

以学生成长为中心的高校教育增值教育体系

姜佑荣 薛帆 王一字

济宁医学院 山东 济宁 272067

【摘要】当前我国高校教育评价存在行政主导、结果导向等特征，引发评价主体单一、过程性评价薄弱、人才培养核心地位弱化等问题。推动评价回归育人本质，以促进学生成长为核心旨归的增值教育已成为改革关键方向。该模式以尊重学生个体差异与成长规律为前提，通过追踪学生从入学到毕业的纵向发展，系统评估其在知识、能力与综合素养上的真实进步。其有效实施需学校、教师与学生协同推进：学校应构建弹性学制与学分互认等支持性制度；教师需从知识传授者转向成长引导者；学生则需强化主体意识与自我规划能力。未来应深度融合智能技术，构建覆盖全过程、响应发展需求的动态评价体系，推动高校教育评价实现从数据呈现到育人价值实现的根本转型。

【关键词】高等学校；教育评价；增值教育；协同育人

习近平总书记在2024年全国教育大会上强调，建设教育强国需要紧紧围绕立德树人根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，正确处理知识学习与全面发展、培养人才与满足社会需要等重大关系。以学生成长为中心，构建全员、全方位、全过程育人体系，是高校落实立德树人根本任务的不二选择。

以学生成长为中心是一种系统性、导向性的教育范式。它主张教育的根本目的与评价标准，在于是否有效促进了每一位学生作为独立个体的、全面而持续的成长。它要求教育者从设计教学内容传递链，转向设计成长支持生态，最终使命是赋能每位学生，使其成为自主、坚韧、充盈的终身学习者和未来创造者。

1 我国现阶段高等教育增值教育的现实悖论

增值教育以提高学生知识、能力的增量为目的，以尊重个体差异、开发潜能为基础的教育模式。考量学生从入学至毕业整个过程的纵向发展轨迹，体现其成就感、获得感、自信心和创造力。然而，我国高等教育自上而下的教育教学评价使增值教育难以实施。其问题根源可从以下几方面审视：

1.1 行政主导评价模式对多元主体参与的限制

《普通高等学校设置暂行条例》的实施（国务院于1986年12月发布），开启了高等学校教育评价的先河；《普通高等学校教育评估暂行规定》（原国家教委1990年10月颁布），以法规的形式使我国高等教育评估工作步入规范化；《中国教育改革和发展纲要》（中共中央、国务院1993年）的颁布，则使教育评估工作成为一项常规性工作。教育部自1993年开始先后对254所高等学校进行教学评估，其中合格评估192所，随机性水平评估46所，优秀评估16所^[1]。1995年颁布的《中华人民共和国教育法》以法律形式确立了政府在教育评估中的重要地位。

之后原国家教委、教育部颁布了诸如《关于首批高等学校本科教学工作评价的通知》（1995年）、《关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》（2005年）、《关于改进评审评估评价和检查工作的若干意见》（2014年）、《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021—2025年）》（2021年）、《“双一流”建设成效评价办法（试行）》（2022年）等文件，都成为高校教育评价纲领性文件和依据。评估评价工作是“由各级人民政府及其教育行政部门组织实施”^[2]，“教育部统筹协调全国普通高等学校本科教学审核评估工作，……；省（区、市）教育行政部门负责组织实施本地区所属院校的审核评估工作”^[3]。尽管2011年教育部在《关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》中提出建立与管办评分离相适应的工作机制、2015年又出台了《关于深入推进教育管办评分离促进政府职能转变的若干意见》^[4]，成立了“高等教育教学评估中心”（2004年），并且自1993年起，社会上也成立了诸如北京高等学校教育质量评议中心（1993年）、上海教育评估事务所（1996年）江苏省教育评估院等教育评价中介机构（1997年）等一系列高等教育评估中介机构^[5]，试图弱化政府在评价中的地位，但评估中心仍直属教育部，审核评估仍由中央或省级教育行政部门负责实施^[6]，难以摆脱行政主导的影子。这种强政府主导的模式，在保障评价的权威性与统一性的同时，也客观上导致评价主体的单一化。在此模式下，教师、学生、用人单位等核心利益相关者的声音相对较弱，其多元视角难以充分融入评价过程，影响了评价的全面性与深度^[7]。

1.2 结果导向评价对过程诊断与改进功能的弱化

自上而下由主管部门或其委托机构开展的评价，是被评单位根据方案经过迎评准备后，由专家组在有限几天内通过查阅报告、台账及走访座谈完成，结论以专家组意见为主。这导致

评价自始即为结果性评价,突出区分、甄别与选拔功能,排名次、分档次、达标准并以此给予政策或资金扶持,使评价沦为利益追求。有学者指出,我国早期教育评估制度中即包含选优评估的设计,其目的在于通过排名与奖励激励高校发展^[8]。《核定普通高等学校招生规模办学条件标准》和《“红”、“黄”牌高等学校办学条件标准》及《普通高等学校基本办学条件指标(试行)》,是达标准的最好注脚;1993年以来开展的历次教学评估,“合格评估”、“随机性水平评估”、“优秀评估”、“水平评估”等是分档次的有力证明。尽管1999年以来,随着市场经济深入发展和特色办学驱动,终结性评价受到质疑^[9],开始探讨过程性评价,《国家中长期教育改革和发展纲要(2010—2020)》也提出建立科学、多样的评价标准^[10],但实践中仍以结果性评价为主。这种对最终结果的过度聚焦,使得评价侧重于鉴定与定级而非持续诊断与改进。它难以深入教育教学的复杂过程,对学生在学习过程中的情感体验、能力建构、价值观养成等动态、隐性的发展维度关注不足,其反馈改进功能也因此被削弱^[11]。值得注意的是,即使在倡导增值教育的当下,实践中仍存在应试倾向,将增值狭隘地理解为分数增值,过分依赖学业成绩,缺乏对思想意识、人际交往等综合素质的分析,有重走唯分数老路的危险^[12]。

1.3 功利化价值取向对人才培养核心地位的冲击

从国家和社会层面看,注重的是高校对社会的贡献度。有研究指出,我国高等教育评估自起步阶段便将服务国家建设需要作为根本目的^[13],“开展教学评估的目的是……,增强本科教学主动服务经济社会发展需要”^[14]历来是政府的诉求。可见,我国的高等教育评价是围绕政府(社会)的需求开展的对高校教育活动的“社会价值”判断^[15],衡量的是高校向社会贡献价值的多寡和优劣^[16]。这种“以政府为评价主体强调社会服务”评价模式^[17],在宏观上形成以社会效用为重的一元化价值指向。

从学校层面看,注重的是自身经济效益和社会影响力,关心的是获得多少资金和政策的支持。我国本科教学评估制度自建立以来,评估结果始终与学校办学资格和发展空间直接挂钩——合格者获得支持,不合格者面临整顿、限招乃至停办^[18]。《普通高等学校本科教学工作审核评估方案》(2013年)规定,审核评估结果是学校教育教学质量的反映,与学校办学、发展直接相关^[19]。这说明评价对高校而言,既是经济效益和社会效益的大事,也是关乎生存的大事。高校在教育评价中的成绩优劣,对学校发展举足轻重。以“211”“985”为例,入选高校不仅能获得中央和地方专项资金支持,而且这一“金字招牌”带

来的社会价值更大(“双一流”尤甚)。据有关资料,“211工程”三期建设中央安排专项资金100亿元,“十二五”期间“985工程”共投入中央财政专项资金335亿元^[20]。“211”“985”高校拿走了全国七成政府科研经费^[21]。政府对“国家示范性高职院校”的支持同样如此,“十一五”期间中央财政至少安排20亿元重点支持100所院校,并给予招生、专业设置等优惠政策^[22]。各地方也对评价好的学校加大投入,如黑龙江将高校“双一流”支持资金由每年5亿元增加到10亿元^[23]。巨大的利益追求成为高校教育评价的价值指向^[24]。这种由外部评价强力驱动的价值取向,深刻影响了高校内部的资源配置与战略选择。在“重科研、重排名”的显性压力下,人才培养这一需要长期投入、成效内隐的核心职能,容易被相对弱化,面临被短期显性绩效指标所边缘化的风险^[25]。

2 增值教育重塑高校评价终极价值的理论必然与现实选择

增值教育考量学生从入学到毕业的纵向发展幅度,是其成就感、获得感、自信心和创造力的体现。自上而下的政府主导评价和结果性评价形式,必然导致人们对评价终极价值指向的认识偏差。评价的终极目的还是人才培养。因此,增值教育是高等教育评价的终极价值指向。

2.1 从理念演进到方法革新中增值教育成为教育评价发展的内在要求

我国高等教育评价经历了由服务国家建设需要,逐步转向服务经济社会发展和人的全面发展双重目标的价值转变^[26],由注重社会本位向社会本位和人本位并存,由单一追求社会价值到社会价值和个人价值并存的转变。《深化新时代教育评价改革总体方案》提出“坚持科学有效,改进结果评价,强化过程评价,探索增值教育,健全综合评价”^[27]标志着以重视起点关注过程为核心的增值教育成为新航标。教育评价不再是单一的区分、甄别和选拔,而是有机地融入了过程评价,关注起点、过程与结果,更加注重诊断、调节、改进等功能;不再是简单的横向考量,而是关注学生的成长性,通过衡量一段时间内学生智力和非智力因素在原有基础上的进步幅度,来考量学校、教师对学生成长的“净效应”,在纵向比较中找出不足并改进。增值教育更关注学生综合素质和个性发展,尊重差异化的学习选择及进步。由于个体需求、能力及社会需求都是多元的,以结果性评价为主导的统一教学模式难以适应多元化需求,也不契合因材施教的理念。应将学生进步幅度作为衡量教育质量的重要标准——进步幅度越大,教育质量越高。增值教育适应全新评价理念,在尊重个体差异的基础上,以知识获得为支撑、以

兴趣爱好为导引、以能力提升为本位,唤起全体学生进取欲望,真正做到“面向全体学生”,“树立多样化人才观”,“关注学生不同特点和个性差异,发展每一个学生的优势潜能,”“注重因材施教”,“尊重个人选择,鼓励个性发展,不拘一格培养人才”,造就“德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”^[28]。因此,增值教育是全新评价理念和方式的必然结果。这一理念推动了评价方法论的重大革新,其核心在于发展出科学测量“成长”的技术体系。目前,增值教育已发展出增益分数模型(GSM)、学生成长百分等级模型(SGP)、多层线性模型(HLM)、田纳西增值评价系统(TVAAS)及成长曲线模型(GCM)等多样化模型^[29, 30]。这些模型通过对起点、过程与结果的纵向数据进行建模,旨在更公平、科学地剥离外部因素,衡量教育过程的真实贡献,标志着评价从静态的横截面判断向动态的纵向追踪发生了根本性转变。

2.2 聚焦育人成效时增值教育引导教育资源回归人才培养本质

培养人才、科学研究、服务社会是高校的三大职能。培养人才是兴起的初衷和根本职能;科学研究是创新知识和提升自我的内在要求;服务社会是延伸职能,也是使命担当。三者相辅相成、互促共进的。培养人才和创新知识的目的是为社会服务,科学研究使教师获得新知,更好地为培养人才和社会服务提供智力支持而服务社会则能通过获得支持反哺人才培养和科学研究。但现实中受职称评定、晋级、晋岗等因素的制约,教师往往重科研而轻教学;学校为提升排名或追求“211”、“985”、“双一流”等,将更多资源投入学科建设和科学研究^[31],致使人才培养投入减弱;同时,社会服务能带来经济和社会效益,也深受追捧,这种功利化倾向使人才培养被进一步边缘化。增值教育必然使高校将更多注意力集中到人才培养上,根据不同层面学生制定差异化培养方案,使每个学生成长成才,并以此推动教育评价的价值回归。这一回归意味着评价体系必须深刻变革,不能仅停留在宏观层面,而需深入教育教学的具体环节。例如,在思想政治教育评价中,需构建兼顾过程与结果、融合内部自评与外部他评的体系,关注学生“知、情、意、行”的统整与发展^[32]。同样,在劳动教育、美育、体育等“五育”领域的评价中,也需借鉴全过程评价的理念,建立科学的指标,以评价引导教育实践真正促进学生综合素养的实质提升^[33]。增值教育的核心在于测度学生的成长与进步,并评价教育的净效应。它倡导不比基础比进步、不比背景比努力,旨在剥离家庭背景、先天禀赋等不可控因素,聚焦于学校与教师努力带来的效应,从而引导高校资源配置回归育人过程本身,实现从选拔到创造的价值转型。

3 以学生成长为中心的高校教育增值教育体系构建研究

增值教育是以学生成长为核心的系统性教育范式,需要学校、教师、学生三方面相向而行、共谋同求。其基本框架如下:

3.1 学校作为制度设计者对弹性支持系统与数据赋能平台的构建

弹性学制是对传统学年制的根本性变革,建立在学分制基础上,以学生为中心,注重个性发展和潜能发挥^[34],其可选择性(课程资源、学习时间、考核方式等)能充分遵循个体差异,实现因材施教。高校通过调整管理结构、优化资源配置、改革评价方式等实施弹性学制,能有效调动学生积极性。

2015年教育部规定“学校可以实施弹性学制和灵活的学习制度”,提供了制度保障。实践中,中南大学商学院自2000级起实施弹性学制,学生可根据自身情况缩短或延长学习年限,效果较好^[35]。

学分转换是以学习自由为理念、实现终身学习的学分管理制度,包括广义的校际学分转换^[36]和狭义的校内学分转换。本文指狭义学分转换,即不同年级、不同专业、课程与社会实践、课程与科研成果、课程与竞赛之间的学分转换。学分转换是学分制和弹性学制的必然选项,也是实现增值教育的必然要求。教育部规定“学生参加创新创业、社会实践等活动以及发表论文、获得专利授权等与专业学习、学业要求相关的经历、成果,可以折算为学分,计入学业成绩。具体办法由学校规定”^[37]。

学校既需制定年级、专业间的学分转换机制,也需设置创新创业、社会实践、论文、专利等转换机制。2003年,湖南大学、中南大学、湖南师范大学签订资源共享协议,开展校际学分转换^[38]。但校际转换较为松散,受制于缺乏协调机构和有效沟通渠道,对增值教育意义不大。因此,建立校内机制是更优选择。上海交通大学、北京师范大学珠海分校、华中农业大学、西南大学、百色学院、宁夏师范学院等高校都制定了相应制度,涵盖通识教育、非学历教育、网络课程、创新创业实践、社会实践、科研活动及成果等,有力推动了学生个性发展。校际间学分转换主要针对有合作关系的学校,且有限制。如上海交大规定校际转换仅“适用于在学校备案的海内外交流项目派出学生及外校转入学生的课程认定”,且要求课程内容与本校课程一致或主体相近^[39]。

这说明学分转换机制必须具有可比性,方能有序开展。

弹性学制设置与学分转换机制的确立,尊重了学生的学习自由和个性差异,保障了增值教育的实施。更进一步,学校需构建以促进“增值”为核心目标的评价与支持生态系统,超越

‘输入-输出’考核,转向对教育全过程的持续性监测与支持^[40]。首先,应搭建集成化的数字技术平台,利用物联网、学习分析等技术,实现对学生学习过程、实践活动、师生互动等多模态数据的全流程、全样本采集与追踪,建立高质量的学生成长数据库^[41, 42]。其次,创建数据链接与共享平台,打通学生、教师、课程、管理服务等不同数据壁垒,形成完整的追踪数据链条,为增值教育提供坚实数据基础^[43]。例如,可以借鉴 CIPP 系统评价模型,不仅保障优质的资源投入,更要对教学互动、实践参与、师生反馈等过程进行动态追踪,并将学生在德、智、体、美、劳各方面的成长数据整合分析,形成个性化的成长报告与发展建议,将评价融入育人过程,实现以评促建、以评促改。

3.2 教师作为关键行动者实现从知识传授到成长指导的角色转型

大学教师既是学校存在的核心资源,也是履行人才培养功能的基本路径^[44],在增值教育中举足轻重。“大学之大,非有大楼之谓也,乃有大师之谓也。”清华大学正是有朱自清、闻一多、华罗庚、钱钟书等大师,才造就了李政道、杨振宁、邓稼先等优秀人才。实现增值教育,关键在于建设高素质专业化的教师队伍^[45],造就“有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心”的好老师。

“传道、授业、解惑”是高校教师的天职,即启迪心灵,立德铸魂,帮助学生树立正确“三观”;启智求新,帮助学生构建知识体系和提升分析解决问题的能力;启思明辨,引导学生成为全面发展的社会主义建设者和接班人。教师需讲清原理,指导学生发现并解决思维痛点。为此,教师必须全方位提升能力:一是卓越的规律认知与运用能力,以社会主义核心价值观为统领,运用教育规律引领学生成长;二是非凡的学习能力,站在学科前沿汲取新知,满足学生个性发展需要;三是超强的整合能力,统筹社会需求与学生发展,打造“一流课程”;四是扎实的教学能力,倾心教学设计、实施与反思;五是精湛的艺

术感染力,善用情感与策略实施智慧教学,使学生亲其师、信其道。

教师能力提升一方面靠自主学习,另一方面靠制度约束与激励,学校通过制定培训进修制度,将政治和专业素质提升与职称评定、绩效考核挂钩,催化教师学习的内生动力^[46]。在增值教育的实践中,教师不仅需要传授知识,更应善于运用数据驱动的评价方式,关注学生内在发展需求,成为学生学习的引导者与支持者^[47]。这意味着教师需要掌握过程性评价、表现性评价等方法,善于利用数据分析工具解读学习轨迹。学校应设置增值教育培训课程,提升教师数据应用意识与解读能力,使其理解增值教育模型原理,挖掘数据背后的教育意义,提供精准教学反馈与干预^[48]。通过转变,教师方能从繁复事务性评价中解放,更专注于观察学生、设计教学、进行价值引领等高阶的育人指导。

3.3 学生作为成长主体在精准定位与自主管理中实现自我增值

增值教育的主体是学生,其个人意志品质的坚定性、智能认识的全面性、兴趣志向的如一性、思维定式的合理性、性格特质的稳定性、处事风格的严谨性等主观因素,是自身增值的决定因素。大学生首先要对自己有全面的认识,对兴趣志向、专业认知、发展方向与目标等做出科学的判断,知道自己想要什么;其次,在此基础上,在老师指导下,结合自己的性格特质、兴趣爱好等制定职业生涯规划,精准定位自我,明了自己能要什么;最后,锤炼坚定意志品质,树立责任意识和担当意识,言行一致,严谨笃行,懂得怎样要什么。具体而言:以负责态度养成社会主义核心价值观,将专业学习、人生目标与国家前途命运联结,勇于担当并为自己选择负责;理性驾驭感性,强化自我管理,对职业生涯规划 and 增值目标坚定不移;以发展思维看待一切,正视挫折,勇于挑战,适时修正完善自我,实现自我成长成材的最大化。

参考文献:

- [1] 吴小强. 大学教育教学评估与科学发展观 [J]. 广州大学学报(社会科学版), 2005, (06): 84-7.
- [2] 国家教育委员会. 普通高等学校教育评估暂行规定 [OL]. (1990-10-31) [2022-05-06]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/199010/t19901031_81932.html.
- [3] 教育部. 普通高等学校本科教学工作审核评估实施办法 [OL]. (2013-12-12) [2022-05-06]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201312/t20131212_160919.html.
- [4] 教育部. 关于深入推进教育管办评分离促进政府职能转变的若干意见 教政法(2015)5号.
- [5] 江颖. 中国高等教育评价价值取向发展综述及评析 [J]. 教学研究, 2008, (04): 300-3.
- [6] 教育部. 关于开展普通高等学校本科教学工作审核评估的通知 教高(2013)10号普通高等学校本科教学工作审核评估方案.
- [7] 李晓军. 高校思想政治教育评价体系存在的问题与对策 [J]. 河南工学院学报, 2024, 32(04): 54-7+67.

- [8] 刘尧. 中国高等教育评估的问题、对策与发展趋势 [J]. 高教发展与评估, 2006, 22(06): 1-6+11.
- [9] 朱生营. 我国高等教育评估中的功利主义倾向及对策 [J]. 重庆高教研究, 2016, 4(06): 53-6.
- [10] 教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)[OL]. (2013-12-12)[2022-05-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html.
- [11] 夏婧. 基于CIPP模型的高校劳动教育评价指标体系构建研究 [J]. 现代职业教育, 2025, (30): 5-8.
- [12] 王宇琪, 郝川艳. 生成式人工智能赋能高校思政教育评价实践 [J]. 教育观察, 2025, 14(28): 36-8.
- [13] 王战军 乔. 中国高等教育质量保障的新理念和新制度 [J]. 清华大学教育研究, 2014, 35(03): 29-34+72.
- [14] 教育部. 关于普通高等学校本科教学评估工作的意见(教高〔2011〕9号)[OL]. (2013-12-12)[2022-05-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201802/t20180208_327120.html.
- [15] 陈玉琨 李. 我国教育评价发展的世纪回顾与未来展望 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2000, (01): 1-12.
- [16] 刘振天, 罗晶. 高等教育评价“双刃剑”:何以兴利除弊 [J]. 大学教育科学, 2021, (1): 4-12.
- [17] 张意忠. 教育评价模式的价值取向及其评析 [J]. 中国电力教育, 2003, (Z1): 50-3.
- [18] 姚宇华. 我国本科教学评估制度历程审思:社会问责的视角 [J]. 现代教育科学, 2016, (8): 106-11.
- [19] 教育部. 普通高等学校本科教学工作审核评估方案 [OL] 2013, http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201312/t20131212_160919.html.
- [20] 教育部. 高等教育第三方评估有关情况 [OL]. (2015-12-04)[2022-06-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2015n/xwfb_151204/151204_sfc1/201512/t20151204_222888.html.
- [21] 教育部. 高等学校科技统计资料汇编“211”“985”高校拿走全国七成政府科研经费[OL]. (2014-11-19)[2022-06-10]. <http://edu.people.com.cn/n/2014/1119/c1053-26051939.html>.
- [22] 中央政府门户网站. 中央财政20亿元支持百所国家示范性高等职业院校[OL]. (2006-11-14)[2022-06-10]. www.gov.cn/2006-11-14/.
- [23] 李丽云. 黑龙江大幅加码高校“双一流”建设支持资 [OL]. (2022-05-17)[2022-06-10]. <http://www.stdaily.com/index/kejixinwen/202205/52a98c6bff8941cc9922bdc66cdf9196.shtml>.
- [24] 苏娜, 韩晓颖. 从后果导向的功利化教育到信念与结果兼顾的责任伦理教育 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2025, 43(09): 107-15.
- [25] 张国磊, 焦昆. 基于OBE理念的高校创新创业教育评价体系研究与实践 [J]. 现代商贸工业, 2024, 45(22): 220-3.
- [26] 教育部. 关于普通高等学校本科教学评估工作的意见教高〔2011〕9号[OL]. (2018-02-08)[2022-06-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201802/t20180208_327120.html.
- [27] 中共中央、国务院. 深化新时代教育评价改革总体方案 [OL]. (2020-10-13)[2022-06-20]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html.
- [28] 教育部. 关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见教高〔2019〕6号[OL]. (2020-10-13)[2022-07-09]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201910/t20191011_402759.html.
- [29] 王霞, 毛秀珍, 张丽. 教育增值评价:模型、应用及研究展望 [J]. 教育学报, 2023, 19(04): 109-22.
- [30] 杨立军, 夏紫薇. 教育增值评价50年:演进、挑战与进路 [J]. 高教发展与评估, 2024, 40(02): 1-18+119.
- [31] 李晓华, 郑美丹. 提升大学人才培养质量的根本出路——构建大学三大职能的共生系统 [J]. 江苏高教, 2020, (11): 35-8.
- [32] 张玉奇, 王若亚, 邓婧玮. 新时代高校思想政治教育评价体系的构建 [J]. 攀枝花学院学报, 2024, 41(06): 94-101.
- [33] 陈静丽, 梁微, 黄书楼. 高校劳动教育评价体系的构建研究——以西部地区A大学为例 [J]. 大学教育, 2025, (21): 104-7+12.
- [34] 李秀娟. 弹性学习制度及其存在问题的分析与对策 [J]. 教育理论与实践, 2005, (02): 15-6.
- [35] 郇良勋 陈. 弹性学制实践过程中存在的问题与对策 [J]. 现代大学教育, 2003, (03): 103-5.
- [36] 费坚. 学分互换:价值探寻、实践反思与改进策略 [J]. 教育发展研究, 2014, 34(21): 30-5.

- [37] 教育部. 普通高等学校学生管理规定中华人民共和国教育部令第 41 号 [OL]. (2017-02-16) [2022-07-09]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201702/t20170216_296385.html.
- [38] 李伦娥. 湖南三高校签协议优势互补实现资源共享 [OL]. (2003-09-26) [2022-07-09]. <http://www.chinanews.com.cn/n/2003-07-09/26/322414.html>.
- [39] 上海交通大学. 上海交通大学本科生学分转换管理办法实施细则 (2016 年 9 月修订) [OL]. [2022-07-09]. <https://sfl.sjtu.edu.cn/Data/View/1729>.
- [40] 周作宇. 论教育评价的治理功能及其自反性立场 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2021, 39(8): 1-19.
- [41] 柴唤友, 陈丽, 郑勤华, et al. 技术赋能学生综合素质评价:进展、挑战与路向 [J]. 现代远程教育研究, 2023, 35(3): 40-6+54.
- [42] 黄庆澎. 智能技术赋能思想政治教育增值性评价的框架构建与实践应用 [J]. 公关世界, 2025, (15): 160-2.
- [43] 黄荣怀. 加快教育数字化转型推动学校高质量发展 [J]. 人民教育, 2022, (Z3): 28-32.
- [44] 王钢. 当代中国卓越教师标准之建构 [J]. 教育研究与实验, 2020, (06): 75-9.
- [45] 钟秉林. 高度重视高等学校教师发展问题 [J]. 中国高等教育, 2011, (18): 4-6.
- [46] 李志峰, 高春华, 廖志琼. 现代大学教师管理制度:目标与建构策略 [J]. 现代教育管理, 2012, (4): 62-5.
- [47] 吴砥, 王美倩, 杨金勇. 智能时代的信息素养:内涵、价值取向与发展路径 [J]. 开放教育研究, 2021, 27(3): 46-53.
- [48] 杨现民, 李新, 邢蓓蓓. 面向智慧教育的教学大数据实践框架构建与趋势分析 [J]. 电化教育研究, 2018, 39(10): 21-6.

作者简介: 姜佑荣(1992—), 女, 汉族, 山东省济宁市, 博士研究生, 济宁医学院, 中级, 主要研究方向为高等教育评价与教学改革。