教育研讨
2025 年 7 月第 7 卷第 7 期

布鲁姆教育目标分类法视角下心理健康教育课程教学目标设计研究

刘慧珍[1,2] 沈 悦[3] 王榕枫[1,2] 何 丽[1,2] 阮琳燕[1,2]

1．北京联合大学师范学院，北京；
2．北京联合大学儿童及青少年学习与心理发展研究所，北京；
3．北京师范大学教育学部，北京

摘 要 | 心理健康教育课程在新时代人才培养体系中具有重要的战略意义，然而，其实施仍面临教学目标抽象模糊、教学活动逻辑松散等挑战。本研究对比了布鲁姆和霍恩斯坦教育目标分类法的优势与局限，以布鲁姆教育目标分类法理论为框架，结合心理健康教育课程的特点，构建了基于该理论的教学目标实施互动模式，具体分为知识驱动型、体验驱动型和行为驱动型三种。此外，通过梳理布鲁姆教育目标分类法的层级结构，整合出适用于心理健康教育课程的行为动词库，引入ABCD目标陈述范式，为教师精准设计教学目标提供有效工具，助力提升学生心理健康水平，推动心理健康教育课程的良好发展。

关键词 | 布鲁姆教育目标分类法；心理健康教育课程；教学目标设计；三维目标

Copyright © 2025 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/

2021年，教育部办公厅颁布的《关于加强学生心理健康管理工作的通知》（教思政厅〔2021〕10号）明确提出，要加强心理健康课程建设，发挥课堂教学主渠道作用，帮助学生掌握心理健康知识和技能，树立自助互助求助意识，学会理性面对挫折和困难。这一政策凸显了心理健康教育在新时代人才培养体系中的战略意义。然而，现阶段心理健康教育课程（以下简称“心理课程”）在实际开展过程中，在教学目标设计层面依旧面临一系列棘手难题，如教学主题分散、教学目标抽象模糊、教学活动逻辑关联性不足和教学素材冗杂失当等困境[1]。其中，教学目标的科学性与适切性作为课程设计的核心要素，会直接影响课程实施效果。霍恩斯坦的教育目标分类法常用于心理健康教育领域，但教师在使用时常遇到转化难的现实困境。本研究通过对比布鲁姆和霍恩斯坦教育目标分类法的优势与局限，提出布鲁姆将教学目标划分为认知、情感和动作技能三大领域依然适

基金项目：本文系中国人生科学学会2025—2026“十四五”科研课题“学校家庭社会协同育人的下沉治理机制研究”（项目编号：1020250617004）、中国学前教育研究会2022—2025“十四五”科研课题“儿童社会情感课程开发与实施的行动研究”（项目编号：K20210195）阶段成果。
通讯作者：阮琳燕，北京联合大学师范学院讲师，教育学博士，研究方向：教师教育、校家社协同育人、教育社会学、社会情感能力、青少年拒学问题。
文章引用：刘慧珍，沈悦，王榕枫，等．布鲁姆教育目标分类法视角下心理健康教育课程教学目标设计研究［J］．教育研讨，2025，7（7）：756–762.
https://doi.org/10.35534/es.0707144

用于心理健康教育领域，并进一步细化层次结构。该框架不仅为教师提供了明确的目标框架，还能有效指导心理课程的教学活动设计与效果评估。心理课程对学生成长意义重大，但当前课程开发与实施过程中面临教学目标设置抽象模糊等困境，部分缘由是教师对心理学科核心概念的理解不够深入，且缺乏将学科知识转化为适切教学目标的教学法策略。未来需要加强心理健康教育的学科教学知识（Pedagogical Content Knowledge，PCK），并在人工智能时代更加注重与技术知识结合，形成整合技术的学科教学知识（Technological Pedagogical Content Knowledge，TPACK）。通过强化PCK和TPACK，帮助教师将心理学科知识转化为具体可操作的教学目标，缓解目标抽象化等困境。本研究以课程开发与实施阶段的教学目标为切入点，运用布鲁姆教育目标分类法理论，将心理健康教育目标分为认知、情感和动作技能三大领域，为心理课程的教学目标设计提供了有效框架。

1 心理课程的教学目标需要布鲁姆分类法找准学生的学习目标

布鲁姆教育目标分类学（Bloom's Taxonomy）作为经典的教育目标理论框架，其根源可追溯至泰勒在美国“八年研究”中的评价工作。美国著名心理学家、教育家本杰明·布鲁姆（Benjamin Bloom，1913—1999）对这一思想加以拓展，构建起完整的教育目标分类理论[2]。布鲁姆目标分类法将教育目标划分为认知、情感、动作技能三大领域，每个范畴内的目标又依据从低到高的层级分为多个层次。1956年，布鲁姆等人推出《教育目标分类学——认知领域》，将认知目标从低到高依次划分为知识、理解、运用、分析、综合和评价六个层次。2001年，安德森等人对其进行了更新，将认知目标的层次调整为记忆、理解、运用、分析、评价和创造[3]。1964年，心理学家克拉斯沃尔（Krathwohl）、布鲁姆等人出版了《教育目标分类学——情感领域》，按照价值内化的程度将情感目标分为接受、反应、评价、组织和个性化五个层次。1972年，布鲁姆提出的动作技能领域由心理学家哈罗（A. J. Harrow）和辛普森（E. Simpson）进一步完善，认为动作技能教学目标包含知觉、准备、有指导的反应、机械动作、复杂外显反应、适应和创新这七个层次[4, 5]。这三大领域的划分，让教学目标设计更具可操作性。

教学目标是教学活动所预期实现的学生行为变化，这种行为变化以教学完成时学生达到的学习水平为标志。此外，教育目标的功能也在持续拓展。学者豆宏健指出，教学目标是通过教学活动预期学生收获的学习成果，是教学设计的起始环节，科学合理的教学目标对保障教学活动的顺利推进意义重大[5]。黄喜珊则认为，教学目标既是评价课堂教学效果的依据，也是一节课的逻辑起点和终点，它引导着课程内容的筛选与编排以及学生学习活动的方式，对教学质量和课堂效率有着直接的决定性影响[6]。张凯丽在研究中提到，清晰明确的教学目标能使课堂开展更具针对性，易于激发学生的积极参与，并能有效提升教学质量，让学生真切感受到心理课的独特魅力[7]。

教学目标是课程目标的具象表达，而课程目标的制定以教育目的为基础，在不同时代的教育语境中持续演绎着“培养什么样的人”的目标更新与理念迭代。自20世纪70年代、80年代起，教育理念的内涵发生了深刻的变革，从着重“双基”发展到关注三维目标，再到聚焦核心素养，这一演变体现出课程理念从注重学生单维度发展到关注学生全面发展的转变。在20世纪70年代、80年代，教育的重点放在“双基”，即基础知识和基础技能教学，强调学生对基础知识的记忆、理解以及基本技能的熟练掌握与应用。这一目标服务于改革开放初期对知识型人才的迫切需求。随着素质教育理念的推进，2001年《基础教育课程改革纲要（试行）》及《义务教育课程设置实验方案》等文件出台，突破“双基”提出三维目标。2003年新课程改革进一步明确将知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三维目标作为教育教学核心目标。2016年，在三维目标基础上，国家进一步提出了中国学生发展核心素养，旨在培养学生适应终身发展和社会发展所需要的必备品格和关键能力，以培养全面发展的人为核心[8]。次年（2017年），《普通高中课程方案和课程标准（2017年版）》首次提出“学科核心素养”，将“立德树人”确立为教育的根本任务。最新的《义务教育课程方案和课程标准（2022年版）》文件明确了各学科核心素养，并提倡五育并举和课程综合化等新目标。在心理课程方面，三维目标模式为心理课程教学目标的制定提供了全面可行的架构，也是当前设定心理课程教学目标的现实操作指引。然而，当前心理教师在教学目标的设计上面临着重重困境，如教学目标设置抽象模糊[1]、教学目标较空泛脱离实际[9]，以及不少心理教师对心理课程教学目标的内涵及设定存在疑惑[6]等。尽管布鲁姆教育目标分类法为心理课程的教学目标设计提供了框架，但目前仍存在其他分类体系，如霍恩斯坦分类法。为何选择布鲁姆教育目标分类法而非其他理论？本文将通过对比分析明确其合理性。

2 布鲁姆教育目标分类法和霍恩斯坦分类法的理论对比

2.1 布鲁姆分类法的核心优势

布鲁姆教育目标分类法以外显行为作为教学目标分类的对象，其理论内核为行为主义。该分类法将教育目标划分为认知、情感和动作技能三大领域，并且在各领域的层级依次递进，展现了严密的逻辑性和系统性。其核心优势在于与现有国家课程改革提出的三维目标及核

https://doi.org/10.35534/es.0707144

心素养导向高度契合。例如，认知领域的“分析”“评价”层级支持批判性思维的培养，情感领域的“内化”层级对应价值观的塑造。这充分体现了该分类法与中国本土政策、课程改革方向的适配性。此外，该分类法的层级结构具有很强的可操作性，提供了一系列行为动词，用于显性地测量和评估学习效果与教学效果。

2.2 霍恩斯坦分类法的局限性

相比之下，美国学者霍恩斯坦于1998年基于教育目标分类体系，虽然试图在布鲁姆理论基础上进行创新，但仍存在明显的局限性。该体系以建构主义为理论基础，将教育目标划分为四个领域，每个领域包含五个层级。其中，认知领域包括概念化、理解、应用、评价和综合；情感领域包括接受、反应、价值评估、信奉和举止；动作技能领域包括知觉、模仿、整合、创作和熟练；行为领域包括获取、同化、适应、施行和达成[10]。

尽管霍恩斯坦分类法较为全面，但仍存在局限性。一方面，该分类法的实施缺乏工具支持，并未根据该理论提出相关动词库，因此需要教师主观填补。这不仅容易导致目标空泛，也无法对学习效果和教学效果进行显性测量。另一方面，情感目标深度不足。该理论中的情感领域部分缺乏对深度价值观的整合以及行为与人格的统一。例如，“信奉”层级容易忽视现实情境的灵活性，陷入非黑即白的极端；最高层级“举止”可能并未指向知行统一，而是停留在表面行为的模仿[11]。

综上所述，相较于霍恩斯坦教育目标分类法，布鲁姆教育目标分类法更具优势。因此，本研究在理论选择上更倾向于布鲁姆教育目标分类法，主要基于以下考量：首先，在理论工具性方面，本研究在布鲁姆行为动词库的基础上，开发适用于心理课程教学目标设计的行为动词，并结合ABCD目标陈述法，使该分类法更具实践性。其次，在深度价值观的整合上，布鲁姆在情感领域提出的“组织”层级能够帮助学生处理复杂的价值观冲突，而霍恩斯坦理论中的“信奉”层级容易让学生陷入非黑即白的极端，忽视现实情境的灵活性。再次，在行为和人格的统一上，布鲁姆在情感领域提出的“内化”层级强调价值观成为人格的一部分，而霍恩斯坦的“举止”层级仅停留在表面行为的模仿。最后，为克服布鲁姆理论可能存在的领域分割局限，本研究提出了三种不同驱动类型的教学互动模式，分别是体验驱动型、知识驱动型和行为驱动型，强调认知、情感和行为三个维度的有机互动，实现了教学目标的动态整合，为心理课程的目标设计提供了更为科学的指导。

3 心理课程的目标与布鲁姆教育目标分类法的三维目标具有内在耦合性

在心理课程教学目标设计的探索进程中，布鲁姆教育目标分类法是重要的理论支撑。心理课程旨在培养学生积极健康的心理素质，使学生具备应对挫折、压力和困境的能力，其与布鲁姆教育目标分类法中的认知、情感和动作技能三维目标存在紧密联系。通过深入探究二者之间的内在耦合性可以发现，布鲁姆教育目标分类法不仅能够为心理课程教学目标的科学设计提供明确的方向，使目标设定更具合理性，而且能够对教学过程进行有效优化，提升教学质量与效率，促使心理课程朝着更专业、更高效的方向发展。

3.1 三维目标的来源与三种教学目标互动类型的对应关系

三维目标是指在课程目标上实现知识与技能、过程与方法和情感态度与价值观三个维度的整合，是由中国教育部在2001年颁布的《基础教育课程改革纲要（试行）》中提出的。三维目标是中国基础教育课程改革的产物，是在借鉴布鲁姆教育目标分类理论的基础上，结合中国实际情况提出的，体现了中国教育改革从注重“知识本位”向“学生发展本位”的转变，强调了知识学习与能力培养、情感态度与价值观塑造的融合。

三维目标模式将一节课的教学目标划分为三个方面：知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观。首先，知识与技能目标对应认知层面，涉及各门学科的基本知识掌握和基本技能运用；其次，过程与方法目标对应行为层面，关注学生达成学习目标所经历的过程及采用的策略[9]；最后，情感态度与价值观目标对应情感层面，强调形成积极的学习态度、健康向上的人生态度，以及具有科学精神和正确的世界观、人生观和价值观等。教学目标的达成依赖于各子目标科学、合理地实施与互动顺序。

本研究将心理课程的教学目标实施互动模式分为三种：知识驱动型、体验驱动型和行为驱动型，以不同的顺序串联起三维目标，每种顺序都有着独特且鲜明的意义。如图1所示，三维目标与互动模式的起点一一对应。

首先，知识与技能对应知识驱动型。因为知识与技能目标着重于学生对学科基础知识的掌握和基本技能的形成，这与知识驱动型模式相契合。知识驱动型以认知为起点，帮助学生理解知识点的概念等。

其次，过程与方法对应行为驱动型。原因是过程与方法注重学生在实践中掌握知识与技能，行为驱动强调实际行动，通过行为实践能让学生在操作过程中切实掌握这些方法。

最后，情感态度与价值观对应体验驱动型。原因是情感态度和价值观的形成基于内心感受，体验驱动能给予学生情感触动。中小学生在情感和价值观形成期更依赖感性体验，体验驱动型教学通过各种活动让学生在参与中产生情感共鸣，在潜移默化中塑造积极的情感态度与正确的价值观，完成从内心感悟到外在观念转变的过程。

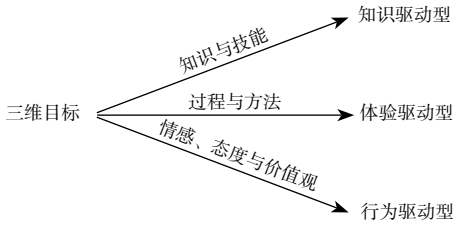

图 1　三维目标对应互动类型图

Figure 1　Diagram of three-dimensional objectives corresponding to interaction types

3.2　心理课程教学目标实施的互动顺序

这三种教学目标互动顺序类型虽在目标实现的先后顺序上各有不同，但在达成某一目标时，并非与其他目标割裂，而是有所侧重。例如，知识驱动型在教学的初始环节，更侧重于认知目标的落实，但同时也对情感目标与行为目标的达成起到了一定的推动作用。这三种模式各具特色，又紧密相连，共同促进学生心理健康水平的提升。因此，教师在开展教学时，需要综合考量课程的性质、具体内容及学生的个体差异，以灵活、科学、合理的方式确定教学目标的互动顺序，从而保障教学活动的高效开展。

3.2.1　知识驱动型：认知→情感→行为

知识驱动型模式侧重于以认知为基础，循序渐进地实现情感目标和行为目标。该模式首先协助学生理解知识点并搭建起基本的知识框架。继而，在学生积累了初步认知之后，启发学生形成情感上的共鸣，最后激励学生将所学知识和激发的情感转化为切实的行动。例如，在《性格成就职业——高中生生涯教育心理课设计》[12]这一案例中，其认知目标包括：了解自己的性格特点，认识到性格具有多面性与可变性，以及性格与职业存在匹配关系。在主体活动一的环节中，教师详细阐述性格的定义，并组织学生开展自我评价和他人评价，从而帮助学生从多角度全面认识自身的性格特征。随后，教师引入乔哈里窗理论，通过讲解“公众我”“隐私我”“背脊我”“潜在我”等相关概念，促使学生领悟到性格的多面性和可变性，主体活动一致力于实现认知目标中的两个小目标。在此基础上，教师通过组织后续的活动来引发学生的情感体验，并最终借助“性格调整计划”这一主体活动三来达成行为目标。从教学效果来看，该互动模式契合学生的认知规律，先让学生扎实掌握知识，再通过情感共鸣深化对知识的理解与认同，最终通过实践将所学知识内化。

3.2.2　体验驱动型：情感→认知→行为

体验驱动型模式着重于从情感出发，逐步实现认知的深化与行动的转化。正如学者黄喜珊在其研究中指出，心理课程活动设计的范式往往通过活动激发情绪唤醒，经由感悟和思考提升至理性层面，触发认知层面的觉醒，并最终实现行为模式的转变。这一过程充分展现了知、情、意和行四要素之间的内在联系[6]。在课程开始时，教师通过设计多样化的体验活动，帮助学生在亲身参与中获得直观且积极的情感体验。这种情感的共鸣为后续达成行为和认知目标提供了强大的内在动力。例如，在《走出赞美的误区，探索赞美的艺术——高中生同伴交往心理活动课设计》[13]这一案例中，其情感目标是通过积极的赞美，使学生感受到愉悦，并提升赞美的意愿。在主体活动一中，通过“赞美同学”，让学生感受到被他人赞美与主动赞美他人带来的愉悦，以及深化自我价值的认同。在此基础上，当学生积累了足够的情感体验后，借助“情景体验，深入探索”活动助力学生达成认知目标，即认识赞美的误区。最后，通过主体活动三“情景演练，方法运用”帮助学生运用所学的方法和技巧，最终实现行为层面的目标。这种以体验为驱动的互动顺序在教学上有着重要的意义。从教学效果来看，该模式巧妙地借助了情感对学习的促进作用，整堂课以情感体验作为开端，不仅能更为有效地抓住学生的注意力，而且也能提升学生的参与度，使他们更加积极地投入后续的认知学习和行动实践中。

3.2.3　行为驱动型：行为→认知→情感

行为驱动型模式侧重于以行为实践作为一堂课的教学起点，通过对行为的培养促进认知和情感的协同发展。该模式优先促进行为目标的达成，较适用于缓解情绪困扰，以及针对低年龄段或抽象思维能力较弱的学生。它主要侧重于技能训练，如情绪调节技巧、压力应对策略、人际交往技能等。以放松训练为例，教师通过示范指导学生逐步掌握深呼吸、渐进式肌肉放松等方法。当学生掌握了一定的行为技能后，教师再帮助学生理解行为背后的原理和知识。当学生能够将所学技能应用于解决实际问题时，他们便会获得成就感和自信心。例如，《情绪调节训练——初中生情绪调适心理课设计》这堂课的行为目标是学生能够在课堂上掌握并熟练运用深呼吸、渐进性肌肉松弛等基本的情绪调节技巧；情感目标是学生在运用情绪调节技巧后，能够感受到情绪的积极变化，体验到放松和舒缓的愉悦感；认知目标是学生能够理解情绪调节技巧的原理，认识到情绪调节对心理健康的重要性。在活动一中，教师首先带领学生进行深呼吸技巧训练和渐进性肌肉松弛训练，在学生掌握了基本的放松技巧之后，进行情感体验活动，最后再进行认知提升环节。从教学效果来看，这种顺序可以更好地契合学生的心理发展特点和学习规律，尤其适合一些需要快速掌握技能、缓解情绪问题或者针对低年龄段学生的情境。

4　布鲁姆教育目标分类法下的心理课程教学目标设计

在明确心理课程教学目标实施互动模式后，进一步

https://doi.org/10.35534/es.0707144

设计教学目标的问题上，布鲁姆教育目标分类法为教育工作者提供了有力的指导工具。从学习目标中的可选动词库，到目标陈述范式，再到教学设计参考模板，每个环节都紧密相连。环环相扣的各个环节不仅能够帮助教师在教学实践中更好地把握教学方向，满足学生的心理健康发展需求，也能推动心理课程教学的高质量发展。

4.1 学习目标中的可选动词库

本研究以布鲁姆教育目标分类法中三个领域的表述动词为基础，结合心理课程的特点，构建了心理课程在制定教学目标时可采用的行为动词体系。这些行为动词各自对应着不同的层级高低（如表1所示）。该表格的内容涵盖相关领域、层级、表述动词以及各层级在教学目标制定中的实例。由于心理课程侧重于情感共鸣、认知重构以及行为改变，较少涉及动作的熟练度和精细度，因此其教学目标更侧重于认知领域和情感领域，而在动作技能领域涉及较少，但也包括如放松训练等涉及动作技能的活动。

表 1　心理健康教育课程目标的行为动词库

Table 1　Verb bank of behavioral objectives for mental health education courses

领域	层级	表述动词	举例
认知领域	记忆	描述、识别、列举、列出、说出、回忆、认识、记住、再现	学生认识到每个人都需要帮助
	理解	归纳、分类、描述、讨论、建立、解释、表达、列举、识别、总结、领会	学生能够列举应对侮辱性绰号的方法
	应用	学会、掌握、运用、使用、实施、诠释、表演、练习、角色扮演	学生掌握注意力的科学训练方法
	分析	分析、评价、分类、比较、对比、区别、辨别、归纳	学生能够对绰号进行分类
	评价	评价、评估、批判、辩护、评分、判断、评论	学生能够评价不同冲突处理方式的优劣势
	创造	组合、组成、构建、创造、发明、设计、制定、整合、举一反三	学生初步尝试制定生涯规划
情感领域	接受	体验、感受、接纳、参与、倾听、意识、察觉、认可、接受、观察	学生能够体验到帮助他人的快乐
	反应	关注、反应、欣赏、赞同、赞扬、拒绝、分享	学生能够在人际交往中关注他人的感受。
	价值化	接受、承认、认同、重视、评估、肯定、相信、宽容	学生认同每种性格都无好坏之分
	组织	遵守、整合、构建	学生能够构建起在人际交往中需留有边界的价值体系
	内化	确立、形成、养成、融入、树立	学生能够养成按计划行动的习惯
动作技能领域	知觉	感受、察觉、观察	学生能够感受身体在放松状态和紧张状态下的不同感觉
	定势	准备、调整、进入	学生能够调整呼吸，为冥想做好生理准备
	指导下的反应	模仿、尝试、跟随	学生能够模仿老师的动作和指导语
	机械动作	重复、练习、巩固	学生能够重复进行特定的冥想动作
	复杂外显反应	融入、优化、流畅	学生能够将不同的冥想技巧融合在一起，形成适合自己的放松方式
	适应	调整、应对、变通	学生能够根据不同的场景和状态，调整放松的方式和强度
	创新	创造、设计、拓展	学生能够设计新的冥想和放松方式

4.2 目标陈述范式的 ABCD 模式

ABCD目标陈述范式能够与表1所呈现的三大领域行为动词相互配合，从而完成教学目标的制定。该范式由阿姆斯特朗和塞维吉于1983年依据行为目标理论提出，主张教学目标的规范性阐述应当涵盖行为主体、行为动词、行为条件以及表现程度这四个关键要素。具体而言，各要素的对应关系如下：A（Audience）意为听众，即行为主体；B（Behavior）代表行为，即行为动词；C（Condition）表示条件，即行为条件；D（Degree）代表水平，即表现程度。在陈述课堂教学目标时，教师需要着重关注以下四个要点：其一，行为主体要素，必须清晰界定学习的主体是谁。在教学情境中，学生应作为行为主体。其二，行为动词要素，学习成果的描述要做到具体明确，具备可观察、可测量且可评价的特性（可参考表1）。其三，行为条件要素，应当详细说明学习行为发生的具体环境，或是在何种条件下开展特定的学习活动。其四，表现程度要素，即阐述学生应达到的学习水平或程度[14]。例如，学生（A）在观看《狐狸和乌鸦》故事并深入分析相关情境后（C），能够准确列举（B）出3个赞美的原则（D）。在该例子中，A（行为主体）是学生，B（行为动词）是准确列举，C（行为条件）是观看《狐狸和乌鸦》故事及分析相关情境后，D（表现程度）是3个。

4.3 教学目标设计的模板

布鲁姆目标分类法的各个层级为教学目标制定提供了清晰的框架，使得教学目标更具可操作性和可测量性。因此，本研究研制了一份教学目标设计的模板（如表2所示）。教师在撰写教学设计时，可将自行设定的教学目标与布鲁姆分类法中认知、情感、动作技能三大领域的各层级一一对应。这样不仅可以有效地评估学生在认知、情感和行为等方面的发展水平，还能在教学目标制定方面为教师提供有力支持和帮助。

表 2　教学目标设计的模板

Table 2　Template for teaching objective design

目标	目标具体内容	目标细分	设计阶段所占比例（%）	实施阶段所占比例（%）
认知目标	（教师撰写）	记忆		
		理解		
		应用		
		分析		
		评价		
		创造		
情感目标	（教师撰写）	接受		
		反应		
		形成价值观		
		组织价值观系统		
		价值体系个性化		
行为目标	（教师撰写）	知觉		
		定势		
		指导下的反应		
		机械动作		
		复杂的外显反应		
		适应		
		创新		

5　总结

在教育领域持续探索全方位培育学生的进程中，心理健康教育作为其中重要的一环，具有极为关键的意义。它不仅关乎学生当下的心理状态调适，更深远地影响着他们未来的人生轨迹。心理课程是心理健康教育的实践载体，如何更好地设计符合学生心理需求和心理特点的课程是我们急需解决的重要问题。布鲁姆教育目标分类法凭借其系统的三大领域划分以及细致的层级架构，为突破心理课程的教学目标设计困境指引了方向。本研究基于该理论，将心理课程的教学目标实施互动模式划分为知识驱动型、体验驱动型和行为驱动型，教师应根据教学内容及学生的发展特点灵活选择互动模式。其次，本研究结合布鲁姆教育目标分类法，构建了适用于心理课程的动词库，并融入ABCD目标陈述范式。最后，本研究还研制了一份教学目标设计的模板，旨在帮助教师清晰把握教学目标，增强教学设计的合理性与有效性，以实现课程内容与学生心理发展需求的精准适配。这一系列举措有助于在提升学生心理健康水平的同时，推动心理课程教学质量的持续改进。

参考文献

[1] 赵欣．中小学心理课教学设计中常见问题及对策研究［J］．中小学心理健康教育，2024（19）：36–39.

[2] 张萍，白雪峰．布鲁姆教育目标分类理论与初中数学教学设计——以“平方差公式”一课的教学实践与反思为例［J］．华夏教师，2020（3）：32–34.

[3] 莫皓然．布鲁姆教育目标分类理论视角下初中英语阅读教学活动设计研究［J］．基础外语教育，2023，25（1）：31–38，110.

[4] 宗秋荣．教育目标分类学［J］．中国电大教育，1991（11）：2–49.

[5] 豆宏健．教学设计中教学目标的分类与表述［J］．甘肃联合大学学报（社会科学版），2004（3）：77–81.

[6] 黄喜珊．心理课的教学目标：内涵及设定［J］．中小学心理健康教育，2023（28）：23–28.

[7] 张凯丽．如何打造有亮点的心理课［J］．中小学心理健康教育，2022（2）：13–15.

[8] 余文森．课程教学改革目标方向的40年变迁［N］．中国教师报，2018–12–26（6）.

[9] 马境，王纬虹．对中小学心理健康教育课的思考［J］．中小学心理健康教育，2018（7）：20–22，32.

[10] 丁念金．霍恩斯坦教育目标分类与布卢姆教育目标分类的比较［J］．外国教育研究，2004（12）：10–13.

[11] 丁念金．霍恩斯坦教育目标分类学述评［J］．外国中小学教育，2004（5）：35–39.

[12] 王翠凤．性格成就职业——高中生生涯教育心理课设计［J］．中小学心理健康教育，2024（15）：50–53.

[13] 尹小磊．走出赞美的误区，探索赞美的艺术——高中生同伴交往心理活动课设计［J］．中小学心理健康教育，2022（28）：33–36.

[14] 赵慧君．如何陈述课堂教学目标——ABCD目标陈述法的应用［J］．现代语文（教学研究版），2012（2）：4–6.

https://doi.org/10.35534/es.0707144

Research on the Design of Teaching Objectives for Mental Health Education Curriculum from the Perspective of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives

Liu Huizhen[1,2] Shen Yue[3] Wang Rongfeng[1,2] He Li[1,2] Ruan Linyan[1,2]

1. Teachers College, Beijing Union University, Beijing;
2. Institute of Children's and Adolescents' Learning and Psychological Development, Beijing Union University, Beijing;
3. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing

Abstract: Mental health education curriculum holds significant strategic importance in the new era talent training system. However, its implementation still faces challenges such as abstract and vague teaching objectives and loose logic in teaching activities. This study compares the advantages and limitations of Bloom's and Hornstein's educational objective classification methods, and then uses Bloom's Taxonomy of Educational Objectives as a framework and combining the characteristics of mental health education curriculum, constructs an interactive model for the implementation of teaching objectives based on this theory. Specifically, it is divided into three types: knowledge-driven, experience-driven, and behavior-driven. In addition, by sorting out the hierarchical structure of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, an action verb library applicable to mental health education curriculum is integrated, the ABCD objective statement paradigm is introduced, and a supporting teaching template is designed. This provides teachers with an effective tool for accurately designing teaching objectives, helping to improve students' mental health levels and promote the sound development of mental health education curriculum.

Key words: Bloom's taxonomy of educational objectives; Mental health education curriculum; Teaching objective design; Three-dimensional objectives