分类号：　　密　　级：

学　号：20232001008　　单位代码：10759

石河子大学

硕 士 学 位 论 文



八年级学生学校适应的质性研究

学 位 申 请 人	杨玉彬
指 导 教 师	张红艳 教授
申请学位门类级别	教育学硕士
学科、专业名称	教育学
研 究 方 向	教育学原理
所 在 学 院	师范学院

中国·新疆·石河子

2026 年 5 月

分类号：　　密　　级：公开

学　号：20232001008　　单位代码：10759

石河子大学

硕 士 学 位 论 文



八年级学生学校适应的质性研究

学 位 申 请 人	杨玉彬
指 导 教 师	张红艳 教授
申请学位门类级别	教育学硕士
学科、专业名称	教育学
研 究 方 向	教育学原理
所 在 学 院	师范学院

中国·新疆·石河子

2026 年 5 月

石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

学位论文独创性声明

本人所呈交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：　　时间：2016 年 5 月 20 日

使用授权声明

本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：　　时间：2016年 5 月 20 日

导师签名：　　时间：2016年 5 月 20 日

A Narrative Study on the Re-adaptation of Eighth-Grade Students to School

A Dissertation Submitted to

Shihezi University

In Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

Master of Pedagogy

By

Yang Yu-bin
(Principles of Education)

Dissertation Supervisor:Prof.Zhang Hong-yan

May,2026

摘要

近年来，我国中考普职分流工作持续推进，致使基础教育的内卷化态势加剧。八年级作为初中阶段的关键过渡时期，学生不仅要应对课程调整、学业水平测试以及中考升学压力叠加所带来的学业挑战，还需处理青春期独立意识增强与父母期望提升之间的冲突、同伴关系的深化以及师生关系的重构等人际层面的变化，同时学校的制度规范对八年级的要求也进一步提高。面对诸多变化，八年级学生虽已有七年级物理空间、人际关系、校园制度等方面的初步适应作为基础，但升入八年级后学业、人际、制度的新要求和挑战不断升级，八年级学生仍普遍经历学校适应过程。明确其适应的发展历程及应对策略，是本研究的核心旨趣。

本研究运用质性研究方法，对新疆生产建设兵团 S 市 N 重点中学和 M 普通中学两个班级的八年级学生开展了为期 2 个月的实地研究。研究选取 34 名八年级学生，立足校内为主、校外为辅的真实情境，通过长期观察与深度访谈，结合课程学习、亲子、同伴、师生关系及学校制度等现实案例，探究其学校适应过程与真实样貌。本研究以研究者为分析工具，梳理分析 22.6 万余字访谈资料，将八年级学生学校适应归纳为学业、人际、行为三大维度，整体且情景化地呈现并阐释其适应状态与发展过程。

研究表明，在学业领域，八年级学生面临新增科目、各科难度大幅增加、学业水平测试以及普通高中重点班预选拔考试等压力时，采用了自我反思、向同伴求助、向家长倾诉以及被动承受等多种应对方式。在人际领域，八年级学生面对父母从初步适应到关注学业表现的期望转变，采取了适度接受或漠视期望等回应方式；对同伴从相识到深交过程中的重要事件进行再次审视，思考彼此是否仍然志趣相投或是否及时分道扬镳；面对熟悉或新任教师，师生关系出现了敬畏喜爱或厌恶反感的两极分化重构。在行为领域，八年级学生开始对学校的规章制度进行更深入的价值判断和行为选择，对合理的制度认真遵守，对不认同的制度则进行不同程度的漠视和反抗。此外，研究还发现八年级学生的学校适应状态整体可分为适应良好型、适应一般型和适应不良型三类，且大多数学生的适应状态呈现动态变化特征。

基于研究结果，本研究从学校、家庭、教师、个人等层面提出了相应的适应促进建议。学校层面，弱化规训式管理，搭建学生参与的制度修订机制，优化民族学生专项管理制度。亲子层面，摒弃专制型教养模式，建立平等双向的沟通机制，转变成绩至上的评价观念，以成长导向看待学生发展。教师层面，打破师生权力失衡局面，设立常态化沟通渠道，转变管控式师生关系。同伴层面，通过心理课程、主题活动引导学生树立正向交友观，传授人际沟通与冲突化解技巧，助力学生构建健康稳定的同伴关系。

关键词：八年级学生；学校适应；学业；人际；行为

Abstract

In recent years, the ongoing implementation of the academic-vocational track selection process in China's high school entrance exams has intensified the trend of internal competition within basic education. As a critical transitional period in junior high school, eighth grade presents students with not only academic challenges stemming from curriculum adjustments, academic proficiency tests, and the mounting pressure of the high school entrance exam, but also interpersonal changes such as the conflict between growing adolescent independence and heightened parental expectations, deepening peer relationships, and the restructuring of teacher-student dynamics. At the same time, school regulations and standards place even higher demands on eighth-grade students. Faced with these numerous changes, although eighth-grade students have a foundation of preliminary adaptation from seventh grade—in terms of physical space, interpersonal relationships, and school systems—the new academic, interpersonal, and institutional demands and challenges continue to escalate upon entering eighth grade. Consequently, eighth-grade students generally still undergo a process of school adaptation. Clarifying the developmental trajectory of this adaptation and the strategies students employ to cope with it is the core focus of this study.

Employing qualitative research methods, this study conducted a two-month field study of eighth-grade students in two classes at N Key Middle School and M General Middle School in City S, Xinjiang Production and Construction Corps. The study selected 34 eighth-grade students and, grounded in real-life contexts primarily within the school and supplemented by external settings, explored their school adaptation process and actual experiences through long-term observation and in-depth interviews, drawing on real-world examples such as academic coursework, parent-child relationships, peer interactions, teacher-student relationships, and school regulations. Using the researcher as the analytical tool, this study analyzed over 226,000 words of interview data, categorizing eighth-grade students' school adaptation into three dimensions: academic, interpersonal, and behavioral. It presents and interprets their adaptation status and developmental process in a holistic and contextualized manner.

The findings reveal that in the academic domain, when faced with pressures such as new subjects, significantly increased difficulty across all subjects, academic proficiency tests, and pre-selection exams for key classes in regular high schools, eighth-grade students employed a variety of coping strategies, including self-reflection, seeking help from peers, confiding in parents, and passive endurance. In the interpersonal domain, eighth-grade students responded to their parents' shifting expectations—from initial adjustment to a focus on academic performance—by either moderately accepting or disregarding these expectations. They also re-examined key events in their peer relationships as they progressed from

acquaintance to close friendship, reflecting on whether they still shared common interests or whether it was time to part ways. Regarding familiar or new teachers, teacher-student relationships underwent a polarized restructuring, ranging from reverence and affection to aversion and resentment. In the behavioral domain, eighth-grade students begin to make more in-depth value judgments and behavioral choices regarding school rules and regulations; they strictly adhere to reasonable rules while exhibiting varying degrees of disregard or resistance toward those they do not agree with. Furthermore, the study found that eighth-grade students' school adaptation can generally be categorized into three types: well-adapted, moderately adapted, and poorly adapted, with the adaptation status of most students exhibiting dynamic changes.

Based on these findings, this study proposes corresponding recommendations to promote adaptation at the school, family, teacher, and individual levels. At the school level, the study recommends de-emphasizing disciplinary management, establishing mechanisms for student participation in policy revisions, and optimizing specialized management systems for ethnic minority students. At the parent-child level, the study advocates abandoning authoritarian parenting styles, establishing equal and two-way communication mechanisms, shifting away from an evaluation mindset that prioritizes academic performance, and adopting a growth-oriented perspective on student development. At the teacher level, the power imbalance between teachers and students should be addressed by establishing regular communication channels and transforming the teacher-student relationship away from a control-oriented model. At the peer level, psychology courses and themed activities should be used to guide students in developing positive views on friendship, teaching interpersonal communication and conflict resolution skills, and helping students build healthy and stable peer relationships.

Key words: eighth graders; school adaptation; academics; interpersonal relationships; behavior

目录

摘要 I
Abstract II
第 1 章 绪论 1
1.1 选题缘由 1
1.1.1 政策呼吁：“控辍保学”政策的微观探究和尽早干预 1
1.1.2 现实需要：教育治理视域下“八年级现象”的困境交织 2
1.2 研究意义 3
1.2.1 理论意义 3
1.2.2 实践意义 4
1.3 理论基础 4
1.3.1 迈克亚当斯的生活史研究要素论 4
1.3.2 布朗芬布伦纳的生态系统理论 5
1.4 核心概念界定 6
1.4.1 八年级学生 6
1.4.2 适应 6
1.4.3 学校适应 7
1.5 国内外研究现状 9
1.5.1 学校适应的内涵及维度构成 9
1.5.2 弱势群体的学校适应研究 11
1.5.3 初中生的学校适应研究 13
1.5.4 八年级学生的学校适应研究 15
1.5.5 已有相关文献述评 16
1.6 研究设计 18
1.6.1 研究过程 18
1.6.2 研究问题 20
1.6.3 研究方法 20
1.6.4 质性研究的相关问题 22
1.7 研究的创新之处 23
第 2 章 走近 S 市的重点学校 N 中与普通学校 M 中 24
2.1 S 市的基本情况 24

2.2 N 中与 M 中的基本情况 25
2.3 研究对象的确立 27
2.4 八年级学生学校适应的观察维度界定 30
2.4.1 研究对象的访谈词频重点呈现 30
2.4.2 学校适应的观察维度 31
第 3 章 学习场域：从课堂困惑到能力重构的适应足迹 32
3.1 压力与困境：学业场域中的现实挑战 32
3.1.1 偏科和整体难度陡增的双重挤压 32
3.1.2 考试失利带来学业地位下降的冲击 41
3.1.3 身体缺陷导致学业挑战加剧 44
3.2 个人意识：面对学业挑战的应对策略 46
3.2.1 努力突破：采取内部调整为主的适应策略 47
3.2.2 卡在瓶颈：采取外部依赖为主的适应策略 49
3.3 关键事件与重要他人影响学业适应走向 50
3.3.1 关键事件：学业适应策略调整的触发点 50
3.3.2 重要他人：学业适应策略实施的支撑者 53
3.3.3 关键事件与重要他人的协同影响 58
第 4 章 人际场域：从冲突隔阂到安心融入的适应轨迹 60
4.1 人际场域一：同伴交往中的挑战与困境 60
4.1.1 压力与难题：同伴相处中的人际挑战 61
4.1.2 个人意识：面对同伴关系的适应策略 64
4.1.3 关键事件和重要他人影响同伴关系的走向 67
4.2 人际场域二：亲子互动中的理解和误解 73
4.2.1 压力与难题：亲子相处中的人际挑战 73
4.2.2 个人意识：对亲子冲突的适应策略 76
4.2.3 关键事件和重要他人影响亲子关系的走向 77
4.3 人际场域三：师生关系中的冲突和支持 80
4.3.1 压力与难题：师生相处中的人际挑战 81
4.3.2 个人意识：面对师生关系的适应策略 84
4.3.3 关键事件和重要他人影响师生关系的走向 86
第 5 章 行为场域：在学校规则约束下完成行为适应 91
5.1 压力与难题：个体认知行为与校园规则的冲突 91
5.1.1 内心秩序与校园规则的冲突 91
5.1.2 外在行为与学校要求的对立 95

5.2 个人意识觉醒：随年龄增长，明确不良行为影响 99
5.3 关键事件与重要他人影响行为适应走向 99
5.3.1 关键事件：行为适应的转折路口 100
5.3.2 重要他人：行为适应的促进者 100
5.3.3 关键事件与重要他人的协同影响 101
第 6 章 结论与建议 103
6.1 研究结论 103
6.1.1 明确八年级学生学校适应的适应过程 103
6.1.2 探究了八年级学生学校适应的影响因素 105
6.2 研究建议 108
6.2.1 学校层面：弱化规训，完善制度环境 108
6.2.2 亲子层面：强化尊重，提供民主氛围 109
6.2.3 教师层面：关怀关心，给予对话机会 110
6.2.4 同伴层面：筛选识别，选择适宜同伴 112
6.3 研究不足 113
参考文献 114
附录 1 实地观察提纲 119
附录 2 同意参加论文研究合作的声明 120
附录 3 对八年级学生的访谈提纲 121
附录 4 对班主任老师的访谈提纲 122
致谢 123
作者简介 124

第 1 章 绪论

1.1 选题缘由

21 世纪以来，我国基础教育事业在持续变革中不断深化发展，提升教育质量始终是全体教育工作者的核心使命与实践指向。随着义务教育普及目标的全面实现，社会公众对教育的需求已从“有学上”的数量追求转向“上好学”的质量诉求，中考作为衔接义务教育与高中阶段教育的关键枢纽，其选拔功能与社会关注度持续提升。尽管“双减”政策的出台旨在系统减轻学生过重学业负担，但“普职分流”的制度设计与社会层面普遍存在的职业教育偏见，仍在客观上加剧了中学生的升学竞争压力。“八年级作为初中阶段的关键转折期，学生既表现出强烈的独立意识诉求，也伴随出现叛逆心理突出、情绪波动频繁、学业成绩分化等典型特征。这一阶段学生本身的身心发展本就具有高度不稳定性，再叠加中考升学压力的骤然上升、课程难度与教学节奏的显著调整等多重主客观因素的共同作用，使得八年级学生整体处于较高的发展风险状态，具体表现为学业成绩波动明显、不良行为频发、人际关系易陷入紧张等多层面问题[①]。”从深层逻辑来看，这类适应困境本质上是八年级学生在同步面对自身身心快速发展、升学压力陡增、课程设置变化、亲子关系张力凸显等多重内外环境变化时，正经历学校适应的关键调适过程。在此过程中，学生需要根据内外部环境的动态变化持续调整自身认知与行为模式，要么逐步调适状态以符合场域要求，要么暂时因适配障碍与外界环境产生冲突。正是基于这一现实背景，在新时代教育高质量发展的语境下，系统探究八年级学生的学校适应问题便具有尤为重要的现实价值与理论意义。

为此，本研究将目光聚焦于八年级学生，具体而言，本文将从学业适应、行为适应、人际适应三个核心维度进行研究，尽可能全方位考察他们的学校适应情况，同时深入了解八年级学生在学校适应过程中的具体经历及应对策略。

1.1.1 政策呼吁：“控辍保学”政策的微观探究和尽早干预

杜威认为，“教育是一种社会过程，因此学校是社会生活的一种形式”[②]，且是社会生活“具体而微”的雏形状态。学校作为社会化的重要场域，其所传递的知识技能、价值规范与行为方式，是促进学生个体社会化的核心途径。学生的学校适应水平，集中

[①] 刘畅,伍新春,邹盛奇.父母协同教养与初中生学校适应：教养投入和亲子依恋的作用及父母差异[J].心理发展与教育,2025,41(02):226-234.

[②] [美]杜威著.我的教育信条——杜威论教育[M]. 彭正梅译.上海:上海人民出版社,2013:3-4.

体现在学业发展、人际交往与行为规范等多个维度，是衡量个体社会化进程与学校教育质量的重要指标。

近年来，我国控辍保学研究已广泛涉及历史演进、制度特征、国际经验、地方实践与实施成效等多个维度，充分展现了国家在保障学生受教育权方面的持续努力与现实挑战。相关研究表明，尽管控辍保学政策取得了一定成效，但在部分地区与特定群体中，辍学风险与适应困境依然存在，在民族地区、欠发达地区表现更为突出[①]。然而，现有研究多聚焦于宏观政策分析和整体趋势研判，对特定年级、特定学段学生学校适应的微观机制探讨相对不足。八年级作为初中承上启下的关键时期，其学生学校适应现状和影响因素，不仅直接关系到学生个体的健康发展，也深刻影响教育公平与质量的提升。因此，从微观层面利用质性研究的方法，深入探析八年级学生学校适应的现实样态与影响因素，有助于精准识别控辍保学的新问题与新挑战，为制定更加有效的干预措施、构建更加科学合理的控辍保学长效机制提供实证依据和理论参考。

1.1.2 现实需要：教育治理视域下“八年级现象”的困境交织

为推动教育公平、优化人才结构，国家相继实施“双减”政策与普职分流政策，这使得中考在学生升学路径与未来发展中的决定性作用愈发凸显。八年级作为初中阶段承上启下的关键时期，随着课程门类增加、中考升学压力逐步临近，学生的学业负担明显加重。与此同时，八年级学生正处于青春期发展的关键阶段，独立意识与自我意识显著增强，亲子关系、同伴关系等也随之面临新的调整与挑战。在主客观环境共同变化的背景下，八年级学生需要不断调整自身状态，以适应学校在学业发展、人际交往与行为规范等方面提出的新要求。

进入青少年阶段，尤其在初中时期，个体心理发展速度往往滞后于生理发育进程，身心发展的不同步性较为突出。刘畅等据此提出“八年级现象”这一概念，用以概括该阶段青少年身心快速发展、矛盾凸显的典型状态。八年级学生年龄多在 14 至 15 岁，正处于青春期发展的关键敏感期，开始追求独立与自我认同，同时容易表现出叛逆、情绪波动明显以及学业成绩分化等特征，这一阶段也被称为“心理性断乳期”[②]，展现出“危险性”与“可塑性”并存的特点。心理层面的剧烈变化和客观学业要求的持续升级，共同导致部分学生在学业、人际、行为等方面出现适应分化，甚至产生较为明显的学校适应不良问题，具体表现为学业跟进困难、会考压力加剧、同伴关系冲突、亲子关系紧张以及对学校制度与规范适应不足等。

在相关研究中，樊飞飞以八年级学生为对象开展研究发现，自信、真诚、友善、团

[①] 浦昆华,褚远辉,尹可丽. 我国基础教育控辍保学政策的发展历程、经验与意义 [J]. 教育科学研究, 2022, (04): 19-25.
[②] 刘畅,伍新春,邹盛奇. 父母协同教养与初中生学校适应: 教养投入和亲子依恋的作用及父母差异 [J]. 心理发展与教育, 2025, 41 (02): 226-234.

队合作等积极心理品质是八年级学生高度重视的特质，且与人际适应水平密切相关。[①]罗永安的研究则显示，相较于七年级和九年级学生，八年级更倾向于用发泄的方式来应对压力。[②]已有研究普遍表明八年级在情绪表达与心理适应上具有阶段性特殊性[③④]，加之学校适应在这一阶段呈现出更为复杂、多元的变化特征。由此可见，八年级是学校适应发展的关键且特殊阶段，对其展开系统研究具有非常重要的理论与现实意义。

基于此，本研究拟采用质性研究方法，深入探析八年级学生学校适应在不同维度上的现状与特征，挖掘影响其学校适应的关键事件与重要他人，并在此基础上形成相应结论与教育建议。这对于准确把握八年级学生的特殊发展需求、有效疏解其适应困境、促进其身心健康与全面发展，具有重要价值。

1.2 研究意义

研究意义是本研究选题的价值所在，亦是研究得以开展、完成的动力因素。质性研究是质的研究的一种，陈向明教授指出，质的研究选题须有意义。“所谓‘有意义的问题’起码有两重含义，一是我们研究者对该问题不了解，希望通过此项研究获得一个答案；二是该问题所涉及的时间、地点、人物和事件在现实生活中确实存在，对被研究者来说具有实际意义，是他们真正关心的问题。”[⑤]

1.2.1 理论意义

丰富学校适应的相关理论。已有的研究多聚焦于留守儿童、农民工子女等弱势群体的学校适应研究或者研究小升初、初升高、大学新生等“新参者”群体，并已经有丰硕的研究成果。而对于过渡阶段的学生的学校适应则较少涉及，还原八年级学生学校适应的不同现实样态，探究八年级学生学校适应的具体过程和复杂致因，可以为八年级学生学校适应研究提供一种新的思路。

丰富研究视角。已有的研究主要聚焦于从某一变量或某几变量去探究对留守儿童、农村初中生、高一新生学校适应的影响，多采用实验、调查等量化的研究方法，而对过渡学段的八年级学生学校适应的质性研究则较少涉及，缺乏了对个体层面学校现实样态、适应过程、影响因素的细致分析与探讨。本研究在已有的研究基础上丰富了学生学校适应的研究对象、研究内容和研究方法。

① 樊飞飞.初中生积极心理品质的量表编制及培养研究[D].苏州：苏州大学，2014.
② 罗永安.初中生应对方式对心理弹性的影响及其团体干预研究[D].昆明：云南师范大学，2015.
③ 赵振乾等.有效开展八年级学生心理健康教育刍议[J].中国校外教育，2014（8）：31.
④ 刘建.论教育管理中的人际关系理论[J].南京师大学报（社会科学版），2010（6）：84-89.
⑤ 陈向明.教师如何作质的研究[M].北京:教育科学出版社，2001：22.

1.2.2 实践意义

引导各方系统辩证看待八年级学生学校适应。八年级学生身心发展具有一定的特殊性，此阶段的学生独立意识增强，可能出现盲目跟随、叛逆、情绪波动大、违纪违规等现象，这是一种正常的青春期成长现象，并且伴随着课程科目增多、升学压力增大等客观现实，教育工作者需要坚定立场、科学看待八年级学生的学校适应现状和影响因素，并给予足够的耐心和使用科学的策略来对待这一现象。

促进家校合作。学生的学校适应主要包括学业适应、行为适应和人际适应三个方面，既是一个学生在学校教育中所获得的主要成果，也是学校培养学生发展要达到的重要目标。深入探讨八年级学生学校适应的复杂性有利于引起教育工作者和家长的关注。

为学校制度建设提供经验。八年级学生学校适应现状出现明显分化，其背后的原因错综复杂，其中既包括八年级学生本身也包括教师、家长、学校制度建设等众多因素，深入探究八年级学生学校适应的现实样态、具体过程和影响因素，有利于为学校在制度建设时提供经验支撑。

1.3 理论基础

本研究所罗列的“理论”，并非为了用于指导具体的研究实践。按照质的研究范式，在深入实践之前的理论铺陈，往往是不合理的。它不仅很难与鲜活的实践相契合，难以实现对实践的指导，还会对研究者产生思想束缚，阻碍研究者发现新的问题。但在本研究中，研究者对以下理论的借鉴，则是将其作为一种手段，而非将其作为揭示规律的一种方法。一方面，将相关理论作为方法论指导，为本研究提供范式的参考。另一方面，通过相关理论，来对本研究的主要内容进行深入分析，使其兼具实践价值和理论深度。

1.3.1 迈克亚当斯的生活史研究要素论

本文采用质性研究，这就涉及怎样去搜集研究对象的故事和搜集哪些故事。前者属于研究策略范畴，已在前文“资料收集方式”中予以阐释。后者则需要基于一定的“理论”指导，保障采集的故事既能“全面多元”也能“主次分明”。鉴于此，本研究借鉴了迈克亚当斯的“生活史研究要素理论”。

1993 年，迈克亚当斯在其出版的专著《我们的生活故事：个人迷思与自我的形成》（The Stories We Live By:Personal Myths and The Making of The Self）中，制定了对教师个人生活史研究的主要策略，概括出了个人生活史的核心要素。这些要素主要包括：对研究对象进行生活中分期——研究对象的“生活章节”；对研究对象产生重大影响的生活事件——与研究对象相关的“关键事件” (key events)；对研究对象产生重大影响的

“重要他人”（significant people)；研究对象在生活中遇到的“压力与难题”（stress and proplems in living)以及这些压力与难题的形成过程；研究对象的个人理念或信念——研究对象的“个人意识”；研究对象对未来的规划——“未来蓝图”/“生活愿景”（future script)；在研究对象全部使命历程中体现出来的“生活主题”（life theme)[①]。

受该理论的启迪，本研究以八年级学生作为研究对象，聚焦其学校适应的核心要素，从学业、人际、行为这三大场域开展研究。此理论框架主要应用于核心场域的内部剖析，以明确各核心场域适应过程的展开维度。每一核心场域内的故事搜集工作围绕压力与难题、个人意识、关键事件和重要他人这四大维度进行，搜集工作完成后，依据核心场域对应生成生活章节，以确保研究的规范性与逻辑的严密性。所谓重要他人，指的是对学生产生较大影响的交往对象（例如同学、父母、班主任等），其言行会对学生产生潜移默化的作用；关键事件是指学生在初二阶段所经历的、对其学业、行为和情感造成深刻触动的难忘活动；压力和难题指的是学生在学业、人际、行为适应等方面所遭遇的困境；个人意识则是指学生在面临适应挑战时的心理状态以及所采取的应对策略，是发掘研究规律的重要途径。

1.3.2 布朗芬布伦纳的生态系统理论

生态系统理论(Ecological Systems Theory)是系统理论和生态学观点的融合，用于描绘和分析个体及其存在的系统以及两者之间交往的理论。生态系统理论认为，发展的个体嵌套于相互影响的一系列环境系统中，个体与环境系统交互作用并影响个体的发展，引入了认识个体与环境关系的一个新视角。尤里·布朗芬布伦纳(UrieBronfenbrenner)是最早提出生态系统理论的学者，他指出，个体作为一个不断成长的、有活力的实体，逐步进入并重构其所处的环境。个体与环境的互动是双向的，具有互惠性的特征[②]。在生态系统理论中，个体发展环境被描述为结构的嵌套排列，排列范围从最近端(由直接的面对面环境构成)延伸到最远端(包括更广泛的社会背景，如等级和文化)[③]，类似于嵌套的俄罗斯玩偶的关系结构，从最内到最外分别为微观系统、中间系统、外层系统和宏观系统。此外，布朗芬布伦纳还加入了时间维度来考察个体的动态发展历程，认为所有系统同时存在于一个时间系统中，将时间作为个体发展的参照体系。1994 年，布朗芬布伦纳在此基础上构建了生态系统模型，其研究重点也从关注环境的影响转向伴随时间变化的个体发展的近端过程(即个体与直接环境的持久相互作用过程)。这是该理论发展的一个

[①]Adams, D. The Stories We Live By：Personal Myths and The Making of The Self.New York. Moor, 1993.

[②]UrieBronfenbrenner.Theecologyofhumandevelopment:experiment by natureanddesign[M].Cambridge,MassachusettsandLondon,England:HarvardUniversityPress, 1979:27.

[③]UrieBronfenbrenner.Theecologyofcognitivedevelopment:researchmodelsandfugitivefindings[M]//Robert H. Wozniak&Kurt W.Fischer.Developmentin context:actingandthinkinginspecificenvironments.Mahwah:LawrenceErlbaum Associates,Inc, 1993.

重要推进，也为本研究着重探讨微系统环境因素及跨系统互动影响提供了重要启示。

生态系统模型将个体发展生态系统分为四个层面，该理论在本研究中主要用于分析八年级学生学校适应的影响因素，为质性研究提供清晰的理论分析框架。微观系统是学生直接接触的环境（父母、教师、同学等），其互动质量直接影响学校适应，如父母、教师的关注的利于学生适应环境。中间系统是微观系统间的相互作用，如父母与教师就学生学业、心理的沟通，对学生发展至关重要。外层系统不与学生直接互动，却间接影响发展（如父母的同事、邻居，以及社交平台、数字媒体）。宏观系统包含经济、文化、政策等宏观因素，此外还有贯穿四系统的时间系统，涵盖时代背景、人生转折等时间维度的环境变化。

1.4 核心概念界定

1.4.1 八年级学生

我国九年制义务教育主要分为两种学制，即“六三制”和“五四制”。“六三制”是指小学六年，初中三年的学制。“五四制”是指小学五年，初中四年的学制。前者这种学制在我国较为常见，特别是在城市地区。它为学生提供了较为充裕的时间在小学阶段打下扎实的基础，同时在初中阶段进行更为深入的学习和准备高中教育。“六三制”在我国大部分地区都有实施，尤其是在教育资源相对丰富的城市地区。本研究中的八年级指的是将实行“六三制”的初中二年级。

美国心理学家霍林沃斯将八年级这一阶段称之为“心理性断乳期”，这一时期的学生心理变化显著，他们处在“身心巨变时期”[①]。社会上页广泛流传一种说法，认为八年级是整个中学阶段“最危险”的阶段，八年级学生最难管理，被称为“八年级现象[②]”。他们拥有许多和其他年级学生不同的特点，如叛逆、盲目追求自由平等、易受外界影响、情绪情感偏激、易激动暴躁、情绪两极波动、凭感情行事等，但同时又具有可塑性大、主动尝试、追求独立等。可见，八年级的学生是其人生成长与个性发展的转折点，也是教育的关键期。[③]

1.4.2 适应

起初，学术界仅仅对“适应”（Adaptation）一词进行了生物学上的解释，达尔文

[①] 刘畅,伍新春,邹盛奇.父母协同教养与初中生学校适应：教养投入和亲子依恋的作用及父母差异[J].心理发展与教育,2025,41(02):226-234.

[②] 八年级现象：这里指的是学生到了八年级阶段，身心发现明显变化，出现明显独立意识增强、情绪偏激、易与他人产生矛盾冲突。

[③] 陈怡芳.八年级教学中的学生情绪管理研究[D].武汉:华中师范大学,2012.

（C.Darwin）在进化论中提到，生物为求生存而适度改变自己，并与其客观环境配合[①]。随着时间的推移以及社会发展的需要，“适应”从原来那个概括性的宽泛概念，逐渐延伸到了心理学、社会学。朱志贤先生（1989）在他主编发行的《心理学大辞典》中也对适应一词的概念提出了他个人的独特见解。他认为：“适应是来源于生物学的一个名词，用来表示能增加有机体生存机会的那些身体上和行为上的改变。适应在心理学中用于阐释为应对环境变化作出的反应。心理学大师弗洛伊德（Freud）认为适应是个体能在爱和工作中获得快乐，是本我、自我、超我间的和谐发展[②]。”由于学派或观点的不同，对于适应的解释也存在相应的差异性，主要分为“过程论”“需求论”“行为论”“关系论”四种理论视角。从“过程论”的角度来说，适应是个人与环境交互作用的历程，包括动态与静态的解释，其是个体与环境产生交互作用的连续过程，包括静态结果及一连串双向改变和挑战的动态历程[③]。从“需求论”的角度来说，适应是生理、心理需求的满足，个人和环境之间互动是为了满足其生理的、心理的和社会的基本需求[④]。从“行为论”的角度来说，适应是个体在与环境交互中为克服障碍、排除困难，表现出的反应或因应行为[⑤]。从“关系论”的角度来说，适应是个体和环境和谐相处的关系，适应的最终目的在于建立一种和谐美满的状态[⑥]。

综合相关学者对适应的概念解读，可以发现，较多学者认为，适应可被视为：个体为了满足内在需要，通过与外在环境的交互，采取合适的调整策略，以便达到一种个体与环境间的和谐状态的持续动态过程。

1.4.3 学校适应

以往文献对学校适应（school adjustment）的界定各有侧重，研究者往往根据自身研究的需要选取相应的维度，因此，学校适应的概念尚未有一致的界定。

国内学者对学校适应的内涵界定多受国外学者莱德（Gray W.Ladd）的影响，普遍比较认同学校适应，即学生在整个校园环境中感知舒适、积极参与和得到成功的水平[⑦]，但在适应的具体维度上有显著的区别。张春兴（2002）在分析中提出，学生学校适应状

[①] Coca F.An Investigation of the Association between Teacher-Student Relations and School Adjustment Co competences in Turkey[J].Online Submission,2017,(6):215-225.
[②] Nonagon P,Moran G S,Lindsay M K, ET AL.Psychological adjustment and diabetic control[J].Archives of Dis ease in Childhood,1987,62(10):1009-1013.
[③] Reed - Victor E.Individual differences and early school adjustment: teacher appraisals of young children wit h special needs[J].Early Child Development & Care,2004,174(1):59-79.
[④] Allen M. Adjusting to visual impairment[J].Journal of ophthalmic nursing & technology,1990,9(2):47-51.
[⑤] Deb S, Walsh K.Impact of physical, psychological, and sexual violence on social adjustment of school children in India[J].School Psychology International,2012,33(4):391-415.
[⑥] Debby K P,Riggs S A, Kandinsky P L.Attachment and Family Processes in Children's Psychological Adjustment in Middle Childhood[J].Family Process,2017,56(1):234.
[⑦] Ladd,G.W.,Kochenderfer,B.J.,Coleman,C.C.Coleman.Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contributeuniquely to children's school adjustment Child Development,1997,68,1181-119

况重点由学业成就、行为规范等多个构成部分[①]。林崇德等（2003）在分析中提出，学校适应即学校对于氛围、环境与节奏等多个方面的适应性，重点表现为学业状况、约束水平、规范状况与情感等多个维度[②]。李文道等（2003）在分析中指出，学校适应即在校园环境中积极加入相关学校活动，得到良好学业成功的具体水平，其重点构成由行为问题、孤独感等多个层次。[③]李晓巍等（2009）引入莱德对于学校适应的具体判断，提出其主要有情绪、人际以及行为适应等多个内容。[④]侯静（2012）在分析中，将学校适应关联课题的观测标准，共同整理成六大类别，主要构成有学习、人际适应等多个内容，并围绕学校适应开展细节划分，得出其主要构成有学习、情绪适应等基本维度。[⑤]张光珍等（2014）提出国内外研究者对基本概念开展分析，重点为学业、行为以及心理适应三大层次。在早期研究中，部分研究者将学校适应视为有关学生学业领域的单维构念，多将学业表现、学业成就等作为测量学校适应的指标（卢富荣，2018）。还有学者从情感角度考察学校适应，将适应等同于依恋（attachment），侧重于关注学生对学校的情感反应（Long,1976）。但另一些研究者提出了不同观点，他们认为适应是多方面的，应当从多角度全面测量学校适应，例如 Ladd G W.等学者（1996，1997）将学校适应定义为在学校环境下学生感觉适应、投入学业活动和成功应对要求的程度，即将学生对于学校的看法、情感反应（孤独感等）、课堂参与和学业表现等都纳入衡量儿童早期学校适应的指标。丁芳（2014）等融合内容、过程和结果三者，纳入与学校适应相关的几个要素：学生个体、同伴、教师、学业、学校环境，从三个方面理解学校适应：首先，要在学校情境下；其次学生个体自身要积极地调整自己的行为和心理使其符合学校规范、并形成良好的师生关系和同伴关系；最后，能够愉快地参与学校生活、取得良好学业成绩。[⑥]侯静（2014）和洪赛宇（2016）的界定涉及学校生活的各个方面，认为学校适应是学生在学习、人际交往、学校活动参与和心理情绪等方面进行不断改变和调适，达到自身与环境的良好融合的过程。[⑦⑧]

由于学界对于学校适应这一概念仍未形成清晰统一的界定，在实证研究中也大多是依据研究侧重点以及实际需求选取相应合适的指标用以衡量学校适应。但在这一问题上也有达成共识的部分，也就是随着相关研究的不断深入，目前大多数研究者都将学校适应视作一个多维构想。总的来说，学校适应的主要构成是学业、关系、行为三方面内容，文献梳理过程也证实了所有学者都涉及学业适应、关系适应、行为适应这三个维度。学

① 张春兴.论心理学发展的困境与出路[J].心理科学,2002 (5):591-596.
② 林崇德,杨治良,黄希庭.心理学大辞典[B]J.上海:上海教育出版社,2003:1490，第 21 页.
③ 李文道,邹泓,赵霞.初中生的社会支持与学校适应的关系[J].心理发展与教育,2003(3):73-81.
④ 李晓巍,邹泓,王莉.北京市公立学校与打工子弟学校流动儿童学校适应的比较研究[J].中国特殊教育, 2009(9):81-86.
⑤ 侯静.学校适应的界定和测量的综述[J].首都师范大学学报(社会科学版),2012(5) :99-103.
⑥ 丁芳,吴伟,周鋆,等.初中流动儿童的内隐群体偏爱、社会支持及其对学校适应的影响[J].心理学探新,2014,34(03):249-254.
⑦ 侯静.初中生学校适应量表的编制和信效度检验[J]中国健康心理学杂志．2016.24.(03):413-420.
⑧ 洪赛宇.邓磊.钳制与超越：跨区域流动对儿童学校适应的影响及其对策.[J]教育教学论坛.2018(01):53-56.

校适应指的是个体在自身和学校相关环境之间在学业、行为、关系上保持平衡的过程。其中学业适应包括对学习的认识与态度、学习行为、学习结果、学习动机等方面内容；人际适应则学生在学校环境中如何处理社交活动以及自身校内人际关系及校外相关人际关系；行为适应包括在校期间遵守学校规章制度，自身行为符合学校要求，较少出现违纪行为。需要说明的是，学业、人际、行为并非孤立存在，而是相互影响和交融在八年级学生的学校适应过程中。

1.5 国内外研究现状

目前，关于学生学校适应的研究国内外已有丰富的研究成果，但大多聚焦于研究弱势群体的学校适应现状和影响因素、初中生的学校适应，而对于处于过渡阶段的八年级学校适应则较少涉及，八年级学生由于自身身心发展产生变化以及学业环境发生变化，其学校适应开始内部分化，一部分学生已适应良好，而另一部分学生则需要进行学校适应，但对于八年级学生的学校适应研究存在明显的空窗期，这充分体现了当下研究的不足。在此，鉴于八年级学生学校适应文献的匮乏，本研究拟另辟蹊径，从学校适应的内涵及构成研究、弱势群体的学校适应研究、初中生学校适应的研究、八年级学生在学校适应四个维度来剖析不同群体学校适应的群体特征、影响因素、提升路径等，得出不同群体学校适应的整体研究态势，逐步过渡到对八年级学生学校适应的研究，最后对已有文献进行述评。具体论述如下：

1.5.1 学校适应的内涵及维度构成

学校是学生的重要学习生活场所，是个体早期社会化的途径之一，适应学校生活是儿童社会化的主要任务，对其未来发展起着至关重要的作用。国内外学者对于学校适应有着广泛的关注和研究，这些研究结论和成果很大程度上为八年级学生学校适应的实证研究提供了重要参考和依据。学校适应是一个动态、多维的概念，不同学者出于研究或研究对象的不同，对学校适应做出了差异化的界定，总体集中于三种取向：分别是过程取向、结果取向、过程和结果兼而有之的取向。

就过程取向的学校适应而言，其强调适应的动态性和过程性。过程视角关注的是个体适应外部环境的动态性，聚焦于个体与环境之间的交互过程以及个体在心理认知或行为表现上的变化。作为过程视角的代表人物，Gray W·Ladd(1990)将学校适应定义为学生努力适应学校环境的动态过程（Ladd，1990），是学生在学校环境中取得学业成就和快乐地参与学校活动的程度（Ladd et al,1997）。[①]Goodman 等学者（1993）认为，学生在

[①] Ladd G W.Having Friends,Keeping Friends,Making Friends,and Being Liked by Peers in the Classroom:Predictors of Children's Early School Adjustment?[J].Child Dev,1990,61(4):1081-1100.

学校环境中尽力调节自身以达到与学校环境之间和谐互动的过程是谓学校适应。[①]冯廷勇、李红（2002）[②]、Martin J S 等人（2004）[③]认为学校适应是学生试图适应学校环境要求的一个动态过程，是在学校背景下愉快地参与学校活动并取得学业成功的状况，包括学生在校表现及其对学校的情感、态度和参与学校活动情况。贾晓波（2001）等学者将学校适应界定为当外部环境发生变化时，主体通过自我调节系统做出能动反应，使其心理活动和行为方式更加符合环境变化和自身发展的要求进而使主体与环境达到新的平衡的过程[④]。就结果取向的学校适应而言，主要强调个体与环境互动的结果，强调个体所处的状态，注重考查个体较为稳定的行为方式和心理认知。

结果取向视角，该视角强调个体与环境交互作用的结果，强调的是个体所处的状态，并注重考查个体表现出的稳定认知和行为。作为结果取向的代表，Brich(1997)认为学校适应既指学生在校表现，也包括学生对学校的态度以及积极参与社交活动的程度。Melissa 等（2008）认为学校适应是指学生对学校环境和学校氛围的成功适应，体现在学业能力、对学校的喜爱以及与同伴合作的意愿等方面[⑤]。Raymond(1994)认为，学校适应指的是学生对学校环境中运用各种技能以满足自身需求并达到学校要求的程度，适应结果包括适应不良和适应良好两个方面。在此基础之上，赵燕鹰、张东生（2005）等认为学校适应使个体产生焦虑、抑郁等负性情绪反应，并在学业适应、人际适应、环境认同等方面产生新的个体分化[⑥]。

兼顾过程和结果取向的学校适应既强调适应的动态性，也强调个体与环境互动的结果[⑦]。学者范伦特（1996）认为学校适应个人与环境的互动关系，个体在与环境相互作用的过程中，通过不断调整自我身心状态，使身心与现实环境保持和谐一致，从而达到认识环境、改善环境、发展自我的目的[⑧]。侯静(2016)将学校适应界定为学生在学校情境中愉快地参与学校社交活动，并在学业、学校活动、人际交往和情绪适应等方面取得良好结果的情况[⑨]。

不同视角下的学校适应的构成要素存在一定程度的差异，但总的来说，学校适应的主要构成是学习、关系、行为三方面的内容，文献梳理过程也证实了所有学者都涉及了

① Goodman S H, Brumley H E, Schwartz K R, et al. Gender and age in the relation between Stress and Children’s School Adjustment[J]. The Journal of Early Adolescence, 1993(3): 329-345.
② 冯廷勇,李红.当代大学生学习适应的初步研究[J].心理学探新,2002(01):44-48.
③ Martin J S,Hanrahan K.Criminology freshmen:preparation,expections and college performance[J].Journal of Criminal Justice Education,2004,15(2):287-309
④ 贾晓波.心理适应的本质与机制[J].天津师范大学学报(社会科学版),2001(01):19-23.
⑤ Melissa L S, Davies P T, Winter M A, ET AL. Inter parental conflict and children's school adjustment: the explanatory role of children's internal representations of inter parental and parent-child relationships[J]. Developmental Psychology, 2008, 44(6):1678-1690.
⑥ 赵燕鹰,张东生,白波,吉如河.大学新生学校适应与家庭环境关系研究[J].中国学校卫生,2005(02):147-148.
⑦ Melissa L,Gesture-Apple,Patrick T,Ital.Inter parental conflict and children's school adjustment:the explanatory role of children's internal representations of inter parental and parent-child relationships[J].Developmental psychology,2008:1678.
⑧ 范伦特,瓦利恩特,等.怎样适应生活:保持心理健康[M].华东师范大学出版社,1996:76-91.
⑨ 侯静.初中生学校适应量表的编制和信效度检验[J].中国健康心理学杂志,2016(3):413-420.

师生关系适应、同伴关系适应、学业适应这三个维度。学校适应的测量指标变化大体上经历了两个转向。其一，从单一转向多元的，初期的学校适应研究主要使用辍学率、缺勤率、学业成绩等指标来衡量学生学校适应程度。但是将学习成绩作为评判学校适应的标准，会导致研究者对学生的情感态度、人际关系等一系列“软”指标的忽略。但随着研究的深入与发展，学校适应衡量标准逐渐多元、全面，开始通过学生在校的综合表现去评定其在学校适应方面的优劣，比如跟同学、教师的关系以及学业表现等。其二是从外显指标向内外结合的转变，从关注行为表现到将个体行为和个体心理都纳入测量指标，包括人际关系、学业状况、个体行为、个体情感态度以及常规纪律的遵守等。

1.5.2 弱势群体的学校适应研究

弱势群体是一个在社会学、政治经济学中广泛讨论的概念，它指的是在社会生产生活中由于群体的力量、权力相对较弱，因而在分配、获取社会财富时较少较难的一种社会群体。弱势群体，也叫社会脆弱群体、社会弱者群体，在英文中称 Social Vulnerable Groups 或 Underprivileged。弱势群体根据人的社会地位、生存状况而非生理特征和体能状态来界定，是一个在名义上虚拟但在现实中广泛存在的群体，是社会中一些生活困难、能力不足或被边缘化、受到社会排斥的散落的人的概称。[①]

而在教育研究中常常关注的弱势群体有：农民工子女、留守儿童、流动儿童、异地搬迁儿童、随迁子女等这一类群体，处在教育资源和权益相对匮乏的位置，因此，教育工作者往往会对这一类弱势群体给予更多的关注，关注这类群体在学校适应中学业适应、人际适应、行为适应等方面出现的困境并为其提供策略指导。

赵磊磊（2019）将学校适应划分为学习、关系、行为三个维度，社会支持分为政府、家庭、社区四个维度。通过实证调研及统计分析，揭示了留守儿童学校适应及社会支持的现状：留守儿童在学习兴趣和活动参与上表现不足，畏新心理、信赖感和紧张感是关键心理要素。看护人教育水平、与父母联系频率及年级提升有助于改善其适应状况。社会支持方面，地方政府在家庭与教育慰问、政策宣传上存在不足，寄宿学校同伴支持较好但学校协助解决学生问题力度不足，社区在设施与生活扶助上有所欠缺。看护人教育程度及与父母联系频次正向影响家庭支持水平[②]。邢敏慧（2021）家庭流动安排对农民工子女学校适应存在不同的影响，提出在行为适应方面，农民工子女由于缺乏父母监管，其出现问题行为的可能性相对更大。将农民工子女学校适应划分为学业适应、心理适应、行为适应和关系适应等四个维度，呈现农民工子女学校适应的基本样态；剖析家庭流动安排影响学校适应的内在机制；提出不同类型农民工子女学校适应的优化路径[③]。冉淑

[①] 华颖.全球社会保障的最新动态与未来展望[J].社会保障评论,2018,2(2):3-17.
[②] 赵磊磊.农村留守儿童学校适应及其社会支持研究[D].华东师范大学,2019.
[③] 邢敏慧.农民工子女学校适应研究[D].武汉大学,2021.

玲（2019）指出现有安置政策在宏观层面把握了搬迁居民的适应难题，其中针对学龄段儿童的教育安置政策以入学问题为主，解决了“能不能上学”“在哪里上学”等基本问题[①]，但对于就读安置校后的校园经历、在校经验的关注还较少。

现有学校适应研究重点分析了儿童的学校适应现状和社会支持状况，往往忽视了儿童在应对转校压力、适应新校园等方面的能动性和应对策略，且现有较少关注易地搬迁儿童。此次研究以重庆市 Q 区的三所小学为例，采用量化和质性相结合的方式，得出发现本地学生的学校适应好于进城务工随迁儿童，好于易地搬迁儿童。在易地搬迁儿童中，入校时间越长以及在班级中担任班干部的学生及学校适应状况更好。易地扶贫搬迁儿童在班级的交友网络和互助网络中往往处于边缘位置。其二是在学校适应策略，分析他们在课业、人际关系、情绪等方面的应对方式和策略及其背后的原因。高展（2021）运用质性研究方法，对小学转学生同伴关系的适应问题进行了深入探讨。该研究选取了多名小学转学生作为研究对象，通过访谈、观察等方法，详细描述了他们在适应新环境过程中所面临的困难，如同伴接纳、社交技能等。高展指出，转学生在适应新环境时，需要面对新的社交规则和人际关系，这往往会导致他们感到孤独、焦虑等负面情绪。该研究为教育工作者提供了可行的操作性建议，如开展有针对性的心理辅导、组织团队活动等，以帮助转学生更好地适应新环境[②]。

张祎琪（2023）运用扎根理论方法，对回流儿童主观受欢迎感知与学校适应的关系进行了深入研究。该研究通过访谈、问卷调查等方法，收集了回流儿童在主观受欢迎感知和学校适应方面的数据。研究结果显示，回流儿童的主观受欢迎感知对其学校适应具有显著影响。具体而言，主观受欢迎感知较高的回流儿童更容易融入新环境，建立积极的同伴关系，从而表现出更好的学校适应状况。这一研究为回流儿童的教育干预提供了新的思路，即通过提升他们的主观受欢迎感知来改善其学校适应状况[③]。蔡畅（2022）对大学新生学校适应能力进行了系统的现状调查与对策研究。该研究通过问卷调查、访谈等方法，收集了大学新生在学业、生活、人际关系等方面的数据。研究结果显示，大学新生在入学初期普遍面临适应问题，如学习压力、生活自理能力、人际关系等。蔡畅提出了提高大学新生适应能力的对策，包括加强入学教育、开展心理辅导、提供学习支持等。这些对策旨在帮助大学新生更好地适应大学生活，促进其全面发展[④]。

综上所述，这些文献从不同角度探讨了学生适应性问题，包括农村留守儿童、转学生、回流儿童以及大学新生等不同群体。研究方法包括质性研究、量化研究等，揭示了学生在适应学校生活过程中面临的挑战和困难，并探讨了相应的解决策略。这些研究为教育工作者和政策制定者提供了有益的参考，有助于改善学生的教育环境，促进学生的

[①] 冉淑玲. 易地扶贫搬迁儿童学校适应状况及策略研究[D]. 东北师范大学, 2022.
[②] 高展.“新参者”与“插班生”：小学转学生同伴关系适应的质性研究[D].南京师范大学,2021.
[③] 张祎琪.基于扎根理论的回流儿童主观受欢迎感知与学校适应的关系研究[D].四川大学,2023.
[④] 蔡畅.大学新生学校适应能力的现状及对策研究[D].中南民族大学,2022.

健康发展。同时，这些研究也反映了教育学领域对学生适应性问题的高度关注，以及为解决这一问题所付出的努力。

1.5.3 初中生的学校适应研究

1.5.3.1 初中生学校适应现状的研究

在探讨初中生学校适应现状的众多研究中，崔娜（2008）通过实证调查，揭示了初中生学校适应与自我概念之间的紧密关联，进一步阐释了学生在学业成绩、人际关系以及行为规范等方面的适应状况与自我认知、自我价值的评价有着不可分割的联系[①]。王苏平（2019）则从家庭社经地位的角度出发，深入剖析了不同社会经济背景的初中生在学校适应上的差异，并指出家庭教养方式作为中介变量，在家庭社经地位与学校适应之间起到了桥梁作用[②]。王金涛（2023）聚焦于农村初中寄宿生，通过对比分析，发现教师支持在促进其学校适应方面具有不可忽视的积极作用，特别是在学业指导、情感关怀和行为规范等方面[③]。此外，于宝禄（2022）的研究进一步拓宽了我们的视野，他通过量化分析，揭示了农村初中生的家庭社会资本，如家庭成员间的互动、家庭外部的社会关系网络等，对其学校适应的正向影响[④]。张金龙与秦玉友（2019）则基于实地调查，详细描绘了四川省通江县农村初中寄宿生在学业压力、心理健康、社交技能等方面的适应状况，指出了其在学校适应上面临的诸多挑战[⑤]。同时，魏立婷（2021[⑥]）、袁锡（2021[⑦]）、鲁飞飞（2021[⑧]）、田海霞（2020[⑨]）以及马金福（2020[⑩]）等人的研究，分别从感知教师支持、亲子关系、父母教养方式、同伴关系以及师生关系等多个维度，深入探讨了初中生学校适应的现状及其背后的复杂机制。这些研究不仅揭示了初中生在学业、人际、行为等方面的适应状况，还为我们理解其适应过程中的心理变化、情感需求以及社会支持提供了丰富的实证依据。

1.5.3.2 初中生学校适应影响因素的研究

学校适应的已有研究中有大量研究探讨并且证明了初中生学校适应的影响因素包

① 崔娜.初中生学校适应与自我概念的相关研究[D].西南大学,2008.
② 崔娜.初中生学校适应与自我概念的相关研究[D].西南大学,2008.
③ 王金涛.教师支持对农村初中寄宿生学校适应的影响研究[D].东北师范大学,2023.
④ 于宝禄.农村初中生家庭社会资本与学校适应的关系研究[D].东北师范大学,2022.
⑤ 张金龙,秦玉友.农村初中寄宿生学校适应状况与提升策略——基于四川省通江县的调查[J].苏州大学学报(教育科学版),2019,7(02):87-95.
⑥ 魏立婷.初中生感知教师支持行为对学业适应的影响：学校归属感和学业自我效能感的链式中介作用[D].陕西师范大学,2021.
⑦ 袁锡.寄宿中学生亲子关系与学校适应的关系：自我概念的中介作用[D].湖南科技大学,2021.
⑧ 鲁飞飞.初中生父母教养方式与学校适应的关系[D].河南大学,2021.
⑨ 田海霞.初中生师生关系、同伴关系与学校适应的关系[D].四川师范大学,2020.
⑩ 马金福.初中生同伴关系与学校适应的关系及干预研究[D].河北师范大学,2020.

括两方面：一是外部因素，是个体通过与自身所处的社会网络及其中的成员之间的相互作用，所获得精神和物质上的帮助、资源，最终达到满足交往需要、缓解压力、化解压力以及完成社会适应的目的。从支持的来源上，基于一定的社会网络或社会联系，主要包括家庭、学校及社会等支持系统，具体有家庭成员、朋友、教师和重要他人等；在支持的内容上，包括提供服务、物质帮助等物质性支持，鼓励、关心、爱意等情绪性支持，在态度与价值观上相互理解与肯定的尊重性支持，建议、指导等信息性支持，以及通过与人接触满足人际关系需要、缓解压力、形成积极心态的同伴性支持；从目的和作用上，社会支持能够减轻心理应激反应、缓解精神紧张状态、帮助个体应对所面临的危机与问题，是生活压力消极影响的缓冲器，促进个体适应与身心健康。二是内部因素，即个体的认知水平、自我概念、归因方式及人格特点等，大致包括学生主体、人际关系、家庭因素三方面。

在影响因素方面，赵占锋等人（2021[①]）的研究通过潜在剖面分析，揭示了初中生心理素质与学校适应之间的内在联系，指出不同心理素质剖面的学生在适应策略、适应结果上存在差异。莫林桂等人（2021[②]）则从被欺凌初中生的角度出发，探讨了父母教养方式对其学校适应的影响机制，强调了家庭环境在保护学生免受欺凌、促进其健康成长中的重要作用。陈英敏等人（2019）的研究则揭示了羞怯情绪对初中生学校适应的负面影响，并指出社交技能、自尊心等中介变量在其中起到了关键作用。此外，家庭社经地位（王苏平，2019[③]）、父母受教育程度（多项研究均提及）、家庭支持（虽未直接提及但相关研究中有所涉及）、同伴关系（周求稳，2020[④]）、亲子关系（袁锡，2021；鲁飞飞，2021）以及学生自身的心理素质、动机水平（李炳煌与刘天羽，2010；毕有余与赵晓杰，2010）等因素也被证实对初中生学校适应具有显著影响。这些因素的多元性和复杂性，使得初中生学校适应成为一个需要综合考虑多方面因素的复杂过程。

1.5.3.3 初中生学校适应对策的研究

应对策略是人们所采用的应对压力事件的策略和方法，个体使用积极应对策略可以促进心理健康，而使用消极应对策略则可能引发心理症状。[⑤]Andrews,Tennant D M (1978)根据研究结果将应对策略分为积极认知应对、积极行为应对、回避应对三种类型。[⑥]

针对初中生学校适应问题，多项研究提出了针对性的对策建议。张金龙与秦玉友

① 赵占锋,张大均,聂倩,等.初中生心理素质与学校适应的关系：基于潜在剖面分析[J].西南大学学报(自然科学版),2021,43(10):37-43.

② 莫林桂,曾玲娟,陈阳,等.父母教养方式对被欺凌初中生学校适应的影响机制[J].中国特殊教育,2021,(04):65-71+89.

③ 王苏平.家庭社经地位对初中生学校适应的影响：家庭教养方式的中介作用[D].陕西师范大学,2019.

④ 周求稳.班级背景下初中生同伴关系网络与积极心理品质、学校适应的关系研究[D].广西师范大学,2020.

⑤ 廖友国.中国人应对策略与心理健康关系的元分析[J].中国临床心理学杂志 2014,22(05): 897-900.

⑥ Andrews,Antenatal,D M,Ital.Life event stress, social support, coping style, and risk of psychological impairment[J].The Journal of nervous and mental disease,1978.

（2019）基于实地调查，建议通过加强心理辅导、完善寄宿管理制度、提升教师支持水平等方式，提升农村初中寄宿生的学校适应水平。王金涛（2023）则强调，教师应加强与学生的沟通与交流，提供更多的学业指导和情感关怀，以改善农村初中寄宿生的学校适应状况。[①]

综上所述，初中生学校适应是一个复杂而多元的过程，受到多种因素的影响。为提升学生的学校适应水平，需要家庭、学校和社会等多方面的共同努力。未来的研究应进一步深入探讨初中生学校适应的内在机制及其影响因素，为制定更加科学、有效的教育政策和干预措施提供理论支持和实践指导。

1.5.4 八年级学生的学校适应研究

已有的研究多聚焦于弱势群体和新生的学校适应，较少关注处于过渡阶段的学生的学校适应，而八年级学生正处于青春期过渡的关键时期，身心发展极不平衡，被称为“心理断乳期”。在这个阶段，学生的自我意识显著增强，他们开始形成自己的见解和主张，对父母的依赖逐渐减少，甚至在某些问题上与父母产生分歧，导致沟通交流减少，被父母视为“叛逆”。同时，他们内心充满了冲突和矛盾，无法平衡现实与理想，容易出现学习成绩下降、人际交往紧张、情绪消极等问题。还面临着学业和环境的变化，新年级的课程设置更加多样化，学业压力也随之增加。因此，八年级学生虽未面临物理环境的变化，但其自身的心理环境、学业环境产生了较大的变化，是否能够较好地适应这一时期的变迁，成为八年级学生的重要挑战和机遇。目前只有少部分学者对八年级学生学校适应进行了探讨，主要探讨的是某几个变量和学校适应之间的关系或者对八年级学生学校适应的干预研究。

王文志（2020）深入探讨了八年级学生父母心理控制、自我概念与学校适应之间的复杂关系。该研究采用问卷调查法，选取了一定数量的八年级学生作为样本，通过数据分析揭示了父母心理控制对学生自我概念形成的负面影响，并进一步指出这种影响如何波及学生的学校适应状况。研究结果表明，降低父母心理控制水平有助于提升学生的自我概念和学校适应能力[②]，为教育实践提供了重要参考。王冰心（2016）针对寄宿制学校八年级学生的人际适应问题，通过制定科学的团体辅导干预方案，并进行了追踪调查。研究使用了多个量表作为筛选和评价工具，将 36 名被试分为实验组和控制组进行对比。结果显示，团体辅导方案在提升人际适应能力方面效果显著，尤其是在人际交往自我效能感上。该研究不仅证实了干预的有效性，还表明其效果能够持续保持良好。该研究为寄宿制学校学生的人际适应问题提供了科学的干预策略[③]。

[①] 王金涛.教师支持对农村初中寄宿生学校适应的影响研究[D].东北师范大学,2023.
[②] 王文志. 八年级学生父母心理控制、自我概念与学校适应的关系[D]. 沈阳师范大学, 2020.
[③] 王冰心. 寄宿制学校八年级学生人际适应的干预研究[D]. 湖南师范大学, 2016.

1.5.5 已有相关文献述评

上述有关“学校适应的内涵及构成”“弱势群体的学校适应”“初中生学校适应”“八年级学生学校适应”的文献与本研究有一定的联系，对分析本研究材料有着重要的参考作用。因此，通过对文献资料的收集、整理和分析，可对已有研究成果作出以下评述：

从研究内容上来看，对“八年级学生学校适应”的相关研究而言，目前尚无学者对“八年级学生学校适应”做整体研究，只有部分研究者关注了相关弱势群体或新生群体的学校适应，如：农民工子女学校适应、留守儿童、易地扶贫搬迁儿童、七年级学生、大学新生等群体的学校适应，只有零星学者关注了八年级学生的学校适应中的某一维度，如人际适应、学业适应、行为适应其中一项，并没有对八年级学生学校适应进行整体研究，而本文则在此基础上进行突破，聚焦八年级学生在面临自身心理变化、客观学业环境变化之下的学校适应现实样态、具体过程和影响因素研究。

从研究方式来看，虽然有关“学校适应”主要是通过量表和相关工具来做这方面的实证研究，但研究工具各异，存在很多自编问卷，没有统一量表可供测量，其在质性研究上涉及很少，且缺乏深度挖掘。因标准化、系统化和操作化的定量研究方法可能无法获得真实而丰富的资料，对八年级学生学校适应情况的了解会缺乏应有的可信度和深度，因此有关“八年级学生学校适应”的研究方法借助于质性研究的优势进行深入，如深度访谈、参与式观察、成长叙事法等。相比当前有关“八年级学生学校适应”的相关研究只是集中在某几个变量对学校适应的影响分析，无论是“初中生学校适应”的定量研究方法，还是“留守儿童学校适应”的定性研究方法都给接下来“八年级学生学校适应”在方法论上的研究提供了有效益召，而本研究将采用深度访谈和参与式观察的质性研究方法来探究八年级学生学校适应的现实样态、形成过程、复杂致因和策略引导。

从研究视角来看，在“初中生学校适应”“弱势群体学校适应”上，其理论涉及较为广泛，主要有文化资本理论、文化再生存理论、场域理论、社会化理论、生态系统理论、教育公平理论等，其主要运用教育学、心理学、社会学、统计学等学科的方法和理论先预设一个分析框架，然后再寻求相关材料对事先设定的假设进行演绎，这些理论都为八年级学生学校适应提供了丰富的研究视角，本研究将基于基本事实“自下而上”地理解“八年级学生”学校适应的真实经历、探寻其意义世界。

目前已有的学校适应相关研究，主要聚焦于学生进入新校园或新学段后的初始适应问题，而对同一学段内，因各种内部与外部变化导致学生需要再次进行适应的过程关注较少。在现实教育情境中，八年级学生正处于初中阶段的关键转折期，其身心发展、课程设置、升学压力等方面的显著变化，共同催生了一次全新的适应需求，即学校适应。

反观整个初中教育阶段，八年级学生的校园生活同样存在显著的“适应”特征。八

年级学生面临的是“七年级初步适应物理环境—八年级发展动荡适应要求升级”的阶段性转换，这种转换并非环境的物理迁移，而是由学科进阶、心理剧变与压力升级共同引发的内部生态重构，具备“适应”的本质。基于此，本研究提出“八年级学生学校适应”这一核心议题，并通过与七年级学校适应的对比，明确其独特内涵。如表 1-1

表 1-1 七年级学生学校适应与八年级学生学校适应的对比分析

	个体内部层面	学业环境层面	人际互动层面	学校制度层面
七年级学生学校适应	初始建构性：小升初的首次环境跃迁，核心是“从无到有”建立校园生存规则	建立平衡：解决物理环境、作息与人际的陌生感，达成基础稳态	熟悉校纪校规、适应初中教学节奏，建立新的同伴关系	外部规训：主要依靠教师与制度的外部引导，被动适应为主
八年级学生学校适应	重构调整性：在已有校园经验基础上的再度适应，核心是“破旧立新”重塑发展模式	打破重建平衡：因新增学科、青春期心理与升学压力，原有平衡被打破，需建立更高阶的动态平衡	处理青春期自我同一性危机与复杂的亲子同伴关系	内部重构：需要自我意识觉醒后的主动调整，在外部支持下完成心理与行为的内化

八年级学生的学校适应指的是八年级学生在已有的学校环境中，因个体身心发展、学业压力骤增、课程结构调整或外部教育政策干预等主客观条件变化，主动或被动地调整心理、行为及社会关系，以重新契合学校场域要求的动态过程。

具体表现为八年级学生在完成七年级校园初适应并建立初步稳定后，因新增物理学科的认知调整、中考升学压力的实质性逼近以及青春期自我同一性危机引发的人际与心理剧变，导致原有的适应平衡被打破，进而在学校环境中，通过主动或被动调整学习策略、重构人际关系、优化情绪管理模式，重新达成学习任务完成、校园活动参与、人际互动和谐与自我身心平衡的动态重构过程。

这一过程区别于七年级以“环境熟悉”为核心的初始适应，其本质是青少年在初中阶段面临发展时期，从“基础生存适应”向“高阶发展适应”跨越的必然阶段，是其社会化进程中不可或缺的重要环节。

1.6 研究设计

1.6.1 研究过程

1.6.1.1 研究场所的确定

本研究系针对八年级学生学校适应的质性研究，故而需尽可能选取具有典型性的学生作为个案。在此前提下，通过剖析八年级学生在学业、人际、行为方面的适应历程，描绘出其学校适应的详尽图景，并进行理论提炼，归纳出“八年级学生学校适应”的一般性规律。由此可见，研究对象的选择至关重要。其不仅关乎研究结果的效度，还直接影响研究结果的信度。基于此，研究者选取了所在城市 S 市的一所重点初中 N 中学和一所普通中学 M 中学。这两所学校分别为 S 市初中重点学校和普通学校的典型代表，两类不同学校为研究者提供了充分的观察范围，有助于更全面、更深入地了解不同生源的八年级学生学校适应的实际状况。

1.6.1.2 研究对象的选择

研究者选取了其所在城市 S 市的一所重点初中 N 中学和一所普通初中 M 中学作为研究场所。研究者以“实习教师”的身份进入研究现场后，学校教务处分别为其分配了一个班级，以开展跟班调研。最终，研究者被分配至 N 校八年级 N 班和 M 中学八年级 M 班，并将这两个班级的八年级学生作为研究对象。具体而言，主要基于以下原因：

其一，研究对象所在的 N 中学和 M 中学是 S 大学稳定的实习见习合作单位。质性研究的基本要求在于获取真实的故事素材，高度还原“微观历史”的原貌。显然，这难免会触及研究对象的隐私，且初二学生正处于身心发展的关键阶段，学校会对该群体予以格外的保护与关注。因此，以何种身份进入研究现场至关重要。通过导师的引荐，研究者与 S 大学负责实习的带队老师积极沟通，带队老师在进入研究现场前提前与 N 中学和 M 中学的教务主任进行协商，研究者得以以实习老师和调研者的双重身份进入研究现场。

其二，研究对象属于“典型个案”。

对研究对象的选取，亦被称作“抽样”。在社会学研究领域，主要分为概率抽样和非概率抽样。在质性研究中，运用最多的非概率抽样方式是目的性抽样，即依据研究目的选取能够为研究提供最大信息量的研究对象。目的性抽样又包含多种类型，“典型个案抽样”便是其中之一，其核心要义为：选取一个具有代表性的个案作为研究对象。反观本文的研究对象，N 重点初中、M 普通初中的八年级学生仅是中国众多八年级学生中的一个小群体，他们既非最优秀的初二学生代表，亦非最具特色的初二学生群体，所呈

现的只是重点初中和普通初中八年级学生学校适应的最真实状态与经历。这样的研究对象和叙述内容，更易为人所接受，也更具说服力。

其三，研究对象与研究者此前未曾接触且无利益关联。在进入研究现场之前，研究者与研究对象未曾有过接触，这使研究者能够以开放、中立、包容的态度去接近、了解和熟悉研究对象，不带任何先入为主的观念去观察研究对象。此外，“趋利避害”是人的本能行为，由于研究者并非单纯的“实习教师”角色，与研究对象之间不存在学业、生活等方面的利益关系，因此，研究者与研究对象之间的相处更为真实且无防备。

1.6.1.3 研究资料的分析

于社会科学研究领域，所采用的技术类型，在很大程度上决定了人们对问题的剖析深度，以及对表象背后规律的发掘水准。在本论文中，所涉及的技术主要涵盖以下几个层面：其一，按照何种逻辑采集素材；其二，如何对素材进行分类与归纳；其三，怎样组织和利用素材。本文主要沿用了如下技术路线。

①素材的采集

质性研究具备其独特的研究思路与行动方式，其主要特征体现为聚焦个体经验，预先收集故事编码并确定主题，描述情境与背景，且与参与者全程协作。以故事化的形式呈现个体经验，阐释意义。基于此，为更全面地搜集素材，研究者借鉴了个人生活史的研究范式，对主要研究对象的七年级生活进行了简要描述，延展了研究的历史维度，拓宽了研究的文化背景，使读者能够从更广阔的视角审视研究对象的全貌。本文的重点研究部分为八年级学生与学业、人际、学校制度互动的内容，将采用两种采集逻辑。一种是依时间顺序展开，即依据某一学期内，八年级学生与其他相关互动主体之间所发生的事件。另一种是遵循“重要他人”的逻辑，即针对某一“重要他人”（父母/班主任/同伴），连贯地完成故事采集。总之，在访谈采集过程中，秉持灵活原则，紧密贴合研究对象的叙事思路，时而按时间顺序，时而以“重要他人”为序，只要不干扰研究对象的叙事思路，研究者便“客随主便”地做好记录。此外，为确保素材搜集的全面性，研究者在获得研究对象同意的前提下，采用了录音记录的方式。

②素材的整理

对访谈录音的整理，并非单纯的“声音”转“文字”过程，而是一个系统的工作环节。主要包括素材库的建立与分类、故事深描以及要义概述等。首先，本研究的素材库主要采用“编年式”记录方式，即按照时间顺序，将每学期或每月中八年级学生与其他主体的互动交往情况，保存于一个子系统中。同时，在每个时间段的子系统内，再依据故事的主题、故事的主角等进行二次分类，并予以编码标识。其次，对故事进行“深描”，即深度描述。“此为质性研究对文本撰写的基本要求，唯有如此，方能深刻揭示故事背后的道理与意义。若不注重‘深描’这一特征，叙述极有可能流于‘流水账式’的浅陋”。

因此，研究者既要还原访谈过程的真实场景、受访者的表情神态、现场的环境气氛等，还要对“故事”背后的“理论”进行简要概述。

在具体工具使用方面，借助软件 WPS 进行语音转文字，利用 NVIVO 对收集到的访谈资料进行编码和分析。鉴于可能存在再次收集资料的情况，资料的收集与分析需动态结合。

本研究计划前往石河子市 N 中学和 M 中学进行一定时长的观察与田野调查，以获取所在学校管理者、教师、学生的信任与认同，建立良好的研究关系，为后续开展深度访谈奠定基础。主要通过与研究对象进行一对一半结构化访谈、在现场进行参与式观察并撰写观察日记、在研究过程中及时撰写备忘录这三种方式来进行资料收集。

1.6.2 研究问题

基于理论和实践的两重考量，以“八年级学生学校适应的质性研究”为题展开探索研究。核心问题是：八年级学生学校适应的现实样态与真实历程，具体细化为以下三个问题展开：

第一，八年级学生学校适应的学业、人际、行为场域中分别呈现出怎样的适应过程？

第二，在每个核心场域中，八年级学生面临着怎样的压力与难题？采取了怎样的策略？受到哪些关键事件与重要他人的影响？

第三，针对八年级学生的学校适应，有何对策与建议？

本研究旨在阐明八年级学生学校适应的具体过程和适应策略，通过多方面观察和访谈分析，梳理其学校适应的整体样态和类型，为现实教育情境中干预提供基础；还原关键事件中学生与多方主体的互动冲突情境，利用质性研究方法揭示这些互动对学生学校适应的直接与间接效应；剖析重要他人（家长、教师、同伴）对学生学校适应的多元影响，明确外部因素的具体影响路径，为干预策略提供参考依据；探究学生应对学业适应、人际适应以及行为适应中的压力与困难的方式，理解学生个体差异，为个性化支持提供参考；基于研究发现，结合生态系统理论和生活史研究要素论，提出促进八年级学生学校适应的建议，以促进学生顺利度过初中阶段学校适应的关键期。

1.6.3 研究方法

1.6.3.1 质的研究方法

经过多番考察，八年级学生学校适应研究将采用“质”的研究方法。理由如下：就其内涵而言，“质”的研究强调研究者深入社会现象之中，通过亲身体验了解研究对象的思维方式，在收集原始资料的基础之上建立“情景化的”“主体间性”的意义解释。

[①]就其研究内容而言，质的研究可以为边缘化的人们说话，作为底层弱势群体之一，只有当研究者对研究对象的生活方式、价值观念以及所关切的问题持一种欣赏的态度时，对方才有可能向他们展现自己的“真实”面貌，[②]因此，采用“质”的研究方法存在合理之。就其研究问题类型而言，“八年级学生学校适应”属于过程性问题，因其较为注重研究情境对研究对象的影响，考查研究现象是具体情境下的动态过程，因此比较适合质的研究。[③]综上，“八年级学生学校适应”将选择“质”的研究方法。

1.6.3.2 资料的收集方法

①观察法

观察法，是指研究者有目的、有计划地在自然情境下，通过感官（或借助仪器）对研究对象行为资料的搜集过程。观察法有很多分类方法，根据观察者的参与与否，可以分为参与式观察和非参与式观察[④]。本研究拟采用参与式观察，在调查过程中，亲身经历研究对象的学习场域，多次参与研究对象的学习活动和生活活动，可以更加真实地了解研究对象学习、日常生活的实际样态。另外，在与受访对象访谈过程中，观察受访者的神态、表情等并结合日常观察中受访者的表现来判断，受访者在访谈过程中表达事件的真伪，这二者之间可以相互补充，也是一个优秀的社会科学工作者应该具备的品质。

②深度访谈

深度访谈(in-depth interview)是质性研究者经常使用的一种社会调查方法，其作为访谈法之一有两个层面的意思，一是指半结构性访谈，二是指有真正深度含义的访谈[⑤]，什么是真正深度意义的访谈？即所有被访者在访谈过程中的表现，诸如动作、表情以及最重要的叙述行动，亦即在获得深度访谈的资料中，必须将资料的载体也纳入资料的范围之内[⑥]，因此我们可以将深度访谈理解为研究者要进入被访者的日常话语和体验系统中去。

在特定的研究领域，访谈法的优势是显而易见的。通过与受访者进行一对一的面对面交流，一方面可以获取资料，另一方面还可以与受访者建立一定的感情，从而建立友好稳定的研究关系，甚至会有一些“意外收获”。本研究拟采用线下一对一半结构化访谈，少数特殊情况采取线上一对一半结构化访谈。通过一对一的半结构化访谈，可以放下受访者的戒备，敞开心扉地讲述八年级学生学校适应的过程和原因，相较于量化的方法更具真实性、丰富性和深刻性。

① 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:1.
② 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:34.
③ 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:47.
④ 陈向明著.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:228.
⑤ 贺晓星.教育中的权力—知识分析——深度访谈的中国经验[J].北京大学教育评论,2014,12(02):88-110+191.
⑥ 杨善华,孙飞宇.作为意义探究的深度访谈[J].社会学研究,2005(05):53-68+244.

1.6.4 质性研究的相关问题

1.6.4.1 研究信效度的讨论

“对于世界观、人生观、价值观还没有定型的处于青春期的研究对象们，情绪、思想、观点、情感都处于不断地变化之中。因此，有研究者认为可信度对于质化研究并不存在理论价值和实践意义，即通过研究的重复程度对质化研究进行评价并不具备可行性。”①

在本研究中，我具有多重身份，既是研究者，又是实习教师，还是一个八年级阶段的“过来人”。作为研究者，我需要保持价值中立，在观察和访谈时悬置自己个人观点和态度，仅保持好奇、理性、客观的旁观者姿态，尽可能减少对八年级学生学校适应过程的干涉与介入。作为实习教师，我需要在学生做出不当行为或偏激言语时，进行耐心引导。作为八年级阶段的亲历者，我很难在研究开始前保持毫无预设的状态，在调研时遇到八年级阶段类似经历的学生时，我会不由自主地产生共鸣，尽管在调研时会尽量隐藏自身的态度和情感，但可能在分析资料时，过度解读了部分同学的情绪。这三者角色之间的冲突，可能一定程度上会影响本研究的效度。

1.6.4.2 研究伦理的关照

质性研究中的伦理问题一直被学界关注。近代社会学对伦理现象的关注源于对二战后对纳粹德国医学人体的伦理审判。1992 年，弗林德斯把这一“伦理问题”拓展到了更为宽泛的社会学质性研究范畴中。他提出关系伦理的概念，强调在社会学研究中，必须对被研究者秉持依附、关怀和尊重的态度，并勾勒出自己的社会学研究伦理框架。见表 1-2：

表 1-2 社会学研究伦理框架②

	实用主义	道义观	关系观	生态观
邀请研究对象参与	1.知情同意	1.互惠	1.合作	1.文化敏锐
现场工作	2.避免伤害	2.避免无力	2.避免勉强	2.避免疏离
撰写报告	3.保密	3.公正性	3.肯定研究对象	3.回应式沟通

① 孙颖.从自在到自觉[D].东北师范大学,2011.
② [美]马修・迈尔斯.质性资料的分析:方法与实践[M].张芬芬,译.重庆:重庆大学出版社,2008:409.

本文严格遵循质性研究的四大伦理原则：一是知情原则，即研究者在研究开始前必须告知研究对象研究主题、研究目的、研究用途等相关事宜，让研究对象充分知晓你的研究意图，研究者在进入研究现场前就以“书面协议”和“口头协议”的方式告知了本研究的目的；后续进入 N 中学和 M 中学时，第一时间与教务处相关负责人、班主任以及每一位受访的八年级学生沟通表明来意以及未来一段时间所需做的工作；在对每一位受访者访谈前也会再次阐明研究主题、研究用途等基本信息，做到调查人员百分百知情。二是自愿原则，即被研究者有权随时加入或退出研究，保证研究对象参与自由性，做到不强求、不强制。在研究初始，研究者会主动询问研究对象的参与意愿，在保证研究对象愿意积极配合才会开展研究。三是保密原则，要求研究者充分尊重研究对象的个人隐私，不将研究对象的个人信息和访谈内容随意向他人提及和泄露，为了落实保密原则，研究者在资料分析过程中将研究地区、案例学校、学生姓名等相关隐私信息进行了匿名化处理，在研究中也以口头的形式与研究对象签订了保密协议。四是回报原则，在研究过程中需要研究对象配合调研，需要耗费研究对象大量的时间和精力，应根据研究的时长和工作量，给予适当的礼物回报，以表心意。研究者在对每一位访谈对象访谈结束后都准备了小礼物以及在整个调研过程中积极帮助和陪伴每一位访谈对象。

1.7 研究的创新之处

研究对象的创新。研究对象选择对八年级学生，目前对于学生学业成就的已有研究聚焦于各个学段的研究，如：对小学生、初中生、高中生、大学生等某一特定学段学生学业成就的研究。本研究的研究对象为八年级学生，更具针对性，且八年级作为初中阶段的关键时期，研究八年级学生学业成就可以起到承上启下的作用。抽样方法选择目的性抽样，事先对 N 校和 M 校八年级学生进行基本情况了解，通过跟八年级班主任初步了解后，选择学校适应出现明显变化的班级进行观察、访谈。

研究方法的创新。研究方法上采用参与式观察、半结构化访谈进行实证研究。突破以往初中生学校适应问题研究中“过于关注理论、过于偏重实践”的两种极端倾向。采用质性研究方法，呈现八年级学生在日常学习、生活交往过程中学校适应的具体过程和复杂致因，捕捉八年级学生学习、生活交往过程中的真实场景，揭示背后的真实缘由。

第 2 章 走近 S 市的重点学校 N 中与普通学校 M 中

为更加全面和深入地勾勒出八年级学生学校适应的现实图景，研究者分别选择了研究者所在大学的 S 市的九年一贯制 N 重点中学和九年一贯制 M 普通中学中的一个班级，展开为期 2 个月的现场研究。

2.1 S 市的基本情况

S 市作为新疆维吾尔自治区直辖县级市，实行“师市合一”管理体制，由新疆生产建设兵团管理，地处天山北麓中段、准噶尔盆地南部，地势平坦，属典型温带大陆性气候，辖区总面积 460 平方公里，东距自治区首府约 150 公里，下辖 5 个街道、2 个镇，是连接天山北坡经济带与北疆地区的重要节点城市，其独特的地理区位与管理体制为区域社会经济及教育发展提供了稳定的制度环境。截至 2022 年底，S 市总人口约 56.81 万人，人口结构以汉族为主体，多民族聚居特征显著，作为兵团重要城市，历史上形成了以“军垦文化”为核心的社会氛围，城市文明程度较高，曾获“全国文明城市”“国家卫生城市”“全国双拥模范城”等荣誉称号，社会秩序稳定，公共服务体系完善，为青少年成长提供了良好的社会环境。经济发展方面，S 市以第二、三产业为主导，2022 年实现地区生产总值 476.28 亿元，同比增长 5.3%，经济发展韧性较强，产业结构呈现“工业主导、服务业协同”特点，农业现代化水平较高，工业以能源、化工、纺织为主，第三产业涵盖教育、医疗、商贸等领域，为城市公共服务（包括教育资源配置）提供了坚实的经济支撑。

教育事业作为城市发展的核心支撑，S 市高度重视教育，形成了从学前教育到高等教育的完整教育体系，基础教育资源均衡配置水平较高，作为兵团教育强市，其中小学教育注重“立德树人”与“实践能力”培养，教育质量在北疆地区处于前列，近年来持续推进教育信息化与课程改革，中小学办学条件不断改善，为青少年学业适应与成长提供了良好的教育生态，加之城市医疗、文化等社会事业同步发展，2019 年入选“全国城市医疗联合体建设试点城市”，公共服务配套完善，进一步保障了学生成长的综合环境。综合来看，S 市作为兼具兵团管理特色与现代化城市功能的区域中心，其社会稳定性、教育体系完备性及人口结构特征，为“八年级学生学校适应”研究提供了典型样本，城市规模适中，教育资源分布相对集中，便于开展实地调研与深度访谈，多民族聚居背景亦可为研究提供更丰富的文化视角。

2.2 N 中与 M 中的基本情况

位于 L 路上的 N 中学与相邻的 X 小学共同组成 S 市重点九年一贯制学校，其周边环境兼具便利性与人文性。道路两侧分布着政府机关和商业店铺，且在一公里范围内有 S 大学，形成了基础教育与高等教育资源相邻近的区位特征。进入校园后，右侧区域的人文景观成为校园文化的直观体现。一方石刻地图标注着学校与祖国东西南北端的地理距离，地图周边环绕着多座名人雕像，每座雕像旁均配有市级展览介绍牌，系统地呈现人物生平与精神内涵，成为校园公共空间中兼具教育性与纪念性的文化符号。

作为一所历史积淀深厚的学校，N 中学的发展脉络反映出区域教育变迁的缩影。该校始建于 1954 年，最初名为 X 兵团子女学校，历经多次更名与一次合并，1975 年被评为省级重点中学，1983 年剥离小学部，1990 年升级为县团级单位，2007 年剥离高中部后定名为 S 市第 N 中学。当前，学校的办学规模与条件已形成体系：占地面积 57408 平方米，校舍建筑面积 22817 平方米，绿化面积 23341 平方米，设有 36 个教学班，在校生 1766 人，教职工 245 人，其中高级教师 14 人、一级教师 53 人、党员教职工 60 人。在教学设施方面，拥有可容纳 8 个班级同时开展理化生实验及 3 个班级进行计算机教学的实验楼，3470 平方米的逸夫科技楼，楼内设有演出大厅、学术报告厅，以及标准化塑胶运动场地，其中包括排球场 2 个、篮球场 2 个、草坪足球场 1 个、400 米 6 道环形跑道。自 2013 年以来，通过标准化建设与均衡教育发展项目，新建 5401 平方米学生宿舍及 4200 平方米综合楼，楼内包含图书馆 57175 册藏书、舞蹈室、心理辅导室等功能空间，校园基础设施与技术装备逐步完善。在管理架构上，学校实行党总支领导下的分工负责制，党总支书记分管办公室、团委、工会等党群部门，校长及副校长分管德育处、教务处、教研室等行政与教学部门，组织体系清晰，职责分工明确，为教育教学活动的有序开展提供了制度保障。

初次进入 N 中，便给研究者一种严肃、紧张且高度秩序化的感觉。以“半个实习教师”的身份进入 N 中后，N 中将所有实习老师和相应学科教学导师一同召集到学校的会议室进行集中培训，并要求每位实习教师签订实习承诺书。承诺书围绕实习老师在实习期间各方面的行为举止要求展开，分条列点，涵盖到校、跟班、听课、汇报公开课、作业、离校、安全等七个方面，共 32 条具体要求。在日常教育教学运行中，N 中学较有特色之处在于实施班主任坐班制，即班主任需在上班时间内强制坐班，若有特殊情况需中途外出，必须向教研室请小时假。与普通坐班不同的是，N 中学班主任坐班的办公地点并非在办公室，而是在所带班级的教室后面。在其他任课老师上课期间，班主任在靠窗最后一排的一方木桌上办公或观察学生的一举一动。若碰到学生上课愣神或说话等行为，班主任会直接走到学生座位前进行提醒。因此，学生的一堂课实际上有两位老师，一位负责教授学科知识，另一位负责辅助管理课堂纪律和行为。但奇怪的是，学生们并

不会因此完全停止上课违纪行为，只是在做出违纪行为时会习惯性地往后查看班主任是否在盯着自己。此外，在 N 中 N 班级维持学生行为纪律的方式还有一种，即日常行为管理操行评定。研究者在后排座位上听课时，会发现各科老师对于学生上课的各类表现及时给予加减分。例如，教师对主动回答问题且回答正确、默写正确率高等行为给予口头加分，课代表则及时记录加分人名和数量；教师对学生上课睡觉、说话、坐姿不正、发呆等行为进行批评和扣分。加减分最为常见的课堂是班主任的语文课，粗略统计一节语文课加减分的次数可达 10 次以上，每次涉及同学为 1-15 名不等。研究者有时会好奇，这样速度和强度的加减分，课代表是否真的会准确或如实记录？如此频繁的加减分对于学生是否还有约束或激励作用？但 N 中在定期组织学生心理辅导团课、举办大型运动会、每周一定期召开主题班会、按期召开家长会、组织特色跑操（八段锦）等非教学活动方面，又呈现出充分的准备过程和严谨的组织精神。

调研的班级是 N 中八年级中的一个普通班级，整体成绩适中，该班共有 46 人左右，其中本地生 33 人，内初生 13 人，内初生和本地生的分类来自学生的升学途径差异，本地生初中毕业后考本地的高中，内初生则考内高班或原户籍的高中，无法考 S 市的高中。该班级由一名近几年由外校转入的语文老师担任班主任，该班主任在 N 中的时间并不长，对于 N 校的各项规章制度存在明显的惶恐情绪，例如：在召开实习生会议时，该老师下课后速速赶来会议室，来得并不是最迟，当时刚刚下课 2～3 分钟左右，坐下后神色慌张地对研究者说的第一句话就是：“我被批评了吗？”，在后续的接触中，也发现该班主任对于 N 校的各项操行评定十分关注。该班的任课老师经常换的情况并不多，教师的稳定性较强。

M 中作为 S 市 XX 小区的基础教育机构，其历史沿革折射出区域教育资源从企业办学向公共教育转型的轨迹。学校始建于 1969 年 9 月，前身为原 A 兵团 B 部 C 团所属企业子弟学校，初名“C 团中学”；1985 年随企业整合更名为“D 公司中学”，1992 年因公司重组调整为“E 公司中学”，2001 年再次随企业转型定名“F 公司中学”；2005 年根据国家“企业办社会职能剥离”政策，由企业划转至 B 师，隶属 S 市教育局管理，2007 年正式更名为“S 市 M 中学”（简称“M 中”），完成从企业附属教育机构到公办学校的体制转型。

学校当前办学规模与硬件设施已形成规范化基础。实行九年一贯制办学，截至 2025 年 9 月，中小学共设教学班级 23 个，其中中学 10 个班、小学 13 个班，在校学生千余人；教职工总数 78 人，其中专任教师 66 人，含高级教师 9 人、一级教师 37 人、S 市名师 1 人，师资结构基本满足基础教育需求。硬件条件方面，2005 年划转地方后，政府将其列为重点发展学校，2005-2009 年间累计投入资金改善办学设施，新建 3600 平方米综合教学楼，配备标准 400 米塑胶跑道操场、附属体育馆、图书馆及各类功能教室，逐步完善了教学基础设施。

与 N 中学相异之处在于，M 中学的整体氛围更为轻松活泼。在日常教育教学运行进程中，班主任工作除承担教学任务之外，还需负责班会组织、跑操督导、配餐协调等工作。然而，M 中学班主任的行动相对自由，若中途需外出进行身体检查或参与教研活动，无需向教务处请假，可自行安排，不存在强制坐班制度，且拥有稳定的办公场所，与同学段的其他语数外教师共用一间办公室。班主任群体主要由语文、数学、英语等学科教师构成，日均承担一定课时的教学任务，同时需参与每周集团校组织的教研活动。在班级管理方面，通过班会课部署学校活动，在大课间跑操时段（11:40-12:10）督导队伍纪律，协调学生配餐事宜，将德育融入日常教育教学活动。师生沟通主要通过课堂互动与课后个别交流的方式进行，家校联系则借助即时通信工具予以维持。在校纪管理方面，本地学生禁止携带手机进入校园，内初班学生实行“大型节假日定时发放、节后统一回收”的手机管理制度。多数学生能够遵守校规，偶有个别学生出现携带零食、课间嬉戏等轻微违规行为，学校以教育引导为主，将此类情况转化为班级德育讨论案例；但对于欺凌同学或藏匿手机等严重违纪行为，则予以劝退处理，体现了制度规范与人文关怀的有机结合。

M 中学八年级共有 6 个班级，本次调研选取的班级整体成绩处于中等水平。该班班主任为一名具有十多年教龄的语文教师，班级共有 49 名学生，其中本地学生 26 名，内初班学生 23 名。副科任课教师中包含多名支教教师，如物理教师、历史教师。经了解，该校教师流动性较大，该班级自七年级起，除语文、生物学科教师外，其他任课教师基本都有更换，学生对不同任课教师的教学风格认可度存在差异。

2.3 研究对象的确立

新疆区内初中班（简称内初班）系 2004 年启动的教育扶持项目，主要面向农牧区、贫困及边境县的小学应届毕业生统一参加全区内地新疆高中班招生考试，经过公平竞争选拔，2013 年新疆区内初中班毕业生升入内高班的比例达到 78.85%。未升入内地新疆高中班的区内初中班的毕业生，一部分选拔进入区内高中班学习，另一部分选拔进内地新疆中职班学习，还有一部分选拔进入“自治区定向培养免费师范生计划”学习。学校采用全日制寄宿制管理模式，以汉语言授课为主，经费由自治区财政予以保障。[①]该政策的出台，初衷在于打破城乡和区域间教育发展的不均衡状况。相较于就读于本地普通初中的本地生，农牧区、贫困及边境地区的学生往往难以获取优质教育资源，因此通过内初班选拔，可使他们平等地享有更优质的基础教育。进一步而言，此政策着重针对南疆喀什、和田、阿克苏、克孜勒苏柯尔克孜自治州这四地州的教育短板。由于地理环境

[①] 中华人民共和国教育部. 新疆内初班学生全升学升入内高班的比例达到78.85%[EB/OL].(2013-08-07)[2025-12-13].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201308/t20130807_155271.html

和经济条件的限制，这些地区基础教育的设施和师资相对薄弱，内初班能够让学生直接接触优质教育资源。在此基础上，内初班还可为后续的内地新疆高中班（内高班）奠定坚实的生源基础，构建“内初——内高”衔接的梯度培养体系。从长远来看，通过普及双语教育和提升学生综合素养，这些学生将成为推动区域发展的重要人才储备，切实达成教育公平的深层目标。本地生是相对于内初生的一类群体，他们依据户籍和学区分配至附近学校，采用走读方式，主要以考取当地的普通高中或职业高中为升学路径。

在选取研究对象的过程中，研究者进行了系统的准备和审慎的考量。为建立与潜在访谈对象之间的信任关系，2025 年 5 月至 6 月，研究者以实习老师的身份进入研究现场，协助两个班的班主任开展日常班级管理工作，包括跑操督导、监考、活动拍摄、外出陪同，同时更多时间以“课堂观察者”的身份坐在教室后排听课。通过这种方式系统观察班级日常运作和学生学习状态，逐步熟悉班级情况和学生学情，为后续与研究对象进行深度互动奠定基础。在此阶段，研究者以座位周边同学为初始样本进行非正式交流，通过持续的课堂观察和课后沟通，发出首次访谈邀约。随后，研究者借助已访谈对象的推荐和主动接触，逐步扩大样本范围。同时，通过班主任对班级学生群体特征的概括性描述，形成对两个班学生的整体认知，最终明确重点观察和访谈的目标群体。经过两个多月的田野接触，研究者选取 34 名学生进行深度访谈，其中既有内初生，也有本地生，累计获取约 22 万字的访谈资料。访谈形式根据学生的空闲时间和主观意愿灵活调整，包括晚自习期间的线下一对一半结构化访谈、假期线上一对一半结构化访谈以及假期线下一对多半结构化深度访谈三种方式。样本选择兼顾性别、生源类别（内初生/本地生）、是否为独生子女、是否担任班干部、家庭经济状况、家庭关系、学业水平及性格特质等维度，以确保研究的信效度和论据的说服力。

除对学生进行访谈外，研究者还对两名不同类型学校的班主任进行了非正式访谈，并通过参与式观察记录教师间的互动氛围、学生群体的同伴交往及师生沟通模式，形成约 5 万字的观察日记。需要说明的是，本研究未将学生家长纳入访谈范围，主要基于以下现实约束：其一，N 校制度管理严格，研究者进入研究现场后，校方明确规定实习生不得担任教学和监考工作（除非教研室统一安排），且在 N 班家长会即将召开期间，班主任明确要求研究者回避，导致直接接触家长的渠道受限。N 班学生中本地生占比三分之二，内初生占比三分之一，内初生家长多来自南疆地区，因地理距离难以参加家长会，参会者以本地生家长为主。据了解，N 校本地生家长多为体制内工作者或企业管理者，日常事务繁忙，研究者也难以通过学生获取家长联系方式并完成访谈邀约。其二，与 N 校 N 班不同，M 校 M 班学生中内初生与本地生各占半数，本地生家长多为学校周边务工或经商的个体经营者。调研期间正值期中考试结束，未观察到家长会召开，且据班主任反馈，本地生学业成绩多处于班级后 50%，家长对学生学习的关注度较低，文化程度相对有限。综合时间和精力考量，研究者最终将访谈重点聚焦于学生群体。研究选取的

M 班与 N 班本地生群体，在家庭背景与成长环境方面呈现明显差异，但均出现了学校适应良好的典型个案。具体而言，M 班本地生与内初生人数各占一半，其中本地生多为学校周边个体经营者或务工人员子女；N 班作为 S 市重点初中，本地生占比约三分之二，父母多为公职人员或企业管理层，家庭经济状况普遍较好，且受访 N 班本地生中过半为独生子女，两类本地生的家庭经济水平与社会资本存在显著分化。

下表为受访人员的基本情况，为便于区分，编号首字母 N 代表 N 校 N 班的受访学生，M 代表 M 校 M 班的受访学生。（其中 N2 同学进行了二次访谈，后续编号为 N10）

表 2-1 受访学生基本情况

编号	性别	年龄	生源类别	家庭子女数量	学习成绩	家庭经济条件
N1	女	14	本地生	1	中上	良好
N2	女	13	本地生	2	靠前	良好
N3	女	14	本地生	1	中等	良好
N4	女	14	本地生	2	中等	良好
N5	女	14	本地生	2	中等	良好
N6	女	14	本地生	1	上等	良好
N7	女	15	本地生	2	中等	良好
N8	女	14	本地生	1	倒数	良好
N9	女	14	本地生	1	上等	良好
N10	女	13	本地生	2	靠前	良好
M1	男	14	内初生	3	靠前	困难
M2	男	15	内初生	4	靠前	困难
M3	女	14	内初生	2	中等	良好
M4	女	15	内初生	3	中上	困难
M5	女	15	内初生	3	中等	困难
M6	女	14	内初生	2	靠前	良好
M7	男	14	内初生	4	中等	困难
M8	女	14	内初生	3	靠前	一般
M9	女	14	内初生	3	靠前	困难
M10	男	14	内初生	2	中下	一般
M11	女	15	内初生	3	中等	困难
M12	女	15	内初生	2	中等	一般
M13	男	15	内初生	3	中上	困难
M14	女	14	本地生	1	中上	一般

M15	女	14	本地生	1	倒数	良好
M16	女	14	本地生	2	靠前	一般
M17	女	15	本地生	3	上等	一般
M18	男	15	本地生	2	中下	良好
M19	男	15	本地生	1	中下	一般
M20	女	15	内初生	2	靠前	一般
M21	男	15	内初生	2	靠前	良好
M22	男	15	内初生	3	靠前	困难
M23	男	16	本地生	2	倒数	困难
M24	男	15	本地生	2	中下	一般
M25	男	15	本地生	2	中下	一般

2.4 八年级学生学校适应的观察维度界定

2.4.1 研究对象的访谈词频重点呈现

研究者将 34 名学生的访谈记录以及日常观察记录共计 22 万字输入“Nvivo”进行词频分析，其比例权重为：

表 2-2 访谈词频比例权重

关键词	词频	加权百分比	关键词	词频	加权百分比
老师	927	1.44	改变	881	0.39
学习	709	1.07	喜欢	446	0.35
事件	545	0.67	压力	218	0.33
学校	373	0.58	父母	187	0.29
成绩	526	0.53	作业	185	0.29
同学	328	0.51	上课	160	0.25
地位	389	0.44	妈妈	160	0.25

希望	476	0.43	考试	155	0.23
英语	274	0.43	手机	130	0.23

从表中我们可以看到其中“符合主题”的关键词前十分别是“老师”“学习”“事件”“学校”“成绩”“同学”“地位”“希望”“作业”“上课”。

词频分析：可以看出八年级学生对于“老师”“学习”“改变”“事件”“地位”“希望”“喜欢”“学校”“同学”的话题表达较多也就是说这几方面给八年级学生学校适应带来了较大的影响，具体可划分为学习层面、人际层面、行为层面。研究者将词频最高的 500 个词输入到“Nvivo”数据得到词语云。



图 2-1 关于八年级学生学校适应的词语云分析图

2.4.2 学校适应的观察维度

本研究基于访谈文本以及迈克尔·亚当斯生活史研究要素论构建的分析框架，从学业、人际、行为这三个核心场域展开研究。在每个核心场域中，着重考查八年级学生在此场域所面临的压力与困境、个人意识、关键事件以及重要他人。通过八年级学生群体中典型个体的生活经历，具体呈现学校适应的复杂进程。无论是经选拔到异地求学的内初学生在新环境中的持续探索，还是处于升学衔接阶段的本地学生在熟悉场域中的重新构建，他们的适应故事将在后续章节中自然展开。通过还原典型场景、剖析适应路径以及挖掘关键要素，描绘出八年级学生在学校生活中应对变化、追求平衡的实践路径、互动逻辑和适应轨迹，展现不同成长背景个体在适应过程中的共性与特性。

第 3 章 学习场域：从课堂困惑到能力重构的适应足迹

进入八年级，学生面临的适应挑战已从物理空间融入转变为内在要求的提升。课程知识从基础认知阶段过渡到系统深化阶段，其知识密度和复杂度均大幅增加；在升学导向下，成绩焦虑开始显现，部分学生需要同时兼顾校内课程学习和校外拓展；家长的期望从学生适应校园生活转变为学业取得突破，对学生分数和排名的关注度显著提高；学校对学生自主管理的要求也从外部约束转变为行为自觉。与此同时，学生的独立意识逐渐觉醒，他们期望自主安排学习和人际交往，但常常因学业压力、家长期望和学校要求的叠加而陷入矛盾，面临多维度场域的挑战，其中学业场域的挑战与适应问题尤为突出。接下来，本章将聚焦于八年级学生学校适应中的学业场域，从三个层面展开探讨：一是八年级学生在学业适应方面面临哪些压力和难题；二是个体在面临学业困境时依据怎样的个人意识做出了哪些不同的选择；三是不同策略背后受到哪些关键事件和重要他人的影响。

3.1 压力与困境：学业场域中的现实挑战

面临七年级升八年级时课程内容难度提升、学业水平测试临近、新增物理学科等学业环境的客观改变，以及自身处于“心理性断乳期”这一主观成长节点，八年级学生主动或被动地应对着多重学业挑战。八年级是初中生学业发展的关键转折阶段，书桌前的挑战纷至沓来，课程难度急剧增加与自身基础薄弱形成双重压力，诸多学生陷入“难以跟上进度、无法弥补差距”的困境；普职分流的现实压力提前传导，使原本模糊的升学焦虑变得具体且可感知；与此同时，班级内学业排名的波动、学科优势的重新“洗牌”，也对学生对自身学业地位的认知产生冲击，促使他们在适应过程中探寻新的平衡。在这些共性困境下，不同学生的适应状况呈现出显著差异，他们各自面临着怎样的学业挑战呢?

3.1.1 偏科和整体难度陡增的双重挤压

在访谈中被问及八年级有哪些变化和挑战时，超过半数的学生反馈，在八年级的学习进程中，面临自身存在偏科以及学习难度陡然增加而难以适应的情况，其中 M13 同学、M9 同学、M15 同学和 N7 同学的经历颇具典型性。

M13 同学是一名内初班学生，来自南疆阿图什，其家庭有五口人，分别是爸爸妈妈、M13 同学以及两个弟弟，家庭关系较为和睦。他在班级里属于较为活跃的学生，尽管他

坐在教室的最后一排，但在课堂上总会高高举起手，积极回答老师的问题，尤其在物理和数学课堂上表现突出。然而，据研究者观察，他旁边的两位同学在班级中成绩排名靠后，且上课不认真听讲，他坐在这两位同学中间。谈及座位问题，他在访谈过程中向研究者反映，原本座位安排是依据成绩排名先后进行选择的，但不知为何班主任又将他调到了后面。他表示，有时老师声音较小便听不清讲解内容，坐在后面学习环境有所不同，容易让人分心，周围同学也会产生一定影响。从他的表述中可以看出，其对班主任的座位安排存在些许不满，但他并未选择与班主任进行正面沟通，而是选择接受了这样的座位安排，并在该座位上认真学习、积极踊跃地回答问题。当提及认为八年级有何变化与挑战时，M13 是如此描述的：

“从七年级到八年级主要的感受是难度增加了，尤其是英语，我们是三年级开始学英语，内初班考试没有英语，主要就是英语有压力，还有就是道法题目很难理解清，就不知道该从哪里找答案。老师说得均衡发展，我非要往死里搞我的理科，然后现在成绩就这样，但是我也有努力调整和适应，英语就听老师的话，背背单词、完成作业，政治的话一般老师讲完就走了。初二的时候也有过摆烂和放弃的想法，英语就有段时间听不懂了，那段时间就感觉到很无助了，然后就想回原籍学校上学，目前我的英语也在进步。”（受访者 M13）

M13 同学认为，自己在八年级面临的适应挑战，主要源于自身的偏科问题以及学科难度的增加。M13 同学是通过小学六年级的内初班考试选拔进入 S 市的。从他的描述中可知，内初班考试未设置英语学科，这使得大多数学生在六年级时对英语学习的重视程度降低，进而导致英语基础较为薄弱。刚升入七年级时，英语学习相对简单，M13 同学并未感受到明显的压力。然而，到了八年级，英语语法难度和单词复杂度的增加，让他明显感觉到适应困难。与此同时，八年级的道德与法治课程已逐步从七年级的具象生活体验拓展至社会与国家层面，更侧重于理性思辨、法治运用以及核心素养的提升，难度显著提高，学生需要实现从感性基础到理性构建的进阶。因此，偏科以及学科难度的增加，都给他的学业适应带来了较大的挑战和现实困境。那么，他为何又突然取得了进步呢？研究者对此进行了进一步的追问和了解。

“有一次大课间，副校长把英语一百分以下的学生都叫到四楼，跟我们说：‘九年级英语差就考不上高中，学英语就要靠内驱力，你得积极努力背单词，背短语，要勤加练习，多重复’，后面我也慢慢开始转变，背了一些以前不背的单词，但现在还在及格线徘徊，我的目标是英语考到 110 分。” （受访者 M13）

M 班的内初班学生大多来自南疆经济与教育相对滞后的地区。许多学生在小学阶段，要么未曾接触过英语，要么当地学校在六年级着重内初班升学时弱化了英语教学。这使得他们升入初中后，英语学习颇为吃力。这种困难在学习内容较为基础的七年级尚不显著，但进入八年级后，随着课程难度大幅提升，学生们开始明显感受到压力，却不知如

何有效提高。

值得注意的是，学生面对薄弱学科时，是否向老师寻求帮助往往取决于对老师性格的判断。M 班多数内初班学生即便在英语学习上存在困难，也很少主动向英语老师请教。一方面，他们觉得可以向同学请教，不想过多烦扰老师；另一方面，不少学生认为英语老师过于严厉，心存畏惧，不敢主动交流。

据研究者观察，M 班的英语老师是一位年近五十的老教师，身材不高，脸型方正，说话颇具威慑力，语速平稳有力，还不时以不同的语气在课堂上点评同学。有的同学认为这是幽默，有的同学则认为这是阴阳怪气。研究者首次进入研究现场时，M 班的班主任老师让其坐在办公室的空办公桌上。去的那天恰逢月考，老师们都在办公室讨论此次考试的难度和出题方向。M 班的英语老师姓孙，同时负责 M 班和他担任班主任的班级两个班的英语教学。八年级的英语老师都在讨论此次出题方向有些偏，孙老师表示：“出得这么偏，学生们到时候都不听课了，觉得上课听讲考的内容也不考，都没用。”孙老师还对年级组长说：“你要向领导反映，他们这样出题，对我们的教学十分不利，我反正跟你说了，你要把我们的意见反映上去。”数学老师们大多默不作声，默默阅卷。语文老师也抱怨了此次考试难度较大，古诗文考查较少。M 校是一所九年制公立学校，与 S 市的五中和市外的其他部分中学是集团校关系。每次月考大多由集团校的在职教师出题，抽到谁的题就用谁的。M 校老师们对出题质量和用题审核流程存在一定不满，认为其随意性较大，未能起到查漏补缺和提示学习重点的作用。

英语学习所带来的压力与困难，会使部分内初生产生逃避心理，甚至萌生出退回原籍上学的想法。前来 S 市 M 校就读的内初生，大多曾是原户籍学校的佼佼者，在原籍学校，他们在学业方面占据优势。然而，来到 S 市后，他们显著地感受到自身在英语学习上与本地学生存在明显差距。若实在难以适应此地的学习节奏与难度，他们会将退回原籍上学视作一条退路。不过在现实中，他们大多仅停留在想法层面，并未真正付诸行动。

无独有偶，M9 同学也表示，自升入初二以来，英语学习和理科学习颇为吃力。M9 同学是一名维吾尔族女生，喜好唱歌与画画，且她所喜爱的画画属于非应试类型，纯粹是为了表达内心感受。M9 同学家中有五口人，分别是服刑的父亲、工作的母亲、工作不稳定的小姨、妹妹以及她自己。她称家里经济负担极重，全家仅靠母亲一人工作维持生计。小姨虽已三十二岁，但行事常不着调。提及家庭时，她总是眉头紧锁，期望通过努力学习，长大后找到好工作，改善家庭经济状况，以此报答家人。从她的言谈举止能够看出，她是一个极为孝顺、善良的小女孩。她在班级里担任政治课代表，平时在班级中表现不算活跃，大多时候都安静地伏案学习。但她也并非十分内向，面对熟悉的人，她会自在轻松地交流。例如，有一次体育课上，研究者与她们一同前往操场，她看到研究者穿了新裙子，便大方地夸赞裙子好看。当研究者提及八年级有何压力和挑战时，

M9 是如此回应的：

“主要压力源于英语学习和中考。我每次写英语作业都极为缓慢，我小学是在南疆莎车县就读，上学期间一直没有英语课，所以刚入学时英语成绩极差，相当于从零开始。这一年，理科课程上课时我不太想听，所以考得不太理想，文科成绩同样不理想，都处于中等水平。首先，我变得懒惰了，没有上学期那种学习的劲头。上学期不知为何有学习的动力，这学期却缺乏动力，感觉有些懈怠。而且我一直想立志努力学习，却难以做到，实在离谱，现在完全没有动力。老师也跟我说过，我也想尝试改变，但总是刚开始就放弃。八年级的学习难度增加了，压力也变得更大了，我还担心自己九年级怎么办。上学期情况还好，每门学科都比较简单，尤其是物理刚入门，其他学科也轻松，这学期却整日面临各种压力，还要完成作业，经常打瞌睡，十分疲惫，每天没做什么就感觉很累。”（受访者 M9）

英语学科薄弱是 M9 同学面临的主要挑战。她小学阶段未曾接受过英语学科的学习，因此直接进入初中学习英语，对她而言是巨大的困扰。她每日因英语作业无法及时完成，常熬夜至一两点，次日七点左右又需起床，睡眠严重不足。此外，M9 同学从七年级到八年级，心理状态发生了变化，失去了七年级刚入学时的冲劲与动力，却增添了对九年级升学的焦虑。M9 同学提及，自身面临的压力主要来自中考。相较于只需及格的生物地理考试，中考难度更高，且她动手能力较弱，在需要主动思考的实验考试方面表现欠佳。她回忆七年级时学习状态尚可，生活充实，成绩虽不算优异，但常能进入年级前五十，而本学期成绩持续下滑，她明显感到学习力不从心。

谈及其他压力，M9 同学表示，生地会考压力虽不大，但直接影响中考录取，若不及格则无法被内高学校录取。此前刚结束的实验考试分为 ABC 等级，老师明确告知，内初班学生若考不到 A 等级，将失去报考内高班的资格。她坦言，深知应努力学习，却始终难以落实，每日都处于疲惫状态。课堂上试图认真听讲，却常走神，跟不上老师的讲课节奏；看到其他同学能快速完成作业，自己却进度缓慢，尤其是英语作业耗时最长。她小学阶段从未接触过英语，刚入学时英语成绩仅二三十分，基础极差，听课也难以理解。起初，她会参考其他同学的作业，并结合自身思考，英语成绩逐渐提升至及格线；本学期她决心独立完成作业，进度却愈发缓慢。当被问及作息表有明确熄灯时间时，M9 同学表示，自己会使用台灯熬夜学习，常熬到凌晨一点半至两点，次日便会极度疲惫，每日都强烈渴望回家。对于英语基础薄弱的原因，她补充说明，入学时学校已开设英语课，但她小学阶段完全没有英语基础，相当于从零开始学习；同时，她对英语老师的教学方式并不认可，即便老师传授过学习方法，她也觉得效果不佳。最初她并未通过参考同学作业的方式学习，后续才逐渐找到适合自己的学习方式。研究者进一步追问，她是从哪里感知到英语老师教学方式不佳时，她的回答是：

“我们周六的时候，会有一些别的班的老师给我们讲课，我觉得其他老师讲得挺好

的。而我们的英语老师是年级主任，但是他的课就讲不完，就每天给我们搞得很严格一样，他吓唬我们，但实际上他那些方法就没用，天天课上就说很多大话，然后课讲不完了，他就必须让我们把作业写完，但是作业不会，只能扯一些学习好的大话，刚开学的话，每天都讲，我觉得耳朵都起茧子，然后就失灵了，反正就觉得这个老师怪怪的，本来就不喜欢英语，然后又因为这个老师讲得不太好。我讨厌这英语老师，但是我希望我英语成绩很好，因为这样子的话，他说一些不好听的话我都不会很难受的，那些不好听的话都是针对我们这些学习成绩不好的人。”（受访者 M9）

M9 同学对英语老师的教学方法颇有微词，对比周末接触到的其他班级老师的课堂，她认为自己班老师多是空泛说教，实际教学效率低下。尽管英语课时安排多、作业量大，学习效果却不明显，老师还总以严厉话语施压。即便如此，M9 同学依旧十分顽强。访谈中她不时吐槽“压力太大、太累”，但每到深夜，她仍不愿放弃，一边与英语难题较劲，一边与不甘落后的自己较劲。

这两位内初生同学都是面对八年级薄弱学科和整体难度增加感到难以适应的典型代表，除了内初生对八年级的变化有所感触以外，本地生也不例外，不少本地生也深深处于不断适应学业变化的艰难历程中。M15 同学和 N7 同学则是本地生中面临学业挑战感觉难以适应的典型代表。

M15 同学是来自 S 市的本地生，身材高瘦，皮肤白净，身上透着一股艺术气息。她来自三口之家，父亲常年在外工作，家中主要是她与母亲二人共同生活。M15 同学喜爱画画，已有十余年的绘画学习经历，同时也十分热爱动漫，课余时间常会与后桌的女生交流动漫相关内容。她看似温柔，却极有主见与原则，面对男生不合时宜的玩笑，会直接拒绝并加以制止。在谈及八年级面临的主要挑战与压力时，她作出了如下表述：

“八年级的主要压力是我开始天天学数学，数学就是学不懂，学起来特别困难。我周六周天自己学和练，虽然有很多错的，但我也愿意学，就是压力有点太大了。每次数学考试的时候就特别紧张，因为我怕我考不好，然后我妈就会特别难过。”（受访者 M15）

学习上的偏科问题一定程度上也会影响亲子关系的走向，这一点在本地生的身上时常显现。本地生基本上是走读，与父母朝夕相处，父母也经常与班主任沟通，对于本地生在校的学业表现都较为了解，且抱有较高的学业期待，重点初中在这一现象上更为明显，重点初中就读学生的父母普遍对子女教育期望较高，普通初中就读学生的父母则内部存在差异，部分教育期望高，部分教育期望较低。研究者问道 M15 同学在八年级这一年里学业上发生了哪些印象深刻的事？她是如此描述的：

“八年级这一年，我的文科都学得不错，比如：语文、英语和政治，数学特别差，其他还行。我们家是三口之家，爸爸妈妈和我，父母经常会因为我的数学成绩吵架。我们八年级换了一个数学老师，八下之前我们是一个男数学老师，快退休了，他经常说我

们是最差的一届，说自己以前带的学生都特别厉害，经常骂我们勺子①，然后特别讨厌他，我就一点都不想学，上课经常睡觉或者写别的作业。现在的数学老师郭老师我觉得特别好，没有原本数学老师恐怖，我们原本数学老师金刚指，他每次敲电脑屏幕的时候敲得梆梆响，我都在想他的指头不疼吗？我感觉他那个手跟铁做的一样，他上课的时候还特别喜欢炫耀自己的儿子，说自己儿子考到哪个好学校，说自己儿子特别特别厉害，说自己以前的学生多厉害，对了，他每次都还要炫耀一下自己的眼药水是国外进口的，特别喜欢说自己的眼药水是进口的。”(受访者 M15)

在与 M15 同学的访谈中，可以了解到她在学业适应方面主要存在两方面困难：一是数学学科学习不顺利，二是八年级以来中考升学压力明显增大。她同时提到，进入初二后，自己与母亲的关系发生了一些变化，能够感受到母亲对她缺乏信心，既不确信她能够考上高中，又担忧她无法升入高中。在被问及父母的教育期望时，M15 同学表示，母亲对她的期望并不高。母亲常在晚间观看抖音直播间中有关中专、技校的内容，却很少与她沟通此事。一次晚间，母亲手机音量较大，被她无意间听到，当她询问母亲在看什么时，母亲并未告知。随后她发现母亲并未锁屏，从屏幕中看到其正在浏览中专、技校相关的学校介绍。她与母亲之间的矛盾多围绕学习问题产生。八年级上学期，她在某补习机构写数学作业时状态松散，存在玩手机、磨蹭拖延等情况，母亲得知后十分生气并对其进行批评。她因此提出不想继续上补习班，母亲则质问她是否还想学习，双方发生激烈争执，她也说出了较为过激的言语，二人随后冷战数日。冷静之后，她主动向母亲道歉，母亲也表示如果实在学不进去，也不会强迫她继续学习，二人最终互相谅解。谈及父亲的参与情况，M15 同学提到，父亲自小学五、六年级之后便不再辅导她的学习。由于父亲常年在外工作，回家次数较少，即便回家，也常因饮酒较多而无法与她进行正常交流。研究者进一步追问 M15 同学的压力具体来源于哪里，M15 思考了片刻开始回答：

“八年级的主要压力是我开始天天学数学，从上个月刚到一个补习班，那老师也很好，给我讲数学也是，我也能听懂一些。然后我每周都会练上一些数学题，简单一点的数学题，平常周一到周五其实很少时间练，我只能周六周天练，我就自己练自己学，虽然也有很多错的，但是我也愿意学，但是压力有点太大了，其实也没有很大压力，但也是自己给自己压力。每次数学考试的时候就特别紧张，就是因为我怕我考不好，我妈就会特别难过，但就是学不懂，想学，学起来也特别困难。我们学几何的时候，我公式是背下来了，但是不会用。小学的时候数学还好，还因为那时候特别简单，100 分能考 80 多 90 多，小学时候我觉得自己数学特别好，但是六年级疫情上网课不听课，玩手机，然后就下去了。初一数学也不好，比现在还差，因为当时数学老师特别讨厌，就一点都

① 这里所说的“勺子”，并非是厨具，而是傻子的意思，属于新疆方言。

不想学，然后现在换老师之后就是愿意学，也上来一些。”（受访者 M15）

M15 同学正处于主动求进却受困于知识断层、自我施压与亲子期望绑定的双重压力中。学业上他已建立起数学学习的内源性动力，遇到负责任的补习班老师后愿意主动刷题投入，成绩也有所回升，但六年级疫情网课期间落下的知识点、初一因抵触教师产生的厌学情绪形成了长期知识断层，导致当前出现几何公式背熟却不会应用的问题，且仅能依靠周末补漏的学习节奏难以匹配新知识学习和旧知识补漏的双重任务，周中缺乏巩固的学习模式让他虽有投入却进步缓慢，错题较多的现实持续消耗着学习信心；心理层面他的压力并非来自父母的直接强迫，而是将考试成绩与母亲的情绪深度绑定，内化形成了“考不好就是对不起妈妈”的负罪感，这种自我捆绑的压力模式进一步放大了他的考试焦虑，让他在有学习意愿的情况下仍背负着较重的心理负担。

M15 同学的成绩在班级里处于靠后的位置，但研究者在教室后排观察大家上课情况时，发现 M15 同学在上课时腰板挺得直直的，很认真地听老师讲课，虽然她在课堂上不会主动表现自己，大多时候扮演的是倾听者的角色。有一次物理考试结束后，物理老师大致按照成绩高低先后顺序下发试卷，念到她名字和分数时，她从座位上站起来错愕地走向讲台，走到老师面前的时候用着十分惊讶眼神跟老师对视了二十多秒左右，老师说：“不用这么惊讶啊，我说过这次考试很简单，你也要相信自己的进步和实力。”在访谈中，提及数学时，她的语气都带着一些颤颤巍巍的感觉，能明显地感受到她对数学的紧张和惶恐，但提到母亲时她又很坚定，说不想让母亲失望，也在补习班好好学数学，最近在慢慢进步。她作为本地生，主要的升学路径是 S 市的普通高中和职业高中，考入当地的普通高中对目前的她而言还存在较大的进步空间。

M 校的本地生对于学业的压力大多来自是否能考上高中，而 N 校的学生更多考虑考上什么样的高中。N 校的本地生升学期望大致分为三种：考上当地最好的高中、考上当地还不错的高中、介于前两者之间的学业水平准备出国。N7 同学则是第三种的典型代表。她的爱好是羽毛球、街舞，家里有四口人，爸爸妈妈、姐姐还有 N7，姐姐 24 岁，已经工作了，父母从事个体经营的，在新疆生活了好几代，她寒暑假经常会去珠海。当研究者提及“你从七年级到八年级感受到有什么变化吗？例如学习上。”她是这样回答的：

“我初二这一年数学物理还可以，语文、历史都不好。亲子关系比较和谐，父母都会听我的意见，例如我上补习班、出去玩等事情上都会听我和我姐的建议。我周一到周日都可以拿我自己手机，有时候玩入迷了，成绩就有一点下降。作业的话，她们三个算是写作业写得比较快的，我通常要写到 1:30 到 2:30，平均两点左右睡觉，有时候快三点。平时的话，我会拿手机搜题，然后就开始玩手机。我上课的时候经常打瞌睡，我同桌特别靠谱，老师要翻开书，我都不翻开书，然后开始睡觉，老师看见了同桌就开始肘我。我特别喜欢吃薄荷油，然后她们说都是辣的，是苦的，但是我吃出来啥味都没有。

然后特别困不能睡的时候，我就是咬咬我自己，每天咬。父母的教育方式就是累了就玩呗，也没有很放养，她该收还得收。我父母的教育方式是属于那种放养和严格之间，我认可他们的教育方式。”（受访者 N7）

这名准备留学的八年级本地生，压力核心是留学规划下的自我管理脱节。他有明确的升学方向，家庭也给予足够支持，可自己没有养成好的作息习惯，作业经常写到凌晨两点左右，白天上课犯困只能靠咬自己、吃薄荷油硬撑，搜题时忍不住玩手机，又进一步拉长学习时间，陷入越学越累、效率越低的死循环。研究者进一步追问了其在八年级感受到的压力是什么？她停顿了一会儿后这样回应：

“我唯一的压力就是从八年级开始，我妈开始跟我说让我出去，新疆嘛，教育水平也不是很好，我出去肯定差距很大，上个假期我出去上课我跟不上，这个假期我感觉我肯定是跟不上，假期要上雅思。因为我在中国上不了什么好学校，我去国外蹭个学历。我在大学这边的陈老师这里上，可能是外国语学院的认识，他口语特别好，但是我感觉我上那么多雅思课，没有提升，我词汇量少，他给我补充词汇量，一天要背好多单词，每天都特别累，上课也要背。除了这个的话，还有一个压力就是学校的成绩在下降，可能也是因为他们跟我说的这些事情，我觉得我好像不用那么好好学习了，然后我那个小四门本来就差，越来越差，语文一直都不好，我现在更不好，初一时候就不好，初一语文就考六十多，现在还考六十多。英语是真的，我现在英语一点兴趣都提不起来，一点儿都提不起来。”（受访者 N7）

这名筹备留学的八年级本地生，压力核心是留学目标和现实能力、行动逻辑的错位。他清楚新疆本地教育和留学要求的差距，假期上衔接课跟不上、雅思课背单词负担重，努力了也看不到提升，反而对英语越来越没兴趣，又下意识觉得反正要留学，校内课程没必要投入，导致小四门、语文成绩持续下滑，两头都没顾上的落差让他陷入了学也累、不学也焦虑的两难状态。N7 同学整体给人的感觉是非常自信开朗的，与 N7 同学的访谈是在线下一对多进行的，当时一同访谈的还有 N8、N9、N10，她们几个之间是好朋友的关系，在访谈的过程中无意提起某位同学家庭条件时，其他三位同学说：“他家肯定没有你家有钱。”在访谈过程中，她也透露姐姐毕业后没事干，家里给她开了个公司，让她在管，之后就变得比较忙碌了。可见，她家里的经济实力的确不容小觑，在访谈结束后也看到过她发的一些朋友圈，其中一条是这样的，“感谢父皇”，配了一张富士相机的图片。N7 的升学路径和其他在 N 中的同学有所不同，其他大部分在 N 中的同学的升学目标是考上当地的一高或二高，她的学业压力则来源于出国前的雅思学习，这种由于毕业临近而导致的雅思学习压力增加又是另一种不同的学业适应挑战样态。

基于迈克尔·亚当斯的生活史研究要素论，八年级作为初中阶段的关键过渡阶段，构成了学生学校适应过程中极具特殊性的生活章节，其学业适应现状及重要他人的影响，是这一生活章节的核心内核。在偏科现象凸显、学科难度显著攀升的双重背景下，八年

级学生面临着严峻的学业适应挑战，这正是其生活史中典型的学业压力与适应难题的集中呈现，而结合本次访谈数据来看，超过半数八年级学生陷入不同程度的学业适应困境，且内初生与本地生的适应现状呈现鲜明的群体分化特征，共同勾勒出这一生活章节的整体样貌，进一步拓展并深化了这一阶段学业适应中“压力与难题”的丰富内涵。

从群体差异来看，内初生与本地生的学业适应压力、难题呈现明显分化，其中内初生群体（以 M13、M9 同学为典型）的学业适应困境主要集中于英语学科，小学阶段英语教学缺失或淡化导致的基础薄弱，使其在八年级英语学科难度阶跃后难以快速适应，同时伴随理科成绩下滑、实验考试适应吃力等衍生问题，形成基础薄弱与学科难度提升并存的双重学业适应困境，其学业适应过程普遍呈现适应良好、困境凸显、尝试突围的阶段性特征。具体来看，M13 同学七年级时学习状态相对稳定，进入八年级后，英语学科难度提升带来的学业压力，叠加座位调整引发的课堂干扰，使其逐步陷入学业适应困境，而副校长的针对性引导与鼓励，成为其突破适应困境的外部动力，推动其主动调整学习态度、针对性弥补英语学科短板，这正是迈克尔·亚当斯所强调的“个体在与重要他人的互动中调整应对策略、破解学业难题”的典型表现；M9 同学则从七年级的充实有序，逐步过渡到八年级的学业适应乏力状态，英语学习的持续困境与学业成绩的下滑，使其产生明显的疲惫感与焦虑情绪，构成其学业生活史中的核心压力源，而英语教师的教学方式未能有效贴合其学习需求，进一步加剧了其学业压力与学习抵触情绪，即便如此，其仍在主动探索适合自身的学习方式，展现出学业适应过程中的适应性挣扎与主动调适行为，印证了个体应对学业压力与难题的动态性。

与内初生的学业适应历程相比，本地生的学业适应路径呈现出鲜明的独特性。本地生群体（以 M15、N7 同学为典型）的学业适应现状呈现多样化特征，或受数学偏科、知识断层等问题困扰，或面临留学规划与校内常规学习的双重压力，适应状态呈现明显的个体差异，整体表现为适应困境与主动调适行为并存的态势。以 M15 同学为例，其学业适应过程中呈现的从抵触逃避到主动补救的转变，正是迈克尔·亚当斯生活史研究中“个体应对学业压力与难题”的典型表现，其压力与难题的产生、演变与解决，始终与自身生活经历及重要他人互动紧密相关。七年级阶段，前任数学教师否定式的教学方式，成为其学业生活史中首要的外部压力源，直接引发了他对数学学习的厌学情绪，进而导致数学基础薄弱这一核心学业难题，此时他以“抵触逃避”的方式应对压力，符合青少年面对无法掌控的学业难题时的典型反应。进入八年级后，新任数学教师温和包容的教学方式，缓解了其过往积累的学业压力，唤醒了其学习意愿，这构成了他应对学业难题的重要外部支撑；而母亲在学业上的焦虑情绪与隐性期望，虽然带来了新的心理压力，但也转化为内在动力，促使他主动报名补习班、针对性弥补数学短板，完成了从“被动逃避”到“主动应对”的转变。

N7 同学的学业适应轨迹，同样契合迈克尔·亚当斯生活史研究中“压力与难题的多

元性”特征，其学业压力与难题源于自身发展规划与外部环境的双重作用，且呈现出交织叠加的特点。受留学规划这一自身发展目标的影响，她需同时应对校内常规课程学习与雅思备考的双重学业负荷，这构成了其学业生活史中最核心的压力与难题。父母宽松的教育理念，虽为她提供了充足的自主学习空间，却也间接导致其自我管理能力松散、课堂专注度不足，成为加剧其学业压力、阻碍难题解决的次要因素；同桌的课堂提醒作为积极的外部互动，在一定程度上缓解了自我管理不足带来的压力，帮助其维持课堂专注，而雅思教师教学效果不佳、假期衔接课程难以适应等外部环境因素，则进一步加重了其学业压力，使其陷入“双重任务压力与外部支持不足”的困境，这也体现了迈克尔·亚当斯所强调的，个体的学业压力与难题并非孤立存在，而是受自身规划、家庭环境、同伴互动、教学环境等多重因素的共同影响。

3.1.2 考试失利带来学业地位下降的冲击

部分同学因基础较为薄弱以及学习难度陡然增加，面临较大的学习压力；亦有同学长期处于优势地位，一旦遭遇一时的失意，便会承受较大的挫败与冲击。课程结构的调整以及学科难度的提升，致使班级和年级内部学生的成绩排名重新“洗牌”。部分长期处于领先地位的学生，在个别考试中失利时，会产生强烈的不适感，这种不适感主要源于学业地位变化所带来的冲击。M16 同学、N4 同学和 M2 同学便是长期处于领先位置的典型代表。

M16 同学系来自河南的本地学生，就读于 M 中学 M 班，担任该班副班长一职。其兴趣爱好为英语和绘画，老家位于河南，父母目前在新疆 S 市工作。M16 同学二年级时便来此地求学，家中有一姐姐，今年 16 岁，姐姐因个人原因留级，现就读于初三。其父母计划待两姐妹大学毕业后，回家定居或前往其他地方工作。M16 同学日常会协助班长开展管理跑操、维持课堂纪律等工作。有一次，班主任 M 老师因外出参加集团校的教研活动，安排研究者带领班级同学前往实验室进行生物实验考试。在实验室外排队时，班级较为吵闹，研究者多次提醒，起初同学们安静下来，但随后又喧闹起来，这可能会对实验室内学生完成实验造成影响。M16 同学见研究者多次劝导效果欠佳，便主动站出来大声呵斥：“把嘴闭上”，效果显著，由此可见她在班级中颇具威严。然而，与之形成反差的是，课间时她又能与其他同学谈笑自如、相处融洽。研究者提及“你认为七年级到八年级学业上有何变化？”她是这样回答的：

“八下开学一直到现在，最近的学业压力很大，但是这种挑战对我来说也算是非常轻了，我想顺其自然又想拼一把。各科学习上，我基本上稳定发挥，弱项是物理和语文。前段时间物理考试，也就是这个学期刚开始，我没有怎么太过仔细去了解这个学科的内容，也没有预科，就听得有点困难。前段时间考试特别差，最近听老师讲的题和课程，我都渐渐地听懂了，然后就在稳步地提升。” (受访者 M16)

研究者进一步追问在八年级阶段是否有感受到压力和挑战时，她笑着回应道：

“对于这些压力，我还是能够化解的，这种压力主要来源于自己对自己的高要求吧，我想做我们本地班的第一名，但是考试都是第二名或者是第三名，有时候会奔到第一名。八年级下册我没有这种压力，因为我觉得我变得开明了，然后我基本上就没有什么刻意的追求或者刻意给自己太大压力，我想顺其自然，但是我又想拼一把，我在八上的时候经历过这种状态，大概是期末考试前一段时间，因为我期末考之前的那次月考成绩不怎么理想，所以我学业压力特别大。但是我认为在这个时候我应该坚持努力拼一把，至少不能放弃，我不能放弃自己，我要努力让自己得到一份非常满意的答卷。虽然那一次的期末考，我依旧是从全班的第四名跌到了第八名，但是我觉得我的能力已经很强了，比我预想的更强。”(受访者 M16)

经由此次访谈，研究者对 M16 同学的认识更为立体与全面。她的心智并不似 14 岁孩童，具备极强的元认知能力。她既对自身有着高标准、严要求，又能在发觉自己过度追求名次时适时自我松绑，告诫自己尽力而为即可。当过年回到老家，看到家乡的风力发电站，她为之动容并受到鼓舞，由此可见，她是一个极为细腻且略带感性的孩子，会为身边细微之事所触动。在自身学习排名出现退步时，她能够主动调整心态与方法，以应对课程结构变化带来的压力，以及自身学习地位遭受“威胁”的挑战。八年级上学期，因月考成绩欠佳，她的名次从班级第四名滑落至第八名，学业地位的显著下降使她承受了较大的学业压力与情绪波动。尽管 M16 同学自我调节能力较强，能够在困境中坚持努力、不轻言放弃，但阶段性考试的失利与学业位次的下滑仍对她的学习状态造成了直接影响。进入八年级下学期，M16 同学虽仍以班级第一为内在目标，却能以更为平和的心态看待竞争与成绩的波动，通过自主学习弥补物理学科的短板，实现学业状态的稳步回升。总体而言，考试失利与学业排名下降给她带来了短暂却切实的适应压力，而较强的自我调适能力与积极的自我认知，使她能够迅速摆脱学业波动带来的负面影响，保持稳定的学业适应状态。

考试失利致使学业地位下降所带来的冲击，不仅出现在普通初中的本地学生身上，在重点初中的本地学生身上也颇为常见。N2 同学来自 S 市，是就读于 N 中的一名本地学生，其老家在甘肃，父母早年便来此地工作，因此她一直在此地生活，家中共有四口人，还有一个妹妹，家庭关系较为融洽，父母的教养方式相对宽松。她唯一一次受到父母和老师的严厉批评，是因为学习成绩排名退步幅度较大，她自己对此也深感震惊。研究者问道“你认为你的八年级有何变化？这种变化是否给你带来压力和挑战？”她是这样表述的：

“八年级都挺好的，过得很舒适，整个八年级也没啥压力。我从七年级到八年级就没啥变化，我去年就可努力了，我去年就是乖孩子，当时王老师还夸我了，说我是好孩子。八年级她说我学习态度不端正。我反正感觉八年级过得很舒适的。我父母的教育方

式就是比较放任，就是我爱咋学咋学，成绩考得还不错就行。在家学习，父母不会管我，除非她心情太不好了，会收我手机。唯一有一次，我的考试跌到年级 200 多名了，当时我妈特别生气，把我手机收了，当时我自己也很震惊，后面那段时间就好好学习和写作业，不敢放肆了。老师跟你摊牌吧，我们学校 500 个人，然后 200 个人都能上我们 S 市的那个重点高中，那个重点高中是 88%的一本率，反正就是稳上，就只要是在整个年级前 40%就能上这个重点高中。还有个学校，但那个学校不太行，叫 S 市二中，年级第 200 到 300 名上二中。”（受访者 N2）

在访谈过程中，N2 同学呈现出一种松弛且自信的状态，这与日常观察所得的情况较为相符。她的座位位于第一大组倒数第二排靠墙处，在班级中成绩名列前茅。在数学课堂上，她表现得极为积极，总是主动举手回答老师的问题，且回答的正确率颇高。此外，她还担任物理课代表一职，负责收取班级同学的物理作业。她在班级里成绩优异，学习对她而言并无太大难度。唯一的波折是，有一次她的成绩跌落到年级 200 多名以外，超出了默认的“重点高中线”。从迈克尔·亚当斯生活史研究要素论的视角来看，八年级构成了 N2 同学学业适应过程中相对平稳的一段生活历程。总体而言，在宽松的家庭教养方式与明确的升学预期之下，她保持着轻松自信的适应状态，学业表现稳定，课堂参与积极，并未感受到明显的学习压力。然而，一次考试成绩大幅下滑、跌至年级两百名之外的经历，成为其八年级生活历程中极具冲击性的关键节点。此次考试失利不仅使 N2 同学的学业地位显著下降，更突破了她与家长心中稳定的升学安全线，给她带来了强烈的心理震动，同时引发了父母与教师的双重批评。面对学业地位下降带来的冲击，N2 同学迅速调整学习态度，加大学习投入，试图重新回到原有的学业位置。这一过程清晰地表明，即便整体适应状况良好，考试失利引发的学业地位波动仍会对学生产生显著的冲击，并直接促使其学习行为与适应状态发生改变，成为其八年级生活历程中重要的适应性转折。

M2 同学是来自 M 校 M 班的一名内初学生，也是内初学生中品学兼优的代表。他来自南疆，家中共有 6 口人，他是家中的长子，下面还有 3 个弟弟妹妹，家庭经济压力较大。在班级里，他担任生物课代表，在各位任课老师的课堂上表现极为积极，课下也与同学积极互动，是班级中较受欢迎的同学之一。尽管外表看起来十分坚强乐观，但他也曾经历过因考试失利导致学业地位下降的冲击。当研究者问到八年级有何变化以及是否适应时，他是这样回答的：

“八年级各科学习的话，我对数学、地理生物，还有物理之类的都有很大的兴趣，我一般在自己喜欢的学科上就喜欢刨根问底，能尽量多获取一些知识，就不会放过这个机会，学的我自认为还可以，就文科之类稍微有点差。我感觉自己从七年级到八年级就适应得很快，八年级就直接把学校当成自己家了嘛，反正你一年也回不了几次，就尽量扩大自己的那种人际网嘛，就适应得快一点，有时候还需要强迫自己适应作息规律节奏，

到后面就感觉挺好的，自己就不知不觉适应下来了。”(受访者 M2)

研究者进一步追问其在八年级是否有过辍学、休学或摆烂的想法以及什么样的情况下出现的这种想法，他思考了片刻回应道：

“我也有过，刚好就是最近。从上学期开始，物理是新学的科目，而我的物理成绩从开始学起在全年级都是挺好的，然后第一第二这种，但这次就感觉特别简单。这次期中的时候，我做完之后又认真检查，然后查错了，就把对的改掉，就物理单方面成绩退步特别大，打击挺大的。” (受访者 M2)

M2 同学的话语间，流露出一种从容与自信的气质。身为生物课代表，在老师事务繁忙之际，他常常以生物老师的角色登上讲台，为同学们讲解题目、核对答案。此外，他在物理、数学、地理等课堂上亦极为活跃，特别是在物理课上，他敢于对老师所讲授的内容质疑，并纠正老师的错误。坐在教室后排的研究者能够深切感受到他在学习方面的自我驱动力以及满满的成就感。当被问及“你对九年级有何期望？”时，他给出的答案是：“期望自己的成绩能够更上一层楼，超出内高班录取分数线五六十分，如此便较为稳妥。”他为自己设定了一套高标准、严要求的准则。在一次内初学生周末外出集体购物活动中，研究者留意到，许多男生会在商场一楼的空座位上打游戏，女生则更多地选择购物或与家人朋友通电话。他亦是在商场打游戏的同学之一，然而与其他人不同的是，他只是在一旁观看别人打游戏，自己并未携带手机。研究者询问他：“你的手机没发吗？”他微笑着答道：“我根本没带手机。”学业难度的提升以及中考的日益临近，对他而言并非挑战，更多的是获取知识的契机，呈现出一种坚定自信、从容淡定的学业适应状态。唯一对他造成冲击的，便是自身学业地位偶尔出现“不保”的情况，或许会有一些放弃的念头在他脑海中一闪而过。

3.1.3 身体缺陷导致学业挑战加剧

在调研的过程中，研究者发现 M 班有部分八年级学生身体存在一定的缺陷，但他们在学业难度加大、课程结构变化的学业挑战下仍能适应较好，M11 同学、M1 都是八年级学生成功实施融合教育的典型。

M11 是一名 M 校的内初生，来自南疆喀什疏附县，家住在一个村落里，家里共五口人，爸爸妈妈、M11、一个姐姐，还有一个弟弟，她平时比较喜欢跳舞，也喜欢唱歌，但是她说自己唱歌的音调不行，研究者看到她的右耳戴了一个白色的助听器。当研究者问到八年级有何变化以及是否适应时，她是这样回答的：

“我各科学习情况的话，就语文，政治，历史还可以，数学还好，但是我的英语和生物不太好。生物能考 60、70，但是在我们班排倒数，内初生都考得特别高。我听他们说生物地理是分 ABCD 等级，要考 AB 等级才能上内高班，C 的话，就不太能上了。从七年级到八年级的话，怎么说呢？作业变得特别多，七年级还好，都能写完来着。八年

级都是好多作业，都是回去带回宿舍才能写完，就偶尔那么几次作业，一个晚自习就能写完，就比如像今天一样，今天作业还少，然后我感觉那个英语越来越难了，之前都能上 90，现在有点退步，能上 80。我就是发音不太准确嘛，因为耳朵的原因，还有一个我不太会语法，我好多题我都跟我姐请教过，但不知道为啥，当时是学会了，到了后面又感觉越来越难了。但是我坐在第一排，而且好多老师都喜欢戴小蜜蜂，所以差不多也能听清。除了英语比较难，其他就没有啥了吧，我感觉其他都还好，都还挺适应的。”（受访者 M11）

研究者曾多次与 M 班共同参与体育课，亦多次带领 M 班进行跑操。据研究者观察，M11 同学是一位阳光、主动且积极的女孩。她会主动上前与研究者交流，询问有关研究者个人的情况，也会主动分享自身的事情。然而，经细致观察可发现，听力障碍确实给她带来诸多不便。即便佩戴了助听器，仍存在听不清的状况。有一次，班主任走出办公室，看到她从教室出来，便询问她这节课是什么课，她以茫然的神情回应班主任：“啊……”。班主任向研究者解释道：“这个孩子听力不行。”同时流露出皱眉与遗憾的神情，彼时 M11 同学与班主任之间的距离不足 3 米。英语作为一门涵盖听、说、读、写的语言类课程，听力不佳无疑使她处于天然的劣势，听不准确易导致读不准确，可谓环环相扣。

M 班另有一位男同学存在一定的身体缺陷。M1 同学同样是来自南疆的内初学生，家中有三兄弟，父母关系和睦，且愿意听取他的意见。他坐在教室倒数第二排，其外貌具有典型的“新疆特色”，高挺的鼻梁、大大的眼睛，甚至带有一丝混血的气质，容貌十分清秀。他在课堂上总是积极回应老师的提问，课间则话不多。他是研究者在 M 校首个邀约的访谈对象，在谈及八年级学业是否适应时，他作出了如下回答：

“挺适应的，我们从小学四年级就开始住宿了，我们宿舍关系都挺好的，学习上互帮互助，我的父母在学习上也不会给我压力。我比较喜欢的科目是数学，八上的时候就感觉物理挺有挑战，但现在我觉得还行；父母也不会给我压力，不会说你要考到什么名次，老师有问题就去找，没问题就不找。”（受访者 M1）

在访谈过程中，M1 同学手部出现不受控的轻微抽搐情况。结合研究者在课堂上的观察，其书写时手部动作明显表现出吃力，完成速度相较于其他同学较为缓慢。为避免给 M1 同学造成心理压力，研究者未进一步探究具体原因，仅推测其可能存在肢体协调方面的健康问题。值得注意的是，身体方面的困难并未对他的学业表现产生影响，他的成绩依旧保持优异，在班级中名列前茅；课堂上，他始终全神贯注，回答问题时声音音量适中、逻辑条理清晰；课间休息时，他大多留在座位上自主完成作业，展现出了极强的学习自主性。访谈结束后不久，研究者坐在靠窗的最后一排，M1 同学主动转身向研究者询问英语练习题的解法。该题目涉及语法知识，研究者讲解时，他自始至终认真倾听，讲解结束后微笑致谢。尽管英语是他相对薄弱的学科，但他并未因此退缩。在英语

课堂上，他虽不如在数学课堂上那般积极主动回答问题，却始终紧跟教师的教学节奏，专注度和参与度并不亚于其他同学。体育课上，他同样没有因手部状况而回避运动，在集体活动中与其他同学表现并无差异，跑动、跳跃等动作协调自然，完全融入了群体。总体而言，M1 同学以积极的心态应对身体挑战，通过课堂上的专注、课间的自主学习、主动攻克弱势学科以及全身心参与体育活动等方式，采取了自我投入的适应策略。

步入八年级，学业难度的陡然增加与升学压力的临近这双重挑战，并未阻碍两位残障学生前进的步伐。M11 同学受听力障碍的影响，在英语发音和语法学习方面存在天然的劣势，但凭借坐在第一排听课的优势以及老师的扩音设备，在语文、政治等科目上保持着稳定的成绩。即便生物排名暂时靠后，他也明确瞄准内高班的等级要求，主动向姐姐请教英语难题。M1 同学因手部抽搐导致书写速度缓慢，却凭借超强的课堂专注度使数学成绩在班级中名列前茅。面对相对弱势的英语学科，他主动向同学请教语法知识，从不因身体缺陷而回避学习挑战。他们用实际行动证明，先天条件的不足无法磨灭他们对知识的渴望以及对目标的执着追求。

依据迈克尔·亚当斯生活史研究要素论，八年级作为学业难度急剧增加、升学压力逐渐临近的关键阶段，构成了 M11、M1 两位同学生活史中极具特殊性的生活章节，而身体缺陷则进一步加剧了他们在学业适应过程中所面临的挑战。M11 同学因听力障碍这一身体缺陷，在八年级英语学科难度提升的背景下，面临发音不准确、语法理解困难的双重困境，导致英语成绩从 90 分左右下滑至 80 分，同时生物成绩排名落后，与内高班 AB 等级的升学要求存在差距。听力不便还偶尔会影响其课堂信息的接收，即便借助第一排的座位和教师的扩音设备，仍无法完全消除这一障碍。M1 同学手部不受控的抽搐导致其书写速度缓慢，在八年级作业量大幅增加的情况下，需要投入更多的时间来完成学习任务。而且英语作为他的弱势学科，身体缺陷所导致的精力分散，进一步增加了他在该学科取得突破的难度。尽管两位同学均展现出了较强的个人韧性，通过主动寻求帮助、课堂上的专注、合理地规划等方式积极应对，维持了整体良好的学业适应状态，但身体缺陷仍然成为他们学业适应过程中不可忽视的阻碍，使得他们在学业提升、任务完成方面需要比普通同学付出更多的努力，清晰地体现出在八年级这一生活章节中，身体缺陷与学业挑战相互叠加，显著加剧了残障学生的学业适应难度。

3.2 个人意识：面对学业挑战的应对策略

迈克尔·亚当斯生活史研究要素论中的个人意识是指个体在面对生活困境与发展挑战时，形成的自我认知、价值判断与行为选择倾向。在学业适应场景中，个人意识具体体现为学生面对学业困境时，对自身学业基础、困境成因的认知，对学业目标的定位，以及基于这种认知所做出的主动选择与适应行为，直接决定了学生应对学业挑战的态度

与策略。那么对于学业上的挑战与变化，不同的学生群体之间究竟采取了怎样的适应策略？结合本次调研内容，聚焦八年级学生面对学业困境的选择和迈克尔·亚当斯个人意识理论，对 M13、M9 两位同学的适应选择和行为展开具体分析。经过观察和分析发现可得，对于学业上的变化八年级学生大致呈现出内部调整为主和外部依赖为主的两类适应策略以及努力突破和卡在瓶颈两种阶段性结果。

3.2.1 努力突破：采取内部调整为主的适应策略

前文提及的 M13 和 M9 同学，是从“困境”迈向“突破”的典型范例。当他们面临学业困境时，持有何种心态？又采取了哪些具体的适应策略？

M13 的学习困境主要源于英语学科的学习。他是一名来自南疆的少数民族学生，从他的表述中可知，南疆的教育水平相对滞后，诸多地区因师资短缺或其他因素，未开设英语课程。在此情形下，为保障全疆考生参与内初班考试的起点公平，内初班考试科目仅设置了语文和数学。所以，对于有意通过内初班选拔考试前往北疆接受更优质教育的同学而言，六年级时学习重心出现了显著偏移，更侧重于语文和数学的学习，这也是内初班学生英语普遍薄弱的一个重要缘由。M13 同学在访谈过程中提到，自己的英语学习也经历了一个关键的转折点。当研究者追问“你提到你一开始也很讨厌英语，后面开始背英语单词、学习英语语法，是什么让你产生了这样的转变呢？”他是这样回应的：

“对我八年级英语学习影响较大的是副校长，有一次大课间，他把一百分以下的同学都叫到四楼，说九年级英语差就考不上高中，学英语就要靠内驱力，你得积极努力背单词，背短语，要勤加练习，多重复。”（受访者 M13）

除了副校长的一次偶然警醒，大多数同学质疑和否定的孙老师在 M13 同学这里发挥了显著的积极影响作用。

“英语老师时不时会鞭策我，上课会提问我，还有拿成绩跟我说，加油，你快加油，快及格了。”（受访者 M13）

虽然在 M 班的大多数同学的口吻中，对 M 班的英语老师孙老师都有不同程度的不满，但在 M13 同学这里可以看出孙老师对渴望进步的学生的关心与鼓励。M13 同学英语的进步首先源于学习态度上的转变，这种学习态度上的转变来源于对“权威他人”话语的坚信，并以此指导自己的具体学习实践。M13 同学在认知上相信自己“赶得上”，在行动上贯彻了“权威他人”的学习方法，辅之以英语老师的鼓励作为精神力量。

M13 同学采取的是调整自我学习态度和方法的适应策略，M9 同学则是适当借助他人力量配合自我钻研的典型代表。M9 同学认为英语老师的课上得不好，自己听不懂，但她没有放弃英语，反而选择了另辟蹊径，通过“看同学作业”的方式来进行补差。在学业适应策略的光谱中，M13 同学代表了自我驱动型适应策略，通过主动调整学习态度和方法实现突破；而 M9 同学则是借助外部资源适应策略的典型，她巧妙地将外部支持

与自我钻研相结合，在英语学习的困境中开辟出独特的突围路径。

M9 同学来自南疆莎车县，小学阶段未接受过系统的英语教育，进入内初班后，英语成绩一度徘徊在二三十分。她在访谈中坦诚：“刚开始英语只考二三十分，特别特别差。毕竟我听课也听不懂，我也不太喜欢英语老师，虽然英语老师也有教过方法，但是感觉他教的并不好。”面对“听不懂、学不会”的双重困境，M9 同学并未选择放弃，而是摸索出一套“借他山之石攻玉”的策略：“我就看一下别的同学作业，自己思考一下，如果思考不出来，就问一下室友，结果上来了，及格了。”这种“模仿—思考—求助”的策略组合，帮助她迅速建立起英语学习的基本框架。当她决定“自己要好好学”时，又展现出极强的自我约束能力：“这学期我就决定自己要好好学了，自己写作业，结果很慢，我们有台灯，我就熬夜熬到一点半两点，第二天那就很累。”

根据 M 校的作息制度，内初班学生需在北京时间 7:40 起床，8:00 开始早读。熬到凌晨一两点的 M9 同学，每天睡眠时间仅 5～6 小时，这对于正处于青春期的学生而言，无疑是巨大的生理挑战。但她始终咬牙坚持，这种“以时间换空间”的背后，是对教育机会的极度珍视。M9 同学的适应策略具有鲜明的“内外结合”特征：她既没有盲目跟从教师的教学方法，也没有完全依赖外部资源，而是根据自身基础和环境条件，构建了“内部调整为主，外部求助为辅”的动态适应过程。这一策略不仅帮助她实现了英语成绩从“二三十分”到“及格”的跨越，更重要的是，她在这个过程中培养了自主学习能力和资源整合能力，为后续的学业适应奠定了坚实基础。

对于学业上的挑战与变化，八年级学生大致呈现出内部调整为主与外部依赖为主的两种适应策略，对应努力突破和卡在瓶颈两种阶段性结果，二者核心差异本质上是个人意识发展水平与表现形式的不同。M13、M9 两位同学作为从困境到突破的典型代表，其适应策略的选择与实施，充分彰显了个人意识在应对学业困境中的核心作用。

M13 同学的学业困境主要源于英语学科基础薄弱，这与南疆地区教育水平落后、小学阶段未系统开设英语课程及内初班考试导向有关。面对英语学习困境，M13 同学的个人意识体现为对困境的清晰认知、对升学目标的明确追求，以及对自我提升可能性的坚定信念。副校长的引导让他意识到英语学习对升学的重要性及内驱力的核心作用，其个人意识推动他完成学习态度的根本性转变，从厌恶英语转变为主动践行背单词、练语法的方法，同时接纳英语老师的鼓励，将权威他人指导与自我驱动相结合，最终实现英语学业突破，这正是个人意识主导下对学业困境的积极回应。

M9 同学同样面临英语基础薄弱、听不懂课堂内容的困境，且对英语老师的教学方法存在不适，但她的个人意识使其始终保持不放弃的信念，主动探索适配自身的适应策略。其个人意识体现为对自身困境的理性认知、对学习机会的极度珍视，以及灵活整合资源的主动意识。面对双重困境，她未盲目依赖教师或消极放弃，而是通过观察模仿同学作业、向室友求助的外部支持，结合自我钻研、熬夜刷题的内部努力，构建内外结合

的适应策略，推动英语成绩从二三十分提升至及格，彰显了个人意识在突破学业困境中的核心动力作用。

综上，M13、M9 两位同学面对英语学业困境时，虽选择了不同适应策略，但核心均是个人意识主导下的主动选择：M13 以自我驱动为主，通过调整自身态度与方法突破困境；M9 以内外结合为主，通过整合外部资源与自我钻研实现提升。二者案例充分印证了亚当斯个人意识理论的核心观点，即个人意识是个体应对生活困境、实现自我突破的内在核心，积极的个人意识能推动学生主动做出适应选择，进而突破学业瓶颈、实现学业提升。

3.2.2 卡在瓶颈：采取外部依赖为主的适应策略

不同的八年级学生存在不同的学习困境，有的同学通过自身、适当借助外界的力量经过一段时间可以迅速调整过来，而有的同学则依然卡在瓶颈，难以调整和适应八年级主客观多条件变化下的学业困境。

前文提到的 M15 同学是一名 S 市的本地生，与大多数本地生相同的是都会在周末进行课外补习，来进行查漏补缺。但这种常态化的查漏补缺在八年级下册以前一度没有效果，尤其是在数学这门学科上。M15 同学的学业适应过程，采取的是外部依赖为主的适应策略。她的努力与尝试，为我们理解这一群体的适应机制提供了生动的案例。

在意识到学习困境后，M15 同学采取了多种适应策略。首先，她尝试通过情绪宣泄与沟通和解来缓解家庭压力：“那次我还说了很过分的话，然后就跟我妈冷战了几天，后面我就想清楚，我就跟我妈道歉了，我妈就说如果说我实在学不进去，那也没办法，也不能逼我，我们两个都互相道歉的。”通过与母亲的“冷战、道歉、和解”，她成功缓解了亲子冲突，为自己创造了相对宽松的家庭环境。其次，她主动寻求外部支持来提升学习能力：“从上个月刚到一个补习班，那老师也很好，给我讲数学也是，我也能听懂一些。然后我就每周都会练上一些数学题，简单一点的数学题，平常周一到周五其实很少时间练，我只能周六周天练，我就自己练自己学。”通过参加补习班和自主练习，她逐渐建立起学习的信心。最后，她通过自我施压来保持学习动力：“虽然也有很多错的，但是我也愿意学，但是压力有点太大了，其实也没有很大压力，也没有特别大，但也是自己给自己压力。每次数学考试的时候就特别紧张，就是因为我怕我考不好，我妈就会特别难过，但就是学不懂，想学，学起来也特别困难。”尽管这种自我施压带来了一定的焦虑，但也成为她坚持学习的重要动力。

从适应效果来看，M15 同学的策略取得了一定的成效。在学习方面，她的数学成绩虽然没有显著提升，但学习态度发生了积极变化，从“不想学”转变为“愿意学”到“现在换老师之后就是愿意学，也上来一些。”然而，她的适应策略也存在一些局限性。例如，她对外部支持的依赖较强，一旦补习班的教学不适合她，就容易陷入新的困境；她

的自我施压虽然能在短期内激发学习动力，但长期来看可能会导致身心疲惫。

M15 同学的适应策略选择与实践效果，受多种因素的影响。从个体层面来看，她的学习基础、学习方法、学习动机等因素都会影响她的策略选择；从家庭层面来看，母亲的教育方式、家庭氛围等因素也会对她的学业适应过程产生重要影响；从学校层面来看，教师的教学风格、学校的支持体系等因素同样不容忽视。这些因素的综合作用，使得她的学业适应过程呈现出复杂性和多样性。

结合迈克尔·亚当斯个人意识理论进一步分析，M15 同学卡在学业瓶颈、依赖外部支持的适应状态，核心是其个人意识发展不完善的体现。亚当斯认为，个人意识是个体应对困境的内在核心动力，而 M15 同学的个人意识中，自我认知的清晰度、自我驱动的主动性均存在不足，既未能清晰认知自身学业困境的核心成因，也缺乏依靠自身力量突破困境的内在动力，因此只能将外部支持（家庭包容、课外补习）作为应对学业困境的主要依托。这种以外部依赖为主的适应策略，虽能在短期内缓解学业压力、改善学习态度，但因缺乏内在个人意识的支撑，无法从根本上提升自身学业能力，最终导致其始终难以突破学业瓶颈，这也印证了个人意识水平直接决定个体学业适应策略选择与适应效果的核心观点。

3.3 关键事件与重要他人影响学业适应走向

3.3.1 关键事件：学业适应策略调整的触发点

结合迈克尔·亚当斯生活史研究要素论，关键事件就是个体生活历程中具有标志性、能带来转折的具体事件，它最核心的作用，就是打破学生原本的学习状态、对学习的认知以及学习习惯，让学生在学习相关的想法上发生深刻改变，进而促使学生调整自己的学业适应方法。这里要特别说清楚，本章所探讨的关键事件，只围绕学习相关的场景展开，不涉及单纯的人际交往问题，重点就是那些和学习行为、考试成绩、学习环境、对学习的认知直接相关的具体事，这也是本章和后面专门讲人际适应章节最核心的区别。具体到八年级学生适应学习的过程中，关键事件就是在学生日常学习和学习相关的家庭沟通、学校学习这些场景中发生的事，这些事能让学生重新认识自己的学习困境、学习能力和学习态度，进而推动他们调整适应学习的方法。而且这类事件不是偶然发生的，和八年级学习难度突然加大、课程安排变化、升学压力越来越近的阶段特点密切相关，同时也和学生自身对学习的认知水平、学习基础好坏有很大关系。

结合访谈记录、课堂观察笔记、个案跟踪资料来看，八年级学生学业适应过程中的关键事件，均围绕学业核心展开，主要集中于三大类型：一是认知重构类事件，即能够引发学生对学业困境归因方式、自身学习能力认知发生转变的学业相关事件，如因教师

学业指导引发的认知转变、因亲子间学业沟通引发的态度调整等；二是成绩波动类事件，即学业成绩出现大幅上升或下降，打破原有学业状态，引发学生策略调整的事件，如月考、期中考成绩大幅下滑、突破学业瓶颈、单科成绩出现阶段性提升等；三是环境变化类事件，即与学习直接相关的环境发生改变，影响学生学业适应状态的事件，如更换学科教师、班级学习氛围调整、课外补习环境变化等。其中，认知重构类事件对学生学业适应策略调整的影响最为显著，也是本次调研中最具普遍性的关键事件类型，多数学生的适应策略转变，均源于某一认知重构类关键事件的触发。

M15 同学的个案是认知重构类关键事件影响学业适应策略的典型代表，结合其完整访谈细节与跟踪观察来看，其适应策略的转变并非偶然，而是源于“亲子间学业冲突后的和解”这一与学业直接相关的关键事件的触发，核心是学业认知的转变，而非亲子人际互动的优化，这一过程也充分体现了关键事件与个人意识的内在关联，同时区别于单纯的人际适应。M15 同学作为 S 市本地生，与大多数本地生一样，从小就接受课外补习，父母对其学业有着一定的期待，尤其是在数学学科上，希望她能够保持中等以上水平，顺利升入本地重点高中。但进入八年级后，随着数学学科难度的陡增，M15 同学的数学成绩出现了明显下滑，多次数学考试成绩均未达到及格线。面对成绩的下滑，M15 同学最初陷入了消极的认知误区，将所有问题都归咎于外部因素：“我觉得不是我不想学，就是网课的时候没学好，基础没打牢，而且我们之前的数学老师讲得太枯燥了，我根本听不懂，上课的时候就忍不住走神，作业也写不明白，只能抄同学的。”这种外部归因的认知模式，让她陷入了被动依赖的学业适应状态，只能依靠父母报的课外补习班来弥补学业差距，但由于缺乏主动学习的意识，补习班的效果并不明显，八年级上册的多次补习后，数学成绩仍未得到有效提升，甚至出现了进一步下滑的趋势。

成绩的持续下滑引发了 M15 同学与母亲之间围绕学业的激烈冲突，这也成为其认知重构的重要导火索，冲突的核心是学业成绩与学业期待的矛盾。据 M15 同学访谈回忆：

“有一次数学月考，我又没及格，我妈看到成绩就特别生气，说我报了那么多补习班，还是学不好，是不是故意偷懒、不认真学。我当时也特别委屈，就跟她吵了起来，说了很过分的话，我说‘我就是学不会，你再逼我也没用’，然后我们就冷战了整整三天。这三天里，我也一直在想，到底是为什么学不好，难道真的是老师的问题、网课的问题，还是我自己的问题？后来我看到我妈偷偷在客厅哭，觉得自己也挺不对的，就主动跟她道歉了，没想到我妈也跟我道歉了。”她说：“不该逼我那么紧，也不该一味责怪，要是实在学不进去，也不逼我，只要我尽力就好。”（受访者 M15）

这次围绕学业的亲子和解，成为 M15 同学学业适应过程中的关键转折点，也是触发其认知重构的核心关键事件，核心影响是推动其学业归因方式的转变，而非亲子关系的改善。通过与母亲的沟通与自我反思，她彻底改变了原有的外部归因模式，开始从自

身寻找学业问题的根源：“我后来想明白了，其实不是老师的问题，也不是网课的问题，主要是我自己没努力，上课走神、作业不认真写，补习班的时候也只是被动听课，没有主动去思考、去刷题，所以才一直学不好。”这种认知上的转变，直接推动其学业适应策略发生了根本性的调整，从之前的“被动听课、被动补习”转变为“主动刷题、主动反思”，从“逃避考试、害怕成绩”转变为“直面紧张、主动应对”，从“单纯依赖补习班的外力支撑”转变为“外部补习 + 自主练习”相结合的适应策略。她开始利用周末时间，主动完成数学基础练习题，遇到不懂的问题就主动请教补习班老师和同学，每天晚上都会抽出半小时复习当天所学的数学知识，即便作业再多，也会坚持完成数学专项练习。经过两个月的调整，M15 同学的数学成绩有了明显提升，虽然仍未达到班级排名中的优秀水平，但这种积极的转变，让她重新建立起了学习信心，学业适应状态也得到了显著改善。

与之形成鲜明对比的是 M9 同学，她的案例进一步印证了关键事件对学业适应策略的触发作用。M9 同学是一名内初生，来自南疆和田地区，小学阶段的学习基础相对薄弱，进入内初班后，面临着语言环境、学习节奏、课程难度的多重挑战，七年级时，其整体学业成绩处于班级中下游，尤其是英语和数学学科，成绩始终徘徊在及格线边缘。但与 M15 同学不同的是，M9 同学从一开始就没有陷入外部归因的认知误区，而是将自身的学习困难归因于“学习方法不对、努力不够”，在这种内在认知驱动下，“优化学习方法、提升自身努力程度”成为其学业适应过程中的核心关键事件，全程围绕学业展开。

为了突破学业困境，M9 同学主动制定了详细的学习计划，每天早上提前半小时起床，背诵英语单词和短语；上课认真做好笔记，紧跟老师的教学节奏；课后主动整理错题本，定期复盘错题，总结解题方法；同时，她还主动寻求同伴的学业帮助，在晚自习后看宿舍同学的英语作业，遇到自己钻研不会的就向室友请教。在这个过程中，她也经历过多次挫折，比如英语单词背了又忘，有好几次都想过放弃，但每次都会自我鼓励：“我知道我基础差，但是只要我找到正确的方法，坚持努力，就一定能赶上来，我前段时间就是靠看同学英语作业，自己思考，不会的地方问舍友，现在已经及格了，我想再努努力。”这种内在的自我驱动，加上主动优化学习策略的努力，让 M9 同学的学业成绩实现了稳步提升，从七年级的二三十分，逐步提升到八年级的班级前九十一百分，最终实现了薄弱学科的学业逆袭。

除了认知重构类关键事件，成绩波动类、环境变化类关键事件也对八年级学生的学业适应策略产生了重要影响。例如，N2 同学在八年级上册的月考中，跌出了年级前 200 名（家长眼中的重点高中分界线），这次成绩的大幅下滑成为其学业适应策略调整的关键事件。在此之前，她一直没有控制自己玩手机的时间和频率，课后经常因为玩手机导致作业完成不了，从而抄作业，缺乏主动努力的意识，成绩下滑后，父母和老师的严肃

批评对她起到了警示作用，她意识到了学业问题的严重性，她开始控制手机使用，认真完成作业，调整学习策略，最终实现了全科成绩和排名的回升。环境变化类关键事件在 N2 同学身上也有所体现。N2 同学在访谈中提到：

“七年级的时候我们英语老师姓刘，她上课上得特别好，我们班的同学当时都很喜欢她，但后面因为她去当德育处主任了，就变得特别忙，后面就不教我们了，八年级我们的英语老师就换成现在的彭老师了，彭老师上课特别无聊，一节课有一半都在讲单词，经常要默写单词，第一次不会就重默，第二次不会就到她办公室去默写，我在她的课上经常睡着，只要听一点课就睡着了。老师，你应该可以看到我坐在你前面上英语课经常睡着吧？”（受访者 N2）

的确，研究者在教室最后一排观察时，经常会发现 N2 同学在英语课上睡着，除了 N2 同学还有其他同学也经常在英语课上睡着。在后续其他同学的访谈中，N2 班众多同学认为彭老师的英语课程趣味性不足，教学效果不及刘老师。这是环境变化类事件对八年级学生学业适应产生直接影响的体现，而 N 班在八年级更换英语教师这一环境变化，给班级同学的学业适应带来了较大挑战与负面影响。

综合来看，本节所探讨的关键事件，核心就是围绕八年级学生的学习场景展开，和学生的学业适应直接相关。它最关键的作用，就是能让学生在学习相关的想法上或行为上发生改变，尤其是在“遇到学习困难时找原因”这件事上，从原来总把学习不好归咎于外部因素，转变为从自己身上找问题，这种转变也是学生摆脱学业困境、调整学习方法的核心动力。同时，关键事件能起到多大作用，也和学生自身对学习的认知、自我驱动能力有关，像 M2 同学这样，对学习有清晰认知、能主动努力的学生，遇到关键事件时，能主动抓住机会，积极调整自己的学习方法，最终实现学业进步；而像 M15 同学这样，一开始对学习认知不足、不够主动的学生，就需要通过关键事件的触发，慢慢改变对学习的看法，才能逐步优化自己的学习方法，更好地适应学业。除此之外，虽然关键事件的发生和影响，可能会有重要他人（比如父母、老师、同学）参与，但核心是这些人在学业上的相关行为，而不是单纯的人际交往。这也能明确区分关键事件和重要他人的不同，与后文的人际适应的章节内容区分开来。

3.3.2 重要他人：学业适应策略实施的支撑者

结合迈克尔·亚当斯个人意识理论，重要他人是生活史研究中的核心要素之一，指的是在个体成长过程中，对其个人意识、学业行为、学业认知产生重要影响的人，其言行互动能够直接或间接影响个体的自我认知、自我驱动，进而作用于个体的学业适应策略选择与实施效果。

需重点明确的是，本章所探讨的重要他人，严格聚焦于其对学生学业适应的支撑作用，核心关注其学业相关的言行，具体到八年级学生的学业适应过程中，重要他人主要

集中于家庭（父母）、学校（教师、同伴）两大场景，这两大场景中的重要他人，其对学生的影响核心围绕学业展开，其互动方式、学业支持力度，直接决定了学生学业适应策略的实施效果，也影响着学生个人意识中与学业相关的发展方向。不同重要他人的学业支持方式，对学生学业适应策略的影响呈现出明显的差异化特征，同时，不同类型的学生，对重要他人学业支持的需求也存在显著差异。

通过梳理发现，八年级学生学业适应过程中的重要他人，其作用的发挥并非单一的“支持”或“阻碍”，而是呈现出复杂性、多样性的特征。同一重要他人，在不同的学业情境下，可能会对学生的学业适应产生不同的影响；不同重要他人之间，也会形成学业支持的协同作用，共同影响学生的适应策略选择与实施效果。结合具体案例，可将重要他人分为家庭中的父母、教师、同伴三大类型，分别探讨其在学业适应中的具体支撑作用。

3.3.2.1 父母的学业支持成为学业适应的土壤

父母作为学生成长过程中最核心、最持久的重要他人，其教育方式、对学生学业的期待程度、学业支持力度，直接决定了学生学业适应策略实施的家庭环境，进而影响策略的实施效果，同时也对学生个人意识中与学业相关的认知产生深远影响。迈克尔·亚当斯认为，家庭中的重要他人通过情感联结、价值引导，为个体个人意识的发展提供安全的环境支撑，而这种环境支撑，落实到学业适应中，就是父母围绕学业的包容、鼓励与支持。结合本次调研案例来看，家庭中父母的学业支持方式主要分为两种类型：包容鼓励支持型与高压控制型，这两种不同的支持方式，对学生学业适应策略的影响呈现出明显的差异化。

M16 同学的案例进一步印证了家庭中重要他人的核心作用，不在于物质支持的多少，而在于学业层面的情感支持与正向引导。M16 同学是一名来自 M 校的本地生，老家来自河南，父母因务工来到新疆，家庭经济条件有限，父母都是普通务工人员，无法为她报名课外补习班，也无法为她提供过多的物质学习资源，但她的父母始终给予她充分的学业肯定、鼓励与尊重，这种围绕学业的正向支持，让她在自主学习中保持了稳定的内在动力，始终坚持主动调整学习策略，最终维持了良好的学业适应状态。据 M16 同学访谈描述：

“我爸妈文化水平不高，不能辅导我学习，也没钱给我报补习班，但是他们从来不会逼我考高分，考砸了也相信我能够考回来，而我基本上也没有考砸过。如果我考得好，他们会特别开心，鼓励我继续努力，并给予我一些小奖励；如果我考得不好，他们会安慰我，‘没关系，下次努力就好，只要你尽力了，爸妈就满意’。”（受访者 M16）

这种正向的学业支持，让 M16 同学形成了积极的学业自我认知，她从不因缺乏物质支持而自卑，也从不因成绩波动而消极，而是始终保持主动学习的意识。进入八年级

后，面对学业难度的陡增，她通过自学来降低新课的接受难度，利用课堂时间认真听课、做好笔记，课后主动整理错题、自主复习，遇到不懂的问题，就主动请教老师和同学，尽管没有课外补习班的支撑，但她的学业成绩始终保持在班级前列，尤其是数学英语物理等学科，成绩始终稳定在班级前 5 名，成为班级里学习成绩优异的典型代表。

与包容鼓励型学业支持形成鲜明对比的是高压控制型学业支持，这种支持方式对学生的学业适应策略会产生消极影响，甚至会抑制学生的自我驱动意识，导致学生陷入被动适应或逃避适应的状态，核心是学业要求的高压，而非人际冲突。本次调研中，N4 同学的案例就充分体现了这一点。N4 同学是一名本地生，她有一名已经通过本地重点高中考入内地大学的姐姐，她的父母对其学业有着较高的学业期待，也希望她能够通过中考升入本地重点高中，进而考上理想的大学。为了实现这一学业目标，父母对她的学习要求极为严格，每天都要督促她学习到深夜，在非必要情况下禁止她使用手机，一旦考试成绩不理想，就会对她进行学业上的批评、指责。

这种高压控制的学业支持，让 N4 同学陷入了巨大的学业心理压力之中，她对学习产生了抵触情绪。进入八年级后，随着学业难度的陡增，N4 同学的成绩出现了明显下滑，父母的学业批评更加严厉，这让她的抵触情绪进一步加剧，甚至出现了自残、厌学的情况，其学业适应状态越来越差，最终陷入了学业瓶颈，难以突破。N4 同学在访谈中坦言：

“想过自杀，都没想过退学，就觉得太不可思议了，有时候真的好像睡一觉，什么也不想，事实上根本做不到，每天都像牛马一样，有时候真的很想上大学，大人总说上大学就轻松了，真想知道到底是什么样的感觉。他们总觉得我没有努力，其实我已经很努力了，我每天学习那么长时间，周六周日还要上补习班，但是我就是有一些学科没那么擅长，但这并不代表我没有努力，他们不能理解为什么我考这个分数。”（受访者 N4）

N4 同学对于父母在学业上的高要求、高压力有明显的不满，她认为自己已经很努力了，但总是被父母指责，高压的家庭氛围下，让她逐步产生逃避学业困难的心理，对待自己的弱势学科逐渐选择了听之任之的态度。

综合来看，家庭中重要他人（父母）的核心作用，不在于物质支持的多少，也不在于亲子人际互动的好坏，而在于围绕学业的情感联结与正向引导。包容理解、尊重鼓励的学业支持，能够为学生创造宽松、安全的学业环境，支撑学生形成积极的学业自我认知与自我驱动意识，推动学生主动调整适应策略，提升适应效果；而高压控制、批评指责的学业支持，则会给学生带来巨大的学业心理压力，抑制学生的自我驱动意识，导致学生陷入被动适应或逃避适应的状态，阻碍学业适应策略的实施。同时，家庭中重要他人的学业支持方式，也会影响学生个人意识中与学业相关的发展方向，正向的学业支持能够推动个人意识的完善，而消极的学业支持则会阻碍个人意识的发展，这与后续人际

适应章节中“亲子人际关系”的探讨形成明确区分。

3.3.2.2 同伴的学业支持推动适应策略优化

学校作为八年级学生日常学习、生活的主要场景，其中，同伴作为学生接触最频繁的重要他人，其学业支持质量、学业互动意愿，是学生学业适应策略能否持续优化的“催化剂”，也是学生个人意识中与学业相关部分发展的重要外部支撑。迈克尔·亚当斯认为，学校中的同伴群体通过日常互动、行为示范、正向反馈，能够影响个体的自我认知、自我驱动，进而推动个体调整行为策略，实现自我发展，落实到学业适应中，就是同伴围绕学业的指导、帮助与鼓励。结合本次调研案例来看，同伴作为学校中八年级学生的核心重要他人，其对八年级学生学业适应策略的影响，呈现出协同性、差异化的特征，积极的同伴学业互助，能够为学生适应策略的优化提供持续的反馈和支持，而冷漠、忽视则会让个体的学业努力陷入孤立无援的境地，阻碍学业适应策略的实施。当研究者提及谁在过去的一年里对你学习和能力上的发展帮助比较大时，M2 同学是这样回答的：

“感觉就是自己的朋友，因为走得都比较近，然后又形如亲兄弟，就有些时候就会有那种胜负欲，然后就会往前更大的动力。但是我跟班上各种人都有来往，然后就有些人他就是那种不太热爱学习，就特别早熟那种，就先成为混子的那种人，有些时候就会给我灌输一些学习没用的思想之类的，比如：有时候我自己也有学习压力大的时候，我就会感觉他们又说得有道理。然后一想就是不对的，有些时候就比较矛盾。”（受访者 M2）

M2 同学的表述充分体现了同伴群体对于学业适应的双面影响。良好的同伴互助可以有效帮助八年级学生渡过学业挑战的难关，而消极的同伴影响则会让八年级学生陷入萎靡不振的状态中。在内初生群体中同伴群体的作用更加显著，内初生除了寒暑假可以回家以外，其余时间都在学校里面学习和生活，他们与父母的交流并不是很频繁，因此，许多内初生将社交的重点更多倾注在同伴之间。同伴关系兼具情感支持与行为示范功能，积极的同伴互动能提升学习动机与适应能力，而消极的同伴影响则可能导致学习倦怠与目标偏离。

此外，同伴之间的学业竞争关系，也会对学生的学业适应策略产生一定的影响，与人际竞争无关。积极的学业竞争，能够激发学生的学习动力，推动学生主动调整适应策略，提升学习成绩；而消极的学业竞争，则会给学生带来学业心理压力，甚至导致学生陷入恶性学业竞争，阻碍学业适应。例如，M16 同学所在的班级，形成了良好的同伴学业竞争氛围，同学们之间既互相帮助辅导学业，又在学业上相互比拼，这种积极的学业竞争关系，激发了 M16 同学的学习动力，她始终以班级第一名的同学为学业目标，主动调整学习策略，不断提升自身的学习能力，最终维持了良好的学业成绩。

3.3.2.3 教师的学业支持直接影响学业适应

教师作为学生学业生活中的核心引导者，其教学风格、学业辅导方式，直接影响学生的学习态度、学习信心，进而影响学生学业适应策略的选择与优化。本研究发现，积极的师生学业互动，如教师的个性化学业辅导、学业上的正向鼓励、平等的学业沟通，能够有效激发学生的学习动力，推动学生主动调整适应策略；而消极的学业相关态度，如教师的学业忽视、学业上的批评、指责，则会打击学生的学习信心，抑制学生的学习动力，导致学生陷入被动适应的状态。

M15 同学对数学态度的转变，就充分体现了教师积极学业支持对学生学业适应策略的推动作用。如前文所述，M15 同学在八年级上册因数学基础薄弱、听不懂课堂内容，对数学学习产生了抵触情绪，适应策略也处于被动依赖的状态。而八年级下册，学校更换了数学老师，新老师的教学风格更加温和、耐心，注重个性化学业辅导，不再用标准答案束缚学生，而是根据学生的基础差异，制定不同的教学目标和辅导方案。对于 M15 同学这样基础薄弱的学生，新老师会主动关注她的学业状态，课堂上会特意提问她一些基础题，耐心讲解公式的应用方法、解题思路，遇到她听不懂的地方，会反复讲解，直到她理解为止。

“新数学老师特别有耐心，上课讲题非常细致，会给我布置一些基础的练习题，让我慢慢巩固。有一次，我一道数学题做了好几遍都做不对，特别着急，老师看到后，没有批评我，而是坐下来，一步步给我讲解解题思路，还鼓励我说‘没关系，慢慢来，你只要认真思考，一定能做对’。在老师的辅导和鼓励下，我第一次觉得数学其实不难，也慢慢有了学习数学的信心。”（受访者 M15）

这种积极的学业支持，让 M15 同学敢于提问、主动请教学业问题，其适应策略也从“被动听课”逐步优化为“主动学习”的模式，从死记硬背转向理解运用，数学成绩也有了明显提升。

相反，M24 同学的案例则体现了教师消极学业态度对学生学业适应策略的阻碍作用，核心是学业上的忽视与批评，而非师生人际矛盾。M24 同学是一名本地生，坐在讲台旁边，总体成绩在班级居于中等，数学成绩较好，英语基础薄弱，进入八年级后，英语学科难度陡增，他的英语成绩始终处于班级倒数。由于性格内向、不善表达，他在课堂上从不主动举手提问，即便遇到听不懂的学业问题，也不会主动请教老师，时不时在英语课堂上睡着。而英语老师由于 M24 同学英语成绩较差，会公开批评他“基础差还不努力”，这种学业上的忽视与批评，让 M24 同学的学习信心受到了严重打击，对英语学习产生了强烈的抵触情绪。

“我本来就觉得英语很难，听不懂、学不会，然后我上课经常睡觉，英语老师一看到我睡觉，就叫我回去睡，别在教室睡感冒了。还说我拖班级后腿，反正老师不关注我，

我也不喜欢英语，我找了好多个英语补习老师也没用，最后对英语已经完全放弃了，但是我的数学差不多可以考满分。”（受访者 M24）

这种消极的教师支持和消极的学业态度叠加，让 M24 同学陷入了更为被动的学业适应状态，其适应策略始终处于“被动听课、敷衍作业”的层面，无法实现优化，英语成绩也始终未能得到提升。

综合来看，教师、同伴通过学业相关的互动、正向反馈、学业支持，能够推动学生优化学业适应策略，提升适应效果。积极的教师学业辅导与鼓励，能够激发学生的学习信心和动力，引导学生主动调整适应策略；良好的同伴学业互助氛围，能够为学生提供学业上的帮助与反馈，推动学生突破学业困境；而消极的教师学业态度、不良的同伴学业氛围，则会阻碍学生的学业适应，抑制学生的自我驱动意识。同时，学校中的重要他人与家庭中的重要他人之间，也会形成学业支持的协同作用，共同影响学生的学业适应策略选择与实施效果。

3.3.3 关键事件与重要他人的协同影响

通过对多个个案的深入分析发现，关键事件与重要他人并非孤立作用于八年级学生的学业适应过程，而是呈现出密切关联、协同影响的特征，二者相互作用、相互促进，共同影响学生个人意识中与学业相关的发展，进而推动学生学业适应策略的调整与优化。本部分的关键事件聚焦“学业相关的客观触发”，重要他人聚焦“学业相关的主观支撑”，后续人际适应章节将重点探讨人际关系的建立、维护与冲突解决，二者各有侧重，进一步完善了八年级学生学业适应的整体分析框架。

关键事件与重要他人的协同影响，主要体现在两个方面，且均围绕学业展开：一方面，重要他人的学业相关行为，往往是关键事件的核心触发点，多数学业关键事件的发生，都离不开重要他人的学业支持或引导。例如，M15 同学的学业认知重构这一关键事件，其触发者是母亲的学业态度转变，亲子间围绕学业的和解互动，既是重要他人学业支持的具体体现，也是推动其策略调整的关键事件；M13 同学的英语成绩下滑这一关键事件，其后续的策略调整，离不开副校长的学业引导和英语老师的学业鼓励；M9 同学的适应策略优化这一关键事件，离不开同伴的学业互助与支持。可以说，没有重要他人的学业相关参与和引导，很多学业关键事件无法顺利发生，即便发生，也难以对学生的学业适应策略产生有效的触发作用。

另一方面，关键事件的发生与影响，也会进一步强化重要他人的学业支持作用，推动重要他人调整学业相关的互动方式，为学生的学业适应提供更有力的支撑。例如，M15 同学的亲子学业和解这一关键事件发生后，母亲进一步调整了学业教育方式，更加包容、理解她的学业困难，为她提供了更多的学业情感支持和学习支持，这种支持进一步强化了 M15 同学的自我驱动意识，推动她持续优化适应策略；M13 同学的英语成绩

下滑这一关键事件发生后，英语老师调整了对他的学业态度，从忽视、批评转变为关注、辅导，这种转变进一步激发了 M13 同学的学习动力，推动他主动调整适应策略，实现了英语成绩的回升；M9 同学的英语成绩提升这一关键事件发生后，宿舍的同伴进一步加强了对她的学业帮助与支持，同时也以她为榜样，共同提升学习能力，形成了良性的同伴学业互助氛围，推动了整个宿舍学生的学业适应。

第 4 章 人际场域：从冲突隔阂到安心融入的适应轨迹

当清晨的阳光洒进八年级教室，学生的日常世界正被学业任务与人际互动悄然塑造。尽管经过七年级的学习与生活，多数学生已形成相对稳定的班级人际圈，但八年级阶段仍充满变数：学科教师的更替打破了原有的课堂互动模式，父母升学期待的提高，以及同伴关系的深化与重组……这些变化都要求学生不断调整自身状态，以应对新的人际适应挑战。在这一关键发展时期，亲子联结、师生互动与同伴陪伴相互交织，共同构成了他们的人际关系网络。

本章将聚焦八年级学生的人际互动生态，探讨其在人际场域中的关系变化与适应状况，具体包括同伴关系、亲子关系与师生关系，还原其人际适应的具体挑战、应对策略及关键事件和重要他人的影响。

4.1 人际场域一：同伴交往中的挑战与困境

同伴交往和学校适应存在极其显著的相关，且同伴交往是影响学校适应性的最重要的因素[①]。站在埃里克森人格发展理论的视角，自我同一性是人格发展中的重要部分，也是初中生成长需要关注的核心问题。自我同一性的获得会提高自尊和自信，帮助个体找到人生的目标和方向，为成长提供源源不断的动力，同时也为成人期奠定坚实的基础，八年级恰好是青少年探索“自我同一性”的关键路口。此时的他们正急切地在群体中寻找自己的位置，渴望通过他人的目光确认“我是谁”[②]，而同伴的接纳与认可，便是照亮这一探索之路的重要光源。当一个八年级学生在班级中感受到同伴的接纳，或许是课间被主动邀请加入讨论，或许是小组合作时被信任地赋予任务，这种归属感会转化为构建自我认知的基石。他们会在与同伴的互动中逐渐清晰自己的特质，这些来自同伴反馈的自我标签，慢慢拼凑成稳定的自我概念，帮助他们在“同一性对角色混乱”的危机中找到方向。

反之，若同伴关系出现裂痕，比如被孤立、排挤，或在友谊中反复受挫，学生的自我探索便可能陷入迷雾。为了获得接纳，他们可能刻意隐藏真实的自己，甚至迎合不良同伴的行为模式，最终在角色混乱中迷失。这种影响不仅停留在情绪层面，更会渗透到学习与生活的方方面面。缺乏同伴支持的学生，可能因安全感缺失而难以专注学习，也可能在面对成长挑战时陷入孤立无援的困境。正是在这样的理论观照下，我们得以更深

① [美]杜威著.我的教育信条——杜威论教育[M]. 彭正梅译.上海:上海人民出版社,2013:3-4.
② 李锁芳. 生涯规划辅导对促进初中生自我同一性的干预研究[D]. 南昌大学, 2024.

入地理解八年级同伴关系的重量。它不仅是课间的嬉笑打闹，更是青少年自我塑造的重要土壤，接下来，我们将走进真实的校园场景，探寻同伴关系如何在日常互动中悄然塑造八年级学生的自我认知、情绪状态与成长轨迹。

4.1.1 压力与难题：同伴相处中的人际挑战

4.1.1.1 来自同伴关系中的恶意与谣言

N1 同学来自三口之家，家庭关系比较和睦，爱好弹钢琴和打篮球，在班级里的成绩处于中等，家庭关系和经济状况也都不错，让她比较困扰的是初二这一学年里同学之间的“背刺”[①]，从她口中得知，“班级里会分成很多小团体，这个不跟那个玩，那个不跟这个玩”，表面上和谐共处，实际上是四分五裂的状态。当研究者提及初二这一年感觉学习、人际上有何变化是否有不适时，她是这样描述的：

“我在初二这一年里，学习上，我的文科都还行，语文稍微弱一点，只有物理偶尔会下七十。我比较喜欢跟人比较正常，思想没有问题，能跟我合得来的同学相处。现在那种很怪的人非常多，像遇到什么事都要大喊大叫或者大笑，情绪经常过于激动。有些同学他表面上要跟你玩得特别好，结果背地里就骂你，乱评价别人的长相，或者说他很少骂人，结果因为他跟这个人闹了点矛盾，他们就背后说他骂好多老师、所有学生，就这种乱造谣，很令人烦。还有些人会造黄谣，班主任都不太知道，他们背地里骂或者开黄腔。”（受访者 N1）

N1 同学对于八年级的同伴关系已经开始审视和筛选，认为现阶段同学群体中存在很多异类，并且有许多表里不一的同学时常在背后中伤自己，这让她感到十分难受。她还反映了这一阶段的同学已经开始利用网络去造谣，其中不乏有些群体造黄谣。研究者进一步追问“造黄谣一般是男生居多还是女生？”她这样回答道：

“男的女的都有，他们一般在学校里或网络上都会干，受害者基本上只会骂上两句，也不会很在意的，是因为管也管不了，每节课间基本都能听到那种小团体一直就在说那种特别黄的一些词儿。”（受访者 N1）

N1 同学还指出了造黄谣的场所和结果，受害者基本不会反馈此事到家长和班主任处，认为很难管理和根治。

“我们学校有一个女的长得挺好看的，她可能比较 fashion，她打耳洞、打唇钉之类的都会干，但是她从来不跟一些男的玩特别近，就比如谈恋爱、睡之类的，但是那些同学他们都会说她干了这些事儿，然后在背后使劲说她媚男之类的话。发生这种情况，受害人也不会选择告诉老师。”（受访者 N1）

N1 同学对于其他被造黄谣的同学的遭遇打抱不平，认为她并没有做出格的事情，

[①] 背刺：是一个网络流行语，这里形容社交中背后背叛或伤害的行为。

却遭受不公的待遇，为这种情况感到愤怒和无奈。这里也反映出她已经有清晰的三观，对同伴关系中的矛盾和纠纷拥有明确的立场和判断，能够识别同伴相处中的恶意中伤或误解。

N1 同学的遭遇，深刻折射出八年级同伴关系中显性和谐与隐性冲突并存的复杂生态。作为家庭支持系统稳定、兴趣爱好多元的中等生，她在学业上并未表现出明显适应困境，却在人际场域中遭遇了显著的情绪困扰。班级中小团体的分化对立、同伴间的背刺式社交、恶意谣言的传播，共同构成了她所处的人际压力环境。

结合迈克尔·亚当斯生活史研究要素论，八年级作为青少年发展的关键时间节点，重要他人的影响被显著放大，同伴关系成为这一阶段最核心的人际压力来源。同伴作为青少年除家庭外最主要的重要他人，其接纳、评价与群体态度直接塑造个体的自我认知，也构成了同伴交往压力的重要基础。N1 对品行端正、思想正向同伴的偏好，本质上是在复杂混乱的人际环境中，主动寻求稳定重要他人支持、规避社交风险与压力的表现；她期望通过构建清晰的社交边界，避免卷入恶意冲突与负面交往，正是对同伴交往中潜在难题的直接应对。而班级中部分学生通过贬低他人、制造话题获取群体认同的行为，则是在缺乏正向重要他人引导的情况下，以偏差方式寻求归属感，进一步加剧了同伴间的矛盾与压力氛围。

同时，关键时间节点与社交需求的交织，进一步加剧了八年级同伴交往的复杂性。初二作为自我意识快速觉醒、同伴交往需求急剧扩张的分化期，学生对同伴接纳、群体归属与自我认同的需求显著增强，由此催生了一系列同伴交往中的具体压力与难题：小团体竞争、社交规则模糊、谣言传播、言语冒犯与不当互动等。这些问题相互叠加，使得部分学生在无法获得正向支持时，选择以偏差行为宣泄情绪；而身处其中的个体因缺乏有效应对策略，容易产生“管也管不了”的无力感，陷入持续的人际困境。这种同伴交往压力与适应难题，不仅会直接影响学生的情绪状态与在校安全感，还会阻碍其自我同一性的健康建构，干扰正常的人际适应进程，甚至对其长远的人际交往模式与心理健康形成消极影响。N1 的经历提醒我们，八年级同伴关系的干预不能仅停留在表面的矛盾调解，更需关注学生在自我同一性构建过程中的深层心理需求，通过引导健康的社交价值观，帮助学生在复杂的人际环境中建立稳定的自我认知与积极的同伴联结。

4.1.1.2 来自同伴关系中的势利性认知

在同伴交往过程中，部分学生将学习成绩与群体社交地位直接挂钩。成绩优异的学生往往在同伴交往中占据更有利的位置，更容易获得他人的亲近与认可；在人际矛盾与冲突中，多数学生也更倾向于认同和相信学习成绩较好的同学。

M5 同学来自南疆，是一名维吾尔族女生，爱好画画，家里有 3 个孩子，父母离异后 3 个孩子都是跟着妈妈在生活，在访谈过程中自我评价自己有一个爱玩手机的毛病。

当研究者邀请 M5 同学分享八年级这一年的经历时，她是这样回应的：

“初二这一年的学习处于中等水平，比较喜欢数学和物理，英语不太好，不及格。我爸妈离婚了，大概 3 年了。我很爱我的家人，包括弟弟妹妹还有我妈妈，全都很爱我。”（受访者 M5）

研究者进一步追问其在这一年里感到比较困惑是什么时，她瞬间像泄了气的气球一样，轻轻回应道：

“这一年里让我比较困扰的是人际关系，人际关系就很烦，有时候就是会什么都不想说，然后安安静静地，什么都不想去干。甚至当时发手机下来，我可能连手机都不想去看，也不想说话。”（受访者 M5）

M5 同学在谈及人际关系时，眉头紧锁，并时不时叹气，研究者能明显感觉出人际关系给她带来了较大的情绪影响。为了进一步了解其人际关系中的困扰，研究者对其进行了追问。

“人际关系中让我觉得比较窒息的是，上了初中以后，发现有些人交朋友是有目的的，就不喜欢这种感觉，我喜欢比较纯粹的。上初中后发现他们交朋友就只是为了搞好人际关系，而且我很讨厌那种势利眼，特别讨厌。那种人真的很可恶，对那种班里面地位高一点的人很尊敬，或者说是更喜欢跟这种人玩，然后面对学习成绩不好的或者说是性格有点过于开朗的那种人不是特别尊重，或者说更多是看不起的感觉。而且有些人就是那种说得不好听一点，就是那种披着羊皮的狼，就会以开玩笑的那种方式开那种很不喜欢的内容，可能他跟别人开玩笑是这个度，他跟自己朋友关系好或者跟同一个层次的人开玩笑是另一种度，我很讨厌那种感觉。他明明是笑着说的，可是我就是能感觉到不友好，很不喜欢。然后班级关系中，那种成绩好一点的话回宿舍跟人吵架的话，明确地说是有一定优势的。”（受访者 M5）

M5 同学对于现实校园生活中不少同学将学业成绩与同伴关系直接挂钩的认知和行为感到不满，认为其对于这并不属于初中阶段该有的纯粹交友，而且她明确感知到部分同学对于不同人的区别对待。研究者进一步追问了 M5 同学，这样的隐性规则体现在哪，她是这样回答的：

“要是成绩好的话，真的，除非这件事她做得很不可理喻，不然的话是确实有一点优势，别人会不分青红皂白地站到她那边，也有可能是根据关系。哎呀，就是很讨厌。可是能有什么办法？有时候我真的想直接回去，回去在当地上初中挺好的。哎，在山沟里面上学咋了。像那些地方，我要稍微拼一把的话，长大以后不会沦落街头。但我希望自己干一点有意义的事情，所以说坚持到现在，没回去的，要是真的我特别想回去的话，就算跟我妈吵架，我都会回去的。我要是到原籍那边的话，我朋友还是会维护我一点，而且那边就没有这边这么多钩心斗角。但是有时候还是会羡慕那种人，就是羡慕所有人都可以去讨好他，或者说他跟所有人关系都挺好的。我可能有时候也会被人羡慕，因为

他们有些人确实跟我说过，说我人际关系挺好的，有好多人都认识，跟九年级关系都还挺好的，可是我还是会羡慕那些在男女生中间都比较受欢迎的那种。”（受访者 M5）

M5 同学的经历，集中展现了八年级同伴关系在班级中的困境。班级里，成绩成为社交话语权的隐性标尺，成绩好的学生在冲突中更易获得偏袒，部分学生还会刻意讨好“地位高”的同学，对成绩差或性格外向的学生表现出轻视。

从迈克尔·亚当斯生活史要素论看，M5 的困境源于家庭观念与校园规则的错位。母亲的民主教育让她坚信纯粹友谊，但初中功利化的社交逻辑打破了这种认知，使她在坚守自我与适应现实间痛苦挣扎。八年级学业分化期的压力进一步放大了矛盾，她偏科的学业状态既让她体会过成绩优势，也担忧因英语短板遭遇歧视，而学生会工作的职责要求与同伴情感需求的冲突，更让她陷入身份焦虑。

M5 的经历为八年级同伴关系干预提供了现实参照。学校需通过多元评价体系打破“成绩至上”的社交壁垒，引导学生建立健康交往观念；同时优化学生组织运行机制，减少权力规则对人际的负面影响。家庭也应关注孩子的社交困惑，帮助他们在理想与现实间找到平衡，让青少年在复杂人际环境中既能保持自我，又能从容应对成长挑战。

4.1.2 个人意识：面对同伴关系的适应策略

4.1.2.1 及时切割：采取断舍离的方式去调整同伴关系

在八年级学生的同伴交往中，往往存在一些动态的变化。他们对自己好友圈开始识别和再次选择，一开始形成的朋友圈并不是一成不变的，在自我成长和他人变化的过程中，八年级学生会对自己的朋友进行三观、行为等方面进行再次衡量与判断。M15 同学就是典型的代表，在前文中我们主要对她的学业适应困难进行了还原和剖析，在面对如此高压的学业压力下，其背后有着稳定的同伴对其给予肯定和支持，稳定的同伴关系可以及时开导和鼓励她。当研究者问到班级里是否会有明显的阵营时，她是这样表述的：

“有，就是每天看起来都很油的那个女生，我们不跟她玩，是因为去年的时候我们班富俊轩，学习成绩很好的那个男生，他考了年级第二，他那天过生日，他妈妈订了个很大的蛋糕，请我们全班同学吃，然后她很想再吃一块蛋糕，我们当时每个人都分得很小一块，但是其实也够吃了，本来蛋糕就很腻。然后她说她想再要一块，我们当时说的是每个人就吃一块，因为那个蛋糕也不是很大，如果说给班里每个人都分，然后再给老师分多一点，都是刚刚好的，你还想再要一块，我们说不能给，因为我们每个人都是一块，给你就不太公平了，当时发蛋糕的同学这样说的，然后她不乐意，她说她自己没吃过。她们是先发的那一组，所以她不可能没吃到，当时所有我们班里人都说不同意，因为觉得这不公平，非常不公平，凭什么你还能再吃一块，她就从包里翻出来个小刀，就要划自己。我靠，然后当时给我们吓蒙了。”（受访者 M15）

据研究者的观察，M 班的确存在这样一个女生，她坐在讲台下第一排的位置，她的头发看起来总是油油的，头发很长。在期中考试中，在班级里成绩排名倒数，上课基本上不主动发言和举手回答问题，老师偶尔会点到她。后面，根据班主任的介绍得知，这位同学具有躁郁症，情绪被刺激后容易产生极端行为，班主任让同学们多关注和照顾一下她。研究者向其询问班主任是否在场，她回应道：

“班主任不在，班主任在办公室。她说她在的话，我们会有点玩不开，就去办公室了。后面我们就去找班主任了，后续是什么，我不太清楚，因为那天我发高烧，下午给那个男生过完生日之后就回家了。我记得特别清楚，因为真的很恐怖，我感觉我都要晕死在桌子上了，所以我都懒得爬起来。后面我们就不怎么跟她玩，我平常该跟她聊天还是跟她聊天，只不过很少跟她有交集。但是有两个女生确实也算是孤立了，我觉得那种有点霸凌了，很大声取笑她，我没有，我只会给我妈说一说，她有点奇怪的行为。她跳操的时候做出很奇怪的动作，有一次还穿了很奇怪的衣服，她们俩当时就很大声在那里说她，其实我感觉还是有点不太尊重那个女生的，即使她确实有点让我们难以接受，但是我觉得如果说真的很看不惯她，就换班，真的是，那么大声说她干嘛？既然都是一个班的同学嘛。” （受访者 M15）

M15 同学对这位有躁郁症的女同学的奇怪行为难以接受，但会做到基本的尊重，而班级里另外两位女同学则对其公然取笑，这种行为是 M15 同学所不认同的，她认为对于有特殊情况的同学不深交但也不能对其造成伤害，M15 同学通过这件事情，看到了这两位同学所作所为，并感到不满，从而终止了与另外两位女同学的交往。研究者询问其对于八年级人际上发生的事情，是否还有补充，她很快就回答道：

“我想补充，不能被别人带坏，有一个女生，她是隔壁班的，她给我塞烟，给我塞中华，天哪，我说我不要，她硬塞给我，然后出去我就把它扔到垃圾桶里去了，特别恐怖，当时她在班里玩打火机，拿打火机撩别人女生头发，被班主任抓到了，结果她竟然说我抽烟，当时班主任把我叫出去聊了一节课，给我整懵了。然后班主任问我是不是抽烟，我说我没有，我不抽烟，当时我不知道为什么，她就硬要塞给我烟，然后我不知道为什么会到我头上，这个事情好像跟我也没有关系吧，她是因为拿打火机撩别人头发被班主任叫到办公室，为什么会聊到我呢？就很奇怪。女生是隔壁班的，现在辍学了，不知道在干嘛。” （受访者 M15）

从这里可以看出，面对同伴带来的不良关系与诱惑，M15 展现出清晰的是非判断与坚定的自我立场。当遭遇他人主动递送香烟等危险行为时，她明确拒绝并及时丢弃，没有因同伴影响而妥协或效仿。即便被他人无端牵连、遭受误解，她仍坚持如实陈述事实，坚守自身的行为底线。这一过程反映出，部分八年级学生在复杂的同伴关系与不良诱惑面前，已具备明确的是非判断能力与自我保护意识，能够主动远离负面交往，在不良关系中做出符合规则与自我认知的正向选择。停顿了几秒钟，她又继续补充道：

“我有个朋友，我小学跟她玩得还不错，现在她被那些有坏习惯的女生给带坏了，我真的觉得我现在我都不认识她了，那种感觉就是很难受，因为毕竟小学跟她玩了六年了，然后她现在变成这样，其实自己也挺难受的，不像是自己以前认识的朋友了，她以前真的人挺好的，然后现在上了初中，被那些女生带坏了，她现在变成那样子，其实我一开始都不敢相信，但这是事实，她变成这个样子，我也没办法说什么，我朋友说我是属于那种拿得起放得下的人。我当时有一个玩了十年的好朋友，当时她说我学她，我不知道我学她哪了，长篇大论地发给我妈，就是说了我很多坏话，说了很多我没有干过的事情，然后我就跟她闹掰了十年，我也没说啥，就那样。我觉得没必要玩一起的人，就不要硬玩，跟她不和，为什么要跟她硬玩呢，所有都要向着她，我当时其实也是很向着我那个玩十年的朋友，后面我想我为什么一定要这样子做呢？我们既然玩不来，那就不要玩了，为什么要硬玩呢？硬玩我们都很不舒服，我还委屈自己。” (受访者 M15)

M15 对同伴关系的主动切割，本质是八年级学生自我同一性构建的具象表现。这一阶段的青少年正通过与他人的互动确认自我边界，当同伴的行为突破自己的道德底线时，断舍离便成为他们锚定自我价值观的方式。无论是疏远有极端行为的同学，还是与十年好友决裂，M15 都在以“不合则散”的态度，筛选出与自己三观契合的同伴，这种看似冷酷的选择，实则是她在混乱的社交环境中，坚守自我、避免角色混乱的防御机制。

在学业高压与社交复杂的双重夹击下，M15 的“断舍离”更是一种理性的生存策略。八年级作为初中分化期，学业难度的提升让她需要稳定的情感支持，而不良同伴的行为（如霸凌、不良诱惑）只会消耗她的心理能量。主动净化社交圈，能让她将精力集中在学业与正向关系中，减少不必要的情绪内耗。她对霸凌行为的不认同、对不良诱惑的坚决拒绝，既是对自我的保护，也是在以实际行动维护自己的心理边界，确保核心支持系统的稳定性。

M15 的经历也为同伴关系干预提供了新的思路，教育者不应仅关注表面的矛盾调解，更需引导学生建立清晰的价值坐标。当青少年具备坚定的自我认知时，他们能主动识别并远离不良社交，在正向互动中完成自我成长。学校可以通过价值观教育、同伴互助活动等方式，帮助学生明确交友原则，让他们在复杂的人际环境中，既能坚守自我，也能找到同频的同伴，最终构建健康稳定的社交生态。

4.1.2.2 坚定支持：选择互相帮助与理解的同伴关系

哈贝马斯把语言视为理解的媒介，是服务于理解的“沟通”媒介。以理解为导向，理解是一种交往经验，人的交往以互相理解为目的。共识是双方就某一事物或话题达成共同的意见和认可，共识有助于双方之间的交流和理解[①]。来自同伴的支持和理解是八

[①] [英]安德鲁•埃德加.哈贝马斯:关键概念[M].杨礼银,朱松峰译.江苏:人民出版社,2009(1):88.

年级学生面对高压学习和高期待亲子关系时的一味良药，他们彼此理解，又相互支持，为八年级学生人际适应困难时提供力量。

M18 同学是一名 M 校的本地生，在班级里成绩位于中等，他七年级时在当地的一所重点初中就读，八年级由于搬家后归属到另外的学区，转学来到了 M 中，他认为 M 中的学校氛围要比原先的学校宽松很多，自己待着更加舒服，跟他一起转学来到 M 中的还有几个同学，他们在班级里仍然保持着良好的关系。M18 同学是 S 市本地人，家里四口人，爸爸妈妈还有一个姐姐，家庭关系十分融洽，学习成绩在班级里处于中等水平，爱好打羽毛球和台球。研究者问道“你觉得谁对你这一年的学习和能力有较大的影响？是怎么影响的？”M18 是这样回应的：

“初二这一年，我觉得应该是 ZXL。我和他平时聊天啥都聊，除了学习上还有其他事情。我和他认识很长时间，认识快八年了吧，从小学到现在，我们俩都是从五中转学来这边的。反正我每次考不好，那时候他劝我说‘你下次肯定可以考好’，我再努力一下子就能考好，考到本地班前十。他也是很幽默开朗的，情绪都还挺稳定的。他成绩也不错，是本地班前十。跟班主任和家长的话，有些话就不能聊，但是跟朋友可以，他会更能支持和理解你。” (受访者 M18)

M18 同学提到在八年级的学习生活中需要面对来自学业的压力、家长的期待等等，但自己有着稳定的同伴关系，可以给自己提供一个随时可以依靠的后背，在关系好的同学面前，自己可以倾诉一切事情，无论是学习上的还是生活中的。而跟老师、班主任、家长更多的只能讨论学业上的事情，并且必须是正向的。本地班和内初班的成绩差异对他来说并没有太大影响，而是更加明确了自己的目标。

M18 的经历，生动诠释了同伴支持在青少年适应关键期的缓冲器作用。根据埃里克森的心理社会发展理论，八年级学生正处于同伴认同超越家庭认同的过渡阶段，同伴关系成为他们应对环境变化的核心支持系统。对转学而来的 M18 而言，与相识八年的好友 ZXL 的稳定联结，不仅帮他快速适应了新学校的宽松氛围，更在学业受挫时提供了关键的情感支撑。这种无条件的鼓励，与老师、家长单一的学业评价形成鲜明对比，让他在高压的学习环境中获得了情绪释放的出口。这种同伴间的共情式支持，本质上是青少年在自我同一性构建过程中，对理解与接纳需求的满足，它能有效缓冲学业压力与亲子期待带来的焦虑。

4.1.3 关键事件和重要他人影响同伴关系的走向

结合迈克尔·亚当斯生活史研究要素论，关键事件是个体生活历程中具有标志性、能引发关系转折的具体事件，其核心作用是打破八年级学生原本的同伴交往状态、社交认知与互动模式，促使其调整人际适应策略，进而改变同伴关系的走向；而重要他人则

是在这一过程中，对学生的社交选择、认知判断产生显著影响的个体，与同伴关系的建立、维系、破裂或重构密切相关。需明确的是，本节所探讨的关键事件，仅围绕同伴交往场景展开，聚焦与同伴互动、社交冲突、关系联结直接相关的具体事件，区别于前文学业适应中的关键事件；重要他人也特指在同伴交往中发挥正向或负向引导作用的个体，不包含单纯的学业指导者，这也是本节与前文学业适应相关内容的核心区分。

具体到八年级学生的同伴交往过程中，影响同伴关系走向的关键事件，均围绕人际互动核心展开，结合访谈记录、个案跟踪资料，主要集中于三大类型：一是冲突类关键事件，即因利益、误解、观念差异引发的同伴矛盾，如小团体争执、恶意中伤、谣言传播等，这类事件往往直接导致同伴关系破裂或紧张；二是联结类关键事件，即能促进同伴情感联结、强化关系的具体事件，如共同应对困境、相互支持鼓励、兴趣相投的深度互动等，这类事件能推动同伴关系向正向发展；三是变故类关键事件，即同伴自身状态或交往环境发生改变，间接影响原有同伴关系的事件，如同伴转学、不良行为凸显、小团体重组等，这类事件可能导致同伴关系疏远或重构。

而影响同伴关系走向的重要他人，结合八年级学生的社交特点，主要分为两类：一类是正向重要他人，包括三观契合、能提供情感支持与正向引导的同伴、注重社交教育的家长、善于调节人际矛盾的教师等，这类重要他人能帮助学生建立健康的社交认知，引导其以积极方式应对人际困境；另一类是负向重要他人，包括存在不良行为、引导学生参与负面交往的同伴、忽视社交教育的家长等，这类重要他人可能导致学生陷入人际误区，加剧同伴关系中的矛盾与压力。其中，正向重要他人的引导作用最为显著，也是多数学生能建立健康同伴关系的核心支撑；而冲突类关键事件则是导致同伴关系破裂的最主要诱因。

4.1.3.1 关键事件：同伴关系适应调整的转折点

冲突类关键事件引发同伴关系破裂与紧张。冲突类关键事件是八年级学生同伴关系中最常见的转折性事件，多源于小团体利益、认知差异或恶意行为，其核心影响是打破原有和谐的交往状态，引发同伴间的矛盾与疏远，甚至导致关系彻底破裂，前文 N1、M5 同学的经历中，便蕴含着此类关键事件的影响。

N1 同学所处的班级中，背刺、造谣、小团体对立等冲突类事件，是导致其同伴关系紧张、产生情绪困扰的核心关键事件。班级中小团体的分化对立，使得学生之间表面和谐、实则疏离，而恶意谣言的传播，更是直接构成了同伴间的情感伤害，成为打破原有同伴关系的导火索。N1 在访谈中提到，班级里“有些同学他表面上要跟你玩得特别好，结果背地里就骂你，乱评价别人的长相”，甚至有同学会编造黄谣，“男的女的都有，他们一般在学校里或网络上都会干”。例如，班级中部分同学针对长得好看、穿着时尚的女生编造黄谣，声称其“媚男”“谈恋爱之类的”，而事实上该女生“从来不跟

一些男的玩特别近”，这种恶意中伤行为不仅伤害了受害者的身心，也让 N1 对同伴关系产生了不信任感，进而主动筛选同伴、构建社交边界，避免卷入此类冲突。这种冲突类关键事件，本质上是八年级学生自我意识觉醒、群体归属感需求强烈的产物，部分学生为了获得小团体认同，以恶意中伤他人、传播谣言的方式彰显自身存在感，却忽视了对他人的尊重，最终导致同伴关系陷入紧张。

对 N1 而言，这类冲突类关键事件的影响是深远的。一方面，它打破了她对同伴关系的美好期待，让她从最初的困惑、愤怒，逐渐转变为理性筛选同伴，形成了远离负面交往、坚守正向社交的认知；另一方面，这类事件也让她陷入了管也管不了的无力感，正如她所说“受害者基本上只会骂上两句，也不会很在意的，是因为管也管不了”，这种情绪内耗不仅影响了她的在校体验，也在一定程度上干扰了她的自我同一性构建。与 N1 不同，M5 同学遭遇的冲突类关键事件，更多源于同伴间的势利性交往与双重标准，部分同学以成绩、地位区分对待同伴，甚至以开玩笑的名义进行恶意冒犯，这种不平等的交往方式，成为引发 M5 人际困扰，甚至产生想转回原籍上学想法的核心原因。

M5 同学在访谈中提及的成绩好的同学吵架更有优势、有人以开玩笑的名义进行不友好冒犯等场景，均属于冲突类关键事件的具体体现。她直言：

“那种人真的很可恶，对那种班里面地位高一点的人很尊敬，更喜欢跟这种人玩，然后面对学习成绩不好的或者说是性格有点过于开朗的那种人不是特别尊重，更多是看不起的感觉”，还提到“成绩好的话，除非这件事她做得很不可理喻，不然的话确实有一点优势，别人会不分青红皂白地站到她那边”。（受访者 M5）

这些事件打破了她对纯粹友谊的认知，让她深刻感受到同伴交往中的功利性与不平等，进而在坚守自我与适应现实间陷入挣扎。这种冲突类关键事件的发生，与八年级学生的社交认知不成熟密切相关，部分学生尚未建立正确的社交价值观，将成绩、地位等同于社交优势，以偏差方式寻求群体认同，最终引发同伴间的矛盾与冲突，改变了原有同伴关系的走向。

联结类关键事件推动同伴关系正向发展。与冲突类关键事件相反，联结类关键事件能有效强化同伴间的情感联结，推动同伴关系向健康、稳定的方向发展，这类事件多源于同伴间的相互理解、支持与共情，是八年级学生构建正向同伴关系的重要支撑，M18 同学的个案便是典型代表。

M18 同学与 ZXL 之间的同伴关系，正是在一系列联结类关键事件的推动下，逐渐成为彼此的核心支持。两人从小学相识，一同转学至 M 中，八年的相处让他们形成了高度的信任与默契，而学业受挫时的鼓励、日常的深度沟通、共同适应新学校环境等，均是推动其同伴关系深化的联结类关键事件。M18 在访谈中表示，“我和他平时聊天啥都聊，除了学习上还有其他事情”，当他考试失利时，ZXL 会劝他“你下次肯定可以考好，我再努力一下子就能考好，考到本地班前十”。这句简单的鼓励，不仅给予了他情

感安慰，更增强了他的学习信心；而两人之间无话不谈的深度互动，让 M18 在面对学业压力、亲子期待时，获得了情绪释放的出口，他坦言“跟班主任和家长的话，有些话就不能聊，但是跟朋友可以，他会更能支持和理解你”，这种共情式的支持，是教师、家长无法替代的。

这种联结类关键事件的核心作用，是满足了八年级学生自我同一性构建过程中的理解与接纳需求，在与 ZXL 的互动中，M18 感受到了被认可、被支持，这种归属感让他更加清晰地认知自我，也让两人的同伴关系更加稳定。此外，联结类关键事件也能帮助学生建立健康的社交认知，让他们明白纯粹的同伴关系源于相互理解、相互支持，而非功利性的利益交换，这种认知会进一步引导他们主动寻求正向的同伴联结，推动同伴关系向积极方向发展。

变故类关键事件间接重构同伴关系。变故类关键事件虽不直接引发同伴冲突，但会通过改变同伴的交往环境、自身状态，间接影响原有同伴关系的走向，甚至重构同伴交往格局，M15、M18 同学的经历中，均能看到此类事件的影响。

M15 同学的同伴关系中，便存在两起典型的变故类关键事件。一是隔壁班女生的不良行为变故，该女生从主动递送香烟、玩打火机，到最终辍学，其行为的转变不仅让 M15 坚定了远离不良同伴的决心，也间接改变了她的社交选择，让她更加注重同伴的品行与三观。M15 回忆道，“有一个女生，她是隔壁班的，她给我塞烟，给我塞中华，我说我不要，她硬塞给我，然后出去我就给它扔到垃圾桶里去了”，而该女生最终辍学，也让她更加明确了远离不良同伴的重要性。二是小学好友的行为转变，原本关系要好的小学好友，被不良同伴带坏，这种变故让 M15 感到难过，她坦言“我有个朋友，我小学跟她玩得还不错，现在她被那些有坏习惯的女生给带坏了，我真的觉得我现在我都不认识她了，那种感觉就是很难受”，最终选择主动切割这段关系，进一步净化了自己的社交圈。这类变故类关键事件，本质上是八年级学生社交筛选能力提升的体现，当同伴的状态发生负面改变，不再与自己的三观契合时，他们会主动调整交往距离，重构自己的同伴关系。

而 M18 同学的转学经历，也是一起典型的变故类关键事件。转学这一行为，打破了他原本的同伴交往环境，让他不得不重新适应新的社交圈；但幸运的是，他与 ZXL 一同转学，这段稳定的同伴联结，成为他适应新环境的核心支撑，也让他的同伴关系没有因环境变化而断裂，反而进一步深化。此外，班级中小团体的重组、同伴的转学或辍学等，均属于变故类关键事件，这类事件会让八年级学生的同伴交往格局发生变化，也会促使他们调整人际适应策略，以应对新的社交环境。

4.1.3.2 重要他人：引导同伴关系走向的核心力量

结合迈克尔·亚当斯生活史研究要素论，八年级学生的同伴关系走向，不仅受关键

事件的触发，更离不开重要他人的引导与影响。这些重要他人以自身的行为、观念，潜移默化地影响着学生的社交认知与选择，进而决定了同伴关系的发展方向，主要分为正向重要他人与负向重要他人两类。

正向重要他人是八年级学生构建健康同伴关系的核心支撑，他们能以正向的方式引导学生建立正确的社交价值观，帮助学生应对人际困境，强化正向的同伴联结，主要包括三观契合的同伴、注重社交教育的家长、善于调节人际矛盾的教师。

三观契合的同伴是八年级学生最直接的正向重要他人，他们的行为、观念会直接影响学生的社交选择，M18 同学口中的 ZXL，便是典型的正向重要同伴。ZXL 成绩优异、性格开朗、情绪稳定，在 M18 学业受挫时给予鼓励，在日常交往中相互理解、相互支持，这种正向的互动模式，不仅让两人的同伴关系更加稳定，更引导 M18 建立了纯粹、平等的社交认知，让他在面对新环境、学业压力时，能依靠同伴的支持从容应对。此外，N1 同学所偏好的品行端正、思想正向的同伴，也属于正向重要他人，这些同伴的存在，为 N1 提供了稳定的社交支持，让她在复杂的人际环境中，能够坚守自我，避免卷入负面交往，正如她所说，自己“比较喜欢跟人比较正常，思想没有问题，能跟我合得来的同学相处”。

家长作为八年级学生的重要他人，其教育观念与行为也会间接影响学生的同伴关系走向。M5 同学的母亲，便是一位正向重要他人，母亲的民主教育，让 M5 坚信纯粹的友谊，这种观念成为她筛选同伴、应对人际困境的核心准则，即便在面对同伴交往中的功利性与不平等时，她也能坚守自我，不迎合、不妥协。而 M18 同学融洽的家庭关系，让他获得了充足的情感安全感，这种安全感促使他更愿意主动与同伴交往，以开放、真诚的态度建立同伴关系，也让他能够在同伴关系中获得正向的情感支持。

教师作为校园环境中的重要他人，其对人际矛盾的调解、对社交价值观的引导，也会影响学生的同伴关系走向。例如，班主任对班级中造谣、霸凌等行为的引导与干预，能有效遏制负面交往的蔓延，帮助学生树立正确的社交观念；而教师对学生人际困惑的关注与指导，能帮助学生掌握有效的人际应对策略，避免因认知偏差引发同伴矛盾，推动同伴关系向健康方向发展。

负向重要他人加剧同伴关系矛盾与困境。负向重要他人则会通过自身的不良行为、错误观念，引导学生陷入人际误区，加剧同伴关系中的矛盾与压力，甚至导致学生的同伴关系破裂，主要包括存在不良行为的同伴、忽视社交教育的家长。

存在不良行为的同伴，是八年级学生同伴关系中最主要的负向重要他人，他们的行为会直接影响学生的社交选择，甚至将学生带入负面交往的泥潭。M15 同学提到的被不良同伴带坏的小学好友、隔壁班递送香烟的女生，均属于负向重要他人。隔壁班女生的不良行为，不仅给 M15 带来了人际困扰，更让她深刻认识到不良同伴的危害，进而坚定了远离不良同伴的决心；而被带坏的小学好友，其行为的转变让 M15 感到难过，也

让她不得不主动切割这段关系，避免被负面影响。此外，班级中那些传播谣言、恶意中伤他人、势利待人的同学，也属于负向重要他人，他们的行为不仅破坏了班级的人际氛围，也让身边的同学陷入人际困境，影响了同伴关系的正向发展，正如 N1 所说，这类同学“背地里骂或者开黄腔”，让她感到十分厌烦。

部分忽视社交教育的家长，也属于负向重要他人。这类家长往往只关注学生的学业成绩，忽视对学生社交价值观的培养，导致学生缺乏正确的社交认知，不知道如何与同伴友好相处，进而在同伴交往中引发矛盾。例如，部分家长没有引导学生学会尊重他人，导致学生在同伴交往中以自我为中心，随意冒犯他人、传播谣言；还有部分家长没有教会学生如何应对人际矛盾，导致学生在遭遇人际困境时，要么选择逃避，要么采取极端方式应对，最终加剧了同伴关系的紧张。

4.1.3.3 综合分析：关键事件和重要他人的协同影响

迈克尔·亚当斯在生活史研究框架中提出，个体的发展轨迹是关键事件、重要他人、主体能动性三类核心要素动态互构的产物，个体在特定阶段的社会关系演变，本质是外部情境刺激与社会支持网络共同作用、经个体认知过滤后形成的结果。这一理论为解析八年级学生同伴关系的形成逻辑提供了清晰的分析视角。综合来看，八年级学生同伴关系的走向，是关键事件与重要他人协同作用的结果。关键事件是同伴关系转折的触发点，它打破了学生原本的交往状态，促使其调整人际适应策略；而重要他人则是同伴关系走向的引导者，他们的观念与行为，决定了学生在关键事件发生后，会做出怎样的选择，进而影响同伴关系的最终走向。

从协同作用的逻辑来看，正向重要他人的引导，能帮助学生在面对冲突类、变故类关键事件时，做出正确的选择。如 M15 在正向认知的引导下，面对不良同伴的诱惑、好友的负面转变，主动切割不良关系，坚守自我，她表示“没必要玩一起的人，就不要硬玩，跟她不和，为什么要跟她硬玩呢，硬玩我们都很不舒服，我还委屈自己”；M18 在 ZXL 的支持下，通过联结类关键事件，深化了同伴关系，顺利适应了新环境。反之，负向重要他人的影响，则会让学生在面对关键事件时，陷入认知误区。如部分学生在不良同伴的引导下，通过传播谣言、恶意中伤他人等方式寻求群体认同，引发同伴冲突，导致关系破裂。

同时，关键事件也会影响重要他人的作用发挥。积极的联结类关键事件，能强化正向重要他人的引导作用，让学生更加认同正向的社交观念；而消极的冲突类、变故类关键事件，若没有正向重要他人的及时引导，会进一步放大负向重要他人的影响，让学生陷入人际困境。此外，八年级学生自身的自我认知与社交筛选能力，也会影响关键事件与重要他人的作用效果。如 N1、M15 等具有清晰自我认知的学生，能在关键事件中坚守自我，主动寻求正向重要他人的支持，规避负向影响；而部分自我认知模糊的学生，

则容易被负向重要他人引导，在关键事件中做出错误选择，陷入同伴关系困境。

这一协同作用机制，也为八年级同伴关系的干预提供了明确的方向。学校与家庭不仅要关注学生同伴关系中的关键事件，及时调解人际矛盾、引导学生正确应对变故；更要注重培养学生的正向重要他人，通过价值观教育、同伴互助活动等，引导学生建立健康的社交认知，学会筛选正向同伴；同时，家长要重视社交教育，以身作则，引导学生学会尊重他人、友好相处，让学生在关键事件中能够做出正确选择，在正向重要他人的引导下，构建健康、稳定的同伴关系，为自我同一性的健康发展奠定坚实基础。

4.2 人际场域二：亲子互动中的理解和误解

八年级作为初中阶段的过渡阶段，家长日渐关注其子女的学习成绩。在八年级阶段，家长和学生的日常话题通常围绕学习展开，不同的家长对于学生的期望值和理解度存在差异。其中，包括这样一类家长：对于学习成绩的变化，始终保持与孩子共进退，帮助孩子发现原因，进行针对性提升；另一种则是一味责怪孩子，认为学习成绩不理想纯是孩子个人不够努力导致的，经观察和访谈发现，后者家长的孩子在校园里往往表现得开朗大方，但提及亲子关系时情绪明显陷入低迷，甚至有抑郁倾向，这样的学生不止一个，在 N 班就有六七个。让我们一起来从亲子关系场域区观察和还原八年级学生的适应过程，探究八年级学生在面临亲子互动时面临的挑战、具体应对策略以及关键事件和重要他人。

4.2.1 压力与难题：亲子相处中的人际挑战

4.2.1.1 不被理解的心寒与委屈

N4 同学是一名来自新疆的女生，家里有四口人，爸爸妈妈、姐姐和她。姐姐现在在扬州上大学，爸爸妈妈来这边工作定居，爸爸来自甘肃，妈妈来自安徽，平常很少回到老家，祖辈的都已经接到新疆了，兴趣爱好是读小说、写小说，比较喜欢悬疑类，像盗墓笔记、法医秦明之类的，悬疑电视剧喜欢《乌云之上》。从她的访谈中可以了解到，她平常上学接触不到电子产品，以买小说阅读作为消遣，父母对其手机进行严格管理，周一到周五全天接触不到手机，周末放学的时候可能接触一二十分钟左右，因为会有打卡作业，要在群里接龙啥的，才会用到。N4 同学在校期间十分开朗，研究者最开始就是被她开朗活泼的性格所吸引，慢慢与其接触，初步了解后邀约其参与研究者的访谈。研究者和她的访谈约在新疆古尔邦节的一天，因为古尔邦节有较长的假期，她才可以拿到自己的手机。当研究者问道“七年级到八年级感觉有什么变化吗？是否还适应？”时，N4 同学是这样表述的：

“学习的话，初二这一年优势科目是语文、英语、历史、政治、地理，劣势就是数

学和生物吧，稍微有点偏科，物理就比较一般了。从七年级到八年级的变化，我感觉最大变化就是时间变得很快，学习上压力也比较大，即将进入初三嘛，就感觉很快，然后亲子关系就是因为学习上比较焦虑，加上就是平时跟家长沟通得很少，反正吵架挺频繁的。我妈总觉得我不太努力，就会比较唠叨，成绩下滑也挺严重的。然后就会感觉自己被背刺了，因为真的觉得自己也挺努力的，每天都很辛苦，就是感觉他们不太理解我们。”（受访者 N4）

N4 同学表示，从七年级到八年级，最大变化是时间紧凑、学业压力增大，存在偏科情况，优势科目为文科，劣势是数学和生物，物理表现一般。同时，因学业焦虑、与家长沟通少，亲子间频繁因学习吵架，母亲认为她不够努力，而她觉得自己已很辛苦，未得到家长理解。

N4 同学曾就学习问题与父母进行沟通，但沟通效果并不理想。她表示家庭对其成绩有着较高期望，要求达到班级前十或前十五名，同时课外补习安排也较为密集。当感到压力较大时，她会通过听歌、看书缓解情绪，也会与朋友交流，互相倾诉一些负面情绪，她认为“说出来就心里好受很多了”，她提到，八年级整体学习压力明显增加，地理生物会考临近也让她十分焦虑，担心取得较低等级。尽管如此，她仍会在生活中寻找乐趣，做到苦中作乐。她逐渐意识到，“比学习更重要的是自己的健康，包括心理健康和身体”，并认为“学习不是唯一的出路”。现阶段她的学习目标主要是应对中考和高考，学习动力则来自对轻松大学生活的向往。在压力过大、休息不足时，她也出现过想要摆烂的心理，觉得好好休息是一件很奢侈的事情。但即便出现消极想法，现实也不允许自己停摆，作业未完成时会十分担心被家长发现并受到批评，更害怕手机被没收。她从未有过休学或辍学的念头，认为这类想法并不现实。

从与 N4 同学访谈的过程中能感受到她对于八年级的体验更多是焦虑和无奈。在日常的学习生活中，她看起来是一个很阳光的人，经常在班级里开怀大笑，也时常一个人主动前去擦黑板，在访谈前研究者在她身上没有感受到这么大的压力与委屈。访谈结束后，研究者也有在关注她的朋友圈，在访谈结束后不久的一个晚上，我看到她在 22:28 发了一条朋友圈，朋友圈文案是：“我就是委屈怎么了”，配图是一张布满血迹的手臂照，图片中她的手臂用小刀割了不下 10 道口子，鲜血从伤口上冒出来，这条朋友圈下还有三条她自己写的评论是这样的：

“谢谢你们，刮眉刀很好用。我现在手一直在抖。我真的很难过，但是我找不到任何一个朋友。怎么办，哭得我想吐，血块凝固在我的伤口上了。我真的很想找个人说说话”。（受访者 N4）

过了一段时间我看到 N4 同学，在她的第一条朋友圈下评论：“别割了啊，越割越抖。”看到这些，研究者十分心痛，又觉得头皮发麻，作为一个曾经在青春期也跟母亲剧烈争吵过的初中生，我也险些做出这些举动，但由于怕疼还是终止了，研究者想做点什么，

思来想去过两天学校里面某个学院会在操场举办毕业晚会，研究者便以邀请她来玩的名义想带她散散心，于是在 0:42 时给她发了这样一段信息：

“N4 同学，我刚刚看到了你发的朋友圈，我很心疼，你和我弟弟差不多是一样大的年纪，你肯定是遇到了一些难题，以此来宣泄，明晚大学北区操场会有毕业晚会，如果你有空的话我可以带你进来，然后跟你一起看看晚会，在看晚会的过程中如果你想和我倾诉就可以倾诉，不想倾诉咱们就看看晚会，希望你度过一个愉快的夜晚。会有各种类型的表演，可以以此来放松放松。”（研究者）

第二天早上 9:44，她给我回复了两条消息和一个捧着鲜花的表情包，消息内容是：“谢谢老师，但是您肯定也有您自己的朋友…我就不过去打扰啦，有机会我会进去的，谢谢您邀请我。我会自我调节的，放心。”随后，研究者回复她，如想进大学里面来参观，可随时找研究者。后续研究者发的朋友圈中，她经常会在评论区里评论，研究者也在持续关注她的状态。

八年级学生的亲子关系，正处于学业压力与情感需求的拉扯之中。这一阶段，家长对成绩的关注度飙升，日常话题几乎被学习垄断，而不同的沟通方式，直接塑造了孩子截然不同的心理状态。那些能与孩子共进退的家长，会成为孩子应对学业挫折的后盾；而一味指责的家长，却让孩子在已尽全力仍不被认可的委屈中陷入情绪低谷。N 班六七个学生的状态印证了这一点，他们在校园里开朗大方，提及亲子关系却瞬间情绪低迷，甚至出现抑郁倾向，这种人前阳光、人后低落的分裂状态，正是亲子间情感联结断裂的信号。

N4 同学的经历，撕开了亲子沟通错位的现实困境。作为一名兴趣广泛的新疆女孩，她在学校里活泼开朗，却在与父母的相处中充满委屈。父母严格管控手机，将她的生活压缩在学习的单一维度里，当她因偏科成绩下滑时，得到的不是理解与帮助，而是不够努力的指责。这种沟通错位，让她陷入努力不被看见、情绪无处安放的困境，只能在深夜的朋友圈里宣泄痛苦，甚至用伤害自己的方式表达绝望。她对学习不是唯一出路的清醒认知，与为考试而学习的现实行动形成强烈反差，折射出八年级学生在自我需求与家长期待之间的无奈妥协。

4.2.1.2 被严格控制的时间与空间

在八年级学生的学习生活中，学业已经占据了绝大多数时间和空间。大多数本地生同学在周末都会去上补习班，叠加学校老师布置的大量家庭作业，多数学生在周末时只能拥有非常的自由支配时间。M18 同学就是典型代表，他是 S 市本地人，家中独生子，父母对其教育期望较高，在提及亲子关系时，他表示和父母大多数时候都较为和睦，但是涉及休闲时间和空间时，他坦然说道：

“学习上会发生一些小争执，因为我妈会因为学习限制我的个人时间和空间。八上

的时候，我已经开始打羽毛球了，那时候只有周末有时间去，那时候只能打 1、2 小时，结果有次没考好。我爸妈说我打球瘾太大了，说以后不让我打，说我考后才能打，当时就很不乐意，我就说我一周才能打一次，打时间那么少，其他时间都在学习，为什么呢？然后就吵起来了。”（受访者 M18）

后面经过协商，M18 同学与父母达成协商，还是让周末打一次羽毛球，但将大量减少玩手机次数，周一到周五都不能看手机。无独有偶，在访谈中，N4 同学表示，自己可自由支配与休息的时间极为有限。

“当时真的就是真的睡不够，就会很累，一天都没有精神，然后干什么事情都没有兴趣，就会想请假，在家里休息，想能睡个好觉，当时就觉得挺奢侈了。”（受访者 N4）

据 N4 同学反馈，其每日作业通常需持续至夜间十一二点，睡觉时间约为凌晨一点。在此过程中，她也曾产生过暂时放松、暂缓学习的想法，但现实环境并不允许。由于班级作业检查制度严格，未完成作业的情况会被通报至家长群，进而招致父母的批评。因此，当作业未能按时完成时，她会产生强烈的担忧，担心被家长发现。一旦被发现，除了受到严肃批评外，手机还会被没收，这一措施对她造成了较大心理压力与痛苦。

综合来看，当时间与空间被学业和父母管控严格定义时，亲子关系便容易陷入“管控—反抗”或“顺从—压抑”的循环。一方面，父母出于对孩子未来的焦虑，试图通过压缩休闲来确保学业投入；另一方面，八年级学生正处于自我意识快速发展的阶段，对个人空间、自主选择和情感释放的需求愈发强烈。这种需求与现实限制之间的张力，构成了亲子关系中最核心的挑战之一，也直接影响着孩子的学校适应与心理健康。

4.2.2 个人意识：对亲子冲突的适应策略

面对不同导火索引发的亲子冲突，八年级学生也形成了不同的适应策略。在亲子关系中，面对专制型父母的严格管控，部分学生选择“迂回战术”，他们会将情感寄托转向朋友群体，通过与同龄人的倾诉和陪伴来缓解家庭压力，同时有意识地减少与父母的正面沟通，并且通过自己的方式，来降低父母对自身的学业期待，以此避免不必要的冲突。而面对民主型父母，部分八年级学生则采取协商沟通的方式，来换取自我的期望和要求。M20 同学是前者的典型代表，M18 同学是后者的典型代表。

4.2.2.1 迂回调整：制造波动降低父母期望

M20 同学是来自 M 校 M 班的一名内初生，她的家乡是新疆克州阿克陶县。家里总共有四口人，她是最小的那个，上面还有一个姐姐。姐姐刚刚高考完，也住在新疆，但离家挺远的，在南疆图木舒克市。她学习成绩在班级里名列前茅，也担任了内初班的副

班长，她平常在班级里并不喧闹，更多的是坐在自己的座位上学习和交流。在访谈过程中，八年级这一年里，她对自己的学业、同伴、亲子等方面都感觉适应良好，在访谈过程中，M20 同学坦言道：

“其实我从小学开始，都想让我父母高兴一点，所以我会想往前面考一点，成绩好一点。然后我发现我好像犯了个错误，如果我每一次考得都特别好的话，哪一次输了一点点可能都会被无限放大。然后父母可能对我期望有点高，就会有点压力。他们就说要好好努力一下，还有很多人比你优秀。”（受访者 M20）

M20 同学后期通过不刻意保持成绩，甚至故意造成一些波动，来降低父母对其教育期望，从而减轻自己的心理压力。而 N4 则更多处于被动承受状态，在严格管控下压抑自身需求，长期承受睡眠不足与心理压力。这两种策略反映出，当亲子间缺乏有效沟通时，学生要么在博弈中争取自主，要么在压抑中消耗自我，而健康的适应，仍需建立在父母尊重孩子需求、双方平等对话的基础之上。

4.2.2.2 果断争取：积极与父母协商沟通

M18 同学面对亲子间因时间管控引发的紧张关系，采取的核心适应策略是协商沟通，既不盲目反抗激化矛盾，也不被动顺从压抑自身需求，而是以理性沟通为桥梁，寻求亲子双方的平衡。

当父母因考试失利，以“打球瘾太大”为由禁止他周末打羽毛球时，M18 没有一味妥协或激烈争执到底，而是主动表达自身诉求，清晰说明“一周才能打一次，时间那么少，其他时间都在学习”，让父母了解休闲活动并未影响其学业投入，明确传递自己对羽毛球运动的热爱与合理需求。

在争执过后，他没有僵持对立，而是配合父母进行协商，主动作出让步，同意大幅减少手机使用次数，承诺周一到周五不看手机，以此换取周末继续打羽毛球的权利。这种协商沟通的策略，既坚守了自身的兴趣需求，又兼顾了父母对其学业的期待，有效化解了亲子矛盾，避免了关系陷入“管控—反抗”的恶性循环，也为自身争取到了合理的个人空间，实现了亲子间的相互理解与妥协。

4.2.3 关键事件和重要他人影响亲子关系的走向

结合迈克尔·亚当斯生活史研究要素论，八年级亲子关系的走向并非偶然，而是被一系列关键事件触发、被重要他人引导的动态过程。关键事件作为亲子关系转折的核心节点，打破原有相处模式，引发亲子矛盾或促进情感联结；重要他人则以自身行为、观念，潜移默化影响亲子双方的沟通方式与认知，进而决定亲子关系的发展方向。结合访谈案例来看，影响八年级亲子关系走向的关键事件与重要他人，均围绕学业期待、时间

管控、沟通互动三大核心展开，具有鲜明的阶段性特征。

4.2.3.1 关键事件：亲子关系转折的触发点

影响亲子关系走向的关键事件，主要集中于学业相关与时间管控两类，两类事件相互交织，直接引发亲子间的矛盾升级或关系缓和，成为亲子关系走向的重要转折点。

学业相关的关键事件，是引发亲子矛盾最主要的触发点，核心围绕成绩波动、学业表现展开。N4 同学的亲子关系紧张，便源于成绩下滑这一关键事件。当她出现偏科、成绩下滑时，父母未关注背后的原因，反而一味指责她“不够努力”，这一事件直接加剧了亲子间的误解与矛盾，让她产生“被背刺”的委屈感，进而导致亲子沟通愈发顺畅，关系陷入紧张。正如 N4 所说，“我妈总觉得我不太努力，就会比较唠叨，成绩下滑也挺严重的，然后就会感觉自己被背刺了。”

与之类似，M20 同学亲子关系的调整，也源于学业成绩波动这一关键事件。她长期保持优异成绩，让父母形成了较高的学业期待，而当她刻意制造成绩波动后，父母的期待逐渐降低，亲子间的压力也随之缓解，亲子关系从紧张逐渐趋于平和。此外，地理生物会考临近、课外班安排等学业相关事件，也成为影响亲子关系的关键节点，加剧了亲子间的焦虑与矛盾，或推动双方调整相处模式。

时间管控相关的关键事件，是引发亲子争执的另一重要诱因，主要围绕休闲时间、个人空间的分配展开。M18 同学与父母的争执，核心触发点便是“周末打羽毛球”这一关键事件。一次考试失利后，父母将原因归咎于他“打球瘾太大”，禁止其周末打球，这一事件直接引发亲子争吵；而后续双方协商达成一致，允许他周末继续打球但缩减手机使用，这一事件又推动了亲子关系缓和，实现了双方的相互妥协。

N4 同学的亲子关系紧张，也与时间管控相关的关键事件密切相关。每日作业繁重、休息时间不足，她试图暂缓学习、寻求休息的想法无法实现，而作业未完成会被通报至家长群进而招致批评、没收手机，这些连续的关键事件，让她长期处于焦虑与恐惧中，亲子间的情感联结逐渐弱化，关系陷入“管控—压抑”的循环。

此外，亲子沟通失败也是重要的关键事件。N4 同学曾主动与父母沟通学习相关的困惑，但沟通均以失败告终，这一事件让她逐渐放弃主动沟通，将情感寄托于朋友，进一步加剧了亲子间的隔阂；而 M18 同学在争执后主动协商、有效沟通，这一事件则成为亲子关系缓和的转折点，推动双方建立更包容的相处模式。

4.2.3.2 重要他人：亲子关系走向的引导者

结合八年级学生的成长特点，影响亲子关系走向的重要他人，主要分为父母、同伴两大群体，其中父母作为亲子关系的核心参与者，其行为与观念对关系走向起决定性作

用；同伴则作为辅助性重要他人，间接影响学生应对亲子矛盾的方式，进而作用于亲子关系。

父母是影响亲子关系走向的核心重要他人，其教育观念、沟通方式直接决定亲子关系的质量。一类是专制型父母，如 N4 的父母，他们对孩子的学业期望过高，过度管控孩子的时间与空间，面对孩子的学业波动，多采取指责、批评的方式，忽视孩子的努力与情感需求。这种教育方式，让孩子在亲子相处中充满委屈与压抑，逐渐关闭沟通渠道，导致亲子关系紧张、隔阂加深，甚至让部分学生出现抑郁倾向、自我伤害的行为，N4 同学深夜发朋友圈宣泄痛苦、伤害自己，便是这种亲子相处模式下的极端表现。

另一类是民主型父母，如 M18 的父母，他们虽对孩子有较高的学业期望，但在面对亲子矛盾时，能够倾听孩子的诉求，愿意与孩子协商沟通、做出妥协。当与 M18 因打球发生争执后，他们没有固执己见，而是接受协商，允许孩子保留周末打球的兴趣，这种包容与理解，不仅化解了亲子矛盾，更强化了亲子间的情感联结，让亲子关系保持和睦。

同伴作为辅助性重要他人，虽不直接参与亲子互动，但通过影响学生的情绪调节与应对策略，间接影响亲子关系走向。当学生面临亲子矛盾、情感压抑时，同伴成为他们的主要情感寄托。N4 同学在亲子沟通失败、内心委屈时，会与朋友交流倾诉，“互相说说一些比较丧的话，但是其实说出来就心里好受很多了”，这种同伴支持让她能够缓解负面情绪，避免因情绪失控进一步激化亲子矛盾；而 M20 同学在面对父母过高期望时，虽主要通过自身调整降低父母期待，但同伴间的相互理解与支持，也为她提供了情绪缓冲，帮助她更从容地应对亲子间的压力。

此外，研究者作为外部重要他人，虽不直接影响亲子关系的核心走向，但通过关注学生的心理状态、给予情感支持，能够在一定程度上引导学生调整应对亲子矛盾的方式，缓解亲子关系带来的负面情绪，如研究者关注 N4 同学的朋友圈动态，主动邀请她参与毕业晚会、提供倾诉渠道，帮助她缓解内心的痛苦，间接为亲子关系的改善创造了条件。

4.2.3.3 综合分析：关键事件与重要他人的协同影响

迈克尔·亚当斯于生活史研究要素论中明确提出，关键事件与重要他人为塑造个体生活史、影响个体关系发展的核心要素。此二者相互协同、相互作用，共同决定个体关系的发展轨迹与状态。这一理论视角为解读八年级亲子关系的走向提供了重要依据。综合而言，八年级亲子关系的走向，是关键事件与重要他人协同作用的结果，二者相互影响、相互作用，共同塑造了亲子关系的发展状态。关键事件是亲子关系转折的“导火索”，而重要他人的态度与行为，则决定了关键事件发生后，亲子关系是趋向紧张、隔阂，还是趋向缓和、融洽。

从协同作用逻辑来看，专制型父母的教育方式，会让学业波动、时间管控等关键事

件，更容易引发亲子矛盾升级。如 N4 的父母一味指责、管控，让成绩下滑、沟通失败等关键事件，进一步加剧了亲子误解与隔阂；而民主型父母的教育方式，则能让关键事件成为亲子关系改善的契机，如 M18 的父母愿意协商，让“打球争执”这一关键事件，成为双方相互理解、妥协的起点，推动亲子关系缓和。

同时，关键事件也会影响重要他人作用的发挥。学业成绩下滑、时间管控冲突等负面关键事件，若没有父母的理解与正确引导，会进一步放大亲子间的矛盾，甚至让同伴支持成为学生逃避亲子关系的“避风港”；而协商沟通、相互妥协等正向关键事件，则能强化父母的民主教育方式，也能让同伴支持更好地发挥情绪缓冲作用，推动亲子关系向健康方向发展。

此外，八年级学生自身的自我意识与应对策略，也会影响关键事件与重要他人的作用效果。M18、M20 等具有清晰自我认知的学生，能够在关键事件发生后，主动采取协商、迂回调整等策略，引导重要他人（父母）调整态度，进而改善亲子关系；而 N4 等学生，在面对关键事件时，更多处于被动承受状态，缺乏有效的应对策略，导致亲子关系持续紧张。

这一协同作用机制，也为八年级亲子关系的干预提供了明确方向：家长应转变教育观念，减少过度管控与指责，以理解、包容的态度面对孩子的学业波动与成长需求，主动与孩子协商沟通；学校与家庭应关注学生的情感需求，引导学生建立有效的情绪调节方式与亲子沟通策略，同时发挥同伴支持的积极作用，让关键事件成为亲子关系改善的契机，帮助八年级学生构建健康、和谐的亲子关系，为其学校适应与心理健康奠定坚实基础。

4.3 人际场域三：师生关系中的冲突和支持

在八年级学生的学习成长历程中，教师扮演着至关重要的引导角色，其教育方式、沟通风格乃至日常言行，都在潜移默化地形塑着学生的学习兴趣、内在动机与行为习惯。可以说，师生关系的亲疏远近、融洽程度，往往直接左右着学生对该学科的接受度与喜爱度：当学生对某位教师充满信任与好感时，通常会更主动地投入该学科的学习，在课堂上积极互动、课后主动拓展；反之，若师生关系紧张或存在隔阂，学生可能会对学科产生抵触情绪，学习动力也随之下降。

为深入了解这一阶段的师生互动现状，我们对三十四名八年级学生进行了一对一访谈。访谈结果显示，有接近三分之一的学生在升入八年级后，面临着师生适应的难题：有的是因为新学期更换了科任教师，新老师的教学节奏、管理方式与之前截然不同，让他们一时难以跟上；有的则是与相处已久的教师在沟通上出现了障碍，随着学业压力增大，师生间的理解与共情逐渐减少。不过，也有超过一半的学生表示，随着相处时间的

推移，他们对各科教师的教学风格、性格特点越来越熟悉，不仅能快速适应课堂节奏，还能在课后与老师轻松交流，师生关系十分融洽。

接下来，就让我们走进八年级学生的校园生活，聚焦他们在学校适应过程中人际场域的师生互动，探寻八年级学生在此阶段面临的师生关系挑战、应对策略和关键事件与重要他人。

4.3.1 压力与难题：师生相处中的人际挑战

4.3.1.1 矛盾冲突中的师生关系扭曲

“师生关系是教师与学生在教育过程中为完成一定的教育任务，以教和学为中介而成的一种特殊的社会关系，是学校最基本的人际关系。”[①]师生关系适应存在困难往往体现为师生间存在冲突或误解，导致双方处于消极沟通和互动的状态，并且长时间处于此状态，双方都没有意愿进行改变，从而影响学生学习积极性和对这门学科的态度。N5 同学和 N3 则是因师生关系发生冲突对该学科产生态度大转变的典型代表。当研究者问到在整个初二阶段跟老师同学之间发生过什么印象深刻的事时，N5 同学是这样回应的：

“有，在学校有一个老师。就是语文老师，有一天他上课突然开始说我，我本来挺喜欢他的，他在说我的情况下把我前面那个人一起说了，他说我们两个骂他，可是我们俩当时还没有骂他呢，他说完我可能就会说两句，因为我很介意。我朋友特别勇敢，站起来帮我说话。我说没有干，然后我们班主任过来问我情况的时候，她也会帮我说话，说我没有做错什么，是老师过于激动了，他说我上课找我前面的人在背后骂他，她经常在其他班人面前说我不好，还说我听写作弊，可是我从来没有作弊过。后面只要他上课，有时候会点我问题，我才会跟他说话，剩下的我见他都是不说话。”（受访者 N5）

N5 同学在初二阶段曾被语文老师当众误解，被无端指责与同学背后骂老师、听写作弊，尽管她并未做出此类行为。在这一过程中，她得到了朋友和班主任的支持与澄清。此后，N5 仅在课堂被提问时才与该老师交流，日常见面不再主动沟通。这一事件反映出，教师的不当评价与误解会对学生造成明显的情感伤害，也会直接破坏师生信任与互动状态。同时，同伴与班主任的及时支持，成为学生在负面师生经历中的重要情感支撑，体现了重要他人对师生关系适应的关键作用。

针对这一师生冲突事件，研究者对另一位知情此事的同学也进行了一对一半结构化访谈。

“语文老师，他就非要说我对他也有意见，然后在背后说他不好，他说都有人告诉他了，然后我还问了哪个人是谁，他说我忘了，我问了至少有十几遍，非要莫名其妙把我带上，说你俩对我有意见就怎么样，情绪过激的那种状态。”（受访者 N5）

[①] 许高厚.现代教育学[M].北京:北京师范大学出版社,1995:23.

研究者进一步追问该学生认为语文老师过激行为主要体现在什么地方，她是这样表述的：

“在上面讲课，然后说着说着就点到 N3，点到她了之后，说到后面就开始说到我，你俩在背后怎么样，我都知道，都有人告诉我了，不要以为我不知道，隔墙有耳怎么样，若想人不知，除非己莫为，这句话他重复说了五遍，我在前面我都无语了。”（受访者 N5）

N5 和 N3 对于这位语文老师的描述基本一致，由于研究者无法对这位语文老师进行访谈，研究者调研的班级与 N5、N3 所在的班级不同，N5、N3 是 N 班里面的同学介绍给研究者的。研究者并没有对这两位同学进行过直接的课堂观察和校园接触，但可以从线上访谈中得知两位同学说话整体是较为冷静客观的，她们对于其他老师和同学的评价都较为中肯和积极，唯独对于这位语文老师之间发生的事记忆犹新，想必这位语文老师对 N5 和 N3 在师生关系上带来了较大的挑战。

4.3.1.2 价值差异下的师生矛盾潜伏

N10 同学在第一次一对一半结构化访谈中，并没有提及她对一些老师的不满，在后来的一次一对四的访谈中，她逐步吐露心声。在提及初二阶段与老师之间的印象深刻事件时，四位一同访谈的同学仿佛打开了话匣子：

“喜欢蒋老师，讨厌王老师。王老师有一次上课说我说话，就骂我三观不正，刚开学没几天，我们还穿军训服，我特别愤怒，还回家哭了，她骂人特别难听。”（受访者 N7）

“对，我们三个不会都是讨厌王老师，喜欢蒋老师吧？”（受访者 N9）

“我们班上 WJZ、NZ 两个男生，王老师诅咒人家妈妈，说‘你再不听话，把你妈气死了，让你爸给你找个后妈’，人家妈妈还在 ICU 生重病呢。她还骂家境不好的 HXH 是乞丐，骂 ZZY、ARXD 也很难听。”（受访者 N10）

“对，而且王老师特别偏心，上学期对 WPY 格外宽容，他作业没写完能延长时间，我们就不行。还有 WPY 对女生做不当行为，说‘我要强奸你’，我们找王老师求助，她却说‘他只是想跟你交朋友’，根本不处理。”（受访者 N7）

“我也被王老师骂过，上课借个笔，她就骂我‘250’，看我不怼她，就拿我撒火，我懒得跟她吵。WPY 还总揪我头发，拿别人吃过的口香糖，我找王老师说，她还让我帮他学习，我爸妈不让我往上闹。”（受访者 N8）

“要是我，我就跟我爸妈说，还要发朋友圈，捶他一顿，太恶心了！受害者有罪论到底是谁在搞？”（受访者 N9）

“我跟我爸妈说了，他们不管，还说闹大了对我伤害大，我只能忍了，现在让他离我远点。”（受访者 N10）

在被问及初二阶段与老师的印象深刻事件时，N7、N8、N9、N10 四位同学普遍表示喜欢蒋老师，却对王老师存在强烈负面感受。王老师存在言语刻薄、骂人难听的问题，曾诅咒重病学生的母亲、辱骂家境普通的学生，还存在明显偏心，对部分学生格外宽容，对其他学生则随意指责。此外，面对学生被不当对待的求助，王老师未进行有效处理，仅敷衍了事。学生们面对此类情况，或选择沉默忍受，或向家长求助却未得到重视，内心充满不满与无助。

围绕英语学习感受及日常上课、睡眠状态时，大家的回答是这样的：

“刘老师教英语特别好，只教了我们一个月，比现在的彭老师好太多了。彭老师上课就讲‘How to spell’，我都会讲，我每天上课都睡觉，还拿英语课写作业、玩数独。”（受访者 N10）

“对，彭老师教学不行，我上课只做一半笔记，剩下的就画画，我每天早上闹钟叫不起来，早读都睡着，去年天天玩手机到三点，早读太恶心了。”（受访者 N7）

“我现在都献祭英语学数学，上课笔记照着做，但根本没听，还总犯困，之前跟 N7 同桌，我俩一起睡着，我躺在床上还睡不着，早上困着洗脸、吃饭。”（受访者 N9）

“我有时候累得睡不着，睡得晚还死，跑操最没用。我英语课也觉得能学进去，数独还能做对，就是上课总犯困。”（受访者 N8）

在一对多访谈中，四位同学对王老师的不满情绪集中爆发，其不公平对待、言语侮辱等行为成为众矢之的。研究者在现场亲耳听到王老师诅咒 WJZ 同学“不好好学习把妈妈气死，让爸爸找后妈”，而事后得知 WJZ 的妈妈当时正因重病在 ICU 抢救，如此言论令人震惊，很难想象出自一所重点学校班主任之口。王老师的言行暴露了她在教育素养上的严重缺失，即便她的语文课生动形象、对班级管理较为上心，也无法掩盖其对学生人格尊严的漠视。

综合来看，八年级学生面对师生关系中的矛盾，均未采取主动沟通、理性协商的正向适应策略，而是以被动忍受、消极规避、情绪宣泄为主，核心原因在于学生与教师之间的权力不对等、沟通渠道不畅，以及部分学生缺乏家庭支持、自身应对能力不足。这种被动适应策略，虽能在短期内缓解学生的负面情绪、规避矛盾升级，但长期来看，会加剧师生间的隔阂与误解，不利于学生的心理健康与学校适应，也进一步凸显了价值差异下师生矛盾的潜伏性与危害性。

更值得关注的是，学生对王老师的不满并非个例，而是具有普遍性。N7 同学因上课说话被王老师指责“三观不正”，回家后委屈大哭；N8 同学仅因上课借笔，就被王老师当众辱骂“250”；王老师还曾嘲讽家庭条件不佳的 HXH 同学是“乞丐”，用粗鄙语言贬低学生的人格。尤其令人愤怒的是，当 N10、N8 同学遭遇男同学 WPY 的骚扰时，王老师不仅不主持公道，反而轻描淡写地将其归结为“想交朋友”，甚至让受害者帮施害者学习，这种处理方式不仅纵容了不良行为，更对受害者造成了二次伤害。王老师的

“双面性”在学生的讲述中愈发清晰：她一方面能把语文课上得生动精彩，对班级事务也颇为上心；另一方面却对学生进行区别对待，偏袒关系户 WPY，对普通学生动辄恶语相加。这种矛盾的行为塑造出一个立体却充满争议的班主任形象，也折射出当前教育中存在的深层问题，部分教师虽然具备一定的教学能力，却缺乏对学生基本的尊重与关爱，甚至将个人情绪发泄在学生身上。王老师的案例警示我们，教育的本质是育人，教师不仅要传授知识，更要关注学生的身心健康，用尊重和包容滋养学生的成长。

4.3.2 个人意识：面对师生关系的适应策略

4.3.2.1 消极回避：面对价值观迥异的老师

八年级学生在面对师生关系中的矛盾时，基于自身性格、家庭支持情况及矛盾严重程度，形成了差异化的适应策略，核心围绕“消极回避”和“主动靠近”两大类型，均体现出学生在师生权力不对等背景下，对师生矛盾的被动应对，未形成主动沟通的正向适应模式，也反映出价值差异下师生矛盾的隐蔽性与潜在性。

面对王老师言语侮辱、处事不公、漠视求助等引发的师生矛盾，四位同学的适应策略呈现明显分化。被动忍受型以 N8、N10 同学为代表，她们面对王老师的无端指责、言语冒犯，选择沉默回避、妥协退让。N8 同学被王老师骂“250”，因不愿争执而“懒得跟她吵”，面对 WPY 的不当行为及王老师的敷衍处理，因父母担心事情闹大影响自身，只能选择顺从、不再追究；N10 同学向父母求助却未得到重视，最终选择“忍了”，通过“让对方离自己远点”的方式，被动规避矛盾，以此减少自身的负面情绪困扰，这种策略本质上是学生在无力改变现状时，为保护自己而采取的妥协式适应。

情绪宣泄型以 N9 同学为代表，她面对王老师的不当言行及同学被伤害的现状，未选择沉默，而是通过表达极端情绪、设想激烈应对方式宣泄不满，坦言“要是我，我就跟我爸妈说，还要发朋友圈，捶他一顿”，这种宣泄式适应，是八年级学生自我意识觉醒的体现，虽未真正采取过激行为，但反映出学生在面对师生矛盾时的愤怒与无助，试图通过情绪宣泄缓解内心的压抑，却未形成理性应对的意识与能力。

消极规避型则体现在四位同学面对师生矛盾时的共同选择，无论是对王老师的不满，还是对彭老师教学能力的不认可，学生均未主动与老师沟通反馈、表达自身诉求。面对王老师的不公与刻薄，学生们仅在同伴间相互倾诉、吐槽，未尝试与王老师沟通化解矛盾；面对彭老师枯燥的教学方式，学生们选择在课堂上睡觉、画画、写其他作业、玩数独，以消极逃避的方式应对，用“不参与、不投入”的态度，规避与老师的正面互动，本质上是对师生矛盾的间接反抗，也是学生在无法改变教师行为时，保护自身情绪、减少心理内耗的适应策略。

此外，N10 同学在初次一对一访谈中未吐露对老师的不满，直至一对四访谈中才逐

步倾诉心声，这种“隐蔽式表达”也是学生适应师生矛盾的一种隐性策略。八年级学生正处于敏感的青春期，既担心主动表达不满会遭到老师的报复、区别对待，又不愿将内心的委屈长期压抑，因此选择在同伴群体中寻求共鸣、倾诉心声，既缓解了负面情绪，又避免了与老师的正面冲突，这也反映出价值差异下，师生矛盾并未真正消失，而是以潜伏的状态存在，学生通过隐蔽式倾诉的方式，完成了对矛盾的被动适应。

4.3.2.2 主动靠近：面对自身欣赏任课的老师

“师生关系不仅影响学生学业适应，还可能通过影响学业自我效能感而间接影响学生的学业适应。”[①]因此，主动靠近自己欣赏的任课教师，建立积极、良性的互动联结，便成为提升学业自我效能感、优化个人学校适应状态的重要实践策略。

M17 同学是 M 班的班长，老家来自河南，全家 2008 年搬到新疆来，家里共 5 口人，爸爸妈妈、一个七年级的妹妹和一个六年级的弟弟。个人爱好是画画和练字，平时一些不想和别人说的话就会通过画画的形式来抒发。研究者第一天来到 M 班时，班主任就跟研究者说她是个管理型人才，很有管理的能力。在日常的跑操、体育课等活动中，她都起到了一个很好的组织者作用，并且在研究者刚来的第一天时，她积极和研究者说明跑操的规则和情况，让研究者到树荫下去乘凉，避免暴晒，那时候正是新疆 2025 年的 5 月份，天气已经开始炎热了起来，紫外线十分强烈，非常细心和温暖。她在班级中成绩处于中上等，在提及和各科教师关系时，她回答十分淡然和坚定。当研究者问道：“哪些老师是你喜欢的类型，跟老师之间发生过什么印象深刻的故事？”M17 同学是这样回答的：

“数学老师郭老师，然后之前的时候数学成绩一直都不太差，也挺好的，每次考试都是 90 多，满分 100 的时候都是 90 多，但是上一个数学老师比较凶，也不太敢接触，这个郭老师很温柔，有什么问题的话我会去找她，然后我去问她，她会很耐心给我讲解讲，讲完之后她还会给我们发一些小零食，就当作奖励，是你来问题的奖励，然后就特别好，当你数学退步的时候，她会把你叫到办公室去，给你去问一下你最近是不是不在状态，是因为什么，然后帮你找原因。然后就找到之后，你要是心里有点郁闷的话，她会给你解开心结，然后就都挺好。我自身也对数学比较感兴趣，就觉得数学挺好的。”（受访者 M17）

M17 提到数学老师的更换让她更加喜欢数学这门科目，在研究者的观察中 M 班的数学老师的确是一位较为有亲和力、授课清晰、温柔的女老师，她会在课堂上及时关注学生的状态，进行提问和反馈，在她的课堂上同学们的听课和互动状态都比较不错。M 班的数学成绩整体也在进步，在年级 6 个班级里不再是倒数第一。

[①] 曲崴.初中生师生关系、学业自我效能感与学业适应的关系[D].东北师范大学,2010.

M17 同学作为 M 班班长，其成长背景与个人特质共同塑造了她在班级中的核心角色。从河南到新疆的迁居经历，加上家中弟妹双全的家庭结构，培养了她的独立意识与责任感，这也成为她胜任班长职务的重要基础。她通过画画抒发情绪的爱好，展现出细腻敏感的内心世界，而这种特质也让她在班级管理中更能体察同学的需求，比如主动提醒研究者躲避暴晒的细节，便体现出她温暖细心的一面。班主任对她“管理型人才”的评价，在跑操、体育课等活动的组织中得到了印证，她不仅能高效完成班级事务，更以亲和力赢得了师生认可。

在师生关系层面，M17 的经历凸显了教师风格对学生学科兴趣的关键影响。她对数学的热爱，很大程度上源于现任郭老师的温柔教学方式，耐心地讲解、进步的鼓励、情绪的疏导，甚至是问题后的小零食奖励，让她从对前任课老师的畏惧转变为主动探索数学的热情。这种转变不仅体现在她个人成绩的稳定发挥上，更通过班级整体数学成绩的提升得到了群体印证。郭老师关注学生状态、及时互动反馈的教学模式，让课堂氛围更加积极，也为 M 班摆脱“倒数第一”的困境提供了动力。M17 的案例清晰地表明，教师的人格魅力与教育方法，是点燃学生学习热情、推动班级整体进步的重要引擎，而像她这样兼具管理能力与共情力的学生，更是连接教师与同学的关键纽带，在班级生态中发挥着不可替代的作用。

4.3.3 关键事件和重要他人影响师生关系的走向

结合迈克尔·亚当斯生活史研究要素论，八年级师生关系的走向并非偶然，而是由一系列关键事件触发、重要他人引导的动态过程。关键事件作为师生关系转折的核心节点，打破原有互动平衡，引发师生矛盾升级或情感联结深化；重要他人则以自身言行、观念为导向，潜移默化影响学生与教师的互动方式、认知判断，进而决定师生关系的发展方向。结合访谈案例来看，影响八年级师生关系走向的关键事件与重要他人，围绕师生互动、教学体验、情感支持三大核心展开，呈现出鲜明的阶段性与差异性。

4.3.3.1 关键事件：师生关系转折的触发点

影响师生关系走向的关键事件，主要分为矛盾冲突类与正向联结类，两类事件直接决定师生关系是走向紧张隔阂，还是融洽亲密，是师生关系发生质变的核心诱因。

矛盾冲突类关键事件引发师生关系疏离。矛盾冲突类关键事件是导致师生关系紧张、疏离的主要触发点，核心围绕教师的不当言行、误解指责、处事不公展开，直接伤害学生情感，破坏师生信任。

N5、N3 同学与语文老师的师生关系恶化，核心触发点是无端误解与不当指责这一关键事件。语文老师在无明确证据的情况下，当众指责 N5、N3 同学背后骂自己，甚至

重复强调“若想人不知，除非己莫为”，还在其他班级面前诋毁 N5，诬陷其听写作弊。这一系列事件，让原本喜欢语文老师的 N5 产生强烈的委屈与抵触，最终选择与老师保持距离，仅在课堂被提问时才进行必要互动，日常刻意回避；N3 也因老师的莫名指责感到无语，对老师的信任彻底崩塌，师生间形成明显隔阂。

N7、N8、N9、N10 四位同学与王老师的师生关系紧张，源于多起连续的矛盾冲突类关键事件：N7 因上课说话被王老师无端指责“三观不正”刚开学便遭受言语伤害；N8 因上课借笔被王老师当众辱骂“250”，成为老师发泄情绪的对象；王老师诅咒重病学生的母亲、辱骂家境普通的学生为“乞丐”，言语刻薄且不尊重学生人格；面对学生遭遇的不当行为求助，王老师敷衍了事，将骚扰轻描淡写为“想交朋友”，甚至要求受害者帮助施害者学习；此外，王老师明显的偏心行为，让学生感受到不公平对待，进一步加剧了师生矛盾。这些关键事件叠加，让四位同学对王老师产生强烈的负面情绪，师生间彻底失去信任，形成对立状态。

此外，教学方式不当也成为引发师生疏离的关键事件。彭老师枯燥单一的教学模式，仅反复讲解基础拼写，无法满足学生的学习需求，导致 N7、N8、N9、N10 等同学对英语课失去兴趣，选择在课堂上睡觉、画画、写其他作业，以消极逃避的方式应对，师生间几乎没有有效互动，关系陷入僵化。

正向联结类关键事件促进师生关系融洽。正向联结类关键事件是推动师生关系走向融洽、亲密的重要转折点，核心围绕教师的正向引导、耐心关怀、公平对待展开，让学生感受到尊重与温暖，进而主动靠近教师。

M17 同学与数学老师郭老师的良好师生关系，源于多起正向关键事件：郭老师温柔耐心，面对 M17 的提问总能细致讲解，还会以小零食作为奖励，给予学生积极反馈；当 M17 数学成绩退步时，郭老师没有指责批评，而是主动将她叫到办公室，询问其状态、帮助查找原因，还会疏导她的负面情绪，缓解其心理压力。这些充满关怀与支持的关键事件，让 M17 从对前任严厉数学老师的畏惧，转变为对郭老师的信任与喜爱，进而主动亲近老师、主动探索数学学习，师生间形成良性互动，也推动 M17 自身数学成绩稳定发挥。

此外，教师的公平对待与正向认可，也是正向联结类关键事件的重要体现。蒋老师因处事公平、态度温和，得到 N7、N8、N9、N10 四位同学的一致喜爱，成为她们在师生关系中的正向体验；代课英语老师刘老师教学能力突出、课堂生动，仅任教一个月便获得学生的高度认可，成为学生心中“最好的英语老师”，这些正向事件让学生感受到教师的专业与用心，为师生关系的融洽奠定了基础。

4.3.3.2 重要他人：师生关系走向的引导者

结合八年级学生的成长特点，影响师生关系走向的重要他人，主要分为教师、同伴、

家长三大群体，其中教师作为师生关系的核心参与者，其言谈举止对关系走向起到决定性作用；同伴与家长则作为辅助性重要他人，通过影响学生的情绪、应对策略，间接作用于师生关系的发展。

教师是师生关系走向的核心主导者。教师是影响师生关系走向的最关键重要他人，其教育素养、教学方式、沟通风格、处事原则，直接决定师生关系的质量与走向，分为正向引导型与负面影响型两类。

正向引导型教师以郭老师、蒋老师、刘老师为代表，她们具备良好的教育素养，尊重学生、关爱学生，注重与学生的平等沟通。郭老师温柔耐心、因材施教，不仅关注学生的学业成绩，更关注学生的心理状态，通过细致关怀与正向激励，成为学生的情感依托，推动师生关系融洽；蒋老师处事公平、态度温和，获得学生的普遍喜爱，成为学生在师生关系中的正向参照；刘老师教学专业、课堂生动，用专业能力赢得学生认可，为师生关系的正向发展提供了支撑。这类教师的言行，能够让学生感受到尊重与温暖，激发学生的学习兴趣与主动沟通的意愿，推动师生关系向健康、融洽的方向发展。

负面影响型教师以王老师、前文提及的另一位语文老师为代表，她们缺乏基本的教育素养，漠视学生人格尊严，存在言语刻薄、处事不公、敷衍塞责等问题。王老师动辄辱骂学生、诅咒学生家属，偏袒部分学生、漠视学生求助，将个人情绪发泄在学生身上，严重伤害学生情感，导致师生关系紧张对立；语文老师无端误解、指责学生，随意诋毁学生名誉，破坏师生信任，让学生对其产生强烈抵触。这类教师的言行，不仅破坏了师生关系，还对学生的心理健康、学业适应造成负面影响，甚至让学生对教师群体产生偏见。

同伴是师生关系走向的辅助影响者。同伴作为八年级学生的重要社交对象，虽不直接参与师生互动，但通过情感支持、观念传递，间接影响学生应对师生矛盾的方式，进而作用于师生关系走向。

在负面师生关系中，同伴成为学生的主要情感宣泄渠道与支持力量。N2 被语文老师误解后，朋友主动站起来为她辩解，班主任也出面澄清，这种同伴与师长的支持，缓解了 N2 的委屈情绪，让她在负面师生经历中获得情感支撑，避免了情绪进一步崩溃；N7、N8、N9、N10 四位同学面对王老师的不当言行，通过相互倾诉、吐槽，分享自身感受，形成情感共鸣，既缓解了内心的压抑与不满，也坚定了彼此对师生矛盾的应对态度，避免了因孤立无援而陷入极端情绪。

在正向师生关系中，同伴的正向反馈也能强化学生对教师的认可。M17 与郭老师的良好师生关系，也受到班级同学的影响，班级整体积极的课堂互动氛围，让 M17 更愿意主动靠近老师、参与课堂，进一步深化了师生情感联结；而学生们对蒋老师、刘老师的一致认可，也让更多同学主动亲近这类教师，推动正向师生关系的形成。

家长是师生关系走向的间接影响者。家长作为学生的重要监护人，其观念与态度，

通过影响学生应对师生矛盾的策略，间接影响师生关系走向。

部分家长的消极态度，会让学生在面对师生矛盾时陷入被动。N8、N10 同学面对王老师的不当处理与自身遭遇的伤害，向家长求助后，家长因担心事情闹大影响学生，选择息事宁人，不让学生继续追究，这种态度让学生感受到无助，只能选择被动忍受、消极回避，进一步加剧了师生间的隔阂；而 N9 同学的家长则态度强硬，若得知孩子遭受不公，会坚决维护孩子权益，这种家庭支持让 N9 在面对师生矛盾时，更敢于表达自身不满，形成情绪宣泄式的应对策略。

此外，家长对教师的信任程度，也会间接影响学生对教师的态度。N10 同学的母亲过度信任王老师，对孩子反映的问题不予重视，这种态度也在一定程度上影响了 N10 对师生矛盾的应对，让她只能选择妥协退让。

4.3.3.3 综合分析：关键事件与重要他人的协同影响

解读八年级师生关系的发展走向，可依托迈克尔·亚当斯生活史研究要素论的核心视角，关键事件与重要他人作为塑造个体生活史、影响个体发展状态的核心要素，二者始终相互协同，而非孤立作用，这一逻辑恰好契合八年级师生关系的动态发展特征。综合来看，八年级师生关系的走向，是关键事件与重要他人协同作用的结果，二者相互影响、相互作用，共同塑造了师生关系的发展状态。关键事件是师生关系转折的“导火索”，而重要他人的态度与行为，则决定了关键事件发生后，师生关系是走向紧张疏离，还是走向融洽亲密。

从协同作用逻辑来看，正向引导型教师的言行，会让正向联结类关键事件的积极效应最大化。郭老师的耐心关怀、蒋老师的公平对待，让学生在正向事件中感受到尊重与温暖，进而主动靠近教师，深化师生情感联结；而这类教师也能通过自身的专业与用心，主动创造正向关键事件，推动师生关系持续向好。反之，负面影响型教师的言行，会让矛盾冲突类关键事件的负面影响被放大，王老师的言语侮辱、处事不公，让多起矛盾事件叠加，彻底破坏师生信任，导致学生产生强烈抵触情绪，师生关系陷入对立；而这类教师往往忽视学生的情感需求，不会主动化解矛盾，让师生间的隔阂逐渐加深。

同时，关键事件也会影响重要他人作用的发挥。矛盾冲突类关键事件发生后，若有同伴的情感支持、家长的积极维护，能有效缓解学生的负面情绪，帮助学生理性应对矛盾，避免师生关系进一步恶化；若缺乏有效支持，学生只能被动忍受，让师生矛盾长期潜伏。正向联结类关键事件发生后，同伴的正向反馈、家长的积极肯定，能强化学生对教师的认可，进一步推动师生关系融洽；而教师自身的持续付出，也能让正向事件的影响持续延伸，巩固良好的师生关系。

此外，八年级学生自身的自我意识与应对策略，也会影响关键事件与重要他人的作用效果。M17 等具有清晰自我认知、善于表达诉求的学生，能在正向关键事件中主动靠

近教师，在教师的引导下深化师生关系；而 N5、N7 等学生，在面对矛盾冲突类关键事件时，或选择消极回避，或选择情绪宣泄，缺乏主动沟通的意识与能力，导致师生矛盾难以化解。

这一协同作用机制，为八年级师生关系的干预提供了明确方向：学校应加强教师队伍建设，提升教师的教育素养，引导教师尊重学生、关爱学生，规范自身言行，主动创造正向师生互动事件；教师应注重与学生的平等沟通，及时化解师生矛盾，关注学生的情感需求，用专业与温暖搭建良好的师生桥梁；家长应重视对学生的情感支持，在学生遭遇师生矛盾时，给予积极引导与维护，帮助学生理性应对；同时，引导学生树立正确的师生交往观念，培养主动沟通的能力，让学生在正向关键事件与重要他人的引导下，构建健康、融洽的师生关系，为其学业适应与心理健康奠定坚实基础。

此外，关键事件与重要他人的协同影响，最终都会通过作用于学生的个人意识中与学业相关的部分，进而影响学生学业适应策略的选择与效果。迈克尔·亚当斯个人意识理论认为，个人意识是个体应对困境的内在核心动力，而关键事件与重要他人，作为外在影响因素，其核心作用是推动个人意识中与学业相关的发展与转变，关键事件触发学业认知的转变，重要他人为学业认知的发展提供外部支撑，二者协同作用，推动学生形成积极的学业自我认知、自我驱动意识，进而主动调整适应策略，提升适应效果。例如，M15 同学在母亲的学业支持引导下，经历了亲子学业和解，实现了学业认知重构，进而调整了适应策略；M2 同学在自身个人意识的驱动下，将优化学习方法作为关键事件，主动寻求同伴的学业帮助，最终实现了学业逆袭；M9 同学在同伴的学业互助下，经历了英语成绩提升，强化了自我驱动意识，进一步优化了适应策略。

第 5 章 行为场域：在学校规则约束下完成行为适应

结合访谈文本与已有研究，本研究参照刘畅等人的界定，将行为适应定义为初中生在学校场域中对校规校纪、课堂规范的认同遵守，以及亲社会行为展现与反社会行为抑制[①]。因行为适应良好的学生在具体表现中具有高度的一致性，本章将重点聚焦行为适应不良学生的经历与表现。八年级学生自我意识快速发展，其自主需求易与学校规则产生冲突，而对规则的认同与遵守是行为适应的核心标尺，这种适应困境因个体背景差异呈现不同形态。本章将聚焦八年级学生行为适应动态历程，剖析其适应经历、调节策略与转折点，揭示行为适应的多元路径与深层机制。

5.1 压力与难题：个体认知行为与校园规则的冲突

八年级学生正处于自我意识觉醒与规则意识尚未完全定型的关键阶段，在校园生活中，其内在的行为习惯、价值判断与统一规范的校园制度时常产生碰撞。这种冲突不仅体现在日常行为的外在约束上，更反映在个体内心对规则合理性、公平性的认知博弈之中，进而形成行为适应过程中的主要压力源，也成为部分学生出现适应不良表现的重要诱因。

5.1.1 内心秩序与校园规则的冲突

5.1.1.1 寄宿制中的“公平感”缺失

M3 同学是一名来自南疆的内初生，家里共四口人，爸爸妈妈和弟弟。喜欢打羽毛球。还喜欢跳舞和弹钢琴。妈妈是在医保局工作，爸爸是警察，家里有个在上一年级的弟弟。她个子小小的，有一双爱笑的大眼睛，脸圆圆的，有一点微胖。她在近期的学习中进步很大，在课余时间和同学打成一片，与大家的关系较为和睦和友好，但她对学校的部分制度有着明显的不满情绪，认为其背后是一种“公平感”的缺失。当研究者问道：“你觉得七年级到八年级有何变化？”M3 同学是这样表述的：

“七年级刚来的时候，就一直住宿，家长不在这边，就特别想哭，特别想家。七年级下册的时候成绩一直上不来，然后爸爸妈妈就威胁我说，你要是上不来，我就让你回来上，就是我想的回去上了，可能就是没有往外那个考的机会，然后就慢慢开始适应。

[①] 刘畅,伍新春,邹盛奇. 父母协同教养与初中生学校适应: 教养投入和亲子依恋的作用及父母差异 [J]. 心理发展与教育, 2025, 41 (02): 226-234.

其实后面想想他们也不会真的让我不上了，只是我一直哭的话，他们也会比较担心，当时七年级刚来的时候，都不熟。M14 和 M16 就是一个英语课代表，一个语文课代表，都特别那种关照我，就是刚过来，然后跟本地班也不了解什么的，然后他们就都来找我下课什么的。后面开始慢慢适应，八年级慢慢有起色了，找到了自己的感觉，摸到了一点学习的窍门，名次就在进步。”（受访者 M3）

M3 同学对于小升初后来到远离家乡的地方上学感到非常不适，在访谈过程中她表示初一时很想念父母，父母有在节假日从南疆过来看望她，但是来过一次后，就不想她们再来了，感觉会更加想念他们，后续自己考虑到想接受更好的教育便开始转变心态，主动适应，加之同学的帮助让其慢慢适应，初二时学业、人际适应都感觉较为良好，但其认为在学校的规章制度上有许多难以接受和遵守的地方。

“初二这一年有过团伙作案，感觉内初班与外界封闭起来了，因为没有手机，什么都没有。之前我们班学习排在后面，刘老师说你们往前一点我就带你们出去购物，往前一点我就带你们出去购物。之前刘老师可能也是为了让我们乖一点，就表现得特别凶，也很少带我们出去购物。现在成绩也开始慢慢好了，老师带我们出去勤一点，但之前老师不带我们出去购物的时候，我们几个内初班的同学就让外面的本地班给我们送饮料什么的。还有就感觉他们就一直在夸九年级，有什么好的活动就让九年级和七年级去参加，因为我们成绩不好。虽然说我们成绩的确不好，但刘老师发现我们有进步的话就会给我们奖励。”（受访者 M3）

在寄宿制管理背景下，M3 同学的体验集中体现了学生“公平感缺失”的问题。内初班相对封闭、外出受限、物资获取渠道单一，使学生对外部奖励与学校态度格外敏感。当学校将优质活动资源向七、九年级倾斜、卫生任务更多安排给本班时，学生容易形成“被针对、被区别对待”的认知。同时，教师以成绩作为奖惩依据，虽有激励作用，却也让成绩暂时靠后的班级产生被忽视感。这种资源分配、活动安排、管理力度上的不均衡，叠加寄宿生活信息与选择有限的特点，进一步放大了不公平体验，影响学生对学校与师生关系的信任度。

“然后感觉学校就是讨厌八年级，就比如说七年级的时候，他就讨厌我们这一届，七年级的时候，他就动不动有什么那种捡垃圾、打扫卫生，全让七年级去。然后我感觉英语老师针对我们班，他现在是年级主任，然后七年级的时候他让七一班去打扫，我们就是七一班，然后八年级时候他说 M 班去打扫。”（受访者 M3）

研究者进一步追问除了这个，是否还有其他感受?

“还有我觉得我们学校对内初班太严了，的确内初班就是要比本地班好。因为经过了选拔，但他们好像觉得我们每个人都是学习工具一样。就比如说上次‘五一’假期放了五天，本地班就实实在在放了五天，内初班上了三天课，一天用来洗澡，一天用来搞他们所谓的活动，那个活动也挺开心的，但是感觉很累。他允许我们在宿舍休息，但是会

把那个宿舍门关上，就不让我们出来，因为别人可能也会要休息，然后我也不好去找别人那种聊天什么的。周六周六就是男生女生洗澡的时候，女生洗澡的时候，男生可以出去自由活动，但男生洗澡的时候就会把女生关在宿舍。”（受访者 M3）

M3 同学认为，学校在卫生任务分配上长期偏向针对其所在班级，使其产生“被讨厌”的感受。同时他指出，学校对内初班管理过于严格，将学生视作“学习工具”，在假期安排、活动自由、宿舍管控等方面与本地班存在明显差异，如假期缩水、休息时被锁在宿舍、男女管理不一致等，进一步加剧了不公平感。

从寄宿制公平感视角分析，内初班封闭管理与双重标准，使学生在制度层面感受到明显不公。严格管控、差别化假期与空间限制，不仅压抑了学生正常的休息与交往需求，也强化了“被区别对待”的认知，直接削弱学生对学校的认同感与归属感，容易引发抵触情绪与行为偏差。

“还有现在学校晚自习不是不让下课了吗？本来是一节课 1 个小时，然后中间有 5 分钟到 10 分钟休息时间，就说你们男女交流太勤了，就觉得我们都是早恋。因为他们好像在前段时间抓到过，我就感觉他们明明可以只批评那一两个人，但是他们非要把所有人都带着一块儿惩罚。我不知道有没有这种感觉，明明这件事就是很正常，或者只有少数人才会犯，但是他就一定要惩罚所有人，莫名其妙。”（受访者 M3）

M3 同学对学校管理存在明显不满，主要体现在内初生与本地生、男女生、不同年级间的差别对待，认为学校对八年级存在歧视、对内初班管理过严、女生活动空间受限，使其在心理与行为上被动遵守或隐性违规。

从行为适应来看，寄宿制下的差异化管理让她产生强烈的公平感缺失，将差别对待解读为不信任与工具化对待。受此影响，她采取隐性违规、被动服从等消极适应方式，对认可的规则选择性遵守，对不公规则则消极抵抗。这种摇摆式适应长期存在，会降低学生对学校的归属感，甚至引发抵触性违规，也印证了不公平感知会显著影响寄宿学生的规则认同与行为适应。

5.1.1.2 综合测评制度下的认知分化

在研究者的观察和访谈中发现，重点校和普通校的本地生对于学校的操行评定制度态度明显不同，这与他们所在的学校制度有关，也与学生个人有关。N 校本地生在学校的操行评定制度上存在普遍性不满，主要包括以下四种情况：

情况一：对班主任过度“加扣分”的不满与抵触

“班主任扣分就扣得特别多，什么事情都要扣分，很小的事情她都要扣个分儿，就很不理解，其实她现在扣分对我们一点用都没有，她觉得是这个扣分能把我们管住，但是现在这个扣分无人在意。她就说我们班综合评定都比别的班低，然后开始骂我们。”（受访者 N8）

N8 同学是 N 班中学习较为靠后的同学，在研究者调研的两个月里，并没有发现其有任何明显违纪行为。但在访谈过程中可以看到 N8 同学对于学校操行评定制度下班主任的过度使用有所不满，这样的情况无独有偶，还体现在对特定学生干部的过重扣分上。N8 同学的表述折射出操行评定制度在执行层面的异化问题。当班主任将扣分作为维持班级秩序的万能工具，甚至脱离规则本身的惩戒目的时，制度的权威性便会消解。对于学习成绩处于中下游且无明显违纪行为的学生而言，这种无差别扣分不仅难以起到约束作用，反而会引发对制度的抵触情绪。他们会将扣分视为班主任的主观偏见，而非自身行为失范的结果。这种认知偏差进一步加剧了师生间的信任裂痕，导致学生对操行评定制度的认同度持续降低，最终陷入规则失效情绪抵触行为失控的恶性循环。

情况二：对学生干部特殊要求的反感与无所谓

“她说我是团员，要给我扣双倍的分，其实我不在乎这个分。有一次我就记得上学期扣分扣得特别多，搞得我们班好多人综合测评都比别的班低，然后他就开始急。”(受访者 N9)

“我之前还当过一个学期语文课代表，然后我记不过来，她还骂我矫情。她说我这个事干不了，是因为我矫情。她自己一堆人名念过去，谁记得那么快。现在那个语文课代表就一直在记，手不停。” (受访者 N2)

“有一次，我在管眼保健操，有些地方被学生会的扣分了，班主任她给我扣了 20 分，她觉得我没管住。在课代表的职责上，我们数学课代表分工太明确了，我多一本我都不抱，那就等蒋老师骂你去，我们而且蒋老师也特别公平，蒋老师改作业把每个组都分开。” (受访者 N7)

这三位同学认为班主任对课代表的要求过高，并且班主任作为语文老师在语文课堂上的加扣分十分频繁；此外，在其他班级管理事务上也进行大量的加扣分，这导致 N 班的大多数学生干部对班主任过度使用操行评定这一行为较为不满，甚至产生厌恶心理，对其他任课老师并无太大意见，甚至对于部分科目持肯定意见。三位同学的表述共同指向操行评定制度在角色适配层面的失衡问题。班主任对学生干部施加的双重扣分标准、超出能力边界的任务要求，本质上是将操行评定异化为个人管理的工具。当制度执行脱离公平性与合理性的基础，学生干部的责任感便会被消解，甚至转化为对规则的漠视。这种认知分化不仅体现在师生关系的对立上，更通过对比其他任课老师的公平合理，凸显出制度执行的随意性对学生价值观的冲击。长期来看，这种失衡会让学生将规则视为权力的附属品，而非共同遵守的契约，最终导致班级管理陷入“权威失效—行为失范—信任崩塌”的困境。

情况三：对测评结果用途的质疑与不信任

“她每次给我们扣那么多分，我不在乎那个分，我感觉学校为了升学率，肯定会给学习好的人 AB 的。不可能让他不上高中，学习好拿个 C 不可能。” (受访者 N2)

“而且我们数学老师就是管这个事的，最后是 ABC 还是他说了算。”（受访者 N9）

两位同学的表述直接戳中操行评定制度的公信力危机。当学生普遍认为测评结果会向成绩优异者倾斜时，制度本身的公平性便被彻底消解。这种认知并非空穴来风，升学导向的教育评价体系下，成绩往往成为隐性的“免罚金牌”，让操行评定沦为形式化的补充。尤其当测评权力集中在个别任课老师手中时，学生更易将结果解读为个人意志的体现，而非客观行为的反馈。长期处于这种认知下，学生对规则的敬畏感会逐渐丧失，最终形成“成绩至上规则无用”的价值判断，这不仅会加剧班级内部的分层对立，更会扭曲学生对公平正义的理解。

情况四：对测评“升学影响”的焦虑与主动适应

“我还是挺在乎的，担心如果扣分太多，会上不了高中。综合测评必须达到 A 或者 B，他才能上一中二中。如果你是 C 的话，如果你的分数够的话也上不了，就是你如果不写作业的话，这些综合测评就会扣分。综合测评看的不是成绩，看的是平常上学的表现情况。这一般只有走读生会参加，最后被评为 C、D 的人大概就是 5—6 个左右。CD 等级有固定占比，每个星期都有那种综合测评的考评，每个星期到每个月会总结一次，一个学期四个月，总结四次，然后加起来，最终评出来 ABCD，再加上考试成绩，整个三年都会参与评价。我比较在乎，他们扣分我基本都是会看的。我觉得他加分是有限度的，但是扣分是无限的，这有一点不咋地，他每个星期只能加一点分，固定的，但是你想扣分的话，你可以扣得特别多分。”（受访者 N5）

N5 同学的表述清晰地展现出部分学生在操行评定制度下的焦虑与适应策略。升学压力让他们对测评结果保持高度敏感，将其视为影响未来发展的关键门槛。这种认知促使他们主动关注日常加减分，甚至调整行为以规避扣分风险。但制度设计的失衡也让学生感到无奈，有限的加分空间与无上限的扣分机制形成鲜明对比，进一步放大了焦虑情绪。长期处于这种“被动适应”状态下，学生的行为会逐渐向规则妥协，甚至可能形成“唯结果论”的思维模式，将遵守规则异化为单纯的升学工具，而非自我约束的内在需求。

这类学生的行为适应均处于轻度不认同与被动适应阶段，未出现严重的显性违规行为。他们并非完全拒绝规则，而是因规则的不公平、不合理或执行异化，对规则的权威性产生质疑，进而采取隐性违规、被动应付、条件性遵守等策略，本质是青春期自我意识觉醒与制度约束、公平感诉求与现实差异之间矛盾的体现。

5.1.2 外在行为与学校要求的对立

如果说内心秩序与校园规则的冲突更多体现为认知层面的矛盾，那么外在行为与学校要求的对立，则直接表现为学生实际行动与规范要求之间的背离。部分学生因自我约束不足、同伴影响或情绪冲动，出现违反纪律、消极怠学等偏差行为，逐渐被边缘化，

进而在行为层面形成与校园管理要求的明显对立，成为行为适应不良的典型表现。

5.1.2.1 偏差行为与边缘疏离

M23 同学是一名维吾尔族的本地生，爱好踢足球，闲暇时偶尔打打台球，籍贯为新疆乌鲁木齐市沙依巴克区。家庭结构方面，父亲性格执拗，在沟通中常坚持个人观点；母亲则较为开明，能够耐心倾听并接纳他的想法；妹妹现年 13 岁，就读于七年级，性格叛逆，管教难度较大。他曾有留级经历，与妹妹年龄相差两岁半。家庭整体关系尚可，但与父亲的沟通存在一定隔阂。学业表现上，语文成绩接近中等水平，数学、英语、物理成绩偏下，地理成绩处于中等区间，发挥较好时可达 70 分左右，发挥不佳则处于中下水平，政治成绩为中等。但在七年级下册和八年级上册时，曾因几次打群架严重违反校纪校规，差点被学校退学，自己也曾因和父母吵架离家出走几近主动退学。在平常的课堂教学中，他仿佛经常游走于课堂之外，不参与任何课堂练习和课后作业环节，类似于“边缘人”。[①]所谓班级中的“边缘学生”，是指在日常课堂教学情境中由于各种因素而被教师和其他同伴所排斥、忽视或遗忘，或者由于自身原因拒绝参与教学、主动游离于课堂教学活动中心而在学校场域中未能得到良好发展的学生个体或群体。[②]当研究者问道：“你有过休学辍学的想法吗？什么样的情况下产生的？”M23 同学对自己的故事展开了叙述：

“有过休学退学的想法，我当时已经算是五分之四，就差一步我已经成功退学了。我从八年级上册到八年级下册最大的变化是我变老实了很多，特别多，M25 和 M24 知道，人际关系之前不能说混吧，就是不听话，在外面爱打架啥的惹事。第一次正儿八经加上这种圈子，是有一次他们三个六年级同学打二年级的一个小孩，二年级的小孩是我堂弟，当时我不在 S 市，我在沙湾，回来之后警察已经处理了。那时候不知道为啥发脾气，刚好想到那件事，我就去找他们谈，当时反正情绪也不稳定，对面三个都挺壮的，比我高，然后就这样打起来了，把他们三个打完，最后挨了个处分。”（受访者 M23）

M23 同学坦言曾有濒临退学的想法，八年级上册时频繁参与打架等违规行为，因堂弟被欺负、外校学生找茬等事件与人发生冲突，甚至进派出所接受调查，还被同学起“老大”等外号；八年级下册时他明显收敛，退出了惹事的圈子，人际关系回归正常。

从外在行为与学校要求的对立及行为适应角度分析，M23 八年级上册的打架等偏差行为，是其在学校场域中难以通过常规路径获得认同的极端突围方式，本质是行为适应不良的表现，与学校纪律要求形成明显对立。这些行为虽源于情绪冲动与维护他人的想法，但已严重违反校规校纪；而其从八上到八下的转变，体现出他在行为适应上的初步

① “边缘人”：我国学者范国睿在《教育生态学》中指出:“边缘生泛指缺乏能力和背景来推动学业的成功者,也泛指在校期间处于劣势的学生”。

② 张云. 不应被忽视的声音-初中班级中边缘学生的教育质性研究[D]. 西北师范大学, 2024.

尝试，试图摆脱偏差行为，向学校规则靠拢，也反映出边缘学生在行为适应过程中的摇摆与转变。研究者进一步追问“这件事最后警察怎么处理的？”他是这样回答的：

“我们这边打架的两个人被抓进去审问，好像过了七天，出来了。我家族大，亲戚有点多，我哥哥就多，我又被叫过去看看，帮个忙，谁知道他们还真就动手了，当时听到我也挺惊讶的，本来是只想着要用气势震慑一下对手，谁知道他们那两个人就是被打进医院，伤势不能算太重，关键是有点心理阴影。自己口嗨，来欺负我们七年级的，以为七年级的也就那样，低年级的随便恐吓一下，推两下打两下就害怕了，可能想收个小弟啥的，结果他们当时到我们学校老搜了，七八个人在那抽烟，说谁是这个学校的老大啥的，晚上去 W 中门口这样那样，他跪着在那道歉。最后，我不知道他们咋解决的。当时我七年级我就特调皮，以至于我们班内初班有几个人特别害怕我，而本地班的同学也是，他们就在那搞怪，给我乱起外号‘老大’，到现在还在取。” （受访者 M23）

M23 同学对于自己八年级上册的回忆更多集中于自己“打架”等事件，对于自己八年级下册的评价是“已经老实很多”，八年级下册产生辍学的想法更多源于与父母之间的矛盾冲突，他认为本来在学校的事情就已经比较繁多，回到家中父母还不依不饶，导致他心情十分烦躁，父母用“你不想读就不读了”来激他，他便直接答应了，但父母还是希望其能在学校尽可能多接受教育，最终成功劝导其回到学校继续学习。在班级里，他担任的是体育委员，坐在最后一排，上课期间他经常游离于课堂之外，大部分课堂他都在发呆或者睡觉，只有地理课和语文课，他是抬起头来听课的。但他在担任体育委员一职上，又很认真负责，他为运动会、拔河赛等事情十分上心，并在体育课上自发组织同学们练习运动项目。此外，上课期间，班主任时不时也会让其走出教室去帮忙，“M23，你过来，给你找点活干。”班主任一叫，他便立马抽身离开课堂了，各科课代表和老师基本也不会收他的作业，但偶尔还是会有个别任课老师会关注他的学习状态，走到他面前，给他布置一点点课堂任务，他也会听老师的话，去背记一点内容。

M23 同学的濒临辍学状态，本质是长期行为适应不良引发的系统性危机。从行为表现看，七年级至八年级期间的多次群架事件，并非单纯的情绪宣泄，而是其在学校场域中无法通过常规路径获得认同后的极端突围。家庭沟通的壁垒使他难以从原生家庭获取情感支持，学校的学业分层与标签化评价又进一步将其推向边缘，在这种双重排斥下，打架成为他构建身份认同、获取群体关注的异化方式。而当这种偏差行为引发学校退学警告与家庭冲突升级时，他对“异样眼光”与“人际疏离”的恐惧达到峰值，最终催生辍学念头，在这一过程中，行为适应不良是因，辍学危机是果，二者形成恶性循环。

M23 同学的行为适应过程始终伴随着多重矛盾的拉扯。一方面，他对群体认同有着强烈渴望，却因偏差行为被贴上负面标签，陷入被排斥的困境；另一方面，他在体育委员职务上的认真负责，展现出对规则的潜在认同与自我实现的需求，却又因学业困境与课堂游离状态，难以获得学校的全面认可。这种分裂性的行为模式，折射出其在“融入

学校”与“对抗规则”之间的摇摆。当行为符合兴趣或能获得即时反馈时，他会主动适应；而当面对学业压力等长期挑战时，便退回自我保护的壳中。濒临辍学的危机，正是这种矛盾积累到临界点的爆发，也暴露了学校与家庭在行为引导上的双重缺位。既未及时干预其偏差行为，也未为其提供适应学校规则的有效支持。

5.1.2.2 违规行为与底线试探

在访谈的过程中，研究者也访谈到了一些八年级学生对于其他同学所做事情的描述和评价。在与 M19 同学的访谈中，提到有没有违反校纪校规时，他提出自己并没有什么违反行为，但自己见证了很多违规行为的发生。

“内初班学生学校管理得比较严格，只要犯纪律的话，直接就被退回原籍了，就会退回以前的学校。内初班说乱也乱说不乱也不乱，其实挺乱的。咱们班还好，就是二班、四班那种。他们那个班挺牛的，也不知道从哪搞的，一整个宿舍，就是一整个班，基本大半个班都会有手机，然后一晚上偷偷地玩。按道理这种情况是会被退学的，但是因为他们班主任是年级主任，可以把事情压下来，最后没有退，因为如果大半个班的内初班学生都要被劝退，大半个班的人都没有了，那不太现实，然后估计孙老师就压下来了。”（受访者 M19）

访谈中，M19 同学表示自身未出现违反校纪校规的行为，但见证了较多其他同学的违规现象，尤其以内初班学生违规携带、使用手机最为典型。他提到，学校对内初班学生管理严苛，明确规定违规违纪者将被退回原籍，但二班、四班等班级的大半个班学生，仍偷偷携带手机并在夜间使用。按学校规定，此类严重违规行为本应予以退学处理，但因这些班级的班主任担任年级主任，可利用职权将事件压下，最终未对违规学生进行严肃处罚，违规行为得以不了了之。

依据迈克尔·亚当斯的生活史研究要素论，学生的外在行为是其在特定制度环境、人际结构与权力关系中不断互动、选择与适应的结果。内初班学生集体私藏、夜间使用手机，并非偶然的违纪冲动，而是封闭寄宿制度下，个体需求与学校刚性要求长期作用的行为表现。

从生活史视角来看，学校严禁手机、违者退回原籍的规定，是学生成长过程中需要面对的制度环境。学生对信息获取、情感联结及娱乐放松的需求，是其生活史中的内在诉求。当制度规则无法满足这些真实需求，且没有建立合理的替代途径时，学生便选择以隐蔽方式突破规则，形成外在行为与学校要求的直接对立。

班主任作为年级主任，对集体违规行为未予处理，这一权力运作的现实，成为学生生活史中的关键经历。亚当斯的研究指出，环境中的权力差异与规则执行的不一致，会直接影响个体的行为选择。这一经历让学生观察到规则执行的弹性，进而调整自身行为，使原本的个体行为发展为群体范围内的规则试探。

这种行为与要求的对立，是制度环境与学生生活史互动的具体体现。学校以管理为核心设定规则，学生则基于自身成长需求做出行为选择，二者的互动过程，直接呈现为外在行为与学校要求的持续冲突。

5.2 个人意识觉醒：随年龄增长，明确不良行为影响

在部分有严重违规行为的同学中，他们随着年龄增长和经历增加，逐步明确了打架等不良行为带来的消极影响，从认知上开始觉醒，行为上也逐步纠正，M23 的后期表现便很好地体现了这一点。

“然后我再七上八下就改了很多，不惹任何事，情绪稳定了很多感觉，不会乱发脾气啥的。也一年了，又长一些，还有就是真的累，每天就是那个要打了，这个要打了，还有人打电话说来帮个忙去，那叫个人去，这叫个人确实挺累的，一是真的累，再也不想乱搞，二是要是出个啥事，现在管的也比以前严一点，出个啥事就赔钱，我自己知道，干活有多不容易，所以我就因为种种原因退出，导致现在身边朋友挺少的，但我也不需要那么多朋友。”（受访者 M23）

在研究者的印象中，M23 同学是一位懂礼貌、会感恩、长得帅的孩子，虽然他总是坐在教室的最后一排，很少参与教学互动活动，但他对体育类活动总是很热情，很在乎班级荣誉，记得八年级下册的运动会前，他自己带领班级同学在体育课上练习接力赛等，炎炎夏日里，能清晰地从他身上感受到青春力量。在校外时间，他经常会自己去兼职，减轻家庭负担，或许他从来不是学习成绩最好的那一个，但从他的成长故事里能感受到他骨子里的向善向上。

与 M23 同学情况相似的还有另一位同学，坐在 M23 同学的后面，他在班级里更像“透明人”的状态，据多名同学介绍和与本人交流得知，这位同学小学时学习成绩优异，初中后开始走体育特长生，但由于一次腿伤后开始休学，休学回来后便跟不上学习，体育也跟不上，便开始放弃学习了，虽然人仍然在教室这个物理空间内，但是基本上一天都在教室睡觉，也很少有老师关注到他，经常缺课，班主任老师反映他妈妈经常会给他请假，但也有不少时候不请假，直接不来学校，八年级学业水平测试后，他就彻底离开教室了，期末考试也没有参加，教室最后一排那张孤零零的桌子就一直摆在那，桌子里的同学都清干净了，仿佛没有人坐在这里学习过一样。

5.3 关键事件与重要他人影响行为适应走向

人本主义理论是美国当代心理学主要流派之一，20 世纪 50-60 年代由马斯洛创立，罗杰斯等人进一步发展，核心是坚持“以人为本”，将学生视为完整、有主观能动性的

个体，强调教师作为“促进者”，尊重个体差异、关注学生兴趣与潜能，引导学生实现自我价值[①]。这一核心理念与迈克尔·亚当斯生活史研究要素论高度契合，亚当斯认为，个体生活史由关键事件、重要他人和自我建构共同建构，其中重要他人的引导方式直接影响个体潜能激活与自我认知。而人本主义理念，正是重要他人发挥正向作用的核心指引。

这一点在 M23 同学的经历中得到体现，其重要他人班主任刘老师和警察局局长，践行人本主义理念、契合亚当斯理论中重要他人的正向塑造作用，从 M23 的体育才能、搏斗技能等兴趣出发，给予正向引导，助力其挖掘潜能、实现自我提升。

5.3.1 关键事件：行为适应的转折路口

研究者：“你对八年级发生的事还有什么印象深刻的吗？”

“我觉得还有个遗憾，就是当时没有报那个，中国有个类似 ufc 那种拳击格斗赛吗？当时本来要去报名的，没报上，就类似于自由搏击，我当时就一方面有点天赋嘛，当时被一个教练看上，后面我妈说太远了，要出疆没同意，他现在都在后悔没让我去，要是真的好的话，感觉能改变我一生。”（受访者 M23）

研究者：“当时为啥会了解到这个格斗？”

“就是因为那个打架的事嘛，那三个人都比我壮。当时去警察局，第一次发现警察也挺坏的，就是我进去他们就那种蔑视的眼神看着。‘就他嘛，就他一个。那他不可能动手吧’，我觉得有点瞧不起人，后面当时警察局副局长介绍的，他说‘坏事不要做，做点好事，看看有没有这方面天赋，万一以后就有更好的路’，当时给我们介绍了一个教练。当时我去试训了，就那七天我没去学校，我去市区了，如果可以录取，去跟家里人商量一下，长期住在那训练，有比赛的话就可以出国比赛，最后我妈没同意，就经费有点高，当时家里奶奶一年至少要住 4 次院，她那个病也做不了手术，前几年就一直花钱，导致家里就稍微有点负债，所以就没去上，到现在都挺遗憾的，你看去了，也许是另一条路。”（受访者 M23）

5.3.2 重要他人：行为适应的促进者

研究者：“哪几个人影响你最多？”

“班主任劝我最多，还有就是我妈和一个女同学。那个女同学是物理课代表，最前面最左边靠窗，不知道为啥就劝我，我跟她当朋友挺有缘分的，她从内地过来的，以前小学在这上过，就第一年在五中，她过来是七年级，当时军训两个标兵，一个男生一个女生，就一起考核挑战，挺多事都挺有缘分的，可能就跟她关系好一点，然后她每次就

[①] 杨韶刚.人本主义心理学与教育[M].黑龙江教育学出版社,2003:292.

劝我，确实我要是那样的话，在班里面就纯属他们嘴里‘混的人’，天天在外面混，到班里感觉影响也不好，我真适应不了别人用异样眼光看我，或者在背后说‘他太混了’啥的，甚至有些人就平白无故害怕我，我又不做啥，所以我讨厌那种啥都不做，别人要远离我那种感觉，所以退出。八年级期间也有过休学退学的想法，我当时已经算是五分之四，就差一步我已经成功退学了，八年级上册有段时间，跟家里人吵架，吵来吵去的，最后就说不上了，我妈说不上就不上了，最后说‘你不上去干啥，反正你要干活的话，你就卷铺盖走人，也不要在奶奶家住，也不要在自己家住，你就找那种能有住宿的地方’，我说‘那种地方一般都是要满 18’，最后还是可以劝回去，要不然我现在就不会坐在这了，应该还在干活。”（受访者 M23）

5.3.3 关键事件与重要他人的协同影响

迈克尔·亚当斯于生活史研究中明确指出，剖析个体发展需把握三个核心要素：其一为打破原有生活节奏的关键事件；其二为能够影响个体决策的重要他人；其三为个体自身的认知与选择能力。此三者的互动结果直接决定了个体在特定阶段的发展走向。该理论恰好可用于解析八年级学生截然不同的适应路径。八年级是学生由少年向青年过渡的关键时期，亦是学校适应问题集中显现的阶段。M23 同学从“打架混世”到自我觉醒的转变，以及那位被称作“透明人”的学生从成绩优异到彻底脱离课堂的轨迹，生动地呈现了这一时期个别学生在学业、人际、行为三个维度的适应困境，亦折射出家庭、学校与个体互动对适应结果的深刻影响。

学业适应不良是两位学生共同面临的核心挑战，但其表现形式各有不同。M23 因家庭经济压力（奶奶治病负债）以及对体育的强烈兴趣，逐渐疏离传统课堂，坐在最后一排甚少参与教学互动，却在运动会上主动带领班级练习接力赛，这显示出学业兴趣与学校评价体系的错位；“透明人”同学则因腿伤失去体育特长生的身份支撑，休学后既跟不上学业进度，又无法回归体育赛道，最终陷入课堂睡觉、缺课、脱离的恶性循环。二者的共同点在于学校未能及时提供个性化的学业支持，致使他们在传统学业评价中逐渐被边缘化。

人际网络的断裂与重建是影响适应结果的关键变量。M23 曾因打架被贴上“混子”标签，遭受同学异样的眼光与孤立，这种社会排斥感令他厌恶却无力改变；而班主任的持续劝说、母亲的“狠辣”激励、内地女同学的真诚关心，成为他走出困境的关键力量。相比之下，“透明人”同学则完全处于人际支持的真空状态，老师很少关注他，同学对他的存在视而不见，最终他如“透明”般消失在课堂，连桌子都被清空。这表明，关键他人的介入能够打破孤立循环，而学校人际环境的冷漠则会加速边缘学生的脱离。

行为偏差往往是适应不良的外在表现。M23 的打架行为既是情绪宣泄的方式，也是对学业与人际困境的代偿；而当他意识到“打架不好”“讨厌被孤立”后，自我觉醒加

上他人帮助，使他逐渐回归正轨。“透明人”则选择了更为消极的应对方式，沉默、睡觉、逃避，最终彻底放弃。二者的差异表明，个体的自我觉醒与外部支持相结合，是纠正偏差行为的关键，而缺乏支持的个体更容易走向彻底的自我放弃。

这两个案例提醒我们，八年级学生的适应问题并非单一维度的问题，而是学业、人际、行为相互交织的复杂系统。学校需要建立更为灵敏的边缘学生识别机制，提供个性化的学业支持（如体育特长的延续、学业补差），构建温暖的人际支持网络；家庭也应在压力下保持与孩子的沟通，成为他们的后盾。唯有如此，才能让更多像 M23 和“透明人”的学生，在八年级的关键期找到属于自己的适应路径。

第 6 章 结论与建议

6.1 研究结论

6.1.1 明确八年级学生学校适应的适应过程

前文已从学业、人际、行为三个核心场域，对八年级学生学校适应的具体过程进行了详细还原和小结，本节将立足前文研究基础，从整体视角出发，结合 34 名研究对象的适应轨迹与最终状态，梳理八年级学生学校适应的整体过程及主要类型。整体来看，八年级学生的学校适应是一个动态演变的过程，随时间推进与关键事件发生呈现阶段性波动，且不同适应维度发展不均衡，同时呈现“整体稳定、局部焦灼”的特点，一半左右学生能顺利适应校园生活中学业、人际、行为方面的变化与挑战，展现出良好的适应能力，部分学生在单一维度存在适应困难，还有极少部分学生在多维度上存在适应困难，据此可将其学校适应过程大致划分为三种类型。

6.1.1.1 适应良好型学生：形成成熟适应能力

此类学生约占访谈样本的三分之一，其在学业、人际、行为三个场域的适应过程均较为顺畅，逐步形成了成熟的适应能力。

在学业适应方面，此类学生从八年级初期便快速适应了课程难度的提升与学习节奏的加快，不仅能够按时、高质量完成各项常规学习任务，还能主动探索科学的学习方法，针对八年级新增的物理学科及难度提升的核心学科，主动梳理知识体系、突破知识难点。在长期的学习过程中，他们逐步养成了自主规划学习、自我监督复盘的良好习惯，形成了计划、执行、反思的良性学习闭环，学业状态始终保持稳定，未出现明显的适应困境。

在人际适应方面，此类学生的适应过程呈现“主动构建”的特点。进入八年级后，他们能够快速融入集体，主动与同伴建立良好的同伴关系，在相处中懂得协作互助、理性化解分歧与冲突；与教师保持坦诚高效的沟通，主动向教师反馈学习中的困惑、表达自身需求，积极配合教师的教学安排；与家长维持亲密信任的关系，能够主动与家长沟通校园生活与学习状态，顺利化解代际认知差异，形成了多元的人际支持网络，具备较强的情绪管理能力与社交韧性，未出现明显的人际矛盾。

在行为适应方面，此类学生从八年级开始便能够自觉以校园规章制度为行为准则，严格遵守校园纪律，主动规范自身言行。同时，他们能够结合自身的学习与成长目标，制定清晰的阶段性计划，在自律的基础上追求自我成长，实现了行为自律与个人发展的

统一，整个适应过程中未出现违纪行为，始终保持积极向上的行为状态。

6.1.1.2 适应一般型学生：单一维度存在适应困难

此类学生在访谈样本中占比最高，其适应过程的核心特点是“整体适应、局部失衡”，可根据适应不良的维度，进一步分为学业适应不良型、人际适应不良型、行为适应不良型三类，各类学生的适应经过各有侧重。

学业适应不良型学生的适应困境主要集中在学业场域，人际与行为场域的适应过程则较为顺利。进入八年级后，面对物理学科的增设带来的认知负荷提升，以及学业水平考试临近引发的焦虑情绪，此类学生难以快速调整学习状态，逐步出现学习动力衰减、知识吸收效率下降、成绩波动幅度增大等问题，学业适应过程陷入困境。但在人际方面，他们能够正常与同伴、教师、家长沟通，同伴关系稳定和谐，师生互动积极顺畅；在行为方面，能够严格恪守校规校纪，自觉规范自身言行，未出现明显的违纪倾向，人际与行为场域的适应未受学业困境的严重影响。

人际适应不良型学生的适应困境主要集中在人际场域，学业与行为场域的适应则相对正常。此类学生能够快速适应八年级的课程结构调整与校园规则，学业表现处于中等水平，行为上也能基本遵守校规校纪。但在人际相处过程中，他们面临着诸多矛盾：同伴间的误解与谣言、亲子间的期望分歧与沟通错位、师生间的教学风格冲突与评价偏差，这些问题从不同层面冲击着他们的心理状态，导致其出现持续性情绪内耗，部分学生甚至出现轻微违纪行为或自我伤害倾向，更有甚者因人际困境间接出现学习动力滑坡、自我效能感降低等连锁反应，人际适应过程较为曲折。

行为适应不良型学生的适应困境主要集中在行为场域，学业与人际场域的适应则相对良好。此类学生在学业上能够完成基本学习任务，成绩处于中等及以上水平；在人际互动中，能够与同伴、教师保持正常沟通，未出现明显的人际矛盾。但在行为适应过程中，他们对校园规章制度存在主观抵触或消极应付的心态，缺乏主动遵守纪律的意识，常常以有意或无意的方式违反校规，且对自身行为的后果缺乏清晰认知，呈现出“知晓规则却刻意违规”的矛盾状态，行为适应始终处于不稳定状态。

6.1.1.3 适应不良型学生：多个维度存在适应风险

此类学生在访谈样本中占比最低，但适应处境最为艰难，其在学业、人际、行为三个场域中，至少存在两种及的显著适应障碍，适应过程呈现“逐步恶化、濒临辍学”的轨迹。

在学业适应方面，此类学生从八年级初期便表现出明显的适应困难，逐步丧失学习目标与学习动力，课堂参与度极低，长期处于游离、抗拒甚至逃避学习的状态，对各项

学习任务均消极应付，无法跟上正常的学习节奏，学业适应完全陷入停滞状态。

在人际适应方面，此类学生的适应过程充满阻碍，逐步陷入孤立无援的困境。他们难以与同伴建立稳定的友好关系，缺乏同伴支持；与教师之间存在难以调和的沟通障碍，不愿主动与教师沟通，对教师的指导也持抵触态度；与家长之间存在严重的认知分歧与沟通隔阂，亲子关系紧张，无法获得家庭的理解与支持，人际支持网络基本断裂。

在行为适应方面，此类学生的适应状态持续恶化，频繁突破校园规章制度的底线，旷课、逃学、对抗学校管理等违纪行为屡见不鲜。他们整体处于“隐性辍学”状态，虽保留学籍，但并未投入实质的学习，学习态度消极懈怠；部分学生的适应状态进一步恶化，已显现出“显性辍学”的倾向，如长期请假、刻意逃避上学等，随时可能面临辍学的风险。

6.1.2 探究了八年级学生学校适应的影响因素

八年级学生学校适应的类型分化并非孤立的个体特质呈现，而是个体与环境系统长期互动的结果。结合布朗芬布伦纳的生态系统理论，学生的适应状态是微观系统、中间系统、宏观系统与个体生活史轨迹相互交织的产物，每一种适应表现的背后都隐藏着独特的生态互动脉络。

6.1.2.1 家庭、班级与同伴互动对八年级学生学校适应的直接塑造作用

微观系统作为日常互动场域的适应脚本。亚当斯提出个体的生活史由关键事件、环境回应、自我建构三个核心要素构成，而这些要素的最初形成便扎根于家庭、班级、同伴群体等微观系统之中。

在家庭场域，亲子互动模式塑造了学生最初的适应脚本，亲子关系以家庭环境和血缘联结为基础，良好亲子关系的建立使得个体获得更高的安全感与幸福感，有利于学生情绪情感、学业、心理健康等方面的发展与适应[①]。感知到的父母关心与期望能提升子女的自我价值感与情绪智力，在人际交往中获得更积极的情绪体验[②]。民主型家庭中家长通过问题协商解决的互动流程，培养学生的问题解决能力与情绪调节能力，这类学生在面对学校人际冲突时更易采用理性沟通的方式化解矛盾；而专制型家庭中命令服从的互动模式则可能使学生形成回避型或对抗型应对风格，在学校中要么沉默寡言回避人际，要么叛逆冲动违反规则。

在班级与同伴场域，日常互动的细节不断强化或修正着学生的适应脚本。例如学业

[①] 李勉,张平平,张兴慧,等. 初中寄宿生亲子依恋与学校适应的关系:分离-个体化的中介作用 [J]. 中国临床心理学杂志, 2015, 23 (04): 718-721.

[②] 屠嘉俊,万娟,熊红星,等. 父母支持对大学生人际适应性的影响:情绪智力的中介作用 [J]. 心理科学, 2016, 39 (04): 964-969.

适应良好的学生往往在班级中处于被认可的位置，教师的正向评价、同伴的学习求助使其形成我能行的自我建构，进而在面对学业挑战时更具韧性[①]；而学业适应不良的学生可能因一次考试失利被贴上差生标签，在班级互动中逐渐被边缘化，最终陷入自我否定回避学习成绩下滑的恶性循环。这种微观系统中的互动积累构成了学生适应状态的初始密码。

6.1.2.2 家庭、学校与同伴场域联动对八年级学生学校适应的协调与影响

中间系统释放着场域联动的张力，这种张力直接作用于学生的学校适应过程。结合生态系统理论与亚当斯生活史研究来看，中间系统作为家庭、学校、同伴群体等微观系统的互动桥梁，其联动质量直接决定了学生的适应类型走向。生态系统理论强调中间系统对微观系统的协调作用，亚当斯则关注环境回应一致性对个体发展的影响，而这两者的失衡，正是导致学生出现不同适应状态的关键原因。这种联动张力并非抽象概念，而是具体体现在各微观系统的互动中，直接影响学生能否顺利达到适应良好状态，或陷入适应一般、适应不良的困境。

各微观系统的期望与要求冲突，是中间系统场域联动张力的主要表现，也是导致学生出现适应一般、适应不良状态的核心诱因。家庭、学校、同伴群体作为学生成长中最核心的微观系统，其评价标准的差异与冲突，会直接影响学生的适应表现：适应良好型学生往往能在中间系统的协调下，平衡各微观系统的要求，而适应一般型、适应不良型学生，大多因无法应对这种冲突而陷入困境。例如，部分学生在家庭中被家长灌输成绩至上的理念，家长只关注考试分数，忽视学生的人际相处与心理状态，生态系统理论及家庭社会化理论认为，家庭是个体发展影响源中作用最直接、最持久的微观系统，而父母作为家庭中的重要成员，扮演着个体社会发展过程中的中心角色[②]，个体在家庭中从父母那里学习的经验或表现出的行为直接与在社会中的行为模式相联系；学校则倡导全面发展，既要求学业达标，也重视学生的同伴交往、品德修养；同伴群体则以社交能力、兴趣契合度为评价核心，不看重学业成绩。这种价值冲突会让学生陷入身份困惑，适应一般型学生可能在这种冲突中摇摆不定，既无法满足家庭的高要求，也难以完全融入同伴群体；而适应不良型学生则可能因无法平衡这种冲突，出现人际回避、厌学逃学等行为，最终陷入适应不良的困境。

中间系统的联动缺失，会进一步放大这种张力，直接推动学生从适应一般滑向适应不良，或巩固适应良好的状态，这也印证了学生学校适应三类状态的动态发展特征。中间系统的核心价值是实现各微观系统的正向联动、形成支持合力，这种合力的有无，直

[①] 曾荣,张冲,邹泓. 中学生的学校人际关系特点及其与社会适应的关系 [J]. 中国特殊教育, 2010, (12): 72-77.

[②] Pomerantz, Eva, Ng, et al. Culture, parenting, and motivation: The case of East Asia and the United States. Advances in Motivation and Achievement, 2008, 15: 209-240

接决定了学生适应状态的发展方向。以学业适应为切入点来看：适应良好型学生在学校遭遇学业挫折时，往往能获得家庭与学校的联动支持，学校老师及时沟通反馈，家长给予理解和包容，共同引导学生调整方法，最终维持适应良好的状态；适应一般型学生若能获得这种联动支持，可能逐步向适应良好型转变，反之则可能陷入适应不良；而学业适应出现困难的学生，若家庭不仅不提供支持，反而因成绩指责批评，甚至与学校的教育引导对立，中间系统的联动彻底缺失，学生就会从最初的学业困难，逐渐滑向人际回避、情绪低落、行为叛逆等适应不良的典型表现，最终固化为适应不良型。可见，中间系统各场域的互动质量，直接决定了学生的适应状态是形成挫折—支持—改进的正向循环，维持或走向适应良好，还是陷入挫折—压力—恶化的恶性循环，从适应一般滑向适应不良。

6.1.2.3 时代背景和特征对八年级学生学校适应的塑造与影响

宏观系统反映着时代背景下的命题，其作为生态系统的外层结构，为个体的适应过程奠定了坚实的时代底色，亚当斯的生活史研究也进一步明确，个体发展始终无法脱离社会变迁的大背景，宏观环境的每一处变化，都会潜移默化地影响个体的适应轨迹与状态。对于八年级学生而言，他们正处于身心发展的关键转折期，所处的时代背景更是呈现出多重特征，教育评价体系的转型、数字媒体的普及与社会竞争的加剧，三大宏观因素相互交织，共同构成了当代八年级学生学校适应的核心时代命题，深刻影响着他们适应行为的选择与适应状态的形成。

宏观系统中的时代特征，直接作用于八年级学生的学业适应与人际适应，形成了具有时代性的适应挑战与机遇。八年级作为初中阶段的中间节点，恰逢学业水平考试的临近，升学竞争的压力日益凸显，使得这一阶段成为学生学业适应的关键时期，适应良好型学生能够主动调整学习节奏，应对学业压力，而适应一般型学生可能在压力中出现学习动力不足、效率下降的情况，适应不良型学生则易因难以承受升学压力而产生厌学、弃学情绪。与此同时，数字媒体的普及给学生的人际适应带来了双重影响，一方面它拓展了学生的人际网络，让学生能够突破地域限制建立社交联系，另一方面也催生了新的适应难题，网络谣言的传播、无意义的社交比较、虚拟世界与现实生活的脱节，都可能引发学生的人际冲突，影响其人际适应状态，尤其对适应不良型学生而言，更容易陷入虚拟社交依赖，进一步加剧现实人际回避。

宏观系统中的文化观念，同样深刻塑造着八年级学生的适应认知，进而影响其适应状态的呈现，使得不同时代、不同地域的学生呈现出不同的适应光谱。在当前部分社会氛围中，成功学理念盛行，不少学生被灌输成绩优异即等同于自我价值的认知，这种单一的价值评判标准，对不同适应状态的学生产生了差异化影响：适应良好型学生可能因维持优异成绩而获得自我认同，但也可能承受过度的心理压力；适应一般型学生易因成

绩平平而产生自我怀疑，难以建立稳定的自我认知；适应不良型学生则可能在学业受挫后彻底陷入自我否定，进一步固化适应不良的状态。与之相对，在强调个性化发展的文化环境中，学生的价值评价标准更加多元，不再局限于学业成绩，适应良好型学生能够全面发展自身优势，适应一般型学生可通过人际沟通、兴趣特长等方面获得认可，适应不良型学生也能在多元评价中找到自身价值，从而减少适应困境，逐步改善适应状态。

6.2 研究建议

6.2.1 学校层面：弱化规训，完善制度环境

“规训化”的学校教育对学生发展的负向功能不言而喻，它是对人本教育理念的僭越，它剥夺了学生的主体性，抹杀了学生的个性，忽视了学生的真正需求，引起了学生的抵抗和反感。在学校严密的规训与惩罚之下，学生更多的是被动地接受，加上其他形式的反抗，进而引发师生之间冲突，影响师生之间的关系。[①]规训制度显然已经根深蒂固，虽然大部分人意识到规训秩序存在的问题，但是大多束手无策，只能在教育实践中尝试突破策略，为八年级学生学校适应提供最佳制度环境。

S 市 M 校（九年一贯制普通校）与 N 校（九年一贯制重点校）均招收内初生和本地生，且建立了统一的校园管理制度及内初生管理条例，但两类群体对制度的不满指向存在差异。N 校本地生占比约 65%（以 N 班为例，46 名学生中本地生 30 人），其校园管理制度涵盖学习、日常行为、德育、运动等全维度，其中操行评定和班主任坐班制最受学生诟病。该校操行评定体系将学生在校的所有行为纳入量化考核，包括课堂动作状态、课间言行举止、校园内跑动等细节，由班主任实时记录加减分，结果直接与升学资格挂钩，操行等级为 C、D 的学生将无法报考本地重点高中或内高班。这种高密度评价使学生时刻处于被监控状态，调研中多名学生表示连开班会时喝水都要被扣分。同时，学校管理部门对教师的考核与学生表现直接关联，导致教师形成制度优先于教育的行为逻辑。“完美的教育目的在学校的规训教育的横行面前不免失落，师生互为工具，交换关系越来越明显，情感关系越来越淡漠。”[②]研究者 2025 年 5 月在 N 校实习时观察到，某次实习生见面会的召开时间与教师下课时间完全重合，带教的王老师下课后一路奔跑至会议室，见面第一句话便问“我迟到了吗？会被扣分吗？”其对制度评价的焦虑可见一斑。

M 校生源结构呈现内初生与本地生各占 50%的均衡状态，但内初生群体对专项管理条例存在强烈不满，认为学校管理过度严格且缺乏人文关怀。具体表现为：私藏手机将

① 陈建国.微观权力视角下的学校身体规训[D].华东师范大学,2009.
② 郑淮,徐胜阳.规训化教育:学校教育负功能的审视[J].华侨大学学报(哲学社会科学版),2016 (04):95-103.

被退回原籍、外出购物不得购买零食、古尔邦节仅放假 1 天、周日外出时男生活动范围被限定在学校周边 3 公里内而女生需集体行动,且学校未设置符合民族习俗的饮食设施,也未开展相关文化教育活动。这些制度在实施中完全忽视学生的情感需求与文化背景,导致内初生群体形成被排斥感,调研中有一半左右的内初生表示感觉自己像被特殊对待的异类。

针对两校存在的共性问题,建议建立学生参与的制度修订机制,每学期召开两次制度听证会,由学生代表(含内初生代表)、教师代表、家长代表共同审议现有制度;设立制度优化建议箱,对被采纳的学生建议给予操行加分奖励;针对内初生群体,单独建立民族文化适应性评估机制,每学年对涉及民族习俗的制度进行专项审查。重构操行评定体系与优化教师考核机制同样关键。应将操行评定的核心从行为管控转向发展引导,增加自主学习、人际协作、文化包容等正向评价维度;取消实时扣分制,改为每周一次的成长反馈会,由教师与学生共同讨论本周行为表现及改进方向;弱化操行评定与升学的直接关联,仅将其作为综合素质评价的参考项。同时,每学期开展两次以学生为中心的教育伦理培训,引导教师理解制度是教育的工具而非目的;建立教师行为申诉通道,当教师认为制度要求与教育规律冲突时,可向学校伦理委员会提出调整申请;将学生满意度纳入教师考核体系,占比不低于 20%。通过以上措施,可逐步将当前的规训型制度环境转型为支持型制度环境,为八年级学生的学校适应提供更具人文关怀的生态基础。

6.2.2 亲子层面:强化尊重,提供民主氛围

法国社会学家布迪厄在其论文《资本形式》中提出“文化资本”理论,他将资本分为三种形式:经济资本、文化资本、社会资本。其中家庭文化资本具有传承性,主要是指家庭中父辈的知识、兴趣爱好、生活习惯、处事态度、价值观念等各个方面对子女的影响和传递及子女对父辈这种无形财产的继承。这种影响和继承对父辈和子女来说,既可能是自觉的也可能是无意的。[①]八年级是个体自我意识觉醒与独立性发展的关键转折期,这一阶段青少年的认知能力、情绪调控水平与社交需求均发生显著变化,对家庭教养方式的敏感性达到峰值。家庭作为青少年成长的初始生态系统,其教养模式的差异直接塑造了子女的心理适应轨迹,其中专制型与民主型教养方式的对比效应尤为突出。

专制型教养方式的核心特征是权力高度集中于父母,表现为单向度的命令式沟通、低回应性的情感互动与高控制性的行为约束。这类父母往往将自身意志凌驾于子女的发展需求之上,在学业规划、生活决策等方面习惯用必须、应该等强制性语气,而且没耐心倾听子女的内心诉求。长期处于这种教养环境的八年级学生,很容易形成需求挫败的心理反应模式,即当他们试着说学业困惑或情绪困扰时,常因为父母的否定性回应,比

[①] 吴凯欣,毛菊.论乡村教师身份认同危机及出路[J].当代教育科学,2019 (07):48-91.

如“你就是不努力、这点事都做不好”，而产生自我怀疑，最后主动关闭亲子沟通渠道。本研究访谈中，一名八年级学生坦言，“我跟爸妈说数学题太难听不懂，他们只会说别人能学好你为什么不行，后来我再也不想说了。”这种沟通失效不仅让亲子关系更紧张，还可能引发严重心理危机，部分学生因为长期情绪压抑和情感隔离，出现自残等极端行为，一名受访者说割腕时反而能感觉到自己还活着，没人能理解我。从发展心理学视角看，专制型教养本质上是系统性压制青少年的自主发展需求，父母没有意识到八年级学生正从形式运算阶段过渡到抽象逻辑思维阶段，学业困难往往涉及认知能力、学习方法与情绪状态等多重因素，不是简单的态度问题。

和专制型教养形成鲜明对照的是，民主型教养以双向平等沟通为核心，强调父母和子女在情感、认知与行为层面协同发展。这类父母能以倾听者而非决策者的角色介入子女成长，面对学业压力或生活困境时，先试着理解问题的复杂性，而不是直接做价值判断。比如子女抱怨学业困难时，民主型父母通常会先问“你觉得最难的部分是什么？你试过哪些方法？”通过引导式提问帮子女梳理问题根源，再一起探讨解决方案。这种教养模式不仅能有效缓解青少年的心理压力，还能培养他们的问题解决能力和情绪调控能力。本研究发现，民主型家庭的八年级学生面对挫折时，更愿意用积极的应对策略，比如寻求帮助、调整目标，而不是消极回避或自我伤害。从家庭系统理论分析，民主型教养构建了安全基地式的家庭环境，让子女确信自己的需求会被重视、情绪会被接纳，从而形成稳定的安全感和信任感。这种情感支持系统是青少年应对学业压力与人际冲突的重要心理资源，能有效降低焦虑、抑郁等负面情绪的发生概率。

针对八年级学生的发展特点，家庭教养方式的优化要聚焦权力重构与情感赋能两个维度。首先，父母要主动调整教育期待，把成绩导向的评价体系转变成成长导向的支持体系，认识到八年级阶段的核心任务是培养自主学习能力和情绪管理能力，不是单纯追求分数提升。其次，要建立平等对话机制，每周固定设置家庭沟通时间，在无干扰的环境里倾听子女的想法，就算不同意其观点，也要先给予情感接纳，比如我能理解你为什么会这么想，再通过理性分析引导他们做出合理决策。此外，父母还要学习发展性思维，了解八年级学生的认知发展规律与心理需求特征，别用成人的标准衡量子女的行为表现。比如子女出现学业成绩波动时，要从学习方法、课堂参与度、同伴关系等多维度分析，不能简单归因为懒惰或不努力。通过这些具体措施，家庭能从控制型系统转型为支持型系统，为八年级学生的学校适应与健康发展提供坚实保障。

6.2.3 教师层面：关怀关心，给予对话机会

诺丁斯的关怀教育理论认为“关心意味着一种关系，它最基本的表现形式是个人之

间的一种连接或接触，关心最重要的意义在于它的关系性。”[①]关怀德育以学会关怀他人为核心，以学生增强关怀他人的意识，提升关怀他人的能力为目标，强调“教师关怀”不是权威式、教训式、控制式的，也不是恩惠式的，而是建立和维持彼此。[②]充满关怀的关系为宗旨。因此，在交往型、关怀教育视角下，人们提倡建立一种交往型、关怀型师生关系。这样形成的师生关系不仅有利于转变教师与学生的交往观念，而且还能拉近二者的心理距离，进而改善师生关系。

八年级学生的师生互动呈现明显的群体分化特征。多数学生表示更愿意与富有亲和力的教师交流，而对班主任及副科老师存在距离感，其中对班主任的情感倾向多为畏惧与刻意避让。在面对与班主任的矛盾时，内初生群体常选择自我消化或回避沟通，本地生则更可能通过言语冲突直接表达反抗。这种差异既源于不同群体的沟通风格，也折射出教师权威感知对学生行为的影响。

范梅南认为“师生关系确立的出发点在于到生活世界的方方面面中去寻找生活体验的原材料，并对之进行反省和检查，就有可能获得教学的根本意义。”[③]师生沟通中的权力失衡问题在具体场景中表现突出。M 班一名中等偏上成绩的学生提到，班主任按考试成绩调整座位时，将他从自主选择的前排位置调至最后一排。经了解，班主任的初衷是让学习动力充足的他带动周围两名后进学生，该生也确实不受座位影响，课堂回答问题依然积极响亮。但教师未提前沟通的决策方式，仍让学生产生不被尊重的感受。N 班则发生过更直接的冲突，跑操后班主任总结班级情况时，因一名男生扇风降温而当众斥责，男生解释自己刚跑完步很热，班主任却以“我也热”反驳，在学生指出“你没跑操”后，直接以联系家长接走相威胁。这类场景中，教师更关注维护权威与绝对服从，未给予学生平等对话的机会，反而激化了矛盾。

哈贝马斯交往行为理论提出师生应该在“理想话语情境”中进行交往，理想的话语环境即摆脱外在的强制约束而进行的交往形式。[④]针对八年级学生独立意识觉醒的发展特点，教师需构建以理解为核心的沟通机制。首先应建立常态化的师生沟通渠道，比如每周设置固定的“谈心时间”，主动倾听学生的想法，避免仅凭主观判断作出决策。在处理班级事务时，可适当引入学生参与，比如座位调整前征集意见，让学生感受到被尊重。其次要转变权威认知，将师生关系从“管控与服从”转向“平等协作”，当学生提出不同意见时，先尝试理解其背后的原因，再通过理性沟通达成共识。例如面对跑操后扇风的学生，可先表达共情“刚跑完步确实热，你先擦擦汗”，再说明总结纪律的重要性，既维护课堂秩序，也照顾学生的合理需求。通过这类调整，能有效缓解师生间的紧张关系，为八年级学生的心理发展提供支持性环境。在学校封闭化的管理之下，师生与

[①] [美]内尔・诺丁斯.学会关心:教育的另一种模式[M].于天龙译.北京:教育科学出版社,2014
[②] [德]尤尔根・哈贝马斯.交往行为理论[M].曹卫东译.上海:上海人民出版社,2004:22.
[③] 方跃平,吴松教育价值视域下的高校师生关系类型与模式解析[J].高等教育,2008(1):44-54.
[④] [德]尤尔根.哈贝马斯.交往行为理论—行为和理性与社会合理性[M].曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2004:55.

外面的生活世界脱离了联系。学校、教师对学生的情感关怀只局限于校园生活中的教学与学习，脱离了生活世界中其他积极的文化内容，较为形式化。关怀理论中“生活性”强调教师对学生的关心应该走出封闭的教室空间，走进生活世界。在具体的行为情境中、在实践中关心学生[①]。

6.2.4 同伴层面：筛选识别，选择适宜同伴

同伴群体是八年级学生心理发展与社会适应的核心支持系统，其影响力甚至超过家庭与学校。进入八年级后，随着自我意识的觉醒与认知能力的提升，学生对同伴关系的需求从陪伴式转向共鸣式，开始追求价值观、兴趣爱好与行为模式的高度契合。这种转变直接推动了交友圈的动态更新：一方面，学生通过频繁的人际互动筛选志同道合的伙伴，主动疏远观念差异较大的旧友；另一方面，部分学生因缺乏清晰的自我认知，容易在群体影响下迷失方向。例如，一名原本成绩优异的学生，因与班级后进群体长期相处，逐渐沾染逃课、抄作业等不良习惯，最终导致学业成绩大幅下滑。

八年级同伴交往的复杂性还体现在亲密关系与冲突矛盾的并存。与七年级的陌生试探不同，八年级学生已建立相对稳定的人际网络，同伴间的相处深度显著增加，分享秘密、互相支持的场景更为普遍。但随着接触频率的提升，因意见不合、利益冲突引发的矛盾也日益增多。比如，两名原本形影不离的好友，可能因竞选班干部产生竞争关系而反目；同桌之间也常因作息习惯、学习方式的差异发生摩擦。这些冲突若得不到有效疏导，可能引发校园孤立、言语攻击甚至肢体冲突，对学生的心理安全感造成严重冲击，部分学生还会因此出现失眠、焦虑等症状，甚至产生厌学情绪。

针对八年级同伴交往的特点，教育者需从认知引导与能力培养两方面构建支持体系。首先，应通过主题班会、心理课程等形式，帮助学生树立健康的交友观念，明确志同道合不等于完全一致，学会尊重同伴的个性差异。例如，开展友谊辩论赛，引导学生探讨好朋友是否必须兴趣相同、如何处理朋友间的分歧等话题，培养辩证思维。其次，要教授具体的人际交往技能，包括有效沟通、情绪管理与冲突解决。比如，通过角色扮演模拟朋友间发生矛盾时如何表达感受，让学生掌握我句式（如我感到难过，因为你没遵守约定）代替指责式语言；组织合作挑战活动，训练学生在团队任务中倾听他人意见、协调资源的能力。此外，学校需建立同伴冲突干预机制，当学生出现人际危机时，班主任或心理教师应及时介入，通过一对一沟通、团体辅导等方式化解矛盾，避免冲突升级。通过这些措施，可帮助八年级学生在同伴交往中实现自我成长，为学校适应提供坚实的人际支持。

[①] 胡延鹏.农村寄宿制小学情感关怀缺失问题研究[D].东北师范大学,2009.

6.3 研究不足

本研究调研时段为 2025 年 5 月 6 日至 6 月 30 日，研究者除法定节假日与周末外，均在校内开展随堂观察，同时参与部分校内集体活动。受调研时长限制，本研究在课余行为观察、研究对象深度访谈方面仍有提升空间。

质性研究依赖研究者与被试的深度互动，以此捕捉学生的行为神态与心理状态。在 N 校调研期间，该校实行班主任坐班制度，N 班班主任管理风格严谨、沟通门槛较高，研究者申请协助教学相关工作、询问班级基础情况均未获准。因此，研究者在校内多以课堂观察为主，与学生的日常自然交流较为有限。依托教室后门的固定观察点位，研究者借助班级轮换座位、课间活动、跑操及运动会等契机，逐步拉近与周边学生的距离。此外，N 校对内宿学生实行手机管控，晚自习由科任教师轮流看管，进一步减少了调研接触机会；且该校管理制度规范严格，人员活动约束较多。本次 N 班访谈主要依托假期线上及线下形式开展，仅通过滚雪球抽样收集到十余名本地生访谈资料，未能获取内宿生访谈文本。

相较之下，M 校调研推进更为顺畅。M 班任课教师教学经验丰富，工作兼具责任心与灵活性，能够理解并支持调研工作，主动向研究者分享班级情况。依托教师的配合，研究者顺利完成十余名内宿生及本地生的访谈工作，访谈形式包含一对一线上、线下访谈及一对多线下访谈。N 班受访学生大多愿意如实表达个人想法，仅少部分学生表述较为保守，该现象大概率与访谈时间安排存在关联。

为建立信任关系，研究者在接触研究对象一月后才正式开展访谈，访谈工作多集中于 6 月。由于两校学生成长背景、学习状况差异明显，研究者访谈三十二名学生后方达到理论饱和，调研精力多聚焦于学生群体，未能对两校班主任及任课教师开展系统化深度访谈。其中，研究者曾邀约 N 校王老师进行线上访谈，访谈时间后续被调整，最终未能顺利完成沟通；M 校刘老师则在日常交流中，主动分享了个人对教育工作的感悟，因双方时间适配度不足，未开展正式访谈。家长调研方面，研究者曾申请旁听 N 校期中考试家长会，未能获得许可。

本次研究以 S 市两所九年一贯制重点学校的八年级学生为调研对象，历时两个月，采用参与式观察与深度访谈相结合的研究方式，完成三十二名学生的深度访谈。调研过程中，针对同一事件，不同学生的表述存在细微差异，研究者主要依托学生视角整合信息、判别信息有效性，因此对事件原貌的复盘与分析可能存在轻微偏差。

本研究采用质性研究方法探析八年级学生的学校适应现状，初期计划以细腻的深描手法呈现学生学校适应的关键事件、人际关系及成长困境，保障研究的专业性与科学性。受个人学术能力与文字功底限制，深描手法的运用不够成熟，未能充分展现质性研究的独有特质，存有一定改进空间。

参考文献

一、学术著作

[1][美]杜威著.我的教育信条——杜威论教育[M].彭正梅译.上海:上海人民出版社,2013:3-4.

[2]陈向明.教师如何作质的研究[M].北京:教育科学出版社，2001：22.

[3]范伦特,瓦利恩特,等.怎样适应生活:保持心理健康[M].华东师范大学出版社,1996:76-91.

[4]陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:1.

[5]陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:34.

[6]陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:47.

[7]马修·迈尔斯[美].质性资料的分析:方法与实践[M].张芬芬,译.重庆:重庆大学出版社,2008:409.

[8][美]杜威著.我的教育信条——杜威论教育[M].彭正梅译.上海:上海人民出版社,2013:3-4.

[9][英]安德鲁·埃德加.哈贝马斯关键概念[M].杨礼银,朱松峰译.江苏:人民出版社,2009:88.

[10]许高厚.现代教育学[M].北京:北京师范大学出版社,1995:23.

[11]杨韶刚.人本主义心理学与教育[M].黑龙江教育学出版社,2003:292.

[12][美]内尔·诺丁斯.学会关心:教育的另一种模式[M].于天龙译.北京:教育科学出版社,2014.

[13][德]尤尔根·哈贝马斯.交往行为理论[M].曹卫东译.上海:上海人民出版社,2004:22.

[14][德]尤尔根.哈贝马斯.交往行为理论—行为和理性与社会合理性[M].曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2004:55.

二、期刊文献

[1]浦昆华,褚远辉,尹可丽.我国基础教育控辍保学政策的发展历程、经验与意义[J].教育科学研究,2022,(04):19-25.

[2]刘畅,伍新春,邹盛奇.父母协同教养与初中生学校适应：教养投入和亲子依恋的作用及父母差异[J].心理发展与教育,2025,41(02):226-234.

[3]赵振乾等.有效开展八年级学生心理健康教育刍议[J].中国校外教育，2014（8）：31.

[4]刘建.论教育管理中的人际关系理论[J].南京师大学报（社会科学版），2010（6）：84-89.

[5]张春兴.论心理学发展的困境与出路[J].心理科学,2002(5):591-596.

[6]李文道,邹泓,赵霞.初中生的社会支持与学校适应的关系[J].心理发展与教育,2003(3):73-81.

[7]李晓巍,邹泓,王莉.北京市公立学校与打工子弟学校流动儿童学校适应的比较研究[J].

中国特殊教育,2009(9):81-86.

[8]侯静.学校适应的界定和测量的综述[J].首都师范大学学报(社会科学版),2012(5):99-103.

[9]丁芳,吴伟,周鋆,等.初中流动儿童的内隐群体偏爱、社会支持及其对学校适应的影响[J].心理学探新,2014,34(03):249-254.

[10]侯静.初中生学校适应量表的编制和信效度检验[J].中国健康心理学杂志. 2016.24.(03):413-420.

[11]洪赛宇.邓磊.钳制与超越：跨区域流动对儿童学校适应的影响及其对策[J].教育教学论坛.2018(01):53-56.

[12]冯廷勇,李红.当代大学生学习适应的初步研究[J].心理学探新,2002(01):44-48.

[13]贾晓波.心理适应的本质与机制[J].天津师范大学学报(社会科学版),2001(01):19-23.

[14]赵燕鹰,张东生,白波,吉如河.大学新生学校适应与家庭环境关系研究[J].中国学校卫生,2005(02):147-148.

[15]侯静.初中生学校适应量表的编制和信效度检验[J].中国健康心理学杂志,2016(3):413-420.

[16]张金龙,秦玉友.农村初中寄宿生学校适应状况与提升策略——基于四川省通江县的调查[J].苏州大学学报(教育科学版),2019,7(02):87-95.

[17]赵占锋,张大均,聂倩,等.初中生心理素质与学校适应的关系：基于潜在剖面分析[J].西南大学学报(自然科学版),2021,43(10):37-43.

[18]莫林桂,曾玲娟,陈阳,等.父母教养方式对被欺凌初中生学校适应的影响机制[J].中国特殊教育,2021,(04):65-71+89.

[19]廖友国.中国人应对策略与心理健康关系的元分析[J].中国临床心理学杂志,2014,22(05):897-900.

[20]贺晓星.教育中的权力—知识分析——深度访谈的中国经验[J].北京大学教育评论,2014,12(02):88-110+191.

[21]杨善华,孙飞宇.作为意义探究的深度访谈[J].社会学研究,2005(05):53-68+244.

[22]李勉,张平平,张兴慧,等.初中寄宿生亲子依恋与学校适应的关系:分离-个体化的中介作用[J].中国临床心理学杂志,2015,23(04):718-721.

[23]屠嘉俊,万娟,熊红星,等.父母支持对大学生人际适应性的影响:情绪智力的中介作用[J].心理科学,2016,39(04):964-969.

[24]曾荣,张冲,邹泓.中学生的学校人际关系特点及其与社会适应的关系[J].中国特殊教育,2010,(12):72-77.

[25]郑淮,徐胜阳.规训化教育:学校教育负功能的审视[J].华侨大学学报(哲学社会科学版),2016(04):95-103.

[26]吴凯欣,毛菊.论乡村教师身份认同危机及出路[J].当代教育科学,2019(07):48-91.

[27]方跃平,吴松教育价值视域下的高校师生关系类型与模式解析[J].高等教育,2008(1):4

4-54.

三、学位论文

[1]樊飞飞.初中生积极心理品质的量表编制及培养研究[D].苏州：苏州大学，2014.

[2]罗永安.初中生应对方式对心理弹性的影响及其团体干预研究[D].昆明：云南师范大学,2015.

[3]陈怡芳.八年级教学中的学生情绪管理研究[D].武汉:华中师范大学,2012.

[4]赵磊磊.农村留守儿童学校适应及其社会支持研究[D].华东师范大学,2019.

[5]邢敏慧.农民工子女学校适应研究[D].武汉大学,2021.

[6]冉淑玲. 易地扶贫搬迁儿童学校适应状况及策略研究[D]. 东北师范大学, 2022.

[7]高展.“新参者”与“插班生”：小学转学生同伴关系适应的质性研究[D].南京师范大学,2021.

[8]张祎琪.基于扎根理论的回流儿童主观受欢迎感知与学校适应的关系研究[D].四川大学,2023.

[9]蔡畅.大学新生学校适应能力的现状及对策研究[D].中南民族大学,2022.

[10]崔娜.初中生学校适应与自我概念的相关研究[D].西南大学,2008.

[11]王苏平.家庭社经地位对初中生学校适应的影响：家庭教养方式的中介作用[D].陕西师范大学,2019.

[12]王金涛.教师支持对农村初中寄宿生学校适应的影响研究[D].东北师范大学,2023.

[13]于宝禄.农村初中生家庭社会资本与学校适应的关系研究[D].东北师范大学,2022.

[14]魏立婷.初中生感知教师支持行为对学业适应的影响：学校归属感和学业自我效能感的链式中介作用[D].陕西师范大学,2021.

[15]袁锡.寄宿中学生亲子关系与学校适应的关系：自我概念的中介作用[D].湖南科技大学,2021.

[16]鲁飞飞.初中生父母教养方式与学校适应的关系[D].河南大学,2021.

[17]田海霞.初中生师生关系、同伴关系与学校适应的关系[D].四川师范大学,2020.

[18]马金福.初中生同伴关系与学校适应的关系及干预研究[D].河北师范大学,2020.

[19]王苏平.家庭社经地位对初中生学校适应的影响：家庭教养方式的中介作用[D].陕西师范大学,2019.

[20]周求稳.班级背景下初中生同伴关系网络与积极心理品质、学校适应的关系研究[D].广西师范大学,2020.

[21]王文志.八年级学生父母心理控制、自我概念与学校适应的关系[D].沈阳师范大学,2020.

[22]王冰心.寄宿制学校八年级学生人际适应的干预研究[D].湖南师范大学,2016.

[23]孙颖.从自在到自觉[D].东北师范大学,2011.

[24]李锁芳.生涯规划辅导对促进初中生自我同一性的干预研究[D].南昌大学,2024.

[25]曲崴.初中生师生关系、学业自我效能感与学业适应的关系[D].东北师范大学,2010.

[26]张云.不应被忽视的声音-初中班级中边缘学生的教育质性研究[D].西北师范大学,2024.

[27]陈建国.微观权力视角下的学校身体规训[D].华东师范大学,2009.

[28]胡延鹏.农村寄宿制小学情感关怀缺失问题研究[D].东北师范大学,2009.

四、英文文献

[1]Adams,D.The Stories We Live By:Personal Myths and The Making of The Self[M]. New York.Moor,1993.

[2]UrieBronfenbrenner.Theecologyofcognitivedevelopment:researchmodelsandfugitivefindings[M]//Robert H.Wozniak&Kurt W.Fischer.Developmentin context:actingandthinkinginspecificenvironments.Mahwah:LawrenceErlbaum Associates,Inc,1993.

[3]Coca F.An Investigation of the Association between Teacher-Student Relations and School Adjustment Co competences in Turkey[J].Online Submission,2017,(6):215-225.

[4]Nonagon P,Moran G S,Lindsay M K,ET AL.Psychological adjustment and diabetic control[J].Archives of Dis ease in Childhood,1987,62(10):1009-1013.

[5]Reed-Victor E.Individual differences and early school adjustment:teacher appraisals of young children wit h special needs[J].Early Child Development&Care,2004,174(1):59-79.

[6]Allen M.Adjusting to visual impairment[J].Journal of ophthalmic nursing&technology,1990,9(2):47-51.

[7]Deb S,Walsh K.Impact of physical,psychological,and sexual violence on social adjustment of school children in India[J].School Psychology International,2012,33(4):391-415.

[8]Debby K P,Riggs S A,Kandinsky P L.Attachment and Family Processes in Children's Psychological Adjustment in Middle Childhood[J].Family Process,2017,56(1):234.

[9]Ladd,G.W.,Kochenderfer,B.J.,Coleman,C.C.Coleman.Classroom peer acceptance,friendship,and victimization:Distinct relational systems that contributeuniquely to children's school adjustment Child Development,1997,68,1181-1197.

[10]Ladd G W.Having Friends,Keeping Friends,Making Friends,and Being Liked by Peers in the Classroom:Predictors of Children's Early School Adjustment?[J].Child Dev,1990,61(4):1081-1100.

[11]Goodman S H,Brumley H E,Schwartz K R,et al.Gender and age in the relation between Stress and Children’s School Adjustment[J].The Journal of Early Adolescence,1993(3):329-345.

[12]Martin J S,Hanrahan K.Criminology freshmen:preparation,expections and college performance[J].Journal of Criminal Justice Education,2004,15(2):287-309.

[13]Melissa L S,Davies P T,Winter M A,ET AL.Inter parental conflict and children's s chool adjustment:the explanatory role of children's internal representations of inter parental and parent-child relationships[J].Developmental Psychology,2008,44(6):1678-1690.

[14]Melissa L,Gesture-Apple,Patrick T,Ital.Inter parental conflict and children's school a djustment:the explanatory role of children's internal representations of inter parental and parent-child relationships[J].Developmental psychology,2008,44(6):1678.

[15]Andrews,Antenatal,D M,Ital.Life event stress,social support,coping style,and risk of psychological impairment[J].The Journal of nervous and mental disease,1978., 166 (5): 307-316.

[16]Pomerantz,Eva,Ng,et al.Culture,parenting,and motivation:The case of East Asia and the United States[J].Advances in Motivation and Achievement,2008,15:209-240.

附录 1 实地观察提纲

一、外部环境

1.学校所在地域中的社区环境。

2.学校所在地域的人文环境。

二、学校组织

（一）学校精神文化

1.学校成员的态度、信念、价值观及成员所遵循的道德准则。

2.学校所持有的办学理念及学校整体的精神面貌和风气。

（二）学校制度文化

1.学校组织所制定规章制度的情况。

2.学校各成员所遵守规章制度的情况。

（三）学校器物文化

1.学校的整体外在建筑情况，所具有的特色标志性建筑、实施、布局及文化标识

2.学校对内和对外的文化传播媒介

三、班主任

1.通过班主任一天的工作来观察班主任工作的情况。

2.通过班主任定期和随时召开的班级会议来观察会议内容、参会情况、开会状态及发言情况。

3.班主任平常与家长学生、同事交流次数、原因等沟通情况。

四、任课教师

1.对教师一天在学校的工作情况进行观察。

2.对任课教师的上课氛围、内容、师生互动状态进行观察。

五、学生

1.学生一天在校的学习状态、行为举止、交往互动，尤其是对于有明显变化的学生。

2.注重对学生上课听课、课间活动和学校举行大型活动时的表现及精神状态进行观察。

附录 2 同意参加论文研究合作的声明

尊敬的 X 老师/X 同学：

您好！我叫 XXX，是石河子大学师范学院教育学专业 2023 级硕士研究生。感谢您在百忙中参与我的硕士论文研究，并接受我的访谈。

我的论文题目是《八年级学生学校适应的质性研究》，主要研究宗旨是，期望探究八年级学生学校适应的具体过程和复杂致因，为尽早干预提供经验和参考。为此，本人借鉴了质性研究范式，根据目的性抽样和滚雪球抽样方式，选择了石河子市 N 中学的某个或多个班级的部分八年级学生作为研究对象，您在八年级时所发生/观察到/经历过的真实故事，将是我研究的重要素材，将会作为千百八年级学生的缩影，呈现给广大读者。可以说，您的参与和支持不仅对我个人的学术研究具有重要意义，对于八年级学生全面发展、教师专业发展、家校共育等，也同样具有重要的理论价值。

当然，在具体的研究过程中，本人将严格遵守研究伦理，坚决保护您的个人隐私，在文中凡是涉及您的隐私之处，本人均会予以技术处理。另外，为了便于研究材料整理，在访谈中，本人将以录音的形式，记录您的讲话。在将录音形成文字资料以后，本人还将征求您的意见，对您介意的内容予以删减。最后，本人向您郑重承诺：您随时有退出本研究的权利；您的谈话内容，将仅限于学术研究，不涉及其他用处；您随时可以向本人提出有关访谈的要求。真诚期待您的参与合作，期待您分享您精彩的故事。向您无私奉献科研的精神，表示崇高的敬意。

研究者签名：

受访者签名：

访谈地点：

访谈时间：年　月　　日

附录 3 对八年级学生的访谈提纲

（一）基本信息

1.你现在多少岁了?

2.请介绍一下你的兴趣爱好、各科学习情况。

3.请简单介绍一下你的家庭情况（家庭成员、父母职业、父母学历、家庭关系等）；

4.你是从什么时候学习成绩开始出现明显下降/提升的，现在大约处在班级/年级的中什么水平?

（二）重要他人

5.哪些老师是你最喜欢的类型？你的父母的教育方式是你能接受的吗？你最喜欢和哪类同学交往?

6.你觉得谁阻碍了或者促进了你的学习成绩和综合能力的发展吗？你觉得他们是怎样阻碍或者促进了你哪些方面的发展了?

7.你认为在与老师、家长、同学交往过程中最重要的是什么？有何不同?

（三）关键事件

8.你觉得哪些教育方式可以促进你的发展?

9.你觉得学校环境、家庭环境、班级环境对你的学习成绩有影响吗？怎么影响的?

10.你的家庭和学校中，发生了哪些事件，让你觉得印象十分深刻?

11.你的八年级学习生涯中，和家长、老师、同学发生过不快或冲突吗;

12.对于你在八年级这一年里发生的故事，你还有补充的吗?

（四）个人“意识”

13.你在学校的活动仅限于学习吗，其他类型活动有吗？具体有哪些?

14.你的八年级学习生涯中，出现过休学或者辍学的想法吗？你是如何看待或消除这些想法的?

15.你认为学习的目的是什么？学习的动力来自哪些地方?

附录 4 对班主任老师的访谈提纲

（一）基本信息

1.介绍一下您的职称、性别、年龄和求学经历；

2.请介绍一下您的工作经历；

3.请简单介绍一下您的教育理念；

4.您是从哪年开始八年级学生的？现在大约带了多少八年级学生？

（二）职业理念

5.您觉得八年级学生的身心发展有何特点？对您的教育教学、日常管理有影响？

6.您是什么时候发现八年级学生身心发展特点和管理方法的？

7.您觉得哪些学生是您喜欢的类型？

8.您觉得哪些学生能够促进您的发展，您会有目的多关注您中意或担心的学生吗？

9.您班级的活动仅限于学习类综合实践活动吗？其他类型综合实践活动有哪些？

（三）职业事件

10.您的第一、二、三……届八年级学生都有谁？您还记得和他们之间发生过什么令您难忘的故事？

11.在您的工作和观察中，发生了哪些事件，曾对这个孩子造成影响？

12.您的教学管理生涯中，和学生发生过不快或冲突吗？大部分情况下因为什么事情？

13.您是如何看待或消除这些问题的？

（四）职业意识

14.您觉得学生促进了您哪些方面的发展？

15.您如何看待八年级学生学业成绩发现显著变化？背后可能有哪些原因？

16.哪些学生让您感到棘手？

17.您觉得八年级学生学业成绩和综合能力实现稳步提升的前提是什么？

18.您的班主任生涯中，出现过倦怠或者“危机”吗？您是如何处理的呢？

19.作为一个教育工作者，您能为本研究再提些其他的意见吗？

致谢

三年前写下致谢的日子还历历在目，现在马上又要站在新的十字路口了。

此刻，我二十五岁。关于硕士研究生在我生命中的这一页，我用了三年去完成。但是求学在我人生的这一章，我却用了整整二十年去书写。起初考研、读研不过是从众而行的选择，是不甘落后，拼命证明自己的一种执念。所幸这三年，我也跌跌撞撞地快走到了终点。求学之路上，每个阶段都有不同的体会和收获，所有经历，好与坏，我皆全盘接受。也正是这些或痛苦或充实或自由或迷茫的片段，拼凑了这段独一无二、不可复刻的岁月。

首先，要把最深的感恩献给我的父母，献给远方牵挂我的家人。感恩父母用无尽且坚定的爱意伴我一路成长，在物质上给予我想要的一切，在精神上支持我的一切决定，我站在他们的肩膀上看世界，也看到了许多他们未曾见到的世界。

其次，感谢我的导师恩师张红艳老师。感谢老师在我最无助最迷茫的时候接纳了我，我并不是众多学生中学术能力最强的那一个，也不是最有实践能力的那一个，但我肯定是非常幸运的那一个。尽管我的研究生三年时常在痛苦和迷茫中度过，但张老师给予了我很多支持和鼓励，只要去找张老师，就可以在师范院的二楼可以看到老师办公室的灯亮着，看到一个瘦瘦小小的身影伏案桌前。

再者，感谢我本硕期间认识的其他老师和同学朋友。我这一路的成长离不开老师的帮助和同学的陪伴，郭学军老师、洪彬老师、王浪老师、李若楠师姐、王佳恒师哥在我的求学路上为我指点迷津，使我受益匪浅；感谢我的好朋友李江红、本硕期间我们都是彼此精神世界的重要支柱，本科期间一起学习、考证、考研、调剂，硕士期间一起交流彼此的痛苦和快乐，得一挚友，实属荣幸；感谢在石大遇见的 436 室友和优秀的同学，为求学生活增添了许多色彩。还要感谢 N 中学的班主任王老师、M 中学的班主任刘老师以及 M 班、N 班的同学为本研究提供的帮助和支持。

最后，感谢世界上还有羽毛球。羽毛球陪我度过了许多开心的、难过的、迷茫的时刻。在许多羽毛球场的墙壁上，时常会贴着这样的一句话：“球不落地，不放弃！”近期我时常在思考，“落地”如何定义？如果“落地”了，该怎么办呢？其实很简单，重开。只要你有重开的勇气，那么一切又是崭新的开始和机遇。最后的最后，我想对自己说，希望你永远有重开的勇气!

杨玉彬

2026 年 3 月

作者简介

杨玉彬，女性，生于 2000 年 4 月，籍贯湖南。2023 年 9 月起在石河子大学师范学院教育学专业学习。

在学期间主要参与的研究项目

参加了兵团课题《国家智慧教育平台在兵团中小学的深度融入与教学质量提升策略研究》的部分研究工作。

在学期间发表的文章

1.张红艳，杨玉彬．边疆治理现代化视域下兵团特色教育戍边自主知识体系构建研究[J].兵团教育学院学报,2025,35(04):5-10+18.

石河子大学硕士研究生学位论文

导师评阅表

研究生姓名	杨玉彬	学制	3 年
专业	教育学	研究方向	教育学原理

学术评语：

本论文选题兼具重要理论价值与现实意义。八年级是初中承上启下的关键过渡阶段，其学生学校适应问题是当前基础教育质量提升与青少年心理健康建设的核心议题，研究覆盖新疆生产建设兵团区域内重点中学、普通中学两类校别，以及本地生、内初生两类学生群体的适应现状，丰富了过渡年级学生学校适应研究的现有研究，为民族地区基础教育干预策略制定提供了本土化实证支撑。论文研究目标明确、设计逻辑严谨，质性研究方法契合问题特性，体现作者对教育研究范式的熟练掌握，展现了扎实的理论功底与厚实的田野研究能力，具备独立开展教育科研的良好素养。

研究以 22.6 万字访谈资料与实地观察笔记为基础，构建八年级学生学校适应的三维分析框架，从学业、人际、行为三个核心场域系统呈现不同学生的适应过程、现实困境与应对策略，清晰揭示了八年级学生适应过程的共性特征与群体差异：内初生群体普遍面临英语基础薄弱与文化适应的双重挑战，本地生群体更多受困于学业分层压力与亲子期望冲突；普通中学学生的适应困境多集中于资源获取不足，重点中学学生的压力则源于升学竞争与规则异化。研究对适应良好型、适应一般型、适应不良型的特征提炼，以及关键事件、重要他人协同影响机制的阐释，进一步深化了对初中阶段学生适应规律的理论认知。

论文质性资料鲜活生动，理论分析与实证资料结合紧密，结构严谨、逻辑清晰、表达规范，图表、参考文献符合学术标准。研究结论明确，分层干预建议贴合区域实际，对兵团及同类民族地区开展八年级学生适应支持工作具有重要实践指导价值。

指导教师签字：张红艳

2026 年 5 月 20 日