

大学理论课课堂体验差异与教改路径研究

——以某大学土地资源管理专业为例

王舒菲^{1,2}, 马庆涛^{1,2}, 李思佳³, 于淑会^{1,2*}

¹河北地质大学土地科学与空间规划学院, 河北 石家庄

²河北省农业干旱遥感监测国际联合研究中心, 河北 石家庄

³河北地质大学法政学院, 河北 石家庄

收稿日期: 2026年8月10日; 录用日期: 2026年9月3日; 发布日期: 2026年9月11日

摘要

本研究以某高校土地资源管理专业1~4年级本科生为研究对象, 参考探究社区理论模型的分析框架, 采用自制《大学理论课“课堂教与学”体验匿名调查问卷》, 回收有效问卷172份, 从专业整体特征和年级差异双视角展开实证分析。研究结果显示: (1) 土地资源管理专业理论课整体呈现“教师高支持度、低互动主导”的特征, 学生对教师的教学热情、答疑回应认可度较高, 但课堂双向情绪反馈渠道不通畅, 课堂的社会存在感与认知存在感有待提升; (2) 不同年级学生在课堂情绪互扰感知上存在显著差异, 大三、大四学生对师生情绪互动的敏感度更高; (3) 学生课堂消极行为的核心诱因因为教学形式单一、内容抽象枯燥, 互动偏好以案例研讨、线上匿名互动为主。基于此, 本研究提出“通用优化 + 分层精准”双维度教改方案, 为土地资源管理专业理论课教学改革提供实证依据与可落地的实践路径。

关键词

理论课教学, 师生情绪交互, 探究社区理论, 年级差异, 教学改革

Research on the Difference in Classroom Experience and Teaching Reform Path of University Theory Course

—A Case of Land Resource Management Major in a University

Shufei Wang^{1,2}, Qingtao Ma^{1,2}, Sijia Li³, Shuhui Yu^{1,2*}

¹School of Land Science and Space Planning, Hebei GEO University, Shijiazhuang Hebei

²Hebei International Joint Research Center for Remote Sensing of Agricultural Drought Monitoring, Shijiazhuang Hebei

*通讯作者。

文章引用: 王舒菲, 马庆涛, 李思佳, 于淑会. 大学理论课课堂体验差异与教改路径研究[J]. 职业教育发展, 2026, 15(9): 210-220. DOI: 10.12677/ve.2026.159384

³College of Law and Politics, Hebei GEO University, Shijiazhuang Hebei

Received: August 10, 2026; accepted: September 3, 2026; published: September 11, 2026

Abstract

Focusing on undergraduate students from the Land Resource Management major across all four years at a university, this study employed community of inquiry theoretical framework and a self-developed anonymous questionnaire on “classroom teaching and learning experiences” in theoretical courses. Based on 172 valid responses, an empirical analysis was conducted from the dual perspectives of overall major characteristics and grade-level differences. The results indicate that: (1) Theoretical courses in this major generally exhibit a pattern of high teacher support with low interaction dominance. While students highly recognize teachers’ enthusiasm and responsiveness to questions, classrooms remain predominantly teacher-centered, the two-way emotional feedback channel in the classroom is not smooth, and the sense of social existence and cognitive existence in the classroom need to be improved. (2) Significant grade-level differences exist in students’ perception of classroom emotional interference, with juniors and seniors showing higher sensitivity to teacher-student emotional interactions; (3) The core triggers of negative student behaviors in class are monotonous teaching formats and abstract, tedious content, with a clear preference for case-study discussions and anonymous online interactions. Accordingly, this study proposes a dual-dimension teaching reform framework integrating “general optimization with targeted, grade-specific strategies”, providing empirical evidence and actionable practical pathways for teaching reforms in theoretical courses for the Land Resource Management major.

Keywords

Theoretical Course Teaching, Teacher-Student Emotional Interaction, Community of Inquiry, Grade-Level Differences, Teaching Reform

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

当前高等教育教学改革已进入“以学生为中心”的深化阶段，课堂教与学的双向互动、师生情绪的良性交互成为提升课堂质量的核心抓手[1]-[3]。课堂不再是教师单向输出的场所，而是教学存在感、社会存在感、认知存在感三者协同建构的学习共同体。但现有研究多聚焦通识课或大类文科专业的课堂互动，针对土地资源管理专业理论课的专项实证调研仍存在空白[3][4]。土地资源管理专业兼具经济学、管理学、地理学交叉属性，其理论课程(如土地管理学、土地经济学、地籍管理学等)普遍存在内容抽象、政策文本占比高、理论与实践衔接难度大的特点，传统“教师单向讲授”的教学模式一定程度上容易造成课堂氛围沉闷、学生参与度不足[5]。

已有众多研究认识到师生情绪互动状况是影响课堂学习效果的重要因素。一方面，教师会对学生沉默普遍感到沮丧，进而影响授课效果[6]；另一方面，学生认为共情度高和可接近的教师有益于增强其课堂参与感与归属感[7]。已有研究证实了不同年级学生的心理特征、认知需求和情绪感知存在显著差异[8][9]。具体地，大一年级学生的互动意愿较高，对教师的情绪感知敏感；大二和大三年级学生开始审视课

堂互动价值，情感感知主动性下降；大四年级学生面临毕业、升学与就业等多重压力，课堂互动意愿大幅度下降，希望授课教师将理论课内容与行业发展相结合。总的来看，已有研究充分肯定了情绪互动在大学理论课堂中的重要性，但多侧重单向影响，对年级差异的实证研究与深层机制解析需要进一步加深。对此，可借助探究社区理论模型展开研究[10][11]。但已有相关研究多数为一般性结论，缺少来自土地资源管理专业一手问卷数据的支撑，不同年级学生在教学存在感、社会存在感、认知存在感三大维度上演化规律的实证解析相对欠缺。

基于此，本研究采用量化与质性相结合的混合研究方法，参考探究社区理论模型，以课堂情绪感知与双向交互敏感度为核心观测变量，面向某大学土地资源管理专业课堂教与学展开问卷调查，旨在通过实证调查深入剖析大一至大四学生在课堂情绪感知、互动意愿及反馈机制偏好上的演变规律与年级异质性，提出兼具普适性与年级针对性的分层教改优化与改革方案，有助于优化师生互动反馈机制、有效提升课堂教学的针对性与实效性，为培养高素质土地资源管理专业人才提供有力的教学改革支撑。

2. 理论基础、问卷设计与研究方法

2.1. 核心概念与理论辨析

(1) 课堂教与学体验：指学生在理论课教学过程中，对教师教学行为、课堂氛围、师生互动、自身学习状态的整体感知与评价，是衡量课堂教学质量的核心综合指标[12][13]。

(2) 师生情绪交互：指课堂教学过程中，教师的情绪状态与学生的情绪反应之间的相互影响、相互作用的过程，是课堂社会存在感的核心构成要素[14][15]。

(3) 课堂生态：指课堂教学中教师、学生、教学内容、教学环境等要素之间的相互关系与互动模式，本研究重点关注课堂主导权归属与师生情绪互扰强度两大核心维度[16]。

(4) 探究式理论：该理论将课堂视为师生共同参与的共同体，包含三大核心维度。第一维度为教学存在感，指教师开展教学设计、讲授、反馈、组织互动的行为；第二维度为社会存在感，指课堂中的情绪氛围、心理安全感，学生敢于表达、互相回应；第三维度为认知存在感，指学生开展思考、讨论、建构专业知识的过程[10][11]。三大维度与本研究量表题的对应关系为：教学存在感对应教师教学工具、授课节奏调整、答疑行为相关题目；社会存在感对应师生情绪交互、课堂氛围、互动心理感知题目；认知存在感对应学生参与研讨、案例学习、知识理解相关题目。

2.2. 问卷设计

本研究的调查对象为某高校土地资源管理专业 1~4 年级全体本科生，覆盖专业全部学习阶段，能够确保样本的代表性。遵循调查问卷自制流程(图 1)，制作了《大学理论课“课堂教与学”体验匿名调查问卷》。



Figure 1. Schematic diagram of questionnaire design and production process

图 1. 问卷设计与制作过程示意图

最终问卷包含五大模块:

- (1) 基本信息模块: 性别、年级(控制变量);
- (2) 课堂情绪感知与交互敏感度模块: 共 9 道单选李克特题, 测量学生对教师教学工具、情绪状态、授课节奏调整、双向信号传递的感知与敏感度;
- (3) 学习行为归因与互动偏好模块: 共 5 道题(其中 1 道为单选李克特题), 包括走神诱因、学习应对策略、互动障碍、互动偏好、激励效果, 测量学生的课堂行为特征与互动需求;
- (4) 课堂生态整体评估模块: 共 2 道单选李克特题, 测量师生情绪互扰强度与课堂主导权归属;
- (5) 开放式建议模块: 4 道开放题, 收集学生对优质课堂的典型案例、教师改进需求、自我提升路径与教学核心障碍的主观反馈, 用于质性分析。

2.3. 数据收集与处理

本研究通过“问卷星”平台发放问卷, 共回收 172 份有效问卷, 样本分布大一 28 人(16.28%), 大二 23 人(13.37%), 大三 58 人(33.72%), 大四 63 人(36.63%), 覆盖专业全部年级。经检验, 本研究中的李克特课堂感知量表的 Cronbach's α 系数为 0.812, 大于 0.80 阈值, 说明量表题项内部一致性良好。此外, 受限于本教改调研条件, 本研究未开展验证性因子分析; 问卷结构效度主要依靠专家评审与预调研予以保障。

采用量化与质性混合研究法, 具体地, 采用描述性统计法, 计算各量表题的均值、标准差, 多选题的选择占比, 分析专业整体的课堂教与学特征。采用单因素方差分析法, 以年级为分组变量, 检验不同年级学生在课堂感知量表题上的差异显著性。采用卡方检验, 分析不同年级学生在多选题、单选题上的选择分布差异。采用质性研究法, 对开放式问卷的回答进行扎根理论编码、词频分析, 提炼学生的核心诉求与主要困难。

3. 统计分析结果

3.1. 整体课堂教与学特征分析

3.1.1. 课堂情绪感知与师生交互敏感度分析

本研究对 12 道李克特量表题进行量化处理(1~5 分, 1 表示“非常不同意”, 5 表示“非常同意”), 整体统计结果如表 1 所示。分析可知:

从教学存在感来看, 学生对教师的教学支持行为认可度极高, 均值均超过 4.50 分。其中教师鼓励性评价均值最高(4.64), 说明学生对教师的正向激励行为接受度极高, 有效的激励能显著提升学生的课堂参与意愿; 其次是教师对课程的热爱(4.62)、教师对学生困惑的回应(4.62), 说明本专业学生对教师的专业素养、教学态度与答疑行为的整体评价较高。

从社会存在感来看, 学生对双向信号传递的感知度较高, 学生向教师传递理解状态均值为 4.56, 说明学生具备主动向教师反馈学习状态的意愿与能力。但教师对学生沉默的回应均值仅为 4.27, 是情绪感知类题目中均值最低的, 说明教师对学生的消极反馈、沉默状态的敏感度不足, 双向反馈机制存在堵塞, 课堂社会存在感有待进一步提升。

课堂生态维度的均值显著偏低, 课堂主导权均值仅为 2.35, 介于“几乎是老师单向主导”(1 分)与“主要是老师主导, 学生略有反馈”(2 分)之间, 说明本专业理论课整体仍以教师单向主导为主, 学生的课堂话语权不足, 师生双向共生的探究式课堂生态尚未形成。

3.1.2. 学生课堂消极行为归因与互动偏好分析

对多选题“在什么情况下, 您最容易走神或参与度降低?”的统计结果显示, 学生课堂消极行为的

主要诱因有：教师单向灌输、内容枯燥抽象(68.02%)；教师缺乏教学激情、课堂氛围沉闷(56.98%)；课程内容脱离实际、难以理解(48.26%)。次要诱因有“个人精力不足、手机干扰”(32.56%)和“教学节奏过快、跟不上进度”(29.07%)。该现象存在的原因是理论课内容抽象、课堂社会存在感不足。

Table 1. Statistical results of the overall classroom perception scale (in descending order of mean)
表 1. 整体课堂感知量表题统计结果(按均值降序)

序号	题目	均值	标准差	最小值	最大值
1	教师的鼓励性评价会提升我的课堂参与积极性	4.64	0.61	3	5
2	我能感受到老师对课程内容的热爱、熟悉与价值认同	4.62	0.74	1	5
3	当我传递“未理解”信号时，老师会耐心解答或调整讲解方式	4.62	0.69	1	5
4	老师使用的教学工具能帮我更好地理解内容并参与互动	4.62	0.73	1	5
5	老师的授课节奏会根据我们的反应进行调整	4.61	0.69	1	5
6	当老师充满激情时，我的注意力更容易集中	4.58	0.77	1	5
7	我能通过表情、眼神等向老师传递我的理解状态	4.56	0.70	1	5
8	我能明显感觉到老师上课时的情绪状态	4.49	0.89	1	5
9	当有同学主动回应时，我会更愿意参与课堂	4.44	0.84	1	5
10	当同学沉默低头时，我能感觉到老师的授课状态受影响	4.27	1.01	1	5
11	老师的情绪和学生的反应之间的相互影响程度	3	0	3	3
12	课堂的主要主导者	2.35	0.64	1	5

对多选题“课堂上，您不主动参与互动的主要原因是？”的统计结果显示，学生课堂互动的主要障碍为：害怕说错被同学嘲笑、心理压力(72.09%)；性格内向、不擅长主动发言(58.14%)；教师缺乏有效的互动引导、不知道如何参与(46.51%)。次要障碍为：“担心回答错误影响平时成绩”(39.53%)和“对课程内容不熟悉、无法回应”(34.30%)。这一结果表明课堂社会存在感维度的学生心理安全感不足问题。

对多选题“您最喜欢哪种能调动您积极状态的课堂互动方式？”的统计结果显示，学生偏好的课堂互动方式主要有：结合专业案例的小组讨论(79.07%)；课堂即时投票与弹幕匿名互动(65.12%)；教师针对专业热点的随机提问(52.33%)。次要方式有：“随堂小练习、知识点巩固”(40.70%)和“学生专题分享、翻转课堂”(31.98%)。这一结果表明学生对认知建构型探究式活动的接受度较高。

3.1.3. 整体课堂生态分析

对单选题“在当前的课堂互动和课堂效果中，您认为哪一方是更主要的主导者？”的统计结果显示，近 60%的学生认为课堂以教师单向主导为主，仅 35.37%的学生认为师生双方作用相当，说明本专业理论课的课堂生态仍处于“教师中心”的阶段，探究社区共同体尚未普遍建立。

3.1.4. 开放题质性分析

对 4 道开放题的回答进行词频分析与编码，结果显示：优质课堂场景的核心特征中，高频关键词为“案例”“讨论”“随机提问”“小组”“生动讲解”，学生印象深刻的优质课堂均具备“互动形式多样化、专业案例贴合实际、教师情绪饱满、学生参与门槛低”的社会存在感与认知存在感显著特征。

学生认为教师应改进的核心诉求中,高频关键词为“案例”“互动”“生动”“激情”“弹幕”,学生希望教师增加贴合专业实际的案例讲解、丰富互动形式、降低学生发言的心理压力。

学生认为目前课堂学习存在的最大障碍中,高频关键词为“互动不足”“脱离实际”“形式单一”“积极性低”,表明目前课堂的认知存在感与社会存在感均存在较大提升空间。

3.2. 不同年级学生课堂教与学体验差异性分析

3.2.1. 课堂情绪交互感知差异性分析

以年级为分组变量,对12道量表题进行单因素方差分析,结果显示,仅“老师的情绪和学生的反应之间的相互影响程度”在不同年级间存在显著差异($p = 0.04 < 0.05$),其余量表题的年级差异均不显著。进一步的事后多重比较结果显示,对师生情绪互扰程度的感知,大三、大四学生显著高于大一、大二学生。原因是高年级学生专业知识积累较多、对课堂共同体的感知更加敏感,而大一、大二学生仍处于适应阶段,对课堂情绪交互的感知度较低。随着专业学习的深入,学生对专业课程的熟悉度提升,与教师的课堂互动关联性更强,对师生情绪的双向影响敏感度更高。

3.2.2. 学习行为、互动偏好异质性分析

不同年级学生课堂走神诱因的差异性分析显示,大一学生最主要的走神诱因是“环境干扰、个人精力不足”(42.86%),大二学生是“内容抽象、难以理解”(52.17%),大三学生是“教学形式单一、课堂沉闷”(62.07%),大四学生是“求职、考研等事务干扰”(57.14%)。不同年级的走神诱因呈现出明显的阶段性特征,与学生的学习阶段与核心需求高度匹配。

不同年级学生课堂互动障碍的差异性分析显示,大一学生最主要的互动障碍是“害怕说错、心理胆怯”(85.71%),占比显著高于其他年级;大二学生是“不熟悉课程内容、无法回应”(56.52%);大三、大四学生是“教师缺乏有效互动引导”(53.45%, 50.79%)。随着年级升高,学生的互动障碍从个体心理壁垒转向教学设计引导不足。

不同年级学生课堂互动偏好的差异性分析显示,大一学生最偏好“线上匿名弹幕互动”(78.57%),对小组讨论、发言的接受度较低;大二学生最偏好“随堂小练习、知识点巩固”(65.22%);大三学生最偏好“专业案例小组研讨”(89.66%);大四学生最偏好“教师针对考研、求职的热点讲解”(76.19%)。不同年级的互动偏好与学生阶段性学习目标相关。

3.2.3. 课堂生态纵向演化差异分析

对不同年级的课堂主导权分布进行卡方检验,结果显示 $\chi^2 = 12.01$ ($p = 0.45 > 0.05$),差异不显著,说明各年级的课堂主导权均以教师单向主导为主,未出现显著的纵向演化。

但从分布趋势来看,大一、大二学生选择“教师单向主导”的占比分别为14.29%、13.04%,高于大三、大四的8.62%、7.94%;而大三、大四学生选择“师生双方作用相当”的占比分别为39.66%、38.10%,高于大一、大二的28.57%、30.43%。这一趋势说明,随着年级升高,学生对平等探究共同体的需求更强,但课堂现实整体上仍未改变教师主导的核心格局。

3.2.4. 开放题核心诉求分析

对各年级的开放题回答进行分类编码,差异性分析结果显示,大一学生的核心诉求为“降低课堂互动压力、简化理论导入、多用匿名互动方式”,主要困难是专业理论太抽象、不敢主动发言;大二学生的核心诉求为“增加基础知识点的案例讲解、多设置随堂练习、放慢教学节奏”,主要困难是专业核心课难度上升、跟不上教学进度;大三学生的核心诉求为“增加专业前沿案例、设置小组研讨、多开展政策辩论”,主要困难是理论脱离实际、缺乏深度互动载体;大四学生的核心诉求为“教学内容贴合考研、

求职需求、精简课堂内容、多设置问题导向的讲解”，主要困难是理论课与升学就业脱节、学习精力分散。表明不同年级学生对探究社区理论三大维度的侧重点有所区别。

4. 核心问题分析

结合探究社区理论三维框架，从师生互动、教学形式、教学模式、学生心理四方面解析前述统计分析结果的核心问题(图 2)，并从教师、学生、课程、评价制度探讨问题形成的根本原因。

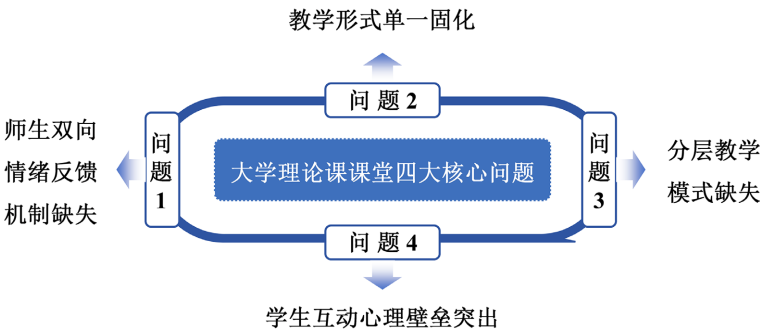


Figure 2. Summary diagram of existing problems in university theory course
图 2. 大学理论课现存问题汇总示意图

4.1. 师生双向情绪反馈机制缺失，教师对学生消极信号敏感度不足

学生对教师的教学热情、专业素养、答疑行为认可度极高，但教师对学生的沉默、困惑等消极反馈的敏感度不足，双向反馈机制存在堵塞。近 60% 的学生认为课堂以教师单向主导为主，学生的学习状态、理解程度难以有效传递给教师，导致教学调整滞后，无法匹配学生的学习需求。根本原因在于部分教师课堂侧重知识输出、缺乏非语言信息的观察处理技能；同时部分学生习惯被动听课；此外，课程考核侧重期末考试、轻课堂双向反馈效果评价。

4.2. 教学形式单一，互动载体不足

学生课堂消极行为的核心诱因是教学形式单一、内容抽象枯燥，而当前教学仍以教师单向讲授为主，缺乏适配土地资源管理专业抽象理论的互动载体。学生偏好的案例研讨、线上匿名互动、政策辩论等互动形式尚未在课堂中普及，导致学生的学习积极性难以调动。根本原因在于师生课前准备不足，探究式教学占用较多授课时间从而影响教师授课形式的选择。

4.3. 分层教学模式缺失，未匹配不同年级的学习特征差异化授课

不同年级学生的走神诱因、互动障碍、互动偏好与核心诉求呈现出显著的阶段性差异，但当前教学仍采用“一刀切”的模式，未针对不同年级学生的学习特征实施差异化的教学策略。大一学生的互动心理壁垒未得到关注，大三学生的深度互动需求未得到满足，大四学生的升学就业需求未被适配，导致教学的精准性不足。

4.4. 学生课堂互动心理壁垒突出，主动反馈意愿薄弱

近 72% 的学生表示不主动参与互动的核心原因是害怕说错被嘲笑，心理压力大，尤其是大一学生，该占比高达 85.71%。学生的互动心理壁垒显著抑制了课堂双向互动的形成，即使学生具备主动反馈的意愿，也因心理压力不敢主动表达，导致课堂氛围沉闷，双向互动难以落地。根本原因在于课堂现状缺乏容错式评价体系，仍以标准答案为主要评价基础。

5. 优化路径与教学改革对策

5.1. 整体课堂优化策略

(1) 构建师生双向课堂情绪反馈机制

一方面，课前通过线上问卷收集学生的预习难点与学习需求，课中通过匿名弹幕、在线投票等方式实时收集学生的理解状态，课后通过学习通等平台收集学生的课堂反馈，建立“课前-课中-课后”全流程反馈机制。另一方面，针对教师开展课堂观察能力培训，引导教师关注学生的表情、眼神、肢体语言等非语言信号，及时捕捉学生的困惑与消极情绪，动态调整教学节奏与讲解方式。同时，设置线上同步的课堂情绪反馈“红绿灯”按钮，学生可通过匿名按钮实时反馈“听懂了(绿灯)”“有点困惑(黄灯)”“完全没懂(红灯)”，教师可根据实时反馈及时调整教学内容，实现双向情绪的良性交互。

(2) 构建适配土地资源管理专业理论课的特色互动模式

一方面，针对土地资源学、土地管理学等核心理论课，建立本土案例库，设置案例小组研讨、案例辩论、案例方案设计等互动环节，打造“土地案例+”互动体系，提升学生的参与度。另一方面，全面推广课堂弹幕、线上匿名投票、匿名提问等互动方式，降低学生的发言心理压力，尤其是针对大一学生，通过匿名互动打破心理壁垒，引导学生主动参与课堂。同时，针对不同难度的理论内容，设置不同层级的互动任务，基础知识点设置随堂练习、快速问答，进阶知识点设置小组研讨、方案设计，让不同学习基础的学生都能参与到课堂互动中。

(3) 完善课堂激励评价体系

一方面，明确课堂互动的评价标准，不以回答的对错作为唯一评价依据，重点肯定学生的参与行为、思考过程，鼓励学生大胆表达观点，降低学生害怕说错的心理压力。另一方面，教师在课堂中多使用鼓励性、肯定性的语言，对主动参与互动的学生及时给予正向反馈，树立课堂互动的正面典型，营造“敢于发言、乐于互动”的课堂氛围。同时，将课堂互动参与度、小组研讨表现纳入平时成绩，占比不低于30%，引导学生重视课堂互动，主动参与课堂教与学的全过程。

前述方案内容可汇总如图3所示，对应的实施步骤、所需资源、预期效果和潜在挑战列举见表2。

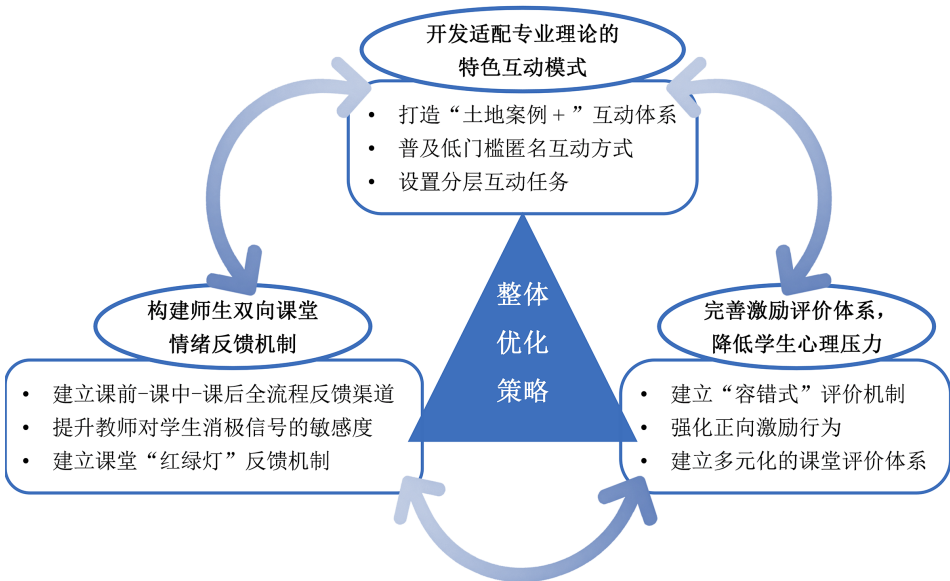


Figure 3. Schematic diagram of classroom optimization strategies for university theory courses
图3. 大学理论课课堂优化策略示意图

Table 2. Analysis of the overall classroom optimization strategy
表 2. 整体课堂优化策略解析

策略	实施步骤	所需资源	预期效果	潜在挑战
构建师生双向课堂情绪反馈机制	课前、课中、课后全过程管控。	学习通/雨课堂等线上工具。	教师及时捕捉学生困惑，提升课堂社会存在感。	部分教师不习惯课中动态调整节奏；部分学生存在不愿填写反馈的惰性。
构建适配土地资源管理专业理论课的特色互动模式	建设土地案例库、案例辩论、微型任务模拟、GIS 可视化辅助解析。	土地案例、GIS 基础教学素材、学习通/雨课堂等线上工具。	将抽象土地政策和规划理论转化为探究任务，构建低压力匿名参与渠道，强化认知存在感，兼顾。	课堂探究活动挤占讲授课时；部分学生课前预习不足影响互动质量。
完善课堂激励评价体系	初期明确评价体系、课堂强化语言正向激励、期末评分。	课程培养方案、教学大纲细则。	降低学生发言心理恐惧，营造容错课堂，提升社会存在感。	公平量化匿名互动参与度存在一定主观性。

5.2. 分年级差异化教改方案

- (1) 大一年级重点打造适应型课堂

以匿名互动、低门槛互动为主，多设置线上弹幕、匿名投票、快速问答等互动方式，避免强制点名发言，打破学生的互动心理壁垒。同时，放慢教学节奏，多设置随堂小练习、知识点巩固环节，及时确认学生的掌握情况，避免学生因跟不上进度产生畏难情绪。
- (2) 大二年级重点打造专业基础巩固课堂

针对大二学生专业核心课难度上升的特点，重点讲解专业基础知识点的核心逻辑，多设置知识点对比、易混点辨析等环节，帮助学生构建完整的专业知识体系。并以小组快速讨论、随堂练习、随机提问为主，针对核心知识点设置 5 分钟以内的小组讨论，引导学生交流学习心得，强化知识点的理解。过程中，教师主动引导学生参与互动，针对基础知识点设置低难度的提问，鼓励学生主动回答，逐步提升学生的互动自信心。
- (3) 大三年级重点打造高阶理论研讨课堂

针对大三学生高阶专业理论课的特点，增加专业前沿案例、土地管理政策热点的讲解，将理论内容与行业实际、学术前沿结合，提升内容的实用性。并以小组案例研讨、政策辩论、专题分享为主，引导学生深度思考，提升专业能力。过程中，教师需要从“讲授者”转变为“引导者”，重点引导学生的思考方向，针对学生的研讨结果进行点评与补充，充分发挥学生的课堂主体地位。
- (4) 大四年级重点打造轻量化复习课堂

针对大四学生学习目标分化的特点，精简课堂内容，以问题为导向，在一定程度上贴合学生的升学就业需求。过程中，以学生提问、教师针对性讲解为主，设置课堂答疑环节；采用轻量化的教学模式，避免满堂灌，多设置学生自主学习、提问交流的环节，适配学生的学习节奏与精力分配。

前述方案内容可汇总如图 4 所示，对应的实施步骤、所需资源、预期效果和潜在挑战列举见表 3。

6. 结语

6.1. 主要研究结论

本研究以某大学土地资源管理专业 1~4 年级本科生为调研对象，基于探究社区理论分析框架，通过

量化与质性混合研究，得出以下核心结论：

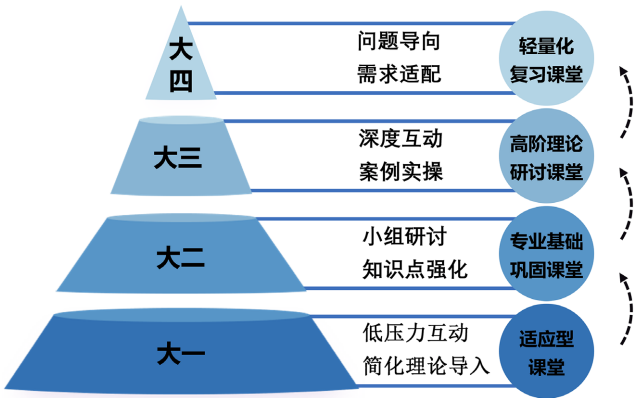


Figure 4. Schematic diagram of differentiated classroom design of university theory course from the perspective of grade
图 4. 年级视角下大学理论课差异化课堂设计示意图

Table 3. Analysis of grade differentiated teaching reform scheme

表 3. 分年级差异化教改方案解析

策略	实施步骤	所需资源	预期效果	潜在挑战
大一年级重点打造适应型课堂	匿名弹幕和匿名投票、随堂小练习、生活化土地案例讲解。	土地科普案例、线上匿名互动工具。	缓解大一新生的发言心理恐惧，帮助学生适应专业理论课。	部分学生过度依赖匿名渠道，缺少口头公开表达锻炼。
大二年级重点打造专业基础巩固课堂	基础概念短时间小组讨论、低难度随机提问、简单政策文本研读任务。	简短政策片段素材。	训练学生专业思考，逐步提升公开表达自信心。	搭便车现象。
大三年级重点打造高阶理论研讨课堂	设置“土地案例+”任务、小组观点汇报、教师点评思路。	本土案例、政策文本。	推动学生开展高阶专业思考，建立探究共同体。	影响授课时间。
大四年级重点打造轻量化复习课堂	精简满堂讲授、专题答疑、土地实务热点案例解析、简短问题研讨。	考研真题素材、行业实务热点案例。	大四学生课堂学习与毕业目标良性互动。	学生个体目标差异巨大，教学设计复杂。

- (1) 土地资源管理专业理论课整体呈现“教师高支持度、低互动主导”的特征，学生对教师的教学热情、专业素养、答疑行为认可度极高，但课堂社会存在感和认知存在感仍有显著提升空间，师生双向情绪反馈机制缺失，探究式学习共同体尚未建立。
- (2) 不同年级学生在课堂情绪互扰感知上存在显著差异，大三、大四学生对师生情绪交互的敏感度显著高于大一、大二学生，随着专业学习深入，学生对师生双向互动的需求更强烈。
- (3) 学生课堂消极行为的核心诱因为教学形式单一、内容抽象枯燥，互动障碍以心理胆怯、缺乏引导为主，互动偏好以案例研讨、线上匿名互动为主，不同年级学生的互动需求呈现出显著的阶段性特征。
- (4) 从教师、学生、课程、评价制度方面探讨目前课堂问题形成的根本原因，提出整体课堂优化策略、分年级差异化教改方案、学生端自我提升路径的多维教改方案，从双向反馈机制构建、特色互动模式开发、分层教学实施等方面提出策略方案，并详细列举各方案的实施步骤、所需资源、预期效果、潜在挑战，为土地资源管理专业理论课教学改革提供实证依据。

6.2. 面临的局限性与未来展望

本研究在以下两方面面临局限性：首先，研究样本仅来自单一高校土地资源管理专业，研究结论向其他类型高校、同类专业推广时面临局限性。其次，本研究样本年级分布不均衡，大一、大二样本数量偏少，大三、大四样本占比更高，可能削弱年级差异统计检验效力。需要进一步说明的是，上述局限性不会影响本研究的核心结论。原因在于本研究聚焦一所学校土地资源管理专业内部的现状刻画与年级对比，样本能够较好覆盖本专业全部年级学生；同时，调查问卷经过专家评审和预调研优化，信度达标，在揭示课堂教与学现实问题、构建适配本专业的分层教改方案方面表现出较高的支撑性。对此，未来研究一方面需要扩大调研范围，开展面向多所院校土地资源管理专业的调研，检验本研究结论在不同院校情境下的可推广性；另一方面，优化各组样本均衡度，提升年级异质性分析的说理力。

基金项目

2026 年度河北省高等教育教学改革研究与实践项目(2026GJJG286)；2026 年度河北地质大学教学改革研究与实践项目(YSZ2026004, 2026J38)。

参考文献

- [1] 刘丽, 杨磊. “以学生为中心”的本科教学改革困境与出路[J]. 教育教学论坛, 2025(46): 73-76.
- [2] 李腾子. 大学师生互动的类型、特征及其强化策略——基于 P 大学通识教育情境的观察与讨论[J]. 大学教育科学, 2025, 32(1): 87-96.
- [3] 蒙诗茜. 高职院校师生情感互动效能与教师职业情感的实证研究[J]. 职业教育发展, 2013, 2(3): 33-39.
- [4] 郝士横, 冯喆, 吴克宁, 等. “土地资源学”课堂与“四史”教育理念的融合探析[J]. 教育教学论坛, 2025, 17(5): 29-32.
- [5] 王远熙, 张海庆. 人工智能时代土地资源管理专业人才的范式转型研究[J]. 内蒙古财经大学学报, 2025, 23(2): 23-26.
- [6] Asgarova, V. (2025) “Having Problems Is a Good Way to Deepen Relationships”—Exploring the Emotion Regulation of China-Based Foreign Teachers with and for Domestic Students. *International Journal of Educational Research*, **133**, Article 102712. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102712>
- [7] De Souza, C.B. and Jacomuzzi, A.C. (2026) University Professors’ Emotional Competencies and Students’ Academic Well-Being: A Qualitative Study of Student Perspectives. *Education Sciences*, **16**, Article 918. <https://doi.org/10.3390/educsci16060918>
- [8] He, H.W. (2025) Investigating the Roles of Academic Emotions in the Relationship between Agentic Engagement and EFL Achievement among Chinese Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, **16**, Article 1661196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1661196>
- [9] 张公信. 大学生心理健康的差异及成因[J]. 河南工业大学学报(社会科学版), 2008, 15(2): 133-134+149.
- [10] Garrison, D.R., Anderson, T. and Archer, W. (1999) Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, **2**, 87-105. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6)
- [11] 万力勇, 大卫·斯坦, 谢魁. 探究社区理论框架研究二十年：回顾与展望[J]. 开放教育研究, 2020, 26(6): 57-68.
- [12] 王姝一. “教与学”的体验反思发生实态研究[D]: [硕士学位论文]. 天津: 天津师范大学, 2021.
- [13] 谢翌, 程雯, 李亚培, 等. 基于学习体验的过程性课程评价[J]. 课程·教材·教法, 2021, 41(5): 18-25.
- [14] 闫伟, 石中英, 彭凯平. 教师活力与积极师生关系：师生情感传递效应研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2024, 42(3): 78-86.
- [15] Xu, Y.N., Gu, H.B., Wang, Q., Yu, J.J., Tornquist, M. and Shen, J.M. (2025) A Case Study of a Teacher’s Extrinsic Emotion Regulation on Students’ Positive Emotions and Learning Experience. *International Journal of Educational Research*, **134**, Article 102811. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102811>
- [16] Savina, E. and Fulton, C. (2024) Students’ and Teachers’ Emotions in the Classroom: An Ecological Dynamic Systems Perspective. *European Journal of Psychology of Education*, **39**, 2763-2781. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00880-z>