

初高中思政课学生自主学习能力学段差异及一体化培养策略研究

何晨旭

洛阳师范学院, 河南洛阳, 中国

【摘要】 自主学习能力属于学生核心素养的关键构成, 当前初高中思想政治课程改革对此给予了较多关注。在推进大中小学思政课一体化建设的政策背景下, 本文采用问卷调查与半结构化访谈两种方法, 对比分析了初高中两个学段学生思政课自主学习能力的现实状况。结果显示, 高中生在目标规划、自我监控两个维度上的表现优于初中生, 但初中生对思政课的学习兴趣和课堂参与积极性反而更高。针对上述学段差异, 文章从课程、教学、评价、教研四个层面分析了成因, 并提出了目标梯级设定、导学方式衔接、评价体系贯通、教研协同推进等一体化培养策略。

【关键词】 自主学习能力; 初高中衔接; 思想政治课; 学段差异; 一体化培养

1. 问题的提出

自主学习作为一种学习方式, 强调学习者主动调控自身的认知活动、动机状态与行为表现, 并将目标设定、策略选择、过程监控和结果反思等环节纳入学习过程之中[1]。在基础教育阶段, 学生自主学习能力的培养既服务于核心素养教育目标的落地, 也回应了信息时代对终身学习能力的现实诉求。对于思想政治学科而言, 其鲜明的价值引领功能和学生在不同年龄阶段的思想发展特征, 使得自主学习能力的培养既不可或缺, 又面临不同于其他学科的特殊挑战。

近年来, 大中小学思政课一体化建设逐步推进, 不同学段之间教学目标、教学内容与教学方法的有机衔接成为改革重点。但从实际教学观察来看, 初中与高中思政课在课程难度设置、教师教学方式选择以及学业评价取向上存在较为明显的差异。许多学生从初中升入高中后, 原有的学习方式难以适应新的课程要求, 出现明显的“水土不服”现象。具体而言, 初中阶段的教学更注重激发学生兴趣和规范学习行为, 自主学习能力的培养尚处于起步阶段; 而高中阶段课程内容容量扩大、理论分析要求提高, 对学生的自主规划能力和自我监控能力提出了更高要求。这种学段间的落差, 反映出当前思政课在自主学习能力的培养方面存在衔接不足的问题。为此, 本研究尝试系统比较初高中学生思政课自主学习能力的现状差异, 分析差异背后的学段原因, 并据此构建一体化培养策略。

2. 研究设计与实施

2.1 研究对象

本次调查选取某市范围内两所初中和两所高中的在校学生。初中部分覆盖七、八、九三个年级, 高中部分覆盖高一、高二两个年级, 高三年级因面临高考备考压力未纳入调查范围。调查共发放问卷 520 份, 回收有效问卷 486 份, 有效回收率为 93.5%。有效样本中, 初中生 256 人、高中生 230 人; 男生 238 人、女生 248 人。

2.2 研究工具

调查采用自编的《中学生思政课自主学习能力的调查问卷》。问卷维度的划分参考了国内外成熟的自主学习力量表结构, 并依据思政课的学科特点进行了适应性调整。最终问卷包含四个核心维度: 学习目标设定能力、学习策略运用能力、学习过程监控能力、学习结果反思能力。每个维度下设 4 至 6 个具体题项, 采用李克特五点计分方式, 从“完全不符合”到“完全符合”依次计为 1 至 5 分。信度检验结果显示, 问卷总体 Cronbach's α 系数为 0.874, 各维度信度系数均在 0.78 以上, 说明问卷内部一致性良好。

除问卷调查外, 研究还对部分学生和思政课教师进行了半结构化访谈, 以获取自主学习能力的培养过程中存在的实际问题和一线教师的经验做法。

2.3 数据处理

使用 SPSS 26.0 统计软件完成数据录入与分析工作, 主要分析方法包括描述性统计、独立样本 t 检验和单因素方差分析。访谈资料则采用主题分析法进行归纳整理。

3. 初高中思政课学生自主学习能力的学段差异分析

3.1 自主学习能力总体水平的学段差异

描述性统计显示,初中生思政课自主学习能力的总均分为3.42分,高中生总均分为3.68分。独立样本t检验的结果表明,高中生自主学习能力的总体水平显著高于初中生,这一差异在统计上具有意义。该结果与日常教学中的观察基本吻合,即随着年级升高和年龄增长,学生的元认知能力逐步发展,自我调控学习行为的能力也随之增强。

但进一步的分维度比较发现,初高中学生在自主学习能力的各个维度上并非均衡发展,而是呈现出较为复杂的结构性差异。

3.2 各维度能力表现的比较分析

在学习目标设定维度上,高中生的均分明显高于初中生。访谈中有多位高中思政课教师谈到,高中生同时面临学业水平考试和高考的双重压力,他们会更自觉地将学习目标与考试要求、未来升学规划联系起来,目标意识相对清晰。相比之下,初中生的学习目标更多地依赖教师的外部安排,自主设定学习目标的能力还处于发展初期。

在学习策略运用维度上,初高中学生之间的差距同样明显。高中生能够比较灵活地运用预习、笔记整理、错题归纳等多种策略,而初中生在策略选择上比较单一,往往局限于完成教师布置的具体任务。有初中教师反映,学生在小学阶段习惯了被动接受式的学习方式,升入初中后又缺乏系统的学习策略训练,导致策略迁移能力明显不足。

在学习过程监控维度上,高中生展现出更强的自我调节能力。他们会有意识地检查自己的学习进度,主动发现知识漏洞并及时调整后续学习行为。而初中生的学习监控更多依赖外部反馈,比如教师的课堂提问、作业批改结果和考试成绩,主动进行自我检查的意识相对薄弱。

在学习结果反思维度上,初高中学生之间的差异最为突出。高中生普遍能够在考试或作业结束后进行归因分析,总结成功经验或失败教训,并据此制定后续改进计划。初中生的反思行为则相对浅层,多数停留在关注分数本身,缺少对学习过程和学习方法的系统性反思[2]。

3.3 学习兴趣与课堂参与度的反向差异

值得注意的是,尽管高中生在自主学习能力的大多数维度上优于初中生,但在学习兴趣和课堂参与积极性方面,初中生反而表现出更高水平。调查数据显示,初中生对思政课

表示“感兴趣”或“非常感兴趣”的比例为67.2%,高中生这一比例仅为41.5%。在课堂主动发言、参与小组讨论等具体行为指标上,初中生同样明显高于高中生。

这一反向差异值得深入思考。高中阶段思政课内容的理论性和抽象性明显增强,再加上应试压力的持续加大,部分学生的学习动机逐渐从内在兴趣驱动转向外在功利驱动,这在客观上削弱了自主学习的主动性和内在动力。这一现象提示我们,在培养高中生自主学习能力的过程中,不能忽视学习兴趣的维持和内在动机的激发。

4. 学段差异的成因分析

4.1 课程内容的梯度差异

初中思政课以“成长中的我”“我与他人和集体”“我与国家和社会”三大主题为主线,课程内容贴近学生的日常生活,案例比较具体生动,学生容易理解和参与。高中思政课则涉及经济学、政治学、哲学等学科的基础知识,概念较为抽象,逻辑体系严密,对学生的理解能力和抽象思维能力提出了更高要求。这种课程内容的跳跃式梯度,使部分学生进入高中后感到难以适应,已有的自主学习能力无法匹配课程难度。

4.2 教学方式的阶段性特征

初中阶段思政课的教学方式相对灵活多样,情境创设、角色扮演、小组讨论等活动形式比较常见,有利于激发学生的参与热情。进入高中阶段后,受课时压缩和考试导向的影响,教学方式逐渐转向以讲授为主,课堂互动明显减少,学生自主安排学习的空间被压缩。有研究指出,过度依赖讲授的教学方式不利于学生自主学习能力的提高,反而可能强化被动接受的学习习惯。

4.3 评价导向的转变

初中阶段的学业评价相对多元,过程性评价占有一定比重,学生的课堂表现、作业完成情况等都会被纳入考核范围。高中阶段的评价则高度聚焦于纸笔考试成绩,过程性评价的权重明显下降。这种评价导向的转变,使学生的注意力从关注学习过程转向追求考试结果,从而削弱了学习过程监控和结果反思的内在动力[3]。

4.4 学生身心发展的阶段性规律

从发展心理学角度来看,初中生正处于形式运算思维的形成初期,元认知能力尚不完善,自我监控和反思能力相对薄弱。高中生则进入元认知能力快速发展的阶段,能够更加理

性地审视和调节自己的学习行为。不过,能力的提升并不必然带来行为的积极转变。外部环境的压力有时会导致能力的“消极发挥”——即学生虽然具备监控能力,但监控的目的不是改进学习,而是应付考试。

5. 一体化培养策略的构建

基于上述学段差异及其成因分析,本文从以下四个方面提出一体化培养策略。

5.1 目标梯级化: 构建自主学习能力的分学段目标体系

针对初高中学生自主学习能力的不同发展阶段,有必要建立清晰的目标梯级。初中阶段宜以“他律为主、自律为辅”为导向,重点培养学生的目标识别能力、基础学习策略运用能力和简单的自我检查习惯。具体目标可包括:能够依据教师要求设定当日的学习目标、能够运用至少一种预习方法、能够在完成作业后进行检查等。高中阶段则向“自律为主、自主提升”转变,重点培养学生的目标自主设定能力、多元策略选择能力、学习过程主动监控能力和结果反思改进能力。具体目标可包括:能够根据自身学情制定周学习计划、能够根据不同学科特点选择合适的学习策略、能够定期进行学习复盘等。两个阶段的目标应形成衔接与递进关系,避免目标重复或出现断层。

5.2 导学衔接化: 探索初高中贯通的导学模式

导学案是培养学生自主学习能力的载体。建议在初中高年级和高一阶段推行阶梯式导学案,即初中阶段的导学案以问题引导和任务驱动为主,高中阶段逐步增加自主探究和拓展延伸的内容。同时,建立初高中思政课教师联合教研机制,定期开展学情分析会,共同研究学生在自主学习方式转换过程中的适应性问题。可以尝试设计“引桥课程”,在高一入学初设置为期两周的思政课学习方式过渡课程,帮助学生从初中学习方式平稳过渡到高中学习方式。

5.3 评价贯通化: 建立过程性评价与终结性评价相结合的多元评价体系

评价对自主学习能力的培养具有明显的导向作用。建议在初中和高中阶段均适当提高过程性评价在学业总评中的权重,将学生的自主学习行为纳入评价范围。可操作的具体评价指标包括:学习计划的制定与执行情况、课堂笔记的质量与反思性、错题本的整理与复述效果、阶段性学习总结与改进计划等。评价主体应从单一的教师评价拓展为自评、互评与师评相结合,逐步培养学生的自我评价意识和评价

能力。在高中阶段,可以在不增加学生额外负担的前提下,设计精简版的自主学习记录手册,作为过程性评价的依据。

5.4 教研协同化: 搭建跨学段的教师专业发展共同体

初高中思政课教师分属于不同的学校管理单元,日常教研活动相对独立,这在客观上阻碍了教学衔接工作的有效开展。建议区域教育主管部门组织成立初高中思政课一体化教研联盟,定期开展联合备课、同课异构、专题研讨等活动。教研主题可以聚焦“不同学段学生的自主学习特点”“衔接阶段的教学策略调整”“典型课例的导学设计”等问题进行深度交流。此外,可以建立初高中教师互听互评机制,让高中教师走进初中课堂了解学生的原有学习基础,初中教师走进高中课堂追踪学生的后续发展情况,形成双向衔接的教研闭环。

6. 结论与建议

通过对初高中学生思政课自主学习能力的实证调查,本文得出以下主要结论。第一,高中生自主学习能力的总体水平高于初中生,但在学习兴趣和课堂参与积极性方面低于初中生,呈现出“能力上升、兴趣下降”的错位特征。第二,造成学段差异的主要原因包括课程内容的梯度差异、教学方式的阶段性特征、评价导向的转变以及学生身心发展的规律。第三,缩小初高中衔接落差、提高思政课自主学习培养的实效性,需要从目标梯级化、导学衔接化、评价贯通化、教研协同化四个维度构建一体化培养策略。

基于上述结论,提出以下建议。教育行政部门应将初高中思政课自主学习能力培养的衔接工作纳入一体化建设考核指标,提供相应的政策支持和资源保障。学校层面应打破初高中教研壁垒,建立常态化的跨学段教研机制。教师层面应增强衔接意识,在初中高年级适当渗透高中学习方式的前置训练,在高一年级做好学习方式的适应性指导。同时,教师应关注学生内在学习动机的维持,避免应试压力过度侵蚀学生的自主学习热情。

自主学习能力的培养无法一蹴而就,需要初高中两个学段形成共识、协同发力。只有打通学段壁垒,构建目标贯通、方法衔接、评价一致的一体化培养体系,才能真正实现思政课从“教为中心”向“学为中心”的转变,为学生的终身发展奠定坚实基础。

参考文献

- [1] 庞维国. 自主学习: 学与教的原理和策略[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 2-5.
- [2] 辛涛, 姜宇, 林崇德. 论学生发展核心素

养的内涵特征及框架定位[J]. 中国教育学报, 2016(6): 3-7+28.

- [3] 陈佑清. 自主学习的内涵、机制及其教学实现[J]. 教育研究与实验, 2018(4): 55-60.