

文章编号: 2095-1663(2023)02-0034-09 DOI: 10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2023.02.06

博士生课程学习成效的影响因素研究

——基于32名博士生课程学习经历的访谈资料分析

邢晓¹, 刘亚敏²

(1. 武汉大学教育科学研究院, 武汉 430072; 2. 华中科技大学教育科学研究院, 武汉 430074)

摘要: 博士生课程学习成效是博士生课程质量评价的重要标准, 从博士生视角反观并审思其课程学习经历, 考察影响博士生课程学习成效的关键因素, 有助于强化对博士生成长的关注, 完善博士生课程质量评价指标体系。基于A大学分布于16所学院9大学科门类的32位博士生深度访谈质性分析, 博士生课程学习成效深受博士生学习心理与行为、教师角色及教学风格、课程制度安排与学习氛围的交互影响。为充分发挥上述因素之间积极交互作用, 提升课程学习成效, 有必要强化课程的科研服务功能与教师的引导作用, 建立常态化课程学习需求分析机制及弹性选课制度, 营造师生同伴间积极对话与良性互动的学习氛围, 以激发博士生课程学习内生动力, 促进博士生自我发展与博士生课程质量的提升。

关键词: 博士生课程; 课程学习经历; 课程学习成效; 质量评价

中图分类号: G643

文献标识码: A

一、问题的提出

博士生课程学习是博士生培养的关键环节^[1], 直接影响博士生自我发展与培养质量。在《关于改进和加强研究生课程建设的意见》(2014)、《关于进一步规范和加强研究生培养管理的通知》(2019)、《关于加快新时代研究生教育发展的意见》(2020)等政策的持续加持下, 博士生课程学习愈发受到高校及培养单位的重视, 课程学习成效作为衡量博士生培养质量的重要指标^[2]也受到广泛关注。尽管有研究已证实了课程学习在促进博士生能力提升^[3]、科研产出^[4]、人际交往^[5]、角色转型^[6]以及降低延毕风险^[7]等方面的重要作用, 仍有诸多研究表明课程学习在我国高等院所博士生培养环节中实际效用不佳^[8-9], 博士生对课程与教学的满意度较

低^[10-12], 这与本研究通过访谈资料分析所得课程学习成效低迷的结果相类似。面对上述成效不佳之困境, 有必要在深入剖析博士生课程学习成效影响因素的基础上, 明晰问题成因并提出针对性策略。从博士生课程学习经历出发, 可为该问题的探寻提供博士生视角下更加细微的信息和丰富的依据, 亦有助于彰显“以学生发展为中心”的质量文化。基于此, 本研究通过考察博士生的课程学习经历, 剖析影响博士生课程学习成效的关键因素, 为解释博士生课程学习成效不佳问题提供依据, 为改善博士生课程学习成效提供合理化建议, 以期对博士生的学习成长以及院校课程服务质量的提升带来有益启示。

二、研究方法与过程

从博士生视角出发, 考察博士生课程学习成效

收稿日期: 2022-04-02

作者简介: 邢晓(1993—), 女, 湖北十堰人, 武汉大学教育科学研究院博士研究生。

刘亚敏(1976—), 女, 湖北武汉人, 华中科技大学教育科学研究院教授, 博士生导师。

基金项目: 教育部人文社会科学研究规划基金项目“我国高校博士生教育质量治理机制研究”(18YJA880057)

影响因素,离不开对博士生个体课程学习经历与体悟的探究。这一过程的微观性、情境性、互动性、反思性特征决定了本研究适用于质性研究方法,通过深度访谈,在研究者与博士生的深层对话中,挖掘和捕捉一般性理论与量化数据所无法充分解释的真实体悟,并运用扎根理论对访谈资料进行逐级编码,提炼博士生课程学习成效影响因素,真实反映博士生课程学习的现实困顿。为便捷高效地对访谈资料、

备忘录等非结构化数据进行存储、归类、检索、分析及阐释,研究采用 Nvivo12 辅助编码。

(一)研究对象

为确保数据的可获得性及所收集信息的真实性与有效性,本研究充分考虑了样本在学科归属、学位类型、年级与性别等方面的分布特征,并征询其参与意愿,最终选定 32 名学术型博士研究生开展访谈(基本信息见表 1)。

表 1 受访者基本信息

编号	性别	年级	院系	专业
A01	男	2017 级	哲学学院	马克思主义哲学
A02	女	2020 级	哲学学院	马克思主义哲学
A03	男	2020 级	文学院	写作学
A04	女	2019 级	文学院	中国现当代文学
A05	女	2019 级	历史学院	专门史
A06	男	2018 级	历史学院	专门史
A07	男	2020 级	经济与管理学院	人力资源管理
A08	男	2020 级	经济与管理学院	企业管理
A09	女	2018 级	经济与管理学院	企业管理
A10	女	2016 级	法学院	国际公法
A11	女	2016 级	法学院	国际公法
A12	男	2020 级	政治与公共管理学院	行政管理
A13	女	2019 级	政治与公共管理学院	政治学理论
A14	女	2020 级	教育科学研究院	教育经济与管理
A15	女	2020 级	信息管理学院	出版发行学
A16	男	2020 级	数学与统计学院	基础数学
A17	女	2019 级	数学与统计学院	计算数学
A18	男	2019 级	物理科学与技术学院	理论物理
A19	女	2020 级	物理科学与技术学院	光学
A20	女	2019 级	资源与环境科学学院	环境科学与工程
A21	男	2020 级	资源与环境科学学院	环境科学与工程
A22	女	2020 级	电气与自动化学院	电气工程
A23	男	2019 级	电气与自动化学院	电气工程
A24	女	2020 级	土木建筑工程学院	岩土工程
A25	男	2019 级	土木建筑工程学院	岩土工程
A26	男	2019 级	土木建筑工程学院	岩土工程
A27	男	2019 级	土木建筑工程学院	岩土工程
A28	男	2020 级	基础医学院	生物学
A29	男	2019 级	基础医学院	生物学
A30	女	2019 级	第二临床学院	肿瘤学
A31	女	2020 级	水利水电学院	水文学及水资源
A32	男	2020 级	水利水电学院	水文学及水资源

(二)资料收集

本研究的访谈资料来自一项关于我国高校博士生教育质量治理机制的系统研究,访谈内容涵盖博士生课程学习、读博动因与读博规划、师生交往、读

博困境、自我评价、博士培养制度、资源与环境保障等多个维度,历时 3 个月并获取 30 余万字访谈资料。在课程学习维度,主要围绕如何看待博士生课程学习、如何评价现有课程制度要求、教师在教学过

程中有何作用、自身在课程学习中有何收获以及对博士生课程学习有何需求或改进建议等问题开展访谈,并对所获数据展开深入分析。其中,理论饱和问题是确定研究是否需要继续抽样的关键。对此,建构主义扎根理论(Constructing Grounded Theory)创建者凯西·卡麦兹(Kathy Charmaz)认为解决理论饱和问题需要“对现场所发生的事情保持开放态度,愿意为此殚精竭虑。当你陷入其中时,返回去对早期的数据重新编码,看是否发现了新的线索”^{[13]147}。本研究经过了多次重新编码、反复筛选、删减合并等工作,尽可能对数据进行充分、客观、全面的分析与阐释,认为访谈资料为范畴、概念的生成提供了充足的证据支撑,研究者亦对上述范畴、概念

所构成的博士生课程学习成效及其影响因素进行了充分解读,即再多的数据对于生成一个既有的范畴(即已经生成的)不再有必要^[14],据此视研究所需数据及其阐释已趋于饱和。

(三)编码分析

在开放式编码阶段,依据“保持开放”“贴近数据”“简洁明确”“分析比较”等原则^{[13]63},对访谈文本进行逐份、逐行分析。为减少研究者受个人先验认知与主观偏见的影响,尽量使用受访者原始语句进行概念化命名,并在 Nvivo12 系统中生成 500 条初始概念。由于存在大量重复和同质化概念,经筛选、合并与比较之后共提取出 51 个开放式编码(部分示例见表 2)。

表 2 开放式编码(部分示例)^①

原始资料中代表性语句	开放式编码
A07-07 英语课身边好多人都没去。	消极应付
A17-13 我觉得课程学习需要学生的自主能动性。	积极进取
A07-02 听到上上几届有人挂科,会感到一些课程压力。	学业压力
A13-12 有时候更需要考虑他(博导)的情绪、心情。	人际压力
A13-07 比如能不能教一下写作、投期刊,或者开定量的课。	科研成长
A04-10 如果可以的话,更需要多提供讨论课或学术交流活动。	学术交流
A12-06 我们课每周都要汇报。	课堂报告
A02-17 目前在写课程论文。	课程论文
A11-18 除了课程在图书馆看书比较多。	阅读
A18-19 现在课少了,主要就是写论文。	写作
A01-17 老师是引导者,将研究热点、现状带进课堂。	引导者
A02-22 老师的课堂点评可以起到醍醐灌顶的作用。	反馈者
A19-18 老师可能就是完成任务,每个地方都蜻蜓点水。	消极应付
A23-33 老师课备得特别好。	积极认真
A02-11 我们上课基本就是选一个专题做报告,老师会点评。	专题汇报式
A11-14 小组的话,大家互相探讨就会学到很多。	互动研讨式
A16-10 有时候我们专业能修的课很少。	课程类型设置
A11-04 如果人少这门课可能就不开了。	选课制度
A04-01 一年级把课都上完了。	课程时间安排
A19-10 基本上期末就是闭卷考试、交论文或者讲 PPT 这三种形式。	课程考核方式
A23-37 反正互动很少。	师生互动与讨论
A32-15 跨学院的课比较麻烦,不知道老师在哪或者他的联系方式。	跨学院交流
A17-11 从知识体系结构的完善来看,课程还是有帮助的。	拓展知识与视野
A25-05 我们当时有学一些软件和检测技术,对我们挺有帮助。	方法习得
A04-04 课程有帮助,但是不大。	低效
A19-21 感觉是在浪费时间。	无效
A06-02 老师当时专门以美国史作为例子进行了一个讲座,对于美国史研究很有用。	较高效
A05-01 专门讲资料怎么搜集的讲座对我们帮助真是非常大。	高效

在开放式编码基础上,通过对 51 个开放式编码进一步比较、归纳、整合,提炼并生成博士生课程学

习态度、课程学习需求、课程设置、课程学习要求、教师角色、成效度感知、课程学习收获等 13 个主轴式

编码。通过对各主轴式编码之间关系的考察与分析,最终概括出博士生学习心理与行为、教师角色及教学风格、课程制度安排与学习氛围、博士生课程学习成效 4 个选择性编码作为主范畴(如表 3,编码后的数字代表重复出现次数)。经系统梳理和分析主

范畴之间的关系发现,除“博士生课程学习成效”主范畴指向结果之外,其他三项主范畴均是影响该结果的过程性因素,由此,构成了以“博士生课程学习成效及其影响因素”为核心范畴的编码体系。

表 3 博士生课程学习成效及其影响因素编码表

开放式编码	主轴性编码	选择性编码
消极应付(23)、抵制回避(9)、积极进取(9)	课程学习态度(41)	博士生学习心理与行为(156)
学业压力(12)、跨专业压力(2)、人际压力(2)	课程学习压力(16)	
科研成长(18)、课程优化(17)、师生交往(8)、学术交流(5)	课程学习需求(48)	
课堂报告(14)、课程论文(8)、认真听课(5)	课程学习投入(27)	
阅读(9)、写作(5)、自主探究(5)、补课(3)、做实验(2)	课外自主学习(24)	
课程类型设置(36)、选课制度(20)、课程层次结构(11)、配套教材(2)	课程设置(69)	课程制度安排及学习氛围(148)
课程时间安排(21)、课程考核方式(10)、课程组织形式(10)、课程数量安排(9)、课程学分要求(7)	课程学习要求(57)	
师生互动与讨论(17)、跨学院交流(3)、课后交流(2)	学习氛围(22)	
引导者(15)、反馈者(11)、启发者(5)	教师角色(31)	教师角色与教学风格(103)
消极应付(15)、积极负责(9)、不够开放(4)、开放(1)	教学态度(29)	
专题汇报式(12)、专题讲座式(9)、传统讲授式(8)、互动研讨式(7)、引导启发式(7)	教学方式(43)	
拓展知识与视野(21)、方法习得(13)、获取交流机会与前沿信息(7)、维系或拓展人际关系(4)、树立学科自信(1)	课程学习收获(46)	课程学习成效(93)
低效(20)、无效(15)、较高效(9)、高效(3)	成效度感知(47)	

三、研究发现

本研究从博士生视角出发,考察博士生课程学习经历,分析影响博士生课程学习成效的关键因素。借助扎根理论研究方法,对 A 大学 32 名学术型博士生访谈数据进行编码分析发现:博士生学习心理与行为、教师角色及教学风格、课程制度安排与学习氛围是影响课程学习成效的三大核心要素,博士生个体的课程学习成效因上述三者之间交互作用程度不同而相差甚远。具体分析如下:

(一)博士生学习心理与行为对课程学习成效产生主导性影响

博士生思维活跃、思想开放,对待课程学习有相对清晰独立的判断和强烈的自主意识。随着博士生自我认知逐步加深、读博学习经历日益丰富以及社会文化交往情境不断拓展,博士生课程学习所持有的态度、产生的需求、面临的压力以及最终表现出的

课内外学习行为也异质多样且不断变化。在明确表明课程学习态度的 20 名受访者中,70%持消极应付甚至抵制回避的态度,认为课程学习“不重要”(A12-09)、“无所谓”(A28-03)或者“完全没必要”(A32-07),多数是为了“凑学分”(A18-21),只要“不挂科就行”(A13-11)。仅少数同学认为“不应该功利看待”(A03-04)课程,课程学习“还是要有”(A01-11)并且需要“发挥主观能动性”(A17-13)。对课程所持有的不同态度往往引发受访者在出勤、听课、完成课堂报告或课程论文等方面投入度的差异,而造成此差异的更深层的原因实则与博士生对课程是否能够满足自身学习需求以及满足程度的判断密切相关。

博士生在主观认知、学习兴趣、能力基础、发展规划等方面的个体差异使其课程学习需求程度或内容不甚相同,比如希望学院开设“以实验室为单位的课程”(A29-16),提供“少而精的讨论与交流”(A04-11),学生可以“自主筛选所需课程”(A32-14),老师

能够“多给予指导和反馈”(A12-08)等。上述期待基本反映出博士生在科研成长、课程优化、师生交往、学术交流方面的学习需求,博士生往往又通过对需求满足程度的判断来影响其投入程度和学习成效。比如,当课程与研究方向相契合,能够满足自身科研需求时,博士生会“比较上进”(A29-07),积极“与老师交流”(A31-16),最终也会在拓宽知识与视野、方法习得、获取交流机会与前沿信息等方面有所收获;否则“可能翘课或不听”(A23-36),也就无所谓实质性收获,后续科研过程中遇到问题时只能通过“查资料”(A19-15)、“自己看书”(A16-18)、“自己找课上”(A15-24)等方式自主解决。对于跨专业的博士生或自主学习能力、适应能力较弱的博士生,也会因此面临来自学业的压力,在评价自身课程学习成效时也往往认为低效或无效。诚然,那些表示没有课程压力的受访者并非都是学习能力较强、获得感较高的博士生,部分也与其所持有的消极应付态度有关。总之,博士生课程学习态度、课程学习需求的合理满足程度以及课程学习投入程度是影响课程学习成效的内在驱动因素。

(二)教师角色及教学风格对课程学习成效产生调节性影响

教师作为博士生课程学习过程中的重要他人,其扮演的角色、教学态度、教学方式都直接或间接地影响着博士生课程学习态度、价值判断以及实际成效。相比传统的知识传授者、教学组织者角色,博士生更关注教师的引导者、启发者和反馈者角色。作为心智相对成熟且独立意识强烈的群体,受访者深感博士阶段学习在知识精深性(A23-28)、方法针对性(A25-01)、学习自主性(A04-07)、学术创新性(A24-33)等方面与本硕阶段之大不同,他们一方面信赖教师在知识储备、思维方式、学术视野、科研能力、科研经验等方面的超强素质,并希望能够在中得到指导与帮助,另一方面又深知任课教师角色的有限性(A01-16),并未希冀教师能够从细节上“手把手”(A13-01)进行传道授业解惑,而更多将教师视为“挖宝藏”(A05-02)过程中指点迷津之人,为“寻宝人”提供思想或方法上的指引(A06-03)与启发(A03-09)。众多受访者还表示教师的课堂点评与反馈“很重要”(A11-16),能够帮助自己及时“查漏补缺”(A27-04),否则难以判断自己“做成什么样子”(A08-07),亦不知“如何改进”(A14-13)。

教师在博士生课程学习中的重要性可见一斑,其作用的实际发挥程度与教师自身教学态度、教学

方式息息相关。当教师“不重视教学”(A16-26)、“以项目为主”(A23-16),在教学中“照本宣科”(A23-26)、“蜻蜓点水”(A19-18)时,课程学习收效甚微。此外,少数受访者表示部分教师教学心态不够开放,如只针对自己师门内学生(A17-17)或自己领域(A20-07)进行授课,同样导致效果不佳。教学方式主要由任课教师自主选择(A15-06),在专题汇报(A23-36)、专题讲座(A06-02)、传统讲授(A17-20)、互动研讨(A11-14)、引导启发(A25-08)等多样化教学方式中,博士生普遍青睐与具体研究问题、研究课题紧密结合,且能够开展充分的课堂讨论与师生交流的互动式、启发式课堂,并表示可以“学到很多”(A11-14),能为科学研究的开展奠定基础。科研心得和实践经验的分享也可以帮助博士生获得更多思想启发和缄默知识。相比之下,提及次数最多的专题汇报式教学尽管在拓展知识与视野、锻炼思维与表达能力等方面占据优势,但也因存在师生态度敷衍、汇报时间分配不合理、教师反馈过少等问题而未能达到理想中的成效。传统讲授式教学,与博士生所期待的教师引导和反馈角色相悖,且缺乏参与感和互动交流,往往成效不佳,已不被博士生所接受。总之,教师的角色、教学态度及方式对博士生课程学习成效带来的影响是直接且深刻的,教师引导与反馈者角色作用的发挥程度、持有的教学态度及其自主选择的教学方式是调节课程学习成效高低的关键性因素。

(三)课程制度安排与学习氛围对课程学习成效产生外在驱动性影响

课程学习制度安排与学习氛围关涉课程设置的层次类型、选课制度、具体要求、人际互动等,经由博士生在现有课程供给体系下适应程度及需求满足程度的映射,成为影响课程学习成效的第三大关键性因素。其中,课程设置是受访者最为关注也是课程供需矛盾最突出的环节。经考察发现,53%的博士生认为当前课程设置不尽合理,如在层次上未与硕士课程相区分(A08-03),在类型上,政治、英语公共必修课欠缺实用性,且缺乏方法训练(A13-07)、软件教学(A23-22)、写作指导(A32-12)或就业指导(A02-05)等实用性课程,在内容上“与专业或研究方向不匹配”(A19-14)、“缺乏必要的吸引力”(A23-18)等,致使博士生课程学习积极性不高。据开设了实用性课程的院系的受访者反映,他们均在文献导读、资料搜集、方法指导等课程中取得了较为满意的收获。此外,博士生作为课程学习的实践主体,在博

士生课程体系规划与课程具体安排中的参与度较低,自主选课的权利受限,主要是被动接受与适应学校(院)课程安排,因此常出现“按人数开课而非按需开课”(A11-05)、“必修课非专业所需”(A17-29)、“需要的课程不开、开设的课程不被需要”(A17-29)等窘境。此外,访谈发现部分学院存在因专业强弱以致开设课程、配套教材、师资队伍分布不均问题。总之,当前课程设置已难以满足博士生课程学习需求。

课程学习要求主要体现在学校(院)对所在专业的博士生达到毕业条件需满足的课程数量及学分、课程学习时段安排、课程组织形式及课程考核方式等方面,比如“6门课可达学分要求”(A15-04)、“博一集中完成课程”(A09-01)、“硕博一起上课”(A02-09),通过考试、课程论文、专题汇报(A19-10)方式进行考核等。受访者普遍认同第一年集中完成课程学业的制度安排,深觉小班教学比大班教学更有效,但在关涉数量和考核方式上则褒贬不一,部分受访者认为课程数量过多,部分受访者反映过多以课程论文为考核方式难以实现有效创新。在制度环境和个体认知重叠交织下,博士生表现出不同程度和不同形式的课程学习行为,直接影响博士生在课程学习中的获得感。此外,良好的人际关系和学习氛围也是激发博士生课程学习积极性的重要因素。受访者普遍反映从“小组合作”(A11-14)、“案例讨论”(A11-12)、“课堂交流”(A23-32)、“给予充分反馈”(A14-13)的氛围中收获更多,但部分课程仍存在博士生参与度低、师生互动少、缺乏跨学院沟通渠道等现象,究其原因则与师生持有态度以及课程设置自身不合理有关。概言之,课程制度安排与学习氛围是影响课程学习成效的外在驱动因素,当课程制度安排与学习需求不匹配时,该矛盾将直接削弱博士生对课程的价值认知与内在行动,亦难以形成积极主动的学习氛围,继而抑制其课程学习成效。

(四)三因素交互作用之下的课程学习成效

博士生课程学习成效离不开博士生自身课程学习态度与需求引导下主观能动性的发挥,也离不开学校(院)课程相关制度规约及学习氛围浸润下任课教师的引导与反馈,是博士生个体、任课教师、课程制度安排与学习氛围三者之间交互作用的结果。在“自觉”与“他律”双重驱动下,博士生经由课程学习投入及师生交往,获得个人的课程体验与收获,并影响博士生最终对课程学习成效的自我感知。经考察,拓展知识与视野(A02-03)、学习研究方法(A25-

05)、获取交流机会与前沿信息(A31-12)是博士生普遍认同的课程学习三大主要收获,为其科研工作地开展提供了必要的知识、能力和信息。此外课程学习也为维系或拓展人际关系(A29-11)、树立学科自信(A03-05)提供了必要的场域。上述收获于跨学科或专业的博士生而言影响尤为显著。尽管如此,在受访者47次^②所提及的课程学习成效感知中,低效占比43%、无效32%、较高效19%、高效6%,可见博士生课程学习总体成效不佳。

通过将较高效和高效学习经历与低效和无效课程学习经历进行对比发现,前者突出特征表现在:其一,师生双方主体性均得以充分凸显。博士生积极对待课程学习并将其与课外自主学习有机结合,教师积极教学并发挥了重要引导作用。其二,课程设置符合博士生实际需求。课程主要是文献导读、文献综述、方法运用、软件操作、英语写作等偏实用类课程,内容多聚焦于专业或研究方向的前沿或热点,有效满足了博士生科研成长需求。其三,师生对话充分。课堂形式以个人展示加教师反馈、小组合作与问题研讨、科研经验与心得分享等对话式、启发式为主,师生互动充分、学习氛围浓厚。反观低效和无效课程学习经历,其突出特征表现在:其一,博士生课程学习态度或教师教学态度消极懈怠,博士生学习内动力不足,教师的指导与反馈作用不明显。其二,课程制度安排与博士生课程学习需求矛盾突出。博士生普遍认为政治和英语等必修公开课“用处不大”,部分必修专业课程与实际研究方向未能紧密结合,而自身所需课程又因选课人数过少或师资力量不足而未能开设,选课制度缺乏必要的自主选择弹性。其三,课程组织形式及学习氛围难以激发学习动力。大班教学、传统的课堂讲授、过于频繁的课堂汇报或密集的课程安排、贫乏的师生互动与交流都会不同程度地降低博士生参与积极性和自主能动性。由此可见,师生双方积极的态度与行动、与博士生课程学习需求合理匹配的课程设置、弹性的自主选课制度、研讨启发式的教学形式以及良好的人际互动与学习氛围是提升博士生课程学习成效的关键。

四、讨论与启示

经考察博士生课程学习经历,博士生学习心理与行为、教师角色及教学风格、课程制度安排与学习氛围是影响课程学习成效必不可少的三大核心要

素。博士生课程学习成效的提升离不开博士生的自主学习、教师的适度引导与课程制度安排及学习氛围的良性驱动。为进一步发挥上述三者之间的积极交互作用,提升博士生课程学习成效,本研究从以下几个方面提出改进策略。

(一)集中强化博士生课程的科研服务功能

研究发现博士生课程在知识习得、方法训练、视野拓展、思维养成、学术交流、学科认同、师生交往等方面发挥着多样化功能。对于从事高层次且能体现学术水平的原创性研究工作^[15]的学术型博士生而言,因其高度关注科研对个人发展的影响,而尤为期待课程学习能服务于自身的科研成长。高深知识学习不再只是博士生参与课程学习的主要目标,博士生普遍在围绕科研能力提升的研究方法训练、创新思维培养、前沿问题探究、学术写作指导等方面有着更加迫切的课程学习需求,也会在上述需求的有效满足中拥有更加积极的学习动力和更高效的学习成效。一项针对48所研究生院博士生的调查结果也同样证实了博士生课程学习与科研活动关系密切度对科研能力的显著正向作用^[16]。发达国家普遍重视通过课程学习提升博士生科研能力与学术兴趣,英国高等教育质量保障署(QAA)在其2018年修正的《高等教育的质量准则》(UK Quality Code for Higher Education)中明确提出要为所有学生提供高质量的课程及学术体验^[17],德国有完善的研讨班制度和教学—研究实验室,瑞士伯尔尼大学(University of Bern)^[18]、意大利博洛尼亚大学(University of Bologna)^[19]、新西兰奥克兰大学(The University of Auckland)^[20]等高校均为博士生提供系列“可转移技能”课程(Transferable Skills Program),这些都为博士生在感兴趣的领域自由开展高深研究打下了坚实基础。为提升博士生课程学习成效,学校(院)须强化课程的科研服务功能,以培养博士生科研能力为核心目标优化课程设置,更新传统“知识结构逻辑”的课程设计理念,改善博士生课程与科研之间相互脱节的问题^[21],为博士生提供更多与科研方向相关的、内容富有时代性与前沿性的专业课程以及研究方法类、实务类、跨学科课程,充分调动博士生课程学习积极性,帮助其掌握更精深广阔的理论、方法和技能。

(二)充分发挥博士生课程教师的引导和组织作用

教师是博士生课程学习的引导者与教学过程的组织者,教师角色发挥的程度深刻影响博士生课程

学习成效的高低。教师角色的有效发挥自然离不开教师自身的教学态度及教学方式,同时也受制于博士生自主学习的积极性和能动性。既有研究亦表明博士生学业成效同时依赖于自我承诺和教师支持^[22],只有当博士生有足够的动力和决心完成学业时才能从教师的支持和指导中受益^[23],可见教师引导作用的发挥程度最终仍受博士生自主学习行为的影响。因此,教师要在激发博士生课程学习主动性与能动性基础上充分发挥自身的引导与组织作用。作为引导者,教师要积极采取问题导向、任务导向的启发式教学促进博士生自主探究和深度思考,培养博士生的高阶思维、批判性思维和实践创新能力,此外还要积极改善课堂单向输送、强汇报弱反馈现状,分享优质学习资源和前沿信息,并针对博士生课程学习表现给予适时充分的反馈、激励或纠正,提升课程学习的价值获得感与效果满意度。作为教学组织者,教师要贴合博士生课程学习需求变化,对自身教学风格、教学内容及师生交流方式等进行适时、适当调整,有效借鉴国外在“协商课程”(Negotiated curriculum)^[24]、“顶点课程”(Capstone course)^[25]、“跨学科课程”(Interdisciplinary curricula)、“合作学习”(Collaborative learning)等方面的有益探索,丰富教学形式、更新教学内容,提升博士生课程学习兴趣,激发博士生课程学习内生动力,在教师引导与学生自主的双向互动中,促进博士生课程学业进步及科研能力的提升。

(三)灵活调整博士生课程制度安排

通过研究发现博士生课程供需矛盾突出,已然成为掣肘博士生课程学习成效的关键。为有效缓解上述困境,高校及各培养单位须针对当前博士生课程制度安排进行灵活调整与优化,促进博士生课程供给与课程学习需求合理匹配。博士生课程学习需求的有效满足对于博士生所持的课程态度和学习行为有着显著的积极影响^[24],为充分激发博士生课程学习内生动力,高校及各培养单位首先须加强对博士生课程学习需求的调研与分析,通过问卷法、访谈法、课堂评价、集体讨论等多样化方式定期采集课程相关需求和反馈意见,并予以积极回应和及时调整,以充分体现对博士生个体差异的尊重以及科研成长、学术交流、人际交往、职业提升等多元需求的观照。其次,为避免“按人开课”“所选非所需”“凑学分”“课程安排过于密集”“重复学习”等诸多现象所造成的博士生课程学习成效不佳问题,培养单位须加强与学校及其他院系间的沟通与合作,优化博士

生选课制度。具体而言,需提升博士生在课程类型、任课教师和上课时间等方面选择的自由度与灵活性,确保课程安排与博士生个性化需求相匹配;统筹优质课程资源和师资力量,为博士生提供更加丰富的跨专业、跨院系课程;借助信息管理平台,为博士生提供线上课程信息查询与线下博士生导师指导相结合的选课指导服务,引导博士生理性选择课程计划。此外,多样化的课程考核方式亦有助于调动博士生参与积极性,因此各培养单位及教师还须积极改善以撰写期末课程论文为主的单一化考核方式,结合教学目标、教学内容以及博士生在课程学习过程中的实际表现采取课堂笔试、课程论文或报告、课程汇报、实验展示(及其相互组合)等多样灵活的方式进行规范全面的考核,以真实反映博士生课程学习的实际收获与遗留问题。一言以蔽之,培养单位及教师应以博士生课程学习需求分析为起点,优化弹性选课制度,丰富课程考核评价方式,提升博士生对课程制度安排的满意度。

(四)积极构建良性互动的博士生课程学习氛围

经考察博士生课程学习经历发现,课程制度对博士生课程学习行为的影响力有限。尽管批评处分、取消成绩、课程重修等约束方式可以在某种程度上规约或矫正博士生课程学习行为,但事实上仍有部分博士生无视或轻视校院的课程规章制度而出现翘课、旷课、迟到早退、考试作弊等不良行为。可见,博士生课程建设过程不仅是一个“规范性建设”的实践发展过程,更是一个“软环境建设”的人际互动和文化塑造过程。学术研究最根本的就是交流^[26],课程学习为博士生师生、生生之间的交往提供了重要的平台和空间,通过交流和讨论形成的良性互动的学术氛围可以有效提高博士生科研兴趣,促使博士生与导师、同学之间相互促进,共同发展。为促进师生同伴间良性互动与积极对话,高校及各培养单位需借助互联网、云计算、人工智能、大数据等技术支撑,优化校内外、院系内外相融通的开放式环境,通过开展讲座、研讨会、项目学习、分组学习、经验分享会等多样化学术交流与研讨活动,促进课程学习与科研训练的有效融合,也为师生之间、同辈群体之间开展交流对话、分享知识经验、加强情感交流、建立信任关系提供充分的机会。教师和博士生也要以更加开放包容的心态和积极自觉的行动参与课程学习,在良好的学术氛围与师生互动中实现个人综合素养的提升以及人际关系的拓展,在自主探索与积极对话的双向建构中获得更具意义的课程体验与

收获。

综上,本研究运用扎根理论研究方法,从博士生视角出发,考察并揭示了博士生学习心理与行为、教师角色及教学风格、课程制度安排与学习氛围三大因素对博士生课程学习成效的深层影响,并针对博士生课程学习成效不佳问题,从课程功能优化、教师角色强化、课程制度改善、师生积极对话等方面提出改进策略。毋庸置疑,研究生管理负责人、教师、同辈群体等作为博士生教育质量主体,其角色、行为与评价在促进博士生自我发展与博士生课程质量提升过程中同等重要。故而,如何推动多元主体积极参与博士生课程学习成效评价,激发各主体之间的自主性、交互性与共生性,通过主体间对话与合作共同构建科学有效的博士生课程质量评价体系,最大限度地促进博士生教育的内生性发展,是未来研究的重点。

注释:

- ① 由于文章篇幅有限,仅选取部分初始编码示例。A01代表第一位受访者,A01-01代表该名受访者的第一条编码语句,以此类推。
- ② 由于存在同一受访者对不同课程学习成效进行评估的情况,因此以出现次数而非人数为统计标准。

参考文献:

- [1] 王顶明. 规范、行动与质量:博士生培养过程管理研究[M]. 广州:广东高等教育出版社,2017:13.
- [2] 佩吉·梅基,内希·博科斯基. 博士生教育评估:改善结果导向的新标准与新模式[M]. 张金萍,娄枝,译. 上海:上海交通大学出版社,2011:05.
- [3] 包水梅. 基于交叉融合的高等教育学学科发展理路[J]. 国家教育行政学院学报,2021(09):45.
- [4] Brewer G A, Douglas J W, Facer R L, et al. Determinants of Graduate Research Productivity in Doctoral Programs of Public Administration[J]. Public Administration Review, 1999, 59(5):373-382.
- [5] Newswander L K. Engagement in Two Interdisciplinary Graduate Programs[J]. Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 2009, 58:551.
- [6] 胡晓阳,贾爱英. 博士生培养过程中和谐指导模式的构建——基于对北京大学在校博士生的调查[J]. 学位与研究生教育,2012(03):1-6.
- [7] 鲍威,张心悦,吴嘉琦. 博士生延期毕业影响因素的实证研究[J]. 江苏高教,2020(07):31.
- [8] 张小民,刘来君,张嘉琦,等. 基于满意度调查的工学博士学位论文质量影响因素研究[J]. 研究生教育研究,2015(04):49-52.

- [9] 许丹东,吕林海,张红霞,等.人文社科类博士生学术经历对博士学位论文质量的影响[J].复旦教育论坛,2019,17(03):60-66,112.
- [10] 周文辉,黄欢,牛晶晶,等.2021年我国研究生满意度调查[J].学位与研究生教育,2021(08):11-20.
- [11] 李明磊,周文辉,黄雨恒.博士生对培养过程满意吗?——基于数据监测视角[J].研究生教育研究,2017(05):36-42,48.
- [12] 迟景明,邵宏润.博士生教育服务质量对满意度的影响机理:一项实证的研究[J].现代教育管理,2018(05):111-117.
- [13] 凯西·卡麦兹.建构扎根理论:质性研究实践指南[M].边国英,译.重庆:重庆大学出版社,2009:147,63.
- [14] 伍威·弗里克.扎根理论[M].项继发,译.上海:格致出版社,2021:95.
- [15] 王东芳.学科文化视角下的博士生培养[M].北京:中国社会科学出版社,2017:6.
- [16] 包志梅.博士生课程学习与科研活动关系密切度及其对科研能力的影响——基于对48所研究生院博士生的调查[J].学位与研究生教育,2021(01):68-77.
- [17] The Quality Assurance Agency for Higher Education. The Revised UK Quality Code for Higher Education [R]. The UK Standing Committee for Quality Assessment,2018:3.
- [18] University of Bern. Transferable Skills Program for (Post) Docs [EB/OL]. [2022-01-06]. https://www.unibe.ch/research/promotion_of_early_career_researchers/ts/ts/index_eng.html.
- [19] University of Bologna. Transferable skills [EB/OL]. [2022-01-06]. unibo.it/en/teaching/innovation-in-teaching-and-learning/transferable-skills.
- [20] The University of Auckland. Doctoral study [EB/OL]. [2021-12-10]. <https://www.auckland.ac.nz/en/study/study-options/postgraduate-study-options/how-programmes-are-structured/Doctoral.html>.
- [21] 刘兰英.论我国人文社科博士生课程结构的重建[J].学位与研究生教育,2019(07):43.
- [22] Martinsuo M, Turkulainen V. Personal Commitment, Support and Progress in Doctoral Studies [J]. Studies in Higher Education,2011,36(1):116.
- [23] Lahenius K, Martinsuo M. Different Types of Doctoral Study Processes [J]. Scandinavian Journal of Educational Research, 2011,55(6):621.
- [24] Yazid N, Musa M N, Ghaffar N, et al. Exploring Postgraduate Students' Perceptions of Negotiated Curriculum [J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2014, 123(1):182.
- [25] Elwell G R, Dickinson T E, Dillon M D. A Postgraduate Capstone Project: Impact on Student Learning and Organizational Change [J]. Industry and Higher Education, 2021:1-10.
- [26] 托尼·比彻,保罗·特罗勒尔.学术部落及其领地:知识探索与学科文化[M].唐跃勤,蒲茂华,陈洪捷,译.北京:北京大学出版社,2015:121.

On the Factors Influencing the Effectiveness of Doctoral Students in Course Learning

——An Analysis of the Data Collected from the Interviews with 32

Doctoral Students on Their Learning Experience

XING Xiao¹, LIU Yamin²

(1. Institute of Education Sciences, Wuhan University, Wuhan 430072;

2. School of Education, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan 430074, China)

Abstract: The learning effectiveness of doctoral courses is an important criterion for doctoral program quality evaluation. Reviewing and analyzing the course learning experience from the perspective of doctoral students so as to find out key factors that affect their learning effect is helpful to strengthen attention to the development of doctoral students and improve the quality evaluation index system of doctoral student courses. Based on the qualitative analysis of in-depth interviews with 32 doctoral students from 9 disciplines in 16 colleges of University A, this study finds that the course learning effectiveness of doctoral students is deeply influenced by the interactions between the learning psychology and behavior of doctoral students, the role and teaching style of teachers, and the curriculum arrangement and learning atmosphere. This paper suggests that in order to give full play to the interactions between the above factors and improve the course learning effectiveness, we should strengthen the scientific research service function of the course and the guiding role of teachers, establish a regular course learning demand analysis mechanism and a flexible course selection system, and create a course learning atmosphere in which active discussions and benign interactions are carried out between teachers and students, so that we can stimulate the endogenous motivation of doctoral students in course learning, promote self-development of them and improve the quality of doctoral courses.

Keywords: doctoral course; course learning experience; course learning effectiveness; quality evaluation