



中国教育科研参考

2022年第09期

总第(523)期

中国高等教育学会编

2022年05月15日

目 录

我国专业学位研究生教育政策的演进与发展趋势.....	王 莉 (02)
实习如何“赋能”专业学位硕士研究生	
——基于研究生满意度调查.....	王传毅 李福林 (09)
非全日制专业学位研究生教学模式的创新与实践	
——教育品牌的调节作用.....	刘心报 周志平 陈先环 杨善林 (15)
全程·融合·协同:全日制教育硕士专业学位研究生培养体系改革探索	
.....	陈丹宇 严从根 万林华 (22)
公共管理硕士研究生培养模式研究	
——基于社会需求角度.....	邹 琪 苏玉洁 钮亚茹 (25)
“大健康”背景下公共卫生硕士专业学位培养方案探索	
.....	王 刚 袁 媛 邓 宇 富景奇 徐苑苑 皮静波 (29)

编者的话:专业学位是相对于学术性学位而言的学位类型,目的是培养适应社会特定职业或岗位的实际工作需要的应用型高层次专门人才。专业学位研究生教育更注重理论的落地、学术的应用,彰显职业属性。自1991年开始实行专业学位教育制度以来,历经30余年的发展,我国专业学位研究生教育日趋成熟,专业学位与学术性学位并重的研究生发展格局基本形成。专业学位研究生教育在规模上已经全面超越学术学位,为经济社会发展培养了大批应用型高层次人才,成为研究生教育的重要组成部分。为更好地总结专业学位研究生教育发展经验,厘清存在的问题,优化未来发展路径。本刊以“专业学位硕士研究生教育”为选题,集中选编若干文章,供读者参阅。

主编:王小梅

本期执行主编:王者鹤

责任编辑:段爱峰

地址:北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部

邮编:100191

电话:(010)82289239

电子信箱:gaoyanbianjibu@163.com

网址:www.cahe.edu.cn(中国高等教育学会——学术动态栏目)

我国专业学位研究生教育政策的 演进与发展趋势

王 莉

专业学位是针对社会特定职业领域培养具有较强的专业能力和职业素养的高层次应用型专门人才而设置的学位类型。自1991年我国专业学位正式设置以来,已逐步构建了具有中国特色的高层次应用型人才培养体系。截至2019年,我国高校已累计授予硕士专业学位321.8万人、博士学位4.8万人,设置了47个硕士专业学位类别、13个博士专业学位类别,共有硕士专业学位授权点5996个,博士专业学位授权点278个,基本覆盖了我国主要行业产业。30年来我国专业学位研究生教育之所以得到快速发展,是因为专业学位研究生教育政策在其中发挥了根本性的导向作用。专业学位研究生教育政策是由政府或政府授权的国家教育主管部门在特定阶段为实现特定的教育目标而制定的关于专业学位研究生教育的行动准则。本文以我国研究生教育政策发展的关键节点为依据,对我国专业学位研究生教育政策发展的历史阶段进行梳理,并在此基础上探究专业学位研究生教育政策演进的内在逻辑和发展趋势,以期深化专业学位研究生教育改革提供借鉴。

一、我国专业学位研究生教育政策的演进

通过对相关政策的梳理,我国专业学位研究生教育政策的演进可划分为孕育、创建、规范、改革四个阶段。

(一) 孕育阶段(1980—1989年)

这一阶段是我国实施改革开放后的第一个十年,高考制度恢复和学位制度的建立,推动高校培养了大批社会急需的高层次人才,为经济复苏和社会发展发挥了重要作用。这一阶段也是我国由计划经济体制向市场经济体制过渡的发展时期,市场对应用型高层次人才的需求为应用型专门人才的培养提供了社会基础。

1981年1月1日,全国人民代表大会常务委员会颁布了《中华人民共和国学位条例》,它是我国改革开放后通过的首部教育法律,对建立和完善我国教育法律体系具有标志性意义。1984年11月12—14日,清华大学等11所工科院校在西安召开了培养工程类型硕士研究生研讨会。针对当时工业企业中高级工程技术人员和管理干部后继乏人的严重现象,会议形成书面建议并提交教育部。1984年12月,教育部研究生司转发11所工科院校《关于培养工程类硕士生的建议》,决定在部分高校开展培养工程类型硕士研究生的试点工作。从1985年起,11所试点高校开始招收工程类型硕士生,至1989年共招收工程类型硕士研究生1400多人。试点高校主动进行多种改革探索,1985年尝试在不突破原有招生计划的前提下,增加不超过10%的应届本科毕业生招生数;1986年申请增加在职人员攻读工程类型硕士研究生的规模,与企业联合培养工程类型硕士研究生等。

孕育阶段对专业学位研究生教育政策产生有重要影响的事件主要体现在三个方面:一是建立学位制度。1980年2月12日,第五届全国人民代表大会常务委员会第十三次会议审议通过《中华人民共和国学位条例》,1980年12月15—18日,国务院学位委员会第一次(扩大)会议审议通过《中华人民共和国学位条例暂行实施办法》。该条例的颁布及其配套实施办法的出台,为我国学位与研究生教育发展提供了法律保证及可行性实施办法。二是扩大高校办学自主权。1985年5月27日,颁布的《中共中央关于教育体制改革的决定》,提出要加强和改进对教育工作的宏观管理和指导,实行简政放权;明确高校有权接受委托或与外单位合作,建立教学、科研、生产联合体

等。该决定为我国建立专业学位制度奠定了良好的制度基础。三是出台应用型研究生培养的相关通知及办法。《关于培养工程类硕士生的建议》《关于高等学校招收定向培养研究生暂行规定》等文件的出台，表明应用型研究生培养已进入探索阶段。

（二）创建阶段（1990—1995年）

工商管理硕士是我国设置的第一个专业学位，它的设置和试办既反映了研究生教育主动适应社会对专业人才的需求，又推动了社会对教育领域人才培养类型的分野，在我国专业学位研究生教育史上具有开创性意义。其后，我国相继试办建筑学、法律等专业硕士学位。这几类专业学位的试点为我国专业学位的设置提供了重要的实践依据。各专业学位试点高校及招生数也在逐步增长。1991年，工商管理硕士首批招生数为84人，1995年招生数达到1188人，5年间招生数增长了13.1倍。1994年成立“中国学位与研究生教育学会”“工商管理硕士教育指导委员会”等机构，国务院学位委员会办公室还专门成立了质量监督与信息工作处，以加强全国学位与研究生教育评估的组织与领导。这些机构和学会的成立标志着我国专业学位研究生教育有了全国性的规范办学组织。

创建阶段对专业学位研究生教育政策产生重要影响的事件主要体现在三个方面：一是出台指导意见。1992年12月8日，国家教育委员会、国务院学位委员会颁布《关于学位与研究生教育改革的若干意见》，1995年11月3日，国家教育委员会颁布《关于进一步改进和加强研究生工作的若干意见》，这些文件的相继出台为我国专业学位的初期创建起到了规范和指导作用。二是发布专业学位设置试办意见及方案。1990年，国务院学位委员会第九次会议审议通过《关于设置和试办工商管理硕士（MBA）学位的几点意见》，决定在我国部分高校进行MBA试点工作。以此为标志，我国专业学位研究生教育进入创建阶段。1992年11月9—10日，国务院学位委员会第十一次

会议审议通过《建筑学专业学位设置方案》。1995年5月30日，国务院学位委员会下发《关于开展法律专业硕士学位试点工作的通知》，批准中国人民大学等8所高校作为首批法律硕士试点单位。三是学位授予方式的改革。1992年，国务院学位委员会第十一次会议同时通过了“关于按专业授予专业学位证书的建议”，学术型学位按学科门类授予，专业学位按专业类别授予，学位分类授予标志着我国专业学位研究生教育从招生、培养到学位授予闭环制度框架的形成。

（三）规范阶段（1996—2008年）

20世纪末，我国高等教育进入大众化发展阶段。随着我国综合国力的提升和人民生活条件的改善，民众对多样化、高层次的教育需求日益强烈。在这一阶段，我国共设置了16个专业学位种类。截至2008年，我国专业学位研究生教育累计招生数达86.5万人，其中全日制学历教育24.6万人，在职攻读61.9万人，分别占专业学位研究生招生数的28.4%和71.6%。

规范阶段对专业学位研究生教育政策产生重要影响的事件主要体现在四个方面：一是出台专业学位设置审批暂行办法。1996年4月29—30日，国务院学位委员会第十四次会议审议通过了《专业学位设置审批暂行办法》，该办法对专业学位的设置、审批流程作了明确规定，是我国专业学位进入规范阶段的重要标志。二是出台专业学位培养指导意见。2002年国务院学位委员会、教育部发布《关于加强和改进专业学位教育的若干意见》（学位〔2002〕1号），意见明确了专业学位在研究生教育体系中的地位和作用，确立了发展专业学位研究生教育的指导思想和基本要求。三是相继成立各类专业学位研究生教育指导委员会。《关于成立“全国教育硕士专业学位教育指导委员会”的通知》（学位〔1999〕30号）、《关于成立全国农业推广（暂用名）硕士专业学位教育指导委员会的通知》（学位〔2000〕4号）等文件，为各类专业学位研究生教育的健康有序发展起到了示范和指导作用。四是对专业学位教

学开展合格评估。《关于开展中国高校工商管理硕士（MBA）学位教学合格评估工作的通知》（学位办〔2000〕19号）、《关于开展中国高校教育硕士（ED. M）专业学位教育合格评估工作的通知》（学位办〔2006〕40号）等文件的相继发布以及评估工作的有序开展，对规范各培养单位专业学位研究生的培养发挥了重要的监督和指导作用。

（四）改革阶段（2009年至今）

2009年3月，教育部出台《关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》，决定扩大招收以应届本科毕业生为主的全日制硕士专业学位范围，研究生培养从学术型向学术型和应用型并重转变。以此为标志，我国专业学位研究生教育进入快速发展阶段。至2019年底，学士层次有建筑学1个专业学位种类，硕士层次有金融硕士等47个专业学位种类，博士层次有教育博士等13个专业学位种类，形成了以硕士学位为主，博士、硕士、学士三级专业学位并存的体系。

改革阶段对专业学位研究生教育政策产生重要影响的事件主要体现在五个方面：一是教育部相继出台《关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》（教研〔2009〕1号）、《关于深入推进专业学位研究生培养模式改革的意见》（教研〔2013〕3号）、《关于加强专业学位研究生案例教学和联合培养基地建设的意见》（教研〔2015〕1号）等文件，对全日制专业学位研究生培养的目标、教学方法、实践基地建设等提出指导性意见。二是国务院学位委员会出台《硕士、博士专业学位研究生教育发展总体方案》、《硕士、博士专业学位设置与授权审核办法》（学位〔2010〕49号），对我国硕士、博士专业学位未来5年乃至10年的发展作了总体规划，完善了专业学位授权审核办法，夯实了专业学位研究生教育快速发展的制度基础。三是教育部出台《关于实施专业学位研究生教育综合改革试点工作的指导意见》（教研〔2010〕2号）、《关于实施临床医学教育综合改革的若干意见》（教高

〔2012〕6号）等试点改革政策，以此为依据，开展了专业学位综合改革试点工作。四是教育部出台了《关于构建全日制专业学位硕士研究生就业服务体系有关工作的通知》（教学厅〔2010〕3号）、《关于切实做好普通高校全日制硕士专业学位研究生资助工作的通知》（教财厅〔2010〕2号）、《关于统筹全日制和非全日制研究生管理工作的通知》（教研厅〔2016〕2号）等文件，从政策层面为高校对硕士研究生的管理提供制度保障，就读专业学位的研究生与就读学术型学位的研究生均可享受同样的资助及就业服务保障，提高了社会对专业学位的认同度和吸引力。五是国务院学位委员会、教育部出台《关于加强学位与研究生教育质量保证和监督体系建设的意见》（学位〔2014〕3号）、《学位授权点合格评估办法》（学位〔2014〕4号）、《博士、硕士学位论文抽检办法》（学位〔2014〕5号）等文件，2015年全国专业学位研究生教育指导委员会还发布《专业学位类别（领域）博士、硕士学位基本要求》，这些文件明确了专业学位授予的基本质量标准，从宏观层面建立评估评价体系，通过第三方机构对培养单位实施监督检查，促进培养单位加强研究生培养质量保障，建立内部质量评价保障体系。

二、我国专业学位研究生教育政策演进的内在逻辑

改革开放以来我国出台的相关政策，对专业学位研究生教育的发展发挥了导向和规范作用。

（一）政策过程经历了“探索—审慎—加快—规范”的发展阶段

我国专业学位研究生教育政策在不同的发展阶段具有不同的特征。20世纪80年代初期，由于高校普遍缺乏高水平师资及科研人员，我国学位体系侧重学术型学位的人才培养，客观上造成了应用型人才占比过低，发展相对滞后的局面。

《中华人民共和国学位条例》实施之初，应用型研究生十分短缺。1981年，时任教育部部长蒋南翔对我国医学人才培养模式提出了质疑，认为

“采取培养医学博士、硕士的办法来培养专科医生恐怕培养不出优秀的专科医生”。在借鉴西方国家专业学位发展经验的基础上，根据我国工学硕士培养的实际需要，1984年，教育部研究生司转发11所工科院校联席会议纪要，部分工科院校开始启动培养工程类应用型硕士生的尝试和探索。1989年，教育部发布《关于加强培养工程类型工学硕士研究生工作的通知》，对工程类型硕士研究生的招生、培养、导师队伍等方面提出要求，随后探索、论证了工商管理、建筑学、法律等硕士专业学位设置的可行性。从这一阶段出台的政策及相关举措可以看出，我国专业学位研究生教育处于探索发展阶段。

1995年，在专业学位研究生培养模式试行5年之际，国家教育委员会发布《关于进一步改进和加强研究生工作的若干意见》，明确提出要在做好已有工商管理、建筑学、法律三个专业学位试点办学的基础上，根据社会需求，适时扩大专业学位范围，增设新的专业学位。1996年，《专业学位设置审批暂行办法》第四条明确提出专业学位设置的总体原则，即“应本着积极稳妥的方针进行”；该暂行办法第十二条对开展专业学位教育权限作了明确说明：“未经国务院学位委员会办公室批准，任何单位不得进行专业学位教育工作”。无论是《关于进一步改进和加强研究生工作的若干意见》中“适时”两字，还是《专业学位设置审批暂行办法》中“不得”两字，从中可以看出在专业学位研究生教育试办初期，国家对专业学位的设置及推广均持审慎态度。

1999年以后，随着本科生大幅扩招及国家对高层次应用型人才培养的迫切需求，专业学位研究生教育也进入了快速发展阶段，“加快发展”“大力发展”成为这一阶段的政策基调。2002年，国务院学位委员会、教育部发布《关于加强和改进专业学位教育工作的若干意见》，提出“在加强学术性高层次人才培养的同时，大力发展专业学位教育”，“不断扩大专业学位人才的培养规模”。2009年，教育部在《关于做好全日

制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》（教研〔2009〕1号）中提出，“加快结构调整的步伐，加大应用型人才培养的力度”。《2010—2020年国家中长期规划纲要》中也提出“加快发展专业学位研究生教育”。2010年，国务院学位委员会第二十七次会议审议通过《硕士、博士专业学位研究生教育发展总体方案》和《硕士、博士专业学位设置与授权审核办法》，对未来5—10年我国专业学位研究生教育的发展作了总体规划和设计，提出专业学位研究生教育发展的指导思想、原则和目标，从宏观环境、招生以及质量保障体系等方面提出明确要求，表明了国家加快发展、大力发展、规范发展专业学位研究生教育的决心。

在专业学位类别设置过程中，高校结合专业学位的特点和社会对相关领域人才的需求，联合行业主管部门与其他培养单位展开充分论证。高校等培养单位始终坚持质量第一的思想，在招生、培养、学位授予等环节进行制度建设与改革创新，形成了“以质量求生存，以质量促发展”的良好氛围。不仅如此，一些培养单位还利用出国交流的机会，了解发达国家专业学位研究生教育的培养模式及办学经验，探索借鉴适合我国办学实际的经验和做法，以促进我国专业学位研究生教育的健康规范发展。

（二）政策价值从“需求优先”转向“质量优先”

从我国专业学位研究生教育发展的四个阶段可以看出，前两个阶段多从推进国家经济社会发展、满足高层次应用型人才短缺的国家需求出发制定相关政策，到了后两个发展阶段特别是最后一个阶段，随着国家经济实力的增强和人民生活水平的提高，人们对专业学位研究生教育质量的提升提出了更多更高的要求，由此政策制定体现了从“需求优先”向“质量优先”转换的价值取向。

我国早期的研究生教育以培养高校及科研院所的学科科研人员为主，随着经济发展以及产业结构的调整，面向职业领域应用型高层次人才的

需求增加。1988年10月，国务院学位委员会第八次会议提出在即将开展的第四批学位授权点审核中，要考虑社会对研究生的需求情况，结合现有学位授权点的数量及其学科分布的情况，区别对待，做到按需授权。对博士学位授权点的审核，主要适当地增加国家急需的新兴交叉学科和高新技术学科的学位授权点；硕士学位授权点的审核，在总体上要考虑转向应用为主，增加应用性强、直接为经济社会建设服务的学位授权点。在前期试点探索基础上，1990年我国首个专业学位——工商管理硕士正式设置。1992年，国家适时提出“大力加强应用学科人才（如工程技术、临床医学、财政金融）的培养和专业学位的设置工作”。随后，教育硕士（1996）、工程硕士（1997）、临床医学（1997）等专业学位相继设置。2009年3月，教育部出台《关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》，决定在应届本科毕业生中招收全日制专业学位研究生。以此为标志，我国专业学位研究生教育开启了全新的发展模式。2010年金融等19个硕士专业学位获批设置。2011和2015年分别批准设置审计硕士、中医博士/硕士。至2015年底，博士层次有教育、工程、临床医学、口腔医学、兽医、中医6个专业学位种类，硕士层次有金融等40个专业学位种类，学士层次有建筑学1种专业学位种类，形成了以硕士学位为主，博士、硕士、学士三级专业学位体系。2010—2015年，全国新增3600多个硕士专业学位授权点，相当于自专业学位设置试点以来获批授权点数的总和。学位授权点的设置及增列，优化了我国研究生教育的结构，为专业学位研究生教育的快速发展奠定了坚实的基础。2015年我国授予硕士专业学位31.27万人，占全部硕士学位授予数的49.3%，专业学位与学术型人才培养数量大体持平，基本达到《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出的“重点扩大应用型、复合型、技能型人才培养规模；加快发展专业学位研究生教育”的目标。

在专业学位正式设置10周年之际，国务院学

位委员会办公室下发《关于开展中国高校工商管理硕士（MBA）学位教学合格评估工作的通知》（学位办〔2000〕19号）。这是我国专业学位自正式设置以来，首次开展的教学合格评估工作，表明国家在专业学位发展到一定阶段，在满足社会对应用型人才发展需求前提下开始转向关注专业学位研究生教育的内涵建设。2002年，《关于加强和改进专业学位教育工作的若干意见》（学位〔2002〕1号）出台，意见明确提出“评估在专业学位教育中具有重要作用，是保证专业学位教育质量，提高专业学位教育水平，促进专业学位教育健康发展的重要手段。逐步建立和完善科学、合理的专业学位教育评估制度”。此后，国家又陆续出台各种关注专业学位培养过程和质量的政策，如《关于加强学位与研究生教育质量保障和监督体系建设的意见》（学位〔2014〕3号）《关于加强专业学位研究生案例教学和联合培养基地建设的意见》（教研〔2015〕1号）等，这些政策从专业学位质量监督以及案例教学与基地建设等多个方面提出了强化专业学位研究生教育培养过程、深化专业学位教育制度建设的措施。

（三）政策内容逐步完善

从宏观上看，我国专业学位研究生教育的发展得益于行之有效的相关政策出台。如《中华人民共和国学位条例》《关于培养工程类硕士生的建议》《关于学位与研究生教育改革的若干意见》《专业学位设置审批暂行办法》《关于加强和改进专业学位教育的若干意见》《关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》等政策引领我国专业学位研究生教育的发展走向，并逐步形成了具有中国特色的专业学位研究生教育政策内容体系，回应了国家对应用型高层次人才的需求，体现了专业学位研究生教育管理体制的创新。

从微观上看，专业学位研究生教育相关政策由招生、培养、奖助、就业、案例库建设、实践基地建设等具体政策组成，政策内容涉及专业学位研究生教育全过程，其内容体系在专业学位研

研究生教育实践过程中逐步完善。以全日制专业学位为例，2009年3月出台的《关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》（教研〔2009〕1号），对全日制专业学位研究生教育工作提出了具体明确的导向性意见，包括制订培养方案和实施细则，建立和完善各项规章制度，积极探索、创新培养模式等。2010年，教育部办公厅下发《关于切实做好普通高校全日制硕士专业学位研究生资助工作的通知》（教财厅〔2010〕2号）以及《关于构建全日制专业学位硕士研究生就业服务体系有关工作的通知》（教学厅〔2010〕3号），对全日制专业学位研究生的奖励、就业作出明确要求：“在政策措施、经费投入、条件保障等方面与普通研究生一视同仁”，并“将其纳入普通高校毕业生就业总体工作”。2015年5月，教育部针对专业学位研究生实践能力培养专门出台《关于加强专业学位研究生案例教学和联合培养基地建设的意见》（教研〔2015〕1号），指出“加强案例教学是推动专业学位研究生培养模式改革的重要手段”“加强基地建设是提高培养质量的重要保证”。这些政策的出台，构建并丰富了专业学位研究生教育政策的内容体系。

三、我国专业学位研究生教育政策的发展趋势

我国专业学位研究生教育在过去的30多年取得了长足发展，政策规章是其发展的重要保证。但由于我国实行专业学位研究生教育的历史还不长，学术学位研究生培养模式在相当一部分人的心目中根深蒂固，在高校实际办学过程中，专业学位研究生培养目标依然存在认识不到位、定位不清晰的现象；与学术学位研究生教育在培养模式上趋同明显，如课程体系设置与学术学位区分度不高，与行业产业结合度不够，实践性的特色未能充分体现；对专业学位的实践性成果指征强调不够；评价体系与学术学位研究生培养差异不明显等。

2020年7月29日，新中国首次研究生教育大会召开，教育部下发了《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》。方案明确提出：“专业

学位是现代社会发展的产物，科技越发达、社会现代化程度越高，社会对专业学位人才的需求越大，越需要加快发展专业学位研究生教育”。未来专业学位研究生教育要在质量、规模、层次、类别、布局上得到更大的发展，应在遵循专业学位研究生教育发展规律的基础上，对专业学位研究生教育政策进行必要调整。

1. 政策目标：进一步明确专业学位研究生教育的培养标准。当前在研究生培养过程中，高校等培养单位及研究生导师对学术型研究生与专业学位研究生的培养规格等具体标准把握不够准确，特别是对既承担学术学位研究生培养任务又承担专业学位研究生培养任务的导师而言，他们往往在专业学位研究生课程内容的理论与实践权重、学位论文选题类别的把握与选择上不符合专业学位研究生教育的培养要求。对此，教育政策制定者以及各专业学位教育指导委员会应充分利用政策制定、文件发布、学术研讨及工作会议向培养单位进一步明确专业学位研究生教育目标，强化以学生需求为导向，注重人才培养规格的实践性、应用性，辅之以必要的学位论文抽查、学位点评估等手段，加强对培养单位专业学位研究生培养质量的监督，要求培养单位不能按学术型研究生的培养方式去培养专业学位研究生，在课程设置、实践环节安排上注重强化专业学位研究生应用实践能力的培养。

2. 政策内容：丰富专业学位研究生教育结构。我国专业学位研究生教育起步较晚，目前虽已形成博士、硕士、学士专业学位授权体系，但授权类别主要集中在硕士层次，与学术型学位相比，专业学位研究生教育结构比较单一，博士和学士层次专业学位类别较少。经过多年的发展，一些实用性强的专业（如法律、艺术、管理、农业等）已为相关行业培养了大批应用型硕士层次专门人才。为提升个人能力，他们中的一部分人虽有意愿继续攻读更高一级学位，但没有相应的博士层次的专业学位可供选择。据了解，一些专业领域的研究生教育指导委员会也在积极组织高

校、行业专家进行论证，呼吁国家能够批准其博士层次的专业学位设置，以满足相关行业高层次人才继续教育的现实需求。因此，应积极拓展专业学位类别，在更多领域增设博士专业学位，并在目前专业学位硕士招生数已占硕士层次招生总数近60%的基础上，不断扩大专业学位博士层次的招生规模。这将是专业学位研究生教育未来发展的趋势，也是专业学位研究生教育政策需要重点关注的问题。

3. 政策配套：提升行业企业参与专业学位研究生培养的的积极性。从人才市场的需求来看，随着新一轮科技革命和产业革命的兴起，全球科技创新进入密集活跃期，新经济、新业态的不断涌现，新兴职业开始出现。但我国当前开设的专业学位尚未充分对接最新技术领域与岗位要求，不能胜任新兴职业所需的高层次应用型人才的培养任务，专业学位研究生教育存在明显的市场滞后性。因此，专业学位研究生教育应以满足行业产业对高水平专门人才的需求为导向，将校企合作模式作为主要的人才培养模式。一方面，积极构建多元投入机制，引导行业企业以资本、师资、平台等形式参与专业学位研究生教育，另一方面，政府对积极参与专业学位研究生教育的企业给予财政补助、税收减免返还等配套政策予以鼓励。专业学位人才培养只有强化产教融合，加强与行业企业的合作，将生产实践一线的前沿技术、现实问题及时转化为教学内容，才能满足新时期社会对培养具有较强专业能力和职业素养、能够创造性地从事实际工作的高层次应用型专门人才的需要。

4. 政策执行：强化专业学位研究生教育政策落实。专业学位设置30年间，我国出台了若干与专业学位相关的政策，贯穿专业学位从招生、培养、学位等整个流程，对规范我国专业学位研究生教育起到了不可忽视的作用，但仍有相当一部分政策在具体实施过程中存在重视不够、理解不透、执行不力的现象。特别是在国家政策文件颁

布后，培养单位作为专业学位人才培养的主体并未出台相应的校级实施办法或细则，或即使有相应的办法，但未真正执行，导致国家政策要求与具体政策实施存在较大差距。以专业学位实践环节为例，2009和2015年教育部分别出台了《关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》（教研〔2009〕1号）、《关于加强专业学位研究生案例教学和联合培养基地建设的意见》（教研〔2015〕1号），这两个文件对专业学位实践时间及要求作了明确规定，如“专业学位研究生在学期间，必须保证不少于半年的实践教学，应届本科毕业生的实践教学时间原则上不少于1年”，“培养单位要会同合作单位，制订研究生在基地期间的培养细则，明确培养考核要求，落实学生在培养单位与培养基地的时间分配和具体培养内容，加强对基地期间培养过程监督”等。但在专业学位研究生实际培养过程中，专业学位实践教学所规定的时间得不到保证。不少导师仍将专业学位研究生当成学术型研究生培养，没有从研究生个人发展的角度去考虑专业学位研究生的培养目标是什么，应该如何培养。因此，作为培养单位的研究生管理部门，不仅需要在思想上高度重视、准确理解国家出台的相关政策，制定本单位专业学位实践环节考核实施细则，积极推动并建立与政府、大院名企的合作关系，鼓励导师积极申报建设省级研究生工作站或实践基地，同时还要加大对院系政策实施情况的监督检查力度，督促院系加强过程考核，严格将实践环节的考核实施情况作为专业学位研究生毕业的必要条件，不让政策流于形式。只有专业学位研究生教育的利益相关者积极主动执行国家相关教育政策，协同发力，专业学位研究生培养质量才能得到保证。

（王 莉，扬州大学教育科学学院副研究员，历史学博士，江苏扬州 225009）

（原文刊载于《高等教育研究》2021年第7期）

实习如何“赋能”专业学位硕士研究生

——基于研究生满意度调查

王传毅 李福林

一、问题的提出

专业学位是一种高层次应用型学位，在适应社会分工日益精细化、专业化、对人才需求多样化方面具有独特优势。我国自1991年设立首个专业学位MBA以来，逐步构建了具有中国特色的高层次应用型专门人才培养体系，但仍存在若干亟待重视的问题：一是简单套用学术学位发展理念、思路、措施的现象仍不同程度存在；二是实践创新能力的培养亟待全面提升；三是实现人岗相适仍有较大努力空间。2020年，《教育部 国家发展改革委 财政部关于加快新时代研究生教育发展的意见》对专业学位研究生培养提出明确要求，要“强化产教融合育人机制”“大力开展研究生联合培养基地建设”“推动行业企业全方位参与人才培养”。这充分表明，发挥企业优势与力量开展联合培养，对于全面提升专业学位研究生能力素质具有重要意义。美国《2021美国创新和竞争法案》也提出，要鼓励研究生教育创新，鼓励高等教育机构为研究生提供机会，让他们在业界或政府部门获得实践经验。

实习是校企联合培养专业学位研究生中的重要环节，是指学生在从一个学术项目毕业之前所获得的与职业相关的结构化工作经验。按照美国合作教育与实习协会的定义，实习是一种经验教育形式，主要指学生将课堂上学到的知识和理论与专业工作环境中的实际应用和技能发展相结合的学习过程。现有研究已经发现了实习对于人才培养的重要价值。他们认为，专业学位教育需要引入企业实训和行业导师，让受教育者在整个教育过程中通过课程学习、实践训练和素养熏陶，提升实践创新能力和职业素养。对于能力本位的专业硕士教育过程，实践学习决定了专业能力的培养效

果。尤其是招生对象为应届毕业生的专业硕士，参与实习仍是其提升实践能力的有效途径。

然而，已有研究也具有可进一步丰富的空间。一方面，按照专业硕士参与工作的深入程度，可以把实习划分为认知实习、跟岗实习和顶岗实习三种类型。认知实习是指专业硕士到企事业单位实践基地参观、观摩和体验，形成对相关行业和相关岗位的初步认识。跟岗实习是指专业硕士到企事业单位实践基地的相应岗位，在专业人员指导下协助该岗位工作人员，部分参与实际工作。顶岗实习是指专业硕士到企事业单位实践基地的相应岗位，在专业人员指导下相对独立参与实际工作、承担专门任务。不同实习类型对专业硕士的影响应有所不同。另一方面，对于不同学科类型的专业硕士，实习的功用也会因学科而异。

因此，本研究聚焦不同类型的实习形式，在充分考虑学科特征的基础上，探究其对专业硕士能力素质的影响。

二、理论分析和研究假设

全球范围的高等教育机构一直在强调专业实习的必要性，专业实习能够帮助学生在课堂学习和世界生活之间架起桥梁，并将理论知识转化为实用知识，提高学生的就业准备。这是一个学习者与世界互动的过程，并将新的学习融入旧的结构当中，高影响力的实习活动能够促进经验学习和能力发展。而专业实习的作用效果却受个体与工作环境交互的显著影响。管理知识和技能不仅可通过学术学习获得，还应通过参与实际工作情境得到补充。如果专业实习完成程度较高，实习可能会为学生提供高影响力的教育体验，会带来理想的学习和个人发展结果。

假设1：专业实习对专业硕士的实践创新能力

具有正向影响，当嵌入工作场景的程度越高，专业硕士的实践创新能力提升越大。

对于专业学位研究生而言，实践创新能力尤为重要。《教育部 国家发展改革委 财政部关于加快新时代研究生教育改革发展的意见》明确指出，要“强化产教融合育人机制，加强专业学位研究生实践创新能力培养”。英国研究理事会（Economic and Social Research Council）在报告《职业博士学位及其对职业发展和工作生涯的贡献》也提出，职业博士在应用性场景中成为哲学博士的替代物，并在学术知识和应用知识中保持适度的张力。

按照情景学习理论的观点，学习过程从关注个体的行为转向重视个体的参与，如Lave和Wenger认为学习是一种根植于活动、环境和文化的自然发生行为，环境对于提升个体创造新知识的能力具有重要影响。当学习者经历一个包括体验、反思、思考和行动的循环过程时，学习是通过引导参与一系列共同活动来共同构建和内化知识而发生，体验在产生知识方面起着重要作用。换言之，情境学习是一个“社会文化过程”。在实习期间，专业学位研究生会与导师、行业专业人士、企业主管以及潜在的同事建立联系，情景学习的价值随着联系的建立不断得到强化，帮助学习者将专业知识的理论方面应用到专业工作环境的实践当中，进而提升学习者的实践能力，其中实践的创新嵌入在特定实践社区活动中的理性、直觉、情感和社会过程的混合之中。人们越来越普遍地期望学生不仅处理和评估知识，而且还能产生或共同产生针对复杂问题的知识解决方案。

不同的实习形式在工作场景的嵌入中有显著不同，认知实习往往通过观摩学习工作任务；跟岗实习虽进入工作场域，但不完全接触任务以及任务所关联的情景；顶岗实习则是作为临时性的“团队一员”承担整个工作链条中的一环，独立且关联。本研究将对比不同形式实习对实践创新能力的影响，并提出假设1。

假设2：专业实习对专业硕士的职业素养具有

正向影响，当嵌入工作场景的程度越高，专业硕士的职业素养提升越高。

《专业学位研究生教育发展方案（2020—2025）》指出：“专业学位研究生教育主要针对社会特定职业领域需要，培养具有较强的专业能力和职业素养、能够创造性地从事实际工作的高层次应用型专门人才。”即职业素养是专业学位研究生培养的重中之重，是培养质量的直接体现，往往依靠真实场景的专门工作来习得。与课堂环境和虚拟环境相比，工作场所环境以更生动的方式让学生接触并沉浸在就业的物质和社会维度中。这主要是由于实践是制造意义、形成身份和制造秩序的活动。

从社会物质理论的视角来看，实践活动需要从强调获取知识转变为在特定情况下更明智地参与。博士研究生学术社会化理论也阐释出类似的现象，对于学术职业而言，越在真实的学术场域中从事学术活动，嵌入学术共同体的日常活动之中，就越能够适应学科规训，成长为学者。同样，作为与职业行业连接紧密，甚至通过与职业资格衔接的方式与既定职业无缝对接的专业学位，越处于真实的工作场域，与场域中的职业共同体互动越密切，就越能养成职业素养，遵循职业规范开展工作。认知实习往往是“局外人”身份，游离在工作场域之外；跟岗实习是站在“局内”的“局外人”，进行工作观摩；顶岗实习则是作为“局内人”承担切实的工作任务。身份不同对于职业素养的感知与默会应有不同。本研究将对比不同形式实习对职业素养的影响，并提出假设2。

假设3：鉴于不同学科的知识特质有所不同，专业实习在不同学科对专业硕士的培养具有不同效果。

工作或实习经历对学生职业相关技能的发展具有积极影响。实习的目的是为学生提供直接的工作经验，通常与他们的职业兴趣有关，并让他们从该领域专业人士的监督和指导下受益。然而，这种潜在的影响可能会受到学科专业的影

响。Biglan和Becher硬-纯、软-纯、硬-应用和软-应用的学科分类方式对探究实习形式与专业硕士能力的关系具有启示意义。硬学科的知识具有累积性，对于硬学科领域的专业学位研究生来说，实习可以帮助他们将学科中的知识应用到现实世界中，进而增强专业硕士的实践创新能力和职业素养。而软学科的知识具有重复性和开放性，实习形式对软学科领域专业硕士能力的影响可能存在差异。从表1中的分类统计数据能够看出，多数硬学科要求专业硕士的实习时长为6至12个月；多数软学科要求专业硕士的实习时长为3至6个月。一般情况下，实习可以获得课程学分，当以获得课程学分为目的完成实习时，不同学科的期望可能也会有所不同。为了展示学习情况，一些学术单位可能会要求学生在完成实习后开发作品集、撰写论文或向教授展示相关项目的完成情况。因此，本研究提出假设3。

表1 专业硕士的学科分类及实习时长

学科分类	专业硕士学位类别及专业实习时长要求 (h为小时;无标注为月)
硬学科	建筑学(≥6)、电子信息(≥6)、机械(≥6)、材料与化工(≥6)、资源与环境(≥6)、能源动力(≥6)、土木水利(≥6)、生物与医药(≥6)、交通运输(≥6)、城市规划(≥6)、农业(≥6)、兽医(≥6)、风景园林(≥12)、林业(≥6)、临床医学(≥33)、口腔医学(≥33)、公共卫生(≥6)、护理(3年制18-24;2年制≥12)、药学(≥12)、中药学(≥12)、中医(≥33)
软学科	金融(≥3)、应用统计(≥6)、税务(≥6)、国际商务(≥6)、保险(≥6)、资产评估(≥6)、审计(≥6)、法律(3-6)、社会工作(800h)、警务(≥6)、教育(≥1学年)、体育(≥6)、汉语国际教育(≥40学时)、应用心理(≥6)、翻译(口译:25个工作日;笔译10万汉字)、新闻与传播(≥6)、出版(≥6)、文物与博物馆(≥6)、军事(≥6)、工商管理、公共管理(3)、会计(≥6)、旅游管理、图书情报(≥6)、工程管理(≥6)、艺术

注:部分专业实习时长数据来源于相关专业学位研究生教育指导委员会官网。工商管理、旅游管理、艺术暂无明确实习时长表述。

三、研究设计

(一) 数据来源

本研究所使用的数据来源于“中国研究生满意度调查”，2020年的调查数据包含10万名研究生的个体特征、培养过程及环境的信息。其中，在删除了主要变量存在缺失的样本之后，共得到42582名专业硕士的调查数据。专业博士样本较少，且大多为非全日制，暂不纳入分析范围。

(二) 变量说明及描述性统计

根据研究设计，本研究的主要解释变量为专业实习。为验证各类专业实习对专业硕士实践创

新能力和职业素养的影响，本研究以认知实习为参照组，生成跟岗实习和顶岗实习的虚拟变量。被解释变量方面，本研究选择从实践创新能力和职业素养维度表征专业硕士的能力维度。在控制变量方面，据以往研究经验，本研究选择案例教学、课题参与、课程挑战度、导师指导等变量控制培养过程对专业硕士能力的影响；选择校外导师、奖学金、三助岗位、图书馆、心理健康咨询、就业指导与服务、院系管理与服务等变量控制培养条件对专业硕士能力的影响。此外，研究还控制了学科兴趣、性别、户籍类型、就读形式、父母学历、录取方式、年级和学校类型等其他类型变量。（见表2）

(三) 模型设定与数据分析方法

1. 模型设定。为了探究专业实习对专业硕士实践创新能力和职业素养的影响，本研究构建如下基准计量模型：

$$PM_ability_i = \alpha_i + \beta_i Internships_i + c_i X_i + \varepsilon_i$$

式中， $PM_ability_i$ 表示专业硕士的实践创新能力和职业素养； $Internships_i$ 表示专业硕士的专业实习； X_i 为控制变量； ε_i 表示随机误差项； α_i 和 β_i 分别表示常数项和解释变量的系数。

2. 数据分析方法。本研究采用OLS模型进行基准回归，在模型设定正确的情况下，尽管OLS估计会将排序视为基数来处理，但OLS估计和Ordered Probit模型的估计结果相差不大。鉴于此，为了便于比较专业实习形式对专业硕士能力的影响，采用OLS估计汇报各变量的边际效应。

四、实证分析结果

(一) 实习对专业硕士能力素质的影响

表3基准回归结果的结论显示：实习对专业硕士的实践创新能力和职业素养皆具有显著的正向影响。具体至不同的参与形式，相较于认知实习，跟岗实习、顶岗实习对专业硕士的实践创新能力和职业素养影响更大，且顶岗实习比跟岗实习对专业硕士两项能力的影响更高。

模型1的估计结果显示，实习对专业硕士的创新能力具有显著的正向影响。模型3的估计结果显

表2 变量说明及描述性统计(N=42 582)

变量	变量定义	均值	标准差	最小值	最大值
能力变量					
实践创新能力	1-5表示对实践创新能力提升的认同程度	4.252	0.774	1	5
职业素养	1-5表示对职业素养提升的认同程度	4.343	0.712	1	5
实习变量					
专业实习	参与=1,频数(23 852);频率(56.01)	未参与=0,频数(18 730);频率(43.99)			
跟岗实习(参照组:认知实习)	参与=1,频数(13 729);频率(73.08)	未参与=0,频数(5 058);频率(26.92)			
顶岗实习(参照组:认知实习)	参与=1,频数(5 065);频率(50.03)	未参与=0,频数(5 058);频率(49.97)			
培养过程变量					
案例教学	采用=1,频数(38 099);频率(89.47)	未采用=0,频数(4 483);频率(10.53)			
课题参与	参与=1,频数(19 207);频率(45.11)	未参与=0,频数(23 375);频率(54.89)			
课程挑战度	1-5表示挑战程度的提升	3.953	0.762	1	5
导师指导	1-5表示满意度的提升	4.452	0.751	1	5
培养条件变量					
校外导师	有=1,频数(9 919);频率(23.29)	无=0,频数(32 663);频率(76.71)			
奖学金	1-5表示满意度的提升	4.104	0.927	1	5
三助岗位	1-5表示满意度的提升	4.131	0.869	1	5
图书馆	1-5表示满意度的提升	4.249	0.857	1	5
心理健康咨询	1-5表示满意度的提升	4.063	0.89	1	5
就业指导与服务	1-5表示满意度的提升	4.026	0.913	1	5
院系管理与服务	1-5表示满意度的提升	4.238	0.813	1	5
其他控制变量					
学科兴趣	有=1,频数(6 832);频率(16.04)	无=0,频数(35 750);频率(83.96)			
性别	男性=1,频数(18 675);频率(43.86)	女性=0,频数(23 907);频率(56.14)			
户籍	城市=1,频数(21 723);频率(51.01)	农村=0,频数(20 859);频率(48.99)			
父母学历	小学以下=1,频数(928);频率(2.18) 小学=2,频数(3 320);频率(7.80) 初中=3,频数(13 896);频率(32.63) 高中、中专=4,频数(13 459);频率(31.61) 本科、大专=5,频数(10 206);频率(23.97) 硕士=6,频数(622);频率(1.46) 博士=7,频数(151);频率(0.35)				
就读形式	全日制=1,频数(36 761);频率(86.33)	非全日制=0,频数(5 821);频率(13.67)			
录取方式	公开招考=1,频数(38 181);频率(89.66)	推荐免试=0,频数(4 401);频率(10.34)			
年级	一年级=1,频数(19 331);频率(45.40) 二年级=2,频数(14 842);频率(34.86) 三年级及以上=3,频数(8 409);频率(19.75)				
学校类型	其他=1,频数(11 598);频率(27.24) 一流学科建设高校=2,频数(12 706);频率(29.84) 一流大学建设高校=3,频数(18 278);频率(42.92)				

注:部分分类变量统计频数和频率(%)。

示,相对于认知实习,跟岗实习和顶岗实习对专业硕士的实践创新能力具有更高的正向影响,边际效应分别为0.021和0.030。顶岗实习对专业硕士

表3 实习对专业硕士能力的影响

	模型1	模型2	模型3	模型4
	实践创新能力	职业素养	实践创新能力	职业素养
专业实习	0.039*** (0.006)	0.064*** (0.006)		
跟岗实习			0.021** (0.008)	0.054*** (0.008)
顶岗实习			0.030*** (0.011)	0.086*** (0.010)
控制变量	已控制	已控制	已控制	已控制
常数项	0.520*** (0.030)	0.876*** (0.028)	0.576*** (0.040)	0.952*** (0.038)
样本量	42 582	42 582	23 852	23 852
R ²	0.516	0.522	0.514	0.517

注:括号内为稳健标准误,***p<0.01,**p<0.05,*p<0.1,分别代表1%、5%和10%的显著性水平。限于篇幅未呈现控制变量的结果,感兴趣的读者可向作者索取。

实践创新能力的影响更高,即当专业硕士嵌入实习工作场景的程度越高,专业硕士的实践创新能力提升越大。假设1得到支持。

模型2的估计结果显示,实习对专业硕士的职业素养具有显著正向影响。模型4的估计结果显示,相对于认知实习,跟岗实习和顶岗实习对专业硕士的职业素养具有更高的正向

影响,边际效应分别为0.054和0.086。顶岗实习对专业硕士职业素养的影响更高,即随着专业硕士参与实习实践的深度不断提高,专业硕士的职业素养提升也就越高。假设2得到支持。

控制变量方面,从培养过程来看,采用案例教学、具有课题参与经历、课程挑战度越高、对导师指导越满意,专业硕士的实践创新能力和职业素养提升越高。从培养条件来看,培养单位配备了校外导师,专业硕士对学校奖学金、三助岗位、图书馆、心理健康咨询、就业指导与服务、院系管理与服务等方面的认可程度越高,专业硕士的实践创新能力和职业素养提升越高。

(二) 基于“硬-软”学科分类的异质性分析

由于不同学科的知识特质不同,实习对专业硕士能力素质的影响机制可能因学科而异。硬学

科专业硕士的实习时长、实践性知识的获得方式与软学科专业硕士存在一定的差异。理论上，硬学科专业硕士更有可能基于科学事实与证据解决专业问题，强调运用专业知识解决专业问题，进而提高个体的实践创新能力。软学科的知识则具有非线性的特征，实践当中包含更多的隐性知识。为检验假设3，本研究将区分“硬-软”学科专业类型，对实习的影响机制进行深入考察。

表4结果显示，硬、软学科中，实习经历确实对专业硕士的能力素质提升有不同的影响。

一是在硬学科，参加实习对专业硕士的实践创新能力和职业素养均有显著的正向影响；在软学科，参加实习对专业硕士的实践创新能力具有显著的正向影响，但对职业素养的影响并不显著。

二是从实践创新能力提升来看，相较于认知实习，跟岗实习对硬学科专业硕士的实践创新能力具有更高的正向影响，而顶岗实习和认知实习对硬学科专业硕士实践创新能力的影响差别并不显著。同时，顶岗实习对软学科专业硕士实践创新能力具有更高的正向影响，而跟岗实习和认知实习对软学科专业硕士实践创新能力的影响差别并不显著。

三是从职业素养养成来看，相较于认知实习，跟岗实习和顶岗实习对硬学科专业硕士职业素养均具有更高的正向影响，且顶岗实习对硬学科专业硕士职业素养的影响更高。但对于软学科的专业硕士而言，跟岗实习和认知实习的影响差

别并不显著，顶岗实习的作用显著高于跟岗实习和认知实习的作用效果。

因此，假设3得到支持。

五、讨论与建议

(一) 结论与讨论

本研究利用2020年对全国42582名专专业硕士满意度调查的数据，充分考察了实习对其实践创新能力及职业素养的影响，发现：实习对专业硕士的实践创新能力和职业素养具有正向影响，且实习活动越嵌入真实的工作场景，正向影响越大。分析中亦有若干问题可进一步讨论。

1. 顶岗实习在不同类型学科的影响差异。虽然从整体上，可以鲜明地看出顶岗实习是嵌入工作情景最深、获得感最强的实习形式。但在硬学科中，并没有呈现出与认知实习显著的差异，且对学生实践创新能力的提升似弱于跟岗实习。这可能在于以下三个方面。一是“过犹不及”。认知实习、跟岗实习到顶岗实习是一个实习深度和难度不断增强的过程，具有层次性特征，倘若学生没有经历过认知实习、跟岗实习，还未形成良好的专门知识技能储备就参与顶岗实习，可能就违背了循序渐进的原则，反而效果不佳，回归结果中显示顶岗实习的系数显著高于认知实习，但标准误（0.016）高于跟岗实习（0.011），这就表明顶岗实习对专业硕士的能力提升而言，两级差异较大。二是跟岗实习具有更高的指导性。硬学科的知识特质决定了其入门的难度，若没有既定

岗位工作人员手把手地教，一切都交由专业硕士自我摸索，在有限的实习时间内，可能学生入门，实习就进入尾声，不利于实践创新能力的养成。从描述性统计来看，三种实习类型中，跟岗实习是最常见的形式，63.11%的硬学科专业硕士和51.24%的软学科专业硕士参与了

表4 实习对“硬-软”学科专业硕士能力的影响

	硬学科	软学科	硬学科	软学科	硬学科	软学科	硬学科	软学科
	实践创新能力	实践创新能力	职业素养	职业素养	实践创新能力	实践创新能力	职业素养	职业素养
专业实习	0.051*** (0.008)	0.021** (0.009)	0.103*** (0.008)	0.012 (0.008)				
跟岗实习					0.025** (0.011)	0.009 (0.013)	0.075*** (0.011)	0.018 (0.011)
顶岗实习					0.022 (0.016)	0.042*** (0.014)	0.121*** (0.015)	0.054*** (0.012)
控制变量	已控制	已控制	已控制	已控制	已控制	已控制	已控制	已控制
常数项	0.587*** (0.042)	0.454*** (0.045)	0.891*** (0.040)	0.856*** (0.041)	0.633*** (0.056)	0.498*** (0.061)	1.004*** (0.053)	0.870*** (0.055)
样本量	22 488	20 094	22 488	20 094	12 704	11 148	12 704	11 148
R ²	0.517	0.523	0.518	0.535	0.516	0.522	0.509	0.539

注：括号内为稳健标准误，***p<0.01，**p<0.05，*p<0.1，分别代表1%、5%和10%的显著性水平。

跟岗实习，仅有20%左右的专业硕士具有顶岗实习的经历。这可能也反映出培养单位和专业硕士对具有既定岗位专家指导的偏好。三是跟岗比顶岗在习得知识上具有时间方面的优势。在为期半年左右的实习期中，跟岗实习可通过轮岗制度更多地习得知识技能，提高实习效率。

2. 不同实习形式对职业素养影响的学科差异。分析结果显示，在硬学科，顶岗实习、跟岗实习比认知实习对专业硕士有更高的正向影响；在软学科，跟岗实习和认知实习对专业硕士职业素养养成的影响差异不大，顶岗实习对职业素养的养成有更加显著的作用。这可能是学科差异所致。硬学科的专业学位往往对应既定的职业，且大多从事依托既定技术、工具或设备的工作，职业素养往往以更加结构化的形式出现，适用情景的同质性较强，如各类操作指南规范、工作保密协定等，跟岗实习较之于“不跟岗”的认知实习，“知”与“不知”之间有显著差别。软学科的专业学位虽大多也有一定的职业对应，但其工作完成更多依赖于从业者个人素质，以经验为载体的缄默知识发挥了更加重要的功能，“知”与“不知”差别相较于“知”与“能”的差别要小得多，职业素养养成更需要个人的不断练习、持续感悟和体验积累，而非仅仅依靠言传和观摩就能达成。

（四）对策建议

鉴于实习对专业硕士培养所起的重要作用，本研究认为，应充分发挥政府、高校和企业的重要作用，为专业学位研究生提供高质量的实习机会。

1. 政府要为校企联合培养、研究生专业实习提供良好的政策环境。政府应当加强部际协同，充分激发企业方的办学力量，构建更大规模、更高水平、更广范围的产教融合培养基地，为实习提供基础条件；应当完善相关制度规定，规范专业硕士实习过程，确保真实、足额、高质量地完成实习任务；应将校企合作、研究生专业实习实效作为学位授权点申请审核、专业学位水平评估

的重要内容；应当为深度参与专业硕士培养的企业提供政策支持，如经费补贴、税收减免、场地资源获得的优先权等。

2. 高校要将专业硕士的专业实习嵌入政产学研联结体之中，主动构建长效合作机制，统筹校内外实践资源，分类设计学生的实习参与形式，优化以学生为中心的专业实习模式。其中特别要注意积极吸引行业产业协同参与专业硕士的培养过程，通过设立联合研究生工作站、实习实践基地等措施，吸引专业硕士深度参与企业的专业实习，特别是跟岗实习、顶岗实习等更加接近于真实工作场景的专业实习，能够承担面向实践的工作任务。同时，应当为研究生专业实习搭建高质量的师资队伍，特别是双导师队伍，为学生专业实习提供有力的师资条件。

3. 行业要充分认识到自身的社会责任，为党育人、为国育才不仅是高校重任，更是全社会之责。企业应当把研究生专业实习作为人才的“蓄水池”、新人的“练兵场”，协同高校按职业所需统筹设计专业硕士的实习环节，搭建富有经验的实践导师队伍，为专业实习提供指导，实现认知实习、跟岗实习和顶岗实习的有机衔接。一方面，要营造专业实习的“虚拟现实感”，在认知实习、跟岗实习过程中，加强工作业务的模拟演练，为专业硕士参与顶岗实习、胜任工作任务打下基础；另一方面，要营造顶岗实习的“深度融入感”，让专业硕士全方位、全过程、全身心地参与实际工作，在不同岗位轮转，与职业需求紧密对接。

最后，本研究分析也显示，实习对于全日制与非全日制专业硕士有不同的影响，限于篇幅，将在后续研究中呈现。

（王传毅，清华大学教育研究院副教授，北京 100084；李福林，清华大学教育研究院博士研究生，北京 100084）

（原文刊载于《中国高教研究》2021年第10期）

非全日制专业学位研究生教学模式的创新与实践

——教育品牌的调节作用

刘心报 周志平 陈先环 杨善林

教育部办公厅等五部门在“关于进一步做好非全日制研究生就业工作的通知”中指出，发展非全日制研究生教育，是促进我国学习型社会建设、构建服务全民终身学习教育体系的重要举措，有利于加快培养高层次创新型、复合型、应用型人才。近年来，随着非全日制研究生规模的不断扩大，非全日制研究生教育已经成为我国研究生教育的重要组成部分。然而，在非全日制专业学位研究生规模迅速增长的背景下，其培养质量却难以得到保证，教学模式的变革没有引起足够的关注，学生满意度也没有得到相应的重视。李荣等通过走访重庆市所有培养单位及全国其他部分高校，发现非全日制专业硕士研究生课程教学方式创新性不够；杨斌等认为非全日制专业学位研究生教学应更注重学生的培养发展，高校也必须摆脱以学位为导向产生的“伪教学需求”，通过教学模式创新等手段提升学生满意度。因此，非全日制专业学位研究生教育作为终生学习概念的重要体现和实践，作为我国人才教育体系的重要组成部分，亟需改变和完善目前“填鸭式”教育和学习的现状，创新其教学模式以多样化的学习方式实现学习者随时随地学习的要求，有效地适应行业社会发展的真实需求、满足个体学习的切实需要，从而从根本上提高非全日制专业学位研究生的学生满意度。

近十年来，各类创新性教学模式不断涌现。研究结果显示新媒体情境下的教学模式相较传统教学模式显著提升了学生的创新能力、实践能力和专业技能。由于一直以来非全日制专业学位研究生在校时间较短，加之高校有无意识地差别对

待，高校对非全日制专业学位研究生教学模式创新的关注度不高。创新性教学模式作为知识传授和课程设计宏观层面的机制创新，能够优化学生培养模式、改善上课体验，最终提高学生的总体满意度。因此，创新性教学模式对于提高非全日制专业学位研究生学生满意度有重要意义。然而，有关教学模式对学生满意度的影响也多关注其主效应，其具体影响路径还有待进一步探索。有研究表明这种关系往往不是直接作用，而是受到教学效果、课堂教学质量、实践教学质量和自主学习质量等中间变量的影响。基于此，本研究在探讨创新性教育模式对非全日制专业学位研究生学生满意度的直接作用的基础上，进一步分析高校教育品牌在创新性教学模式和非全日制专业学位研究生学生满意度关系间的调节作用。

本研究旨在探究创新性教学模式对非全日制专业学位研究生学生满意度提升的作用及其影响机制，具体将探讨以下问题：创新性教学模式对非全日制专业学位研究生学生满意度能否产生影响？翻转课堂、协同知识构建、移动探究学习等三类创新性教学模式对满意度的影响机制是否存在差异？教育品牌对于上述影响关系产生怎样的调节效应？

一、理论基础与研究假设

（一）创新性教学模式与专业学位研究生学生满意度的关系

“教学模式”是在特定教学理论的指导下，为实现既定教学内容和教学目标的具体且相对稳定的教学活动结构。深入探索教学模式的发展和变革是改善教学质量、提高学生满意度的重要途

径。现有对新兴教学模式的研究主要体现于翻转课堂、协同知识构建、移动探究学习三类主流创新性教学模式。研究表明，翻转课堂模式在教学过程中的实施有助于提高师生在教学环节的互动性，进而提高学生对课程的感知质量，而感知质量正是影响学生满意度的关键前因之一；通过协同知识构建将新一代信息技术环境下获取的理论知识运用于实践，有利于提高学生在实际工作中专业知识与能力；在新一代信息技术环境下，移动探究学习打破了课上与课下、户内和户外的学习界限，将教学与实践融为一体。教师利用移动平台和设备，模糊了虚拟空间和物理空间的界限，使非全日制专业学位研究生可以不受时间、地点的限制融入真实情境中学习，提高了学生的学习自主性，并大大节约了在职学生的时间和精力。

根据顾客满意度理论，学生作为教育服务的“顾客”，学生满意度强调学生对教学过程的主观感受或态度，是学生对其实际感受和期望之间的一致性判断。当学生对于服务和产品的感知效果高于期望时，主体就会感觉满意，非全日制专业学位研究生的满意度是评价教学效果核心指标。非全日制专业学位研究生强调面向企业管理实践而非研究管理学理论，相较于学术性研究生教育，非全日制专业学位研究生更加注重实践课程的设置，因此新一代信息技术环境下教育服务的多样性使得学生对于服务的感知可划分为实践环节和教学环节两个层面。其中，教学环节满意度刻画学生对教学课程的实用性和科学性、教学方式的合理性以及获取知识的便利性的主观评价，而实践环节满意度则反映学生对于教学内容、专题研讨会以及调查考察研究等社会实践指导企业管理和实践活动效果的认可程度。

国内外关于创新型教学模式与学生满意度关系的研究表明，教学模式创新能够有效促进非全日制专业学位研究生满意度的提升。例如，Wentworth等研究发现采用创新性教学模式之后，课堂出勤率、学生的感知价值以及满意度相较于

传统方式都有显著提高；蒋新花在ACSI（American Consumer Satisfaction Index）和CCSI（Chinese Consumer Satisfaction Index）模型的基础上，构建了适合测评混合式教学的学生满意度模型，并通过问卷设计和数据采集，分析验证了体现教学模式创新的混合式教学可以显著提升学生满意度。

基于上述分析，提出以下研究假设：

H1：专业学位研究生（非全日制）翻转课堂教学模式与学生的（a）教学环节满意度和（b）实践环节满意度正相关。

H2：专业学位研究生（非全日制）协同知识构建教学模式与学生的（a）教学环节满意度和（b）实践环节满意度正相关。

H3：专业学位研究生（非全日制）移动探究学习教学模式与学生的（a）教学环节满意度和（b）实践环节满意度正相关。

（二）高校教育品牌的调节作用

国内外研究普遍认为，虽然创新性教学模式能够对学生满意度产生积极作用，这种关系往往不是直接作用，而是受到中间变量的影响。教育品牌作为高校外在形象以及多维综合评价的总体标志，是学校在长期探索发展的过程中逐步积累形成并被社会广泛认可的一种无形资产。品牌定位理论的核心理念在于服务定位、市场定位和产品定位等方面的差异化，基于该理论，教育品牌是对学校精神内涵、价值观等方面的综合反映。其中，办学特色是学校综合其办学理念和研究特色而不断探索形成的，是促进学生综合素质高效提高的捷径；品牌知名度是经过对毕业生的整体理论水平、社会贡献等反复检验而逐步强化的，体现了学校和学生之间的相互认同关系；教学质量是学校教育品牌的外在表现形式和社会客观印象，只有优秀的教学质量才能体现高校的品牌价值、办学思想、教学理念等。这三个维度是学校品牌建设所不可或缺的，很好地诠释了品牌定位理论中的定位差异化，可能会对非全日制专业学

位研究生接受教育服务的满意度形成显著影响。随着社会对非全日制专业学位研究生教育的期待提高以及培养院校间的办校竞争日趋激烈，各院校都对提高自身教育品牌知名度十分重视。由于社会对高层次人才培养的迫切需求，特别是知名度良好的院校将面临更高的社会期待，对自身的创新性教学模式有着来自社会外部压力，促使高校投入更多的人力、物力探索和实施创新性教学模式。当前，众多高校在教学过程中分别引入翻转课堂、协同知识构建与移动探究学习等新型教学模式，在培养非全日制专业学位研究生独立探索与协作学习能力方面获得了显著成效，进而成为各相关院校提升其教学水平与知名度的革新手段。此外，Aaker等研究发现，较高的品牌知名度能够强化消费者对其产品或服务的信赖度，并且在产品或服务的购买与使用过程中产生较高的满意度。特别地，高知名度高校毕业的学生更容易获得工作机会，在职场中更倾向于获得他人信赖和尊重，从而使学生对非全日制专业学位研究生教育产生更高的满意度。因此，教育品牌的知名度越高，可使创新性教学模式在更大的程度上提

升非全日制专业学位研究生的满意度，理论模型如图1所示。

基于以上观点，提出研究假设：

H4：非全日制专业学位研究生教育的品牌知名度越高，（a）翻转课堂；（b）协同知识构建；（c）移动探究学习对学生满意度的正向影响作用越强。

H5：非全日制专业学位研究生教育的办学特色越明显，（a）翻转课堂；（b）协同知识构建；（c）移动探究学习对学生满意度的正向影响作用越强。

H6：非全日制专业学位研究生教育的教学质量越高，（a）翻转课堂；（b）协同知识构建；（c）移动探究学习对学生满意度的正向影响作用越强。

二、数据收集与变量测量

（一）数据收集

本文设计的调查问卷共包含8个变量维度，共29个题项。在问卷的发放与回收过程中，第一轮通过网络与现场发放问卷的形式，对迟迟未回复的填写人通过第二轮邮件与电话的方式进行提醒，最终我们回收了375份完整问卷。经过筛选去掉不合格的问卷，包括回答不完整、回答时间不足与回答前后矛盾的问卷等，最终获得了323份有效问卷。关于调查过程中的无应答偏差问题，我们采取了经典的外推法，通过对比最初收集的25%与最后收集阶段25%调查者的基本信息，确定了两组调查者之间不存在显著性误差。样本的基本情况以及结构性特征如表1所示。

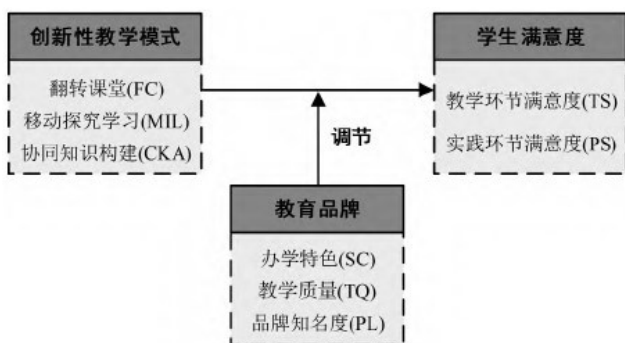


图1 创新性教学模式影响研究生满意度的理论模型

表1 样本特征

变量	特征	频次	变量	特征	频次
性别	男	183(56.66%)	企业行业领域	制造业	85(26.32%)
	女	140(43.34%)		服务业	238(73.68%)
年龄	23~35	186(57.59%)	企业所有制性质	国有企业	188(58.20%)
	36~45	116(35.91%)		私营企业	106(32.82%)
	>45	21(6.50%)		外资控股企业	29(8.98%)
职务	高层管理人员	56(17.34%)	所在企业年限	≤5	55(17.03%)
	中层管理人员	91(28.17%)		6~10	80(24.77%)
	基层管理人员	117(36.22%)		11~20	71(21.98%)
	技术人员	59(18.27%)		>20	117(36.22%)

（二）变量和测量

本文采用了李克特五级量表法对涉及的变量进行多维度的测量评价，其答项范围是从一个极端态度到另一个极端，分别用1~5表示“非常不同意”“不同意”“不一定”“同意”“非常同意”。针对研究假设中所涉及的研究变量以及研究问题本身的特征，从国内外相关文献入手，选择高效度的度量指标来设计创新性教学模式、教育品牌、学生满意度和控制变量的测量题项，并组织专家组进行修正、完善和重构；其次，为了

预防问卷填写过程中出现概念不清晰、语义不明确、逻辑表达错误等问题，随机选择若干名试验性测试对象填写问卷进行测评来提升调查问卷的有效性和可靠性。具体的测量题项、参考文献以及Cronbach's值如表2所示。

从该表可以看出，各主变量的Cronbach's系数值介于0.61到0.92之间，均高于0.60的临界值衡量标准，检验结果表明本研究设计的变量信度良好，具有较高的一致性。

表2 变量测量题项与参考文献

变量	题项	参考文献	Cronbach's α	
创新性教学模式	翻转课堂 Flipped Classroom (FC)	翻转课堂相较于传统的教学模式具有以下优势： (1)教学模式和学习策略非常灵活 (2)我能自主决定学习的内容、时间和进度 (3)我在课堂上有更多自主时间与教师互动	Zhai 等(2017) ^[6] ； Yilmaz(2017) ^[20]	0.61
	协同知识构建 Collaborative Knowledge Architecture (CKA)	通过协同知识构建： (1)我能通过知识吸收增加我的知识存量 (2)我能弥补知识缺口或知识能力的薄弱 (3)我能改进知识结构	Meredith(2012) ^[21]	0.77
	移动探究学习 Mobile Inquiry Learning (MIL)	移动探究学习相较于传统学习方式具有以下特性： (1)理论联系实际 (2)获取的资源更多样化，能满足我的学习需求 (3)合作性学习使我更快地获取有效知识 (4)设备交互可以实现信息及时地双向流通	Arbaugh(2000) ^[22] ； Yilmaz(2017) ^[20]	0.79
非全日制专业学位研究生品牌	知名度 Popularity (PL)	(1)当我选择院校时，身边经常有人向我推荐当前就读高校 (2)我身边经常有人就读我所读高校的专业 (3)我所读高校专业家喻户晓 (4)我所读高校或专业在全国排名靠前	Wong 等(2016) ^[23]	0.83
	办学特色 School-running Characteristics (SC)	相较于同层次其他高校相同专业，我所读高校专业： (1)办学理念特色鲜明 (2)教学方式更具特色 (3)实践活动丰富多彩 (4)更加注重杰出人才的培养 (5)更加注重特色学科建设	Wong 等(2016) ^[23] ； Xiao 等(2015) ^[11]	0.86
	教学质量 Teaching Quality (TQ)	我所读高校的专业： (1)师资队伍雄厚 (2)教师授课深入浅出，易于理解 (3)设置的课程有助于提高我的沟通能力、领导技巧等职业技能 (4)提高了学生在工作中的核心竞争力	Xiao 等(2015) ^[11]	0.84
学生满意度	教学环节满意度 Teaching Satisfaction (TS)	(1)我对专业学位研究生教学课程的实用性、科学性感到满意 (2)我对专业学位研究生理论和案例教学的授课方式感到满意 (3)我对专业学位研究生教学授课教师的课堂组织能力感到满意	Weerasinghe(2018) ^[24] ； Alconero-Camarero 等(2018) ^[25]	0.92
	实践环节满意度 Practice Satisfaction (PS)	(1)我对专业学位研究生实践环节社会导师的专业水平感到满意 (2)专业学位研究生专业实践的企业调查、管理诊断等社会实践能满足我的需要 (3)专业学位研究生专业实践的企业家讲座、专题研讨会等学术活动能满足我的需要	Mcleay 等(2017) ^[26]	0.83

三、结果分析

(一) 创新性教学模式对专业学位学生满意度的假设模型检验

针对虚拟变量性别、行业领域、控制变量职务以及自变量对因变量的直接影响关系，运用SmartPLS软件进行分析，研究结果如表3所示。整个模型的解释度介于0.167至0.696之间，这些较高的解释度表明本研究的模型能够很好地解释创新性教学模式对学生满意度的相关影响机制。无论是对于整体满意度、教学环节或是实践环节满意度，控制变量和虚拟变量对其影响均为不显著，从而表明这些变量并不是导致学生满意度差异的主要因素。

通过进一步分析自变量对因变量的直接影响，可以看出整体满意度同时受到翻转课堂(=0.143, $p < 0.05$)、协同知识构建(=0.258, $p < 0.001$)和移动探究学习(=0.144, $p < 0.05$)的显著正向影响。另一方面，翻转课堂只能显著正向影响实践环节满意度(=0.163, $p < 0.05$)，而对教学环节满意度(=0.113)的影响不显著，因此只有假设H1b成立，而对假设H1a的检验不通过。该结论与以往关于翻转课堂教学与应用的研究结论不一致，可能是因为翻转课堂对自主学习的强调激发了学生在企业管理实践中的探索和学习精神，同时在线学习平台为学生提供了更多学习实

践课程的机会，学生利用新媒体平台进行在线视频学习弱化了课堂教学在翻转课堂模式中的作用。此外，翻转课堂模式强调将学习的主动权转移给学生，相较于课堂教学更重视课下自主学习环节。由此可知，虽然翻转课堂能够改善学生在实践环节的满意度，然而它对课堂教学的弱化使得它在教学环节中发挥的作用不大。

针对协同知识构建，分析结果显示其能够在 $p < 0.001$ 水平下同时显著正向影响教学环节满意度(=0.245, $p < 0.001$)和实践环节满意度(=0.235, $p < 0.001$)，从而支持了关于协同知识构建的相关假设，即假设H2a和假设H2b均成立。协同知识构建对学生满意度的影响作用的结论与祁林亭等一致，即具有显著的正向影响。在新媒体技术的支持下，协同知识构建所强调的相互协作与知识共享能够提高学生的学习主动性，进而提高学生满意度。

针对移动探究学习，分析结果显示其只能正向显著影响教学环节满意度(=0.157, $p < 0.05$)，而没有结果能表明其对实践环节满意度(=0.105)的显著影响作用，因此关于移动探究学习的研究假设只有H3a成立，而H3b被拒绝。可能的解释是移动探究学习虽然通过新媒体技术的普及为师生提供了一个良好的知识共享环境，但交流平台对实践知识的输出仍然有所欠缺。

表3 创新性教学模式与学生满意度之间关系的分析结果

变量	学生满意度	教学环节满意度	实践环节满意度
控制变量			
学生性别	0.037	-0.007	0.084
行业领域	-0.046	-0.086	0.010
企业职务	-0.058	0.108	-0.012
自变量			
翻转课堂	0.143*	0.113	0.163*
协同知识构建	0.258***	0.245***	0.235**
移动探究学习	0.144*	0.157*	0.105
R^2	0.205	0.202	0.167
Adjusted R^2	0.187	0.185	0.148

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ ，双尾。

由于不同类型的创新性教学模式对教学和实践环节满意度的影响有明显差异，且都能正向显著影响整体满意度，为了进一步探索该主效应受到的调节作用，我们在后文中只考虑将专业学位学生满意度作为因变量。

(二) 教育品牌的调节作用

接下来，我们采用层次回归分析来检验教育品牌对创新性教学模式与非全日制专业学位学生满意度之间相关关系的调节作用。首先将中心化后的各类型创新性教学模式分别与各类型教育品牌相乘构造乘积项，然后在回归模型中依次添加控制变量（性别、行业领域、企业职务）和自变量（翻转课堂、协同知识构建、移动探究学习），再次先后加入控制变量、自变量和调节变量（知名度、办学特色、教学质量），最后将控

制变量、自变量、调节变量和9个交叉乘积项同时加入回归分析中。分析结果如表4中模型3所示，协同知识构建与知名度（=0.122， $p < 0.05$ ）、办学特色（=0.143， $p < 0.05$ ）和教学质量（=0.185， $p < 0.05$ ）的乘积项均为正向显著，从而验证了假设H4b、H5b和H6b，即协同知识构建与学生满意度之间的正向影响关系同时受到知名度、办学特色和教学质量等教育品牌的正向调节作用。然而，分析结果同样显示，知名度、办学特色和教学质量对翻转课堂和移动探究学习对学生满意度的正向影响关系的调节作用均不显著。例如，针对翻转课堂，相关乘积项的显著性分别为（=0.000， $p > 0.05$ ）、（=0.005， $p > 0.05$ ）和（=0.019， $p > 0.05$ ），而针对移动探究学习，相关乘积项的显著性分别为（=0.018， $p > 0.05$ ）、（=0.046， $p > 0.05$ ）和（=0.056，

表 4 教育品牌的调节效应分析结果

变量	学生满意度		
	模型 1	模型 2	模型 3
自变量			
FC	0.143*	0.072	0.084
CKA	0.258***	0.005	0.001
MIL	0.144*	-0.034	-0.042
调节变量			
PL		0.032	0.065
SC		0.273***	0.281***
TQ		0.577***	0.528***
交互项			
FC * PL			0.000
CKA * PL			0.122*
MIL * PL			-0.018
FC * SC			0.005
CKA * SC			0.143*
MIL * SC			0.046
FC * TQ			0.019
CKA * TQ			0.185*
MIL * TQ			-0.056
R^2	0.205	0.680	0.696
Adjusted R^2	0.187	0.670	0.677

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ ，双尾；FC—翻转课堂，CKA—协同知识构建，MIL—移动探究学习，PL—知名度，SC—办学特色，TQ—教学质量。

p>0.05), 从而原假设H4a、H5a、H6a以及H4c、H5c、H6c没有得到验证。假设不通过的原因可能是学院在翻转课堂和移动探究学习模式中采用的大部分是在线学习视频或软件, 并非使用了自身的教学资源。

四、结论与启示

(一) 研究结论

本文通过构建理论模型, 实证研究了翻转课堂、协同知识构建和移动探究学习等三类创新性教学模式对专业学位学生满意度的直接影响。同时, 基于品牌定位理论, 考虑教育品牌的知名度、办学特色和教学质量三个维度, 研究了其对创新型教学模式与非全日制专业学位学生满意度间关系的调节作用。结果表明, 创新性教学模式整体对学生满意度具有显著影响作用, 但同一模式对教学环节和实践环节的学生满意度影响作用有所差异。教育品牌在创新性教学模式与教学满意度关系中的作用机理可能与预期差异较大。

(二) 理论贡献

首先, 本文构建了新媒体情境下创新性教学模式—非全日制专业学位学生满意度模型, 并结合顾客满意度理论实证研究了翻转课堂、协同知识构建以及移动探究学习对教学环节和实践环节学生满意度的促进作用。所提出的模型能够让学者和教育机构更为全面地了解新媒体情境下的创新性教学模式, 并对非全日制专业学位教育实施以新媒体为技术支持的教学模式具有一定的指导意义。

其次, 本文结合非全日制专业学位学生特质, 根据顾客满意度以及品牌定位理论将学生满意度模型扩展到品牌管理领域。非全日制专业学位教育作为一种特殊的在职教育, 其品牌效应能够影响学生对目标院校的选择。实证结果也证实了我们所提出的研究模型是能够弥补当前学生满意度模型的不足和缺陷的, 特别是能够为学者们研究非全日制专业学位教育与学生满意度提供一

种全新的思路。

(三) 实践启示

高等院校应考虑非全日制专业学位学生的实际需求, 结合教育与具体教学模式的特点有针对性地对教学方案进行改进。首先, 各院校应当通过调查市场环境与学生意愿, 深度剖析非全日制专业学位的教学目的和人才培养方向, 提炼非全日制专业学位教学模式教学方案和结果; 其次, 本文研究表明并非所有的创新性教学模式都能提升教学和实践环节的学生满意度。学校应当从学生的角度出发, 选择适合相应课程的创新性教学模式, 避免对学生满意度产生负效应; 最后, 本文所探讨的创新性教学模式也是在新一代网络环境和新媒体技术环境下逐步发展和完善的, 随着时代背景和网络技术的继续发展, 学院也应考虑教学模式的进一步改革和创新。

此外, 高等院校应当树立良好的品牌形象使非全专业学位教育在创新性教学模式中脱颖而出, 从而提高学生在教学过程中的满足感。首先, 将各院校的办学特色融入创新性教学模式的实际教学中, 打造独树一帜的特色教学模式。其次, 不断精进教学设备、师资力量, 提高非全日制专业学位硕士的教学质量, 在学生中树立良好的口碑。通过提高教育品牌形象, 吸引更多的优秀学子参与到创新性教学模式的教学课堂中, 最大程度地发挥新媒体情境下创新性教学模式对非全日制专业学位教育的作用。

(刘心报, 合肥工业大学管理学院教授, 校长助理, 研究生院常务副院长, 安徽合肥 230009; 周志平, 合肥工业大学管理学院讲师, 硕士生导师, 安徽合肥 230009; 陈先环, 合肥工业大学管理学院MBA、MPA管理中心主任, 安徽合肥 230009; 杨善林, 合肥工业大学管理学院教授, 中国工程院院士, 安徽合肥 230009)

(原文刊载于《研究生教育研究》2022年第2期)

全程·融合·协同：全日制教育硕士专业学位

研究生培养体系改革探索

陈丹宇 严从根 万林华

全日制教育硕士专业学位研究生（以下简称“全日制教育硕士生”）的培养质量将在很大程度上影响我国中小学教师的素质和水平。为了全面提升全日制教育硕士生培养质量，切实提升全日制教育硕士生的实践能力与水平，杭州师范大学多措并举深化研究生培养模式改革，通过近十年的持续尝试和探索，逐步形成了一套成熟的适于推广的“全程（All the way）·融合（Blending）·协同（Collaborating）”（简称“A·B·C”）全日制教育硕士培养体系，使杭州师范大学的全日制教育硕士生培养质量跨上一个新的台阶。

一、实践性趋弱：构建“A·B·C”培养体系的缘起

从现实的培养过程及其效果来看，目前国内的全日制教育硕士生的培养存在诸多问题，其中，实践性趋弱是当下一个突出问题。有学者指出，目前国内还没有形成一套成熟有效的全日制教育硕士生培养模式。一些高校缺乏探索精神，习惯性地仿照着学术型硕士生的培养模式，但由于学制长短和目标要求不同，使得采用仿照模式所培养出来的教育硕士大多质量不高——理论水平难以达到专业要求，实践能力又难以满足基础一线需要。也有学者通过调查发现，目前国内的全日制教育硕士生的培养对实践的重视程度不足。因此，非常有必要对现行的全日制教育硕士生培养模式进行改革。整体来看，全日制教育硕士生的实践能力不足主要有两个层面的原因，一是学生自身缺乏必要的实践训练；二是高校在培养过程中对学生实践培养的重视程度不够，抑或是缺乏正确、完善的实践培养体系。

（一）生源中非师范生占比高，教育实践能力不足

相对于本科师范生培养，全日制教育硕士生的培养不仅要在理论上提出更高要求，在实践上

也要提出更高要求。从理想的角度来说，全日制教育硕士生的招生对象应是具有较为丰富的教育实践经验和深厚理论基础的师范生。然而，随着我国全日制教育硕士生的招生规模的不断扩大，使得生源中非师范的比例呈逐年升高的趋势。以杭州师范大学为例，2012—2018年，生源中来自师范生的比例竟然均低于20%。这就意味着，超过80%的学生没有经历过规范化的师范技能训练，作为师范技能中的一些基础能力严重缺乏，在教材教学设计技能、课堂语言表达技能、文字板书技能、现代教育技术技能等，都需要系统性重新建构，否则难以达到全日制教育硕士毕业的基本要求，更不要说成为一名合格教师。

（二）导师偏好理论研究，实践指导能力有限

《全日制教育硕士专业学位研究生指导性培养方案》（以下简称“《方案》”）指出：“全日制教育硕士专业学位研究生教育旨在培养掌握现代教育理论、具有较强的教育教学实践和研究能力的高素质中小学教师。”为了有效培养全日制教育硕士生，导师自然需要具备深厚的理论素养和一定的实践指导能力。然而，现实中，很多导师只具有深厚的理论素养，缺乏足够的实践指导能力。其主要原因在于这些导师缺乏实践经验，也缺乏基于实践问题进行行动研究的机会和能力，他们只能较多地从学术理论层面进行指导，无法或没有能力基于实践，通过实践，为了实践进行有效指导。

为了解决全日制教育硕士生导师实践指导能力薄弱的问题，多数高校会采取双导师制。然而，双导师制在实施的过程中亦出现了诸多亟待解决的问题。有学者指出，目前国内的双导师制普遍存在缺位现象，即“双导师制在教育硕士研究生培养过程中落实不到位、流于形式，没有发挥应有的积极作用，进而影响到教育硕士研究生

培养质量提高的现象”，从而使全日制教育硕士生依然得不到系统完备的实践指导。

（三）全日制教育硕士生与全日制教育学硕士生同质化培养，论文选题偏离实践

《方案》不仅要求全日制教育硕士生具有教育教学实践能力，还要求全日制教育硕士生具有一定的教育教学研究能力。教育教学研究能力是促进教师进行教育教学反思、经验总结，进而促进教师专业发展与自身成长的重要能力，这种能力是全日制教育硕士生区别于本科师范生的本质所在。不过，与学术型教育学硕士生所要习得的理论研究能力不同，全日制教育硕士生所要习得的教育教学研究能力则是一种基于教育实践，通过教育实践，为了教育实践的研究能力。论文写作训练是培养全日制教育硕士生教育教学研究能力的重要途径。

全日制教育硕士生的培养方式常衍生于相近专业的学术学位，其任课教师、指导老师与教育学硕士生往往都是相同的一批人马，在培养方案设置、教学内容、教学手段和论文选题等方面与教育学硕士生相似。从培养方案设置来看，仅增加了实践教学环节和相对应的学时数，在整体课程设置方面并没有颠覆性改变；从教学内容来看，任课教师习惯性采用学术学位研究生授课经验，单纯从学术角度阐述的较多，实务性内容表述少；在教学手段上，文献资料阅读多，案例教学应用少。这种现象的长期存在，导致全日制教育硕士生的论文写作缺乏必要的实践关怀。

二、“A·B·C”培养体系的构成及实施

针对全日制教育硕士生培养过程中出现的问题，杭州师范大学架构了以全程性、融合性、协同性为目标框架的“A·B·C”教育硕士生培养体系。全程性旨在实现学校内外导师的全程参与指导、理论与实践的全程融合、大学与基地的全程联系协同，保证全日制教育硕士生培养的系统性与连贯性；融合性旨在进一步加强教育理论与实践的融合，以培养高素质的未来教师；协同性旨在加强大学与实践基地间的联系，以实现二者间的优势互补。

（一）全程融合与协同

确保培养具有连贯性、系统性是提高全日制教育硕士生培养质量的关键。尤其在全日制教育

硕士生中非师范生比重较大的背景下，保证全日制教育硕士生培养的连贯性与系统性则显得尤为重要。杭州师范大学实行双导师制，保证校内外导师通力合作，互通有无。校内导师作为研究生教育管理第一责任人，负责研究生的全程业务学习（包括教育实践环节）的指导；实践导师作为研究生专业实践的领路人，全程负责研究生的教育实践环节，从而保证内外导师全程参与到教育硕士的培养。为了提高教师的积极性，学校进一步完善了教师的评价机制，实施多元评价，有效避免了导师忙于科研而忽视指导学生实践现象的出现。此外，全日制教育硕士生自入学到毕业整个学习过程中，全程接受理论与实践融合、大学与基地协同培养，这项举措切实提高了学生的理论水平与实践能力。

（二）理论与实践融合

为了促进学生对理论知识的理解与转化，学校实施了一系列的教育教学改革。主要通过五个途径实现：一是双师课程，校内教师与校外行业专家同上一门课程，从不同的视角来阐述课本知识，运用不同的方法来解读同一知识体系，让研究生充分领略丰富的内涵，确保全日制教育硕士生培养过程质量的全面提升；二是将理论认知与实践感知充分融合，实现无缝衔接；三是应用理论与实践体验（工作式学习研究）相结合，将理论研究落实到实践运用中，通过实验体验来证明理论研究的可行性；四是理论提升与实践反思相结合，从解决实际问题出发，设置论文题目，同时在专业实践结束后，进行教师合格水平达标测试，以此考核职业技能水平；五是开设“远航大讲堂”，邀请教育领域权威专家、基础教育一线省级特级教师，开展培养方案的专题论证会，就如何有效地提升教育硕士职业素养和实践运用能力广泛听取意见，并根据专家意见，重新设计培养过程，修订培养方案，实现理论课程教学与专业实践的有机融合，构建科学课程体系，创新教学手段。

（三）大学与工作站协同

与校外单位协同培养，建立培养基地是提升全日制教育硕士生培养质量的重要举措。杭州师范大学挑选省内优质中小学作为研究生联合培养基地工作站，聘请基础教育一线骨干教师担任行业导师，大学（校内导师）与工作站（实践导

师)发挥各自的能力优势,整合互补性资源,协同培养,既发挥高校理论研究的前沿性,又挖掘一线行业单位实践应用的多样性,两者优势互补,催生优秀毕业生。为充分发挥基地协同育人的广度和深度,最大化地利用基础教育一线单位的师资力量。2013年5月,学校正式携手杭州市内知名中小学(如杭州二中、学军中学等),建立联合培养工作站,聘任了58位浙江省特级教师担任实践导师,推动研究生理论知识与实践应用的融会贯通。目前,我校建成了5个校级研究生联合培养工作站,2个省级教育硕士联合培养基地,2个全国教育专业学位研究生教育指导委员会示范性基地。

联合工作站的建立,全面提升了全日制教育硕士生的培养质量,深化了高校与中小学在科研方面的合作。为了提升合作的质量,杭州师范大学还专门设置了8项“研究生教育管理改革项目”和28项“专业学位研究生课程教学案例建设项目”,使高校和中小学有更多联手的机会。通过共同参与课题和项目的建设,教师拥有更多机会接触最新的教学理念、教育思想、教学方法和教学技术,从而又推动了学科专业发展,提升了双方师资水平,催产出更多成果。进过一段时间的合作,中小学的科研水平也有了明显的提升,高校教师与中小学共同申报的研究课题、教改项目明显增加。

三、“A·B·C”培养体系的建设成效

(一)提升了研究生的专业技能和职业素养

根据“A·B·C”培养体系以及研究生按培养计划的要求,全日制教育硕士生按期进入学校联合培养工作站(基础教育学校)开展专业实践,接受实践导师一对一的指导,以问题为导向,通过实践不断检验理论研究,提升专业技术,其专业素质获大幅度提升,解决问题的能力 and 水平得到了大幅度的提高。全日制教育硕士生在全类教学技能比赛中,个人专业素养和职业技能得到充分的体现,2016—2018年全国共评选出196篇教育硕士专业学位优秀论文,杭州师范大学连续三年获奖,合计9篇,获奖篇数排全国第三名;2017年获全国各类专业技能大赛一等奖6项,二等7项,三等奖10项;2018年获全国各类专业技能大赛一等

奖13项,二等奖12项,三等奖15项。

(二)促进了专业学位毕业研究生高质量就业

“A·B·C”培养体系中,工作站作为重要组成部分,在全日制教育硕士生培养的过程中发挥了重要作用。首先,各工作站均是省内名校,具有独特的校风,管理严格、要求严明、教学严实、教风严谨,有利于教育硕士生养成良好的教育习惯;其次,联合培养工作站实践导师均为省特级教师,专业知识广博,专业经验丰富,由其来指导研究生专业实践活动,比如上课前的磨课环节,有利于研究生从导师身上学到更多行之有效的教育教学方法、技能、技巧,把眼光从单纯的理论研究转向理论与实践兼顾,更加注重研究学生、研究教材、研究教育环境等因素,从而提升从事实际教育教学工作的水平。近三年来,杭州师范大学教育硕士就业率达到100%,其中从事的工作与所学专业吻合度高达96.8%,留在杭州市工作的学生比例达75%。在每年开展的毕业生就业质量跟踪调查情况统计显示,各用人单位对全日制教育硕士所具备的特质“教师职业思想稳定”“专业技能扎实”“教师师范技能”进行了肯定。

(三)提高了社会关注度和认可度

“A·B·C”培养体系由杭州师范大学牵头,以工作站的形式开展研究生培养,走在省内全日制教育硕士生培养模式改革的前列,社会对此给予了高度关注。浙江省知名媒体《杭州日报》《钱江晚报》及国家级报刊《中国教育报》均先后对我校此次人才培养模式给予了报道。其中,《杭州日报》报业集团旗下的《每日商报》还对此进行了专访,并发表了《学军中学牵手杭师大研究生联合培养工作站中学教师受聘为大学研究生导师》的专题报道,同时在纸质媒介和网络媒体进行了新闻推送,其他媒体先后也对这类新兴模式给予积极关注和评论,使得更多的教育同行了解和认识到这种新型培养模式。新模式带来新成效,那些顺利出站完成毕业答辩的研究生,很快就被省内一些知名中小学录用,走上教师岗位。在继杭州学军中学联合培养工作站和杭州市上城区教育局联合培养工作站建立后,浙江省杭州第二中学、德清县一中联合培养工作站、杭州富阳银湖书院先后成立,各知名中学的积极参与,为

(下转第32页)

公共管理硕士研究生培养模式研究

——基于社会需求角度

邹 琪 苏玉洁 钮亚茹

公共管理教育其根本任务是培养具有高素质的公共管理人才。而公共管理人才是否能够推动经济发展和社会的全面进步，关键在于这些人才是否符合社会的需求。由于现代社会不确定因素的增加，社会突发性事件和危机的不断出现，加大了公共事务管理的难度，相应的对政府及非政府公共部门的管理人员也提出了更高的要求。如何构建公共管理硕士研究生较高就业能力的培养模式以适应社会需求，是高校应该深入思考并加以解决的问题。

一、公共管理硕士研究生培养模式与社会需求现状

经过几十年的发展，我国公共管理硕士研究生教育面向社会各个部门，特别是基层地方行政事业单位输送了大量的人才。然而，随着研究生教育规模的扩大和高等教育改革的不断推进，公共管理硕士研究生虽然在数量上增加了高层次人才的供给，但是在质量上仍然无法满足社会对公共管理人才的需要，导致人才培养结构与社会需求脱节，劳动力市场上出现“千人一岗”和“有业不就”的错位现象。

（一）公共管理硕士研究生培养模式的发展

我国的研究生培养模式受西方的影响较大。首先，从清末至建国，研究生培养主要依托清华大学和北京大学两所院校。北京大学主要仿照德国，具有明显的学徒培养模式的特点；同一时期，清华大学成立研究生国学门，仿效英国大学制度，强调科研在研究生培养过程中的重要作用。随后，高等教育改革受到美国实用主义思潮影响，学校开始重视通识教育，注重人才能力的培养。新中国成立之初，我国政府将高等学校由私立改为公立，并且毕业生的工作实行“包分配”制度，此时的人才培养有着浓重的苏联色

彩，且体现出专业式培养模式的特征。

自1978年恢复研究生招生以来，我国的研究生教育，特别是硕士生的培养已初具规模。专业式的培养模式占据主导地位，且在不断地变革与创新。到二十世纪九十年代初我国的研究生教育也已经由单一的培养模式转变为多样化的培养模式，具体表现为：专业人才培养模式向跨学科人才培养模式转变；理论型人才培养模式向理论与实践贯通型人才培养模式转变；统一计划人才培养模式向人才分类培养模式转变。

相较于其他一些重要的社会科学，公共管理学科作为一门新兴学科，起点低、起步晚、培养模式并不成熟。1887年，美国著名学者威尔逊在《政治学季刊》上发表的《行政学研究》一文是公共管理学科的发端，直到上个世纪九十年代公共管理学才作为独立的学科在中国出现。设立公共管理学科培养专业人才是我国高等教育积极适应宏观公共管理变革的战略选择，随着专业分布数量的爆炸式增长，人才培养模式的发展和变化非常迅速，并呈现出多元化发展的特点。

（二）公共管理硕士研究生培养与社会需求现状

从历史的角度来看，社会对专业人才的强烈需求和学科专业规模快速增长的客观现实，引发了培养模式的早期基础建设。高等教育后大众化阶段的形势和专业内涵建设的目标则对人才培养模式提出了新的要求，并且推动着公共管理硕士研究生人才培养模式不断发展，研究生的培养规模也呈逐年增长的趋势。1978年全国硕士招生人数仅有1.07万人，2009年达至41.50万人，2013年53.90万人，2016年58.98万人。由于自2017年起将非全日制纳入统考，招生数量大幅增加，2019年硕士研究生招生数量更是增长至72万人，创下历

史新高。

“双一流”建设高校启动后，高校发展迎来了新的机遇和挑战，著名大学纷纷大力发展研究生教育，2019年42所一流大学建设高校中有28所高校大幅增加了硕士研究生招生规模，与此同时，公共管理硕士生的数量也在不断增加，但该专业人才的就业去向以及就业情况却差强人意。研究生规模扩张的同时，相应的资源并未与之配备，尤其在培养目标、培养方式以及培养的考核等方面无法保证培养过程的质量要求，导致公共管理硕士研究生劳动力供求市场不均衡，政府以及非政府公共部门对公共管理相关专业的人才需求远低于毕业生人数；同时硕士毕业生自身的能力不能满足用人单位对其能力素质的要求，两者之间的矛盾集中表现在研究生的就业问题上。

二、公共管理硕士研究生培养模式的问题与原因分析

当前，我国公共管理研究生教育供需之间的矛盾客观存在，硕士研究生培养质量无法满足社会的需求。针对这一现象，文章对我国高校公共管理专业硕士研究生的培养进行剖析，指出其培养模式存在的问题，并探寻培养模式与社会需求不相适应的原因，从而为革新公共管理专业硕士生培养模式，提升硕士生培养质量，满足社会发展的需求提出策略与建议。

（一）培养目标：单一趋同，社会适应性差

培养目标通常是指教育目的在各级各类学校教育机构的具体化。它取决于特定的社会发展状况对该专业领域人才的需求，同时也随高校的类型、级别以及教学特色等发生相应的变化。长期以来，我国的公共管理专业研究生教育的核心目标是培养具有理论知识和业务技能，能在政府部门及非政府公共组织从事管理工作以及相关领域科研工作的高级应用型专门人才。这种教育培养目标过于宏观，并且在很大程度上忽视了实际部门对管理人才的培养，未能体现其专业的特征和学校自身的特色，难以满足社会对高级管理人才的多样化需求。

2018年国家公务员考试在各专业招聘职位数

量和招聘人数方面的排名依次是工商管理类、经济金融类、计算机类、法学类、语言类、电子信息类、新闻传播类、公共管理类、教育类等。由此可见，政府以及非政府公共部门在人才聘用方面更加注重专业技能，特别是当前处于经济结构调整和社会转型阶段，社会对人才的需求朝着多元化和复合化方向发展。用人单位更倾向“计算机+管理类”“财务+管理类”等一专多能，甚至多专多能的复合型人才，相较于传统的知识本位，用人单位更看重能力。公共管理学科专业单一的培养目标在社会和市场的多样化需求面前显然已不具备竞争优势。

（二）培养过程：科研重于教学，理论重于实践

从培养过程的角度看，在公共管理专业硕士研究生培养中，学校普遍将科研目标的完成作为评估与考核的重点，仅以发表文章的数量、SCI文章影响因子及引用次数等量化指标来考核导师，缺乏对教育成果、教学质量的综合考虑。调查了解到在高校公共管理研究生教学课堂上，仍有一些教师保持着千人一面的“填鸭式”“灌输式”的教学做派，教学形式泛本科化，课堂上缺乏启发式、讨论式学习，忽视了学生的个性化发展。

此外，公共管理硕士研究生教育中重理论轻实践，使得教育与现实生活脱节，学生缺乏实践中的转化能力。《教育部 国家发展改革委 财政部关于深化研究生教育改革的意见》（教研〔2013〕1）中明确提出要充分发挥行业和专业组织在培养模式改革方面的指导作用，强化研究生的实践能力。目前，我国部分培养单位对研究生社会实践活动给予足够的重视，并逐渐探索形成自身发展特色，而有些高校还处于社会实践的初级阶段，在进行公共管理硕士研究生培养时关门办学，纸上谈兵式的学习使学生的实际操作能力无法在现实中得到锻炼和提升。由于大多数毕业生都没有在公共部门实习的经历，基本技能缺乏、适应性不强、实践能力不足，这不仅会导致毕业生就业难，也会使得公共管理专业研究生的核心竞争力日趋隐没。

（三）培养评价：评价标准单一，评价主体缺失

培养评价是检验培养模式是否有效的必要手段，也是研究生培养模式革新的风向标。但现阶段，公共管理硕士研究生的培养评价机制存在着较大的缺陷。培养评价以毕业论文作为最终学位评价结果的标准，一定程度上忽略了过程培养的重要性。高校公共管理硕士研究生的培养年限一般为三年，其中学分研修的阶段为一年半左右，剩余时间主要进行学术研究及论文的撰写，这就导致了学生的专业基础不够扎实，专业理论知识储备不充分，强行进行专业的学术研究，其结果可想而知，无法达到导师预计的专业诉求，勉强毕业，硕士生的培养质量令人堪忧。另外，仅以知识的多寡来衡量研究生水平的高低同样也无法适应新时代对高层次人才的要求，它虽强调了基础理论知识的掌握，但是却忽视了对研究生实践能力的考察。

其次，社会（主要是指政府部门及企事业单位）是培养工作完成后的人才接收单位，公共管理硕士研究生作为教育的“产成品”，能否在社会上展开“销路”，实现人才的对接，要看其是否适应社会的需要。因此，使社会广泛参与到公共管理硕士研究生培养和评价的过程中，有利于更加准确地孕育社会所需的高层次复合型人才。但是目前，公共管理硕士研究生培养评价采用教育行政部门为主导、高校为评价主体的方式，社会对于公共管理类人才质量评价的参与度较低，评价积极性仍然不高。

三、创新公共管理硕士研究生培养模式的策略建议

为解决公共管理硕士生人才培养模式与社会需求不匹配的矛盾，提升人才培养质量，使公共管理学研究生的专业性与优势得到市场的认可，需要从以下几个方面来革新公共管理硕士研究生人才培养模式。

（一）培养目标体系化

公共管理专业人才的培养必须以满足我国公共管理实践的需要为第一要义，特别是要反映改

革开放以来，我国公共管理体制适应社会主义市场经济发展要求而出现的新变化。社会经济发展要求公共管理研究生教育主要面向政府机关、事业组织、社会团体等公共组织，培养具有现代公共管理理论和公共管理素养、掌握先进公共管理方法与技术、从事公共事务管理或公共服务的专门人才，纯粹的学术培养目标已经不能适应社会经济的发展。因此，需要结合社会就业需求，实现培养目标的动态性和发展性变化，强调培养目标的体系化，满足社会发展对公共管理人才的需求。

另外，公共管理硕士研究生教育应强化个性化教育理念，注重培养学生的个性，促进学生个性和谐发展，防止出现思维平庸化、模式化现象，坚持“重基础、重实践、重培养学生应用能力”的人才培养定位和目标，以专业知识为基础，以实验、实训和技能训练为核心，以政府和企业指导为支撑，以突出实践、兼顾理论为办学特色，建立以市场需求为导向的公共管理研究生人才培养机制。

（二）课程体系个性化

公共管理是研究政府及其他公共组织实践活动规律的一门实践性和综合性极强的学科，其实践性和应用性的特点，决定了高校在教学中应重视理论与实际的结合。

高校应以市场需求为导向，积极进行研究生培养模式的探索，改变传统的单方向被动灌输的教学模式，代之以角色互换、合作讨论为主的主动学习的教学方式；以系统化、结构化、完整化的课程体系学习，代替零散的按部就班的专业知识学习，采用多元、多途径、多手段的培养方法来提升硕士生的能力素养。一方面，培养单位要与市场保持互动，分析就业市场的需求，培养适应市场发展的公共管理研究生；另一方面，应改进其课程体系，使其与社会需求紧密联系，同时提高学生的实践比重，突出强调实践教学的重要作用，让高校与政府机关、企业、社会组织等积极的合作，促进公共管理研究生动手操作和实际解决问题能力的提升。

随着我国研究生教育结构的调整和转型，构

建适应社会需求的研究生培养模式势在必行。社会实践作为一种新型的教育活动，在研究生理论知识与研究能力培养的基础上，突出强调实际操作能力的培养，为解决硕士生理论与实践不平衡、人才供给和社会需求不匹配的问题提供了一种方法。

（三）课堂教学实践性

研究生教育教学培养应是理论与实践、现实与未来、过程与目标的统一，是共同构建公共管理专业现代化的理论与实践教学理念的过程。课堂教学作为学生感受科研与教学之间区别与联系的实践环节，应予以加强。研究生可以自备课件、教案，自己设计课程内容和教学方法，为导师所带本科生班级进行一次专业专题授课，教学效果由教师考核评审。通过角色互换，研究生可以亲身体验授课的全部过程，同时也有利于加深对专业知识的理解，培养创新思考能力。

为增强公共管理硕士研究生在科研方面的兴趣，可以根据学生专业基础、知识结构、能力水平、学术兴趣等条件来设置科研项目助研角色，促进学生知识学习和实践能力的协调发展。在日常教学中，教师要能有效的将现有的科研成果与课堂教学内容相结合，让学生能够快速了解到学科前沿的知识，激发学生的创新思维，充分提高硕士生的科研兴趣。同时，高校应为学生提供参与课程教学讨论、领导干部培训班、访学研究、短期交流、国际学术会议的机会，以开拓学术视野，培养学生“全球意识”，还可以加强校际、政企以及社会各界的交流与合作，立足就业，接轨市场，培养全方位人才。

（四）评价标准多元化

科学合理的人才评价机制是革新公共管理硕士研究生人才培养模式的关键所在。社会所需要的公共管理硕士生是注重对实际专业能力、专业技能培养及实践应用的研究生。以往高校主要以考试分数作为考核的评价标准，只注重结果导向，而忽视了过程培养，缺乏一定的合理性。高校应注重将学习过程和学习结果的评价相结合，

在日常教学中，教师以学生理论知识的掌握和实操中的表现作为考评的基础，以研究生教育期间养成的其他素质、学生入学前后的发展变化等作为评价的重要组成部分。用更加多样化的标准评价研究生，代替以知识的多寡为衡量标准，提升研究生个性化培养，充分挖掘研究生的发展潜力。

经济的发展和社会的进步，使高等教育逐渐走向社会的中心，研究生教育与社会的联系日益广泛，社会的需求成为研究生培养的主要风向标。因此，社会尤其是用人单位应成为研究生质量评价主体之一。然而，由于过去社会较少参与公共管理研究生培养质量评价，社会评价体系没有得到相应的发展。因此，在公共管理硕士研究生培养模式改革中，需要引入社会评价机制，引导行业企业全方位参与人才培养。社会应该充分发挥政府部门等人才接收单位的作用，对研究生质量做出发展性评价，促进公共管理研究生培养评价主体多元化、评价内容全面化、质量评价全程化，从根本上改变教育质量评价单一化、平面化的状况。

当今，经济的发展不再依靠劳动密集型产业和粗放型生产，而主要依托科学技术的进步和劳动者素质的提高。鉴于新时代经济社会的发展，以及我国研究生教育机制的调整和转型，培养基础过硬、行业急需、能力突出的高层次应用型人才，改进研究生培养体系、革新研究生培养模式势在必行。公共管理硕士研究生培养模式的改革是一个动态的、持续的过程，只有理论结合实际，高校与用人单位相互配合，才能促进公共管理硕士研究生教育内涵式发展，培养出满足社会需求的全方位高素质人才。

（邹 琪，安徽财经大学财政与公共管理学院副教授，硕士，安徽蚌埠 233030；苏玉洁，安徽财经大学财政与公共管理学院，安徽蚌埠 233030；钮亚茹，安徽财经大学财政与公共管理学院，安徽蚌埠 233030）

（原文刊载于《浙江工业大学学报（社会科学版）》2019年第4期）

“大健康”背景下

公共卫生硕士专业学位培养方案探索

王刚 袁媛 邓宇 富景奇 徐苑苑 皮静波

公共卫生是关系到一个国家人民大众健康的重要公共事业，传染病的防治、环境污染、食品卫生问题和职业病损害等问题都属于公共卫生问题。“大健康”背景下，国家执行健康中国的战略需求和预防为主卫生方针，对我国公共卫生结构体系改革提出了迫切的需求。而对公共卫生专业学生的教育内容和培养方式的改革也成为医科院校势在必行的任务。

MPH具有较强的公共卫生专业能力和职业素养，服务于疾病预防控制中心、检验检疫局、医院和社区卫生机构等公共卫生相关部门的高层次应用型人才。然而，我国MPH教育起步很晚，多年的培养方式中存在学术学位和专业学位培养区分不明确，扩大招生后生源专业多样化，导师队伍建设和能力提升不完善，课程体系设置和教学手段落后，实践基地挂牌和评估体系缺乏等一系列问题。如何对于MPH研究生培养方案进行有效整改，培养懂得公共卫生、系统防疫和应急响应的高素质应用型人才，成为高等医科院校必须思考和落实的一项重要工作。本文通过调研近几年国内外MPH研究生培养现状，提出目前高校MPH人才培养存在的主要问题，并结合中国医科大学公共卫生学院对于MPH研究生培养模式的改革和举措，为“大健康”背景下中国MPH研究生的培养提供参考。

一、国内外MPH培养现状

（一）国外MPH培养模式的特点

近年来，世界范围内公共卫生专业人才培养模式改革方兴未艾。美国有全球公认最有效的公共卫生教育体系，公共卫生硕士教育也最早起源于美国，其要求培养方式多元化和质量评估体系专业化。美国肯塔基大学采用三种模式对MPH进行培养，主要以管理、理论学习和实践为主要内容，且专业实践实训占最大比重；日本东京大学

的MPH培养实行两种模式，要求至少有一年半的实践研究经历，依据培养模式的不同颁发相应的学位证书；英国的培养教育强调重视创造精神和实践技能，着重人才思想品质、科学知识和实践技能三大核心内容的培养。国外的培养模式灵活性很高，且针对性较强，对于我国MPH研究生培养的改革具有重大的借鉴意义。

（二）国内MPH教育发展现状和趋势

我国MPH的培养起步较晚，2010年起才开始全面开展全日制MPH研究生教育，经过不断改革，基本形成了一套可行的MPH研究生培养体系，但依旧存在很多问题。在国内，多数高校实行理论学习—社会实践—课题研究三段式培养。理论开设的课程包括流行病学、卫生统计学和儿少与妇幼保健学等基础理论课程。对于社会实践部分，北京大学等二十几所高校将至少六个月的的社会实践写入MPH培养手册中，华中科技大学根据专业方向不同对实践单位和轮转时间进行了细化。对于课题研究，多数学生仍基于导师的课题进行科学研究。近年来，MPH的教育取得了较大的发展，但是与发达国家教育相比，仍存在不少差距。

据调查，我国各级疾病预防控制中心人员的学历结构中，超半数人员仅为专科学历，研究生比例不足8%。教育部2009—2011年连续三年做出重要指示，调整少量学术型研究生招生比例至专业学位，并继续扩大专业学位研究生招生的规模。由此可见，未来专业学位将成为我国研究生教育中非常重要的部分，而适应“大健康”背景下应用型MPH人才的培养成为公共卫生人才教育的关键。

二、MPH培养模式中存在的问题

（一）MPH培养模式套用学术型公共卫生硕士我国公共卫生研究生培养包括学术学位研究

生和MPH研究生的培养。公共卫生学术学位是培养在公共卫生领域具有扎实的理论基础和系统的专业知识,具有独立思考能力,在科学研究领域具有钻研和创新精神的学术型人才,其培养方式更注重理论研究和科研挖掘。MPH是培养能在公共卫生专业领域进行全方位服务的,具有职业性的应用型人才,其培养方式更注重实践技能的培养。但由于MPH研究生的培养晚于学术型公共卫生硕士,且受重视程度不足,导致很多高校急于求成,对于MPH研究生的培养方向、研究选题、课程设置等方面都套用学术型公共卫生硕士,二者达不到有效的区分,培养出的MPH研究生专业应用性不强且实践能力不够,上岗后暴露出岗位胜任力不足的劣势。

(二) 生源背景多样化,专业知识不足

据统计,2021年中国医科大学公共卫生学院招收MPH93人,仅有29%的学生第一志愿自愿选择报考MPH,多数学生由于成绩不理想未录取到学术型硕士,在担心调剂不成功的情况下被迫选择MPH。另外,本科非公共卫生相关专业的学生达到45%,生源背景多样化,专业知识不足会使学生进入状态缓慢,且为导师选题、专业培养过程中带来一定的困难。

(三) 导师队伍组成和实践能力不完善

对于MPH的培养,专职导师应为长期工作在公共卫生领域一线管理者和专家学者,熟悉掌握国家公共卫生法规和政策,具有足够的公共卫生实践经验和处理公共卫生事件的能力。学术和专业学位研究生应由不同类型的导师承担,各尽所长地完成人才培养的任务。但目前国内MPH招生数量逐年上升,专职导师数量严重不足,导致校内导师成为MPH的培养的主力军。校内导师科研能力较强,但对公共卫生体系了解不足,且缺乏足够的实践培训,导致对于MPH的培养理论与实践难以结合在一起,无法有针对性地进行课题设置和人才培养。

(四) 课程体系不完善,教学手段单一

由于目前MPH的培养师资力量较为有限,以至于多数校内教师作为导师负责MPH的培养,这就使得为发挥导师理论优势,课程内容设置仍以公共卫生的核心课程为主,缺乏偏向于应急事件处理和技能实践的综合性公共卫生课程。这不利

于完成培养应用型MPH人才的教学目标。在教学手段方面,教师仍以课堂授课为主,教学手段较为单一,且研究生阶段学生对理论学习重视不足,若不结合先进的现代化教学形式,难以使学生对枯燥的理论知识产生足够的兴趣。

(五) 实践环节落实不到位,实践基地缺乏选择性和针对性

公共卫生专业型硕士在培养目标中应侧重于培养适应特定行业或职业实际需要的高层次专门人才。开展实践培训可以培养学生实践动手能力,增加岗位胜任力,提高MPH的培养质量。而相比于理论教学,国内MPH的实践环节在培养过程中最为薄弱。一些高校的公共卫生实习基地是学校与基地签订协议,规章制度与管理办法并不健全,责任权利不清,实践效果不理想。同时实践基地类型比较单一,多为当地疾病预防控制中心,理论教学与实践实训不能很好衔接,专业选择性和人才培养针对性较差。

(六) MPH考核评价和培养评估体系暂未形成

目前对于MPH的考核评价,主要包括理论课程成绩、实践实训表现和学位论文的撰写。我国对于公共卫生硕士的教育还未形成一个严格、规范、符合我国国情的评估体系,各大高校也没有达成一致,各地培养的MPH质量参差不齐,不利于我国卫生事业的开展。

三、中国医科大学对提高MPH培养质量的探索

MPH人才教育是培养高层次、高素质、应用型公共卫生人才的重要途径,既是建设具有中国特色公共卫生应急体系的基本需求,又是我国研究生教育改革与发展的重要途径,同时也是保证国家安全和提高国际地位的重要条件。基于目前国家MPH培养中遇到的各种瓶颈问题,近五年来中国医科大学公共卫生学院在MPH培养模式中做出了一定的探索和改革。

(一) 完善课程体系建设,实施分类培养原则

国际公共卫生MPH教育强调课程重视流行病学、生物统计、卫生事业与管理、环境卫生和社会行为学五项核心知识能力以及信息传播大数据、领导能力和系统性思维等跨领域专业素养。目前我国大多数高校MPH课程设置与学术学位研究生类似,重预防、轻应急,综合学科培养的概念体现不足。基于对国际形势的认识和目前课程

设置的不足，中国医科大学公共卫生学院对课程体系进行改革。首先，实行分类培养原则，学术型研究生的课程设置偏重于知识挖掘和科学研究，MPH的课程设置内容多偏向于实践学习和应急处理。例如，在MPH的培养中设立公共卫生综合实践技能课程。课程内容包括一般体格检查与心肺复苏、卫生处理、现场检测、样品采集和个体防护五大公共卫生重要内容；课程开展形式包括理论学习、模拟练习和实践操作，且后两者课时比例大于70%。课程内容很好地结合了预防医学基本操作和突发应急事件处理，且与公共卫生执业医师资格考试相关联，提高自身实践水平的同时增加了考试通过率。其次，开展融合性选修课程，例如现代预防医学进展和大数据背景下的预防医学研究，了解发展的前沿技术和热点话题，体现公共卫生与管理学、医学和工学等学科的交叉融合。

（二）提高导师队伍的实践能力，融入现代化教学手段

目前，针对校内导师理论基础扎实但实践能力差的特点，我院采取走出去、请进来的原则，逐步建设一支高质量应用型导师团队。一方面，学院要求校内导师进入疾病预防控制中心、公共卫生安全检测评价中心和临床技能培训中心等实践基地了解学习，掌握公共卫生必备的实践技能，再结合自身较高的科研水平优势为MPH进行精准选题，完成对MPH的高水平培养。另一方面，邀请常在公共卫生一线工作的教师和相关职能单位的管理者来学院做辅导讲座，将最前沿的公共卫生发展趋势和最新的应急防控案例分享给学生和教师，并聘请他们作为校外导师，逐渐形成成熟的双导师制。对于教学手段较为陈旧的缺点，我院引入虚拟仿真技术，运用VRML（virtual reality modeling language）虚拟技术和Flash动画技术，全面模拟突发公共卫生事件，同时引入多类公共卫生问题的案例分析，将理论与实例相结合，缓解突发公共卫生事件由于复杂性、突发性等特点造成的不可模拟的困难。

（三）扩大宣传力度，提高生源质量

目前MPH招生存在招生宣传不到位和生源背景复杂等问题。中国医科大学公共卫生学院为扩大宣传拍摄了公共卫生宣传视频，视频记录公共

卫生的责任与使命、公共卫生学院的发展、研究生日常培养、科学研究、技能实践及就业方向，并形成宣传手册。这些宣传材料将会通过电视、网络、学院大屏幕等媒体反复播放，扩大宣传力度。专职辅导员和招生办教师每年会奔赴全国多个地区组织招生宣讲，加强考生对MPH的了解和认知。通过设立微信交流群、MPH经验交流会和校友见面会等多种途径，为学院招生发展带来新契机。对于招收学生专业背景复杂的问题，目前只能动员更多的公共卫生相关专业学生报考，期待未来教育部能对MPH的报考有进一步的专业限制。

（四）落实专业实践环节，提升MPH岗位胜任力

专业实践是MPH研究生在培养过程中极其重要的环节，高质量的专业实践是MPH培养的重要保证，是提高其岗位胜任力的有效途径。过往的实践教学存在实践时间不合理，不能与理论授课有效衔接，实践基地固定单一，缺乏参考学生需求的针对性实践基地，实践时间不充足，无法全面了解整个过程等问题。中国医科大学公共卫生学院于2019年起对于MPH的实践教学进行改革，改革的主要内容在于校内新型公共卫生实践平台的建立和校外实践教学基地的整体实习规划。

校内方面，中国医科大学公共卫生安全检测评价中心于2018年获得CMA（China Inspection Body and Laboratory Mandatory Approval）认证许可。对标中国医科大学MPH人才培养中实践培养能力相对不足的现状，2019年基于中心业务特点和能力建立公共卫生安全健康检验检测实践基地。基地实习对象为有兴趣从事检验检测行业的MPH研究生，全面系统地对公共卫生安全检验检测相关的规范文件、管理程序、检验检测和报告撰写等内容进行专业实践培训，既有利于其了解公共卫生检验检测行业流程，也提高自身素质与企业岗位要求的契合度。对标全国大学生公共卫生综合技能大赛，2020年公共卫生学院建立实践技能中心和虚拟仿真平台双实践基地，结合公共卫生综合实践技能课程，开展课程一竞赛一执业医师考试一体化培训，提高实践型人才培养和执业医师考试的通过率。培训教师分为理论组和实践组，各尽其职，努力完成MPH人才的培养。

校外方面，2018年起对专业实践方案进行整

体规划。中国医科大学公共卫生学院与沈阳市疾病预防控制中心等几家校外实习基地联合讨论,制定完整详尽的实践培养方案,其内容包括理论与实践时间的衔接、实践实习内容、单次培训师生比例、预期目标和考核标准等。让学生真正在完整的专业实践中了解预防医学的整体观念,在“大健康”背景下成为可以维护我国公共卫生安全的中流砥柱。

(五) 加强MPH的考核评价,促进形成培养评估体系

对于MPH的考核评价,由理论成绩、实践考核和学位论文三部分组成。改革后,理论考试不合格者要求重修以替代补考。实践考核作为最主要的评价环节,要求所有教师逐人次给出实践评价,学位论文的选题应紧密联系公共卫生的实际,突出应用性和专业性,且在正式答辩前要完成开题报告、中期考核和预答辩等过程。在培养评估方面,建议教育部设立专业的评估机构,对学院的教学质量和MPH的培养模式进行专业评估,促进培养评估体系的完成。

本文正视当前MPH研究生的培养现状,总结中国医科大学公共卫生学院对于MPH人才培养改革的探索。全国各大高校应高度重视“大健康”背景下公共卫生人才的培养,不断探索出新型培养模式。建立现代化疾病防控体系和高质量人才队伍体系是新时代对医学人才培养的要求,也是公共卫生人才培养改革思考的方向。

(王刚,中国医科大学公共卫生学院实验教学中心,硕士,实验师,辽宁沈阳 110000;袁媛,中国医科大学公共卫生学院实验教学中心,辽宁沈阳 110000;邓宇,中国医科大学公共卫生学院实验教学中心,辽宁沈阳 110000;富景奇,中国医科大学公共卫生学院实验教学中心,辽宁沈阳 110000;徐苑苑,中国医科大学公共卫生学院实验教学中心,辽宁沈阳 110000;皮静波,中国医科大学公共卫生学院实验教学中心,通讯作者,辽宁沈阳 110000)

(原文刊载于《基础医学教育》2021年第23期)

(上接第24页)

新型培养体系的完善提供了更多资源。

四、“A·B·C”培养体系的反思和展望

经过多年的实践摸索,A·B·C培养体系日渐成熟,并取得了诸多成就,但在实施过程中,也遇到不少问题。一是经费投入比较大。随着实践导师队伍的不断增加,实践导师的研究生指导金额越来越大,这些财务开支为学校年度预算资金,无形中加重了学校财务负担;二是研究生入校学习初期,对于研究生的专业实践的认识还是比较模糊,对于今后的研究方向还未有清晰的理解,故研究生在选择实践导师的时候,带有一定的盲目性,仅凭个人爱好来选择,不能形成最有效的匹配;三是双方导师走进彼此之间课堂机会少,尤其是高校教师进入一线教学现场旁听少,无法有效地发挥高校教师理论研究见长的优势,互补性未能充分体现。

为应对存在的一些不足,建构更为完善的“A·B·C”培养体系,提高资源利用率和绩效,需

要有针对性地完善既有体系。一是拓宽经费投入的渠道,除了高校自身投入外,教育主管部门是否可以提供一些配套资金给予资助;另外,作为联合培养的基础教育学校是否能以代课费的形式,适当给予研究生生活费用补助。二是在双方合作过程中,逐渐形成相对固定的双导师合作伙伴。三是开展好研究生专业实践经验交流会,通过以老带新,使新生迅速成长。四是出台相关鼓励性文件,支持高校教师走进一线课堂,以实际问题作为研究对象开展行动研究,解决实际需要。

(陈丹宇,杭州师范大学研究生院院长,教授,浙江杭州 311121;严从根,杭州师范大学教育学院副院长,教授,浙江杭州 311121;万林华,杭州师范大学研究生院培养质量办公室主任,浙江杭州 311121)

(原文刊载于《学位与研究生教育》2020年第3期)