

高中 - 大学衔接视角下大一新生适应性危机成因与育人路径探究

成京津, 周道金*

化工资源有效利用全国重点实验室, 北京化工大学化学学院, 北京

收稿日期: 2026年9月7日; 录用日期: 2026年10月8日; 发布日期: 2026年10月15日

摘 要

高考结束进入大学, 是青年学生成长历程当中重要的人生转折点, 学生不仅面临学习环境、生活模式的改变, 更需要完成思想观念、自我管理模式与责任意识的系统性转型。部分大一新生在高中阶段较多依赖家长、班主任等外部监督, 进入高校后外部约束减弱, 如果尚未完成由外部调节向自主调节的转换, 可能出现学习动力下降、自我管理困难、学业成绩波动以及由此伴随的消极情绪。本文立足于本科生班主任一线工作实践, 采用教育实践反思取向, 综合日常观察、学业预警、课程成绩与出勤、谈心谈话及心理咨询转介等过程性资料, 并以典型案例作为机制分析的辅助材料, 避免由个别案例作出总体性推断。在理论分析方面, 本文引入自我决定理论, 从自主需要、胜任需要、关系需要以及学习动机内化等角度解释新生适应困难的形成机制, 并从家庭教育、高中阶段的育人方式与衔接准备、社会舆论环境以及高校新生教育等方面分析其可能成因。在此基础上, 提出加强思想引导、学业支持、心理关怀、同伴互助以及高中 - 大学协同育人等实践路径。研究认为, 新生适应并非入学初期即可完成的短期转变, 而是一个需要多主体参与和持续支持的教育过程。应在明确高中、家庭与高校育人责任边界的基础上, 加强高中阶段的前置准备与大学阶段的持续支持, 促进学生逐步提升自主规划、自我管理、责任担当和积极应对挫折的能力。

关键词

大一新生, 高中大学衔接, 适应性教育, 班主任, 责任担当, 协同育人

Freshmen Adaptability Crisis in the High School-University Transition: Causes and Educational Strategies

Jingjin Cheng, Daojin Zhou*

*通讯作者。

文章引用: 成京津, 周道金. 高中-大学衔接视角下大一新生适应性危机成因与育人路径探究[J]. 教育进展, 2026, 16(10): 602-611. DOI: 10.12677/ae.2026.16102149

State Key Laboratory of Chemical Resource Engineering, College of Chemistry, Beijing University of Chemical Technology, Beijing

Received: September 7, 2026; accepted: October 8, 2026; published: October 15, 2026

Abstract

Entering university after the college-entrance examination marks a crucial turning point in young students' growth. Students are confronted with changes in learning environments and lifestyles, and more importantly, required to achieve systematic transformation in their ideological perceptions, self-management modes and sense of responsibility. Some freshmen have relied heavily on external supervision from parents and teachers during high school. When such external constraints are reduced after enrollment, students who have not yet shifted from external regulation to autonomous regulation may experience declining learning motivation, difficulties in self-management, fluctuations in academic performance and related negative emotions. Based on front-line practice of an undergraduate class advisor, this study adopts a reflective educational-practice approach and draws on process materials including daily observations, academic warnings, course performance and attendance, individual conversations and referrals for psychological support. Typical cases are used as supplementary materials for mechanism analysis rather than as a basis for making generalizations from individual cases. In terms of theoretical analysis, this study introduces Self-Determination Theory to explain the mechanisms underlying first-year students' adjustment difficulties from the perspectives of autonomy, competence, relatedness, and the internalization of learning motivation. It further examines potential contributing factors associated with family education, educational practices and transition preparation during high school, the broader social environment, and university orientation and first-year education. On this basis, several practical approaches are proposed, including strengthening values and ideological guidance, academic support, psychological care, peer support, and collaborative education between high schools and universities. This study argues that first-year student adjustment is not a short-term transition that can be completed during the initial stage of university enrollment, but rather a continuous educational process requiring sustained support and the participation of multiple stakeholders. Therefore, while clearly defining the respective educational responsibilities of high schools, families, and universities, greater emphasis should be placed on preparatory education during high school and continuous support throughout the university stage, thereby enabling students to progressively develop their capacities for autonomous planning, self-management, responsible behavior, and positive coping with setbacks.

Keywords

Freshmen, High-School-University Transition, Adaptability Education, Class Advisor, Sense of Responsibility, Collaborative Education

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

完成从高中到大学的过渡, 是青年学生由相对结构化的中学学习环境走向自主学习与自我负责的高等教育环境的重要阶段。对本科新生而言, 大一不仅是专业学习的起点, 也是学习方式、行为习惯和发

展目标重新调整的重要时期[1][2]。然而，高中与大学并非简单的“管得严”与“管得松”的对立，不同学校、家庭和学生之间也存在显著差异；二者主要是在培养目标、课程组织、评价方式以及学生自主空间等方面存在阶段性差别。已有研究表明，高中学习经历与大学阶段的学术融入和适应具有密切联系[3]。因此，高中 - 大学转换对学生的自主规划、自我调节和挫折应对提出了新的要求。

结合本科生班主任的实际工作不难发现，每届新生中均有部分学生出现不同程度的适应困难。如图1，部分学生在高中阶段的学习与生活较多依赖家长和教师的安排与督促，自主规划、自我约束及应对挫折的能力尚未得到充分锻炼[4]。进入大学后，原有外部监督减弱，学生需要自行安排学习进度、课余时间和生活事务。对于尚未完成由外部调节向自主调节转换的学生而言，这种环境变化可能带来明显的不适应。同时，“高考结束后大学就会轻松”等片面说法也可能影响部分学生对大学学习任务的预期，使其入学前形成与现实不完全一致的认知。



Figure 1. Schematic diagram of the divergence between high school and university educational models and the resulting adaptability gap in freshmen

图 1. 高中 - 大学育人模式差异与新生适应性落差示意图

当入学前预期与大学实际学习要求出现偏差时，部分学生可能出现作息不规律、拖延、学习投入下降等现象。大学课程在知识组织、学习节奏和考核方式上与高中存在差异，不再依靠反复刷题巩固知识点，要求学生主动做好课前预习、课后复习，自主搭建完整的知识框架。若仍主要沿用被动等待安排的学习方式，知识缺口可能逐步积累，并表现为考试成绩下降或课程不及格。需要强调的是，这种情况并非所有新生的共同经历，而主要集中于自主调节能力、学习策略或环境适应暂时不足的部分学生。

学业受挫还可能与负面情绪相互作用。部分学生在成绩下降后产生较强的自我怀疑，降低后续学习投入，甚至回避学习任务；也有学生在学业、人际与发展压力叠加时出现持续低落、焦虑等心理困扰。已有研究表明，大学新生适应具有学习、生活、社会与心理等多维特征，其影响因素也具有明显的个体差异和情境差异[2][5]。因此，不能将新生适应困难简单归因于某一教育阶段或单一主体，而应从学生个体调节能力及其所处家庭、学校和社会环境的互动关系进行分析。

现有国内研究主要从大学新生适应特征、入学教育、心理健康、高中学习经历以及高中-大学教育衔接等角度展开[1]-[9]。相关研究一方面揭示了大学适应具有学习、生活、社会和心理等多维结构, 另一方面开始关注高中学习经历、新高考改革及教育衔接对大学学术融入的影响。已有研究已开始关注大学生学习内驱力及其影响机制[10], 但对于外部监督较强的学习环境转向自主性更高的大学环境后, 学生学习动机如何发生变化, 仍有进一步讨论空间。国外学生发展与学习动机研究则提供了重要理论资源, 其中自我决定理论强调自主、胜任和关系三种基本心理需要, 以及外在动机逐步内化为自主调节的过程[11][12]。基于此, 本文从高中-大学衔接的纵向转换视角出发, 将自我决定理论与本科生班主任实践相结合, 综合日常观察、学业预警、课程成绩与出勤、谈心谈话和心理咨询转介等过程性资料, 并以典型案例辅助呈现适应机制, 尝试解释部分新生在外部约束减弱后出现学习动力、自我管理和心理适应困难的可能机制, 并据此提出具有实践针对性的育人路径。

2. 大一新生适应性危机的现实具象表现与典型案例

本文资料主要来源于本科生班主任日常工作过程中形成的过程性材料, 包括日常观察、班会与谈心谈话记录、学业预警、课程成绩与出勤情况以及心理咨询转介等。材料能够从不同侧面反映学生在学习、生活和心理适应中的变化, 但并不构成具有统计代表性的大样本数据。因此, 本文采用教育实践反思取向, 对实践中反复出现的适应现象进行归纳, 并保留两例典型案例作为机制分析的辅助材料。案例的作用在于呈现“环境变化-行为调节-学业体验-心理反应”的动态过程, 而非据此推断所有大一新生的总体状况。

案例一：外部监督减弱后出现明显学业适应困难的案例

本班一名高考成绩优异的大一新生, 高中阶段成绩始终稳居班级前列, 学习能力、理解能力较强。该生高中期间长期处于严格管控环境, 家长全程包办生活起居, 高中班主任对其学习状态、日常作息、周末时间进行全方位监督。该生长期接收家庭与中学“高考结束就解放”的观念暗示, 认为进入大学不再需要高强度学习, 只需轻松度过即可。入学初期, 该生凭借高中底子尚能跟上课堂进度, 但由于缺乏自主规划意识, 课后不再主动复习巩固, 逐渐出现上课走神、迟到缺勤、作业拖延等问题。课余时间大量投入网络游戏与短视频娱乐, 昼夜作息颠倒。

大学课程的知识密度、学习节奏和考核方式与高中存在差异。期末阶段, 该生多门基础课程未通过, 学业表现较入学初期明显下降。面对成绩变化, 该生产生较强挫败感, 并进一步减少学习投入, 形成“学习投入下降-成绩受挫-继续回避学习”的负向循环。多次谈心谈话显示, 该生具备一定学习基础, 但长期依赖外部管理, 自主规划与自我约束能力相对不足。该案例体现, 当学生尚未形成较稳定的自主调节能力时, 外部监督显著减弱可能使原有学习行为模式出现明显失调, 导致大学初期自律体系全面崩塌。

案例二：适应障碍引发消极抑郁、自我否定的心理危机案例

本班另一名新生性格偏内敛, 高中阶段习惯被动学习、被动服从管理, 独立解决问题能力较弱。进入大学后, 面对自主化学习模式、陌生人际环境、自由支配的大量空余时间, 该生出现严重的无所适从感。由于没有明确学习目标, 该生每日生活散漫、精神空虚, 学业逐渐跟不上进度, 首次月考成绩大幅落后。相比于身边同学快速适应、积极进取的状态, 该生产生严重自我怀疑, 认为自己无法适应大学、不适合本专业, 逐步封闭自我、回避社交、逃避课堂。

持续的挫败感使其情绪长期低落, 出现失眠、焦虑、悲观等典型心理问题, 多次向班主任表达“不想读了、感觉自己一无是处”的消极想法, 存在明显抑郁倾向。经心理中心测评, 该生确诊新生适应障碍, 需长期心理干预与学业帮扶。该案例显示, 学业适应受挫可能与胜任感下降、自我评价降低及社会

退缩相互作用。需要说明的是, 个体心理状态受多重因素影响, 不能仅由高中教育经历或学业难度作单一归因。

综合上述过程性资料与实践观察, 可以将部分新生在升学过渡阶段出现的适应困难归纳为学习方式转换、自我管理、发展目标和情绪应对四个相互关联的维度。

首先是学习方式转型困难, 学业退步与课程不及格问题高发。高中教学以教师主导为核心, 知识点讲解细致、训练频次密集, 配套大量习题巩固与常态化复习提醒, 学生只需跟随统一教学节奏即可维持稳定成绩。与之相比, 大学课程内容体系庞大、授课节奏紧凑, 短时间内需要吸纳大量专业知识, 且课后不再设置强制性刷题、背诵与监督任务, 学习成效高度依赖学生的自主投入与主动复盘。部分适应困难的新生仍保留高中被动等待安排的学习习惯, 缺乏自主规划意识, 课堂学习松懈, 课余时间过度沉迷短视频、游戏等娱乐活动。部分学生可能在期末临时突击备考, 然而大学基础课程逻辑性强、考核难度高, 短期冲刺难以达标, 可能出现课程不及格。若初期未及时引导纠正, 学生容易形成消极学习惯性, 多门课程接连失利, 逐步陷入学业预警甚至留级的被动局面[2]。

其次是自我管理能力薄弱, 日常作息与生活状态严重失序。中学阶段, 学生的衣食住行多由家长全权打理, 作息时间、日常安排全部依托学校制度严格约束, 无需自主规划。进入大学集体生活后, 脱离了家庭与学校的高强度监管, 部分学生无法合理约束自身行为, 频繁熬夜娱乐、昼夜颠倒, 白天缺课嗜睡, 饮食作息毫无规律。同时, 部分学生普遍缺乏时间管理观念, 无法合理平衡学习、社交与休闲的关系, 做事拖延敷衍, 各类作业、报告均拖延至截止日期仓促完成。松散无序的生活状态进一步干扰学习状态, 形成恶性循环, 持续加剧学业适应难题[3]。

第三是价值认知错位, 奋斗目标缺失, 出现成长迷茫。部分学生中学阶段的主要奋斗目标集中于升学考试, 学习动力主要来源于家长督促、老师管理与升学压力, 并未形成自主的成长追求。高考结束步入大学后, 原有奋斗目标骤然消失, 学生失去前进方向。受固有认知影响, 部分学生普遍认为高中辛苦备考后, 大学理应放松享乐, 错误将大学视为休闲放松的阶段, 忽视了大学是积累专业能力、铺垫未来就业、实现个人成长的关键时期。部分新生尚未形成清晰的长远规划, 没有意识到大学四年的积累直接影响未来职业发展, 日常学习生活随性度日, 缺乏责任意识与使命认知, 因而在一定时期内表现出迷茫或学习投入不足。

最后是抗压能力偏弱, 部分学生在学业受挫后容易产生负面情绪。中学与大学在评价方式、学习任务和社会交往情境方面存在差异, 大学阶段学生可能同时面对学业竞争、集体相处和个人发展等多方面挑战[4][6]。对于挫折应对经验相对不足的学生, 课程不及格或成绩下降可能削弱其学习信心, 表现为降低学习投入、回避学习任务或持续自我否定。结合日常谈心工作发现, 学业适应受挫是部分学生心理困扰的重要诱因之一, 但心理问题具有多因素成因, 不能将其简单归结为学业因素。因而, 班主任需要加强早期识别, 并与辅导员、任课教师及专业心理服务体系形成支持网络。

3. 理论基础: 自我决定理论视角下的高中 - 大学适应转型

大一新生适应困难并非单纯由学习环境变化所致, 其背后还涉及学生学习动机和行为调节方式由外部依赖向自主调节的转变。自我决定理论(Self-Determination Theory, SDT)认为, 个体行为动机并非简单区分为“有动机”与“无动机”, 而是存在由外部调节逐步向自主调节和内在动机转化的过程; 自主需要、胜任需要和关系需要的满足, 是促进个体形成较高质量学习动机和持续行为投入的重要条件[11][12]。该理论为理解部分新生从高中进入大学后出现的学习动力下降、自我管理困难和适应受挫提供了较为契合的分析视角。

从高中 - 大学衔接过程来看, 高中阶段相对明确的学习目标、较为固定的教学安排以及家长和教师

的监督，可以为学生提供较强的外部行为约束。对于尚未充分形成自主学习能力的学生而言，其学习投入可能在一定程度上依赖考试压力、教师要求和家庭监督等外部因素。进入大学后，课程安排、时间支配和个人发展具有更高的自主性，原有外部约束相对减弱。如果学生尚未完成由外部调节向自主调节的转换，就可能出现目标缺失、时间管理困难、学习投入下降等问题。因此，本文所讨论的高中-大学衔接，不仅是教育环境和学习方式的变化，也是学生学习行为调节方式逐渐由“外部推动”转向“自主负责”的过程。

自主需要主要体现在学生能否逐步形成自主规划、自我约束和主动学习能力。部分学生高中阶段长期按照教师和家长安排完成学习任务，在进入大学后面对较大的自主空间时，可能暂时缺乏明确目标和有效的自我管理策略。胜任需要则与学生进入新的学习环境后对自身能力的判断密切相关。大学课程在知识组织、学习方式和考核要求等方面与高中存在差异，部分学生如果不能及时调整学习方法，在经历成绩下降或课程不及格后，可能降低对自身学习能力的积极评价，进而减少学习投入。关系需要主要体现在学生进入新的校园环境后对师生支持、同伴交往和班级归属的需求。良好的师生互动、同伴支持和班集体氛围，有助于学生获得必要的情感支持和学习支持。

需要指出的是，自我决定理论在本文中主要作为解释新生适应问题的分析工具，而不是将所有适应困难简单归因于个体动机不足。学生能否顺利完成由高中向大学的转型，还受到家庭教育方式、高中学习经历、社会认知、高校入学教育以及个体差异等多重因素影响。本文因此以自我决定理论为理论参照，将自主需要、胜任需要和关系需要与高中-大学教育环境转换相结合，对班主任工作中观察到的新生学习方式、自我管理、价值认知和心理适应问题进行分析，并进一步讨论家庭、高中与高校如何通过协同支持，促进学生逐步实现由外部约束向自主发展的转变。

4. 大一新生适应性困境的多重成因剖析

大一新生的适应危机，不是高校单方面可以完全化解的，它是家庭教育、高中育人模式、社会舆论导向、大学入学教育短板多重因素叠加的结果，如图2。结合前述真实学生案例可进一步发现，学生出现的学业受挫、心理焦虑、自我怀疑等问题，均是长期结构性育人断层的集中爆发。



Figure 2. Analytical framework of the multidimensional causes of freshmen's adaptability crisis

图2. 大一新生适应性危机多维度成因分析框架图

4.1. 家庭教育过度干预：外部调节较强可能限制自主性发展

在中学阶段,不少家庭秉持功利化培养思路,把考试分数当作衡量孩子成长的主要标尺,家庭教育的重心全部向升学成绩倾斜。家长大多包办各类生活琐事,孩子只需要专心应对学习与考试,很少参与家庭事务。这种支持在特定阶段具有现实合理性,但如果长期缺少逐步放权和自主训练,学生获得自我管理、独立选择与承担责任的机会可能相对有限。从自我决定理论看,外部监督本身并不必然削弱动机,关键在于学生能否理解学习价值并逐步将外部要求内化为自我认同的目标[11][12]。因此,家庭教育的重点不应简单由“管”转向“不管”,而应随着学生成长逐步增加选择空间、责任承担和挫折体验,使外部支持转化为自主能力。

4.2. 高中育人方式与大学自主学习要求之间的衔接不足

受升学评价和课程教学任务影响,部分高中教育实践更强调知识掌握、考试训练与统一教学节奏,这对于完成高中阶段学习任务具有重要作用[3][4]。与此同时,如果学生长期主要依赖教师提醒、时间安排和考试压力维持学习,而缺少自主制定目标、选择学习策略和反思学习成效的机会,其自主调节能力可能发展不足。已有研究表明,高中学习经历会影响大学阶段的学术融入[3]。需要强调的是,不同高中在综合素质教育、生涯教育和衔接教育方面存在明显差异,不能将新生适应困难简单归因于“应试教育”。更值得关注的是高中学习方式与大学自主学习要求之间是否形成连续的能力培养,以及学生能否在升学过程中逐步完成学习动机的内化。

4.3. 社会与网络舆论对大学预期的影响

新媒体平台中存在“高考结束就解放”“大学生活较为轻松”等刻板看法。这类信息可能影响部分中学生对大学学习和生活的预期。这类碎片化信息会潜移默化影响还未踏入大学校园的中学生,使其对大学生活产生脱离实际的美好想象。已有研究表明,大学新生入学前对大学学习和生活形成的预期,与入学后的实际体验之间可能存在一定差距,预期与现实的不一致可能进一步影响学生的学业表现和适应过程[13]。当入学前形成的低学习负荷预期与大学实际要求存在明显差异时,部分学生可能产生心理落差,并降低初期学习投入。因此,高中和高校有必要通过真实、具体的大学学习体验介绍帮助学生形成更加合理的预期,而不是将网络舆论视为适应困难的单一原因。

4.4. 高校新生教育体系不完善：思想转型引导存在滞后性

现阶段高校的新生入学教育大多集中在开学最初一两周,内容以校纪校规、安全常识、专业简单介绍为主。这些安排具有必要性,但学生思想观念、学习方式和行为习惯的调整往往需要更长时间,仅依靠入学初期的集中教育难以覆盖整个适应过程。等到学生已经出现成绩下滑、课程挂科等状况,最佳干预窗口已经错过[8]。因此,高校可将新生教育由一次性“入学告知”延伸为贯穿大一学年的发展支持,通过学业预警、班主任谈心、同伴支持和心理服务等方式持续满足学生的自主、胜任与关系需要。

5. 自我决定理论视角下班主任支持新生适应的实践路径

作为本科生班主任,身处学生工作一线,是连接学校教育资源与学生个体需求的重要纽带[14]。基于自我决定理论,班主任干预不宜仅依赖提醒、监督和风险警示,而应通过提供合理选择、清晰反馈和关系支持,促进学生自主需要、胜任需要和关系需要的满足,使学习要求逐步转化为学生能够认同并主动承担的成长目标[11][12]。具体可从学业支持、思想引导、心理关怀和班集体建设等方面持续推进。



Figure 3. Multidimensional educational intervention pathways for university class advisors to address freshmen's adaptation challenges

图 3. 高校班主任干预新生适应问题立体化育人路径

第一, 前置开展学习认知与目标引导, 促进学习价值内化。在新生班会、新生见面会当中, 客观向新生说明大学和高中在学习方式、评价要求和自主空间方面的本质差异, 明确高考不是奋斗终点, 而是独立人生奋斗的起点。结合本班真实案例、心理危机案例开展警示教育, 通过目标讨论、生涯启蒙和阶段性学习计划, 引导学生由“被要求学习”逐步转向“理解为什么学习”。

第二, 常态化做好学业跟踪与形成性反馈, 维护学生胜任体验, 主动对接任课教师, 关注新生出勤、作业、测验情况(图 3)。针对学业波动学生开展一对一谈心, 剖析迷茫根源, 帮助学生把较大的学业目标分解为可完成的阶段任务, 并通过具体反馈让学生看到努力与进步之间的联系, 减少一次考试失利对整体自我评价的影响。

第三, 重视心理识别与人文关怀, 守护学生心理健康。对于适应困难、成绩明显波动或持续情绪低落的学生, 班主任应提供倾听、情感支持和资源连接, 但不替代专业心理评估与治疗。当出现需要专业介入的情况时, 应及时依托学校心理服务体系进行转介, 并与辅导员等形成协同支持。

第四, 建设优良班集体, 增强关系需要与归属体验。通过学习小组、学风建设活动、优秀学长分享, 为新生建立稳定的同伴联系和求助渠道; 同时形成允许提问、接纳暂时失败、鼓励互助的氛围, 使学生在获得关系支持的同时增强学习坚持性[12] [15]。

第五, 将责任教育与学生自主选择相结合, 促进内在学习动力形成。帮助学生把专业学习、个人兴趣、职业发展与社会需求建立具体联系, 使外部价值要求逐步转化为学生能够理解和认同的发展目标。

6. 推动高中 - 大学协同育人, 共同塑造青年正确价值观

6.1. 高中 - 大学协同育人的基本路径

综合前文理论分析以及班主任实际工作接触到的学生案例不难发现, 部分新生的适应困难与高中阶段较为结构化的学习环境和大学阶段更强调自主学习的要求之间存在一定关联, 但这一关系受到家庭支持、个体能力、学校类型和社会环境等多重因素影响, 不能作单一归因(图 4)。协同育人的目的并非将大学适应责任前移给高中或家庭, 而是通过不同教育阶段之间的信息衔接和能力培养, 减少学生在学习方

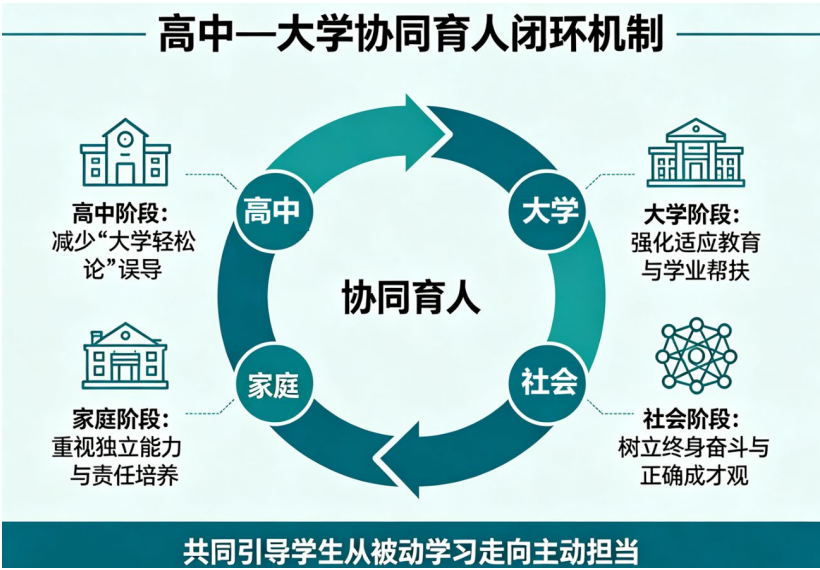


Figure 4. Schematic diagram of the construction of an integrated high school–university collaborative education mechanism
图 4. 高中 - 大学一体化协同育人机制构建示意图

式、发展预期和自我管理方面的转换成本[9]。

中学需要重视青年价值观念的早期塑造，摒弃“高考即是奋斗终点”“进入大学便可放松”这类错误导向。中学教育除了传授应试解题技巧，同样需要重视学生意志品质的养成，引导学生学会自我约束、正确看待挫折，树立对自身行为负责的意识。学校可以适当向学生介绍大学真实的学习与生活状态，帮助学生建立长远奋斗意识，使其理解学习的最终目的是实现个人成长、承担社会责任，而不只是拿到高校录取通知书。家庭也应当转变唯分数至上的教育思维，着重锻炼孩子独立处理问题的能力，提升抗挫水平，树立责任观念[13]。

对于高校而言，应当进一步优化新生培养工作，把思想引导、学风建设、心理干预以及责任素养培育融入整个大一学年，而不是局限于开学初期的集中培训。作为一线教育管理者，班主任与辅导员要立足日常学生工作，借助真实发生的身边案例开展警示教育，给予学生情感层面的关心疏导，做好价值引领，帮助迷茫的学生重建自信，摆正学习与生活态度。

6.2. 高中 - 大学协同育人的现实挑战与实施边界

协同育人从理念转化为稳定机制仍面临多方面现实约束。首先，高中与高校分属不同教育阶段，在教师联系、信息沟通和教育目标衔接方面缺少常态化渠道。可依托大学开放日、高校教师与高中教师交流、优秀大学生返校分享以及大学学习体验介绍等低成本方式建立定期联系，同时严格遵守学生信息保护与必要性原则。其次，高中与大学的培养目标和评价体系存在差异，协同育人不能理解为要求高中按照大学标准培养学生，而应聚焦自主学习、时间管理、生涯规划和挫折应对等具有跨阶段意义的能力。第三，需要明确家庭、高中与高校的责任边界。学生进入大学后，高校仍承担主要的教育支持责任，高中和家庭更多发挥前置准备与持续支持作用，避免将大学适应困难简单归责于前一教育阶段。第四，学生的家庭背景、成长经历、学习基础和人格特点存在差异，不宜采用统一的衔接方案，应根据学生适应状况提供分层、分类支持。第五，应防止协同育人形式化。一次讲座、一次参观或一次经验交流难以完成能力转换，应将衔接重点由一次性的“信息告知”逐步转向持续性的“能力支持”。只有在明确主体职责、尊重教育阶段差异和学生个体差异的基础上，高中 - 大学协同育人才可能形成稳定、可持续的育人机制。

基金项目

本工作由北京市科技新星项目(202604841180 和 20250484783)支持完成。

参考文献

- [1] 鲍威, 何元皓, 何峰. 跨越新生适应障碍: 中国大学入学教育的运行机制及其成效[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2025, 43(1): 49-66.
- [2] 朱凌云, 李健. 大学新生适应特征与影响因素的实证分析[J]. 东北大学学报(社会科学版), 2015, 17(4): 416-421.
- [3] 鲍威, 李珊. 高中学习经历对大学生学术融入的影响——聚焦高中与大学的教育衔接[J]. 清华大学教育研究, 2016, 37(6): 59-71.
- [4] 袁旦, 唐敏, 余秀兰. 新高考科目自选政策对高中-大学教育衔接的影响研究——政策认同、高中学习投入与大学专业适应性的关系探讨[J]. 中国高教研究, 2023(1): 43-50.
- [5] 桑志芹, 肖静怡, 吴垠. 社会变迁下大学新生心理健康状况研究[J]. 江苏高教, 2016(6): 134-138.
- [6] 罗晓燕. 贯通与赋能: 新高考下大中教育衔接的内涵、困境与应对策略[J]. 黑龙江高教研究, 2026, 44(6): 31-38.
- [7] 鲍威, 金红昊. 新高考改革对大学新生学业适应的影响: 抑制还是增强? [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2020, 38(6): 20-33.
- [8] 赵淑梅. 大学与高中教育衔接研究述评[J]. 现代教育科学, 2014(5): 24-29+94.
- [9] 叶婷婷. 高中-高校“双向奔赴”贯通人才培养模式研究[J]. 教育进展, 2023, 13(3): 859-865.
- [10] 彭静雯. 大学生学习内驱力影响因素及其作用机制——基于扎根理论的分析[J]. 现代大学教育, 2023, 39(2): 93-102.
- [11] Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, **11**, 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- [12] Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2020) Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, **61**, Article ID: 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- [13] Smith, J.S. and Wertlieb, E.C. (2005) Do First-Year College Students' Expectations Align with Their First-Year Experiences? *NASPA Journal*, **42**, 153-174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
- [14] 陈帅, 李逸舟, 叶定剑, 等. 高校班主任队伍建设的探索[J]. 中国高等教育, 2021(12): 50-52.
- [15] 常雅欣, 张益铭. 新时代高校“一站式”学生社区思政育人模式创新研究[J]. 现代职业教育, 2026(27): 27-30.