

教学评价的情感性处理策略

一、策略提出的背景

1.课堂中的教学评价

长期以来，关于“教育评价”这一概念教育理论界一直没有公认的定义。泰勒(R.W.Tyler)认为“评价过程在本质上是确定课程和教学大纲在实现教育目标的程度的过程”。斯塔弗尔比姆(D.L.Stufflebeam)认为，教育评价是一个“为决策提供有用信息的过程”。克龙巴赫(Crobath)认为教育评价“是作为一个搜集和报告对课程研制有指导意义的信息的过程”。我国学者对“教育评价”的理解也是见仁见智。如有的学者认为，“目前教育评价的定义可分为广义的和狭义两种，广义的教育评价包括对于教育活动一切方面的评价，狭义的教育评价主要是对学生学习质量进行评价”。另有学者认为，“在教育工作中习惯使用的考核、甄选、检查、总结、鉴定、评比、奖惩等都含有教育评价的因素……”

由此可见，在通常的意义上，教育评价与教学评价的关系是十分密切的，有时甚至是不加区分的。我们认为，课堂教学过程是教育活动的形式之一，课堂中的教学评价具有以下特点：

(1) 高频性。课堂教学评价被大量而频繁地应用于整个课堂教学活动之中，深刻地影响着教学活动中认知和情感两类信息的沟通。

(2) 广泛性。通常正式的教育评价形式，如升学考试等，评价的范围主要是学生所掌握的技能、技巧或知识结构，而课堂教学评价就有所不同。教师可以对学生在课堂教学中的所有表现都施以课堂教学评价，因而评价范围更为广泛。如教师可以评价学生在课堂上的问答、发言、讨论，以及作业、试卷等，也可以评价学生在课堂上的学习和守纪情况等，还可以评价学生的行为结果（如雕塑作品、体育成绩等）。

(3) 情境性。课堂教学评价总是在某种特定的教学情境下进行的，没有脱离教学情境的课堂教学评价。由于课堂教学总是处于动态的变化之中，特定课堂教学评价的发生是无法事先预料的，所以课堂教学评价不象其他正式的教育评价那样有一套规范的评价程序。

(4) 主观性。课堂教学评价不象其他正式的教育评价那样具有比较系统、规范的评价标准体系，而是由评价者自行掌握标准，具有较强的主观性。

(5) 即时性。课堂教学评价大都是在课堂中某种教育现象发生之后立即进行的。

(6) 微观性。课堂教学评价主要涉及课堂教学中比较微观的方面，而不涉及对课堂教学本身的评价问题。

(7) 灵活性。评价的手段和方式是比较灵活的，可以各种言语或非言语的方式给学生提供及时的信息反馈。

总之，通过课堂教学评价，教师可以更好地探明、调节、改善和提高课堂教学活动的效果，可以更好地激励各个方面同心协力、以最佳方式促进学生的全面发展。如果我们将课堂教学活动看作是一个信息传递系统，那么其信息反馈机制就是课堂教学评价。因此教学评价应当向学生全面而适当地反馈有关的教学信息。教学评价的“全面”是指反馈的信息要全面。教学反馈信息主要包括两类，一类是认知方面的信息，另一类是情感方面的信息，这两类信息对于优化教学效果都是十分重要的。而教学评价的“适当”是指反馈信息传递的方式、途径等要适当。

2. 当前中学课堂教学评价的现状其原因

当前我国课堂教学评价的现状仍不容乐观。这主要表现在理论研究较为薄弱，主要是沿用和借鉴西方的理论框架；实证研究明显不足，很少看到有关的实证研究材料。此外，我国当前教学评价的研究重点仍集中在教学目标体系的构建和完善上，集中在某些教育事件的测量和统计上，集中在那些正式的或具有筛选性质的评价方式上，而往往忽视了教学评价定性方法的运用，忽视了评价者和被评价者之间的人际互动，忽视了被评价者由于评价而产生的种种内心体验及其对后继行为的影响。最近的一次大型教育调查研究也表明，当前我国中学课堂教学评价的现状令人堪忧。调查显示，长期以来，在对学生进行评价时，许多教师只注意向学生提供认知方面的信息反馈而忽视了情感信息的反馈；有的教师虽然提供了情感信息的反馈，但向学生提供的是不良的情感信息，其中消极的成分较多，积极的成分较少，评价的口气大多是命令式和威胁性的，并将注意力过多地集中在学生的缺点错误上，不能全面地看待学生，很少考虑到学生的情感需要和情感体验，从而伤害了学生的情感，影响了师生关系，造成了不好的影响；还有些教

师，尽管主观上也想向学生提供正确的认知信息和积极的情感信息，但实践中，由于没有注意信息反馈的方式和途径，使得这两类信息在传递时遭到扭曲和变形，结果仍然影响了良好的课堂教学的沟通。

可以说，上述有关教学评价的令人担忧的现状归结到一点，就是教师在对学生进行教学评价时没有充分重视学生的情感，评价时缺乏必要的情感交流，也不注意运用各种有效的方法来激发学生的兴趣，结果影响了教学的效果。

造成教学评价中上述“重知轻情”倾向的原因是多方面的，主要如下：

第一，教育目的的功利主义倾向

社会对个体实施一定的教育，其目的是什么？在旧中国封建社会，流行的是“读书做官论”，在西方近现代资本主义社会，教育的目的就是要培养足够数量的能够最大程度创造剩余价值的劳动者。正是为了满足社会化大生产的需要，受教育被当作商品一样地被批量“生产”，教育周期、教育目标、教育内容被完全制度化和程序化，在这个意义上，人才与其说是被培养，还不如说是被铸造，受教育者的情感当然不可能得到充分的重视，以至人类丰富多彩的情感活动竟一度被当作是一种可有可无、甚至只会起“扰乱作用”的“副现象”。这种倾向反映在教育中，就表现为重知轻情，反映在教学评价中，就自然会导致目中无“情”。

第二，缺乏“以学生为本”的教育理念

现代教育主张“以学生为本”，强调受教育者个性的自由发展，提高受教育者的个人价值。长期以来，我国传统教育认为教师是教学活动的当然主体，教师不懂尊重学生，不重视学生的情感体验，误认为教育就是教师教、学生学，教师讲、学生听，教师说、学生做，教师就应当主宰着教学活动的各个环节，这样一来教学评价就成了一个单向、被动的信息反馈过程，从而导致评价中缺乏沟通和交流，学生的主体性和创造性当然就不可能得到有效地培养和发掘。

第三，对教学评价中需要渗透情感认识不足

有的教育工作者认为，既然教学评价是一种对学生的各种教育表现的价值判断，那么，只要明确地向学生说明“对或错”、“好或坏”，根本就不需要再渗透情感。殊不知，在教学评价中，认知信息的反馈固然是重要的，但情感信息也是不应缺少的。例如，有时候，教师的一个微笑、一个眼神、一个手势都会对学生带

来莫大的喜悦，但在实际中，许多教师由于各种原因，过于吝啬自己的这些微笑，眼神和手势，在评价学生时，自己没有感情，评价冷冷冰冰，学生无动于衷。

第四，缺乏对课堂教学评价的情感性处理问题的研究

由于以往的教育心理学对课堂教学评价的情感性处理问题重视不够，缺乏深入的理论和实验研究，以至于对此类评价的研究往往只能停留在一些优秀教师的自觉或不自觉的经验总结的水平上，结果造成广大教育工作者无法获得这方面理论和操作上的有力指导。在有些学校，教学评价不但没有充分发挥其积极的功能，反而显示出其消极的影响。

鉴于上述情况，我们试图在课堂教学评价的情感性处理问题上作一些理论探讨和实践研究，以冀为当前蓬勃开展的素质教育改革尽一点绵薄之力。

3.情感性处理课堂教学评价的必要性

所谓“教学评价的情感处理”，是指教师在教学过程中，从情感维度上着眼对教学评价的内容和形式进行优化，使之在对学生的教育表现做出认知反馈的同时，还给予情感上的影响，以充分发挥教学评价在情感方面的积极作用。

(1) 情感性处理教学评价是当代人本主义教育思潮的必然要求

二十世纪六七十年代以后，在全球范围内兴起一股强大的人本主义教育思潮，人们逐渐认识到在全社会加强以“以人为本”思想为核心的“人文精神”的教育的必要性和紧迫性。

当代人本主义教育思潮关心个人的自我价值的实现，即“要使受教育者的个性自由发展，形成受教育者的开拓精神、创造才能，提高受教育者的个人价值”。另一方面，这一思潮也非常强调关心他人、社会及人类的利益，强调对社会成员的社会责任感的培养，重视个体与周围环境（包括自然环境和社会环境）的和谐关系，尤其是强调个人的自我实现与人类的前途命运息息相关。这一教育思潮必然要求教师在对学生进行教学评价时，要确立正确的教育价值取向，应充分考虑到教育对社会和对人的双重价值，尊重每一位学生的价值和尊严，对每一位学生都要充满信心，相信每一个人都是独特的，相信每一个学生都具有积极向上的潜力。教师通过情感性处理教学评价，可以更好地鼓励、尊重和信任学生，从而更好地培养学生的个性，挖掘学生的潜力，促进学生全面健康地发展。

(2) 情感性处理教学评价是应试教育向素质教育转轨的必然要求

燕国材教授认为，中国当代教育发展的轨迹大体如下：从偏重双基（即掌握基础知识与形成基本技能）发展到强调智力（即发展智力和培养能力），再发展到重视非智力因素（即把非智力因素与智力结合起来），最后发展到培养素质（即加强素质教育，全面提高学生素质水平）。

素质教育是针对应试教育而言的，应试教育是一种淘汰性的教育，而素质教育是一种发展性的教育，它着重培养学生良好的生理素质、心理素质和社会文化素质。素质教育的逻辑起点是人，而不是书本或者考试。素质教育强调把个体发展的需要与社会发展的需要统一起来，把对个体的因材施教与对全体的全民教育统一起来，把学生的特长发展与学生的全面发展统一起来。因此，当前实现应试教育向素质教育转轨的一个必要条件就是要加强情感领域的教育，引情入教，以情优教。如前所述，没有良好的教学评价，就不会有良好的课堂情感交流，很难想象，在一个缺乏情感交流的教育环境中还会有实施素质教育的任何可能性。

（3）情感性处理教学评价是实现情感教育目标的必然要求

情感教育目标是学校教育的目标之一，主要包括如下三类教育目标：从内容上来说，主要应培养学生的理智感、道德感和审美感；从能力上来说，应培养学生的各种情绪能力，如体验自己情感的能力、表达自己情感的能力、调控自己情感的能力、移情的能力等；从层次上来说，应培养学生深刻的、稳定的积极情感。

个体的情感领域的发展与其整个心理的发展是息息相关的。一方面，个体的情感发展是其发展过程中一个不可忽视的重要部分，人是一个协调的整体，而不是德、智、体、美等方面的简单迭加，人应当和谐地发展，而不能用其中个别方面的发展来代替整个人的发展；另一方面，情感目标的达成可以有效地促进其他教育目标的实现。有研究表明，学生成绩差异的四分之一可由个人情感特征加以说明。

但令人遗憾的是，在以往的教学评价中，情感教育目标被严重地忽视了。最近的一次大型调查表明，相当一部分中学教师在进行教学评价时从未考虑过教学的情感目标，而另外一些教学效果较好的优秀教师在评价时即便运用了一些情感因素，也只是一种感性经验的积累，基本上还处于一种自发的状态。另有一些教师往往只关心认知教育目标的完成，而不重视情感目标的设立和达成，甚至认为在教学中渗透情感因素势必会给正常的教学带来负面影响。

另一方面，有的学校即便已经意识到了情感教育目标的重要性，但在具体实施情感领域的教育时仍存在着很大的弊端，主要表现在总是把受教育者看作是一张“任意涂写的白纸”，把课堂教学中的师生关系看作是“输送——接受”式的机械的毫无情感因素参与的关系。教育者在教学评价中不重视学生的情感需要和情感体验，很少考虑学生是否愿学、是否乐学，评价显得比较简单，流于形式，浮于表面，手段上注重“灌输说教”，效果上强调“老实听话”，不关心学生内心是如何感受、体验和内化的。

因此，我们认为，教师充分发挥情感的积极作用，情感性地处理教学评价，是实现情感教育目标的重要手段。

（4）情感性处理教学评价是当代教育评价发展新趋势的必然要求

早期的教育评价理论是泰勒和布卢姆倡导的“行为目标模式”，这是一种目标参照评价，它比较注重绝对的教育目标的达到，注重评价的鉴别、确证和检查功能，而忽视了其形成性功能。

二十世纪五十年代以后，教育评价研究迅速繁荣起来，呈现出一些新的发展趋势。首先，从早期重视终结性评价逐步转入更重视形成性评价。所谓终结性评价就是对活动结果的评价，它的目的在于对被评价对象做出某种资格证明，比如举行高考，筛选出一定比例的合格者。形成性评价则是通过提示存在的问题、反馈有关信息，以促进工作的改进。斯塔弗尔比姆认为，“评价最重要的意图不是为了证明(prove)，而是为了改进(improve)。”

其次，教育评价已逐渐从以决策为中心转向以人为中心，强调将被评价者看作是一个完整的有血有肉有个性的人，注重学生的自我评价，培养学生自我分析、自我评价和自我调节的习惯和能力。评价时主张采用个体参照评价法，而不再是传统的某种僵硬的外在的（所谓的客观尺度）来衡量个性迥异的人。斯塔克提出了“应答评价”，强调要在整个评价过程中渗透着人的因素，了解被评价者的需要和他们对评价的看法、态度及价值观念，并以此作为评价的基础，并强调评价要为一切实与评价有关的人服务，要为这些人提供有用的信息。

二十世纪八十年代以后，库巴和林肯提出了所谓的“第四代教育评价”。他们认为以前的教育评价理论大都存在一个缺陷，即它们都把评价者的价值观念作为评价的唯一标准，没有考虑到评价中其他人的价值观念，总是将评价对象及其他一

切有关的人都排除在外，不予考虑，致使评价工作不够全面和深入。“第四代教育评价”有两个最基本的方法，一是前面已经提到过的斯塔克倡导的应答性评价，另一个是建构主义方法，它认为评价结果也只能是评价者在与对象不断交互作用形成的一种看法。评价过程也只是评价双方一种不分离的“同构”过程因此，第四代评价提倡在评价中充分听取不同方面的意见，并把评价看作是一个由评价者不断协调各种价值标准间的分歧、缩短不同意见间的距离、最后形成公认的一致看法的过程。

由上可见，我们提出情感性处理教学评价正好与当代教育评价发展的这两大趋势相吻合，即既高度强调教学评价的形成性功能，也充分考虑到学生的需要、情感和价值观念。

二、策略的内涵、体系和作用

正如前文所述，教学活动是一个教师和学生共同参与的涉及认知和情感两方面信息的动态过程。教学评价作为一种教学信息反馈，一方面，要反馈的信息本身，即评价内容，可以是带有情感性的，也可以是不带情感性的，而评价内容的这种情感性或非情感性会影响信息接受者的情感体验的性质和强度，进而影响接受者的其它后继行为。一般说来，从情绪的性质上看，快乐、兴趣、喜悦之类的正情绪有助于促进认知操作活动，而恐惧、愤怒、悲哀之类的负情绪会抑制或干扰认知操作活动；从情绪的强度上看，中等强度的情绪最有利于智能操作活动。例如，当某位同学解出了一道难题时，教师可以只是冷冰冰地说了一句：“这道题你解对了”，也可以面带微笑、饱含希望地说：“这么难的题你都解对了，真不错，希望你继续努力”。这位同学一定会因这两种不同的评价而产生两种截然不同的失落或愉悦的情感体验，并有可能出现两种截然不同的消沉或奋进的后继行为。

另一方面，要反馈的信息方式、途径，即评价形式，也有情感性与非情感性之分，同样也会影响信息接受者情感体验的性质和强度，进而影响接受者的其它后继行为。例如，上述的例子中，老师用五角星或邮票等象征性的强化物来替代口头表扬，也同样会使这位同学产生愉悦的情感体验，这是优化评价形式所产生的积极效果。

由此，我们可以从以上这两方面来对当前中学课堂教学中的教学评价进行情感性处理。首先，教师在对学生进行教学评价时，要尽可能地向学生提供积极的情感性的信息。由此，我们提出第一类评价策略——侧重于评价内容的情感性处理的策略，包括积极性评价策略和特色性评价策略，其中前者是就评价的性质而言的，后者是就评价的特点而言的。其次，教师在对学生进行教学评价时，要尽可能地对信息传递方式、途径等评价的形式进行积极的情感性处理，由此我们又提出第二类评价策略——侧重于评价形式的情感性处理的策略，包括主体性评价策略和象征性评价策略，其中前者是就评价的主体而言的，后者是就评价的手段而言的。

上述教学评价的情感性处理策略的体系可用下表表示：

表 1 教学评价的情感性处理策略的体系

策略类别	提出角度	策略名称	优化的维度	操作要点
第一类	评价的内容	积极性评价策略	评价性质	评价以鼓励为主
		特色性评价策略	评价特点	对评价对象有针对性
第二类	评价的形式	主体性评价策略	评价主体	引导学生自我强化
		象征性评价策略	评价手段	用象征性刺激强化

我们认为，如果教师在教学中注意对教学评价的情感性处理，可以起到以下作用：

第一，通过良好的教学评价，学生可以从中获得成功的体验，感受到教师（有时也可是同学）对自己的尊重与期望，从而提高其自尊自信水平，提高学习兴趣，为进一步的健康和谐地发展营造了一个良好的心理环境。反之，就分挫伤学生的积极性。

第二，可以更好地加深师生之间或生生之间的相互沟通和理解，可以在教学活动中建立起良好的人际关系（包括师—生关系、生—生关系），营造出一种积极的心理氛围，增强课堂交流的积极性，从而更好地培养学生的个性，挖掘学生的潜力，促进学生全面健康地发展。

第三，有利于协调师生的教学活动。在进行教学评价时，教师若能恰当地运用上述评价策略，还有助于学生更好地根据教师的教学反馈信息判定自己的行为效果，并对自己的行为活动做出调整和控制，还可根据教学反馈信息，在调整特

定的学习活动的同时，不断调整整个学习行为和策略，端正学习动机，修订学习目标，制定学习计划与步骤，完善智力活动，改变学习习惯，改进学习方法，培养学习兴趣，改变知识结构等，以便灵活地针对不同学科和不同教师采取与之相适应的策略。另一方面，学生的人格特征、年龄特点及个体心理发展的一般规律，又反过来制约着教师的教学行为过程，客观上调整和控制着教师的教学活动。

总之，情感性处理教学评价，可以更及时、准确、有效地反馈各种信息，调节教学进程，激发学生的内部动机，促进人际沟通，充分发挥情感的积极作用，从而优化教学评价的教育效果。

三、第一类评价策略的原理和操作

如前所述，第一类评价策略主要是为了解决教学评价时评价内容的情感性处理问题，即教师应尽量向学生提供积极的情感信息。

1. 积极性评价策略的基本原理和操作

这一策略的涵义是：教师在对学生进行教学评价时，要从鼓励的角度出发，充分给予学生以积极的评价，使学生产生积极情感体验。这条策略是从评价的性质方面来把握如何情感性处理教学评价的。

这条策略所依据的原理是：每个学生都具有一定的潜能，潜能的发挥离不开学生积极的情感活动。教师可以通过情感性地评价学生课堂上的表现，来表明教师对学生在教学过程中做出的各种反应的积极肯定态度，增强学生的自信心，激发他们的内部动机。

现代教育思想认为，每一个人都具有积极主动的、自我实现的和自我指导的内在倾向或潜能。教育的目的不是为了在考试中考倒学生，而是为了促进学生的变化和学习，是为了培养能够适应变化和知道如何学习的人，教师应该是一个“促进者”的角色，要帮助学生最大限度地发挥自己的潜能，而学习潜能的发挥显然离不开学生积极的情感活动。

情感心理学的研究表明，情感具有许多独特的功能。例如，情感个体的行为具有动力功能，即情感对个体的行为活动具有增力或减力的作用。这里的“力”不单指生理上的体力，还包括心理上的动力，涉及情感对人的行动的积极性的影响。情感可以起到“放大”个体的行为内驱力的作用，比如同一个人在同一动机下

进行活动时，在情绪高涨或情绪低落两种情况下，其活动的动力强度有着显著的差别。

情感对认知活动还具有调节的功能。首先，情感影响认知的内容选择。如精神分析理论认为，不同的情绪会使个体在认知加工时会无意识的选择不同内容；其次，情感影响认知的效果。耶基森—道尔森定律（Yerkes—Dodson law）证明了中等强度的情绪能最大强度的提高认知活动效率。孟昭兰教授也认为，正情绪有利于智力活动的完成，负情绪则起着阻挠作用。

此外，教育心理学的研究也发现，奖励与惩罚都有助于学生态度和行为的改变，但具体来说，它们的功能是不一样的，奖励可以有效的增加正确反应的次数，而惩罚的作用则十分有限，它虽然在一定程度上可以防止不当行为的发生，但无法促进正确行为的发生。因此，教育者一方面要允许学生在学业上或其他方面出现落后现象，另一方面应该尽量寻找学生身上的闪光点，尽量将学生往积极的方向引导。

上述情感心理学的原理启示我们，在学校教育过程中，教学评价应以正性的、鼓励性的评价为主，当学生取得成功时，要及时予以强化，当学生遇到挫折时，也要尽量让他们看到自己的进步，这样就可以使学生产生愉悦和自信心，激励他们向更高的目标挑战。相反，如果学生总是处于一种失败的情绪之中，就会降低自信水平，导致他们以后在意志行动之前就在心里丧失了努力的勇气。

令人欣喜的是，在当前教育中，有的学校已清醒的意识到了这一点，如有的学校开展“做分数主人”活动，利用学生普遍比较看重作业、考试的分数的心里，允许学生在作业、单元测验时，若出现错误，可在事后自己订正后再由教师重新打分。顿时，学生的学习积极性高涨，学习的主动性、自觉性大为提高。

还有一些学校更是明确提出在教学中要以积极、正面的评价为主。如近十年来，上海市闸北八中在进行“成功教育”整体教改实验时，就一直非常强调对学生的鼓励性评价。研究者发现学习困难学生的问题是多方面的，所有这些问题都可以概括成两个层次（宏观、微观）、两个方面（外部、内部）。学习困难的实质就是学生在经历多次的学业失败以后造成学习自信心的缺乏，这必然会对学生的内部学习动力机制产生影响，从而成为一种否定性的力量，使学生健康的或潜在的学习动力机制被扭曲、被抑制、被替换，在意识层面表现为一种失败的心态，

在下意识深处则成为一种自我贬损、自我压抑，以至于丧失了学习的自信心和积极性，对学习活动中产生恐惧和逃避心理，结果造成各方面的失败。这种甘愿失败、不思进取的心理定势在心理学上叫做“习得性无助”。为此，成功教育的实验者们认为，成功体验对于学习困难学生改变“习得性无助”的心理定势起着至关重要的作用，在一定意义上，对大多数人来说，应该是“成功是成功之母”，而不是平常所说的“失败是成功之母”。

教师在实施该策略时，要根据具体课堂情境加以灵活运用，同时也应注意到如下几点：

第一，对于那些成绩不佳的学生，教师要以学生自己原有的成绩为背景而不是以学生同伴的成绩为背景描述他们现在的成绩，对他们在学习、生活中出现的点滴进步，都要予以及时的鼓励；

第二，对于那些取得成功的学生，尤其是当学生在付出很大努力后才完成困难的学习任务时，教师则更应该给予表扬，而且在表扬时要注意将成功归因于努力和能力，暗示将来仍有希望取得类似成功，注意鼓励他们进行内源性归因，如告诉学生，他们是因为喜欢学习才为之付出努力的，同时要防止学生进行外源性归因，即将成功只归因于运气或学习任务容易等外部因素。

第三，当学生的课堂回答基本正确时，固然要予以积极的评价；当学生的回答只有部分正确时，也应肯定其合理部分，鼓励其发扬优点，弥补不足；当学生的回答基本错误时，也要肯定其敢于回答的勇气，并告知如何得到正确答案。

第四，积极性原则中的“积极”一词是就教学评价所产生的效果而言的，并不意味着教学评价不能使学生产生负性情感体验。换句话说，负性情感体验并不一定会导致消极的效果。事实上，在特定的场合，引起学生的负性情绪有时也能产生积极的效果。当然，不管怎样，当教学评价有可能使学生产生负性情绪时，一定要慎用。

2. 特色性评价策略的基本原理和操作

这条策略的含义是：教师在对学生进行教学评价时，应着重指出其身上能区别于他人的特点和优点，使学生产生一种真正被老师重视的情感体验，从而提高其自尊和自信水平。这条策略主要是从评价的特点方面来把握如何情感性处理教学评价的。

这条策略的基本原理是：教师通过使用特色性评价，学生的尊重需要得到满足，从而产生愉悦情绪，进而影响教学效果。进入青少年期以后，个体的尊重需要显得日益突出，自尊感在整个情感系统中处于优势地位。当自尊感与其他情感发生冲突时，包括理智感、审美感、道德感乃至依恋感等在内的各种情感，都显得相对不那么重要了。当青少年的尊重需要得到满足时，他们就会增加自信，乐观向上，奋发进取，而当青少年的尊重需要没有得到满足甚至自尊感遭到伤害时，他们就会表现出极大的愤闷、羞怒等负性情绪，并容易爆发出激情，甚至做出一些后果严重的事情来。例如，某市中学的一位教师，在一次上课时因言语粗暴，伤害了一位同学的自尊感，结果发生争执，竟导致学生在激情状态下持小刀行凶，酿成一起校园悲剧。

现代教育思想认为，每个学生都有自己独特的个性，学生的个性应当也必须得到尊重和发展，人才应当多样化，而绝不能搞“一刀切，齐步走”。另一方面，差不多每个学生都有自己的优势和劣势，但并不是每一个学生都能清醒的认识到这一点，这就需要教育者根据学生的心理差异予以不同的指导，以帮助学生正确的认识自己，建立积极的自我形象。

教师在实施该策略时，要根据具体课堂情景加以灵活运用，同时也应注意到如下几点：

第一，教学评价要具体、有针对性。特色性评价无疑是积极、正面的，但是积极、正面的评价不一定是特色性评价。因此，教师在对学生进行教学评价时，应依具体情况给予表扬，同时还要依成就不同而有所变化。否则，若是无原则的对学生进行表扬，或是不注重学生的具体表现，表扬缺乏个性，都会让学生感到老师是在敷衍他们，而不是真正的重视和关注他们。如果是这种情况，教学效果可想而知。

例如，某个平时成绩一般的学生在一次课堂练习中作对了一道题，教师可能会这样表扬他（她）：“××同学，你这道题作对了，你真聪明！”这种评价是一种积极的评价，学生可能也会产生积极的情感体验，但仅仅这样还是不够的，因为它没有特色。如果教师运用特色性评价策略的话，则可以这样说：“××同学，你这道题作对了，而且用了一种很有创造性的方法，这种方法我们班上只有你一个人想到了，你能想到这种方法，真聪明！”

第二，教师要真正了解学生、关心学生，找准学生身上的“闪光点”。为了能做到这一点，教师必须在平时细心观察学生的一言一行，发现其“闪光点”，然后及时的以适当的方式告诉学生他（她）所具有的优点或特点。若是教师缺乏对学生的深刻了解，就不会准确的知道学生身上的特点和优点，只好给予一个空泛的甚至是夸大其词的评价，结果反而给学生留下一个虚伪的印象，评价的效果自然就会大打折扣。因此，教学评价一定要符合学生实际，注意实事求是，把握分寸，避免夸大事实。总之，教师一定要找准学生身上的“闪光点”，让学生感到老师的确是关心他（她）的，以至于有时候老师比他（她）本人还要了解自己。

第三，教师要充分相信学生。特色性评价固然可以较好的增强学生的自信心，但也应注意到一个客观的事实，即有的学生以前的失败经验实在是太多了，以至于现在对教师的特色性评价将信将疑。在这种情况下，教师更要对学生充满信心，相信学生一定会恢复自信，有所作为的，同时要加倍的关心他（她），继续对他（她）进行特色性评价。另外，有的学生很容易就被特色性评价激发出强烈的自信，但稳定性较差，容易出现反复的现象。此时，教师也不要感到焦虑，而是要找出其反复的原因，对症下药，继续肯定，恢复其自信。

第四，在对那些学习方面存在困难的学生进行评价时，可以针对其学业范围以外的优点和特点进行评价，增强其自信心。

第五，评价时应充分考虑到学生在年龄、性别、性格等方面的差异，对不同的学生施以不同的评价。

四、第二类评价策略的原理和操作

第二类评价策略主要是为了解决教学评价时的评价形式的情感性处理问题，以便学生在接受信息时，会因某种积极的情感性的方式和途径而产生积极的情感体验。

1. 主体性评价策略的基本原理和操作

这条策略的含义是：在课堂教学评价中，学生成为评价的主体，这条策略是从评价的主体方面来把握如何情感性处理教学评价的。在进行教学评价时，教师不再是唯一的评价主体，可以让学生在教师的指导下进行相互评价或自我评价，

从中感受到各种愉悦的情绪体验，实现学生的“自我强化”，提高主体的自我评价能力，进而增强其学习的浓厚兴趣和主动精神。

这条策略的基本原理是：学生通过自我反馈、自我强化，可以从中获得积极的情感体验，有利于形成学生良好的自我意识，促进学生个性的健康发展，提高自我评价的能力，从而有助于培养学生的主体性。

在一定意义上，主体性是人类的特性，是人类超越其他动物成为万物之灵、并不断获得发展的根本原因。二十世纪以来，随着现代科学技术的发展和社会生活的急遽变化，弘扬人的主体性成为时代精神的主旋律，“越来越多的人倾向于确认：学生是在教师的教导下的认识、实践和发展的主体”。而要根本确立人的主体地位、尊重人的价值与尊严、发展和解放人的主体力量以推动社会的全面发展，“教育就必须从传统的以社会需要为本位的工具性教育转变为现代的以人的发展为目的的主体性教育”。

事实上，许多教育学家和心理学家也非常重视在教育过程中充分发挥受教育者的主体性。布鲁纳在解释其教学的“反馈原则”时，特别强调学生本人对学习结果的检查，认为这是使学生的学习动机产生于学习过程本身的一个重要条件。

美国心理学家林格伦也认为：“学习任务的最有效形式，使那些具有某种内在反馈的形式。这种反馈不需要教师经常干预学习。换句话说，当学生为了看到它是在怎样进步和决定它下一步该做什么，而能够检查它自己的表现时，这样做就可以更好的促进学习。”

培养学生的主体性也是素质教育的重要目的。教育活动的主体是学生而不是教师，这一观点已成为现代教育与传统教育的重要分野。在以往的教学评价中，教师是当然的评价主体，学生只是被动的评价客体，没有评价的主动性和积极性，造成了学生对教师的严重依赖，从而大大削弱了学生自我评价、自我发展的能力。

通过主体性评价，学生在教师的指导下进行相互评价或自我评价，一方面可以发展学生的自我意识，促进学生个性的健康发展，提高自我评价的能力，另一方面，也可以消除由教师评价所引起的焦虑情绪，从而营造一种安全的心理氛围。

教师在实施该策略时，要根据具体课堂情境加以灵活运用，同时也应注意到如下几点：

第一，为了能更多的位学生提供相互评价和自我评价的机会，教师可以根据教学内容多安排一些小组讨论、大组交流，也可安排一些学生做小老师，让其他学生对他们的讲述做出评价。

第二，教师在指导学生进行相互评价或自我评价时，要提醒学生多一点行为描述，少一点主观臆测，多一点积极的期待，少一点消极的判断，即评价是仅仅客观描述可观察的可能改变的对方行为，不可能改变的行为则不予描述。学生在进行相互评价时，要注意对被评价者的动机、态度、人格特质不宜作价值判断，更不宜妄加批评，以免对方产生防卫心理，中断交流，甚至损害对方的友善关系。

第三，学生在进行相互评价时，教师要鼓励他们可以有一些情感描述，即清楚而具体的描述自己的感情，好让对方了解自己现在内心的感受。这样，就可以避免对方的不理解或误解，也可以避免对方的猜疑。

第四，教师在教学实践中要特别重视发展学生的自我评价能力，如可以让学生按照标准答案检查自己的作业或批阅自己的试卷，还可以要求学生在做完作业后仔细检查、验算或给自己打分等。

第五，在学生进行相互评价或自我评价的过程中，教师主要负责主体性评价的组织、引导、答疑、发问、检查和小结。

2. 象征性评价策略的基本原理和操作

这条策略的涵义是：在教学中对学生的评价可以采用象征性的刺激物来强化学生的正确反应，以增强积极情感体验的强度。这条策略是从评价的手段方面来把握如何情感性处理教学评价的。当学生出现教师希望出现的行为时，教师可以给予其各种星、旗、章等以表示肯定，这些代币积累一段时间后可以作为教师对学生考核的重要依据之一。

这条策略的基本原理是：象征性刺激物可以很好的强化学生的各种良好的教育表现，引起学生积极的情绪体验，并影响到学生的后继行为。

班杜拉认为，尽管强化并不是学习的必要条件，但强化在个体学习中的确具有重要作用。象征性评价就是一种将以后将出现的各种奖赏即时化和具体化的强化形式，这种强化一般在个体出现合乎要求的行为后以某种奖赏物的形式出现，由于强化物的出现非常及时，同时由于强化物是一种物化的形式，非常直观，因此可以很好地满足学生的自尊需要，起到较好地行为塑造效果。

布克(Book)的一个实验证实及时强化具有重要作用。实验者让两组学生做同样的加减法练习，连续做 75 次。在前 50 次练习中，对 A 组学生增加处理：让他们知道每次练习分数，不断给予鼓励，对错误及时分析。而对 B 组则没有这些处理。50 次以后，将 AB 两组的处理对换。结果发现，前 50 次练习中，A 组成绩比 B 组好，而在后 25 次练习中，A 组成绩下降了，而 B 组成绩则有上升的趋势。

同时，象征性评价策略也符合延期强化的心理规律。由于“代币”需要收集一定时间才能成为教师对学生考核的依据，所以也可以较好的培养学生的“延期满足”能力，锻炼他们的意志力。研究表明，这种延期强化对学生的行为的塑造具有重要作用。

为什么象征性刺激物可以成为一种良好的强化物呢？情感心理学的研究发现，情感具有强化功能，即情感具有巩固或改变个体行为的效能。当个体在某一活动中获得积极肯定的情绪体验时，它就会倾向于反复参加此类活动，而当个体在某一活动中得到的是消极否定的情绪体验时，以后个体就会倾向于对此类活动产生拒绝的态度。“以往人们看到的是，在活动中客观事物满足或不满足个体需要而产生正情绪或负情绪这一面，而往往未注意到由此产生的正情绪或负情绪对个体随后活动的影响。情感的强化功能恰恰是反映了情感对行为活动的反作用过程”。可见，象征性刺激物可以引起学生的积极情绪体验，而这种积极的情绪体验本身就成为对个体行为的一种最直接的一种强化，并影响到学生的各种后继行为，因而，通过情感的强化功能，象征性刺激物也成为了一种强化物。

教师在实施该策略时，要依据具体课堂情境加以灵活运用，同时也应注意到如下几点：

第一，教师要注意观察学生，并及时对那些良好的行为予以强化；

第二，为了让尽可能多的学生都获得强化，教师在课前应精心设计不同难度的问题，以适应不同能力水平的学生，使每一层次的学生都有获得“代币”奖赏的机会；

第三，在教师运用象征性评价策略时，也要注意不能长期只是用某种固定不变的强化物，而是要经常更换，以引起学生强烈而持久的兴趣；

第四，教师还要注意象征性评价不要使用的过于频繁，也不要让学生不经任何努力就能得到强化物。

第五，强化物的选择要注意适合学生的年龄特点和心理特征。对学生来说，最好的强化物就是他们自己喜欢的强化物。因此，最好有几种不同的强化物让学生自由选择。

五、各评价策略的教学实验及其效果

在我们提出上述四条课堂教学评价的情感性处理策略后，又在上海市的一些学校进行了预备实验，并根据预备实验的情况对有关策略进行了修订，最后，分别在三所中学（东格致中学、尚文中学和市二初级中学）的语文、数学课程中，由六位教师对六个试验班和六个对照班分别对以上四条策略进行了正式实验（即教学情境下的验证性实验）。这六个试验是：积极性评价策略（语文，关蔚波），特色性评价策略（语文，黄静华、黄建中、曹李敏），主体性评价策略（数学，谢庆荣），象征性评价策略（数学，吕蔚华）。

实验结果显示，本研究提出的这四条情感性处理教学评价的策略，不但在教学实践中是可行的，而且教学实践也证明，这些策略是有效的，这具体表现在：首先，从情感方面看，情感性处理策略的运用对实验班学生情感方面的影响是非常明显的。这是因为在实验班使用了教学评价的情感性处理策略，教学评价的重要功能比较充分地发挥出来，对学生情感体验和情感特征产生了较明显的正向影响。其次，从认知方面看，实验处理的效果也十分明显，尽管各对照班的认知后测的得分较认知前测的得分也有一定的提高，但其提高的程度比实验班要小，这同样也是上述教学评价的情感性处理策略使用的结果。