

打开成绩提升枢纽：高等教育教师期望的关联作用

周晓妍

澳门大学 澳门氹仔 999078

摘要：在教育高质发展的背景下，教师期望俨然成为推动学生学业成绩提升的核心要素。本研究从教师期望的来源和类型出发，着力探究高等教育阶段教师期望对学生学业影响的作用机制，试图打破传统教育期望效应的学段壁垒，探究其在高等教育场域下的演化规律；并针对 AI 时代，提出教师期望和学生成绩的研究方向和发展启示。

关键词：教师期望 高等教育教师期望 学业成绩 AI 时代教育发展

一、教师期望与教师期望效应

“教师期望”（Teacher Expectations）作为教育心理学与教育社会学的核心概念，是指教育者基于对受教育者学业表现、能力建构、品德素养等维度的基础认知与行为推断，进而形成的关于学生发展及教学成果的预期性信念。作为教学目标的一部分，“教师期望”致力于将教师的外在信任转化为学生的内在驱动力，实现教学互动与学生实际发展的双向进步。

在构建过程中，“教师期望”既包含对学生既往学业表现、性格特质、家庭环境等因素客观考察，亦受到教师教学素养、教学经验等方向的主观影响，最终形成“态度输出—行为引导—反馈生成—态度强化”的闭环教学过程链，努力实现隐性心理预设对显性教育成果的塑造。

基本类型

精确期望（Accurate Expectations）：教育者根据学生信息形成对学生发展状况的理性判断，以教师对学生了解的全面与真实程度为基础，基于准确信息形成对学生认知水平、发展方向的客观猜测，为教学互动和教学方法选择提供方向。

错误期望（Inaccurate Expectations）：教育者受信息片面及误导、认知固化和主观偏见介入影响，形成对学生发展潜能的错误预期和判断，其结果可能导致教学设计与学生实际需求的脱节，甚至引发自我实现的预言效应。

差别期望（Differential Expectations）：指教育者基于群体标签（如性别、种族、文化背景等）形成的区别预期。这种期望常伴随着隐性偏见和资源倾斜，通过对不同群体差异化评估机制，形成结构性的教育期待偏差。一定程度

影响教育公平。

高期望（High Expectations）：教育者对教学成效的期待超出学生的实力范围，对学生学业水平与能力素养的过高评估。此类期望往往因脱离学生实际发展阶段或认知负荷，可能引发学生压力过大或目标受挫。

低期望（Low Expectations）：教育者对教学成果的期望低于学生客观可达成的期待范围，体现为对学生表征为学业表现与能力发展的保守判断。这类期望往往忽视学生发展潜能和主观能动性，造成评价尺度偏差，从而抑制学生的自我效能。

期望来源

性别：传统观念认为男生具备较强的逻辑思维能力，女生具备一定的逻辑思维能力，因此激励男生参与更多数理竞赛；赋予女生言语表达的更多自主权。

种族/民族：在历史上，部分地区和种族曾被贴上劣种人的标签，普遍被认为在学习上缺乏自觉和主动性。因此部分教师也会降低期望，在学业上减少关注和引导。

社会经济地位水平：那些身处发达经济水准的地区和家庭的学生，通常被认为占据较强的人力资本，可以获得更好的成绩。因此教师通常给予较高期望，给予该群体更多展示机会，也愿意倾注时间和精力进行额外指导。

学校地位：教师普遍认为在重点院校的学生综合素质较高，具备良好的学术储备和学习能力，因此在教学中会适当加快教学进度，适当引入具备一定难度和挑战性的内容，适当给予学生一定的自主权。

外观与整洁：衣着整洁通常被视作注重细节的体现，因此在课堂该类学生也被认为可以遵守规则、自我约束，

教师通常给予较高期待。同样,衣着邋遢、不修边幅者通常被视作缺乏自我约束之人,教师通常降低期待;当然,也可能被给予创造力发展的期望。

准备就绪:课前准备充足、回答问题积极的同学通常被视作具有一定进步空间的发展潜能,对相关学业成绩教师通常保持较高期待;准备不足的同学通常被教师给予较低期待,同样时间更加注重对其知识储备的考察。

座位位置:坐在前排的同学更易和教师产生眼神交流,通常被认为是积极主动、渴望知识的表现,因此被寄予更高期待;坐在角落的同学容易被教师忽视,因此被期待值较低。

学生行为:遵守规则、积极反馈、任务配合度高的同学,更容易让教师视作具备学习动力和自我约束意识,教师通常对其有较高期望;反之,违反纪律通常被认为是缺乏自我效能的体现,教师通常降低期待。

分轨或分组:学术教育的学生普遍被认为具备更多学术潜能,因此,通常被设置更多的学术目标和学术期望;职业教育学术注重技术培养,在学术上要求不高。同样在班级内部,积极主动、成绩优异的小组同样被给予更多的资源和机会,被赋予更多期望。

(三) 教师期望效应

在教学过程中,教师根据学生日常表现构建动态认知,并基于针对性特征评价融入自身期望,对学生的实际表现和认知判断产生影响,从而实现“自我实现”或“自我挫败”,影响学生的能力构建和素养提升,也就是传说中的“教师期望效应”或者“皮格马利翁效应”。具体而言,学生会因教师的信任重视增强自信和学习动机,从而激发潜能实现教师目标。同样,当教师对学生始终保持较低期待,也会在行动上表现出失望和冷漠,学生接收到消极反馈和信号,则会陷入自我怀疑,降低主动性和积极性,则表现也会不尽如人意,难以发挥自身水准。

1968年,美国心理学家罗伯特·罗森塔尔(Robert Rosenthal)与雷诺尔·雅格布森(Lenore Jacobson)开展了一项经典实验。他们在一所小学中随机选取部分学生,将其标记为“最具发展潜能者”被选中的学生与其他学生在认知水平和能力基础上并不存在显著差异。八个月后的追踪测试结果显示,那些被赋予高期望的学生在学业表现与智力发展水平上均呈现出显著进步。基于此研究发现,罗

森塔尔提出了“皮格马利翁效应”(亦称“罗森塔尔效应”),常通过课堂资源倾斜和课后指导加以体现。

二、教师期望与学业成绩的关联

(一) 期望作用机制

教师期望对学生学业成绩的影响,通常遵循两个核心过程:教师行为传递和学生心理内化。教师基于学生可观测性差异特征,形成对学生学业表现的动态评估和调整,进而重塑学生的学习机会配置和认知发展体验。

作为预测学生成绩的正向机制,教师期望的生成起源于教师对教学资源的倾注和投入,而这也是影响机制的第一环。在课堂准备阶段,教师针对教学目标开展教学设计和规划,旨在突破教材边界,为学生搭建循序渐进的认知脚手架。课堂作为期望传递的核心场所,协助教师调控师生互动的频率和质量。学生在参与课堂讨论中获得提升和展示的机会,在“最近发展区”内实现认知变迁。课后反馈是对课堂鼓励的动态校准,教师以言语行为互动不断调整反馈内容和期待方向,努力实现对学生成长方向的精准把控。

学生在感知到教师期望后,逐渐构建完整的心理整合机制,将外界信号转化成内在表征,最终外显为自身学业成绩的变化。教师高期望实现学生自我效能感和学习动机的提升,激发其证明自身能力符合认知期待的决心和倾向,使其充分发挥主观能动性,约束自身规范行为,以更好的热情和更饱满的姿态投入学习。在此过程中,学生不仅敢于挑战更加高难度的学习任务,也实现了积极学习观念和良好素养的认知和重构。

整体而言,从资源配置到互动反馈,教师期望以持续自我调节形成评估闭环,通过教师行为反馈构建学生认知体验和心理感知;学生通过不断整合期望信号,逐步形成自我效能。在成就动机的中介作用下,不断调整认知行为、重构师生关系,最终将内在的心理变化外化为可观测的学业成绩。构建“教师期望-心理感知-学业表现”理论模型,实现对学生学业表现的影响和塑造。

(二) 影响期望要素

教师期望和学生成绩通常呈正向关系。当教师对学生倾注较高期待,往往能推动学生学业成绩的提升,而契合学生实际能力的高期望对学生的学业成绩影响效果最强。作用在高等教师期望的对学业成绩的影响过程中,以下要

素可能对实施效果产生影响:

学生信任/认同程度: 学生对教师产生信任, 也会对其言语和行为更加认同, 因此愿意花费时间精力精进自身达成教师期望; 反之, 若学生对教师产生怀疑, 期望效果则会相对削弱。

期望的合理程度: 过高或者过低的期望均会产生不良效应。一般来说, 当教师期望超过学生“最近发展区”及能力范围, 可能是的学生频繁遭遇失败认知受挫; 明显的过低期望可能引发学生逆反心理, 导致学生自暴自弃。

期望的清晰程度: 教师的明确反馈通常可帮助学生约束自身行为调整发展方向, 朝着更适合自己的期望目标趋近。然而, 过分显性的表达期望可能会有“贴标签”之嫌, 无形给学生定性或产生压力, 从而引起学生排斥心理, 削弱期望积极效果。

社会文化和教育理念: 东亚普遍实行集体主义文化, 教师期望在实施的过程中易放大学生学业压力, 弱势群体更易受教师负面期望影响。

教师期望对学业成绩的影响

1. 学业表现影响

整体来看, 教师对考试分数的高度期望, 一般表现为对更严格的学术规范和考试要点的把握上。通过及时调整课堂及课后互动, 教师推动学生突破学术瓶颈, 达成更好的学术表现。研究表明, 那些被赋予高度期望的学生通常表现出更好的学业成果, 成绩较之前普遍提升 12-15% (Rosenthal & Jacobson, 1968)。在高等教育阶段, 教师对学术成果的期待通常推动科研成果的产出, 那些被赋予期待的研究者常常展示出更丰富的文献储备和研究设计, 在教育上也能展现更好的科研水准。被期望者往往被给予更多的教学时间和课程指导, 根据 OECD 在 2019 年数据显示, 数学教师对“高潜力组”的教学时间较普通学生提升 35%, 三年后, 该组学生 STEM 数学成绩较之前提升 1.5 个标准差。

2. 能力潜能影响

教师期望对于学生能力潜能的培养聚焦于既有能力的巩固和发展潜能的挖掘, 聚焦于学生智力开发、解决问题能力和创新思维的拓展的培育。教师期望为学生认知发展提供搭手, 提升学生学习动力和能力水准, 协助建构认知发展的脚手架。Vygotsky 社会文化理论验证实验发现, 教师

期望具备调节学生打破认知瓶颈的隐性作用。教师对学生建立精确认知, 为学生解决问题提供系统框架, 从精神层面为学生提供支持。数据显示, 80% 被赋予高期望的学生在面临瓶颈时可以突破思维界限, 使得发展水准进一步提升。这些学生通常具备完善的自我发展策略, 能够做好问题的监控和记录, 避免问题重复发生。北京师范大学一项追踪研究显示, 被认为具备发展潜能的人, 其规避风险能力是常人的 2.3 倍。同样, 当学生被教师错误给予发展期望, 可能导致学生错误评估自身实力, 阻碍学生创新潜能的成就与发展。

3. 行为与社会性影响

教师期望通过对课堂生态的积极把控, 努力提升学生对课堂秩序、课堂参与度和社交能力的规范和约束。哥伦比亚大学通过一项课堂观察, 发现教师对课堂行为的适当约束可使课堂效率提升 40%, 但是过于严格的约束和期待, 可能使得学生压力过大, 难以满足教师期待, 导致习得性无助。当教师对学生课堂参与度产生预测, 通常会营造轻松愉快的氛围, 主动预设问题和提供回答问题的机会, 通常也会给予更多回答问题的机会, 并及时对答案进行反馈。教师对社交能力的预期同样对学生实际的社交能力和社交活动产生影响, 那些被认为具备主动性和领导才能的学生通常在团队更愿意展示自己, 主动控制交流和活动, 也在团队活动更容易活动话语权。

4. 职业发展和情感价值影响

教师期望对学生职业发展和价值取向具有方向性意义。从职业发展来说, 教师对学生职业发展的期望和认同, 一定程度也会形成职业倾向, 推动学生树立方向意识, 形成职业价值。美国职业指导协会数据显示, 教师的职业预期一定程度会影响学生选修课选择, 通过知识传播形成职业锚定效应。同样, 教师对学科的情感倾向一定程度会改变教学策略, 推动学生价值观的内化和传递, 为学生价值观的塑造提供内驱力。UNICEF 青少年发展研究提及, 那些被视作具有社会责任感的学生, 通常在志愿活动上也会投入更多时间, 积极程度超越同龄人 58%。

实例研究

曾研究者运用倾向得分匹配-双重差分 (PSM-DID) 回归法针对中国教育追踪调查 (CEPS) 数据库分析探索。研究发现: 班主任对班级同学的激励行为一定程度也会提

升各科教师对该生的关注程度,整体推动其各科成绩得以提升。基于此,本研究自主开发教师期望量表于江苏省 L 市某高中进行研究,按年级、成绩作为分层依据,共抽取 90 名同学作为研究样本。问卷收集教师课堂设计和参与度、教师期望感知等数据,并以其月考成绩作为衡量指标之一,构建教师期望和学生的学业表现的关联模型。研究前,笔者率先对数据和量表进行描述性统计和相关性分析($\alpha=0.82$),一定程度保证数据的随机性和有效性。为进一步深化研究,笔者同步采访了 6 名教师 18 名学生,探究具体学科学生成绩提升程度、学生感知期望提升路径以及教师期望的典型行为特征,通过成绩、量表、采访多维验证交互对应,分析质性资料和量化数据的一致性和矛盾点。

研究发现,教师期望对学生学习行为产生显著影响,具备教师期望的学生更容易发挥能力水准,展现出更优的学业表现。中等强度学生对教师正面期望敏感度最高,当教师展露关注行为,该群体则更容易在课堂表现更多的积极性和参与度,从未达到更好的学习成效;而弱势学生更容易受到教师期望的消极影响。采访提及:

“上次老师问我一个题目,我答对了,老师就以为我很厉害,所以从那以后每次上课都提问我,为了不破坏形象,我只能恶补知识,结果语文成绩突飞猛进,但是那段时间我真的好累,生怕被发现。”(访谈编号:2025032725-2-3)

同样,在集体主义文化的影响下,教师期望在营造良好的学术氛围同时,也无形放大了学生的学业压力。身处高期望的班级学生一般焦虑值高于 40%,从而影响成绩,降低学生期待。

(五) 学业成绩对教师期望的反作用

1. 对教师期望心理的影响

教师期望通常被理解为教师对学生学业成就和行为结果的预测,所以当学生获得良好的学业成就,通常推动教师态度和看法的转变,更新现有评价机制。学生在教师的期望下,实现了自我的成长和塑造,不断更新自我认知架构,以更良好的内在动机和学习动力实现自身的创造性转化和发展,最终获得良好的学业水平。当学生在一个学科获得优异成绩,教师也会更新对学生的认知,以更加全面的态度看待学生,从而实现对评价体制的变化,以更加良好的态度和言语激励学生,增强对学生的关注和喜爱,在表彰和鼓励上将这些纳入标准。

教育公平是教育平等的实现,良好的成绩也会增强教师对学生同等的期望和关注,满足教育平等和教育公平。从横向来看,良好的成绩保证了学生脱离经济水准获得良好待遇,保证同样学生获得平等待遇,获得同样教学条件符合教师期待,满足教师对学生不掉队的期盼,让教师同等重视不同经济条件下的学生群体。同样,良好的成绩也可以让学生在教育者活动入学资源及质量待遇的同等对待,给予贫困落后同学实现自我价值的可能。

2. 对教师期望行为的影响

期望带来的成绩影响一定程度也可作用于教师的授课方式和教学手段。在认知层面,一旦学生的成绩长期保留在同一水准,部分教师则会对形成既定印象,从而有意无意将同学贴上标签及进行分类,“自我实现”的预言效应也会在此刻发生作用,而这种模式一旦发生很难发生改变。教师落下期望,学生仅回馈同一水准的期望,一定程度限制学生发展空间。

同样,教育公平层面,受学生成绩的影响,部分教师会及时调整教学资源 and 教学手段,更改对班级的期盼和规划。如成绩好的学生通常被视作得分利器和状元之才,因此被倾注更多教学资源,无论是师资力量还是题目难度均保持较高水准,同样教学时间更注重对于学生水准的拔高,一定程度改变课程设置,完善教师授课方式。

三、AI 时代的启示与展望

人工智能研究把教育发展推向一个新的节点,为教育发展提供资源及技术支撑。在当前教育背景下,如何利用 AI 技术、如何发挥机械下的批判思考和人文关怀则逐渐成为新时代教育发展的新课题。教育者和学生应学习主动驾驭工具,提出符合时代特色的教学目标和研究方向,形成 AI 时代的新型期望。

AI 时代的研究期望

1. 研究问题

(1) 探究在不同文化背景下学生对教师期望的效果差异,根据 AI 辅助引导对学生学业轨迹的影响。

(2) 探究新时代教师和 AI 的分工问题。在 AI 辅助教学的背景下,教师如何根据 AI 提供的学业信息调整对学生的期望。

(3) 新时代的 AI 教育观。如何看待并利用 AI。如何设定教师期望,提升学生对 AI 的鉴别和利用。如是否可以

在学业作业中运用 AI, 以及在哪些方面可以运用 AI。

(4) AI 时代教育信息化和教育情感化问题。根据 AI 算法和个性化分析建立针对教师期望, 交叉验证算法建议与学生实际表现。

(5) AI 时代教师期望和评价体系的多元化问题。如何利用 AI 数据分析能力多元化教师评估和分析精确度, 建立更加精确化的教师期望。

2. 研究方向

(1) 教师身份的情感定位

教师身份正逐渐向“期望构建者”方向转变, 其核心在于结合数据化分析, 建立学生个性化成长路径, 并据此提出新时代的教学需求。探究 AI 时代的教师期望, 需率先注意到教师角色的发展规律, 发挥其在学生价值观塑造中的引领作用, 发挥其人文教育和情感传递意义, 构建积极的情感氛围和期望环境协助学生潜能, 成为社会需要人才。同样, 也要考虑教师期望对 AI 运用的态度和看法, 考察其对于学生独立思考和解决问题的重视程度, 保障学生对于掌握知识、提高成绩的独立自主权。

(2) 数据驱动与算法透明化

受主观认知偏差影响, 学生对教师期望和 AI 评价存在差异化认知, 不同形式和评价主体的期望内容一定上会影响期望的内化效果。学生通常更加关注 AI 评价的数据来源和评估逻辑, 试图增强对期望生成的掌控程度。因此, 新时代的教师期望研究需要更加关注期望来源和分析过程的透明程度, 通过人工智能协助构建学生潜能的全面认知, 同时减少数据中的标签和分流效应, 增强数据的可信度。

(3) 期望分析传播的多元化

从长期发展来看, 无论是成绩分析和发展预测的效率和精确程度, 人工智能均占据独特优势, 并作为即时反馈机制协助期望传播。部分 AI 辅助教育的反馈形式已一定程度代替了传统期望分析形态。一方面, 我们善于利用 AI 期望传递中的即时性和精确性; 另一方面, 也要避免 AI 诊断的过度依赖, 主动强化观察和互动意愿, 避免认知僵化。同时, 研究要关注教师期望传递的发展性视角, 推动教师期望向着长期发展的积极方向迈进。

(二) 教师期望的教学启示

1. 教师层面

在科技跨越式发展的新时期, 教育迎来独特性变革优

势, 也面临一定发展挑战。这就需要教师具备前瞻视野, 依托技术手段重新进行身份重构, 做好课堂教学设计和学生潜能挖掘, 构建人工智能时代的新型教师期望。

(1) 制定针对角色定位

这里说的角色定位, 一方面包含对于学生学业水平和发展潜能的精确分析, 另一方面也涉及对学生发展需求的精准把控。教师要根据学生能力水准制定适配的期望规划, 结合学生学业诉求提供适当帮助, 制定针对性交流方式和教学手段。落实在教学上, 则需教师具备发展眼光, 以积极的态度鼓励学生的进步与成长。当学生借助 AI 完成课程作业时, 教师应及时进行引导, 协助学生脱离技术思维禁锢, 提出独特见解。

在制定教学期望的过程中, 教师要关注学生的成长趋势和学科成绩差异, 基于数据分析掌握学生的优势和不足, 并借此设定学科期望。教师期望和 AI 辅助分析的区别在于前者包含人文情感素养, 承载情感传递的隐性价值。所以, 在教学过程中, 教师要关注学生的发展潜能, 避免以单纯的分数高低为学生“贴标签”。

(2) 构建真实课堂设计

在 AI 时代, 教师更加注重课堂的帮助和引导, 帮助学生实现从知识的理解向知识的运用跨越, 协助学生知识迁移生成。高等教育的目标是为社会培养需要的人才, 因此更加注重知识的适用性和实践性。这就要求教师在设计教学任务时, 充分结合社会热点和教育发展趋势做好课堂设计, 让学生体会到知识的实用价值和课堂的实践价值。

教师应充分利用 AI 数据模型, 率先完成信息筛选和知识传递工作, 结合时代真实需求, 增强学生运用知识解决问题的成就感, 如通过政治经济学知识和 AI 数据分析能力为当地经济发展提供解决方案。教师为提高教学期望, 不仅需要关注学生对知识的掌握程度, 更要关注学生运用知识解决问题的熟练度, 鼓励学生进行知识的创造性探索和知识挖掘, 让教师教育期望生活在真实情境下。

(3) 形成多元反馈机制

教师期望教师对学生未来的主观判断和动态分析, 这其中, 学生作业完成程度和考试成绩高低作为很大参考依据。为建立 AI 时代高等教育的高期望, 需要教师引导学生在技术协助下发挥自身潜能, 协助学生能力构建, 做好课后反馈和教育评价。

从课后作业的布置和反馈上,教师要考虑学生能力水平,做好课后指导和内容复盘,肯定学生努力成果的同时注重查漏补缺和目标设定,让期望始终保持“跳一跳够得着”状态。教师应建立多元评价和期望反馈机制,不以单纯学业成绩作为判断的唯一尺度,也不能仅以分数高低作为判断依据。教师要看到学生的能力进步和多维发展,注重知识的迁移和运用,注重解决实际问题。

2. 学生层面

人工智能为学生提供了良好的资源和技术支持,协助学生搭建学习“脚手架”,满足教师期望。在 AI 时代的风口下,学生应主动提升学习能力和学术素养,拥抱技术革新带来的时代红利,勇于突破能力边界,实现利用技术又不被技术所控,掌握学习主动权。

(1) 善用 AI 资源,树立主动学习意识

AI 时代学生学业水平能力的构建,本质上是借助技术手段提升自我竞争力,以丰富的知识储备和能力建构应对社会挑战。高等教育的教师期望,蕴含教师对学生未来发展的美好憧憬。学生应树立自主学习意识,从教师期望的被动接受转化成对自我成长的主动提升,勇于面对新时代的问题和挑战,并借助技术手段探索解决方案。如进行小组作业时,借助 AI 提炼观点达成共识,做好一定问题梳理工作。在这项过程中,学生作为沟通主导者和信息决策者,依靠针对性需求和主导思路团队合作的质量和效率,让 AI 成为团队协作的“润滑剂”。

(2) 增强辨别意识,强化深度思考能力

AI 时代信息爆炸式生成,数据及知识质量良莠不齐。人工智能仅能完成信息的提取和解码工作,本身缺乏分析能力,因此可能产生错误或片面信息。在查阅过程中,学生要始终保持对信息的判断和辨别水准,批判观察 AI 提供的知识和观点,挖掘其背后逻辑。如翻译内容要及时和原文进行对比,反复品读;解题答案和数据查看解题步骤;结论依据和思考角度;定义的资料来源等。不仅要看是什么,也要关注为什么,如何得出的,将 AI 给予的思考维度用自己熟知的方式和语言理解,在知识中产生新意。

学生要精准把握教师期望的 AI 辅助教学判断,思考相关推测和目标制定的原因,及时查漏补缺弥补自身不足。同样,也要发挥自己的主观能动性,避免形成“AI 决定论”,及时进行知识储备和丰富细节的同时,探究其跨学科运用

途径。

(3) 树立阶段思维,增强认知发展实践

AI 教学系统巧妙解决了传统集体主义教学中的覆盖广度和深度问题,为学生学习制定了针对化方案和发展性预测。为更好满足教师期待,学生应树立阶段性思维,将整体的任务拆分成各个阶段的要求和目标,针对阶段目标,快速制定适合自己的学习方法和提升方式。学生应树立科学的技术运用思维,定期用 AI 检验自身学习成果,及时调整学习的进度和策略,以期满足自我价值。

为实现认知发展实践,学生应主动开拓人工智能对学业表现和能力构建的独特优势,增强 AI 运用奖惩机制,给予及时的反馈和检测,提升自身学习动力和自我效能感,让 AI 服务于学习。通过 AI 独特的互动模式,学生需探究自身水准和知识应用的技术革新模式,找寻自身优势,培养技术操作和驾驭能力,更好满足师期望。

参考文献:

- [1]Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- [2]OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing.<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>(<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>)
- [3]Wang, H., & Gao, X. (2021). Supervisor expectation and graduate research productivity: Evidence from Chinese universities. *Studies in Higher Education*, 46(8),1624 - 1639. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704723>(<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704723>)
- [4]Zaki, J. (2021). Neurocognitive basis of growth mindset effects. *Nature Neuroscience*, 24(10),1378 - 1384. <https://doi.org/10.1038/s41593-021-00913-6>(<https://doi.org/10.1038/s41593-021-00913-6>)
- [5]Zhang, L., & Zheng, Y. (2020). Metacognitive strategy training under differential teacher expectations: A three-year longitudinal study. *Educational Psychology Review*, 32(3), 745 - 769.<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09536-y>(<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09536-y>)
- [6]Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development*

of higher psychological processes (M. Cole et al., Eds.). Harvard University Press.

[7]Hofmann, W., et al. (2023). Classroom participation inequity: The hidden effect of teacher implicit bias. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 231 – 247. <https://doi.org/10.1037/edu0000789>(<https://doi.org/10.1037/edu0000789>)

[8]Jones, S.M., & Kahn, J. (2017). The evidence base for how learning happens. *American Educator*, 41(4), 16–21. https://www.aft.org/ae/winter2017–2018/jones_kahn(https://www.aft.org/ae/winter2017–2018/jones_kahn)

[9]Porfeli, E.J., & Lee, B. (2022). Career development

expectations in secondary education: Linking teacher beliefs to student course-taking. *Journal of Career Development*, 49(4), 923 – 939. <https://doi.org/10.1177/08948453211003315>

[10]Benson, P.L., et al. (2020). Sustained impact of value-based teaching expectations on youth civic engagement. *Developmental Psychology*, 56(10), 1896 – 1908. <https://doi.org/10.1037/dev0001103>(<https://doi.org/10.1037/dev0001103>)

个人简介：周晓妍（2001.9–），女，汉族，江苏连云港市人，最高学历：研究生，专业：教育行政，研究方向：教育公平