

Doi:10.20063/j.cnki.CN37-1452/C.2023.04.010

# 学术型硕士生学术热情的影响因素分析： 兼论导师支持的调节作用

邵剑耀

(厦门大学 教育研究院,福建 厦门 361005)

**摘要:**硕士阶段是个体正式进入学术领域的第一步,对其学术热情的形成至关重要。学术型硕士生学术热情发展上存在显著的性别、户籍、年级以及专业类型差异;学术认知、学术能力、导师情感性支持、课程质量、学术经费支持正向预测硕士生专业承诺;学术认知、学术能力、通用能力、导师学术性支持、课程质量正向预测硕士生学术志趣。导师学术性支持不具有显著调节效应,而导师情感性支持则易调节个体专业能力及外部学术支持与专业承诺、学术志趣之间的关系。基于此,研究生培养单位应关注部分特定群体的学术热情发展,保障学生学术性资源的可获得性,导师应积极参与研究生培养全过程,并能根据学生专业能力发展情况与外部资源供给情况提供适切性指导。

**关键词:**学术型硕士生;学术热情;影响因素;导师支持

**中图分类号:**G643.2 **文献标志码:**A **文章编号:**1673-8039(2023)04-0069-08

21世纪以来,世界各国研究生教育呈现出规模性扩张趋势,研究生培养由原先的精英主义模式逐渐向大众化模式过渡。研究生教育位于国民教育顶端,是知识经济时代世界各国提高人才储备水平、促进社会经济发展、提升国家综合实力的重要途径。学术型研究生教育以“造就从事教学和科学研究的专门人才”为培养目标,以学术训练为重点工作<sup>[1]</sup>。在我国,学术型硕士阶段是个体(非直博研究生)进入学术研究的重要过渡阶段,因此学术型硕士生的学术水平可能间接影响高校乃至社会、国家未来的科研体系建设。近20年来,我国硕士生整体招生规模持续扩张,引起了社会各界对学术型硕士生培养质量问题的关注,“学术型硕士生培养资源是否受此影响”“高校能否保证学术型硕士生培养质量”等成为高等教育领域的关注重点。

学术热情是衡量学术型研究生培养质量的重要指标,被视为“学术新手”通往学术之路的内驱力,促使个体进入学术领域、从事学术工作,正如韦伯(Weber)所述,个体若没有“圈外人嗤之以鼻

的奇特的‘陶醉感’”,即学术热情,就“永远没有从事学术工作的召唤”<sup>[2]165</sup>。硕士阶段是个体从学术领域“局外人”转变为“局内人”的第一步,此阶段学生学术热情的形成至关重要。因此,探讨学术型硕士生学术热情的影响因素具有较大的现实意义。本研究以“双一流”高校的学术型硕士生为分析对象,通过问卷调查方式探讨个体因素(个体特征、专业能力等)与外部环境因素对学术型硕士生学术热情的影响。值得注意的是,硕士生作为初入学术场域的“新手”,其学业成长过程对导师指导的依赖性很强。故本研究将导师支持作为调节变量,探讨其在上述影响因素与学术热情关系中的调节作用,根据结果提出适切性建议,以期激发学术型硕士生学术热情,提升培养质量。

## 一、文献综述与研究假设

20世纪50年代,美国社会学家默顿(Merton)等将社会化理论运用于高等教育领域,基于结构功能主义(structural functionalist)视角对医学生专业成长行为进行分析<sup>[3]287</sup>,将学生成长

收稿日期:2023-03-20

基金项目:天津市研究生科研创新项目“人才培养模式变革视域下工程教育新型组织的治理模式及其运行机制研究”(2022BKY118)

作者简介:邵剑耀(1996—),男,浙江绍兴人,厦门大学教育研究院博士研究生。

界定为个体通过规范化训练(侧重于教学等特定程序)发展专业自我(professional self)即获得同质性的专业价值规范的过程。20世纪60年代,贝克(Becker)等学者对默顿等的社会化理论中存在的同质性问题进行了质疑,并基于符号互动论(symbolic interactionism)视角<sup>[4]</sup>,赋予学生在学习专业经验时的自主性<sup>[5]</sup><sup>[34]</sup>,将医学生的专业发展进程视为个体与环境不断双向交互的主动过程(侧重于学生主动的调整)。两种基于不同视角提出的各有侧重的社会化理论为日后学生成长问题的探讨提供了理论基础,并不断衍生出新的理论解释,该理论的应用对象也逐渐从医学生扩展到其他学生群体。21世纪初期,魏德曼(Weidman)等在总结以往关于学生专业成长与职业发展相关研究文献的基础上,提出了适用于研究生学术职业成长问题探讨的社会化理论模型并建构了相应的分析框架<sup>[6]</sup>。对于学术型研究生而言,研究者们更关注其学术化的一面,通常将个体学术情感即专业认同、专业承诺、学术职业激情等的发展视为个体特征、组织环境、专业共同体(professional communities)和个人(关系)共同体(personal communities)等内、外部因素交互作用的结果。这些因素对不同个体的不同社会化阶段所起到的作用会有所不同。

部分研究实证检验了个体内部因素与外部环境支持对研究生学术热情的影响。有学者采用个案研究法,分析了某一学术型硕士生就读期间的学术热情变化情况,指出学术组织环境是学生成长的关键显性动力,个体对教育环境支持和组织学术氛围的整体感知影响着个体在学术场域中的情感体验<sup>[1]</sup>。部分学者基于魏德曼的社会化模型展开探讨,发现学生的学术活动参与、社交关系和外部组织支持等对其学术职业认同和学术职业激情具有正向预测作用<sup>[7]</sup>。亦有学者基于全球性大样本分析发现,学生的数据收集与分析能力、研究设计能力、学术论文撰写能力等专业能力可以通过提高其对职业前景的期待,进而增强其从事学术职业的可能性<sup>[8]</sup>。另有较多研究表明,在个体的学术发展(如读博意愿、学术志趣、学术职业获得等)中存在个体特征差异<sup>[7,9]</sup>,如男性比女性有着更高的学术职业认同和学术职业激情,来自经济较发达的东部地区或城市地区的学生群体有着更高的学术追求,人文社科专业学生对未来从事学术职业的意愿更为强烈等。

值得注意的是,作为研究生初入学术场域时的重要他人——导师,常被学者们视为影响学生专业发展的关键要素进行单独探讨<sup>[10]</sup>。社会学习理论(Social learning theory)指出,个体总是倾向于去认同(identify)在经验(知识与技能)上优于他们的长者<sup>[11]</sup>,而学生对导师所塑造的良好形象(如博学多识等)的认同程度是影响其专业成长的关键。在研究生的社会化过程中,导师扮演着重要的“专业大使”(ambassadors of the profession)身份,是帮助学生融入学术界的“引路人”<sup>[12]</sup>。导师通过鼓励学生进行学术性创作、参与学术性活动以提升其学术能力,同时通过给学生“灌输”学术职业责任感,促进其学术情感的发展,从而帮助其建构学术职业身份。阿斯汀(Austin)指出研究生教育对帮助学生理解其学术生涯所起到的作用十分有限<sup>[13]</sup>,研究生的专业性知识、技能与情感获取过程中存在非系统性、缄默性及情境依赖性等特征,在规范化的课程学习中,学生通常不能得到有效的、符合其内部学术期望的明确解释及反馈,而作为“缄默知识拥有者”的研究生导师则为其场景性学习提供了天然条件<sup>[14]</sup>。

当前,不少实证研究均表明导师指导对研究生学术成长方面具有显著影响。帕格利斯(Paglis)等的研究发现,导师的学术性指导会提高学生的科研生产效率(如会议论文的接受率、期刊论文的发表率等),导师的心理支持(如关注学生的焦虑情绪、与学生谈论自己的科研经历等)则会显著提升学生对自己能够成功完成一系列研究任务的信心程度<sup>[15]</sup>。部分研究发现导师支持可以通过提高学生的科研能力促进其对学术职业前景的期待<sup>[8]</sup>。同时,学生对导师支持的满意程度与其对课程教学、科研氛围、科研设施、基础设施、项目支持等的满意程度呈显著正相关<sup>[16]</sup>,导师支持能在一定程度上促进学生对就读环境的满意程度。而个体的专业能力及院系部门所提供的各类支持又是影响其学术热情的重要变量。换言之,导师指导可以调节个体能力与教育环境因素对学生学术热情的影响。亦有研究表明导师指导能正向调节硕士生学位论文训练与感知学位价值之间的关系<sup>[17]</sup>,导师学术性支持程度高的学生对科研训练的主动性会更强,使得训练效果更好,进而提升其对所学专业的自信及整体满意度。

综合上述分析,本研究建构了如图1的“学

术型硕士生学术热情影响因素分析模型”,以此探讨个体特征、个体专业能力、院系支持和导师指导对学生专业承诺、学术志趣的影响,以及导师指导在个体专业能力、院系支持与学术热情关系之间的调节效应。

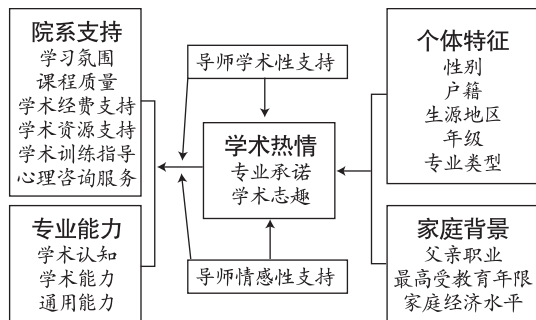


图1 学术型硕士生学术热情影响因素分析模型

基于分析框架,结合上述文献回顾,本研究提出以下假设。

假设1:学术型硕士生的学术热情存在群体差异,具体表现为男性、研一、人文社科专业、非农业户口和东部地区群体的得分显著高于女性、研二或研三、自然科学专业、农业户口和非东部地区群体。

假设2:个体专业能力、院系支持和导师指导对硕士生学术热情具有积极的促进作用。

假设3:导师指导对个体专业能力、院系支持和硕士生学术热情之间的关系具有正向调节作用,即导师的学术性支持或情感性支持越高,这些自变量对硕士生专业承诺及学术志趣的促进作用就越强。

## 二、研究设计

### (一) 调查数据

本研究基于已有量表整合出“学术型硕士生专业社会化及其影响因素调查”问卷(具体量表的参考见“变量选取”部分),该问卷包含个体信息、学习经历与体验、专业发展情况、教育环境等几大部分。其中专业发展情况与教育环境均以硕士生的主观性判断为依据,所涉及的观测题均采取李克特5点量表进行计分。课题组以“线上+线下”的方式向我国“双一流”高校在读学术型硕士生发放问卷,总共发放945份,有效收回934份,回收率为98.84%。

### (二) 变量选取

本研究的因变量为学术热情,由专业承诺和学术志趣两个维度组成。专业承诺和学术志趣的

测量借鉴了帕格利斯等<sup>[15]</sup>以及陆一等<sup>[18]</sup>的量表,结合本研究对象的实际情况和特点对原始量表进行了适当删减,对部分表述进行了转换,制定了相应的测量指标。专业承诺由“在我的职业生涯规划中,我把学术研究放在首位”等四个题项构成;学术志趣由“我有志于成为研究者,愿意持续的努力付出,未来为相关领域做出重大贡献”等四个题项构成。两个维度的观测题均采用李克特5点量表进行计分,“非常不符合”“比较不符合”“一般符合”“比较符合”“非常符合”五个选项分别计分为1—5,各维度取总分(下同)。

自变量可分为四大类。第一类是学生的个体特征,包括性别、户籍、生源地、年级、专业类型等。由于这些变量为分类变量,在分析时作虚拟变量处理,分别以女性、农业户口、非东部地区(指西部、中部和东北地区)、低年级(指以课程学习为主的研一阶段)、自然科学专业为虚拟。

第二类是个体专业能力,由学术认知、学术能力和通用能力三个维度构成,根据《一级学科博士、硕士学位基本要求》(2014版)等对学术型硕士生的培养要求设置相应题项。学术认知指个体对“本专业的理论知识”“本专业国内外研究动态和研究热点”等的熟悉程度,由四个题项构成;学术能力指个体“独立开展学术研究的能力”“调研、考察的实践能力”等,由五个题项构成;通用能力指个体的“社会交往能力”“团队合作精神”等,由四个题项构成。

第三类是导师支持,分为学术性支持和情感性支持两个维度。学术性支持由“导师在研究方向的选择和研究上给予我很好的指导”等三个题项构成;情感性支持由“导师在生活及情感方面给予了我很大帮助”等三个题项构成。

第四类是院系支持,由学习氛围、课程质量、学术经费支持、学术资源支持、学术训练指导、心理咨询服务六个维度构成。学习氛围、课程质量、学术经费支持分别以“所在部门/院系有着较为浓郁的学习氛围”“硕士课程为我开展学术研究提供了很大帮助”“学院提供了充分的学术经费支持”题项进行测量,均以“非常不符合=1”到“非常符合=5”进行计分,设置为1—5分的定序变量;学术资源支持、学术训练指导和心理咨询服务分别由“学校图书馆设施充足(即物资资源和在线资源)”等三个题项、“学院提供了研究所需的知识性和方法论课程”等三个题项、“院系/学

校提供了充足的心理咨询服务”等三个题项构成。

潜在影响,将“父亲职业”“家庭成员最高受教育年限”“家庭经济水平”等设置为控制变量。

此外,为避免硕士生家庭背景因素所带来的

上述变量详细信息如表1所示。

表1 相关变量的说明及描述统计

变量	观测题	变量说明	均值	标准差
学术	专业承诺	4 克隆巴赫系数为 0.905(4—20 分)	12.430	3.398
热情	学术志趣	4 克隆巴赫系数为 0.848(4—20 分)	12.890	3.267
个体特征	性别	1 0=女;1=男	—	—
	户籍	1 0=农业户口;1=非农业户口	—	—
	生源地区	1 0=非东部地区;1=东部地区	—	—
	年级	1 0=低年级;1=高年级	—	—
	专业类型	1 0=自然学科;1=人文社科	—	—
个体专业能力	学术认知	4 克隆巴赫系数为 0.903(4—20 分)	13.430	2.714
	学术能力	5 克隆巴赫系数为 0.895(5—25 分)	16.620	3.547
	通用能力	4 克隆巴赫系数为 0.765(4—20 分)	13.700	2.647
导师指导	学术性支持	3 克隆巴赫系数为 0.897(3—15 分)	10.830	2.630
	情感性支持	3 克隆巴赫系数为 0.884(3—15 分)	9.410	2.865
院系支持	学习氛围	1 定序变量(1—5 分)	3.630	0.907
	课程质量	1 定序变量(1—5 分)	3.440	0.945
	学术经费支持	1 定序变量(1—5 分)	3.310	1.026
	学术资源支持	3 克隆巴赫系数为 0.814(3—15 分)	11.160	2.252
	学术训练指导	3 克隆巴赫系数为 0.827(3—15 分)	11.260	2.280
	心理咨询服务	3 克隆巴赫系数为 0.844(3—15 分)	10.440	2.544
家庭背景	父亲职业	1 控制变量(0=非管理层或非专业技术人员;1=管理层或专业技术人员)	—	—
	最高受教育年限	1 控制变量(0—22 年)	12.900	3.505
	家庭经济水平	1 控制变量(1—6 分)	2.870	0.867

(三)分析方法

本研究采用多元线性回归方法进行后续分析,以考察个体专业承诺及学术志趣发展的影响因素。同时采用逐步递增变量的建模方式,查看不同变量的加入对已有自变量影响情况的变化。回归模型如下:

$$Y_i = a_{0i} + a_{1i}X_{1i} + a_{2i}X_{2i} + \dots + a_{mi}X_{mi}, (i = 1, 2)$$

当  $i = 1$  时,因变量为“专业承诺”,探讨各自变量对硕士生专业承诺发展的影响;当  $i = 2$  时,因变量为“学术志趣”,探讨各自变量对硕士生学术志趣发展的影响。

导师指导变量在上述回归模型中作为自变量  $X$ ,而在进行调节效应分析时,将其设置为调节变量  $Z$ ,并依次将调节变量与个体专业能力及院系支持等自变量相乘,形成乘积项“ $Z \times X$ ”纳入分析模型,以考察导师指导变量的调节效应。具体分析模型如下:

$$Y_i = a_{mi} + b_{mi}X_{控制} + c_{mi}X + d_{mi}Z_m + e_{mi}X \times Z_m + \varepsilon, (i = 1, 2; m = 1, 2)$$

当  $i = 1$  或  $i = 2$  时,因变量分别为“专业承诺”或“学术志趣”;当  $m = 1$  或  $m = 2$  时,调节变量分别为“学术性支持”或“情感性支持”。在基于多元回归的调节效应分析中,为避免乘积项“ $Z \times X$ ”与自变量  $X$ 、调节变量  $Z$  放入同一模型中进行分析时所产生的多重共线性问题,研究者们通常先将各变量进行中心化处理,再产生乘积项“ $Z \times X$ ”。因此,本研究在进行调节效应分析时,模型中所用到的  $X$ 、 $Z$  均为中心化后的值。此外,在每一次的具体分析中,本研究将模型中的调节变量均只设置一个,即当  $Z_1$  作为调节变量时, $Z_2$  则被视为控制变量纳入模型,自变量也按上述程序进行操作,即当  $X_1$  作为与调节变量相乘的自变量时,其余  $X_2$ 、 $X_3$ …… $X_n$  均被视为控制变量纳入模型。

三、研究结果

(一)学术型硕士生学术热情的影响因素分析

表2中的模型1a包括家庭背景、个体特征、

个体专业能力和院系支持变量。分析发现,性别、户籍和年级变量有显著的统计学效应,男性群体、农业户口群体、低年级群体分别比女性群体、非农业户口群体、高年级群体有着更高的专业承诺。学术认知、学术能力、课程质量和学术经费支持变量也具有显著的统计学效应,这些变量的回归系数均为正,说明个体学术认知及学术能力越强、院系提供的课程质量越高、学术经费越充分,个体的专业承诺就越强。

模型 1b 在模型 1a 的基础上加入了导师支持变量,发现性别、户籍和年级变量的影响仍然显著,且回归系数正负情况与模型 1a 中一样。学术认知、学术能力、课程质量和学术经费支持变量仍具有显著正向影响。情感性支持变量具有显著的正向影响,导师的情感性支持态度越高,个体的专业承诺就越强。学术性支持变量的影响并未达到显著性水平。

据模型 2a 可知,在控制了家庭背景变量后,学术志趣维度的户籍差异和生源地差异均不显著,但存在显著的性别差异、年级差异和专业类型差异,男性群体、低年级群体、人文社科专业群体分别比女性群体、高年级群体、自然科学专业群体有着更高的学术志趣。学术认知、学术能力、通用能力和课程质量变量均具有显著的正向影响,个体学术认知、学术能力及通用能力越强、院系提供的课程质量越高,学生的学术志趣就越高。

在加入导师指导变量后,户籍和生源地变量仍无显著的统计学效应,性别、年级和专业类型变量仍然显著。学术认知、学术能力、通用能力和课程质量变量的影响仍具有显著的统计学效应。导师学术性支持变量的影响达到显著性水平,其对个体学术志趣的提升有正向促进作用,而导师的情感性支持变量的影响并不显著。

综上,假设 1 和假设 2 得到了部分验证。

表 2 学术型硕士生学术热情的影响因素分析

自变量	Y=专业承诺				Y=学术志趣			
	模型 1a		模型 1b		模型 2a		模型 2b	
性别	0.743***	(0.199)	0.737***	(0.196)	0.446*	(0.194)	0.471*	(0.189)
户籍	-0.400*	(0.203)	-0.398*	(0.200)	-0.156	(0.198)	-0.183	(0.193)
生源地	-0.002	(0.185)	-0.029	(0.182)	-0.114	(0.181)	-0.128	(0.176)
年级	-0.840***	(0.196)	-0.798***	(0.193)	-0.857***	(0.191)	-0.825***	(0.186)
专业类型	-0.145	(0.200)	-0.245	(0.197)	0.584**	(0.194)	0.487*	(0.190)
学术认知	0.273***	(0.056)	0.276***	(0.056)	0.190***	(0.055)	0.177**	(0.054)
学术能力	0.226***	(0.045)	0.202***	(0.045)	0.165***	(0.044)	0.139**	(0.043)
通用能力	0.070	(0.046)	0.033	(0.046)	0.185***	(0.044)	0.157***	(0.044)
学术性支持			0.092	(0.052)			0.246***	(0.050)
情感性支持			0.161***	(0.046)			0.074	(0.045)
学习氛围	0.232	(0.143)	0.078	(0.144)	0.204	(0.14)	-0.001	(0.139)
课程质量	0.417**	(0.145)	0.295*	(0.144)	0.433**	(0.141)	0.330*	(0.139)
学术经费支持	0.424***	(0.123)	0.369**	(0.121)	0.226	(0.119)	0.163	(0.117)
学术资源支持	-0.088	(0.069)	-0.062	(0.068)	-0.117	(0.067)	-0.111	(0.066)
学术训练指导	-0.048	(0.061)	-0.039	(0.061)	0.096	(0.06)	0.077	(0.059)
心理咨询服务	0.014	(0.049)	-0.041	(0.049)	0.059	(0.048)	0.014	(0.048)
常数项	2.267**	(0.731)	2.061**	(0.720)	1.450*	(0.712)	1.148	(0.694)
R <sup>2</sup>	0.354		0.377		0.337		0.374	
N	934		934		934		934	

注: \*表示  $p < 0.05$ , \*\*表示  $p < 0.01$ , \*\*\*表示  $p < 0.001$ ; 上述模型均控制了家庭背景变量,且各模型所纳入的自变量之间均不存在多重共线性问题。

### (二) 导师指导对学术型硕士生学术热情的调节效应分析

导师的学术性支持对各自变量与因变量之间

的关系均无显著的调节作用,导师的情感性支持对部分自变量与因变量的关系有显著的调节作用,限于篇幅,未将乘积项没有达到显著水平的模

型结果放入表中。据表3可知,当因变量为专业承诺时,乘积项“情感性支持×学术认知”“情感性支持×学术能力”“情感性支持×通用能力”“情感性支持×学习氛围”“情感性支持×学术经费支持”的回归系数均为正且均达到显著水平,说明情感性支持对学术认知与专业承诺、学术能力与专业

承诺、通用能力与专业承诺、学习氛围与专业承诺、学术经费支持与专业承诺之间的关系均具有显著的正向调节作用;当因变量为学术志趣时,仅乘积项“情感性支持×学术认知”的回归系数为正且达到显著水平,说明情感性支持对学术认知与学术志趣之间的关系具有显著的正向调节作用。

表3 情感性支持的调节效应分析

因变量	模型	乘积项	交互项系数	标准误	R <sup>2</sup>
专业承诺	模型 3a	情感性支持×学术认知	0.022 *	0.010	0.380
	模型 3b	情感性支持×学术能力	0.018 *	0.007	0.381
	模型 3c	情感性支持×通用能力	0.027 **	0.010	0.382
	模型 3d	情感性支持×学习氛围	0.086 **	0.030	0.382
	模型 3e	情感性支持×学术经费支持	0.074 **	0.027	0.382
学术志趣	模型 4a	情感性支持×学术认知	0.022 *	0.010	0.378

注:上述模型均控制了表1所涉及的其他变量,限于篇幅仅列出每个模型中具有显著的统计学效应的乘积项回归系数及其标准误。

综上,假设3得到了部分验证。

#### 四、研究结论与建议

##### (一)结论

首先,不同个体特征硕士生的专业承诺和学术志趣存在群体性差异。在控制了个体家庭背景因素、专业能力因素和环境因素后,基于性别特质,男、女群体在专业承诺、学术志趣维度的差异显著,相比于女性,男性的得分更高。户籍差异仅在专业承诺维度显著,农业户口的硕士生比非农业户口的硕士生的表现更好。年级对硕士生的学术热情提升有负向抑制作用,相比于低年级硕士生,高年级硕士生的专业承诺和学术志趣均更低。此外,专业类型会显著影响学术志趣,人文社科专业硕士生在此维度表现优于自然科学专业硕士生。

其次,较强的个体专业能力、较高的课程质量与较充分的学术经费支持将有助于硕士生的学术热情提升。数据分析显示,硕士生较高的学术认知与较强的学术能力将有助于学术热情各维度的提高,而较高的通用能力能显著提升其学术志趣。课程质量正向预测硕士生学术热情,硕士课程对个体开展学术研究的帮助越大,越能促进其专业承诺和学术志趣的提升。学术经费支持正向预测硕士生专业承诺,学生对院系提供的经济支持认同感越高,其专业承诺程度也越高。

最后,导师支持对硕士生学术热情的发展具有显著影响,且导师的情感性支持对部分自变量与学术热情各维度的关系具有显著的正向调节效应。在控制了个体特征及家庭背景、个体专业能

力、院系支持变量后,导师的学术性支持可正向预测硕士生的学术志趣,导师的情感性支持可正向预测硕士生的专业承诺,说明导师的学术性支持或情感性支持程度越高,对硕士生学术热情提升的帮助就越大。导师的学术性支持在各自变量与专业承诺、学术志趣的关系中并不具有显著的调节作用,而导师的情感性支持对学术认知、学术能力、通用能力、学习氛围、学术经费支持与专业承诺之间的关系以及学术认知与学术志趣之间的关系均具有显著的正向调节作用。从中可以看出,导师的情感性支持更易调节个体专业能力以及外部学术支持与学术热情之间的关系。高情感性支持的个体对自身专业能力及外部环境支持的满意程度越高,其在学术热情上的得分也越高。而对于低情感性支持的个体而言,自身通用能力及外部学习氛围会负向抑制其专业承诺的发展。

##### (二)建议

其一,注重硕士生群体差异,关注部分特定群体的学术热情发展。给予女性群体更多的情感性关注,消除培养过程中存在的显性或隐性歧视。关注新型弱势群体,找寻农业户口群体(过去常被定义为相对弱势群体)表现优于非农业户口群体(过去常被定义为相对优势群体)的原因。关注硕士生学术热情发展上的学科差异,尤其注重理学、工学、农学、医学等自然科学专业学生的学术志趣培养。同时重视硕士生初级社会化进程即低年级阶段向高年级阶段的转变过程,关注转变环节中影响个体学术热情的关键事件,避免硕士生培养各环节的同质化倾向,防止“入学时专业

承诺及学术志趣较高,而经过硕士项目培养后丧失学术热情”的现象出现。

其二,在学术型硕士生培养过程中,应加强外部学术支持及经济支持,通过提高硕士课程质量、加大学术经费力度等,保障学生学术性资源的可获得性,促进其专业能力的提升,进而提高其学术热情。一方面,围绕学术认知、学术热情、学术道德等方面构建以识别个体优势为目的的多元评价体系,基于分析结果提供针对性、多样性的课程辅导,如给予课程学习中“慢进度”学生基础性知识补偿辅导,安排“快进度”学生参与科研技能提升计划,切实提高研究生整体科研认知水平,激发其学术激情。另一方面,设置多类型、多层次的学术项目经费,为硕士生开展研究提供经济保障。学院及部门应鼓励有能力的研究生积极申报课题,学以致用,在巩固所学课程知识的同时,提升其项目申报、研究计划撰写等调查实践能力。

其三,倡导导师积极参与研究生培养全过程,发挥“学术引路人”作用。要在研究生培养过程中,如课程选择、开题报告、中期考核、毕业论文汇报等关键环节,强化导学关系的契约性,明确导师和学生双方的责任与义务,加强导师的学术性指导,建构双方周期性深度交流机制,缓解研究生各环节过渡时期的压力。导师应主动了解学生学术以外的生活,关注学生的心理健康状况,通过情感双向互动释放学生情绪压力,提高师门凝聚力,进而激发其学术热情。导师应根据学生专业能力发展情况与院系学习资源供给情况提供适切性指导。对于专业能力较强的学生,导师应更多关注其非学术性生活即日常事务上的问题,若学校或院系部门学习氛围较为浓厚、学术资源(如项目经费等)较为丰富,导师则应给予学生更多情感性支持,以发挥导师在资源配置中的调控作用,即师门内资源与师门外资源形成互补关系,发挥教育资源的最大功效,以切实促进学生的学术性成长。此外,院系及其他各部门可通过访谈、问卷等形式识别导师支持程度较低的学生群体,给予其更多的学术性支持,提高其对院系学习氛围的认同度,提升其学术认知与能力,进而从整体上提高全体硕士生的学术热情。

### 参考文献:

[1]朱志勇,刘婷.“挣扎的尘埃”:研究生学术热情变化的个案研究[J].教育学术月刊,2019(2).

[2]韦伯.学术与政治[M].钱永祥,等译.桂林:广西师范大学出版社,2010.

[3]Merton R K,Reader G R,Kendall P L. The student-physician: Introductory studies in the sociology of medical education[M]. Cambridge:Harvard University Press,1957.

[4]Miller S E. A conceptual framework for the professional socialization of social workers[J]. Journal of Human Behavior in the Social Environment,2010(7).

[5]Becker H S,Geer B,Hughes E, et al. Boys in white: Student culture in medical school[M]. Chicago:University of Chicago Press,1961.

[6]Weidman J C,Twale D J,Stein E L. Socialization of graduate and professional students in higher education: a perilous passage? [R]//ASHE-ERIC Higher Education Report, 2001(3).

[7]黄亚婷,王思遥.博士生学术职业社会化及其影响因素研究——基于《自然》全球博士生调查数据的实证分析[J].中国高教研究,2020(9).

[8]王传毅,王宇昕.博士生自我认知、培养环境与学术职业选择——基于2019年Nature全球博士生调查数据的实证研究[J].国家教育行政学院学报,2020(3).

[9]邵剑耀.人际关系对学术型硕士生学术化的影响研究[J].教育科学探索,2023(1).

[10]陈春平,胡何琼.学术型博士视角下导学关系的归因探析——基于13位人文社科博士生的质性研究[J].教育理论与实践,2022(9).

[11]Bigelow J R,Johnson W B. Promoting Mentor-Protégé Relationship Formation in Graduate School[J]. The Clinical Supervisor,2001(1).

[12]Lechuga V M. Faculty-graduate student mentoring relationships: mentors' perceived roles and responsibilities [J]. Higher Education,2011(6).

[13]Austin A E. Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education[J]. International Journal for Academic Development,2009(3).

[14]李澄锋,陈洪捷.主动选择导师何以重要——选择导师的主动性对博士生指导效果的调节效应[J].高等教育研究,2021(4).

[15]Paglis L L,Green S G,Bauer T N. Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes[J]. Research in Higher Education, 2006(4).

[16]许丹东,傅道麟,吕林海.博士生学术经历具体满意度与整体满意度的关系研究[J].江苏高教,2020(7).

[17]古继宝,何昌清,刘和福.学位论文训练对专业学位研究生就业能力影响机制的实证研究[J].学位与研

究生教育,2015(5).

[18]陆一,史静寰.拔尖创新人才培养中影响学术志

趣的教育因素探析——以清华大学生命科学专业本科生为例[J].教育研究,2015(5).

## Analysis of Influencing Factors of Academic Passion of Academic Master Students; Also on the Moderating Effect of Supervisor's Support

SHAO Jianyao

(Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China)

**Abstract:** The master's stage is the initial one for individuals to enter the academic field formally, which is very important for the formation of their academic passion. There are significant differences in gender, census register, grade and major type in the development of academic masters' academic passion. The academic cognition, academic abilities, emotional support of supervisors, curricula quality and academic fund support positively predict the students' professional commitment. The academic cognition, academic abilities, general abilities, academic support of supervisors and curricula quality positively predict their academic interests. Supervisors' academic support has no significant moderating effect, but their emotional support is easier to adjust the relationship between individual professional abilities, external academic support and professional commitment, academic interests. Based on this, postgraduate training institutions should pay attention to the development of academic passion of some specific groups and ensure the availability of students' academic resources. Supervisors should actively participate in the whole process of postgraduate training, and provide the appropriate guidance according to the condition of development of students' professional ability and supply of external resources.

**Key words:** academic master student; academic passion; influencing factor; supervisor's support

(责任编辑 合壹)

### 版权声明

根据《中华人民共和国著作权法》《信息网络传播权保护条例》等国家有关法律规定,本刊作如下声明:

1. 作者向本刊投稿,即意味着将作品的发表权、删改权、信息网络传播权、数字化汇编权、数字化复制权、数字化制品形式(包括光盘、互联网出版物)出版发行权等权利授予本刊,并视同许可本刊官方新媒体免费转载以及与有关数据库的合作(本刊不再另行支付费用)。如不同意以上授权,请在投稿时说明。

2. 本刊载刊的全部编辑内容归《鲁东大学学报(哲学社会科学版)》编辑部所有,非经书面同意,任何单位和个人不得转载、摘编、刊印或以其他方式使用在本刊发表的文章等。如有违反,本刊保留一切法律追究的权利。

3. 本刊版面、栏目等受著作权法保护,对复制、仿制、假冒者将追究法律责任。

4. 已在本刊发表的作品,本刊有免费结集出版精华本、合订本,以及相关电子产品的权利,有特别声明者除外。

《鲁东大学学报(哲学社会科学版)》编辑部