发展性评价视域下师范院校心理育人体系的构建逻辑与实施路径

李水清
（岭南师范学院）
DOI：10.65285/JYLLYJ.V2I7.013

摘　要：师范院校心理育人评价受到“问题导向”的影响，注重可量化的结果，在入学普查、毕业筛查等单一环节进行评价，而在课堂、实习等实际情境下的发展情况无法被纳入评价范围，技术应用也缺乏道德规范。基于对现有问题的反思，在借鉴建构主义、积极心理学、生态系统理论以及自我决定理论的基础上探讨发展性评价对于师范院校心理育人的意义。以积极心理品质为中心，兼顾预防、发展和干预，在时间上贯穿“校—院—班—寝”，在空间上结合课程、实践活动以及家庭、中小学等各方力量，注重全面性、灵活性以及反馈性。具体而言，包括建立具有道德约束力的智能化评价体系，在课程与实践中融入评价意识，形成高校与中小学合作以及“评价—改进”的良性循环机制。
关键词：师范院校；心理育人；发展性评价；积极心理品质

Construction Logic and Implementation Pathways of the Psychological Education System in Normal Universities from the Perspective of Developmental Evaluation

Shuiqing Li
Lingnan Normal University

Abstract: The evaluation of psychological education in normal universities is dominated by a problem-oriented approach, which focuses on quantifiable results and only carries out assessments at separate stages such as freshman surveys and graduation screenings. Developmental changes in real scenarios including classrooms and internships are excluded from evaluation coverage, and ethical norms are absent in the application of relevant technologies. Reflecting on these deficiencies and drawing on constructivism, positive psychology, ecological systems theory and self-determination theory, this paper discusses the value of developmental evaluation for psychological education in normal universities. Centered on positive psychological qualities and balancing prevention, development and intervention, the system runs through university, faculty, class and dormitory at the temporal level, and integrates curricula, practical activities as well as resources from families, primary and secondary schools at the spatial level, highlighting comprehensiveness, flexibility and feedback. Specifically, it proposes building an intelligent evaluation system bound by ethical rules, embedding evaluation awareness into curricula and practice, and fostering a virtuous cycle of university-basic school collaboration and evaluation-improvement.
Keywords: normal universities; psychological education; developmental evaluation; positive psychological qualities

前言：

青少年心理健康关乎国家未来，并非一所学校或一个年级所能解决。有关全国青少年心理健康状况调查显示，我国青少年抑郁风险检出率仍然较高且有低龄化倾向[1]，同时学业、人际关系、家庭等压力相互影响。以往那种以治疗为主而忽视预防、以个人为中心而缺乏整体协作、以灌输为主而缺少体验参与的方式已不能适应当前形势需要，在此背景下，师范院校肩负着培养未来教师以及促进学生自身健康成长的责任。

师范生是未来的人民教师，其心理资本、情绪调节能力及积极心理品质等，不仅关系到他们自身的职业幸福感、队伍稳定性以及职业倦怠问题，而且还会影响到他们的学生[4]。因此，师范院校应建立一体化的心理育人机制，“职前培养—职后追踪—社会服务”，把预防筛查、发展赋能以及危机干预纳入其中，培养既有学科教学能力又能育心育德的全人教师，所以本文从发展性评价出发，对师范院校心理育人体系进行重新思考并提出建议。

目前对于发展性评价、形成性评价以及增值评价的研究还在继续。不同于注重区分优劣的诊断性评价、终结性评价，发展性评价更加重视过程，突出学生的主体地位，在多个方面、多种情境下收集多种信息，使评价结果成为促进学生不断发展的动力[5]。而心理育人旨在提高学生的心理健康程度及积极心理品质，通过课堂教学、活动体验、心理辅导、家校合作等方式，将危机干预与正向赋能结合

起来，实现育心与育德相统一。积极心理品质是指一个人在认知、情感、人际关系、价值观等方面所具有的良好特征，如坚韧性、同理心、自信心、成长型思维、职业使命感等[6]。对于师范生来说，这些都是他们保持良好心理状态的前提条件，同时也是他们建立职业认同感、管理课堂情绪、与学生交流以及处理压力的重要职业能力。

一、传统心理育人评价体系的现实困境

要建立新的体系，就必须认识到旧体系存在的结构性问题，目前一些师范院校的心理育人评价仍然受到“问题导向”的影响，在目标以及过程上都存在一定的问题。

（一）评价目标的碎片化倾向

1.“指标崇拜”导致育人目标结构性偏移

在管理主义的影响下，评价更倾向于选择可以量化的、容易获取的“硬指标”。很多学校的年终考核中，心理普查覆盖率、咨询人数、危机干预成功率所占比例较大；而心理韧性、职业认同感、积极情绪体验等发展性的内容由于难以准确衡量，则处于次要地位。因此，工作就变成了“救火队员”，把有限的精力投入到那些已经出现问题或者存在较大风险的学生身上，而大多数身心健康或者亚健康的学生却得不到应有的关注和发展。心理育人也就变成了“问题管理”，而非“素质提升”。

2.“数据陷阱”掩盖教师教育特质需求

传统的评估过分注重 SCL-90、SDS 等临床诊断工具的应用。虽然这些工具对于检测抑郁、焦虑具有较高的敏感性和准确性，但是它们并不能很好地反映教师职业的心理特征[7]。即使师范生的量表得分正常，但是他们的同理心、课堂机智、面对困难的态度以及从事教师工作的热情等影响其职业生涯的关键因素却难以体现。优秀的教师通常具有强烈的教育价值观、享受教学的乐趣以及获得育人的满足感等内在动力[8]。如果忽略这些方面，则会出现“双重悖离”，即学校对较低的问题检出率感到满意的同时，在教师队伍中却隐藏着职业认同感缺失、缺乏教育情怀、抗压能力差等问题。

（二）评价过程的静态化局限

1. 时间维度的“断点化”

理想情况下，评价应当是连续的、动态的过程，但是实际上往往是单一的“入学普查 + 毕业筛查”的两点式评价方式。而大二、大三又是学生面临学业负担重、专业困惑、情感问题以及同辈竞争等问题较为突出的时期，却恰恰是评价缺失的部分，因此无法反映学生的心理变化过程，也无法及时发现问题并加以解决。

2. 空间维度的“场景割裂”

传统的评估往往局限于心理咨询室，但是微格教学中的紧张与自信、教育实习中的挫折与进步、社团活动中的领导与合作、宿舍生活中的人际交往等也都是心理品质的一种体现；课堂上的积极发言、合作等都会影响到以后的教学效能感以及心理韧性。由于场景分离导致这些内容无法被纳入评估范围，因此评估结果具有片面性。

3. 评价标准的“技术理性至上”

目前大多数评估都将标准化量表视为金科玉律，这就很容易走入技术理性误区。一方面会产生“假性健康”，即擅长印象管理的师范生虽然内心焦虑，但是由于不符合量表中的“病症”标准而被忽视；另一方面是人工智能介入带来的问题，例如仅根据一个行为就判断一个人是否患有某种心理疾病，如将“沉思皱眉”判定为抑郁症，“演讲时语速加快”判定为焦虑症等，在缺乏背景以及文化的情况下进行“技术审判”，不仅会伤害到学生，而且会让教育变成一种被算法所左右的过程。

三、发展性评价的理论基础与体系构建逻辑

（一）发展性评价的理论支撑

发展性评价并不是由一种理论所能概括，而是多种理论综合而成，相互补充。建构主义所给予启示较为明显：师范生心理素质并非被灌输，而是在教育教学以及日常生活中不断思考、自我构建而成。因此，在评价时不能用一个标准衡量所有学生，而应将评价置于一定情境之中，在一种开放的意义协商中认识学生。课堂、实习等场合所获得的发展性资料可不断积累，形成一份个人心理发展记录；教师、基地指导教师等共同参与，也可使评价更加客观公正，易于被接受。

加德纳多的元智能理论打破了以往只有一种智能的标准，认为师范生的心理素养不是单一的，在自我反思、人际交往、价值观等方面都有体现。而积极心理学所倡导的理念则是让心理教育由“解决问题”到“发挥优势”，如希望、坚韧、乐观等积极品质都是需要重视并且可以成为师范生今后职业生涯中宝贵的财富。

生态系统理论使评价范围扩大。师范生心理发展处于多个层次环境中，仅关注咨询室是不够的，评价应回归到真实的教育环境，促进学校、学院、班级、宿舍乃至大学、中学、家庭和社会之间的合作，建立支持体系。自我决定理论探讨的是动力来源问题，在自主、胜任、归属这三个基本心理需求得到满足的情况下，师范生更容易自发地发展自己。几条线索结合起来，发展性评价的目标也就明确了，在真实的情境下获取信息，通过多种渠道进行验证，使评价成为促进发展的工具而非给学生贴标签。

（二）体系构建逻辑

1. 目标定位：以积极心理品质为核心

体系目标的重点不应仅仅关注解决心理问题，而应重视积极心理品质的培育，即由“避害”到“趋利”。主要目标应放在对师范生心理韧性、成长型思维、情绪智力、职业使命感、人际包容性和教学效能感等方面的培养上。体系的功能应当包括预防、发展和干预三个方面，并且以发展为主。需要注意的是，重视发展性评价并不是说可以忽视危机筛查以及干预工作，相反，发展性评价应当兼顾预防、发展和干预，避免将心理健康教育简化为问题处理。

2. 系统设计：层级覆盖与资源整合

从纵向来看，可以建立“校—院—班—寝”四级预警

和支持体系，在学校的心理健康教育中心主要负责整体规划、专业指导以及突发事件处理，在学院设立的心理辅导站根据各自情况组织相应活动，在班级设立的心理委员起到发现、沟通及初步帮助作用，在宿舍设立的心理委员起到相互帮助的作用，这四级之间要有效沟通，心理育人才能覆盖到每个学生。

从横向来看，要破除部门之间的障碍，在课程教学、实践活动、家庭教育以及社会资源等方面都要纳入一个整体来思考问题。网格化管理并不是增加更多的表格，而是在学科教学法、教学技能比赛、教育见习实习、家校沟通以及中小学合作中融入心理健康教育的内容，实现“全员、全过程、全方位”的心理育人目标。

3. 指标框架：多维、动态、可反馈

发展性评价的标准不能仅以分数衡量，而应该具有多样性、能够体现进步并且易于反馈。第一层次可以包括心理韧性、成长型思维、情绪智力、职业认同及使命感、人际交往中的宽容与理解、抗压能力和自我调控、教学自信以及愉悦心情等；第二层次要根据师范生的具体情况制定，例如，“遇到教学困难后能否迅速调整心态”“是否认可教师这一职业的价值”“在课堂上如何管理自己的情绪”、“如何与小学生交流时表现出同理心”、“如何应对实习期间的压力”等。

表 1

一级维度	二级指标示例	主要证据来源
心理韧性	挫折恢复、坚持性、适应性	量表、实习日志、导师观察
成长型思维	接受挑战、从失败中学习	课程作业、反思报告、访谈
情绪智力	情绪识别、表达与调节	自评互评、课堂观察、情境任务
职业认同与使命感	从教信念、教育价值认同	生涯档案、实习反馈、访谈
人际包容与共情	倾听、合作、解决矛盾同伴互评	同伴互评、小组活动、实践导师评价
压力应对与自我调节	时间管理、求助能力、放松方法	问卷、行为观察、咨询意见
教学效能感	教学自信、课堂应变	微格教学录像、导师评价、自评
积极情绪与幸福感	积极体验、生活满意度	自评量表、成长档案、活动记录

4. 评价主体与方法：多主体、多情境、多方法

评价者不能只是老师，学生自我评价、同学之间相互评价、大学指导教师评价、中小学指导教师评价以及中小学生意见都可以考虑在内。评价方式也应该多样化：心理量表、行为观察、作品分析、访谈、课堂录像分析、成长档案和学习数据等都有各自的功能。量表可以作为参照标准，但是不能作为唯一标准；行为数据可以帮助了解情况，但是不能代替专业意见。无论采取何种方式，都是为了促进学生的发展，而不是给学生排名次。

5. 反馈改进：由评价到行动

发展性评价是否有效，在于反馈及改进。可形成“评价—反馈—反思—改进—再评价”的过程：学生获得个性化的发展建议，教师得到改进教学的方法，学院根据需要进行资源分配，学校了解自身的质量状况。评价结果的应用应当以改进为目的，而不能再次陷入“指标崇拜”。

四、基于发展性评价的实施途径

（一）技术赋能：打造智能化且合乎伦理的心理评价生态

1. 开展多模态数据采集与融合

经过伦理审查并获得学生同意之后，可研发师范生课堂行为及心理特征分析系统，该系统利用非接触式设备获取微格教学、试讲过程中学生的面部表情、声音以及动作等信息，在此基础上利用算法得出学生的教学自信心、课堂应变能力等职业心理特征评价结果，另外，在获得授权的情况下收集学生的校园活动记录，使用自然语言处理技术对网络上的文字进行情感分析从而建立心理危机预警系统，但是需要注意的是，这些系统仅起到辅助作用而不能代替心理咨询师或者指导教师做出判断。

2. 构建教育数据中台与成长档案

在符合法律法规要求的情况下打破教务系统的成绩信息、学工系统的奖惩及社团活动情况、就业系统的实习情况以及职业规划等信息之间的障碍，在此基础上为每一位师范生建立一份实时更新“数字化心理成长档案”，该档案除了包含学生入学时的基本情况外，还要有每年的心理发展情况总结，在毕业时生成一份全面的“职业心理素质雷达图”，展示学生在大学期间所具备的各种良好心理品质的发展轨迹，以便更好地进行有针对性的帮助。

3. 建立技术伦理治理机制

数据采集要遵循最小化原则，仅收集与育人目标密切相关的数据；在使用上实行分级授权，规定数据管理者、使用者以及监管者的责任；从技术上要有审计以及可解释性的评价机制以避免算法歧视；对于 AI 预警的结果要有专人进行二次确认，由专业人士决定；还要保证学生有知情同意权、查询权以及退出权，有完善的数据安全和隐私保护措施，避免数据泄露或者滥用。技术只有在伦理的约束下，智能评价才能为学生的发展服务。

（二）课程革新：将评价素养嵌入学习全过程

1. 开设《教育评价与心理健康素养》课程

《教育评价与心理健康素养》可以设置为师范类通识必修或者核心选修课程，也可以作为模块加入现有的教师教育课程中，但是不能仅仅只是介绍一些基本的心理学知识，还应该包括心理量表的设计及其优缺点、教育大数据的基本分析及展示方式、发展性评价的概念及方法、课堂观察与反馈等内容，在实践部分可以设置“我的心理品质量表设计”“同伴教学视频互评”等活动，使师范生在实

践中学习如何制作、应用以及反思评价工具。

2. 创新“以评促教”的实践教学模式

在微格教学、教育见习以及实习过程中都可以加入“三维评价循环”。第一个维度是自我反思性评价，即师范生根据自己上课视频进行有目的、有计划的回顾与思考；第二个维度是同伴标准化互评，在小组内部根据事先制定好的标准互相评价，提高观察及反馈的能力；第三个维度是导师数据化点评，由高校导师和中小学实践导师利用课堂行为分析系统所获得的信息以及他们个人的经验对师范生进行有针对性的点评。因此，评价不再是简单的评分，而是成为促进师范生反思自身教学并加以改进的动力，“评价—反思—改进—再实践”。

（三）制度保障：构建“双轨驱动”的长效发展机制

1. 建立“高校—中小学”协同育人机制

“双导师制”还需提升，可以成立一个由校内心理学、教育学专家以及一线中小学优秀班主任、心理健康老师组成的“联合导师组”，一起编写一本《师范生心理发展阶段指导手册》，规定大学四年各个时期的心理发展任务及考核标准，如大一主要是适应和生涯启蒙，大二、大三主要是专业提升和实习，大四主要是求职和职业认同感培养等，在定期召开联席会议、共同指导学生实习过程中实现高校理论指导与中小学实践经验交流互鉴。

2. 建立“评价—改进”闭环管理机制

学校应当有相关制度规定，把发展性评价结果与资源分配、教学改革等联系起来，但是不能简单地排名以及过分追究责任。可以采取“三步走”的方式：第一，年度评价报告深入剖析，邀请专家对全校乃至各个学院的心理育人工作年度总结进行详细解读，发现真正的问题所在；第二，学院整改清单实时更新，要求各个学院依据报告提出具体的整改措施、时间节点以及负责人并且及时跟进；第三，效果检查专门指导，由学校层面的工作组对整改情况进行检查验收。比如，在评价结果中如果大多数大三师范生在教育实习期间都有较高的焦虑情绪，那么学校就可以根据这个情况适当增加实习课时的比例或者开设专门的“实习期间的心理调适与压力管理”的工作坊等，让评价起到促进发展的作用。

参考文献：

[1] 傅小兰，张侃.《中国国民心理健康发展报告(2021 ~ 2022)》[M]. 北京：社会科学文献出版社，2023:1-30.

[2] 李雅超，黄紫薇，常扩，等. 心理资本视角下北京高校教师职业倦怠与心理健康的关系研究 [J]. 中国医药导报，2021,18(29):64-67.

[3] 王海芳. 学生发展性评价的操作与案例 [M]. 北京：中国轻工业出版社，2006.

[4] 牛丽，麻超. 在心理健康教育课程中培养大学生的积极心理品质——基于积极心理资本理论的应用 [J]. 兵团教育学院学报，2019,29(02):21.

[5] 龙细连，陈顺森，欧琪雯，等 .SCL-90 与《中国大学生心理健康筛查量表》在高校新生心理普查中的应用比较研究 [J]. 中医药管理杂志，2024,32(10):193-195.

[6] 刘屹. 师范生从教动机结构模型：评述、重构与验证 [J]. 教师教育研究，2025,37(01):42-51.

[7] 莱斯利·P·斯特弗，杰里·盖尔. 教育中的建构主义 [M]. 高文，等译. 上海：华东师范大学出版社，2002.

[8] 霍华德·加德纳. 智能的结构 [M]. 沈致隆，译. 北京：中国人民大学出版社，2008.

[9]SELIGMANMEP.Authentic Happiness[M].New York:Free Press,2002

[10]BRONFENBRENNERU.The Ecology of Human Development: Experimentsby Nature and Design[M]. Cambridge:Harvard University Press,1979.

[11]DECIEL,RYANRM.IntrinsicMotivationandSelf-DeterminationinHumanBehavior[M].New York:Plenum Press,1985.

基金项目：广东省高校思想政治教育课题“双效提升思政魅力：红色文化资源与大学生心理健康教育融合路径研究”（项目编号：2024GXSZ048）。

作者简介：李水清（1993 年 7 月 -）、女、汉、广东湛江、讲师、硕士研究生、岭南师范学院、研究方向为思想政治教育。