

评价干预改善高一学生的学业情绪

马惠霞¹, 王萍²

(1.天津师范大学心理与行为研究院,天津 300074 2.天津杨村一中,天津 301700)

【摘要】 目的:干预高一学生对同伴和对自我的评价、教师对学生的评价,从而增加学生的良好学业情绪。方法:运用青少年学业情绪问卷对XX市某中学高一年级两个班117名学生进行测评,随机选取两个班并分别指定其为实验班(59人)和对照班(58人)。采用班级辅导为主、个别辅导为辅的办法,干预实验班学生对同伴和对自我的评价以及教师对学生的评价,比较干预前后学生的学业情绪。结果:干预后实验班学生积极高唤醒中的自豪情绪和消极高唤醒中的焦虑情绪得分显著降低,积极低唤醒学业情绪中放松、平静情绪得分显著增高。消极高唤醒中的焦虑和恼火、消极低唤醒中的无助和心烦情绪,实验班比对照班的得分均有显著降低。结论:通过改变对同伴和对自我的评价,增加教师对学生的积极评价,能够改善高一学生的学业情绪。

【关键词】 高一学生;评价干预;学业情绪

中图分类号:R395.6 文献标识码:A 文章编号:1005-3611(2014)01-0155-04

Evaluation Intervention Improves Academic Emotions in Senior One Student

MA Hui-xia¹, WANG Ping²

¹Academy of Psychology and Behavior, Tianjin Normal University, Tianjin 300074, China;

²Yangcun No.1 Middle School, Tianjin 301700, China

【Abstract】 Objective: To explore the effects of evaluation intervention on positive academic emotions in senior students. Methods: 117(59 in the experiment class, 58 in the control class) senior students were recruited to complete the Questionnaire of Teenager's Academic Emotions before and after evaluation intervention. Results: After the intervention, the score of positive pride emotion and negative anxiety emotion in experiment group significantly decreased, and the score of relief emotion in positive low-arousal academic emotions significantly increased. Compared to the control group, the experimental group showed significantly lower score on the anxiety, anger and annoy emotions. Conclusion: Emotional evaluation improves the academic emotions in senior one students.

【Key words】 Senior one students; Evaluation intervention; Academic emotions

对学生的评价包括对学业的评价、能力的评价以及包含各个方面的综合评价。学业评价在教育领域中已有许多研究与实践,如运用教育测验法评估与评价学生的学科成就,运用综合法全面评价学生的学业成就等,这些对他们的学习与学业成就起到了很大的促进作用,也已经形成较完整的评价体系。然而,在学生成长过程中,除了对其学业及学业成就的系统评价外,他们还要接受来自多方面的广义的评价,包括书面的、口头的;课堂的、课外的,还包括来自父母的、同伴的、教师的以及他人的评价,并在接受周围人评价的同时,学会自我评价。对于中学生,教师的评价是最权威的,也是最重要的。教师对学生的评价,一方面是教学活动的一项经常性的工作^[1],同时评价的目的是使学生增强主观能动性和自我认识,能够形成正确、科学、客观的评价体系。但实际上教师对学生的评价又一定程度地限制

学生的主动性与创造性。而同伴评价往往在学生学习、生活、交往中自然形成。重视与正确引导同伴评价,可以增加学生自我评价的意识和同学之间进行积极互评的主动性^[2]。

高中生大部分处于青春期的中后期,其自我意识有了第二次飞跃,心理转向自我,随着学生自我意识的增强,对周围的教育环境也有了更高的要求。这就需要教师对学生评价的过程中,不能只停留在关注学生表面行为的层次上,而是要深入了解学生的心理特征。教师对学生学业评价的重点应该放在学生的整体或综合素养的形成、学生学习过程中的心理感受和学习方式等方面。同时应有意促进、正确引导学生对同伴、对自我的评价,既包括对同学的学习结果进行科学评价,更要多元化地评价,尽量减少教师对学生和学生之间的消极评价,增加积极评价,尽可能多地相互发现和自我寻找各自的优点和潜力。

Pekrun的控制-价值理论认为,学生自己的控制和价值评价是其学业情绪产生的决定因素,但目

【基金项目】 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目(07JJDXLX265)资助

通讯作者:马惠霞

标的结构和重要他人的期望等因素也会影响学生的学业情绪^[3]。Frenzel 等人的一项研究表明,中国学生比德国学生报告了更多与成就相关的愉快、自豪、焦虑和羞愧,而较少有愤怒的情绪^[4]。也就是说,学业情绪也具有文化的、社会的特点,受着他人评价的影响。如果教师在对学生的学习失败进行评价时,指出其缺乏努力、发现其未挖掘的潜力,就会使学生有内疚感,这种内疚感常常是一种积极的激励力量。此外,对完成容易的任务的表扬,对未完成任务不给予批评,以及过多不必要的帮助,也会像教师的同情一样,导致事与愿违的结果^[5]。如果同伴相处中,能积极地看待他人,善于发现并欣赏同伴的优点,同时能正确认识自我、对待自我,这样不仅可以建立学生们之间和谐的人际关系,更能使同学之间乐于互相帮助、互相学习,更多体会到学习生活和交往的乐趣,体验到更多良好的学业情绪,减少不良学业情绪及其困扰。

心理干预是在心理学理论指导下,对个体或群体的心理健康问题和行为施加策略性影响,使之发生指向预期目标的变化^[6]。青少年在学习过程中体验到的学业情绪因人而异,而来自教师、同伴以及他人的评价起着重要作用,进而影响他们的学业成绩。本研究试图通过干预高一学生对同伴和对自我的评价,并促使教师对学生进行积极评价,增加学生的良好学业情绪,让他们在愉快轻松的氛围和环境里学习和生活。

1 方 法

1.1 对象

在XX市某中学高一年级中,随机选取两个班并分别指定其中任意一班为实验班,另一班为对照班。实验班59人,其中男生31人,占52.5%;女生28人,占47.5%。对照班58人,男生30人,占51.7%;女生28人,占48.3%。

1.2 工具

青少年学业情绪问卷由董妍、俞国良编制^[7]。该问卷包括积极高唤醒学业情绪(自豪、高兴和希望)、积极低唤醒学业情绪(满足、平静和放松)、消极高唤醒学业情绪(焦虑、羞愧和恼火)和消极低唤醒学业情绪(厌倦、无助、沮丧和心烦)四个维度13种情绪,共72个项目。计分方法从完全不符合到完全符合,分别计1-5分。

1.3 干预设计

总体设计为,对实验班进行集体心理辅导为主、

个别心理辅导为辅的干预方案,对照班则按照原来的课程安排上学习方法课。干预的自变量是评价(包括自我评价、同伴评价和教师评价),干预的因变量是学业情绪。

1.3.1 干预内容与方法 干预内容是根据马惠霞的《大学生学业情绪研究》中的学业情绪理论和樊富珉的《团体心理咨询》中的技巧由课题组自行设计^[8,9]。干预实验分5个单元7次活动。分别为:①了解学业情绪。采用讲解、讨论的方法,目的是让同学们系统认识学业情绪,为进一步培养良好学业情绪奠定基础。②我眼中的他/她(分两次)。从辅导者开始,每人在同学中间选择一个对象,进行优缺点评价,然后赞美优点,指出缺点及改进方法。目的是帮助同伴积极评价自己,认识自己的优点、缺点并改进。③认识我自己(分两次)。每位同学说出自己的爱好+优缺点,尤其是要大声说出自己的优点。目的是让同学们客观地评价自己并发现自己的优点。④来自他人的评价。征求班主任、任课教师的意见,结合前几次活动的收获,把教师对同学们的评价汇总,写成小纸条,活动时让某位同学念,大家猜该评价所指的对象。目的是促使教师对学生积极评价,学生了解教师对自己的评价,增进师生之间的感情。⑤总结、迁移。请同学们谈谈对上述活动的感受与收获,目的是总结干预实验,将积极的自评、他评方式迁移运用到学习生活中去。

1.3.2 干预步骤 干预活动由心理健康教育专业研究生实施。干预步骤为前测(实验班与对照班分别干预)后测,然后对比实验前后、实验班与对照班学业情绪的结果,考察干预的效果。个别辅导干预是在学生需要帮助的情况下,安排自习时间由该研究生对其进行辅导。

1.3.3 干预时间安排 集体心理辅导的干预活动每周一次(每周三下午第二节课),时间为45分钟;5个单元7次活动大约持续2个月。个别心理辅导在自习时间进行。

2 结 果

2.1 青少年学业情绪问卷的信度

青少年学业情绪问卷4个分问卷的 α 系数分别为,积极高唤醒学业情绪问卷0.763、积极低唤醒学业情绪问卷0.798、消极高唤醒学业情绪问卷0.812、消极低唤醒学业情绪问卷0.901。

2.2 实验班在干预前后学业情绪的比较

由表1可以看出,对比实验班干预前后学业情

绪问卷4个分问卷的得分,积极高唤醒、消极高唤醒和消极低唤醒的学业情绪得分均有了显著的降低。实验班积极高唤醒学业情绪中自豪情绪干预后得分比干预前的得分显著降低,积极低唤醒学业情绪中放松、平静情绪得分显著增高,消极高唤醒学业情绪中焦虑情绪得分也有了显著降低。

表1 实验班在干预前后学业情绪的得分比较(M±SD)

	干预前	干预后	t	P
积极高唤醒学业情绪	3.95±0.64	3.70±0.36	2.232	0.033
自豪	3.64±0.75	3.19±0.58	5.553	0.000
高兴	4.09±0.72	3.86±0.43	1.797	0.082
希望	4.10±0.75	4.05±0.80	0.230	0.820
积极低唤醒学业情绪	3.29±0.67	3.32±0.30	-0.280	0.781
满足	2.67±0.93	2.72±0.58	-0.274	0.786
平静	3.37±0.79	3.82±0.40	-2.958	0.006
放松	3.07±0.88	3.52±0.57	-3.803	0.001
消极高唤醒学业情绪	3.18±0.85	2.88±0.47	2.093	0.045
焦虑	3.43±1.03	2.98±0.68	2.291	0.029
羞愧	2.77±0.98	2.61±0.67	0.727	0.473
恼火	3.34±0.96	2.99±0.80	1.850	0.074
消极低唤醒学业情绪	3.21±0.80	2.82±0.76	2.306	0.028
厌倦	2.36±1.06	2.13±0.71	0.956	0.347
无助	2.41±0.94	2.20±0.68	1.055	0.300
沮丧	3.49±0.96	3.27±0.70	1.016	0.318
心烦	2.46±0.89	2.36±0.64	0.458	0.650

表2 干预后实验班与对照班学业情绪的得分比较(M±SD)

	实验班	对照班	t	P
积极高唤醒学业情绪	3.70±0.36	3.87±0.51	-1.510	0.136
自豪	3.19±0.58	4.55±0.37	-3.262	0.002
高兴	3.86±0.43	3.55±0.86	1.772	0.081
希望	4.05±0.80	3.57±0.96	2.167	0.034
积极低唤醒学业情绪	3.32±0.39	3.05±0.43	2.566	0.013
满足	2.72±0.58	2.59±0.55	0.899	0.372
平静	3.82±0.40	3.02±0.60	1.555	0.125
放松	3.52±0.89	3.06±0.58	2.409	0.019
消极高唤醒学业情绪	2.88±0.47	3.28±0.39	-3.712	0.000
焦虑	2.98±0.68	3.38±0.49	-2.618	0.011
羞愧	2.61±0.67	2.87±0.67	-1.515	0.135
恼火	2.99±0.80	3.56±0.60	-3.171	0.002
消极低唤醒学业情绪	2.82±0.76	3.11±0.34	-1.957	0.055
厌倦	2.13±0.71	3.12±0.63	-5.827	0.000
无助	2.20±0.94	2.97±0.68	-4.713	0.000
沮丧	3.27±0.70	3.33±0.62	-0.384	0.702
心烦	2.36±0.64	2.98±0.66	-3.718	0.000

2.3 干预后实验班与对照班学业情绪的比较

表2显示,干预后实验班的消极高唤醒、消极低唤醒学业情绪分问卷的得分均显著低于对照班的得分。实验班积极高唤醒学业情绪中的自豪情绪比对照班显著降低,积极低唤醒学业情绪中放松情绪显著提高,消极高唤醒学业情绪中焦虑和恼火两种情绪、消极低唤醒学业情绪中厌倦、无助和心烦三种情绪,实验班比对照班的得分均有显著的降低。

表3 实验班和对照班在干预前后学业情绪得分比较(M±SD)

	实验班 后测-前测	对照班 后测-前测	t	P
积极高唤醒	-0.25±0.63	0.17±0.73	-2.470	0.016
自豪	-0.45±0.45	1.58±2.37	-4.680	0.000
高兴	0.23±0.72	-0.11±1.30	1.287	0.203
希望	0.05±1.17	-0.07±1.54	0.348	0.729
积极低唤醒	0.03±0.56	-0.35±0.82	2.128	0.037
满足	0.05±1.05	-0.12±0.94	0.689	0.493
平静	0.45±0.50	0.85±0.94	-0.213	0.832
放松	0.75±1.03	0.31±1.02	1.705	0.093
消极高唤醒	-0.31±0.81	0.31±0.72	-3.150	0.003
焦虑	-0.45±1.09	0.26±0.97	-2.128	0.009
羞愧	-0.15±1.19	0.12±0.86	-1.029	0.308
恼火	-0.35±1.07	0.57±0.85	-3.785	0.000
消极低唤醒	-0.39±0.95	0.11±0.79	-2.271	0.027
厌倦	-0.23±1.34	0.70±1.01	-3.071	0.003
无助	-0.21±1.09	0.49±1.31	-2.274	0.027
沮丧	-0.22±1.20	0.24±0.99	-1.637	0.107
心烦	-0.10±1.18	0.27±0.99	-1.313	0.194

2.4 实验班和对照班在干预前后学业情绪问卷得分的差值比较

表3显示,对比实验班和对照班在干预后与干预前的学业情绪问卷4个分问卷的得分,实验班在积极高唤醒、消极高唤醒和消极低唤醒的学业情绪问卷得分均比对照班有了显著的降低,而积极低唤醒学业情绪问卷得分比对照班有显著的提高。就学业情绪问卷各个维度得分可以看出:实验班积极高唤醒中的自豪情绪在干预前后差值比对照班有了非常显著的降低,消极高唤醒中焦虑、恼火两种情绪的干预前后差值,实验班均比对照班显著低,实验班消极低唤醒中厌倦和无助两种情绪的前后测差值比对照班显著低。

3 讨 论

由于干预的影响,实验班在干预之后的积极低唤醒学业情绪得分有了一定的提高,其中放松情绪得分有了显著提高。紧张有使注意力集中的作用,但注意力过度集中,反而起到相反的作用。教师在教学过程中,应该引导学生学会放松。而从本研究的结果看来,教师的评价是引导学生放松的有效手段。有研究认为,当学生在体验愉快、轻松等积极低唤醒情绪状态的同时,会促进学生注意力的集中、记忆力的增强、判断和推理能力的提高^[10,11],即积极低唤醒学业情绪对学生的认知活动起的促进作用最大;不论是积极的还是消极的高唤醒情绪状态,对学生的认知活动都有一定的阻碍作用。当学生处在积极低唤醒的情绪中时,神经会有一定的兴奋,但是没有达到兴奋的极致,也就是说神经的一定兴奋有

助于学生集中注意力去面对当前面临的各种各样的问题,有利于判断、推理、解决问题,并且学习过后也会有较好的记忆能力。

本研究发现,在消极学业情绪中,焦虑、恼火、无助、厌烦这些学业情绪均有显著降低。评价干预中,学生们积极的自我评价和相互评价使他们增加了学习的自信,缓解了考试中的焦虑情绪,客观地看待自己及自己的学习和学习效果,使焦虑及相关负性情绪减少。已有研究表明^[12],学生在体验积极情绪的同时还能够保持更长时间的阅读兴趣;良好的学业情绪在增强学生学业动机和努力程度的同时,还能促进他们使用一些更灵活、更富创造性的学习策略,有利于学生的自我调节学习。一些消极情绪(恐惧、愤怒等)则会降低学生的学业动机和努力程度,使学生由主动学习变为被动学习,更多地使用一些刻板的学习策略,激发学生依靠外部来调节学习^[13]。

本研究发现,积极高唤醒学业情绪在干预后的得分比干预前的得分显著降低,其中比较特殊的一个维度是自豪学业情绪。汉语词典中的自豪感意义指“因为自己或者与自己有关的集体或个人具有优良品质或取得伟大成就而感到光荣”^[14]。而在心理学研究领域,自豪感被认为是一种自我意识情绪(self-conscious emotions),即在儿童产生自我意识以后伴随出现的情绪体验,可以分为积极和消极两种自我意识情绪。自豪感是一种很复杂的自我意识情绪,有研究复习了关于自豪感的研究,认为自豪感可以看做两种或两种以上更多的情绪,既包括真实的自豪和自大的自豪感(hubristic pride)^[15]。本研究中自豪感经过干预降低了,但并不能证明是积极的还是消极的自豪感的变化,因此,在后续的研究中,应注意将自豪感的两种结构区分开来深入研究。

通过干预,学生们学会了如何对自己进行科学、正确的评价。生活中,大部分同学很少静下心来反思自己的优缺点,很大一部分同学都反映自己的缺点多于自己的优点,原因就是从小接受的是找缺点教育,父母、长辈都是在批评自己的缺点,而对自己的优点熟视无睹,对自己的努力、进步,总是一带而过,同伴之间也形成了寻找他人缺点和经常进行自我批评的习惯。因此,引导学生对自己进行积极评价是一项重要而又困难的工作。本研究在干预中,先进行同伴评价,引导学生进行他评,即先进行同伴评价,学生们较多较全面地指出他人的优点,并列举出具体事例以证明,这样对被评价者触动很大。在此基础上再进行自我评价,引导学生大声讲出自己的优点。最后在教师评价的时候,积极评价

得到了进一步强化。由此,使评价干预达到了预期的效果,不仅改善了学生的学业情绪,而且使他们的日常生活中的一般情绪也得到了改善。

另外,教师们也了解了更多对学生积极评价的方法,如多给学生一些积极评价,同时评价要辩证、客观,并具有前瞻性。在征得了任课教师的同意后,每位老师都针对班上的每一位同学写一句积极评价的话。有位学生说,由于数学老师在课堂上不苟言笑,自己对数学也渐渐失去了兴趣,但是看到她给自己的评价以后,突然发现老师并不像表面上去那么严厉苛刻,从而又鼓起了自己学习数学的勇气和兴趣。

参 考 文 献

- 1 孟欣荣,左建纲.恰当评价促进发展——对教师评价学生的一点看法.教育研究,2006,9:96-97
- 2 孙明霞,岳丹丹.在教学过程中引入同伴评价.教学与管理,2012,9:27-28
- 3 Pekrun R, Elliot AJ, Maier MA. Achievement goals and discrete emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 2006, 98(3): 583-597
- 4 Frenzel AC, Thrash TM, Pekrun R, Goetz T. A cross-cultural comparison of German and Chinese emotions in the achievement context. Journal of Cross-cultural Psychology, 2007, 38(3): 302-309
- 5 皮连生.教育心理学(第三版).上海:上海教育出版社,2004
- 6 陈家麟.学校心理健康教育:原理、操作与实务.教育科学出版社,2010
- 7 董妍,俞国良.青少年学业情绪问卷的编制及应用.心理学报,2007,39(5):852-860
- 8 马惠霞.大学生学业情绪研究.北京师范大学出版社,2011
- 9 樊富珉.团体心理咨询.高等教育出版社,2005
- 10 俞国良,董妍.学业情绪研究及其对学生发展的意义.教育研究,2005,5:39-43
- 11 董妍,俞国良.青少年学业情绪对学业成就的影响.心理科学,2010,33(4):934-937
- 12 Ainley M, Corrigan M, Richardson N. Students, tasks, and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. Learning and Instruction, 2005, 15: 433-447
- 13 Pekrun R, Gortz T, Titz W. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 2002, 37(2): 91-105
- 14 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编.现代汉语词典(修订本).北京:商务印书馆,1996.1671
- 15 杜建政,夏冰丽.自豪的结构、测量、表达与识别.心理科学进展,2009,17(4):857-862

(收稿日期:2013-09-05)