学业水平作为衡量青少年学业成就的核心指标，与其心理健康状况存在密切关联。高学业成就往往与更高的自尊、生活满意度及积极情绪相关(Suldo et al., 2008)。然而，学业成就并非总是转化为心理幸福感的提升，其内在作用路径尚需深入探索。人格心理学理论指出，个体内在的认知与情感特质，如对生命意义和目的的追寻，可能在外部成就与内在体验之间扮演关键角色(Steger et al., 2006)。人生意义感(Meaning in Life)作为个体对自身生活的重要性、目的性及一致性的认知与感受，被认为是心理幸福感的核心维度之一，也可能是连接学业成就与深层幸福体验的重要心理桥梁。

根据自我决定理论(Self-Determination Theory, Ryan & Deci, 2000)，个体天生具有追求能力感(competence)、关系感(relatedness)和自主感(autonomy)的基本心理需要。学业成就通过满足个体的能力感，可能增强其对生活的掌控感和目的性，进而提升其人生意义感。而较高的人生意义感已被证实能显著预测更高的心理幸福感水平(刘思斯，甘怡群，2010)。因此，我们推测学业水平可能不仅直接促进心理幸福感，还会通过提升个体的人生意义感产生间接影响。

然而，目前国内较少有研究实证检验这一机制。本研究旨在构建一个以人生意义感为中介变量的作用模型，深入考察学业水平对青少年心理幸福感的影响路径，以揭示其内在心理机制。综上，本研究提出一个以学业水平为自变量，心理幸福感为因变量，人生意义感为中介变量的中介模型，旨在探讨青少年学业水平对心理幸福感的影响及其内在作用机制。并提出以下研究假设：

H1：学业水平对心理幸福感具有显著的正向预测作用。

H2：人生意义感在学业水平与心理幸福感的关系中起中介作用。具体而言，更高的学业水平会通过提升个体的人生意义感，进而增强其心理幸福感。

2. 研究方法

2.1. 研究对象

本研究采用方便抽样法，以广东省珠三角某市公办重点中学高一年级学生为研究对象。共发放问卷215份，回收后剔除回答不完整、规律性作答等无效问卷，最终获得有效问卷173份，有效回收率为80.5%。样本平均年龄为15.8岁(SD = 0.52)，其人口学特征分布如下(见表1)：

性别：男生86人(49.7%)，女生87人(50.3%)，性别比例均衡。

初中毕业学校类型：公立初中毕业生145人(83.8%)，私立初中毕业生28人(16.2%)，该比例与本地生源结构基本相符。

选科倾向：理科生(物理类组合) 127人(73.4%)，文科生(历史类组合) 46人(26.6%)。

学业水平：依据最近三次大型考试年级排名，将学生分为五个等级：前1%~20% (57人，32.9%)、

21%~40% (35 人，20.2%)、41%~60% (38 人，22.0%)、61%~80% (30 人，17.3%)、81%~100% (13 人，7.5%)。

Table 1. Distribution of demographic characteristics of the study subjects (N = 173)
表 1. 研究对象人口学特征分布(N = 173)

序号	变量	类别	人数	百分比
1	性别	男	86	49.7%
		女	87	50.3%
2	初中毕业学校类型	公立	145	83.8%
		私立	28	16.2%
3	选科	理科	127	73.4%
		文科	46	26.6%
4	学业水平	前 1%~20%	57	32.9%
		21%~40%	35	20.2%
		41%~60%	38	22.0%
		61%~80%	30	17.2%
		81%~100%	13	7.5%

2.2. 研究工具

2.2.1. 学业水平

采用客观学业成绩指标，以学生最近三次全年级统一考试的总分排名作为学业水平的操作化定义。为便于分析，将原始排名转换为五等级分类变量(1 = 前 1%~20%，2 = 21%~40%，3 = 41%~60%，4 = 61%~80%，5 = 81%~100%)。在后续中介分析中，将此变量作为连续型变量处理。

2.2.2. 人生意义感

采用人生意义量表(Meaning in Life Questionnaire, MLQ) (Steger et al., 2006)的中文修订版。该量表共 10 个条目，包含两个维度：存在意义感(第 1、2、3、4 题，如“我清楚地知道自己人生的意义”)和意义追寻(第 5、6、7、8、9、10 题，如“我正在寻找人生的意义”)。量表采用 Likert 7 点计分(1 = “完全不符合”到 7 = “完全符合”)，其中第 5 题为反向计分题。计算总分时，将第 5 题反向计分后，与其余题目得分相加，总分越高表示人生意义感水平越高。本研究中，该量表的内部一致性信度(Cronbach’s α)为 0.89。

2.2.3. 心理幸福感

心盛幸福量表(Flourishing Scale) (Diener et al., 2010)作为心理幸福感的测量工具。为聚焦核心变量、简化模型，选择心盛量表得分作为心理幸福感的综合指标。其概念更贴近 Ryff 的心理幸福感多维模型，且与人生意义感的测量区分度更高。该量表共 8 个条目(如“我的生活有目标、有意义”“我对我的未来感到乐观”)，采用 Likert 7 点计分(1 = “强烈不同意”到 7 = “强烈同意”)。总分范围 8~56 分，得分越高表示心理繁荣程度和幸福感越强。该量表在本研究中的内部一致性信度(Cronbach’s α)为 0.91。

2.2.4. 控制变量

根据本次研究目的，将性别(1 = 男，2 = 女)和初中学校类型(1 = 公立，2 = 私立)作为控制变量，以排除其对主要变量关系的潜在干扰。

2.3. 数据处理与分析

所有数据采用 SPSS 26.0 及 Process 插件进行统计分析：

1) 数据预处理：进行无效问卷剔除、缺失值处理(整份量表缺失超过 30%作废，单个项目缺失采用同组被试均值替代)、反向题计分转换。

2) 共同方法偏差检验：采用 Harman 单因子检验法对所有题项进行探索性因子分析，检验是否存在严重的共同方法偏差。

3) 描述性统计与相关分析：计算各变量的均值、标准差，并采用 Pearson 相关分析检验学业水平(作为连续变量)、人生意义感、心理幸福感及控制变量之间的两两关系。

4) 中介效应检验：采用 Hayes (2013)开发的 SPSS Process 宏程序(Model 4)，以学业水平为自变量(X)，心理幸福感为因变量(Y)，人生意义感为中介变量(M)，性别和初中类型为控制变量，进行中介效应分析。使用 Bootstrap 抽样 5000 次，计算 95%的置信区间(CI)，若置信区间不包含 0，则表明中介效应显著。

3. 研究结果

3.1. 共同方法偏差检验

为确保数据质量，采用 Harman 单因子检验对所有量表条目进行探索性因子分析。结果显示，未旋转时提取出的第一个公因子方差解释率为 28.7%，低于 40%的临界标准。这表明本研究不存在严重的共同方法偏差问题，数据结果可靠。

3.2. 描述性统计与相关分析

各主要变量的均值、标准差及变量间的 Pearson 相关系数如表 2 所示。

Table 2. Results of descriptive statistics and correlation analysis of each variable (N = 173)
表 2. 各变量的描述性统计与相关分析结果(N = 173)

变量	M	SD	1	2	3	4
1. 学业水平	2.48	1.32	1			
2. 人生意义感	42.95	10.35	0.34***	1		
3. 心里幸福感	40.89	7.21	0.29***	0.62***	1	
4. 性别[a]	-	-	−0.08	−0.12	−0.21**	1
5. 初中类型[b]	-	-	0.04	−0.03	−0.16*	0.05

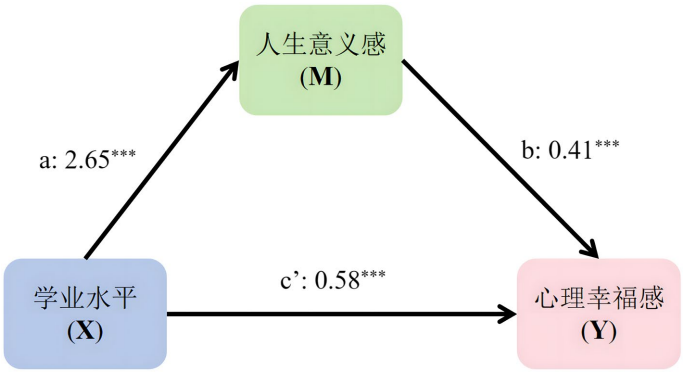
注：[a]性别为虚拟变量(1 = 男，2 = 女)；[b]初中类型为虚拟变量(1 = 公立，2 = 私立)；*$p < 0.05$，**$p < 0.01$，***$p < 0.001$。

分析结果表明：学业水平与人生意义感($r = 0.34, p < 0.001$)、心理幸福感($r = 0.29, p < 0.001$)均呈显著正相关。即学业排名越靠前，学生的人生意义感和心理幸福感水平越高。人生意义感与心理幸福感呈高度正相关($r = 0.62, p < 0.001$)，为中介效应的检验提供了必要前提。控制变量中，性别与心理幸福感显著

负相关($r = -0.21, p < 0.01$)，表明女生的心理幸福感得分显著高于男生；初中类型与心理幸福感显著负相关($r = -0.16, p < 0.05$)，表明公立学校学生的心理幸福感得分显著高于私立学校学生。

3.3. 人生意义感的中介效应检验

采用 Hayes (2013)的 Process 插件(Model 4)，在控制性别和初中类型变量后，对人生意义感在学业水平与心理幸福感之间的中介作用进行检验。Bootstrap 样本量设置为 5000，结果如表 3 和图 1 所示。



注：图中路径系数为未标准化系数；$p < 0.001$。

Figure 1. Mediation model diagram of meaning in life
图 1. 人生意义感的中介模型图

Table 3. Results of mediating effect analysis of meaning in life
表 3. 人生意义感的中介效应分析结果

路径关系	效应值	SE	*t* 值	*p* 值	LLCI	ULCI
直接效应(X→Y)						
学业水平→心理幸福感	0.58	0.27	2.15	0.33	0.05	1.11
中介路径(X→M→Y)						
学业水平→人生意义感(a)	2.65	0.59	4.49	<0.01	1.48	3.82
人生意义感→心理幸福感(b)	0.41	0.05	8.12	<0.01	0.31	0.51
间接效应(a × b)	1.09	0.29	-	-	0.56	1.70
总效应(c)	1.67	0.41	4.07	<0.01	0.86	2.48

注：**LLCI**、**ULCI** 分别表示 Bootstrap95%置信区间的下限和上限。

分析结果显示：

1) 直接效应：在纳入中介变量后，学业水平对心理幸福感的直接效应依然显著(效应值 = 0.58，SE = 0.27，95% CI [0.05, 1.11])，假设 H1 得到支持。

2) 中介路径：学业水平对人生意义感具有显著的正向预测作用(a 路径：效应值 = 2.65，$p < 0.001$)；人生意义感对心理幸福感具有显著的正向预测作用(b 路径：效应值 = 0.41，$p < 0.001$)。

3) 间接效应：学业水平通过人生意义感影响心理幸福感的间接效应值为 1.09，其 Bootstrap 95%置信区间为[0.56, 1.70]，不包含 0，表明该中介效应显著。

4) 总效应：学业水平对心理幸福感的总效应显著(效应值 = 1.67，$p < 0.001$)。

中介效应量为：1.09/1.67 × 100% = 65.3%。这表明，学业水平对心理幸福感的影响中，有 65.3%是通过人生意义感这一中介路径实现的。

4. 讨论

本研究通过构建中介模型，系统地考察了学业水平、人生意义感与心理幸福感之间的关系。实证分析结果验证了研究假设，即学业水平不仅能够直接预测心理幸福感，更能通过提升人生意义感产生间接的促进作用。本研究的重要发现在于，揭示了人生意义感在学业成就转化为心理福祉过程中的关键中介机制，为理解高中生心理健康的影响路径提供了新的视角。

4.1. 学业水平与心理幸福感的直接关联

调查结果表明，不仅学业水平与心理幸福感存在显著的正向关联，且人生意义感(特指“拥有意义感”)在其中扮演了部分中介角色。这与自我决定理论(SDT)的推论相一致：学业上的成功作为一种外在成就，通过满足个体的胜任感(competence)需要，为其探索和拥有意义感提供了坚实的基础(Ryan & Deci, 2000)。当学生感知到自己在学业上是有能力的，他们更有可能将学习活动视为有目的、有价值的人生项目的一部分，而非孤立的任务，从而增强了意义感(a 路径)。而清晰的意义感，正如许多研究所示，本身即是心理幸福感的核心组成部分，它为个体提供了理解生活事件、缓冲压力的框架，从而直接促进幸福感的提升(b 路径)。

由于采用的横断面设计无法确立变量间的因果关系，而学业水平、人生意义感与心理幸福感之间存在的密切关联并非简单的单向因果，还需通过纵向研究、干预验证这些变量间可能存在的因果路径。此外，本次调查受到调节效应的影响，学校氛围和教师的自主支持可能是重要的调节变量。在高度竞争、强调排名的学校氛围中，学业成就对意义感的积极影响可能会被削弱，因为学习动机更容易被外部化；反之，在一种自主支持的环境中，教师鼓励学生自我决策、建立联系，学业成就可能更容易被内化为个人意义。

4.2. 人生意义感的核心中介作用

本研究核心发现在于人生意义感在学业水平与心理幸福感之间扮演了关键的中介角色。中介效应值为 1.09 (95% CI [0.56, 1.70])，约占总效应的 65.3%。这一结果有力地支持了我们的理论假设，并具有深刻的启示意义。

首先，a 路径(学业水平→人生意义感)的显著性($a = 2.65, p < 0.001$)说明，学业上的成功有助于学生建构更清晰、更积极的人生意义。这可能是因为，学业成就为学生提供了达成短期目标、证明自身能力的具体途径，从而使其感知到自身行为的目标性和价值感(Ryan & Deci, 2000)。本研究报告中关于“理科生在目标感和未来乐观度上得分突出”的描述，正是这一路径的生动体现。学业系统作为一种高度结构化的环境，本身就可以为学生提供一种“目标架构”，从而促进其意义感的形成。

其次，b 路径(人生意义感→心理幸福感)的显著性($b = 0.41, p < 0.001$)说明，拥有清晰的人生意义感是维持和提升心理健康的重要保障。这与意义治疗理论(Frankl, 1984)和众多实证研究结论相符。人生意义感如同一个“心理缓冲器”，能帮助学生在面临学业压力与挫折时，将其视为实现长远目标过程中的挑战而非绝境，从而保持积极的心态和更高的情绪韧性。本研究中心盛量表中“我的生活有目标、有意义”与“我对未来感到乐观”等题项的高分表现，印证了意义感对幸福感的强大驱动力。

综上所述，本研究发现了一条从“学业成就”到“心理健康”的积极转化路径：学业成功→提升人生

意义感(目标感、价值感)→增强心理幸福感。这意味着，学业成绩之所以重要，并不仅仅在于分数本身，更在于它能否被学生内化为其人生叙事中有意义的一部分。

4.3. 教育启示与实践建议

基于上述讨论，本研究结果具有以下重要的教育实践意义：

1) 基于“学业成就通过提升意义感促进幸福感”这一核心发现，教育实践可从单纯关注分数转向同步滋养学生的意义感。建议设计直接针对“意义建构”的教学活动，例如：

a) “建立学科-生活联结”反思：在物理或化学课上，学习一个定理后，教师可引导学生讨论“该定律如何帮助我们理解宇宙的奥秘或解决了哪些现实世界的问题？”，可将知识点与宏大叙事相连。

b) “人物与思想”价值探讨：在历史或语文课上，不仅分析文章技法或事件年代，更引导学生探讨“这位历史人物或作者在追寻什么？他/她的追求对当今的我们有何启示？”，能激发对价值和目的的思考。

c) “我的学习故事”叙事练习：在单元总结时，让学生以“我在这个单元中最大的收获不是知识，而是……”为开头进行写作，鼓励他们将学习经历与个人成长联系起来，促进将学习经历内化为个人意义叙事。

这些具体的教学活动旨在直接作用于本研究发现的中介机制——人生意义感，从而更有效地将学业成就转化为学生的心理福祉。

2) 构建针对性的心理健康支持体系：

a) 对于学业优良的学生，应关注其意义感的深度与广度，鼓励他们进行多元探索，避免“目标单一化”带来的潜在风险(如报告中提到的“人生重来”项得分较低)。

b) 对于学业中下游的学生，干预重点应在于帮助他们重建自信，发现学业之外的自我价值(如社交、艺术、体育等)，并协助其将个人优势与未来目标相联系，从而修复其意义感和幸福感。

c) 强化教师的“意义教练”角色：教师不仅是知识的传授者，更应成为学生探寻意义的引导者。通过培训让教师掌握如何给予学生积极反馈、如何引导学生设定有价值的目标、如何将挫折转化为成长契机，从而在日常教学中潜移默化地培养学生的意义感。

4.4. 研究局限性与未来展望

本研究存在以下局限性：首先，横断面数据限制了因果推断的强度，未来研究应采用纵向追踪设计；其次，样本仅来源于一所重点中学，其学生面临的学业压力和拥有的资源可能与普通中学学生存在系统性差异，在推广本结论至更广泛的学生群体时应持审慎态度，未来研究将扩展至不同类型、不同地区的样本以检验模型的普适性；最后，本研究主要关注个体内在心理机制，未来可纳入更多环境层面的变量(如前所述的自主支持、学校竞争氛围)，构建更全面的有调节的中介模型，以更深入地理解学业成就与幸福感之间的复杂关系。

5. 结论与建议

5.1. 研究结论

本研究以高一新生为研究对象，通过问卷调查和中介模型分析，探讨了学业水平、人生意义感与心理幸福感之间的关系，得出以下主要结论：

学业水平是心理幸福感的重要预测因素：学业水平对高一新生的心理幸福感具有显著的正向预测作用。学业排名越靠前，学生所体验到的心理繁荣感和生活满意度整体越高。这一结论强调了学业成就作

为学生阶段核心发展任务的重要性。

人生意义感是核心的中介机制：学业水平并非直接、单一地影响心理幸福感，而是主要通过提升人生意义感来间接发挥作用。中介效应分析表明，人生意义感的中介效应值为1.09，占总效应的65.3%。这表明，学业成就主要通过为学生提供目标感、方向性和价值感，从而最终促进其心理健康水平。

存在多元化的影响路径：学业水平对心理幸福感的影响包含两条有效路径：一是直接路径(学业成功直接带来成就感等积极体验)；二是间接路径(学业成功→增强人生意义感→提升心理幸福感)。后者作用更大，揭示了内在心理转化过程的关键性。

综上所述，高一新生的心理健康状况与其学业表现密切相关，但其中人生意义感发挥着至关重要的桥梁作用。提升学生的学业成就，如果不能同步转化为其内在的人生意义和价值感，其对心理幸福的促进作用将是有限的。

5.2. 实践建议

基于上述结论，为有效提升高一新生心理幸福感并促进其全面发展，从学校、教师、家长三个层面提出如下建议：

1) 学校层面：系统构建“意义导向”的支持性环境

改革课程设计：在学科教学中融入生涯教育、项目式学习(PBL)和哲学思辨内容，引导学生思考“我所学的知识与社会、与我的未来有何关联”，帮助其将知识学习与个人意义建构相结合。

优化评价体系：打破“唯分数论”，建立多元发展性评价体系，认可学生在学术、艺术、领导力、志愿服务等多方面的成就，为学生提供多元的意义来源和价值肯定。

强化心理服务：将“人生意义感”评估纳入新生心理普测范畴。针对学业落后但意义感高的学生，保护其非学业意义来源；针对学业优良但意义感低的学生，进行针对性的一对一辅导，预防“空心病”。

2) 教师层面：扮演“意义导师”的角色

转变沟通方式：在给予学生学业反馈时，不仅指出对错，更应阐释学习内容的价值，帮助学生与更大的目标建立连接。例如，不仅表扬分数，更表扬其努力、策略和进步所体现出的个人品质。

设计反思环节：在单元教学或考试后，引导学生进行结构化反思，例如通过“我所收获的不仅是知识，还有……”等prompts (引导语)，促进学生将学习经历转化为个人成长的意义叙事。

3) 家长层面：转变观念，构建健康家庭期待

降低功利化期待：避免将考试成绩作为衡量孩子价值的唯一标准。关注孩子的长期发展与幸福体验，而非短期排名，减轻其工具性学习的压力。

开展意义对话：通过家庭会议、书信交流等方式，与孩子探讨兴趣爱好、未来梦想、人生价值等话题，协助其探索和明确生活的意义，成为孩子意义追寻路上的支持性伙伴。

5.3. 未来展望

未来研究可在以下方面进一步深化：

1) 纵向追踪设计：采用长期追踪研究，考察从高一到高三期间，学业水平、人生意义感与心理幸福感的动态交互作用，从而验证因果方向。

2) 扩大样本多样性：在未来研究中纳入更多普通中学、职业中学样本，检验本结论在不同学业压力和文化背景下的普适性。

3) 探索干预方案：基于本研究的机制模型，开发并验证以“提升人生意义感”为核心的心理课程或团体辅导方案，检验其能否有效阻断学业失败对心理幸福的负面影响，为教育实践提供直接有效的干预

工具。

提升学生心理健康水平，需从单纯关注外在学业表现，转向同时滋养其内在人生意义。教育的最終目的，不仅是培养一个优秀的学生，更是培育一个感到幸福、生活有方向的完整的人。

致　谢

感谢香港岭南大学心理系林立教授为本次调研提出的建设性意见以及量表筛选；感谢东莞中学高中部胡琰健老师为本次调查进行的组织工作，以及协助收集的高质量原始数据；感谢所有为本次调查提供意见和支持的专家和机构。

参考文献

刘思斯, 甘怡群(2010). 生命意义感量表中文版在大学生中的信效度. *中国心理卫生杂志, 24(6),* 478-482.

倪士光, 李虹(2012). 流动儿童认同整合与幸福感的关系: 自我效能感的中介作用. *心理学报, 44(5),* 647-663.

王鑫强, 张大均, 薛中华(2016). 中学生生命意义与心理健康的关系: 自我控制的调节作用. *心理发展与教育, 32(2),* 216-223.

王雪, 赵阳, 孙佳(2020). 学业压力对中学生主观幸福感的影响机制. *心理学报, 52(6),* 715-725.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. et al. (2010). New Well-Being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research, 97,* 143-156. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y

Frankl, V. E. (1984). *Man's Search for Meaning* (3rd ed.). Simon & Schuster.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Guilford Press.

Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2005). Levels and Demographic Correlates of Adolescent Life Satisfaction Reports. *School Psychology International, 21,* 281-292. https://doi.org/10.1177/0143034300213005

King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive Affect and the Experience of Meaning in Life. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 179-196. https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.179

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55,* 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1069-1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2008). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25,* 48-57. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48

Steger, M. F. (2009). Meaning in Life. In S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 679-687). Oxford University Press.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life. *Journal of Counseling Psychology, 53,* 80-93. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80

Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology Quarterly, 23,* 56-69. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56