

从知识灌输到体验内化：团辅式教学提升大学生心理健康教育获得感的路径探索

林诺洵

惠州学院教育科学学院，广东 惠州

收稿日期：2026年9月7日；录用日期：2026年10月8日；发布日期：2026年10月14日

摘 要

在社会转型加速、竞争压力增大、信息技术迭代周期越来越短的时代背景下，大学生心理健康问题呈现新特征，大学生心理健康教育课程作为重要干预手段，亟须创新教学模式。分析当前高校大学生心理健康教育课存在的三大困境：课程定位偏差——价值认知的表层化与功利化取向、教学模式单一——大班制教学下的“填鸭式”知识灌输、师资能力短板——兼具心理学理论与团体带领技术的专业教师匮乏。针对这些问题，提出旨在提升学生课程获得感的团辅式教学优化路径：学校管理层与基层任课教师需充分认识大学生心理健康教育课程的育人效能与时代意义；教学内容贴合大学生不同阶段需要，重塑学生对课程的价值建构；推动教师从知识传授者向团体促进者转型，重构其基于团体动力的情境性教学智慧；深化作业反思深度，以写作促自省，实现课程习得的内化与升华。研究为提升大学生课程获得感提供理论支撑和实践指导，对培养身心健康的高素质人才具有重要现实意义。

关键词

大学生心理健康，课程获得感，团辅式教学，心理健康教育

From Knowledge Transmission to Experiential Internalization: Pathways to Enhancing College Students' Sense of Gain in Group Counseling-Based Mental Health Education

Nuoxun Lin

School of Education Sciences, Huizhou University, Huizhou Guangdong

Received: September 7, 2026; accepted: October 8, 2026; published: October 14, 2026

文章引用：林诺洵. 从知识灌输到体验内化：团辅式教学提升大学生心理健康教育获得感的路径探索[J]. 教育进展, 2026, 16(10): 443-451. DOI: 10.12677/ae.2026.16102129

Abstract

In the context of rapid social transformation, increasing competitive pressures, and the accelerating iteration of information technology, mental health issues among university students have new characteristics. Consequently, the mental health education curriculum, as a vital intervention, urgently requires innovative pedagogical models. This study analyzes three primary predicaments currently hindering the effectiveness of this course: misaligned curriculum positioning, characterized by superficial and utilitarian value perceptions; monotonous teaching modalities, dominated by “cramming” knowledge delivery in large-class settings; and deficient faculty competency, marked by a scarcity of teachers proficient in both psychological theory and group facilitation techniques. In response to these issues, this paper proposes an optimized group counseling-based teaching pathway, designed to enhance students’ sense of course gain. The proposed strategies include: fostering a thorough understanding of the curriculum’s educational efficacy and contemporary significance among university administrators and faculty; tailoring teaching content, to align with student needs to reshape their value construction regarding the course; facilitating a paradigm shift for teachers from mere knowledge disseminators to group facilitators, thereby reconstructing their situational teaching wisdom based on group dynamics; and deepening the reflective quality of assignments to promote self-examination through writing, enabling the internalization and sublimation of course acquisitions. This research provides theoretical support and practical guidance for enhancing university students’ sense of course gain and holds significant practical value for cultivating high-quality talents with sound physical and mental health.

Keywords

University Student Mental Health, Sense of Course Gain, Group Counseling-Based Teaching, Mental Health Education

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

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

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



Open Access

1. 引言

随着“健康中国行动”的深入推进以及立德树人根本任务的全面落实，大学生心理健康教育已成为高校人才培养体系的重要组成部分。教育部等十七部门出台的《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划(2023—2025年)》¹明确提出，发挥课堂教学作用，结合大中小学发展需要，分层分类开展心理健康教学，关注学生个体差异，帮助学生掌握心理健康知识和技能，树立自助、求助意识，学会理性面对困难和挫折，增强心理健康素质。然而，当前高校心理健康教育课程在实践中存在一个困境：一方面，课程在高校人才培养方案中的地位日益凸显，学时与学分得到保障；另一方面，不少学生将其视为“水课”，课堂上低头刷手机、写主科作业现象普遍，出现教师卖力讲授、学生被动接受，但心理困扰依旧存在的尴尬局面。这种供需错位的核心症结，在于传统教学模式陷入了知识本位的路径依赖，过度倚重心理学概念的灌输与理论的堆砌，而忽视了学生作为完整的人在情感体验、人际互动及自我探索层面的真实需求。

在此背景下，“获得感”成为衡量心理健康教育课程实效性的关键标尺。不同于一般性的知识获取，心理健康教育领域的获得感强调的是一种深层次的“被理解、被回应、被支持”的解惑体验——它不仅

¹https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202305/content_6857361.htm

包含对心理健康知识的认知性理解,更涵盖在课堂场域中获得的安全感、归属感、自我效能感以及解决现实心理困扰的行为迁移能力。认知收获是指学生对心理健康知识的理解深度、对自我及人际关系的认知重构程度,以及将理论转化为个人信念系统的程度。情感体验是指学生在课堂中感受到的安全感、归属感、自我接纳程度,以及对课程的情感投入与主观满意度。技能提升是指学生掌握并能够初步运用心理调适技能(如情绪调节、压力应对、人际沟通)的自我效能感与实际表现[1]。只有当学生能够在课堂上真实地体验并内化所学内容,将外在的理论转化为内在的自我调适能力时,真正的获得感才会发生。然而,审视当下的教学现状,传统的填鸭式讲授往往将复杂的心理现象简化为既存理论和术语,剥离了心理活动的情境性与具身性。如学生在课堂上学习情绪 ABC 理论的术语,却依然在现实中无法有效调适自己的愤怒与焦虑;知道了人际交往的技巧若干条,却在宿舍关系中依然感到孤独与无助。这种知易行难的断裂,使得心理健康教育课程难以触及学生的心灵深处,其育人功能的发挥也因此大打折扣。

团体辅导作为一种强调互动、体验与共情的专业技术,能够为心理健康教育课程的优化提供有效的方法论指导。团体辅导式教学能够打破传统课堂中教师主导讲授、学生被动接受的信息传递模式,通过主体间的平等互动与深度对话,促使学生从被动的知识接收者转变为积极的参与者与意义建构者。通过创设安全、包容、信任的关系,让学生在结构化或半结构化的活动中实现在做中学、在学中悟,这种体验内化的过程,是提升课程获得感的关键所在。

2. 团体辅导式教学

大量研究证明,团体辅导能有效提升大学生各项积极心理品质,提升幸福感(毕玉芳,2022 [2];陈晓燕,张梦元,罗春红,等,2025 [3];何瑾,樊富珉,刘海骅,2015 [4];侯振虎,许晓芳,孙颖,2018 [5];金咏青,刘怡凡,孙毓,2026 [6];徐航,胡婷,2025 [7];阎博等,2024 [8];阎媛,刘海洪,崔晓娥,2026 [9])。

作为高校心理干预与支持性服务体系的关键载体,团体心理辅导的核心机制在于依托群体动力下的互动系统,引导成员通过社会参照、模仿学习及具身实践等途径,在真实的社交情境中实现自我觉察的深化、情感体验的丰盈以及社会适应技能的习得。这一体验-内化的过程,不仅能够有效改善个体的人际困扰,优化应对策略,更能充分挖掘其内在潜能[10],从而切实提升学生在心理成长层面的获得感与效能感。

场动力理论(Lewin, 1951) [11]指出,个体行为是个人特质与环境因素交互作用的函数 $B=f(P, E)$,团体心理辅导正是这一理论的实践延伸。它通过创设特定的团体情境,利用成员间的互动反馈,使个体在观察、模仿和体验中获得深刻的自我认知与接纳,改善人际交往策略,进而建立积极的态度与行为模式,促进其社会适应与心理成长(樊富珉, 2005) [12]。

人本主义心理学、社会学习理论以及团体动力学是团体心理辅导的主要理论支撑。人本主义心理学强调个体的主观体验与自我实现的潜能,罗杰斯(Rogers, 1961) [13]指出,个体天然具有成长的驱动力,而安全、包容且充满支持性的团体氛围是激发这种潜能的关键前提。社会学习理论揭示了行为塑造的微观机制,班杜拉(Bandura, 1977) [14]认为,成员间的互动观察、经验交流以及替代性强化是推动心理干预取得实效的核心动力。团体动力学则为解析团体结构、凝聚力及沟通模式提供了理论工具,为优化辅导方案的操作路径奠定了坚实基础。

欧文·亚隆(Irvin Yalom) [15]提出的团体治疗理论,进一步为团体心理辅导的实效性提供系统的解释框架。亚隆将治疗性改变视为人类复杂体验相互作用的结果,并将其提炼为希望重塑、普遍性、信息传递、利他主义、原先家庭的矫正性重现、提高社交技巧、行为模仿、人际学习、团体凝聚力、宣泄和存在因素 11 个核心疗效因子。这些因子通过团体内的人际互动与群体动力得以具象化,直接作用于学生的情

感共鸣、认知重构与行为激活，将外在的理论干预转化为学生内在的心理获得感。

3. 导致当前大学生对心理健康教育课程“获得感”不足的因素

3.1. 课程定位偏差：价值认知的表层化与功利化取向

当前，大学生心理健康教育课程在高校育人体系中的定位存在明显的表层化与功利化偏差，这种认知偏差直接制约了学生深层获得感的生成。具体而言，这种偏差体现在学生、管理层及部分师资三个维度，共同消解了课程的内在价值。

学生层面的学习动机呈现外在规制特征。部分学生从实用主义出发，未能深刻理解该课程对人格完善与生涯发展的长远意义，而是将其视为培养方案中的一门“不得不上的水课”。在这种学分本位的功利心态驱使下，课堂参与度与投入度显著降低，导致课程难以触及学生的心灵深处，使其无法转化为促进自我成长的实质性体验。

学校管理层面的资源配置存在“说起来重要，做起来次要”的倾向。在“五唯”评价惯性尚未完全破除的背景下，心理健康教育因其育人效果的潜隐性、滞后性，难以像智育指标那样被快速量化。这导致部分管理者在决策时，将其视为无足轻重的软指标，在经费划拨、场地支持及政策倾斜上缺乏实质性投入，使得课程建设陷入边缘化困境。

此外，当前我国绝大多数院校仅在大一学年开设 32~36 学时的心理健康教育必修课程。这种教育供给模式存在显著的结构性缺陷：大学生处于从青年期向成年期过渡的关键阶段，其心理发展任务、压力源性质及核心诉求随年级攀升呈现显著的变化。大一新生的适应问题在大二、大三阶段会逐步转化为学业深化、人际磨合、恋爱情感及自我认同等更为复杂的发展性危机；毕业班学生的就业压力、生涯决策困惑更是远超大一阶段的适应范畴。大一学年对心理健康知识的学习难以覆盖大学四年的成长议题，容易出现“讲得全则浮于表面”、“讲得深则涉及的议题少”的矛盾情况，削弱了课程的整体价值。

部分非心理学专业兼任教师的认知存在局限。他们将这门具有高度专业性、实践性与伦理要求的课程，简单等同于一般性的通识教育或“达标课时”的补充，忽视了其心理育人的特殊属性。这种认知上的错误，使得教学过程中缺乏对学生心理需求的有效发现与精准回应，进一步加剧了课程“水课化”的印象，阻碍了学生获得感的生成。

3.2. 教学模式单一：大班制教学下的“填鸭式”知识灌输

当前高校心理健康教育课程普遍受限于师生比压力，多采用百人规模的大班制授课。在教学组织层面，这种集约化模式往往将知识传授的效率置于学生主体的体验之上。受制于庞大的基数与紧凑的课时安排，教师为完成教学进度，只能依赖单向度的填鸭式理论灌输。这导致师生之间缺乏深度的情感交互与平等对话，学生处于被动接收状态，其主体性被严重忽视，内在的学习动机与课堂参与度随之大幅消解。

另一方面，常规教室的固定桌椅布局不仅固化了师生间讲授者与接受者的空间关系，也从物理层面阻断了团辅式教学所需的灵活场域。经典团体辅导高度依赖成员间的目光接触、物理围圈与肢体互动，而固定桌椅限制了学生身体的自由位移与小组的重构，导致团体动力难以聚合，成员间无法建立深度的信任与联结。这种物理空间与心理空间的双重阻隔，使得强调互动、体验与内化的团辅式教学难以落地，极大限制了课堂教学实效与学生获得感的生成。

3.3. 师资能力短板：兼具心理学理论与团体带领技术的专业教师匮乏

团体辅导式教学的落地实施，对任课教师的专业素养提出了超越传统讲授模式的要求。当前，大学

生在心理健康教育课上的获得感不强，很大程度上受制于师资能力的结构性短板：授课教师受限于传统教学惯性，将课堂教学简化为心理学概念的单向输出，即使融入课堂活动，也存在浮于形式，或与学生实际需求联系不足的情况，在场域营造与动力激发等团辅核心技能上存在明显不足。团体辅导式教学能否取得实效，关键在于任课教师能否敏锐捕捉并科学运用团体动力，在动态的人际交互中引导学生进行深度体验与实践。因此，教师除了需具备扎实的心理健康教育理论知识外，还必须拥有丰富的个体咨询和团体辅导实战经验。唯有兼具咨询师的共情倾听能力与团体带领者的现场调控力，教师才能打破沉闷的课堂氛围，真正将外在的理论知识转化为学生内在的心理获得感。

4. 提升大学生课程获得感的团体辅导式课堂教学实施策略

4.1. 学校管理层与基层任课教师需充分认识大学生心理健康教育课程的育人效能与时代意义

大学生心理健康教育课程作为高校人才培养体系的重要组成部分，其价值不仅体现在心理健康知识的传授层面，更体现在学生心理素质的培育、健全人格的塑造以及社会适应能力的提升等深层次育人维度。

从学校管理层的认知重构来看，需将大学生心理健康教育课程纳入高校“三全育人”总体格局，从人才培养的战略高度审视其育人效能。首先，管理层应深刻认识到，心理健康教育课程是落实立德树人根本任务的重要载体。落实立德树人根本任务，不仅要培养学生的思想品德，更要培养学生的心理素质，二者相辅相成、不可分割。心理素质是学生成长成才的基础，只有具备健康的心理、积极的心态、良好的社会适应能力，学生才能将思想品德要求内化为自身行为，才能在未来的学习、工作与生活中实现全面发展。其次，管理层应准确把握课程的时代意义。当前，社会转型加速、竞争压力增大、信息技术迭代等因素，给大学生心理健康带来了新的挑战，焦虑、抑郁、人际冲突、学业压力、就业困惑等问题日益凸显，心理健康教育课程是预防和解决学生心理问题、培育学生积极心理品质、服务学生成长成才的第一道防线。管理层需摒弃“重专业、轻心理”，“重治疗、轻预防”的思维，将课程建设纳入学校发展总体规划，在师资编制、经费投入、教学场地、设备配置等方面给予实质性支持，为课程实施提供坚实的制度保障与资源支撑。

从任课教师的认知深化来看，需突破传统教学模式的局限，重新定位课程的核心价值。传统教学模式下，教师往往将课程目标局限于心理健康知识的传授，认为学生掌握了心理学概念、理论、原理，就实现了育人目标，这种认知忽视了心理素质发展的实践性与体验性本质。任课教师需深刻认识到，该课程的核心价值不在于知识记忆，而在于素质生成。课程不仅要让学生知道心理健康知识，更要让学生体验心理成长过程、发展心理调适技能、形成积极心理品质。教师需实现从知识传授者到成长引导者的角色转变，将育人而非教授知识作为课程的核心追求。在具体教学中，教师应摒弃满堂灌的讲授方式，关注学生的心理需求、情感体验与行为改变，将理论知识与学生的实际心理需要相结合，引导学生在体验中感悟、在感悟中成长。同时，教师需认识到自身言行对学生心理的潜在影响，以真诚、尊重、共情的态度对待每一位学生，成为学生心理成长的陪伴者与见证者，而非居高临下的评判者与说教者。

从共识形成的机制构建来看，学校需建立管理层与教师之间的双向沟通与协同机制，确保课程价值认知的一致性。一方面，管理层应通过专题会议、政策解读、培训学习等方式，向全体教师传递课程建设的重要性，明确课程在人才培养中的定位与目标，引导教师形成正确的课程价值观。另一方面，教师应积极向管理层反馈课程实施中的问题与需求，为管理层制定相关政策提供参考依据。通过双向互动，形成管理层重视支持、教师积极落实的良性循环。此外，学校可定期组织课程建设研讨会、教学成果展示会等活动，分享课程建设的成功经验，推广优秀教学案例，进一步强化管理层与教师对课程价值的认同，推动课程从形式存在向实质育人转变。

4.2. 教学内容贴合大学生不同阶段需要，重塑学生对课程的价值建构

首先，在大一阶段：聚焦环境适应与新习惯养成，奠定心理健康基石。大一学年是学生从高中阶段向大学阶段过渡的关键期，其核心发展任务是完成角色转换与环境适应。在此阶段，八大专题的教学应侧重基础性、引导性与预防性。在适应专题中，重点帮助学生认识大学与高中的差异，掌握宿舍生活、学习方式及人际环境的适应策略，缓解因陌生环境引发的焦虑与孤独。在学习心理专题中，侧重从被动接受向主动学习的观念转变，掌握自主学习和时间管理的方法，解决“高中苦读、大学迷茫”的学业适应问题。在情绪调适专题中，侧重新生常见的孤独、焦虑、失落等适应性情绪，学习情绪觉察与基础表达技巧。在压力与挫折管理专题中，认识大学初期面临的学业评价、人际竞争等新压力源，掌握基础的放松训练与挫折归因方法。在自我意识专题中，帮助学生初步认识自我，建立基于新环境的自我认同。在人际关系与爱情心理专题中，侧重引导学生掌握基本的沟通技巧与交往原则，建立健康的人际边界。在生命教育与危机应对专题中，认识生命发展的阶段性，了解心理危机的信号与求助途径，树立“求助是强者的表现”的初步意识。通过这一阶段的系统教学，帮助学生站稳大学起跑线，消除对新环境的恐惧感，建立对课程的初步信任与价值认同。

以大一入学适应主题为例，在 40 分钟的授课中，教师主题导入与相关理论讲解 10 分钟。学生就近 3、4 人为一组，进行第一个课堂讨论活动 8 分钟，在学习通平台回答反思性问题 2 分钟。教师继续进行讲解 8 分钟，学生进行第二个课堂活动并分享收获 10 分钟。教师总结 2 分钟。

到大二、大三阶段，聚焦能力提升与关系深化，促进心理品质的进一步发展。大二、大三学年是大学生生活的核心期，也是心理发展任务最为复杂的阶段。学生面临的不再仅仅是外部环境的适应问题，更会转向内在的自我探索、深层关系的建立以及学业和职业规划压力的应对。在此阶段，八大专题的教学应侧重发展性、探索性与整合性。适应专题需从环境适应转向发展适应：处理专业认同、转专业压力及多元文化适应(如留学、交换)，平衡学业与兴趣、休闲活动。学习心理专题需从学习方法转向学业规划，应对专业课程难度提升，培养批判性思维与创新能力，处理考研、考证、考公与其他就业途径的初步决策焦虑。情绪调适与压力管理专题应引导学生深入觉察情绪背后的心理需求，掌握更为复杂的压力应对策略，如正念冥想、认知重构等。自我意识与人格专题需引导学生进行深度的自我探索，处理自我认同、价值冲突等核心议题，促进人格的整合与完善。人际关系与爱情心理专题则应深入处理亲密关系的建立与维护、冲突的解决、失恋的调适等现实问题，帮助学生建立稳定、健康的社会支持系统。生命教育与危机应对专题可探寻生命的意义与价值，思考个人存在与社会责任，识别身边同学的心理危机信号并进行有效干预。通过这一阶段的深化教学，促进学生将课堂所学转化为解决实际问题的能力，实现从适应生存向追求发展的转变，深化学生对课程价值的认同和获得感的建立。

最后，大四阶段聚焦生涯抉择与社会适应，实现心理素养的实战转化。大四学年是学生从大学走向社会的关键过渡期，其核心发展任务是完成新的角色转换与生涯规划。在此阶段，八大专题的教学应侧重应用性、决策性与前瞻性。适应专题可引导学生预演职场角色，适应从学生到职业人的身份转变，处理离别与毕业焦虑。学习心理专题可侧重从理论学习转向终身学习：掌握职场学习策略，应对入职培训与职业资格考试，实现从考生到从业者的思维转型。情绪调适专题可侧重应对抉择期的复杂情绪(如迷茫、恐慌、兴奋)，学习如何管理面试焦虑与入职后的职业情绪，保持情绪稳定与职业素养。压力与挫折管理专题应重点帮助学生应对求职过程中的拒绝、考研考公失利的打击以及未来职业发展的不确定性。爱情心理需引导学生理性处理毕业季的异地恋、分手危机，探讨未来伴侣选择标准，平衡事业与家庭的关系，规划长远的亲密关系发展。人际关系专题可延伸至职场人际、上下级沟通等实用技能。生命教育与危机应对专题需引导学生思考生命的意义与价值，树立积极的人生观与职业观，提升对挫折的承受力与复原力。

4.3. 推动教师从知识传授者向团体促进者转型，重构其基于团体动力的情境性教学智慧

教师角色转型的首要任务是树立团体促进者的核心理念，重构对师生关系的认识。传统师生关系中，教师处于中心地位，是知识的拥有者与传授者，学生处于被动接受地位。在团体辅导式教学中，教师需将学生置于中心地位，将团体视为学习与成长的主体。教师的角色不再是教学生，而是促进学生之间的互动、引导团体的正向发展、支持学生的自我探索。这种角色转型要求教师具备去中心化的意识，放下权威姿态，以平等、尊重、真诚的态度对待每一位学生，接纳学生的差异与多样性，允许学生在团体中表达不同观点、分享不同体验，暴露问题与困惑。教师需认识到，团体辅导的育人效能来源于团体成员之间的相互启发、相互支持、相互见证，而非教师的单向说教。因此，教师的核心任务不是讲得多好，而是“引导得多好、促进得多好”，通过创设安全、包容、尊重的团体氛围，激发学生的内在成长动力，让学生在团体互动中实现自我教育、自我成长。

重构基于团体动力的情境性教学智慧，需提升教师对团体动力的觉察与驾驭能力。提升教师的团体带领技术与干预能力，是角色转型的重要支撑。团体辅导式教学具有一套专业的技术体系，包括倾听、共情、提问、澄清、面质、支持、阻断等技术。教师需系统掌握这些技术，并在教学实践中灵活运用。例如，通过开放式提问引导学生深入探索自我；通过共情回应让学生感受到被理解、被接纳；通过面质技术帮助学生觉察自身矛盾与不一致；通过阻断技术保护团体成员免受伤害，维护团体安全等[16]。此外，教师需具备设计活动与带领活动的能力，能够根据教学目标与学生需求，设计结构合理、层次清晰、体验性强的团体活动，并在活动带领中引导学生积极参与、深度体验、有效分享。活动设计需遵循循序渐进原则，从简单的热身活动到更为深刻的主题活动，从浅层的互动到深层的分享，逐步引导学生融入团体、打开自我；关注学生在活动中的体验与感受，而非活动本身的完成度。

4.4. 深化作业反思深度，以写作促自省，实现课程习得的内化与升华

作业是课程教学的重要组成部分，是连接课堂学习与课外实践、知识习得与素养生成的重要桥梁。传统心理健康教育课程作业多以期末论文和知识测验为主，侧重对知识记忆的考核，忽视对学生体验、反思、实践的引导，导致学生学归学、做归做，难以将课堂所学内化为自身的心理素养与行为模式。团体辅导式教学强调体验-反思-内化-实践的学习闭环，因此，需深化作业反思深度，以反思性写作为核心，构建以写促思、以思促行的作业体系，引导学生将课程习得内化为自身的成长经验，实现从知识理解到素养生成的升华。

深化作业反思深度，首先需明确反思性写作的核心目标与定位。反思性写作不是对课堂知识的简单复述，也不是对理论观点的机械照搬，而是学生以文字为媒介，对自身心理体验、学习过程、行为模式、成长困惑、课后实践进行系统性审视、分析与整合的过程。其核心目标在于：一是引导学生回顾体验，将课堂中的团体互动、活动体验、情绪感受、同伴分享等碎片化经验进行梳理与整合，形成连贯的成长叙事；二是引导学生深度反思，从知其然到知其所以然，分析自身心理问题、行为模式背后的深层原因，觉察自身的优势与不足；三是引导学生意义建构，将课堂所学的心理学知识与自身实际相结合，提炼出具有个人意义的成长智慧，形成稳定的心理认知与行为策略；四是引导学生规划行动，将反思成果转化为具体的行动计划，指导未来的学习、生活与实践。

构建结构化、层次化的反思性写作体系，是深化反思深度的关键。反思性写作不应是一次性的任务，而应贯穿课程学习的全过程，形成课前-课中-课后一体化的写作链条。课前写作以唤醒经验为目标，引导学生回顾自身相关经历、困惑与体验，为课堂学习做好准备。例如，在情绪管理主题课前，引导学生写下最近一次让我情绪失控的经历，包括事件经过、情绪感受、应对方式及效果，帮助学生带着问题

与思考进入课堂。课中写作以即时反思为目标,引导学生在课堂活动、团体分享后,即时记录自身的体验、感悟与启发,捕捉稍纵即逝的成长瞬间。课后写作以深度整合为目标,引导学生对课堂学习进行系统性反思,整合课前、课中的经验与感悟,以及课后的实践经验,提炼成长智慧。

反思性写作的指导与评价需注重过程性与支持性,避免形式化与评判化。教师在布置反思性写作任务时,需明确写作的核心目标与要求,提供具体的写作框架与引导问题,帮助学生把握写作方向,避免学生因无话可说或理解歧义而降低写作质量。在评价方面,需摒弃传统的对错评判标准,采用过程性评价与发展性评价相结合的方式,重点关注学生的反思深度、自我觉察程度、成长变化等,而非写作的文采与格式。教师以见证者而非评判者的姿态,对学生的反思写作进行反馈,以真诚、尊重、共情的语言,肯定学生的成长与进步,回应学生的困惑与问题,引导学生进一步深化反思,让学生感受到被理解、被接纳,进一步增强反思的动力与成长的信心。

5. 结语

通过团辅式教学促进大学生心理健康教育提质增效,增强学生的课程获得感,是落实立德树人根本任务、培育时代新人的重要举措。但该模式当前存在课程定位偏差、教学模式单一、师资能力短板等问题。通过调整决策者与教授者对课程的认知、优化教学内容体系、提升教师教学智慧与能力、深化作业效用等策略,能有效提高课程效能及学生课程获得感。

基金项目

本文系惠州学院博士课题“增强大学生心理健康课程内容实用性、提升学生听课获得感路径研究——以惠州学院大学生心理健康课为例”(2022JB075)的结题成果。

参考文献

- [1] 张明新,周子涵.青年群体的媒体使用与获得感:一项基于社会心理学视角的实证研究[J].湖南大学学报(社会科学版),2026,40(2):159-168.
- [2] 毕玉芳.写意曼陀罗绘画团体辅导对大学生社交焦虑干预效果[J].中国健康心理学杂志,2022,30(5):744-749.
- [3] 陈晓燕,张梦元,罗春红,等.表达性艺术团体辅导对改善高职大学生抑郁情绪的实证研究[J].社会与公益,2025(19):279-281.
- [4] 何瑾,樊富珉,刘海骅.舞动团体提升大学生心理健康水平的干预效果[J].中国临床心理学杂志,2015,23(3):560-563+566.
- [5] 侯振虎,许晓芳,孙颖.大学生的幸福感能干预吗——改善大学生主观幸福感的综合性团体心理辅导效果研究[J].教育学术月刊,2018(3):69-81.
- [6] 金咏青,刘怡凡,孙毓,等.正念与非正念团体辅导对医学院校大学生注意力的心理健康干预效果研究[J/OL].吉林医药学院学报,1-4.<https://doi.org/10.13845/j.cnki.issn1673-2995.20260706.001>,2026-08-10.
- [7] 徐航,胡婷.积极心理学视角下团体辅导对大学生心理资本的干预研究[J].河南工学院学报,2025,33(5):72-75.
- [8] 阎博,赵海宇,刘宇,张英俊,樊富珉.舞动团体对大学生身体欣赏和身体自尊的干预效果[J].中国临床心理学杂志,2024,32(3):695-699.
- [9] 阎媛,刘海洪,崔晓娥.焦点解决小组工作对经济困难大学生的焦虑、抑郁和失眠的干预研究——以广东某工科院校为例[J].社会工作与管理,2026,26(3):36-45.
- [10] Zhou, S., Zhang, L. and Li, H. (2021) Group Psychological Counseling for Adolescents: Theory and Practice. *School Psychology International*, 42, 456-475.
- [11] Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science*. Harper & Row.
- [12] 樊富珉.团体心理咨询[M].北京:高等教育出版社,2005.
- [13] Rogers, C.R. (1961) *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.

- [14] Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- [15] 亚隆, 等. 团体心理治疗理论与实践[M]. 第 5 版. 李敏, 李鸣, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2010: 1-2.
- [16] 吴武典, 等. 团体辅导[M]. 第 2 版. 新北: 心理出版社, 2010: 107-108.