■学前教学前沿

审思与展望:OBE视角下学前教育专业课程建设

张 娟,杨莉君

(湖南师范大学教育科学学院,湖南长沙 410081)

摘要:在OBE理念视角下运用扎根理论,审视某省属高校本科学前教育专业的课程建设,发现:第一,厘清了培养目标、毕业要求与课程设置的逻辑关系;第二,专业核心课程和重要实践环节搭建了落实OBE理念的桥梁;第三,以"学"定教,从"教师"中心向"学生"中心转变。展望未来,"一切为了学生"是建设学前教育专业课程的核心理念;培养学生的职业胜任力是学前教育专业课程建设的关键目标;动态完善课程是学前教育专业课程建设的有效途径。

关键词:学生中心;产出导向;持续改进;学前教育专业;课程建设

中图分类号:G612 **文献标识码**:A **文章编号**:2095-770X(2022)02-0072-09

PDF获取:http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx **doi**:10.11995/j.issn.2095-770X.2022.02.010

Thoughts and Prospects: Research on Curriculum Construction of Preschool Education from the Perspective of OBE

ZHANG Juan, YANG Li-jun

(*College of Educational Science, Hunan Normal University, Changsha* 410081, *China*)

Abstract: Using the grounded theory, we examine the curriculum construction of a preschool education major in a provincial university from the perspective of OBE concept and find out: first, the logical relationship among training objectives, graduation requirements and curriculum settings is clarified; second, the core curriculum and important practical activities of the profession have built a bridge to implement the OBE concept; and third, "learning" determines teaching, from the "teacher" centeredness to the "student" centeredness. Looking to the future, "all for students" is the core concept of building preschool education professional curriculum, students' professional competence should always be the key goal of preschool education professional curriculum construction, and dynamic improvement of curriculum is an effective way to build preschool education professional curriculum.

Key words: student centeredness; output orientation; continuous improvement; preschool education major; curriculum construction

一、问题的提出

"Outcome-Based Education"("产出导向的教育",简称"OBE")由美国教育家Spady提出,强调了产出导向的教育应明确学生毕业后能够达成何种能力,并促使学生具备此种能力[1]27。教育家Harden指出,OBE课程体系应明晰学生学习成果,并基于此制定课程决策[2]。即OBE强调立足社会需求和学生发展需求,聚焦学生"学到了什么"和毕业后"能做什么"。因此,基于OBE理念的课程体系应关注:学生中心、产出导向及持续改进。基于OBE理念的课程建设应以学生为本,关注学生毕业后能够获得的能力,并依据各方反馈,持续改进课程,促进学生全面发展。

收稿日期:2021-12-06;**修回日期**:2021-12-17

基金项目:湖南省教育厅教改课题(2019291174)

作者简介:张娟,女,湖南长沙人,湖南师范大学教育科学学院博士研究生,主要研究方向:幼儿园课程;杨莉君,女,湖南长沙人,湖南师范大学教育科学学院教授,博士生导师,主要研究方向:幼儿园课程,学前教育政策法规。

近年来，日益发展的学前教育事业对优质幼儿教师队伍的需求愈加迫切。学前教育专业为了满足国家对幼儿教师职业培养的需求及幼儿教师教育自身发展的现实要求，持续改进课程体系，提高专业人才培养的质量。《幼儿园教师专业标准（试行）》中也提出幼儿园教师应以“能力为重”，并凸显保教能力等职业能力。OBE理念强调“学生中心”及“聚焦学生能力发展成效”，这种教育理念能提升学生学习积极性，促进学生的能力发展，并对培养优质的幼儿教师队伍有积极意义。

已有研究表明，基于OBE理念的课程体系对学生发展（尤其是专业发展）有正向积极作用。OBE课程的实施促进学生的自尊发展，提高学生的出勤率并帮助学生获取更好的成就[3-4]。Katherine等人认为，OBE课程促进学生学习能力的提升[5]。但目前对OBE理念观照下的课程建设研究较少，现有研究多聚焦于某一具体课程[6]，很少对专业课程建设进行整体探究，关于如何确定产出导向的培养目标及毕业要求，如何使得课程设置对应培养目标及毕业要求指标点，如何设置以学生发展为中心的课程体系？如何持续改进学前教育专业课程建设等问题关注较少。可见，对OBE视角下的学前教育专业课程建设仍待深入进行。结合国内外学前教育发展趋势，《教师教育课程标准》紧密围绕研究资料，从OBE视角审视H大学的本科学前教育专业课程建设，可以对各省属高校建设基于OBE理念的本科学前教育专业课程体系提供一定参考。本研究依据H大学学前教育专业课程开设情况，将学前教育专业课程分为通识教育课程、专业必修课程、专业选修课程、教师教育必修课程、教师教育选修课程。

二、研究方法

本研究采用目的性抽样法，选取了40名H大学学前教育专业本科在读生（大一至大四各10名），15名H大学学前教育专业毕业生，20名园长、幼教管理人员等利益相关者以及13名H大学学前教育专业专任教师进行访谈。为了更好地分类整理所得资料，研究者将不同主体进行分类编码，各类主体内部按阿拉伯数字编码，具体如下：学前教育专业本科在读生的类代码为S（Student），研究者从大一至大四的本科在读生中每个年级段随机抽取10名在读生，按照年级分为四组，大一同学分别以S1–S10编码，大二同学分别以S11–S20编码，大三同学分别以S21–S30编码，大四同学分别以S31–S40编码；学前教育专业毕业生的类代码为G（Graduate）；园长以及幼教管理人员等利益相关者的类代码为R（Related person）；学前教育专业专任教师的类代码为T（Teacher），基本信息及编码如表1所示。

研究者设计了《学前教育专业人才培养需求》访谈提纲，对不同主体进行半开放访谈。访谈结束之后，研究者整理录入文字稿，并将其输入Nvivo12 Plus进行辅助分析，再对访谈内容中的意义单元进行逐条编码。此外，本研究辅助使用文本分析法，即分析H大学学前教育专业人才培养方案、专业课程教学大纲等文本资料。

表1 访谈对象基本信息及编码

序号	访谈对象类别	访谈对象来源	编码
1	学前教育专业本科在读生	H大学	S1–S40
2	学前教育专业毕业生	公办幼儿园、民办幼儿园等	G1–G15
3	园长以及幼教管理人员等利益相关者	公办幼儿园等	R1–R20
4	学前教育专业专任教师	H大学	T1–T13

本研究借助“扎根理论”，不断从重复抽样中选取概念，直至不再出现新的概念[7]109。首先，在开放性编码阶段，对原始资料进行分析，选取意义语句，并将其概念化；其次，对抽取出来的概念不断进行比较，提炼出其中比重较大及频次较高的意义语句概念，通过不断比较，累计编码循环，聚焦归纳抽象，确定各概念之间的联系，完成主轴性编码。最后，对所有提炼出来的概念进行系统分析，完成选择性编码。为了保证研究的信效度，本研究由两位研究者进行“背靠背”交叉式提炼分析资料，编码过程如表2所示。（由于篇幅所限，本文仅呈现“专业知识”、“保教能力”部分编码过程）。

表2 二级与三级编码过程

主轴性编码		选择性编码
幼儿的身心发展规律及学习特点 发展的个体差异 发展中易出现的问题与相应对策	幼儿发展知识	专业知识
全面发展的教育目标、任务等 幼儿园各领域教育活动的基本知识 幼儿园卫生与保育、环境创设等 0–3岁婴幼儿保教及幼小衔接的知识和方法 知识的融会贯通	幼儿保教知识	
利用儿童发展和评价等知识和方法对幼儿进行科学地观察 记录与分析幼儿的发展	观察与评价能力	保教能力
合理安排、组织生活活动 利用教育契机 指导和协助保育员做好班级常规工作 教育渗透到一日生活中	一日生活的规划与组织能力	
利用游戏活动空间，提供材料 引发和促进幼儿的游戏 支持幼儿主动地开展游戏	游戏活动的支持与引导能力	
运用学前教育基本原理、幼儿园课程、幼儿园游戏、幼儿园各领域教育基本知识设计和实施幼儿园的游戏活动、生活活动和教育活动 分析、评价幼儿园活动	教育活动的设计、实施与评价能力	
……		

三、基于OBE理念H大学本科学前教育专业课程建设的审思

H大学的学前教育专业课程建设秉持“学生中心、产出导向、持续改进”的OBE理念，结合《幼儿园教师专业标准》、《教师教育课程标准》、《学前教育专业认证标准（第二级）》等国家标准及外部需求持续改进，尤其近几年来，培养方案持续不断地进行了几轮修改，调整了课程设置，以实现培养目标与毕业要求。

（一）基于OBE理念厘清培养目标、毕业要求与课程设置的逻辑关系

1.培养目标对应外部需求，凸显“学生中心”立场

H大学学前教育专业积极适应动态发展的外部需求，回归“学生中心”立场，把学生的学习与发展作为培养目标的出发点及归宿，以学生的职业胜任力及持续发展能力为导向，重构了培养目标体系。

例如，有毕业生反映：我刚入职时，觉得自己管理班级时还是遇到了一些难题，比如，有时不能灵活变通，有效组织幼儿的一日生活活动。

——G3–20191124

有幼儿园管理者反映：我们希望高校衔接好幼儿园的发展需求，培养发展全面的人才，实现“零距离上岗”。具体而言，我们希望高校培养有师德，政治素养好，具有扎实的学前教育专业知识与实践能力及一定研究和管理能力的高素质、复合型人才。

——R5–20191025

H大学学前教育专业整合了学生个体成人的学习需求及社会需求，将总体培养目标梳理凝练为：以立德树人为根本任务，适应国家学前教育改革发展要求，立足H省、服务全国，培养政治素质良好、教育情怀深厚、具有创新意识和自我发展能力、拥有扎实的学前教育专业知识和实践能力、能胜任幼儿园以及其他学前教育相关机构保教、研究和管理等方面工作、德智体美劳全面发展的高素质专门人才[①]。进而从六个方面明确预期了毕业生具体目标：（1）具有良好的政治思想品德及职业道德，贯彻党的教育方针，践行社会主义核心价值观；能为人师表，富有仁爱之心，热

爱儿童，热爱幼儿教育工作；遵守学前教育专业伦理，富有爱心、责任心、耐心和细心；具有强烈的职业认同感，愿意为学前教育事业做出积极的贡献。(2)具有全面的人文、科学和艺术素养，扎实的儿童发展与教育专业知识，能够运用科学的儿童观和保教观指导学前教育实践。(3)能够将学前教育理论与实践相结合，在有效观察儿童的基础上，解读、评价和支持儿童的学习与发展。(4)具备综合育人意识和教育教学实践能力，能充分利用各种资源，合理规划、有效组织幼儿园各领域教育活动、游戏活动和生活活动；能胜任幼儿园班级管理工作并具备初步的园所管理能力。(5)具有基本的教育研究素养，能关注并融合国内外幼儿教育领域的各类信息，及时了解学前教育改革发展的前沿与动态；对学前教育实践问题有敏感性，能运用适宜的研究方法开展学前教育的教科研活动。(6)能与儿童、家长、同行、社区等积极良好地进行沟通合作；树立终身学习目标，养成主动的、不断反思的、自我更新的、学以致用的和优化知识的好习惯②。其中，培养目标(1)(2)明确指向毕业生应具备的职业素养；(3)(4)(6)强调了专业技能；(5)明晰了毕业生应具备的职业发展潜力及竞争力。H大学学前教育专业在协同耦合《幼儿园教师专业标准》等国家标准及各方需求的基础上，完善了学生中心立场的培养目标体系。重构的培养目标明确了产出“重情怀、厚基础、强能力、会研究”的专业化人才的目标，体现了学前教育专业在办学过程中形成的特色及优势，其中培养目标(1)预示了“教育情怀深厚”；(2)(3)(5)与“理论基础扎实”的办学特色和优势有关；(4)(6)对应了“实践技能突出”的办学特色和优势。当前执行的培养目标将立德树人和培养德智体美劳全面发展的高素质人才置于首位，是本专业的特色与优势的有力见证。此外，培养目标体系还对应了外部需求，顺应了行业标准，集中体现了我国学前教育事业发展对高素质学前教育专门人才的要求，反映了学前教育专业人员应具备的专业理念与师德、专业知识及专业能力。

2.毕业要求逆向支撑培养目标，明晰学生职业能力发展的指标

毕业要求是对学前教育专业毕业生应具有的技能、知识及能力的详尽描述[8]。H大学学前教育专业制定了支撑培养目标的毕业要求，在一定程度上体现了OBE理念。

(1)基于培养目标，分解成8个维度的毕业要求

H大学学前教育专业在科学解读培养目标体系的基础上，进一步分解了学生毕业时应达成的学习成就，即师德规范、教育情怀、保教知识、保教能力、班级管理、综合育人、学会反思及沟通合作③。这8个维度的毕业要求与培养目标体系形成了强有力的支撑关系。这种强支撑关系可以是可逆的，即多条毕业要求可同时支撑同一培养目标，或者同一毕业要求能支撑多条培养目标。比如：毕业要求中第1、2条是对师德修养和教育情怀方面的要求，对培养目标1起到支撑作用；毕业要求中第3条是对保教知识方面的要求，对培养目标2、3、6起到支撑作用。

(2)基于毕业要求，细化了学生职业能力发展指标

H大学学前教育专业将毕业要求细化、分解成为毕业要求指标点，使其更易落实、更易达成、更易测量，为学生搭建了一个职业能力结构框架。首先，毕业要求指标点与毕业要求形成了对应关系，每条毕业要求被分解成了数个指标点。比如，毕业要求中的“保教知识”维度被分成“通识性知识”、“幼儿发展知识”、“幼儿保教知识”3个指标点④。这3个指标点对学前教育专业毕业生应当具备的自然科学知识、人文社会科学知识、我国教育基本情况、幼儿发展知识及幼儿保教知识等进行了具体描述，并据此开设了必要的支撑课程，确定了课程的主要内容，做到了各支撑课程之间无内容重复且能够全面有力地支撑毕业要求指标点的达成；其次，指标点用词采用准确的动词引导，使得这些职业能力指标更易被实现及评估。有幼教管理人员也在访谈中提到：“我认为能力评估也很重要，比如怎样才能更准确地了解学生是否达成了该条能力目标呢？(R12)”H大学学前教育专业主要依据Bloom教学目标分类法，以理解、应用、分析、评价及创造五个动词为主，表述指标点的认知层次，使指标点具有可学可教及可测量性。比如：“保教能力”维度的“观察与评价能力”指标点被更为详实地描述为：能够利用儿童发展和评价等知识和方法对

幼儿进行科学地观察，与幼儿谈话、记录与分析幼儿的发展[5]。

3.课程设置支撑毕业要求指标点，支持学生能力导向的学习

为了培养学生的职业胜任力，H大学学前教育专业梳理总结行业及社会对学前教育专门人才的关键诉求，优化课程设置，对毕业要求进行了全覆盖和多维度的反向支撑。

毕业要求指标点对毕业生应具备的能力提出了更为具体的要求，而这些要求必须落实到课程教学中才能实现。换言之，毕业要求要与课程体系形成一种清晰的映射关系，这种映射关系要求学前教育专业开设的每一门课程都必须对毕业要求的实现有确定的贡献，支持能力导向的学习。例如，《幼儿园班级管理》、《学前儿童卫生与保健》、《幼儿园课程与教学论》、教育实习、教育研习等课程对应“保教能力”维度中的“一日生活的规划与组织能力”指标点的实现[6]。通过学习这些课程，学生将全面了解并合理利用幼儿园一日生活的规划和组织的相关知识，并能在实习中有意识地将教育有机渗透在幼儿的一日生活中。《幼儿园教育环境创设》、《幼儿园班级管理》、教育实习等课程对应“班级管理”中的“班级物质环境和心理环境的创设和利用”指标点的实现[7]。通过学习这些课程，学生在理论上理解了班级物质环境和精神环境创设的原则和方法，并能够在教育实习过程中积极参与幼儿园环境创设，与幼儿、同事形成良好的人际关系，营造自由、民主、宽松、和谐、尊重的班级氛围。

H大学学前教育专业以内外需求为课程建设的逻辑起点，科学厘定了以学生为中心的培养目标，强化了毕业要求对培养目标的支撑体系，明晰了能力导向的课程体系对毕业要求指标点的支撑矩阵。

（二）专业核心课程和重要实践环节搭建了落实OBE理念的桥梁

1.专业核心课程彰显“实用、生成、发展”的理念

H大学学前教育专业开设了《学前教育原理》、《幼儿园课程与教学论》、《幼儿园游戏》等专业核心课程，坚持“学生为本”，将知识、能力、素质有机融合，关注学生个性特点，促进学生的专业核心技能获得与能力培养。

（1）突出实用性，以培养学生专业核心能力为主要任务

专业核心课程是课程体系的关键组成部分，H大学学前教育专业对标毕业要求指标点，整合专业核心能力指标，满足了学前教育发展及社会对专业人才的现实需求。专业核心课程高度支撑毕业要求，涵盖了学前教育理论知识及技能训练等内容。比如，《幼儿园游戏》、《幼儿园健康教育与活动指导》等专业核心课程为毕业要求的“保教能力”维度提供了高度支撑，主要指向学生观察与评价能力、游戏活动的支持与引导能力及教育活动的设计、实施与评价能力的培养[8]。

（2）强调生成性，契合学生发展诉求创生课程内容

学前教育专业结合国家标准，主动征求利益相关方及实践基地园对人才培养的建议或意见，并组织教师、学生管理人员等进行内部探讨，召开本科生座谈会，共同对课程内容的合理性进行研讨。H大学学前教育专业通过这一系列举措，明晰行业及社会对学生发展的现实诉求，整合课程内容，强调学生的专业核心技能及专业实践能力的培养。比如，依据学生发展诉求，H大学学前教育专业调整了部分课程内容：“幼小衔接是大班活动组织的一个重点，我们希望能够运用相关理论知识帮助幼儿科学做好入学准备。”（S24，R8）基于此，授课教师将全国学前教育宣传月“科学做好入学准备”这一话题引入到《幼儿园课程与教学论》进行讨论，引导学生积极关注科学幼小衔接，提高运用专业知识分析教育实践的能力。此外，教师还会将观摩活动、情境案例分析等内容灵活融入教师教育课程，“活化”专业知识，提升学生教育教学胜任能力[9]。

（3）关注发展性，持续优化专业核心课程体系

OBE理念突出“持续改进”的价值取向，通过动态课程评估，不断优化专业核心课程体系。比如，进一步考虑知识深度的螺旋形特征，调整专业核心课程设置；在更广泛地收集在读学生、毕业生、任课教师、资深专家和用人单位意见的基础上，完善理论教学与实践教学的支撑体系；深化实施课程教学改革，例如，利用《爱课程》等平台来开展课程教学，设立课堂教学创新研究项目，突破教育教学的重难点。

2.重要实践环节强调培养过程，促进学生综合能力的发展

学前教育专业依据访谈结果，关注学生发展需求，深化与优质幼儿园合作，进一步系统定位、统筹安排实践课程体系，并构建了以协同培养为核心、理论与实践相融的教师教育师资共同体，共同为促进学生综合实践能力发展保驾护航。

（1）确保全程一贯式实践环节的有效落实

H大学学前教育专业在“实践取向”和“能力为重”的思想指导下，优化了专业实践环节。其中，重要实践环节包括教育见习、教育实习、教育研习以及专业课程实践和毕业论文实践。以教育见习和教育实习为例，教育见习采取任务驱动方式，帮助学生初步了解幼儿园环境创设情况，较全面地掌握幼儿园一日生活的流程，包括幼儿一日生活活动、教学活动与游戏活动等，教师与保育员在幼儿一日生活环节中的保教工作内容与方法；领会教师作为幼儿学习的支持者、合作者和引导者的意义，初步树立科学的保教观、儿童观。教育实习引导学生深入体验幼儿园保教实践工作，更好地理解专业知识和学前教育相关工作规律，掌握必要的教育活动设计与实施、班级管理等能力，进一步锤炼学生的专业实践能力，为从事学前教育相关工作和持续专业发展奠定坚实的基础。

（2）完善协同培养机制，构建教师教育师资共同体

H大学学前教育专业在校院两级的指导下，加强了与多所省级示范性幼儿园的联系和密切合作，初步建立了权责分明、稳定协调的“三位一体”的师资培养共同体，并形成协同培养机制。此外，H大学学前教育专业基于“共生，共建，共赢”的原则，与幼儿园、学前教育教研室密切合作，共同搭建专业发展平台，形成了教学科研共同体。H大学学前教育专业的校外导师均是来自优质幼儿园或教研室的正高级教师、特级教师和园长们，具有丰富的教研实践经验，在协同育人过程中，校外导师把培养本科生当成了分内之事，指导本科生的教育实践。另外，校外导师还从行业需求及教师终身发展的视角出发，参与培养方案与课程体系设计；部分导师还会参与到本科生的课程教学及教育研究中。比如《幼儿教师礼仪》、《幼儿教师语言技能》两门课程就由幼儿园园长教授。同时，H大学学前教育专业的导师也会通过送课到园、教研示范、课程与教学研究等多种方式支持幼儿园教学科研。师资共同体的构建旨在促进学生通过教育实践课程把在学校学到的理论知识迁移到幼儿园实践中，在理论与实践的碰撞中不断完善已有知识体系，在探索中进步，学用结合，从而提升教育教学能力、管理能力、教育研究能力以及创新能力，为满足未来的岗位需求奠定坚实的基础。学生在此实践环境下，能高效地把校外导师的实践优势和已习得的教学理论转化运用到未来的教学实践中，加强理论与实践的互惠[10]。

OBE理念以促进学生发展为核心旨归，要求课程体系培养学生适应未来工作生活的专业态度和能力。H大学确定了每门课程对应的毕业要求“指标点”，反向构建满足多方需求、促进学生职业胜任力的课程体系。

（三）以“学”定教，从“教师”中心向“学生”中心转变

建构主义理论的兴起使得“以学生为中心”的理念快速发展，以“学”定教的教学模式被认为是一种教学范式的转型，教学过程中的焦点从“教”转向“学”[11]。OBE强调学生是课程的主体。H大学学前教育教学过程中的关注点从“教师”转向“学生”，全方位优化课程建设。

1.以全体学生为服务面向，建设多元化、高品质的课程群

在专业课程方面，H大学学前教育专业设置了“专业基础+专业核心+专业实践”的课程群，具体而言，除必修课程外，还开设了内容广泛、形式多样的专业技能类、文学艺术素养类、专业素养拓展类等学科专业选修课程，以满足学生的多样化需求。此外，第二课堂及多形式的素质拓展活动也充分满足了学生个性化发展诉求，提升了学生专业实践能力。一是第二课堂活动发挥育人作用。学前教育专业有注重师范专业素养提升，专注求真务实的“教育学社”、“心理学社”等社团组织，并为学生提供了“蒲公英成长计划”、“义务辅导”、“师范技能大赛”、“讲故事大赛”等着重培养学生师范能力和素养的第二课堂活动；二是学前教育专业举办了多类型的赛课活动，分班级、

年级、社团、学院不同层次开展，以此来提升师范生讲课水平；三是举办其他形式的课下活动，如，普通话大赛、配音大赛、演讲技能培训等，提高学生的语言表达能力与实践应用能力，为学生个性发展提供有效支撑。

2.以预期学习成果为导向，重构以“学”为中心的教学大纲

在教学设计方面，教师以毕业要求为导向，重构以“学”为中心的教学大纲，明确每一门课程的内容对预期学习成果实现的贡献。首先，教师梳理分析毕业要求，明晰每门课程对具体毕业要求的落实程度，制定与能力指标相对应的课程目标。例如，《幼儿园课程与教学论》的课程目标支撑学生实现“保教知识”“保教能力”及“学会反思”毕业要求；其次，选择直接对应学生发展目标的课程内容。教师基于课程目标，聚焦了学生发展需求生成课程内容，使学生实现动态化、全面化及个性化发展。比如，学生反映：“想了解如何设计并组织幼儿园区域活动（S4，S27）。”《幼儿园课程与教学论》授课教师基于幼儿园实践对区域活动的重视，在教学中增加了“区域活动的设计与实施”内容。源于学生发展诉求的课程内容，体现了学生的主体性。另外，强化能力取向的教学方式，为学生理论与实践的课程学习提供支架。教师在课程实施过程中运用案例分析、课堂讨论、模拟教学等多种方式，促进学生课程编制及保教等能力的提升。以《幼儿园课程与教学论》为例，教师选择了讲授法、讨论法及案例分析等教学方式，理论讲授帮助学生深入理解不同的幼儿园课程观，引导学生树立科学的幼儿园课程观、儿童观和教育观等；讨论法促进了分工合作，共同进步，有利于合作意识的培养和学习共同体的形成；案例分析支持学生与幼儿园教育活动组织与指导进行深入互动，促进学生的深度学习。

3.聚焦学习成效，建设促进发展的动态考核体系

教师将学生的能力目标达成度作为课程质量评价的基本立足点，通过动态与多元考核体系促进发展[12]176。OBE理念强调评价不再是课程实施的最后一环，而是贯穿在课程实施的全过程中：一是以评促学，指向考核学生的课程目标达成。教师采取形成性评价与总结性评价相结合的方式，科学考量学生课程目标达成情况，促使学生发现短板，实现自我发展。比如，有课程设计了同侪互评环节，教师小组讨论结束后让学生互相评价，在评价过程中，学生自主构建了学习共同体，提升了批判反思的能力，促进了专业成长；二是以评促教，对课程进行审议。OBE理念下的课程考核评价通过对课程分目标达成度的评价，关注课程教学对课程目标的落实程度，并根据结果优化调整课程教学，持续推动课程质量优化。比如，《幼儿园课程与教学论》的授课教师根据课程目标达成度分析：对于缺乏自主管理能力的学生而言，虽然目前考核结果中显示“小组讨论”对应的课程目标2在三个课程目标中达成值较高，但是，学生在实际的小组合作过程中参与程度差别比较大。据此，教师预计从三方面优化未来教学：一是优化小组分组方式，提升小组有效协作的可能性；二是加强对小组学习的引导，包括明确分工、介入小组讨论过程等；三是要进一步细化协作学习参与评价标准，进一步关注学生的小组学习过程与成效评价，并将评价结果及时反馈于小组。

四、基于OBE理念的本科学前教育专业课程建设展望

（一）“一切为了学生”是建设学前教育专业课程的核心理念

OBE理念强调“学生中心”，关注学生学习目标—过程—结果[13]。因此，课程建设应着眼于树立与落实“以学生为中心”的教育理念。

第一，强化学生在课程建设中的主体性。皮亚杰提出：“人的知识本质是能动的。认识就是把实在同化为转变的系统，起因于主客体之间的相互作用[14]21。”由此，课程建设应更重视学生的主体性地位，认识到学生在发展过程中的主动性与能动性，以学生的发展规律为基本遵循，并通过学生与课程、教师、自身等客体的对话，实现学生与知识、学生与教师、学生与学生的视域交融，促进学生对专业的理解，从而构建完备的专业知识体系。课程建设还应充分尊重学生发展的连续性与发展性，将其原有的知识经验作为新知识的生长点，构建螺旋上升的课程体系。学前教育

专业可以通过多方位的调研，充分了解学生的知识经验背景，考虑课程设置的渐进性，即先修课程要为后修课程奠定基础，以此提升学生对专业知识的深度理解。

第二，学生的多样化需求是课程建设的内在动力。“主体在对待客体的关系上，是为满足自身的需要，按照为我的方式去建立主客体关系的[15]23。”学生学习的需求又主要包含个体成人以及求职的需要，所以，课程建设应关注学生成长的多样化需求。学前教育专业可以综合运用交流会、座谈会等活动，加强与学生的交流，全方位地了解学生的学习需求及对课程和教学的建议。此外，除了专业必修课程外，还可以开设内容广泛、形式多样的专业技能类、文学艺术素养类、专业素养拓展类等学科专业选修课程及社团活动等第二课堂，满足学生的兴趣和个性化发展需求。

（二）培养学生的职业胜任力是学前教育专业课程建设的关键目标

学前教育专业课程建设应以学生发展与社会需求作为逻辑起点，关注“产出导向”，明晰具体学习成果产出，以学生的职业胜任力作为课程建设的关键目标。

第一，课程建设以国家标准为基本依据，满足行业及社会需求，厘清本科学前教育专业培养目标、毕业要求及课程体系的内在逻辑并切实提高三者协同性，并科学强化各支撑体系，同时，指向学生职业胜任力的达成。具体而言，培养目标应关注学生发展需求，对接国家教师教育发展战略及学前教育改革发展前沿，对标《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》，回应国家及地区基础教育改革发展与教师队伍建设战略需求，充分满足行业与社会对人才的需求。培养目标内涵应明确清晰，并能进一步细化为毕业要求，进而分解为可落实、可测量的毕业要求指标点，再根据每个指标点赋予的专业人才知识能力素养要求构建支撑毕业要求所需的课程体系，并通过师资队伍建设、教学设施和教学条件建设，帮助学生实现培养目标及毕业要求的达成。课程设置应围绕专业核心课程，设计不同的培养方向模块，以扩大学生知识获得的广度及深度，为以后的工作奠定坚实的理论基础。

第二，学前教育专业应指向学生发展成果的达成，强调理论和实践紧密结合，调整课程结构，依据行业能力标准及需求整合课程模块，建构既有较强针对性，又有一定适应性的课程体系。比如，实践融入课程体系的全过程，系统定位、统筹安排，突出实践教学环节改革；增加教育实践学分比重，延长实践教学学时，并保证实践教学环节四年不断线；加强教育研习与教育实习、见习的联系融通。师资方面，不仅对学院新入职教师进行实践指导培训，提高其对学生的教育实践指导能力，还要通过学校和基地园双方协同培训提升基地园导师对学生教育研习指导能力，多途径帮助学生获得教育实践性知识和实践智慧。

（三）动态完善课程是学前教育专业课程建设的有效途径

“持续改进”是落实产出导向的手段，是动态完善本科学前教育专业课程建设的有效途径。OBE视角下，应把握学生发展诉求、社会需求及国内外学前教育改革发展前沿动态，紧跟时代要求不断动态调整课程体系，以实现“持续改进”。

本科学前教育专业在课程建设的过程中，应从科学实证的角度关注学前教育专业课程体系实施效果，全面考察专业发展的新动向，积极适应动态流变的学生发展诉求及社会需求，灵敏高效地优化课程设置。

第一，建立长期跟踪专业课程的质量保障体系，评估学习产出。通过召开研讨会商定科学合理的评价机制，建立畅通有效的沟通渠道，充分听取用人单位和社会各界对课程建设的意见，依据学生的综合性考核情况及外部调研定期评价课程体系的合理性，再根据结果优化课程。建立长期跟踪专业课程的评价体系，广泛收集毕业生的反馈、用人单位的人才需求和社会各界的意见，并及时、精准地反馈到课程体系的完善中来。

第二，动员多方广泛参与课程体系评价与修订，以评促改。课程建设应满足社会需求，明晰学前教育公共服务的供给需求[16]。因此，课程建设不仅应关注幼儿园园长、幼教管理人员等利益相关方及学前教育机构等工作单位对复合型学前教育人才的需求，也应关注学前教育公共服务发展的均等化及多样化需求。在专业课程建设研讨会中，学前教育专业可以邀请多方人员参

与,共同探讨,全方位地了解人才培养的内外部需求。此外,除了线下研讨会之外,学前教育专业还可借助网络的力量,如,利用问卷星发放问卷,通过聊天群对相关人员进行线上访谈等,动员毕业生及利益相关方广泛参与,并定期综合分析并高效利用评价结果,助力学前教育专业质量持续改进和提升。

[注释]

①-⑧ 本研究的培养方案来源于H大学学前教育(师范)本科专业人才培养方案:https://jky.hunnu.edu.cn/

[参考文献]

[1] Spady W G. Outcome-based education: critical issues and answers [M].Arlington: American Association of School Administrators,1994.

[2] Harden R M.Outcome-based education: the ostrich, the peacock and the beaver[J].Medical Teacher,2007,29(7):666-671.

[3] Brown A S.Outcome-based education:A success story[J].Educational Leadership,1988(10):12.

[4] Oriah A,Tang H E,Senian M.Teaching and learning enhancement through outcome-based education structure and technology e-learning support [J].Procedia-Social and Behavioral Sciences,2012(62):87-92.

[5] Katherine Tan, C Mei Chan, P Subramaniam, W Li Ping. The effectiveness of outcome based education on the competencies of nursing students: A systematic review [J]. Nurse Education Today, 2018(64):180-189.

[6] 刘洁.基于学生成果导向的"新闻学理论"本硕博课程贯通[J].中国大学教学,2020(12):23-26,35.

[7] 玛丽琳·里奇曼.方法的逻辑:教育科学中的质性研究[M].张园,译.北京:北京师范大学出版社,2017.

[8] 李志义.成果导向的教学设计[J].中国大学教学,2015,4(3):32-39.

[9] 曾文婕.从课目教学知识到课目学习知识——教师专业知识发展的新方向[J].教育研究,2020,41(8):142-149.

[10] 朱宁波,严运锦.课例研究:国外师范生有效学习模式[J].湖南师范大学教育科学学报,2020,19(3):87-93.

[11] 刘海燕."以学生为中心的学习":欧洲高等教育教学改革的核心命题[J].教育研究,2017,38(12):119-128.

[12] 巩建闽.高校课程体系设计研究——兼论OBE课程设计[M].北京:高等教育出版社,2017.

[13] 李作章,张雷生.从"有效教学"走向"优质教学":澳大利亚大学教学质量标准的演进逻辑[J].大学教育科学,2020(5):112-119.

[14] 让·皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钿,等译.北京:商务印书馆,1981.

[15] 项贤明.泛教育论:广义教育学的初步探索[M].太原:山西教育出版社,2004.

[16] 柯亮.学前教育公共服务供给的需求逻辑和现实选择[J].湖南师范大学教育科学学报,2021,20(2):114-122.

[责任编辑 张雁影]