Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 1232-1238
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112496

Hans汉斯

小学教育专业师范生实践反思框架构建

伍旭梅

成都大学师范学院，四川 成都

收稿日期：2026年10月9日；录用日期：2026年11月9日；发布日期：2026年11月17日

摘　要

教育实践反思是小学教育专业师范生将课堂经历转化为专业能力的重要途径。针对当前师范生反思中事实依据不足、问题识别模糊、原因解释单一和改进闭环缺失等问题，本文采用文献分析、理论演绎与案例分析的方法，以实践观点、矛盾分析法和系统分析法为主要分析依据，构建“事实观察－矛盾识别－系统归因－方案生成－实践检验”五阶段循环式实践反思框架，并从课程教学、见习实习、案例训练、反思工具和评价机制等方面提出实施路径。研究旨在将抽象方法论转化为师范生分析和改进教育实践的思维程序，为小学教育专业实践教学与反思能力培养提供理论支架。

关键词

教师教育，小学教育专业，师范生，实践反思，反思框架

Construction of a Practical Reflection Framework for Pre-Service Primary School Teachers

Xumei Wu

College of Teachers, Chengdu University, Chengdu Sichuan

Received: October 9, 2026; accepted: November 9, 2026; published: November 17, 2026

Abstract

Reflective practice is an important means through which pre-service primary school teachers transform classroom experiences into professional competence. To address common problems in current reflective practice, including insufficient factual evidence, unclear problem identification, single-factor explanations, and the lack of a closed loop for improvement, this study adopts literature analysis, theoretical deduction, and case analysis. Drawing primarily on the practical perspective, contradiction

文章引用: 伍旭梅. 小学教育专业师范生实践反思框架构建[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 1232-1238.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112496

analysis, and systems analysis, it constructs a five-stage cyclical framework for reflective practice consisting of "fact observation - contradiction identification - systematic attribution - action plan generation - practice verification". On this basis, implementation pathways are proposed in terms of curriculum instruction, practicum and internship, case-based training, reflective tools, and evaluation mechanisms. The study aims to transform abstract methodological principles into an operational thinking procedure for pre-service teachers to analyze and improve educational practice, thereby providing a theoretical scaffold for practical teaching and the development of reflective competence in primary education programs.

Keywords

Teacher Education, Primary Education, Pre-Service Teachers, Reflective Practice, Reflective Practice Framework

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

反思是教师专业成长的重要方式。对于小学教育专业师范生来说，见习、实习和模拟教学能够提供丰富的课堂经验，但经历过课堂并不等于真正理解课堂。只有对教学过程中出现的现象进行观察、分析和调整，零散的实践经验才可能逐渐转化为较为稳定的专业认识[1]。

已有研究表明，师范生普遍具有一定的反思意识，也会通过反思日志、听评课和教学研讨等方式回顾自己的教学，但实际反思仍容易停留在课堂过程复述和个人感受上，在问题判断、原因分析和后续改进方面还有不足[2] [3]。现有研究已经从反思内容、反思过程、培养策略和支持工具等方面进行了较多探讨，但对于实践经验尚不丰富的师范生而言，面对复杂的课堂情境，怎样从事实中发现问题、怎样判断哪些问题更值得关注、怎样分析问题产生的原因，又怎样把这些认识落实到下一次教学中，仍需要较为明确的分析路径[4] [5]。

国外关于教师反思的研究较早形成了较为系统的理论认识。Dewey 将反思理解为对经验、信念及其依据进行主动、持续和审慎思考的过程，强调反思不能停留在经验本身，而需要通过证据和推理形成判断[6]。Schön 进一步提出“行动中的反思”和“行动后的反思”，强调专业人员需要在复杂、不确定的实践情境中不断审视和调整自己的行动[7]。Hatton 和 Smith 从教师教育角度讨论了反思的内涵及不同层次，指出反思能力的发展需要相应的学习情境和支持方式[8]。Korthagen 等则进一步关注教师如何从具体实践经验中学习，通过行动、回顾、分析和再次尝试形成循环性的专业发展过程[9]。这些研究为理解教师实践反思提供了重要基础，但对于实践经验相对有限的师范生而言，如何从复杂课堂现象中获得有效事实、确定主要问题、分析问题成因，并进一步转化为具体的教学调整，仍需要较为明确的操作路径。

与上述经典反思理论相比，实践观点、矛盾分析法和系统分析法并非另行建构一套教师反思理论，而是为师范生处理具体教育问题提供方法支持。Dewey、Schön 以及 Korthagen 等人的研究揭示了反思的实践属性及循环特征，本文则进一步关注实践经验相对有限的师范生如何从课堂事实中识别主要问题、分析问题成因并形成改进方案。实践观点强调以真实教育事实为认识起点，矛盾分析法有助于从复杂现象中把握主要问题，系统分析法则强调从事物之间的联系中分析原因。基于此，本文构建“事实观察－矛盾识别－系统归因－方案生成－实践检验”五阶段循环框架，将相关方法进一步转化为师范生实践反

思的具体路径。

2. 师范生实践反思的方法基础

2.1. 方法论基础

实践观点强调实践是认识产生和发展的重要基础，认识来源于实践，也需要回到实践中接受检验[10]。师范生进行教学反思，同样不能脱离真实的教育情境。课堂中的师生语言、学生表现、任务完成情况、作业结果以及行为变化，都是认识课堂和判断教学效果的重要依据。如果反思主要建立在“感觉课堂比较顺利”“学生好像不太积极”等印象上，后续分析就很容易失去基础。实践观点要求师范生先把课堂中真实发生的事情弄清楚，再作出判断和解释。

课堂不是由单一因素构成的。教学目标、学生差异、课堂节奏、教师引导和学生自主之间经常同时存在不同程度的张力。矛盾分析法强调具体问题具体分析，并注意区分主要矛盾与次要矛盾[10]。运用到教学反思中，关键不是给课堂现象贴上“矛盾”的标签，而是帮助师范生判断哪些现象只是表面表现，哪些问题真正影响了学习效果，当前最需要解决的又是什么。只有抓住主要问题，反思才不会变成对课堂得失的简单罗列。

教育问题的成因往往更加复杂。学生课堂参与不足，可能与知识基础、学习兴趣有关，也可能受到任务难度、教师提问方式、课堂评价和同伴关系等因素影响。系统分析法强调从事物之间的联系中理解问题，避免将复杂现象归结为某一个孤立原因[10]。同时，儿童的学习和发展本身具有变化性，不能凭一次课堂表现作出固定判断。师范生的反思需要把学生、教师、教学设计和教育环境放在相互联系的情境中加以考察，使原因分析更加符合教育实践的实际情况。

2.2. 师范生实践反思的现实偏差

结合已有研究可以发现，师范生虽然已经具备一定的教学反思意识，但反思质量仍存在较大提升空间，主要表现为事实记录不足、核心问题把握不准、原因解释较为简单以及反思与后续行动衔接不够等[2] [11]。“课堂气氛较好”“学生积极性不高”“教学任务基本完成”等表达能够反映一定感受，却无法说明课堂中具体发生了什么。缺少事实支撑时，反思容易停留于总体评价，难以进入对教育问题的深入分析。

即使记录了较多课堂现象，也不一定能够准确找到问题。一节课可能同时出现教学时间不足、部分学生沉默、活动秩序波动和学习结果差异等情况。对于实践经验有限的师范生来说，这些现象往往都会被写进反思，却很难判断哪一个才是当前最值得关注的问题。已有研究指出，把握核心问题是提升教学反思质量的重要条件。如果问题本身没有弄清楚，后面的原因分析和教学调整也容易失去方向[5]。

原因分析同样容易走向简单化。学生没有完成学习任务，有时会被归结为“基础不好”或“学习习惯不好”；课堂效果不理想，又可能简单归因为教师准备不足。事实上，同一个教育现象常常受到多种因素共同影响。反思不仅是回顾结果，还需要对结果形成相对合理的解释[4]。这就要求师范生把不同因素联系起来看，而不是急于寻找一个简单、确定的原因。

还有一些反思能够指出课堂中的不足，却没有真正进入后续教学。“以后加强课堂管理”“进一步调动学生积极性”之类的建议看似提出了改进方向，但具体改什么、怎样改、改后如何判断是否有效并不清楚。这样的反思往往随着一次教学结束而结束。真正能够推动专业成长的反思，需要继续进入下一次实践，在新的课堂中观察调整后的变化，并根据结果重新判断原来的认识是否合理[12]。

3. “五阶段”实践反思框架

针对上述问题，本文将实践观点、矛盾分析法和系统分析法与师范生实际反思过程结合起来，构建

“事实观察–矛盾识别–系统归因–方案生成–实践检验”五阶段循环框架。五个阶段并不是彼此割裂的固定步骤，而是围绕同一教育问题逐步展开：先弄清事实，再确定主要问题；在此基础上分析原因，形成调整方案，并通过新的教学实践检验已有认识。实践检验产生的新事实又会进入下一轮反思，使反思成为不断修正教育认识的过程。“五阶段”实践反思循环模型如图 1 所示，实践反思框架如表 1 所示。

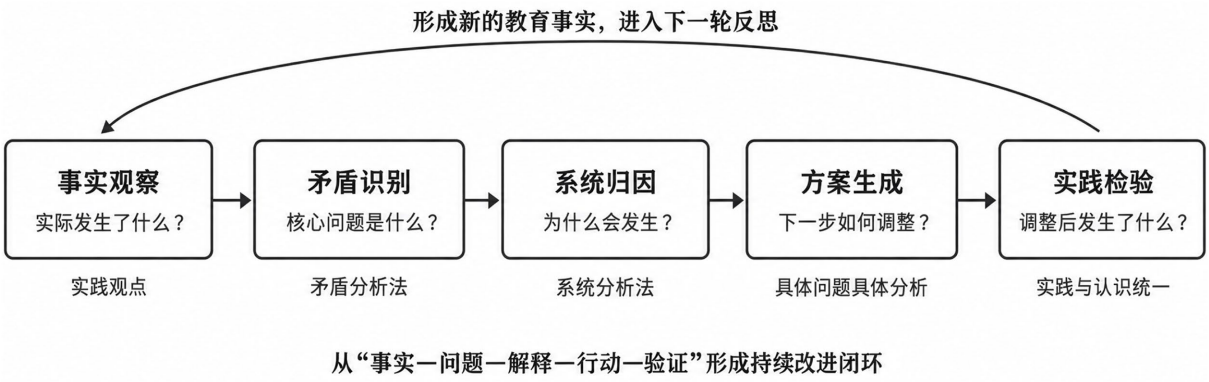


Figure 1. Five-stage cyclical model of practical reflection
图 1. “五阶段”实践反思循环模型

Table 1. Five-stage practical reflection framework
表 1. “五阶段”实践反思框架

反思阶段	核心问题	主要方法论支撑	主要任务
事实观察	实际发生了什么？	实践观点	收集并记录课堂事实、学生表现和学习证据
矛盾识别	当前最需要解决的问题是什么？	矛盾分析法	从复杂现象中提炼核心问题和关键关系
系统归因	为什么会出现这一问题？	系统分析法	分析学生、教师、教学设计及教育环境等因素
方案生成	下一次可以怎样调整？	具体问题具体分析	将问题分析转化为具体、可执行的教育行动
实践检验	调整后发生了什么变化？	实践与认识统一	依据新的实践证据验证并修正原有判断

3.1. 事实观察：从课堂实际出发

反思首先要尽可能还原课堂中真实发生的情况。教师说了什么、学生怎样回应、活动持续多长时间、哪些学生完成了任务、哪些地方出现了集中性错误，都比“课堂效果较好”这样的总体评价更有分析价值。事实观察并不要求把课堂中的所有细节全部记录下来，而是尽可能保留与问题判断有关的信息[13]。

如，同样表现为“学生参与度不高”，实际情况可能并不相同。有的课堂是少数学生长期占据发言机会，有的是教师提问后留给学生思考的时间太短，还有的可能是任务难度超过了部分学生当前的水平。把这些具体情况区分开来，后续判断才有可靠依据。

3.2. 矛盾识别：找到真正需要解决的问题

记录事实以后，还需要从各种课堂现象中找到当前最值得关注的问题。课堂中出现的问题往往不止一个，但不同问题对教学的影响并不相同。师范生需要结合教学目标和学生实际，判断哪些只是局部现象，哪些反映了较为关键的关系。

如，学生发言较多导致教学进度变慢，不能简单把问题理解为课堂纪律，也可能反映学生主动表达与教学时间之间的关系；部分学生长期无法完成统一任务，则需要进一步考虑教学要求与学生差异之间

是否存在不适应。矛盾识别的重点，是让反思从“课堂有哪些问题”进一步转向“当前最需要解决的是什么”。

3.3. 系统归因：从多种联系中分析原因

确定核心问题后，需要分析问题为什么会出现。教育问题很少能够用单一原因解释，因而不能一开始就把责任归结到学生、教师或者家庭某一方。

课堂中的问题可以从学生、教师、教学设计和教育环境几个方面进行分析。学生原有知识、兴趣和个体特点可能影响学习表现，教师的语言、提问和指导方式也可能改变学生的参与状态，任务设计、评价方式以及班级和同伴环境同样会产生作用。分析这些因素时，还要注意它们之间可能存在的相互影响。系统归因并不是要求找到唯一答案，而是让对问题的解释更加全面，也为后面的教学调整找到比较可靠的依据。

3.4. 方案生成：把反思落实到下一次教学

如果反思最终只形成对问题的解释，而没有改变后续教学，其作用仍然有限。方案生成要求师范生把前面的分析转化为可以实施的教学调整。

改进方案需要尽可能具体。“关注学生差异”可以进一步落实为调整任务层次，“提高学生参与度”可以表现为改变提问方式、增加思考时间或调整小组活动安排。改进措施不一定复杂，但应当与前面发现的问题和原因相对应。只有知道为什么改、具体改什么，反思才真正进入教育行动。

3.5. 实践检验：根据新的事实修正判断

新的方案进入课堂以后，还需要观察实际效果。原来的问题是否有所改善，调整是否带来了新的问题，先前的原因判断是否仍然成立，都要通过新的课堂事实来回答[12]。

一次调整并不一定能够获得预期效果。如果结果与原来的判断不一致，就需要重新分析问题和原因；如果调整有效，也需要进一步判断这种改变在什么条件下有效。这样，实践检验并不是五阶段反思的终点，而是下一轮事实观察的起点。师范生也由此逐渐形成在实践中发现问题、调整教学并不断修正认识的习惯。

3.6. “五阶段”实践反思框架的案例应用

为说明“五阶段”实践反思框架的具体运用方式，本文选取小学教育专业师范生教育实习中的一个小学数学课堂片段进行分析。课堂中，教师提出问题后，发言主要集中于少数学生，部分学生参与较少；在随后的独立练习中，部分学生又出现了相似错误。若仅以“学生参与度不高”或“教学效果一般”进行概括，难以形成具有针对性的改进依据。因此，反思首先需要回到课堂事实，对学生参与、任务完成及典型错误等信息进行整理，使问题判断建立在具体证据基础之上。

在事实观察基础上，反思的重点不应停留于课堂现象的简单罗列，而应进一步识别影响学习目标达成的主要问题。结合课堂表现可以发现，问题并不仅在于部分学生发言较少，更在于其思考、表达和理解过程未得到充分展开。对此进行系统归因，还需综合考虑学生原有基础、教师提问与反馈方式、任务设计层次以及课堂互动等因素，避免将问题简单归结为学生或教师的单一原因。

基于上述分析，改进方案应与问题及其成因形成对应关系，如适当延长学生独立思考时间，加强对学生思维过程的追问，优化任务层次，并利用典型错误组织进一步讨论。后续教学中，则需继续观察学生参与、任务完成及错误变化情况，据此检验原有判断并调整教学方案。由此，反思形成了由事实观察、矛盾识别、系统归因到方案生成和实践检验的连续过程，也体现了“五阶段”框架由课堂问题分析走向

教学改进的基本逻辑。

4. “五阶段”框架的实施路径

4.1. 融入专业课程与见习实习

“五阶段”框架只有进入师范生实际培养过程，才能真正发挥作用。小学教育专业中的教育学、教育心理学、课程与教学论、学科教学法和教育研究方法等课程都涉及具体教育问题，可以结合课程内容训练学生观察事实、分析关系和运用证据。在课程实施中，相关方法的运用不宜停留在理论知识的增加上，更应体现为师范生分析教育问题方式的变化。

见习和实习则为反思提供了真实场景。不同实践阶段可以设置不同要求。见习阶段主要训练事实观察，除了记录教师怎样教，还要注意学生怎样学；模拟教学阶段逐渐加入问题识别和原因分析；进入集中实习后，再要求师范生提出调整方案，并在后续教学中观察效果。通过实习日志、教学研讨、同伴交流和指导教师反馈，使反思围绕真实问题持续展开，而不是在每节课结束后重新写一篇相互独立的感想。已有研究表明，反思日志、反馈和教师指导能够促进师范生反思能力发展，关键在于这些方式能够真正进入实践改进过程。

4.2. 加强案例训练与反思工具支持

对实践经验有限的师范生来说，直接面对复杂课堂情境往往难以迅速把握问题。真实或准真实的教育案例可以作为一种过渡，让学生在相对稳定的材料中学习怎样区分事实与判断、怎样确定主要问题以及怎样分析原因。案例可以来自课堂教学、学生差异、作业设计、班级管理和家校沟通等常见情境。

案例讨论不必追求统一答案。同一教育现象可能存在不同解释，关键在于有没有足够的事实依据，解释之间是否存在合理联系，提出的措施是否针对具体问题。在反复分析案例的过程中，师范生能够逐渐熟悉五阶段反思的基本思路。

结构化反思工具可以进一步帮助师范生把这种思路运用到自己的实践中[14]。已有研究表明，反思日志和问题支架能够为反思提供必要支持[15]。记录表可围绕“发生了什么”“最需要解决的问题是什么”“为什么会出现这一问题”“下一次准备怎样调整”“调整后发生了什么变化”等内容设置。这样的工具主要用于专业成长初期，帮助师范生形成基本的分析顺序，随着实践经验增加，外部支架可以逐步减少。小学教育师范生“五阶段”实践反思记录表如表 2 所示。

Table 2. Five-stage practical reflection record form for pre-service primary school teachers
表 2. 小学教育师范生“五阶段”实践反思记录表

阶段	引导问题	建议记录内容	可使用的证据
事实观察	课堂中实际发生了什么？	记录关键课堂片段，区分事实与评价	师生语言、时间记录、学生作品、作业错误
矛盾识别	最需要解决的问题是什么？	从多种现象中确定优先改进的问题	目标达成差异、参与差异、课堂行为变化
系统归因	为什么会出现这一问题？	从学生、教师、设计、环境等维度提出解释	前后环节对比、同伴表现、任务难度、反馈信息
方案生成	下一次准备具体调整什么？	写明调整对象、操作方式和预期变化	修改后的任务、问题链、分组方式、评价方式
实践检验	调整后发生了什么变化？	对照预期观察结果并修正判断	再次观察记录、学习成果、学生反馈、指导教师意见

4.3. 完善实践反思评价

反思能力的培养还受到评价方式的影响。如果评价主要关注反思篇幅、格式是否完整，或者是否写出了足够多的“优点”和“不足”，学生很容易把反思当作一项需要完成的书面任务。评价的重点应更多放在反思本身的质量上[16]。

可以关注课堂事实是否具体，提出的问题是否有依据，原因分析是否考虑了不同因素，改进措施是否能够落实，以及后续实践是否真正检验了原来的判断。指导教师的反馈也不宜只给出“分析不够深入”等笼统评价，而可以围绕具体判断追问依据，帮助师范生发现自己分析中的薄弱环节。同伴交流和多次修改同样可以纳入评价过程，使评价不只发生在反思结束以后，而是成为反思不断完善的一部分。

5. 结语

师范生实践反思的意义，不只是对一节课进行总结，更重要的是在不断处理真实教育问题的过程中形成较为稳定的专业判断。实践观点、矛盾分析法和系统分析法分别从实践、问题和联系等方面，为师范生理解课堂中的复杂问题提供了相应的方法支持。本文据此构建“事实观察–矛盾识别–系统归因–方案生成–实践检验”五阶段循环框架，希望把较为抽象的方法论转化为师范生能够在见习、实习和日常教学训练中使用的反思思路。

这一框架并不要求师范生按照固定步骤机械完成反思，而是试图改变仅凭感受评价课堂、围绕单一原因解释问题以及反思与后续教学相互脱离的情况。随着实践经验积累，五个阶段之间可以更加灵活地转换，最终形成基于事实、关注问题联系并能够持续调整教学的反思习惯。

参考文献

[1] 申继亮, 刘加霞. 论教师的教学反思[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2004, 22(3): 44-49.

[2] 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.

[3] 回俊松, 饶从满. 职前教师本体性反思能力培养的必要性与可能性[J]. 教师教育研究, 2014, 26(4): 23-28.

[4] 郭俊杰, 李芒, 王佳莹. 解析教学反思: 成分、过程、策略、方法[J]. 教师教育研究, 2014, 26(4): 29-34.

[5] 常英华. 教师教学反思的意义、内涵及实践路径[J]. 教育理论与实践, 2023, 43(28): 41-45.

[6] Dewey, J. (1933) How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. D. C. Heath and Company.

[7] Schön, D.A. (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

[8] Hatton, N. and Smith, D. (1995) Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, **11**, 33-49. https://doi.org/10.1016/0742-051x(94)00012-u

[9] Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., *et al.* (2001) Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Lawrence Erlbaum Associates.

[10] 《马克思主义与社会科学方法论》编写组. 马克思主义与社会科学方法论(2018 年版) [M]. 北京: 高等教育出版社, 2018.

[11] 冷静, 易玉何, 路晓旭. 职前教师协作写作中反思能力发展轨迹研究——基于认知网络分析法[J]. 中国电化教育, 2020(3): 93-99.

[12] 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.

[13] 覃泽宇, 薛珊. 小学教育专业本科生课堂观察能力的调查研究——以 A 师范大学为例[J]. 教育与考试, 2024(2): 90-96.

[14] 黄予, 石亚冰, 覃翠华. 利用视频标注系统培养师范生教学反思能力的实证研究[J]. 教育理论与实践, 2016, 36(23): 31-34.

[15] 杨九民, 张锐, 蒋玲, 等. 基于博客提升师范生反思能力的策略及其研究[J]. 中国电化教育, 2011(11): 62-66.

[16] 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.