

“清考”取消背景下高校“跟班重修制”改革的思考 ——以某高校毕业学生不合格成绩为例

方志华 唐玉琳

(桂林医学院教务处 广西桂林 541199)

摘要:针对“清考”取消后某高校本科毕业学生不合格成绩情况进行实证分析。发现“跟班重修制”存在重修时空设置不合理,重修机会不及时、不均衡,偏离课程重修内在规律等问题。建议从重修教学组织形式多样化,课程重修机会及时、均衡化,以及重修考试组织规范化三个层面对现有“跟班重修制”进行改革。

关键词:取消“清考” “跟班重修制” 不合格成绩

中图分类号: G642.0 **文献标识码:** A

DOI: 10.12218/j.issn.2095-4743.2022.40.156

2019年,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》强调,要把提升人才培养质量作为工作主旋律,坚决取消毕业前补考等“清考”行为。“清考”取消制度的实施意味着本科学生“严进宽出”、可以依靠“清考”顺利毕业的日子一去不复返,对于激发学生的学习积极性、提升高校本科教育教学质量具有重要意义。然而,在“清考”取消制度强化实施的宏观背景下,高等学校本科教学管理微观层面却出现了一些新问题,即“双下降”(成绩合格率和毕业率陡然下降),学生就业面临较大压力。调查发现,取消“清考”后学生成绩合格率和毕业率“双下降”最为重要的原因之一与高校现有的“跟班重修制”紧密相关。为此,本文基于“清考”取消制度这一宏观背景,对现有“跟班重修制”存在的问题进行实证分析,力图为旨在提升人才培养质量的“跟班重修制”改革提供具有建设性的意见和建议。

一、研究对象与方法

(一)研究对象

本文选取某高校2022届本科毕业学生中在毕业学期期初仍有必修课程成绩不合格的141人作为研究对象。

(二)资料收集

本文所有数据均来源于该高校教学管理系统。以2022年3月1日为时间截点,收集了上述2022届本科毕业学生中141人的所有必修课程成绩不合格的课程名称、课程大类以及期末考试学期等信息。所有数据都经过严谨细致的数据清洗和核对,对于同一人同一门课程有多条成绩记录的只保留最高成绩记录,须重新认证的课程成绩以重新认证后的课程成绩

为准,确保所有数据真实准确。

(三)研究方法

本文主要对该高校2022届本科毕业学生中141人成绩不合格的必修课程门数、学生人次等进行了统计和分析,挖掘数据间隐藏的与“跟班重修制”相关的现象和规律。本研究统计软件采用SPSS25.0,检验水准 $\alpha=0.05$ 。

二、“跟班重修制”现状的实证分析

(一)某高校“跟班重修制”政策简述

该高校教学管理采用“学年学分制”模式,即在学年制和学分制的基础上,既规定修业年限又实行学分制,以在其所规定的修业年限内获得所有必修课程学分并且选修课程学分达到要求为毕业合格^[1],当存在必修课程成绩不合格或选修学分不达标时为毕业不合格。“学年学分制”在教学计划和课程任务设置的方式上具有较强的固定性,各年级各专业的必修课程基本按学年顺序开设。

该高校重修制度规定,本科学生如果必修课程考核成绩不合格,原则上只能通过跟班重修的方式再次学习该门课程以取得相应的学分,并且不限定重修次数上限。只有当同一门课程跟班重修人数达到20人以上时,才可以转设为组班重修。因此,该高校的重修制度实质上是一种“学年学分制”模式下的“跟班重修制”。“跟班重修制”的实施依赖于低年级同专业必修课程正好开课,而低年级同专业必修课程按学年顺序开课,所以学生必修课程成绩当学期不合格时,往往需要间隔一个学期,才能获得第一次跟班重修机会;如果第一次跟班重修考试又不合格,需要再间隔一个学期后才能获

得第二次跟班重修机会。该高校从 2019 年起取消本科毕业生“清考”制度，近三年来毕业合格率明显下降。

(二) 毕业学生成绩不合格课程门数与“跟班重修制”之间的关系

该高校必修课程按课程大类分为公共课、专业基础课和专业课三大类。两门课程在课程名称和课程大类均相同的情况下可视为同一门课程，其他情况下只能认定为两门课程。本科毕业生在毕业学期期初必修课程成绩不合格的门数统计情况见表 1。

表 1 学生在毕业学期期初必修课程成绩不合格的
门数统计表(门)

同一门课程不 合格人次	课程大类			合 计
	公共课	专业基础课	专业课	
21 人次	0	0	1	1
13 人次	1	0	0	1
12 人次	1	1	0	2
11 人次	0	0	1	1
10 人次	0	1	1	2
8 人次	1	0	0	1
6 人次	0	1	1	2
5 人次	1	1	2	4
4 人次	3	2	1	6
3 人次	2	3	4	9
2 人次	1	11	12	24
1 人次	8	16	28	52
合计	18	36	51	105

表 1 中，学生在毕业学期期初成绩不合格必修课程的门数共计 105 门，其中公共课 18 门、专业基础课 36 门、专业课 51 门。在毕业学期对毕业生成绩不合格的必修课程组织重修教学，只有 1 门课程不合格为 21 人次，达到组班重修的条件；剩余 104 门课程不合格均少于 20 人次，只能组织跟班重修。可见，在毕业学期学生成绩不合格的绝大多数必修课程只能跟班重修。但相当部分必修课程低年级同专业已在前一个学期开课，本学期无法实现跟班重修。另外，学生在毕业学期前期还在校外实习，参加校内跟班重修存在时间、空间的冲突。因此，学生在毕业学期期初成绩不合格必修课程的门数分布，决定了学生既依靠“跟班重修制”的实施来获得

重修机会，又受到“跟班重修制”实施条件在时空方面的限制。

(三) 毕业学生成绩不合格人次与“跟班重修制”之间的关系

该高校 2022 届本科毕业生专业学制分为五年制和四年制，五年制学生于 2017 年秋季入学，四年制学生于 2018 年秋季入学。本文选取的 141 名学生尚有必修课程成绩不合格共计 280 人次，其中五年制学生 113 人次、四年制学生 167 人次。下面从五年制学生情况和四年制学生情况分别进行分析。

1. 五年制学生情况

五年制学生在毕业学期期初必修课程成绩不合格人次按学期分布见表 2。学生于第一至第八学期在校内学习，于第九、十两个学期下点实习，第十个学期为毕业学期。

表 2 五年制学生在毕业学期期初课程成绩不合格人次
分布情况表(人次)

课程大类	学期								合 计
	一	二	三	四	五	六	七	八	
公共课	15	10	6	0	4	0	0	0	35
专业基础课	0	5	5	13	5	0	0	0	28
专业课	0	0	0	0	2	21	9	18	50
合计	15	15	11	13	11	21	9	18	113

在表 2 中，五年制学生必修课程成绩在毕业学期期初不合格合计 113 人次，其中公共课成绩不合格为 35 人次，专业基础课成绩不合格为 28 人次，专业课成绩不合格为 50 人次。从学期来看，第一学期至第八学期必修课程成绩不合格人次依次为 15, 15, 11, 13, 11, 21, 9, 18。前 5 个学期共计 65 人次，基本为公共课和专业基础课；后 3 个学期共计 48 人次，全部为专业课。根据前述“学年学分制”下“跟班重修制”隔一个学期获得重修机会的规则，五年制学生从入学起至毕业学期期初，各个学期成绩不合格必修课程的重修机会依次为：第一学期课程已有 4 次重修机会，第二、三学期课程已有 3 次重修机会，第四、五学期课程已有 2 次重修机会，第六、七学期课程已有 1 次重修机会，第八学期课程已有 0 次重修机会（只可在毕业学期获得 1 次重修机会）。将五年制学生各学期必修课程的重修机会次数，与对应各学期必修课程学生成绩仍然不合格人次汇总（见表 3），再做两变量相关分析。

表3 五年制学生各学期课程重修机会次数与成绩不合格人次分布表

项目	学期							
	一	二	三	四	五	六	七	八
重修机会次数(次)	4	3	3	2	2	1	1	0
不合格人次(人次)	15	15	11	13	11	21	9	18

表3中,五年制学生各学期必修课程的重修机会次数与成绩仍然不合格人次均服从正态分布,所以选择做 Pearson 相关分析,计算积差相关系数并作检验,结果见表4。

表4 五年制学生各学期课程重修机会与成绩不合格人次相关性

		课程重修机会	课程成绩不合格人次
课程重修机会	皮尔逊相关性	1	-.274
	Sig. (双尾)		.511
	个案数	8	8
课程成绩不合格人次	皮尔逊相关性	-.274	1
	Sig. (双尾)	.511	
	个案数	8	8

检验结果表4显示积差相关系数 $r=-0.274$, $P=0.511 > 0.05$,可以认为五年制学生各个学期必修课程的重修机会次数与课程成绩仍然不合格人次无直线负相关关系。意味着对于五年制专业学生来说,随着较早期期末考试课程重修机会次数的增加,并没有伴随着课程成绩不合格人次的减少;随着较晚期末考试课程重修机会次数的减少,并没有伴随着课程成绩不合格人次的增加。

2. 四年制学生情况

四年制学生在毕业学期期初必修课程成绩不合格人次按学期分布情况见表5。学生于第一至第六学期在校内按专业培养方案修读课程,于第七、八两个学期下点实习,第八个学期为毕业学期。

表5 四年制学生在毕业学期期初课程成绩不合格人次分布情况表(人次)

课程大类	学期						合计
	一	二	三	四	五	六	
公共课	10	12	4	3	1	1	31

专业基础课	8	9	25	5	10	3	60
专业课	0	1	3	16	14	42	76
合计	18	22	32	24	25	46	167

在表5中,四年制学生必修课程成绩在毕业学期期初不合格合计167人次,其中公共课成绩不合格为31人次,专业基础课成绩不合格为60人次,专业课成绩不合格为76人次。从学期来看,第一学期至第六学期必修课程成绩不合格人次依次为18,22,32,24,25,46。前3个学期共计72人次,基本为公共课和专业基础课;后3个学期共计95人次,基本为专业课和专业基础课。根据前述“学年学分制”下“跟班重修制”隔一个学期获得重修机会的规则,四年制学生从入学起至毕业学期期初,各个学期成绩不合格必修课程的重修机会分别为:第一学期课程已有3次重修机会,第二、三学期课程已有2次重修机会,第四、五学期课程已有1次重修机会,第六学期课程已有0次重修机会(只可在毕业学期获得1次重修机会)。将四年制学生各学期必修课程的重修机会次数,与对应各学期必修课程学生成绩仍然不合格人次汇总(见表6),再做两变量相关分析。

表6 四年制学生各学期课程重修机会次数与成绩不合格人次分布表

项目	学期					
	一	二	三	四	五	六
重修机会(次)	3	2	2	1	1	0
不合格人次(人次)	18	22	32	24	25	46

表6表明,四年制学生各学期必修课程的重修机会次数与成绩仍然不合格人次均服从正态分布,所以选择做 Pearson 相关分析,计算积差相关系数并做检验,结果见表7。

表7 四年制学生各学期课程重修机会与成绩不合格人次相关性

		课程重修机会	课程成绩不合格人次
课程重修机会	皮尔逊相关性	1	-.753
	Sig. (双尾)		.084
	个案数	6	6
课程成绩不合格人次	皮尔逊相关性	-.753	1
	Sig. (双尾)	.084	
	个案数	6	6

检验结果表 7 显示积差相关系数 $r=-0.753$, $P=0.084 > 0.05$, 可以认为四年制学生各个学期必修课程的重修机会次数与成绩仍然不合格人次无直线负相关关系。意味着对于四年制专业学生来说, 随着较早期末考试课程重修机会次数的增加, 并没有伴随着课程成绩不合格人次的减少; 随着较晚期末考试课程重修机会次数的减少, 并没有伴随着课程成绩不合格人次的增加。

三、主要结论与对策建议

(一) 主要结论

1. “跟班重修制”的实施虽然简单易行, 但限制了学生重修学习的时间和空间。这种单一的重修教学组织形式, 不利于更好地解决“清考”取消后本科毕业生毕业率降低的问题。

2. “跟班重修制”导致了各学期课程的重修机会不及时、不均衡。不及时表现为当学生课程成绩不及格后, 须间隔一个学期才能获得一次重修机会; 不均衡表现为前期公共课重修机会次数偏多, 后期专业课重修机会次数偏少。

3. “跟班重修制”偏离了课程重修机会次数与学生重修效果之间的确定性关系规律。这两者之间确定性关系规律应该是: 当课程重修机会越多时, 课程成绩不及格人次越少; 当课程重修机会越少时, 课程成绩不及格人次越多。学生在较早学期面临课程重修时, 经常抱有侥幸心理, 认为自己的重修机会还多, 不重视重修学习效果; 而在较晚学期意识到了重修机会的有限, 反而更加重视重修学习效果。

(二) 对策措施探讨

1. 重修教学组织形式多样化。首先, 开辟网络重修课堂。引入“互联网+教育”的重修教学理念, 制作服务于教学大纲、适合学生自学的电子校本资源, 或直接利用国家智慧教育平台等方式, 实现学生随时在网络平台上自主重修学习^[2], 可以解决学生重修课程在时间和空间方面冲突的问题。其次, 实现学生灵活重修选课。提供包括跟班重修、线下组班重修、线上组班重修、线下辅导答疑重修和线上辅导答疑重修等多种形式, 允许重修主体根据自身的实际情况自由选择。最后, 重视组班重修教学。组班重修教学是一种单独开课、单独组班授课、单独命题考试的重修形式, 理应受到重视^[3]。所以应该降低组班重修选课人数的最低限制标准, 建议根据不同课程大类课程所覆盖学生基数的不同来确定。

2. 课程重修机会及时、均衡化。首先, 提供及时的课程重修机会。根据桑代克的联结主义学习理论, 学习效果将因练习的中断而出现削弱^[4], 因此重修课程的第一次开课时间应该为课程期末考试后的第一个学期, 而不是第二个学期。第一个学期往往因低年级正常教学计划未开课而不能跟班重修, 但可以选择其他重修教学组织形式。其次, 做好课程重修均衡开课规划。确保每个学期学生成绩不合格的课程都能均衡安排固定次数的重修开课, 以此打破课程期末考试学期“早晚”对课程重修机会次数的限制。最后, 规定学生重修次数上限。为了激励学生重视每一次重修机会, 提高学生重修学习的积极性和主动性, 应该规定学生重修同一门课程的次数上限, 以及同一个学期内重修课程门数上限^[5]。

3. 课程重修考试组织规范化。首先, 增加重修考试管理规定条款。从制度层面规定重修考试的命题、组织考试及阅卷的具体要求, 确保重修考试不降低难度和标准。其次, 组织专门的、规范的课程重修考试。一方面确保学生参加重修考试的时间不会与其他考试时间发生冲突; 另一方面引导学生严肃学习, 认真参加考试^[6]。最后, 合理评定学生课程重修成绩。学生课程重修成绩的评定要体现过程性评价, 根据不同的重修教学组织形式确定不同的过程性评价成绩与重修考试成绩的比例构成, 要求学生重视课程重修的过程性学习。

参考文献

- [1] 汪博, 方尔威, 孙宁, 马玉琴, 李洪娇. 军队高等医学院校学年学分制的实践与思考[J]. 解放军医院管理杂志, 2014, 21(07): 678-680.
- [2] 戴世英, 尹晓伟. 教育部取消“清考”高校重修改革的路径探究[J]. 湖北第二师范学院学报, 2021, 38(05): 90-94.
- [3] 高聪. 学分制下提升高等院校课程重修质量的对策研究[J]. 高教学刊, 2015(14): 110-111.
- [4] 袁桂娟. 桑代克联结学习理论对我国基础教育的启示[J]. 品牌(下半月), 2015(06): 218-219.
- [5] 黎斯, 杨平. 学分制下的高校重修教学管理制度[J]. 科教导刊(中旬刊), 2015(35): 20-22.
- [6] 孙天罡. 学年学分制下高校重修考试现状分析[J]. 科技展望, 2016, 26(07): 339.