

不恰當的教師評價制度 對小學教師人格影響之研究

崔允瀾、柯政、夏雪梅

華東師範大學課程與教學研究所

不恰當的教師評價制度是指，以學生考試分數作為評價教學質量的標準，並將結果與教師工資、榮譽掛鉤。本研究指出，小學教師認為此現象對自身多項人格特徵造成負面影響。不同性別、教齡、職稱的教師在人格受影響程度上差異不大，但語文科教師自認為所受影響較多。本文建議改進措施有：一、加大課程改革力度，改變教學質量評價方式；二、提高教師心理調節和適應能力；三、倡導和諧、民主的學校組織文化，提供社會支持，讓教師生活在安全的專業環境。

教師擁有完善、健康的人格結構不僅關係到教師自身的生活質量，而且對學生的人格發展起著重大的促進作用，同時也是社會進步的一個極為重要的指標。當前，社會發展和新課程改革一方面給教師的人格發展提供了多樣的機遇，另一方面也帶來了許多壓力和挑戰，因此，關注課程改革對教師人格的影響，對於完善教師的人格，保障課程改革的順利進行都具有深遠的意義。

問題的提出與依據

教師是專門職業，教師是專業人員，這是本研究立論的基礎。儘管在早期有研究觀點（曾榮光，1984；Etzioni, 1969）認為教師的工作與專業標準的要求還有一段差距，只能是一種「準專業」、「半專業」；但是，隨著國家教育組織和各國政府對教師專業化的重視，教師作為專業人員的觀點已得到普遍性的接受，教師專業性也得到了承認（Hoyle, 1995）。學界亦提出一些從不同角度進行分析的框架，大致可以分成以下三種：技術的觀點，關注教師有效傳遞課程的能力（Carr & Kemmis, 1986）；道德的觀點，強調教師的道德角色（Eraut, 1995）；批判的觀點，將教師看作變革代理人（Helsby, 1995）。

所謂專業自主是指專業人員的知能判斷和行為表現應該主要由專業團體成員自行評估，拒絕過多外人干擾（劉捷，2002）。顯然，從專業自主權來說，教師應該有權對自己的教學活動質量進行專業判斷，並且要求學校和社會尊重這種專業判斷（饒見維，1996；Carr & Kemmis, 1986）。中國大陸新一輪課程改革也秉承了這一理念。新課程認為，課程不再是特定知識的載體，而是師生共同探究新知的過程（余文森，2001），教師不是靜態地去教知識，而是一名探究者、課程開發者，這種要求本質上體現了對教師專業地位和專業知識的尊重和鼓勵。課程改革實驗區近年來大量的實例也證明，把課程權力還給教師，樹立教師的專業地位，是可以有效地增強教師的教學興趣和身心健康，大大改變以往「學生學得苦，教師教得累」的局面。

然而，在現實中，機械的、不恰當的教師評價制度卻阻礙了教師專業自主權的發揮，甚至已成為深化課程改革的「瓶頸」。所謂不恰當的教師評價制度是指，學校和社會總是以學生考試成績的高低和升降作為評判教師工作質量高低的標準，並通過將學生成績與教師工資、獎金、榮譽掛鉤來強化這種帶有霸權性質的評價標準。雖然，教師作為政府事業人員，有責任和義務向公眾、納稅人說明

自己的教學績效，並接受外界監督，而且學生的學業成績也確實是教師教學績效的一個重要方面。但教育的效果具有滯後性、隱蔽性和彌散性，而且學生學業成績會受到諸如學習基礎、家庭環境和學校管理體制等外在因素影響，單純以學生學業成績來衡量教師的工作質量肯定是不公平的，也與尊重教師的專業地位不相吻合。作為專業人員，教師在履行教學職責時質量的高低應該主要由專業團體進行專業判斷。如果教師在教學過程中所作出的判斷和行為已經符合基本的教育教學原理，而且也盡到了教師的責任，那麼他就是合格的教師，而不需為學生的學業成績是否達到外在標準而承擔責任。只有這樣，教師在工作中才會有安全感，才能感到身心愉快，才能不斷地提高自身的教學水平。否則，教師就會產生無助感，影響其健全人格的發展。事實上，國內外的研究也不同程度的證明，當教師要為外在標準負責，而這些標準往往超出教師的職責範圍時，他們會普遍感到受壓抑和緊張，產生職業倦怠，很難形成健康的人格特徵（如：王斌華，1998；王廣中，2002；朱從書、申繼亮、劉加霞，2002；劉啟珍，1998；Mahony & Hextall, 2000）。

那麼，不恰當的教師評價制度是如何影響教師的人格或是影響教師的哪些人格特徵呢？從人格的角度來對此問題進行具體、深入分析的研究還不多。人格是一個複雜多義的概念，不同的人格心理學家在研究人格的時候也都只能選擇人格的某一個層面和角度，人格研究也因此形成了幾個主要範式或範型：精神分析範式、特質論範式、學習論範式和現象學範式（黃希庭，2002）。不同的範式關注不同的問題，都提出了不同的人格結構。但近些年來，特質論範式發展迅猛，尤其是人格「大五」理論在人格研究領域逐漸取得大家的公認（楊波，1998）。所謂人格「大五」理論其實是一個人格的五因素模型（Five Factors Model, FFM），它通過對描述人格的自然語言進行歸類和因素分析，得出構成個體人格的五大維度，而且這些維度得到了跨語言和跨文化的驗證（黃希庭，2003 a）。雖然「大五」理論並不完善，目前仍舊無法解決人格領域中的一些重要問題，但它的出現仍然在當前人格研究中具有里程碑的意義。因為，

「大五」人格結構在人格的描述和差異的解釋取得了突破性的進展，已被廣泛地應用於各領域的人格測評和預測。因此，儘管已有研究（Kremer & Hofman, 1979）構建了單獨的教師人格結構，但為了更加可信、全面地分析教師的人格特徵，本研究仍然採用「大五」人格理論來描述教師的人格特徵。

因此，本研究試圖以「大五」人格理論作為理論基礎，研究不恰當的教師評價制度會對教師哪些人格特徵產生影響，並據此提出相應的解決措施，為更好地促進教師的人格完善和新課程的順利推進，提供一些知識基礎。

研究設計與方法

樣本

本研究受試者為小學語文、數學任課教師。在浙江、江蘇、上海、湖北、山東、遼寧、河南、廣東、福建、四川等地發放問卷600多份，共回收有效問卷509份。

在509名受試者中，男教師59名，女教師450名；任教語文的佔總人數57.8%，數學佔33.4%，其餘45名受試者是同時任教語文、數學兩門學科；有11.8%的受試者教齡在3年以下，3-9年的佔27.3%，10-19年的佔46.8%，20年以上有14.1%；受試者職稱為小中高的有13名，佔2.2%，小高的有49.5%，小教一級的有37.1%，小教二級有5.1%，目前尚未評的佔5.7%；受試者中有11位是學校正副校長，學校中層幹部有38位，其他教師則佔90.4%。

研究材料和工具

由於本文的目的在於研究某種教學評價方式對教師人格的影響，所以問卷首先提供一段關於評價的描述材料，由於考慮到過多資訊可能會對教師造成干擾，描述材料儘量簡明、扼要，並要求受試者回答材料中所描述的現象和做法對其個人人格特徵的影響。材料為

「現在有一種非常普遍的做法：老師教得好不好，自己沒有評價權，學校或社會總是用統考的成績以及用學生成績排名的方法來衡量教師的水平。你認為，這種做法會在多大程度上影響到『我』如下的個性特徵。」

本研究對教師人格特徵描述的工具採用Costa & McCrae發表的NEO人格量表修訂版（NEO PI-R量表）。Costa & McCrae以人格研究領域逐漸成熟的「大五」理論作為量表的理論基礎，並發展出從屬於大五維度的中等水平的人格特質，在每一個人格因素（維度）下都界定出了6個主要特質，共30個中等水平的主要特質。¹根據作者本人報告，量表顯示出顯著的內部一致性、時間穩定性，並且在許多不同的語言和文化中都能夠得到非常接近的驗證（McCrae & Costa, 1997）。人格特質具有等級性，在最高層次的五個因素下面發展數量適中的中等水平的特質，對於人格描述和測量意義十分重大，Costa & McCrae提出的30層面代表了最為詳盡並且經過實證驗證的模型（黃希庭，2003a）。由此，本研究認為以Costa & McCrae提出的30個層面來描述教師的人格特徵是恰當和安全的。

研究程式

首先，考慮到受試者的理解問題，我們參照相近量表中的相關表述，對NEO PI-R量表中有個別不大符合大陸漢語常規表達習慣的用語進行適當的解釋和修改。其次，為了更真實地瞭解教師的人格所受到的影響，本研究設計了一道開放調查題：你能否告訴我們這種評價做法影響「我」的個性特徵的一個真實事件或故事？最後編制了受試者的個人背景資料問卷，包括性別、任教學科、教齡、職稱和任職狀況。

本研究雖然運用了人格量表，但目的並不在測量教師的一般人格特徵，而是調查教師對教學質量專業評價權缺失這種外在事件對其人格特徵的影響。為了避免受試者的混淆，研究者在問卷設計和施測過程中都給予了特別的說明。

在測試過程中採用國際通行的5點態度記分法，要求受試者以

1-5來回答材料上所提供的評價做法對自己各項人格特徵的影響，1表示根本沒什麼影響，2表示幾乎沒什麼影響，3表示說不清楚，4表示有些影響，5表示影響很大。

除開放題目外，所有資料均錄入SPSS10.0統計軟體進行管理和分析。

研究結果與分析

受影響程度最大的人格特質

由於本研究採用5點態度記分法，根據通行做法，中間點3分可以作為態度的臨界點。如果在某一專案或維度上的總平均分在3分以下，一般可以認為，在相應專案或維度上受試者自身所感受到的影響是不大的。而如果平均分超出3分，則說明至少受試者自認為這種評價方式確實對其某個相應人格特徵產生了明顯的影響。人格領域的研究特別依賴自陳資料，不過，在如何看待自陳資料的價值問題上存在爭論。Kagan(1988)就指出在很多情況下，受試者自我描述的事實很多時是不真實的，沒有臨床或者生理指標依據。但即便如此，社會認知學家和特質理論家都認為它們很有價值。他們認為，即使在有些情況下，自陳的資料確實是不「準確」的自我描述，但是它們卻具有有價值的預測力（黃希庭，2003e）。這也是本研究的一個基本假設。

根據調查結果中各項人格特徵的得分與3進行比較，得出平均值高出3分的11個專案。

教師自陳以上11項受影響程度最高的人格特質，其實大多數是

表一 平均分高於3分的人格特質

	自信 心	精力 充沛	冒險 精神	上進 心	易焦 慮	易被 激怒	壓抑	易衝 動	脆弱	不斷 有新 想法	不拘 泥於 傳統
<i>M</i>	3.41	3.40	3.44	3.17	3.93	3.56	3.62	3.52	3.19	3.16	3.20
<i>SD</i>	1.32	1.35	1.37	1.44	1.24	1.37	1.36	1.36	1.37	1.39	1.43

比較容易理解的，較符合人們的心理預期，而且許多相關研究都表明這種單一、機械的以考試成績決定教學水平的評價方式會使教師更加容易焦慮、脾氣更加暴躁、會不斷消磨教師的自信心、讓教師更加感到自己處於一種無助和不確定的地位、更加不敢試驗自己的想法和所學的新知識等等。但對於其中有些專案，人們可能並不是能很容易地理解，如精力充沛和上進心。

教師為什麼認為這種評價方式造成的第七大影響是精力充沛呢，而且還相當一致（表示離散程度的 SD 相比其他項是較低的）？根據教師在開放題目上提供的各種真實故事，我們瞭解到許多教師都認為，這種評價方式讓更多的學生、教師都捲入無意義的，甚至是摧殘性的題海練習之中，極大的消耗教師的身心能量，讓教師感到極度的疲倦。其中就有一位老師專門針對精力充沛的問題說道：

我的壓力很大，我也感到不公平，但是我沒有辦法，我只能拼命地給孩子複習、補課，這些都是我所不願意的，看到孩子那張張痛苦的臉，我也很痛苦，可是我還是得拼命的加班，這麼辛苦的幹這些心裏並不是很願意幹的事情，我感到身心疲憊，到後來甚至麻木了，一點精神都沒有了，談何精力充沛？

這種評價方式對教師的上進心造成較大的負面影響，確實是意想不到的調查結果。但根據教師在開放題中的陳述，本研究認為可能存在著這樣一種情況：即教師覺得「這種評價方式只考察一些死的東西，忽略了一些有價值的資訊」，「為了應付這種考試，我只能放棄各種教學探索和實驗，搞題海戰術，炒冷飯」，「以前學到的知識其實是沒有什麼用的，讓我覺得誰抓學生抓的狠，誰就能勝利」，再加上教師的時間壓力，許多教師就會自然而然地放棄去學習、鑽研，逐漸喪失了上進心。當然，由於缺乏相關的證據和進一步的研究，這只是本研究提出的一種可能性。事實上，這種不確定也反映在資料當中：雖然，上進心這專案的得分超出了3分，但相對其他專案，這得分並不高，而且離散程度在11項中卻是最高的，也就是說，它相當地不穩定，兩級分化比較突出，不同教師對這個問題的反映的差異程度比其他專案都要高。

五大人格因素的受影響程度

根據Costa & McCrae的理論構造，每6項剛好構成一個維度，每一個維度也剛好代表「大五」中的一個人格因素。以上總分超過3分的11項特質有3項是屬於外傾性的人格因素，1項屬於責任性因素，神經質因素佔了5項，開放性因素有2項。

但從每個因素緯度上的平均得分來看，情況又會是如何呢？

表二 評價方式對五大人格因素的影響

	外傾性	宜人性	責任性	神經質	開放性
<i>M</i>	2.98	2.35	2.90	3.42	2.97
<i>SD</i>	0.98	1.05	1.10	1.06	1.08

從上表資料可以看出，結果與上部分對單項得分的分析結果非常吻合。當前的教師評價制度對教師人格結構中的神經質因素影響最深，宜人性因素受影響的程度最輕。

按照「大五」人格模型的理論假設，神經質因素反映的是一個人人在何種程度上把世界知覺為有威脅的、不能預知的、使人痛苦的個體差異（黃希庭，2003d）。也就是說，在這一因素上得分高者會時常以種種情緒化的方式來對付他們認為的這個充滿危險的世界，很容易帶來一大堆問題，如憂鬱封閉、自我折磨及各種過激反應。可見，人格的神經質因素其實也就是心理健康研究領域關注的主要領域。這與當前社會對教師的心理健康問題的關注是一致的。而表二資料也正表明教師群體出現的各種心理健康問題並不能僅僅歸結於教師個人的原因，它與學校、社會的一些不恰當做法直接相關，過於機械和非人本的評價方式就是其中之一。

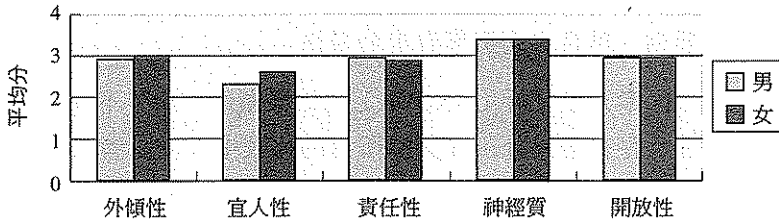
不同教師之間的比較

1. 性別與人格影響的關係

在有關教師的若干研究中，對性別差異的結論存在著極大的不一致。一般人都以為，性別對教師來說會是一個非常重要的變數，幾乎所有的研究都會把性別作為一個研究變數，但是大部分的研究

結果又證明，性別對教師的許多方面其實都沒有產生顯著的影響。²就本研究的結果來說，不同性別教師在人格五大維度上得分沒有顯著的差異，在神經質和開放性兩個維度上甚至是完全相同的。

圖一 男女教師在大五人格因素上的平均分比較



2. 任教學科與人格影響的關係

由於在小學階段，許多學校當前還沒有開設英語課程，學生學習科目也相對少些，外部統考主要集中在語文和數學兩門科目上。所以，本研究的受試者就主要選擇任教語文、數學兩門科目的教師，而且我們也關注到了一個教師同時任教兩門學科的現象。

研究結果顯示，任教不同學科的教師對評價方式的感受是存在著差異的。見表三。

表三 不同任教學科教師的平均數比較

	外傾性	宜人性	責任性	神經質	開放性
語文(M+SD)	3.11±0.93 ^{ab}	2.48±1.06 ^{ab}	2.97±1.06 ^b	3.55±1.01 ^{ab}	3.06±1.06 ^b
數學(M+SD)	2.85±1.00	2.20±1.02	2.87±1.13 ^c	3.26±1.04	2.91±1.07
兩者(M+SD)	2.68±1.01	2.11±0.98	2.50±1.16	3.17±1.29	2.57±1.21

註：a 表示與數學的平均數有顯著差異，b 表示與兩者的平均數有顯著差異，c 表示(數學)與兩者的平均數有顯著差異。

任教語文科目的教師在所有因素上的得分都高於數學和同時任教兩科者，而且除在責任和開放兩因素上跟數學沒有達到顯著水平之外，其他都達到了顯著水平。另外，雖然在總體上，教師在外傾性因素上的得分沒有達到3分，但是，語文教師的得分卻超出了3分，

且教師之間的反應一致程度相當高 ($SD=0.93$)。這跟國外有些研究結果可互為佐證。英語國家有一項關於教師專業發展的研究認為，對於一些去專業化 (deprofessionalize) 行動，比如國家加強課程內容、課程評價的控制和監督，英語教師表現了更大的不滿，認為這種行為對自己的專業干涉十分過分，而數學教師的反應則相對要緩和的多 (Mcculloch, Helsby, & Knight, 2000)。

3. 教齡、職稱、職位與受影響程度的關係

通過單因素方差分析 (ANOVA) 的結果顯示，除了不同職位教師在外傾性上存在差異外，在其餘所有的比較中，受試者效應都不顯著，即不同教齡和職稱的教師在人格五因素的自陳影響程度上都沒有差異。

通過LSD統計方法對職位與外傾性因素的關係進行進一步檢驗，結果顯示，一般教師認為這種評價做法對自己外傾性人格因素的影響要比學校正副校長更大。對此，可能有些人會認為，這是由於校長總是比教師處於更加有利的地位；教師是被評價的，而校長是評價別人的。這可能是事實，但作為本問題的原因是不充分的。因為它無法回答為什麼校長與一般教師在其他因素緯度上沒有差異呢？

我們認為，這可能跟外傾性人格因素本身有關，即相對於其他因素，外傾性因素可能跟職位本身存在著更為強烈的相關。外傾性因素涉及的是個體試圖控制環境的意願。外傾性強的人傾向於活躍的生活、自信程度高、精力充沛，也樂意尋求同他人交往，相反，在這個維度上得分低的人往往是內向的，疏於社交的。所以，按常理來推斷，校長們在外傾程度上本來就應該與一般教師存在顯著性的差異。再加上人格特徵與外在環境刺激本來就可能存在著交互作用，外傾程度相對低的一般教師對同樣的外在刺激感受到相對更高的壓力和緊張也就不奇怪了。

當然，由於受試者為校長的樣本偏少，以上結果是否能在更大範圍內得到重複，需要進一步的研究證實。

討論與建議

由結果分析可知，不恰當的教師評價制度確實會對教師諸多人格因素造成明顯的負面影響，而關於教師教學質量的研究結果表明教師的教學質量更多地依賴於教師的人格、態度和價值觀（Terhart, 1998）。如此惡性循環，不僅教師的身心備受折磨，也使學生深受其害，教育失去了「育人」的意義。有鑒於此，在借鑒其他研究成果的基礎上，本文認為對這個問題可以有如下改進建議。

加大課程改革力度，改變教學質量評價方式以弱化刺激源

社會、家長對考試的過分關注使學校必須對教師施加壓力，學校也因此試圖採用按績排名、按績取酬的方式調動教師的積極性。事實證明，這已成為教師人格受到影響的重要刺激源。當前，社會、家長對學生成績的關注並不是學校或教師所能控制的，作為一種客觀現象，它必然會在一定程度上長期存在。

但是，我們也應該看到課程改革給刺激源的弱化提供了良好的契機。因為，一方面基礎教育課程改革關注學生的全面發展而不是以單一的學生成績為依歸，提出「評價不僅要關注學生的學業成績，而且要發現和發展學生多方面的潛能」(教育部，2001)。另一方面，課程改革對教師評價也提出了新的理念——「建立促進教師不斷提高的評價體系。強調教師對自己教學行為的分析和反思，建立以教師自評為主，校長、教師、學生、家長共同參與的評價制度」(教育部，2001)。可見，課程改革的理念正好是對當前做法的糾正。

事實上，課程改革在改變單一的評價教師的方式上已經有所見效，教師的壓力也因此減輕了，這在許多教師在開放題上的反饋意見中可以得到證實和體現。如有一教師說：「我們學校已經進入課改實驗，再加上我現在不是任教高年級學生，這個問題我不大感覺到。」由此可見，地方和學校如果能借助課程改革的東風，向家長和社會積極傳播新課程的理念，將家長、社會對分數的重視轉向關注學生的全面發展，教師的重壓將會大為減輕。

但是，我們也認識到，評價是一個非常複雜的課題，期待「課改之風」能馬上「摧枯拉朽」也是不現實的。因此，我們需要提高地方的課程執行能力，有力監督學校的課程開發、實施（包括教學）、評價和考試等情況，完善學校工作質量評估標準，堅決廢止僅以升學率評價學校業績的作法。與此同時，在校內建立以教師自評為主的教師評價體系，賦予教師團體的評價權力，這些措施都是落實課程改革、弱化教師的考試壓力的極為必要的條件。

提高教師的自我調節和適應能力

我們知道，人格特徵與外在刺激是存在著交互作用的。外在刺激是可以影響人格特徵，但是不同人格特徵對外在刺激的知覺是不同的。這就是為什麼兩個外部條件如學校、年齡、任教學科等極為相似的教師，對同一道題目會有很大差異的原因。在某種程度上說，外在刺激源的改變與否往往是個體很難控制的，在此情況下，提高自我調節和適應能力就是保證教師人格健康的重要方式。教師的自我調節能力可以通過增強教師的自我效能感、形成心理保健意識、掌握必備的心理調節技巧、適宜的身體鍛煉等而獲得提高。

心理學研究表明，自我效能感高的人在面對挑戰性的環境時能夠調控自己，加倍努力以找出應付挑戰的更好辦法（黃希庭，2003b）。所以提高教師的自我效能感，能減輕不恰當的教師評價制度對教師人格所帶來的負面影響。教師是否將自己看作是專業人員，即他們對自己的知覺，在很大程度上決定他們的自我效能感。因此，增強教師的專業基礎、提高他們在課堂和課外的成功機會，可以使教師用專業知識和視角來看待並處理所遇到的問題。特別需要指出的是，在對未來的教師進行培訓時，應重視培養他們對教師職業特性的認識，使他們對未來可能面臨的各種挑戰有充分的心理準備。而教師自己也應該通過多種途徑促進自己的專業發展。例如，經常記錄教學經驗心得，虛心向優秀教師求教，結合自己的專業參加教研科研活動，多觀摩各類示範課，博覽群書擴大知識面，進行自學訓練等等。

教師要有一定的心理保健意識和心理調節技巧。教師要懂得在困境中，只有自己才能夠救自己，一切外部的幫助都是間接的，都要通過自己的認知和調整的內化作用。要懂得善待自己，學會正確認識和評價自己，學會避免某些自挫性的認識，既不因他人的評價而影響自己的情緒，也沒有必要為取悅他人而違心行事。教師要發展一定的心理調節技巧，當遇到心理困擾和挫折時，能夠有正確的認識和態度，善於通過宣洩、激勵、補償、轉移、昇華、暗示等方式，疏導自己的不良情緒。教師要學會理性的分析問題所在，採取適當的措施，有意識地觀察自己的工作環境，反省自己的失誤，及時處理問題，必要時尋求他人的幫助。

Travers & Cary (1996) 把鍛煉稱為是教師的一種「保護機制」。他們認為鍛煉可消除壓力反應中產生的荷爾蒙、葡萄糖等物質，促進教師的生理健康。同時，鍛煉又是一種精神娛樂法，它可分散教師的注意力，從而讓教師從情感或身體緊張中放鬆下來，有利於教師的心理健康。因此，適當的身體鍛煉對教師的人格發展是大有裨益的。

為教師提供可資利用的社會支持

任何個體在感受到壓力的時候，都會不同程度地尋求各種社會支持，個體應付壓力的能力總是與其可利用的支援資源成正比的。同樣，教師在感受到這種評價方式給自己造成壓力的時候，他們總是期望學校能給予他們支持。

Glattom (1990) 認為學校組織文化是由正式與非正式的組織文化組成。正式的組織文化表現為可見的學校領導的行為方式與組織的規範與制度等，而非正式的文化主要是在意識層面下的，表現為同伴教師之間的專業支持。如果從這兩個方面來考慮，則校內對教師的支持可以從學校的管理和教師同伴之間的支持入手。

學校管理的科層制傾向歷來為人所詬病，而學校內部科層化和專業化之間的衝突也是造成機械的教師評價制度的重要原因。因此，要減少學校管理的行政化色彩，校長和管理層應該更多地關注教學、

課程，改變原來的「行政為主，教學為輔」的狀況，充分信任教師的能力，讓教師參與教學領導和課程領導，賦予教師應有的專業自主權，這是對教師的社會支持的一個重要方面。

積極、和諧的公共支持氛圍對於解除教師壓力很重要。目前學校的評價方式並不是促進學校內「同僚文化」的建立，反而破壞了教師之間合作的可能。教師寫道「由於同年級有競爭，有時會將找到的習題放在自己班做，而不是資源分享。」「因為有一次我考得很好，而另一個和我同年級的老師考得很差，因此，半個學期他不願和我講話。」在這種氛圍中，教師在遇到困境時如何能得到社會支持呢？尤其對那些本來的人格特質就偏於敵對性或神經質的教師，對此更是雪上加霜。可見，對減輕教師人格緊張來說，營造一種和諧的氛圍至為重要。

另外，學校也可依法建立教師心理檔案，對新任教師實行人格測量，瞭解不同教師的人格類型，對在敵對性、神經質或封閉性方面得分較高的教師，特別提供幫助和支持。

註釋

1. 詳細專案請見附錄問卷。1-6項為外傾性因素，7-12項為宜人性因素，13-18項為責任性因素，19-24項為神經質因素，25-30項為經驗開放性因素。
2. 只要翻閱心理學有關教師的研究論文報告就可以發現，無論是涉及教師的哪些方面，在有關教師性別變數效應上，幾乎都可以找出結論相對立的研究報告。

參考文獻

- 王廣中(2002)。〈關於我國中小學教師職業壓力的研究〉。《教育探索》，第12期，頁92-93。
- 王斌華(1998)。《發展性教師評價制度》。上海：華東師範大學出版社。

- 朱從書、申繼亮、劉加霞(2002)。〈中小學教師職業壓力源研究〉。《現代中小學教育》，第3期，頁50-54。
- 余文森(2001)。〈新課程需要什麼樣的教學觀念？〉。載鍾啟泉、崔允潔、張華(主編)，《為了中華民族的復興，為了每位學生的發展》(頁270-279)。上海：華東師範大學出版社。
- 黃希庭(2002)。《人格心理學》。杭州：浙江教育出版社。
- 黃希庭(主譯)，O. P. John & S. Srivastava著(2003a)。〈大五特質分類：歷史、測量和理論透視〉。載L. A. Pervin & O. P. John(主編)，《人格手冊：理論與研究》(頁135-184)。上海：華東師範大學出版社。
- 黃希庭(主譯)，A. Bandura 著(2003b)。〈人格的社會認知理論〉。載L. A. Pervin & O. P. John(主編)，《人格手冊：理論與研究》(頁206-261)。上海：華東師範大學出版社。
- 黃希庭(主譯)，A. Caspi & B. W. Roberts著(2003c)。〈跨人生歷程的人格連續性與變化〉。載L. A. Pervin & O. P. John(主編)，《人格手冊：理論與研究》(頁397-433)。上海：華東師範大學出版社。
- 黃希庭(主譯)，Clack, L. A.著(2003d)。〈氣質：特質心理學的一個新範例〉。載L. A. Pervin & O. P. John(主編)，《人格手冊：理論與研究》(頁531-566)。上海：華東師範大學出版社。
- 黃希庭(主譯)，L. A. Pervin著(2003e)。〈人格理論和研究的恒定性與變化〉。載L. A. Pervin & O. P. John(主編)，《人格手冊：理論與研究》(頁917-937)。上海：華東師範大學出版社。
- 教育部(2001)。《基礎教育課程改革綱要》(試行)。北京：人民教育出版社。
- 曾榮光(1984)。〈教學專業與教師專業化：一個社會學的闡釋〉。《教育學報》，第12卷第1期，頁23-41。
- 楊波(1998)。〈大五因素分類的研究現狀〉。《南京師大學報》(社會科學版)，第1期，頁79-83。
- 劉捷(2002)。《專業化：挑戰21世紀的教師》。北京：教育科學出版社。
- 劉啟珍(1998)。〈現階段我國中小學教師的心理壓力分析〉。《湖北大學學報》，第4期，頁101-103。
- 饒見維(1996)。《教師專業發展——理論與實務》。台北：五南圖書。

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 227–252). New York: Teachers College Press.
- Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- Glattorn, A. A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision*. London: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317–332.
- Hoyle, E. (1995). The teaching professional in an uncertain world. In K. C. Wong & K. M. Cheng (Eds.), *Educational leadership and change: An international perspective* (pp. 201–212). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kagan, J. (1988). The meanings of personality predicates. *American Psychologist*, 43, 614–620.
- Kremer, L., & Hofman, J. E. (1979). A three-dimensional typology of teacher personality. *Journal of Educational Research*, 73, 22–25.
- Mahony, P., & Hextall, I. (2000). *Reconstructing teaching*. New York: RoutledgeFalmer.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- Mcculloch, G., Helsby, G., & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism*. London: Continuum.
- Terhart, E. (1998). Formalized codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433–444.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London and New York: Routledge.

附錄：調查問卷

尊敬的教師：

您好！本調查不涉及對學校和教師個人的具體評價，只是為決策提供參考和依據。因此，請您真實地回答下列問題，以便我們的研究結果更加可靠、科學。

教育部華東師範大學基礎教育課程研究中心

2004年3月

一、現在有一種非常普遍的做法：老師教得好不好，自己沒有評價權，學校或社會總是用統考的成績以及用成績排名衡量教師的水平。您認為，這種做法會在多大程度上影響到「我」如下的個性特徵。

（提示：所有的回答都採用5等級制：1代表根本沒什麼影響，2代表幾乎沒什麼影響，3代表說不清楚，4代表有些影響，5代表影響很大。請您選擇恰當的等級填在每道題前面的空格上。）

- | | |
|---------------------|--------------------|
| _____1. 開朗、善交際 | _____16. 責任心 |
| _____2. 自信心 | _____17. 自律、不懶惰 |
| _____3. 精力充沛 | _____18. 沈著、冷靜 |
| _____4. 冒險精神 | _____19. 易焦慮、易緊張 |
| _____5. 為人熱心 | _____20. 易被激怒、易生敵意 |
| _____6. 熱情和開朗 | _____21. 壓抑、憂鬱 |
| _____7. 信任他人 | _____22. 害羞、拘謹 |
| _____8. 為人坦率 | _____23. 易衝動、情緒化 |
| _____9. 樂於助人、不自私 | _____24. 脆弱 |
| _____10. 不固執己見 | _____25. 不斷有新想法 |
| _____11. 謙遜 | _____26. 愛想像 |
| _____12. 同情他人 | _____27. 審美的情趣 |
| _____13. 做事有效率 | _____28. 興趣廣泛 |
| _____14. 制定計劃並按計劃行事 | _____29. 喜歡反省 |
| _____15. 上進心 | _____30. 不拘泥於傳統 |

二、您能否告訴我們這種評價做法影響「我」的個性特徵的一個真實事件或故事？

請您留下我們所需要的以下統計資料：

- 性別： ①男 ②女
- 任教學科：①語文 ②數學 ③兼教語文、數學兩門學科
- 教齡： ①3年以下 ②3~9年 ③10~19年 ④20年以上
- 職稱： ①小中高 ②小高 ③小教一級 ④小教二級
⑤尚未評
- 任職： ①正副校長 ②中層幹部 ③一般教師

A Study on the Effects of Inappropriate Teacher Assessment on Teachers' Personalities in Primary Schools

Yunhuo Cui, Zheng Ke, and Xuemei Xia

Abstract

Although teachers are generally considered as professionals, a teacher assessment system which views students' test scores as the only criterion for reflecting teachers' quality of teaching and linking that to teachers' salary and reputation is inappropriate. More than 600 subjects were interviewed about the effects of this assessment system on their personality traits. The results indicate that: firstly, 11 out of 30 major personality traits have been clearly affected; secondly, neuroticism, one factor of the "Big Five", is affected greatly; thirdly, teachers teaching Chinese report that they are hurt more significantly than teachers in other subjects. Three suggestions for lessening the negative effects are provided.

崔允灝，華東師範大學課程與教學研究所副所長、教授。

柯政、夏雪梅，華東師範大學課程與教學研究所碩士研究生。

聯絡電郵：yhcui@kcx.ecnu.edu.cn