

# 基于教师期望效应的高中思政课学习动机激发策略研究

杨 辉

江汉大学马克思主义学院, 湖北 武汉

收稿日期: 2026年4月18日; 录用日期: 2026年5月15日; 发布日期: 2026年5月22日

## 摘 要

新课程改革倡导“以人为本”的教学理念, 通过建立积极的教师期望效应, 关注学生个性差异, 激发学生内在的学习动机。教师期望效应是教育心理学中的一条重要规律, 也是我们教学实践的重要理念。教师对学生的期望不仅关系学生的学习成绩的变化, 而且会对学生的情感构建和价值观塑造产生重大影响。通过梳理教师期望效应的相关文献综述, 回顾其心理学起源与发展脉络, 并深入探讨教师期望效应与相关教育心理学理论的关系, 在此基础上进一步探究教师期望效应与学习动机之间的内在关系, 结合高中思政课的教学实践, 分析当前将教师期望效应应用于学习动机激发过程中已经取得的实际成效, 同时梳理出目前存在的期望目标层次不清、缺乏家校育人合力, 以及评价反馈语言空洞、动态调整缺失两类核心问题, 最后围绕分层期望目标构建与评价反馈语言优化两个核心方向, 提出适配高中思政课教学的学习动机激发策略, 促进高中思政课教师对教师期望效应的积极应用, 有效激发学生的学习动机, 提高思政课育人效果。

## 关键词

教师期望效应, 高中思政课, 学习动机, 激发策略

## Research on Strategies for Stimulating Learning Motivation in High School Ideological and Political Courses Based on the Teacher Expectancy Effect

Hui Yang

School of Marxism, Jiangnan University, Wuhan Hubei

Received: April 18, 2026; accepted: May 15, 2026; published: May 22, 2026

## Abstract

The new curriculum reform advocates the teaching concept of “people-oriented”. By establishing a positive teacher expectation effect, it focuses on students’ individual differences and stimulates students’ internal learning motivation. The teacher expectation effect is an important law in educational psychology and also a crucial concept in our teaching practice. Teachers’ expectations of students not only relate to the changes in students’ academic performance but also have a significant impact on students’ emotional construction and value shaping. By sorting out relevant literature reviews on the teacher expectation effect, reviewing its psychological origin and development context, and deeply exploring the relationship between the teacher expectation effect and relevant educational psychology theories, on this basis, the internal relationship between the teacher expectation effect and learning motivation is further explored. Combining with the teaching practice of high school ideological and political courses, the actual achievements already obtained in the process of applying the teacher expectation effect to stimulate learning motivation are analyzed. At the same time, two core problems are sorted out, namely, the unclear hierarchy of expectation goals, the lack of joint educational efforts between schools and families, as well as the empty evaluation and feedback language and the lack of dynamic adjustment. Finally, focusing on the two core directions of constructing hierarchical expectation goals and optimizing evaluation and feedback language, strategies for stimulating learning motivation suitable for high school ideological and political courses are proposed to promote high school ideological and political teachers’ positive application of the teacher expectation effect, effectively stimulate students’ learning motivation, and improve the educational effect of ideological and political courses.

## Keywords

Teacher Expectancy Effect, Ideological and Political Courses in High School, Learning Motivation, Stimulation Strategies

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

在人工智能迅速发展的教育数字化时代，知识的输出与传递或许会在机器的强大算法下被取代，但情感的沟通与培养是机器无法替代的。教师期望效应在某种程度上是教师对学生的一种积极情感的表达与传递，是特有的人文关怀的表现。有效的教师期望会在无形中影响学生的思想和行为，激发学生积极的学习动机，对学生的全面发展产生深远影响。

## 2. 教师期望效应的相关文献综述

### 2.1. 教师期望效应的由来

1968年，美国心理学家罗森塔尔和雅各布森率领研究团队开展了一项实验。他们对奥克小学6个班学生的成绩发展做了预测，接着把一份“优秀学生”名单交给老师，告知老师这些孩子有发展潜力，并反复叮嘱对名单保密。实际上，名单里的这些学生是他们随意挑选的。然而8个月之后却出现了让所有人始料不及的结果：名单上的学生在学习成绩、智力发展和师生关系等方面进步显著。这是由于当老师

得到权威性的预测后，不论这些学生是优等生还是差等生，都对他们投以赞赏和信任的目光。而老师所传递的希望与信任使学生形成了内在自信心与学习内驱力，进而让学生在多方面取得了进步。罗森塔尔将这种效应命名为“教师期望效应”。这一概念核心在于教师对学生的预测性认知会通过无意识或有意识的行为传递，进而影响学生的自我概念、动机以及学业表现，最终使教师的期望成为“自我实现的预言”。相关研究表明，教师期望平均可使学生的学业成绩产生 5% 至 10% 的差异，其影响力甚至超过性别和种族差异[1]。

## 2.2. 教师期望效应的研究现状

### 1) 国外研究现状

国外研究重点集中在影响教师期望效应的各种因素。国外大部分研究成果已经证实，教师期望与学生的学业成绩、种族、性别和父母的社会地位等因素都具有密切的关系。也有研究证实了学生的作业情况、班级排名、综合表现、家庭与学校环境对教师期望的形成都有一定的作用[2]。此外，国外的研究也提到了教师自身的性格特点、教学风格、课堂管控能力、学生观等对教师期望可能产生的影响。目前，国外的研究大部分注重教师期望的发展变化过程以及结果变量的探讨。

### 2) 国内研究现状

国内的相关研究起步较晚。在 20 世纪 80 年代这一阶段的相关研究基本是针对国外研究进行的总结概述、翻译与介绍。

在教师期望与学生的自我、人格与情绪方面，郑海燕进行了一系列研究，其中证实了教师期望对学生的自我概念、自我价值感、目标取向等方面有一定的影响，教师期望的积极效应部分与学生的价值感正向相关，消极效应部分则是与学生的价值感呈现负相关[3]。也有研究发现，教师期望可以预测学生的人格发展。具体而言，在人格的外倾性和亲社会性以及情绪稳定性的维度上，教师期望的预测作用影响非常显著[4]。

在教师期望与学生的学习生活层面，刘丽红、姚清如等人研究了教师期望对学生的学业成绩的影响，结果表明，教师期望与学生的学习效能感、学习动机以及学业成绩是相互关联、相互影响的[5]。另外，教师个体对班级学生群体的一般教师期望直接影响到了班级学生群体的学习满意感和学生间的接纳水平[6]。

在教师期望与学业成绩的关系研究方面，学生的主要任务为学习，其知识掌握的程度和能力的发展直接通过学业成绩来体现。所以许多研究都聚焦于教师期望应该怎样提高学生的学业成绩。

国内学者的研究进一步丰富了教师期望效应的研究成果。然而这些研究也存在一些局限性：第一，研究范围局限。目前学界对高中思政课中教师期望效应与学生学习动机的关系的相关研究还很缺乏；第二，以往的研究很少涉及基于教师期望效应的家校联动以及教学评价反馈等方面对学生学习动机的影响。由此可以看出，基于教师期望效应的高中思政课学习动机激发研究有待进一步深化。

## 2.3. 教师期望效应与相关教育心理学理论的关系

### 1) 教师期望效应与人本主义理论

美国著名心理学家马斯洛将人的需要分为五个层次，即生理的需要、安全的需要、归属和爱的需要、尊重的需要和自我实现的需要。其中前两种是低级需要，后三种是高级需要。教师期望效应正是在后三种需要基础上产生的。教师对学生的信任、赞美和期望，就是要使学生的后三个层次的需要得到一定程度的满足。

罗杰斯的“人本主义学习理论”强调，学习的本质不是被动地形成认知联结，而是主动建构知识的

过程，有意义的学习源于学生内在动机的激发与自主意愿的驱动，教学的核心目标是培养能够适应社会变化、学会独立思考与自主发展的完整的人。这一理念与教师期望效应的核心内涵高度契合：人本主义理论要求教师充分尊重学生的个体差异，关注每一位学生的情感需求与价值追求，而教师积极期望的传递，本质上就是对学生主体性的认可与尊重，能够给予学生足够的安全感与情感支持，消除学生在思政学习中的畏难焦虑情绪，引导学生主动参与课堂探究，在自主建构知识的过程中获得自我成长。

人本主义学习理论强调教学过程要以学生为中心，将学生作为认知活动和价值发展的主体，反对传统教学中教师以统一化标准要求所有学生、忽视个体独特性的做法，教师期望效应恰恰是这一要求的具体实践。教师结合不同学生的认知基础、思想觉悟和成长需求设定差异化期望，本质就是尊重学生的主体性地位，契合人本主义理论对完整育人的追求，为激发学生内在学习动机提供了心理层面的支撑，也为高中思政课落实立德树人根本任务提供了符合教育规律的方向指引。

## 2) 教师期望效应与“最近发展区”理论

心理学家维果斯基根据大量的研究，提出了“最近发展区理论”。他认为，学生在教学过程中的发展分为两个水平，一个是现有发展水平，即学生已经达到的、能够独立解决问题的水平；另一个是最近发展区，即在教师的引导和帮助下能达到的解决问题的水平，它介于学生潜在发展水平和现有发展水平之间，建立在发展区内的目标，成功的可能性大[7]。维果斯基认为，教学既不能仅仅跟随儿童已有的发展水平，也不能对学生进行简单的机械灌输，更不应消极地适应学生智力发展的已有水平，而应该着眼于学生的“最近发展区”，为学生提供有一定难度的学习内容，调动学生的积极性。因此他进一步提出教学要走在学生发展的前面。根据这一理论，发展就是不断地把学生的“最近发展区”转化为现有发展水平。

教师期望效应与最近发展区理论的核心要求高度统一：合理的教师期望，正是需要落在不同学生个体的最近发展区间之内。若教师期望远低于学生的现有发展水平，会让学生因缺乏挑战而丧失学习兴趣，无法激发探索新知的内在动机；若期望远超出学生的最近发展区，即便付出足够努力也难以达成目标，反而会打击学生的学习自信心，消解原本的学习动力。只有符合最近发展区要求的教师期望，才能够让学生在教师的引导帮助下通过自身努力达成目标，将潜在的发展可能性转化为现实的发展成果。

## 3. 教师期望效应与学习动机的内在关系

教师对学生形成的特定期望能够显著影响学生的学习动机。“如果学生的情感受到教师期望的感染或鼓励，对教师产生‘好感’‘信任’和‘尊敬’，那么这种积极的情绪就会激发他们的学习兴趣或动机，提高其学习的主动性。”[8]这种积极的期望效应不仅有助于提升学生的兴趣和积极性，还能够促进学生自我效能感的提升，形成良性循环，推动学生在高中思政课学习中不断取得进步。具体来说，当教师在课堂上对某个学生表现出特别的关注和认可，比如通过表扬、提问或给予更多的展示机会，学生会感受到自己被重视，从而增强自信心和学习动力。他们会更加积极地参与课堂讨论，主动思考和探究问题，甚至在课后也会自觉地进行相关知识的拓展和学习。

与此同时，教师的积极期望还会影响学生的情感态度。当学生感受到教师的支持和鼓励时，他们会更加愿意与教师进行交流和互动，建立起良好的师生关系。这种和谐的师生关系不仅有助于营造轻松愉快的学习氛围，还能增强学生的归属感和安全感，进一步激发他们的学习热情。学生在这种积极的环境中，会更加开放地表达自己的观点和想法，勇于面对挑战，敢于尝试新事物，获得更全面的发展。

相反，如果教师对学生持有消极期望，可能会打击学生的学习积极性和自信心，对学习动机产生负面影响。当教师对学生表现出失望、忽视或批评的消极态度时，学生会感受到不被认可和重视，从而产生挫败感和抵触情绪。这种消极的情绪会直接影响他们的学习态度，导致他们对思政课失去兴趣，甚至

产生厌学情绪。长此以往，学生的学习成绩和综合素质都会受到严重影响，形成恶性循环。

## 4. 高中思政课教学中教师期望效应运用于学习动机激发的成效与问题

在实际的高中思政课教学中，教师在运用教师期望效应激发学生的学习动机时，取得了一定的成效，但也面临着一些不容忽视的问题。这些问题不仅制约了教师期望效应的正向发挥，也难以有效激发学生的思政课学习动机，不利于思政课立德树人根本任务的落实。

### 4.1. 实际的成效

部分思政课教师已经深刻认识到积极的期望对学生学习的重要性和深远影响，他们在课堂上不仅仅是通过简单的表扬和鼓励，而是通过精心设计的教学活动和个性化的辅导，细致入微地传递正面期望。例如，在讨论某个社会热点问题时，教师会特意点名那些平时较为内向的学生发表意见，并在他们发言后给予充分肯定和建设性的反馈，这样的做法不仅提升了这些学生的自信心，还激发了其他同学的参与热情。这些教师通常能够与学生建立起深厚的师生情谊，营造出一种轻松愉快而又充满挑战的学习氛围，使学生在思政课上表现出更高的学习动机和参与度。

### 4.2. 存在的问题

#### 1) 期望目标层次不清，缺乏家校育人合力

第一，部分思政课教师在教学过程中所设置的期望目标设定缺乏科学性、家校协同存在壁垒，导致期望目标难以形成育人合力，无法有效转化为学生的学习动机。这主要是因为部分教师对学生个体差异的调研不够深入，缺乏对学生认知水平、学习能力、性格特质及家庭成长环境的系统性分析，要么采用“一刀切”的统一期望目标，忽视学生的个体差异，无法满足不同层次学生的发展需求；要么分层标准过于单一，仅以学业成绩为核心依据，忽视学生的思政素养、学习态度等关键维度，导致分层期望目标与思政课立德树人的教学目标脱节。

第二，分层期望目标的设定缺乏家校协同意识，教师多单方面制定目标，未充分征求家长的意见与诉求，导致目标设定与家庭期望脱节，部分家长对分层期望目标的认可度不高，甚至存在抵触情绪。在家校协同沟通方面，缺乏常态化、多元化的双向沟通机制，教师多单向向家长传递期望目标与学生表现，忽视对家长诉求的倾听与回应，也未向家长提供针对性的家庭教育指导，导致家长难以准确把握分层期望目标的内涵与实施路径，无法有效配合教师落实期望目标。

第三，家校双方在期望目标的落实上缺乏明确的责任分工，出现“教师主导乏力、家长参与不足”的现象，导致分层期望目标流于形式，无法形成家校育人合力，教师期望效应难以通过家校协同传递给学生，进而无法有效激发学生的思政课学习动机。

#### 2) 评价反馈语言空洞，动态调整缺失

部分思政课教师所使用的评价反馈语言缺乏针对性、正向引导不足且动态调整缺失，导致教师的积极期望无法有效传递，难以激发学生的学习动机。

第一，在针对性方面，部分教师缺乏差异化意识，采用同质化、空洞化的评价语言，无论是对基础薄弱学生还是优秀学生，均使用“很好”“不错”等笼统性评价，无法精准捕捉学生的学习表现与进步亮点，也难以指出具体的改进方向，导致评价反馈语言失去指导意义，无法让学生感受到教师的关注与个性化期望。

第二，在正向引导方面，部分教师仍存在“重批评、轻肯定”的评价倾向，对学生的不足过度放大，对学生的进步与努力缺乏及时、明确的肯定，甚至使用否定性、打击性的评价语言，不仅无法传递积极

期望，还会挫伤学生的学习自信心，导致学生形成消极的自我认知，弱化其思政课学习动机。

第三，评价反馈语言缺乏动态调整意识，教师多采用固定的评价模式，未结合学生的自我概念变化、学习进步情况调整评价反馈方式，对自我概念偏低的学生缺乏持续性的鼓励引导，对自我概念较强的学生缺乏挑战性的期望传递，导致评价反馈语言无法与学生的成长同频共振，难以持续传递教师的积极期望。同时，评价反馈语言与思政课的价值导向结合不够紧密，未充分融入家国情怀、责任担当等核心要素，无法实现“评价育人”的功能，进一步制约了教师期望效应的正向发挥，难以有效激发学生的思政课学习动机。

因此，如何在实际教学中科学合理地运用教师期望效应，既充分发挥其正面激励作用，又避免可能带来的负面影响，成为摆在广大高中思政课教师面前的一个重要课题。

## 5. 基于教师期望效应的学习动机激发策略——以分层期望目标与评价反馈语言为研究视角

### 5.1. 分层期望目标在家校协同育人中的落地机制

教师期望效应的有效发挥，离不开家校协同育人的合力支撑，分层期望目标作为激发学生学习动机的有效抓手，其在家校协同场景中的科学落地，是衔接教师课堂期望与家庭教育引导、实现学习动机长效激发的核心路径。分层期望目标并非教师单方面制定的“差异化要求”，而是立足学生个体差异、融合家校教育共识，通过系统化设计、双向化沟通、动态化优化，将教师的积极期望与家长的合理期许转化为学生的内在学习动力，最终实现“因材施教”与“家校同心”的育人目标。

#### 1) 基于学生差异的分层期望目标体系

针对不同学习能力和兴趣的学生，教师应设计具有层次性的期望目标。教师应深入了解每位学生的学习背景、兴趣点以及潜在能力，并以此为基础制定个性化的学习计划。例如，对于基础较为薄弱的学生，教师可以设定较为基础的学习目标，如掌握核心概念和理解基本原理，并通过简单的案例分析和讨论来帮助他们逐步建立学习信心。而对于学习能力较强的学生，则可以设定更高层次的目标，如鼓励他们进行批判性思维，独立分析复杂的社会现象，或参与深度的专题研究。与此同时，教师应灵活运用多种教学手段，如小组合作、项目式学习、辩论赛等，以适应不同学生的学习风格。通过多样化的教学活动，不仅能够激发学生的学习兴趣，还能够促进他们在交流与合作中相互学习，共同成长。在分层期望目标的教学实施过程中，教师还需定期评估学生的学习进展，并根据实际情况适时调整期望目标。这种动态的评估与调整机制有助于确保每位学生都能在适合自己的节奏下不断进步，最终实现自我超越。

#### 2) 家校协同育人视角下期望目标的双向沟通与实现

家庭作为学生成长的重要环境，其支持程度直接影响着学生的学习动机。当家长能够理解并支持教师的分层期望目标策略时，学生会感受到来自家庭和学校的多重鼓励，这种支持能够极大地增强他们的学习动力和自信心。如果家校期望存在偏差，那么最终结果是要么会因家长期望过高加重学生的心理负担，要么会因家长期望过低抵消学校的激励效果。因此需要搭建双向沟通的稳定渠道，保障家校对分层期望目标形成共识。

第一，教师应主动与家长建立定期沟通机制，如建立家校联系群、开发在线学习平台和线下家长会等分享学生在校的学习情况和表现，主动向家长传递分层后的个性化期望目标，解释目标是基于学生现有发展水平制定的，避免家长盲目拿孩子和他人对比，引导家长顺应学生自身的成长节奏，配合学校在家庭中传递合理的期望。第二，教师也需要主动倾听家长对学生的成长期望，吸纳家长提出的合理诉求，调整优化目标设定，让期望目标同时兼顾学生发展需求和家庭的成长期待。第三，家校还需要协同落实期望目标，教师引导学生在校完成课堂学习、作业完成、实践活动等学习任务，家长则配合在家庭中营

造良好的成长环境，例如提供安静的学习空间，配备必要的学习资源，以及制定合理的作息制度，确保孩子有足够的休息和娱乐时间，避免过度疲劳。在这样的家庭环境中，学生能够更加专注于学习，感受到学习的乐趣和成就感，强化学生接收到的积极期望，形成家校协同育人合力，共同推动学生逐步达成预设的期望目标。

### 3) 分层期望目标的动态调整与优化

学生的发展水平和成长需求是不断变化的，因此分层期望目标不能是一成不变的静态方案。“教师应该相信学生都有发展的潜力与可能空间，要尽量避免以一成不变的观点看待学生的发展，要多以开放的态度看待学生在发展中出现的各种变化，灵活调整和修改自己对学生的原有看法与期望，这样才能更好地促进学生的全面健康发展”[9]。第一，教师要定期开展动态评估，基于学生的阶段性学习表现、成长变化，重新梳理学生的发展层次，对原先的分层期望目标进行对应调整：对于发展进步较快的学生，适当提升目标要求，匹配其新的发展潜力；对于暂时遇到发展瓶颈、未能达成阶段目标的学生，适当下调目标难度，拆解目标为更易完成的小任务，避免学生因压力过大产生“习得性无助”的消极心态。第二，要配套完善过程支持，针对不同层次学生的目标需求，提供差异化的学习指导与资源支持，包括学业上的专业辅导、情感上的开导疏通以及人际关系的沟通引导等方面，帮助学生逐步推进目标落实，在适配自身节奏的成长过程中持续获得全面发展。第三，分层期望目标的动态调整要始终遵循家校协同育人的原则。教师需要和家长保持及时顺畅的沟通，同步学生在校和居家的学习状态、成长变化，共同商议目标调整的方向与幅度，避免家校期望出现偏差，给学生造成双重压力。

## 5.2. 基于积极期望效应的思政课评价反馈语言策略

教师期望效应作为教育心理学的核心理论之一，其要义在于教师通过隐性或显性的期望表达，影响学生的自我认知、学习态度与行为表现，进而实现学习动机的正向激发。思政课作为落实立德树人根本任务的关键课程，其评价反馈语言作为教师传递期望、引导学生价值认同的重要载体，直接关系到课堂教学实效与学生核心素养的培育。

### 1) 结合思政课堂教学情境，构建差异化评价语言体系

思政课的教学情境具有鲜明的价值导向性与场景特殊性，不同教学环节、不同学习任务以及不同层次学生的表现存在显著差异，构建差异化评价语言体系是落实积极期望效应的前提和基础。差异化评价语言体系的构建，需摒弃“一刀切”“同质化”的评价模式，以学生的个体差异为出发点，结合思政课的教学目标与教学情境，实现评价语言的精准适配。在理论讲授环节，针对学生对思政理论的理解程度，对基础薄弱学生侧重“精准点拨式”评价，如“你对这一理论的理解虽不够全面，但能结合生活实例表达自身观点，体现了主动思考的意识，继续深理解，定会有更大突破”，传递教师对其进步的期望；对基础扎实、善于思辨的学生，采用“拓展提升式”评价，如“你的分析紧扣理论核心，且能结合时代热点提出独特见解，展现了较强的理论素养与思辨能力，希望你继续深耕，实现理论认知的进一步升华”，激发其探究热情。在实践教学环节，针对学生的参与度与合作能力，对主动参与、勇于表达的学生，给予“激励式”评价，如“你在实践活动中主动担当、积极协作，将思政理论转化为实际行动，充分体现了新时代青年的责任与担当”；对参与度不高、略显胆怯的学生，采用“引导式”评价，如“你在活动中虽未主动发言，但始终认真倾听、积极配合，只要勇敢表达自身想法，一定能展现出不一样的自己”。同时，结合思政课的价值导向，评价语言需融入家国情怀、责任担当等核心要素，使差异化评价既贴合学生个体，又服务于思政课的立德树人目标，让每个学生都能在精准的评价中感受到教师的关注与期望。

### 2) 运用正向课堂反馈语言，激发学生思政学习自我期望

自我期望是学生学习动机的内在驱动力，也是教师期望效应得以发挥的关键中介。“只有教师的期

望和学生的期望有相似之处,才能使教师期望转化为自我期望,并向着积极的方向发展”[10]。在高中思政课教学中,运用正向课堂反馈语言激发学生的自我期望,本质上是将教师的积极期望通过精准、有温度的语言表达,转化为学生对自身思政学习能力、成长潜力的正向认知,进而推动学生主动树立学习目标、激发内在学习动力。

在高中思政课课堂实践中,正向课堂反馈语言的运用需立足教学场景,聚焦学生的学习过程、思维表现与价值践行,实现精准化、个性化反馈,避免空洞化、形式化的笼统表扬。在课堂提问环节,针对学生的回答,无论完整与否、精准与否,均需挖掘其积极成分,传递正向期望:对回答准确、思路清晰的学生,聚焦其思维亮点与知识储备,如“你的回答紧扣思政理论核心,逻辑严谨且结合生活实例,既体现了扎实的知识积累,也展现了理论联系实际的能力,相信你能在后续学习中持续深化认知、突破自我”,强化学生的自我认同;对回答存在偏差、不够完整的学生,回避否定性评价,肯定其参与态度与合理思考,如“你能主动举手发言、大胆表达自身想法,这种积极参与的态度值得肯定,若能结合教材核心理论进一步完善思路,一定能呈现更出色的回答,继续努力终会有所收获”,引导学生正视不足、树立进步信心。

在课堂互动、小组讨论等环节,正向课堂反馈语言需聚焦学生的参与度、合作能力与价值倾向,引导学生形成积极的自我期望。对主动参与互动、勇于表达观点的学生,给予针对性肯定,如“你在小组讨论中主动分享见解、积极引导同伴思考,不仅展现了良好的沟通能力,也体现了对思政知识的主动探究意识,保持这份热情,你会逐步提升自我”;对参与度不高、略显胆怯的学生,采用鼓励性反馈,如“你虽未主动发言,但始终认真倾听、积极思考,其实你对知识的理解有自己的独到之处,勇敢表达,你会收获更多成长”。

### 3) 依托学生自我概念变化,调整课堂期望评价反馈方式

学生的自我概念是其对自身能力、价值与行为表现的综合认知,也是教师期望效应得以发挥的有效中介。学生自我概念的动态变化,要求思政课的评价反馈方式需随之调整,实现期望传递与学生自我认知的同频共振。基于积极期望效应的评价反馈,要以学生的自我概念发展为导向,根据学生的学习进步、认知提升与行为变化,动态调整评价反馈的侧重点与方式,使教师的期望始终贴合学生的实际发展水平,推动学生自我概念的正向发展。对于自我概念偏低、缺乏学习自信的学生,初期评价反馈应以“鼓励性、基础性”为主,侧重肯定学生的微小进步,如“你这段时间在思政课上的发言次数明显增多,虽然表达不够流畅,但能主动尝试,这就是很大的进步,继续坚持”,逐步帮助其建立自信,完善自我概念;当学生的自我概念得到一定提升、学习积极性明显增强后,评价反馈应转向“指导性、挑战性”,侧重引导学生反思不足、追求进步,如“你目前已经能熟练掌握基础理论知识,发言也更加流畅自信,接下来可以尝试深入思考理论背后的逻辑,提升自身的思辨能力”,激发其更高层次的学习动机。对于自我概念较强、学习能力突出的学生,评价反馈应以“激励性、拓展性”为主,避免简单的肯定,侧重引导其追求卓越、勇于创新,如“你在思政学习中始终保持严谨的思维与积极的探究态度,已经具备了较强的理论素养,希望你能跳出固有思维,结合时代发展与自身实际,探索思政理论的实践应用路径”,推动其自我概念的进一步升华。同时,评价反馈方式应注重多样化,结合口头反馈、书面反馈、小组互评等多种形式,让学生在不同的反馈场景中感受到教师的动态期望,不断优化自我认知,将外在的期望激励转化为内在的学习动力,实现思政学习动机的持续激发。

## 参考文献

- [1] 郑海燕. 教师期望的改变对初中生自我价值感及动机信念影响的实验研究[J]. 心理发展与教育, 2005(1): 43-47.
- [2] Good, T.L. and Brophy, J.E. (1974) The Influence of Teachers' Attitudes and Expectations on Classroom Behavior. In:

---

In: Coop, R.H. and White, K., Eds., *Psychological Concepts in the Classroom*, Harper & Row, 42-84.

- [3] 郑海燕, 刘晓明, 莫雷. 初二学生知觉到的教师期望、自我价值感与目标取向的关系研究[J]. 心理发展与教育, 2004(3): 16-22.
- [4] 杨丽珠, 张华. 小学教师期望对学生人格的影响: 学生知觉的中介作用[J]. 心理与行为研究, 2012, 10(3): 161-166.
- [5] 刘丽红, 姚清如. 教师期望对学生学业绩效的影响[J]. 心理科学, 1996(6): 348-350.
- [6] 范丽恒, 金盛华. 教师期望对初中生心理特点的影响[J]. 心理发展与教育, 2008(3): 48-52.
- [7] 班图拉. 社会学习理论[M]. 陈欣银, 李伯黍, 译. 大连: 辽宁人民出版社, 1989.
- [8] 丁蕙. 教师期望效应的教育价值及其实现[J]. 社会科学论坛, 2014(6): 237-242.
- [9] 范丽恒, 金盛华. 国外教师期望效应研究进展与当代教育启示[J]. 华北水利水电学院学报(社科版), 2008(1): 79-82.
- [10] 万丹丹, 王久才. “罗森塔尔效应”在高中政治课教学中的应用[J]. 科教导刊(上旬刊), 2020(19): 159-160.