

职业院校教学诊断与 改进的关键问题研究

陈斌 等著 主编



四川大学出版社



前 言

教育质量是影响当前经济社会质量的重要因素。近年来，职业教育已经成为推动实体经济发展和提升国家综合竞争力的重要支撑，职业教育质量关系到技术技能人才培养质量，也影响着经济社会发展质量。教育部决定建立职业院校教学工作诊断与改进制度这一重要举措，势必将进一步完善职业教育内部质量保证体系，使职业院校人才培养质量保证机制实现常态化运行，全面推动职业院校履行人才培养主体责任，不断提升自身办学水平，不断提高服务经济社会发展的能力。

四川交通职业技术学院是国家示范性高职院校，也是四川省首批开展内部质量保证体系诊断与改进省级试点的高职院校之一。近年来，四川交通职业技术学院始终坚持内涵建设，积极推进教学工作诊断与改进的探索与具体实践。学校成立了教学工作诊断与改进领导小组，制定了具体的工作方案，划分了若干个子项目，全面落实推进试点工作，并取得了一些成绩。本书的撰写与出版即是建立在这些基础之上的。

本书分为理论篇、实践篇、效果篇三大部分。理论篇研究、探讨了职业院校教学工作诊断与改进的基本理念、方案设计、问题查找和确立、标准的建立、支撑体系及反馈机制等方面；实践篇对职业院校教学工作诊断与改进的背景进行了全面分析，选择介绍了全国诊改专委会全体委员会议暨省级诊改专委会主任秘书长会议提出的部分院校的典型做法，并列举了四川交通职业技术学院的实践案例；效果篇描述了职业院校教学工作诊断与改进效果的自我诊断与表征，通过对师生的调查，分别从教师视角和学生视角形成了量化与实证的效果分析，并采取质性研究方法，对教师和学生做了叙事研究，以便进一步完善教学工作诊断与改进制度建设。

全书对职业院校教学工作诊断与改进作了比较系统的理论研究、实践探索和成效分析。对于职业院校内涵建设和职业教育质量提升这样的持续性工作而言，教学工作诊断与改进是其中重要的一个环节，也是一项具有根本

性、全局性、稳定性和长期性的工作，本书仅是一个阶段性的研究、探索和实践成果。作为职业教育工作者，我们将继续努力建立常态化的职业院校人才培养质量保证机制，为经济社会发展提供高质量的技术技能人才。另外，由于作者受研究视角和思路的限制，书中难免有不妥之处，敬请广大读者提出宝贵意见！

作 者

2019年5月

目 录

第一部分 理论篇

| | |
|--|--------|
| 第一章 职业院校教学工作诊断与改进的基本理念····· | (3) |
| 第一节 职业院校教学工作诊断与改进的基本理念····· | (3) |
| 第二节 职业院校教学工作诊断与改进的逻辑起点····· | (6) |
| 第三节 职业院校教学工作诊断与改进的实践遵循····· | (8) |
| 第二章 职业院校教学工作诊断与改进的方案设计····· | (10) |
| 第一节 职业院校教学工作诊断与改进方案设计的理念····· | (10) |
| 第二节 职业院校教学工作诊断与改进方案设计的要素····· | (13) |
| 第三节 职业院校教学工作诊断与改进方案设计的标准····· | (17) |
| 第三章 职业院校教学工作诊断与改进的问题查找与确立····· | (19) |
| 第一节 关于职业院校教学工作诊断与改进中的“问题”····· | (19) |
| 第二节 关于职业院校问题的查找····· | (21) |
| 第三节 关于职业院校问题的确立····· | (23) |
| 第四章 职业院校教学工作诊断与改进标准的制定策略····· | (25) |
| 第一节 职业院校教学工作诊断与改进标准的内涵、特征及制定理念 ····· | (25) |
| 第二节 职业院校教学工作诊断与改进标准的制定与实施策略····· | (32) |
| 第五章 职业院校教学工作诊断与改进的质量文化支持体系····· | (36) |
| 第一节 构建职业院校教学工作诊断与改进质量文化支持体系的 必要性····· | (36) |
| 第二节 构建职业院校教学工作诊断与改进质量文化支持体系的 可行性····· | (38) |
| 第三节 构建职业院校教学工作诊断与改进质量文化支持体系的 操作性····· | (40) |

第一部分 理论篇

第一章 职业院校教学工作诊断与改进的基本理念

2015年以来,“教学工作诊断与改进”^①逐渐成为职业教育改革发展的热点,并引导职业院校建立常态化的人才培养质量自主保证机制。厘清职业院校教学工作诊断与改进的基本理念、逻辑起点与实践遵循,有助于职业教育教学诊改工作取得更多实效。

第一节 职业院校教学工作诊断与改进的基本理念

“诊断”(diagnosis)不同于评估,它来源于医学界,本意是指诊视并判断病情及其发展情况,包括对疾病作出判断,制定治疗方案,同时也包括获得这种判断及制定方案的方法与步骤。在20世纪的法国,“诊断”一词在教育领域被广泛引用。1905年,法国学者阿尔弗雷德·比奈(Alfred Binet)在《心理学年报》上发表论文《诊断异常儿童智力的新方法》,并与西蒙一同创建了“比奈—西蒙量表”,它是一种用于测试异常儿童智力的新方法,首次把“诊断”一词应用在教育上。^②此后,美国学者本志明·布卢姆(Benjamin Bloom)提出“诊断性评价”的概念并论述了“形成性评价”的诊断意义。^③在教学诊断的内涵上,学界普遍把教学诊断作为教师改进“教”、学生改进“学”的一种技术手段。

① 本书中的“教学工作诊断与改进”和“教学诊改”为同一个概念。“教学诊改”多为职业院校开展“教学工作诊断与改进”任务时的俗称。本书沿用了两种称谓,书名和各章节标题涉及时用“教学工作诊断与改进”,内文多数时候使用“教学诊改”,但在需要完整表述时,依然使用“教学工作诊断与改进”。

② 毕天璋.论教育诊断学的研究对象和学科体系[J].河南教育学院学报(哲学社会科学版),2002(1):5-8.

③ 胡宁强.布鲁姆的教学评价[J].高教研究,1995(2):10-12.

“改进”（improve）在词典中的释义为“改变原有状况，使有所进步”。在教学工作诊断与改进中，“改进”不同于“改变”，侧重点不在于“改”的最终结果，而在于“进”的最终结果。我们运用到实际行动中的“改”，最终目的是使教学质量、教学效果及培养出的人才质量达到更深层次，而不仅仅只是简单的相关教学方法、教学机构、人员的变更。为了使职业院校的诊断与改进工作能达到效果，“诊断”与“改进”缺一不可。同时还需注意的是，“改”并不是教学诊断与改进的最终目的，所有的“诊”与“改”最终是要落到“进”这一点，因此，“改”仅是一个简单的甚至是机械的运动，而“进”才是整个工作的核心要素与最终落脚点。

由此可以看出，教学诊改是对传统教学评价的升华，是职业院校从规模发展到内涵发展再到高位发展的诉求。从主体来看，教学诊改更强调职业院校的主体地位；从内容来看，教学诊改更注重职业院校的实际情况；从标准来看，教学诊改更提倡“跳起摘桃”；^①从方法来看，教学诊改更强调多元并举。因此，教学诊改理念的提出是从他律到自律，从统一到个性，从广度到深度，从专项到常态的理念转变。

一、从他律到自律

职业院校在教学质量建设过程中，经历了办学水平评估、人才培养工作水平评估等一系列外部质量保障工程，这对于规范职业教育、提升人才培养质量起到了重要的作用，属于质量保障的他律阶段。在他律阶段，表现为职业院校主要依靠外部（上级主管部门）的要求和规定，被动地接受评价，在评价标准、评价方法、评价内容以及评价主体的确定上缺乏自主权。伴随职业教育内涵建设的深入，职业院校在基本办学条件、办学水平、办学特色以及培养质量等方面都得到了较大的提升。高位发展目标必然需要激发职业教育内部自身的发展动力，因地制宜地采取发展举措，才能从根本上解决各院校内部存在的深层次问题，实现从他律到自律的转变，以“自律”为特征的教学诊改由此应运而生，让职业院校成为自我诊断、自我反思、自我改进、自我发展的主体，从被动的接受评估转变为主动的自我诊改。

^① 此观点是基于维果茨基的“最近发展区”理论。他把“最近发展区”界定在“儿童现有的独立解决问题的水平”和“通过成人或更有经验的同伴的帮助而能达到的潜在的发展水平”之间的区域。“跳起摘桃”即通过一定的帮助和努力能够达到的水平。

二、从统一到个性

在职业教育发展初期，基于规范发展的需要，教育行政部门采取了“一把尺子”衡量的标准化评价模式，促使职业院校能够达到办学基本条件，这是社会教育发展的现实需要。以高职院校为例，在国家示范高职院校建设、国家骨干高职院校建设、省级示范高职院校建设以及正在进行的优质高职院校建设等一系列水平提升工程的推动下，一大批高水平的高职院校脱颖而出，特色显著。基于此，“大一统”的评价模式已不能适应新时期我国职业院校发展的需要，而个性化的评价才能有效激发不同职业院校发展的内生动力。教学诊改则是从统一评价到个性化评价的重要尝试。它充分尊重职业院校个体的独特性，基于自主制定的诊改方案（包括诊改的目标、主体、内容、标准、方式等）进行诊断与改进，积极凸显职业院校个体的优势，切实把握职业院校个体的问题，真正引导职业院校质量建设实现“量体裁衣”。

三、从广度到深度

传统的评估属于一种标准化评价模式，统一的评价指标体系注重评价的全面性，以便适应所有职业院校的实际情况。这些指标体系主要包括办学指导思想、师资队伍建设和教学条件与利用、教学建设与改革、教学管理、教学效果、教学特色和创新项目等方面，基本涵盖了职业院校教育教学的各个方面。每个职业院校在参评时需对照各级指标体系，一一进行定量和定性相结合的自我评价和专家评价，评估的过程主要是“对标”的过程。因此导致评价主体盲目“对标”，疲于应付指标要求，在“对标”过程中着重回答“有或无”或者“达标与否”等表层问题，忽略了自身真正存在的问题，更没有深层次剖析这些问题存在的原因。同时，从评估报告中可以发现，大量篇幅用于描述和论证现状，重心在于突出优势，而在“存在问题”及“改进措施”部分显得甚为薄弱和笼统，对未来发展的指导价值较为欠缺。基于此，在一定程度上我们可以认为传统评估是指向“过去”的，而教学诊改则是指向“未来”的，引导职业院校从被动的对标中解放出来，将评价从简单的对标导向深层次的剖析，从面面俱到导向轻重缓急。

四、从专项到常态

传统的评估是一种以外部评价为主的被动评价，而非职业院校自身主动

的诊断与改进，因而往往是一种由外部发起的专项行为，是相对独立于日常工作的一项活动，具有“一次性”特征。因此，“迎评”其实已被职业院校当作限期完成的“项目”，“功成即止”。评估结果对日常工作的改进有一定的积极影响，但由于其本身没有融入日常工作，因而其影响力是非常有限的。教学诊改针对外部评估的不足，以建立长效机制为目标，形成自我诊断与改进的常态，将诊改有机融入日常工作，建立自我发现问题、主动响应问题、及时改进问题的常态机制，建立“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。^①因此，教学诊改的关键是要通过问题的查找、分析与解决，带动制度和机制的建立，形成“出现问题一应对方案”的自主联动响应机制，将“一次性”发展为“长效性”。

第二节 职业院校教学工作诊断与改进的逻辑起点

教学诊改强调人才培养整体环节的和谐与平衡，要求职业院校透过现象把握本质，以“问题”为切入点，以“质量”为关键点，以“发展”为落脚点。

一、问题是职业院校诊改的切入点

当下，职业院校的发展已进入“造峰填谷”的高位发展阶段。“造峰”通过项目来推动，例如，国家示范性高等职业院校建设、国家骨干高等职业院校建设以及正在进行的国家“双一流”高等职业院校建设等一系列工程重在“造峰”，凸显各高职院校的优势与特色，树立典范，着力打造高职院校的中国特色与国际影响力；“填谷”通过诊改来推动，以诊断问题为切入点，以改进问题为目标，发现职业院校目前的问题与不足，补齐短板。可以说，“造峰”重在凸显优势，通过人力、物力的大力投入，让优质的职业院校锦上添花；“填谷”重在发现问题，厘清真问题与假问题，明确主要问题与次要问题，辨别表面问题与深层问题，以“查找问题—分析问题—解决问题”为主线，扫清职业院校发展过程中的障碍。“造峰”与“填谷”双线并进，互为补充，系统推进我国职业院校整体水平的提升。

^① 王寿斌. “教学诊改”如何消除传统“评估”痕迹 [N]. 中国教育报, 2017-05-09 (10).

二、质量是职业院校诊改的关键点

《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》（国发〔2014〕19号）、《教育部关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见》（教高〔2006〕16号）、《教育部关于深化职业教育教学改革全面提高人才培养质量的若干意见》（教职成〔2015〕6号）等一系列文件的出台，进一步确立了“质量提升”是职业教育的发展重心和发展方向。质量是职业教育生存与发展之本，构建内部质量保证体系、提升教育教学管理信息化水平和树立现代质量文化是职业教育建立教学诊改制度的三大主要任务。^①可见，职业教育的教学诊改不是脱离“质量”的独立事项，也不是为诊改而诊改，而是紧紧围绕“质量提升”这个核心，通过诊改，进一步推动职业教育教学质量的有效提升。因此，判断教学诊改有效与否的关键，在于其是否切实提升了教学质量。

三、发展是职业院校诊改的落脚点

如前所述，职业院校教学诊改具有面向未来的特性，着眼于通过诊改建立长效机制，最终实现人、学校以及企业等多方的共同发展。基于此，教学诊改方案的设计需落脚于发展，不只是解决当前的问题，更要着眼未来，做出基于当前问题的发展式诊改。发展式诊改的关键是要找准自身的“最近发展区”。“最近发展区”是苏联教育家维果茨基提出的儿童教育发展观。他认为学生的发展有两种水平：一种是学生的现有水平，指独立活动时所能达到的解决问题的水平；另一种是学生可能的发展水平，也就是通过教学所获得的潜力。两者之间的差异就是“最近发展区”。“最近发展区”理论在教学诊改中的应用则体现为职业院校设立的诊改目标应在职业院校教学质量发展的“最近发展区”之内。超越“最近发展区”的目标往往好高骛远，难以实现；低于“最近发展区”的目标又容易导致职业院校安于现状、止步不前。基于“最近发展区”的目标既立足当下，又指向未来。通过诊改，让职业院校充分发挥自身质量建设主体责任，让诊改的过程成为发展的过程，让发展成为诊改的落脚点。

^① 郑永进. 培育质量文化是“教学诊改”的灵魂 [N]. 中国教育报, 2017-07-04 (7).

第三节 职业院校教学工作诊断与改进的实践遵循

教学诊改在工作目标、运作动力、标准设置、组织主体、教育行政部门角色、指标体系、运行形态、操作方法等方面与传统评估都有较大的区别。在操作流程上,传统评估主要是教育主管部门出具评估标准,学校对照评估细则准备材料,专家组核查材料、查看现场、打分、反馈,最后评出一个结论性质的等第。^①教学诊改则是理论与实践的双向互动,将诊改的理念贯穿于诊改的实践,需要遵循不同的原则与规律。

一、诊改是一个过程的两个阶段

诊改是一个完整的推进教学质量提高的过程,而这个过程又分为紧密联系的两个阶段,即“诊断”阶段与“改进”阶段。在“诊断”阶段,教学诊改的核心问题是要通过科学的方法,找出教学问题;在“改进”阶段,则是针对上一阶段找出的问题进行深入分析,以解决问题为目标,最终实现教学质量的提升与教学水平的整体发展。因此,在实践操作层面,职业院校需要厘清这两个阶段的逻辑关系与主要任务,两个阶段缺一不可,不可混淆。没有问题的改进,是盲目的、“虚”的改进;没有改进的问题,将成为永远的问题,改进与发展亦无从谈起。因此,在不同阶段,需分别抓住各个阶段的核心问题,有的放矢。

二、诊改是一个流程的良性循环

教学诊改的目的之一在于改善原来自发的、零散的、缺乏系统的自我发展过程,以科学规范的流程与方法来提高解决问题与持续改进的实效性。基于诊改的理念与特性,需要坚持“自上而下”与“自下而上”相结合的基本流程。“自上而下”即强化诊改的顶层设计,院校层面结合自身的历史与特色,确立诊改的指导思想、基本理念与主要板块。如四川交通职业技术学院基于“人人皆可成才”的发展理念,坚持问题导向、递进提升、标准动态、要素可变、融入常态的基本原则,按照“总体设计、分块推进、交叉验证、

^① 王寿斌. “教学诊改”如何消除传统“评估”痕迹 [N]. 中国教育报, 2017-05-09 (10).

全面推广”的路径，设计了教学资源配、专业建设（包括专业设置、培养方案、课程体系等）、教学常规管理、教师队伍、课堂教学、实践教学、学生管理、创新创业、信息系统建设、理论与文化 10 个诊改项目，确立了学院诊改的方向与模式，对“自上而下”的诊改提供了借鉴。“自下而上”即推进诊改的“草根模式”，在顶层设计的理念指导下，以全体师生员工为诊改主体，采用头脑风暴、沙龙座谈、调查访谈、专家咨询、数据分析（横向与纵向对比）等定性与定量的分析方法，找出诊改板块自身存在的问题、剖析产生问题的原因、解决问题的方法与要达到的目标，并确立师生员工作为诊改的责任主体，让人人成为诊改的主角。“自下而上”的诊改过程将反馈给上层质量建设主体，并推进下一轮诊改的顶层设计优化，优化后的顶层设计又将作用于新一轮的“自下而上”的诊改过程，如此形成良性循环。

三、诊改质量文化的全面建设

诊改是一个全员参与、全员主体的系统工程，并以实现诊改的常态化与教学质量的持续提升为目标。只有诊改的理念与方法内化为诊改主体的意识，进而形成一种质量文化，才能确保诊改的常态化实现。因此，诊改的顺利推进与高效实施，需要文化建设的支持。诊改的文化，其本质在于建立“质量文化”，即以提升“质量”为核心的物质、行为、制度和道德四个层面的文化建设内容，强调文化的隐性作用，在全体师生员工心中树立“质量中心”意识。诊改具有持续性，从这个特性来看，它与质量文化的建设具有一致性，因为文化具有“持续性”和“传承性”的特征，只有通过一轮又一轮的诊改，积淀质量文化，通过文化的隐性力量，实现诊改的持续性，才能从根本上实现教学质量由他律向自律的转变。正因为如此，职业院校才将树立现代质量文化作为诊改的重要内容之一。

综上所述，教学诊改的基本理念、逻辑起点与实践遵循是职业院校实践教学诊改的原则与基础，但并不排斥职业院校的个性化诊改方案，因地制宜、因校诊改才是符合诊改理念的诊改。

第二章 职业院校教学工作诊断与改进 的方案设计

第一节 职业院校教学工作诊断与改进方案设计的理念

一、问题导向：阐述问题导向的涵义

“问题”在《新华词典》中的解释是“需解决的矛盾，要求回答和解释的题目”，在《牛津大辞典》中是指“那些并不能立即得到求解或者有一定难度的问题，是那些需要经过思索和探求的问题，是那些需要通过投入积极思维活动的问题”^①。此处的两种解释都将“问题”变成“矛盾”，或者“有一定难度的题目”。哲学对“问题”的诠释是“某个给定的智能活动过程当前状态与智能主体所要求的目标状态之间的差距”^②。

通过上面论述可以看出，“问题”具有的特征包括：第一，问题即矛盾，因此问题也具备矛盾的普遍性与特殊性。毛泽东在《矛盾论》中指出矛盾的普遍性包括两方面的含义：其一是指矛盾存在于一切事物的发展过程中，其二是指每一事物的发展过程中存在着自始至终的矛盾运动。^③ 在教学工作中，肯定存在着问题，不同的职业院校存在的问题自然不同。第二，导向性。问题的产生带有指引效果，这就表明如果解决问题的方法、方向正确，那么问题就会迎刃而解；反之，则不会得到解决。第三，反观性。我们通过

① 沈晓琳. QUILT 框架下中学数学问题教学的理论与实践探究 [D]. 上海：上海师范大学硕士学位论文，2011：4.

② 林定夷. 科学哲学：以问题为导向的科学方法论导论 [M]. 广州：中山大学出版社，2009：273—274.

③ 毛泽东. 毛泽东选集 [M]. 北京：人民出版社，1991：305.

对问题深入的研究可以反观目前我们诊断工作的层次与深度，两者相辅相成。第四，独立性。问题是独立存在的，不仅每个学校存在的问题不同，每个问题的具体内容也不同。因此，在诊改过程中，需从本校实际出发，找出问题，而不应人云亦云、模仿照搬。第五，创造性。问题本身具有创造性，在波普尔的逻辑演绎中，科学知识成长过程是“问题—理论—反驳—新问题”，我们在诊改方案中坚持问题导向，就会形成“确立诊改要素—比对参考标准（诊）—确立诊改问题（断）—进行修正（改）—新问题”诊改体系，使诊改工作循环往复，不断深入，最后达到建立“问题导向—递进提升—标准动态—要素可变—融入常态”的教学质量保障诊断与改进体系的目的。

上述“问题”的诸多特征中，“导向”的意思更加简单、明确，即“引导方向”。在“问题导向”的相关研究中，有人认为“问题导向”既是一种解决问题的方式又是研究问题的范式；另有人认为“问题导向”就是一种教学模式，是通过刺激学生提出问题促进教学的一种教学方法。从最简单的字面意义上来看，“问题导向”就是以解决问题为引导方向，其涵义应是一种基于问题本身并以解决问题为主导的研究范式与实践方式。

教学诊改工作需在问题导向的理念指导下进行，“诊改”的对象就是“问题”，坚持问题为导向，就是从问题出发，追溯其出现的根源并以解决为主线对问题自身进行的研究与实践。在教学诊改过程中，我们不仅需要改进问题，而且需要对问题产生的原因及发现的方法进行探索，如果只是遵循“发现问题—修正问题”的诊改模式，是无法从深处挖掘问题存在的原因和查找问题的方法的，更无法达到“诊改”的真正目的。

二、突出个性：诊改需要提高针对性

“个性”寓于“共性”之中。“个性”就是“个别性、个体性，就是不同于其他的特质”，即为“共性”问题的一个方面。每所职业院校的办学理念、历史沿革、机构设置、校园文化各异，但院校性质、培养方向、培养目标、招生对象及师资队伍都大致相同。因此在关注职业院校教学工作问题的“共性”下，须更加突出“个性”问题，即每所院校在对待质量目标方面、所处发展阶段方面等等的不同决定了所面临的问题不同，需要有针对性地考量不同职业院校存在的问题，因此诊改工作不能单以一所学校的标准去衡量其他职业院校，走上违背个性发展的“一刀切”评价老路。

随着社会发展,知识观正在发生转型,知识从“普遍性”走向“境域性”^①,从“公共性”走向“个体性”^②逐渐成为学界的共识。基于此,职业院校内部质量的要求也从“公共性”走向“个体性”,从“外”走向“内”。从之前的教学评估工作到如今的教学诊断与改进工作,对“个性”的注重已经越发明显。诊改与评估不同,评估注重标准体系的建立,诊改注重问题,而问题具有独立性与特殊性。不同职业院校由于问题不同,诊改方案、诊改侧重点也会不同。如今有很多地区正在如火如荼地进行诊改模式的培训、诊改模式的推广,我们认为这种举措还有待进一步完善。参照教育部《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)文件要求,诊改方案的确立应“坚持标准与注重特色相结合,各高职院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”。因此,对于诊改模式照抄照搬是完全不可行的,会失去了诊改本身的意义。

三、“精”“深”并举

(一) 诊“精”

在《新华字典》中,我们可以准确查到“精”字的涵义,其中“细密的,与‘粗’相对”,这个涵义完全适用于目前的诊改工作。从简单的字面顺序来看,“诊改”是先“诊”后“改”,因此“怎样诊”“如何诊”十分关键。“怎样诊”是寻找职业院校存在的问题,即诊断点。笔者认为,“细的、细密的”诊断点就是科学的、正确的诊断点。例如在课堂教学方面,学生的参与度无疑是一个重要的诊断要素,而诊断点则需要明晰怎样考察学生的参与度、怎样说明学生参与度存在问题,这就需要将诊断要素精细化,通过信息化教学、常规教学检查手段对学生上课回答问题次数、生生互动次数、师生互动次数进行统计、比对,由此查找出学生课堂参与度存在的问题。只有将每一个诊断要素具体落实在细处,才能“以小见大”,找准问题。

“精”字还有一个意思:“重点的、重要的,与‘全’相对。”很多职业院校在编写诊改方案时认为,“诊断点”需越全越好、越多越好,这样的想法具有一定合理性,但也存在问题。诊断点越全,越有利于成体系地查找问

① 石中英. 知识性质的转变与教育改革 [J]. 清华大学教育研究, 2001 (2): 31-36.

② 姜勇, 阎水金. 西方知识观的转变及其对当前课程改革的启示 [J]. 比较教育研究, 2004 (1): 17-21.