

情景体验式教学法在大学生心理学课堂教学中的应用

王伟旭

University of Minnesota twin cities, 100 Church Street SE Minneapolis, MN 55455;

摘要: 大学生心理学课堂教学面临传统方法局限性的挑战, 普遍存在理论脱离实际、学生参与度不足、情感体验缺失等结构性问题。这些限制因素客观上制约了知识内化与能力培养的效果, 难以满足应用型人才培养的现实需求。情景体验式教学法依托建构主义理论与体验式学习原理, 通过情境化、互动性、实践化的教学模式重建教学生态。本文旨在探索该教学法在心理学课程中的适配路径与操作框架, 剖析其在激发学习动机、深化认知理解、强化情感联结方面的实践价值, 为高等教育心理学教学改革提供可行性方案。

关键词: 情景体验式教学法; 心理学课堂改革; 教学策略; 实践能力培养

DOI: 10. 64216/3080-1516. 25. 09. 074

引言

情景体验式教学法的核心内涵体现为以情境为媒介、以体验为载体、以互动为纽带的教学范式重构。其理论根基源于认知心理学中的情境学习模型与社会建构主义关于知识生成的情境依赖性论断。当前高校心理学课堂普遍延续单向知识传输模式, 教学目标偏重理论知识记而弱化实践能力, 教学方法依赖讲授导致学习过程机械化, 学生难以形成对心理机制的具身认知。这种教学形态与心理学学科本身强调理解人类行为情境交互性的本质存在根本性错位。解决路径需重新校准教学目标与方法的适配关系, 构建沉浸式、实践化的新型课堂生态。

1 情景体验式教学法概述

1.1 情景体验式教学法的概念

情景体验式教学法代表着一种通过精心设计真实或模拟情境引导学生主动参与的学习范式, 其核心在于创设高度贴合教学目标的交互环境^[1]。该方法的定义强调学习者不再是知识的被动接收方, 而是成为在特定情境框架下进行问题解决、情感体验和行为实践的主体。这种学习路径依赖情境的真实还原程度与学生的深度卷入性质决定了教学效果的深度和广度。核心内涵集中体现为学习过程的情境嵌入性、认知形成的具身参与度以及经验转化的连续性要求。这种教学逻辑意味着知识获取必须与情境感知、情感投入以及实践操作形成结构性绑定关系, 进而促进学生获得更深刻且可迁移的认知图式, 理解这一点对有效运用该方法具有根本性意义。

1.2 情景体验式教学法的理论基础

建构主义学习理论为该教学法提供了关键哲学支撑, 该理论认为知识并非通过单向传输被静态吸收, 而是学习者基于自身经验背景在互动情境中主动构建产生的意义网络。因此情景体验式教学创设的各类仿真环境本质上是在建构认知发展的脚手架, 情境要素成为触发学生内在认知重构的必要媒介。基于此理念得以确认, 模拟场景的认知冲突可以高效引发原有图式的调整完善。此外库伯的体验式学习理论进一步拓展了方法论依据, 该理论揭示有效的学习循环需包含具体经验、反思观察、抽象概括以及主动检验四个不断演进的阶段。所以情景体验设计必须刻意制造经验获取的契机点, 继而引导学生完成由体验向概念转化的反思性过程, 最终达致个体认知与抽象理论的融合内化。两种理论共同指向情境化、具身化的实践是知识深度内化的必备途径, 这也正是情景体验法区别于传统教学路径的内在机制所在。

1.3 情景体验式教学法的特点

1.3.1 互动性

互动性作为该教学法的基石之一, 强调教学活动中的多维交流过程, 因此在大学生心理学课堂中教师搭建真实互动平台让学生积极参与角色扮演或小组讨论环节。学生主动表达个人见解并倾听同伴反馈从而深化对心理概念如情绪管理的实际操作理解提升整体课堂参与度自然流畅地推动教学进程发展。

1.3.2 实践性

该方法要求知识必须转化为可观测的行为输出, 强调做中学的核心逻辑。当学生操作心理咨询初访谈流程或设计社会态度调查方案时, 教科书概念转化为具象任

务指令。实践任务既检验理论知识调用能力,又同步训练操作规范意识。在变态心理学教学中完成强迫症行为暴露模拟后,学生对治疗阻力的理解必然超越文字定义层面。这种知行合一的特质使学科理论真正对接职业能力谱系。

1.3.3 情境性

情境性体现为教学场景需具象承载抽象概念,构成认知发展的现实容器。设计求职面试场景解释社会评价焦虑机制,或将家庭冲突案例转化为角色扮演脚本,这些具象化场景使防御机制等概念获得可视载体。成功的情境还原包含事件逻辑链与角色关系网两个关键维度,当虚拟冲突与学生既有经验产生共振时,其对心理学原理的领悟深度就会显著提升。情境成为连通理论世界与现实生活的认知桥梁^[2]。

2 大学生心理学课堂教学现状分析

2.1 教学目标与内容

当前心理学课程教学目标多数侧重理论体系识记与概念辨析能力培养,这种取向导致知识传授与能力培育之间产生系统性错位。教学内容编排往往遵循学科逻辑框架展开理论推演,关于心理障碍诊断标准或人际冲突调解策略等实务性模块占比明显不足,使得课堂学习与现实情境脱节现象普遍存在。这种内容构成方式虽然保障了知识体系的完整性,但学生难以将精神分析理论中的防御机制概念与实际情感调节行为建立实质性关联。教学目标对情绪管理能力、咨询技术应用等实践素养的忽视,最终削弱了心理学教育回应学生现实心理发展需求的根本价值。

2.2 教学方法与手段

心理学课堂常见教学方法主要为教师主导型知识讲授,偶有结合案例分析的小组讨论作为补充形式。前者通过线性知识传输确保理论覆盖面,后者意图启发学生的思辨能力,然而二者本质上仍停留在符号认知层面。讲授法要求学生被动接纳高度抽象化的情绪理论模型,讨论环节则演变为观点复述而非真实情境中的认知重构。技术手段应用局限在展示知识要点的课件制作,未能构建虚拟现实情境让学生体验特定心理状态下的行为决策模式。这种教学方法固化为静态的知识传递链条,无法模拟现实世界中动态多变的人际心理互动场景,以至于学生即使熟记社会从众理论,在真实群体压力情境

中依然可能出现认知判断偏差。

2.3 学生学习情况

学生对心理学学科原本怀有探究人类行为的兴趣期待,但在当前教学模式下面临理论与现实割裂的学习困境。课程初期对弗洛伊德梦的解析或斯坦福监狱实验等案例的新鲜感,随着持续性的概念背诵而逐步消解为应试压力。概念术语的机械记忆过程使重要心理学原理异化为记忆负担,学生既不能借助认知失调理论审视自身决策矛盾,也难以运用归因理论纾解人际冲突。这种知识无法迁移的认知隔阂引发学习效能感下降,更关键的是未解决的学习焦虑可能转化为对学科实用价值的怀疑。倘若课堂始终缺乏情感投射的真实载体,学生对同理心训练等核心专业能力的习得便会停留于纸面理解深度^[3]。

3 情景体验式教学法在大学生心理学课堂教学中的应用策略

3.1 教学目标的设定

教学目标设定需要摆脱对理论识记的路径依赖,转而构建三位一体的能力导向框架。其中包含对基础原理的深度理解维度,这是后续认知迁移的必要根基。心理调适技能的实操掌握维度应当成为教学重点,将抽象情绪管理策略转化为可训练的行为程序。更关键的是专业价值观的内化维度,诸如咨询伦理意识或多元文化尊重等职业素养须列入目标层级。这种重构使教学目标与临床心理工作者核心能力模型产生实质性衔接,同时回应学生处理现实人际冲突的实际需求。具体目标表述应当可观察可测量,例如学生能演示合理情绪疗法中的辩论技术而非仅复述ABC理论要点。

3.2 教学内容的设计

教学内容选择需突破教材章节限制,依据典型心理学应用场景重组知识模块。可将社会心理学归因理论融入职场招聘情境设计,在求职者归因偏差的案例模拟中自然导出基本归因错误原理。对于精神分析这类抽象理论,适宜转化为家庭互动角色剧,通过再现代际冲突具象化投射机制作用过程。设计过程中特别需要警惕情境与理论的生硬嫁接,任务载体应当具有现实生活真实度。例如变态心理学教学若使用创伤后应激障碍案例,情境设定应包含闪回触发机制、回避行为表现和认知负性改变的三维要素,确保情景冲突能自然唤起对应的理论知

识需求。

3.3 教学过程的组织

3.3.1 情景创设

情景创设质量直接决定后续体验深度,需满足认知真实性与情绪唤起力的双重要求。初期确立场景主题时应参考学生关注焦点,如择业焦虑主题对高年级学生具有天然吸引力。物理环境搭建可利用空间布局强化氛围,采用环形座位增强团体互动紧张度,或用暗色灯光放大陌生情境的不确定感。情境要素植入尤其需要精炼典型冲突,在发展心理学教学中设置儿童监护权争夺案例时,需在有限角色中包含依恋关系、父母教养态度与儿童需求三方的张力结构。所有设计需要预设认知冲突爆发点,确保情境具有迫使学生作出判断选择的必然逻辑。

3.3.2 体验活动的开展

体验活动阶段应当有步骤地引导学生从行为实践走向认知重构。初始指令需明确角色立场与核心任务,比如在人际关系训练中赋予甲角色“坚持己见但维持和谐”,乙角色则承担“说服他人而不引发抗拒”的使命。教师在活动进程中需动态监测认知建构轨迹,当小组陷入观点僵局时有策略地导入新变量,如在服从实验模拟中突然改变权威指令可信度值数。活动持续时间应当与认知深度达成平衡,过分延长可能导致表演化倾向,过短则难以形成情感投入。关键节点需通过任务书插入理论工具提示,促使学生在认知资源调用过程中自发关联教材概念。

3.3.3 分享与交流

分享环节实质上是经验外化与集体建构的过程,必须建立结构化讨论框架避免流于主观感受表浅化描述。可要求学生聚焦三个叙事维度:行为选择逻辑、情绪变化路径和理论参照框架。例如在认知失调情境后重点讨论焦虑产生时的身体线索感知与认知调整策略运用。教师在此阶段需要调控交流节奏,警惕强势观点的话语垄断,针对性引导沉默者表达内心冲突。

3.3.4 总结与评价

评价体系应当超越传统知识检测维度,构建过程性指标与成果性指标的组合格架。前者记录学生在情景冲突中调用心理学概念的频次与准确度,后者评估模拟咨询记录或危机干预方案的专业完整度。评价主体必须包含教师、同伴和自我三方视角,尤其注重学生对自己认

知盲区的觉察深度。评价反馈需保持成长导向特征,教师可通过展示某学生三次情绪感知记录的变化曲线,形象证实共情能力的进阶发展^[4]。总结话语需要建立情境实践与学科理论的显性连接,指出当下行为演练与未来职业场景的知识迁移路径。

3.4 教学资源的利用

教学资源开发应突破课室物理边界,形成虚实结合的立体资源网络。传统教具改良方面,普通课桌布置转化为可移动模块,便于快速组建团体心理咨询的沙盘圈或家庭系统排列空间。影像资源不能停留于案例展示层面,建议剪辑真实心理治疗视频素材设定观察任务单,要求学生标注咨询师共情表达的技术要点。最具开发价值的是社区心理服务站资源嵌入,可建立学生轮值观察机制记录真实个案初始访谈流程,再转化为课堂模拟素材。现代技术工具比如VR设备适宜重现特定恐惧症暴露场景,通过可控刺激强度建立安全渐进的治疗情境模拟环境。所有这些资源整合必须服务核心教学目标,避免技术手段喧宾夺主分散认知焦点。

4 结语

情景体验式教学法的系统性实施需建立于教学目标重构、情境化内容开发、多元活动设计的三维支撑体系。教师需突破传统教学惯性,转向情境引导者与反思促进者的角色定位。未来实践中应着重开发校本化体验式教学资源库,完善基于学生认知发展规律的分层教学情境,探索虚拟仿真技术支持下的高拟真度心理学场景教学。该模式对培育学生同理心品质、群体协作能力和心理问题实务处理能力具有显著效能,其深化应用将推动心理学教育从知识本位向素养本位的结构性转型。

参考文献

- [1] 冉红. 情景体验式教学法在大学心理学课教学中的应用[J]. 心理月刊, 2020, 15(07): 58.
- [2] 梁冬妮. 情景体验式教学法在大学心理学课程中的教学策略[J]. 学园, 2017, (23): 48+61.
- [3] 刘瑞瑞. 高职院校大学生心理健康教育探究[J]. 传播力研究, 2020, 4(20): 130-131.
- [4] 邵雅杰. 情景体验式教学法在心理学课程教学中的应用研究[J]. 黑龙江教育学院学报, 2016, 35(09): 56-58.