

高职受助学生心理健康教育与职业生涯规划生态化协同路径

龙雪津¹ 吴家媚²

1.广西开放大学 广西 南宁 530022

2.广西信息职业技术学院 广西 南宁 530022

【摘要】：当前高职院校学生资助工作已由保障型资助逐步向发展型资助深化，但经济帮扶、心理关怀与职业发展支持之间仍存在目标分置、资源分散和服务断续等问题。基于生态系统视角，高职受助学生的心理健康与职业生涯规划并非彼此孤立，而是受到个体特征、家庭条件、学校支持和社会环境的共同影响。推动二者协同发展，应以学生成长需求为中心，坚持整体统筹、动态跟进、分类施策与开放协同，贯通课程链条，整合服务资源，汇聚多元主体，嵌入实践场景，健全闭环机制，构建“经济帮扶—心理赋能—生涯发展”相互衔接的资助育人体系，促进受助学生由克服现实困难向增强发展能力转变、由获得外部支持向形成内生动力提升。

【关键词】：高职受助学生；心理健康教育；职业生涯规划；生态化协同；资助育人

DOI:10.12417/2705-1358.26.15.041

随着产业结构调整和就业形态变化，高职学生面临的职业环境更加复杂，岗位能力要求、就业竞争方式与职业成长路径均呈现新的特点。对受助学生而言，经济压力往往与学业压力、身份敏感、就业焦虑相互叠加。若资助工作主要停留在资金发放和困难纾解层面，心理健康教育与职业生涯规划又各自运行，学生即使暂时缓解了生活困难，也可能因自我认知不足、职业信息匮乏或心理调适能力偏弱而陷入发展困境。由此，如何在保障基本学习生活的同时增强心理韧性、提升生涯发展能力，已成为高职院校深化发展型资助的重要议题。

已有研究从课程融合、心理辅导、职业测评和协同育人等角度，论证了心理健康教育与职业生涯规划相互嵌合的必要性，并形成了一定的实践经验^[1-3]。但现有成果多以一般大学生或高职学生为对象，对受助学生经济处境、心理感受与发展需求之间的关联关注不足。基于生态系统视角审视二者的协同关系，有助于将分散的资助、心理和就业资源转化为连续的发展支持，进一步拓展资助育人的价值边界。

1 现实审视：心理困扰与生涯发展的多重制约

高职受助学生不是一个心理特征完全一致的群体，经济困难也不必然导致心理问题。但在资源约束、社会比较和就业不确定性共同作用下，部分学生容易面临自我评价偏低、职业探索不足和发展选择受限等困境。此类问题并非单一因素所致，而是个体心理与外部环境交互作用的结果。

1.1 经济压力与身份敏感相互叠加，职业定位容易失准

经济压力首先影响的是学生对发展成本的判断。部分受助学生需要在学习、勤工助学和家庭责任之间分配有限的时间与精力，容易把“尽快获得收入”视为职业选择的首要标准。与此同时，受助身份可能引发过度自尊、回避求助或自我标签化倾向，使学生在评价自身能力时出现两种偏差：或因缺乏信心而主动降低职业期待，或急于摆脱经济困境而设置脱离实际的发展目标。前者压缩成长空间，后者增加受挫风险，均不利于形成客观、稳定的职业定位。

1.2 情绪困扰与信息不足交互作用，职业探索容易收缩

职业探索需要持续获取信息、接触行业并尝试不同的发展可能。部分受助学生受家庭资源、社会网络和实践成本限制，接触企业、参与实习以及获得职业榜样支持的机会相对不足。当信息不足与焦虑、畏难等情绪相互强化时，学生可能过度规避不确定性，倾向于选择熟悉、稳妥但与个人特质匹配度不高的岗位，也可能因担心失败而减少竞赛、实习和求职尝试。职业探索范围收窄，又会进一步削弱决策信心，形成“信息不足—信心下降—行动减少”的循环。

1.3 现实生计与长远发展彼此牵制，职业决策容易短视

受家庭经济状况影响，部分学生在求职时更关注起薪、就业速度和地域距离，而对岗位适配度、能力成长空间及职业转换成本考虑不足。这种选择具有现实合理性，但若学校不能及

课题来源：广西教育科学“十四五”规划 2024 年度学生资助专项课题——专项课题重点课题《教育强国背景下高职院校受助学生心理健康与职业生涯规划联动机制研究》（2024ZJY1193）。

时提供有效的信息补偿与决策支持,短期生计压力就可能遮蔽长期发展需求。心理健康教育若仅关注情绪疏导,难以解决职业方向不清带来的持续焦虑;职业规划若只传授简历制作和面试技巧,也难以回应经济压力背后的心理冲突。二者相互割裂,容易使帮扶停留于表层。

1.4 部门分工与需求变化缺乏衔接,支持服务容易断档

在不少高职院校,学生资助、心理健康和就业指导分别由不同部门承担,各项工作虽已形成相对成熟的运行机制,但在目标设计、信息沟通和服务转介上仍可能存在壁垒。受助学生的需求又会随年级、家庭状况和就业环境动态变化:入学阶段重在适应与融入,学习阶段重在能力积累,实习就业阶段重在压力调适与职业决策。若服务集中于特定时间节点,或仅以普遍性活动替代分类指导,就难以为学生提供连续、适切的发展支持。

2 理论逻辑:生态化协同发展的内在依据

生态化协同并非将心理健康教育、职业生涯规划和学生资助简单叠加,而是把学生置于由个体、家庭、学校与社会共同构成的发展系统中,通过目标耦合、环境联动与功能贯通,实现资源配置由分散走向整合、育人过程由分段走向连续、发展评价由单一走向多维。

2.1 目标协同:心理成长与生涯发展同向共进

心理健康教育着眼于自我认知、情绪调节、压力应对和社会适应,职业生涯规划则聚焦职业认知、目标设定、路径选择与行动调整。二者关注重点不同,却共同指向学生自主发展能力的提升。清晰的自我认知是合理规划职业的前提,稳定的心理状态是执行生涯计划的保障;明确而可行的职业目标又能够增强学生的意义感、自我效能感和行动动力^[2,5]。因此,心理健康与职业发展并非先后相接的两个阶段,而是相互支撑、循环促进的成长过程。

2.2 环境联动:学校支持与外部资源协同作用

学生的发展选择既受个体兴趣、能力和价值观影响,也受到家庭期待、学校培养、行业变化与社会评价的共同塑造。学校是协同系统的枢纽,应承担需求识别、资源整合和专业服务责任;家庭是情感支持与价值引导的重要场域,需要在尊重学生主体性的基础上提供理解和支持;企业、社区及社会组织能够提供行业信息、实践岗位和社会资源,帮助学生在真实环境中校准职业认知。各主体只有明确边界、优势互补,才能把零散帮助转化为稳定支持。

2.3 功能贯通:经济帮扶、心理赋能与发展支持层层递进

学生资助首先要解决现实困难,为学生安心学习创造基本

条件;心理赋能重在缓解身份压力、增强自我接纳和抗挫能力;职业发展支持则帮助学生把内在潜能转化为可持续的行动方案。三者分别对应“有条件学习”“有信心发展”和“有能力成长”,构成由基本保障到能力提升、由外部帮扶到内生发展的递进链条。将这一链条贯穿人才培养全过程,能够推动资助工作从“解一时之困”迈向“蓄长远之能”。

3 基本原则:生态化协同发展的价值遵循

3.1 坚持整体统筹,由“单项帮扶”转向“系统育人”

受助学生的发展困境往往兼具经济、心理、学业和职业等多重属性,不能依靠单一部门或单一项目解决。高职院校应将心理健康教育与职业生涯规划纳入发展型资助总体设计,在工作目标、课程内容、服务平台和评价机制上统筹安排,使资金支持、心理关怀、学业指导和就业服务相互衔接。整体统筹不是模糊职责,而是在明确专业边界的基础上建立协作机制,实现问题共同研判、资源按需调度、服务有序转介。

3.2 坚持动态跟进,由“节点干预”转向“全程陪伴”

学生的心理状态和职业认知会随成长阶段及外部环境不断变化,协同服务也应保持适时调整。入学阶段应重在环境适应、身份接纳和生涯启蒙;专业学习阶段应重在能力探索、目标修正和实践积累;实习就业阶段应重在压力管理、决策支持和职场适应。通过分阶段设置重点、全过程保持联结,使学生在需求变化时能够找到相应资源,避免心理服务与就业指导“前后脱节、各管一段”^{[6][8]}。

3.3 坚持分类施策,由“同质供给”转向“精准支持”

不同学生在家庭背景、心理状态、专业基础和职业期待方面存在差异,服务供给应在普遍支持的基础上体现分层分类。对一般发展需求,可通过课程、讲座和团体活动提供基础服务;对职业目标不清、求职信心不足等问题,可提供生涯咨询和能力训练;对存在明显心理困扰的学生,应由专业人员开展评估、咨询或转介。分类施策必须坚持自愿、保密与非标签化原则,避免将经济困难等同于心理脆弱,也不能以资助管理替代专业心理服务。

3.4 坚持开放协同,由“校内单线”转向“多元联动”

职业能力只有在真实环境中才能得到检验,心理韧性也需要在实践中逐步形成。高职院校应在校内协同的基础上,主动链接家庭、企业、社区、校友和社会组织,引入行业信息、实践项目、导师资源与公益支持,为受助学生创造低成本、可持续的职业体验机会。同时,应合理界定各主体职责,保护学生个人信息和受助隐私,防止资源合作异化为身份展示或形式化帮扶。

4 实践进阶：生态化协同发展的体系建构

4.1 贯通课程链条，筑牢心理赋能与生涯发展的共同基础

一是构建分阶段、递进式课程体系。可借鉴“认识自我—探索自我—实现自我”的生涯发展逻辑^[1]，在一年级强化适应教育、自我认知与专业认同，在二年级强化能力评估、职业探索与心理韧性训练，在毕业年级强化求职决策、压力调适与职场适应。二是推动课程内容双向融入。在职业生涯规划课程中嵌入情绪管理、挫折应对和自我效能训练，在心理健康课程中设置职业价值观、决策焦虑和角色转换等主题，使学生既能“看清方向”，也能“稳住心态”。三是改进教学方式。综合运用案例分析、团体辅导、角色扮演和模拟面试等方式^[6-7]，把抽象知识转化为可感知、可练习、可反思的成长经验。

4.2 整合服务资源，搭建线上线下、校内校外协同平台

高职院校可依托学生工作、资助管理、心理健康和就业服务等现有平台，建立面向受助学生的发展支持通道。线上侧重政策查询、资源推送、咨询预约、职业测评和岗位信息服务，线下侧重个体咨询、团体辅导、职业训练和实践体验。平台建设既要方便学生获得帮助，也要避免重复填报、过度采集和信息泛化共享。对学生确有需要且经本人知情同意的信息，可在最小必要范围内用于服务衔接；对超出部门专业能力的问题，应建立清晰、及时的转介流程。在资源配置上，应将助学金、勤工助学、临时困难补助等保障性资源，与技能培训、考证支持、实习补贴、求职交通补助和创新创业扶持等发展性资源有机衔接。

4.3 嵌入实践场景，推动能力训练与心理成长同向发生

职业认知不能停留在课堂讲解，心理品质也不能仅靠知识灌输形成。学校应将企业参访、岗位体验、专业实训、社会调

研、志愿服务、创新创业和职业技能竞赛纳入协同育人过程，让学生在真实或仿真的工作场景中认识岗位要求、检验能力结构、学习团队协作。对受助学生，应通过经费减免、项目资助和导师支持降低参与成本，避免实践机会因经济条件不同而再次分化。

4.4 健全闭环机制，实现需求识别、分类干预与跟踪评价有效衔接

高职院校应建立“需求识别—综合研判—分类服务—跟踪反馈—方案优化”的工作闭环。需求识别既要关注经济状况，也要关注学业适应、心理感受、职业认知和实践参与；综合研判应坚持专业分工，避免以单一指标给学生贴标签；分类服务要明确一般性发展支持、重点关怀和专业转介的边界；跟踪反馈则应根据学生阶段变化及时调整支持方案。对不愿公开受助身份的学生，可通过面向全体学生开放的课程、平台和活动提供无标签支持。评价协同育人成效，不能只看资金发放准确率或毕业去向落实率，还应关注学生的生涯目标清晰度、自我效能感、心理调适能力、职业行动能力、实践参与度和就业质量。

5 结语

高职受助学生心理健康教育与职业生涯规划的协同发展，是学生资助从基本保障走向发展赋能的必然要求。生态系统视角提示我们，受助学生的发展问题不能被简化为经济问题，也不能由心理教育或就业指导单独承担。只有以学生成长为中心，将经济帮扶作为基础、心理赋能作为支撑、生涯发展作为指向，贯通课程、平台、队伍、实践与评价，才能把分散资源转化为持续合力。由“帮困”走向“赋能”，由“扶助”走向“发展”，既是提升高职院校资助育人质量的现实路径，也是促进受助学生全面成长、持续发展和人生出彩的重要保障。

参考文献：

- [1] 余景波,刘璐,闫明.职业生涯规划与高职学生心理健康教育融合探究[J].山东商业职业技术学院学报,2025,25(3):87-92.
- [2] 张心如.心理健康教育在大学生职业生涯规划中的作用及融合路径探析[C]//2025年高校辅导员队伍建设研讨会论文集.北京:北京大学出版社,2025:495-497.
- [3] 杨静,覃金梅,王彬谕.大学生职业生涯规划教育与心理健康教育融合模式探索——以广西交通职业技术学院为例[J].教育观察,2025,14(11):48-51.
- [4] 张小霞,陈倩茹.心理与安全教育对高职院校学生职业规划的影响——评《职业生涯规划与心理健康教育融合研究》[J].中国安全科学学报,2024,34(5):250.
- [5] 熊淑玲.心理健康教育对大学生职业生涯规划的指导作用刍议[J].江西电力职业技术学院学报,2024,37(4):109-111.
- [6] 吴巧文.大学生职业生涯规划与心理健康教育融合途径探索[J].太原城市职业技术学院学报,2023(7):160-162.