

# 中职校内“职普融通班”分流后学生发展的比较研究

——基于全国110所中职学校的调查分析

刘云波,周 玥,黄民山

**[摘 要]** 在职普融通政策持续推进背景下,中职校内“职普融通班”已成为拓宽学生成长通道的重要试点形式。基于第三轮全国中职学生发展调查数据,综合运用量化回归及质性访谈,考察职普融通班(中职学籍)学生的发展特征。研究发现:在校期间,职普融通班学生的技能表现处于中间水平,学业表现和非认知能力弱于升学导向班级,呈现“教育期望较高、过程体验偏弱”的特征;毕业后,其去向结构与传统普通班较为接近,但自我效能和本科教育期望方面高于传统普通班、低于升学导向班级;在班级内部,普高学籍与中职学籍学生在认知与非认知能力上差异不显著,但前者的中职教育满意度更低。总体而言,现阶段的职普融通班落实了拓宽升学通道的初衷,但在运行中呈现“兼顾但未兼得”的中间型特征,建议从优化制度设计、强化过程支持与转变社会认知等方面完善政策。

**[关键词]** 中等职业学校;职普融通;学生发展;校内分流

**[基金项目]** 2024年国家社会科学基金重大项目“职业教育与社会经济体系互动演进规律研究”(项目编号:24&ZD178,主持人:和震)

**[作者简介]** 刘云波,博士,北京师范大学教育学部,副教授;周玥,北京师范大学教育学部硕士研究生;黄民山,北京师范大学教育学部硕士研究生。

中图分类号:G710 文献标识码:A 文章编号:1004-9290(2026)0011-0038-12

## 引言

近年来,国家高度重视职业教育与普通教育的协调发展、相互融通。党的二十大报告提出“推进职普融通、产教融合、科教融汇”<sup>[1]</sup>,旨在通过优化职业教育类型定位,拓宽学生多元化成才通道。《中华人民共和国职业教育法》进一步提出建立普通教育与职业教育相互融通的制度体系。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》再次强调要打破教育类型壁垒,以职普融通拓宽学生成长成才通道。这都为中等职业教育与普通高中教育的横向融通提供了坚实的法律依据与政策指引。

在政策指引下,江苏、湖南、河北等地陆续开展职普融通试点,围绕课程互选、学分互认、学籍互转和弹性化分流等机制展开探索<sup>[2]</sup>。在

政策需求与现实教育资源限制的背景下,各地纷纷在中等职业学校(中职)校内开办“职普融通班”。随着试点范围不断扩大,这类班级已成为观察职普融通政策落地效果的重要窗口。

从前期调研和已有研究来看<sup>[3]</sup>,中职校内职普融通班通常在高一上学期末至高二上学期末完成再次分流:少数学生通过选拔获得普通高中学籍并转入普通高中或本校普通高中部继续学习,更多学生则保留或获得中职学籍,留在中职学校完成后续学业。尽管职普融通班在入口阶段承载了“再选择”的制度期待,但在出口阶段呈现出明显的非均衡特征:真正进入普通教育模式的是少数,留在中职体系内的是多数<sup>[4]</sup>。

与实践扩张相比,学术界关于职普融通的学生发展研究明显滞后。现有成果多集中于政

策阐释、制度逻辑和地方经验总结<sup>[5-7]</sup>,对分流后学生在校发展、毕业去向及主观体验的系统考察相对不足。参与“职普融通班”试点的学生在分流后表现如何?与校内其他培养模式相比,是否存在显著差异?限于数据的可得性,这些问题仍缺乏基于全国样本的经验证据。

基于此,本研究利用第三轮全国中职学生发展调查数据,比较中职校内的“职普融通班”学生在分流后与就业班、职教升学导向的贯通班、普教升学导向的高考班及传统普通班学生在认知能力、非认知能力、态度与期望、毕业去向等方面的差异,并结合访谈材料分析其形成机制。研究试图回答两个问题:一是职普融通班(中中学籍)学生在校内不同培养模式中处于何种发展位置;二是职普融通班内部不同学籍学生是否出现了明显分化。

## 一、相关文献

围绕研究问题,本文从职普融通和中职学生发展研究两个方面梳理文献。

### (一)职普融通研究

关于“职普融通”的内涵,现有研究大体区分为广义和狭义两种理解。广义的职普融通既包括普通教育与职业教育的横向融通,也包括不同教育层级之间的纵向贯通<sup>[8][9]</sup>。狭义的职普融通主要指普通教育与职业教育在同一学段内部的横向融通<sup>[10]</sup>。鉴于本文关注的是中职学校内部职普融通班在再次分流后的学生发展,故主要采用狭义界定。

现有研究已从宏观政策、中观制度和微观实践等层面对职普融通展开讨论。宏观层面主要关注其制度背景、体系建构及战略价值<sup>[11]</sup>;中观层面多从学校形态、制度运行和评价机制等角度分析职普融通的内在逻辑与现实阻滞<sup>[12-14]</sup>;实践层面则聚焦地方试点经验、实施困境与改进路径<sup>[15-17]</sup>。总体来看,这些研究有效拓展了对职普融通制度的认识,但多数仍以政策分析和理论阐释为主,直接基于学生个体数据的实证研究相对稀缺。已有少量调查虽涉及试点成效,但主要依赖办学者感知或学校层面材料,对

学生能力素质和发展结果的测量仍显不足<sup>[18]</sup>。

国际研究对综合高中、“普通—职业”融合课程等改革的效果评估提供了可参照的比较视角,但结论并不一致。有研究发现,参与融合课程的学生在学业成绩和大学录取方面并未表现出优势,甚至可能出现负向效应<sup>[19][20]</sup>;也有研究表明,将普通教育内容更加系统地融入职业教育轨道,有助于改善弱势群体的教育机会和社会流动<sup>[21]</sup>。这意味着,职普融通改革的成效并非必然取决于“是否融通”,还与融通的具体组织方式、支持系统与制度环境等因素有关。

### (二)中职学生发展研究

学生发展研究长期受到院校影响理论、学生投入理论和增值评价理论的影响。阿斯汀(Alexander W. Astin)将学生发展界定为学生在教育过程中发生的心理、认知与行为变化<sup>[22]</sup>;齐克林(Arthur W. Chickering)进一步从能力、情绪、自主性、人际关系、身份认同、人生目标与价值体系等维度阐释学生发展的多元内涵<sup>[23]</sup>。国内研究则逐步形成“入学—过程—产出”的分析路径,从学业成就、能力结构、综合素质与心理发展等多个维度测量学生发展结果<sup>[24]</sup>。

在中等职业教育领域,已有研究开始从认知能力与非认知能力并重的视角考察学生发展。例如,有研究以认知能力、非认知能力、高等教育获得、起薪和工作满意度等指标,分析封闭式管理、顶岗实习等制度安排对中职学生发展的影响<sup>[25][26]</sup>;也有研究从学业表现、能力发展和就业期望出发,比较中高职衔接模式下学生发展差异<sup>[27]</sup>。近年来,职业教育研究更加关注非认知能力、职业核心素养、工匠精神等维度,尝试构建更为立体的学生发展评价框架<sup>[28][29]</sup>。但总体而言,针对中职校内职普融通班这一新型培养模式下学生发展的实证研究仍十分有限。

综上,现有研究至少存在三方面不足:一是关于职普融通的研究多停留在政策和制度讨论层面,缺少基于全国样本的学生层面证据;二是已有学生发展研究较少将职普融通班与中职校内其他主要培养模式进行系统比较;三是对职

普融通班内部不同学籍学生的发展差异关注不足。基于此,本研究以当下中职校内不同培养模式(就业班、贯通班、高考班和传统普通班)为参照,比较职普融通班学生在认知能力、非认知能力、态度与期望以及毕业去向等核心维度上的发展差异,将职普融通研究从政策制度层面进一步推进到学生发展层面,弥补职业教育研究中学生主体经验关注不足的问题;同时,依托全国样本数据刻画中职校内职普融通班的真实发展样态,探索职普融通班内部学生的分化情况,为当下的职普协调发展实践提供更多经验证据。

## 二、研究设计

### (一)数据来源

本文使用的数据来自北京师范大学国家职业教育研究院和职业与成人教育研究所联合开展的第三轮全国职业教育学生发展调查数据(BNU-CVEDD)。正式调查于2025年2—4月实施,覆盖北京、江苏、湖南、内蒙古等东中西部7个省份的110所中职学校。调查依据学校办学性质、办学层级和区位等因素在各省采取分层成比例抽样,在校内抽取电子信息、装备制造、医药卫生等代表性专业,并在样本专业中抽取2025届在校生(高三下学期)和2024届毕业生(毕业半年后)所在班级组织线上问卷。最终获得在校有效问卷21 008份、毕业生有效问卷9 941份,样本覆盖面较广,具有较好的代表性。

结合研究问题和中职学校以班级为单位实施分类培养的现实情况,进一步从原始样本中筛选出五类班级:一是职普融通班(中职学籍),为核心研究对象;二是以直接就业为主要目标的就业班;三是以职业教育升学为主要目标的贯通班,包括中高职衔接班、五年一贯制等;四是以普通教育升学为主要目标的高考班;五是未明确培养方向的传统普通班。剔除其他类型班级后,最终形成包括在校生18 587份、毕业生8 238份的分析样本。

需要说明的是,本文重点关注的是职普融通班分流后仍在中职学校就读且持有中职学籍

的学生。在本次调查时,这部分学生已完成再次分流,并进入高三下学期或毕业半年后的追踪阶段。此外,样本中还包含少量一直在中职校内就读但持有普高学籍的职普融通班学生,本文将在内部比较中使用这部分样本进行补充分析。

为保证测量质量,本次调查在2024年12月进行了预调查,并据此对量表进行了修订。正式调查所使用的量表主要来源于国内外大型调查项目,并结合中职学生特点进行了本土化调整。对正式数据进行信效度检验后发现,各量表Cronbach's  $\alpha$ 系数均在0.80以上,验证性因素分析中RMSEA均小于0.08,CFI/TLI均大于0.90,这表明量表具有较好的信度和结构效度。

### (二)变量

本研究以“学生发展”为核心分析视角,借鉴已有研究<sup>[30][31]</sup>,从在校阶段和毕业阶段两个层面构建多维度指标体系。对在校生,重点考察认知能力、非认知能力以及态度与期望;对毕业生,重点考察毕业去向以及毕业后认知能力、非认知能力和态度与期望。各变量的具体测量方式见表1所示。

在自变量方面,本文按照班级培养目标将学生划分为五类:职普融通班(中职学籍)、就业班、职教升学导向贯通班、普教升学导向高考班和传统普通班。整体看,传统普通班仍是当前中职校内最常见的办学样态,其次是升学导向的贯通班和高考班;职普融通班和就业班在样本中的占比相对较低。样本分布见表2所示。

### (三)研究方法

本文以量化统计分析为主、质性访谈为辅开展研究。量化部分首先依据变量类型,使用方差分析(ANOVA)和皮尔逊卡方检验比较不同班级类型学生在各项发展指标上的总体差异;在总体差异显著的基础上,结合数据分布分别进行Tukey事后检验或Dunn事后检验(Bonferoni校正),以识别职普融通班与其他班级之间的差异。进一步地,在控制学生个体和家庭背景特征后,分别采用OLS回归和Logit回归估计班

表1 学生发展变量及说明

| 学生类别 | 变量维度  | 变量名称          | 变量含义                                            |
|------|-------|---------------|-------------------------------------------------|
| 在校生  | 认知能力  | 学业排名前 25%     | 是=1, 否=0                                        |
|      |       | 职业资格证书        | 中级及以上, 是=1, 否=0                                 |
|      |       | 技能大赛获奖        | 市级及以上, 是=1, 否=0                                 |
|      | 非认知能力 | 自我认知          | “我清楚地知道我的长处和劣势”等 3 道题项, 取均值                     |
|      |       | 沟通社交          | “我能与他人进行有效的沟通和互动”等 3 道题项, 取均值                   |
|      |       | 尽责性           | “我是一个负责任的人”等 3 道题项, 取均值                         |
|      |       | 自我效能          | “我对自己的信心使我可以渡过难关”等 5 道题项, 取均值                   |
|      |       | 情绪调节          | “为了让自己体验更少的消极情绪, 我会改变我的一些想法”等 9 个题项, 取均值        |
|      | 态度与期望 | 学校归属感         | “我觉得在学校有归属感。”等 3 个题项, 取均值                       |
|      |       | 中职教育满意度       | 总体上, 您对自己目前接受的中职教育满意吗? _____<br>1=非常不满意, 5=非常满意 |
|      |       | 本科教育期望        | 本科及以上, 1=是, 否=0                                 |
|      |       | 未来信心          | “您对自己的未来: _____”<br>1=完全没有信心, 4=充满信心            |
| 毕业生  | 毕业去向  | 毕业去向          | 划分为升学、就业、未升学未就业三大类。                             |
|      | 认知能力  | 读写能力          | 您的读写能力实际上达到了何种水平?<br>1=非常低, 5=非常高               |
|      |       | 计算机操作         | 您的计算机操作能力实际上达到了何种水平?<br>1=非常低, 5=非常高            |
|      |       | 专业知识和技能       | 您的专业知识和技能实际上达到了何种水平?<br>1=非常低, 5=非常高            |
|      | 非认知能力 | 自我效能          | “我对完成的事情感到自豪”等 5 个题项, 取均值                       |
|      |       | 人际沟通、抗压等“软”技能 | 您的人际沟通、抗压等“软”技能实际上达到了何种水平?<br>1=非常低, 5=非常高      |
|      | 态度与期望 | 中职教育满意度       | “总的来说, 您对自己接受的中职教育满意吗?”<br>1=非常不满意, 5=非常满意      |
|      |       | 本科教育期望        | 本科及以上, 1=是, 否=0                                 |
|      |       | 未来信心          | 1=完全没有信心, 4=充满信心                                |

注: 所有量表题项均按 1~5 分计分, 其中, 学校归属感、未来信心等 4 分制题项已进行等值转换。

表2 中职校内主要培养模式的分布

| 班级分类        | 在校生问卷频数 | 占比 (%) | 毕业生问卷频数 | 占比 (%) |
|-------------|---------|--------|---------|--------|
| 职普融通班(中职学籍) | 746     | 4.01   | 1 219   | 14.80  |
| 就业班         | 2 301   | 12.38  | 997     | 12.10  |
| 贯通班         | 4 821   | 25.94  | 817     | 9.92   |
| 高考班         | 4 034   | 21.70  | 1 724   | 20.93  |
| 传统普通班       | 6 685   | 35.97  | 3 481   | 42.25  |
| 合计          | 18 587  | 100    | 8 238   | 100    |

级类型与学生发展之间的相关关系。模型形式如下：

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 Classtype_i + \beta_2 C_i + \varepsilon_i$$

其中, Y 表示学生发展的结果变量, 包括在校生的学业排名、自我效能、中职教育满意度、本科教育期望等, 以及毕业生的升学状况、自我

效能、中职教育满意度和本科教育期望等;Class type表示班级类型虚拟变量,基准组为职普融通班(中职学籍);控制变量C包括性别、户口类型、家庭社会经济地位、地区和专业大类等。

在量化分析基础上,本文还对5名职普融通班在校生和毕业生进行了半结构化访谈,重点了解其课程体验、分流经历、升学与就业选择、学校支持感知以及对自身发展的评价。访谈材料主要用于辅助解释量化结果,补充问卷数据难以呈现的主观感受与情境细节。

三、实证结果

为系统呈现分流后职普融通班学生的发展

样态,本文分别从在校生、毕业生以及职普融通班内部比较三个层面展开分析。

(一)在校生发展:职普融通班处于升学异向班级与传统普通班之间,呈现“期望较高、体验偏弱”特征

对高三年级中职在校生数据进行描述性统计分析,得到分流后的职普融通班与其他培养模式在各项发展指标上的差异,结果见表3所示。

从认知能力看,截至高三下学期初,职普融通班(中职学籍)学生呈现出“学业表现偏弱、技能成果分化”的特征。其学业排名进入班级前25%的比例为17.83%,显著低于贯通班和高考

表3 在校生学生发展水平及差异

| 变量    |                      | 职普融通班<br>(中职学籍)A | 就业班<br>(B)     | 贯通班<br>(C)     | 高考班<br>(D)     | 传统普通班<br>(E)   | P值     | 事后比较                          |
|-------|----------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------|-------------------------------|
| 认知能力  | 学业排名前25%的比例          | 17.83            | 22.08          | 24.31          | 26.85          | 15.26          | <0.001 | A<B*,A<C***,A<D***            |
|       | 职业资格证书<br>(中级及以上的比例) | 32.31            | 49.41          | 27.21          | 32.94          | 25.16          | <0.001 | A<B***,A>C**,A>E***           |
|       | 技能大赛获奖<br>(市级及以上的比例) | 9.38             | 5.43           | 10.12          | 8.60           | 6.85           | <0.001 | A>B***,A>E*                   |
| 非认知能力 | 自我认知                 | 3.93<br>(0.91)   | 4.00<br>(0.94) | 4.09<br>(0.91) | 3.98<br>(0.91) | 3.90<br>(0.94) | <0.001 | A<C***                        |
|       | 沟通社交                 | 3.88<br>(0.84)   | 3.92<br>(0.88) | 4.04<br>(0.86) | 3.90<br>(0.86) | 3.83<br>(0.88) | <0.001 | A<C***                        |
|       | 尽责性                  | 4.18<br>(0.77)   | 4.18<br>(0.84) | 4.27<br>(0.81) | 4.20<br>(0.79) | 4.10<br>(0.84) | <0.001 | A<C***                        |
|       | 自我效能                 | 3.79<br>(0.76)   | 3.87<br>(0.82) | 3.98<br>(0.83) | 3.85<br>(0.80) | 3.78<br>(0.82) | <0.001 | A<B*,A<C***                   |
|       | 情绪调节                 | 3.11<br>(0.30)   | 3.12<br>(0.29) | 3.15<br>(0.34) | 3.17<br>(0.37) | 3.11<br>(0.30) | <0.001 | A<C**,A<D**                   |
| 态度与期望 | 归属感                  | 3.66<br>(0.98)   | 3.77<br>(0.95) | 3.79<br>(0.92) | 3.67<br>(0.89) | 3.64<br>(0.93) | <0.001 | A<B**,A<C*                    |
|       | 中职教育满意度              | 3.43<br>(0.98)   | 3.54<br>(1.10) | 3.62<br>(1.08) | 3.44<br>(1.03) | 3.38<br>(1.04) | <0.001 | A<B*,A<C***                   |
|       | 教育期望<br>(本科及以上的比例)   | 54.69            | 34.90          | 60.11          | 63.24          | 41.68          | <0.001 | A<C**,A<D***<br>A>B***,A>E*** |
|       | 未来信心                 | 3.61<br>(1.06)   | 3.70<br>(1.09) | 3.68<br>(1.07) | 3.61<br>(1.05) | 3.54<br>(1.08) | <0.001 | —                             |

注:①p<0.05,\*\*p<0.01,\*\*\*p<0.001。②事后比较仅汇报职普融通班与其他班级的显著差异结果,下同。③括号内数字为标准差。

班。在技能成果上,获得市级及以上技能大赛奖项的比例(9.38%)显著高于就业班和传统普通班;但在职业资格证书获取率(32.31%)上则显著低于就业班、但高于贯通班和传统普通班。总体看,职普融通班既未复制高考班的学业优势,也未达到就业班在证书获取上的专业化水平。

在非认知能力方面,职普融通班(中职学籍)学生未形成明显优势。该班学生在自我认知、沟通社交、尽责性、自我效能和情绪调节等指标的均值多低于贯通班,部分指标也低于高考班。总体上,职普融通班学生的非认知能力更接近就业班与传统普通班,与升学导向班级间仍存在一定差距。

在态度与期望方面,职普融通班(中职学籍)学生表现为“教育期望偏高、过程体验偏弱”。该班期望获得本科及以上学历的比例为54.69%,显著高于就业班和传统普通班,显著低于贯通班和高考班。同时,该班学生的学校归属感(3.66)和中职教育满意度(3.43)均显著低于就业班和贯通班。

综合来看,分流后职普融通班在校生的发展位置总体介于升学导向班级与传统普通班之间。一方面保留了较高的升学期望,另一方面在学校体验和部分非认知能力上并未形成相应优势。毕业生对在校阶段的回溯性评价在总体方向上也与这一判断一致。

控制背景变量后,职普融通班在校生的中间型特征仍然存在。以职普融通班(中职学籍)为参照组,选取学业排名、自我效能、中职教育满意度和本科教育期望等典型指标,分别进行回归分析,结果见表4。

表4显示,在控制性别、户口类型、家庭经济地位、地区和专业类别后,职普融通班与其他班级的净差异主要体现在四个方面。学业排名前25%的概率显著低于高考班,高于传统普通班;本科教育期望显著高于就业班和传统普通班,低于高考班;自我效能显著低于贯通班和高考班;中职教育满意度显著低于贯通班。总

表4 在校生学生发展的回归结果

| 在校生    | 学业排名<br>前25% | 自我效能    | 中职教育<br>满意度 | 本科教育<br>期望 |
|--------|--------------|---------|-------------|------------|
| 就业班    | -0.021       | -0.029  | 0.077       | -0.240***  |
|        | (0.020)      | (0.037) | (0.049)     | (0.022)    |
| 贯通班    | 0.021        | 0.071*  | 0.108*      | -0.028     |
|        | (0.017)      | (0.032) | (0.042)     | (0.020)    |
| 高考班    | 0.078***     | 0.083*  | 0.033       | 0.100***   |
|        | (0.017)      | (0.032) | (0.042)     | (0.019)    |
| 传统普通班  | -0.056***    | -0.015  | -0.043      | -0.113***  |
|        | (0.017)      | (0.031) | (0.041)     | (0.019)    |
| 控制变量   | 是            | 是       | 是           | 是          |
| 伪R2/R2 | 0.027        | 0.047   | 0.014       | 0.090      |
| N      | 15 920       | 15 920  | 15 920      | 15 920     |

注:①\*p<0.05,\*\*p<0.01,\*\*\*p<0.001。②控制变量包括:性别、户口类型、家庭社会经济水平、地区和专业类别。③常数项未列出。④受控制变量缺失影响,进入回归模型的样本量有所减少。⑤第一和第四列为Logit回归,系数为平均边际效应值;第二和第三列为稳健OLS回归。下同。

体上,控制背景变量后,职普融通班在学业表现和教育期望上仍处于升学导向班级与传统普通班之间,在主观体验和心理动力上也未形成明显优势。

(二)毕业生表现:职普融通班出口结构接近传统普通班,部分能力发展总体居中

1. 职普融通班毕业生去向与传统普通班趋同  
毕业去向是检验培养模式长期效果的重要结果变量。基于毕业半年后的追踪数据,图1展示了不同班级类型学生的去向分布。

毕业后,职普融通班(中职学籍)为多数学生保留了继续升学机会,但其升学成交弱于专门的升学导向班级,最终出口与传统普通班较为接近。卡方检验结果显示,班级类型与毕业去向之间存在显著关联。职普融通班(中职学籍)的升学率为67.3%,显著低于高考班和贯通班,但显著高于就业班,略高于传统普通班;其直接就业率为22.2%,低于就业班,高于高考班和贯通班。这表明,职普融通班仍以升学为主,

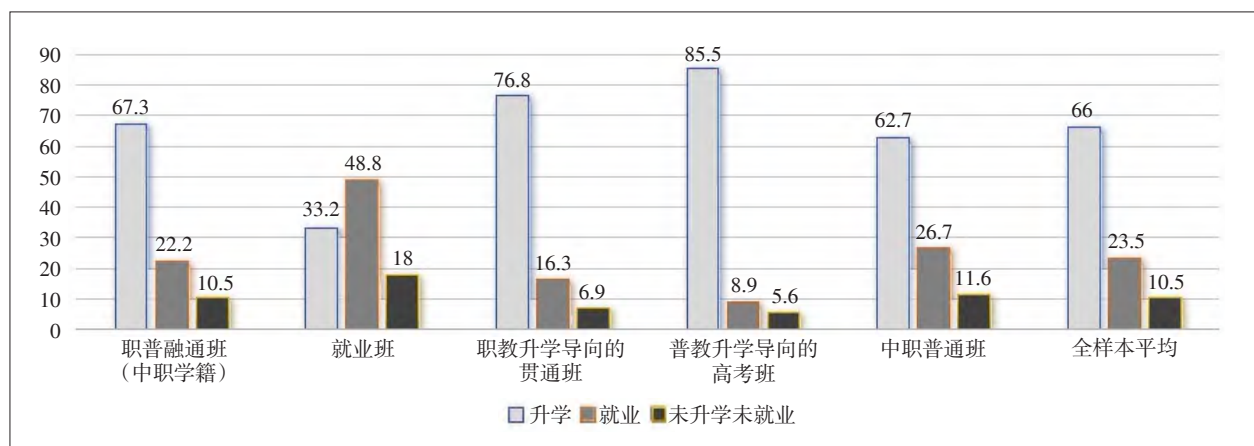


图1 不同教育模式学生毕业去向(%)

同时又保留了一定比例的就业出口。

更值得关注的是,职普融通班(中职学籍)与传统普通班在毕业去向结构上高度接近:二者的升学率、就业率以及“未升学未就业”比例差异均不大。这意味着,对于分流后留在中职体系的大多数学生而言,职普融通班在最终出口与传统普通班存在明显趋同。

2. 毕业生的认知能力差异不显著,自我效能与本科教育期望总体居中

对中职毕业生数据进行描述统计分析,得

到毕业半年后学生发展结果,见表5。

从认知能力看,职普融通班(中职学籍)毕业生在读写能力、计算机操作能力以及专业知识和技能三项指标上的自评,与其他班级类型均无显著差异。

在非认知能力方面,职普融通班(中职学籍)毕业生的自我效能得分(3.78)显著高于就业班和传统普通班;在人际沟通、抗压等软技能上,与其他班级类型无显著差异。可见,其相对优势主要集中在自我效能这一指标上。

表5 毕业生发展水平及差异

| 变量    |             | 职普融通班<br>(中职学籍)A | 就业班(B)         | 贯通班(C)         | 高考班(D)         | 传统普通班(E)       | P值      | 事后比较                            |
|-------|-------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------|---------------------------------|
| 认知能力  | 读写能力        | 3.47<br>(0.93)   | 3.36<br>(0.86) | 3.46<br>(0.85) | 3.49<br>(1.00) | 3.31<br>(0.84) | 0.071   | —                               |
|       | 计算机操作       | 3.37<br>(0.98)   | 3.19<br>(0.95) | 3.33<br>(0.94) | 3.32<br>(0.99) | 3.22<br>(0.90) | 0.170   | —                               |
|       | 专业知识和技能     | 3.48<br>(0.96)   | 3.40<br>(0.90) | 3.38<br>(0.86) | 3.44<br>(0.97) | 3.31<br>(0.92) | 0.091   | —                               |
| 非认知能力 | 自我效能        | 3.78<br>(0.88)   | 3.67<br>(0.89) | 3.83<br>(0.90) | 3.86<br>(0.88) | 3.65<br>(0.88) | < 0.001 | A > B*, A > E ***               |
|       | 人际沟通、抗压等软技能 | 3.58<br>(0.94)   | 3.53<br>(0.92) | 3.59<br>(0.83) | 3.62<br>(0.97) | 3.50<br>(0.93) | 0.654   | —                               |
| 态度与期望 | 本科教育期望      | 50.70            | 27.68          | 48.35          | 59.80          | 38.24          | < 0.001 | A > B ***, A > E ***, A < D *** |
|       | 未来信心        | 3.70<br>(1.06)   | 3.72<br>(1.13) | 3.73<br>(1.05) | 3.81<br>(1.04) | 3.66<br>(1.07) | < 0.001 | A < D *                         |
|       | 中职教育满意度     | 3.59<br>(1.06)   | 3.51<br>(1.12) | 3.62<br>(1.01) | 3.76<br>(1.12) | 3.50<br>(1.04) | < 0.001 | A < D ***                       |

在态度与期望方面,职普融通班(中职学籍)毕业生期望获得本科及以上学历的比例为50.70%,显著高于就业班和传统普通班,但显著低于高考班。在未来信心和中职教育满意度上,也显著低于高考班。

进一步,以职普融通班(中职学籍)毕业生为参照组,选取毕业去向、自我效能、中职教育满意度和本科教育期望等典型指标进行回归分析,结果见表6。

表6 毕业生发展差异的回归结果

| 毕业生                             | 毕业去向<br>(是否升学) | 自我效能      | 中职教育<br>满意度 | 本科教育<br>期望 |
|---------------------------------|----------------|-----------|-------------|------------|
| 就业班                             | -0.249***      | -0.076    | -0.037      | -0.140***  |
|                                 | (0.018)        | (0.041)   | (0.050)     | (0.022)    |
| 贯通班                             | 0.102***       | 0.030     | 0.017       | 0.001      |
|                                 | (0.021)        | (0.041)   | (0.048)     | (0.022)    |
| 高考班                             | 0.210***       | 0.118***  | 0.194***    | 0.127***   |
|                                 | (0.019)        | (0.035)   | (0.044)     | (0.019)    |
| 传统普通班                           | -0.018         | -0.105*** | -0.066      | -0.075***  |
|                                 | (0.015)        | (0.031)   | (0.038)     | (0.016)    |
| 控制变量                            | 是              | 是         | 是           | 是          |
| 伪R <sup>2</sup> /R <sup>2</sup> | 0.102          | 0.016     | 0.023       | 0.074      |
| N                               | 7 775          | 7 775     | 7 775       | 7 775      |

控制背景变量后,职普融通班(中职学籍)毕业生各方面表现仍处于高考班与传统普通班之间。具体而言,职普融通班毕业生的升学概率显著高于就业班,但显著低于贯通班和高考班,与传统普通班之间无显著差异;其自我效能显著低于高考班、但高于传统普通班;中职教育满意度显著低于高考班;本科教育期望显著低于高考班而高于就业班和传统普通班。总体上,回归结果与描述性分析一致:职普融通班毕业生在最终去向和主观发展结果上仍处于高考班与传统普通班之间。

(三)职普融通班内部比较:能力分化不明显,但普高学籍毕业生不满意度更低

前文比较的是职普融通班(中职学籍)与校

内其他培养模式之间的差异。进一步需要追问的是:在同一职普融通班内部,分流后具有中职学籍与普高学籍的学生是否出现了明显分化?为回答这一问题,本文比较了两类学籍学生在在校阶段与毕业阶段的表现。结果显示,高三阶段两类学生在认知能力和非认知能力上总体差异不显著,毕业生对在校表现的回溯也支持这一判断;学校归属感和中职教育满意度差异同样不明显,但普高学籍学生期望获得本科及以上学历的比例更高(72.22% vs 54.69%)。毕业半年后,普高学籍学生的中职教育满意度(3.31)显著低于中职学籍学生(3.59),其他方面无显著差异。

控制背景变量回归分析发现,高三阶段两类学籍学生在学业排名、自我效能、教育满意度和教育期望上均未出现显著差异;毕业半年后,普高学籍学生的中职教育满意度仍显著低于中职学籍学生,而在自我效能和教育期望方面并无显著差异。

这表明,在职普融通班内部,学生短期内并未因学籍差异而在客观能力上迅速拉开差距,真正更为敏感的差异主要体现在主观体验层面。可以说,这种心理感受的差异在一定程度上反映了“学籍标签”效应,即学籍所承载的身份标签仍在影响学生对职业教育的认同和就读感受。

#### (四)结果讨论:为何呈现“兼顾但未兼得”

上述结果表明,职普融通班(中职学籍)学生在校阶段和毕业阶段均呈现出“兼顾但未兼得”的中间型发展结构。为了进一步理解这一结果,本文结合访谈材料,从过程体验和出口选择两个方面进行讨论。

##### 1. 过程体验偏弱的生成机制

首先,访谈表明,职普融通所强调的“文化基础+职业技能”双重优势在实践中并不容易落实。一些学生普遍反映,文化课与技能课并行推进后,学习负荷明显加重,但任何一端都难以做到深入:既难以形成升学班式的学业竞争力,也难以达到就业班式的技能训练强度。“时间

分配上有点赶……文化课和技能课的实操堆一起就是晚自习有点连轴转。”(S-01)一位已就业的毕业生则用“三不像”概括这种困境:“学技术学不好,文化课也学不好,有点三不像……我当时还不如直接去读个中专。”(S-02)这种“样样都学、样样不强”的体验,与量化结果中“学业排名不占优、竞赛与证书表现分化”的特征相互印证。

其次,课程组织方式和学业支持不足也会强化这种中间状态的脆弱性。职普融通班的课程融合在实践中往往停留于浅层衔接,容易异化为课程叠加而非有机整合。“(和直接读中职)没什么太大的区别……(职普融通班)还要上完高中之后再转中职,感觉太麻烦了,多此一举。”(S-03)若学校缺少分阶段培养方案和个性化指导,“融通”就容易退化成为一种过渡安排,削弱学生的获得感。

最后,有限的学校支持系统会放大学生的心理落差。对不少学生而言,职普融通班的吸引力首先来自再次进入普通教育轨道的可能性,而不是对职业教育路径的主动认同。当再次分流未能如愿发生时,前期累积的升学期待便容易转化为落差感。部分受访学生提到,分流前后班级氛围较为消极,教师管理更侧重纪律维持而非学业支持,一些成绩处于边缘位置的学生甚至在分流前就感受到被“预设”进入中职轨道。“还没正式分流前,老师就对我们成绩较差的同学开玩笑说,你们都直接被保送中职了……可能教学上面也不会管得太严了。”(S-04)这类经历会削弱学生的学校归属感和自我效能。

因此,职普融通班的问题并不在于其制度初衷,而在于分流后缺乏与之匹配的课程整合、学业支持和心理支持机制。若这些支持无法到位,职普融通班的政策初衷将无法真正落实。

## 2. 出口结构趋同的形成逻辑

访谈还解释了为何职普融通班毕业生的去向结构会与传统普通班趋同。对相当一部分学生及其家长而言,选择职普融通班的首要诉求是

保留普通高考机会;职教升学更多被视为普通教育路径受阻后的备选方案,而非具有独立吸引力的发展路径。

在这种认知前提下,学生对职教升学的价值认同相对有限。部分受访者认为,如果最终仍主要通过职教升学进入高职院校,那么职普融通班与普通中职班之间的制度差异并不显著,因而不愿为其投入更高的时间和心理成本。在这一观念下,直接就业也不失为一种选择。有学生谈到,“(当初选择这个班是想着)文化课学好了能正常高考,就算是专业技能学扎实了,就是后面高考发挥不好,也有一个对口就业的底线”。(S-01)也有学生直言,“那普通中专是考专科,那这个也是考专科,那有什么区别,干脆直接选就业了”。(S-03)因此,对职教升学学历价值的自我矮化,直接削弱了学生的选择意愿,使潜在升学人群流失。由此,职普融通班虽在入口处吸引了较高教育期望的学生,但在出口处并不必然转化为更高的升学率。

与此同时,学校层面的升学支持也往往偏向单一路径。受办学资源约束,不少学校更倾向于引导分流后留在中职体系的学生转向高职单考单招,而较少提供更为细致的学业诊断、生涯辅导和差异化升学支持,进一步削弱了学生的主动选择能力。

更深层的原因在于,再次分流带来的挫败体验会影响学生对自身能力的判断。受访学生多次提到,真正拉开差距的往往不是基础成绩本身,而是分流之后继续冲击升学所需要的心气、自信与持续投入意愿。“说实话,感觉和普高学籍学生的成绩差距不算大,差距大的是想要考高中的心气和意志。”(S-02)“自信是从刚进入学校的时候,然后到分流后慢慢地减少……就是分流的毒打,然后就是认清了现实。”(S-05)可见,再次分流的失利打击了学生的自信心,使学生产生挫败感。还有学生提到,“分流后专门学习技术时,感觉自己基础不行,有些吃力,和别人差了一大截……”。(S-03)当学生既未在普通教育路径中脱颖而出,又未在职业

技能上建立显著优势时,其最终选择往往会更加趋于保守。

由此可见,职普融通班毕业去向的多元化及其与传统普通班的趋同,并非偶然现象,而是由学生对路径价值的认知、学校支持方式以及前期培养体验共同塑造的结果。

#### 四、结论与建议

##### (一)研究发现

通过考察中职校内职普融通班分流后的学生发展特征发现,该培养模式在拓宽成长通道上初见成效,但受制于现实资源与制度设计的局限,尚未形成全面优势。

第一,整体上,分流后的职普融通班(中职学籍)学生呈现出“兼顾但未兼得”的中间型发展状态。在校阶段,职普融通班学生在部分技能指标上表现出一定实力,但在学业竞争力与部分非认知能力方面并不占优;学生普遍保有较高的本科升学期望,但对中职教育的满意度与学校归属感偏低。毕业后,其升学率(67.3%)和去向结构与传统普通班高度接近,为多数学生提供了可靠的继续深造机会;在自我效能、本科教育期望和中职教育满意度等方面均低于高考班,在自我效能和本科教育期望方面则高于传统普通班。综合而言,职普融通班呈现出“技能表现居中、教育期望较高、过程体验偏弱、毕业出口接近传统普通班”的发展特征。职普融通班分流后的中职学生呈现出一种未能实现“双重优势”的中间型发展状态。这也侧面反映出,职普融通班在全面育人的政策目标与“不够精专”的实践结果之间存在张力。可以说,职普融通班的制度价值主要体现在为学生提供再次选择的机会,但其培养过程尚未形成足以支撑学生全面发展的稳定优势。

第二,访谈资料表明,课程浅层融合、支持体系不足以及再次分流带来的心理落差等,是导致职普融通班学生发展呈现“兼顾但未兼得”的重要机制。定量分析结果也显示,职普融通班学生在自我效能、归属感和教育满意度上的相对弱势,侧面说明分流后的支持存在缺口。

这与相关调查发现基本一致<sup>[32][33]</sup>。考虑到职普融通班学生在入学初通常具有较强的学业基础,中职学校的职普融通班培养对于学生的增值影响尚有进一步提升的空间。在单向流动为主的格局下,职普融通对大多数留在中职体系学生的作用更接近延迟分流,而非显著地增值培养。教育分流的相关文献表明,分流时点的早晚会带来效率与公平方面的权衡;延迟分流可以弱化教育机会的不均等,但也可能带来学业表现上的效率损失<sup>[34][35]</sup>。从这一视角出发,普职融通试点在机会公平上具有重要意义,但若缺乏与之相匹配的课程重构、资源配置和支持体系,也可能带来效率损失和额外的心理成本。

同时,再次分流对学生主观体验的负面影响不应被忽视。学生访谈发现,再次分流所产生的“挫败感”,会削弱其自信心与自我效能。相关研究亦表明,校内分流容易强化学生的比较意识与地位剥夺感,进而影响其学业投入和身份认同<sup>[36][37]</sup>。

第三,职普融通班中获得普高学籍的学生对职业教育的认同感相对较低,体现出明显的“学籍标签”效应。班级内部比较显示,分流后留在本校就读的普高学籍与中职学籍学生,在认知与非认知能力上差异并不显著,但普高学籍毕业生的中职教育满意度却显著更低。这意味着,即使经历了中等职业学校教育,但教育轨道所代表的制度身份差异,并未弱化学生对职业教育的刻板印象。对不少家庭而言,职普融通班仍更多被视为进入普通高中的次优路径<sup>[38]</sup>,而非一种具有独立吸引力的发展模式。社会对职业教育的偏见仍然存在,职业教育认同感的提升任重道远。

本文也存在一定局限:一是未能覆盖转入普通高中的学生样本,可能导致对职普融通整体效应的低估;二是学生发展指标主要基于自我报告,缺乏标准化测试成绩等客观数据支撑;三是目前主要呈现横截面比较和相关关系,尚未对职普融通的因果效应进行更严格识别。未来可在扩大追踪样本的基础上,引入更精细的

能力测量和准实验研究设计,进一步评估职普融通的长期效果。

## (二)政策建议

在职普融通试点不断扩容的背景下,政策设计的重心亟须从单纯的“打开通道”转向“提升质量”,特别应关注分流后“中职学籍”主体的获得感与长期发展。

在政府层面,应在推进职普融通政策时加强系统设计,推动政策从“分流导向”转向“发展导向”。当前实践中,职普融通在一定程度上仍呈现“再筛选”倾向,弱化了其拓宽成才通道、促进教育公平的初衷。政策设计应从关注分流节点转向关注分流后的培养质量与学生获得感,强化不同路径之间的课程衔接、学分互认和成长支持,避免仅以学业成绩为标准的单向筛选逻辑,为学生提供可选择、可持续且有支持的弹性发展路径。

在学校层面,应强化过程支持与内涵建设,重点提升分流后学生的发展支持与教育关怀,尤其关注中职学籍学生的心理健康与学校归属感。一是优化职普融通班课程体系,围绕不同发展目标进行模块化、阶段化设计,减轻目标模糊带来的双重课业负担;二是强化心理与生涯支持,为留在中职体系的学生建立常态化心理疏导和个性化生涯规划机制,及时修复其自我效能感;三是推动多元评价,在学业成绩之外将技能认证、实践能力和情感发展纳入评价范畴,多维度肯定学生成长。

在家校与社会层面,应通过政策解读、家校沟通和社会宣传,破除“唯学历论”,提升对职教升学和技术技能成才路径的理解与认同。通过常态化的真实案例引导,帮助家长客观评估学生的个体禀赋与适配路径,并为学生提供必要的情感支持,促进其在多元化成长通道中作出理性选择。

总之,职普融通改革的关键不只是打开通道,更在于让通道中的多数学生真正受益。只有同时提升制度弹性、课程质量与过程支持,才能推动职普融通从形式贯通走向高质量发展。

## 参考文献:

- [1]习近平:高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL].(2022-10-16)[2025-12-02].[https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content\\_5721685.htm](https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm).
- [2]陈路萍,樊继宽.“普职融通”的动因、机制与实践路径——基于连云港市“普职融通”试点项目改革的调查分析[J].职业技术教育,2019,40(8):13-17.
- [3][32]迟玉萌.“职普融通班”人才培养模式建构的问题分析及对策研究[D].北京:北京师范大学,2025:30-33.
- [4][18][33][38]李玉静,刘雨寒,盛煜.推进教育强国建设中的职普融通:实施现状与发展建议——基于对全国2600名学习者及办学者认知、意愿、成效、困境等的调研[J].职业技术教育,2024,45(36):19-26.
- [5]朱德全,冯丹.职普融通赋能教育强国建设的知识逻辑[J].北京大学教育评论,2026,24(1):33-50+186-187.
- [6][12]邱庭瑾,姜蓓佳.基础教育职普融通:理论逻辑与机制创新[J].教育研究,2025(11):109-119.
- [7][15]宋小华,洪彬彬.职普融通视域下我国综合高中改革的困境与突围——基于21世纪初浙江省试点的思考[J].中国职业技术教育,2025(23):86-93.
- [8]曾天山,苏敏,李杰豪,等.我国推进职普融通的实践探索、现实困难与应对策略[J].中国教育学报,2024(5):42-47.
- [9]邓磊.加快构建职普融通、产教融合职业教育体系[J].人民论坛,2024(16):53-57.
- [10]刘晓,张子益.教育强国背景下职普融通的理论审视与思考——2024年职普融通研究与实践新进展[J].中国职业技术教育,2025(2):31-38.
- [11]周洪宇,张秋梅.加快建设职普融通的现代职业教育体系:背景、内涵与路径[J].中国职业技术教育,2025(13):5-13.
- [13]谢维和.职普融通的学校形态及其基础与实践——简论职业教育综合改革的思路[J].中国职业技术教育,2025(1):15-22.
- [14]祁占勇,安玮娜.新时代职普融通的教育评价改革:内在逻辑与赋能路径[J].西南民族大学学报(人文社会科学版),2025(8):231-240.
- [16]石丹渐,刘祥瑞.职普融通实验班向综合高中转型的实践逻辑、困境审思与优化进路——以成都市高中阶段职普融通模式为例[J].教育与职业,2025(11):13-20.
- [17]焦缘君,周英文.职普融通试验:德国综合中学探索的历史回望[J].中国职业技术教育,2025(13):14-22.
- [19]POLIDANO C,TABASSO D. Fully integrating upper-secondary vocational and academic courses:A flexible new way?[J].Economics of Education Review,2016(52):117-131.
- [20]ŽILIC I. General versus vocational education: Lessons from a quasi-experiment in Croatia[J].Economics of Education Review,2018(62):1-11.

- [21]BERTRAND M,MOGSTAD M,MOUNTJOY J. Improving Educational Pathways to Social Mobility: Evidence from Norway's Reform 94[J]. Journal of Labor Economics,2021,39(4):965-1010.
- [22]ASTIN A W. Student involvement: A developmental theory for higher education[J].Journal of College Student Personnel,1984(25):297-308.
- [23]CHICKERING A W,REISSER L. Education and Identity[M]. 2nd ed. San Francisco,CA: Jossey-Bass,1993:1-13.
- [24]鲍威. 未完成的转型——普及化阶段首都高等教育的人才培养与学生发展[J].北京大学教育评论,2010(1):27-44+189.
- [25]李桂荣,许佳佳,崔玉坤. 封闭式管理有助于促进中职学校学生发展吗——基于72所中职学校的实证研究[J].教育发展研究,2019(11):59-65.
- [26]许佳佳,李桂荣. 实然与应然错位:中职学校顶岗实习对学生发展的影响评估[J].河南大学学报(社会科学版),2020(1):123-130.
- [27]刘云波. 中高职衔接模式下学生发展差异研究——基于北京市试点的实证分析[J].北京社会科学,2018(10):100-108.
- [28][30]刘云波,张灵夕. 职业教育学生的非认知技能发展与培养路径探析[J].青年发展论坛,2023(1):30-40.
- [29]赵泽厚,邢邦圣. 现代职业教育学生发展立体评价模型建构[J].职业技术教育,2024(32):74-79.
- [31][34]金鑫. 高中阶段普职分流的路径选择:综合高中抑或普职分离? ——基于PISA 2009的国际比较研究[D].北京:北京大学,2012:8-28.
- [35]WERFHORST HGVD,MIJS JJ B. Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective[J].Annual review of sociology,2010,36(1):407-428.
- [36]HOVTTTE MV. Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference?[J].Acta Sociologica,2012,55(1):73-89.
- [37]CHMIELEWSKI A K. An international comparison of achievement inequality in within- and between- school tracking systems[J]. American Journal of Education,2014,120(3):293-324.

## A Comparative Study on Student Development After Streaming Within In-School "Vocational-General Integration Classes" in Secondary Vocational Education: Based on a Survey of 110 Secondary Vocational Schools in China

Liu Yunbo, Zhou Yue, Huang Minshan

**[Abstract]** Against the backdrop of the ongoing policy to promote vocational-general integration, in-school "Vocational-General Integration Classes" in secondary vocational education have become an important pilot form for broadening student development pathways. Based on data from the third round of a national survey on secondary vocational student development, this study employs quantitative regression and qualitative interviews to examine the developmental characteristics of students in vocational-general integration classes (with secondary vocational student status). The findings reveal that during school, students in these classes demonstrate intermediate skill performance, while their academic performance and non-cognitive abilities are weaker than those of students in college-oriented classes, exhibiting a pattern of "high educational expectations but weak in-school experiences". After graduation, their educational trajectories are relatively similar to those of traditional regular classes. Yet, their self-efficacy and expectations for bachelor's degree education are higher than those in traditional regular classes but lower than those in college-oriented classes. Within the class, there is no significant difference in cognitive or non-cognitive abilities between students with general upper secondary status and those with secondary vocational status, but the former report lower satisfaction with secondary vocational education. Overall, the current vocational-general integration classes have fulfilled the original intention of broadening pathways to higher education, yet they exhibit an intermediate characteristic of "seeking both but fully attaining neither" in practice. The study suggests policy improvements in optimizing institutional design, strengthening process support, and transforming societal perceptions.

**[Keywords]** secondary vocational school; vocational-general integration; student development; in-school streaming