

# 实习反馈下“深度学习+PBL”融入2+1育人模式的路径 研究——以重庆市C校学前教育专业为例

吴越

(重庆资源与环境保护职业学院, 重庆, 402360)

**摘 要:** 针对“2+1”模式下学前教育专业实习生暴露的“学用脱节”问题, 本研究基于追踪调研, 从育人课程体系、教学进度安排、学生能力提升三个维度剖析其成因: 学科逻辑主导导致知识碎片化, 理论先于实践割裂学用循环, 能力培养止步于知识存储。据此提出“深度学习+PBL”融合路径: 以深度学习促进知识整合与迁移, 以PBL连接理论与岗位情境。具体优化方案包括开发“岗位任务型”PBL项目库、构建“理论-项目-实习”螺旋结构、明确“迁移应用”为能力核心, 为弥合“学用鸿沟”、深化2+1育人模式提供参考。

**关键字:** 深度学习; 项目式学习; 2+1模式; 学前教育

## 引言

“2+1”模式是职业教育中常采用的人才培养架构, 旨在通过两年校内学习与一年岗位实习的衔接, 实现理论传授与实践锻炼的双重目标。这一模式的合理性在于遵循“先学后做”的认知逻辑, 让学生在系统掌握专业知识的基础上进入真实岗位, 完成从学生到岗位的角色过渡。然而, 通过对C校学前教育专业大三实习生的追踪调研发现, 现行模式在实践中暴露出一个深层困境: 学科知识与岗位实践之间存在明显脱节。

学生在访谈中普遍反映, 校内所学理论知识在实习中难以直接调用, 面对真实的幼儿互动、家长沟通、班级管理 etc 复杂情境时, 往往感到“学过的用不上, 要用的没学过”。更令人忧虑的是, 当学生直面薪资待遇、职业发展等现实问题时, “学用脱节”带来的无力感进一步加剧了其留任意愿的动摇。

## 一、“学用脱节”的三维呈现: 基于实习反馈的实证分析

### (一) 育人课程体系: 学科逻辑主导, 岗位逻辑弱化

现行育人课程体系呈现出鲜明的“学科逻辑”特征, 未能有效对接岗位工作的实践逻辑。课程组织以学科知识的内在体系为线索, 按照“基础理论→专业理论→技能训练”的线性顺序展开, 强调知识的系统性、完整性与循序渐进。同时, 各门课程各自为政, 知识点分散在不同学科中, 学生缺乏在“完成任务”的视角下整合知识的机会。

当学生进入真实岗位情境后, 这一逻辑的局限性便暴露无遗。幼儿园教师的日常工作并非按照学科边界展开, 而是以“岗位任务”为基本单元——组织一日活动、处理幼儿冲突、开展家长沟通、创设班级环境、观察记录幼儿行为等。每一个任务都需要调用多学科知识的整合应用, 而非单一学科的线性输出。

以“学科逻辑主导、岗位逻辑弱化”的课程取向, 使得知识以“存储”而非“调用”的方式存在于学生头脑中, 成为“学用脱节”在课程维度的深层症结。

### (二) 教学进度安排: 理论先于实践, 缺乏螺旋融合

现行“2+1”模式在教学进度上遵循“理论先于实践”的线性逻辑: 前两年集中进行校内理论学习, 第三年统一安排岗位实习。这一安排隐含的假设是: 学生必须先“学懂”理论, 才能“用

**基金项目:** 重庆市大足区教育教学改革研究一般项目-项目编号(DJG2025016) - “深度学习+PBL”融合驱动下2+1育人模式研究

**作者简介:** 吴越(1995-), 女, 硕士, 讲师, 研究方向为职业教育。

好”理论。然而，实习反馈表明，这种“先学后用”的时序安排在操作层面存在着“学”与“用”的割裂局面。

学生在校内学习理论时，由于缺乏对真实岗位的感性认知，难以理解所学知识的应用场景与价值指向。在没有具体情境支撑的情况下，各类知识点往往沦为需要记忆的考点而非可以运用的工具。学习过程流于抽象与被动，学生“为了考试而学”，而非“为了应用而学”。

当学生进入第三年实习、真正需要调用知识解决问题时，又因脱离课堂环境而无法获得及时的指导与反馈。实践中产生的困惑——如何处理家长投诉、如何应对幼儿的突发情绪——无处寻求理论支撑，只能凭感觉摸索。这种“学不知所用、用不知所学”的困境，折射出教学进度安排缺乏“理论-实践-反思-再理论”的螺旋融合机制。线性推进的进度逻辑，割断了“学”与“用”之间的循环反馈，使学生失去了在“实践反哺理论”中深理解的机会，成为“学用脱节”在时间维度上的结构性成因。

### （三）学生能力提升：知识存储有余，迁移应用不足

实习反馈显示，现行培养模式在学生能力提升上呈现出“知识存储有余，迁移应用不足”的典型特征。学生经过两年校内学习，普遍掌握了较为系统的学前教育专业知识，能够在考试、作业等结构化情境中准确复述概念、原则和方法。从知识存储的角度看，培养目标初步达成。

然而，当情境从“课堂”切换到“岗位”时，能力的短板便暴露无遗。面对真实的幼儿冲突、家长沟通、班级管理复杂情境，学生往往表现出“知道但用不上”的困境。这种“会考不会用”的现象，折射出能力培养止步于“知识记忆”层面，而未抵达“迁移应用”层面。

更深层的问题在于，现行培养对“能力”的理解本身存在窄化倾向。课程目标往往表述为“掌握……知识”“理解……原理”，评价方式以笔试为主，这无形中将“能力”等同于“知识的存储量”。但岗位实践对能力的需求恰恰相反：不在于“知道多少”，而在于“在面对真实问题时能否调动所知、有效应对”。

## 二、“深度学习+PBL”的回应：何以弥合“学用”鸿沟？

### （一）深度学习：从“碎片化”走向“整合性”的转化机制

针对“学得碎、用不上”的困境，深度学习提供了从知识碎片走向整合性理解的转化机制。深度学习的核心特征是高阶思维，是基于理解的学习，是基于解决问题的能力，重视学生在学习过程中积极参与、全情投入，获得有意义的知识建构<sup>[1]</sup>。深度学习强调学习者对知识的批判性理解、与已有经验的联结建构，以及在真实情境中的迁移应用。

首先，深度学习促使知识从“点状存储”走向“网状联结”。在深度学习过程中，学生不再孤立地记忆各门课程的概念原理，而是在教师的引导下主动建立知识间的内在联系，将学前教育学、心理学、卫生学等分散学科的内容整合为理解儿童、支持发展的认知网络。这种结构化的知识组织方式，为后续的迁移应用提供了可提取的认知框架。

其次，深度学习强调在“理解”基础上的“批判”与“反思”。学生不仅要知道“是什么”，更要追问“为什么”以及“在什么条件下适用”。这种反思性意识的培养，能够帮助学生避免对理论的机械套用，学会根据具体情境调整和运用知识，这正是应对复杂岗位任务所需的核心素养。

最终，深度学习指向的是“迁移应用”能力的生成。当知识以整合性结构存在于认知体系中，当学生养成了反思性思考的习惯，他们在面对真实问题时便能够“调得出、用得上”。深度学习的价值正在于此：它不是让学生“学得更难”，而是让学生“学得活、用得出”。

### （二）PBL：从“学科情境”走向“岗位情境”的载体功能

2019年，国务院印发《国家职业教育改革实施方案》，明确提出推动行动导向的模块化课程设置、项目化教学实施，构建以学习者为中心的教育生态。PBL作为“行动导向”，通过师生共同完成几个工作项目，培养学生动手实践、创新和合作等能力意识，融“理论知识、实践操作、素质培养”为一体。<sup>[2]</sup>

① 张丽莎. 指向深度学习的职业院校项目化教学实践改进——以学前教育专业“幼儿园环境创设”课程为例[J]. 教育科学论坛, 2024, (36): 50-57.

② 王玉春. 项目教学法在数学建模教学改革中的探索[J]. 高教学刊, 2019, (03): 124-126.

如果说深度学习解决了知识“如何整合”的内在机制问题，那么PBL则回答了知识“在哪里整合”的载体问题。项目式学习以真实项目为核心，为学生提供了从“学科情境”走向“岗位情境”的转化通道。

PBL重构了学习情境：它以幼儿园真实岗位任务为项目载体，让学生在完成“设计一次主题活动”“处理一起家长投诉”“创设一个班级区域”等具体任务的过程中，调用、整合、运用所学知识。

更重要的是，PBL所依托的“真实情境”不仅包括教学情境，还应拓展至职业生存情境——薪资待遇、职业发展、家园矛盾等现实议题同样可以成为项目主题。唯有如此，才能让学生在掌握专业技能的同时，也能直面职业真相、培育职业韧性。

### （三）二者融合：指向三大目标的系统优化逻辑

项目化教学与深度学习融合从假设出发，以问题解决为导向，将反思性、批判性与持续的认知兴趣贯穿于面向或然性情景求解的全过程，并且其结果可以不断地被修正甚或重置<sup>[3]</sup>。

“PBL强调‘做中学’，但‘做’本身并不必然带来深度理解。若缺乏深度学习的理念引导，PBL可能滑向‘只做不思’的技能训练，学生完成项目却未能实现知识的整合与迁移。深度学习所强调的批判性理解、反思性建构，恰恰为PBL注入了‘学’的深度，让学生在‘做项目’的过程中实现知识的理性升华。

深度学习需要真实情境作为知识整合的场域，否则容易沦为抽象的理念倡导。PBL以幼儿园真实岗位任务为载体，将深度学习的理念落地为可操作的教学活动。学生在项目中调用知识、反思实践、建构理解，深度学习在“做”的过程中真实发生。

## 三、融入路径：基于实证的“深度学习+PBL”设计

### （一）课程体系：开发“岗位任务型”PBL项目库

课程是人才培养的核心和关键。高职院校“2+1”人才培养模式的课程体系建设要遵循“‘2’上面打基础、‘1’上面出效果”的原则<sup>[4]</sup>。针对“学科逻辑主导、岗位逻辑弱化”的课程困境，优化的核心抓手是开发“岗位任务型”PBL项目库，推动课程组织逻辑从“学科本位”向“任务本位”转型。

首先，系统梳理幼儿园教师的核心岗位任务，将其转化为系列化、梯度化的PBL项目主题。围绕“一日活动组织”“幼儿行为观察与引导”“家园沟通与合作”“班级环境创设”“突发事件应对”等典型工作任务，设计相应的项目模块。每个项目直接对应真实岗位中的具体情境，确保“学”的内容与“用”的需求精准对接。

其次，对现行学科课程内容进行解构与重组。打破“心理学”“教育学”“卫生学”等学科边界，按照“完成任务需要什么知识”的逻辑，将原本分散在各门课程中的相关内容整合进各项目模块。例如，“幼儿冲突处理”项目需整合儿童发展知识、沟通技巧、班级管理策略等多学科内容，让学生在完成任务的过程中实现知识的有机融合。

再次，项目设计强调“真实性”与“开放性”。项目情境源自幼儿园真实案例，项目任务具有一定复杂性和挑战性，让学生在模拟真实中经历“发现问题—分析问题—解决问题—反思优化”的完整探究过程。

### （二）进度安排：构建“理论-项目-实习”螺旋结构

针对“理论先于实践、缺乏螺旋融合”的进度困境，优化的核心是打破“前两年理论、第三年实习”的线性划分，构建“理论-项目-实习”多轮循环的螺旋结构。

大一阶段，在基础理论课程中嵌入“微型项目”。学生在学习学前教育概论、儿童发展心理学等课程的同时，完成如“幼儿行为观察记录”“幼儿园一日活动跟岗观察”等简易项目。让学生带着感性认知学习理论，在“看中学”的过程中建立对岗位的初步感知，避免理论学习流于抽象。

大二阶段，围绕核心岗位任务开展“综合性PBL项目”。学生以小组形式完成“主题活动设

③ 邹红军, 柳海民. 杜威的“探究认识论”与探究学习[J]. 全球教育展望, 2018, 47(05): 56-70.

④ 李真. “2+1”校企合作人才培养模式的完善与深化研究[J]. 职教论坛, 2011, (07): 75-77.

计”“家长会模拟”“班级环境创设”等复杂度较高的项目任务。这一阶段强调在“做项目”的过程中整合多门课程知识，实现理论深化与实践演练的融合，让学生在“用中学”中完成知识的初步内化。

大三实习阶段，建立“实践困惑-项目反思”的回环机制。鼓励学生在实习中记录真实困惑，通过线上工作坊或返校研讨等形式，将这些真问题带回课堂。学生在教师指导下围绕实习中的典型困境开展“二次项目探究”，在理论观照下重新审视实践，实现经验的理性升华。

### （三）能力目标：明确“迁移应用”为能力核心

学生能力提升目标的优化，核心在于从“知识存储”转向“迁移应用”，将“能否在真实情境中调用所学解决问题”确立为能力培养的根本指向。

首先，重构能力目标的表述方式。将传统培养方案中“掌握……知识”“理解……原理”等指向“知道”的目标，升级为“能够运用……解决……问题”“在……情境中灵活调用……”等指向“应用”的目标。例如，从“掌握幼儿冲突处理的原则”转向“能够在真实冲突情境中运用原则进行有效干预”，让目标表述本身即蕴含迁移应用的要求。

其次，将“迁移应用”贯穿于能力评价的全过程。改变以笔试为主的评价方式，建立以项目成果、问题解决方案、实践反思报告等为载体的表现性评价体系。学生在PBL项目中的过程表现、实习中的案例分析、解决真实问题的记录，都成为能力评价的重要依据。评价重心从“考知识”转向“考做事”，从“你知道了什么”转向“你能解决什么”。

再次，在课程实施中强化“迁移”的刻意训练。每个PBL项目结束后，引导学生进行“迁移反思”：这个项目中获得的经验还可以用在哪些情境？如果换一个条件，方法需要做哪些调整？通过这种反思性复盘，培养学生“举一反三”的迁移意识，让“调用”成为思维习惯。

最终，当“迁移应用”成为能力目标的核心指向，学生所学便不再是凝固的知识点，而是可携带、可调用、可在新情境中生长的能力结构。这正是弥合“学用脱节”的能力根基。

## 四、结语与讨论

本研究基于对实习生的追踪调研发现，现行“2+1”模式面临“学用脱节”的结构困境：课程体系的学科逻辑、进度的线性安排、能力目标的窄化取向，三者相互强化，导致学生“学过的用不上，要用的没学过”。针对这一问题，本研究尝试引入“深度学习+PBL”融合路径，从课程体系、进度安排、能力目标三个维度系统回应，提出开发“岗位任务型”项目库、构建“理论-项目-实习”螺旋结构、明确“迁移应用”为能力核心等具体方案。

值得进一步思考的是，“学用脱节”的背后，是否还隐藏着更深层的矛盾？当学生直面薪资待遇、学历劣势、职业发展等现实问题时，单纯的专业能力培养是否足以支撑其职业坚守？这或许提示我们，“深度学习+PBL”的育人内涵还需要进一步拓展——从“学会教学”走向“学会从业”，从“专业能力”走向“职业韧性”。唯有如此，才能真正实现从“育才”到“育人”的跨越。

### 参考文献：

- [1] 李昂. 面向深度学习的PBL教学设计研究[D]. 吉林大学, 2018.
- [2] 张莉. 基于项目式学习(PBL)的幼儿园课程:核心理念与实施路径[J]. 教育导刊(下半月), 2020, (06):33-40.
- [3] 邢付科, 余佳, 何燕秋. 深度学习关键影响因素研究——以学前教育专业学生为例[J]. 教育观察, 2022, 11(15):108-112.
- [4] 张丽莎. 指向深度学习的职业院校项目化教学实践改进——以学前教育专业“幼儿园环境创设”课程为例[J]. 教育科学论坛, 2024, (36):50-57.

# Research on the Pathway of Integrating "Deep Learning + PBL" into the 2+1 Education Model in Internship Feedback —— Taking the Preschool Education Major at C University in Chongqing as an Example

WU Yue

*(Chongqing Vocational College of Resources and Environmental Protection, Chongqing 402360, China)*

**Abstract:** This study addresses the issue of "disconnection between learning and application" among preschool education interns under the "2+1" model—"students can't apply what they've learned, yet lack exposure to what they need to know." Based on longitudinal research, the study analyzes the causes from three dimensions: the educational curriculum system, teaching schedule arrangement, and student competency enhancement. It identifies that disciplinary logic dominance leads to fragmented knowledge, while prioritizing theory over practice disrupts the learning-application cycle, and competency development halts at mere knowledge storage. Accordingly, the study proposes an integrated "Deep Learning + PBL" approach: using deep learning to facilitate knowledge integration and transfer, and employing PBL to bridge theory with workplace contexts. Specific optimization strategies include developing a "job-task-oriented" PBL project repository, constructing a "theory-project-internship" spiral framework, and defining "transfer and application" as the core competency. These recommendations aim to bridge the "learning-application gap" and refine the "2+1" educational model.

**Keywords:** Deep learning; Project-based learning; 2+1 model; Preschool education