**Advances in Education** 教育进展, 2026, 16(11), 1188-1197
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112491

Hans汉斯

# 课堂评价视角下小学生学习自我效能感培养研究

**岳欣雨**

成都大学师范学院，四川 成都

收稿日期：2026年10月9日；录用日期：2026年11月9日；发布日期：2026年11月17日

## 摘　要

**课堂评价是影响小学生学习自我效能感的重要因素。本研究基于班杜拉的自我效能感理论，探讨了课堂评价影响学习自我效能感的内在机制，并据此提出培养策略。研究发现课堂评价的诊断、榜样参照、激励和情绪调节功能，分别对应自我效能感的四大信息来源：掌握经验、替代经验、言语说服和情绪唤醒；课堂评价对自我效能感的影响由归因方式、目标设定和情绪体验三条中介机制影响。基于此内在机制，本研究从优化评价语言、拓展评价主体、明确评价标准和关注个体差异四个方向构建小学生学习自我效能感培养策略，本研究认为有效的评价应当有意识地引导正确归因、设立清晰化目标与确保积极的情绪体验，从而使评价信息转化为稳定而健康的学习自我效能感。**

## 关键词

**课堂评价，学习自我效能感，小学生**

# A Study on Cultivating Elementary School Students' Learning Self-Efficacy from the Perspective of Classroom Assessment

**Xinyu Yue**

College of Teachers, Chengdu University, Chengdu Sichuan

Received: October 9, 2026; accepted: November 9, 2026; published: November 17, 2026

## Abstract

**Classroom evaluation is a significant factor influencing elementary school students' academic self-efficacy. Based on Bandura's theory of self-efficacy, this study explores the underlying mechanisms**

文章引用: 岳欣雨. 课堂评价视角下小学生学习自我效能感培养研究[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 1188-1197.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112491

**through which classroom evaluation affects learning self-efficacy and proposes corresponding development strategies. The findings indicate that the diagnostic, modeling, motivational, and emotional regulation functions of classroom evaluation correspond, respectively, to the four sources of self-efficacy information: mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, and emotional arousal. The influence of classroom evaluation on self-efficacy is mediated by three pathways: attribution styles, goal setting, and emotional experiences. Based on these internal mechanisms, this study develops strategies for fostering academic self-efficacy in elementary students from four dimensions: optimizing evaluative language, expanding evaluation stakeholders, clarifying evaluation criteria, and attending to individual differences. The study concludes that effective evaluation should consciously guide accurate attribution, establish clear goals, and ensure positive emotional experiences, thereby transforming evaluative feedback into stable and healthy academic self-efficacy.**

## Keywords

**Classroom Evaluation, Academic Self-Efficacy, Primary School Students**

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

《义务教育语文课程标准（2022 版）》[1]中倡导课程评价的过程性和整体性，重视评价的导向作用。2020 年中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》[2]中明确提到改革学生评价，要坚持面向人人、因材施教、知行合一，坚决改变用分数给学生贴标签的做法，创新德智体美劳过程性评价办法。此外，教育部办公厅印发的《基础教育课程教学改革深化行动方案》[3]中也明确提出教学评价牵引课程教学改革深化，教学评价应注重核心素养立意，发挥评价的导向、诊断、反馈作用，丰富创新评价手段，注重过程性评价，实现以评促教、以评促学，促进学生全面发展。新课程改革对课堂评价的要求是以核心素养为导向，以过程性与表现性评价为主要方式，以多元主体互动为评价机制。这一系统性变革不仅重塑了课程评价的功能定位与实践路径，也为通过评价促进学生学习自我效能感发展提供了政策依据与改革方向。

## 2. 课堂评价与学习自我效能感的关系分析

### 2.1. 课堂评价的功能与学习自我效能感形成的对应关系

国家基础教育课程改革定义的课堂评价(classroom assessment)指的是任课教师在教学过程中，为促进学生学习和改善教师教学而实施的，对学生学习过程与结果的评价[4]。课堂评价与小学生学习自我效能感之间存在紧密的逻辑关联，对学生优势潜能的挖掘，有利于增强学生的自信心与自我效能感，引导学生长善救失、扬长避短，使学生在课堂评价中获得满足感和成就感，日后更加努力地学习[5]。班杜拉与他的学生对自我效能的形成条件及其对行为的影响进行了大量的研究后发现：“自我效能感的形成主要来自四种不同的途径：一是通过以往的成败经验；二是通过他人的示范效应；三是通过社会劝说，告诉人们他们具备获得成功的能力；四是通过情绪唤醒。”[6]

本研究在此基础上进一步整合自我决定理论(Ryan & Deci, 2000)的视角。该理论以社会认知理论为基础，根据驱力理论和成就动机理论确定了决定人类行为的三种基本需要：能力需要/胜任感(competence)、

自主需要(autonomy)和归属需要(relatedness) [7]。能力需要是指个人对自己在特定任务或活动中展示技能和效能的信念和感觉，例如：一名学生在数学考试中获得高分，增强了她对自己数学能力的信心，这体现了她的能力需要；自主需要指个体在行动和决策过程中感受到的自由度和自主选择的程度；归属需要指个体感觉自己被社会群体接受、理解和关心的程度。课堂评价作为一种日常化的教学互动形式，不仅通过提供效能信息影响学生的自我效能感，还通过满足或挫伤学生的基本心理需要，间接塑造其学习动机与效能信念。具体而言，当课堂评价帮助学生获得能力确认、提供自主选择空间、营造支持性师生关系时，学生的自我效能感会得到系统性增强。这一理论整合为理解课堂评价的效能感效应提供了更完整的解释框架。

#### 2.1.1. 诊断功能与以往的成败经验

以往成败经验是指个体亲身经历的成功体验，班杜拉将其作为自我效能感最强大、最可靠的来源。以往成败的经验对于个体自我效能感的形成影响最大，成功的经验可以形成较高的自我效能感，失败的经验则可能降低个体的自我效能感，尤其是当个体尚未形成较强的自我效能感之前[8]。但事情并不这么简单，成功经验对效能期望的影响还要受个体归因方式的左右，如果归因于外部机遇等不可控的因素就不会增强效能感，把失败归因于自我能力等内部的可控的因素就不一定会降低效能感。因此，归因方式直接影响小学生学习自我效能感的形成。课堂评价的诊断功能是指教师可以通过教学评价去了解教学目标是否合适，教学方法和教学内容是否得当，教学重难点是否讲解清楚等问题，其他教师也可以了解学生的学习效果。教师在课堂中通过课堂提问或者作业分析诊断学生是否掌握某个概念或者是否掌握某种学习策略时，在诊断的过程中不仅教师能准确得到教学进度以及教学成果从而进行调整，学生也能在诊断过程中了解到自身对知识点掌握程度，与此同时学生能对自身发出一种准确的信号——“我能做到”“这一点我能做的更好”这种准确的信号也就是说对自身能力的认知，这种明确的自身能力的确认比教师笼统的评价——“你真棒”更加能够塑造小学生学习的学习自我效能感。学生在完成特定学习任务的基础上，满足自身对能力需要的基本心理需求，帮助学生获得明确的能力确认，展示自身在该学习任务上具有的技能与能力，让学生准确了解自身能力水平，获得“我能做到”的能力确认。并且诊断功能能帮助这个阶段的小学生从笼统的“我学不好”“我学得还行”的认知中抽离出来，更具体地看到“这个地方我学得好，这个地方还要继续努力”，从而使小学生能在后续通过个人能力胜任感以及个人自身行为的成败经验形成较高水平和强度的学习自我效能感。

#### 2.1.2. 榜样参照功能与他人的示范效应(替代经验)

替代经验是指个体通过观察他人行为及其结果而获得的效能信息——看到与自己相似的人通过持续努力取得成功，会使观察者相信自己同样具备达成任务的能力。人的许多效能期望来源于观察他人的替代经验。这里的一个关键是观察者与榜样的一致性，即榜样的情况与观察者非常相似。课堂评价的榜样参照功能，正是替代经验在课堂情境中的具体实现形式。

在小学课堂中，教师的评价行为天然就具有示范作用。通过我对小学课堂的观察，发现某些同学回答完问题之后，教师对学生回答的反馈是不同的。比如说，“我非常喜欢这位同学的回答，运用了我们之前学到的方法，这个很值得大家学习。”或者“我很喜欢这位同学在书本上勾画出了关键词，能帮助自己阅读这个方法值得大家学习。”这些不同的课堂评价不仅仅是对回答问题的学生的一种肯定，也为全体学生提供了一种方法的引导和榜样的树立，与此同时让其他同学根据教师的反馈得到了相关的行为参照，并为学生提供了观察学习和模仿的机会，其他学生可以通过模仿被表扬的同伴，间接形成“如果我这样回答/如果我运用了这样的方法，我也会得到表扬”，进而形成“他能做到，我也能做到”的效能判断。学生之所以能被同伴的示范所激励，是因为他们感受到“那个人和我是一类人”。教师的评价行

为在这一过程中起到关系中介的作用，当教师说“这位同学的方法值得大家学习”时，教师同时在做两件事：一是肯定被评价的学生，二是为其他学生建立与榜样的关系联结。尤其值得注意的是，替代经验的影响在观察者与被观察者相似度越高时越显著。从而在榜样参照下提高小学生的学习自我效能感。

#### 2.1.3. 激励功能与言语劝说

言语劝说是指通过他人的鼓励、劝解和积极反馈，使个体相信自己具备完成任务的能力。因其简便、有效而得到广泛应用。言语劝说的价值取决于它是否切合实际，缺乏事实基础的言语劝说对自我效能感的影响不大，在直接经验或替代性经验基础上进行劝说的效果会更好。课堂评价的激励功能，正是言语劝说在师生互动的核心表现形式。小学教师的评价语言对学生具有天然的权威性，权威性的前提在于劝说者与被劝说者之间的关系。同样一句“你能做到”，来自学生信任的教师和来自学生疏远的教师，效果可能截然不同。小学教师的评价语言之所以对学生具有天然的权威，部分原因正是师生关系中固有的信任与依赖。

学校老师对于表现良好或者有进步的学生时不时地给予言语表扬对于提高学生的学习自我效能感来说也是很有必要的[9]。当教师通过真诚、具体的评价语言肯定学生的表现，比如“你的回答非常具有想象力，让我一下就进入了你想象的画面。”这准确的评价语言不仅是对学生的回答表示认可，更重要的是向学生传递了你具备了很好的想象能力这一重要信息，这种信息的传达能让学生以后朝着这个方向进步或发展，让学生在激励的评价语言中得到成长。这句话之所以有效，不是因为这句评价语言表扬了学生，而是因为它向学生传递了“你拥有某种可调用的能力”这一判断。当这种判断基于学生的实际表现的事实基础时，它就成为能力需要的满足来源。相比传统的“你回答得真棒”“你真棒”这类激励性的评价语言，更具体、更准确，能够有效地提升学生的学习自我效能感，因为具体的、真诚的评价语言能够帮助学生将成功的原因，归因于自身的能力，而不是不可控的外部因素。此外，激励功能的言语劝说还体现在对学生的潜能有积极的暗示作用，比如说教师发现一位学生在期中各个方面都有了进步——“你最近的进步很大，再坚持一下，说不定在期末的时候你能够做到更好”这一类评价语言虽不能替代真实的能力体验，但能够让学生在关键时刻保持坚持性，为后续获取个人自身行为的成败经验提供可能性。教师对学生的期待会使学生更多地进行积极的自我暗示，在面对困难时更容易接受外部言语劝说和鼓励，相信自身具备执行某一任务的能力[10]。

#### 2.1.4. 情绪调节功能与情绪唤醒

班杜拉在“去敏感性”的研究中发现，高水平的唤醒使成绩降低而影响自我效能。当人们不为厌恶刺激所困扰时更能期望成功，但个体在面临某项活动任务时的身心反应、强烈的激动情绪通常会妨碍行为的表现而降低自我效能感。情绪或生理激动也能影响自我效能的判断。一个人高兴、悲伤、欢乐、恐惧等各种情绪会改变行为的表现以及效能的预期。过去成功的情绪体验或失败的痛苦体验都可能影响他们对效能的判断[11]。课堂评价对学生而言不仅是一次回答、作业等信息的传递与反馈，课堂评价的同时还伴随着不同程度的情绪唤醒。在课堂中，对于学生而言，被点名回答问题的紧张期待情绪、听到评价结果的瞬间情绪波动、听到正向评价时的兴奋或听到负向评价时的沮丧，这些情绪产生的同时伴随着学生学习自我效能感的建构。当评价引发的消极情绪(焦虑、沮丧)导致学生形成“畏惧–消极情绪–低效能感”的恶性循环时，学生实际上是在被评价所控制，评价成为外在于学生的压迫性力量。相反，当评价能够引发积极情绪时，学生更可能将评价视为支持自己学习的资源，而非威胁。这种从“被评价支配”到“利用评价”的转变，正是自主需要在评价情境中的体现。

情绪调节功能对情绪唤醒的作用可分为两个方面，一是课堂中即时反馈直接引起的情绪唤醒与学生自我效能的即时建构。当学生在课堂中获得积极评价时，学生从积极评价中获得的兴奋激动等积极情绪

会给学生本身传递一种信号——“得到表扬了说明自己做得很好”，这种积极情绪不仅会塑造当下学生的学习自我效能感，也会拉长其延时性让学生在之后完成类似学习任务时增强其学习自我效能感。相反当学生得到消极评价时，在评价中获得的挫败、沮丧等消极情绪会直接影响学生的学习自我效能感的建构从而降低之后完成相应学习内容的自我效能感。二是评价情景中唤醒的预期性情绪对效能感的建构。当学生面对还未进行的评价时，学生会产生面对未知评价的焦虑情绪，从而对自己产生一种不确定的信号——“我可能做不好”，在评价真正发生前降低自身的学习自我效能感。

情绪唤醒还具有延时性。积极评价带来的积极情绪不仅能即时增强当下的学习自我效能感，还会使学生在后续面对类似学习任务或评价情境时产生更加积极的预期情绪，形成期待–积极情绪–高效能感的良性循环；而消极评价引发的消极情绪则可能导致学生对评价情境本身产生回避倾向，形成畏惧–消极情绪–低效能感的恶性循环。

## 2.2. 课堂评价影响学习自我效能感的中介作用

根据以上课堂评价与学习自我效能感之间的关系分析，可以得出一种结论，课堂评价对学生学习自我效能感的影响并非学生直接反应的过程，影响则是由一系列认知与动机中介变量的转化与传递而得以实现。

### 2.2.1. 归因方式的中介作用

归因是指人们对他人或自己行为原因的推论过程。具体的说，就是观察者对他人的行为过程或自己的行为过程所进行的因果解释和推论。韦纳的归因理论将原因划分为能力、努力、任务难度和运气等维度，依据内外源、稳定性和可控性三个属性分类。在课堂评价的情景，学生接受评价时不仅仅是被动地接收评价的结果与信息，而是会主动地将评价结果进行归因分析，将评价结果归因为不同的属性分类，决定了评价信息对学生学习自我效能感的后续影响。

课堂评价通过其中蕴含的信息线索来塑造学生的方式。引导学生把学习成绩的好坏归因于努力而不是能力。从归因理论来看，努力是内部的、不稳定的、可控的。如果成绩提高，则是努力的结果；成绩下降，则表明自己努力不够。这样，学生就会觉得自己通过努力能够提高学习成绩[12]。更加关键的是，当学生遭遇失败的时候，教师的评价反馈归因引导更加重要。如果教师的反馈信息聚焦于学生外部的、可控的因素(如“你这次考得不好，是你还不够努力”“这个方法行不通，试试换一个方法”)，学生会维持对自身能力的信心并继续完成学习任务；如果教师的评价信息聚焦于学生稳定的、不可控的因素，如“你太笨了”等，这会严重损害学生的自信心以及学生学习自我效能感的建立。并且归因方式是能力需要与评价信息之间的关键中介。如果学生将成功归因于内部的、稳定的能力，能力需要得到满足；如果归因于外部的、不稳定的运气，能力需要则未被激活。教师评价的语言线索直接影响这一归因过程，“你这次做得好，是因为你认真练习了”比“你真聪明”更有助于能力需要的满足，因为前者将成功锚定在可控的努力上，后者则将能力视为固定特质，一旦遇到失败反而威胁能力感。此外，教师的课堂评价还可以通过归因方式的长期塑造对学生效能感产生累积效应。如果教师在评价中长期引导学生将自身成功归因于具体能力和努力、将失败归因于策略不当或努力不足，学生将逐渐形成一种长期的归因方式，使学生在面对挑战时更可能维持积极的效能信念。反之，持续将失败归因于能力不足的评价导向则会逐步让学生形成“习得性无助”，使其效能感持续走低。

### 2.2.2. 目标设定的中介作用

目标是学生学习的最终目的以及学生学习行为调整的标准。教师的课堂评价通过为学生传达学习行为所达到的目标程度的反馈信息，学生通过信息调整其学习进度以及后期学习目标的设定，进而调整自

己的学习自我效能感。

课堂评价对目标设定的中介作用首先表现在明确的目标上。当教师的课堂评价能够明确、具体的体现学生的学习目标，如“这篇作文你的结构安排很好，但如果把人物描写再具体一些会更生动”，学生不仅能够通过课堂评价反馈的信息得出自己所达成的目标程度，明确后续该朝哪个方向继续努力，帮助学生设立后续的预期目标。这种清晰的课堂评价反馈让学生能更清晰地建立对自身的认知，并且能够帮助学生设计后续的预期目标指引学生，并建立和培养学生的学习自我效能感。课堂评价通过影响学生对目标难度的调节，从而影响学生学习自我效能感的培养。当学生通过教师的积极课堂评价所反馈的信息中确认自己的能力水平，学生会更加倾向于把自己后续的学习目标调整为更有挑战性的目标，当后续挑战性目标一旦成功地达成，学生将获得较强的学习自我效能感。从而促进自我效能感高的学生选择适合自己的、具有挑战性的学习目标，为自己制订成功的学习计划，有实现目标的坚定信心[13]，也会为后期的目标设立为更有挑战性的目标，形成了学习自我效能感提升的正向循环。目标设定是自主需要最直接的中介通道。当学生基于评价反馈自主设定后续学习目标时，自主需要得到满足；当目标完全由教师外部指定时，即使目标达成，自主需要的满足也有限。学生不是在被动接受目标，而是在评价信息的基础上自己决定下一步走向哪里。与此相反的是，如果学生从教师的课堂评价中持续获得消极评价，学生将倾向于把后续的目标设立为更简单的、更容易完成的目标，以此回避面临失败的可能性，不利于学生学习自我效能感的培养与发展。

#### 2.2.3. 情绪体验的中介作用

情绪体验对学生学习自我效能感的中介作用可以从三个层面加以理解。情绪体验是关系需要最直接的中介通道。这些情绪不仅来自评价结果本身，也来自评价互动中的人际体验。第一个层面是情绪能够影响学生的注意力。教师的积极的课堂评价给学生带来愉快的情绪能够拓宽学生的注意力，学生能够更加全面地抓住并加工教师通过评价所传达的内容；而消极的课堂评价引发的学生的消极情绪可能会缩小学生注意力的范围，导致学生只关注消极评价本身，而减少对评价信息的加工。当学生在课堂中获得积极评价时，兴奋激动的情绪中包含了“被老师认可”“被同学看到”的关系性体验；当学生获得消极评价时，沮丧情绪中也可能包含“在同学面前丢脸”的关系性羞耻。不同情绪所带来的注意力分配方式的不同导致学生对于反馈信息的加工程度，从而影响学生效能感的培养。这些情绪反应又通过改变思维过程的性质而影响个体的活动及其功能发挥[9]。对小学生而言，课堂评价从来不是孤立的认知事件，而是发生在同伴注视和师生互动中的社会性事件。

第二个层面是情绪使学生的记忆更有选择性。带有强烈情绪的评价事件，学生记得更牢。但这种记忆不只是单纯的“记住”，不同的情绪还会影响学生后续对同一件事情有不同的理解。一次对学习任务的积极评价带来的强烈的兴奋、激动，在后续的学习的过程中学生更容易把它当作“我能行”的信号；相反，消极评价带来的强烈的失落、沮丧，学生更容易对学习任务产生回避心理。对小学生来说，他们还不擅长反思和调整自己的情绪和想法，所以情绪对记忆的标记解释作用更隐蔽，影响也更持久。

第三个层面是情绪作为情境使效能感具有迁移性。教师在教学过程中，要注意观察学生的情感变化，站在学生的角度，考虑学生的感受，当学生有不良情绪时，教师应注意采用恰当的方法排解，调整学生学习状态[14]。当学生在愉悦的情绪状态中获得评价反馈时，后续遇到类似任务时积极情绪会自动激活，形成“这个任务让我感觉良好，我应该能胜任”的直觉判断；而当评价是在高焦虑情境下进行时，即使评价结果积极，学生也可能将成功归因于运气或任务太易，因为焦虑情绪已经预设了“我可能不行”的判断框架。

综上所述，归因方式、目标设定和情绪体验三大中介影响着学生的学习自我效能感的建立与培养。但三者并不是相互独立而是一种复杂的交织关系，归因方式影响目标难度的设立与调整，目标达成与否又引发不同程度的情绪体验，情绪体验又会影响后续学生的归因倾向。在此基础上，为促进小学生学习自我效能感的培养，有效的课堂评价应在设计时教师就应该有意识地引导归因方向、促进目标的具体化与适宜难度设定、并确保情绪体验的积极性，从而使评价信息经由中介通道转化为稳定而健康的学习自我效能感。

### 2.3. 综合模型

由此课堂评价影响小学生学习自我效能感的模型如图 1。

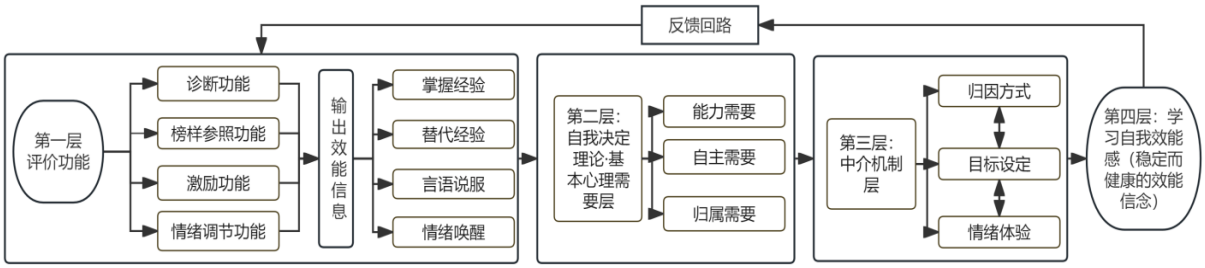



**Figure 1.** Mechanism model of classroom assessment's effect on primary school students' academic self-efficacy
**图 1.** 课堂评价与小学生学习自我效能感作用机制模型

课堂评价通过诊断、榜样参照、激励和情绪调节四种功能，分别提供掌握经验、替代经验、言语说服和情绪唤醒四类效能信息；这些信息能否被学生内化，取决于是否满足其能力、自主和归属三种基本心理需要，并经由归因方式、目标设定和情绪体验三条中介通道转化为学习自我效能感；效能感提升后又会通过反馈回路促使学生更主动地寻求评价、参与互动，形成良性循环。因此，有效的课堂评价应兼顾多元效能信息来源、三种心理需要的满足以及积极归因、适宜目标与正向情绪的引导，使评价真正成为促进学生学习自我效能感发展的内在力量。

## 3. 课堂评价培养学生学习自我效能感的策略构建

### 3.1. 优化评价语言

评价语言是课堂评价最直接、最频繁使用的表现形式，也是言语劝说的重要载体。所以评价语言是最能直接影响学生学习自我效能感的因素。但不同评价语言对效能感产生不同的塑造效果，笼统的表扬或虚无的批评都难以转化为学生长期的学习自我效能感。所以评价语言的优化主要聚焦于将评价语言的核心方向从笼统空泛转变为具体引导。描述性反馈是评价语言优化的核心策略，核心在于教师要使用客观的、具体的语言去描述学生的表现及其价值，而并非给出模糊的空泛的结论。描述性反馈的关键在于描述学生的具体行为表现、指明行为表现的价值以及意义、提出改进方向这三个关键要素。在课堂反馈时，与其空泛地夸赞学生做得好，不如说：“你以……作为依据，这种……值得肯定；但是如果你……会更好。”这种描述性反馈方式有利于小学生的自我效能感培养。首先，这种客观的、具体的语言能够让学生更容易地掌握自身的能力信息，加强对自身的认知。其次教师对学生回答进行针对性的引导能为学生指明具体方向，让学生对后续学习任务建立可控感以及预期效能感，也帮助学生将当前的不足归因于策略而非能力；最后具体的反馈描述避免了因学生之间的比较而产生焦虑，学生接收反馈时会具体聚焦于评价反馈信息加工而非评价本身，有利于积极情绪唤醒。

具体案例：在小学三年级说明文写作教学中，教师可以设计反馈如表 1：

**Table 1.** Descriptive feedback template for expository writing
**表 1.** 说明文写作描述性反馈模板示例表

| 反馈维度 | 具体描述 |
|---|---|
| 行为描述 | “你在这篇说明文中使用了‘首先……然后……最后’的顺序词，让读者很容易跟上你的思路。” |
| 价值肯定 | “这种结构安排让说明文很有条理，读者能清楚地了解你要介绍的事物。” |
| 改进方向 | “如果能在每个步骤后面加上一个具体的例子，读者更容易理解。下次写作时试试看？” |

### 3.2. 拓展评价主体

传统的课堂评价基本是教师对学生的单向评价，从学习自我效能感形成的机制来看，传统课堂评价中替代经验和言语说服是重要的信息来源。教师应该以学生为中心，尊重每个学生的个性和个体差异，增加和学生交流的机会，鼓励和引导学生发言并提出问题[15]；所以，拓展评价主体，引用学生自评和同伴互评，让课堂评价从结果性评价走向过程性评价，拓宽学生获取有效评价信息的渠道。学生自评是指学生根据一定的目标或标准，对自己学习的过程以及结果进行反思与判断。学生自评要求学生审视自己的学习表现，判断自己在学习中做到了什么，还需要做什么，提升自身认知能力。更为重要的是，学生自评能够将学生在评价中从被动客体转变为主体地位，这种角色的转变能够提升学生的学习自我效能感；与此同时，学生自我能力的发展也需要教师的系统引导和框架支持，在小学阶段，教师应当为学生提供清楚明白的自评标准，示范自评过程，逐步从教师主导过渡到学生独立自主评价。同伴互评是指学生之间相互评价彼此的学习表现与结果。同伴互评对于学习自我效能感的培养价值体现在替代经验。当学生观察自身学习水平相近的同伴在某项学习任务表现得出色时，会产生“他行我也能行”的效能信念，这种替代性效能信息在一定情况下比教师的直接评价更具有说服力，因为在相似性同伴间进行评价会使学生更容易产生自我代入感；与此同时，同伴互评还创造出了一种独特的言语说服环境。当学生从同伴那里得到积极评价时，这种同伴认可在小学阶段同伴关系培养与发展过程中具有独特的分量。然而，同伴互评的有效实施同样需要教师提供充分的指导和框架支持，从教师主导慢慢过渡到学生之间独立互评，教师作为辅助。

具体案例：在小学语文课堂中，教师可以设计“同伴互评三明治”框架：

第一层(肯定)：“我最喜欢你作文中的……因为……”

第二层(建议)：“如果……会更好，比如……”

第三层(鼓励)：“我相信你下次一定能……”

### 3.3. 明确评价标准

评价标准不清晰是导致学生学习自我效能感低的重要原因之一，当学生对学习任务完成标准、成功标准模糊时，学生会因缺失明确的自我判断标准而产生错误的自我认知，从而使学生形成低效能信念。因此一个清晰明确的评价标准能使学生在学习过程中精准掌握经验，并依据标准自主设定明确的学习目标。明确评价标准的首要策略，就是将评价维度、等级标准和具体指标以小学生可理解的方式提前呈现给学生，让学生对评价标准和评价具有可控感。当学生清楚地明白评价标准时，学习任务就可以从模糊的转变成清晰明确的。并且这种评价标准的提前呈现应该遵守学生能理解、任务可操作、进步可观察的原则。评价标准的表述应该避免空泛的、笼统的、抽象的表扬词汇，应该采用具体的行为描述，让评价标准能够真正地被学生理解。除此之外，透明化设计不仅是帮助学生理解外部标准，更是帮助学生提供了自我能力认知的框架，学生可以通过评价标准判断自身的能力表现水平。在此基础上，学生依据评价

标准，目的是培养学生依据评价标准思考并调整自己的学习进度与结果。

具体案例：小学三年级说明文写作评价标准参照表(表 2)：

**Table 2.** Example table of evaluation criteria for grade 3 expository writing
**表 2.** 小学三年级说明文写作评价标准参照示例表

| 评价维度 | 优秀(3 分) | 良好(2 分) | 待改进(1 分) |
|---|---|---|---|
| 结构合理 | 有清晰的顺序词，步骤分明，读者一目了然 | 有顺序词，但部分步骤衔接不够清楚 | 没有使用顺序词，步骤混乱 |
| 内容具体 | 每个步骤都有具体例子或细节说明 | 部分步骤有例子，但不够具体 | 没有例子，只有概括性说明 |
| 语言表达 | 用词准确，句子通顺，适合说明文语体 | 用词基本准确，个别句子不够通顺 | 用词不当，句子不通顺，影响理解 |
| 书写规范 | 字迹工整，标点正确，格式规范 | 字迹较工整，标点基本正确 | 字迹潦草，标点错误较多 |

### 3.4. 关注个体差异

小学生的学习自我效能感的形成并非一刀切的过程，而是教师要根据学生不同的学习水平、不同的人格特质以及不同发展阶段的各种情况，采用不同的方式提升学生的学习自我效能感。教师要针对具有不同信念感的学生确立不同的评价方式，使其具有针对性。面对学习自我效能感较低的学生，教师的任务就是让学生积累成功的个人经验，提升其自身学习自我效能感。面对这类学生，评价策略应当将评价标准适当关注到学生个体的进步，将把评价焦点转移到自我成长上，从而减少与其他同学比较带来的挫败感。在平常的学习中，学生需要看到其闪光点，尽量多采用积极的评价方式，用鼓励性的语言评价学生[16]。频繁的积极评价能让学生在短时间内积累信心，消除一些消极信念。而面对学习自我效能感较高的学生时，评价标准则不是一味地维持高评价，而是帮助学生形成自我能力认知和挑战意识。因此，评价策略应当避免过度表扬并适度提供一些具有挑战性的反馈刺激学生向更高水平发展。

具体案例：在小学语文课堂中，针对同一学习任务，教师可以对不同效能感水平的学生采用差异化反馈(表 3)：

**Table 3.** Example table of differentiated feedback assessment
**表 3.** 差异化反馈评价示例表

| 学生类型 | 反馈策略 | 具体表述示例 |
|---|---|---|
| 低效能感学生 | 聚焦进步与努力，提供成功体验 | “你回答得十分有道理，说明你在认真思考。我们一起来看看下一步怎么走。” |
| 中等效能感学生 | 肯定能力，引导策略反思 | “你的思考思路是对的，如果能多个方向思考，你会想得更全面。” |
| 高效能感学生 | 提供挑战性反馈，激发深层思考 | “你的回答很巧妙。如果换个角度，你会怎么思考？” |

## 4. 结论

本研究立足于新课程改革评价相关政策，依托班杜拉自我效能感理论探究课堂评价对小学生学习自我效能感的培养机制，研究表明课堂评价中的诊断、榜样参照、激励与情绪调节功能，分别对应自我效能感形成的成败经验、替代经验、言语劝说、情绪唤醒四大信息来源，且研究发现课堂评价并不会直接作用于学生自我效能感，而是通过归因方式、目标设定、情绪体验三个内在机制影响，科学的课堂评价能够引导学生合理归因、确立适宜的学习目标、获得积极情绪体验，进而提升自我效能感，不当评价则

容易造成学生消极认知甚至习得性无助。基于此，本研究提出运用描述性反馈优化评价语言、拓展自评与同伴互评多元评价主体、明确可操作的评价标准、结合个体差异实施分层评价的实践策略。本研究的核心理论贡献在于：构建了“评价功能－中介机制－效能感来源”的综合模型，揭示了课堂评价影响学习自我效能感的多环节、循环互动特征，为理解课堂评价的效能感效应提供了整合性分析框架。

本研究的局限性在于研究以理论分析和策略建构为主，缺少课堂实证检验；对自我决定理论的整合尚处于初步阶段，未能充分展开三种基本心理需要与效能感来源之间的具体对应关系；策略的有效性有待在不同学段和学科中进一步验证。后续研究可结合不同小学学段与学科开展行动研究，进一步完善课堂评价实施路径，实现以评促学的育人目标。

## 参考文献


[1] 教育部. 义务教育语文课程标准(2022 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

[2] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm, 2026-10-09.

[3] 教育部办公厅关于印发《基础教育课程教学改革深化行动方案》的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202306/content_6884785.htm, 2026-10-09.

[4] Stiggins, R.J., 著. 促进学生参与式课堂评价[M]. 国家基础教育课程改革“促进教师发展与学生成长的评价研究”项目组, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005: 77.

[5] 姬国君, 范韵婧. 课堂评价: 促进学生高质量学习与发展的关键路径[J]. 中国教育学刊, 2022(9): 21-26.

[6] Evans, R.I. (1989) Albert Bandura: The Man and His Ideas—A Dialogue. Praeger Publishers.

[7] 苏煜. 运用自我决定理论对高中生体育学习缺乏动机机制的研究[D]: [博士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2007.

[8] Bandura, A. (1995) Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

[9] 周文霞, 郭桂萍. 自我效能感: 概念、理论和应用[J]. 中国人民大学学报, 2006(1): 91-97.

[10] 李珩. 大学生英语自主学习能力与自我效能感的实证研究[J]. 现代外语, 2016, 39(2): 235-245, 292-293.

[11] 蓝同磊. 自我效能感理论及其对课堂教学的启示[J]. 南宁师范高等专科学校学报, 2005(3): 93-96.

[12] 单志艳. 小学生师生关系、自我效能感和自主学习策略的关系研究[J]. 教育理论与实践, 2012, 32(29): 24-27.

[13] 陈栩, 张建霞, 郭斯萍. 谈学困生自我效能感的培养[J]. 教育探索, 2006(9): 88-89.

[14] 余珍. 提升小学生英语学习自我效能感的研究[D]: [硕士学位论文]. 武汉: 华中师范大学, 2020.

[15] 程雪娇. 小学生自我效能感、学业情绪与数学学业成绩的关系[D]: [硕士学位论文]. 郑州: 河南大学, 2018.

[16] 姚桂雪. 课堂师生言语交互对学生自我效能感的影响[D]: [硕士学位论文]. 金华: 浙江师范大学, 2013.