

OBE 理念下课程“做评改”一体化教学改革研究

齐菊红

兰州文理学院教育学院, 甘肃兰州, 中国

【摘要】《学前儿童语言教育》是学前教育专业的核心课程,对师范生语言类教育能力提升有很大帮助。就传统教学中出现的“学做分离、做评割裂、评改无依”三重教学困难而言,本文提出采用成果导向思路(OBE)加以应对,把“做评改”纳入一体化教学的考虑范围。此模式按预期成果来定位教学内容,借助系统性项目任务(做)、多维标准引导的评价(评)、促进反思的反复修改(改)构成闭环式的教学新方法。从实际效果看,所涉各项能力(设计、执行、修正)都获得较明显发展,因而对学前教育专业实践课的改革是可行、可复制的范式提示。

【关键词】OBE 理念; 学前儿童语言教育; 做评改一体化; 教学改革

【基金项目】兰州文理学院教学改革研究项目《产出导向(OBE)理念下<学前儿童语言教育>课程“做评改”一体化教学改革研究》(编号: 2025-ZL-jxgg-128)

1. 引言

《学前儿童语言教育》是学前教育专业的必修课程,对培养学生语言领域教育能力具有不可替代的作用。目前该课程教学普遍存在“重理论、轻实践”、“重讲授、轻反思”的倾向。学生所学理论与幼儿园实际教学严重脱节,理论知识与实践操作之间缺少有效的转化通道。随着《学前教育专业师范生教师职业能力标准》等文件的深入实施,社会对高素质、应用型学前教育师资的需求愈发迫切[1]。如何打破这一困局,培养能够适应岗位要求、具备反思实践能力的幼教师资,成为课程改革的重要课题。

成果导向教育(Outcome-Based Education, 简称 OBE)理念强调“学生中心、产出导向、持续改进”,以预期学习成果为起点反向设计教学环节[2]。在 OBE 教育理念的指导下,学前教育专业课程建设就能突显实用性、实践性、合作性和灵活性。在课程目标设计上,强调“立德树人”、学以致用、“以发展为本”;在课程实施上,从“先教后学”转变为“先学后教”,从“教师一言堂”转变为“师生共生共长”,从“拘泥于教室”转变为“场域多元”。这一理念与本课程培养“反思实践型”人才的目标高度契合。本研究尝试以 OBE 理念为统领,构建“做评改”一体化教学模式,将“产出设计”、“精准评价”与“迭代改进”三者有机整合,形成闭环驱动的教学新范式,以期同类课程改革提供理论与实践参考。

2. 课程教学存在的主要问题

经过笔者多年教学观察与课后反思,发现当前《学前儿童语言教育》课程教学主要存在“学做分离、做评割裂、评改无依”的三重困境。以下结合具体教学案例加以分析说明。

2.1 “学做分离”: 理论学完不会用

在讲授“谈话活动”开展过程时,学生能够熟练背诵“谈话活动要围绕话题、创设情境、拓展谈话范围”等原则。然而,一到模拟教学环节,问题便暴露出来了。

案例 1: 在“大班谈话活动——快乐的周末”模拟活动中,学生 A 依照教案流程,首先提问:“小朋友们,周末你们去哪里玩了呀?”等几位由同学扮演的“幼儿”回答后,A 同学立刻回应说:“你们玩得真开心”,随即转入下一环节——展示图片。整个过程中,A 同学既未围绕幼儿的回答进行追问(例如“你和谁一起去的?看到了什么有趣的东西?”),也未引导幼儿拓展谈话范围,而是机械地执行预设步骤,将本应生动的“谈话活动”演变为单向输出的“图片讲述活动”。赵艳(2023)指出,学前教师的语言教育过程常与幼儿真实的生命成长情境相疏离,A 同学的表现正是这一问题的典型体现[3]。

该案例反映出了“学做分离”的困境,学生虽掌握了“谈话活动”的理论要点,却难以在真实互动情境中将其转化为具体而适切的教学行为。课程内容偏重理论讲授,实践教学环节深度不足,导致学生对理论的理解仅停留在“知道是什么”的层面,远未达成“知道如何用”和“知道何时用”的程度。知识在书本

与课堂之间出现“断层”，学生难以跨越从“认知”到“行动”的鸿沟。

2.2“做评割裂”：评价笼统没有用

小组模拟教学结束后，教师和同学会进行点评。但常见的评价语言多是“整体不错”、“活动设计很完整”、“教具准备很充分”“声音可以再大一点”等概括性、感受性的反馈。

案例2：在一次“中班早期阅读活动——猜猜我有多爱你”模拟教学后，教师组织了现场评议。三位同学分别给出了这样的评价：“我觉得你讲得很生动”、“绘本选得很好”、“如果时间控制一下就更好了”。执教者B同学听完后，一脸茫然地问：“那我具体哪里需要改？是提问的方式还是环节的过渡？”同学们面面相觑，难以给出更具体的回答。教师随后补充了“提问可以更有层次一些”的建议，但仍未指出“哪个提问缺乏层次”、“应该改成什么样”。

该案例反应出了“做评割裂”的症结——评价缺乏统一且具体的标准。评议者依据主观“感觉”进行判断，反馈仅仅停留在模糊的印象层面，难以向执教者提供精准的诊断信息。单一的评估方式也无法真实反映学生在教学过程中的学习状态。执教者虽获得反馈，却不清楚“问题出在哪里”、“优点体现在何处”、“具体应如何改进”。此类评价难以有效衔接后续的“改”，致使评价环节流于形式，无法发挥其应有的促学功能[4]。

2.3“评改无依”：改进没有落脚点

学生在模拟教学结束后，通常将教案与课件束之高阁，不再跟进。即便教师提出了修改建议，也很少有学生真正修改教学方案并再次试讲，学习过程在“展示结束”后便戛然而止。

案例3：C小组在完成“大班讲述活动——大象救兔子”模拟教学后，教师提出了三条修改建议：1.图片出示顺序可作调整，应先整体后局部；2.提问需由“发生了什么”逐步递进至“为什么”；3.最后应增设一个完整讲述的环节。课后，C小组成员仅口头回应“好的，我们回去改”，但未被要求提交修订后的方案，也未获得再次试讲的机会。一周后，该小组在另一门课程中再度展示同一活动时，教师发现三条建议无一落实，教学表现与此前几乎毫无差别。

该案例揭示了“评改无依”的深层原因——评价结果未被纳入课程考核的刚性约束，改进环节缺乏制度化的保障与明确的落脚点。学生缺乏“非改不可”的动力，“改”变成“可

做可不做”的软任务。评价与改进之间缺失强制性的衔接机制，导致“评”的成果难以转化为“改”的行动，学生的能力发展因而陷入“练了多次但实质进步不大”的瓶颈。

以上三个案例相互关联、层层递进：因为“学做分离”，学生不会做；因为“做评割裂”，学生不知道做得怎么样、怎么改；因为“评改无依”，学生即使知道了也不去改。三者共同构成了制约课程教学质量的“三重困境”，亟待系统性破解。

3.“做评改”一体化教学模式构建

针对上述问题，本研究构建的“做评改”一体化教学模式以“预期学习成果”为逻辑起点，将教学过程整合为三个紧密衔接的环节：“做”开展结构化项目任务实践；“评”实施标准导向的多元评价与反馈；“改”推进以深度反思为核心的迭代优化。三者形成闭环驱动机制，促使学习持续转化为能力螺旋上升的过程。区别于传统线性教学模式，该模式强调“评”并非学习的终点，而是“改”的起点，要求评价结果必须切实转化为改进行动，确立“不改进无高分”的明确导向[5]。

3.1 反向设计：课程目标与成果再定义

依据OBE理念，研究团队首先将课程目标具体化为三级可观测、可衡量的“能力成果指标”。第一级“能设计”——独立完成符合幼儿年龄特点和发展水平的语言活动方案，涵盖五种语言活动类型（文学作品学习、早期阅读、听说游戏、讲述活动、谈话活动）；第二级“能实施”——在模拟教学中有效组织活动流程，体现适宜的师幼互动；第三级“能评价”——运用专业标准对活动质量进行分析，并提出具体的改进建议。以此三项核心能力为终点，反向设计所有教学环节与评价任务。在课程设计上，以“产出化”原则设计课程目标，以指向“生命成长”理念重构课程内容，这正是本模式目标设计的重要理论依据[6]。

3.2“做”的环节：结构化项目任务设计

将五种语言活动类型转化为结构化的“项目式学习任务包”。每个任务包有明确的教学情境（如“面向中班幼儿的听说游戏”）、模拟幼儿年龄班、核心产出物要求（活动方案、教学课件）及过程性文档模板。学生以小组协作方式完成从“理论学习”到“方案设计”再到“模拟实施”的完整项目流程。该设计采用了行动导向教学法的理念，让学生通过“实践中发现问题、用理论解决问题、在理论中产生疑惑、在实践中寻求答案”的循环学习过程，

切实提升理论应用与实践教学能力[7]。由此，“做”的目标更为清晰、过程更为规范。

3.3“评”的环节：标准参照式多元评价体系

改革传统教学中依赖教师主观经验的评议方式，师生共同开发《学前儿童语言教育活动质量评价量规》。该量规涵盖“目标适切性”、“内容科学性”、“方法有效性”、“师幼互动质量”、“语言示范性”五个维度，每个维度设置四个等级水平，并对每个等级提供具体的行为描述。例如，针对“师幼互动质量”维度，一级水平描述为“教师单向提问，没有追问或回应”，四级水平描述为“教师能根据幼儿回答进行有效追问，并能将个别幼儿的经验拓展到集体”。量规作为“评”的统一标尺，贯穿于教师评价、同伴互评与自我评价全过程，使反馈从“整体不错”等主观感受转向“追问环节，建议增加到诊断性评价[8]”。同时学生也参与到评价过程中，在师评、自评和互评的过程中学会反思和再实践。在课程评价上，强调评价主体的多元化、评价形式的实操化以及过程性和终结性评价相结合[9]。

3.4“改”的环节：导向深度反思的迭代机制

建立强制性的“改进任务”机制。针对前面案例中“评改无依”的问题，本环节设置了三项刚性要求：第一，每次模拟教学结束后，学生须提交书面《活动设计与实施改进报告》，报告需逐条回应所有评价反馈意见，分析问题所在，从而提出具体可行的改进措施；第二，学生应提交修订后的活动方案及关键教学环节的复现视频（3-5分钟）；第三，将“改”的成果质量（包括改进报告的深度、修订方案的完善程度以及复现视频所体现的进步幅度）纳入课程最终考核，占总评成绩的20%。由此确立了“不改进、无高分”的明确导向，使“改”由“可做可不做”转变为“必须做、认真做”。该设计契合OBE理念中“持续改进”的核心要义，也体现了行动研究“以问题为中心、在行动中反思”的基本精神。

完整的教学流程设计为六个阶段：“发布任务—初步设计—模拟实施—多元评价—反思改进—成果归档”[10]。依托网络教学平台建设“优秀案例库”与“常见问题库”，为学生“做”与“改”的过程提供支架支持。整个流程在一学期内循环运行2-3轮，每轮对应一种语言活动类型的学习，实现能力的螺旋式进阶。这种“实践—反思—再实践—再反思”的循环，使学生能够从原有的固定理论和模式化技巧中解脱出来，构建符合实际需要的个性化

教学能力。

4.结论

本研究以OBE理念为统领，建立并验证了《学前儿童语言教育》课程“做评改”一体化教学模式。实践表明，该模式通过“以终为始”的目标设计、“标准参照”的多元评价与“强制迭代”的改进机制，有效解决了传统教学的“学做分离、做评割裂、评改无依”难题，明显提升了学生的活动设计、实施与反思改进能力。“做评改”一体化将“产出设计”、“精准评价”与“迭代改进”三者作为一个有机的、循环驱动的整体，使学习成为一个不间断的能力螺旋上升过程。此模式为学前教育专业实践类课程改革提供了可操作、可推广的范例参考，对培养“反思性实践者”取向的高素质幼师具有积极意义。后续研究将继续优化评价量规的信效度，探索更深层反思引导的有效策略，并在更广泛的课程领域验证模式的适用性。

参考文献

- [1] 喻小琴. “学前儿童语言教育”课程改革与实践[J]. 常熟理工学院学报（教育科学），2016（6）：96-98.
- [2] 王丽娟. 基于OBE理念的学前教育专业课程改革思路与实现路径[J]. 陕西学前师范学院学报，2020，36（2）：1-7.
- [3] 赵艳. 《学前儿童语言教育》课程教学改革创新实践略论[J]. 汉江师范学院学报，2023，43（5）：147-150.
- [4] 张龙. 基于OBE理念的学前教育专业课程教学改革路径探究——以“学前教育研究方法”为例[J]. 黄河科技学院学报，2025，27（1）：94-100.
- [5] 刘灿群. 小学教育师范生教学实践能力培养的行动研究——以H大学小学教育专业为例[J]. 当代教育理论与实践，2023（1）：70-74.
- [6] 尹秋实. “理实一体化”背景下学前教育专业PBL实践教学模式的构建[J]. 宿州教育学院学报，2023，26（04）：51-55.
- [7] 张海钰. 基于OBE理念的“学前儿童语言教育”教学改革研究[J]. 连云港师范高等专科学校学报，2024，9（3）：77-80.
- [8] 项婷婷. OBE理念下“刑法分论”混合式教学模式设计[J]. 淮南师范学院学报，2023，25（137）：137-142.
- [9] 周莉娜. OBE教育理念下学前教育专业课程评价方式的重构——以“学前儿童社会

教育”课程为例[J].当代家庭教育, 2024 (10): 73-76.

[10] 蒋晨晓.基于“OBE-UCK”的实践教学体

系重构与实践——以学前教育专业为例
[J].阜阳职业技术学院学报, 2023 (2):
39-44.