

# 专业认证标准下职前教师教学素养的 审思与建构

郝志杰<sup>1</sup>, 温 然<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>新疆和田学院教育科学学院, 新疆 和田

<sup>2</sup>新疆和田学院数理学院, 新疆 和田

收稿日期: 2026年5月1日; 录用日期: 2026年5月29日; 发布日期: 2026年6月5日

## 摘 要

职前教师作为高质量教师队伍发展与建设的关键力量, 其教学素养的高低直接制约着教师教育高质量发展。职前教师教学素养是教师理性认知与感性体验交织的循证教师专业自觉发展, 主要由专业知识、教育情感、专业意识、教学行为构成。从职前教师教学素养表征来看, 整体性是职前教师教学素养的结构支撑; 实践性是职前教师教学素养的关键基础; 动态性是职前教师教学素养的根本属性; 情境性是职前教师教学素养的内在要求。师范专业认证标准下职前教师教学素养的发展, 需要推动教学理论实践化, 在课堂中重构理论; 完善实践课程体系, 推行双导师培养模式; 以智能技术赋能, 提供人机协同的循证反馈; 以表现性评价为主体, 指向教学实践全过程。

## 关键词

专业认证标准, 职前教师, 教学素养

# Reflection and Construction of Pre-Service Teachers' Teaching Literacy under Professional Accreditation Standards

Zhijie Hao<sup>1</sup>, Ran Wen<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>College of Educational Science, Xinjiang Hetian College, Hetian Xinjiang

<sup>2</sup>College of Mathematics and Physics, Xinjiang Hetian College, Hetian Xinjiang

Received: May 1, 2026; accepted: May 29, 2026; published: June 5, 2026

\*通讯作者。

文章引用: 郝志杰, 温然. 专业认证标准下职前教师教学素养的审思与建构[J]. 教育进展, 2026, 16(6): 48-54.  
DOI: 10.12677/ae.2026.1661096

## Abstract

As a key force in the development and construction of a high-quality teaching workforce, the level of teaching literacy among pre-service teachers directly constrains the high-quality development of teacher education. Teaching literacy of pre-service teachers represents an evidence-based, conscious development of teacher professionalism intertwined with rational cognition and perceptual experience, mainly consisting of professional knowledge, educational affection, professional awareness, and teaching behavior. From the perspective of its characteristics, integrity serves as the structural support for pre-service teachers' teaching literacy; practicality constitutes its crucial foundation; dynamism is its fundamental attribute; and contextuality represents its inherent requirement. Under the standards of normal professional accreditation, the development of pre-service teachers' teaching literacy requires: promoting the practicalization of teaching theories and reconstructing theories in classroom contexts; improving the practical curriculum system and implementing the dual-supervisor training model; empowering education with intelligent technologies to provide human-machine collaborative evidence-based feedback; and adopting performance-based assessment as the core approach oriented to the whole process of teaching practice.

## Keywords

Professional Accreditation Standards, Pre-Service Teachers, Teaching Literacy

Copyright © 2026 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

职前教师的培养是我国教师教育事业的重要组成部分,是新时代教师队伍建设的基础和保障。2017年10月,教育部印发了《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》,认证以“学生中心、产出导向、持续改进”为基本理念[1]。2022年4月,教育部等八部门印发《新时代基础教育强师计划》[2],提出:“创新师范生教育实践,以教师教育教学能力为重点。”2025年1月,中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》,提出:“开展教师教育,拓展实践育人。”作为教师教育师资的主要来源,职前教师要以学科专业知识和教学技能为基础,全方位培育适应未来职业发展的教学素养。实践教学体系是师范教育的重要组成部分[3]。从“产出导向”、“创新教育实践”到“拓展实践育人”,表明政府对师范教育的重视,也意味着实践教学成为师范教育教学改革的重要推动力。然而,当前师范类实践教学质量存在一些问题,有研究指出,职前教育重学科专业知识轻师范教育技能的现象长期存在[4]。部分高校的多个师范类专业的教育研习实施层面问题严重,导致教育研习质量不高[5]。因此,本文厘清师范类专业认证标准下职前教师教学素养的内涵和表征,对于改进师范类专业实践教学,提升职前教师教学素养有重要的理论意义和实践价值。

## 2. 职前教师教学素养的内涵与解构

### 2.1. 职前教师教学素养内涵的澄清

作为一种素养样态,教师教学素养是学校课程与教学普遍关注的核心话题。为厘清职前教师教学素养的本体意蕴,首先应分别探究教师素养与教师核心素养的内涵。一是教师素养的内涵。教师素养的范

围较广, 随着时代的发展在不断深化。教师素养是指教师在后天的教育与自身学习中积累而成, 能够通过特定教育教学活动中的行为表现出来, 直接影响教育教学效果的态度、知识、能力等心理品质的总和[6]。二是教师核心素养的内涵。当前学者对教师核心素养有三种认识: 从认识论视角, 教师核心素养是新世纪教师素养的共同底线, 是教师能力结构的统整存在, 是教师与教学情境的互动产物[7]。从价值论视角, 教师核心素养是教师面对复杂教育情境所呈现的必备品格和关键能力。从专业发展视角, 教师核心素养是教师专业化理论在新时期的体现[8]。因此, 有学者指出, 教师核心素养是教师素养的一部分[9]。无论是教师素养还是教师核心素养, 教师教学素养都是二者研究领域的重要核心子集, 同时也是教师专业发展的微观演绎, 归属于教育实践场域, 指向真实情境的教学问题解决, 决定着学生核心素养发展的广度与深度。学界对教师教学素养本质的理解主要集中在教学实践后的教学素质和涵养。有学者认为教师教学素养是教师经过教学实践后形成的专业所特有的内在素质和外在表现[10]。综上, 本研究认为职前教师教学素养不同于教师教学素养, 但也不能脱离教师素养与教师核心素养, 即职前教师教学素养是职前教师通过师范教育类课程的学习和实践, 所具备的必备品格和关键能力, 也是从“学生”到“教师”角色转化而形成动态发展的内在心理素质和外在教学行为表现。

## 2.2. 职前教师教学素养的结构解构

师范专业认证标准指出师范生的毕业要求能够支撑培养目标。现代心理学家冯特、铁钦纳、华生等人经过共同探索, 认为人类心理活动的基本过程是认知、情感、意志、行为的统一。素养是经个体长期实践, 逐步内化形成的心理品质和行为模式的综合体。可见, 素养与人的心理活动不可分离。因此, 本研究将职前教师教学素养内涵结合师范专业认证标准从四个维度进行结构解构。职前教师教学素养主要由专业知识、教育情感、专业意识、教学行为构成。一是教师专业知识, 师范专业认证标准强调毕业生要掌握主教学科的基本知识、基本原理, 理解学科知识体系基本思想和方法。根据美国心理学家舒尔曼学科教学知识(PCK)理论, 教师专业知识以扎实学科本体知识、课程教学知识、学生发展知识等为基础, 专业知识是职前教师教学素养的逻辑起点, 也是学生核心素养发展的源泉。二是教师教育情感, 师范专业认证标准也强调毕业生践行师德, 以师德规范和教育情怀为基准, 实质上是职前教师的教育情怀, 既包括立德树人的使命感, 也包括热爱教育事业、对教师职业的认同感, 关爱学生的责任感, 构建良好的师生关系, 树立以学生为本的教育理念。三是教师专业意识, 专业意识是职前教师教学素养的动力, 师范专业认证标准也强调毕业生要学会教学, 具备一定的教学能力, 包括树立终身学习的专业发展自觉意识, 与时俱进的课程观、教学观、学生观, 教育教学创新与发展的意识, 对复杂教学问题情境坚韧不拔的教学意志。四是教师教学行为, 涵盖学科教学能力与教学实践智慧, 具体表现为教学设计、实施、评价的课堂教学能力以及教学实践场域的专业行为。

## 3. 职前教师教学素养的多维表征

### 3.1. 整体性是职前教师教学素养的结构支撑

整体性逻辑是一种系统思维, 强调要素之间共存互动的关系属性[11]。教学素养的整体性是教师将专业知识、教育情感、专业意识、教学行为等关键要素, 内化于心、外化于行, 融合创生, 共同构成一个有机的整体, 并非简单地相加。马克思指出: “不同要素之间存在着相互作用。每一个有机整体都是这样。”[12]这就要求职前教师在教学素养的养成上, 唯有以整体性的思维方式思考教学素养的丰富内涵, 方能形成育人合力, 切实推动教师专业发展, 实现学生知识内化和能力迁移的进程。倘若在教学素养的养成过程中, 职前教师顾此失彼, 各要素发展不协调, 教师的育人能力必然受限。职前教师只有发挥好教学素养的整体性, 才能实现从“预备者”到“育人者”的角色升级。为此, 职前教师教学素养的核心要素之间

要形成交互、联动、共生的动态机制。一是生成专业知识与教学行为的交互, 专业知识是教学行为的根基, 教学行为是专业知识的外显, 其本质上是教师知行合一的辩证统一。二是实现教学行为与专业意识的联动, 教师专业意识是教学行为的行动内核, 决定着教学实践的高度, 从而推动教师学科专业知识向学生素养转化。三是促进专业意识与教学情感的互动, 教学情感需要以专业意识为先导, 避免教学情感的盲目行动。此外, 教学情感为教师专业意识提供内源动力。可见, 各要素之间只有共存互动, 才能将育人贯穿教学全过程。

### 3.2. 实践性是职前教师教学素养的关键基础

教学素养的实践性指的是教师通过教学设计与实施将专业知识、教育情感、专业志向有机整合, 并转化为可调控的教学行为, 从而促进学生核心素养落地。实践性是彰显教师教学素养高低的关键基础, 本质上是教师专业发展的核心。有学者指出, 教师实践教学素养是以实践性知识为重要基础, 要求教师在教学实践场景中, 将“先在性”的理论知识与自身的经验、体验进行有机融合, 以此主导教师的教学实践活动[13]。这种实践性根植于马克思辩证唯物主义的认认识论, “实践是人认识产生的源泉、发展的动力和检验的标准”[14]。职前教师的教学素养不是仅仅通过学科专业知识的记忆性学习就能轻易获得, 也不是靠实践性知识的习得就能够转识成智。教学素养往往需要职前教师联结专业知识、教育情感、专业志向, 通过实践性的体验与感悟, 才能学思用贯通、知信行统一, 教学素养才能得以养成。可见, 职前教师的教学素养养成是一个复杂的实践过程。对于教师而言, 传道授业解惑本质上就是知行合一、转识成智的实践性活动。为此, 职前教师要养成教学素养, 必然要认识到认知来源于实践, 并服务于实践。教师的实践性要求职前教师将认知、情感、意识、行动相统一, 在实践中持续反思, 在反思中升华教学素养, 方能在真实的教学场域落实立德树人根本任务。

### 3.3. 动态性是职前教师教学素养的根本属性

随着信息技术的发展, 人才培养的模式发生了很大的变化, 随之课程与教学也在不断变革, 学校对教师的教学素养相应地提出了要求。教师教学素养是一个生成性的概念, 并非固定不变, 而是随着教育环境、学生的成长以及教师自身的专业发展需求逐步发展和深化的。中华人民共和国成立初期, 我国基础教育课程体系以“教学大纲”作为指导学科教学的重要文件, 强调学科体系的系统性, 核心以学科知识为本, 传授系统的学科知识, 培养基本技能。以教师为主导, 教师是教材忠实的执行者和知识的传授者, 以讲授教学为主, 学生被动接受。评价的重心是分数与技能的熟练程度。20世纪90年代, 应试教育的弊端越来越严重, 素质教育成为基础教育课程改革的重要战略方向。2001年新课改以来, 确立“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”三维目标, 教师是学生学习的合作者、引导者, 倡导自主、合作、探究的学习方式, 进行过程性、多元评价。《义务教育课程方案(2022年版)》颁布以来, 从“知识本位”到“素养本位”, 项目式学习、情境化教学、跨学科整合成为课改的主流。可见, 职前教师的教学素养并非一成不变, 而是在动态变化的过程中。

### 3.4. 情境性是职前教师教学素养的内在要求

教学素养是教师在教学情境中运用知识的能力, 内蕴丰富的情境属性。从具身认知的角度看, “教学素养是指教师拥有的与各种情境相适应的一系列表现。”[15]具体而言, 教学素养的情境性是指教师为实现教学目标在教学过程中所表现出来的课堂情境知识运用的能力。教师专业知识是教学素养的基础, 专业知识的意义和价值只有在与情境的互动中才能得以构建。有学者指出: “唯有将知识与情境相结合, 历经知识运用的情境性过程, 个体获得的并不单纯是内容之知, 而是能力之知, 这才是素养本身。”[16]

因此, 职前教师只有将掌握的学科专业知识、教学理论知识与真实的教学情境相结合, 经过情境性转化, 才能使这些知识成为素养本身。教学设计与实施是教师的专业核心能力, 二者相辅相成, 体现教师对教学情境创生的过程。职前教师仅仅通过心理活动的模拟教学, 或者微格教学场域的实践, 只能是浅表化对教学情境的感知, 不能完全实现情境性知识的理解、体验与建构。教学素养的生成并非单纯的模拟实践, 而是一种基于真实情境的实践。教学素养的形成需要职前教师在真实的教学情境场域中通过实践得以体现。质言之, 教学素养的形成要求职前教师在情境实践过程中积极参与、主动探索和建构, 将惰性知识转化为活性知识, 即实现知识的素养化。

## 4. 基于专业认证标准职前教师教学素养的建构

### 4.1. 推动教学理论实践化, 在课堂中重构理论

师范类教育的课程教学理论规定了教师教育教学的范式, 是普遍适用的学科实践知识。这就要求高校指导教师活化理论知识, 突破传统教学的惯性思维, 让职前教师对课程教学理论可感可知, 而不是停留在抽象理解。职前教师在学校学习的课程教学理论化比较强, 如果仅仅将理论知识作为培养载体, 而未能实现重构, 这有很大的风险, 极易导致理论知识发展成为职前教师悬浮的惰性知识。因此, 为了有效应对理论课程对职前教师教学素养发展的负面影响, 我们必须重视理论课程的讲解与应用。将课程理论转变为可操作的实践路径。具体而言就是改变理论课的教授方式, 将惰性的理论知识在真实的情境中激活、重构。首先, 设置认知冲突感知教学理论。在讲解教学理论时, 高校教师可以给职前教师分配学科教学任务, 让其进行微课教学。让学生对自己的设计进行讲解, 让学生体验不会讲、讲不清楚的理论认知冲突。然后通过理论的引入, 职前教师在认知冲突中感悟理论对教学实践的真正指导意义。此时, 学生初步感悟理论知识不再是枯燥的惰性知识。其次, 教学理论案例式学习。由于教学理论内容繁多, 是经过抽象总结出来的知识。通过观摩优秀教学案例, 职前教师运用所学的理论解构案例, 内化理论知识。因此, 高校专业任课教师可以把抽象的教育学、心理学理论结合学生熟悉的教学案例, 让学生在真实的情境中感受教学理论的真实效能。最后, 教学理论具身化运用。职前教师在学习理论后, 要及时运用。可以指导职前教师运用理论设计微格教学, 让职前教师真正学会运用理论指导教学实践, 活化惰性知识。由此, 职前教师完成了前概念到科学理论的建构, 让课程教学理论成为职前教师思考、行动、反思的工具。

### 4.2. 完善实践课程体系, 推行双导师培养模式

实践课程为职前教师教育教学技能的训练提供了机会与条件<sup>[17]</sup>。按照师范类专业认证标准, 师范类实践课程体系是当前职前教师教学素养提升的主要环节, 职前教师的教学素养有赖于高校的实践课程体系的系统完善, 然而, 当前实践类课程存在实践环节碎片化、指导低效的问题, 在一定程度上制约着职前教师在教学中将理论转化为实践的能力。因此, 以实践基地的真实课堂场景为载体, 贯通设计实践链, 深化双导师制与同伴教研协同指导模式。其一, 高校建立长期稳定的实践基地与实践教学资源平台。一是遴选具有优质的实践基地作为职前教师教学实践的真实场域。优质的实践教学场域不能仅限于学校硬件设施完备, 更要关注其教研氛围与先进的教育教学理念。二是实践教学资源的构建需要高校与中小学共建共享, 真正地做到服务于职前教师的培养。其二, 在实践课程体系中将教育见习、研习与实习贯通设计。见习不能流于形式、过程化, 要引导职前教师沉浸式地感知一线真实教学情境。研习要在课程理论的指导下观察与反思真实的课堂教学, 聚焦教师教学行为背后的教育理念。实习要能够在真实的课堂教学中开展教学实践。以此形成递进的实践链。其三, 深化双导师协同指导与职前教师同伴协作教研模式。高校导师与中小学实践导师加强合作与交流, 明晰各自的职责与任务, 共同指导学生的教学实践。具体而言, 高校导师侧重理论指导, 中小学导师聚焦教学实践指导与即时反馈, 双方定期教研, 为职前

教师提供诊断与专业支持。此外, 加强职前教师校内与跨校协作教研, 组建线上教研共同体。定期线上研讨, 职前教师将教学实践中的所疑所惑相互分享与交流。

### 4.3. 智能技术赋能, 提供人机协同的循证反馈

人工智能技术对课堂教学的介入改变了传统教学的范式, 为师范教育的改革注入新的动力。通过引入智能技术支持的智慧教室系统, 为职前教师培养构建了良好的信息化教学环境。借助人工智能技术辅助微格教学, 为职前教师教学素养的发展提供循证反馈, 即“微格教学 + AI 课堂分析”的循证反馈模式。有学者认为在微格教学中融入人工智能技术, 通过教师声音、表情、动作等多模态数据的收集, 可以开展微观和系统的教师教学模拟分析[18], 实现基于证据的个性化反馈。质言之, 通过人工智能技术“人机协同”分析职前教师的教学行为, 将职前教师的教学行为进行记录刻画, 及时反馈职前教师教学行为的不足。一方面, 人工智能技术关注职前教师教学过程中的数据统计, 对职前教师的教学行为进行数据分析, 精准判断教学行为[19]。人工智能技术通过算法对职前教师的肢体动作、语言识别、课堂互动频率以及板书节奏等进行有效跟踪, 生成个性化与直观化的教学数据报告。另一方面, 指导教师借助人工智能技术, 形成“人机协同”的循证反馈。由于人工智能技术并不完全能根据职前教师的教学行为对其教学行为进行归因解读, 还需要指导教师结合课程教学理论知识进行分析。因此, 形成“人机协同”的循证反馈有利于职前教师及时改进其教学。如设计 AI 辅助的职前教师教学反思模型。首先, 实现多模态数据采集, 录制教学过程以及相应的教案材料, 捕捉职前教师的语言、语调、动作。其次, AI 反馈与人机协同, 对职前教师的语言与行为进行分析。最后, 指导教师介入, 分析职前教师的教学情感价值。值得注意的是, 针对文科与理科的职前教师教学素养, 要有所区别, 如加强文科职前教师的语言和对话分析, 评估教师使用的案例与学生的情感反应。

### 4.4. 以表现性评价为主体, 指向教学实践全过程

从师范专业人才培养质量视角看, “产出导向”强调以师范生的学习效果为导向, 重点关注职前教师在脱离教学理论后在真实教学情境中的实际表现。职前教师在真实的课堂中表现出来的教学素养应成为评价的重要依据。换言之, 对职前教师教学素养的评价绝非通过纸笔测试来实现, 而是评价职前教师在真实或模拟情境中的表现, 指向教学实践的全过程, 这是职前教师专业成长的重要机制。因此, 基于专业认证标准, 以表现性评价为主体, 为职前教师教学素养的培养呈现立体化、多维度的评价方式。要关注职前教师在真实且复杂的教学实践全过程中的表现, 如教学设计、教学实施、教学反思。一是聚焦职前教师的教学设计。教学设计体现了职前教师对教学理论知识的迁移性理解, 以及如何将学科知识与教学实践知识结合, 在一定程度上直接影响着职前教师的课堂教学行为。因此, 要通过说课、写教案的方式, 特别是考查职前教师对教学目标、教学内容与学情的深度把握。二是关注其在教学实施过程中的表现。职前新手型教师的教学实施不同于职后专业型教师, 往往表现得较为生硬与不成熟。有学者认为职前教师通过查阅资料与观看授课录像, 进行迁移内化, 开展教学设计与模拟授课训练, 并根据校内外指导教师反馈进行修正[20]。因此, 关注职前教师在真实情境中的教学实施, 及时反馈, 更有利于其教学素养的发展。三是重视其在教学反思中的元认知能力, 引导职前教师形成专业发展自觉。职前教师的教学反思是不断改进教学, 提升教学素养的重要因素。因此, 职前教师通过观看教学录像、写教学反思日志来明确自身不足, 此外, 由于职前教师对学生反馈的预设不足, 要通过课堂中学生的反馈来修正自己的教学, 进而有针对性地改进自己的教学。

## 基金项目

2025 年新疆和田学院教育教学研究与改革项目, 基于专业认证标准小学教育专业实践教学体系构建

——以 XXX 为例(项目编号: XJJGP20250510)。

## 参考文献

- [1] 教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106\\_318535.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html), 2017-10-26.
- [2] 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413\\_616644.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html), 2022-04-11.
- [3] 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL]. [https://www.gov.cn/zhengce/202501/content\\_6999913.htm](https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm), 2025-01-19.
- [4] 江净帆, 田振华. 重构理论与实践的融通机制——师范生“四年一贯递进式”校外实践教学研究[J]. 教育发展研究, 2019, 39(Z1): 66-70.
- [5] 邵光华, 陈丹妮, 苗榕峰. 基于师范类专业认证标准的教育研习的科学理解及规范建设探索[J]. 教师教育研究, 2023, 35(5): 105-113.
- [6] 卢立涛, 翁雨轩, 井祥贵. 中小学教师课程思政素养的内涵特征、结构模型与培养路径[J]. 上海教育科研, 2025(2): 1-9.
- [7] 曾文茜, 罗生全. 教师核心素养的生成逻辑与价值取向[J]. 教学与管理, 2017(28): 1-4.
- [8] 王美君, 顾鑫斋. 论国际视野中的教师核心素养[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2018(1): 44-50.
- [9] 刘英杰, 张家辉. 我国教师核心素养研究的回顾与展望[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2021, 22(3): 22-25.
- [10] 单妍, 李志厚. 从教学技能掌握到教学素养发展: 新时代好教师的核心追求[J]. 黑龙江高教研究, 2025, 43(1): 22-30.
- [11] 张耀灿, 骆郁廷, 刘建军, 等. 建构思想政治教育学科自主知识体系(笔谈)[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2025, 64(4): 1-24.
- [12] 马克思恩格斯选集, 第2卷[M]. 北京: 人民出版社, 2012.
- [13] 辛继湘, 李瑞. 新课标视野下教师核心素养的构成及发展路径[J]. 教育科学, 2023, 39(5): 51-58.
- [14] 田本娜. 外国教学思想史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 322-324.
- [15] 饶从满. 美国“素养本位教师教育”运动再探——以教师素养的界定与选择为中心[J]. 外国教育研究, 2020, 47(7): 3-17.
- [16] 张良, 靳玉乐. 核心素养的发展需要怎样的教学认识论?——基于情境认知理论的勾画[J]. 教育研究与实验, 2019(5): 32-37.
- [17] 何茜, 罗平云, 卞含嫣. 建构高质量的教师教育实践课程体系[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(4): 46-51.
- [18] 林攀登, 张立国, 周釜宇. 从经验回顾到数据驱动: 人工智能赋能教师教学反思新样态[J]. 当代教育科学, 2021(10): 3-10.
- [19] 夏心军. 新课程观下中小学课堂教学评价逻辑转向与实践路向[J]. 中国教育学刊, 2026(3): 81-88.
- [20] 张恩德, 李秀萍, 曾辉. 基于教师核心素养的职前教师教育变革审思[J]. 教育学术月刊, 2023(1): 58-63.