

# “双减”政策下中小学教师专业发展的问题及对策研究

魏亚丽<sup>1</sup>, 田淑梅<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>成都大学师范学院, 四川 成都

<sup>2</sup>赣南师范大学教育科学学院, 江西 赣州

收稿日期: 2025年6月30日; 录用日期: 2025年8月7日; 发布日期: 2025年8月18日

## 摘要

“双减”政策是新时代基础教育改革的重要手段和重大战略布局。该政策在实现学生课业减负目标的同时, 客观上形成了教师专业发展的倒逼机制。研究发现, 当前教师群体面临三大发展困境: 职业价值认知存在理想化倾向, 专业发展激励机制呈现结构性缺失, 政策配套保障措施出现执行性衰减。为有效应对这些问题, 教师要坚定自己的理想信念, 不断提高自身的教育教学水平和数字化素养, 促进自我的内涵式发展; 学校要完善管理方式, 为教师提供更多的专业发展机会和权利; 国家要落实相关政策的实施, 完善教师专业发展的制度保障, 进而实现“双减”政策的目标, 推动我国基础教育事业的发展。

## 关键词

“双减”政策, 中小学教师, 教师专业发展

# Research on the Problems and Countermeasures of Professional Development of Primary and Secondary School Teachers under the “Double Reduction” Policy

Yali Wei<sup>1</sup>, Shumei Tian<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Normal College of Chengdu University, Chengdu Sichuan

<sup>2</sup>School of Education Science, Gannan Normal University, Ganzhou Jiangxi

\*通讯作者。

文章引用: 魏亚丽, 田淑梅. “双减”政策下中小学教师专业发展的问题及对策研究[J]. 创新教育研究, 2025, 13(8): 334-340. DOI: 10.12677/ces.2025.138603

## Abstract

“Double reduction” policy is an important means and major strategic layout of basic education reform in the new era. This policy not only achieves the goal of reducing the burden of students’ schoolwork, but also objectively forms a backforcing mechanism for teachers’ professional development. It is found that teachers are faced with three development dilemmas: idealization of professional value cognition, structural lack of professional development incentive mechanism, and weakening of implementation of supporting policy safeguards. In order to deal with these problems effectively, teachers should strengthen their ideals and beliefs, constantly improve their education and teaching level and digital literacy, and promote self-conformal development. The school should improve the management mode and provide teachers with more opportunities and rights for professional development. The state should implement relevant policies, improve the system guarantee for teacher professional development, and then realize the goal of the policy of “double reduction” to promote the development of basic education in our country.

## Keywords

“Double Reduction” Policy, Primary and Secondary School Teachers, Teacher Professional Development

Copyright © 2025 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

党的二十大报告明确指出,教育、科技、人才是全面建成现代化强国的基础性、战略性支撑,强调坚持教育优先发展,要不断提升教师专业素质能力[1]。我国在2021年颁布的《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(以下简称“双减”),引起了社会各界的高度关注。“双减”指的是有效减轻学生学业负担和校外培训负担,构建教育良好生态,重在五育并举,促进学生全面发展。作为基础教育改革的重要举措,这项政策不仅是新时代基础教育改革发展的重大战略布局[2],也是建设高质量基础教育体系的重要手段[3]。“双减”政策通过规范校外学科培训与优化校内教育生态的双向路径,重构教育服务体系。在此背景下,教师需抓住变革时机,通过更新教学理念、重构专业能力与转型专业发展模式,实现从“经验型”教师向“研究型”教师的跨越式发展,为培养全面发展的新时代人才提供专业支撑。

## 2. “双减”政策是新时代基础教育改革发展的重要举措

### 2.1. “双减”政策促成基础教育新格局

作为新时代教育治理体系重构的重要举措,“双减”政策自2021年7月颁布实施以来,正在深刻重塑中国基础教育生态。这项政策承载着提升人口素质与培养创新人才的双重使命,通过精准定位课后服务供给、监管校外学科类培训、提升课堂教学质量等手段,成功促进教育制度系统性重构。从宏观上看,“双减”政策有利于去教育的功利化、短视化,落实立德树人根本任务;促进教育公平,建立高质量教

育体系;以学生为主体,保障学生身心健康发展。从具体措施上看,“双减”政策对学校教育、校外教育、家庭教育、区域教育等都提出了新要求,要以学校教育为主体,带动其他教育的深化改革,推进基础教育均衡发展[2],推进“双减”落地需要系统思维,统筹好教育教学中的“减法”与“加法”的关系,平衡好校内教育与校外培训的关系。同时对于教师的课堂教学、作业管理与课后服务要做到“提质升级”。因此,“双减”不仅仅是给学生减轻负担,更是对学校教育提质增效提出了更高的要求[4]。

“双减”政策的改革效益呈现多元化,一是重构教育管理体系,通过以“学校-家庭-社会”协同的三方主体构成学校新型治理机制,有效建立起覆盖全学段的动态监测体系,这种从源头进行调控的管理机制,表现了该政策以系统论思维破解了我国的教育焦虑综合征[5];二是重塑教育价值重塑,通过建立“基础性作业+弹性分层作业”新型作业模式,这种个性化作业设计有利于减轻学生学习压力,促进教育评价从“唯分数论”转向“五育并举”[6];三是创造社会协同机制,“双减”政策推出了“家校社协同共育”的新型育人体系,有效整合多元教育主体资源,形成素质教育实施共同体[5]。三维联动不仅有效破除了传统教育时空边界,还优化了教育资源配置效率,促进五育并举目标的落地实施。

## 2.2. “双减”政策背景下中小学教师专业发展的机遇与挑战

在“双减”政策背景下,中小学教师专业发展呈现出机遇与挑战并存的态势。当前,教师专业素养的结构性短板凸显,具体表现为课程重构能力不足、差异化教学策略缺失及课后服务质量欠佳等问题,难以有效适应政策变革对教育专业化的新诉求。学界对此展开了多维度的理论探讨,从心理学视角聚焦于教师情绪劳动与职业倦怠的研究;从社会学出发聚焦于政策变迁中的角色冲突与身份重构;从伦理视角探讨了教师的伦理困境[7]、伦理失范[8]、责任风险[9]等;从教师专业发展涵盖的专业理念、专业知识、专业能力和专业情意四个维度,对教师专业发展的新机遇、新挑战和实施路径进行了阐述[10][11]。这些研究深化了对政策冲击下教师发展规律的认识,为教师专业奠定了学理基础。

2023年我国颁布的《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》指出,学校要充分发挥教育主阵地,加强教师在家、校、社中的沟通协调能力,教师作为中介者,一边连接着学校,一边连接着家庭和社区,是构建家庭、学校、社区三位一体教育机制的重要支撑;二要提高教师的思想政治素质。基于二十大关于建设教育强国的战略部署,构建“三维立体化”教师培养体系,如建立分层分类培养机制,实施差异化专业发展方案;强化政治素养培育工程,系统开展新时代教育思想专题研训;创新国情教育实践路径,通过沉浸式社会调研提升育人实效性;三要提高教师跨学科能力。2022年我国发布了《义务教育课程方案和课程标准(2022版)》(以下简称《课标》),课标强调要鼓励教师设立跨学科主题活动,加强各学科之间的联系,实施综合化课程,从基于问题式和项目式的教学实践中不断提升自身专业发展水平[12]。因为教师面对的都是真实情境中的问题,涵盖了综合化内容、结构复杂化的真实问题,要设计跨学科主题活动,需要教师具有广阔的学识素养且具备多个学科的综合能力;提升教师的数字化素养。信息化时代,知识变化与传播速度加速,教育向数字化转型是顺应时代要求,也是教育深度改革的体现,为区域教师培训创新路径、重塑形态、推动发展提供了新的机遇,也带来了新的挑战[13]。所以,新时代的教师,在“双减”与智能化的双重影响下,应该积极学习数字化技术,将其应用于教学,在提升自我发展时,进一步推动教育数字化[14]。

## 3. “双减”政策背景下中小学教师专业发展中存在的问题

### 3.1. 教师专业发展信念有待加强

2019年中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于减轻教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》明确表明,要清理、规范影响教育教学活动的各项工作,特别是与教师专业发展和教育教学

无关的工作,确保中小学教师能够静心教书[15]。但实际工作中存在诸多问题,一方面教师职业发展内驱力弱化。当前基础教育领域普遍存在职业角色定位失衡问题,教师群体呈现出明显的“育人者自我发展停滞”特征。其一,专业成长路径呈现工具化倾向,教师将主要精力投放于学生培育事务,在职业理想构建与专业信念培育方面投入不足,导致专业发展陷入“被动应对”状态。其二,作业设计能力呈现结构性缺陷,存在“目标异化-评估失准-反馈低效”的恶性循环,当前作业设计领域存在三重异化现象,即作业布置呈现任务化倾向,质量评估停留于量化层面,反馈指导局限于正误判别[16]。其三,课后服务参与呈现制度性困境,教师参与课后服务的权益问题、负担问题、责任问题和能力问题叠加,致使教师陷入被动应付或选择性执行的困境之中[17]。教师参加课后服务的积极性不强,教师弹性工作时间少,超负荷的工作阻碍了教师的积极性、进取心和创造性[18]。

另一方面教师的职业负荷与家庭生活失衡问题。中小学教师难以减轻的负担、难以改变的教育观念、难以保证作业设计的科学性和不太理想的薪资待遇等问题愈加明显[19]。传统教育评价体系下,教师承受着多样的职业压力,如行政事务阻碍自身专业发展,高强度的教学任务占据个人休息时间,工作薪酬与劳动付出失衡等压力。随着“双减”政策的实施,教师的角色发生变化,现要承担课后服务、家校协同的责任,这种角色冲突容易引发教师的情绪低落与躯体化症状,具体表现为慢性疲劳积累诱发的生理机能下降、工作家庭双重角色期待导致的焦虑情绪泛化、以及职业价值感知弱化衍生的教学效能感降低。当职业压力突破个体心理韧性阈值时,可能诱发消极的教学行为,形成“重压力-身耗竭-教育冷化”的恶性循环,最终影响教育质量提升与教师专业可持续发展。

### 3.2. 教师激励与管理机制有待完善

教师专业发展存在制度性阻碍。中国目前的中小学教师专业成长阶段重置,构建荣誉导向的专业发展激励机制,实现职称评审制度的辅助性功能定位[20]。首先,职业发展阶段划分呈现同质化特征,荣誉激励机制与职称评审制度存在功能定位偏差,未能形成差异化发展路径[20]。其次,学校管理存在“激励虚化”现象,无法确保教师时间与空间的“留白”,教师专业自主权丧失,时空资源挤占严重。其次,评价机制呈现应试导向,学校依然以考试为导向,对教师的评价问责机制不合理,没有考虑到教师教学需求及对教育事业的认同感,学校没有发挥教师减负的核心作用。

学校的管理制度不贴切教师专业发展需求。如课后服务板块,发现教师存在一些问题,一是教师自我提升与现实需求之间的矛盾,国家想通过“双减”政策,让学生的学习生活更加丰富,并提倡利用课后服务满足学生个性化需求,但是从课后服务板块涉及的工作人员类别来看,学校教职工是课后托管工作的主要承担者,占比 56.2%。教师除了承担常规教学工作外,还要开展一些非教学工作(课后的会议、家校联系)和学生课外拓展活动,大大加重了教师的工作量。二是教师身心与期望压力的影响,73.29%的教师表示平均每天的工作时间超过 8 小时,增加课后服务直接延长了教师的工作时间,消耗大量时间和精力,给教师带来了身心双重压力。三是教师自我认知与管理能力的冲突。繁重的工作,使得教师难以顾及家庭,无法平衡工作与家庭[21]。

### 3.3. 教师专业发展的政策保障有待落实

2019 年中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于减轻教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》(以下简称《意见》)明确提出要全面清理、规范与教育教学无关的各类工作,着力解决中小学教师面临的非教学事务负担过重问题,旨在为教师创造潜心育人的良好环境[15]。但政策实施具有现实差异,加之教师的专业发展是一个持续的过程,贯穿教师职业生涯的始终,教师专业发展不可一蹴而就。

从政策执行维度考察,基层教育行政部门普遍存在选择性执行的现象。部分学校因现实需要,仍要

求教师承担大量与专业发展无关的行政事务, 包括非必要会议参与以及形式化的考核材料准备等, 这严重挤占教师专业发展所需的时间资源与心理空间。从家校社协同育人角度看, 国家近年来大力提倡家校社合作, 构建三位一体的协同育人体系, 但教育行政部门、学校、家庭及社会机构在育人目标设定存在差异(学校关注知识传授与核心素养培养; 家庭关注学业成绩; 社区关注文体活动)、在协同育人行动上缺失主体和在育人资源上存在短缺分散等, 效果并不理想[22]。这种实施差异导致教师在协同育人过程中往往需要承担额外的沟通协调成本。从制度保障体系看, 制度体系存在碎片化特征, 严重制约着教师专业发展的可持续性。当前教师培训体系主要有教育行政部门主导的国培计划、学校组织的校本研修、社会机构提供的商业培训, 但它们之间缺乏有效衔接, 导致教师专业发展缺乏系统性。最重要的是, 教师专业发展的评价激励机制尚未形成闭环, 现有评价体系过度侧重教学成果量化指标, 忽视教师专业成长的过程性价值, 即缺乏促进教师专业持续发展的内在动力[23]。

## 4. “双减”政策背景下中小学教师专业发展的对策建议

### 4.1. 教师层面: 坚定理想信念, 促进教师的内涵式发展

内涵式发展指教师通过不断完善和改进自己的教学来提高自身数字素养和高阶能力。目前教师的数字化素养和高阶能力欠缺, 且对“双减”的价值认识不足, 认同感较低。为更好落实“双减”, 教师必须从思想和行为上着手改变, 教师要不断破解自身之各种困惑, 提升专业水平、职业技能、数字化素养, 形成持续性的专业发展[24]。学校应建立科学的教师专业实践能力培养课程, 采取有力措施调动培养教师专业实践能力的积极性[25], 鼓励教师在行动中不断探索各学科知识, 创新学科教学形式, 拥有跨学科教学的能力, 持续关心爱护学生[26]。其次, 增强教师自我效能感。研究表明, 教师效能感作为职业发展的核心驱动力, 当其处于高水平状态时, 能显著促进教师对专业成长活动的持续性投入与系统性提升[27]。教育心理学实证数据显示, 效能感每提升 1 个标准差, 教师参与教学反思、学术研修及创新实践的频率平均增加 28%~35% [28], 这种自我强化机制在教龄 5~8 年的职业发展关键期尤为显著。

一是深化政策理解与价值认同。首先, 开展“双减”政策专项研修, 通过政策解读、案例研讨等形式, 帮助教师准确理解“提质增效”的政策内核。重点阐释“减法”与“加法”的辩证关系: 减轻作业负担与提升课堂效能同步推进, 压缩机械训练与拓展发展空间有机统一[29]。其次, 构建“三维认同”机制: 通过校本教研形成认知认同, 依托教学实践强化情感认同, 借助制度保障提升行为认同。建立教师发展共同体, 定期开展“双减”成效反思沙龙。二是课堂教学范式转型。在教师教学中推行“三精”教学策略(精准教学目标设计, 精要教学内容组织, 精细教学过程管理)。实施差异化教学, 建立动态学情档案, 运用分层教学法满足不同层次学生需求。并构建“双主”课堂模式, 教师主导教学方向, 学生主掌学习进程。引入项目式学习、问题导向式学习等模式, 培养学生自主探究能力。建立多元化评价体系, 采用成长档案袋、表现性评价等工具, 破除“唯分数论”[30]。

### 4.2. 学校层面: 完善管理方式, 赋予教师专业发展的权利

学校要厘清各主体的权责边界, 综合施策减轻教师非教学性任务, 不在责任清单的事项, 学校有权利拒绝, 给予教师更多的专业发展时间。充分发挥学校教育主阵地作用, 坚持全校“一盘棋”, 学校管理者通过制度性确权保障教师教学自主空间, 运用弹性管理平衡教师工作发展需求, 具体表现为建立专业决策参与机制, 完善教育惩戒实施规程, 构建职责清单管理制度, 创新动态时间管理模式。学校还可以利用各项教师专业发展规划培训活动, 邀请专家进行教师专业发展规划的研制、实施、评估及改进, 为教师专业发展提供参考意见[31]。

学校要充分利用教育资源, 完善管理方式, 加强教师的理想信念, 促进其专业发展。比如从强化教

师减负组别保障、增强优质教育服务可及性和加强教师减负督导力度等方面系统推进教师减负, 促进教师专业能力的提升[21][32]。整合教育资源, 在教育教学中, 将不同学科教师、不同经验的新老教师进行“混搭”, 以此实现资源互补, 查缺补漏。此外, 学校要积极采取激励政策, 在充分发挥教师主观能动性的同时, 推进高质量中小学教师队伍建设。或者是根据《意见》要求, 立足于全面提高学校教育教学质量, 提升教师专业素质, 进而提高课后服务质量, 满足学生多样化学习需求[2]。与社区合作进行课后服务, 减少学校和教师的压力, 不仅充分调动教师的教学积极性, 而且有利于将当地特色文化引入课后服务, 帮助学生个性化学习。

#### 4.3. 政策方面: 落实政策实施, 完善教师专业发展的制度保障

国家和地方政策应引导教师明确自己的角色定位, 坚定育人理念, 提高自身专业素养。例如, 在学校深化教育改革的过程中, 借助学校的力量, 让教师在教育教学中不断提升自己, 培养更多优秀教师。其次, 建立长效政策保障, 提升教师的幸福感。长期超负荷工作会降低教师的工作效率和质量, 减弱他们的工作热情。在物质保障方面, 建议推进《教师法》实施效能改革, 建立公务员工资水平参照机制, 完善教师待遇保障动态调整制度。重点落实“不低于”政策的刚性执行, 构建具有区域差异补偿功能的薪酬分配体系。同时, 监控各地落实《关于减轻教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》等政策的实施情况, 从制度层面保障教师有效减负。

深化教育教学改革, 推进家校协同育人, 建设教育合作共同体。在“双减”政策下, 家庭教育和社会教育的作用日益凸显, 办好教育事业, 离不开家庭、学校、政府、社会的支持, 因为它们是互惠互生的关系, 利于推进三种教育形态资源互补, 优势互补, 是学生减负过程中必不可少的环节。首先, 提倡家长在学校和教师的指导下, 明确家庭教育的责任与义务, 改变教育理念, 以多种方式来培养孩子的自主学习能力, 主动配合学校的教学工作, 实现家校共育效果的最大化[33]。其次, 明确教师的职责, 促使其积极主动地开展家校协同, 加深家校协同的价值认识, 不断学习优秀案例经验, 提高教师开展家校协同的能力, 保障政策有效落实。最后, 政府应打造“三位一体”育人环境, 一是构建社会化支持网络, 推进社区教育资源共享; 二是完善数字生态治理, 建立网络内容分级过滤机制; 三是实施校园周边环境净化工程, 重点整治违规商业机构。为了保障家校社协同有效实施, 各地各相关部门要加强组织领导, 把构建学校家庭社会协同育人机制作为重大政治任务来抓, 通过完善经费条件保障, 组织建立家庭教育指导服务专业队伍、强化专业支撑、营造良好氛围等方面, 来推动学校家庭社会协同育人机制的逐步健全。

#### 参考文献

- [1] 陈宇学. 教育、科技、人才协同推动高质量发展问题研究[J]. 理论学刊, 2023(6): 144-151.
- [2] 张志勇. “双减”格局下公共教育体系的重构与治理[J]. 中国教育学刊, 2021(9): 20-26, 49.
- [3] 丁煌, 王巍熹. 中小学教师执行“双减”政策的多重困境、动力阻滞与纾解之道[J]. 全球教育展望, 2025, 54(4): 90-104.
- [4] 陈志伟, 周飞, 余慧娟, 等. 2021 中国基础教育研究前沿与热点[J]. 人民教育, 2022(Z1): 33-41.
- [5] 刘书秀. “双减”背景下家校社协同共育的现实困境与路径探索[J]. 教学与管理, 2024(24): 10-16.
- [6] 祁占勇, 余倩怡, 张杰英. “双减”背景下学生作业负担缓解了吗——基于中国西部 11 省 1786 份的实证调查[J]. 中国电化教育, 2023(10): 73-81, 88.
- [7] 陈翠荣, 崔红岩. 博弈论视角下教育人工智能伦理风险治理困境及化解策略研究[J]. 中国地质大学学报(社会科学版), 2025, 25(3): 131-144.
- [8] 王素月, 罗生全. 人工智能应用背景下教师教学伦理的本质再构[J]. 教师教育研究, 2022, 34(3): 15-20.
- [9] 赵磊磊, 吴小凡, 赵可云. 责任伦理: 教育人工智能风险治理的时代诉求[J]. 电化教育研究, 2022, 43(6): 32-38.

- 
- [10] 洪玲. 智能时代中小学教师专业发展: 内涵转向、困境根源及路径模型[J]. 中国教育信息化, 2023, 29(10): 102-111.
- [11] 吴军其, 吴飞燕, 文思娇, 等. ChatGPT 赋能教师专业发展: 机遇、挑战和路径[J]. 中国电化教育, 2023(5): 15-23, 33.
- [12] 中华人民共和国教育部. 义务教育数学课程标准(2022 年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
- [13] 数字变革与教育未来——在世界数字教育大会上的主旨演讲[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/moe\\_176/202302/t20230213\\_1044377.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_176/202302/t20230213_1044377.html), 2023-02-13.
- [14] 燕学敏, 梅红. 教师专业发展水平自我诊断指标体系的建构与实施[J]. 教育科学研究, 2023(11): 52-59.
- [15] 薛海平, 张诗雅. “双减”背景下义务教育教师工作负担水平及结构研究[J]. 中国教育学报, 2024(7): 70-77.
- [16] 罗建河, 谌舒山. “双减”背景下作业设计: 理据与路径[J]. 当代教育科学, 2022(4): 52-60.
- [17] 周洪宇, 齐彦磊. “双减”政策落地: 焦点、难点与建议[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版), 2022, 43(1): 69-78.
- [18] 陆芳, 张莉, 翟友华, 等. 中小学校“双减”实施情况、存在问题及对策——基于江苏省的实证分析[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2022, 23(4): 25-30.
- [19] 付卫东, 韦酒. “双减”视域下中小学教师的现实境遇和应对策略[J]. 中国教师, 2023(1): 76-80.
- [20] 崔杨, 蒋亦华. 中小学教师专业成长的阶段划分及相应标准建构[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020, 19(3): 80-86.
- [21] 董倩, 薄建柱. “双减”政策机遇下教师专业发展提升研究[J]. 西部学刊, 2023(18): 90-93.
- [22] 顾理澜, 李刚, 张生, 等. “双减”背景下数字化赋能家校社协同育人研究[J]. 中国远程教育, 2022(4): 10-17.
- [23] 窦媛, 乔东平. “家校社协同”视域下家庭教育指导服务体系顶层设计与实施策略[J]. 中国教育学报, 2023(1): 34-39, 74.
- [24] 桑新民. 教师健康发展的三个阶段[J]. 教学研究, 2021, 44(6): 1-3.
- [25] 石艳, 崔蓓. 教育数字化转型背景下的教师专业能力结构重塑[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2023(5): 55-66.
- [26] 周彬. 教师发展究竟需要发展什么[J]. 教育发展研究, 2021, 41(20): 3.
- [27] 龚婧. 分布式领导对教师工作满意度的影响: 教师合作与教师自我效能感的中介作用——基于 TALIS2018 上海教师数据[J]. 全球教育展望, 2023, 52(5): 105-118.
- [28] 张学波, 林书兵. 数据驱动的差异化教学决策: 症结、逻辑与机制[J]. 现代远程教育研究, 2022, 34(3): 48-57.
- [29] 马洪志. “双减”之后教师必须走内涵发展的道路[J]. 人民教育, 2021(17): 11.
- [30] 赵健. 技术时代的教师负担: 理解教育数字化转型的一个新视角[J]. 教育研究, 2021, 42(11): 151-159.
- [31] 赵庆峰. “双减”背景下教师专业发展的策略[J]. 人民教育, 2022(23): 76.
- [32] 闫莉蕙. “双减”背景下减轻教师负担的路径[J]. 基础教育参考, 2022(12): 32-34.
- [33] 邹红军, 田雪. “双减”来敲门: 教育时间的圆性转向[J]. 教育科学, 2024, 40(2): 31-37.