

教学评价中心心理偏差产生的原因分析

郭德侠

(洛阳师专师范教育教研室 邮编 471022)

摘 要 教学质量评价过程中,主评和被评为双方会因顺序位置、已有知觉、类群关系、紧张焦虑、应付、敏感等因素而产生一些心理偏差。为保证教学质量评价过程的顺利进行,必须对主评者的素质、能力,对被评为者的角色心理以及评价依据等进行有效的调控。

关键词 评价心理 心理偏差 主评 被评为 量化评价

教学质量的检查评价是一项棘手的工作,存在着种种技术上和心理上的难题。评价心理是教学管理应研究的一个重要方面。所谓评价心理,是指参评者的大脑对评价现实的反映,也包括参评者对评价现实反应的行为方式。评价心理一般分为主评心理和被评为心理,前者表现为怎样对待评价和评价对象的问题,后者则表现为怎样对待评价和评价结果的问题。在教学评价的过程中,主评与被评为双方的心理活动是相互作用的。被评为者的心理、行为受到主评者评价策略、作风和方法等心理能力的影响,而主评在不同情境和被评为的不同心理活动的影响下所获得的评价结果是有差异的。

一、教学评价中主评者心理偏差产生的原因

1. 顺序位置引起的心理偏差

主评者对被评为者有一个知觉的过程,针对某一被评为者,主评者心理上有可能产生首因效应和近因效应,即最先和最后进入主评者知觉领域的评价对象(或要素)的“印象”对于总体印象的形成有较大的决定力。特别是首因效应对人的认知产生强烈的影响,它很容易导致评价偏差。对被评为教师或课程不了解、不熟悉时,常以最先得到的少量信息作为推断整体的重要依据,此时很容易产生误差。在对教师课堂教学质量评价时,不可能作长期追踪调查,只通过抽查少数几节课的教学来获得评价信息,并据此推测全貌。教师恰好在这几节课中稍有疏忽会给主评者以不良印象,从而得出偏低的评价结果。

另外,多个被评为者的顺序也有可能引起心理偏

差,产生所谓的“参照效应”,即在某个较高“形象”的参照下,其它评价对象(或要素)便有逊色之感。相反,在某个较低“形象”的参照下,会反衬其他评价对象(或要素)显得较出色。

2. 已有知觉引起的心理偏差

主评者在评价过程中,对被评为者已形成的某种知觉对当前评价可能产生干扰,从而发生某些心理偏差。较为典型的有刻板效应,即主评者对被评为者或其所属的某类人形成的一种概括而固定的看法(刻板印象)。光环效应,即当主评对被评为的某一项特征形成好或坏的印象后,将此评价特性印象泛化,推延到其它特性上去的心理倾向。光环效应容易使人做出片面的判断。作为主评人员,一般看待事物比较严谨、全面、客观。但是,有时也会因过分自信、轻率推论而产生偏差。

3. 类群关系引起的心理偏差

主评与被评为者之间总是存在一种同行、同类、同业、同地区等群属关系,这就使主评与被评为之间有亲疏、利害、远近的区别,从而影响评价的客观性。如实际评价中同行可能出于“冤家”心理而相互贬低,或因“同病相怜”心理而互相褒扬。另外,评价实践中常出现的“中央趋势”误差也在很大程度上由主评和被评为的关系引起的、评价者不愿给优秀教师以太高的评价,也不愿给劣者较低的等级,造成对优者严、劣者宽的现象。

另外,当学生做为主评参与评价老师的课堂教学质量时,并非仅仅考虑评价本身,他们常常会测度评价过程及评价结果可能导致的老师对自己态度的变化。有些人怕得罪老师;有些人与某老师关系密

切,对该门课感兴趣,或不感兴趣。在这些情况下,都将作出偏高或偏低的评价。

4. 主评者自身生理、心理问题引起的偏差

主评者的心理定势会影响评价过程。主评者追求时尚的心理对评价的方向和客观性也会产生影响。如对于冠之以“愉快教育”和“素质教育”的实验课统统给予高度肯定的评价。评价标准的准确把握、信息材料的反复核对,数据计算的精确,评语的接近客观等等,在身心疲劳的状态下是难以得到保证的,从而使评价出现“虎头蛇尾”现象。

二、教学评价中被评者心理偏差产生的原因

1. 紧张焦虑心理

因教学评价与评者原有的活动(学习或工作)动机发生冲突,或因被评者对主评者缺乏信任,以及评价活动本身的缺陷,都易于使被评者对教学评价产生紧张、焦虑心理。使讲课质量明显偏离正常水平。这就违背了教学评价的初衷。

2. 应付心理、迎合心理和自卫心理

应付心理表现为,自我评价马虎草率,求形式走过场;提供材料支离破碎,残缺不全;对主评者所提要求推三诿四,拖拉搪塞等,这样便牵制评价过程,使主评者进入疲劳烦躁状态,迫使评价草率收场。

迎合心理,是一种貌似“积极”的心理状态。被评者有意营造形式上的“积极”状态和态度上的“认真”气氛,使评价者受到情绪感染,从而被导入正面肯定的心理状态,导致偏向性的肯定。

评价过程中的自卫心理主要表现为厌烦、冷眼旁观、不予合作等,被评者通过这些来掩饰自己的短处,转移主评者的视线。

对自己评价时,有些教师在一定程度上会产生抵触情绪,并伴随抵触行为,干扰评价的进行,并且这种情绪会伴随整个评价过程。从心理学的角度来说,这是一种“认知不协调”现象,即人的态度和人的行为之间产生不一致、不和谐。在这种防卫心理支配下,对评价采取回避态度,不愿将自己与所授课程作为评价对象。有的教师不能正确地对待自己的缺点和短处,寻找各种理由为自己开脱,从而否定评价。自我防卫心理将打乱和干扰整个评价进程,阻碍评价功能的正常发挥。

3. 敏感心理、文饰心理和反评价心理

敏感心理表现为,被评者丢掉了评价的目的和意义,对评价结果的分数、名次、利害得失斤斤计较,处处怀疑评价是否公正合理。文饰心理在评价中表

现为以他人行为开脱自己(投射)、归因于客观因素(怨天尤人等)。

反评价心理是被评者在了解评价结果时,也会产生反过来对评价活动进行评价的心理。被评者客观地对评价进行反评价是一种正常反馈,但动机不纯或缺乏自知之明者,也可能借此刁难、否定评价。

三、教学评价心理的调控

为了纠正教学评价过程中主评者与评者的心理偏差,可以从以下几个方面入手采取调控措施:

1 对主评者的素质、能力进行调控

首先,要选拔懂教学、懂评价、作风正派、年富力强的同志担任主评人员。主评者年富力强,可以减少疲劳效应,公正并具有一定的专业权威性,可克服一些类群效应、迎合心理,也可减少被评者的紧张焦虑心理。其次,要对主评人员进行一定的评价培训,保证其正确掌握标准,以有效克服光环效应、刻板印象、求全效应、“趋中”趋势、追求时尚心理等。评价培训的内容主要是进行评价知识技术教育,包括评价原理、方法、程序、结果解释等。如果评价主体是同行教师和行政管理人员,这些人基本上对上述内容有所了解和掌握,但考虑到学科的特殊性,也应在评价之前对所评教师讲授的内容有大致了解,否则,在评价中易受一些肤浅的印象影响,使评价结果偏离真实水平。若学生作为评价人员,应深刻认识到评价的目的、意义、作用,克服个人的偏见,以实事求是、认真负责的态度进行评价。再次,要对主评人员进行一定的思想教育,用纪律、规范等制约类群效应、迎合心理等。

另外,在评价过程中要全面考察评价对象的成效。对其成绩要予以足够的肯定与激励,尤其对试验性的改革和形成特色的事物更要充分支持。

2 对被评者的角色心理进行调控

教学评价是一种复杂的工作,教师的角色使其具有特殊的自尊。但在评价问题上,管理者应该态度鲜明地指出,每个教师都有义务接受评价。强化教师接受评价的角色心理,可以防止受审心理、应付心理、防卫心理。

3 评价结果的反馈方式要灵活多样

领导者对评价结果反馈的后果要有预见,针对教师不同的个性特点,灵活多样地采用各种方式,如启发式反馈可促使被评者达到对自我的客观认识;讨论式反馈可以转移被评者过份关心分数的注意力;还可以对评价结果作客观描述,(下转第 117 页)

所不同的是,教师工作所获得的回报更多的时候是一种精神上的回报。在任何条件下,我们的社会上都有对教师工作乐而忘返的人,对于他们,所获得的精神上的回报在其中起到了关键性的作用。而且从根本上来讲,这种精神上的回报是物质回报所无法替代、无法比拟的。引导学生在物质与精神之间作出正确的选择,比单纯强调奉献精神的教育也许会取得更好的效果。增强学生对教师这一工作的性质的认识,培养学生对教师工作的兴趣,作为师德教育的一个关键性环节,应该被摆在新时期师德教育最重要的位置之上。我们现在的师德教育不应当试图把每一个未来的教师都塑造成道德家,因为对于十分强调个性发展的当代大学生来讲,这是不可能的。教师也是普普通通的人,也会有各种各样的缺陷与弱点,假若这一切并不影响他去履行一个教师的一般职责的话,应该是允许存在的。师德教育应该更着重职业规范教育,在这一基础上再对教育对象提出道德方面的进一步的要求。

二、提高学生的人文素质,使他们对教师职业的意义有充分的认识

人文情怀是一种超越了一己私利的思考。在这种思考的引导下,人们会自觉地抑制纯粹为个人谋划的功利主义观念,从而去自觉地关心整个人类、整个民族的命运与前途,自觉地承担起改造社会的使命。建立在这种情怀中的献身精神将是一种崇高的

献身精神,只有它才可能抵抗来自社会的功利化思想的侵扰,使人们在纷繁的人生选择中坚持理想主义的信念。我们要让学生自觉地为教育事业献身,必须首先使他们觉得教师工作是一件值得人去献身的事业,让他们明白为什么要献身。教师工作的重要性是从人文价值方面体现出来的,师德在很大程度上体现为一种人文情怀,因而提高学生的人文素质,是师德教育的一项重要内容。

三、加强教育实习这一环节,使学生对教师工作有更充分的理解

我们的许多学生对教师工作的理解往往是十分片面的。他们从社会上接受的,实际上是一些局外个怀着功利思想对教师工作产生的误解。比如,家长们可能告诉他们,当教师意味着一辈子过清贫的生活,亲友们可能向他们灌输当教师不如搞行政能捞取更多的实惠等等思想。而教师工作的乐趣,却只有亲自从事过教师工作的人才能体会出来。一般来讲,父母是教师的人,对教师工作的成见要少一些,选择教师职业的主动性要大一些,许多学生是在参加了教学实习之后才开始全面认识教师这一工作的价值,意识到一个教师应当承担的责任,意识到教师工作的神圣性并喜欢上这一职业的。因此,结合实习工作开展师德教育,在实习中加深学生对教师工作的理解,比单纯的说教会取得事半功倍的效果。

〔责任编辑 李继峰〕

(上接第106页)只告诉被评者等级与相对等级分数等。另外,反馈范围应有适当限制,如回避他人,个别反馈,以防扩散否定性评价结果。

4 调整教学评价依据

教师对各种评价依据也有明确的心理倾向。据一项调查表明,中学教师比较倾向于以学生反映、学生学习成绩、同行听课评价来作为教学工作评价的依据,而对量化考核、领导听课评价、领导抽查结果则看重的不多。

学生有大量的机会观察教师的教学工作,反映情况也较少受人际关系的左右,其反映是评价教师教学的一个重要信息来源。考试则是评价教学目标达成度的最有效方式;听课是了解教师教学工作状态的最为直接的方式。一般教师更看重同行听课,而希望以校领导听课结果来评价教学工作的教师比较少。同行听课能在业务上提出有帮助的建议,心理压

力较小。领导听课给教师造成的心理压力较大。领导听课作为教学评价的依据,要统一标准,将所有被评教师的课都听一个阶段。避免以随意性的听课结果作为评价依据。

量化评价是近年来学校教育评价中引进的新方法。它主要是针对传统评价方法的不足提出来的。实践中量化评价并不受教师的欢迎。原因是:面面俱到、经验型的、缺乏理论依据和实验验证的量表,是不可能产生科学的量化评价的。不少学校缺乏详尽的客观资料,量化评价不能很好地反映教学工作的复杂性。因而,量化评价虽然旨在使教学工作的评价更为全面、客观,但如果科学性得不到保证,评价与被评价者缺乏心理准备,在实践中就可能会出现得不偿失的情况。

〔责任编辑 李继峰〕