

# 教师期望和教师教育奖励对初中生学业自我效能的影响：自尊的中介作用

钱璟烨, 郑伟钦, 林琼芳

广西民族大学教育科学学院, 广西 南宁

收稿日期: 2023年11月21日; 录用日期: 2024年1月3日; 发布日期: 2024年1月10日

## 摘要

基于教师如何有效地提高初中生学业自我效能感, 探讨教师期望和教师教育奖励对学业自我效能感的影响, 并考察自尊是否在其中起着中介作用。采用教师期望学生知觉评定问卷、教师积极反馈频次问卷、学业自我效能量表和自尊量表, 对广西南宁市、梧州市四所中学的1126名初中生进行施测。结果发现: 教师期望、教师教育奖励和自尊在性别上存在显著差异; 教师教育奖励和学业自我效能感在年级上存在显著差异; 教师期望、教师教育奖励、自尊和学业自我效能感之间存在显著正相关; 自尊在教师期望和学业自我效能感之间起部分中介作用, 在教师教育奖励和学业自我效能感之间中介作用不显著。结论提示, 在教学实践中, 教师应根据学生实际情况提出合理期望、运用教育奖励, 并鼓励学生进行积极归因。

## 关键词

教师期望, 教师教育奖励, 学业自我效能感, 自尊

# The Effect of Teacher's Expectation and Teacher's Educational Reward on Academic Self-Efficacy of Junior High School Students: The Mediating Effect of Self-Esteem

Jingye Qian, Weiqin Zheng, Qiongfang Lin

School of Education Science, Guangxi Minzu University, Nanning Guangxi

Received: Nov. 21<sup>st</sup>, 2023; accepted: Jan. 3<sup>rd</sup>, 2024; published: Jan. 10<sup>th</sup>, 2024

## Abstract

Based on how teachers can effectively improve junior high school students' academic self-efficacy,

文章引用: 钱璟烨, 郑伟钦, 林琼芳(2024). 教师期望和教师教育奖励对初中生学业自我效能的影响: 自尊的中介作用. *心理学进展*, 14(1), 39-47. DOI: 10.12677/ap.2024.141007

this study explored the effects of teacher's expectation and teacher's educational reward on academic self-efficacy, and examines whether self-esteem plays a mediating role. Using the Teacher's Expectancy Scale, Positive Feedback Frequency Questionnaire, Academic Self-Efficacy Scale, and Self-Esteem Scale, 1126 junior high school students from four schools in Nanning City and Wuzhou City, Guangxi were surveyed. The results showed that there were significant gender differences in teacher's expectations, teacher's educational reward, and self-esteem; there were significant grade differences in teacher's educational reward and academic self-efficacy; there was a significantly positive correlation between teacher's expectation, teacher's educational reward, self-esteem, and academic self-efficacy; self-esteem partially mediates the relationship between teacher expectations and academic self-efficacy, while the mediating effect between teacher's educational reward and academic self-efficacy is not significant. The conclusion suggests that teachers should set realistic expectations based on students' actual situations, use educational reward and encourage students to engage in positive attribution in teaching practice.

## Keywords

Teacher's Expectation, Teacher's Educational Reward, Academic Self-Efficacy, Self-Esteem

Copyright © 2024 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

近年来在核心素养的视角下，非智力因素如学习信心、学习动机越发受到人们重视。培养学生的非智力因素成为了当前教育工作的重要任务。自我效能感的概念最早由 Bandura A. (1997) 提出，是指一个人具有组织或执行某个特定行动以达成特定目标能力的信念，是对能力的主观感受而非能力本身。学业自我效能感是自我效能在学习领域中的具体体现，是个体对自身学习能力的信念(白学军, 刘旭, 刘志军, 2013)，是除智力之外衡量学习能力的重要指标。学业自我效能感不仅影响着学习结果的好坏，而且与学习能力、学习动机和学习态度关系密切，甚至对学生人格等诸多心理品质的发展有一定影响。因此，对于个体发展而言，稳固逐渐提高学生学业自我效能感有着重要意义。

教师的行为和态度会对学生个体成长产生深远影响，若教师能够有意识地运用，可以成为提高学生学业自我效能感的有效教学手段。教师期望是指教师根据他们对学生当前行为和学业成绩的了解，对学生未来行为和学业成绩的预测推断。Rosenthal & Jacobson (1968) 的研究发现，教师预期某些孩子会表现出更大的智力发展时，这些孩子确实表现出了更大的智力发展，这种现象也称为“罗森塔尔效应”，即教师期望理论。以往研究也证实了教师期望会影响学生的学习成绩(张欣, 2018)和学业自我效能感(侠牧, 钟海青, 李雪榴, 2018)。B. F. Skinner 的强化理论认为，奖励是一种正向强化手段，当人们完成特定行为，若得到强化(奖励)，便会增加某种特定行为发生的概率。该理论也成为赞成用教育奖励的理论基础和心理机制(纪双双, 2021)。在此理论上，教师教育奖励是指教师(本研究主要指班主任)对学生某类行为进行表扬和肯定的行为反馈，包括物质性和精神性奖励、接触性和非接触性表扬。教师期望和教师教育奖励作为教师常用的教学手段，两者关系密切，在实际教学过程中常常互为表里、相互影响，难以完全区分，但两者相比，仍存在一定区别。从表现形式上看，前者是隐性的，侧重于从情感、态度上予以学生支持并激发学生动力；后者则是显性的，侧重于从行为上对学生进行直接反馈。从作用时间上看，前者是长期性、延迟性的，对学生的影响较为缓慢而持续；后者是即时性的，能立刻激发起学生对学习

的积极性,但影响时间通常较短。教师期望效应的实现是一个渐进的过程,如果教师只是片面地提出期望和要求,而忽视了对学生及时给予鼓励和指导的重要性,最终会导致学生失去积极进取的热情和勇气,表现出对教师期望的漠视态度和行为(田甜,潘晓卉,2012)。也就是说,实现教师期望的过程中需要教师及时给予学生教育奖励,对其表示肯定和鼓励,以促进学生不断进步。因此本研究提出设想,除教师期望,教师教育奖励也可能对学生学业自我效能感产生一定影响。

自尊作为自我概念的重要组成部分,是个体对自我价值和自我能力的情感体验,带有对自我总体积极评价的意义(Cast & Burke, 2002)。已有研究表明自尊能正向预测初中生学业自我效能感(杜方蕾,侯广彦,2022;姜永志,张海钟,2012),并常常作为积极的中介变量发生而产生间接影响(李文辉,姜枫,2023;王小新,苗晶磊,2012)。因此,自尊也可能会对教师期望、教师教育奖励与学业自我效能感的关系产生影响。

总的来说,目前研究大多关注教师期望与学生学业自我效能的关系以及自尊在其中的中介作用,但教师教育奖励对学生学业自我效能感的影响以及它与教师期望之间的关系,尚未有很好的实证研究。为此,本研究基于教师如何有效地提高初中生学业自我效能感,探讨教师期望和教师教育奖励对学业自我效能感的影响,并考察自尊是否在其中起着中介作用。

## 2. 研究方法

### 2.1. 研究对象

以广西南宁市、梧州市四所中学初中生为研究对象,共发放问卷 1160 份,人工筛查剔除无效问卷,共获取有效问卷 1126 份,有效率 97.07%。其中,初一 514 人(45.65%)、初二 381 人(33.84%)、初三 231 人(20.52%);男生 548 人(48.67%),女生 578 人(51.33%),平均年龄  $13.55 \pm 1.06$  岁。

### 2.2. 研究工具

#### 2.2.1. 教师期望学生知觉评定问卷

教师期望采用杨丽珠、张华(2012)编制的《教师期望学生知觉评定问卷》,共 23 个题项,采用五点计分法,得分越高表示学生感知到教师期望出现的频率越高。本研究中,该量表 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.88。

#### 2.2.2. 教师积极与消极反馈频次分问卷

教师教育奖励采用侠牧等人(2018)编制的《教师积极与消极反馈频次分问卷》中的积极反馈频次分问卷,共 4 个题项,采用五点计分法,得分越高表示学生感知到教师表扬和奖励的频率越高。本研究中,该量表 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.77。

#### 2.2.3. 学业自我效能量表

学业自我效能感采用梁宇颂(2000)编制的《学业自我效能量表》,共 22 个题项,采用五点计分法,得分越高表示学业自我效能感越高。本研究中,该量表 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.90。

#### 2.2.4. 自尊量表

自尊采用 Rosenbers 编制的《自尊量表》(彭凯平,2022),共 10 个题项,采用五点计分法,得分越高表示自尊水平越高。本研究中,该量表的 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.83。

### 2.3. 数据分析

使用 SPSS 27.0 对数据进行共同方法偏差检验、差异分析、描述性统计和相关分析;使用 Mplus8.3 构建中介模型以计算中介效应、总效应以及比例。

### 3. 研究结果

#### 3.1. 共同方法偏差检验

本研究数据来源于初中学生自我报告。采用 Harman 单因素检验法评估共同方法变异严重程度。将问卷所有题项进行探索性因素分析。结果显示,特征值大于 1 的因子共有 11 个,第一因子解释变异量为 26.309%, 小于 40% 临界标准, 不存在明显共同方法偏差问题。

#### 3.2. 差异检验

对不同性别、年级的学生的教师期望、教师教育奖励、自尊和学业自我效能感得分进行比较。使用独立样本  $t$  检验对学生性别差异进行检验, 结果显示, 除学业自我效能感, 教师期望( $t = -4.741, p < 0.001$ )、教师教育奖励( $t = -3.087, p < 0.01$ )得分女生显著高于男生, 自尊( $t = 2.068, p < 0.05$ )得分男生显著高于女生。

使用单因素方差分析对学生年级差异进行检验, 结果显示, 教师教育奖励( $t = 15.064, p < 0.001$ )、学业自我效能感( $t = 6.90, p < 0.001$ )得分存在显著年级差异。随后使用 LSD 法事后检验结果显示, 学业自我效能感得分上, 初三和初一显著高于初二; 教师教育奖励上, 初一和初二显著高于初三。

#### 3.3. 各变量描述性统计和相关分析

相关分析表明, 各变量均呈显著正相关。见表 1。

**Table 1.** Mean, standard deviation and correlation coefficient of each variable (N = 1126)

**表 1.** 各变量的均值、标准差和相关系数(N = 1126)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
教师期望	3.23	0.65	—			
教师教育奖励	1.95	0.70	0.543**	—		
自尊	2.77	0.58	0.377**	0.236**	—	
学业自我效能感	2.89	0.69	0.589**	0.402**	0.460**	—

注: \*表示  $p < 0.05$ , \*\*表示  $p < 0.01$ , \*\*\*表示  $p < 0.001$ , 下同。

#### 3.4. 中介效应检验

以自尊为中介变量建立结构方程模型, 使用 Bootstrap 法(重复取样 5000 次)检验是否存在中介效应。结果显示, 除“教师教育奖励→自尊”路径系数不显著, 其余各路径系数均为显著。在中介效应分析中, “教师期望→自尊→学业自我效能感”的中介效应显著( $95\%CI = [0.079, 0.135]$ , 不包含 0), 中介效应占总效应比值为 18.28%; “教师教育奖励→自尊→学业自我效能感”的中介效应不显著( $95\%CI = [-0.004, 0.031]$ , 包含 0)。见表 2 和图 1。

**Table 2.** Mediating effect test of self-esteem

**表 2.** 自尊的中介效应检验

自变量	路径	估计值	Bootstrap 95%CI	占总效应比值(%)
教师期望	教师期望→学业自我效能感	0.465***	[0.390, 0.535]	
	教师期望→自尊	0.325***	[0.261, 0.387]	
	自尊→学业自我效能感	0.320***	[0.257, 0.379]	
	教师期望→自尊→学业自我效能感	0.104***	[0.079, 0.135]	18.28%
	总效应	0.569***	[0.500, 0.631]	

续表

	教师教育奖励→学业自我效能感	0.097 <sup>***</sup>	[0.048, 0.147]	
	教师教育奖励→自尊	0.040	[-0.013, 0.095]	
教师教育奖励	自尊→学业自我效能感	0.320 <sup>***</sup>	[0.257, 0.379]	
	教师教育奖励→自尊→学业自我效能感	0.013	[-0.004, 0.031]	11.82%
	总效应	0.110 <sup>***</sup>	[0.058, 0.163]	

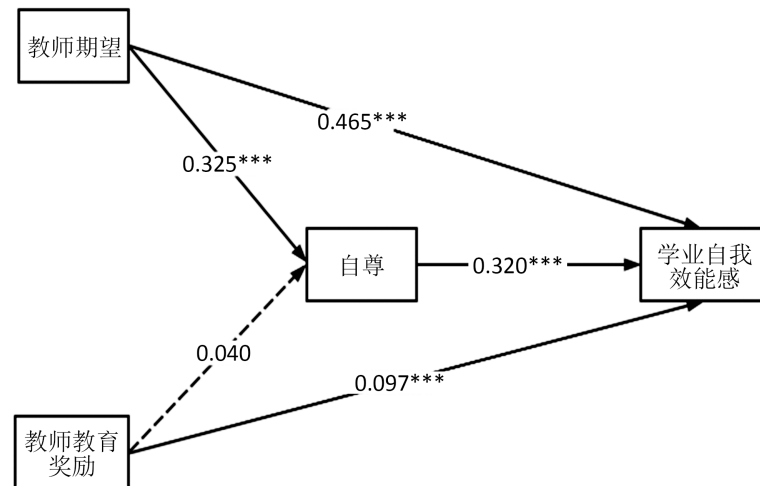


Figure 1. The mediating effect model of self-esteem  
图 1. 自尊的中介作用模型

## 4. 讨论

### 4.1. 各变量的性别差异结果分析

研究结果显示, 教师期望、教师教育奖励和自尊在性别上存在显著差异。

研究发现, 女生在教师期望、教师教育奖励得分上均显著高于男生。在教师期望上, 正如有学者认为, 教师对女生的学业、纪律和品行期望均显著高于男生(范丽恒, 2009)。同时由于本问卷施测对象为学生, 教师期望更准确来讲是学生知觉到的教师期望, 较男生而言, 女生性格更为细腻, 对周围事物感知更灵敏, 因此在日常生活和学习过程中也更容易、更频繁感知到教师在交流过程中对自己在态度上的期望和关心。而在教师教育奖励上, 女生更容易获取教师的青睐与赞扬。究其原因, 一是在学习上, 女生的学习成绩以及学习素养总体上要优于男生(李美娟, 郝懿, 王家祺, 2019; 袁庆祝, 王永丽, 赵军燕, 2019); 二是在遵守纪律上, 女生较男生更加遵纪守法、言行得体。而男生在日常生活中则更多表现出过度好动、活泼以及与教师对抗性的活动。由于男生存在更多的不良行为, 他们平常就有可能受到比女生更多的批评(刘旺, 2005)。

研究发现, 男生在自尊得分上均显著高于女生。这与已有研究结论一致(Kling et al., 1999; Bleidorn et al., 2016)。可能原因是, 从成长阶段来看, 青少年期一定存在某些不利于自尊发展的因素, 而且它对女孩的影响要显著大于对男孩的影响(Orth et al., 2010)。从男女生的性格差异来看, 在学习和生活中女生对自己有更高的要求, 也比男生更容易产生负面情绪和负面评价(闫艳等, 2021)。

### 4.2. 各变量的年级差异结果分析

研究结果显示, 教师教育奖励和学业自我效能感在年级上存在显著差异。



研究发现,在教师教育奖励上,初一、初二的得分显著高于初三。这可能是因为随着教师与学生之间的熟悉程度愈发提高,教师对学生的态度、反馈的敏感性逐渐降低,进而导致教师有意无意之间对学生表扬和奖励的频次也越发减少。同时,在教师期望上年级差异不显著,在整个初中阶段教师对学生的期望是相对稳定的,并没有随年级增加而减少,表明教师对学生的关心和期望虽未直接表露,但是可以透过多种方式被学生察觉和感知。在一定程度上体现出师生之间偏向于内隐的互动而忽视外显的互动(王熔纯, 2022)。

研究发现,在学业自我效能感上,初二得分显著低于初一和初三,学生的学业自我效能感呈现出“高-低-高”的U型发展趋势,与现有研究结论不一致(马雪玉,李艳杰, 2018; 杜方蕾,侯广彦, 2022)。究其原因,可能是因为受到了初中生心理发展特质与学业压力的交织影响。具体来说,初一学生刚刚从小学毕业,对未来产生憧憬、满怀信心,且初一课程相对比较简单,学生学业自我效能感水平偏高(葛操,李春豆,李世杰, 2018)。而步入初二后,学生适应期已过,学业科目难度增大,老师对学生的要求也不断提高,导致学生学业自我效能感下降。到了初三,学生自我意识也不断增强,抽象思维能力有了较大发展,知识储备得到一定丰富,学业自我效能感得到回升。

### 4.3. 教师期望、教师教育奖励对学生学业自我效能感的影响

相关分析显示,教师期望、教师教育奖励和学业自我效能感之间存在显著正相关;线性回归分析显示,教师期望和教师教育奖励均能显著正向预测学生的学业自我效能感,这与于永顺“教师期望、教师鼓励对留守儿童成绩有显著正向关系”(于永顺, 2019)的研究结论存在一致之处。教师期望和教师教育奖励,对于教师而言,两者皆是有效的教育教学手段,成为影响学生学习成效的重要因素。对于学生而言,两者皆是从教师传递过来的、具有积极意义的信息。为此,当教师给予学生更多的期望和教育奖励,能够有效促进其学习行为的改善,提高学生学业自我效能感。

### 4.4. 自尊的中介作用分析

研究结果显示,一是自尊在教师期望和学业自我效能感之间起部分中介作用,支持现有研究(曹阳, 2017);二是自尊在教师教育奖励和学业自我效能感之间中介作用不显著。

由于自我效能是自尊的构成成分(陈建文,王滔, 2007),学业自我效能感受到来自自尊的整体性评价,具有高度积极自尊的学生往往也会具有较高的学业自我效能感(Di Giunta et al., 2013)。研究发现,教师期望能显著预测自尊,而教师教育奖励则不能。其原因可能是如 Gardner 和 Pierce (1998)认为的那样,自尊是特质性、不易改变的,而特定自我效能感(如学业自我效能感)是以状态为导向的。关于教师期望, R. Rosenthal 教授指出“教师在与学生的初次交往中就会产生初始期望,继而通过各种途径传递期望。”(丁蕙,屠国元, 2014)因此教师期望通常是在长期影响下形成的,表现为教师对学生在日常生活上的关心和学业上的指导,能够影响学生自我概念的塑造。自尊作为自我概念的重要组成部分,处于自我概念的最高层(张大均等, 2019)。当教师对学生持有高期望时,学生往往更容易接受这种期待,将其内化为自我概念的一部分,并有助于满足学生自尊的需要,从而产生自我提高的动力,这种积极的自我概念将进一步推动学生的学习进步。而教师教育奖励对学生的短期表现产生更显著的影响。具体来说,教师的一次教育奖励(如口头表扬、奖励一支笔)通常会即时激发起学生对学习的积极性,但这种影响可能是短暂的,可能会在一天或一周后逐渐消失。此外由于本研究中,教师教育奖励的得分普遍不高( $M \pm SD = 1.95 \pm 0.70$ ),教师对初中生进行表扬或奖励的频次较低,因此对学生自身稳定心理特征即自尊的影响是有限的,其预测能力也是不显著的。但这并不能说明教师教育奖励没有价值。教师教育奖励与教师期望存在显著中等相关,且能够显著预测学生的学业自我效能感。在实际教学过程中,教师应该注重增加对学生教育性表

扬和奖励的频次，并进一步研究相关作用机制。

## 5. 教育建议

### 5.1. 对学生提出合理期望，尊重学生个性发展，建立良好平等的师生关系

罗森塔尔效应赋予师爱以新的内涵，启示我们：肯定和期待具有改变人思想和行为的巨大能量(苏丹兰, 2014)。教师对学生寄予期望与其说是一种行为不如说是一种面对学生的方式(马克斯·范梅南, 2001)。也就意味着，教师持有这种态度：坚信自己的学生，即使他们缺乏自信，也要相信他们能够造就自己的生活，实现伟大的理想。在日常工作中，教师对学生有很多期望：我期望我的学生学习好；我期望我的学生能按时完成作业；我期望我的学生会战胜挫折……这些期望给了教师对学生发展的各种可能性的耐心和信任。体验到教师的信任的学生因此受到鼓励，对自己充满了信任。信任激发信任！教师信任的期望可以激发学生对自己的前途和发展充满自信。

当今社会，人们的情感需要在家庭和工作单位有所依托，否则就有可能出现情感上的缺失与断裂(郑金洲, 2009)。在“教”与“学”的辩证关系中，老师是“教”的主体，学生是“学”的主体，双方主体性的发挥是在各自不同的层面上，然而又统一于整个教育教学过程之中。老师是学生学习的指导者和领导者，也是“平等的首席”。一是需要因材施教。由于每个学生都是不同的、独立存在的个体，老师应该要关心关注每一个学生，正确认识学生的长处及不足，具有长远的眼光，能够看到学生的未来发展潜能，根据不同学生的个性来予以其不同的期望和要求，并给予学生更加深入的人性化的指导，既重视学生的学业表现，又重视学生的心理健康和内心世界，以全面的视野来看待每一位学生，尊重他们的独立思考、自主行为，并且充分肯定他们的能力。二是予以学生积极反馈。通过恰当的话语、面部表情、肢体动作来展现出老师的良好形象，并且能够通过这些方式来培养学生对学习的兴趣，与学生建立良好的互动。三是在性别、学习成绩上一视同仁。正如讨论中所述，女生学习成绩、纪律意识总体上优于男生，更容易获取教师的青睐与赞扬。为此，教师需要有意识地避免自身在性别、学习成绩等方面的主观偏见，不给学生乱贴标签，而是平等地给予他们更多的关心、支持、尊重与肯定，尽可能地减少对他们的负性评价。同时这也是对在教育过程中处境不利地位的学生的补偿机制。

### 5.2. 教师巧妙、合理运用教育奖励，提升学生学习兴趣

从信息加工论来看，教师教育奖励作为外界信息，唯有被学生这一信息加工主体获取并主动加工和建构才能产生效用。在进行教育奖励过程中，教师应给学生设立在努力下可以实现的合理区间的目标，明确奖励的标准，让学生知道如何努力去获得奖励，同时提供了一个公平的基准，使得奖励更有意义；应及时地给予学生奖励反馈，以便学生能够迅速看到他们的努力得到了认可；应该遵循公正公平的原则，平等对待每一个学生，不以个人偏好或主观判断而对学生进行偏袒或歧视。奖励应该基于客观的标准和评价，如学生的学习成绩、努力程度、创造力等；应根据学生不同兴趣特点制定个性化、多样化的奖励形式，如口头表扬、奖状、小礼品等，可以满足不同学生群体的需求，使学生感受到奖励的多样性，激发学生学习的积极性；应注重对学生采取精神性的奖励，帮助学生树立正确的价值观和学习动机，使学生体验到学习的乐趣。另外，需注意过多地依赖奖励可能会造成学生成为奖励导向型学习者，即只为了获取奖励而学习，不利于培养学生内在学习动机。教育奖励应该与学生评价相结合，使学生明确他们在哪些方面做得好，哪些方面需要进一步改进；同时结合其他教育手段，才能让教育奖励在教学过程中发挥最大作用。

### 5.3. 提高学生学业自我效能感，强化对自身的积极归因

初中阶段是个体青春期开始之时，身体的急剧变化带动了心理的剧烈矛盾与冲突，使学生很容易处

于一种激烈的两极化思想和行为倾向之中。尤其是初二年级，作为青少年心理发展的关键期，学生经历着更强的矛盾感与困惑感(范丽恒, 2008)，其学业自我效能感在整个初中年级中处于低谷地带。学业自我效能感的产生源于许多因素的相互作用，它不仅可以帮助学生更加努力地实现他们的目标，而且还可以激活他们的潜能，从而提高他们的求学欲望和动机，从而培养出一种正确的、健康的、乐观的思维模式，进而提升他们的学业水平，最终达到出色的学习表现。一方面，教师要帮助学生建立起对自己肯定、积极的评价，告诉自己是有能力的、有价值的、有自信的，能够应对眼前的学业挑战。另一方面，教师需要帮助学生弱化对自身能力的消极的想法。正确认识失败，不要因为一次失败就否定自己，失败不代表个人价值的好坏，不能因为失败了就认为自己没有能力，要敢于面对失败，总结教训，从失败中吸取经验。正如塞利格曼认为要帮助学生形成“乐观型人格”以面对各种消极情境，即学会反驳自身的焦虑心态，进行积极归因，对焦虑的、感到挫败的情境，从自身的、永恒的、普遍的归因转为外在的、暂时的、个别的归因。例如，“如果有人不喜欢我，就意味着我不讨人喜欢”归因于普遍的、自身的原因，转化为“如果有人不喜欢我，只表明这个人不喜欢而已”归因于个别的、外在原因；又如“如果上台表演，我总会紧张，表现地很糟糕”，归因于永恒的原因，转化为“上次上台表演，我感到紧张而表现糟糕而已”归因于暂时的原因。

## 基金项目

本文系广西十三五教育科学重点研究基地重大课题“PPCT理论框架下教师期望和教师教育奖励与惩罚对广西小学生学业自我效能影响的经验取样研究”(2017JD205)的阶段成果。

## 参考文献

- 白学军, 刘旭, 刘志军(2013). 初中生社会比较在成就目标与学业自我效能感之间的中介效应. *心理科学*, (6), 1413-1420.
- 曹阳(2017). 教师期望对初中生自尊、学业自我效能感的影响. *潍坊工程职业学院学报*, 30(3), 63-66.
- 陈建文, 王滔(2007). 自尊与自我效能关系的辨析. *心理科学进展*, 15(4), 624-630.
- 丁蕙, 屠国元(2014). 教师期望对学生自我概念形成的实证研究. *湖南师范大学教育科学学报*, 13(5), 80-84.
- 杜方蕾, 侯广彦(2022). 初中生自尊、归因方式与学业自我效能感的关系研究. *教育观察*, 11(26), 1-5.
- 范丽恒(2008). *教师期望效应研究*. 中国社会科学出版社.
- 范丽恒(2009). 初中教师期望的影响因素研究. *心理研究*, 2(5), 82-86.
- 葛操, 李春豆, 李世杰(2018). 初中生自我效能感对学业拖延的影响: 性别的调节作用. *周口师范学院学报*, 35(2), 146-152.
- 纪双双(2021). *初中班主任教育奖励行为的实证调研与优化建议*. 硕士学位论文, 南昌: 江西师范大学.
- 姜永志, 张海钟(2012). 初中生自尊、自我效能与学业成绩的关系研究. *教育测量与评价(理论版)*, (4), 43-45, 50.
- 李美娟, 郝懿, 王家祺(2019). 义务教育阶段学生学业成绩性别差异的元分析——基于大规模学业质量监测数据的实证研究. *教育科学研究*, (11), 34-42.
- 李文辉, 姜枫(2023). 小学生学业成绩对学业自我效能感的影响: 学习压力、自尊的中介作用及性别差异. *心理科学*, 46(2), 347-354.
- 梁宇颂(2000). *大学生成就目标、归因方式与学业自我效能感的研究*. 硕士学位论文, 武汉: 华中师范大学.
- 刘旺(2005). 小学生自尊与生活满意度的关系. *中国心理卫生杂志*, 19(11), 745-749.
- 马克斯·范梅南(2001). *教学机智——教育智慧的意蕴*(李树英, 译). 教育科学出版社.
- 马雪玉, 李艳杰(2018). 农村初中生考试焦虑、学业自我效能感及其关系. *教育测量与评价*, (5), 51-56.
- 彭凯平(2022). *中国积极心理测评手册*. 清华大学出版社.
- 苏丹兰(2014). 也谈师爱——对罗森塔尔效应的重新解读. *当代教育科学*, (14), 51-53.



- 田甜, 潘晓卉(2012). 教师期望效应在教学中的应用. *长春大学学报*, 22(1), 119-122.
- 王熔纯(2022). *教师期望、学生自我教育期望对课堂师生互动的影响研究*. 硕士学位论文, 上海: 华东师范大学.
- 王小新, 苗晶磊(2012). 大学生学业自我效能感、自尊与学习倦怠关系研究. *东北师大学报(哲学社会科学版)*, 255(1), 192-196.
- 侠牧, 钟海青, 李雪榴(2018). 表扬和心理惩罚在教师期望和学业自我效能感之间的中介作用——以广西壮族聚居地小学生为例. *民族教育研究*, 29(6), 119-126.
- 闫艳, 谢笑春, 盖笑松, 陈宣, 王宏(2021). 中国大中学生的罗森伯格自尊量表测评结果. *中国心理卫生杂志*, 35(10), 863-868.
- 杨丽珠, 张华(2012). 小学教师期望对学生人格的影响:学生知觉的中介作用. *心理与行为研究*, 10(3), 161-166.
- 于永顺(2019). 教师期望、教师鼓励与留守儿童学业成绩关系的实证分析——基于CEPS2013-2014当年基线调查数据. *现代教育科学*, (2), 36-41.
- 袁庆祝, 王永丽, 赵军燕(2019). 中学生学习素养调查报告——基于2017年我国七省市16所初中的大数据分析. *基础教育参考*, (1), 3-6.
- 张大均, 朱政光, 刘广增, 李阳(2019). 青少年社会支持与问题行为的关系: 心理素质和自尊的链式中介作用. *西南大学学报(社会科学版)*, 45(1), 99-104, 195.
- 张欣(2018). 中小学教师期望研究述评及展望. *中小学心理健康教育*, (24), 4-7.
- 郑金洲(2009). *教育絮语*. 华东师范大学出版社.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and Gender Differences in Self-Esteem—A Cross-Cultural Window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 396-410. <https://doi.org/10.1037/pspp0000078>
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A Theory of Self-Esteem. *Social Forces*, 80, 1041-1068. <https://doi.org/10.1353/sof.2002.0003>
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The Determinants of Scholastic Achievement: The Contribution of Personality Traits, Self-Esteem, and Academic Self-Efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-Esteem and Self-Efficacy within the Organizational Context. *Group & Organization Management*, 23, 48-70. <https://doi.org/10.1177/1059601198231004>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender Differences in Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-Esteem Development from Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 645-658. <https://doi.org/10.1037/a0018769>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>