

高教动态

2016 年《教学诊断与改进》专辑

主办：江苏财经职业技术学院高教研究所

2016 年 6 月

◆高层声音

- 1-1 习近平：加快发展职业教育让每个人都有人生出彩机会..... 1
- 1-2 教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知..... 2
- 1-3 关于印发《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》启动相关工作的通知 4
- 1-4 关于成立全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会的通知..... 5
- 1-5 关于确定职业院校教学诊断与改进工作试点省份及试点院校的通知..... 6
- 1-6 中职诊改 1：关于做好中等职业学校教学诊断与改进工作的通知 7
- 1-7 中职诊改 2：关于召开中等职业学校教学诊断与改进制度建设工作会议的通知 ... 8

◆行动与准则研究

- 2-1 关于开展职业院校教学工作诊断与改进省级专家委员会业务培训的通知..... 9
- 2-2 关于举办全国职业院校教学工作诊断与改进制度建设（院校长）培训的通知..... 10
- 2-3 高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）..... 11
- 2-4 职业院校教学工作诊断与改进与传统评估的八大区别..... 20
- 2-5 基于质量提升的职业院校教学工作诊断与改进研究..... 21

◆实践与探索

- 3-1 中等职业学校教学工作诊断与改进的实践思考..... 26
- 3-2 大学课堂教学诊断类型研究..... 31
- 3-3 教师教学诊断能力提升：教师专业成长的驱动器..... 34
- 3-4 诊断与改进：质量自我提升的不竭动力..... 39

◆理论探讨

- 4-1 “课堂教学诊断”概念的文献综述 41
- 4-2 教学诊断思维的内涵、价值与策略..... 44
- 4-3 诊断式教学设计的意蕴、表征与范畴..... 48

1-1 习近平：加快发展职业教育让每个人都有人生出彩机会

新华网北京 2014 年 6 月 23 日电（记者吴晶刘亦湛）全国职业教育工作会议 23 至 24 日在京召开。中共中央总书记、国家主席、中央军委主席习近平就加快职业教育发展作出重要指示。他强调，职业教育是国民教育体系和人力资源开发的重要组成部分，是广大青年打开通往成功成才大门的重要途径，肩负着培养多样化人才、传承技术技能、促进就业创业的重要职责，必须高度重视、加快发展。

习近平指出，要树立正确人才观，培育和践行社会主义核心价值观，着力提高人才培养质量，弘扬劳动光荣、技能宝贵、创造伟大的时代风尚，营造人人皆可成才、人人尽展其才的良好环境，努力培养数以亿计的高素质劳动者和技术技能人才。要牢牢把握服务发展、促进就业的办学方向，深化体制机制改革，创新各层次各类型职业教育模式，坚持产教融合、校企合作，坚持工学结合、知行合一，引导社会各界特别是行业企业积极支持职业教育，努力建设中国特色职业教育体系。要加大对农村地区、民族地区、贫困地区职业教育支持力度，努力让每个人都有人生出彩的机会。

习近平要求各级党委和政府要把加快发展现代职业教育摆在更加突出的位置，更好支持和帮助职业教育发展，为实现“两个一百年”奋斗目标和中华民族伟大复兴的中国梦提供坚实人才保障。

中共中央政治局常委、国务院总理李克强在会前接见与会全体代表并讲话，强调要加快培养高素质劳动者和技能人才，为推动经济发展和保持比较充分就业提供支撑。

李克强向全国职业教育工作者和关心支持职业教育发展的各界人士表示感谢。他说，改革开放以来，我国职业教育取得长足发展，培养了大规模的技能人才，为经济发展、促进就业和改善民生作出了不可替代的贡献。

李克强强调，职业教育大有可为，也应当大有作为。要把提高职业技能和培养职业精神高度融合，不仅要围绕技术进步、生产方式变革、社会公共服务要求和扶贫攻坚需要，培养大批怀有一技之长的劳动者，而且要让受教育者牢固树立敬业守信、精益求精等职业精神，让千千万万拥有较强动手和服务能力的人才进入劳动大军，使“中国制造”更多走向“优质制造”、“精品制造”，使中国服务塑造新优势、迈上新台阶。

李克强要求，要用改革的办法把职业教育办好做大。统筹发挥好政府和市场作用，既要加大政府支持，又要通过政府购买服务等方式，更多促进社会力量参与，形成多元化的职业教育发展格局。要走校企结合、产教融合、突出实战和应用的办学路子，依托企业、贴近需求，建设和加强教学实训基地，打造具有鲜明职教特点、教练型的师资队伍。各级党委和政府要采取各种措施，关心和帮助职业教育工作者，推动社会各方形成合力，让现代职业教育助推经济社会取得更大更好发展。

中共中央政治局委员、国务院副总理刘延东在会上讲话指出，加快发展现代职业教育，是优化教育结构的重要举措，是基本实现教育现代化的内在要求。要进一步突出职业教育战略地位，构建以就业为导向、体现终身教育理念、面向人人的现代职业教育体系，促进职业教育与其他类型教育有机衔接，畅通人才多元化成长渠道。要创新培养模式，深化产教融合、校企合作，培养更多适应经济社会需要的技术技能人才。要改革办学体制，支持社会力量兴办职业教育，不断增强职业教育发展活力。

中共中央政治局委员、国务院副总理马凯在会上讲话指出，要把握职业教育规律，坚持把促进就业作为办学导向，把提高能力作为办学目标，把校企合作作为办学制度，把立德树人作为办学根本，努力提高技能人才培养水平。要建立健全覆盖城乡全体劳动者，贯穿劳动者从学习到工作的各个阶段，适应劳动者多样化、差异化需求的职业培训体系，不断完善职业培训政策，大力推行订单式培训、定岗培训、定向培训等与就业紧密联系的培训模式，大规模开展职业培训。

国务委员兼国务院秘书长杨晶参加会见。

这次会议是改革开放以来国务院召开的第三次全国职业教育工作会议。会议召开前，国务院印发了《关于加快发展现代职业教育的决定》。

会上，天津市人民政府、上海市人民政府、山东省人民政府、黑龙江省人民政府、中国民用航空局、中华职业教育社、北京汽车集团有限公司、铜仁职业技术学院、黄淮学院、四川现代教育集团等 10 个单位作了典型发言。

各省、自治区、直辖市和计划单列市人民政府、新疆生产建设兵团有关负责同志，中央和国家机关有关部门、有关人民团体负责同志，部分行业协会（学会）、企业、职业院校、职业教育科研机构负责同志以及部分特邀代表，分别在主会场和分会场参加会议。

来源：http://www.tech.net.cn/web/qgzyjygzhyzt_view.aspx?id=20140623223201825&cata_id=N407

1-2 教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知

教职成厅〔2015〕2 号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局：

为贯彻《国务院关于加强加快发展现代职业教育的决定》，建立常态化的职业院校自主保证人才培养质量的机制，根据《教育部 2015 年工作要点》，决定从今年秋季学期开始，逐步在全国职业院校推进建立教学工作诊断与改进制度，全面开展教学诊断与改进工作。

一、目的与意义

提高技术技能人才培养质量是发展现代职业教育的基本任务，是构建现代职业教育体系的关键所在，是主动适应经济发展新常态、服务中国制造 2025、创造更大人才红利的重要抓手。建立职业院校教学工作诊断与改进制度，引导和支持学校全面开展教学诊断与改进工作，切实发挥学校的教育质量保证主体作用，不断完善内部质量保证制度体系和运行机制，是持续提高技术技能人才培养质量的重要举措和制度安排，也是教育行政部门加强事中事后监管、履行管理职责的重要形式，对加快发展现代职业教育具有重要意义。

二、内涵与任务

职业院校教学工作诊断与改进，指学校根据自身办学理念、办学定位、人才培养目标，聚焦专业设置与条件、教师队伍与建设、课程体系与改革、课堂教学与实践、学校管理与制度、校企合作与创新、质量监控与成效等人才培养工作要素，查找不足与完善

提高的工作过程。建立职业院校教学工作诊断和改进制度的主要任务是：

1. 理顺工作机制。坚持“需求导向、自我保证，多元诊断、重在改进”的工作方针，形成基于职业院校人才培养工作状态数据、学校自主诊断与改进、教育行政部门根据需要抽样复核的工作机制，保证职业院校人才培养质量持续提高。

2. 落实主体责任。各职业院校要切实履行人才培养工作质量保证主体的责任，建立常态化周期性的教学工作诊断与改进制度，开展多层面多维度的诊断与改进工作，构建校内全员全过程全方位的质量保证制度体系，并将自我诊断与改进工作情况纳入年度质量报告。

3. 分类指导推进。各地须根据职业院校不同发展阶段的特点和需要，推动学校分别开展以“保证学校的基本办学方向、基本办学条件、基本管理规范”“保证院校履行办学主体责任，建立和完善学校内部质量保证制度体系”“集聚优势、凝练方向，提高发展能力”等为重点的诊断与改进工作，切实提高工作的针对性和实施效果。

4. 数据系统支撑。职业院校要充分利用信息技术，建立校本人才培养工作状态数据管理系统，及时掌握和分析人才培养工作状态，依法依规发布社会关注的人才培养核心数据。加快推进相关信息化建设项目，为公共信息服务、培养工作动态分析、教育行政决策和社会舆论监督提供支撑。

5. 试行专业诊改。支持对企业有较大影响力的部分行业牵头，以行业企业用人标准为依据，设计诊断项目，以院校自愿为原则，通过反馈诊断报告和改进建议等方式，反映专业机构和社会组织对职业院校专业教学质量的认可程度，倒逼专业改革与建设。

三、实施工作要求

1. 完善组织保证。教育部组建职业院校教学工作诊断与改进专家委员会，负责指导方案研制、政策咨询、业务指导，以及我部委托的相关工作。省级教育行政部门可遴选熟悉职业教育、具有管理经验、具有公信力的行业企业专家和中高职教育专家、教育教学研究专家等组成省级诊断与改进专家委员会，指导本省相关工作。

2. 加强省级统筹。省级教育行政部门负责制定工作规划，根据教育部总体指导方案制定本省(区、市)工作方案、细则和实施规划，以落实改进为重点，组织实施行政区域内职业院校的诊断与改进工作。中等职业学校的诊断与改进工作也可在省级方案基础上，由省级教育行政部门委托地(市)级教育行政部门组织实施。

3. 确保公开透明。各地要加强诊断与改进工作管理。有关组织机构、职业院校和专家要增强责任感、使命感，自觉遵守工作规则规程，规范工作行为；建立诊断与改进工作信息公告制度，政策、文件、方案、标准、程序以及结论等均在适当范围公开，接受教师、学生和社会各界的监督。

教育部关于职业院校教学工作诊断与改进指导方案和专家委员会组建工作另行通知。

教育部办公厅

2015年6月23日

来源：<http://edu.jschina.com.cn/system/2015/07/08/025396701.shtml>

1-3 关于印发《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》启动相关工作的通知

教职成司函[2015]168 号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局：

为落实《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》（教职成厅〔2015〕2 号），推动和指导各地和职业院校分类开展职业院校教学诊断与改进（简称诊改）工作，我司组织研制了《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》（见附件，简称指导方案），现印发给你们，请参照执行。相关工作通知如下：

一、落实方案

1. 省级教育行政部门应依据指导方案制定本省（区、市）高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进工作实施方案。

2. 指导方案适用于办学基础相对稳定、办学时间相对较长的高等职业院校，学校依据省级实施方案自主开展诊改工作，接受省级教育行政部门组织的抽样复核。

3. 省级教育行政部门要高度重视职业院校教学工作诊断与改进制度建设，为省级执行方案研制和抽样复核工作安排专项经费，确保实施效果。

二、完善组织

1. 我司组建全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会（简称全国诊改专委会），指导相关业务、开展相关服务、承接我司交办的有关工作。省级教育行政部门应遴选熟悉职业教育、具有管理经验和公信力的行业企业专家、职业教育专家、教育研究专家等组成省级诊改专委会。省级诊改专委会的主任（或秘书长，限一人）可报名成为全国诊改专委会成员。

2. 省级诊改专委会业务上接受全国诊改专委会的指导，受省级教育行政部门委托，可承担制订（或指导研制）省级执行方案、开展专家培训、建立和维护专家库、组织专家复核、审定复核结论、落实整改回访等具体工作。

三、开展试点

在各地诊改工作的基础上，我司委托全国诊改专委会开展以完善指导方案为目的的诊改工作试点。试点工作为期三年。试点省份及其试点院校由全国诊改专委会与相关省份协商确定，相关诊改工作纳入相应省份工作计划。

四、时间要求

1. 2016 年 1 月 31 日前，请各省级教育行政部门将省级诊改专委会名单及推荐参加全国诊改专委会的人选函报我司；请有意参加试点的省（区、市）将申请函报我司（附 3 所试点院校名单）。

2. 2016 年 2 月 28 日前，请各省级教育行政部门将本省（区、市）高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进工作实施方案（包括执行方案和工作规划）函报我司。

3. 2016 年起，每年 12 月 31 日前，请各省级教育行政部门将本省（区、市）职业院校教学诊改工作年度实施情况以及下一年度安排等函报我司。

地址：北京西单大木仓胡同 35 号（邮编：100816）

教育部职业教育与成人教育司高职与高专教育处

联系人：朱华玉任占营

电话/传真：010-66096232

电子邮箱：sfgz@moe.edu.cn

附件：《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》

教育部职业教育与成人教育司

2015 年 12 月 30 日

来源：http://www.moe.edu.cn/s78/A07/A07_gggs/A07_sjhj/201512/t20151230_226483.html

1-4 关于成立全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会的通知

教职成司函[2016]70 号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局：

为落实《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》（教职成厅〔2015〕2 号）要求，充分发挥专家作用，加强对职业院校教学诊断与改进（简称诊改）工作的指导，提升诊改工作的科学化、规范化、制度化水平，经研究，决定成立全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会（简称全国诊改专委会）。现将有关事项通知如下：

一、工作职能

全国诊改专委会是教育部职业教育与成人教育司聘请的专家组织，受我司委托，负责职业院校教学诊改工作的指导方案研制、政策咨询、业务指导、人员培训、理论研究，以及我司委托的其他相关工作。

二、主要任务

（一）围绕职业院校教学诊改工作的内容、形式、方法等开展专题研究，完善教学工作诊改理论体系，开展相关咨询。

（二）研究制定职业院校教学工作诊改指导方案，根据事业发展需要指导相关行业研制专业教学工作诊改指导方案。结合实践和理论研究成果，周期性修订相关指导方案。

（三）接受我司委托，审议各地教育行政部门提交的职业院校教学工作诊改执行方案。

（四）建立和维护教育部职业院校教学诊断与改进工作专家库，开展专项培训、组织经验交流，指导和支撑省级教学工作诊改专委会的组织建设、专家培训和业务工作。

（五）接受我司委托，指导和支撑相关试点工作。

（六）指导各地、各职业院校人才培养工作状态数据管理系统建设，开展数据分析和应用研究，研判宏观形势，提供政策建议。

三、组织形式

全国诊改专委会由各省级诊改专委会主任（秘书长）、全国职业院校教学工作诊改

指导方案研制人员、相关专家组成，任期五年，设主任委员 1 人、副主任委员若干人、秘书长 1 人、委员 80 人左右。全国诊改专委会工作由主任委员主持，副主任委员协助。第一届全国诊改专委会秘书处设在常州工程职业技术学院，负责日常工作。

四、纪律要求

各委员履职过程中要认真贯彻中央“八项规定”精神，严格遵守《中等职业学校教学工作诊断与改进指导方案（试行）》《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》明确的“纪律与监督”要求。全国诊改专委会应制定细化的委员工作纪律要求，并监督执行。

请各地、各部门和职业院校积极支持全国诊改专委会的工作。请委员所在单位对委员参加全国诊改专委会工作予以必要支持。

附件：2016-2020 年全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会组成名单

教育部职业教育与成人教育司

2016 年 5 月 26 日

来源：http://moe.edu.cn/s78/A07/A07_gggs/A07_sjhj/201605/t20160527_246677.html

1-5 关于确定职业院校教学诊断与改进工作试点省份及试点院校的通知

教职成司函[2016]72 号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局：

为落实《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》（教职成厅〔2015〕2 号），按照《关于印发〈高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）〉启动相关工作的通知》（教职成司函〔2015〕168 号）和《关于做好中等职业学校教学诊断与改进工作的通知》（教职成司函〔2016〕37 号）要求，各地积极申请开展以树立工作示范和完善指导方案为目的的职业院校教学诊断与改进（简称诊改）工作试点。经研究，确定天津市等 18 个省（区、市）分别开展中、高等职业学校教学诊改试点工作（见附件）。试点工作为期 3 年。

各地建立职业院校教学工作诊断与改进制度与我部试点工作同步进行，不分先后。试点省份要高度重视，安排专项经费，确保试点效果。我司委托全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会（简称全国诊改专委会）对试点省份和试点院校开展集中培训，对试点工作进行咨询、指导。

试点院校根据本省实施方案自主开展诊改工作。试点学校的诊改工作复核由全国诊改专委会直接组织并纳入本省复核工作计划。

附件：试点省份及试点院校名单

教育部职业教育与成人教育司

2016 年 5 月 31 日

来源：http://www.moe.edu.cn/s78/A07/A07_gggs/A07_sjhj/201606/t20160601_247307.html

1-6 中职诊改 1：关于做好中等职业学校教学诊断与改进工作的通知

教职成司函[2016]37 号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局：

为贯彻落实《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》（教职成厅〔2015〕2 号），推动和指导各地、各中等职业学校开展教学诊断与改进（简称诊改）工作，我部研究制定了《中等职业学校教学工作诊断与改进指导方案（试行）》（简称指导方案），现印发给你们，请参照执行。

一、省级方案

指导方案旨在落实 2009 年以来我部有关中等职业教育教学工作的系列规章制度。各地教育行政部门应据此制订省级中等职业学校教学工作诊断与改进实施方案，推动指导中等职业学校依据省级方案自主开展诊改工作，按照规定组织复核。

二、专家组织

省级教育行政部门可根据工作需要遴选熟悉职业教育、具有管理经验、具有公信力的行业企业专家和职业教育专家组成省级中等职业学校诊改专家委员会，也可统筹此前成立的省级高等职业院校诊改专家委员会成立省级职业院校诊改专家委员会，指导本省（区、市）执行方案研制与修订、专家培训等相关业务工作。省级中等职业学校诊改专家委员会的主任（或秘书长，限 1 人）或省级职业院校诊改专家委员会中负责中等职业学校诊改工作的委员（限 1 人）可报名成为全国职业院校教学工作诊改专家委员会（简称全国诊改专委会）成员。

三、试点工作

为稳步推进诊改工作、检验完善指导方案，我司将遴选 9 个省份（每省 3 所学校）开展中等职业学校教学工作诊改试点。试点工作为期三年，试点学校的诊改工作复核由全国诊改专委会直接组织并纳入本省复核工作计划。

四、工作经费

省级教育行政部门要高度重视中等职业学校教学工作诊改制度建设，尽快启动相关工作。各地应为方案研制和抽样复核安排专项工作经费，确保实施效果。

五、报告通报制度

每年 12 月 31 日前，各地须将本省（区、市）中等职业学校教学诊改工作年度实施情况和下一年度安排等函报我司。我司将适时通报各地的实施情况。

六、时间要求

1. 2016 年 4 月 29 日前，请各省级教育行政部门将省级诊改专委会名单及推荐参加全国诊改专委会的人选函报我司；请有意参加试点的省（区、市）将申请函报我司（附 3 所试点学校名单）。

2. 2016 年 5 月 27 日前，请各省级教育行政部门将本省（区、市）中等职业学校教学工作诊断与改进实施方案（包括执行方案和工作规划）函报我司。

报送地址：北京西单大木仓胡同 35 号（邮编：100816）教育部职业教育与成人教育司高职发展处

联系人：朱华玉任占营
电话/传真：010-66096232
电子邮箱：sfgz@moe.edu.cn

2016 年 4 月 7 日

来源：http://www.tech.net.cn/web/articleview.aspx?id=20160411143519789&cata_id=N003

1-7 中职诊改 2：关于召开中等职业学校教学诊断与改进制度建设 工作座谈会的通知

教职成司函[2016]54 号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局：

为落实《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》（教职成厅〔2015〕2 号）和《关于做好中等职业学校教学诊断与改进工作的通知》（教职成司函〔2016〕37 号），推动和指导各地及中等职业学校开展教学诊断与改进（简称诊改）工作，经研究，决定召开中等职业学校教学诊断与改进制度建设工作座谈会，现将有关事项通知如下：

一、会议内容

1. 教育部职成司负责同志讲话；
2. 教育部职业院校教学工作诊改方案研制组组长杨应崧教授主题报告；
3. 教育部职业院校教学工作诊改方案研制组成员、中职诊改方案研制组组长、江苏省扬州商务高等职业学校校长周俊解读《中等职业学校教学工作诊断与改进指导方案（试行）》；
4. “中等职业学校人才培养工作状态数据管理系统”及院校实践介绍；
5. 分组研讨；
6. 交流总结。

二、会议时间与地点

时间：5 月 20 日下午报到，会期 1 天，5 月 21 日 16:00 后可离会。

地点：江苏省扬州商务高等职业学校。

三、与会人员

1. 教育部职成司有关同志；
2. 各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局负责中职工作的处长及本地区中等职业学校教学工作诊改实施方案执笔人（限 1 人）；
3. 教育部职业院校教学工作诊改方案研制组主要成员。

四、其它事项

1. 报到地点：扬州市花园国际大酒店（邗江区江阳中路 236 号扬州商城旁）。
2. 请各地将参会回执（附件）于 5 月 16 日前通过传真或邮件反馈到会务组。原则

上会议不安排接站，如果有特殊需求，请在回执中注明。

3. 参会人员交通费、食宿费自理，食宿由会务统一安排。

4. 会务组联系人：于锦绣，陈元海

邮箱：20888835@qq.com

电话：0514-874318831366524665515161848708

教育部职业教育与成人教育司

2016 年 4 月 26 日

来源：http://www.tech.net.cn/web/articleview.aspx?id=20160427082908389&cata_id=N003

2-1 关于开展职业院校教学工作诊断与改进省级专家委员会业务培训的通知

各省级职业院校教学工作诊断与改进专家委员会：

为落实《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》（教职成厅〔2015〕2号）要求统一认识、规范程序、提高成效，充分发挥省级职业院校教学工作诊断与改进专家委员会（简称省级专委会）指导作用，有效推动职业院校建设常态化诊断与改进制度和自主发展机制，保证职业院校人才培养质量提升，根据《关于成立全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会的通知》（教职成司函〔2016〕70号），全国职业院校诊改专委会决定，开展省级专委会业务培训，有关事项通知如下：

一、培训内容

1. 专家培训：诊改理念宣讲、文件解读、数据平台建设等模块。
2. 案例研讨：省级诊改方案研讨、点评与修订。

二、时间地点

1. 高职组

第一期：2016 年 6 月 12 日报到，6 月 13、14 日培训，14 日 12 时结束。报到地点：常州武进假日酒店（江苏省常州市武进区延政中路 33 号）。

第二期：2016 年 6 月 14 日报到，6 月 15、16 日培训，16 日 12 时结束。报到地点：常州武进假日酒店（江苏省常州市武进区延政中路 33 号）。

2. 中职组

第一期：2016 年 6 月 13 日报到，6 月 14、15 日培训，15 日 12 时结束。报到地点：明都紫被花园酒店（江苏省常州市武进区环湖西路 98 号）。

第二期：2016 年 6 月 15 日报到，6 月 16、17 日培训，17 日 12 时结束。报到地点：明都紫被花园酒店（江苏省常州市武进区环湖西路 98 号）。

三、培一训对象

1. 省级诊改专家委员会全体成员。
2. 各地教育行政部门诊改工作有关负责同志。

四、相关要求

1. 请参训人员登录报名系统(<http://huiyi.czie.edu.cn>),按照系统提示选择相应组别、期次进行网络报名(系统报名截止时间为6月6日24:00)。

2. 原则上各省级诊改专家委员会成员均必须参加培训。如有特殊情况不能参加,请来函告知秘书处备案。

3. 为做好案例研讨,帮助各地完善诊改工作实施方案,请已参加省级诊改实施方案起草工作的委员于所报组别、期次开课将省级诊改实施方案(最新稿)发至秘书处邮箱 zhengaimsc@126.com。

4. 培训期间食宿统一安排,交通、食宿费用自理。培训费每人900元,由委员所在单位承担。

5. 培训不安排接站,具体交通路线见附件。

6. 会务组:王树春 18018227609 秘书处:刘涛 13961425226

来源: http://www.tech.net.cn/web/articleview.aspx?id=20160601110209159&cata_id=N003

2-2 关于举办全国职业院校教学工作诊断与改进制度建设

(院校长)培训的通知

职教诊改〔2016〕3号

各职业院校:

为落实《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》(教职成厅〔2015〕2号)要求,指导、推动职业院校建设常态化诊断与改进制度和自主发展机制,根据《关于成立全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会的通知》(教职成司函〔2016〕70号),全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会决定,举办全国职业院校教学工作诊断与改进制度建设(院校长)培训,有关事项通知如下:

一、培训内容

1. 专家培训:诊改理念宣讲、文件解读、平台建设等模块。
2. 案例研讨:职业院校诊改方案研讨、点评与修订。

二、时间地点

1. 高职院校组

第一期:2016年6月16日报到,6月17日、18日培训,18日12时结束。报到地点:常州武进假日酒店(江苏省常州市武进区延政中路33号)。

第二期:2016年6月17日报到,6月18日、19日培训,19日12时结束。报到地点:明都紫薇花园酒店(江苏省常州市武进区环湖西路98号)。

2. 中职学校组

第一期:2016年6月18日报到,6月19日、20日培训,20日12时结束。报到地

点：常州武进假日酒店（江苏省常州市武进区延政中路 33 号）。

第二期：2016 年 6 月 19 日报到，6 月 20 日、21 日培训，21 日 12 时结束。报到地点：明都紫薇花园酒店（江苏省常州市武进区环湖西路 98 号）。

三、培训对象

各职业院校校长、书记（每校限报 3 人）。

四、相关要求

1. 请参会人员登录报名系统（<http://huiyi.czie.edu.cn>）按照系统提示选择相应组别、期次进行网络报名（每期限报 300 人，系统报名截止时间 6 月 10 日 24:00）。

2. 为做好案例研讨，帮助各校完善诊改工作实施方案，请参会院校于 6 月 16 日前将本校诊改实施方案（或框架）发至秘书处邮箱 zhengaimsc@126.com。

3. 培训期间食宿统一安排，交通、食宿费用自理。培训费每人 900 元，由所在单位承担。

4. 培训不安排接站，具体交通路线见附件。

5. 会务组：王树春 18018227609 秘书处：刘涛 13961425226

全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会 2016 年 5 月 31 日

来源：http://www.czie.edu.cn/cjy/article_dXN5c2tpdWtm_dXNpaXVlaWlp_dWZrZHdlc2Zp.html

2-3 高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）

为推动高等职业院校（简称高职院校）建立常态化自主保证人才培养质量的机制，引导和促进高职院校不断完善内部质量保证体系建设、提升内部质量保证工作成效，持续提高人才培养质量，制定本指导方案。

一、指导思想

以《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》精神为指导，以完善质量标准和制度、提高利益相关方对人才培养工作的满意度为目标，按照“需求导向、自我保证，多元诊断、重在改进”的工作方针，引导高职院校切实履行人才培养工作质量保证主体的责任，建立常态化的内部质量保证体系和可持续的诊断与改进工作机制，不断提高人才培养质量。

二、目标任务

建立基于高职院校人才培养工作状态数据、学校自主诊改、省级教育行政部门根据需要抽样复核的工作机制，促进高职院校在建立教学工作诊断与改进制度基础上，构建网络化、全覆盖、具有较强预警功能和激励作用的内部质量保证体系，实现教学管理水平 and 人才培养质量的持续提升。具体任务是：

（一）完善高职院校内部质量保证体系。以诊断与改进为手段，促使高职院校在学校、专业、课程、教师、学生不同层面建立起完整且相对独立的自我质量保证机制，强化学校各层级管理系统间的质量依存关系，形成全要素网络化的内部质量保证体系。

（二）提升教育教学管理信息化水平。强化人才培养工作状态数据在诊改工作的基

基础作用，促进高职院校进一步加强人才培养工作状态数据管理系统的建设与应用，完善预警功能，提升学校教学运行管理信息化水平，为教育行政部门决策提供参考。

（三）树立现代质量文化。通过开展高等职业院校内部质量保证体系诊改，引导高职院校提升质量意识，建立完善质量标准体系、不断提升标准内涵，促进全员全过程全方位育人。

三、基本原则

（一）数据分析与实际调研相结合。诊改工作主要基于对学校人才培养工作状态数据的分析，辅以灵活有效的实际调查研究。

（二）坚持标准与注重特色相结合。省级教育行政部门可在本方案基础上，依据实际情况调整补充形成省级执行方案。学校可在省级方案基础上，补充有利于个性化发展的诊改内容。

（三）自主诊改与抽样复核相结合。以高职院校自主诊改为基础，教育行政部门根据需要对学校进行抽样复核。

四、诊改与复核

（一）诊改对象与复核抽样

1. 独立设置的高职院校应每 3 年至少完成一次质量保证体系诊改工作。新建高职院校可按照省级教育行政部门规定执行。

2. 省级教育行政部门在学校自主诊改基础上，每 3 年抽样复核的学校数不应少于总数的 1/4。

（二）基本程序

1. 自主诊改。高职院校应根据省级诊改工作实施方案，依据高等职业院校人才培养工作状态数据采集与管理平台数据，对内部质量保证体系运行情况及其效果定期进行自主诊改，并将自主诊改情况写入本校质量年度报告。学校自主诊改可以安排校内人员实施，也可自主聘请校外专家参加。

2. 抽样复核。复核工作的主要目的在于检验学校自主诊改工作的有效程度。省级教育行政部门负责组织抽样复核。被列入复核的学校应提交以下材料：

- （1）学校的《内部质量保证体系自我诊改报告》（格式详见附件 2）。
- （2）近 2 年学校的《人才培养质量年度报告》。
- （3）近 2 年学校的《人才培养工作状态数据分析报告》。
- （4）近 2 年学校、校内职能部门、院（系）的年度自我诊改报告。
- （5）学校事业发展规划、内部质量保证体系建设规划及其他子规划。
- （6）学校所在地区的区域经济社会事业发展规划。

具体报送要求由省级教育行政部门确定，报送材料应于复核工作开始前 30 日在校园网上公示。

（三）结论与使用

复核结论反映院校自主诊断结果、改进措施与专家复核结果的符合程度。高等职业院校内部质量保证体系诊断项目参考表中，诊断要素共 15 项。复核结论分为“有效”“异常”“待改进”三种，标准如下：

有效——15 项诊断要素中，自主诊断结果与复核结果相符 ≥ 12 项；改进措施针对性强、切实可行、成效明显。

异常——15 项诊断要素中，自主诊断结果与复核结果相符 < 10 项；改进措施针对性不强、力度不够。

待改进——上述标准以外的其他情况。

如执行方案对诊断要素有调整，可根据实际诊断要素数量，按上述比例原则，确定相应标准。

“待改进”和“异常”的学校改进期为 1 年，改进期满后须重新提出复核申请，再次复核结论为“有效”的，同一周期内可不再接受复核。

复核结论为“异常”和连续 2 次“待改进”的学校，省级教育行政部门须对其采取削减招生计划、暂停备案新专业、限制项目申报等限制措施。

五、工作组织

（一）教育部组建“职业院校教学工作诊断与改进专家委员会”（简称全国诊改专委会）负责诊改工作的业务指导。设立诊改工作网站，集中发布诊改工作的相关政策和信息。

（二）省级教育行政部门应按照教育部总体要求，统筹规划本省（区、市）质量保证体系诊改工作，结合实际制订相应的执行方案和工作规划。

（三）省级教育行政部门可遴选熟悉高职教育、具有管理经验的高职院校专家、教育研究专家、行业企业专家等组成任期制的省级诊改专委会，负责本省诊改工作业务指导。省级教育行政部门可委托诊改专家委员会，探索建立诊改专家认证制度，建立动态的诊改专家库并规范专家管理。

（四）省级教育行政部门应于年底前向社会公布本地区下一年度接受复核的院校名单。

（五）学校须根据复核工作报告制定整改方案，在规定的期限内完成整改任务。

六、纪律与监督

各地要加强诊改工作的管理，严肃工作纪律，建立诊改工作信息公告制度。

（一）各地要按照报备的实施方案开展高职院校内部质量保证体系诊改工作。如有调整，须及时报备。

（二）复核工作不得影响学校正常教学秩序，并认真贯彻落实中央八项规定精神、教育部二十条要求及有关规定。

（三）复核专家必须洁身自律，被确定为专家组成员后，不得接受邀请参加复核学校的诊改辅导、讲座等活动。如有违反，应予更换并及时公布。

（四）省级教育行政部门须指定网站，将诊改相关政策文件、复核专家组名单、接受复核院校应公示的材料，以及复核结论、回访结果等集中公布，接受社会监督。

（五）各地要严格复核专家管理，对违反纪律或社会反响差的专家，应从专家库中除名并在一定范围内公布。

附：1. 高等职业院校内部质量保证体系诊断项目参考表

2. 学校内部质量保证体系自我诊改报告（参考格式）

附 1

高职院校内部质量保证体系诊断项目参考表

诊断项目	诊断要素	诊断点	影响因素参考提示	数据管理平台相应编号
1 体系总体构架	1.1 质量保证理念	质量目标与定位	学校发展目标定位是否科学明确；人才培养目标、规格是否符合区域经济和社会发展要求，是否符合学生全面发展要求；质量保证目标与学校发展目标、人才培养目标一致性、达成度。	1.3/7
		质量保证规划	质量保证体系建设规划是否科学明晰、符合实际且具有可操作性；实际执行效果是否明显。	1.3/7
		质量文化建设	师生质量意识，对学校质量理念的认同度；质量保证全员参与程度；质量文化氛围；持续改进质量的制度设计是否科学有效，是否实现持续改进。	2.2/8
	1.2 组织构架	质量保证机构与分工	学校、院系各层面质量保证机构、岗位设置是否科学合理，分工与职责权限是否明确。	8
		质量保证队伍	质量保证队伍建设是否符合质量保证体系建设规划要求；人员配备是否符合岗位职责要求；对质量保证机构、人员是否有考核标准与考核制度；考核机制是否严格规范；能否实现持续改进。	8.2/8.6
	1.3 制度构架	质量保证制度	学校、院系、专业、课程、教师、学生层面的质量保证制度是否具有系统性、完整性与可操作性。	8.1

		执行与改进	质量保证制度落实情况与改进措施是否具体务实;质量保证制度是否不断改进和完善;是否定期发布质量年度报告,质量年度报告结构是否规范、数据是否准确;院(系)、专业自我诊改是否已成常态。	8.7
	1.4 信息系统	信息采集与管理	是否重视高职院校人才培养工作状态数据采集与管理平台建设;人财物是否有保障,管理是否到位,运行是否良好;是否建立信息采集与平台管理工作制度,数据采集是否实时、准确、完整。	3.4/8.1
		信息应用	是否运用平台进行日常管理和教学质量过程监控,各级用户是否定期开展数据分析,形成常态化的信息反馈诊断分析与改进机制。	3.4
2 专业质量保证	2.1 专业建设规划	规划制定与实施	专业建设规划是否符合学校发展实际,是否可行;规划实施情况如何,专业机构是否不断优化。	1.3/7.1-7.6/9.2
		目标与标准	有无明确的专业建设目标和标准;专业人才培养方案是否规范、科学、先进并不断优化。	7.1/7.3/7.4
		条件保障	新增专业设置程序是否规范;专业建设条件(经费、师资、实验实训条件)是否有明确的保障措施。	3.4/4/5.1/5.2 6/7.4/7.5
	2.2 专业诊改	诊改制度与运行	学校内部是否建立常态化的专业诊改机制;是否能够促成校内专业设置随产业发展动态调整。	3.4/8.1/8.7/9.1/9.2
		诊改效果	诊改成效如何,人才培养质量是否不断提高;校企融合程度、专业服务社会能力是否不断提升;品牌(特色/重点)专业(群)建设成效、辐射影响力是否不断增强。	4/5/6/7/9

		外部诊断（评估）结论应用	是否积极参加外部专业诊断（或评估、认证）；外部诊断（评估）结论是否得到有效应用，对学校自诊自改是否起到良好促进作用。	4/5/6/7/9
	2.3 课程质量保证	课程建设规划	课程建设规划是否科学合理；是否具有可行性与可操作性。	7.2/7.5
		目标与标准	课程建设规划目标达成度；课程标准是否具备科学性、先进性、规范性与完备性。	7.2/7.3
		诊改制度实施与效果	校内是否开展对课程建设水平和教学质量的诊改，形成常态化的课程质量保证机制；是否对提高课程建设水平和教学质量产生明显的推进作用。	3.4/7.2/8.1/8.2 8.5/8.6/8.7
3 师资质量保证	3.1 师资队伍建设规划	规划制定	学校、院系、专业等层面师资队伍建设规划的科学性、一致性和可行性；规划目标达成度。	6.1/6.2/6.3/6.4
		实施保障	是否能为师资建设规划目标的实现提供必需的外部环境、组织管理、资源支撑、经费等保障。	5.2/7.1/7.2/8.1/
	3.2 师资建设诊改工作	诊改制度	是否制定专兼职教师、专业带头人与骨干教师聘用资格标准；是否开展对师资队伍建设成效的诊改，形成常态化的师资质量保证机制。	6.1/6.2/6.3/6.4/7.2
		实施效果	教师质量意识是否得到提升；教学改革主动性是否得到提高；师资队伍数量、结构、水平、稳定性、社会服务能力等是否得到持续改善；学生满意度是否得到持续提升。	6.1/6.2/6.3/6.4/8.7
4 学生全面发展保证	4.1 育人体系	育人规划	是否制定学生综合素质标准；学生素质教育方案制定是否科学，培养目标定位是否准确；是否因材施教，注重分类培养与分层教学；是否实施全员全过程全方位育人，加强创意、创新、创业教育。	5.2/8.3/8.4

		诊改制度	是否实施对育人部门工作及效果的诊改。	8.1
		实施与效果	育人工作是否已形成常态化诊改机制；育人目标达成度；学生自主学习能力、主动学习积极性、职业能力和创新创业能力是否得到提高。	2.2/3/7.2/9.2
	4.2 成长环境	安全与生活保障	是否实施对服务部门服务质量的诊改，并形成常态化安全与生活质量保证机制；学校安全设施是否不断完善；学生生活环境是否不断优化；学生诉求回应速度、学生满意度是否持续提高；意外事故率是否不断降低。	
		特殊学生群体服务与资助	建立家庭困难学生、残障学生、少数民族学生等特殊学生生活保障管理运行机制情况；建立学生心理健康教育体系与运行管理机制情况；能否为特殊学生群体提供必要的设施、人员、资金、文化等保障。	5.2/8.8
5 体系运行效果	5.1 外部环境改进	政策环境	能否促进社会资源引入、共享渠道的拓展；政策环境是否利于学校的质量保证体系和人才培养质量持续改进与完善。	
		资源环境	是否能够促进校内办学资源的不断优化；学校资源环境能否促进质量保证体系和人才培养质量持续改进与完善，改善学校的办学条件。	
		合作发展环境	学校自主诊改机制是否有利于政校合作、校企合作、校校合作的不断优化；合作发展的成效与作用是否不断呈现。	7.5/9.3
	5.2 质量事故管控	管控制度	是否建立质量事故管控反馈机制，制定质量事故分类、分等的认定管理办法，对质量事故处理及时有效；是否建立学校、院系两级质量事故投诉受理机构，制定质量事故投诉、受理、反馈制度；是否定期开展质量事故自查自纠，形成质量事故管控常态化管理反馈机制。	8.1

		发生率及影响	学校质量事故的发生率、影响程度；处理安全事故、群体性事件的速度与能力；学校质量事故与投诉发生率是否逐年减少。	
		预警机制	是否建立过程信息监测分析机制与质量事故预警制度； 是否有突发性安全事故、群体性事件应对工作预案； 是否有近三年质量事故分析报告及其反馈处理效果报告；	8.1
	5.3 质量保证效果	规划体系建设及效果	各项规划是否完备、体系是否科学，实施是否顺利，目标达成度如何。	
		标准体系建设及效果	专业、课程、师资、学生发展质量标准是否完备、先进、成体系；能否在诊改过程中不断调整优化；社会认可度如何。	
		诊改机制建设及效果	内部质量保证体系是否日趋完备；持续改进的机制是否呈常态化并步入良性循环，人才培养质量是否得到持续提升。	
	5.4 体系特色	学校质量保证体系特色	学校自身质量保证体系能否形成特色，应用效果好，并能发挥辐射与影响作用。	

注：1. 本表设 5 个诊断项目，15 个诊断要素，37 个诊断点。

2. “数据管理平台相应编号”所列的各指标编号，起引导作用，不是规定或标准。

附 2

内部质量保证体系自我诊改报告
(参考格式)

学校名称:

一、自我诊改工作概述(500 字以内)

二、自我诊断与改进报告表

诊断项目	诊断要素	自我诊断意见	改进措施	改进成效
1 体系总体构架	1.1 质量保证理念			
	1.2 组织构架			
	1.3 制度构架			
	1.4 信息系统			
2 专业质量保证	2.1 专业建设规划			
	2.2 专业诊改			
	2.3 课程质量保证			
3 师资质量保证	3.1 师资队伍建设规划			
	3.2 师资建设诊改工作			
4 学生全面发展保证	4.1 育人体系			
	4.2 成长环境			
5 体系运行效果	5.1 外部环境改进			
	5.2 质量事故管控			
	5.3 质量保证效果			
	5.4 体系特色			

校长(签字): 年月日

注: 1. 报告内容必须真实、准确。

2. 每一诊断要素的“自我诊断意见”需阐明目标达成程度, 主要成绩, 存在问题, 原因分析。总体不超过 500 字。存在问题与原因分析应占一半左右篇幅。

3. 每一诊断要素的“改进措施”需突出针对性、注重可行性。总体不超过 200 字。

4. 每一诊断要素的“改进效果”指实施改进措施之后已经显现的实际效果, 不是预测或估计成效。如果措施尚未实施, 请加说明。总体不超过 200 字。

5. 自我诊改务必写实, 无需等级性结论。

来源: http://www.moe.edu.cn/s78/A07/A07_gggs/A07_sjhj/201512/t20151230_226483.html

2-4 职业院校教学工作诊断与改进与传统评估的八大区别

为贯彻《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》，建立常态化的职业院校自主保证人才培养质量的机制，根据《教育部 2015 年工作要点》和《高等职业教育创新发展行动计划（2015—2018 年）》，教育部决定从今年秋季学期开始，逐步在全国职业院校推进建立教学工作诊断与改进制度，全面开展教学诊断与改进工作。职业院校教学工作诊断与改进是指学校根据自身、办学理念、办学定位、人才培养目标，聚焦专业设置与条件、教师队伍与建设、课程体系与改革、课堂教学与实践、学校管理与制度、校企合作与创新、质量监控与成效等人才培养工作要素，查找不足与完善提高的工作过程。

诊断与改进与管办评分离背景下评估的区别体现在 8 个方面：

一是目标不同。评估是要督促院校按照既定目标、标准的要求，建设一个自上而下、周期性、层级式管理为基本架构的人才培养质量管理体系；诊断和改进，是为了引导和帮助职业院校发挥教育质量主体作用，自主开展多层次多维度的诊断与改进工作，逐步建成一个覆盖全员、贯穿全程、纵横衔接、网络互动的常态化教学工作诊断与改进制度体系。“诊断与改进”的目的是为了高质量地全面达成预定目标并不断创造性地超越既定目标，是“定位”“导航”“体检”“矫治”，改进、创新，主要不是为了做价值判断、考核评议。

二是运作动力不同。评估作用下形成的质量管理体系，其运作动力主要是来自于外部、来自于行政指令，虽然建成难度比较小，见效快，但是院校容易产生被动应付心理，质量管理容易出现时紧时松、上紧下松现象，持续改进动力不足。诊断与改进的运作动力，主要来自实际的社会需求，来自于质量生成主体提升核心竞争力的内在需要，来自于院校内部大小“质量改进螺旋”相互激励、牵制的潜在机制。虽然建设难度较大、过程较长，但因为从根本上消除了被动应付、“上紧下撒”的土壤，所以能够形成常态、维持张力、落实“三全”、持续改进。

三是标准设置不同。评估的标准由评估的组织者设定，同一组织主体组织的同类评估的标准是基本统一的。而且，在同一轮评估周期中维持不变。所以，习惯称之为“既定标准”。诊断和改进的标准由质量主体，也就是学校，根据社会需求和人的发展需求制定，因此，在不突破教育部设定底线的前提下，各地区、各院校都可以补充设定适合自身实际的标准。并且，可以跟随需求的变化和达成的状态不断修正，甚至提出“跳一跳够得着”的新目标与标准，使得生成质量的主体始终保持改进提升的激情与张力。故称其为“需求标准”。

四是组织主体不同。评估的组织主体是评估的组织者，可以是利益相关方，也可以是没有直接利害关系的第三方机构。在实施“管办评分离”之后，不包括职业教育的管理部门和办学方。而“诊断与改进”的组织主体是质量的直接创造者，是质量保证的第一责任人。对职业教育来说，指的是院校及其举办者。

五是教育行政部门角色不同。在评估中，教育行政部门是组织主体，扮演的角色是“指挥员、裁判员”。在建立职业院校教学工作诊断与改进制度的过程中，则起着规划、设计、引导、支持的作用，扮演“指导员，教练员”的角色。

六是指标体系不同。评估的指标体系为的是对评估对象作出价值判断，依据的标准是

既定的、静态的，一般是按照“逐层分解”的模式设计。“诊断与改进”的指标体系是质量生成主体用于诊断、定位、导航的，依据的标准是开放的、动态的，所以必定按“态（现实状态）—里（影响因素）—表（表现指标）”的逻辑展开，更像罗盘、坐标。

七是运行形态不同。评估是为了对教育机构的办学方向、办学条件和办学水平等作出评议和估价。需要事先选定评估节点，并在规定的时间内完成规定的工作，给出评判的结论。因此，具有项目的性质，注重的是结论；而诊断与改进是质量生成主体为了找准定位，调整纠偏，持续改进而设计的运行模式，所以是融入工作全程的，没有起讫时间的限制，类似于日常的自我保健，注重的是过程。

八是操作方法不同。诊断与改进，强调质量计划与标准的制订，强调广泛采用深度汇谈的方法，强调从源头采集数据，强调过程性数据开发、采集和利用，强调数据的实时采集、分析和展现。

总之，“诊断与改进”旨在建立职业院校人才培养质量保证工作新常态，体现“四变”：

一是服务需求——变自娱自乐为服务需求。坚持以经济社会与学生全面发展需求为引领。树立质量目标、标准不能搞脱离实际需求的闭门造车，不能一成不变，更不能成为某一群体或机构从自身利益出发的越俎代庖。

二是立足自我——变以外部保障为主为以内部保证为主。强调工作与保证同步，承担工作任务必须同时担负质量保证的责任，无一例外。

三是常态“诊改”——将诊断与改进列为一切工作的组成环节，变脉冲式激励为常态化改进，由此激发学习动力与创新活力，并成为工作新常态。

四是“平台”支撑——变回顾总结为实时监控，全力打造数字化校园环境。通过人才培养工作状态数据采集与管理平台的普遍建立和优化升级，使得实时监控、及时预警成为现实，办真正让人民满意、放心的职业教育。

最后要呼吁，《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》六月份已经发出，方案研制也已经完成，许多省市和院校非常着急，因为这涉及到明年的工作安排、预算制定等等，都希望方案能够早些下发。

来源：中国职业教育(杨应崧) 2015-10-30

2-5 基于质量提升的职业院校教学工作诊断与改进研究

摘要：职业院校开展教学诊断与改进，是贯彻落实《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》的重大举措，具有鲜明的历史意义和时代价值。职业院校要做好教学诊断与改进工作，必须认真学习，深刻认知教学诊断与改进与学校可持续发展的关系；更新理念，牢固建构问题意识；夯实基础，建构教学诊断制度和工作机制；培养好三支队伍，夯实教学诊断的人力基础。

日前，教育部办公厅颁布了“关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知”（教职成厅〔2015〕2号，以下简称为“通知”）。为了建立常态化的职业院校自主保证人才培养质量的机制，教育部决定从今年秋季学期开始，逐步在全国职业院校推进建立教学工作诊

断与改进制度，全面开展教学诊断与改进工作。这标志着职业院校质量建设迈上了一个新台阶。

一、职业院校教学诊断与改进工作的意义

教学工作就内涵而言有大小之分。“大教学工作”，就是学校组织的一切有利于学生身心发展，有利于把学生培养成为高素质技术技能型人才的活动。如学校教学、课外活动、劳动、讲座、学生集体组织的文体活动、社会公益活动，等等。“小教学工作”，就是围绕教学本身所开展的相关工作，其内容包括专业建设、制订教学计划、编制人才培养方案、教材建设、教学管理、教学质量监控、教师管理、教学研究、教学设施管理等。职业院校开展的教学工作诊断与改进是以“大教学工作”为对象，其中学校教学是诊断与改进的重点。“诊断”源于医学界术语，本义是医生在检查病的症状之后判定病人的症结，以及在此基础上开出相应的处方。最早运用“诊断”原理推进自身发展的是企业，在此基础上，形成了企业诊断理论。21世纪前后逐渐引入教学界，成为一种新型的应用教育技术，在引领学校建构反思意识、强化发展动力、开拓发展新路、提高学校效能，促进学校自主发展方面发挥了重要作用。从整体来说，诊断以其独特的认知视角、办法经验和技术手段，对或处于不良状态、力求走出困境的学校，或发展平庸、希望创建特色和个性的学校，或发展良好、期望突破“高原状态”学校的发展产生了直接的促进作用。也正因此，教育行政部门将其作为职业院校教学质量提升的重要抓手，在加快发展现代职业教育的大背景下，具有鲜明的历史意义和时代价值。

（一）是贯彻落实《国务院关于加快发展现代

职业教育的决定》的重大举措开展职业院校教学工作诊断与改进，引导各级教育行政部门，尤其是省级教育行政部门加强对职业院校教学工作的事中事后监管、履行管理职责，能为人才培养质量的提升创造有利的政策环境。开展职业院校教学工作诊断与改进，激励职业院校从制度层面关注教学工作，能切实强化教学工作是学校中心工作的意识，加强教学管理，增加教育投入，强化专业建设，以具体有力的举措将《决定》提出的提高人才培养质量的要求落到实处。

（二）是提高职业院校办学质量，培养合格人才，增强职业教育吸引力的基础教学工作是人才培养的基础性工作，是提升人才培养质量的关键。现代职业教育发展目标的实现，职业教育社会地位的提高和社会吸引力的提升，从某种意义上讲，都取决于职业院校对教学工作的重视程度，都决定于职业院校教学质量的高低。“通知”提出开展教学工作诊断与改进，必将对教学质量的提升，对现代职业教育基本任务的完成，对服务中国制造 2025、创造更大人才红利等产生重大的推进作用。

（三）是推进职业院校建构常态化的自主保证人才培养质量机制的重大决策

职业院校能否有效提升人才培养质量，需要有利的政府环境、社会环境，但更需要职业院校自己扎实的教学能力、发展能力。要提高职业院校教学能力，培养合格的知识型、技术型、创新型劳动者大军，关键在于职业院校内部建构能够自主保证人才培养质量的常态化机制。“通知”要求对教学工作开展诊断与改进，引导职业院校依据制度，全面开展教学诊断与改进工作，切实发挥学校的教学质量保证主体作用，建构常态化的学校内部质量保证体系，形成常态化的自主保证人才培养质量的运行机制，能将提高技术技能人才培养质量落到实处。

二、职业院校教学诊断与改进工作的内容

对于职业院校教学工作诊断与改进的内容，“通知”明确了10大要素。一是办学方向，这是人才培养工作的前提；二是办学定位，这是人才培养工作的指南；三是人才培养目标，这是人才培养工作的依据；四是专业设置与条件，这是人才培养工作的基础；五是教师队伍与建设，这是人才培养工作的条件；六是课程体系与改革，这是人才培养工作的抓手；七是课堂教学与实践，这是人才培养工作的重点；八是学校管理与制度，这是人才培养工作的保证；九是校企合作和创新，这是人才培养工作的关键；十是质量监控与成效，这是人才培养工作的保障。

（一）诊断与改进须完成的五项任务

1. 理顺工作机制

“通知”要求依据一个方针，建构包括三项具体内容的工作机制。一个方针就是“需求导向、自我保证，多元诊断、重在改进”的工作方针；三项内容是职业院校人才培养工作状态数据，学校自主诊断与改进，教育行政部门根据需要抽样复核；工作机制是职业院校持续提高人才培养质量的机制。

2. 落实主体责任

“通知”要求职业院校要切实履行好人才培养工作质量保证主体责任，为此要做好三项工作。

一是建立常态化、周期性的教学工作诊断与改进制度，为职业院校人才培养主体责任的落实奠定制度基础；二是开展多层面、多维度的诊断与改进工作，为主体责任的落实奠定工作基础；三是构建校内“三全”（全员、全过程、全方位）质量保证制度体系，为主体责任的落实奠定组织基础。

3. 分类指导推进

“通知”从提高教学工作诊断与改进的针对性和实施效果出发，分别明确了中等职业学校和高等职业技术学院各自的诊断重点。对于中等职业技术学校来说，因为统一的国家层面上提出推进人才培养质量提升的具体措施尚属首次，故其教学工作诊断与改进的重点是保证学校的“三个基本”，即基本办学方向、基本办学条件、基本管理规范。高等职业技术学院可根据发展不同阶段所面临的不同任务，确立不同层面的诊断重点，一是保证履行办学主体责任，建立和完善学校内部质量保证制度体系；二是集聚优势、凝练方向、提高发展能力。

4. 数据支撑系统

为提高教学诊断与改进的科学性和准确性，“通知”要求职业院校要充分利用信息技术，做好三方面工作，一是建立校本人才培养工作状态数据管理系统，为教学工作的诊断与改进建构技术基础；二是及时掌握和分析人才培养工作状态，为教学工作的诊断与改进建构工作基础；三是依法依规发布社会关注的人才培养核心数据，为教学工作的诊断与改进建构动力基础。

5. 试行专业诊改

由于专业教学诊断与改进，涉及面比较广，且不同的专业有其不同的特质要求，故“通知”提出试行要求，鼓励相关行业与院校联手进行试点，同时对试行提出了五点要求，一

是要求由对企业有较大影响力的行业牵头；二是以行业企业用人标准为依据，设计诊断项目；三是以院校自愿为原则，不强求所有职业院校都参加；四是要求通过反馈诊断报告和改进建议的方式，反映专业机构和社会组织对职业院校教学质量的认可程度；五是形成倒逼机制，即职业院校依据社会对其教学质量的认可程度，进行专业改革与建设。

（二）诊断与改进的三项工作要求

1. 完善组织保证

为将教学诊断与改进工作落到实处，“通知”要求建构部、省两级教学工作诊断与改进专家委员会。部级专家委员会的主要任务是研制指导方案、提供政策咨询、业务指导，另外还负责教育部委托的相关工作；省级专家指导委员会，负责本省教学诊断与改进工作。

2. 加强省级统筹

“通知”明确提出职业院校教学工作诊断与改进的主体是省级教育行政部门，其工作职责主要是三点。一是制定本省教学诊断与改进工作规划；二是根据教育部总体指导方案制定本省（区、市）工作方案、细则和实施规划；三是组织和检查本省区域内职业院校诊断后的改进情况。另外，由于中等职业学校数量众多，而且办学情况比较复杂，故“通知”提出可由省级教育行政部门委托地（市）级教育行政部门组织实施。

3. 确保公开透明

为保证职业院校教学工作诊断与改进能取得实效，在推进职业院校人才培养质量提升工作中发挥应有的作用，“通知”提出加强管理的要求。一是要求相关组织机构、职业院校和专家要增强责任感、使命感，自觉遵守工作规则规程，规范工作行为；二是要建立职业院校教学工作诊断与改进的信息公告制度，要求提高工作的透明度，将相关政策、文件、方案、标准、程序以及结论等均在适当范围内公开，接受教师、学生和社会各界的监督。

三、职业院校积极参与教学工作诊断与改进的建议

（一）认真学习，深刻认知教学工作诊断与改进对促进职业院校可持续发展的积极作用

职业院校是现代职业教育的主要实践主体，也是职业教育质量的保证主体，更是高素质技术技能型人才的培养主体。新时期的职业院校应该具有大情怀，能从民族繁荣、社会进步、经济发展的高度，充分认识到职业院校教学工作诊断与改进的历史意义和时代价值。从表层来看，职业院校教学质量的高低，取决于教学条件的好坏、师资队伍强弱、教学能力的大小，但从深层次来看，则取决于学校对过去教学情况的总结和反思。也就是说，在一定的条件基础上，学校教学质量的高低取决于两个因素，一是对过去成功经验的总结，二是对教学现状的反思。反思是正确认知自己的策略，发展只有在正确认知自己长与短的基础上才有可能。而教学工作诊断则是职业院校准确认知自己优势与劣势的第一步，是改进不足的前提，更是实现持续发展的基础。一所学校如果对自己教学工作的优势、劣势没有清醒的认知，其教学质量是无法得到提高的，培养高素质技术技能型人才的目标也就会落空。为此，职业院校必须认真学好“通知”，深刻领会通知精神，深刻认知教学工作诊断与改进对促进职业院校可持续发展的重大影响，从而提高职业院校开展教学工作诊断与改进的自觉性。

（二）更新理念，牢固建构职业教育教学工作的问题意识

所谓问题就是理想与现实、目标与结果之间的差距。问题意识就是从寻找预设目标与

实践结果之间的差距出发，挖掘工作中的不足，找出工作中的薄弱环节，然后采取相应的对策予以改进，进而达到提升整体效果的目的，其实质是一种自我批判的质疑意识。问题意识是职业院校开展教学工作诊断与改进的理念基础，也是保证教学工作诊断与改进取得成效的前提。落实“通知”精神，开展教学工作诊断与改进，职业院校必须牢固树立问题意识，从问题入手对自己的教学现状进行深入、具体的反思和剖析，从改进出发，围绕问题制定对策，只有这样教学质量才能得到提高，诊断与改进才能取得应有的效果。

（三）夯实基础，建构教学工作诊断与改进的校本制度和工作机制

制度是一切工作的依据，也是工作目标实行的保证。职业院校开展常态化周期性教学诊断与改进是新时期促进职业教育教学质量提升的新尝试，没有成功的经验可借鉴，一切都须靠自己的探索来求证。为了保证此项工作的顺利进行，职业院校首先必须按照“通知”的要求，在制度和机制建设上做好文章。一要建立校本化的教学工作诊断与改进制度，并将其列入学校内部质量保证制度体系之中。通过制度建设明确教学自我诊断与改进的目标、原则、时间、路径和要求，将其作为必须常态化周期性进行的教学必备工作。同时，通过制度建设，明确教学诊断与改进的具体内容，定期从学校教学实际出发，围绕人才培养工作要素进行自我诊断，及时总结经验，找出存问题和不足，制订相应措施进行改进，从而推进教学质量的提升，提高技术技能型人才的培养质量。二要依据“通知”精神建构教学工作诊断与改进的工作机制，将校本诊断与改进制度落到实处。机制是执行力的基础，也是教学工作诊断与改进落到实处的保证。没有机制或机制不健全，即使建构了相应制度也不能将其落实到位。建构教学工作诊断与改进工作机制，就是依据校本化的制度，将诊断与改进的目标、原则、时间、路径和要求，通过一定的工作流程落到实处。

（四）培养队伍，夯实教学诊断与改进工作的人力基础

队伍是教学工作诊断的前提，也是教学工作诊断能够取得成效的保证。职业院校要落实好“通知”精神，通过教学工作诊断与改进切实提高教学质量，必须花大气力建设好三支队伍。首先，要建设好平台数据采集和管理队伍。职业院校的教学工作诊断要求充分利用信息技术，通过校本人才培养工作状态数据平台来分析学校人才培养工作现状。为了保证客观、公正、及时、准确地将相关数据填报到平台上，需要培养一支熟练掌握数据平台准则和技术的专业队伍。其次，要建设好校本诊断专家队伍。教学诊断与改进是集教育、教学、管理等为一体的综合性工作，其诊断者一方面要具备一定的理论基础，如督导理论、教育学理论、心理学理论、管理学理论等，另一方面要具备一定的教育教学和科学思维能力，同时，还要掌握相关的诊断方法，如问卷调查法、考察法、访谈法、文献法、分析法等，每种方法都有其与之相适应的运用艺术。要高质量做好教学工作诊断，必须建构专业化的队伍，进行专门性的教学工作诊断。再次，要建设好能通过诊断结果进行相应改进的教学管理队伍。教学改进是教学诊断的目的，依据诊断结论进行改进是职业院校开展教学工作诊断的宗旨。必须看到，传统的管理大都限于控制、协调，在开发和创新上相对不足，而基于校本诊断与改进的管理队伍，更需要具备开发的意识和创新的能力。为此，需依据教学工作诊断与改进的需要，在强化学习、系统培训的基础上，建立一支拥有自我诊断意识、掌握相关诊断知识技术、富有开发意识和创新精神的管理队伍。这支队伍可通过对原有的教学管理队伍进行系统培训而建成。

职业院校只有做好上述 4 方面工作，才能使教学工作诊断与改进做到常态化和周期性，才能真正发挥教学诊断与改进在提升教学质量、提高人才培养质量中的积极作用，才能实现自己的可持续发展。

来源：中国职业技术教育 2015 年第 26 期

3-1 中等职业学校教学工作诊断与改进的实践思考

摘要：中等职业学校开展教学诊断与改进，是巩固提高中等职业教育发展水平的重大举措，具有重大历史意义。教育部办公厅颁布的《关于建立职业院校教学工作诊改制度的通知》，从战略高度阐述了开展教育诊改的原因、内容和流程设计。中等职业学校要做好教学诊改工作，必须在认真学习、深刻认知的基础上围绕“三个基本”，做好三项准备；从问题入手，做好重点诊改工作。

日前，教育部办公厅颁布了《关于建立职业院校教学工作诊改制度的通知》（教职成厅[2015]2 号，以下简称《通知》），决定从今年秋季学期开始，逐步在全国职业院校推进建立教学工作诊断与改进（简称为“诊改”）制度，全面开展教学诊改工作。这标志着中等职业学校质量建设迈上了一个新台阶。

一、中等职业学校教学工作诊改的意义

中等职业教育是现代职业教育的基础，加快发展现代职业教育必须巩固提高中等职业教育的发展水平，特别是要尽快提高作为中等职业教育主体的中等职业学校的办学质量。作为办学质量决定性因素的教学工作无疑处于举足轻重的地位，亟须强化和提高。因为教学工作是中等职业学校重中之重的核心工作，事关人才培养质量和职业教育的吸引力。教学工作诊改无疑对提高中等职业学校办学质量具有深远的历史意义。

诊断本是医学术语，最早将诊断原理运用于社会科学作为内部管理重要手段的是企业，并形成了企业诊断理论。本世纪前后诊断作为一个重要理念，逐渐引入教育领域，成为一种新型的应用教育技术，在引领学校建构反思意识、强化发展动力、提高管理效能，促进学校自主发展方面发挥了重要作用。因此，教育行政部门将其作为中等职业学校提升教学质量的重要抓手。

（一）教学工作诊改有利于提升中等职业学校教学工作的地位，促进学校领导班子共同关注、支持、强化教学工作

从理论上讲，教学工作是学校的中心工作，学校一切工作都必须围绕教学而展开。但由于多种因素的影响，不少中等职业学校的教学工作成为分管教学工作副校长的个人工作，成为学校少数人的事件，成为学校校长都可以不关注的工作。这种情况的出现，原因是多方面的。一是因为不少中等职业学校办学条件差，教学必不可少的实训条件十分薄弱，学校处于为生存而苦苦挣扎之中，校长的主要精力不得不放在经费的争取上，放在项目的游说上，实在难以顾及教学工作，导致教学工作没有得到应有的重视。二是由于传统观念的影响，加之职业学校办学条件的制约、师资水平与人才培养要求的不匹配，导致学校招生困难，而招生决定着学校的生死存亡，因此学校领导不得不将主要资源、主要精力放在招

生上，弱化了教学工作。三是教学工作是常规的基础性工作，其质量高低相对来说是隐性的，对短时间内提高学校知名度、影响力作用不大，为改变学校处境、扩大生源、争取经费，学校领导不得不将主要精力放在面子工程上，带来教学工作事实上的被忽视。开展常态化周期性的教学诊断，激励学校关注教学工作，必将稳定教学工作在学校工作中的中心地位。

（二）教学工作诊改有助于建构促进教学质量提升的内生机制，增强学校发展软实力

一般来说，职业学校教学质量的高低大都通过学生的就业率、就业质量显示。虽然技能大赛在一定程度上反映了学校的教学质量，但因其有多方面的局限性，并不能充分证明学校教学质量，就业在事实上成为学校教学质量高低的主要显示器。由于中国产业结构长期在低端运作，对员工的素质、技术要求并没有很高，加之就业门槛较低，对新进员工的受教育年限并没有强制要求，人才质量高低并没有成为就业的决定性因素，由此带来教学质量被淡化甚至被忽视问题。在这种情况下，促进教学质量提升的内生机制无从谈起。随着产业结构的转型升级，培养高素质、技术技能型劳动者的要求越来越高，学校必须改变传统的人才培养模式，建构办学质量自我提升的内生机制。教学诊改作为一项制度性工作，必然能促进学校主动建构诊改的工作流程，形成学校发展的内生机制。

（三）教学工作诊改有益于提高师资队伍、教学管理队伍建设水平，奠定中等职业教育高水平发展的基础

合格师资是提高教学质量的保证。教学管理人员是教学资源的组织者，也是教学质量提升的保障者。由于长期以来教学工作事实上的被忽视，导致不少地区、不少学校并没有重视师资队伍建设；教学管理人员没有得到应有的尊重，工作处于应付状态。不少地区将中等职业学校视为政府机关，遵循所谓不扩大编制原则，严加限制中等职业学校人事工作，导致师资短缺，编制不足，生师比居高不下。不仅如此，不少地区人事部门按普教的要求配置职教师资，过分强调学历，而对有无技能或技能高低不加考虑，导致技能教学与现有师资不匹配，这也成为制约中等职业学校教学水平提高的重要因素。开展教学工作诊改，特别是教育行政部门的抽样复核，必将进一步突破师资队伍建设上的种种障碍，促进师资队伍、教学管理队伍的建设力度。

二、中等职业学校教学诊断与改进工作的主要内容

《通知》从战略高度阐述了职业院校教学诊改的原因、内容和流程设计，为中等职业学校教学工作诊改指明了方向。中等职业学校教学工作诊改的对象是“三个基本”。其中，“基本办学方向”是中等职业学校办学质量的根本，也是学校自我诊断必须高度关注、认真反思的核心问题。“基本办学条件”是中等职业学校办学质量的基础，也是开展教学工作诊断的重要事项。“基本管理规范”是中等职业学校办学质量的保障，也是提高办学质量的重要抓手。依据“三个基本”，《通知》明确了教学诊改工作的十项内容。一是办学方向——人才培养工作的前提；二是办学定位——人才培养工作的指南；三是人才培养目标——人才培养工作的依据；四是专业设置与条件——人才培养工作的基础；五是教师队伍建设——人才培养工作的条件；六是课程体系与改革——人才培养工作的抓手；七是课堂教学与实践——人才培养工作的重点；八是学校管理与制度——人才培养工作的保证；九是校企合作和创新——人才培养工作的关键；十是质量监控与成效——人才培养工作的保障。

常态化周期性诊改中等职业学校此十项内容，必将进一步推进教学质量的提高。

依据教学工作诊改制度的内容,《通知》明确了教学诊改工作将要完成的五项任务:(1) 理顺工作机制。《通知》要求依据一个方针,建构包括三项具体内容的工作机制。一个方针就是“需求导向、自我保证,多元诊断、重在改进”的工作方针;三项内容就是建立职业院校人才培养工作状态数据平台,学校自主诊改,教育行政部门根据需要抽样复核;工作机制就是职业院校持续提高人才培养质量的机制。(2) 落实主体责任。《通知》要求职业院校要履行好人才培养工作质量保证主体责任,做好三项工作。一是建立常态化周期性的教学工作诊改制度;二是开展多层面多维度的诊改工作;三是构建校内“三全”(全员、全过程、全方位)质量保证制度体系。(3) 分类指导推进。《通知》从提高诊改的针对性和实施效果出发,明确了职业院校各自的诊断重点。中等职业学校教学工作诊改的重点是保证“三个基本”。(4) 构建数据系统。《通知》要求职业院校要充分利用信息技术,做好三方面工作,一是建立校本人才培养工作状态数据管理系统;二是及时掌握和分析人才培养工作状态;三是依法依规发布社会关注的人才培养核心数据。(5) 试行专业诊改。由于专业教学诊改涉及面比较广,且不同的专业有其不同的特质要求,故《通知》提出试行要求。为保证教学工作诊改取得应有成效,《通知》提出了三项要求:(1) 完善组织保证。为将教学诊改工作落到实处,《通知》要求建构部、省两级教学工作诊改专家委员会。部级专家委员会负责指导方案研制、政策咨询、业务指导等工作;省级专家指导委员会负责指导本省相关业务工作。(2) 加强省级统筹。《通知》明确提出教学工作诊改的主体是省级教育行政部门,其工作职责一是制定本省教学诊改工作方案;二是根据教育部指导方案制定本省(区、市)工作方案、细则和实施规划;三是组织实施本省职业院校教学诊改工作;四是组织专家抽样复核本省职业院校的诊改工作;五是组织和检查本省区域内职业院校诊断后的改进情况。另外,由于中等职业学校数量众多,办学情况比较复杂,《通知》提出可由省级教育行政部门委托地(市)级教育行政部门组织实施。(3) 确保公开透明。为保证职业院校教学工作诊改取得实效,在推进职业院校人才培养质量提升工作中发挥应有的作用,《通知》一并提出了加强管理的要求。

中等职业学校教学工作诊改的重点

开展教学诊改既是新形势下提高办学质量的重大举措,也是学校实现自我发展、自我提高的重要机遇。中等职业学校必须在深刻认知基础上,依据“三个基本”和“十项内容”,做实“三项建设”工作;从问题入手,围绕“六大重点”进行自我诊断、自我剖析。

第一,做好内部质量保证制度的建设工作。学校要依据《通知》精神,建立校本化的教学诊改制度,并将其列入内部质量保证制度体系之中。通过制度建设明确教学自我诊改的目标、原则、时间、路径和要求,将其作为常态化周期性的工作。同时通过制度建设,明确教学诊断的具体内容,定期从教学实际出发,围绕人才培养工作要素自我诊断,及时总结经验,找出存在问题,制定相应措施并改进。

第二,做好教学工作诊改工作机制的建设工作。机制是执行力的基础,也是教学诊改落到实处的保证。没有机制或机制不健全,即使建构了相应制度也不能将其落实到位。建设教学工作诊改工作机制,就是依据校本化的制度,将诊改的目标、原则、时间、路径和要求通过一定的工作流程落到实处。

第三，做好教学诊改的队伍建设工作。队伍是教学诊断的前提，也是教学诊断能够取得成效的保证。依据《通知》精神，必须建设好三支队伍。首先，建设好平台数据采集和管理队伍。教学诊断要求充分利用信息技术，通过校本人才培养工作状态数据分析学校人才培养工作现状。为保证客观、公正、及时、准确地将相关数据填报到平台上，需要培养一支熟练掌握数据平台准则和技术的专业队伍。其次，要建设好校本诊断专家队伍。教学诊改是集教育、教学、管理等为一体的综合性工作，其诊断者一要具备一定的理论基础，如督导理论、教育学理论、心理学理论、管理学理论等；二要具备一定的教育教学和科学思维能力；三要掌握相关的诊断方法，如问卷调查法、考察法、访谈法、分析法等。再次，要建设好能依据诊断结论进行改进的教学管理队伍。改进是诊断的目的，依据诊断结论改进是开展教学诊断的宗旨，必须依据改进的需要提升原有的教学管理队伍质量。必须看到，传统的管理大都限于控制和协调，在开发和创新上相对不足，而基于诊改的管理队伍需具备开发意识和创新能力。为此需通过培训，建立一支拥有自我诊断意识、掌握诊断知识技术、富有开发意识和创新精神的管理队伍。

中等职业学校教学诊改的重点工作

第一，做好办学思路与组织的诊断工作。学校的办学思路集中体现在办学指导思想上。了解学校办学指导思想，要做好四方面的诊断工作。一是诊断学校办学理念与现代职业教育理念及学校实际的吻合程度。二是诊断学校依据区域需要、学校优势和现代职业教育发展大势定位状况。三是诊断学校发展目标的科学性和实效性。四是诊断学生职业精神、职业技能和人文修养与用人单位要求的吻合状况。学校组织情况集中反映在学校治理结构上。治理结构是现代职业学校制度的重要内容。把握学校治理状况，要做好两方面的诊断工作。一是诊断学校内部治理结构完善状况及学校在专业设置与调整、人事管理、教师评聘、收入分配等方面的自主权限。二是诊断学校领导班子成员办学理念、管理能力、创新能力和整合资源的能力状况。

第二，做好资源条件的诊断工作。资源条件是教学工作的基础，也是教学工作能否达到预期目的的决定性因素。职业教育的资源条件突出表现在办学经费、师资队伍、实践教学条件和信息化条件与资源等四方面。办学经费是教学工作的经济基础。把握办学经费情况，要做好三方面的诊断工作。一是诊断经费收入情况：经费渠道是否稳定，来源是否可靠，特别是实验实训及设备经费、教师培训经费等是否有保证。二是诊断经费支出情况：财务管理制度是否健全，是否依据预算支出，日常教学经费占比是否合理。三是诊断生均经费情况：“教育法”规定的生均经费是否到位，能否保证学校正常运行。师资队伍是教学工作最重要的资源，也是教学工作得以运行的前提。准确把握师资队伍建设水平，要做好三方面的诊断工作。一是诊断师资数量与结构：专任教师的配备及学历达标状况，专业带头人、企业兼职教师、“双师型”骨干教师队伍建设状况。二是诊断教学能力：教师的教学设计、实施、评价和研究能力，专业课教师企业实践能力及信息化教学能力。三是诊断师资队伍建设规划、措施与成效：教师职业道德建设状况，学校专业标准执行、教学团队建设、专业带头人培养以及教师培训状况等。实践教学条件是职业教育特质的显现，也是决定职业学校教学质量的关键因素。评价实践教学条件，要做好两方面的诊断工作。一是诊断校内实训条件：实训基地专业覆盖状况，设备设施的完好情况，利用率状况，虚拟仿真

实训系统开发应用状况等。二是诊断校外实训基地情况：基地能否适应专业教学要求，能否满足学生实习和实训需要。信息化条件与资源是教育现代化的基础，也是提升教学质量的保证。把握学校信息化建设状况，要做好三方面的诊断工作。一是诊断校园网状况：校园网满足教育教学需要、网页内容更新、网络教学资源建设状况等，以及提升教师信息素养的举措。二是诊断教学用计算机现状，了解信息化教学的基本条件。三是诊断图书及数字化教学资料状况：数字化教学资料和图书资料的建设状况等。集中反映了学校的办学方向。专业与课程建设状况可通过专业规划与建设、人才培养方案、课程建设等诊断得以把握。专业规划与建设集中反映了学校专业建设的规范化程度，把握其建设情况，要做好三方面的诊断工作。一是诊断专业规划的制定、执行与调整状况。二是诊断专业建设举措与成效的情况。三是诊断校企合作的实践状况。人才培养方案是专业与课程建设的依据，也是建设的目标。评价人才培养方案，要做好两方面诊断工作。一是通过方案的制定、执行与调整情况的诊断，了解人才培养目标定位是否合理，方案是否得到有效执行、及时调整，能否搭上“立交桥”。二是通过课程体系的建立、执行与调整情况的诊断，了解课程体系建构的科学依据，反映人才培养时代要求的程度，专业技能课程比重是否合理。课程建设是专业建设的核心内容，也是教学质量提升的基础。评价课程建设状况，要做好三方面诊断工作。一是通过对教学内容、方法和手段的诊断，了解教学内容是否符合要求，教学过程是否对接生产过程，以及教学模式改革创新状况、考核评价状况。二是通过对课程建设计划、措施和成效的诊断，了解课程内容是否对接职业标准，能否及时更新，以及精品课程、主干课程建设状况。三是通过对课程资源的诊断，了解教材选用和网络教学资源使用状况。第四，做好过程管理的诊断工作。过程管理是学校常规性重点工作，是教学质量提升的重要保障。过程管理的质量可通过教学管理、学生管理、质量监控和安全管理等四方面的诊断得以把握。教学管理对教学质量的提升具有决定性意义。把握教学管理质量，要做好三方面诊断工作。一是通过对教学管理制度、执行与成效的诊断，了解制度完善、执行及教学秩序运转状况。二是通过对教学管理队伍的诊断，了解教学组织管理系统建设状况，人员数量结构和素质状况。三是通过对实践教学管理与实习管理的诊断，了解管理制度建设、执行和管理状况，国家相关规定的落实状况。学生管理是学生素质提升的重要举措，也是教学工作顺利运行的基础。评价学生管理质量，要做好三方面诊断工作。一是通过对学生管理制度、执行与成效的诊断，了解制度完善、执行状况，重大事项管理到位状况，学生素质教育状况，以及学生的行为习惯。二是通过对学生管理队伍的诊断，了解队伍结构、素质、工作状况。三是通过对学生奖惩管理情况的诊断，了解相关政策执行状况，特别是家庭经济困难学生的资助情况。质量监控是教学工作顺利运转的保证。评价质量监控状况，要做好三方面诊断工作。一是通过对制度设计的诊断，了解教学工作制度和质量保证机制建设状况。二是通过对运行状态的诊断，了解制度执行状况，多元参与教学评价状况，人才培养数据平台建设和使用状况。三是通过对监控效果的诊断，了解自我诊断后的工作改进状况。安全管理是学校一切工作得以展开的前提。把握安全管理状况，要做好两方面诊断工作。一是通过对应急预案的诊断，了解安全管理组织和制度建设状况。二是通过对校园安全状况的诊断，了解学校安全运转、规范办学状况。第五，做好素质教育的诊断工作。素质教育是教学的重要内容，也是学校教育的中心工作。学校素质教育状况可通过德育工

作、文化素养与身心素质培养、校园文化等三方面的诊断予以把握。把握德育工作状况，要做好五方面诊断工作。一是通过对德育课程教学的诊断，了解《中等职业学校德育大纲》的落实情况，德育课程开设状况，教学的针对性、实效性和时代感如何，其他课程是否有机渗透德育内容，以及德育师资建设状况。二是通过对德育实践的诊断，了解学校按照“三贴近”原则，从知行统一、教管结合出发，设计和组织德育活动状况。三是通过对心理辅导的诊断，了解学校心理健康教育条件建设、教育内容等状况。四是通过对职业指导的诊断，了解学校职业指导的水平和质量。五是通过对志愿者活动的诊断，了解志愿服务活动是否正常，管理是否规范，机制是否形成。文化素养与身心素质培养，是素质教育的重要内容，其质量可通过两方面状况的诊断予以确认。一是诊断总体设计，了解素质教育课程开设状况。二是诊断实施效果，了解学生的人文修养、审美情趣和学生健康状况。校园文化是学校特有的育人基础。校园文化建设质量可通过两方面诊断予以把握。一是通过对校园环境的诊断，了解学校生态文明建设状况、公共环境建设和校园文化活动开展状况。二是通过对特色营造状况的诊断，了解校园文化、主题教育活动校本特色状况，以及校风、教风和学风建设状况。

第六，做好教学质量的诊断工作。教学质量

是教学工作的指南，也是教学活动的评价标准。在现有条件下评价教学质量可通过社会评价、技能评价的诊断得出初步结论。考察社会评价要做好三方面诊断工作。一是通过对年度招生数、巩固率的诊断，了解学校招生举措和规范化招生状况，特别是学生巩固率状况，因为这在一定程度上反映了学校真实的教学质量。二是通过对就业率、就业质量的诊断，了解学校就业推进举措，学生就业面向和起薪点与专业人才培养目标的吻合状况。三是通过对社会认可度的诊断，了解毕业生社会满意度，用人单位的评价情况。技能教学是职业学校的特质，技能评价在一定程度上反映了学校教学质量。考察技能评价要做好两方面的诊断工作。一是通过对双证书获取率的诊断，了解学生技能学习状况。二是通过对专业技能竞赛情况的诊断，了解各种技能大赛师生参与和获奖状况。

中等职业学校只有做好上述三方面的准备工作，把握重点工作，精心组织好自我诊断，才能真正发挥教学诊改在提升教学质量、提高人才培养质量中的积极作用，实现自身的可持续发展。

来源：江苏教育研究 2015.7

3-2 大学课堂教学诊断类型研究

摘要：根据课堂教学的教学目标，可以将课堂教学分为理解型课堂教学、应用型课堂教学和研究型课堂教学三种类型，据此对课堂教学进行诊断，也就有理解型课堂教学诊断、应用型课堂教学诊断和研究型课堂教学诊断之分。对课堂教学诊断的类型进行明确的划分，能够对课堂教学诊断产生更加深入的认识，从而在实践上更好地进行课堂教学诊断，优化教学。

课堂教学是一个师生共同完成的活动，其过程具有一定的变化性和复杂性。因此不存

在一个完美的课堂教学活动，任何课堂教学活动都会存在一定的教学问题。课堂教学诊断作为一种方法或教育研究范式应运而生。然而，课堂教学诊断的诊断对象繁多，教师在实际诊断过程中仅只针对教学过程的某一个片段，因此，对繁杂且多样的教学诊断对象进行分类具有一定的研究意义。根据教学目标分类，课堂教学可分为理解型课堂教学、应用型课堂教学和研究型课堂教学。相应地课堂教学诊断可以划分为理解型课堂教学诊断、应用型课堂教学诊断和研究型课堂教学诊断。通过对不同类型课堂教学的教学目标、教学过程的分析，从教师行为和学生行为两方面着手，明确不同课堂教学诊断的对象和侧重点，以便能有针对性地更全面地实施课堂教学诊断。

一、理解型课堂教学与理解型课堂教学诊断

（一）理解型课堂教学

理解型课堂教学的主要目标是实现学生对知识的掌握。按照建构主义学习观，理解型课堂教学是初级知识的教学。这些知识是结构良好领域的学科知识，由事实、概念、原理和规律组成，彼此之间存在着严密的逻辑关系和层次结构；其方式主要是接受、理解和记忆。在理解型课堂教学中，教师重视概念和原理的传授，对学生的要求则是对事实和原理的知识掌握能否做到全面、精确和巩固。

（二）理解型课堂教学诊断

1. 对教学目标的诊断。理解型课堂教学对学生知识掌握的层面主要涉及记忆层面和理解层面。记忆层面的诊断目标包括：学生的学习方面，判断学生是否能够记住和回忆客观性的和陈述性的知识；教师的教学方面，除了要考察教师指导学生的识记方法外，还要分析教学能否有效地刺激学生牢固地记住知识。理解层面的诊断目标包括：在学生的学习方面，判断学生能否清楚而透彻地理解概念、原理、术语、规则、命题等的本质含义和内外关联；在教师的教学方面，分析教师能否把概念、原理、术语、规则、命题等向学生有效传授，让学生会其意。

2. 对教学模式的诊断。在理解型课堂教学中，教师着重概念和原理的讲解，一般按照“刺激—强化—巩固”的教学模式进行。在刺激阶段，教师先让学生回顾已经学习过的知识，在学生强化旧知识之后的学生呈现新知识，教师适时引发学生思考新旧知识的区别，观察学生思考情况，据此清晰地向学生讲解新知识的含义及意义。在强化阶段，教师在已讲授新知识意义的基础之上，不断将新知识分解以使反复熟悉新知识各部分的确切含义。在巩固阶段，教师让学生在练习中充分掌握习得的概念和原理，对概念与原理的本质含义和内在关联有一定的认识和理解。

3. 对教学评价的诊断。尽管在理解型课堂教学中，学生知识掌握的程度只涉及记忆层面和理解层面，教学评价依然要具有层次性。对记忆层的评价，教师可以通过背诵或默写的形式来判断学生的记忆程度。对理解层的评价，教师可以概念的关键点设计问题来提问学生，以此了解学生对概念的内涵和外延是否掌握得当，从而达到有效评价的目的。

4. 对学生知识掌握的全面性、精确性和牢固性的诊断。学生基本知识掌握的全面性包括两个方面：一是就学科内而言，学生能掌握学科里的各个知识点，建构本学科知识网络的全面性；二是就学科间而言，学生能够全面发展各个学科，而不是偏重自己喜欢的或是学得好的学科，学科间知识的大融合，组成学生庞大、全面的知识网络。学生基本知识掌

握的精确性有两层含义，一是对所学知识的回忆能做到精确；二是对所学概念和原理的理解做到精确、清晰和透彻。知识掌握的牢固性，即是不管是以再现的方式或是回忆的方式加以考查，学生都能快速地将储存在知识结构中的知识提取出来。

二、应用型课堂教学与应用型课堂教学诊断

（一）应用型课堂教学

应用型课堂教学侧重于培养学生运用知识解决问题的能力。按照建构主义学习观，在应用型课堂教学中，学生进行的是高级知识的学习。“高级知识学习的内容是结构不良领域的知识，即有关知识应用的知识。这样的知识通过大量反复的案例分析和实际问题解决活动，来把握在同一案例中各知识之间关系的复杂性与在不同案例中同一知识的意义和用法的差异性，从而达到灵活应用知识、推导新知识、广泛迁移知识的目的”。在这样的课堂教学中学到的知识是为解决问题服务的，它强调的是如何运用知识。教师创设各种不同问题解决活动，让学生在这些问题或案例的解决过程中逐渐掌握知识，提高运用知识解决问题的能力。

（二）应用型课堂教学诊断

1. 对教学目标的诊断。应用型课堂教学的教学目标应立足于培养学生灵活的知识基础、发展高层次的思维能力和自主学习能力。

（二）应用型课堂教学诊断

1. 对教学目标的诊断。应用型课堂教学的教学目标应立足于培养学生灵活的知识基础、发展高层次的思维能力和自主学习能力。2. 对教学模式的诊断。对应用型课堂教学的教学模式进行诊断，可从该教学模式是否突出了学生的动手和解决问题的能力入手。如有学者认为应用型课堂教学的过程是：首先，教师提出现实生活中的案例，并提供材料，引发学生对问题的思索；其次，学生分组讨论，各抒己见；再次，在教师的指导下，学生对案例进行总结，说明自己对事物的认识；最后，教师对案例进行分析和判断。整个教学过程从案例出发，要求学生充分调动已学的知识，解决现实问题。教师适时加以指导，最后加以分析和判断，有意识地培养学生解决问题的能力。3. 对教学评价的诊断。应用型课堂教学的教学评价应是以促进学生的学习为目的。教学评价所采用的手段，如考核或考试，是要测试学生对所掌握知识运用的程度。因此，应用型课堂教学的教学评价应是过程性评价和结果性评价相结合，以过程性评价为主。学生在课堂中的表现，如对教师所讲的问题提出独立的见解、课堂上思维的活跃性、新旧知识联系的敏捷性等，都可以反映学生运用知识的程度。一些实物模拟操作、案例、讨论则是以更直接的方式检测学生综合运用知识的能力。4. 对学生运用知识解决问题的能力诊断。应用型课堂教学的主要目的在于使学生能够有效地运用知识解决问题。教师可通过对学生运用知识解决问题的能力诊断，来了解课堂的教学效果，及时发现存在的问题。笔者认为有如下诊断内容：分析学生解决问题的方式是常规地解决问题还是创造性地解决问题；分析学生问题解决的全过程，诊断出学生运用知识解决问题的过程中存在的问题；分析学生是否能迁移性地运用知识解决问题。

三、研究型课堂教学与研究型课堂教学诊断

（一）研究型课堂教学

在本文中，研究型教学是一种教学过程，这种教学不只是教师把预先设计好的教学内

容有效地、按部就班地传授给学生的过程，而是师生在既有知识和经验的基础上发现问题，借助于一定的新知识、创造一定的情境共同谋求问题解决的过程。

（二）研究型课堂教学诊断

1. 研究型课堂情境的创设。研究型课堂情境创设的落脚点是必须有利于学生发现问题，激发学生积极思考；有利于培养学生的创新能力。对研究型课堂情境的创设展开诊断，即要解决两个问题：一是研究型课堂情境的创设包括哪些情境的创设？二是这些情境如何创设？研究型课堂教学情景的创设包括：一是创设自主学习氛围，让学生在与教师的课堂交流中体验到平等、尊重、自主和和谐，并受到鼓励和指导；二是创设最佳的学习环境，即能最大限度地激发学生的学习动机，最优化地促进学生自主学习，促进学生全面身心发展的环境；三是创设充分参与的情境，要求每一个学生积极参与，全程参与和全方位参与。

2. 教师研究性教学的引导。研究型教学充分弘扬学生的自主性和主体性。尊重学生的自主性和主体性本身是没错的，但在教学实践中却走进了误区。如有人提出所谓的研究型教学就是让学生自由选题、自由探究、自由创造，学生享受充分的自由。教师至多只是在一边看看、听听，就如同边缘人的角色。这让人反思这样的教学真的是研究型教学吗？教师在研究型教学中到底处于一种什么样的角色？教师在组织研究型课堂教学中或之后要反思自身的角色意识，反思怎样一种角色引导才能更好地促进学生的研究性学习。

3. 学生研究性学习能力的开发。研究型课堂教学最大的旨归在于让学生的研究性学习能力得到提升。因此，诊断研究型课堂教学还可以从学生研究性学习能力的角度展开。研究性学习能力最重视的是学生自主学习能力。自主学习有三个方面：一是对自己学习活动的事先计划与安排；二是对自己实际学习活动的监察、评价与反馈；三是对自己学习活动进行调节、修正和控制。教师从学生自主学习的主动性、有效性来综合诊断学生研究性学习能力的开发情况。

4. 学生创新意识和创新能力的培养。研究型教学中的创造性模式致力于学生创新能力的培养，强调学生在研究性学习中这样一些过程：一是问题情景的探索过程；二是智力与思维方式的弘扬过程。依据自身的特长，运用和驾驭自身的智力和思维风格，调动创造性思维解决学习问题。三是元认知监控过程。学生对自身的认知活动运用有效的认知策略进行调节，从而创造性地解决问题。

通过对课堂教学诊断的类型研究，对实践教学中的教学诊断有一定的实践意义，可以更好地发现教学中存在的问题，达到优化课堂教学、实现有效课堂教学的目的。

来源：黑龙江教育 2014 年第 2 期

3-3 教师教学诊断能力提升：教师专业成长的驱动器

摘要：教学诊断对于准确发现课堂教学中的问题，提高课堂教学质量，促进教师专业发展具有重大作用。整体来看，我国中小学教师比较依赖专家、教研员、骨干教师等的他诊，自己主动进行教学诊断的意识不强，教学诊断能力较低，这严重影响了教师专业成长的速度和水平。因此，如何提升教师的教学诊断能力，已成为教师专业成长不可回避的话题。

通常来说，我们重视对中小学教师的教学诊断，但很少把教师的教学诊断能力作为一项重要的专业素养和能力提出来。这既与中小学教师“知性自立”缺乏、习惯于依赖“他诊”有关，亦与教育理论工作者对教师教学诊断能力重视不够，鲜有研究有关。这不仅阻碍了教学改革的深入进行，更影响了教师专业发展的速度和水平。

一、教师教学诊断能力的内涵及水平

（一）教师教学诊断能力的内涵

要了解“教师教学诊断能力”的内涵，我们先来考察一下国内外学者对“教学诊断”一词较有代表性的论述。美国学者克拉克和斯塔尔提出：教师看到学生学习中存在的困难，精确地找到这个困难是什么，并发现产生这个困难的原因，这就是诊断。诊断之后的教学必须纠正错误的东西或补足缺乏的东西。没有诊断，教学就没有方向。我国学者王增祥认为，教学诊断是诊断者依据一定的标准对实际教学过程进行比较和评判的活动。代天真、李如密等学者认为课堂教学诊断是指诊断者通过看、听、问、思等手段对课堂教学的过程进行诊断，发现教师教学特色及存在的问题，并提出改进策略的教育活动。

综合以上对“教学诊断”内涵的论述，我们认为“教师的教学诊断能力”是指教师运用先进的教育理论，诊断出自己或同事课堂教学中的特色与问题，分析课堂教学特色或问题形成的原因，进一步提出优化课堂教学建议的能力。具体来说，教师的教学诊断能力可分为三个方面：

一是准确诊断课堂教学特色与问题的能力。这主要是指教师从课堂教学的外显形式与学生的内在理解上对课堂教学形成评判、准确找到课堂教学亮点与问题的能力。问题与特色虽然具有一定的客观性，但它们也是教学诊断者根据自己的教育经验、教育理念主动建构的结果，它们“不会像礼物一样主动呈现给实践者，它们必须从复杂、疑惑和不确定性的问题情景中建构出来”，因此，不同的教学诊断者知识结构、经验背景不一样，对问题与特色的发现也往往存在着较大的差异以及认识深度上的不同。

二是分析课堂教学问题与特色形成原因的能力。这主要是指诊断教师分析教学行为与教师内隐理论之间关系的能力，即教师作为诊断者能够分析思考这些问题：课堂教学为什么会有这样的特色、亮点、问题？这些特色、亮点、问题是怎么形成的？是教师教育经验与技能上的原因还是教育观念上的原因？反映了教师具有什么样的内隐理论？正是教师的教学符合哪些因素才形成了这样的亮点与问题？三是进一步提出优化课堂教学建议的能力。提出优化课堂教学建议的能力包含两个方面：提出亮点扩散建议的能力和提出问题转化建议的能力。提出亮点扩散建议的能力是指诊断教师通过对自己或他人课堂教学亮点形成原因的发掘，把这种形成机制扩大、渗透、深入到进一步课堂教学中去的具体策略。提出问题转化建议的能力是指教师通过对自己或他人课堂教学问题及其原因的分析，提出课堂教学改进的具体建议，以帮助被诊断教师（包括诊断教师自己）今后的课堂教学避免出现同样或类似的教学问题。

（二）教师教学诊断能力的水平

每个教师都会对自己的教学进行反思，也会对他人的教学进行一定的评判，但是这种诊断是否准确、有效、深入，则不一而论。根据我国教师教学诊断能力的发展现状，我们把教师教学诊断能力划分为三个层次或水平：经验水平、技术水平与超越水平。大量中小

学教师的教学诊断能力处于经验水平，一些比较突出的骨干教师教学诊断能力能够达到技术水平，只有少量专家型教师或特级教师的教学诊断能力能够达到超越水平。处于经验水平的教师教学诊断停留在经验描述上，他们评判课堂教学的依据来自于自己或他人的教学经验。处于技术水平的教师能够理论联系实际进行比较系统规范的教学诊断，同时他们高度忠诚地执行教育理论对教育实践的指导。处于超越水平的教师在教学诊断中既能够以理性、批判的态度比较不同的教育理论，根据教学诊断的具体情境综合选择教育理论，还能够的教学诊断实践中根据自己的反思感悟生成、创造自己的教育理论，形成个人的专业自我。他们教学诊断的依据既来自于系统的理论支持和丰富的实践经验，更来自于自己睿智、独立的知性判断。为了进一步明确三种能力水平的具体含义，现将三种能力水平详述如下：

经验水平是教师教学诊断能力的最低水平。处于经验水平的教师能够诊断出课堂教学中比较明显的、教学常规性的问题。例如，教师设计了一个看似可行的导入，但学生应者寥寥，或者教师讲过的内容学生依然表现出一副茫然的神情，大量学生回答问题出错、课堂活动出现混乱状态等。处于这个能力层面的教师能够发现一些特别明显的教学问题和特色，能够对课堂教学进行点状化评价，却难以以整体、系统的诊断一堂课。他们的教学诊断停留在经验水平上，只知道怎么做，不知道为什么。他们教学诊断的关注点定在教学方法的外显形式上而不是学生的内在理解上。他们多是盲目模仿别人的教学诊断，无批判地接受别人的诊断经验。

技术水平是教师教学诊断能力的发展水平。技术水平的教师能够诊断出教学行为背后的教学理念问题，并忠实地执行教学理论对教学实践的指导。他们能够较好地践行教育理论，也能够系统规范地诊断教学实践，但却很少对教育理论进行深入地反思和批判，他们从未涉及或很少思考这样一些问题：新课程理念的依据是什么？它们具有什么样的合理性？它们是天然合理的吗？什么才应该作为教学诊断更根本的依据？

超越水平是教师教学诊断能力的最高水平。这个能力水平的教师形成了自己独特的教学判断能力，他们的教学诊断不是局限于某一种教育理论，而是能够批判的选择、综合各种教育理论，并形成自己的判断来进行课堂教学诊断。他们把教育理论当作“假设”，并在教学诊断实践中不断的实验、反思、修改甚至抛弃原来的假设。这个水平的教师更加富有专业自我，能够批判的看待各种教学观念，更能够创造生成教学诊断的理念。

二、提升教师教学诊断能力对教师专业成长的意义

提升教师的教学诊断能力，有利于激发教师专业成长的动力，使教师从依赖性成长走向自主性成长，从经验型教师成长为专家型教师。

（一）有利于激发教师专业成长的动力

有研究表明：整体上，中小学教师的教学问题诊断能力较低，而且中小学教师之间、不同类型学校的教师之间不存在显著差异。即便是骨干教师，他们的教学诊断能力也至多达到技术水平。“骨干教师”虽然在各自的学校承担着指导、培训“新手型教师”的任务，观摩教学、教研组活动中也扮演主角，但多是常规性指导，如“教态”、“板书”、教学过程“硬伤”的消除等，“观课”、“议课”的思路也多局限在经验和技能的范畴。这种水平的教学诊断会使教师觉得教学不过就是教学方法的加加减减，没有什么值得探究的空间，从而使教师失去不断深入思考、不断学习成长的动力。而教师教学诊断能力的提升，能使教师

在进行教学诊断的过程中经常思考教学目的、学生发展、教学伦理等这些深层次的问题，使教师愈是思考，愈会发现自己知识储备和素养方面的不足，从而引发教师发展学习的需要，加快专业成长的步伐。

（二）有利于教师从依赖性成长走向自主性成长

专家介入的教学诊断虽然能给教师教学带来不同的视角和理念，使教师具有耳目一新的感觉，但与教师日常进行的教学诊断相比，专家介入的教学诊断则显得少之又少，广大中小学教师接触最多的还是同事之间的教学诊断。因此，只有培养和提升教师的教学诊断能力，才能使教师成长从依赖专家走向自主成长，从而为教师发展带来更丰富的机会和更广阔的空间。“课堂教学诊断的灵魂在于教师自身学会对当堂教学的诊断，在于发展教师自主性课堂教学诊断力，而不在于形成对其他诊断者诊断的依赖性。教师本身运用望、闻、问、切的方法对自己的课堂教学进行细致及时地诊断，找出症结，快速调动在前面与专家、同行教师一起进行课堂教学诊断训练活动时所积累的经验和智慧，找出原因所在，准确地调整教学行为，使得课堂教学效果最优化。这是对教师综合能力更深层次的要求，也是教师专业化发展的内在诉求，是发展教师专业判断力的重要表现。”

（三）有利于教师从经验型教师成长为专家型教师

目前我国中小学教师发展多停留在经验水平，难以逾越这个瓶颈获得进一步的提高，成为专家型教师。其中重要原因之一就是用以促进教师专业技能提高的教师教学诊断多处于经验水平。教师相互诊断出的课堂教学问题多属于技能、操作层面的问题，教学设计重建也多为教学工艺的小改造、小设计，这种教学诊断对“初任教师”成长为“胜任教师”作用明显，但对“胜任教师”成长为“专家型”教师就显得捉襟见肘了。同时，教师过分依赖专家或引领者的诊断，不重视自己教学诊断能力的发展，这些因素共同造成了教师理性判断能力的缺乏与“知性卑屈”，使教师只能成为“匠师”、“技师”，而无法成为专家型教师。因此，只有提升教师的教学诊断能力，才能使教师在教学诊断中高屋建瓴，不仅能够诊断出课堂教学行为层面的问题，还能够深入地分析教学行为的背景、教学行为的假设以及其中内含的道德与伦理问题，能够对自己或他人所持的教学信念进行批判性考察，从而不断提高自己的专业水平，逐渐成为专家型教师。

三、如何提升教师的教学诊断能力

要提升教师的教学诊断能力，需要唤醒教师的教学诊断意识，养成在教学实践中思考教育理论、学习教育理论的习惯，并建立良好的学校教学诊断制度和文化，使教师的教学诊断能力在教学诊断活动中逐渐形成和提高。

（一）唤醒教师的教学诊断意识

当前的中小学教师普遍缺少教学诊断意识，没有认识到培养自己教学诊断能力的作用。他们认为教学诊断是他人的事情，自己主要是被诊断的对象。正如一位专门做教师培训的骨干教师所说，“现在的老师很少进行自我诊断，要是都懂得自我诊断，早就都成为特级教师了。问题是他根本就不进行自我诊断。你帮他诊断可以，他被动的接受诊断，一般很少主动的去进行诊断。”同时，即便有教学诊断的机会，也会走形式、走过场，没有认识到教学诊断的精神实质。“很多教师在听课评课活动中，缺少课堂诊断的意识和能力，听课热情不错，而评课态度却较为冷淡；听别人评课还有点兴趣，而让自己来评则竭力推却。有时

候干脆有‘听’无‘评’，或‘听’多‘评’少；即使‘评’，也只是蜻蜓点水、浮光掠影、东拉西扯，几乎没有客观理性的课堂教学诊断。”对此，只有唤醒教师的教学诊断意识，认识到教学诊断的重要性，认识到教学诊断不仅是专家、教研员的事情，也是自己专业成长的重要部分，才会促进教师教学诊断能力的提高。要唤醒教师的教学诊断意识，除了使教师认识到教学诊断对教师专业发展的根本作用之外，养成一些良好的思维习惯也是至关重要的。这就是杜威在反思性思维中所提到的：思想开放性（open-mindedness）、责任性（responsibility）、执著性（wholeheartedness）。教师只有具备谦虚开放的心态，才会愿意听取多方面的观点，才能够与诊断者、被诊断者、自我更好地开展对话，才会更加愿意接受教学诊断，并在这个过程中学会诊断的方法和理念，不断提高自己的教学诊断能力；教师只有富有责任心，才能够时刻以学生发展为中心来思考自己的教育教学问题，为了学生的发展来改善自己的教学行为。因此，有道德责任感的教师会对自己的教学提出更高的要求，希望自己的教学对学生成长起到更大的作用，会自觉反思、诊断自己的教学，并能意识到自己的教学行为对学生发展的影响；教师只有长期执着地坚持进行教学反思、教学诊断，才能使自己在教学诊断过程中不断有所感悟，教学诊断能力不断获得提高。

（二）培养教师结合教学实践思考、学习教育理论的习惯

要提高教师的教学诊断能力，就需要培养教师结合教学实践思考教育理论、学习教育理论的习惯。没有一定的理论高度，教师就不能意识到教学活动的基本假设以及教学活动的深层意义，教师的教学诊断能力就只能停留在经验操作的水平。教师“越是学习和运用抽象的教学理论，越可以在较大范围的教学实践中获得自由（自由是对必然的认识与把握），赢得教学工作的较大合理性”，“越是学习和利用可操作性强的教学理论，越是能在较小的范围内获得自由，赢得相应范围的合理性”。教师学习教育理论，有利于教师理解理论语言，实现教育理论与教学实践之间的互动与生成；有利于培养教师的理性自觉，使教师的专业成长有理性的介入，不仅知道怎么做，还知道为什么这么做；有利于启发教师的思维，使教师从不同理论角度对教学实践进行多方面合理的解释。“拒绝理论，就是拒绝进步，实践就只能在低层次上重复。实际上，理论的价值不单在“操作”，理论更重要的价值在于给人精神和气质的熏陶，智慧和思维的启迪，思想和理念的提升。教师对教学问题的发现、分析和诊断、对重构等都受到教师理论水平的影响。教师只有在教学诊断实践中不断反思，并把反思与阅读、学习教育理论相结合，不断地思考教育理论与教育行为之间的关系和转化方式，才能超越教学诊断的经验和技术水平，不断提高自己的教学诊断能力。

（三）建立良好的学校教学诊断制度和他文化

教师教学诊断能力的提高，除了需要教师具有教学诊断意识，养成在教学实践中思考教育理论、学习教育理论的习惯外，还需要学校建立良好的教学诊断制度和文化。教师的教学诊断能力需要在教学诊断活动中逐渐形成和提高。

首先，学校要建立良好的教学诊断制度。尤其需要注意教师教学诊断的日常性、系统性、合作性、聚焦性等。教学诊断要成为一项日常的活动，而不是可有可无的教学摆设；教学诊断要根据学科教学有系统地安排，以使教学诊断在深入推进教师教学能力提升的同时，系统发展教师的教学诊断能力；教学诊断既注意教师个人反思式的自我诊断，更要创造教师合作诊断的机会；教学诊断的主题可根据教师共同关注的问题提炼形成等等。其次，

学校还要营造良好的教学诊断文化。在教学诊断过程中，既要尊重诊断教师的主体性，同时要认真听取被诊断教师的观点和意见，以促进教师个人理性的发展；营造平等、真实、对话的教学诊断氛围，使每一次教学诊断活动都成为教师之间思维碰撞、观点交锋、理念生成的思想盛宴，使每一次教学诊断过程都成为诊断教师和被诊断教师共同学习、共同成长的过程。只有这样，才能使教师在教学诊断过程中诊断能力不断提高，专业成长更加迅速有效。

来源：当代教育科学 2015 年第 5 期

3-4 诊断与改进：质量自我提升的不竭动力

提高质量是中等职业学校适应产业转型升级、满足经济社会和学生可持续发展需求的根本举措。提高质量一方面要建设好支撑质量的各项要素，如校企合作、师资队伍、实训条件、信息化资源、教育教学管理等；另一方面，要建设好质量持续自我提升的动力机制，防止和克服质量提升过程中可能出现的建设倦怠。教育部日前出台的《关于做好中等职业学校教学诊断与改进工作的通知》，就在建构中等职业学校质量持续自我提升动力机制上，迈出了具有里程碑意义的关键一步。

外部督导与内部诊断形成“混合动力”

教育教学质量的持续提升需要建构两大机制：动力机制和平衡机制。没有动力，质量提升难以持续；没有平衡，质量提升易陷混乱。动力从压力中来，平衡在科学管理中形成。

形成动力机制的压力一般来说可分为外部压力和内部压力两个部分。建构中等职业学校教育教学质量持续自我提升的动力机制，一方面需要强化以督导评估为主要内容的外部评价，形成促进职业学校自主发展、自我提升的外部压力；另一方面需要完善制度、建构机制、强化激励，形成职业学校自主发展、自我提升的内在动力。两种压力对于中等职业学校质量持续自我提升来说，都是必不可少的。没有督导评估为内容的外部评价，学校就会缺失促进质量提升的外部条件，就会或因办学资源不足而难以提高，或因发展意愿不强而停滞不前，或因能力建设困难而得过且过。内部没有刺激质量提升的动因，学校就有可能或因表面繁荣而不思进取，或因目标缺失而无序乱动，或因随机而动而不能持久。于实践历史较为长久、工作思路渐趋清晰、工作体系初步建成、工作模式日益成熟，特别是随着管办评分离的改革，被人们广泛接受，对教育教学的促进作用也日益增强。而学校内部促进质量持续提升的思路、举措一直处于理论探讨、实践摸索之中，其理论支撑较为薄弱，实践探索还处于感性阶段，既没有被普遍认可的工作抓手，也没有系统的评价模式。而“诊断与改进”的推出，开始了职业学校建构内部质量自我提升、持续提升的新的工程。

“诊断”本是医学术语，随后企业将其原理运用于内部管理，形成了“企业诊断”理论，促进了企业的自我发展和良性运转。进入新世纪后，“诊断”又被一些普通教育的先行者纳入学校管理视野，虽然囿于专家咨询，列为校长治校的参考，有的甚至等同于学校的自我评估，但在引领校长建构反思意识、帮助校长广纳治校真知、促进学校实现自主发展

方面发挥了积极作用。

将质量提升的重点集中于学校内部“诊断与改进”作为认知学校工作现状与工作目标之间的差距，并致力于缩短差距的理论和方法的总和，奠定了新时期中等职业教育质量持续提升自我提升的新思维。一是突破了职业学校质量提升一味依赖外部促进的传统思路，将质量提升的重点集中于学校内部，不仅改变了学校被动应对外部压力的状态，而且激发了学校自主发展、自我提高的积极性和主动性。二是突破了促进质量提升的传统模式，从要素强化和动力建构两方面着手，一方面通过师资队伍、校企合作、实训条件等要素建设，强化了质量持续提升的支撑力量；另一方面，通过常态化周期性进行的“发现问题——分析问题——解决问题”三大步骤，建构了旨在质量持续提升的自我促进力量。

三是突破了质量提升的传统路径，致力于促进质量持续提升的运行机制建设，将质量保障制度的建构、校本专家队伍的打造、人才培养状态数据平台的建设、年度质量报告的撰写联为一体，形成了促进质量持续提升的工作整体。四是突破了质量提升的传统方法，致力于信息技术在质量提升中的应用，改变传统的过多依赖定性分析的习惯，更多地通过数据分析发现问题，寻找质量提升的新的突破口。五是突破了质量提升的传统方式，创造性地将诊断作为改进学校教学工作的基础和前提，坚持问题引领、重在改进的原则，将更多的精力集中于工作改进上。

六是突破了质量提升的传统形式，将学校自主诊改与教育行政部门的抽样复核联为一体，在培植学校自主诊断与改进意识和能力的同时，通过抽样复核，发挥教育行政部门的引领促进作用，力图使学校诊断与改进在规范平台上高效有序进行。

常态参与、真实显现院校教学质量“诊断与改进”作为新时期职业院校质量提升的新工程，具有深远的历史意义。

一是真正落实了教育教学质量的学校主体地位，初步建构了“我的学校我负责”的治理模式。

二是创新实现了教育行政部门工作重点的回归，将教育行政部门从传统的制定文件、检查落实、评估效果的管理模式中走出来，在积极履行好行政管理职能的同时，通过抽样复核等为学校自主发展、自我提升做好服务引导工作。三是建构了推进质量持续提升的复式动力机制，形成相得益彰的促进质量持续提升的外部动力机制和内部动力机制，变一个动力为两个动力。

四是实现了学校办学质量提升的全员参与。质量持续提升只有学校管理者单方面的积极性是不够的，只有全体教职员工的积极性被广泛调动出来，才能建构教育教学质量持续提升自我提升的牢固基础。

“诊断与改进”作为新时期中等职业学校质量持续提升自我提升的新的动力举措，因远离绩效驱动，没有评价顾虑，涉及不到利益，有利于促进职业学校远离造假，以常态参与，真实显现教学质量。当然，作为促进质量提升的新举措，其内在价值的充分显现，还需职业学校在教育教学实践中不断创新、在创新中不断反思、在反思中不断完善。

来源：中国教育报/2016年/5月/24日/第007版

4-1 “课堂教学诊断”概念的文献综述

摘要：课堂教学诊断作为教育诊断的下位概念，是近年随着教育理念的更新、教师专业发展的深化而出现的新的研究领域，其发展还没有成熟，所以教育领域对课堂教学诊断的概念并没有莫衷一是的看法。本文从教学过程与结果的角度、不同诊断主体的角度、课堂教学流程的视角、教学偏差以及教师专业发展的偏差分析角度四个方面对课堂教学诊断的定义进行综述，并就此对课堂教学诊断提出新的定义。

诊断（diagnosis）一词来源于医学界，其本意是指诊视而判断病情及其发展情况。例如，关于病情的诊断，其在医学中具有两种含义：一是指“医生诊病后所作的结论”；二是指“医生根据对病情的了解和各种医学检查的结果进行综合分析，判断病人所患为何病及所患疾病的原因、部位、性质、功能和损害程度等的步骤和方法”。综合起来讲，诊断既包括对疾病所作的判断，同时也包括获得这种判断的步骤和方法。

“诊断”一词在教育现象中被广泛引用开始于 20 世纪的法国，1905 年，法国学者比纳在《心理学年报》上发表的论文《诊断异常儿童智力的新方法》，首次把“诊断”一词应用于教育问题。以后美国学者布卢姆提出“诊断性评价”的概念并论述了“形成性评价”的诊断意义。苏联学者巴班斯基提出“教育会诊”的概念。1957 年，卡尔梅科娃出版《学生智力发展诊断问题》一书，对学生接受能力诊断进行了专门研究。以上学者都是把教育的“病理现象”作为教育诊断的对象，这也符合诊断的医学本真含义。

20 世纪，我国学者也开展了有关教育诊断的研究，发表了一些有价值的研究成果。1998 年，河南教育学院毕天璋教授及其同仁出版了《教育诊断学》一书，一共两编，第一编“教育诊断的基本原理”，主要介绍了教育诊断学的理论知识：对象和任务、与相关学科的关系、基本原则、程序、方法等内容；第二编“教育诊断的实施”，分三块内容：学校管理诊断、教师工作诊断、学生诊断。此时的课堂教学诊断是教育诊断的下位概念，研究的中心放在整个教育的诊断上，对于微观的课堂教学诊断关注还不够。2006 年，陕西师范大学出版社出版了《教育诊断学概论》，该书由李如齐教授主编，该书的出版使我国教育诊断学的学科体系得到初步建立，引起了教育界强烈的反响。2007 年，东北师范大学出版社出版了严先元先生编著的《教师怎样作教学诊断》。2010 年，东北师范大学出版社又出版了李云会老师编写的《教师如何提高教学诊断力》。期间，还包括一些具体学科的教学诊断书籍，如华中师范大学的王后雄教授出版了《化学教学诊断学》，结合化学具体学科，用翔实的案例，为一线化学教师提供了可以借鉴的诊断经验。2011 年，江苏教育出版社出版了黄厚江老师编写的《语文课堂教学诊断》等。这些具体学科的教学诊断，大都是理论与实践相结合，这样目标阅读群不会迷失在理论的泥沼里，也不会深陷教学实践的繁文缛节中不能自拔。但是教师往往在阅读的过程中，只对案例专注，而忘记了理论的专研与学习，案例不可以穷尽，因此，教学诊断仅凭案例就想获得课堂教学诊断行为的提高，那只能是一些零碎的、片段的行为，不会形成完整、系统、逻辑的课堂教学诊断行为。

当前，关于教育诊断的概念还没有明确的界定，许多教育工具书（包括颇具权威性的《中国大百科全书·教育卷》）也还没有“教育诊断”的条目。而作为教育诊断更为微观的课堂教学诊断是教育诊断在深入发展的过程中才出现的，属于教学中的新兴领域，目前正

处于对其各方面进行研究的阶段。下面将对课堂教学诊断的概念内涵从几个方面进行文献综述。

一、从教学过程与结果的角度进行定义

1. 从教学过程的角度来看。美国学者克拉克（L. H. Clark）和斯塔尔（I. S. Starr）曾明确指出：“教师看到学生学习中存在着困难，精确地找到这个困难是什么，并发现产生这个困难的原因，这就是诊断。诊断之后的教学必须纠正错误的东西或补足缺乏的东西，没有诊断，教学就没有方向。”查有梁在其主编的《物理教学论》中指出：“所谓诊断就是了解学生在学习中的困难采取适当的补救措施。”张辉蓉认为：“教学诊断具有‘诊疗’、‘反馈’、‘矫正’、‘解救’等功能，其一般模式为看到困难—精确地找到困难—发现原因。”祝新宇在其博士论文中将“课堂教学”和“诊断”两个概念整合后，对“课堂教学诊断”进行了界定：“以课堂这一特定环境内发生的由教师和学生共同生成的‘教’与‘学’的活动为诊断客体，并对该客体的价值偏差进行分析，最终找到偏差出现的原因。”查有梁和张辉蓉对教学诊断的定义显然都是美国学者克拉克和斯塔尔的追随者。以上学者都是从过程的角度对课堂教学诊断进行定义，重在发现存在的问题，并找出原因。

2. 从教学结果的角度来看。王增祥认为：“教学诊断是诊断者依据一定的标准对实际的教学过程进行的比较和评判活动。”肖川指出，教学诊断是“为使教学能更好地适合学习者的需要和背景情况，对教师的教学情况对学生能否达到教学目标所必需的基础（包括知识、技能、态度、情感等）所做出的评定。通过诊断，设计出一种改进教师的教和排除学生学习障碍的教学方案”。这里的教学诊断就类似于教学评价，是对课堂教学的结果与已有的标准进行比较、对照，发现差距所在，然后改进、补救的活动。李云吾认为：“教学诊断，是指教师在检查学生的学习效果之后，判断学生能力发展情况的一种活动。通过教学诊断，教师能够比较全面地认识学生能力发展的一般情况，掌握了这些情况，尤其是能力的不足，这就为指导如何进一步开展教学活动并取得更好的效果提供了可靠的依据。”

二、从不同诊断主体的角度进行定义

1. 从他者的角度来看。刘萌萌认为：“课堂教学诊断即诊断主体在课堂教学全过程中，以先进的教育教学理论为指导，通过客观全面地观察各种课堂教学现象以收集记录教学信息，分析总结出经验与不足并探究其产生的原因，及时提出相关的改进措施和解决方法。初中物理教学中的课堂教学诊断主体可以是授课教师、学生或者旁听者，在本研究中，选择课堂教学诊断的主体为旁听者。”王增祥认为：“教学诊断是诊断者依据一定的标准对实际的教学过程进行的比较和评判活动。”肖川指出，教学诊断是“为使教学能更好地适合学习者的需要和背景情况，对教师的教学情况对学生能否达到教学目标所必需的基础（包括知识、技能、态度、情感等）所做出的评定。通过诊断，设计出一种改进教师的教和排除学生学习障碍的教学方案”。祝新宇在其博士论文中将“课堂教学”和“诊断”两个概念整合后，对“课堂教学诊断”进行了界定，“以课堂这一特定环境内发生的由教师和学生共同生成的‘教与学’的活动为诊断客体，并对该客体的价值偏差进行分析，最终找到偏差出现的原因”。从上述文献中，可以看出，把他者作为教学诊断的主体，对教师课堂教学诊断能力的培养与发展在一定程度上起着重要的奠基作用。

2. 从教师的角度来看。新课程改革使“主体性”走进了人们的视野，任何一种行为发

展，唯有其主体的积极主动参与，才有可能形成真正的发挥作用的行为，否则就是伪行为。把教师作为课堂教学诊断主体是随着教师专业素质的提升而出现的。赖学军认为课堂教学诊断不是目的，而是发现和改进问题的手段。“诊断式”教师教育以引导、促进教师的“自诊”为导向。“自诊”即为教师的自我诊断，指的是教师在教育实践过程中，批判地考察自我的主体行为表现以及行为的依据，通过回顾、诊断和自我监控等方式，给予肯定或否定，以不断提高自身的教育效能。而“他诊”的主要内容是对教师的内在素质进行诊断，具有一定的客观性和准确性。赖学军认为，就一般的教育历程来讲，培养一个人“自诊”的能力、意愿、态度要比传授特定的知识更为重要，因此他认为应以“他诊”辅“自诊”作为教师教育的基本范式。

三、从课堂教学流程进行定义

课堂教学是一个完整的过程，但是我们平时所说的课堂教学大都局限在 45 分钟的课堂教学中，而忽略了课前和课后与教学密切相关的工作。但是有学者对课堂教学诊断的认识也有课前、课中、课后的区别，有的学者把重心放在课前，认为教师应该在课前做好诊断，这样在课堂教学中才不会自乱阵脚，有针对性、有重点。而有的学者则强调课中，即真实的课堂教学，重在教师对整节课的把握，从师生互动对话、师生关系、教学内容等方面收集信息，为教学诊断作贡献。还有学者强调教学活动结束后的教学诊断，通过教师个人反思或者教师群体反思，做出改进方案，必要的时候进行二次执教。也有的学者从课前、课中、课后三个方面同时进行，以期对教学活动进行全方位的诊断，提升课堂教学质量。断，主要体现在教学设计、教学准备行为上。

2. 从教学过程中来看。这是现在研究的中心视角所在，如李如密、代天真认为，所谓课堂教学诊断是指诊断者通过看、听、问、思等手段对课堂教学的过程进行诊断，发现教师教学特色及存在的问题，并提出改进策略的教育活动。张伟明确指出“课堂诊断一般是指诊断者通过对课堂教学全过程的看（师生在教学全过程中的活动、表现、情感、态度）、听（师生在教学活动中交流发言和由此反映出的思维状况）、问（了解教师的执教意图与学生的内心感受）等手段，在理性思考的基础上，探究与发现执教老师的教学经验与特色，并发现与研究教学过程中存在的问题，及时提出相关的改进意见的一种教育科研方法”。

3. 从教学过程后来看。这一块的诊断就主要是以教学反思的形式来体现。

四、从教学偏差、教师专业发展的偏差分析角度进行定义

孙国春认为，课堂诊断是指在采集课堂信息的基础上，对教师的专业偏差展开辨析，寻求教学改进和教师发展的过程。课堂诊断的关键在于诊断过程中的偏差分析的质量。主要从教师的专业信念、师德与专业知识、专业能力三个方面来进行诊断。课堂诊断的核心是——偏差分析，课堂诊断的关键是——信息采集的策略，课堂诊断的归宿——教师的发展策略。作者认为教师在课堂教学中的专业偏差，存在于师生交往活动中，潜伏于学生学习表现中，表现在教师教学工艺或教学行为中，因此，观察师生的对话活动、学生的学习活动以及教师的教学行为是采集教师专业偏差信息的较佳路径，此后在教师的发展策略中，作为提出二次备课再上课、进行教学反思等策略，有了把教师也纳入教学诊断主体中的倾向，总体来说还是一种外控的路径。

日本筑波大学教研会主编的《现代教育学基础》说：“教育诊断是诊断学习不良这一症状的原因的，所以它的出发点是治疗和矫正”。我国有学者认为，教育诊断是“查明他们（指

学生)在学习过程中学业成绩呈现的偏态的情况,分析其偏态产生的诱因,并提出消除偏态的方法”。毕天璋等认为,在教育上不仅学习不良等病理偏态现象需要诊断和治疗,而且特长、超长等偏态现象也需要诊断和培养,二者具有同样的教育意义。因此,他把教育诊断界定为教育诊断是对教育中的偏常现象进行判断并制订教育对策的理论、程序和方法。那么,教育诊断学研究对象就是教育中的偏常现象,教育诊断学就是研究对这种偏常现象进行判断和寻求教育对策的理论、程序和方法的学科。这里所说的“偏常现象”有两层意思,一是相对于“正常”而言的,即教育工作和学生发展中的偏差和失误。二是相对于“中常”而言的,即教育工作和学生发展中的超常现象和低常现象。这样界定既符合教育工作中“长善救失”的需要,而且可以和普通教育学的理论和方法有所区别,体现出教育诊断学的学科特色。

以上学者对课堂教学诊断的定义角度不同、看法各异,说明课堂教学诊断还处在不成熟阶段,因此才激发了学者们从不同角度对其进行研究的可能。但是由于时代的局限、身份角色的差异以及知识量的多与少、面的广与窄,学者们对课堂教学诊断不能进行很好的鉴定。笔者把上述学者对课堂教学诊断的定义分成四个方面论述,即从教学过程与结果、不同诊断主体、教学流程、教学偏差和教师专业发展的偏差分析角度进行定义,这些定义都是看到了课堂教学诊断的一个或几个方面,没能科学、全面地把握课堂教学诊断,但对课堂教学诊断在这些方面的深入研究提供了一定的基础和起点。而且随着教育理念的更新、新课程改革的进行,学者们对课堂教学诊断的见解也在相应地发生着变化,表现出一些趋势。

1. 诊断的主体由外转移到内,从单一走向多元。
2. 诊断的重心由关注教师的教学行为转向关注学生的学习行为。
3. 诊断的范围更加注重对整个教学过程的诊断,而不是只对课堂教学的45分钟进行诊断。
4. 诊断的结果则随着现代评价观的改变而发生改变,诊断的结果不只是对教师的教学作一个简单的结果判断,而是作为提升教学质量的手段。

综上所述,课堂教学诊断是教师在其教学过程的前、中、后,都能敏锐发现学生在学习过程中可能出现的问题以及真实出现的问题,进而分析问题成因,并做出行动改进的过程,最终促进学生的发展,让学生和教师学会自我诊断。让学生学会学习,促进学生的发展是一切教学的最终目标,所以,课堂教学诊断中对教师教的诊断也是为学生学服务的。课堂教学诊断是教师的一种自发、主动的行为,诊断的主体随着教师教学经验的积累、教学智慧的增长会有一个重心不断转移的过程,但不管怎样,执行教学诊断的都是教师,而且教师发现问题的精细程度是教师教学诊断能力的一个重要标志。

来源:课程教学研究 2014.7

4-2 教学诊断思维的内涵、价值与策略

摘要:教学诊断思维是指教师依据一定标准在教学实践和教学诊断过程中调查研究、分析综合、判断推理、作出决策的思维过程,具有教育性、目的性、发展性、合作性和实践性等特点,是提高教师专业核心能力的关键因素。掌握教学诊断思维的内涵、特点、方

法、形式、原则和策略，有利于改善思维品质，优化思维方法，拓展思维空间，提升教师岗位思考力、专业创造力和师生发展凝聚力，从而提高教师的专业化水平和整体素质。

一、教学诊断思维内涵与特点

（一）教学诊断思维内涵

治病的关键，首重“诊断”。将“诊断”引进到课堂教学领域，称之为“课堂教学诊断”，只有教师能够近乎本能地自觉对自己的课堂教学进行诊断时，课堂教学诊断才会发挥更大的功效，才有更大的意义和价值。诊断的关键，首推“思维”。诊断思维又称为临床思维，是指在临床实践中用来收集和评价资料以及作出诊断和处理推断的推理过程。[1] 作为教师专业发展的基本能力的教学实践和作为教师专业发展核心能力的教学诊断，都需要运用诊断思维以实现从感性认识到理性认识的升华，这种由教师依据教师专业标准、课程标准、教学规律、学科特点、学习规律以及学生身心发展状况在教学实践和教学诊断过程中调查研究、分析综合、判断推理、作出决策的思维过程，就叫作“教学诊断思维”。

（二）教学诊断思维特点

教学诊断思维除了思维所具有的间接性、概括性和能动性之外，还具有如下特征：（1）目的性，教学诊断思维的目的是优化课堂教学，提高教师专业发展水平，促进学生的健康发展；（2）教育性，教学诊断思维的目的性决定了其必然具有教育性，医学领域的诊断思维与教育教学领域的有效整合也决定了教学诊断思维的教育性；（3）发展性，教学诊断思维是一个动态发展的过程，是不断反思、判断、推理和实践的过程；（4）合作性，教学诊断思维离不开与学生的合作与互动，离开了学生的参与，教师的一切活动将会失去现实意义；（5）实践性，教学诊断思维只有付诸实践活动，才能验证诊断效果，促进诊断的完善与提高，实现诊断思维在课堂教学诊断过程中的意义与价值。

二、教学诊断思维意义与价值

（一）改善思维品质，提升教师岗位思考力

诊断思维包括诊断实践和科学思维，诊断思维的正确与否直接关系到诊疗的成败，是诊断过程中必需的认识活动和思维方法。教学诊断思维贯穿于教学诊断的始终，也贯穿于整个教学实践。教学诊断思维是教师理论学习、案例反思与教学实践、教学诊断相结合的产物，具有鲜明的个性色彩。教师通过诊断思维来诊视教学现象、发现教学问题、推断问题根源、提出改进措施，本身就是理论与实践相结合的过程，也是改善思维品质的过程，从而有效提升教师岗位思考力。所谓岗位思考力，是指一个人为完成本职工作必须具备相应的职业道德、文化素养和岗位技能，并在此基础上达到岗位竞争所需要的思维深度、思维高度、思维广度和思维速度。判断一个人的岗位思考力水平高低的主要标准是目标是否合理、方法是否可行、组织是否有效和资源配置是否科学。教育部于2012年2月针对幼儿园、小学和中学教师颁布了《专业标准》，从专业理念与师德、专业知识和专业能力等三个方面提出了合格教师专业素养的基本要求与基本规范，是引领教师专业发展的基本准则，也是教师岗位思考力的集中体现。

（二）优化思维方法，提升教师专业创造力

教学诊断思维在教学诊断与教学实践中不断发展完善，融合了教师自身的个性特征与喜好特长，具有动态发展的特性，有利于整合、优化教师的思维方法。教学诊断思维促使

教师对本职业工作的性质、特点和要求进行深入思考，从教师教学态度、教学目标、教学内容、教学方式、教学反馈和教学效果来反观与思考学生学习态度、学习目标、学习内容、学习方式、学习反馈和学习效果，以保持教师教学活动与学生学习活动的高度啮合与动态平衡发展，从而提升教师的自我规划力、标准设定力、职位行动力、过程调控力、结果评估力和岗位胜任力。教师思维方法的优化，会产生更多的思维火花；教师岗位胜任力的提升，会有更大的信心去探索创造：教师

一旦“把已知的经验重新结合，产生具有新价值的东西”即为创造。因此，教学诊断思维是提升教师专业创造力的思想保障与前提条件。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》也明确指出，应激发教师积极性和创造性，鼓励教师在实践中大胆探索，创新教育思想、教育模式和教育方法，造就一批教育家。

（三）拓展思维空间，提升师生发展凝聚力

教学诊断思维的发展与完善，实现了由感性认识到理性认识的飞跃，实现了认识事物、发现问题、推理判断、准确诊断的目的，从而为思维提供了更为广阔的天地。随着教师思维空间的拓展和教学自我诊断能力的提高，有效地促进了教师专业岗位竞争力的发展。教学是教师的教与学生的学的双边互动，要维持教学生态系统的动态平衡发展，就要激活教师与学生两大活力，优化包括师生、生生关系在内的组织结构，增强教学生态系统的恢复力。当教师的思维空间得到有效拓展后，就会把教学诊断视为一种自觉行为，并将教学诊断与教学实践融为一体，将促进学生的发展视为教育教学活动的唯一标准；同时，教学的本质是主体间的指导学习，师生只有协商性共生合作才能更好地激发系统活力、优化系统组织结构、增强系统恢复力。教学诊断思维有利于构建和谐师生关系，教师自我发展的目的是为了促进学生的发展，教师在促进学生发展的同时也实现了自我发展，从而提升了师生发展凝聚力。

三、教学诊断思维形式与方法

（一）教学诊断思维形式

任何内容都是由一定的形式来呈现的，教学诊断思维是由教学诊断思维的形式来呈现的。教学诊断思维的形式是教学诊断思维活的灵魂，在教学诊断思维活动中起着始发性作用。因此，掌握教学诊断思维的形式，有利于积累教师诊断经验，提高教师的诊断思维能力。教学诊断思维形式包括一般形式和特殊形式两大类，教学诊断思维的一般形式主要包括以下几种：（1）教学概念，这是教学诊断思维最基本的形式之一；（2）教学诊视，对教学过程中的各要素及其关系的观察即为教学诊视；（3）教学判断，通过对教学过程各要素及其关系的观察，依据一定的标准作出判断，或总结经验，或发现问题；（4）诊断推理，通过诊断推理来形成初步的诊断假设；（5）诊断假设，是根据一定的知识经验对所观察到的现象进行推理后作出的初步设想；（6）诊断经验，经验即已有经历或知识，是教师在教学诊断和教学实践过程中逐步积累形成的知识、技能或方法；（7）诊断直觉，它的前提是具有丰富的教学实践和教学诊断经验；（8）诊断想象，想象是创造性思维的主要形式。教学诊断思维的特殊形式主要包括诊断灵感和诊断机遇两种，之所以称之为“特殊”，是因为诊断灵感和诊断机遇是可遇不可求的，但两者都需要丰富的诊断经验、明确的诊断方向和强烈的诊断意愿。

（二）教学诊断思维方法

教学诊断思维方法是教学诊断思维形式的重要载体，也是发展教学诊断思维最重要的途径。教师掌握了诊断思维方法也就掌握了诊断思维。教学诊断思维方法包括一般方法和特殊方法，教学诊断思维的一般方法包括三类：一是认识论方法的指导，如分析与综合方法、抽象与具体方法、历史与逻辑相统一的方法、形象思维与逻辑思想相统一的方法，等等；二是逻辑方法的运用，如定义法、比较法、分类法、类比法、归纳法、演绎法，等等；三是现代科学方法的嫁接，如统计方法、数学方法、系统方法，等等。教学诊断思维的特殊方法主要包括以下三种：（1）排除诊断法，首先根据教学症候提出几种初步诊断，再根据诊断标准与教学症候相比较依次排除，最后确定诊断；（2）诊疗实验法，即把诊断与治疗相结合，以治疗的方式达到诊断的目的，把治疗中的诊断与诊断中的治疗结合起来，体现了诊断与治疗的辩证统一；（3）会诊择优法，采用头脑风暴的形式，对教学现象或问题进行教学会诊，选取最优化诊断方案，这种方法在教学诊断中已被广泛应用。

四、教学诊断思维原则与策略

（一）教学诊断思维原则

为了保证教学诊断的科学性和教学实践的有效性，教学诊断思维应坚持以下几种原则：（1）焦点诊断原则，简化思维程序，抓主要问题，要分清主次和轻重缓急，尤其优先解决急迫而又重要的问题。课堂教学中常见的“疾病”有教学失衡、教学专制、教学偏见和教学阻隔等，制造教学疾病的罪魁祸首基本上都是教师。[8] 在教学过程中，由于教师处于主导地位、发挥主导作用，因此，教学诊断适宜从教师的教学行为入手来查找病因。（2）发展诊断原则，即要求教师应当用发展变化的观点去看待问题，在教学实践中检验教学诊断，在教学诊断中完善教学实践，对教学实践进行动态的行为跟进，以保持教学生态系统活力要素、组织结构要素、恢复力要素及其关系的动态平衡发展。（3）具体诊断原则，在教学诊断过程中，要具体问题具体分析。医生进行疾病诊断的最高原则是“病人的具体情况”，教师对教学诊断的最高原则也是具体问题具体分析。（4）综合诊断原则，有三层含义：一是要求诊断应全面、完整；二是要充分利用多个诊断方法，并进行有效的整合实施；三是要充分利用有效资源，教师在坚持自我诊断的同时，要结合学情调查、专家指导和同行建议等进行教学诊断和教学实践。另外，还要应用循证医学（evidence-based medicine）的基本原理，对各种相关资料进行系统性评估与可靠性分析，有助于科学决策，提高诊断水平。

（二）教学诊断思维策略

教学诊断思维策略包括以下几点：（1）拓宽知识面，具有扎实的专业知识、教育学、心理学知识；（2）坚持在教学实践与教学诊断中发展教学诊断思维，并在实践中验证与修正诊断；（3）坚持教学实践与教学诊断的有效性，当某种诊断无效时就要考虑重新诊断，并继续行为跟进；（4）坚持教学诊断的自觉性，提倡教师对自己的课堂教学进行自我诊断，并在教学实践与教学诊断中自觉运用并发展教学诊断思维；（5）以教师专业标准、学科基本特征、教学规律、学习规律、课程标准以及学生身心发展特点为诊断标准并设定解决导向目标；（6）根据教学诊断思维的特点，坚持教学诊断思维原则，掌握教学诊断思维形式与方法，切实提高教学诊断思维力；（7）熟悉教学诊断思维的程序，即是什么—为什么—

怎么办一会怎样，并且根据具体情况进行灵活变通；（8）树立正确的教学观与学生观，注重从观察师生对话活动、学生的学习活动和教师的教学行为中采集相关的诊断信息。

结语

《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》强调指出，全面贯彻党的教育方针，深化教育领域综合改革，标本兼治减轻学生课业负担，增强学生社会责任感、创新精神、实践能力。实现上述目标的关键在于提高教师的自我学习能力和自我发展能力，教师本人依据一定的标准通过对自己的课堂教学诸要素及其关系的“诊视”与“判断”，发现并总结经验，分析存在的问题并提出改进措施的方法和技能即教学自我诊断，能够有效地优化教学结构，提高教学效率，促进教师的专业发展，是教师专业发展的核心能力。教学诊断思维是提高教师专业核心能力的关键因素，将教学诊断思维贯穿于教学实践与教学诊断的全过程，有利于改善思维品质，优化思维方法，拓展思维空间，提升教师岗位思考力、专业创造力和师生发展凝聚力，从而提高教师的专业化发展水平和整体素质。

来源：天津市教科院学报 2015 年 2 月

4-3 诊断式教学设计的意蕴、表征与范畴

摘要：教学活动质量的高低取决于教对学的有效指导，而教师指导行为的目的性、计划性、有效性首先体现在教学设计之中。诊断式教学设计是着眼于诊断的一种处方性教学设计，对教学系统及其基本要素全面准确的诊断是教学系统设计的基础，实现每位学生个性化发展是诊断式教学设计的宗旨。诊断式教学设计更是当前新课程视野下提高课堂有效性的重要手段。在操作层面上，诊断式教学设计具有诊断性和境域性两种表征形式，其范畴涵盖教学背景、目标、内容、组织、策略和评价六大系统。

为了有效落实新课程“为了每位学生的发展”的核心理念，教师的教学设计应关注学生在学科知识背景、认知风格、个性特征及不同知识基础的个体在新知识的学习中所面对多样障碍的差异，并将这种差异与教学设计系统的各组成要素进行科学的匹配、有机的融合。这就要求教师一方面要承认并通过教学诊断活动来了解不同学生的差异，另一方面还应对教学诊断活动所获取的多方面信息进行综合分析判断，并结合对教学设计系统各要素基本特性及使用条件的分析，形成教学设计系统问题解决的有效策略。基于此，诊断式教学设计理念成为一种必然，而诊断式教学设计势必成为新课程教学改革对教师教学设计的基本要求。本文拟对诊断式教学设计的意蕴、表征与范畴进行探讨，以期为教师有效教和学生有效学提供参考和借鉴。

一、诊断式教学设计的基本意蕴

对诊断式教学设计基本意蕴的阐释将以“诊断”一词的本体意义为出发点，围绕诊断与教学诊断、诊断式教学与诊断式教学设计之间的内在联系展开。

（一）诊断与教学诊断

“诊断”中“诊”指的是察看，尤指察看病情；“断”字在《辞源》中有多种解释，而在“诊断”一词中“断”取判断、决断之意。由此，“诊断”主要包含两层含义：一是对被

断诊对象进行察看；二是根据察看结果进行判断。在临床医学中，“诊断”主要指察看病人症状并对其病症及病情进行判断。“教学诊断”则是对“诊断”一词内涵和外延的丰富与拓展。美国学者克拉克（L.H.Clark）指出：“教师看到学生学习中存在着困难，精确地找到这个困难是什么，并发现产生这个困难的原因，这就是诊断。”这里的诊断即指教学诊断。我国学者认为：“教学诊断是针对教师和学生为达到教学目标的共同活动，运用一定的方法和技术所进行的一种问题分析与判断。”

（二）诊断式教学与诊断式教学设计

1. 诊断式教学

1979年，美国学者朱迪斯·阿特（J.A.Arter）和学者约瑟夫·杰肯（J.R.Jenkins）从学生评价的角度提出了“诊断式教学”（diagnostic teaching）的概念，后被许多学者所引用。教师的教学行为好比医生的临床诊断行为，医生给病人看病遵循先“诊断”后“开处方”，教师的教学也遵循先进行“教学诊断”后“开处方”。教学诊断是诊断式教学的前提和基础，它既包括对学生学的要素的诊断，也包括对教师教的要素的诊断，其主要作用在于教师通过被诊断者的反馈结果来提升自己的能力。在教育领域，教师通过教学诊断对自身的教与学生学习的相关情况进行及时的综合分析判断，并主要依据学生的个别差异对学生进行有针对性的教学指导，使学生的个性得到良好发展，这种教学形式即为诊断式教学。

2. 诊断式教学设计

可靠稳定的教学成效依赖于教师教学系统设计的能力，同样，诊断式教学的有效实施关键在于将诊断式教学的思想蕴涵于教学系统的设计之中，并体现于教学系统设计的各个环节。有研究者认为：“教学设计应当是基于行为的问题诊断式设计。”诊断式教学设计就是一种时时、处处都着眼于诊断，都体现着诊断的处方性教学设计。然而，在诊断式教学设计视域下，诊断并非局限于不足或问题，而是以促进全体学习者全面、个性、和谐发展为宗旨的有效教学的所有内在组成部分，既包括对学生的需要状态进行评估，也包括对学习条件、缺陷等的描述与分类。从教学系统设计的要素来看，它既包括对学生学习的内容、困难、问题症结、学习动力及学习风格等教学背景要素的诊断，也包括对教学目标、教学方法、教学媒体及教学评价的诊断；从教学系统设计的内容来看，则包括对教学系统各要素的有效诊断和有效解决两大核心环节，而诊断的有效性则指向学生学习过程的目标达成度。诊断式教学设计与以强调对学生的诊断和测查为主的差异教学设计最根本的区别在于，它强调教师在对教学活动的各要素、各环节进行设计之前，必须对教学活动进行全面系统的诊断，充分明确教学各要素、各环节的基本状况及影响因素。

二、诊断式教学设计的表征

一次完整的教学活动始于对教学的设计，而教学设计活动本身则始于对教学系统的诊断。合理、准确的诊断是高效、科学且具有艺术性的教学设计得以完成的首要条件。

（一）教学设计过程基于问题表现出的诊断性

诊断式教学设计的诊断性主要体现在诊断式教学设计的过程模式和诊断式教学设计的诊断观两个方面。

1. 诊断式教学设计的过程模式

诊断式教学设计在遵循现代教学设计的基本原理、原则与要求，汲取现代教学设计基本思想的基础上，突出其特殊性——诊断性，形成了独特的内涵和意蕴，这种独特的内涵和意蕴最充分而直观的体现就是诊断式教学设计的过程模式。诊断式教学设计过程模式中的诊断性突出地体现在教学内容、教学背景、教学目标、教学策略与教学评价所构成的循环中，这是诊断式教学设计中诊断的“类级性”所决定的。

2. 诊断式教学设计的诊断观

诊断式教学设计要求对教学系统的设计必须建立在对教学系统及其基本要素诊断的基础之上，且诊断内涵的独特性既指向对教学问题的诊断，更指向对教学系统本身的诊断。

第一，诊断式教学设计的问题诊断观。问题诊断观是指教师在进行教学设计时的诊断行为首先指向的是教学问题。教学问题在时间维度上可分为现实性问题和预测性问题。现实性问题是指教学设计实践中存在的真实性问题。教学设计本身就是问题解决的过程。从某种意义上讲，教学设计的前提就是要明确既有教学系统中存在的问题，这是教学设计活动的起点也是关键性问题之一。诊断式教学设计强调教师在进行教学设计时，必须系统全面地把握这些基本问题。预测性问题是是指在真实教学过程中有可能出现的问题。在真实情境中教师的教学行为与学生的学习行为的发展既有可控制的一面，也有不可控制的一面。所以，在进行教学设计时，教师必须根据既有教学规律和丰富的教学经验对即将展开的教学活动中可能出现的各种情况作出预测，并形成相应的应对方案。

第二，诊断式教学设计的本体诊断观。诊断式教学设计认为，教学系统本身是一个立体网络系统，其基本构成要素不是一个个孤立的单体，它们都具有类级性，这种类级性使教学系统的基本构成要素形成一张张平面网络，每个网络由类与级两个基本维度构成，不同性质的类与同层次的级相互交织形成要素平面网。

本体诊断观指在教学设计中必须对教学系统的各基本构成要素自身的类级性及其所构成的平面网络结构进行分析，明确各基本要素的基本构成。例如，就教学方法而言，教师在进行教学设计时的一个基本要求就是要选择或开发出最有效的教学方法。要做到这一点，教师必须明确常用的教学方法有哪些？这些教学方法各自的优劣是什么？每种教学方法的使用条件与情境是什么？每种教学方法可在什么条件下变式使用？等等。又如，教师在进行教学内容的设计时，必须弄清楚所教的知识属于哪种类型？每种类型的知识在教学过程中应遵循的基本要求是什么？在教学中需要学生掌握哪一级水平的不同知识？等等。只有明确教学内容与教学方法的类级性之后，才可能对其进行合理的匹配，即明确不同类型、层次的教学内容应该与哪一类型、层次的教学方法相配合，才能发挥该种教学方法的最大优势，才能使相应教学内容的学习达到最好的效果。

（二）教学诊断过程中教学主体基于互动表现出的不可重复的、动态的、独特的境域性有学者认为：“教师疑难起源于他所处的一个个特殊情境，每一个新的教育教学处境对教师而言，都可能是新的疑难。教师的疑难根本不可能一劳永逸地得到解决，有可能每次都需要重新经历窘迫、困境乃至危机，需要从头开始思考，只不过经历丰富、思维敏捷的教师在遇到新问题时，反应的速度快得多、处理这种问题敏捷些罢了。”教学诊断过程中教学主体基于互动表现出的这种不可重复的、动态的、独特的境遇性特点正是诊断式教学设计的表征形式境域性之所在。

诊断式教学设计认为教学的境域由一个个相互联系的教学境遇组成，每一个教学的境遇都存在于一定的教学境域之中，一个教学境遇的活动时空，就是一个教学境域的瞬间存在。教学的境遇与境域二者在交流变换中互动构成一个整体——境体。诊断式教学设计的境域性正强调了境遇与境域二者的互动性特征。具体而言，诊断式教学设计的境域性主要体现在以下两个方面。

1. 教学设计的本质是一次性创作

诊断式教学设计认为，教师对将要进行的教学活动进行系统、合理、有效的规划与设计时，这种设计活动将充分体现出“一次性创作”的核心属性。“教学设计的本质是一次性创作”的观点，既强调了教学设计的创造性，又强调了教学设计的艺术性。前者强调对教学设计常规的突破，后者强调对教学设计时机的把握以及相应的教学智慧，两者互为条件，相得益彰。提出诊断式教学设计本质是一次性创作，强调教学设计应充分服务于动态的、情境性的、变化性的教学实践，为每一次不可重复的教学活动提供在当时条件下能实现整体效益最大化的教学设计方案，并使每一次教学活动的效益都尽可能得到充分的实现。

2. 境遇性——实践取向教学设计的内核

以实践取向为主的诊断式教学设计本质上又是现代教学从律规性教学向境遇性教学演变的必然结果。过去我们的教学过于追求遵循既定规律或原则，而忽视具体鲜活的教学情境，这种盲目依赖既定规律或规则的律规性教学认为，只要把握了教学规律与规则就能使教学实践取得圆满绩效。其基本观点是：第一，教学是知识传递的过程，掌握知识构成了教学的本质；第二，教学中的知识是真理性知识，其正确性是不容怀疑的；第三，教学是有客观规律的，良好的教学是符合规律的教学。这种基本观点支配下的教学实践活动表现出各式特征，如过于追求预成性，过于追求去情境性，过于追求完备性，过于追求线性化，过于追求确定性，等等。

显然，律规性教学并不符合教学实际情况。今天，教学已“不再仅仅是预设的活动，而是师生在特定的教学情境中通过对话、互动并随着教育过程的展开而自然生成的活动”。新课程理念呼唤教师根据具体课堂情境和学生实际情况作出决策的境遇性教学。其基本观点是：第一，教学活动是具体情境中的教学，教学活动因具体情境的变化而变化；第二，强调遵循教学规律而又超越不适宜的规律；第三，教学具有生成性；第四，教学强调人文关怀。教学规律本身的抽象性、概括性与去情境性，使得教学实践活动仅仅囿于教学规律的间接作用是不完全的。教学规律本身相对于教学实践的绩效而言只是必要条件而非充分条件，教学实践绩效的高低，既与教学规律本身的把握度密切相关，也与教学情境的符合度密不可分。教学情境的基本要素就是时间性与空间性，教学的空间相对于时间而言具有一定的可重复性，但教学时间却具有永恒的不可重复性。教学时间的不可重复性与教学对象的发展性相耦合，构成了教学实践本身的历史动态性，这种动态性决定了教学活动本质上是一种不可完全重复的活动，是一种处于永恒的发展变化的活动，这正是诊断式教学设计境遇性的要义之一。

三、诊断式教学设计的基本范畴

诊断式教学设计着力于教学设计系统各要素的有效诊断和有效解决两大核心环节，而其有效性则体现于教学设计系统各要素问题诊断的准确性及问题解决的策略性上。诊断的基本范畴涵盖教学系统设计的背景、目标、内容、组织、策略和评价六大系统，这正体现了教学设计的系统性、整体性、层级性与结构性。

（一）背景系统

研究表明，脱离背景孤立地向学生传授知识和技能的教学活动是不存在的。只有通过各种有意义的背景才能引导和促进学生知识和技能的发展。诊断式教学设计强调教师要对教学背景系统的基本构成及各要素的相互关系进行系统综合的考察，既要考察课堂中教学设施、教室特征等直观因素对教学的限制与促进作用，更要注重教学设计产品的教学特性、教师特性、学生特征、文化背景等非直观因素对教学活动的影响。在以“教学环境”为核心的教学背景结构的诊断中，教师应着重思考“教学在什么背景中发生”“哪些因素会影响教学的设计及教师的教学决策”等问题。在以“综合”为特征的教学背景结构的诊断中，则应重视对教育活动性质的诊断。例如，探索性学习环境的营造应为学生设计探索和操作的工具，以帮助他们通过这些工具去探索、预测和操作有关的事实，构建学生自己的知识体系。

（二）目标系统

为设计系统、全面、具有可操作性与有效性的教学目标，诊断式教学设计特别关注对教学目标的系统性、可操作性、层级性和有效性的诊断。系统性指教学目标的纵横联系。新课程改革提出了知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三维教学目标，在确定教学目标的内容范围时，教师一定要全面考虑这三个领域，不可有所偏颇，而对于具体的课时教学目标既要求内容全面又要有所侧重。由于我国传统的教学目标表述对教学活动预期应达到的学习结果的表述笼统甚至模糊，易导致教学活动质量不高、教学效率低下等不良现象，因此，可操作性成为教学目标系统诊断的又一要素。其基本要求是教学目标要尽可能清楚明白地呈现预期的外显行为，对学习结果进行具体阐述，对识记、理解、运用、分析、归纳、综合等行为要求要有具体的检测内容和明确的评定标准和依据。层级性指纵向看教学目标都是由学生的学习结果表现出来的，客观上都必须有从低到高的层次结构；横向看，学习者个体间存在层次差异，设计与表述某一个具体教学目标时，必须反映和表达全体学生的个体学习结果的层次性。教学目标设计的有效性主要取决于教学活动中教学目标运用的灵活性及生成性。研究表明，教学活动的效果与教学目标的导向作用有着密切关系，在教学目标所指向的结果上，能够取得好的教学效果，而在其他方面上则难以取得好的效果。实际上在教学活动之前置入教学目标有积极的一面，同时也存在着负面效应，这是因为前置性教学目标容易束缚学生的注意力和思维活动，有可能导致学习过程中忽略很多可能更有价值的内容，限制学生发展的多样性与个性化。所以，对教学目标有效性的把握一定要用历史的、动态的观点看来，而不能一味地追求绝对性。

（三）内容系统

教学内容的诊断是指对学生从初始能力转化成教学目标所规定的的能力所需要学习的所有从属先决知识、技能和态度及其纵横联系进行详细剖析的过程。诊断教学内容，明确什么样的教学内容最有利于学生的发展，多大量的教学内容最有利于学生接受，何种结构的教学内容最适合于学生的学习，不同价值取向的学科内容对学生发展的特殊价值等问题，已成为我国中小学教师在进行教学设计时必须充分考虑与解决的问题，也是对教学内容系统进行诊断的基本要求。与通常教学内容分析不同的是，诊断式教学设计既关注教学内容的价值取向、基本结构、科学性与思想性的诊断，更加注重对教学内容先决知能和适切性的诊断，并认为，造成所谓“差生”的一个重要因素正在于教师对教学内容的先决知能的

认识不足，甚至缺少对学生的先决知能的有效诊断。因此，在诊断式教学设计中对教学内容先决知能的诊断是一个非常重要的任务。对教学内容适切性的诊断既要考察呈现于教科书中的教学内容与课程标准之间的适切性，更要重视教科书内容与真实情境中学生的学习需要、知能水平和最近发展区之间的适切性的诊断。

（四）组织系统

教学组织系统的诊断包括对组织系统的实然诊断和本体诊断两个方面。班级授课制至今仍然是世界各国教育的最基本的组织形式，甚至是某些学校的唯一组织形式。但由于其教学规模大，不利于学生主体性的发挥、个性的发展，因而在一定程度上阻碍了我国当前新课程改革的实施。个别化教学虽长期存在且越来越受欢迎，并正形成新的潮流，但由于其不经济，在全民皆受教育的今天仍然只能作为一种辅助的教学组织形式。新课程改革虽积极倡导小组学习、个别学习，但并不主张完全抛弃接受性的同步学习，为便于学生理解与掌握某些理论性较强的知识仍需用传统的同步讲授法，因而，三者并不相互排斥。其实，教学组织形式设计的关键在于各种组织形式的优化组合，其核心则是使同步学习、小组学习、个别学习三种形式利弊互补。对教学组织形式的本体诊断是指对教学组织形式进行系统化的构建，以明确可供选择的各类教学组织形式及其优劣。实际上，教学活动中独立地运用单一的教学组织形式并不多见，而经常表现为几种教学组织形式的组合，或组合后以新的教学组织形式出现，如教学组织形式中教与学两个要素的多重结合、流动，几种教学组织形式的叠加等。

（五）策略系统和教学评价系统

教学实践中由于教师对教学策略本身的系统性、层级性及类别性把握不足，易出现简单地把教学策略等同于教学方法、教学智慧、教学组织形式，或者把教学技巧等同于教学策略等诸多问题，这是在教学策略系统的实然诊断中应关注的问题。

对教学策略系统的本体诊断包括教学方法和教学媒体两个方面。对教学方法的本体诊断是指对各种教学方法运用的条件、优势与不足的诊断和识别。教学媒体的本体诊断是指在进行教学设计之前应清楚地把握各种教学媒体的使用条件、特殊功能及价值。就本质而言，教学媒体、教学方法总是与相应的教学目标、内容及学生的既有条件等因素交织在一起，不同的教学媒体、教学方法只有与相应的教学目标、内容及学生水平有机地融合，并形成一种优化配置的良性状态才能真正地发挥其功能、实现其价值。所以，在教学设计前期对学生状态、学习内容、学习目标的诊断与设计，对于灵活地选用各种教学方法、教学媒体至关重要。

从逻辑上讲，评价的基本构成要素——评价的主体、对象、内容、目标、方式与工具即为教学评价系统诊断的基本维度。诊断式教学设计主张进一步强化教师作为教学评价主体的地位，丰富和完善教师作为评价主体的内涵，使教师成为教学评价活动的实施者和设计者，并以教师准确把握各种教学评价方式的使用条件及优劣为基本要求。需强调的是，诊断式教学设计尽管重视教学设计过程的程序化与计划性，但这种循序操作并不是对“教无定法”的否定，并不是让人死守教条，而是更多地强调教学外部条件的环环相扣。

来源：中国教育学刊 2013.06