2015年第4期
总第50期 2015年05月

基础教育质量监测
信息简报

本期导航

【专题】
北京师范大学发展心理研究所三十年回顾与展望
【国际视野】
NAEP最新测评报告：美国8年级学生对于美国历史课、地理课和公民课知识的掌握情况
OECD PISA聚焦：数学是否使你感到焦虑?
OECD PISA聚焦：学校中致力于教师成就的嵌入式专业发展活动
【国内聚焦】
新华时评:坚决阻止贫困代际传递
国家教育科学决策服务系统正式启动实施
教育部：推进教育管办评分离 促进政府职能转变
【监测动态】
协同中心与美国考试中心（ACT）建立正式合作伙伴关系
2015年国家义务教育质量监测实施工作说明会圆满结束
2015年数学监测工具第二轮研讨会议顺利召开
西南大学代表团来访学习考察
2015年数学监测工具专家审定会议顺利召开
UCLA蔡力教授来华讲授“因子分析模型理论”
【监测知识】
实施表现测评需要做哪些准备？
【好书推荐】
教育管理研究范式与方法论

教育部基础教育质量监测中心
National Assessment center for Education Quality,MOE,China

中国基础教育质量监测协同创新中心
Collaborative Innovation Center of Assessment toward Basic Education Quality

教育部基础教育质量监测中心
National Assessment center for Education Quality,MOE,China

中国基础教育质量监测协同创新中心
Collaborative Innovation Center of Assessment toward Basic Education Quality

教育部基础教育质量监测中心 信息与学术交流部 编
地　　址：北京市海淀区新街口外大街19号 北京师范大学
　　教育部基础教育质量监测中心
邮政编码：100875
联系电话：(010) 58800024
电子邮箱：xxb@eachina.org.cn
网　　站：www.eachina.org.cn

2015 年第 4 期
总第 50 期 2015 年 05 月

北京师范大学发展心理研究所三十年回顾与展望

林崇德

1985 年，中国实行改革开放政策的第 7 个年头，中共中央发布《关于科学技术体制改革的决定》，开始了“放活科研机构、放活科研人员”的改革。这一年，北京师范大学根据科学研究的需要，成立了儿童心理研究所，三年以后，根据国际研究最新趋势，更名为发展心理研究所 (下文简称发展所)。三十年春华秋实，三十年艰苦奋斗，2015 年，北京师范大学发展心理研究所迎来了自己的“而立之年”。三十年来，发展所紧紧围绕“个体毕生心理发展与促进”或“教育与发展”这一根本定位，沿着“认知与创造力毕生发展规律及心理资源开发”和“社会转型期个体心理适应与促进研究”两大研究方向，在历任所长的带领下 (朱智贤，1985 ～ 1989; 林崇德，1989 ～ 1999; 申继亮，1999 ～ 2008; 方晓义，2008 至今)，在所有师生的共同努力下，在学校领导和各界同仁的关心下，书写了属于自己的辉煌篇章。

1985 年，发展所创办了我国第一本发展心理学与教育心理学的学术期刊———《心理发展与教育》;1999 年，发展所成为我国首批教育部人文社会科学重点研究基地，同年，发展所培养的博士研究生获得我国心理学第一个全国优秀博士学位论文 ;2002 年，发展与教育心理学成为国家二级重点学科，以发展与教育心理学为主要依托，2007 年，北京师范大学心理学科成为我国唯一的心理学国家一级重点学科 ;2005 年，董奇教授创办并成功申请我国心理学第一个也是目前唯一一个国家重点实验室———认知神经科学与学习国家重点实验室 ;2014 年，发展所作为主要协同力量之一，成功申请认定了我国心理学和教育学学科第一个也是目前唯一一个国家协同创新中心———中国基础教育质量监测协同创新中心 ;2014 年 9 月 9 日，更是让发展心理学师生难以忘怀的日子，习近平总书记到北京师范大学考察时，专程视察了北京师范大学心理学科，当然作为教育部人文社会科学重点研究基地的发展所，也是被重点视察单位之一，体现了党和国家领导人对发展所研究与贡献的高度认可。

三十年发展总览

三十年来，发展所始终坚持学科建设、人才培养、科学研究、社会服务四位一体的发展战略，走出了一条特色发展之路。

将学科建设作为发展基石，推动中国心理学尤其是发展心理学与教育心理学学科发展

发展所的创建人———朱智贤教授高度重视学科建设，他是中国儿童心理理论体系的创建者，是中国发展心理学的奠基人和开拓者。从上世纪五十年代开始，朱智贤教授带领团队坚持辩证唯物主义的指导思想、理论联系实际的研究方向、洋为中用和古为今用的方针政策，坚持走心理学的中国化研究道路，于上世纪六十年代初，出版了新中国第一部儿童心理学著作。朱智贤教授用科学观点探讨了心理发展中关于先天与后天、内因与外因、教育与发展、年龄特征与个别差异的关系等一系列重大理论问题，系统揭示了各个年龄阶段的心理特点和发展趋势，强调用系统的观点研究心理学，重视儿童心理整体发展的研究，提出坚持在教育实践中研究中国化的发展心理学。朱智贤教授独特的心理学思想、观点和体系，不仅为我国心理学事业的繁荣与发展奠定了基础，也为我国本土化心理学派的建立奠定了基础。

朱智贤教授逝世后，我们继承并进一步发展了朱老的心理学中国化学科建设思想，发展所研究团队先后出版了《发展心理学》、《品德发展心理学》、《心理与教育研究方法》、《认知发展心理学》、《咨询心理学》、《社会性发展心理学》一系列著作，进一步丰富了我国发展与教育心理学学科体系，其中《发展心理学》已作为大学大多数心理学专业通用教材。多年来，作为教育部社会科学委员会教育学与心理学学部秘书处挂靠单位和中国心理学学会发展心理学、教育心理学两个分会的理事长单位，多次组织专家通过“朱智贤学术研讨会”、“崇德学术论坛”等平台就中国心理学和发展心理学学科发展问题进行专题探讨，先后发表了《国家急需，世界一流 : 中国心理学建设的方向》、《追求创新 : 中国发展心理学研究的必由之路———纪念朱智贤教授逝世 20 周年》、《“顶天立地”的中国心理学，明天会更美好 !》、《发展心理学的现实转向》、《中国发展心理学 30 年的进展》、《“心理和谐”是心理学研究中国化的催化剂》、《试论发展心理学与教育心理学研究中的十大关系》、《儿童心理学研究的中国化问题》、《试论我国儿童心理学前进的道路》等系列理论文章，参与了《国家“十二五”心理学战略规划》的制定，对我国心理学，尤其是发展心理学和教育心理学的学科发展发挥了重要引领作用。

将人才培养作为立身之本，为社会各行业和中国心理学界培养大批创新性高端人才

发展所导师始终坚持“师德为先”的理念，将能培养出超越自己、值得自己崇拜的学生作为人才培养的目标，对待学生“严在当严处，爱在细微中”。对于硕士和博士研究生培养，我们坚持“做好一个定位、把好两个关口、重视三个环节”。“做好一个定位”主要指首先清楚本科生与硕士研究生、硕士研究生与博士研究生根本区别在哪里，即明确不同层次人才质量的本质要求是什么？例如我们认为作为一名合格博士研究生，最根本的衡量指标有两个，一是科研独立性，二是创新能力。把好两个关口，首先是注意生源质量，为此我们提出了博士研究生的“五不招原则”: 考前没有任何成果的人暂时不招，面试时没有发现创造性思维的不招，通过深入调查发现没有拼搏精神的或不勤奋的不招，看不出有成就动机的不招，有才无德者不招 ; 其次是引导研究生过实践关，作为一名发展与教育心理学专业的研究生必须要到大中小学校去实践，必须要熟悉学校、熟悉学生、熟悉发展与教育心理学在教育改革中的重要性。重视三个环节，即知识结构形成、科学研究开展和学位论文撰写三个环节，博士研究生要形成合理的知识结构，核心是要解决博与专的问题，让他们能在“博”的前提下成为一名“专家”，为此发展所采取了专题讲座、名家讲坛、博士生学生沙龙、频繁参加国内外会议等措施 ; 对于科学研究的开展，发展所要求所有研究生都要深度参与导师的课题，并且要逐渐独立承担相应的研究任务，并执笔相关课题申请书撰写 ; 对于学位论文撰写，要想在发展所毕业，必须要拿出高质量的基于实验的学位论文。

通过以上措施，发展所已培养硕士超过 600 位，博士 253 位 ; 而且培养的质量一直走在国内前列。国内很多同行总结，发展所培养出的人才有三大特点 : 一是业务上过硬，先后有四位博士生获得全国优秀博士学位论文、五位毕业生成长为教育部长江学者特聘教授或国家杰出青年基金获得者、近百位毕业生在国内外高校或科研机构中担任教授 ; 二是综合素质高，大部分毕业生既能够当专家，又有较强的行政管理能力，目前担任校级或是司局级以上干部的毕业生已超过 20 位，担任各高校或科研机构系主任 (或院长) 的毕业生数量更多 ; 三是做出了突出业绩。有的毕业生将文章发表在了《Science》杂志上，有的毕业生自己培养出了全国优秀博士学位论文获得者，有的毕业生成为了拥有亿万资产的企业家。

将科学研究作为基本任务，长期处于我国发展心理学与教育心理学研究的领先与领导者位置

我们首次提出了具有原创性的心理学理论———聚焦思维结构的智力理论，我们在国内开展了第一项基于全国代表性的儿童青少年心理发展特征的调查，我们国内首次全面系统性地对创造性人才效标群体进行研究，我们首次建构了评价中国流动儿童城市适应的评价框架，我们是国内最早开展脑与认知科学研究的单位之一。其中聚焦思维结构的智力理论的核心成果被国际权威理论心理学杂志《Theory & Psychology》评为自创刊至 2006 年 17 年来“被阅读次数最多的 50 篇文章”排行榜，位居第 6 位，对国际、国内心理学界 (特别是智力研究领域) 产生了影响。

我们承担了包括国家重大委托专项、全国哲学社会科学基金重大项目、教育部哲学社会科学重大课题攻关项目、国家社会科学基金重点项目、科技部基础性工作重点专项、科技部创新专项、国家自然科学基金重点项目等在内的一大批国家重大重点项目。我们在多项心理与教育的相关国家重大研究项目中发挥总体设计、组织与领导作用。早在 80 年代末，由朱智贤教授主持的首批国家社会科学基金重点项目《中国儿童青少年心理发展与教育》(1986 ～ 1990)，牵头组织了全国 50 多个单位的 200 余名专家，对我国儿童青少年心理发展的特点进行了全面、系统、深入的研究。2006 年，由董奇教授和我联合主持的科技部基础性工作重点专项《中国儿童青少年心理发育特征调查项目》，再次牵头组织全国 50 多个单位的近 300 位教授和副教授、1700 余名研究生，实施了我国第一项基于全国代表性的儿童青少年心理发育特征调查。这些工作，让我们在发展与教育心理学领域冲刺到国内同行暂时无法相比的地位。

将服务国家需求作为重要使命，为中国的基础教育改革与亿万儿童青少年健康成长做出了自己的贡献

我们率先且长期地在全国大面积地开展了中小学生智能促进研究，推动了基础教育改革，提高了教育质量。自 1978 年以来，基于自己的思维理论，我们一直坚持把培养学生的思维品质作为促进其智能发展的突破口。30 多年来，实验点从少到多，遍布全国 26 省市 3000 多个中小学，拥有万余名中小学教师的研究队伍，受益学生累计超过 30 余万，我们在国际上发表了相关的研究报告，并被美国最权威的教育心理学教科书所引用。

开展基础教育改革实验提升教育质量的同时，发展所

研究团队还积极利用相关研究成果服务于国家教育决策。我们受教育部委托，依托教育部中小学心理健康教育专家指导委员会，组织专家编写了《中小学心理健康教育指导纲要》。为了给课标修订提供基础研究支撑，我们承担了教育部哲学社会科学研究重大课题委托项目 (教育政策研究) “我国基础教育和高等教育阶段学生核心素养模型研究”，提出了基础教育和高等教育阶段学生应该具备的核心素养。辛涛教授作为专家组组长，受教育部委托，在深入分析和借鉴国际经验的基础上，根据我国 3 ～ 6 岁幼儿的发展规律和特点，制定了我国《3 ～ 6 岁儿童学习与发展指南》。辛涛教授还带领团队，主持完成了《义务教育阶段学业质量标准研制工作方案》，被教育部基础教育二司采纳。方晓义主持修订的《中小学校园应激和危机事件心理干预指导纲要》，被教育部基础教育一司采纳，并在全国中小学校中发布。方晓义教授及其团队还在借鉴国内外教育改革经验和相关研究成果的基础上，主持完成了《普通高中学生发展指导纲要》的制定并被教育部基础教育二司采纳。此外，我们提交的《中国青少年网络成瘾报告》、《中国青少年心理健康报告》等 10 余份政策咨询报告向国家相关部门进行了呈报，多份报告得到国家党和国家领导人的批示或被有关部门采纳。2008 年，四川汶川“512”地震发生后，我们迅速行动起来，承担了教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“灾后中小学生心理疏导研究”，为汶川地震后的中小学培养了大批专业心理教师，指导其开展灾区学校心理健康教育工作，为提高灾区心理健康教育水平，促进灾区广大师生心理健康做出了贡献。同时，受教育部委托编写出版了《如何帮助我们的孩子———震区中小学生心理援助教师手册》。此外，我们还积极普及科学尤其是心理学知识，组织编撰了《心理学大词典》和《心理学大辞典》; 主编的大型科普读物《中国少年儿童百科全书》，在上世纪 90 年代的十年间，两次被评为十佳畅销书之一。

由于我们在学科建设、人才培养、科学研究和社会服务等方面开展了大量丰富扎实而富有成效的工作，发展所得到了国内外多方面的积极肯定。2003 年，教育部首批基地评估中，发展心理研究所在全部重点研究基地中总排名第三，心理学学科内排名位居第一。2009 年，教育部第二次评估中以总排名第四 (全国已产生 152 个基地)、心理学类排名第一的优异成绩再次获优。多项成果获国家级优秀教学成果奖、全国教育科学研究优秀成果奖一等奖、人文社会科学优秀成果奖、全国普通高等学校优秀教材特等奖和一等奖、国家图书奖、教育部科技进步奖等重要奖项。发展所研究团队也得到了国家和社会组织的积极认可，有的被评为全国劳模 (2000)、第二届“十大师德标兵”的榜首人物 (2001)、中宣部和教育部表彰的五位“师德模范教师”之一 (2004)，有的成为被教育部表彰的全国优秀教师或北京市教育名师，有的成为被中央组织部等四个部表彰的“全国杰出专业技术人才”(2014); 方晓义教授被评为教育部长江学者特聘教授 ; 上世纪 90 年代，董奇、申继亮先后获教育部跨世纪优秀人才 ; 近 10 年陈英和、方晓义、辛涛、林丹华等教授入选教育部新世纪优秀人才支持计划 ; 我于 2009 ～ 2011 年担任了中国心理学会理事长，邹泓和陈英和两位教授分别担任了中国心理学学会发展心理学和教育心理学两个分会的理事长。我们组织的“崇德学术论坛”已成为有重要影响的、参与较为广泛的心理学科国家级论坛 ; 我们推出的“朱智贤心理学奖”已成功进行了 5 届，鼓励了一批年轻心理学工作者 ; 我们资助的“博士生访学支持计划”，从 2010 年以来，已支持 10 余位博士研究生到北师大驻所开展学习和研究 ; 我们主办的《心理发展与教育》，目前在国内心理学期刊中的影响因子已位列第二，成为国内重要的心理学科研成果发布和交流平台。此外，我们建立了广泛的国际合作网络，与英、德、日、美等多个国家的机构在数据收集、成果发表、人才培养等方面开展了实质性合作。

三十年主要学术贡献

三十年来，发展所始终将做出标志性学术贡献作为强所之道，不断凝练研究方向，坚持团队作战，产出了系列重要研究成果。

全面揭示了中国儿童青少年心理发展规律，建立了中国儿童青少年心理发展评估体系、测查工具与国家基础数据库

中国拥有世界上人口最多的儿童青少年群体，他们是我们国家未来最重要的“家底”，因此我们一直将儿童青少年心理作为重点研究对象。1990 年，朱智贤教授作为主编，联合全国专家，在对跨“六五”、“七五”规划国家级重点课题研究成果进行系统总结的基础上，出版了第一部全面系统反映我国儿童青少年心理发育与教育状况的专著《中国儿童青少年心理发展与教育》，全书近百万字，对我国儿童青少年的感知觉、注意、记忆、言语、思维、情感、意志、气质、性格、个性、自我意识、品德等方面的发展特点以及家庭教育、不同民族儿童青少年心理发展的差异进行了全面分析与描述。2011 年，董奇教授和我作为主持人、王耘、陶沙等人作为研究骨干的科技部基础性工作重点专项“中国儿童青少年心理发育调查项目”经过五年的持续攻关后完成，在这个项目中，我们首次进行了全国代表性取样，对全国 31 个省市自治区 100 个区县的近 10 万名 6 ～ 15 岁儿童青少年和近 10 万名的抚养人进行了测查，研制了第一套全面反映我国儿童青少年心理发育关键特征的多级指标体系，编制了我国第一套具有自主知识产权、信效度良好、适合我国国情的儿童青少年心理发育标准化测查工具，建立了我国首个儿童青少年心理发育特征的大型国家基础数据库，建构了我国第一套具有全国、城乡和区域代表性的 6 ～ 15 岁儿童青少年心理发育特征系列常模。

提出原创性心理学理论———聚焦思维结构的智力理论，深入揭示儿童青少年认知发展机制

认知 (思维、智能) 发展是我们所的传统研究项目，也一直是我们研究的优势。朱智贤教授与我的《思维发展心理学》(1986)，董奇的《自我监控与智力》(1996) 和陈英和教授的《认知发展心理学》(1997) 集中反映了这方面的研究。在 1979 年底，“文革”后我国的第一次心理学学术大会上，我向大会作了《儿童青少年数概念与数学能力的发展与培养》的报告，指出“智力是成功地解决某种问题 (或完成任务) 所表现的良好适应性的个性心理特征，思维是智力的核心成分”。并提出了这个思维结构的模型，因为提出时间长，又一直深入研究，故引起了学界的高度重视，被称为“三棱智力结构模型”。该理论中，个体思维结构可以从智力的目的、过程、材料、品质、监控和非智力因素六个方面加以说明，而每一个方面都有相应的指标和成分。儿童青少年认知能力的发展就是指其认知能力整体结构的变化，主要体现为这六个方面的逐渐“完善过程”。该理论不仅提出了思维结构，而且还揭示了儿童青少年智力发展的脑机制。近 10 余年来，我们以智力结构为出发点，结合新兴的脑科学研究技术，以脑电图为指标，从脑功能定位、关键期和可塑性等三个方面，对儿童青少年的脑与认知问题进行了研究。例如，我们首次发现了中、小学生脑波功率的空间分布及其发展特点，并进一步对小学生的信息加工速度与脑 α 波的关系、中学生的表象能力与脑波功率的关系等问题深入的探索研究，发现小学生和中学生被试的脑功能都明显超过 20 世纪 60 年代的同期水平。

陈英和教授围绕儿童认知进行了三十年的系统研究，她证实了认知策略的重波模型在数学、阅读和推理领域中的存在，发现了儿童策略发展具有多样性、渐进性、简约化和适应性的特点，并证明了认知风格、工作记忆等因素对儿童认知策略使用的影响 ; 她发展了适用于测量不同年龄阶段儿童和青少年元认知能力的有效工具，并综合采用多种方法探讨了儿童青少年的元认知发展特点 ; 她还对儿童的数量表征、数概念、算术认知、数学问题解决等基础能力和复杂数加工能力的发展及作用机制进行了系统的探讨，并对数学焦虑以及数困儿童数能力的发展特点和影响机制进行了考察。辛自强教授对中国儿童青少年分数概念的发展、类比推理的发展、儿童认知发展的连续性与非连续性问题、表征水平变化等问题进行了深入研究，在国内外发表了一系列高水平论文。胡清芬副教授则始终对婴幼儿认知发展中的基础问题充满兴趣，探讨了正式学习之前的儿童在空间、数、物理推理等方面所发展出的基本能力，在国际上首先对儿童空间认知过程中，对高度线索的利用、儿童地图使用中的位置表征与朝向表征的分离等问题进行了研究，并编制了一套适用于学前儿童的三维心理旋转测验任务，在本领域是第一次。

系统研究了中国文化背景下儿童青少年社会性发展特点以及相关因素的影响机制

儿童青少年的社会性发展是发展心理学的传统项目，发展所研究团队从多个视角对中国儿童青少年的社会性发展进行了研究。20 世纪 80 年代，陈会昌教授等对儿童青少年品德发展的问题展开了研究，他的研究主要集中于中小学生的道德发展特点、道德发展的影响因素和道德对中小学生的影响，同时，他还就道德教育的行为训练模式进行了探讨，进入新世纪，他又提出了尊重教育理论，为儿童青少年的道德培养提供了新的思路。此外，陈会昌教授还对儿童气质发展、社会适应行为及家庭影响因素进行了近 10 年的纵向追踪研究，发现了一系列重要成果。邹泓教授及其弟子刘艳副教授编制了《青少年社会适应的危险性因素与保护性因素评估问卷手册》，对我国 7 省市 4898 名青少年的社会适应状况进行考察，并对青少年社会适应的个体、家庭、学校危险性因素和保护性因素进行全面系统的评估分析，探讨相关因素之间的累积效应或缓冲效应，为了解和促进青少年的积极社会适应、预防和缓解社会适应不良提供了科学依据。寇彧教授则对青少年的亲社会行为进行了深入研究，尤其是在品德发展与培养方面做出了贡献。他们经过研究，把中国青少年认同的亲社会行为分为四类 : 利他性亲社会行为、特质性亲社会行为、关系性

亲社会行为、遵规公益性亲社会行为，他们还开展了中小学生亲社会行为的促进研究，开发了相关课程，具有重要社会价值。此外寇彧教授还探究了儿童青少年及社会民众对腐败现象的认知，进而揭示其对复杂社会现象的道德推理，以及亲社会行为的影响。与前面几位教授对儿童青少年社会性研究视角不同，辛自强教授从社会变迁的角度，对青少年社会性发展以及中国民众社会心态与人格演变进行了研究，出版了著作《社会变迁中的青少年》。

近些年来，社会性发展的研究越来越重视儿童青少年的吸烟、喝酒、学习不良和攻击性行为等问题行为，方晓义教授和林丹华教授系统地对青少年的吸烟行为开展了研究，在国际上引起同行的重视。他们的研究既涉及了青少年吸烟行为的特点，吸烟行为与同伴关系和个性特征的关系，也涉及了干预者身份对吸烟干预的影响。此外，他们也对青少年的饮酒行为进行了考察。王耘教授利用具有全国代表性的大数据，对中国儿童青少年的攻击行为、网络成瘾行为及其吸烟行为进行了研究。俞国良教授则对学习不良儿童青少年的言语交际策略、社会比较、社会技能、情绪表达规则、自我概念、自信、亲子沟通、同伴接纳等特点进行了长期系统的研究，在国内外产生了较为广泛的影响，持续得到国家自然科学基金的支持。

持续考察了创新性人才的心理特征、成长规律与培养途径

30 年来，发展所一直深入研究创造性课题。上世纪 80 年代，董奇教授是我们研究团队的杰出代表，朱智贤教授和我则提出了至今尚被心理学界同行认同的创造性的定义：根据一定的目的，运用一切已知信息，产生出某种新颖、独特、有社会或个人价值的产品的智力品质。2003 年 12 月，我主持的课题“创新人才与教育创新的研究”，被批准为教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目。整个课题从心理和教育领域，理论和实践层面，采用多种研究方法，开创性地、系统地探索了创新人才的核心能力、创新人才培养等一系列我国学术领域尚未解决的重大问题。课题组创造性地采用了效标群体的研究方法，对 34 名自然科学领域的创造型人才 (院士) 和 36 位社会艺术领域的创造型人才 (资深专家) 的深度访谈，探索了拔尖创新人才的思维特征、人格特征、成长历程和创造性成果的获得过程，获得了大量具有科学性、前沿性和新颖性的结论。课题组构建了创造性人才心理特征的模型，为以后同行专家对创造性人才的测量提供科学的依据和借鉴。在对效标群体研究的基础上，建立了创造性人才测评体系，编制了一系列的创造性测量工具。在全国的六个地区 (包括北京、山东、湖北、四川、河南、广东) 进行了测试的结果发现，我们所编制的量表具有很好的信效度。我们围绕创新教育的主题，开创性地进行了中、日、德、英、美与新加坡的青少年创造性的跨文化研究，结果发现，中外青少年创造性的差异不是表现在水平高低上，而是表现在创造力的不同维度上。这种观点打破以往我们采用单一维度评价中外青少年创造能力的定势，同时也为我国青少年的创造力培养提出了一个新的挑战。博士后金花教授深入探讨了创造性人才的脑机制。

2011 年，我进一步承担了教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“拔尖创新人才成长规律与培养模式研究”，2012 年，方晓义教授承担了科技部创新方法工作专项“关于少年儿童创新素质及其培养方法的实验研究和示范”，这两个课题拟围绕创造性培养进行一系列实验研究，揭示创新性人才的成长规律与培养途径。我们所的哈尼族教授李庆安博士，利用实证研究方法，从中国传统文化的视角，对中外社会精英的积极心理品质 (他称之儒家心理资产) 的结构与发展进行了比较研究，并提出了关键心理需要理论，这些发现和理论对于如何培养创新性杰出人才具有启发意义。

深入揭示了弱势儿童青少年群体的心理与教育状况，提出流动儿童城市适应评价框架

我们在关注正常儿童青少年群体心理发展一般规律、认知发展与社会性发展机制的同时，申继亮教授、邹泓教授、方晓义教授、林丹华教授、刘艳副教授、蔺秀云副教授、刘霞博士等一大批研究者还高度关注流动儿童、留守儿童、艾滋孤儿等弱势儿童青少年群体，并开展了一系列卓有成效的研究。申继亮教授承担了教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“处境不利儿童的心理发展现状与教育对策研究”，该研究对流动儿童、农村留守儿童、离异家庭儿童和贫困家庭儿童等四类人口分布较多的弱势群体进行了大样本的调查研究，揭示了一系列重要发现，出版了著作《处境不利儿童的心理发展现状与教育对策研究》。邹泓教授实施了迄今为止规模最大、内容最全面、社会影响最广泛的流动儿童调查，考察了北京、武汉、深圳等 9 城市流动儿童的基本生存状况、义务教育状况、教育政策执行情况，以及流动儿童的人格特点、对城市生活的主观感受、心理健康等，并在此基础上提出了相应的政策建议，在国家流动儿童政策的不断完善中发挥了积极作用。方晓义教授通过质性研究的思路考察了流动儿童城市适应的阶段特点，发现流动儿童的城市适应维度应该包括心理适应和社会文化适应两个方面，并根据质性分析结果，首次建构了评价流动儿童城市适应的评价框架，改变了过去研究结果之间无法进行比较的不足，使流动儿童城市适应的相关研究具有可以相互比较的基础。在这些研究基础上，刘艳、蔺秀云和刘霞则进一步从流动儿童心理健康促进、对立违抗行为的干预、健康情感与健全人格角度进行了有益探索。

林丹华教授则长期对留守儿童的心理特点进行关注，她在国外发表了多篇文章，报告了留守儿童的心理调适、健康危险行为和歧视知觉等系列重要发现。方晓义、林丹华和蔺秀云三位老师还对艾滋孤儿以及艾滋病感染者进行了深入研究，尤其是方晓义教授在此方面的研究受到了美国 NIH(NationalInstituteofHealth) 的多项资助。

率先揭示了中国教师素质结构，提出了教师素质促进尤其是师德提升的有效对策

我们在大量教改实验以及在对学生发展的研究中发现，学生成长与发展的关键是教师，教师素质的高低是决定教育质量的关键。我们这个团队从 20 多年前就开始关注教师问题。申继亮、辛涛、俞国良等人和我一起探讨教师素质问题，经过 10 余年的研究，成果丰厚，其代表是申继亮和辛涛的专著《教师素质论纲》已成为全国中小学教师继续教育的重点教材。1999 年，我们作为特邀代表出席了“全国中小学教师继续教育工作会议”，提交的决策性论文《面向 21 世纪的教师素质构成及其培养途径》受到了教育部长的表彰。什么是教师素质？根据多年来的理论研究和实验研究结果，我们认为，教师素质就是教师在教育活动中表现出来的，决定其教育教学效果、对学生身心发展有直接而显著影响的心理品质的总和。在结构上，申继亮提出教师素质包括五种成分：职业理想 (含师德)、知识水平、教育观念、教学监控能力以及教学行为与策略。其中，教师的职业理想、教师知识结构和教育观念是教师的深层次的东西，被称之为教师素质的深层结构；而教师的教学行为与策略则是其素质的外化形式，为表层结构；教学监控能力是由内在的、深层次的成分转化为外在行为表现的中介机制，即中介结构。在教师的知识成分上，申继亮又提出本体性知识、文化性知识、实践性知识和条件性知识，四种成分受到国内外同行学者的一致好评。

在明确教师素质的结构与内涵的基础上，结合我国现存的教师培训方式，申继亮等人提出，对于教师素质的促进应该分为两个部分：就教师的职前教育来看，应立足于完善未来教师的知识结构和培养初步的教育教学技能；就职后培养来说，应以培养“教师反思能力”为中心，鼓励教师开展行动研究，促进教师自主专业发展。我们还高度关注师德研究与提升问题，我提出了师德的四维观 (包括师业、师爱、师能和师风)，并系统分析了四个维度之间的关系和相互作用，这些工作在我 2014 年新出版的著作《师魂———教师大计师德为本》中进行了系统总结。

细致考察了老年人认知功能特点、老化机制、心理健康状况以及社会支持网络的影响，开发了老年人系统训练方案

随着人口老龄化的加剧，国际发展心理学重视毕生发展，老年心理学研究十分活跃。在过去的十几年里，申继亮教授、王大华教授和彭华茂副教授成立了老年心理实验室。近二十年来，该实验室围绕老年心理展开了系统研究。他们首先对老年人基本心理能力进行了研究，以心理测量学的手段为主，结合计算机程序化的方法和重复测量的研究设计，间隔三年对老年人的多种基本心理能力进行了测查和比较。结果发现老年人的基本心理能力的变化存在明显的个体差异，进而他们探寻导致认知能力下降的基本心理机制。利用结构方程模型的统计分析技术，他们对基本心理能力老化的中介变量进行了考察，得到感觉功能、工作记忆、加工速度是年龄影响基本心理能力的中介。在此基础上，进一步对一些基本心理能力的相关影响因素进行了研究。沿着这种还原论思想的脉络，继续回答认知老化的基本机制问题。于是，他们开始采用全新的研究范式—认知神经科学范式尝试揭开认知老化的神经机制。通过对老年人半球非对称性理论的检验，初步发现就来源记忆而言，老年人表现出与年轻人明显不同的激活模式，就提取和编码两个过程的比较来看，老年人的记忆下降与编码有更密切的关系。

该实验室还对老年人的心理健康及相关因素的影响存有关注，并以社会支持，尤其是亲子支持这一线索为引导，探讨了诸多因素对老年人心理健康的影响。一方面他们编制了适用于老年人的亲子支持双向问卷，另一方面也对其与心理健康的关系进行了考察。特别值得一提的是作为中国传统文化核心的孝顺观念成为该课题组的一个特别兴趣点，最近的研究表明，老年人对子女孝顺的期待水平低于 5 年前，而且不期待的心理已经成为普遍现象，但不期待子女的孝顺恰是老年人的一种适应性反应，与积极的心理功能关系密切。他们还积极将研究成果向社会服务实践转换，出版了老年人团体训练方案《玩出年轻头脑》、

《中老年智力游戏精选》等，受到老年人群体的欢迎。

未来展望

站在新的历史起点上，我们将继续围绕“个体毕生心理发展与促进”或“教育与发展”这一根本定位，在“认知与创造力毕生发展规律及心理资源开发”和“社会转型期个体心理适应与促进研究”两大研究方向上不断“追踪世界一流、满足国家亟需”。2010 年，我在中国心理学会第十三届学术大会上提出关于中国心理学研究的设想：实现以“学科”为导向的研究模式向以“问题”为导向的研究模式的转变，开展跨学科、跨地区、跨院校的系统性和综合性研究；进一步加强研究方法的现代化；着重加强应用，提高心理学科为社会服务，尤其是满足国家和社会发展重大需求的能力。我们将努力把这些设想变为实实在在的行动。

为追踪当前科学发展最新趋势，我们将围绕已有研究问题加快布局基因－脑－行为－环境的多层面研究。由于传统以外显行为观测为主的发展心理学研究难以无损伤、动态、客观地考察心理的物质基础，无法从根本上阐明“遗传－环境”、“结构－功能”、“身－心关系”等心理发展的基本科学问题。近二十年来，随着认知神经科学(cognitiveneuroscience) 的兴起，尤其是无损伤脑影像技术的出现，使得探索正常大脑的结构和功能发展成为可能，为发展心理学与脑科学的结合提供了技术上的可行性，并催生了一门新兴的学科———发展认知神经科学。由于发展认知神经科学研究居于身心关系和人类智能的产生及丰富两大基本问题之间的交汇处，具有重要的科学价值，国际上高度重视，在多个大型“脑科学”研究计划中，布局了发展认知神经科学研究。发展所也高度关注到这一学科发展的最新动向，已经或者正在开展多项发展认知神经科学研究。方晓义教授在青少年成瘾研究及干预中，结合了基因－脑－行为－环境多种研究方法，探索青少年成瘾行为的影响因素、作用机制、发展阶段和干预方法。邹泓教授承担的国家社科基金“十一五”规划教育学国家重点课题“青少年创新能力的认知神经基础及其培养”，从发展神经科学视角对创新能力发展的脑机制展开研究。2014 年，陈英和教授承担的国家社科基金重大项目“中国儿童青少年思维发展数据库建设及其发展模式的分析研究”，除通过对全国代表性样本的施测和数据采集，建设中国第一个全面反映儿童青少年思维发展的数据库外，也将考察儿童青少年思维发展的脑机制。

为更好满足国家发展的重大需求，我们将会进一步努力关注社会问题，将研究服务于社会。我在《发展心理学的现实转向》一文中，开篇就提到“我们特别忧心的是，当今发展心理学研究中一些不妥的观念和做法，可能会让这个学科偏离正确的道路。比如，学术研究日益书斋化，而缺乏对社会现实的关照；研究问题日益书本化而少有生活气息；一些学者以国际化或与国际接轨的名义而无视中国的实际和本土轨道；在研究方法上过分追求量化而使研究近似数字游戏；很多研究貌似精细化而实则是碎片化”。发展所在科研布局中努力避免出现这些问题，积极回应国家发展的重大需求。为了回答“教育要培养什么样人”的问题，我受教育部委托，承担了教育部哲学社会科学研究重大课题委托项目 (教育政策研究) “我国基础教育和高等教育阶段学生核心素养模型研究”，核心任务就要是要建构出不同教育阶段 (小学、初中、高中、大学) 学生核心素养的模型及指标体系，确定其相应的表现水平，提出学生核心素养培养实施的具体政策，我们的相关研究成果已经被教育部采纳应用。辛涛教授承担的教育部哲学社会科学研究重大课题“义务教育阶段学生学业质量标准体系研究”，目标非常明确，就是为了解决我国义务教育阶段学业质量标准体系缺乏的问题。

参考文献：

朱智贤．(1962)．儿童心理学．北京：人民教育出版社．

朱智贤．(1989)．中国儿童青少年心理发展与教育．北京：中国卓越出版公司．

林崇德．(1995)．发展心理学．北京：人民教育出版社．

林崇德．(2012)．林崇德心理学文选．北京：人民教育出版社．

董奇，林崇德．(2011)．当代中国儿童青少年心理发育特征：中国儿童青少年心理发育特征调查项目总报告．北京：科学出版社．

董奇，林崇德．(2011)．中国儿童青少年心理发育特征调查项目技术报告．北京：科学出版社．

董奇，林崇德．(2011)．中国 6 ～ 15 岁儿童青少年心理发育关键指标与测评．北京：科学出版社．

董奇，林崇德．(2011)．中国儿童青少年心理发育标准化测验简介．北京：科学出版社．

董奇，林崇德．(2011)．中国 6 ～ 15 岁儿童青少年心理发育数据库手册．北京：科学出版社．

NAEP 最新测评报告：美国 8 年级学生对于美国历史课、地理课和公民课知识的掌握情况

2014 年，美国教育进展评估机构（NAEP）在全国范围内开展了对 8 年级学生美国历史课、地理课和公民课知识掌握情况的测评活动，测评结果显示，2014 年 8 年级学生的平均得分与 2010 年的测评结果相比，并没有显著变化。但是，也有一些学生群体取得了进步。在美国历史课、地理课和公民课三门科目中，学生得分在熟练水平之上（包括熟练水平和高级水平）的比例分别为 18%、27% 和 23%。这些学生展现了他们在应对学科问题时扎实的学习能力和优异的学业成就。

本报告按照性别、种族、父母受教育水平等因素呈现了 8 年级学生的平均成绩和学业成就水平，同时也描述了学生对美国历史课、地理课和公民课三门科目、测评题目以及学生学业成就的态度和教学实践活动等情况。

关于此次评估

2014 年开展的测评活动，共有 29000 余名学生参与其中。每位学生都要回答一门科目中的选择题和开放题。在美国历史课科目的测评中，主要分为民主、文化、技术和美国全球角色四个主题进行；地理科目的测评分为空间和位置、环境和社会、空间动力和联系三大板块内容；而公民课的测评内容则分为五个方面：定义生活以及政治和政府、美国政治体系的基础、美国民主在政府中的体现、美国与其他国家的关系、公民角色。

各科测评结果

对于各科测评结果的报告内容主要集中在课程概览、总体得分、学生分组得分、得分差距、成就水平、样题展示、学习背景、评估介绍八个方面。

首先，在美国历史课的测评中，共有 11200 名 8 年级的学生参与其中。总体来看，测评得分比 1994 年有所提升，但与 2010 年没有显著变化。不同群体的学生得分变化也不尽相同，其中白人、黑人、西班牙裔学生以及亚裔 / 太平洋岛民学生的成绩以及男性和女性的得分自 1994 年以来都有所提升，但与 2010 年的测评结果并无大异。从得分差距和各分主题得分情况进行分析，与 1994 年的测评结果相比，男性和女性之间的得分差距拉大，并且男性得分高于女性；民主、文化、全球角色三个主题的得分有所提升，但在技术主题中，得分没有变化。总体而言，达到熟练及以上水平的学生约占 18%。

其次，在地理课的测评中共有 9000 名学生参与。结果显示，自 1994 年以来，地理课中的平均得分没有显著变化。然而，从得分趋势的变化来看，白人、黑人和西班牙裔学生的得分自 1994 年以来都有所提升，但是男性和女性的性别得分却没有明显变化；与 2010 年的测评相比，无论是在种族还是在性别方面，其整体平均分都没有显著变化。白人和黑人之间、白人和西班牙裔学生之间的差距与 1994 年相比有所减小；另外，相比于 2010 年，2014 年通过使用电脑进行社会学习的人数比重增加，而通过课本学习的人数比重下降。最终分析结果显示，地理课中约有 27% 的学生在熟练及以上水平。

最后，在公民课的测评中，共有 9100 名学生参与评估，测评成绩比 1998 年的得分高，与 2010 年的得分没有显著变化。与 1998 年相比，白人和西班牙裔学生的得分有所提升，男性得分有所增加；白人与西班牙裔学生之间的得分差距缩小，并且测评结果发现，对公民课保有兴趣的学生，其得分总是高于其他学生。总体上约有 23% 的学生达到了熟练及以上水平。

2015 年第 4 期
总第 50 期 2015 年 05 月

表 1 达到熟练及以上水平学生所占的百分比情况

	美国历史	地理	公民学
全体学生	18%	27%	23%
种族			
白人	26%	39%	32%
黑人	6%	7%	9%
西班牙裔	8%	11%	12%
亚裔/太平洋岛民	33%	44%	40%
性别			
男性	21%	30%	24%
女性	15%	24%	22%
学校类型			
公立	17%	25%	22%
私立	31%	44%	38%
免费或享受优惠学校午餐待遇的学生	7%	11%	10%
残疾学生	5%	8%	8%
英语语言学习者	1%	2%	1%

总体评估结果摘要

从 2014 年的测评结果总体来看：美国 8 年级学生在美国历史课和公民课中的得分比首测年（1994）有所提高；同 2010 年相比，三个科目中的任何一科在总体得分上都没有显著变化；与 1994 年测评结果相比，白人和西班牙裔学生在所有三门科目中成绩都有所提升；黑人学生在美国历史课和地理课中的成绩有所提升。

下表全面总结了学生成绩的变化，同时也按照划分的不同群体与首测年（1994 年）的情况进行了对比，并与 2010 年所实施的相同学科的测评结果进行了比较。

表 3 1994 年、1998 年、2010 年、2014 年测评结果变化趋势比较

	美国历史 (0–500)		地理 (0–500)		公民学 (0–300)	
	1994年以来的变化[1]	2010年以来的变化	1994年以来的变化[1]	2010年以来的变化	1998年以来的变化	2010年以来的变化
全体学生	↑ 8	◆	◆	◆	↑ 4	◆
种族						
白人	↑ 11	↑ 3	↑ 4	◆	↑ 6	↑ 4
黑人	↑ 13	◆	↑ 11	◆	◆	◆
西班牙裔	↑ 13	↑ 4	↑ 10	↑ 4	↑ 14	◆
亚裔/太平洋岛民	↑ 18	◆	◆	◆	◆	◆
性别						
男性	↑ 10	◆	◆	◆	↑ 6	◆
女性	↑ 6	◆	◆	◆	◆	◆
学校类型						
公立	↑ 9	◆	◆	◆	↑ 5	◆
私立	◆	◆	◆	◆	◆	◆
免费或享受优惠学校午餐待遇的学生	†	◆	†	◆	†	↑ 4
残疾学生	†	◆	†	◆	↑ 12	◆
英语语言学习者	†	◆	†	◆	↑ 14	◆
得分差距						
白人-黑人	◆	◆	◆◆	◆	◆	◆
白人-西班牙裔	◆	◆	◆◆	◆	◆◆	◆
男性-女性	◆◆	◆	◆	◆	◆	◆

↑ 得分提升 ◆ 得分没有变化 † 不可用 ◆◆ 分差缩小 ◆◆ 分差扩大

[1] 住宿条件不允许

注：以上资料来源于 http://www.nationsreportcard.gov/hgc_2014/#。

OECD PISA 聚焦：数学是否使你感到焦虑？

◆无论在国家之间还是在国家内部，较高的数学焦虑水平与较低的数学成绩有关。

◆学生的同校同学的数学表现越好，学生的数学焦虑水平越高。

◆在 39 个国家（地区），教师运用形成性评价的做法与学生较低的数学焦虑水平有关。

数学会使一些 15 岁学生感到担忧、压力甚至无能的感觉；并且据显示，对数学的焦虑感与数学表现之间有较强的关联。哪些学生最可能产生对数学的焦虑感呢？

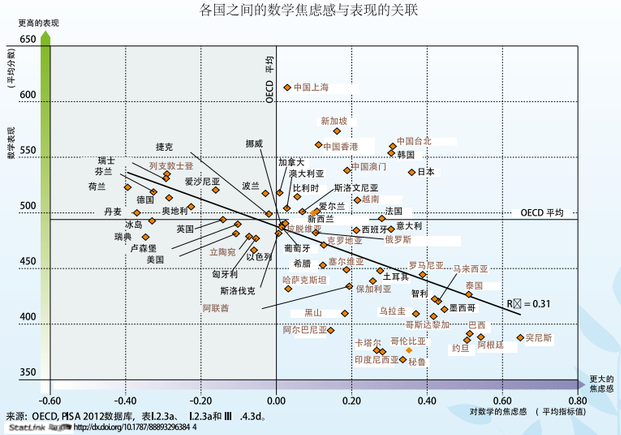
数学焦虑感与较差的数学表现有关。

PISA 2012 显示，在学生报告的焦虑水平较高的国家（地区），他们的学生的数学表现往往也较差。例如，在数学表现最低（PISA 测试的分数低于 400 分）的国家，阿根廷、巴西、约旦和突尼斯学生报告的数学焦虑水平最高。反而言之，在表现高于 OECD 平均水平（494 分）的国家，尤其是奥地利、丹麦、芬兰、德国、列支敦士登、荷兰和瑞士，他们的学生报告的焦虑水平往往是最低的。但是，不是所有国家（地区）都遵循这样一种规律。在大多数 PISA 表现最好的国家（地区），例如中国香港、日本、韩国、中国澳门、中国上海、新加坡和中国台北，学生报告的焦虑水平高于根据他们的成绩预测的水平。 当比较同一教育系统中的学生时，我们也观察到了焦虑水平和数学表现之间的负相关关系。数学焦虑水平越高，学生的数学成绩越低。OECD 各国平均而言，数学焦虑水平每上升一个单位，学生数学表现下降 34 分——相当于近一年的学校教育。在新西兰、挪威和波兰，数学表现的降幅比平均值大很多——至少 45 分，而在印度尼西亚、日本和突尼斯，降幅则小很多（不到 20 分），但是仍然是显著的。虽然这些结果不能够被用于建立数学焦虑感和数学低表现之间的直接因果联系，但是 PISA 结果与调查焦虑在削弱学术成就上所起的作用的实验研究的证据保持一致。

当面对数学问题时，平均而言，大约三分之一的学生会感到焦虑。

PISA 2012 要求学生回答当他们要完成数学任务、预期他们在数学课上的表现和当他们试图解决数学问题时他们的感受，通过他们对这些问题的回答来测量他们对数学感到焦虑的水平。在 OECD 国家，59% 的学生报告说他们常常担心数学课对他们来说很难；33% 的学生报告说做数学作业让他们觉得很紧张；31% 报告说他们做数学问题时非常紧张不安；30% 的学生报告说做数学题时他们感到很无助；还有 61% 的学生报告说他们担心自己的数学成绩或等级。在所有国家（地区），至少三分之一的学生报告说他们常常担心数学课对他们来说很难。在阿根廷、印度尼西亚、约旦、韩国、马来西亚、墨西哥、罗马尼亚、突尼

各国之间的数学焦虑感与表现的关联

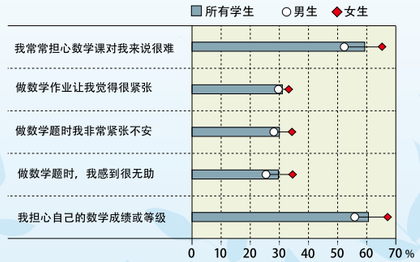


来源：OECD, PISA 2012数据库，表I.2.3a、I.2.3a和 III .4.3d。

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932963844

学生如何表达他们对数学的焦虑感

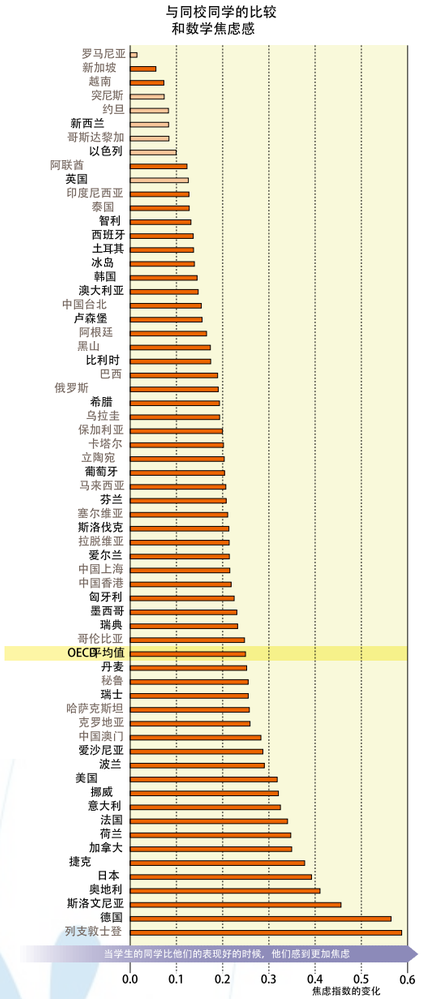
在OECD国家，报告说他们“同意”或者“非常同意”以下陈述的学生的比例：



注：所有男女生之间的差异在统计上是显著的。

来源：OECD, PISA 2012数据库，表III .4.3a和 III.4.3b。

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932963958



注：较深的颜色代表统计上是显著的。
国家（地区）是按照相对表现和焦虑感之间的关联度的升序排列的。
来源：OECD PISA 2012 数据库，表III .5.9c。
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932963977

斯和乌拉圭，学生的焦虑水平特别高，超过四分之三的学生报告说他们对数学课感到担忧。相比之下，在丹麦、冰岛、列支敦士登、荷兰、瑞典、瑞士和英国，不到二分之一的学生是这样报告的。

女生的数学焦虑水平比男生高。

在几乎所有参加 PISA 2012 的国家（地区），相较于男生，女生报告的数学焦虑水平更高。在阿尔巴尼亚、保加利亚、印度尼西亚、哈萨克斯坦、马来西亚、黑山、罗马尼亚、塞尔维亚和土耳其，数学焦虑水平上不存在性别差异，然而在约旦、卡塔尔和阿联酋，男生报告的焦虑水平比女生高。在丹麦、法国、德国、列支敦士登、瑞士和英国，数学焦虑水平上的性别差异特别大。例如，在丹麦和列支敦士登，女生中担心数学课很难的学生比例比男生中的这个比例高至少 20 个百分点。

当学生所在学校的大多数同学的表现比自己好，他们的数学焦虑水平往往会更高。

对许多学生而言，数学焦虑感是他们对数学学科本身的反应。但是，PISA2012 还发现，学生对数学产生焦虑感的可能性与他们就读的学校紧密相关，尤其是他们自己的表现相对于他们同学的表现如何。平均而言，当学生的数学表现良好，而且他们所在学校的其他学生的表现比他们好时，他们的焦虑水平往往比数学表现相同但在其他学生表现比他们差的学校就读的学生高。在一些教育系统中，学生的成功程度是根据他们超过他们同伴的能力来衡量的，因此教育被视为一场零和博弈。例如，在一些教育系统中，当对进入大学、学术项目或者特定的学校的需求旺盛导致供不应求，或者学生成就的校际差异较大时，这种零和博弈就有可能发生。

PISA 2012 显示，在所有参与国家（地区），数学焦虑水平与学生相对其他学生的表现有关，但哥斯达黎加、以色列、约旦、新西兰、罗马尼亚、突尼斯和英国（这些国家学生的数学焦虑水平与学生相对表现没有显著关系）除外。在奥地利、加拿大、捷克、法国、德国、意大利、日本、列支敦士登、荷兰和斯洛文尼亚，学生受到他们的相对表现的影响较大。在这些国家，当学生所在学校的平均表现好于他们自己的表现时，他们的数学焦虑水平往往比那些数学成绩与他们相当，但所在学校的平均表现与其表现一样或者更差的学生高出许多。

教师能帮助学生减轻他们的焦虑感。

PISA 2012 要求参与的学生报告以下事情发生的频率：老师告诉他们在数学课上的表现情况，老师就他们在数学上的强项和弱项给予反馈，和 / 或老师会告诉他们要怎样做才能把数学学得更好。在 39 个国家（地区），在有着相似数学表现的学生中，那些反映他们的老师经常运用这些教学方法的学生所报告的数学焦虑水平较低。

结语：教育者应关注大多数学生对数学感到焦虑这一现象。教师运用形成性评价方法会有助于减轻学生的焦虑感，如告诉学生在数学课上的表现情况，就学生在数学上的强项和弱项给予反馈，以及告诉学生他们要怎样做才能把数学学得更好。

资料来源：上海教科院

OECD PISA 聚焦：学校中致力于教师成就的嵌入式专业发展活动

◆教师报告，参与非学校嵌入式比学校嵌入式专业发展活动更多。（即，专业化发展是以教师的日常专业化实践为基础而设的）

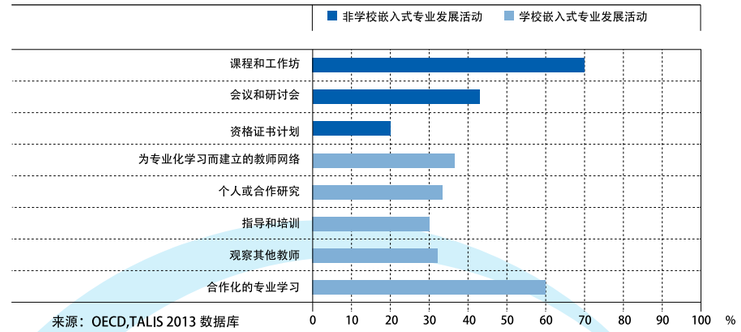
◆非学校嵌入式和学校嵌入式专业发展活动的参与情况在各国之间变化很大。

◆教师们报告，学校嵌入式专业发展活动对于他们的课堂教学的积极影响高于非学校嵌入式专业发展活动。

相比学校嵌入式专业化发展活动，参与非学校嵌入式专业化发展活动的教师更多

嵌入式专业发展活动是指镶嵌于学校背景下的，持续的，教师们在这种背景下与同一所学校的教师进行合作的一种教师学习活动，这种教师学习，集中于教学实践并运用实际的学生作业和课程例子。研究表明，这种专业化发展对于教师的课堂实践具有积极影响。不幸的是，参加 TALIS 2013 调查的教师们表示，他们参与这些类型的“学校嵌入式”发展活动（被报告的此类活动的平均数是 2）较少，而参与将他们带出教室和学校的“非学校嵌入式”活动（被报告的此类活动的平均数为 3）更多。如图 1 所示，教师们更可能参加不基于学校的课程和工作坊（70%），而不是基于学校的合作化的专业学习（61%）。类似地，相比于针对教师专业学习的网络课程（36%），指导和培训（30%），或观察其他教师（32%），他们参加会议和研讨会（43%）的可能性也更大。

图1：在此次调查之前的12个月期间，参加过专业发展活动的教师的百分比——按活动类型划分



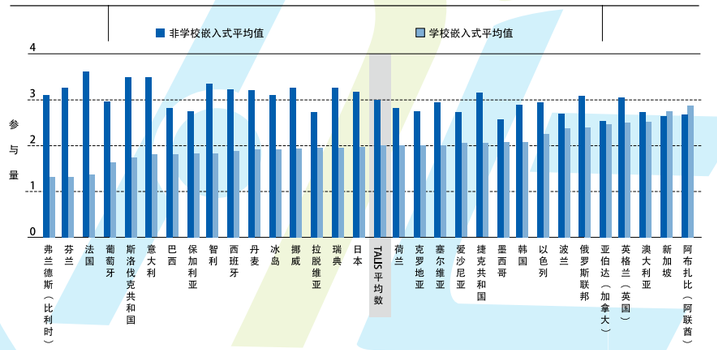
来源：OECD,TALIS 2013 数据库

非学校嵌入式与学校嵌入式专业发展活动的参与情况在各国之间变化极大

非学校嵌入式专业化发展活动的参与水平在大多数国家中都很高，但是，如下图 2 所示，各个被报告的国家之间存在极大差异。智利、法国、意大利和斯洛伐克共和国等国家的教师表明，其非学校嵌入式专业化发展活动的参与水平远高于平均水平。相反，墨西哥、新加坡、亚伯达（加拿大）和阿布扎比（阿联酋）这些国家的教师则表明其参与此类活动的水平低于平均值。

教师在学校嵌入式专业发展活动方面的参与水平也存在极大的不同。图 2 显示，在一些国家或经济体，例如芬兰、法国、葡萄牙和弗兰德斯（比利时）等国，其教师表明，他们在学校嵌入式专业发展活动的参与水平方面远远低于平均水平，然而澳大利亚、新加坡、阿布扎比（阿联酋）以及英格兰（英国）的教师都表明，其参与度远高于平均水平。

图2：学校嵌入式和非学校嵌入式专业发展活动参与水平之差异图



“参与量”是指教师在专业发展活动中的标准化的参与率，其中0代表没有参与，4代表高水平的参与。
来源：OECD,TALIS 2013数据库

与非学校嵌入式专业发展活动相比，学校嵌入式专业发展活动对于教师实践的影响更大

TALIS 2013 调查结果表明，参与非学校嵌入式专业发展活动可能没有参与学校嵌入式专业发展活动的效果好。教师被问及，他们对于专业化发展活动的参与是否在实践的若干方面有积极的影响，这些方面包括：

知识和对本科目领域的理解

所教科目的教学能力

课程知识

学生评价和评估实践

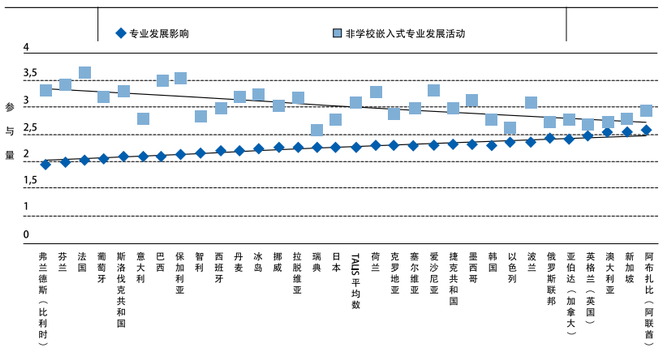
ICT（信息和通讯技术）技能

学生行为和课堂管理

跨学科技能的教授

学生职业指导和咨询

图3：各个国家非学校嵌入式专业化发展活动参与情况与关于教学影响的教师报告情况



“参与量”是指教师在专业发展活动中的标准化的参与率，其中0代表没有参与，4代表高水平的参与。

来源：OECD,TALIS 2013数据库

当我们考虑这两种类型的专业化发展活动（学校嵌入式和非学校嵌入式）和教师们所指出的，这两种活动对他们的知识和课堂实践的影响之间的关系时，我们发现，学校嵌入式专业发展活动与教师所报告的影响之间存在显著的正相关，然而非学校嵌入式专业化发展活动与所报告出的专业发展影响之间显著的负相关。来自 TALIS 2013 的结果分析表明，教师参与的非学校嵌入式专业发展越多，教师报告则显示，此类活动对于其教学知识和实践的影响越小。这个负相关在图 3 中被揭示，此图展示了各个国家非学校嵌入式专业发展活动和报告出的影响。在智利、芬兰、法国、意大利和斯洛伐克共和国，教师的非学校嵌入式专业化发展活动的参与水平很高，同时，据这些教师报告他们从专业发展活动中所获得的对于其教学实践的影响和作用水平较低。韩国、拉托维亚、新加坡、和阿布扎比（阿联酋）这些国家的教师则报告出，其非学校嵌入式专业化发展活动的参与水平很低，并且表明，其教学影响很显著地处于更高水平。

另外一个关于学校嵌入式专业发展活动的指数与教师报告的教学影响之关系的类似的分析表明，二者存在正向关系；教师参与的学校嵌入式专业发展活动越多的情况下，他们也报告，专业化发展活动对于其教学所产生的影响也更多。

在实践中意味着什么

如果教师参与学校嵌入式专业化发展活动，即有关与本学校的同事在实践问题上进行合作的活动，他们则会报告，专业发展活动对其教学知识与实践能力具有积极影响。然而不幸的是，教师们报告，他们更可能参加与其学校环境没有联系的专业化发展活动，例如会议、课程讲座和工作坊等。对于此类专业化发展活动的参与，教师们报告得越多，则对于教学的影响水平就会被报告得越低。教师、学校领导和政策制定者应该优先安排发生在学校环境中的，以及持久的、合作的、聚焦于实践问题的专业化发展活动。

概要

那些希望改善其提供给教师的专业化发展活动的成效与作用的国家，应该增加学校嵌入式专业发展活动供给的数量和差异变化，例如指导与培训、为共同学习的教师创建学习网络，支持由教师们进行的合作化研究教学问题的解决。非学校嵌入式专业化发展活动，例如会议、研讨会、课程和工作坊，尤其是那些在教师被雇佣的学校之外所开展的活动，则应该被限制，因为它们与被报告出的低水平的教学影响有关。

资料来源：上海教科院

新华时评：坚决阻止贫困代际传递

中央全面深化改革领导小组第十一次会议审议通过了《乡村教师支持计划（2015 — 2020 年）》，会议强调要发展乡村教育，让每个乡村孩子都能接受公平、有质量的教育，阻止贫困现象代际传递。

不怕今天贫，就怕永远贫；不怕一代穷，就怕代代穷。比贫困和落后更可怕的是贫困代际传递，暂时的贫困仅仅是物质匮乏，但当贫困通过家庭传递成为一种常态，弱势群体将从根本上失去向上流动的希望，形成恶性循环，加剧社会不公，影响全面建成小康社会目标的实现。

长期以来，我国高度重视扶贫开发工作，取得了举世瞩目的成就，为人类减贫事业作出了巨大贡献。然而，达到 2020 年全面建成小康社会、基本实现教育现代化的目标，薄弱环节和短板在乡村、在中西部老少边穷岛等边远贫困地区，这些地区贫困代际传递现象突出，必须引起高度重视并尽快加以解决。

这些地区贫困代际传递现象突出，一方面是由于投入不足、经济滞后、交通不便、信息闭塞等问题长期存在，教育水平和质量存在很大提升空间。另一方面，这些地区师资极度缺乏，教师待遇普遍偏低。长期以来，由于待遇低、条件差、上升通道狭窄，农村教师数量严重不足，优秀教师流不进来，学校成为“孤岛”，教育不发展，贫困观念就难根本改变。

百年大计，教育为本。教育是解决贫困代际传递最有效的途径之一。发展乡村教育，让每个乡村孩子都能接受公平、有质量的教育，阻止贫困现象代际传递，是功在当代、利在千秋的大事。各级政府有责任为“平等的起点”创造条件，在教育经费投入、教育资源配置、学校招生等每一个方面对农村经济落后和特困地区倾斜。

当前，就是要把乡村教师队伍建设摆在优先发展的战略位置，多措并举，定向施策，精准发力。应当在提高乡村教师生活待遇、统一城乡教职工编制标准、职称（职务）评聘向乡村学校倾斜、推动城市优秀教师向乡村学校流动等方面下功夫，让乡村的孩子也能享受高质量的教育。

当然，阻止贫困现象代际传递，是扶贫攻坚行动的“升级版”，既要真金白银的“硬投入”，还要公平正义的“软环境”。除了重视教育之外，还要从制度上阻断社会财富不合理传递，在就业、升职等诸多方面为贫困人口改变命运提供公平保障。同时，广大贫穷落后地区的干部群众也应该用好中央政策，发挥好自身优势，自力更生、艰苦奋斗，搭上全面深化改革的“高铁”。

国家教育科学决策服务系统正式启动实施

国家教育科学决策服务系统启动实施会议今天下午在教育部举行，教育部副部长鲁昕、杜占元出席会议并讲话。

国家教育科学决策服务系统，作为教育部“教育服务与监管体系信息化建设”的重点项目，是教育科学决策的核心支撑体系，是推动教育理论和政策研究深刻变革的公共服务平台。

鲁昕指出，我国正处于全面深化改革的攻坚期和经济增长阶段的转换期，对科学决策、民主决策、依法决策以及决策正确度的要求越来越高，决策服务系统将发挥支撑国家宏观科学决策、省级政府科学决策、教育行政部门依法治教、国家智库建设、教育科研、教育与经济科研等六大支撑作用，各单位要深入应用、继续完善决策服务系统，建立系统运行长效机制，确保系统的先进性和生命力。

杜占元介绍了决策服务系统建设的背景和基本情况，他说，系统建设顺应了整合数据资源支撑科学决策、大数据时代发展要求、推进教育治理体系和治理能力现代化的需要，教育部党组高度重视、全程关注指导系统建设，自 2012 年系统正式立项后，现已完成国家教育科学决策服务系统一期工程，并在教育部内网正式启动实施。

决策服务系统深度融合教育与信息技术，建立教育与经济、科技、人口、产业以及国际比较的系统框架，以“问题和任务”

为导向，深度挖掘数据资源，发挥监测评价、预测预警功能，立体反映各级各类教育进展、问题与未来，圆满实现了搭建综合数据平台、创新服务机制、支持国家教育科学决策、监测教育现代化进程的预期目标。

会上，上海教科院院长陈国良向参会代表介绍了决策服务系统具体功能。教育部各司局、有关事业单位主要负责同志和办公室主任参加了会议。

来源：中国教育部网站

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1485/201505/187091.html

教育部：推进教育管办评分离 促进政府职能转变

本报讯（记者 刘博智）教育部近日发布《关于深入推进教育管办评分离 促进政府职能转变的若干意见》，《意见》包含 5 个部分、22 条，对深入推进教育管办评分离、促进政府职能转变提出了具体的要求。

要推进依法行政，形成政事分开、权责明确、统筹协调、规范有序的教育管理体制，首先就要加大政府简政放权力度。在管理层面，《意见》规定全部取消非行政许可审批，建立规范教育行政审批的管理制度。全面清理规范性文件，减少对学校办学行为的行政干预，转变政府职能，严格控制针对各级各类学校的项目评审、教育评估、人才评价和检查事项，大幅减少总量。

将来，清单管理方式将成为教育管理方式转变的范本。《意见》要求，建立教育行政权力清单和责任清单制度，在有条件的地方和学校开展负面清单管理试点。

《意见》还要求，加快国家教育基本标准建设，形成具有国际视野、富有中国特色的分层、分类教育标准体系。

要想把权力关进笼子里，钥匙就得交给百姓。意见要求建立健全依法、科学、民主决策机制。把公众参与、专家论证、风险评估、合法性审查、集体讨论决定作为重大教育决策法定程序。加强政府内部的层级监督及监察、审计等专门监督，主动接受党内监督、人大监督、民主监督、司法监督、社会监督、舆论监督，形成科学有效的教育行政权力运行制约和监督体系。

管办评分离，政府要摆正自己的位置，做“执鞭人”和“服务者”。《意见》要求，完善教育法律法规执法体系，规范教育行政权力行使程序。加大教育行政执法力度，遵循法定职权与程序，运用行政指导、行政处罚、行政强制等手段，依法纠正学校的违法、违规行为。同时，加强和完善政府服务机制。科学编制教育总体规划、专项规划，完善规划的实施机制，增强规划的前瞻性、战略性和约束力。

在办学层面，《意见》对推进政校分开，建设依法办学、自主管理、民主监督、社会参与的现代学校制度做了具体的规定：

第一，依法明确和保障各级各类学校办学自主权。更加注重以法治方式保障学校办学自主权。第二，加强学校章程和配套制度建设，全面形成一校一章程的格局。第三，完善学校内部治理结构。第四，健全面向社会开放办学机制。鼓励高校面向社会办学，建立健全协同创新和协同育人机制。第五，完善校务公开制度。及时、准确地公开办学信息，保证教职工、

学生、社会公众对学校重大事项、重要制度的知情权。

《意见》从自我评价、专业结构评价、提高监督实效和评价质量等方面作出规定，要求在评价层面“推进依法评价，建立科学、规范、公正的教育评价制度”。

第一，引导和支持学校切实发挥教育质量保障主体作用，不断完善内部质量保障体系和机制，认真开展自评，形成和强化办学特色。第二，强化国家教育督导，加强各级教育督导工作力量，健全管理制度，提高督导工作专业化水平。第三，大力培育专业教育服务机构，整合教育质量监测评估机构，完善监测评估体系，定期发布监测评估报告。扩大行业协会、专业学会、基金会等各类社会组织参与教育评价。第四，坚持以学校为主体、以学生发展为本位，健全多元化评价标准，积极采用现代化评价方法和技术，保证教育评价的科学性、规范性、独立性，切实发挥教育评价的诊断、导向和激励作用。第五，切实发挥教育评价结果的激励与约束作用。对评价中暴露出的问题，要认真加以整改。

来源：《中国教育报》2015 年 5 月 9 日第 1 版

协同中心与美国考试中心（ACT）建立正式合作伙伴关系

4 月 14 日，美国考试中心（American College Testing Program，简称 ACT）主席 Jon Erickson 一行 5 人访问了北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心。副校级干部周作宇会见来宾，中国基础教育质量监测协同创新中心及国际交流与合作处相关负责人参加会见。

周作宇副校级干部向来宾表示欢迎，双方就在共同感兴趣的领域开展多种形式的合作交换了意见，并签署合作备忘录，建立正式合作伙伴关系。双方就合作备忘录的实施，以及研究人员交流互访，合办国际会议和开展合作科研等具体事宜，深入交换了意见。会后，代表团一行参观了中国基础教育质量监测协同创新中心和认知神经科学与学习国家重点实验室。

ACT（American College Test）考试被英语国家的大学广泛认可，其中包括美国常春藤名校。它与 SAT 考试均被称为“美国高考”，是大学录取及大学发放奖学金的主要依据。ACT 公司每年为超过 1 千万人服务，帮助个人和机构团体不断发掘潜能、提出见解、提供解决方案，以实现教育和职业发展的成功。ACT 教育与职业发展主席 Jon Erickson 先生负责制定和引领 ACT 在小学至高中的 12 年教育、高等教育和培训以及职业发展方面的决策和业务方向。在他的领导下，ACT 教育与职业发展团队采用独特的以研究为基础的数据分析方法，以及有意义的、预测性的数据集合，向个人和机构团体提供全面而新颖的解决方案，以此支持其终身发展。

北京师范大学国际交流与合作处副处长肖铠、中国基础教育质量监测协同创新中心常务副主任辛涛教授、中心专家骆方副教授、张丹慧副教授、陈平博士、田伟博士在京师学堂三层会议室接待了 ACT 代表团。美方代表团成员有 ACT 主席 Jon Erickson、副主席 LaMar Bunts、分析师 Xiaoran Xu、研究员 Changhua Rich 及评估项目负责人 Mike Bouldi。辛涛常务副主

任为来宾介绍了中国基础教育质量监测协同创新中心的创建背景、任务、目标、工作、协同网络、成绩等。随后双方专家展开了热烈的讨论，就品德、艺术、体育方面的评估、在线评估、中心合作企业等方面进行了进一步的探讨。双方希望今后有更多的交流合作。ACT 代表团也表达了对中心人员赴美国 ACT 公司进行访问的期待。

来源：监测中心国内外交流部

2015 年国家义务教育质量监测实施工作说明会圆满结束

4 月 20 日，2015 年国家义务教育质量监测实施工作说明会在北京市召开。国务院教育督导委员会办公室和教育部基础教育质量监测中心的相关领导出席了会议。吉林省教育厅、福建省教育厅、江西省教育厅、广东省教育厅、宁夏回族自治区政府教育督导室的五位副厅级干部及 31 个省（市、自治区）和新疆建设兵团的 80 余名负责同志参加了此次会议。

国务院教育督导委员会办公室林仕梁副主任在会上对《国家义务教育质量监测方案》进行了介绍，指出了 2015 年义务教育质量监测的工作重点，强调了各级督导部门责任的主体性，质量监测工作的专业性和科学性。他要求各地要充分认识这项工作的重要性和紧迫性，积极进行宣传，认真组织培训，结合各地情况创造性地开展工作。同时，要求各个部门要一步加强工作协作，形成新的合力，建设新的平台，切实保证监测工作的顺利进行。

与会代表对监测工作的形势和有关问题进行了充分交流与讨论，对监测实施提出了积极有效的建议：希望通过发挥制度优势，促进监测体系更加完善；希望加强对省级监测工作的指导，如培训、报告解读等等，进一步推进省级层面的工作落实。教育部基础教育质量监测中心有关领导对 2015 年义务教育质量监测实施工作进行了详细说明并对各与会代表提出的问题进行了了解答。

最后，林仕梁副主任做了会议总结，对这次工作说明会给予了充分肯定，认为通过会议各地对监测实施工作的重要性有了进一步认识，对具体的任务和可能面临的困难问题进行了充分的研讨，大家取得了共识，达到了预期效果。同时他要求各地会后尽快安排部署工作，定出时间表、施工图，根据工作要求落实部门职责，提出保障措施，确保顺利进行。

各地表示，一定积极落实会议的要求，高质量地完成 2015 年国家义务教育质量监测的各项工作。

资料来源：监测中心实施部

2015 年国家义务教育质量监测实施工作说明会圆满结束

2015 年数学监测工具第二轮研讨会议顺利召开

2015 年 4 月 14 日—16 日，义务教育阶段学生数学学习质量监测工具第二轮研讨会议在国家教育行政学院顺利召开。教育部基础教育质量监测中心、中国基础教育质量监测协同创新中心刘坚副主任、标准与工具研发部温红博主任出席了本次会议。来自北京师范大学、北京教育科学研究院、北京教育学院、华东师范大学、首都师范大学、南京师范大学等单位的数学教育、数学课程与教学、教育测量和评价的知名专家和优秀教师、教研员参加了本次会议。

会议由温红博博士主持。会上，刘坚副主任介绍了中心今年工具研发的总体情况，强调了监测工作的重要性，肯定并感谢专家为国家教育质量监测做出的工作。史宁中教授对命题的原则和要点发表了简要的说明。数学学科协调人杨涛老师详细介绍了前期研发进展及本次研讨的具体任务。

会议期间，各专家团队就试题的质量进行了深入地讨论，并对题目进行细致地研讨修改。会议圆满完成了各项任务，取得了丰富的成果，为下一阶段数学监测工作的顺利开展奠定了坚实的基础。

资料来源：监测中心标工部

西南大学代表团来访学习考察

西南大学统计学团队为进一步推进统计学一级学科建设，到访北京师范大学学习考察学科建设工作，主要内容包括人才培养 (从本科到博士)、科学研究、学科建设和社会服务等。北京师范大学董奇校长、陈光巨副校长于 2015 年 5 月 10 日在校主楼 314 会议室接待来访考察团并主持了会议。

参加会议的有北京师范大学教育学部石中英部长，国民核算研究院学术委员会邱东主任，统计学院宋旭光院长、赵楠副院长，国民核算研究院吕光明副院长，中国基础教育质量监测协同创新中心辛涛副主任、罗良副主任、刘红云主任助理等，

及西南大学崔延强副校长，学科暨 211 工程办公室主任张陈教授，教育统计宋乃庆教授等一行十余名专家。

会议上陈光巨副校长欢迎西南大学代表团来访并介绍了北师大中国基础教育质量监测方面、概率统计学科发展现状。西南大学崔延强副校长致辞并介绍了西南大学统计学科、科研发展现状。中国基础教育质量监测协同创新中心辛涛常务副主任向来访专家介绍了统计测量学科在基础教育质量监测中的应用及中国基础教育质量监测协同创新中心情况。 西南大学宋乃庆教授对西南大学统计学学科建设中的学科发展现状、团队、人才培养、科学研究、社会服务、合作交流等方面进行了全面的介绍。北师大统计学院宋旭光院长介绍了北京师范大学统计学科发展现状以及统计学科在经济领域的应用。

随后双方专家展开了热烈的讨论，围绕走出去请进来的国际交流、监测工作双方协同合作、解决贫困生留学费用、考卷大数据模型分析、学科大数据统计发展等方面各抒己见、相互启发。

西南大学宋乃庆教授表示希望通过此次调研考察学习协同创新提高工作水平，以求共同发展。北京师范大学董奇校长欢迎西南大学来访交流学习，并表示西南大学有很多值得学习的地方，协同中心的建立是大家共同努力的结果，对西南大学的支持表示感谢。

会后，来访代表团专家一同参观了中国基础教育质量监测协同创新中心。

资料来源：监测中心国内外交流部

2015 年数学监测工具专家审定会议顺利召开

2015 年 4 月 22 日，义务教育阶段学生数学学习质量监测工具专家审定会议在北京师范大学京师学堂第五会议室顺利召开。教育部督导办事处林仕梁主任、教育部基础教育质量监测中心、中国基础教育质量监测协同创新中心辛涛副主任、刘坚副主任出席了会议。来自中国科学院数学与系统科学研究院的林群院士、北京大学数学科学学院的柳彬教授、北京师范大学的丁尔陞教授、东北师范大学的史宁中教授、西北师范大学的王利民教授、北南大学的宋乃庆教授以及来自北京教育科学研究院、山西教科院、北交大附中等的多名特级教师参加了本次会议。

会议由史宁中教授主持。会上，林仕梁主任首先代表教育部督导办感谢各位专家，并就监测的意义及方向做了讲话，提出教育监测不仅仅是为了评价和诊断，更重要的是引导学生进行有效地学习。史宁中教授介绍了试题审核的标准；刘坚副主任及杨涛老师介绍了前期研发工作及本次审核的具体任务。

会议期间，各位专家就监测试题提出了各种意见和建议，对工具的继续修改完善也提出了较好意见。专家们认为监测工具对我国当前基础教育质量的测评工作具有实际的指导意义。工具研发程序规范、严谨，工具能广泛覆盖数学课程标准要求，具有良好的测量学指标不仅强调学生应知应会的基础知识和基本技能，满足今后适应社会生活的需要。同时工具关注学生数学思维和问题解决能力发展，关注社会发展对学生素养的要求，并兼顾各地区教学条件的差异性；工具具有很好的科学性和规范性，体现了监测的导向。最后，专家们一致通过对监测工具的审核鉴定，并签定了鉴定意见书。会议取得了完满成功。

资料来源：监测中心标工部

UCLA 蔡力教授来华讲授“因子分析模型理论”

2015 年 4 月 22 日至 24 日，教育部基础教育质量监测中心、中国基础教育质量监测协同创新中心和北京师范大学教育统计与测量研究所联合邀请美国加利福尼亚大学洛杉矶分校（UCLA）蔡力教授来华授课。来自北京师范大学、、北京教育考试院、陕西师范大学等高校和科研机构的 60 多名学生和老师报名参加了此次课程。

中国基础教育质量监测协同创新中心常务副主任辛涛教授到场主持，介绍了蔡力教授在测量和统计分析领域的杰出成绩，并鼓励听课学员们认真听课，掌握好国际前沿的教育统计与测量技术。

本次课程为期三天，课程主题为“因子分析模型理论”，蔡力教授详细介绍了经典因子模型的历史沿革、多元分析和因子模型的发展、项目因子模型前沿发展等前沿知识，并耐心回答了学员们提出的问题。学员们表示这样的高质量讲座对自己很有启发，希望今后能有更多的机会同国际学者交流学习。短期课程结束后，蔡力教授还来到中国基础教育质量监测协同创新中心，与中心领导就双方进一步深化合作达成一致意向。

资料来源：监测中心国内外交流部

实施表现测评需要做哪些准备？

答: 表现测评能够提供关于学生学习成果的有效信息，但是它的结果也很容易受到各种错误的观察和判断的影响。因此，为保证表现测评的有效性，除了特别关注评估的客观性、信度等，还需要以下几个方面的准备：

(1) 实施表现评测的环境。不管是在模拟环境还是真实环境中实施表现测评，出题者都应采取必要的步骤来尽可能地控制或消除不可预期的事件和变化。例如，确保在表现评测测验中每个学生需要使用的工具、仪器都可被获得，且状况良好；提供活动帮助学生度过等待评测的时间等等。

(2) 学生的准备。为了尽可能地减少误解、消除迷惑，老师应该与学生一起来讨论表现评测的目的、过程以及可能的结果等 : 用清楚且简洁的语言向学生解释他们在评估中被期望做的事；解释并向学生演示其在测验过程中可以使用的工具仪器以及其他资源；阐释表现的评估方式；告知提供反馈的方式和时间。

(3) 观察者的准备。为观察者提供书面性指导语；在观察和评判中，克服个人偏见和光环效应的威胁，保持客观公正；在观察者真正开始评价学生的表现之前，应该先进行练习；提供关于表现和评分的样例。（174-178 页）

资料来源：学业成就评测 [M]. 教育科学出版社 (2011):23-27. 格伦隆德（著），杨涛、边玉芳（译），174-178 页。

教育管理研究范式与方法论 / 学术前沿系列 / 中国教育管理文库

秦梦群、黄贞裕所著《教育管理研究范式与方法论 / 学术前沿系列 / 中国教育管理文库》是一部教育管理的哲学著作，详尽阐述了教育管理诸多研究范式的来龙去脉、演进历程，以及哲学基础、应用情况，述与评并行，广度与深度兼顾，历史纵深感与现实针对性交映。该书在众多教育管理出版物中卓然而立，对于华人学术界具有重要的知识贡献，其立意宏远、内容丰富、思想深邃，让人清醒甚至警醒，能给人以丰富启示。教育管理研究与实践均需要哲学思维。阅读此书，有助于人们从哲学高度，即从方法论、认识论、本体论、价值论等哲学视角，观察思考教育管理现象和教育管理研究．对于教育管理的认知会更上层楼。

本书以历史的观点，分析二十世纪以来教育管理研究方法论的范式变迁，分别从逻辑实证论、后实证论与后现代主义三大范式之主张加以论述，并以知识论为基础，从整体上说明其对教育管理各时期研究方法的影响与应用。

全书从方法论的角度出发，剖析各范式形成的背景与主张，以及其对教育管理研究的影响。书中广泛搜集相关学者针对研究方法论不同范式的见解与阐述，其中特别纳入教育管理学者针对范式变迁的独特见解。