

# 基于双实践经验的社交焦虑倾向初高中生教育支持策略研究 ——教育学视角下父母与专业辅导者的协同实践

金迪虎

渤海大学, 辽宁 锦州 121013

DOI: 10.61369/ETR.2025380013

**摘 要 :** 社交焦虑倾向初高中生在学习中存在注意力分散、自我效能感低、互动回避等问题, 需父母与专业辅导者基于教育学协同育人理念, 从情感支持、认知引导、行为训练、环境优化四个维度构建教育支持体系, 帮助学生缓解焦虑, 提升学习适应性与社交能力。基于此, 本研究聚焦初高中生社交焦虑倾向问题, 结合父母日常陪伴与专业辅导者教学指导的双实践经验, 探索教育支持的有效策略。

**关 键 词 :** 初高中生; 社交焦虑倾向; 教育支持; 父母视角; 专业辅导者视角; 教育学协同

## Research on Educational Support Strategies for Middle and High School Students with Social Anxiety Tendencies Based on Dual Practical Experiences —Collaborative Practices between Parents and Professional Instructors from an Educational Perspective

Jin Dihui

Bohai University, Jinzhou, Liaoning 121013

**Abstract :** Middle and high school students with social anxiety tendencies often exhibit difficulties such as difficulty concentrating, low self-efficacy, and interaction avoidance in learning. This necessitates parents and professional instructors to establish an educational support system from four dimensions—emotional support, cognitive guidance, behavioral training, and environmental optimization—based on the educational philosophy of collaborative nurturing. This approach helps students alleviate anxiety while enhancing learning adaptability and social skills. Accordingly, this study focuses on the issue of social anxiety tendencies among middle and high school students, integrating the dual practical experiences of parental daily companionship and professional instructors' teaching guidance to explore effective strategies for educational support.

**Keywords :** middle and high school students; social anxiety tendencies; educational support; parental perspective; professional instructor perspective; educational collaboration

## 引言

随着社会竞争加剧与青少年心理发展的复杂性提升, 社交焦虑成为初高中生群体中常见的心理倾向。《中国国民心理健康发展报告(2023-2024)》显示, 约15%-20%的初高中生存在不同程度的社交焦虑, 表现为在人际互动中过度紧张、害怕被评价、回避集体活动等。从教育学视角看, 教育支持作为个性化教育的重要实践形式, 既能规避集体学习中社交焦虑带来的压力, 又能通过家校协同为学生提供针对性指导。现有研究多聚焦专业辅导者的教学方法, 忽视了父母作为“第一任教师”的教育价值, 二者的实践经验若能基于教育学理论框架形成协同机制, 将构建更全面的支持体系。

## 一、基于双实践经验的社交焦虑倾向初高中生教育支持的概念界定

教育支持是教育学视域下围绕学生个体发展需求展开的协同育人实践, 强调在教育情境中实现认知引导、情绪调节与行为培养的系统性干预<sup>[1]</sup>。

父母作为学生成长过程中的重要教育主体, 具备长期观察和深度参与的优势, 能够基于家庭生活场景中的自然接触积累“家庭教育实践经验”。这种经验体现在对子女情绪波动、行为习惯与学习节奏的敏锐察觉上, 能够在非正式教育环境中提供即时的情感回应与心理安抚<sup>[2]</sup>。专业的辅导人员基于系统的教育心理学理论知识与教学方法论储备, 借助科学的评估手段辨识学生在学习动

力、注意力集中以及自我效能等方面的具体挑战,进而设计出遵循教育原理的认知干预策略。当学生面对小组讨论任务产生强烈回避倾向时,辅导者可以基于维果茨基最近发展区理论,采用模拟对话训练逐步提升其语言输出信心,并结合认知重构技术纠正“我说错会被嘲笑”的不合理信念,这一过程本身即是教育支持的具象化实践。

这两种实践并非各自独立运作,而是依据教育学中的协同育人原理,通过定期交流与策略整合,以实现相互补充的效果。家长即时向辅导人员反馈日常中察觉到的情感波动,此举为教育介入策略的调整提供了实证基础;而辅导人员则向家长传达教育进程中的阶段性目标及执行重点,旨在确保家庭教育支援的一贯性得以持续。整个支持过程注重建立稳定的教育性依恋互动关系,让学生在被理解的基础上主动参与改变,为社交焦虑倾向学生提供了可持续的教育成长路径。

## 二、教育学视角下社交焦虑倾向初高中生的学习表现特征

### (一) 认知层面:自我否定与注意力分散

存在社交焦虑倾向的初高中生在认知方面常表现出突出的自我否定特征,其思维方式往往将学习能力与人际评价紧密结合起来,这类学生一般认为学业表现可直接反映个人价值,一旦有差错产生或未达预想,便会假定他人会作出负面评判<sup>[3]</sup>,从教育心理学相关理论框架出发,这些认知偏误极大地影响个体注意力的分配及保持机制,进而对学习效能产生直接作用。做习题训练的期间,学生虽投入了大把时间,但注意力不聚焦于解题逻辑这个关键,而是反复去确认“这个答案会不会有问题”“要是错了别人会怎么看我”,鉴于长期处在高警觉的状态,学生的认知负荷明显加大,他们不只要处理学科方面的知识,还得同步应对心理范畴的社会评价压力,这种压力总是以想象的形式留存。哪怕是在安静的环境里独自学习,个体仍会体验到一种持续的心理状态,即感觉自己长时间处于外部的持续监视中,这种内在的“被审视”的体验造成其注意力分散、集中能力降低,进而表现出专注力呈现碎片化情形,这跟教育情境下注意力培养的基本要求相悖离。

### (二) 行为层面:互动回避与任务拖延

处在教育干预的框架体系内,社交焦虑倾向初高中生的行为特点明显表现为互动回避和任务拖延,当这类学生面对辅导者的提问,一般选用被动回应的方式,恰似低头默默不作声、眼神躲开目光或身体往后缩,言语回应少得可怜,大多时候只用“嗯”“是”“不是”等单音词回应<sup>[4]</sup>。他们担心自己的回答不够正确或不够完整,会引起辅导者的负面评判,于是倾向于降低表达量,为降低自身的曝光情况和风险,当父母主动关心其学习进展情况时,学生更大概率表现出防御性态度,时常以“我不想说”“你别管我”等话语切断沟通<sup>[5]</sup>。即便学生主观层面渴望完成学业任务,不过实际执行阶段频繁陷入启动困难,他们预先在心里设定了极高的成就期望,将任务成果与其自我认同紧密地捆绑在一起,一旦意识到或许会出现错误,就会体验到强烈的焦虑

感,进而触发逃脱机制,这与教育环节中任务分解的基本规则存在显著矛盾。

### (三) 情绪层面:紧张焦虑与自我封闭

针对有社交焦虑倾向的初高中生,学习时的社交信号,往往会引发情绪的起伏波动。情绪调节属于教育支持的关键维度,需父母与辅导者一同培养学生的情绪识别能力,辅导者不经意间的目光停留、父母一句看似普通的发问,都可能被这些学生诠释为评价性的注视以及潜在的批评,因而引发强烈的生理跟心理反应。常见表现有心跳加速、手心冒冷汗、呼吸加快以及声音颤抖,在一对一学习环境里尤其突出,这种持续不断的紧张状态让学生逐步构建出回避机制,依靠抽离情感以及行为退缩降低不适感,他们不愿再参加任何形式的学习对话,特别反感涉及情绪反馈情况的问题<sup>[6]</sup>。“别问我感觉好不好呀,我只想赶紧做完”成典型回应,这话背后并非体现出冷漠和叛逆,而是一种带有自我保护属性的心理隔离,为了规避可能引发焦虑的情形,他们情愿主动中止与父母就学业进展的交谈,把其学习行为简化成单纯以任务为导向的操作,只聚焦在任务有没有完成,而不去探究理解的深度与面临的挑战,这跟教育支持中的过程性评价理念不相契合。

## 三、教育学视域下父母与专业辅导者的协同教育支持策略

### (一) 情感支持:父母“共情陪伴”与专业辅导者“信任建立”

父母作为最贴近学生生活的情感主体,依据家庭教育学中的情感回应理论,其作用主要体现在通过“观察—接纳—倾听”的路径实现深度共情陪伴。日常生活中,父母需敏锐觉察孩子的情绪波动与行为变化,如回避眼神交流、拒绝参与家庭讨论或在作业过程中频繁中断等细微表现。观察之后的关键在于非评判性地接纳,理解其背后的心理防御机制<sup>[7]</sup>。在此基础上展开的倾听不是单向询问成绩或任务完成情况,而是创造安全氛围,鼓励孩子自由表达情绪体验当父母能够持续以稳定的情绪状态回应孩子的不安,便能逐步打破其“表达即暴露弱点”的认知误区,形成稳定的情感联结。

初次接触时,辅导者采用非结构化交流方式,如协作任务、分享生活或情绪游戏,降低学生心理戒备。互动避免直接目光对视或高强度问答,允许学生通过书写、绘画间接表达。空间布置体现减压理念,采用柔和光线、私密布局与可调节座椅,增强控制感和安全感。随着接触增加,辅导者保持行为一致和情绪稳定,让学生确信环境安全。过程中,及时捕捉并强化微小正向反馈,如主动提问或完整陈述,作为信任节点。渐进式情感接入不依赖言语说服,而是在安全体验中重塑学生人际预期,为后续认知调整与行为改变提供支点,符合渐进性原则。

### (二) 认知引导:父母“生活化教育渗透”与专业辅导者“系统化教育干预”

基于血缘关联,父母在日常和子女互动密切,能够发觉孩子

非结构化环境中的心理活动特点，当孩子将课堂发言的失败体验延伸成“我始终表达不行”的论断，在家庭用餐后的交流中，家长宜用鼓励话语唤起孩子从前良好表达的记忆，帮其改变对事件的理解<sup>[8]</sup>。依托现实情形的认知调节是隐性教育课程的组成部分，它避开理论性的说教，通过现实场景进行温和的引导，使青少年在稳定环境中慢慢察觉自己过度简化或夸大问题的思维样式，家长能借助共同制定购物清单、制定周末计划等办法，助力孩子充分表达并认可其合理的决策，进而矫正孩子“自己的想法不重要”的错误认知。这种方式着重在生活情景中达成持续渗透效果，减少直接批评和生硬地改正，着重营造允许犯错和自由表达的家庭教育环境，这和教育学“生活即教育”的基本理念相契合。

辅导者运用教育学框架对认知过程进行系统引导，依照维果茨基理论模型，用认知行为法精准辨认并重塑和学习行为有关的关键认知信念，在一对一辅导阶段，通过苏格拉底式交流，辅导者引领学员去验证“别人会嘲笑我犯错”这一本能认知是否合理，引导其整理实证资料并判断可能性，帮助建立更符合实际的替代认知，比如“即便说错，多数人其实不会特别在意”。推行课堂环境下的认知调适表单项目，让学生填写刺激因素、情感反馈和初始认知，通过辅导沟通逐一检查其合理性，对于考前出现的突出焦虑表现，可依靠教学行为实验体系，组织课堂互动或分组研讨活动，考察预测结果和实证结果的出入，从而打破回避策略的负面反馈循环，导师可运用分阶段认知策略，将社交难题转化为可逐步解决的小目标，每完成一级任务就同步开展认知反馈，提升自我效能感，各环节设计着重于教学能力的迁移培养，保证学生在实际教育场景中能自主运用所学技能<sup>[9]</sup>。

**（三）行为训练：父母“家庭教育实践”与专业辅导者“教育任务适配”**

家庭是青少年家庭教育核心场域，在教育行为训练中作用不

可替代。父母可依家庭教育学理论开展“教育情境中的低风险互动练习”，助有社交焦虑的初高中生适应人际交流，如邀同学到家、鼓励孩子分享经历等。过程中，家长应避免过度介入评判，通过参与支持营造教育氛围，让孩子提高表达欲与沟通连贯性<sup>[10]</sup>。日常简单互动可转为教育练习，父母陪同并给予正向反馈，关键是保持练习持续渐进，让学生接纳社交。

专业辅导者发挥专业优势，实施“教育阶梯式任务”模式。该模式基于维果茨基最近发展区理论，分解教育目标为层级明确、难度递增的小步骤。初始聚焦基本参与，如书面回应、小组提想法，后过渡到口头发言等高强度活动。各阶段有操作指南和心理建议，确保学生掌握应对措施。实施中，辅导者关注学生状态，调整进度、提供辅助，注重任务衔接连贯可预测，减少焦虑。同时结合认知重构技术，引导学生回顾过程、识别负性思维、强化积极结果。家庭练习与专业任务内外联动，构成教育行为训练双向支撑体系。

**四、结束语**

教育支持作为教育学视域下个性化的协同育人形式，需充分结合父母的“家庭教育实践经验”与专业辅导者的“学校教育实践经验”。父母的核心教育价值在于“情感陪伴与生活化教育渗透”，通过观察情绪、接纳需求、家庭练习，为孩子打造最安全的“教育焦虑缓解场”；专业辅导者的核心教育价值在于“科学教育干预与教育任务适配”，通过建立信任、调整认知、阶梯训练，帮助孩子在教育过程中逐步适应互动、建立自信。二者基于教育学协同育人理论，通过定期沟通、角色互补、动态调整形成教育合力，能让社交焦虑倾向的初高中生在教育支持中提升学习能力，缓解焦虑情绪，实现“学习进步”与“心理成长”的教育目标双向奔赴。

**参考文献**

- [1] 李露, 叶宝娟, 杨强, 范楠楠, 李紫菲, 彭招花. 家庭亲密度与中职护理生学习倦怠的关系: 一个有调节的中介模型 [J]. 中国临床心理学杂志, 2019, 27(5): 1003-1005.
- [2] 赵飞飞, 卢益东, 黄武. 医学生自我效能感和社会支持的关系研究 [J]. 校园心理, 2020, 18(3): 231-233.
- [3] 贺志强, 孙晓娅, 王立群, 丁文清, 王志忠. 大学生社会支持与负性情绪自杀行为的相关性 [J]. 中国学校卫生, 2019, 40(5): 704-706.
- [4] 杨月乔, 乐虹. 湖北省医学专科生焦虑、抑郁对学习倦怠的影响 [J]. 职业与健康, 2020, 36(19): 2698-2701.
- [5] 高迪, 张红杰. 某高校在校大学生焦虑和抑郁现状分析 [J]. 医学研究与教育, 2019, 36(4): 41-46.
- [6] 杨兴洁, 高岚, 张索远, 张立刚, 周双桨. 新冠肺炎疫情期间大学生心理状况及其与社会支持的关系 [J]. 精神医学杂志, 2020, 33(4): 241-246.
- [7] 侯睿, 金玲, 贺剑. 学习策略何以影响考试焦虑: 多重中介效应模型构建与检验 [J]. 西南大学学报 (自然科学版), 2023, 45(12): 44-55.
- [8] 李双玲. 高职护生在校不同阶段学业倦怠状况调查研究 [J]. 淮南职业技术学院学报, 2024, 24(5): 125-127.
- [9] 石宇, 魏坤, 吕叶. 心理韧性培养对大学生心理健康的促进作用 [J]. 文教资料, 2024(20): 168-170.
- [10] 赵萌, 王璐瑶, 周波. 青少年学习倦怠与抑郁: 焦虑的中介作用与社会支持的调节作用 [J]. 心理月刊, 2025, 20(6): 126-129.