

高校师生对师德评价差异性的实证研究

范永庚^{1,2}, 李劲松¹, 张鑫^{3*}

1. 云南师范大学教育学部, 中国 云南 昆明 650500;
2. 云南交通运输职业学院, 中国 云南 昆明 650300;
3. 云南大学民族学与社会学学院, 中国 云南 昆明 650500

摘要: 师德评价离不开教师和学生两个主体, 对比分析两者间的差异性对于师德建设具有重要的价值。采用问卷调查对云南省10所高校师生进行调查, 并使用卡方检验探究高校师生对师德评价的差异性。研究结果表明: 在 $p < 0.05$ 时, 在高校师德内容的思想政治素养、教学工作态度、专业水平发展、对学生的仁爱之心、学术科研道德及师德的省思和改正6个维度上, 师生对师德评价差异性均显著, 而且学生评价结果差异性更显著。为此, 提出了树立师德评价产出观、师德评价专业修身观、师德多元评价观和师德评价共育机制等建议, 为高校提升师德建设水平提供参考。

关键词: 高校师生; 师德评价; 差异性; 矫正路径

An Empirical Study on the Differences in Teacher Ethics Evaluation Between College Teachers and Students

Yonggeng Fan^{1,2}, Jinsong Li¹, Xin Zhang^{3*}

1. Faculty of Education, Yunnan Normal University, Kunming 650500, Yunnan, China;
2. Yunnan Transportation Vocational College, Kunming 650300, Yunnan, China;
3. School of Ethnology and Sociology, Yunnan University, Kunming 650500, Yunnan, China

Abstract: The evaluation of teachers' ethics cannot be separated from the two subjects of teachers and students. In the process of studying the evaluation of teachers' ethics, comparing the different evaluations of teachers' ethics by teachers and students and analyzing the differences between them have certain value. A questionnaire survey was conducted among teachers and students from 10 universities in Yunnan Province, and the chi-square test was used to explore the differences in the evaluation of teachers' ethics between teachers and students. The research results show that when $p < 0.05$, there are significant differences in the evaluation of teachers' ethics between teachers and students in six dimensions: ideological and political quality, teaching work attitude, professional development, benevolence towards students, academic and scientific research ethics, and reflection and correction of teachers'

*基金项目:2023年云南省哲学社会科学规划教育学项目“总体国家安全观视域下云南高校意识形态安全体系建构研究”(AFSZZ21013);2024年云南省教育厅科学研究基金项目“差异化管理视域下高校师德建设长效机制研究”(2024J1895)。

作者简介:范永庚(1986—),男,湖南衡阳人,教育博士,副研究员,主要从事师德与意识教育和组织人事管理研究;李劲松(1964—),男,云南昆明人,教授,博士生导师,主要从事教育学研究;张鑫(1996—),女,云南曲靖人,主要从事教育社会学和社会工作研究。

通信作者:张鑫。

ethics. Moreover, the differences in the evaluation results of students are more significant. Therefore, suggestions such as establishing the output view of teachers' ethics evaluation, the professional self-cultivation view of teachers' ethics evaluation, the diversified view of teachers' ethics evaluation, and the co-education mechanism view of teachers' ethics evaluation are proposed to provide references for universities to improve the level of teachers' ethics construction.

Keywords: university teachers and students; teacher ethics evaluation; difference; correction path

百年大计，教育为本。教育大计，教师为本。当前，国家繁荣、民族振兴、教育发展，需要我们大力培养造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍，需要涌现一大批好老师。全国广大教师要做有理想信念、有道德情操、有扎实知识、有仁爱之心的好老师，为发展具有中国特色、世界水平的现代教育，培养社会主义事业建设者和接班人作出更大贡献。2014年9月29日，教育部出台《关于建立健全高校师德建设长效机制的意见》，积极引导广大高校教师做有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的党和人民满意的好老师，大力加强和改进师德建设，努力培养造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化高校教师队伍[1]。近年来，高校实施教育家精神铸魂强师行动，加强师德师风建设，提高教师培养培训质量，培养造就新时代高水平教师队伍，师德师风建设领域成为教育界的研究热点。

截至2025年12月，以主题“师德评价”和“差异”在知网等学术网中进行检索，共获文献101篇，其中学术期刊论文41篇，学位论文53篇，会议论文4篇，报刊文章3篇。研究主要从师德建设的内涵、意义和途径为主题，如刘永[2]探讨师德评价对师德建设的意义和价值，樊改霞[3]提出教育家精神引领下师德评价的三重省思，孙银光[4]研究师德评价差异性的内在逻辑机理，屠火明[5]阐述了地方高校师德建设存在的问题和建议，田广增[6]认为师生和社会对师德评价确实存在一定的差异性，丁兵[7-9]提出建立涉及高校、教师、学生和社会等多

方面的师德建设机制，科学运用现代教育技术进行有效地宣传，檀传宝[10]提出覆盖全社会的师德评价机制，立体空间推进师德建设。纵观当前的研究成果，存在师德认知差异、师德追踪评价不统一、机制运行等不足。为此，通过师生对师德评价差异性，构建差异化师德建设机制具有学术价值和实践意义。

1 研究设计

综合运用随机抽样与分层抽样方法，以云南省内10所高校师生作为主要调研对象。所选的调研高校在类型上具有多元性，具体涵盖公办本科院校、公办专科院校、民办本科院校、民办专科院校，包含硕士和博士学位授予权的院校以及尚未获得硕士和博士学位授予权的院校。

问卷设计参考北京师范大学檀传宝[10]的研究成果，制定了“教师卷”和“学生卷”，教师卷和学生卷的评价内容均涵盖师德内容得到6个维度，分别是教师的思想政治素养、工作态度、专业水平发展、对学生的仁爱之心、学术科研道德及师德的省思和改正。教师卷设计共有40道题，主要包括教师个人基本情况、教师对师德的认识、教师对师德情况的自评、教师对师德机制的现状形成原因分析、教师提出师德建设机制的相关建议等；学生卷设计共有35道题，主要包括学生个人基本情况、学生对师德的认知、学生对师德情况的评价、学生对师德机制的现状形成原因分析、学生提出师德建设机制的相关建议等。

两种问卷的单项选择采用克特五级问卷形式，即评价指标对应题项的“满意程度”采用五级评定，“1”表示“很赞同”，“2”表示“基本赞同”，“3”表示“不确定”，“4”表示“不赞同”，“5”表示“完全不赞同”。得分直接反映受访者对某一题项的态度强度，数值越小表示越赞同/积极，数值越大表示越不赞同/消极，教师和学生对同一评价维度的认知人数占比差距值的绝对值越大，说明师生对师德认知的差异性越大。

教师卷与学生卷6个维度的内部一致性信度系数和效度系数具体情况如下表1所示。

由表1可知，教师卷与学生展现出良好的内部一致性，依据信度检验的相关标准，这表明两份问卷具有较高的信度水平。通过分析教师卷和学生卷在6个维度上的效度系数，发现各维度效度系数的数值整体处于较高水平，依据效度评估的理论与指标，充分说明该问卷在测量目标构念时具备较高的准确性。

在调查中，共计向教师发放问卷500份，最终成功收回有效问卷456份，经计算得出问卷的有效回收率为91.2%；共计向学生发放问卷1000份，最终成功收回有效问卷954份，经计算得出问卷的有效回收率为95.4%，数据分析处理采用了SPSS25.0软件。

2 研究结果及分析

通过问卷调查，运用SPSS25.0软件进行卡方检验，发现所有调查问题上 $p<0.05$ 时，在高校师德内容的思想政治素养、教师工作态度、教师专业水平、仁爱之心、学术科研道德和教师对师德省思和改正6个维度上，师生评价均存在差异，只是显著性程度不同而已，学生在这6个维度上的评价明显比教师自身评价更负面。

2.1 师生对教师思想政治素养的认知差异性不显著

思想政治素养作为师德的根基。在教师与学生调查问卷中，针对思想政治素养维度设置了五个选项，分别为：具有坚定的政治立场、秉持正确的政治立场、政治立场观点表现一般、偶尔出现政治立场不坚定情况、存在政治立场不坚定问题。师生调查情况如表2所示。

由表2可知，高校师生对教师思想政治素养的调查结果存在认知差异，但该差异未达到显著水平。教师作为师德建设最直接的践行者，能够自觉坚持“有坚定的政治立场”，以体现职业基本素质；学生依据自身感受对教师思想政治素养进行评价。有5.1%的学生选择“有正确的政治立场”，可以看出学生认为教师具有“坚定的政治立

表1. 教师和学生卷6个维度的内部一致性信度系数和效度系数情况表

问卷类型	信度	效度
教师卷	0.85、0.88、0.82、0.89、0.88、0.86	0.87、0.92、0.84、0.93、0.92、0.88
学生卷	0.84、0.86、0.83、0.88、0.86、0.85	0.86、0.91、0.85、0.92、0.91、0.90

表2. 关于教师思想政治素养的调查情况

调查问题	教师卷占比/%	学生卷占比/%	师生占比差异值/%	师生占比差异值的绝对值/%
有坚定的政治立场	100	90.5	9.5	9.5
有正确的政治立场	0	5.1	-5.1	5.1
政治立场观点一般	0	4.4	-4.4	4.4
偶尔有立场不坚定	0	0	0	0
政治立场不坚定	0	0	0	0

场”和“正确的政治立场”占比95.6%；仍有4.4%的学生认为教师的政治立场一般，有待提高，可以看出学生认为教师在某些非政治类场合（如课堂讨论）态度一般。一方面，教师侧重政治理论知识学习、重视政治立场宣传，强调“坚定性”；学生侧重是否尊重多元意见，课堂教育是否能够客观中立。另一方面，教师群体更有必要精心塑造近乎完美的“自我”范式，在教育教学场景中，杜绝回避任何潜在的立场问题；而学生在面对教师教学过程时，因怀有特定期许，往往会形成主观性的认知倾向。因此，教师与学生在评价教师思想政治素养时，存在角色定位、关注重点等方面的差异，导致评价结果会有所不同。

2.2 师生对教师教学工作态度的认知差异性显著

教师工作态度直接反映师德。教师工作态度的表现形式分为内隐和外显两方面。一方面，教师的外显工作热情度高。师生对教师授课时是否做教案、是否有提前备课、是否有迟到和早退现象来评价教师的工作热情。具体师生调查情况如表3所示。

由表3可知，教师的教学工作态度主要表现在两方面：教师与学生对“备课”和“教案设计”的评价有明显差异（师生占比差异值的绝对

值10.2%、5.3%），学生对“教师迟到早退”的感知明显大于教师自评（师生占比差异值的绝对值25.9%）。上述差异性主要表现为：一是评价来源存在差异，教师基于自身的专业视角，对完成备课工作感到自信，而对迟到的过错感觉不足；学生认为教案与备课工作是教师的“幕后工作”，虽然无法直接观察到，但教学过程中能够感知到结果。迟到早退表现为显性行为，学生能够直接观察教师行为。二是评价标准的理解存在差异，教师认为“备课”就是“完成了教案”，但有些教师的教案流于形式，学生对教师评价就会低于教师的自评；对于迟到早退，教师认为偶尔的迟到对学生无关紧要，但学生认为迟到是态度问题，特别是迟到会引起教学秩序的混乱。三是学生的视角缺乏全面性，学生对教师备课的过程只能通过课堂来侧面了解，当课堂内容乏味或雷同时，学生会将教师的迟理解教师准备不充分。

同时，教师的职业认同度调查反映教师对“教师职业”的选择概率，在有其他职业岗位选择的前提下，是否将教师职业视为个人的第一选择职业，具体师生调查情况如表4所示。

由表4可知，该调查的关键差异点是教师在“肯定会”选择教师职业的占比显著高于学生（占比差异值的绝对值12.4%）；学生在“可能不会”和“肯定不会”选择教师职业的占比显著高于

表3. 关于教师教学工作态度的师生调查情况

调查问题	教师卷选“是”占比/%	学生卷选“是”占比/%	师生占比差异值/%	师生占比差异值的绝对值/%
是否做教案	85.8	75.6	10.2	10.2
是否有提前备课	90.7	85.4	5.3	5.3
是否偶尔有迟到早退现象	4.4	30.3	-25.9	25.9

表4. 关于教师的职业认同度的调查结果

选项	教师卷占比/%	学生卷占比/%	师生占比差异值/%	师生占比差异值的绝对值/%
肯定会	60.8	48.4	12.4	12.4
应该会	15.7	16.2	-0.5	0.5
暂未考虑	14.7	15.1	-0.4	0.4
可能不会	5.7	14.5	-8.8	8.8
肯定不会	3.1	5.8	-2.7	2.7

教师（占比差异值的绝对值8.8%和2.7%）。参与调查的教师60.8%给出肯定回答，即便有另外职业选择，也会首选高校教师职业；选择“应该会”的教师占15.7%，同时也有3.1%的教师明确如有其他合适职业选择的话，不愿选择当高校教师；参与调查的学生48.4%认为教师肯定会选择教师职业，20.3%的学生认为“可能不会”和“肯定不会”选择高校教师职业。此外，表4数据显示的差异其实是师生判断的差异，导致这种差异的原因主要呈现在三个方面：一是教师评价和学生评价的具有差异。由于教师自评时受到职业角色和社会期待等因素影响，对自身教师职业的判断存在高估现象。学生作为接受知识方，评价相对客观。学生选择教师职业“肯定会”的比例是48.4%，说明“教师职业”对学生的职业选择吸引力不够。二是职业选择价值考量上的差异。教师往往倾向考虑职业的稳定性、社会地位、寒暑假期等福利因素；学生的职业认同考量往往是薪资待遇、职业发展前景和职业压力等因素，同时“教师职业”对知识水平要求高，导致学生“肯定会”选择教师职业比例低。三是代际价值观的差异性。教师群体对职业考量往往更多是在社会价值（如育人价值）和职业稳定性的考量，而学生对职业的考量大多数在个人价值和物质回报两方面，教师职业并不能符合这两种职业价值。

2.3 师生对教师专业水平发展的认知差异性显著

专业水平的高低是教师教学的基础，教师的专业水平高低是师德的重要指标内容。教师的专业水平道德主要包括教师入职前专业知识的宽度与广度和教师入职后专业知识的学习更新状况。具体师生调查情况如表5所示。

由表5可知，教师在职前知识“理论扎实”和职后“主动加强更新”上的自评占比显著高于学生评价；学生在职前知识“基本满足”和“不能满足”选项，以及职后“不更新”选项上的占比远超教师自评。参与调查的教师84.1%认为入职前学科知识扎实，教师均认为能达到专业知识水平在一般及以上，没有教师主动认为基本满足和不能满足教学要求；学生则认为教师理论扎实、博学多才的人只有66.3%，约占教师的2/3，换言之，学生认为，有约1/3的教师学识不渊博；同时，学生认为有3.9%的教师专业知识水平差，无法满足教学要求；学生认为有20.5%的教师几乎不更新或偶尔更新知识内容，与教师自评的差异性巨大。

表5结果显示，师生对职前和职后教师的专业知识的宽度、广度和学习的认知存在差异，原因大致有两个方面。一方面，教师对学生评价存在的认识差异。教师的自评可能对自己专业水平有过高的

表5. 关于教师对专业水平发展的道德的调查结果

调查问题	选项	教师卷占比/%	学生卷占比/%	师生占比差异值/%	师生占比差异值的绝对值/%
职前专业知识 的宽度与 广度	理论扎实、博学多才	84.1	66.3	17.8	17.8
	专业知识能满足教学要求	12.4	13.4	-1	1
	专业知识水平一般	3.5	7.9	-4.4	4.4
	专业知识基本满足教学要求	0	8.5	-8.5	8.5
	专业知识不能满足教学要求	0	3.9	-3.9	3.9
职后专业知 识的学习	经常能主动加强知识更新	90.2	60.6	29.6	29.6
	被动能加强知识更新	4.2	15.3	-11.1	11.1
	一般	5.6	3.6	2.0	2.0
	知识学习偶尔更新	0	3.1	3.1	3.1
	知识学习不更新	0	17.4	-17.4	17.4

评价，职前知识的评价受教师学历、培训、成长经历等因素影响较大，具有学历高、接受过高质量培训等背景的教师往往认为其专业素养能力优良，职后的学习评价可能因为教师参加了培训，对学科前沿知识有接触，但并不等同于对自身教学能力有了实质的改进。学生的评价更加真实，在对教师的评价中，他们以教师的教学环境为依据，如果教师不能把新知识融入教学中，学生将会认为教师的知识没有更新。更重要的是，学生更加关注的是教师能不能解决实际的问题，而不是简单的知识储存。另一方面，实际教学与理论知识的差距。职前知识融入教学中的缺乏，教师虽然在大学学习中积累了大量的理论知识，但是在实际教学过程中遇到了学生多样化的需求、教材中的内容滞后于学科发展现状、教学手段单一导致知识传达效果差等现实问题，导致学生认为教师理论知识的宽度不足。在职后，教师因工作压力与时间限制，主动学习与知识更新的动力不足，且难以将新知识融入教学实践；学生则通过课堂知识更新频率与教学案例新颖度，感知并判断教师知识是否更新。

2.4 师生认为教师对学生的仁爱之心差异性显著

教师对学生要有仁爱之心，有仁爱的师生关系

是师德良好的基础。教师对学生的道德构成主要包括教师的仁爱心、公正心和责任心。本研究分别对具有仁爱心、公正心和责任心进行调查，设置“具有”“基本具有”“一般”“不具有”四个选项，具体师生调查情况如表6所示。

由表6可知，教师自评具有“仁爱心”“公正心”“责任心”占比显著高于学生评价；学生在“不具有公正心”选项上的占比高达20.5%，远超教师自评（0%）；学生对教师具有“仁爱心”和“责任心”的评价差异小于“公正心”。在上述三个问题调查过程中，发现教师的回答都具有仁爱心、公正心和责任心，而学生都认为有少量的教师并不具有仁爱心、公正心和责任心。特别是公正心方面，教师与学生的评价意见分歧大，说明教师在这方面可能由于因材施教或个人喜好对学生厚此薄彼，导致学生意见大，有1/5左右的学生认为教师并不具有公正心。

究其原因，主要是教师与学生的主观评价差异性。在“具有公正心”方面调查结果显示，90.2%的老师承认自己“具有公正心”，是基于“在分数评分上公正，对待学生问题时不会偏向某个人”。学生认为教师“不具有公正心”占比20.5%，原因包括教师评分资源、课堂互动资源分布不均衡或存在隐性的偏见等。学生评价教师“具有公正心”意

表6. 关于教师对学生仁爱之心的调查结果

调查问题	选项	教师卷占比/%	学生卷占比/%	师生占比差异值/%	师生占比差异值的绝对值/%
具有仁爱心	具有	94.1	75.2	18.9	18.9
	基本具有	5.4	13.4	-8.0	8.0
	一般	0.5	7.9	-7.4	7.4
	不具有	0	3.5	-3.5	3.5
具有公正心	具有	90.2	65.6	24.6	24.6
	基本具有	4.2	10.3	-6.1	6.1
	一般	5.6	3.6	2.0	2.0
	不具有	0	20.5	-20.5	20.5
具有责任心	具有	95.2	85.6	9.6	9.6
	基本具有	2.7	8.7	-6.0	6.0
	一般	2.1	3.6	-1.5	1.5
	不具有	0	2.1	-2.1	2.1

意味着教师对学生的关心，比如教师课后耐心答疑或是帮助学生舒缓情绪等。在“具有仁爱心”和“具有责任心”方面调查结果显示，“具有公正心”的教师同时“具有责任心”是指评分标准公正透明就是“具有公正心”的体现，学生“具有公正心”可能意味着更关心课堂的参与时间、课堂互动的频率等，即课堂参与等隐性资源的分配是否平等、公正。学生主观评价则偏向实际体验，“不具有仁爱心”3.5%，原因是老师不关心个别学生的情感需求。“具有仁爱心”的教师“具有公正心”是指准时批改作业，课上给予关怀。教师“具有责任心”是指保证完成教学任务是责任心底线，而学生“具有责任心”意味着更多关注学生的学业提高、人生发展等拓展服务。

2.5 师生认为教师的学术科研道德的差异性不显著

科学研究在高等学校中具有重要地位，是高校的基本职能之一。近年来，国家愈发重视学术科研道德建设，教师在遵守学术科研道德方面受到了前所未有的关注。本次调查主要聚焦于教师在从事科学研究过程中遵守学术科研道德的程度，为此设置了严格遵守、基本能遵守、偶尔会无意识疏忽、偶尔不遵守、不遵守这五类选项。具体师生调查情况如表7所示。

由表7可知，教师与学生在学术科研道德认知过程中，师生在“严格遵守”选项中，教师自评所占百分比稍高一些，而在“偶尔不遵守”和“不遵守”选项中，学生所占比显著高于教师自评，其结果显示差异性显著。师生对教师遵守学术科研道德程度差异性显著，主要原因包括：一是教师评价和学生评价的认知存在偏差。教师进行自我评价时，往往对自身学术科研道德有较为清晰地认识，自认为能够严格遵守学术科研道德的比例较高。二是存在实际行为和自我认知存在偏差。教师在科研实践中，受科研任务负荷过重、时间资源有限等客观因素制约，可能因数据资料管理疏漏、规范引用失当等无意识过失触发学术科研伦理失范行为，但在自我行为评估时，未能从学术科研道德规范的视角进行审视，导致对自身行为的道德属性认知产生偏离。三是学术科研道德标准认识上存在偏差。教师与学生对“学术科研道德”具体内涵的认知存在差异。

2.6 师生认为教师对师德省思和改正差异性显著

高校教师具有较强的自觉性，当教师发现自身师德出现问题时，教师的自我省思和改正意识体现在教师对工作的态度，对于修身具有重要的现实意义。具体师生调查情况如表8所示。

由表8可知，高达97.7%的教师认为“肯定会”

表7. 关于教师对学术科研道德的调查结果

选项	教师卷占比/%	学生卷占比/%	师生占比差异值/%	师生占比差异值的绝对值/%
严格遵守	85.2	80.1	5.1	5.1
基本能遵守	10.2	9.3	0.9	0.9
偶尔会无意识疏忽	3.5	5.3	-1.8	1.8
偶尔不遵守	0	3.2	-3.2	3.2
不遵守	0	2.1	-2.1	2.1

表8. 关于教师对师德的省思和改正的调查结果

选项	教师卷占比/%	学生卷占比/%	师生占比差异值/%	师生占比差异值的绝对值/%
肯定会	87.6	65.1	22.5	22.5
基本会	10.1	9.4	0.7	0.7
一般	1.2	6.7	-5.5	5.5
基本不会	1.1	8.4	-7.3	7.3
不会	0.0	10.4	-10.4	10.4

和“基本会”加强自身的道德修养，仅有1.1%的教师选择了“基本不会”，没有教师选择“不会”这个选项。74.5%的学生中认为教师“肯定会”和“基本会”加强自身道德修养，6.7%的学生选择了“一般”，18.8%的学生认为教师“基本不会”和“不会”开展师德省思和改正。表中数据还显示师生对师德评价偏差存在差异，原因主要表现在两个方面，一方面，教师评价和学生评价存在认知偏差。教师在自评时高估自身在师德省思与改正上的表现，受社会期望驱动，倾向于报告更有利于自身的答案。例如，87.6%的教师认为“肯定会”定期省思，将偶尔的反思视为符合要求；教师未意识到学生期望更高的省思频率和深度。学生评价更客观，基于实际观察：10.4%的学生认为教师“不会”师德省思与改正，因教师未主动征求学生反馈或忽视改进建议；8.4%的学生认为教师“基本不会”省思，因教师行为与承诺不一致（如承诺改进但未落实）。另一方面，实际表现与自我认知的差距。教师可能将省思局限于形式（如写总结报告），而学生期望更实质性地改进。改正行动的滞后性，教师可能承认问题但缺乏实际行动，导致学生评价偏低。例如，教师承认“偶尔言语不当”，但未参加沟通技巧培训；学生因教师未兑现改进承诺而降低对其师德表现的评价。

3 高校师生对师德评价差异的原因

3.1 教师内部因素是导致师德评价差异的重要原因

教师内在因素作为师德评价核心要素，涵盖自我认知偏差、言行一致性、专业修养、道德感化效能、自我约束与自省、教育技术观、自我效能感及实践动机等维度，通过影响认知框架、行为决策及价值判断直接构成评价差异的内在动因；外部因素如调查工具信效度、信息传递对称性等则直接塑造评价框架并间接影响教师行为模式，内在因素还通过直接与间接路径系统影响道德行为实践，形成多维复杂作用机制。这些因素相互关联、共同作用，形成“认知—行动—评价”的闭环系统，成为师德评价差异的重要原因，通过“认知—行动—评价”

三维循环提升教师内驱力，证明闭环系统的可干预性，引导教师参与积极行为获得正面评价，自我效能感增强，形成正向循环。同时，这一闭环机制解释了教师内部因素如何通过动态交互导致师德评价存在差异，为实践提供了理论依据与干预路径。因此，提升师德水平的关键在于强化教师内部修养与价值观建设，而非单纯依赖外部约束。

3.2 外部影响因素是师德评价差异的直接原因

1. 自评与他评的差异导致师生对师德评价存在差异

自评与他评的差异是师德评价差异的直接表现，其背后反映了教师自身内部因素（如自我认知偏差）和外部因素（如调查工具设计、信息不对称）的共同作用。教师作为自评主体，往往从自身教育理念、教学投入及职业操守出发，倾向于看到自身在师德践行中的努力与付出，评价相对宽容，多聚焦于主观意图和努力程度。学生作为他评主体，更关注实际教学体验与自身需求满足度，以教学效果、态度亲和度、公平公正性等直观感受为评价依据，标准更为具体严格。这种自评与他评的差异，源于双方立场、关注点及评价标准的不同。为缩小师生认知差异并优化师德评价机制，高校应构建双向互动型师生沟通平台以促进深度理解，同时建立多元化评价体系整合自我评价。

当前评价理论的应用实践中，多数评价工作通常由专家群体或第三方专业机构主导实施。相较而言，若由当事人直接开展自评与他评，其评价结果往往存在公允性不足、主观性过强的局限。从师生对师德评价的差异性视角考察，教师自评存在结构性局限，这种自我评价机制往往隐匿教师群体内部客观存在的师德失范行为，导致评价结果无法真实反映师德建设的实际状况，进而影响评价结果的客观性与指导价值。

依据社会认同理论，当教师进行自我评价时，倾向于抬高自身群体的重要性，以强化自我认同与群体认同。学生是教师的教学对象，其评价内容虽相对全面、真实，但也存在一些问题，部分学生因个体主观认知偏差或教师权威关系的隐性约束，

对教师群体中客观存在的师德失范行为产生评价偏差,或存在夸大倾向以强化负面感知,或形成掩盖行为以弱化问题表征,这种非理性评价行为将直接导致评价结果的准确性受损,进而削弱师德评价机制的有效性与公信力。

2. 自评与他评体现利益当事方的分析和评价偏误

高校师生对师德评价存在差异,利益当事方因素与评价偏误是重要成因。教师作为教育实施方,其利益诉求聚焦于职业发展与教学成果认可,在师德自我评价过程中,评价主体易受自我服务偏差效应影响,表现出系统性认知偏移倾向,具体表现为对自身师德实践付出与道德水准的过度正向评估,以及对自身师德建设不足的弱化处理,这种非客观评价倾向将导致自评结果与真实师德表现之间产生显著偏差,进而影响师德评价体系的科学性与可靠性。学生作为知识接受方,利益关注点往往在于获得优质教育资源与公平对待,评价时易受近期印象、个人情绪及同学观点影响,存在刻板印象,导致对教师师德表现评价片面化。此外,双方立场对立与信息不对称加剧差异,教师难以全面感知学生需求,学生也难以理解教师教学管理压力。为此,高校需构建双向沟通机制,促进利益相关方理解,加强师德评价培训,减少评价偏误,提升评价客观性。

在师德评价体系中,教师与学生作为核心利益相关方具有天然发言权,其评价行为需与学校师德建设目标形成价值同构——即评价主体应秉持客观立场,通过理性评价实现评价结果与师德建设目标的深度契合。然而实践表明,师德评价存在主体性认知困境:教师群体常担忧学生因群体利益驱动产生主观维权倾向,导致评价结果偏离客观事实;而教师自评则易陷入“自我保护”认知陷阱,表现为对自身师德缺陷的回避性评价与正向补偿心理,这种“不愿自我揭短”的认知偏差将直接削弱自评结果的客观性,最终形成“评价主体利益化—评价结果失真—评价体系公信力受损”的恶性循环,严重影响师德评价机制的科学建构与有效运行[11]。

3. 师生评价能力差异引发评价结果差异

高校师生师德评价差异的核心影响因素在于

认知能力差异,这种差异直接导致评价主体在师德内涵理解、评价标准把握及结果归因等方面呈现显著分化,进而影响评价结果的客观性与科学性。高校教师作为知识传承者,具备系统的教育理论知识和教学实践经验,其认知能力侧重于从宏观教育目标、学科发展规律及人才培养体系等层面理解师德内涵,评价时更关注师德对学生长远发展的隐性影响,标准相对抽象、全面。而学生处于知识学习与价值观形成阶段,认知能力以具体感知和直观体验为主,多从自身课堂感受、教师日常言行等微观层面判断师德,评价标准具体、直接。这种评价能力的阶段性差异,直接引发师生在师德评价维度上的认知分歧,进而导致评价结果出现客观性偏差。高校应搭建认知桥梁,通过师生交流活动增进相互理解,引导双方从多元视角审视师德,促进评价共识形成。高校师生因学识、判断能力及价值观、情感判断标准的差异,即使针对师德同一维度评价,亦因评价能力差异产生结果分歧。这种由评价标准内在差异引发的评价分歧具有必然性,难以通过评价体系设计完全规避[12]。

3.3 动态交互因素是师德评价差异的制度原因

动态交互因素通过评价主体、标准、过程及制度的多元交互作用引发师德评价差异,需经分类评价、多元协同、制度优化、文化培育及动态监测等路径系统消解差异,最终达成师德评价科学化、公平化与长效化的目标。师德评价差异的动态交叉表现为缺失反馈机制。师生缺乏有效沟通渠道,导致教师自评与学生观察脱节。因此,师德评价差异是教师自我认知偏差与外部因素(调查工具、信息不对称)共同作用的结果。

首先,动态交互因素体现在评价主体多元性差异,即评价的主体多元性、评价信息多元性及评价主体过程中的交互性。评价主体的多元性方面,评价主体涉及学生、同行教师、学校管理者、家长等。不同的评价主体,评价视角不同,学生关心教师是否善待学生、同事评价关心教师是否具有协作互补的良好人际交往能力与作风、学校管理者评价看重教师是否遵守内部的规则制度、家长看重教

师是否严格要求学生等。评价信息多元性层面，学生、同行教师、学校管理者及家长等不同评价主体因态度与标准差异形成多重视角，直接影响评价过程与结果的形成。评价主体过程的交互性方面，教师处于多重评价主体和多元评价视角的交互性评价过程，最终对师德评价产生复杂多样的结果[13]。

其次，评价过程中师生利益立场冲突。一方面，学界普遍认同的学术伦理和教学投入失调，在职称、评比等涉及教师利益的动态过程中，教师重视学术科研活动；一些教师为了追求教学质量，加大教学活动投入，教学负面评价减少，但科研方面开展不尽人意，学生对教师的科研评价不高。另一方面，当科研发展期则表现出“教学道德”，即教师在科研发展的高峰期专注于学术研究，但因为学科、学校或本专业的需求，兼顾不同类型的课堂讲授任务，在此过程中所反馈的评价结果差异性较大，即受到教师在科研道德和教学道德中的相互冲突，在一定程度上影响了评价过程的结果[14]。

第三，评价标准差异性的动态变化。评价标准灵活性和评价标准的制度交互是动态变化的两个重要方面。评价标准灵活性体现在不同高校和不同学科的评价标准不同，即有些教师评价注重教学教书育人，有些教师评价注重科研育人，这也会形成跨高校和跨学科教师之间的评价结果差异。评价标准的制度交互主要体现为评价标准与评价主体的制度交互，如学分制、导师制、绩效评价、绩效考核等对于教师“科研投入大于教学投入”的指标，难以客观评价教师是否遵守学术和教学道德标准等。

最后，评价动态过程性差异。在教师评价动态的产生过程中，不同时间的影响差异，即时间维度差异和评价动态情境下的教学表现不同，都会最终影响评价结果。奖惩性评价主导，个别学校仍然存在着“一票否决”式或量化的指标导向（如数量）评价，发展性评价（师德成长轨迹评价）的缺失造成评价结论失偏。

高校减少师德评价差异性的制度途径呈多样性特征，作为系统工程，需构建分类评价、多元协同、制度完善、文化培育与动态调控多维融合体系，具体涵盖师德分类评价制度建构与机制协同、

多元主体参与模式、制度与评价动态运作机制、激励评价生态营造及制度执行与动态评价功能发挥等核心维度[15]。

4 高校师生师德评价失调的矫正路径

4.1 落实立德树人根本任务：树立师德评价产出观

立德树人是教师的根本任务。产出应用于教育有其特殊内涵。教育产出并非知识、学历、技能等显性成果，而是指向具备专业素养与综合能力，能通过劳动创造物质或精神产品、推动社会发展的个体——即学校教育中的学生。学校教育产出核心在于培养有道德情操与知识素养的学生，其数量增长能促进社会发展，体现教育培养人、发展人的本质。教师育人为本的教育产出观是其重要思维观念，且与师德直接关联。然而，正确产出观并非学生成才的决定性因素，学生自身因素更为关键，教师需在质与量间权衡，真正实现因材施教、全面发展、全员成才的案例较少，这构成教师树立正确产出观的实践难点。当前，教师的产出观有两种明显的分歧，具体表现在如下两个方面：

一方面，部分教师以产出质量为核心导向，没有质量只有数量，产出数量的多少不能与产出高质量划等号。换言之，培养的学生大多数水平一般，培养的学生数量再多，也无法形成专业 and 行业内团队带头作用，无法形成示范带头作用。该理念看似有理，实则是违背教育规律，学生群体存在客观差异，将全体学生培养为道德、知识、技能全面出众的产出具有不可复制性。

另一方面，部分教师以产出数量为核心导向，没有一定数量的大众人才队伍，只靠少数的高端人才也难以执行某些方案，社会快速发展靠整体进步，而不是靠个别高精尖群体。这一类教师主张人类整体道德和技能提升才是促进社会发展的核心动力，个别产出的高精尖学生只能是特殊性群体，而大部分产出的学生是普遍性现象，两者是整体与部分的关系。

两种不同的教育产出观，是教师培养学生的态度和模式的两种选择，这更是师德认知与差异的重

要体现。认为质量重于数量的教师往往侧重于培养行业内高精尖人才,尽可能为学生专业知识的发展创造机遇。然而,教师精力资源具有天然有限性,过度关注和培养这类高精尖人才学生,往往会忽略对一些资质平庸的学生的指导,导致师生关系愈发紧张。有些教师甚至将学生的学习和科研能力进行比较,甚至伤害学生的自尊心,无法做到因材施教,对学生缺乏仁爱之心,师生关系紧张,师德评价堪忧。而侧重于后者产出观的教师,认为要提高整体团队学生的综合素养,能不偏不倚地分配教学资源,秉着“不抛弃,不放弃”的教学理念,有效地开展因材施教,师生关系融洽,在师生中口碑良好,师德评价优良[16]。

4.2 提升教学水平:树立师德评价专业修身观

1.与时俱进更新专业水平,对学生言传身教

随着社会发展,很多学科的内容和边界时刻在发生变化。高校教师具备较高的专业水平是其基本职业素养,教师专业水平具有动态性,会随着时间进程呈现出动态变化的特征。教师需掌握传统专业知识并更新交叉学科知识,保持学科前沿水平,通过“温故知新”式专业学习及参与学术活动、听取专业意见充实自身,践行动态知识建构。因此,专业发展及学术边界需教师持续更新知识并创新累积。教师掌握的专业知识、专业前沿动态地传授给学生,是教师职责要求,更是师德体现。绝大多数教师期望学生能够青出于蓝而胜于蓝,因而在授课过程中总是倾囊相授,其核心诉求即学生成长成才。

2.跟踪评价专业发展,研讨和论证学科创新

专业发展需依托跟踪评价与研讨论证体现。教师在学术互动中既坚守自身观点,又吸纳他人合理见解,践行“取精去粕”原则。研讨论证中,他们兼具创新思维与批判意识,既敢于提出差异化学术观点,又善于分析专业发展优劣,动态调整学术立场,接纳新观念并传递给学生,引导学生接纳社会正能量,此过程实为师德建设的关键实践表征,凸显教师专业发展与道德素养的双重提升路径。

4.3 开展多维评价:树立师德多元评价观

2014年以来,教育主管部门和各高校陆续制定《师德建设考核方案及细则》《师德师风评价制度》等一系列相关制度,推动师德建设逐步实现制度化与常态化,构建以“学校—学生—家长—社会”四维度评价网络体系,师德建设需融合教师自评与学生评、校内评与校外评的双重评价维度,从而对教职工的师德表现作出客观公正的评价。

1.将学生评价纳入师德评价体系,促进师生良性互动

一方面,成立师德建设学生监督委员会。该委员会可按班级、专业、学院分层分级设置,班级配备师德建设学生监督员,承担收集师德失范行为意见并定期反馈至学校监督委员会的职责。其职责是如实反映课程教师、班主任、辅导员的师德表现情况,以班级匿名学生调查评价的形式呈报给师德建设学生监督委员会。针对师德失范的教师,监督员提出改正建议与对策,供学校师德建设学生监督委员会参考决策,从而有效形成学生评价,实现对师德的客观评估。

另一方面,开展学生问卷调查评价。定期发放学生评议教师表,组织全体学生对任课教师在思想政治素养、专业水平、学术伦理道德、工作热情、服务意识等方面的情况进行整体评价,以勾勒教师形象。考评表设立“优秀”“良好”“称职”“不称职”四维评定等级,学生以匿名方式填写,并在统一时间交至师德考核领导小组,由教师工作委员会工作人员回收,确保评价过程公平、公正、透明。相较传统“合格/不合格”二元考评表,本次细化评价等级为四个清晰层级。教师在日常教学工作中,若在思想政治素养、教学态度、教学水平、专业学识、仁爱之心、省思与改正等方面存在问题,导致学生对师德认可度较低,教师应从自身查找问题根源,并及时修正[17]。

2.将家长评价纳入师德评价中,构建“教师—学生—家长”共同育人机制

将家长评价纳入高校师德评价中,这种做法虽然目前尚未广泛普及,但可以作为师德评价的一

种补充形式，与同事评价、学生评价、教学业绩等共同构成综合评价体系，避免“唯家长评价论”的误区。家长来评价教师不具有足够的信度，特别是对课程专业教学课教师信度更低，相对于班主任和辅导员的评价信度略高。高校家长评价制度中，问卷调查形式较为普遍，相较之下，座谈、会议等形式不宜采用。将家长评价纳入师德评价并构建共同育人机制，本质是推动教育从“单向传授”向“多元协同”转型。关键在于科学设计评价维度、建立双向反馈机制、保护教师专业自主权、强化过程监督，最终实现“教师用心教、学生主动学、家长支持育”的良性生态。若机制妥善实施，可提升教育质量并促进学生全面发展。

3. 强化师德教育，达成师德评价共识

高校师生因年龄、学识、理解能力、生活环境、生活经历等方面的不同，师生对师德评价存在着差异。因此，高校应持续开展师德教育活动，要求教师严守师德规范，通过树立先进师德高尚典型和通报师德失范案例，全面加强师生对师德的完整评价。高校定期开展师德宣传教育工作，积极引导师生主动参与到师德评价中来，强化师德教育需构建“教育—实践—评价”闭环体系，评价共识达成需依托多元参与、动态标准、透明流程及权益保障。最终目标在于构建“教师善教、学生乐学”的良性教育生态，让师生全面了解师德内容，发扬优良师德，减少师德失范，达成师德评价共识，推动立德树人根本任务的落实，培育有理想、有本领、有担当的时代新人。

4.4 联动高校与社会：建立师德评价共育机制

高校是师德建设的主阵地，构建校社协同师德机制具有重大意义。高校教师作为社会人，其在教学课堂之外的社会公德表现，学校往往难以有效追踪和建设，对师德进行全面跟踪评价也存在较大难度。因此，建立高校与社会联动的师德建设共育机制是顺应时代发展的必然要求。高校与社会师德建设共育机制要求高校在共育过程中起到主导作用，师德是教师、学校、社会共同参与的一项系统性工程。教师自律在高校与社会协同师德共育机制中构

成内生驱动力，为构建师德建设的高校与社会共育机制的良好环境，高校需要与教师进行及时、适度的沟通，以达成师德建设共识，共同促进师德的良性发展[18]。校内制度健全可强化师德建设领导力保障，开展师德评价，强化师德建设驱动力；完善师德培训，提升师德建设向心力；突出典型示范，彰显师德建设引领力。对于社会层面来说，高校与社会师德建设共育机制内容包括社会监督、社会培训、社会服务、社会引导等方面的正向引导机制。

高校与社会师德共育机制缺失主要表现为：一是缺乏社会参与的合法性渠道。2014年以来，国家多次提出完善师德建设的长效机制，形成有效的师德建设机制体系。但历经十年，目前社会参与师德建设的机制仍然滞后，师德建设工作的核心工作开展依然局限于校内，社会力量参与师德建设的渠道不畅通，社会难以在师德建设方面发挥其作用。二是社会参与师德建设缺乏牵头和协调部门。学校作为师德建设的主阵地，对师德建设起主体作用，高校需牵头协调社会资源，整合校、家、社资源以强化共育机制，发挥社会参与师德建设的积极性，确保校社师德沟通机制畅通，实现学校对教师建设的目标与社会对教师的期望值匹配。高校、家长、社区、非营利性群团组织等参与师德建设工作难以参与其中，高校和社会之间也缺乏良好沟通的合作机制[19]。三是缺乏有效的社会参与师德评价支持机制。师德评价应及时发现师德建设中存在的问题，及时有效调整。当前，师德建设和师德评价方法的单一、评价范围的局限，与新时代对教师发展的师德要求存在一定的差距。

高校与社会共育机制引领下的师德建设路径，主要有如下几种理解：首先，构建社会监督师德评价机制，要求教师在社会生活中严守公德、树立良象，吸纳社会力量参与监督以推进建设进程；其次，构建高校与社会引领的师生共育机制，实施校内外跟踪评价教师职责、行为底线及师德规范。最后，推动高校与社会共建的融合机制建设。高校与社会共建机制引领师德建设，高校和社会共同开展师德建设教育工作，让社会群众参与并见证师德建设。

5 结语

师生师德评价差异源于教师内在素养与外部评价机制的动态交互,表现为量化结果差异与质性过程矛盾。具体体现为教师道德认知、情感投入及行为表现,与外部评价标准、学生感知及社会期待间的张力偏差。矫正需以教师内在修养为基,构建多维自我提升机制:通过系统性师德培训强化职业道德感召力,深化“立德树人”内涵理解;建立常态化反思机制,鼓励教师记录伦理困境与应对策略,经自我批判与同行研讨实现自律自省能力螺旋式提升。最终形成评价标准科学性与一致性并重,教师个体独特性与发展性兼容的动态平衡体系,构建符合教育规律、适应时代需求的师德评价体系,为教育高质量发展提供道德支撑与人才保障。

参考文献

- [1]中华人民共和国教育部.关于建立健全高校师德建设长效机制的实施意见[EB/OL].(2014-09-29)[2025-07-21].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201409/t20140930_175746.html.
- [2]刘永.文化场域下新中国高校师德建设研究[D].曲阜:曲阜师范大学,2022:19.
- [3]樊改霞,张杰.教育家精神引领下师德评价的三重省思[J].中国考试.2025(7):1-9.
- [4]孙银光,母志蕊,尹国强.学校师德建设的理论逻辑与实践路径[J].民族教育研究.2024(5):130-138.
- [5]屠火明.地方大学师德建设研究[D].成都:电子科技大学.2010:15.
- [6]田广增,吴晓璐.高校师生对教师师德评价的差异性研究[J].教育理论与实践.2016(15):48-50.
- [7]丁兵.基于高校内部各群体差异性的师德建设与评价路径研究[J].黑龙江高教研究.2024(7):1-7.
- [8]覃小逢.新时代高校青年教师师德建设研究[D].长沙:湖南师范大学.2020:52-64.
- [9]李建华.高校教师职业道德修养[M].长沙:湖南师范大学出版社,2015:21-35.
- [10]檀传宝.问题与出路:若干德育问题的调查与专题研究[M].杭州:浙江教育出版社,2009:108-120.
- [11]俞国良.心理健康大师:认知与评价[M].北京:开明出版社,2020:88-101.
- [12]付立侠.师生相互认知差异研究[J].教育与职业.2013(27):100-102.
- [13]安云凤,吴来苏.高校师德教育与修养[M].北京:首都师范大学出版社,2008:24.
- [14]王辅成.教师职业道德修养[M].北京:北京理工大学出版社,2008:18.
- [15]任顺元.师德概论[M].杭州:浙江大学出版社,2001:55-62.
- [16]刘俊学.高等教育人才培养体制评析:基于产出的视角.江苏高教[J].2012(5):42-44.
- [17]宋芳明,余玉花.评价观:师德评价合理性的理论反思[J].黑龙江高教研究.2018(4):41-46.
- [18]焦江丽,周晶.空间生产理论视域下家校共育的问题检视与实践路径[J].教学与管理.2025(15):40-45.
- [19]杨洁,金莹.家校共育赋能教育减负提质对学生非认知能力影响机制研究[J].延安大学学报(社会科学版).2025(1):122-128.

