

数智时代托育专业产教融合质量评价： 理论逻辑与框架构建

谢文澜¹, 项春烨^{2*}, 岑雨霏³, 李甜甜⁴

¹宁波幼儿师范高等专科学校科研处, 浙江 宁波

²宁波大学教师教育学院, 浙江 宁波

³宁波幼儿师范高等专科学校阳明人文学院, 浙江 宁波

⁴宁波幼儿师范高等专科学校鹤琴学前教育学院, 浙江 宁波

收稿日期: 2026年8月8日; 录用日期: 2026年9月9日; 发布日期: 2026年9月17日

摘 要

随着托育服务高质量发展与教育数字化转型的推进, 为厘清托育专业产教融合质量评价的对象边界, 构建兼顾儿童福祉、岗位胜任与服务贡献的综合评价框架, 本文整合产教融合评价、托育质量、工作本位学习、工作整合学习、胜任力和数字治理等领域的研究, 区分托育机构质量、托育服务供给质量、托育人才培养质量与托育产教融合质量。研究认为, 托育专业产教融合质量的评价对象是职业院校、托育机构及相关主体共同形成的跨组织协同育人系统, 评价应坚持儿童本位与安全底线、多主体共责、全过程协同、实践机会公平、情境化胜任、多源证据互证和技术审慎应用。在此基础上, 构建“治理基础-资源能力-协同过程-胜任成效-服务贡献”多维框架, 并提出了支撑该框架落地的闭环运行与持续改进机制。数智技术应作为证据采集、过程记录和辅助分析的基础设施, 遵循数据最小化、分级授权、人工复核、知情申诉和用途限制。该框架有助于推动托育专业产教融合评价由合作项目绩效考核转向协同育人质量治理。

关键词

托育专业, 产教融合, 质量评价, 岗位胜任, 数智治理

Quality Evaluation of Industry-Education Integration in Childcare Programs in the Era of Digital Intelligence: Theoretical Logic and Framework Construction

*通讯作者。

文章引用: 谢文澜, 项春烨, 岑雨霏, 李甜甜. 数智时代托育专业产教融合质量评价: 理论逻辑与框架构建[J]. 教育进展, 2026, 16(9): 1116-1126. DOI: 10.12677/ae.2026.1692003

Wenlan Xie¹, Chunye Xiang^{2*}, Yufei Cen³, Tiantian Li⁴

¹Department of Research Affairs, Ningbo Childhood Education College, Ningbo Zhejiang

²College of Teacher Education, Ningbo University, Ningbo Zhejiang

³Yangming College of Humanities, Ningbo Childhood Education College, Ningbo Zhejiang

⁴Heqin College of Preschool Education, Ningbo Childhood Education College, Ningbo Zhejiang

Received: August 8, 2026; accepted: September 9, 2026; published: September 17, 2026

Abstract

With the advancement of high-quality childcare service development and the digital transformation of education, this study aims to clarify the boundary of the evaluation object of industry-education integration quality in childcare programs and construct a comprehensive evaluation framework that incorporates child well-being, occupational competence, and service contribution. This study integrates research on industry-education integration evaluation, childcare quality, work-based learning, work-integrated learning, competency, and digital governance. It distinguishes among childcare institution quality, childcare service provision quality, childcare talent development quality, and industry-education integration quality in childcare programs. The study argues that the evaluation object of industry-education integration quality in childcare programs is a cross-organizational collaborative education system jointly formed by vocational institutions, childcare organizations, and related stakeholders. The evaluation should adhere to principles including child-centeredness and safety as the bottom line, shared responsibility among multiple stakeholders, whole-process collaboration, equity of practical opportunities, contextualized competence, triangulation of multi-source evidence, and prudent application of technology. Based on these principles, a five-dimensional framework of “governance foundation-resource capacity-collaborative process-competence outcomes-service contribution” is proposed, along with a closed-loop operation and continuous improvement mechanism to support its implementation. Digital technologies should serve as infrastructure for evidence collection, process documentation, and assisted analysis, while following the principles of data minimization, tiered authorization, human review, informed appeal, and purpose limitation. This framework contributes to shifting the evaluation of industry-education integration in childcare programs from performance assessment of collaborative projects toward quality governance of collaborative talent cultivation.

Keywords

Childcare Programs, Industry-Education Integration, Quality Evaluation, Occupational Competence, Digital Governance

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

高质量托育服务不仅是保障婴幼儿健康成长、增进家庭福祉的重要支撑，也是促进人口高质量发展、健全基本公共服务体系的重要基础。当前，全国托育服务质量提升行动着重强调机构自评、人员培训、医育结合及规范服务[1]；同时，普惠托育服务体系建设提出加强人才培养、提升实操能力与加大综合服务建设力度[2]。在政策重心由单纯扩大托位供给向“扩容、提质、普惠、安全”并重转变，数字技术与

教育、托幼等公共服务深度融合加速推进的背景下[3]，托育人才培养质量已成为影响行业可持续发展的重要变量之一。

职业教育产教融合的核心在于将产业需求深度融入人才培养全过程，以实现教育链、人才链与产业链、价值链的有机衔接[4]。对托育专业而言，合作不能停留于签订协议、挂牌基地或安排集中实习，而应表现为职业院校与托育机构共同研判岗位需求、制定培养标准、开发课程任务、建设双导师队伍、指导实践学习并评价育人成效。人才供给侧与产业需求侧能否实现实质性契合，以及校托关系能否从临时性合作转向制度化共同体，构成衡量产教融合质量的重要依据[5] [6]。

数字经济发展和教育数字化的持续推进正在重塑托育行业的人才要求。托育行业从业人员除要具备生活照护、卫生保健和发展支持等传统专业能力外，还需要能够运用数字工具开展儿童发展记录、家托沟通、资源协同和服务质量改进等工作，形成数字素养、跨专业协作、持续学习和问题解决等综合能力。与此同时，托育服务更加突出医育结合、多主体协同和整合照护，这对学生在真实工作情境中的综合胜任能力提出了更高要求。因此，托育专业产教融合评价不仅要关注合作规模和资源投入等外部因素，更应关注这些新型职业能力能否通过协同育人有效形成，并最终转化为托育服务质量提升的实际贡献。

现有研究主要集中于两个方面：一是职业教育产教融合的主体、投入、过程和绩效评价，二是托育机构的安全保障、生活照护、服务供给和人员胜任力评价。前者能够提供一般性结构框架，却较少体现儿童本位、医育结合和家庭体验等行业特征；后者能够反映托育服务质量，却难以单独识别校托协同育人的实际成效。基于此，本文重点回答三个问题：一是如何界定托育专业产教融合质量评价的独立对象及其边界；二是通用型职业教育评价进入托育领域后应如何进行行业适配；三是如何构建兼顾儿童福祉、协同育人、岗位胜任、社会服务贡献和数智治理的综合评价框架。

围绕上述问题，本文首先区分托育机构质量、托育服务供给质量、托育人才培养质量与托育专业产教融合质量，明确评价对象及解释边界；其次整合工作本位学习(work-based learning, WBL)、工作整合学习(work-integrated learning, WIL)、利益相关者理论、CIPP模型与胜任力理论，形成学习机制、育人设计、主体协同、资源转化、能力形成和结果延伸相衔接的解释结构；最后从数智转型视角，将儿童本位、实践机会公平、多元证据与技术伦理纳入评价要求，提出五维框架及其实施机制。

2. 托育专业产教融合质量评价的概念与理论依据

2.1. 托育专业产教融合

本文中托育专业主要指职业院校设置的婴幼儿托育服务与管理等相关专业[7]。托育专业产教融合，是职业院校联合托育机构、行业组织及相关公共管理部门，围绕托育人才培养开展的跨组织协同育人活动。其核心在于将岗位标准、服务规范、真实任务和行业经验转化为人才培养目标、课程内容、实践任务和评价标准，并通过人才培养成果反哺并提升托育机构的服务质量与管理水平。托育专业的产教融合不仅表现为实习岗位、兼职教师和实训资源的引入，更强调院校与托育机构共同参与培养方案制定、课程开发、实践教学、学生评价和质量改进，形成稳定、持续的协同育人机制。

2.2. 托育专业产教融合质量评价

托育专业产教融合质量评价的对象是院校、托育机构及其他相关主体共同形成的协同育人系统。评价应综合考察合作关系的制度化程度、行业资源向学生学习与实践机会的转化成效，以及学生在真实或仿真工作情境中规范履行托育岗位职责的能力。托育机构质量、托育服务供给质量和托育人才培养质量可以为产教融合评价提供依据，但不能替代对协同育人过程的评价。托育机构质量评价主要考察事故指标、安全管理、卫生保健、机构管理和生活照护等是否符合规范[8]-[10]；托育服务供给质量评价主要关

注服务的公益性、公共性、社会福利性、普惠性和教保性[11]; 托育人才培养质量评价则侧重考察学生或毕业生的知识、技能、职业特质和专业理念[12]。机构运行规范、学生岗位胜任与区域服务质量虽可作为产教融合成效的参照, 但均不能直接替代对协同育人机制及其运行质量的评价。因此, 产教融合评价应明晰评价对象、内容与结果解释的边界。与此同时, 在数字化转型持续推进的背景下, 评价不仅应关注协同育人机制能否有效运行, 还应考察校托合作能否促进学生数字素养、整合照护能力、跨专业协作能力和持续学习能力等综合职业能力的发展, 并进一步支持托育机构服务质量改进和行业可持续发展。

2.3. 托育专业产教融合质量评价的行业适配要求

托育服务直接关系婴幼儿安全、健康和早期发展, 通用型产教融合评价进入托育领域时, 要完成六方面适配。一是以儿童本位和安全底线约束课程建设、实践岗位和技术应用, 任何育人成效均不得以牺牲儿童权益为代价。二是将评价标准由单项操作技能拓展为生活照护、卫生保健、发展支持、回应性互动、家托沟通、风险识别、数字素养、跨专业协作、整合照护能力和职业伦理等综合能力。三是关注质量的协同生成, 判断院校、托育机构、专业教师和机构导师能否共同承担培养责任。四是考察实践机会公平, 不仅统计学生是否参加实践, 还要判断其获得真实任务、优质岗位和有效指导的机会是否均衡。五是采用情境化、多源化证据, 综合运用结构化观察、情境任务、作品档案、双导师评价、多主体反馈以及学习过程数字记录等多源证据, 提高评价结果的真实性、完整性与可信度。六是突出评价的改进功能, 通过能力分级、问题诊断和反馈闭环, 服务课程、基地、导师与学生支持的持续改进, 推动学生综合胜任能力持续发展以及校托协同育人质量不断提升。上述要求分别为治理基础、资源能力、协同过程、胜任成效和服务贡献提供行业适配依据。

2.4. 托育专业产教融合质量评价的理论基础

托育专业产教融合质量评价需要回答五个基本问题: 学生如何通过真实工作形成岗位胜任力, 学校与托育机构如何将课程学习与工作实践整合起来, 多元主体如何共同承担质量责任, 如何按照条件、投入、过程和结果组织评价证据, 以及以什么标准判断育人质量。基于此, 本文引入 WBL、WIL、利益相关者理论、CIPP 模型与胜任力理论, 并以数智转型视角规范证据的生成、分析和使用。其中, WBL 是一种以真实工作情境为载体的学习取向, WIL 则是一种有意整合学校课程学习和工作实践的课程与人才培养设计框架。本研究将 WBL 和 WIL 作为分析视角, 以利益相关者理论界定多元主体及其责任, 以 CIPP 模型组织条件、投入、过程与结果之间的评价结构, 以胜任力理论确定人才培养的结果标准, 进而形成涵盖学习发生、课程整合、主体协同、过程转化、胜任力形成、证据治理的理论解释链条。

WBL 主要回答学生“如何在工作中学习”的微观机制问题。工作场所并不会因学生身处其中而自动产生高质量学习, 学习成效取决于工作场所提供何种参与机会, 以及学习者如何主动投入并重构经验。Billett 将这一过程概括为“工作场所供给 - 个体参与”的共同参与关系: 真实任务、工具使用、示范观察、导师指导和同伴互动构成工作场所的学习供给, 学生的能动参与、问题探究和反思则推动工作经验转化为职业知识与行动能力[13]。对托育专业而言, 生活照护、健康观察、回应性互动、家托沟通和风险处置等真实任务具有显著的情境性, 评价不能只统计实习时长或任务次数, 还应考察任务的真实性与复杂度、学生参与核心任务的机会、导师支持的可及性、反思质量及理论知识向岗位判断的迁移。由此, WBL 为“资源能力 - 协同过程 - 胜任成效”之间的转化机制提供解释。

WIL 主要回答学校与托育机构“如何共同设计育人过程”的中观问题。其核心不是简单增加实习环节, 而是将学校中的理论学习与工作场所中的实践经验有目的地纳入同一课程结构, 并通过实践前准备、实践过程中的指导与任务安排、实践后的经验反思及校内外知识联结, 促进学生在不同学习情境之间建

构和发展职业知识与能力[14]。Smith 提出的 WIL 课程质量框架包括六项相互关联的要素：工作任务的真实性、教学活动与学习目标对齐、评价与学习目标对齐、校内外整合性学习支持、工作场所督导的可及性，以及学生进入实践前的准备与导入[15]。这一框架提示，托育专业产教融合质量评价应从“是否安排实践”转向“课程-岗位-指导-评价是否形成闭环”，并重点审视学校与托育机构是否共同开发任务、明确双导师责任、保障安全伦理准备、提供持续反馈，以及将实践证据用于课程改进。由此，WIL 为“治理基础-资源能力-协同过程”的指标设计提供直接依据。

利益相关者理论主要用于确定评价主体及其责任。托育专业产教融合涉及学校、托育机构、教师、学生、行业组织、管理部门和第三方评价机构等主体[16]-[18]，各方关注的重点不同。因此，评价不仅要明确参与主体，还要考察共同议事、权责划分、成本分担、利益协调、质量问责和退出机制是否健全。第三方评价可以提高评价的客观性，但需要通过资格准入、程序公开等制度保障其独立性与专业性[19][20]。

CIPP 模型主要用于组织产教融合质量评价的结构。该模型将评价划分为背景、输入、过程和结果四个环节，可用于考察人才需求、资源条件、协同实施和育人成效[21][22]。在此基础上，本文将师资、课程、基地和经费等视为投入条件，并重点考察这些资源能否通过有效的协同过程转化为人才培养成果。现有评价体系多聚焦于资源投入、合作规模及实践条件等可量化指标[23][24]，对资源使用效能、校企协同过程质量以及人才培养实际成效的关注相对不足。因此，CIPP 模型在本文中主要承担框架组织功能，WBL 与 WIL 则为资源如何进入学习过程并形成职业能力提供更具体的机制解释。

胜任力理论主要用于确定人才培养的结果标准。托育人才不仅要掌握生活照护和基本操作技能，还应具备健康观察、发展支持、回应性互动、家托沟通、团队协作、数字素养和职业伦理等综合能力。仅依赖理论考试、知识技能考核或形式化的实践记录，难以全面反映学生在真实复杂工作情境中的综合职业能力[12][25][26]。评价应重点考察学生能否在真实或仿真工作情境中综合运用知识、技能与职业判断，安全、规范、稳定地完成复杂任务，并通过反思与反馈持续改进。因此，胜任成效应综合使用情境模拟、结构化观察、作品档案和双导师评价，不能以一次性技能考核替代。

产教融合的结果评价不仅关注学生的即时学习产出，还强调评价结果对人才培养和服务改进的支持。在托育专业中，可通过专业对口就业、岗位适应、机构用人反馈、从业人员培训、家庭养育指导和社区托育服务等持续证据，判断育人成果是否形成行业和公共服务价值。该维度用于贡献分析和趋势判断，不将机构改进、家庭满意度或区域服务质量简单归因于单个学生或单次合作。

数智转型视角主要用于解释评价证据和评价方式的变化。数字技术改变托育岗位要求、教学资源、实训方式和协同治理模式[27]-[29]。已有研究开始探索将大数据、灰色聚类和数据挖掘等方法用于产教融合评价[30]-[32]，但托育服务中的情感互动、发展判断和伦理问题具有较强的情境性，仍需教师、机构导师和行业专家进行专业判断。

2.5. 国内外相关质量评价模式比较及其框架启示

在上述理论解释链条基础上，对国内外托育及早期教育相关质量评价模式进行比较。由于各国制度在评价对象、治理层级和资格体系上存在差异，本文主要围绕主体责任、实践嵌入、能力评价和持续改进等共同功能进行比较(见表 1)。

中国现行评价模式总体呈现“托育服务质量监管”与“职业教育产教融合改革”双轨并行的特征。在服务监管方面，0~3 岁托育机构质量评价主要依据《托育机构质量评估标准》等制度，围绕办托条件、托育队伍、保育照护、卫生保健、养育支持、安全保障和机构管理等内容开展评价[33]；3~6 岁幼儿园评价则依据《幼儿园保育教育质量评估指南》，重点关注办园方向、保育与安全、教育过程、环境创设和教师队伍[34]。

在人才培养方面，职业教育产教融合政策强调教育链、人才链与产业链、创新链的衔接，通过专业设置、实训基地、示范项目和紧缺人才培养等方式[4] [35]，推动人才供给与行业需求相匹配。部分地方进一步通过地方质量标准、示范机构建设、财政支持和区域发展规划，提高托育质量治理的可操作性[36]-[39]。但总体而言，机构服务质量评价与职业院校人才培养评价之间仍缺乏稳定的证据衔接机制。

国外相关制度虽然在治理层级和实施方式上存在差异，但普遍重视机构质量监管、专业人员培养与持续质量改进之间的衔接。美国形成州级质量评级与改进体系、早期教育高等教育项目认证和注册学徒制并行的分布式体系[40]-[42]；英国(本文主要以英格兰地区为例)通过法定早期教育框架、外部检查以及学徒制职业标准与终点评价等制度安排，推动机构质量要求与岗位能力标准之间的衔接[43]-[46]；澳大利亚依托全国质量标准、质量改进计划和服务质量评级体系建立持续改进机制，其幼儿教育与照护职业资格要求学习者在符合监管要求的服务机构中完成工作实践，以促进职业能力培养与岗位实践相结合[47]-[49]；新加坡通过从业人员资格认证和专业培养课程，将职前培养、实践学习与持续专业发展相衔接[50]-[52]。

Table 1. A comparison of domestic and international childcare and early education quality evaluation models
表 1. 国内外托育及早期教育相关质量评价模式比较

国家或地区	核心评价机制	人才培养与实践嵌入方式	对本研究的主要启示
中国	托育机构质量评价、幼儿园保教质量评价与职业教育产教融合政策并行	通过专业建设、实训基地、示范项目和地方试点嵌入实践培养	加强服务质量监管、人才培养和就业发展之间的证据衔接
美国	州级质量评级与改进体系、早期教育专业培养项目认证和注册学徒制并行	高等教育项目认证明确专业培养质量，注册学徒制整合课程学习、岗位实践和导师指导	发挥多主体和多路径参与优势，同时加强专业认证、课程评价、岗位能力等不同评价标准之间的衔接
英国	法定框架、外部检查和评价结果报告机制相结合	岗位知识、技能与行为标准同学徒制终点评价衔接	推动课程目标、岗位任务和学习评价相互对齐
澳大利亚	全国质量标准、质量改进计划和服务质量评级相结合	幼儿教育与照护职业资格明确规定在受监管服务机构完成工作实践，需至少完成 280 小时实践	构建自评、外部评估、反馈改进与实践能力培养相衔接的质量闭环
新加坡	从业人员资格认证、国家专业培养和持续专业发展体系相结合	经认可的专业课程包含在注册托幼机构开展的实习，并衔接从业资格认证	加强职业资格认证、课程体系与岗位胜任标准的衔接

国内外模式比较表明，托育专业产教融合质量评价需要重点处理四类关系：一是衔接职业院校人才培养评价与托育机构服务质量评价，避免两套制度各自运行；二是将课程目标、岗位任务、实践指导和能力评价纳入同一质量链条；三是形成自我评价、外部评价、反馈整改和周期复评相结合的持续改进机制；四是通过过程记录、毕业生追踪和机构反馈，建立由学习过程延伸至职业发展和服务贡献的证据链。上述制度经验为五维评价框架的构建提供了实践参照。

3. 托育专业产教融合质量评价的五维框架

3.1. 评价逻辑与框架

基于上述行业适配要求、理论解释与国内外模式比较，提取多主体共责、实践过程评价、岗位能力对齐和持续反馈改进等共同质量机制，并结合中国托育服务监管与职业教育产教融合双轨并行的制度现实，构建“治理基础－资源能力－协同过程－胜任成效－服务贡献”五维评价框架。其中，利益相关者

理论与 CIPP 模型提供治理和结构依据, WBL 与 WIL 解释资源、实践与能力之间的转化机制, 胜任力理论确定育人成效标准, 持续质量改进与公共价值视角拓展服务贡献, 数智治理则贯穿评价证据生成、使用与反馈全过程(见图 1)。

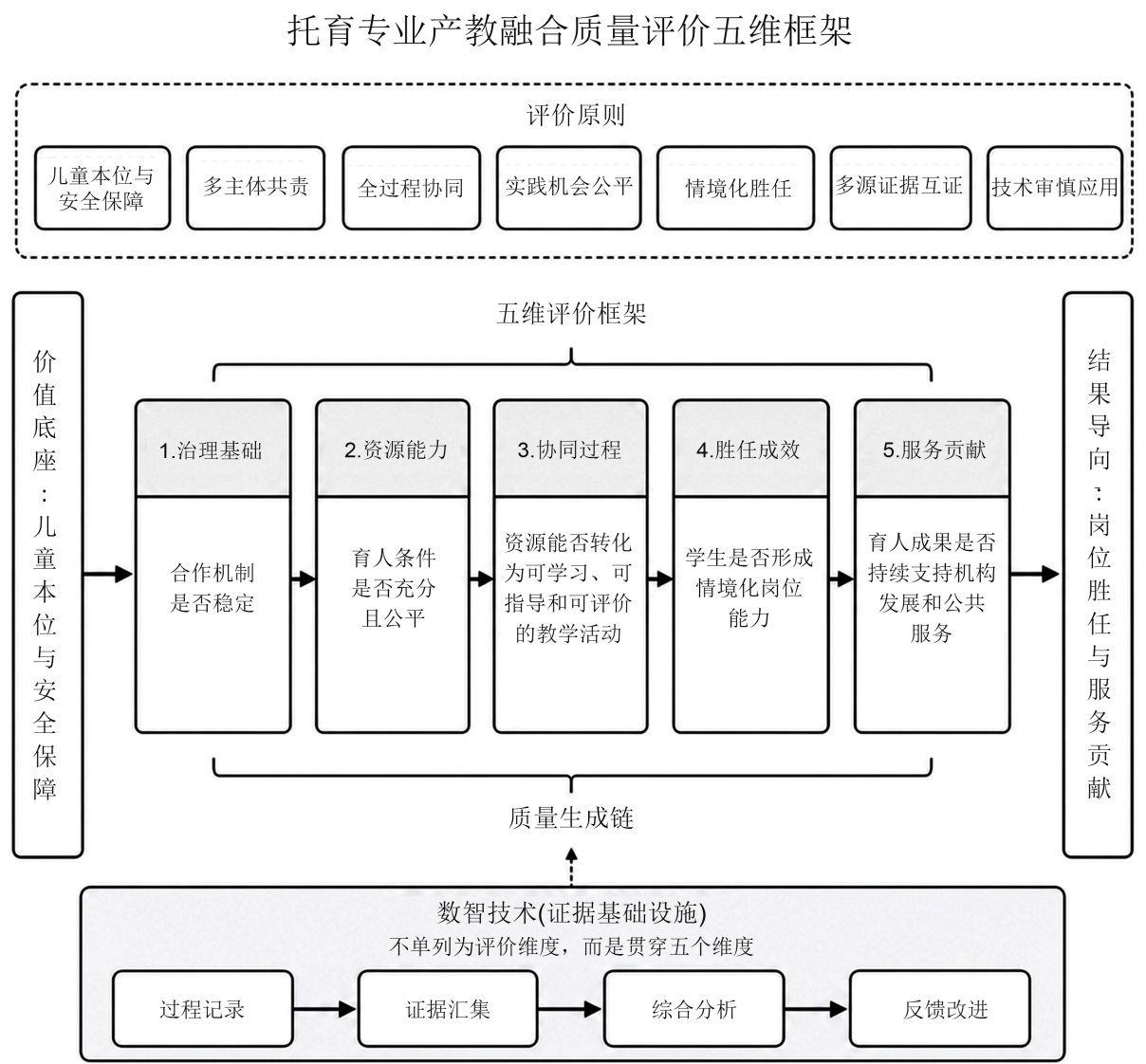


Figure 1. A five-dimensional framework for quality evaluation of industry-education integration in childcare programs
图 1. 托育专业产教融合质量评价五维框架

本框架以托育专业或相对稳定运行的校托合作项目为基本评价单元。治理基础为产教融合提供制度保障, 资源能力决定学生获得真实学习机会的条件, 协同过程体现资源向学习活动和岗位实践的转化效率, 胜任成效反映学生在真实工作情境中形成的综合职业能力, 而服务贡献则体现人才培养成果持续支持托育机构质量改进和公共服务发展的能力。其中, 数字素养、整合照护能力、跨专业协作能力和持续学习能力贯穿协同过程、胜任成效和服务贡献三个维度, 这些能力并非通过单一课程获得, 而是在真实岗位任务参与、双导师指导以及持续评价反馈中逐步发展, 并最终转化为托育服务创新和行业高质量发展的重要支撑(见表 2)。

Table 2. The connotation of the five-dimensional framework for quality evaluation of industry-education integration in child-care programs
表 2. 托育专业产教融合质量评价的五维框架内涵

评价维度	核心问题	主要评价内容	评价重点	评价材料
治理基础	多元主体是否形成稳定的共同质量责任机制	培养目标共识、共同议事、权责划分、成本与风险分担、机构参与激励、导师准入、第三方复核和争议申诉	不以协议数量、合作年限和项目级别代替治理质量，重点判断标准制定、责任落实、问题整改和争议处理机制是否健全	合作协议、制度文件、责任清单、会议纪要、访谈资料
资源能力	合作资源能否转化为适切、公平的育人条件	双导师队伍、实践岗位、实训基地、课程资源、医育资源、数字平台，以及真实任务、工具、观察示范、指导反馈等工作场所学习供给	不只考察资源数量，还评价教师课程转化能力、机构导师带教能力、岗位真实性、督导可及性、资源利用效果及学生获得优质任务与指导机会的公平性	师资档案、导师资格材料、基地台账、岗位清单、平台数据、学生反馈
协同过程	真实工作能否转化为可学习、可指导和可评价的教学过程	培养方案共定、课程目标－岗位任务－教学活动－学习评价对齐、共同授课、实训实习、安全伦理准备、校内外学习衔接、双导师过程指导、反思反馈与整改	依据 WIL 质量要素，重点判断任务真实性、教学与目标对齐、评价与目标对齐、整合性学习支持、督导可及性及实习前准备；依据 WBL 判断学生是否实际参与真实任务并获得指导、反馈与反思机会	培养方案、课程标准、教学材料、实习档案、指导记录、反思日志
胜任成效	学生能否在真实或仿真情境中规范、稳定地履行岗位职责	安全照护、生活活动组织、健康观察、风险识别、早期发展支持、回应性互动、家托沟通、团队协作、数字素养、跨专业协作、整合照护能力、职业伦理和持续学习能力	设置安全与规范的最低门槛，并通过分级评价反映学生在规范执行、熟练操作、情境应变、综合判断、反思改进和职业伦理等方面的发展	技能考核、情境模拟、结构化观察、案例分析、作品档案、学习历程档案、双导师评价、多主体反馈
服务贡献	育人成果能否形成持续的行业 and 公共服务价值	专业对口就业、岗位适应、职业留任与发展、机构用人评价、机构质量改进、毕业生参与课程改进、数字化服务应用、从业人员培训、家庭养育指导、社区托育服务和行业资源共享	重点考察人才培养成果持续支持托育机构质量改进、数字化管理、服务创新和公共服务能力提升的过程，不将机构绩效或家庭满意度简单归因于单个学生或单次合作，而是通过纵向追踪分析人才培养成果向行业价值持续转化的机制	毕业生追踪、机构反馈、就业数据、项目报告、培训记录、社区服务记录

3.2. 评价实施机制与数智技术边界

评价实施可按照“指标生成－工具检验－分级实施－反馈改进”四个环节推进。基于上述五维框架，通过情境访谈、专家筛选和预测试形成指标体系，并区分安全伦理等门槛指标、课程与能力等发展指标以及就业和服务贡献等追踪指标。其中，胜任成效维度应重点采用情境化评价方式，综合结构化观察、情境模拟、工作任务评价、学习历程档案和双导师评价等多源证据，提高学生综合职业能力评价的真实性。其次，检验评价工具的效度、信度及跨院校、跨机构和跨区域适用性。在具体实施中，可采用“专业自评－合作机构评价－行业或第三方复核”的三级结构，按学期诊断、年度评价和周期复审组织。治理

基础、资源能力和协同过程主要依据专业与项目层面的证据，胜任成效由学生个体数据分层汇总，服务贡献则通过毕业生、合作机构和社会服务数据持续追踪。不同层级证据主要用于相互印证，不宜简单加总。评价结果应重点用于课程调整、基地遴选、导师培训、实践机会配置、学生支持和合作机制完善；对未达到安全与伦理门槛的项目，应及时整改、暂停相关实践并重新评估。

此外，数智技术在托育产教融合评价中的应用，应定位为辅助工具，而非替代教师、导师及评价专家的专业判断。评价过程中遵循数据最小化、分级授权、人工复核、知情申诉和用途限制原则。在涉及婴幼儿音视频、健康状况信息等敏感数据时，应优先采用去标识化、最小必要采集和限定保存期限等措施，并明确数据访问权限、使用范围和删除要求。对于学习过程数据，应坚持形成性评价导向，主要用于学习支持、能力诊断和质量改进，不宜作为单一评价依据。对可能影响学生、家庭或合作机构权益的评价结果，应保留人工解释、复核和申诉渠道，并由相关责任主体承担最终判断责任。

4. 讨论

本文在既有研究基础上构建了一个面向托育专业产教融合的系统性质量评价框架，并从四个方面实现了拓展：

一是明确将评价对象界定为由职业院校、托育机构、行业组织及相关部门共同参与的跨组织协同育人系统，将产教融合过程及其运行质量纳入独立分析范畴；二是深化多主体参与机制的内涵，强调通过制度化的权责配置与协同决策机制，将多主体参与转化为稳定有效的治理结构；三是拓展实践教学质量评价内容，从形式性指标转向真实岗位任务质量、学习机会公平及学生分级胜任水平，突出学习过程与能力转化；四是规范数字技术在评价中的应用边界，强调多源证据整合与制度保障，避免技术替代专业判断，从而更好地维护儿童与学生权益。

但本研究仍存在一定局限。首先，本研究主要基于文献与理论建构，尚缺乏大样本实证检验，其结构效度与维度关系仍需验证；其次，不同类型职业院校与托育机构在资源条件与运行模式上的差异，可能影响指标的适用性与通用性，有待在多情境中进一步修订与细化；最后，托育服务贡献受多重外部因素影响，评价结果难以进行严格因果归因。未来研究可通过德尔菲法、认知访谈及多地区试点对指标体系进行优化，并结合纵向追踪与案例比较等方法，进一步检验框架的适用性与解释力。

5. 结论

综上，托育专业产教融合质量评价应以儿童福祉为根本价值取向，围绕托育人才培养与行业服务发展的专业要求，构建多主体协同育人的质量评价体系。在区分托育机构质量、托育服务供给质量、托育人才培养质量与托育产教融合质量四类评价对象的基础上，本文提出以儿童本位为价值尺度、以共同体治理为制度基础、以全过程协同育人为主线、以情境化岗位胜任与服务贡献为结果标准、以多源证据治理为方法保障的三维评价框架。其中，WBL 揭示学生通过真实任务、参与实践、指导反馈与反思形成胜任力的微观机制，WIL 揭示校托双方将课程目标、岗位任务、双导师支持与评价反馈整合为育人过程的中观机制；二者与利益相关者理论、CIPP 模型和胜任力理论共同构成框架的理论支撑。

该评价框架的构建不应止于结果排序，而应通过识别课程建设、实践教学、基地运行、导师指导和学生支持中的关键问题，推动校托合作机制的优化和学习机会的改善，最终服务于托育服务质量的提升。

基金项目

浙江省高职教育“十四五”第二批教学改革项目《数智融通·图谱构现——新质生产力背景下托育产教融合质量评估模式构建与应用》(jg20240502)。

参考文献

- [1] 关于开展全国托育服务质量提升行动（2025-2027 年）的通知[EB/OL]. 2025-05-16.
<https://www.nhc.gov.cn/rkjcyjtfzs/c100148/202505/467849891c25424ebd1daf8096282a22.shtml>, 2026-07-28.
- [2] 关于加快推进普惠托育服务体系建设的意见[EB/OL]. 2025-07-08.
<https://www.nhc.gov.cn/rkjcyjtfzs/c100148/202507/13ef8c0a6cbe4354850f95607888921c.shtml>, 2026-07-28.
- [3] 《数字中国建设 2025 年行动方案》近日印发[EB/OL]. 2025-05-16.
https://www.nda.gov.cn/sjj/ywps/sjzg/0516/20250516160504500412691_pc.html, 2026-07-28.
- [4] 关于印发《职业教育产教融合赋能提升行动实施方案(2023—2025 年)》的通知[EB/OL]. 2023-06-13.
https://www.ndrc.gov.cn/xwdt/tzgg/202306/t20230613_1357506.html, 2026-07-28.
- [5] 李盼道, 王金山. 基于人才培养供给侧与产业发展需求侧匹配性的产教融合政策研究[J]. 重庆交通大学学报(社会科学版), 2020, 20(4): 60-70.
- [6] 徐国庆. 产教融合共同体: 走向校企关系的制度化建构[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2025, 43(11): 1-12.
- [7] 王璐. “岗课赛证”背景下高职托育专业人才培养模式研究[D]: [硕士学位论文]. 济南: 山东财经大学, 2025.
- [8] 周蕾. 四川省 0-3 岁婴幼儿城镇托育机构安全评估指标体系的构建研究[D]: [硕士学位论文]. 成都: 成都中医药大学, 2019.
- [9] 倪陶. 托育机构生活活动保育质量评价指标体系的构建研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2021.
- [10] 金宝英. 0-3 岁托育机构保育质量评估体系构建研究[D]: [硕士学位论文]. 哈尔滨: 哈尔滨师范大学, 2024.
- [11] 聂秋月. 普惠性托育服务供给评估及实现路径研究[D]: [硕士学位论文]. 上海: 上海工程技术大学, 2023.
- [12] 杨丹. 医育结合背景下婴幼儿托育服务与管理专业毕业生胜任力评价指标体系构建与应用研究[D]: [硕士学位论文]. 泸州: 西南医科大学, 2025.
- [13] Billett, S. (2001) Learning through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13, 209-214. <https://doi.org/10.1108/eum0000000005548>
- [14] Billett, S. (2009) Realising the Educational Worth of Integrating Work Experiences in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 34, 827-843. <https://doi.org/10.1080/03075070802706561>
- [15] Smith, C. (2012) Evaluating the Quality of Work-Integrated Learning Curricula: A Comprehensive Framework. *Higher Education Research & Development*, 31, 247-262. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.558072>
- [16] 缪学梅. 职业教育产教融合多元利益相关者协同有效性评价研究[J]. 顺德职业技术学院学报, 2021, 19(2): 42-50.
- [17] 孙亚男, 陈民伟. 高校产教融合效果评价指标体系构建及实证研究[J]. 山东高等教育, 2022, 10(3): 17-23.
- [18] 高慧, 赵蒙成. 利益相关者视阈下高职院校产教融合质量评价: 基于 Nvivo 的质性研究报告[J]. 职教论坛, 2018(8): 39-43.
- [19] 张宏亮, 杨理连. 国外职业教育质量评价“第三方”参与状况对我国的启示——以美、英、德、澳四国为例[J]. 职教论坛, 2016(18): 86-92.
- [20] 李冲. 美国高等职业教育第三方评估的外部质量保障体系的构建及启示[J]. 职业教育, 2022, 21(18): 47-54.
- [21] 秦凤梅, 莫堃. 基于 CIPP 模型的职业教育产教融合质量评价研究[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2022, 48(3): 194-203.
- [22] 王慧霞. 基于 CIPP 模式的高职院校产教融合评价指标体系建构研究[D]: [硕士学位论文]. 广州: 广东技术师范大学, 2022.
- [23] 姜泽许. 职业教育产教融合质量评价体系的构建[J]. 职教论坛, 2018(5): 34-39.
- [24] 谢敏, 顾军燕. 产教融合视阈下高职院校校企融合度研究与评价实践[J]. 中国职业技术教育, 2018(5): 41-44.
- [25] 刘志, 吴蓉. “托幼一体化”背景下高校托育专业人才培养的现状与对策[J]. 教育教学论坛, 2026(5): 51-54.
- [26] 王慧, 王德云. “托幼一体化”背景下中职幼儿保育专业人才培养模式改革研究: 以奇台中等职业技术学校为例[J]. 教育科学论坛, 2026(12): 74-80.
- [27] 孙思玉, 陈瀛. 数字化赋能职业教育高质量发展的实践与创新: 职业教育数字化转型发展论坛综述[J]. 中国职业技术教育, 2022(28): 46-51+44-45.
- [28] 刘仁有. 转型与重塑: 数字化赋能职业教育新生态: 世界数字教育大会“职业教育数字化转型发展”论坛综述[J]. 中国职业技术教育, 2023(7): 12-17.

- [29] 张地容, 冉洁婷. 数字赋能托育服务高质量发展的价值、挑战及实践路径[J]. 教育导刊, 2025(11): 23-30.
- [30] 周春光, 周蒋浒, 王俊杰, 等. 高职教育产教融合绩效评价研究: 基于灰色聚类评估模型的分析[J]. 教育发展研究, 2021, 41(19): 70-76.
- [31] 陈微. 基于大数据背景的高等职业教育产教融合质量评价体系建设研究: 以台州科技职业学院为例[J]. 中外企业文化, 2023(1): 214-216.
- [32] 魏孔鹏, 谷洪彬. 基于数据挖掘的产教融合质量评价模型建构[J]. 数字技术与应用, 2020, 38(9): 206-208.
- [33] WS/T 821-2023 托育机构质量评估标准[S]. 北京: 中国标准出版社, 2023.
- [34] 教育部关于印发《幼儿园保育教育质量评估指南》的通知[EB/OL]. 2022-02-11. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202202/t20220214_599198.html, 2026-07-28.
- [35] 国务院办公厅关于深化产教融合的若干意见[EB/OL]. 2017-12-05. https://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content_5254308.htm, 2026-07-28.
- [36] 北京市卫生健康委员会关于印发北京市托育机构质量评估标准（试行）的通知[EB/OL]. 2023-09-06. https://wjw.beijing.gov.cn/zwgk_20040/qt/202309/t20230908_3254735.html, 2026-07-28.
- [37] 广东将投 3.86 亿元建设示范托育机构 打造覆盖全省的普惠托育指导体系[EB/OL]. 2024-06-07. https://czt.gd.gov.cn/tpzt/content/post_4437475.html, 2026-07-28.
- [38] 市政府办公厅关于印发南京市加快推进普惠托育服务体系建设实施方案的通知[EB/OL]. 2024-08-28. https://www.nanjing.gov.cn/zdgk/202408/t20240830_4754241.html, 2026-07-28.
- [39] 浙江省卫生健康委员会 浙江省发展和改革委员会关于印发浙江省“十四五”托育服务发展规划的通知[EB/OL]. 2023-01-06. https://wsjkw.zj.gov.cn/art/2023/1/6/art_1229123421_5050920.html, 2026-07-28.
- [40] National Center on Child Care Quality Improvement (2013) QRIS Quality Standards Web Sites (No. 437). Office of Child Care, U.S. Department of Health and Human Services.
- [41] National Association for the Education of Young Children (n.d.) Accreditation of Higher Education Programs. <https://www.naeyc.org/accreditation/higher-ed/accreditation>
- [42] U.S. Department of Labor (n.d.) Education. <https://www.apprenticeship.gov/apprenticeship-industries/education>
- [43] Department for Education (2026) Early Years Foundation Stage Statutory Framework. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6a5f8e4fb00f3323bf1a23a1/EYFS_group_and_school_based_from_September_2026.pdf
- [44] Ofsted (2026) Early Years Inspection: Guidance and Resources. <https://www.gov.uk/government/collections/early-years-inspection-guidance-and-resources>
- [45] Skills England (2025) Early Years Educator. <https://www.evalliance.org.uk/wp-content/uploads/2026/03/L3-Early-Years-Educator-Apprenticeship-Standard.pdf>
- [46] Ofqual and Institute for Apprenticeships and Technical Education (2026) End-Point Assessment Guide for Apprentices. <https://www.gov.uk/government/publications/end-point-assessment-guide-for-apprentices-2024/end-point-assessment-guide-for-apprentices>
- [47] Australian Children's Education and Care Quality Authority (2026) National Quality Standard. <https://www.acecqa.gov.au/nqf/national-quality-standard>
- [48] Australian Children's Education and Care Quality Authority (2026) Quality Improvement Plan. <https://www.acecqa.gov.au/assessment/quality-improvement-plans>
- [49] Australian Government (n.d.) CHC50125 Diploma of Early Childhood Education and Care. <https://training.gov.au/training/details/CHC50125>
- [50] Early Childhood Development Agency (2026) Educator Certification. <https://www.ecda.gov.sg/early-childhood-educators-%28ece%29/becoming-a-certified-educator/educator-certification>
- [51] National Institute of Early Childhood Development (2026) Diploma in Early Childhood Care & Education—Teaching (DECCE-T). <https://niec.edu.sg/our-courses/diplomas/diploma-in-early-childhood-care-education-teaching-decce-t/>
- [52] Early Childhood Development Agency (2026) Professional Development Programme for Educators. [https://www.ecda.gov.sg/early-childhood-educators-\(ece\)/professional-programmes/professional-development-programme/professional-development-programme-educators](https://www.ecda.gov.sg/early-childhood-educators-(ece)/professional-programmes/professional-development-programme/professional-development-programme-educators)