

中小学心理教师危机干预胜任力现状调查及策略建议

◎ 全丽娜¹ 李静² 万梦玲² (1. 南昌市复兴外国语学校, 南昌 330103; 2. 江西省南昌市新建区第二中学, 南昌 330199)

摘要: 提升中小学心理教师危机干预工作的胜任力是降低未成年人极端事件发生率、构建平安校园的重要举措。针对此, 考察了311位中小学心理教师的危机干预胜任力水平(包括专业知识与技能、工作态度、自我发展和个人品质四个维度), 以及危机干预工作中所面临的阻碍。结果表明, 中小学心理教师在危机干预工作中面临着来自学校、学生家长及自身等多方面的阻碍, 其危机干预胜任力的整体水平有待提高。由此, 从危机干预胜任力的提升及家校社协同合作层面提出优化中小学校危机干预工作的建议与对策。

关键词: 中小学心理教师; 危机干预; 胜任力; 现实阻碍

中图分类号: G44 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-2684(2025)03-0010-07

一、引言

当前, 随着社会的发展变化, 中小学生的成长环境也越来越复杂。当他们面对学业压力、家庭矛盾等困境时, 可能会因应对能力和可使用资源的不足而出现心理失调, 从而导致心理危机。近几年, 中小学生心理危机事件频发, 自残、自杀和校园暴力等问题频繁见诸报端, 引起国家和整个社会层面的关注。

2021年5月25日, 教育部审议通过的《未成年人学校保护规定》中第三十二条明确规定学校应建立学生心理健康问题的早期发现和及时干预机制^[1]。同年, 教育部办公厅发布的《关于加强学生心理健康管理工作的通知》要求学校做好心理健康测评工作, 强化日常预警防控, 加强心理辅导服务, 提升教师的危机发现能力和日常辅导水平; 通过建构家校

协同干预机制, 争取专业机构协作支持, 妥善做好学生突发事件的善后工作, 提高心理危机事件干预处置能力^[2]。

2023年4月, 教育部、国家卫生健康委等十七部门联合印发的《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)》指出要健全健康教育、监测预警、咨询服务、干预处置“四位一体”的学生心理健康工作体系^[3], 包括加强心理危机干预处置, 及早发现学生严重的心理健康问题, 畅通“预防—转介—干预—就医”通道, 及时转介、诊断、治疗, 等等。

以上文件充分体现了国家对学生心理健康问题的关注和重视, 也反映出当前心理健康教育工作的重要性, 尤其是心理危机工作的紧迫性。其中, 提升中小学心理健康教育教师(下文简称“心

注: 本文系2023年江西省中小学教育教学重点课题“区域协作视野下中小学心理教师危机干预胜任力提升策略的实践研究”(课题编号: NCZH2023-0141)研究成果。

理教师”)危机干预工作的胜任力是提升该项工作效能、降低极端事件发生率的重要举措。

目前,针对心理教师危机干预胜任力的实证研究比较匮乏,相关研究多集中在对心理教师工作胜任力的探究上。国外的学校心理健康教育工作当前已形成较为完整、完善的制度体系^[4-5],工作者的角色定位明确,专业化程度高。在国外,成为学校心理工作者需要拥有高水平的专业知识与技能以及特定的人格品质。例如,美国国家心理学联合会规定心理教师需要具备良好的专业基础及逻辑推理能力、人际交往能力、测量评估能力等^[6]。我国对中小学心理教师胜任力的研究起步略晚,近些年,学者们在借鉴国外经验的基础上,根据中国实情研究构建了一些本土化的心理教师胜任力模型。例如,陈虹和叶一舵^[6]提出心理教师应具备六方面的胜任力,即学校心理健康教育观念,能体现职业特点的人格特质,扎实的专业知识、专业技能或能力,专业职责和专业道德,职业个性倾向和自我认同。王智和张大均^[7]通过行为事件访谈等方法,归纳出学校心理教师素质的构成要素,主要包括专业知识、普通文化知识、宜人性、尽责性、职业价值观、学生观、评估反思能力、协作沟通能力、专业发展能力九个维度。邓林园和王美璇^[8]采用半结构化访谈和编码分析,提取出中学心理教师核心胜任力的四个维度,分别是基本技能、工作态度、自我发展和个人品质。

在探究心理教师危机干预胜任力的文献中,肖京林^[9]对高校辅导员的心理危机干预能力结构进行了实证研究,初步构建了高校辅导员心理危机干预能力核心结构——人格特质、同理心、能力和知识。张瑶萱、周婷和李佳佳等^[10]以能力素质模型为基础,采用文献研究的方法,对高校辅导员的心理健康教育工作胜任力进行建构,其中危机干预能力部分包括明确自身角色定位、危机识别、初步辅导沟通及与专业人员的配合转介。凌霄和童婷^[11]根据胜任力模型,结合对133名中小学心理教师的调查和访谈,归纳出中小学心理教师的危机干预胜任力包括六个方面,即危机干预知识与伦理、态度与信念、识别与评估、干预与转介、协同与管理、自我

调节与效能感。

综上所述,不难发现,我国在心理教师危机干预胜任力领域的研究还处于起步探索阶段,现有的关于中小学心理教师胜任力的研究绝大部分是从学校心理健康教育全局工作出发的,虽然这类研究可以让我们从宏观和整体上对心理教师的胜任力需求有所把握,但过于笼统、宽泛,缺乏对心理健康教育工作中不同方面胜任力的深入探究和分析。例如,上好心理课程所需要的胜任力与进行心理危机干预所需要的胜任力是大不相同的。危机干预作为心理健康教育的重要组成部分,工作者更需要明确工作范围,拥有较强的胜任力。当前,该领域的研究多以高校辅导员和教师为研究对象,针对中小学教师的相关研究少之又少。为此,本研究对当前中小学心理教师在危机干预方面的胜任力现状进行全面深入的调查,并探讨未来中小学管理者和危机干预主要参与者在此项工作上的改进方向。

二、研究方法

(一) 研究对象

采用随机取样法,对江西及周边省市的中小学心理教师进行问卷调查,回收问卷317份。无效问卷的剔除标准为答题时间短于基本答题时长,最终得到有效问卷311份,有效回收率98.11%。具体情况见表1。

表1 有效被试的构成

人口学变量	特征	人数	频率
专职 or 兼职心理教师	专职	120	38.6%
	兼职	191	61.4%
所学专业是否是心理学	是	100	32.15%
	否	211	67.85%
心理工作从业年限	3年及以下	140	45%
	3~5年	70	22.5%
	6~10年	49	15.8%
	10年以上	52	16.7%

(二) 研究工具

参考已有的心理教师胜任力模型划分标准^[8, 12-13],结合中小学心理危机干预工作的实际内容和特征^[14],将危机干预胜任力特征划分为四个部分,分别是专业知识与技能、工作态度、自我发展、个人品质。

依据研究团队前期已开展的调研情况，自编问卷“中小学心理教师危机干预的胜任力情况调查”。研究者咨询、访谈了多名学校心理学研究人员，对问卷进行了多次研讨预测和修改，最终形成的中小学心理教师危机干预的胜任力情况调查问卷能够较为准确、客观、全面地呈现调查情况。本研究中，该问卷的Cronbach's α 系数为0.948，表明信度良好，项目之间有较高的内部一致性。

该问卷由两个部分组成，第一部分主要调查中小学心理教师在处理学生危机事件方面的胜任力水平，包括四个维度、六个项目。其中专业知识与技能维度指进行心理危机干预时需要具备的一系列知识和能力，包括危机干预专业知识、危机辅导技能、识别鉴别能力、应对能力、组织协调能

表2 中小学心理教师危机干预胜任力各维度得分均值

维度	项目	项目均值	维度均值
专业知识与技能	危机干预专业知识	3.47	3.26
	权责边界意识	2.68	
	危机辅导能力	3.01	
	危机应对能力	3.26	
	组织协调能力	3.22	
	识别鉴别能力	3.53	
	自我调节能力	3.68	
工作态度	责任感	4.29	4.14
	平等、尊重	4.42	
	奉献精神	3.79	
	工作热情	4.05	
自我发展	学习能力	4.28	4.16
	工作创造性	4.37	
	反思、复盘能力	3.82	
个人品质	耐心	4.20	3.98
	亲和力	4.23	
	影响力	4.00	
	坚韧	4.06	
	乐观	4.25	
	问题解决	3.94	
	自我效能感	3.95	
	体能	3.53	
	生活阅历	3.70	

力及自我调节能力。工作态度维度指在开展危机干预工作中所表现出来的态度和行为方式，包括责任感、平等尊重、奉献精神和工作热情。自我发展维度指为了提升自己应对危机干预的能力，个体有意识地不断学习、评估反思和创造性运用习得的知识 and 经验。个人品质维度指处理危机事件时所表现出的耐心、坚韧性、积极乐观等内在特质。采用李克特五级计分法，分数越高表明教师在处理学生危机事件方面的胜任力水平越高。第二部分主要调查心理教师在危机干预方面的困难或阻碍。

(三) 数据收集与分析

使用问卷星收集数据，使用SPSS23.0进行数据统计分析。

三、研究结果

(一) 中小学心理教师心理危机干预胜任力情况的描述性统计

调查显示，中小学心理教师在处理学生危机事件方面的胜任力（以下简称“危机干预胜任力”）均分为3.88分（中位数为3.00分），专业知识与技能、工作态度、自我发展、个人品质四个维度的均值依次为3.26、4.14、4.16、3.98。具体情况详见表2。

从表2可见，专业知识与技能维度均分最低，仅3.26分，只超出中位数0.26分。其中，权责边界意识项目为该维度最低分，为2.68分，低于中位数0.68分。危机干预专业知识、识别鉴别能力和自我调节能力等项目得分略高。

工作态度维度和自我发展维度均分最高，依次为4.14分、4.16分。个人品质维度均分为3.98分，其中，耐心、亲和力等项目得分接近或超过4.00分，但生活阅历和体能这两个项目得分不高，分别为3.70分和3.53分。

(二) 中小学心理教师心理危机干预胜任力情况的差异分析

采用独立样本 t 检验探究中小学心理教师危机干预胜任力在专兼职上的差异。结果如表3所示，专业知识与技能维度、自我发展维度上的差异显著，具体表现为专职心理教师在这两个维度上的得

表3 中小学心理教师危机干预胜任力的专兼职差异比较

特征	否 (a, n=191)	是 (b, n=120)	t	p
专业知识与技能	3.13±0.62	3.47±0.50	5.017**	<.001
工作态度	4.11±0.68	4.18±0.58	0.864	0.388
自我发展	4.06±0.70	4.30±0.55	3.272*	0.002
个人品质	3.96±0.60	4.02±0.50	0.811	0.418

注: * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$ 。下同。

表4 所学专业是否为心理学专业的中小学心理教师危机干预胜任力差异比较

特征	是 (a, n=100)	否 (b, n=211)	t	p
专业知识与技能	3.39±0.49	3.21±0.63	2.517*	0.012
工作态度	4.06±0.56	4.17±0.67	-1.422	0.156
自我发展	3.94±0.47	4.01±0.60	0.251	0.802
个人品质	4.17±0.57	4.15±0.69	-1.041	0.299

表5 不同工作年限的中小学心理教师危机干预胜任力差异比较

特征	3年以下 (a, n=140)	3~5年 (b, n=70)	6~10年 (c, n=49)	10年以上 (d, n=52)	F	多重
比较	3.00±0.59	3.39±0.54	3.43±0.51	3.65±0.45	22.35**	a<b、c<d
工作态度	4.06±0.66	4.19±0.67	4.05±0.51	4.35±0.62	3.005*	a、c<d
自我发展	4.05±0.67	4.26±0.66	4.12±0.53	4.33±0.65	3.187*	a、c<b、d
个人品质	3.88±0.57	4.04±0.62	4.00±0.46	4.18±0.53	4.068*	a<b、d

分显著高于兼职心理教师。

采用独立样本t检验探究中小学心理教师危机干预胜任力在是否为心理学专业上的差异。结果如表4所示,在专业知识与技能维度上差异显著,心理学专业出身的教师在该维度上的得分显著高于非心理学专业教师。

采用方差分析检验中小学心理教师危机干预胜任力在工作年限上的差异。结果如表5所示,在专业知识与技能维度上,从事心理工作10年以上教师的得分显著高于其他教师;从事心理工作3~5年和6~10年的教师没有显著差异,但两者均显著高于从事心理工作3年以下的教师。在工作态度和自我发展维度上,从事心理工作10年以上教师的得分显著高于工作3年以下和工作6~10年的教师。在个人品质维度上,从事心理工作3~5年和10年以上教师的得分显著高于工作3年以下的教师。

(三) 中小学心理教师在危机干预工作中面临的阻碍

调查显示,中小学心理教师在危机干预工作中,会遇到来自学校、家长、自身等多方面的限制或者

阻碍。来自学校和家长方面的阻碍占比最大(分别是86.71%和89.56%)。学校方面的阻碍主要有:学校领导、相关部门不重视(82.89%),工作人手配置不足(81.23%),班主任和其他教师不配合、沟通不畅(73.59%),缺乏经费支持(67.22%),家校协作功能没有充分发挥(67.17%),学校危机干预网络健全度低(64.54%),后期追踪反馈渠道不通畅(56.94%),学校部门权责不清(56.40%)。家长方面的阻碍主要有:家庭对学生心理问题的重视程度低(92.49%);家长对心理危机的接受度低、有病耻感(86.76%),难以沟通(83.91%),不遵循医嘱私自让孩子停药或停止治疗(62.10%)。心理教师自身方面的阻碍有:危机干预专业水平不够(79.97%),缺少专业督导和培训(77.34%),相关经验不足(67.46%),没有充足时间去提升专业能力或妥善处理工作(65.13%)。其他方面的原因有:缺乏社会支持(69.85%),转介渠道不明确(57.86%)。

四、讨论与建议

第一,构建具有针对性的危机干预胜任力模型,明确心理危机干预工作者的角色定位和必备能力。

心理教师工作领域广泛,心理课堂教学、心理

咨询和心理危机干预三方面的工作职能大不相同,因此心理教师的危机干预胜任力无法完全等同于心理健康教育工作胜任力。目前,业界尚未对心理危机干预工作者作出统一、明确的角色定位,也未构建出具有针对性的危机干预胜任力模型,因此导致许多心理教师在开展危机干预工作时容易陷入“角色定位模糊”和“工作难以胜任”的困境。本研究数据结果中也有类似体现,例如在专业知识与技能维度上,权责边界意识项目得分最低,且低于中位数水平,这反映出心理教师对与自身工作角色相关的权责和职能认识比较模糊。另外,在调查中发现,学校各部门在处理学生危机事件时的权责不清、分工不明确,个别领导和教师对于本应承担的责任一味推诿。这样的现状使得心理教师难以聚焦危机干预的着力点,甚至因工作引起了不必要的纠纷。因此,有必要构建统一、有针对性的危机干预胜任力模型。

目前,关于中小学心理教师危机干预胜任力的研究,仅有凌霄和童婷^[11]这一项同类研究。该研究与本研究采用的方法相同,也是以教师为研究对象,通过调查和访谈,归纳出中小学心理教师的危机干预胜任力项目,研究对象单一,研究方法传统。此外,还有少量针对高校辅导员的心理危机干预胜任力研究,但进展缓慢,没有形成一致的危机干预胜任力标准,并且鉴于中小学生和大学生的学情差异,这些研究也仅能作为参考。极少的文献数量及较为传统、单一的研究方法、研究对象都不足以形成完整的、可信度高的心理教师危机干预胜任力模型。

鉴于学生心理危机影响因素多重性、发展过程的复杂性和结果多样性的特点,要想构建中小学心理教师危机干预胜任力模型,还需要进一步深入、细化、全面地探究。未来,应该注重从多个角度进行探究,采取360度评价体系(即学生、家长、同事和学校领导等不同群体的综合评价),并且采用多种研究方法,定量和定性相结合,将危机干预的鲜明特征进行概括整理,以构建出更加完善、全面、有针对性的心理危机干预胜任力模型。

第二,中小学心理教师危机干预的专业素养有待提升,学校需要对其进行体系化的选拔和考核。

本次调查发现,仅有32.15%的心理教师具有心理学专业背景,专职心理教师仅占38.6%,略低于以往的调查研究^[14-15]。此外,数据分析结果显示,中小学心理教师在危机干预胜任力水平的四个维度上,专业知识与技能项目的得分最低,心理学专业出身的心理教师的专业知识与技能水平高于非心理学专业出身的心理教师;专职心理教师的专业知识与技能水平高于兼职心理教师。这反映出一个普遍情况,即广大中小学心理教师危机干预的专业素养有待提升,缺乏心理学理论知识和危机干预处理能力会严重拉低教师危机干预的胜任水平;参加过正规、系统的专业研修的心理教师更胜任危机干预工作。

我国中小学心理健康教育起步较晚,心理危机干预工作更甚,学校心理危机干预工作者的选拔和考核制度正处在探索阶段,没有形成体系制度。国外的心理危机干预工作是由心理健康临床工作者承担,一般都要通过系统的理论学习、工作技能及实习等培训,只有通过培训才能正式成为危机干预工作者。而在我国,学校心理健康教育工作未有明确分工,一些从事危机干预的教师并非心理学专业出身,未接受过正规、系统的培训且无危机干预的工作经验。他们对于学生危机行为的认识存在误区,缺乏对突发危机事件的风险意识,对学生心理障碍的识别、心理危机的判断能力较弱,组织、协调应对危机的能力不足,一些不当行为甚至会给危机干预工作造成负面影响,这大大降低了心理危机干预的实效性,不利于该项工作的长远发展和系统管理。针对此,学校需要从专业背景、技能掌握等方面选拔高素质、高胜任力的人员,并且加强考核,做到“能岗匹配”,逐渐建立起系统的晋升考核制度。

第三,尝试区域内跨校间的协作,根据心理教师的不同需求提供专项培训,提升危机干预培训的有效性。

在中小学心理教师危机干预胜任力的年限差异比较中发现,从事心理健康教育工作10年以上

的资深教师在危机干预胜任力四个维度上的得分均显著高于工作不足三年的新手型教师。这与以往研究结果一致^[8, 16]，表明教师要想具备高水平的危机干预胜任力，就需要在工作中不断地学习知识、积累经验。

本次调查发现，由于单一学校心理危机干预工作实施的局限性，有一半以上的心理教师认为自身危机干预专业度不够，缺少专业督导和培训，相关实践经验不足，以及在工作中人手不足、孤立无援等。针对这些现实情况，当地教育部门可尝试区域内的跨校协作，创建区域心理危机干预交流平台，根据心理教师的需求提供专项培训。具体如下：（1）在理论学习模块，定期开展系统性的主题研修培训，由区域教育部门请高校专家导师、精神卫生部门人员和社会服务人员等主讲，主题包括基础心理健康教育知识、常见心理问题的识别和诊断、个体心理辅导理论与技术、危机干预工作的理念和职责、危机干预工作的伦理操守等。精准的主题培训有利于短期高效地提升心理教师的专业知识水平，完善危机干预的知识结构与理论体系。（2）在实践技能模块，开展区域内的研训，如案例教学、实务训练、危机工作督导复盘等，加强心理危机干预技能训练、突发事件心理应急演练，加深教师对所学知识理解，促进理论与实践的融会贯通。打破单兵作战的困境，寻求资源联动的培养模式，不仅能高效提升心理教师的危机干预胜任力，也便于各校在危机事件发生时进行整体协作，分担单校压力，提升危机处理成效。

第四，关注心理教师在危机干预工作中的个人特质。

上海的一项调查显示，在发生校园危机事件时仅有38.4%的心理教师会及时介入，全程参与实施心理干预；部分参与的有40.6%；不参与的21.0%^[17]。这从侧面反映出心理教师对危机干预工作的责任感、奉献精神、工作热情等方面的不足。

中国台湾学者冯观富^[18]在《辅导原理与实务》中指出，心理从业者必须具有独特的人格特质，包括对辅导工作热情并有兴趣、身心成熟、对来访者真诚、对细节敏感、学问渊博、富有活力、情绪稳

定^[19]。心理教师在处理危机事件的过程中也需要如亲和力、耐心、工作热情、责任感、学习力等人格特质的参与，亲和力、耐心能帮助心理教师在紧急事件发生时更好地安抚当事人的情绪；丰富的生活阅历、较高的自我效能感和问题解决能力有助于心理教师在处理紧急情况时临危不乱、条理清晰。因此，学校和教育部门应开展心理教师素质和修养培训，挖掘、培养他们优秀的个人特质。

第五，构建高效的家校社协同机制，实现资源有效整合，共筑平安校园。

学校开展心理危机预防与干预工作的责任和意义重大，但在落实过程中又存在诸多难题。本次调查发现，多数心理教师认为除了自身能力不足、经验不够，学校、家庭、社会层面的一些因素也影响着危机干预工作的成效。

在学校层面，本次调查中，有82.89%的心理教师认为学校领导、有关部门不够重视危机干预工作；64.54%的心理教师认为所在学校危机干预网络不够健全。对此学校管理者应高度重视危机干预工作，建立健全危机干预工作机制。成立危机干预领导小组，小组成员由主要管理者、心理教师、班主任代表、生活教师代表、后勤保障人员组成。危机干预工作体系中需要明确各部门的职责，打通各部门的沟通渠道，统一调配人、财、物，使学生得到及时的救助和疏导。此外，学校管理者还应重视心理教师在危机干预工作中的核心地位，给予他们特定的津贴和福利，减少他们的行政工作，合理发放危机干预工作经费等，使他们能够有更多的时间、精力投入到危机干预工作中。

在家长层面，本次调查中，有一半以上心理教师认为多数家长对危机干预工作的配合和支持度还需要提升。一方面，学生的心理健康问题受家庭因素影响，父母的不良教养方式会增加孩子出现心理危机的可能性^[19]；另一方面，部分家长的心理健康意识薄弱，缺乏危机应对能力，有些家长只关注学习成绩，不在意孩子的心理需求，当孩子出现心理问题一味否认、不配合治疗，这些都会成为危机干预工作中的绊脚石。对此，学校应主动构建家校联动机制，与家长建立互信互助的良好合

作关系。具体措施包括：普及《中华人民共和国精神卫生法》等相关法律法规，介绍心理问题的识别与应对方法，让家长了解自身在孩子心理危机干预中的责任和义务，督促家长关注孩子的心理健康并采取适当的行动；与家长建立良好的信息共享机制，打通家校之间的双向沟通渠道，及时反馈学生的心理状况和干预方案，确保家长及时获取必要的信息以作出有效的干预^[20]。

在社会层面，本次调查发现，有69.85%的心理教师认为危机干预工作缺乏社会支持，有57.86%的心理教师认为转介渠道不明确。研究表明，美国的学校依靠教育学、心理学、医学和公共卫生等领域的专业人员，联合医疗机构、精神健康研究中心、政府危机管理部门等机构建立起了一体化服务体制，应对心理危机事件^[21]。借鉴美国的经验，我国政府和教育部门也应出台一些前瞻性的政策，借助社会资源推进学校心理危机干预工作，例如加强医教结合项目，通过医院与学校的合作搭建融通式心理危机鉴定与干预平台，做好心理危机学生的评估和干预工作，为心理危机学生开辟转介渠道，让他们能够得到及时有效的诊疗。学校还可以与公安机关合作，邀请相关人员定期来校为师生科普必要的危机应对常识和相应的法律法规，社区和康养机构也可以提供一定的帮助。总之，学校应充分利用社会资源，与多部门协同合作，为校园心理危机干预工作提供专业化、全面的服务与支持。

参考文献

- [1]中华人民共和国教育部. 未成年人学校保护规定[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/202106/t20210601_534640.html, 2021-06-01.
- [2]中华人民共和国教育部. 教育部办公厅关于加强学生心理健康管理工作的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/moe_1407/s3020/202107/t20210720_545789.html, 2021-07-12.
- [3]中华人民共和国中央人民政府. 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[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202305/content_6857361.htm, 2023-04-20.
- [4]Adelman H S, Taylor L. Shaping the future of mental health in schools[J]. *Psychology in the Schools*, 2000, 37(1): 49-60.
- [5]卢琪, 李蓓蕾. 美国心理健康服务体系研究及对我国的启示[J]. *中小学心理健康教育*, 2015(5): 12-15.
- [6]陈虹, 叶一舵. 学校心理健康教育教师的胜任力探析——以福建省为例[J]. *教育评论*, 2006(1): 78-81.
- [7]王智, 张大均. 学校心理健康教育教师胜任特征结构及测量[J]. *心理科学*, 2011(2): 227-233.
- [8]邓林园, 王美璇. 中学心理教师胜任力探索: 对资深心理教师的访谈[J]. *教师教育研究*, 2015, 27(3): 43-49.
- [9]肖京林. 高校辅导员对大学生心理危机干预的能力结构研究——以S大学为个案[D]. 昆明: 云南大学, 2024.
- [10]张瑶莹, 周婷, 李佳佳, 等. 高校辅导员心理健康教育工作胜任力量表的初步编制[J]. *中医教育*, 2019, 38(4): 78-81.
- [11]凌霄, 童婷. 中小学心理健康教育教师危机干预胜任力分析与发展[J]. *教师教育论坛*, 2023, 36(1): 21-26.
- [12]曾玲娟. 学校心理健康教育教师胜任力培养初探[J]. *心理科学*, 2007, 30(4): 977-978.
- [13]韦洪涛, 邢延清, 王倩. 基于胜任力模型的中学心理健康教育教师专业化发展[J]. *中小学心理健康教育*, 2010(24): 7-10.
- [14]邓林园, 马博辉, 伍明明, 等. 不同专业背景的中小学心理健康教师工作现状对比研究[J]. *教师教育研究*, 2014, 26(3): 49-54.
- [15]黄峥, 俞国良. 中职心理健康教育教师的教育能力探索[J]. *中国职业技术教育*, 2009(5): 5-10.
- [16]刘视湘, 刘亚鹏. 北京市中学心理健康教育教师胜任特征研究[J]. *中小学心理健康教育*, 2020(10): 47-51.
- [17]曹凤莲. 高中生校园心理危机干预现状调查与对策研究[J]. *中小学心理健康教育*, 2017(26): 68-73.
- [18]冯观富. 辅导原理与实务[M]. 台北: 三民书局, 1997.
- [19]王挺, 李甜甜, 蒋凌玮, 等. 青少年心理危机干预的家庭教育服务对策研究[J]. *教育学术月刊*, 2023(10): 91-97.
- [20]李宁, 沙爱军. 心理危机干预视角下“学校—家庭—社会”协同合作的困境与对策[J]. *科教文汇*, 2023(20): 18-21.
- [21]韩梦利. 美国学校心理危机干预模型研究现状[J]. *科学咨询*, 2022(21): 201-204.