

项目式混合教学对家庭治疗课程学习效果的影响

——基于数字化支持的准实验研究

赵悦月 咎 杨 罗佳怡 朱马艳 吕嘉诚

北京工业大学耿丹学院，北京

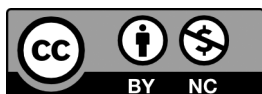
摘要 | 在教育数字化转型背景下，实践类课程如何融合数字化支持与混合教学，是高校教学改革的重要议题。本研究以北京工业大学耿丹学院应用心理学专业“家庭治疗与实践”课程为研究载体，采用单组前后测准实验设计，基于前测71份、后测72份有效问卷数据，运用信度分析、探索性因子分析和独立样本T检验考察教学效果。课程实施后，学生总体学习效果，以及主动学习认同与知识建构、实践应用与协作创新、理论认知与自主投入三个维度均显著提升，且效应量达到大效应水平。研究表明，数字化支持下的混合教学能够促进学生理论理解、自主投入和实践应用能力发展，并与家庭治疗课程特征具有较高契合度。

关键词 | 数字化教育；混合教学；家庭治疗课程；主动学习；个性化学习

Copyright © 2026 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

1.1 研究背景

高校课堂正在由以教师讲授为中心的知识传递模式，逐渐转向以学生为中心、强调主动投入、合作探究与高阶思维发展的学习模式。相关研究总体表明，主动学习及相关教学形式相较于传统讲授法，更有利于提升学生学习质量，但其具体效果仍需结合课程性质与学科特征加以检验^[1]。项目式学习、翻转课堂等以学生为中心的教学形式，也被证明对学业成就、情感态度和思维能力具有较为稳定的积极作用^[8]。这说明当前高校课

堂改革的关键，不在于以某一种单一技术或教学方法取代传统讲授，而在于通过更强调参与互动、任务驱动和意义建构的教学设计，深化学生的学习深度与提升学习质量。

将上述改革趋势落实到家庭治疗课程中，就会发现该类课程对教学方式的要求比一般理论课程更高。家庭治疗强调关系系统视角，核心理论概念涉及人际情境、互补性、循环因果、三角关系、家庭结构及过程与内容等^[3]。这些概念具有抽象性与情境依赖性，学生需通过具体案例分析，将理论转化为对家庭互动模式的识别能力，并进一步形成干预思路。因此，家庭治疗课程不仅要求学生掌握理论流派，更强调在实践情境中发展系统

基金项目：“数字技术支持下家庭治疗混合式教学的实践研究”（课题编号：BDEC2025619123）。

通讯作者：赵悦月，北京工业大学耿丹学院讲师，研究方向：人格心理学。

文章引用：赵悦月，咎，杨，罗佳怡，等. 项目式混合教学对家庭治疗课程学习效果的影响——基于数字化支持的准实验研究[J]. 教育研讨, 2026, 8(6): 631-637.

<https://doi.org/10.35534/es.0806111>

思维、案例分析能力和协作沟通能力——这些特征使得传统讲授在实践能力培养方面存在局限，而需通过项目式学习与混合教学的结合提供“做中学”的机会。已有课程改革研究也指出，家庭治疗课程兼具理论性与实践性，传统教学中普遍存在理论性偏强、教学方法单一和技能培养不足等问题，因此需要更加重视学生主体性、实践活动与综合性教学设计^[7]。

然而，将项目式混合教学落实于家庭治疗课程的本土实证研究仍相对不足，尤其缺少从理论理解、学习动机、参与投入、案例分析和实践能力等多个维度，对学习结果的系统考察。因此，有必要在具体课程情境中，进一步检验该教学模式的适配性及应用成效。

1.2 研究问题与意义

本研究聚焦“家庭治疗与实践”课程中的项目式混合教学改革，重点关注以下三个问题：第一，项目式混合教学实施后，学生总体学习效果能否获得显著提升？第二，这种提升主要体现在哪些方面？第三，项目式混合教学能否较好回应家庭治疗课程所强调的系统性、互动性与应用性学习目标？

本研究的理论意义：为应用心理学、心理咨询类实践导向课程的项目式混合教学，补充课程层面的本土实证证据。实践意义：若项目式混合教学表现出较好的可行性与有效性，可为“家庭治疗与实践”及类似实践型课程提供可借鉴的教学设计思路。

2 文献综述与理论基础

2.1 数字化教育研究的趋势：从技术应用走向教学重构

当前数字化教育研究，已从宏观政策与线上平台建设转向微观课堂的教学重构^[5,9]。数字化教育的关键不在于技术本身，而在于是否推动了教学方法革新。研究重心由技术如何落地课堂，转向技术进入课堂后是否真正改善了学习过程和学习成效。对于家庭治疗课程而言，需要重点考察的并不是数字工具是否被使用，而是数字化支持能否与课程系统性、互动性和实践性特点相结合，进而打造高质量的学习过程。

2.2 混合教学与主动学习的有效性证据

混合教学若要真正发挥效果，往往需要以主动学习为核心导向，强调学生在学习过程中主动投入、参与讨论、解决问题并形成意义建构^[1]。Kozanitis与Nenciović (2023)针对高校人文与社会科学课程的元分析发现，主动教学相较于传统讲授能够显著提升学生学习成就，学生成绩平均高出0.489个标准差。Zhang与Ma (2023)基于66篇实验及准实验研究的元分析表明，项目式学习相较于传统教学能够显著提升学生学习结果，总体效应达到中等水平^[8]。这说明，项目式学习能够将知识学

习、问题解决、合作探究和能力发展整合为较完整的学习过程，对于强调分析、表达和应用的课程尤其具有适用性。

2.3 家庭治疗课程的教学需求与改革空间

家庭治疗课程的特殊性，体现在其知识形态和学习目标上。胡赤怡等(2005)指出，家庭治疗的核心工作概念包括人际情境、互补性、循环因果、三角关系、家庭结构及过程与内容等^[3]。这些概念共同构成了理解家庭互动和系统关系的基础，也要求学生在学习这门课程时，不能只停留在概念记忆层面，而需学会以系统视角理解问题生成机制，以关系视角识别互动逻辑，并进一步形成案例分析思路与干预方案。

已有家庭治疗课程改革研究对这一点已有较明确印证。张婕等(2022)关于应用心理学专业家庭治疗课程教学改革的研究指出，该课程兼具理论性与实践性，在传统教学中存在理论性偏强、教学方法单一和技能培养不足等问题，因此课程改革需要综合运用翻转课堂、案例录像、校外实践和现场督导等方式，以提升学生主体性、理论实践整合能力、职业素养和专业认同感^[7]。然而，将项目式混合教学应用于家庭治疗课程，并系统考察其多维度学习效果的实证研究仍然有限。本研究即试图弥补这一缺口。

3 研究设计

3.1 研究对象与设计

本研究以75名修读“家庭治疗与实践”课程的本科生为研究对象，其中自然教学班67人、重修1人、课程资源建设助理7人，在真实教学情境中开展数字化混合教学改革与效果评估。前测回收有效问卷71份、后测回收有效问卷72份，前后测有效回收率分别为94.67%和96.00%，缺失主要由随堂缺勤或自愿放弃填写导致。本次问卷采用匿名处理导致无法进行个体数据配对，但保障了学生作答时的心理安全感，降低了社会期望带来的作答偏差。

本研究属于课程嵌入式教学改革行动研究。由于课程改革面向该学期全体修读学生统一推进，受实际教学安排限制，未设置平行对照组，因此采用单组前后测准实验设计，以独立样本比较反映课程实施前后学生群体的整体变化趋势，重在评估改革实践对本课程学习生态的改善效应。由于匿名处理无法实现个体一一配对，因此本研究采用独立样本T检验反映群体层面的总体变化。后续研究可通过匿名编码方式实现数据配对比较，更准确追踪个体层面的变化轨迹。

3.2 数字化混合教学实施过程

本研究中的数字化混合教学模式，并非简单地将线下课程内容移至线上，而是在原有教学基础上，对理论

学习、案例分析、项目实践与成果输出环节重新组织，形成“线上理论学习—线下案例研讨—项目实践推进—个性化成果产出”相结合的实施路径。

首先，数字化支持环境。围绕家庭治疗基本理论、主要流派、系统观与循环因果等核心内容，教师将部分理论讲授转化为线上数字化学习资源，包括教学视频、流派学习材料、案例辅助材料、文献阅读资料和任务要求说明等，使学生在课前完成基础性学习。线上平台同时承担资料查阅、任务发布、作业提交、交流反馈等功能，使学习支持场景从课堂内部延伸至课堂外部。

其次，项目任务设计与个性化学习支持。结合家庭治疗课程强调系统思维、关系分析和实践迁移的特点，将课程内容转化为若干项目主题，围绕家庭互动模式识别、家庭结构分析、沟通与共情体验、家庭关系观察及家庭治疗技术理解与应用等展开。学生以小组为单位推进项目任务，依据自身兴趣、能力和理解水平自主分工，在教师指导下形成差异化学习路径。课程既设置了具有共性的课程项目，也鼓励学生围绕不同流派或兴趣方向形成个性化专题，通过共性任务+个性专题的方式，为学生的个性化学习与差异化成长提供空间。

最后，线上线下融合的课堂推进。课前阶段，学生依托线上平台完成理论资源学习，带着问题进入课堂；课中阶段，教学重心由单一讲授转向案例呈现、问题分析、小组讨论和项目推进，教师承担引导者、组织者和反馈者角色；课后阶段，学生根据课堂讨论和教师指导意见继续完善项目成果，形成“课前准备—课中建构—课后深化”的连续过程。

3.3 研究工具与数据处理

本研究采用自编课程前后测问卷，编制参考了徐立

清等（2023）课程学习体验量表^[6]和胡永斌与黄荣彬（2016）智慧学习环境学习体验量表^[4]相关设计思路，经2名课程教学专家与1名教育测量专家审议修订，确保内容效度。问卷初始共设置13个题项，采用李克特五级评分方式。各题项根据测量内容分别反映学生的理论认知、学习兴趣、教学方式认同、实践应用信心、协作能力及课堂参与评价等，分值越高表示学生对评价水平越高。

在后续统计处理中，基于探索性因子分析结果，发现第6题在因子结构中的表现不佳，因子载荷分散，故删除该题。剩余12个题项重新进行探索性因子分析（EFA），形成三因子结构。数据处理采用SPSS软件，以Cronbach's α 系数评估信度，采用KMO检验、Bartlett球形检验和探索性因子分析评估结构效度，组间差异采用独立样本T检验分析，并报告效应量Cohen's d 。

4 研究结果

4.1 问卷信效度分析

剔除原问卷第6题后，对剩余12个题项重新编号，并进行探索性因子分析。结果如表1所示，前测样本KMO值为0.83，Bartlett球形检验结果显著（ $\chi^2=409.60, df=66, p<0.001$ ）。提取特征值大于1的3个公因子后，旋转后特征值分别为2.87、2.45、2.47，对应方差解释率分别为23.93%、20.44%和20.57%，累计方差解释率64.94%。各题项在所属因子上的载荷总体较为清晰，且载荷范围主要分布在0.55~0.90之间。其中，Q3在因子一和因子三上均有一定载荷，但结合题项内容及其对项目式教学认可度的测量指向，本研究将其归入“主动学习认同与知识建构”维度。整体来看，量表具有较好的结构效度。

表 1 剔除第6题的量表因子载荷矩阵 (N=71)

Table 1 Factor loading matrix of the scale after deleting item 6 (N = 71)

题目	因子一（主动学习认同与知识建构）	因子二（实践应用与协作创新）	因子三（理论认知与自主投入）
Q1 项目式课程后，你对涉及的主要家庭治疗流派（如结构式、萨提亚模式等）的熟悉程度是？	0.19	0.01	0.57
Q2 学完这一学期，你如何看待“家庭治疗理论与实践”的结合难度？	-0.15	0.09	0.76
Q3 你对本课程所采用的项目式教学（PBL）方法的认可度是？	0.55	0.08	0.51
Q4 你对家庭治疗领域的兴趣程度是？	0.30	0.24	0.72
Q5 你有多大动力在课后主动查阅更多家庭治疗相关的资料或案例？	0.16	0.24	0.71
Q6 你对自己将家庭治疗理论应用于模拟或真实案例的信心如何？	0.10	0.63	0.39
Q7 你对自己在家庭治疗案例中进行系统性分析（如分析家庭结构、互动模式等）的能力评价是？	0.19	0.60	0.21
Q8 在家庭治疗的小组项目合作中，你对自己团队协作与沟通能力的的评价是？	0.16	0.77	-0.03
Q9 你对自己在家庭治疗学习中提出创造性解决方案或创新想法的信心如何？	0.19	0.90	0.11
Q10 你认为项目式教学（PBL）在促进你对家庭治疗知识的深入理解方面效果如何？	0.87	0.29	0.21

续表

题目	因子一（主动学习认同与知识建构）	因子二（实践应用与协作创新）	因子三（理论认知与自主投入）
Q11 项目式教学（PBL）在提升你解决家庭治疗实际问题的能力方面作用如何？	0.86	0.26	0.20
Q12 项目式教学（PBL）在活跃课堂气氛、促进你主动参与方面的效果如何？	0.90	0.14	-0.02
特征值	2.87	2.45	2.47
方差解释率（%）	23.93	20.44	20.57
累计方差解释率（%）	23.93	44.37	64.94

注：表中Q1至Q12为剔除原问卷第6题后重新编号的正式题项；因子载荷采用主成分分析和最大方差旋转，加粗数值表示题目归属的因子。

基于因子载荷分布特征，12个题项可归纳为三个维度：因子一（Q3/Q10/Q11/Q12）反映学生对主动学习模式的认同及知识建构效果，命名为主动学习认同与知识建构；因子二（Q6、Q7、Q8、Q9）体现学生将理论转化为实践的能力，命名为实践应用与协作创新；因子三（Q1、Q2、Q4、Q5）反映学生的理论认知基础与自主投

入动机，命名为理论认知与自主投入。量表信度分析结果如表2所示。

信度分析结果显示，12题总量表Cronbach's α 系数为0.91。分维度来看，三个维度的 α 系数介于0.67~0.86之间，均达到统计学可接受水平，总量表信度尤为理想。

表2 量表信度分析结果

Table 2 Results of reliability analysis of the scale

因子	题目数	Cronbach α 系数
主动学习认同与知识建构	4	0.86
实践应用与协作创新	4	0.76
理论认知与自主投入	4	0.67
总量表	12	0.91

注：总量表为剔除原问卷第6题并重新编号后的12题正式量表。

4.2 前后测差异分析

如表3所示，前测总分均值为3.43，标准差为0.49；后测总分均值为4.02，标准差为0.48。独立样

本T检验结果显示，前后测总分差异达到极显著水平（ $t=-7.331, p<0.001$ ），Cohen's d 值为1.21，达到大效应水平。

表3 前后测总分及各维度差异比较

Table 3 Comparison of pre-test and post-test scores for the total scale and each dimension

因子	前测 $M \pm SD$ (N=71)	后测 $M \pm SD$ (N=72)	t 值	p 值 (Sig. 双尾)	效应量 (Cohen's d)
总分	3.43 \pm 0.49	4.02 \pm 0.48	-7.331	<0.001	1.21
主动学习认同与知识建构	3.73 \pm 0.68	4.30 \pm 0.59	-5.42	<0.001	0.90
实践应用与协作创新	3.31 \pm 0.61	3.92 \pm 0.64	-5.81	<0.001	0.98
理论认知与自主投入	3.24 \pm 0.58	3.87 \pm 0.59	-6.42	<0.001	1.08

注：前测样本量N=71，后测样本量N=72；平均差值为负数代表后测分数高于前测。

根据Cohen（1988）提出的效应量判断标准，Cohen's d 值=0.2、0.5、0.8分别对应小、中、大效应^[2]。本研究总分及三个维度的效应量均大于0.8，属于大效应范畴，说明数字化混合教学对家庭治疗课程学习效果的促进作用具有较大的实际意义。值得注意的是，本研究的效应量（ $d=0.90 \sim 1.21$ ）明显大于Kozanitis与Nenciovici（2023）在人文社科课程中报告的主动教学效应量（ $d=0.489$ ），也高于Zhang与Ma（2023）报告的项目式学习总体中等效应水平。这一差异可能源于家庭治疗课程本身高度依赖实践参与和情境理解，学生在以往学习中从未涉及该领域知识内

容，学习初始基线较低，而项目式混合教学与该课程特征高度契合，因而产生了更明显的学习提升效果。

如表4所示，12个题项的后测得分均高于前测，且组间差异全部达到显著差异水平（ $p<0.05$ ）。其中Q1（对家庭治疗主要流派的熟悉程度）提升幅度最大（ $d=1.55$ ）；Q2（对理论与实践结合难度的感知）后测得分虽显著升高（ $d=0.39$ ），但这并非负面表现。学生在接触真实案例与项目任务后，对理论与实践之间张力关系的认知更为客观和细致，这种意识到困难本身也是理论认知深化的表现。

表 4 各题项前后测差异比较 ($M \pm SD$)

Table 4 Comparison of pre-test and post-test scores for each item ($M \pm SD$)

题目	前测 $M \pm SD$ ($N=71$)	后测 $M \pm SD$ ($N=72$)	t 值	p 值 (Sig. 双尾)	效应量 (Cohen's d)
Q1	2.48 ± 0.94	3.92 ± 0.92	-9.271	<0.001	1.55
Q2	2.85 ± 0.77	3.15 ± 0.73	-2.464	0.015	0.39
Q3	3.66 ± 0.96	4.43 ± 0.78	-5.262	<0.001	0.86
Q4	3.99 ± 0.78	4.35 ± 0.67	-2.956	0.004	0.48
Q5	3.65 ± 0.72	4.06 ± 0.80	-3.197	0.002	0.53
Q6	2.99 ± 0.92	3.67 ± 0.86	-4.588	<0.001	0.76
Q7	3.25 ± 0.69	3.81 ± 0.72	-4.661	<0.001	0.79
Q8	3.59 ± 0.75	4.19 ± 0.80	-4.658	<0.001	0.78
Q9	3.42 ± 0.80	4.01 ± 0.85	-4.278	<0.001	0.71
Q10	3.75 ± 0.73	4.22 ± 0.65	-4.100	<0.001	0.68
Q11	3.68 ± 0.73	4.22 ± 0.68	-4.635	<0.001	0.76
Q12	3.82 ± 0.78	4.32 ± 0.69	-4.085	<0.001	0.67

此外,课程线上平台2024年11月、2025年11月的章节学习总次数分别为7次(班级114人)、36次(班级75人)。在班级人数更少的情况下,线上总学习次数及人均次数均显著高于前一年,从侧面反映出数字化混合教学的推行带动了学生线上参与度的实质性增加。鉴于平台仍处于开发初期,该数据仅能获取宏观汇总,无法追溯至个体学生,故仅作为描述性辅助证据,不纳入核心统计推断范畴。

5 讨论

5.1 数字化支持下的主动学习认同与知识建构机制

主动学习认同与知识建构维度组间差异达到显著水平($d=0.90$),说明数字化混合教学实施后,学生对项目式、参与式教学方式的认可度明显提高。本研究中,数字化资源主要承担了理论内容前置、学习材料整合、任务发布、过程反馈和课后延伸等功能,其价值并不只是将原有课堂内容移至线上,而是为课堂教学活动重构提供了条件。通过线上资源完成课前自学,课堂时间不再主要用于教师单向讲授,而是更多转向案例呈现、小组讨论、问题分析、角色体验和教师反馈,课堂从知识传递场域转变为知识建构场域。

这一作用机制与家庭治疗课程的学科特征密切相关。家庭治疗的核心概念具有较强的抽象性和情境性,如果仅依赖传统讲授,学生容易停留在概念记忆层面。数字化资源为学生提供了可反复接触和自主消化的理论基础;课堂中的案例讨论和项目任务,则进一步促使学生将理论概念转化为分析工具。在这一过程中,学生不再只是被动接收家庭治疗理论,而是逐步参与对理论意义的理解、解释和应用。

5.2 数字化教育赋能理论认知与自主投入的实现机制

理论认知与自主投入维度的效应量在三个维度中最

高($d=1.08$),说明数字化混合教学对学生理论认知和自主学习投入的促进作用较为突出。这一结果首先与数字化资源对学习节奏的支持有关:数字化资源的引入,使学生能够根据自身理解情况反复观看、查阅和对照相关材料,从而缩小不同学生之间的学习节奏差异。

本研究中的个性化学习并不是无约束的自由学习,而是在结构化任务体系引导下的自主学习。一方面,数字资源为学生提供了自主学习空间;另一方面,项目任务、课堂讨论和教师反馈又为学生提供了明确方向,避免自主学习变成零散、随意或失焦的学习活动。学生的自主学习投入,正是在这种结构化支持中逐步形成的。此外,家庭治疗课程本身要求学习者,在具体情境中理解家庭结构、互动模式、沟通方式和关系逻辑,不同学生在面对同一案例时可能形成不同的分析路径。数字化资源和项目任务的结合,使学生能够在共同课程目标下,根据自身兴趣和理解水平选择不同主题,既筑牢了课程学习的共同基础,也为差异化探究提供了条件。

5.3 混合教学中的项目任务对实践应用与协作创新的促进机制

实践应用与协作创新维度差异达到显著水平($d=0.98$),说明混合教学不仅促进了学生对理论知识的理解,也推动了其实践应用和协作创新能力的发展。这一提升与家庭治疗课程的目标直接相关——课程要求学生不仅能记忆理论流派,更需在案例中识别互动模式(如家庭中父亲的控制欲与孩子的沉默形成循环因果)、提出干预方案(如通过增强母亲与孩子的共情,打破不良三角关系)。项目任务(如分析家庭互动视频中的系统结构、设计共情练习方案)将这一能力要求转化为可操作的学习过程,通过“做中学”帮助学生将抽象理论转化为实际判断能力。

从教学过程看,项目任务并不是课堂活动的附加

环节,而是贯穿课程实施的重要组织方式。学生在项目推进过程中,需要不断将抽象理论转化为具体判断:在分析家庭互动模式时,将循环因果、三角关系等概念融入具体情境;在小组讨论中,通过表达、倾听和协商形成共同分析框架;在梳理项目成果时,将分散的理论观点、案例信息和讨论结果整合为较完整的学习产出。项目任务对协作创新能力的促进,也与家庭治疗课程的关系性特征有关:小组项目为学生提供了关系性学习场景,使学生在协作中理解不同观点,在沟通中修正自身判断。因此,团队协作与沟通能力的提升,并不是项目学习的附属结果,而是本课程能力培养的重要组成部分。

5.4 研究局限与改进方向

本研究受实际教学安排限制,未设置平行对照组,研究重点在于检验改革后学生群体是否较改革前呈现积极变化,而非排除所有混淆变量后的净效应估值。需承认的是,后测得分的显著提升可能部分源于测试效应、教师热情效应及自然成熟。然而,三个维度同步提升,且效应方向一致,结合学生课后主动查阅资料动力(Q5)与PBL认可度(Q3)的同步增长,可初步推断教学改革是上述各项指标向好发展的重要贡献因素。

后续研究可在条件允许的情况下,进一步设置对照班级或相近课程作为比较对象,并通过匿名编码实现前后测数据个体配对,提高研究设计的严谨性。同时,可结合课堂观察、项目作品评价、访谈资料和学习日志等多元资料,对数字化混合教学的实施过程和学习效果进行更全面的分析。

6 结论

本研究以“家庭治疗与实践”课程为依托,围绕数字化支持下的混合教学改革展开实践研究,并通过前后测问卷对教学实施效果进行分析,得出以下结论。

第一,数字化支持下的混合教学能够有效提升学生的总体学习效果($d=1.21$)。

第二,本次教学改革对学生不同方面的学习发展均产生了积极影响,主动学习认同与知识建构、实践应用与协作创新、理论认知与自主投入三个维度得分均显著提升。

第三,数字化混合教学与家庭治疗课程的课程特征具有较高契合度,通过线上资源支持理论学习、线下课堂推进案例讨论和项目实践,有效实现了理论学习与实践应用的有机结合。

参考文献

- [1] Kozanitis A, Nencovicci L. Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: A meta-analysis [J]. *Higher Education*, 2023, 86(6): 1377-1394.
- [2] Cohen J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* [M]. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- [3] 胡赤怡,李维榕,王爱玲. 浅论家庭治疗的工作概念(一) [J]. *中国临床心理学杂志*, 2005, 13(4): 486-488.
- [4] 胡永斌,黄荣怀. 智慧学习环境的学习体验: 定义、要素与量表开发 [J]. *电化教育研究*, 2016, 37(12): 67-73.
- [5] Schmid R F, Borokhovski E, Bernard R M, et al. A meta-analysis of online learning, blended learning, the flipped classroom and classroom instruction for pre-service and in-service teachers [J]. *Computers and Education Open*, 2023, 5: 100142.
- [6] 徐立清,胡浩亮,芦群. 应用型高校课程学习体验评价量表构建研究 [J]. *浙江万里学院学报*, 2023, 36(6): 88-94.
- [7] 张婕,张雨,刘赢忆. 应用心理学专业家庭治疗课程教学改革探索 [J]. *中国临床心理学杂志*, 2022, 30(1): 180-183.
- [8] Zhang L, Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study [J]. *Frontiers in Psychology*, 2023, 14: 1202728.
- [9] 祝智庭,郑浩,许秋璇,等. 教育数字化转型的政策导向与生态化发展方略 [J]. *现代教育技术*, 2022, 32(9): 5-18.

The Impact of Project-Based Blended Teaching on Learning Outcomes in a Family Therapy Course — A Quasi-Experimental Study Based on Digital Support

Zhao Yueyue Zhan Yang Luo Jiayi Zhu Mayan Lyu Jiacheng

Gengdan Institute of Beijing University of Technology, Beijing

Abstract: Against the background of educational digital transformation, how practice-oriented courses can effectively integrate digital support with blended teaching has become an important issue in higher education reform. Taking the course “*Family Therapy and Practice*” for undergraduates majoring in Applied Psychology at Gengdan Institute of Beijing University of Technology as the research context, this study adopted a one-group pretest-posttest quasi-experimental design. With 71 valid pretest questionnaires and 72 valid posttest questionnaires collected, reliability analysis, exploratory factor analysis, and independent-samples *t*-tests were conducted to examine the teaching effect. The results showed that, after the course implementation, students’ overall learning outcomes and the three dimensions of recognition of active learning and knowledge construction, practical application and collaborative innovation, and theoretical cognition and autonomous engagement all improved significantly, with effect sizes reaching a large level. The findings indicate that digitally supported blended teaching can promote students’ theoretical understanding, autonomous engagement, and practical application ability, and that this teaching model is highly compatible with the characteristics of family therapy courses.

Key words: Digital education; Blended teaching; Family therapy course; Active learning; Personalized learning