

项目式学习促进心理学师范生教学实践能力发展的行动研究

吴静珊

韩山师范学院教育科学学院, 广东 潮州

收稿日期: 2026年8月13日; 录用日期: 2026年9月14日; 发布日期: 2026年9月20日

摘 要

针对传统心理学专业教学中理论学习与教学实践脱节、师范生教学实践能力培养不足的问题, 本研究采用行动研究范式, 将项目式学习理念融入心理学专业技能实训课程, 以心理健康教育课程开发项目为载体, 探索促进师范生教学实践能力发展的教学改革路径。研究通过“项目设计-任务实施-成果展示-反思改进”的教学流程, 引导学生经历真实教学项目开发过程。研究发现, 项目式学习能够有效促进心理学师范生教学目标设计、课程资源开发、教学活动组织和实践反思等能力的发展, 同时提升学生的专业认同感和实践创新意识。本研究为师范院校心理学专业实践教学改革和应用型人才培养提供了实践参考。

关键词

项目式学习, 心理学师范生, 教学实践能力, 行动研究

An Action Research on Promoting the Development of Teaching Practice Competence among Psychology Teacher Candidates through Project-Based Learning

Jingshan Wu

School of Education, Hanshan Normal University, Chaozhou Guangdong

Received: August 13, 2026; accepted: September 14, 2026; published: September 20, 2026

Abstract

Addressing the disconnection between theoretical learning and teaching practice, as well as the insufficient development of teaching practice competence among psychology teacher candidates in traditional psychology education, this study adopts an action research approach to integrate project-based learning into a professional skills practicum course in psychology. Using the development of a mental health education curriculum project as the core task, this study explores an instructional reform pathway for enhancing teacher candidates' teaching practice competence. Through the instructional process of "project design - task implementation - outcome presentation - reflection and improvement," students were guided to engage in the authentic process of teaching project development. The findings indicate that project-based learning effectively promotes psychology teacher candidates' abilities in instructional objective design, curriculum resource development, teaching activity organization, and reflective practice. Furthermore, it enhances students' professional identity and awareness of practical innovation. This study provides practical implications for reforming practice-oriented education in psychology teacher preparation programs and cultivating application-oriented professionals in higher education institutions.

Keywords

Project-Based Learning, Psychology Teacher Candidates, Teaching Practice Competence, Action Research

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

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

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



Open Access

1. 引言

1.1. 研究背景

随着基础教育改革不断深化，教师培养模式逐渐由知识传授导向专业能力发展。教育部《关于加强师范生教育实践的意见》指出，教育实践是师范生培养的重要环节，但当前仍存在实践内容不足、实践形式单一、实践指导能力不足等问题，需要进一步强化师范生教育实践能力培养[1]。对于心理学师范生而言，其未来不仅需要掌握心理学基本理论和专业知识，还需要能够将心理学知识转化为适切的教育内容，并具备心理健康教育课程设计、教学实施、课堂调控和教学反思等综合能力。因此，如何促进心理学师范生由“掌握知识”向“运用知识解决真实教育问题”转变，是师范教育实践教学改革需要回应的重要问题。

然而，当前心理学师范生培养仍存在理论学习与教学实践脱节的问题。传统心理学课程教学较多关注基础理论、实验技能和研究方法训练，学生虽然能够理解相关理论概念，但在面对真实教育情境时，往往缺乏将心理学知识转化为课程目标、教学活动和教育方案的能力。已有研究指出，师范类心理学专业培养过程中存在师范技能与心理学专业技能融合不足的问题，需要通过实践教学改革促进学生专业能力和职业能力协同发展[2]。因此，仅依靠知识讲授和单一技能训练难以充分满足心理学师范生专业发展的需要，有必要通过真实、连续和具有开放性的实践任务，为学生提供知识应用、教学实践和反思改进的机会。

1.2. 项目式学习与师范生教学实践能力发展的理论基础

项目式学习(Project-Based Learning, PBL)为解决理论学习与实践应用脱节问题提供了新的教学路径。项目式学习强调以真实问题或复杂任务为核心,通过问题分析、自主探究、合作实践、成果创造和反思评价实现知识建构与能力发展[3]。相较于以知识传授为主的传统教学,项目式学习更加关注学生在真实任务中的主动参与和持续实践,有助于促进问题解决、合作、创新以及知识迁移能力的发展[4]-[6]。对于心理学师范生而言,以心理健康教育课程设计与实施为项目任务,能够使学生经历“发现教育需求-分析问题-设计课程-组织实施-获得反馈-修改完善”的完整过程,从而推动心理学专业知识向教学实践能力转化。

从教师专业发展理论来看,师范生教学实践能力并非单纯来源于知识积累,而是在真实实践、反馈和反思过程中逐步形成。Schön 提出,专业人员需要通过“行动中的反思”和“对行动的反思”不断调整实践行为[7]; Shulman 则指出,教师专业知识不仅包括学科知识,还包括将学科知识转化为适宜教学内容和教学方式的教学内容知识[8]。由此来看,师范生培养应为学生提供真实教育任务,使其在实践中不断实现“知识理解-教学转化-实践检验-反思改进”的循环。

与此同时,项目式学习不仅可能促进外显的教学技能发展,还可能影响学生对专业和实践活动的认识。为避免将相关变化泛化为笼统的“综合素质提升”,本研究对“专业认同感”和“实践创新意识”进行操作性界定。其中,专业认同感是指学生在参与心理健康教育项目过程中,对心理学专业及未来教师职业的价值认同、兴趣投入、自我效能感和职业发展意愿。本研究主要通过学生反思日志和访谈中关于“对心理学专业价值的认识”“对自身专业能力的评价”“对未来从事相关教育工作的意愿”等内容进行观察。实践创新意识是指学生面对真实教育问题时主动发现问题、提出新思路,并能够尝试采用不同于既有方案的教学内容、活动形式或实施策略的倾向。本研究主要通过学生在项目方案设计、教学活动创新、问题解决策略调整以及反思日志中对教学改进的主动性进行考察。

上述两个概念与教学实践能力并非相互割裂。教学实践能力主要表现为学生能否有效完成教学设计、教学实施和教学反思等实践任务;专业认同感体现学生对专业学习和未来职业的价值认同及自我效能;实践创新意识则体现学生能否在真实问题情境中主动发现问题并改进实践。三者共同构成师范生从“知识学习者”向“实践者”转变的重要表现。项目式学习通过真实任务、持续实践、同伴合作和反馈反思,为三者的发展提供了共同的实践情境。

1.3. 研究现状与不足

近年来,国内教师教育研究逐渐强调实践取向的培养模式。相关研究发现,构建系统化实践课程体系、增加真实教学体验,有助于提升师范生教学设计能力和教学实践能力[9]。陈向明指出,教师实践性知识是在具体教育情境中通过经验积累和反思逐步形成的重要知识类型,实践经历与反思过程对于教师专业发展具有重要作用[10]。由此可见,将师范生置于真实教育情境,并通过持续实践和反思促进经验建构,是提升其专业实践能力的重要路径。

现有项目式学习研究则主要集中于学习主动性、知识迁移、问题解决和创新能力等方面,对项目式学习如何促进师范生教学实践能力发展的关注仍相对有限。特别是在心理学师范生培养领域,已有实践教学研究更多聚焦心理咨询、心理测量等专业技能训练,对于学生如何将心理学专业知识转化为心理健康教育课程设计与教学实施能力的研究相对不足。此外,部分研究倾向于采用前后测或结果评价的方式考察教学改革成效,对学生能力在项目实施过程中如何发生变化、变化通过何种实践环节产生,以及学生的专业认同和实践创新意识如何伴随实践经验而发展,缺少过程性证据。

因此, 仅以项目最终成果或学生成绩评价项目式学习的效果, 难以充分揭示师范生实践能力发展的动态过程。尤其需要关注学生在项目实施过程中遇到的真实问题、采取的解决策略以及反思后的行为调整, 并通过多来源资料对能力变化进行交叉验证。行动研究强调在真实教育情境中通过“计划-行动-观察-反思”的循环持续改进实践[11], 与项目式学习强调实践、反馈和反思的特点具有较高契合性, 为考察师范生教学实践能力的动态发展提供了适切的方法路径。

1.4. 研究目的

基于上述分析, 本研究采用行动研究范式, 将项目式学习融入心理学师范生专业技能实训过程, 以心理健康教育课程设计与实施为核心项目任务, 通过“项目设计-任务实施-过程观察-反馈反思-方案改进”的循环, 引导学生在真实教育任务中完成心理学知识的教学转化。

本研究重点关注三个方面: 一是考察项目式学习如何促进心理学师范生教学设计、教学实施和教学反思等教学实践能力的发展; 二是分析学生在项目实践过程中专业认同感和实践创新意识的变化及其具体表现; 三是结合学生反思日志、访谈资料、项目成果和课堂实践表现, 分析“真实任务-实践反馈-反思改进”对师范生能力发展的作用过程。在此基础上, 总结项目式学习促进心理学师范生教学实践能力的实施路径, 为师范院校心理学专业实践教学改革提供实践参考。

2. 研究方法

2.1. 研究范式

本研究采用行动研究范式, 将项目式学习融入心理学师范生培养过程。行动研究强调实践者在真实教育情境中, 通过“计划-行动-观察-反思”的循环不断发现问题、调整方案并改进教学实践[11]。本研究以心理健康教育课程设计与实施为核心任务, 通过项目设计、教学实施、反馈评价和方案优化开展两轮行动循环。教师兼具教学实施者与研究者角色, 根据课堂观察、项目成果和学生反思持续调整教学策略。

2.2. 研究对象与实施情境

研究依托广东某本科师范院校心理学专业选修课开展, 实施于2025~2026学年春季学期, 为期16周, 共56名心理学专业本科生参与。学生具有一定心理学专业知识基础。课程以心理健康教育课程设计与实施为核心任务, 学生结合社会心理服务需求与市场分析自主组建项目团队, 共形成7个主题训练营项目, 分别为人际交往、专注力、自信心、食欲正念、自律养成、手机自控力和“先成为自己再成为妈妈”训练营。

各团队围绕真实教育需求, 依次完成目标群体分析、教学目标确定、课程方案设计、教学活动开发、课堂试讲和效果评价等任务, 形成“需求分析-方案设计-教学实施-效果评价”的完整项目实践过程。

2.3. 行动研究过程

研究开展两轮行动循环。第一轮主要进行项目选题、课程方案设计和初步教学实践。通过阶段汇报、课堂观察和学生反思发现, 部分学生存在教学目标与活动匹配不足、心理学理论应用不充分以及课堂组织经验不足等问题。

针对上述问题, 第二轮加强教学设计理论指导, 引入同伴互评、试讲反馈和反思修订机制。学生按照“设计-试讲-反馈-修改-再实践”的流程持续优化课程方案, 教师根据实施情况动态调整指导策略。

2.4. 数据收集与分析

研究按照行动过程分阶段收集质性资料。第一轮主要收集初始课程设计方案、教学课件、活动材料、阶段汇报及课堂观察记录；第二轮主要收集修改后的课程方案、试讲视频、教师指导记录、同伴互评和阶段性反思；课程结束后收集最终项目成果、评价资料和学生总结反思。资料主要包括项目成果、教学过程记录和学生反思三类。

采用质性内容分析法进行资料整理与编码，并借鉴三级编码思路。首先进行开放式编码，对原始资料进行逐句阅读和概念化，提取具有分析意义的内容，如“活动与目标脱节”“根据反馈调整活动”等。其次进行主轴编码，将相近概念归类，如将“活动与目标脱节”“理论与活动联系不足”归入“教学设计整合能力不足”。最后进行选择式编码，提炼“专业知识应用－教学设计－课堂实施－反思改进”四个核心主题，并比较两轮行动中的变化。

例如，学生反思“第一次设计时只想着活动有趣，没有考虑活动是否能够达到目标”，编码为“活动与目标脱节－教学设计整合能力不足－专业知识向教学设计转化”；“试讲后发现学生参与度不高，于是重新调整活动流程”，编码为“根据反馈调整活动－教学实施与调整能力－反思改进”。

为提高研究可信度，将项目成果、课堂观察和学生反思进行交叉印证，并通过回看原始资料、讨论编码依据和修订编码框架处理编码分歧。

3. 研究结果

本研究对两轮行动研究过程中收集的学生教学设计方案、试讲记录、课堂观察、反思日志及访谈资料进行内容分析。结果表明，项目式学习通过真实任务驱动、实践反馈与反思改进，促进了学生教学设计、课堂实施和反思性教学能力的发展，同时推动了专业认同感和实践创新意识的积极变化。

3.1. 教学设计能力由“活动设计”向“目标导向”转变

第一轮行动中，学生能够依据心理学理论完成基本教学方案，但部分方案存在教学目标模糊、理论与活动结合不足、活动形式大于教育目标等问题。学生更关注“设计什么活动”，对“为什么设计”和“如何促进学生发展”考虑不足。

针对上述问题，第二轮行动加强教学对象分析、目标设定、理论依据和教学评价指导，并通过“设计－反馈－修改”循环促进方案优化。学生逐渐能够根据学生特点和教育需求确定教学目标，将心理学理论转化为具体教学活动。一名学生在反思中写道：“之前觉得心理课就是活动越有趣越好，后来发现活动还是要服务于教学目标。”可见，学生的教学设计思维逐渐由形式导向转向目标导向。

3.2. 课堂实施能力由“完成流程”向“关注学生”转变

第一轮试讲中，部分学生存在语言表达不够自然、教学环节衔接不畅和课堂调控经验不足等问题，面对课堂生成性问题时较多依赖预设流程。

第二轮行动增加同伴评价、教师反馈和重复试讲，学生根据反馈调整教学节奏和互动方式。课堂观察发现，学生开始关注学生参与度、课堂反应和活动效果，并能够根据现场情况调整教学策略。一名学生反思：“第一次试讲时，我一直想着把准备好的内容讲完，后来发现学生的反应比教案更重要。”说明学生的课堂实施理念逐渐由“完成教学流程”转向“关注学生学习与体验”。

3.3. 反思性教学能力由“描述问题”向“分析改进”发展

项目初期，学生反思主要集中于课堂表现，如“语言不够流畅”“时间控制不好”等，对问题原因及

改进策略关注较少。随着项目推进,学生通过教师反馈、同伴评价和重复实践,逐渐形成“发现问题-分析原因-调整方案-再次实践”的反思模式。

例如,一名学生第一轮试讲后仅记录:“这次试讲有点紧张,时间也没有控制好。”第二轮反思则进一步分析:“时间超出的原因不是讲得慢,而是活动说明不够简洁,学生讨论时间也没有提前控制。”可见,学生反思逐渐由现象描述转向原因分析和策略改进,反思性教学能力得到发展。

3.4. 专业认同感与实践创新意识逐渐增强

本研究将专业认同感界定为学生对心理学专业及未来教育工作的价值认同、兴趣投入、自我效能感和职业发展意愿;将实践创新意识界定为学生面对真实教育问题时主动发现问题、提出新思路并调整实践方案的倾向。

反思日志和访谈显示,项目实践增强了学生对心理学专业实践价值的认识。一名学生表示:“以前觉得心理学理论主要是考试和学习,做完这个项目以后发现很多理论都可以转化成心理健康教育活动。”另一名学生在项目后期提到:“以前不太确定自己能不能做好心理老师,现在觉得如果继续练习,自己是可以把心理学知识用到课堂上的。”这表明学生对专业价值和自身实践能力的认识有所增强。

同时,学生的实践创新意识也逐渐显现。项目初期部分学生倾向于借鉴已有活动方案,后期则开始根据教学对象和课堂反馈主动调整。例如,一名学生提出:“原来的活动比较适合讨论,但如果面对中学生,参与度可能不够,所以我们增加了情境体验和角色任务。”说明学生开始从“套用方案”转向根据真实教育需求进行调整和创新。

3.5. 小结

两轮行动研究表明,项目式学习促进心理学师范生教学实践能力发展的过程具有递进性。学生由“完成任务”逐渐转向“关注学生”,由“模仿设计”逐渐转向“主动创新”,由“描述问题”逐渐转向“反思改进”;与此同时,对心理学专业实践价值的认识和职业实践信心也有所增强。

4. 讨论

4.1. 项目式学习促进心理学知识向教学实践能力转化

本研究发现,项目式学习能够促进心理专业知识向教学实践能力转化。传统心理学教学较重视概念、理论和研究方法的学习,学生虽然具备一定知识基础,但将其转化为符合真实教育需求的教学目标、活动和课程方案仍存在困难。本研究以真实心理健康教育需求为项目任务,引导学生经历需求分析、目标确定、方案设计、课堂实施与效果评价,使专业知识在解决具体教学问题的过程中得到应用。

这一结果与项目式学习强调真实问题、持续探究和知识建构的特点一致[3][4]。但实践表明,项目式学习并非简单增加实践任务即可产生预期效果。项目开放性较强时,部分学生容易将注意力集中于活动形式和成果展示,而忽视心理学理论与教学目标的对应关系;部分项目在初期还出现目标过于宽泛、活动设计与目标脱节等问题。说明项目式学习的优势需要以明确的目标引导、过程指导和评价反馈为支撑,其价值并不在于“做项目”本身,而在于通过项目促进知识的深层应用与迁移。

4.2. 项目式学习促进师范生实践性知识形成

本研究还发现,“设计-试讲-反馈-优化”的循环有助于师范生形成初步的实践性知识。学生在不断修改教学方案的过程中,需要根据具体学习对象和课堂表现判断“教什么”“怎么教”以及“如何调整”,由此逐渐形成对教学情境的理解和应对经验。这与 Shulman 的教学内容知识理论[8]以及 Schön 的

反思性实践观点[7]相一致。

然而,实践性知识的形成并非一次项目即可完成。本研究中,部分学生能够根据反馈迅速调整方案,但也有学生倾向于依据个人经验修改活动,对反馈背后的心理学原理和教学逻辑关注不足。此外,小组合作虽然提高了项目完成效率,也存在任务分配不均和个别成员参与不足的现象。因此,项目式学习既提供了实践性知识生成的机会,也可能产生“重成果、轻反思”“重合作、轻个体成长”等问题。后续教学需要进一步强化个人反思记录、过程性评价和理论依据说明,使项目成果与专业能力发展真正建立联系。

4.3. 行动研究推动心理学师范教育模式创新

行动研究使项目式学习能够根据实施中的实际问题持续调整。研究过程中,课程并非按照预设方案一次性完成,而是根据学生表现和项目成果不断优化项目定位、理论支撑、活动设计和评价方式。这一过程表明,项目式学习的有效实施需要经历由“完成项目”向“优化项目”的转变,教师角色也由单纯的知识传授者转向项目指导者和学习促进者。

同时,本研究也发现,项目式学习对教师的指导能力提出了更高要求。项目开放程度过高容易导致学生目标发散,指导过多又可能削弱学生自主性。因此,如何在“自主探究”与“教师支架”之间保持平衡,是实施过程中需要持续解决的问题。由此来看,项目式学习并非传统教学的简单替代,而是一种对课程目标、教师指导、学生合作和评价机制进行整体重构的培养方式。

4.4. 研究局限

本研究仍存在一定局限。第一,研究对象仅来自广东某本科师范院校的56名心理学专业本科生,样本规模较小且来源单一,研究结论的普适性有限。第二,本研究主要采用行动研究,研究结果较多依据课程观察、学生作品和过程性资料进行分析,缺乏大样本量化数据和长期追踪,因而尚不能充分证明项目式学习对教学实践能力的长期影响。第三,教师同时承担教学者与研究者角色,虽然有利于持续改进课程,但也可能产生观察和评价偏差。第四,项目式学习本身具有较高的时间和组织成本,小组合作中的参与不均、项目开放性与课程目标之间的张力等问题尚未得到完全解决。因此,未来研究可扩大不同院校和不同年级的样本,引入前后测、对照组及多主体评价,并结合中小学实践场域开展持续追踪,以进一步检验项目式学习促进心理学师范生实践能力发展的稳定性与可迁移性。

基金项目

校级 + 韩山师范学院教学质量与教学改革工程项目 + 粤韩师教(2023)100号。

参考文献

- [1] 教育部关于加强师范生教育实践的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html, 2016-04-07.
- [2] 朱海,张胜洪,崔晶晶. 师范类心理学专业学生实践能力“235”提升途径[J]. 遵义师范学院学报, 2020, 22(3): 137-140.
- [3] Thomas, J.W. (2000) A Review of Research on Project-Based Learning. Autodesk Foundation.
- [4] Bell, S. (2010) Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- [5] Kokotsaki, D., Menzies, V. and Wiggins, A. (2016) Project-Based Learning: A Review of the Literature. *Improving Schools*, 19, 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- [6] Guo, P., Saab, N., Post, L.S. and Admiraal, W. (2020) A Review of Project-Based Learning in Higher Education: Student Outcomes and Measures. *International Journal of Educational Research*, 102, Article 101586.

- <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- [7] Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
 - [8] Shulman, L.S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, **57**, 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
 - [9] 王华荣. 构建教师教育全程教学实践体系的探索[J]. 中国大学教学, 2010(4): 87-89.
 - [10] 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2003, 1(1): 104-112.
 - [11] Kemmis, S., McTaggart, R. and Nixon, R. (2014) *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>