



2025 学生学业倦怠应对手册

主 编 唐鑫（上海交通大学教育学院）
Jennifer Symonds（伦敦大学学院）

合 著 者 解瑾（上海交通大学教育学院）
Matthew P. Somerville（伦敦大学学院）
王会儒（上海交通大学体育系）
Katariina Salmela-Aro（赫尔辛基大学）

专 家 审 定 王丽娟（上海交通大学教育学院）
甘怡群（北京大学心理与认知科学学院）
林丹华（北京师范大学心理学部）
刘德辉（香港中文大学 & 温州医科大学）
傅小兰（上海交通大学心理学院）



本手册系 2023-2024 年度上海交通大学 - 伦敦大学学院学术交流基金“拯救中英倦怠学生：基于社会情感能力和体育活动的解决方案研究”成果之一。

本文引用格式

唐鑫, Jennifer Symonds 主编. 学生学业倦怠应对手册 [M/OL]. [引用日期2025-04-27].
<https://burnout-handbook.github.io/academic-burnout/>

通讯作者：

唐鑫

上海交通大学教育学院

xin.tang@sjtu.edu.cn

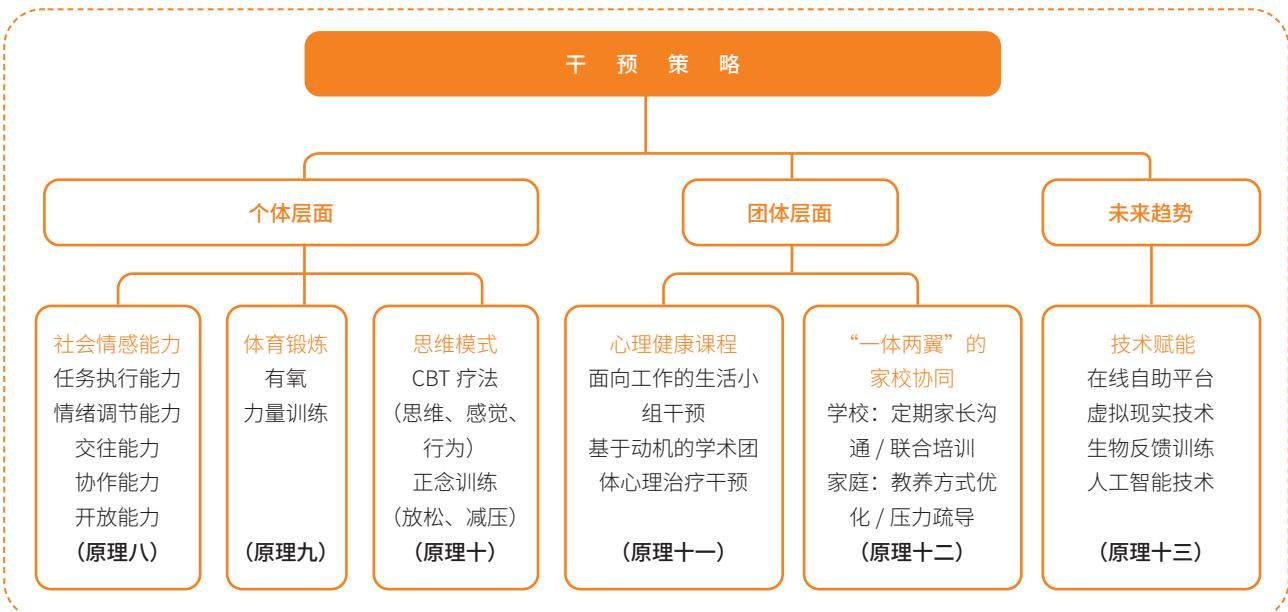


目 录

学生学业倦怠应对手册（简版）	1
第一章：为什么要关注学业倦怠？	11
原理 1：学业倦怠普遍存在，需尽早识别和干预	12
第二章：如何理解学业倦怠？	15
原理 2：学业倦怠是一种涉及情绪、认知和行为的多维心理现象	16
第三章：学业倦怠是如何形成并持续的？	19
原理 3：学业倦怠源于学习要求与个人资源的长期失衡	20
原理 4：学业倦怠具有自我维持性	21
第四章：如何识别学业倦怠的发展阶段？	25
原理 5：学业倦怠是逐步发展的	26
原理 6：学业倦怠需结合多种观察与测评手段进行识别	28
第五章：影响学业倦怠的核心因素有哪些？	31
原理 7：学业倦怠受多方面的要求与资源因素影响	32
第六章：如何从个体层面预防和缓解学业倦怠？	35
原理 8：培养社会情感能力有助于预防倦怠	36
原理 9：进行体育锻炼能有效缓解学业倦怠	38
原理 10：调整思维模式可有效改善学业倦怠	40
第七章：如何从学校和家庭层面预防和干预学业倦怠？	47
原理 11：心理健康教育是学业倦怠有效的集体干预手段	48
原理 12：家校协同支持有助于减轻学业倦怠	50
第八章：未来趋势 - 如何借助新技术应对学业倦怠？	53
原理 13：新技术为学业倦怠的监测和干预提供新路径	54
附录	61
学业倦怠发展阶段、干预内容及流程	62
参考文献	65



学生学业倦怠应对手册





学生学业倦怠应对手册（简版）

在当今的教育背景下，学生面临的学业压力日益增加，他们要面对来自学校、家庭和社会的多重过高期望。这种持续的高压状态容易导致学生学业倦怠（Academic Burnout），表现为身心俱疲（Exhaustion）、消极冷漠（Cynicism）和自我怀疑（Inadequacy）。学业倦怠不仅影响学生的学业表现，还可能对其心理健康和未来发展产生深远影响。

为了帮助大家快速了解《学业倦怠应对手册》的核心内容，我们特别制作了这份简版手册。简版手册提炼了 13 个关键原理，涵盖学业倦怠的定义、成因、影响及干预策略，旨在为读者提供一个清晰、简洁的概述。

我们希望通过这份简版手册，能够帮助读者快速掌握学业倦怠应对的核心要点，并为学生、家长和实践工作者（包括任课教师、学校心理教师、教育管理者、社区工作人员等相关人群）提供实用的指导。如需更深入的分析和具体实施方法，请参考《学业倦怠应对手册》完整版。

一、为什么要关注学业倦怠？

原理 1：学业倦怠普遍存在，需尽早识别和干预

阐释：

学业倦怠是一个在全球范围内普遍存在的问题，与学生学业成绩下降及抑郁、自杀意念等心理问题密切相关。严重时它不仅会影响学生的认知能力和生理健康，还会干扰他们的社交生活，削弱其社会适应能力。值得注意的是，学业倦怠呈现出跨文化与跨地域的普遍性特征，成为教育体系和社会发展的潜在隐患。鉴于其广泛影响，在青少年发展的关键时期（例如高中阶段之前）进行有效干预尤为重要，因为这一时期的干预措施能够显著提升干预效

果，并对学生产生持久的积极影响。

实践启示：

学校和教师应当尽早识别学生的学业倦怠迹象，并及时实施干预措施，以防止倦怠情绪的进一步恶化，降低心理健康风险。早期干预不仅有助于学生在身心方面的恢复，还能增强他们应对压力的能力，为学生的全面发展和社会福祉奠定坚实的基础。实践工作者需要密切关注学生的情绪变化，致力于营造一个支持性的学习环境。通过采用科学的干预方法，可以帮助学生克服学业倦怠，促进他们在学习、心理及社会适应等多方面的健康发展。

二、如何理解学业倦怠？

原理 2：学业倦怠是一种涉及情绪、认知和行为的多维心理现象

阐释：

学业倦怠可从三个维度进行界定：身心俱疲、消极冷漠以及自我怀疑。身心俱疲表现为学生出现持续的疲劳感和睡眠障碍；消极冷漠体现为学生对学习失去热情，态度变得消极或漠视；自我怀疑则反映在学生对自身学习能力的质疑，感觉无法达到既定的学习目标。

实践启示：

实践工作者应深入了解学业倦怠的维度，帮助学生识别情绪变化。对于身心俱疲的学生，应及时开展沟通，适当调整学习计划以减轻负担，并确保其获得充足的休息与睡眠。对消极冷漠的学生，可通过增强课程内容的趣味性和实用性，例如引入实践活动，重新激发他们对学习的兴趣。对自我怀疑的学生，则应帮助其探索适合自己的学习方法，采用目标分解和奖励机制等策略，逐步重建学习信心。通过实施这些针对性的干预措施，能够有效地支持学生克服学业倦怠，恢复他们的学习动力及心理健康。

三、学业倦怠是如何形成并持续的？

原理 3：学业倦怠源于学习要求与个人资源的长期失衡

阐释：



资源保存理论指出，个体通过获取和维护各类资源来应对压力，而压力与学业倦怠之间存在高度相关性。根据该理论，当学生的资源充足时，他们能够有效地应对学业要求；然而，资源不足时，学生可能会采用适应不良的策略来应对这些要求，从而导致学业倦怠的发生。“要求 - 资源”模型进一步强调了资源与要求之间的动态平衡关系。当学生的可用资源不足以满足其面临的学业要求时，容易陷入能量耗竭的状态，表现为持续的疲惫感或学业退缩行为，最终导致他们学业倦怠。

实践启示：

实践工作者应从要求和资源两个角度干预学业倦怠。要求角度：关注学业负荷，帮助学生合理安排时间；开展生涯规划教育，缓解升学压力。资源角度：提升学生内部资源，教授时间管理和情绪调节技巧，增强自信心；提供外部资源支持，如个别辅导、心理支持，鼓励学生互助合作，促进共同进步。

原理 4：学业倦怠具有自我维持性

阐释：

倦怠自我维持的认知行为模型表明，学业倦怠的持续源于学生的不良应对策略和恢复能力不足。具体而言，长期的学业倦怠不仅表现为生理应激反应的延长，还与持续性的负面思维模式及恢复能力的缺乏密切相关。即使压力源消失后，部分学生由于反刍思考或完美主义倾向，可能会继续经历倦怠状态，从而形成一个恶性循环。然而，若学生能够采用健康的应对策略并增强自身的恢复能力，如通过认知重构、情绪调节等方法，倦怠感将随着压力的消退而减轻，并有助于提升其未来的应对能力。

实践启示：

实践工作者应尽早识别倦怠倾向，防止学生陷入长期倦怠。对已倦怠的学生，需关注其认知行为模式和心理恢复能力。具体措施包括：早期识别，通过定期交谈发现潜在问题；改善认知行为模式，帮助学生转变消极思维，教授情绪调节技巧；提升学生恢复能力，制定合理学习计划，确保充足休息，培养良好睡眠习惯，鼓励体育锻炼，增强心理韧性。



四、如何识别学业倦怠的发展阶段

原理 5：学业倦怠是逐步发展的

阐释：

学业倦怠通常按身心俱疲、消极冷漠和自我怀疑的顺序发展，但有时也会同时出现。身心俱疲是初始阶段，学生因繁重学业和缺乏休息感到疲劳，逐渐回避学习。消极冷漠作为防御机制出现，学生对学业产生冷漠态度，以缓解压力。自我怀疑随后显现，学生因身心俱疲和消极冷漠削弱自我效能感，从而质疑自身能力，陷入恶性循环，最终影响心理健康。

实践启示：

针对不同阶段，实践工作者应采取相应措施。初期：观察情绪变化，减轻学业负担，提供社交支持。中期：进行心理辅导，教授时间管理技巧，设定可行目标增强自信。晚期：转介专业心理治疗，加强家校合作，提供个性化学习支持，帮助学生逐步恢复动力，缓解学业倦怠。

原理 6：学业倦怠需结合多种观察与测评手段进行识别

阐释：

学业倦怠的测量方法包括自评问卷、访谈、观察、生理指标、同伴评价和教师评价等。自评问卷操作简便但可能受主观偏差影响；访谈能获取深入信息但耗时耗力；观察数据客观但易受主观判断影响；生理指标客观但需专业设备；同伴评价多角度评估但可能存偏见；教师评价全面但需具备评估技能。综合评估结合多种方法，结果更全面但实施复杂。

实践启示：

教师应根据需求选择合适的测量方法。自评问卷适用于大规模筛查；访谈用于深入了解个别学生；观察适合日常教学；生理指标用于客观评估；同伴和教师评价作为补充信息；综合评估推荐全面了解学生学业倦怠状况时使用。结合多种方法可提高评估的准确性和可靠性。



五、影响学业倦怠的核心因素有哪些？

原理 7：学业倦怠受多方面的要求与资源因素影响

阐释：

Salmela-Aro 等人提出的学业要求 - 资源模型 (SD-R) 认为，学业倦怠源于学校、课堂、家庭、社会和个体五个层面的要求与资源失衡。学校层面的制度和文化、课堂的教学方法、家庭的支持程度、社会层面的师生和同伴关系以及个体的性格和能力，共同构成了复杂的要求与资源网络。任何一个层面的失衡都可能引发学业倦怠，因此需要从多层面综合干预，减少要求并增加资源，帮助学生应对学业压力，缓解倦怠。

实践启示：

实践工作者应从多层面入手，综合管理要求和资源。学校层面：减少课程负担，营造支持性环境，更新设施，增强家校合作。课堂层面：个性化教学，分层作业设计，提供个性化辅导。家庭层面：调整期望值，提供情感支持，优化学习环境。社会层面：倡导包容性价值观，改善教育资源分配。个体层面：调整目标，优化时间管理，培养社会情感能力。

六、如何从个体层面预防和缓解学业倦怠？

原理 8：培养社会情感能力有助于预防倦怠

阐释：

社会情感能力是个体在任务执行、情绪调节、社交互动等方面的综合能力。世界经合组织 (OECD) 构建了社会情感能力框架：任务执行能力、情绪调节能力、交往能力、协作能力、开放能力。这些能力有助于个体管理压力、调节情绪、建立和谐人际关系，从而减少焦虑、抑郁和学业倦怠。具备良好社会情感能力的学生在学业和生活中表现更出色，能有效应对学业挑战，保持积极心理状态，预防和缓解学业倦怠。

实践启示：

教研部门应制定社会情感学习目标，融入课程；开展教师培训，帮助教师掌握培养学生社会情感能力的技巧；开发相关教材和资源，设计情境案例和互动游戏。实践工作者需示范

健康处理情绪的方式，并鼓励家庭参与，延伸社会情感学习至家庭环境，教授学生情绪调节策略，包括前置策略（优化环境预防负面情绪）、反应策略（放松技巧管理情绪）和认知重评策略（将失败视为成长机会）。通过这些方法，学生能更有效地管理情绪，积极应对学习挑战，保持良好心理状态，缓解学业倦怠。

原理 9：进行体育锻炼能有效缓解学业倦怠

阐释：

有规律的体育锻炼对学生的身体、心理和社会健康有显著益处。体育活动通过释放内啡肽减轻疼痛、缓解压力、改善情绪疲劳和睡眠质量，从而提升生活满意度。研究表明，有氧运动和力量训练能有效帮助学生管理情绪、减轻学习压力、减少疲惫感，进而降低学业倦怠。因此，体育锻炼是缓解学业倦怠的重要方法。

实践启示：

实践工作者应重视体育锻炼的作用，设计有趣且适用的活动，帮助学生缓解压力、提升身心素质。可通过课间操、体育课、趣味运动会和校园体育节等活动，增强学生参与度。同时，可以制定个性化锻炼计划和激励机制，激发学生积极性，并加强安全教育，减少学生运动损伤，保障学生身心健康发展。

原理 10：调整思维模式可有效改善学业倦怠

阐释：

改变学生的负性思维模式是减少学业倦怠的关键。增强自我效能感、促进积极归因和提升内在动机有助于缓解学业倦怠。经典认知行为疗法（CBT）通过改变不适应的认知模式改善情绪和行为；理性情绪行为疗法（REBT）通过挑战非理性信念促进理性思维；正念疗法通过专注当下减少反刍思维，提升情绪调节能力。这些方法均能帮助学生从倦怠中恢复，增强应对学业压力的能力。

实践启示：

实践工作者需接受基本培训，掌握 CBT、REBT 和正念疗法的核心技巧。对于遭受严重倦怠的学生，可以通过多种方法进行干预。采用认知行为疗法（CBT）可以帮助学生识别和



转换负面思维模式；利用理性情绪行为疗法（REBT）可以帮助学生挑战不合理的信念并建立理性的思维方式；同时借助正念疗法可以帮助学生减少反刍思维，并提升学生的情绪调节能力。结合个性化评估制定干预方案，提供持续支持与跟踪，确保干预效果，避免学业倦怠反复。

七、如何从学校和家庭层面预防和干预学业倦怠？

原理 11：心理健康教育是学业倦怠有效的集体干预手段

阐释：

研究发现通过集体学习心理健康课程，可以系统性地帮助学生增强抗压能力和学业动机，降低学业倦怠。研究发现，通过关联学校学习与职业发展，可以减少学生学业倦怠。此外，一项来自韩国的学业动机团体辅导项目发现，通过提高学习动力、优化应对策略以及增强自我效能信念，帮助学生用适应性方式处理学业压力，缓解倦怠。

实践启示：

教育管理部门应推动心理健康课程开发和实施，设计职业规划、时间管理等实用课程，提升学生技能和动机；组织专业师资培训，制定课程推广计划，定期评估效果并优化内容。实践工作者需了解学生需求，设计实用有趣的课程，关注反馈并调整内容，通过建立温暖合作关系，帮助学生增强学习动机和效能感，减少学业倦怠。

原理 12：家校协同支持有助于减轻学业倦怠

阐释：

根据生态系统理论，学校和家庭对学业倦怠的影响至关重要。学校方面，过高的学业要求、频繁考试和缺乏个性化支持易使学生疲惫；教师态度和教学方法不当可能加剧消极情绪。家庭方面，家长的高期望、过度干涉和缺乏理解会增加学生心理负担，家庭环境不稳定则削弱学习动力。因此，家校协同合作是缓解学业倦怠的关键。

实践启示：

“一体两翼”家校协同学业倦怠支持体系以学生心理健康（学业倦怠问题）为核心，学

校和家庭为两翼，共同提供支持。学校应定期与家长沟通，组织家长会和讲座，增强家校协作效力；同时设立心理健康课程和咨询服务，减轻学生压力。实践工作者需科学运用家庭资源，促进家校合作，缓解学生学业倦怠，助力全面发展。

八、未来趋势：如何借助新技术应对学业倦怠？

原理 13：新技术为学业倦怠的监测和干预提供新路径

阐释：

在线自助干预通过提供结构化内容（如心理健康教育和认知行为疗法），帮助学生识别和管理压力。同时，它传授适应性应对策略（如接纳现实、积极解决问题），减少学生对适应不良策略（如逃避行为）的依赖，从而有效缓解学业倦怠。虚拟现实（VR）与正念相结合的治疗方式可以提供安全环境下的沉浸式体验，从而帮助参与者进行暴露和情绪调节，增强依从性，由此提升干预效果，缓解学业倦怠。生物反馈技术与心理调节训练的结合（如心率变异一致性生物反馈训练），可使实时监测生理数据与减压策略训练协作生效，有效提高情绪稳定性、改善认知表现，从而有效降低学业倦怠。人工智能（AI）技术通过精准评估、个性化支持和即时干预，为学业倦怠的预防和干预提供了新机会，但仍需更多研究和伦理监管以确保其合法性和公平性。

实践启示：

教育管理部门应推动在线自助干预平台建设，提供心理测试和减压资源；推广正念与VR技术应用，通过沉浸式体验来缓解压力；采用生物反馈训练，实时监测并调节学生生理状态；结合AI智能分析个体情绪与压力模式，提供个性化干预方案。实践工作者应关注科研进展，学习在线干预、VR结合正念治疗、生物反馈训练技术和AI技术，为学生提供个性化支持，减少学业倦怠。通过教师培训和技术支持，确保新技术的有效应用，促进学生心理健康。



学生学业倦怠应对手册

本手册主要面向小学至大学阶段的青少年及青年学生，以及与其密切相关的实践工作者（包括任课教师、学校心理教师、教育管理者、社区工作者等相关人群）和家长，旨在提供科学、系统的学业倦怠识别与干预策略，帮助学生恢复学习动力，提升心理健康水平。

学业倦怠（Academic Burnout）是学生面对学业的心理耗竭状态，表现为身心俱疲（如持续疲劳、睡眠问题）、消极冷漠（如对学习失去兴趣、逃避课堂活动）及自我怀疑（如质疑能力、陷入无助感）。这一现象不仅导致学业成绩下滑，还可能引发抑郁、焦虑等心理问题，甚至影响家庭关系与社会适应能力。学业倦怠的产生是多方面因素共同作用的结果，包括个人特质、家庭支持程度、学校环境以及社会压力等。本手册将从理论到实践，系统介绍其发展机制，并提供分阶段、分层次的干预方案建议，以期助力学生、家庭与教育工作者共同防治学业倦怠，重建学习热情与心理健康。

01

为什么要关注学业倦怠？



第一章

为什么要关注学业倦怠？

原理 1：学业倦怠普遍存在，需尽早识别和干预

阐释：

随着科技发展，社会竞争逐渐加剧，家长和学校对学生的期望越来越高，学生面临的学习压力也随之增加。在这种高压环境下，学生很容易陷入学业倦怠状态中。学业倦怠已成为全球范围内普遍存在的问题，发生率在 7.2% 至 70.6% 之间 (Asghar et al., 2019; Boni, et al., 2018; Liu et al., 2023; Sm et al., 2019; Wickramasinghe et al., 2018)。

学业倦怠会造成一系列负面后果，以往研究显示学业倦怠不仅会影响学生的学业成绩和心理状态（如抑郁、自杀意念等）(Dyrbye et al., 2008; Salmela-Aro et al., 2009; Ugwu, 2013)，而且会削弱学生的认知水平和生理机能 (May et al., 2014, 2015, 2016)。此外，学业倦怠的负面影响会从学校场景扩展到生活领域 (Salmela - Aro & Upadyaya, 2014)。严重的学业倦怠会干扰学生的社交生活，导致学生与同伴、家庭成员关系的疏远，从而影响整体生活质量和社交适应能力 (Kim et al., 2018)。

学业倦怠是一个跨文化和地域存在的问题 (Hernesniemi et al., 2017; Walburg, 2014)。这意味着，不论是在中国还是英国，或是其他任何国家，学生都可能因为相似的原因经历学业倦怠。由于学业倦怠影响范围广泛，因此该现象不仅仅是个体问题，更是教育体系和社会发展的潜在隐患。研究表明，倦怠状态的学生在面对学业和生活压力时，常常缺乏有效的应对策略，进而可能出现辍学、自伤自杀等一系列严重后果 (Bask &





Salmela-Aro, 2013; Goel et al., 2016; Stehman et al., 2019)。

一项为期 9 年的纵向追踪研究表明，在青少年发展关键期（即高中阶段之前）实施的干预措施，能够显著提升干预效果，并产生持续性的积极影响 (Nadon et al., 2024)。因此，如何尽早识别倦怠症状、采取有效干预措施，已经成为教育工作者和政策制定者亟需解决的重要课题。

实践启示：

作为学生发展过程中的重要引导者和支持者，学校和教师在这一过程中发挥着至关重要的作用。通过及时识别学业倦怠的早期征兆并加以干预，可以有效防止倦怠的加剧，减少学生在未来可能面临的心理健康问题。此外，早期干预不仅有助于学生身心健康的恢复，还能增强他们面对压力时的应对能力，为学生的长远发展和社会的整体福祉奠定坚实基础。

实践工作者应充分认识到学业倦怠的严重性，及时关注学生状态并采取有效干预措施，以缓解和解决由此引发的一系列问题。实践工作者不仅要关注学生的学业表现，还应关注学生的情绪和心理状态，为学生提供一个支持性强、充满激励的学习环境。通过科学合理的干预，实践工作者可以有效帮助学生走出学业倦怠，恢复他们的学习动力和心理健康，促进学生的全面发展。

02

如何理解学业倦怠？



第二章

如何理解学业倦怠？

原理 2：学业倦怠是一种涉及情绪、认知和行为的多维心理现象

阐释：

在学校场景下，许多学生总是感觉疲惫不堪，在课堂上心不在焉，注意力难以集中，这些现象通常是学业倦怠的表现。“倦怠”这一概念最初是在工作场景中提出的，用来描述个体因面对过高的工作要求而感到能量、动力或资源耗尽，从而体验到的失败感或疲惫感 (Freudenberger, 1986)。后来，随着研究的深入，倦怠被进一步区分为三个维度：身心俱疲 (Exhaustion) 、消极冷漠 (Cynicism) 和自我怀疑 (Inadequacy) (Maslach et al., 2001)。在学校场景下，学业倦怠的学生通常也会有类似的感觉 (Kashirska et al., 2024; Salmela-Aro et al., 2009)。身心俱疲：学生由于长时间承受高负荷的学习压力，感到身心俱疲，常常伴随着持续的疲劳感和睡眠障碍；消极冷漠：学生对学习活动失去了热情，感到厌倦或沮丧，表现出消极或漠视的态度；自我怀疑：学生开始怀疑自己的学习能力和成就，感觉自己无法达到既定的学习目标。这些问题不仅影响学生的学业表现，还可能对其心理健康和整体生活质量产生深远的影响。因此，识别和干预学业倦怠尤为重要。



实践启示：

实践工作者应当了解学业倦怠的不同维度，以准确识别学生的学业倦怠情况。实践工作者也应当向学生传授学业倦怠维度的相关知识，帮助学生了解自己的情绪变化状况，从而使



学生对自己的情绪情感更有掌控感。

1、身心俱疲：当观察到班级中有学生出现疲惫的情绪时，应当及时与学生进行沟通，了解他们生活中出现的问题，以便帮助他及时解决。例如，如果学生因为辅导班过多而减少了睡眠时间，应该建议学生及时减少辅导班数量，以保证充足的睡眠。

2、消极冷漠：当学生对学习失去了原有的热情，出现消极冷漠的态度，老师可以尝试通过增加课程的趣味性和实用性，比如引入更多的实践活动、案例分析或与现实生活相关的项目，来重新激发学生的学习兴趣。

3、自我怀疑：了解学生最近的学业成绩的变化情况，帮助学生找到适合自己的学习方法，通过正确归因，帮助学生重建对于学习的自我效能感。例如，学生最近成绩下降了，应当跟学生沟通外部的影响因素，明确他们的学习目标和切实可行的学习策略，通过分解目标和奖励策略，来帮助学生重拾对学习的兴趣。

03

学业倦怠是如何形成并持续的？



第三章

学业倦怠是如何形成并持续的？

原理 3：学业倦怠源于学习要求与个人资源的长期失衡

阐释：

资源保存理论 (The Conservation of Resources Theory, COR) 认为，个体有努力获取或维护自己所珍视的事物的动机，这些事物被称为“资源” (Hobfoll & Se, 1989)。该理论认为在资源稀缺时，个体会感知到压力，而压力与学业倦怠高度相关 (Fariborz et al., 2019; Jiang et al., 2021)。资源分为四类：物质 (Objects, 如房子、参考书)、条件 (Conditions, 如社会支持)、个人特质 (Personal Characteristics, 如抗压能力) 和能量 (Energies, 如时间、金钱、知识)。当学生面临要求时，他们会利用四类资源来应对要求。当拥有的资源越多时，面对要求时他们的应对策略越有效，越不容易出现学业倦怠。相反，当拥有的资源越少时，他们往往会采用不适应的方式应对要求，越容易学业倦怠。

“要求 - 资源” 模型 (Demand-Resource Model) 不仅仅关注到个体拥有资源的多少，还关注到资源与要求之间的动态关系。该理论认为，当学生资源和要求的动态平衡被打破时，个体更容易陷入到学业倦怠中 (Bakker & Mostert, 2024; Jagodics et al., 2023; Salmela - Aro & Upadyaya, 2014)。换言之，当个体拥有的资源不能满足个体面临的要求时，个体更容易出现能量、资源耗竭的状态，更容易学业倦怠。从学生视角来看，要求涉及到他们在学习和参与学校活动中需要面对的挑战 (如困难的作业) 和障碍 (如学业压力) (Salmela-Aro et al., 2022)。当学业要求较高时，学生需要为其付出更多的努力，在过程中消耗大量的能量、情感和认知资源。极端的学业要求可能会导致学生过度疲惫，最终精疲力竭。资源则是指为帮助学生实现学业目标而提供的支持，包括学校基础设施、家长教养方式等。在学习过程中，如果缺乏相应的资源，学生可能会难以有效应对繁重的学业要求，无法



顺利完成学业任务，从而产生退缩行为。无论是感到精疲力尽还是产生逃避学业的冲动，这些情况都会引发学生对学习的强烈反感和消极情绪，从而导致他们更易遭受学业倦怠的困扰。

实践启示：

在注意到学生出现学业倦怠现象时，实践工作者应该从要求和资源两个角度去思考。

要求角度：

1、关注学生自身学业要求。了解学生每天的学习时间和作业量，判断是否存在过度负荷的情况。如果发现学习任务过于繁重，可以与学生讨论合理安排时间的方法，减轻学生的学业压力。

2、关注外部要求对学生的影响。如升学压力、就业前景等。通过开展生涯规划教育，帮助学生树立正确的价值观和人生目标。

资源角度：

1、关注学生内部资源。教授学生时间管理和情绪调节的技巧，帮助学生更有效地管理时间和情绪从而提升学生自我调节能力；通过给予积极反馈，帮助学生建立并提升自信心与自我效能感。例如，面对自我效能感较低的学生，实践工作者可以定期表扬学生的进步和努力，提升他们的自信心。

2、关注学生外部资源。实践工作者应主动关心学生，及时发现并解决学生的问题。提供个别辅导和心理支持，帮助学生克服学习和生活中的困难。鼓励学生之间建立互助关系，通过小组学习和合作项目，促进学生之间的相互支持和帮助。可以设立“学习伙伴”制度，让学生在学习上互帮互助。

原理 4：学业倦怠具有自我维持性

阐释：

倦怠自我维持的认知行为模型（Cognitive Behavioral Model）指出倦怠的维持则源于不适应的应对策略（比如持续性的焦虑、悲观、自我怀疑等）以及恢复能力不足 (Almén, 2021)。该模



型揭示了长期倦怠的维持机制。相较于短期的倦怠状态，长期倦怠不仅仅是由于生理应激反应引起的，还由于这种反应的延长（例如，持续的负面思考和情绪反应）以及恢复能力的不足（例如，睡眠不佳导致无法有效恢复）所致 (McEwen, 2011)。

当压力场景消失后，大多数学生心理状态会恢复至原来水平，但也有例外。例如，Brosschot 发现，有些人即使压力情境结束，但因焦虑和反刍等行为，压力反应会持续较长时间 (Brosschot et al., 2006)。换句话说，喜欢反刍或有完美主义倾向的学生，即使压力情境已过去，仍会反复回想并体验负面情绪，导致倦怠体验延长。这种非适应性行为不仅影响身心健康，还会降低学生应对未来挑战的能力，从而形成恶性循环。此外，如果学生的恢复能力不足，无法完全从压力事件中恢复，他们面对新的压力时会更脆弱，从而使学业倦怠长期持续。如果个体能够采用更健康、有效的应对策略（如无评判式接受、重构负面情绪、培养问题解决能力等）进行情绪调节，或者通过休息和放松技巧增强心理恢复力，倦怠感知可能随着压力场景的结束而逐渐消退 (Gu et al., 2015)。这样，学生不仅能减少倦怠感带来的影响，还能逐渐恢复到更稳定的心理状态，从而提升应对未来挑战的能力。

实践启示：

由于学业倦怠具有自我维持的特性，实践工作者应及时发现有倦怠倾向的学生，防止他们陷入更严重的长期倦怠中。在面对已经出现倦怠症状的学生时，实践工作者不仅要直接应对压力源，还应关注个体的心理恢复过程和认知行为模式，以实现有效的倦怠管理和预防，避免学生陷入长期倦怠的恶性循环中。具体措施如下：

1、早期识别。实践工作者应该注意学生是否有注意力不集中、情绪低落、成绩下滑等表现。通过定期与学生进行个别交谈，实践工作者可以了解他们的学习和生活状况，及时发现潜在的问题。

2、改善认知行为模式。实践工作者可以帮助学生识别和改变消极的思维模式，如过度担忧、频繁反思、完美主义等。通过认知行为疗法，引导学生用更积极、理性的视角看待问题。实践工作者可以教授学生情绪调节技巧，如深呼吸、正念冥想等，帮助他们更好地管理情绪，减少压力反应。

3、促进学生恢复能力。帮助学生制定合理的学习计划，确保有足够的休息时间和娱乐时间，避免过度劳累。教育学生养成良好的睡眠习惯，如规律作息、睡前放松等，提高睡眠

质量。鼓励学生参加体育锻炼，增强体质，释放压力，提高心理韧性。

04

如何识别学业倦怠的发展阶段？



第四章

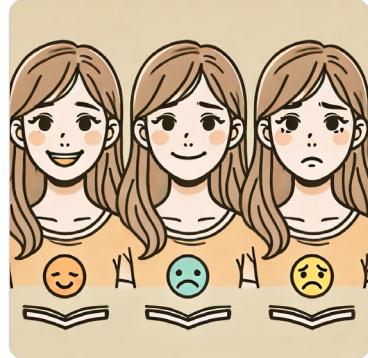
如何识别学业倦怠的发展阶段？

原理 5：学业倦怠是逐步发展的

阐释：

理解学生学业倦怠的表现及其发展过程对于有效的预防和干预至关重要。研究表明，倦怠的三个维度—身心俱疲、消极冷漠和自我怀疑—通常是按顺序逐步发展的。然而，也有研究表明，在某些情况下，这些维度可能会同时出现，而不是按固定的顺序发展 (Maslach et al., 2001)。

身心俱疲通常是倦怠的初始阶段。学生在面临繁重的学业负担却缺乏足够的休息和放松时，容易感到极度疲劳。随着疲劳的积累，他们可能会开始从学习环境中撤退，通过回避寻求暂时的缓解。



随着时间的推移，消极冷漠作为一种防御机制开始显现。若学生体验到情感上的耗竭，以及与学习任务间的脱节，他们可能会对学业表现出冷淡或忽视的态度。这种情感上的脱离充当了心理缓冲，将他们与学习环境中的压力分离开来。

随着倦怠的进一步发展，第三个维度—自我怀疑一开始显现。身心俱疲和消极冷漠的结合削弱了学生的自我效能感。学生的动力逐渐减弱，他们难以从学业成就中获得满足感。当他们开始质疑自己的能力时，可能会认为无论多么努力，成功都遥不可及。这种负面的自我评价会加剧倦怠的恶性循环，使学生越来越难以恢复动力，最终影响其心理健康。



阶段	身心俱疲	消极冷漠	自我怀疑
初期	轻微的情绪波动，感到压力	开始对学习任务表现出轻度的不满	对学习成果的满意度下降
	注意力不集中，偶尔感到疲劳	对教师和同学的态度略显冷淡	目标设定变得不明确
中期	情绪更加不稳定，易怒和烦躁	对学习和学校生活表现出明显的厌倦和冷漠	认为自己的努力没有得到应有的回报
	睡眠质量下降，疲劳感加剧	与同学和老师的关系紧张，不愿参与集体活动	自我评价下降，自信心减弱
晚期	持续的情感麻木，对一切失去兴趣	极端的消极冷漠，对学习完全失去动力	深度的自我怀疑，感到无能为力
	严重的疲劳感，身体和心理疲惫	社交隔离，完全不关心学习和学校的事务	认为自己无法达到任何成就，放弃努力

表 1：学业倦怠的阶段及其表现

实践启示：

针对处于学业倦怠不同阶段的学生，实践工作者要采取不同的处理方法。通过早期识别和分阶段的干预措施，可以有效预防和缓解学业倦怠，促进学生的全面健康发展。

1、初期

观察与倾听：密切关注学生的情绪变化，主动与学生沟通，了解他们的困扰。

减轻负担：合理安排课程和作业，以减轻学生的学习压力。

提供支持：鼓励学生参与兴趣小组或社团活动，以增强其社交支持。

2、中期

心理辅导：引导学生寻求心理咨询，帮助他们处理情绪问题。

时间管理：教授学生有效的时间管理技巧，帮助他们合理安排学习和休息时间。

建立自信：设定实际可行的目标，鼓励学生逐步实现，增强自信心。

家校协同：及时与家长沟通学生的学习状况和心理变化，引导家长积极配合老师和心理咨询师，共同帮助学生调整状态，缓解学业倦怠。

3、晚期

专业干预：及时转介学生到专业的心理服务机构，进行系统的心理治疗。

家校共治：与家长保持紧密沟通，明确学生需要接受专业医疗干预，并引导家长积极配合医院的治疗方案，共同关注学生的康复进展。

个性化支持：为学生提供个性化的学习计划和支持，帮助他们逐步恢复学习动力。

原理 6：学业倦怠需结合多种观察与测评手段进行识别

阐释：

学业倦怠的测量方法多种多样，常见的包括自评问卷、访谈、观察等。这些方法可以帮助教师和研究人员更准确地评估学生的倦怠状况。常用的测量方法及其特点如下：

测量方法	描述	优点	缺点
自评问卷	通过标准化问卷让学生自我报告倦怠的程度和表现	操作简便，易于大规模应用；结果量化，便于统计分析	可能受到社会期望和自我认知偏差的影响，需要学生诚实作答
访谈	通过面对面或电话访谈深入了解学生的感受和经历	能够获取详细的背景信息和深入的个人感受	耗时耗力，难以大规模实施，对访谈者的技术和经验要求较高
观察	教师或研究人员直接观察学生的行为和表现	能够获得真实、客观的数据	观察者的主观判断可能影响结果，需要在自然环境中进行，操作难度较大
生理指标	通过测量心率、血压、皮质醇水平等生理参数评估倦怠程度	数据客观，不易受主观因素影响	需要专业的设备和技术，学生可能对测量过程感到不适
同伴评价	通过同学之间的互评了解学生的倦怠状况	能够从多角度获取信息	同学之间可能存在偏见或误解，需要建立互信的评价环境
教师评价	教师根据日常观察对学生的学业倦怠情况进行评估	教师对学生有深入了解，评价较为全面	教师的主观判断可能影响结果，需要教师具备一定的评估技能
综合评估	结合多种方法（如问卷、访谈、观察）进行综合评估	结果更为全面和准确	实施过程复杂，耗时耗力

表 2：学业倦怠的测量方式



实践启示：

教师应当了解学业倦怠的各种测量方法，并根据其优缺点进行选择。

1、自评问卷：适用于大规模筛查，快速了解学生群体的整体倦怠状况。代表性的量表包括马斯拉克倦怠量表 (Maslach & Jackson, 1981)、学校倦怠量表 (Salmela-Aro et al., 2009)。

2、访谈：适用于深入了解个别学生的具体情况，特别是那些自评问卷结果异常的学生。



3、观察：适用于日常教学中，教师可以持续观察学生的行为变化，及时发现问题。

4、生理指标：适用于客观评估，可以提供客观的生理数据支持。

5、同伴评价和教师评价：适用于班级内部的小范围评估，可以作为补充信息来源。

6、综合评估：适用于全面了解学生学业倦怠状况，结合多种方法可以提高评估的准确性和可靠性。

05

影响学业倦怠的核心因素 有哪些？



第五章

影响学业倦怠的核心因素有哪些？

原理 7：学业倦怠受多方面的要求与资源因素影响

阐释：

在原有学业要求 - 资源模型的基础上，2022 年 Salmela-Aro, Tang, Upadyaya 三位研究者提出了新版的学业要求 - 资源模型 (Study Demands-Resources Model, SD-R) ，该模型认为要求和资源均涉及五个层面，分别是学校、课堂、家庭、社会（如老师和同伴）、个体 (Salmela-Aro et al., 2022)。该模型认为要求和资源的动态失衡不是单独在某一层面出现的，而是在一个更宏观的系统下出现的，即当不同层面上要求和资源出现动态失衡时，个体可能会感知到学业倦怠。



具体而言，在学校层次，其制度、文化和规范，深刻影响着学生的价值观和社会行为模式；在课堂层面，教学方法、管理方式及学习氛围直接关系到学生自主性、能力感和归属感的培养，是中间环境中不可或缺的一部分；在家庭层次，父母的教育态度、教养方式以及家庭成员间的互动模式对孩子的心理需求满足和个人发展具有不可替代的重要影响。最后，在个人层次上，每个学生的性格特点、智力水平、个人目标设定以及社会情感能力等内在特质共同决定了他们发展的独特路径和所需的支持类型。

不同层面之间的资源和要求并非孤立存在的，而是相互交织成一个复杂的网络。任何一个层面的变化都可能引发其他层面的响应，从而对个体的整体发展产生影响。因此应该从不同层面的要求和资源入手，帮助学生减少学业倦怠。各层面的要求和资源如下图所示。



层面	要求 Demands	资源 Resources
学校	学校学业压力 (Wang & Eccles, 2012); 校园冲突 (校园暴力、种族歧视) (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Leath et al., 2019); 新学校、新学段带来的适应性压力 (Wang & Eccles, 2012) 等	设施和基础设施等结构性因素; 学校服务 (Jang et al., 2010; Liu et al., 2018; Maestrales et al., 2022; Shernoff et al., 2016); 心理氛围 (学校安全感) (Datu & Park, 2019; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016) 等
课堂 / 教师	作业难度 (Strati et al., 2017); 教师低质量教学 (如未能及时回应学生, 教案质量低下) (Strati et al., 2017); 学科学业压力 (Inkinen et al., 2018; Pöysä et al., 2018); 不良师生关系 (Hughes & Cao, 2018) 等	教师与青少年之间的和谐关系 (Martin & Collie, 2019; Reyes et al., 2012; Romano et al., 2020); 教师对青少年的支持 (Quin et al., 2018); 教师的热情或情感等特征 (Keller et al., 2014); 课堂实践中知识教学中嵌入的情感支持和传递 (Pöysä et al., 2019; Reyes et al., 2012) 等
家庭	家长的不良教养方式 (如施加过多压力) (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Wilder, 2014; Raufelder et al., 2015; Reschly & Christenson, 2019); 家庭劣势处境 (家庭经济地位较低、移民身份等) (Motti-Stefanidi & Masten, 2013; Park et al., 2012; Salmela-Aro et al., 2018; Tang et al., 2019; Vasalampi et al., 2018) 等	经济资源 (Luo et al., 2016); 文化资源 (Luo et al., 2016); 教养方式 (参与、情感、监督和支持) (Im et al., 2016; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; M. Wang & Eccles, 2012; Wilder, 2014); 家长 - 老师之间沟通 (Li et al., 2020); 情感资源 (Sun et al., 2020; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013) 和教育资源 (Lerner et al., 2015)
社会	人际关系压力包括同伴拒绝 (Li & Lerner, 2011; Rimpelä et al., 2020; Seo & Huang, 2012; Wentzel & Ramani, 2016) 和社交压力 (Lessard & Juvonen, 2018)	良好的同伴关系 (Mikami et al, 2017); 高质量友谊 (King, 2015); 高人气 (high peer-nominated popularity) (Zhang et al., 2019); 大量同伴支持 (Wang & Eccles, 2012); 同伴互动 (Schwartz et al., 2016) 等
个体	认知 / 学习困难 (如注意力缺陷多动障碍 (ADHD)) (Zendarski et al., 2017); 心理健康问题 (抑郁、焦虑等内化问题; 网瘾等外化问题) (Stiles & Gudiño, 2018); 外化行为 (行为不端) (Archambault et al., 2017); 人格特征问题等	成就目标取向 (Tuominen et al., 2020); 情感 / 动机资源 (生活满意度、自我效能感、毅力、成长目标等) (Heffner & Antaramian, 2016; Nadon et al., 2024; Sun et al., 2020; Tang et al., 2019; 徐等, 2017; 文等, 2014)

表 3: 更新版的学业要求 - 资源模型



实践启示：

实践工作者应该意识到学生面临不同层次的要求和资源。对学业倦怠进行干预应当从学校、课堂、家庭、社会、个体这几个层次出发，综合管理不同层面的要求和资源，以帮助个体更好资源，以帮助个体更好的应对学业问题，减少学业倦怠及其负面影响。

层面	减少要求	增加资源
学校	减轻学业负担: 减少过重的课程负担，注重劳逸结合，例如缩短不必要的活动时间，增加课间休息。减少不必要的比较和竞争。	营造积极的校园文化和心理健康教育: 通过校园活动和社团建设，营造积极向上的校园文化，开展心理健康教育课程，提高学生的心理素质和应对压力的能力。 增强学生支持和家校合作: 增设辅导员和心理咨询服务，提供职业规划和学业辅导，建立家长委员会，定期举办家长会，增强家校合作。
课堂 / 教师	分层作业设计: 根据不同学生的水平和需求，设计分层次的作业，确保每个学生都能在合适的难度下进行练习和巩固知识，减少学习过程中的课业难度。	建立积极的师生关系: 建立信任和支持的师生关系，提供情感支持和个性化指导。在课堂实践中嵌入情感支持，通过积极的反馈和鼓励，激发学生的学习兴趣和动力。 学科个性化教学: 根据不同学科的特点和不同个体的学科掌握情况进行教学，及时反馈学生的学习进度，调整教学策略。提供个性化的辅导和支持，定期进行一对一辅导。
家庭	调整教育期望: 家长合理调整对孩子的期待，不设置超出孩子能力的目标，减少孩子的心理压力。	提供情感支持: 通过积极沟通和温暖关怀，帮助孩子解决问题，减少孩子的心理负担。 优化学习环境: 为孩子提供安静、舒适的学习空间，减少干扰，避免给他们安排过多额外任务。
社会 (学校和家庭之外)	避免恶性竞争文化: 尽管一定程度的竞争有助于激发社会活力，但要避免陷入恶性竞争。推动社会对“成功”定义的多元化，减少因追求单一目标（如高分数）带来的过高要求。 倡导包容性价值观: 通过媒体和宣传，倡导接受差异，减少社会对个人的过度期待。	积极组织社团和社区活动: 组织学生参与校园社团、兴趣小组以及地方社区活动。帮助学生建立归属感，拓展支持网络，并减少因孤立感导致的学业倦怠。 扩大奖学金和资助项目: 通过政府和社会组织提供奖学金、助学金和其他资助形式，减少经济困难家庭学生的学业负担，确保他们有机会接受优质教育。
个体	调整目标和任务: 设定实际可行的目标，聚焦核心任务，将复杂问题分解为小步骤，学会拒绝额外负担。 优化时间和情绪管理: 专注单一任务，使用工具规划优先级。	掌握社会情感能力: 参加社交技能和情绪管理培训课程，学会有效沟通、合作和情绪调节，培养自身的社会情感能力。

表 4：基于更新版的学业要求 - 资源模型的多层面倦怠干预措施

06

如何从个体层面预防和缓解 学业倦怠？



第六章

如何从个体层面预防和缓解学业倦怠?

原理 8：培养社会情感能力有助于预防倦怠

阐释：

社会情感能力是指个体在任务执行、社会互动和情绪管理等方面的综合能力，能持续影响个体的学业表现和生活质量 (De Fruyt et al., 2015)。基于大五人格理论，世界经合组织 (OECD) 构建了社会情感能力的研究框架，如下图所示 (Social and Emotional Skills, 2023)。

维度	子能力
任务执行能力	责任心、毅力、自控力
情绪调节能力	抗压、乐观、情绪控制
交往能力	乐群、果敢、活力
协作能力	共情、合作、信任
开放能力	包容度、好奇心、创造性

表 5：OECD 社会情感能力

社会情感能力对个人的心理健康和整体发展具有至关重要的影响。一方面，具备良好社会情感能力的个体能够更有效地应对压力、调节情绪，减少焦虑、抑郁和倦怠等心理问题的发生 (Hymel et al., 2017)。另一方面，他们在沟通与合作中表现更佳，更易建立和谐的人际关系，并在社会适应过程中展现出更强的能力 (Jones et al., 2015)。

社会情感能力在学业倦怠干预中发挥着关键作用，具体表现为以下五个方面。首先，任务执行能力中的坚持、责任感和自控力帮助学生在面对学业压力时保持专注，克服拖延，减



少倦怠感 (Luo et al., 2020)。第二，情绪调节能力，如情绪控制、乐观和抗压能力，能够帮助学生管理情绪，增强应对压力的韧性，防止焦虑和沮丧的情绪积累 (Iuga et al., 2023; Tang et al., 2021)。元分析证据表明，适应性情绪调节策略可显著降低学业倦怠整体水平 (Iuga et al., 2023)。反之，情绪调节困难不仅与整体倦怠程度正相关，还显著影响倦怠的情绪耗竭、去人格化及低成就感三维度 (Tang et al., 2021; Zhang et al., 2024)。

第三，良好的社交能力能帮助学生通过积极的社交互动获得情感支持并缓解孤立感，同时还能激励他们更加投入于学习之中 (Kiema-Junes et al., 2020)。第四，协作能力，尤其共情、合作和信任，促使学生通过团队合作减少学业负担，增强归属感和成就感 (Tran, 2019)。最后，开放性中的创造力、好奇心和宽容性能激发学生对学业的兴趣，帮助他们从不同角度看待学业任务，减少因枯燥感而产生的倦怠 (Watters, 2021)。通过增强这些社会情感能力，学生能更好地应对学业挑战，保持积极的心理状态，有效预防和缓解学业倦怠。

实践启示：

促进学生社会情感能力是预防学业倦怠的重要方法，尤其是在教育压力大的环境中。教育部门可以从以下几个方面采取行动：

1、制定社会情感学习目标：教育部门可以为不同学段设定清晰的社会情感学习 (Social and Emotional Learning, SEL) 目标，比如情绪管理、同理心和团队合作能力，并将其融入日常课程。这有助于学生在学业压力下保持积极状态。

2、开展教师培训：通过培训帮助教师掌握如何在课堂中培养学生社会情感能力的技巧，同时识别学业倦怠的早期迹象。教师是实施这些策略的关键力量。

3、开发相关教材和资源：设计适合学生的社会情感学习教材和活动，例如情境案例和互动游戏，让社会情感能力的学习更有趣、更贴近生活。提供易操作的工具可以帮助教师更好地开展教学。

为了有效提升学生的社会情感能力，减少学生学业倦怠，实践工作者应当采取一系列综合性的策略和方法。

1、提供榜样：在与学生或其他人的互动中展现出同理心。示范健康处理挫败感、失望



和冲突的方式，供学生模仿学习。

2、家庭参与：为家庭提供资源和工作坊，将社会情感学习延伸至校外，让家庭了解社会情感学习活动，并鼓励他们在家中强化这些技能。

3、教授情绪调节策略：这些情绪调节策略主要分为三大类（前置策略、反应策略和认知重评）。前置策略通过调整学习环境或任务来预防负面情绪的产生，例如设定小而可行的目标或营造无干扰的学习空间 (Schutte et al., 2009)；反应策略则是在情绪发生后主动管理情绪，如通过放松技巧缓解焦虑或用积极自我对话对抗消极想法 (Demaree et al., 2006)；而认知重评则是通过重新审视情境来改变其情感影响，例如将失败视为成长的机会而非能力不足的体现 (Gross & John, 2003)。这些策略从预防、应对和认知层面帮助学生有效管理情绪，使其能更好地应对学习挑战，并保持积极心态。

原理 9：进行体育锻炼能有效缓解学业倦怠

阐释：

有规律的体育锻炼对促进学生的整体健康具有多方面的益处，涵盖身体健康、心理健康和社会适应功能。具体而言，体育活动通过释放内啡肽来提升个人的心理状态。内啡肽不仅有助于减轻疼痛感，还能带来放松和愉悦的感觉，从而有效对抗压力和情绪耗竭，改善睡眠质量和整体生活满意度 (Boni et al., 2018; Erschens et al., 2019)。因此，规律的体育锻炼是减少学业倦怠的有效手段。

根据 Rosales-Ricardo 等人的干预实验，实验对象被分为有氧运动组和力量 / 阻力训练组 (Rosales-Ricardo & Ferreira, 2022)。其中有氧运动组被安排进行慢跑、步行或固定自行车等活动，每次持续 30-50 分钟，包括初始热身 / 拉伸、计划有氧运动和恢复三个阶段。力量 / 阻力训练组则进行俯卧撑、腹部练习、高杠和深蹲等任务，同样每次持续 30-50 分钟，包含热身和拉伸、计划的力量练习及恢复三个阶段。研究发现，通过定期参加体育活动，学生能够更好地管理自己的情绪，减轻学习压力，减少因长时间学习而产生的疲惫感，从而降低学业倦怠。



实践启示：

实践工作者应充分认识到体育锻炼对学生学习的重要影响，通过设计兼具趣味性和实用性的活动，帮助学生有效缓解压力、提升身体素质和心理韧性。具体方法如下图所示：

分类	名称	时间安排	活动内容
日常体育活动	课间操	每天上午和下午各一次，每次 25-30 分钟	热身运动：包括慢跑、跳绳等，以提高心率。 伸展运动：进行全身各个部位的伸展，增加柔韧性。
	体育课	每周至少 3 次，每次 40-45 分钟	基础体能训练：跑步、跳远、投掷等，全面提升学生的体能素质。 团队运动：足球、篮球、排球等，培养团队合作精神和竞争意识。 技能训练：教授和练习特定运动项目的基本技能，如篮球的运球、传球和投篮。 游戏活动：设计一些有趣的游戏，如接力赛、障碍赛等，增加体育课的趣味性。
趣味体育活动	趣味运动会	每学期举办一次，持续 1-2 天	拔河比赛：增进班级之间的凝聚力。 三人四足：培养团队协作能力和默契。 袋鼠跳：增强腿部力量和协调性。 定点投篮：提高手眼协调能力和准确性。 趣味接力：设计一些有趣的接力项目，如夹乒乓球跑、跳绳接力等。
	校园体育节	每年一次，持续一周	体育知识竞赛：通过问答形式普及体育知识，增强学生的体育意识。 体育摄影展：展示校园内的体育活动照片，激发学生的运动热情。 体育明星讲座：邀请体育明星或教练进行讲座，分享运动经验和励志故事。 亲子运动会：邀请家长参与，增进家庭成员之间的互动和交流。

表 6：体育活动手册

1、个性化锻炼计划：根据学生的身体条件和兴趣爱好，制定个性化的锻炼计划，确保每个学生都能积极参与。

2、安全教育：在体育活动中加强安全教育，教授正确的运动姿势和防护措施，预防和减少运动损伤。

3、激励机制：设立奖励制度，表彰在体育活动中表现突出的学生，激发学生的积极性和参与热情。





原理 10：调整思维模式可有效改善学业倦怠

阐释：

改变学生的负性思维模式对于减少学业倦怠非常有益。首先，增强自我效能感能帮助学生相信他们有能力克服学习困难，这种信念可减少焦虑和挫败感，从而降低学业倦怠的发生。其次，促进积极归因能使学生更倾向于从失败中吸取经验，而非陷入绝望。这种思维方式有助于保持积极态度，减少因反复失败带来的倦怠感。此外，提升内在动机可以使学生因为对学习本身的兴趣和享受而保持热情和动力，减少因外部压力带来的倦怠感。常见的干预方法主要有：认知行为疗法、理性情绪行为疗法和正念。

1、认知行为疗法

1.1 经典认知行为疗法

认知行为疗法 (Cognitive Behavioral Therapy, CBT) 是许多行为问题有效心理治疗的重要组成部分，已经成为了心理治疗的金标准 (David et al., 2018)。认知行为疗法认为个体的情绪和行为问题主要源于其适应不良的认知模式或思维方式。通过改变这些思维模式可改善情绪和行为问题。认知理论是基于思维、感觉和行为三者之间的本质联系建构的。对于学业倦怠的学生，治疗师的目的是帮助他们了解倦怠形成的过程以及所涉及的思考和感受，以帮助个体及时识别此时的状态，增加个体自我觉察 (Sarıçam et al., 2017)。在此基础上，帮助个体增加自我效能感和希望感，通过帮助个体改变不良的认知和行为模式，并发展更健康的思考方式，以应对生活中的挑战和压力，从而达到减少学业倦怠的目的 (Alshobaili et al., 2020)。

以 Baratisedeh 等的研究 (2023) 为例，认知行为疗法的具体内容，如下表所示。

次数	内容
1	建立关系，帮助学生了解学业倦怠的定义和造成学业倦怠的因素
2	提供关于自发性想法和信念系统特性的培训



次数	内容
3	教育学生有关思想和信念的行为和情感后果
4	提供改变非理性信念的技能培训
5	教授学生有效沟通以及自信行为的语言和非语言技巧
6	提供放松训练
7	教授学生解决问题的技能培训
8	对前期的治疗内容和培训流程进行回顾

表 7：认知行为疗法治疗

1.2 理性情绪行为疗法

理性情绪行为疗法 (Rational Emotive Behavior Therapy, REBT) 是 CBT 的一个重要分支，但又具有自己独特的理论和技术特色。理性情绪行为疗法由阿尔伯特·埃利斯创立，它认为是我们的信念系统，尤其是那些不合理信念，导致了我们的情绪困扰。REBT 强调，人们可以通过改变自己的信念来改变他们的情绪和行为。REBT 特别关注识别和挑战非理性信念。它使用 ABC 模型来解释情绪反应：A 代表激活事件 (Activating Event)，B 代表信念 (Belief)，C 代表后果 (Consequence)。通过改变 B (信念)，可以改变 C (后果)。除了改善情绪和行为之外，REBT 还旨在促进个人的自我接纳、对他人的宽容以及对现实的接受。

理性情绪行为疗法通常是通过团体治疗的方式实现的，干预的过程是由治疗师和参与者一起共同完成的。理性情绪行为疗法认为，感知倦怠的人通常伴随着功能失调性认知（如绝对化要求、灾难化思维等）。REBT 旨在通过治疗师和参与者之间的合作同盟，采用质疑 (Disputing)、理性自我对话 (Rational Self-talk)、苏格拉底式提问 (Socratic Questioning)、认知重评 (Cognitive Reappraisal) 和角色扮演 (Role-play) 等技术，帮助来访者进行认知重组，改变不合理信念，以降低参与者极端负面情绪并增强来访情绪调节能力。以 Ogbuanya 等的研究 (2019) 为例，REBT 包含为期 12 周的 20 次的治疗课程，和两周后每周两次的随访。每次治疗过程通常持续 90 分钟，治疗指南如下表所示：



时间框架	阶段	活动
第 1-4 周 (每周两次会话)	第 1 次会话	1. 初步临床评估，评估倦怠的症状。
		2. 与参与者建立治疗关系。
		3. REBT 教育，明确治疗目的和期望，介绍治疗的基本规则。
		4. 制定问题清单。
第 1-4 周 (每周两次会话)	第 2-8 次会话	使用 REBT 模型，通过咨询和干预，采用 REBT 相关干预，逐个解决清单上的问题。
第 5-8 周 (每周两次会话)	第 9-16 次会话	1. 加强参与者的理性信念，削弱倦怠思维。
		2. 管理倦怠综合症的症状，质疑倦怠思维和信念，构建理性信念，保持自我接纳的意识。
		3. 鼓励参与者看到问题之间的联系，特别是那些以倦怠思维为特征的问题。
第 9-12 周 (每周一次会话)	第 17-20 次会话	1. 帮助参与者自主学习、自我教育、自我治疗，了解如何自我倦怠管理。
		2. 发展解决问题的技能，提高对倦怠的认知程度和复原力。
		3. 小组对话，参与者陈述他们对治疗会话的看法和评价 REBT 项目。
		4. 复发预防，后期评估。
后续电话随访	6 个月时进行两次 每周随访和评估。	6 个月时进行两次每周随访和评估。

表 8：理性情绪行为疗法项目手册摘要

2、正念

有研究者指出，正念不应仅仅被视为一种放松或情绪调节的手段，而更应该被理解为一种旨在降低反刍思维（rumination）及认知易感性（cognitive vulnerability）的心理训练方式 (Bishop et al., 2004)。根据倦怠的自我维持模型，减少反刍思维有利于个体从倦怠中恢复，从而避免长期倦怠。正念被描述为一种将注意力有意识且不加评判地投入到每一个当下的过程 (Jon, 1990, 1994)。它还涉及到以好奇、开放和接纳的态度来体验当下 (Bishop et al., 2004)，是一种特殊的思考方式。正念疗法包含两种已经非常完善的治疗方法：正念减压（Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR）和正念认知疗法（Mindfulness-Based Cognitive Therapy, MBCT）。正念治疗旨在教会人们如何不加评判地将注意力集中在当下的身体、感觉和思想上 (Jon Kabat-Zinn, 1990; Segal et al., 2013)。元分析研究表明，正念



减压和正念认知疗法都可以有效缓解情绪症状，改善身心健康问题患者的整体功能 (Gu et al., 2015; Khoury et al., 2013)。

由牛津大学主导的一项大型研究项目，MYRIAD 研究 (My Resilience in Adolescence, 青少年心理韧性促进计划) ，旨在探索如何在青少年中促进心理韧性并减少抑郁症的发生，该研究关注正念干预对青少年心理健康的作用。然而，根据这一项目的发现，正念训练对大多数青少年有效，但对年纪较小或已有严重心理健康问题的青少年效果较差 (Kuyken et al., 2022; Montero-Marin et al., 2022)。首先，年龄较小的青少年 (如 11 岁) 通常难以充分掌握和应用正念技能，因为这些技能需要较高的元认知能力，即能够意识到并控制自己思维过程的能力。对于年纪较小的孩子来说，这种能力尚未完全发展，因此他们可能无法有效地运用正念技能进行自我调节。其次，处于心理健康高风险的青少年往往面临较差的执行功能，可能在情绪管理方面存在困难。尽管他们可能能够意识到自己的负面情绪，但由于缺乏足够的执行功能支持，他们很难有效地运用正念技能来调节这些情绪或恢复心理平衡。因此，正念训练可能无法为这些青少年提供足够的帮助，甚至可能加剧他们的困扰。

以 O' Driscoll 等人的研究为例，干预组需要完成为期四周的正念课程 (O' Driscoll et al., 2019)。每周四次课，每次时长不定，每天练习时长 20 分钟左右。

周次	活动类型	描述	时间 (分钟)
第 1 周	导入、小组协议、反思、自我介绍、葡萄干练习、态度基础、身体扫描	包括课程介绍、小组协议制定、个人反思、自我介绍、葡萄干练习、态度基础讨论、身体扫描冥想等。	75
第 2 周	身体扫描、街头行走、觉知呼吸、正念运动与探究	包括详细的身体扫描冥想、街头行走反思、觉知呼吸冥想、正念运动等。	70
第 3 周	正念运动、快乐事件日历、坐姿冥想、不愉快事件、压力、“客舍”	包括正念运动、快乐事件日历、坐姿冥想、面对不愉快事件、压力管理、“客舍”冥想等。	95
第 4 周	坐姿冥想、Johnny 上学路上、“摄影五章”、将正念融入日常生活、正念伸展、引导反思、最后的话	包括坐姿冥想、Johnny 上学路上的故事、诗歌“摄影五章”、将正念融入生活、正念伸展、课程总结反思等。	80
每日家庭作业	冥想与探究	包括身体扫描、觉知呼吸、快乐事件日历、替换坐姿冥想与正念运动或身体扫描等。	20-30

表 9：正念课程



注：

- 1、葡萄干练习是一种经典的正念训练方法，用于帮助人们提升对当下的觉察能力。通过细致观察与感受，参与者将注意力集中在吃葡萄干的过程中，细致观察与感受，培养专注力和正念觉察。
- 2、“客舍”冥想是一种基于正念哲学的冥想练习，其灵感来源于鲁米（1207-1273）的一首诗《The Guest House》。这首诗用“客舍”比喻我们的心灵，邀请各种情绪和体验作为客人来访，教导我们如何以开放和接纳的心态面对生命中的所有经历。

实践启示：

在实施干预前，需要对实践工作者进行基本培训，以确保有效应用这些技巧。培训内容可简化为以下几个重点：

- 1、**经典认知行为疗法（CBT）培训：**教授识别负面思维模式的方法，如常见的认知扭曲类型。学习简单的调整技巧，例如通过苏格拉底式提问帮助学生将消极思维转化为更积极的思考方式。
- 2、**理性情绪行为疗法（REBT）培训：**学习使用简单的ABC理论模型（诱发事件、信念、结果）分析学生问题，指导学生挑战非理性信念并转向理性思维。学习如何提供示例情境和实际操作指导。
- 3、**正念疗法培训：**培训实践工作者掌握基础正念练习，例如正念呼吸和3分钟专注练习。培训实践工作者学习如何在课前或课中引入正念技巧帮助学生缓解压力。



当实践工作者发现学生有学业倦怠倾向，且症状比较严重时，可以选择以下几种干预方法：

- 1、**认知行为疗法：**通过建立治疗联盟、提供认知培训和技能训练，帮助学生识别和改变功能失调性认知，从而改善情绪和行为问题。
- 2、**理性情绪行为疗法：**通过识别和挑战非理性信念，帮助学生建立理性信念，管理疲劳症状，增强情绪调节能力。

3、正念疗法：通过教授正念练习，帮助学生减少反刍思维，提高情绪调节能力，从而缓解压力和倦怠。

4、结合个体化评估制定干预方案：通过测评工具全面评估学生的学业倦怠程度、思维模式和心理需求，制定个性化干预计划，将 CBT、REBT 或正念疗法灵活组合应用，提升干预效果

5、提供持续支持与跟踪：干预后，定期与学生进行回访，了解他们在实际学业环境中的思维和行为调整情况，并根据需要调整干预策略，避免倦怠问题的反复出现。

07

如何从学校和家庭层面预防和 干预学业倦怠？



第七章

如何从学校和家庭层面预防和干预学业倦怠？

原理 11：心理健康教育是学业倦怠有效的集体干预手段

早在 1981 年，研究者就提出倦怠研讨会作为一种主要的干预模式（Pines & Aronson, 1981）。到了 2008 年，有研究者提出了一种面向职场的小组干预策略，旨在帮助年轻人从高中或职业教育顺利过渡到工作生活，并支持那些已完成基础教育的年轻人的心理健康（Vuori et al., 2008）。该方法最初特别关注有学习困难的学生，通过早期干预帮助他们减少学业倦怠。通过了解未来工作中可能遇到的风险和挫折，学生能够提前学习相关职业技能，为进入职场做好准备。当学生做好了充足的准备，他们的自我效能感也会提升，从而更加自信地面对学习和生活中的挑战，并更注重自身的全面发展（Vuori et al., 2005）。这个方法分为五个重要的组成模块。

模块	标题	内容
模块一	职业管理技能培训	鼓励学员界定和实践职业生涯管理技能，如定义个人优势和职业兴趣、查找职业信息、构建个人职业目标和计划、内化终身学习理念等。此外，鼓励参与者将其社会网络视为职业相关资源的来源，并通过其社会关系寻求信息和职业指导。
模块二	积极的教学方法	培训师将学员的职业知识和职业选择技能作为学习过程的一部分，通过小型和大型小组讨论、角色扮演和培训等方式开展活动。在研讨会期间，主要是参与者自己控制学习过程。因此，培训师的主要任务是向参与者介绍练习、引导、观察、激活和促进学习过程；并引导参与者得出预期的结论。
模块三	支持性的学习环境	培训师致力于创造一个积极的学习环境，使参与者能够相互支持和相互学习。学习过程是通过建立和保持参与者对培训师、小组成员以及小组活动重要性的信任来实现的，并通过直接的、有针对性的、适时的、充分论证的社会支持或反馈来支持小组成员的参与。



模块四	挫折预防训练	参加者在解决问题的过程中得到指导，在那里他们学会应对他们在教育和职业生涯中可能面临的障碍和挫折所带来的压力。挫折主要包括缺乏社会支持和指导、与父母的矛盾、不现实的职业选择、对自己的成功缺乏信心、性别不平等、职业不稳定或职业缩短等。预防挫折包括三个方面 (a) 识别可能的挫折和障碍, (b) 为障碍和挫折制定解决方案, (c) 实践克服它们。
模块五	专业且精通的培训师	培训的顺利实施需要参与者对基本组成部分有充分的了解。为实现这一过程，应该选择专业的培训师。在学习过程中培训师应该与参与者建立信任关系，并通过结对合作的方式提供帮助与支持。

表 10：面向职场的小组干预策略

在 2009 年，在韩国教育、科学和技术部的支持下，Jo 等研究者开发了一个基于学业动机的团体辅导项目。该项目主要是通过提升学生学习动机来减轻学生学业倦怠感知 (Jo et al., 2009)。该项目包括几项旨在提高学生内在动机、应对策略和自我效能感的活动，并引入科学的教育策略，帮助学生学会用适应性的方式处理学业压力。Noh 等研究者验证了其有效性 (Noh et al., 2020)，具体内容如下表所示。

阶段	编号	课程标题	目标
第一阶段：引入	1	我是一名中学生！	引入治疗内容和动机增强
第二阶段：发展	2	我的学习风格	检查学习风格
	3	你不是我的风格！	应对学术无助感
	4	对你我来说都是宝贵的	增强学业效能感
	5	永远不要沮丧	克服和应对挫败感
	6	我期待的魔法棒	增强自信心
	7	梦想成真	增强内在动机
第三阶段：结束	8	很简单，是吗？	干预效果检查和效果可持续性

表 11：基于学业动机的团体辅导项目

实践启示：

通过心理健康课程进行集体干预，可以系统性地帮助学生增强抗压能力和学业动机，教育管理部门应主动支持与推广。



1、推动“面向职场的小组干预策略”课程实施：教育管理部门可以设计与学生职业发展相关的干预课程，例如职业规划、时间管理与沟通技巧训练。这些课程能够帮助学生提升实用技能，缓解对未来的焦虑。

2、开发“基于学业动机的团体辅导项目”课程：联合高校和心理专家，研发专注提升学业动机的团体心理课程，帮助学生应对学业压力、调节学习情绪，并培养积极的目标感。

3、组织专业师资培训：为心理健康教师和辅导员提供专门的课程设计与实施培训，确保他们能够有效指导学生参与这些干预活动。支持教师的成长也是课程成功的关键。

4、制定课程推广与支持计划：通过政策引导和资源投入，将心理健康课程纳入常规教学安排，提供固定课时和场地支持，并为学校配置专业人员。

5、评估课程效果与优化：制定评估机制，定期跟踪学生参与课程后的心理健康水平和学业表现，并根据反馈不断优化课程内容与形式。

实践工作者可以结合学生所处的成长阶段和面临的现实问题，制订心理健康课程的教案，通过建立温暖的合作关系，来帮助班级内学生更好的处理学业问题，有更强烈的学习动机和学业效能感，以达到减少学业倦怠的目的。

1、前期准备：了解学生的基本情况，包括兴趣、优势和潜在挑战，以便设计更符合学生需求的课程内容。

2、制订教案：结合上述模块，精心设计每一节课的具体内容和活动，确保既有趣味性又具有实用性。

3、执行与调整：在实施过程中密切关注学生的反馈，必要时对课程内容进行适当调整，以满足不同学生的需求。

4、评估与反馈：定期收集学生对课程的评价，评估课程效果，不断优化教学方案。

原理 12：家校协同支持有助于减轻学业倦怠

阐释：

根据生态系统理论，学校和家庭对学生学业倦怠的影响都非常重要 (Bronfenbrenner, 1979)。在学校方面，过高的学业要求、频繁的考试和竞争压力，以及缺乏个性化的教学



支持，常常使学生感到疲惫和无力，进而产生学业倦怠 (Keller et al., 2014; Strati et al., 2017)。此外，教师的态度和教学方法也会影响学生的情绪和动力，过于严厉或冷漠的教师可能会加剧学生的消极情绪 (Hughes & Cao, 2018; Pöysä et al., 2019)。在家庭方面，家长的高期望值、过度干涉和缺乏理解也会增加学生的心理负担 (Raufelder et al., 2015; Reschly & Christenson, 2019; Wilder, 2014)。家长的焦虑和压力往往会传递给学生，导致他们感到更加紧张和无助 (Sun et al., 2020)。同时，家庭环境的不稳定和缺乏支持也会削弱学生的自信心和学习动力 (Wilder, 2014; Im et al., 2016; Wang & Eccles, 2012)。

实践启示：

为了有效应对学生的学业倦怠，学校和家庭应整合资源，形成合力 (Li et al., 2020)。首先，学校可以通过定期与家长沟通，共同了解学生的学习和心理状态，及时发现和解决问题。学校可以组织家长会和家庭教育讲座，帮助家长掌握科学的教育方法，减轻学生的学业压力。同时，家庭也可以为学校提供支持，例如参与学校的志愿活动，增强家校联系。其次，学校可以设立心理健康教育课程，提供专业的心理咨询和辅导服务，而家庭则可以通过开放和支持的沟通方式，帮助学生建立积极的心态和应对策略。通过这种双向互动和支持，学校和家庭不仅可以帮助学生缓解学业倦怠，还能促进他们的全面发展。

“一体两翼”的家校协同学业倦怠支持体系是一种综合性的心理健康教育模式，旨在通过学校和家庭的共同努力，为学生提供全面的心理健康支持。该体系的核心是“一体”，即以学生的心理健康为中心；“两翼”分别指学校和家庭两个方面的支持和配合。包括教师在内的各方实践工作者应当科学智慧地运用学生的家庭资源，帮助学生减少学业倦怠感知。



图 1：“一体两翼”的家校协同学业倦怠支持体系

08

未来趋势

如何借助新技术应对 学业倦怠？



第八章

未来趋势-如何借助新技术应对学业倦怠？

原理 13：新技术为学业倦怠的监测和干预提供新路径

阐释：

1、在线自助干预

在线自助干预 (Online Self-Help Interventions) 是一种基于压力管理系统的在线干预方法，其核心在于提供基于心理健康教育和认知行为疗法 (CBT) 的结构化内容，帮助用户识别和管理压力，促进心理健康和行为改变。其主要目的是通过教授个体有效的应对策略来帮助他们更好地面对生活中的压力源 (Charbonnier et al., 2022)。应对策略是指个人为了处理压力情境而采取的认知和行为上的努力，这些策略可以分为适应性策略和适应不良策略两大类。适应性策略包括接受现实、积极寻求解决问题的方法和支持，以及采取措施减轻压力的影响。这类策略有助于个体以健康的方式处理压力，提高生活质量。相反，某些不良策略比如逃避或否认问题的存在，往往会导致长期的压力累积，无法从根本上解决问题 (Carver & Scheier, 1990; Folkman, 1997)。研究显示，采用不良应对策略的人更容易产生学业倦怠 (Vizoso et al., 2019) 和习得性无助 (Wang et al., 2017)。

以 Charbonnier 的研究为例，为了帮助人们发展和应用更加健康的应对策略，研究者开发了一项为期 8 周的在线自助干预课程。该课程包含八个模块，覆盖了从压力信息介绍到如何管理和减少不确定性的广泛主题。每个模块都由两段大约 10 分钟的视频构成，视频内容丰富多样，不仅提供了理论知识和实用工具，还展示了学生的真实经历，并设有互动测验以加深理解和记忆。这些资源每周都会在一个私人的社交群组中发布，参与者需要完成视频观看并在平台上确认完成，这一过程既促进了学习的连续性，也增强了社群内的交流和支持。在线自助干预的优势在于灵活性、低成本和不受地理位置限制。



模块	主题	内容	使用媒介	练习和附加信息
模块 1	压力信息	计划日程、压力的定义及其来源、情绪的隐含理论、正念入门、睡眠建议	两段视频（一段包含学生采访）、一本信息小册子	正念、呼吸控制
模块 2	学习策略	学习的定义、学习策略、长程学习策略	两段视频（一段包含学生采访）	反思自己的学习策略
模块 3	接受与回避	回避的定义、回避的短期和长期效果、接受的定义、接受的短期和长期效果	两段基于虚构学生情况的视频	观察情感的练习
模块 4	认知和元认知学习策略	对失败的误解、元认知、有效学习策略的推广	两段视频（一段包含学生采访）	邀请反思自己的学习策略
模块 5	认知重评和自我指责	自我指责的定义及其影响、认知重评训练、ACT 矩阵简介	两段视频（一段包含学生采访）	ACT 矩阵
模块 6	动机和学习目标	不同的学习目标（控制和表现目标）、动机过程、智力信念、体育活动、饮食	四段视频（一段包含学生采访）	学习目标问卷调查、体育活动、饮食
模块 7	不确定性和担忧	不确定性的定义、担忧的定义及其用处、解离介绍	两段视频	认知重构练习
模块 8	总结	展示前几模块中的亮点	一段视频	-

表 12：在线自助干预模块

注：

1、ACT（接纳与承诺疗法，Acceptance and Commitment Therapy）是一种以行为心理学为基础的心理治疗方法，旨在帮助个体学会接纳那些自己无法控制的事物，并在此基础上采取行动，朝着个人价值的方向前进。

2、ACT 矩阵（Acceptance and Commitment Therapy Matrix）是接纳与承诺疗法（ACT）的一个工具，用于帮助人们理清行为模式，识别心理过程，从而更灵活地面对生活中的挑战。矩阵由两条交叉轴（纵轴：内外体验，横轴：走向目标或逃避目标）构成，形成四个象限。

2、与虚拟现实（Virtual Reality, VR）结合的正念治疗

如上文所述，正念是干预学生学业倦怠的有效方法。但是有研究显示，参与正念治疗的参与者依从性很低，脱落率很高。自 20 世纪 90 年代以来，虚拟现实（Virtual Reality, VR）越来越多地被用于临床心理学的不同领域，主要是在焦虑症（如恐旷症、特定恐惧症、社交焦虑症）。根据暴露疗法的原理，参与者在虚拟场景中进行暴露不仅能够引发所需的情绪反



应，而且会使参与者感到更加安全，达成良好的治疗效果 (Diemer et al., 2014)。因此，虚拟现实技术与正念治疗的结合可以有效增加参与者参与正念治疗的积极性，并显著增强干预效果。

以 Modrego-Alarcón 的研究为例，该研究共有 15 名左右的参与者，每周进行一次，持续六周。参与者会坐在安静且安全的环境中，参与虚拟现实引导的正念或自我关怀练习。这些练习通过语音引导的方式带领他们进行各种冥想练习 (Modrego-Alarcón et al., 2021)。

会话	基于正念的课程	虚拟现实情景模拟	放松治疗
1	介绍正念；小组介绍；呼吸练习	注意力训练；观察树叶	渐进肌肉放松；16 个肌肉群
2	思想与管理；身体扫描	身体扫描；人体模型	渐进肌肉放松；16 个肌肉群
3	身体与时间管理；正念行走	春天景色观察；观察者形象	渐进肌肉放松；7 个肌肉群
4	情绪管理；慈悲练习	生活情境再现；接受情绪	渐进肌肉放松；7 个肌肉群
5	大学挑战；自我慈悲	考试情境；5 分钟呼吸	渐进肌肉放松；7 个肌肉群
6	感恩练习	感恩练习	回忆放松
7	回顾与应用；慈悲练习	沙漠场景；感恩练习	回忆放松；完美心理一天
每日练习	正念练习；呼吸、行走等	-	感受和放松困难识别

表 13：与虚拟现实结合的正念治疗

3、生物反馈训练技术

新近研究发现，将生物反馈技术与心理调节训练相结合，可以提高学业倦怠的干预效果 (Diestel et al., 2013; Maslach & Leiter, 2015)。生物反馈技术通常将传感器（如脉搏或心电图传感器）连接到计算机、手机或可穿戴设备，然后通过软件实时监测和分析生理数据。将该技术与减压策略（如共振频率呼吸训练——一种缓慢、有规律的呼吸练习方法）相结合，有助于个体调节心脏节律，使其与心脏电活动协调 (May et al., 2019)。这种协调状态通常表现为心脏节律模式中的低频心率变异性 (HRV) 幅度增大，这表明自主神经系统的交感神经与副交感神经达到了平衡。在这种状态下，个体身体和心理保持平稳与放松，能够有效应对日



常压力，避免过度紧张或过度松弛。

通过心率变异一致性生物反馈训练 (Heart Rate Variability Coherence Biofeedback, HRVCB)，个体能够自我调节并主动诱导一致性的出现，从而在面对挑战或不利条件时，能够在事件发生之前、过程中及之后，保持或转变为更连贯的心理状态 (McCraty et al., 2009)，从而达到降低学业倦怠的目的。研究表明，HRVCB 训练可以提高小学生的情绪稳定性、改善心率变异性并改善认知任务表现 (Bradley et al., 2010; Light & Bincy, 2012) 和减少大学生的学业倦怠 (May et al., 2019)。

4. 人工智能技术与学业倦怠防治

当前，人工智能技术 (Artificial Intelligence, AI) 在教育场景中的深度应用，如个性化学习规划、心理健康动态监测及精准干预等，正在引发教育领域的系统性变革。本节将探讨人工智能技术在学业倦怠预防和干预中的作用。

AI 技术在心理健康支持领域展现出巨大潜力。Kim 指出，AI 在精神病学中的应用正在突破传统自我报告和临床观察的局限，借助自动语言处理和机器学习等技术，可以更全面地评估个体的心理状态 (Kim, 2019)。Zhang 等人设计了一种基于人工智能的社交机器人架构，该社交机器人能够通过分析用户的言语、行为和情感，帮助判断用户是否存在心理问题，并提供相应的治疗方案 (Zhang & Chen, 2025)。Liu 等人探讨了可穿戴技术与 AI 结合在缓解学业倦怠方面的应用 (Liu et al., 2024)。研究通过可穿戴设备收集学生的心率、脉搏和体温等生理数据，并结合 AI 算法生成个性化压力评估，识别倦怠的早期迹象。AI 还能提供情绪智能训练，帮助学生提升情绪调节能力，从而更有效地应对学业压力。研究表明，整合实时生理指标与针对性情绪干预，可有效减少学生的压力和学业倦怠，提高学习适应能力。



综上所述，人工智能技术通过精准评估、个性化支持和即时干预，为学业倦怠的预防和干预提供了新的可能性。然而，截止到目前，新型 AI 技术用于学业倦怠的研究尚不充分，期待未来有更多的研究提供新型 AI 干预倦怠的指导建议。此外，AI 技术的应用涉及隐私、公平性和透明性等伦理问题，需要在伦理委员会的监督下进行，以确保其合法性和公平性。



同时，在学术研究中，应采用匿名化数据以保护被试隐私。

实践启示：

教育管理部门也应该拥抱新技术，通过数字化和智能化手段，为学生提供更科学、高效的学业倦怠干预支持。

1、推动在线自助干预平台建设：教育管理部门可以开发或引入在线自助干预平台，提供心理测试、情绪管理课程和减压训练等资源。通过数字化手段，让学生随时随地获得支持。

2、推广正念与虚拟现实技术的应用：引进结合正念练习与虚拟现实的干预工具，例如VR冥想课程或放松体验，帮助学生缓解压力和焦虑。可以通过试点项目验证效果，再逐步推广。

3、采用基于生理性指标的反馈：与科技企业或高校合作，研发或普及生物反馈设备，让学生通过设备实时了解身体状态，并进行有效调整。这类技术可用于校内心理健康中心或课堂活动中。

4、推动AI技术在教育中的应用：引导学校和教育工作者学习并应用AI，推动学校部署智能心理健康监测系统，通过AI分析学生的学习行为、情绪表达和生理数据，识别学业倦怠的早期信号，确保心理支持服务能够及时介入。推动智能心理咨询室建设。

5、提供教师培训与技术支持：教育管理部门需为教师提供新技术应用的培训，让他们掌握基本操作和干预方法。配套提供技术支持，确保工具在教学中的顺利使用。

6、鼓励学生参与体验各类新技术：通过校园宣传活动和试用体验，让学生了解这些技术的好处并积极参与。设置反馈机制，听取学生和教师的建议，不断改进应用策略。

实践工作者应当关注最新的科研进展，并通过参加相关培训来学习相关的专业知识，了解切实有效的学业倦怠干预措施，并衡量其实施的可能性。

1、在线自助干预：实践工作者可以寻找合适的在线自助干预网页或者app，来帮助学生学习更有效的压力管理策略，以减少学业倦怠。

2、正念与虚拟现实结合：实践工作者可以学习如何将正念与虚拟考试场景相结合，通过场景模拟、互动体验、持续支持等方式，帮助学生提升自我觉察，减少学业倦怠感知。

3、基于生理性指标的反馈：实践工作者可以通过给学生制订个性化训练计划、配备相关生物反馈设备、邀请专业指导等方式，帮助学生减少学业倦怠。

4、人工智能技术与学业倦怠防治：通过数据驱动的方式，结合学生的个体差异，探索更具针对性和可操作性的干预策略。此外，在实施 AI 技术时，应重视学生的主观体验，结合定期反馈机制，调整干预方案，确保 AI 工具真正发挥促进学生心理健康的作用。

附录

学业倦怠发展阶段、
干预内容及流程



附录

学业倦怠发展阶段、干预内容及流程



图 2: 学业倦怠发展阶段、干预内容及流程



如图 2 所示，该图系统呈现了学业倦怠的发展阶段及相应干预策略。学业倦怠通常呈现渐进式发展过程，从初期逐步过渡到中期，最终发展为晚期，每个阶段均伴随不同的症状表现。针对不同发展阶段，干预方法也应有所区分。该图详细阐述了各阶段的学业倦怠特征及对应干预措施，旨在帮助教育工作者和家长准确识别学生学业倦怠的发展阶段，及时采取有效措施。这不仅有助于预防学业倦怠进一步恶化，还能有效促进学生心理健康发展，为其全面成长提供有力支持。

参考文献



参考文献：

- 甘怡群, 系庄庄, 胡月琴, & 张轶文. (2007). 核心自我评价预测学业倦怠的新成分: 集体自尊. *北京大学学报(自然科学版)*, (05), 709-715. <https://doi.org/10.13209/j.0479-8023.2007.113>
- 苏科玮, 周航, & 李波. (2019). 正念团体练习对改善大学生学业倦怠的作用. *中国健康心理学杂志*, 27(02), 220-225. <https://doi.org/10.13342/j.cnki.cjhp.2019.02.018>
- 文敏, 甘怡群, 蒋海飞, 杜婉婉, 杨向荣, 陈怡廷, 郑晶晶, & 龚新玲. (2014). 从成就动机到学业倦怠与投入: 未来取向应对的纵向中介作用. *北京大学学报(自然科学版)*, 50(02), 388-396. <https://doi.org/10.13209/j.0479-8023.2014.036>
- 徐悦, 陈启山, 杨舒婷, & 原露. (2017). 核心自我评价和生活满意度对澳门中学生学业倦怠的影响. *心理科学*, 40(01), 83-88. <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.20170113>
- 张耀华, 徐敏, 黄云云, & 辛素飞. (2024). 心理韧性缓冲压力生活事件与青少年学业倦怠之间的非线性关系. *心理与行为研究*, 22(01), 123-129.
- Almén, N. (2021). A cognitive behavioral model proposing that clinical burnout may maintain itself. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3446. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073446>
- Alshobaili, A. M., Alshallan, H. A., Alruwaili, S. H., Alqarni, A. F., Alanazi, M. M., Alshinqeeti, T. A., & Awad, S. S. (2020). The impact of burnout on the academic achievement of Saudi female students enrolled in the colleges of health sciences. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 229–236. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p229>
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., & Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702–1712. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0691-y>
- Asghar, A. A., Faiq, A., Shafique, S., Siddiqui, F., Asghar, N., Malik, S., Kamal, S. D., Hanif, A., Qasmani, M. F., Ali, S. U., Munim, S., Solangi, A., Zafar, A., Sohail, M. O., & Aimen, A. (2019). Prevalence and predictors of the burnout syndrome in medical students of Karachi, Pakistan. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.4879>
- Bakker, A. B., & Mostert, K. (2024). Study demands–resources theory: Understanding student well-being in higher education. *Educational Psychology Review*, 36(3), 92. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09940-8>
- Baratisedeh, M., Zomorodkia, Z., Sadooghi, F., & Khaligh, M. (2023). Investigating the effect of cognitive-behavioral group counseling on the academic burnout of students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(10), Article 10. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.10.21>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and



- school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). *Mindfulness: A proposed operational definition*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Boni, R. A. D. S., Paiva, C. E., de Oliveira, M. A., Lucchetti, G., Fregnani, J. H. T. G., & Paiva, B. S. R. (2018). Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. *PLoS One*, 13(3), e0191746. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191746>
- Bradley, R. T., McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Daugherty, A., & Arguelles, L. (2010). Emotion self-regulation, psychophysiological coherence, and test anxiety: Results from an experiment using electrophysiological measures. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 35(4), 261–283. <https://doi.org/10.1007/s10484-010-9134-x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Brosschot, J. F., Gerin, W., & Thayer, J. F. (2006). The perseverative cognition hypothesis: A review of worry, prolonged stress-related physiological activation, and health. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(2), 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2005.06.074>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19–35. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19>
- Charbonnier, E., Trémolière, B., Baussard, L., Goncalves, A., Lespiau, F., Philippe, A. G., & Le Vigouroux, S. (2022). Effects of an online self-help intervention on university students' mental health during COVID-19: A non-randomized controlled pilot study. *Computers in Human Behavior Reports*, 5, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100175>
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>
- Datu, J. A. D., & Park, N. (2019). Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International*, 40(5), 456–473. <https://doi.org/10.1177/0143034319854474>
- David, D., Cristea, I., & Hofmann, S. G. (2018). Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00004>
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving

- and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 276–281. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.33>
- Demaree, H. A., Robinson, J. L., Pu, J., & Allen, J. J. B. (2006). Strategies actually employed during response-focused emotion regulation research: Affective and physiological consequences. *Cognition & Emotion*, 20(8), 1248–1260. <https://doi.org/10.1080/02699930500405303>
- Diemer, J., Mühlberger, A., Pauli, P., & Zwanzger, P. (2014). Virtual reality exposure in anxiety disorders: Impact on psychophysiological reactivity. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 15(6), 427–442. <https://doi.org/10.3109/15622975.2014.892632>
- Diestel, S., Cosmar, M., & Schmidt, K.-H. (2013). Burnout and impaired cognitive functioning: The role of executive control in the performance of cognitive tasks. *Work & Stress*, 27(2), 164–180. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.790243>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W., Durning, S., Moutier, C., Szydlo, D. W., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2008). *Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students*. *Annals of Internal Medicine*, 149(5), 334. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-149-5-200809020-00008>
- Erschens, R., Keifenheim, K. E., Herrmann-Werner, A., Loda, T., Schwille-Kiuntke, J., Bugaj, T. J., Nikendei, C., Huhn, D., Zipfel, S., & Junne, F. (2019). Professional burnout among medical students: Systematic literature review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 41(2), 172–183. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1457213>
- Fariborz, N., Hadi, J., & Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine* (1982), 45(8), 1207–1221. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(97\)00040-3](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(97)00040-3)
- Freudenberger, H. J. (1986). The issues of staff burnout in therapeutic communities. *Journal of Psychoactive Drugs*, 18(3), 247–251. <https://doi.org/10.1080/02791072.1986.10472354>
- Goel, A. D., Akarte, S. V., Agrawal, S. P., & Yadav, V. (2016). Longitudinal assessment of depression, stress, and burnout in medical students. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 7(04), 493–498. <https://doi.org/10.4103/0976-3147.188625>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindful-



- ness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.006>
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Hernesniemi, E., Räty, H., Kasanen, K., Cheng, X., Hong, J., & Kuittinen, M. (2017). Burnout among Finnish and Chinese university students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(5), 400–408. <https://doi.org/10.1111/sjop.12380>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *The American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.3.513>
- Hughes, J. N., & Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 67, 148–162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.003>
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R., & Schonert-Reichl, K. (2017). Promoting mental well-being through social-emotional learning in schools: Examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36(4), 97–107. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-029>
- Im, M. H., Hughes, J. N., & West, S. G. (2016). Effect of trajectories of friends' and parents' school involvement on adolescents' engagement and achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 26(4), 963–978. <https://doi.org/10.1111/jora.12247>
- Inkinen, J., Klager, C., & Schneider, B. (2018). Science classroom activities and student situational engagement. *Science Education*, 41(3), 316–329.
- Iuga, I. A., & David, O. A. (2024). Emotion regulation and academic burnout among youth: A quantitative meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4), 106. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>
- Iuga, I. A., David, O. A., & Danet, M. (2023). Student burnout in children and adolescents: The role of attachment and emotion regulation. *Children*, 10(9), 1443. <https://doi.org/10.3390/children10091443>
- Jagodics, B., Nagy, K., Szénási, S., Varga, R., & Szabó, É. (2023). School demands and resources as predictors of student burnout among high school students. *School Mental Health*, 15(1), 90–104. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09534-1>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., & Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high



- schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, 295, 384–389. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>
- Jo, S. H., Lee, S. M., Park, K. H., & Lim, J. H. (2009). Program for alleviating academic helplessness for middle school students: I am a hard worker! *South Korea: Ministry of Education*.
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living (revised edition): Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. NY: Hyperion. <https://www.amazon.com/Full-Catastrophe-Living-Revised-Illness/dp/0345536932>
- Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. NY: Hyperion.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kashirskaya, E. V., Belova, S. S., & Kharkhurin, A. V. (2024). University students' burnout profiles and their relation to creativity and multilingualism. *System*, 123, 103309. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103309>
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M.-A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763–771. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>
- Kiema-Junes, H. K., Hintsanen, M., Soini, H., & Pyhältö, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(50), 77–100. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2728>
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smj.2771>
- Kim, Y.-K. (Ed.). (2019). Frontiers in psychiatry: Artificial intelligence, precision medicine, and other paradigm shifts (Vol. 1192). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-32-9721-0>
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., & Tudor, K. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with



normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: The MYRIAD cluster randomised controlled trial. *BMJ Mental Health*, 25(3), 99–109. <https://doi.org/10.1136/bmjment-2022-300319>

Leath, S., Mathews, C., Harrison, A., & Chavous, T. (2019). Racial identity, racial discrimination, and classroom engagement outcomes among black girls and boys in predominantly black and predominantly white school districts. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1318–1352. <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, P. E., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (1st ed., pp. 1–45). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy116>

Lessard, L. M., & Juvonen, J. (2018). Losing and gaining friends: Does friendship instability compromise academic functioning in middle school? *Journal of School Psychology*, 69, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.003>

Li, R., Yao, M., Liu, H., & Chen, Y. (2020). Chinese parental involvement and adolescent learning motivation and subjective well-being: More is not always better. *Journal of Happiness Studies*, 21(7), 2527–2555. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00192-w>

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>

Light Irin, C., & Bincy, R. (2012). Effect of stress management interventions on job stress among nurses working in critical care units. *The Nursing Journal of India*, 103(6), 269–271.

Liu, R.-D., Zhen, R., Ding, Y., Liu, Y., Wang, J., Jiang, R., & Xu, L. (2018). Teacher support and math engagement: Roles of academic self-efficacy and positive emotions. *Educational Psychology*, 38(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1359238>

Liu, Y., Zavareh, A., & Zoghi, B. (2024). AI-powered strategies for alleviating graduate student burnout through emotional intelligence and wearable technology. In *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/FIE61694.2024.10893536>

Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23(1), 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>

Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., & Chen, A. (2016). The influence of family socio-economic status on learning burnout in adolescents: Mediating and moderating effects. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2111–2119. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-04316-y>

doi.org/10.1007/s10826-016-0400-2

Luo, Y., Zhang, H., & Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, 105482. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105482>

Maestrales, S., Marias Dezendorf, R., Tang, X., Salmela-Aro, K., Bartz, K., Juuti, K., Lavonen, J., Krajcik, J., & Schneider, B. (2022). U.S. and Finnish high school science engagement during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Psychology*, 57(1), 73–86. <https://doi.org/10.1002/ijop.12784>

Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2015). It’s time to take action on burnout. *Burnout Research*, 2(1), iv–v. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.002>

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126–131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015>

May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Brown, P. C., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: A hemodynamic perspective. *Stress*, 17(1), 79–87. <https://doi.org/10.3109/10253890.2013.872618>

May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Seibert, G. S., Samaan, J. S., & Fincham, F. D. (2016). Impact of a motivated performance task on autonomic and hemodynamic cardiovascular reactivity. *Stress*, 19(3), 280–286. <https://doi.org/10.1080/10253890.2016.1191467>

May, R. W., Seibert, G. S., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Fincham, F. D. (2019). Self-regulatory biofeedback training: An intervention to reduce school burnout and improve cardiac functioning in college students. *Stress*, 22(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/10253890.2018.1501021>

McCraty, R., Mike, A., Tomasino, D., & Bradley, R. (2009). The coherent heart heart–brain interactions, psychophysiological coherence, and the emergence of system-wide order. *Integral Review*, 5.

McEwen, B. (2011). Protective and damaging effects of mediators of stress and adaptation: Central role of the brain.



Brain, Behavior, and Immunity, 25, S240. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2011.07.216>

Modrego-Alarcón, M., López-Del-Hoyo, Y., García-Campayo, J., Pérez-Aranda, A., Navarro-Gil, M., Beltrán-Ruiz, M., Morillo, H., Delgado-Suarez, I., Oliván-Arévalo, R., & Montero-Marin, J. (2021). Efficacy of a mindfulness-based programme with and without virtual reality support to reduce stress in university students: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 142, 103866. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103866>

Montero-Marin, J., Allwood, M., Ball, S., Crane, C., De Wilde, K., Hinze, V., Jones, B., Lord, L., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., MYRIAD Team, Blakemore, S.-J., Byford, S., Dalgleish, T., Ford, T., Greenberg, M. T., Ukoumunne, O. C., ... Kuyken, W. (2022). School-based mindfulness training in early adolescence: What works, for whom and how in the MYRIAD trial? *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 117–124. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>

Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126–135. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>

Nadon, L., Morin, A. J. S., Gilbert, W., Olivier, E., & Salmela-Aro, K. (2024). Developmental heterogeneity of school burnout across the transition from upper secondary school to higher education: A 9-year follow-up study. *Journal of School Psychology*, 107, 101385. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101385>

Noh, H., Seong, H., & Lee, S. M. (2020). Effects of motivation-based academic group psychotherapy on psychological and physiological academic stress responses among Korean middle school students. *International Journal of Group Psychotherapy*, 70(3), 399–424. <https://doi.org/10.1080/00207284.2019.1685884>

O'Driscoll, M., Sahm, L. J., Byrne, H., Lambert, S., & Byrne, S. (2019). Impact of a mindfulness-based intervention on undergraduate pharmacy students' stress and distress: Quantitative results of a mixed-methods study. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(9), 876–887. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.05.014>

OECD. (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills 2019. OECD. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Ogbuanya, T. C., Eseadi, C., Orji, C. T., Omeje, J. C., Anyanwu, J. I., Ugwoke, S. C., & Edeh, N. C. (2019). Effect of rational-emotive behavior therapy program on the symptoms of burnout syndrome among undergraduate electronics work students in Nigeria. *Psychological Reports*, 122(1), 4–22. <https://doi.org/10.1177/0033294117748587>

Oliveira, I. M., De Castro, I., Silva, A. D., & Taveira, M. D. C. (2023). Social-emotional skills, career adaptability, and agentic school engagement of first-year high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8), 5597. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085597>

Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A

- time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 390–401. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9738-3>
- Pines, A. K., & Aronson, E. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. Free Press.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2019). Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction*, 53, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.007>
- Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, 69, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003>
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N., & Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family Studies*, 24(12), 3742–3756. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0182-y>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). The intersection of student engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 57–71). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00005-X>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rimpelä, A., Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Soto, V. E., Salmela-Aro, K., Perelman, J., Federico, B., & Lorant, V. (2020). Academic well-being and structural characteristics of peer networks in school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2848. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082848>
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students’ trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: The moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
- Rosales-Ricardo, Y., & Ferreira, J. P. (2022). Effects of physical exercise on burnout syndrome in university students. *MEDICC Review*, 24(1), 36. <https://doi.org/10.37757/MR2022.V24.N1.7>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI). *European Journal of*



Psychological Assessment, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>

Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M., & Rimpelä, A. (2018). Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225–236. <https://doi.org/10.1177/0165025417690264>

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>

Salmela-Aro, K., Tang, X., & Upadyaya, K. (2022). Study demands-resources model of student engagement and burnout. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 77–93). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_4

Sarıçam, H., Çelik, İ., & Sakız, H. (2017). Mediator role of metacognitive awareness in the relationship between educational stress and school burnout among adolescents. *Psychology in the Schools*, 54(7), 698–709. <https://doi.org/10.1002/pits.22041>

Schutte, N. S., Manes, R. R., & Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28(1), 21–31. <https://doi.org/10.1007/s12144-009-9044-3>

Schwartz, D., Kelly, B. M., Mali, L. V., & Duong, M. T. (2016). Exposure to violence in the community predicts friendships with academically disengaged peers during middle adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1786–1799. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0485-3>

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). Mindfulness-based cognitive therapy for depression (2nd ed., pp. xix, 451). The Guilford Press.

Seo, D., & Huang, Y. (2012). Systematic review of social network analysis in adolescent cigarette smoking behavior. *Journal of School Health*, 82(1), 21–27. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00663.x>

Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003>

Sm, F., M, K., T, L., G, S., L, P., & A, M. (2019). Wellbeing and burnout amongst medical students in England. *International Review of Psychiatry (Abingdon, England)*, 31(7–8). <https://doi.org/10.1080/09540261.2019.1675960>

Social and emotional skills (SEK): Latest evidence on teachability and impact on life outcomes (OECD Education Working Papers No. 304; OECD Education Working Papers, Vol. 304). (2023). <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>

Stehman, C., Testo, Z., Gershaw, R., & Kellogg, A. (2019). Burnout, drop out, suicide: Physician loss in emergency

- medicine, part I. *Western Journal of Emergency Medicine*, 20(3), 485–494. <https://doi.org/10.5811/westjem.2019.4.40970>
- Stiles, A. A., & Gudiño, O. G. (2018). Examining bidirectional associations between school engagement and mental health for youth in child welfare. *School Mental Health*, 10(4), 372–385. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9248-5>
- Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 131–147. <https://doi.org/10.1037/edu0000108>
- Su, S.-W., Hung, C.-H., Chen, L.-X., & Yuan, S.-M. (2024). Development of an AI-based system to enhance school counseling models for Asian elementary students with emotional disorders. *IEEE Access*, 12, 159121–159136. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3483456>
- Sun, Y., Liu, R.-D., Oei, T.-P., Zhen, R., Ding, Y., & Jiang, R. (2020). Perceived parental warmth and adolescents' math engagement in China: The mediating roles of need satisfaction and math self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 78, 101837. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101837>
- Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86(1), 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
- Tang, X., Wang, M.-T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 850–863. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0>
- Tran, V. D. (2019). Does cooperative learning increase students' motivation in learning? *International Journal of Higher Education*, 8(5), 12. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p12>
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>
- Ugwu, F. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy, and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium*, 13, 37–45.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Engagement with studies and work: Trajectories from postcomprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood*, 1(4), 247–257. <https://doi.org/10.1177/2167696813484299>
- Vasalampi, K., Kiuru, N., & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and educa-

- tion-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 110–119. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.001>
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768–783. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996>
- Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M., & Salmela-Aro, K. (2008). Towards working life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 67–80. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.003>
- Vuori, J., Price, R. H., Mutanen, P., & Malmberg-Heimonen, I. (2005). Effective group training techniques in job-search training. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(3), 261–275. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.3.261>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Wang, C., Zhang, K., & Zhang, M. (2017). Dysfunctional attitudes, learned helplessness, and coping styles among men with substance use disorders. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45, 269–280. <https://doi.org/10.2224/sbp.5825>
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Watters, J. (2021). Why is it so? Interest and curiosity in supporting students gifted in science. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 761–786). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_34
- Wentzel, K., & Ramani, G. (Eds.). (2016). *Handbook of social influences in school contexts* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315769929>
- Wickramasinghe, N. D., Dissanayake, D. S., & Abeywardena, G. S. (2018). Prevalence and correlates of burnout among collegiate cycle students in Sri Lanka: A school-based cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12, 26. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0238-z>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F., & Hiscock, H. (2017). Early high school engagement in students with

attention/deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 127–145. <https://doi.org/10.1111/bjep.12140>

Zhang, J., & Chen, T. (2025). Artificial intelligence-based social robots in the process of student mental health diagnosis. *Entertainment Computing*, 52, 100799. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100799>

Zhang, X., Pomerantz, E. M., Qin, L., Logis, H., Ryan, A. M., & Wang, M. (2019). Early adolescent social status and academic engagement: Selection and influence processes in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), 1300–1316. <https://doi.org/10.1037/edu0000333>