

高校青年教师专业发展的现实困境与协同治理

——基于目标 - 质量 - 绩效整合管理的分析

张 晶

山西师范大学教育科学学院, 山西 太原

收稿日期: 2026年8月13日; 录用日期: 2026年9月14日; 发布日期: 2026年9月20日

摘 要

高校青年教师的专业发展不仅是高等教育质量提升的关键支撑, 也是高校人才培养与学术创新的核心驱动力。然而, 当前高校青年教师培养体系普遍存在目标脱节、过程虚化、激励错位等问题, 造成青年教师普遍被过度使用却得不到系统支持的困境, 由此引发的职业发展焦虑亦日趋明显。本文基于目标管理理论、质量管理理论和绩效管理理论的整合视角, 构建“目标 - 质量 - 绩效”(OQP)协同管理框架, 从目标对齐机制、PDCA过程监控机制和能力成长导向的绩效评估机制三个维度, 系统分析高校青年教师专业发展中的现实问题与制度成因, 并提出系统性优化策略。

关键词

高校青年教师, 教师专业发展, 目标管理, 质量管理, 绩效管理, 协同管理

The Realistic Dilemma and Collaborative Governance of Young University Teachers' Professional Development

—An Analysis Based on Goal-Quality-Performance Integrated Management

Jing Zhang

School of Educational Science, Shanxi Normal University, Taiyuan Shanxi

Received: August 13, 2026; accepted: September 14, 2026; published: September 20, 2026

Abstract

The professional development of young university teachers is vital for higher education quality,

talent cultivation, and academic innovation. However, current support systems suffer from goal disconnect, process formalization, and incentive misalignment, leaving young teachers overused but undersupported, with rising career anxiety. This paper integrates Goal Management, Quality Management, and Performance Management into a “Goal-Quality-Performance” (OQP) collaborative framework. It analyzes the problems and institutional causes from three dimensions—goal alignment, PDCA process monitoring, and capacity-oriented performance evaluation—and proposes systematic optimization strategies.

Keywords

Young University Teachers, Teacher Professional Development, Goal Management, Quality Management, Performance Management, Collaborative Management

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 问题的提出

高等教育质量提升的关键支撑在于教师队伍建设。“双一流”战略的纵深推进，进一步强化了高校教师作为核心战略资源的地位。在此背景下，国家围绕青年教师专业发展出台了一系列专项政策：2020年的《深化新时代教育评价改革总体方案》针对“唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项”等评价弊端提出了系统性纠偏方案[1]；2025年推出的《关于加强新时代高校青年教师队伍建设的指导意见》则从思想政治、人才引进、专业发展、考核评价、待遇保障五个维度构建了更为完备的制度框架[2]。上述政策的梯次推进，既反映出国家对青年教师群体战略价值的高度重视，也说明破解青年教师专业发展困境已成为高等教育改革深水区的核心命题之一。

然而，在政策端持续发力的另一面，青年教师群体的真实生存状态却引发了社会的广泛关注。近年来，“青椒”一词频频登上网络热搜，高校青年教师以这一自嘲式的称谓进入公众视野，成为舆论热议的焦点，折射出该群体在激烈竞争与制度压力下的深层焦虑。2024年以来，“非升即走”、“青椒焦虑”、“高校教师压力大”等话题多次引发全网讨论。“非升即走”实质上是将青年教师聘期考核结果与续聘资格直接挂钩，考核不达标即终止聘用，这一制度被形象地称为“六年生死线”。有青年教师在网上发帖称：“进来是青椒，六年升不上就走人，每天睁开眼睛就是论文、项目、课时，根本不敢停。”这条帖子获得了数万点赞，评论区里无数“青椒”跟帖诉说相似的焦虑。高校青年教师因过度考核压力而损害健康的个案也频繁进入公众视野，折射出制度性压力对青年教师身心的侵蚀，舆论对此持续关切。人们不禁追问：这些本应最有创造力的年轻人，究竟被什么困住了？这些社会热点背后，折射出的是青年教师普遍面临的“三座大山”：科研压力、教学负担和生活焦虑。

针对上述困境，国内外学界已从多个层面展开探讨。在宏观制度层面，研究者普遍关注评价体系改革与人事政策优化，揭示了“重科研轻教学”的评价导向、量化考核与质量追求的背离、以及“破五唯”政策与执行落差的矛盾等问题[3]。这些研究从结构层面有力地诊断了制度症结，但多为批判性分析，对“如何系统性地解决问题”缺乏可操作的制度设计方案。在组织支持层面，国际研究的关注焦点与国内有较高的一致性。导师制是全球高校青年教师培养中最普遍的干预模式，但其成效高度依赖于导师选拔与培训机制的质量[4]；结构化导师制相比非正式指导更能提升教师的职业满意度与留任率，但实施效果因制度设计与组织文化的差异而参差不齐。国内研究同样揭示了导师制流于形式、培训体系碎片化等支

持机制失灵的具体表现[5],然而国内研究多停留于现象描述,国际上虽积累了较为丰富的干预效果评估证据,仍普遍面临长期追踪研究不足的局限。在个体发展与理论工具层面,国外研究注重从教师身份认同、教学信念转变等内在机制解释专业发展的动力来源,与国内研究关注的制度压力对学术认同的侵蚀效应形成互补[6]。但从理论工具来看,国内外主流研究均以教育学、心理学视角为主导——教师专业发展阶段理论、自我效能感理论、计划行为理论等被广泛运用——擅长解释“教师个体如何成长”,却难以回答“组织制度如何系统性地支持这种成长”。管理学视角的整合运用在国内外文献中均属空白,这恰是本文的理论创新空间。综上所述,既有研究在揭示问题症结方面做出了重要贡献,但存在三个系统性不足:一是研究视角“点状”化,各维度问题未被作为相互关联的系统来把握;二是分析链条“片段化”,缺乏对“方向指引-过程保障-成效反馈”全链条的贯通审视;三是管理理论的整合运用严重不足,无论国内外均未见将目标管理、质量管理、绩效管理三大理论系统整合于青年教师专业发展议题的研究。正是这一研究缺口,构成了本文构建 OQP 协同管理框架的理论空间。基于此,本研究尝试将目标、绩效、质量三理论协同整合,致力于构建一套系统化的青年教师专业发展支持方案。

为确保逻辑起点明确,有必要对核心概念加以限定。本研究中所称的“高校青年教师”,通常指年龄不超过 35 周岁,任职于普通高等学校并承担教学科研任务的专业技术人员。“教师专业发展”是指教师在组织支持与个人努力的双重作用下,在教学能力、科研能力、师德师风与综合素养等方面持续提升的过程,它区别于一般意义上的“教师培训”——培训侧重外部干预与技能习得,专业发展则更强调内在成长与持续演进。“协同管理”是指将目标管理、质量管理、绩效管理三大理论进行有机整合,形成相互支撑、循环联动的管理框架,并非三者的简单叠加,而是尝试整合目标管理、质量管理、绩效管理三大经典管理理论,构建“目标-绩效-质量”(OQP)协同管理框架,为系统审视和有效推动高校青年教师专业发展,提供可操作的分析工具与实施路径。

2. OQP 协同管理框架的理论基础

2.1. 目标管理:为专业发展提供方向指引

目标管理(Management by Objectives, MBO)源于德鲁克 1954 年出版的《管理的实践》一书。其核心主张是:组织的使命需转化为可操作的具体目标,管理者以此为依据对下属进行指导和评估。在德鲁克看来,目标管理的实质在于构建一个由上下级共同参与的目标制定程序,厘清各层级主体的成果责任,并将其作为工作推进与绩效衡量的基本尺度[7]。其核心要义在于四个方面:其一,目标设定是管理的起点,组织的价值追求与发展任务,最终需落脚为清晰、可衡量的具体目标;其二,参与决策是管理的关键,强调目标制定应吸纳下级参与,以此增进认同、强化责任;其三,目标分解是管理的纽带,组织目标需要层层分解为部门目标和个人目标,形成环环相扣的目标链条;其四,绩效反馈是管理的保障,通过定期检查和评估确保目标按计划推进。

在青年教师专业发展中,目标管理可以发挥三重作用:一是为教师发展提供方向指引,帮助教师明确“我要成为什么样的教师”、“我需要提升哪些能力”,增强发展的针对性。目标管理中的 SMART 原则(具体、可衡量、可达成、相关、有时限)为教师将模糊的发展愿望转化为具体的发展计划提供了操作性工具;二是促进学校目标与个人目标的协同,形成上下贯通的目标链条,避免组织目标与个人发展的脱节;三是为教师发展提供评价依据,使发展成效可衡量、可反馈,教师可对照目标检查自己的发展进展。

2.2. 质量管理:为培养过程提供质量保障

质量管理作为一门独立的学科和研究领域,其发展首先来自于质量管理前辈奠定的经典理论,这其中朱兰(Joseph M. Juran)、戴明(William E. Deming)等人对质量管理理论和实践的发展产生了深远影响,直

接改变了世人对质量的观念看法。

朱兰认为质量主要依靠管理过程而得到,因此他提出了由质量策划、质量控制与质量改进构成的质量管理三部曲,朱兰质量三部曲在很大程度上塑造了后续质量管理理论的初始框架[8]。此外,朱兰还将“人的因素”融入到质量和质量管理中,极大扩充了质量管理的主体内涵,使其真正成为“全面的”质量管理,克服了以往质量管理只注重技术层面的偏狭性。

戴明的最大理论贡献在于提出了著名的“PDCA 循环”概念,也称为“戴明环”。PDCA 由计划(Plan)、执行(Do)、检查(Check)和处理(Act)等四个环节组成[9]。由于质量管理要求质量改进工作应该是持续进行的,因此 PDCA 循环会不断地应用和运转。PDCA 循环被视为质量管理的标准化工作程序,它明确了质量改进的基本路径与实施方法,已在不同领域得到普遍应用且成效良好。

在青年教师专业发展中,质量管理理念可以帮助高校构建系统化的培养过程:计划阶段明确培养目标和标准,将培养目标转化为可测量的质量要求;执行阶段注重培养过程的精细化实施,突破形式化培训的局限;检查阶段建立动态监测机制,通过形成性评价方式实现过程性质量监控;处理阶段则依据评估反馈持续优化培养方案,推动培养质量进入螺旋上升的良性循环。这一框架有助于避免培养活动的碎片化和形式化,形成闭环管理。同时,全面质量管理强调“以教师为中心”而非“以标准为中心”,教师的成长需求是核心,标准只是服务的工具,这一理念对于构建人本化的教师发展支持体系具有重要启示。

2.3. 绩效管理:为发展成效提供评价反馈

绩效管理的核心是一个由计划、辅导、考核与结果应用构成的闭环流程。这一概念最早由美国管理学家奥布里·丹尼尔斯于 20 世纪 70 年代后期提出,当时正值经济全球化加速、市场竞争日趋激烈之际,组织对提升管理效能的需求催生了这一理念。这标志着绩效考核不再仅仅关注结果,而是开始强调过程管理以及员工发展。绩效管理的核心目标是构建客观、合理的绩效改进体系,促使组织和个人的绩效相互融合。

与传统的绩效考核不同,绩效管理更注重过程性支持和员工的成长,其核心价值在于“促进发展”而非“评出优劣”。该管理流程由四个相互关联的阶段构成:绩效计划阶段管理者和教师共同确定发展目标与评价标准,使教师明确“我要发展成什么样”;绩效辅导阶段管理者对教师进行持续跟踪和指导,确保“发展过程有人帮”;绩效考核阶段根据事先预定的标准对教师的工作表现进行系统评估,诊断“发展得怎么样”;绩效结果运用阶段将考核结果与激励机制挂钩,并反馈给教师制定改进计划,实现“考了有用、改了有进”。四个环节相互衔接、循环往复,共同构成教师专业发展的闭环支持系统。

2.4. 三大管理理论的协同逻辑与内在机理

目标管理、质量管理、绩效管理三大理论构成一个完整的闭环系统:目标管理回答“去哪里”,为系统提供方向指引;质量管理回答“怎么做”,为过程提供保障和控制;绩效管理回答“怎么样”,为结果提供评价和反馈。三者相互支撑、相互促进——目标引领质量保障的方向,质量保障决定绩效反馈的素材,绩效反馈又反过来修正和优化目标设定。

本文将此整合为“目标-质量-绩效”(OQP)协同管理框架。引入系统论视角,三者的协同机理可从三个维度加以理解:信息流方面,目标子系统向质量子系统传递发展目标,质量子系统向绩效子系统传递过程数据,绩效子系统向目标子系统反馈评价结果,形成“目标定义标准→过程产生数据→评价反馈结果→结果修正目标”的完整信息链条;反馈回路方面,系统内部存在三重调节机制——子系统内部的短周期快速调节(如 PDCA 循环中的“检查-计划”调整)、子系统之间的中周期协调调节(如绩效评估结

果触发对目标设定或培训体系的审查)、以及系统整体层面的长周期战略调节(如年度评估数据触发学科规划调整),三者共同确保系统在不同时间尺度上保持动态稳定;制衡机制方面,三个子系统相互约束——目标管理防止绩效评价的任意性,过程监控防止目标设定的好高骛远,绩效评估防止质量活动的形式化,三者共同维持系统结构稳定。正是这种通过信息流连接、反馈回路调节、制衡机制维稳的协同运作,使OQP协同管理框架产生了超越单一理论或简单叠加的系统整体效应。

2.5. OQP 协同管理框架的比较优势

为明晰 OQP 协同管理框架的理论定位,将其与三种代表性理论进行比较。其一,与教师专业发展阶段理论相比,该理论将教师职业发展划分为若干连续阶段,揭示了个体成长的内在规律[10],但其分析焦点集中于教师个体层面的心理与能力变化,对组织制度如何系统性地支持这一过程缺乏分析工具。OQP 协同管理框架并非替代该理论,而是在其揭示的个体发展规律之上叠加组织层面的制度支持框架——前者回答“教师怎样成长”,后者回答“组织如何支持这种成长”,二者构成互补关系。其二,与组织支持理论相比,该理论强调“感知组织支持”对员工态度与绩效的关键作用[11],将分析重心置于教师的主观体验,具有较强的人文关怀,但对“组织应提供什么样的支持系统”缺乏具体规定性。OQP 协同管理框架可视作为该理论的一种制度实现路径——将“组织支持”从模糊的心理感知变量转化为可设计、可执行、可评估的制度架构。其三,与平衡计分卡(BSC)相比,该理论强调从财务、客户、内部流程、学习与成长等多维度构建战略绩效指标体系[12],同样具有整合性思维,但其本质上是企业战略绩效管理工具,对“过程如何保障”分析薄弱,且以组织整体绩效为核心关注点;OQP 协同管理框架则聚焦于青年教师专业发展这一具体议题,以人的成长为核心,并通过引入质量管理实现了“目标→过程→结果”的全链条覆盖。通过上述比较可见,OQP 协同管理框架的独特理论贡献在于:它是首个将“目标设定-过程保障-成效评估”三大管理环节整合于青年教师专业发展议题的分析框架,填补了管理学视角在教师教育研究领域的理论空白;同时,相较于教育学、心理学理论侧重解释“教师如何成长”而疏于设计“组织如何支持”,OQP 协同管理框架提供了明确的制度设计原则(SMART 目标、PDCA 循环、绩效反馈闭环)和可执行的实施路径,兼具理论解释力与实践操作性。

3. 高校青年教师专业发展的三维困境

当前高校青年教师专业发展面临多重困境,这些困境在目标、质量、绩效三个维度上各有体现,且相互关联、互为因果,构成一个复杂的结构性难题。

3.1. 目标模糊:个人与组织脱节

职业规划不明确是高校青年教师群体面临的共性问题,多数青年教师入职后即承担高强度教学任务,致使系统性职业发展规划的制定缺乏必要的时间与精力支撑。李响在对地方本科院校的调研中发现,超过 60%的青年教师表示“没有系统规划个人职业发展”,40%的教师对所在学校的战略目标“了解不够深入”[13]。这种脱节导致青年教师发展方向模糊,与学校学科建设、人才培养等战略任务难以形成有效合力。

这种脱节表现在三个层面:一是学校战略目标向青年教师传递不畅,教师不清楚学校的发展方向和对自己的期望,学校的发展目标未能有效转化为教师个人的行动指南。朱宁波、曹茂甲对 125 所高校的政策文本分析发现,当前高校青年教师培养存在缺乏对青年教师主体地位的认识、对专业能力发展关注不够等问题[14];二是青年教师个体的职业定位与学校组织对其的角色期待之间存在结构性偏差,教师的发展诉求与学校的考核标准不一致;三是缺乏目标协同机制,学校目标未能有效分解为院系目标和教师

个人发展目标。部分高校还要求青年教师承担辅导员、班主任等学生管理工作，以及院系服务性工作，导致精力分散，教师个体目标与组织整体目标之间的衔接趋于松散。

3.2. 过程虚化：支持环节形式化

青年教师培养的形式化问题突出。导师制在实际执行中效果参差不齐，“名不副实”现象较为普遍。王芳的研究发现，约 35% 的青年教师反映“与导师交流频率不足每月一次”，半数指导教师缺乏明确的指导计划和考核标准，培训活动以零散的讲座和工作坊代替系统的培养规划，形成了“有培训、无培养”的局面[15]。扈艳丽指出，85% 以上的青年教师认为“培训内容与实际需求脱节”，70% 的教师表示“培训缺乏连续性”[16]。

此外，多数高校的培养措施集中于入职初期的岗前培训，对青年教师后续发展的持续关注和系统支持不足。以“培训”代替“培养”的现象较为普遍，缺乏基于青年教师发展规律的长期规划和个性化方案。王芳的研究表明，培养组织和培养规划缺少针对性，培养内容上不注重体系，目前的培训体系不仅不利于高校现有师资资源的充分利用，更不利于高校长期人力资源战略规划目标的顺利实现，学术支持体系也存在结构性缺陷，青年教师普遍面临“单兵作战”困境，缺乏高水平团队的带动和支持。

3.3. 激励错位：评价导向偏差

高校教师评价体系普遍存在“重科研轻教学”、“重数量轻质量”的倾向。陈辉的研究发现，超过 75% 的青年教师认为“教学业绩在职称评审中权重过低”，60% 的教师表示“科研压力严重影响教学投入”[17]。在职称评审、聘期考核中，科研业绩的衡量指标多、权重高，而教学业绩的衡量指标少、认可度低，这种评价导向无形中将青年教师的大部分精力引向科研而非教学，导致教学质量的提升缺乏制度性保障。

青年教师面临的考核压力与资源稀缺之间的矛盾尤为突出。曹茂甲、纪晓雨指出，青年教师面临“全能型”要求与资源稀缺的冲突、量化评价与质量追求的背离，以及“破五唯”政策与执行落差的矛盾[18]。过高的考核标准与学校实际层次不匹配的问题也普遍存在，导致青年教师陷入“疲于应付考核”而非“主动深耕发展”的困境。干婷、罗生全指出，当前评价体系中过度强调量化指标的倾向，正在潜移默化地改变青年教师对学术发展的认知与选择，应该构建高校青年教师学术发展的支持机制。当考核压力持续超载，青年教师为了完成考核指标而进行的科研活动往往偏离其学术兴趣和专长领域，造成学术热情与科研产出的结构性脱节[19]。

这三个维度的问题并非孤立存在，而是相互关联、互为因果。目标不清导致质量建设缺乏方向——当青年教师不清楚“往哪里发展”时，培训和指导就失去了针对性；质量不高导致绩效产出不理想——导师制的形式化使青年教师缺乏有效的学术引领，培训实效性不足使青年教师的能力提升受限；绩效压力反过来又扭曲了目标设定——过高考核标准使青年教师将发展目标从“深耕研究”退化为“完成考核”。三者相互强化，形成“目标模糊 - 过程低效 - 评价错位”的封闭循环。这些困境并非孤立出现，而是制度设计、资源分配与组织文化相互作用的结构性产物，需要从系统层面进行破解。

4. OQP 协同管理框架的系统性破局路径

4.1. 构建个人与组织协同的发展导向机制

构建个人发展目标与院系学科规划的对齐机制是目标管理理论在青年教师专业发展中的核心应用。首先，学校应立足自身发展现状，结合国家教育政策导向，制定清晰的学科发展规划和青年教师发展目标。目标设定应遵循 SMART 原则，确保目标具体、可衡量、可达成、相关和有时限。

其次，在目标制定过程中贯彻德鲁克倡导的“共同参与”原则。地方高校应构建系统化的职业发展咨询体系，组建由教育学、心理学、管理学等多领域专家参与的职业发展咨询团队，通过全面评估青年教师的兴趣、能力和职业需求，为青年教师提供一对一的专业指导，有效强化青年教师的职业自主规划能力。通过组织工作坊、座谈会等形式，让青年教师参与目标的讨论和制定，增强目标的共识度和教师的认同感。

第三，将学校目标分解为院系目标和教师个人发展计划(Individual Development Plan)。每位青年教师在教学、科研和社会服务等方面制定年度发展目标，并与导师和院系领导充分沟通、达成共识。例如：研究型大学的青年教师目标应侧重学术前沿突破和高水平科研产出，科研目标在个人发展计划中的权重应不低于 60%，教学目标的设定应侧重研究生指导能力和高阶课程开发能力；而教学型大学的青年教师目标则应侧重教学能力提升和产教融合实践，教学目标权重应达到 50%以上，科研目标的设定应侧重应用性研究和教学学术研究而非基础理论突破。在目标分解方式上，研究型大学应以学科方向为纽带将学校目标与个人目标挂钩，教学型大学则应以专业建设和课程改革为抓手实现目标对齐。此外，研究型大学可设置 3~6 年的中长期目标框架，为教师从事系统性研究留出空间；教学型大学则宜采用 1~3 年的短期目标周期，便于根据教学实践反馈快速调整。这种“目标链”确保学校目标、院系目标和个人目标有机衔接，形成协同发展的良性循环。

4.2. 构建培养全流程的质量保障机制

基于 PDCA 循环理论构建青年教师培养的全流程质量保障机制，实现培养工作的持续改进与质量提升。在计划(Plan)阶段，应建立量化指标体系，将培养目标转化为可测量的质量标准。重点完善导师制下的双向激励机制：一方面，将导师履职情况纳入其专业技术职务晋升评价体系；另一方面，将导师评价结果作为青年教师职称晋升和评优的参考依据。同时需严格把控导师资格审核，确保师资匹配质量。地方高校应制定针对性入职培训计划，结合资源有限、办学特色鲜明的特点，精准对接实际需求，明确培训重点，以目标为导向、内容实用为基础。

在执行(Do)阶段，注重培养过程的精细化实施，在保障资源投入的基础上，突破形式化培训的局限，构建个性化、高质量的专业发展支持体系。依托校内外专业共同体的构建，推动青年教师经验互享与协同创新，搭建深度对话与合作的学术交流空间，在此基础上，持续优化共同体运行机制，统筹经费、设施与技术资源，为青年教师专业发展的可持续性提供制度支撑。在导师制的功能定位上，研究型大学应将导师制核心功能定位为“学术引领”——导师在研究选题、方法论训练、国际学术网络引入等方面提供指导，导师资格应重点考察其科研活跃度和学术影响力；教学型大学则应定位为“教学传帮带”——导师在课程设计、课堂教学技巧、学生评价方法等方面提供指导，导师资格应重点考察其教学经验和教学成果。在培训内容上，研究型大学应侧重科研方法训练、基金申请策略、国际发表规范等；教学型大学则应侧重教学法创新、课程思政设计、实践教学组织等。

在检查(Check)阶段，建立动态监测机制，通过季度成长报告、教学督导等方式实现过程性质量监控。例如：研究型大学应重点关注科研进展的阶段性评估(如研究方案论证、中期成果审查、国际发表进展)；教学型大学则应重点关注教学质量的跟踪评价(如课堂观察、学生评教趋势分析、课程改进记录)。在评价标准上，应注重科研评价的多维性，将成果原创性、社会贡献及应用价值纳入核心评价范畴，克服单一量化指标的局限。在处理(Act)阶段，依据评估反馈持续优化培养方案，推动培养质量进入螺旋上升的良性循环。

4.3. 构建能力成长导向的多元评估机制

构建以能力成长为核心的多元评价体系，评价方式的改革是激发青年教师活力的核心环节，通过建

立分层分类的多元评价机制、以过程性激励替代成果考核，以及构建教师发展共同体重塑支持网络等路径化解困境。定期向青年教师反馈评价结果，帮助其明确优势与不足，并提供针对性改进建议，帮助他们在教学、科研和社会服务中实现全面发展。

为将“多元评估”从原则性倡导转化为可操作的评价方案，本文设计如下多维评价指标示例框架(见表 1)。该框架的维度划分依据高校教师四大核心职责(教学、科研、指导、服务)设定，权重建议参考了“破五唯”政策导向与分类评价的改革方向，适用于职称评审中的教学型或教学科研并重型岗位的聘期考核，各维度权重可根据高校类型和岗位性质灵活调整。

Table 1. Evaluation indicator framework for young faculty
表 1. 高校青年教师专业发展多维评价指标示例框架

评价维度	二级指标	评价要素	权重建议(研究型/教学型)
科研贡献	研究原创性	理论创新程度、研究方法论突破、学科边界拓展	25%/10%
	学术影响力	高水平期刊论文、学术专著、被引情况、学术会议报告	20%/10%
	科研项目	纵向课题承担、横向课题的社会合作	10%/5%
	应用转化	成果转化率、政策咨询报告采纳、技术专利授权	5%/10%
教学质量	课程设计创新	新课程开发、课程大纲系统性、教学方法多样性与创新性	8%/12%
	课堂教学效果	专家听课评价、学生评教、课堂互动深度	7%/12%
	教学成果	教学竞赛获奖、教改项目、教材编写、教学论文	5%/10%
	学生学业进步	学生课程成绩提升幅度、学生学术能力成长证据	5%/6%
学生指导	研究生指导质量	研究生学位论文质量、研究生学术发表、研究生就业与发展	4%/4%
	本科生科研训练	指导本科生参与科研项目、学科竞赛获奖、毕业论文质量	2%/4%
	学业与生涯指导	学生满意度评价、学业预警学生转化率、就业指导效果	2%/4%
社会服务	学术共同体服务	学术期刊审稿、学会任职、学术会议组织	2%/2%
	社会公共服务	政策咨询、科普活动、公众讲座、媒体学术传播	2%/3%
	院系公共服务	学科建设参与、教学管理服务、青年教师传帮带	1%/3%
专业成长	专业发展参与度	培训研修参与及完成度、教学发展活动参与频次	1%/2%
	自我反思与改进	教学反思记录、教学档案建设、基于反馈的教学改进	0.5%/1.5%
	职业发展规划执行	个人发展计划年度完成率、发展目标的动态调整与更新	0.5%/1.5%

权重设计说明：本框架的权重建议主要按高校类型(研究型/教学型)加以区分，以反映不同类型高校在发展战略和资源配置上的系统性差异。其中，研究型大学的权重设置对应“科研为主型”或“教学科研并重型”岗位的考核导向，教学型大学的权重设置对应“教学为主型”岗位的考核导向。各高校在参照本框架时，可根据具体岗位性质(科研型/教学科研并重型/教学型)在上述基准权重基础上做不超过±10个百分点的浮动调整。

具体而言，可从以下三个方向推进改革：在科研评价方面，应突出质量与创新贡献，对取得重大理论成果的教师，不再以论文数量作为职称晋升和评奖评优的硬性限制。对于基础研究领域，可探索 6 至 8 年的长周期考核，为教师从事长期性、原创性研究留出空间；在教学评价方面，则应综合运用专家听课、教学规范检查、学生成长反馈等多种手段，形成更全面的评价结果。

同时，将评价结果与激励机制挂钩，在薪酬分配、职称晋升、培训机会等方面形成正向激励。通过

优化薪资设计方案、动态调整薪资分配比例以及设立专项奖励政策,并根据经济发展水平、市场工资标准和高校内部业绩考核结果优化薪资分配,为青年教师构建更具吸引力的职业环境,激励他们在不同领域发挥特长。积极推动教学、科研与社会服务评价标准的整合,形成多维度的综合评价框架,同时推行差异化、个性化考核机制,激发青年教师的潜能与热情。

4.4. OQP 协同管理框架的闭环运行机制

OQP 协同管理框架的有效性取决于三个维度的协同运行。三者并非简单的叠加,而是通过相互嵌入形成整体效应:目标管理设定的发展目标为质量管理提供了质量标准制定的依据,质量管理过程中采集的过程数据为绩效管理提供了评估素材,绩效管理的评估结果又反过来为目标管理的目标调整提供了决策依据。例如,当绩效评估发现“教学创新指标”持续偏低时,应触发质量管理环节对导师制和培训体系的审查,进而调整目标管理中的发展目标设定和培训课程配置。三者通过这种“计划-执行-评估-调整”的闭环机制,实现培养工作的持续优化。OQP 协同管理框架的协同效应体现为:目标管理确保方向不偏,质量管理确保过程不虚,绩效管理确保结果不空,三者共同构成青年教师专业发展的完整支持系统。在具体实施中,研究型大学应重点强化目标子系统与绩效子系统的学术导向衔接,确保科研目标与评价标准的匹配性;教学型大学则应重点强化质量子系统的过程监控功能,通过教学档案建设、课堂观察制度化等手段充实过程数据,为绩效评估提供可靠依据。

5. 结论

高校青年教师专业发展遵循其内在规律,是一项需要系统谋划、整体推进的长期工程,需要从目标、质量、绩效三个维度协同推进。本文基于目标管理、质量管理、绩效管理三大理论的整合视角,构建了 OQP 协同管理框架,分析了当前高校青年教师专业发展中目标模糊、过程虚化、激励错位等关键问题,并提出了目标对齐机制、PDCA 过程监控机制和以能力成长为核心的绩效评估体系。

OQP 协同管理框架的价值在于:通过三大管理理论的协同应用,改变以往零敲碎打式的管理惯性,构建系统化支持体系,使青年教师从“被动使用”转向“主动发展”。该框架强调目标引领方向、质量保障过程、绩效优化反馈三者之间的协同效应,为高校青年教师专业发展提供了一个既具理论支撑又具实践操作性的系统方案。在高等教育从规模发展转向质量提升的大背景下,高校应当深刻认识到青年教师专业成长的长期性、系统性特征,打破急功近利的短期思维,依托 OQP 协同管理框架构建系统化的专业发展支持体系。未来研究可进一步通过实证方法验证 OQP 协同管理框架在不同类型高校中的适用性,探索框架的差异化应用路径,为高校青年教师专业发展提供更加精准的理论指导。

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]. http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm, 2020-10-13.
- [2] 教育部等六部门关于加强新时代高校青年教师队伍建设的指导意见[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202511/content_7047185.htm, 2025-10-24.
- [3] 张继平, 邓可. 教育家精神引领高校青年教师专业发展的逻辑起点、现实困境与实践路径[J]. 现代教育管理, 2025(11): 87-98.
- [4] 曹茂甲, 姜华. 高校青年教师专业发展动力体系探析[J]. 教育科学, 2021, 37(3): 89-96.
- [5] 刘丽强. 组织支持理论视域下的高校教师专业发展: 内涵、逻辑与进路[J]. 黑龙江高教研究, 2025, 43(9): 108-114.
- [6] 王睿睿, 齐艳. 基于计划行为理论的高校青年教师专业发展路径: 内在因素的探究[J]. 科技风, 2025(25): 144-146.
- [7] Drucker, P.F. (1954) The Practice of Management. Harper & Brothers.

-
- [8] 苏秦, 张涑贤. 现代质量管理学[M]. 第2版. 北京: 清华大学出版社, 2012: 7-10.
- [9] Deming, W.E. (1986) Out of the Crisis. MIT Press.
- [10] Fuller, F.F. (1969) Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, **6**, 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- [11] Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. and Sowa, D. (1986) Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, **71**, 500-507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- [12] Kaplan, R.S. and Norton, D.P. (1992) The Balanced Scorecard: Measures That Drive Performance. *Harvard Business Review*, **70**, 71-79.
- [13] 李响. 地方本科院校青年教师人才培养机制研究——以上海 JR 学院为例[J]. 人力资源管理, 2016(6): 154-156.
- [14] 朱宁波, 曹茂甲. 我国高校青年教师培养政策的文本分析[J]. 教育科学, 2017, 33(4): 62-68.
- [15] 王芳. 基于教育教学能力提升的地方高校青年教师导师制探讨[J]. 中国成人教育, 2017(6): 124-127.
- [16] 扈艳丽. 高校青年教师培养中存在的问题及对策研究[D]: [硕士学位论文]. 呼和浩特: 内蒙古师范大学, 2014.
- [17] 陈辉. 基于青年教师专业发展的高校教师评价体系研究[D]: [硕士学位论文]. 天津: 天津大学, 2023.
- [18] 曹茂甲, 纪晓雨. 困境与破局: 高校青年教师专业发展的现实挑战及化解路径[J]. 航海教育研究, 2026, 43(1): 20-27.
- [19] 干婷, 罗生全. 高校青年教师学术发展: 现实困局、关键要素与支持机制[J]. 中国教育科学(中英文), 2021, 4(2): 92-99.