ISSN：3080-2660
EISSN：3080-2679

# 协同育人视角下师范生“三习”深度融合与实践能力进阶体系研究

吕 娜[1] 王 英[1] 赵 纯[2] 赵 娜[1] 常丽云[1] 李成会[1]

1. 唐山师范学院生命科学系，河北 唐山 063000

2. 唐山市第十六中学，河北 唐山 063000

**摘 要**：协同育人需要师范院校、地方中小学以及教育行政部门围绕共同的培养目标开展持续配合，把理论指导、实践场景以及条件支持提供给师范生，为其实践能力的发展打下基础。本文把教育见习、教育实习以及教育研习当作前后联系的培养过程来看待，对职业认知、教学行动以及反思判断之间的关系进行分析，同时从阶段定位、主体协同以及全过程评价等方面构建“三习”融合模式；以《食物中的营养物质》教学为例，对师范生如何在课堂观察、独立授课以及项目研习中逐步形成教学实践、学情判断、班级管理以及反思改进能力进行说明。

**关键词**：协同育人；师范生；三习融合；教育实践能力；能力进阶

DOI：10.64649/yh.jydk.issn3080-2660.202611031

## 0 引言

教师教育实践承担了连接专业知识以及学校实际工作的任务，师范生需要持续走进真实课堂，经历观察、行动以及反思的过程，才能把所学教育理论逐渐转化为教学能力以及育人能力；但是在现实安排中，教育见习、实习以及研习往往被分开进行，见习阶段形成的观察材料没有充分进入后续教学，实习中积累的经验也缺少持续分析，师范院校、中小学以及教育行政部门之间的责任联系还不够稳定；把“三习”纳入协同育人体系后，各阶段的任务以及多方主体的职责可以得到进一步明确，评价结果也能够被反馈到后续实践之中。本文选取《食物中的营养物质》作为案例，围绕见习观察、实习授课以及研习设计展开论述，呈现师范生由基础训练走向综合运用、再进入反思改进的能力发展过程，同时把案例同见习任务、实习评价以及研习成果逐项对应起来，使各阶段形成的材料可以连续运用，避免案例只发挥一般性的示范作用。

## 1 协同育人视角下师范生”三习”融合的核心内涵阐释

协同育人改变了过去主要由师范院校单独开展培养工作的局面，由师范院校、地方中小学以及教育行政部门围绕培养目标，对实践安排进行统筹，对指导职责进行分担，同时对评价方向加以统一；其中，师范院校负责开展专业理论教学以及实践统筹组织工作，中小学把一线教学场景提供出来并开展在岗指导，教育行政部门则对接区域教育需求，对各主体的资源进行协调，三方在持续配合中共同支持师范生实践能力的发展；见习、实习以及研习由此形成前后连贯的闭环，见习依靠课堂观摩帮助师范生建立初步职业认知，实习把教学设计、班级管理等实务工作落实到真实情境中，并对理论运用效果进行检验，研习则把实践过程重新加以梳理，对教学以及育人中出现的问题进行分析，为后续实践的调整提供依据，认知、行动、反思也就构成了较为完整的发展路径。

师范生的专业成长重点是在真实场景中逐步形成自主施教能力以及专业判断力，而三个环节之间原有的衔接阻隔被打通以后，见习中发现的问题可以放到实习中尝试解决，实习形成的实践材料能够为研习反思提供支撑，研习所得认识又可用于改进后续实践[1]；在持续进行观察、实际操作以及反思的过程中，师范生对课程、课堂以及学生发展的整体理解得以形成，原先较为零散的技能也被整合为完整的育人行为，其能力成长表现出基础、核心、拓展的递进层次，认知、行动以及反思之间保持相互联系，而能力评价主要考察任务完成质量、自主程度以及反思深度，不把实践次数以及技能条目的多少当作主要评判标准。

## 2 师范生”三习”深度融合的模式构建

### 2.1 分段衔接，明确三习各阶段培养定位

目前，见习、实习和研习仍有分段安排的痕迹：各阶段内容有时各自确定，观察结果未能充分进入后续实践，实习经验也较少成为研习材料，容易造成内容重复、任务衔接不紧和反思缺少实践依据。应把大三至大四作为连续培养周期，在保留阶段差异的同时明确承接关系。大三上学期见习侧重学校运行、课堂活动、学生发展和教师职责的观察，并将疑问和初步认识整理为实习准备；大三下教育实习和研习

ISSN：3080-2660
EISSN：3080-2679

围绕教学设计、课堂组织、学生交往和班级事务开展岗位实践，检验见习所得并记录困难与改进；大四自主实习梳理见习记录和实习经验，分析教学行为的缘由、效果及问题，形成较稳定的专业认识和调整思路[2]。这样使认知有来源、行动有依据、反思有对象，三阶段各有侧重又彼此衔接。阶段交接时还应明确下一阶段需继续观察的问题和可使用的材料，避免培养信息随活动结束而中断。见习记录、实习教案、课堂反馈和研习成果可建立对应关系，作为指导教师交接时共同核对的材料。

### 2.2 主体协同，搭建多方联动育人机制

协同育人要稳定运行，三方不能只参与活动，还需明确职责、权利和责任环节。师范院校统筹理论课程、实践任务和阶段衔接，联系合作学校、选派指导教师，并处理培养中的衔接问题，避免各阶段临时安排。合作中小学提供实践场域，安排有经验的一线教师指导课堂观察、教学评议和研习材料，并及时向师范院校反馈师范生表现[3]。教育行政部门协调区域实践学校、师资和培养需求，监督职责履行、实践条件及指导质量。师范院校和中小学也应参与培养方案商议、任务调整和质量评价。通过固定协商机制，使三方在责任上相互衔接、在培养目标上保持一致，推动阶段合作转为稳定协作[4]。定期沟通、任务确认和问题反馈应纳入协作安排；实践计划发生调整时，相关主体需同步更新指导要求。

### 2.3 标准统一，完善全流程考核评价体系

以实习总结或一次性成绩为主的考核，难以反映师范生在见习、实习和研习中的认知变化、行动调整与反思积累。评价应把师德体验、教学实践、班级管理和教研实践纳入同一范围，同时考察阶段成果、任务过程及前后变化，具体指标与权重见表 1。见习侧重师德体验和职业认知，实习突出教学实践与班级管理，研习增加教研实践和反思改进的比重。师范院校教师、中小学导师和师范生共同参与，以观察记录、教学材料、实践表现、反思文本和阶段答辩为依据，并将评价反馈用于下一阶段任务安排，形成过程、结果与自我评价相互补充的机制。同一指标在不同阶段设置不同观察重点，并保留具体行为证据，既体现能力递进，也避免评价标准互不衔接。

**表1 师范生”三习”融合全流程考核评价指标表**

| 考核维度 | 主要考核指标 | 见习权重 /% | 实习权重 /% | 研习权重 /% | 主要评价主体 | 评价依据 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 师德体验 | 职业认同、责任意识、学生观念 | 35 | 25 | 20 | 院校教师、中小学导师、师范生 | 观察记录、自评材料、导师评议 |
| 教学实践 | 教学设计、课堂组织、学习指导 | 25 | 40 | 30 | 中小学导师、院校教师 | 教案、课堂表现、教学改进记录 |
| 班级管理 | 学生交往、事务处理、育人沟通 | 15 | 25 | 20 | 中小学导师、师范生 | 工作记录、情境评议、阶段反馈 |
| 教研实践 | 问题发现、经验分析、反思改进 | 25 | 10 | 30 | 院校教师、中小学导师 | 研习文本、阶段答辩、成果评议 |
| 合计 | 四类维度综合评价 | 100 | 100 | 100 | 三方共同参与 | 过程记录与阶段成果结合 |

## 3 师范生教育实践能力进阶的落地路径

### 3.1 基础能力分层培养

基础能力培养是师范生把学科知识转化为初步教学行为的起点。见习阶段应依托真实课堂观察和班级事务接触，围绕语言表达、教案撰写、板书呈现和授课仪态逐步练习，使岗位认识落实到具体任务，并为后续实践积累能力基础。以初中生物七年级《食物中的营养物质》课为例，见习期间师范生观摩一线授课与班级管理，梳理六大类营养物质的教学目标，明确核心重难点，搭建包含生活情境导入、知识分类梳理、功能来源解析、课堂小结的基础教案框架，形成分类清晰的板书主线。同步练习专业术语表述、实验演示规范、分层提问设计等技能，观察课堂组织与实验管理方式，积累学生交往与课堂秩序管理经验。通过观摩模仿与框架练习，师范生逐步形成可迁移至实习的基础能力，结合导师反馈记录自身差距，明确实习阶段重点练习方向，对照教案分析教学目标与实际学习表现的差异。

### 3.2 核心能力场景强化

实习阶段开展核心能力培养，主要是把课堂认识进一步转化为能够独立完成的教学行动；师范生既要完成授课任务，也要在同一教学情

ISSN：3080-2660
EISSN：3080-2679

境中对教学设计、课堂组织以及教学评价进行磨合，根据教学目标去安排相应内容，结合学生在课堂中的反应判断教学效果，还要在导师指导以及教研讨论中对原有方案作出调整，由此逐渐形成课堂把控能力以及学情分析能力；独立授课的具体要求应当与师范生已有的见习经验衔接起来，再由指导教师依据其课堂表现逐步增加任务的完整程度；以《食物中的营养物质》为例，师范生需要独立完成 3 课时教学，第一课时对糖类、脂肪、蛋白质三类供能物质的功能以及食物来源进行梳理，第二课时讲解水、无机盐以及维生素的生理作用，同时开展果蔬维生素 C 含量探究实验，第三课时则结合膳食案例，把知识引入生活化应用之中；评价时综合参考课堂应答、实验操作以及书面练习的表现，课后还要针对供能顺序容易混淆、缺乏症对应关系较为模糊等问题，结合师生反馈对提问梯度进行调整，补充对比材料，并把相关教学材料梳理为后续改进的依据，在多次实践中继续强化教学组织以及学情研判能力。

### 3.3 拓展能力项目驱动

研习阶段要承接见习过程中形成的职业认识以及实习期间积累下来的课堂经验，把真实教学中出现的问题转化为能够持续开展分析的研究内容，同时联系课题研究、课程开发以及成果表达 [5]；以《食物中的营养物质》为研究载体，可以围绕“青少年膳食优化的项目式学习设计”开展小课题研究，重点关注营养知识在生活中的具体应用以及健康饮食观念的培育，并把校园餐食谱、青少年常见饮食误区、不同体质膳食调整等材料纳入研究过程，与课本中的营养物质功能、缺乏症等核心知识点建立联系；在材料分析方面，可借助见习观察记录、实习教案、学生实验报告、书面练习以及导师评议等内容，对学生在知识理解、实验探究以及知识迁移方面达到的水平进行较为全面的研判；课题内容涵盖主题选取依据、核心驱动问题、探究任务的层级设计以及学习评价方式，促使课程从单篇知识点讲授逐步转向情境化问题解决；面对教学中已经出现的具体问题，还要结合课堂材料把调整依据明确下来，形成具有实践材料支撑的研习成果，使师范生的课程整合能力以及教育研究能力得到稳步提升。

## 4 结语

“三习”融合不是把见习、实习和研习简单并列，而是把职业认知、教学行动和反思判断连接为持续的实践过程：见习帮助理解课堂、学生与教师职责，实习在教学和班级事务中检验认识，研习依靠课堂记录、教学材料和导师评议分析实践。其运行需要师范院校统筹课程与阶段衔接，中小学提供实践场域和岗位指导，教育行政部门协调条件并监督质量；评价则覆盖师德体验、教学实践、班级管理和教研实践，使前一阶段的信息进入后一阶段。《食物中的营养物质》案例说明，课堂观察、独立授课和项目研习可围绕同一内容逐步展开，将分散训练转化为有情境、有行动、有反思支撑的能力发展，为师范生形成稳定的专业判断提供实践基础。后续实践可继续依据观察和评价材料检视调整效果，使研习所得保持开放并能回应新的教学问题。阶段材料经持续整理后，可为师范生后续专业发展留下可回顾、可调整的实践依据。

**参考文献：**

[1] 石岩 . 协同育人视域下职业院校艺术与思政融合教育体系构建策略研究 [J]. 河南教育（高教）,2025,(11):95-96.

[2] 修俊山 , 孙玉萍 , 高明亮 , 尹广超 , 周通 , 付圣贵 . 基于电子信息产业学院的产教融合协同育人模式改革与实践 [J]. 现代职业教育 ,2025,(18):45-48.

[3] 王愈 , 安琪 , 张立新 , 刘亚平 , 李志刚 . 基于协同育人的专业学位研究生产教深度融合培养模式探索实践 [J]. 农产品加工 ,2024,(24):133-136.

[4] 朴晓琳 . 高职院校产教融合协同育人共同体建设实践研究——以黑龙江幼儿师范高等专科学校为例 [J]. 牡丹江教育学院学报 ,2024,(12):47-49+81.

[5] 王濛濛 , 李丹丹 , 李佩逊 . 产教深度融合校企协同育人——以某高职院校探索与实践为例 [J]. 产业创新研究 ,2025,(22):172-174.

**作者简介：**吕娜（1985.03—），女，汉族，河北秦皇岛人，博士，讲师，研究方向：生物学教学。

**项目信息：**师范生“三习”深度融合：构建教育实践能力进阶体系（唐山师范学院教育教学改革研究与实践项目：2025JGZD090 ）。