

合理“增负”背景下地方本科高校学生学习评估研究

江美芬

(浙大宁波理工学院, 浙江 宁波, 315100)

摘要: 为探究合理“增负”背景下地方本科高校学生的学习情况, 本研究借鉴“中国大学生学习投入性调查”(NSSE-China)量表, 从学习目标、学习投入、学业挑战度、学业评价、学习收获等维度对调查数据展开分析。研究发现存在学生学习目标不明确、学业挑战度不足、学业评价单一以及学习收获感不强等问题。为此, 提出以学习评估改革推进学业合理“增负”教育目标的落地, 并建议高校转变学习评价理念, 变学业评价为学习评估; 驱动教师评价改革, 变“低期望”为“高要求”; 引导学生自主“增负”, 变“外部嵌入”为“内生动力”等。

关键词: 学习评估; 学业增负; 地方本科高校; 对策

当前, 对大学生学业合理“增负”已成为国内高校深化教育教学改革的新要求和新行动。剖析合理“增负”原因和内涵, 其实质就是对我国高等教育规模快速扩张带来的大学生学习质量问题的重大反思。地方本科院校庞大的学生群体资质迥异, 对学习意义和学习价值认知模糊以及学习倦怠现象尤为突出。但文献资料显示, 目前国内针对这类高校学生的学习研究成果仍然偏少。事实上, 重视和了解地方本科高校学生学习状况并提升他们的学习质量, 是对我国高等教育普及化初期阶段高校人才培养质量问题的最大关照。本研究运用学习评估理论, 结合多年高校教学管理实践经验, 分析学业合理“增负”背景下地方本科高校学生的学业评价现状, 从中发现问题, 继而探讨未来提升学生学习质量和学习收获的评估策略与路径。

一、概念界定及其相关关系

1. 学业合理“增负”。大学生学业合理“增负”的内涵概括起来主要有三层意蕴: 一是从课程层面, 提升学业挑战度, 把“水课”变成“金课”; 二是从专业层面, 激发学生专业志趣和学习动力, 把“被动学习”变成“主动投入”; 三是从学校层面, 改变“轻轻松松就能毕业”状况, 把“严进宽出”变成“严进严出”。由此可见, 学业合理“增负”既包括学习内容的变革——从浅层到厚博, 也包括学习动力的变革——从被动到能动, 以及学习评估方式的变革——从课程分数到学习成果。也就是说, 大学生学业合理“增负”不是简单地增加学业压力, 而是要实现学生主动学习, 提高学业成就, 是一种通过学业负担的合理确定, 使之转变为促进学生高质量学习活动的体系性建构。

2. 学习评估与学业“合理增负”。学习评估是大学生学业合理“增负”的实际操作出口端, 如何评价学生学习, 将直接影响到合理“增负”实际效果的取得。我国高校当前学习评估实际上是“以知识为内容、以考试为依托、以测量为目的”的学业评价, 一般在学生学习活动结束后发生, 以“分数”鉴别学生的学业成就与目标达成度; 这种评价方式往往容易导致学生过分关注学业结果及其分数, 而不关注课程本身蕴含的专业能力与学习过程。国际上较为通用的学习评估主要是“为了学习的评估”, 它是教师和学生收集和解释证据、以此决定师生当前学习水平和他们继

而所要达成的学习目标以及如何达到所要追求的学习目标的过程, 这种评价理念与合理“增负”的目标相同, 共同致力于增强学生的学习性投入与能力收获, 提升人才培养质量。客观地说, 目前关于两者之间的研究成果尚不丰富, 尤其是现实性的、针对性的实证研究更为稀缺。为进一步了解合理“增负”政策的实施效果, 本文以我国东部一所地方本科院校为研究样本, 从学生对学习目标、学习投入、学业挑战度、学业评价、学习收获的感知状况等维度进行测量与分析, 以揭示当前合理“增负”在实际工作中存在的问题, 并为学习评估方式改革提供依据。

二、样本数据收集与分析

本文参考 NSSE-China 量表制作问卷, 主要从学生学了什么、怎么学、学得怎么样等方面来考察高校学生的学习质量和学习效果。发放问卷 3200 份, 回收有效问卷 2996 份, 有效率 93.63%, 大一至大四年级有效问卷数依次为 802 份、748 份、759 份、687 份, 年级分布均匀。

运用 SPSS20.0 对回收问卷的量表部分进行统计与信效度检验。运用 Cronbach's α 系数检测信度显示, $\alpha = 0.907 > 0.8$, 表明问卷有较高信度。运用 KMO 和巴特球形检验检测效度显示, 所有研究项对应的共同度值均高于 0.4, 同时 $KMO = 0.914 > 0.8$, 说明研究项信息可以被有效提取且数据有效度。

(一) 学生对学习目标的感知

学生是学习主体, 学习目标引领和统帅着学生学习行为, 不同学习目标情景对学生学习投入意愿有不同影响。[杨院. 以学习投入为中介: 学生学习信念影响学习收获的机制探究[J]. 高教探索, 2016(3): 75.] 数据显示, 有 1/5 学生学习目标不明确, 其中大一学生达 38.9%。在 4/5 有目标学生中, 以“毕业并获学位”“获取知识”“提高就业竞争力”为目标的分别占 39%、19%、14%, 另有 8% 的学生认为应以“提升个人能力和素质”为目标。

对于“我清楚知道每门课程学习目标”问题时, 学生回答非常同意、同意、一般、不同意、非常不同意的依次为 5.2%、19.7%、48.6%、24.1%、2.4%。若将非常同意和同意视为持肯定态度, 非常不同意与不同意视为持否定态度, 那么两者比例分别为 24.9%、26.5%, 持否定态度比例高于持肯定态度的学生, 加上近一半左右的折中态度, 学生对课程学习目标感知状况不容乐观。通过卡方检验(交叉分析)研究不同年级对于学习目标的感知差异关系, 发现年级间不会表现出显著性 ($P > 0.05$), 表明各年级学生认知状况一致, 没有差异性。

(二) 学生对学习投入的感知

学习投入被认为能在较大程度上反映学生真实学习状态, 具体分为行为、情感、认知投入等。

从行为投入方面看, 当问是否同意“我课堂上积极思考、认真听讲”时, 持否定态度的“非常不同意”与“不同意”比例达到 33.2%, 只有 38.6% 的学生表达了较为积极的课堂行为, 显示大部分学生主动性课堂学习投入状态不理想。同时, 每天课后学

习时间少于4小时的同学占71.5%，学习5-6个小时和6-7个小时分别为15.9%和7.3%，每天自主学习超8个小时的同学只占5.3%，显示课外学习投入质量不容乐观。

从情感投入方面看，学生学习热情呈现年级差异，大一（46.1%）、大四（39.9%）中持“我觉得学习很有趣、学习给我带来很多快乐”的学生比例相对较高，大二（20.1%）比例最低，四个年级平均比例仅为32.4%，显示学生学习热情一般；随之伴随着学习效能感不高的情况，学生普遍（76.9%）觉得较少获得积极评价。

从认知投入方面看，学生总体认知水平一般。对于“我会制订适当的学习计划并定期监督自己是否执行”（23.7%）、“当发现自己学习分心时，会很快调整并将注意力转移到学习上”（32.6%）、“我对学习有长远规划，也有近期目标”（37.8%）等选项的学生比例均不高，分布在24%-38%之间，年级之间差异也不明显，表明学生自我监督力不足、学习计划能力一般。

（三）学生对学业评价的感知

目前国内高校学业评价主要在课程层面实施，通常由期中考试、期末考试、平时成绩等构成。当问及“你对学校学业评价的做法满意吗？”持“比较满意和非常满意”（18.1%）的学生远低于持“非常不满意和不太满意”（29.2%）的学生比例。分析发现，学生不满意的原因主要集中在“成绩没有区分度”（72.2%）、“分数和付出不匹配”（68.9%）、“老师给分随意”（53.7%）等，表达了学生对于“最终成绩没有真实反映学业知识的掌握以及学习过程的参与度”的强烈不满。与此同时，“平时很少能从老师处得到学得怎么样以及需要做什么才能有所提高的信息”（76.9%），“如果能得到更多学得怎样的信息，我应该能学得更好”（83.9%）等心声，显示学生希望能得到老师更多的关注，并认为“学业评价的主要功能是促进学习”（90.7%），而不仅仅只是为了一个最终分数，表明学生对学习抱有期待。

在对“自己认为在校期间哪方面收获最大”做选择时，“知识收获”（87.3%）比例最高，“能力收获”（39.8%）和“价值观收获”（37.4%）支持比例基本持平，透露出学校“以知识传授为主”的教育特点，对学生能力发展和价值观发展的重视程度仍待加强。

三、对策与建议

基于以上分析可以发现，地方本科高校中至少存在着三大问题：一是教师对学生期望过低，给学生布置的学业要求不高，学业挑战度不足；二是学生学习目标不明确，对学业缺乏投入与进取动力；三是学业评价依赖考试模式，学生学习收获感不强等。也就是说，学业合理“增负”所蕴含的学业挑战度、学生学习投入、学习收获等要素在当下的学习评价实践中仍然欠缺，为此，以学习评估带动学生投入有方向、有目标、有标杆的学习，应是促使地方本科高校学生学习改进之良方。

（一）转变学习评价理念，变学业评价为学习评估

大学生学业合理“增负”是对大学生学业学习的一种方向调整，目的在于重塑学习理念。理念是行为的先导，评价方式影响学生学习，为此，地方本科高校要从转变评价理念着手进行学生“学习革命”。“促进学生学习”是评估领域核心的价值取向。一方面，要帮助学生明晰学习目标，树立“上大学”的观念，摆脱“混大学”

的思想，形成对大学学习的正确认识；另一方面，将学业评价调整为学习评估，重点转移到“培养学生在实际中运用学科知识和技能的能力，着眼于促进学生发展”。通过理念转换，树立起以“学生一学习”为中心的学习评估观，突出“评价学生学习目标达成过程”，淡化“评价的甄别和选拔功能”，增进师生互信，增强双方对教学、学习的责任感。

（二）驱动教师评价改革，变“低期望”为“高要求”

大学生学业增负应在加强学业挑战性上下功夫。要把提升学业挑战度纳入人才培养目标、专业培养方案、课程体系与内容、教师教学方式、教学管理等各个环节，尤其要从专业培养方案和课程内容的“供给端”上做文章，增强学生学业的复合型和挑战性，从外部督促学生增加学习投入。要打破学生“混大学”的魔咒，需要驱动教师的“增负”力量，从根本上扭转教师的“低期望”与“低要求”，既支持教师进行课程学习改革，通过现实挑战性问题的课程设计等，从课程内外高强度投入上实现知识的集成和综合应用；又要求教师进行学习评估改革，提出高要求、高期待的学习评估标准，改变以出勤率、期末考试以及低频次考核等为依据的学业评价方式。在具体操作上，教师除了为学生打分数、打等级以获得有关学生学业成就判断的结果外，更应该了解学生素质及学习状况与变化；同时进行学习诊断，找出缺陷与不足，作为加强教学或加重学生学习之依据等。

（三）引导学生自主“增负”，变“外部嵌入”为“内生动力”

“供给端”的“增负”固然能增加学生的“压力指数”，但要真正提升学习效果，关键还在于“需求端”的着力。学生是学习的主体，要把学业“增负”的“外部嵌入”聚焦为“内生动力”，激发出学生的学习潜能，主动投入学习，自主“忙起来”。一是要加强思政政治教育，让学生深刻明白学业合理“增负”是不负青春、行稳致远的路径，激发自身求知欲望，学会主动调整学习心态、评估学习过程；二是要增强学生的专业兴趣，允许学生入校后自主选择专业，提升专业学习兴趣，主动明晰学习目标任务，变“要我学”为“我要学”；三是学习成果倒逼学习过程，让学生成为学习评估的主体，鼓励学生参与学习目标制定以及评价标准确定等，在课程一开始就能知道学习必须达到的目标以及预期成果，了解什么应是重要的以及应如何支配时间等，以便于及时调整自己的学习投入程度以达到均值水平或超之。

参考文献：

- [1] 肖仕卫. 大学生学业合理“增负”的实现路径研究[J]. 中国高教研究, 2018(10): 93-97.
- [2] 江美芬. 学习评估: 高校学生学习质量提升的路径选择[J]. 黑龙江高教研究, 2019(8): 45-48.
- [3] 杨院. 以学习投入为中介: 学生学习信念影响学习收获的机制探究[J]. 高教探索, 2016(3): 75.
- [4] 龙永红, 汪雅霜. 师生互动对学习收获的影响: 第一代与非第一代大学生的差异分析[J]. 高教探索, 2018(12): 33.

项目基金: 本文系浙江省高等教育“十三五”第二批教学改革项目(jg20190582)“合理‘增负’背景下地方本科院校学生学习评估研究”的部分成果。

作者简介: 江美芬(1980-), 女, 浙江宁波人, 汉族, 博士, 副研究员, 主要研究方向为高等教育管理。