高校心理委员实操能力的情境化培养
——基于湖州学院“明心向阳”朋辈工作的案例分析

李志明

（湖州学院，浙江 湖州 313000）

摘 要：为探索心理委员知识学习向情境行动转化的培养路径，采用文件分析法，对湖州学院2023—2026年四份校院公开记录进行结构化分析，并参照国际朋辈支持项目及行为演练研究。分析识别出校级工作坊、班寝生活和成长发展中心三类功能互补的培养场景；现有材料能够支持培养安排的描述，尚不足以验证能力增长与服务效果。据此，提出以职责边界为前提、以情境演练为核心、以资源导航和督导反馈为支撑的培养方案，设计任务观察指标及分层评价路径。研究将校本实践转化为可执行、可检验的培养设计，为地方高校提升朋辈支持质量提供参考。

关键词：心理委员；朋辈支持；情境化培养；实操能力；文件分析

1、问题提出

心理委员培养需要回答一个具体问题：学生掌握心理知识后，能否在同伴困扰情境中作出恰当回应？本文将实操能力界定为在职责范围内倾听和回应需要、介绍求助资源、连接专业支持并保护双方权益的能力，不包括诊断、治疗及独立危机处置。培养目标不应是增加学生的专业责任，而应是提高有限支持的准确性与可持续性。

Pointon-Haas等纳入28篇文献的高校朋辈支持系统综述指出，项目类型、结局指标与研究质量存在差异，尚不能对整体效果作出确定判断[1]。由此，培训完成、能力获得与服务改善应分别提供证据。本文聚焦湖州学院“明心向阳”朋辈工作，探讨既有培训、校园生活和专业服务资源如何转化为可练习、可观察、可评价的助人任务。

2、资料来源与分析方法

采用文件分析法，将公开记录作为理解实践安排的材料，而非直接检验干预效果的数据[2]。依据官方发布、直接涉及朋辈培养、能够识别对象及具体活动三个条件，目的性选取2023—2026年四份记录[3-6]，覆盖校级工作坊、学院例会、情境培训和中心开放日。该取材不属于系统检索，也不代表学校全部实践。

以活动安排及其所载任务为分析单元，按“材料来源—实施层级—培养任务—证据范围”逐项提取信息，形成表1，再比较不同场景的功能及衔接条件。分析区分材料明示事实、基于事实的解释和本文提出的设计；不将“材料未报告”解释为“学校未开展”。仅提取机构层面的活动信息，不转录公示中的学生姓名、班级，不使用个体咨询记录。

作者简介：李志明（1992-),男,硕士，研究方向为心理健康教育与咨询

通讯作者：李志明，邮箱：lizhiming@zjhzu.edu.cn

表 1　校本实践材料及其证据范围

材料及层级	已报告的培养安排	证据范围
2023-05-19 校级工作坊公示[3]	衔接初级培训；包含专题学习、情景考核与结业考试；71 人参训、70 人通过。	可描述对象与考核安排；不能以通过人数证明能力增长。
2024-09-26 学院心理委员例会[4]	开展角色相关学习及工作布置，强调及时发现需要、反馈信息。	可识别在岗交流入口；未报告持续督导的频次与质量。
2026-04-22 学院骨干培训报道[5]	结合寝室摩擦、人际冲突、网络暴力等情境开展沟通与陪伴训练。	可识别训练内容与场景；未报告标准化行为测评结果。
2026-05-28 校级中心开放日报道[6]	组织班级心理委员在“明心向阳”成长发展中心观摩、体验和学习。	可确认服务空间体验；未报告导航能力或转介效果。

注：日期均为材料标示的发布日期；表中“证据范围”不构成对学校全部工作的评价。

3、实践分析：三类培养场景的功能互补

首先，校级工作坊为基础学习与进阶训练提供组织接口。其对象跨越班级心理委员、心理互助中心成员和寝室心理互助员，且设置情景考核[3]。这为不同岗位建立共同任务语言提供条件，但“通过考核”仍需细化为“在何种情境下完成何种行为”，才能形成可解释的能力证据。

其次，学院例会与班寝情境培训分别提供在岗交流和贴近生活的练习入口[4][5]。寝室分歧、学业压力等场景可用于倾听与协商练习；涉及欺凌或安全威胁时，任务应转向及时求助，不能将同伴自行调解作为必经程序。情境的教育价值在于帮助学生辨别行动边界，而非训练其为同伴贴上心理标签。

再次，成长发展中心开放日提供熟悉服务空间的机会[6]。在此基础上，将观摩进一步转化为查找资源、说明预约和模拟联系任务，有望连接“知道可以求助”与“知道如何求助”。三类场景的校本价值在于功能互补，而非品牌名称本身；现有记录尚不能证明它们已形成统一运行的培养体系。

4、培养设计：将场景资源转化为任务表现

牛津大学朋辈支持项目强调倾听、保密边界、资源转介和持续督导[7]；斯坦福大学 Bridge 项目将技能课程与评估作为参与服务的要求[8]。Cross 等针对学校教职工和家长的随机试验发现，增加行为演练的组别在培训后及随访时表现出更高的守门人技能评分，但两组技能均随时间减弱[9]。这些材料为任务训练和持续反馈提供参照，不能直接证明中国高校心理委员培训的效果。以下方案为本文提出的优化设计，尚待试行验证。

4.1 以职责边界组织递进任务

基础训练聚焦支持性倾听、资源介绍与保密边界；进阶训练增加复杂沟通和转介协商，但不扩大诊断或危机处置权限。将抽象要求转化为表 2 的行为任务，既评价做了什么，也观察是否出现越界行动。对安全风险有疑问时，应及时向责任教师或专业人员求助，不要求心理委员先完成风险分级或取得充分证据。

表 2　心理委员情境训练任务与行为观察要点

任务维度	模拟情境	重点观察行为	关键边界
支持性回应	学业压力、寝室分歧	征询意愿，倾听并核对主要需要。	不强迫倾诉、不贴标签。
求助协商	担心求助遭到评价	解释资源，提供联系与陪同选择。	不承诺绝对保密、不包办决定。
安全求助	即时安全危险	按预案联系责任人员；联系受阻时使用备用或应急渠道。	优先自身与同伴安全，不独立处置。

任务维度	模拟情境	重点观察行为	关键边界
自我照顾	助人影响学习休息	说明支持范围，主动请求督导或交接。	不全天候值守、不无限承担。

注：本表为教学设计，非经验证量表或临床评估工具；各任务并非必须依次执行的危机处置流程。

4.2 以轮换演练促进回应修正

设置 90 分钟专项单元：边界澄清 10 分钟、对照示范 15 分钟、三人轮换演练 30 分钟、资源导航 20 分钟、反馈与再练习 15 分钟。该单元用于巩固特定技能，不替代完整岗前培训。学生轮流担任支持者、模拟求助者和观察者，每轮演练 6 分钟、反馈 4 分钟；教师依据行为观察进行修正，反馈指向具体回应而非人格评价。

例如，虚构情境为“同学因寝室冲突难受，又担心求助后被评价”。训练要求先征询交流意愿、回应感受，再共同讨论支持选择，而非立即讲道理或判断谁有问题。观察者反馈“是否提供选择”，支持者随即重练。若出现即时安全风险，则优先按预案连接专业或应急支持。演练不使用可识别真实个案，不要求学生披露自身创伤，并允许暂停或改任观察者。

4.3 以资源导航连接专业服务

将中心开放日设计为可核验任务：找到服务地点，说明常规预约方式，演示非工作时段的求助路径。学校提供并定期更新资源卡，明确常规、紧急及备用联系渠道；模拟练习不实际占用应急线路。一般求助尊重同伴意愿，可协商陪同联系；遇即时危险则优先启动应急支持，不因等待同意或某一联系人回复而延误。

服务接续由学校明确责任人员与接收确认方式。心理委员仅传递事实及必要信息，专业人员承担后续评估与服务协调；反馈限于是否接收及必要的一般配合，不向学生披露诊断和咨询内容。由此，资源导航不是要求学生代办全部流程，而是帮助其准确提供路径，并知道何时交由专业体系接续。

4.4 以在岗反馈支持持续学习

将经教师审核的求助资源介绍、日常压力主题活动作为低风险实践，不要求同伴公开疾病或创伤经历。学院例会可收集去标识化的沟通困难与资源障碍，由具备相应能力的教师反馈并安排补训；个案细节不在普通工作群流转，不输入未经学校批准的人工智能工具。督导同时关注助人负担，允许暂停、交接或调整岗位，不要求全天候响应或承担专责监护。

5、评价设计：区分完成、表现与接续

建立三个层面的评价。过程层记录训练是否完成及是否获得练习反馈；能力层观察倾听、边界说明、资源导航和必要求助等任务表现；服务层由专业团队评估转介是否被接收、路径障碍及求助者自愿反馈。服务利用同时受需求、服务容量和个人选择影响，不能把转介数量增加直接解释为能力提高，也不能以“班级零危机”考核学生。

教学观察可逐项记录“未完成、提示后完成、自主完成”，另行记录保密承诺不当、延误紧急求助等关键失误；此类失误须补训再评，不以其他项目高分抵消。观察条目应经专业审阅和小范围试用，不预设未经检验的总分及合格阈值。

后续验证可在培训前、结课后及 4—6 周后使用难度相近、内容不同的情境任务，预先将各行为的自主完成比例及出现关键失误的学员比例设为主要指标。由两名经校准的评分者独立评分并报告一致性；条件允许时设置可比组，分析时考虑重复测量、班级聚类、基线差异与失访，报告效应估计及不确定性。教学评价与研究使用分开处理，按要求履行伦理审查和知情同意，拒绝研究不影响培训与服务。单组前后变化仅能作为初步证据。

6、讨论与结论

本研究提出的培养逻辑是：职责边界明确可承担的任务，反复演练和反馈修正情境回应，资源导航降低求助路径的不确定性，专业接续与督导支持持续实践。上述机制尚待检验。其价值在于把学生行为与组织支持共同纳入培养设计，避免将服务衔接问题全部归因于心理委员个人能力。

湖州学院案例提供了工作坊、班寝场景与成长发展中心相结合的设计基础，但四份公开记录存在选择性呈现，缺少学生体验、原始测评及转介过程数据，不能推断全校实施水平或培养效果。向其他高校迁移时，须结合师资、服务容量和应急渠道调整。心理委员培养应从“完成培训”转向“在有限职责内恰当行动”，并以可追溯证据持续改进，而非以朋辈力量替代专业服务。

参考文献：

[1] POINTON-HAAS J, WAQAR L, UPSHER R, et al. A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education[J]. BJPsych Open, 2024, 10(1): e12. DOI:10.1192/bjo.2023.603.

[2] BOWEN G A. Document analysis as a qualitative research method[J]. Qualitative Research Journal, 2009, 9(2): 27-40. DOI:10.3316/QRJ0902027.

[3] 湖州学院心理健康教育指导中心. 湖州学院第二期“明心向阳，朋辈互助”朋辈心理工作坊培训结果公示[EB/OL]. (2023-05-19)[2026-10-01]. https://xgb.zjhzu.edu.cn/2023/0519/c629a19016/page.htm.

[4] 湖州学院. 电子信息学院举行新学期首期心理委员例会[EB/OL]. (2024-09-26)[2026-10-01]. https://www.zjhzu.edu.cn/_t33/2024/0929/c318a28769/page.htm.

[5] 湖州学院经济管理学院. 经济管理学院心理骨干专题培训第一期成功举办[EB/OL]. (2026-04-22)[2026-10-01]. https://www.zjhzu.edu.cn/_t33/2026/0422/c318a41354/page.htm.

[6] 湖州学院学工部. 擦亮“明心向阳”育人品牌 赋能湖院学子健康成长：学校开展沉浸式心理健康日主题活动[EB/OL]. (2026-05-28)[2026-10-01]. https://www.zjhzu.edu.cn/2026/0528/c318a42220/page.htm.

[7] UNIVERSITY OF OXFORD. Peer support training[EB/OL]. [2026-10-01]. https://www.ox.ac.uk/students/welfare/peersupport/peer-support-training.

[8] STANFORD UNIVERSITY. The Bridge Peer Counseling Center[EB/OL]. [2026-10-01]. https://web.stanford.edu/group/bridge/index.html.

[9] CROSS W F, SEABURN D, GIBBS D, et al. Does practice make perfect? A randomized control trial of behavioral rehearsal on suicide prevention gatekeeper skills[J]. Journal of Primary Prevention, 2011, 32(3-4): 195-211. DOI:10.1007/s10935-011-0250-z.

Contextualized Development of Practical Competencies for University Psychological Representatives: A Case Study of Peer Support Work under the "Bright Heart, Facing the Sun" Initiative at Huzhou College

Li Zhiming

HuzhouCollege, Huzhou, China

Abstract:This study explores training pathways that facilitate the translation of knowledge learning into situated practice among student mental health committee members. Adopting a document analysis approach, we conduct a structured analysis of four publicly available institutional records from Huzhou University spanning 2023 to 2026, drawing on literature regarding international peer support programmes and behavioural rehearsal research. Three functionally complementary training contexts are identified: university-level workshops, classroom-dormitory living environments, and the Growth and Development Centre. While the available archival materials enable the documentation of training arrangements, they are inadequate to establish causal evidence for competency gains and service effectiveness. Building on these findings, we propose a training framework premised on clarified role boundaries, centred on situated behavioural rehearsal, and supported by resource navigation and supervisory feedback. Task observation metrics and a multi-level evaluation protocol are further developed. By translating site-specific institutional practices into an actionable, testable training design, this research provides implications for enhancing peer support services at local higher education institutions.

Keywords:Student mental health committee members; Peer support; situated training; Practical competency; Document analysis