

全日制教育硕士教育质量指数构建

——基于全国760份有效问卷的研究

马永红 马万里 刘润泽

摘要: 2009年,我国开始面向应届大学本科毕业生招收全日制教育硕士专业学位研究生。随着全日制教育硕士规模的不断扩大,教育硕士的培养质量问题日益凸显。通过梳理学者们对教育硕士教育质量现状的研究,厘清教育硕士专业学位研究生教育质量的内涵。基于过程管理理论,以全国12所高校调研数据为样本,构建了以教学培养指数、实践培养指数、成果产出指数、职业胜任力提升指数、就业质量指数、总体满意度指数为二级指数的全日制教育硕士教育质量总指数(EQIME),并提出了培养过程质量、培养结果质量、价值增值、职业胜任力提升以衡量全日制教育硕士整体发展状况。结果表明,所构建的指数能够较好地反映不同高校间全日制教育硕士培养质量的差异。

关键词: 教育硕士;专业学位;教育质量;指数

中图分类号: G643

文献标志码: A

文章编号: 1009-2447(2022)02-0036-09

1996年4月13日,国务院学位委员会审议通过《关于设置和试办教育硕士专业学位的报告》,1997年,我国正式开始教育硕士专业学位招生试点工作。2009年,我国打破教育硕士专业学位设立之初的原则,开始面向应届大学本科毕业生招收全日制教育硕士。十余年来,我国积极探索和创新符合教育硕士教育特点的培养模式和管理体制并取得了一系列卓著的成绩和效果。^[1]但随着全日制教育硕士规模的持续扩张,其教育质量评价问题变得愈加凸显。由于评价机制的不完整与教育硕士自身职业性与应用性特点,关于全日制教育硕士教育质量的实证性研究相对较少。

我国研究生教育在规模上已迈入大众化阶段^[2],教育硕士教育改革和质量发展也将步入新时期。为完善教育硕士质量评价考核体系与创新质量保障体系,本研究选取2019年“全国专业学位硕士研究

生教育体验”调研数据,聚焦12所高校的全日制非定向教育硕士,在课题组已提出的专业学位研究生教育质量指数构建的基础上^[3],参考课题组工程硕士教育质量指数构建方法^[4],依据教育硕士特点,修正扩展形成全日制教育硕士教育质量指数(Education Quality Index of Master of Education, EQIME),希望为我国全日制教育硕士教育质量评价与测度提供理论参考。

一、文献梳理

1936年,教育硕士专业学位诞生于哈佛大学。1945年,美国大学协会(AAU)制定了关于教育硕士专业学位培养的具体要求和办法,其中着重强调了实践性知识与技能在教育硕士专业学位培养中的重要性。^[5]2006年,《莱文报告》中提出应将教育

基金项目: 国家社会科学基金(教育学)重点项目“我国研究生培养质量指数研究”(A1A180011)

作者简介: 马永红,女,安徽安庆人,北京航空航天大学高等教育研究院教授、博士生导师,研究方向为研究生教育;马万里,男,河南南阳人,北京航空航天大学高等教育研究院博士生,研究方向为研究生教育;刘润泽,男,河北石家庄人,北京航空航天大学高等教育研究院博士生,研究方向为高等教育政策。

学院转变成以教学实践为重点的专业性学院,教育学院要把工作重心转移到实践领域。^[6]2010年,美国教师教育认证委员会(TEAC)发布了《通过临床实践改革教师教育:有效教师培养的国家战略》报告(*Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*),再次强调要培养教师的“临床”教学实践能力。^[7]在此背景下,美国高校教育硕士的培养目标带有显著的实践性特色,普遍注重学生实践能力的提升,凸显出了教育硕士的职业性特征。

“教育质量”指的是“教育水平高低和效果优劣的程度,主要受教育制度、教学计划、教学内容、教学方法、教学组织形式和教学过程的合理程度影响,同时教师的素养,学生的基础以及师生参与教育活动的积极性、主动性也是影响教育质量的重要因素。”^[8]王战军等从投入、产出、结构、国际化、满意度等5个维度来解释研究生教育质量的内涵。^[9]基于教育硕士的培养目标以及对研究生教育质量的定义,祝爱武将教育硕士的教育质量定义为“教育硕士教育系统所提供的服务满足社会需要和个体需要的程度,即教育硕士的教育活动及效果的优劣程度。”^[10]可以看出,教育质量是一个相对多层面的概念,质量高低取决于标准。国内学者也从不同角度对教育硕士教育质量相关问题进行了探讨。李子江指出为了突出教育硕士培养的应用性、实践性特色,必须要加强教育硕士课程的实践环节,构建应用型人才培养的“双师型”导师队伍。^[11]邵光华认为教育硕士实践能力的培养匮乏会直接影响其质量,实践能力至少应包括学科知识能力、教育专业素养以及教学基本技能三部分。^[12]陈丹宇等指出与校外单位协同开展培养工作,建立培养基地是提升全日制教育硕士学生培养质量的重要举措。^[13]周险峰通过对全国24所高校的调研发现,案例教学可以将理论和实践相融合,在一定程度上体现了教育硕士专业学位研究生培养方案的要求,同时,提出要对跨专业录取的教育硕士学生进行必要的学科专业知识和技能教育,对无师范教育背景的学生开设必要的教师教育类课程并提供充足的实习实践训练,从而满足培养质量的要求。^[14]杜燕锋等基于对广东省两所高校全日制教育硕士的调研,发现

协同培养、非协同培养两种培养模式在教学质量上的差异一定程度上影响着全日制教育硕士的教育质量。^[15]唐为民等认为教育硕士作为专业学位与教育学硕士在人才培养需求和目标上存在差异,在培养过程中要体现教育硕士应用型人才的特点。^[16]祝怀新等通过对罗格斯大学教育硕士培养的分析,认为教育硕士培养要兼顾教学思维与实践能力。^[17]

教育质量是一个较为复杂的概念。综合上述相关研究可以看出,对于全日制教育硕士的教育质量至少应有三个方面的要求:学术层面,学生应具有扎实的理论基础和专业知识;专业层面,学生应具备胜任职业的实践能力和职业技能;社会层面,学生以从事教育行业与职业素养为标准,满足社会需求。基于以上相关研究,本研究以过程管理理论为基础构建全日制教育硕士教育质量指数。

二、全日制教育硕士教育质量指数构建

(一)指数的内涵与特征

指数是统计学领域的概念,20世纪60年代逐渐在社会科学领域兴起。近年来,指数广泛应用于社会、经济领域。例如,联合国开发计划署(UNDP)发布的人类发展指数(HDI),经济合作与发展组织(OECD)发布的生活质量指数(YBLI)等。指数是由于所反映的事物或系统不便直接对比,因此运用计算方法将事物内部要素进行汇总整合、对比以反映综合状况。道琼斯股票指数(DJIA)就是通过计算平均值的方式得出的指数结果。质量指数是评价质量的一种方式,它按照特定方法处理一系列复杂的质量检测数据,将其转换为简明的形式,直观地展现评价对象的质量水平和状态。^[18]

与传统的评估方法相比,指数具有以下优点:首先,指数只选取代表事物核心状况的要素,仅包含少量的指标,即简洁性。其次,指数通常以相对数的形式出现,只反映一组变量的相对变化,即相对性。例如,为避免数据间的量纲差异带来对比的不便,本研究在构建全日制教育硕士教育质量指数时建立了相对常模。再次,指数能反映当时的具体情况,按需发布结果,具有时效性。最后,指数反映了变量在不同时期的综合变化程度,即综合性。^[19]

(二) 指数构建理论基础

本研究基于过程管理理论 (Process Management Theory) 构建全日制教育硕士教育质量指数。该理论认为过程的任务在于将输入转化为输出, 并获得价值增值 (Added Value)。研究生教育质量是条件质量、过程质量以及结果质量的统一。^[20]因此, 本研究从培养过程质量、培养结果质量与价值增值等不同视角构建全日制教育硕士教育质量指数。培养过程质量指全日制教育硕士培养过程指数是否高于特定常模; 培养结果质量指全日制教育硕士培养结果指数是否高于特定常模; 价值增值是指培养结果指数与培养过程指数的差值。为关注全日制教育硕士培养中的职业性与应用性的要求, 本研究特地设计职业胜任力提升度, 旨在衡量学生职业胜任力提升的幅度。不同评价视角如表1所示。

表1 全日制教育硕士教育质量指数评价视角

维度	表达式
培养过程质量	$T-T_i$
培养结果质量	$F-F_i$
价值增值	$F-T$
职业胜任力提升度	$V-V_i$

表1中, T 表示全日制教育硕士培养过程指数, T_i 表示特定常模; F 表示全日制教育硕士培养结果指

数, F_i 表示特定常模; $V-V_i$ 表示培养过程前后全日制教育硕士职业胜任力提升的幅度。

(三) 指数构建

教育硕士是具有教师职业背景的专业性学位, 现有9大招生专业: 教育管理、现代教育技术、小学教育、学前教育、特殊教育、心理健康教育、科学与技术教育、学科教学、职业技术教育, 其培养既要坚持硕士学位教育的质量, 还要秉持教师教育理论与实践与教师教育实践的有效结合, 旨在培养面向基础教育教学和管理工作需要的高层次人才。^[21]因此, 全日制教育硕士教育质量指数的具体构建指标不仅要注重专业硕士的专业性原则, 还要满足研究生学术层面的要求。基于以上原则, 本研究拟从教学培养、实践培养、成果产出、职业胜任力提升、就业质量以及总体满意度等六个方面构建全日制教育硕士教育质量指数。应用性与职业性是全日制教育硕士专业学位的突出特点, 笔者结合教育硕士专业学位研究生培养目标要求并参考前人研究成果^[22], 将职业胜任力的基础指标划分专业能力、职业素养、沟通能力、职业实践能力、知识迁移能力、适应和反应能力、反思和批判思维能力、信息感知和采集能力、创新能力。指数体系如表2所示, 基础指标详细说明如表3所示。

表2 全日制教育硕士教育质量指数 (EQIME)

总指数	一级指数	二级指数	基础指标	编码
全日制教育硕士教育质量指数 (EQIME)	培养过程指数 (T)	教学培养指数 (T1)	课程 (理论教学)	$T1_{(1)}$
			课程 (案例教学)	$T1_{(2)}$
			双师型导师指导比例	$T1_{(3)}$
			合作培养单位或高校外行业人员参与培养过程	$T1_{(4)}$
		实践培养指数 (T2)	案例教学	$T2_{(1)}$
			校内外基地数量	$T2_{(2)}$
			校内外基地质量评价	$T2_{(3)}$
			校内外基地实习时间	$T2_{(4)}$
	培养结果指数 (F)	成果产出指数 (F1)	毕业成果应用性	$F1_{(1)}$
			职业资格证书	$F1_{(2)}$
		职业胜任力提升指数 (F2)	专业能力	$F2_{(1)}$
			职业素养	$F2_{(2)}$
			沟通能力	$F2_{(3)}$
			职业实践能力	$F2_{(4)}$
			知识迁移能力	$F2_{(5)}$
			适应和反应能力	$F2_{(6)}$
			反思和批判性思维能力	$F2_{(7)}$
			信息感知和采集能力	$F2_{(8)}$
			创新能力	$F2_{(9)}$
		就业质量指数 (F3)	转正后的薪资	$F3_{(1)}$
			就业机会 (offer数量)	$F3_{(2)}$
		总体满意度指数 (F4)	总体教育评价	$F4_{(1)}$

表3 全日制教育硕士教育质量指数基础指标说明

基础指标	基础指标详细说明
$TI_{(1)}$	学生对课程（理论教学）整体质量的评价高的比例，即李克特5级量表下选择“质量比较高”和“质量非常高”的比例
$TI_{(2)}$	学生对课程（案例教学）整体质量的评价高的比例，即李克特5级量表下选择“质量比较高”和“质量非常高”的比例
$TI_{(3)}$	具有“校外导师组”指导，或“教育硕士对应行业了解程度高的校内导师（组）”指导的比例。
$TI_{(4)}$	学生对合作培养单位或高校外行业人员参与培养过程整体质量的评价高的比例，即李克特5级量表下选择“质量比较高”和“质量非常高”的比例
$T2_{(1)}$	学生对案例教学实施情况评价高的比例。学生对案例教学实施情况评价高是指在李克特5级量表下，“教师案例教学水平”“案例教学形式（方式、过程）”“案例教学在课程教学中所占比重”“本土案例在案例教学中所占比重”“专门案例教学课程”“案例撰写训练”“案例针对性”“案例库建设”“案例教学校内条件”“案例教学校外实践机会”“教师参与案例教学的积极性”“教师所编写或指导编写的新案例的质量”等12个观测指标选择“比较满意”和“非常满意”的学生所占的比例
$T2_{(2)}$	学校提供给学生可供选择的校内外实践基地数量
$T2_{(3)}$	学生对学校提供或自主寻找的实习基地建设质量的整体性评价
$T2_{(4)}$	学生去校内固定的实践基地实践或去学校联系（指定安排）的实践基地实践，两种基地实践中的最长实践时间（月）
$FI_{(1)}$	学生的论文、设计、报告、产品、方案等形式的毕业成果的实际应用情况属于“已在现场实施，有一定效果和实际应用价值”“已解决了实际问题，取得较好效果”或“已解决了实际问题，产生了经济效益，效果显著”
$FI_{(2)}$	获得与本专业直接对应的职业资格证书的学生所占的比例
$F2_{(1)}$	学生掌握基础理论与专业知识的程度（做差比较，下同）
$F2_{(2)}$	学生对自身职业发展与职业技能的认知提升状况
$F2_{(3)}$	学生的表达能力、倾听能力与设计能力的提升状况
$F2_{(4)}$	学生对职业技能的掌握程度及应用知识与理论解决实际问题的能力提升状况
$F2_{(5)}$	通过吸收知识理解、转化并将知识运用到其他方面的能力提升状况
$F2_{(6)}$	学生的机体组织或器官对周围环境发生的迅速变化和反应能力的提升状况
$F2_{(7)}$	学生的反思批判思维能力提升状况
$F2_{(8)}$	学生对知识、素材、数据等日常信息积累和采集能力提升状况
$F2_{(9)}$	实践活动领域中持续提供新思想、新理论、新方法和新发明的能力提升状况
$F3_{(1)}$	就单位转正后每月（包括奖金等）税前薪酬（元）
$F3_{(2)}$	学生毕业后初次就业总共获得的Offer数量
$F4_{(1)}$	学生在整个培养过程中对校外导师、课程教学、培养、实践等整体的满意度

三、测量与评价

（一）样本说明

2019年课题组在北京、上海、天津、浙江、江苏、重庆、山西、陕西等全国14个省市进行了“专业学位硕士研究生教育体验”问卷调研（包括纸质问卷和在线问卷），共回收1234份教育硕士问卷，其中全日制非定向教育硕士问卷866份。由于部分高校问卷回收样本量较小，不能充分代表其教育硕士培养状况，因此本研究对于样本量不足15份的高校进行了数据剔除。经过数据清洗，得到12所高校的有效问卷共760份。包括两所“世界一流学科建设”

高校、四所“卓越教师培养计划”高校、三所“省部共建”高校、三所普通本科高校。样本中不含“世界一流大学建设”高校，因此样本集群能够反映教育硕士的普遍状况，体现平均水平。

（二）指数计算

本研究采用全日制教育硕士各指标的原始值和标准化后的相对值进行指数计算。指标的原始值是指经过调研收集到的全日制教育硕士各项指标数据。需要注意，课程（理论教学）、课程（案例教学）、合作培养单位或高校外行业人员参与培养过程、双师型导师指导、案例教学、校内外基地质量评价、毕业成果应用性、职业资格证书、总体教育评价等9项指标都采用百分比计分后转化为数值计

算, 各项指标原始值如表4、表5所示, 常模为调研样本总体对应指标的原始得分值。

表4 12所高校全日制教育硕士各项指标原始值(1)

高校	$TI_{(1)}$	$TI_{(2)}$	$TI_{(3)}$	$TI_{(4)}$	$T2_{(1)}$	$T2_{(2)}$	$T2_{(3)}$	$T2_{(4)}$	$FI_{(1)}$	$FI_{(2)}$
A	0.59	0.59	0.81	0.35	0.54	2.71	0.53	5.00	0.71	0.77
B	0.86	0.85	0.72	0.80	0.88	4.28	0.85	4.24	0.81	0.89
C	0.73	0.77	0.72	0.50	0.60	3.38	0.58	4.92	0.65	0.89
D	0.43	0.52	0.63	0.24	0.39	3.33	0.67	4.10	0.43	0.67
E	0.57	0.55	0.39	0.42	0.51	4.26	0.30	5.53	0.62	0.92
F	0.65	0.65	0.65	0.65	0.64	4.12	0.65	8.82	0.65	0.94
G	0.78	0.78	0.71	0.74	0.78	3.57	0.65	3.02	0.69	0.93
H	0.77	0.77	0.86	0.82	0.82	3.24	0.71	5.69	0.59	0.94
I	0.71	0.68	0.69	0.70	0.72	2.05	0.63	3.94	0.52	0.93
J	0.75	0.73	0.49	0.63	0.76	3.11	0.66	3.53	0.61	0.91
K	0.66	0.61	0.50	0.65	0.57	4.46	0.65	4.32	0.68	0.96
L	0.74	0.74	0.83	0.68	0.69	3.37	0.84	4.05	0.74	0.84
常模	0.71	0.70	0.61	0.63	0.69	3.75	0.62	4.64	0.67	0.87

表5 12所高校全日制教育硕士各项指标原始值(2)

高校	$F2_{(1)}$	$F2_{(2)}$	$F2_{(3)}$	$F2_{(4)}$	$F2_{(5)}$	$F2_{(6)}$	$F2_{(7)}$	$F2_{(8)}$	$F2_{(9)}$	$F3_{(1)}$	$F3_{(2)}$	$F4_{(1)}$
A	0.29	0.24	0.53	0.24	0.29	0.29	0.24	0.35	0.47	5316.67	1.59	0.58
B	0.54	0.55	0.44	0.58	0.57	0.55	0.58	0.59	0.55	5557.82	2.91	0.84
C	0.54	0.54	0.46	0.69	0.69	0.42	0.69	0.50	0.42	4973.68	1.92	0.67
D	0.29	0.24	0.10	0.38	0.33	0.33	0.48	0.57	0.14	4077.75	1.86	0.49
E	0.37	0.46	0.39	0.49	0.40	0.47	0.45	0.53	0.33	4407.62	2.20	0.54
F	0.41	0.29	0.41	0.53	0.53	0.35	0.47	0.35	0.53	4442.31	2.41	0.65
G	0.48	0.52	0.36	0.49	0.48	0.43	0.37	0.50	0.38	5825.30	1.66	0.78
H	0.59	0.76	0.41	0.88	0.76	0.47	0.71	0.65	0.59	4000.00	2.29	0.81
I	0.46	0.55	0.32	0.59	0.39	0.34	0.55	0.43	0.39	6241.18	2.39	0.76
J	0.59	0.41	0.43	0.48	0.50	0.39	0.50	0.55	0.46	4916.67	1.91	0.72
K	0.42	0.66	0.30	0.51	0.42	0.39	0.50	0.46	0.35	5234.85	2.27	0.68
L	0.42	0.53	0.53	0.74	0.63	0.58	0.74	0.63	0.58	5672.22	3.05	0.76
常模	0.45	0.50	0.38	0.52	0.48	0.44	0.48	0.52	0.41	5396.80	2.28	0.70

注: 以上高校字母代码与被调研高校不存在顺序对应关系。

将各高校原始指标经过标准化处理得到对应的相对值, 即全日制教育硕士各指标相对值是以调研总体的全日制教育硕士对应指标原始值作为常模, 将原始值标准化处理后的各项数值, 标准化公式为:

$$\frac{Ti_{(j)}}{\Delta Ti_{(j)}} = \frac{Qi_{(j)}}{100} \quad \frac{Fi_{(j)}}{\Delta Fi_{(j)}} = \frac{Pi_{(j)}}{100} \quad (1)$$

$$i=\{1, 2, 3, 4\}$$

$$j=\{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10\}$$

式中, $Ti_{(j)}$ 、 $Fi_{(j)}$ 分别为各高校全日制教育硕士培养过程的原始值与培养结果的原始值; $\Delta Ti_{(j)}$ 为各高校全日制教育硕士培养过程标准化后的相对值, $\Delta Fi_{(j)}$ 为各高校全日制教育硕士培养结果标准化后的相对

值; $Qi_{(j)}$ 、 $Pi_{(j)}$ 分别为调研总体的全日制教育硕士培养过程、培养结果的原始值。通过已确定全日制教育硕士各指标的原始值, 以调研样本总体水平为常模(投入、产出的相对值均为100), 计算出以上各项指标的相对值, 如表6所示。

四、结果与评价

由以上各项培养过程投入指标 $\Delta Ti_{(j)}$ 和培养结果产出指标 $\Delta Fi_{(j)}$ 经过算术平均, 计算出12所高校所对应的二级指数: 教学培养指数(TI)、实践培养指数($T2$)、成果产出指数(FI)、职业胜任力

提升指数 ($F2$)、就业质量指数 ($F3$)、总体满意度指数 ($F4$) 如表6所示。其中, 教学培养指数B高校 (121.9) 最高, 实践培养指数F高校 (146.5) 最高, 成果产出指数B高校 (110.4) 最高, 职业胜任力提升指数H高校 (140.7) 最高, 就业质量指数I高校 (115.6) 最高, 总体满意度B高校 (120.0) 最高。同时, 基于以上二级指标, 通过算术平均计算出各个高校全日制教育硕士培养过程指数与培养结果指数, 其中, 培养过程指数F高校 (122.3) 最高, 培养结果指数B高校 (113.3) 最高。将培养结

果指数与培养过程指数做差 ($F-T$), 分别得到12所高校全日制教育硕士的价值增值指数, 其中, 价值增值指数I高校 (13.8) 最高。研究生教育质量指数强调成效导向, 所选的指标应以产出贡献指标为主。^[23]因此, 将培养过程指数和培养结果指数按照 2: 8进行加权平均, 得到全日制教育硕士教育质量总指数 (EQIME), 其中, 全日制教育硕士教育质量总指数B高校 (113.4) 最高。各级指数计算结果详见表6所示。

表6 12所高校全日制教育硕士各级指数结果

高校	$T1$	$T2$	$F1$	$F2$	$F3$	$F4$	T	F	$(F-T)$	EQIME
A	88.2	90.5	96.1	71.1	98.5	82.9	89.4	87.2	-2.2	87.6
B	121.9	105.3	110.4	119.6	103.0	120.0	113.6	113.3	-0.3	113.4
C	102.6	97.5	100.0	119.6	92.2	95.7	100.1	101.9	1.8	101.5
D	68.6	87.2	71.4	69.1	75.6	70.0	77.9	71.5	-6.4	72.8
E	72.9	109.1	100.0	93.9	81.7	77.1	91.0	88.2	-2.8	88.8
F	98.0	146.5	103.9	93.5	82.3	92.9	122.3	93.2	-29.1	99.0
G	113.6	82.7	105.2	97.0	107.9	111.4	98.2	105.4	7.2	104.0
H	121.4	107.8	100.0	140.7	74.1	115.7	114.6	107.6	-7.0	109.0
I	104.8	75.7	94.8	97.2	115.6	108.6	90.3	104.1	13.8	101.3
J	98.0	83.1	98.7	104.1	91.1	102.9	90.6	99.2	8.6	97.5
K	91.3	102.9	106.5	97.0	97.0	97.1	97.1	99.4	2.3	99.0
L	112.8	92.2	102.6	130.4	105.1	108.6	102.5	111.7	9.2	109.9
常模	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	0.0	100.0

将12所高校的培养过程指数 (T)、培养结果指数 (F)、职业胜任力提升指数 ($F2$) 分别与全国常模 (100) 做差, 得到各个高校培养过程投入度 (柱状图)、培养结果产出度 (柱状图)、职业胜任力提升度 (折线图); 将培养结果指数与培养过

程指数做差 ($F-T$), 得到各个高校全日制教育硕士价值增值幅度 (折线图), 如图1所示。这四项数据在正向方向越突出, 说明全日制教育硕士教育质量越好, 四项数据具有表征上的一致性。

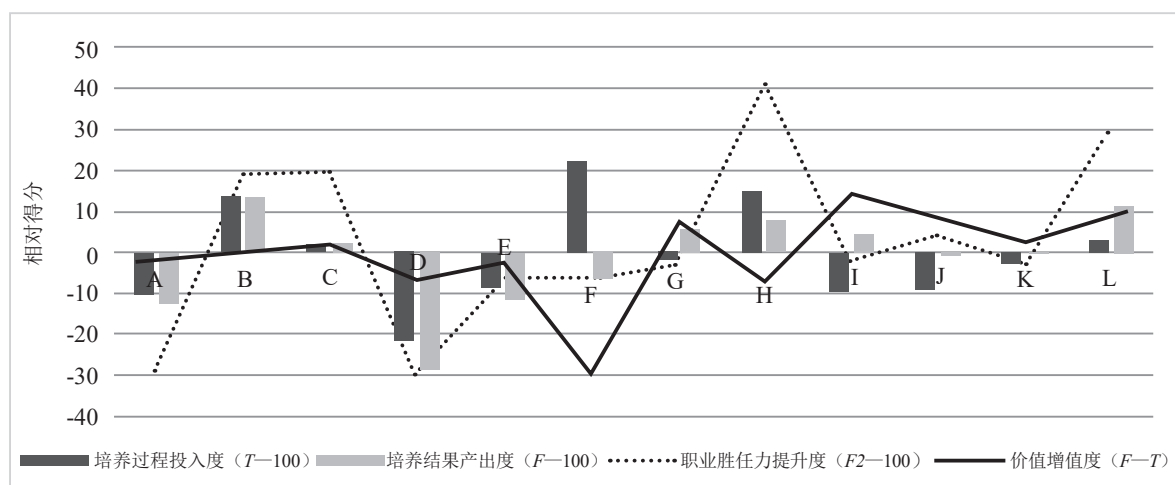


图1 12所高校全日制教育硕士教育质量状况分析图

经过计算,全日制教育硕士培养过程质量高于全国平均水平的高校有B、C、F、H、L等5所高校,表明这些高校在全日制教育硕士培养过程中投入较多,集中反映在案例教学、双师型导师指导、实习实践等指标表现良好;培养结果质量高于全国平均水平的高校有B、C、G、H、I、L等6所高校,这些高校全日制教育硕士培养产出质量较好,集中反映在毕业成果应用性、职业胜任力提升、就业质量以及总体满意度等方面得分较高。

综合以上数据可以看出,全日制教育硕士实现价值增值(培养结果质量高于培养过程质量)的高校共有6所:C(1.8)、G(7.2)、I(13.8)、J(8.6)、K(2.3)、L(9.2),表明这些高校在较少的教育资源投入下得到了较高的教育成果产出,具有较高的资源利用效率。A、B、D、E、F、H等高校价值增值处于零水平线以下,表明这些高校培养结果质量低于培养过程质量,从资源利用效率来看,此类高校全日制教育硕士培养结果产出质量不佳是影响其教育质量发展的主要原因。因此,此类高校不应盲目增加教育投入,而应在各项培养过程投入之间寻求优化,着力提升全日制教育硕士产出结果质量。与之相反,G高校与I高校培养过程指数低于全国平均水平,而培养结果指数高于全国平均水平。因此,教学与实践投入上的不充分与不平衡一定程度上影响了此类高校全日制教育硕士的教育整体质量,提高培养过程的投入水平是此类高校全日制教育硕士质量提升的关键。

职业胜任力提升度代表不同高校全日制教育硕士学生职业胜任力的提升状况,其中高于全国平均水平的高校有:B(19.6)、C(19.6)、H(40.7)、J(4.1)、L(30.4)。可以看出,C、J、L三所高校的全日制教育硕士不仅实现了价值增值(培养结果质量高于培养过程质量)而且职业胜任力提升度也都高于全国平均水平,综合来看,这三所高校全日制教育硕士的教育质量水平较高。

整体来看,与全国平均水平相比,不同高校全日制教育硕士的成果产出指数、教学培养指数、总体满意度指数三项指标表现较好,说明我国绝大多数高校在教学培养过程中的投入较为充分,并且这些投入能够有效地提高学生毕业成果的应用性与

职业资格证书的获取率,同时提升学生对整个培养过程的满意度。而就业质量指数、实践培养指数、职业胜任力提升指数这三个指标与全国平均水平相比表现较差,在一定程度上说明了实践培养投入的不充分以及教学培养与实践培养的不平衡会导致全日制教育硕士的职业胜任力不足,最终影响其就业质量。

五、结论与不足

本研究以过程管理理论为理论基础,基于课题组先前研究成果,修正扩展形成全日制教育硕士教育质量指数及其具体指标体系,以2019年“全国专业学位硕士研究生教育体验”调研数据为支撑,选取12所高校的全日制非定向教育硕士数据为样本,检验了所构建的全日制教育硕士教育质量指数(EQIME)。研究着重从培养过程和培养结果两方面阐述不同高校全日制教育硕士教育质量的发展状况,通过教学培养指数、实践培养指数、成果产出指数、职业胜任力提升指数、就业质量指数以及总体满意度指数等六个二级指数反映不同高校全日制教育硕士教育质量之间存在的差异。通过指数分析,呈现出不同高校全日制教育硕士教育质量存在的主要问题,表明此指数具有较好的可操作性,适用于测度不同区域与不同高校之间全日制教育硕士教育质量发展状况。专业学位研究生教育应以满足行业产业对高水平专门人才的需求为导向。^[24]基于专业学位的特点与培养质量要求,本研究突出了全日制教育硕士职业胜任力提升指数,其对于提高全日制教育硕士价值增值有一定作用。因此,在全日制教育硕士培养过程中应关注实践教学与理论教学的比例问题,同时,要创新实习实践基地建设,提高合作培养单位或校外行业人员参与度,关注学生的实践能力和专业技能提升。

囿于样本数据的有限,本研究所测算的指数结果主要用于试验全日制教育硕士教育质量评价指标体系的构建,不能完全代表我国全日制教育硕士教育质量发展现状。另外,本研究为突出全日制教育硕士教育产出质量,在计算不同高校全日制教育硕士教育质量总指数时采用了培养过程指数占

比20%,培养结果指数占比80%的加权平均算法,旨在突出培养结果即产出的重要性。“十四五”期间,研究生教育的高质量发展要建立全面质量观,使其与经济社会的高质量发展相适应。^[25]所以,未来在对不同地域不同类型高校的全日制教育硕士开展评价时,指标设计不应完全趋同。

参考文献

- [1] 张斌贤,李子江,翟东升.我国教育硕士专业学位研究生教育综合改革的探索与思考[J].学位与研究生教育,2014(2):1-4.
- [2] 马永红,马万里.高等教育普及化背景下研究生教育发展阶段划分与走向思考——基于国际比较视角[J].中国高教研究,2021(8):26-33.
- [3] 马永红,刘润泽,于苗苗.专业学位研究生教育质量指数研究[J].研究生教育研究,2019(5):9-15+37.
- [4] 刘润泽,马永红,于苗苗.工程硕士教育质量指数构建——基于全国1480份有效问卷的研究[J].北京航空航天大学学报(社会科学版),2020(4):151-157.
- [5] Blackwell P J, Diez M. Toward a New Vision of Master's Education for Teachers[R]. Washington D. C.: National Council for Accreditation of Teacher Education, 1998:6-7, 8.
- [6] Levine A. Educating School Teachers[R]. Washington D. C.: The Education Schools Project, 2006:103-111.
- [7] National Council for Accreditation of Teacher Education. Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers[R]. Washington D. C.: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010:5.
- [8] 马永红,刘润泽,于苗苗.专业学位研究生教育质量指数研究[J].研究生教育研究,2019(5):9-15+37.
- [9] 王战军,唐广军.研究生教育质量指数构建研究[J].学位与研究生教育,2017(12):44-49.
- [10] 祝爱武.教育硕士专业学位研究生教育质量评估的内涵与特征[J].高等教育研究,2019(12):68-74.
- [11] 李子江.我国教育硕士培养的学术化倾向及改革对策[J].高等教育研究,2010(5):62-66.
- [12] 邵光华,魏侨.教育硕士专业学位研究生实践能力培养改革探索[J].学位与研究生教育,2019(10):29-34.
- [13] 陈丹宇,严从根,万林华.全程·融合·协同:全日制教育硕士专业学位研究生培养体系改革探索[J].学位与研究生教育,2020(3):35-38.
- [14] 周险峰.教育硕士专业学位研究生培养的进展、问题及对策——基于二十四所培养高校的调查分析[J].学位与研究生教育,2015(2):36-40.
- [15] 杜燕锋,卢勃.全日制教育硕士不同培养模式教学质量的差异分析[J].研究生教育研究,2016(1):44-50.
- [16] 唐卫民,李侠,彭万英.教育硕士指导教师专业素养现存问题及对策研究——基于L省4所高校的调查[J].大学教育科学,2021(1):104-110.
- [17] 祝怀新,周妍.美国一流研究型大学教育硕士培养的经验及启示——以罗格斯大学教育学院为例[J].研究生教育研究,2021(3):86-90.
- [18] 翟亚军,王战军,彭方雁.研究生教育质量的指数测度方法——对“985工程”一期教育部直属高校的实证分析[J].教育研究,2012(2):79-83.
- [19] 马永红,刘润泽,于苗苗.专业学位研究生教育质量指数研究[J].研究生教育研究,2019(5):9-15+37.
- [20] 翟亚军,王战军,彭方雁.研究生教育质量的指数测度方法——对“985工程”一期教育部直属高校的实证分析[J].教育研究,2012(2):79-83.
- [21] 全国教育专业学位教育指导委员会.教育专业学位教育概况[EB/OL]. (2016-01-12) [2021-07-03]. <http://edm.eduwest.com/viewnews.jsp?id=41>.
- [22] 石卫林,惠文婕.校企双导师制更有助提高全日制专硕生职业能力吗[J].中国高教研究,2018(10):68-74.
- [23] 任超,黄海军,王宇,等.研究生教育质量指数构建模式与方法研究[J].高等教育研究,2019(10):59-64.
- [24] 王莉.我国专业学位研究生教育政策的演进与发展趋势[J].高等教育研究,2021(7):78-84.
- [25] 吴朝晖.奋力打造新时代更加卓越的研究生教育[J].大学与学科,2021(2):73-79.

The Construction of Education Quality Index of Full-time Master of Education: Based on 760 Effective Questionnaires

MA Yonghong MA Wanli LIU Runze

Abstract: In 2009, applications for full-time master's degree in education started to be accepted from fresh graduates. With the continuous growth of full-time master's programs in education, its education quality problem has become increasingly prominent. By examining researches on the current situation of education quality of masters of education, this study clarifies the connotation of education quality of masters of education. Based on process management theory and the survey data of 12 universities in China, this paper constructs the Education Quality Index for Master of Education (EQIME) with the following secondary indexes: teaching program index, practice program index, achievement output index, professional competence improvement index, employment quality index, and overall satisfaction index. Education process quality, education outcome quality, added value, and professional competence improvement are defined as measuring criteria of the overall development status of full-time education masters. The results show that the constructed index can effectively reflect the differences in the education quality of full-time education masters at different universities.

Key words: Master of Education; professional degree; education quality; index