

高师生教学反思能力的干预研究

洪 明

岭南师范学院教育科学学院, 广东 湛江

收稿日期: 2026年4月5日; 录用日期: 2026年5月4日; 发布日期: 2026年5月11日

摘 要

本研究以韦纳提出的三维归因理论为框架, 通过组织学生撰写并交流反思日志的方式, 对粤西地区某师范院校96名小学教育专业学生开展了教学反思能力培养实验。实验数据显示: 依托三维归因理论设计的反思训练方案在短期内有效增强了师范生的信息收集能力、行动调节能力、发现预测能力和教学反思能力, 然而在反思方法运用能力的提升方面效果并不明显。

关键词

教学反思能力, 三维归因理论, 反思日志, 高师生

An Intervention Study on the Reflective Ability in Teaching of Higher Normal College Students

Ming Hong

School of Educational Sciences, Lingnan Normal University, Zhanjiang Guangdong

Received: April 5, 2026; accepted: May 4, 2026; published: May 11, 2026

Abstract

Under the guidance of Weiner's three-dimensional attribution theory, and taking the writing and sharing of reflection logs as the main path, this study implemented the training intervention of teaching reflection ability for 96 primary school education students in a normal university in western Guangdong. The results show that the training of teaching reflection ability based on three-dimensional attribution theory can improve the information collection ability, action adjustment ability, discovery and prediction ability and teaching reflection ability of college students in a short time. However, it demonstrated limited effectiveness in improving their capacity to apply reflective methods.

Keywords

Reflection Ability in Teaching, Three-Dimensional Attribution Theory, Reflection Log, Higher Normal College Students

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. 问题提出

进入新世纪初期,我国基础教育领域启动了具有划时代意义的课程体系革新,这一变革对教育工作者提出了角色转型与行为重塑的迫切要求,尤其突出了教学反思的重要性[1]。随着课程改革进程的持续深化,教学反思在教育工作中的核心地位日益凸显,其受重视程度创下历史新高。通过教学反思,教育工作者能够显著提升专业素养,构建更和谐的师生互动模式,同时推动自身职业成长。科学高效提升中小学教师的反思意识和能力是我国基础教育改革的一项重要任务。教学反思是指教育从业者或预备教师对教学实践及相关教育理念进行系统性的深度剖析,并基于分析结论对教学方案进行优化调整的持续改进过程[2]。近年来,教学反思作为教师专业成长的主要路径之一被不断强调和凸显[3]。在教师众多的必备能力当中,教学反思能力处于核心地位,它也是一项更难发展起来的能力[4]。是否勤于反思、善于反思都在很大程度上影响甚至决定着教师职业发展的走向,直接关系到我国教育的未来[5]。当前我国教师反思能力的培育工作正加速推进,师范生教学反思能力的培养议题也日益受到学界关注。但针对师范生教学反思能力培养的实证性研究仍显不足[5]-[7],相关干预性研究更是凤毛麟角。作为未来教育工作者,师范生与在职教师最显著的差异在于其缺乏真实的教学实践经历[8]。

研究显示,撰写反思日志是提升准教师自我反思水平的有效途径之一[7][9]。这种记录活动要求学员采用文字或其他表达形式,对自身的学习经历与成效展开深度剖析。参与者通过厘清学习目标、检视学习轨迹、评估学习成效,进而持续优化自身的学习状态[9]。撰写反思日志能够促进个人将潜在经验转化为显性认知[7],帮助教育工作者更清晰地把握其内在理念与思考模式,从而优化他们的反思效能。作为教学反思体系关键要素的“问题”,教师需要对其教学活动展开深度剖析,构建因果关联的阐释框架,也就是归因机制[10]。然而,当前关于通过反思日志培育学生教学反思能力的研究尚未充分整合归因理论的相关内容。

2. 实验方案

2.1. 实验设计

此项试验采用了干预组和控制组的前后测试比较方法。在开始实际操作之前七天内,所有的参与人员都接受了基础水平检测;而在完成全部干预步骤后的第七天里,他们又被重新进行了效能评价。通过数据分析,我们从众多样本中挑选出了有效的96个干预组的数据和96个控制组的数据。实验干预周期设定为2025~2026学年第一学期第3教学周至第14教学周。

研究对象选自粤西地区某师范院校由研究者本人授课的4个自然教学班级(均为2024级小学教育专业学生,修读课程相同)。从中随机选取2个班级作为干预组,其余2个班级作为控制组。

2.2. 干预方案

2.2.1. 理论背景

本研究方案的设计基于韦纳提出的三维归因理论框架。韦纳从教育实践角度出发,将影响学生学业表现的关键因素划分为能力、努力、任务难度和运气四个维度,并将这些要素分别纳入内外性、稳定性和可控性三个分析维度。该理论指出,个体对学业成果的归因认知会显著影响后续行为表现。当学生将学业成败主要归因于自身努力程度时,会促使其在今后学习过程中投入更多精力以追求成功。通过适当的教育引导,能够有效改善个体的成就动机状态。教育工作的核心在于帮助学习者建立“努力程度与学业表现存在显著关联”的认知信念。

2.2.2. 干预方案

颠覆传统以教师为中心的教学方式,将课堂主导权完全交由学生小组掌控,实现师生角色的根本转变。教师仅作为课堂活动的辅助者、资源提供者和学习推动者存在。将班级成员划分为8个学习单元,每个单元约6名学生,各小组轮流负责自主选择的教学内容展示。实验课程为小学教育专业核心课程,每周安排一次教学,每次持续两节课。首次授课时,主讲教师(即研究者本人)向全体学员明确课程章节内容、学习目标及任务要求,并向干预组学员发放《教学进度表》《小组授课教案模板》和《教学反思记录表》三份电子文档,控制组学员仅获得前两份资料。课后要求各学习单元确定授课主题,由班级学习委员汇总《小组授课顺序表》提交教师备案。在首周课程中,教师系统讲解教材《第一章绪论》内容,同时对干预组学员深入解析韦纳三维归因理论及其在教学反思实践中的具体运用,该专项指导内容不向控制组学员提供。自第三周起,正式启动由学生小组主导的课堂教学模式。

《小组课堂教学反思记录表》的核心要素涵盖三个关键维度:教学重点与难点的突破情况及其实现路径、未达预期目标的具体环节及其成因、整体教学成效的评估及其影响因素分析。所有反思内容必须严格遵循韦纳的三维归因理论框架展开。各小组每次教学展示时长控制在25至30分钟内,实验周期内需完成4轮轮换教学,且每轮执教人员必须更换。教学实施前,各小组须在组长组织下开展集体备课活动,完成教案编写工作,并于授课前24小时将电子版教案提交任课教师审核。标准化的课堂教学流程包括:小组教学展示(25~30分钟)、分组讨论与即时评教记录(5分钟)、教师点评环节(5分钟)。当日教学结束后,执教小组须依据三维归因理论对教学效果进行深度剖析,包括成功经验、存在问题及其根源,并制定针对性改进方案,同时完整填写《小组课堂教学反思记录表》。

在实验进行到第四周和第八周时,由授课教师组织对已完成的小组教学反思日志开展评估活动。评估过程分为三个环节:首先由小组成员进行自我评价,接着开展组间相互评价,最后由教师给出专业点评。整个评估过程严格遵循三维归因理论框架,参照《小组课堂教学反思评估表》中的具体条目,从微观层面到宏观层面进行系统性的评价分析,旨在有效提升学生的反思素养和批判性思维能力。控制组学生在实验过程中无须提交课后反思记录表,也不参与教学反思日志的评估环节,其余实验条件与干预组保持完全一致。

2.3. 效果评估

2.3.1. 量化评估之问卷测量

我们根据《小学教师教学反思能力的现状调查问卷》[6]创建了一份名为《师范生教学反思能力调查问卷》的工具,用于定量分析干预的效果。这份问卷包含4个方面:收集、方法运用、行动调节和发现预测,共有20道题目。使用Likert五级评分法,满分是5分,最低分为1分,依次递增。分数高低反映出教学反思能力的程度。此问卷的信度 α 系数值达到了0.826。

2.3.2. 质性评估之深度访谈

干预结束一周内，在控制组和干预组分别随机抽取 8 人(共 16 人)进行质性访谈，女生 10 人。干预组受访者分别用 E1~E8 进行编号，控制组受访者分别用 C1~C8 进行编号。访谈涉及教学信息收集的渠道、反思教学的方式、调整教学的条件、在教学方面的主要收获以及存在的主要的问题。在访谈过程中，会根据研究需要追问为什么。访谈时长从 41 分钟到 57 分钟不等。

3. 结果

3.1. 量化评估结果

3.1.1. 干预组、控制组前测结果比较

Table 1. Difference test of pre-test results between experimental group and control group (M ± S)

表 1. 干预组、控制组前测结果差异检验(M ± S)

	信息收集	方法运用	行动调节	发现预测	反思能力
干预组	17.88 ± 2.48	18.08 ± 2.73	17.98 ± 2.85	18.88 ± 3.16	72.81 ± 9.47
控制组	17.21 ± 3.21	17.43 ± 2.78	18.58 ± 3.31	18.51 ± 3.21	71.73 ± 11.28
t	1.629	1.648	-1.417	0.873	0.733
p	0.107	0.103	0.160	0.385	0.465

由表 1 前测结果可知，干预组、控制组教学反思能力及其四个维度间均不存在显著差异，适合进行后续研究。

3.1.2. 干预组前后测结果比较

Table 2. Difference test of pre- and post-test results of the experimental group (n = 96)

表 2. 干预组前后测结果差异检验(n = 96)

变量	后测		前测		t
	M	SD	M	SD	
信息收集	18.40	2.26	17.88	2.48	3.517**
方法运用	18.18	2.63	18.08	2.73	1.264
行动调节	18.41	2.52	17.98	2.85	3.530**
发现预测	19.19	2.99	18.88	3.16	3.603**
反思能力	74.22	8.40	72.81	9.47	5.168***

注：*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001。

由表 2 可知，干预组后测的教学反思能力及其三个维度的得分都显著高于前测，只有在方法运用维度上后测 - 前测得分差异不显著。

3.1.3. 控制组前后测结果比较

由表 3 可知，控制组的教学反思能力及其四个维度后测 - 前测得分均不存在显著差异。

3.2. 质性评估结果

3.2.1. 收集教学信息的方式

干预组受访者经常使用多种方式收集教学信息，比如，询问学生、洞悉学生的非言语表情信息、

Table 3. Difference test of pre-test and post-test results in the control group (n = 96)**表 3.** 控制组前后测结果差异检验(n = 96)

变量	后测		前测		t
	M	SD	M	SD	
信息收集	17.48	2.86	17.21	3.21	1.902
方法运用	17.56	2.78	17.43	2.78	1.453
行动调节	18.71	3.20	18.58	3.31	1.561
发现预测	18.60	3.10	18.51	3.21	1.751
反思能力	72.00	10.78	71.73	11.28	1.516

询问主讲教师、仔细检查学生的作业。当被问及他们这样做的理由时，以下回答出现的频率最高：可以更全面地掌握学生的情况(E1、E3、E4、E7)，可以更清醒地认识自己的长短处(E2、E4、E5、E8)、可以更辩证地看待教学相关问题(E1、E2、E3、E5、E6、E8)，有助于改进教学质量(E1~E8)。干预组受访者的回答包括：我通过询问学生、检查学生的作业等方式了解教学信息，可以明了自己教学方面的优势与不足(E5)；我通过不同途径收集教学相关的信息，有助于改进教学，提升教学效果(E7)。

控制组受访者收集教学信息的方式比较单一，基本上就是直接询问学生。当被问及理由时，以下答案出现的次数更多：简单(C2、C4~C8)，省事(C1、C2、C4、C6、C7)、习惯做法(C3、C4、C6、C8)。控制组受访者的代表性回答有：我习惯于直接问学生以掌握教学相关的信息(C4)；要了解自身的教学情况，直接问学生就好了，简单直接(C5)。

3.2.2. 教学反思方法的使用情况

干预组受访者经常使用的教学反思方法主要有反思日志、观摩反思、对话反思。问及为什么时，他们比较一致的回答包括：有效(E1、E3~E7)、方便(E2、E3、E5、E7、E8)、擅长(E1、E2、E4、E5、E8)。比如，他们会这样说：我比较擅长使用反思日志的方法，该方法也比较有效(E1)；反思日志和观摩反思是我常用的方法，我也比较擅长(E4)。

控制组受访者没有人主动进行教学反思。追问理由时，出现得比较多的解释有：没有掌握反思的方法(C1、C2、C4、C5、C7、C8)、反思不影响教学效果(C2、C3、C6~C8)、没有时间和精力去反思(C1、C3、C5、C7、C8)。

3.2.3. 教学行为的调整及依据

干预组受访者经常根据课堂气氛，及时改变导入方式(E2、E3、E5~E8)；根据学生的兴趣焦点，适时调整教学方式(E1~E3、E5、E7)；考虑学生的潜在发展水平，适当调节教学进度(E2、E3、E5、E7)。以下回答具有代表性：我经常根据学生的兴趣点结合教学目标，调整课堂教学(E5)；我会根据学生的学习情况，调整教学节奏(E7)。

控制组受访者基本上只能根据课堂氛围，在某种程度上改换教学导入方式(C1~C3、C5、C6、C8)。

3.2.4. 主要收获及原因

干预组受访者普遍觉得，受训以来的主要收获是：教案质量大大改进(E2~E5、E7、E8)；关注调节课堂的能力稳步提升(E1、E2、E4、E5、E7)；教学效果明显(E2、E3、E5、E7、E8)；个人教学效能感直线上升(E1、E4、E6、E8)。当被问及为什么时，以下理由多次出现：掌握了反思的方法(E2~E4、E6~E8)；时常践行教学反思(E1、E3、E5~E7)；来自老师的支持(E1、E3、E4、E6、E7)；来自同学们的帮助(E2、

E3、E5、E8)。受访者典型的描述如：我感觉教学效果有明显改善，可能得益于我在老师的帮助下掌握了反思的要领(E4)。

控制组受访者普遍觉得，受训以来的主要收获是：写教案刚入门(C1、C2、C4、C5、C7)；教学效果略有提高(C3、C4、C6、C8)；个人教学效能感稍有提升(C3、C5、C7、C8)。当被问及为什么时，以下理由多次出现：积累了一些教学经验(C1~C3、C5、C7)；来自教师的指导(C2、C5、C6、C8)；来自同学们的支持(C1、C4、C6、C8)。

3.2.5. 教学相关问题及改进策略

干预组受访者发现，在自身教学中存在的主要问题有：教学机智还需要锤炼(E1、E2、E3、E5、E7、E8)；教学监控能力有所欠缺(E2、E4、E5、E6、E8)；教学效果不尽如人意(E2、E3、E5、E7、E8)。问及解决上述问题的对策时，他们给出了以下回答：同时综合采用多种反思方法(E1、E3、E4、E6~E8)；沉浸式进行反思实践(E1、E3、E4、E6、E8)；虚心向多位“大咖”教师取经(E2、E4、E5、E6、E7)。他们如此说：我希望能更多地向有经验的前辈请教教学问题，以便让我能更好地管控课堂，应对突发事件(E2)；我想在专家教师指导下多进行教学反思实践，以进一步提升教学效果(E8)。

控制组受访者发现，在自身教学中存在的主要问题有：面对突发事件时，惊慌失措(C1、C2、C3、C5、C7、C8)；只会僵化执行教学设计(C1、C3、C4、C6、C8)；教学效果停滞不前(C2、C3、C5~C7)。问及解决上述问题的对策时，他们给出了以下回答：大幅增加教学次数(C1~C4、C5、C7)；丰富教案内容(C2、C4、C6、C7、C8)；优化PPT制作(C1、C4、C6、C7、C8)。

4. 讨论

4.1. 干预能显著提升干预组学生的教学反思能力

量化评估显示，采用三维归因框架的教学反思训练方案对实验对象的多项能力产生了积极影响。具体而言，受训者在信息收集能力、行动调节能力、发现预测能力和教学反思能力等维度均展现出明显进步。然而，该训练方案在提升方法应用能力方面收效甚微。这一结果充分证实了干预措施的整体有效性，同时也揭示了其在特定能力培养方面的局限性。

反思不仅是对过往行为的简单回顾，更强调个体需要主动探究行为背后的成因，理清事物间的内在关联，并准确识别其中的因果逻辑[1][8]。具体到师范生教学反思能力的培养，关键不在于教学成果的简单记录，而在于深入剖析教学成效(包括成功与不足)的根源，也就是进行科学的归因分析。根据归因理论的研究成果，积极的归因风格能够有效激励个体在后续行动中投入更多精力[11]。这种模式有助于更精准地评估自身行为的成效，从而持续优化行为方式及其产出效果。所谓积极归因风格，特指将行为结果(无论成败)都归结于努力程度的倾向。研究显示，无论是将成功归功于自身努力，还是将失败归因于努力不足，都能显著提升个体的后续投入程度[12]。在本研究中，干预组参与者首先系统接受了三维归因理论的基础培训。随后，在为期三个半月的教育训练中，通过研究者的专业指导，学生逐步掌握了该理论的精髓，并能将其灵活应用于教学反思实践。这种训练模式显著提升了干预组被试的教学反思能力及其三项子能力。

为什么实验干预未能显著提升干预组被试运用反思方法的能力呢？笔者认为，主要原因有二：其一，本研究中涉及的教学反思方法主要有观摩反思、交流反思、行动研究反思、反思日志。考虑到学生们的时间和精力有限，干预组被试被要求做的只是在充分小组讨论的前提下填写反思日志，对其他三类反思方法的运用并未作硬性要求。其二，反思方法运用这一维度与认知能力、元认知能力的关联度较高，而认知和元认知能力的培养需要花费较长时间，短期内难以奏效。且三维归因理论与反思方法运用之间的

关系并不是十分密切。

4.2. 干预组被试教学反思能力进步的证据

质性评估结果显示,参与实验的学生群体展现出显著差异化的教学能力表现。干预组学员在信息采集环节展现出多元化策略,能够灵活运用多种途径获取教学数据;相比之下,控制组学员仅掌握基础的信息收集方式。在反思实践层面,干预组学员主动采用多种教学评估方法进行自我提升,而控制组学员基本未开展相关反思活动。教学实施过程中,干预组学员能够敏锐感知课堂动态,根据学生参与度、学习兴趣及知识掌握程度等要素及时调整教学策略;反观控制组学员,其教学方式呈现出明显的固定化特征,难以实现有效调整。从发展维度来看,干预组学员在各项能力指标上均取得显著提升,而控制组学员仅在某些特定领域获得有限进步。

干预组学生掌握三维归因理论指导下的教学反思技巧后,其反思意识呈现显著增强态势,反思水平获得明显提升,教学成效与效率均实现稳步增长。这些学生逐步建立起较为稳固的积极归因模式,能够多维度审视自身教学实践[12]。尤为突出的是,他们具备精准识别教学效果关键影响因素的能力,能够准确判断问题本质,并据此制定后续改进方案。如研究数据所示,该群体更倾向于通过强化反思能力来优化课堂教学质量,从根本上寻求突破与发展。在实验过程中,随着教师指导的深入,他们逐步厘清了教学信息收集、反思方法运用、行动调节、发现预测等环节之间的内在联系,以及这些要素对提升教学反思效能的促进作用[9]。即便在没有教师明确指示的情况下,他们也能自主开展多维度的教学信息收集工作,灵活运用多种反思策略,并根据实际情况进行教学调整。这种系统性的反思实践使得学生在教案编写、课堂管理能力以及教学成效等关键指标上都取得了显著突破。他们不仅能够准确捕捉影响教学效果的核心因素,还能针对性地制定改进措施,形成良性循环的专业发展模式[3]。这种能力的提升直接反映在课堂教学质量的持续改善上,展现出三维归因理论指导下的教学反思方法的实践价值。

4.3. 研究局限性与展望

本研究存在如下局限性:其一,本研究对象来自粤西某师范院校小学教育专业的部分同学,不到200人,样本数量偏少,代表性也不够。其二,测量工具单一,测量结果可能会存在偏差。其三,干预的时长有限,干预的效果难以凸显。基于此,后续研究可以:选取不同专业的同学作为研究对象,增加样本量的同时提升样本代表性;采用两种以上的工具测量教学反思能力,减少测量误差;实施追踪研究,增加干预时长,确认干预效果。

5. 结论

基于三维归因理论干预方案总体上是有效的:实验干预显著提升了被试的信息收集能力、行动调节能力和发现预测能力。关键是,干预训练能在较短时间对被试的反思意识和反思能力起到明显的促进作用。可惜,干预没能显著提升被试反思方法运用的水平,说明该方案有待进一步修正和充实。

基金项目

岭南师范学院2023年度教育教学改革项目(《基于三维归因理论的师范生教学反思能力培养的研究与实践》)资助。

参考文献

- [1] 许雨虹,雷浩.教师教学反思的价值、内涵与策略[J].语言与教育研究,2026,10(1):72-78.
- [2] 张海珠,陈花,李金亭.“互联网+”时代乡村教师教学反思能力检核模型的构建[J].河南师范大学学报(哲学社会

- 科学版), 2020, 47(2): 143-150.
- [3] 骆滋馨, 张丽娟, 靳敬坤, 等. 教师专业成长视角下特殊教育教师教学反思能力调查研究[J]. 教育观察, 2025, 14(15): 92-95.
 - [4] 罗晓杰, 牟金江. 反馈促进新教师教学反思能力发展的行动研究[J]. 教师教育研究, 2016, 28(1): 96-102+74.
 - [5] 苗培周, 曹雪梅, 耿会贤. 师范生教学反思能力现状分析与培养策略探讨[J]. 教育理论与实践, 2019, 39(23): 33-35.
 - [6] 漆琳. 小学教师教学反思能力的现状调查研究[D]: [硕士学位论文]. 成都: 四川师范大学, 2017.
 - [7] 王永花, 殷旭彪. 基于反思日志培养大学生反思能力的实践研究[J]. 数字教育, 2019, 5(6): 66-71.
 - [8] 梁延秋. 师范生反思能力: 内涵、特征与价值——基于教师专业发展的视角[J]. 教师教育论坛, 2015, 28(5): 32-36.
 - [9] 卜彩丽, 李飒, 王静, 等. 为深度学习而思: 反思日志促进大学生元认知发展的实证研究[J]. 现代教育技术, 2022, 32(9): 73-81.
 - [10] 林克松. 幼儿教师教学反思中问题归因的现状调查与特点分析[J]. 教育测量与评价(理论版), 2010(9): 36-38+47.
 - [11] Weiner, B. (2010) Attribution Theory. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*. Elsevier.
 - [12] Weiner, B. (2019) Wither Attribution Theory? *Journal of Organizational Behavior*, **40**, 603-604.
<https://doi.org/10.1002/job.2398>