

均衡思维下高校教师绩效评价的原则与方法

当前,高校教师绩效评价根本性的问题不是缺少工具,而是缺少一个多主体取得共识的“价值导向”。田纳西大学的Arreola(2000)指出,发展一个复杂的高校教师绩效评价系统,需要整合测量性良好的技术工具和取得共享价值的政治过程。构建高校教师绩效评价体系的前提在于多主体具有一套相对合意的评价原则与方法,以此来指导和推进绩效评价体系的设计与实施。均衡不同利益相关者的利益诉求,明确整个绩效评价体系“要什么”与“不要什么”,之后“该怎么做”,在原则、目的、手段、过程上秉持“均衡思维”去取得最大公约数,改善学生的学习感受,提高教师的工作满意度,从而使得该体系更具公信力。

一、高校教师绩效评价存在的问题

国内高校教师绩效评价主要存在以下问题:一是重绩轻效、重量轻质,依旧是“挣工分”机制;二是重视科研、忽视教学,教学绩效在整个绩效评价中被低估;三是重视奖惩、忽视发展,过于讲求结果绩效,忽视以人为本的教学改进、专业发展、教师队伍及个人的发展;四是评估碎片化、缺乏整合机制,复杂性要求有多来源的数据但却未经整合规划;五是内容统一、忽视差异,评价内容未考虑教师个体差异、学科领域、高校层次的特性,“一把尺子量到底”;六是评价有余、反馈不足,自上而下缺乏沟通、绩效反馈环节弱化,未能让教师满意和信服。

笔者认为,出现上述一系列问题的根源在于:政策制定者“独角戏”式地从单方角度、孤立地进行制度设计,缺乏真诚对话与紧密合作,未从多主体角度充分考虑各主体利益而造成一种“失衡”状态的发生:主体利益失衡、

话语权失衡、方法失衡、目的失衡。

二、均衡思维下高校教师绩效评价的原则

1. 战略性原则: 均衡学校、院系与教师目标。教师指标与学校整体目标经常不一致,绩效评价并没能体现对学校发展目标、内涵发展的支持,评价指标并没有根据学校发展目标逐层分解,教师完成绩效目标成为单纯履行岗位职责的过程,绩效评价不能引导教师的行为趋向学校的发展目标,出现脱节现象。因此,高校需要战略性地校准教师行动与大学目标的关系,高校教师绩效评价目标应该是为高校的组织发展服务,支撑高校使命和战略的实现,同时服务于教师个人需求及其职业进步。每个院系都有自己的情势专有目标和文化,以此为基点来建立对教师的期望。教师应积极投入院系专有目标的讨论中,以界定教师责任,衡量教学的效标、方法标准。

2. 发展性原则: 均衡教师短期与长期需要。学界对于高校教师绩效评价的方法与价值取向有两种:总结性方法与形成性方法。笔者认为,发展性原则应是终极目的,评价的出发点不是奖惩,而是为了诊断问题、帮助教师改进教育教学,促进高校发展、学科发展和教师发展。引进和确定“发展性教师评价”,根本在于促使教师利用多种可信的详细诊断性信息思考专业方向、制定专业目标、改进工作、提高质量。在此基础上再制定合理的评价指标和标准,实现奖励驱动与开发驱动。

3. 系统性原则: 均衡不同主体的利益诉求。高校教师评价体系应包括高校教师及其利益相关者的法律、法规、准则、(未完,转下页)

(接上页)惯例及院系教师自我评价机制等。高校教师绩效评价应识别评价者、被评价者以及其他利益相关者之间的关系,明确谁将做出教师教学科研实践的相关判断以及判断绩效评价体系本身的效标与过程。多元主体视角即是考虑了不同的利益相关者的利益诉求。教师在教学中占据了主导地位,考核中也应同样占据主导地位。高校教师绩效评价应成为一种管理的有效机制,在教师之间、教师和管理者之间建立平等和谐和彼此信任的关系。

4. 多元化原则: 均衡教师职责的动态选择。高校的岗位之间、学科之间、专业之间、教师劳动成果之间存在区别与差异,研究探索的方法、成果取得的周期和成果的形式也都不同。对于发展一个复杂的高校教师绩效评价体系而言,教师分类应更细致,指标、标准应更具差异化,应更加全面、差异与动态地反映教师角色的变迁,绩效考核指标体系应更加多元,对于不同学科、不同职业生涯发展阶段的教师应采取不同的具体绩效目标和绩效评价办法,以体现学术贡献多元化。

三、均衡思维下高校教师绩效评价的方法

1. 把握好形成性方法与总结性方法之间的“度”。形成性方法多用于发展性评价、重视绩效过程反馈,协助教师专业发展与工作过程改进,评价结果不与奖惩、晋职晋级挂钩。总结性方法多用于奖惩性评价,注重教师工作的客观结果并将评价结果应用于职称、晋升、绩效加薪、终止聘用决策等。我国存在偏重总结性方法、忽视形成性方法的问题,忽视教师的能力培训和职业发展。笔者认为,应把教师视为一个活生生的、发展的、自我实现的人,而非简单的经济人或机器人,在重视激励教师外部动机的同时,亦重视教师发展的内在需要。评价系统中既有奖惩性评价的持续为人事决策提供适宜的总结性分数,又有发展性评价的支持教学的形成性发展。有效的教师发展计划能够系统提供资源和一系列职业成长机会,可被教师视为有价值的资源,帮助他们解决问题或达到他们和管理层认为重要的目标。

2. 把握好学生评教与同行评价之间的“度”。学生是教师课堂教学质量的负责且可靠的见证人,对课堂教学效果的客观评价在一

定程度上能够真实反映教师课堂教学质量,但学生评教的实际操作仍存在方法不完备、信效度不高等问题,根源在于评价工具以及评教态度、认知能力方面的偏差。同行评价是判断学术水平的重要依据,但前提是,高校教师在教学群体中需建构出合作的同侪检视文化,他们能够表现出符合兼具形成性和总结性目的的态度和行动。同行评价内容包括专门知识、非专门知识,可通过教学观察和教学材料回顾来实现。同时,选择同行观察者的程序应当合理,要建立健全同行评价的专门组织,还要制订严密的同行评价计划。

3. 把握好重点角色与一般角色之间的“度”。当下高校教师任务渐趋多元:教学、科研、学科与专业建设、课程建设等。教师绩效评价的首要前提是确定教师的角色模型,把握好教师重点角色和一般角色的“度”,在凸显学科差异、个体差异的前提下明确教师的动态角色。传统意义上的教师角色模型在教学、科研、服务的大致权重划分是:教学40%、科研40%、服务20%。动态的教师角色模型则为每种角色赋予一个“范围”的权重,如“教学50%-85%,科研0%-35%,教师服务10%-25%,社区服务5%-15%”。通过定义教师角色,使得整个评价内容更具操作化,也进一步明确了角色背后的“技能要求”,确定合适的信息来源及影响权重,确定每种来源的信息收集方法以及设计与选择合适的表单。

4. 把握好定量评价与定性评价之间的“度”。在当前的高校教师绩效评价中,定量指标占主导,并且有泛化的现象,这一切源于行政权力泛在化、价值取向的功利化。教师绩效的很多方面很难用数量全面衡量,需要借助于定性的评价方式,但管理者出于操作便利、减少内部矛盾等方面的原因往往过度追求量化考核指标。从教师的角色模型看,科研工作可以相对量化,而教育教学和社会服务则无法有效定量计量,所以在注意相对显性的科学研究指标的同时,也应注意相对隐性的绩效,诸如学术成果能否产生真正的社会公益价值,在教育教学中所产生的育人价值和广泛影响等。

(摘自2018年第10期《黑龙江高教研究》,作者:周双喜 谢延浩)

案例 分类发展视角下的高校教师绩效评价体系构建

目前我国高校教师的绩效评价体系，大多是科研导向。分类评价将成为必然。下面是对南京某高校两位典型教师进行绩效评价的个案研究。

教学型教师甲：硕士毕业后进入某本科学院担任专业课教师，2006年聘为讲师。甲积极参加学院学科、专业与实验室建设，对教学极其投入，特别擅长将生活中相关案例带入课堂，并将教学经验写成学术论文发表。她建立QQ群，课余时间给学生答疑。她对学生要求严格，但深受学生喜爱，多次被评为“最受学生喜爱的教师”，2017年还被评为学校的“教学质量标兵”。教师甲虽然在教学上投入很大精力，也取得了一些成绩，但由于缺乏高质量纵向课题，科研论文质量不高，所以年终考核很难为优，职称也一直是讲师。

应用开发型教师丁：硕士毕业后进入某本科学院担任计算机专业课教师，2003年聘为讲师。丁动手能力强，是学院实验室建设的骨干，也参与学科与专业建设。其应用开发水平较高，为职能部门开发软件并运行良好。丁也将自己开发的小产品作为案例搬到课堂上，学生反响非常好。丁具有良好的沟通交流能力，与企业合作开发软件系统，每年的横向到款经费50万左右，还获得3项软件著作权，2项国家发明专利。丁教师虽然取得一些横向课题和发明专利，但缺乏高级别的纵向科研项目与高层次学术论文，所以年终考核很难为优，目前也只是讲师职称。

针对上述两位老师情况，院系考核委员会按照新的考核体系，即表1，对他们2017年的绩效进行评价。评价分值及结果见表2。根据表2中一级指标的评价分值与表1中不同类型教师一级评价指标的权重，我们可以计算出两位教师分别在教学与社会服务方面做出了出色的业绩，其评价得分分别为87.58与85.11，评价结果为优。

个案研究结果表明：在传统科研导向的评价体系中，对这两位老师的评价最多为良，也可能是中或者合格甚至不合格。但在教师分类管理与分类评价体系中，他们却因为各自领域表现优秀而获得职称晋升的机会。因此，高校教师岗位分类管理和分类评价可以帮助不同类型教师精准职业定位并建立职业发展通道。(摘自2018年第8期《高教探索》，作者：张泳 张焱)

表1 基于教师分类发展的绩效评价指标体系

教师类型		教学科研型		教学型		科研型		应用开发型	
一级指标	二级指标	一级指标权重	二级指标权重	一级指标权重	二级指标权重	一级指标权重	二级指标权重	一级指标权重	二级指标权重
个人素养 B ₁	职业道德 C ₁₁	0.15	0.50	0.15	0.50	0.15	0.50	0.15	0.50
	专业素质 C ₁₂		0.50		0.50		0.50		0.50
教学业绩 B ₂	教学获奖 C ₂₁	0.32	0.13	0.55	0.14	0.11	0.08	0.12	0.08
	教学效果 C ₂₂		0.36		0.36		0.36		0.36
	教学工作量 C ₂₃		0.20		0.25		0.17		0.18
	教学研究 C ₂₄		0.18		0.20		0.16		0.17
	指导学生 C ₂₅		0.13		0.05		0.23		0.21
科研业绩 B ₃	论文著作 C ₃₁	0.28	0.37	0.12	0.38	0.43	0.31	0.16	0.30
	科研项目 C ₃₂		0.33		0.35		0.34		0.33
	科研获奖 C ₃₃		0.30		0.27		0.35		0.37
社会服务 B ₄	横向课题 C ₄₁	0.07	0.28	0	0	0.16	0.25	0.47	0.24
	成果转化 C ₄₂		0.23		0		0.28		0.23
	经济效益 C ₄₃		0.22		0		0.27		0.25
	发明专利 C ₄₄		0.27		0		0.20		0.28
公共事务 B ₅	学科建设 C ₅₁	0.18	0.33	0.18	0.28	0.15	0.35	0.10	0.31
	实验室建设 C ₅₂		0.32		0.35		0.34		0.37
	专业建设 C ₅₃		0.35		0.37		0.31		0.32

表2 南京某高校教师绩效分类评价分数

一级指标	二级指标	评价教师							
		教学型教师甲				应用开发型教师丁			
		C得分	ω ₂	B得分	ω ₁	C得分	ω ₂	B得分	ω ₁
个人素养 B ₁	职业道德 C ₁₁	96	0.50	97.5	0.15	98	0.50	97	0.15
	专业素质 C ₁₂	99	0.50			96	0.50		
教学业绩 B ₂	教学获奖 C ₂₁	98	0.14	98.67	0.55	50	0.08	93.45	0.12
	教学效果 C ₂₂	100	0.36			100	0.36		
	教学工作量 C ₂₃	100	0.25			100	0.18		
	教学研究 C ₂₄	95	0.20			85	0.17		
	指导学生 C ₂₅	99	0.05			100	0.21		
科研业绩 B ₃	学术论文、著作 C ₃₁	50	0.38	26	0.12	50	0.30	24.9	0.16
	科研项目 C ₃₂	20	0.35			30	0.33		
	科研获奖 C ₃₃	0	0.27			0	0.37		
社会服务 B ₄	横向课题 C ₄₁	0	0	0	0	97	0.24	98.05	0.47
	成果转化 C ₄₂	0	0			99	0.23		
	经济效益 C ₄₃	0	0			96	0.25		
	发明专利 C ₄₄	0	0			100	0.28		
公共事务 B ₅	学科建设 C ₅₁	90	0.28	86.5	0.18	93	0.31	92.78	0.10
	实验室建设 C ₅₂	80	0.35			95	0.37		
	专业建设 C ₅₃	90	0.37			90	0.32		
评价结果		87.58				85.11			

源于公立师范学院

高校教师教学发展中心实践机理探源

求管理以教师专业发展

发展历史，作为推动教师专业发展的重要组织，詹姆斯麦迪逊大学教师创新中心坚持“教师赋权益能于教师”。近年来，该中心秉承需

为导向，创新规划以变化的内外部环境为基本判断，流程管理以规范完备为基础，逐步实现个人与组织的良性互动。其（未完，转下页）

(接上页) 值得借鉴的价值与策略如下。1. **学术内驱动**。学术性是大学的本质属性。大学及教师专业发展, 迫切需要在坚持学术价值基础上, 通过建构与之相应的学术文化理念与实践创新来推进。《詹姆士麦迪逊大学(2014-2020) 战略计划》中提出“通过让学生有目的地参与各类学术活动、让教师融入有意义的研究和其他学术活动, 致力于将大学建设成为一个学术严谨和教学卓越的社区”。从教师发展来看, 学术性是教师的基本特质, 也是衡量其专业化发展水平的重要价值向度。因此, 为学术服务, 提供学术交流和推动学术发展机会, 以提升教师专业发展能力是教师创新中心发展的内驱力。2. **专业成长共同体的凝聚效应**。教师发展的核心是教师的专业成长, 这需要引导教师具

备专业发展意识。教师创新中心引导教师超越心理距离、跨越专业鸿沟与同伴交流, 深化对教师专业发展的本质、价值、目标与路径的理解与把握, 明晰困惑, 探究根源, 提出问题解决的方法, 促成新的学术生长点, 形成有利于培育学术共享与共创的“良性循环链”。3. **以优质服务为主线的制度生态**。制度建设是调控教师创新中心正常运行诸要素的重中之重, 其制度设计与创新思路贯穿“优质服务”这一主线, 而非“监督”与“评价”。打破学校、教师、专业及部门的壁垒, 尽可能提供人才保障与智力支持, 形成以规范管理为基础的现代网络技术专业服务平台, 实现系统管理, 推进机构管理从经验走向科学。(摘自2018年第8期《国家教育行政学院学报》, 作者: 宋洁绚)

山东高校“长青联盟”成立: 长清大学城10所高校资源共享

12月7日上午, 山东省高等学校“长青联盟”成立大会在山东师范大学长清湖校区举行。联盟首批成员包括山东师范大学、山东中医药大学、齐鲁工业大学、山东交通学院、山东艺术学院、山东工艺美术学院、山东女子学院、山东管理学院、山东劳动职业技术学院、济南幼儿师范高等专科学校10所高校。联盟英文简写“C10”, 是自愿成立、非独立法人、非盈利性的合作发展共同体。联盟将打造教学科研资源信息开放共享平台, 将在人才培养、师资队伍、科技创新、图书资源、平台设备、社会服务、国际教育和学生交流互换等方面进行合作。山东省教育厅厅长邓云锋, 济南市委教育工委书记杨峰, 济南市长清区区长赵居安, 省教育厅副厅长王坦, 济南市教育局局长王品木出席会议。(摘自山东省教育厅网站, 2018-12-07发布)

知名高校纷纷建设国际校区

据不完全统计, 2013年以来, 至少有7所高校已建成或拟建设国际校区: 浙江大学国际联合学院(已建成), 华南理工大学广州国际校区(在建), 重庆大学国际校区(拟建), 南京航空航天大学国际校区(拟建), 华南师范大学国际联合学院(拟建), 清华大学深圳国际研究生院(在建), 天津大学福州国际校区(拟建)。高校建设国际校区, 是顺应高等教育国际化趋势、助力双一流建设的重要举措。(摘自青塔微信公众号, 2018-12-03发布)

全美排名前5名大学的共同选择: 给新生开写作课

写作能力同批判性思维能力息息相关。哈佛大学开设说明文写作必修课程, 考试方式是提供3份共约50页的资料, 学生在72小时内阅读并完成一篇评论。耶鲁大学主要由外语系开设单独的写作课, 其他院系的写作课也在本学科领域强调写作技能。普林斯顿大学, 本科生必须在大一参加一个写作研讨课, 并接受强化指导。麻省理工学院要求学生需要在大学阶段完成4个CR加强课程, 包括人文和专业方面的写作强化课程。斯坦福大学要求学生完成3个水平(PWR1、PWR2、WIM)的学习课程。(摘自一读EDU微信公众号, 2018-12-04发布)

编辑部人员: 王希普 刘里立 邵雪 武航
初稿编辑: 刘里立

电话: (0531) 82765782
网址: <http://ihe.ujn.edu.cn>