

OBE 理念下师范生“三习贯通”教育实践模式的生成机制 与实施路径

张健^{1*} 王璐璐¹ 耿铭苑¹ 肖雨¹

(1. 唐山师范学院, 河北 唐山 063000)

摘要: 教育实践是师范生实现专业知识向教育教学能力转化的重要环节。本文基于成果导向教育(OBE)理念, 立足师范类专业认证标准和基础教育实践需求, 采用文献研究与理论模型建构的方法, 探讨师范生“三习贯通”教育实践模式的生成逻辑及其实施路径。研究提出, 以预期学习成果为导向, 通过反向设计构建教育实践目标体系, 以内嵌式实践设计促进专业课程与教育实践融合, 以螺旋式进阶机制推动师范生专业能力持续发展, 并通过高校、师范生与基础教育学校的三级联动, 形成理论学习、实践应用与反思改进相互促进的教育实践机制。在此基础上, 构建过程性评价、成果性评价与发展性评价相结合的多维评价体系, 推动教育实践由阶段性任务完成向专业能力持续生成转变。研究为师范类专业教育实践课程体系优化及师范生培养质量提升提供了可供进一步检验的理论框架与实施方案。

关键词: OBE 理念; 三习贯通; 教育实践; 成果导向评价

基金项目: 唐山师范学院教学教育改革与实践项目(2025JGYB043)

DOI: doi.org/10.65436/hssj.v1i9.58

一、问题提出

教育实践是教师教育课程体系的重要组成部分, 也是师范生实现专业知识向教育教学能力转化的关键环节。师范生不仅需要掌握教育学、心理学和学科教学等理论知识, 还需要在真实教育情境中理解学生、组织教学、处理教育问题, 并在持续反思中形成教师专业判断能力。因此, 教育实践的质量直接关系到师范生专业能力的发展及其未来的职业适应。2016年, 教育部印发《关于加强师范生教育实践的意见》, 明确提出要丰富教育实践内容, 规范教育实践管理, 加强教育实践指导, 完善教育实践评价, 并强调将教育见习、教育实习和教育研习有机结合, 构建贯穿教师培养全过程的教育实践体系。该文件同时指出, 师范生教育实践仍存在目标不够清晰、指导力量不强以及管理评价相对薄弱等问题。^[1]

从师范生培养过程来看, 教育见习、教育实习和教育研习分别承担着教育情境认知、教学实践应用和教育问题研究等功能。三者既具有相对独立的教育价值, 又在教师专业能力形成过程中存在内在联系。教育见习使师范生接触真实课堂, 形成对教育教学活动的初步认识; 教育实习为其提供承担教学任务、参与班级管理和开展教育活动的机会; 教育研习则引导师范生对实践经验进行分析、解释与重构, 促进教育理论与实践经验的相互转化。

然而, 在传统教育实践组织方式下, 三类实践活动容易被安排为相对独立的培养环节。教育见习主要集中于课堂观察; 教育实习侧重教学任务完成; 教育研习则往往表现为实习结束后的总结交流。不同环节之间缺乏明确

¹作者简介: 张 健(1985—), 女, 博士, 讲师, 研究方向教师教育; 基础教育;

王璐璐(1997—), 女, 硕士, 讲师, 研究方向为学前教育; 教师教育;

耿铭苑(2002—), 女, 硕士研究生, 研究方向为基础教育;

肖 雨(2001—), 女, 硕士研究生, 研究方向为基础教育。

通讯作者: 张 健

的能力递进关系,实践活动与专业课程之间的衔接也不够充分。师范生虽然能够完成规定的实践任务,却未必能够将不同阶段获得的经验整合为稳定的专业能力。

教育三习问题的实质并非教育实践活动数量不足,而是实践目标、学习任务与评价反馈之间尚未形成充分的内在关联。教育见习中获得的课堂观察经验,如何转化为教育实习中的教学设计与实施能力?教育实习中发现的问题,如何通过教育研习得到解释并转化为后续教学改进?不同实践阶段形成的学习成果,又如何成为评价师范生专业发展的有效证据?这些问题需要从教育实践体系的整体设计中加以解决。

成果导向教育(Outcome-Based Education,简称OBE)强调以学习者最终能够展示的学习成果为依据组织教育活动。Spady指出,成果导向教育的关键在于明确学习者完成学习后应当具备的能力,并围绕这些预期成果组织教育系统中的相关要素。^[2]将OBE理念引入师范生教育实践,意味着教育实践的组织逻辑需要由关注活动安排转向关注能力生成,由强调实践经历转向强调学习成果,由分别评价各阶段任务完成情况转向持续追踪师范生专业能力的发展。

基于此,本文以师范生教育见习、教育实习和教育研习为研究对象,结合师范类专业认证要求与基础教育实践需求,探讨OBE理念下“三习贯通”教育实践模式的理论基础、生成机制及实施路径,尝试构建以学生为中心、以能力发展为主线、以反思改进为动力的教育实践体系,为师范类专业实践教学改革提供理论参考。

二、OBE理念下师范生“三习贯通”教育实践的理论逻辑

(一) 成果导向:由实践任务完成转向专业能力生成

OBE理念下的教育实践设计,首先需要回答师范生经过完整的教育实践过程后,应当具备哪些能够被观察和评价的专业能力。传统教育实践通常依据培养方案安排见习周数、实习时间和研习活动,并通过考勤、实践报告、指导教师评价等方式判断实践任务是否完成。这些安排具有必要的教学管理价值,但实践时间和任务完成情况本身并不能充分说明师范生是否真正获得了相应的专业能力。

成果导向要求从预期学习成果出发,将培养目标转化为能够通过具体教育行为加以呈现的能力要求,再据此确定实践内容、学习任务和评价方式。《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》明确提出“学生中心、产出导向、持续改进”的认证理念,强调依据师范毕业生核心能力素质要求评价人才培养质量,并将评价结果应用于教学改进。^[3]“三习贯通”不应简单理解为教育见习、教育实习和教育研习在时间安排上的连续,也不应仅仅表现为三个环节的内容整合,而应以师范生专业能力发展为主线,建立不同实践活动之间的成果关联。

具体而言,教育见习阶段应关注师范生能否基于教育理论识别和分析课堂教学现象;教育实习阶段应关注其能否独立或在指导下完成教学设计、课堂实施与教学评价;教育研习阶段则应关注其能否针对真实教育问题开展反思分析,并提出具有可操作性的教学改进方案。三个阶段的学习成果既有所区别,又具有连续性。前一阶段形成的专业认知和实践经验,应当成为后一阶段开展学习活动的基础;后一阶段形成的教学能力和研究成果,也应反过来促进对前期经验的重新理解。由此,教育实践的目标不再局限于完成某一阶段的教学任务,而是指向师范生专业知识、教学技能、反思能力和职业认同的综合发展。

(二) 反向设计:建立培养目标与实践任务的对应关系

OBE理念强调依据预期学习成果组织教学活动。对于师范生教育实践而言,反向设计并不是将传统实践流程简单倒置,而是首先明确师范生需要形成的专业能力,再确定能够促进这些能力发展的实践任务和评价证据。Biggs提出的建构性对齐理论强调,教学目标、学习活动与评价任务之间应保持一致,使学生能够通过相应的学习活动形成预期学习成果,并通过评价展示其学习水平。^[4]这一理论为“三习贯通”教育实践的反向设计提供了重要依据。首先,应依据师范类专业毕业要求和基础教育实际需求,明确教育实践的总体目标。对于小学教育专业师范生而言,教育实践既要关注课堂教学能力,也要重视儿童发展理解、班级管理、教育评价、沟通合作以及反思研究等方面的专业能力。其次,将总体目标分解为不同实践阶段的具体学习成果。例如,围绕课堂教学能力,教育见习阶段重点培养课堂观察和教学分析能力,教育实习阶段重点培养教学设计与课堂实施能力,教育研习阶段重点培养教学反思与教学改进能力。最后,根据学习成果设计相应的实践任务与评价工具,使每项任务均能够对应明确的能力要求,并产生可供评价的学习证据。例如,针对“能够根据小学生的认知特点设计教学活动”这一预期成果,可以安排课堂观察、学情分析、教学方案设计、模拟教学、真实课堂实施及教学反思等任务,并通过课堂观察记录、教学设计文本、课堂教学录像和反思报告等材料评价师范生的能力发展情况。由此形成“培养目标—能力要求—实践任务—学习证据”的对应关系,使教育实践活动的设计具有明确的目标依据,避免实践内容与培养目标之间相互脱节。

(三) 反思转化：推动教育经验向专业知识发展

教育实践的价值不仅在于师范生获得真实教学经验，更在于其能够通过分析和反思理解经验背后的教育规律，并将经验转化为可以迁移的专业知识。Schön 在反思性实践研究中强调，专业人员的知识并非仅仅来源于对既有理论的应用，还形成于对具体实践情境的判断、行动及反思过程。^[5] 对于师范生而言，真实课堂具有复杂性和情境性。同一教学方案面对不同学生、不同班级或不同教学条件时，可能产生不同的实施效果。仅仅依靠理论学习或重复教学操作，难以使师范生形成适应复杂教育情境的专业判断能力。因此，“三习贯通”需要将反思活动嵌入教育实践全过程。

在教育见习阶段，师范生不仅要记录教师的教学行为，还应分析教师作出教学决策的依据，思考课堂活动与学生学习之间的关系。在教育实习阶段，师范生需要依据课堂反馈判断教学目标的达成情况，分析教学设计与实际实施之间的差异。在教育研习阶段，则需要围绕实践中发现的具体问题，借助教育理论和相关研究成果提出改进方案，并在后续实践中检验其适用性。由此，教育见习、教育实习和教育研习不再是相互分离的学习活动，而是通过反思形成持续发展的内在联系。教育见习提供问题发现的情境，教育实习提供实践探索的机会，教育研习促进经验解释与教学改进，三者共同构成师范生专业能力持续生成的实践基础。

三、OBE 理念下师范生“三习贯通”教育实践模式的生成机制

基于成果导向、反向设计与反思转化的理论逻辑，本文构建 OBE 理念下师范生“三习贯通”教育实践模式。该模式以师范类专业认证标准和基础教育实践需求为外部依据，以学生专业能力发展为中心，通过内嵌式实践设计与螺旋式进阶机制实现教育见习、教育实习和教育研习的有机贯通，并以高校、师范生和基础教育学校的三级联动及多维评价体系提供实施保障。

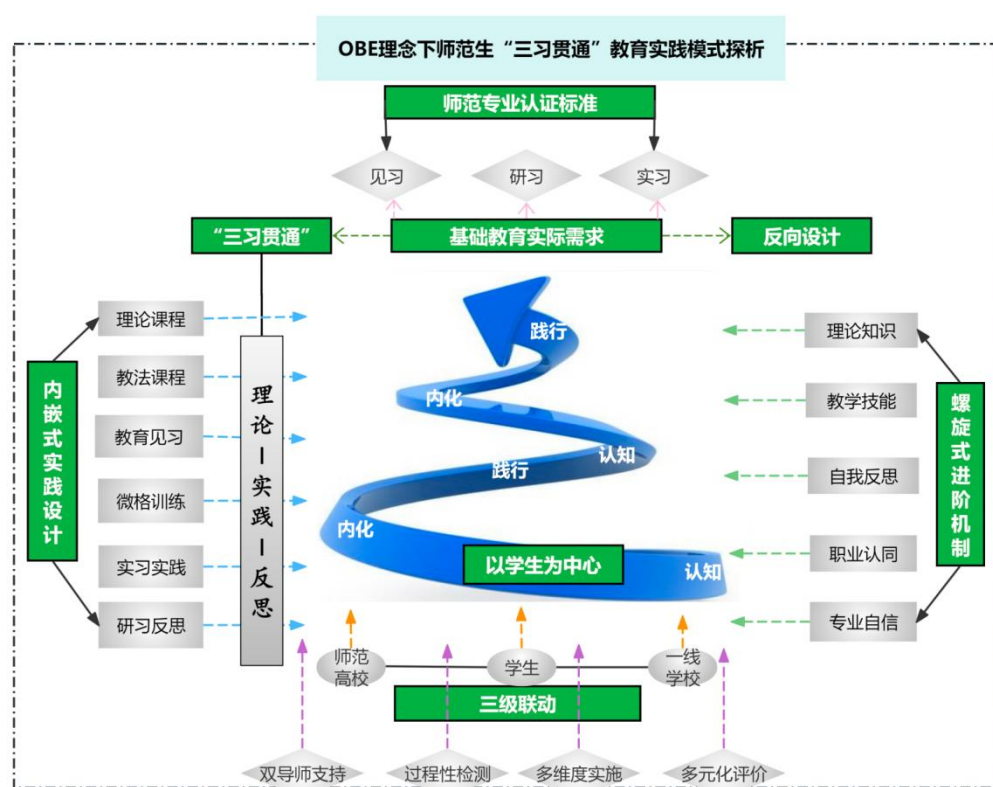


图 1 OBE 理念下师范生“三系贯通”教育实践模式的生成机制

(一) 以专业能力发展为中心的目标生成机制

师范生“三习贯通”的首要任务，是将专业培养目标转化为贯穿教育实践全过程的能力发展目标。

从教师专业成长层面，师范生的教育实践能力并非某一项教学技能的简单累积，而是专业知识、教学技能、反思能力与职业态度在具体教育情境中的综合表现。因此，“三习贯通”的目标体系应当同时考虑师范类专业毕业要求和基础教育学校的实际需求，将师范生需要具备的专业能力转化为不同阶段能够实现的学习成果。在教育见

习阶段,师范生主要通过课堂观察、教师访谈、教学案例分析等活动认识教育教学过程,形成对小学生学习特点、课堂组织方式和教师职业要求的初步理解。其学习成果主要体现为教育情境识别、教学现象分析和初步专业判断。在教育实习阶段,师范生需要在真实教学情境中承担相应的教育教学任务,将专业知识转化为教学设计、课堂实施、学习评价和班级管理等具体能力。其学习成果主要体现为教学任务的有效完成及对课堂问题的适应性处理。在教育研习阶段,师范生需要对见习和实习过程中形成的经验进行整理、分析与反思,借助教育理论解释实践问题,并通过教学改进形成新的专业认识。其学习成果主要体现为问题分析、反思研究和实践改进能力。

三个阶段的目标具有相对侧重,但并不意味着能力发展存在严格的先后界限。课堂观察同样可以发生于教育实习阶段,教学反思也不应局限于教育研习阶段。不同实践活动围绕共同的专业能力目标相互补充,才能形成贯穿培养全过程的教育实践体系。

(二) 以内嵌式实践设计促进理论与实践融合

内嵌式实践设计是“三习贯通”模式的重要组成部分,其核心在于将教育实践任务有机融入专业课程,使理论学习与实践活动形成相互支持的关系。传统教育实践往往以集中见习和集中实习为主要形式,专业课程与教育实践之间存在一定的时间间隔。师范生在课堂中学习的教学理论,可能难以及时通过真实或模拟教学情境加以理解;在实践中遇到的问题,也可能缺乏相应的理论支持。

内嵌式实践设计通过调整课程教学活动,将教育见习和教育研习任务适度融入教育学、学科教学法等课程,使师范生能够在理论学习过程中接触真实教育问题,并通过实践反思深化对理论知识的理解。以小学语文教学法课程为例,在学习阅读教学设计相关内容时,教师可以组织师范生观看小学语文课堂实录,依据课程标准分析教学目标,观察教师的提问方式、学习任务组织和学生课堂表现,并通过小组研讨解释教学活动的设计依据。在完成理论学习后,师范生进一步开展教学方案设计和微格教学,将课堂观察获得的经验转化为具体教学行为。教师根据模拟教学表现组织研习讨论,引导师范生分析教学设计与实施效果之间的关系。在这一过程中,教育见习不再只是进入小学课堂开展集中观察,教育研习也不再局限于实习结束后的总结活动,而是通过课程任务融入日常教学。课程内嵌式见习与研习并不能替代真实学校情境中的集中教育实践。课堂视频、模拟教学和微格训练主要承担实践准备与经验深化功能,真实教育实习仍然是师范生理解学校运行、承担教学责任和形成职业适应能力的重要环节。因此,内嵌式实践设计应与集中教育实践相互补充,在保证真实教育实践时间和质量的基础上,增强专业课程与实践环节之间的连续性。

(三) 以螺旋式进阶机制推动专业能力持续生成

“三习贯通”并不意味着教育见习、教育实习和教育研习按照固定顺序完成一次即可,而是强调师范生在不断接触教育情境、开展实践活动和进行反思改进的过程中,实现专业能力的持续发展。螺旋式进阶机制的核心在于建立“认知—内化—践行—反思—再实践”的循环关系,使不同实践阶段的学习成果能够相互转化。

在初始阶段,师范生通过理论学习和教育见习认识教学活动,形成对课堂教学的基本理解。在此基础上,通过教学设计、模拟教学和微格训练,将初步获得的专业知识转化为具体教学行为。进入真实教育实习阶段后,师范生需要面对更加复杂的课堂情境。实际教学中出现的学生差异、课堂生成性问题以及教学目标达成情况,可能与此前的理论认识和模拟训练存在差异。这些差异构成教育研习的重要问题来源。通过课堂录像分析、教学反思、同伴研讨和双导师指导,师范生重新审视已有教学经验,修正教学设计和教学策略,并在后续教学活动中再次实践。因此,螺旋式进阶并非对同一教学任务的简单重复,而是通过不断提高实践任务的复杂程度和专业要求,使师范生在不同情境中实现经验积累与能力提升。例如,围绕小学语文课堂提问能力,师范生可以先通过教育见习识别不同类型的课堂提问,再通过微格教学尝试设计问题链,随后在真实课堂中依据学生回答调整提问策略,最后通过课堂录像和学生学习表现分析提问效果,进一步优化教学方案。在这一过程中,同一专业能力经历了观察、理解、应用、反思和改进等不同发展层次,教育见习、教育实习和教育研习也由相对独立的活动转化为相互促进的专业学习过程。

(四) 以三级联动构建协同支持机制

“三习贯通”涉及高校专业课程、师范生学习活动和基础教育学校实践情境,其有效实施需要建立高校、师范生与基础教育学校之间的协同支持关系。

高校主要承担培养目标制定、课程体系设计、实践任务组织和评价标准建设等职责。高校指导教师应依据专业培养目标,将教育实践任务与专业课程内容相衔接,为师范生提供理论支持、教学指导和反思研讨机会。基础教育学校主要提供真实教育情境和实践指导。小学指导教师不仅需要帮助师范生熟悉课堂教学和学校日常工作,还应通过示范教学、共同备课、听课评课和实践反馈,促进师范生将理论知识转化为具体教育教学能力。师范生

则是教育实践活动的主体,需要在高校教师和小学指导教师的共同支持下主动参与实践任务,形成个人学习目标,收集实践证据,并依据反馈不断调整学习策略。

三级联动的关键不在于简单增加参与主体,而在于明确各主体的职责分工和协同方式。高校教师与小学指导教师应围绕共同的能力培养目标,制定实践任务和评价标准,避免出现高校重视理论分析、实习学校侧重日常教学任务,进而导致评价要求相互脱节等问题产生。同时,师范生应能够参与实践目标制定和学习成果评价,使其由被动接受实践安排转向主动规划自身专业发展。通过高校、师范生与基础教育学校之间的目标协同、任务协同和评价协同,可以为“三习贯通”提供持续的组织支持。

四、OBE 理念下师范生“三习贯通”教育实践模式的实施路径

(一) 构建贯穿培养全过程的教育实践任务体系

“三习贯通”的实施需要以专业培养方案为依据,将教育实践任务合理分布于师范生培养全过程,使不同年级、不同课程和不同实践阶段之间形成明确的能力递进关系。在低年级阶段,可以结合教育学、心理学等基础课程安排学校观察、教师访谈、课堂观摩和教育案例分析等活动,引导师范生认识小学教育的基本特点,形成初步的教师职业意识。在中年级阶段,可以结合小学学科教学法课程开展教学设计、课堂观察、微格教学、模拟授课和教学案例研讨等活动,促进师范生将教育理论与具体学科教学任务相结合。在高年级阶段,则应通过集中教育实习和专题教育研习,使师范生在真实课堂中承担教学任务,并围绕实践中发现的问题开展持续反思和教学改进。这一任务体系并非将见习、实习和研习分别固定于某一等级,而是根据师范生专业能力发展的需要,在不同培养阶段合理安排三类实践活动。

在任务组织方式上,可以采用“基础任务—综合任务—发展任务”的递进结构。基础任务主要帮助师范生理解教育教学活动的基本要求,综合任务强调专业知识和教学技能的整合应用,发展任务则侧重复杂教育问题的分析、解决与反思。通过任务难度和能力要求的逐步提升,形成贯穿培养全过程的教育实践学习链条。

(二) 依托专业课程推进内嵌式实践教学

专业课程是连接教育理论与教育实践的重要载体,也是落实“三习贯通”的关键环节。在课程教学中,教师应依据预期学习成果选择适当的教育实践任务,将课堂观察、教学设计、模拟教学和反思研讨融入课程教学过程。

以《小学语文教学设计与实施》课程为例,可以围绕“能够依据课程标准和学生学习特点设计并实施小学语文教学活动”,组织连续性的实践任务。首先,教师选择具有代表性的小学语文课堂案例,引导师范生从教学目标、学习任务、课堂互动和学习评价等方面开展观察,形成结构化课堂观察记录。其次,师范生结合观察结果和课程理论,分析教学活动的设计依据,识别课堂教学中需要进一步研究的问题。再次,师范生以具体课文或学习任务为载体开展教学设计,通过小组备课、模拟授课和微格教学检验教学方案的可行性。最后,教师组织教学反思与同伴互评,引导师范生依据课堂表现和评价反馈修改教学方案,形成教学设计修订稿及反思报告。课堂观察承担见习功能,模拟授课和教学实施承担实践应用功能,教学分析与方案修订承担研习功能,三者在同一课程任务中形成有机联系。在实际教学中,应避免将内嵌式实践理解为简单增加课堂活动数量。教师需要明确每项实践任务所对应的能力目标,并依据任务完成情况提供针对性反馈,使实践活动真正服务于专业能力发展。

(三) 依托真实教育情境深化螺旋式实践进阶

真实教育情境是师范生检验理论认识、形成教学判断和发展职业适应能力的重要基础。在集中教育实习中,应依据师范生已有的专业能力水平,合理安排课堂观察、协助教学、独立授课、班级管理和教育研习等任务,使其逐步承担更加复杂的教育教学责任。

实习初期,可以重点安排学校环境熟悉、学生学习情况观察、指导教师课堂观摩和共同备课等任务,帮助师范生了解真实学校的教育教学要求。实习中期,应逐步增加教学设计、课堂实施、作业评价和班级管理等实践任务,使师范生在指导教师支持下独立处理具体教育问题。实习后期,则可以围绕教学过程中发现的典型问题组织专题研习,引导师范生收集课堂证据、分析问题原因、提出改进方案,并在条件允许的情况下开展再次实践。例如,师范生在小学语文阅读教学中发现部分学生难以理解文本中的关键语句,可以通过分析学生课堂回答、作业表现和学习反馈,判断问题产生的可能原因,并结合阅读教学理论调整教学任务和提问方式。在后续课堂中,师范生可以进一步观察调整后的教学活动是否有助于学生理解文本,并依据实际学习表现再次修订教学方案。这一过程使教育实习与教育研习相互嵌入,也使课堂观察、教学实施和教学反思形成持续循环。

(四) 依托智慧教育平台实现实践过程连续管理

“三习贯通”涉及不同课程、不同实践阶段以及不同指导主体,实践材料具有数量多、类型复杂和时间跨度长等特点。依托智慧教育平台开展过程管理,有助于提高实践任务组织、学习证据收集和评价反馈的连续性。高校可以利用学习通等现有教学平台,建立覆盖教育见习、教育实习和教育研习的实践学习档案,将实践任务发布、过程记录、成果提交和评价反馈纳入统一管理。在教育见习阶段,师范生可以上传课堂观察记录、教学案例分析和初步反思报告;在教育实习阶段,可以提交教学设计、课堂教学录像、学生学习评价材料和实习日志;在教育研习阶段,则可以形成教学问题分析、改进方案和反思研究报告。高校教师和小学指导教师依据统一的评价标准对相关材料进行评价,并通过平台提供阶段性反馈。师范生可以根据反馈意见修订实践成果,记录不同版本之间的变化,形成能够反映个人专业能力发展过程的学习档案。

智慧教育平台的价值并不在于增加实践材料的提交数量,而在于将分散于不同课程和实践阶段的学习证据联系起来,使指导教师能够了解师范生的能力发展过程,并据此调整后续实践任务。因此,平台建设应坚持任务必要、操作简便和证据有效的原则,避免因过度强调材料留存而增加师范生及指导教师的额外负担。

五、OBE 理念下师范生“三习贯通”教育实践的评价体系

(一) 过程性评价: 关注实践参与与学习任务完成质量

过程性评价主要关注师范生在不同实践阶段的学习表现,重点考察其是否能够按照预期目标完成相应任务,并在实践过程中表现出持续学习和主动改进的能力。在教育见习阶段,评价重点包括课堂观察的目的性、观察记录的完整性、教学现象分析的合理性以及反思问题的针对性。在教育实习阶段,评价重点包括教学准备、课堂实施、学生学习反馈、教学调整和实践责任履行等方面。在教育研习阶段,评价重点则包括问题识别、证据收集、理论分析、同伴合作以及改进方案的形成过程。

过程性评价应依据具体任务制定评价标准,避免将出勤次数、材料提交数量等管理性指标直接等同于专业能力水平。例如,在课堂观察任务中,评价重点不应只是师范生是否完成规定的听课节数,还应关注其能否依据观察目标记录有效信息,并对课堂教学现象作出有依据的解释。同时,高校教师与小学指导教师应定期交流评价结果,及时发现师范生在专业知识理解和实践应用中存在的问题,并通过个别指导、同伴研讨或补充训练提供支持。

(二) 成果性评价: 建立专业能力导向的学习证据链

成果性评价主要考察师范生经过教育实践后,是否形成与预期目标相对应的专业能力。与传统实践评价相比,成果性评价更加重视学习成果的真实性、可观察性及其与培养目标之间的对应关系。评价过程中,可以围绕教学设计能力、课堂实施能力、学习评价能力、教学反思能力和职业认同等核心维度,建立相应的学习成果评价标准。例如,教学设计能力可以通过教学目标、学习任务、教学活动和评价方式之间的一致性进行判断;课堂实施能力可以通过教学组织、课堂互动、教学调整和学生表现等方面进行评价;教学反思能力则可以通过问题识别、证据分析和改进方案的合理性进行判断。

在证据收集方面,应将教学设计文本、课堂教学录像、课堂观察记录、学生学习反馈和教学反思报告等材料进行关联分析,避免仅凭单一材料判断师范生的整体专业能力。对于同一项能力,可以选择不同实践阶段形成的学习成果进行综合评价。例如,围绕课堂教学能力,可以将师范生的初始教学设计、微格教学录像、真实课堂实施记录和修订后的教学方案相互对照,分析其教学目标设计、学习活动组织和课堂应变能力的发展情况。通过建立与专业能力相对应的学习证据链,使教育实践评价由关注任务完成结果转向关注学习成果的实际达成程度。

(三) 发展性评价: 关注专业能力的持续进步

发展性评价强调依据师范生不同阶段的学习表现,分析其专业能力的发展变化,并将评价结果用于后续学习任务和实践活动的调整。与成果性评价侧重某一阶段的能力达成情况不同,发展性评价更加关注师范生在教育实践全过程中的成长轨迹。具体而言,可以建立个人专业发展档案,将教育见习、教育实习和教育研习中形成的代表性学习成果按照时间顺序进行整理,并围绕相同能力维度开展阶段性比较。例如,针对教学设计能力,可以比较师范生在课程学习初期、微格教学阶段和集中教育实习阶段形成的教学方案,分析其在教学目标设计、学习任务组织和教学评价等方面的变化。针对教学反思能力,可以比较不同阶段反思报告中问题识别的准确性、证据使用的充分性以及改进方案的可操作性,判断师范生是否逐步形成基于证据分析教育问题的能力。

六、结语

师范生教育实践的核心价值，在于促进专业知识、教育经验与教学能力之间的相互转化。教育见习、教育实习和教育研习虽然具有不同的实践功能，但三者共同服务于师范生专业能力的发展，不应被割裂为相互独立的培养环节。基于 OBE 理念构建的“三习贯通”教育实践模式，以师范类专业认证标准和基础教育实践需求为依据，以师范生专业能力发展为中心，通过反向设计建立培养目标、实践任务与学习成果之间的对应关系，以内嵌式实践设计促进专业课程与教育实践融合，以螺旋式进阶机制推动理论认知、实践应用与反思改进的持续循环，并通过高校、师范生与基础教育学校的三级联动及多维评价体系提供实施保障。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于加强师范生教育实践的意见：教师（2016）2 号 [EB/OL]. (2016-03-17)[2026-09-20]. https://www.gov.cn/xinwen/2016-04/12/content_5063256.htm .
- [2] SPADY W G. Outcome-based education: critical issues and answers[M]. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994.
- [3] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》的通知：教师（2017）13 号 [EB/OL]. (2017-10-26)[2026-09-20]. https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html .
- [4] BIGGS J. Enhancing teaching through constructive alignment[J]. Higher Education, 1996, 32(3): 347-364.
- [5] SCHÖN D A. The reflective practitioner: how professionals think in action[M]. New York: Basic Books, 1983.

Generative Mechanism and Implementation Pathways of the “Three-Practice Integration” Educational Practice Model for Preservice Teachers under the OBE Framework

ZHANG Jian¹, WANG Lulu¹, GENG Mingyuan¹, XIAO Yu¹

¹ Tangshan Normal University, Tangshan 063000, Hebei

Abstract: Grounded in Outcome-Based Education (OBE), this study explores the generative mechanism and implementation pathways of the “Three-Practice Integration” model for preservice teachers, encompassing educational observation, teaching practicum, and educational inquiry. Through literature review and theoretical model construction, the study proposes an outcome-oriented framework integrating backward design, embedded practice, and spiral progression to promote the continuous development of professional competencies. A tripartite collaborative mechanism involving universities, preservice teachers, and basic education schools is established to facilitate the integration of theoretical learning, practical application, and reflective improvement. Furthermore, a multidimensional evaluation system combining process-oriented, outcome-based, and developmental assessment is proposed to support continuous improvement in educational practice. This study provides a theoretical framework and practical guidance for optimizing educational practice curricula and enhancing the quality of preservice teacher education.

Keywords: Outcome-Based Education (OBE); Three-Practice Integration; educational practice; outcome-based assessment