

分类号:
学号: 20232001022

密级:
单位代码: 10759

石河子大学

硕士学位论文



全日制教育硕士教学反思能力发展的影响因素 及作用机制研究

学位申请人	朱子薇
指导教师	马萍
申请学位门类级别	教育学硕士
学科、专业名称	教育学
研究方向	高等教育学
所在学院	师范学院

中国·新疆·石河子
2026年5月

分类号:
学号: 20232001022

密级:
单位代码: 10759

石河子大学

硕士学位论文



全日制教育硕士教学反思能力发展的影响因素 及作用机制研究

学位申请人	朱子薇
指导教师	马萍
申请学位门类级别	教育学硕士
学科、专业名称	教育学
研究方向	高等教育学
所在学院	师范学院

中国·新疆·石河子
2026年5月

**A Study on the Influencing Factors and Mechanism of the
Development of Teaching Reflective Ability among Full-time Master of
Education Students**

A Dissertation Submitted to
Shihezi University
In Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of
Master of Education

By

Zhu Zi-wei

(Higher education)

Dissertation Supervisor: Prof. Ma Ping

May, 2026

石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

学位论文独创性声明

本人所提交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：

时间： 2026 年 5 月 20 日

使用授权声明

本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：

时间： 2026 年 5 月 20 日

导师签名：

时间： 2026 年 5 月 20 日

摘要

教学反思能力是全日制教育硕士实现专业成长与教学适应的重要支撑，其发展状况直接关系到未来教师从经验性教学走向专业化实践的可能性。然而，在实际情境中，全日制教育硕士的教学反思仍普遍呈现出表层化、零散化与随感化倾向，难以形成稳定而持续的专业发展动力。既有研究多停留于能力现状描述或影响因素罗列，对于教学反思能力如何在培养过程中逐步深化与发展，缺乏系统性的解释框架。基于此，本研究聚焦于全日制教育硕士教学反思能力的发展过程，试图探究以下问题：其教学反思能力呈现何种发展特征？教学反思能力的发展受哪些因素影响？不同因素之间如何相互作用？

为深入回答上述问题，本研究采用扎根理论方法，通过与 24 名全日制教育硕士进行访谈，对所得 40 万余字的访谈资料进行编码分析后，最终构建出了由“个体基础条件、实践情境支持、宏观制度导向与教学反思运行过程”组成的全日制教育硕士教学反思能力发展的影响机制模型，以期优化教育硕士教学反思能力的培养提供理论依据与实践参考。

研究发现，全日制教育硕士教学反思能力的发展呈现出多维递进特征：在培养进程中表现出阶段性演进，在思维层面体现为由描述性反思向分析性与批判性反思的层级提升，在实践形态上则呈现出由外在驱动到内在自觉、由零散经验走向系统化并逐步进入教学实践的成熟趋势。其发展并非单一因素作用的结果，而是在多维因素的交互中逐步生成。其中，个体基础条件涵盖自我调控力、个体情境交互能力、反思动机与专业素养要素，实践情境支持由学习与资源、实习学校环境及培养支持系统构成，宏观制度导向则体现为外部制度安排与发展指引。三者分别通过内在驱动、情景支持与外部调节的方式直接作用于教学反思运行过程，进而间接影响教学反思能力的发展。而教学反思运行过程本身，则由反思态度取向、反思内容范围、反思策略运用、反思分析深度、反思结构化水平、反思效能认知及反思价值认知七个环节构成，是连接各影响因素与教学反思能力发展的实现路径，对教学反思能力发展发挥直接作用。基于以上分析，本研究提出提升全日制教育硕士教学反思能力的策略：一是在个体层面筑牢教学反思发展的内在基础；二是在情境层面构建教学反思实践支持环境；三是在制度层面完善教学反思发展保障体系；四是在教学反思运行层面优化反思发展路径。

关键词：全日制教育硕士；教学反思能力；影响因素；扎根理论

Abstract

Reflective ability is an important support for full-time Master of Education (M. Ed.) students to achieve professional growth and adapt to teaching practice. The development of teaching reflective ability largely determines whether future teachers can move beyond experience-based teaching toward more professional practice. In reality, however, the reflections of many full-time M. Ed. students remain relatively superficial and fragmented, often relying on immediate impressions rather than systematic analysis. As a result, reflective practice does not easily become a stable driving force for professional growth. Most existing studies either describe the current level of reflective ability or identify possible influencing factors. Comparatively little attention has been given to explaining how reflective ability gradually develops during the training process. This study therefore examines the developmental process of teaching reflective ability among full-time M. Ed. students and explores three questions: What developmental characteristics can be observed in their reflective practice? What factors influence this process? How do these factors interact with one another?

To explore these issues, a grounded theory approach was adopted. Semi-structured interviews were conducted with 24 full-time M. Ed. students, generating more than 400,000 words of interview transcripts. Through systematic coding procedures of grounded theory, the data were analyzed and an influencing mechanism model of the development of teaching reflective ability among full-time M. Ed. students was constructed. The model consists of four core components: individual foundational conditions, practical contextual support, macro-level institutional orientation, and the operational process of teaching reflection. The model aims to provide theoretical support and practical reference for improving the cultivation of teaching reflective ability among M. Ed. students.

The findings show that the development of teaching reflective ability among full-time M. Ed. students demonstrates a multidimensional progressive pattern. In terms of the training process, it presents stage-based evolution; at the cognitive level, it develops from descriptive reflection to analytical and critical reflection; and in terms of practical form, it evolves from externally driven reflection toward internally motivated reflection, gradually moving from fragmented experiences to systematic practice embedded in teaching activities. This development is not the result of a single factor but is gradually generated through the interaction of multiple dimensions. Among them, individual foundational conditions include self-regulation ability, individual – context interaction ability, reflective motivation, and

professional literacy; practical contextual support consists of learning and developmental resources, the environment of internship schools, and the training support system; and macro-level institutional orientation is reflected in external institutional arrangements and developmental guidance. The three dimensions influence the process of teaching reflection in different ways. Through internal motivation, contextual support, and institutional regulation, they shape how reflective activities are carried out and further affect the development of reflective ability. The process of teaching reflection includes seven components: reflective attitude orientation, the scope of reflective content, the use of reflective strategies, the depth of reflective analysis, the level of reflective structuring, and teachers' perceptions of reflective efficacy and reflective value. This process links the influencing factors with the development of reflective ability and plays a direct role in promoting its growth. Based on these findings, several strategies are proposed to enhance the teaching reflective ability of full-time M. Ed. students. At the individual level, it is necessary to strengthen the internal foundations of reflection; at the contextual level, supportive environments for reflective practice should be established; at the policy level, institutional mechanisms for reflective development need to be improved; meanwhile, the operational pathways of reflective practice in teaching should also be further optimized.

Key words: Full-time Master of Education; Teaching Reflective Competence; Influencing Factors; Grounded Theory

目录

摘要	VII
Abstract.....	II
第1章 绪论.....	1
1.1 研究背景.....	1
1.1.1 反思性实践者成为教师专业化发展的新取向.....	1
1.1.2 教学反思是全日制教育硕士必备的专业能力素养.....	1
1.1.3 全日制教育硕士教育反思能力存在困境.....	2
1.2 研究问题与研究意义.....	2
1.2.1 研究问题.....	2
1.2.2 研究意义.....	3
1.3 核心概念及其界定.....	3
1.3.1 全日制教育硕士.....	3
1.3.2 教学反思能力.....	4
1.3.3 教学反思能力发展.....	5
1.4 文献综述.....	5
1.4.1 教学反思能力的相关研究.....	5
1.4.2 关于职前教师教学反思的相关研究.....	13
1.4.3 研究述评.....	15
1.5 理论基础.....	16
1.5.1 反思性实践理论.....	16
1.5.2 经验学习理论.....	16
第2章 研究设计与实施.....	18
2.1 研究设计.....	18
2.1.1 研究思路.....	18
2.1.2 研究方法.....	18
2.1.3 研究对象.....	19
2.1.4 资料收集.....	21
2.2 研究实施.....	21
2.2.1 开放性编码.....	21

2.2.2 主轴编码	31
2.2.3 选择性编码	34
2.2.4 模型构建	35
2.2.5 理论饱和度检验	36
第3章 全日制教育硕士教学反思能力发展特征	38
3.1 教学反思能力的发展阶段特征	38
3.1.1 课程学习阶段	38
3.1.2 教育实习阶段	39
3.1.3 入职准备阶段	40
3.2 教学反思能力的发展层级特征	41
3.2.1 描述性反思阶段	41
3.2.2 分析性反思阶段	42
3.2.3 批判性反思阶段	43
3.3 教学反思能力的发展形态成熟特征	43
3.3.1 教学反思的动机逐步由外部驱动转向内在驱动	44
3.3.2 教学反思由零散实践走向系统化与持续性	45
3.3.3 教学反思由思维活动走向实践行动	46
第4章 全日制教育硕士教学反思能力发展的影响因素及作用机制分析	47
4.1 个体基础条件：教学反思能力发展的内在基础	47
4.1.1 自我调控力	47
4.1.2 个体情景交互力能力	49
4.1.3 反思动机	50
4.1.4 专业素养	51
4.2 实践情境支持：教学反思能力发展的情境基础	53
4.2.1 学习与发展资源	53
4.2.2 实习学学校环境	54
4.2.3 培养支持系统	55
4.3 宏观制度导向：教学反思能力发展的外部调节	56
4.4 教学反思运行过程：教学反思能力发展的实现路径	57
4.4.1 经验启动：反思态度取向	58
4.4.2 内容扩展：反思内容范围	59
4.4.3 实践操作：反思策略运用	60
4.4.4 分析深化：反思分析深度	60
4.4.5 结构整合：反思结构化水平	61

4.4.6 认知内化：反思效能认知.....	62
4.4.7 成果反馈：反思价值认知.....	63
4.5 全日制教育硕士教学反思能力发展影响因素的作用机制.....	63
4.5.1 个体基础条件对教学反思运行过程的内在驱动作用.....	63
4.5.2 实践情境对教学反思运行过程的情境支持作用.....	64
4.5.3 宏观制度导向对教学反思运行过程的外部调节作用.....	65
4.5.4 教学反思运行过程对教学反思能力发展的直接作用.....	66
第5章 全日制教育硕士教学反思能力提升策略.....	67
5.1 个体层面：筑牢反思发展的内在基础.....	67
5.1.1 发展导向的反思意识.....	67
5.1.2 增强反思问题敏感性.....	68
5.1.3 构建理论驱动的专业反思范式.....	70
5.2 情境层面：构建反思实践支持环境.....	71
5.2.1 构建反思平台和资源共享机制.....	71
5.2.2 构建“专题培训+双导师引领”的指导体系.....	73
5.2.3 提供充足的教育实践与反思机会.....	73
5.3 制度层面：完善反思发展保障体系.....	74
5.4 反思运行层面：优化反思发展路径.....	75
第6章 结论与展望.....	76
6.1 研究结论.....	76
6.2 研究局限与展望.....	77
6.2.1 研究局限.....	77
6.2.2 研究展望.....	77
参考文献.....	79
附录.....	85
致谢.....	87
作者简介.....	89

第1章 绪论

1.1 研究背景

1.1.1 反思性实践者成为教师专业化发展的新取向

20世纪80年代,国外掀起一股关注“反思型教师”的热潮。教师教育迎来新的变革,传统上,教师的角色由“技术应用者”转向了“反思性实践者”,而反思的重要性逐渐被学者们广泛认可。波斯纳提出的“经验+反思=成长”公式,体现了反思对教师成长的关键作用。2001年,教育部发布《基础教育课程改革纲要(试行)》,明确提出“教师应对其教学行为进行反思与分析”^①。2011年,教育部进一步颁布了《教师教育课程标准(试行)》,强调课程设计要以“实践取向”为基础,主张教师应通过对自身教学经验的反思来推动其专业发展。^②该文件中,明确指出教师是“反思性实践者”,还将培养“反思性实践者”作为课程的目标。2012年,教育部再次印发了《教师专业标准(试行)》的通知,提出“能力为重”的基本理念,不仅强调教师的教学实践能力,还指出教师要“坚持实践、反思、再实践、再反思,不断提高专业能力”^③。该文件又一次重申了教师教学反思的重要性。2021年,《师范生教师职业能力标准》也对师范生“专业成长”提出了要求。凡此种种,反思性实践成为了教师专业发展的新取向。

1.1.2 教学反思是全日制教育硕士必备的专业能力素养

教育部在《关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》中明确了中长期培养目标:至2035年,需全面提升师范生的综合素养与专业能力,旨在为打造一支包含骨干教师、卓越教师及教育家型教师的高质量师资队伍奠定基础^④。在当今教育改革的浪潮中,全日制教育硕士作为未来教育领域的精英与引领者,是我国职前教师教育阶段培养中小学教师的高层次学历教育,其专业能力素养的全面发展显得尤为重要。2021年,教育部出台的《师范生教师职业能力标准(试行)》将师范生应具备的核心能力划分为四个维度,

^① 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知[EB/OL]. (2001-06-08)[2024-03-19]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/200106/t20010608_167343.html.

^② 中华人民共和国教育部. 教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见[EB/OL]. (2011-10-08)[2024-03-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201110/t20111008_145604.html.

^③ 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知[EB/OL]. (2012-09-13)[2024-03-19]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html.

^④ 中华人民共和国教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见[EB/OL]. (2018-10-10)[2024-03-30]. https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html.

即师德践行、教学实践、综合育人及自主发展。其中，“自主发展能力”明确纳入了“反思改进”这一关键指标，要求师范生不仅需树立反思意识与批判性思维，更要初步掌握教学反思的基本策略，能够对自身教学实践进行科学诊断并提出优化路径^①。教学反思能力作为连接理论与实践、促进专业成长的桥梁，已成为不可或缺的核心要素。此外，这一能力还是教育硕士适应教育改革、推动教育创新的重要动力。在快速变化的教育环境中，新的教学理念、教学模式层出不穷。通过教学反思，教育硕士能够紧跟时代步伐，及时吸收并内化这些新理念、新模式，进而在教学实践中进行创造性应用。因此，重视全日制教育硕士教学反思能力的发展与培养是必要且合理的。

1.1.3 全日制教育硕士教育反思能力存在困境

尽管已有大量研究强调在职前阶段培养教学反思能力的重要性，并且在理论与实践层面开展了广泛探讨，但教育硕士在实际教学反思过程中仍存在若干突出问题。例如，在教学反思中仍存在反思自觉性不高，深度不够，理论知识与实践经验脱节等问题^②。这导致教育硕士在面对复杂的教学情境时，难以将所学理论转化为有效的教学策略，从而影响了教学反思的深度和广度，使得教学反思停留在表面。^③此类低水平反思难以真正促进其专业成长，因此，有必要深入剖析当前全日制教育硕士教学反思能力培养过程中存在问题的根源。在此基础上，应系统审视影响教育硕士教学反思能力发展的关键因素，为其构建有效的反思支持体系，引导其通过反思不断优化教学实践，进而提升教育教学质量。

1.2 研究问题与研究意义

1.2.1 研究问题

本研究拟运用扎根理论，通过对全日制教育硕士在课程学习与教育实习等不同环节的反思经历与叙事进行系统分析，探索其教学反思能力的发展特征，揭示其中的关键影响因素及作用机制。在此基础上，归纳总结促进教育硕士教学反思能力提升的策略建议，为教育硕士培养模式的改进提供依据和理论支持。因此，本研究的具体研究问题如下：

(1) 全日制教育硕士在课程学习与教育实习过程中，其教学反思活动呈现出怎样的基本特征？

(2) 在教学反思能力的发展过程中，存在哪些重要影响因素？这些因素之间如何

^① 教育部办公厅关于印发《中学教育专业师范生教师职业能力标准（试行）》等五个文件的通知[J].中华人民共和国教育部公报,2021,(06):133-156.

^② 宋显云. 教师发展中的反思能力及反思教学调查分析——以云南某高校在读硕士的英语教师为例[J]. 黑龙江教育学院学报,2018,37(5):26-28.

^③ 赵潇. 教师教学反思能力的影响因素与提升策略[J]. 教学与管理（理论版）,2019(4):61-64.