新质生产力视域下学前教育专业核心课程过程性评价改革研究——以《幼儿园教育活动设计与实施》为例

冯颂群，毕波
云南文化艺术职业学院，云南 昆明 650111
DOI: 10.61369/ETR.2026280034

摘　　要： 新质生产力赋予了职业教育培育兼具创新精神、数字素养与反思能力新型人才的时代使命。高职学前教育专业肩负幼儿园师资输送重任，其人才培养标准应精准对接新要求。《幼儿园教育活动设计与实施》作为专业核心课，现行评价体系存在单一、结果、人工等问题，难以契合新型师资的成长需求。因此，本文以专业核心课程《幼儿园教育活动设计与实施》为例，从评价维度、方式、主体三端发力：重塑三维评价体系引导综合素养生成，推行分阶段评价实现全流程伴随，构建多方协同与人机共评模式以提升反馈即时性，旨在深化过程性评价改革，提升学前教育专业人才培养与新质生产力需求的契合度，为培育新型幼教劳动者提供有力支撑。

关 键 词： 新质生产力；过程性评价；学前教育；幼儿园教育活动设计与实施；AI 辅助评价

Research on the Reform of Process Evaluation for Core Courses in Pre-school Education from the Perspective of New Quality Productive Forces: A Case Study of "Design and Implementation of Activities"

Feng Songqun; Bi Bo
Yunnan Culture and Art Vocational College, Kunming, Yunnan 650111

Abstract: New quality productive forces have endowed vocational education with the era's mission to cultivate new talents possessing innovative spirit, digital literacy, and abilities. As the higher vocational preschool education major bears the heavy responsibility of supplying kindergarten teachers, its talent cultivation standards should precisely align with new requirements. As a core professional course, the current evaluation of "Design and Implementation of Kindergarten Educational Activities" faces problems such as being single-dimensional, result-oriented, and manual, making it difficult to meet the growth needs of newtype teachers. Therefore, taking the core professional course "Design and Implementation of Kindergarten Educational Activities" as an example, this paper focuses on three aspects: evaluation dimensions, methods, subjects. It reshapes a three-dimensional evaluation system to guide the development of comprehensive literacy; implements phased evaluation to achieve full-process accompaniment; and constructs a multi-party collaborative and humanmachine co-evaluation model to improve the immediacy of feedback. The aim is to deepen the reform of process-based evaluation, enhance the alignment between preschool education talent cultivation and the needs of quality productive forces, and provide strong support for cultivating new-type early childhood education workers.

Keywords: new quality productive forces; process-based evaluation; pre-school education; design and implementation of kindergarten educational activities; ai-assisted

新质生产力以创新为核心驱动，要求职业教育塑造具备创新意识、数字化素养与持续反思能力的新型劳动者。高职学前教育专业承担着幼儿园师资培养重任，其人才规格须与此对标：学生既要掌握扎实的专业知识与实践技能，更需涵养创新思维、数字应用与反思素养。《幼儿园教育活动设计与实施》作为核心课程，旨在培育学生活动设计、组织实施与评价反思等综合能力，但现有评价偏重终结性教案评分，对过程性学习行为记录关注不足，反馈滞后，难以充分回应新型幼教师资的成长需求。本文以案例院校学前教育专业《幼儿园教育活动设计与实施》课程为例，聚焦过程性评价改革实践，系统探讨新质生产力视域下过程性评价综合素养生成、全流程伴随、人机协同共评改革的路径与方法，以期为高职学前教育专业核心课程评价改革提供可操作的实践范式。

项目信息：云南省教育厅科学研究基金项目“新质生产力驱动下学前教育专业课程创新研究”（项目编号：2025J1559；主持人：张婧，课题组成员：冯颂群、毕波）。
作者简介：冯颂群，云南文化艺术职业学院教师；毕波，云南文化艺术职业学院教育学院院长。

Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

一、新质生产力与过程性评价的价值耦合

（一）内涵契合：创新驱动与思维迭代

新质生产力以创新为主导，要求职业教育突破传统知识传授模式，转向创新能力与思维品质的培养[1][2]。过程性评价关注学生在学习过程中的思维迭代与创新尝试，其本质是对"试错—反思—优化"这一螺旋上升过程的记录与诊断。这使“过程”成为新型劳动者创新能力生长的重要载体。

（二）功能适配：即时诊断与能力进阶

新型劳动者的能力养成并非线性推进，而是历经反复试错与持续优化。终结性评价仅在课程结束时给出结果判定，无法在教学进程中发挥引导作用；过程性评价则通过即时诊断与持续反馈，支持学生在实践中动态调整、逐步进阶[3]。这一功能定位为课程评价改革提供了方法论依据。

（三）技术支撑：数字化赋能全过程追踪

数字化与智能技术使全流程、无感化的学习数据采集成为可能。借助智能平台，学生的线上学习行为、资源调用记录、互动频次及修改痕迹等均可自动留存并智能分析，为过程性评价提供丰富的数据基础[4]。这使得过去难以实现的伴随式评价获得技术支撑，推动评价从经验判断走向数据驱动。

综上所述，新质生产力与过程性评价在价值取向、功能定位与技术支撑三个层面深度耦合——二者均以“过程”为价值生成的核心场域，以即时诊断推动能力的持续进阶，以数字化手段赋能全过程追踪，共同指向创新型、反思型幼教师资的培养目标，为课程评价改革奠定了坚实的理论与技术基础。

二、《幼儿园教育活动设计与实施》课程评价的现状与痛点

学界围绕新质生产力对人才培养的新要求提出了若干指导性理论：产出导向理念强调以学习成果反向设计评价标准，却易陷入“重目标达成、轻过程生成”的困境[5]；建构主义学习理论主张将评价嵌入真实任务情境，关注问题解决过程中的意义建构；动态评价理论则强调评价与教学的深度融合，主张通过“干预—反馈—发展”激活学习者潜能[6]。上述理论共同指向一个核心：评价不应停留于结果验收，而应成为伴随学习全过程的建构性工具。过程性评价关注学生在学习中的思维迭代与创新尝试，本质是对“试错—反思—优化”螺旋上升过程的记录与诊断——这与新质生产力所要求的创新型、反思型人才培养高度一致。

案例院校《幼儿园教育活动设计与实施》课程原有评价体系存在三方面问题。其一，评价内容偏重知识技能的静态考核，对选题构思、问题识别、方案迭代等思维过程缺乏系统考查。评价维度单一，难以反映综合素养的生成。其二，评价方式以终结性验收为主，设计周期中的成长与困惑未获动态追踪与及时反馈。评价方式静态，无法捕捉能力的渐进生长。其三，评价主体虽已涉及教师、小组及个人等多元角色，但均为人工评价，反馈周期长、时效受限，难以及时回应学习进程中的动态需求——评价反馈滞后，无法实现即时诊断与持续优化。因此，亟需进行以过程性评价为核心、与新质生产力要求相适配的课程评价改革。

三、《幼儿园教育活动设计与实施》课程过程性评价的改革实践

案例院校以《幼儿园教育活动设计与实施》课程为试点，以世界职业院校技能大赛评价指标为对接依据，将其中的技能水平、职业素养、应用价值、团队合作、创新创意五大维度分解为适用于单个幼儿园教育活动设计与实施评价的可操作指标，并在课程过程性评价中予以实践运用。

（一）评价维度的重构：从“单一技能”到“综合素养生成”

根据大赛从单一技能评估转向全面考察选手综合岗位适应能力的导向，在课程中将评价维度从传统的“活动方案质量”单一指标重构为创新思维过程、数字化应用能力、工匠精神与职业态度三个维度。具体而言，创新思维维度关注选题新颖性与问题意识、活动环节设计的独特性与逻辑性、对常规范式的突破与改进。它考查学生在设计过程中是否形成了自己的设计主张、是否能够识别并回应真实情境中的教育契机。数字化应用维度追踪学生借助 AI 辅助活动方案构思、利用数字化资源丰富教学内容、尝试将智能教具融入活动设计的过程与效果。该维度不追求技术的堆砌，而是关注技术是否真正服务于活动目标的达成、是否增强了幼儿的探究体验。工匠精神维度针对方案修改的频次与质量、对细节的推敲完善及团队协作效率，关注学生在设计过程中是否形成了持续打磨、不轻易满足的工作态度。

案例院校在24级学前教育专业该课程中将课程设计与评价维度进行了对应。设计小班“好玩的水”、中班“光影探秘”、大班“种子的秘密”主题，分别对应感官操作与现象感知、因果关系与预测验证、长周期观察与生命教育三个递进层次，使学生在不同复杂度的问题情境中形成差异化的设计思维，为创新思维维度的考查提供了层次分明的任务场景。任务设置上，要求学生以3—4人小组完成观察认识、实验操作、技术制作、交流讨论四类科学活动的设计方案，小组协作贯穿从选题到定稿的全过程，方案修改的频次与协作效率成为工匠精神维度的具体观测点。素材来源上，课程要求学生亲自种植种子、撰写观察记录，并将种植经历转化为活动设计的原始素材，这种“生活体验—专业转化”的路径使得设计方案源于真实问题。种植过程中遇到的困惑直接转化为活动设计中的问题链，反映了创新思维所关注的“识别并回应真实教育契机”的能力；数字化工具与智能教具在方案中的融入情况，则直观反映技术整合的实效而非堆砌程度；方案从初稿到定稿的反复打磨过程，为工匠精神的考查提供了具体的迭代依据。三个层面的课程设计分别对应三个评价维度，使维度重构具备了可操作、可追溯的实践基础。

（二）评价方法的革新：从“末端验收”到“全流程伴随”

在评价方法上，将设计项目分解为五个阶段，实施节点评价。以幼儿园科学领域教育活动设计为例：1. 需求分析阶段——

 Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

幼儿年龄特点分析、科学探究目标定位；2. 初稿设计阶段——活动方案框架与核心环节设计；3. 技术融入阶段——数字化资源与智能工具的整合方案；4. 模拟试教阶段——小组内试讲与互评；5. 反思改进阶段——基于反馈的方案迭代与优化。每个阶段设置明确的评价标准与权重，分别考查学生的问题意识与年龄适宜性、活动逻辑与探究路径的合理性、数字化应用能力、现场表现与互动质量、反思深度与迭代质量。每个阶段评价之后，学生需根据反馈进入下一阶段，上一阶段的评价结果作为下一阶段改进的起点，形成“评价—反馈—改进—再评价”的循环。

同时，引入增值性评价，比较各小组初稿与终稿的质量差距，重点评估修改幅度与创新增量。这一做法尝试回应一个常见的问题：起点较高的小组在终结性评价中总是占据优势，而起点偏低但进步明显的小组却得不到应有的肯定。增值性评价使每一组的努力都能被“看见”，尤其对基础薄弱的学生形成了正向激励。此外，借助超星学习通平台记录学生线上学习行为、资源调用数据及互动频次，生成数字化学习画像。画像涵盖每个小组的资料浏览轨迹、讨论参与度、任务提交时效等维度，教师可据此识别学习状态异常的小组并及时干预，学生也可通过画像回顾自己的学习投入与进展。

（三）评价主体的多元：从“人工评价”到“人机协同共评”

在评价主体上，建立教师评价、学生自评与互评、AI 辅助评价、学生对 AI 评价的反思性再评、行业导师参与的多方协同机制。教师基于阶段标准进行专业判断，侧重方案的科学性与创新性。教师评价的核心优势在于能够把握方案的教育价值与年龄适宜性，这是当前 AI 难以替代的专业判断。小组自评与组间互评在培养反思能力与批判性思维的同时，也减轻了教师单一评价的负担。自评要求学生对照评价标准逐一检视自己的方案，而非随意打分，这促使学生将评价标准内化为设计行为的参照。组间互评采用“画廊漫步”、展示答辩等形式，让学生在评价他人的过程中反观自身的不足。

行业一线教师和园长在技术融入与资源整合阶段介入，从岗位实践角度评判方案的可行性与适宜性。这一环节的价值在于将学校的“学术标准”与行业的“实践标准”进行对话，帮助学生提前感知幼儿园真实场域对活动方案的要求。AI 辅助评价聚焦文本规范性、结构完整性、语言适宜性等可量化指标，仅生成参考性报告，不直接计入评分。

学生在收到 AI 报告后需进行反思性再评——判断 AI 建议的合理性，区分可采纳与需修改的部分，这一环节旨在培养专业判断力，避免对技术的被动依赖。

四、改革成效与反思

经过两个课程周期的实践，过程性评价改革取得初步成效，回应了新质生产力对新型劳动者在创新思维、数字素养与工匠精神方面的要求。

第一，评价维度重构后，创新思维、数字化应用与工匠精神三维指标的嵌入，引导学生的学习行为发生了可见转变。阶段式评价将期末压力分散至学期各节点，学生在每个阶段获得反馈后能及时调整方向，学习主动性有所提升。将种植经历转化为活动设计方案的过程中，学生在选题意识、问题识别与方案迭代方面的表现较以往有进步，部分小组在活动环节设计上体现出对常规范式的突破意图；方案从初稿到定稿的反复打磨，则促使学生开始关注活动细节的合理性与操作可行性。

第二，评价方法革新后，分阶段评价改变了只问结果不问过程的做法。学生在需求分析阶段学会定位幼儿年龄特点与探究目标，在试教阶段获得同伴与教师的即时反馈后能够较快调整方案，在反思改进阶段通过撰写设计迭代记录，逐渐形成对自身学习过程的审视习惯。增值性评价不再简单对比小组间的横向差异，转而关注每组从初稿到终稿的修改幅度与创新增量，基础偏弱但进步明显的小组因此获得了正向激励。学习通平台积累的电子成长档案，为教师把握学情、学生回顾成长提供了具体依据。

第三，评价主体多元方面，教师、学生、行业导师与 AI 协同评价的机制已经起步。小组自评与组间互评锻炼了学生的批判性表达，行业导师对技术融入方案的实践性评判帮助学生建立了基本的岗位适配意识。学生对 AI 评价的反思性再评环节产生了一定效果，部分学生能指出 AI 建议与幼儿教育实际的偏差，如 AI 推荐的认知目标难度超出小班幼儿水平、活动环节时长不符合幼儿注意保持规律等。

此外，改革也存在一些不足，如 AI 对学前教育情境的理解有限、教师工作量显著增加、学生反思性再评能力参差不齐。下一步需在技术工具的适配优化与师生 AI 素养的协同提升两个方向持续探索，使过程性评价改革真正服务于新质生产力视域下新型幼教师资的培养目标。

参考文献

[1] 冯淑瑞 . 新质生产力背景下高职 " 幼儿园科学教育活动设计与实施 " 课程改革探究 [J]. 广东职业技术教育与研究 ,2025(04):144-148.

[2] 杨清 , 郝志军 . 指向新质生产力发展的课程与教学改革向路 [J]. 人民教育 ,2024,(7):20-23.

[3] 孙晶 , 刘新 . 过程性评价、形成性评价与终结性评价教学实践 [J]. 高等工程教育研究 ,2024,(4):94-100.

[4] 袁文芳 , 何阳艳 . 数智赋能学前教育专业课堂教学 " 全过程 +" 评价体系：价值意蕴及实践路径 [J]. 产业与科技论坛 ,2025,24(12):199-202.

[5] 苏亮亮 . 产出导向型课程评价体系改革研究——以《幼儿园活动设计与指导》课程为例 [J]. 齐齐哈尔高等师范专科学校学报 ,2026,(2):142-145.DOI:10.16322/j.cnki.23-1534/z.2026.02.020.

[6] 陈菲 . 人工智能赋能高职课堂教学评价：价值意蕴、角色定位与实现进路 [J]. 科教文汇 ,2026,(9):162-166.DOI:10.16871/j.cnki.kjwh.2026.09.035.

Copyright © This Work is Licensed under A Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.