

# 同伴指导干预对高职学生学习适应的促进机制:学业希望的中介作用

□朱耀秀<sup>1,2</sup> 王新波<sup>3</sup> 路海东<sup>2</sup>

(1.潍坊工商职业学院 心理健康教育中心, 山东 诸城 262200; 2.东北师范大学 心理学院, 吉林 长春 130024; 3.中国教育科学研究院, 北京 100088)

**摘要:** 技能人才的学习适应对其学业成功和职业发展至关重要。为探讨同伴指导干预如何通过提升学业希望来促进高职学生的学习适应, 进而为技能人才培养提供实证支持, 采用随机整群抽样方法, 从山东某高职院校1280名大一新生中筛选出60名学业希望和学习适应水平较低的学生, 将其随机分配至干预组和积极对照组。干预组接受为期4周的同伴学习研讨会和同伴动机性访谈, 而对照组则参加了以学习适应为主题的线上心理健康教育讲座, 通过学习适应量表和学业希望量表对干预效果进行评估。结果显示, 干预组学生在学业希望和学习适应水平上均有显著提升, 且保持稳定。进一步分析发现: 同伴指导干预通过两条路径影响高职学生的学习适应, 一是通过路径思维的独立中介作用, 二是通过动力思维—路径思维的链式中介作用。

**关键词:** 同伴指导干预; 学习适应; 学业希望; 高职学生; 中介作用

**作者简介:** 朱耀秀(1982—), 女, 山东诸城人, 潍坊工商职业学院副教授, 东北师范大学心理学院在读博士生, 研究方向为职业教育心理学、高等职业教育学生发展与学习适应; 王新波(1978—), 男, 山东滕州人, 中国教育科学研究院副研究员, 研究方向为职业教育政策分析、教育与心理评价; (通信作者)路海东(1965—), 男, 吉林柳河人, 东北师范大学心理学院教授, 博士生导师, 研究方向为教育心理学。

**基金项目:** 国家社会科学基金教育学一般项目“新质生产力视域下高技能人才的能力特征及一体化培养策略研究”(编号:BJA240168), 主持人:王新波。

中图分类号: G715

文献标志码: A

文章编号: 1001-7518(2025)04-0062-10

技能人才培养质量是我国职业教育改革的核心议题。从技能人才成长的空间维度来看, 职业院校的系统培训和企业实践构成了两个关键场域<sup>[1]</sup>。在此背景下, 高职院校学生(简称“高职生”)的学习适应能力直接关系到技能人才培养的成效。学习适应是指学习者根据环境变化调整心理和行为以达成学习目标的过程, 涵盖学习动机、态度、策略等多个维度<sup>[2-3]</sup>。研究表明, 适应良好的学生更有可能在学业上取得优异表现, 并能应对不断变化的技术职场环境, 相反, 适应不良的学生可能面临学业成绩下滑、心理健康问题等一系列困扰<sup>[4-5]</sup>。然而, 当前高职生的学习适应状况不容乐观。研究显示, 高职生的学习适应问题在校园适应各维度中最为突出, 近90%的高职新生学习适应水平处于一般及以下<sup>[6]</sup>。针对

高职生学习适应困难这一问题, 寻找有效的干预方式显得尤为重要。

已有研究表明, 通过提升希望水平能够有效促进普通大学生的学习适应<sup>[7]</sup>。希望理论最初由心理学家Snyder等人提出, 将希望定义为个体实现目标的心理动力与认知过程<sup>[8]</sup>。与自我效能感侧重于特定任务情境下的能力信念不同, 希望更强调目标实现过程中的路径规划和持续动力<sup>[9]</sup>。在教育情境中, 学业希望是希望理论的具体应用, 指学生在学业目标设定、实现路径规划以及目标追求过程中表现出的积极认知—动机状态<sup>[10-11]</sup>。已有研究发现, 高职生的学习适应困难可能与其较低的学业希望密切相关<sup>[12]</sup>。而学业希望能够激发学生的持续学习动力, 帮助其形成有效的应对策略, 从而更好地适应学业挑战<sup>[11]</sup>。

在寻求提升高职生学业希望和学习适应的策略中,同伴指导干预作为一种有效的教育干预方法逐渐引起研究者的关注。同伴指导干预是指通过较有经验或高年级的学生对较少经验或低年级学生提供系统化支持和指导<sup>[13]</sup>。研究表明,同伴指导干预不仅能够为学生提供直接的学业支持,还能通过榜样示范和情感交流显著提升被指导者的学业希望水平<sup>[14]</sup>。对高职生群体而言,同伴指导具有两个方面的独特价值。首先,从家庭背景来看,超过90%的高职生父母的最高教育水平仅为高中或以下<sup>[15]</sup>,这使得他们缺乏来自家庭的高等教育经验指导和积极榜样<sup>[16]</sup>。通过同伴指导干预,这些学生能够与经验丰富的高年级学生进行深入互动,从而获得必要的学业指导和心理支持,促进其个人发展<sup>[17]</sup>。其次,从学习特点来看,超过一半的高职新生来自普通高中,这些学生在普通教育体系中主要接受学术知识教育,缺乏职业技能训练经验。相比之下,经过一年职业教育的高年级学生已经积累了丰富的实践经验,能够为高职新生提供切实有效的技能指导和学习策略,帮助他们更好地适应职业教育环境。

尽管已有研究证实同伴指导对学习适应具有积极作用,但现有研究存在以下局限:一方面,研究对象多集中于普通本科生,对高职生这一特殊群体的关注不足;另一方面,研究重点多侧重于干预效果验证,同伴指导干预如何通过提升学业希望来促进高职生学习适应的内在机制尚未充分揭示。基于此,本研究拟系统考察同伴指导干预对高职生学习适应的干预效果及其作用机制。具体研究问题包括:(1)同伴指导干预对提升高职生的学业希望和学习适应是否有效?(2)学业希望的提升在此干预过程中是否发挥中介作用?通过这些探讨,本研究将为高职生的学习适应提供新的理论框架和实践路径。

## 一、理论基础与研究假设

### (一)同伴指导干预及其与学习适应的关系

同伴指导干预的核心目标是通过知识传递、技能分享和情感支持,促进受指导者的学业和社会适应<sup>[13]</sup>。研究表明,同伴指导干预可通过个体或小组方式开展<sup>[18]</sup>。其中同伴学习研讨会和同伴动机性访谈是两种具有代表性的策略。同伴学习研讨会作为一种结构化的团体干预方式,在帮助学生顺利过渡到

高等教育并提升学习适应性方面发挥了重要作用<sup>[19]</sup>。而同伴动机性访谈则着重于个体层面的动机激发,通过参与、专注、唤起和计划四个关键过程<sup>[20]</sup>,在对话中建立合作关系,促进受指导者的自主决策和积极改变<sup>[21]</sup>。在本研究中,同伴动机性访谈特指经过培训的高年级学生(同伴导师)通过结构化对话,帮助参与者增强内在动机,优化学习行为。同伴指导干预通过整合心理支持、目标设定、学科知识辅导与榜样引领,为学生提供全面的发展支持<sup>[22-23]</sup>。研究发现,这种干预不仅有助于新生在学习上取得进步,还能帮助他们建立学习信心和归属感<sup>[24]</sup>。元分析结果进一步表明,同伴指导的效果受指导者年级和指导形式等因素影响,其中高年级学生作为指导者往往能取得更好的效果<sup>[25]</sup>。

基于上述理论分析,同伴指导干预在帮助学生设定学业目标、建立学习信心和激发学习动力方面具有显著作用,可以推测其对提升高职生学习适应能力具有积极影响。因此,本研究提出研究假设H1:相比对照组,同伴指导干预能够显著提升干预组学生学业适应水平,且保持稳定。

### (二)同伴指导干预与学业希望的关系

资源保存理论(该理论由Hobfoll提出,是一种具有积极心理学取向的理论)指出,个体通过获取和利用各类资源来应对压力并实现积极适应,社会支持作为关键的外部资源,能够显著促进个体积极心理资源的构建<sup>[26]</sup>。研究发现,支持性关系对学生希望水平的提升具有重要作用,学生能够从与同伴、家庭成员和教师的积极关系中获得希望感<sup>[27]</sup>。这种支持性关系不仅能够缓解学生的学业压力,还能进一步促进希望水平的提升<sup>[28]</sup>。

同伴支持在这一过程中尤为关键,不仅能帮助学生应对各种挑战,还能在逆境中帮助他们维持或重建希望思维<sup>[29]</sup>。在教育情境中,结构化的同伴指导干预作为一种社会支持形式对高职生尤为重要,因为高职生群体中第一代大学生比例较高<sup>[15]</sup>,缺乏家庭支持<sup>[16]</sup>,同伴指导干预不仅能够提供情感上的安慰,还能通过学业辅导和经验分享,帮助学生增强学业希望<sup>[14]</sup>。

基于上述理论分析,同伴指导干预在帮助学生提升学业希望方面具有显著作用,可以推测其对提升高职生学业希望具有积极影响。因此,本研究提

出研究假设H2: 相比对照组, 同伴指导干预能够显著提升干预组学生学业希望水平, 且保持稳定。

### (三) 学业希望的中介作用

希望理论(由心理学家Snyder于20世纪90年代提出, 它强调希望对个人目标追求和心理适应过程中的重要性)为理解学业希望在同伴指导干预与学习适应之间的中介作用提供了重要的理论基础。希望理论认为, 希望由动力思维和路径思维两个维度构成, 动力思维提供实现目标的内在驱动力, 而路径思维则为目标实现提供具体的策略和方法, 这两个维度在目标实现过程中相互促进, 动力思维为路径思维的形成和执行提供动力支持, 而路径思维的成功实施又会强化个体的动力思维, 从而形成良性循环<sup>[30]</sup>。

在高等教育背景下, 大量研究表明, 希望与学业成功显著相关<sup>[31]</sup>。与一般希望相比, 学业希望更加聚焦于教育情境中的目标设定、策略制定和动机维持, 通过动力思维和路径思维两个维度展现其独特价值<sup>[32]</sup>。动力思维使学生保持对学业目标的追求动力, 路径思维则帮助学生规划具体的学习策略, 这种认知—动机的结合, 使学业希望在预测学生的学业成就和学习适应方面表现出更强的效力<sup>[9][33]</sup>。

对高职生而言, 同伴指导干预可能通过多重路径提升学业希望水平, 从而促进学习适应。首先, 同伴的情感支持和成功经验分享能增强学生的动力思维, 提升其实现目标的信心; 其次, 同伴提供的具体学习策略和资源能强化学生的路径思维, 帮助其找到实现目标的有效方法<sup>[34]</sup>。

研究表明, 高学业希望的学生往往表现出更清晰的目标导向和更强的挫折应对能力, 他们能够在面对学业挑战时保持积极的态度, 并通过制定有效的学习策略实现目标<sup>[30]</sup>。这表明, 同伴指导干预可能不仅通过单一路径促进学习适应, 还可能通过动力思维和路径思维的链式作用产生更持久的影响。基于以上理论分析和实证证据, 本研究提出以下研究假设H3: 学业希望的动力思维在同伴指导干预(0 = 对照组, 1 = 干预组)与高职新生学习适应间起中介作用。H4: 学业希望的路径思维在同伴指导干预(0 = 对照组, 1 = 干预组)与高职新生学习适应间起中介作用。H5: 学业希望的动力思维和路径思维在同伴指导干预(0 = 对照组, 1 = 干预组)与高职新生学习适应间起链式中介作用。

## 二、研究设计

### (一) 研究过程

1. 干预对象的选取。本研究采用3×2的混合实验设计, 测量时间(前测、后测和延后测)为被试内变量, 实验组别(干预组和积极对照组)为被试间变量。通过G\*Power 3.1软件进行效应量分析(设定统计检验力为1-β=0.80, 双侧检验α=0.05, 预期效应量d=0.25), 确定最小样本量为44名。2023年10月, 从山东某高职院校随机抽取40个班级共1280名大一新生进行测评, 其中学习适应得分低于3.5分(满分5分)的学生占36.56%, 学业希望水平低于3.5分的学生占42.34%。经自愿报名和面试, 最终从学习适应和学业希望水平均低于3.5分的学生中筛选出60名学生(男生29名, 女生31名, 平均年龄19.5±1.45岁)作为研究对象, 随机分配至干预组和积极对照组, 两组学生学业成绩无显著差异( $t=0.72, p=0.56$ )。

2. 同伴导师的遴选与培训。已有研究表明高年级同伴指导效果更佳<sup>[25]</sup>。本研究于2023年10月从大二学生中遴选了6名同伴学习研讨会分享者和30名同伴动机性访谈者。入选标准包括学习成绩优异、沟通能力强和学习适应良好。所有同伴导师接受了20课时的专业培训, 内容涵盖导师角色定位、指导技能、行动计划制定等, 培训后获得专题培训证书和学分奖励。

3. 干预实施。干预期为4周(2023年11月21日至12月21日), 总时长8小时。干预组学生参与2次同伴学习研讨会(每次2小时)和2次同伴动机性访谈(每次2小时)。同伴学习研讨会采用“经验分享—小组讨论”双阶段模式, 每组4—6人。同伴动机性访谈采用一对一形式, 按同专业优先原则配对, 通过半结构化访谈帮助学生识别学业困难、激发动机并制定行动计划。同期, 积极对照组接受4次学习适应主题的在线心理健康教育讲座(总计8小时)。

4. 效果评估。研究进行三次测量: 2023年10月18日(干预前)、12月21日(干预后)和2024年3月21日(3个月追踪)。干预组全员完成测量, 对照组3人脱落。研究获得东北师范大学心理学院学术伦理委员会批准(批准号: 2023030)。干预结束后, 对10名干预组成员进行深度访谈, 探讨干预效果、个人体验和关键要素。

### (二) 研究工具

1. 学业希望量表。采用Simpson和Snyder修订的

特定领域学业希望量表<sup>[10]</sup>。该量表包含三个路径思维项目(例如“我能想出多种方法来获得好成绩”)以及三个动力思维项目(例如“我对在学校取得好成绩感到充满动力”)。该量表采用李克特5点记分进行评分,范围从1(完全不符合)至5(完全符合)。总量表的Cronbach's  $\alpha$  系数为0.91,路径思维的Cronbach's  $\alpha$  系数为0.87,动力思维的Cronbach's  $\alpha$  系数为0.89。本研究中总量表的Cronbach's  $\alpha$  系数为0.92,路径思维的Cronbach's  $\alpha$  系数为0.88,动力思维的Cronbach's  $\alpha$  系数为0.87。验证性因子分析结果显示: $\chi^2/df = 3.25$ , RMSEA = 0.06, SRMR = 0.04, NFI = 0.94, CFI = 0.93, GFI = 0.94。说明量表具有良好的信效度。

2. 高职生学习适应量表。采用自编高职生学习适应量表,包括学习投入、学习策略和学习动机三个维度共19个题项。测试结果表明,量表整体的Cronbach's  $\alpha$  系数为0.94,各维度的Cronbach's  $\alpha$  系数介于0.84至0.90之间,显示出良好的内部一致性。采用冯廷勇编制的大学生学习适应量表作为效标量表,所编制量表的总分与效标量表总分之间的相关系数为0.75( $p < 0.05$ ),证明了量表具有良好的效标效度<sup>[3]</sup>。本研究总量表整体的Cronbach's  $\alpha$  系数为0.93,各维度的Cronbach's  $\alpha$  系数范围在0.83至0.89之间,验证性因子分析结果显示: $\chi^2/df = 3.67$ , RMSEA = 0.05, SRMR = 0.06, NFI = 0.95, CFI = 0.95, GFI = 0.94。说明高职生学习适应量表具有良好的信效度。

### (三) 干预方法

本研究采用理论指导和实践依据相结合的方式设计干预方案,采用同伴学习研讨会和同伴动机性访谈两种方法,旨在提升学生的学业希望和学习适应能力。在理论基础方面,希望理论为干预设计提供了框架,指向了目标设定、动机激发和路径策略的关键环节。在实践依据方面,前期调研揭示了干预组学生在学业希望方面的显著问题。70%的学生未设定具体目标,65%的学生缺乏内在动机,60%的学生在学习策略运用上存在不足。这些问题表明,学生在目标设定、动机激发、学习策略等方面存在明显短板,亟须针对性干预。

针对这些问题,本研究设计了两种互补的干预手段,同伴学习研讨会促进群体经验分享,帮助学生明确目标并增强实现信心;同伴动机性访谈则从个

体层面引导学生反思学习经历,探索动力源泉并制定应对策略。两种方法的具体实施方案见表1和表2。

表1 聚焦学业希望提升的同伴学习研讨会结构化分享内容

分享者	分享主题	分享题目	核心观点
S1	学习目标规划	明确职业目标,规划学习路径	1.推荐早期设立职业目标和追求资格证书 2.强调自我认知在设定教育目标中的作用 3.提倡有效的时间管理来支撑这些目标
S2	学习目标规划	目标导向,成就未来	1.鼓励从清晰定义的学习目标开始 2.讲述了制定计划和持续努力的重要性
S3	学习策略实施	高效学习策略,助力学业发展	1.专注于个性化学习路径的开发 2.分享制定学习计划和管理的经验 3.介绍多元化学学习方法,推荐有用的学习资源
S4	学习策略实施	实践为王,技能提升之路	1.建议通过参与课程和活动提升学习适应性 2.强调实践学习的价值 3.强调反馈机制的重要性
S5	学习动力激发	激发学习热情,追求职业理想	1.着眼于明确学业和职业方向 2.分享设定挑战性目标的经验,强调欣赏小成就的重要性 3.鼓励主动追求目标,给予每个选择以深层意义
S6	学习动力激发	内在驱动,外在表现	1.讨论自我激励的重要性,探讨内在动机的建立 2.分享积极心态应对学习和专业挑战的策略 3.鼓励不断追求个人成长和超越

表2 聚焦学业希望提升的同伴动机性访谈提纲

访谈过程	访谈目的	访谈内容
第一阶段 吸引	1.介绍本次访谈的目的 2.激发被访者参与本次访谈的兴趣	1.还记得收到大学录取通知书的那一刻吗?那时候你对大学生活有什么期待?你最希望学到什么? 2.你目前的大学生活过得怎么样?你期待中的东西学到了吗?遇到哪些困难和挑战?
第二阶段 聚焦	1.了解访谈者的学习适应情况 2.引导被访者思考如何在大学树立新的学业目标,突破学业困境,实现学业发展	3.你觉得大学的学习和高中的学习有哪些不同?你对这种不同适应得咋样? 4.是什么驱动你每天去学习?你觉得自己的学习动机足够强烈吗?为什么? 5.在大学,你最想实现的学业目标有哪些?在这个过程中,你觉得最大的困难和挑战是什么? 6.面对这些困难,你认为自己有哪些优势去应对?有没有尝试过寻求帮助?你通常会向谁寻求帮助?
第三阶段 唤起	1.引导被访者进行深度自我反思 2.在被访者进行深度自我反思后,提出一个关键问题 3.通过问题转向规划阶段	7.对你来说,为什么突破这些学业困境如此重要? 8.在面对学业困境时,是什么激励你继续前进的?你有没有什么特别的方法来激发自己的学习动力? 9.对于克服目前的学业困境和实现新的学业目标,你有多大的信心?如果满分是10分,你会给自己打几分?为什么?
第四阶段 计划	1.跟被访者一起制定行动计划,包括行动步骤、所需支持资源和时间表 2.构建个人变革路径,激发持续动力	10.你对未来的职业有什么具体的规划吗?你认为大学期间应该做哪些准备? 11.咱们来细化一下你的目标,确保它们是具体、可衡量、可达成、相关性高、有时间限制的。 12.你有什么具体的计划和时间表来实现这些学业目标吗?我们怎么定期检查进度,并在遇到挑战时调整策略? 13.在追求学业目标的过程中,你可能会需要哪些帮助和资源?

三、结果分析

(一) 干预组和对照组的干预效果检验

本研究以测量时间(T1、T2、T3)和组别(干预组、对照组)为自变量,分别以学习适应和学业希望为因变量进行重复测量方差分析,结果显示,学习适应方面,时间主效应显著,  $F(2, 116) = 16.31, p < 0.01, \eta p^2 = 0.22$ 。组别主效应显著,  $F(1, 58) = 15.27, p < 0.01, \eta p^2 = 0.21$ 。时间和组别的交互作用也显著,  $F(2, 116) = 14.42, p < 0.01, \eta p^2 = 0.20$ 。简单效应分析显示,在基线水平(T1),干预组和对照组的学习适应得分无显著差异( $p = 0.62$ )。但在后测(T2)和追踪测(T3),干预组的学习适应得分显著高于对照组( $p < 0.01$ )。干预组在不同测量时间点的学习适应得分存在显著差异( $p < 0.01$ ),其中后测和追踪测得分显著高于前测( $p < 0.01$ ),追踪测与后测之间差异不显著( $p = 0.36$ )。而对照组在不同测量时间点的学习适应得分差异不显著( $p = 0.33$ )。

学业希望方面,时间主效应显著,  $F(2, 116) = 14.61, p < 0.01, \eta p^2 = 0.20$ ,组别主效应显著,  $F(1, 58) = 33.65, p < 0.01, \eta p^2 = 0.37$ 。学业希望的时间和组别的交互作用也显著,  $F(2, 116) = 10.18, p < 0.01, \eta p^2 = 0.15$ 。简单效应分析显示,在基线水平(T1),干预组和对照组的学业希望得分无显著差异( $p = 0.06$ )。但在后测(T2)和追踪测(T3),干预组的学业希望得分显著高于对照组( $p < 0.01$ )。干预组在不同测量时间点的学业希望得分差异显著( $p < 0.01$ ),其中后测和追踪测得分显著高于前测( $p < 0.01$ ),追踪测与后测之间差异不显著( $p = 0.33$ )。对照组在不同测量时间点的学业希望得分差异不显著( $p = 0.76$ )。不同组别学生在实验前测、后测、3个月追踪测学业希望和学习适应上的平均得分见表3。

表3 不同组别学生在实验前测、后测、3个月追踪测学业希望和学习适应上的得分(X±S)

测量变量	测量时间	干预组 (n=30)	对照组 (n=27)
		X ± S	X ± S
学习适应	T1	3.35 ± 0.33	3.39 ± 0.36
	T2	4.05 ± 0.44	3.37 ± 0.52
	T3	3.91 ± 0.52	3.48 ± 0.55
学业希望	T1	3.47 ± 0.40	3.30 ± 0.27
	T2	4.13 ± 0.48	3.35 ± 0.37
	T3	4.04 ± 0.50	3.38 ± 0.57

综上所述,研究结果显示,与对照组相比,聚焦提升高职新生学业希望的同伴指导干预,能够显著提升干预组学生的学业希望,其干预效果保持稳定,研究假设H1得到验证。与对照组相比,聚焦提升高职新生学业希望的同伴指导干预,能够显著提升干预组学生的学习适应水平,其干预效果保持稳定,研究假设H2得到验证。

(二) 干预组变化量的相关分析

对干预组和对照组所有被试在干预过程中学习适应和学业希望的动力思维和路径思维后测和前测的提升值以及是否参加同伴指导干预(采用虚拟变量,0=对照组,1=干预组)进行描述统计和相关分析,结果如表4所示。是否参加同伴指导干预与学习适应的提升和学业希望的动力思维和路径思维两个维度的提升两两之间显著正相关,这为进行后面的中介效应分析提供了数据支持。

表4 各变量的描述统计与相关系数矩阵(N=60)

变量	M ± SD	1	2	3	4
1. 同伴指导干预	-	1.00			
2. 学习适应提升	0.02 ± 0.03	0.59**	1.00		
3. 动力思维提升	0.07 ± 0.07	0.58**	0.63**	1.00	
4. 路径思维提升	0.15 ± 0.23	0.57**	0.73**	0.68**	1.00

注:\*\*表示 $p < 0.01$ 。

(三) 中介效应检验

为了深入探讨同伴指导干预在学习适应提升中的作用机制,运用Hayes开发的SPSS宏程序PROCESS模型6来检验相对中介效应<sup>[35]</sup>。在此分析中,是否参加同伴指导干预作为自变量(采用虚拟变量,0=对照组,1=干预组),动力思维和路径思维的提升作为中介变量,而学习适应的提升作为因变量,具体结果见图1和表5。首先,我们检验了动力思维的独立中介作用。结果表明,是否参加同伴指导干预显著正向预测了高职生动力思维的提升( $\beta = 0.58, SE = 0.11, p < 0.001$ ),但动力思维的提升对高职生学习适应提升的预测作用不显著( $\beta = 0.17, SE = 0.12, p > 0.05$ ),研究假设H3没有得到验证。其次,我们考察了路径思维的独立中介作用,结果显示,是否参加同伴指导干预显著正向预测路径思维的提升( $\beta = 0.27, SE = 0.11, p < 0.001$ ),路径思维的提升又显著正向预测学习适应提升( $\beta = 0.49, SE = 0.12, p < 0.001$ )。通过偏差校正的百分位Bootstrap方法,我们发现路径思维的中介效

应显著,效应值为0.13,95%置信区间为[0.01, 0.27],占总效应的22.03%。这一结果支持了研究假设H4。再次,我们检验了动力思维和路径思维的链式中介效应。结果表明,动力思维显著正向预测路径思维( $\beta=0.53$ ,  $SE=0.11$ ,  $p<0.001$ ),链式中介效应显著,效应值为0.15,95%置信区间为[0.02, 0.28],占总效应的25.42%,这一结果支持了研究假设H5。最后,是否参加同伴指导干预对高职生学习适应具有显著的正向预测作用( $\beta=0.59$ ,  $SE=0.11$ ,  $p<0.001$ ),在引入中介变量后,是否参加同伴指导干预对高职生学习适应提升的直接效应由原来的显著变为不显著( $\beta=0.22$ ,  $SE=0.11$ ,  $p>0.05$ )。

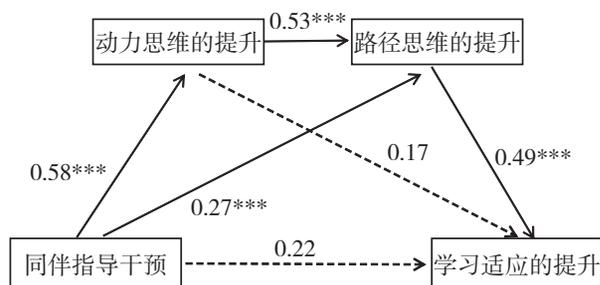


图1 学业希望提升的中介效应图

注:\*\*\*表示 $p<0.001$ 。

表5 同伴指导干预的总效应、直接效应及中介效应分解(N=60)

路径	效应量	标准误	95%置信区间		相对效应值(%)
	Effect	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI	
总效应	0.59	0.11	0.38	0.81	
显著中介效应	0.28				47.45
路径1: 同伴指导干预 →路径思维的提升 →学习适应的提升	0.13	0.07	0.01	0.27	22.03
路径2: 同伴指导干预 →动力思维的提升 →路径思维的提升 →学习适应的提升	0.15	0.07	0.02	0.28	25.42

#### 四、讨论

本研究采用干预研究设计,首次系统考察了同伴指导干预对高职新生学习适应的影响,并探讨了学业希望的动力思维和路径思维在其中的中介作用。这一发现为理解同伴指导干预在技能人才培养中的作用机制提供了新的理论框架和实证支持。

(一) 同伴指导干预对高职生学业希望和学习适应的干预效果

本研究首次深入探讨了同伴指导干预对高职新

生学业希望和学习适应的影响。结果表明,与积极对照组相比,聚焦提升学业希望的同伴指导干预(包括同伴学习经验研讨会和同伴动机性访谈)显著提高了干预组学生的学业希望和学习适应水平,而且干预效果保持稳定,验证了研究假设H1和H2。这一发现对于完善技能人才培养的干预模式具有重要意义。

已有研究表明,同伴指导干预中特有的元素,如使用熟悉的语言、相似的社会角色以及对“学生经历”的共情理解,可能提供教师辅导所没有的好处<sup>[36]</sup>。从社会学习理论的视角来看,同伴导师作为“可及榜样”,通过观察和互动帮助新生模仿和内化积极的学习行为和态度<sup>[37]</sup>;从社会支持理论的视角来看,同伴导师提供了情感支持、信息支持和工具性支持,帮助新生缓解适应压力,增强学业信心<sup>[22]</sup>。本研究创新性地设计了结构化的同伴学习研讨会和个性化的同伴动机性访谈,充分发挥了这些优势。具体而言,干预效果通过以下两个方面得以实现。首先,结构化同伴学习研讨会帮助学生明确目标。基于高职新生特点设计的同伴学习研讨会,帮助学生明确学习目标,形成积极的学习态度。例如,研讨会内容包括时间管理、学习策略分享以及学业目标设定等,针对高职新生的实际需求不仅关注“是什么”,更强调“如何做”的实操性指导,这种做法突破了传统同伴指导中单一的经验分享模式,构建了更系统的学习支持框架。其次,个性化同伴动机性访谈提供针对性支持。本研究创新地引入同伴动机性访谈技术,将专业的咨询方法与同伴指导相融合。通过建立深度信任关系,同伴导师能够更准确地识别学生的个体需求,提供有针对性的支持。这种一对一的深度交流模式,有效克服了传统群体指导中的“一刀切”问题,实现了个性化支持。这种创新的干预模式通过促进认知、情感和行为的整体发展,为高职生学习适应提供了一条新的路径。

#### (二) 学业希望的中介机制

干预机制研究对于理解干预措施的作用路径具有关键意义。这类研究不仅有助于识别干预的核心要素,还能为优化干预方案和提升干预效果提供实证依据<sup>[38]</sup>。通过机制研究,我们可以更精准地聚焦于对干预结果贡献最显著的环节,并有效区分特定与非特定的干预效果<sup>[39]</sup>。尽管同伴指导干预在教育领域得到广泛应用,但关于其作用机制的深入探讨

仍然有限。本研究发现同伴指导通过两条路径影响高职生的学习适应,一是通过路径思维的独立中介作用,二是通过动力思维—路径思维的链式中介作用。这两条路径的显著性及其作用机制可以从高职教育的特点和希望理论框架进行深入解读。

首先,路径思维的独立中介效应反映了高职教育中“实践导向”的本质特征。已有研究普遍认为希望干预在路径思维方面的有效方法较少,且统一辅导难以有效提升路径思维<sup>[7]</sup>。然而,本研究发现同伴指导干预能显著提升路径思维并促进学习适应。表明在高职教育情境下,同伴指导通过“实践导向”的路径指引,能有效克服传统干预方法的局限。与普通高等教育相比,高职教育更强调具体技能的掌握和实践能力的培养。同伴指导通过提供具体的学习方法和技能训练策略(如“如何准备实训课程”、“如何提高专业技能”等),直接增强了学生对目标实现路径的感知。这种清晰的路径指引对技能型人才的培养尤为重要,因为他们需要在较短的学习周期内掌握特定的职业技能。正如一位受访学生所言:“同伴导师不仅告诉我该学什么,更重要的是教会我怎么学,这让我能更快地适应专业课的学习。”

其次,动力思维通过路径思维影响学习适应的链式中介效应,揭示了高职生学习动力转化为适应性行为的具体机制。高职生群体普遍存在学习动力不足的问题,且往往缺乏有效的学习方法<sup>[12]</sup>。同伴指导干预首先通过同伴互动和经验分享增强了学生的学习信心和动力,这种增强的动力进而促使学生更积极地探索和尝试同伴推荐的学习方法,最终实现更好的学习适应。这一发现支持了Snyder关于动力思维和路径思维协同作用的论述<sup>[30]</sup>,同时也凸显了在高职教育情境下,学习动力的提升需要与具体可行的学习路径相结合才能发挥最大效用。

再次,值得注意的是,同伴指导干预仅通过动力思维影响学习适应的路径未获支持,这一发现恰恰印证了高职教育中“知行合一”的重要性。仅有学习动力的提升而缺乏具体可行的学习方法,难以满足高职教育对实践能力和职业技能的要求。这也提示我们在设计高职生学习适应干预时,需要特别注重将学习动力激发与具体学习路径的指导有机结合。

## 五、研究启示与不足

### (一) 研究启示

本研究揭示了同伴指导通过学业希望(特别是路径思维)提升高职生学习适应的作用机制,为技能人才教育中的同伴指导干预提供了新的理论框架和实证支持。这一研究成果对高职院校完善教育干预模式、提升学生学习适应能力具有重要意义。

1. 构建以路径指导为核心的同伴支持体系。研究表明,路径思维在同伴指导干预中发挥了关键中介作用。因此,高职院校应重点构建以实践路径指导为核心的同伴支持体系,以提升学生的学习适应能力。首先,应建立结构化的路径指导模式。通过组织同伴学习研讨会,系统化地分享具体学习方法和技能训练策略,帮助学生明确目标实现路径,提升其路径思维能力。其次,开发针对性的指导工具。结合专业特点设计学习方法手册,将技能获得的路径具体化、可视化,便于同伴导师在指导过程中提供更具针对性的帮助,从而克服传统统一辅导难以提升路径思维的局限性。最后,建立动态反馈机制。通过定期开展动机性访谈,及时了解学生在运用学习方法时遇到的困难,并根据反馈调整指导策略,确保路径指导的实效性。

2. 优化动力激发与路径指导的协同机制。研究发现,动力思维通过路径思维间接影响学习适应,表明动力激发与路径指导的协同作用是提升学习适应的关键。因此,高职院校应注重两者的有机结合。首先,在同伴指导过程中,应通过经验分享增强学生的学习信心,同时将这种动力及时转化为具体可行的学习方法。其次,建立渐进式的指导机制。针对动力思维需要通过路径思维才能促进学习适应的特点,可采用“目标分解—方法示范—实践指导”的递进模式,帮助学生将学习动力逐步转化为适应性行为。最后,充分发挥校企协同作用。将企业技术骨干纳入同伴指导体系,为学生提供更具有职业针对性的路径指导,进一步强化动力与路径的结合,提升干预的实践性和针对性。

3. 完善同伴指导的制度保障体系。为确保同伴指导干预的可持续性和有效性,高职院校应从制度建设和资源配置两方面完善保障体系。首先,将同伴指导纳入人才培养方案,制定系统化的实施方案,并建立学分认定机制,实现同伴指导的制度化运行。

其次,配置专项资源支持。设立专职管理岗位,开发标准化的指导工具和评估体系,为同伴指导的实施提供必要的资源保障。最后,构建多方协同机制。整合校内外资源,积极对接校企合作平台<sup>[40]</sup>,将企业资源有机融入同伴指导体系,形成学校、企业和学生多方协同的支持网络,进一步提升同伴指导的实施质量和育人成效。

## (二) 研究不足

尽管本研究为促进技能人才的学习适应提供了有价值的见解,但仍存在一些局限性。

1. 样本代表性有限。本研究仅选取单一高职院校的新生作为研究对象,样本的地域性和专业分布较为集中。未来研究需扩大样本范围,纳入不同区域、不同专业类型的高职院校,以提升研究结果的推广价值。

2. 追踪周期较短。四周干预和三个月追踪期难以充分评估干预效果的持久性。后续研究建议延长追踪期,特别关注学生在“工学结合”不同阶段(如顶岗实习期)的学习适应变化,以优化干预策略。

3. 校企协同机制不足。虽然提出了校企协同建议,但对企业技术骨干如何融入同伴指导体系以及如何构建“双师型”同伴指导模式等实践问题探讨不够深入。未来需要进一步研究校企协同下的同伴指导实施路径。

## 参考文献:

- [1] 庄西真.技能人才成长的二维时空交融理论[J].职教论坛,2017(34):20-25.
- [2] BAKER RW, SIRYK B.Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college[J].Journal of counseling psychology, 1986(33):31-38.
- [3] 冯廷勇,苏缙,胡兴旺,等.大学生学习适应量表的编制[J].心理学报,2006(5):762-769.
- [4] VAN ROOIJ EC, JANSEN EP, VAN DE GRIFT WJ.First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment[J].European journal of psychology of education, 2018(33):749-767.
- [5] WONG W L, CHEUNG S.The role of hope in college transition: Its cross-lagged relationships with psychosocial resources and emotional well-being in first-year college students[J].Journal of adolescence, 2024(4):771-788.
- [6] 陈美荣.高职新生学习适应研究[D].天津:天津职业技术师范大学,2020.
- [7] 何瑾,樊富珉,程化琴,等.希望干预改善大学新生学习适应的效果[J].中国临床心理学杂志,2015(4):750-755.
- [8] SNYDER C R, HARRIS C, ANDERSON J R, et al.The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope[J].Journal of personality and Social psychology, 1991(60):570-585.
- [9] FELDMAN D B, KUBOTA M.Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average[J].Learning and individual differences, 2015(37):210-216.
- [10] SYMPSON SC, SNYDER CR.Development and initial validation of the domain specific hope scale[R].University of Kansas, department of psychology, 1997.
- [11] SNYDER CR.Hope theory: rainbows in the mind[J].Psychological inquiry, 2002(13):249-275.
- [12] 王立高.高职学生压力、情绪表达和学习适应的关系研究:基于广西壮族自治区的问卷调查[J].职业技术教育,2019(2):76-80.
- [13] 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(1):e12.
- [14] AZADIANBOJNOORDI M, BAKHTIARPOUR S, MAKVANDI B, et al.Can academic hope increase academic engagement in Iranian students who are university applicants?Investigating academic buoyancy as a mediator[J].Journal of psychologists and counsellors in schools, 2020(2):198-206.
- [15] 上海市教育科学研究院,麦可思研究院.2015中国高等职业教育质量年度报告(英文版)[M].北京:高等教育出版社,2015.
- [16] JENKINS S R, BELANGER A, CONNALLY M L, et al.First-generation undergraduate students' social

- support, depression, and life satisfaction[J].*Journal of college counseling*, 2013(2): 129–142.
- [17]CRISP G, BAKER V L, GRIFFIN K A, et al.Mentoring undergraduate students: ASHE higher education report, volume 43, number 1[M].Hoboken: john wiley & sons, 2017.
- [18]KRICORIAN K, SEU M, LOPEZ D, et al.Factors influencing participation of underrepresented students in STEM fields: matched mentors and mindsets[J].*International journal of STEM education*, 2020(1): 1–9.
- [19]STEINER H, TRIVEDI N, BROWN J.Bringing a learning strategies project to scale in a first-year seminar[J].*Journal of effective teaching in higher education*, 2019(1): 27–44.
- [20]MILLER WR, ROLLNICK S.Motivational interviewing: helping people change (3rd ed.)[M]. England The Guilford Press, 2013.
- [21]GAI X, GU T, WANG Y, et al.Improving career adaptability through motivational interview among peers: An intervention of at-risk chinese college students majoring in foreign language[J].*Journal of vocational behavior*, 2022(138): 103762.
- [22]GUNN F, LEE SH, STEED M.Student perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: divergent perspectives from mentors and mentees [J].*Marketing education review*, 2017(1): 15–26.
- [23]ELLIOTT C, MAVRIPLIS C, ANIS H.An entrepreneurship education and peer mentoring program for women in STEM: mentors' experiences and perceptions of entrepreneurial self-efficacy and intent[J].*International entrepreneurship and management journal*, 2020(1): 43–67.
- [24]BOOKER K, BREVARD E.Why mentoring matters: african-american students and the transition to college [J].*The mentor: an academic advising journal*, 2017(1): 1–11.
- [25]张洁, 韩双森.同伴指导对大学生学习结果的影响研究: 基于 30 项实验或准实验研究的元分析[J].*复旦教育论坛*, 2024(2): 46–53.
- [26]HOBFOLL SE, HALBESLEBEN J, NEVEU JP, et al.Conservation of resources in the organizational context: the reality of resources and their consequences[J].*Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 2018(5): 103–128.
- [27]BERRY C, ACHARYA N, CROWTER L.The light at the end of the tunnel? a systematic review of higher education student experiences of hope[J].*Plos one*, 2024(19): e0304596.
- [28]XIANG G, TENG Z, LI Q, et al.The influence of perceived social support on hope: a longitudinal study of older-aged adolescents in China[J].*Children and youth services review*, 2020(119): 105616.
- [29]CALLINA K S, SNOW N, MURRAY E D.The history of philosophical and psychological perspectives on hope: toward defining hope for the science of positive human development[C]//*The oxford handbook of hope*.oxford: oxford university press, 2018: 9–26.
- [30]SNYDER C R, LOPEZ S J, EDWARDS L M, et al.Hope theory[C]//RAND C K L, TOUZA K K, eds.*The oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford university press, 2018: 425–442.
- [31]COLLA R, WILLIAMS P, OADES L G, et al.“A new hope” for positive psychology: a dynamic systems reconceptualization of hope theory[J].*Frontiers in psychology*, 2022(13): 809053.
- [32]GALLAGHER M W, MARQUES S C, LOPEZ S J.Hope and the academic trajectory of college students[J].*Journal of happiness studies*, 2017(2): 341–352.
- [33]D' AMICO GUTHRIE D, FRUIHT V.On-campus social support and hope as unique predictors of perceived ability to persist in college[J].*Journal of college student retention*, 2020(22): 522–543.
- [34]COHEN S, MCKAY G.Social support, stress and the buffering hypothesis: a theoretical analysis [M]//*Handbook of Psychology and Health*.New York: routledge, 2020(4): 253–267.
- [35]HAYES A F, SCHARKOW M.The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does method really matter?[J].*Psychological science*, 2013(10): 1918–1927.

- [36] LODA T, ERSCHENS R, LOENNEKER H, et al. Cognitive and social congruence in peer-assisted learning: a scoping review[J]. Plos one, 2019(9): e0222224.
- [37] BALLESTEROS J A, FERNANDEZ M D, GONZÁLEZ-GERALDO J L. Peer-mentoring program for the individual attention of engineering students[J]. IEEE transactions on education, 2024(5): 786-792.
- [38] LORENZO-LUACES L, GERMAN R E, DERUBEIS R J. It's complicated: the relation between cognitive change procedures, cognitive change, and symptom change in cognitive therapy for depression[J]. Clinical psychology review, 2015(41): 3-15.
- [39] RODDY M K, STAMATIS C A, ROTHMAN K, et al. Mechanisms of change in a brief, online relationship intervention[J]. Journal of family psychology, 2020(1): 57.
- [40] 胡彩霞, 檀祝平. 高技能人才培养: 政策导向、现实困境与教育调适[J]. 职教论坛, 2022(11): 14-22.

责任编辑 刘扬军

## The Mechanism of Peer Mentoring Intervention in Promoting Academic Adjustment of Vocational College Students: The Mediating Role of Academic Hope

Zhu Yaoxiu<sup>1,2</sup>, Wang Xinbo<sup>3</sup>, Lu Haidong<sup>2</sup>

(1. Mental Health Education Center, Weifang Business Vocational College, Zhucheng 262200, China; 2. School of Psychology, Northeast Normal University, Changchun 130024, China; 3. China Academy of Educational Sciences, Beijing 100088, China)

**Abstract:** The academic adjustment of skilled talents is crucial for their academic success and career development. This study aims to investigate how peer mentoring intervention can promote academic adjustment of vocational college students by enhancing academic hope, thereby providing empirical support for skilled talent development initiatives. Using a random cluster sampling method, sixty participants with low levels of academic hope and academic adjustment were selected from 1280 freshmen in a vocational college in Shandong. They were randomly assigned to the intervention group and the positive control group. The intervention group received a four-week peer learning workshop and peer motivational interviews, while the active control group attended online mental health education seminars focused on academic adjustment. The effectiveness of the interventions was evaluated using the Academic Adjustment Scale and the Academic Hope Scale. Results indicated that students in the intervention group demonstrated significant and stable improvements in academic hope and academic adjustment. Further analysis revealed that peer mentoring intervention influenced vocational college students' academic adjustment through two pathways. First, it operated through the independent mediating effect of pathways thinking. Second, it affected academic adjustment through the chain mediating effect of agency thinking and pathways thinking.

**Keywords:** peer mentoring intervention; academic adjustment; academic hope; vocational college students; mediating effect