

新时代与新师范：背景、理念及举措^{*}

张伟坤 熊建文 林天伦

摘要：新时代对师范专业建设及教师培养带来了新的机遇与考验，一方面教师培养从“量”的追求转为“质”的提升；另一方面师范专业建设将更关注“标准规范”与“内涵特色”的相互融合。对于高校而言，面对新时代，在教师培养过程中，需要提出发展“新理念”、构建培养“新标准”、探索合作“新路径”、形成评价“新体系”，培养造就一大批符合“四有”标准的高素质专业化卓越教师，全方位服务基础教育。

关键词：新时代；新师范；教师教育；专业建设

一、引言

20世纪30年代以后，西方“教师教育”概念逐渐取代“师范教育”并成为世界通用的概念。我国于2001年在《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中第一次在政府文件中将长期使用的“师范教育”概念用“教师教育”加以代替，提出“完善以现有师范院校为主体，其他高校共同参与、培养培训相衔接的开放的教师教育体系”。其意义不仅仅是简单的概念替换，而是观念的更新和制度的变革^[1]，标志着教师培养进入到一个新的历史发展阶段。区别于传统“师范教育”封闭性、理论性、终结性等特征^[2]，“教师教育”理念更体现出教师培养的整体性、开放性、专业性和终身性^[3]。十九大明确提出“新时代”的到来，党中央、国务院相继出台了《全面加强新时期教师队伍建设的意见》、《教师教育振兴行动计划》等纲领性文件，加快推动了教师教育模式改革创新步伐，师范专业建设及教师培养迎来了新的机遇与考验。

二、“新”师范提出的背景及基础

（一）新时代教师培养从“量”的追求转为

“质”的提升

时代之“新”，一个很重要的方面就体现在矛盾的变化上。党的十九大明确提出“新时代”的到来，其重要标志之一，便是社会主要矛盾已经发生变化，由人民日益增长的物质文化需要同落后的社会生产之间的矛盾，转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾。十九大报告也明确提出要“努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”。在新时代背景下，对于基础教育领域而言，其主要矛盾，已经不再是教师数量紧缺的问题，而是社会公众对优质教育资源及教育公平的强烈需求与优质教育资源稀缺及教育不均衡发展之间的矛盾。从表1的数据看，近年来基础教育领域对于教师的需求数量总体趋于稳定并有下降趋势，与我国师范生培养人数规模存在一定程度的结构性矛盾。从现实看，我国绝大部分地区基础教育，无论是义务教育阶段或高中阶段均已实现了普及，正从规模满足到质量提升、均衡优质发展转变，这意味着解决师资短缺问题已经不再是首要任务，培养造就一大批“有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心”的卓越中小学教师、全方位服务基础教育、持续提升教育质量、促进教育公平，才是首要目标。

收稿日期：2018-03-21

作者简介：张伟坤，博士，华南师范大学教务处副研究员；熊建文，华南师范大学教务处处长，博士，教授，博士生导师；林天伦，华南师范大学教务处副处长，博士，教授，博士生导师。（广州/510631）

^{*} 本文系省级高等教育教学改革项目“新时代与新师范：背景、理念及路径”（课题立项文号：粤教高函〔2018〕180号）的成果之一。

表1 2000—2015 年我国本专科师范毕业生与中等教育
机构及以下专任教师逐年增减情况一览表^[4]

年度	本科	专科	合计	中等教育机构及 以下专任教师 逐年增减情况
2015	366664	189923	556587	21045
2014	364225	171317	535542	17112
2013	342076	176354	518430	6104
2012	328571	183755	512326	10686
2011	302990	198650	501640	-19997
2010	293421	228216	521637	578
2009	295630	225429	521059	-25351
2008	303253	243157	546410	588
2007	279328	266494	545822	52377
2006	241787	251658	493445	43711
2005	223715	226019	449734	63203
2004	185868	200663	386531	39566
2003	158569	188396	346965	90004
2002	107661	149300	256961	46124
2001	87023	123814	210837	58254
2000	52516	100067	152583	152583

(二) 师范专业建设更关注“标准规范”与“内涵特色”的相互融合

当前在师范类专业建设过程中, 面临一些普遍问题: 一是更强调教师的素质和课程的改革, 对学生的培养质量和效果缺乏有效的评价机制, 对毕业生通过专业学习后的学识和技能等方面的状态和程度缺乏有效评判; 二是高校间甚至高校内部专业间的信息相对封闭、共享不足、协同性不强, 体现在课程相互不兼容、资源重复建设、培养模式相对单一固定等方面; 三是高校与地方教育行政部门、中小学校间合作不够, 体现在教师职前培养与职后发展衔接不够、专业建设标准与教师职业标准衔接不够、人才培养目标与基础教育实际要求存在差异等。

2017 年教育部印发了《普通高等学校师范类专业认证实施办法》及《中学、小学、学前教育专业认证标准》, 标志着师范专业认证工作在全国范围内正式拉开帷幕。从发展趋势看, 师范专业建设将会体现如下发展方向: 一是师范专业认证会成为促进教师教育走向专业化、职业化、职前职后一体化的有效手段和重要抓手, 推进教师教育改革创新、提高师范生培养质量将会成为重点工作; 二是“学生中心、产出导向、质量持续改进”会成为重要的指导思想和理念, 师范类专业的建设将不仅要考虑与“认证标准”的衔接, 也要考虑突出自身的内涵建

设及特色发展, 两者相互融合, 以“标准规范”为基本要求, 以“内涵特色”为发展方向, 促进高校明确专业定位、发挥专业优势、优化专业布局, 更新教师教育办学理念, 提高师范专业建设水平。

三、“新”师范的发展理念及其改革思路

新时代及师范专业认证的背景, 赋予了教师教育新的目标和任务, 需要高校在发展理念、培养目标、合作路径、评价体系等方面有创新思考和实践。

(一) 提倡发展“新理念”: 从单一封闭走向多元开放

新的发展理念主要体现在培养思路的开放性、培养形式的灵活性和课程设置的连贯性等方面。坚持需求导向、协同创新、深度融合、开放多元的基本原则, 针对教师培养的薄弱环节和深层次问题, 深化教师培养模式改革。

首先, 在培养思路, 以追求卓越为目标, 以系列化、层次化课程为载体, 通过实学、实训、实习逐步使学生形成远大的教育理想、坚定的教育信念、深厚的教育情感、坚强的教育意志以及宽广的教育知识和突出的教育能力。强调当代教师培养的国际视野和本土特色的相结合, 凸显中西教育经典元素的相融合、理论与实践的相结合, 强化自主训练和合作训练、自我养成与他人促成的相结合。

其次, 在培养形式上, 强调凸显特色, 并通过主辅兼容、复合培养、“本科+教育硕士”一体化培养、“本-硕-博”连贯式培养等模式, 造就符合“四有”好标准的卓越中小学教师。

再次, 在课程设置上, 以往的培养主要是“理论学习+教育实习”两段式模式, 主干课程主要以“教育学”、“心理学”、“学科教学法”为主; 新的发展理念更强调“四年一体”连贯式的培养, 提倡以实学、实训、实习理念为培养路径导向, 构建理论课程、实践研习、教育实习三位一体的师范教育课程体系。其中理论课程力求模块多元化、内容丰富化; 实践研习则更多以项目形式实施, 并注重项目之间的层次性、连贯性及创新性;^[5] 教育实习则更强调学生通过真实体验与角色扮演, 达至对教师职业的融入理解、对教学技能的掌握提升、对理想信念的坚定坚持、对教师情怀的增强升华。

(二) 制定培养“新目标”: 从强调“学科基础”转为重视“综合素养”及“追求卓越”

在基础教育师资相对紧缺的时代, 高等师范院校

的主要培养目标,是缓解中小学校教师相对不足的矛盾,培养一大批掌握基本教育教学技能、能胜任中小学教育岗位的教师。在教师培养要求上,较为重视打牢学科基础知识,掌握“三笔字”、普通话等教师基本技能,对于师范生的艺体素养、信息素养、心理疏导能力、实践能力等强调不足或重视不够。

从教育部《关于实施卓越教师培养计划的意见》《中小学教师专业标准》等相关文件可以看出,新时代高校在师范生培养目标上,将与时俱进,清晰定位,结合基础教育的发展提升师范生的综合能力,培养造就一大批“四有”的高素质专业化卓越中小学教师,全方位服务基础教育。对于高校而言,在师范生培养过程中,除了强调扎实的学科知识外,更要重视学生解决问题的能力,尤其重视艺体、信息、心理等综合素养的养成,逐渐形成“以扎实的学科基础为重点,以艺体、信息、心理等素养养成为特色,以卓越的实践能力为目标”的培养思路^[4]。首先,提升学生对艺术、体育的认知和修养,使师范生具备较好的艺体素养,通识教育课程在提升高校师范生艺体素养方面可以发挥重要作用。其次,使师范生具备较高的信息素养。新时代对师范生的信息素养有了更高要求,信息素养成为评价人才综合素质的一项重要指标。^[5]高校需要依托教育技术学、计算机信息技术等学科,为师范生开设相关课程、举办各类学术知识讲座及教育技术类竞赛,提升师范生信息素养。再次,使师范生具备较强的班级管理、心理干预与疏导能力。新时代背景下,对师范生应对突发事件能力、心理疏导与干预技能、班级管理能力等也有了更高的要求。^[6]高校需要充分发挥心理学等相关学科的优势,鼓励科研引领教学,教学促推科研,对师范生培养做出应有的贡献。

(三) 探索合作“新路径”:从独立发展走向协同共享

卓越教师的培养,涵盖职前教育与职后实践的全过程,需要与兄弟院校共享经验,需要得到各级政府的支持,更需要中小学校的参与。高校需要改变以往各自独立发展的思路,通过理论引领、共建共享、联合培养等方式途径,加强高校间、高校与政府间、高校与中小学校间的合作,实现教师教育研究与实践成果的共享,提升基础教育教师培养质量和专业化水平,促进中小学教师队伍素质,推动教师教育可持续发展。

首先,发挥好区域“引领示范”作用,促进高

校间的合作共享。高校要以社会公众对优质教育资源及教育均衡发展的强烈需求为发展动力,秉持互惠共生、优势互补、相互促进原则,促进高校间教师教育资源共建共享,加强教师教育理论和实践研究的合作,推进教师教育改革创新,引领教师教育发展,提升教师教育的办学水平和核心竞争力。

其次,担当好服务政府部门的“智囊”角色,促进高校与政府间的合作。一方面,以促进基础教育向优质和均衡方向发展为立足点和合作基础,通过学科共建、招生就业、职后培训等方式途径,对接政府在基础教育整体提升战略、中小学教师素质提高等方面的需求;另一方面,加强师范专业建设与教师职业标准之间的衔接,以师范专业认证及教师资格制度等为导引,增强高校服务基础教育的能力和水平。

再次,利用好高校专家团队及课程资源,促进高校与中小学校间的合作共建。一方面,利用高校强大的专家团队、丰富的课程资源,提升中小学校教师的专业素养,促进科组发展,推动校园文化建设;另一方面,通过建设高质量的卓越教师协同育人平台,汇聚优质教育资源,将校内培养与校外实践融会贯通、连成一体,通过高校兼职教师制度,稳定一批优秀中小学名教师、名校长参与到高校人才培养方案制定及课程改革建设中来,共同造就卓越教师;再一方面,充分利用互联网技术,探索与推进线上线下相并行、理论实践相结合的混合式教学模式,发挥基础教育名校长、名教师在师范生信念、理想、情感、知能、意志等培养中的促进作用,提升师范生专业核心素养。

(四) 形成评价“新体系”:从强调“教师教学质量”的评价转为关注“学生培养质量”的评判

当前的评价体制,更为强调对教师教学质量的评价,而对学生培养质量及培养效果的评价机制有待完善,对毕业生通过专业学习后的学识和技能等方面的状态和程度缺乏有效评判。未来师范专业建设及评价体系构建过程中,一方面,《专业认证标准》会成为促进专业建设及完善评价体系的重要参考,新印发的《专业认证标准》,从培养目标、毕业要求、课程与教学、合作与实践、师资队伍、支持条件、质量保障、学生发展等八个方面对师范专业的建设提出了基本要求,将会成为高校制定专业建设方案和评价体系的重要参考和依据;另一方面,学生培养质量的评价机制将成为制度建设的重点难

点,新的认证标准明确提出“学生中心、产出导向、质量持续改进”的基本理念,并致力于能对毕业生们通过专业的学习后的学识和技能等方面的状态和程度作出有效评价。因此,高校在完善评价体系过程中,要体现“学生中心、产出导向”的理念,突出师范专业内涵建设及特色发展,不仅重视对教育过程的考察,更要加强对教育结果的评价,包括毕业生通过专业的学习后的学识和技能等方面的状态和程度、教师职业素养、社会及用人单位对毕业生的认同度等。此外,制度的建设将更重视“专业”与“职业”之间的紧密关联,使专业建设不仅符合教育规律,也符合行业要求。

四、创新教师教育“协同共享”合作模式的思考及举措

新时代师范专业建设及教师人才培养,需要在新的发展理念指导下,从单一封闭走向开放多元,从独立发展走向共建共享,与兄弟院校、教育行政部门和中小学校构建起权责明晰、稳定协调、合作共赢的“校际-校政-校校”协同培养机制。

(一) 重视高校间的合作,构建“校际”(U-U) 共建共享机制

校际合作主要是指高校之间的合作,包括省内、省外高校,也包括国际间的高校。总体思路可以是高校间整体的战略合作,也可以是以点带面引领式的合作。主要举措包括:

1. 共建课程团队。教育部于2011年印发了《关于大力推进教师教育课程改革的意见》,要求深化教师教育改革,全面提高教师培养质量,建设高素质专业化教师队伍。从发展趋势看,课程改革仍然是教师教育发展的核心任务,而课程团队的建设则是推动课程改革创新的重要一环。高校需要发挥各自优势,利用专家团队的力量,秉持互惠共生、优势互补、相互促进原则,组建跨校式、开放性的课程团队,开发优质的《教育学》、《心理学》、《教育信息技术学》等课程资源,集中解决课程建设过程中遇到的重点难点问题。

2. 共建共享教师教育类课程。在推进教师教育改革创新、提高师范专业建设水平过程中,教师教育类课程改革是重中之重。各高校都在紧锣密鼓完善和修订教师教育类课程方案。利用此契机,各高校应通过共享教师教育课程建设成果,构建体现先进教育思想、开放兼容的教师教育课程体系,争取

在创新教师教育课程理念、优化教师教育课程结构、改革课程教学内容等方面取得突破。

3. 联合培养学生。包括本科生交换培养、硕士生联合培养。一方面,构建起课程共建共享体系。充分利用“互联网+”优势,共享丰富的线上课程资源,形成开放式、多元化、现场与网上相结合的共享课程体系;另一方面,充分利用和发挥目前已有的优质教育实践基地的优势,共享基地资源,在提高师范生培养质量的同时提升高校服务基础教育的能力和水平。

(二) 加强与行政部门的沟通,创新“校政”(U-G) 合作模式

“校政”合作主要是指高校与地方教育行政部门之间的合作,发挥好高校“社会服务”功能及扮演好“智囊智库”角色。

1. 以多层次、多向度的教师职后培训模式为基础,对接政府提升在职教师专业能力及学历需求。按照国家和各省教育中长期规划,提升基础教育教师队伍整体素质、促进优质教育均衡发展是重要任务。各级地方政府陆续制定了“在职教师专业素质提升计划”,对教师的学历、职业技能等提出了明确的要求。高等师范院校作为教师培养培训的重要机构,应构建多层次、多向度的教师职后培训模式,服务基础教育,解决基础教育教师学历提升、专业素养提高等方面的需求。

2. 以学科共建为抓手,助推地方政府达成区域内学科水平整体提升目标。学科共建,主要是利用高校的专家团队力量、丰富的课程资源、前沿的理论研究,帮助提升区域内某一学科的整体水平。一般以3-5年为一个共建周期,一方面利用高校资源帮助提升区域内学科教育的整体水平,使区域内中小学教师专业素养上得到长足进步;另一方面推动高校教师尤其学科教学论教师队伍深入基础教育一线,熟悉和研究中小学教师专业标准、教师教育课程标准和中学教育教学工作,形成丰富的基础教育研究成果。

3. 以“补强扶弱”理念为导向,促进区域间教育均衡发展。目前,部分区域内教育发展极不均衡,社会公众对优质教育资源及教育公平性有强烈需求,各级政府对于促进教育公平、推动教育均衡发展有强烈意愿。高等师范院校在教师培养、理论研究、社会服务等方面有得天独厚的优势和条件,需要秉持“补强扶弱”的发展理念,以教育发展尤其教师教育和基础教育创新发展现存问题为导向,以社会公众对优质教

育资源及教育公平的强烈需求为动力,在促进教育公平,推动教育均衡发展,扶助薄弱地区、欠发达地区、边远山区基础教育的发展等方面做出应有的贡献。譬如,实施“种子”教师定向培养计划,通过招收免费师范生,与地级市教育局开展协同培养,为中学培养“种子”教师,带动农村基础教育改革,提升农村教育发展水平,实现城乡协调发展。

(三) 促进与中小学校间的交流,形成“校校”(U-S)协同联盟

“校校”合作主要是指高校与基础教育中小学校间的合作。主要通过打造协同发展联盟等方式路径,实现高校与中小学校在职前教师培养、职后教师培训、科组团队建设、校园文化提升、课堂教学研讨、教师互派互访等领域的合作。

1. 通过构建“高校—普通中小学”协同发展联盟,实现高校与中小学校多元合作。“高校—普通中小学”协同发展联盟的主要目的,是为了聚合、分享、开发更多优质教育资源,创新大学与中小学协同发展模式,探索教师专业发展一体化有效路径,全面提升教师教育质量,促进基础教育发展,实现高校与普通中小学协同发展,造就卓越教师^[1]。通过与联盟中小学校开展合作,建成协同发展联盟运行机制与优质教育资源共享机制,完成职前教师培养、职后教师培训、科组团队建设、校园文化提升、课堂教学研讨、教师互派互访等任务。

2. 通过创新在职中小学教师专业发展体系,满足中小学校教师再教育需求。一方面,考虑构建在职中小学教师培训与学历教育相互衔接的课程体系,建立“学分银行”,实行学分互认;另一方面,构建以教育硕士和教师发展与管理专业为支撑的研究生培养体系。譬如,开设面向教育管理者的教育硕士专业,实行单招单考。开设教师发展与管理研究生专业,以教师职后专业发展与教师管理为研究对象,培养造就一批专业化、高水平的管理者队伍;再一方面,实施中小学教师及校长访问学者计划,选派优秀的中小学教师、校长到高校访学进修,以各地市骨干校长、名校长、骨干教师、名教师和教育行政领导培训项目为依托,形成教师、校长梯度发展培养模式。

3. 通过服务合作项目,安排高校学科课程与教学论教师轮流到中小学校挂职锻炼。新颁布的专业认证标准对专任学科课程与教学论教师队伍的数量、学历、境外研修经历、中学教育服务经历等方面做

出了明确的规定,提出“教师教育课程教师熟悉中学教师专业标准、教师教育课程标准和中学教育教学工作,每五年至少有一年中学教育服务经历,能够指导中学教育教学工作,并有丰富的基础教育研究成果”^[2]。意味着未来师范专业的发展,不仅要重视专任教师的“量”,更要重视“质”;不仅要求专任教师们要紧跟国际学术前沿,更要及时关注和研究基础教育发展动态。高校需要出台《加强专任学科课程与教学论教师队伍建设的意见》,每年选拔一批学科课程与教学论教师到中学任教、挂职,为期半年或一年,从制度、经费、评价体系等方面对教学法教师队伍服务中小学教育加以明确和支持。

4. 通过质量提升计划,稳定一批一线优秀中小学教师作为高校兼职教师。专业认证标准中明确规定师范专业教师队伍中,“基础教育一线的兼职教师队伍稳定,占教师教育课程教师比例不低于20%”^[3]。与以往许多“走过场”式的兼职教师队伍不同的是,这次明确要求他们“能深度参与师范生培养工作”,即这支兼职教师队伍不能是随意的、临时的,而是稳定的、高素质的,他们所开设的相关课程需要编入师范生教学计划、按正常教学管理制度加以执行、监督和评价。高校需要通过出台相关政策,稳定一批以省市级学科带头人、特级教师、高级教师为主的一线优秀教师作为高校兼职教师,为本科生开设课程、提供讲座、担任实践导师,提升师范生培养质量。

五、结语

国家明确提出要“严格教师资质,提升教师素质,努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍”。作为高等师范院校,无论是其内涵发展要求,还是其社会历史责任担当,都应该义无反顾担当起教师教育改革创新的重任,为区域以及全国教师教育改革创新以及培养培训质量的提高提供经验和智力支持,为造就一支“具备家国情怀、国际视野、创新精神、实践能力、终身学习能力与适应能力的高素质‘新师范’人才”而努力作为。

参考文献:

- [1] 袁振国. 从“师范教育”向“教师教育”的转变
[J]. 中国高等教育, 2004(5): 29-31.

(下转第110页)

参考文献:

[1] 姚宇. 国外非正规就业研究综述 [J]. 国外社会科学, 2008(1): 91-95.

[2] [3] 张延吉, 张磊. 中国非正规就业的形成机制及异质性特征——兼论三大理论的适用性 [J]. 人口学刊, 2017(2): 88-99.

[4] 刘江, 陈鹏. 大学生非正规就业发展趋势及教育对策 [J]. 当代青年研究, 2009(7): 63-66.

[5] 杨凡. 流动人口正规就业与非正规就业的工资差异研究——基于倾向值方法的分析 [J]. 人口研究, 2015(6): 94-104.

[6] 李强, 唐壮. 城市农民工与城市中的非正规就业 [J]. 社会学研究, 2002(6): 13-25.

[7] 刘妍, 李岳云. 城市外来农村劳动力非正规就业的性别差异分析——以南京市为例 [J]. 中国农村经济, 2007(12): 20-27.

[8] 郑永森, 王劼. 大学生非正规就业原因分析 [J]. 山西广播电视大学学报, 2009(4): 48-49.

[9] 曹燕子. 大学生非正规就业的形成机制分析 [J]. 出国与就业(就业版), 2011(9): 94-95.

[10] 周守军, 王德清, 邓春雪. 大学生非正规就业探析 [J]. 教育研究, 2002(4): 33-38.

[11] ILO. Employment, Income and Equity: A Strategy for Increasing Productive Employment in Kenya [R]. Geneva, 1972.

[12] Hussmanns, R. Defining and Measuring Informal Employment [R]. Geneva, International Labour Office, 2004.

[13] 姚宇. 中国非正规就业规模与现状研究 [J]. 中国劳动经济学, 2006(2): 85-106.

[14] [15] 薛进军, 高文书. 中国城镇非正规就业: 规模、特征和收入差异 [J]. 经济社会体制比较, 2012(6): 59-69.

[16] [17] 吴立保, 杨欣桦, 焦磊. 大学生非正规就业的体面劳动问题研究 [J]. 江苏高教, 2016(5): 88-92.

[18] 秦建国. 大学生就业质量评价体系探析 [J]. 中国青年研究, 2007(3): 71-74.

[19] 麦可思. 就业蓝皮书: 2016年中国大学生就业报告 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2017: 98.

[20] Menno, P., Soest A. V. Formal and Informal Sector Employment in Urban Areas of Bolivia [J]. Labour Economic, 1995(9): 275-297.

[21] 魏下海, 余玲铮. 我国城镇正规就业与非正规就业工资差异的实证研究——基于分位数回归与分解的发现 [J]. 数量经济技术经济研究, 2012(1): 78-90.

[22] 张静. 大学生非正规就业的关键问题和政策建议 [J]. 辽宁行政学院学报, 2012(11): 161-163.

[23] 傅京燕. 我国非正规就业的发展现状与政策措施研究 [J]. 人口与经济, 2005(2): 38-41.

[24] 唐艳明. 高校应重视大学生非正规就业的教育 [J]. 湖南社会科学, 2006(3): 157-159.

[25] 王国华. 日本女性非正规就业现状及支持政策 [J]. 中华女子学院学报, 2017(5): 73-77.

(责任编辑 钟嘉仪)

(上接第36页)

[1] 钟启泉, 王艳玲. 从“师范教育”走向“教师教育” [J]. 全球教育展望, 2012(6): 22-25.

[2] 黄崴. 从“师范教育”到“教师教育”的转型 [J]. 高等师范教育研究, 2001(11): 14-17.

[3] 张松详. 我国师范专业认证需要关注的若干问题及对策研究 [J]. 教育发展研究, 2017(15-16): 38-44.

[4] 陈冀平, 张伟坤. 混合编队教育实习完全实操手册 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2009: 25.

[5] 林天伦, 沈文淮, 熊建文. 骨干专家型教师“五位一体”培养模式构建与实践 [J]. 中国大学教学, 2015(5): 45-48.

[6] 何克抗, 李文光. 教育技术学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 381.

[7] 张伟坤, 沈文淮, 林天伦. 顶岗实习: 助推教师教育人才培养模式改革 [J]. 中国大学教学, 2012(1): 81-83.

[8] 林天伦, 沈文淮, 熊建文. 卓越教师培养的实践探索 [J]. 教育研究, 2016(7): 156-159.

[9] [10] 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》教师〔2017〕13号 [J]. 2017-10-26.

(责任编辑 赖佳)