

# 三重效能指标建构： 化解学业负担问题之匙

罗生全, 靳玉乐

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

**摘要:**学业负担是学生承担学习任务因其深度、难度和广度等引发的身体和心理的消耗。学习效能是学生对自己能否利用自身所拥有的能力或技能去完成学习任务的自信程度的评价。学生作为学业负担的承受主体,其学习效能自然成为衡量和评价学生学业负担的核心要素;教师作为学生学习任务的主要施加者,其教学效能则成为衡量和评价学生学业负担的关联要素;学校作为学生完成学习任务的重要场域,其发展效能则成为衡量和评价学生学业负担的外围指标。这三重效能指标的建构,正是化解学生学业负担问题之匙。

**关键词:**学业负担;学习效能;教学效能;学校效能

**中图分类号:**G420 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)06-0001-06

作为教育理论与实践的“顽疾”、素质教育不断推进的“绊脚石”,学业负担问题贯穿教育发展和政策决策的全过程,是新课程改革走向深入而必须面对和解决的核心问题。当前,关于学业负担问题“众说纷纭”,概念厘定、因素分析、现状“把脉”以及解决策略占据研究的中心。这不仅体现了学业负担问题的重要性,也说明了该问题在当下的热度。不过,学业负担问题的解决不能以简单的数据表征和线性的逻辑过程作为理论途径和政策依据,应从系统论的视野和方法全面审视学业负担的根本要素以及由此形成的复杂理路。学业负担是学生承担学习任务因其深度、难度和广度等引发的身体和心理的消耗,体现外部任务和压力与学生个体复杂的交互关系,反映个体学习和教师教学的基本关系,而外部文化环境则综合作用于个体学习和教师教学。个体学业负担体验基于其效能感,取决于个体对利用自身所拥有的能力或技能去完成学习任务的自信程度的评价。这不仅说明了学业负担与个体学习效能的根本关系,而且诠释了个体效能作为评价学业负担的核心指标的合理性。鉴于学业负担与教师和学校的交互关系,教师效能和以学校为主要场域的外部文化环境所体现的效能则成为评价学业负担问题的另外两个主要维度。

## 一、学生学习效能:学业负担评价的核心指标

学业负担的历史性存在使其长期受到政策、理论和实践的三重“关怀”。教育政策的主要任务便是围绕学生学业以及所产生的各种结果或后果而展开,形成政策发展、政策过程和政策效应的“链式”结构。理论界的政策研究、问题研究以及以学生发展为主题的几乎所有研究均脱离不了有关学业的话题及话语建构。实践场域的学生从“草根”立场和社会价值多重认知学习的样态,产生了对学生学业负担的多元评价。逐渐成为多方话语建构中心的学业负担大致形成了其研究图谱,既有对学业负担概念的

收稿日期:2015-09-12

作者简介:罗生全,教育学博士,西南大学教育学部教授。

靳玉乐,教育学博士,西南大学副校长,教育学部教授,博士生导师。

基金项目:国家社科基金“十二五规划”2012年度教育学一般课题“新课程背景下的学业负担问题研究”(BHA120046),项目负责人:靳玉乐。

多种诠释,也有对其认知方式的多元解读,更有对其影响因素的深度挖掘,还有对其现状的价值判断。总体而言,我们对学业负担的基本共识在于学业负担属于中性词,它并不是学业负担过重的表征。学生的学业负担有过轻、合理与过重三种程度,过重或过轻的学业负担均不利于学生的学业发展,只有处于学生合理认知水平和感知水平的学业负担才是合理的负担。无论是研究者对学业负担的学术认知,还是公众或个体对学业负担的“感觉”认知,均说明学业负担的复杂性与理解的差异性。解决学业负担问题的关键在于如何“建立一套统一的课业负担测量方法,系统全面地收集有关课业负担的数据”<sup>[1]</sup>,进而科学衡量学生学业负担的程度。

学生学业负担是多因素、多层面、多体系综合影响的结果,是典型的“环境中的个人困扰”与“社会结构中的公众议题”<sup>[2]</sup>,是个体遭遇到的发展问题,也是外界对什么是好教育的价值判断带来的价值冲突。多因素、多层面、多体系综合影响下的学业负担有着多元的表征,学习时间、教学难度、考试强度、学习焦虑、身心健康等成为描述学业负担过重的重要指标。不难发现,学业负担包含了主观感受与客观存在两个方面,无论是将主观感受或客观存在作为理解学业负担的单一维度,还是将其理解为客观与主观之和,都从事实与价值层面厘清了学业负担的逻辑维度。但既有研究将学业负担“看作一个问题域”的研究范式注定缺乏统一的概念系统,对监测与监控学业负担不能提供有效的证据支撑,因而应从变量的角度将其“作为一个实体性内容进行界定”<sup>[3]</sup>,才能科学合理地分析其维度与指标体系,确立有效的测量方法,全面深入监测和评估学生学业负担。作为主观感受的学业负担和作为客观存在的学业负担并不是孤立存在的,而是体现了主客观相互联系的多元结构关系。当务之急在于厘清主客观多元结构关系,建立相应的主客观指标体系,进而建立两者之间的有效联系,这才是学业负担研究的核心与关键。

学业负担体现为对学业的感受和认知,是一种主观表现,具体指学生对学习付出的“心理努力”和学习过程中的情绪体验。“心理努力”指学生在学习上的心理付出和所消耗的心理资源,包括学生在学习中所花费的精力、感知、记忆、思维、想象等认知成分以及所付出的意志和努力的程度<sup>[4]</sup>,影响学生学业发展的可持续性和绩效,促进学习过程的良性循环。学习过程中所表现出来的压力、抑郁、疲劳、紧张、困惑、愤怒、情绪失控等是学生情绪学习的负面反映。学生若能有积极的情绪体验,能从学习中体验到求知的乐趣,以渴望和期待的心态面对学习,体验到快乐、高兴和满足,那么这些积极的情绪体验对提高其完成作业的效率与学习成绩就具有正面影响<sup>[5]</sup>,也就是说学生正向的学习情绪越强,他们对学业的看法与效果就越积极,其学习主动性越高<sup>[6]</sup>。心理感受与情绪体验只有保持在一个合理的水平,才能形成正常的学业负担,一旦超过临界点,就成为学业负担过重,而学业负担过轻则不利于学生学业水平的提升。客观表征上的学业负担体现为学生的学习时间、学习任务和学习结果。学生学习的时间长度、时间利用率和时间管理是学习时间的的基本维度。学习任务主要体现为学习材料的数量、难度和水平层次,而学习结果则体现为作品、测验和考试成绩。主观感受与客观表征并非二元对立,而是与个体的学习风格、学习能力和支持系统联系在一起的。个体如果学习风格明显、学习能力强、能获得更多的学习支持,就可能在特定时间内有效完成学习任务,获得良好的情绪体验,并愿意付出更大的心理努力。

对学业负担的认知,应基于主观、客观因素,科学界定学业负担的外延和范围,从价值判断回归事实判断,从“坐而论道”转向问题解决。从根本上讲,学业负担轻重的价值判断需要基于学生个体学习的事实判断,从单纯外部表征转向个体主观学习感受、学习过程以及个体学习特征,以学习为逻辑起点和归属展开研究。以学习为本的核心指向个体学习的效能,而提升学习的效能也就起到了“减负增效”的目的。反过来,学业负担的理论表达式也诠释了学习效能的解释框架,并以此作为衡量学业负担的基本维度以及由此建立的具体指标体系。社会认知理论强调,个体只有作为积极的自我调节者,主动参与学习过程并综合而有效地使用各种学习资源,才能获得良好的学习效果,增强学习效能。从更深层次意义上讲,当个体具有较强的自我效能感和满足这种效能感的基本能力的时候,个体效能的提升才有可能。个体学习效能不是即时性的,而是过程性的,这诠释了个体学习效能的提升需要以良好的学习结果作为保证,以此作为学习动力的源泉和学习过程展开的条件。由此,个体学习效能便可以从三个层面去建构,即个体自我效能感、学习能力和学习结果,这在某种程度上也体现了学业负担的三维模型。换句话说,从个体学习效能对学业负担进行事实判断可以从学生学习的努力程度、学习能力指标及学习结果三个维度进行综合考量。

学习效能是学习者对自己能否利用自身所拥有的能力或技能去完成学习任务的自信程度的评价,是个体对控制自己学习行为的能力和所能取得的学习成绩的一种主观判断和客观评价。首先,就个体效能感而言,个体对自己所能取得的学习结果的研判、对学业发展的预判以及闲暇生活自主性等决定了个体的心理投入,影响其动机水平、学习兴趣和学习习惯的养成,这也构成了个体自我效能感的二级指标。其次,就学习能力维度而言,学习者的思维习惯、学习方式和学习策略是学习成功的重要基础和条件,学习过程中对思维、方式和策略的监控和调节也是其重要的构成指标。再次,就学习结果而言,学生完成作业的水平、作业的质量以及测评与考试的成绩是其重要指标,体现为学生学习过程中问题的解决和学习任务的“暂时性”完结。这三者不是孤立存在的,而是相互影响和相互作用的,其中个体效能感对学习结果的影响最大,学习能力次之,而良好的学习效果反过来可以提升个体效能感和学习能力。此外,个体是否具有良好的人际关系,能否综合而有效地利用学习资源以及获得外部学习支持也是影响个体学习效能的重要因素,可以将其归结为社会资本维度,并与上述三个维度分别建立双向联系,成为相互促进的要素。社会资本维度受个体家庭、教师和学校的影响较大,而本文仅对教师和学校两大重要因素进行深入探讨。

## 二、教师教学效能:学业负担评价的关联指标

从学生学业负担的形成机制看,个体效能是其中最关键的影响因子。鉴于学生学习体现为一种目的性很强的意义活动,学生学习从教育学意义上离不开课堂学习及相关的学习任务和活动,由此教师的“教”成为学业负担形成因子链上第一层外围影响因子。无论是学生从主观意义上的“学”而产生的学业负担,还是学生在学习过程中对学习任务、学习水平和学习能力的认知都离不开有目的和有意义的教师的“教”及其相关要求和规定,教学成为学生学业负担的直接来源,形成“教”、“学”和教学共同作用于学业负担的多重机制。教学机制对学业负担的影响表现为教师个体和外部环境的共同作用,其关键在于教师对教学的认识、教学能力和教学效果等的综合作用。从历史来看,不同时代的教学形态有着不一样的教学理念、教学过程和教学效果及其评价,从而深刻影响教师的价值取向、教学方式和行为表征,产生不一样的学业负担。需要指出的是,任何时代的教学均体现为一种对教学目标实现程度的追求,而教师的教学效能则是实现这种目标的重要因素。换句话说,教师教学效能与学生学业负担有直接的关系,是除学生学习效能之外评价学生学业负担的重要尺度,而其指标体系的建构则可以从量化的角度完善学业负担模型的建构。

教师教学效能源于心理学意义上对教师教学效能感的认知,源自班杜拉定义自我效能感这一概念,即个体对自己在特定情境中是否有能力完成某种行为的期望,包括结果预期和效果预期两个方面。其中,结果预期是指个体对自己某种行为可能导致什么样的结果的推测,而效果预期则是指个体对自己实施某行为的能力的主观判断<sup>[7]</sup>。受此启发,研究者从关注教师对自己特定教学活动的内在知觉和主观判断出发,探寻教师与学生学习行为和学业成就之间的各种关系,形成了大量有关教学效能感的概念和工具,其核心在于教师对自身教学能力、教学活动在影响和转变学生程度上的一种知觉、信念和内在感受。教学效能感分为一般教育效能感和个人教学效能感两个维度,前者强调教育本身的价值和作用,后者则强调个体教学技能对学生发展的影响。围绕教学效能感开发的工具及相关的众多研究使其成为预测教师教学行为和教学效果的重要指标,并且成为预测学生学习成绩的重要参数。不过,这种心理学意义上的教学效能感并不包含教学效能的全部含义,它没有深入到教学核心,未能从教学本真意义上建立关于教学效能的认知,仅为教学效能本真意义上的讨论拓展了视野,为教学效能客观标准的建构提供了主观认知的依据和维度。

从心理学意义上的教学效能感到教学论意义上的教学效能的转变,体现了学业负担产生的深层机制这个核心逻辑。从学业负担主客观相对独立和相互关联的“三维性”看,教师教学效能既有对学生学业负担的主观认知、对自我教学效能的判断,也有对有效教学的主观认识以及由此建立起来的教学信念。学业负担“三维性”与教学效能“三维性”的相对一致并不意味着一一对应,而是从学业负担问题解决的逻辑基点确立教学效能的指标体系,从教师主观认知、教学客观表征和主客观相互关系中厘清教学效能的内涵与外延,进而从教学论意义上建构教学效能的意义。因此,与心理学意义上将教学效能感划

分为一般教育效能感和个人教学效能感不一样的是,教学论意义上的教学效能的主观维度体现为个人自我效能感,而客观维度则体现为一般教学效能。教学论意义上的个人自我效能感涵盖了心理学意义上的一般教育效能感和个人教学效能感,具体指个体对教育、教师和教学在学生发展中的作用的认知,拒斥宿命论,相信教育、教学和教师自我能力对学生学业成就与发展的重要价值。心理学意义上的教学需要个体付出心理努力,以较强的意志力完成教学工作,能够在教学过程中有积极的情绪体认,管理和控制自身情绪,保持与学生学习心理和情绪相契合的状态,使教学工作不断完善,提升教学效能。

教学效能是效果、效益和效率的“完美”统一,是教学内在逻辑的外在表现。教学除自身规律外,外化为对成效的追求、对教师素养的规定,而从教师在教学活动过程中所具备的素养、能力和个性化特征等外在形式则可以在一定程度上推断教学成效。在众多关于教学效能的论述中,我们不难发现,优良的职业道德、对教学的深刻理解、合理的教学设计、多元的教学策略、良好的课堂气氛、灵活的教学机智和科学的评价方式是每个教师的“金科玉律”,是教学效能“内律”对教师要求的外化,其中职业道德是教师成为有效能的个体的根基。对一般效能二级指标的构建并非教学名词的简单排列,而是需要增强个人自我效能感的坚定信念,加强个体的心理投入,将良好的心态和态度贯穿于整个教学过程。对教学的深刻理解是教师与时俱进的标志,只有通过不断学习和认知当下先进的教育理念,才能明确教学的目标和正确的方向,才能将其内化为个体的教学设计,体现教学的价值。教学价值对人的关注确立了“材”与“才”的互生。采取多元的教学策略,根据实时变换的教学场景灵活应对出现的各种教学问题,营造良好的课堂气氛,树立以人为本的教学理念,并贯穿于教学实践过程,是教师理解教学价值和实现教学根本目标的重要保证。教学效能的判断尺度使其评价指标更为明确。作为个体教学效能感的教学认知、教学情绪、教学期望和作为一般教学效能的教学能力、教学策略和教学环境是教师教学效能的重要指标。

个人自我效能感与一般教学效能的相对独立并不意味着教师主观感知与教学有效性的客观标准之间没有联系,它们之间反而有着天然的“联姻”。首先,自我效能感较强的教师有着强烈的工作动机,会在工作中投入极大的热情并付出更多的努力完成教学任务,能坚持正确的教育观念,研究学生,研究教学,能根据教学过程实时状况反思与改进自身教学,进而不断丰富和提高自身的教学素养和能力,提升其一般教学效能;其次,自我效能感和一般教学效能的相互促进和提升不断满足了学生的学习需求和心理需要,对提升学生学习效能、满足个体合理的认知需要、减轻过重的学业负担、增加和调整过轻的学业负担有重要的价值;再次,个人自我效能感包含认知、情感和意志等多种心理成分,一般教学效能则体现对教学有效性的预期,两者实现了教学与心理的有机结合。鉴于教学效能认知的时代性,尤其是在新课程改革不断推进的背景下,教师自我效能感体现了对当前新课程改革精神的认知和理解,而一般教学效能则体现了教学过程中对新课程改革精神的贯彻,两者不断促进理论和实践相结合,不断转换教学观念和行为,提升素质教育质量,在“减负”和“增负”过程中促进学业负担问题解决合理化。

### 三、学校发展效能:学业负担评价的外围指标

解决学生学业负担问题的关键在于学校对学生学业成功的定义、采用的手段和方式以及努力程度。学校作为学生学习的重要场所和促进学生发展成长的特有组织机构,担负着培养学生成才、促进学生学业成功的职责,而其运作与发展效能则是学生能够获得学业成功的重要保证。学生发展与学校效能的“不谋而合”源于20世纪60年代的西方效能运动和80年代的学校改进运动。这些运动将学校价值定位于促进学生学业成功和学生素质的提升,从实证和理论建构双向维度探寻什么样的学校以及学校应该采用什么样的方式才能不断提升学生学业成就,即以学生学习结果为根本旨归研究学校效能。一方面,关注学生学业成就的学校效能研究充分诠释了学生学业成就与学校价值的关系,拓展了与学生学业成就相关的学校效能研究维度,从单纯的学生学习研究和教师教学研究的维度扩展为学生学习研究、教师教学研究和学校发展研究三个既相对独立又相互关联的研究场域,为从学校效能“检视”学生发展提供了理论框架与现实选择;另一方面,因学校效能研究的“唯结果取向”导致学生发展的“唯认知取向”,没有建构促进学生全面发展的综合指标体系,导致学生在认知方面的学业负担过重,并加速学校的“功利化”。学生应承受的学业负担是学校基于科学指标、政治要求和社会需求而对学生学习提出的具体要求。衡量与评价学生的学业负担需要通过评估学校特征,以建构符合学生合理学业负担的学校效能标准。

从学业负担合理维度出发认知学校效能并非仅从学生因素予以评价,鉴于学校价值存在与运行机制对学生学业成就的影响,建构符合学生合理学业负担的学校效能指标仍然需要整体考察学校效能本身。目前,对学校效能的评价正由单一的经济取向、政治取向、社会取向以及学生学业水平取向转变为综合取向,从单纯的学生学业成就评价转变为对学校综合因素的评价。同时,基于学生学业成就评价学校效能也发生着变化,正从认知能力的“唯一”取向转变为注重对认知能力和非认知能力的共同评价。毫无例外的是,学校效能评价的转向虽然拓展了学校效能的研究范畴和实践途径,但其基本逻辑是基于学校投入与产出的线性思路,注重学习结果,更关注学生学业成就,很少对学生发展过程进行考量,也未能从学校自身内涵建设出发探寻如何科学评价和提升学校效能。当然,这并不是说对学校效能的评价不应该关注学生学业成就,而是表明我们选择的手段和方法有本末倒置之嫌。我们应该强调学校效能对促进学生学业发展的作用和价值。目标与逻辑是有区别的,学校效能的目标在于提升学生学业成就,而运行逻辑则在于如何通过提升学校效能进而提升学生学业成就。因此,我们应该以目标为导向,从学校内涵式发展出发,建构学校效能认知和评价的基本结构。

从注重外部的效能评价转变为注重内部的学校增值评价,这种效能研究和实践转向,既是解决学业负担问题的出发点,也是学校内涵式发展的根本价值体现。将效能评价的中心转移到学校本真存在与机制优化上,重在通过认清学校使命、教育特征与基本要素,全面统筹、整合、协调和优化,形成推动学校变革和发展的持久动力。学校内涵式发展的根本目的在于以学生发展为旨归、以学校建设为方向、以学校领导为保障的三位一体系统,由此建立的学校效能评价标准应将学生发展水平评价指标、学校文化发展评价指标和学校领导水平评价指标作为核心指标体系,以此统摄学校工作,协调各要素之间的关系,发挥统筹作用,整合各种力量。学生发展水平评价指标是评价学校效能最重要的指标体系,反映学校根据自身历史文化背景和现实状态,通过深刻分析自身性质、任务、社会经济形势、学生性别和个性差异等因素而确立的本校学生发展方向和具体任务。当前的国内外研究一般将学生发展指标集中在学生认知领域的学业成就表现方面,也有少数的研究将其进行了拓展,认为学校效能评价指标中的学生发展指标应包括认知领域、情感领域和运动技能领域的指标<sup>[8]</sup>。笔者结合新课程改革精神,认为学校应结合历史文化背景和学校发展现状,从促进学生全面发展(包括培养学生树立正确的价值观,提高学生的认知水平、道德修养、身心健康水平和综合素质等)出发建构符合本校学生发展需要的具体指标体系,其中:认知领域的指标应包括语言、数学和科学素质等;价值观方面的指标应包括政治素质、人生观和世界观等;综合素质评价指标应包括思维能力、创新能力和探究能力等;身心健康评价指标应包括良好的身体健康指数和心理健康指数等。

学校文化与学校效能之间具有复杂的非线性关系。大量的国内外实证研究诠释了学校文化对教学效能、学习效能和组织效能的深刻影响。通过确定组织成员的价值观、信仰和行为规范,塑造组织文化,对组织成员的行为和思考方式等具有独特的教育功能和激励作用<sup>[9]</sup>,影响组织成员的行为表现,决定整个组织的效率。学校文化的塑造从学校层面对学业负担问题的解决提供了方向和指导。学校文化的发展应立足于本校学生发展水平,结合学校背景因素,确立本校独特的文化精神,创建相应的文化符号和文化遗产与发展的载体。学校文化精神表明了学校发展的方向,体现了学校对教育目标和自身发展的根本追求,反映了学校的办学定位和理念以及全体师生员工的共同愿景、校训校风等核心指标。学校文化符号是学校文化精神的外显,具有视觉冲击力,体现学校文化精神,对学生学习、教师教学和领导管理产生直接的影响,影响其具体的行为。以促进学生发展为宗旨或者以学生承受合理的学业负担为旨归的学校文化建设应提出明确的学校标语,注重学校整体形象的塑造和室内外环境的设计,通过学校标语清晰表明以学生发展为中心的教育目标,通过形象塑造引导学生的未来发展方向,通过室内外环境设计营造应有的学习气氛。文化载体是弘扬文化精神的媒介,因此,学校应建构符合学生认知发展规律和社会主义核心价值观的课程教材系统以及符合学生身心发展特点的文化活动系统这两大主要载体,以弘扬学校文化精神,提高学校效能,促进学生全面发展。“领导塑造了组织的过程和结构、群体交往的形态、成员的信念、态度及工作行为”<sup>[10]</sup>,是政策实践和创新的舵手,是运用领导和管理策略、凭借个人权威和人格魅力对学校成员进行价值引领,努力实现学校愿景的引路人。从学业负担的主客观表征看,学校领导者除应具有超强的个人魅力、娴熟的人际交往技巧、良好的思想政治素质和道德修养等领导特质

和领导艺术外,还应着力于建立学校的领导和管理系统,打造学校制度系统、课程系统、科研系统、资源管理系统和“维模”系统。构建学校制度系统旨在促进学校行政工作、业务工作和德育工作等的有序运行,建立人员和组织机构的制度规范,重点评价其是否围绕学生发展而展开工作及带来的社会影响。构建课程系统旨在从整体上设计学校课程、开发校本课程和创建特色课程,以课程设计为核心细化学生发展目标,规范教学行为,提升学校课程实施力。构建科研系统旨在以问题为取向,研究学生和学校发展过程中的根本问题,坚持“科研兴校”和科学管理,通过规范教师教学行为、学生学习行为和领导工作行为,促进学校人员素质和能力的提升,不断提升学校效能,确保既定目标的实现。构建资源管理系统旨在利用和开发学校及所在地资源,充分拓展外部资源,以适应学校外部变革,促进学校事业发展,达成学生学业发展指标。构建“维模”系统旨在创新学校运行机制,努力形成以学校为精神家园的“心理契约”,无形地鞭策学校成员的工作和学习生活,努力迈向既定的目标,不断开拓创新。

#### 参考文献:

- [1] 柯政. 公众对课业负担的理解:基于 2159 份问卷调查的结果[J]. 教育发展研究,2013(6):25-30.
- [2] (美)赖特·米尔斯. 社会学的想象力[M]. 陈强,张永强,译. 北京:三联书店,2001:7.
- [3] 胡惠闵,王小平. 国内学界对课业负担概念的理解:基于 500 篇代表性文献的文本分析[J]. 教育发展研究,2013(6):18-24.
- [4] 赵俊峰. 解密学业负担:学习过程中的认知负荷研究[M]. 北京:科学出版社,2011:47-48.
- [5] Dettmers S, Trautwein U, Ludtke O. Students' Emotions During Homework in Mathematics: Testing a Theoretical Model of Antecedents and Achievement Outcomes[J]. Contemporary Educational Psychology,2011(36):25-35.
- [6] 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.
- [7] 辛涛. 论教师的教学效能感[J]. 应用心理学,1996(2):42-48.
- [8] 汤林春. 学校效能评价研究[D]. 上海:华东师范大学博士学位论文,2005:72.
- [9] Cameron K S. The Effectiveness of Ineffectiveness[J]. Research in Organizational Behavior, 1984(23):604-632.
- [10] 郑燕祥. 教育领导与改革新范式[M]. 上海:上海教育出版社,2005:255.

## Construction of Triple Efficacy Index: The Key to Academic Burden

LUO Sheng-quan, JIN Yu-le

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** The Academic burden is a physical and psychological consumption of students caused by the depth, difficulty and breadth of the learning tasks undertaken by students, which is the learners' evaluation on the self-confidence degree of completing the learning tasks through their ability or skills. As the subject of academic burden, the learners' learning efficacy has become a core element of evaluating the academic burden. As teachers are the main enforcer of study tasks, their teaching efficacy has become an associated index of evaluating the studying burden. As the important field of sustaining academic burden, the school's development efficacy has become a peripheral index to evaluate the students' academic burden. Therefore, the construction of triple efficacy index is the key to the problem of students' academic burden.

**Key words:** academic burden; learning efficacy; teaching efficacy; school efficacy

责任编辑 秦 俭