

教育评价改革背景下地方高校教师评价体系优化研究

周婧

(浙江理工大学, 杭州 310018)

摘要:高校教师评价是师资队伍建设的的重要组成部分,为人才引进、职称评审、岗位聘用、人事分配提供重要依据。建立科学合理的地方高校教师评价体系是地方高校提升内部治理能力的关键环节,也是教育评价改革的核心内容。文章梳理了在教育评价改革背景下地方高校教师评价运行现状,从评价导向、评价主体、评价标准、评价指标体系、评价方法与周期、评价结果的反馈及运用六个方面分析实践中存在的困境与共性问题,挖掘要素之间的关系,提出地方高校教师评价体系的优化思路与建议。

关键词:教育评价改革;地方高校;教师评价体系

中图分类号:G647

Reflections on the Improvements of Faculty Evaluation System in Local Universities Against the Background of Educational Evaluation Reform

ZHOU Jing

(Zhejiang Sci-Tech University, Hangzhou 310018, China)

Abstract: Faculty evaluation is an important part of faculty development in universities, providing an important basis for talent recruitment and selection, professional title appraisal, position appointment and salary and compensation allocation. Therefore, establishing a scientific and reasonable faculty evaluation system in local universities is the key link to enhance the internal governance capability and also the core content of the educational evaluation reform. In this article the author reviews the current situation of the faculty evaluation in local universities against the background of the educational evaluation reform, analyzes the difficulties and common problems in practice from six aspects including evaluation orientation, evaluation subject, evaluation criteria, evaluation index system, evaluation method and cycle, feedback and application of evaluation results, and further explores the relationships among these factors. Moreover, the author also puts forward some ideas and suggestions on the improvements of faculty evaluation system in local universities.

Key words: educational evaluation reform; local universities; faculty evaluation system

高校教师评价是高校人力资源管理的重要组成部分,为人才引进、职称评审、岗位聘用、人事分

配提供重要依据,是高校提升内部治理能力的关键环节,也是新时代教育评价改革五方面核心内

作者简介:周婧(1990—),女,助理研究员,研究方向:高等教育管理。

基金项目:浙江理工大学 2022 年度高等教育科学研究课题一般项目“新时代教育评价改革背景下高校教师评价体系研究”(gjyb2202)。



容之一。2020年10月,中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》(以下简称《总体方案》),提出“扭转不科学的教育评价导向,坚决克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾”“坚决克服重科研轻教学、重教书轻育人等现象”^[1],为高校教师评价改革明确了改革原则,指明了改革方向。

一、问题的提出

相较于部属高校,地方高校在政策、资金、资源上缺乏有力支持,在师资队伍和优质生源竞争上处于弱势,在高层次人才储备和大科研平台建设上较为落后,却又承担着地方人才主要输送者、服务区域经济发展的重任。如何利用有限资源,通过科学的教师评价,建设一支结构合理、素质优良的高水平师资队伍,提升竞争力和影响力,成为地方高校亟待解决的问题。近年来,学界在教育评价改革、高校教师评价方面已取得了一些成果,但对地方高校教师评价体系的研究,尤其是基于教育评价改革背景下地方高校教师评价体系的研究较为匮乏,尤其缺乏从系统视角对教师评价体系进行多维度深入研究。

本文试图通过研究政策文献、调研多所地方高校,了解在教育评价改革背景下地方高校教师评价现状,找到当前评价导向、评价主体、评价标准、评价指标体系、评价方法与周期、评价结果的反馈及运用六个方面中与教育评价改革不相适应的方面,挖掘要素之间的关系,分析实践中切实存在的困境与共性问题,提出符合地方高校发展的教师评价体系的优化建议。

二、地方高校教师评价体系现状

1. 积极回应教育评价改革

大部分地方高校纷纷通过出台政策、清理修订与教育评价改革精神不相符的文件、加强学习培训、宣传引导等举措来积极回应教育评价改革。

有的地方高校制订了教育评价改革实施意见,明确学校未来5年教育评价改革尤其是教师评价体系改革的基本原则、工作目标和主要措施。有的成立了教育评价改革领导小组,出台具体实施办法和工作方案,提出重点任务,做好责任分解。有的对标《总体方案》和教育部相关文件,对学校各项规章制度进行全面清理,列出负面清单。如在职称评聘文件中明确取消将国(境)外学习经历作为限制性条件的条款,在科研项目、职称评聘、评奖评优中不再将人才称号作为申报限制性条件,人才引进中不再将毕业院校作为限制性条件,等等。

2. 将师德师风作为教师评价第一标准

相较于过去效率至上、绩效至上的风气,近几年地方高校越来越强调师德师风的重要地位。有的地方高校出台了师德师风考核实施办法,将师德师风作为教师评价第一标准。有的发布了师德师风失范行为处理办法、负面清单,对师德师风失范实行一票否决制。有的对伪造学历、剽窃他人成果等学术不端人员取消当年申报职称资格,且5年内不得申报职称。

3. 实行人才分层分类评价

相较于过去“一刀切”的做法,大部分地方高校已实行教师分类评价,但在分类精细化程度上存在一定差异。从岗位类型角度看,有的地方高校将高级职称教师分为教学型、科研型、教学科研型三类;有的地方高校增设了社会服务与推广型。从学科分类角度看,有的地方高校将教师按大类分为自然科学类、人文社科类;有的则细分为理科类、工科类、经管类、艺术类、其他人文社科类等。各高校根据不同岗位等级、岗位类型、学科分类制定不同的职称评审、聘用、考核要求,形成分层分类的评价体系。从教师岗位类型角度看,社会服务与推广型的教学、科研要求低于其他三类,侧重

考察到账经费、技术成果转化费等。同时,实行成果等效替换机制,有利于发挥各类人才所长。

对业绩突出、获得标志性成果的人才,一些地方高校设置职称评审绿色通道或者经校长提名直接进入最后评审环节,不受任职年限等常规评审条件限制,体现教育评价改革重实绩、重贡献的评价导向,激发了教师队伍活力。一些地方高校在职称评审中已实行评聘分离,但实际操作中仍普遍存在岗级晋升容易、低聘阻力较大的情况,尚未建立完善的流动和退出机制^[2]。

4.推进教学、科研等效评价

部分地方高校已开始尝试通过修订教学、科研业绩标准、学术期刊分级目录的方式,加大教学业绩赋分权重,奖励优质课程,探索建立教学、科研等效评价体系,重科研轻教学现象有所改善。

5.职称评审推行代表性成果送审和同行评议制

多所地方高校职称评审已推行代表性成果送审和同行评议制,有的职称评审申报书实行限填5项代表作的要求,旨在突出质量、淡化数量。单纯倚重量化评价已成为过去式,量化评价和质性评价相结合的评价方式正逐渐成为主流^[3]。但由于受行政权力、人情关系等非学术因素影响,代表性成果送审和同行评议制未达到预期效果,实际评审中影响力有限,量化评价依然占据主导地位。

三、地方高校教师评价体系的问题与困境

1.评价导向

当前,高校教师评价呈现出短期主义、投机主义、绩效主义、功利化倾向。为了达到评价要求,教师更倾向于产出研究周期短、重复性、风险低、回报高的成果。潜心研究周期长、风险高、投入产出比低的成果的人才便没有了生存空间,从而产生了“劣币驱逐良币”现象和剧场效应,也滋生了重科研轻教学、重教书轻育人现象。虽然教育评

价改革号召纠正不良风气和导向,但受到长期制度惯性影响,破“五唯”还只是停留在表层,观念、思维方式短期内难以彻底扭转。而地方高校由于资源、平台、师资、生源等条件限制,资金主要依赖上级行政主管部门拨款,生源质量还受到第三方大学排行机构等影响,更需要追求显性量化指标来提升学术声誉、办学地位和影响力,争取办学资源,这也在一定程度上影响了教师评价的导向。

2.评价主体

(1)教师作为评价主体的缺失

地方高校教师评价中教师更多是以被评价者身份参与评价过程,较少作为评价者参与评价,自评也基本流于形式。而让教师作为评价主体参与到评价过程中,能让教师就问题疑虑与相关管理部门保持充分沟通,建立申辩、复审机制,更有利于教师接受评价结果,促进其不断成长。

(2)同行评议制尚需系统性完善

国外教师评价以同行评议为主流评价方式,拥有较为成熟的学术共同体和同行评议运行机制。近年来,为扭转量化评价一家独大的局面,同行评议在地方高校被寄予厚望,但并未达到预期效果。一是同行评议专家库亟待完善。校外“小”同行专家数量偏少,国际同行更是极少,总量不够丰富,呈现学科结构化短缺现象,研究领域匹配度有待提高。不同学科背景专家或者同一学科的“大”同行专家难以对教师的学术质量、学术贡献、学术能力、学术影响力和学术潜力做出准确的评判^[4]。二是同行评议信息保密性欠佳,公信力受到质疑。由于同行评议制度有缺陷,评审专家、被评价者成果信息保密性难以保证,容易受行政权力、人情关系、裙带关系、感情亲疏、利益纠葛等非学术因素影响做出偏袒性评价,难以客观公正地反映被评价者的学术水平。三是系统性制度建设不健全。缺少对评审专家的问责机制、信用黑名



单制度,仅依靠自律与道德约束难以避免学术腐败产生。

(3)评价者培训缺失,评价专业人才缺口较大

大部分地方高校在评价前缺乏对评价者进行专业性、规范性培训,评价主体倾向于按自身理解和能力对被评价者做出评价,评价效果打折扣。而作为评价组织者和政策制定参与者的教学科研人事部门行政人员,由于校内岗位定期轮换,人员流动性较大,专业性队伍不稳定;且评价队伍建设不受重视,接受专业性培训机会和时间较少,评价专业人才缺口较大。

3.评价标准

大部分地方高校对破“五唯”后实际工作中究竟该怎么评价、实践中如何公平公正地衡量学术质量、贡献、影响力、支撑人才培养情况感到困扰,“五唯”破而未立。此外,高校主要领导对本校教师评价标准影响深远。受其个人经历、研究领域、认知、领导风格、任期长短的影响,不同领导对教师评价标准的选择与执行程度不同。有的地方高校领导层更换较频繁,任期短与教育评价改革周期长存在一定冲突,评价理念、标准变化较频繁,教师对政策的稳定性、持续性、可预期性信心不足,担心积累了几年的成果突然没用了,挫伤了研究的动力和积极性。

以往为了规避职称评审中人情关系等非学术因素影响,过度依赖显性、可测量、易比较、实践易操作、低成本的量化指标。长期奉行量化评价使教师评价体系已形成了较为稳固的运行模式和强大的制度惯性,深层次上形塑着学界对学术卓越的认知^[5]。随着量化评价被运用得越来越极致,负面效应开始凸显,量化评价引导教师为了达标而做研究,导致功利性、短期性学术行为的出现,研究成果呈现出一片虚假繁荣的局面,重科研、轻教学也造成人才培养质量下滑,违反了科学研究、

知识创新和人才培养内在规律,阻碍了高等教育高质量发展和学术卓越^[6]。然而质性评价也有其局限性,主观性强、实践中不易操作、受人情关系等非学术因素影响大、公平性存疑、成本高等特点使得质性评价推进缓慢。

在代表性成果评价中,不同学科间或同一学科不同领域代表性成果之间可比性和通约性问题业已凸显,量化评价在形式上通过比较成果数量、级别、引用率、到账经费等直观地比较不同学科领域的成果水平,一定程度上化解了外行评价内行专业知识缺乏的困境^[7]。而代表性成果评价如何比较不同领域研究成果之间的价值,受评价专家自身研究领域、评价风格、认知、能力等因素影响可能产生较大差距,同时也引发了教师对公平性问题的担忧。

4.评价指标体系

评价指标体系是评价标准的进一步细化,是评价理念、导向、标准实施落地的重要环节。评价指标体系与评价标准关联性强,评价标准的变动会导致评价指标体系的偏移,直接影响到评价指标的稳定性、持续性。为了破除“唯论文”不良倾向,多所地方高校已将指导学科竞赛、教学竞赛、科技成果获奖、艺术展获奖、专利、科技成果转化、制定行业标准、编写教材、批示采纳等纳入职称评审、岗位聘任、教学科研业绩评价范围,使评价指标更加多元化。但指标的权重分配是否合理、教学、科研、社会服务之间是否等效平衡还有待商榷。

5.评价方法与评价周期

地方高校教师分层分类评价尚有进步空间。首先,教师分类过粗会使分类评价流于形式,分类过细又容易引发各细分类别之间评价标准、指标不平衡问题。其次,地方高校职称评审中教师更倾向于参评教学科研型,参评并成功获评教学为主型、社会服务与推广型的教师比例较低。一方

面是由于教学科研型教师是主流群体,另一方面也有受教学为主型、社会服务与推广型“低一等”、含金量不足等固有观念影响的因素,认为科研不优秀的教师才会申报这两类,不同类型之间发展失衡,重科研轻教学观念依然根深蒂固。最后,和国外高级别岗位教师不同,国内高级别岗位评价要求主要指向高级别科研教学成果,承担学科引领、团队建设、指导培养青年人才等内容较为欠缺,也因其非显性特征较难客观、公正地衡量。

地方高校主要以个人评价为主,团队评价尚处于探索阶段。团队内部贡献大小的认定和利益分配的决定权在于团队负责人,其客观公平性易受质疑,成果挂名现象时有发生。受到不公正对待的团队负责人又迫于团队负责人威压和出于自身职业发展考虑不敢提出合理诉求。成果贡献主要归属于第一完成人和第一单位的机制也不利于学科交叉合作和跨学科研究^[8]。

从评价周期来看,地方高校一般以3~4年为一个评价周期。评价周期短并不利于产生高水平、创新性、突破性成果。短周期下教师迫于达标要求,倾向于追求数量,生产低质量、重复性的研究成果。

6. 评价结果的反馈及运用

地方高校教师评价结果主要用于判断是否符合职称晋升与岗位聘任条件、教学科研工作量认定和绩效分配,多为奖惩性评价而非发展性评价。其中缺乏反馈机制,公布评价结果的同时,并没有向被评价者给出改进建议,不利于教师成长发展。

不少地方高校已经取消了将“帽子”作为申报项目、奖项、职称评聘的限制性条件,但由于该类人才的稀缺性,部分地方高校仍然将高额的薪酬待遇、科研经费、奖励、荣誉称号向该类人才倾斜。

四、地方高校教师评价体系优化的思考与建议

教育评价改革这些年来,地方高校教师评价体系改革取得了一些成绩,也存在一些问题。教育评价改革并不是一蹴而就的,需要坚定不移地持续发力。

1. 树立正确的教师评价导向

要牢固树立科学的教育发展理念和正确的教师评价导向。一方面,要扭转绩效至上、效率至上的观念与思维方式,坚决克服投机主义、绩效主义、功利化倾向,为教师营造潜心治学的良好氛围,坚定不移地走内涵式发展道路。另一方面,要将立德树人放在教师评价首要位置,在评价体系中重点评价教师贯彻执行立德树人根本任务思想和行动,通过将教师参与教材编写、课程建设、指导学生竞赛、教学竞赛、学生培养质量、学生反馈的教学效果等纳入职称评审、年度业绩评价或聘期业绩评价范围,加大人才培养评价权重,建设并利用好教学质量监测平台,增加教学为主型教师职称晋升名额至与教学科研型、科研为主型等类型的名额持平,逐步克服重科研轻教学、重教书轻育人现象。

2. 坚持评价主体多元化

要构建多元主体共同参与的教师评价体系。地方高校教师评价主体可包括被评价者、评聘委员会、校内外同行专家、学生、领导、同事、教学科研主管部门、第三方评价机构等。评价是围绕被评价者展开的,让被评价者作为评价主体参与评价指标的制定,就自身取得的成果、贡献与其他评价主体进行充分沟通,拥有对评价结果申辩的权利,有利于加强评价的民主性,提高教师的主体性意识和对评价体系的认可度,同时也能帮助被评价者不断成长。

要完善同行评议制度。一是要建立总量丰富、研究领域匹配度高且均衡的同行专家库。选择高匹配度、有能力、负责任的评审专家参与评



审。在学术领域方面,同行专家的研究领域应与被评价者一致或属于同一细分领域;在学术水平方面,同行专家应为本领域公认的较为权威的学者;在评价能力方面,同行专家应具有丰富的评议经验、较强的责任心、良好的职业操守和口碑。二是要建立回避和监督机制,维护程序公平,提高同行评议的效度。对于存在亲属关系、学缘关系和其他可能影响公正评审的专家应主动回避。要建立教师评价监督和申诉制度,监督评价过程的各个环节,受理举报、投诉、申诉案件,开展调查,出具处理意见。同时还应健全评审专家的问责机制、信用黑名单制度,避免学术腐败的产生。三是地方高校要加强学术共同体建设,强化学术共同体在教师学术评价中的作用,减少行政权力对学术评价不必要的干扰。

在评价前,需要对各评价主体进行专业性培训、规范性培训,使其掌握必要的评价理论知识和技能,明确各评价主体的权利与义务边界,强调在评价过程中多元评价主体的协作与共治,通过明晰角色定位,在合作共识下各就其位,发挥各个评价主体应有的功能,提升评价效果^[9]。同时,重视专业评价队伍建设,拓宽评价队伍晋升通道和发展空间,增强评价队伍的职业认同感,吸引更多人才从事评价工作。

3. 建立科学的多维评价标准

第一,要将师德师风作为教师资格认定、职称评审、聘期考核、年度业绩评价、评奖评优等教师评价的第一标准,对师德师风失范行为实行一票否决制。一方面要建立师德师风黑名单制度。师德是一名教师的底色,是实现立德树人目标要迈好的第一步。对违背道德底线、职业操守的教师要设立黑名单制度,驱逐害群之马,营造风清气正的学术环境。另一方面,要选树师德师风优秀典型人物与事迹。教师的理想信念反映了其对教师

职业的理解与认识,也形塑着学生的理想信念与人格品质。要发掘有职业理想、扎实学识、敢担当、讲奉献的教师,树立模范典型,引导教师投身于教书育人的伟大事业中。第二,要重点考察教师的学术质量、贡献、影响力、支撑人才培养等方面。要坚持量化评价与质性评价相结合,推行代表性成果评价。学术活动的复杂性决定了教师评价不能用单一的量化评价或者质性评价进行衡量,要将两者相结合,避免过度量化评价或者全盘否定量化评价。对代表性成果进行评议时,一方面要设计针对代表性成果的学术质量、学术贡献、影响力、创新性的结构化评价表用于同行专家对代表性成果进行结构化量化评价,同时将期刊级别、影响因子、引用率等量化指标作为评议的重要补充与参考;另一方面也需要评审专家对学者的学术水平、学术能力、学术潜力等进行定性评价或个性化评价。量化评价与质性评价两者结合,有利于避免高质量成果被严重低估和高质量成果被严重高估的小概率事件的发生。第三,对于取得重大标志性成果的,例如取得重大理论创新成果、前沿技术突破、对行业、经济、社会做出重大贡献的,可以降低或取消论文等限制性条件^[1],以突出重大标志性成果导向,体现不拘一格降人才的多维评价标准。

4. 构建合理的评价指标体系

不同地方高校应根据自身的办学定位、战略目标、学科特色、专业布局,围绕经济社会发展需求,设计适合自身发展的教师评价体系。根据教师的岗位类别、学科领域、职称等级、年龄等因素建立要素完整、层次分明、指标完善的立体化分层分类评价体系,分类评价教师的学术水平、贡献、影响力、创新能力和潜力。分层分类的评价体系可以有效避免单一指标体系“一刀切”、指标结构过于简单而造成的评价结果与实际水平的偏移。



建立科学、合理的高校教师评价标准和指标体系是一项系统工程,要以教师发展为轴心,各指标体系之间应相互平衡、支撑、印证和补充。要从两方面兼顾评价指标体系的平衡性、公平性:一方面要对教学、科研、社会服务等方面指标赋予合理的评价权重,实现教学、科研、社会服务等评价;另一方面要统筹兼顾评价对象各类别各层级之间的公平性。同时,还应维护评价标准和指标体系的稳定性、持续性和可预期性。

5.采用分层分类评价,合理设置评价周期

地方高校要坚持推行教师分类评价,加强分类评价的顶层设计,避免分类过粗或过细。

第一,从学科领域维度看,地方高校一般可将教师分为理科类、工科类、社科类、人文类、艺术类等,可根据自身学科特色、专业布局将某几类合并或将某一类进一步细分。

第二,从岗位类型维度看,地方高校一般可将教师分为教学为主型、科研为主型、教学科研并重型、社会服务与推广型。对不同学科类别、不同岗位类型、不同岗位等级分类设置评价标准和指标体系。对于教学为主型教师,重点考察其人才培养实绩,将参与教材编写、课程建设、指导学生竞赛、指导学生论文、指导社会实践、教学竞赛、教学创新成果、学生反馈的教学效果等纳入职称评审、年度或聘期业绩评价范围;教学为主型教师评价主要采用督导评价、同行评议、学生评价等方式。对于科研为主型教师,重点考察其科研实绩和贡献,将论文、项目、奖项、批示采纳、项目报告、政府咨询报告等形式的成果的学术质量、学术贡献、影响力、创新性等纳入评价范围;科研为主型教师评价主要采用同行评议、代表性成果评价等方式。对于教学科研并重型,人才培养实绩、科研实绩和贡献两方面都要重点考察,但人才培养实绩的要求要低于教学为主型,科研实绩和贡献的要求要

低于科研为主型;教学科研并重型教师评价主要采用同行评议、代表性成果评价、督导评价、学生评价等方式。对于社会服务与推广型教师,其教学、科研要求低于其他三类,重点考察社会服务实际贡献,将到账经费、技术成果转化、发明新材料、研发新工艺新产品、改进生产流程、革新生产技术、解决关键技术难题、促进产业改造升级等纳入评价范围;社会服务与推广型教师评价主要采用市场评价、第三方评价、同行评议等方式。

第三,从研究内容维度看,对于从事基础性研究的教师,重点考察其理论创新、学术水平、学术影响力和潜力。对于从事应用性研究的教师,重点考察其达成的经济社会效益、解决的行业技术问题、促进行业发展的实际贡献。

第四,从职业生涯阶段维度看,对于处在职业生涯早期的青年教师,评价应更侧重学术能力的培养和潜力的挖掘,适度拔高的考核指标有利于激发其学术潜能。对于处在职业生涯成熟期的高级职称教师,评价应更侧重高质量成果、学科引领、专业建设、对青年教师的指导等方面。

第五,从个人评价/团队评价维度看,一般地方高校现阶段应以个人评价为主。对于在学科领域有较高影响力、声誉、学术成就的专家学者和拥有大科研平台的地方高校,可逐步探索实行团队评价,建立健全团队运作机制和管理方式,吸引优秀人才形成研究团队,充分发挥团队作战的优势和效能。

要充分利用信息手段优化评价方法。要利用互联网、大数据、人工智能等信息技术完善同行评议专家库,建立集人事、教学、科研、社会服务等方面数据的综合评价系统,进一步深入挖掘、分析评价数据的深层价值,探索数据与行为、能力之间的关系,为教师评价提供可靠的数据支持,提高评价的客观性、科学性、专业性和效率。



对于从事应用性研究的教师,其评价周期可设为3~4年,主要采用结果评价、市场评价。相较于应用性研究,基础性研究、突破性成果研究具有研究周期长、投入产出比低的特点。因此,对于从事基础性研究、突破性成果研究的人才,可以适当延长其评价周期,周期内重点采用过程评价、增值评价。

6. 以发展性评价理念运用评价结果

教师评价的目的是为了学校和教师共同发展。教师发展奠定了学生发展、学科发展、学校发展的基础,是一个良性循环的过程。推进发展性评价模式,一是要摒弃奖惩性评价理念,避免将评价结果仅用于判断是否符合职称晋升条件、岗位聘任条件、教学科研工作量认定和绩效分配。重告知轻协商会弱化评价的指导力和效用^[10]。要树立发展型教师评价理念,加强评价过程中的反馈互动,让教师逐渐理解评价的理念与内涵,评价结果和改进建议应及时反馈给被评价者,帮助其找出短板、修正发展方向。二是不能将人才“帽子”与薪酬待遇、科研经费、资源分配简单地挂钩,应将人才的实绩和贡献作为绩效分配的重要依据。三是地方高校应做大“蛋糕”,保障基本薪酬水平,优化调整绩效分配制度,充分运用物质和精神两方面激励手段。同时,尊重不同岗位不同年龄教师专业发展、职业成长规律。给予教师容错纠错的机会,严管与厚爱相结合,鼓励教师大胆创新、勇攀高峰,发挥评价的激励导向功能,激发其更大的潜力和工作效能。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. (2020-10-13) [2024-06-11]. https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.
- [2] 何金旗.高校教师分类管理“全评价”体系构建的度与策[J].江苏高教,2023(7):72-78.
- [3] 杨琪琪,蔡文伯.绩效问责制导向下高校教师评价指标体系的陷阱及优化策略[J].复旦教育论坛,2021(4):85-91.
- [4] 吴薇.“唯论文”现象的蔓延与破解之道[J].大学教育科学,2023(3):4-12.
- [5] 屈振辉.我国高校教师职称评审改革评析[J].大学教育科学,2019(1):47-52.
- [6] 刘振天,罗晶.高等教育评价“双刃剑”:何以兴利除弊[J].大学教育科学,2021(1):4-12.
- [7] 李永刚.高校教师职称评审中实施学术代表作评价制的挑战与构想[J].大学教育科学,2021(2):71-78.
- [8] 马茹,王宏伟.基于多案例研究的高校教师评价改革实践:进展、困境与路向[J].国家教育行政学院学报,2023(2):52-61.
- [9] 高一琼,张男.教育评价改革背景下民族高校教师评价体系构建[J].民族教育研究,2021(6):11-17.
- [10] 时艳芳.高等教育评价结果:困境、反思与改进[J].重庆大学学报(社会科学版),2022(2):108-120.

(责任编辑:姚歆烨)