

青少年习得性无助的形成因素研究

林洋¹ 吴冯达²

1.江苏理工学院, 中国·江苏 常州 213001

2.苏州托普信息职业技术学院, 中国·江苏 苏州 215311

摘要: 习得性无助作为一种典型的消极心理现象, 对人格发展与心理健康产生重要影响。本文从动机、认知与情绪三个维度分析, 探讨归因方式在无助形成过程中的作用机制。研究认为, 青少年习得性无助的形成是多因素交互作用的结果, 其中家庭因素具有基础性影响, 个体归因风格发挥重要调节作用。加强早期干预对预防习得性无助的形成具有重要意义。

关键词: 习得性无助; 青少年; 家庭教养方式; 归因方式; 心理干预

Research on the Factors Influencing the Formation of Adolescent Learned Helplessness

Lin Yang¹, Wu Fengda²

1.Jiangsu Institute of Technology, China Jiangsu Changzhou 213001

2.Suzhou Top Information Vocational and Technical College, China Jiangsu Suzhou 215311

Abstract: Learned helplessness, as a typical negative psychological phenomenon, has a significant impact on personality development and mental health. This article analyzes the mechanism of attribution in the formation of helplessness from three dimensions: motivation, cognition, and emotion. Research suggests that the formation of learned helplessness in adolescents is the result of multiple interacting factors, with family factors having a fundamental impact and individual attribution styles playing an important moderating role. Strengthening early intervention is of great significance in preventing the formation of learned helplessness.

Keywords: Learned helplessness; Teenagers; Family upbringing methods; Attribution method; Psychological intervention

0 引言

习得性无助(Learned Helplessness, 以下简称LH)现象最早是由美国心理学家马丁·塞利格曼提出, 主要描述个体在面对反复不可控的负面事件时, 产生无力感和行为退缩的表现。LH不仅是一种心理现象, 更是一种认知行为模式。近年来, 随着教育环境和社会压力的日益复杂, 青少年群体LH现象呈现高发趋势, 逐渐成为心理学、教育学及社会学等领域关注的重要研究内容(谭万娇, 2022)。

青少年时期是心理发展与人格形成的重要阶段, 也是自我效能感和主动性建立的关键期。在成长过程中, 学业压力增加、同龄竞争激烈、教育方式差异化和社会期待升高等因素都可能促成LH的形成。研究发现, 青少年在面对此类情境时, 如果缺乏有效的应对策略和心理支持, 极易产生无论如何努力都无法改变结果的无力感, 进而用消极行为回避(陆敏等, 2026)。LH的发展程度影响学业动机, 产生焦虑、抑郁等心理问题, 对人格形成产生负面作用。

家庭教养方式被认为是影响青少年心理发展的核心因素之一。家庭结构的稳定性和父母的情感互动方式都会对青少年的自主性发展产生深远影响。消极的教养方式, 例如引发子女自责、内疚或采取情感撤回的行为, 一定程度上削弱青少年对事务的控制感, 诱发习得性无助; 相反, 支持自主性的教养方式可以起到显著的保护作用(周婷, 2020)。

学校环境中的人际关系与社会体验同样对习得性无助的发展产生重要影响。研究表明, 良好的师生关系、较高的学校归属感和较低的社会排斥感能有效缓冲青少年无助感的形成。相反, 当青少年缺乏归属感与自我效能时, 往往更容易出现逃避学习、行为退缩、拒绝沟通甚至高风险行为。

1 习得性无助的表现及类型

1.1 习得性无助的心理表现

(1) 消极情绪体验。LH个体普遍表现出抑郁、焦虑、无望感等消极情绪。青少年的负面情绪通常与学习失败、学业压力密切相关, 对未来生活产生焦虑。这种消极情绪

导致对学业任务和社会交往的兴趣下降,回避可能产生的失败情境(席天鸿,2013)。

(2) 自我评价下降。青少年在经历反复失败后,容易将失败归因于自身能力的不足,形成个体主观能力不可改变的固定思维模式。这种低自尊和低自我效能感难以积极应对问题,进一步巩固无助感(陆敏等,2026)。

(3) 控制感缺失。LH个体普遍缺乏对周围环境和事件的掌控感,即使在面对可控情境时,也可能采取消极回避态度。这种心理特征不仅会影响学业表现,也可能会引起社会适应困难和行为退缩的现象。

(4) 归因偏向消极。青少年LH典型心理特征之一是归因偏向负面化。面对失败时,他们倾向于将原因归于自身内在、稳定和不可控因素,如我不够聪明、无论努力都没用。这种归因模式会强化无助感并阻碍学习动机和行为改变。

1.2 习得性无助的行为表现

(1) 动力下降和行为退缩。因为缺少对结果的掌控感,LH青少年往往缺乏主动性和学习动机,减少或避免参与学习、社交或体育活动。这种回避行为进一步削弱自身能力提升的机会,形成长期的学业困难循环(何强,2013)。

(2) 社交退缩与依赖。LH个体在社交场合中易产生被动依赖或着孤立行为。因自身缺乏自信,在团队协作、同伴互动等集体活动中表现消极,甚至出现躲避冲突或过度依赖他人的行为特点。

(3) 应对策略单一化。LH个体在面对问题时缺乏多样化的解决策略,通常处于被动状态。研究发现,这种单一化的应对方式会影响解决问题的效率,从而加深无助感(孟芳,2010;谭万娇,2022)。

2 青少年习得性无助的形成因素

青少年习得性无助的形成是一个复杂的过程,涉及个体心理特质、家庭环境、学校教育及社会文化等多重因素的交互作用。

2.1 个体因素

从个体层面来看,青少年LH形成与人格特质、自我效能感、认知归因方式和情绪调节能力等心理因素密切相关。这些内在变量在很大程度上决定了个体在面对挫折时的认知评价与行为反应方式。

人格特质作为相对稳定的心理结构,影响应对压力与失败的关键。有研究指出,神经质水平较高、外向性较低以及责任心相对不足的青少年,更容易在反复的负面经验

中形成无助感。这类个体通常在面对失败时高度敏感,情绪反应更为强烈,缺乏自我调节能力,在遭遇挫折时更容易产生焦虑、沮丧等消极情绪。

自我效能感是个体对自身完成特定任务能力的主观判断,不仅影响行为选择,还会影响个体在困难情境中的情绪反应。Bandura A.指出,自我效能感较低的个体在面对困难时往往会低估自身能力,倾向于预期失败,减少努力投入,甚至直接放弃尝试。这种消极的自我认知模式在不断的失败中强化,形成无论如何努力也无法改变结果的心理暗示。

LH个体通常表现出典型的消极归因风格,在面对失败时倾向于将原因归因于内在的、稳定的且不可控的因素。例如,将学业失败解释为能力不足或天生不擅长,而非努力程度或方法的问题。这种归因方式会削弱个体对未来成功的预期,在后续情境中更容易产生放弃行为。相关研究表明,青少年若长期采用此类归因模式,更容易陷入无助状态。长期的焦虑、抑郁或无力感不仅会削弱其学习动机和自我控制能力,还会影响其社会交留意愿。消极情绪与无助感之间存在相互强化的关系,负面情绪会加剧无助体验,进一步加深情绪困扰,最后形成恶性循环。

2.2 家庭因素

家庭教养方式直接作用于青少年的自我认知结构和应对方式。研究表明,高控制、低支持型的教养方式容易削弱青少年的自主性发展,在面对学习或生活任务时缺乏主动性和内在动力。例如,父母过度干涉子女的学习过程,频繁否定其努力,或者采取过度保护的态度,无形中会传递个体能力不足或外界不可控的信息,增加孩子无助感的产生。相较之下,民主型教养方式更强调尊重与支持,通过关注孩子自身的努力过程鼓励其自主决策,增强自我效能感,形成积极的挫折应对模式。

亲子关系同样对青少年的心理发展产生深远影响。如果家庭中存在长期沟通不畅、情感疏离或缺乏理解与支持,青少年难以获得必要的情绪安抚与行为指导,容易产生孤立无援的体验。这种经历不仅会削弱个体的安全感,也会减少其寻求帮助意愿。相反,建立在信任、理解与积极互动基础上的亲子关系,可为青少年提供稳定的情感支持,在遭遇失败时会减轻负面情绪对心理状态的冲击(王亮,2013)。

家庭教育期望也会在一定程度上影响青少年的自我评价和归因方式。当父母对学业或行为表现提出过高或不切实际的要求时,在反复未能达到预期的情境中,青少年容

易将失败归因于自身能力不足,逐渐内化为无法改变结果的自我认知,加重无助体验(何强,2013)。

2.3 学校因素

学校是青少年日常学习和社会化的重要场所,教学环境与教师支持方式对个体学习态度产生最直接的影响。在教学过程中教师若过于强调结果评价而忽视学习过程中的努力与进步,会使学生将成绩作为唯一的自我评价标准。当个体在多次努力后仍未获得理想结果时,逐渐形成“努力无效”的认知体验。研究指出,在缺乏支持性反馈与个性化指导的教学环境中,青少年更容易产生消极学习态度,进一步发展为习得性无助(王亮,2013)。

在以成绩评价为主导的教育环境中,学生往往需要面对高强度的学习任务。当个体长期处于激烈竞争的氛围之中,尤其是连续经历学业失败或难以达到既定标准时,其自我效能感会逐渐下降,否定自身能力。这种反复失败经验所强化的消极态度,容易使青少年产生对学习情境的逃避倾向,逐渐发展为稳定的无助状态(徐新利,2006)。

2.4 社会文化因素

社会文化价值观的评价标准潜移默化的影响青少年的归因方式及自我认知。在结果导向和高度竞争的文化环境中,个体往往更容易将成绩和表现作为衡量自身价值的标准。当青少年经历失败时,往往将结果归因于自身能力的不足,忽视外部条件的影响。这种归因倾向逐渐削弱个体对改变现状的信心,在面对类似情境时更倾向于放弃尝试,从而加剧无助感的形成。

随着信息技术的发展,网络媒介与社会舆论环境对青少年心理的影响日益显著。尤其在社交媒体广泛使用的当下,青少年更容易接触关于同龄人学习成绩、生活方式的信息。在缺乏理性认知与自我调节能力的情况下,这种持续的比较容易引发自我评价的失衡,形成对自身能力的悲观判断。研究表明,媒介环境中的过度比较与理想化呈现,可能在一定程度上强化个体的失败感与挫败,这一影响在自我效能感较低的青少年群体中尤为明显。

3 青少年习得性无助的干预与预防

青少年 LH 的干预与预防需要从心理认知、行为训练、家庭教育、学校环境及社会支持等多层面入手,形成系统性、可操作的干预策略(孟芳,2010)。

3.1 干预策略

LH 的核心在于消极归因与低自我效能感,因此干预策略应进行认知重构、行为训练和展开心理支持。

在认知层面,认知行为干预(CBT)可以帮助青少年

认清调整消极思维,将失败归因于可控和可改变的因素,增强自我控制。可通过案例分析和角色扮演,可以将学习的方法不对代替我能力不够的主观判断,并在反复实践中强化导向思维。

自我效能感的提升是干预 LH 的关键环节。根据 Bandura 的理论,自我效能感是个体抵御无助感的重要因素。让青少年分阶段完成小目标,在连续的成功体验中增强信心,或者通过榜样示范,观察同伴或教师的成功经验,激发自身潜能。同时要进情绪管理训练,如深呼吸、正念冥想等,有效缓解负面情绪,帮助青少年更好地应对压力。

行为干预可以改善 LH 的退缩、逃避的消极应对态度。让青少年在挑战任务中循序渐进的体验成功感,重建对环境的控制感。通过时间管理、学习方法和冲突解决等训练,增强其应对挫折的能力,减少消极应对。此外,心理辅导和团体支持在 LH 干预中具有重要辅导作用,提升青少年的归属感和自我价值感。

3.2 预防策略

家庭是青少年心理发展的第一环境。应采用民主型的教养模式,着重关注孩子努力的过程,而非仅看结果。这样既能减少高控制和过度批评带来的压力,也能增强青少年的自主性和自信心(周婷,2020)。通过建立情感支持网络鼓励孩子表达挫折感受,给予理解和建议。同时要根据孩子实际能力设定目标,避免因期望过高而产生的挫败感。

学校环境作为青少年认知发展的第二环境,对 LH 的形成具有显著影响。通过过程性评价和鼓励探索性学习可以适当减轻学业压力。在教学过程中合理安排课程和考核,为学习困难学生提供差异化辅导,能缓解学业竞争带来的无助感(王亮,2013)。此外,鼓励同伴支持,开展班级活动,有助于搭建积极的社会支持体系,减少青少年因孤立或排斥产生的无助体验。

社会文化环境从宏观层面影响青少年的心理发展。应倡导过程导向和努力导向的社会文化,减少对结果的过度功利评价。通过完善社区、学校及线上心理服务体系,为青少年提供心理咨询、危机干预和心理健康教育等帮助,形成早期预防机制。同时,引导青少年理性使用社交媒体,避免因信息过载或不必要比较而产生的心理压力。

青少年的习得性无助是一种复杂的心理现象,既与个体的认知模式、情绪调节能力相关,也受家庭教养方式、学校教育环境和社会文化氛围的共同影响。这种多层次、多因素交织的特征表明,单一的干预手段难以彻底缓解

LH, 其干预和预防必须在个体、家庭、学校及社会之间形成有机联动。

参考文献:

[1] 陆敏, 崔同鲜, 罗娅婷等. 习得性无助和情绪调节困难在青少年留守经历和抑郁之间的链式中介效应[J]. 贵州医科大学学报, 2026,51(02):215-220.

[2] 谭万娇. 小学生语文学习中习得性无助问题研究[D]. 西南大学, 2022.

[3] 周婷. 父母心理控制与高职生习得性无助的关系[D]. 西北师范大学, 2020.

[4] 席天鸿, 韩哲, 林芳. 高中生上网聊天或游戏时间与习得性无助的相关研究[J]. 校园心理, 2013,11(03):172-175.

[5] 何强. 学生厌学心理分析与矫正[J]. 职业, 2013,(11):71.

[6] 孟芳. 浅析学生习得性无助行为的防治对策[J]. 文学界(理论版), 2010,(07):148+153.

[7] 王亮, 张英. 中学生的班级环境、情绪弹性与习得性无助[J]. 当代教育理论与实践, 2013,5(06):22-24.

[8] 徐新利. 职校生厌学的心理分析及应对策略[J]. 兰州教育学院学报, 2006, (04): 32-34.

基金项目: 本文系 2024 年常州市家庭教育研究院课题“中俄儿童习得性无助成因与家庭因素跨文化比较研究”(课题批准号: FER12024011) 成果。

作者简介: 林洋(1990-), 女, 汉族, 吉林集安人, 硕士, 助理研究员, 研究方向: 国际教育管理、心理学。