

- [10] EU Commission. Report of mapping exercise on doctoral training in Europe 'towards a common approach'[EB/OL]. (2011-05-27) [2018-06-26]. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/Forschermobilitaet/Report of Mapping Exercise on Doctoral Training FINAL.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/Forschermobilitaet/Report_of_Mapping_Exercise_on_Doctoral_Training_FINAL.pdf).
- [11] 巩亮, 张万红, 程会强. 研究生科研能力的结构与评估[J]. 江苏高教, 2015(4): 84-88.
- [12] 孟万金. 研究生科研能力结构要素的调查研究及启示[J]. 高等教育研究, 2001(6): 58-62.
- [13] 包水梅. 学术型博士生培养目标定位及其素质结构研究[J]. 教育科学, 2015, 31(2): 71-78.
- [14] 国务院学位委员会第六届学科评议组. 一级学科博士、硕士学位基本要求[M]. 北京: 高等教育出版社, 2014: 170-175.
- [15] TESCH R. Qualitative research: analysis types and software tools[M]. Oxfordshire: Routledge, 2013: 77-90.
- [16] 克拉克. 象牙塔的变迁: 学术卡里斯玛与研究性大学的起源[M]. 徐震宇, 译. 北京: 商务印书馆, 2013: 244.
- [17] 全国人民代表大会常务委员会. 中华人民共和国学位条例[A/OL]. [2018-06-23]. http://www.gov.cn/banshi/2005-05/25/content_940.htm.
- [18] 拉契科夫. 科学学: 问题·结构·基本原理[M]. 陈益升, 译. 北京: 科学出版社, 1984: 225-233.
- [19] ETZKOWITZ H, VIALE R. Polyvalent knowledge and the entrepreneurial university: a third academic revolution?[J]. Critical sociology, 2010, 36(4): 595-609.
- [20] BROWN R R, DELETIC A, WONG T H F. Interdisciplinarity: how to catalyse collaboration[J]. Nature news, 2015, 525(7569): 315.
- [21] NSF. IGERT introduce[EB/OL]. [2018-06-28]. <http://www.igert.org/public/about>.
- [22] European University Association. Doctoral programmes for the European knowledge society[EB/OL]. (2015-05-12) [2018-05-28]. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf.
- [23] 斯劳特, 莱斯利. 学术资本主义: 政治、政策和创业型大学[M]. 梁晓, 黎丽, 译. 北京: 北京大学出版社, 2014: 8-10.
- [24] 杜海坤, 陈攻. 欧洲大学协会提出高水平博士生教育新标准[J]. 世界教育信息, 2016(1): 73-74.
- [25] 美国科学、工程与公共政策委员会. 重塑科学家与工程师的研究生教育[M]. 徐远超, 刘惠琴, 译. 北京: 科学技术文献出版社, 1999: 113-117.
- [26] CHRISTENSEN K. Bologna seminar doctoral programmes for the European knowledge society[EB/OL]. (2005-12-04) [2018-06-25]. http://new.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf.
- [27] European University Association. Salzburg II recommendations-European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles[J]. Brussels: EUA, 2010.

(责任编辑 刘俊起)

DOI: 10.16750/j.adge.2021.10.009

博士生专业社会化影响因素：组织环境、关系网络与个体特征的三维分析

杨青

摘要: 运用文献研究法对博士生专业社会化的内涵演变进行历时分析。与此同时, 借鉴埃尔加的观点, 将影响专业社会化的复杂要素归纳为组织环境、关系网络和个体特征。通过对国外成果的系统梳理, 研究得出: 学科文化和院系制度为博士生的专业学习提供发展空间; 师生关系和同伴关系是博士生获取信息及情感支持的重要来源; 种族与性别偏见已成为博士生专业发展的突出障碍, 而学习动机、时间管理及心理素质是博士生调节外来影响, 进而发挥能动性的关键所在。延续现有趋势, 我国研究者可从三方面继续推进: 关注专业化环境中系列要素的动态组合; 借鉴社会化研究方法多角度呈现博士生教育现状; 构建具有

本土意义的专业社会化理论体系。

关键词: 博士生培养质量; 专业社会化; 影响因素

作者简介: 杨青, 华东师范大学高等教育研究所博士研究生, 上海 200062。

作为国家创新的“发动机”和学术真理的“保卫者”, 博士生教育一直受到社会及学界的重点关注^[1]。2019年, 教育部出台了《进一步规范和加强研究生培养管理的通知》^[2], 通知明确指出: 为保障博士生培养质量, 高校应对不适合继续攻读学位的

博士生采取分流淘汰制度。其实,我国对博士生培养质量的担忧由来已久。早在 21 世纪初,伴随高等教育大众化的进程,我国博士生招生规模呈现稳步增长的趋势,但与之同步,博士生的延期率也开始逐年上升。2000 年至 2010 年间,博士生延期毕业率累计达 60%^[3]。据最新统计数据,这一比例已上升至 64.6%^[4]。在此背景下,基于结果质量观的博士生评估体系建构及培养现状调查受到政府的大力资助。与此同时,社会媒体及学术领域对博士生培养质量的关心也与日俱增。围绕博士生科研能力、培养方式、职业选择等主题的研究进入公众视野,丰富了已有成果。

从现有进展来看,我国对博士生教育的研究仍停留在宏观质量保障层面,极少有学者从微观视角出发探究博士生的成长历程。戈尔德(Gold)等研究者指出,博士生对研究生院的“失望”隐藏在日常的学习中,正是这些负面经验的累积导致博士生流失、延期乃至超期现象的出现。故而,对博士生培养问题不仅需要宏观层面的质量把控,更要深入博士群体揭示其蜕变历程,博士生专业社会化理论即在此背景下应运而生。与以往研究不同,该理论关注博士生从候选者成长为“学科守护者”的持续过程。它以过程质量观为基础,将博士生的专业发展视为辩证的、双向的以及动态持续的过程。其中,该理论尤为关注博士生专业发展的阶段、维度以及促进或阻碍个体成长的因素。专业社会化理论的提出,促使博士生身份建构的过程从幕后走向前台。作为高等教育的关键主体,博士生也拥有了发声权^[5]。有鉴于此,为了拓展我国博士生教育研究的理论视角,并为博士生培养制度改革提供决策参考,本文不仅梳理了博士生专业社会化理论的内涵演变,而且从组织环境、关系网络和个体特征三方面对博士生专业社会化的影响因素进行了系统分析。

一、博士生专业社会化的内涵演变

诚如韦伯所言:“只有经过严格的专业化,青年学者才能感受到‘我获得了某种可持久的东西’”^[6]。因此,对博士生而言,主动接受社会化是成为研究者的必经之路。从社会化理论的发展进程来看,早于 20 世纪中期,默顿已经对社会化给出明确界定:

“一个人通过特有的价值观、态度、知识和技能而形成自我意识的过程。”^[7]其中,默顿尤为强调个体与他人建立关系的重要性,以及这种成员关系如何传递特定的价值观、态度和知识。部分学者意识到该理论的重要意义,便将其引入研究生教育领域^[8]。随后,众多研究者加入并对该理论的发展做出突出贡献。例如,布拉格(Bragg)较早地在《高等教育的社会化过程》中表明:专业社会化是一段学习的过程,研究生通过它获得知识技能、价值观、社会的惯习以及思维模式^[9]。在蒂尔尼(Tierney)和罗兹(Rhoads)发表《高等教育报告》前,这本专著一直被学者视为最系统的研究。为了推动理论发展,匹兹堡大学的魏德曼(Weidman)教授及其团队持续专注于研究生专业社会化,他们提出:博士生的专业社会化是个体获得学术知识、专业技能和学科价值观的过程,这些综合素养是承担大学教职所必备的,该界定为后续研究描绘了理论底色^[10]。然而,也有学者质疑专业社会化的内涵,认为它象征着文化的理性和恒常性^[11]。部分学者甚至指出,社会化的理性取向意味着大学通过特定方式将博士生同质化^[12]。

围绕专业社会化的内涵,已有研究确定了四个阶段:预期阶段、正式阶段、非正式阶段和个人阶段,博士生将通过漫长的过程完成向研究者的转变^[13]。魏德曼和特瓦勒(Twale)提出,专业社会化应具备三个核心要素:知识获取、投入和参与。这些要素映射到四个阶段,形成了著名的研究生社会化模式^[10]。结合此观点,贝尔得(Baird)又增加了时间维度并指出:学生的社会化程度会随着专业发展而不断强化,例如与导师交流、会议发言以及论文发表情况在高年级博士中更为显著^[14]。与此同时,研究者还将专业社会化划分为诸多类型,例如集体社会化与个人社会化、正式社会化和非正式社会化、随机社会化和连续社会化等^[15]。部分研究者则将其概括为:培养式社会化、自上而下式社会化、同伴式社会化以及柏拉图式社会化等^[16]。

综上所述,博士生专业社会化理论的发展已趋近成熟。近年来,研究者开始对专业社会化的影响因素给予重点关注。其中,具有代表性的研究者有魏德曼、加德纳(Gardner)、门多萨(Mendoza)和

埃利斯 (Ellis) 等。在诸多要素中, 种族、性别、学科、院系环境、师生关系、同辈关系以及综合素质等是已有研究者关注的核心部分。然而, 由于缺乏系统梳理, 导致众多因素分散在各类成果中, 为后续研究造成诸多困难。

二、博士生专业社会化影响因素分析

为了尽可能全面地搜集影响专业社会化的关键要素, 本研究以“博士生社会化”“博士生专业社会化”“博士生专业发展”等关键词进行检索, 并对搜到的数百篇文献做分类处理。借鉴埃尔加 (Elgar) 的观点, 研究将博士生的复杂关系划分为: 博士生与组织、与他人以及与自己^[17]。在大学场域中, 三类关系分别对应着组织环境、关系网络及个体特征。如图 1 所示, 组织环境中的学科文化和院系制度为博士生的专业发展提供成长空间; 关系网络中的师生关系和同伴关系是博士生获取重要信息及情感支持的关键来源; 个体因素中的种族与性别差异常被视为发展障碍, 而学习动机、时间管理及心理要素是博士生调节外来影响, 进而发挥能动性的关键所在。

(一) 博士生专业社会化中的组织因素

蒂尔尼认为, 组织文化指“组织成员通过参与象征性的活动而创造的意义总和”^[18]。在他看来, 文化是组织活动的集合, 而社会化即个体理解、获取并整合这些经验的过程。组织文化指导人们期望什么、如何行为以及理解成功和失败的意义, 新成员的任务即找出组织文化并学会利用它们。换言之,

为了适应组织环境, 新手必须了解规则、指导方针和实施细则, 那些没能掌握类似知识的人, 就不符合特定群体或组织的“模式”。对博士生而言, 尽快了解院系规则并与学科文化契合是专业社会化进程中的关键一步^[19]。

1. 学科文化对博士生的价值导向

罗迪斯 (Rhoades) 认为, 在社会化的早期, 学术部门会保留学生符合学科文化的特质, 而转换或剥离其他部分^[20]。加德纳指出, 虽然已有研究证实了学科文化对博士生的意义, 但却尚未表明博士生的社会化体验在学科间的差异。为此, 她运用定性研究试图了解学科文化对博士生的具体影响, 研究揭示了自然科学与人文社科的较大区别^[21]。这些区别具体表现在: 学术支持程度、科研自主程度、信息公开程度以及学习阶段的划分与过渡^[22]。而洛维斯认为, 学科文化主要作用于社会化进程、学术严谨性和学位论文要求等^[23]。劳拉也认同博士生的社会化体验在不同学科存在差异, 但他指出区别的根源是博士生培养方式。他认为, 美国的高等教育明显存在实验室科学和人文学科之间的分殊, 实验室模式强调师生频繁接触、学生浸润于小组群体、合作研究与发表以及较短的就读时间, 而人文学科模式重在独立的高度期待以及主题选择的灵活性等。但两者都存在不可避免的负面效应, 例如, 实验室模式限制了多学科知识拓展以及独立创新机会, 人文学科模式则容易造成师生交流稀缺和同辈关系疏离^[24]。由此观之, 学科文化主导着博士生培养模式, 并对社会化结果造成直接影响。

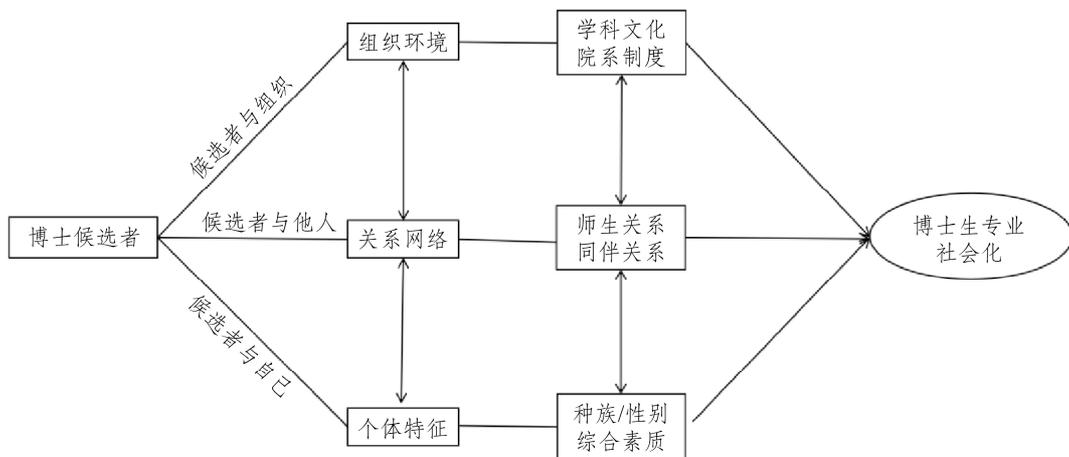


图 1 博士生专业社会化影响因素框架图

学科文化的变革也影响着博士生社会化进程。21世纪初,为了应对资金缺口和市场竞争,政府鼓励大学申请专利并与私营部门合作^[25]。在此背景下,研究型大学通过跨学科中心开展产学研合作,并由此促进学科的创业精神。这一发展趋势也改变着博士生教育。门多萨认为,市场与学科的伙伴关系不仅为学生提供了实践背景,而且还创造了工作机会和社交体验。但有学者担忧:市场对学科文化的渗透会干扰甚至改变博士生的社会化过程。例如,塞勒尼(Szelényi)从人类学视角出发观察并访谈了48名博士,研究结果表明,科学工程学的学科文化确实输出了“下一代学术资本家”,这一现象已经受到学者的批判和质疑^[26]。与之相似,马斯(Mars)和凯特(Kate)的研究也发现:学生已经依赖市场资助来理解学科的意义和价值。根据研究结果,他们建议:大学要审慎地将学科价值与市场动向相结合^[27]。由此观之,学科文化对博士生社会化具有重要影响,它不仅形塑了博士生对待科学的态度,更影响着学生的实际行动。

2. 院系制度规范博士生行为

一般而言,博士生均隶属于某个学术部门,该部门是制定学位要求和颁发毕业证书的组织单位。弗里兰(Vreeland)和贝德韦尔(Bidwell)指出,院系对学生有明确的期望,并具备强有力的规范和制裁^[28]。从文化语境的视角出发,洛维特(Lovitts)认为院系制度为博士生创造了微观环境,它引领着教学和培训并作用于学生的日常行为,因此高效的制度设计对博士生的专业发展意义重大^[29]。魏德曼和施泰因(Stein)指出,院系制度的实施效率常通过支持性的教学环境、平等共事的文化氛围以及鼓励学术研究而体现。基于该假设,他们对博士生的学术体验进行了调查,研究结果表明院系制度与学术创造力高度相关。具体而言,当规则体系公平透明并实施高效时,博士生的科研创造力明显较高^[30]。阿里(Ali)也指出,规则明确和信息公开对博士生社会化尤为重要。其中,课程设置制度、中期考核制度以及学术交流制度等分外关键^[31]。需要关注的是,院系制度也存在负面效应,苛刻的考核要求、不公平的资源分配以及随意的课程设置均会成为制

约博士生发展的障碍。例如,博士生流失问题在美国高校分外严重,众多研究表明,院系制度在博士生社会化失败中难辞其咎^[32]。戈尔德认为,问题的关键在于规则体系与学生期待相脱节。多数博士表示,当意识到自身需求与院系制度格格不入时,退学意愿便显著增强^[33]。

由此观之,大学场域中的组织要素常通过学科文化和院系制度影响博士生的专业发展。当共同体为学生成长提供便利条件时,会促进博士生的发展,反之亦然。有鉴于此,博士生的生存状态成为评价组织要素优良与否的重要指标。

(二) 博士生专业社会化中的关系因素

根据帕森斯(Parsons)和普拉特(Platt)的研究,人际关系为学生融入学院做出重要贡献^[34]。故而,在探讨博士生专业社会化时,关系因素的核心价值不可忽视^[35]。沃瑟姆(Wortham)认为,在进入共同体之前博士生已拥有多重身份,为了排除干扰,他们会启用“临时自我”来适应新角色^[36],而学生的关系网络影响临时自我的产生、选择和保留^[37]。在此阶段,它会调节包容性、传达组织期望并使有抱负的成员尽快完成社会化^[38]。

1. 教师——博士生专业发展的“领路人”

作为学术部落的“看门人”,教师对博士生的发展意义重大。加德纳指出,教师在博士生生活中扮演着多重角色,其中包含课程指导员、助教生导师、论文委员会成员以及实验导师等。通过诸多途径,教师指导贯穿社会化始终并直接影响博士生的学术生涯^[39]。已有研究显示,博士生的社会化程度同师生关系高度相关。例如,作为早期研究者,贝尔德(Baird)通过问卷调查指出,学业表现越优的博士生与教师关系越紧密,并且师生互动更有价值^[40]。与之相似,马修(Matthew)通过实证研究指出,博士生专业社会化的潜力受制于师生交往的深度,当师生互动质量较高时,学生的发展水平也明显较高^[41]。然而,师生关系质量并非总是稳定且持续攀升。在师生关系中,权力具备占有属性,赋予教师社会地位以及施加影响的能力,它使教师的意愿得到尊重并付诸行动。教师的权力以多种方式运行,其中包括院系制度、规则、角色和地位。因此,师生互动水平在很大

程度上取决于教师的意愿与努力,对于博士生而言,拥有良性的师徒关系实属“幸运”^[42]。布里格姆(Brigham)指责道:在博士生学习中,获得高质量的指导绝不应该仅靠运气^[43]。为了充分发挥教师指导对博士生社会化的积极影响,美国卡内基教学促进基金会启动了博士生教育计划(Carnegie Initiative on the Doctorate, CID),并提出一种新的师徒制指导形式:多位导师、非等级指导、级联式指导(cascading mentoring)。实践表明,对师生互动质量的改善确实促进了博士生社会化进程。

2. 同伴——信息获取及情感支持的重要来源

师生关系不仅帮助博士生进入学术领域,而且推动其职业发展并形成独立身份。然而,随着组织环境和个人需求的改变,师生关系的性质也会发生变化。与之不同,较少的层级区别使同伴间更易实现相互协作。例如列文森(Levinson)证实,同伴指导不仅可以充当导师指导的部分职能,而且能提供更具针对性的建议^[44]。已有研究指出,当博士生面临“困难问题”时,同伴交流比导师指导更有价值。此外,同辈在帮助博士生缓解学业压力、社交孤独感或挫败感等方面也具有积极作用^[45]。贝克尔(Baker)和梅根(Meghan)指出,同辈社交为博士生营造了安全的成长环境。在这里,他们需要应对特殊阶段的挑战,并试图成为反思参与者。有研究指出,这一现象集中出现在博士生从“依赖”走向“独立”的关键时期^[46]。为了更好地理解同伴关系如何影响博士生社会化,加德纳利用“我是道听途说的”这一关键语句,揭示各类重要信息在同辈群体中的传递过程^[47]。君克(Jongwook)和艾米利亚(Amelia)进一步指出,已有研究将普通同伴关系与同辈指导关系混为一谈,他们认为同辈指导关系必须具备寻求、给予和接收的完整过程。为了深入剖析同辈指导对博士生专业发展的具体影响,他们还将信息流细化为学术信息、行政信息和社交信息等^[48]。

(三) 博士生专业社会化中的个人因素

从专业社会化理论的发展来看,早期研究者倾向于从结构功能主义出发,将博士生视为学科规训和组织制度的被动接受者。功能主义支持者认为,博士生教育的“同化”阶段是必要的,因为它是建立和维护

社会秩序的必然过程。直到近年,由于该视角对主观能动性的含蓄否定,此类研究受到众多学者的批判和质疑。越来越多的研究者提倡将博士生的主体地位纳入研究体系。他们认为,个人对命运有最终控制权,研究者不能忽视主体性在专业社会化中的意义和价值^[49]。鉴于此,除种族与性别等变量外,研究者开始关注博士生的内在动机、时间管理及心理素质。

1. 种族与性别偏见制约专业社会化进程

21世纪以来,不同种族的入学人数不断增加^[50],然而黑人和拉丁裔群体中受教育人员的比例依然较低^[51]。统计数据显示,近年来,黑人和拉丁裔博士生的入学比例仅为11.5%和6.1%^[52],博士学位授予比例也仅有6%和3%。显然,少数族裔博士生的专业社会化仍然存在较大问题。为了寻求该类博士生专业发展的制约要素,诸多研究者深入其中,记录了他们在研究生院的艰难处境。例如,基尔德斯利夫(Gildersleeve)和瑞恩(Ryan)认为,有色人种学生的经历是压迫性的。通过借鉴批判种族理论,他们建构了强有力的社会叙事,以“我疯了吗!”作为核心元素,研究揭示了博士生在日常生活中面临的种族歧视^[53]。为了阐释种族差异的具体影响,埃利斯(Ellis)以某所白人大学作为案例,对黑人博士生的社会化经历进行了叙述。研究发现,种族劣势常通过博士生的社交、课程学习和教师指导影响博士生专业社会化过程^[54]。与前者相似,拉丁裔博士生也拥有相同遭遇。拉米雷斯(Ramirez)通过对24名拉丁裔博士生的深入访谈,指出不平等的专业发展和教师指导是学生面临的重要挑战^[55]。总之,制度化的种族主义在专业社会化中起着消极作用。但此类矛盾并非不可缓解,为了寻找解决办法,泰勒(Taylor)和詹姆斯(James)介绍了一些院系降低刻板印象的尝试,这些举措对学生的学业抱负产生了积极影响^[56]。

除种族偏见外,性别问题也分外敏感。在既有成果中,以性别为中心的研究囊括了男女教师间的差异以及女大学生在校园中的待遇^[57-58]。早于1974年,霍姆斯特姆(Holmstrom)关注到女性博士生的特殊经历,他借用卡内基高等教育的调查数据,揭示出女性博士生在社会化中遭遇的歧视。研究结果指出,教师的差异化态度强化了女性博士生的压力情绪和自我怀

疑^[59]。21世纪伊始,伦纳德(Leonard)专门撰书为女性博士生提供“生存指南”,她的研究旨在帮助女性了解学术规则并选择应对方式^[60]。作为该领域的活跃研究者,贝丝(Beth)也对女性博士生的专业社会化分外关注。通过对20名女性博士生的调查,她提出家庭与学业失衡以及差别待遇问题是女性博士生关注的核心议题^[61]。与之相似,肯特(Kenty)也证实:对于女性而言,在工作及家庭外增加博士生角色颇具挑战。他认为,通过使用管理角色变化、时间压力和学习效率的策略,女性可以顺利接纳博士生角色^[62]。

2. 综合素养决定专业社会化“里程”

诚如霍利(Hawley)所言:“一半的博士生退学,不是他们缺乏智慧,而是在其他方面仍未成熟。”^[63]对于博士生,内在动机、时间管理以及情绪控制同智力一样重要。已有研究显示,这三项素养已成为影响博士生学业坚持的关键要素^[64-66]。

相较外部因素,内部动机对博士生的专业社会化作用更大。就博士生而言,虽然平衡生活和学习已经是艰难挑战,但非结构化的研究过程更令人生畏^[67]。通过对278位博士生的混合调查,伊凡诺娃(Ivankova)得出:那些顺利实现专业社会化的博士生拥有更强的内在动机。内在动机包含博士生对学习的热爱、个人的挑战、一生的梦想以及体验新方式的期望^[68]。该结论也得到德瓦拉(DeValero)和洛韦思(Lovitts)等研究者的支持^[29]。德瓦拉指出,在论文撰写的艰难时期,内在动机强烈的学生具备更持久的毅力^[69]。总之,既有研究表明:源自内在动机读博的学生更有可能完成社会化。此外,哈斯特(Huston)与斯科特(Scott)还指出,学习动机对远程教育博士生尤为重要。目前,内在动机已成为预测远程教育博士生社会化成功与否的重要指标^[70]。

时间管理在博士生专业社会化中意义非凡。已有研究表明,近六成的博士生认为时间管理是一项艰巨挑战^[71]。马汀索(Martinsuo)指出,学生的时间投入是解释研究进展的重要指标^[72]。从每周的研究时间来看,较高的时间投入与研究进展呈正相关,而拖沓是制约论文写作的最大障碍^[73]。克鲁厄尔(Kluever)利用障碍量表比较了不同博士生在时间管理方面的经验,研究结果指出,顺利实现专业社会

化的博士生的确具备较强的时间管理能力^[74]。韦斯特(West)等研究者进一步指出,对于部分博士生而言,拖沓和停滞可能存在其他原因,例如家庭责任和经济压力等。他指出,女性博士生和非全日制博士生承担着照顾家庭或兼职的任务,因而在时间投入上少于其他群体。此外,博士生对院系的满意程度也会影响科研时间的投入^[75]。总而言之,时间管理同博士生的专业社会化高度相关。除直接影响外,部分研究者已尝试将时间管理作为中介变量予以分析。

近年来,心理因素在博士生成长中的作用凸显出来。已有研究证实,管理科研进展的过程会导致心理和生理压力,而心理压力又会造成学习受挫、注意力不集中、动力和毅力下降等^[76]。生理压力的后果包括失眠、免疫力下降和对疾病的易感性等^[77]。史密斯(Smith)继续指出,不仅学业压力对博士生社会化有影响,无法应对压力也成为个体发展的重要障碍^[78]。帕斯卡尔(Paschal)证实,从学生身份向研究者身份转化时,博士生容易产生“过渡性认知失调”的心理问题。调查显示,为数众多的博士因无法处理此类焦虑而导致专业社会化失败^[79]。为了解决博士生的心理障碍,坎特韦尔(Cantwell)分析了博士生心理压力的来源,并为此设计了压力缓解模型^[80]。尼尔逊(Nelson)则认为,高校可以借鉴压力调节策略降低学生的学业焦虑^[81]。部分研究者还提出,可以为不同阶段的博士生开设有效应对学业压力的研讨会。

概而述之,对博士生个体特征的研究仍处在发展中。其中,内在动机、时间管理和心理因素已经引起许多研究者的高度重视。随着博士生专业社会化研究的日渐丰富,魏德曼、延托(Tinto)和马丁内斯(Martinez)等研究者建构的理论框架已经无法适应博士生教育的最近进展。鉴于此,对于后继研究者,如何选择科学的研究方法并建构适切的理论框架迫在眉睫。

三、研究结论及启示

总体来看,研究者对博士生社会化的认识已形成系统成果。从组织环境到关系网络再到个体特征,现有解释框架将学科文化、院系制度、导学关系、同伴关系、种族偏见、性别歧视以及个人素质等均

表1 博士生专业社会化影响因素类属分析表

一级指标	二级指标	三级指标	相关研究者
组织环境	学科文化	学科环境、职业预期、学科规训、研究范式、学科价值	Rosser (2004)、Austin (2009)、McDaniels (2010)、Gardner (2010)、Anderson (2010)、Szelényi (2013)、Mars (2014)
	院系制度	信息公开、规则明确、课程设置、考核制度、学院期待、学制年限、资源分配	Warburton (2001)、Lovitts (2003)、Weidman (2003)、Smith (2006)、McAlpine (2006)、Ivankova (2007)、Ali (2007)、White (2008)、Herman (2011)
关系网络	师生关系	教师角色、导师指导、师生合作、师生互动、关系质量	Ashforth (2000)、Wortham (2006)、Ibarra (2007)、Podolny (2007)、Austin (2006)、Paglis (2006)、Gardner (2010)、Stephanie (2015)、Portnoi (2015)
	同伴关系	同伴协作、同辈指导、情感支持、信息传递	Lawson (1993)、Gardner (2007)、Baker (2011)、Seloni (2012)、Chui (2014)
个体特征	种族/性别	学位授予率、压迫性经历、地方种族主义、机会不平等、刻板印象、性别歧视、差异化态度、女性角色冲突	Taylor (2000)、Janet (2000)、Gildersleeve (2011)、Ellis (2001)、Leonard (2001)、Kurtz (2006)、Coopersmith (2009)、Gandara (2009)、Gildersleeve (2011)、Ramirez (2017)、McFarland (2019)
	综合素养	学术热爱、个人挑战、积极心态、毅力持久、时间投入、任务管理、论文拖沓、责任分散、心理压力、情绪控制、认知失调、学业焦虑	Johnson (2000)、De Valero (2001)、Nelson (2001)、Torres (2001)、Stack (2004)、Lovitts (2005)、Smith (2006)、Martinsuo (2007)、Paschal (2009)、West (2011)、Cantwell (2017)

纳入体系。反观我国，虽然部分研究者已经意识到博士生学习过程的重要性，但限于研究基础薄弱，导致多数研究仅停留在译介阶段^[82-84]。部分研究者已尝试运用专业社会化理论对本土问题进行探讨，例如北京大学的边国英博士以及华东师范大学的李永刚博士^[67,85]。简言之，该理论仍存在较大发展空间。遵循现有趋势，我国学者可以从以下方面寻找突破口。

(一) 关注专业社会化环境中系列要素的动态组合

对已有文献的回顾将研究视线引向多因素的动态配置，这些因素共同营造了博士生专业发展的环境^[86]。然而，该趋势仍未受到我国学者的高度重视。多数理论驱动型研究聚焦在单一主题上，例如导学关系、同伴关系及院系政策等。部分研究者认为，这或许源于单一变量的高可视性和跨学科稳定性^[87]。其他研究则主攻博士生的人口学特征，例如性别、种族及家庭背景等。埃尔加批判地指出：博士的成长过程绝非受单一因素影响，学生与组织、与他人、与自己的任何交往都应囊括其中^[17]。现有

研究也证实，博士生的学习过程发生在多重嵌套的模型中，学生的专业成长无法摆脱多元利益相关者的共同影响。该论断提醒研究者，要更加全面且客观地分析专业社会化过程^[88]。对我国博士生而言，学术经历可能包括较大的资金压力、压倒性的学位要求，社会孤立感以及职业发展恐惧，正是这些无形的要素造成博士生的社会化中断及失败^[89]。因此，借鉴博士生专业社会化理论，研究者可以对博士生延期或超期问题进行多因素分析，为我国博士生培养制度改革提供理论支撑。

(二) 借鉴社会化研究方法多角度呈现博士生教育现状

从国际发展趋势来看，博士生教育研究经历了由量化研究到质性研究，再向混合研究的缓慢转变。现阶段，我国对博士生培养质量的探讨仍以文献回顾或问卷调查为主，此种方式有助于学者初步了解影响博士生学业发展的系列要素，但是因素的作用机制如何，哪些因素所占权重更大，不同因素间是否存在内生性等问题都无法解答。博士生专业社会化的研究范式为我国学者提供了另一视角。西方学

者认为,博士生的社会化等同于研究者身份的建构过程^[90]。加德纳指出,该过程是博士生从“模糊”到“自我调适”,再到“转化成功”的蜕变历程^[22]。阿里则认为,这是博士生从“不觉不知”到“不觉自知”,最终达到“自觉自知”的过程^[31]。从符号互动论的视角出发,此过程包含博士生对角色的期望、认知、学习和转化,是个人与角色的持续互动^[13]。因此,众多学者指出:对博士成长过程的全面揭示不能仅仅依赖定量研究。目前,教育叙事、民族志以及生态心理学等方法已逐渐成为社会化研究的主流。故而,借鉴博士生专业社会化研究的丰富经验,我国学者可以尝试从方法切入,多视角呈现博士生教育现状。

(三)构建具有本土意义的专业社会化理论体系

博士生专业社会化已经成为一个共同的理论框架,用于帮助研究者理解博士生经历的复杂性。需要注意的是,由于政府学术政策、社会文化规范、高等教育发展阶段以及博士生教育制度的差异,博士生专业社会化理论的应用范围具有明显的国别特征。在美国,专业社会化理论侧重于探讨博士生的学术旨趣及专业认同。近年来,该理论又与博士生流失问题紧密结合。现有研究集中讨论了博士生在第一学年的学习障碍,以及导致博士生辍学的关键因素。众多研究者还将其运用于特殊群体的社会化,例如少数族裔博士生、国际留学生以及非全日制博士生等。我国博士生教育同样面临着质量保障的重要任务,但与西方不同,中国的教育改革更加关注博士生的延期及科研能力提升问题。故而,在借鉴专业社会化理论时,研究者需从中国国情出发,构建具有本土解释力的专业社会化理论体系。例如,在针对博士生延期问题时,研究者可以引入多因素分析框架,集中探讨博士生在论文撰写时的困惑与挑战。另外,也可运用发展阶段理论解构并详悉博士生科研素养的社会化过程。

参考文献

- [1] 沃克,戈尔德,琼斯,等. 学者养成:重思21世纪博士生教育[M]. 黄欢,译. 北京:北京理工大学出版社,2018:3.
- [2] 教育部. 教育部办公厅关于《进一步规范和加强研究生培养管理的通知》[EB/OL]. (2019-03-04) [2019-11-30]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/201904/t20190412_377698.html.
- [3] 李海生. 我国博士生延期完成学业的影响因素分析——基于对42所研究生院的问卷调查[J]. 学位与研究生教育,2012(5):9-15.
- [4] 绳丽惠. 博士生延期毕业现象:影响因素与治理策略[J]. 学位与研究生教育,2019(6):60-64.
- [5] GARDNER S K. Keeping up with the Joneses: socialization and culture in doctoral education at one striving institution[J]. The journal of higher education, 2010, 81(6): 658-679.
- [6] 韦伯. 科学作为天职:韦伯与我们时代的命运[M]. 李猛,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2018:12.
- [7] MERTON R K. Priorities in scientific discovery: a chapter in the sociology of science[J]. American sociological review, 1957, 22(6): 635-659.
- [8] GOPAUL B. Distinction in doctoral education: using Bourdieu's tools to assess the socialization of doctoral students[J]. Equity & excellence in education, 2011, 44(1): 10-21.
- [9] BRAGG A K. The socialization process in higher education[R]. Washington: The American Association of Higher Education, 1976: 35-42.
- [10] WEIDMAN J C, TWALE D J, STEIN E L. Socialization of graduate and professional students in higher education: a perilous passage?[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2001: 11-15.
- [11] TIERNEY W G. Organizational socialization in higher education[J]. The journal of higher education, 1997, 68(1): 1-16.
- [12] ANTONY J S, TAYLOR E. Theories and strategies of academic career socialization: improving paths to the professoriate for black graduate students[G]//WULFF D H, AUSTIN A E. Paths to the professoriate: strategies for enriching the preparation of future faculty. San Francisco: Jossey-Bass, 2004: 92-114.
- [13] THORNTON R, NARDI P M. The dynamics of role acquisition[J]. American journal of sociology, 1975, 80(4): 870-885.
- [14] BAIRD L L. Helping graduate students: a graduate adviser's view[J]. New directions for student services, 1995(72): 25-32.
- [15] VAN M J, SCHEIN E H. Towards a theory of organizational socialization[J]. Research in organizational behavior, 1979(1): 209-264.
- [16] TROCCHIA P J, BERKOWITZ D. Getting doctorated: a proposed model of marketing doctoral student socialization[J]. European journal of marketing, 1999, 33(7): 746-760.
- [17] ELGAR F J, ARLETT C, GROVES R. Stress, coping, and behavioural problems among rural and urban adolescents[J]. Journal of adolescence, 2003, 26(5): 574-585.
- [18] TIERNEY W G. Organizational socialization in higher education[J]. The journal of higher education, 1997, 68(1): 1-16.
- [19] GOLDE C M. Beginning graduate school: explaining first-year doctoral attrition[J]. New directions for higher education, 1998(101): 55-64.
- [20] TIERNEY W G, RHOADS R A. Faculty socialization as cultural process: a mirror of institutional commitment[M]. Washington: the George Washington University School of

- Education and Human Development, 1994: 64-69.
- [21] GARDNER S K. Fitting the mold of graduate school: a qualitative study of socialization in doctoral education[J]. Innovative higher education, 2008, 33(2): 125-138.
- [22] GARDNER S K. Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high-and low-completing departments:a qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution[J]. The journal of higher education, 2010, 81(1): 61-81.
- [23] GREGORY D G, LOVITTS B E. Leaving the ivory tower: the causes and consequences of departure from doctoral study[J]. Contemporary sociology, 2001, 32(2): 247.
- [24] 鲍德. 博士生教育的变迁[M]. 蔺亚琼, 译. 北京: 北京理工大学出版社, 2019: 36.
- [25] SCHMIDTLEIN F A, BERDAHL R O. Autonomy and accountability: who controls academe?[G]//ALTBACH P G, BERDAHL R O. American higher education in the twenty-first century. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2005: 71-90.
- [26] SZELÉNYI K. The meaning of money in the socialization of science and engineering doctoral students: nurturing the next generation of academic capitalists?[J]. The journal of higher education, 2013, 84(2): 266-294.
- [27] MARS M M, BRESONIS K, SZELÉNYI K. Science and engineering doctoral student socialization, logics, and the national economic agenda:alignment or disconnect?[J]. Minerva, 2014, 52(3): 351-379.
- [28] BIDWELL V C E. Classifying university departments: an approach to the analysis of their effects upon undergraduates' values and attitudes[J]. Sociology of education, 1966, 39(3): 237-254.
- [29] LOVITTS B E. Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research[J]. Studies in higher education, 2005, 30(2): 137-154.
- [30] WEIDMAN J C, STEIN E L. Socialization of doctoral students to academic norms[J]. Research in higher education, 2003, 44(6): 641-656.
- [31] ALI A, KOHUN F, LEVY Y. Dealing with social isolation to minimize doctoral attrition—a four stage framework[J]. International journal of doctoral studies, 2007, 2(1): 33-49.
- [32] BOWEN W G, RUDENSTINE N L. In pursuit of the PhD[M]. Princeton: Princeton University Press, 1992: 135-139.
- [33] GOLDE C M. The role of the department and discipline in doctoral student attrition: lessons from four departments[J]. The journal of higher education, 2005, 76(6): 669-700.
- [34] PARSONS T, PLATT G M. Age, social structure, and socialization in higher education[J]. Sociology of education, 1970, 43(1).
- [35] 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, 47(4): 451-476.
- [36] WORTHAM S. Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2006: 49-52.
- [37] IBARRA H, DESHPANDE P H. Networks and identities: reciprocal influences on career processes and outcomes[G]//GUNZ H P, PEIPERL M. Handbook of career studies. Los Angeles: SAGE publications, 2007: 268-282.
- [38] PODOLNY J M, BARON J N. Resources and relationships: social networks and mobility in the workplace[J]. American sociological review, 1997, 62(5): 673-693.
- [39] GARDNER S K. Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines[J]. International journal of doctoral studies, 2010, 5(2): 40-53.
- [40] BAIRD L L. The stages of the doctoral career: socialization and its consequences[C]. San Francisco: Jossey-Bass, 1992: 361-392.
- [41] LEE H M, CURTNER-SMITH M D. Impact of occupational socialization on the perspectives and practices of sport pedagogy doctoral students[J]. Journal of teaching in physical education, 2011, 30(3): 296-313.
- [42] LUCEY H, ROGERS C. Power and the unconscious in doctoral student-supervisor relationships[G]//GILLIES V, LUCEY H. Power, knowledge and the academy:the institutional is political. London: Palgrave Macmillan, 2007: 125-139.
- [43] BRIGHAM E. Envisioning the future of doctoral education: preparing stewards of the discipline Edited by Chris Golde and George Walker[J]. Teaching theology & religion, 2009, 12(2): 2.
- [44] LEVINSON D J, DARROW C M, KLEIN E B. Periods in the adult development of men: ages 18 to 45[J]. Counseling psychologist, 1978, 6(1): 21-25.
- [45] CHUI H, ZIEMER K S, PALMA B, et al. Peer relationships in counseling psychology training[J]. Counselling psychology quarterly, 2014, 27(2): 127-153.
- [46] BAKER V L, PIFER M J. The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar[J]. Studies in continuing education, 2011, 33(1): 5-17.
- [47] GARDNER S K. "I heard it through the grapevine": doctoral student socialization in chemistry and history[J]. Higher education, 2007, 54(5): 723-740.
- [48] CHUI H, ZIEMER K S, PALMA B, et al. Peer relationships in counseling psychology training[J]. Counselling psychology quarterly, 2014, 27(2): 127-153.
- [49] LAWSON H A, STROOT S A. Footprints and signposts: perspectives on socialization research[J]. Journal of teaching in physical education, 1993, 12(1): 437-46.
- [50] COOPERSMITH J. Characteristics of public, private, and bureau of Indian education elementary and secondary school teachers in the United States: results from the 2007-08 schools and staffing survey[R]. Washington: National Center for Education Statistics, 2009: 16-19.
- [51] GANDARA P C, CONTRERAS F. The Latino education crisis: the consequences of failed social policies[M]. Boston: Harvard University Press, 2009: 34-37.
- [52] MCFARLAND J, HUSSAR B, ZHANG J, et al. The condition of education 2019. NCES 2019-144[J]. Boston: National center for education statistics, 2019(11): 15-19.
- [53] GILDERSLEEVE R E, CROOM N N, VASQUEZ P L. "Am I going crazy?!": a critical race analysis of doctoral education[J]. Equity & excellence in education, 2011, 44(1): 93-114.
- [54] ELLIS E M. The impact of race and gender on graduate school socialization, satisfaction with doctoral study, and commitment to degree completion[J]. Western journal of black studies, 2001, 25(1): 30.
- [55] RAMIREZ E. Unequal socialization: interrogating the Chicano/Latino (a) doctoral education experience[J]. Journal

- of diversity in higher education, 2017, 10(1): 25.
- [56] TAYLOR E, ANTONY J S. Stereotype threat reduction and wise schooling: towards the successful socialization of African American doctoral students in education[J]. Journal of negro education, 2000(24): 184-198.
- [57] HOLLENSHEAD C. Women in the academy: confronting barriers to equality[G]//HORNIG L S. Equal rites, unequal outcomes: women in American research universities. New York: Kluwer Academic/Plenum Press, 2003: 211-225.
- [58] TIERNEY W G, BENSIMON E M. Gender (ING) socialization[J]. Women in higher education: a feminist perspective, 2000: 309-325.
- [59] HOLMSTROM E I, HOLMSTROM R W. The plight of the woman doctoral student[J]. American educational research journal, 1974, 11(1): 1-17.
- [60] LEONARD D. A Woman's guide to doctoral studies[M]. Buckingham: Open University Press, 2001: 13-19.
- [61] KURTZ-COSTES B, ANDREWS H L, ÜLKÜ-STEINER B. Gender and doctoral studies: the perceptions of PhD students in an American university[J]. Gender and education, 2006, 18(2): 137-155.
- [62] KENTY J R. Stress management strategies for women doctoral students[J]. Nurse educator, 2000, 25(5): 251-254.
- [63] HAWLEY P. Being bright is not enough: the unwritten rules of doctoral study[M]. Springfield: Charles C Thomas Publisher, 2010: 125-130.
- [64] ROBERTS M R, GIERL M. Annual meeting of the American Educational Research Association[J]. Revista española de pedagogía, 1990, 48(187): 559-559.
- [65] MADSEN D, LONG T J, CONVEY J J, et al. Academic writing: advice on how to do it[J]. Higher education, 1986, 15(3): 373-378.
- [66] KLUEVER P C. Rethinking the dissertation process: tackling personal and institutional obstacles[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1997: 76-79.
- [67] 边国英. 知识历险与身份转换: 社会科学博士生专业社会化过程研究[D]. 北京: 北京大学, 2010: 118-119.
- [68] HUSTON J L. Factors of success for adult learners in an interactive compressed video distance learning environment[D]. Lexington: University of Kentucky, 1997.
- [69] DE VALERO Y F. Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution[J]. The journal of higher education, 2001, 72(3): 341-367.
- [70] SCOTT-FREDERICKS G L. The graduate student experience in computer-mediated classes: a grounded theory study[D]. Lincoln: The University of Nebraska-Lincoln, 1997.
- [71] WEST I J, GOKALP G, PENA E V, et al. Exploring effective support practices for doctoral students' degree completion[J]. College student journal, 2011, 45(2): 310-323.
- [72] MARTINSUO M, LEHTONEN P. Role of single-project management in achieving portfolio management efficiency[J]. International journal of project management, 2007, 25(1): 56-65.
- [73] JOHNSON E M, GREEN K E, KLUEVER R C. Psychometric characteristics of the revised procrastination inventory[J]. Research in higher education, 2000, 41(2): 269-279.
- [74] KLUEVER R C. Students' attitudes toward the responsibilities and barriers in doctoral study[J]. New directions for higher education, 1997, 25(3): 47-56.
- [75] STACK S. Gender, children and research productivity[J]. Research in higher education, 2004, 45(8): 891-920.
- [76] POLSON M, NIDA R. Program and trainee lifestyle stress: a survey of AAMFT student members[J]. Journal of marital and family therapy, 1998, 24(1): 95-112.
- [77] TORRES J B, SOLBERG V S. Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health[J]. Journal of vocational behavior, 2001, 59(1): 53-63.
- [78] SMITH R L, MARONEY K, NELSON K W, et al. Doctoral programs: changing high rates of attrition[J]. The journal of humanistic counseling, education and development, 2006, 45(1): 17-31.
- [79] PASCHAL E C. Factors influencing attrition in US universities: examining transitional cognitive dissonance in a new meta-model for analysis[J]. Dissertations & theses—gradworks, 2009, 19(3): 33-43.
- [80] CANTWELL R H, BOURKE S F, SCEVAK J J, et al. Doctoral candidates as learners: a study of individual differences in responses to learning and its management[J]. Studies in higher education, 2017, 42(1): 47-64.
- [81] NELSON N G, DELL'OLIVER C, KOCH C, et al. Stress, coping, and success among graduate students in clinical psychology[J]. Psychological reports, 2001, 88(3): 759-767.
- [82] 郑觅. 博士生专业社会化理论研究概述[J]. 学位与研究生教育, 2014(2): 62-66.
- [83] 黄雪梅, 王占军. 美国博士生学术职业社会化影响因素——个体、学科文化与制度三维分析[J]. 江苏高教, 2017(9): 100-104.
- [84] 郭月兰. 我国博士生社会化研究综述[J]. 现代教育科学, 2018(9): 27.
- [85] 李永刚. 成为研究者: 理科博士生素养与能力的形成[D]. 上海: 华东师范大学, 2018.
- [86] STRANGE C C, BANNING J H. Educating by design: creating campus learning environments that work[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2001: 23-29.
- [87] SEAGRAM B C, GOULD J, PYKE S W. An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees[J]. Research in higher education, 1998, 39(3): 319-335.
- [88] NERAD M, CERNY J. From facts to action: expanding the graduate division's educational role[J]. New directions for institutional research, 1993(80): 27-39.
- [89] MCALPINE L, WESTON C. Reflection: issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning[G]//HATIVA N, GOODYEAR P. Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002: 59-78.
- [90] GARDNER S K, MENDOZA P. On becoming a scholar: socialization and development in doctoral education[M]. Sterling, VA: Stylus, 2010: 53-57.

(责任编辑 刘俊起)