

教学领域情感目标的形成性评价研究

卢家楣

[摘要] 情感目标是“按等级层次排列的连续体”，按其“内化”过程来描述，并加以明确命名，可把乐情度、冶情度和融情度确定为教学领域中的情感目标分类的三大维度，并可在各维度上划分出由低到高逐级递进、逐步内化的四个层次：乐情度为接受、反应、兴趣、热爱，冶情度为感受、感动、感悟、感化，融情度为互动、互悦、互纳、互爱。在此基础上编制的“教学领域的情感目标测评问卷”，信度、效度都比较理想，对情感教学模式的促情效果的检测具有较好的鉴别度和可行性。

[关键词] 教学领域；情感目标；形成性评价

[作者简介] 卢家楣，上海师范大学教育学院教授、博士生导师（上海 200234）

学生在教学中的情感发展，与认知发展不同，有一个较长的隐性演进过程。在这一过程中，情绪体验的积累是十分重要的心理机制，它对情感的形成可在三个阶段分别发挥不同的作用：在情感形成之初起着触发作用，在情感形成之中起着沉积作用，在情感形成之后起着巩固作用。正如苏联心理学家富尔顿纳多夫所说：“如果情感体验以情绪过程的形式多次重复，它确实可能变成对相应体验的稳定的倾向性。”^①了解了情绪在情感形成过程中的这一作用，不仅可以对教学领域中的情感目标进行终结性评价，测评学生情感通过一个阶段的教学所发生的相对持久变化的情况，以鉴定该教学是否具有促情上的实效性，即阶段的促情效果，而且还可以对学生情感进行形成性评价，即测评具体的一堂课的教学对学生情绪体验的影响情况，以鉴定该教学是否具有促情上的即效性。前者主要测评学生在教学后已形成的情感状况（情感品质上的变化），后者主要测评学生在教学中的情感反应（情感体验上的反应）。由此可见，形成性评价似乎更具有操作性，因为，相比之下情绪体验更具有外显性、直感性和可测性。从另一方面说，这种对教学过程的评价也更具有

动态性、可控性，更富有即时的参考价值，以便随时发现某种教学模式或策略在促进学生情感方面存在的问题，并加以改进和完善。我们无法说通过一堂课使学生的情感发生多大的变化，但能够通过测试学生反应来评估一堂课是否使学生获得某种积极情绪的体验，而这种体验的积累又确实会有助于某种情感或情操的形成和发展。诚然，一堂课对学生情绪的影响是否能最终导致学生情感上的相对持久的变化，还要用终结性评价来加以鉴定，而这又恰是两种评价相互配合、相辅相成、相得益彰的道理所在。因此，笔者决定以形成性评价为突破口，来探索教学领域中的情感目标评价体系的建构问题。

一、布鲁姆教学领域中层次递进的情感目标分类思想的启示

当我们将研究的视线聚焦于对教学领域中的情感目标进行形成性评价问题时，美国心理学家布鲁姆的研究成果再次引起我们的关注。他对教育的情感目标分类进行了系统研究，并于1964年公布了由克拉斯沃尔具体负责制定的情感领域的

教育目标分类。该研究成果影响较大,在我国也曾引起教育界的兴趣,有的教师还在自己的教学实践中尝试着进行应用。但终因暴露出三个方面的问题而使国人对其理论的热情锐减:一是缺乏基于上述理论的测量工具,使评价最终无法进行数量化的操作;二是分类体系过于烦琐,特别是亚层次之间有时很难区分,如“接受”包括“觉察”、“愿意接受”、“有控制的注意”三个亚层次,“反应”又包括“默认的反应”、“愿意的反应”、“满意的反应”三个亚层次等。^②在实际的教学活动中很难加以细微测评;三是由于存在东西方文化背景上的差异,使该体系所使用的概念(接受、反应、价值评价、组织、价值或价值复合体的性格化)与我们的思维习惯有较大不同,难为广大一线教师所接受。

尽管如此,该理论还是给予我们不少启示。第一,布鲁姆认为教育的基本功能是发展,而不是挑战,因此,最适合这一教育观而实施的教育评价的工具不是常模参照测验,而是准则参照测验,其测量的目标应该是一个按等级层次排列的连续体;情感这一维度也应视为按等级层次排列的连续体。^③第二,对情感这一按等级层次排列的连续体的描述不能仅仅局限于“从简单到复杂”,“从具体到抽象”上,还应具有“从外部控制到内部控制”、“从有意识到无意识”的内化特征。^④因此,在其目标分类系统中,从接受、反应、价值评价到组织、价值或价值复合体的性格化,情感以内化为维度划分出五个不同层次。第三,每个层次上的情感都有特定的内涵,有利于克服在进行教学评价时出现的评价目标无法具体把握的困难。

因此,可以说布鲁姆教学领域的情感目标分类中所内含的理论思想的核心——情感目标是“按等级层次排列的连续体”,应按其“内化”过程来描述,并加以明确命名,为我们随后提出的教学领域中的三维度四层次情感目标分类理论给予启发,而它的不足也为建构符合我国教学实际的教学领域的情感目标评价体系提供了必要的借鉴。

三、教学领域的情感目标分类的三大维度

布鲁姆的情感目标分类与认知目标分类一样,都是单维度分层递进的。而教学活动中学生的情感现象是丰富的、复杂的,非单维度所能概括

的。因此,对教学活动中情感连续体特征的描述还需打破上述思维定势,进行深入探索。首先,从情感教学心理学的理论角度思考,我们已在揭示教学活动中情感因素的静态结构(三大情感源点)和动态网络(三大情感信息回路)的基础上确立了由三条原则组成的情感性教学原则体系。这就是乐情原则——在教学活动中,教师要积极创设条件让学生怀着快乐—兴趣的情绪进行学习;冶情原则——在教学活动中,教师要积极创设条件使学生的情感在学习的过程中得到陶冶;融情原则——在教学活动中,教师要积极创设条件使师生人际情感在教学过程中积极交融。这三大情感性教学原则的贯彻将在促进教学效果全面优化的同时,还直接推动学生在教学活动中三方面的感情发展:对学习的乐趣情感的发展,各种真善美的情感体验的发展;师生间的情感融洽上的发展。其次,从大量第一线教学实践情况分析,尤其是对优秀教师的教学经验总结和提炼中发现,教学活动对学生情感发展的直接影响也主要归结为三个方面:对学习内容的喜欢程度能否增加,在学习中各种情感体验是否增多,与教师和同学的情感有否增深。而这三方面的情感发展恰与上述情感性教学原则落实对学生情感的促进方面相吻合。可以说,这不是简单的巧合,而是从不同角度透视教学中的情感现象所产生的共识与同感。而学生在教学活动中所发展的三方面情感,也正符合新课程改革对各科教学的情感目标要求。鉴此,笔者把乐情度、冶情度和融情度确定为教学领域中的情感目标分类的三大维度。

1. 乐情度

乐情度是指教学能促进学生对其喜欢的程度,这是课堂教学中教师通过教学影响学生情感的首要方面。从新课程改革的角度说,培养学生良好的学习态度和乐学情操正是教学的情感目标之一。例如,教师通过巧妙组织教学内容,使学生被其所呈现的内容所吸引,产生对该课的好感,便是这一方面的情感上的影响。至于这种乐学情感对学生学习的促进作用,对今后终生学习的积极影响,笔者把这方面的情感影响归入乐情维度,从表面上看是学习的倾向性问题,其实涉及的是学生对教学活动的喜好情感由表及里的形成过程,也即乐情的内化过程。

2. 冶情度

冶情度是指教学能使学生获得积极的情感体验的程度,这是课堂教学中教师通过教学影响学生情感的又一个重要方面。冶情度主要是通过教学内容的传授来引发学生有关的情感体验,实现陶冶学生情感的目标的。从新课程改革的角度说,培养学生各种真善美的高尚情感正是教学的主要情感目标。例如,教师通过适当的情感性处理手段,将蕴涵各种情感因素——显性情感因素、隐性情感因素、悟性情感因素和中性情感因素类型的教材内容中的情感给予充分表达,使学生在接受认知信息的同时受到情感上的感染。笔者把这方面的情感影响归入冶情度,从表面上看是学习中的移情性问题,其实涉及的是学生的各种高尚情感由浅入深的形成过程,即冶情的内化过程。

3. 融情度

融情度是指教学能使学生与教师和周围学生情感融洽的程度,这是作为特殊的人际交往过程的教学活动对学生情感影响的又一个不可忽视的方面。教学是师生根据教学目标,围绕教材所开展的一种特殊的人际交往过程。在这个过程中,学生不仅学到知识、发展能力、形成高尚情感,也逐渐产生了师生之间、生生之间的人际情感。这一方面的积极情感不仅会促进教学活动的顺利进行和有效深入,而且其本身还是学生踏上社会前非常重要的社会化情感,为日后走上社会,发展广泛的人际关系、社会合作创造有利条件。笔者把这方面的情感影响归入融情度,从表面上看是学习中的师生情感的融合问题,其实涉及的是学生对现实中的各种高尚的人际情感由疏到亲的形成过程,也即融情的内化过程。

三、教学领域的情感目标分类的四个层次

为了更好地反映学生在教学活动中情感发展的过程,有必要在上述三个维度上分别划分出反映不同内化程度的层次,并用相应的术语加以标定。鉴于布鲁姆的情感目标分类在层次上过于细化、烦琐、不易掌握的弊端,在大量教学实践中概括、提炼出每个维度上仅有四个层次的递进结构。

1. 乐情度上的四个层次

根据教学使学生对其喜欢的程度,可在乐情

度上划分出由低到高逐级递进、逐步内化的四个层次:接受、反应、兴趣、热爱。接受是指学生对所教内容表现出愿意接纳的意向,为该情感维度上的最低层次;反应是在接受的基础上,学生进而表现出对教学内容一定的主动参与态度,作出积极的反应;兴趣是在反应的基础上,学生对教学内容表现出明显的喜欢情感;热爱是该维度上的最高层次,是在兴趣的基础上进而表现出在教师指导下欲积极追求所教内容的强烈情感。(见图1)

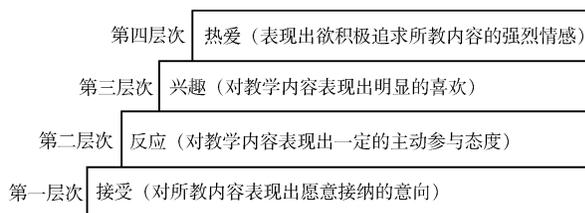


图1 乐情维度的四个层次

2. 冶情度上的四个层次

根据教学对学生情感的陶冶程度,可在冶情度上划分出由浅入深逐级递进、逐步内化的四个层次:感受、感动、感悟、感化。感受是指学生能体会到教师在教学中所表现出的教材内容中所蕴涵的情感,这是该维度上的最底层次;感动则是在感受的基础上自己也产生相应的情感;感悟是引起内心深处的情感上的触动;感化是某种情感积累到一定的程度,个体把内心深处的感受上升到理性的层面,成为某种新的情感形成中的一个触发点和情感发展中的一个新生点;这是该维度上的最高层次。(见图2)

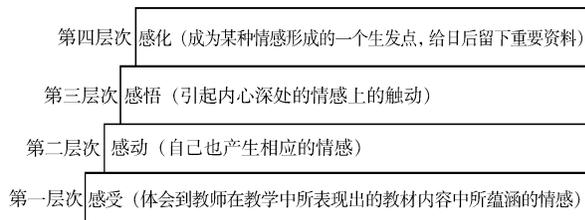


图2 冶情维度的四个层次

3. 融情度上的四个层次

根据教学能使学生与教师和周围学生情感融洽的程度,可在融情度上划分出由疏到亲逐级递进、逐步内化的四个层次:互动、互悦、互纳、互爱。互动是指师生间围绕教学活动发生了人际的互动,这是该维度上的最低层次;互悦是指师生间的

人际关系在教学活动中达到积极呼应的程度;互纳是指师生间的人际关系在教学活动中达到友好互助的程度;互爱是指师生间的人际关系在教学活动中达到互敬互爱、亲密无间的程度,这是该维度上的最高层次。(见图3)

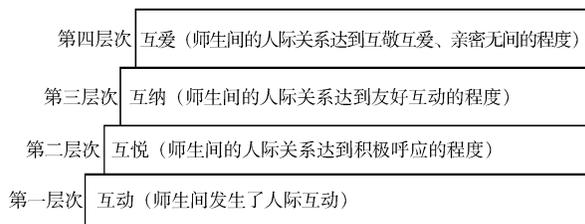


图3 融情维度的四个层次

四、教学领域的情感目标的测评

当教学领域的情感目标分类理论形成以后,紧接着的任务就是在此基础上研制具有操作性的测评工具,以适应教学实践和教学改革的需要,避免布鲁姆当初只有情感目标分类理论,没有相应的测评工具的遗憾。为此,编制了“教学领域的情感目标测评问卷”。

1. 问卷类型的选定

该问卷编制的目的是为了对教学领域的情感目标进行形成性评价,其测评的直接对象是学生在课堂上由教学所引发的情绪反应。考虑到测评对象和测试情境的特殊性,笔者放弃了传统的陈述性问卷方式,而采用情绪形容词测检表的形式。情绪形容词测检表(adjective check list,简称ACL)多用于临床上检测患者当时的情绪状态,其主要形式为列举出有代表性的心境形容词,让被检查者通过内省逐个判断这些词与自己当前心境的符合程度,以此来测评个体的情绪状况。此法在国外已有应用,其中最有影响的是由麦克奈尔等人编制的心境量表(Profile of Mood States, POMS)^⑤,它包括6个分量表,65个心境形容词,被检查者在每个形容词的5个程度级别中选择最符合自己一周来心境特点的一个级别。与其他心理测量的形式相比,形容词测检表具有简单、省时、准确、适用范围广的特点,比较适合在课堂教学中对学生情绪反应作快速测评的需要。

2. 项目编制的过程

先选用中国社会科学院语言研究所词典编辑

室所编《现代汉语词典》进行逐页、逐条阅读,检索其中描写人类情绪与情绪反应的词语169个,然后通过分类筛选和频数筛选挑选出每一维度上的每一层次中的被选频度最高的4个词语作为该层次的代表性最好的语词,这样,每个维度有16个词语,三个维度共48个词语组成问卷。最后,通过分层赋值——对各层次上的选词赋值,由低到高分别为1分、2分、3分和4分,考虑到有的教学确实没有促进学生情感的效能,故增设零层次,计为0分。然后,将三个维度上选出的词语按随机顺序放在一起,根据完成问卷的学生所选择的词语,就可以知其在某一维度上的情感体验的分值,而各维度的分值相加就是总分。

3. 信度、效度的检验

在上海市某中学随机抽取语文和数学各一个班的学生(人数均36人),将课题组专家和该校部分语文、数学教师分为两组(统称专家组)听课(语文组14人,数学组19人)。课后请学生根据自己在课堂教学中的情感感受填写“教学领域的情感目标测评问卷”,同时也请专家组根据对学生听课时的情感反应填写同样的问卷。然后,依据两方面数据,检验问卷的信度和效度。对所有被调查学生在三个维度上得分进行同质信度的检验,得到的Cronbach's α 系数为0.635;将问卷分为对等的两部分,对学生完成的问卷进行分半信度的检验,得到Spearman-Brown系数为0.666。检验问卷结构效度,分别求得问卷总分与三个维度得分的相关系数($r_1 = 0.747$, $r_2 = 0.727$, $r_3 = 0.665$),均达到了显著水平($p < 0.01$);将专家组完成问卷的分数与学生的问卷分数进行平均数差异的显著性检验,作为专家效度的指标,结果表明,三个维度上得分差异不显著($t_1 = -0.120$, $p_1 = 0.905$; $t_2 = 1.459$, $p_2 = 0.148$; $t_3 = -1.944$, $p_3 = 0.055$),总分差异也不显著($t = -0.563$, $p = 0.575$)。可见,该问卷的信度、效度都比较理想。

4. 问卷的应用

为落实新课程改革提出的各科教学的情感目标,笔者建构了体现我国特色的情感教学模式。同时,为了验证这一教学模式在实际教学中对学生情感的促进作用,进行了较大规模的现场教学实验。在上海地区的7所中学里,选取在男女比例、学习成绩、学习态度、纪律状况等方面都比较

接近的 20 组班级, 其中包括 10 组数学班(8 组初中班、2 组高中班)和 10 组语文班(7 组初中班和 3 组高中班), 并随机确定每一组班级中的一个为实验班, 另一个为对照班, 共涉及近 800 名初高中学生。每一组班级都有同一位语文或数学教师授课, 都是同样的教学内容和认知要求, 不同的是: 在实验班上, 教师运用情感教学模式授课; 而在对照班上, 教师则按传统的教学方法授课。当课一结束, 立即组织实验班和对照班学生完成教学领域的情感目标测评问卷。结果表明, 实验班学生的问卷总分均高于对照班, 其中 16 组班级的差异达到极为显著的水平($p < 0.01$), 3 组班级达到非常显著水平($p = 0.01$), 1 组班级接近达到显著水

平($p = 0.06$)(表略), 表明问卷对教学的促情效果的检测具有较好的鉴别度和可行性。

注释:

- ① 富尔顿纳多夫. 论情感及其发展[J]. 学前教育, 1946, (1).
- ② 布鲁姆. 教育评价[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1987. 56—78.
- ③ 戴忠恒. 情感目标的分类及其测量方法[J]. 心理科学, 1992, (3).
- ④ 安德森·索斯尼克. 布鲁姆教育目标分类学 40 年回顾[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1998.
- ⑤ Mc Nair D. M., et al. Manual for the profile of mood states [M]. EITS, 1971.

Research on Formative Evaluation of Affective Goal in Teaching

Lu Jiamei

Abstract: The affective goal is a “continuum sorted by grade and level”, and it is described by the course of “internalization” and nominated clearly. We can confirm happy emotion, edifying emotion and melt emotion as three dimensions of affective goal in teaching, and mark off four levels on each dimension from low to high step by step with gradual internalization. The happy emotion includes accept, feedback, interest and passion; the edifying emotion includes receipt, sensation, sentiment and influence; the melt emotion includes interaction, mutual happiness, mutual admission and mutual affection. The reliability and efficiency of the “Survey Questionnaire of Affective Goal in Teaching” that we organized based on the above are more ideal. The questionnaire is more feasible and easier to exam the effect of promoting emotion in affective teaching mode.

Key words: teaching field, affective goal, formative evaluation

Author: Lu Jiamei, professor and tutor of doctoral candidates at the College of Education, Shanghai Normal University (Shanghai 200234)

[责任编辑: 金东贤]