

Academic Debate

专题调研

高校教师绩效评价实施现状调查 ——以辽宁省四所高校为例

杨 杰 李凌霄 毛炳波

随着高校人事制度改革的不深化，许多高校开始实行以绩效为标准的教师评价制度，高校教师绩效评价实施现状究竟如何？文章通过对辽宁省四所教学科研型高校的调查发现：绩效评价主体单一；评价方法重定量评价轻定性评价；评价过程中评价双方沟通不足；评价功能功利性强，“以教师为本、促进教师专业成长”的理念弱化，高校教师绩效评价的作用没有充分发挥。因此，建议构建以发展性教师评价为主、绩效评价为辅的教师评价体系。

近年来,随着高校人事制度改革的不断深化,很多高校开始实行以绩效为标准的教师评价制度,高校教师绩效评价已成为理论界研究的热点。由于我国教育改革处在不断深化的过程中,加之大学教师自身工作的复杂性和多样性,教师绩效评价成为高校日常管理工作的重点和难点。为了解教师对绩效评价的认同度,查找绩效评价存在的不足,探讨绩效评价的走势,文章以辽宁省四所高校为例,对教师绩效评价实施现状进行了问卷调查,希望对制定教师绩效评价政策和推进高校教师绩效评价实践提供参考。

一、问卷设计

高校教师绩效评价是高校人力资源管理工作的的重要组成部分,为准确和全面把握高校教师绩效评价的现状,课题组选取辽宁省四所大学中的教师、人事部门人员和二级学院管理者为调查对象,运用访谈法和问卷调查法就高校教师绩效评价问题开展了研究。第一阶段,对人事部门人员、二级学院管理者进行开放式访谈,目的是整体把握教师绩效评价体系的现状,收集宏观信息和战略性建议。第二阶段,对四所高校的教师发放调查问卷,目的是详细了解教师对绩效评价的主观感受和认同度,收集绩效评价效果的详细数据。

考虑到辽宁省高校以教学科研类型为主,而且从全国范围看,教学科研型大学数量占全国大学总数的2/3以上,具有很强的代表性。因此本调查选取的四所高校均为教学科研型大学,而且涵盖辽宁省专业性与综合性大学。尽管四所大学的办学特色各有不同,但他们在人才培养目标定位、学科发展水平、师资结构,以及教师的知识结构等方面具有很多共性特点。本调研从高校教师绩效评价体系入手,力求整体把握辽宁省高校教师绩效评价的现状。

问卷是在对四所高校教师绩效评价管理者进行访谈和参阅大量教师绩效评价的博士、硕士论文基础上形成的,通过设计若干问题分别就高校教师绩效评价理念、评价主体参与情况、评价方法、评价过程、结果反馈等五方面展开调查。按教师年龄、学科、职称、教师类型等几方面采用分层抽样调查,共向教师发放正式问卷1200份,回收有效问卷984份,回收率82%(表1-1)。使用PASW Statistics 18.0(社会科学统计软件包)对数据进行统计处理。

二、调查结果与分析

(一) 调查结果

第一,实行教师绩效评价的效果一般,绩效评价作用没有得到充分发挥。

对教育人事制度改革背景下四所高校对教师绩效评价重视程度的调查显示,62.5%

表1-1 调查样本基本特征统计

项目	选项	频次	百分比(%)
年龄	30岁及以下	56	5.69
	31~40岁	311	31.61
	41~50岁	360	36.59
	51~60岁	212	21.54
	61岁及以上	45	4.57
性别	男	498	50.60
	女	486	49.40
职称	助教	117	11.89
	讲师	365	37.09
	副教授	364	36.99
	教授	138	14.02
学科	文科	284	28.86
	理科	261	26.52
	工科	246	25.00
	农类	193	19.61
教师类型	教学型	301	30.59
	教学科研型	455	46.24
	科研型	228	23.17

表2-1 教师对绩效评价效果的满意度

选项	人数	百分比(%)
非常好	36	3.66
很好	116	11.79
比较好	200	20.33
一般	485	49.29
不好	147	14.94

表2-2 教师对绩效评价作用的认可度

选项	人数	百分比(%)
没有作用, 感觉实施教师绩效评价同没有实施评价一样	180	18.29
对自身进步有点激励作用	593	60.26
作用大, 有效激励自身不断进步	211	21.44

的教师认为学校较重视, 但四所高校教师对绩效评价的实施效果不很满意, 选择“一般”和“不好”的总计占64.23% (表2-1)。对教师关于绩效评价作用认可度调查表明, 仅有21.44%的教师认为“作用大, 能够有效激励自身不断进步” (表2-2)。这表明伴随教师聘用制度改革, 高校教师“绩效”评价观念已经形成并得到了高校的普遍重视, 但效果却不理想, 高校教师绩效评价制度仍需完善。

第二, 多数教师认同“教师为本、促进教师专业成长”和“绩效为先导”的绩效评价理念。

在了解四所高校教师绩效评价整体情况的基础上, 对教师绩效评价所依据的理念进行了调查。数据显示, 42.17%的教师认为所依据的理念是“教师为本、促进教师专业成长”; 12.70%教师认为是“有效服务社会”; 36.48%的教师认为是“以教师工作绩效为先导”; 8.64%教师认为是“尊重教师绩效评价相关管理部门的意见” (表2-3)。这表明高校教师绩效评价的理念日趋成熟和客观, 大多数教师的意愿是突出“教师为本、促进专业成长”和“绩效为先导”。

第三, 绩效评价主体单一, 行政部门人员居多。

在对“目前高校教师绩效评价成员组成”进行调查时发现, 35.67%教师回答“院系负责人”, 24.90%的教师回答“学校人事主管”, 两者合计达60.57% (表2-4)。与此相反, 在问及“您认为应由哪些人员对您进行绩效评价”时, 选择学校人事主管和院系负责人的总计仅占11.89%, 选择本学科专家的最多, 占32.62%, 选择外校同行评价的占

表2-3 教师对绩效评价理念的选择

选项	人数	百分比(%)
教师为本、促进教师专业成长	415	42.17
有效服务社会	125	12.70
以教师工作绩效为先导	359	36.48
尊重教师绩效评价管理部门的意见	85	8.64

表2-4 高校教师绩效评价成员组成

选项排序	1	2	3	4	5	6
人员组成	院系负责人	学校人事主管	授课学生	本学科专家	外校同行	本人
百分比(%)	35.67	24.90	20.63	10.26	无	2.24

表2-5 高校教师认可的教师绩效评价组成人员

选项排序	1	2	3	4	5	6
人员组成	本学科专家	外校同行	本人	院系负责人	授课学生	学校人事主管
百分比(%)	32.62	18.29	18.19	15.96	12.60	2.34

表2-6 高校对教师教学与科研采用的评价方法

选项	教 学		科 研	
	问卷(份)	百分比(%)	问卷(份)	百分比(%)
纯定性	30	3.05	无	0.00
纯定量	397	40.35	529	53.76
定性为主定量为辅	92	9.35	20	2.03
定量为主定性为辅	465	47.26	435	44.21

18.29%，选择本人评价的占18.19%，两者大体持平（表2-5）。这表明，目前教师绩效评价人员组成与教师所期待的绩效评价人员错位，评价主体单一且行政部门人员占很大比例，“大学自治、教授治校”的学术精神有所欠缺。

第四，绩效评价方法重定量评价轻定性评价。

教师绩效包括“任务绩效”和“周边绩效”两方面。“任务绩效”又称工作结果，是对应于教师承担的工作而言的，即教师完成工作的结果或履行职责的结果。工作结果是绩效考评最基本的组成部分，考评通常采用可以量化的评价标准；“周边绩效”又称工作表现，指教师完成工作或履行职责过程中的行为、态度和素质，它们是内隐的、不易量化的，考评通常采用非量化的评价标准。^[1]但在统计“高校对教师教学与科研所使用的评价方法”时，80%以上的教师认为对教学和科研的评价方法均侧重量化（表2-6）。这表明，目前高校教师绩效评价方法偏重定量评价，对内隐的、不易量化的因素，如教师在教育教学和科研工作中的行为与态度等的“周边绩效”给予关注不多。

第五，绩效评价过程中评价双方沟通不足。

有效的教师评价必须是被教师所接受与认可的，在评价过程中只有融入评价双方的

沟通与理解、协商与合作，这样的评价结果才会被评价对象认可与接受，才能发挥评价的作用。通过对“评价前和评价中绩效管理者是否对您就绩效目标进行过深入沟通”进行调查显示，51.23%的教师选择“没有”，30.49%教师选择“一般，很少沟通”，这表明绩效评价过程中评价双方沟通不多。

第六，绩效评价结果的有效利用与反馈不足。

绩效评价结果的反馈是绩效评价的重要环节，当问及“结果公布后，您是否参加过改善个人绩效的培训”时，86.9%的教师回答“没有参加过”。对于“你参加过的改善个人绩效的培训形式”的回答，89.2%的教师选择“个人行为”，选择“院系组织”的只占11.8%。这说明教师绩效结果的反馈只限于成绩的反馈，而没有围绕成绩与教师进行深入沟通和分析原因，也没有为提高教师个人成绩进行后续工作。

第七，绩效评价结果突出奖优罚劣功能。

在统计绩效评价结果对教师职业活动的影响时，我们将问卷的选择答案设定为“教师专业成长”“职称评定”“晋升及奖惩”“定岗定级”“薪酬标准”等5个方面。调查结果显示，对薪酬标准影响程度最高，其次为职称评定，而对教师职业成长的影响最低（图2-1）。说明教师绩效结果更多为教师薪酬标准和职称评定提供依据，评价功能突出功利性，弱化“教师为本、促进教师专业成长”的理念，与调研中教师普遍赞成的评价理念不相吻合。

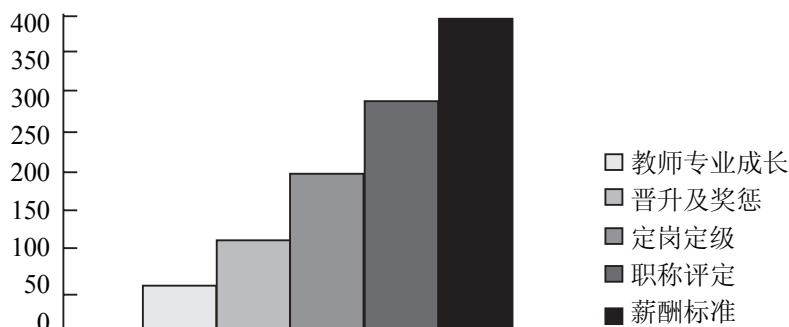


图2-1 绩效评价结果对教师职业活动的影响度

（二）原因分析

总体来说，高校教师绩效评价得到了普遍应用和重视，并且形成了遵循“以人为本、促进教师专业成长”和“绩效为先导”的评价理念。同时，调研也显示出高校实施教师绩效评价的效果一般，作用没有得到充分发挥；绩效评价主体中行政部门人员居多；评价方法重定量评价轻定性评价；评价过程中评价双方沟通不足；欠缺详细的评价结果反馈等问题。我们认为，存在这些问题的原因主要有以下三个方面：

第一，对大学绩效与企业绩效概念区分不清。

大学使命与企业使命的不同决定了二者绩效评价的目标必然有所区别，但现在大多

数高校的教师绩效评价过分参照甚至照搬企业的绩效评价制度，并不适应大学以及教师自身的发展。

企业的评价主体是员工的上级，同行评价只占很小的比重。对于教师而言，由于其工作评价的专业性强，而上级行政部门人员缺乏相关专业知识，很难对教师做出科学的评价，因此，照搬到教师绩效评价不合适。同时，企业的目标由上到下是明确而具体的，甚至可以细化到每一名员工，但学校的目标是相对模糊而长远的，教师的工作又具有一定的不可度量性，故评价指标也较为复杂。由于企业流程的标准化和管理的规范化，对员工的要求是明晰的，其评价也是有章可循、有据可查的，但教师的教学和科研工作复杂而繁琐，很难单独以数量来衡量。企业绩效评价的目的是为了激励员工努力工作，评价结果运用主要体现在物质的奖励上，但大学教师则更注重精神层面的需求，更多基于绩效评价的物质奖励只会将教师的工作引入歧途。

第二，教育制度本身的不完善。

由于传统计划经济体制对大学运行模式的惯性仍然存在，大学由政府主导和控制，习惯于按政府和行政上级的指示办事，大学缺乏独立性和自治性，更多的大学在这种“工具化”的过程中缺失了大学的精神，学术自由、大学自治、教授治校的原则没有得到普遍重视和应用。在这种大学制度下，为了教师评价，必然使教师功利性地进行教学和科研工作，学校也更多注重数量上的指标而忽略质量上的要求，教师被动地把绩效评价当做一种对自己的监控。

第三，对大学教师工作特点没有足够的认识。

高校教师绩效评价的对象是广大教师，只有对高校教师的工作特点与工作规律进行深入了解并依此为据，这样的教师评价才会更加客观科学，才能被教师接受与认可。

大学教师工作特点首先体现在对工作的需求和动机方面，这个群体对精神的追求远远大于对物质的追求，常通过培养出优秀的学生或体现自身价值的工作来追求“自我实现”的状态，不同于其他的职业人群；同时，作为知识工作者，大学教师肩负发现知识与创造知识的使命，也具备完成这一使命的潜力，因此对创造性和挑战性的工作任务更加热衷，不断地追求达到完善，通过这一过程展现个人能力并实现自我价值。其次，大学教师的工作具有复杂性和个体性特点。大学教师工作时间具有模糊性，无法用一个时间界限来确定，对于工作成果也不能用统一的量化指标去衡量，教师的教学效果和学术科研产出都具有复杂性，比如对教师教学效果的评价不能仅用课时量和学生成绩排名去衡量，而科研质量也远比简单的科研数量更重要，因此，很难通过划定一个精确的数量标准来对教师进行客观评价；同时，大学教师从事科研和教学，工作过程中要遵守学校一些硬性的、共性的规章制度，例如教学的课程安排、课时数目，科研的课题级别和成果数量等等。但大学教师的劳动更具有明显的个性，即对学术自由的追求、对个人价值的追求、对评估制度之外的弹性空间的开发等；教学的艺术化取向、科研的影响力大小等方面。^[2]

三、完善高校教师绩效评价的对策

基于以上调研结果及分析,针对我国教育体制特点,结合辽宁省高校教师评价的发展实际,本文认为,构建以发展性教师评价为主、绩效评价为辅的教师评价体系是必然选择。

(一) 确立以“教师为本”的发展性教师评价理念

发展性教师评价理念是高校建立科学的教师评价体系的前提和基础。“它反对评价者像一个不动感情的、只按照某种抽象公式性的条件办事的审判官。”^[3]发展性教师评价不是把教师定位于被管理者的被动角色,而是教师自身作为主体积极参与到评价过程中,与评价者进行平等的对话;评价标准的设定充分考虑教师需求,重视教师职业角色的特点与自身优势;评价方法的运用不僵化,突出人文性并尊重大学教师劳动的复杂性特点和教师自身价值;评价过程中教师同评价者随时交流,整个过程更突出教师对职业工作的自我规划、自我反思,评价者协助教师建立职业发展规划和改进办法,并为教师积极创设职业成长的环境,评价体现一种人文关怀,评价功能由简单的对结果鉴定转变为激励教师内在的发展需求,是过程性的评价,此模式教师评价最终目的是促进教师发展。

(二) 高校教师绩效评价过程中要协调好绩效与发展的关系

“绩效考核的结果是专业发展的基础,没有绩效考核的专业发展是盲目的发展。通过有效的绩效考核,我们才能发现教师在教育教学上可能存在的问题,进而找到教师专业发展努力的方向;专业发展是绩效考核的目的,不能建立在专业发展上的绩效考核是没有实际意义的绩效考核。”^[4]有效的绩效评价并不妨碍教师发展,同样,教师发展也不排斥有效的绩效评价。将两种教师评价模式的优点有效整合,在保持教师绩效压力的同时激发教师专业发展需求,促进自身发展,这既是成功的教师评价制度也是符合我国国情的教师评价制度。在教师绩效评价过程中更多考虑教师自身的发展,评价指标和评价方法的制定以促进教师发展为宗旨,那么教师对这种绩效评价不仅不会反对,反而会得到教师大力拥护。

(三) 建构与完善“以教师专业发展为主、辅之绩效”的教师评价体系

第一,在教师自评基础之上的评价主体多元化。评价主体多元化有利于评价过程的客观公正,评价主体除大学管理者之外,还要吸纳本校或校外的专业同行及学生参与。专业同行了解专业的教育教学规律,专业的眼光会使评价结果也更为精准;学生的参与有效规避了教育教学成果的模糊性,是对教学质与量的全面考评,主体多元体现出评价的人本性,同时,教师本人对自身教学科研特点和优势很了解,能够按照规律设计目标进度,参与目标方案的制定会提高教师积极性,加深对工作的理解,促进其自我反思。主体多元的评价方式既涵盖从上至下的管理者评价又包括从下至上的学生评价和平行的同行评价,全方位的评价主体使教师绩效评价过程更为客观科学。

第二,多元的评价方式与方法。由于大学教学和科研工作特点不同,加之教师自身的个体差异,要求评价方法不能千人一面,要尊重教师的自身优势和特点。评价过程中

要综合运用定性、定量及面谈等多种评价方法,同时,评价方式要保证相对评价标准与绝对评价标准和个体内差评价标准的综合运用,高校教师绩效评价的方式方法要做到灵活多样,唯有如此,才能体现出对大学教师工作复杂特点的人文关怀,体现出对大学教师自身价值的尊重。

第三,构建教师专业发展为主、辅之绩效的评价过程。这种评价模式过程的突出特点是既体现教师的专业发展,同时又保留教师绩效评价的合理部分,融合发展性教师评价模式的全过程评价,同时保持教师绩效压力并发现其专业的不足。评价过程可分为三个阶段,并将诊断性评价、形成性评价和终结性评价相互融合,在评价前对被评价教师的现有水平和情况进行了解,评价双方进行有效的沟通,教师和评价者共同确定目标和评价方案;在评价进行中评价者要同教师及时沟通,及时发现问题并帮助教师分析诊断原因,予以解决,同时和上一阶段已完成成果进行比较,详细记录教师的工作进展和工作态度等;在终结性评价阶段对教师绩效工作目标的完成情况予以评价。

第四,评价结果的反馈与使用。教师评价结果的及时反馈与有效应用会直接关系到评价的成败,反馈宜采用面谈和书面形式相结合的方式。教师绩效评价结束后双方不仅对工作目标的完成情况进行详细沟通,还要就被评估者的绩效改进计划和未来发展计划进行沟通,^[5]比如面向教师的绩效进行相关培训与进修。

注释:

- [1] 王斌华. 教师评价:绩效管理与专业发展[M]. 上海:上海教育出版社,2005:98.
- [2] 王光彦. 大学教师绩效评价研究——基于教师自主发展的探索[D]. 华东师范大学,2009:20.
- [3] (苏联)苏霍姆林斯基. 给教师的一百条建议[M]. 北京:人民教育出版社,1970.
- [4] 贾汇亮. 教师评价:绩效考核基础上的专业发展[J]. 教育管理与评价,2007,(5):68.
- [5] 赵爱芹. 完善绩效评价系统促进教师自主发展[J]. 教育理论研究,2007,(11):6.

作者简介: 杨 杰, 沈阳师范大学人事处处长

李凌霄, 沈阳师范大学教育科学学院硕士生

毛炳波, 沈阳师范大学人事处师资管理科科长

课题项目: 本文为辽宁教育科学“十一五”规划课题“教学研究型大学教师绩效评价研究——以辽宁省四所高校为例”(课题编号: JG09DB208)的研究成果之一

责任编辑: 卢彩晨

责任校对: 云 蒙
