

## 学校心理教师职业现状与就职前教育培养 专业能力研究

——以江苏省为例

符蓉 陈莺 李月 梁艺凡 包芳芳 蔡宜秀

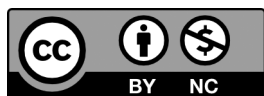
江苏理工学院，常州

**摘要** | 为了解学校心理教师实务工作中专业能力的需求与专业培养间的差异，对高校心理学专业课程的开设提出建设性意见，本研究使用自编问卷对江苏省中小学心理老师进行调查，结果显示：学校心理教师的教育培养中欠缺“全校性实践”“家校联合服务”“发展中的多样性”以及“危机预防与课程响应”四个方面的专业能力课程，建议高校开设相应维度下的课程以满足学校心理教师实际工作中的需求。

**关键词** | 心理学专业课程；专业能力需求；学校心理教师

Copyright © 2021 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



### 1 引言

中小学生的心理健康问题一直是社会层各界关注的焦点。近几年来，随着社会的高速发展，校园中的同伴竞争愈发激烈，学生的学业压力逐年增长，自伤、欺凌、厌学等负向事件频发<sup>[1, 2]</sup>，当代中小学生的心理健康状况令人担忧。卫萍、许成武、刘燕等<sup>[3]</sup>的调查数据显示，约有 55% 的中小学生存在一种或一种以上的心理问题，万增奎<sup>[4]</sup>对江苏省中小学生的调查结果表明，约有 33% 的学生存在失眠问题，小学生撒谎、早熟等负性行为突出，中学生则呈现出明显的成瘾、学业焦虑等心理问题。由此可见，中小学生心理健康服务的有效开展和科学健全的学校心理服务体系的建立已刻不容缓。而学校心理教师作为中小学心理健康服务的主力军、学校心理服务体系的重要环节，其培养专业能力的针对性、科学性需要被密切关注，以保障中小学心理健康服务的专业度和有效性。

由于经济建设、教育水平和社会文化等发展上的不同，不同地区的学校心理工作者在角色定位、工作范畴、教学培养、资格认证等多个维度上皆存在差异。在美国的学校教育体系中，专职为中小学生

通讯作者：蔡宜秀，江苏理工学院，助理教授，研究领域：学校心理学、艺术治疗。

文章引用：符蓉，陈莺，李月，等. 学校心理教师职业现状与就职前教育培养专业能力研究——以江苏省为例 [J]. 心理咨询理论与实践, 2021, 3 (4) : 241-251.

<https://doi.org/10.35534/tppc.0304030>

提供心理健康服务的人员被称为学校心理学家 (School Psychologist), 学校心理学 (School Psychology) 则是专门培养学校心理健康教育人才, 并为其工作提供心理学依据的学科, 与临床、咨询、工业心理学并列美国最具执业资格的四大职业心理学之一<sup>[5, 6]</sup>。1969年, 美国学校心理学家协会 (National Association of School Psychology, NASP) 成立, 并开始统合全美的学校心理服务工作, 致力于提高学校心理学家的职业标准, 支持学校心理学家开展各项心理健康研究与服务工作<sup>[5, 7]</sup>。1985年, NASP 根据自身的标准, 对学校心理学家的作用进行了描述: “学校心理学家是受过专门培训的职业工作者, 他们运用心理学和教育学专业知识和技能, 与教育者、家长及其他心理健康专业人员协调行动, 共同为学生创造安全、健康、有益于身心发展的环境”<sup>[8]</sup>。为了加强学校心理学家队伍的规范性和培养, NASP 制定了一系列的行业标准和培训要求, 并结合实践情况定期修订, 目前已经发展的臻于完善<sup>[9]</sup>。其中, NASP 在 2000 年出版的《学校心理学培训和实习项目的标准》中明确对学校心理学家的相关培训项目提出了课程要求, 共含有以下 10 个领域: 1. 基于数据进行合理性的决策评估 (Data-based Decision Making and Accountability); 2. 咨询与合作 (Consultation and Collaboration); 3. 学术技能和教学支持 (Interventions and Instructional Support to Develop Academic Skills); 4. 培养社会和生活技能的干预措施和心理健康服务 (Interventions and Mental Health Services to Develop Social and Life Skills); 5. 全校性的实践 (School-wide Practices to Promote Learning); 6. 危机预防和心理健康 (Preventive and Responsive Services); 7. 家校联合服务 (Family-school Collaboration Services); 8. 发展和学习的多样化 (Diversity in Development and Learning); 9. 研究和项目评估 (Research and Program Evaluation); 10. 学校心理学的实践与发展 (Legal, Ethical, and Professional Practice) (NASP, 2010b)。

我国大陆地区, 提供学校心理健康服务的主体主要为学校心理教师, 台湾地区则由专任辅导教师 (School Counseling-teachers, 简称: 专辅教师) 负责。各地对于中小学心理健康教育工作者的称呼虽然不同, 但在工作目的和大方向上仍保持着高度的一致性<sup>[10]</sup>。由于美国在学校心理健康服务领域中的领先地位与影响力, 当前该职业的称呼有着向“学校心理学家”统一的趋势<sup>[11]</sup>。多位研究者指出, 我国大陆地区学校心理服务工作存在起步晚、发展慢、地区差异大、服务人员稀缺且资质不足、缺乏官方的认证体系等问题<sup>[5, 12, 13]</sup>。其中, 最急需解决的就是服务团队资质不足的问题。使心理健康教育工作者的专业能力达到一定标准, 不仅是令其作用得到发挥的根本基础, 也是保护服务对象免受不必要伤害的重要保障<sup>[14]</sup>。但国内外目前尚无针对学校心理学家工作能力需求与实际教学培养之间差距的调查问卷, 因此本研究拟编制适用于了解大陆地区学校心理教师的工作现状与职前教学培养之间的差异为工具, 并进行分析研究。

## 2 研究方法

### 2.1 被试

本研究以中小学心理老师为研究对象, 采用方便取样法, 以电子问卷的形式向江苏省的中小学心理老师发放调查问卷, 共回收问卷 103 份, 在剔除漏填、乱答等问卷后, 得到有效问卷 100 份。其中小学学校心理老师 62 人, 中学学校心理老师 38 人, 具有心理学相关学习背景的 60 人。

### 2.2 问卷的编制

#### 2.2.1 项目维度

参考相关文献对学校心理学家工作能力要求进行分析归纳, 最终以美国学校心理学家协会 (NASP)

针对人员教育培训所要求的10个课程领域为模板,确定问卷的项目维度,分别为:“基于数据进行合理性的决策评估”“咨询与合作”“学术技能和教学支持”“培养社会和生活技能的干预措施和心理健康服务”“全校性的实践”“危机预防和心理健康”“家校联合服务”“发展和学习的多样化”“研究和项目评估”“学校心理学的实践与发展”,并依次编制各维度项目。

通过梳理对比有关学校心理老师专业能力培养的相关文献,并查找了内地20多所高校心理学专业(本硕)的人才培养方案,提取其中所设置的专业课程,并根据各个维度的操作性定义进行归纳,将出现较多的课程提取出来。另外,通过对三位心理专业的中小学心理老师的访谈,并将相关文献与访谈所得的工作现状进行整合后,编制一份探究心理教师职业现状与职前专业能力培养差异的问卷。问卷内容项目采用Likert的5点计分(1~5分),评定个体对题项的同意情况,从“非常不同意”到“非常同意”,得分越高,说明该维度所涉及到的专业知识在学校心理教师实际工作中运用频率越高。

## 2.2.2 统计方法

本研究采用SPSS 26.0软件对问卷数据进行描述性统计、相关分析、探索性因素分析以及内部一致性信度和分半信度分析。

# 3 分析

## 3.1 问卷信效度分析

### 3.1.1 项目分析

本研究采用题总相关法来进行项目分析,具体步骤是,求出每个题项与总分的相关,将相关不显著的题项和相关系数低于0.3的题项删除。按照这个标准,发现所有项目都符合要求。

### 3.1.2 效度

#### 3.1.2.1 内容效度

问卷编制前,参考大量国内外文献关于心理教师职业现状与培养的研究,问卷编制过程中,参考我国高校中开设心理专业课程的课程大纲,确保问卷答案的全面性,完成问卷编制后,邀请三位专家给予反馈和意见,并根据专家意见对问卷进行修改,删去或修订被评定为不好的题项,从而保证题目反映的是心理教师职业现状与专业培养的内容。通过以上措施保证了问卷具有较好的内容效度。

#### 3.1.2.2 结构效度

本研究的研究效度采用各因子间的相关系数作为检验结构效度的指标。在一个问卷内,维度之间的相关不应该太高,相关太高可能说明维度间交叉较多,一个结构良好的量表各维度间的相关系数应该保持在0.1~0.6之间为佳<sup>[16]</sup>。问卷中各因子之间的相关在0.29~0.61之间。表明本量表具有较好的结构效度。

### 3.1.3 信度

本研究以Cronbach's  $\alpha$ 系数、分半信度对问卷进行信度检验。Cronbach's  $\alpha$ 系数检验发现,总问卷的内部一致性系数为0.92,各维度的内部一致性系数均在0.7以上;总问卷的分半信度为0.74,各维度的分半信度均在0.7以上,表示问卷信度良好,项目不需要修订,本问卷的信度指标符合测量学标准。

## 3.2 问卷结果分析

### 3.2.1 心理教师职前本位专业培育的基本状况

调查问卷的基础信息部分以心理教师专业学历背景、任职途径、任职学校类型、岗前培训情况、工作范畴等方面开展调查。100位有效答卷人中本科学历共计81人，硕士及以上共计16人，高中学历3人；其中心理辅导咨询相关科系共计60人，教育相关科系共计31人，加修二学历及其他共计9人。关于任职途径，通过心理教师在编考试入职的人数共计为36，任课教师兼任人数为35，校外咨询师兼任人数为23，专职心理教师与兼任心理教师人数占比分别为36%和58%，此外，还有6人为任课教师专任心理教师，并未系统学习过相关专业知识和技能。答卷人中在小学任职的人数占比为62%，在中学任职的人数占比为38%，其中共计30人未经过岗前实习，44人经历过3个月以内的实习，26人经过4个月以上的实习培训。工作期间兼任其他教学工作的心理教师共计47人，兼任行政工作的人数为36人，研究发现心理教师在本职工作外需要额外进行其他教学和行政相关工作。

目前中小学心理教师职业现状来看，调查结果（图1）显示：入职前系统学习过数据评估相关课程的心理教师占比为83%，其中包括心理测量与评估课程、认知测量相关课程、行为测评相关课程等；修读过咨询与合作相关课程的心理教师占比为76%，包括咨询技能的相关培训、教师咨询与合作等；绝大部分心理教师学习过学术技能和教学支持课程，即心理学基础课程，占比为90%。学习过社会和生活技能培养和心理健康服务相关课程的心理老师占比79%；全校性实践课程占比为59%，而仅有34%的心理教师学习过发展中的多样性课程，且已修过危机预防和课程响应课程的心理教师也较少，占比为39%；此外，心理教师针对家校联合服务课程（仅23%）的相关知识储备不足。研究和项目评估课程占比81%，包括心理统计学、研究方法、方案设计与评估等相关课程；学校心理学的实践与发展课程占比为78%，包括学校心理学导论、心理咨询伦理等课程。

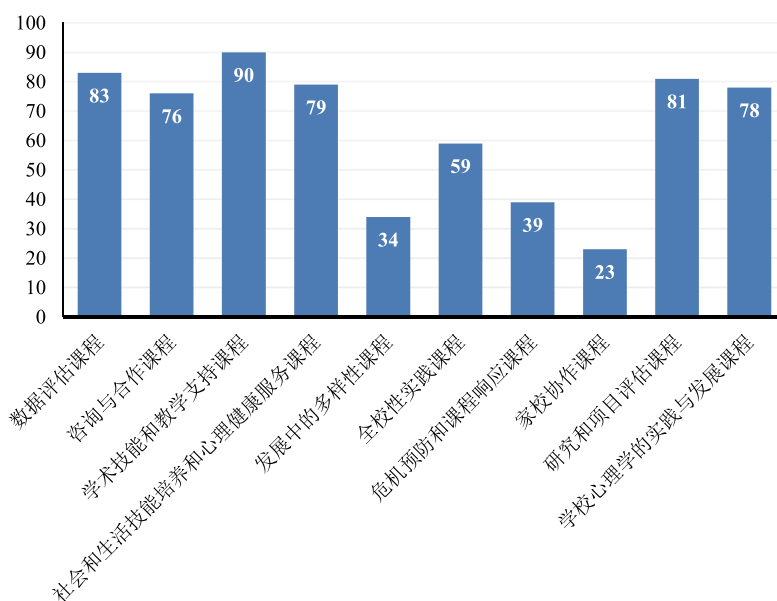


图1 心理教师职前已修专业课程统计图

Figure 1 Statistical chart of psychology teachers' preservice majors

总体来看,心理教师在入职前较为系统学习过学术技能和教学支持课程、数据评估课程、研究和项目评估课程、社会和生活技能培养和心理健康服务课程、学校心理学的实践与发展课程以及咨询与合作课程(按占比从高到低排列),而针对全校性实践课程、危机预防和课程响应课程、家校联合服务课程以及发展中的多样性课程等,皆存在专业课程培养不足和专业能力欠缺等问题

### 3.2.2 心理教师工作中专业能力运用的实际需求

#### 3.2.2.1 心理教师工作中实际应用的专业能力

分析结果显示,100位心理教师在10个维度的量表题的平均分为4.05(满分5分),各维度的平均分都超过3.8分。由此可见,美国学校心理学家协会(NASP)所要求的课程模式经过本土化,同样适用于当前我国学校心理学家的培养,该模式所提供的10个培训领域对我国学校心理教师在实际工作中相应专业知识技能提升具有重要的指导意义。具体如表1所示。

表1 量表题选项分布

Table 1 The distribution of question

维度	非常不同意	不同意	不确定	同意	非常同意	平均数
基于数据进行合理性的决策评估	1%	5%	17%	59%	18%	3.88
咨询与合作	1%	0	8%	64%	27%	4.16
培养学术技能的干预和教学支持课程	1%	1%	9%	70%	19%	4.05
培养社会化和生活技能的发展	1%	2%	7%	67%	23%	4.09
发展和学习的多样化	1%	1%	13%	61%	24%	4.06
全校性的实践课程	1%	4%	14%	60%	21%	3.96
预防、危机预防和心理健康	1%	1%	13%	57%	28%	4.1
家校联合服务	2%	1%	6%	62%	29%	4.15
研究和项目评估	2%	3%	7%	70%	18%	3.99
学校心理学的实践与发展	15%	0	10%	67%	22%	4.09

#### 3.2.2.2 心理教师专业能力培养与实务工作间的差异

对心理教师实际工作中所要用到的专业技能与在学期间所接受过的培养情况进行调查比对,其数据结果如表2所示:73%的心理教师学过心理测量与评估课程,并且在实际工作中运用到相关知识;41%的心理教师在学期间未学过行为测评相关课程,但在工作中需要该门课程涉及的知识;六成以上的心理教师选择需要补充关于班级与课堂管理、家长咨询与合作、教师咨询与合作方面的知识技能;42%的心理教师认为学习心理学相关知识技能是日常工作中需要具备的,剩余58%的心理教师则认为没有必要掌握这门课程,表明学习心理学相关知识在各地实践中的需求不平均;34%的心理教师在日常工作中需要使用课程设计方面的知识,但在学期间未曾修习过相关课程;32%的心理教师在学期间未学过生命教育相关知识,但在工作中涉及了相关的知识领域;54%的心理教师在实际工作中用到了学习差异相关课程方面的知识技能,但这其中仅有16%的心理教师曾修习过这方面的课程;近八成的心理教师认为危机预防与性别教育在工作中是重要的,但其中近70%都不曾学过这方面的知识;大多数心理教师曾修习过心理统计、实验心理学等研究和项目评估相关课程,并且认为这类课程知识在工作中使用频率较高;37%的心理教师认为在实际工作中是需要专业督导的,但是未曾接受过这方面的培训。具体数据如表2所示。



表2 学期间与工作间对比情况 (N=100)

Table 2 Comparison between school and work (N=100)

维度	学期间是否学习——工作间是否需要			
	是——是	是——否	否——否	否——是
基于数据进行合理性的决策评估				
心理测量与评估课程	73	12	9	6
认知测量相关课程	46	13	37	4
行为测评相关课程	9	35	15	41
学业评估相关课程	15	22	44	19
临床心理评估相关课程	23	12	58	7
咨询与合作				
班级与课堂管理	27	9	9	55
家长咨询与合作	36	9	19	36
教师咨询与合作	35	6	28	31
社区网络合作	7	13	74	6
培养学术技能的干预和教学支持课程				
认知心理学相关课程	59	19	15	7
发展心理学相关课程	72	8	14	6
教育心理学相关课程	83	10	6	1
学习心理学相关课程	31	13	45	11
课程设计相关课程	11	36	19	34
社会心理学相关课程	31	34	33	2
培养社会化和生活技能的发展				
个案技巧相关课程	68	4	14	14
团体辅导相关课程	77	7	7	9
职业生涯规划	43	18	33	6
生命教育	11	38	19	32
发展和学习的多样化				
变态心理学相关课程	46	24	27	3
特殊教育相关课程	26	6	53	15
学习差异相关课程	16	24	22	38
情绪障碍相关课程	39	12	24	25
智能障碍相关课程	21	10	60	9
身心障碍相关课程	6	28	45	21
全校性的实践课程				
组织管理心理学相关课程	42	9	29	20
心理健康教育技巧相关课程	61	8	9	22
危机预防和心理健康				
危机预防相关课程	25	15	6	54
性别教育相关课程	21	13	19	47
灾害心理与咨询相关课程	27	17	39	17
家校联合服务				
家庭教育相关课程	32	3	5	60
家庭治疗与干预相关课程	22	11	28	39
研究和项目评估				
心理统计学相关课程	71	13	10	6
实验心理学相关课程	53	24	17	6
研究方法相关课程	42	17	35	6
方案设计与评估相关课程	36	7	45	12
学校心理学的实践与发展				
学校心理学导论相关课程	64	13	11	12

续表

维度	学期间是否学习——工作间是否需要			
	是一是	是一否	否一否	否一是
心理咨询伦理相关课程	67	8	14	11
专业督导相关课程	12	30	21	37
实践课程	11	13	43	33

资料来源：研究者自行整理

### 3.2.2.3 心理教师工作中所需的专业能力培养

根据心理教师实务工作中专业能力培养的需求,对欠缺的相关课程进行调查,结果(图2、图3、图4)显示:在基于数据进行合理性的决策评估这一维度中,心理测量与评估课程的需求较高,70%以上的心理老师报告学习过该相关课程并在工作中的使用度非常高;在咨询与合作这一维度中,家长咨询与合作相关课程的开设被认为是重要的,选择占比为82%,此外,教师们对班级与课堂管理相关课程的需求为58%,是该维度中第二大需求课程;在培养学术技能的干预和教学支持课程这一维度中,发展心理学的相关课程占比为54%,半数以上心理教师认为实际工作中需要相关专业知识技能进行辅助工作;在培养社会化和生活技能的发展这一维度中,对个案技巧和团体辅导相关课程的开设需求超过60%,其中个案技巧的专业技能提升更为重要;在发展和学习的多样化这一维度中,情绪障碍相关课程的需求较高,占比为53%;全校性的实践课程和预防、危机预防和心理健康,家校联合服务这三个维度相较其他维度的专业能力培养需求更为急迫。在这些维度中,组织管理心理学与心理健康教育技巧相关课程占比均在80%以上,危机预防相关课程占比为84%,位列第二的需求课程是性别教育相关课程,占比为66%。大部分心理教师认为家庭教育相关课程以及家庭治疗与干预相关课程的开设十分重要,其占比均超过90%;在研究和项目评估这一维度中,心理统计学相关课程位列第一,占比为66%;在学校心理学的实践与发展这一维度中,学校心理学导论与心理咨询伦理等相关课程占比超过55%,相应课程的开设对心理教师工作的专业能力培养具有一定的意义。

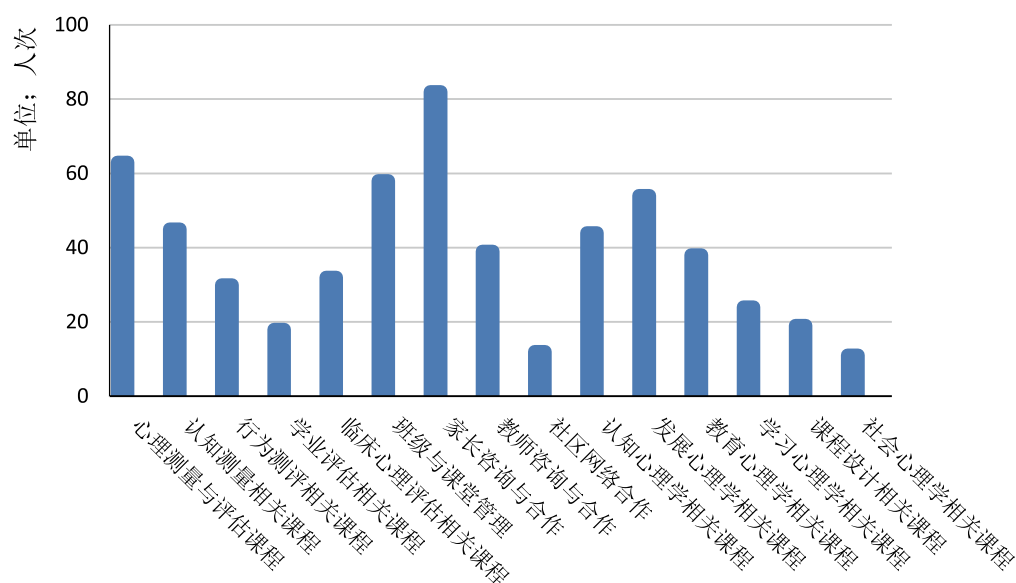


图2 心理教师工作中所需专业课程统计图 (N=100)

Figure 2 Statistical chart of professional courses required by psychology teacher (N=100)

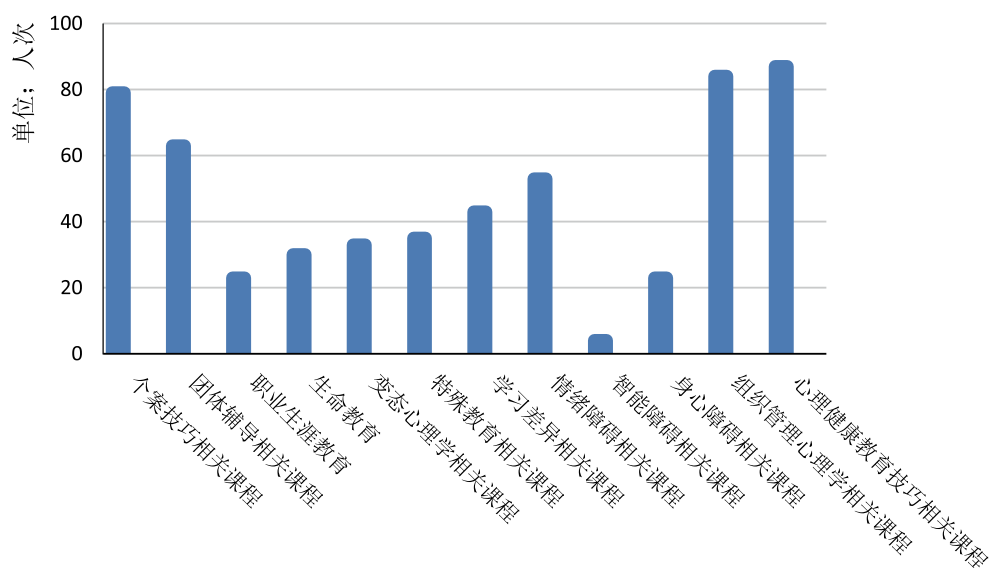


图3 心理教师工作中所需专业课程统计图 (N=100)

Figure 3 Statistical chart of professional courses required by psychology teacher (N=100)

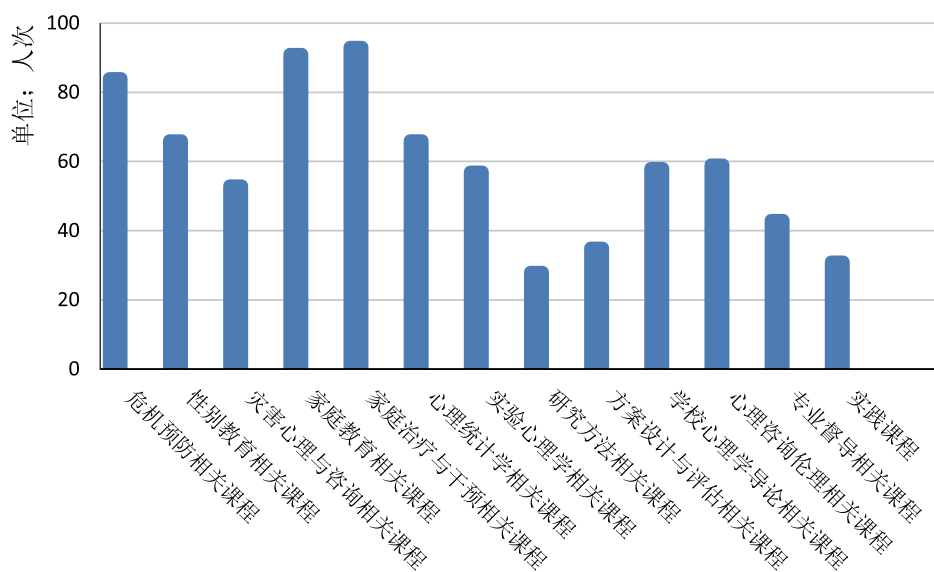


图4 心理教师工作中所需专业课程统计图 (N=100)

Figure 4 Statistical chart of professional courses required by psychology teacher (N=100)

## 4 研究结论

### 4.1 讨论

研究发现,学校心理教师现实工作中的职业需要和职前教育培养之间存在较大落差。数据显示,基于数据的评估在实际心理服务中的需求不容小觑,虽然大多数心理老师表示在学期间已经学习过心理测



量相关课程,但这其中大都以基础课程为主,少有老师修习过如认知测评、行为测评等相对精深的专项测量课程,而这些课程所训练的专业能力都是心理教育工作中必不可少的,一旦缺失,将使心理教师对学生可能出现的问题缺乏预见性,也就无法做到及时干预,进而将大大影响心理健康教育工作的展开<sup>[5]</sup>。

从对于提高所欠缺工作能力的急迫度来看,大部分心理教师希望尽快开设危机预防、性别教育和生命教育相关课程。青少年作为介于儿童与成人之间的“边缘人”,身心发展都处于尚未成熟的过渡阶段,极易受外界环境影响,做出过激反应<sup>[6]</sup>。正因如此,对心理教师关于危机处理、干预能力的要求就显得尤为之高。据课纲统计,目前甚少有高校在本科期间面向心理或教育相关科系开设上述三门课程,而以往的调查表明,我国心理健康教师的专业度较低,在心理健康教育工作团队中,正规高校的心理或教育相关科系毕业的毕业生占比较少,也就意味着我国大部分的心理教师都面临着此项专业能力缺乏的困境<sup>[17]</sup>。

此外,本研究调查结果显示,心理教师对于与学生家庭合作的能力需求同样强烈。大量研究表明,家庭教育的偏差是导致中小学生心理健康问题的重要原因之一<sup>[18, 19]</sup>。掌握家庭教育与干预的能力有助于心理教师建立良好的家校联系,对由不当的家庭教育导致的心理问题及时的预防与干预,从而保障心理服务的有效进行。

在研究和项目评估这一维度的分析中,超过70%的学校心理服务者认可研究与项目相关的课程在工作中的必要性。这与过往学者的观点相一致。陈立教授早在1992年谈及学校心理学专业培养时便提到学校心理学人才的培养不仅要实践能力作为重点,对科研能力的加强也不必可少。王宏方、刘育东<sup>[20]</sup>结合美国经验的研究中也强调学校心理学家的培养模式应该将心理科学基础与实践应用相结合,学校心理工作者应该扮演学者和实践者的双重角色。

最后,近七成的心理教师在问卷的回答中强调专业督导的重要性,但仅有45%的老师接触过督导课程。这与近年来诸多学者对我国中小学心理教师受督情况的调查结果相符。赵红<sup>[21]</sup>对安徽省三百多名中小学心理教师督导情况的调查结果显示,88%的老师有较强的督导需求,但仅有26.6%的中小学心理教师正在接受督导。专业督导是加强心理教师专业化的有效途径,督导课程的缺乏将使得心理老师面临专业能力无法满足工作需求,想要寻求改变却又求路无门的困境。

## 4.2 结论与建议

透过文献分析、访谈分析与问卷调查分析,研究结论与建议如下。

### 4.2.1 教育行政部门

针对心理教师普遍专业化能力不足的现象,研究者建议我国可以参照美国经验,由上级教育领导部门成立专门的责任机构管理学校心理服务工作与相关的人员培训,并出台明确的学校心理教师资格评定标准,建立规范化的资格认证制度,为各层级的专业能力培养指明方向。

### 4.2.2 调整高校心理系部分专业培养课程

作为心理健康教师的主要培养途径,相关高校应承担起相应的社会责任,对内积极了解中小学心理工作的需求变化,适时地调整在校生的人才培养方案;对外密切关注中小学心理工作者的能力需要。据此,可针对性的开设一些短期或长期的在职教师培训课程,强化学校心理健康教育工作专业能力培养,并提升高质量专业人才的输送。此外,建议高校开设“全校性实践”“家校联合服务”“发展中的多样性”

以及“危机预防与课程响应”等专业能力相关课程,以满足学校心理教师实际工作中的需求。

## 参考文献

- [1] 赵先冬. 对中小学自杀自伤事件的心理预防与干预研究[J]. 科学咨询(科技·管理), 2016(8): 30-31.
- [2] 贾勇宏, 代雪伟. 中小校园欺凌行为的成因与对策——基于“权力欲”的分析视角[J]. 徐州工程学院学报(社会科学版), 2020(6): 102-108.
- [3] 卫萍, 许成武, 刘燕, 等. 中小学生心理健康状况的调查分析与教育策略[J]. 教育研究与实验, 2017(2): 91-96.
- [4] 万增奎. 江苏省中小学生心理健康状况调查分析[J]. 南京晓庄学院学报, 2017(5): 107-112+124.
- [5] 张微, 臧玲. 美国学校心理学家“科学家—实践者”训练模式对我国学校心理健康教育的启示[J]. 中小学心理健康教育, 2015(20): 4-8.
- [6] 林崇德. 简论学校心理学的研究[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 1995(1).
- [7] National Association of School Psychologists. Standards for the Credentialing of School Psychologists [DB/OL]. Retrieved March 18, 2020b.
- [8] National Association of School Psychologists. The Standards for Training and Field Placement Programs in School Psychology [DB/OL]. 1985.
- [9] 王娟. 美国 NASP 协会学校心理学家专业标准研究[D]. 西南大学, 2012.
- [10] 刘芳, 孟万金. 美国优秀学校心理学家专业标准及其启示[J]. 中小学心理健康教育, 2010(4): 4-7.
- [11] 卞小华. 学校心理咨询师工作倦怠现状及其与积极人格的关系[D]. 华东师范大学, 2008.
- [12] Cook A L, Lei A, Chiang D. Counseling in China: Implications for counselor education preparation and distance learning instruction [J]. Journal for International Counselor Education, 2010.
- [13] D Yi, Kuo Y L, Dyke D. School Psychology in China (PRC), Hong Kong and Taiwan: A Cross-Regional Perspective [J]. School Psychology International, 2008, 29(5): 529-548.
- [14] 王宏方. 美国学校心理学家的培养过程[J]. 中小学心理健康教育, 2003(9): 24-26.
- [15] National Association of School Psychologists. (2010a). Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services. Retrieved March 18, 2020.
- [16] 罗世兰, 张大均. 幼儿良好行为习惯的结构及问卷编制[J]. 西南师范大学学报(自然科学版), 2020(4): 68-74.
- [17] 程淑华, 冯莹莹. 中小学心理健康教师队伍建设与发展研究[J]. 长春教育学院学报, 2020(2): 4-9.
- [18] 杨林娜. 学生心理健康问题的研究[M]. 天津: 天津电子出版社, 2015.
- [19] 黄莺. 关于中小学生心理健康存在的问题及应对策略分析[J]. 科学大众(科学教育), 2020(7): 45-46.
- [20] 王宏方, 刘育东. “科学家—实践者”模式与美国职业心理学家培养[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2008, 10(6): 36-40.
- [21] 赵红. 中小学心理教师接受专业督导的现状调查[J]. 通化师范学院学报, 2020(11): 101-105.

# Research on the Difference between the Professional Cultivation of Pre-employment Education and the Needs of Ability of School Psychology Teachers in Actual Work Situations —Taking Jiangsu Province as an Example

Fu Rong   Chen Ying   Li Yue   Liang Yifan   Bao Fangfang   Cai Yixiu

*Jiangsu University of Technology, ChangZhou*

**Abstract:** In order to know the difference between the professional cultivation and the needs of ability of school psychology teachers, and to provide constructive suggestions for the courses of universities in the department of psychology, this study investigated the primary and secondary psychology teachers by using the self-compiled questionnaire in Jiangsu Province. The results are as following.

The psychological training of school psychology teachers is short of psychological professional courses, which are “School-Wide Practices”, “Family-School Collaboration Services”, “Diversity in Development” and “Preventive and Responsive Services”. Therefore, it is important to offer the professional courses that meets the needs of school psychology teachers in their actual work.

**Key words:** Psychological professional courses; Needs of specialty ability; School psychology teachers