

在线学习中学生特征、自我调节学习、教学交互与 学业拖延的关系研究

陈薇,周驰岷,龙嘉
(四川开放大学,四川成都 610073)

[摘要]本研究以四川开放大学398名在籍学生为研究对象,深入探讨了在线自我调节学习、在线教学交互与在线学业拖延三者之间的关系。研究采用描述统计、差异检验及相关分析方法,结果显示,学生整体在线自我调节学习与教学交互水平较高,但学业拖延现象亦处于较高区间。人口学变量(性别、年龄、专业、工作年限等)对核心变量无显著影响,唯有每周学习时长对三者均具有显著正向预测作用。相关性分析表明,在线自我调节学习、在线教学交互与在线学业拖延两两之间呈显著相关,即自我调节能力越强、教学交互质量越高,学业拖延行为越少;同时,良好的教学交互能显著促进自我调节学习的发展。研究结论揭示了个体能力与环境支持的协同机制,为构建针对性的在线学习干预策略提供了实证依据。

[关键词]在线学习;自我调节学习;教学交互;学业拖延

[中图分类号] G442; G434; G420

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-711X(2026)13-0185-03

doi:10.3969/j.issn.2096-711X.2026.13.063

[本刊网址] <http://www.hbxb.net>

随着教育数字化进程加速,在线学习成为构建学习型社会的重要支撑。然而,人工智能等新技术的应用和远程在线学习中的自主性特征对学习者的自我调节能力提出了更高要求。师生时空分离导致教学交互效果不足,加之学业拖延行为突出,共同构成了在线学习的主要挑战。现有研究多单独探讨自我调节学习、教学交互与学业拖延的两两关系,针对开放大学成人在线学习者群体系统探究三者间协同作用机制的研究仍较为缺乏。本研究以四川开放大学学生为对象,系统分析了三者水平特征及相互关系,为破解成人在线学习者学业拖延困境提供实证参考。

一、文献综述

(一)核心概念

在线自我调节学习是指学习者通过目标设定、时间管理、策略调控等元认知和动机策略,自主管理在线学习过程的能力,是远程学习成功的关键保障。Zimmerman将其定义为学习者通过自我指导,将心智能力转化为学术能力的过程。但同时自我调节学习又是有目的的行为,核心特质是系统运用元认知和动机策略,涉及目标设定、时间管理、学习策略调控等多个方面。在在线学习环境中,自我调节学习是影响学习成果的关键因素,在线自我调节学习能赋予学习者更多学习自主权,是远程学习成功的重要保障。

在线教学交互是指教与学双方在在线环境中信息的双向流动,包含师生交互与生生交互,是实现深度学习的必要条件。

在线学业拖延是指学习者明知有负面后果,仍非理性地推迟学习任务的行为,在线学习环境中因监督弱化与工学矛盾而尤为突出。

(二)理论基础

教学交互是在线学习的核心,体现为教与学之间的双向信息流动,主要包括师生交互与生生交互。高质量师生交互可以通过及时反馈、引导提升学习动机和自我效能感;而生生交互则可以通过协作缓解在线学习的疏离感,促进认知参与。研究表明,在线自我调节学习与教学交互呈显著正相关:自我调节能力弱的学习者参与交互积极性低,易脱离学习;而高质量交互能激发其运用目标设定、时间管理等策略,形成良性循环,其中生生交互的促进作用尤为突出。

值得注意的是,尽管大量研究探讨了自我效能、情绪等因素对学业拖延的影响,却普遍忽视教学交互的作用。余仲妮发现,师生互动质量与不良学习行为相关性最高,教师方法或态度不当易导致任务延迟,祁芸与赵永发指出,混合教学中交互失衡会引发倦怠与拖延。然而,现有文献多未将教学互动与学业拖延直接关联,尤其在完全在线、学位导向的成人教育情境中。但教学交互不仅是提高学习质量的关键,也可能是抑制学业拖延的重要外部机制。

二、研究设计

(一)研究方法

本研究采用描述性研究、比较研究与相关研究相结合的综合研究范式,通过问卷调查法收集研究数据,运用SPSS 25.0统计软件,采用描述统计、非参数检验(Mann-Whitney U检验和Kruskal-Wallis H检验)、相关性分析等方法,对数据进行整理与分析,探讨在线自我调节学习、教学交互与学业拖延的水平特征及相互关系。

(二)研究对象

研究对象为四川开放大学2023—2025级在校生,共回收

收稿日期:2026-5-9

基金项目:本文系四川省高等学校人文社科重点研究基地教育数字化与终身学习研究中心2024年度一般课题“终身学习视域下在线学习者自我调节策略研究”阶段性成果(项目编号:DELL2024YB-04);四川省心理学会科研规划项目2024年度自筹项目“在线学习者自我调节、成就目标与学业拖延之间的关系研究——以四川开放大学为例”阶段性成果(项目编号:SCSXLXH202403047);四川开放大学2024年度校级重点教改课题“数据循证视野下校外学习中心教务管理流程优化”阶段性成果(项目编号:XMJWC2024006Z)。

作者简介:陈薇(1980—),女,四川成都人,四川开放大学经济管理学院副教授,主要从事远程教育、成人教育研究。

有效问卷398份。研究共发放问卷420份,回收405份,经反向计分题筛选,剔除无效问卷7份,最终获得有效问卷398份,有效问卷率为98.27%,样本量符合斯洛文公式(10%误差)要求。研究对象基本特征如下:从性别来看,男性165人,占41.46%,女性233人,占58.54%;从年龄来看,<25岁89人,占22.36%,26~35岁215人,占54.02%,≥36岁94人,占23.62%;从专业来看,社科类186人,占46.73%,工程类172人,占43.22%,艺术类40人,占10.05%;从工作年限来看,1~5年121人,占30.40%,6~10年135人,占33.92%,11~15年87人,占21.86%,≥16年55人,占13.82%;从每周学习时长来看,<2小时/周的有76人,占19.09%,2~3小时/周的有102人,占25.63%,4~5小时/周的有115人,占28.89%,>5小时的有105人,占6.38%。

(三)研究工具

本研究采用三个成熟量表。在线自我调节学习量表含6维度24题,5点计分,KMO=0.96,信度0.80~0.96。在线教学交互量表含师生、生生交互2维度14题,5点计分,KMO=0.95,信度0.92~0.95。在线学业拖延量表改编自罗聪的大学生量表,结合成人学习者特点删减不适配题项,形成35题,涵盖课前、课中、课后3维度,5点计分(1=从不拖延,5=总是拖延),总体信度0.982,效度0.930。三者均具有良好信效度。

(四)数据收集与处理

本研究通过问卷星平台匿名发放线上问卷,回收后剔除无效作答,使用Excel整理数据,并采用SPSS 25.0进行描述统计、非参数检验(分析人口学变量影响)和相关性分析(考察核心变量间关系)。

三、研究结果与讨论

(一)核心变量水平特征

1. 在线自我调节学习的水平特征

该变量的总体加权平均值为4.05(标准差=0.80),处于较高水平,表明学习者普遍对自身学习管理能力持积极评价。各维度得分由高到低依次为:环境构建(4.20)、目标设定(4.09)、自我评估(4.05)、时间管理(4.03)、寻求帮助(3.98)和任务策略(3.96)。其中,环境构建得分最高且一致性较强,说明学习者能有效选择安静场所、规避干扰时段,主动营造适宜的物理学习环境,此类行为外显、易操作,达成度高。而任务策略维度得分最低,反映出学习者在笔记整理、深度阅读、知识迁移等高阶认知策略运用上存在明显短板,这与其工学矛盾突出、学习时间碎片化密切相关,限制了自我监控能力的发挥。

2. 在线教学交互的水平特征

该变量的总体平均值为4.16(SD=0.81),整体感知良好。师生交互(4.22)显著高于生生交互(4.10),且方差更小(0.6241 vs. 0.6889),表明学习者对教师主导的互动(如答疑、反馈、情感支持)高度认可且评价集中;而生生交互因缺乏制度性引导、学习节奏不一,协作多依赖自发,导致参与度不均、体验差异较大,部分学习者仅满足于完成基本任务,缺乏主动交流意愿。

3. 在线学业拖延

该变量的总体平均值高达4.15(SD=0.80),显示拖延行为普遍存在且贯穿学习全过程。课后阶段(4.16)最严重,表现为作业迟交、复习滞后,常因工作繁忙形成“最后一刻提交”习惯;课前阶段(4.13)虽略低,但方差最大(0.6561),反映预习与设备准备行为两极分化,部分学习者提前规划,另一部分则完全忽视;课中阶段(4.15)方差最小(0.6241),说明课堂参与浅层化(如随堂任务延迟、互动消极等)具有高度

一致性,呈现“人在心不在”的典型拖延状态。三阶段均处于“经常”水平,凸显学习者在线学习中时间管理与执行控制所面临的挑战。

(二)人口学变量对核心变量的差异分析

采用非参数检验(Mann-Whitney U和Kruskal-Wallis H)分析人口学变量对三大核心变量的影响。结果显示:性别、年龄、专业、工作年限均未对在线自我调节学习、教学交互或学业拖延产生显著影响(所有 $p>0.05$)。唯一具有极显著作用的是每周学习时长。

在自我调节学习方面,学习时长差异极显著($H=57.42, p<0.001$),>5小时组均值秩(246)远高于<2小时组(120),表明持续投入有助于优化学习策略。在教学交互上,学习时长同样极显著($H=55.64, p<0.001$),>5小时组交互水平更高(均值秩为247 vs. 122);此外,性别也有微弱显著影响($Z=2.03, p=0.042$),男性参与度略高。在学业拖延方面,学习时长极显著负向预测拖延($H=60.26, p<0.001$),≥7小时组拖延程度最低(均值秩为252 vs. <2小时组124),说明充足时间投入有助于任务规划与习惯养成,有效抑制拖延。

综上,每周学习时长是影响开放大学学习者在线学习行为的关键变量,而其他人口学特征作用有限。

(三)核心变量的相关性分析

Spearman相关分析显示,三个核心变量两两间均呈极显著相关($p<0.001$)。在线自我调节学习与学业拖延的相关系数为0.90,表明两者为显著负相关,即自我调节能力越强,拖延行为越少,因其能有效规划时间、监控进度。教学交互与学业拖延的相关系数为0.94,两者也呈现负相关,表明高质量交互通过教师反馈与同伴支持减少拖延。自我调节学习与教学交互的相关系数为0.91,呈显著正相关,说明二者是相互促进的关系,即良好交互激发调节策略运用,高调节能力者更积极参与互动。综上,三者存在紧密内在关联,其中教学交互对缓解拖延作用尤为突出,而学习投入与外部支持共同构成在线学习成效的关键机制。

四、研究结论与启示

(一)研究结论

本研究发现,开放大学在线学习者虽普遍具备较强的自我调节学习能力并能感知较稳定的教学交互支持,但学业拖延现象仍广泛存在。相关分析显示,自我调节学习与学业拖延呈显著负相关——学习者在目标设定、时间管理及自我监控等方面能力越强,拖延行为越少;教学交互与学业拖延亦呈显著负相关,高质量互动通过教师反馈、同伴支持等方式有效缓解拖延;同时,自我调节学习与教学交互呈显著正相关,表明个体内在能力与外部环境具有协同促进作用。人口学变量(性别、年龄、专业、工作年限)对核心变量均无显著影响,但每周学习时长对三者均具有显著预测力,即学习投入越高,自我调节能力越强、交互水平越高、拖延程度越低,凸显学习时间投入的基础性作用。

值得注意的是,即便自我调节能力与教学交互水平较高,拖延也仍普遍存在。这一“意图—行为差距”可从执行控制不足、情境干扰及动机调节失效等角度解释。成人学习者虽有调控意识,但在工学矛盾、角色冲突等现实压力下,策略难以有效落实;若教学交互仅停留于信息传递而缺乏过程引导与监督,其抑制拖延的作用亦受限。因此,学业拖延本质上反映的是自我调节能力向实际行为转化的机制性短板,受个体能力、情境支持与执行效果等多重因素制约。

(二)研究启示

基于此,本研究提出三点启示:

第一,构建全流程自我调节支持机制。针对学习者任务策略与深度学习能力薄弱的问题,应覆盖目标、策略与评估全过程:通过任务分解降低启动门槛,强化元认知训练提升笔记整理、深度阅读等高阶策略,依托学习画像实现进度预警与动态调整,推动从“被动适应”转向“主动掌控”。

第二,重塑高临场感教学交互生态。针对生生交互薄弱问题,建立结构化学习小组,开展同伴互评与社群互动以增强归属感;推动教师从知识讲授转向学习引导,提供高频、个性化反馈;融合同步直播与异步交流,打造全天候支持网络,以情感联结与认知支持抑制因孤独或迷茫引发的拖延。

第三,建立以时间投入为核心的行为保障体系。将学习时长、交互参与等内容纳入过程性考核,推行“时段锚定”策略,将学习任务嵌入固定生活节奏;借助智能工具实现学习过程可视化,强化时间投入与成效的关联感知,促使学习者在“弹性自由”中建立“刚性约束”。

综上,在线学业拖延治理需精细化自我调节引导、沉浸式交互环境构建与刚性化时间保障三者协同发力,方能将在线学习“时空分离”的劣势转化为“自主灵活”的优势,切实提升成人在线教育质量。

参考文献:

- [1]张成龙,李丽娇.提升学生网络自我调节学习成效的实证研究[J].现代远距离教育,2018(2):45-52.
[2]陈丽.术语“教学交互”的本质及其相关概念的辨析[J].中国远程教育,2004(11):17-20.
[3]ZIMMERMAN B. J. Models of self-regulated learning and academic achievement[M]//ZIMMERMAN B. J. SCHUNK D. H. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice. New York: Springer-Verlag,

1989: 1-25.

[4]宋永鹏,姜强,赵蔚.元认知提示对在线自我调节学习的影响研究——基于32项实验与准实验的元分析[J].现代教育技术,2025,35(12):108-117.

[5]施实伟.教学交互对大学生在线深度学习的影响及干预研究[D].重庆:西南大学,2024.

[6]庞维国.大学生学习拖延研究综述[J].心理科学,2010,33(1):147-150.

[7]赵宏,陈丽,郑勤华,等.成人远程学习者自主学习能力培养的教学模式探究[J].中国电化教育,2014(6):37-41,48.

[8]刘斌.教学互动对大学生在线自我调节学习的影响及干预[D].西安:陕西师范大学,2018.

[9]余钟妮.三元交互决定论下日本汉语学习者网络问题学习行为研究[D].沈阳:沈阳大学,2024.

[10]祁芸,赵永发.融合式教学中大学生互动失衡、情绪体验与学习倦怠的关系研究[J].教书育人(高教论坛),2023(21):14-18.

[11]BARNARD L., LAN W. Y., TO Y. M., et al. Measuring self-regulation in online and blended learning environments[J]. The Internet and Higher Education, 2009, 12(1):1-6.

[12]罗聪.大学生线上学业拖延量表的编制及初步应用[D].武汉:湖北大学,2021.

[13]谷振宇.朝鲜族初中生学业拖延问题的研究[D].延吉:延边大学,2019.

[14]SHEERAN P., WEBB T. L. The intention-behavior gap[J]. Social and Personality Psychology Compass, 2016, 10(9):503-518.

The Relationship Among Student Characteristics, Self-regulated Learning, Instructional Interaction and Academic Procrastination in Online Learning

CHEN Wei, ZHOU Chi-min, LONG Jia

(The Open University of Sichuan, Chengdu Sichuan 610073, China)

Abstract: This study investigates the relationships among online self-regulated learning, instructional interaction, and academic procrastination, based on a sample of 398 enrolled students from The Open University of Sichuan. Descriptive statistics, group difference tests, and correlation analyses were employed. The results indicate that students generally demonstrate relatively high levels of online self-regulated learning and instructional interaction, while academic procrastination also remains at a comparatively high level. Demographic variables (gender, age, major, and years of work experience) show no significant effects on the core variables, whereas weekly study time exerts a significant positive predictive effect on all three. Correlation analysis reveals significant relationships among online self-regulated learning, instructional interaction, and academic procrastination; higher levels of self-regulation and better instructional interaction are associated with lower levels of procrastination. Moreover, high-quality instructional interaction significantly facilitates the development of self-regulated learning. The findings highlight a synergistic mechanism between individual capabilities and environmental support, providing empirical evidence for the development of targeted intervention strategies in online learning contexts.

Key words: online learning; self-regulated learning; instructional interaction; academic procrastination

(责任编辑:桂杉杉)