

大学生评教态度的中介效应

——基于昆明市 M 大学的实证研究

唐云¹,冯宁宁²,崔丽娟^{2*}

(1. 昆明学院 学前教育与特殊教育学院,云南 昆明 650214;2. 华东师范大学 心理与认知科学学院,上海 200062)

摘要:以往研究提到了学生的评教态度会对评教结果造成影响,而评教态度又会受到培训、年级等因素的影响,据此提出了评教态度的中介效应模型。以实验对该模型进行了检验,主要结论是:1、评教态度能够显著影响评教结果;2、培训对学生的评教态度及评教结果没有明显作用;3、不同年级的学生在评教态度上及对教师的评价分数上有显著差异,因此年级变量通过评教态度对评教结果产生了效应与直接效应相反的中介效应——遮掩效应。

关键词:学生评教;评教态度;评教方式;评教模型;中介效应

中图分类号:G642.1 **文献标识码:**A **文章编号:**1674-5639(2017)01-0099-06

DOI:10.14091/j.cnki.kmxyxb.2017.01.015

The Mediating Effects of University Students' Attitude towards Students' Evaluation of Teaching

——The Empirical Research on M University in Kunming City

TANG Yun¹, FENG Ningning², CUI Lijuan^{2*}

(1. School of Preschool and Special Education, Kunming University, Kunming, Yunnan China 650214;

2. School of Psychology and Cognitive Science, East China Normal University, Shanghai, China 200062)

Abstract: Research in the past refers that students' attitude towards students' evaluation of teaching have an impact on the evaluation of teaching, and students' attitude is influenced by such factors as training and grade, which make a mediation model. The model has been tested by experiments and the main conclusions include: 1, students' attitude towards evaluation of teaching can significantly affect the results of teaching evaluation; 2, training on students does not produce obviously effect on both students' attitude and the result of students' evaluation of teaching; 3, both attitudes and results are significantly different from different grades, and therefore, the variables of grades produce the mediating effect, also suppressing effects, which is the opposite with the direct effect.

Key words: students' evaluation of teaching; attitude towards evaluation of teaching; methods of evaluation of teaching; model of evaluation of teaching; mediating effect

一、引言

学生对任课教师教学水平(包括教学态度、内容、能力、效果等方面)的评价(简称“学生评教”)是高校教学管理工作中的一个重要环节,也是高校教

学质量评价的重要手段,对促进高校教学改革,提高教学质量具有十分重要的意义。自进入 21 世纪以来,学生评教一直是国内教育管理领域的一个研究热点,以往研究主要分为两类:理论研究和实践研究。理论研究主要关注的是学生评教的权利、独特

收稿日期:2016-09-20

基金项目:昆明学院校级课题“‘学生评教’现状分析及改进研究”(XJW14014)。

作者简介:唐云(1983—),男,云南石林人,讲师,硕士,主要从事社会心理学研究;冯宁宁(1991—),女,江苏南通人,博士在读,主要从事社会心理学研究。

* 通讯作者:崔丽娟(1965—),女,山东淄博人,博士,教授,博士研究生导师,主要从事社会心理学研究。

作用和其价值取向^[1],相关问题学界目前已无太大争议;实践研究主要是关于学生评教可靠性和有效性的研究^[1-2]。具体的研究视角又可大致分为三类,一是对学生评教有效性包括对评教指标体系有效性的实证检验,如马秀麟等^[3]使用大数据挖掘的方法对特定高校积累的大量网络评教数据进行分析,检验了学生评教的有效性,而李晨依、梁静毅等分别对高校学生评教指标体系的信效度进行了研究^[4-5];二是通过主成分分析、聚类分析、层次分析、决策树等统计手段在评教指标及教师相关属性内探寻影响评教结果的主要因素^{[3],[6-10]};三是在一定范围内对教师、学生或相关管理人员展开问卷调查或访谈,了解他们对与学生评教相关问题的主观感受和看法,目的同样是希望从中找到评教有效性的主要影响因素^[11-19]。

这些不同视角的研究为我国高校学生评教的发展完善做出了有益的探索,但受国外重视心理因素、重视科学的研究设计和统计方法^[20]的同类研究的启示,在这一领域还有很多工作可做。其一,以往的研究还没有体现出对心理层面特别是作为评教主体的学生心理层面因素的真正重视。虽然以往研究特别是以问卷和访谈为主要研究手段的研究或多或少都触及到了学生的心理层面,但并没有从中选取一个切入点深入地探讨评教背景下学生某个心理因素的前因、后果变量及其相互作用机制;其二,可以以心理学方法论为指导,进行科学的实验设计和对应的统计分析,使研究结论更具有参考意义。本研究正是基于以上考虑的一个尝试。

二、学生评教的影响因素

(一)评教态度

那么,应该选取学生心理层面的什么因素作为切入点?很多研究都提到了学生评教态度会对评教结果造成影响^{[13],[15],[21]}。在心理学上,态度已经是一个成熟的概念,其三维结构——认知、情感和行为意向也早已获得广泛认同,其对人们行为的影响及其边界条件也已得到深入地探讨。但以往研究学生评教的不同学者对学生评教态度内涵的看法却很不一致。如穆燕等^[21]在其调查问卷中以三道题

目询问了学生的评教态度,内容既涉及学生对自己评教态度的评价(“评教是否认真”),又涉及行为意向(“今后是否有意愿继续参与评教”),但对于涉及评教认知维度的若干问题却又单列,独立于态度范畴之外。王悦和马永红^[13]对评教态度的看法更接近于学生评教时的打分取向——是认真打分,还是出于应付、走过场或是报复老师?据经验常识我们或可假定打分取向受评教态度的影响,但严格来说二者还是有所区别,不宜等同。而他们也同样把本属态度认知维度的问题(对评教目的的认知、对评教作用的认知)从态度范畴内分离出去了。高红和周晴晴^[15]认为评教态度包括学生对评教地位与作用的认识、学生对评教能力的自我认知、学生对现行评教体系的认同程度,这三个方面实际都属于态度的认知维度,而态度的情感及行为意向两个维度没有涉及。各个学者对评教态度的理解差异之大由此可见一斑。概念的混乱模糊造成各个学者的研究成果处于不同的话语体系之下,难以相互比较借鉴,陷入了各说各话的尴尬境地。且上述研究中涉及评教态度的问卷获取的都只是类别或等级数据,除了统计频次及百分比外不便于进行后续的统计分析。

鉴于此,本研究对大学生评教态度的概念界定回归上述经典的三维度结构,即包括大学生对评价教师教学水平这一活动的认知(即对学生评教的目的、意义、组织程序、评价维度与指标的认知)、情感(在认知基础上产生的情感倾向是积极还是消极)、行为意向(在认知与情感基础上产生的以后是否会关注、认真参与评教的意向)。基于这个界定,我们编制了5点计分的《大学生评教态度量表》,测量每个被试评教态度的连续型数值(分数越高代表越积极),以便进行后续的分析。该问卷经过了项目分析、信度检验、结构效度检验及交叉效度检验,各项指标均较佳(量表的克隆巴赫系数为0.87,上述三维度结构的主要拟合指标为SRMR 0.043,TLI 0.97,CFI 0.97,IFI 0.97,CMIN/DF 1.52)。

(二)教师的教学水平

需要明确的是,即便学生的评教态度确实会对评教结果有影响,不管其作用方式如何,决定学生对

任课教师评价分数的最主要因素毫无疑问应还是教师自身的教学水平。脱离了这一前提来探讨学生评教态度的作用无疑是舍本逐末。

(三)评教方式

不少学者建议,要通过宣传培训来培养来端正学生参与评教的态度^{[17],[22],[23]},以期使评教结果更准确客观。培训真的能通过影响学生的评教态度来影响评教结果吗?它是否会对评教结果产生直接影响呢?我们将通过实验对此进行检验,拟设置三个实验组:现场培训组——在集中的场合由学校老师对被试进行评教工作的意义、程序、方法的培训,随后再由被试按学校的指标体系完成对当前学期本班的任课教师的评价,同时完成评教态度的测评;现场非培训组——在集中的场合按学校的指标体系完成对当前学期本班的任课教师的评价和评教态度的测评,老师不进行培训但会在现场约束纪律;非现场评教组——被试不必集中,由班委将评教表和评教态度问卷带回各班安排该组被试自行按要求完成评教和态度测评问卷。这三个实验组代表了组织学生评教的三种方式或三个水平,我们就把这一可能影响评教态度甚至评教结果的因素称之为“评教方式”。

(四)年级

我们感兴趣的另一个可能对学生评教态度有影响的因素是年级,李榕等发现不同年级学生的评教态度存在显著差异^[11]。如果能被证实,就意味着可能存在着一个值得关注的现象——随着入学年限的增加,也可说是随着评教次数的增加,学生的评教态度会以某种方式发生改变,继而可能影响评教结果。

三、研究假设及检验

(一)研究假设

由上所述提出我们的研究假设:1. 教师之间的评教分数有显著差异;2. 评教态度对评教结果有显著影响;3. 评教方式对评教结果有显著影响;4. 不同年级学生对教师的评价有显著差异;5. 作为评教主体(学生)的核心心理因素,评教态度在评教方式、年级两个因素对评教结果的影响中起中介作用。考虑到任课教师来自不同的班级,为了控制评价者(班级)这一因素,假设1将在各班范围内分别进行检验。而假设2至5将会在汇总各班数据的整体水平上进行检验,基于假设2至5的研究模型如图1所示。

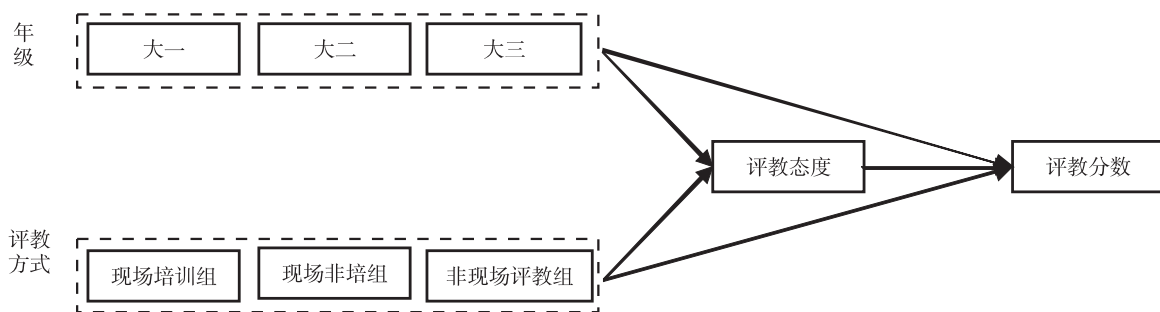


图1 整体水平的研究模型

(二)实验方法

1. 被试

在昆明市 M 大学大一至大三的各年级(大四毕业班的学生在校外实习,不便进行调查)抽取一定量的被试,包括 14 个班级,共有 495 个有效被试。

2. 实施程序

在该校统一安排的学生评教期间,将各年级

被试随机分配到评教方式的三个水平中,如表 1 所示。

表1 实验被试构成表

年级	人数	百分比	分组	人数	百分比
大一	199	40.2%	现场培训组	179	36.2%
大二	209	42.2%	现场非培训组	148	29.9%
大三	87	17.6%	非现场评教组	168	33.9%
合计	495	100.0%	合计	495	100.0%

这 495 名被试来自不同的班级,意味着他们的评价对象——任课教师是不同的,所以不能直接将所有被试的数据汇总分析。为此,我们分两个阶段对数据进行处理:第一阶段,在各班范围内,以各班不同任课教师的评教分数为因变量,使用 SPSS21.0 进行“重复测量的方差分析”,检验各班受评教师评教结果间是否有显著差异;第二阶段是基于 495 名被试整体水平的分析,先计算每个被试个体在这次评教中给本班各位教师打出的评教分数的均值,以此为因变量,评教方式、年级为自变量,评教态度为中介变量,采用 Baron 和 Kenny 的逐步法^[24]对图 1 所示的研究模型进行检验。由于评教方式、年级都是类别变量,分析前要将它们转换成虚拟变量。

3. 结果

(1)各班重复测量方差分析的结果,如表 2 所

示。(限于篇幅未呈现全部 14 个班级的分析结果)

表 2 各班重复测量方差分析的结果

序号	班级		平方和	DF	均方	F	η_p^2
1	12B1	教师	139.43	1.69	82.47	7.84 **	0.16
		误差	711.24	67.63	10.52		
2	12B2	教师	154.95	2.00	77.48	10.23 ***	0.19
		误差	651.05	86.00	7.57		
						
14	14Z1	教师	122.07	2.00	61.04	3.91 *	0.10
		误差	1093.26	70.00	15.62		

注: * 表示在 0.05 水平显著; ** 表示在 0.01 水平显著; *** 表示在 0.001 水平显著。

表 2 结果显示,绝大部分班级的任课教师之间的评教结果是有显著差异的。可见,假设 1 可以被接受。

(2)评教态度、评教分数的描述统计及研究模型检验结果,如表 3、表 4 所示。

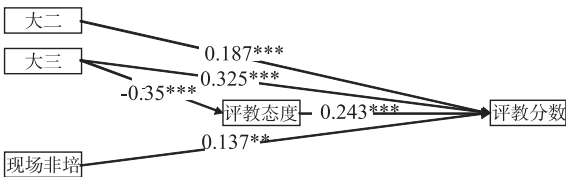
表 3 评教态度描述统计表

年级	现场培训组			现场非培训组			非现场评教组			按年级汇总		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N
大一	46.70	5.94	73	48.74	5.84	61	48.38	6.20	65	47.87	6.04	199
大二	46.63	5.43	74	47.20	6.60	58	47.53	6.77	77	47.12	6.26	209
大三	42.63	4.94	32	42.34	5.60	29	40.66	7.15	26	41.94	5.88	87
按评教方式汇总	45.95	5.75	179	46.88	6.51	148	46.79	7.09	168	46.51	6.46	495

表 4 评教分数描述统计表

年级	现场培训组			现场非培训组			非现场评教组			按年级汇总		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S	N
大一	87.53	8.58	73	91.24	8.10	61	89.26	10.54	65	89.23	9.21	199
大二	91.31	5.87	74	92.92	6.25	58	91.35	6.05	77	91.77	6.06	209
大三	93.41	3.47	32	95.13	3.56	29	93.27	3.74	26	93.94	3.64	87
按评教方式汇总	90.14	7.16	179	92.66	6.81	148	90.84	7.96	168	91.13	7.40	495

年级变量虚拟化后,以大一年级作为基准,将大二、大三两个年级纳入模型,同理,评教方式以非现场评教组作为基准,将现场培训、现场非培训两个组纳入模型,检验结果如图 2 所示,评教态度对评教分数有显著的影响,可见,假设 2 可以被接受;结合表 3、表 4 可知,评教方式中现场非培训组对评教分数的路径系数在 0.01 水平显著,且对任课教师的评教分数要比非现场评教组高,但是现场培训组的评教分数却与



注: * 表示在 0.05 水平显著; ** 表示在 0.01 水平显著; *** 表示在 0.001 水平显著。

图2 研究模型检验结果

非现场评教组却无显著差异,表明如果接受假设3很可能犯第一类错误,原因我们将在下一节讨论;还可见,大二年级对其任课教师的评价分数比大一年级要高,大三年级又比大二年级要高,假设4可以被接受;并且大三年级在评教态度上相比大一、大二更加消极,这就构成了通过评教态度对评教分数产生作用的中介效应,假设5可以部分被接受。需要注意的是大三到评教态度的路径系数效价为负,部分抵消了其对评教分数的直接效应,有学者把这种效价与直接效应相反的中介效应称为“遮掩效应”^[24]。

4. 讨论

(1)评教方式三个实验组之间的评教态度无显著差异,表明与两个对照组“现场非培训组”和“非现场评教组”相比,“现场培训组”在评教前进行的培训对学生的评教态度没有产生明显的作用。一个重要的原因可能是,一次简短的培训难以改变学生本来持有的评教态度,对态度渐趋稳定的二、三年级而言固然如此——甚至可以推测学生本身的评教态度如果较为消极的话也可能会抑制培训的效果;而对一年级来说,培训可以帮助加深对评教活动意义和程序上的认知,但不会马上影响他们对这项活动的情绪变得积极或消极。另外,占用近200人的午休时间让他们集中在一个会场,也可能会引起他们不快而影响培训的效果。

(2)现场非培训组与非现场评教组在对教师的评价上有显著差异,这并不会令人惊讶,因为现场培训组与非现场评教组在对教师的评价上差异不显著就与实验前的假设不符了。通过分析各班范围内评价方式对评教结果的作用,发现14个班中评教方式作用显著的仅有两个班,显然现场非培训组的显著作用是一个偶然现象,如果贸然根据统计结果接受假设3理由是不充分的。

(3)大二学生的评教态度分数比大一学生略低,但差异并不显著;但大三学生的评教态度分数却显著地比大一和大二的学生都要低,这表明刚入学的新生对评教的态度最为积极,到了二年级的时候积极性略有降低,到了大三时就明显下降。梳理被试对态度问卷中附加的开放式问题的回答,发现有6.99%的大一学生在回答中表示了类似“希望评教不要走过场,能取得实效,让老师的教学有所改进”的期望,在大二年级中,表达了相同期望的学生比例

为11.56%,在大三年级中,这一比例为23.60%,并且在大二和大三年级中,都有学生直接表达了“评了以后我没有看到很明显的改变”、“评教仅仅是形式而已”的看法。经卡方检验,三个年级的上述比例值差异显著($X^2 = 15.80, DF = 2, P < 0.001$)。进一步分析各年级在态度问卷13个项目上的得分情况,发现大三年级有12个项目的得分都显著低于大一和大二年级。

可以与此相印证的是,前期对该校随机抽取的9个院系负责组织评教工作的教务管理人员的访谈中,有7个院系表示会通过不同的方式向任课教师作评教结果的反馈,这7个院系中又仅有2个院系会有进一步的跟进措施;而在评教结果的使用方面,明确将评教结果与教师年终考核或其他评比挂钩的有2个院系,表示会将结果在相关评比中“作为参考”的也有2个院系,其余5个院系均明确表示评教结果不与任何评比挂钩。综上,可以得出一个较有把握的结论,学生由于对该校向教师进行评教结果反馈、督促改进的情况“无感”,致使他们对评教活动的态度由大一时的积极期望转变成了高年级时的失望不满。

(4)学生的评教态度分数按大一、大二、大三依次降低,但对任课教师的评价却按年级依次增高,这似乎矛盾,因为评教态度对评教分数的影响方向是正向的。但正如上面提到的,相对于大一、大二、大三年级更加消极的评教态度使得他们在给教师打分时产生了负面的影响,即遮掩效应,但即便是这样,大三年级对教师的评价还是高于大一、大二年级,显然存在没有被“遮掩”住的其他因素左右了他们的打分。这个因素可能是随着在校时间的增加而逐渐建立且加深的对老师们的理解 and 爱戴,也就是说,学生们能够把对评教活动的态度与对老师本身的态度做一个相对地区分,而且后者的影响要明显地大于前者。

研究结果显示评教前接受培训与否没有对学生的评教态度造成显著影响,但不能简单地据此认为培训是无用的,而应考虑使培训的组织安排更合理、内容更有针对性,毕竟也有相当一部分学生在问卷的开放式问题中呼吁“应该开展专题讲座,向学生宣传学生评教的目的和作用”。当然最重要的,还是要理顺评教、反馈、改进的关系,让学生看到自己

的参与是有价值的,积极性得到强化,才有可能从根本上培养或改变他们的对评教活动的态度,提高评教效果,进一步促进教学相长。

四、结语

大学生评教结果的有效性受到各方面的影响,如:如果是采用网络评教,数据的收集和录入就更为方便,数据更全面,分析也能更游刃有余;评教态度和评教结果之间是否可能存在另一个中介变量“打分尺度”;评价指标本身的质量不佳或者评教结果的计分方式不合理也会给评教结果带来难以估计的误差。这些在本研究中都没有能够顾及,但可以成为下一步研究的方向。

〔参考文献〕

- [1] 魏宏聚,刘梦.高校“学生评教”研究述评[J]. 国家教育行政学院学报,2013(1):62-66.
- [2] 周杨,李冬梅,牟占军.高校学生评教研究述评[J]. 重庆与世界(学术版),2015(5):49-74.
- [3] 马秀麟,袁克定,刘立超.从大数据挖掘的视角分析学生评教的有效性[J]. 中国电化教育,2014(10):78-84.
- [4] 梁静毅.高校学生评教指标研究[D]. 石家庄:河北师范大学,2014.
- [5] 李晨依.专业学位学生评教指标体系研究[D]. 上海:上海外国语大学,2012.
- [6] 黎荆,黎莉,胡平波.普通高校学生评价教师教学质量影响因素的实证分析[J]. 江西教育科研,2007(7):62-64.
- [7] 冷泳林.ID3算法在学生评教数据分析中的应用研究[J]. 电子设计工程,2013(2):4-9.
- [8] 王悦,冷泳林.基于PCA的评教指标体系构建研究[J]. 自动化技术与应用,2013(2):20-23.
- [9] 李香林.基于因子分析与层次聚类的学生评教数据挖掘[J]. 吕梁学院学报,2014(2):1-4.
- [10] 蒋和平.层次分析法在学生评教中的应用[J]. 黄山学院学报,2014(3):117-119.
- [11] 李榕,姜婷,关素珍.不同专业及年级医学生对评教工作的认识评价[J]. 新疆医科大学学报,2015(3):384-387.
- [12] 徐锋,吴冬,奚昕.滁州学院学生评教指标体系研究[J]. 滁州学院学报,2015(2):100-104.
- [13] 王悦,马永红.从师生视角看高校中的学生评教——以北京航空航天大学为例的实证分析[J]. 现代大学教育,2015(3):98-103.
- [14] 曾琪.高校网上评教的实证分析——基于江南某理工大学的调查[J]. 东华理工大学学报(社会科学版),2015(2):172-176.
- [15] 高红,周晴晴.大学生评教认知态度与评教优化研究——以青岛S大学为例[J]. 青岛职业技术学院学报,2014(5):44-47.
- [16] 梅萍,贾月,索振美.制约高校学生评教有效性的主观心理偏差分析——基于学生主体的视角[J]. 教师教育论坛,2014(10):53-58.
- [17] 邱锴,谭洪论,王宽正.体育教学网络评教的调查研究[J]. 南京邮电大学学报(社会科学版),2010(3):121-124.
- [18] 田成勇,殷瑞.咸宁学院学生评教态度的研究[J]. 咸宁学院学报,2010,30(10):111-114.
- [19] 李萍.高校中“学评教”主体对评教的认知与态度[J]. 浙江树人大学学报(人文社会科学版),2008(3):110-112.
- [20] 蔡经汉.国外高校学生评教研究进展[J]. 黎明职业大学学报,2013(2):31-35.
- [21] 穆燕.大学生认知态度对评教结果影响的调查研究[J]. 中医教育,2015(2):78-81.
- [22] 杜亚芳,乔志杰.学生因素对高校“生评教”客观性的影响及改进措施——基于某地方普通高校的调查[J]. 延安职业技术学院学报,2010(3):20-22.
- [23] 韩以轩.学生评教态度分析及激发学生主动评教的措施研究[J]. 成都中医药大学学报(教育科学版),2012(4):10-11.
- [24] 温忠麟,叶宝娟.中介效应分析:方法和模型发展[J]. 心理科学进展,2014,22(5):731-745.