

高师生教学反思能力培养的实验研究

洪 明

岭南师范学院教育科学学院, 广东 湛江

收稿日期: 2022年7月8日; 录用日期: 2022年8月4日; 发布日期: 2022年8月15日

摘 要

该研究以韦纳的三维归因理论为指导, 以反思日志的撰写与分享为主要路径, 对粤西某高等师范院校的71名小学教育专业的学生实施了教学反思能力训练干预。结果表明: 基于三维归因理论的教学反思能力训练能在较短时间内提升高师生的信息收集能力、行动调节能力、发现预测能力和教学反思能力, 但是干预并没有显著提升他们运用反思方法的能力。未来研究可结合专家小组他评的方法, 以进一步保证实验结果的客观性, 检验实验干预的效果量及效果的持续性。

关键词

教学反思能力, 三维归因理论, 反思日志, 高师生

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

Ming Hong

School of Education Science, Lingnan Normal University, Zhanjiang Guangdong

Received: Jul. 8th, 2022; accepted: Aug. 4th, 2022; published: Aug. 15th, 2022

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 71 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, but the intervention does not significantly improve their ability to use reflection methods. Future research can be combined with the method of expert group evaluation to further ensure the objectivity of the experimental results and test the effect size and sustainability of the experimental intervention.

Keywords

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

Copyright © 2022 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/>



1. 问题提出

培养和不断提升教师特别是中小学教师的反思能力是我国教师教育改革的一项重要使命和方向。教学反思是教师或者准教师对教学活动(包括已经发生的或正在发生的)以及与之相关的教育理论进行深入思考,并根据思考结果调整自己教学活动的过程(张海珠等, 2020)。反思在教师专业发展中的作用日益凸显,被认为是教师专业发展的必由之路。教学反思能力作为较难发展的教师能力之一,居于教师能力结构的核心(罗晓杰, 牟金江, 2016),反思能力的强弱决定着教师专业化水平的高低,直接关系到未来基础教育的师资力量(苗培周等, 2019),关系到我国教育的未来。我国教师反思能力的培养研究日渐多起来,师范生教学反思能力的培养问题也慢慢进入了人们的视野。然而,关于师范生教学反思能力培养的实证研究却不多见(苗培周等, 2019; 漆琳, 2017; 王永花, 殷旭彪, 2019)。作为明日之高师生,与在职教师最大的不同之处在于他们缺乏实际的教育教学经验(梁延秋, 2015)。

培养职前教师反思能力的路径很多,但是实践证明反思日志是其中一种重要的行之有效的方式(王永花, 殷旭彪, 2019)。撰写反思日志能够帮助个体将内隐的经验进行外显化的表达(王永花, 殷旭彪, 2019),这有利于个体自身也有利于教师较好地把握其内隐的认知和思维,有助于提升他们的反思效率。在教学反思系统中,“问题”始终居于核心地位,更为关键的是,教师要对自己教学活动中存在的问题、不足等进行深入思考,形成因果性解释(林克松, 2010),即归因。但是,已有的以反思日志为主要路径培养学生教学反思能力的研究并没有凸显归因理论的指导作用。而韦纳的三维归因理论(Weiner, 2019)则是在教育教学情境中应用最为广泛的理论之一。

本研究以三维归因理论为指导,以反思日志的撰写与分享为主要路径,通过实验法检验教学反思训练对于提升高师生教学反思能力的作用,具有比较重要的理论意义和现实意义。

2. 实验方案

2.1. 实验设计

采用实验组、对照组前后测实验设计。实验干预前1周对所有对象进行前测,实验干预结束后1周对所有对象进行后测。剔除无效问卷,实验组获得有效问卷71份,对照组获得有效问卷71份。实验干预时间为2022~2023学年春季学年的第2周至13周。

实验对象为粤西某高师院校笔者执教的4个自然班(均为21级小学教育专业学生,所学的为同一门课程),选取其中的2个班为实验组(在校本部授课),另外2个班为对照组(在新校区授课)。学生的宿舍也

相应位于校本部和新校区。如此分组的主要目的是尽量减少实验污染。

2.2. 干预方案

2.2.1. 理论背景

本研究干预方案的设计以韦纳的三维归因理论为基础。韦纳从教育教学的实际出发,将影响学生学业成败的主要因素归为四个,分别是能力、努力、任务难度和运气,并将这四种因素归于内外性、稳定性和可控性三个维度。韦纳认为,我们对成败的解释会对接下来的行为结果产生重大影响。个体如果把成功和失败都归因于自己的努力程度,以后就会更加努力,以便再次获得成功。教育和训练会使人在成就动机方面发生积极变化。教育的重点是使人们相信努力与不努力大不一样。

2.2.2. 干预过程

彻底改变教师主导的课堂教学模式,将教学主导权交给学生小组。师生角色互换,教师只是课堂学习的帮助者、支持者和促进者。将每班学生分成6个小组,每组5~6人,由每个小组轮流执教自己选定的学习内容。学习的课程为小学教育专业的必修课,每个班每周一次课,每次两课时。第一次课,任课教师(即笔者,下同)向全体学生说明将要共同学习的章节内容,学习要求,作业要求,并将电子版《教学日历》、《小组课堂教学教案》和《小组课堂教学反思记录表》发给实验组学生,将电子版《教学日历》和《小组课堂教学教案》发给对照组学生。第一次课后,要求各小组选定将要执教的内容,学习委员填写好《小组课堂教学顺序安排表》发回给任课教师。第一次课,任课教师讲授教材《第一章绪论》,同时,给实验组学生详细讲解韦纳的三维归因理论及其在教学反思中的应用,对照组学生则没有后面这个环节。从第二次课开始,由小组同学执教。

《小组课堂教学反思记录表》的内容主要包括教学重点和难点突破了哪些,如何突破的;哪些没有突破,为什么没有突破;整体教学效果如何,为什么是这种效果。以上反思过程,都要严格按照韦纳的三维归因理论进行。每个小组每次执教时长限制在30~35分钟,整个实验期间交替轮流执教4次,同时要求每个小组每次执教的同學不同。每个小组在执教前都要求在组长的带领下集体备课,写好教案,并至少提前一天发送电子版教案给任课教师审阅。每节课的具体教学程序为:小组同学授课(30~35分钟)、各小组同学讨论并当场记录评教结果(5分钟)、任课教师点评(5~10分钟)。执教完成当天,需要执教小组根据三维归因理论深入反思本次授课的成败、得失以及原因,提出改进对策,同时填写好《小组课堂教学反思记录表》。

在实验干预的第四周、第八周,由任课教师主持对已经完成的小组教学反思日志的评议。具体流程为:小组同学自评、小组同学互评、教师点评。评议严格按照三维归因理论为指引,以《小组课堂教学反思记录表》所列要目为参考,从细节到整体进行全面深入的自评互评,以进一步提升同学们的反思意识和反思能力。

对照组学生除不要求每次执教后填写反思记录表、不参与教学反思日志的评议外,其它要求与实验组完全相同。

2.3. 效果评估

2.3.1. 量化评估之问卷测量

采用《师范生教学反思能力调查问卷》量化评估实验干预的效果。该问卷是在漆琳(2017)编制的《小学教师教学反思能力的现状调查问卷》基础上修订而成的。主要是对其中某些项目的文字表述进行了调整,比如,将“我会和同事交流教学方面的情况”改成“我会和同学交流教学方面的情况”,等等。该问卷包括信息收集、方法运用、行动调节和发现预测四个维度,共20个题目。采用李克特5点计分,“完

全同意”计 5 分，“完全不同意”计 1 分，依此类推。得分越高，表明师范生的教学反思水平越高。在本研究中，该问卷的内部一致性信度系数为 0.855，四个维度的信度系数在 0.796~0.843 之间。

2.3.2. 质性评估之深度访谈

实验结束一周后，在每个班随机抽取 3 人(共 12 人)进行半结构化深度访谈，其中女生 8 人，男生 4 人。实验组 6 名被访者分别用 A~F 命名，对照组 6 名被访者分别用 G~L 命名。访谈提纲如下：1) 你经常通过哪些途径来收集教学信息？为什么通过这些途径来收集教学信息？2) 你经常采用哪些方法来反思教学？你选用这些方法的原因是什么？3) 你在什么情况下会调整你的教学行为？调整的依据是什么？4) 这一学期，就教学而言，你主要的收获是什么？为什么会有这些收获？最主要的问题是什么？将来你准备如何解决这些问题？访谈时长约为 43~75 分钟。

3. 结果

3.1. 量化评估结果

3.1.1. 实验组、对照组前测结果比较

采用独立样本 t 检验对实验组和对照组的前测结果进行比较，结果见表 1。

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

表 1. 实验组、对照组前测结果差异检验($M \pm S$)

	信息收集	方法运用	行动调节	发现预测	反思能力
实验组	17.65 \pm 2.40	17.90 \pm 2.76	17.44 \pm 2.69	18.77 \pm 3.19	71.76 \pm 9.38
对照组	17.61 \pm 2.97	17.69 \pm 2.72	18.54 \pm 3.27	18.52 \pm 3.22	72.35 \pm 11.30
t	0.093	0.472	-1.833	0.511	-0.343
p	0.926	0.638	0.104	0.611	0.732

由表 1 可知，实验组和对照组的前测结果在教学反思能力及其四个维度间均不存在显著差异，适合进行实验干预。

3.1.2. 实验组前后测结果比较

对实验组前后测结果进行配对样本 t 检验，结果见表 2。

Table 2. Difference test of pre and post test results of the experimental group ($n = 71$)

表 2. 实验组前后测结果差异检验($n = 71$)

变量	后测		前测		t
	M	SD	M	SD	
信息收集	17.97	2.29	17.65	2.40	2.593*
方法运用	17.96	2.71	17.90	2.76	1.424
行动调节	17.79	2.56	17.44	2.69	2.882**
发现预测	18.97	3.07	18.77	3.19	2.219*
反思能力	72.69	8.74	71.76	9.38	3.460**

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ 。

由表 2 可知, 实验组后测的教学反思能力及信息收集、行动调节和发现预测三个维度的得分都显著高于前测, 只有在方法运用维度前后测结果的差异不显著。

3.1.3. 对照组前后测结果比较

对对照组前后测结果进行配对样本 t 检验, 结果见表 3。

Table 3. Difference test of pre-test and post test results in the control group (n = 71)

表 3. 对照组前后测结果差异检验(n = 71)

变量	后测		前测		t
	M	SD	M	SD	
信息收集	17.70	2.86	17.61	2.97	1.624
方法运用	17.77	2.67	17.69	2.72	1.622
行动调节	18.58	3.21	18.53	3.27	0.903
发现预测	18.58	3.18	18.52	3.22	1.424
反思能力	72.63	10.97	72.35	11.30	1.344

由表 3 可知, 对照组的教学反思能力及其四个维度前后测得分均不存在显著差异。

3.2. 质性评估结果

3.2.1. 教学信息收集的途径及原因

实验组被访者经常使用的教学信息收集的途径包括问学生、洞察学生的非言语信息、问任课教师、查看学生的作业。当被问及为什么要通过多种途径收集教学信息时, 他们提得最多的就是: 可以更全面地了解学生(A、B、D), 可以更全面地了解自己(B、D、E)、可以更客观地了解自身教学中存在的问题(A、B、C、E、F), 有利于不断改进教学(A、B、C、D、E、F)。

对照组被访者提到经常使用的教学信息收集的途径主要是问学生。当被问及为什么只通过单一途径收集教学信息时, 他们提得最多的就是: 简单(G、H、J、K、L), 省事(G、H、I、J、L)、习惯这样做(G、I、K、L)。

3.2.2. 所使用的教学反思方法及原因

实验组被访者经常使用的教学反思方法有写反思日志、观摩反思、对话反思。问及为什么使用这些反思方法时, 他们的回答有: 有效(A、B、E、F)、方便(A、B、D、E)、擅长(B、C、F)。

对照组被访者不进行教学反思。问及为什么不进行教学反思时, 他们给出的理由包括: 不知道如何进行反思(G、I、J、K、L)、反不反思, 教学效果都一样(G、H、J、K)、没有时间进行反思(G、H、J、L)。

3.2.3. 教学行为的调整及依据

实验组被访者经常调整的教学行为及根据: 根据课堂氛围, 及时调整教学导入环节(A、C、E、F); 根据学生的兴趣, 及时改进教学方式(B、C、E、F); 考虑学生的接受能力, 及时调整教学进度(B、E、F)。

对照组被访者经常调整的教学行为及根据: 根据课堂氛围, 及时调整教学导入环节(G、H、J)。

3.2.4. 主要收获及原因

实验组被访者认为,这一学期的主要收获包括:教案设计质量明显提高(A、B、E、F);课堂监控能力明显提高(A、B、D、E);教学效果显著提升(B、C、D、E、F);教学效能感迅速增加(A、B、D、E)。问及为什么会有这些收获时,他们给出了以下理由:学会了反思的方法(A、B、C、D、E、F);进行了多次反思实践(A、B、D、E、F);得到了教师的指导(A、D、E、F);得到了同学的帮助(C、D、F)。

对照组被访者认为,这一学期的主要收获包括:初步学会了如何写教案(G、H、J、L);教学质量有所提高(G、H、J、K);在教学方面的自信心有所增加(G、H、L)。问及为什么会有这些收获时,他们给出了以下理由:进行了数次教学实践(G、H、J、K、L);得到了教师的指导(G、I、K、L);得到了同学的帮助(H、K、L)。

3.2.5. 教学中存在的主要问题及改进办法

实验组被访者认为,教学中存在的主要问题包括:课堂教学应变能力还需要大大提高(A、B、D、E、F);教学监控能力还需要着力提升(A、B、C、E);教学效果还有待进一步提升(B、C、D、E、F)。问及将来准备如何解决这些问题时,他们提出了以下办法:运用多种反思方法(B、C、D、E、F);用心进行更多次的反思实践(A、C、D、E、F);多向专家型教师请教(C、D、E、F)。

对照组被访者认为,教学中存在的主要问题包括:不知如何应对突发事件(G、H、J、K、L);不知道如何根据现实情况调整教学(G、H、I、J、K);不知道如何大幅度提升教学效果(G、H、K)。问及将来准备如何解决这些问题时,他们提出了以下办法:进行更多次的教学实践(G、H、I、J、K、L);将教案写得更好(G、H、K、L);将PPT制作得更精美(H、J、K、L)。

4. 讨论

4.1. 干预能显著提升实验组学生的教学反思能力

量化评估结果表明,基于三维归因模式的教学反思能力训练能显著提高实验组学生的信息收集能力、行动调节能力、发现预测能力和教学反思能力,但是,对于他们方法运用能力的提升效果不显著。这说明,整体而言,干预方案是可行的,干预效果是显著的。

反思不单单是对于行为与活动的回顾。更为重要的是,个体要有意识地思考我们的行为结果的原因,判定事物彼此之间的联系,确定事物之间的因果关系(梁延秋, 2015)。换言之,对提升师范生的教学反思能力而言,最重要的不是每一次教学结果本身,而是个体对教学结果(即成败、得失)原因的分析,即归因。归因理论认为,积极的归因风格有利于个体在接下来的行动中付出更多的努力(Weiner, 2010),能更高效地反思自己行为的成败、得失的原因,从而能够更好地改善自己的行为及其结果。积极的归因风格是指将行为成败都归因于努力的归因倾向。一般而言,将成功归因自身努力的结果,或将失败归因于自己努力不够,都能促进个体接下来付出更多努力(Weiner, 2019)。实验组被试首先初步接受了三维归因理论的培训。接下来,在近三个月的归因式反思实践中,在任课教师的精心指导下,逐渐掌握了三维归因理论的精髓,并能将其熟练运用于教学反思中。这促进了实验组被试信息收集能力、行动调节能力、发现预测能力和教学反思能力的显著提高。

为什么实验干预未能显著提升实验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,本研究调查问卷中涉及的教学反思方法主要包括观摩反思、交流反思、行动研究反思、反思日志。限于时间和精力,实验组被试被要求做的只是小组讨论并填写反思日志,其它三类反思方法的运用并未作要求。由此导致方法运用这一维度得分在干预前后差异不显著。其二,三维归因理论与反思方法运用这一维度的关系并不是十分密切,因此,导致对它的影响力也有限。

4.2. 实验组被试教学反思能力提升的具体表现

质性评估结果表明,实验组学生能通过多种方法收集教学信息,而对照组学生则只能使用单一方法收集教学信息;实验组学生能主动运用多种教学反思方法,而对照组学生则不进行教学反思;实验组学生能根据课堂氛围、学生的兴趣以及学生的接受能力等情况,适时适度地调整教学,而对照组学生几乎不能根据需要调整教学;实验组学生在多个方面进步都很大,对照组学生只在少数几个方面略有进步。

实验组学生在能够较熟练运用基于三维归因理论的教学反思方法后,反思意识不断增强,反思能力不断提高,教学效果和效率持续提升。他们形成了相对稳定的积极的归因风格,善于从多个方面反思自己的教学(Weiner, 2019)。更为关键的是,他们擅长找到影响自身教学效果的主因,界定其性质,明确后续努力的方向。如前所述,他们倾向于从提升自身反思能力的角度去进一步提升课堂教学效果,从根子上去解决问题,谋求发展。同时,在任课教师的指导下,随着实验的推进,他们越来越清楚教学信息收集、反思方法运用、行动调节、发现预测之间的关系以及它们对于有效提升教学反思能力的作用。因此,即使任课教师没有明确要求,他们也会主动地从多方面收集教学信息,运用多种方法进行教学反思,能够根据需要从多方面调整教学。正因为如此,他们才会在教案设计、课堂监控能力、教学效果等多方面有更大的进步。

5. 局限与未来研究方向

该实验研究初步证实了基于三维归因理论的教学反思训练能够有效提高师生的教学反思能力,对于在新师范背景下科学培养优秀师资不无启示意义。但是,该研究还存在以下不足:

首先,实验干预的效果并不是十分显著。除了讨论部分提及的原因之外,干预时间太短可能也是一个重要的影响因素。未来应以同一批学生为对象,进行下一轮实验研究(4个月左右),以考察干预的真实效果。

其次,因为时间关系,该实验干预效果的持续性如何,还有待后续研究资料的检验。笔者拟在2022年8月底或9月初检验实验干预效果的持续性。

最后,实验结果的客观性还有待于提升。虽然该研究采用质和量相结合的方法评估实验干预效果,在很大程度上保证了实验结果的客观性(徐建平,张雪岩,胡潼,2019)。但是,量化效果的评估只采用了自陈问卷,结果的客观性还是难以充分保证。未来研究中,可考虑增加专家小组(3人左右,教育学、心理学领域的博士和/或教授)他评的方法。专家们通过课堂观察、查看反思日志等方式,独立评估学生的教学反思能力,并在《师范生教学反思能力评估表》上进行评分,最终分数取三位专家评分的平均值。自评和他评相结合的方法有望在最大程度上保证实验结果的客观性。

6. 结论

基于三维归因理论的教学反思训练能在较短时间能提升高师生的教学反思能力,说明该实验干预方案是有效的,干预效果是显著的。但是,干预并没有显著提升高师生反思方法运用的水平,说明干预方案还需要进一步完善。未来研究可结合专家小组他评的方法,进一步保证实验结果的客观性,检验实验干预的效果量及效果的持续性。

基金项目

岭南师范学院2018年度教育教学改革项目(LSJGMS1843)资助。

参考文献

梁延秋(2015). 师范生反思能力:内涵、特征与价值. *教师教育论坛*, 28(5), 32-36.

- 林克松(2010). 幼儿教师教学反思中问题归因的现状调查与特点分析. *教育测量与评价(理论版)*, (9), 36-38.
- 罗晓杰, 牟金江(2016). 反馈促进新教师教学反思能力发展的行动研究. *教师教育研究*, 28(1), 96-103.
- 苗培周, 曹雪梅, 耿会贤(2019). 师范生教学反思能力现状分析与培养策略探讨. *教育理论与实践*, 39(23), 33-35.
- 漆琳(2017). *小学教师教学反思能力的现状调查研究*. 硕士学位论文, 成都: 四川师范大学.
- 王永花, 殷旭彪(2019). 基于反思日志培养大学生反思能力的实践研究. *数字教育*, 5(6), 66-71.
- 徐建平, 张雪岩, 胡潼(2019). 量化和质性研究的超越: 混合方法研究类型及应用. *苏州大学学报(教育科学版)*, 7(1), 50-59.
- 张海珠, 陈花, 李金亭(2020). “互联网+”时代乡村教师教学反思能力检核模型的构建. *河南师范大学学报(哲学社会科学版)*, 47(2), 143-150.
- Weiner, B. (2010). Attribution Theory. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 558-563). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00600-X>
- Weiner, B. (2019). Wither Attribution Theory? *Journal of Organizational Behavior*, 40, 603-604. <https://doi.org/10.1002/job.2398>