

# The Influence of Learning Attitude on the Effect of Micro Class —A Case Study of College Students' Mental Health Education

Yang Ye<sup>1</sup> Li Jinde<sup>2\*</sup>

1. Department of Applied Psychology in Guangxi University Xingjian College of Science and Liberal Arts, Nanning;
2. School of Education Science of Guangxi University for Nationalities, Nanning

**Abstract:** In recent years, micro courses have risen and become the new hot spot of the education and teaching information reform in our country. How to use micro courses as the support for auxiliary teaching has also become a hot topic for the teaching scholars and researchers of College Students' mental health course. However, there are few empirical studies to explore the role of micro courses in the teaching of College Students' mental health education, and what factors may affect the effect of micro courses. In this paper, 237 subjects from 4 classes of a university in Guangxi were selected to measure their learning attitude towards micro class and mental health class, their expectation of the effect of micro class teaching, and their self-evaluation of the course. At the same time, their online and offline scores were collected to explore the influence of learning attitude on the effect of micro class. The results show

that whether students like the mental health course has a significant impact on their academic performance and self-assessment of the course effect, but whether students like micro class, like online learning, like micro class teaching has no impact on the course learning effect. The research suggests that in order to make micro courses play a positive role in college students' mental health course, we need to change students' attitude towards the course and cultivate students' interest in college students' mental health course.

**Key words:** Learning attitude; College students' mental health course; Effect of micro course

Received: 2020-02-03 ; Accepted: 2020-02-21 ; Published: 2020-02-28

---

# 学习态度对微课效果的影响

## ——以大学生心理健康教育课为例

杨 叶<sup>1</sup> 李金德<sup>2\*</sup>

1. 广西大学行健文理学院, 南宁;
2. 广西民族大学教育科学学院, 南宁

邮箱: lijinde198526@163.com

**摘 要:** 近年来微课兴起并逐渐成为我国教育教学信息化改革的新热点, 如何以微课为依托进行辅助教学也成为大学生心理健康课教学者和研究者们热议的话题, 但目前很少有实证研究探讨微课在大学生心理健康教育课教学中的作用、探讨哪些因素可能影响微课辅助教学的效果。本文抽取了广西某高校大一4个班级共237名被试测量了他们对微课和心理健康课的学习态度、对微课教学的

效果预期、对课程效果的自我评估,同时收集了被试的线上成绩和线下成绩,旨在探讨学习态度对微课效果的影响。结果显示学生是否喜欢心理健康课对其学习成绩以及课程效果自我评估有显著影响,但是学生是否喜欢微课、喜欢网络学习、喜欢微课教学都对其课程学习效果没有影响。研究提示要想让微课在大学生心理健康课中产生积极作用,需要改变大学生对课程的态度、培养学生对大学生心理健康课的兴趣。

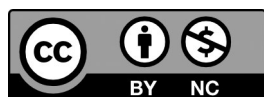
**关键词:** 学习态度;大学生心理健康课;微课效果

收稿日期:2020-02-03;录用日期:2020-02-21;发表日期:2020-02-28

Copyright © 2019 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 问题提出

自学者胡铁生在2010年率先引进微课这一概念以来[1],短短数年谈论微课、制作微课、使用微课在国内已成风靡之势。微课是指综合了影像、动画、幻灯片、音频、图片、文本等不同媒体的用于教学的视频,它围绕教学内容中某一个知识点,时间长度控制在10分钟左右,可以通过在线播放等方式,供学习者对相关知识点进行学习、教师进行教学观摩和教学反思[2]。微课是随着新技术新媒体的迅速发展以及广大用户对学习方式多样化的迫切需求大背景下应运而生的一项教育技术。随着微课的兴起并逐渐成为我国教育教学信息化改革的新热点[3],以微课为依托的教学模式,例如慕课模式[4]、翻转课堂模式[5]、线上线下混合教学模式[6]等,也成为了大学生心理健康课教学者和研究者们

热议的话题，但目前很少有实证研究探讨微课在大学生心理健康教育课教学中的作用、探讨哪些因素可能影响微课辅助教学的质量。微课是一种新教学技术，要将这项技术应用到课程中并取得理想的教学效果，学生和教师对微课的态度很关键，本文将重点研究学生学习态度对微课辅助教学后课程效果（下文简称课程学习效果）的影响。学生对技术和课程的态度越积极，越有可能喜欢新技术在课程中的应用、也越有可能在这些课程中下功夫，那么就有可能取得好的学习成绩，即学习态度越积极课程学习效果越好，这是本文的假设1。为了更全面和详细的了解学习态度对课程学习效果的影响机制，首先，本文将学生的学习态度细分为对微课的态度、对网络学习的态度、对心理健康课的态度和对微课辅助心理健康课教学的态度4种，本文认为学习态度对成绩具有交互作用，例如学生喜欢心理健康课且喜欢微课，那么她/他的成绩应较喜欢心理健康课但不喜欢微课要高，这是本文的假设2。其次，本文认为学生对新教学技术的教学效果的预期越好则越有可能积极主动的参加教学活动，也就越有可能提升教学质量，而学生积极的学习态度会提升学生对微课效果的预期，从而提升学生的成绩，即学生对微课效果的预期在学习态度和课程学习效果间起到中介作用，这是本文的假设3。

## 2 研究方法

### 2.1 被试

在广西某高校抽取4个大一年级的班级共237名被试进行研究，测试分为两个阶段，第一阶段收集了237名被试的数据，第二阶段搜集到了222名被试的数据，有15名被试没有参加第二次测试。最后的222名被试中。男109人（49.1%），女113人（50.9%）；文科121人（54.5%），理工101人（45.5%）。

### 2.2 工具

（1）《学习态度》量表。测量学生对微课和心理健康课的喜欢程度，为自编量表。包括对微课的喜欢程度、对心理健康课的喜欢程度、对网络学习的喜

欢程度以及对微课辅助心理健康课教学（下文简称微课教学）的喜欢程度4个题目，答案有3项，分别为“①不喜欢”“②不确定”“③喜欢”。例题如下：“你喜欢微课吗？”尽管4题都属于态度测试，但是测量的问题不同，本文没有将4题分数加总作为学习态度总分，而是将4者单独作为变量进行分析，所以不做这4题的内部一致性系数检验。

（2）《微课效果预期》。测量学生对心理健康课用微课辅助教学后的收益预期，为自编量表，包括对增加知识储备的预期、对提升学习兴趣的预期、对提升学习效率的预期、对提升课程自学能力的预期、对提升维持身心健康技巧的预期、对提升课程学习成绩的预期6个方面，例题如下：“假如《大学生心理健康教育课》利用微课辅助教学，您认为可以激发您对该课程的学习兴趣吗？”6题的答案都为5级评分，即“①非常不认同”“②不认同”“③不确定”“④比较认同”“⑤非常认同”，6个项目分数加总作为因变量“微课效果预期”的测量指标，分数越高表示对微课的效果预期越好。本次测量该部分题目的内部一致性 $\alpha$ 系数为0.89，很理想。

（3）《课程效果自评》。测量课程结束后学生对心理健康课效果的评价，为自编量表。课程效果自评作为课程学习效果测量指标之一，包括对课程重要性的评价、对自己在课程学习中的表现的评价、对课程给自己带来的收获的评价等10个方面，例题如下：“在《大学生心理健康教育》课中我学到了挺多有用的东西？”10题的答案都为5级评分，即“①非常不认同”“②不认同”“③不确定”“④比较认同”“⑤非常认同”，10个项目分数加总作为因变量“课程效果自评”的测量指标，分数越高表示学生对心理健康课的效果评价越好。本次测量该部分题目的内部一致性 $\alpha$ 系数为0.89，很理想。

（4）《学习成绩》。学生的课程成绩由线下和线上成绩两个基本部分组成，线下成绩由学生考勤、课堂表现和实训手册三部分，线上成绩由某网络学习平台提供，按照4:6将两者加总为期末总成绩。线下成绩、线上成绩和期末总成绩三者都作为课程学习效果的测量指标。

### 2.3 施测程序

首先在广西南宁某高校选取同一位教师所教授四个班级为被试,在心理健康课开始前采用纸质问卷的方式以班级为单位施测学生学习态度和微课效果预期。课程分为线上网络课程的学习和线下课程的学习,线上学习平台以微课学习为主并提供相应的测试,线下学习成绩由任课教师评定,包括考勤、课堂表现和实训手册组成。在课程结束后,对被试以班级为单位重新施测,主要调查学生对课程效果的评定,并收集学生线上和线下成绩。

### 2.4 数据处理

采用 SPSS24.0 对数据进行录入、整理和分析,主要采用描述统计、 $F$  检验、卡方检验和回归分析等方法对数据进行分析。

## 3 研究结果

### 3.1 描述性统计分析

本次调查用以评定微课预期效果的题目为 6 题,每题 5 级评分,满分为 30 分,从表 1 可以知道被试题均分为 22.07/6 约为 3.7,即此次调查的被试们对微课辅助心理健康课的效果预期处于不确定到比较认同之间。而用以评定学生课程效果自评的题目为 10 题,每题 5 级评分,满分为 50 分,由表 1 可知被试题均分为 41.65/10 为 4.165,属于比较认同等级。

表 1 变量的描述统计指标

Table 1 Description statistics of variables

|        | 个案数 | 最小值   | 最大值   | 平均值   | 标准差   |
|--------|-----|-------|-------|-------|-------|
| 微课预期效果 | 222 | 7     | 33    | 22.07 | 4.65  |
| 课程效果自评 | 182 | 10    | 50    | 41.65 | 5.38  |
| 线下成绩   | 221 | 70    | 100   | 88.82 | 4.54  |
| 线上成绩   | 221 | 16.94 | 92.79 | 74.80 | 11.42 |
| 期末总成绩  | 221 | 51    | 93    | 81.83 | 6.91  |

### 3.2 学习态度差异性研究

由表2可知学生对微课、心理健康和微课教学的态度有显著性差异,而学生对网络学习方式的喜爱程度没有显著性差异。具体来说,对微课持有不确定态度的被试较多,喜欢心理健康课的被试较多,不确定是否喜欢微课教学的被试人数比例较大。

表2 学习态度的差异检验

Table 2 Difference test of learning attitude

|      | 微课        |      | 网络学习     |      | 心理健康课     |      | 微课教学     |      |
|------|-----------|------|----------|------|-----------|------|----------|------|
|      | <i>N</i>  | %    | <i>N</i> | %    | <i>N</i>  | %    | <i>N</i> | %    |
| 不喜欢  | 32        | 14.4 | 62       | 27.9 | 10        | 4.5  | 43       | 19.4 |
| 不确定  | 149       | 67.1 | 78       | 35.1 | 62        | 27.9 | 103      | 46.4 |
| 喜欢   | 41        | 18.5 | 82       | 36.9 | 150       | 67.6 | 76       | 34.2 |
| 总计   | 222       | 100  | 222      | 100  | 222       | 100  | 222      | 100  |
| 卡方检验 | 114.57*** |      | 3.027    |      | 135.35*** |      | 24.41*** |      |

### 3.3 学习态度对学习成绩的影响

由表3可知喜欢心理健康课与否影响学生线上成绩、期末成绩和课程效果自评,具体而言,在线上成绩和期末总成绩上喜欢心理健康课比不确定者的得分要高,在课程效果自评上喜欢心理健康课比不确定和不喜欢者得分要高。其余变量对课程学习效果没有影响。

表3 学习态度对学习成绩的影响

Table 3 Effect of learning attitude on learning achievement

|         | 线下成绩     |          | 线上成绩     |          | 期末成绩     |          | 课程效果自评   |          |
|---------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|         | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| 喜欢心理健康课 | 0.49     | 0.614    | 3.75     | 0.025    | 3.14     | 0.045    | 10.03    | 0.000    |
| 喜欢微课    | 0.02     | 0.981    | 0.45     | 0.637    | 0.21     | 0.81     | 1.92     | 0.149    |
| 喜欢网络学习  | 0.40     | 0.670    | 1.58     | 0.208    | 1.443    | 0.238    | 2.25     | 0.109    |
| 喜欢微课教学  | 2.79     | 0.063    | 0.51     | 0.602    | 1.041    | 0.355    | 1.72     | 0.183    |

因为学习态度的四个变量中只有喜欢心理健康课对课程学习效果有影响,接下来只探讨喜欢心理健康课如何影响课程学习效果。

### 3.4 喜欢心理健康课对课程学习效果的影响途径：中介模型检验

为了了解喜欢心理健康课是否通过影响学生对微课效果的预期从而影响课程学习效果，以喜欢心理健康课为自变量 X，以微课效果预期为中介变量 M，以线上成绩、期末成绩和课程效果自评为因变量 Y1、Y2、Y3，构建 3 个中介模型加以验证。因为喜欢心理健康课为类别变量，所以对其进行虚拟化处理，又因其水平数为 3，所以以喜欢心理健康课为参照构建 2 个虚拟变量，即构建变量 D1 和 D2，D1 取值为 1 指不喜欢心理健康课，D2 取值为 1 指不确定是否喜欢心理健康课，具体检验结果分别见表 4、表 5 和表 6。

表 4 中介模型 1

Table 4 mediation model 1

|               | Beta  | 标准误差 | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------|-------|------|----------|----------|
| Y1= c1 × D1+  | -0.23 | 1.87 | -3.21    | 0.002    |
| c2 × D2       | -0.25 | 0.85 | -3.53    | 0.001    |
| M= a1 × D1+   | -0.23 | 1.45 | -3.58    | 0.000    |
| a2 × D2       | -0.24 | 0.67 | -3.64    | 0.000    |
| Y1= c1' × D1+ | -0.21 | 1.94 | -2.88    | 0.004    |
| c2' × D2+     | -0.24 | 0.88 | -3.20    | 0.002    |
| b × M         | 0.06  | 0.09 | 0.84     | 0.402    |

由表 4 可知，系数 a, c, c' 都显著了，但是 b 不显著，所以进行 Sobel 检验[7]，发现 Za1b=-0.15，Za2b=-0.32，两者都小于 1.96，所以中介效应不显著。

表 5 中介模型 2

Table 5 mediation model 2

|               | Beta   | 标准误差  | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------|--------|-------|----------|----------|
| Y2= c1 × D1+  | -0.053 | 3.686 | -0.786   | 0.433    |
| c2 × D2       | -0.182 | 1.705 | -2.705   | 0.007    |
| M= a1 × D1+   | -0.23  | 1.45  | -3.58    | 0.000    |
| a2 × D2       | -0.24  | 0.67  | -3.64    | 0.000    |
| Y2= c1' × D1+ | -0.076 | 3.783 | -1.099   | 0.273    |
| c2' × D2+     | -0.205 | 1.751 | -2.97    | 0.003    |
| b × M         | -0.099 | 0.172 | -1.423   | 0.156    |

由表 5 可知，系数 a, c, c' 都显著了，但是 b 不显著，所以进行 Sobel 检验，



发现  $Za1b=0.15$ ,  $Za2b=0.30$ , 两者都小于 1.96, 所以中介效应不显著。

表 6 中介模型 3

Table 6 mediation model 3

|                        | Beta   | 标准误差  | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------------------------|--------|-------|----------|----------|
| $Y3 = c1 \times D1 +$  | -0.04  | 2.235 | -0.586   | 0.558    |
| $c2 \times D2$         | -0.168 | 1.034 | -2.493   | 0.013    |
| $M = a1 \times D1 +$   | -0.23  | 1.45  | -3.58    | 0.000    |
| $a2 \times D2$         | -0.24  | 0.67  | -3.64    | 0.000    |
| $Y3 = c1' \times D1 +$ | -0.063 | 2.293 | -0.917   | 0.360    |
| $c2' \times D2 +$      | -0.192 | 1.061 | -2.778   | 0.006    |
| $b \times M$           | -0.103 | 0.104 | -1.478   | 0.141    |

由表 4 可知, 系数  $a$ ,  $c$ ,  $c'$  都显著了, 但是  $b$  不显著, 所以进行 Sobel 检验, 发现  $Za1b=-0.16$ ,  $Za2b=-0.34$ , 两者都小于 1.96, 所以中介效应不显著。

### 3.5 喜欢心理健康课对课程学习效果的影响：调节模型检验

为了了解喜欢心理健康课是否和喜欢微课、喜欢网络学习、喜欢微课教学对课程学习效果存在交互效应, 以喜欢心理健康课为自变量  $X$ , 以喜欢微课、喜欢网络学习、喜欢微课教学为调节变量  $M1$ 、 $M2$ 、 $M3$ , 以线上成绩、期末成绩和课程效果自评为因变量  $Y1$ 、 $Y2$ 、 $Y3$ , 用方差分析构建 3 个调节模型加以验证。在模型构建中, 只考虑喜欢心理健康课、喜欢微课、喜欢网络学习、喜欢微课教学四个变量的主效应, 和喜欢心理健康课  $\times$  喜欢微课、喜欢心理健康课  $\times$  喜欢网络学习、喜欢心理健康课  $\times$  喜欢微课教学三个交互效应, 方差分析结果见表 7、表 8 和表 9。

表 7 调节模型 1

Table 7 Moderation model 1

| 变异源           | 平方和     | 自由度 | 均方     | <i>F</i> | 显著性   |
|---------------|---------|-----|--------|----------|-------|
| M1            | 396.02  | 2   | 198.01 | 1.55     | 0.215 |
| M2            | 73.348  | 2   | 36.67  | 0.29     | 0.751 |
| X             | 67.951  | 2   | 33.98  | 0.27     | 0.767 |
| M3            | 113.834 | 2   | 56.92  | 0.45     | 0.641 |
| $M1 \times X$ | 672.726 | 3   | 224.24 | 1.75     | 0.157 |
| $M2 \times X$ | 240.175 | 4   | 60.04  | 0.47     | 0.758 |
| $M3 \times X$ | 174.708 | 4   | 43.68  | 0.34     | 0.850 |

由表 7 可知,交互效应都不显著,意味着喜欢微课、喜欢网络学习、喜欢微课教学对喜欢心理健康课的调节效应并不显著。

表 8 调节模型 2

Table 8 Moderation model 2

| 源      | 平方和     | 自由度 | 均方    | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------|---------|-----|-------|----------|----------|
| M1     | 157.1   | 2   | 78.55 | 1.67     | 0.191    |
| M2     | 33.867  | 2   | 16.93 | 0.36     | 0.698    |
| X      | 43.248  | 2   | 21.62 | 0.46     | 0.632    |
| M3     | 53.156  | 2   | 26.58 | 0.57     | 0.569    |
| M1 × X | 192.567 | 3   | 64.19 | 1.37     | 0.254    |
| M2 × X | 46.847  | 4   | 11.71 | 0.25     | 0.910    |
| M3 × X | 65.592  | 4   | 16.40 | 0.35     | 0.845    |

由表 8 可知,交互效应都不显著,意味着喜欢微课、喜欢网络学习、喜欢微课教学对喜欢心理健康课的调节效应并不显著。

表 9 调节模型 3

Table 9 Moderation model 3

| 变异源    | 平方和     | 自由度 | 均方     | <i>F</i> | 显著性   |
|--------|---------|-----|--------|----------|-------|
| M1     | 132.371 | 2   | 66.185 | 2.58     | 0.079 |
| M2     | 37.876  | 2   | 18.938 | 0.74     | 0.479 |
| X      | 235.701 | 2   | 117.85 | 4.60     | 0.011 |
| M3     | 30.428  | 2   | 15.214 | 0.59     | 0.554 |
| M1 × X | 117.807 | 3   | 39.269 | 1.53     | 0.208 |
| M2 × X | 207.13  | 4   | 51.782 | 2.02     | 0.094 |
| M3 × X | 79.035  | 4   | 19.759 | 0.77     | 0.546 |

由表 9 可知,交互效应都不显著,意味着喜欢微课、喜欢网络学习、喜欢微课教学对喜欢心理健康课的调节效应并不显著。

## 4 讨论与建议

### 4.1 讨论

本文假设学生喜欢微课、心理健康课、网络学习、微课教学对学生课程学习效果都有显著影响,但研究结果显示只有喜欢心理健康课对课程学习效果有影响,这和假设 1 有较大的不同。为什么喜欢心理健康课可以对课程学习效果

有积极影响？所谓“兴趣是最好的老师”，如果学生喜欢心理健康课就有可能在这个课程中更认真的学习、投入更多的时间和精力、抗拒学习的外在干扰，从而对其学习效果产生积极影响。利用中介和调节效应检验程序本文还探讨了喜欢心理健康对课程学习效果的影响机制。首先，本文认为喜欢心理健康课可以通过提升学生对微课效果的预期间接提升学生的课程学习效果，但是经过检验发现微课效果预期的中介作用并不显著，这提示我们还需要在未来的研究中寻找新的中介变量以探讨喜欢心理健康课影响课程学习效果的作用机制。其次，本文还假设学生的学习态度间对学生课程学习效果有交互效应，因为检验后只有喜欢心理健康课对课程学习效果有影响，所以我们研究了其他几个学习态度因素是否对喜欢心理健康课和课程学习效果的关系起调节作用，但是检验后发现这些因素的调节作用都不显著，足可见兴趣爱好对心理健康教育课的重要性。

为什么喜欢微课、喜欢网络学习对学生的课程学习效果都没有影响？首先，喜欢微课、喜欢网络学习的同学可能都是比较喜欢上网的、至少是对网络比较认同的，而喜欢上网的学生很有可能在网络学习过程中被网络的干扰因素所吸引，在课堂学习时也很有可能花比较多时间关注自己的手机，所以对课程学习效果并没有起到积极的作用。如果说喜欢微课和网络学习可能只是单纯涉及网络的喜好，为什么喜欢微课辅助心理健康课教学（微课教学）也对学生课程学习效果没有影响呢？本文的预期是学生如果喜欢微课辅助心理健康课教学，那他应当更加积极参加网络上的学习，但是结果并非如此。我们利用调查数据进行了分析，以喜欢微课教学为因变量，以喜欢微课、喜欢网络学习和喜欢心理健康课为自变量，进行方差分析，发现喜欢微课（ $F=7.751^{***}$ ）、喜欢网络学习（ $F=3.045^{*}$ ）的主效应是显著的，但是喜欢心理健康课（ $F=0.927$ ）的主效应并不显著，三个变量的交互效应也不显著。这就意味着喜欢心理健康课与否不是喜欢微课教学的影响因素，经事后检验进一步发现喜欢微课教学的学生主要是喜欢微课和喜欢网络学习方式的人，如前所述，喜欢微课和网络学习的学生可能因为喜欢网络而在学习中分心，所以是否喜欢微课辅助心理健康课教学也不是影响课程学习效果的要素。

## 4.2 建议

首先,对微课的使用在保持热情的同时也要保持必要的谨慎,如果对微课过分的依赖和迷信不见得对教学有帮助,反倒可能是一场灾难[8]。目前我国教育界中微课的盛行其实也主要停留在技术层面的研究与探讨,一些研究者已认识到了其中的弊端,认为目前国内微课的主要价值,一方面是教师通过微课比赛的方式获得其个人和所代表的学校被认可的手段,另一方面是教师或学校之间通过比赛相互交流、借鉴、学习的途径[2]。简言之,微课脱离了实际教学应用,并没有真正与学生的学习结合起来。从目前国内微课的比赛作品以及各种平台呈现的微课看,很多制作的内容不可谓不丰富,形式不可谓不精美,相比较于只呈现了一块黑板和不整齐字迹的可汗学院所推送的微视频不知道要精良多少,但是两者的点击量却是天壤之别,其中的原因在哪里?这值得教学者和研究者们深思。

其次,课程教学质量的好坏首先要关注学生是否喜欢这门课程,如果学生不喜欢这门课程,而教师又不注重学生兴趣的培养,那么有再好的技术也不见得对课程有效。微课固然有诸多优点,但要想微课真正对课程教学有帮助,首要问题不是让学生去喜欢这些技术,而是让学生喜欢上这个课程。现在很多研究者对微课的优点大多停留在纸上谈兵、人云亦云的层面,他们其实并没有利用实证研究的方式去验证微课是否合适自己的学科,而想当然的认为学生都会喜欢这一新鲜事物,想当然的认为微课的优点可以照搬到任何学科之中。课程教学质量的本不在“技”而在“道”上,道的问题无法解决,技再好其实也无济于事。道的问题是什么?是教育的宗旨与理念,是教师的信仰与信念,是学生的动机、能力和兴趣。

再者,为适应时代的形式,大学生心理健康课可以采取线上线下混合模式教学,但只采用网络方式授课不太合适。大学生心理健康课和一般课程不太相同,它并不是简单的知识传播,它的目的还包括为学生防治心理疾病、完善心理调节能力和促进学生心理全面发展,而后者恰恰是心理健康教育课最重要的功能,这些功能的实现单独依靠网络学习或者微课学习是不够的,我们还是需要一些

优秀的教师面对面地和大学生亲授大学生心理健康知识以及心理调适技术。因为教师不仅仅是知识的传输者，还是践行心理健康理念与技术的榜样，学生需要在课堂中能切实感受到教师的这种魅力与风采，这样的心理健康教育课的教与学才能产生化学反应。妄图用网络学习和微课方式替代现场教学，或者将心理健康教育课视频化的想法都是值得好好斟酌的。

## 基金项目

广西高等教育本科教学改革工程项目《微课在大学生心理健康教育教学中的应用》（编号：2018JGA325）。

## 参考文献

- [1] 胡铁生, 黄明燕, 李民. 我国微课发展的三个阶段及其启示 [J]. 远程教育杂志, 2013 (4): 36-42.
- [2] 唐燕儿, 魏旭阳. “微课”的优势与发展——基于教育心理学的视角 [J]. 华南师范大学学报 (社会科学版), 2014 (6): 84-87+163.
- [3] 韩燕娟, 卜彩丽, 张宝辉. 我国微课的研究热点、主题和发展趋势——基于共词分析的知识图谱研究 [J]. 现代远距离教育, 2015 (6): 24-32.
- [4] 赵陵波, 陈明玮, 任志洪. 基于 EBP 的“慕课 (MOOC)”式大学生心理健康教育课程体系构建 [J]. 教育研究与实验, 2016 (4): 88-91.
- [5] 王杨. 高职心理健康教育现实困境及其路径重构 [J]. 职业技术教育, 2018, 39 (26): 65-69.
- [6] 修丽娟. 高职大学生心理健康教育混合式教学模式探析——以 F 校心理混合式教学为例 [J]. 辽宁高职学报, 2018 (5): 366-439.
- [7] 温忠麟, 侯杰泰, 张雷. 调节效应与中介效应的比较和应用 [J]. 心理学报, 2005 (2): 268-274.
- [8] 钟启泉. 田园将芜胡不归——“微课”的诱惑与“课堂研究”的主旋律 [J]. 教育发展研究, 2015 (2): 1-5.