

doi: 10.15936/j.cnki.1008-3758.2020.04.014

大学生课堂参与类型与学业收获

——基于追随力模型的分析

杨 娟, 邵 凡, 泽仁江增
(中国农业大学 高等教育研究中心, 北京 100083)

摘 要: 课堂参与是学生参与的重要组成部分,研究大学生课堂参与类型及其对学业收获的影响对保障高等教育质量有较强的现实意义。使用 2018 年“中国大学生学习发展与追踪研究”调查的 A 院校数据,以追随力模型为基础,探究大学生课堂参与类型及其与学业收获的关系。研究发现:六成以上大学生不具有积极的课堂参与行为;在课堂参与类型方面,好好型占 8.9%,绵羊型占 38.3%,疏离型占 26.1%,明星型占 26.7%;大学生课堂参与类型对学业收获有显著影响。高校教师和教育管理者应深入理解和分析大学生课堂参与类型,采取不同措施提升其学业收获,保障教育教学质量。

关 键 词: 课堂参与; 参与类型; 学业收获; 追随力模型
中图分类号: G 640 **文献标志码:** A **文章编号:** 1008-3758(2020)04-0104-08

Engagement in Class and Learning Outcome of College Students

—— An Analysis Based on the Model of Followership

YANG Juan, SHAO Fan, ZEREN Jiang-zeng
(Higher Education Research Institute, China Agricultural University, Beijing 100083, China)

Abstract: Engagement in class is an important part of student engagement. Studying the types of engagement in class and their impact on learning outcome has a strong practical significance for ensuring the quality of higher education. Using the data of A university surveyed in China College Student Survey (2018) based on the theory of followership model, this study has explored students' types of engagement and their academic relation with learning outcome. It is found in the research that more than 60% of students in A university do not have active behaviors in class. In terms of types of engagement, the yes-person accounts for 8.9%, the sheep accounts for 38.3%, the alienated accounts for 26.1%, and the star followers accounts for 26.7%. The types of engagement in class have a significant impact on learning outcome. Faculties and administrators should understand and analyze the types of engagement in class objectively and deeply, and adopt different measures to enhance students' learning outcome to ensure the quality of education and teaching.

Key words: engagement in class; types of engagement; learning outcome; followership model

一、研究问题与文献综述

改革开放以来,我国高等教育事业迅速发展,高等教育毛入学率在2019年达到51.6%^[1],已经由高等教育大众化转向普及化发展阶段。党的十九大报告明确提出要“加快一流大学和一流学科建设,实现高等教育内涵式发展”^[2]。质量保障仍然是今后一段时期高等院校工作的重点。课堂作为教师和学生以知识传授为主要目的进行相互交流的载体,是高校教育的主要阵地。课堂教学质量是高等教育质量保障的关键。在课堂上,学生能够将自己的情感和行为都投入到学习中,主动建构知识结构,才是最理想的教学状态。目前,部分课堂教学状况并不乐观,学生被动参与甚至不参与、游离于课堂的现象还比较常见。因此,了解大学生课堂参与的现状及特点,探讨大学生课堂参与类型及其与学业收获之间的关系,有助于提高大学生的课堂投入水平,对保证学生的学业收获、提高教育教学质量具有较强的现实意义。

从国外高等教育质量保障工具——学生调查发展的角度来看,课堂参与的研究是学生参与相关研究逐步聚焦的结果。学生参与是反映高等教育质量的有效指标,其概念可以追溯到20世纪30年代著名心理学家 Talph W. Tyler 提出的“学习任务所投入时间”^[3]³⁷。Astin(1984)从社会心理学视角提出了院校影响力理论和“输入—环境—输出”(I—E—O)模型,并结合 Pace 的学生努力的质量分析,进一步提出了学生参与理论^[3]²⁷,为高等教育领域的学生调查提供了重要的理论指导。比较有代表性的是全美大学生参与度调查(national survey of student engagement,简称 NSSE),以此为基础产生了大量反映高等教育实际的研究成果,从学生角度研究了个人特征、环境支持、学业收获及三者之间的关系。学生参与作为环境要素的重要组成部分,受教学环境影响,并影响着学业收获。随着研究的广泛铺开和深入发展,对学生参与的研究逐渐聚焦于课堂。阿拉巴马大学的 Bob Smallwood 和印第安纳大学布卢明顿分校的 Judy Ouimet 在 NSSE 的基础上开发了学生课堂参与调查(classroom survey of student engagement,简称 CLASSE)。NSSE 已经授权这种方法来检查学生在课堂上的参与度。CLASSE 是 NSSE 提供的院校范围学生参与结

果的有益补充,与学生参与情况教师调查(faculty survey of student engagement,简称 FSSE)相得益彰。这些工具的综合使用有助于院校集中力量提高学生参与水平^[4]。单就研究论文来看,国外关于课堂参与影响因素的研究较多,包括课程级别、组织形式、教学策略、班级规模等都对学生的课堂参与有显著的影响。Ahlfeldt 等(2005)认为,较高级别的课程和学生较少的课程参与度更高。此外,在那些以问题为导向较多的教室中,参与度通常较高^[5]。Bulger 等(2008)发现,交互式课程提高了计算机教室中学生的参与度^[6]。Rocca(2010)认为影响学生课堂参与的一个最为显著的原因就是班级规模,学生在大规模班级中的课堂参与意愿明显低于小规模班级^[7]。Gilboy 等(2015)发现,与传统的教学策略相比,以学生为中心的翻转课堂更能提升学习投入^[8]。

国内大学生课堂参与的相关研究主要集中于课堂参与现状、影响因素、提升策略等方面,且大部分以实证为基础。如张旭(2014)通过问卷调查发现,大学生的课堂参与存在“前排—中间效应”,被动参与者远远多于主动参与者,专业课的学生课堂参与行为比公共课积极,年级、专业、学习风格等对课堂参与有显著影响^[9]。郝一双(2007)采用课堂观察的方法,参照弗兰德斯互动分类分析体系修订了“大学课堂师生言语互动分类分析表”,对大学生课堂参与行为进行定量与定性分析,认为大学生课堂参与行为具有群体性、被动性、师生互动多的特点^[10]。蒋桂珍(2008)将大学生的课堂参与分为言语参与和非言语参与模式,通过调查、课堂观察及访谈,探索了性格与课堂参与模式的关系,认为学生的课堂参与模式与性格之间存在着较强的相关性,特别是课堂言语活动与学生的性格之间存在着紧密的联系^[11]。有研究者对课堂参与和学业表现、学习体验的关系进行了探讨,如薛清梅(2015)通过实验对研究生参加课堂讨论的效果以及影响其课堂参与积极性的因素进行研究,发现积极参与课堂讨论的学生,学业表现更好,课堂参与和学习体验具有正相关性^[12]。一些研究者在问卷调查、访谈和观察的基础上总结了影响大学生课堂参与的各方面因素,并提出了提升策略,如高慧斌(2014)认为,大学生课堂参与情况与大学生对自身要求严格程度、教师人格魅力、教师学术能力、教师教学模式相关。此外,教材难易程度和教材内容是否有吸引力也

对大学生的课堂参与有影响^[13]。张慧婧和陈润卿(2015)认为,没有做好从被动学习向主动学习的思维转变是影响大学生课堂参与的首要因素^[14]。钱宇航等(2018)认为,对专业不感兴趣、上课精神状态不佳、忙于社团等社交活动是大学生课堂参与积极性不高的主观因素,教师授课方式缺乏特色、未能按学生真实的课堂表现进行评分是客观因素^[15]。解决大学生课堂参与不高的问题则可以从教师、学生、学校等方面入手,从师生关系、教学模式、评价体系等方面具体推进。赵辉和陈劲松(2018)认为,可以从课堂组织、课堂表达、师生沟通角度提升学生的主动性课堂学习投入^[16]。虽然国内学者在大学生课堂参与研究方面取得了一些进展,但现有研究主要关注大学生课堂参与的行为方面,着眼于如何提高大学生课堂参与行为,结合学生个人特质分析课堂参与的较少。Kelly的追随力模型,为大学生课堂参与的研究提供了理论依据和分析框架。在此基础上,课堂参与的形态并非一成不变,而是存在不同类型,这些类型对学业收获存在影响。这不仅丰富了大学生课堂参与的相关研究,而且能够帮助教师全面认识学生的课堂参与,并有针对性地帮助学生。

二、理论基础与研究方法

1. 主要概念

课堂参与(student engagement in class)也称为课堂投入,是学生参与(student engagement/involvement)的重要组成部分。学生参与是指学生在学习过程所投入的生理和心理能量。高度参与的学生在学习上投入了大量精力,在校园里花费了大量时间,积极参与学生组织,并经常与教师和其他学生互动^[17]。本研究主要关注课堂层面的学生参与状况,将课堂参与界定为课堂教学过程中学生所投入的生理和心理能量,包括以行为和思维为主的多个方面。学业收获(learning outcomes)也称为学习成果,指学生通过高等教育所获得的认知性与情感性能力^{[3][27]},具体为学生自我感知到的在知识、能力、价值观等方面的提升程度。目前,国内外在测量学生学业收获方面主要采用学生自我报告的方式收集信息^[18]。批判性思维是一种有目的和自我调控的判断过程,包括解释、分析、评价、推理等形式,以及提出判断时运用各种证据、概念、方法的理由^[19]。它是培

养学生创新能力与创造性思维的重要基础,也是信息时代学生生存和发展的重要条件。本研究将是否具有较高的批判性思维作为学生思维维度的主要指标。

2. 研究设计

学生课堂参与行为是能够客观表现和自我感知的,也是已有相关研究的关注重点。我们应该注意到,大学生课堂参与行为不仅受教师教学的影响,而且受到自身思维特点的影响。通过回归分析,可以筛选出学生思维特点中影响课堂参与行为的变量,也有助于我们大致了解学生思维发展的现状。结合Kelley的追随力模型,以学生的课堂参与行为和思维特点(批判性思维)划分学生课堂参与类型,分析课堂参与类型对学生学业收获的影响。在分析结论的基础上,讨论对大学生课堂参与的客观认识和未来的研究方向,本文研究设计如图1所示。

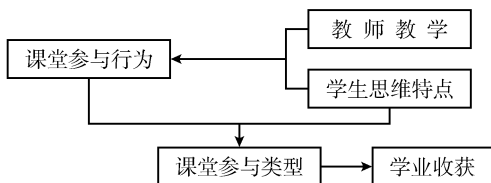


图1 研究设计

3. 理论模型

Northouse(2013)提出,领导力是一个个体影响一群个体实现共同目标的过程,牧师、医生、教练和教师都是有潜力影响我们的人^[20]。Robert等(2014)认为,大学教师有潜力在课堂内外积极地影响学生。虽然大多数教师并不认为自己是领导者,但事实上,他们引领学生朝着一个共同的目标前进,本身就是领导者。同时,学生也就成为追随者^[21]。在大学里,无论是讲授课,还是讨论课、实践课、展示课等,本质都是教师引导学生学习。从学生的视角看,虽然每个人个性特点和学习风格不同,但课堂学习仍然是一个追随的过程。因此,使用追随力模型研究大学生课堂参与类型具有一定的适切性。

Kelley于1992年开发了追随力量表,且得到了多数学者的认同。他假设有两个描述追随的维度:行为与思维(见图2)^[21]。其中,行为有两极,分别为消极、被动参与和积极、主动参与,思维也有两极,分别为依赖、非批判性思考和独立、批判性思考。两个维度的两极构成了四个象限,把追随者分成四类。

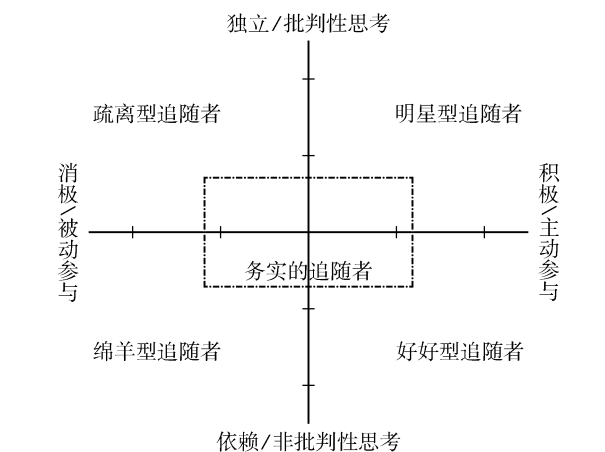


图 2 Kelley 的追随力模型

基于每个维度的位置,Kelley 描述了四种主要的追随类型,分别为:①绵羊型追随者(the sheep),希望领导者为他们考虑,激发他们参与,特点为依赖、非批判性思考和消极、被动参与。②好好型追随者(the yes-person),期待领导拿出主意,对领导的任何决定都很拥护,特点为依赖、非批判性思考和积极、主动参与。③疏离型追随者(the alienated),独立且具有批判思维,但是对组织不积极,往往会看到每一个组织决策的负面影响,他们有时把自己看成是组织中唯一有胆量站起来反抗领导者的人。④明星型追随者(the star followers),既独立又有批判性思维,积极参与组织,这类追随者通常被视为不可或缺的,他们与领导者一起努力使组织变得更好。明星型追随者在接受领导的决定前一定会对其合理性进行独立的评估。此外,Kelley 将位于模型中间位置的称为务实型追随者(the pragmatics),他们具有适中的批判性思维和组织参与,永远不会首先发起一个新的想法,但是当领导者有一个新的方向,他们很可能会追随^[22]。课堂参与是一个复杂的现象,从本质上看,也是大学生行为与思维的双重作用。采用 Kelley 的追随力模型能够帮助我们跳出单一的经验总结和主观感受,更深入地分析学生的课堂参与特点。

4. 数据来源

研究数据来源于 2018 年“中国大学生学习发展与追踪研究”(CCSS)的问卷调查数据。该问卷由清华大学教育研究院课题组在全美大学生参与度调查(NSSE)问卷的基础上,根据我国高校的特点改进而成,包括一系列综合分析指标、教育过程诊断指标、学习诊断指标等。A 大学是一所教育部直属综合性大学,也是国家“双一流”建设高

校。通过 2018 年 CCSS 问卷调查,A 大学回收有效问卷 2 181 份。

三、研究发现

1. 大学生课堂参与类型分析

(1) 大学生课堂参与行为的因子分析

选取大学生课堂参与行为的 12 个变量作为课堂参与类型分析的先期研究指标,具体为:课前完成规定的阅读或作业;课堂上主动提问或参与讨论;课堂上积极回答/思考没有既定答案的提问;经过充分准备,在课堂上就某一研究主题作报告;课堂上对老师的观点提出不同的看法;课堂上有侧重地做笔记;课堂上专心致志听老师的讲解;课后和同学讨论课程内容;课外和任课教师讨论课程相关内容;和任课教师讨论作业;课后复习课堂笔记;总结课程中所学到的东西。赋值定义均为 1=从未;2=有时;3=经常;4=很经常。通过相关分析发现大部分指标间存在低度至低度偏中的显著相关性,符合因子分析的基本要求。通过 KMO 和 Bartlett 球形检验,KMO 检验值为 0.895,且球形检验在 0.05 的水平上显著,适合进行因子分析。

对行为题项指标进行主成分分析,以最大方差法旋转,获得 8 个特征值大于 0.5 的公因子,累计贡献率达到 88.221%。以旋转后 8 个公因子对应的方差贡献率为基础,计算加权综合得分,作为学生课堂参与行为的判断依据。课堂参与行为 F_b 得综合得分公式如下:

$$F_b = 0.150\,78 * F_1 + 0.144\,61 * F_2 + 0.131\,63 * F_3 + 0.115\,68 * F_4 + 0.091\,89 * F_5 + 0.084\,28 * F_6 + 0.084\,07 * F_7 + 0.079\,26 * F_8$$

其中 $F_1 \sim F_8$ 为 8 个公因子对应得分。

根据得出的综合得分,设一个名为“是否具有积极的课堂参与行为”的新变量,以 0 为标准基,综合得分大于 0 为具有积极的课堂参与行为,记为 1,小于等于 0 为不具有积极的课堂参与行为,记为 0。结果显示,样本中有 1 404 人得分小于等于 0,占样本的 64.4%,得分在 0 以上的有 777 人,占样本的 35.6%。说明 A 大学具有积极的课堂参与行为的大学生比例不高。

(2) 大学生课堂参与行为的影响因素

大学生课堂参与行为不仅受其自身特点的影

响,而且受教师教学的影响,学生的课堂参与行为由学生特点和教师教学共同决定。以上述分析得到的大学生课堂参与行为综合得分为基础,将大学生“是否具有积极的课堂参与行为”看做二分类变量,选择二元 Logistic 模型对其影响因素进行分析。学生具有积极的课堂参与行为的概率为:

$$p = \frac{e^x + \sum_{i=1}^m \beta_i x_i}{1 + e^x + \sum_{i=1}^m \beta_i x_i}$$

其中 e 为自然对数的底数, β 为待估计参数, x 为解释变量。

解释变量从学生特点和教师教学两类指标中选取,共 15 个。学生特点的变量有 8 个,具体为:反思并评价自己的学习过程;通过学习而改变了对某个问题/概念的理解;挑战自己已有的对某个问题的看法;通过换位思考更好地理解他人观点;课堂讨论或完成作业时能从不同的视角综合考虑问题;反思/检查自己的观点有何优点和不足;将

自己的学习与社会问题相联系;将课程中的观点与自己先前的经验和知识联系起来。赋值定义均为 1=从未;2=有时;3=经常;4=很经常。教师教学的变量有 7 个,具体为:清晰解释课程目标;合理安排教学内容;使用案例或图示解释难点;在完成课程任务(如论文、设计、项目等)过程中给予指导;激发你的学习兴趣;鼓励学生提出问题;强调对问题的分析和解决。赋值定义均为 1=没做到;2=做到一点;3=基本做到;4=完全做到。

二分类回归分析采用 Forward LR 法(基于极大似然估计的向前逐步回归),结果如表 1 所示,回归分析的系数检验结果均在 0.05 的水平上显著,预测正确率从引入一个自变量时的 68.9%,到最终引入 11 个变量时的 73.2%,且随着逐渐步进,卡方检验绝对值从 260.082 上升到 476.219,在第 11 步收敛终止,模型合理且具有统计学意义。这说明通过步进引入变量,影响大学生课堂参与行为的主要因素已经在预设的 15 个指标中寻获。

表 1 二元回归方程变量系数及检验值

变 量	B	显著性	Exp(B)
反思并评价自己的学习过程	0.287	0.001	1.333
通过学习而改变了对某个问题/概念的理解	0.295	0.009	1.343
挑战自己已有的对某个问题的看法	0.306	0.001	1.358
通过换位思考更好地理解他人观点	-0.295	0.002	0.745
课堂讨论或完成作业时能从不同的视角综合考虑问题	0.466	0.000	1.594
将课程中的观点与自己先前的经验和知识联系起来	0.211	0.029	1.235
使用案例或图示解释难点	-0.337	0.001	0.714
在完成课程任务(如论文、设计、项目等)过程中给予指导	0.316	0.000	1.372
激发你的学习兴趣	0.536	0.000	1.709
在教学过程中给予学生一定的学习自主度	0.325	0.002	1.384
强调对问题的分析和解决	-0.265	0.013	0.767
常量	-5.711	0.000	0.003

根据自变量引进的先后顺序和回归系数大小可知,在学生特点方面,课堂讨论或完成作业时能从不同的视角综合考虑问题、挑战自己已有的对某个问题/概念的理解是影响大学生课堂参与行为的关键因素;在教师教学方面,激发学生学习兴趣、在教学过程中给予学生一定的学习自主度、在完成课程任务(如论文、设计、项目等)过程中给予指导是影响较大的因素。

(3) 大学生批判性思维的因子分析

根据大学生课堂参与行为的二元 Logistic 回归分析引入方程的学生特点的 6 个变量作为学生

批判性思维相关指标变量,以体现学生在课堂参与思维维度的水平,具体为:反思并评价自己的学习过程;通过学习而改变了对某个问题/概念的理解;挑战自己已有的对某个问题的看法;通过换位思考更好地理解他人观点;课堂讨论或完成作业时能从不同的视角综合考虑问题;将课程中的观点与自己先前的经验和知识联系起来。通过分析发现大部分指标间存在低度至低度偏中的显著相关性,符合因子分析的基本要求。对思维的题项指标进行 KMO 和 Bartlett 球形检验,KMO 检验值为 0.895,球性检验显著性小于 0.05,数据

适合作因子分析。

对思维的题项指标采用主成分抽取法,进行相关矩阵分析,以最大方差法进行旋转,获得 2 个特征值大于 0.5 的公因子,累计贡献率达到 72.364%。同样得出批判性思维 F_i 综合得分的加权平均数公式:

$$F_i = 0.427 * F'_1 + 0.296\ 65 * F'_2$$

根据大学生批判性思考的综合得分,设一个名为“是否具有较高的批判性思维”的新变量,同样以 0 为标准基。结果显示,样本中有 1 030 人

得分小于等于 0,占 47.2%,得分在 0 以上的有 1 151 人,占 52.8%。说明 A 大学一半以上学生具有较高的批判性思维。

(4) 大学生课堂参与类型分析

将大学生课堂参与的行为与思维综合得分描绘出散点图,如图 3 所示。可以发现,学生的课堂参与类型在四个象限内都有分布,第三象限的散点不在少数。以综合得分进行聚类,并不能与散点所在的象限一一对应。因此,聚类使用以 0 为标准基处理后的得分。

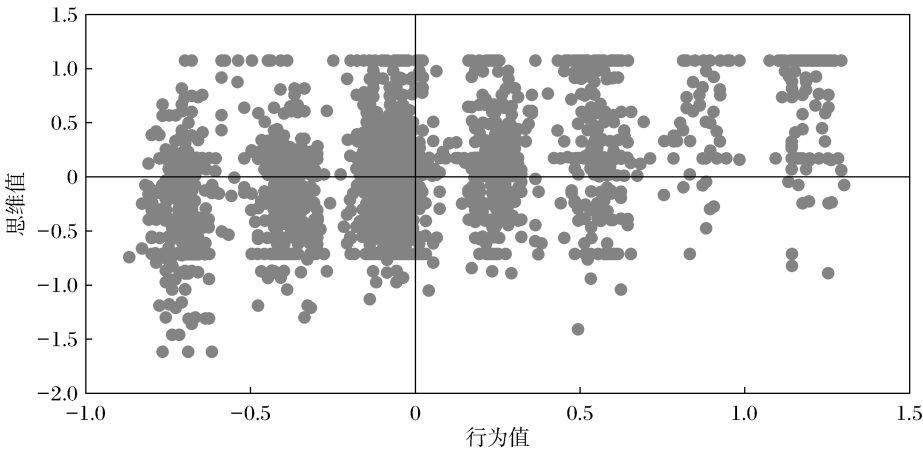


图 3 大学生课堂参与类型分布散点图

根据 Kelley 的追随力模型,以行为和思维作为划分课堂参与类型的维度,依据“是否具有积极的课堂参与行为”和“是否具有较高的批判性思维”,将 A 大学学生的课堂参与划分为 4 种类型。通过聚类分析得出,在大学生课堂参与中,好好型占 8.9%,绵羊型占 38.3%,疏离型占 26.1%,明星型占 26.7%。其中,绵羊型所占比例最高,说

明大学生的课堂参与的质量确实有待提高。

2. 大学生课堂参与类型对学业收获的影响

利用单因素方差分析进一步探讨不同课堂参与类型对学业收获的影响,多重比较结果发现,不同课堂参与类型的学生学业收获存在显著性差异。大学生课堂参与类型对学业收获有显著性影响,具体如表 2 所示。

表 2 不同课堂参与类型的学业收获的多重比较

(I)个案聚类编号	(J)个案聚类编号	平均值差值 (I-J)	标准错误	显著性	95%置信区间	
					下限	上限
好好型	绵羊型	6.893 81*	1.355 08	0.000	3.315 5	10.472 1
	疏离型	-6.602 03*	1.413 77	0.000	-10.335 3	-2.868 7
	明星型	-17.620 82*	1.409 73	0.000	-21.343 5	-13.898 2
绵羊型	疏离型	-13.495 85*	0.926 17	0.000	-15.941 6	-11.050 1
	明星型	-24.514 64*	0.920 00	0.000	-26.944 0	-22.085 2
疏离型	明星型	-11.018 79*	1.004 44	0.000	-13.671 2	-8.366 4

注: * 表示在 0.05 的水平上显著

采用 CCSS 数据中自我报告的教育收获作为代表学生学业收获的变量,通过均值比较发现,在课堂参与类型方面,明星型学生学业收获得分最高,绵羊型学生学业收获得分最低,疏离型和好好型学生的学业收获处于中等水平。

四、结论与讨论

通过对“中国大学生学习发展与追踪研究”调查的 A 大学数据进行因子分析和聚类分析得出

如下结论:第一,通过课堂参与行为分析,在调查群体中有35.6%的学生具有积极的课堂参与行为,64.4%的学生不具有积极的课堂参与行为。第二,通过二元 Logistic 回归分析发现,学生课堂参与行为受学生特点和教师教学的影响。影响因素分别为反思并评价自己的学习过程、通过学习而改变了对某个问题/概念的理解、挑战自己已有的对某个问题的看法、通过换位思考更好地理解他人观点、课堂讨论或完成作业时能从不同的视角综合考虑问题、将课程中的观点与自己先前的经验和知识联系起来、使用案例或图示解释难点、在完成课程任务(如论文、设计、项目等)过程中给予指导、激发你的学习兴趣、在教学过程中给予学生一定的学习自主度、强调对问题的分析和解决。第三,将回归分析中引入的学生特点变量作为学生批判性思维的指标变量,通过因子分析发现,在调查群体中有52.8%的学生具有较高的批判性思维,47.2%的学生不具有较高的批判性思维。第四,通过聚类分析,根据 Kelley 的追随力模型,学生的课堂参与类型可以分成好好型、绵羊型、疏离型和明星型四类,好好型占8.9%,绵羊型占38.3%,疏离型占26.1%,明星型占26.7%。绵羊型学生的比例最高,应当引起教师和教学管理者的重视。第五,学生的课堂参与类型对其学业收获有显著性影响,明星型学生学业收获水平最高,绵羊型学生学业收获水平最低,疏离型和好好型学生的学业收获处于中等水平。

总的来说,研究样本中具有积极的课堂参与行为的学生比例不高,具有较高的批判性思维的学生约占一半。学生课堂参与质量的提高不仅仅要靠学生自身的主动性行为,更需要外界的教育引导。以学生为中心,激励和引导课堂参与行为,培养和提升学生的批判性思维,是提高课堂质量的有效途径。

首先,课堂参与类型及其特点是改善学生课堂参与,进而促进学生发展的出发点。高校教师和教育管理者应当充分了解和深刻认识学生的课堂参与类型。在我国,随着教育教学改革的发展,不少研究者和教师都注意到学生的主体性在课堂教学活动中最直接的体现就是学生在课堂上的积极参与,提高学生的课堂参与和批判性思维成为实际教学中实现主体性教育目标的一个重要切入点。

其次,不能单纯以学生的行为表现来判定其

课堂参与质量。课堂参与不仅受教师教学的影响,也受学生特点尤其是思维特点的影响。明星型学生能够跟教师互动,自身也具有较高的批判性思维,学业收获水平较高,是教师的“宠儿”和课堂的“积极分子”。疏离型学生虽然在课堂参与行为上并不积极,但是他们一般有自己的思路 and 想法,对自己的学习有较为全面的认知,能够把握自己的学习。好好型学生在课堂参与行为上表现较好,但批判性思维方面有待提高,他们在课堂上能够积极表现,但思维仍然不够独立,有较大的提升空间。绵羊型学生是教师需要多加关注的对象,他们的参与行为和思维两方面都有待提高。这种状态下,通过学生自身努力提高批判性思维水平需要较长时间的经验积累,一般又带有较大的偶然性,可以通过教师的关注和干预取得改进成效,这也是课堂参与质量的重要提升途径。

再次,教师要认识到自身在课堂参与行为中的影响和发挥的作用,有意识地营造有利于学生积极参与、主动融入的课堂氛围。没有官僚气息的环境对学生的追随和参与是十分有利的。Carsten 等(2010)发现,组织气氛影响追随者的参与度,而扁平化的组织结构更容易使追随者参与^[23]。一个高高在上、照本宣科的教师是无法很好地激励学生参与到课堂中的。教学过程是学生在教师指导下积累知识和发展能力的过程。在课堂上,教师如果想要让学生进行高质高效的学习,就必须找到将激发学生的行为参与和提高学生思维水平两方面相结合的做法。教师可以尝试创设有利于师生交流的学习情境,引导学生积极思考,增强学生的参与意识。

最后,相较于大规模的问卷调查而言,更为聚焦的调查更能够拓宽课堂参与的研究水平,各类特征之间的差异和比较将成为学生课堂参与研究的趋势。为了检验教师教学和学生课堂参与之间的关系,针对某一课程课堂和某一教师的观察和调查也是不可或缺的。学生问卷调查还要跟反映学生情况的教师问卷调查结合起来,形成更为深入的课堂参与研究。在高等教育领域,学生成长与发展研究方面,未来的研究可以在院校内部进行极大的丰富和拓展,考察学生的年龄及班级,探究观察独立的、具有批判思维、低年级的、缺乏经验的学生和高年级的、有经验的学生之间是否有区别,对于大一到大四学生认知水平及课堂参与类型的纵向动态变化也可进行更多的实证研究。

参考文献：

- [1] 2019年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. [2020-06-03]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202005/t20200520_456751.html.
- [2] 习近平. 决胜全面建成小康社会夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告[M]. 北京：人民出版社，2017.
- [3] 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.
- [4] NSSE. Classroom Survey of Student Engagement[EB/OL]. [2019-07-26]. http://nsse.indiana.edu/html/classroom_survey_of_student_engagement.cfm.
- [5] Ahlfeldt S, Mehta S, Sellnow T. Measurement and Analysis of Student Engagement in University Classes Where Varying Levels of PBL Methods of Instruction Are in Use[J]. Higher Education Research & Development, 2005, 24(1): 5-20.
- [6] Bulger M E, Mayer R E, Almeroth K C, et al. Measuring Learner Engagement in Computer-equipped College Classrooms[J]. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 2008, 17(2): 129-143.
- [7] Rocca K A. Student Participation in the College Classroom: An Extended Multidisciplinary Literature Review[J]. Communication Education, 2010, 59(2): 185-213.
- [8] Gilboy M B, Heinerichs S, Pazzaglia G. Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom[J]. Journal of Nutrition Education and Behavior, 2015, 47(1): 109-114.
- [9] 张旭. 大学生课堂参与的现状及影响因素研究[D]. 苏州：苏州大学，2014.
- [10] 郝一双. 大学生课堂参与行为分析[J]. 高等工程教育研究, 2007(6): 131-134.
- [11] 蒋桂珍. 大学生性格因素与课堂参与模式的相关性[J]. 教育评论, 2008(2): 79-82.
- [12] 薛清梅. 课堂参与、学业表现和学习体验——基于会计硕士专业课程的实验研究[J]. 学位与研究生教育, 2015(5): 23-28.
- [13] 高慧斌. 大学生课堂参与状况及影响因素调查分析[J]. 大学(研究版), 2014(11): 64-71.
- [14] 张慧婧, 陈润卿. 大学生课堂参与存在的问题及对策分析——基于符号互动论视野[J]. 未来与发展, 2017, 41(8): 96-99.
- [15] 钱宇航, 高建邦, 黄景鹏. 大学生课堂参与积极性不高的原因分析及其对策研究[J]. 智库时代, 2018(45): 15-16.
- [16] 赵辉, 陈劲松. 大学课堂中的教学行为、学习投入与学习收获——学生视角的调查[J]. 高教探索, 2018(3): 37-42.
- [17] Astin A. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education[J]. Journal of College Student Development, 1984, 25(4): 297-308.
- [18] Kahu E R. Framing Student Engagement in Higher Education[J]. Studies in Higher Education, 2013, 38(5): 758-773.
- [19] 德雷克·博克. 回归大学之道[M]. 侯定凯, 译. 上海：华东师范大学出版社，2007: 75.
- [20] Northouse P G. Leadership: Theory & Practice[M]. Santa Clara: SAGE Publication Ltd., 2013: 5-9.
- [21] Kelley R E. The Power of Followership: How to Create Leaders People Want to Follow, and Followers Who Lead Themselves[M]. New York: Broadway Business, 1992.
- [22] Kelley R E. Rethinking Followership[EB/OL]. [2019-10-11]. <http://www.pbookshop.com/media/filetype/2/22/227/20110412031417.pdf>.
- [23] Carsten M K, Uhl-Bien M, West B J, et al. Exploring Social Constructions of Followership: A Qualitative Study[J]. The Leadership Quarterly, 2010, 21: 543-562.

(责任编辑：付示威)