



北大教育经济研究（电子季刊）
Economics of Education Research (Beida)
北京大学教育经济研究所主办
Institute of Economics of Education, Peking

第 12 卷
第 4 期
(总第 45 期)

主编：闵维方；副主编：丁小浩 岳昌君；

编辑：孙冰玉

高等教育对学生学业成就的增值效应研究

鲍威

(北京大学教育学院/教育经济研究所, 100871)

摘要：如何准确全面地评价高等教育就读经历对于学生学业成就的增值效应，成为近年各国社会大众和政府关注的重要课题。本研究基于教学内容的相关性、学业成就的关联度两个维度，从国际比较的视角，分析了高校学生学业成就评估的四大模式的特征、适用性和局限性。并在此基础上利用学生调查数据，从实证层面考察我国高等教育对学生学业成就的增值效应和影响机制。研究发现：(1)我国高校学生学业成就的增值体现为三大重要维度：核心胜任力、公民意识、专业素养；(2)学生学业成就的提升受到院校学术选拔性、财政资源、课程设置、师生互动及学生参与的影响。

关键词：高等教育；学生学业成就；增值效应

The Value-added Effect of Higher Education on Students' Learning Outcomes

BAO Wei

Institute of Economics of Education, Graduate School of Education, Peking University, Beijing
100871, China

Abstract: In recent years, the public and government have increasingly pressured colleges and universities to account for their value-added effect on students' learning outcomes. Based on the discussion of the advantage and limitation of value-added measurements of students' learning outcomes, using data of college student survey, the aim of this study was to explore the structural characteristics and influence mechanism of students' learning outcomes. The results indicated that there are important three dimensions which lie in students' learning outcomes: core competencies, civic awareness, knowledge in major field. This study also found that selectivity, financial resource of institution, college curriculum, student-faculty interactions, and student engagement both have significant influence on students' learning outcomes.

Keywords: Higher education, students' learning outcomes, value-added effect,

基金信息：本研究为 2013 年度教育部人文社科研究规划基金项目（13YJA880002），2012 年教育部新世纪优秀人才支持计划的研究成果。

作者联系方式：鲍威，北京大学教育学院；手机：139-1053-1458/邮箱：baowei@gse.pku.edu.cn

上世纪60年代以来,在高校规模扩张、社会问责机制不断强化的背景之下,如何系统与清晰地测量高等教育质量和成就,成为西方发达国家教育管理部门、院校决策者、研究者等高度关注的问题(Jeffery P.Aper; Dennis E.Hinkle,1991)。[]虽然早期对于高等教育质量的讨论存在侧重于院校所筹措的资源 and 学术声望等投入要素的趋势,但80年代之后,高等教育质量的关注焦点出现明显转变。聚焦人才培养的质量与成效,积极探索测量高校学生的发展与学业成就提升的有效方式,成为研究发展的新趋势(Ewell,1989)。[]

利益相关者希望高等院校能够出示反映学生学习成就的相关数据或资料,由此明确印证高等教育在学生发展中的增值效应、验证院校是否培养了适应于当今知识经济发展的合格人才。为此,对于高等院校教学质量及学生学业成就信息的问责压力,在一定程度上已超越了高等院校的资格认证压力(Shavelson, et al, 2009)。[i] 本研究首先基于国际视角,分析高校学生学业成就的评估模式及其代表性测量工具,分析不同评估模式的特征及其适用性。在此基础上利用学生调查数据,分析我国高等教育在学生能力塑造方面的增值效应,尝试系统考察高校人才培养机制在学生发展中的影响机制。

一. 高校学生学业成就的测量方式

1. 高等教育人才培养质量问责压力的扩增

所谓高校学生的学业成就(learning outcomes)指的是,通过高等院校学习所引发的学生个体的变化或收益。这些变化或收益并非源于学生个体自然发展、社会发展等高校之外的因素,并且这些变化或收益可根据能力或业绩进行测量(OECD, 2008)。[ii]近年社会各界对于高校学生学业成就的问责压力不断扩增,其背后的原因可分为三个方面(Ou Lydia Liu, 2010)。[iii]

其一,政府强化了对于高校教学质量和学生学业成就的关注。以美国为例,2006年联邦教育部斯佩林委员会(Spelling's Commission)发表了题为《领导力的考验:绘制美国高等教育的未来(A Test for Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education)》的报告书。该报告指出,学生学习应成为高等教育信息透明化和问责机制的核心,高等院校需将人才培养作为首要目标,并且积极研发可开展多院校间比较的、反映学生发展进步的高等教育增值效应的测量工具(U.S. Department of Education, 2006)。[iv]在日本,2008年中央教育审议会公布《学士课程的构建》审议报告。该报告强调,相对于“院校应该教什么”,更重要的是“学生应该掌握什么”。该报告界定大学教育应赋予学生的知识能力标准,明确了包括(1)关于多文化、社会、自然相关知识的理解、(2)通用性技能、(3)态度与取向、(4)综合性学习经验及创新思维四大要素的“学士力”概念内涵。[v]

其二,资格认证组织和大学评估机构不断推动院校将学生学习问责纳入认证测评环节。资格认证组织要求各高校提供反映学生学业成就的统计报告。在美国,已有四十个以上的州构建了相关的问责机制和统计报告体系,约27个州已经设置了包括227项学生学习业绩指标的院校报告模式(Klein et al.2005; Naughton 2003) [vi][vii]

其三,不断增长的经费投入导致公众对高等教育教学成效的高度关注。无论是政府部门对高等教育财政投入的增长,还是高校学生收费标准的提升,都导致院校面临来自政府、学

生以及纳税人对于高等院校人才培养效率的问责压力。

2. 学生学业成就的多元化评估模式

在此背景之下, 许多国家和地区, 甚至相关国际组织开始积极探索高校学生的学业成就与学业参与状况的评估机制。以下利用吉田文 (2009) 基于学业成就和评估方式的两维分类框架, 尝试从国际视角, 梳理相关的评估指标或测量工具, 思考各类评估模式的特征及其适用性。^[viii]

表 1 高校学生学业成就的评估模式分类

		教学内容/活动与学业成就的相关性	
		直接性	间接性
学 业 成 就 的 评 估 方 式	直 接 性	<p>模式 1: 对高校学生的学科专业知识能力进行直接评估的测量指标</p> <p>例: 学科专业的科目考试、毕业考试、GPA、毕业论文等相关评估指标等</p>	<p>模式 3: 对高校学生通过高等院校学习所掌握的通用性能力或胜任力进行直接评估的测量指标</p> <p>例: 美国 CAAP、WAPP、CLA 评估、澳大利亚的 GSA 评估等</p>
	间 接 性	<p>模式 2: 对高校学生的学科专业知识能力进行间接评估的测量指标</p> <p>例: 学分、毕业率等</p>	<p>模式 4: 对高校学生通过高等院校学习所掌握的通用性能力或胜任力进行间接评估的测量指标</p> <p>例: 学生学业成就调查、学生满意度调查、学生学业参与调查等</p>

模式 1 是对学生在高校就读期间所掌握的专业知识技能进行直接评估的模式, 也是长期以来在各类高等院校广为采用的学生学业成就评估模式。通常高校内部实施的不同学科专业的科目考试、毕业考试、毕业论文、GPA (绩点) 等考核模式或指标都属于该评估模式范畴。相对于其他评估模式, 该模式能够精确细致地考察学生在特定专业领域的认知性能力, 但其局限性在于无法利用评估结果, 开展跨专业或跨院校间的比较。

模式 2 采用间接的方式评估学生在高校所学的专业知识技能, 具体可用所修学分、毕业率等指标进行评估测量。虽然相对于前者, 该类指标可进一步拓展运用于学科间和多院校间的比较, 但其使用也存在一定的局限。首先, 此类指标只能在美国等高校毕业考核严格, 即在该指标具有筛选功能的“严出口”高等教育体制中发挥效用, 在“宽出口”高等教育体制中并不具备甄别效用。其次, 此类指标只能表明学生是否达到学业合格的门槛基准, 无法准确反映学生的学业成就。

鉴于模式 1 和模式 2 的局限性, 近年发达国家纷纷开始探索采用直接或间接评估的方式, 对高校学生的学业成就进行评估测量。考虑到学科间和多院校间的可比性, 这些评估往往聚焦于高校学生所掌握的通用性知识技能和胜任力。

模式 3 是采用直接评估的方式, 测量高校学生通过高等院校就读经历所掌握的通用性技能 (generic and domain-specific skills) 和核心胜任力 (core competencies)。目前开展此类评估模式的国家包括美国、澳大利亚、英国、墨西哥、巴西等。

以澳大利亚毕业生知识能力评估项目 (Graduate Skills Assessment, 简称 GSA) 为例, 联邦政府作为评估发起方和资助方, 委托澳大利亚教育研究委员会作为评估实施方, 遵循各院校自愿参与的原则, 每两年对高校本科新生和四年级学生进行评估。测评答卷时间为 3 小时, 内容涉及学生的问题解决能力、批判性思维、分析推理能力和写作能力, 其中前三项能力测量采用多项选择, 写作能力则采用小论文形式。该项目将新生组视为控制组, 通过与四年级学生的对比, 来测量高等教育经历对学生学业成就的增值效应 (鲍威, 2014)。^[ix]显而易见, 这种测量方式的前提假设为新生和四年级学生具有相同的特征。不仅如此, 这种测量方式也无法处理评估期间因学生辍学所导致的样本群体变化。而且, 如果高校招生选拔标准出现变化, 这种测量方式也会导致评估结果的失真 (Terezini, 1989)。^[x]

相比于澳大利亚的政府主导模式, 美国相关评估主要由民间专业机构或组织推动实施。代表性的评估项目包括高校学生评估项目 (Collegiate Learning Assessment, 简称 CIA)、高校学术评估项目 (Collegiate Assessment of Academic Proficiency, 简称 CAPP) 和学术能力和进步测量项目 (Measure of Academic Proficiency and Progress, 简称 MAPP)。以 CIA 项目为例, 评估发起和资助方是卡内基基金会等, 项目经费主要源于调查院校所缴纳的会费和基金会资助。测评内容针对通用性技能 (generic and domain-specific skills) 和核心胜任力 (competencies) 两大部分。前者包括批判性思维、分析推理、写作交流、信息使用能力; 后者主要通过任务性课题考察学生综合能力, 例如要求学生根据场景和任务设定、根据所提供的不同资料和数据, 完成文档记录和政策建议等任务。答卷时间要求分别为, 执行任务考题用时 90 分钟, 小论文写作用时 45 分钟, 对某观点提出批判用时 30 分钟。CIA 项目调查通过时间序列追踪调查和多院校间比较调查, 考察高等教育对于学生能力的增值效应。^[xi]但是, 追踪评估也存在局限性。其一、追踪评估无法控制外部环境因素, 特别是学生校外经历对于其学业成就的影响作用; 其二、一旦遭遇高辍学率或学生出现中途中断学业的状况, 追踪评估将面临追踪样本大幅流失的问题; 其三、在测量高等教育的增值效应中存在天花板效应 (ceiling effects)。也就是说, 相对于原始分较低的学生, 以高分升学的学生其此后的升值空间相对较小 (Terezini, 1989)。^[xii]

针对模式 3 的评估, 研究者指出, 这种由外部机构开展的测量评估并不能有效反映高等教育专业人才培养的特性, 其评估结果也无法直接运用于院校的教学完善。此外这些评估结果无法分解为学生个体层面信息, 而这些信息对于院校教学完善极为重要 (Borden and Owen, 2001)。^[xiii]

模式 4 是采用间接评估的方式, 对学生通过高等院校学习所掌握的通用性能力、胜任力、包括满意度在内的非认知性能力进行测量评估。这类评估模式多数采用高校学生问卷调查, 一方面采用学生自我陈述形式对相关学业成就进行评价, 另一方面该类模式将观测评估指标从学生学业成就进一步扩展至包括学生高校就读各类经历、教学评价等要素在内的高等院校的“教”与“学”过程。虽然此类评估模式并未提供关于学生学业成就的直接证据, 但作为反映高校教学质量的二级指标, 可通过高质量信息的提供和细致的数据分析, 从中发现提升学业成就的院校影响作用, 挖掘和完善教学实践。不仅如此, 此类评估还可通过院校或相关机构调查结果的公开, 促进高等教育的信息透明和社会问责。目前美国 NSSE 和 CSS 调查、澳大利亚 CEQ 调查、英国 NSS 调查、加拿大 CUSC 调查、日本 CRUMP 和 JCSS 调查、台湾地区的高等教育整合资料库调查均属于此类评估。我国虽尚处于起始阶段, 但近年不少高校和研究机构也正在积极推进该模式的调查研究。^[xiv]

作为该类评估模式中的代表性测量工具, 美国高校学生投入调查 (National Survey of

Student Engagement, 简称 NSSE) 的目标旨在依据学生经历, 考察学生参与优质教育实践活动的程度及其收益 (Kuh, 2001)。^[xvi] 调查以大学一、四年级学生为调查对象, 将学生学业投入作为过程性指标 (Process Indicators) 或学业成就的代理指标。NSSE 问卷框架包括五大核心模块: (1) 学生行为模块关注学生在院校教学实践活动中的参与或投入程度, 题项包括师生互动, 参与课外活动、勤工俭学等活动的时间投入等; (2) 院校教学行为及要求模块侧重于院校对于学生的学业要求, 具体包括学年中的课程文献阅读量、作业量等观测题项; (3) 学生反馈模块关注学生对于院校环境的认知, 其中包括学生满意度等题项; (4) 学生基础信息包括年龄、性别、种族、居住状态、专业等; (5) 学生学业收益及学生发展模块考察学生入学以来在通用能力、专业技术、写作或口头沟通能力、职业准备等多方面认知能力的增长。^[xvii]

由于此类评估模式多数基于学生自我陈述的方式收集信息, 其信效度问题引起学术界的质疑。研究者指出, 学生问卷调查在提供准确信息方面存在缺陷 (Wentland & Smith, 1993)。^[xviii] 例如, 部分被调查者拒绝参与问卷回答, 或者部分被调查者在回答问题中出现故意隐瞒或欺骗的行为, 则可能导致真实信息的缺失和调查结果的失真 (Aaker, Kumar, & Day, 1998)。^[xix] 此外, 学生自我陈述容易陷入“光环效应 (halo effect)”陷阱。也就是说, 被调查者在回答涉及个人行为、学业成绩、学业参与或投入、自身能力评价等特定问项时, 存在着一定程度的自我美化和粉饰趋势。针对上述问题, 布雷德伯恩等学者 (Bradburn & Sudman, 1988; Pike, 1995) 提出了保障学生自我陈述信效度的五大原则: (1) 让调查对象充分了解调查的信息要求; (2) 问卷用词清晰明瞭, 表达简洁易懂, 不存在歧义; (3) 调查内容具有时效性, 所涉及问题应是调查对象近期发生的行为; (4) 让调查对象充分认知到调查重要性, 认真严谨地回答问题; (5) 调查问题不涉及或违背个人隐私权, 并鼓励调查对象以社会期望的方式回答问卷。^{[xx][xxi]}

二. 我国高校学生成就的增值性变化及其影响机制

随着高校人才培养质量问责压力的不断膨胀, 高校学生学业成就评估呈现出多元化发展趋势。以下将基于北京大学教育学院《首都高校教学质量与学生发展》监测项目的高校学生调查, 即采用评估模式 4 的方式, 尝试分析我国高校学生学业成就的增值性变化及其影响机制。调查实施时间为 2010 年, 有效样本 36,014 人, 调查院校共计 80 所。

1. 学生能力架构的增值性变化

调查通过 22 项观测题项, 让被调查者以大学入学前为比较参照系, 采用自我报告形式, 评价自身各项能力在接受高等教育后的波动趋势, 由此考察学生高校入学后在学业能力塑造方面的增值性变化。在剔除部分因子载荷低于 0.5 的题项后, 总计 18 项观测题项纳入分析。表 2 显示了对学生高校入学后能力架构增值的因子分析结果。KMO 检验侧度为 0.929, 表明抽样充足度可以接受; Bartlett's 球形检验的统计量为 258500.3, 所对应的伴随概率小于 0.1%, 表明相关系数矩阵不是单位阵, 适合做因子分析。

因子分析结果成功抽取出三个公因子, 其方差贡献率分别为 23.8%、18.2% 和 14.8%, 对总方差的解释力约为 56.8%。分析发现, 高等教育在学生能力提升中的增值效应主要聚敛为核心胜任力、公民意识和专业素养三个维度。

公因子 F1, 即核心胜任力是帮助个体适应各类职业岗位变化, 顺利开展职业活动, 具有普适性、可迁移性特征的基础性通用能力。核心胜任力在高校学生习得能力架构中处于核心

地位,也是学生未来职业生涯岗位所需的共同基础。具体包括“口头表达能力”、“组织领导能力”、“外语沟通能力”、“社会交往能力”、“发现与解决问题能力”、“批判性思维”、“信息

表2 学生能力架构的因子分析

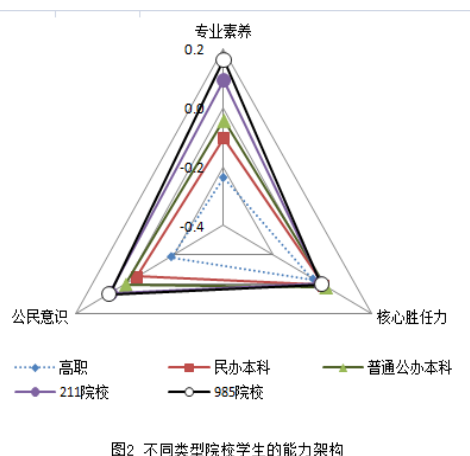
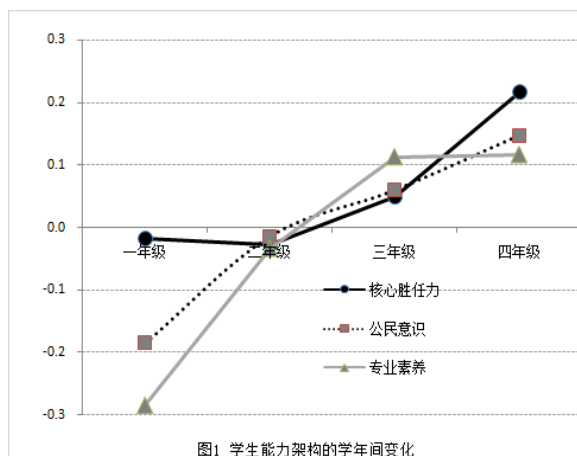
	F1	F2	F3
口头表达能力	0.738	0.139	0.186
组织领导能力	0.716	0.183	0.145
写作能力	0.670	0.106	0.174
外语沟通能力	0.655	0.125	0.094
核心胜任力 社会交往能力	0.651	0.202	0.210
发现与解决问题能力	0.626	0.296	0.283
求异思维	0.613	0.280	0.280
信息处理能力	0.613	0.302	0.182
批判性思维	0.541	0.331	0.154
公民意识 对重大社会事件的关心程度 (如矿难、全球变暖等)	0.187	0.770	0.169
对重大政治事件的关心程度 (如两会议题、领导人更换等)	0.194	0.761	0.105
诚信度与社会规范意识	0.264	0.714	0.166
尊重和不同地区和社会文化背景的群体	0.218	0.710	0.209
全球化意识和国际化视角	0.208	0.666	0.139
专业素养 专业学科的基本知识和理论	0.169	0.174	0.796
专业学科领域的操作动手能力	0.233	0.127	0.783
对专业学科知识发展前沿的了解	0.238	0.184	0.768
知识面和视野	0.333	0.273	0.589
因子贡献率	23.775%	18.171%	14.825%

【注】因子抽取方式: Principal Component analysis
因子旋转方式: Varimax with Kaiser Normalization

处理能力”等。

公因子 F2 为公民意识,反映了高校学生作为公民对于自身社会地位、社会责任、社会规范和社会变革的感知和理念形成。该能力主要包括“对重大社会事件的关心程度”、“对重大政治事件的关心程度”、“诚信度与社会规范意识”、“尊重和不同地区和社会文化背景的群体”、“全球化意识和国际化视角”要素。

公因子 F3 为专业素养,体现了学生对于专业学科知识和技能的系统掌握状况,具体包括“专业学科的基本知识和理论”、“专业的操作动手能力”、“专业知识发展前沿的了解”、“知



识面和视野”。

基于因子得分,图1和图2分别显示了不同学年和不同类型高校学生的能力架构特征。从学年间能力变化趋势而言,高等教育增值效应最为明显的是专业素养的提升,四年级和一年级学生之间的增值得分为0.40。其次是公民意识(增值得分0.3),核心胜任力的增值幅度(0.2)相对较低。各类高等院校学生群体也呈现出不同的能力结构特征。985院校学生的能力提升主要体现在专业素养(因子平均得分=0.164)和公民意识(0.065),但相比之下,这类院校学生的核心能力却呈现出微弱的降低趋势(-.003)。与前者极为类似的是211工程院校,但各项能力维度的增幅相对较低。与上述两类研究型大学相比,公办普通本科院校和民办本科学生的能力架构呈现出不同的变化特征。这两类院校学生的专业素养和公民意识的因子得分均值皆为负值,而核心胜任力因子得分均值为正值。这反映了这两类教学型本科院校的学生群体虽然在专业知识能力和公民意识形成持负面评价,但院校教育在核心胜任力方面的增值效应却得到了学生的肯定。问题最为严峻的是高等职业技术学院。高职学生的三项能力维度的因子平均得分均为负值,反映了该类院校学生群体对于院校教育的增值效应持否定态度。

2. 学生增值性发展的影响机制

以下建立多元线性回归模型,对高校学生学业成就的影响因素展开分析。研究尝试从院校机构的学术选拔性、资源投入、课程设置取向、师生互动、学生家庭社经地位、学生参与要素,考察高校学生学业成绩和专业素养提升的影响机制。由于经费资源数据的限制,以下分

表3 学生学业成就影响因素的多元线性回归分析

		核心胜任力 标准化回归系数Beta	公民意识 标准化回归系数	专业素养 标准化回归系数Beta
机构特征	院校选拔性	-.017 **	.046 ****	.045 ****
	生均支出(对数化)	-.048 **	-.022 **	.037 ****
	学生无偿资助(百元)	-.002 ***	.029 ****	.026 ****
专业(以工科 为基准)	人文	.236 ****	.002	-.026 ****
	社会科学	.122 ****	.036 ****	-.050 ****
	理学	.095 ****	.005	-.024 ***
学年	.133 ****	.035 ****	.088 ****	
课程设置	课程-应用性	.140 ****	.020 ***	.075 ****
	课程-广深性	.012	.047 ****	.205 ****
	课程-基础性	.120 ****	.066 ****	.060 ****
师生互动	师生课外互动	.193 ****	.105 ****	.046 ****
入学前学业基础	高中类型	.019	.023 ***	.020 ***
家庭社经地位	第一代大学生虚拟	-.087 ****	.044 ****	-.023 ****
学生参与	学业参与:课堂座位选择	.041 ****	.026 ****	.068 ****
	社团活动参与	.171 ****	.067 ****	.016 **
调整后的R ²		.153	.047	.113
F值		263.394****	73.270****	186.659****
样本数		21752	21752	21752

【注】显著性水平: *10%、**5%、***1%、****0.1%

析仅限于公办院校。表3显示了分别以学生核心能力、公民意识、专业素养为因变量,对学

生学业成就影响因素的分析结果。依据各变量系数的估计值, 对学生学业成就影响模型的分项解释如下:

高等院校学术选拔性的影响。分析结果显示, 院校选拔性对于学生能力素养的提升具有显著的影响作用。三项能力维度中, 院校学术选拔性对学生的公民意识和专业素养提升具有显著的促进作用。但值得注意的是, 对于核心胜任力的提升, 高选拔性院校则具有显著的逆向作用。

高等院校资源投入的影响。本研究将教育经费投入划分为学生资助和院校生均支出两条不同路径, 从而考察直接资助与间接资助, 即两种不同的资源配置方式对于学生学业成就的影响效应。研究表明, 学生资助对公民意识、专业素养提升均具有显著的正向促进作用, 但在核心胜任力方面却呈现出抑制性。生均支出虽然对学生专业素养具有正向促进作用, 但对核心胜任力和公民意识方面却呈现出显著的负向作用。

高等院校课程设置的影响。研究表明, 不同课程取向对于学生能力架构具有不同的影响作用。其中, 课程的应用性取向对于学生核心胜任力、公民意识、专业素养提升具有显著的促进作用。课程的广深性取向的作用则体现为学生的公民意识和专业素养的提升。课程基础性对学生核心胜任力、公民意识、专业素养提升方面具有正向促进作用。

课堂之外师生互动的影响。研究发现, 教师与学生在课堂之外的深入交流和情感沟通, 不仅能够有效促进学生专业素养的提升, 更能显著促进学生的核心胜任力和公民意识的发展。特别是在核心胜任力和公民意识的培养方面, 课堂外师生互动的影响效应超过了院校课程教学的作用。

学生个体层面要素的影响。研究发现, 在控制了院校组织特征、专业、学年、资源禀赋和课程的基础上, 学生的家庭社经地位、入学前学业基础和学业参与状况都在不同程度上对学生学业成就形成有效影响。值得注意的是, 相对于高社经地位 (第二代大学生) 学生群体, 低社经地位 (第一代大学生) 学生在核心胜任力和专业素养的提升方面处于明显的劣势, 但在公民意识的形成方面却表现出显著的优势。此外, 学生在校园中的学业参与和社团参与的影响效应对三项能力维度的提升均有显著促进效应。

三. 结论与启示

随着高等教育规模扩张与社会问责机制的强化, 如何准确全面地评价高等教育就读经历对于学生学业成就的增值效应, 成为当前国际高等教育关注的重要课题。本研究基于教学内容的相关性、学业成就的关联度两个维度, 从国际比较的视角, 分析了目前高校学生学业成就评估的四大模式的特征、适用性和局限性。并在此基础上利用高校学生调查数据, 从实证层面评价我国高等教育对学生学业成就的增值效应。相关研究结论可归纳为如下三点:

第一, 高等教育对于学生能力架构的增值效应主要体现在核心胜任力、公民意识和专业素养三大方面。

基于不同学年间的能力增值比较, 可以发现高等教育就读经历对于学生专业素养的提升作用最为显著, 其次是公民意识的塑造和可迁移性核心胜任力的发展。针对高等教育经历对于学生能力架构的增值效应, 不同类型院校存在不同的结构性特征。其中 985 院校和 211 院校的学生能力提升主要体现在专业素养和公民意识方面, 普通本科 (包括民办本科) 院校的

增值效应主要体现在学生的核心胜任力方面,但学生对高职教育的增值效应则不佳。

第二,高等院校主要通过院校选拔性、资源投入、课程设置和师生互动等不同环节,提升学生的学业能力。

研究发现,院校选拔性对于学生的专业素养和公民意识的提升具有显著正向效应;在资源投入的影响效应中,高等院校的直接投入(生均支出)和间接投入(生均无偿资助)对于学生学业成就的影响作用;对于院校的课程设置而言,应用性取向、广深性取向、基础性取向均在不同程度上促进学生核心胜任力、专业素养、公民意识的提升;此外最值得引起高度关注的是,教师与学生在课堂之外的深入交流和情感沟通,能够有效促进学生的专业素养、核心能力、公民意识和学业成绩的提升,其影响效应甚至在一定程度上超过了院校的选拔性、资源投入和课程设置的作用。

第三、高校学生的学业成就提升发展并非单一地取决于高校教学服务的提供,而是高等院校教学过程与学生学习过程两者之间互动的产物。特别值得注意的是,学生个体积极的学业参与和社团活动投入对其能力结构的发展具有重要的影响作用。

以上研究发现对于未来高等教育质量的评估与完善具有重要政策涵义。首先,高等教育经历对于学生发展的增值效应体现为专业素养、核心胜任力和公民意识的提升。为此在评估高校学生人才培养质量中需要摆脱单一的学业评价维度,进一步扩充人才培养质量的内涵,将核心胜任力和公民意识的形成纳入未来高等教育人才质量的评估维度。其次,在提升学业成就方面,各院校不仅需要完善教学课程、强化师资队伍、增加师生互动,增加和完善资源投入,同时需要为促进学生参与提供有效的平台。此外,针对第一代大学生在学业成就提升中处于劣势的现象,在未来学生学术支持平台建设中,高等院校需要为这类家庭社经地位较低的学生群体提供针对性的服务与帮助。

参考文献:

-
- [i] Shavelson, Richard. Measuring College Learning Responsibility: Accountability in a New Era[M].Stanford: Stanford University Press,2009.
- [ii] OECD. [Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices](#) , [OECD Education Working Paper No. 15](#), 2008.
- [iii] Ou Lydia Liu. Value-added assessment in higher education: a comparison of two methods[J], Higher Education 2011, 61(4):445-461
- [iv] U.S. Department of Education. A Test for Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education [EB/ OL], <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/pre-pub-report.pdf>, (2014-4-29 检索).
- [v] 日本中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」(答申) [EB/ OL], http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm、(2012-4-29 检索)
- [vi] Klein, S., Benjamin, R., Shavelson, R., & Bolus, R. The collegiate learning assessment: Facts and fantasies [J]. Evaluation Review, 2007,31(5):415-439.
- [vii] Naughton, B. A., Suen, A. Y., & Shavelson, R. J. (2003). Accountability for what? Understanding the learning objectives in state higher education accountability programs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- [viii] 吉田文.大学生の学習成果の測定をめぐるアメリカの動向,山田礼子(編著)大学教育を科学する:学生の教育評価の国際比較[M], 東京:東信堂. 2009.
- [ix] 鲍威.未完成的转型: 高等教育影响力与学生发展[M], 北京: 教育科学出版社, 2014.
- [x] Terenzini, P.T. , Assessment with Open Eyes: Pitfalls in Studying Student Outcomes[J], The Journal of Higher Education, Vol. 60, No.6,1989.
- [xi] 同[11].
- [xii]Terenzini, P.T. , Assessment with Open Eyes: Pitfalls in Studying Student Outcomes[J], The Journal of Higher Education, Vol. 60, No.6,1989.
- [xiii]Borden, V.M. and Owens, J.L., Measuring Quality: Choosing Among Surveys and Other Assessments of College Quality, Centre for Policy Analysis, American Council on Education, Washington, D.C. 2001.
- [xiv]同[11].
- [xv] Kun,G.D. Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Enaggement[J], Change,33(3),2001:10-17.
- [xvi] Kuh,G.D.The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations[A], In Gonyea,R.M., Kuh,G.D.,eds, New Directions for Institutional Research[M], San Francisco: Jossey-Bass, 2009:5-20.
- [xvii] Wentland, E.J. & Smith, K.W. . Survey responses: An evaluation of their validity[M]. New York: Academic Press. 1993.
- [xviii] Aaker, D.A., Kumar, V., & Day, G.S.. Marketing research (6 ed.)[M]. New York: Wiley,1998.
- [xix] Bradburn, N.M., & Sudman, S. Polls and surveys: Understanding what they tell us[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- [xx] Pike, G.R.. The relationships between self reports of college experiences and achievement test scores [J]. Research in Higher Education, 36, 1995:1-22.