

从体验到成长：研学旅行促进学生心理发展的作用机制

——基于“情境—过程—资源”的模型

方建东¹ 谢振凯^{2*}

(1.广东技术师范大学教育科学学院应用心理学系, 广东 广州 510665; 2.桂林市职工大学, 广西 桂林 541002)

[摘要] 已有研究主要关注研学旅行的课程价值、知识学习和实践能力培养, 对于研学旅行如何作用于学生心理发展以及其内在机制仍缺乏系统解释。本文基于体验学习理论、自我决定理论和积极心理学理论, 提出“情境—过程—资源”(Context-Process-Resource, CPR)模型, 用于揭示研学旅行促进学生心理发展的动态生成机制。研学旅行并不会自动产生心理发展效应, 其作用效果受到课程设计质量、教师支持方式、同伴互动模式以及学生个体差异等因素影响。未来研究需推动研学旅行研究由“效果评价”走向“机制解释”, 由“活动组织”走向“心理发展支持”。

[关键词] 研学旅行; 心理发展; 体验学习; 自我决定理论; 积极心理学

DOI: <https://doi.org/10.63944/zdn02.erstp>

From Experience to Development: Mechanisms of Study Travel in Promoting Students' Psychological Development

——A Context-Process-Resource Model

Jiandong Fang¹, Zhenkai Xie²

¹*Department of Applied Psychology, School of Educational Science, Guangdong Polytechnic Normal University, Guangzhou, China;*

²*Guilin Staff University, Guilin, China*

Abstract: Existing studies have mainly focused on the curricular value, knowledge acquisition, and practical skill development of study travel, while a systematic explanation of how study travel affects students' psychological development and its underlying mechanisms remains lacking. Drawing upon experiential learning theory, self-determination theory, and positive psychology, this paper proposes the Context-Process-Resource (CPR) model to elucidate the dynamic generative mechanism through which study travel facilitates students' psychological development. It should be noted that study travel does not automatically produce psychological developmental effects; its effectiveness is moderated by multiple factors such as the quality of curriculum design, teacher support, peer interaction patterns, and individual student differences. Future research should advance study travel research from "outcome

作者简介: 方建东(1974—), 男, 博士, 研究方向心理健康教育与心理咨询。

***通讯作者:** 谢振凯(1982—), 男, 学士, 研究方向职工教育培训。

evaluation" to "mechanism explanation," and from "activity organization" to "psychological development support."

Keywords: study travel; psychological development; experiential learning; self-determination theory; positive psychology

一、研学旅行何以成为学生心理发展的重要场域

传统学校心理健康教育主要依托心理课程、心理咨询和心理测评等方式开展，这些方式对于心理问题预防和心理知识普及具有重要作用，但学生积极心理品质的形成并非仅依赖知识传递，而是在真实生活经验和社会互动过程中逐渐建构。Bandura 指出，自我效能感来自个体对成功经验的积累^[1]；社会情感能力需要在真实人际互动中形成；心理韧性则是在面对困难、获得支持并成功适应过程中逐步发展。因此，如何创造能够促进学生主动参与、面对挑战和获得成长经验的发展性环境，成为学校心理健康教育需要回应的重要问题。

研学旅行正是在这一背景下展现出独特价值。与传统课堂相比，研学旅行突破了固定空间限制，将学生置于自然、社会、文化和职业等真实环境中，使学习过程由知识接受转向经验建构。研学旅行还改变了学生与学习对象之间的关系。在课堂环境中，学生往往面对教师设计的问题和抽象化知识，而在研学旅行中，学生需要面对真实世界中的问题，需要通过观察、合作、探索和行动寻找解决方案。这些经历为学生心理发展提供了课堂难以替代的发展资源。

二、研学旅行促进心理发展的理论基础

（一）体验学习理论：从活动经历到成长经验

体验学习理论为理解研学旅行的教育价值提供了重要理论基础。Kolb 认为，学习并不是简单的信息接受，而是个体通过经验转换不断建构知识和发展能力的过程^[2]。其理论模型包括具体经验、反思观察、抽象概念化和主动实验四个环节。这意味着，真正具有发展意义的学习，不仅来自经历本身，更来自个体对经历的理解和再加工。

研学旅行天然具有促进体验学习的优势。袁振杰等认为学生在研学旅行的体验深刻影响了其对正式教育空间（如学校）的认识和感知^[3]。学生通过身体行动、环境探索和社会互动获得具体经验；通过组织能力、沟通能力、创造能力和实践能力获得积极体验。当学生发现自身能够完成过去认为困难的任务时，自我效能感和积极自我概念便可能逐渐形成。Dewey 指出，未经反思的经验只是经历，而非教育意义上的经验^[4]。研学旅行促进心理发展的关键，在于是否能够通过反思、交流和意义建构，使外部经历转化为内部成长资源。

（二）自我决定理论：心理需要满足推动外部体验向内部成长转化

自我决定理论（Self-Determination Theory, SDT）认为，个体具有三种基本心理需要：自主需要、胜任需要和关系需要^[5]。当这三种基本心理需要得到满足时，个体更容易形成内在动机，表现出更高水平的投入、积极情绪和心理适应。研学旅行相较于传统课堂环境具有开放性、探索性和实践性特点，为心理需要满足提供了独特条件。

在研学活动中，学生往往需要主动观察环境、提出问题、选择策略并解决现实问题。研学活动中的挑战性任务为学生提供了获得能力体验的机会。当学生通过努力完成一次实践任务、解决一个现实问题或克服一次困难时，会形成“我能够做到”的积极信念。这种成功经验不仅增强学生当前活动中的投入，也能够迁移到未来学习和生活情境中。

（三）积极心理学视角：从问题预防走向优势发展

积极心理学强调个体积极力量、优势品质和发展潜能的重要价值。Seligman 和 Csikszentmihalyi 指出，心理健康不仅是消除消极状态，更是促进幸福感、意义感和积极功能的发展^[6]。从积极心理学视角看，研学旅行的深层价值并非简单增加学生经历，而是通过积极情绪、优势发现和意义建构促进学生从“完成一次活动”走向

“获得一次成长”。

研学旅行能够激发积极情绪、促进优势发现和意义建构。Fredrickson 的拓展—建构理论认为，积极情绪不仅改善个体当下体验，还能够拓展认知范围，并进一步建构长期心理资源^[7]。当学生发现自身具有课堂评价之外的能力时，会逐渐形成更加积极、完整的自我概念。Frankl 指出，意义感是个体面对困难和不确定性时的重要心理资源^[8]。研学旅行通过文化体验、社会实践和自然探索，为学生提供理解社会、认识自我和思考未来的机会。

三、“情境—过程—资源”（CPR）模型：研学旅行促进心理发展的动态机制

“情境—过程—资源”（Context - Process - Resource, CPR）模型（见图 1）认为，研学旅行并不是通过活动参与直接影响学生发展，而是经历“外部情境创设—心理过程加工—内部资源生成”的动态过程。具体而言，研学旅行首先改变学生所处的发展环境，为心理成长提供可能性；其次，学生通过情绪体验、心理需要满足和反思意义建构等过程，将外部经历转化为内部心理变化；最终，这些变化进一步沉淀为能够支持未来发展的心理资源。

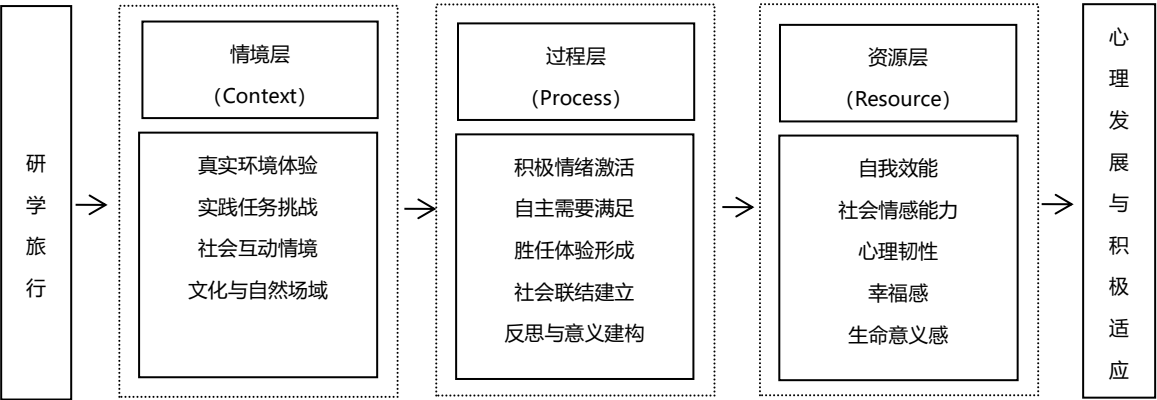


图 1 “情境—过程—资源”（CPR）模型

（一）情境层：真实体验构成心理发展的触发条件

CPR 模型中的“情境”强调研学旅行所创造的发展性环境，其最大的特点在于改变了学生学习和发展的空间结构，使学生进入真实、开放和复杂的社会情境。

首先，研学旅行具有真实性。课堂学习中的问题往往经过教师加工，具有明确答案和预设路径，而研学活动面对的是现实世界中的真实问题。学生需要在不确定情境中观察、分析和行动。这种真实问题情境能够促进学生形成更加灵活的问题解决能力。

其次，研学旅行具有具身性。蒋奇杰等认为具身感受和体验不仅构成了个体对外部世界的认知基础，还深刻地影响着个体的情感反应及与社会和世界互动的关系^[9]。研学旅行使学生通过观看、触摸、操作和体验参与学习，使知识不再只是抽象符号，而成为与情境、情绪和行动联系起来的经验。

再次，研学旅行具有社会性。学生不是孤立地完成活动，而是在教师、同伴和社会环境互动中学习。合作任务、共同生活和团队挑战，使学生进入更加复杂的人际关系系统。这种社会互动为社会情感能力和心理适应能力发展提供了重要基础。

（二）过程层：心理加工实现体验向成长的转化

CPR 模型的核心在于强调：情境本身不会自动产生发展结果，真正决定心理发展的，是个体如何体验、解释和加工这些经历。

1.积极情绪激活：从新奇体验到发展动力

研学旅行首先通过新环境、新任务和成功体验激活积极情绪。相比日常学习环境，研学活动具有较强的新

颖性和探索性，学生容易产生好奇、兴趣和期待。当学生通过努力完成任务时，还可能体验到成就感和自豪感。积极情绪的重要价值在于，它能够改变学生面对问题的方式。当学生在研学过程中体验到“我可以解决问题”时，积极情绪便进一步促进自信和成长动力形成。

2.心理需要满足：从外部要求到主动投入

研学旅行中的自主探索、任务挑战和合作互动，为学生基本心理需要满足创造条件。当学生能够自主选择行动方式，并通过努力完成任务获得能力体验，同时获得教师和同伴支持时，外部活动便可能转化为内部动机。如果活动只是简单安排参观路线，学生处于被动接受状态，那么心理发展价值有限；而如果活动允许学生提出问题、参与决策并解决真实问题，则更容易激发主动投入。

3.反思与意义建构：从经历事件到形成经验

Dewey 指出，经验只有经过反思才能成为促进发展的教育经验^[4]。对于学生而言，一次研学经历是否具有成长意义，取决于他们如何理解这段经历。例如，面对一次团队任务失败，不同学生可能形成不同解释：有学生认为“我能力不足”，也有学生认为“我需要调整策略”。前者可能导致消极自我评价，后者则可能促进成长型理解。当学生完成从“我经历了一件事情”到“这件事情改变了我认识自己和世界的方式”的转变时，研学旅行才真正实现心理发展价值。

（三）资源层：积极心理资源实现成长迁移

CPR 模型中的“资源”层强调，研学旅行的最终价值并不只是产生一次性的积极体验，而是将短暂经历转化为能够支持学生长期发展的心理资源。这些心理资源具有稳定性和迁移性，能够帮助学生更好地应对未来学习、生活和社会适应中的挑战。

1.成功经验积累促进自我效能形成

自我效能感是个体对自身完成任务能力的信念，是影响学习投入、目标坚持和压力应对的重要心理变量^[1]。研学旅行通过不同形式的成功体验能够帮助学生形成更加全面的自我认识，个体获得的不仅是任务完成本身，更是关于自身能力的积极信念。这种信念能够迁移到其他生活领域，使学生形成“面对困难可以通过努力改变”的发展倾向。

这一过程也与成长型思维理论具有一致性。Dweck 指出，相信能力可以发展的个体，更倾向于接受挑战，并将困难理解为学习机会^[10]。在研学旅行过程中，教师应关注学生努力、策略和过程，而非仅评价结果。例如，与其评价“你完成得很好”，不如引导学生认识，“你通过调整方法解决了问题。”

2.合作互动促进社会情感能力发展

社会情感学习理论（Social and Emotional Learning, SEL）认为，个体需要发展自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能和负责任决策等核心能力。这些能力无法仅通过知识讲授获得，而需要在真实互动中不断练习。研学旅行具有鲜明的集体性特点，为社会情感能力发展提供了真实情境。

社会支持理论指出，积极的人际关系能够缓冲压力事件的不良影响，提高个体心理适应水平^[11]。对于青少年而言，一次共同完成任务的经历、一段面对困难时相互支持的关系，都可能成为重要的发展资源。值得注意的是研学活动过度强调竞争、排名和表现比较，可能增强社会比较压力。高质量研学设计应更多强调合作目标和共同成长。

3.适度挑战与支持结合促进心理韧性发展

Masten 指出，心理韧性并不是少数人的特殊品质，而是在正常发展过程中，通过积极关系、成功经验和环境支持逐渐形成的^[12]。研学旅行具有一定挑战性。学生需要离开熟悉环境，面对新的空间、新的人际关系和新的任务要求。例如，第一次独立完成调查任务，第一次进行公开展示，第一次在陌生环境中解决生活问题。这些经历可能带来压力，但同时也提供心理成长机会。

注意“挑战—支持”的平衡机制。过低的挑战无法促进发展，而过高的困难可能导致挫败感。设计符合学生发展水平的任务，使学生能够通过努力完成；提供必要支持，包括教师指导、同伴合作和资源帮助；引导学生形成积极解释方式，将困难理解为学习和成长机会。当学生经历“遇到困难—尝试解决—获得成功”的过程

时，困难经历便可能转化为心理韧性资源。

4.意义建构促进生命价值感形成

心理发展不仅包括能力提升，也包括个体如何理解自身存在的价值。意义感是积极心理学关注的重要心理资源，它影响个体面对压力、不确定性和未来挑战时的心理状态。研学旅行能够提供丰富的意义建构机会。文化体验使学生理解历史与社会，公益实践帮助学生形成责任意识，职业体验促进学生思考未来发展，自然探索增强人与环境连接。

意义并不是活动本身赋予学生的，而是在学生主动解释和反思过程中形成的。同样参观一次历史场馆，有的学生可能只是记住了一些知识，而有的学生可能进一步思考：“今天的生活从哪里来？”“我未来希望成为怎样的人？”二者之间的差异，正体现了意义建构的重要作用。研学旅行真正促进学生成长的标志，不是学生记住了多少信息，而是学生是否形成了新的自我理解和世界理解。

四、研学旅行促进学生心理发展的实践路径

研学旅行需要从“活动组织逻辑”转向“发展支持逻辑”，重点从课程设计、教师支持、反思迁移和评价体系等方面进行优化。

（一）构建“体验—反思—迁移”的发展性课程体系

研学课程设计应从心理发展目标出发，构建完整的发展链条。首先，要明确研学活动的心理发展目标。不同类型研学活动应关注不同心理品质。例如，自然探索活动可以关注好奇心和生态责任；社会实践活动可以关注同理心、合作能力。其次，应建立“体验—反思—迁移”的完整过程。在体验阶段，让学生进入真实情境，通过行动获得直接经验；在反思阶段，通过讨论、日志和交流，引导学生理解经验意义；在迁移阶段，帮助学生将研学中的成长经验应用到日常学习和生活中。

（二）推动教师角色从活动管理者转向心理促进者

研学旅行教师需要实现角色转变。首先，教师应成为体验引导者。教师不应简单提供答案，而应通过问题促进学生思考。例如：“你为什么这样判断？”“还有其他解决方式吗？”其次，教师应成为成长支持者。当学生面对困难和失败时，教师不应立即替代解决，而应帮助学生分析问题、寻找策略。再次，教师应成为反思促进者。研学结束后，教师需要引导学生总结成长经验，使短期体验转化为长期心理资源。

（三）建立全过程心理支持机制

研学旅行虽然具有促进心理发展的潜力，但同时也是一种环境变化较大的教育活动。学生离开熟悉校园，可能面临适应困难、人际冲突和任务压力。活动前，应帮助学生形成合理心理预期。例如，通过任务介绍和心理准备活动，提高学生心理安全感。活动中，应关注学生心理状态变化，尤其关注适应困难和面对挑战容易放弃的学生。教师需要提供支持，但同时保留学生自主解决问题的空间。活动后，应通过成长日志、主题班会、成果展示等方式促进经验迁移。

（四）完善从活动评价到心理发展评价的体系

目前研学旅行评价更多关注活动是否完成、路线是否执行、学生是否参与，较少关注学生心理发展变化。未来评价体系需要更加关注心理资源变化，包括自我效能、心理韧性、社会情感能力、幸福感和意义感等；关注过程表现，包括主动参与、合作行为、问题解决和情绪调节能力；关注长期迁移，考察研学经历是否影响学生未来学习投入、人际适应和发展目标。

参考文献：

[1] Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*[M]. New York: W. H. Freeman.1997.

[2] Kolb, D. A. *Experiential learning*[M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall,1984.

- [3] 袁振杰,谢宇琳,何兆聪.主体、知识和地方：一个研学旅行研究的探索性理论框架[J]. 旅游学刊.2022,37(11): 14-26.
- [4] Dewey, J. *Experience and education*[M]. New York: Macmillan,1938.
- [5] Deci, E. L., & Ryan, R. M. *The “what ” and “why ” of goal pursuits*[J]. Psychological Inquiry.2000, 11:227-268.
- [6] Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. *Positive psychology*[J]. American Psychologist.2000, 55:5-14.
- [7] Fredrickson, B. L. *The role of positive emotions in positive psychology*[J]. American Psychologist.2001, 56:218-226.
- [8] Frankl, V. E. *Man's search for meaning*[M]. Boston: Beacon Press,1963.
- [9] 蒋奇杰,朱佳仪,徐昕颖,等.香港青年赴内地研学旅行体验与国家认同感建构[J]. 旅游学刊.2025, 40(8): 33-49.
- [10] Dweck, C. S. *Mindset: The new psychology of success*[M]. New York: Random House,2006.
- [11] Cohen, S., & Wills, T. A. *Stress, social support, and the buffering hypothesis*[J]. Psychological Bulletin.1985, 98:310-357.
- [12] Masten, A. S. *Ordinary magic: Resilience processes in development*[J]. American Psychologist.2001, 56:227-238.