大学生学业价值认知异质性与就业支持研究

邱小蒙[1] 孙小秋[2] 吴依然[1] 王梅宏[1] 李翠平[1] 廖杨[1] 袁悦[2] 徐家琪[2] 郭寒英[2] 苏中豪[2]

(1.西华大学，四川 宜宾 644000，2.西华大学，四川 成都 610039)

摘 要：针对大学生学业发展差异显著、传统学业指导与就业帮扶精准性不足的问题，本研究基于 714 份有效问卷，采用探索性因子分析、潜在剖面分析和多项 Logistic 回归，考察学业发展价值认知的维度结构、潜在类型及其与学习心理资源的关系。结果表明，学业发展价值认知可以分为个人学业—成就价值和社会责任价值两个维度，且呈现明显群体异质性，可划分为高、中、低认知型三类，占比分别为 24.23%、55.04%和 20.73%。学业自我效能、社会支持和自我调节学习策略均与较高认知类型归属显著正相关，其中自我调节学习策略关联最强，高认知型相对低认知型的优势比为 8.233。研究表明，学习心理资源是理解群体差异的重要因素，高校应实施分层分类学业支持、强化自我调节学习训练、完善社会支持体系并开展针对性职业发展指导，促进学业发展与就业竞争力协同提升。

关键词：大学生；学业价值认知异质性；潜在剖面分析；学习心理资源；就业竞争力

基金项目：2026 年四川省大学生创新训练计划省级项目（S202610623120）；西华大学 2026 年“西华杯”大学生创新创业项目（xhb2026071）；西华大学地方文化资源保护与开发研究中心课题（2026DFWH-050）；2025 年四川省大学生创新训练计划省级项目(S202510623140）。

DOI：doi.org/10.70693/202611159466

A Study on the Heterogeneity of College Students' Perceived Academic Value and Employment Support

Qiu Xiaomeng[1], Sun Xiaoqiu[2], Wu Yiran[1], Wang Meihong[1], Li Cuiping[1], Liao Yang[1], Yuan Yue[2], Xu Jiaqi[2],

Guo Hanying[2], Su Zhonghao[2]

1. Xihua University, Yibin,China; 2. Xihua University, Chengdu, China

Abstract: To address marked disparities in college students' academic development and the limited precision of conventional academic guidance and employment support, this study analyzed data from 714 valid questionnaires using exploratory factor analysis, latent profile analysis, and multinomial logistic regression to examine the dimensional

作者简介：邱小蒙(2006 一)，女，本科，研究方向为交通运输；
孙小秋(1984 一)，女，硕士，研究方向为就业数据分析、人才培养；
吴依然(2005—)，女，本科，研究方向为交通运输；
王梅宏(2004—)，女，本科，研究方向为交通运输；
李翠平(1996 一)，女，硕士，研究方向为高等教育管理、学生发展研究;
廖杨(1999 一)，女，硕士，助理实验师，研究方向为教育心理;
袁 悦(2004—)，女，本科，研究方向为交通工程；
徐家琪(2006—)，女，本科，研究方向为机械电子工程；
郭寒英(1979—)，女，博士，教授，研究方向为交通运输规划与管理；
苏中豪（2004—），男，本科，研究方向为车辆工程。
通讯作者：孙小秋

structure and latent profiles of the perceived value of academic development, as well as its associations with learning-related psychological resources. The results revealed that the perceived value of academic development comprises two dimensions: personal academic achievement value and social responsibility value. Substantial heterogeneity was observed among students, with three latent profiles identified, characterized by high, moderate, and low levels of perceived value, accounting for 24.23%, 55.04%, and 20.73% of the sample, respectively. Academic self-efficacy, social support, and self-regulated learning strategies were all significantly and positively associated with membership in higher-perception profiles. Among these factors, self-regulated learning strategies showed the strongest association, with an odds ratio of 8.233 for membership in the high-perception profile relative to the low-perception profile. The findings suggest that learning-related psychological resources are important for understanding differences across latent profiles. Accordingly, universities should implement tiered and differentiated academic support, strengthen self-regulated learning training, enhance social support systems, and provide targeted career development guidance to promote the coordinated improvement of students' academic development and employability.

Keywords: College students; heterogeneity in the perceived value of academic development; latent profile analysis; learning-related psychological resources; employability

1.引言

随着大学生就业竞争日益加剧及岗位能力要求不断提升，高校人才培养质量面临更高要求。就业竞争力不仅体现在毕业求职阶段，还取决于大学期间的知识积累、专业素养与自主发展能力。学业发展作为学生形成核心能力的重要过程，也是提升就业竞争力的前置基础。然而，部分大学生仍存在学业动力不足、学习目标模糊、专业学习与职业规划脱节等问题。传统统一化的学业指导与就业帮扶模式，难以充分回应学生在学习状态、心理资源及发展需求上的差异，因此，学业指导与就业服务的精准度亟待提升。

学业价值认知反映学生对学习重要性、个人成就意义与社会责任价值的认识，是理解学业发展差异的重要切入点。期望—价值理论强调价值判断与学习选择、投入和坚持之间的联系[1]；社会认知理论指出学业自我效能与学习行为、自我调节密切相关[2-3]；相关研究亦揭示社会支持与自我调节学习的正向关联[4]。现有成果为认识大学生学业发展提供了重要依据，但相关研究多侧重学业投入、学业倦怠或就业能力等单一维度，主要考察总体样本中的变量关系，对不同学生群体的学业特征及心理资源组合关注相对不足。尤其缺乏从群体异质性视角出发，将学业发展差异与就业竞争力培育相衔接的系统分析。

近年来，数据挖掘方法的发展为识别学生群体异质性提供了新思路。相较于传统变量中心分析，潜在剖面分析（Latent Profile Analysis，LPA）能够基于多项连续指标识别具有相似特征的潜在人群，揭示总体平均水平难以呈现的群体差异[5-7]。将潜在类型识别与学习心理资源分析相结合，有助于精准把握不同学生的学业发展特征及支持需求，为分类培养和差异化就业指导提供依据。

基于此，本研究围绕大学生学业价值认知异质性及就业竞争力提升问题，立足高校人才培养与就业衔接的现实需求。首先通过探索性因子分析明确学业价值认知的内容结构，运用潜在剖面分析识别不同学业价值认知类型；其次考察学业自我效能、社会支持和自我调节学习策略与类型归属的关联，分析不同群体的心理资源特征；最后结合学生学业发展差异与职业成长需求，提出分层学业指导、心理资源支持和就业能力培育相衔接的差异化提升路径，为高校完善学业—就业协同育人机制、提升人才培养质量与就业帮扶精准度提供实证参考。

2.理论基础与研究设计

2.1 核心概念与理论基础

学业发展价值认知（以下简称学业价值认知）是指大学生对学习活动及其成果在个人成长、学业成就和社会发展中所具有意义的主观判断，是影响学习动力、学业投入及职业发展的重要认知基础。本研究以学业价值认知作为研究对象，将其划分为个人学业—成就价值与社会责任价值两个维度。前者体现学生对知识获取、学业成功及个人发展的重视程度；后者反映学生对学习所承担的社会责任及公共贡献价值的认同。二者共同构成理解大学生学业发展差异的重要基础。

本研究主要依据期望—价值理论和社会认知理论构建分析框架。期望—价值理论认为个体对学习价值的判断影响其学习选择、努力程度与持续投入[1]；社会认知理论强调学业自我效能、环境支持与学习行为之间存在密切联系[2-3]。据此，学业价值认知可能通过学习心理资源与学习行为的相互作用影响学生的发展状态，并为专业能力积累和就业竞争力成长奠定基础。不同学生的价值认知与心理资源配置存在差异，因此有必要从群体异质性视角开展分类研究，为学业指导与就业能力培育提供依据。

2.2 研究对象与数据

本研究采用问卷调查法收集大学生学业发展及相关学习心理资源数据。共回收问卷 890 份，经答题完整性、作答时间及异常作答等质量检查，剔除无效问卷 176 份，最终获得有效问卷 714 份，有效率为 80.22%。

样本中，男性占 57.56%，本科生占 82.49%，工科学生占 63.17%，表明样本以本科生和工科专业学生为主体，能够为分析工科学生学业发展特征及其就业能力培育需求提供一定参考。具体构成见表 1。

表 1 样本基本构成

样本变量	类别	n	比例
性别	男性	411	57.56%
	女性	303	42.44%
学习阶段	本科生	589	82.49%
	研究生	125	17.51%
专业类别	文科	176	24.65%
	理科	87	12.18%
	工科	451	63.17%

2.3 测量工具

学业发展价值认知采用 16 个题项：学习社会责任感 4 题，参考罗书伟[8]（五点计分，α=0.940）；学业成就价值 5 题，参考郭成等[9]（五点计分，α=0.914）；学业价值感 7 题，参考党悦[10]（七点计分，α=0.883）。各题按原问卷规定计分，得分越高表明相应特征越强；16 个题项用于因子提取，潜在分类采用标准化因子得分。

学习心理资源包括学业自我效能（参考周晓慧等[11]，原设 8 题、实际采用 7 题，五点计分，α=0.876）、感知社会支持（参考 Zimet 等[12]，7 题，七点计分，α=0.910）和自我调节学习策略（参考梁明星等[13]，7 题，五点计分，α=0.938）。

2.4 分析方法

采用探索性因子分析，结合 KMO、Bartlett 检验、平行分析及 Oblimin 旋转提取学业价值认知维度；以两个标准化因子得分开展潜在剖面分析，综合 AIC、BIC、Entropy 及类别规模确定分类方案。采用多项 Logistic 回归考察三项标准化心理资源与类别归属的关联，控制性别、学习阶段和专业类别；运用 Welch 方差分析及 Games–Howell 事后比较检验组间差异，显著性水平设为 0.05。

3.实证结果与分析

3.1 学业发展的二维结构验证

对 16 个学业发展价值认知题项开展探索性因子分析。结果显示，KMO=0.938，Bartlett 球形检验显著（χ^2=8994.816，df=120，p<0.001），数据适合因子分析。平行分析显示，前两个实际特征根 (8.803、1.457) 均高于随机数据 95%临界值，第三个因子未达到保留标准，支持提取两个因子。

经 Oblimin 斜交旋转，结合题项内涵，将两个因子分别命名为“个人学业—成就价值”和“社会责任价值”，主载荷范围分别为 0.499—0.857 和 0.802—0.949，均高于 0.40 的判断标准。两因子得分相关系数为 0.731，说明二者既具有相对独立的价值内涵，又存在较强正向关联，支持学业发展价值认知的二维结构。

3.2 学业发展潜在类型识别

以两个价值因子的标准化得分为指标，采用潜在剖面分析识别学生群体。表 2 呈现 1—6 类的拟合结果。

表 2 潜在剖面模型拟合结果

类别数	AIC	BIC	Entropy	最小类别 n（%）
1	4060.488	4078.772	—	714（100.00%）
2	3709.394	3750.532	0.650	216（30.25%）
3	3056.993	3120.985	0.831	148（20.73%）
4	2780.615	2867.462	0.780	105（14.71%）
5	2251.184	2360.885	0.831	29（4.06%）
6	2107.440	2239.995	0.873	29（4.06%）

随着类别数增加，AIC 和 BIC 持续降低。三类别模型的熵值为 0.831，高于二类和四类模型，且最小类别占比 20.73%，分类质量与类别规模较为合理。尽管五类、六类模型的信息准则进一步下降，但均出现占比仅 4.06%的较小类别。综合

拟合指标、分类质量、类别规模与解释意义，最终选择三类别方案。

表 3 三类学生的潜在剖面特征

潜在类别	n	比例	个人学业—成就 Z	社会责任 Z	平均后验概率
高认知型	173	24.23%	1.062	1.152	0.958
中认知型	393	55.04%	0.008	0.040	0.930
低认知型	148	20.73%	-1.263	-1.453	0.897

三类学生的平均后验概率均高于 0.89，表明分类结果较为可靠。个人学业—成就价值与社会责任价值总体呈协同升降趋势，形成“高—中—低”三级梯度。其中，中认知型占比最高 (55.04%)，低认知型占 20.73%，说明大学生学业发展价值认知存在明显群体差异，为高校实施分类学业指导提供了依据。

3.3 心理资源对类型归属的预测作用

在识别学业发展认知的潜在类型后，为进一步探究哪些因素会影响学生的类型归属，本研究以低认知型为参照组，纳入学习心理资源与人口学变量进行多项 Logistic 回归分析。

以低学业发展认知型为参照，将标准化后的学业自我效能、社会支持和自我调节学习策略纳入多项 Logistic 回归，并控制性别、学习阶段和专业类别。模型整体显著（$\chi^2(14)=451.460$，$p<0.001$），McFadden 伪 $R^2=0.317$，核心结果见表 4。

表 4 学习心理资源与学业发展认知类别归属的回归结果

类别比较	变量	B	OR	95% CI	p
中 vs 低	学业自我效能	0.383	1.467	[1.051, 2.047]	0.024
	社会支持	0.654	1.923	[1.464, 2.528]	<0.001
	自我调节学习策略	1.032	2.808	[1.979, 3.984]	<0.001
高 vs 低	学业自我效能	0.934	2.544	[1.587, 4.079]	<0.001
	社会支持	1.507	4.511	[2.989, 6.809]	<0.001
	自我调节学习策略	2.108	8.233	[4.983, 13.603]	<0.001
高 vs 中	学业自我效能	0.551	1.735	[1.213, 2.480]	0.003
	社会支持	0.852	2.345	[1.695, 3.246]	<0.001
	自我调节学习策略	1.076	2.932	[2.008, 4.281]	<0.001

注：OR 为优势比，CI 为置信区间；三项心理资源均经标准化，OR 反映对应变量每增加 1 个标准差时的相对类别归属优势变化；模型已控制人口学变量。

结果表明，三项学习心理资源均与较高学业发展认知类别归属呈显著正向关联。其中，自我调节学习策略在各组比较中的 OR 值均最高，高认知型相对于低认知型的 OR 达到 8.233，高于社会支持（4.511）和学业自我效能（2.544）。这说明自我调节学习策略与学业发展价值认知类型的关联最为突出，说明自主学习与自我管理能力培养应成为高校分类学业支持的重要着力点。

3.4 不同类型的资源水平差异

回归结果验证了心理资源对类型归属的预测效应，为进一步直观呈现三类学生在心理资源水平上的具体差异，采用 Welch 方差分析进行组间比较。

采用 Welch 方差分析比较三类学生的学习心理资源水平，结果显示，学业自我效能 (F=144.375)、社会支持 (F=141.477) 及自我调节学习策略 (F=184.991) 均存在显著组间差异 (均 $p<0.001$)。

从各组均值来看，学业自我效能在高、中、低认知型中的得分分别为 4.169 ± 0.555、3.594 ± 0.558 和 3.037 ± 0.645；社会支持分别为 6.026 ± 0.821、5.108 ± 0.885 和 4.232 ± 1.137；自我调节学习策略分别为 4.410 ± 0.566、3.770 ± 0.533 和 3.092 ± 0.661。Games – Howell 事后比较显示，各类型间三项资源的两两差异均显著 ($p<0.001$)，整体呈现高认知型最高、中认知型居中、低认知型最低的梯度特征。

从效应量来看，自我调节学习策略的组间差异最大（η^2=0.376），学业自我效能（η^2=0.303）和社会支持（η^2=0.296）次之，与回归分析结果相呼应。

综上，大学生学业发展价值认知的群体异质性不仅体现在价值认知水平上，还伴随显著的学习心理资源差异。其中，自我调节学习策略表现出最突出的类别关联与组间差异，为高校针对不同学生群体优化学业支持、强化自主学习能力培养，和进一步探索差异化就业竞争力提升路径提供了实证依据。

4.讨论与实践启示

4.1 学业价值认知异质性与心理资源特征

本研究识别出高、中、低三类学业价值认知群体，两个价值维度呈现协同升降的梯度特征，与情境期望—价值理论及既有学习价值信念潜在类型研究相呼应[1,6-7]。学业自我效能、社会支持和自我调节学习策略均与较高认知类型归属显著正向关联，其中自我调节学习策略的关联最为突出，与社会认知理论及相关干预研究结论相契合[2-3,14]。这与工科专业课程的知识递进、实践训练及复杂问题解决对自主学习能力的较高要求有关，并且上述心理资源为学生的任务管理、资源整合与职业适应提供基础。

4.2 就业竞争力培育的差异化支持路径

基于不同认知类型学生的学业价值认知及心理资源特征，高校应改变统一化培养模式，构建学业指导、专业实践与就业服务相衔接的差异化支持体系，将学习心理资源培育融入学生职业发展全过程。

低认知型应侧重基础帮扶与职业启蒙。针对该类学生学业自我效能、社会支持及自我调节学习策略水平相对较低的特点，高校可通过学业导师结对、朋辈互助和定期学习反馈，提供持续性学业支持；通过设置阶段性学习目标、记录学习进展和及时肯定学习成果，帮助学生积累积极学习体验，增强学业自我效能。同时，结合专业认知教育、行业讲座、企业参观及优秀毕业生经验分享，引导学生了解专业知识与岗位需求之间的联系，逐步明确学习目标和职业发展方向。

中认知型应侧重策略优化与生涯规划。鉴于自我调节学习策略是区分不同学业发展认知类型的重要心理资源，高校可通过项目式学习、任务驱动教学和学习策略训练，引导学生加强学习目标设定、时间管理、过程监控及自我评价，提升自主学习能力。在此基础上，将职业规划教育融入专业课程，结合岗位认知、企业实习和工程实践项目，帮助学生理解专业知识与岗位能力要求之间的联系，为学业成果向职业能力迁移创造实践条件。

高认知型应侧重优势拓展与实践赋能。针对该类学生较高的学业价值认同和相对充足的心理资源，高校可进一步开放科研训练、学科竞赛、创新创业项目及社会实践平台，鼓励学生参与复杂工程问题研究和跨学科实践，拓展专业知识应用能力。同时加强与优质企业、科研院所的合作，提供实习实践、就业指导和升学发展支持，引导学生将专业优势、创新意识与社会责任认知融入职业发展规划，为其进一步提升岗位适应能力和职业发展潜力提供支持。

此外，高校应建立动态评估与反馈机制，结合学生学期表现、课程学习情况及实践反馈，及时识别发展需求并调整支持措施，避免将潜在类型固化为学生标签。通过分类指导与持续支持，推动学业发展、专业能力培养和就业准备有效衔接。

5.结论、局限与展望

本研究基于 714 份大学生有效问卷，运用探索性因子分析、潜在剖面分析及多项 Logistic 回归，探究大学生学业发展价值认知的群体异质性及其学习心理资源关联。研究发现：第一，学业发展价值认知主要包含个人学业—成就价值和社会责任价值两个维度，学生群体可划分为高、中、低三类，分别占 24.23%、55.04%和 20.73%；第二，学业自我效能、社会支持与自我调节学习策略均与较高学业发展认知类别归属呈显著正向关联，其中自我调节学习策略的关联最为突出。研究表明，依据学生学业发展特征实施分类指导，并将心理资源培育、专业实践与职业规划相结合，是探索学业发展与就业竞争力协同培育的重要思路，可为高校优化人才培养和精准就业支持提供参考。

本研究仍存在一定局限。首先，研究采用横截面自陈问卷数据，尚不能确定变量间的因果关系；其次，样本虽以工科学生为主，但覆盖范围有限，研究结论的推广仍需验证。此外，研究尚未直接测量就业竞争力及实际就业结果，所提出的差异化支持路径仍属于实践建议。未来可扩大院校及专业样本，开展纵向追踪与干预研究，纳

入职业准备、岗位适配度和就业质量等指标，进一步检验学业发展类型的动态变化及其与就业竞争力的长期联系，并评估分类支持措施的实际效果。

参考文献：

[1] Eccles J S, Wigfield A. From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation[J]. Contemporary Educational Psychology, 2020, 61: 101859.

[2] Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation[J]. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991, 50(2): 248-287.

[3] Zimmerman B J. A social cognitive view of self-regulated academic learning[J]. Journal of Educational Psychology, 1989, 81(3): 329-339.

[4] Martínez-López Z, Nouws S, Villar E, Mayo M E, Tinajero C. Perceived social support and self-regulated learning: A systematic review and meta-analysis[J]. International Journal of Educational Research Open, 2023, 5: 100291. DOI: 10.1016/j.ijedro.2023.100291.

[5] Spurk D, Hirschi A, Wang M, et al. Latent profile analysis: A review and how-to guide of its application within vocational behavior research[J]. Journal of Vocational Behavior, 2020, 120: 103445.

[6] 陈兆军, 叶正飞, 郭建鹏. “博学而约礼”: 大学生学习投入潜在类别与负责任决策关系的实证研究[J]. 中国高教研究, 2024, 40(6): 43-50.

[7] Shi Y, Wu M, Wei Y, Chen J, Dong Q, Zhu K. A person-centered perspective in assessing college students’ self-regulated learning in an online learning environment: potential profiles, antecedents, and outcomes[J]. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2025, 22: 66. DOI: 10.1186/s41239-025-00564-8.

[8] 罗书伟. 中学生学习价值观结构及其特点的研究[D]. 重庆: 西南大学, 2007.

[9] 郭成, 赵小云, 张大均. 青少年一般学业自我量表的编制[J]. 西南大学学报(自然科学版), 2011, 33(12): 155-161.

[10] 党悦. 学习意义感对中学生学习投入的影响: 有调节的中介模型[D]. 喀什: 喀什大学, 2022.

[11] 周晓慧, 刘妍希, 陈欣, 等. 父母教育卷入对初中生生活满意度的影响: 校内人际关系和学业自我效能感的链式中介作用[J]. 心理发展与教育, 2023, 39(5): 691-701.

[12] Zimet G D, Dahlem N W, Zimet S G, et al. The multidimensional scale of perceived social support[J]. Journal of Personality Assessment, 1988, 52(1): 30-41.

[13] 梁明星, 周星星, 刘玲, 等. 本科护生自我调节学习策略量表的汉化及信效度检验[J]. 护理学杂志, 2024, 39(24): 85-88.

[14] Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students’ academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis[J]. Contemporary Educational Psychology, 2021, 66: 101976. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976.