

# 从认知到实践：体育教师落实《体育与健康课程标准》的 知行困境、生成机理及纾解路径 ——基于对全国5 860名体育教师的调查研究

张云<sup>1</sup>，刘海元<sup>2</sup>

(1.首都师范大学 体育健康系，北京 100048；2.首都体育学院，北京 100091)

**摘 要：**《体育与健康课程标准》(2022年版)的颁布实施，标志着我国基础教育体育与健康课程改革迈入核心素养导向的深化转型阶段。为考察体育教师对课程标准的知行现状，本研究构建了“认同—理解—实践”分析框架，以全国5 860名中小学体育教师的调查数据为样本，系统分析了体育教师落实课程标准过程中的知行困境及生成机理。研究表明：体育教师普遍面临“高认同、浅理解、难实践”的知行困境，对课程标准文本高度认同，但概念内化明显不足，最终在实践环节形成显著的知行落差。体育教师的教学行为转化受课标理念、课程能力、专业图式、城乡资源、教师角色、评价体系等多重要素的共同制约。立足协同治理理论视角，从优化政策属性、创新传播模式、坚定教师信念、精准公平干预4个层面，提出系统性优化策略，以期弥合体育教师的知行落差，为推动课程标准的落地见效提供理论依据与实践参考。

**关 键 词：**《体育与健康课程标准》(2022年版)；核心素养；体育教师；知行落差；协同治理  
**中图分类号：**G807 **文献标志码：**A **文章编号：**1006-7116(2026)04-0104-11

## From cognition to practice: Dilemma in knowledge and practice, generative mechanism and alleviation path for physical education teachers implementing the Curriculum Standards of Physical Education and Health ——Based on a national survey of 5 860 physical education teachers

ZHANG Yun<sup>1</sup>, LIU Haiyuan<sup>2</sup>

(1.Department of Sport and Health, Capital Normal University, Beijing 100048, China;

2.Capital University of Physical Education and Sports, Beijing 100091, China)

**Abstract:** The promulgation and implementation of the Curriculum Standards of Physical Education and Health (2022 edition) marks that the reform of physical education and health courses of basic education in China has entered a deepening stage oriented towards core literacy. In order to examine its practical situation to physical education teachers about the 2022 Edition Curriculum Standards, this paper has constructed a analytical framework of “identification-understanding-practice”, and also surveyed 5,860 physical education teachers of primary and secondary school across the country as the sample data, then systematically elucidate the dilemma of knowledge and practice and generative mechanism in performing curriculum standards for physical education teachers. The study holds that physical education teachers generally encounter a dilemma of “high recognition, shallow understanding, and difficulty practice”, namely their recognition of the text with the 2022 Edition Curriculum Standards is strong, yet the absorption of its concepts is markedly weak, which creates a considerable gap in knowledge and practice in

收稿日期：2025-12-10

基金项目：国家社会科学基金一般项目(20BTY063)。

作者简介：张云(1981-)，女，副教授，博士，研究方向：学校体育学。E-mail: 7206@cnu.edu.cn 通信作者：刘海元

the course of their practice. The teaching behavior transformation for physical education teachers will be jointly restricted by multiple factors including concept of curriculum standards, course ability, professional schema, urban and rural resources, teacher role, and evaluation system. In the light of the theoretical perspective of collaborative governance, this study proposes the systematical improvement strategy from four layer of improving policy attribute, innovating communication model, solidifying teachers' belief, and precise and fair intervention, so as to make up for the gap in knowledge and practice for physical education teachers, and also to provide theoretical bases and practicable references to promote the implementation for the 2022 Edition Curriculum Standards.

**Keywords:** Curriculum Standards of Physical Education and Health (2022 Edition); core literacy; physical education teachers; gaps in knowledge and practice; collaborative governance

课程标准是国家基础课程的基本纲领,是规定某一学科课程性质、课程目标、内容目标、实施建议的教学指导性文件<sup>[1]</sup>,它既是课程改革的结果,又是课程实施的依据。《义务教育体育与健康课程标准(2022年版)》<sup>[2]</sup>(简称“2022版课程标准”)的颁布实施标志着我国体育与健康课程改革迈向核心素养导向的深化阶段。课程标准的有效落实有赖于体育教师认知的内在转化,实践的主动适应及其与现实情境的有机融合。

“2022版课程标准”实施3年以来,专家学者从标准解读、标准比较、理念辨析、教学设计策略、实践路径等视角开展了广泛深入的探讨,为课程标准的落实提供了新思路。但体育教师对“2022版课程标准”新变化的理解和实践感知如何?落实课标新要求过程中存在哪些困境?这些困境的形成又受到哪些深层因素制约?为回应这些问题,本研究从政策执行主体(体育教师)的视角出发,以“2022版课程标准”新变化为切入口,解构体育教师的知行轨迹,揭示从认知到实践转化过程中的阻滞因素,并提出纾解路径。旨在打通课程改革的“最后一公里”,以期弥合体育教师个人课程实践与国家课程标准的指向差异,为促进“2022版课程标准”的落地落实、见功见效提供参考。

## 1 研究对象与方法

### 1.1 研究对象

本研究以体育教师落实“2022版课程标准”的知行现状为研究对象,抽取全国部分中小学体育教师作为调查对象。

### 1.2 研究方法

主要运用问卷调查法和逻辑分析法达成研究目的。

#### 1) 问卷设计。

自编《体育教师落实“2022版课程标准”的现状调查问卷》。首先,参考对5名学校体育专家和5名中小学体育教师的半结构化访谈结果,初步拟定问卷;其次,征求了3名专家对问卷结构和内容的意见和建议,逐步修改完善,确保问卷结构和内容效度,形成

正式问卷。正式问卷包括:调查对象基本信息;课标文本认同度测量(“1”完全不认同,“5”完全认同);课标理念理解与实践困难度测量(每个维度分设两组题项,对应“理解”和“实践”困难度。“1”完全没有困难,“5”非常困难);开放性问题。

#### 2) 数据来源。

采用目的性抽样方法,依托23个省级体育教研平台发放电子调查问卷,共发放、回收6 000份。经筛查,剔除无效问卷140份(剔除标准:答卷时间<3分钟、一致性作答),有效问卷共计5 860份(见表1),有效样本率97.7%。

表1 样本基本信息统计

| 维度   | 选项          | 人数(%)        |
|------|-------------|--------------|
| 学校地域 | 城区          | 3 321(56.67) |
|      | 乡镇          | 2 539(43.33) |
| 学校类型 | 小学          | 3 232(55.15) |
|      | 初级中学        | 1 433(24.45) |
|      | 9年一贯制学校     | 995(16.98)   |
|      | 12年一贯制学校    | 73(1.25)     |
|      | 完全中学        | 127(2.17)    |
|      | 专职体育教师      | 3 647(62.24) |
| 工作职务 | 体育教师兼行政管理人员 | 1 358(23.17) |
|      | 体育教师兼教练员    | 855(14.59)   |
| 工作年限 | 1~10年       | 2 562(43.72) |
|      | 11~20年      | 1 316(22.46) |
|      | 21~30年      | 1 365(23.29) |
|      | 30年以上       | 617(10.53)   |
| 任教年级 | 1~2年级       | 1 397(23.84) |
|      | 3~6年级       | 2 486(42.42) |
|      | 7~9年级       | 1 977(33.74) |
| 合计   |             | 5 860(100)   |

#### 3) 数据处理。

采用SPSS 25.0进行数据处理。问卷中量表总体Cronbach  $\alpha$ 系数=0.896, KMO值=0.862, Bartlett球形度检验 $P<0.001$ ,量表信度和结构效度较好。在此基础上,将量表中每个测量维度得分的平均值作为该维度

的最后得分,“文本认同度”得分 $>3$ 分视为认同组(编码为1,其余编码为0),“理解困难度、实施困难度”得分 $>3$ 分视为困难组(编码为1,其余编码为0),由此,将因变量转化为二分类变量。

研究中的自变量、二分类变量均属于类别变量,符合卡方检验( $\chi^2$ )的适用条件——检验两个或多个类别变量之间是否存在差异。两组比较(如城乡)采用四格表卡方检验;多组比较(如工作职务、教龄等)采用 $R \times C$ 列联表整体卡方检验及 Bonferroni 校正事后两两比较分析,通过整体卡方检验判断分组变量的全局效应,若 $P < 0.05$ ,进一步做两两比较,仅当 $P < \alpha' (\alpha' = \alpha/k, \alpha = 0.05, k \text{ 为两两比较次数})$ 时,判定差异具有统计学意义。受篇幅所限,文中仅列出两两比较具有显著差异的对比项。

### 1.3 研究的理论基础与分析框架

体育教师是落实“2022 版课程标准”的核心主体,直接牵动着课标落实的成效。课标所倡导的素养导向、结构化教学、跨学科主题学习等理念能否真正走入课堂,取决于体育教师能否在认知层面达成对课标的“认同”,在概念内化层面实现准确“理解”,在教学行为层面完成有效“实践”。以上3者之间的贯通逻辑,构成了本研究的逻辑主线。以此为前提,本研究综合借鉴 Guskey 的教师改变理论、Fullan 的课程实施理论及 Piaget 的认知图式理论,搭建了“认同—理解—实践”三阶整合分析框架,分别探究体育教师对“2022 版课程标准”的态度基础、概念内化程度以及实践行动情况,通过逐层分析体育教师的个体行为,解析其知行转化逻辑。

随着研究进程的推进,发现体育教师对“2022 版课程标准”的知行困境,并非源于某一环节的不足或阻滞,而是外部制度条件、课程资源,个体专业图式、创新能力等内外多重因素叠加形成的结果。对此知行困境的纾解,超越了仅仅关注体育教师个体行为改变的范畴。因此,本研究将研究视角从教师个体层面的微观探析,转向中观的学校体育治理层面,以“治理体系如何支持教师个体行为改变”为着力点,提出多方协同的治理策略路径,以回应体育教师知行转化中的困境。

## 2 研究结果与分析

### 2.1 认同层面:高度认同下的价值共识

与体育与健康课程标准(2011 版)<sup>[3]</sup>相比,“2022 版课程标准”的整体框架上进行了调整,包括课程性质、课程理念、课程目标、课程内容、学业质量、课程实施6部分。

调查数据显示,体育教师对标标各部分内容的认同率均超过80%。其中课程性质认同率最高(90.60%),课程性质首次提出了“以发展学生核心素养和增进学生身心健康为主要目的”,明确了“核心素养”在课程教学中的统领地位,说明课程性质的描述符合体育教师对课程育人价值的判断。课程内容(88.89%)与学业质量(86.54%)的认同度同样处于较高水平,课程内容中首次提出跨学科主题学习,按照基本运动技能、专项运动技能、体能和健康教育进行了重组优化,学业质量部分以核心素养为主要维度,提出了不同水平的合格标准,课程内容与质量标准清晰界定了“教什么、教到什么程度、怎么教”以及“学生学业成就表现”。课程理念(84.81%)深化了“健康第一”的指导思想,更加突出教学形式与内容设计、教学评价,关注学生个体差异,历经3年多的持续推进,课程理念逐步得到夯实。课程实施建议(84.11%)提出了相对具体的要求和策略,成为体育教师开展课程教学活动的方法依据。需注意的是,课程目标的认同率(82.10%)相对略低,核心素养导向的目标体系明显有别于以往课程目标的设定,突破了传统以运动知识技能为核心目标的惯性,形成了运动能力、健康行为和体育品德3个版块交织并重的目标体系,目标内涵更丰富、逻辑架构更系统,体育教师对课程目标的理解与内化需要较长的过程。

经卡方检验,不同“地域、学校类型、职务、教龄、任教年级”的体育教师对标文本的认同率均无显著差异。

### 2.2 理解层面:理念内化下的潜在张力

素养导向的课程政策成为全球教育治理的核心,全球性课程改革越来越倾向于避开对课程内容的详细说明,而以素养导向的话语描述教育目标的结构,强调学校和教师在制定课程中的能动性<sup>[4]</sup>。在《体育与健康课程标准》(2011 年版)的基础上,“2022 版课程标准”明确指出并强化了体育与健康课程改革的核心素养导向,在课程理念、课程目标、课程内容、课程实施等方面体现出重要变化<sup>[5-6]</sup>,并提出“核心素养目标体系、落实‘教会—勤练—常赛’、大单元教学设计、结构化教学、学练赛评一体化、跨学科主题学习、编制课程实施计划”等全新的课程话语体系,全面反映了课程标准在理念、实施等方面的新变化。体育教师对新理念的精准把握是“忠实”课程标准的重要体现,也是完成理念内化的必要环节。本部分对体育教师是否存在理解层面的困难进行全面描述,并进行不同变量背景的差异分析。

#### 1)基本情况。

与课标文本的高度认同形成对照,体育教师对课标新理念的理解存在不同程度困难,首先,最突出的是“核心素养达成度的多维综合评价”(40.14%)和“核心素养引领的课程目标”(37.56%),反映出课标倡导的从“知识技能中心”向“核心素养中心”的育人范式转型,是体育教师面临的主要难点。其次是“跨学科主题学习”(34.56%)与“创设复杂运动情境”(32.34%),这两个方面指向体育教师的知识结构与教学设计能力,“跨学科主题学习”要求体育教师以“体”为抓手,整合运用多学科知识,培养学生的全面发展。“创设复杂运动情境”要求体育教师超越单一的运动技术练习,设计既有运动技能表现,又蕴含分析解决问题和培养体育品德的复杂情境,对体育教师的创新思维与课程开发能力提出了更高要求。相较而言,在更具操作性的教学组织设计要求方面,体育教师的理解困难率相对较低(均低于28%),“编制课程实施计划”

(27.85%)、“学练赛一体化衔接”(26.93%)、“课堂运动负荷”(27.39%)、“结构化的知识技能教学”(26.38%)、“大单元教学设计”(27.25%),表明体育教师对于课堂教学组织形式的革新接受较高,理解起来也相对容易。

2)差异性分析。

经卡方检验,不同“学校类型、工作年限、任教年级”的体育教师对课标理念的理解无显著差异;而不同“地域、工作职务”的体育教师在理解“核心素养导向的课程目标体系、多维综合评价体系”方面存在显著差异,在侧重教学组织设计方面无显著差异。

“学校地域”的差异。在理解“核心素养引领的课程目标”和“核心素养达成度的多维综合评价”方面(见表2),乡镇教师困难感知率均显著高于城区教师,表明城乡差异是影响教师理解与内化新理念的重要因素。

表2 “学校地域”对理解困难率的差异性分析

| 题目             | 学校地域(人数(%))  |              | $\chi^2$ | P     |
|----------------|--------------|--------------|----------|-------|
|                | 城区           | 乡镇           |          |       |
| 核心素养引领的课程目标    | 1 177(35.44) | 1 024(40.33) | 14.67    | 0.001 |
| 核心素养达成度的多维综合评价 | 1 256(37.82) | 1 096(43.17) | 17.12    | 0.001 |

“工作职务”的差异。不同职务的体育教师对“核心素养引领的课程目标”和“核心素养达成度的多维综合评价”的理解整体上存在显著差异(见表3)，“专职体育教师—兼任行政管理人员—兼任教练员”理解困难率依次上升。经 Bonferroni 校正后进行事后两两

比较(见表4),兼任教练员的体育教师在两方面均显著高于专职体育教师,其余组间两两比较无统计学差异。表明体育教师在校内承担的角色和职责,是影响其消化吸收新理念的关键因素。

表3 “工作职务”对理解困难率的差异性分析

| 题目             | 工作职务人数(人数(%)) |             |            | $\chi^2$ | P     |
|----------------|---------------|-------------|------------|----------|-------|
|                | 专职体育教师        | 体育教师兼行政管理人员 | 体育教师兼教练员   |          |       |
| 核心素养引领的课程目标    | 1 322(36.25)  | 513(37.78)  | 366(42.81) | 12.68    | 0.001 |
| 核心素养达成度的多维综合评价 | 1 393(38.20)  | 568(41.83)  | 391(45.73) | 18.48    | 0.001 |

表4 不同“工作职务”理解困难差异的事后两两比较(Bonferroni 校正)

| 组别1 vs 组别2         | 对比维度           | 组别1<br>困难率(%) | 组别2<br>困难率(%) | P                   |
|--------------------|----------------|---------------|---------------|---------------------|
| 专职体育教师 vs 体育教师兼教练员 | 核心素养引领的课程目标    | 36.25         | 42.81         | 0.003 <sup>1)</sup> |
| 专职体育教师 vs 体育教师兼教练员 | 核心素养达成度的多维综合评价 | 38.20         | 45.73         | 0.001 <sup>1)</sup> |

1)P< $\alpha$ =0.016 7,差异具有显著统计学意义

2.3 实践层面:教学实践中的普遍困难

1)基本情况。

相较于理解层面,更多体育教师在新理念的实践转化中感受到困难,且普遍程度明显更高。数据表明,实践困难率最为突出的前3项分别是:“核心素养引领

的课程目标”(61.30%)、“核心素养达成度的多维综合评价”(55.26%)和“跨学科主题学习内容”(53.69%),表明课标中最具创新性与变革性的要素恰恰是体育教师在实践中感到最为棘手的部分。其余方面同样不容乐观,约半数的体育教师在“编制课程实施计划”

(50.41%)、“学练赛一体化衔接”(49.08%)、“创设复杂运动情境”(47.70%)实践中掣肘明显。相对而言,体育教师对“大单元教学设计”(35.03%)、“结构化的知识技能教学”(35.48%)和“课堂运动负荷”(38.11%)的实践困难感知率略低,表明侧重于教学组织形式设计或有明确量化标准的要求,在课堂实践中相对容易落地。

## 2)差异性分析。

经卡方检验,不同“地域、学校类型”体育教师对课标的实践困难率无显著性差异;不同“工作年限、工作职务、任教年级”体育教师的实践困难率差异显著。

“工作年限”的差异。除“编制课程实施计划”外,不同教龄体育教师的实践困难率整体上存在显著

差异(见表 5)。经两两比较(见表 6),1~10 年教龄的体育教师各项实践困难率均为最低,与 11~20、21~30 年的教师群体相比,在多个指标上有着显著差异。青年体育教师受传统教学模式的影响较小,课程理念和课程能力具有更强的可塑性。相比之下,教龄 21~30 年的中年体育教师群体,在“学练赛一体化衔接、创设复杂运动情境、课堂运动负荷、大单元教学设计”方面的实践困难率,显著高于 1~10 年的青年教师;在“学练赛一体化衔接、大单元教学设计”方面,显著高于教龄 11~20 年的教师。这也说明丰富的教学实践经验是把双刃剑,面对创新性的课程改革时,容易形成较强的教学惯性和固化思维。课程改革越深入,这一群体的适应成本越高。

表 5 “工作年限”对实践困难率的差异性分析

| 题目             | 工作年限(人数(%))  |            |            |            | $\chi^2$ | P     |
|----------------|--------------|------------|------------|------------|----------|-------|
|                | 1~10 年       | 11~20 年    | 21~30 年    | 30 年以上     |          |       |
| 核心素养引领的课程目标    | 1 509(58.90) | 826(62.77) | 870(63.74) | 387(62.72) | 11.358   | 0.010 |
| 核心素养达成度的多维综合评价 | 1 353(52.81) | 749(56.91) | 795(58.24) | 341(55.27) | 12.585   | 0.006 |
| 跨学科主题学习内容      | 1 308(51.05) | 742(56.38) | 774(56.73) | 349(56.56) | 13.637   | 0.003 |
| 编制课程实施计划       | 1 251(48.83) | 668(50.76) | 718(52.60) | 317(51.38) | 5.478    | 0.140 |
| 学练赛一体化衔接       | 1 107(43.21) | 670(50.91) | 767(56.19) | 332(53.81) | 70.244   | 0.000 |
| 创设复杂运动情境       | 1 130(44.11) | 610(46.35) | 731(53.55) | 324(52.51) | 38.694   | 0.000 |
| 课堂运动负荷         | 849(33.14)   | 501(38.07) | 607(44.47) | 236(38.25) | 61.728   | 0.000 |
| 结构化的知识技能教学     | 807(31.50)   | 509(38.68) | 532(38.97) | 231(37.44) | 31.934   | 0.000 |
| 大单元教学设计        | 773(30.17)   | 474(36.02) | 559(40.95) | 247(40.03) | 54.952   | 0.000 |

表 6 不同“工作年限”实践困难差异的事后两两比较(Bonferroni 校正)

| 组别 1 vs 组别 2       | 对比维度           | 组别 1<br>困难率(%) | 组别 2<br>困难率(%) | P                    |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|
| 1~10 年 vs 21~30 年  | 核心素养引领的课程目标    | 58.90          | 63.74          | 0.003 <sup>1)</sup>  |
| 1~10 年 vs 21~30 年  | 核心素养达成度的多维综合评价 | 52.81          | 58.24          | 0.002 <sup>1)</sup>  |
| 1~10 年 vs 11~20 年  | 跨学科主题学习内容      | 51.05          | 56.38          | 0.002 <sup>1)</sup>  |
| 1~10 年 vs 21~30 年  |                | 51.05          | 56.73          | 0.001 <sup>1)</sup>  |
| 1~10 年 vs 11~20 年  | 学练赛一体化衔接       | 43.21          | 50.91          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 21~30 年  |                | 43.21          | 56.19          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 30 年以上   |                | 43.21          | 53.81          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 11~20 年 vs 21~30 年 |                | 50.91          | 56.19          | 0.004 <sup>1)</sup>  |
| 1~10 年 vs 21~30 年  | 创设复杂运动情境       | 44.11          | 53.55          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 30 年以上   |                | 44.11          | 52.51          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 11~20 年 vs 21~30 年 |                | 46.35          | 53.55          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 11~20 年  | 课堂运动负荷         | 33.14          | 38.07          | 0.003 <sup>1)</sup>  |
| 1~10 年 vs 21~30 年  |                | 33.14          | 44.47          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 11~20 年  | 结构化的知识技能教学     | 31.50          | 38.68          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 21~30 年  |                | 31.50          | 38.97          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 30 年以上   |                | 31.50          | 37.44          | 0.006 <sup>1)</sup>  |
| 1~10 年 vs 11~20 年  | 大单元教学设计        | 30.17          | 36.02          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 21~30 年  |                | 30.17          | 40.95          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~10 年 vs 30 年以上   |                | 30.17          | 40.03          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 11~20 年 vs 21~30 年 |                | 36.02          | 40.95          | 0.006 <sup>1)</sup>  |

1)  $P < \alpha = 0.008\ 3$ , 差异具有显著统计学意义

“工作职务”方面的差异。所有职务角色的体育教师对“核心素养引领的课程目标”“核心素养达成度的多维综合评价”“跨学科主题学习”的实践困难率整体较高, 组间无显著差异(见表 7)。但是, 在教学组织设计方面的实践困难率, 因工作职务不同而存在显著差异。经两两比较(见表 8), 兼任教练员的体育教师表

现出更大困难, 在“编制课程实施计划”“创设复杂运动情境”方面, 明显高于兼任行政管理的体育教师; 在“学练赛一体化衔接”“课堂运动负荷”方面, 明显高于专职体育教师。结合前文表 3 的差异性分析结果, 再次表明体育教师承担的职务角色, 是影响其内化吸收并转化为教学行动的关键因素。

表 7 “工作职务”对实践困难率的差异性分析

| 题目             | 工作职务(人数(%))  |            |            | $\chi^2$ | P     |
|----------------|--------------|------------|------------|----------|-------|
|                | 专职体育教师       | 体育教师兼行政    | 体育教师兼教练员   |          |       |
| 核心素养引领的课程目标    | 2 234(61.26) | 819(60.31) | 539(63.04) | 1.657    | 0.437 |
| 核心素养达成度的多维综合评价 | 1 998(54.78) | 772(56.85) | 468(54.74) | 1.813    | 0.404 |
| 跨学科主题学习内容      | 1 993(54.65) | 699(51.47) | 428(50.06) | 4.150    | 0.126 |
| 编制课程实施计划       | 1 860(51.00) | 666(49.04) | 454(53.10) | 11.567   | 0.001 |
| 学练赛一体化衔接       | 1 729(47.41) | 695(51.18) | 452(52.87) | 11.370   | 0.003 |
| 创设复杂运动情境       | 1 722(47.22) | 627(46.17) | 446(52.16) | 8.443    | 0.015 |
| 课堂运动负荷         | 1 327(36.39) | 540(39.76) | 366(42.81) | 14.169   | 0.001 |
| 结构化的知识技能教学     | 1 257(34.47) | 501(36.89) | 321(37.54) | 4.410    | 0.110 |
| 大单元教学设计        | 1 260(34.55) | 478(35.20) | 315(36.84) | 1.621    | 0.445 |

表 8 不同“工作职务”实践困难差异的事后两两比较(Bonferroni 校正)

| 组别 1 vs 组别 2        | 对比维度     | 组别 1   | 组别 2   | P                    |
|---------------------|----------|--------|--------|----------------------|
|                     |          | 困难率(%) | 困难率(%) |                      |
| 体育教师兼行政 vs 体育教师兼教练员 | 编制课程实施计划 | 49.04  | 53.10  | 0.002 <sup>1)</sup>  |
| 专职体育教师 vs 体育教师兼教练员  | 学练赛一体化衔接 | 47.41  | 52.87  | 0.003 <sup>1)</sup>  |
| 体育教师兼行政 vs 体育教师兼教练员 | 创设复杂运动情境 | 46.17  | 52.16  | 0.009 <sup>1)</sup>  |
| 专职体育教师 vs 体育教师兼教练员  | 课堂运动负荷   | 36.39  | 42.81  | <0.001 <sup>1)</sup> |

1)  $P < \alpha = 0.0167$ , 差异具有显著统计学意义

“任教年级”的差异。同表 7 结果一致, 所有任教年级的体育教师对“核心素养引领的课程目标”“核心素养达成度的多维综合评价”“跨学科主题学习”的实践困难率较高, 组间也无显著差异(见表 9), 说明核心素养范式转型是义务教育全学段体育教师面临的共性挑战。在教学组织设计等具体操作层面, 组间存在显著差异。经两两比较(见表 10), 小学 1~2 年级体育教师的多项实践困难率显著低于其他年龄组。反映出小学低年级游戏化、基础化的教学内容与课标要求具有较好的契合度, 体育教师也教易落实。

除此之外, 初中体育教师在“编制课程实施计划、

结构化的知识技能教学、大单元教学设计”等工作方面, 面临的实操困境更为突出, 均显著高于其他两个组别。与小学和高中学段相比, 体育中考是初中课程教学必须承担的任务, 课程内容不可避免的偏向应试运动技能, 课堂教学也围绕应试项目进行重复性练习, 教学安排具有明显的应试化倾向。当前课标倡导的深度学习、结构化技能教学及大单元教学设计, 侧重学生的素养培养和能力进阶, 与体育中考的应试逻辑有着明显冲突。由此可见, 初中体育教师在落实课标要求时, 一方面受限于自身课程创新设计能力的不足, 另一方面也受体育中考指挥棒的约束。

表 9 “任教年级”对实践困难率的差异性分析

| 题目             | 任教年级(人数(%)) |              |              | $\chi^2$ | P     |
|----------------|-------------|--------------|--------------|----------|-------|
|                | 1~2 年级      | 3~6 年级       | 7~9 年级       |          |       |
| 核心素养引领的课程目标    | 840(60.13)  | 1 545(62.15) | 1 207(61.05) | 1.612    | 0.447 |
| 核心素养达成度的多维综合评价 | 749(53.61)  | 1 376(55.35) | 1 113(56.30) | 2.398    | 0.302 |
| 跨学科主题学习内容      | 751(53.76)  | 1 354(54.47) | 1 041(52.66) | 1.454    | 0.483 |
| 编制课程实施计划       | 682(48.82)  | 1 219(49.03) | 1 053(53.26) | 9.731    | 0.008 |
| 学练赛一体化衔接       | 655(46.89)  | 1 206(48.51) | 1 015(51.34) | 7.054    | 0.029 |
| 创设复杂运动情境       | 611(43.74)  | 1 210(48.67) | 974(49.27)   | 11.684   | 0.003 |
| 课堂运动负荷         | 480(34.36)  | 946(38.05)   | 807(40.82)   | 14.489   | 0.001 |
| 结构化的知识技能教学     | 452(32.36)  | 823(33.11)   | 804(40.67)   | 35.326   | 0.000 |
| 大单元教学设计        | 439(31.42)  | 839(33.75)   | 775(39.20)   | 24.882   | 0.000 |

表 10 不同“任教年级”实践困难差异的事后两两比较(Bonferroni 校正)

| 组别 1 vs 组别 2     | 对比维度       | 组别 1<br>困难率(%) | 组别 2<br>困难率(%) | P                    |
|------------------|------------|----------------|----------------|----------------------|
| 3~6 年级 vs 7~9 年级 | 编制课程实施计划   | 49.03          | 53.26          | 0.006 <sup>1)</sup>  |
| 1~2 年级 vs 3~6 年级 | 创设复杂运动情境   | 43.74          | 48.67          | 0.004 <sup>1)</sup>  |
| 1~2 年级 vs 7~9 年级 |            | 43.74          | 49.27          | 0.002 <sup>1)</sup>  |
| 1~2 年级 vs 7~9 年级 | 课堂运动负荷     | 34.36          | 40.82          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~2 年级 vs 7~9 年级 | 结构化的知识技能教学 | 32.36          | 40.67          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 3~6 年级 vs 7~9 年级 |            | 33.11          | 40.67          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 1~2 年级 vs 7~9 年级 | 大单元教学设计    | 31.42          | 39.20          | <0.001 <sup>1)</sup> |
| 3~6 年级 vs 7~9 年级 |            | 33.75          | 39.20          | <0.001 <sup>1)</sup> |

1)P<α=0.016 7, 差异具有显著统计学意义

2.4 现实样态：高认同-浅理解-难实践的知行困境

1)对“2022 版课程标准”的知行转化不畅。

从体育教师个体行为看，有效落实课标的难点在于体育教师对课标理念的内化和教学行为的转化。虽然课标文本内容得到了体育教师的广泛认同，但是，将文本内容建构为教师个体的认知结构时，出现了概

念内化不足的困难，尤其体现在核心素养引领的目标及评价方面。进入到教学实践环节，在课程目标、课程评价、课程实施、课程设计方面，体育教师的实践困难感知明显加剧，全面有效落实“2022 版课程标准”的预期难以在短时间内实现(见图 1)。

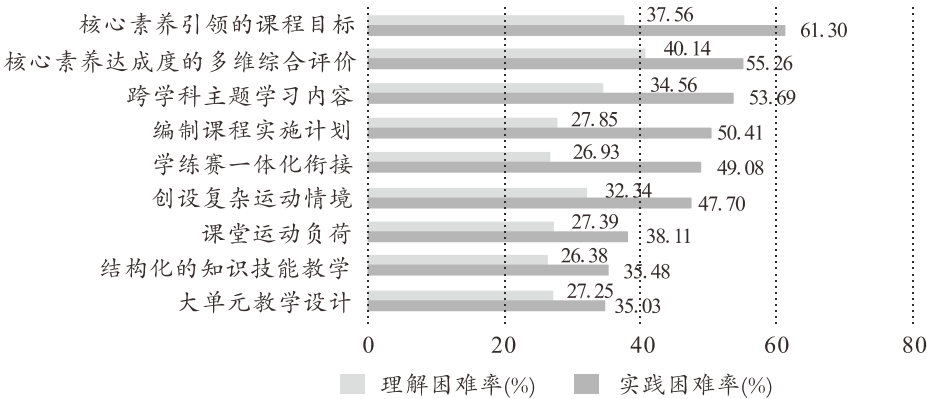


图 1 体育教师对《2022 版课程标准》新理念的理解与实践困难对比 (n=5 860)

2)核心素养理念是最突出的困难。

“2022 版课程标准”以核心素养为引领，重构了体育与健康课程的育人范式，但也由此成为体育教师最棘手的难题。调查结果显示，无论是核心素养统领的课程目标定位，还是核心素养达成度的多维评价，体育教师普遍存在理念认知模糊，实践行动困难，且在不同群体间并无明显结构差异。体育教师对核心素养的困惑和疏离，既是课标落地的突出堵点，也将是后续教研培训与课程治理亟需重点突破的瓶颈。

3)体育教师课程创新设计能力不足。

跨学科主题学习、编制课程实施计划、创设复杂教学情境等新变化，对体育教师的专业素养提出了更高要求，反映出本轮课程改革对体育教师的角色转型期待——体育教师不仅是教学方案的执行者，更应是

课程实施的设计者。这些新变化，需要体育教师在内容体系建构、教学模式创新、课程资源开发等方面持续下功夫。然而，数据显示，约 50%的体育教师在上述任务存在明显困难，体育教师课程创新设计能力储备不足，已成为制约课标理念落地的重要因素。

4)体育教师的知行困境具有多维度的结构性分化特征。

不同地域、职务角色、教龄和学段的体育教师，其知行困境具有结构性的差异。城乡对比维度，乡镇教师对核心素养理念的理解困难更大；体育教师的职务角色维度，兼任教练员的体育教师在教学设计方面的困难更为明显；体育教师教龄维度，21~30 年教龄的体育教师虽然具有成熟的课程教学经验，但在教学实践中的困难率反而更为突出；任教学段维度，初中



体育教师在结构化教学、大单元设计等方面的实践压力更为明显。总的来说,当前体育教师对“2022 版课程标准”的知行困境并非个体行为层面的偶然现象,而是不同教学场域、制度环境、职业背景下呈现的结构性分化特征。

### 3 体育教师落实“2022 版课程标准”知行困境的生成机理

体育教师落实“2022 版课标”的知行困境,本质上是课程改革的理想目标与复杂教学现实之间相互调适的结果。从课程理念、课程能力、专业图式、资源配置、角色期望、制度匹配 6 个维度,解析其生成机理。

#### 3.1 理念层:课程范式转型与教师传统理念的冲突

“核心素养”导向的课程改革,是课程育人范式的转型,是对教学目标体系、内容组织形式、实施方式手段与评价逻辑的全方位重构。以“核心素养”为引领的目标体系,要求学生不仅完成运动技能学习,更需在健康行为、体育品德等内隐的体育素养上获得发展。由此延伸的“核心素养达成度的多维综合评价”,要求体育教师不仅完成运动技能的评价,也要关注学生的合作精神、情绪调控、规则意识等质性表现,在课程新理念下,体育教师的教学组织设计不能局限于运动技术的传授,需转向更具情境性、系统性的内容创生。然而,当课程育人目标从“教技术”转向“育素养”,从关注运动技术技能转向复杂情境中的综合表现时,体育教师原有的教学理念与经验不足以适应这些新变化。这种不适应同样体现在学业质量评价方面,全新的评价逻辑对体育教师的专业观察力与综合判断力提出了极高要求。在落实课标过程中,体育教师应当如何设计具体教学活动来承载这些素养?又该如何科学、有效地评价目标达成度?对于这些问题,目前尚未形成清晰共识的实践经验,体育教师不会教、不敢评的现象普遍。由此折射出课程理念创新与教师经验依赖之间的对抗关系。

#### 3.2 能力层:课程设计角色要求与教师课程能力的落差

体育教师课程能力不足是影响教学实践效果的内在关键因素。长期以来,我国体育师资的培养主要依托体育教育专业完成,人才培养体系相对独立,课程设置大多以运动技术技能、教育教学原理及方法为主,跨学科的融合课程设置较少,在课程创新设计能力的培养方面也比较薄弱。工作场景内,体育教师参加的继续教育培训主要以校内教学研讨、校外专题研修为主,虽然能在一定程度上弥补前期积累的不足,但距离形成系统化、常态化的课程能力培育体系还有一定差距,难以从根本上提升体育教师的课程创新设计水

平。同时,现有培训活动大多局限在体育学科内部,缺乏跨学科教研联动与跨界学习交流渠道,体育教师难以建立多学科视角融合的教学思维。“2022 版课程标准”提出具体实施要求,意图通过充分发挥体育教师的课程能动性推动课程育人转型。然而,从现实情况看,体育教师课程创新设计能力是明显的短板,如何将碎片化的理念认知转化为可操作的体育教学实践活动,依然是一项艰巨工程。

#### 3.3 图式层:专业图式固化与教学改革创新张力

皮亚杰的图式理论为理解不同教龄群体的实践差异提供了视角,个体通过组织知识、经验和信念形成认知结构,以理解和应对环境<sup>[7]</sup>。中年教师群体在其专业成长的关键期,熟练驾驭以“三基教学”为特征的传统体育教学模式,并由此积累了大量成功经验,形成高度自动化的“技能本位专业图式”。课标要求的大单元设计、复杂情境设计、核心素养多维评价,几乎系统地颠覆了原有教学模式,要求体育教师从“教技术”的图式,切换到“育素养”的新图式。这种转变并非知识的简单叠加,而是涉及教师信念系统与行为模式的深度重构<sup>[8]</sup>。教师固有的“教学假定”(如“体育课就是要把动作教会”)具有强大惯性,当其与新课程理念冲突时,会本能地产生认知排异,导致形变而神未变的浅层实施<sup>[9]</sup>。

#### 3.4 资源层:城乡资源的梯度差异与教师专业支持体系的断裂

城乡教师在理念理解上的显著差异,反映了城乡间“资源-认知”壁垒现象。“认知的突破往往发生在持续性的、社会互动的意义协商过程中”<sup>[10]</sup>。借鉴布迪厄的场域理论分析:城区资源明显优于乡村资源,城区学校通常是各级教研网络的枢纽,教师享有更多的专家指导、教学研讨等学习机会,促进其高效解构抽象理念,并进一步转译为可操作的实践话语。而乡镇教师的培训机会相对稀缺,且内容多为理念宣导式的统一培训,缺少具体情境的深度指导,这使得他们对课标的理解容易停留在文本层面,难以实现从“知道”到“领会”再到“创生”的意义建构。此外,课标新要求“创设复杂运动情境”与“跨学科主题学习”等高阶教学行为,也更加依赖学校的软硬件基础。城区学校在体育设施、数字化资源以及与其他学科教师协同备课的资源方面具有明显优势。乡村学校普遍存在的“包班制”或教师兼任多科的现象,使体育教师难以获得足够的专业发展时间和精力,跨学科协作更是缺乏必要的制度和文化环境<sup>[11]</sup>。“当课程改革所要求的支持性条件远超出学校现实基础时,教师往往会采取‘策略性退缩’,即退回至以单纯技能传授为主、风



险可控的传统教学模式”<sup>[12]</sup>。

### 3.5 角色层:多重身份期望与教师身份认同及行为选择的偏向

角色理论阐释了角色冲突是跨界协作型员工面临的严峻挑战,当个体扮演多重角色时,各角色之间的期望差异就会引发角色冲突<sup>[13]</sup>。对于专职体育教师来说,其角色身份单一,核心任务是教学育人,工作场所主要在课堂,职业角色认同与课标提出的以全面发展学生核心素养的改革宗旨契合度较高;而对于兼任教练员的体育教师来说,其职业角色身份是“教育者”与“教练员”的复合体,“教练员”角色要求工作重心向运动训练倾斜,角色成功的标准明确指向学生的竞赛成绩和名次,与课标所倡导的“素养导向”“多维评价”存在显然的内在张力。当“教练员”角色被赋予极高的绩效权重时,教师会自发地将其有限的时间与精力向训练任务倾斜,从而导致对课程改革等长期性、基础性教学任务的策略性忽视<sup>[14]</sup>。因此,兼任教练员的体育教师存在的理解与实践困难,并非简单的意愿或能力问题,而是在特定评价制度与学校组织文化下,个体为应对多重角色期望做出的适应性选择,反映了结构性因素对教师行为选择的影响。

### 3.6 制度层:应试评价制度与素养教学目标的错位

初中教师在操作层面的实践困难突出,根源在于其背负的中考任务、评价体系与课标倡导的素养化、过程性发展目标之间的错位。初中阶段,体育中考是强有力的评价指挥棒,当前多数地区的体育中考模式依赖于标准化、量化的体能和技能测试,在客观上塑造了“为考而教”的教学情景。当课程改革的素养目标与高利害评价的测试项目存在错位时,教师的课堂教学行为会不可避免地滑向以应试和训练为核心的技术化路径<sup>[15]</sup>。课标新理念所倡导的“结构化知识技能”强调技术在真实情境中的综合应用,“大单元教学”追求深度学习和能力建构,这些均需要较长的教学周期,与中考体育所需的快速重复性训练模式之间存在明显的逻辑冲突。初中体育教师一方面认同课标的育人价值,另一方面又必须承受着来自学校、家长、学生的现实升学压力,当教师深陷两种相互矛盾的评价逻辑时,会发展出“仪式性遵从”策略——在公开课或非考期展示课标新元素,而在备考关键期则回归高度工具化的训练模式,以此缓解角色紧张<sup>[16]</sup>。这也反映出评价体系改革与课程改革不同步导致的实践困境。

## 4 高质量落实“2022 版课程标准”的推进路径

协同治理理论强调多元主体参与、共识目标导向和集体行动,适用于复杂的公共问题,为纾解当前课

标落实的困境提供了重要视角。赖先进<sup>[17]</sup>结合国家治理现代化场景,进一步提出了包括政府跨层级协同、政府与社会协同、跨区域协同及部门间协同的理论框架,为提升治理效能提供了理论依据。本研究引入并拓展了这一框架,认为纾解当前的困境需超越对体育教师个体行为的单一关注,转向支持性治理体系的系统构建。

由此,以推进“2022 版课程标准”有效落实为目的,构建了“优化政策属性、创新传播模式、坚定教师信念、精准公平干预”四位一体的策略体系(见图 2),进而充分发挥政策文本的指导效能、调动多元执行主体的能动参与、统筹调配社会与网络资源,形成支持性的协同治理生态。

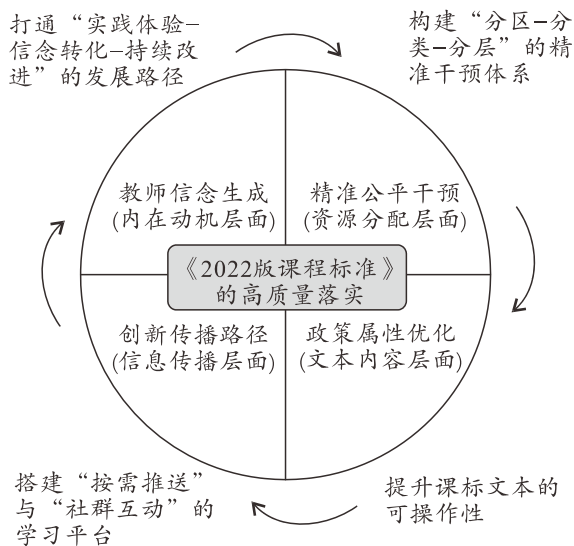


图2 基于协同治理的纾解路径

### 4.1 优化政策属性,推动配套文件制定,提升课标文本的可操作性

政策属性理论认为,课程改革的实施效果很大程度上取决于政策本身的特征,包括其明确性、相对优势、复杂性及可操作性等<sup>[18]</sup>。体育教师落实“2022 版课程标准”的首要困境是核心素养等理念难以落地。如果没有进一步的配套细则或办法,在短时间内要求体育教师执行到位会十分困难<sup>[19]</sup>。因此,围绕“2022 版课程标准”建立健全配套制度文件显得尤为迫切。

教研部门应向体育教师提供容易理解、可以参考、便于执行的实操指导,针对性地解决体育教师的知行困惑。(1)深度解读“核心素养”相关理念,重点将“健康行为、体育品德”内涵进行细化分解。结合4个水平的学业质量描述,在目标达成度评价体系中,制定体育教师能够客观观察、测量、评价的具体行为指标

体系。(2)征集优秀的体育素养教学案例,通过教学视频、说课、教案解析等形式,展示核心素养目标在真实课堂场景中的落地过程,为体育教师提供参考。(3)设计简便易行的评价工具,呈现健康行为、体育品德的观测时机、方法与手段。在此基础上,引导体育教师创新完善自用的评价工具,帮助体育教师突破不会评、不敢评的实施瓶颈。(4)开发“跨学科主题学习”资源库。通过多类优秀案例的展示与分析,重点呈现体育教师从单一运动技术教学转向综合运用多学科知识“育素养”的渐进过程,使体育教师明晰“跨学科主题学习”的设计逻辑是什么、如何选择学习主题、如何针对不同学情调整方案、如何观测教学效果等。体育教师通过案例探究与模仿,提升“主动探索”的主观能动性,减少对课标新理念的抵触和焦虑。

#### 4.2 创新政策传播路径,搭建“按需推送”与“社群互动”相结合的学习平台

创新扩散理论强调传播效果不仅仅取决于传播内容本身,更与传播渠道、社会系统及人际网络密切相关<sup>[20]</sup>。当前,面向体育教师的课标培训大多采用自上而下的模式,培训过程中信息循环互动较弱,难以精准回应不同教师群体的差异化需求;培训后的持续互动交流少,培训效果难以强化和扩散。在教育数智化高速发展的背景下,可依托数智化平台完善体育教师的培训培养机制,由注重“规模覆盖”转向“精准赋能”,实现提质增效。

基于不同体育教师群体的差异性特征及个性化需求,逐步搭建“按需推送”与“社群互动”的培训培养体系。(1)可依托现有教师研修平台,构建基于不同结构特征的资源推送机制。具体做法是:完善体育教师的专业发展档案,按照“任教年级、学校所在地域、工作职务、教龄、学历”等维度进行分类,再根据群体的需求,推送相匹配的课程资源。例如,浙江省在教师培训中运用了“数字画像”技术,借助对教师研修行为数据的分析,为其规划个性化学习路径,明显增强了培训的实效性<sup>[21]</sup>。(2)发挥本地骨干教师的示范引领作用,提升“社群互动”的效果。在外部课程专家指导之外,通过教学比赛、说课等形式遴选一批课改骨干教师,围绕真实课堂问题,分享经验、提供示范。本地骨干教师的案例更符合实际情景,互动频次更高、更容易进行深度对话,进而激发体育教师互助共进的活力。上海市宝山区开展“核心素养进课堂”活动,形成了以骨干教师带头互动交流的良好氛围,成果与案例有效促进了课标理念在教师实践中的渗透<sup>[22]</sup>。(3)可搭建城乡区域联动的教研共同体,通过“城乡结对共进”,实现互助共享、同步提升。例如,

江苏省南京市推行“城乡小学共同体”建设项目,城乡结对学校的教师以项目为依托,有计划的开展系列研修交流,促进了区域教育资源共享与均衡发展<sup>[23]</sup>。

#### 4.3 坚定教师信念,打通“实践体验—信念转化—持续改进”的发展路径

教师教学信念的形成遵循“体验—信念”的演化规律,教学信念的持续坚定依赖于在教学实践中获得成功体验,并观察到学生的积极变化<sup>[13]</sup>。在目前的主客观条件下,多数体育教师尚未有成功的实践经验,落实课标也停留在文本认同表层。

围绕坚定体育教师教学信念这一主题,需打通“教师成功教学体验—教学信念转化”的发展路径。(1)可开展小步递进的案例研究活动。针对体育教师对核心素养教学难以入手的难点,组织开展以解决实际问题为导向的小型案例研究、微格教学研究,鼓励教师围绕某一具体核心素养点(如在篮球教学中培养学生的规则意识),设计教学片段,通过“设计—实践—观察—反思”的循环,帮助教师积累成功的教学体验。(2)可建立“师徒结对”的帮扶机制,为实践困难的体育教师配备指导教师,通过共同备课、课堂观察、教学反思等环节,提供持续的专业支持。(3)可营造安全包容的教学改革环境。学校应鼓励创新、宽容失败,为体育教师尝试新教学方法提供心理安全空间。这种安全环境与包容氛围的营造,符合课程标准“激发教师教学创造力”的理念,能够有效降低教师主动变革的焦虑,使体育教师教学信念的转变在支持性环境中逐步实现。

#### 4.4 推动精准治理,构建“分区—分类—分层”的精准干预体系

精准治理强调,有效的公共政策需基于对目标群体的精细识别,提供科学的政策工具和差异化的支持措施,提升公共政策的适配性与有效性<sup>[24]</sup>。高效落实课标,需以弥合“城乡、职务、教龄、学段”等多维差异并全面协同发展为目标,构建“分区—分类—分层”的干预体系,纾解因资源配置断裂、角色身份冲突、专业图式固化及评价制度错位所导致的实践困境。(1)可基于不同区域特征开发课程政策工具包。针对城乡差异,建议教育主管部门制定差异化扶持方案。对乡镇学校采取“资源倾斜+能力建设”的策略,在配齐必要体育设施的同时,实施“乡村体育教师课标实施能力提升计划”,通过驻校指导、送教下乡等方式引导、强化其自主发展能力。(2)可根据不同学段教学目标的差异,开展综合评价改革试点。面向初中体育教学“素养导向”与“应试压力”的矛盾,在部分地区开展中考体育与素养评价融合试点,提升过程性评价

的权重,在过程性评价中既考察体能技能,也纳入团队合作、运动认知等素养表现,使初中学段的课程改革既保持中考的选拔功能,又为核心素养导向的教学创造空间。(3)可对不同教龄的体育教师实施差异化的培训。面向青年教师,重点强化教学基本功与课标理念的融合;面向中年教师,鼓励其开展与课标相关的教学创新与课题研究;面向资深教师,鼓励其主动担当课程改革重任,充分发挥经验优势与带头作用,共同参与青年教师的传帮带。

“2022 版课程标准”的颁布标志着我国基础教育课程改革进入核心素养导向的深化阶段,直接关系到立德树人根本任务的落实。体育教师作为落实课程标准的关键执行主体,目前还面临着诸多困境与不足,揭示了体育教师专业发展支持体系的结构性短板,也折射出课程标准面临着从顶层设计到实践落地的全面挑战。这意味着有必要构建全面、科学的教师教育支持体系,精准施策、系统治理,为推动体育与健康课程改革走向深化、培养出身心健康全面发展的时代新人做出努力。

### 参考文献:

- [1] 王本陆. 课程与教学论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2017: 55-56.
- [2] 教育部. 义务教育体育与健康课程标准(2022 年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版集团, 2022.
- [3] 教育部. 义务教育体育与健康课程标准(2011 年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版集团, 2011.
- [4] 邵容与, 胡定荣. 五十年来西方课程实施理论发展的话语变迁与启示[J]. 全球教育展望, 2025(2): 3-16.
- [5] 季浏. 《义务教育体育与健康课程标准(2022 年版)》突出的重点与主要变化[J]. 课程·教材·教法, 2022, 42(10): 54-59.
- [6] 尹志华, 刘皓晖, 孙铭珠. 核心素养下《义务教育体育与健康课程标准》2022 与 2011 年版比较分析[J]. 天津体育学院学报, 2022, 37(4): 395-402.
- [7] 康立新. 国内图式理论研究综述[J]. 河南社会科学, 2011, 19(4): 180-182.
- [8] GUSKEY T R. Professional development and teacher change[J]. Teachers and Teaching, 2002, 8(3), 381-391.
- [9] 刘宇. 教师专业知识及其发展: 图式观与组织文化条件[J]. 教育理论与实践, 2007, 27(17): 35-38.
- [10] 张晓光. 认知 关系 情感: 以三维框架重构智能时代的教师角色[J]. 清华大学教育研究, 2024, 45(1): 141-151.
- [11] 燕学敏. 小学教师跨学科教学素养的发展现状、存在问题与提升路径[J]. 教育科学研究, 2025, 36(7): 60-67.
- [12] 聂竹明, 施羽晗, 韩锡斌, 等. 跨学科主题学习活动设计系统性思考: 困境与策略[J]. 中国电化教育, 2024, 45(10): 94-102.
- [13] ANGLIN A H, KINCAID P A, SHORT J C, et al. Role theory perspectives: Past, present, and future applications of role theories in management research[J]. Journal of Management, 2022, 48(6): 1469-1502.
- [14] 刘雨杭, 柳海民. 教师工作强度: 合理限度、现实表现与调适策略[J]. 中国教育学刊, 2023, 44(9): 96-102.
- [15] 高守东, 阮成武. 体育中考政策变迁的制度困境及纾解路径[J]. 沈阳体育学院学报, 2025, 44(5): 45-51.
- [16] 杨志, 游雨诗, 李海鹏. 《义务教育课程方案 2022 年版》的实施成效、问题及对策分析——基于 172 所学校调查数据的研究[J]. 教育科学研究, 2026, 37(3): 42-48.
- [17] 赖先进. 国家治理现代化场景下协同治理理论框架的构建[J]. 党政研究, 2020(3): 103-110.
- [18] ROGAN J M, GRAYSON D J. Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries[J]. International Journal of Science Education, 2003, 25(10): 1171-1204.
- [19] 刘海元, 孙强, 张云. 我国学校体育工作的制度设计及改革路径研究——基于中美学校体育 10 年相关文件对比分析[J]. 首都体育学院学报, 2023, 35(2): 125-139.
- [20] ROGERS E M. Diffusion of innovations[M]. 5th ed. New York: Free Press, 2003.
- [21] 俞雅萍. 浙江省杭州市萧山区新街小学用数字化提升教师培训针对性实效性——用数字画像破解青年教师成长之困[N]. 中国教育报, 2024-10-23.
- [22] 澎湃新闻. 技术赋能, 携手共研, 齐按“智慧同侪”快进键 [EB/OL]. (2022-05-17)[2025-11-20]. [https://www.thepaper.cn/newsdetail\\_forward\\_18142938](https://www.thepaper.cn/newsdetail_forward_18142938)
- [23] 南京教研新闻. 南京市“城乡小学发展共同体”项目结对校联合教研暨建设项目调研 [EB/OL]. (2025-01-02)[2025-11-20]. <https://www.njsjys.cn/News/A01-02-02-17205.htm>
- [24] HOOD C. The tools of government[M]. London: Macmillan, 1983.