

共情视角下高职院校心理委员沟通能力培养路径研究

于雯

浙江安防职业技术学院

DOI:10.32629/er.v9i8.7318

[摘要] 心理委员是高职院校心理健康教育网络中的重要朋辈力量，其沟通能力影响心理困扰的发现、支持与转介。当前培养较多强调知识传授和危机识别，共情往往停留于态度倡导，学生骨干仍缺少可迁移的沟通方法。文章基于政策文本和相关研究，分析共情转化为沟通行为的作用机制，针对角色边界模糊、训练轻行为转化、情境脱离职教实际及评价支持不足等问题，提出以“识别—理解—回应—校准—保护”为主线的培养框架。该框架立足工学结合、实习实训等职业教育场域，通过边界教育、模块化课程、情境演练、过程评价和专业支持，为缺乏心理学背景的心理委员提供可操作的工作范式，推动其由经验性劝慰转向有边界的支持性沟通。

[关键词] 共情；心理委员；沟通能力；高职院校；朋辈支持

中图分类号：G444 文献标识码：A

Research on the Cultivation Path of Communication Competence of Psychological Commissioners in Higher Vocational Colleges from the Perspective of Empathy

Wen Yu

Zhejiang College of Security Technology

Abstract: Psychological commissioners constitute an important peer force in the mental health education network of higher vocational colleges, and their communication competence affects the detection, support and referral of psychological distress. Current training mostly focuses on knowledge teaching and crisis identification, whereas empathy is often only advocated at the attitudinal level, and student cadres still lack transferable communication methods. Based on policy documents and relevant researches, this paper analyzes the mechanism of transforming empathy into communication behaviors. Aiming at problems including ambiguous role boundaries, insufficient training for behavioral transformation, training scenarios divorced from the reality of vocational education, and deficient evaluation and support, this paper puts forward a training framework centered on "identification-understanding-response-calibration-protection". Rooted in vocational education scenarios such as work-integrated learning and practical training, the framework adopts boundary education, modular courses, scenario drills, process-oriented evaluation and professional support. It provides an operable working paradigm for psychological commissioners without psychological background, and promotes their transformation from experiential consolation to supportive communication with clear boundaries.

Keywords: empathy; psychological commissioners; communication competence; higher vocational colleges; peer support

1 问题提出

教育部要求高校完善学校、院系、班级、宿舍四级预警网络，发挥班级心理委员等学生骨干的作用^[1]。心理委员贴近同伴学习生活，接触频率高、关系距离近，能够较早发现情绪和行为变化，并在专业力量介入前提供初步支持。但其身份首先是学生，并非专业咨询人员。若只有热情而缺少沟通方法，容易出现急于劝说、替对方下结论、随意承诺保密等问题；若过度强调风险，又可能把正常情绪波动标签化。因此，心理委员培养既要提升助人能力，也要防止角色越位。

对高职学生而言，心理压力还常与技能考核、岗位实习、就业选择、宿舍关系和家庭期待交织。校内学习与企业实践交替，使其困扰具有场景转换快、现实问题突出、支持主体多元等特点。心理委员既要听懂同伴表达的情绪，也要理解其所处情境，并在陪伴、资源提供、报告和转介之间作出合宜判断。已有研究显示，共情和人际信任与心理委员沟通能力存在密切联系^[2]；倾听训练能够促进朋辈辅导能力形成^[3]，而高职心理委员队伍建设仍需强化胜任力导向^[4]。共情因而不能只被理解为友善态度，而应成为一组可训练、可观察、

可反馈的沟通行为。本文不作无数据支撑的效果推断，而是从共情的行为转化出发，提出适合高职场域的培养路径。

2 共情转化为沟通能力的内在机理

2.1 识别与理解：从捕捉信号到观点采择

共情首先表现为对信息的准确接收。心理委员既要关注语义，也要留意语速、停顿、回避和行为变化，并区分直接观察、个人推测与风险判断。面对模糊表达，不宜凭一次谈话迅速定性，而应使用描述性语言核实感受，如“听起来你最近在实习中很挫败，是这样吗”。在此基础上进行观点采择，把对方放回其专业学习、家庭经历和岗位环境中理解，辨明事件对其意味着什么，可减少以个人经验代替他人感受的误判。

2.2 回应与信任：从理解感受到账户式表达

共情只有被表达并被对方感知，才可能形成沟通效能。概括事实、尝试命名情绪、使用开放式提问以及容纳沉默，能够传递“我在认真理解你”。回应对应具体而克制，避免连续追问、空泛安慰和强行积极化；对方暂时不愿表达时，也要尊重其节奏。这种回应并不等于赞同全部观点，更不是立即给方案，而是先降低防御、建立基本信任，再询问其当前最需要的支持，与同伴商定可行的下一步。

2.3 校准与保护：从单向判断到边界内支持

沟通是循环过程。心理委员需要通过“我的理解对吗”“你希望我听一听，还是一起想办法”等问题校准判断，根据言语和非言语反馈调整话题深度、表达方式与支持强度。校准还意味着承认理解可能有误，允许对方纠正，而不是把“我懂你”当作单向结论。同时应识别超出朋辈角色的情况：涉及自伤风险、持续功能受损或明显异常时，不独自处置，不承诺绝对保密，及时联系辅导员或专业心理教师。边界不是削弱共情，而是把关心转化为安全、可持续的支持。

3 高职心理委员培养的现实梗阻

3.1 角色重热心助人，轻职责边界

部分培训强调心理委员要主动发现问题、及时关心同伴，却没有同步说明朋辈支持与专业心理服务的区别，对其职责范围、保密原则和转介条件缺乏明确界定。在实际工作中，有的心理委员将自己视为“班级里的小咨询师”，容易通过私下打听、反复追问等方式过度介入；有的则因担心承担责任，在发现异常后不敢继续沟通。角色定位模糊既可能侵犯同伴隐私，也可能延误必要的报告与转介，使热心助人难以转化为规范履职。

3.2 内容重知识输入，轻行为转化

现有培训多以专题讲座和知识测试为主，内容集中于心理问题类型、危机信号和工作职责，便于在较短时间内完成知识普及，却较少涉及谈话如何开始、情绪如何回应、沉默

如何处理以及建议何时给出等实际问题。缺少教师示范、角色演练和针对性反馈时，学员虽然能够复述共情、倾听等概念，进入真实对话后仍可能依赖说教、比较、追问或替对方作决定。知识掌握与行为表现之间的断层，成为心理委员沟通能力提升的主要障碍。

3.3 情境重普遍问题，轻职业教育特色

部分培训案例主要围绕一般性的学业压力、宿舍矛盾和情绪困扰展开，对高职学生所处的技能训练、岗位实习、就业选择和校企双重管理等情境关注不足。高职学生的心理困扰往往与具体任务和职业发展相互交织，如技能考核失利可能引发自我效能感下降，实习冲突可能同时涉及人际适应、职业认同和现实利益。若培训停留在通用情境，心理委员面对“不想去实习”“工作总是做不好”等表达时，便难以准确理解其背后的心理需要，所学方法也不易迁移到实际工作中。

3.4 评价重结果证明，轻过程支持

部分学校主要依据培训出勤、理论测试、活动次数或信息上报数量评价心理委员履职情况，这类指标便于统计，却难以反映其是否准确倾听、恰当回应并遵守职责边界。过度强调可量化结果，还可能使心理委员把谈话数量和问题发现数量当作工作成绩，增加过度关注和不当披露的风险。与此同时，若缺少固定的转介联系人、专业督导和事后复盘，心理委员面对复杂问题时容易产生犹豫、越界或替代性压力，也难以从实际经历中总结改进方向，培训因而无法形成持续提升的闭环。

4 共情导向的沟通能力培养路径

4.1 明确目标与边界，形成岗位任务清单

培养目标应从“掌握心理知识”转向“在边界内完成支持性沟通”，并细化为能够识别常见信号、完成一次基本谈话、判断是否需要转介和进行必要自我保护。

在此基础上，学校可将职责归纳为观察变化、主动关怀、耐心倾听、提供资源和按程序报告；同时列出禁止性事项，如诊断贴标签、传播隐私、私自开展治疗及单独处理危机。用正反案例演示知情同意、保密例外和转介流程，并提供院系联系人及应急渠道，使学生知道责任止于何处、下一步交给谁。岗位清单可制作成随身卡片或线上指引，在实习离校期间仍能查阅。

4.2 重组课程内容，建立五环节训练模块

课程可围绕“识别—理解—回应—校准—保护”组织。识别模块训练观察言语、情绪和行为信号，并区分事实与推测；理解模块训练观点采择，避免用“我也经历过”覆盖对方；回应模块练习复述、情绪命名、开放式提问和适度沉默；校准模块要求核对理解、询问需求并共同确认下一步；保护模块训练保密边界、风险识别、报告转介和自我照护。五个

模块并非机械步骤:一般谈话可往返调整,出现紧急风险时则优先进入保护环节。每个模块采用“微知识讲解—示范辨析—角色演练—同伴反馈—个人反思”的短循环,教师用相同指标指出行为证据,使抽象共情转化为可观察、可重复的沟通行为。

4.3 嵌入职教场景,提高技能迁移水平

案例库应覆盖学业适应、宿舍交往、技能考核、顶岗实习、专升本与就业选择等情境,并由心理中心、二级学院和实习指导教师共同更新。例如,面对因实习失误而否定自己的同伴,心理委员先确认事件和情绪,再了解岗位指导、睡眠及支持资源,不急于用“大家都这样”淡化感受;若发现持续失眠、明显绝望或安全风险,则按流程转介。演练可设置同伴沉默、拒绝帮助、要求绝对保密、线上求助或远离校园等变量,分别练习开场、回应、结束和转介。通过交换角色,学员还能从求助者视角感受哪些表达带来理解、哪些表达造成压力。

情境训练还应关注沟通媒介变化。实习学生可能通过微信、电话发出含混求助,心理委员难以凭文字判断情绪强度,也可能因回复延迟或转发截图造成误解。因此,线上演练要加入确认身份、询问安全状态、控制信息留存和及时转向语音或专业渠道等要求。对于企业场景中的人际矛盾,心理委员应把心理支持与事务处理区分开:可以倾听和协助梳理需求,但不代替实习指导教师处理劳动、考核或管理争议,以免将共情沟通变成越权协调。

4.4 采用过程评价,促进反思性改进

评价可使用简明行为量表,观察是否核事实、回应情绪、提出开放式问题、尊重沉默、确认下一步以及正确转介。评价主体包括教师、同伴和本人,每次聚焦少量指标,记录具体语言和行为,形成“演练—反馈—再演练”的改进证据。结业考核可采用标准化情境任务,重点判断学员能否把知识用于对话,而非记忆概念。

在评价结果运用上,培训完成、情境考核、反思记录和团队协作可纳入第二课堂或综合素养评价,但评价目的应是促进成长,不宜按谈话数量、危机上报数量或个案内容计分,更不能把真实求助信息作为评优材料,避免助人行为功利化和隐私泄露。

4.5 完善支持系统,保障心理委员持续履职

学校应建立“班级心理委员—辅导员—心理中心”的固定联络机制,明确日常咨询、紧急报告和转介反馈的渠道,并让心理委员知道报告后由谁接手、必要信息如何反馈。通过定期团体督导讨论沟通难点,只呈现必要信息,不在公开场合复述可识别的个案细节;对典型困难可转化为匿名训练材料。对频繁接触负面情绪的心理委员,应安排轮岗、减负

和个别支持,允许其主动退出超负荷任务。院系还可根据专业实习周期开展岗前复训,与企业指导人员明确联系规则,使培养与学生学习、实习和就业节奏衔接。

支持系统还需形成职责清晰的协同机制。心理中心负责培训标准、专业督导和危机处置,二级学院结合专业特点建设案例并组织复训,辅导员承担信息核实和转介衔接,实习指导教师负责校外联络。各环节只传递解决问题所必需的信息,并记录报告时间、接收人员和后续安排,不保存无关谈话细节。对未达到危机程度但需要持续关注的学生,可在征得本人同意后明确跟进主体和联系频率,避免多人重复询问或无人继续支持。清晰的协作链条既能减轻心理委员的不确定感,也有助于把个体助人行为纳入学校心理育人体系。

5 结语

心理委员沟通能力的关键,不是掌握多少话术,而是能否在具体场景中准确理解、恰当回应并守住边界。以“识别—理解—回应—校准—保护”为主线,把课程训练、职教情境、过程评价和专业支持连接起来,可以为非心理学专业的学生骨干提供清晰的行动顺序,也有助于形成稳定、可迁移的朋辈支持能力。实施中应避免把心理委员工具化或承担专业人员职责,坚持学生主体、伦理保护与专业支持并重。该框架属于基于政策与文献的实践设计,后续仍需结合培训前后测、情境评分和访谈资料检验其适用性,并比较不同专业、年级和实习阶段的差异,持续修订培养内容。

[参考文献]

[1]教育部办公厅.关于加强学生心理健康管理工作的通知[EB/OL].(2021-07-07)[2026-08-22].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/moe_1407/s3020/202107/t20210720_545789.html.

[2]詹启生,张晨.共情与人际信任对高校心理委员沟通能力的影响[J].中国健康心理学杂志,2020,28(10):1567-1571.

[3]梁社红,田晓红,宗玲,等.大学生朋辈心理辅导课程对倾听能力变化轨迹的影响[J].中国学校卫生,2026,47(1):84-88.

[4]吕泊怡,刘海春,黄海涛.高职院校心理委员队伍的胜任力现状和建设机制研究[J].广东轻工职业技术学院学报,2023,22(4):53-58.

作者简介:

于雯,女,讲师,研究方向为大学生思想政治教育、心理健康教育。

基金项目:

浙江安防职业技术学院校级课题“高职心理委员的共情与人际沟通的关系研究”(项目编号:AF2024PTYB03)。