

真实问题驱动：PBL模式在大学生职业生涯规划课程中的创新设计

金丹妮

浙江理工大学科技与艺术学院, 浙江 绍兴

收稿日期：2026年5月27日；录用日期：2026年7月21日；发布日期：2026年7月30日

摘 要

当前大学生职业生涯规划课程普遍面临知识传授与实践应用之间的脱节困境，学生能够在课程中习得职业规划的理论知识，却难以在真实场景中完成职业决策与行动。项目式学习以真实问题为载体，强调在实践过程中建构和运用知识，为弥合“知”与“行”之间的鸿沟提供了可能性。本研究基于建构主义学习理论与社会认知生涯理论，结合浙江理工大学科技与艺术学院的教学改革实践，系统阐述了一个以真实问题为驱动的PBL职业生涯规划课程设计方案。研究构建了涵盖大一至大四的“四阶螺旋式PBL项目体系”，设计了“三阶段六环节”教学流程以及“过程-成果-发展”三维动态评价体系，并以“行业调研实践”模块为典型代表详细展开教学设计。研究还提出“企业积分银行”与“项目众筹”平台两项校企协同机制，探索了产教融合长效化的可行路径，为高校职业生涯规划课程的实践化转型提供了一个可参考的框架。

关键词

PBL，职业生涯规划，项目化教学，真实问题驱动，教学设计，校企协同

Real-Problem Driven: Innovative Design of the PBL Model in College Students' Career Planning Courses

Danni Jin

College of Science and Art, Zhejiang Sci-Tech University, Shaoxing Zhejiang

Received: May 27, 2026; accepted: July 21, 2026; published: July 30, 2026

文章引用：金丹妮. 真实问题驱动：PBL模式在大学生职业生涯规划课程中的创新设计[J]. 创新教育研究, 2026, 14(7): 747-755. DOI: 10.12677/ces.2026.147567

Abstract

Current college students' career planning courses generally face a dilemma of disconnection between knowledge instruction and practical application: students are able to acquire theoretical concepts of career planning in the classroom, yet find it difficult to make career decisions or take actions in real-world settings. Project-Based Learning (PBL), which takes real-world problems as its vehicle and emphasizes knowledge construction and application through practice, offers a potential pathway to bridge this knowing-doing gap. Grounded in constructivist learning theory and Social Cognitive Career Theory (SCCT), this study draws on the teaching reform practice at Zhejiang Sci-Tech University's College of Science and Art to systematically present a real-problem-driven PBL instructional design for a career planning course. The study develops a "four-year spiral PBL project system" spanning from the first to the fourth year, designs a "three-stage, six-link" instructional process and a "process-outcome-development" three-dimensional dynamic evaluation system, and elaborates the instructional design in detail using the "industry research practice" module as a representative example. The study also proposes two school-enterprise collaboration mechanisms—the "Enterprise Credit Bank" and the "Project Crowdsourcing" platform—to explore feasible pathways for sustainable industry-academic integration, thereby providing a referable framework for the practice-oriented transformation of career planning courses in higher education institutions.

Keywords

Project-Based Learning (PBL), Career Planning, Project-Based Instruction, Real-Problem Driven, Instructional Design, Industry-Academic Integration

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

大学生职业生涯规划课程是高校生涯教育与就业指导体系中的基础性环节，其教学设计直接关系到学生职业发展能力的养成与就业竞争力的提高。然而，传统教学模式以课堂讲授和理论推演为主导，学生普遍反映“听完课后仍然不清楚如何做职业规划”。这一现象折射出一个深层问题：生涯教育的本质并非一套静态知识的传递，而是一种动态决策与行动能力的培养，而传统教学模式难以创设承载这一能力养成的教学情境。

项目式学习是一种以学生为中心、以真实问题为载体、以项目成果为产出的教学与学习方法。这种方法强调学生在解决复杂问题的过程中主动建构和运用知识，与职业能力培养的内在逻辑具有高度契合性。从理论渊源看，PBL 根植于杜威“做中学”的教育哲学和建构主义学习理论，同时与社会认知生涯理论关于“兴趣与绩效”塑造自我效能感的论断形成理论呼应。从建构主义理论来看，“项目式教学就是基于学习者个体不同经验营造知识情景，以真实任务驱动学习者主动学习构建知识的意义，在解决问题的同时完成知识的建构。” [1]

近年来，PBL 在工程教育、医学教育和外语教学等领域积累了丰富的实践经验，但其在大学生涯教育领域中的应用研究仍处于起步阶段——现有探索多聚焦于教学流程的局部调整，尚未形成涵盖课程体系、分层设计、评价机制与校企协同的系统性教学方案。

本研究以浙江理工大学科技与艺术学院的教学改革探索为基础,聚焦“真实问题驱动”这一核心理念,旨在呈现一个较为系统的 PBL 职业生涯规划课程设计方案。本研究试图回应的核心问题是:如何设计一套覆盖大学四年、以真实问题为驱动的 PBL 职业生涯规划课程?这一方案的理论基础是什么?在具体实施中如何操作?研究力图在学理层面阐明 PBL 与建构主义、SCCT 的理论关联,在实践层面为同类院校的教学改革提供一个可参照、可调整的框架。

2. 理论基础与文献综述

2.1. 项目式学习的理论内涵与研究进展

项目式学习(Project-Based Learning, PBL)发轫于 20 世纪初杜威的教育思想,1918 年,克伯屈在哥伦比亚大学《师范学院学报》上发表《设计教学法》一文,正式阐述了设计教学法的基本主张[2]。项目式学习正是由“设计教学法”演变而来,延续其界定“以学习者为中心的目的地性活动”。Blumenfeld 等(1991)进一步扩展了这一界定,认为在项目式学习中,“学习者通过在情境中解决复杂问题来建构知识,在这些情境中,他们利用认知工具、多种信息来源和其他个体作为资源。”[3]这一界定揭示了 PBL 的三个核心要素:真实情境中的复杂问题、学习者的主动探究性、以及社会交互中的知识共建。

在国际学术界,PBL 的研究经历了从概念界定到实践验证再到系统综述的演进脉络。Chen 等(2021)对 108 篇工程教育领域的 PBL 研究文章进行了系统综述,揭示了 PBL 在实践中表现出四个层面的实施形态——课程层面、跨课程层面、课程体系层面和项目层面,并指出了 PBL 实施面临的共同挑战:教师角色转变困难、学生自主学习能力参差不齐、制度支持不足等[4]。这一分析提示,PBL 的有效实施不能仅停留在教学技巧的改进层面,而需要在课程体系、评价机制和制度保障等多个维度进行配套设计。

在国内研究领域,麦小菡(2014)较早提出 PBL 教学法能够激发学生学习积极性、增强创新精神,并分析了其在职业发展与就业指导课中的应用价值与实施策略[5];张珍荣(2017)基于多年教学实践进一步指出,PBL 可有效将学生从“要我学”转化为“我要学”,对课程教学改革具有现实指导意义[6];鲍静旗和鲍自强(2025)则聚焦大学生职业生涯规划课程,从教学实践与调研出发,剖析了课程存在的突出问题,探讨了项目式教学的融合应用并反思了成效,明确了需解决的现实问题[7]。总体而言,上述研究一致肯定了 PBL 在改善生涯类课程教学效果方面的积极作用,但多依赖于教学经验总结与案例分析,未能深入讨论不同学段、专业背景下的适用边界与长期效果跟踪。

2.2. 社会认知生涯理论: PBL 赋能生涯教育的学理依据

社会认知生涯理论(SCCT)源于 Bandura 的社会认知理论,由 Lent、Brown 和 Hackett (1994)系统提出,其核心论断认为,个体的生涯行为是个人、环境与行为因素交互作用的结果,自我效能感和结果预期是关键中介变量[8]。在工作绩效模型中,个人能力、自我效能、结果预期以及绩效目标之间的交互作用共同决定表现成就,表现成就也会提供一个反馈环路,反作用于自我效能和结果预期[9]。这一模型为 PBL 提供了直接学理支撑:传统课程仅提供“陈述性知识”,而 PBL 通过创设真实职业任务,让学生在项目实践中获得绩效体验,逐步建立职业决策自我效能感。SCCT 的独特性在于将职业选择视为动态过程,因此其在校园生涯教育中具有良好的适用性,启示职业生涯规划课程应超越静态知识传授,转向在真实情境中“练习规划”的动态学习设计——这正是本研究的核心方向。

3. 设计理念与课程目标

3.1. 核心设计理念:真实问题驱动

本课程设计的核心理念可概括为“三真”原则——真实问题、真实角色、真实产出。

真实问题是指所有项目任务均源自合作企业当前面临的实际课题，而非教师虚构的教学案例。例如“某电商平台跨境直播主播胜任力模型构建”“面料销售岗位胜任画像”等课题，均由企业从真实业务痛点中提炼后提交。

真实角色是指学生在项目实施过程中以企业真实岗位成员的身份参与工作。例如，在跨境直播项目中，学生需要以“直播运营助理”或“市场数据分析师”的身份开展调研与方案设计，遵循行业标准完成工作任务。

真实产出是指项目成果须达到企业可实际应用的标准，产出形式包括人才测评报告、行业白皮书、运营优化方案等。优秀成果可直接被企业采纳使用，部分项目成果已在首轮试点中获得企业的应用证明。

“三真”原则的设计意图在于将学生的学习动机从“为课程任务而学习”转向“为解决真实问题而学习”，从而使职业规划能力的培养嵌入真实情境之中。

3.2. 课程目标

基于 PBL 的实施特点和生涯教育的内在逻辑，本课程设定了三个层次的学习目标：

知识与理解层面，学生应能够：解释职业生涯规划的基本概念与理论框架；识别自我职业倾向与兴趣类型；理解目标行业的发展趋势与岗位能力要求；描述职业决策的基本流程与方法。

应用与分析层面，学生应能够：运用 SWOT 分析、PEST 分析等工具进行职业环境评估；搜集并解读行业人才需求信息；使用决策平衡单等方法完成职业选择；撰写符合行业标准的职业规划方案。

综合与评价层面，学生应能够：在团队协作中完成跨专业的项目任务；在真实企业情境中解决职业相关的问题；对自身职业规划方案的可行性进行批判性反思；在项目过程中逐步建立职业决策的自我效能感。

上述目标体系体现了从知识习得到能力应用再到综合素养的递进逻辑，与 SCCT 强调的“实践绩效 - 自我效能感 - 行为选择”的路径具有内在一致性。

4. 四阶螺旋式 PBL 项目体系设计

为实现在大学全学段持续赋能的目标，本课程设计了面向大一至大四四个年级的差异化 PBL 项目体系，遵循“认知唤醒→能力建构→应用深化→转化决策”的螺旋式递进逻辑。

4.1. 分层设计的理论逻辑与总体框架

四个年级的项目设计遵循一条明确的难度递进线索：项目复杂度从简单到复杂递增，问题开放性从明确到模糊递增，企业参与度从间接观察到深度协作递增，学生自主性从引导式探究到自主探究递增。

大一阶段重在唤醒与探索。核心项目为“职业锚点探索——生涯人物访谈项目”。学生以小组为单位，选择三位来自不同行业、不同职业阶段的校友或职场人士进行深度访谈，了解其职业发展轨迹、关键决策节点和生涯感悟，最终产出包括访谈视频和职业认知报告。项目难度较低，以引导式探究为主，目标是帮助学生初步建立对“职业规划”这一概念的感性认识，唤醒生涯意识。

大二阶段关注拓展与建构。核心项目为“行业调研实践——人才需求白皮书项目”。学生以 4-6 人团队形式，选定一个目标行业或岗位方向，综合运用问卷调查、企业访谈和二手数据挖掘等方法，完成对该领域人才需求的系统调研，最终产出行业人才需求白皮书并进行路演汇报。这是重点展开的教学模块，其设计思路和教学实施将在下文中详述。

大三阶段明确实践与深化。核心项目为“求职实战模拟——简历优化与 AI 面试训练项目”。该项目以企业真实招聘岗位的职位描述(JD)为驱动，学生在分析和解读 JD 的基础上完成简历优化，并进入 AI 模拟面试系统进行训练。学生需解读 JD 中隐含的能力要求，依据目标岗位调整简历内容和面试策略，最

终提交优化后的求职材料及面试复盘报告。企业 HR 可作为模拟面试官参与点评。项目难度较高，旨在提升学生的岗位胜任力和求职实战能力。

大四阶段聚焦转化与决策。核心项目为“毕业去向决策支持——职业决策工作坊项目”。学生在面临考研、考公、就业、创业等多元选择时，运用职业决策工具(如决策平衡单、SWOT 分析法)结合自身情况完成个人决策，并接受校内导师和企业导师的双重指导。该项目的特殊性在于，项目成果并非传统意义上的书面报告，而是一份包含真实决策过程记录的个人职业能力成长档案。项目与企业招聘活动直接挂钩，部分优秀毕业生可通过该项目获得实习或就业推荐机会。

四个年级的项目内容在能力维度上呈现出递进逻辑：从自我认知，到行业认知，到匹配策略，到决策转化；在成果形态上从过程性成果到最终决策；在教学方式上从引导式到探究式。这一设计意图在于将职业生涯规划能力拆解为可逐步养成的子能力，在四年的学习旅程中持续建构。

4.2. 重点项目展开：大二“行业调研实践”模块教学设计

在大二阶段的“行业调研实践”模块中，以“某品牌服装电商主播胜任力模型构建”项目为例，展开详细的教学设计。

1) 项目背景设定

合作企业为浙江绍兴地区一家以跨境电商业务为主营方向的服装品牌。该企业在直播电商快速发展的背景下，计划系统化评估和培养旗下直播团队的胜任力。企业提供了自身面临的真实问题：现有主播团队的专业能力参差不齐，招聘标准不够明确，培训缺乏针对性。企业希望学生团队通过调研提出一个系统的主播胜任力模型，包括核心能力维度划分、胜任力行为指标和评估工具建议。

2) 教学环节设计

为确保 PBL 教学模式在“行业调研实践”模块中的有序落地，本课程遵循“三阶段六环节”教学流程，将项目学习全过程系统划分为准备、实施、总结三大阶段，并进一步细化为六个可操作的教学环节。该流程以“情境启动 - 行动建构 - 反思深化”为逻辑主线，旨在通过真实问题导入、工具方法赋能、团队任务拆解、双导师协同指导、成果路演答辩以及个人复盘迭代，形成完整的项目学习闭环，从而有效支撑学生在完成真实企业任务过程中实现职业能力的建构与迁移。具体实施流程如表 1 所示。

Table 1. A teaching process example based on the “Three-Stage and Six-Step Model”

表 1. “三阶段六环节”教学流程示例

阶段	环节	主要活动内容
准备阶段	问题情境创设	教师将企业提供的原始问题资料包(企业背景、运营痛点、数据样本)转化为教学材料，在课堂发布项目任务，引导学生讨论“什么是胜任力”“胜任力模型能为企业解决什么问题”等前置问题。
	知识工具导入	学生通过线上微课自主学习胜任力模型构建方法论(行为事件访谈法、岗位分析法、焦点小组访谈法等)；教师提供学术文献和行业报告作为拓展阅读材料。
实施阶段	项目拆解与任务分配	4~6 人小组将“构建胜任力模型”拆解为文献研究、岗位分析、数据采集、数据分析、模型构建与验证等子任务，制定甘特图并明确成员分工。
	双导师介入指导	校内生涯教师负责过程管理(进度检查、研究方法指导、写作规范)；企业 HR 负责人提供行业知识、需求阐释及阶段性反馈。企业导师每月至少一次线上答疑或线下工作坊，校内导师每周一次线下工作坊。
总结阶段	成果展示与答辩	各小组进行 10 分钟成果汇报和 5 分钟答辩；企业导师与校内教师组成评审组，从理论依据、实用性、创新性、呈现质量等维度评分。
	反思与迭代	每位学生提交个人反思报告，从“我做对了什么”“我需要改进什么”“我在团队中扮演了什么角色”三个层面复盘，并更新个人职业能力成长档案。

3) 预期学习成果

学生通过该项目的学习将获得以下具体成果：一是完成一份该品牌服装电商主播胜任力模型报告；二是掌握胜任力模型构建的基本方法论，可迁移应用于其他岗位分析情境；三是在真实企业场景中锻炼了信息搜集与分析能力、团队协作能力和口头表达与答辩能力；四是通过与企业的实际接触，增强了对直播电商行业的职业认知。

4.3. “专业 + 职业”双主线能力培养框架

在上述分年级项目体系基础上，本课程构建了“专业 + 职业”双主线并行推进的能力培养框架。主线 A (通用职业能力)贯穿所有模块，覆盖沟通表达能力、团队协作能力、问题分析与解决能力、决策判断能力和时间管理等可迁移能力的培养。主线 B (专业对口能力)根据不同专业背景定制差异化的项目内容。面向产品设计专业的学生，在行业调研项目中有意识地增加“用户研究能力”相关内容；面向纺织工程专业的学生，在项目任务中融入供应链管理的视角；面向服装设计与工程专业的学生，则在核心项目中强化版样数据分析能力的训练比重。这一设计的意图在于打破通识课程与专业教育之间的割裂，使生涯规划课程与学生的专业学习形成有机关联。

5. 评价体系与校企协同机制

5.1. 三维动态评价体系

传统职业生涯课程评价方式的局限性在于“教师说了算”的单一主体格局以及“期末一考定音”的点点评价。本课程构建了由过程性评价、成果性评价和发展性评价三部分组成的评价体系，权重分别为 30%、45%和 25%。

过程性评价占 30%，依据项目计划书的完成质量、钉钉协作日志自动采集的团队讨论记录、组内 360 度匿名互评结果等数据，绘制学生的“参与度画像”。这一评价维度的设计意图在于使那些在项目推进中持续投入但未必在最终成果中最突出的学生也能够获得公正评价。

成果性评价占 45%，聚焦项目产出的质量，并引入企业导师作为核心评价主体。企业导师依据行业标准从方案可行性、创新性、商业价值和呈现质量等维度进行打分，该部分占成果评价的 60%；校内导师从学术规范、方法论严谨性等维度评分，占 40%。如果项目成果被企业采纳应用，可获得额外加分。

发展性评价占 25%，关注学生的能力成长过程。采用项目前后对比的方法，评估学生经过 PBL 项目训练后在职业决策能力和自我效能感方面的提升情况。该部分还计划对毕业 3 至 5 年的毕业生进行职业发展追踪，将反馈信息用于课程的持续迭代。

这一评价体系的设计意图在于实现评价标准从“教师说了算”到“表现说了算、企业认可说了算、成长说了算”的转变。

5.2. 校企协同的双向激励机制

PBL 模式的有效实施高度依赖企业资源的实质性参与。为破解传统校企合作中“校热企冷”的困境，本课程方案设计了“企业积分银行”和“项目众筹”两项机制。

企业积分银行的核心逻辑是构建双向互利的资源交换关系。企业参与课程活动，包括提供真实项目、安排企业导师、开放场地资源、提供实习岗位等，可获得相应积分，积分可兑换学校的权益回馈，包括校园招聘优先通道、员工定制化培训服务、品牌露出机会以及产学研合作优先权等。这一机制将企业从“被动员”的资源供给者转变为“主动参与”的课程共建者。截至目前，已有超过 10 家企业签约参与这一机制。

项目众筹平台依托数字化工具搭建，实现了企业需求与学生项目的在线对接。企业可在平台发布课题需求，学生团队在线提交方案参与竞标，平台提供从任务发布到成果交付的闭环管理功能。首轮试运行期间，共有 8 个企业任务通过平台发布，15 个学生团队参与竞标。这一平台将传统的课程内项目拓展为开放性实践生态，为学生创造了更丰富的真实问题接触机会。

6. 反思与局限

在呈现上述教学设计方案之后，有必要对本设计的适用条件、潜在挑战和未来改进方向进行坦诚地讨论。

6.1. 模式适用的条件依赖性

本教学设计的实施高度依赖若干外部条件。首先是学校所在地理位置。浙江理工大学科技与艺术学院地处民营经济活跃的绍兴地区，当地中小企业资源丰富，服装、跨境电商等产业集群发达，这为“项目众筹”平台提供了充足的企业来源和企业参与意愿。在经济欠发达地区或产业资源匮乏的高校，企业真实项目的供给量可能难以支撑四个年级的 PBL 体系运转，需要探索其他替代性方案，例如以校友企业资源为主、以线上远程合作为主等。

其次是专业属性与行业匹配度。本教学设计的有效运转建立在高校专业设置与当地产业结构之间存在一定契合度的前提之上。如果学校的专业方向与本地产业关联度较弱，则企业真实项目的可用性将受到制约。在这种情况下，跨区域企业合作或虚拟项目设计可能是必要的替代方案。

第三是师资配置要求。本设计中的双导师介入模式要求校内教师具备较强的项目管理能力和跨学科协调能力，同时能够与企业保持有效沟通。对于师资力量紧张或教师 PBL 教学经验不足的院校而言，全面实施这一方案存在现实困难。因此，在推广过程中可能需要为教师提供专门的 PBL 教学法培训，并探索在校级层面建立教学支持团队的可能性。

6.2. 实施过程中遇到的挑战

在试点实施过程中，本设计面临若干未完全解决的难题。

一是大班教学环境中小组指导的覆盖面有限。当班级人数超过 60 人时，教师难以对每个小组的项目进展进行深入的个别化指导，部分学生可能“搭便车”现象难以被及时识别和干预。目前尝试的应对策略包括利用数字化工具自动采集团队协作数据进行预警，以及强化组内互评的约束作用，但效果仍需进一步检验。

二是企业发布任务的质量参差不齐。部分企业提供的项目任务过于简单，无法形成有效的学习挑战；另一些项目则因涉及企业敏感信息而难以向学生开放核心数据，导致项目的“真实性”打折。这要求课程设计者在企业对接环节投入较多精力进行项目审核和质量把控。

三是时间安排与实际教学进度的矛盾。PBL 项目的实施周期通常需要 4~6 周，而传统学期安排中课程总学时有限，当多个项目模块需要同时推进时，学生在不同课程之间的时间分配面临挑战。这一问题的解决可能需要更灵活的课程结构设计和学分制度安排。

6.3. 潜在的负面效应与改进方向

值得关注的是，过度强调“满足企业需求”的 PBL 教学可能在无意识中压制学生的个性发展和理想主义生涯探索。在项目试点过程中，有少数学生在问卷调查中反馈了“感觉像是为企业做免费劳动力”的负面感受。这提示我们需要警惕一个潜在的两难困境：PBL 强调真实问题和真实产出，但过度工具化的项目任务可能导致生涯教育退化为单纯的“就业技能培训”，而忽略了生涯教育中关于意义追寻、价

值选择和个人成长的深层维度。

为应对这一挑战,未来课程迭代可以考虑两个方向的改进:一是在项目设计中保留一定的自主探索空间,允许学生在企业任务的基本框架下提出自己的研究问题或补充关注点,使项目成果既服务于企业需求也服务于学生个人的生涯发展关切;二是在教学过程中明确纳入对“职业价值观”和“意义建构”的反思环节,引导学生审视企业任务与个人价值追求之间的关系,而非单向度地满足外部需求。

6.4. 研究局限与未来方向

需要指出的是,本文作为一份教学设计方案,呈现的是以浙江理工大学科技与艺术学院试点实践为基础的课程设计框架,而非经过大规模实证检验的教学成果。尽管初步的运行数据显示出一定的积极趋势,但这些数据的解释力有限,本设计方案在不同类型高校、不同专业背景学生群体中的迁移效果有待进一步检验。

未来研究可以从以下方向深化:一是在更多类型高校(如综合性大学、理工类院校、应用型本科等)中开展跨校际的 PBL 生涯课程复制实践,检验本设计的可推广性及其适用边界;二是通过纵向追踪研究,评估 PBL 培训经历对学生中长期职业发展的影响;三是探索 PBL 与人工智能技术的深度整合,开发智能化的项目匹配系统和学习过程评价工具;四是深入探讨如何构建更具伦理关怀的 PBL 框架,在满足产业需求和促进个体生涯发展之间寻求更为平衡的设计。

7. 结语

大学生职业生涯规划课程的核心使命并非传递一套固定的知识体系,而是帮助学生养成“在不确定性中做出决策、在行动中调整方向”的实践智慧。本教学设计尝试以真实问题驱动为核心理念,运用 PBL 的教学逻辑重构课程目标、项目体系、教学流程、评价机制和校企协同模式,力图回应传统生涯教育“知”与“行”相割裂的根本困境。

当然,本设计方案并非适用于所有场景的标准化模板,其有效实施有赖于学校资源、地理位置、合作企业类型、师资配置等具体条件的支撑。教学改革始终是一项需要因地制宜、动态调适的过程。未来实践中,需要在借鉴本方案思路的基础上,结合各自学校的实际情况进行适应性改进。唯有保持审慎而开放的态度,才能逐步构建出更具弹性与适应性的生涯教育生态。

基金项目

本文系浙江理工大学科技与艺术学院 2025 年度高等教育教学改革与研究项目“基于 PBL 的生涯规划课程项目化教学改革实践”(项目号:Kyjg2502)的研究成果。

参考文献

- [1] 陈宏敏, 卢宇. 基于建构主义的 IT 新技术项目式教学策略的研究[J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版), 2009(1): 145-149.
- [2] 杨明全. 核心素养时代的项目式学习: 内涵重塑与价值重建[J]. 课程·教材·教法, 2021, 41(2): 57-63.
- [3] Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991) Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398. https://doi.org/10.1207/s15326985sep2603&4_8
- [4] Chen, J., Kolmos, A. and Du, X. (2021) Forms of Implementation and Challenges of PBL in Engineering Education: A Review of Literature. *European Journal of Engineering Education*, 46, 90-115. <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1718615>
- [5] 麦小茜. PBL 教学法在“职业发展与就业指导课”教学中的应用[J]. 教育教学论坛, 2014(18): 77-79.
- [6] 张珍荣. PBL 教学法在《大学生职业生涯规划与就业指导》课程教学的实践探析[J]. 中小企业管理与科技(下旬

-
- 刊), 2017(9): 88-89.
- [7] 鲍静旗, 鲍自强. 项目式教学在大学生职业生涯规划课程教学中的探索应用[J]. 现代职业教育, 2025(9): 109-112.
- [8] Lent, R.W., Brown, S.D. and Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, **45**, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- [9] 刘艳杰, 姚莹颖. 社会认知职业理论对职业发展课程的启示[J]. 高教发展与评估, 2015, 31(1): 91-97+102.