

学生课业负担测评模型的构建研究^{*}

——以义务教育阶段学生为例

宋乃庆,杨欣,王定华,朱德全

(西南大学 教育学部,重庆市 400715)

摘要:我国中小学“减负”很重要,但很难,除了突破考试文化的束缚,改革考试评价与录取,还应积极开展课业负担的定量研究,构建可量化、可操作的学生课业负担测评模型,以及用于监测评价的课业负担常模,以此科学推进“减负提质”。本文在构建课业负担操作性定义的基础上,通过对4省市、1350名被试的抽样调查,初步构建了学生课业负担的测评模型。其中,675名被试用于探索性因素分析,得到的课业负担测评模型包括成绩压力、课业难度、精力消耗和课内学习任务四个维度,合计14个指标;675名被试用于验证性因素分析,结果显示:课业负担测评模型拟合良好;课业负担各维度与睡眠时间、学习成绩有轻微的负相关,与厌学倾向有中等程度的正相关,说明该模型具有良好的测量学性能,可作为学生课业负担的测评工具。

关键词:课业负担;测评模型;构建研究;义务教育

中图分类号:G473 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2015)03-0075-07

我国政府对减轻中小学生学习过重课业负担(以下简称“减负”)这一问题的重视程度是罕见的。不仅几代最高领导人都对其作出过重要批示或讲话,而且从教育部到地方教育行政部门为解决这一问题先后出台过成百上千的政策文件。但时至今日,中小学“减负”仍感任重道远。

中小学生学习过重课业负担的形成因素很多,如传统考试文化、就业压力、高考指挥棒、过分强调知识传授的教育方式等。其中最重要的因素是我国千百年来形成的考试文化造成了社会与学校都以考试分数排序、“定乾坤”、选人才。同时,为了维护社会公平、教育公平,我国的中高考也不得不以考试分数来确定录取,导致学生往往为了取得更好的名次或分数不得不花费大量的时间和精力进行机械重复学习。近年来,我国基础教育在考试评价录取方面进行了一系列的改革和尝试,取得了一定的进展,但要以此彻底解决中小学生学习过重课业负担的问题仍然需要一个相当长的渐进过程。

近三十年来,随着现代教育测量理论与技术的深入发展,通过教育测评建立的各种数据库,为不少国家监测教育系统的状态和变化趋势,发现潜在问题并指明解决方向,以及判定目标是否达成等方面提供了科学的依据与决策。^[1]换言之,通过对教育问题的测评、监测与督导提升教育质量,已经成为当前世界教育发展的趋势,这也为我们解决课业负担问题提供了新的思考。

有鉴于此,“减负”一方面需要突破考试文化的束缚,改革高考、中考的评价与录取,另一方面需要积极构建可测量、可操作的学生课业负担测评模型,并以此建构可监测评价的课业负担常模,从而科学推进“减负提质”。为此,本文在构建课业负担操作性定义的基础上,依托课题组对全国20个省市、400余所中小学、20 098名中小学生学习、3 836名学生家长、3 766名教师的前期调查,尝试通

^{*} 收稿日期:2015-02-25

作者简介:宋乃庆,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:教育部哲学社会科学重大课题招标项目“中国义务教育发展报告”(11JBG018),项目负责人:宋乃庆。

过进一步的实证研究构建学生课业负担测评模型,以期推动我国中小学“减负”的监测与督导工作。

一、课业负担的操作性定义

时至今日,尽管研究者从各自不同的角度与领域对课业负担进行了大量的阐述,但对课业负担这一概念仍然缺乏统一认识,尤其是面向实证研究的操作性定义。为了对课业负担这一抽象概念进行定量研究,需要重新对其内涵构建可观测、可测量、可操作的定义。鉴于此,本文从我国中小学实情出发,尝试运用教育学研究中的概念分析^[2],从课业负担的词源与已有定义出发,对其内涵进行操作性定义。

(一)课业负担问题的由来与演变

在我国教育研究领域内,“课业负担”首次被提出是在1954年发表在《人民教育》的《积极设法消除学生过重的课业负担》一文中。该文提出要响应和执行毛泽东同志提出的“学习好、身体好、工作好”的指示,并将课业负担概括为“学生所背负的课程负担以及生理负担”。那一时期,学生课业负担过重的主要原因是一些地区过于激进地提高教学质量和学习成绩,加之非学业性社团活动过多,致使学生正常学习受到严重干扰。也正是从这个时期,我国基础教育受到凯洛夫《教育学》中教学论的影响,更加注重系统知识的传授与教师的主导作用。^[3]尽管此举在相当长时间内对我国基础教育的发展起到了一定的积极作用,但它也逐渐成为我国中小学生学习负担过重的重要原因。

当1977年高考制度恢复后,中小学生学习负担过重问题的背景与内涵出现了一定的变化。一些学校为了考出好成绩让学生加班加点,甚至不惜采用疲劳战术。而这一问题再次得到党中央和全社会的关注。1978年4月,邓小平同志在全国工作会议上指出:“学生负担太重是不好的,今后仍然要采取有效措施来防止和纠正”。在这一时期,学者对课业负担的研究已不再局限于课业负担本身,也开始逐渐反思学校制度、教学方式、课程设置、考试评价等因素对课业负担的影响。至此,应试教育逐步成为我国中小学生学习负担过重的首要因素。

1999年6月,中共中央国务院发布了《关于深化教育改革,全面推行素质教育的决定》,其中明确提出“减轻中小学生学习负担已成为推行素质教育中刻不容缓的问题”。进入新世纪之后,为了积极、科学地推动素质教育,全国从上到下都投入到学生学习负担问题的讨论当中来。2000年2月,江泽民同志在《关于教育问题的谈话》中提出:“现在一些学生负担很重,结果形成了很大的心理压力,这不利于青少年学生的健康成长。”2007年10月,胡锦涛同志首次在中共十七大政治报告中明确提出:“要减轻中小学生的过重课业负担,全面提高学生的综合素质”。2013年3月,习近平同志在参加首都义务植树活动时亲切询问小学生“作业多吗”,再次表达了国家最高领导人对中小学生学习负担问题的高度关注。与此同时,研究者对课业负担的探究更加深入和系统化,从教育学、经济学、社会学、心理学、统计学等不同学科对课业负担问题进行了跨学科、跨领域的探索,并提出了诸多有益见解。

回顾课业负担这一概念的发展与变化,不难发现以下几个要点:第一,课业负担是一种长期存在的教育问题,但它在不同时期具有不同的内涵与意义。第二,人们对课业负担的关注反映了我国应试教育传统与素质教育发展趋势之间的冲突。第三,课业负担是可能引发学生不良反应的学习现象,如果学生课业负担过重就没有时间参加科学、文艺、体育和社会实践等活动,就无法发挥自己的兴趣与特长,享受幸福的学习生活。第四,课业负担源于教育者过分强调学科知识的掌握,是在力所能及的地方,学生“可能”接受的地方尽量拔高,特别是在形式上和细微处理上孜孜以求,出现了形式和繁琐的倾向,淡化了实质,脱离了学生认知实际。^[4]

(二)课业负担的定义分析与构建

尽管学界高度关注课业负担这一问题,但研究对这一问题的概括和说明相对多元,具体表现为:一方面,对这一概念的称谓不一,主要包括课业负担、学习负担、学业负担、学生负担等说法。另

一方面,对这一概念内涵的界定各执一词,比如有学者将其定义为“学生为了达到自身素质全面发展的目的所应该承担的全部任务与责任”^[5];也有学者将这类现象界定为“人类个体以个体经验的方式,在对人类经验吸纳加工以认识和适应生存环境的过程中,对认定的目标承担的任务和责任所带来的压力的一种体验,以及为此而消耗的生命”^[6]。此外,还有研究者认为在中国情境下的中小学生学习课业负担现象已经超越了国际研究领域中所界定的学生课业,是学生学习时间、学习数量、学习精力、情感投入以及压力感受的复杂函数方程。^[7]

就已有研究而言,无论这类现象如何命名,它的关键词都包含了“目标”、“压力”、“课业(任务)”等。进一步分析可以发现,这类现象的核心表征:一是课业负担是客观学习量(如教辅、作业)与主观心理体验(如压力、难度)的综合体现。二是课业负担是一个“中国式教育难题”,因为我国中小学高度重视智育,导致学生学习的内容、时间与方式严重失衡。三是课业负担不是一个简单的教育问题,而是一个具有多元主体和多重逻辑的复杂问题,因此我们必须运用复杂性思维去驾驭它,以整体的、辩证的、发展的眼光去解析课业负担的内涵与构成。^[8]

综上所述,本文构建的课业负担操作性定义是:学生在适应现有学习环境的过程中,由考试评价与课业任务引发的压力体验,以及为此消耗的时间与精力。

二、学生课业负担测评模型构建的方法

(一)研究假设

根据上述课业负担的操作性定义,本文提出了三条课业负担测评模型假设。下文的“付出”是指学生学习过程中承担的任务与要求,以及为此消耗的时间与精力。

假设一:如果某种付出被称作课业负担,那么它一定是课业任务及其心理体验的综合体现。

假设二:如果某种付出被称作课业负担,那么它更多是为了满足成绩目标的需要。

假设三:如果某种付出被称作课业负担,那么它会对学生发展产生消极作用。

(二)研究目的与思路

本文在构建课业负担操作性定义的基础上,通过在部分地区的抽样调查,结合统计分析的方法,定量探索课业负担的维度与指标,以期科学评估课业负担提供可观察、可测量、可操作的信息。基于此,本次研究在构建课业负担维度与指标时,主要遵循以下原则:

1. 理论与实践相结合。课业负担测评模型是由一系列相互独立、相互关联的指标所构成的有机整体,其指标的选建应以相关理论作为指导,同时结合与课业负担有关的典型案例,从而清晰、易懂地诠释课业负担内涵。

2. 操作性与体悟性兼备。课业负担测评模型各项指标的数据必须能够被收集和计算,收集到的数据可重复、可检验,且有助于人们感受与反思课业负担的内涵。

3. 力求简化、突出重点。在利用统计学方法描述课业负担测评模型时,如果挖掘的细节过多,不仅容易掉入相互解释的死循环,还会让事实变得更加模糊。所以,本研究运用统计学的方法探究课业负担测评模型,力求简化有关维度与指标,并突出课业负担的核心要素。

4. 学生视角。由于课业负担牵涉方面较多,既有学校、社会,也有家庭与学生;内容既包括教与学,还包括繁杂的社会因素。为了便于统计分析,本研究以4—9年級的中小學生为例,从学生的个体视角探索课业负担测评模型。因此,本文暂不考虑周课时、在校学习时间、统一考试次数等学校层面指标,另有专题研究。

除了把握上述原则之外,本研究主要参考了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》、《中小学学生近视眼防控工作方案》、《中共中央国务院关于加强青少年体育增强青少年体质的意见》,以及部分省市的有关规定,同时广泛吸取教育研究专家和一线各级教育行政与管理人員的意见。

(三)样本的选择

2013年12月到2014年1月,本文通过随机抽样选取重庆合川区、湖南邵阳市、山东济州市、浙江义乌市16所中小学、1476名中小學生,收回有效問卷1350份,問卷有效率91.46%。其中4年級學生219人,5年級學生218人,6年級學生222人,初一學生236人,初二學生230人,初三學生225人。男生671名,女生679名。本次問卷調查的樣本選擇充分考慮區域、學校類型等方面的代表性,過程符合隨機抽樣的要​​求,結構較為合理。這種抽樣調查基本可以反映義務教育學生課業負擔的基本狀況。

(四)研究工具的編制

本研究主要從以下兩個方面收集課業負擔測評模型的構建素材。

第一,文獻分析。查閱已有的文獻,包括國內外公开发表有關課業負擔的文獻,運用文獻分析法抽取出能夠反映學生負擔的語句。

第二,開放式問卷調查。採用方便取樣對重慶某小學進行開放式問卷調查,訪談題目包括:(1)對課業負擔的直觀感受與認識,並舉例說明;(2)對“在學習上付出時間與精力”、“因為成績承擔的壓力”、“課業任務的難易度”、“課內外學習活動”等概念的認識,並舉例說明。

為了檢驗初始問卷是否存在表述不清、語意模糊或者過於專業化的現象,問卷編好後請教育學專業、心理學專業博士研究生各兩名進行審閱,又請12位重慶市某小學4—9年級中小學生以及12名中小學教師進行閱讀,確保所有指標能夠準確反映學生課業負擔的內容。最後綜合考慮內容效度、文字表述以及是否符合中小學生的實際情況等,每個維度至少保留了4個條目,得到了包含35個指標的課業負擔測評模型。其中,所有描述心理層面課業負擔的指標採用李克特五點計分法從1(“非常不符合”)到5(“完全符合”)。描述客觀層面課業負擔的指標根據數量多少以及相關規定劃分為五個等級。

(五)課業負擔測評模型的測算方法

通過課業負擔測評模型收集的数据在測算之前,應經過数据同趨化處理和無量綱化處理。数据同趨化處理主要解決不同性質数据問題,對不同性質指標直接相加並不能正確反映不同指標的綜合結果,須先考慮改變反向指標数据性質,使所有指標對測評方案的作用力同趨化。数据無量綱化處理主要解決数据的可比性。為此,本文將不同指標轉換成5點量表,然後測算學生的課業負擔情況,各項指標越接近5說明學生的課業負擔水平越高。

(六)問卷施測与数据处理

根據調研要求與調研工具設計思路對32位調研人員進行培訓,統一指導語和施測方式,並對可能出現的與問卷有關的問題進行詳細解釋,然後為調研人員提供問卷。所有中小學生被試均按照自願的原則完成問卷,完成一份問卷的平均時間約為15分鐘。問卷收回後對所收集数据进行錄入,按要​​求剔除無效問卷,採用統計軟件SPSS16.0進行数据管理和統計分析處理。

對所有錄入問卷進行編碼,数据輸入計算機之後,將1350份有效問卷隨機分成2組,其中675個樣本数据借助SPSS16.0做探索性因素分析,另外675個樣本数据借助AMOS17.0做驗證性因素分析。

三、學生課業負擔測評模型構建的过程

(一)課業負擔測評模型的探索性因素分析

為了構建學生課業負擔測評模型,本文對本次調查問卷35個指標進行了探索性因素分析,採用主成分分析法和正交旋轉法抽取公共維度。以特征根大於等於1為因子抽取的原則,並參照碎石圖來確定指標抽取因子的有效數目。判斷是否保留一個指標的標準為:(1)該指標在某一維度上的負荷超過0.50;(2)該指標不存在交叉負荷,即不在兩個維度上都有超過0.35的負荷。經過幾次

探索之后,最后抽取 4 个维度,其贡献率为 64.65%。各个指标在相应维度上具有较大的负荷,处于 0.61—0.83 之间,具体结果如表 1。从表 1 可以看出,因素分析的结果与理论构想相符,说明本问卷有较好的构想效度。

最后根据意义对 4 个维度命名,F1 是课业难度,指的是学生课业内容难易程度的心理感受,主要表现为上课、作业、考试等是否超过学生的理解能力与学习基础。F2 是成绩压力,指的是学生在强调学习成绩的环境中所面临的心理威胁。中小学生的成绩负担主要表现在两个层面:一是个人对成绩的重视程度;二是个人对学习成绩的消极归因。F3 是精力消耗,指的是学生在学习过程中对投入时间与精力的心理体验。F4 是课内学习任务,指的是为了让学生完成课程标准、教学计划、家长要求等,学校(家长)通过惯例、权威、信念等方式给予学生的书面作业与辅导书。这四个维度的内容符合本研究的假设一与假设二。

需要特别说明的是,本研究原本假设的课外活动这一维度并没有出现在探索得出的学生课业负担测评模型之中。这是因为本研究发现,课外学习活动这一维度的指标与其他四个维度的指标要么相关不显著,要么呈现负相关。究其原因是课外学习任务与课内学习任务呈现“零和状态”,即如果学生课内任务过多,他们就没有更多时间与精力参加课外学习任务。

表 1 课业负担测评模型探索分析表(被试=675)

指标	成绩压力	课业难度	精力消耗	课内学习任务	共同度
A1 总担心自己考得不够好	0.83				0.75
A2 成绩不好(退步)时,觉得自己笨	0.83				0.75
A3 成绩不好(退步)时,担心受到父母的责骂	0.76				0.66
A4 成绩不好(退步)时,担心被别人看不起	0.68				0.55
B1 经常听不懂上课内容		0.79			0.67
B2 作业太难		0.78			0.68
B3 学习令自己头疼		0.74			0.65
B4 考试太难		0.66			0.54
C1 每天要做很多题			0.83		0.73
C2 每天要背诵很多东西			0.75		0.61
C3 只能做与学习有关的事			0.73		0.60
C4 经常学习到很晚			0.61		0.54
D1 每天平均作业时间				0.77	0.64
D2 教辅持有量				0.76	0.62
特征值	4.52	1.83	1.37	1.25	
解释变异量	32.29%	13.09%	9.76%	8.90%	64.04%

(二)课业负担测评模型的验证性因素分析

为了检验根据探索性因素分析结果建构的课业负担四维度模型是否合理,为此进行了验证性因素分析。采用极大似然估计结果显示: $\chi^2/df = 4.51(\chi^2 = 320.54, df = 71)$,RMSEA = 0.072,SRMR = 0.052,GFI = 0.94,AGFI = 0.91,CFI = 0.92,TLI = 0.89,各指标的标准负荷值均在 0.5 以上(具体数值见表 2)。该模型的各项指标均达到了测量学要求,说明本研究构建的课业负担四维度一阶模型得到了数据的支持。

表 2 课业负担指标验证性因素分析的标准负荷(被试=675)

成绩压力		课业难度		精力消耗		课外学习任务	
指标	负荷	指标	负荷	指标	负荷	指标	负荷
A1	0.77	B1	0.72	C1	0.74	D1	0.55
A2	0.83	B2	0.66	C2	0.67	D2	0.63
A3	0.65	B3	0.78	C3	0.66		
A4	0.62	B4	0.61	C4	0.71		

(三)课业负担测评模型的信效度检验

在本研究中,成绩压力、课业难度、精力消耗、课内学习任务和课业负担总量表的内部一致性系数分别为:0.81,0.79,0.78,0.53,0.83。表1数据也表明,课业负担问卷各个维度清晰,指标的因素负荷量均大于0.50,总体方差解释量为64.04%,并且各个指标含义清楚,具有较强的解释性,可以认为指标结构效度较好。已有研究表明课业负担对学习心理、学习成绩有一定的负面作用。^{[9][10]}为此,我们同时测量了中小学生厌学倾向、睡眠时间和成绩状况,并以它们作为测量效标,用以检验课业负担各维度的外部效度。其中成绩状况的测量分为四个等级:等级1表示学习困难,等级2表示中等,等级3表示良好,等级4表示优秀;睡眠时间划分为五个等级,等级1表示6小时,等级2表示7小时,等级3表示8小时,等级4表示9小时,等级5表示10小时及其以上。本研究中的厌学倾向是指学生在学习过程中经常感到身心疲惫、对学习本身缺乏兴趣、时常因为学习情绪低落,共有6个指标,内部一致性系数为0.82。结果如表3所示,课业负担各维度与成绩状况、睡眠时有低度的负相关,与厌学倾向有中等程度的正相关。这说明本研究构建的指标模型符合本研究的假设三,且具有良好的效标效度。

表3 课业负担的内部一致性信度和效标关联效度(被试=1350)

维度名称	课业负担总分	成绩压力	课业难度	精力消耗	课内学习任务	厌学倾向	成绩状况	睡眠时间	内部一致性系数
课业负担总分	1								0.83
成绩压力	0.71**	1							0.81
课业难度	0.73**	0.26**	1						0.79
精力消耗	0.77**	0.33**	0.45**	1					0.78
课内学习任务	0.53**	0.18**	0.31**	0.31**	1				0.53
厌学倾向	0.55**	0.30**	0.57**	0.43**	0.18**	1			0.82
成绩状况	-0.15**	-0.09**	-0.26**	—	—	-0.23**	1		N A
睡眠时间	-0.28**	—	-0.23**	-0.26**	-0.35**	-0.25**	0.11**	1	N A

注:1. *代表 $p < 0.05$; **代表 $p < 0.01$; —表示不显著

2. N A表示“不适用”

四、学生课业负担测评模型构建的讨论

(一)科学构建学生课业负担测评模型的分析

课业负担测评模型的构建经历了文献分析、访谈与开放式问卷调查、构建理论、编制指标、初测、复测和正式测试等程序,严格遵循教育统计的基本过程,并且以验证性因素分析得到的结果为依据,确定了课业负担的初步测评模型。该测评模型既有理论依据,又有一定的建构效度。在此基础上,验证性因素分析的结果也证明了课业负担测评模型具有较好的真实性,可以作为学生课业负担的测评工具。本研究构建的课业负担测评模型一共有4个维度、14个指标。

(二)开展学生课业负担督导的维度分析

本研究通过文献分析、开放式问卷调查、访谈等方式收集指标,探索性因素分析和验证性因素分析的方法,分三个步骤对课业负担测评模型进行了初步探索。结果表明,课业负担测评模型由四个维度构成,其贡献率依次为:成绩压力>课业难度>精力消耗>课内学习任务。这四个维度与问卷总分显著相关,模型拟合指数均符合要求。这一结论具有理论意义。在这四个维度之中,成绩压力的解释率明显高于其他三个维度。出现这种结果可能是由于成绩压力最能体现我国学生课业负担的本质:我国学生之所以背负如此沉重的课业负担,正是源于社会、学校、家庭以及学生自己对考试成绩的高度重视。

值得一提的是,从表3来看,课业负担与厌学倾向呈中等程度正相关,与学习成绩呈低等程度负相关。这说明课业负担过重会让学生找不到学习的成就感,逐渐失去兴趣,并且经常感到情绪低落。同时,学生们更多的付出并没有让学生获得好成绩,相反这还可能导致学生成绩的轻度下降。

(三)加大学生课业负担测评模型的实际应用

通过对学生课业负担测评模型的定量研究,可以初步形成一套衡量学生课业负担状况的指标量数,即根据反映课业负担的综合指数和若干分类指数,据此判断或预测课业负担的程度。根据本文构建的课业负担测评模型,未来可以从学生个体的角度出发,重点考察成绩压力、课业难度、精力消耗、课内学习任务这四项内容,同时结合课时数、统一考试次数、在校学习时间等学校层面指标,定量阐明课业负担对学生身心健康、文体活动、社会实践、素质发展、睡眠时间等因素的影响。

此举,一方面有助于引导学校纠正“通过增加课业负担、损害学生身体健康、违背科学发展观来谋求学生成绩提高的教育方式”^[11],并着力使教学中的合理要求变成学生内在的思维渴求^[12];同时努力优化课堂教学方式与内容、更新考试评价理念与制度以及提升作业(教辅)质量与品味,促进学生形成健康活泼的学习情感、学习方式与学习态度^[13]。另一方面以此为据可以形成课业负担定量督导管理办法,由各级教育部门和教研部门定期定量监测、督导不同地区、学校的学生课业负担状况,科学推进“减负提质”。此外,通过学生课业负担测评模型分析课业负担现象,不仅可以建立公众对课业负担的话语体系与分析框架,还可以启示课业负担对应的课程、教学、生理、认知和行为等研究。

由于国内外课业负担问题定量研究较少,本文尝试构建的课业负担测评模型仍需进一步完善。未来要确切描述学生课业负担的高低,还应在上述课业负担测评模型基础上构建学生课业负担常模——监测学生课业负担的状态和变化趋势,判定“减负”目标是否达成以及达成效果。若要详细描绘学生课业负担潜在的危害,还需要探索课业负担的作用机制——明确课业负担对学生学习发展的影响,指明下一步中小学“减负”的方向。此外,本研究对课业负担测评模型进行了初步构建,未来要测评不同学段、不同学科、不同地区的学生课业负担,有待构建相应的具体模型与常模参照。

参考文献:

- [1] 杨向东,朱虹. 教育指标系统构建的理论问题[J]. 清华大学教育研究,2013(3):16-28.
- [2] 石中英. 教育学研究中的概念分析[J]. 北京师范大学学报:社会科学版,2009(3):29-38.
- [3] 顾明远. 论苏联教育理论对中国教育的影响[J]. 北京师范大学学报:社会科学版,2004(1):5-13.
- [4] 陈重穆,宋乃庆. 淡化形式,注重实质——兼论《九年义务教育全日制初级中学数学教学大纲》[J]. 数学教育学报,1993(2):4-9
- [5] 邬志辉. 关于学生负担问题的深层次思考[J]. 课程·教材·教法,1998(1):14-16.
- [6] 肖建彬. 学习负担:涵义、类型及合理性原理[J]. 教育研究,2001(5):53-56.
- [7] 陈霜叶,柯政. 从个人困扰到公共教育议题:在真实世界中理解中小学生学习负担[J]. 全球教育展望,2012(12):15-23.
- [8] 梁倩,林克松,朱德全. 多重制度逻辑下的课业负担问题治理[J]. 教育发展研究,2013(6):36-40.
- [9] 宋乃庆,杨欣. 中小学生学习负担过重的定量分析[J]. 教育研究,2014(3):25-30.
- [10] 中央教育科学研究所中小学生学习成就调查研究课题组. 我国小学六年级学生学业成就调查报告[J]. 教育研究,2011(1):27-38.
- [11] 王定华. 论基础教育的科学发展[J]. 教育研究,2009(2):52-57.
- [12] 朱德全,宋乃庆. 论数学教育现代化与素质教育观[J]. 西南师范大学学报:哲学社会科学版,2000(1):76-81.
- [13] 林崇德. 心理和谐:心理健康教育的指导思想[J]. 西南大学学报:社会科学版,2012(3):5-11.

责任编辑 曹 莉