

Supervision's Guidance Style and Graduated Students' Academic Motivation: Mediating Role of the Negative Academic Emotion

Jiang Xiaoliu Chen Lijun*

School of Humanities and Social Sciences, Fuzhou University, Fuzhou

Abstract: Objective: To understand the potential predictors of the graduated students' academic emotion and motivation, and certain the mediating role of academic negative emotion between supervision's guidance style and graduated students' academic motivation. Methods: 422 graduated students were surveyed by Supervisor Guidance Style Questionnaire, Abusive Supervision Questionnaire, Learning Motivation Questionnaire, Academic Emotion Questionnaire. Results: ① The controlling guide style only predicted the graduate students' surface learning motivation, while the supportive style stimulates the deep learning motivation, inhibits the surface motivation. ② The supportive style negatively related with academic negative emotion; abusive style induced graduated students' negative emotion. ③ Supportive style stimulate students' deep learning motivation through decreasing their negative academic emotion; controlling and abusive style may stimulate surface learning motivation through inducing negative academic emotion. Conclusion: The supportive style is the best guide style. The negative academic emotion plays a mediating role in the relationship between guidance styles and academic motivation.

Key words: Supervision's guide style; Academic emotion; Learning motivation; Mediating influence

Received: 2020-09-03; Accepted: 2020-09-14; Published: 2020-09-25

导师指导风格与研究生学习动机： 学业情绪的中介作用

蒋销柳 陈丽君*

福州大学人文社会科学学院，福州

邮箱：qqkx159@126.com

摘要：目的：从导师指导风格的角度来了解研究生学习动机。方法：使用导师指导风格问卷、辱虐型指导方式问卷、学习动机问卷、学业情绪问卷中的消极情绪分量表对422名研究生进行问卷调查。结果：①辱虐型指导风格仅负向预测研究生表面动机，而支持型则是激发深层学习动机，抑制表面动机。②支持型风格下的研究生更少具有学业负性情绪；而辱虐型最容易诱发研究生多种负性情绪。③支持型导师风格会通过降低学业负性情绪从而激发研究生的深层学习动机；控制型、辱虐型风格则可能诱发学业负性情绪，从而激发表面学习动机。结论：支持型风格是最优的指导风格。研究生的学业负性情绪在导师指导风格和学习动机之间起中介作用。

关键词：导师指导风格；学业情绪；学习动机；中介作用

收稿日期：2020-09-03；录用日期：2020-09-14；发表日期：2020-09-25

Copyright © 2020 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Oldham 等提出支持型和控制型领导风格的概念被延用为导师指导风格 [1]，除此之外，曾有媒体曝光高校研究生导师对其学生实施肆虐式的指导 [2]。支持型体现为导师鼓励学生探索自己的科研想法，关心学生的感受与需求，为学生提供学术、心理和资源的支持。控制型表现为导师对研究生的学习进行监督，并定期检查学生的科研任务，对学生科研进度、论文质量和科研进展上的严格控制。肆虐型风格是指在指导其学生完成学业过程中，出现大量言语或非言语的侵害行为，使用单向的“权威”指导。有关导师应该采用何种方式指导学生存在一定争议，部分学者认为导师应该给予学生充分的自主 [1] [3]，而有研究则认为在导师“严格控制型”指导下学生的绩效最高 [4]。已有研究着重于将支持型与控制型进行比较 [5]，或者局限于单独讨论肆虐型的不良影响 [2]，而对导师指导风格影响研究生学业动机形成及提升的内在机制，现有研究还鲜有涉及。

Biggs 把动机细分为表面型和深层型动机 [6]。表面型动机指为了应付检查和使考试及格而进行学习的动机；深层型动机指对所学内容有内在兴趣，为弄懂和掌握知识而进行学习的动机。表面型动机对应着外部动机，深层型动机对应着内部动机。导师的不同指导风格对研究生的内外部学习动机可能有所不同。已有研究表明支持型领导者通过激发个体的内部动机提升个体创造力 [3]；内部动机是研究生—导师关系与研究生创造力的完全中介变量 [7]；导师的监督控制能通过外部控制保障学生在科研活动中投入精力 [4]，学生的主动性在控制型指导风格对研究生的创造力培养中起调节作用 [8]。这些研究仅将内部动机视为中间变量，而未深入探究导师不同指导风格对研究生不同学习动机可能存在不同方向的影响。控制型偏向于对学习进度进行监督；肆虐型偏于批评，

对研究生而言形成人际压力，使得学生急于毕业离开，这两种风格可能正向预测表面动机；而支持型风格的导师能够关注学生的内在需求，可能正向预测深层动机。

学业情绪指“在教学或学习过程中，与学生的学业相关的各种情绪体验”[9]。处于辱虐型的指导风格下的学生，拥有较低自我价值感[10]，体验到的是更高的负性情绪[11]，容易陷入科研焦虑，从而限制创造力[2]。控制型的导师重视对研究项目及计划的总体控制，可能会使学生产生焦虑、紧张等消极情绪。而研究生对“支持型”指导行为的反应是宽严有度，在这样风格的领导下，更多可能体验到放松、平和而又进取的心态[12]。大量研究都表明学业情绪与学习动机关系紧密，且学业情绪能预测学业动机[13][14][15]：过度的焦虑、失望等负性情绪会抑制个体的动机水平[16]，也会形成学业拖延[11]。因此，本研究假设支持型指导风格下学生在体验到正性的学业情绪后，从而激发更多的深层动机。反之，在辱虐型指导风格的导师的领导下，学生首先体验到的是更多的负性情绪体验，由此可能会抑制其内部学习动机。

1 对象与方法

1.1 对象

采用方便抽样的方法，在福建、武汉、辽宁、广东选取434名在读研究生（硕博研究生）作为研究对象。发放问卷434份，有效问卷为422份，有效回收率为97.24%，平均年龄为24.90岁（SD=2.37）（样本分布特征见表1）。

表1 人口统计学变量基本信息（N=422）

Table 1 The demographic characteristics of the sample (N=422)

变量	人数	百分比 (%)	变量	人数	百分比 (%)
性别			学位类型		
男	86	20.38	学术型	184	43.61
女	336	79.62	专业型	238	56.39
导师性别			专业类别		
男	257	60.90	工科	19	4.50
女	165	39.10	理科	35	8.29

续表

变量	人数	百分比 (%)	变量	人数	百分比 (%)
导师年龄			文科	61	14.16
21—30岁	7	1.66	艺术类	10	2.37
31—40岁	119	28.20	医学、药学类	3	0.71
41—50岁	182	43.13	心理学、教育学类	291	69.26
51—60岁	100	23.69	农学类	3	0.71
60岁以上	14	3.32			

1.2 测量工具

1.2.1 导师指导风格问卷 [4] [17]

导师指导风格问卷根据 Oldham 等设计开发的指导风格量表改编和修订而成，其中支持型指导风格 8 个题项，如“我的导师让我自己决定如何开展工作”；控制型指导风格 4 个题项，如“我的导师会告诉我做什么和怎么做”。以上量表均采用 5 点 Likert 计分，5 表示“非常符合”，1 表示“非常不符合”。问卷的 Cronbach's α 系数为 0.92，控制型导师指导风格、支持型导师指导风格两个维度的 Cronbach's α 值依次为 0.76 和 0.93。

1.2.2 辱虐型指导方式问卷 [10] [18]

辱虐型指导方式问卷由 Aryee 等人开发。该问卷一共有 10 个题项，采用 5 点 Likert 计分，1 代表“从不”，5 代表“总是”，如“我的导师不会因为我努力工作而给我表扬”“我的导师经常指责我缺乏能力”和“我的导师总是提起我过去所犯的错误”等。问卷的 Cronbach's α 值为 0.91，具有良好的效度。

1.2.3 学习动机问卷 [6] [19]

采用 Biggs 提出的学习过程问卷的简易修订版 R-SPQ-2F 中的深层型动机和表面型动机分量表，该量表采用 5 点 Likert 计分，1 代表“完全不符合”，5 代表“完全符合”，量表一共有 20 个题项，深层型动机 10 题，表面型动机 10 题。问卷的总 Cronbach's α 系数是 0.81，深层学习动机和表面型学习动机的 Cronbach's α 值分别为 0.85 和 0.81。

1.2.4 大学生一般学业情绪问卷 [20]

采用马惠霞编制的《大学生一般学业情绪问卷》，该量表采用5点 Likert 计分，1代表“完全不符合”，5代表“完全符合”。量表一共有88个题项，分为积极高唤醒、消极高唤醒、积极低唤醒以及消极低唤醒4个维度。本研究主要考察学业负性情绪，故采用消极低唤醒（失望和厌烦）以及消极高唤醒（羞愧、焦虑和气愤）两个因素的50个题进行施测。问卷的 Cronbach's α 系数是0.98，消极低唤醒和消极高唤醒的 Cronbach's α 值均为0.96。

1.3 实施程序

上述问卷内容按序上传到“问卷星”（国内社会调查网站），生成二维码和网页，采用方便取样，转发至各个研究生群及个人，或者通过任课教师在课间让研究生自愿扫码参与，通过网络在线作答。

1.4 统计处理

问卷回收后，对作答不完整的个案予以筛选和剔除，共计删除12份数据，最后保留有效作答问卷422份。为了避免被试的作答不认真，问卷的部分题目采用了反向计分的方式，需要对反向计分的题目转换数据。在数据的计算上，将各自因子分相加并进行标准化以及均值、标准差等描述统计的计算。在 SPSS 22.0 软件中运用探索性因素分析检验共同方法偏差，当不存在明显的共同方法偏差时，进行中介效应分析，采用 Mplus 8.3 进行 Bootstrap 检验。

2 研究结果

2.1 共同方法偏差的检验

采用 Harman 单因子检验法进行共同方法偏差的检验。结果表明，KMO 值为0.94，可以进行探索性因素分析。此外，特征根大于1的因子有14个，不存在“某个因子解释率很大”的情况，未旋转得到的第一个因子的变异解释量为27.59%，旋转后得到的第一个因子的变异解释量为25.38%，都小于40%的临界

值，表明不存在明显的共同方法偏差，适宜进一步的分析 [21]。

2.2 学习动机、学业负性情绪的性别差异及与导师指导风格的相关分析

对研究生的深表层学习动机、学业负性情绪的基本情况进行分析，男女研究生在学习动机、学业负性情绪上皆不存在显著性差异（见表2）。相关分析表明：支持型的导师风格跟深层动机正相关（ $r=0.22, p<0.001$ ），而与表面型动机（ $r=-0.13, p<0.01$ ）及负性的学业情绪负相关（ $r=-0.20, p<0.001$ ），即越是受到导师支持型风格指导，学生越不会感受到负性的学业情绪。而辱虐型则相反，越是受到导师辱虐型指导则深层动机越削弱（ $r=-0.14, p<0.05$ ），更可能是基于表面型动机驱动学习（ $r=0.15, p<0.05$ ）；体验到更多的焦虑、厌烦、失望、羞愧和气愤。

表2 各变量的平均数、标准差与相关矩阵

Table 2 Mean, standard deviation and correlation coefficient of variables

变量	总体 $M(SD)$	男 $M(SD)$	女 $M(SD)$	d	支持型	控制型	辱虐型
学习动机	118.77 (19.67)	120.26 (18.77)	118.41 (19.94)	0.10	0.05	0.14**	0.01
表面动机	52.18 (13.49)	53.25 (13.45)	51.86 (13.51)	0.10	-0.13**	0.21**	0.15*
深层动机	66.59 (13.14)	67.00 (11.90)	66.54 (13.45)	0.04	0.22***	0.02	-0.14*
学业负性情绪	120.72 (38.88)	122.86 (39.34)	120.01 (38.76)	0.07	-0.20***	0.13**	0.26**
焦虑	37.86 (13.34)	38.50 (13.21)	37.64 (13.37)	0.06	-0.17**	0.11*	0.22**
厌烦	28.43 (10.45)	29.18 (10.41)	28.15 (10.40)	0.07	-0.21**	0.15**	0.27***
失望	22.50 (8.06)	23.26 (8.58)	22.27 (7.91)	0.12	-0.23**	0.14**	0.27***
羞愧	19.77 (6.50)	19.57 (6.17)	19.83 (6.59)	0.04	-0.15**	0.06	0.20**
气愤	12.15 (4.11)	12.26 (4.08)	12.12 (4.13)	0.03	-0.17**	0.13**	0.25***

注：N=422，* $p<0.05$ ，** $p<0.01$ ，*** $p<0.001$ 。

2.3 不同导师指导风格对学业动机、负性学业情绪的影响

由表3可见，研究生的年龄、年级对表面型动机、学业负性情绪有显著的预测作用。进一步的分析发现，年龄越大的研究生浅层动机会弱一些，体验到

较少的学业负性情绪。正如所预期的，对于研究生学习的深层动机，只有支持型的导师风格对这一动机有显著正向预测作用 ($b=0.19, t=3.59, p < 0.001$)；对于表面型动机，控制型 ($b=0.19, t=3.92, p < 0.001$) 正向预测，而支持型 ($b=-0.10, t=-1.96, p=0.05$) 负向预测；对于学业负性情绪，三种导师风格都起显著作用，作用方向也不同：支持型的风格 ($b=-0.14, t=-2.17, p < 0.05$) 负向预测，辱虐型 ($b=0.19, t=3.48, p < 0.001$) 和控制型 ($b=0.09, t=1.79, p=0.08, \text{边缘显著}$) 的则是正向预测，被导师冷漠处理、漫骂会导致强烈的学业负性情绪体验。

表 3 不同导师指导风格对深层动机、浅层动机、学业负性情绪的预测作用

Table 3 The prediction of different supervision's guidance style on students' deep learning motivation, surface learning motivation and negative academic emotion

自变量	深层动机				表面动机				负性学业情绪			
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Step1</i>												
性别	-0.02	1.64	-0.34	0.74	-0.04	1.68	-0.71	0.48	-0.04	4.79	-0.71	0.48
导师性别	0.03	1.34	0.69	0.49	0.00	1.37	0.00	1.00	0.04	3.93	0.72	0.44
年龄	0.09	0.29	1.68	0.09	-0.11	0.30	-2.10	0.04	-0.14	0.83	-2.83	0.01
导师年龄	-0.01	0.77	-0.27	0.79	0.05	0.79	-0.07	0.94	0.05	2.26	0.93	0.35
年级	0.03	0.88	-0.63	0.53	0.14	0.91	2.67	0.01	0.10	2.51	1.93	0.05
专业	-0.03	0.40	-0.61	0.54	-0.06	0.41	-1.23	0.21	0.03	1.17	0.46	0.64
<i>F</i> for R^2, p	$R^2=0.04, F=0.78, p=0.62$				$R^2=0.03, F=1.54, p=0.15$				$R^2=0.03, F=1.85, p=0.09$			
<i>Step2</i>												
支持型	0.19	0.12	3.59	0.00	-0.10	0.12	-1.96	0.05	-0.14	0.35	-2.17	0.03
控制型	0.02	0.27	0.36	0.78	0.19	0.28	3.92	0.00	0.09	0.81	1.79	0.08
辱虐型	-0.05	0.13	-0.92	0.36	0.06	0.13	1.05	0.29	0.19	0.37	3.48	0.00
<i>F</i> for R^2, p	$R^2=0.05, F=7.22, p=0.000$				$R^2=0.06, F=9.19, p=0.000$				$R^2=0.08, F=12.81, p=0.000$			

2.4 学业负性情绪在导师指导风格和研究生学业动机之间的中介作用

由表 4 可知，支持型指导风格对深层动机的预测作用部分通过学业负性情绪（中介效应占 20.8%）；控制型指导风格对于深层动机的直接效应不显著，但

通过学业负性情绪抑制深层动机（中介效应占 90%），而促进表面型动机（中介效应占 35.13%）；辱虐型指导风格会诱发学业负性情绪，从而导致研究生可能仅仅为了毕业而进行研究生学习，即表面动机明显（中介效应占 57.89%）。

表 4 学业负性情绪在导师指导风格和学习动机间的中介分析

Table 4 The mediating effect of academic emotion on guidance styles and academic motivation

自变量: 导师指 导风格	导师指导风格的直接效应 c'						学业负性情绪的中介效应 ab					
	深层动机 (因变量)			表面型动机 (因变量)			深层动机 (因变量)			表面动机 (因变量)		
	<i>DE</i>	<i>SE</i>	95% <i>CI</i>	<i>DE</i>	<i>SE</i>	95% <i>CI</i>	<i>IE</i>	<i>SE</i>	95% <i>CI</i>	<i>IE</i>	<i>SE</i>	95% <i>CI</i>
支持型	0.19	0.067	0.028, 0.212	-0.09	0.060	-0.115, 0.020	0.05	0.019	0.014, 0.091	-0.09	0.024	-0.138, -0.045
控制型	-0.01	0.091	-0.095, 0.072	0.24	0.090	0.034, 0.311	-0.09	0.394	-0.177, -0.022	0.13	0.062	0.028, 0.274
辱虐型	-0.04	0.057	-0.150, 0.047	0.08	0.053	-0.002, 0.157	-0.10	0.056	-0.206, 0.016	0.11	0.023	0.069, 0.159

注: *DE*= 直接效应 (Direct effect), *IE*= 中介效应 (Indirect effect); *SE*= 标准误差 (standard error); *CI*= 置信区间 (confidence intervals); 在置信区间如果包括“0”则表明中介效应不显著, 不包括“0”表示中介效应显著。

3 讨论

本研究通过对研究生（硕士和博士）的调查发现：①支持型风格在对研究生学习动机的促进上显然是更优的；而辱虐型是最容易诱发研究生厌烦、焦虑、紧张、气愤等多种长期的负性情绪。②探讨了导师指导风格与深层和表面型学习动机的关系，发现了不同导师指导风格在深表层动机激发上的不同作用。控制型的指导风格可能会激发研究生表面学习动机，而支持型则是激发深层学习动机。③支持型指导风格会通过降低学业负性情绪从而激发研究生的深层学习动机；控制型风格通过研究生的学业负性情绪而对深层动机产生抑制，但促进研究生的表面学习动机；辱虐型风格也可能诱发学业负性情绪，使得研究生更可能出于外在的压力、应付老师的要求而进行表面性学习。综合本研究结果，支持型指导风格是一种更优的指导风格，有利于研究生学习动机的激发。有

研究表明支持型风格给予个体较大的自主性，有助于激发个体创新的内部动机 [22]；在组织行为中当领导者鼓励和关心个体时，个体将集中注意力在创新过程本身，进而会大胆地尝试新的想法，将创新看成是自身增长能力的途径，这一感觉有助于激发个体的内部动机 [23]。针对研究生的多项研究表明，支持型指导风格有利于研究生创造力的发展 [4] [5] [8]。

支持型导师对个体的关心鼓励能有效抑制个体的负面情绪和行为 [8]。支持型指导风格表现为在指导过程中，导师能重视对研究生的知识引导与技能培养，重视研究选题与研究生兴趣和能力特征的契合，能够倾听研究生学术、生活、心理及成长等多方面诉求，在这种氛围下，研究生容易产生专业认同 [24]，进而对学业可能产生自豪、轻松的情绪。辱虐型是不宜采取的指导风格，更可能导致学生的负性学业情绪。导师越以辱虐型的指导风格指导研究生的科研工作时，研究生的学业负性情绪会更高，研究生对导师会产生消极建构和认知，这不利于两者良性互动和关系的建立。采用辱虐型指导方式的导师在指导其学生完成学业过程中，对自己的学生具有强烈的控制欲，为了让学生更好地协助其完成相关研究项目或者为了维护自身的学术权威，大声斥责、漫骂、威胁等，这些指导行为导致学生产生心理羞愧、焦虑感、失落感进而厌烦或抑郁，给学生带来巨大的心理负担，对其身心健康造成严重负面影响 [3]。控制型的导师重视对研究项目及计划的总体控制，为研究生制定严格的科研计划、进度和期限以保证学术任务按时完成，较为强调研究生指导过程中的学术导向和目标导向，较多以计划、指令、监督的方式指导研究生科研工作。研究生对“控制型”指导行为的初始反应一般是“跟随这样的导师压力太大、学习太紧张、太辛苦，容易产生焦虑、紧张等消极情绪” [25]，容易产生为完成任务而进行学习的表面动机。

4 启示

(1) 导师指导对研究生学业情绪体验、学习动机起着至关重要的作用。在研究生教育过程中，要充分重视和发挥导师的指导作用，促进激发研究生更强的学习动机：导师在与研究生的学术沟通和日常接触中，应注意关注研究生的

现有学术水平和科研经验，关注研究生的情绪体验，在科研道路上善于帮助研究生找到对自己研究方向的兴趣、信心。

(2) 鼓励支持型指导风格。导师在指导研究生的过程中应该全方位地支持学生。①从学术支持的角度，导师在科研交流中应该采用一种平等民主的形式鼓励学生探索自己的科研想法，培养学生的独立思考和提出问题的能力，从而激发学生的内部学习动机，同时导师应该在必要时给予学生及时的反馈，使学生可以及时地改进自己的研究。②从心理支持的角度，导师应该关心学生的心理感受，关心和爱护学生，从心理上给予学生积极的支持，减轻学生在科研活动中的心理压力和负担，让学生在挑战科研难题时有充分的信心，面对失败时，也能勇于挑战困难。③从资源支持的角度，导师应该为学生的科研创新活动提供各种所需的资源，保障学生的科研活动顺利进行。

(3) 对研究生培养层面的启示。①研究生培养单位应该监督考核导师的各项指导工作的实际开展。应该将研究生对导师的指导评价作为对导师的考核指标，考核导师是否对学生的学业予以必要的支持和管理，例如：是否定期开展学术讨论，是否能及时修改学生的科研论文等，对导师的指导工作予以打分评判，而不应仅仅依据学生取得的科研成果，这样有助于导师重视学生的管理工作，避免放任不管及“肆虐”的出现。②要有指导培训提升导师的管理理念。研究生培养单位应该开展导师指导培训活动，引导导师开展指导工作，提高导师的管理技能。通过优秀导师经验推广会、教育心理学知识讲座等类似的培训活动，让导师们意识到在学生培养中，需要采取学术、心理和资源各种支持，同时兼顾学生的个人特征，丰富导师的管理方式、方法，规范导师对学生的管理流程，从整体上提升导师的管理水平。

基金项目

福建省 2017 年本科高校教育教学改革研究项目：导师指导风格作为导师评价指标的构思——基于指导风格对研究生创造力培养的作用研究（FBJG20170038）。

参考文献

- [1] 刘云枫, 姚振瑀. 导师支持行为对研究生创造力的影响——以信任为干扰变量 [J]. 情报杂志, 2010 (S1): 6-9.
<https://doi.org/10.3969/j.issn.1002-1965.2010.z1.003>
- [2] 李宗波, 彭翠, 陈世民, 等. 辱虐型指导方式对科研创造力的影响: 科研焦虑与性别一致性的作用 [J]. 中国临床心理学杂志, 2019 (1): 258-162. <https://doi.org/0.16128/j.cnki.1005-3611.2019.01.032>
- [3] 黄攸立, 檀成华. 导师自主支持对研究生创造力的影响——自主性动机的中介作用和学生性别的调节作用 [J]. 北京航空航天大学学报 (社会科学版), 2018, 31 (1): 101-106.
<https://doi.org/10.13766/j.bhsk.1008-2204.2015.0322>
- [4] 吴价宝. 导师的学术心态、指导行为与绩效透视 [J]. 学位与研究生教育, 2002 (4): 34-35. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1001-960X.2002.04.010>
- [5] 吴杨, 韦艳玲, 施永孝, 等. 主动性不同条件下导师指导风格对研究生创新能力差异性影响研究——基于九所大学的数据调查 [J]. 复旦教育论坛, 2018, 16 (3): 76-81. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1672-0059.2018.03.013>
- [6] Biggs J B. Student Approaches to Learning and Studying [M]. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research, 1987: 89.
- [7] 蒙艺. 研究生—导师关系与研究生创造力: 内部动机的中介作用及督导行为的决定作用 [J]. 复旦教育论坛, 2016 (6): 20-27.
- [8] 王茜, 古继宝, 吴剑琳. 导师指导风格对研究生创造力培养的影响研究——学生个人主动性的调节作用 [J]. 学位与研究生教育, 2013 (5): 14-17. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1001-960X.2013.05.004>
- [9] 董妍, 俞国良. 青少年学业情绪问卷的编制及应用 [J]. 心理学报, 2007 (5): 96-104.
- [10] 刘军, 廖振宇, 高中华. 高校导师辱虐型指导方式对研究生自我效能的影响机制研究 [J]. 管理学报, 2013 (6): 839-846.

<https://doi.org/10.3969/j.issn.1672-884x.2013.06.009>

- [11] 倪士光, 杨瑞东, 董蕊, 等. 辱虐型指导方式对研究生学业拖延的影响: 多重中介模型的验证 [J] . 中国临床心理学杂志, 2015 (6) : 1112-1115. <https://doi.org/10.16128/j.cnki.1005-3611.2015.06.036>
- [12] 徐岚. 导师指导风格与博士生培养质量之关系研究 [J] . 高等教育研究, 2019 (6) : 58-66.
- [13] 李向阳, 杨伊生. 蒙汉族高中生学习动机、学业情绪与学业效能感的关系研究 [J] . 内蒙古师范大学学报: 自然科学版, 2015 (6) : 856-861, 868.
- [14] Putwain D W, Sander P, Larkin D. Using the 2 × 2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance [J] . Learning and Individual Differences, 2013, 25 (1) : 80-84. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.006>
- [15] Valiente C, Swanson J, Eisenberg N. Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter [J] . Child Development Perspectives, 2012, 6 (2) : 129-135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- [16] 巨雅婵. 中学生学业情绪、学业控制感与学业成绩的关系研究 [D] . 四川师范大学, 2012.
- [17] Oldham G R, Cummings A. Employee creativity: personal and contextual factors at work [J] . Academy of Management Journal, 1996, 39 (3) : 607-634. <https://doi.org/10.2307/256657>
- [18] Aryee S, Sun LY, Chen ZXG, et al. Abusive supervision and contextual performance: the mediating role of emotional exhaustion and the moderating role of work unit structure [J] . Management & Organization Review, 2008, 4 (3) : 393-411. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2008.00118.x>
- [19] 涂阳军, 陈建文, 李传玲. 学习过程问卷的结构及信、效度研究 [J] . 中国临床心理学杂志, 2008 (2) : 119-122.

<https://doi.org/10.3969/j.issn.1005-3611.2008.02.003>

- [20] 马惠霞. 大学生一般学业情绪问卷的编制 [J] . 中国临床心理学杂志, 2008, 16 (6) : 594-596.
- [21] 周浩, 龙立荣. 共同方法偏差的统计检验与控制方法 [J] . 心理科学进展, 2004, 12 (6) : 942-942. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1671-3710.2004.06.018>
- [22] Zhou J. When the presence of creative coworkers is related to creativity: role of supervisor close monitoring, developmental feedback, and creative personality [J] . Journal of Applied Psychology, 2003, 88 (3) : 413-422. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.413>
- [23] Shin S J, Zhou J. Transformational Leadership, Conservation, and Creativity: Evidence From Korea [J] . Academy of Management Journal, 2003, 46 (6) : 703-714. <https://doi.org/10.5465/30040662>
- [24] 侯志军, 何文军, 王正元. 导师指导风格对研究生知识共享及创新的影响研究 [J] . 学位与研究生教育, 2016 (2) : 62-67.
<https://doi.org/10.16750/j.adge.2016.02.012>
- [25] Amabile T M. Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace [J] . Human Resource Management Review, 1993, 3 (3) : 185-201.
[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(93\)90012-S](https://doi.org/10.1016/1053-4822(93)90012-S)