

doi: 10.11835/j.issn.1005-2909.2019.03.001

欢迎按以下格式引用:施佳欢,于天禾.学生学习成效:一流本科教育的基本构件[J].高等建筑教育,2019,28(3):1-8.

# 学生学习成效: 一流本科教育的基本构件

施佳欢,于天禾

(南京大学 教务处,江苏 南京 210023)

**摘要:**当前,在世界范围内,学生学习成效是高等教育质量评估的焦点和重要标准,深刻影响并推动着高等教育领域的范式转变。研究基于对学生学习成效概念内涵的考察,结合案例揭示了学习成效是推动一流本科教育建设从“外在驱动”转向“内生发展”的关键要素。同时基于对美国学习成效评估发展历程及评估主要工具的考察,阐释了学习成效评估对于人才培养质量提升的作用机制,并提出了学习成效评估的实践路径。

**关键词:**一流本科教育;学习成效;评估

中图分类号:G642

文献标志码:A

文章编号:1005-2909(2019)03-0001-08

一流本科教育是“双一流”建设的“压舱石”。在教育部、财政部、国家发展改革委联合出台的《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》中,明确指出一流本科教育在“双一流”建设中的基础地位。2018年召开的全国教育大会,将本科教育引入到高水平建设、高质量发展的新时代轨道上。教育部召开的全国高校本科教育工作会议更是全面唱响了振兴本科教育的主旋律,以《教育部关于加快建设高水平本科教育 全面提高人才培养能力的意见》为标志的一系列政策文件的出台,明确了一流本科教育建设的基本路径与行动路线,各地高校纷纷出台一流本科教育建设的行动计划,全面开启了本科教育的新时代。在一流本科教育建设进程中,学生学习成效的提升是高水平人才培养体系建设的重要目标之一<sup>①</sup>。而在世界范围内,学生学习成效评估已经被普遍使用,是高等教育质量保障的重要方式,深刻影响并推动着高等教育教学范式的转变。

修回日期:2019-03-15

基金项目:江苏省高等教育综合改革试点项目(2018-1)

作者简介:施佳欢(1987—),男,南京大学教务处助理研究员,博士研究生,主要从事高等教育管理、高等教育评估研究,(E-mail) sjh@nju.edu.cn。

<sup>①</sup>中华人民共和国教育部网站.教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见.[http://www.moe.gov.cn/srsite/A08/s7056/201810/t20181017\\_351887.html](http://www.moe.gov.cn/srsite/A08/s7056/201810/t20181017_351887.html)

## 一、学生学习成效概念的提出与发展

人才培养的过程常常被视为“黑箱”,对于学生学到了什么以及发生了多大的改变,极少有人可以拿出可靠的证据。社会对于质量的关注甚至问责也往往归结于“制度”或者“体制”,对于课程与教学中具体的、微观的活动关注有限<sup>[1]</sup>。按照美国学者弗雷泽(M. Frazer)的观点,高等教育的质量首先是指学生的发展质量,学生在整个学习历程中,认知、技能、态度等方面的收益是衡量高等教育质量的核心标准<sup>[2]</sup>。在以高深学问为特征的研究型大学中,教师的学科专业背景、个人风格及其对课程目标的确定、课程内容的选择与组织、课程实施都存在着较大差异,对于学生学习成效的界定更是千差万别。

“学习成效”一直与课程研究中目标理论的发展紧密联系。二十世纪60年代,布鲁姆创立掌握学习理论,把教育目标分为认知、情感和动作技能三大领域。罗伯特·加涅、艾略特·艾斯纳进一步发展了学习成效的概念内涵。加涅从行为主义的观点出发,指出学习的成效体现为人的“性能”的变化,具体表现在言语信息、智慧技能、认知策略、动作技能和态度等方面<sup>[3]</sup>,有助于更加深入地了解学生学习过程,为教学设计提供准确信息。艾斯纳<sup>[4]</sup>从实用主义和社会建构主义视角出发,认为行为目标无法呈现大多数教育期望,应该还包括解决问题的目标以及表现性目标<sup>[5]</sup>,学习成效本质上反映的是学生经过某种形式的努力最终所获得的预期或者非预期的效果<sup>[6]</sup>。

二十世纪初,美国卡内基教学促进基金会在成立之初,明确提出高等教育质量提升的三个核心问题:建立学习成效的评估标准,形成并有效实施学习成效评估的方法,每个学生能够从这套灵活的机制中获得最大的收益<sup>[7]</sup>。之后,美国教育评价标准联合委员会将学习成效界定为“对学生特定学习的期望,即学生在特定的学习、发展及表现方面的结果。学生学习成效可以描述学生在完成课程、专业学习之后,应该知道与理解什么,以及运用所知能够做些什么,包括知识与理解力(认知)、态度与价值观(情意)、实际技能(技能)及个体行为”<sup>[8]</sup>。

二十世纪80年代,Spady等人提出的“成果导向”教育(Outcome-Based Education, OBE)成为美国教育改革的重要思潮。Spady认为,OBE是一种以目标与成效来设计和发展教学的教育方式,需要对课程及教学系统进行重新设计,使之围绕学生在毕业后达成的成效,以提升学生面对未来世界挑战与机会的能力<sup>[9]</sup>。OBE模式带来的最大变化就是从过去重视资源投入转向重视学生的学习成效,并要求教师为学生学习成效承担起责任。Brandt认为,OBE的实施应该把握四个原则:一是要有明确的学习成果,应着眼于学生在整个学习历程结束后真正拥有的能力,而不仅仅是某门课程本身;二是要扩展学习机会,教师应以更弹性的方式来回应学生的个别需求,并让学生有机会去实践所学,去证明他们的学习成果;三是要高期待,教师应将学生的学习历程视为学生对自我实现的高层次挑战;四是要回归基本的课程设计,即回归到学生能带得走的能力,以学生的顶峰表现作为教学的最终目标<sup>[10]</sup>。

二十世纪80年代中期,“评估运动”在美国兴起,《国家处于危险之中:教育改革势在必行》《大学课程的完整性:致学界的报告》等一系列批评本科教育质量的报告公开发布,对高等教育质量下滑进行问责,推动大学形成基于学生学习成效的质量文化。学生学习成效评估被广泛用于证明大学办学绩效,成为高校质量保障的焦点和持续改进的驱动力。

## 二、学生学习成效:一流本科教育建设从“外在驱动”向“内生发展”的关键要素

长期以来,中国大学的建设与发展主要依靠“外在驱动”,最典型的的就是“211工程”“985工程”

“2011计划”“双一流建设”等系列工程,在政策及项目驱动下,中国已经建成比较成熟的高等教育体系,办学条件持续改善,但是,高校在人才培养机制、管理体制、保障机制等方面还存在许多问题。高校的环境、制度、理念等软环境的建设与硬件条件的改善相比,关注度与投入度明显不足。“外在驱动”虽然十分重要,但其作用始终位居第二位,外在因素需要转化为内生动力,才能实现持续、稳定的发展。

现代大学具有人才培养、科学研究、社会服务等基本职能,在大学的实际办学过程中,人才培养职能受到削弱的现象普遍存在。要建设一流本科教育,就要建立科学研究、社会服务与人才培养良性互动机制,把人才培养作为评价大学的核心。学生是一流本科教育建设的最终承载主体,一流本科教育建设的根本指向是培养一流人才,因此,必须紧紧围绕学生这个核心主体,推动由“外在驱动”转向“内生发展”。

事实上,欧洲“博洛尼亚进程”就是对学习成效复杂与系统的应用,学习成效是欧洲高等教育质量标准的基础。学习成效被界定为对学生在一段学习经历之后,所学到、理解以及能够做什么的描述。对学生来说,学习成效是确定学习目标、构建学习路径的重要依据。对教师而言,学习成效决定了教学计划、教学内容、教学的实施以及教学评价。

英国2017年正式实施的教学卓越框架( Teaching Excellence Framework, TEF)也凸显了学习成效的重要性。TEF的实施旨在扭转“重科研、轻教学”的局面,提升教学品质。框架实施主要评估教学品质( Teaching Quality, TQ)、学习环境( Learning Environment, LE)与学生学习成效及收获( Student Outcomes and Learning Gain, SO)三个维度。在学习成效方面,具体包括就业与深造( Employment and Further Study)、就业力与迁移能力( Employability and Transferrable Skills)和所有学生所获得的积极的学习成效( Positive Outcomes for All)。评估的结果以“金、银、铜”三种等级来呈现,2017年评估结果的公布,标志着英国大学逐步形成了一套新的秩序和规则,将学生学习成效列入评估要素进行考量<sup>②</sup>。

同样,在中国台湾地区,自2012年开始实施第二周期大学系所评鉴,评鉴以学习成效评估为主轴,推动大学构建学习成效质量保障机制,落实教育目标与核心能力,强调学习过程及结果,推动“教师本位”转向“学生本位”<sup>[11]</sup>。2018年,启动实施的“高等教育深耕计划”,以“迎向未来、连结在地、接轨国际”为目标,鼓励大学以学生学习成效为主体,针对社会趋势及产业需求进行教学方法之创新,激发学生学习热情,提升自主学习能力,培养关键基础能力及就业能力,支持每位学生实现自身价值,从而培养新时代优质人才。在计划的绩效指标中,“提升学生学习成效”是提升教学质量、落实教学创新的关键指标(见表1)。基于系所评鉴的经验可以看到,学生学习成效评估的实施推动了课程理念的变革,推动着课程发展方式从传统以学科内容学习为核心向聚焦学生行为能力与态度发展转变<sup>[12]</sup>。“深耕计划”进一步推动大学重视学生学习成效的变化,将学习成效与教学方法改进、教学质量提升联系起来,为学生学习提供个性化支持与服务,使学生获得有方向、有目标的学习经历与学习体验。

综上,将学生学习成效作为一流本科教育建设的内生动力,第一,要形成以学生为中心的价值文化,由“教师本位”转向“学生本位”,把学生成长与发展作为学校发展的首要追求和根本使命,关注学生学习动机与学习参与方式,注重学生学习经历和体验。第二,要推动“教学范式”转向“学习范式”,重视学生对知识的主动探索、主动发现和主动建构的过程,多渠道收集相关信息或证据以支撑教师教

<sup>②</sup> Weale, S. (2017). Top UK universities miss out on gold award in controversial TEF test. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2017/jun/22/many-top-uk-universities-miss-out-on-top-award-in-controversial-new-test>

学决策和学生学习决策,构建支撑学生自主发展、个性化成长的环境及服务体系。要重点回答以下三个问题:一是“学什么”,要基于学校发展的定位、人才培养目标,明确学生应该具备的核心知识与能力;二是“如何学”,即课程、教材等育人资源、教学队伍,以及教与学的支持服务体系等各个方面的建设要围绕学生学习成效的实现;三是“如何评估”,要采用有效的评价工具收集目标达成的证据<sup>[11]</sup>。第三,要注重协同、共生。习近平总书记指出,人才培养体系涉及学科体系、教学体系、教材体系、管理体系等,而贯通其中的是思想政治工作体系。单一领域的长期突进不具有可持续性,因此,一流本科教育的建设需要协同发展与紧密合作,要围绕学生学习成效提升这条主线,不断促进科教融合、协同创新、合作育人,推动各个高校内部不同领域、不同群体的协同互动,从而形成全员、全过程、全方位育人格局。

表1 中国台湾地区“高等教育深耕计划”学习成效绩效指标的评估方式及参考做法<sup>③</sup>

绩效指标评估方式	参考做法
学生学习成效之进步情形(根据学生特质制订基本能力、专业知识、实作能力等进步指标)	结合学校传统与特色,考虑学生特质,确定培养人才目标,确定教学计划及达成目标分解情况,确保学生学习成效的提升 制订符合学生特质的基本能力项目(如阅读书写、语言沟通、国际视野、理性思辨、组织领导、创新实践、自主学习行动力等)及评价方式 制订学生专业知识、专业实践能力及评价方式
毕业生就业表现(制订毕业生流向与生涯社会流动、薪资及雇主满意度等表现指标)	强化通识教育的质量及内涵 针对不同学习需求学生,丰富学生学习体验,建立学习支持机制 强化专业管理,建立数据库,了解教学质量、学生学习成效和就业之间的关系
自定义其他有具体数据可验证的指标	落实毕业生追踪机制,以作为人才培育目标优化、课程教学及学习改善的依据 其他校内创新做法

### 三、学生学习成效评估:提升本科教育质量的关键策略

学习成效评估重视以学生为本的学习增值和以证据为基础的改进教学,因而,被认为是最有效、最具体的教育质量保障措施<sup>[13]</sup>。美国高等教育协会指出,学习成效评估作为评估学校人才培养成效的程序,其主要目的是改善教师教学与学生学习<sup>[14]</sup>。经济合作与发展组织在2006年的教育部长会议上强调,要更加关注学生学到了什么,并决定实施高等教育学习成果评估项目(Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO),引导和支持教师使用各种评估工具实施评估<sup>[15]</sup>。

从历史发展的视角来看,斯坦福大学 Richard J. Shavelson 教授等梳理学习成效评估的发展历程,认为可以分成以下四个阶段:第一个阶段(1900—1932年)是标准化考试作为学习成效评估主要方式的发展阶段;第二个阶段(1933—1947年)是通识教育和研究生教育学习成效评估快速发展的阶段;第三个阶段(1948—1978年)是专业化评估机构及评估工具迅速发展的阶段;第四个阶段(1979至今)是“评估运动”兴起,重视证据、强调绩效,回应外部问责的发展阶段。美国高校学习成效的评估的兴起

③ 中国台湾地区教育主管部门网站. 高等教育深耕计划. [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=333F49BA4480CC5B](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=333F49BA4480CC5B)

源于一些研究型大学对“大学之道”的反思,他们认为,大学的卓越不是资源的卓越、声望的卓越、教师的卓越,而应是本科教育质量的卓越,否则,大学所追求的只能是一种“失去灵魂的卓越”<sup>[16]</sup>。基于此,美国大学将学生作为大学教育的中心,并在协调大学内部教学与科研矛盾的基础上,致力于为学生提供高质量的本科教育。另一方面,社会问责的压力也促进了学习成效评估的兴起与发展。在对投入的资金与资源是否产生了应有回报的问责声中,“大学是否是有效的学习机构”“我们究竟为学生提供了什么样的学习”“学生到底学了什么、学得怎么样”等等这些诘问,推动着世界一流大学重构本科教育。

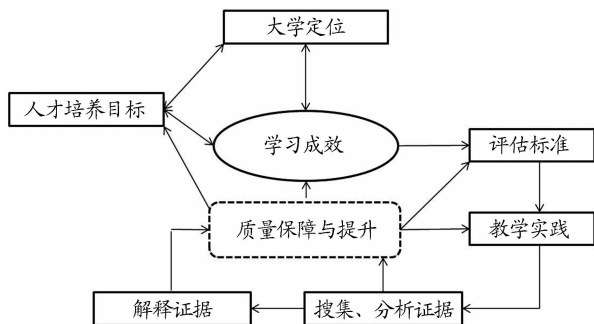


图1 基于学生学习成效评估的高等教育内部质量保障过程

从高等教育内部质量保障的过程看(图1),学校成效评估是质量、促进学生个体发展的核心环节,是连接大学目标定位与真实教学实践改进的中介环节。没有学习成效评估,大学的目标定位就会不接地气,大学的教学实践就会缺少引领。例如:加州大学洛杉矶分校通过实施学生学习成效评估来改进学生个人学习以及课堂教学,强调基于高阶认知及问题情境的学习成效,推动学生主动构建富有创造性、探索性的学习经验,深化对专业领域的认识;建立交叉融合的学习环境,促进学生跨出知识领域的疆界,构建跨领域的学习经历;依托信息技术系统整合学习成效,推动学习过程以及关键能力形成的个性化。学习成效评估通过不断搜集和分析有关学生学习结果的相关证据材料,来检验、评判大学的理念是否在学生身上得以体现,并在比较、甄别和决策的基础上,做出有针对性的教学改进,从而不断保障和提升教学质量。

持续性、动态性的学习成效评估,是本科质量提升极为关键的环节,也是促进大学内部建立本科教育的证据文化和质量文化的重要举措。具体而言,从学生发展的角度看,大学可以基于学生学习成效评估所获得的信息,引导学生调整学习目标,明确未来发展方向;可以通过评判预设教育目标的达成度,推动学生优化学习方式,并由此判断是否适合进入下一阶段学习,进而从学习成效出发优化培养方案,为学生提供更为灵活、多样的学习经历。从教师的角度看,可以帮助诊断教师教学的成效,以及与学校使命、人才培养定位、学生需求的匹配度,进而推动教师改进教学,特别是要通过提升学业挑战度、加强互动等方式来改善学生学习体验。从教学管理的角度看,学习成效评估可以帮助高校提高整体资源运作的有效性,为学校政策制定提供依据,进而引导大学调整优化发展规划。此外,还可以作为大学和专业认证以及回应问责的重要证据材料。最后,从国际比较看,学习成效为形成通用的质量标准及程序提供了方法与技术,有助于建立不同国家和地区高等教育资格框架连接,打通各种教育形式,促进学生流动,提升国际竞争力。

2013年,GeorgeKuh等围绕学习成效评估的实施及评估结果的使用对美国1202所大学进行了调查<sup>[17]</sup>,研究发现,对学生学习成效进行评估已经成为美国大学的常态,其比例达到了84%。大学在选择评估方式及工具时趋向于更加多样化,平均每个大学达到5种类型。其中,全国性调查使用最为广

泛,比例达到了85%,其次是量规(69%)和课堂效果评估(66%)。这三种方式被认为是本科生学习成效评估最有价值、最为重要的方式。此外,档案袋,实习、服务学习等外部表现评估方式和雇主评价方式也经常被采用。学习成效评估的结果可用于大学相关政策制度改进,总体来看,区域认证(92%)和专业认证(87%)最主要,此外还包括课程改革(67%)、制定大学战略规划(55%)、政策完善(53%)等。相较于大学层面的学习成效评估,课程及专业层面的评估结果更多地应用于政策与实践的改进。

综上,学习成效评估是学生自主发展、主动学习的有效机制。学生学习成效评估的核心是学习和学习,体现了“以学生为中心”的教育理念,要求学生主动承担学习责任,主动计划与管理学习。学习成效评估通过对学生学习数据的持续收集与分析,可以动态、全面地呈现不同学生的学习偏好、学习风格、学习轨迹等情况。学生对于学习过程与成效的把握,可以让学习变得更有目标和方向,学习参与度高,投入更多,也更主动,学习策略更加优化。此外,评估的开展对于学生而言既是一种压力,也是一种鼓励,有助于提升学生的学习动机。

学习成效评估是大学提升质量、追求卓越的有效措施。纵观世界一流大学,普遍把人才培养放在学校发展的重要战略地位,致力于培养一流的学生。大学是一个为提供学习而存在的机构,应当把促进学生学习与发展作为根本任务,把提升学生素质与竞争力作为追求卓越的核心内容。衡量高等教育质量的最终结果标准应该是学生的学习成效,学习质量就是教育质量。从美国1970年以来学习成效评估的实践经验可以看出,学习成效评估已被认为是大学追求教学卓越化最有效的措施<sup>[18]</sup>,学习成效评估推动大学从以资源、声誉为主转向关注学生学习过程、学习体验,清晰地呈现大学办学成效,为学校规划课程体系及学习资源、创设学习环境、构建教学支持服务提供有力的依据,同时,帮助教师追踪学生学习行为及轨迹,了解教学运行及其支持系统的整体情况,为提升教学针对性、优化课程设计、为学生提供多样化的学习机会等提供参考,进而提升学生对学校的满意度。

## 四、学生学习成效评估的实践路径

评估是促进大学反思与改进的重要手段,要让学生学习成效评估成为引导高校办学的指挥棒,真正把学生学习置于学校办学使命的中心位置,把学生中心、成果导向的理念渗透到办学各个环节。

### (一) 确立多元的学生学习成效

学习成效评估应覆盖多个领域。对知识类学习成效的评价关注认知成果,强调学生知道了什么。既包括通识教育方面的学习成效,比如关于世界文明、主要的文学艺术作品,以及科技、美学、哲学等领域基本原则的共同的核心理念与知识,通过科学实验来验证研究假设、通过历史与文献分析探讨真相并进行比较、运用科学原理去解决问题和借助美学鉴赏来追求真善美的能力等学术研究的方法等;也包括某一具体学科领域的知识,学生至少应熟悉专业方向的历史进程、发展方向,以及核心议题,了解相关研究方法与技术。技能类学习成效关注应用能力,强调学生实际能做什么。技能类的学习成效包括:阅读、表达与沟通以及计算、信息技术的应用等;高层次思考能力,如批判性思维、问题解决、整合通识教育与专业学习成果等;扩充知识的能力,包括利用图书、数据库等资源寻找信息的能力,以及策划、执行与独立思考的能力等;有效从事某一专业或行业的能力,通常是专业或行业领域的基本技能,以及在实践中运用技能解决问题的能力,常常与资格认证对应,具有实质等效与多边认可等特点。态度与价值观类学习成效关注学生的情感发展,包括对多元文化价值的认知,学生个人价值观、社会意识(如人际关系的处理、个人情绪管理等)和执行力等<sup>[19]</sup>。

## (二) 实施多样的学生学习成效评估方式

运用多样化的工具收集学生学习成效的信息及证据,例如测试、问卷调查、档案袋、顶峰体验等。测试是最传统的评估工具,例如大学生学习评价(Collegiate Learning Assessment, CLA)、大学生学术能力校际评估(Collegiate Assessment of Academic Proficiency, CAAP)、ETS能力测试(ETS Proficiency Profile, EPP)、批判性思维能力测试(Critical Thinking Assessment Test, CAT)等。问卷调查目前使用较为广泛的包括全国大学生学习投入调查(National Survey of Student Engagement, NSSE)、大学生就读经验问卷(College Student Experiences Questionnaire, CSEQ)、研究型大学本科生学习经历调查(Student Experience in Research University, SERU)、大学学习成效评估(The University Learning Outcome Assessment, UniLOA)等。档案袋评价类似案例研究,既可以引导和优化学习投入,也可以让大学能够全面、深入地了解学生学习成效的实质。例如:佛罗里达州立大学实施学生生涯发展档案袋(The FSU Career Portfolio)制度。通过档案袋引导学生自主开展学习管理,设定目标和制定计划,整合学习经验,梳理各种学习经历之间的关系,追踪记录学生发展历程。顶峰体验(Capstone Course)是对所学知识的系统梳理及相关领域知识的整合与扩展,具有创造性、探索性、整合性,呈现学生综合学习成效,是评估学生学习成效与教学成效的一种灵活的手段<sup>[20]</sup>,通常会结合行为观察(论文、参与科研、实习实践)等实施,强调学生的深度参与。例如:为确保学生成效落到实处,南京大学在深化“三三制”本科人才培养改革过程中,结合大类培养、专业培养和多元培养阶段的特征,探索实施包含新生入学调查、通识教育成效评估、本科生顶峰体验、本科生学习经历调查、毕业生追踪调查等在内的全过程内部质量保障机制。

## (三) 推动多元主体参与学生学习成效评估

教师是学生学习成效的责任主体,应鼓励广大教师主动探索和实践,真实反映学生学习成效的评估效果。推动学生主动承担学习的主要责任,积极开展自我评估,主导学习的内容、形式、时间进度及成效评估。重视同伴评估的作用,通过群体内的互评帮助学生实现自我改善,分享学习成效。在特定领域,探索引入社会评估,结合社会需求,开展第三方评价。建设一流本科教育,要解决本科教育质量的“关键短板”,不能始终在“外围徘徊”,而应聚焦到人才培养的“关键环节”。要以学生为中心,以学习成效为基点,对接学校发展战略,形成支撑学生学习的整体架构和组织结构,进而重构人才培养体系。基于新的人才培养目标和组织架构,优化教学要素及资源配置,驱动和支持人才培养新范式,为学生营造多样化的选择和多元化的学习体验。基于学生知识、能力及素质框架实施多样化学习成效评估,收集衡量学生学习成效的证据,推动课程、教师教学、学生学习的不断发展。

### 参考文献:

- [1] 龚放. 本科教育质量:体制制约、内涵界定与维度补缺[J]. 大学教育科学, 2012, 5(5): 29-33.
- [2] 陈玉琨. 高等教育质量保障体系概论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004.
- [3] 皮连生. 现代心理学关于学习结果、过程和条件的理论——兼评基础教育课程标准及其分类中的某些观点[J]. 当代教育科学, 2003(21): 35-37.
- [4] Gagné, R. M. Learning for instruction[M]. Illinois: The Dryden Press Hinsdale, 1974.
- [5] 施良方. 课程理论: 课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.
- [6] Eisner, E. W. The education imagination. On the design and evaluation of school programs[M]. New York, : Macmillan Publishers Co., 1979.

- [7]徐明慧,李汉邦.美国大学学习效果评估的演化与新发展[J].中国高等教育,2011(Z1):57-59.
- [8]黄海涛.美国高等教育中的“学生学习成果评估”:内涵与特征[J].高等教育研究,2010(7):97-104.
- [9]Spady, W. G. Organizing for results: The basis of authentic restructuring and reform. *Educational Leadership*, 1988, 46 (2):4-8.
- [10]Brandt, R. On outcome-based education: A conversation with Bill Spady. *Educational Leadership*, 1993, 50 (4), 66-70.
- [11]施佳欢.我国台湾地区高校学习成效评估的新动向[J].高校教育管理,2012,6(6):65-68.
- [12] King, J. A., & Evans, K. M. Can we achieve outcome-based education? [J]. *Educational Leadership*, 1991(49): 73-75.
- [13] Wolff, R. A. Future directions for American higher education accreditation. In T. W. Bigalke & D. E. Neubauer (Eds.), *Public good and quality in higher education in Asia Pacific*. New York: Palgrave MacMillan Press.2009.
- [14] AAHE.Principles of Good Practice for Assessing Student Learning[R].AAHE Bulletin.1992.
- [15] 彭江.“学生学习成果”在发达国家高等教育中的使用及其启示[J].高等教育研究,2016,37(12):103-109.
- [16] 潘金林,龚放.本科教学:研究型大学的核心使命——“大学之道”在美国研究型大学的回归[J].中国大学教学,2010(2):92-94.
- [17] Kuh, G. D., Jankowski, N., Ikenberry, S. O., & Kinzie, J. (2014). *Knowing What Students Know and Can Do: The Current State of Student Learning Outcomes Assessment in US Colleges and Universities*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).
- [18] Wolff, R. A. Future directions for American higher education accreditation. In T. W. Bigalke & D. E. Neubauer (Eds.), *Public good and quality in higher education in Asia Pacific*[M]. New York: Palgrave MacMillan Press.2009.
- [19] 施佳欢.研究型大学本科学生学习成效评估研究[D].南京:南京大学,2012.
- [20] Berheide, Catherine White. (2007). “Doing Less Work, Collecting Better Data: Using Capstone Courses to Assess Learning”[J]. *Peer Review* 9: 27 - 30.

## Student learning outcomes: the basic component of first-class undergraduate education

SHI Jiahuan, YU Tianhe

(Office of Academic Affairs, Nanjing University, Nanjing 210023, P. R. China)

**Abstract:** At present in the world, student learning outcomes are the focus of attention and important standard of higher education quality assessment, which profoundly influence and promote the paradigm change in the higher education field. Based on the analysis of the connotation of student learning outcomes, combined with case study, this paper reveals that learning outcomes are the key factor to promote the construction of first-class undergraduate education from “external motivation” to “internal power”. Besides, this paper investigates the evolution of learning outcomes assessment and the main methods in America. Based on these investigations, this paper explains the mechanism of learning outcomes assessment on the improvement of talent training quality, and puts forward the practice approach.

**Key words:** first-class undergraduate education; learning outcomes; assessment

(责任编辑 梁远华)