

文章编号: 2095-1663(2023)05-0027-08

DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2023.05.04

研究生课程感知对学习方式及学习结果的影响

——基于3P教学模型的实证研究

戴薇邴^a, 吴立保^b, 祝成林^b, 王 骥^c

(南京信息工程大学 a. 管理工程学院; b. 高等教育研究所; c. 教师发展与教学评估中心, 南京 210044)

摘 要: 课程是研究生教育人才培养的主要载体, 是保障研究生教育高质量发展的关键因素。基于3P教学模式构建理论模型, 对18所高校的2049名研究生展开调查分析发现: 研究生课程感知、学习方式及学习结果总体较为理想, 课程内容满意度有待提升; 研究生课程感知对其采用何种学习方式具有显著影响, 并对学习结果存在直接和间接的显著影响。建议在研究生教育课程建设中, 强化以学生为中心的课程建设理念, 凸显学生课程学习的主体需求; 从课程目标、实施、内容、评价四个维度深化课程内涵建设, 引导学生采用深层学习方式; 推进研究生教育课程治理现代化, 重构课程治理空间、落实评课反馈机制、提高学生参与课程治理能力, 推进研究生教育高质量发展。

关键词: 研究生教育; 课程感知; 3P教学模型

中图分类号: G643.0

文献标识码: A

一、问题提出

研究生教育位于教育体系的顶层, 承担着培养国家亟需拔尖创新人才、服务国家战略发展、实现国家现代化建设人才支撑的重要使命。课程作为研究生教育的核心, 是研究生教育人才培养的主要载体, 也是保障研究生教育高质量发展的关键因素。习近平总书记在二十大报告中明确指出要坚持人才引领驱动, 加快建设教育强国、科技强国、人才强国, 全面提高人才自主培养质量, 着力造就拔尖创新人才, 聚天下英才而用之; 要深化教育领域综合改革, 完善学校管理和教育评价体系。全国研究生教育会议强调要“通过进一步优化学科课程设置深化研究生培养

模式改革, 为建设社会主义现代化强国提供高层次人才支撑”。教育部在《关于改进和加强研究生课程建设的意见》中提出“课程学习是保障研究生教育培养质量的必备环节, 在研究生成长成才中具有全面、综合和基础性作用。重视课程学习, 加强课程建设, 提高课程质量, 是当前深化研究生教育改革的重要和紧迫任务”。随着教学范式由教向学转型, 高等教育课程质量评价越来越重视学生的课程学习经历及体验, 学生课程感知已成为国际高等教育质量评估的新趋势。然而, 目前我国研究生教育课程质量保障体系中, 学生对于课程环境的感受并未受到应有的重视。基于此, 本研究试图探讨以下三个问题: 一是研究生对课程环境的感知如何; 二是课程感知、学习方式、学习结果存在什么样的关系; 三是如何提升

收稿日期: 2022-12-05

作者简介: 戴薇邴(1996—), 女, 江苏南京人, 南京信息工程大学管理工程学院博士研究生。

吴立保(1970—), 男, 安徽六安人, 南京信息工程大学高等教育研究所研究员, 博士生导师。

祝成林(1984—), 男, 安徽天长人, 南京信息工程大学高等教育研究所副教授, 教育学博士, 通讯作者。

王骥(1976—), 男, 湖北襄阳人, 南京信息工程大学教师发展与评估中心主任, 研究员。

基金项目: 江苏省研究生教育教学改革课题“江苏专业学位研究生教育产教融合体系创新研究”(JGKT22_C026)

研究生课程学习体验。探究研究生课程感知对学习方式及学习结果的影响机理,有助于从学生角度了解我国研究生教育课程建设的现状与不足,促进完善以学生为中心的研究生教育课程建设,推进新时代研究生教育高质量发展。

二、文献综述

(一)课程感知相关研究

国外学者大多使用课程体验调查问卷(Course Experience Questionnaire, CEQ)作为研究学生课程感知的主要工具,该问卷起源于课程感知问卷(CPQ)。英国大学通过 CPQ 问卷研究发现当高校提供的课程学习环境获得学生较高满意度时,学生的课程整体学习效率更高^[1]。基于此项发现,进一步改进设计的 CEQ 问卷最初被澳大利亚作为国家评估大学教学质量的重要基准在全国范围内使用,之后逐渐被推广至世界许多国家,英国著名的全国学生调查(NSS)也改编自 CEQ 问卷^[2-3]。为适应不同国家及不同高校的实际情况,问卷内容逐渐优化为不同版本,并将课程学习环境划分为“良好的教学、清晰的目标、通用技能、适当的课业负担、恰当的考核方式、基本技能”等多个维度。国内大部分研究则通过课程满意度调查来评估学生对于课程环境的感知,有学者从课程目标、课程体系与内容、课程实施、课程资源、课程评价等方面制定了普通高校课程满意度量表,并对毕业生的课程满意度进行了研究^[4];还有研究从课程设置、课程实施、课程资源和课程评价四个方面对学术型研究生的课程满意度进行了调研^[5];2022 年我国研究生满意度调查通过调研学生的课程学习经历发现,“双一流”建设高校研究生对课程教学的满意度较高于其他高校研究生^[6]。

(二)学习方式相关研究

学习方式这一概念最早于 1976 年由 Marton 和 Saljo 提出,他们将学生为了达到预期学习成果对学习材料呈现出深层(deep)和浅层(surface)两种层面的学习过程定义为学习方式(approaches to learning),并提出了深层与浅层两种学习方式^[7]。其他学者在此基础上开发了学习方式量表(Approaches to Studying Inventory, ASI),将浅层学习方式划分为“操作性学习、外在动机、害怕失败、以课程大纲为学习界限”等维度,并将深层学习方式

划分为“理解性学习、内在动机、内在性、开放性”等维度^[8]。该量表经过不断修订,现已成为最为广泛使用的评估高校学生学习方式的问卷之一,国内研究就在此基础上将学习方式分为“深层/表层动机、深层/表层策略”维度进行研究,发现学习方式与学生对教学质量的满意度存在显著联系^[9]。还有研究发现,学生对学习环境的感知越满意,其在学习中的投入越多,使用深层学习方式的程度也越深^[10]。

(三)学习结果相关研究

将课程考核分数及科研成果作为学习结果受到了诸多质疑,这种定量数据存在一定的局限性,并不能完全体现学习结果。相关研究提出,需要开展学习结果评价(learning out comes assessment),将学生作为评价主体,更加注重学生自身的学习增值以及教育成效^[11]。高等教育中的学习结果可划分为情感和认知两类,情感学习结果主要指学生满意度,而认知学习结果又分为通识教育与专业教育的知识、技能提升。通过学生对于课程学习的满意度评估,以及对科研能力、创新能力等学术素养提升的自我评估,全方面考察学生的学习结果。国内的相关研究主要集中在对学生的认知性学习结果进行探究,有学者从科研能力和通用能力两个维度调查发现,硕士研究生对通用能力的评价高于对科研能力的评价^[12];也有研究从通用学习成果和专业学科两个层面,构建研究生成果评价指标体系,发现工程硕士的学习结果在区域、高校类型和年级上有显著差异^[13]。

(四)课程学习相关研究

我国学者逐渐开始关注课程学习活动中课堂环境以及学生感知对于其学习方式、学习结果的影响,有研究探究了我国本科生课堂体验与学习结果之间的关系^[14],也有学者研究了我国大学生对于课堂环境的感知对其学习方式的影响^[15]。研究表明在不同国家的高等教育文化背景下,课程学习各要素之间的影响有所不同。如加拿大学者通过对课程环境中各要素的探析发现,“良好的教学、明确的目标、通用技能”等维度指标对于学生选择深度学习方式有正向影响,“过重的课业负担和不恰当的考核方式”则会导致学生倾向于选择表层式学习方法,使得学习成果质量大大下降^[16]。反之,在我国本科教学课堂中“良好的教学”却提升了学生选择浅层学习的可能,“过重的课业负担”则对于学生选择何种学习方式没有影响^[17]。

综上所述,国外对于课程感知、学习方式及学习结果已开展相对成熟的研究,其各要素维度的划分对本研究具有一定的参考价值。我国相关领域的研究整体起步较晚,虽然尝试修订了课程学习各环节量表,但仍缺乏对于教学整体过程中学习环境、学习方式、学习结果三者之间关系的探究,且已有研究主要以本科生作为研究对象,缺乏对于研究生教育阶段课程学习活动的关注。因此,本研究在已有研究基础上编制了由课程感知、学习方式及学习结果三个子量表组成的研究生课程学习体验问卷,旨在探究研究生课程学习活动中课程环境、学习方式、学习结果各环节之间的影响及其作用机理。

三、研究设计

(一)理论框架

Biggs 基于建构主义构建了 3P (Presage-Process-Product) 教学模型,该模型将学习活动按照时间节点分为“前提、过程、结果”三个阶段,将学习活动看作一个各阶段因素交互影响的系统^[18]。教与学活动中各要素相互关联,共同作用于学生的学习方式和学习结果。学习前提(Presage)主要由两类因素构成,一是个人特征也就是学生的主体因素,如学习能力、知识储备、个人性格等,二是情景特征也就是学习环境因素,如教学方法、课程内容、课程结构等;学习过程(Process)的主要影响因素为学生所选择的学习方式,主要分为深层学习方式和浅层学习方式;学习结果(Product)除了传统意义上可量化的学习成绩以外还包括学生所感知的学习成就,如对于课程的整体满意度、自身各项能力提升等定性描述^[19]。

研究表明,相较于个人特征,学习前提阶段中的学习环境因素对于学生学习方式和学习结果的影响更为显著^[20],且学生对于课程的体验以及对于课程学习各方面的满意程度与学生的学习成果呈正相关^[21]。以本科生作为研究对象的实证研究发现,学生对于课程环境各要素的满意度会影响其对于深度学习或表层学习方法的选择,且学生对于当下学习环境的感知是其学习结果的有力预测因素^[22]。因此,本研究基于 3P 教学模型,借鉴已有研究成果,探索性地提出了以下假设,并构建了理论假设模型(图 1)。

H1:研究生课程感知对于其选择浅层学习方式

有显著的反向作用;

H2:研究生课程感知对于其选择深层学习方式有显著的正向作用;

H3:研究生课程感知对于其学习成果有显著的正向作用;

H4:研究生选择浅层学习方式时对学习成果有显著的反向作用;

H5:研究生选择深层学习方式时对学习成果有显著的正向作用。

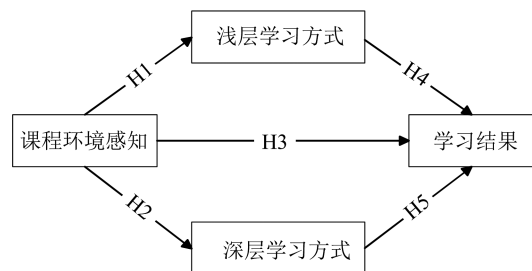


图 1 研究生课程学习活动过程理论假设模型

(二)研究工具

本研究基于理论框架和文献综述,自编调查问卷,采用李克特量表的 5 点评分法进行评分,将试题分为有利项和不利项,分别从完全同意到完全不同意赋值 5—1 分及 1—5 分。问卷主要由个人信息采集以及调查学习结果、学习方式、课程体验的 3 个量表组成。本研究运用 SPSS 26.0 分析数据,首先对各子量表以及各维度中的题项进行了信度检验,删除与其余题项内部一致性较高的题项;其次,对子量表中的各维度进行了探索性因素分析,使用主成分分析法,并采用最大方差旋转法提取因子,以特征值大于 1 作为因子提取标准,删除因子负荷低于 0.4 的题项。各子量表具体分析情况如下:

1. 课程感知量表

该量表将研究生课程学习环境感知分为课程目标、课程内容、课程实施、课程评价四个维度,其中“通过研究生课程我能够很好地衔接本科与研究生学习”等 5 道题项修正的项目总相关系数低于 0.4,与量表中其余题项的一致性较低,予以删除,表 1 为题项调整后该子量表的因素分析及信度检验结果。

2. 学习方式调查量表

该量表包含深层学习和浅层学习两种学习方法,其中,题项“我经常会对课堂或书中的知识观点产生质疑”负相关平方系数仅为 0.206,与其余题项的内部一致性较低,予以删除,表 2 为题项调整后的子量表信度检验及因素分析结果。

表 1 课程感知量表因素分析及信度检验

维度	题目数	问题示例	信度系数(α)	解释的方差(%)
课程实施	9	授课教师讲课条理清晰 授课教师会努力使课程变得生动有趣	0.957	27.593
课程目标	7	我很清楚所学课程的课程目标与标准 学习过程中我很清楚自己每阶段的学习任务	0.949	16.457
课程评价	6	我认为研究生课程难度较大,难以适应 我认为研究生课程学习任务过重	0.867	14.922
课程内容	5	我认为研究生课程难度较大,难以适应 我认为研究生课程学习任务过重	0.873	12.470

表 2 学习方式调查量表信度检验及因素分析

学习方式	题目数	问题示例	信度系数(α)	解释的方差(%)
浅层学习	8	我通常不会去思考学习材料中的内在含义 学习时我并没有完全理解所学内容	0.892	30.243
深度学习	7	我经常努力理解课程所学内容的深层意义 我会尽量将各门课程所学知识相互关联起来	0.899	30.100

3. 学习结果评估量表 表 α 系数为 0.96, 信度较好, 表 3 为学习结果评估该量表由通识能力、专业能力两个维度组成, 量 量表的信度检验及因素分析结果。

表 3 学习结果评估量表信度检验及因素分析

维度	题目数	问题示例	信度系数(α)	解释的方差(%)
通识能力	5	我认为研究生课程有助于我提高批判性思维能力 我认为研究生课程有助于我提高团队合作能力	0.942	45.992
专业能力	3	我认为研究生课程有助于我提高论文撰写能力 我认为研究生课程有助于我提高统计分析能力	0.916	37.448

(三)调查对象

本研究以硕士研究生作为研究对象,借助网络问卷调查平台,向全国 18 所高校发放问卷,共收回问卷 2446 份,其中有效问卷 2049 份,有效率为 83.77%。有效样本中,男生 1040 人(50.8%),女生 1009 人(49.2%);学术型硕士 1010 人(49.3%),专业型硕士 1039 人(50.7%);“双一流”高校 1101 人(53.7%),非“双一流”高校 948 人(46.3%)。

四、结果与分析

(一)研究生课程学习总体较好,但课程内容满意度较低

研究生课程学习各环节中学习方式及学习结果得分较为理想,但课程感知分数相对较低。表 4 为

研究生课程学习体验问卷的均值及标准差,课程感知量表平均得分为 3.79,表明课程学习环境仍有很大提升空间;学习方式量表中,浅层方式得分为 2.56,深层方式得分为 4.01,说明研究生课程学习中使用浅层学习方式的程度较低,使用深度学习方式的程度较高;学习结果量表得分为 4.19,表明学生对于整体学习情况较为满意。

表 4 研究生课程学习活动各量表描述性统计(N=2049)

	课程感知	浅层学习方式	深度学习方式	学习结果
平均值	3.79	2.56	4.01	4.19
标准差	0.54	0.75	0.60	0.65

课程内容是课程感知得分较低的主要原因,根据表 5 中课程感知及学习结果量表中研究生课程学

习活动各维度的平均得分及标准差进一步分析,除课程内容维度的均值为 3.05 相对得分较低外,其余维度平均值均高于 3.9 分,表明学生对于课程环境中的课程实施、课程目标及课程评价感知较为良好,但对课程内容满意度较低;研究生学习结果各维度得分处于较高水平,学习结果评估量表中通识能力、专业能力两个维度的得分均在 4 分以上,说明研究生对于自身通过课程所获得的无论是通识能力还是专业能力方面的提升都有较为满意的自我评估。

表 5 研究生课程感知及学习结果量表
各维度描述性统计(N=2049)

	课程 实施	课程 目标	课程 内容	课程 评价	通识 能力	专业 能力
平均值	4.07	4.06	3.05	3.97	4.14	4.23
标准差	0.69	0.68	0.78	0.63	0.68	0.67

表 6 研究生课程学习活动差异性分析(N=2049)(M/SD)

		课程感知	浅层学习方式	深层学习方式	学习结果
学校类型	“双一流”	3.82/.52	2.53/.73	4.03/.58	4.20/.64
	非“双一流”	3.75/.55	2.59/.76	3.99/.63	4.17/.66
	t	2.70**	-1.91	1.71	0.94
学位类型	学硕	3.81/.56	2.50/.73	4.02/.63	4.19/.68
	专硕	3.76/.51	2.60/.77	3.99/.58	4.18/.63
	t	2.05*	-2.82**	1.26	0.31
学习方式倾向性	深层	3.85/.51	2.46/.69	4.09/.56	4.27/.60
	浅层	3.15/.31	3.61/.44	3.18/.36	3.26/.38
	t	17.92***	-21.83***	21.36***	21.94***
学业成绩排名	前 25%	3.89/.54	2.45/.75	4.19/.56	4.25/.63
	25%—50%	3.78/.54	2.57/.76	4.06/.59	4.2/.67
	50%—75%	3.73/.53	2.58/.73	3.89/.57	4.15/.67
	后 25%	3.72/.53	2.68/.72	3.84/.61	4.13/.64
	F	10.15***	5.79**	34.17***	3.52*
	LSD	1>2***, 1>3***, 1>4***	1>2*, 1>3*, 1>4*	1>2***, 1>3***, 1>4***	1>3*, 1>4*

注: * 表示 $P<0.05$, ** 表示 $P<0.01$, *** 表示 $P<0.001$ 。

为了进一步研究倾向于不同学习方式的学生在课程感知与学习结果中的差异,本研究以学习方式中浅层学习方式得分是否高于深层学习方式为标准,将样本分为更倾向于浅层学习和更倾向于深层学习两组进行差异性分析,倾向于深层学习方式的

(二)不同背景学生在课程学习各环节存在显著差异

本研究采用独立样本 t 检验,单因素分析法,检验高校类型、学位类型、学习方式倾向性以及学业成绩排名等不同因素背景的研究生课程学习活动各阶段的差异性,表 6 为具体检验结果。

从表 6 可以看出,不同类型高校学生对课程环境的感知有显著差异,其中,双一流高校学生的课程感知平均得分显著高于非“双一流”高校($P<0.01$)。“双一流”建设高校在研究生阶段的课程质量得到了学生的认可,一流大学和一流学科建设离不开构建令学生满意的高质量课程体系。学硕在课程感知量表中的评价得分要显著高于专硕($P<0.05$),而专硕在浅层学习方式中的平均得分要显著高于学硕($P<0.01$)。由于我国专业学位研究生教育发展较晚,在课程方面的建设尚未成熟,导致专硕对课程质量满意度低于学硕,更易使用浅层学习方式。

学生对课程环境和学习结果中各维度的评价均值显著高于倾向于浅层学习方式的学生($P<0.001$)。根据学业成绩将学生划分为四组,结果显示,成绩越靠前的学生,在课程学习过程各阶段的得分越理想,并都达到了显著水平($P<0.01$)。以上两项结果均

与研究假设相一致,令学生满意的课程学习环境,有利于提高学生的学习兴趣,转向采用深层学习方式,并通过深度学习取得理想的学业成绩、提升各项综合能力。

(三)研究生课程感知对学习方式及学习结果存在显著影响

本研究使用 AMOS 软件对假设模型和调查数据进行拟合分析后,得到模型如图 2 所示,路径系数 P 值均小于 0.05 水平显著,拟合指数符合基本要求,近似误差均方根(RMSEA)=0.07,拟合优度指数(GFI)=0.943、规范拟合指数(NFI)=0.956、比较拟合指数(CFI)=0.958 和增量拟合指数(IFI)=0.958,模型拟合度较好。

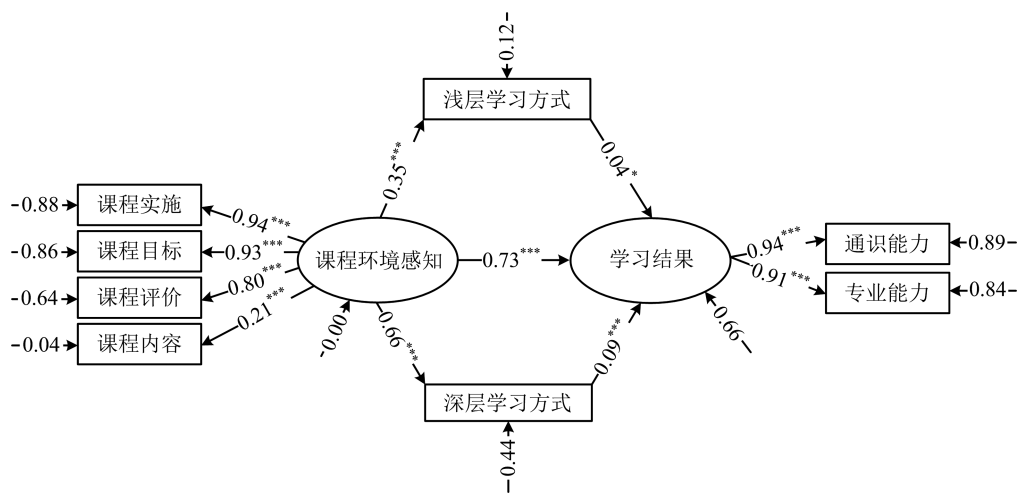


图2 研究生课程学习模型

五、结论与建议

(一)主要结论

第一,研究生课程学习活动各环节得分较好,但课程感知总体得分相对较低,其中研究生对课程内容的满意度最低,表明当前研究生教育课程内容并不能满足学生学习需求。第二,不同群体特征学生对课程感知、学习方式及学习结果存在显著差异,学业成绩排名靠前的学生课程学习各环节得分显著高于其他学生。第三,研究生课程感知、学习方式及学习结果之间存在三条影响路径:一是研究生课程感知对学习结果产生正向直接影响;二是研究生课程感知对浅层学习方式产生反向直接影响,并通过浅层学习方式对学习结果产生反向间接影响;三是研究生课程感知对深层方式产生正向直接影响,并通过深层学习方式对学习结果产生正向间接影响。由

根据图2数据显示,研究生课程感知对其选择浅层学习方式具有显著的反向作用,路径系数为-0.35,达到显著水平($P<0.001$);研究生课程感知对其选择深层学习方式具有显著正向作用,路径系数为0.66,达到显著水平($P<0.001$);研究生课程感知对其学习结果具有显著的正向作用,路径系数为0.73,达到显著水平($P<0.001$);研究生选择浅层学习方式对其学习结果具有显著的反向作用,路径系数为-0.04,达到显著水平($P<0.05$);研究生选择深层学习方式对学习结果具有显著的正向作用,路径系数为0.09,达到显著水平($P<0.001$),假设H1、H2、H3、H4、H5通过验证。

此共同构成的研究生课程学习路径表明,学生对课程环境的满意度在课程学习过程中发挥着重要作用,营造令研究生满意的课程环境不仅能够有效促进学生采用良好的学习方式,更是课程学习结果的有力推进者。

(二)政策建议

1. 强化以学生为中心的课程建设理念

构建以学生为中心的研究生教育课程是高等教育全面发展观中坚持以人为本理念的重要体现,也是提升研究生教育课程质量的重要前提^[23]。学生无论是作为参与高校治理的主体,还是作为课程学习的主体,都应在研究生教育课程建设过程中享有足够的话语权与参与权。首先,转变课程建设价值观,打破以单一学科为中心的传统价值导向,重视学生在课程建设中的重要地位,从学生角度出发完善与优化研究生教育课程,切实保障学生的利益及需求。其次,注重研究生教育课程对学生核心素养的

培养,目前,我国研究生教育阶段对课程的重视程度远低于本科教育,课程难以支撑高层次创新人才培养目标。因此,应充分发挥课程在研究生教育阶段人才培养中的重要作用,将促进学生的学习与发展作为课程建设的核心使命,着重提升课程培养学生的研究能力、创新能力以及科研兴趣。第三,满足学生多元化发展需求,研究生教育阶段学生具有差异化的个人背景及学习诉求,需要通过将课程与科研相结合、提高课程选择自主权、丰富课程供给等方式,提高学生的学习兴趣,实现学生的多元化发展诉求。

2. 深化研究生教育课程内涵建设

提高学生课程学习体验是提升研究生教育课程整体质量的有力举措,高校应基于课程目标、实施、评价、内容四个维度加强课程内涵建设,通过全方位优化课程学习环境有效激发学生学习兴趣,引导学生从浅层学习转向深度学习。第一,根据学生需求设立科学合理的课程目标,适当针对学生科研需求优化课程目标,提高学生的学习积极性及自主性。第二,提高课程内容適切性与研究性,研究生教育课程是本科教育课程的延伸与拓展,应避免课程内容本科化,通过教授高深知识、学科前沿知识以及跨学科交叉知识提高研究生学习的挑战性及研究性。第三,提升课程实施过程中探究性教学方法的运用,加大研究生教育课程中研讨型课程的比重,鼓励研究生在研讨的过程中使用深度学习方式进行深度探索;另一方面授课教师应注重课程研讨过程中的示范与引导作用,注重培养学生的批判性思维及科研创新能力,实现由“教”向“学”的转型。第四,采用多样化的课程考核形式,侧重对学生创新思维能力、研究方法运用等科研实力的考察;同时注重在考核分数之外及时给予学生有效反馈,课程考核的目的不仅仅是评价学生的个人能力,更重要的给予学生了解自身不足并进行反思和改进的机会,促进学生课程结束之后的自主性学习。

3. 推进研究生教育课程治理现代化

落实研究生教育课程治理现代化是提升课程建设与改革的有力举措,是推进研究生教育治理体系和治理能力现代化的关键环节。因此,高校应将善治理念融入研究生教育课程建设之中,实现从课程管理到课程治理的转变,构建多主体参与、多要素协同的课程治理新局面^[24]。首先,重构研究生教育课程治理空间,突破原先封闭的一元主体管理模式,鼓

励多元主体参与课程治理。与社会利益相关者及教师群体相比,学生在传统课程管理中的参与度微乎其微,因此,尤其需要重视学生在课程治理中的重要地位,充分发挥学生在研究生教育课程建设中的主体作用,实现研究生、授课教师、高校管理部门等多元主体共同参与课程建设与改革。其次,落实研究生评课反馈制度,为学生参与课程治理提供充足的机会。现阶段我国执行全校性、系统性研究生评课制度的高校较少,且缺乏专门针对研究生教育阶段课程的评估工具,高校应针对研究生教育阶段课程特点开发学生课程评估问卷,定期展开全校性学生调研,并将学生对课程各要素的反馈,充分体现于研究生教育课程优化之中,使之成为学校、院系课程建设改革的重要依据。第三,提高研究生参与课程治理的意识和能力,鼓励学生自发参与课程治理过程。学生自身缺乏课程治理意识,被动进行课程评估工作是推动课程治理现代化面临的主要问题^[25]。因此,学校要做好学生的评估宣传及动员工作,让学生切身体会到学校对研究生教育课程建设的重视以及对学生意见的尊重和吸纳,提高学生参与课程治理的积极性^[26]。

参考文献:

- [1] Ramsden P. Student Learning and Perceptions of the Academic Environment[J]. Higher Education, 1979, 8 (4):411-427.
- [2] Langan A M, Harris W E. National Student Survey Metrics: Where is the Room for Improvement? [J]. Higher Education, 2019, 78(6): 1075-1089.
- [3] Office For Students. NSS 2022 Core Questionnaire [EB/OL]. (2022-07-06) [2022-08-19]. <https://www.officeforstudents.org.uk/media/63ee56d6-2557-4786-823f-b6f55d4d22a7/nss-2022-questionnaire.pdf>.
- [4] 周海银. 普通高校课程建设的向度——基于山东省普通高校毕业生课程满意度的调查[J]. 教育研究, 2015, 36(10):37-46.
- [5] 刘雪倩, 崔学敏, 宋雨林, 等. 学术型研究生课程满意度调查研究[J]. 大学(研究版), 2019(6):52-62.
- [6] 周文辉, 黄欢, 刘俊起, 等. 2022 年我国研究生满意度调查[J]. 学位与研究生教育, 2022(8):21-27.
- [7] Marton F, Saljo R. On Qualitative Difference in Learning. I-outcome and Process[J]. British Journal of Educational Psychology, 1976, 46(1):4-11.
- [8] Entwistle N J, Ramsden P. Understanding Student Learning[M]. New York: Nichols Publishing Company, 1983:245-250.

- [9] 陆根书. 大学生的课程学习经历、学习方式与教学质量满意度的关系分析[J]. 西安交通大学学报(社会科学版), 2013(2):8.
- [10] 郭建鹏, 刘公园, 杨凌燕. 大学生学习投入的影响机制与模型——基于 311 所本科高等学校的学情调查[J]. 教育研究, 2021, 42(8):104-115.
- [11] 赵琳, 王传毅. 以“学”为中心: 研究生教育质量评价与保障的新趋势[J]. 学位与研究生教育, 2015(3):11-14.
- [12] 汪雅霜, 康敏. 硕士研究生学习成果评价的实证研究——基于 IEO 模型的分析结果[J]. 国家教育行政学院学报, 2016(3):76-82.
- [13] 张万朋, 柯乐乐. 基于德尔菲法和层次分析法的研究生学习成果评价研究——以教育经济与管理专业为例[J]. 现代大学教育, 2018(1):7.
- [14] Yin H, Wan W. Assessing and Improving the Quality of Undergraduate Teaching in China: the Course Experience Questionnaire[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 2015, 40(8):1032-1049.
- [15] 陆根书. 大学生感知的课堂学习环境对其学习方式的影响[J]. 复旦教育论坛, 2010, 8(4):34-46.
- [16] Kreber C. The Relationship Between Students' Course Experience and Their Approaches to Studying in Undergraduate Science Courses: a Canadian Experience[J]. Higher Education Research and Development, 2003, 22(1):57-75.
- [17] Yin H, Lu G. Development and Validation of Aninstrument for Assessing Mathematics Classroom Environment in Tertiary Institutions[J]. The Asia-Pacific Education Researcher, 2014, 23(3):655-669.
- [18] 纪春. 为学而教: 3P 教学模型对大学本科教育改革的启示[J]. 江苏高教, 2019(12):109-115.
- [19] Biggs J B. Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching[J]. Higher Education Research and Development 1989, 8(1):7-25.
- [20] Biggs J B. The Role of Metalearning in Study Processes[J]. British Journal of Educational Psychology, 1985, 55(3):185-212.
- [21] Ramsden P. A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire[J]. Studies in Higher Education, 1991, 16(2):129-150.
- [22] Lizzio A, Wilson K, Simons R. University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice[J]. Studies in Higher Education, 2002, 27(1):27-52.
- [23] 常莉俊. 自由选择: 以学生为中心的一流大学课程建设[J]. 黑龙江高教研究, 2019(9):148.
- [24] 胡定荣, 齐方萍. 学校课程治理现代化的目标、内涵与实现路径[J]. 教育科学研究, 2021(7):11-16, 23.
- [25] 王洪才. 论大学的课程治理[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2021, 44(3):129-135.
- [26] 徐岚, 方颖, 吴圣芳, 等. 研究生课程内部质量保障体系的构建——以厦门大学研究生课程评估为例[J]. 学位与研究生教育, 2022(6):60-69.

The Influence of Course Perception by Postgraduates on Their Learning Approaches and Outcomes ——An Empirical Research based on 3P Teaching Model

DAI Weili^a, WU Libao^b, ZHU Chenglin^b, WANG Ji^c

(a. School of Management Science and Engineering; b. Higher Education Research Institute;
c. Teacher Development and Teaching Evaluation Center, Nanjing University of Information Engineering, Nanjing 210044, China)

Abstract: The courses are the main carrier of talent cultivation in postgraduate education and the key factor to ensure the high-quality development of postgraduate education. Based on the 3P teaching model, the authors develop a theoretical model and conduct an investigation on 2,049 postgraduates in 18 universities. The analysis finds that the course perception, learning approaches and learning outcomes of postgraduates are generally ideal, but the satisfaction with curriculum content needs to be improved; the course perception by postgraduates is significant influenced by the learning approaches they have adopted, which also significantly influences the learning outcomes directly and indirectly. Therefore, the authors suggest that in the curriculum construction for postgraduate education, the student-centered concept should be strengthened and the need of postgraduates for course learning should be highlighted; the curriculum connotation construction should be deepened from the four dimensions of curriculum objectives, implementation, content and evaluation, and postgraduates should be guided to adopt deep learning approaches. Furthermore, the authors suggest that we should promote the modernization of curriculum governance in postgraduate education, reconstruct the space of curriculum governance, implement the feedback mechanism of course evaluation, improve students' ability to participate in curriculum governance, and push forward the high quality development of postgraduate education.

Keywords: postgraduate education; course perception; 3P teaching model