

非毕业年级大学生学业拖延现状及其影响因素研究

王译禾

江汉大学教育学院, 湖北 武汉

收稿日期: 2026年5月11日; 录用日期: 2026年6月9日; 发布日期: 2026年6月18日

摘要

本研究探讨高校非毕业年级大学生中普遍存在的学业拖延现象及其影响因素, 分析拖延行为在人口统计学变量和环境因素上的差异。通过调查研究, 分析学业拖延与个人内在因素(如自我控制力、自我效能感、时间管理能力)和外部环境因素(如校园氛围、家庭教养方式)的关系, 并比较不同性别、年级、学科专业、班干部身份及寝室环境学生的拖延水平差异。结果显示: 1) 非毕业年级大学生学业拖延整体处于中等水平, 个体差异显著; 2) 拖延行为在性别、学科专业及是否担任班干部上无显著差异, 但文科类学生拖延水平略高; 3) 年级差异显著, 大二学生拖延程度最高, 大一、大三较低; 4) 寝室环境影响显著, 处于良好学风寝室的学生拖延水平较低。研究表明, 学业拖延是个人因素与环境因素共同作用的结果, 其中年级和寝室环境是影响拖延行为的重要变量, 而性别、专业和班干部身份的影响有限。改善校园氛围和寝室学风可能有助于减轻学生的学业拖延。

关键词

大学生, 学业拖延, 影响因素

A Study on the Current Status and Influencing Factors of Academic Procrastination among Non-Graduating College Students

Yihe Wang

School of Education, Jiangnan University, Wuhan Hubei

Received: May 11, 2026; accepted: June 9, 2026; published: June 18, 2026

Abstract

This study examines academic procrastination among non-graduating university students, explores its influencing factors, and analyzes behavioral differences across demographic and environmental variables. **Methods:** A survey was conducted to analyze the correlations between academic procrastination and internal factors (self-control, self-efficacy, time-management skills) as well as external factors (campus climate, family upbringing). Procrastination levels were compared by gender, grade, major, class leadership role, and dormitory environment. **Results:** 1) Non-graduating university students showed moderate academic procrastination overall, with marked individual differences. 2) No significant differences were found in procrastination by gender, major, or class leadership status, though humanities majors scored slightly higher. 3) Grade-level differences were significant: sophomores had the highest procrastination levels, while freshmen and juniors scored lower. 4) Dormitory environment had a notable impact—students in academically positive dormitories exhibited less procrastination. **Conclusion:** Academic procrastination stems from the combined effects of personal and environmental factors. Grade and dormitory environment are key influencing variables, whereas gender, major, and class leadership have little impact. Enhancing campus climate and fostering studious dormitory environments may help reduce students' academic procrastination.

Keywords

College Students, Academic Procrastination, Influencing Factors

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

目前, 学业拖延在大学生群体中非常普遍存在的现象, 这种行为不仅降低了他们的学习效率, 从而出现挂科、延毕等不良后果, 而且还会影响到他们的心理健康水平。研究发现大学生拖延情形普遍存在, 80%~95%大学生存在拖延, 50%的学生被认为属于严重拖延者(Steel, 2006)。其中, 男性学生的学业拖延水平高于女性(单静波, 2022)。学生的年级越高, 所呈现的拖延问题也越严重(刘兵等, 2024)。此外, 研究还表明理科在读生拖延程度高于文科在读生(裘珂, 2023)。

不过, 上述研究并非完全一致, 学业拖延的成因及其在不同群体中的表现仍存在争议。从理论层面看, 学业拖延被视为一种自我调节失败的表现。Steel (2006)提出的拖延等式理论(Temporal Motivation Theory)指出, 任务的厌恶度、个体的期望价值和任务的时效性是影响拖延的核心要素。当学生对任务缺乏兴趣、对成功缺乏信心, 且任务截止日期较远时, 拖延行为最容易发生。此外, 自我控制理论(Baumeister et al., 1994)认为, 自我控制是一种有限的资源, 长期面对多种诱惑(如社交媒体、游戏)会导致自我控制资源耗竭, 从而加剧拖延。这些理论为本研究理解拖延的内在机制提供了基础框架, 但在我国非毕业年级大学生群体中的适用性仍需进一步检验。

非毕业年级大学生具有多重身份, 他们面临着不同身份之间的角色冲突。同时, 他们在进入大学后, 面临着与中小学阶段截然不同的学习生活方式。中学阶段多为被动式学习, 习惯跟随老师节奏按部就班, 学业拖延的可能性有限。进入大学后, 学习模式转变为更加自主和开放, 老师更多的时候只是引导和启

发, 限时性的学习任务少。此外, 他们对学习、生活的自我控制能力的不足, 这些都是导致其学业拖延的重要因素。这与当下我国高校高质量发展的要求背道而驰, 同时学业拖延问题的增加也会导致高校辅导员育人工作难度的提升。本研究旨在分析非毕业年级大学生学业拖延的现状及其影响因素, 并探讨如何有效改善这一行为。本研究期望能够为改善其学业拖延情况提供有力的帮助, 帮助他们更好地规划与管理学业生活, 并为高校心理辅导方案及心理咨询提供理论参考。

2. 研究内容及方法

2.1. 研究对象

在教育学院数个班级中, 采用整群抽样的方式, 随机抽取大一、大二、大三三个年级共 320 名非毕业年级学生作为被试。发放问卷 320 份, 剔除无效问卷后最终回收了 304 份有效问卷, 问卷有效回收率为 94.7%。样本具体情况见下表 1:

Table 1. Basic information of valid samples

表 1. 有效样本基本情况

变量	特征	人数	百分率
性别	男	80	26.32%
	女	224	73.68%
年级	大一	178	58.55%
	大二	70	23.02%
	大三	56	18.42%
学科	文科	97	31.91%
	理科	109	35.86%
	工科	98	32.23%
班干部	是	74	24.34%
	否	230	75.66%
宿舍学风	较好	272	89.47%
	较差	32	10.52%

2.2. 研究工具

采用 Solomon & Rothblum (1984)编制的《学业拖延量表》(PASS), 该量表是目前用于测量学业拖延问题较为常见的量表。量表共 44 个题项, 采用 Likert5 点计分法, 量表分为两个部分, 本研究采用量表的第一部分。第一部分为学业拖延状况分量表, 列举了六种与学业相关的情境, 分别是撰写学期论文、复习备考、完成日常作业、列席事务、学业管理任务、学校活动, 同时每种情境下包括 3 个维度, 分别为学业拖延水平、拖延影响、期望降低度。将每项任务的前两题得分相加, 总分 10~20 分为低拖延水平, 20~40 分为中拖延水平, 40 分以上为高拖延水平。本研究中量表的 Cronbach's α 系数为 0.85。

2.3. 数据处理

采用 SPSS27.0 统计软件对数据进行录入、处理和分析。

3. 研究结果

3.1. 学业拖延的整体特征及其差异分析

3.1.1. 整体特征

为了解其学业拖延整体特征，对量表进行了描述性统计分析，具体结果如下：

Table 2. Overall situation of academic procrastination

表 2. 学业拖延整体状况

变量	n	MIN	MAX	M	SD
学业拖延总分	304	13	49	30.41	6.36

由上表 2 可知，学业拖延总分的平均分为 30.41。从极值上看，最大值为 49，最小值为 13，这表明被试个体在学业拖延方面有较大差异。由于量表得分越高，学业拖延程度越高，均值 30.41，说明大学生学业拖延处于中等拖延水平。

3.1.2. 学业拖延的性别差异分析

采用独立样本 t 检验探索学业拖延在不同性别上的差异，具体结果如下：

Table 3. Gender differences in academic procrastination scores

表 3. 学业拖延不同性别得分差异结果

变量	男(n = 80)	女(n = 224)	t
	(M ± SD)	(M ± SD)	
学业拖延总分	30.13 ± 5.99	30.51 ± 6.50	-0.468
学期论文	5.54 ± 1.28	5.67 ± 1.44	-0.766
复习备考	5.64 ± 1.38	6.04 ± 1.48	-2.219*
日常作业	5.34 ± 1.52	5.46 ± 1.55	-0.593
学业管理	4.81 ± 1.78	4.71 ± 1.63	-0.453
列席事务	4.83 ± 1.77	4.84 ± 1.74	-0.062
学校活动	3.98 ± 1.81	3.79 ± 1.70	0.788

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

由表 3 可知学业拖延总分在性别上的得分不存在差异，女生得分略高于男生。在备考维度上得分存在差异($p < 0.05$)。

3.1.3. 学业拖延的年级差异分析

采用单因素方差分析学业拖延在不同年级上的差异，具体结果如下：

Table 4. Grade differences in academic procrastination scores

表 4. 学业拖延不同年级得分差异结果

变量	大一(n = 178)	大二(n = 70)	大三(n = 56)	F	多重比较
	(M ± SD)	(M ± SD)	(M ± SD)		
学业拖延总分	29.01 ± 6.24	33.16 ± 6.17	31.45 ± 5.73	12.480***	大一 < 大二； 大二 > 大三

续表

学期论文	5.38 ± 1.36	6.03 ± 1.48	5.95 ± 1.26	7.372***	大一 < 大二; 大二 > 大三
复习备考	5.63 ± 1.40	6.56 ± 1.43	6.14 ± 1.47	11.469***	大一 < 大二; 大二 > 大三
日常作业	5.14 ± 1.57	5.94 ± 1.56	5.68 ± 1.27	8.100***	大一 < 大二; 大二 > 大三
学业管理	4.54 ± 1.65	5.17 ± 1.66	4.80 ± 1.66	3.653*	大一 < 大二; 大二 > 大三
列席事务	4.63 ± 1.76	5.39 ± 1.79	4.80 ± 1.51	4.847**	大一 < 大二; 大二 > 大三
学校活动	3.68 ± 1.61	4.07 ± 1.84	4.07 ± 1.91	1.907	大一 < 大二; 大二 > 大三

由表 4 可知学业拖延总分、学期论文任务、复习备考任务、日常作业任务在年级上的得分存在极其显著的差异($p < 0.001$), 在选课填表任务得分存在较为显著差异($p < 0.01$), 在学业管理任务方面存在显著差异($p < 0.05$)。不同年纪学生的学业拖延得分存在显著差异, 因此需要进行多重比较, 通过 LSD 事后检验多重比较, 可以得到, 大二学生总体水平及六项任务拖延水平显著高于大一学生, 并且, 大三学生得分也低于大二学生。

3.1.4. 学业拖延的学科差异分析

采用单因素方差分析学业拖延在不同学科上的差异, 具体结果如下:

Table 5. Subject differences in academic procrastination scores

表 5. 学业拖延不同学科得分差异结果

变量	文科(n = 97)	工科(n = 98)	理科(n = 109)	F
	(M ± SD)	(M ± SD)	(M ± SD)	
学业拖延总分	31.26 ± 5.82	30.28 ± 6.52	29.78 ± 6.65	1.421
学期论文	5.66 ± 1.44	5.73 ± 1.33	5.52 ± 1.42	0.613
复习备考	6.18 ± 1.47	5.70 ± 1.47	5.94 ± 1.44	2.541
日常作业	5.55 ± 1.43	5.46 ± 1.52	5.28 ± 1.66	0.777
学业管理	4.91 ± 1.58	4.78 ± 1.73	4.55 ± 1.69	1.212
列席事务	5.06 ± 1.53	4.69 ± 1.77	4.76 ± 1.89	1.237
学校活动	3.91 ± 1.65	3.91 ± 1.76	3.84 ± 1.73	0.390

由表 5 可知, 学业拖延在不同专业学科上的得分不存在差异, 文科学生得分略高于理科、工科学生。

3.1.5. 学业拖延在是否为班干部方面的得分差异分析

采用独立样本 t 检验探索学业拖延在是否担任班干部上的差异, 具体结果如下:

Table 6. Class leader status differences in academic procrastination scores**表 6.** 学业拖延是否担任班干部得分差异结果

变量	班干部(n = 74)	非班干部(n = 230)	t
	(M ± SD)	(M ± SD)	
学业拖延总分	30.34 ± 6.37	30.43 ± 6.37	-0.114
学期论文	5.62 ± 1.53	5.64 ± 1.36	0.091
复习备考	5.88 ± 1.34	5.96 ± 1.51	-0.422
日常作业	5.43 ± 1.76	5.44 ± 1.47	0.126
学业管理	4.65 ± 1.79	4.77 ± 1.63	-0.497
列席事务	4.77 ± 1.98	4.86 ± 1.67	-0.339
学校活动	3.95 ± 1.94	3.81 ± 1.66	0.548

由表 6 可知, 学业拖延得分不存在差异, 但担任班干部的学生拖延程度仍有略低于未担任班干部的同学的迹象。

3.1.6. 学业拖延在寝室学风的得分差异分析

采用独立样本 t 检验探索学业拖延在是寝室学风方面的差异, 具体结果如下:

Table 7. Dormitory academic atmosphere differences in academic procrastination scores**表 7.** 学业拖延在宿舍学风方面得分差异结果

变量	学风好(n = 272)	学风差(n = 32)	t
	(M ± SD)	(M ± SD)	
学业拖延总分	30.03 ± 6.31	33.66 ± 5.34	-3.243**
学期论文	5.59 ± 1.41	6.00 ± 1.30	-1.670
复习备考	5.87 ± 1.44	6.50 ± 1.52	-2.219*
日常作业	5.36 ± 1.56	5.94 ± 1.32	-2.281*
学业管理	4.69 ± 1.65	5.13 ± 1.83	-1.283
列席事务	4.69 ± 1.65	6.03 ± 1.66	-4.306***
学校活动	3.82 ± 1.71	4.06 ± 1.90	0.701

由表 7 可知, 学业拖延总分在宿舍学风好坏方面存在较为显著的差异($p < 0.01$), 在选课填表任务方面有极其显著的差异($p < 0.001$), 在复习备考任务和日常作业任务方面存在差异($p < 0.05$), 学风差的宿舍得分均高于学风好的寝室。

4. 分析与讨论

4.1. 学业拖延的特点及发展水平

从研究结果来看, 非毕业年级学生的学业拖延得分处于 20~40 分区间, 说明处于中度拖延水平, 这一结果与前人研究一致(黄建军等, 2022), 表明学业拖延在大学生群体中是一个普遍存在且不容忽视的问题。同时, 极大值为 49, 极小值为 13, 表明了被试个体间学业拖延水平存在较大的差异。大学的学习

相较于中学及义务教育时的自由度更高,缺乏外部监管,许多学生进入大学后还未能建立起自我约束力和自我管控力,容易出现时间、任务管理的困境。同时,部分学生初接触所学专业,尚未建立对其专业课程的兴趣或对其感到迷茫,从而导致学习动力不足,选择用拖延来逃避面对学业任务;另外,当前 Z 世代大学生成长在网络时代,他们长期处于社交媒体、网络游戏等多种诱惑之中。相比起需要长时间投入精力的学习而言,这些活动更容易带来短期且及时的满足。最后,许多学生并未掌握有效的学习策略和分解任务技巧,导致面对繁重学业时不知从何入手,只能一拖再拖。这些因素相互交织,共同导致了大学生学业拖延问题的出现和蔓延。

在本研究中,男、女大学生都面临这一问题,且没有显著差异,这一结果与张茜(2019)的结论一致。这可能是由于,随着现代社会教育平等化的推进,男女在教育机会、学业期望和职业发展方面的差距逐渐缩小,这种社会文化的变迁可能减少了性别在学业拖延上的差异。此外,本研究的样本主要来自教育学院,女生比例较高,也可能对结果产生一定影响。

在年级差异方面,大二学生拖延程度显著高于大一和大三学生,这与刘兵等(2024)发现的“年级越高拖延越严重”的结论不完全一致。可能是由于大一学生刚进入大学,他们保留着高中时的纪律性和主动性,在一定程度上能维持规律的学习行为。他们所面临的学业压力也不如高年级的学生,课程学习尚处于起步阶段,多数课程是公共课和专业入门课,考察方式一般为期中、期末考试,有明确的任务期限,这就产生了外部监督作用。正因这些,他们的学业拖延水平相比较低。大二学生拖延情况最为严重,此时,大一时的新鲜感与纪律意识消失,大三的紧迫感未至,动力陷入低谷。同时,大二学生一方面面临着丰富多彩的校园文化活动,另一方面还面临着完成日渐繁重的课业压力,课程多为专业核心课,难度大且考查形式多样、缺乏清晰步骤,在处理多种任务时缺乏任务时间分配的能力,且大家已摸清考核底线,敢于“策略性”地拖到最后一刻,这造成了大二学生拖延问题显著。大三学生得分低于大二学生,可能是因为大三学生通常对大学的学习节奏和自身专业有了更清晰的认知,并且大三学生面临毕业,无论是准备考研、就业还是出国,未来的方向逐渐明朗,目标感也逐渐增强,这种紧迫感直接转化为更强的学习动力,减少了盲目和逃避的空间。另外,他们通过三年的学习已经有更切合自身实际的时间管理和任务分解方法。同样,大三学生心态也更为成熟,对于学业任务的认知更为理性,从而减少了因恐惧失败而导致的拖延。不同学科的学生学业拖延情况不存在显著差异,但文科类学生分数略高于其他学科,可能与文科类专业学习方式更自主有关。

不同学科的学生学业拖延情况不存在显著差异,这与裘珂(2023)的研究结果不同。文科学生分数虽然显示略高于其他学科,但未达到显著性水平。本研究分析认为,文科的学习方式更自主、任务结构更松散,虽然从理论上可能更易引发拖延,但在本样本中,这种学科间的差异被如个体间差异、教学方式等因素所抵消。

担任班干部的学生与非班干部的学生得分也不存在明显差异,与王艳(2016)的研究结果相似,进入大学后班干部是由学生自己竞选的,不像中小学时,只有成绩好的学生担任班干部,因此学业拖延程度并没有明显差异。

学风好的寝室学业拖延程度明显低于学风差的。寝室是大学生日常学习生活的地方,寝室内环境会影响大学生的身心健康水平。良好学风寝室构建了一个持续积极的环境场域与正向行为循环。首先,它提供了强有力的同伴参照,当室友都在专注学习时,个体更容易进入状态,减少了完成学业任务的内心阻力。其次,这种环境创造了自然而有效的监督与支持体系,室友间会互相提醒任务截止日期、分享学习资料并讨论交流重难点,将学习变为可协作的日常活动,降低了个体的畏难情绪和抵触心理。在室友共同完成一个个任务后得到的成就感,会成为主动学习行为的正向强化,这也会从心理层面减少拖延行为的产生。

4.2. 学业拖延的影响因素

大学生学业拖延是受到多方因素影响造成的，大体可分为以下几点。

4.2.1. 个体自我控制力的影响

根据自我控制理论(Baumeister et al., 1994)，自我控制力不强的学生在面对学业任务和其他事件相冲突时容易分心，导致学习任务被拖延。解丽(2024)的研究发现，当个体在学习时受到手机游戏、网络社交等娱乐活动的干扰，他们可能会无法抵制这些诱惑，从而放弃当下学习任务。观察日常的教育教学活动可发现，大学生在课堂学习及图书馆自习时很容易受到手机、平板等电子产品的吸引，这就导致学生在学习时专注度不够，效率大大降低，长期以往会导致他们无法在完整时间段保持专注度，导致学业成绩降低。

4.2.2. 校园环境 with 寝室氛围的影响

大学生学习活动大都发生在学校里，拖延行为不可避免的会受到学校氛围的影响。也就是说，学生处于一个计划性强、学习氛围好的校园环境中时，拖延水平低，而处于学习氛围差，缺少学习计划的环境则反之。同时，大学生在离开高中的严格管理和监督后，高压学习环境的骤然消失可能带来学习动力的下降，从而导致学业拖延问题的出现。

同样，寝室作为大学生最基本的生活单元，其微观环境氛围对个体行为具有潜移默化的影响。本研究发现，学习氛围好的寝室学生学业拖延行为好过学风差的寝室。也就是说，学风优良的寝室能够构建积极的行为场域，通过同伴的日常行为示范、无意识的朋辈比较以及相互间的任务提醒与资源共享，形成对拖延行为的有效抑制。而学风较差的寝室则缺乏这种正向支持系统，学生更容易在缺乏外部监督的环境中陷入拖延的恶性循环。因此，寝室环境不仅提供了持续的行为参照，更通过日常互动不断强化着个体的学习习惯与时间管理方式。

4.2.3. 年级发展阶段与心理动力波动的影响

学业拖延在大学不同年级之间呈现出显著的阶段性差异，这一现象反映了学生心理发展状态与学业要求之间动态的交互作用。大一新生刚从高强度的备考阶段进入大学，高中时期养成的学习习惯和纪律意识尚有延续，加上第一学年以公共课为主，考试形式多为期中期末考，任务节点清晰，客观上形成了一定的外部监督，因此拖延行为相对较少。进入大二后，新鲜感逐渐淡化，毕业和前途的压力又还显得遥远，学生容易进入一个目标感相对模糊的阶段，课程难度也明显上升，专业课增多、作业和考察形式也更为多样，再加上各类校园活动占据大量时间，多重任务堆叠而内在动力不足，导致拖延行为在这一时期最为突出。到了大三，无论选择考研、就业还是出国，学生普遍对未来的方向有了更具体的考量，这种现实压力转化为学习动力。同时经过两年多的摸索，多数人也形成了更适合自己的时间管理方式，因此拖延程度有所回落。这一差异揭示了学业拖延随心理发展阶段而波动的动态特征。

4.2.4. 人口学变量与学业拖延的关系

研究对传统观念中可能影响学业拖延的若干人口学变量进行了实证分析，结果显示，这些在以往研究中多有讨论的因素，在本研究中并未呈现出统计学上的显著差异。

具体来看，男女大学生在学业拖延得分上基本持平。这或许与当下高等教育环境有关，男女学生在校期间面临的学业要求和发展压力日趋接近，接触到的外部干扰因素也大体相同，拖延行为因此并未表现出明显的性别分化。从学科角度比较，文科生的拖延得分略高于理工科学生，但这一差距未达到显著水平。文科学习往往依赖个人规划和自主安排，任务周期较长且节点模糊，这种培养模式或许容易滋生拖延，但学科本身并非决定性因素。学生干部身份同样未带来显著差异，大学里的班干部选拔不再像中

小学那样以成绩为主要导向，更多学生基于兴趣和服务意愿参与学生工作，干部身份与学业表现之间的关联因此变得松散。

这些不一致的发现提示研究者，人口学变量对学业拖延的影响可能具有情境依赖性和时代变迁性。因此，后续研究应避免对这些关系做简单化的概括，而应结合具体的样本特征、测量工具和时代背景进行审慎解释。

5. 结论及建议

5.1. 结论

本研究分析讨论了大学生学业拖延的现状及其影响因素，研究发现在校大学生学业拖延水平处于中度拖延，但是大部分同学有改善意愿，并且大学生学业拖延受内部因素和外部因素的影响。总的来说，大二学生的拖延情况最为明显，寝室学风好的寝室拖延情况好于差的寝室。

5.2. 建议

5.2.1. 强化自我调控能力培养，夯实学业自我管理根基

针对学生自我管理能力不足这一因素，高校需从制度设计与教育干预两个层面入手，帮助学生完成从他律向自律的行为转换。在新生入学阶段，可将时间管理教育纳入新生适应课程体系，通过案例教学、情境模拟等，认识自律的重要性，学会合理安排学习、提升效率。同时传授任务分解、时间矩阵、番茄钟等实用工具，鼓励学生建立“计划-执行-复盘”的日常闭环。有条件的高校可在心理健康教育课程中增设认知行为训练活动，针对拖延倾向明显的个体开展团体辅导，帮助其识别拖延背后的情绪困扰与非理性信念。我们需要清晰地认识到自我调控能力的养成具有渐进性和反复性特征，期望短期干预即可见效是不现实的。教育者应通过持续的正向反馈机制，帮助学生逐步将外部要求内化为稳定的行为习惯。

5.2.2. 发挥寝室环境的育人功能，构建同伴支持网络

寝室的微观环境对学生学习具有持续的浸润作用，高校应将寝室文化建设纳入学风建设的整体框架。具体而言，可以通过优良学风寝室的评选表彰，发挥榜样的模范作用，使积极的学习氛围在寝室单元内润物细无声的流转。同时，鼓励寝室内部分建立学习互助小组，小组约定共同学习时间、定期交流课程难点、互相提醒任务完成节点等。这类同伴互动不仅能够提供外部监督，还能将学习从个体的单打独斗转化为可协作的集体活动，有助于降低个体面对繁重学业任务时的畏难情绪。对于学风相对淡漠的寝室，班主任和辅导员应加强日常走访，了解学生实际困难，必要时协助寝室成员共同制定作息公约和学习计划，通过外部介入逐步扭转消极学习行为。

5.2.3. 把握年级发展特征，实施分层分类的干预策略

不同年级学生面临的发展任务和心理状态存在差异，学业拖延的干预策略也应有所侧重。大一新生的干预重点在于帮助其适应大学学习节奏，巩固已有的学习习惯，可通过学长学姐经验分享、新生座谈会等形式引导其平稳过渡。大二学生处于动力低谷期，需要特别关注其心理状态，班主任、辅导员和专任教师应加强与大二学生的沟通交流，了解其在专业学习和校园活动双重压力下的真实状况，帮助其重新确立阶段性目标。可结合专业分流、生涯规划等契机进行教育，引导学生思考个人未来发展，将当下的学业投入与未来的职业选择紧密结合。大三学生目标感逐渐清晰，教育者应提供考研、就业、出国等多元路径的信息支持，将毕业临近带来的紧迫感转化为持续的行动力，避免因焦虑而产生的新的拖延行为。

5.2.4. 人口学变量的调节效应及其教育启示

尽管在本研究中性别、学科及班干部身份未表现出与学业拖延的显著关联，但这并不意味着可以完

全忽略这些因素的存在。文科学生得分略高于其他学科的现象提示了高校教育工作要学习方式更强调自主规划、任务结构相对松散的专业，有意识地加强过程性引导和资源支持，避免因培养模式的差异而放大拖延风险。

同时，虽然男女学生拖延水平总体相当，但个体在面对压力时的应对方式和求助倾向可能存在差异，心理健康教育和学业辅导应在坚持普适性原则的基础上，兼顾不同群体的需求特点。

学生干部身份与学业拖延无显著关联的结果，则反映了当前高校学生骨干选拔机制的多元化特征，提示了教育者在考察学生发展状况时，不宜将干部身份简单等同于学业表现或自我管理的能力。此外，上述变量无显著差异的结果也说明了学业拖延是一个具有普遍性的行为问题，任何背景的大学生都可能受其困扰。高校应着力营造开放包容的学业支持氛围，鼓励学生正视拖延问题、主动寻求帮助，避免因拖延行为而衍生出额外的羞耻感和自我否定。同时，也提示后续研究应将关注重心从人口学特征的简单比较，转向心理机制与环境因素交互作用的深入考察。

5.3. 研究局限性

本研究存在若干局限性，在解释和推广结论时需加以注意。

第一，样本的代表性有限。本研究被试仅来自一所高校的教育学院，且女生比例较高(73.68%)，这可能会影响结论的外部效度，研究结果能否推广至其他类型高校、专业及更均衡的性别群体，尚需进一步检验。

第二，横断面研究的因果推断限制。本研究采用横断面设计，无法确定各影响因素与学业拖延之间的因果方向。例如，是学风差的寝室导致了学生拖延，还是拖延的学生更倾向于聚集在学风差的寝室？未来研究可采用纵向追踪设计或实验法来探讨因果关系。

第三，数据来源单一。本研究完全依赖学生的自我报告数据，可能存在社会称许性偏差和共同方法偏差。未来研究可结合同伴提名、教师评价、行为观察或客观任务完成记录等多来源数据。第四，本研究主要关注了有限的内外因素，未能全面考察如完美主义、焦虑特质、家庭教养方式等可能的变量。未来研究应纳入更广泛的影响因素，以构建更完整的理论模型。

基金项目

江汉大学 2026 年心理健康教育创新项目，项目编号：2026XL05，项目名称：从“舞台”到“生活”：校园心理剧培育高校学生积极心理品质的实践研究。

参考文献

- 单静波(2022). 大学生学业拖延现状、影响因素及干预——基于时间动机理论. 硕士学位论文, 杭州: 浙江理工大学.
- 黄建军, 曲跃铭, 付格西(2022). 大学生网络成瘾与学业拖延的关系: 注意控制的中介作用. *心理月刊*, 17(21), 12-15.
- 解丽(2024). 独立学院大学生英语学业拖延成因分析和应对策略. *湖北开放职业学院学报*, 7(18), 48-50.
- 刘兵, 张斯民, 彭文波(2024). 大学生学业拖延现状及干预策略研究. *汉江师范学院学报*, 44(1), 133-139.
- 裘珂(2023). 身体活动与大学生学业拖延的关系: 自尊的中介作用. 硕士学位论文, 金华: 浙江师范大学.
- 王艳(2016). 高职生学业拖延的现状及其与自我决定动机、冲动性的关系. 硕士学位论文, 福州: 福建师范大学.
- 张茜(2019). 医学生学业拖延的现状及其与学业压力的相关性分析. *当代教育实践与教学研究*, (23), 52-53.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., Tice, D. M. et al. (1994). *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation*. Academic Press.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2006). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>