

大学生学业自我效能感对学业拖延的影响： 学业焦虑的中介作用

彭婷婷, 闫小甜, 杨美荣*

华北理工大学心理与精神卫生学院, 河北 唐山

收稿日期: 2026年5月18日; 录用日期: 2026年6月29日; 发布日期: 2026年7月9日

摘要

为深入探究学业自我效能感、学业拖延与学业焦虑三者间的内在关联及深层作用机制, 明确各变量的影响路径, 本研究采用学业自我效能感量表、学业拖延量表及学业焦虑量表, 对600名不同学段学生开展问卷调查, 通过数据收集与统计分析, 系统检验三者关系。结果显示: 学业自我效能感与学业焦虑、学业拖延均呈显著负相关($r = -.205, r = -.434, P < .001$), 即学业自我效能感越高, 学生的学业焦虑水平越低、学业拖延行为越少; 学业焦虑与学业拖延呈显著正相关($r = .415, P < .001$), 学业焦虑程度越高, 拖延行为越明显。进一步中介效应检验表明, 学业焦虑在学业自我效能感与学业拖延之间起部分中介作用, 中介效应值为0.0699, 占总效应的16.10%。研究表明, 提高学业自我效能感可直接降低学业拖延, 也可通过缓解学业焦虑间接减少拖延行为, 该结论为构建青少年学业心理干预方案提供了重要实证依据。

关键词

学业自我效能感, 学业拖延, 学业焦虑

The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Procrastination among College Students: The Mediating Role of Academic Anxiety

Tingting Peng, Xiaotian Yan, Meirong Yang*

School of Psychology and Mental Health, North China University of Science and Technology, Tangshan Hebei

Received: May 18, 2026; accepted: June 29, 2026; published: July 9, 2026

*通讯作者。

文章引用: 彭婷婷, 闫小甜, 杨美荣(2026). 大学生学业自我效能感对学业拖延的影响: 学业焦虑的中介作用. *心理学进展*, 16(7), 58-65. DOI: 10.12677/ap.2026.167336

Abstract

To further explore the internal correlations and underlying mechanisms among academic self-efficacy, academic procrastination and academic anxiety, and clarify the influencing paths of each variable, this study adopted the Academic Self-Efficacy Scale, Academic Procrastination Scale and Academic Anxiety Scale to conduct a questionnaire survey among 600 students across different educational stages. Through data collection and statistical analysis, the relationships between the three variables were systematically verified. The results showed that academic self-efficacy was significantly negatively correlated with academic anxiety and academic procrastination ($r = -.205$, $r = -.434$, $P < .001$), indicating that the higher the level of academic self-efficacy, the lower students' academic anxiety and the fewer academic procrastination behaviors. Academic anxiety was significantly positively correlated with academic procrastination ($r = .415$, $P < .001$), which meant that higher academic anxiety was accompanied by more prominent procrastination behaviors. Further mediating effect tests revealed that academic anxiety played a partial mediating role between academic self-efficacy and academic procrastination, with a mediating effect value of 0.0699, accounting for 16.10% of the total effect. This study suggests that improving academic self-efficacy can directly reduce academic procrastination, and also indirectly alleviate procrastination by easing academic anxiety. The findings provide important empirical evidence for the development of psychological intervention programs targeting adolescents' academic problems.

Keywords

Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, Academic Anxiety

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

随着教育竞争的日益激烈，青少年学业相关的心理问题愈发凸显，学业焦虑与学业拖延已成为影响学生学业发展和心理健康的关键因素。学业焦虑是指学生在学习过程中对现实和预想的对自己构成威胁的紧张不安的情绪反应(程俊玲, 1998)。学业焦虑会导致学生情绪不稳定、注意力难以集中、学习动力下降等，对其身心健康和未来发展产生严重影响(高栎雯, 2024)。

学业拖延是指个体在学习活动中存在需要完成的学习目标，但自愿推迟相应的学习行为，并伴有负面情绪体验的综合行为表现(Kim & Seo, 2015)从认知行为理论视角来看，个体的认知偏差会诱发消极情绪，进而引发不良学习行为，最终造成学业拖延(盛琦等, 2025)。短期情绪修复理论则提出，当大学生面对多重压力时容易滋生负面情绪，若采用不当的情绪调节策略，便会疏于学业、出现拖延行为(陈晓睿等, 2025)。已有研究也证实，自我控制力较弱或冲动水平较高的个体，在决策时往往偏重短期利益，而忽视长期目标的价值，从而产生拖延(宋毅明等, 2024)。学业拖延在当代大学生群体中十分普遍，本质上是对现实的逃避，不仅会严重影响学生的正常生活和学习，还会对其身心健康和未来的发展造成潜在的威胁。

学业自我效能感作为班杜拉自我效能感理论(Bandura, 1977)，在学业领域的拓展是指学生在学业任务这一特定情境下，对自我能力的评估和判断。在学业发展中，学业自我效能感影响着个体对其目标行为的选择，并以不同方式制约着个体的努力程度，且学业自我效能预期越积极，个体越倾向于做出更大的

努力达到目标(吴佳桢, 博海伦, 2024)。同时, 学业自我效能感可有效作用于学生的情绪调节能力与元认知水平, 高自我效能感的学生能够更好地应对学业压力引发的负性情绪, 主动运用元认知策略规划学习、调控行为, 从而减少学业拖延与学业焦虑的发生。

现有研究大多单独探讨学业自我效能感与学业拖延、学业自我效能感与学业焦虑之间的二元关系。有研究发现, 学业自我效能感能够显著负向预测学生的学业拖延(邹维兴等, 2013); 高自我效能感者更擅长处理消极情绪, 而低自我效能感者则更容易陷入焦虑、抑郁等负面情绪(李楠等, 2024)。然而, 这三者之间的多元关联机制仍不明确, 尤其是学业焦虑在学业自我效能感与学业拖延之间是否起到中介作用, 仍需进行实证检验。

基于此, 本研究提出以下假设: 学业自我效能感能够显著负向预测学业拖延和学业焦虑; 学业焦虑能够显著正向预测学业拖延; 学业焦虑在学业自我效能感与学业拖延之间起到中介作用。通过厘清这三者之间的关系, 本研究旨在为制定具有针对性的学业心理干预策略提供理论支持。

2. 研究方法

2.1. 研究对象

采用方便抽样法, 选取河北省唐山市某高校的学生, 共发放问卷 600 份, 回收有效问卷 526 份, 有效回收率为 87.7%。其中, 大一 127 名(24.1%), 大二 129 名(24.5%), 大三 143 名(27.2%), 大四 127 名(24.1%); 女生 319 名(60.6%), 男生 207 名(39.4%)。

2.2. 研究工具

2.2.1. 学业自我效能感量表

本研究采用梁宇颂编制的学业自我效能感量表(梁宇颂, 2004), 该量表包含学习能力自我效能感与学习行为自我效能感两个维度, 共 22 个题项。该量表采用 Likert 5 点计分方式, 计分范围为 1 至 5 分, 依次对应“完全不符合”至“完全符合”, 其中 14 题、16 题和 17 题为反向计分题, 量表总分越高表明学业自我效能感水平越高。本研究中该量表的 Cronbach's α 系数为 0.90。

2.2.2. 学业拖延量表

采用关雪菁修订的中文版量表(关雪菁, 2006), 该量表包含 18 个题项, 对应六个学习情境, 每个情境下设三个题项。所有题项均采用 Likert 5 点计分法, 计分范围为 1 至 5 分, 依次对应“完全不符合”至“完全符合”。个体拖延程度由各情境下前两个题项的得分总和, 总分范围为 12 至 60 分, 得分越高表明拖延程度越严重。本研究中该量表的 Cronbach's α 系数为 0.89。

2.2.3. 学业焦虑量表

采用董妍等人编制的学业情绪问卷(董妍, 俞国良, 2007), 该问卷包含学业焦虑与学业厌倦两个部分。其中, 前七个题项用于测量学业焦虑, 采用五点评分法, 从“完全不符合”到“完全符合”依次计 1 至 5 分, 分数越高表明学业焦虑程度越严重。该量表在以往研究中具有良好信度, 本研究中其 Cronbach's α 系数为 0.89。

2.3. 数据收集与分析

通过线上问卷平台(问卷星)发放电子问卷, 在调查前向被试说明研究目的、填写要求及隐私保护措施, 获得知情同意后进行施测。数据收集完成后, 采用 SPSS 25.0 进行描述性统计、相关分析, 运用 Hayes 编制的 Process 宏程序检验学业焦虑的中介效应, 显著性水平设定为 $\alpha = 0.05$ 。

3. 结果与分析

3.1. 三个研究变量在大学生人口学因素上的差异分析

3.1.1. 三个变量在大学生性别上的差异分析

大学生的学业自我效能感、学业拖延在性别方面上比较, 差异无统计学意义($P > .05$); 而在学业焦虑上, 女生的学业焦虑总分高于男生, 差异有统计学意义($P < .05$)如表 1 所示。

Table 1. Gender differences of three variables among college students ($M \pm SD$)

表 1. 三个变量在大学生性别上的差异($M \pm SD$)

组别	n	学业自我效能感	学业焦虑	学业拖延
女生	319	73.83 \pm 9.54	23.64 \pm 5.31	32.22 \pm 8.08
男生	207	73.57 \pm 9.84	21.41 \pm 5.94	32.35 \pm 8.09
t		0.29	4.37	-0.180
P		0.77	<0.001	0.857

3.1.2. 三个研究变量在大学年级上的差异分析

不同年级的大学生在学业自我效能感($F = 0.67, P = 0.57$)和学业拖延($F = 2.29, P = 0.08$)上均无显著差异; 但在学业焦虑上, 年级差异达到了显著水平($F = 6.60, P < .001$), 且大三学生的学业焦虑得分显著低于大一、大二和大四学生如表 2 所示。

Table 2. Grade differences of three research variables among college students ($M \pm SD$)

表 2. 三个研究变量在大学生年级上的差异($M \pm SD$)

组别	n	学业自我效能感	学业焦虑	学业拖延
大一	127	73.18 \pm 9.79	23.09 \pm 5.53	31.98 \pm 8.68
大二	129	73.82 \pm 8.84	23.67 \pm 4.93	31.23 \pm 6.89
大三	147	74.61 \pm 10.74	21.02 \pm 6.04	21.02 \pm 6.04
大四	127	73.19 \pm 9.02	23.46 \pm 5.71	23.46 \pm 5.71
F		0.67	6.60	2.29
P		0.57	<0.001	0.08

3.1.3. 三个研究变量在是否为独生子女上的差异分析

独立样本 t 检验结果显示, 独生子女的学业焦虑得分(23.70 \pm 5.45)显著高于非独生子女(22.50 \pm 5.71), 差距具有统计学意义; 而在学业自我效能感和学业拖延上, 两组差异均无统计学意义($P > 0.05$)如表 3 所示。

Table 3. Differences of three research variables in only-child status ($M \pm SD$)

表 3. 三个研究变量在是否为独生子女上的差异($M \pm SD$)

组别	n	学业自我效能感	学业焦虑	学业拖延
独生子	116	73.49 \pm 9.73	23.70 \pm 5.45	32.04 \pm 8.25
非独生子	410	73.80 \pm 9.64	22.50 \pm 5.71	32.34 \pm 8.04
t		-0.30	2.02	-0.35
P		0.77	0.04	0.73

3.2. 学业自我效能感与学业焦虑、学业拖延的相关分析

将学业自我效能感量表的得分、学业焦虑量表的得分与学业拖延量表上的得分进行相关性分析表明(表 4), 学业自我效能感得分与学业焦虑和学业拖延均存在显著水平的负相关($P < 0.001$), 也就是说在学业自我效能感上得分越高的被试在学业焦虑和学业拖延上的得分越低。另外, 学业焦虑与学业拖延之间存在显著的正相关($r = 0.415, P < 0.001$)。

Table 4. Correlation analysis of academic self-efficacy, academic anxiety and academic procrastination

表 4. 学业自我效能感、学业焦虑与学业拖延的相关性分析

变量	学业自我效能感	学业焦虑	学业拖延
学业自我效能感	1.00		
学业焦虑	-0.205*	1.00	
学业拖延	-0.434**	0.415**	1.00

注: * $P < .05$; ** $P < .001$ 。

3.3. 中介效应检验

根据相关分析结果, 学业自我效能感、学业焦虑与学业拖延之间存在相关。为了探讨变量之间的内在机制, 本文在研究中进一步引入学业焦虑作为中介变量带入结构方程模型进行中介效应的检验。

学业焦虑在学业自我效能感与学业拖延三者变量间的路径系数如图 1 所示。



注: 图中的数值为 β 值, ** $P < .001$ 。

Figure 1. Mediating effect of academic anxiety between academic self-efficacy and academic procrastination

图 1. 学业焦虑在学业自我效能感与学业拖延间的中介作用

回归分析结果显示(如表 5 所示), 学业自我效能感对学业拖延总效应显著, 学业自我效能感能够显著负向预测学业拖延($\beta = -4.434, P < .001$), 即学业自我效能感水平越高, 学业拖延程度越低; 学业自我效能感能显著负向预测学业拖延($\beta = -0.205, P < .001$), 即学业自我效能感越高, 学业拖延程度越低。当同时纳入学业自我效能感和学业焦虑预测学业拖延时, 学业自我效能感对学业拖延的直接预测作用显著($\beta = -0.364, P < .001$), 学业焦虑对学业拖延直接预测作用也显著($\beta = 0.341, P < .001$), 这表明学业焦虑在学业自我效能感和学业拖延之间起部分中介作用。

Table 5. Regression analysis of variables in the academic procrastination population model ($n = 526$)

表 5. 学业拖延人群模型中变量的回归分析($n = 526$)

结果变量	预测变量	R2 值	F 值	β 值	t 值
学业拖延	学业自我效能感	0.188	121.681	-4.434	-11.031**
学业焦虑	学业自我效能感	0.042	23.044	-0.205	-4.800**

续表

学业拖延	学业自我效能感	0.300	111.848	-0.364	-9.740**
	学业焦虑			0.341	9.109**

注: * $P < .05$; ** $P < .001$ 。

为了进一步检验中介效应的显著性,采用 SPSS 宏程序 Process 中的 Model 4 模型,基于 5000 次 Bootstrap 抽样对中介效应进行检验。结果显示(见表 6),学业自我效能感对学业拖延的总效应显著为负($c = -0.4341, SE = 0.0512, P < 0.001, 95\% CI [-0.5348, -0.3335]$);在控制学业焦虑的影响后,学业自我效能感对学业结果的直接效应仍显著为负($c' = -0.3642, SE = 0.0514, P < 0.001, 95\% CI [-0.4652, -0.2632]$),表明存在部分直接效应。中介效应检验表明,学业自我效能感通过学业焦虑,这一中介变量影响学业结果的间接效应显著为负($ab = -0.0699, SE = 0.0208, 95\% CI [-0.1138, -0.0320]$),区间不包含 0。效应量分解显示,直接效应占总效应的比例为 83.90%,中介效应占总效应的比例为 16.10%。综上所述,学业拖延在学业自我效能感与学业结果之间起部分中介作用。

Table 6. Mediation effect analysis (n = 526)

表 6. 中介效应分析(n = 526)

学业焦虑	效应值	SE	LLCI	ULCI	效应量(%)
总效应	-0.4341	0.0512	-0.5348	-0.3335	
直接效应	-0.3642	0.0514	-0.4652	-0.2632	83.90
中介效应	-0.0699	0.0208	-0.1138	-0.0320	16.10

4. 讨论

4.1. 学业自我效能感、学业焦虑与学业拖延的相关性

本研究发现学业自我效能感与学业拖延呈显著负相关,与以往结果呈现出一致性(武炜, 陈小普, 2025)。从自我调节学习理论来看,发现学业自我效能感低的学生在学业上不愿意投入过多的时间,对学习任务没有兴趣,不愿意主动付出时间,因此更容易出现学业拖延(林惠茹, 2018)。而高学业自我效能感的学生倾向于将任务、困难和挫折视为挑战,并愿意采取以问题为中心的方法来应对学业压力(刘萍等, 2026)。本研究结果进一步验证了自我调节学习理论中自我效能感对学业行为的正向调控的作用,与已有研究结论相互支撑,丰富了该理论在大学生学业行为领域的实证研究。

本研究证实学业自我效能感与学业焦虑显著负相关,该结果契合班杜拉自我效能感理论。自我效能感是个体认知评估与情绪调节的重要基础(孔令虹, 2024),学业自我效能感低的学生,在面对学业挑战时更易产生“无法应对”的认知评估,进而激活焦虑情绪反应;而高学业自我效能感的学生,相信自己具备解决学业问题的能力,能以更积极的心态面对学业压力,焦虑水平自然更低(李楠等, 2024)。同时,学业拖延与学业焦虑是正相关关系,从情绪调节理论来看,焦虑是影响学业拖延的重要因素,通常会干扰个体完成任务时的状态和效率(李俊男, 韦辉, 2025)。从心理机制层面分析,学业焦虑属于负性学业情绪,会大量消耗个体认知资源,干扰注意集中与思维加工效率。导致学生完成学习任务的效率下降,进而引发学业拖延(杨子默等, 2025),而拖延又会进一步加剧对任务完成情况的担忧,形成“焦虑-拖延-更焦虑”的恶性循环。本研究拓展了以往研究的范围,并为学业自我效能感与学业拖延提供了更多实证证据,一方面大学生应学会情绪调节策略来提高自我效能感建立合理的任务预期,主动疏导学业情绪。另一方面,大学生可以改变消极的认知模式,客观评估自身学业能力。同时可借助任务拆分、时间管理

等方法逐步改善拖延行为,打破焦虑与拖延的双向恶性循环,进而提升整体学业适应水平。

4.2. 学业焦虑的中介作用

本研究核心发现在于证实了学业焦虑在学业自我效能感与学业拖延之间的部分中介作用,即学业自我效能感既可以直接影响学业拖延,也可以通过学业焦虑间接影响学业拖延。这一机制的揭示,为理解三者间的关系提供了更清晰的逻辑链条。

从间接作用路径来看,个体长时间处于焦虑情绪或焦虑症患者普遍存在努力成本评估偏差,会因为认知偏差导致高估任务所需要投入的努力,进而引发生行为放弃倾向,最终导致拖延(霍丹, 2020)。而高学业自我效能感则能通过提升学生的心理韧性,降低学业焦虑的产生概率,进而减少拖延行为的发生。同时,学业自我效能感对学业拖延的直接作用仍显著,说明除了情绪路径外,学业自我效能感还会通过其他途径影响学业拖延,例如影响学生的目标设置、时间管理能力等。这也提示我们,在制定干预策略时,需同时关注认知层面和情绪层面的调节。

4.3. 研究启示与实践意义

基于本研究结论,可从以下三方面构建大学生学业心理干预体系:

提升学业自我效能感,筑牢心理基础:学校和教师可通过设置阶梯式学业目标,让学生在完成任务的过程中积累成功体验;同时,针对学生的学业表现给予具体、积极的反馈,强化其对自身能力的认知。此外,还可开展学业技能培训,提升学生的学习方法和问题解决能力,从本质上增强学业自我效能感。

缓解学业焦虑情绪,打破恶性循环:建立常态化学业焦虑筛查机制,及时发现并干预高焦虑学生。可通过正念训练、放松训练等心理干预方法,帮助学生调节情绪状态;同时,引导学生树立合理的学业期望,避免因过度追求完美而产生焦虑。

针对性干预学业拖延,强化执行能力:针对不同成因的学业拖延,采取差异化干预策略。对于因低效能感和高焦虑引发的拖延,重点从提升自我效能感和缓解焦虑入手;对于执行功能不足导致的拖延,可开展时间管理训练、任务分解训练等,帮助学生掌握科学的任务处理方法。

4.4. 研究局限与未来展望

本研究存在以下局限:其一,采用横断面调查设计,无法揭示变量间的因果关系,未来可采用纵向追踪设计或实验研究,进一步验证三者间的因果链条;其二,研究样本以方便抽样为主,代表性有待提升,后续可扩大样本范围,涵盖不同地区、不同类型学校的学生;其三,未考虑其他潜在调节变量(如社会支持等),未来可构建有调节的中介模型,深入探讨变量间的复杂关系。此外,还可结合质性研究方法,挖掘学生学业拖延、学业焦虑的具体表现及心理体验,为干预策略的制定提供更丰富的依据。

4.5. 结论

学业自我效能感与学业拖延、学业焦虑均呈显著负相关,学业焦虑与学业拖延呈显著正相关。学业焦虑在学业自我效能感与学业拖延之间起部分中介作用,提升学业自我效能感可通过直接和间接(缓解学业焦虑)两条路径减少学业拖延行为。

参考文献

- 陈晓睿,李渊博,杨丽姐,等(2025). 低年级医学生学业拖延影响因素及教育对策研究. *中国高等医学教育*, (12), 57-59.
- 程俊玲(1998). 学习焦虑研究述评. *教育理论与实践*, 18(4), 50-53.

- 董妍, 俞国良(2007). 青少年学业情绪问卷的编制及应用. *心理学报*, 39(5), 825-860.
- 高栋雯(2024). 新时代视角下化解学生学业焦虑问题分析——基于萨提亚冰山理论. *经济师*, (2), 187-188.
- 关雪菁(2006). *折扣机制与任务性质对学业拖延行为的影响研究*. 硕士学位论文, 长春: 东北师范大学.
- 霍丹.(2020). 大学生学业拖延行为成因研究. *辽宁广播电视大学学报*, (4), 95-98+116.
- 孔令虹(2024). 自我效能感研究进展. *心理学进展*, 14(4), 62-67.
- 李俊男, 韦辉(2025). 学业焦虑对主动与被动拖延大学生学业拖延的影响: 手机成瘾的中介作用. *校园心理*, 23(3), 247-252.
- 李楠, 周琳, 丁泓玉, 等(2024). 高职院校学生情绪调节策略与学业焦虑关系研究: 情绪调节自我效能感的中介作用. *心理月刊*, 19(21), 121-124.
- 梁宇颂(2004). 大学生学业自我效能感与心理健康的相关性研究. *中国临床康复*, 8(24), 4962-4963.
- 林惠茹(2018). 大学生拖延与学习投入的关系: 一般自我效能感的中介作用. *潍坊工程职业学院学报*, 31(6), 31-37.
- 刘萍, 胡敏哲, 卢力帅, 李文豪(2026). 小学生价值观与学校适应的关系: 学业自我效能感的中介作用. *心理学进展*, 6(2), 122-131.
- 盛琦, 王亚楠, 周静, 等(2025). 学业拖延的性质、成因与干预措施综述. *心理学进展*, 15(1), 213-222.
- 宋毅明, 林雅琪, 张芳华(2024). 我国大学生学业拖延行为研究概述. *健康教育与健康促进*, 19(6), 601-604.
- 吴佳桢, 博海伦(2024). 成就目标定向与学业成绩关系的元分析: 自我效能感、学习投入的中介作用. *心理科学进展*, 32(7), 1104-1125.
- 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.
- 杨子默, 高嘉成, 马嘉怿, 焦江丽(2025). 学业拖延对大学生手机依赖的影响: 认知情绪调节策略和焦虑情绪的链式作用路径. *四川精神卫生*, 38(1), 59-64.
- 邹维兴, 谢玲平, 全开凤(2013). 中学生学业自我效能感对学习拖延的影响: 学习倦怠的中介效应. *西华大学学报*, 2(2), 66-68.
- 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>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The Relationship between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>