Advances in Psychology 心理学进展, 2026, 16(11), 27-35
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ap
https://doi.org/10.12677/ap.2026.1611522

Hans汉斯

高校学生心理危机预干预模式的构建

——基于认知行为模型的视角

张馨月

成都理工大学工程技术学院心理发展与服务中心，四川 乐山

收稿日期：2026年9月24日；录用日期：2026年10月26日；发布日期：2026年11月4日

摘　要

高校学生心理危机预干预是心理危机干预工作链条中的前端环节，直接关系到危机能否被化解于萌芽状态。针对当前高校重点关注学生干预体系连续性不足、对不同类型学生缺乏针对性策略等问题，本文以认知行为模型为理论视角，在界定心理危机预干预内涵、梳理重点关注学生现实困境与认知行为特征的基础上，构建“评估－分类－分层干预－转介－跟踪”闭环式预干预模式。该模式以自动思维、中间信念与核心信念的识别与修正为核心技术路径，针对经济困难、适应困难、学习困难、人际困难与就业困难五类重点关注学生提出差异化干预要点，并从队伍培训、家校医社协同与模型动态修订三方面提出实施保障，旨在为高校提高心理危机干预的效率与实效性提供可操作的实践框架。

关键词

高校学生，心理危机，预干预，认知行为模型，干预模式

Construction of a Pre-Intervention Model for Psychological Crisis among College Students

—From the Perspective of the Cognitive Behavioral Model

Xinyue Zhang

Psychological Development and Service Center, The Engineering & Technical College of Chengdu University of Technology, Leshan Sichuan

Received: September 24, 2026; accepted: October 26, 2026; published: November 4, 2026

Abstract

Psychological crisis pre-intervention for college students is the front-end link in the psychological

文章引用: 张馨月(2026). 高校学生心理危机预干预模式的构建. *心理学进展, 16(11),* 27-35.
DOI: 10.12677/ap.2026.1611522

crisis intervention chain, directly determining whether a crisis can be resolved in its embryonic stage. In light of the insufficient continuity of the current intervention system for college students of concern and the lack of targeted strategies for different types of students, this paper adopts the cognitive behavioral model as the theoretical perspective. On the basis of defining the connotation of psychological crisis pre-intervention and sorting out the practical difficulties and cognitive behavioral characteristics of students of concern, a closed-loop pre-intervention model of "assessment-classification-layered intervention-referral-follow-up" is constructed. The model takes the identification and modification of automatic thoughts, intermediate beliefs, and core beliefs as its core technical path. It proposes differentiated intervention points for five types of students of concern, namely those with financial difficulties, adjustment difficulties, learning difficulties, interpersonal difficulties, and employment difficulties. It also puts forward implementation guarantees from three aspects: team training, home-school-hospital-community collaboration, and dynamic model revision, aiming to provide an operable practical framework for colleges and universities to improve the efficiency and effectiveness of psychological crisis intervention.

Keywords

College Students, Psychological Crisis, Pre-Intervention, Cognitive Behavioral Model, Intervention Model

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

近年来，伴随社会转型与成长环境的变迁，大学生群体的心理困扰呈多发态势，心理危机事件与校园安全稳定之间的关联日益紧密。在制度供给层面，国家近年连续出台指导性文件加以引导：中共教育部党组 2018 年印发的《高等学校学生心理健康教育指导纲要》，要求高校系统搭建心理危机的预防与响应链条；教育部等十七部门 2023 年联合印发的《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划（2023—2025 年）》，则进一步把学业、就业、经济、情感、家庭变故、校园欺凌等情境中的高风险学生列为重点关照对象，强调关口前移与动态排查(中共教育部党组，2018；教育部等十七部门，2023)。政策脉络的延续性表明，高校心理健康工作的重心正由事后处置向事前预防与全过程治理转移。

从实践层面看，近十年国内高校围绕大学生心理危机预防与干预开展了大量探索，多数研究以具体高校为对象，运用量化或质性方法检验其筛查体系、管理机制与干预模式的实效性(范雨欣等，2025)。然而，已有实践与研究仍存在两方面明显不足：其一，各高校虽普遍开展了心理危机筛查与重点关注学生管理，但预防与干预体系尚不完善，环节之间连续性与可操作性不强，干预效果有限；其二，针对重点关注学生的研究多集中于筛查模式与管理模式，对辅导员、班主任谈心谈话等帮扶方式依赖较多，而对“如何干预”这一核心环节缺乏结构化的理论模型支撑，对不同类型、不同严重程度心理问题学生的干预策略也缺乏针对性(俞国良，黄潇潇，2023)。

从国内外研究进展看，近十年高校学生心理危机的预防与早期干预积累了较为丰富的成果。国外研究以效果检验见长：Conley 等(2015)对 103 项普适性预防项目的元分析表明，包含督导性练习的技能训练项目对减轻大学生抑郁、焦虑与一般心理困扰的效应量显著高于单纯心理教育项目；Conley 等(2017)对 79 项指向性预防项目的元分析进一步显示，面向亚临床水平高风险学生的选择性干预在干预后及平均 35 周的追踪期内均保持中等以上效应，且由非专业人员实施同样有效；Worsley 等(2022)对 27 篇综述的系

统再分析亦确认，认知行为疗法与正念干预是证据支持较充分的干预类型，而单纯心理教育类干预效果有限且难以维持。国内研究则多聚焦于筛查预警、组织协同与流程整合：蒋曼玲等(2019)在综述我国高校心理危机干预模式后将其概括为重在预防与重在治疗两大类，并指出现有模式在连续性与针对性上仍有不足；毕会东和朱亚(2023)基于“三全育人”理念构建了校－院－班－宿四级网格、多部门全员参与、家－校－医－警－社多维联动的识别与干预体系；范雨欣等(2025)提出的“三联动 + 三阶段 + 四要素”模型则强调家校社三方联动与干预全程的流程衔接。上述研究为本研究提供了重要参照，但总体呈现“重流程、轻技术”的特征：模式的构建多以管理流程与组织协同为线索，对“如何干预”这一技术内核着墨有限，干预实施多依赖辅导员谈心谈话与经验性帮扶，缺乏统一的理论模型来组织评估、分类与干预策略，也难以针对不同类型、不同严重程度的学生形成结构化的差异化方案；俞国良和陈雨濛(2022)对四十年来高校心理健康教育政策的分析亦表明，政策供给持续强化“预防为主”的导向，但落地层面的技术路径仍相对薄弱。基于此，本文以认知行为模型为理论内核构建预干预模式，试图在技术路径层面弥补上述缺口。

认知行为疗法(Cognitive Behavioral Therapy, CBT)以短程、高效、结构化著称，其关于“事件－认知－情绪－行为”相互作用的理论模型，为理解学生心理困扰的发生机制与设计干预策略提供了清晰路径(Beck，1976；Beck 等，1979；贝克，2013)。与精神分析、家庭治疗等取向相比，认知行为疗法技术步骤明确，更易被高校辅导员、班主任在系统培训后掌握，也更便于将不同类型、不同严重程度学生的心理干预嵌入统一的理论框架。基于此，本文尝试从认知行为模型的视角出发，以“解决问题”为导向，构建一套面向高校重点关注学生、具有针对性与连续可操作性的心理危机预干预模式，以期为高校完善心理危机预防与干预体系提供新的视角和方法。

2. 核心概念与理论基础

2.1. 高校学生心理危机预干预的内涵

高校心理危机干预过程一般可分为四个阶段：危机干预预防、危机干预前期、危机干预中期与危机干预后期，各阶段干预重点与要求各不相同。其中，心理危机预干预是指针对可能引发心理危机的重点关注学生，在危机尚未激化之前开展的一系列预防性、发展性心理干预工作。它不同于危机爆发后的应急处置，也不等同于面向全体学生的普及性心理健康教育，其对象是已出现一定程度心理困扰、存在危机风险但尚未达到危机状态的学生，其目标是通过及时、有针对性的支持与干预，阻断困扰向危机演变的链条，恢复学生的心理平衡与社会功能。

需要强调的是，预干预并非要替代专业的临床治疗，而是在高校心理健康教育与咨询的职责范围内，承担“早期识别－初步干预－及时转介－持续跟踪”的前端职能。对于疑似存在严重心理问题或精神障碍的学生，应及时启动医校合作机制，转介至专业精神卫生机构，学校则提供康复辅助与环境支持。

2.2. 认知行为模型的基本框架

认知行为模型滥觞于贝克(A. T. Beck)对抑郁症的临床观察，其立论起点可概括为：真正牵动个体情绪与行为的，往往不是外部生活事件本身，而是个体对该事件的解释与评价；一旦这种解释走向僵化与歪曲，情绪困扰与不适应行为便随之产生并自我维持(Beck, 1976)。在认知的纵向结构上，贝克将其划分为由表及里、彼此贯通的三个层级：表层的自动思维、中层的中间信念与深层的核心信念。

核心信念居于认知结构的最底层，是个体早年经由生活经验沉淀而成、关于自我与世界的概括性判断，因其根深蒂固而难以轻易动摇，典型表述如“我一无是处”“没有人会真正在乎我”等。中间信念承上启下，由核心信念衍生为个体内化的态度、行事规则与条件假设，例如“必须做到尽善尽美才配被

接纳”“一旦遭人拒绝便证明自己毫无价值”。自动思维浮现在意识表层，是特定情境下不经推敲便自动冒头、来去迅速的念头；它横亘在事件与情绪之间，且常夹杂灾难化、二分思维、主观臆测、以偏概全等认知偏差(贝克，2013)。围绕抑郁，贝克还提出著名的认知三角，即个体在自我、外部世界与未来三个维度上均偏向消极解读，三者彼此印证、循环加固，使低落状态难以自行消退(Beck, 1976)。

就干预逻辑而言，该模型并不把情绪困扰视作单纯需要宣泄的本能反应，而主张经由识别自动思维、对其真实性加以检验，并逐层松动功能失调的中间信念与核心信念，辅以行为实验、问题解决与应对技能训练，来打断“负性想法–低落情绪–回避行为”之间的闭环。整个疗程注重结构化与时效性，一般经过评估、个案概念化、商定目标、认知与行为干预、效果复核及防复发等步骤推进，环节清晰，便于传授与复制。

2.3. 认知行为模型适用于高校预干预的理由

将认知行为模型引入高校心理危机预干预，具有三方面适配性。第一，机制解释力强。高校重点关注学生的心理困扰多由现实应激与个体内部心理倾向交互作用而成，认知行为模型既重视外部应激事件，又关注个体的认知加工方式，能够较为完整地刻画困扰的发生与维持机制。第二，技术可迁移。与高度依赖治疗师个人经验的疗法相比，认知行为疗法的评估工具、谈话结构与干预技术相对标准化，辅导员、班主任在接受系统培训后即可运用基本技术开展初步干预，从而扩大预干预的覆盖面。第三，分层可嵌入。认知行为模型本身包含从一般心理健康教育到临床干预的连续谱系，其技术既可用于面向重点关注学生的预防性干预，也可与专业咨询、医疗转介形成衔接，有利于构建连续、可操作的预干预体系。

2.4. CBT 技术在预干预场景下的调适与应用

认知行为疗法虽源于临床治疗情境，但其理论逻辑与技术要素完全可以经调适后服务于高校心理危机预干预这一非临床场景，这种调适主要体现在三个层面。其一，目标调适：预干预不以消除临床症状、完成疗程治愈为首要目标，而是着眼于阻断困扰向危机演变的链条，帮助学生恢复心理平衡、重建社会功能，因此干预目标应转向风险识别、认知松动与心理资本的短期建设，并设置清晰的可退出与转介标准。其二，结构调适：临床 CBT 通常需要十余次会谈，而高校预干预受学期节奏、学生时间与资源配置的限制，宜采用短程化、模块化设计，将核心干预分解为若干单次可完成的认知主题模块(如“识别自动思维”“检验认知歪曲”“行为激活”)，由辅导员与心理教师根据学生情况灵活组合，每次会谈聚焦一个主题，以降低实施门槛、提高可及性。其三，主体调适：预干预的一线实施者多为辅导员、班主任等非临床工作者，需要将 CBT 技术转化为边界明确、可培训、可复制的“基本技术包”，包括自动思维识别、认知歪曲分类、苏格拉底式提问、行为激活与问题解决训练等，同时通过案例督导与角色扮演保障技术运用的质量，并明确“超出能力即转介”的边界。

在理论选择上，本文之所以选择认知行为模型而非其他理论取向，是基于高校预干预情境的综合权衡。精神分析取向长程、依赖治疗师个人经验与移情关系的展开，难以在高校有限资源与人员条件下规模化实施；人本主义取向重视关系与无条件接纳，为建立信任提供了基础，但缺乏针对具体困扰的结构化技术路径，难以支撑分类分层干预；积极心理学与心理韧性训练适合面向全体学生的普及性预防，但对已出现明显困扰、处于危机风险中的重点关注学生针对性不足；经典的危机干预理论(如平衡模式、认知模式与心理社会转变模式)更多用于危机爆发后的应急处置与心理重建，而非危机前端的预干预。相比之下，认知行为模型兼具机制解释力、技术可迁移性与分层可嵌入性三重优势(贝克，2013；Beck, 1976)，其结构化、短程化特征与高校预干预的实施条件高度契合，因而成为本文构建模式的理论内核。

同时，单一理论取向并非最优解，整合其他理论以提升干预效果是值得探索的方向，其中动机访谈(Motivational Interviewing, MI)与认知行为模型具有天然的互补性。动机访谈以协作式对话激发个体内在

的改变动机，其非评判、共情与“卷入–聚焦–唤起–计划”的过程框架(Wells & Jones, 2018)恰可弥补部分重点关注学生对干预抵触、动机不足的问题：在预干预入口阶段嵌入一至两次动机访谈式会谈，有助于降低学生的防御与病耻感，提高参与意愿与干预依从性；在干预推进阶段，动机访谈的倾听与回映技术亦有助于识别学生的矛盾心理，为认知重构提供素材。未来可探索“动机访谈引导–认知行为干预–行为激活巩固”的序贯整合模式，使动机层面与认知层面的改变相互支撑，进一步提升预干预的整体效果。

3. 高校重点关注学生的现实困境与认知行为特征

3.1. 五类现实应激源

高校心理危机预干预的对象，主要是因各种现实应激源与个体内部心理倾向综合作用而出现不同程度心理问题的重点关注学生。结合高校工作实际，现实应激源主要包括以下五类：一是经济困难，部分学生因家庭经济负担较重，在学费、生活与人际消费压力下产生自卑与焦虑；二是适应困难，突出表现为新生在生活自理、环境转换、学习方式转变以及独立生活能力上的不适应；三是学习困难，包括学业基础薄弱、学习动力不足、考试焦虑及由此引发的自我否定；四是人际困难，涉及宿舍关系、同伴交往、亲密关系与亲子沟通等方面的冲突与孤独感；五是就业困难，集中在升学就业竞争压力下的前途担忧、自我怀疑与预期性焦虑。这些现实应激源是预干预工作的重要切入点。

3.2. 共性认知脆弱性

在现实应激之外，重点关注学生往往伴随某些共同的内部心理倾向：人格上敏感多疑，情绪上不稳定，认知上消极片面(俞国良，黄潇潇，2023)。从认知行为模型看，这意味着其内部存在易被现实应激激活的消极认知图式。具体而言，在自动思维层面，面对困境时容易出现灾难化预测(“这次失败就全完了”)、读心式臆断(“他一定是看不起我”)、非黑即白(“没做到最好就是彻底失败”)与过度概括(“我总是做不好任何事”)等认知歪曲；在核心信念层面，则常表现为“我是无能的”“我是不可爱的”“未来是无望的”等消极自我图式。现实应激一旦激活这些消极信念，学生便容易陷入焦虑、抑郁等负性情绪，并可能采取回避、自我封闭、拖延、冲动等适应不良行为，进一步强化消极认知，形成恶性循环。预干预的关键，就在于在这一循环尚在形成阶段时进行识别与打断。

4. 基于认知行为模型的心理危机预干预模式构建

4.1. 模式总体框架

基于上述分析，本文构建的心理危机预干预模式以认知行为模型为核心理论支架，形成“认知行为评估–分类识别–分层干预–转介衔接–跟踪反馈”的闭环结构。该模式包含五个相互衔接的环节：首先，通过心理普查、日常排查与主动访谈开展认知行为剖面评估；其次，依据应激源类型与认知脆弱程度对学生进行分类；再次，按照风险等级实施分层干预，对一般困扰学生以发展性支持为主，对重点关注学生开展结构化认知行为干预，对高危学生及时转介；随后，建立家校医社协同的转介与后续支持通道；最后，通过定期回访与效果评估对干预过程与模型本身进行动态修订，使预干预工作形成连续、可操作的闭环。

4.2. 分类评估：认知行为剖面的建立

评估是预干预模式的起点，其目的不仅是判断风险等级，更是形成学生的“认知行为概念化”。在常规心理测评与面谈的基础上，重点关注并记录四方面信息：一是问题情境与现实应激源，明确学生主

要面对的是经济、适应、学习、人际还是就业压力；二是自动思维内容，识别学生在困境中脑海中自动出现的想法及其类型；三是中间信念与核心信念线索，通过追问“如果这个想法是真的，对你意味着什么”，推断其背后的规则、假设与关于自我、他人、未来的基本信念；四是情绪与行为反应，包括情绪状态、缓解情绪的主要方式，以及可能出现的问题行为模式。在此基础上形成每一名重点关注学生的认知行为剖面，为后续差异化干预提供依据。

4.3. 分层干预：三级递进的干预结构

依据学生心理问题的类型与严重程度，预干预模式设置三个递进的干预层级，实现资源的合理配置。第一层级为全员预防层，面向全体学生开展心理健康教育、生命教育与认知应对技能训练，通过课堂教学、主题活动与自助资源，提升全体学生的心理韧性与情绪调节能力，属于发展性、普遍性干预。第二层级为重点关注层，面向经筛查与访谈确认的重点关注学生，由辅导员、班主任与心理教师协作，运用认知行为技术开展结构化的短程干预，包括识别自动思维、挑战认知歪曲、行为激活与问题解决训练等，这是预干预模式的核心环节。第三层级为高危转介层，对在干预中发现存在自伤自杀风险、疑似精神障碍或干预效果不佳的学生，立即启动医校合作与家校沟通机制，转介至专业精神卫生机构，学校同步提供康复期的环境支持与学业生活帮扶，防止学生脱管失控。三个层级并非彼此割裂，而是根据学生状态动态升降级。

4.4. 五类重点关注学生的差异化干预要点

在统一的认知行为框架下，针对不同类型重点关注学生的认知行为特点，应采取差异化的干预切入点。本文将五类重点关注学生的典型认知行为特征与差异化 CBT 干预要点归纳如表 1 所示。

Table 1. Cognitive behavioral characteristics and differentiated CBT intervention points of five types of students of concern
表 1. 五类重点关注学生的认知行为特征与差异化 CBT 干预要点

学生类型	典型自动思维与认知歪曲	核心信念线索	差异化 CBT 干预要点
经济困难型	“没钱就低人一等”；过度概括、灾难化	“我是无能的”“我是不值得被尊重的”	现实检验与认知去灾难化；正向经验记录；学业资助与能力提升相结合
适应困难型	“我应付不来大学生活”；非黑即白	“我是脆弱的”“我无法独立”	问题解决与小步骤行为实验；可应对技能清单；逐步扩大自主生活范围
学习困难型	“成绩差就说明我一无是处”；非黑即白	“我是失败的”“我不够聪明”	区分能力与单次表现；任务分解与学习行为激活；合理目标设定
人际困难型	“他不回消息就是讨厌我”；读心术	“我是不可爱的”“他人是不可信的”	识别读心与灾难化；行为实验检验人际假设；社交技能与边界训练
就业困难型	“找不到工作人生就毁了”；灾难化	“未来是无望的”“我没有价值”	认知重构与概率检验；多路径生涯规划；可控/不可控因素区分训练

注：表中“典型自动思维与认知歪曲”“核心信念线索”为基于一线工作经验的归纳，后续将通过问卷调查与个案访谈加以验证和修正。

5. 模式的实施保障与运行机制

5.1. 以认知行为技术为核心的队伍培训

预干预模式能否落地，关键在于辅导员、班主任与心理教师是否具备基本的认知行为干预能力。为此，学校应建立常态化培训机制，围绕自动思维识别、认知歪曲分类、苏格拉底式提问、行为激活与问

题解决等核心技术开展系统训练，并通过案例督导、角色扮演与同行交流推动技术内化。培训应强调边界意识：一线人员承担的是预干预与初步支持职能，遇有超出能力范围或风险等级较高的情形，须及时转介专业力量，避免越位干预。

5.2. 家校医社协同的转介与支持网络

心理危机预干预并非学校单方面能够完成的工作，需要打通家庭、医院与社会资源。在转介衔接上，应明确医校合作流程：发现高危学生后，由心理发展与服务中心牵头，及时联系家长、精神卫生机构与上级主管部门，形成“学校评估–医院诊断–家校配合–返校康复”的闭环。在日常支持上，应将资助帮扶、学业指导、宿舍管理与就业服务纳入预干预支持体系，通过改善现实处境削弱应激源的影响，与认知层面的干预形成合力。

5.3. 闭环管理与模型动态修订

预干预模式应在运行中持续检验与完善。一方面，对每一名纳入重点关注的学生建立跟踪档案，记录认知行为剖面、干预过程、阶段性变化与转介情况，定期开展回访与效果评估；另一方面，研究团队应结合问卷数据与个案访谈结果，定期分析不同类型学生的认知行为规律，检验并修正各类学生的认知行为模型与干预策略。通过“实践–反馈–修订”的循环，使模式保持与学生心理特点变化相适应的连续性与针对性。

6. 讨论：与既有预干预模式的比较

将本文构建的模式置于既有研究脉络中考察，其特色与优势更为清晰。与范雨欣等(2025)提出的“三联动 + 三阶段 + 四要素”模型相比，该模型以家校社三方联动与“预防–应急干预–后续支持”三阶段流程为骨架，在组织协同与流程衔接上具有优势；本文模式则进一步回答了流程之中“做什么、怎么做”的问题，以认知行为模型为统一技术内核，使评估、分类、分层干预与转介各环节都有明确的心理学依据，二者互补而非替代。与毕会东和朱亚(2023)构建的“三全育人”识别、动态监测与干预体系相比，该体系强调全员参与、全域覆盖与多维联动，本文模式则聚焦“干预”环节的技术标准化，为全员网格中承担直接干预职能的辅导员、班主任提供了可操作的认知行为技术路径，有助于缓解“有人管、管什么、怎么管”的落地难题。

与国外研究相比，Conley 等(2015, 2017)的元分析表明，高校预防性干预总体有效，但效应量受干预形式与实施质量影响，包含督导性练习的技能训练项目优于单纯心理教育项目；Worsley 等(2022)亦指出认知行为疗法是证据支持较充分的干预类型。本文模式与上述研究取向一致，均强调结构化技能训练的价值，但进一步结合我国高校“辅导员–心理中心–医院”的组织架构，将 CBT 技术嵌入“评估–分类–分层干预–转介–跟踪”的闭环管理，弥补了国外多数预防项目游离于学校日常管理体系之外、难以持续运转的不足。与 Stallman 等(2019)验证的在线简短干预相比，在线干预具有便捷、低成本的触达优势，本文模式则依托线下辅导员队伍与面对面会谈，更利于建立信任关系、捕捉非言语信息并嵌入日常管理；二者亦可结合，在线认知行为自助资源可作为预干预的补充渠道，扩大服务覆盖面。

在 CBT 应用于高校非临床场景方面，Cui 等(2016)的研究表明，面向中国大学生高风险群体的预防性认知行为小组项目能显著降低抑郁症状，证明了 CBT 预防性应用在中国文化情境下的可行性；冷红(2021)的实践亦显示，CBT 技术经培训后可由辅导员在高校辅导室中运用，用于改善学生的学业适应与心理困扰。本文模式在吸收上述经验的基础上，将分散的 CBT 应用整合为覆盖五类重点关注学生的系统化方案，并通过分层干预明确 CBT 技术与心理教育、专业治疗之间的分工与衔接，使预干预的层级边界

更加清晰。

综上，本文模式的特色与优势可概括为四点：一是理论驱动，以认知行为模型为统一内核，使干预各环节具有可追溯的心理学依据；二是分层分类，依据风险等级与学生类型实施差异化干预，回应了既有模式针对性不足的问题；三是可培训可复制，技术经标准化与简化后可由辅导员、班主任掌握，扩大预干预的覆盖面；四是闭环衔接，评估、干预、转介、跟踪环环相扣，且明确预干预与专业治疗的功能边界，避免越位与脱管。

7. 结论与展望

本文立足高校学生心理危机预干预的现实需要，以认知行为模型为理论视角，提出了一套包含“认知行为评估–分类识别–分层干预–转介衔接–跟踪反馈”的闭环式预干预模式。该模式的价值在于：将以往较为零散的谈心谈话、帮扶管理纳入统一的认知行为理论框架，使预干预工作既有明确的技术路径，又能针对不同类型重点关注学生提供差异化策略，从而增强高校心理危机预防与干预体系的连续性与实效性。

同时也应看到，本文提出的模式主要基于理论梳理与一线工作经验，其结构合理性与干预有效性尚需通过实证研究加以检验。后续研究将综合运用问卷调查法与个案访谈法，系统考察不同类型重点关注学生的心理现状、问题类型与认知行为模式，并通过案例实践对模式进行修订与完善。如何进一步提升辅导员、班主任运用认知行为技术的胜任力，如何在数字化背景下拓展预干预的触达渠道，以及如何建立科学的干预效果评价指标，都是值得继续深入探讨的问题。

基金项目

2024 年度四川省心理学会年度科研规划项目成果，项目编号 SCSXLXH202403016。

参考文献

贝克(2013). *认知疗法: 基础与应用*(第 2 版, 张怡, 等 译). 中国轻工业出版社.

毕会东, 朱亚(2023). “三全育人”视角下大学生心理危机识别、动态监测及干预体系构建. *吉林广播电视大学学报, (5),* 99-101.

范雨欣, 赵信如, 李佳璟, 等(2025). “三联动 + 三阶段 + 四要素”大学生心理危机干预模型的构建与应用. *中国林业教育, 43(3),* 6-11.

蒋曼玲, 谭小莉, 曾川(2019). 我国高校学生心理危机干预模式研究综述. *延边教育学院学报, 33(3),* 28-30.

教育部等十七部门(2023). *教育部等十七部门关于印发《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划（2023—2025 年）》的通知.* https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202305/content_6857361.htm

冷红(2021). 认知行为疗法在学生特色成长辅导室中的育人实践与探索. *校园心理, 19(2),* 167-168.

俞国良, 陈雨濛(2022). 四十年来我国高校心理健康教育政策分析: 定性与定量的视角. *复旦教育论坛, 20(4),* 80-87.

俞国良, 黄潇潇(2023). 学生心理健康问题检出率比较: 元分析的证据. *教育研究, 44(6),* 105-121.

中共教育部党组(2018). *关于印发《高等学校学生心理健康教育指导纲要》的通知.* https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2018-12/31/content_5443423.htm

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. et al. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Guilford Press.

Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press.

Conley, C. S., Durlak, J. A., & Kirsch, A. C. (2015). A Meta-Analysis of Universal Mental Health Prevention Programs for Higher Education Students. *Prevention Science, 16,* 487-507. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0543-1

Conley, C. S., Shapiro, J. B., Kirsch, A. C., & Durlak, J. A. (2017). A Meta-Analysis of Indicated Mental Health Prevention Programs for At-Risk Higher Education Students. *Journal of Counseling Psychology, 64,* 121-140. https://doi.org/10.1037/cou0000190

Cui, L., He, F., Han, Z., Yang, R., Xiao, J., & Oei, T. P. S. (2016). A Brief Group Cognitive-Behavioral Program for the

Prevention of Depressive Symptoms in Chinese College Students. *International Journal of Group Psychotherapy, 66,* 291-307. https://doi.org/10.1080/00207284.2015.1111098

Stallman, H. M., Ohan, J. L., & Chiera, B. (2019). Reducing Distress in University Students: A Randomised Control Trial of Two Online Interventions. *Australian Psychologist, 54,* 125-131. https://doi.org/10.1111/ap.12375

Wells, H., & Jones, A. (2018). Learning to Change: The Rationale for the Use of Motivational Interviewing in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International, 55,* 111-118. https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1198714

Worsley, J. D., Pennington, A., & Corcoran, R. (2022). Supporting Mental Health and Wellbeing of University and College Students: A Systematic Review of Review-Level Evidence of Interventions. *PLOS ONE, 17,* e0266725. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266725