生涯适应力导向的职业本科大学生职业生涯规划课程项目化教学改革实践

林蕴祷
广东工商职业技术大学，广东肇庆　526020

摘　要　针对职业本科生涯课程目标静态、方式单一、评价固化的问题，本研究以生涯适应力为框架，在16学时、8个专题的结构内，对大学生职业生涯规划课程进行项目化改造，围绕关注、好奇、控制、自信四个维度设计五项活动，于2025—2026学年第二学期在法律专业6个班约260人中实施。以学生作品与课堂观察为主，未设置对照班与量表前后测。实践表明，活动化任务提供了真实的探索与表达机会，部分作品较以往作业更为具体，课堂参与由“听讲”转向“做事”。生涯适应力可作为职业本科生涯课程目标重构的参照，其效果尚待量化工具检验。

关键词　生涯适应力；职业本科；职业生涯规划课程；项目化教学；课程改革

一、问题的提出

（一）职业世界的不确定性与生涯教育目标的位移

我国高校的职业生涯规划课程已开设多年，教学逻辑大体沿袭“自我探索—职业探索—生涯决策—行动计划”的线性路径。这一路径隐含两个前提：职业世界在若干年内相对稳定，个体的规划周期相对可预期。技术迭代与产业重组正在使两个前提同时松动。以法律行业为例，智能合同审查工具可在短时间内完成上百页合同的风险点标注，初级从业者的文书工作被大量替代；数据安全等新法规的实施，又催生了数据合规等新的职业方向。“选定一个职业并为之准备”的规划模式难以完全成立。

对生涯教育而言，这意味着课程目标需要从“帮助学生完成一次匹配”转向“帮助学生形成持续应对变化的能力”。这一转向并非新话题，但如何落地缺少细致的操作方案，在以技术技能培养为主、课时较为紧凑的职业本科院校中尤其如此。

（二）职业本科生涯课程的四重困境

聚焦本校实际，课程的问题集中在四个方面。其一，目标偏静态，教学内容侧重相对确定的职业知识与规划方法，对产业迭代、岗位演变嵌入不足，学生学到的是“如何做一份规划”，而非“规划失效时如何调整”。其二，方式偏单一，受16学时约束，教学以讲授为主，学生缺少主动探索与试错的机会。其三，评价偏终结，考核集中于期末的生涯规划书，对探索过程中态度与行为的变化缺少记录。其四，支撑偏薄弱，数字工具多用于资料分发与作业收取，未形成对学习过程的持续记录。

（三）研究问题

基于上述背景，本研究试图回答三个问题：第一，在16学时、8个专题的结构内，生涯适应力的

四个维度能否与既有教学内容建立清晰的对应关系；第二，围绕四个维度可以设计哪些低成本、与课时相容的活动；第三，这些活动在真实课堂中实施后出现了哪些可观察的迹象与未预期的问题。

二、理论依据与改革思路

（一）生涯适应力：从“匹配”到“适应”

生涯适应力由 Savickas 提出，指个体应对可预测的生涯任务与不可预测的生涯问题时的准备程度。它把关注点从“人与环境的静态匹配”转向“动态互动”，并操作化为四项资源：生涯关注，对未来保持前瞻性态度；生涯好奇，主动探索职业可能性；生涯控制，对自身发展承担责任并作出决策；生涯自信，克服障碍实现目标的自我效能感。四者分别回应“我有未来吗”“未来我想做什么”“谁拥有我的未来”“我能做到吗”。Savickas 与 Porfeli 编制的生涯适应力量表，使该构念可跨文化测量。

国内已有课程层面的干预尝试。孙竞、张嘉虹通过前后测发现，改革后的职业生涯规划课程在生涯好奇、生涯关注、生涯自信等维度上有提升；周子乔以“3+6”课程体系对一年级学生进行配对样本检验，六维量表显示好奇、自信、人际、调适四个维度变化显著，而关注与控制两个维度不显著。这提示：“关注”与“控制”并不因课堂讲授而自然生长，依赖具体的行为安排与可核查的产出。

（二）项目化学习作为实现路径

项目化学习以真实问题为驱动、以持续探究为过程、以公开成果为终点。完整的项目化学习需要较长周期与较大课时投入，与 16 学时的公共基础课存在冲突。本研究采取“降维”处理：不设计贯穿全学期的大项目，而设计若干“微项目”，每个占用一次课的部分时间，主体工作在课外完成。这样既保留“做中学”的内核，又将其压缩到课时可承受的规模。代价是各次活动的成果分散提交至教学平台存档，未汇入统一的个人生涯档案，四类资源之间缺少可追踪的关联。

（三）“轻量化重构”的三条约束

为使方案具备可复制性，本研究设定三条约束：一是不增加课时，全部活动在 16 学时内完成；二是不改变课程框架，8 个专题的顺序与主题保持稳定；三是增量可控，所用工具限于教师已掌握的通用教学平台，单个教师可以独立实施。

三、课程改革设计

（一）课程结构与改革前提

大学生职业生涯规划课程为面向全校一年级学生开设的公共基础课，16 学时、1 学分，由 4 个模块、8 个专题构成，考核采用“过程性评价 60%+ 结果性评价 40%”的方式。改革前的课程结构如表 1 所示。

表 1　改革前课程结构与教学专题

课程模块	单元名称	专题名称
生涯唤醒	如何度过大学生活	专题 1 认识职业生涯规划
生涯探索	了解专业发展方向	专题 2 探索专业发展前景
生涯探索	深度理解未来职业	专题 3 探索职业世界

表 1（续）

课程模块	单元名称	专题名称
生涯探索	探索内在自我	专题 4 探索内在自我特质
生涯决策	确立个人职业发展目标	专题 5 确立个人职业目标
生涯决策	描绘个人生涯发展蓝图	专题 6 描绘个人职业生涯蓝图
生涯发展	成为优秀的职业人	专题 7 职业素养提升
生涯发展	坚定生涯信念	专题 8 做乐观生涯追梦人

8 个专题构成从唤醒、探索、决策到发展的完整链条，也构成生涯适应力培养的内容基础。改革并未增删专题，而是改变每个专题内部“学生做什么”。

（二）四维度活动体系

围绕四个维度，本研究设计了五项活动，其对应关系、任务要求与成果形式如表 2 所示。

表 2　生涯适应力四维度与教学活动对应关系

维度	对应专题	教学活动	主要任务	成果形式
关注	专题 2、3	法律行业头条周报	小组在课堂内搜集行业新闻，撰写核心摘要与“对本专业学生的启示”，并以可视化方式表达	新闻卡片、可视化作品、课堂分享
好奇	专题 3	生涯访谈	3—8 人小组联系从业者、专业教师或高年级学生进行访谈并撰写反思	访谈提纲、原始记录、个人反思、课堂展示
控制	专题 5、6	生涯发展报告	整合自我与职业探索结果，完成职业目标确认、学习实践行动与职业发展规划，单列备选方案	个人生涯发展报告
自信	专题 4	“我的能力账户”	回顾成就事件，提炼能力关键词，小组互相补充后完善至 3—5 项	能力账户表
	专题 8	“破圈派对”	从 8 项“破圈行动”中任选 1 项完成，并记录体验与感悟	成果提交、体验记录

活动设计遵循以下思路。

第一，“关注”维度的活动定位是让学生真实接触一次外界信息，完成一次“从教材走向现实”的转换：由学生自己检索、筛选、判断哪些信息与专业相关，并把判断讲出来。

第二，“好奇”维度沿用并强化了课程原有的“生涯访谈”实践，降低学生接触真实职场的门槛，激发其对非传统职业路径的探索兴趣。

第三，“控制”维度锚定在原有的期末作业上。考核要求不做改动，只改变学生的写作素材，要求其调用前几个专题的探索结果。这样不增加作业量，却使报告从“规划文本”变为“决策练习”。严格地说，这一维度的改动幅度最小，它更像在原有作业上加了一道“调用”的要求。

第四，“自信”维度落在“把经验说成能力”这一具体困难上。学生并非没有能力，而是缺少把日常经验转译为能力语言的经验。“我的能力账户”正是这样一张转译表，“破圈派对”则提供一次低风险的突破体验。

（三）评价方式的调整

总评结构未变，仍为过程性 60%、结果性 40%。变化在过程性评价内部：除生涯发展报告作为结果性考核单独评分外，其余四项活动的产出均计入过程性成绩，评价依据由“是否提交”转向“是否体现探索痕迹”。

四、实施过程与关键环节

（一）实施对象与安排

改革于2025—2026学年第二学期在法律专业一年级6个班实施，覆盖学生260余人，由笔者独立授课，项目组其他成员参与方案研讨与作品评议。学习通平台承担任务发布、成果提交与存档。

（二）“关注”：《法律行业头条周报》

活动安排在专题2“探索专业发展前景”的一次课内完成，各小组同时进行。教师说明要求并分发学案纸，小组当场比对与筛选新闻，票选一条最值得分享的，撰写核心摘要与“对本专业学生的启示”，并用简笔画、流程图或对比图呈现理解；随后由小组代表上台解说，教师随机抽取2—3组点评。

实施中出现两个问题。一是新闻来源不清，部分小组反复检索却难以判断何为“行业新闻”；二是启示空泛，常见表述如“要拓展复合知识储备”，却说不清是哪一类。针对前者，后续可补充包含权威网站与公众号的信息源清单；针对后者，教师在点评时可提供“这条新闻改变了哪个岗位的什么要求—我因此需要做什么”的追问模板。

（三）“好奇”：生涯访谈

生涯访谈是课程原有的团队任务，改革强化其探索功能。教师课上讲解访谈方法与提问技巧；学生以3—8人组队，联系一位从业者、专业教师或高年级学生完成访谈，提交访谈提纲、原始记录与个人反思，并在课堂上作5—8分钟展示。

实施中的主要困难是访谈对象的获取。部分小组难以联系到执业律师，转而访谈公司法务、基层法律服务工作者或本院教师。这一“退而求其次”产生了意外效果：访谈对象多元化使学生看到职业路径的多种可能。

（四）“控制”：生涯发展报告

报告在专题5发布要求，期末以纸质版提交。“职业目标确认—个人学习实践行动—职业发展规划”三个部分由课程统一规定，其中“计划评估调整”一项明确要求回答“若目标未实现有何备选方案”。改革不改动这些要求，只在发布时强调：报告须调用前几个专题的探索结果，备选方案不是“退路”，而是对不确定性的正常回应。

（五）“自信”：“我的能力账户”与“破圈派对”

“我的能力账户”在专题4课堂完成。教师讲解填写方法后，学生现场回顾一至两件成就事件，从中提炼能力关键词，小组内分享并由同伴补充。多数学生最初写下的是“学习能力强”“认真负责”这类笼统表述，经同伴追问“你做了什么让别人觉得你学习能力强”，才逐渐具体化为“能在两周内自学一款软件”一类可验证的描述。

“破圈派对”安排在专题8。该专题原以讲授为主，改革后调整为一次自我拓展实践：学生从八项“破圈行动”中任选一项完成，如绘制“非学生名片”、公开发布破圈宣言、借助大模型制作“人生BGM”等，成果提交至教学平台并附一段体验记录。专题8处于课程末端，学生对自我与职业已有基本认识，此时安排一次真实的小规模突破，比继续讲授“如何树立生涯信念”更易留下印象。

五、实施情况与初步观察

（一）证据来源及其限度

本研究的证据包括两类：学生提交的活动作品（新闻卡片、访谈报告、生涯发展报告、能力账户、破圈成果）与课堂观察记录。两类证据均为质性材料，由笔者收集解读。

必须说明其限度：没有对照班，无法排除学生自然成熟、其他课程影响等因素；没有使用生涯适应力量表前后测，无法给出各维度的分数变化；作品评分由单一教师完成，未做评分者一致性检验。因此下文只作描述性判断，不构成因果论证。

（二）学生作品中的可观察迹象

新闻卡片的选题分布较为分散，涵盖社会热点案件、政策法规、法律科技、基层法律服务等方向。启示部分的质量差异明显：一部分小组能落到具体行动，如分析基层法律服务缺口后提出“利用寒暑假到乡镇司法所实习”，讨论智能合同审查后提出“选修数据合规相关课程”；也有小组止于“要努力学习”一类表态。需要说明，这是同一时点上不同小组之间的差异，而非随时间发生的变化。

访谈反思呈现的是“想象”与“真实”的对照。多份反思提到此前对法律职业的认识来自影视作品，访谈后对工作内容、入职门槛、日常节奏有了具体了解。证据是细节密度：“律师工作很辛苦”与“实习律师前两年主要在整理卷宗和检索案例，每天工作十小时左右”并存。

生涯发展报告的质量差异较大。多数报告能把自我探索与职业探索的结果同职业目标建立联系，并在“计划评估调整”部分给出路径不同的备选（如主目标为律所执业，备选为企业法务或基层法律服务）。也有部分报告停留在目标陈述与口号式行动计划层面，差距分析缺乏依据。

能力账户反映的是表达方式的差别。能力关键词由笼统转向具体，这一“转向”发生在一次课堂之内，更多说明学生缺少的是转译经验而非能力本身。“破圈派对”体验记录中，大部分学生只记录事件，缺乏对该能力如何进一步提升与迁移的深度思考。

（三）课堂参与形态

小组展示环节的变化最明显：可视化表达降低了发言门槛，平时不主动发言的学生在解释自己画的图时表达意愿增强；随机抽取小组上台，也使准备行为从“少数人”扩散到“全体”。

不过，上述判断均来自课堂观察记录。课程并未作系统的意见征集，因此关于学生主观体验的判断只能依据作品中的自述文字与课堂上的口头表达，证据强度有限，不足以支撑“课程受到普遍欢迎”一类结论。

（四）对“成效”的谨慎判断

综合两类证据，可以作出如下判断：活动化任务为学生提供了真实的探索行为与表达机会，部分作品的选题与反思较以往课程作业更为具体，课堂参与由“听讲”转向“做事”。但“更为具体”只是与往届作业相比的印象式判断，没有可比的评分数据；这些迹象是否意味着生涯适应力的提升，本研究暂时无法回答。作品质量差异也可能来自任务要求的明确程度、同伴示范与反馈的即时性，而非稳定心理特质的变化。把这类观察表述为“有效提升”，超出证据支持范围。

六、反思与改进

（一）四个突出矛盾

第一，活动时间与课时的矛盾。行业周报的展示环节容易超时，一次两学时的课若安排 3 组展示加点评，讲授内容就会被压缩，后通过限定发言时间才有所缓解。16 学时的框架内，活动与讲授之间存在真实的零和关系。

第二，深度与参与的矛盾。参与度提高不等于思维深度提高。部分学生的启示仍停留在表层，说明活动提供了“做”的机会，却没有充分提供“想深一层”的支架。课堂追问是补救措施，支架仍需更精细的设计。

第三，评价可靠性的矛盾。质性作品评价主观性较强，单一教师评分难以保证一致性，也难以排除教师对改革本身的期待所带来的宽松倾向。

第四，教师负荷与可持续性的矛盾。五项活动意味着五类作品的批阅与反馈，单班尚可维持，多班同时承担，工作量线性增长。研究中设想的数字化工具链并未真正建成：教学平台承担了提交与存档，数据采集与分析仍靠人工。这说明“数字赋能”在公共课场景中的落地难度被低估了。

（二）改进方向

一是引入量化工具。后续可在开课初与结课前施测生涯适应力量表，并设置采用原教学模式的对照班，通过配对样本与组间比较考察效果。量表可选用 Savickas 与 Porfeli 的生涯适应力量表中文版，或国内学者编制的中国大学生量表。

二是细化评价标准。为每类作品制定三至四个维度的评分标准，尝试双人独立评分并计算一致性，使作品评价从“印象判断”转向“依据判断”。

三是建立个人生涯档案。目前五类作品的产出节点与四个维度的培养要求是对应的，但作品分散提交、学期结束即散落，学生难以看到自己在“关注—好奇—控制—自信”上的持续变化。可依托教学平台按学期为每名学生建立作品档案，将各专题成果归入同一目录，并在下一个专题开始时调取前序成果。这一步不增加课时，却能把分散的活动串成线索，也是这一维度真正从“做过”走向“积累”的前提。

四是建立专业适配的活动变式。行业周报的选题需与专业对应：法律专业关注司法政策与法律科技，财经类可关注财税政策与行业监管，传媒类可关注内容生态与平台规则。结构不变、素材随专业替换，是跨专业推广的前提。

七、结语

本研究在 16 学时、8 个专题的框架内，以生涯适应力四个维度为线索，对大学生职业生涯规划课程作“轻量化”的项目化改造，形成五项可操作的活动与五类可留存的学生作品。实践表明，这一路径在真实课堂中可行：不需要额外课时与新平台，单个教师即可实施，活动产出同时构成过程性评价的依据。

但可行不等于有效。本研究没有量化证据，对效果的判断仅限于作品与课堂表现层面的描述性观察。这项改革的价值主要在于一套可复制的活动设计与实施经验，以及暴露出的真实问题——活动与

课时的张力、参与与深度的落差、质性评价的可靠性、教师负荷的上限。这些问题比“成效”本身更值得记录，因为它们决定了这类改革能否从一次性的尝试，变成可持续运转的常规课程。

生涯教育本身就是一项需要不断适应的事业，课程改革亦当如此：先让它跑起来，再让证据跟上。

参考文献

[1] SAVICKAS M L. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory[J]. The Career Development Quarterly, 1997, 45(3): 247-259.

[2] 赵小云，郭成．国外生涯适应力研究述评 [J]. 心理科学进展 ,2010,18(9):1503-1510.

[3] 关翩翩，李敏．生涯建构理论：内涵、框架与应用 [J]. 心理科学进展 ,2015,23(12):2177-2186.

[4] SAVICKAS M L, PORFELI E J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries[J]. Journal of Vocational Behavior, 2012, 80(3): 661-673.

[5] 孙竞，张嘉虹．基于生涯适应力提升的高校职业生涯规划课程教学改革及有效性验证 [J]. 中国大学生就业 ,2023(9):57-64.

[6] 周子乔．基于生涯适应力理论的“3+6”职业规划课程实证研究 [J]. 创新创业理论研究与实践 ,2023,6(17):81-83.

基金项目

广东工商职业技术大学 2026 年度教育教学改革研究与实践项目“生涯适应力导向的职业本科《大学生职业生涯规划》课程项目化教学改革与实践”（2026JXGGYJ075）。

Project-Based Teaching Reform of the Career Planning Course in Vocational Undergraduate Education Oriented Toward Career Adaptability: A Case Study of "College Student Career Planning"

LIN Yunyi
Guangdong University of Business and Technology, Zhaoqing, Guangdong 526020, China

Abstract Career planning courses in vocational undergraduate education are still organized around relatively stable occupational knowledge, lecture-based delivery and terminal assessment, which sits uneasily with a labor market in which jobs disappear and emerge at the same time. Drawing on Savickas's construct of career adaptability, this study redesigned the course "College Student Career Planning" without changing its 16-hour, eight-topic structure. Five activities were designed around career concern, curiosity, control and confidence and implemented with about 260 first-year law students in six classes in the spring semester of 2026. Evidence consisted of student work and classroom observation; no control group and no pre-post scale were used, so the study reports descriptive observations rather than causal effects. Some student work was more specific than in previous cohorts, and classroom participation shifted from listening to doing. The study suggests that career adaptability offers a workable reference for goal reconstruction in vocational undergraduate career courses, whereas claims about its effects still require quantitative testing.

Keywords Career adaptability; Vocational undergraduate education; Career planning course; Project-based teaching; Curriculum reform

版权所有 © 2026 本文作者和香港科技出版集团。本作品根据知识共享署名国际许可证 (CC BY 4.0) 获得许可。http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Open Access