

焦虑对学生隐性逃课行为的影响机制：基于自我效能感的中介模型

赵泽煊

苏州大学教育学院, 江苏 苏州

收稿日期: 2026年4月8日; 录用日期: 2026年5月11日; 发布日期: 2026年5月22日

摘要

本研究旨在探讨大学生自我效能感、焦虑与隐性逃课行为之间的关系，并构建相应的中介模型。基于个体心理机制视角，提出自我效能感不仅能够直接预测隐性逃课行为，还可能通过焦虑这一中介变量间接发挥作用。研究采用问卷调查法，对301名大学生进行在线施测，使用《一般自我效能感量表》《焦虑自评量表》及《大学生隐性逃课量表》收集数据。数据分析方法包括相关分析、回归分析以及基于Bootstrap方法的中介效应检验。结果显示：(1) 自我效能感与焦虑、隐性逃课均呈显著负相关，焦虑与隐性逃课呈显著正相关；(2) 自我效能感能够显著负向预测隐性逃课行为；(3) 焦虑在自我效能感与隐性逃课之间发挥部分中介作用。研究结果表明，提高大学生自我效能感不仅可以直接降低隐性逃课行为，还可以通过降低焦虑水平间接发挥作用。

关键词

隐性逃课, 自我效能感, 焦虑, 中介效应, 大学生

The Influence Mechanism of Anxiety on Students' Covert Truancy Behaviors: A Mediation Model Based on Self-Efficacy

Zexuan Zhao

School of Education, Soochow University, Suzhou Jiangsu

Received: April 8, 2026; accepted: May 11, 2026; published: May 22, 2026

Abstract

This study aimed to examine the relationships among self-efficacy, anxiety, and Covert Truancy among college students, and to test a mediation model underlying these variables. From the perspective of

individual psychological mechanisms, it was hypothesized that self-efficacy would not only directly predict Covert Truancy but also indirectly influence it through anxiety. A questionnaire survey was conducted among 301 college students using the General Self-Efficacy Scale (GSES), the Self-Rating Anxiety Scale (SAS), and the Covert Truancy Scale for College Students. Data were analyzed using correlation analysis, regression analysis, and bootstrap-based mediation analysis. The results showed that: (1) self-efficacy was significantly negatively correlated with both anxiety and Covert Truancy, while anxiety was significantly positively correlated with Covert Truancy; (2) self-efficacy significantly negatively predicted Covert Truancy; (3) anxiety partially mediated the relationship between self-efficacy and Covert Truancy. These findings suggest that improving self-efficacy among college students may reduce Covert Truancy both directly and indirectly by alleviating anxiety.

Keywords

Covert Truancy, Self-Efficacy, Anxiety, Mediation, College Students

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

逃课有显性和隐性的区别,我国学者周琦最早对两者进行了界定(周琦, 2001)。显性逃课是指通俗意义上的逃课行为,即旷课;而隐性逃课则是指学生本人在课堂之上,但未实际参与学习活动,其注意力偏离课堂内容或投入于无关事务的状态。隐性逃课的表现形式多样,包括打瞌睡、注意力涣散、交谈、使用手机、阅读与课程无关的材料,以及在课堂时间处理社团或学生组织事务等(姜晓飞, 孙清松, 钱玉莹, 2020)。导致隐性逃课的因素具有多维性,既包括教师层面(如教学投入与教学质量失衡、课堂管理方式相对宽松)、学生层面(如学习动机不足、工具性学习取向等),也涉及学校层面(如管理制度与课程设置的适配性问题)(姚斯亮, 2018)。隐性逃课并非个别现象,而是在大学情境中具有一定普遍性。相较于中学阶段,大学课堂管理更加开放,自主性更高,这在一定程度上提高了学生行为选择的自由度,但同时也增加了注意力偏离课堂任务的可能性。郎佳(2009)的调查显示,约七成大学生在超过一半的课堂时间中存在不同程度的隐性逃课行为(郎佳, 2009)。可见隐性逃课的现象在大学生中普遍存在,而且由于其不易被察觉的特征,可能对学习效果产生更为隐蔽而持续的负面影响。

在当前的教育背景下,大学生的课堂管理较为自由,使得隐性逃课的现象愈发严重,这一现象是教育发展上亟待解决的问题。现有研究关于隐性逃课的探讨多集中于宏观层面的归因分析,如从学校管理、教师教学或学生态度等角度进行解释,但基于个体心理机制的实证研究相对不足,尚未形成系统化的解释框架。因此,本研究从个体心理层面出发,聚焦自我效能感与焦虑这两个关键变量,探讨其对隐性逃课的影响路径,尤其关注焦虑在其中可能发挥的中介作用,以期为理解隐性逃课的内在机制提供更具解释力的实证证据,并为后续的教育干预提供可操作的依据。

2. 文献综述

2.1. 隐性逃课

2.1.1. 概念界定

隐性逃课最早由我国学者周琦对其做出界定,指的是学生在课堂上“形在神不在”的现象,即个体虽处于课堂情境之中,但在认知与注意层面未参与学习活动的一种行为状态(周琦, 2001)。由于学校通常

对显性逃课(如旷课)设有明确的惩罚机制,学生在行为上倾向于避免直接违反规则,但这并不意味着其学习投入程度会相应提高。相反,部分学生通过维持表面的上课状态而在实际认知参与上脱离课堂任务,从而形成隐性逃课行为。与显性逃课相比,隐性逃课具有更强的隐蔽性与情境依附性,其不易被教师察觉且不直接违反课堂规则,这也是该现象在课堂中较为普遍的重要原因之一。本研究采用大学生隐性逃课量表对该行为进行操作性定义,并据此对其严重程度进行量化分析(苏明宏,倪小冬,徐捷,李孝明,2015)。

2.1.2. 隐性逃课的理论建构

自隐性逃课概念提出以来,学界对其成因进行了持续探讨。学者周琦在提出该概念的同时构建了相应的解释模型,并基于默顿的“动机理论”,从个体动机结构与制度约束两方面对隐性逃课的形成机制进行了分析(周琦,2001)。之后苏明宏等学者从大学生认知与行为的角度出发,基于心理测量学方法编制了大学生隐性逃课量表(Covert Truancy Scale for College Students, RTS),使该行为得以进行量化测量与分析,为后续的实证研究提供了重要工具(苏明宏等,2015)。在此基础上,后续研究多采用问卷调查等方法,对隐性逃课的影响因素进行了实证探索,逐步从单一归因走向多因素整合分析。然而总体而言,现有研究仍存在变量整合不足及作用机制解释不充分的问题,特别是在个体心理机制层面的实证证据仍较为匮乏。

2.1.3. 隐性逃课严重程度的测量

自2001年隐性逃课概念提出以来,相关研究多集中于成因分析,而对其严重程度的操作性界定与量化测量相对滞后。本研究使用我国学者苏明宏等人编制的大学生隐性逃课量表,该量表采用李克特(Likert)式5点计分量表,最终得分越高则表明大学生隐性逃课的行为越严重。本研究即采用此量表对大学生的隐性逃课行为的严重程度进行测量(苏明宏等,2015)。

2.2. 自我效能感

2.2.1. 概念界定

Bandura最早提出了自我效能感这一概念,指个体对自身能够成功组织并执行某一特定行为以达成预期目标的信念判断(Bandura,1977)。这是个体活动前的一种心理准备状态,类似于个体的自信心,也即个体越自信则自我效能感越高。本研究即采用此定义。

2.2.2. 自我效能感理论

Bandura认为人们觉察到自我效能感的程度取决于需要处理事情的难度、处理过程中努力的程度、接受别人帮助的多少、得到结果的环境状况以及事件成功与否。研究还发现自我效能感的影响有几个方面:(1)影响个体对事情的选择及对该事情的坚持程度;(2)影响人们在困难面前的态度;(3)影响个体新行为的形成和已形成行为的表达;(4)影响活动时的情绪。现有的关于自我效能感的研究多聚焦于自我效能感与其他的变量之间的关系,高水平的自我效能感会使个体更易形成良好的行为习惯,而低水平的自我效能感则更易导致消极的行为产生。此外,自我效能感还通过情绪路径发挥作用。例如,有研究表明,自我能力感知对焦虑具有显著负向预测作用,即个体越倾向于相信自身具备应对能力,其焦虑水平通常越低(杨红棉,2019)。

2.2.3. 自我效能感的测量

本研究使用一般自我效能感量表(General Self Efficacy Scale, GSES)对大学生自我效能感的水平进行测量,该量表在国际范围内被广泛使用,具有良好的信度与效度指标。题目为李克特(Likert)式4点计分法,量表的得分越高说明个体的自我效能感越高(Schwarzer et al., 1997)。

2.3. 焦虑

2.3.1. 概念界定

焦虑是一种普遍存在的情绪状态，是个体对于未来不确定的事件过分担心而形成的一种情绪。焦虑这一情绪状态是精神分析理论的核心概念，精神分析对其进行了系统深入的研究。精神分析学派认为焦虑是一个自我的信号，是被压抑的性欲的一种表现形式，就是由力比多转化而来的，是对本能冲动的释放(朴松花, 李春玉, 2007)。本研究将焦虑界定为以主观紧张、不安及担忧为核心特征的负性情绪状态，并可通过个体自评量表进行操作性测量。

2.3.2. 焦虑相关理论

焦虑是精神分析理论研究的一个核心概念，是指一种负性情绪。精神分析学派对焦虑进行了系统探讨，但其理论多基于临床解释框架，在实证研究中的直接应用相对有限。精神分析理论认为，焦虑源于个体内部冲突，当本能冲动、自我调节与现实要求之间出现不一致时，个体可能通过焦虑这一情绪信号加以反映(朴松花, 李春玉, 2007)。在当代心理学研究中，焦虑更多被视为一种与认知评价及应对能力密切相关的情绪反应。例如，当个体在面对任务时对自身能力产生消极评估时，更容易体验到焦虑情绪。

2.3.3. 焦虑的测量

本研究使用焦虑自评量表对被试的主观焦虑感受进行测量，由被试主观对量表题目描述的症状进行回答，从选项中选择与自己情况最为符合的选项(Zung, 1971)。将量表总分进行换算，最终的得分表明了个体焦虑状况的严重程度。除了该量表以外，还有其他的量表可以测量个体的焦虑水平。由于本研究是在大学生中施测，为了提高问卷的回答质量，减少无效问卷，因此选择题目数量适中的焦虑自评量表为本研究的测量工具。

2.4. 自我效能感、隐性逃课和焦虑之间的关系

2.4.1. 自我效能感和焦虑的关系

已有研究表明个体的自我效能感和焦虑存在显著负相关，即自我效能感水平越低的个体在面对任务或压力情境时越容易产生焦虑反应(白旭青等, 2020)。焦虑是一种负性情绪，是心理层面的概念，而自我效能感是指个体的自信程度，其水平越高，个体对自己各方面就越自信，会对事情采取更加积极的态度，就越能够有效地减少焦虑。当个体较多的感知到自己的能力，在面对问题时就能够有效地降低焦虑水平，对压力有一个良好的应对能力(杨红棉, 2019)。

2.4.2. 自我效能感与隐性逃课的关系

自我效能感在学业情境中的作用已得到广泛验证，高峰等人发现以合理的方式去缓解自身的压力等方式来增强大学生的自我效能感，不仅有利于降低就业过程中可能带来的负面情绪，更能帮助大学生顺利完成学业目标，提升大学生各方面的能力与自信(高峰, 张琳琳, 2019)。在课堂情境中，个体的学习投入程度与其自我效能感密切相关。当学生相信自身具备完成学习任务的能力时，更可能主动参与课堂活动，从而在完成学业的过程中表现出优异的成绩(赵静等, 2020)。此外，研究还表明，自我效能感能够通过影响学习沉浸体验，间接降低隐性逃课行为的发生概率(刘微, 2017)。

2.4.3. 焦虑对隐性逃课的影响研究

焦虑作为一种负性情绪，在学业情境中对个体行为具有重要影响。研究表明，较高水平的焦虑会占用个体的认知资源，从而削弱其对当前学习任务的注意投入与信息加工效率(喻婵, 2019)。在课堂环境中，这种认知资源的占用可能表现为注意力分散、回避学习任务等行为，进而增加隐性逃课的发生概率。此

外, 焦虑还可能通过动机路径影响行为。当个体对学习任务产生过度担忧时, 可能倾向于采取回避性应对策略, 而隐性逃课正是一种低成本的回避方式。因此, 焦虑不仅与学业表现相关, 还可能作为连接个体认知信念与课堂行为之间的重要中介变量, 在隐性逃课的形成过程中发挥关键作用。

3. 问题提出

3.1. 问题的提出

自从隐性逃课的概念于 2001 年被提出以来, 国内学者已从多角度对其现象及成因进行了探讨(周琦, 2001)。然而, 既有研究多以规范性分析或宏观归因为主, 缺乏基于个体心理机制的系统性实证检验, 尤其是在变量间作用路径方面仍有待进一步明确。在前述文献基础上可以发现, 自我效能感与焦虑分别与隐性逃课存在显著关联, 但关于三者之间整合性作用机制的研究仍相对不足。具体而言, 自我效能感作为一种核心认知变量, 不仅可能直接影响个体的学习投入行为, 还可能通过影响情绪反应(如焦虑)间接作用于课堂行为表现。已有研究表明, 自我效能感能够显著负向预测焦虑水平(杨红棉, 2019), 而焦虑又会通过占用认知资源与引发回避行为倾向, 进一步影响个体在课堂中的参与程度。与此同时, 相关研究亦发现焦虑与隐性逃课之间存在显著正相关关系(支峭原, 曾伟杰, 2012)。基于上述分析, 可以推测: 自我效能感不仅通过直接路径影响隐性逃课, 还可能通过焦虑这一情绪变量产生间接作用。

3.2. 研究假设

基于上述理论分析与实证研究基础, 提出以下研究假设(假设模型见图 1):

假设一: 自我效能感对隐性逃课有显著的负向预测作用。

假设二: 焦虑在自我效能感与隐性逃课之间发挥中介作用, 即自我效能感通过影响焦虑水平, 进而间接影响隐性逃课行为。

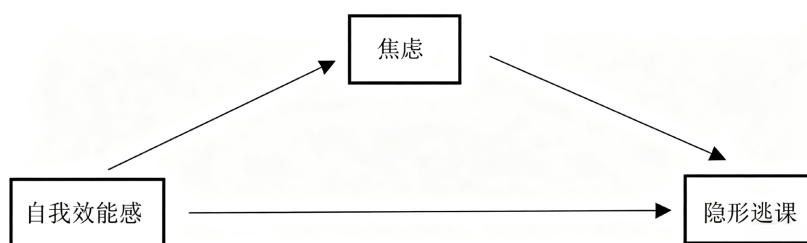


Figure 1. Hypothesized model of the relationships among self-efficacy, anxiety, and covert truancy
图 1. 自我效能感、焦虑以及隐性逃课三者关系假设模型

4. 研究程序

4.1. 研究目的

本研究在既有隐性逃课研究的基础上, 从个体心理机制的视角进一步探讨其形成过程。具体而言, 采用问卷调查方法, 考察大学生自我效能感与隐性逃课之间的关系, 并检验焦虑在两者之间的中介作用。

4.2. 研究方法及工具

本研究采用问卷法, 通过问卷星平台收集数据, 以在校大学生(包括本科生与研究生)为研究对象。问卷由三个量表组成, 第一部分为人口学统计信息(包括性别、年级、居住地、专业), 其余部分均为量表, 分别为焦虑自评量表(SAS)、一般自我效能感量表(GSES)、隐性逃课量表。

一般自我效能感量表(General Self Efficacy Scale, GSES)由 Schwarzer 和他的同事于 1981 年编制, 开

始有 20 个项目, 后来被改进为 10 个, 用以测量个体的自我效能感的水平(Schwarzer et al., 1997)。后来有学者对中文版 GSES 的信效度进行了验证, 证明了中文版 GSES 有很好的预测效度(王才康, 胡中锋, 刘勇, 2001)。量表的每道题目从完全不正确到完全正确分别赋值为 1 到 4 分。界定标准为总分 10 到 20 分为低水平自我效能, 21 到 30 分为中水平自我效能, 31 到 40 分为高水平自我效能。

焦虑自评量表, 简称 SAS (Self-rating Anxiety Scale), 由 Zung 于 1971 年编制, 是用以测量焦虑最为常用的量表之一(Zung, 1971)。该问卷总共 20 个条目, 其中有 5 个条目为反向计分, 该量表是自评量表, 测量个体的主观焦虑感受。对于每个题目描述的内容, 有四个选项与之相对应, 依次为 1 到 4 分, 个体选择与自己情况最为符合的选项, 20 道题目的得分相加得到总分, 即原始分, 经过换算得到标准分。标准分低于 50 分即正常水平, 50 到 59 分、60 到 69 分、70 分以上分别为轻度焦虑、中度焦虑以及重度焦虑(王征宇, 迟玉芬, 1984)。

大学生隐性逃课量表是苏明宏等人于 2015 年编制的用以测量大学生隐性逃课情况的量表, 该量表共 28 个项目, 包括五个维度。经过验证量表的信效度良好。在此之后对隐性逃课的研究就有了标准的量表。该量表采用 5 级计分, 得分的多少代表了隐性逃课的严重程度, 其中学习习惯和自我调整两个维度的题目是反向计分(苏明宏等, 2015)。

4.3. 数据收集与处理

本研究在网上通过填写问卷星的方式收集数据, 共收集了 358 份数据。为了确保数据结果的可靠性, 将问卷填写时间小于九十秒的数据标记为了无效数据, 最终共得到 301 份有效数据。采用 SPSS20.0 软件和 Process 插件对本研究的数据进行统计分析。

5. 结果

5.1. 共同方法偏差检验

为了减少共同方法偏差对研究结果的影响, 在问卷第一部分说明了本研究数据所得结果仅用于学术研究, 让被试以第一印象作答。但是由于数据通过网络自填方式收集, 被试作答环境及情绪状态可能存在差异, 所以问卷填写的过程中可能存在共同方法偏差。

对数据结果进行共同方法偏差检验发现, 有 11 个特征根大于 1 的因子, 其中第一个因子对变异的解释量为 17.14% (<40%), 因此可认为本次研究没有严重的共同方法偏差(周浩, 龙立荣, 2004)。

5.2. 个体自我效能感、隐性逃课、焦虑的现状分析

Table 1. Descriptive statistics of self-efficacy, anxiety, and covert truancy (N = 301)

表 1. 自我效能感、焦虑、隐性逃课的描述性统计(N = 301)

	极大值	极小值	均值	偏度	峰度
自我效能感	4.00	1.00	2.538	0.224	0.172
焦虑	3.95	1.00	1.828	0.912	2.005
隐性逃课	4.07	1.18	2.682	-0.48	0.754
学业认识	5.00	1.00	2.088	0.617	-0.024
学习习惯	4.83	1.67	3.198	-0.02	-0.002
自我调整	5.00	1.00	2.465	0.895	1.343
课堂认识	5.00	1.00	2.694	-0.04	-0.127
学习环境	5.00	1.00	2.952	-0.31	-0.236

由表 1 可知,大学生自信水平的总项目均分为 2.538 ± 0.612 , 焦虑的总项目均分为 1.828 ± 0.423 , 隐性逃课的总项目均分为 2.628 ± 0.434 。在隐性逃课的各维度上,得分最高的是学习习惯,然后是学习环境、课堂认识、自我调整,得分最低的是学业认识。一般自我效能感量表共 10 道题目,总得分均分为 25.38 分,在 21~30 分的区间内,表明大学生总体的自我效能感水平为中水平,自信水平良好。

焦虑自评量表共 20 道题目,总得分标准均分为 45.7 分,低于 50 分的分界值,表明大学生总体的焦虑状态属于正常水平。

5.3. 自我效能感、焦虑和隐性逃课及其维度的性别差异分析

使用独立样本 t 检验的方法比较自我效能感、焦虑和隐性逃课三个变量在性别上是否有差异。结果如表 2 所示。

Table 2. Gender differences in self-efficacy, anxiety, and covert truancy

表 2. 性别在自我效能感、焦虑和隐性逃课上的差异

变量	男(n = 139)	女(n = 162)	t
自我效能感	2.569 ± 0.704	2.512 ± 0.522	0.791
焦虑	1.831 ± 0.435	1.826 ± 0.414	0.109
隐性逃课	2.714 ± 0.447	2.655 ± 0.421	1.179
课堂认识	2.606 ± 0.825	2.770 ± 0.688	-1.888
学习环境	2.848 ± 0.856	3.042 ± 0.816	-2.016*
学习习惯	3.237 ± 0.627	3.164 ± 0.614	1.03
学业认识	2.197 ± 0.780	1.994 ± 0.730	2.333*
自我调整	2.618 ± 0.791	2.333 ± 0.570	3.523**

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

从表 2 可以看出,性别在自我效能感、焦虑及隐性逃课总体得分上均未达到显著差异水平。隐性逃课有维度在男女差别上表现出了显著差异,男生在学习环境上得分低于女生,存在显著差异($t = -2.016, p < 0.05$)。男生在学业认识上分数高于女生,存在显著差异($t = 2.333, p < 0.05$)。男生在自我调整上分数高于女生,存在显著差异($t = 3.523, p < 0.01$)。

5.4. 个体自我效能感、焦虑和隐性逃课的结果分析

本研究主要包括自我效能感、焦虑和隐性逃课三个变量。为检验三个变量之间是否存在显著的相关关系,故使用 Pearson 相关法对自我效能感、焦虑和隐性逃课三个变量及隐性逃课的维度进行相关分析,结果如表 3 所示。自我效能感与焦虑($r = -0.260, p < 0.01$),自我效能感与隐性逃课($r = -0.272, p < 0.01$),焦虑与隐性逃课($r = 0.346, p < 0.01$)之间存在显著的相关关系,该结果为进一步进行中介效应分析提供了统计前提支持。在隐性逃课分维度项目的均分上基本呈现出两两显著相关,其中自我效能感与学业认识、课堂认识之间无显著相关,学业认识与学习习惯、自我调整之间无显著相关,其他项目与变量之间均两两显著相关。

5.5. 变量间的回归分析

上述相关分析表明:自我效能感、焦虑、隐性逃课两两之间显著相关,符合中介效应的统计学要求。

Table 3. Correlation matrix among study variables
表 3. 变量间的相关矩阵

	自我效能感	焦虑	隐性逃课	学业认识	学习习惯	自我调整	课堂认识	学习环境
自我效能感	1							
焦虑	-0.260**	1						
隐性逃课	-0.272**	0.346**	1					
学业认识	-0.026	0.211**	0.649**	1				
学习习惯	-0.308**	0.171**	0.605**	-0.007	1			
自我调整	-0.347**	0.288**	0.418**	0.076	0.340**	1		
课堂认识	0.037	0.227**	0.648**	0.486**	0.135*	-0.148**	1	
学习环境	-0.122*	0.119*	0.703**	0.453**	0.353**	-0.187**	0.585**	1

Table 4. Regression analysis of the mediating role of anxiety between self-efficacy and covert truancy (standardized coefficients)

表 4. 焦虑在自我效能感和隐性逃课的回归分析(标准化)

变量	因变量：隐性逃课		因变量：焦虑		因变量：隐性逃课	
	β	t	β	t	β	t
自我效能感	-0.272	-4.889***	-0.260	-4.655***	-0.195	-3.543***
焦虑					0.295	5.351***
R 方	0.074		0.068		0.155	
F	23.897***		21.665***		27.368***	

以隐性逃课为因变量，个体自信水平和焦虑为预测变量进行回归分析，结果见表 4。只存在自信水平和隐性逃课两个变量时，自信水平可以显著负向预测隐性逃课($\beta = -0.272, p < 0.001$)，表明可能存在中介效应；加入焦虑这一中介变量后，自我效能感对隐性逃课的预测作用发生变化($\beta = -0.195, p < 0.001$)，此时，自信水平可以显著负向预测焦虑水平($\beta = -0.260, p < 0.001$)，焦虑能够显著正向预测隐性逃课($\beta = 0.295, p < 0.001$)，因此，焦虑在自我效能感和隐性逃课关系中中介效应显著，起到部分中介作用。

5.6. 变量间的中介效应分析

采用 Bootstrap 检验方法得到表 5 与图 2，展现了本研究中自我效能感通过焦虑影响隐性逃课所产生的中介效应及其差异的显著性检验结果，中介效应的效应值为-0.077，置信区间为(-0.123, -0.033)，不包括 0 值，说明焦虑在自我效能感和隐性逃课之间的中介效应显著。

Table 5. Mediation analysis of anxiety between self-efficacy and covert truancy

表 5. 焦虑在自我效能感与隐性逃课之间的中介效应分析

	效应值	Boot SE	Boot 下限	Boot 上限	效应占比
中介效应	-0.077	0.023	-0.123	-0.033	28.20%
直接效应	-0.195	0.061	-0.321	-0.080	71.84%
总效应	-0.272	0.066	-0.405	-0.148	

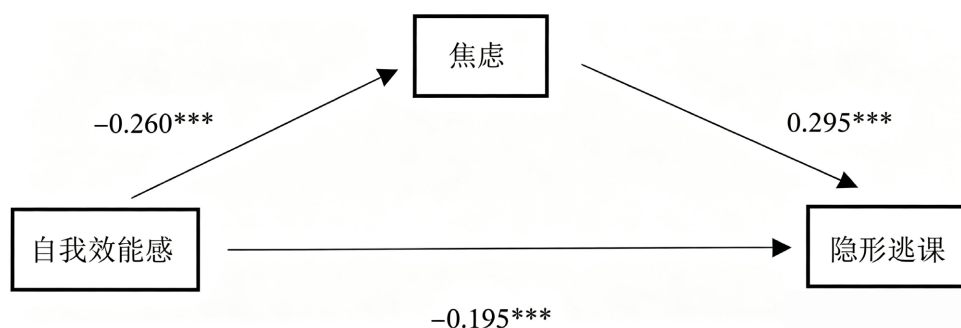


Figure 2. Mediation pathway diagram

图 2. 中介作用路径图

6. 讨论与分析

6.1. 隐性逃课的现状与差异分析

本研究结果表明，男女生在隐性逃课总体水平上未表现出显著差异，但在部分维度上存在显著性差异，主要体现在学习环境、学业认识及自我调整三个方面。具体而言，男生在学习环境维度得分显著低于女生，表明其课堂行为较少受到外部环境因素的干扰，可能表现出更高的情境独立性；而在学业认识和自我调整维度上，男生得分显著高于女生，表明其在学习态度与自我调节能力方面仍存在一定程度的消极倾向或适应不足。

在各维度的得分均值中，学习习惯得分最高，其次为学习环境，这表明大学生在学习行为规范及课堂投入方面仍存在一定提升空间。针对这一现象，高校在教学管理中可通过结构化学习任务设计与课堂互动机制的优化，促进学生形成稳定的学习行为模式。同时，本研究发现隐性逃课总体得分较高，与既有研究结果一致(郎佳, 2009)，说明该现象在大学生群体中具有较高普遍性。这也警示我们大学生隐性逃课的现象比较严重，需要在这方面进行更多的实证研究，以得到更多的理论支持从多个层面指导学校的教学，进而减少大学生隐性逃课的现象，让大学生能够在课堂上学习到更多的知识。

6.2. 自我效能感、焦虑和隐性逃课之间的相关分析

本研究结果表明，自我效能感与隐性逃课呈显著负相关($r = -0.272, p < 0.01$)，并能够显著负向预测隐性逃课行为，验证了假设一。这一结果进一步支持了自我效能感在学习行为调节中的核心作用，即个体对自身能力的积极评估有助于提升课堂参与度。

中介效应检验的结果显示，焦虑在自我效能感和隐性逃课之间起部分中介作用，验证了假设 2。该结果从“认知 - 情绪 - 行为”路径上揭示了隐性逃课的内在心理机制。具体而言，自我效能感较低的个体更容易在面对学习任务时产生能力怀疑，从而在认知评价过程中放大任务难度与失败可能性，引发较高水平的焦虑反应。这种焦虑状态一方面会占用个体的认知资源，降低其对课堂信息的加工效率；另一方面，还可能激发回避性动机，使个体倾向于通过降低课堂参与度来缓解不适体验。在课堂情境中，这种行为往往表现为隐性逃课(杨红棉, 2019)。

因此，本研究结果表明，隐性逃课并非单纯的学习态度问题，而是在一定程度上反映了个体在认知信念与情绪调节方面的适应困难，也即需要重视影响逃课的心理因素(于晓琳, 2021)。这一发现拓展了以往主要从外部管理或学习动机角度解释隐性逃课的研究视角。此外，本研究发现焦虑仅发挥部分中介作用，说明除焦虑之外，可能还存在其他心理变量(如学习动机、学业倦怠等)共同影响隐性逃课行为，这一点也为后续研究提供了进一步探索的方向。

7. 结论与展望

7.1. 结论

本研究结果表明,大学生自我效能感能够显著负向预测隐性逃课,在这一过程中自我效能感一部分直接对隐性逃课产生影响,另一部分通过中介变量焦虑对隐性逃课产生影响,研究的中介模型得到了验证。具体而言,自我效能感不仅通过直接路径影响个体的课堂行为,还通过影响焦虑水平间接作用于隐性逃课。进一步分析表明,低自我效能感个体更容易在学习情境中产生较高水平的焦虑,而焦虑通过占用认知资源并激发回避性动机,增加隐性逃课行为的发生概率。因此,隐性逃课在一定程度上反映了个体在能力信念与情绪调节方面的适应性问题,而不仅仅是学习态度或课堂管理问题。此结果验证了已有研究中需重视隐性逃课的心理因素的结论,并提示我们要从学生的心理角度出发分析隐性逃课的成因(于晓琳, 2021)。

7.2. 实践启示

基于本研究所揭示的中介机制,针对大学生隐性逃课问题,应从“认知-情绪-行为”三个层面构建具有针对性的干预策略,重点关注“低自我效能感-高焦虑”风险群体。具体可通过以下措施进行干预:

(1) 建立针对性识别机制,筛查高风险学生群体。高校可在新生入学或学期初通过简短心理测评工具(如自我效能感量表与焦虑量表),对学生进行初步筛查,识别出自我效能感较低且焦虑水平较高的学生群体。对于该类学生可建立动态跟踪机制以便及早开展干预措施,而非在学业问题显现后被动应对。

(2) 开展以提升自我效能感为核心的认知干预训练。针对低自我效能感个体,高校心理健康中心或辅导员可组织团体辅导或工作坊,围绕“能力信念重建”开展认知干预。例如:通过分解学习任务与阶段性目标设定,帮助学生获得可实现的成功经验;通过同伴榜样示范增强其对自身能力的信心;结合积极反馈与归因训练,引导学生将成功归因于自身努力与能力,而非外部偶然因素。

(3) 引入情绪调节训练以降低学业焦虑水平。鉴于焦虑在模型中的中介作用,有必要针对高焦虑学生开展系统性的情绪管理训练。例如:开展正念减压训练,提升个体对情绪的觉察与调节能力;教授放松训练以缓解即时焦虑反应;通过认知重构技术减少对学业失败的消极预期。

(4) 在课堂情境中嵌入促进参与的教学策略。在教学层面,教师可通过优化课堂结构,降低低自我效能学生的参与门槛,从而减少其因焦虑引发的回避行为。采用分层提问与小组讨论,提升学生的参与安全感,并通过即时反馈增强学生对学习进展的可控感。

(5) 构建“心理-教学”协同干预机制。针对隐性逃课问题,单一维度干预往往效果有限,因此有必要在心理健康教育与课堂教学之间建立协同机制。例如,心理中心可与任课教师共享匿名化的群体风险信息,在不涉及个体隐私的前提下,共同优化教学与支持策略。

7.3. 创新与价值

相较于以往主要从宏观层面解释隐性逃课的研究,本研究从个体心理机制出发,构建并验证了“自我效能感-焦虑-隐性逃课”的中介模型,为理解隐性逃课的内在作用路径提供了实证支持。同时,本研究将认知变量与情绪变量纳入统一分析框架,有助于从整合视角解释课堂行为问题,并为后续干预研究提供了明确的理论依据与变量选择方向。

7.4. 不足与展望

(1) 本研究所采用的焦虑测量具有一定时间敏感性,而数据收集时间跨越假期与学期初,可能对被试

在填写隐性逃课量表时的情境回忆产生影响,从而在一定程度上降低测量的生态效度。未来研究应尽量在教学活动稳定开展期间集中收集数据,以提高结果的准确性。(2) 本研究以大学生群体为施测对象,在量表选择过程中尽可能采用题目数量适中且信效度良好的测量工具,在保证测量有效性的同时降低被试负担。然而,整体问卷条目数量仍相对较多。尽管本研究已剔除作答时间明显过短的无效问卷,但仍难以完全排除题目数量对被试作答状态的潜在影响。为降低被试在填写过程中的疲劳感及由此引发的消极情绪,未来研究可考虑通过提供适当的激励措施(如物质奖励或学分激励)以提升其作答动机,从而在一定程度上减少负面情绪对研究结果的干扰。

参考文献

- 白旭青,谭丽,夏鑫涛,王钰,王韶桦,郑红涛(2020). 大学生负性生活事件与焦虑的关系中自我效能感的中介作用. *校园心理*, 18(6), 500-504.
- 高峰,张琳琳(2019). 大学生就业压力、自我效能感与焦虑之间的关系. *牡丹江师范学院学报(社会科学版)*, (1), 125-132.
- 姜晓飞,孙清松,钱玉莹(2020). 高校学生隐性逃课现象及对策. *经济研究导刊*, (8), 98-106.
- 郎佳(2009). *大学生隐性逃课研究*. 硕士学位论文,重庆:西南大学.
- 刘微(2017). *大学生自我效能感、学习沉浸体验与学业拖延的关系研究*. 硕士学位论文,哈尔滨:哈尔滨工程大学.
- 朴松花,李春玉(2007). 焦虑的概念分析. *吉林医学*, (2), 181-182.
- 苏明宏,倪小冬,徐捷,李孝明(2015). 大学生隐性逃课量表的编制和结构探索. *中国健康心理学杂志*, 23(12), 1858-1862.
- 王才康,胡中锋,刘勇(2001). 一般自我效能感量表的信度和效度研究. *应用心理学*, (1), 37-40.
- 王征宇,迟玉芬(1984). 焦虑自评量表(SAS). *上海精神医学*, (2), 73-74.
- 杨红棉(2019). *大学生自我能力感知、焦虑、神经质及压力的关系研究*. 硕士学位论文,重庆:西南大学.
- 姚斯亮(2018). 高校隐性逃课现象刍议. *科技视界*, (7), 158-159+122.
- 于晓琳(2021). 影响大学生隐性逃课的心理因素:基于优势分析的实证研究. *中国健康心理学杂志*, 29(9), 1386-1391.
- 喻婵(2019). *大学生考试焦虑与学业成绩的关系:自我效能感的中介效应*. 硕士学位论文,武汉:华中师范大学.
- 赵静,王文娟,朱琳,薛芳(2020). 大学生学习投入及学业自我效能感研究. *牡丹江师范学院学报(社会科学版)*, (6), 131-137.
- 支峭原,曾伟杰(2012). 重点高校大一学生隐性逃课、焦虑状况和应付方式之间的关系. *中国美容医学*, 21(18), 788-789.
- 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*, 12(6), 942-950.
- 周琦(2001). 目标与手段的背离——大学生“隐性逃课”的社会学分析. *当代青年研究*, (3), 16-17+15.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The Assessment of Optimistic Self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology*, 46, 69-88. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- Zung, W. W. K. (1971). A Rating Instrument for Anxiety Disorders. *Psychosomatics*, 12, 371-379. [https://doi.org/10.1016/s0033-3182\(71\)71479-0](https://doi.org/10.1016/s0033-3182(71)71479-0)