

全日制教育硕士生反思能力 初始状况研究

——基于D师范大学的调查

梁荣华¹, 曹艳玲², 饶从满¹

(1. 东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024; 2. 赫尔辛基大学 教育科学学院, 芬兰 赫尔辛基 00014)

摘要:作为未来的反思性实践者, 职前教师反思能力的培养与提升同样重要。本研究主要采用问卷调查法, 对D师范大学2016级全日制教育硕士生反思能力的初始状况进行调查与分析。研究结果表明: (1) 全日制教育硕士生的反思能力整体处于中等偏上水平, 总体呈正态分布, 但各下设因子的发展水平显著失衡, 教学反思能力发展明显滞后; (2) 分组对比分析结果显示, 全日制教育硕士生反思能力发展水平的内部差距显著; (3) 以往的教学经验、教育实习经历、本科是否是师范生等因素, 没有对全日制教育硕士生反思能力的发展产生显著影响。研究认为: 在整体提升反思能力发展水平的同时, 应着重关注教学反思能力的发展; 在整体提升反思能力的同时, 要尽量缩小内部个体之间的差距; 应积极探索高效的反思性实践模式, 以促进职前教师在循环和递进的实践过程中, 反思能力也能实现螺旋式发展。

关键词:全日制教育硕士生; 教育实践; 反思能力; 教师教育

中图分类号: G658.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2018)03-0053-09

一、问题提出

20世纪90年代末以来, 教师教育领域释放出一个明确的信号: 希望职前教师在学习过程中能够更多地参与实践, 将反思贯穿教育实践全过程, 最终促使反思能力成为职前教师的基本能力^[1]。在强调教师核心素养和能力建设的时代背景下, 在反思型、研究型教师教育思潮的推动下, 作为未来的专业实践者, 职前教师反思能力培养的重要性日益凸显。

已有研究从不同角度对反思概念应用的精准性进行了批评, 但很少质疑反思的重要性, 总体上倾向于将反思视为审视和回顾教育教学过程时解决问题和困惑的理想方式^[2]。杜威(John Dewey)认为, 反思是通过“对某个问题进行反复的、严肃的、持续不断的深思”和“对于任何信念或假设性的知识, 按照其所依据的基础和进一步导出的结论, 去进行主动的、持续的和周密的思考”, 进而探寻“事物之间客观真实的联结, 这种联结使一种事物引出某种其他事物的信念具有根据、理由和证据”^[3]。置于教师教育视角, “反思”即是对教育教学过程或活动的某个或某些经验进行有效的“召

收稿日期: 2017-09-20

作者简介: 梁荣华, 教育学博士, 东北师范大学教育学部讲师, 芬兰赫尔辛基大学教育科学学院访问学者。

曹艳玲, 芬兰赫尔辛基大学教育科学学院博士研究生。

饶从满, 教育学博士, 东北师范大学教育学部教授, 博士生导师。

基金项目: 国家社会科学基金“十三五”规划2016年度教育学青年课题“‘全程贯通一体化教育实践模式’下全日制教育硕士生反思能力发展的跟踪研究”(CIA160218), 项目负责人: 梁荣华。

回”“反观”和“评估”，是对过去经验的回应，涉及有意识的回忆和检验；“反思能力”是指能够通过自我检验(self-examination)和自我评估(self-evaluation)，来干预和改进自己专业实践的能力^[4]。

本研究综合杜威(John Dewey, 1933)、舍恩(Donald Schon, 1986)^[5]、凯姆波(David Kember, 2000)^[6]、李海珍(Hea-Jin Lee, 2005)^[7]、拉里维(Barbara Larrivee, 2008)^[8]和米尔扎伊(Fariba Mirzaei, 2014)^[4]等学者的主要观点，将反思能力的内涵划分为4个维度，分别是日常反思能力、教学反思能力、教育理论与问题反思能力以及合作能力。本研究的对象是全日制教育硕士专业学位研究生(以下简称“全日制教育硕士生”)，其生源主体多为本科应届毕业生，缺乏长期一线的教学经历。结合研究对象的实际情况，本研究对上述4个维度的界定如下：“日常反思能力”是指研究对象对一般习惯性行为和学习行为进行反思的意识和能力；“教学反思能力”是指研究对象对教学理念、教学过程、教学行为以及教学效果进行审视、分析和反省的能力；“教育理论与问题反思能力”是指研究对象对教育基本理论和热点问题的反思意识与能力；“合作能力”是指研究对象在生活、学习环境中善于倾听他人意见以及与他人进行良好沟通、团队协作的能力。对于教师而言，综合的反思能力是应对复杂的教育教学活动的基本能力。

Juanjo Mena Marcos等学者对122篇关于教师反思研究的论文进行文本分析后指出，对于教师反思的关注更多地聚焦于教师反思的概念、类型、模式等方面，而不是开展反思的实践程序或方法，已有研究对于如何进行反思和促进反思缺乏一致性的见解^[9]。部分研究通过对反思日志、教学视频的分析来感知教师或职前教师反思能力的发展，也有少数研究尝试使用测量工具针对教学反思能力进行调查研究。总体而言，对于职前教师反思能力研究的广度和深度^①还有待拓展和挖掘^[10]，实证研究还有待加强。全日制教育硕士生是培养高层次教师教育人才背景下，目前我国培养的最高层次的职前教师，目的在于打造反思型和研究型的未来卓越教师。当前以“全日制教育硕士生”为对象开展的研究中，主要聚焦于培养目的、培养体系与模式、课程设计、身份认同以及面临的问题等方面，缺少微观研究和专门指向反思能力的研究。已有研究之所以无法对全日制教育硕士生反思能力的发展提出有针对性的指导建议，缘于对其反思能力的初始状况^②缺少客观的调查分析。本研究旨在解决的问题包括：(1)全日制教育硕士生反思能力的整体水平如何；(2)反思能力发展水平是否存在显著的内部差距；(3)以往的教育背景和教育教学经历等因素对反思能力发展的影响如何。在解答上述问题的同时，本研究还致力于为有针对性地指导全日制教育硕士生反思能力的发展提供可行性建议，并为今后的持续性跟踪研究做好铺垫。

二、研究方法

(一)研究对象

本研究以D师范大学2016级语文、数学、英语、化学、地理5个综合改革试点学科的189名全日制教育硕士生为调查对象。为确保研究能最大程度地反映全日制教育硕士生反思能力的初始状况，在受测对象入学后开始教育实践前，我们就完成了问卷的发放和回收工作。本研究共发放问卷189份，回收有效问卷185份。问卷样本覆盖所有试点学科的全体全日制教育硕士生，能够有效代表D师范大学的整体情况。研究对象的整体情况和主要统计学分布状况见表1。

① “广度”是指反思能力研究涵盖的内容。已有研究存在狭隘地理解反思范畴的倾向，将反思主要指向教师的行为或教学活动的一些方面，实际上，反思范畴应当更为宽泛，包括教学活动空间维度上的内部与外部、时间维度上的过去与未来等。“深度”是指反思能力的培养应当基于反思由浅及深的发展阶段，至少包括描述性反思、比较性反思和批判性反思3个阶段。

② 指向本文研究对象“全日制教育硕士生”时所论及的“反思能力”均指全日制教育硕士生入学后未经学习和指导状态下的反思能力，即“反思能力初始状况”。

表1 研究对象的整体情况和主要统计学分布状况

变量		人数	合计(人)
性别	男	14	185
	女	171	
教学经验	有	135	185
	无	50	
教育实习经历	有	122	185
	无	63	
本科是否是师范生	是	137	185
	不足	48	

(二) 测量问卷的编制

本研究采用问卷调查法。主要借鉴凯姆波“反思性思维水平测量问卷”(Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking)^[6]中的因子设计,结合本研究对反思能力内涵4个维度的界定,并参考国内外相关研究成果,编制了初始问卷。问卷共28个题项,4个因子。采用Likert 5点计分,每个题项从“完全不同意”到“完全同意”分别记1~5分。所得数据录入后,采用IBM SPSS Statistics 24软件进行数据处理。初始问卷的KMO取样适切性量数0.87, Bartlett球形检验统计量1 859.45, $p < 0.01$ 。据此进行初始问卷的探索性因子分析,删除区分度不高以及与设定因子间相关性不显著的题项,最后问卷剩下18个题项,分属3个因子^①,分别是日常反思能力、教学反思能力和教育理论与问题反思能力,每个因子6个题项。据此,本研究设定上述3个因子,对全日制教育硕士生的反思能力进行测量与分析。

(三) 信效度检验

采用克隆巴赫 Alpha 系数对改编后问卷的内部一致性信度进行检验,结果(见表2)显示,总问卷(反思能力)和3个因子的内部一致性系数在0.70~0.86之间,说明问卷具有很高的内部一致性,基于此问卷获得研究结果具有很好的可靠性。总问卷和3个因子的KMO取样适切性量数(见表2)均在0.7以上,说明改编后的问卷具有较好的结构效度。

表2 问卷内部一致性系数和KMO取样适切性量数

	反思能力	日常反思能力	教学反思能力	教育理论与问题反思能力
克隆巴赫 Alpha 系数	0.86	0.71	0.70	0.85
KMO 取样适切性量数	0.88	0.77	0.79	0.87

三、研究结果

(一) 全日制教育硕士反思能力的总体状况

对数据进行统计的结果(见表3)显示,全日制教育硕士反思能力总平均值为3.56,属于中等偏上水平。从反思能力分布情况直方图(见图1)可以看出,受测对象反思能力呈现均匀的正态分布,大多数处于中间水平,少数在反思能力上表现为特别强和特别弱。

表3 反思能力总体状况的描述性统计

反思能力	日常反思能力	教学反思能力	教育理论与问题反思能力
3.56±0.52	3.82±0.53	3.19±0.66	3.68±0.72

^① 在探索性因子分析中发现,“合作能力”设计的4个题项的公因子方差值均比较低,与所属因子的相关性比较差,因此对最初的问卷进行了调整,删除了“合作能力”这一因子。

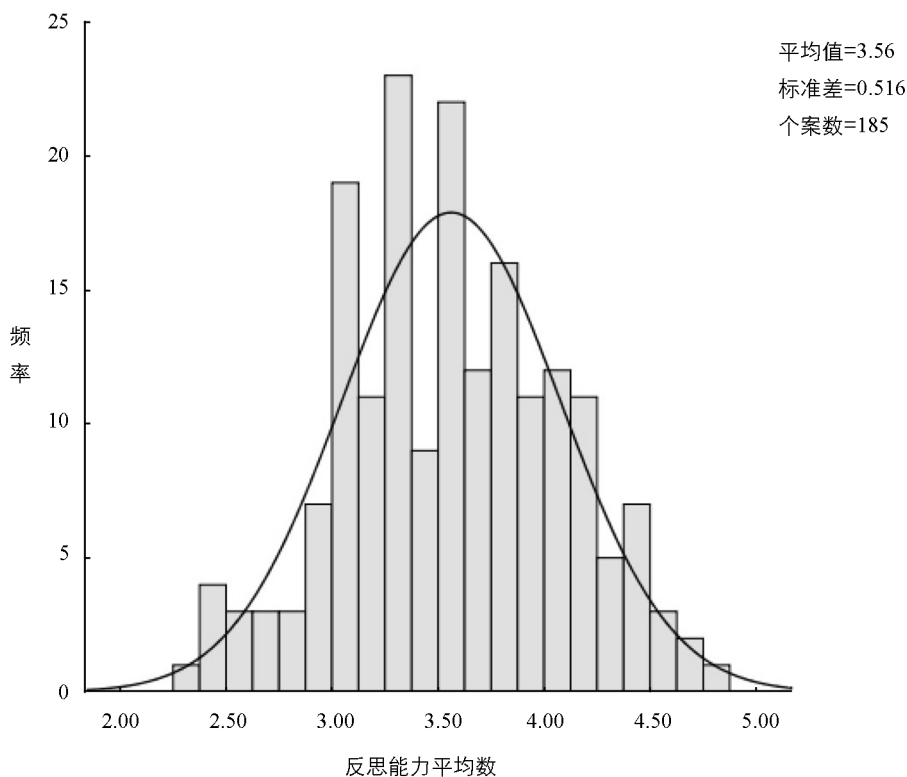


图1 全日制教育硕士反思能力分布情况直方图

反思能力下设3个因子的平均值在3.19~3.82之间,通过反思能力与下设因子间的配对样本 t 检验(见表4左侧)发现,日常反思能力和教育理论与问题反思能力的平均值显著高于反思能力的总平均值,教学反思能力的平均值显著低于反思能力的总平均值($p < 0.01$)。通过进一步对3个因子之间进行配对样本 t 检验(见表4右侧)发现,各个因子的发展水平也表现出显著差异。其中,日常反思能力的发展水平显著高于教学反思能力和教育理论与问题反思能力,教育理论与问题反思能力的发展水平显著高于教学反思能力($p < 0.01$)。结果表明,在设定的构成反思能力的3个因子中,教学反思能力的表现明显滞后。

表4 反思能力与下设三个因子以及三个因子之间的差异比较($M \pm SD$)

反思能力与因子之间的比较	t 值	三个因子之间的比较	t 值
反思能力→日常反思能力	-10.28**	日常反思能力→教学反思能力	12.37**
反思能力→教学反思能力	11.50**	日常反思能力→教育理论与问题反思能力	3.42**
反思能力→教育理论与问题反思能力	-4.19**	教学反思能力→教育理论与问题反思能力	-8.93**

注:**表示 $p < 0.01$ 。表5同此。

(二)全日制教育硕士反思能力的分组对比分析

数据分析表明,全日制教育硕士反思能力的总平均值为3.56,中位数为3.55。本研究以3.5作为参考,将受测对象分为两组:反思能力总平均值大于3.5的视为反思能力较强的组,简称A组;反思能力总平均值小于、等于3.5的视为反思能力较弱的组,简称B组。对A、B两组进行独立样本 t 检验,对比全日制教育硕士的反思能力发展水平的内部差异。分析结果(见表5)显示,A组反思能力的总平均值为3.95,B组反思能力的总平均值为3.11, t 值为19.17, $p < 0.01$,表明A、B两组间存在显著差异。各因子的具体表现与反思能力总体表现趋于一致,A组各个因子的平均值均高于B组,并且差距非常显著($p < 0.01$)。

表5 A组和B组反思能力发展水平的差异(M±SD)

维度	A组(n=100)	B组(n=85)	t值
反思能力	3.95±0.31	3.11±0.28	19.17**
日常反思能力	4.15±0.37	3.42±0.41	12.59**
教学反思能力	3.53±0.62	2.80±0.45	8.95**
教育理论与问题反思能力	4.17±0.46	3.10±0.51	14.96**

(三)相关变量对全日制教育硕士反思能力的影响分析

本研究设定了4个可能对全日制教育硕士生反思能力产生影响的变量,分别是性别、教学经验、教育实习经历和本科是否为师范生。由于男生数量较少,仅有14人,不具有较好的统计学意义,因此主要针对其他3个变量对全日制教育硕士生反思能力发展水平的影响进行分析。

1. 教学经验对反思能力的影响

鉴于研究对象基本为应届本科毕业生,缺少一线教学经验的实际情况,本研究将“教学经验”界定为具有1个月及以上在校外辅导机构进行教学或从事家教等其他教学活动的经历。通过对比分析发现,受测的全日制教育硕士生是否有教学经验,其反思能力的总体表现和下设3个因子的表现均没有显著差异($p>0.05$)。具体见表6。

表6 反思能力在有无教学经验上的差异(M±SD)

教学经验	反思能力	日常反思能力	教学反思能力	教育理论与问题反思能力
有	3.58±0.52	3.84±0.53	3.20±0.68	3.69±0.71
无	3.53±0.51	3.76±0.54	3.17±0.60	3.66±0.77
t值	0.55	0.92	0.24	0.28

注: p 值均大于0.05,表明差异不显著,因此未标记具体数值。表7和表8同此。

2. 教育实习经历对反思能力的影响

教育实习经历是指由学校统一安排的教育实习活动。教育实习经历和教学经验在某种意义上都可以被界定为以往的教育实践经历,二者具有同质性,同时也存在明显的差别。其差别在于,教育实习由学校设计具体的流程和考核环节,可能存在一定的“指导”;而本研究中界定的教学经验主要取决于个体经历,零散且不系统,由受测对象个人生成,基本不存在“指导”。通过对比分析发现,受测的全日制教育硕士生是否有教育实习经历,其反思能力的总体表现和下设3个因子的表现均没有显著差异($p>0.05$)。具体见表7。

表7 反思能力在有无教育实习经历上的差异(M±SD)

教育实习	反思能力	日常反思能力	教学反思能力	教育理论与问题反思能力
有	3.57±0.50	3.86±0.55	3.17±0.63	3.69±0.70
无	3.53±0.55	3.73±0.51	3.24±0.73	3.64±0.77
t值	0.47	1.61	-0.65	0.42

3. 本科是否是师范生对反思能力的影响

对研究对象的统计学分布特征进行分析时发现,不是所有本科是师范生的全日制教育硕士生都具有教育实习经历或教学经验。为了验证受测对象本科阶段接受的师范教育对反思能力发展的影响,将本科是否是师范生作为自变量进行了对比测量。对比分析的结果(见表8)显示,本科阶段是否为师范生对全日制教育硕士生反思能力的总体表现和下设3个因子的表现均没有显著影响($p>0.05$)。

表8 反思能力在本科是否是师范生上的差异(M±SD)

师范生	反思能力	日常反思能力	教学反思能力	教育理论与问题反思能力
是	3.56±0.51	3.84±0.53	3.16±0.65	3.67±0.71
否	3.57±0.54	3.75±0.55	3.29±0.69	3.68±0.76
t值	-0.21	0.95	-1.22	0.40

四、讨 论

(一)关于全日制教育硕士生反思能力的整体水平

全日制教育硕士生反思能力的总平均值为 3.56,处于问卷设定 5 点等级评分中 3 分和 4 分的中间点上,属于中等偏上水平,说明受测的全日制教育硕士生总体上具备了一定的反思能力基础,但距离高水平还有明显差距。对反思能力与下设因子间的比较分析以及 3 个因子之间的比较分析结果在一定程度上表明,教学反思能力发展水平的明显滞后以及 3 个因子发展水平的显著失衡,是导致反思能力整体表现欠佳的主要原因。

在职前教师的培养过程中,反思必须是一个嵌入式和灌输式的学习过程,职前教师不是生来就懂得如何进行反思的,反思是一个持续的、复杂的生成与发展过程^[11]。教学反思是教师反思的核心内容,教学反思能力是教师反思能力最重要的构成维度,需要在专业理论的学习和真实的教学情境中,通过有效的指导和自我引导才能生成。在重点关注全日制教育硕士生教学反思能力发展的同时,促进日常反思能力、教学反思能力和教育理论与问题反思能力之间的均衡发展和相互转化,对于反思能力整体水平的提升也至关重要。

对日常反思能力、教学反思能力和教育理论与问题反思能力分别进行配对样本统计发现,日常反思能力平均值显著高于教学反思能力($t=12.37, p<0.01$)和教育理论与问题反思能力($t=3.42, p<0.01$);教育理论与问题反思能力平均值也显著高于教学反思能力($t=8.93, p<0.01$)。日常反思能力表现较好,说明受测的全日制教育硕士生整体具备较好的反思思维习惯,能够对一般习惯性行为和学习行为进行较好的审视和反省。较好的日常反思能力是教学反思能力和教育理论与问题反思能力发展的基础,如何实现日常反思能力的转化是整体提升反思能力的关键。在教师教育领域,反思能力建构的关键在于如何将反思从一种纯粹的、条件反射性的习惯,转向能够用来识别、判断、分析和解决教育教学工作中复杂问题的思维方式和基本能力^[1]。对于缺乏一线教学经验的职前教师来说,教育教学工作的真实情境是培养和使日常反思思维成为应对复杂问题的反思能力的重要前提,进而才能实现作为一种“反思思维”和“基本能力”的教师反思能力的不断提升。

教育理论与问题反思能力强于教学反思能力,说明对教育理论与教育问题有着相对较好的理解,但在教育理论与问题的反思直接作用于教学反思这一方面则存在一定的问题。受测对象教育理论与问题反思能力的平均值仅为 3.68,也未达到高水平,说明在这方面仍然存在学习不足、关注不够、思考不深入的问题。因此,在全日制教育硕士生的培养过程中,要加强对教育理论与教育问题的学习与研究以及对教学反思的理论指导,在教育实践中要加强教育理论与教育问题的反思同教学反思的融合,即广义上的教师职前教育中理论与实践的融合。

(二)关于全日制教育硕士生反思能力发展水平的内部差距

分组对比结果显示,反思能力总平均值大于 3.5 的 A 组(100 人)和小于、等于 3.5 的 B 组(85 人)之间存在显著差距(平均值 $3.95>3.11, t=19.17, p<0.01$),并且前者各因子的平均值也显著高于后者。对各因子的分析显示,A 组的日常反思能力和教育理论与问题反思能力的平均值均超过 4 分,达到了较高的水平,教学反思能力 3.53 分,处于中等偏上水平;B 组的日常反思能力平均值最高(3.42),教学反思能力平均值最低(2.80),已经处于中等偏下水平。结果表明,受测的全日制教育硕士生反思能力的发展水平内部存在显著差距。

导致全日制教育硕士生反思能力内部差距较大的原因十分复杂,包括可控因素和不可控因素、显性因素和隐性因素、先天因素和后天因素,等等。已有研究表明,以往的生活经验、日常思维习惯、教育背景和实践经历等,均会影响职前教师对反思产生不同理解^[12]。全日制教育硕士生本科毕业院校的层次、类型和水平参差不齐,可能是导致其反思能力发展水平存在较大差距的可控和显

性因素。这种差距表明,全日制教育硕士生对于反思本身的理解以及实际的反思能力处于不同的发展水平,意味着从培养之初便采用完全相同的理论学习内容和实践任务等干预措施,可能难以获得理想的整体效果。

(三)关于相关变量对全日制教育硕士生反思能力的影响

研究表明,教学经验、教育实习经历和本科是否为师范生 3 个变量均没有对全日制教育硕士生反思能力的发展产生明显影响。以舍恩的行动反思理论为代表的大量已有研究,均明确表达了反思应基于专业实践的理念。教育经验和教育实习经历对反思能力发展无影响的结果说明,全日制教育硕士生之前的“实践”缺乏“专业”色彩,因此在促进反思能力发展上表现出了异于常规思维的无力感。师范生的身份背景也并没有对反思能力的发展产生明显的积极影响,表明本科阶段的师范教育对于职前教师反思能力的培养存在问题。教师教育的目的是培养教师的教学思维和反思能力^[13],但实际上却并没有对其给予足够的重视。另外,当前我国师范教育中存在的教师教育弱化等问题^[14],在很大程度上也影响了职前教师的培养质量。

为进一步了解设定变量没有对反思能力产生显著影响的原因,后续研究中,又从 5 个学科各选取了两名同时具备以上 3 个变量条件的全日制教育硕士生进行访谈。访谈对象的观点基本趋于一致,认为“本科阶段的师范教育主要关注学科知识的学习,没有针对反思能力进行专门的训练,缺少在真实情境中进行教学反思的机会;教育实习周期短、效率低,存在落实不到位和指导不及时的问题;在家教等教学活动中,主要是凭自己的直觉,没有接受过专业的指导”等,是导致以往的各种经历没有对反思能力产生影响的主要原因。因此,我国当前的师范教育和教育实习还存在落实不到位的问题,零散的、缺乏指导和低效的教育实践活动并不能达到较好的促进反思能力发展的效果。

五、结论与建议

(一)结论

本研究通过调查分析,得出的主要结论包括以下 3 点:(1)全日制教育硕士生的初始反思能力整体处于中等偏上水平,总体呈正态分布,下设因子中,日常反思能力和教育理论与问题反思能力表现较好,教学反思能力发展明显滞后;(2)全日制教育硕士生反思能力发展水平的内部差距非常显著;(3)全日制教育硕士生入学之前的教学经验、教育实习经历和本科是否是师范生等因素没有对反思能力发展产生显著影响。

(二)建议

反思对于专业实践者非常重要,但如何建构是一个难题^[15]。教师作为专业实践者,教师教育领域同样面临如何有效构建反思能力的困惑。通过对 D 师范大学全日制教育硕士生反思能力初始状况的调查,本研究对促进全日制教育硕士生反思能力发展的建议有以下 3 点:

(1)由于全日制教育硕士生教学反思能力发展水平明显滞后,在整体提升反思能力发展水平的同时应着重关注教学反思能力的发展。针对全日制教育硕士生反思能力发展的现有水平,在培养过程中应设计难易适中的课程内容和实践任务,侧重于教学反思能力的提升和对教育基本理论知识的学习。应通过适切的指导,促进日常反思能力、教学反思能力和教育理论与问题反思能力之间的相互转化与均衡发展。应将反思能力的培养融入理论学习和教育实践之中,注重理论学习与教育实践的交叉往复和相互促进,在循环和递进的教育实践中提升反思能力的整体水平。

(2)鉴于全日制教育硕士生反思能力发展水平的内部差距非常显著,在培养和提升全日制教育硕士生反思能力时,必须将这种差距纳入考虑的范围,在整体提升反思能力的同时,尽量缩小内部个体之间的差距。显然,反思能力表现较差的全日制教育硕士生应当接受更多关于反思和反思能

力的基础理论知识及教育教学实践的指导,个别化或差异化的学习和指导方式或在培养过程中给予倾向性的支持与关注将会对其有所助益。同时,在课堂教学活动分组和教育实践活动分组时,应将反思能力表现作为一个重要依据,对反思能力表现较强和表现较弱的全日制教育硕士生进行混合编组,通过加强彼此的沟通与合作,建立内部实质性的同伴指导关系。作为反思性实践者,观察、沟通、合作、判断和决策等都是非常重要的反思能力^[4]。因此,建立内部同伴指导关系,在小组讨论等教学活动和观课、磨课、集体反思等实践活动中充分发挥同伴间的互助作用,通过同伴间的相互观察与合作,能够缩小内部差距并促进整体的反思能力的提升。

(3)研究表明,缺少有系统干预和指导的教育背景与教育教学经历,反思能力的发展难以产生理想的效果。如何在实践中培养和提升职前教师的反思能力,如何教会职前教师将反思有效地应用于教育实践,以实现在循环和递进的实践过程中反思能力也螺旋式发展,关键在于探索有效的手段和技巧或提供一种高效的反思性实践模式^[16]。已有研究在这方面做出了一些积极的探索。比如:设计一个“行动(action)、回头审视该行动(looking back on the action)、对基本方面的体认(awareness of essential aspects)、创生出行动的多种方法(creating alternative methods of action)、尝试(trial)”的反思过程^[17];构建一个基于“课堂(教室)→事件→探寻批判性事件”和“录像(聚焦教师行为)→视频刺激回忆→反思性研讨”双线并行的“引导性反思流程”^[18],等等。D师范大学在充分论证的基础上,构建了“全程贯通一体化教育实践模式”,架构了由观课、磨课、授课、研课、撰写反思日志、集体反思、实践展示等一系列活动作支撑的“体验—提升—实践—反思”的反思性实践模式,目的在于提供系统的、具有指导的、高效的教育实践模式,其有效性有待在后续的行动研究中予以验证。

参考文献:

- [1] TOOM A, HUSU J, PATRIKAINEN S. Student teacher's patterns of reflection in the context of teaching practice[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2015, 38(3): 320-340.
- [2] PARKER S. Reflective teaching in the postmodern world: a manifesto for education in postmodernity[J]. *Journal of Philosophy of Education*, 1997, 32(3): 453-455.
- [3] 约翰·杜威. 我们怎样思维·经验与教育[M]. 姜文闵,译. 北京:人民教育出版社,2004:11-18.
- [4] MIRZAEI F, PHANG F A, KASHEFI H. Measuring teachers reflective thinking skills[J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014(141): 640-647.
- [5] SCHON D A, DESANCTIS V. The reflective practitioner: how professionals think in action[J]. *The Journal of Continuing Higher Education*, 1986, 34(3): 29-30.
- [6] KEMBER D, LEUNG D Y P, JONES A, etc. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking[J]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2000, 25(4): 381-395.
- [7] LEE H J. Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2005(21): 699-715.
- [8] LARRIVEE B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice[J]. *Reflective Practice*, 2008, 9(3): 341-360.
- [9] MARCOS J M, SANCHEZ E, TILLEMA H H. Promoting teacher reflection: what is said to be done[J]. *Journal of Education for Teaching*, 2011, 37(1): 21-36.
- [10] KASSILA R, LAURIALA A. How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts? [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2012, 35(1): 77-89.
- [11] JONES J L, JONES K A. Teaching reflective practice: implementation in the teacher education setting[J]. *The Teacher Educator*, 2013, 48(1): 73-85.
- [12] KORKKO M, KYRO-AMMALA O, TURUNEN T. Professional development through reflection in teacher education[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2016, 55: 198-206.
- [13] 饶从满,李广平. 芬兰研究本位教师教育模式:历史考察与特征解析[J]. *外国教育研究*, 2016, 43(12): 3-20.
- [14] 朱旭东. 再论我国师范院校教师教育存在的问题:认识误区、屏障和矛盾[J]. *教育发展研究*, 2016(2): 1-6.

- [15] LYNCH M. Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge[J]. *Theory, Culture & Society*,2000,17(3):26-54.
- [16] RUSSELL T. Can reflective practice be taught[J]. *Reflective Practice*,2005,6(2):199-204.
- [17] KORTHAGEN F A J,KOASTER B, WUBBELS T, etc. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education* [M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates,2001: 44.
- [18] HUSU J, TOOM A, PATRIKAINEN S. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies[J]. *Reflective Practice*,2008,9(1):37-51.

A Researchon the Initial Reflective Ability of the Full-time Mastersof Education

——Based on the Researchof D Normal University

LIANG Ronghua¹, CAO Yanling², RAO Congman¹

(1. *Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, china;*

2. *Facultyof Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki 00014, Finland*)

Abstract: As the reflective practitioners in the future, pre-service teachers need to develop their reflective ability. A questionnaire was used to investigate and analyze the initial situation of reflective ability of the full-time masters of education from grade 2016 in D Normal University. The results are as follows. Firstly, the overall reflective ability of the full-time masters of education was above the average level and it shows statistically normal distribution, but significant imbalance was shown between subordinate factors, indicating that the development of competence of reflective teaching obviously lag behind others. Secondly, the independent samples test show that there are significant disparities among the masters on their levels of reflective ability. Thirdly, whether the masters have previous teaching experience and educational practice experience, and whether they had been normal university undergraduates or not, did not show significant impact on their reflective ability. It concludes that we need to pay more attention on the development of reflective ability of the individual full-time masters of education and narrow the gap among them on the basis of the improvement of their overall levels of that ability. We should proactively explore effective reflective models to achieve spiral development of reflective ability in the pre-service teachers' repeated and ongoing practices.

Key words: full-time masters of education; educational practice; reflective ability; teacher education

责任编辑 邓香蓉