

中国民办职业教育教师评价改革初探¹

A Preliminary Study of Teachers Evaluation Reform in Private Vocational Education in China

周云忠^{*}
Zhou Yunzhong

殷朝华^{**}
Yin Chaohua

摘要: 在破除“五唯”（唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子）背景下，中国高等职业教育领域教师评价改革成为关注的重要议题。中国民办职业教育作为高等职业教育的重要组成部分，应充分发挥民办职业院校在体制机制方面灵活的优势，86.75%的教师认为评价是为教师发展赋能，必须要开展破“五唯”、立“四有”教师评价改革。以“四有”（即有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心）教师标准构建师德师风建设长效机制，破除教师职称晋升、薪酬考核、绩效考核标准等制约民办职业教育教师评价的瓶颈，拓宽教师发展路径，助力民办职业教育健康持续发展。

关键词: 中国民办职业教育，教师评价改革，破“五唯”，“四有”教师

Abstract: Against the backdrop of breaking the “Five Only” system, teachers evaluation reform is an important issue in the field of higher vocational education in China. As an important component of higher vocational education, private sector should have fully utilized their characteristics and advantages in terms of institutional mechanisms and carried out reforms to break the “Five Only” policy and establish the standards of

¹ 本文系重庆市第八批教育综合改革试点项目“民办职业院校“破五唯、立四有”教师综合评价改革路径研究”（课题编号：22JGS61）的研究成果之一。

^{*} 周云忠，重庆科创职业学院副教授兼教务处副处长。Email:307715469@qq.com

^{**} 殷朝华，重庆科创职业学院教授兼副校长。Email:30151917@qq.com

“four haves” teachers’ evaluation. By implementing “four haves” standards to construct a long-term mechanism to break the bottleneck that restricts teachers’ professional title promotion, wage evaluation and performance assessment etc. which can broaden career development pathways for teachers and promote high-quality development of private vocational universities in China.

Keywords: Private Vocational Education in China, Teachers Evaluation Reform, Breaking “Five Only” System, Teachers with Qualities of “Four Haves”

一 研究背景

近年来，中国高等教育特别是高等职业教育领域持续推进破除唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项（五唯）的教育评价改革。2018年9月10日，中国国家主席习近平在全国教育大会上指出：“要坚决克服唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子的顽瘴痼疾，从根本上解决教育评价指挥棒问题”（《习近平谈治国理政》第三卷（74）：坚决破除制约教育事业发展的体制机制障碍）。2020年10月，中华人民共和国中央人民政府印发《深化新时代教育评价改革总体方案》（简称《方案》），是新时期中国政府关于教育评价改革的系统性、纲领性文件。《方案》提出要“改进结果评价，强化过程评价，探索增值评价，健全综合评价”（中华人民共和国中央人民政府，2020）。“四个评价”对中国教育的各阶段和教育主体均明确了具体的评价改革方向和任务，对提高中国教育治理能力和水平，实现中国教育现代化，建设教育强国具有重要意义。

民办高等职业教育作为中国高等职业教育体系的重要组成部分，一直以来教师评价受制于量化指标单一化弊端，部分导致教学与科研失衡、师德与能力割裂等问题。部分院校把论文发表数量、人才称号、学历等奉为圭臬，忽视教师的教学实效、校企合作贡献等。因此，聚焦中国民办职业院校教师评价体系的改革，探索建立符合职业教育特点、有利于教师全面发展的“四有”评价体系，对完善中国高等职业教育教师评价改革体系，拓宽民办高等职业教育教师的发展路径，推动民办职业教育健康发展等具有突出现实意义。

二 问题陈述

中国民办职业院校普遍存在建校时间短，历史文化积淀不深厚，社会影响力不大等发展不利因素。为追求扩大办学影响力、提高社会声誉，民办职业院校在评价教师时，把升学率、科研、课题、竞赛成绩、帽子等显性指标作为教师评聘、绩效考核、职称评定等的重要依据，过度强调教师的文凭、发表的论文、竞赛成绩，或获得的“帽子”、荣誉等，个别院校甚至异化为“唯分数”“唯升学”“唯文凭”“唯论文”“唯帽子”的“五唯”教师评价标准。“指标量化”的评价标准实质上是缺乏对教师职业的正确认识，存在以下问题。

1.1 在价值取向上，“五唯”评价注重教师指标达成的数量，轻视指标达成的质量。忽视了教师的本职工作和首要任务是教书育人，没有把立德树人和师德师风作为评价教师工作成效的首要标准（杨晓慧，2018）。同时“五唯”导向异化了教师的价值追求，催生急功近利的学术行为。教师为追求论文数量而忽视教学创新，或为获取奖项而脱离产业实际需求。

1.2 在评价目的上，“五唯”评价注重奖惩性评价，对教师评价的主要目的是为了考核教师，并以此为依据实施奖励或惩处，忽视了诊断性评价和发展性评价（刘瑞、周海亮，2019）。奖惩是教师评价的目的之一，但不是唯一的目的，教师评价应该是帮助教师诊断问题，促进教师专业发展，以便更好地教书育人。

1.3 在评价主体上，“五唯”评价主体单一。一方面缺乏校外评价主体的参与，家长、社会、企业、行业未参与教学评价，市场、社会评价作用未发挥。另一方面缺乏校内多元评价主体的相互补充，教师本人、同事、学生、学校评委会之间未形成一个系统完善、相互配合的评价主体。校内评价存在碎片化、片面化、主观化、孤立化等现象，对教师的评价缺乏全面性、客观性和公正性。

1.4 在评价内容方面，“五唯”重点关注分数、升学、文凭、论文、荣誉等量化指标的达成，忽视个人的实践能力和解决问题的能力，忽视教师个人实际教学工作成果，以及在校企合作中的实际贡献。将上述指标视为评价教师的唯一标准，过于偏激。

1.5在评价方法方面，“五唯”过分强调指标量化，采用一种操作简单、直指结果的“一刀切”方式。这种评价方法按照同质化、同一化的标准来评价不同层次范围、不同责任区间、不同利益诉求的教师群体（张睿，2020）。虽然便于操作，但忽视了不同阶段、不同类型教师之间的差异性，且强调结果性评价，忽视了过程性评价和增值评价。

因此，破除“五唯”教师评价，确立“四有”老师评价标准，有助于促进教师回归初心，落实立德树人主体责任，有助于正本清源，推动教师评价回归本位，也有助于五育并举，确保学生评价科学全面（寇光、岳敏、武镒，2018）。

三 研究方法

为准确了解各民办职业院校教师评价目的、方法、内容、主体、结果应用等政策与制度，收集教师对考核标准、评价内容、参与主体、结果应用等方面的意见建议，项目组通过问卷调查的方法开展研究，以线上线下相结合的方式，收集各职业院校的评价信息。

本次问卷共设计了47个调查信息。1-3题涉及教师性别、年龄、岗位等个人基本信息。4-7题主要调查教师所在单位是否成立考评小组、制定考评方案、负面清单等评价工作机制。8-21题调查教师所在单位对教师评价方式、评价内容、考核标准和结果运用等。22-37题主要调查教师所在单位评价工作规范度、教师认可度、激励效果等。38-47题主要调查教师对考核评价的意见和建议。

本次调查共发放问卷1000份，收到有效问卷783份。其中251份为教师通过在线问卷调查参与教师评价改革调研，532份为教师以线下座谈、访谈、走访等方式参与调研。参与调研教师的地域覆盖中国14个省、自治区和直辖市，样本总人数具有一定的代表性和典型性。但个别省份参与问卷调查的人数较低，对所在省份的代表性存在局限性。



图1: 调查覆盖省份

四 结果分析

4.1 教师年龄结构

通过调查数据可以看出,参与调查的民办职业院校的教师主要以从事一线教学的中青年教师为主,参与数量超过70%。同时也可以看出民办职业院校的教师结构中,10年以内教龄的教师达到49%,接近一半。从年龄结构上看,这说明民办职业院校的教师年轻化趋势比较明显。年轻教师在职称评审、绩效考核等方面存在较大压力。教龄超过21年的教师,一部分来自其他高校的退休教师,已经达到高职称、高学历的标准,另一部分教师已接近退休年龄,因此这部分老师在科研、社会服务等方面的需求动力不足,考核压力较小。

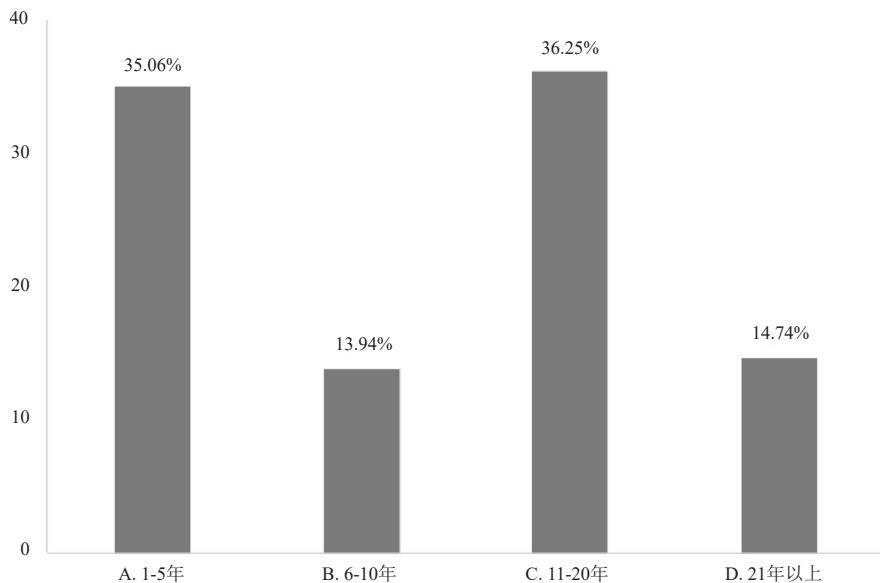


图2：教师年龄结构

4.2 评价机制

82.47%的参与教师认同学校均成立了专门的考核评价小组，制定了考核评价办法，公布了师德失范行为负面清单。对师德失范行为在职称晋升、评优评先、绩效考核等方面一票否决。另有13.15%的教师不清楚负面清单的存在。这说明学校在教师评价考核内容、方式、对象等方面宣传教育存在盲点、漏洞。教师会质疑评价结果，评价结果的应用会受到阻碍，不利于有序推动学校教学科研工作。

4.3 评价方式与结果运用

参与问卷调查的教师中，84%的教师认为本单位在开展教师评价时，采取教师互评、民主测评并适当征求学生、家长等多元评价方式。92.43%的教师认为评价结果与教师评优、职称评定、职务晋升挂钩。

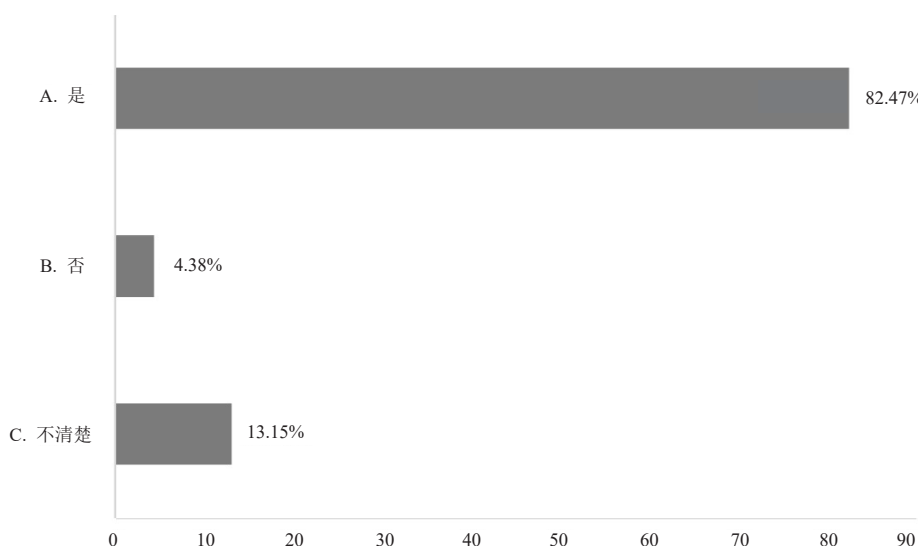


图3：是否建立师德失范行为负面清单

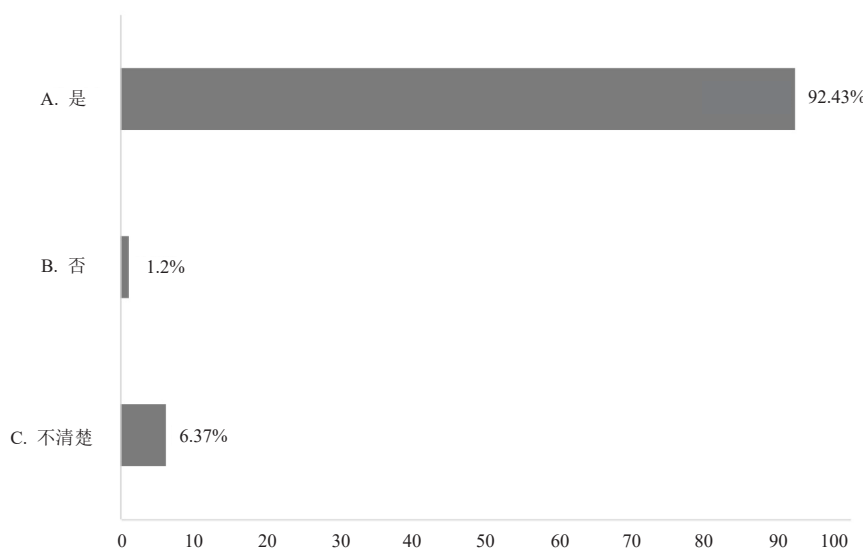


图4：评价结果是否与教师评优、职称评定、职务晋升挂钩

76.1%的教师认为教师考评起到了激励教师的作用。有23.9%的教师认为评价对教师的激励作用有限或不明显。他们认为评价指标只考核了教师的部分工作的内容。且每位教师自身的兴趣、优势、擅长的领域等各不相同，用相同的标准考核全部教师，考核指标本身就不科学。虽然在数量比例上不算太高，但这部分老师的述求应引起重视。

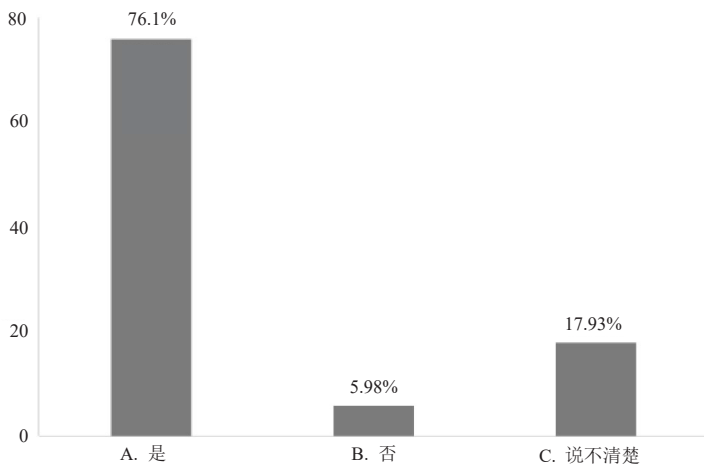


图5：评价结果评机制是否起到激励教师的作用

4.4 评价改进建议

88.84%的教师认为，对教师的评价应该由“绩效评价”转变为“发展评价”。他们认为教师的成长是动态发展变化的，不同年龄阶段、不同学历、不同学科、不同职称的教师，不能用同一标准考评，应该以发展的视角，纵向评价教师。

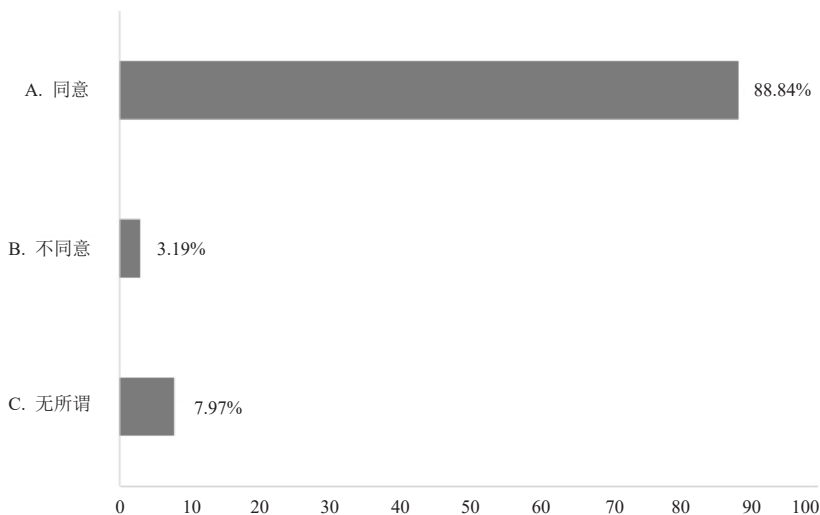


图6：是否同意由“绩效评价”转为“发展评价”

教师们认为评价的目的是为了激励教师，改进教学方法，提高教学质量。96.81%教师认为应以教学质量评价教师教学工作，94.42%认为评价的

目的是激励教师教学工作积极性。这说明教师们认为，作为民办职业院校的教师，教学是其最主要的工作，考核的重点也应该是教学工作和教学质量。教师的科研工作、社会服务等其他工作，可设立差异化评价指标或对教师进行分类评价。3.59%选择“其他”，说明这部分教师对现有评价标准持保留态度。这部分教师自身兴趣、特长不在教学领域，更擅长科研或社会服务等领域。因此以教学为重点的评价体系是不利于激发他们的工作积极性的。

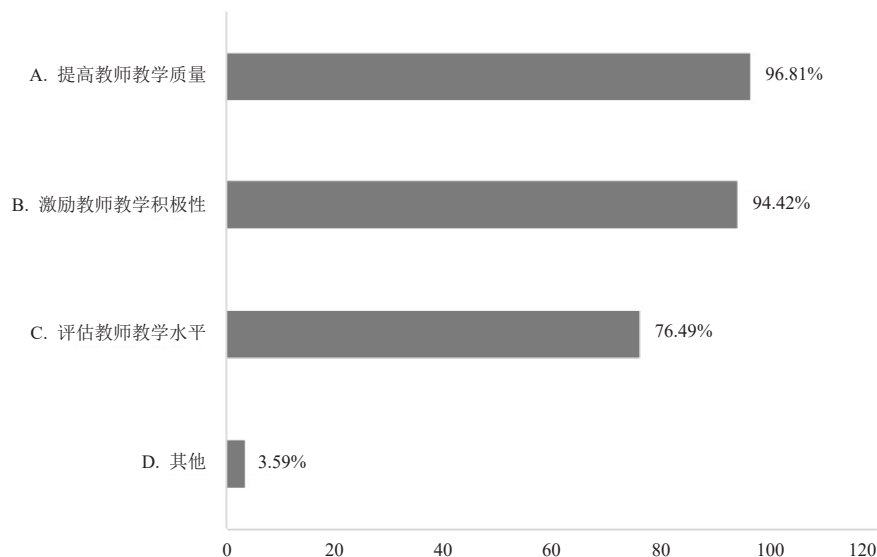


图7：教师评价改革的目的

超过90%的老师认为评价的目的是为了提高人才培养质量，评价指标应侧重考核教师的师德师风、教学态度、教学方法和教学质量。98.41%的教师支持将教学质量、94.42%教师支持将教学态度、92.03%的教师支持将教学方法作为评价指标。良好的教学态度是取得好的教学质量的前提，好的教学方法手段是取得好的教学质量的保证。但尽管有良好的教学态度、好的教学方法，并不一定能取得大家所期待的、好的、显性的成绩。学生成绩表现在多方面，一是传统的试卷成绩，这是最直观显性成绩。二是学生学习习惯的养成、学习能力的提高、行为习惯的矫正、学生自己纵向对比的进步等，这些不是一张试卷能体现的。因此只有较低比例，即55.78%教师认可将学生成绩作为评价指标。

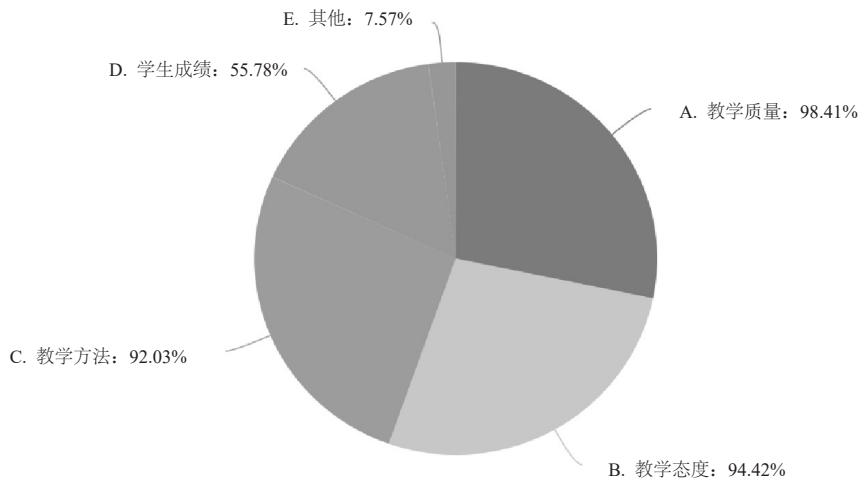


图8：评价内容建议

88.45%的教师认为评价结果可以作为教师职称评定、84.86%的教师认为评价结果可作为奖惩、90.44%的教师认为评价结果可作为绩效考核的依据，但不能作为唯一标准。正如前面提到，教师个人特长、擅长领域各不相同，评价教师时应基于教师个人擅长的领域，有侧重的评价。而不得把评价数据结果无差别的运用。此外5.18%的教师不认可评价结果的运用范围而选择其他，说明他们认为评价结果只能作为参考数据，不应该与职称评定、绩效考核等挂钩。

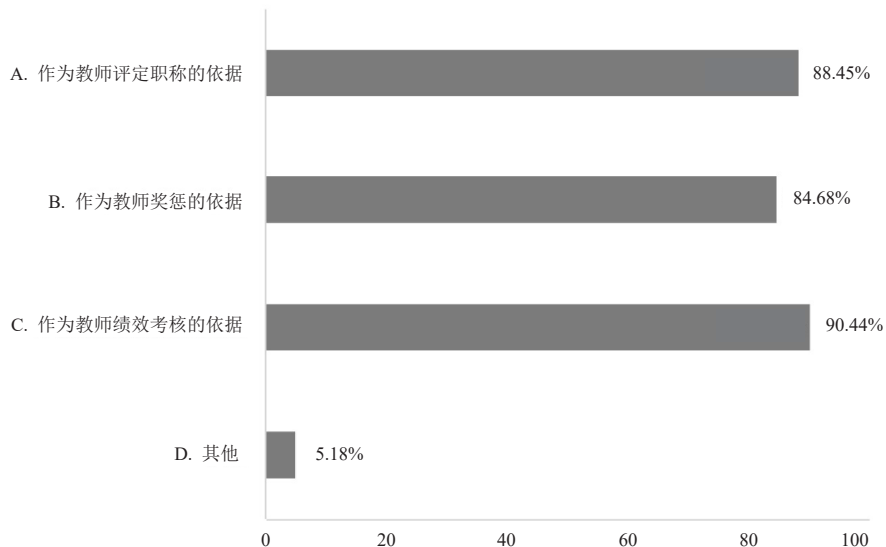


图9：教师评价的结果应如何使用

90.44%的教师认为，在教师职称评定时，教师个人教学质量应设置为主要指标，80.08%的教师认为应该以科研成果的数量为主要指标，78.88%的教师认为应该以社会服务的效果和竞赛指导成绩为主要指标。这反映出民办职业院校教师面临的尴尬处境。一方面教学是教师最直接的核心职责，教学质量直接影响学生培养效果，是学校社会声誉的基石。因此有90.44%的支持率，凸显教师群体对“教书育人”根本使命的认同。另一方面高等职业教育仍然是高等教育的重要组织成分。科研是一所高校的核心竞争力，科研成果如论文、项目、专利等是高校排名和学科评估的核心指标，大部分高校在排名压力下仍倾向强化科研指标，家长和学生期待在其他高校提供高质量教学的同时，也期待高校产出创新成果。80.08%的支持率反映出学校希望通过职称评定，来引导教师参与科研，也反映出教师希望通过科研获得更好的发展。

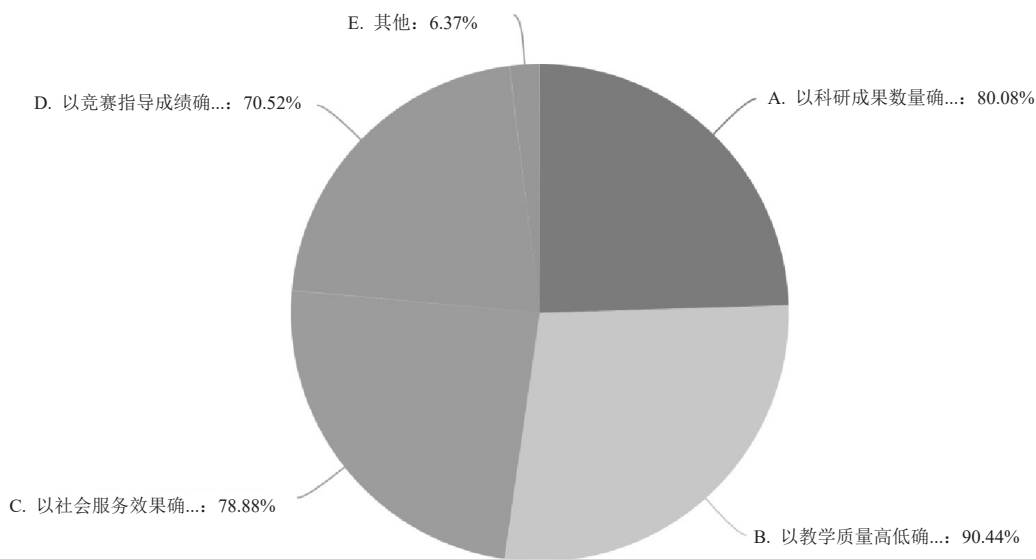


图10：职称评审改革建议

五 研究建议

通过教师问卷调查反馈数据可以看出，民办职业院校教师年轻化特征明显，从教时间短，教学经验相对不足，社会资历浅。因此他们在职称晋升、学历提升、薪酬期待等方面的需求更为强烈。但这部分教师对于评价

标准、评价内容、参与主体、结果运用等方面存在差异化诉求。这就要求民办职业院校要立足自身办学定位、发展目标、教师发展需求等，结合办学体制机制的优势制定差异化，具有灵活性、针对性、实用性的教师评价方案，满足不同诉求、不同专业的教师对考核评价标准的期待。

不管哪种类型的学校，教师评价改革都应该把落实“四有”教师标准作为首要条件（朱小峰，2021）。“四有”教师标准十分明确地规定了新时代中国教师应该具备的素养框架，是落实新时代中国教师评价改革的指导思想，也是建构新时代教师评价指标体系的内容体系。

当然民办职业院校可以充分发挥体制机制灵活的优势，从学校层面统筹制定符合民办职业院校发展需求的教师职称晋升、薪酬考核、绩效考核标准和办法，推动民办职业院校高质量发展。

5.1 立足“四有”标准构建师德师风长效机制

5.1.1 强化理论学习，建立思想引领机制。

用习近平新时代中国特色社会主义思想武装头脑，是新时代师德师风建设的根本前提。针对高职院校教师，必须建立健全学习制度，尤其是重点围绕习近平总书记关于师德师风的重要论述，领会其精神实质，努力做到学以致用。

5.1.2 强化素质提升，健全能力考核机制。

对于高职院校教师而言，除了考核教学业务能力，更要将师德师风的贯彻落实成效纳入其能力考核。这既是激励教师用热忱之心对待工作、以敬畏之心善待学生的重要方式，也是提高教师自身内心修养、道德素质、工作水平等综合能力的关键环节。

每个教师都各具个性化特点。在确定考核评价目标，制订考核评价标准时，在教师考核评价中纳入师德师风内容，使考核评价体系具有可行性、实效性等特点。在教师的日常教学活动、教学管理、科学研究及教育服务等方面中融入师德师风建设，建立科学合理的教育评价体系，以评价结果为导向，促进教师德行、能力等全面提升，并将师德师风考核结果作为优秀教师评定重要依据，将其作为正面典型广泛宣传，充分发挥榜样作用，引导其他教师向典范积极学习、争相模仿。

5.1.3 严格制度约束，建立失范惩处机制。

民办高职院校必须全面贯彻落实《中华人民共和国教师法》《新时代高校教师职业行为十项准则》《教育部关于高校教师师德失范行为处理的指导意见》等系列文件精神，制定具体细化的职业行为负面清单，要坚持与时俱进和问题导向，针对新时代背景下教师出现的新问题，出台新规定、新制度。要探索构建由学校、学生、家长和社会广泛参与师德师风监督体系，并在制度设计、工作机制和信息渠道建设等方面下功夫，力争将各类违反师德师风的行为消除在萌芽状态（范媛吉、刘松、崔坤在，2021）。

5.1.4 强化典型宣传，建立榜样示范机制。

教师在高职院校里有着“职业人”的属性，树立各类师德师风典范，发挥先锋模范带头作用，拓展教书育人的外延，对学生的价值观、人生观能起到一个良好的导向。

5.1.5 加强部门协同，强化部门责任意识。

建立学校内部各个部门齐抓共管、高校协同的工作机制，各部门统筹合作、相互协调、责任到人。明确在学校党委的直接领导下，以教师发展中心为主要责任部门推进师德师风建设，落实学校第一责任人责任制，相关职能部门协同配合。积极完善制度体系建设，突显师德师风建设的针对性、实效性及时代性特征，使师德师风建设工作规范化、具体化和精细化，将师德师风建设贴近师生的实际生活，建设工作贯穿教育全过程，使师生产生认同感。

5.2 建立“破五唯”教师职称评价方案

5.2.1 坚持以德为先，切实做好师德评价工作。

2019年7月1日《职称评审管理暂行规定》（中华人民共和国人力资源和社会保障部令第40号）强调“职称评审坚持德才兼备、以德为先的原则”。把师德师风作为职称评价标准的首要因素和职称评审“一票否决”的关键性指标。

5.2.2 深入“破五唯”，持续探索“立新标”。

在评审指标体系的设计上，要从顶层设计出发，完善职业院校开展专业建设、服务地方发展等各种教育评价指标体系，形成一套符合自身发展实际的教师队伍考核评价指标体系。在操作层面，对科研评价要强化原始创

新、价值、贡献的质性评价指标,进一步弱化传统简单量化指标,对师德师风评价、教书育人评价、服务社会评价要从“喊口号”转变为积极落实,丰富评价内容,深挖关于思想政治、道德品质、教书育人的质量、服务社会的贡献等指标体系,除了科研部门和专业评审专家同行的评价,还应增加社会经济组织作为评价主体,强调教师的科研成果服务地方经济社会发展的实际价值。

5.2.3 持续简政放权,完善分类评审机制。

进一步完善分类评审机制、建立分类评价标准、分类使用评审指标,建立多元化、多样化的职称评价体系,不以核心论文发表的篇数、主持项目的等级作为唯一评价指标。构建全过程监管体系,推动职称评审权利下移至二级学院。二级学院要紧密结合学校整体发展目标,设定岗位任务、聘任标准,赋予二级学院更多学术自主权、用人自主权,实行“一院一策”,实现“谁用谁评”。各二级学院要结合本部门专业建设和岗位需求来确定标志性成果评价指标和个性化评价指标,制定本部门教师职称评价标准,除了职称评审办公室、教学管理部门等职能部门,还可以增加学生、其他专业评委等作为考核评价主体,确保评价结果的客观性、全面性和公平性。学校层面则只需做好监管服务,确保二级学院行使评审权力的过程公开、结果公平。

5.2.4 探索多元评价,构建多渠道职称评审方式。

探索更开放的市场化评审机制,持续强化市场化的专家库建设,提高同行评议的科学性、规范性,提高人才评价结果的市场应用价值。探索以质量为导向,完善“代表性成果”评价制,定量与定性相制衡的多级评价机制,质量、贡献、水平评价以同行评议的“集成式”代表性的定性评价为主。二是要做好代表性成果同行评价工作。同行评价是充分依靠相关学科领域的同行专家,对教师的代表性成果进行独立、客观、公平、公正的评审,其意义在于能有效贯彻职称评审过程中重真才实学、重质量贡献的评价导向。

教书育人成效评价则以思想政治工作、师德师风、教学质量效果考核指标等多层级科学赋值的定量评价为主,二者以一定权重相结合,以达多维度、综合评价目的,从而获得更客观、实事求是的评价结果。对重点人

才“绿色”通道,高校要进一步把握“高层次”和“急需紧缺”的具体内涵,实际操作中要鼓励人才自荐、专家组联名推荐等新型推荐方式,灵活评价标准,实行“一人一议一策”,以达到以评适用、以用促评、不拘一格用人才的目的。

5.2.5 强化制度建设,做好职称与岗位管理制度衔接。

职称评审、岗位聘用等评价指标体系需贯通设计,避免各自为政,相互分割;岗位设置要根据职称评审的结果、学校发展的需要来细化分类。职称评审结果在岗位聘任使用时要确保实效性,取得职称的人员聘用至相关的岗位后,聘后考核标准和考核周期要根据人才成长规律灵活性设置,实现动态管理机制,将“能上能下”落到实处。

5.3 制订差异化教师绩效评价标准

5.3.1 突出人才培养在教师考核中的基础地位。

必须牢固树立人才培养质量始终是教师考核的第一指标和基础指标的理念,始终把人才培养的质量和效果作为检验教学工作的根本标准。一是严格考核教师教学工作量。教师晋升职称、考核业绩、评定荣誉等,都应该把教学工作量是否达标作为首要标准,从而确保学校的中心工作,即人才培养得到严格落实。对于那些无特殊原因而无法完成规定教学工作量的教师,在职称晋升等考评中实行一票否决制度。二是教师教学质量评价多元化。教学工作量的考核侧重于数量和过程考核,而人才培养质量更侧重于结果考核(高等学校收入分配情况调查组,2004)。因此教师教学质量评价更为复杂,也更为重要。学校可基于学生视角,考核教师课堂教学组织、教学方法、教学效果等,并且通过设定教学质量级差、教学质量系数、课程难度系数等,来考核教师绩效。引导教师将人才培养过程与人才培养质量有机结合。

5.3.2 确保教师绩效考核的时效性。

民办职业院校教师绩效考核激励更应该体现民办院校体制机制的灵活性、时效性和实效性。这样可对教师产生及时、持续的驱动作用,实现激励效果的最大化。这种激励会最大限度地激发教师的工作热情。商鞅变法中提到:“一战一论功,一战一行赏,不得迟滞”。就是要及时评定战功,及时进行奖励,这就是秦国新军迅速崛起、所向披靡的重要因素。如

果在绩效考核时，能实行“一事一议，一事一奖”，就能够增强日常工作激励的时效性，越能工持续提高教师的工作热情。

5.3.3 提升重点工作的激励力度。

对于承担学校重点工作的教师要加大薪酬激励和精神激励力度，以此引导更多有能力的教师参与到学校发展的各项工作中，在职称聘任、职称晋级上给予一定的扶持政策。发挥薪酬激励的导向作用，按照教师贡献度赋分，加大重点工作过程分值权重，让教师的努力得到价值体现。例如，获得国家级教学、科研、竞赛成果的团队和个人，按照获奖等级可给予一等奖50万元、二等奖20万元的奖金激励，并在全校范围予以公示，树立优秀典型，增强激励力度和效果。

5.3.4 实施差异化绩效考核办法。

教师绩效考核时要根据课程的性质、难度、教学条件等实行差异化考核。基础课程与专业课程的课程性质差异较大，教学方法和教学手段也不相同。因此对于专业课程的教学，教师应突出专业特色、重在实践能力培养，将最新的专业技术成果融入课堂教学，实现教学与科研相互促进。同样，高水平专业群教师与其他专业的教师也应该有所区别。高水平专业群的教师依托高水平的实践教学平台、教学研究团队、产教共同体等有利条件，可产出更多更好的成果，培养思想素质高、具有一定国际视野的能工巧匠、大国工匠。因此，高水平专业群的教师的考核标准可适当高于其他专业群教师。

5.4 健全多元化教师薪酬分配体系

5.4.1 建立工资增长长效机制，提升教师现实获得感和预期满足感。

根据调查，大多数民办职业院校教师月实发工资的绝对水平不足1万元，超过半数的高校教师期望月实发工资高出实际月实发工资30%以上。因此，民办职业院校应进一步提升教师工资的现实获得感和预期满足感，使教师的工资水平与学校所在地的经济发展水平和消费水平协调增长（张冠文，2008），满足教师的基本生活保障及较高的生活质量需求，提升教师工资的现实获得感。学校可通过座谈会、内部刊物、宣传栏等向教师介绍本校薪酬制度，并了解其他同类型教师群体在不同时期的不同薪酬需求，尤其是了解教师期望的工资水平。通过正确的引导，让教师建立合理

的薪酬参照系，避免由于期望和实际工资水平的差值较大而导致其薪酬满意度较低（陈然，2016），以此增强教师工资的预期满足感。

根据《中国劳动统计年鉴》数据，2019年我国高校教师平均工资的增速低于研究和试验发展人员。高职院校教师普遍反映“涨工资主要靠晋升职称，但晋升难度大”（高校教师薪酬调查课题组，王希勤、刘婉华等，2014）。如果职业院校教师无法晋升职称，其工资增长幅度较小，很可能影响其薪酬满意度并挫伤其工作积极性。因此，要建立教师工资的长效增长机制和动态调整机制。教师工资水平的增速一方面应不低于高校所在地经济发展水平、物价水平和生活成本，如房价水平的增速；另一方面，应至少不低于与其平均学历水平和行业性质相近的研究和试验发展人员工资水平的增速，以缓解优秀人才的流失问题（曹峰、林元启、刘婉华等，2019）。

5.4.2 优化薪酬结构，坚持“稳基本”和“活激励”。

实践表明，提高教师的薪酬水平比改进薪酬结构更能提高其薪酬满意度。改进激励性薪酬比保障性薪酬更能提升职业院校教师的薪酬满意度，且实际基本工资占比对高校教师的薪酬满意度具有显著负向影响，而年终绩效奖励占比对教师的薪酬满意度具有显著正向影响（成琼文，2010）。一方面，要提高职业院校教师的基本工资水平。基本工资水平较低让他们难以安心学术。基本工资可以为教师提供稳定的生活保障和职业安全感，使其全心全意地投入到教学和科研工作中（李冲、张丽、苏永建，2022）。但另一方面，在保障高校教师工资水平正常增长的基础上，应适当提高绩效奖励水平和占比，坚持多劳多得、优绩优酬的思想，充分发挥薪酬的激励作用，激发高校教师的工作积极性、主动性和创造性（罗明东，2022）。

5.4.3 增设福利项目，构建自助式福利体系。

在现行的薪酬制度下，福利是构成教师薪酬的重要组成部分（李佳哲、胡咏梅，2022）。通常情况下，每个单位的福利都强调普适性和保障性。而实际上，为了能够满足不同教师个性化需求，在花费相同的成本情况下，如果换成“自助式福利”，则能收事半功倍的效果（高校教师薪酬调查课题组，王希勤、刘婉华等，2014）。“自助式福利体系”的核心在于扩大员工自主权，在成本相当的情况下，根据每位教师的福利标准，换

算成福利点数，通过需求调查后，集中采购福利项目，教师可以根据自己的福利点数“选购”心仪的福利产品。

六 结语

民办职业院校要充分发挥体制机制灵活性的优势，通过构建师德师风建设的长效机制，加快培养新时代“四有”教师应该具备的素养。通过教师职称评审、绩效考核、薪酬分配等领域破除“五唯”倾向，充分调动教师参与教学、科研等工作积极性、主动性，发挥教师工作能动性，从而提高教学质量，促进民办职业院校持续健康发展。

参考文献

- 曹峰、林元启、刘婉华等（2019）美国顶尖大学薪酬体系特征研究，《清华大学教育研究》，（3），59-67。
- 陈然（2016）高校教师薪酬满意度影响因素分析——以福建省本科高校为例，《河南科技学院学报》，（4），56-60。
- 成琼文（2010）《高校教师薪酬激励效应研究——以研究型大学的中青年教师为例》（博士论文），长沙：中南大学。
- 范媛吉、刘松、崔坤在（2021）《新时代师德师风建设》，长沙：湖南大学出版社。
- 高等学校收入分配情况调查组（2004）高等学校收入分配情况调查报告，《中国高教研究》，（S1），93-99。
- 王希勤、刘婉华、郑承军（2014）高校教师收入调查分析与对策建议，《中国高等教育》，（10），27-29。
- 寇光涛、岳敏、武镒（2018）新形势下高校“立德树人”和“三全育人”的发展路径研究，《教育探索》，（4），84-88。
- 李冲、张丽、苏永建（2016）薪酬结构、工作满意度与高校教师工作绩效关系的实证研究，《复旦教育论坛》，（5），89-95。
- 李佳哲、胡咏梅（2022）我国高校教师薪酬满意度测量工具的编制与质量评估，《现代教育管理》，（2），102-110。
- 林雪峰（2023）民办高校教师评价改革：困境、路径与保障，《高校教育管理》，17（1），89-96。

- 刘芳芳、赵明辉（2023）“四有”好老师标准与教师评价体系融合研究，《教育评论》，38（2），112-119。
- 刘瑞、周海亮（2019）以立德树人为根基的高校“三全育人”工作机制建构研究，《学校党建与思想教育》，（3），82-84。
- 罗明东（2022）《学校领导与管理模式引论》，北京：新华出版社。
- 孙文博、黄晓梅（2022）职业教育教师评价指标体系构建与实证研究，《职业技术教育》，43（8），67-74。
- 王立新、陈思远（2021）“破五唯”背景下高校教师评价体系重构探析，《高等教育研究》，42（5），78-85。
- 吴庆（2012）青年公共参与的兴起和参与原因探析，《青年探索》，（1），5-10。
- 杨晓慧（2018）高等教育“三全育人”：理论意蕴、现实难题与实践路径，《中国高等教育》，（18），4-8。
- 张冠文（2008）《媒介素养教育研究》，北京：高等教育出版社。
- 张明华、李静怡（2022）民办职业院校教师评价体系改革研究，《职业教育研究》，15（3），45-52。
- 张睿（2020）协同论视域下高校“三全育人”实施的机理与路径，《思想理论教育》，（1），101-106。
- 朱小峰（2021）《反思与构建，当代教育现象的冷思考》，北京：北京理工大学出版社。
- 中华人民共和国中央人民政府（2020）《深化新时代教育评价改革总体方案》，取自：https://www.gov.cn/gongbao/content/2020/content_5554488.htm
- 中华人力资源社会保障部（2019）《职称评审管理暂行规定》（人社部令第40号），取自https://www.mohrss.gov.cn/xxgk2020/gzk/gz/202112/t20211229_431768.html