

《学科教学法》课程思政的体系化构建与实践

杜伟伟, 热伊麦·热扎克, 徐艳萍, 姜学伟, 任珍子

新疆工程学院职业技术师范教育研究中心, 新疆 乌鲁木齐

收稿日期: 2026年9月3日; 录用日期: 2026年10月6日; 发布日期: 2026年10月12日

摘要

教育类课程思政建设普遍面临思政元素与课程内容“两张皮”的困境, 其根源在于抽象的价值理念缺乏可操作的转化机制。本研究以宁夏大学雷晓庆构建的课堂教学公平指标体系为嵌入工具, 以职业技术师范教育专业核心课程《学科教学法》为载体, 通过建立“指标-章节”映射关系、开发“案例库+工具包”双核资源体系、构建基于布鲁姆情感目标分类学的“诊断-形成-总结”五层级评价闭环, 形成了“双线四维”课程思政建设模式。实践表明, 该模式将“公平执教”从抽象的理念转化为可教、可学、可评的具体教学行为, 有效提升了师范生的公平执教意识与能力, 为教育类课程思政的体系化建设提供了可复制的实践路径。

关键词

课程思政, 《学科教学法》, 课堂教学公平, 指标体系, 职业技术师范教育

Systematized Construction and Practice of Curriculum-Based Political and Ideological Education in the Subject Pedagogy Course

Weiwei Du, Reyimai-Rezhake, Yanping Xu, Xuewei Jiang, Zhenzi Ren

Research Center for Vocational and Technical Education, Xinjiang Institute of Engineering, Urumqi Xinjiang

Received: September 3, 2026; accepted: October 6, 2026; published: October 12, 2026

Abstract

Curriculum-based political and ideological education in education-related programs commonly faces the challenge of disconnection between ideological elements and course content, rooted in the lack of operable mechanisms for translating abstract values into practice. This study adopts the Classroom Teaching Equity Indicator System as an embedded tool, and takes Subject Pedagogy as

文章引用: 杜伟伟, 热伊麦·热扎克, 徐艳萍, 姜学伟, 任珍子. 《学科教学法》课程思政的体系化构建与实践[J]. 教育进展, 2026, 16(10): 223-231. DOI: 10.12677/ae.2026.16102102

its research vehicle. By establishing an “indicator-chapter” mapping framework, developing a dual-core resource system comprising a “case library and tool kit”, and constructing a five-tiered “diagnostic - formative - summative” evaluation loop grounded in Bloom’s Taxonomy of Affective Domain, the study formulates a “dual-line, four-dimensional” model for curriculum-based political and ideological education. Practical application demonstrates that this model translates the abstract concept of “equitable teaching” into concrete, teachable, learnable, and assessable instructional behaviors, effectively enhancing pre-service teachers’ awareness and competence in equitable instruction. It offers a replicable practical pathway for the systematized development of curriculum-based political and ideological education in education-related programs.

Keywords

Curriculum-Based Political and Ideological Education, Subject Pedagogy, Classroom Teaching Equity, Indicator System, Vocational and Technical Teacher Education

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

2020年5月,教育部发布《高等学校课程思政建设指导纲要》,明确指出教育学类专业课程要注重师德养成与教育情怀的培育,引导师范生坚定以生为本的理念,争做“四有”好老师[1]。职业技术师范教育作为“双师型”职教师资的重要来源,其课程思政建设具有独特的“乘数效应”——师范生所内化的价值取向,将对未来所面对的各类职校生产生深远影响。

《学科教学法》是职业技术师范教育专业的一门核心必修课程,聚焦教学设计理论与实践能力的培养,内容涵盖教学环境构建、教学方法选择、教学评价设计等内容,旨在使学生掌握教学设计原理、课堂教学管理策略及教学创新能力,为职业教育实习与未来职教工作奠定基础。该课程处于职业技术师范教育课程体系的枢纽位置——向上衔接职业教育学、职业教育心理学等理论课程,向下贯通微格教学、教育实习等实践环节。学生在本课程中所习得的教育理念与教学行为,将直接迁移至其未来的职教课堂。该课程既是师范生“学教书”的专业能力训练场,也是其形成教育价值观的关键场域。课程思政正是将这一关键场域从“自发的价值渗透”转化为“自觉的价值建构”的核心途径。

“公平执教”作为师德的核心构成要素,其培育不同于事实性知识的传授——知道“什么是公平”不等于能够在教学中“做到公平”。如何让师范生不仅“知道”公平,而且能在未来的教学实践中“做到”公平?如何科学评价学生是否“内化”了公平执教的观念?这些问题,需要在抽象的价值倡导与具体的教学行为之间建立可操作的转化机制。

近年来,学界围绕课程思政建设展开了丰富研究。在宏观层面,学者们探讨了课程思政的价值内涵与实施原则[2];在中观层面,各专业课的思政元素挖掘与融入策略受到广泛关注[3];在微观层面,大量教学案例为实践提供了参考[4]。就教育类课程而言,已有研究涉及师德教育融入教师教育课程的路径[5]、教学论课程中课程思政的构建与实现路径[6]等议题。然而,现有研究多停留在课程“融入了哪些思政元素”的经验总结层面,较少触及如何将抽象的思政理念系统化、指标化、可操作化地嵌入课程全过程。特别是在教育类课程中,如何将“公平执教”等这一核心师德要求转化为可教、可学、可评的教学行为体系,仍缺乏成熟的实践模式。

2. 现实困境与核心难题

教育类课程思政建设中的一个突出问题是思政元素与课程内容之间缺乏内在的逻辑关联,价值引领悬浮于知识传授之上,未能真正转化为学生可感知、可实践的具体行为。具体而言,这种困境表现为两个方面。

一是系统化渗透不足。思政设计与实施呈现碎片化特征,缺乏对思政主题多维领域的体系化覆盖。以“课堂教学公平”为例,其内涵涉及机会公平、资源分配、因材施教、反对特权等多个维度,而当前的融入往往局限于某一两个零散的案例或情境,未能与课程的核心教学内容建立起系统性的对应关系。其结果便是,学生仅能获得若干孤立的“公平故事”,却难以形成系统的教育公平实践能力。

二是价值内化的评估机制缺位。与知识目标和能力目标不同,课程思政所指向的情感、态度、价值观目标具有内隐性特征,难以通过传统的纸笔测试进行检测。当前评价实践主要聚焦于教学行为的浅层观察,未能构建起“认知理解-情感接纳-行为落实”的递进式测评体系。由于缺乏层级化的评价标准和配套的观测工具,课程思政效果长期处于难以验证的“黑箱”状态。

此外,思政主题选择失焦的问题同样值得关注——一些课程贪多求全,试图覆盖《纲要》所提及的几乎所有思政要求,面面俱到反而使每一主题都难以深入。

上述困境在教育类课程中具有一定的普遍性。而在《学科教学法》这类处于师范生从“学”到“教”转换枢纽位置的核心课程中,其课程思政的失效不仅意味着这门课未能实现价值引领的功能,更意味着师范生失去了在专业能力训练场中同步形成教育价值观的关键机会。

3. 理论基础与分析框架

职业教育作为一种教育类型,其学生群体具有显著的异质性——学习基础、家庭背景、成长经历差异悬殊。对这群曾被贴上“失败者”标签的学生而言,课堂中的每一次提问、每一次评价、每一次资源分配,都关涉他们能否感受到被公正对待。职业教育所承诺的“人人皆可成才”,最终需要在每一节具体的课堂中兑现为公平的教学行为。而《学科教学法》恰恰是培养师范生教学行为的关键课程——它聚焦“如何设计教学”“如何提问”“如何评价”等实操性命题。这意味着,这门课具备一个其他课程难以替代的功能:将“公平”从抽象的价值理念嵌入具体的教学方法之中,使师范生在学习“怎么教”的同时,习得“公平地教”的行为方式。

将教育公平嵌入《学科教学法》课程思政,面临两个必须解决的技术难题:一是如何将“公平”分解为具体的、可教可学的教学行为指标;二是如何评价师范生是否真正形成了“公平执教”的意识和能力。课堂教学公平指标体系回应了第一个问题,布鲁姆情感目标分类学回应了第二个问题。

3.1. 课堂教学公平指标体系:从理念到行为的转化桥梁

宁夏大学雷晓庆构建的课堂教学公平指标体系为此提供了可能^[7](见图1)。该体系由4个一级指标、14个二级指标、27个三级指标构成,涵盖“平等对待”“不同对待”“公正体验”“反向指数”四个维度。“平等对待”侧重于检测学生是否获得了平等的学习身份、权利、机会和资源;“不同对待”强调公平不是绝对的均等化,而是基于个体差异的差异化对待;“公正体验”关注学生对公平的主观感受;“反向指数”则用于检测教学中的特权、歧视、排斥、羞辱等“负面事件”。

该指标体系的核心价值在于:将“教育公平”这一抽象理念转化为可观测、可记录的具体教学行为。以“提问的机会”为例,其指标标准为“教师能够给予每个学生平等地进行提问的机会”,这可以直接转化为“教师是否记录了提问覆盖面”“是否使用了随机选人”等可观测行为。正是这种“理念→指标→行为”的转化逻辑,使该体系成为连接价值引领与教学实践的操作性桥梁。

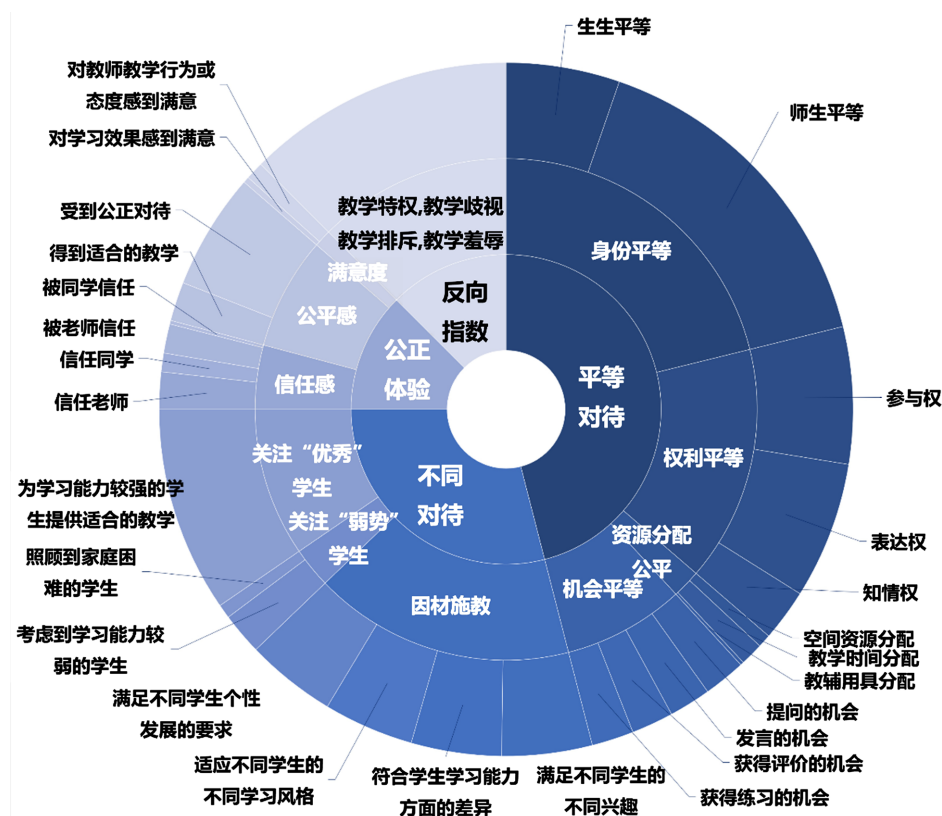


Figure 1. The classroom teaching equity indicator system
图 1. 课堂教学公平指标体系

3.2. 布鲁姆情感目标分类学：价值内化的认知阶梯

布卢姆及其合作者将教育目标划分为认知、动作技能和情感三大领域，其中情感领域的分类框架为评价价值观的内化程度提供了重要的理论基础[8]。该框架将价值内化过程划分为五个递进的层级：接受 → 反应 → 价值判断 → 组织 → 个性化，构成了一个从“被动感知”到“主动内化”的连续体。不同层级对应不同的行为表征，因而可以采用不同的观测方式和评价工具，为课程思政效果的评价提供了可操作的认知框架。

3.3. “双线四维”课程思政建设模型

基于上述两个理论基础，可构建一个“双线四维”课程思政建设模型。所谓“双线”，指贯穿课程始终的两条并行线索：以课程内容为载体的知识传授与能力培养(显性线)，以及以课堂教学公平为内核的价值引领(隐性线)。所谓“四维”，指课程思政体系化构建的四个操作维度：指标融合——建立公平指标与课程章节的精准映射；资源开发——构建“案例库 + 工具包”的思政资源体系；评价创新——设计“诊断 - 形成 - 总结”三位一体的评价体系；成果转化——整合形成可共享的标准化成果包。“双线”明确了价值引领与知识传授并行不悖的内在关系，“四维”则提供了从设计到评价的完整操作路径。

4. 课程思政体系的构建与实施

4.1. 指标融合：建立章节与公平指标的映射

《学科教学法》32 学时课程涵盖 10 个教学单元。并非每个单元都适合嵌入所有公平指标，需要根据

教学内容的内在逻辑进行有针对性的选择。映射遵循两条原则：指标与单元内容存在内在关联；每个单元嵌入的指标数量适中，确保可落实、可观测。据此形成的映射关系如表 1 所示。

Table 1. Mapping relationship between “indicators” and “chapters” in subject pedagogy
表 1. 《学科教学法》“指标 - 章节”映射关系

教学单元	对应指标	思政目标(可观测行为)
第一章 教学基本理论	A1.2 师生平等	能将教师定位为“学习的协助者”
第二章 有效提问	A4.1、A4.2、D1	能设计覆盖全班的提问方案
第三章 学习目标	B1.2、B3.1	能设计兼顾学困生与优等生的分层目标
第四章 教学环境构建	A3.1、A2.1	能设计轮换座位方案
第五章 小组活动	A2.1、B2.1	能设计保障全员参与的小组活动
第六章 教学评价	A4.3、C2.1	能设计覆盖不同类型学生的评价方案
第七章 学生激励	C2.2、B1.1	能识别并避免负面激励言行
第八章 翻转课堂	B1.2	能设计差异化的课前学习任务
第九章 教学设计	B2.2、B1.4	能在学情分析中关注弱势群体
第十章 课堂观察与反思	A1.1、D2	能运用课堂观察识别不公平教学行为

在映射基础上，将原有教案重构为“知识线 + 思政线”双轨结构，以“有效提问”为例，教学过程中的思政操作包括“统计提问覆盖率”“演练答错引导表达”“记录被提问学生的座位分布”等，使每一章节的教学同时承载知识传授与价值引领的双重功能。

4.2. 资源开发与课中实施

围绕课堂教学公平指标体系，构建了“案例库 + 工具包”双核资源体系。案例库包含 30 个教学实录片段，按 A、B、C、D 四类指标分类存储，其中包含 20 个反例。工具包包含差异化提问设计模板、课堂公平观察记录表、随机点名工具、提问覆盖率统计表、小组角色分工卡等 5 类实践工具。以“提问覆盖率统计表”为例，学生在模拟教学中逐次记录被提问学生的座位与次数，课后统计覆盖率并分析原因，使“提问机会平等”从抽象指标转化为可视化的自我监测行为。

课中实施的核心逻辑是让学生在“被公平对待”的体验中理解公平，在“实践公平教学”的过程中内化公平。以“有效提问”章节为例，教学过程分为三个环节。第一环节“体验不公平”：教师当堂统计被提问过的学生，结果显示个别学生从未被提问，教师请这些学生谈感受，由此引出“提问覆盖面”的议题。第二环节“学习公平策略”：教师讲授“随机选人”“记录覆盖率”“答错引导表达”三个具体操作。第三环节“实践公平教学”：学生分组模拟提问，使用《有效提问互评观察清单》互评。以“构建教学环境”章节为例，课中安排“调座位”体验，引出“座位编排也是教育资源分配”的议题，使“空间资源分配公平”(A3.1)获得具体的认知体验。

4.3. 完整教学单元案例：以“有效提问”为例

为进一步呈现上述模式的具体运作方式，以下以第二章“有效提问”(2 学时)为例，完整展示从指标映射到教学实施再到评价反馈的全过程。

1) 指标映射与目标设定

根据表 1 的映射关系，该章节对应 A4.1(提问机会平等)、A4.2(发言机会平等)和 D1(教学特权)三项

指标。据此设定的教学目标为：知识目标——解释有效提问的步骤与注意事项；能力目标——设计包含 5 个以上问题的递进式问题链，并在模拟教学中实现提问覆盖率 100%；思政目标——形成“每个学生都有平等回答机会”的公平执教意识，能在教学设计中主动规划提问覆盖面。

2) 教学活动的分层设计

教学活动分为三个环节。第一环节“体验不公平”(15 分钟)：教师当堂统计从开学至今被提问过的学生人数，结果显示约 18%的学生从未被提问。教师请未被提问的学生谈感受——“觉得老师不重视我”“可能就不认真听讲了”，由此引出“提问覆盖面”的议题。第二环节“策略学习”(25 分钟)：教师讲授“随机选人——使用随机点名工具而非选择举手的同学”“记录覆盖率——每节课记录被提问学生的座位分布”“答错引导——回答错误时引导而非直接换人”三个策略，并播放一段“大合唱”式提问的反例视频(对应 D1)，引导学生分析其弊端。第三环节“模拟实践”(40 分钟)：学生分组模拟提问，每人轮流扮演教师，使用随机点名工具，其他成员扮演学生。模拟结束后，使用《有效提问互评观察清单》(见表 2)进行互评，重点关注“是否实现全员覆盖”“答错时是否进行了引导”。

Table 2. Observation checklist for effective questioning and peer review (simplified table)
表 2. 有效提问互评观察清单(简表)

评价维度	观测指标	完成情况(是/否)
提问步骤规范性	是否严格遵循“抛出问题 → 独立思考 → 选人回答”流程	
提问公平性	是否使用随机选人方式(而非选举手者)	
	提问是否覆盖了不同座位区域的学生	
问题设计质量	问题数量是否≥5个	
	是否包含开放式与封闭式两类问题	
智慧理答	回答正确时是否给予肯定	
	回答错误时是否进行了引导而非替答	
	是否与回答者有眼神交流	

3) 工具使用与学生产出

课前发放《提问覆盖率记录表》，要求模拟教师在表内逐次记录：被提问学生的座位号、是否主动举手、回答正确/错误/未答。课后统计覆盖率及各类别占比，撰写 50 字反思：“我的提问是否覆盖了所有学生？未覆盖的原因是什么？下次如何改进？”最终产出物为：一份完整的问题链设计(≥5 个问题)、一份填写完整的覆盖率记录表、一份 50 字反思。

4) 评价反馈与迭代

评价采用师评与互评结合的方式。教师依据《模拟教学观测量表》对每位模拟教师的表现评分，重点关注三个观测点：提问覆盖率是否≥80%(A4.1)、是否使用了随机选人而非选举手者(A4.2)、答错时是否进行了有效引导而非替答(C3.2)。同时，同伴使用《有效提问互评观察清单》进行互评，给出具体改进建议。学生在获得师评和互评反馈后，修订原教案中的提问设计方案，提交终稿。从实施效果看，40 份作业中，87.5%明确标注了“随机选人”“覆盖率记录”等公平操作，75%包含了针对学困生或优等生的分层问题设计。

4.4. 课后反思与评价创新

课后作业体现“成果导向”与“持续迭代”。学生在完成教学设计初稿后，将教案提交给 AI 工具，

要求其评价教案是否体现了提问的公平性,形成“学生设计→AI诊断→批判修正”的迭代闭环。

课程思政效果评价的困难在于价值观的内隐特征。将布鲁姆情感目标分类学的五层级框架转化为评价工具,构建“诊断-形成-总结”评价闭环。诊断性评价在课程开始时使用《教育公平认知基线量表》测量师范生的初始认知水平。形成性评价使用《课堂公平行为记录表》记录学生的行为表现,并与五层级框架对应。总结性评价以模拟教学为核心场景,使用《模拟教学观测量表》评估师范生落实公平原则的综合能力。三个环节构成“定位起点-追踪过程-检验成果”的闭环。

5. 实施效果

5.1. 学生层面：公平意识与执教能力的提升

从量化数据看,在“有效提问”章节中,第一节课提问覆盖率为97.5%,经教师公开承诺“重点关注未被提问的学生”后,第二节课提升至100%。从开学至学期末的纵向追踪数据显示,学生在模拟教学中的提问覆盖率均值从初期的78.3%提升至期末的94.6%,表明公平教学行为正从个别学生的自觉实践转变为群体的稳定表现。40份“有效提问教学设计”作业中,87.5%明确标注了“随机选人”“覆盖率记录”等公平操作,75%包含了针对学困生的“铺垫式问题”或针对优等生的“拓展性问题”。模拟教学环节中,《有效提问互评观察清单》的“教育公平践行”维度平均得分为4.2/5分。

从质性数据看,学生的反思日志呈现了价值内化的不同层级。学期初,有学生写道:“以前从来没有想过提问还有公不公平的问题,今天才发现原来真的有人从来没被叫到。”——处于“接受”层级,学生开始注意到公平议题的存在。学期中,有学生写道:“互评表中的‘覆盖面’让我每次提问都会下意识地看一圈谁还没被问到。”——进入“反应”层级,学生已产生主动的行为调整。学期末,有学生写道:“以前觉得‘公平’就是‘一视同仁’,现在知道还要‘因材施教’。写教案时会想,给不同基础的学生设计了不同难度的问题吗?”——达到“组织”层级,学生已将公平理念整合为系统的教学设计行为。从“注意到”到“下意识调整”再到“系统设计”,三份日志呈现了一条清晰的价值内化轨迹。

5.2. 教师层面：课程思政设计、实施与评价能力的协同提升

教师团队对“课堂教学公平”的认识逐步深化,超越了“一视同仁”的朴素理解,能够从身份平等、权利平等、资源分配公平、机会平等、因材施教、反对特权等多个维度系统审视课堂公平问题。这种认识的转变直接改变了教师的教学行为——以往备课时更多考虑“怎么把内容讲清楚”,现在则自觉追问“这一环节是否覆盖了所有学生”“座位布局是否合理”“提问是否关注到每个角落”;在课堂实施中,教师能够有意识地运用随机选人、记录提问覆盖率、引导答错学生等策略,将公平理念落实为具体教学行为;在教学评价中,教师能够依据五层级框架设计评价工具,系统收集学生认知、情感、行为等多维度的表现数据,课程思政意识从被动执行走向主动建构。

在认识深化的基础上,教师团队掌握了课堂教学公平指标体系与《学科教学法》的融合技术,能够根据不同章节的教学内容精准匹配适宜的公平指标。团队开发了差异化教学设计模板、特权行为核查清单、弱势学生成长追踪表等5类校本化工具,形成了“知识-思政”双线教案模板,使课程思政从“怎么想”到“怎么做”再到“怎么评”形成完整链条。团队教师在校级课程思政教学设计评比中获奖2项,获省级高校课程思政大赛一等奖。

项目建设还带动了团队教学研究能力的生长与协作文化的形成。教师开始有意识地收集课堂数据——提问覆盖率、学生反思日志、互评量表得分等——用证据而非感觉评估教学效果,围绕“指标融合”“实证评价”等方向撰写教改论文1篇。同时,指标映射表的编制、案例库的建设、评价工具的开发等任务使团队形成了深度协作的工作机制,课程思政建设从“一个人的探索”走向“一群人的共建”。

5.3. 课程层面：资源结构、评价方式与成果形态的系统升级

课程建设在资源结构、评价方式与成果形态三个维度实现了系统性升级。

一是资源结构从“零散素材”走向“分类存储的体系化资源”。课程原有的思政素材以散点方式存在，教师在备课时需要自行筛选和判断，使用效率低且质量不稳定。经过建设，课程建成了按 A、B、C、D 四类指标分类存储的数字化资源库，集成 5 个示范视频、5 类工具模板和 30 个分类标注的教学案例，教师可根据教学单元的对应指标快速定位所需资源，资源使用效率显著提升。

二是评价方式从“主观判断”走向“实证导向”。课程原有的思政效果评价主要依赖教师的主观经验判断，“学生反应不错”“课堂氛围活跃”等模糊描述无法形成有效的评价证据。经过建设，课程建立了“诊断-形成-总结”三位一体的五维实证评价模型，配套开发了《教育公平认知基线量表》《课堂公平行为记录表》《模拟教学观测量表》三套工具，使思政效果的评估从“感觉”走向“数据”，从模糊走向可验证。

三是课程思政成果从“个人经验”走向“可共享的标准化成果”。经过系统整理，课程形成了三类标准化成果——教学资源包(含 32 学时双轨教案、5 个示范教学视频、30 个教学案例)、评价工具包(含三套量表及操作手册)、研究报告(含指标落地路径与实施经验总结)，并通过智慧树平台开放共享，为同类课程提供了可借鉴的实践样本。

6. 结论与讨论

以课堂教学公平指标体系为嵌入工具，构建了“双线四维”课程思政建设模式。实践表明，“指标-章节”映射机制有效破解了思政元素与专业内容“两张皮”的困境，使公平执教意识转化为可观测的教学行为；基于布鲁姆情感目标分类学的“诊断-形成-总结”评价闭环，使价值内化从“黑箱”走向“可视”；课程资源与评价方式实现了从经验到体系的升级，形成了可共享的标准化成果包。

在理论层面，《学科教学法》课程思政从“元素挖掘”向“指标嵌入”的方法论转向。通过将抽象价值理念分解为可观测的教学行为指标，使价值目标获得了与知识目标、能力目标同等的可观测性与可评价性，为课程思政的深化提供了可操作的实践范式。

然而，指标化路径内含工具理性的扩张风险。其对程序公平的天然偏向，难以完全捕获情境公平与互动公平；评价工具的显性化亦可能诱发“表演性合规”。因此，指标应被理解为价值内化的“脚手架”而非“终点”，最终目标是超越指标、形成教育自觉。

这一模式的有效性仍有待更严格的检验。当前实践局限于单一课程与学期，缺乏对照组设计，且短期干预不足以证明理念的稳定内化；此外，仅聚焦“课堂教学公平”单一主题，其他思政要求的指标化路径仍有待探索。未来可沿两个方向深化：一是拓展不同思政主题的指标化路径，构建教育类课程思政的“指标库”；二是借助人工智能开发课堂行为自动识别系统，推动评价从“人工观测”向“智能循证”升级。唯有在体系化建构与批判性反思的双重张力中持续推进，课程思政才能真正实现从“经验”到“科学”的范式跨越。

基金项目

新疆工程学院教育教学研究与改革项目：XJGCJGC202503，新疆工程学院教育教学研究与改革项目 XJGCJGB202527。

参考文献

- [1] 教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知[EB/OL]. 2020-05-28.

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html, 2026-04-20.

- [2] 徐伟. 高校“课程思政”的核心内涵、实施原则和提质路径[J]. 宿州教育学院学报, 2023, 26(4): 16-20.
- [3] 李国忠. “四情”融入: 边疆民族地区高校课程思政元素挖掘与运用策略研究——以广西大学为例[J]. 广西大学学报(哲学社会科学版), 2025, 47(4): 1-8.
- [4] 张湘宾, 刘海清, 等. 新疆高校课程思政案例集[M]. 北京: 国家行政管理出版社, 2020.
- [5] 冯婉楨. 教育类专业课程思政建设的系统模式: 基于师德养成规律的探索[J]. 中国大学教学, 2023(8): 92-96.
- [6] 杨长亮, 姜超. 课程思政的三重建构和技术路径——基于课程与教学论的视角[J]. 思想理论教育, 2021(6): 87-92.
- [7] 雷晓庆. 课堂教学公平指标体系的建构与应用[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2018.
- [8] 洛林·安德森, 等. 布卢姆教育目标分类学(修订版·完整版) [M]. 蒋小平, 等, 译. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.